

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2012年3月 第1期

NO.1 March 2012

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 | 4-5 |
| ■ 囚室之春：應用劇場在監獄中的人道實踐 Spring in a Jail Cell: Applied Theatre Practice in Prison | 呂毅新 Yi-Hsin Lu | 7-20 |
| ■ 教習劇場的文本形塑—以許瑞芳作品 《尼拉拉村》為例 Creating Text for Theatre in Education: A Case Study on Rey-fang Hsu's The Village of Nilala | 陳雅慈 Ya-Tzu Chen | 21-38 |
| ■ 教育戲劇策略融入國小三年級學生品格教育： 從「尊重」與「關懷」出發 Integrating Drama Strategies in Character Education with Third Grade Students-Based on “Respect” and “Care” | 黃惠英 Hui-Ying Huang | 39-61 |
| ■ 戲劇與創造力教學 The Relationship Between Drama and Creative Pedagogy | 林子仙 Yu-Sien Lin | 63-82 |

目錄 Contents

- 培養一個未來的社會人，從語文學習開始：
過程戲劇和偶在語文學習的應用
Learning to Be a Social Being: Process Drama
and Puppetry in Literacy Learning
黃瓊儀 83-108
Chiung-Yi Huang

- 戲劇教育策略融入國小五年級英語教學之
行動研究
Integrating Educational Drama Strategies Into
English Teaching at a Primary School-
An Example of the Fifth Graders
陳春利 109-138
Chun-Li Chen
王婉容
Wan-Jung Wang

- 徵稿辦法 140-143

主編語

戲劇教育在英美的發展已近百年，近年隨著亞洲地區歸國學者之引入、各地教育改革之需求、地方社區營造及國家文創產業之推動，香港、新加坡甚至台灣、韓國等各地，莫不對於「戲劇／劇場」應用於學校或社區之創作與研究感到強烈的興趣。一股研究與實踐的風潮正在各地逐步開展，只是缺乏出版投稿的管道。

受到九年一貫課程改革的影響，台灣表演藝術（戲劇與舞蹈）正式進入國家中小學課程，而國家文創法的設立也鼓動著社區應用劇場的發展。正值此契機，臺南大學前任校長黃政傑博士邀請當時擔任幼教系主任的我，協助籌設戲劇研究所，而戲劇創作與應用學系也於三年後成立。如今離創所之日，已歷經九個年頭，往往在年度的戲劇教育與應用國際研討會之際，就有與會學者對本系寄予厚望，建議出版期刊，以作為台灣及亞洲地區研究交流與經驗交換的平台。終於，在 2008 年國際研討會後，由本系屬復平老師擔任主編，整理外審通過後的論文，在 2009 年出版戲劇教育與應用劇場創刊號。可惜當時為求時效，就以「書籍」方式（ISBN）登錄出版，也因而錯失成為正式期刊的機會。

經歷另一段時期的準備，透過無數次的討論，最後一戲劇教育與劇場研究 *Research in Drama Education & Theatre Studies (RiDE & TS)* 首期期刊—終於要與大家見面了。這次在申請中特別以期刊的方式登錄（ISSN），且在期刊的名稱上也稍作修改，希望在「戲劇教育與應用劇場」之外，將「一般的劇場研究」納入，以擴大徵求更多投稿的可能性。期望藉由本刊物的出版，提升台灣、華人及國際世界在戲劇教育、應用劇場及一般劇場之研究論述的交流機會；當然，期刊的品質也將朝向 TSSCI 的水準邁進。

本次「稿源」主要來自 2010 年所舉辦的國際戲劇教育與應用研討會的論文，經過重新徵稿與外審的結果編輯而成。在眾多投稿的論文中，經過初審及三位學術外審複審結果，共有六篇文章脫穎而出。其中五篇中文，一篇英文，內容包含各種理論與實務的探究，無論在學校或社區的戲劇應用，都展現豐富多元的面貌。

本次論文各具特色，前兩篇論文主要以應用劇場／教習劇場在社區之計畫成果作為發表主題。其中第一篇「囚室之春：應用劇場在監獄中的人道實踐」，是以作者在東密西根大學參與「六人行一人一故事劇團」時，受男子重型監獄

委託所做之應用劇場實踐與效益觀察報告。第二篇「教習劇場文本形塑」中，作者以許瑞芳老師在社區學校進行水資源議題之教習劇場為例，探討教習劇場的創作歷程與意義。

除了將戲劇／劇場策略應於社區機構或環境議題外，「戲劇策略」在學校中也是一項相當有效的「教學媒介」。這次通過審查的論文中，有四篇是屬於學校中戲劇融入課程的部分。其中一篇以「戲劇策略融入國小品格教育」為焦點，希望瞭解戲劇互動的歷程對三年級學生在「尊重」與「關懷」方面的影響。另一篇「戲劇與創造力教學」，則是以創造力教學的架構與元素來討論「戲劇」與「創造力」間的關係。同時，作者也關心「戲劇教學」在東方文化脈絡下所遇到的困境與需要的支持。本期最後二篇論文都是以「戲劇融入小學英語教學」為主。前一篇論文是以英文撰寫，欲從社會文化的語言學習角度，探討戲劇與偶的教學如何協助兒童在有意義的情境中，發展讀寫溝通的能力。後一篇論文以中文撰寫，討論的焦點則是放在課程設計及策略應用的反思，另外還討論學生在教學中反應與看法。

從 2009 年厲復平老師協助出版我們的第一期書刊後，就一直計畫著要出版期刊；接著，就在忙著準備 2010 年十一月研討會中，同時規劃未來的刊物定位。之後，成立了戲劇教育與應用學會及香港 TEFO 教師團的參訪，更確定了要出版刊物的決心。一轉眼，戲劇教育與劇場研究第一期刊物即將出版，在此要先感謝系上好伙伴們的支持－婉容主任及瑞芳、偉瑜、復平、雯玲和韻文老師。同時，更要特別感謝副編輯－麗玉老師，提供許多過去編書與校稿的經驗，透過她的法眼，幫我們抓了不少格式中的「小蟲子」。當然，也要感謝參與編輯的委員們－張瑞芳、容淑華、陳仁富、洪碧霞及謝苑玫老師及所有協助審查工作的專家學者們。此外，也要謝謝擔任編輯助理的琍吟及行政工作的純華、季樺及心宜，你們是我最任勞任怨的一群好伙伴。最後更要感謝的，就是我們的投稿者、讀者及未來可能投稿的參與者，由於大家對戲劇教育及應用劇場的實踐與研究熱忱，才能支持著我們繼續往前出版的使命與決心。

戲劇教育與劇場研究
第一期總編

林政君

戲劇創作與應用學系教授
國立台南大學

囚室之春：應用劇場在監獄中的人道實踐

呂毅新

「影響·新劇場」團長

摘 要

本論文之書寫，乃是將作者以計畫主持人之一的身份，於 2008 年參與東密西根大學「六人行一人一故事劇團」(Six Figures Playback Theatre Company) 時，受 Huron Valley 男子重刑監獄 (Huron Valley Men's Correctional Facility) 之委託策劃的一系列戲劇工作坊案例，所作之應用劇場之實踐及效益的觀察分析報告。文中探討如何在該男子重刑監獄中，偕同心理治療師、社工人員，運用一人一故事劇場 (playback theatre)、被壓迫者劇場 (theatre of the oppressed) 與讀者劇場 (reader's theatre) 等應用劇場之理念技巧，幫助有精神疾病的受刑人處理、適應、協調在獄中遭遇的心理、環境、壓力各層面，並呈現工作坊的帶領人如何克服監獄的種種限制與禁忌，讓戲劇在非傳統場域裡發生、演出的實踐，以及經由對照觀察分析，體認應用劇場在此類場域進行的又一功能；它能同時影響改變受刑人及監獄工作者雙方，因而展現出感人的教育效益與人道幅度。

關鍵字：一人一故事劇場、被壓迫者劇場、應用劇場、監獄戲劇、精神疾病受刑人

Spring in a Jail Cell: Applied Theatre Practice in Prison

Yi-Hsin Lu

Director of New Voices New Visions Theatre Company

Abstract

The paper provides a practice of Applied Theatre in prison. The presenter facilitated a series of drama workshops for a mental illness group of inmates at a level 5 high max prison in the US. The presenter reports on how Six Figures Playback Theatre company used Applied Theatre techniques such as Playback Theatre, Theatre of the Oppressed, Reader's Theatre and nontraditional texts to help participants gain self-confidence, therapeutic benefits, anger management, personal growth and community building techniques. The paper also shows the challenges and opportunities of theatre in prison. Applied Theatre provokes change. The presenter looks forward to using more interactive methods to improve the quality of inmates' lives in prison and beyond.

**Keyword: playback theatre, theatre of the oppressed, applied theatre,
theatre in prison, mental illness**

壹、緒論

作者於 2008 年參與密西根 Six Figures Playback 劇團（「六人行一人一故事劇團」）時，受 Huron Valley 男子重刑監獄（Huron Valley Men's Correctional Facility）委託策劃完成一系列為期三個月之戲劇工作坊。本論文之書寫，乃是以此案例所作的對應用劇場之實踐及效益的觀察分析報告。論文呈現工作坊帶領人如何克服監獄的限制與禁忌，讓戲劇在非傳統場域裡發生、演出的實踐過程。文中從工作坊的策劃、執行以及問卷調查與討論探討如何在該監獄中，協同心理治療師、社工人員，運用應用劇場之技巧幫助有精神疾病的受刑人處理、適應、協調在獄中遭遇的心理、環境、壓力各層面問題。

貳、研究方法

本論文以專案研究方式，在監獄現場實務工作中，為實際執行所產生或面臨的問題，尋找修正策略，進而反思應用劇場的技巧對於接受心理治療之受刑人的效益與侷限。此工作坊的緣起是：密西根 Huron Valley Men's Correctional Facility 男子重刑監獄的負責輔導精神疾病受刑人的心理治療師與社工人員，因參與東密西根大學 Six Figures Playback 劇團於 2008 年世界人權日的表演活動後，對於該 Six Figures Playback 劇團的表演與觀眾互動模式印象深刻，認為此種戲劇形式必將對於其所服務之 Huron Valley 男子重刑監獄（以下簡稱 HVM）之精神疾病受刑人的病情很有助益，便委託東密西根大學 Six Figures Playback 劇團策劃為期三個月的 HVM 戲劇工作坊（Rich & Lu, 2008）。首先，參加 HVM 戲劇工作坊的成員得經由該監獄的心理治療師篩選過，成員成份年齡由十九歲至四十多歲，都是正在接受精神健康（mental health）治療的男子受刑人。篩選標準為其身心狀況足以應付 HVM 戲劇工作坊之活動，其病情預期會因參與 HVM 戲劇工作坊而有進步，並且經過本人同意之自願參與者。事實上，他們分別患有憂鬱症、躁鬱症、妄想症、精神分裂症等不同程度的精神疾病；服刑期限從十五年起至無期徒刑不等；入獄原因則分別為攜械搶劫、性犯罪、強暴犯、強暴殺人、無意識殺人與預謀殺人等罪行。

HVM 戲劇工作坊的計劃及目的在於以戲劇為媒介，透過戲劇工作者和監獄心理治療師與社工人員的合作，運用一人一故事劇場、被壓迫者劇場與讀者劇場等應用劇場之理念及技巧，幫助受刑成員增進團隊合作能力、加強自信心與身體感知能力、激發自我表達與溝通能力，以及學習情緒管理與行為控制能力。

計畫為期三個月，每週一次，每次兩小時（包含劇團人員進入監獄的安全檢查與獄中戲劇工作坊的活動時間）。HVM戲劇工作坊計畫內容皆經過監獄心理治療師同意，每次課程項目包含暖身、戲劇遊戲、主體戲劇活動與分享。活動設計以一人一故事劇場¹入門，除了持續以戲劇遊戲作為暖身外，循序漸進加入靜像劇面（image theatre）²、論壇劇場（forum theatre）³和報紙劇場（newspaper theatre）⁴等被壓迫者劇場技巧。在HVM戲劇工作坊中，藉由每週固定練習一人一故事劇場的形式，以遊戲的心情，成功地幫助受刑成員克服對表演的恐懼不安、無自信，同時建立聆聽、同理心以及溝通等技巧。這些基礎訓練對於受刑成員後來進入論壇劇場的情境與角色扮演，有很大的幫助；特別在一人一故事劇場著重於人與人之間相互溝通的訓練基礎上，使參與者能由個人內在的聚焦，慢慢移轉到下一階段的被壓迫者劇場；較針對人與群體在解決問題與反抗壓迫的議題上。在HVM戲劇工作坊進行中，發現雖然一人一故事劇場有固定的即興模式，但對有精神疾病的受刑成員，一人一故事劇場的步驟，以及大量抽象概念的呈現⁵對他們有記憶障礙的困難。幾乎每次都要重複再做示範演出，參與者才能再次依循步驟進行練習。但儘管如此，對於每次的「第一次」嘗試，受刑成員都依然表現出極大的興趣。此外，因獄方規定所有人員之間不得有身體碰觸，因此HVM戲劇工作坊就不執行劇場常做的信任遊戲與碰觸遊戲。計畫中最受受刑成員歡迎的戲劇遊戲為鯊魚攻擊（shark attack）⁶，這個經劇團團員改良過之類似捉鬼的遊戲，他們玩得溫和文雅，完全沒有暴力拉扯的行為。玩戲劇遊戲所帶來身心放鬆與愉悅，讓他們獲得頗大的助益，從後來參與活動的表現與事後調查都得到了證明。在計畫開始之前，即擬出對HVM戲劇工作坊的架構與內容，但執行時，常得因應實際情況將計畫做彈性調整。譬如因頗多受刑成員對於閱讀與寫作有高度興趣，原來計畫以報紙劇場的技術幫助受刑成員進行創作，不過因受刑成員在獄中不易取得報紙、網路以及書籍資訊，加上部分受刑成員不識字，於是改採Langston Hughes的詩作做為讀者劇場（reader's theatre）⁷的文本素材。以下為HVM戲劇工作坊所採用Hughes的詩作〈延遲的夢〉（Dream Deferred）一詩與本人的中文翻譯：

Dream Deferred

What happens to a dream deferred?

Does it dry up

Like a raisin in the sun?

Or fester like a sore—

And then run?

Does it stink like rotten meat?

Or crust and sugar over—

like a syrupy sweet?

Maybe it just sags

like a heavy load.

Or does it explode?

延遲的夢

如果夢被延遲會發生什麼事？

會像陽光下的葡萄乾

給脫水曬乾？

還是像化膿的傷口

再度潰爛？

會像發臭的腐肉？

或像甜蜜的糖果

被多餘的糖衣包裹？

或許就成為重擔，

沈沈下垂

或 爆炸

雖然受刑成員多不識字，教育程度不高，但是閱讀Hughes詩作後，他們都給予很大共鳴。透過Hughes詩作的感染力，受刑成員以聲音、肢體對該詩進行詮釋。這些彪型大漢透過讀者劇場的練習，展現出柔情的另一面；他們除了自己精神獲得很大的鼓舞與情緒宣洩之外，就在傾聽旁觀他人在詮釋文本背後所隱藏、連結的生命經驗與故事時，也都引動出強大的感染力。在論壇劇場方面，是運用論壇的方式，讓受刑成員能在戲劇情境中，預演生活中的難題，進而思考可能的解決之道。HVM戲劇工作坊創造了「飲水」、「會面室」與「退貨」三個論壇。「飲水」、「會面室」是受刑成員在該獄中的親身經歷。「飲水」是重現某受刑成員因為要取用飲用水和獄警發生爭執的經過，本論壇凸顯了在獄中人權與階級對抗的問題。「會面室」則是受刑成員渴盼家人來會面，卻因遠道來的家人帶著幼童前來，不符獄方規定，在無人可托育的情況下，這場會面便被取消。論壇的場景在於家人與獄警關於情、理、法之間的爭執。「退貨」是參與者出獄後，和賣場工作人員就退貨與否產生爭執的過程。這是由獄方社工人員因過去輔導受刑人在出獄後不易適應社會實況，所提出的論壇。相較於抽象概念的流動雕像，受刑成員對於以寫實方式呈現的論壇形式較能掌握。不過面臨到創造真實論壇的侷限性；譬如關於誰是／扮演壓迫者的議題，以及在監獄場域裡，有可能改變被壓迫者的處境嗎？此外，為避免受刑成員在扮演他者時，情緒無法控制，因此必須指定適當人員扮演被壓迫者；如心理治療師、劇團成員、或是情緒較穩定的受刑成員，而這樣的安排與論壇劇場中標榜的開放、自由是有牴觸衝突的。此外，論壇的操作，因為監獄的特殊環境而施行起來常有所限制，無法盡量發揮。不過，獄方社工人員與受刑成員對於能透過「退貨」這個論壇，讓受刑成員經由實際操演，預見他們一旦出獄後，可能會面臨的與社會他人在互動中，難免會衍生溝通困難或誤解過程，從而事先學習心理準備，知道屆時以理性、知性與和緩情緒之智慧規避，免滋事端。他們雙方對於這種模擬情境的預先學習，皆頗多肯定。雖然HVM戲劇工作坊以一人一故事和論壇劇场的技巧為主，不過這些技巧都是在於引發參與者對戲劇表演的興趣，並運用應用劇場的形式，增加對受刑成員的教育效益。在成果發表時，並不以此做呈現，而以靜像劇面、讀者劇場為主。加上許多受刑成員參與HVM戲劇工作坊後，創作力與自信大增，常自發的將書寫的詩作和我們分享，激使我們鼓勵參與者將他們因為參與戲劇工作坊產生的靈感，所創作的詩作與饒舌歌RAP上台發表。為了成果發表，受刑成員需要不斷重複練習，更因精神疾病的影響，需花費更多時間排練，但是他們卻不感覺挫折。觀察到有的受刑成員從

一開始反應：自覺演出他人角色時感覺很孩子氣或是傻氣，到正式演出後，由於得到了鼓勵與信心，乃肯定自我具有詮釋他人的能力；其間所呈現的大幅自我成長與自信心改變，令人印象深刻，而知他們所獲得的效益頗大。

參、研究結果

在事後的問卷回饋與討論中 (Rich & Lu, 2008)，監獄心理治療師表示，一般而言對於憂鬱、躁鬱、焦慮症與精神分裂的患者，一旦學習抽象內容，將刺激其心智，從而會產生懷疑，進而在自我構築的幻想世界裡迷失，產生錯覺。因此如何讓受刑成員能在開放、鼓勵、安全的環境下學習、創造、表演，需要良好的策略與執行力。不過令她佩服的是 **Six Figures Playback** 劇團團隊的能量、專業與熱情，能夠很快的和受刑成員打成一片，讓這些受刑成員放心地參與活動，甚至是願意參與大量的即興戲劇練習。事後觀察參與 **HVM** 戲劇工作坊的受刑成員，後來也沒有產生任何身心的負面反應。此外，也發現透過 **HVM** 戲劇工作坊的學習活動，受刑成員第一次不再被視為精神病患、受刑者或是暴徒。以前從不曾參與過戲劇或藝術活動的他們，也是首次接觸到如此積極樂觀的教導者，也使他們在安全的環境與良性互動模式下，因此能更客觀的去重新看待自己與其他受刑成員。而這樣良好互動模式的影響，也讓從事監獄心理治療的心理治療師們獲得鼓舞，產生繼續工作的熱情。參與的受刑人也都對 **HVM** 戲劇工作坊有極高評價，紛紛表示如果有後續的活動和工作坊，願意繼續參加。以下分述參與受刑人從 **HVM** 戲劇工作坊獲得的實際效益：

一、建立自信心

受刑成員分享「學習到可以在自我保護的範圍外，從事活動」；對自己感到驕傲「做了一件對的事情」；「如置身天堂般」。此外，從一開始羞於表露情感，到後來許多受刑成員自發性地和我們分享他們因參與工作坊後所創作的詩作，清楚看到了他們的改變。更重要的是獄方人員分享；觀察到參與工作坊後的受刑成員，可以將由戲劇工作坊獲得的自信，轉化到其他獄中工作和活動上。

二、獲得治療與撫慰

(一) 獲得身心放鬆，釋放獄中生活的緊張與不安感

受刑成員分享「監獄是一個令人緊張無法放鬆的地方，但是透過如流動塑像的技巧，我學到如何放鬆自己，整個人也因此變得更有自信」；「我已經很久

沒有感覺到快樂，特別是去年我的精神狀況更加嚴重，但是戲劇工作坊讓我除了運動或是看體育頻道外，發現了另一個能紓解壓力的方式，並讓我忘記了要擔心自己的精神狀況」。

（二）幫助自我成長，減輕內心衝突與困擾

某受刑成員分享「參與 HVM 戲劇工作坊後，減輕了我因強迫症導致的內心衝突與困擾」。

（三）幫助情緒管理，態度更專注，更樂意遵守規定

其他沒有參與 HVM 戲劇工作坊的獄中人員：如教師、管理員等，反應 HVM 戲劇工作坊的受刑成員，突然變得更專注於團體以及其他課程活動。有位受刑成員分享說「一開始我情緒來了非常的憤怒，但是轉念一想，如果我一時衝動情緒爆發，將會失去參與星期一晚上戲劇工作坊的機會，所以我就馬上克制了我憤怒的情緒」。

三、相信團體受刑成員可以為了共同目標一起努力

在參與工作坊之前，受刑成員多是單打獨鬥，對於團體活動沒有極多的參與興趣。但是透過 HVM 戲劇工作坊，受刑成員學習如何在團體中互相支援、彼此溝通與合作。在事後的問卷分享，受刑成員分享「學習到只要我們盡力去嘗試，受刑人彼此也可以一起為一個積極的目標共同努力」；心理治療師也回應：她觀察受刑成員因為這個計畫而「變為態度友好，也因此知道要互相尊重、彼此鼓勵打氣，要讓團體更好」，這種正向的轉變給予她十分深刻的印象。

四、學習到耐心與表演技巧

許多受刑成員都回應他們從中學學習到耐心，並激發願意繼續學習戲劇的熱忱。心理治療師也回應在這個充滿患有各式精神疾病的團體，雖然每個人都個別被各自的精神疾病困擾糾纏，但為了成果發表，各自努力克服恐懼不安，認真牢記台詞、動作，最後並上台成功演出，這一切都令人激賞。

HVM 戲劇工作坊的成果發表大受好評，獄方與其他受刑人觀賞後都給予極高的評價。綜合戲劇工作坊成功的原因為：

一、建立尊重、安全的環境

因HVM為男子重刑監獄，對於安全管理有嚴格要求。參與HVM戲劇工作坊的Six Figures Playback劇團團員在計畫一開始之初，便主動先至HVM進行拜訪，了解獄方的管理方式與原則，並學習如何保護自己與受刑成員的安全。每一次進入監獄活動，都需要登記、搜身以及配戴警報器⁸。服裝穿著亦配合獄方規定，女性工作人員須穿著中性褲裝；以不展現身材曲線、不暴露為原則。雖然面對的是患有精神病疾病的重型犯者，但對待方式並無有色的眼光，不以施教者自居，平等地尊重每位受刑成員。

二、專業的執行能力

參與的HVM戲劇工作坊的Six Figures Playback劇團成員，皆有豐富的應用劇場實作經驗。本人（計畫主持人之一）亦曾參與策劃美國密西根州精神病受刑人中心（Center for Forensic Psychiatry）為精神病受刑人所做的應用戲劇計畫。除了在事前團隊人員即已針對計畫主題、對象進行資料蒐集與研究之外，計畫內容皆經過監獄心理治療師同意，過程中，亦不斷與監獄心理治療師、社工人員，針對參與對象、以及戲劇工作坊所發生的任何情況，逐一進行討論與修正。

三、積極與鼓勵的態度

所有受刑成員的意見和想法，都被積極正面的肯定與接受，不予強調或批判其優劣和正確與否。這對於一向被貼標籤、被否定的受刑成員是很難得的經驗。觀察發現，透過積極鼓勵不強迫的態度，讓受刑成員在放鬆的心情下，主動爭取自願參與HVM戲劇工作坊的活動。獄方人員多次提及這些受刑成員為了保有繼續參加HVM戲劇工作坊的機會，收斂許多過往常易展現流露的情緒性言語、行為，並恪遵獄方規定，以免遭罰而被取消參與工作坊的資格。

四、設定界線、遵守規則

從一開始，就表明HVM戲劇工作坊將以輕鬆、有趣的方式進行，但是受刑成員必須遵守共同制定的行為與規則，並嚴格遵守。如在觀賞彼此演出時，要給予演員尊重，不得加以訕笑和批評，以建立尊重、安全的戲劇環境等。

五、得到獄方支持與信任

由於Six Figures Playback劇團的專業態度，嚴肅地看待議題，導正受刑成員在參與活動後，心智行為更趨正向積極。可知HVM戲劇工作坊的效益之一，是

幫助獄方處理問題而不是製造問題⁹。獄方人員在事後問卷中亦肯定Six Figures Playback劇團團隊每週穿著劇團團服，準時來監獄服務，遵守獄方的規則與原則，認真看待HVM戲劇工作坊的態度，讓獄方不需要擔心會有場面失控的情況發生。

筆者曾觀賞另一團體於該獄舉行的成果發表，兩位女性帶領者，半露酥胸，身著緊身牛仔褲地在舞台上主持活動，她們一登台馬上引起台下一陣鼓譟騷動，急得獄警必須三番兩次舉槍示警。其中一位女性帶領者因中途和某受刑人單獨在無人可見的幕後共處，引得獄警必須數次上台宣告暫時中止演出。事實上這些不適當行為，獄方都已事先說明並要求禁止規避。所以像這樣任意輕忽獄方的規定，除了無法確保讓活動在安全的環境下舉行外，也讓獄方對於活動支持度降低，因而自我喪失為監獄服務的機會與意義。

六、能處理突發問題與有完整應變措施

本團隊由於之前已累積有豐富處理 Playback 議題的經驗，因此在面對受刑成員提問時，能有自信地解決與應答。在安全方面，事前皆和獄方人員有沙盤推演過；預想倘遇緊急突發狀況時，要如何因應處理。在戲劇工作坊活動進行時，皆有兩位獄方工作人員（心理治療師、社工員）做全程觀察記錄，以及兩位獄警在旁隨時待命，以便遇到狀況有完整的應變措施。

當然實際工作時也會遭遇到一定的困難，有些實務上的限制，能透過因地制宜的方法，得到良好的成效，但仍有部分考驗與挑戰，短期內是工作坊無法突破的。舉例來說：

一、成員服用精神疾病藥物的影響

由於受刑成員患有精神疾病，因此必須要定時服藥。服藥後的成員，有時會有反應較為遲緩的現象。此外，治療過程是要將他們漂蕩浮動躁亂繁雜的心緒情致拉回到現實生活真實層面。但是在劇場中，又鼓勵他們以抽象的聲音與肢體去表現他們的想法、情緒。於是在一開始，以抽象意念為主的流動塑像，確實影響了服藥的受刑成員的表現，如無法記憶表演的形式，或是不知如何不用言語，將想法感受只透過肢體聲音來表現。有趣的是，這樣的挑戰，反而讓多數受刑成員對於這樣的形式展現，產生極大的興趣。不過要強調的是，HVM戲劇工作坊是以激發創造力與潛能為目標，並不是要刺激受刑成員產生困惑，

而所有的活動都在帶領者可控制的程度下進行，同時事先亦獲得監獄心理治療師與社工人員的認可。此外，流動塑像的技巧雖然是呈現抽象意念，不過，內容卻是基於真實人生故事，並不是無中生有，經過一段時間的練習，即與戲劇活動的練習反而有助於成員的表達與溝通能力。

二、成員出缺變動無法預期

因為被關禁閉、換監¹⁰或是假釋等原因，受刑成員的出缺變動無法預期，一旦發生，必須機動地改變活動和演出方式，這是HVM戲劇工作坊常常必須面對的實際挑戰和困難，因此不論是平時或是要準備成果呈現的戲劇工作坊末期都採取彈性開放的策略。

三、人權 VS.懲戒的挑戰

不論是被壓迫劇場與一人一故事劇場都強調尊重、自由。可是HVM戲劇工作坊由行前訓練開始，獄警就三申五令地不斷「恐嚇」劇團團員要完全遵守獄方規定，不能和受刑成員建立「關係」。他們不斷覆述之前曾有某社工人員遭到謀殺的慘案。於是，劇團團員不能透露任何個人資料與訊息，連名字都以代號相稱。這對慣於和參與者自然互動的團員來說是一大考驗，有時面對受刑成員不經意的詢問¹¹；如有無小孩，居住在何處，也要機警巧妙應答。受刑成員也會時不時被監獄管理員威脅將會收到罰單，使他不能繼續來參加工作坊。

四、「腦袋中的警察」陰影

過程進行中，如影隨形的監獄管理員和警察的環伺，讓團員「腦袋中的警察」(cops in the head) 陰影揮之不去。例如在計劃初期，有一位劇團團員回憶和受刑成員進行noise on遊戲¹²，當他緊閉雙眼時，雖然知道周圍有獄警和工作人員環伺，內心仍是緊張擔心，覺得自己孤立無援，幻想隨時會被撲倒，整個遊戲過程都是在戒慎恐懼的狀態下完成，他說這是他之前從事相同的信任遊戲時，從來沒有過的經驗。雖然筆者和受刑成員相處融洽，來往互動之際，彼此學習成長許多，但是進出監獄進行HVM戲劇工作坊時，身心常感受到無形的巨大壓力，每次結束當日活動後必須花費相當時間，才能紓解在獄中所感受到沉重禁錮的壓力。

肆、結論與建議

雖然 Six Figures Playback 劇團計畫主持人與團員都有豐富的應用劇場實務經驗，但是走入獄中和患有精神疾病的受刑人進行戲劇工作，還是一項極富挑戰的任務。從 HVM 戲劇工作坊所得的經驗：在監獄裡從事戲劇工作者，必須要克服自我或是外界對於監獄既定的想像與疑慮，才能以自然平等的態度和受刑成員工作相處。要時時理解自身在監獄裡帶領戲劇工作坊最主要的目的和意義，才不會踰越情理界限。此外，也要了解透過戲劇的影響力，戲劇工作坊可能帶給受刑成員某種程度的治療與撫慰，但是應用劇場人員的專業並不是在以戲劇來治療受刑成員，若有涉及治療與諮商的層面，需交給專業的心理治療師與社工人員來處理，較為妥當。

監獄的先天環境與限制，讓從事監獄服務倍感壓力與無力，不過，應用劇場的魔力就在於能因地制宜的採取富有彈性的方法，來突破實務上的限制。HVM 戲劇工作坊採取被壓迫者劇場、一人一故事劇場與讀者劇場的技巧與策略，證實應用戲劇的形式可以讓受刑成員一邊享受到戲劇的樂趣，一方面也得到諸多良好的效益，如：建立自信心、獲得治療與撫慰、幫助自我成長、減輕內心衝突與困擾、幫助情緒管理與促進團隊合作等。這些實質的效益與人道實踐，讓監獄中的受刑成員，雖然深陷囹圄，而能有機會成長、學習與自娛娛人。未來努力的目標是期許如何能讓更多獄方管理階層加入合作，透過應用戲劇形式，讓參與者提供多元的觀點，對獄中管理、生活、獎懲等方面提出建樹。目前短期內雖無法改變監獄現況，但透過 HVM 戲劇工作坊實際的成果與效益，可以樂觀的期待以應用戲劇形式的戲劇工作坊能影響改變受刑人、監獄工作者，進而展現出的感人教育效益及人道幅度，未來期待能有更多應用劇場在獄中實踐的案例出現。

註譯

- 1 一人一故事劇場 (**playback theatre**) 是一種即興戲劇，在虔信人人皆有故事的概念下，引領觀眾將個人真實故事說出後，由演員即時運用不同形式做出即興表演，來對說故事的人做致敬。所使用的技巧包括流動塑像 (**fluid sculptures**)、一對對 (**pairs**)、靜面故事 (**tableau stories**) 等。
- 2 靜像劇面 (**image theatre**) 的操作方式是由觀演者運用身體當成黏土，扮演雕塑家，把感受或是情境轉化成各種雕塑 (呂毅新，2006)。
- 3 論壇劇場 (**forum theatre**) 是呈現主角無法改變的現實生活戲劇情境，在 Joker (引言／協調者) 與 actor-teacher (演教員) 帶領下，觀眾可以與劇中人產生互動，或是透過角色扮演來參與劇情探討議題，改變戲劇行動 (呂毅新，2006)。
- 4 報紙劇場 (**newspaper theatre**) 是以一系列的技巧與方法，將報紙新聞或文章轉化為以戲劇為形式的呈現。
- 5 雖然一人一故事劇場稱為即興戲劇，但是有其一定的操作方式與步驟。表演多以音樂開始，主持人介紹完一人一故事的形式後，會以流動塑像帶入當日主題，演員們依照觀眾對於主題的反應，做出一系列將簡短抽象的聲音與動作結合起來的流動塑像，這屬於和觀眾交流的暖身階段。之後，等觀眾對於這樣的表演與互動方式有心理準備後，才進入場景故事。
- 6 鯊魚攻擊 (**shark attack**) 的玩法是將數張報紙鋪放在特定區域的地面上，報紙所佔的面積代表島嶼，報紙以外的地方代表海洋。遊戲開始時，所有參與者在海中游泳，當聽到當鬼者 (it) 喊 「 **shark attack** 」 時，雙腳要馬上踩在報紙上，代表成功的登陸島嶼，來不及上岸被鬼捉住者便淘汰。每喊一次 「 **shark attack** 」 場上的報紙便要摺疊縮小一半面積，直到報紙折至可被踩踏的最小面積，或是剩下最後一個倖存者時，遊戲便結束。
- 7 讀者劇場是以運用戲劇技巧詮釋文本的方式；台上的閱讀者，透過聲音、表情、動作或是走位等劇場技巧，將文本中的世界呈現在觀眾眼前。

- 8 可以發出警鳴，並有定位系統，讓獄方人員監控配戴者的活動位置。
- 9 曾發生過外來團體，因不當的言語行為，影響受刑人情緒與行為的事件。
- 10 受刑人的調動皆不被事先告知。譬如有位極積極熱心、表現出強大表演慾望的成員，因為表現良好，在演出前一個禮拜被調改移至一般監獄，因此無法參與演出，以致其角色和創作的詩作，也因此得臨時改由他人代為發表。
- 11 受刑成員皆有被告知不能詢問來監獄服務人員的個人資料。
- 12 兩人一組，其中一人閉眼，聽由搭檔利用聲音的高低頻率來帶領其行動。

參考文獻

- 呂毅新（2006）。虛擬實境・觀演生死－《終生大事》教習生死的模式、成果與意義。2006 臺南大學戲劇教育研討會論文集（83-94）。臺南：臺南大學戲劇創作與應用學系。
- Rich, A., & Lu, Y.H. (2008) *Prison performance: Augmentation, adaptation and application of forms*. Presented at the Pedagogy and Theatre of the Oppressed Conference, Omaha, Nebraska.

教習劇場的文本形塑— 以許瑞芳作品《尼拉拉村》為例

陳雅慈

新北市三芝國小教師

摘 要

教習劇場作為一種劇場形式與教育目標結合而成的獨特產物，不僅強調以各式劇場元素作為媒介來製造學習機會，更藉由各式生活議題的引入以作為觀眾思考與討論的主軸，並輔以故事情節與戲劇策略的鋪陳編排，讓習於被動觀賞的觀眾化身為主動參與的觀演者，以達到其主張「由做中學」的自我教育目的。它不僅打破介於舞台／觀眾席、演員／觀眾的第四面牆，也發揮了戲劇在劇場之外的其他可能。

此劇《尼拉拉村》即是以八八風災後所引發的後續議題為主題而產出的教習劇場作品，本研究即欲以此案例探討許瑞芳如何將議題融入戲劇情境當中，並透過戲劇策略的使用，以引領參與者達到以議題為本的概念化學習目的。

關鍵字：教習劇場、演教員、戲劇策略、議題

Creating Text for Theatre in Education: A Case Study on Rey-fang Hsu's The Village of Nilala

Ya-Tzu Chen

Teacher, San-Jhih Elementary School, New Taipei city, Taiwan

Abstract

Theatre in Education (TIE), a unique combination of theatre forms and educational objectives, differs from conventional theatre in the way that it provides learning opportunities by the medium of theatre elements. It brings in topics related to everyday life issues to enable the audience to think and discuss. Also, its format, with a clear emphasis on audience participation, often turns the passive audience into active spect-actors, so as to help them reach the goal of self-learning. It not only breaks the boundaries between stage/auditorium and actors/audience but also demands a different set of playwriting skills that can make the audience feel empowered.

The Village of Nilala is a TIE production concerning issues related to the damage caused by Typhoon Morakot. This research aims to show how Rey-fang Hsu brings some of these issues into the play, and uses drama strategies, such as role-play and conceptual learning, to guide the audience to think more deeply about them.

Keywords: theatre in education, actor-teacher, issue , drama conventions

壹、緒論

1960年代甫由英國發跡的教習劇場 (Theatre in Education, 簡稱 TIE), 1992年被引進臺灣時, 原中文翻譯為「教育劇場」, 之後學者蔡奇璋為了將其與教育性劇場做區別, 將其改譯為「教習劇場」, 以期能更突顯此特殊劇場形式的特色 (惟現在臺灣仍有學者繼續以「教育劇場」稱之); 而其「教」、「習」二字分別代表了劇場中兩大類人物的主要角色工作, 一者「教」為負責製作、演出及與觀眾互動的演教員 (actor-teacher), 另一者「習」則為透由互動過程進行學習的觀眾。更具體一點來說, 一部教習劇場的演出, 乃是以一特定議題的探討作為教育目標, 然後再循此目標設計人物、鋪排情節, 並且加入各式戲劇策略 (dramatic conventions), 以誘引觀眾循著情節發展與角色人物的遭遇情境, 進行劇中議題的思考與討論; 而其中, 帶領觀眾進行議題學習歷程的演教員, 除了演出之外, 還得擔任如同教師的角色, 以各式戲劇策略帶領觀眾進行體驗與對話。因此, 在教習劇場中, 觀眾不僅是觀看者, 也是可以說話、行動的演出者, 他們既觀察也實際參與、創造戲劇的意義。是故, 教習劇場常稱觀眾為參與者 (participants), 其角色類似於 Augusto Boal 所提出的觀—演者 (spect-actor) 概念, 皆可代表兩者在理念上, 對於傳統觀眾角色的顛覆。

2009年08月08日, 莫拉克風災為臺灣帶來了巨大的傷痛, 隨著救災腳步由緊急救援、物資發放乃至重建, 不論是災區或非災區的民眾, 都亟需心靈的安定與復原。除了風災本身的援助, 對於風災所引發的後續相關議題: 如多元文化的救助尊重、國家政策的擬定與實施、公共衛生教育的宣導等, 都是亟待社會大眾關注的重建發展方向。循此, 國內愛心第二春文教基金會提出了「健康你我他: 教習劇場工作坊暨演出計畫」, 邀請悅萃坊劇團、你說我演劇團共同執行, 鎖定以公共衛生議題為發展方向, 分別於南部與東部舉辦工作坊與演出; 爾後, 並委由許瑞芳全權負責南部地區教習劇場節目的製作與演出。惟, 災區後續相關議題如此之多, 究竟何者為先? 在議題設計之初, 自身並非災民族群的设计團隊, 又該如何避免陷入如晉惠帝在得知百姓沒有米飯可食時所提出, 「何不食肉糜?」的天真思考, 而流於曲高和寡的窘境, 甚或成為強化既有偏見的工具? 依此, 許瑞芳在本計畫執行之初的研究階段, 即已潛心思考在當今災區中諸多國家政策議題 (如, 永久屋), 與災民心靈重建等相關工作, 皆非一個教習劇場團隊在短時間內即有能力釐清與擔負的重責; 是故其在為期三天的

工作坊中，即有計畫的置入災區其他相關的公共衛生議題，並透由各式戲劇策略與學員進行議題的聚焦與深化。而最後《尼拉拉村》一劇的完成乃是工作坊團隊經由發想、創作、執行到最後進行演出的成果，期間並且經歷多次的劇本修改；其小巧的團隊規模（8—10人）、有限的經費及由團隊親自到臺南、高雄及屏東各校（國小10場、國、高中各1場，共12場；其中有5場是在災區小學進行）作巡演的操作模式，皆可稱之為是一個在臺灣土地長成，並且反哺於社會的在地化教習劇場作品製作。

許瑞芳（時任臺南人劇團藝術總監）首次正式接觸教習劇場，乃是由於1998年與蔡奇璋共同邀請英國教習劇場團隊「格林威治青少年劇團」（Greenwich and Lewisham's Young Peoples Theatre，以下簡稱GYPT），來台主持了一場名為「綠潮」的互動劇場研習營，在GYPT的工作坊帶領之下，不僅如她自身所提，得以由中觀察到其「如何透過問題的具象化，來誘引觀看者親身投入某一劇境之上」（蔡奇璋、許瑞芳，2001：79）的理念與作法，也讓她對於此種得以打破與觀眾對話距離的劇場形式產生興趣；翌年（1999年），許瑞芳更受邀前往倫敦與GYPT共事半年，完成了《流光如潮》（Time and Tide Line）一劇共三十四場的巡演。回國迄今（1999~），許瑞芳陸續完成了多部教習劇場編導作品，並逐漸摸索出其個人對於教習劇場文本創作的工作模式與風格。而在2010年，筆者因擔任許瑞芳的研究助理之故，得以近距離參與觀察其為了莫拉克風災災民所量身訂作的教習劇場作品《尼拉拉村》由無到有的編創與演出歷程；在其作品完成後，筆者亦發現，此劇雖戲劇情節簡單，演出人員與經費編制有限，但卻能在臺南、高雄、屏東等地巡演的過程中，得到多數高中、國中與國小學生的熱烈參與，並且成功引領參與的學生觀眾，進行對於環保與經濟議題拉鋸的兩難討論及體驗，甚且還能發展出介於兩方立場之間的第三種可能性。筆者認為，這與教習劇場兼求戲劇性與互動性的劇場形式特色及教育目的有關，並欲藉此《尼拉拉村》案例，探討教習劇場文本形塑的原則、特色，及其以戲劇策略引導觀眾做議題思考的教育目的何在？

貳、以議題導入戲劇主體的教習劇場

教習劇場，是一種帶有強烈教育性目的的劇場形式，其目的在於「讓學生觀眾能透由劇場經驗進行學習—通常是學習一些有關社會、歷史或政治方面的議題」（蔡奇璋、許瑞芳，2001：36），觀眾則多以在學的兒童與青少年為主，

設計者必須在實際編劇前，即先針對目標觀眾（target audience）的群體特性進行分析，如年齡、族群、性別、興趣、所處區域、甚至是團體中的次文化特色……等等條件，以決定戲劇呈現的方式與面向。而一齣教習劇場由始而終的規劃與演出流程，一般稱之為是一套節目，需包含前置教學、演出活動與後續追蹤三部份，其節目的編排可以採取許多不同的形式，但是不論如何，「教育目標」、「劇場」與「觀眾的積極參與」三者，都是進行教習劇場編創時不可缺少的必要元素。

在教習劇場當中的戲劇議題與教育目標，即其思想主題，戲劇中所有細節鋪陳的目的都在於要突顯出思想主軸，以達到聚焦的效果。議題的來源，則多透由編創團隊直接進入校園與老師及學生討論、對於日常生活經驗或社會事件的觀察，以及與機構合作的特定議題方案……等方式產生。一個好的議題或故事，除了要讓觀眾產生共鳴，也必須要是能表現出人類共通處境的主題。舉例來說，位處環太平洋地震帶的臺灣，地震、颱風以及伴之而來的土石流等自然災害，對於臺灣人而言絕不陌生；然而，創新百年降雨量的八八水災重創了南臺灣，救災過程出現的種種亂象，在在都凸顯了臺灣人民和政府還沒有「準備好」，要如何來處理這種自然災害的突發事件。習慣了文明科技生活的臺灣人民，對於水電能源與土地等自然資源的需求日增，屬於經濟層面考量的自然資源開發在所難免，但在這當下，如何減緩這些原屬於大自然正常運作的自然現象，轉變成嚴重危害人類及動植物生存的自然災害，卻也是刻不容緩之事。只是，面對這些近年來層出不窮的災難，我們除了必須做好準備、嚴陣以待之外，更應該去追本溯源，進一步去做好釐清工作的——在經濟開發與環境保護之間，究竟孰輕孰重？何以評斷？決定最後結果的關鍵性因素可能是什麼？又該如何截長補短以求盡可能兼顧兩者？雖然這在不同「人」、「事」、「時」、「地」、「物」的組合當中，答案可能都會有所不同，不過，本身即為一位國小教育工作者的筆者卻認為，對於自身尚未擁有獨立謀生能力的國小學童而言，思想的建立，需發展在行動之前，若能在擬真的情境當中，培養孩子藉由思考、分析與討論，建立對此議題的自我觀點，將有助於其未來在接收外界各式資訊時，做出較能綜觀全局的客觀判斷。

循此，強調以觀眾參與作為體驗學習方法的教習劇場，實乃實踐此一教育理想的藝術場域。擁有豐富教習劇場編創經驗的 Jim Mirrione（1993：78）在談到教習劇場的編劇與一般編劇的不同時，曾提出「學生能夠經驗到教習劇場演

出當中最初具美學的劇場性；但他們也同時能透由各種不同的技巧而以不同的方式被教育著」在此所謂具美學的劇場性經驗，指的即是引發觀眾對於劇中人物與情節產生投入認同的想像，然後再繼之以有計畫的戲劇策略置入，帶領觀眾對於劇中議題進行加深、加廣的探討與學習，以達到設計者預設的教育目標。他並強調，只要「在角色或觀點當中的衝突性有清楚被建立出來，也擁有一個清楚的困境被鋪排來推動個人做出選擇並面對選擇所帶來的結果，那麼戲劇化的可能性將會浮現出來」(Mirrione, 1993: 79)。

由此可見，教習劇場設計者在編排戲劇文本的動機與歷程，其實相近於一般教師為了達到某一教育目的，廣為蒐羅並編輯相關資訊，以求在課堂上能和學生有所討論並希望能進一步助其推衍至日常生活的應用之上。只是，無可否認的是，長期以來偏重填鴨式教學的臺灣教育，在以升學為重的教學趨勢下，即使學校教師有此美意，但在其有限的時間與心力之下，卻也極易成為一種口號的呼籲，不僅無法讓學生達成一種切身的體會認同，反而成為一種強加於上的理論教條。再者，在現今社會道德與價值標準正處於多元變動的時代，學校與社會欲灌輸給學生的價值判斷與標準，亦可能流於陳腔濫調，甚或不合時宜，更可能無法適用於團體中的每一個個體。循此，每場演出僅以 30—40 人為主要觀眾團體，以強調給予個別觀眾多元發聲空間的教習劇場，正可補足一般學校教育體系在這方面的缺憾：以一種藝術的象徵性呈現，探討戲劇背後所潛藏的議題面向，並藉此澄清並建立自我的價值觀點，培養其帶著走的思考與評析能力。不過，即使如此，Mirrione 仍強調：

對於「學校與社會意圖要對任何議題所抱持的假設、主張與結論」，TIE 的編劇家應該要持續保持一種懷疑態度。這或許需要作者挑戰以前所持有的觀念，並且透由戲劇性的媒材，要求學生更具批判性地檢驗以往學校、父母、社會與媒體所提供的政治、社會、課程與文化上的訊息 (1993: 78)。

教習劇場的教育目的，既非某一社會口號的宣傳者，亦非一般政治宣導劇，劇作家必須細究在諸多演出材料當中所可能帶有的多元意識型態，並盡可能地解讀其所包含的意義，呈現出在這個研究材料當中較為與眾不同的資源與詮釋，以作為提引觀眾提出自我想法時的依據，及其進行多方思考評析時的施力點；也就是說，教習劇場的「文本當中必須包含一些能讓學生進行探索以增廣其在學校所接收到的資訊範圍的內容」(Mirrione, 1993: 78)。

而在擬定好大致的戲劇情節大綱後，設計者即需將其所欲闡述的主要意念，具體地以各具功能的相關戲劇策略為方法，打破一般劇場戲劇演出的完整性，直接將隱藏在戲劇背後的議題引導出來與觀眾作公開的檢視、裁決與批判。而為了保有教習劇場所獨具的強烈戲劇性，各式的戲劇策略必須被包裝在一個完整的戲劇情節架構裡，而非獨立在戲劇情節之外；並且，「這些技巧的使用並無特定的規則，而是由設計者根據節目主題與內容的需要來靈活調度，一切以能夠觸發、引誘觀眾積極參與演出和討論為依憑」(蔡奇璋、許瑞芳，2001：37)。

參、八八風災議題與情境設定演練

許瑞芳以其多年進行教習劇場編創的經驗，在工作坊中即帶領學員由自身面臨風災、地震等自然災害的經驗為出發，輔以靜像、坐針氈與論壇等主要戲劇策略逐步聚焦、深化議題，並將其背後的意義具體化，提供觀眾可供觀察與解讀的畫面或肢體符號，以利其進行分析與反思。學員們在各組的靜像劇面中，一起歸納出故事重點，並拉出畫面中可能正面臨困境的主要人物，一同探索其可能遭遇的困境為何？然而，若要進一步造成其擁有勢均力敵的兩難困境，究竟還必須再加上什麼情境或背景？

為了加深學員對於營造角色困境的親身體驗與提供練習機會，許瑞芳扮演一個風災災民，實際與學員進行對談（即坐針氈，hot-seating）：她希望在場的觀眾（學員）能針對此災民正在猶豫是否要住慈濟永久屋一事，給予意見。在對談過程中有些觀眾會對此災民提出建議，有些則會直接提出各式質疑或給予支持，但也有些只是靜靜地聽她說話；而這些觀眾所給予的回應、提問與建議，即能幫助台上角色釐清自我的狀態與立場，是很適合猶豫不決的角色人物欲尋求支持或找尋答案時的戲劇輔助策略。許瑞芳在學員編劇實際開始進行前，先施行此一「坐針氈」策略，目的即在於讓學員（未來將進行編劇者）得以藉此問答的歷程，調整、豐富角色的背景，並檢視其角色設定是否周全而無偏頗？進而試論此角色存在於戲劇中的意義與功能為何？其能否成功營造出難分軒輊的兩難困境，以引起觀眾進一步為其探究、思索的動力？而後，許瑞芳即讓學員自行分組發展出兩個困境角色：因水污染而面臨遷村與否兩難的黑熊村長、及掙扎於家中經濟與友情對立兩難困境的高中生小圓，最後並由學員票選決定繼續發展黑熊村長的水資源議題，以相應於此一風災計劃的目的。

至此，三天工作坊的實作歷程乃許瑞芳與學員們日後欲進行編劇前的草擬

階段，其目的除了給予對於教習劇場仍屬陌生的學員，深入體驗與認知教習劇場強調觀眾互動的特性之外；為了讓議題更加具體化，她更提供實際的角色範例，與角色困境推演練習的機會，讓學員清楚認知到唯有一個好的兩難角色，才能成功引起觀眾的認同與批判性的態度，燃起其欲主動參與的慾望。

肆、《尼拉拉村》以戲劇包裝議題的創作風格

為了延續學員所提出的水資源議題以進行後續創作，在工作坊結束後，許瑞芳隨即帶領南大戲劇所的研究生組成了編劇小組，繼續進行後續情節大綱的擬定，並由其擔任劇本最後的總執筆工作。為避免因戲劇情節與八八災區居民遭遇過於雷同而導致參與者對號入座，進而產生因過於情緒化而影響其做理性判斷的狀況，許瑞芳建議把故事背景放到一百年前的一個虛擬村落，以較隱晦的方式來談這次的環保議題。而在議題確定後，小組人員面臨的就是實際編劇的情境構思問題：比如說：「這個村落的本來面貌為何？」、「發生了什麼事讓村落和以前變得不同了？」、「水資源為何被污染？」、「水污染帶來的影響是什麼？」；「什麼人會在這個情境中面臨兩難？」、「此角色的背景為何？困境又是什麼？」、「狀況是否真的難以有完善的解決之道？」、「有遷村的必要嗎？」……這些提問，都是劇組在接下來的幾次編劇會議中，必須討論且思索的方向。

只是，這對於從無編劇經驗的小組成員來說，實在是無從下手，於是，許瑞芳拋出了一個最重要的問題：「村子裡的水，發生了什麼事？它又是如何發生的？」對於整齣戲來說，這無疑是最重要的關鍵：若是人為的災害，那麼事在人為，後續的情節發展就可依著人事的變動作安排；但若是無可避免的自然災害（如地震、颱風引起的水源供給變動），遷村與否可能就是後續會面臨的問題。在會議中，成員普遍認為自然災害的地理背景牽涉複雜，遷村議題在當時對於災民而言又過於敏感，循此，大家便決定依人為災害的方向作發展，以一個自外地返鄉的遊子，所帶回的一種神奇的植物做為戲劇一開始的引子，並循線鋪排因這種神奇植物的出現，所衍生出來經濟發展與環境保護兩方的衝突。而為了縮短文本創作的時間，以預留成員們做後續的演出排練，劇組便委由許瑞芳做最後劇本的總執筆工作，待劇本初稿完成之後，許瑞芳再根據實際排演狀況做內文的增刪。隨後，筆者將以《尼拉拉村》的演出文本作為例子，探討教習劇場如何透由劇場元素的呈現與戲劇策略，為觀眾營造一個可以自然地在戲劇間與演員互動，或以自身的真實身份發表自己想法的虛擬空間，以達到其最初

預設的教育目標。

故事是由一位自外地返鄉的巴文所帶回的神奇果樹—烏陵果的種子，為原本平靜的村子所帶來繁榮的改變與潛在的危機開始……

一、劇本大綱

在尼拉拉村住著一個寡婦力雲，自從丈夫在一次水災中因為要救人而不幸喪生後，她便獨立扶養兩個女兒莎雅和烏瑪長大。而在一次偶然的機會中，力雲的弟弟巴文帶著神奇果樹烏陵果的種子回來了，這種神奇果樹很快便在村子裡長成了遍野奇觀，村民們也靠它賺了許多錢；但在此時，掌管著全村命脈的阿斯河卻頻頻傳來受到汙染的問題，下游的村落更是要求村民須為此事負責。就在眾人為此議論紛紛之際，村裡頭的長老便召集村民，準備召開一場村民大會，除了希望能做出是否還要繼續種植烏陵果的決定外，也要討論是否還有其他的解決方案……

二、角色人物塑造

一齣戲劇是否精彩，與其角色人物的刻畫是否夠深刻細膩有密切關係，這個人物並且還要能貼近於一般社會生活中的真實經驗（需避免超現實的人物），如此才易引起觀眾的共鳴和投入。除此之外，教習劇場設計者更需重視的是，如何營造能讓觀眾對角色產生「批判性模仿」的效果？所謂「批判性模仿」，乃 Bertolt Brecht 疏離式劇場當中所強調的主要核心概念，藍劍虹（2002：400）曾在其書中提到：「『批判性模仿』的運作，其實也是一種疏離效果的運作，是包含著一個雙向的運動，是由模仿和批判，由認同和去—認同兩者所構成的。」在此所指的模仿（認同），就是一般戲劇中所謂觀眾的移情作用，而批判（去—認同），則是由對角色的情感當中抽離出來，產生一種可以理性觀看的距離，以維持自身評判的客觀性。此疏離效果可以透由參與者反覆進行認同與去—認同的辯證過程而得來，也就是說，參與者在戲劇當中，會先對劇中的角色產生某一種認同的觀點，而後在戲劇情節與演教員刻意的引導之下，其可能還能再挑引出另一種與先前觀點有所矛盾或衝突的看法或衝動，藉此反覆、衝突的過程，將有助於觀者逐步釐清自身在當下的所思所想究竟為何？姚一葦（2004：24）在談到黑格爾的辯證法時，曾提到「矛盾為一切生命及運動的根源。……它本身所形成的負面的力，和維持現狀的正面的力產生衝突，衝突的結果造成現狀的改變或平衡的破壞，同時也形成了新的平衡，而且是這樣不斷地發展下去」。

因此，若要參與者在過程中能經歷到思想反覆辯證的歷程，不僅需先對角色產生認同，以確保其擁有等同於角色所感受到的矛盾心境，而後又必須助其能對角色性格或其所面臨的衝突，提出個人具批判性的觀點或見解，以實踐教習劇場旨在激盪、揉合參與者各式價值觀的教育性目的—藉由戲劇情節表象的討論，以切入戲劇背後潛在議題的深究。

在《尼拉拉村》劇中有三個主要人物：長老、巴文與力雲。巴文自異地返鄉雖帶回神奇烏陵果種子改善了姐姐力雲與村民的生活，但另一方面卻也造成了水資源污染的危機。只是，巴文與力雲在劇中並不認為烏陵果的種植是造成污染的主因，所以立場始終傾向於繼續種植烏陵果；另一方面，長老既是身兼村民的意見諮詢者與決策者，也是每年平安祭典的大祭司，在面對鄰村抗議與河水確實受到污染的壓力時，即使樂見村裡經濟改善，卻也不得不考慮村民大會中所有村民的各式想法，仔細推敲因應之道。

另外，經濟發展雖是現今商業化社會發展的強大主流重點，但在天災人禍頻傳、環保呼聲高漲的當下，劇中的參與者要起身扮演的，即是在村民大會中，深陷經濟與環保議題拉扯的尼拉拉村村民，藉由長老的引導，在村民會議中發表自己的意見。而在劇中除了上述這三個主要角色外，許瑞芳還在會議中安插了兩名暗樁（即演教員），一是執反對種植烏陵果意見的村民乙，一是持游離立場的村民甲；村民乙在會議中負責提出河水確實受到污染的證據與事例，並且堅決反對繼續種植烏陵果；而村民甲雖傾向中立，但仍須視情況決定自己的立場，當多數觀眾偏向某一方時，他則必須站在支持人數較少的那一方，適時丟出一些意見以引發出參與者更多面向的思考。

在參與者做決定之前的討論，是教習劇場中整齣戲劇與觀眾參與的高潮，也是各主要角色展現自我思想，爭取認同的重要時機。而在參與者思考劇中角色與其他參與者所提出的看法與立場之時，其心中所經歷的正是對於此一發言者的「認同」與「去—認同」先是同理角色處境，然後依自身經驗與觀察，再次提出其個人化的思考結果。許瑞芳在設計人物時，除了立場始終如一的巴文與力雲外，還在會議中加入了游離與對立立場的村民甲、乙角色，希望透由兩方立場的辯論，能帶領、啟發原先仍置身事外的參與者，親身經歷身為尼拉拉村村民可能會有的恐懼與擔憂；並以持中立立場的長老為代表人物，給予參與者為自己所擁護立場做析理辯證的機會。在此劇當中雖無明顯可引起觀眾進行批判性模仿的單一角色，但這些角色的立場與功能各異，其目的即在建立一個

可供多方思考的戲劇情境，而非強勢性的宣導某一理念。是故，此一觀眾參與過程，較之後續村民票選所採決是否要續種烏陵果的結果，其實更為重要，因為參與者已由此一觀賞與討論的歷程中，得到驗證與比較自我想法是否周延的思考經驗。

三、夾敘夾議的文本特色

教習劇場為了提供機會給參與者思考與討論，在劇本中，除了會有前述的情節發展與角色對白外，更會以各式的戲劇策略引領參與者進行各場次所呈現議題的探索，如（1）一開始以靜像劇面活動讓參與者進行暖身；（2）在平安祭典上邀請他們戴上平安手環進入角色成為村民，除了一起唱歌跳舞外，還得在村民大會上參與討論，最後並且要針對是否繼續種植烏陵果樹，做出自己的決定；（3）會議結束後，參與者還要以自身內隱的想像力與同理心，針對長老與力雲因為會議結果，所可能產生的心情（如快樂、沉重……），為其進行肢體動作的靜像形塑活動。最後並邀請參與者一起思索推論在種植與不種植烏陵果樹之間，尼拉拉村可能會有各自如何的未來願景與須付出的代價？以此活動做為總結，可以讓參與者有機會統整、表達出其在參與整齣教習劇場演出後心中的想法，而不致於得帶著一些遺憾或疑問離去。

實行這些戲劇策略的目的，乃是藉由互動參與，帶領觀眾針對戲劇情節背後的議題做更深入的提示與探究，但其仍需被包裝在戲劇的情節中，而非突兀的打斷情節，並且不能破壞掉原有戲劇的結構與氛圍，否則不但會打亂教習劇場中牽引人心的戲劇性，亦將使此互動淪為一般課堂的戲劇遊戲，而失去其輔助觀眾強化劇中相關議題思考的功能。此外，對於觀眾而言，教習劇場中的引導者（facilitator），可說是帶領其進出戲劇，實踐批判性模仿效果的靈魂人物。這個角色不僅擁有能在演出過程當中關鍵性的時刻，走進舞台告知觀眾關於情節、角色以及戲劇的主題等相關訊息的能力，也能在戲劇移轉至參與式的互動活動（即施行戲劇策略）時，扮演協調者與引導者的角色；其除需肩負引領觀眾進行討論的責任，態度上亦要或給人感覺開放並保持彈性，以鼓勵發言，而非扼殺觀眾參與的興趣或勇氣。而為求每場演出的互動均能有一恆常的品質，在許瑞芳的劇本中，負責導引參與者穿梭在入戲觀賞與出戲討論的引導者，在劇本中亦皆有固定的引導語（台詞）；惟引導者仍可視演出當中與觀眾的互動現況自行作機動調整，以維持在現場進行互動時的彈性。

在如下的戲劇結構分析表中，各場次除了情節發展的大綱外，亦都穿插有各式戲劇策略，以作為輔助觀眾做深入思考的技巧；這些戲劇策略雖各具功能與形式，但卻無絕對的施行規則，端賴編劇家如何使用並可自行做轉換變形，以下筆者將簡略說明這些策略在本劇中的施行方式：

（一）靜像劇面（**image theatre**）

在一開始的暖身活動中，以日常生活中的各式動作、好朋友與家人的組合，讓參與者與身邊的人進行互動，除了打破自我的身體界線、緩和其初入劇場時緊張的情緒外，亦可為之後戲劇中出現此一策略作為分組呈現時，預做練習。

（二）思緒追蹤（**thought-tracking**）

此策略常與靜像一併出現，即引導者可以暫停演出或靜像畫面，輕拍角色的肩膀，讓角色把心中潛藏的一句話（或一段心底話）說出來；藉以製造機會讓參與者能更深入理解其背後的動機與意義，進而藉此反思和分析某個情境和角色。

（三）進入角色（**working in role**）

由引導者邀請觀眾戴上平安手環，成為尼拉拉村村民，除了受邀在一開始的平安祭典中唱歌跳舞外，還要參加最後的村民大會，發表自己的意見。此一戲劇策略堪稱是教習劇場的核心所在，透過此一角色扮演的儀式，參與者將更能投身入戲劇的情境當中，以劇中角色的處境及立場作議題的思考及評估。

（四）提問討論（**discussion**）

此策略不僅形式簡單且可直接得知參與者的想法，是引導者與參與者最常使用的溝通方式；過程中引導者亦常會穿插作故事的敘事發展與介紹，具備有既簡單又快速的轉場功能。

（五）會議（**meetings**）

此會議即村民大會，除劇中既有的角色之外，還邀請所有的參與者化身為村民中的一份子，發表自己的意見；並且另外安排其他演教員充當村民，以其各自立場做發言，以帶領並炒熱會議氣氛。

（六）選邊站（**taking sides**）

由長老針對是否要繼續種植烏陵果樹的兩難困境，請觀眾依其所做的決定，在代表正反意見的舞台或座位兩側，選擇代表自己立場的位置；最後並由引導者邀請觀眾分享自己做這個決定的理由與想法。此舉目的乃在強迫參與者將心中已確定或仍猶豫的想法，付諸具體的選擇行動，並且盡量避免選擇中立立場，希望能以時間的急迫性，促使參與者確認、釐清自身想法的傾向，以達到自我了解的目的。

(七) 肢體雕塑 (body sculpture)

由引導者邀請觀眾依會議結果，雕塑出能代表當下長老或力雲心情的肢體形像，此種表達形式能將參與者的想法具體的表達出來，亦可由中觀察到每個人同理心的呈現與發展。此策略的性質與靜像劇面雷同，但施行方式乃由觀眾與演員共同完成。

表 1
《尼拉拉村》戲劇結構分析表

| 場次 | 分場情節大綱 | 人物 | 戲劇策略 |
|----------------|--|----------------------|---------------------|
| 暖身 | 說明教習劇場的演出方式；單人、雙人、團體靜像；平安祭歌舞練習 | 引導者 演教員 | 靜像劇面、思緒追蹤、歌舞練習 |
| 第一場 平安祭 | 每年春天，為祈求阿斯河不會氾濫成災，長老會帶領村民舉行平安祭典，並且一同唱歌跳舞以示虔誠同歡 | 引導者 長老 | 進入角色 (村民—戴上平安手環) |
| 第二場 返鄉者與烏陵果 | 自異地返鄉的巴文帶著神奇的烏陵果樹的種子，和獨立扶養二女的姐姐力雲，兩人決定全心種植烏陵果樹，希望能就此改善生活 | 莎雅 烏瑪 力雲 巴文 | 提問討論 |
| 第三場 鄰村的抗議 | 種植烏陵果的確為全村帶來了很大的經濟利益，但阿斯河的水似乎受到了汙染，鄰村的人都懷疑和村民大量種植烏陵果樹有關，並要求長老得提出說明及解決辦法，長老為此遂決定召開一次村民大會，聽聽村民們的意見 | 長老 力雲 巴文 | 提問討論 |

(續下頁)

| 場次 | 分場情節大綱 | 人物 | 戲劇策略 |
|-------------|--|------------------------------|--|
| 第四場 村民大會 | 長老在村民大會現場邀請台下的村民踴躍表示意見，最後並請每個人都做出是否要繼續種植烏陵果樹的決定，並分享其想法…… 最後，分組討論尼拉拉村未來的願景可能是什麼？並呈現出一幅有關願景的團體靜像劇面與送給尼拉拉村的一句話 | 長老 力雲 巴文 村民甲 村民乙 | 進入角色(村民—製作名牌)、會議、選邊站、肢體雕塑、討論、靜像劇面(團體)、思緒追蹤 |

四、試演場—依觀眾反應，劇本需立即作修改

一般教習劇場的劇本，除了具備有夾敘夾議的文本特色外，還必須在排練過程中反覆對照、檢驗戲劇中的情節安排有無透露出偏頗的立場？戲劇策略是否能發揮與觀眾對談的效果？為了確保劇本中的情節、對話、戲劇策略以及引導語皆能切近議題循序討論的需要，一般教習劇場編劇及導演，都會在演出前先邀請一些和預定正式演出時的目標觀眾，年紀與背景皆相仿的觀眾群，進行所謂試演場的演出。藉由一次次試演場中觀眾的反應，評估並調整劇本中原有的設計，希望能盡可能地達成預定的教育目標。例如《尼拉拉村》在完成第一次整排後的兩場試演場中，就曾多次依觀眾參與及互動的反應立即進行修改，以期在後續的正式演出中能將議題表達得更清楚，並得以預留討論空間以涵納進更多元的觀點。

舉例來說，在第一次的試演場中，許瑞芳透由觀眾的反應，發現在現今環保意識高漲的社會，有些人基於環保理念，會毫不猶豫地在故事中所呈現出來種植高經濟作物（烏陵果樹）與維持水土保持的兩難當中，選擇後者，而忽略了長期以此作物維生的人們，其心中的掙扎與擔憂。所以她在劇本的最後又另外多設定了狀況二，即當觀眾的選擇是多數偏向不繼續種植烏陵果樹時，那麼觀眾將被邀請來為劇中的寡婦力雲，做靜像肢體雕塑，以想像、同理她在村民大會結束之後，準備回家時的心情與動作可能會是什麼？之後才接續著原有的長老肢體雕塑活動，希望能藉此提醒觀眾，力雲可能就是當今社會環保口號下的弱勢者，而他們的聲音，可能正處於被社會所忽略的狀態之中。筆者認為，許瑞芳能察覺到這一個訊息，並立即做出狀況二的調整，乃為符應教習劇場建構學生批判性思考的教育目的，即時的提醒學生即使環保已成為現代社會高呼

的口號，我們仍必須給予在落實環保的同時，也可能正受到傷害的另一群民眾應得的關注與重視。惟據筆者從旁觀察，此舉雖可將觀眾暫時拉回力雲的立場作思考，但因整齣戲劇當中並無對力雲的經濟困境多做著墨呈現，是故觀眾雖能想像其沮喪心境，但感受亦只停留在表面淺層的情緒想像，而無法擁有深刻的同理感受，有些可惜。

伍、《尼拉拉村》作品的評析與回顧

要評估一場教習劇場演出的好壞，除了可以直接觀察觀眾的參與狀況外，演出結束後繼續再做觀眾後續追蹤的結果（有時會以問卷或訪談代表），也將會是檢視一場教習劇場演出是否成功的重要指標。在《尼拉拉村》演出後的觀眾回收問卷當中，多數觀眾皆選擇不再繼續種植烏陵果樹，此結果雖然顯示大部分的參與者皆重視環保問題，但卻也有更多的參與者表示要做此決定其實很不容易。令人驚訝的是，即使許多參與者的選擇是不繼續種植烏陵果，但他們在最後討論尼拉拉村的未來與願景時，所呈現出的靜像卻是一群餓死或貧困交迫的人們。由此可見，即使是在學的學童，只要能給予其思考與評價的空間，他們即有能力去展現在某些既定的社會輿論之下，其自身所產生的價值觀衝突，這也是此劇頗值得肯定之處。既然教習劇場的目的非在宣傳環保口號，而是強調演出過程中兩方立場的討論與辯證，那麼還得再注意的是，若困境太難或太容易解決，導致多數觀眾都不須經過太多考慮即可立即做決定，那麼其預期要提供給觀眾做為困境兩造交錯思考的教育功能亦將隨之減少。

以 GYPT 而言，其教習劇場作品多半是以「兩難困境的戲劇化為核心」，並積極的試圖以一個觀眾需要且關心的戲劇題材（即議題材料）去激勵、鼓舞甚至教育觀眾；藉由劇場經驗的精煉與活化，以闡述編創者所要表達的議題（即將問題具象化），而其劇場中的戲劇性可說是引領觀眾逐步入甕參與、思考的最佳誘因。有鑑於此，《尼拉拉村》一劇由團隊的八八風災工作坊，過渡到劇本中水議題的實際創作演出，除須兼顧教育性與藝術性的文本內容外，編劇前的研究階段更是不可忽視。八八風災雖是當下社會所關心的議題，但在選擇議題材料時，仍需視其是否具備戲劇化的可能（烏陵果的神奇與虛擬性），並細究內容能否引發出觀眾多元的意識型態；戲劇題材與場景也要力求維持布雷希特式劇場所強調「陌生化」的疏離效果（時空的虛擬性：一百年前的尼拉拉村），讓參與者維持一種理性觀賞的距離，以利其提出自我具批判性的想法。

回溯此劇三個主要人物：巴文、力雲與長老，雖然各有其是否要繼續種植果樹的鮮明立場，但對其角色個性的發展並無著力太多，更無針對個別角色所陷入的困境作描述；即如長老雖有兩難疑慮，但對其自身而言，不論結果為何，似乎也都只停在公眾之利，而完全無其個人因素的考量。依此，此劇觀眾的兩難選擇幾乎也多憑個人觀戲前原有的想法，而非受到戲劇條件的牽引，在慎重考慮之下所做出的決定。再者，光憑長老隔日要去鄰村出席說明會，何以就必須立即做出是否要繼續種植烏陵果的決定，而非等河水的污染源進行過確切調查後，再做是否續種的商議？另外，本劇乃待情節一直發展到村民會議時，才由村民乙提出河川受污染的實證，但試想若非觀眾正身處環保意識耳熟能詳的現代社會，這樣對比立場的塑造，又會否有過於單薄之嫌？不過，本劇中還值得一提的是，在戲劇策略方面，引導者除了扮演敘說故事與提出指令的中介者，在邀請觀眾成為村民前的口語說明與實際進入角色前，所進行的契約化（contract-in）儀式：如由演教員為觀眾綁上平安手環參加平安祭典、製作名片以參與村民會議，或以音樂作為戲劇氛圍渲染的輔助等，在在都是讓觀眾得以快速進入角色的催化劑，也是此劇能成功引領觀眾進入村民角色做發想的成功關鍵。

陸、結語

《尼拉拉村》一劇，旨在透由戲劇情境讓觀眾思考環保議題的重要性，此劇雖非以單一角色的個別困境，作為觀眾進行認同與去一認同辯證歷程的施力點，但其將兩難困境擴展為社會大環境發展的兩難與無奈，讓觀眾以群體利益（村民經濟發展）及大自然的索償代價（河川污染）作為對等思考的觀點，卻也不失為一種頗具彈性的作法；不僅適合各種年齡層與族群的觀眾參與，其情境若套用至現今臺灣各大工業區與生態保育區的爭地角力賽，或究竟要不要建蘇花高速公路的社會議題當中，亦相當合適。原因在於教習劇場並非一般教育宣導劇，戲劇情境提供的是一個可供批判、檢索的議題媒介，在議題背後對於自然環境與經濟發展兩者間的反思，才是人們一直以來在發展經濟之餘該不斷反覆思索衡量的生存之道。是以教習劇場並不直接呈現出戲劇結果，其主要目的在透過情節釋放可用的訊息如力雲的經濟困境、村民乙受河水污染之苦、長老的兩難……，讓觀眾能在正反立場之間，依己之所見所想去做思考連結，並得以透由一些互動技巧抒發己見，以激發出觀眾在這個小團體當中得以相互辯證的力量。簡單來說，教習劇場中論辯思考的過程，永遠比指出結果來得重要。

而編劇許瑞芳在《尼拉拉村》刻意將場景虛擬、陌生化，目的即在於讓觀眾透過跨時空的戲劇想像，以達到理性思考、客觀批評的效果。她把時空背景設定在一百年前的阿斯拉雅山谷，其中烏陵果更是一種虛擬的神奇植物，不僅清爽可食還可止血，象徵的乃是現今經濟發展的利多之處，此舉不僅可引發參與者對烏陵果神奇效果的認同，隨著後續情節的發展，並可激起參與者對其後因大量種植而引發的水污染議題，進行批判性的思考。就如蔡奇璋所言：教習劇場「強調觀眾參與的積極性格，使劇場成為與社區民眾及學生探討各種生命議題的媒介」(蔡奇璋、許瑞芳，2001：80)。本劇的演出並非要去解決災區問題或輔導災民，而是要和他們共同思考自身處境並試著釐清現況，然後把決定權再次交回災民手上；風災過後，即便硬體的重建期程具體可期，但透由演出中或靜或動的省思歷程，卻能讓曾經飽受失去之苦的災民得以重新檢視自我與族群的處境，得到新的視野與重新出發的動力。

而此劇《尼拉拉村》文本，由初期工作坊議題的討論初擬，乃至試演場之後最終修改定案的過程中，筆者認為最值得一提是，許瑞芳能在一片擁護環保的社會聲浪中，邀請觀眾在演出最後多加了關心力雲（一般被認定為是破壞環境之人）生活處境的這一個動機，即是實踐了教習劇場欲提供給參與者做辯證式學習的目的。身為教習劇場編創的設計者，必須擁有比一般人更多具批判性的視野，並得企圖創造出有異於一般校園推廣模式，提供學生能真正針對當下社會價值觀提出檢視與批判的空間，如此，參與者的觀點也才能因為思緒不斷地相互激盪而產生力量。

戲劇是一種創造意義的工作，透過戲劇，我們不僅演繹生命，也能因此認識這個自身身處的多元世界。或許，人們對於臺灣的自然環境正面臨過度使用的危機，是有所自覺的，只是，一直未真正將這樣的危機意識付諸於具體的防災甚至環境保護行動；再者，許多時候，即便是做了防災防震演習，也常只是虛應一應故事或僅流於紙上談兵，缺乏實際擬真的危機感。而教習劇場雖可提供觀眾在擬真的情境中做體驗式的想像練習，但其最終目的仍在於期待參與者可將此一概念在生活當中作類推化的應用（即概念化學習）；設計者在劇本節目設計中需兼顧戲劇與觀眾互動，並轉化其中具創造性（即具有可改變空間的戲劇情境）與可供檢視、批判的資訊，以期達成觀眾自我再教育的積極教育目的。

參考文獻

姚一葦 (2004)。《戲劇原理》。臺北：書林。

蔡奇璋、許瑞芳編著 (2001)。《在那湧動的潮音中：教習劇場 TIE》。臺北：揚智。

藍劍虹 (2002)。《回到史坦尼斯拉夫斯基——人作為一種技藝》。臺北：唐山。

Mirrion, J. (1993). Playwriting for TIE. In J. Tony (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (2nd ed.) (pp. 71-90). London: Routledge.

教育戲劇策略融入國小三年級學生品格教育： 從「尊重」與「關懷」出發

黃惠英

南投縣漳興國小教師

摘 要

本研究旨在透過繪本將教育戲劇策略融入品格教育課程，藉此了解對三年級學生品格教育的影響。本研究採用行動研究法，以研究者所任教的班級，即三年級二十八位學生為對象。研究中透過研究者的觀察省思、專家誼友團的討論、學生的學習單、活動的回饋、問卷及焦點訪談等方式進行資料蒐集與分析。

研究結果發現，在運用教育戲劇策略設計品格課程方面，研究者透過繪本選材，選擇戲劇框架後，運用準備階段（引起動機與建立先備經驗）－初步階段（建立情境與角色認同）－經驗階段（體驗與探討）－反映階段（省思與回饋）設計課程，實施結果課程進行流暢。而在戲劇策略應用上發現戲劇策略融入課程能引起學生參與的興趣，在五個循環課程中，研究者皆運用「老師入戲」帶領學生建立情境並認同角色。這對經驗階段的學生參與及課程流暢度皆有正面的影響。也察覺戲劇策略的重複運用，有助學生的學習操作更流暢、探討更深入。在學生反應方面，由學生身上明顯看到品格上的轉變，在「自我肯定」、「尊重別人」、「關懷同學」、「接納與自己不同的人」、「尊重動物的生命」皆有正面的成長。

關鍵字：行動研究、品格教育、教育戲劇策略

Integrating Drama Strategies in Character Education with Third Grade Students – Based on “Respect” and “Care”

Hui-Ying Huang

Teacher, Jhangsing Elementary School, Nantou County, Taiwan

Abstract

The study aimed to examine the effects of character education on the third grade students by incorporating strategies of Drama in Education into character education curriculum through picture books. This study adopted action research in a class of twenty-eight third graders who were taught by the researcher. During the study, data collection and analysis were obtained by classroom observations and reflections, discussion with professionals, working sheets of the students, feedback from the students, questionnaires and focus group interviews.

After choosing the dramatic frame, the researcher designed the curriculum through preparation stage, initial stage, experiential stage, and reflecting stage. According to the research results, the effect of the activities went smoothly. It was found that the adaptation of dramatic strategies could get the students' interests in participation; thus, the researcher used “teacher in role” in the five research cycles to lead the students to set up the circumstances and identify the roles. In experiential stage, the dramatic strategies had positive impact on the participation of the students and the flow of the curriculum. The repeated usage of dramatic strategies helped the students' learning and deepened the discussion. In the end, the changes of characters were observed from the students' performance in the following aspects: “self-recognition”, “care of peers”, “acceptance of others who are different from them”, and “respect of the lives of animals”.

Keywords: action research, character education, drama in education strategy

壹、緒論

Martin Luther 曾說：一個國家的興盛不在國庫的殷實或城堡的堅固，而在公民的文明素養。也就是人民所受的教育、人民的遠見和品格的高下（周慧菁，2004）。由此可見品格的影響小自個人大至民族國家。提出多元智能理論的 Howard Gardner 在《決勝未來的五種能力》一書中指出想要在即將到來的時代成功必須具備五大心智；修練心智、統合心智、創造心智、尊重心智、道德心智（陳正芬譯，2007）而講倫理、重品格成為企業新流行，2003 年《天下》雜誌出版的教育特刊中透露時代趨勢、企業選才方針在在皆顯示未來人才不再只重知識能力，更重要的是品格。台積電董事長張忠謀曾說：要成為新世紀最被需要的人才，需體會並願意重振重要的傳統價值－正直與誠信（天下，2003）。另外《天下》雜誌對國中小學生的家長做調查，有九成九的家長認為以目前的狀況，學校需要或非常需要把品格教育列入正式課程（何琦瑜，2007）。由此可見品格教育的重要。

反觀我國品格教育的現況，九年一貫課程改革後將原先各學科分立的課程統整為七大學習領域，取消了「道德與健康」學科，將其融入「生活」、「社會」、「語文」等七大領域中（教育部，2001），但在沒有完整的配套措施下，品格教育容易被忽略進而無疾而終。因此教育部積極推動品格教育，在 2004 年 2 月教育部召開「研商品德教育促進方案（草案）會議」，達成四項共識，教育部進一步委託國家教育研究院籌備處建置「品德教育資源網」，期透過網站統整相關資源，促進全民對於品德教育之重視，齊為優質社會紮根奠基（品德教育資源網，2007）。

即使如此，目前仍校園霸凌頻傳、莘莘學子因壓力過大而輕生的報導屢見不鮮，根據衛生署統計臺灣青少年自殺率十年來增加超過四成（蕭富元，2009）、孩子因父母無法滿足他的物質需求而與父母惡言相向甚而動手施暴，我們的品格教育究竟出了什麼問題？

在教學現場研究者看到孩子的自我觀念過重，不懂得尊重別人，甚至有霸凌的現象，這種種令身為第一現場的研究者感到憂心忡忡，希望能尋求具體的解決方案。然而傳統教學講述法及說教式教學，容易造成學生考試一百分，論起品格頭頭是道，但實際行為與所學言行不一，究竟什麼方式可以跳脫傳統式教學有創新教學模式？在尋求解決方案時，研究者進入國立臺南大學戲劇創作

與應用學系碩士班進修，由戲劇教育專題研究的學習中，瞭解教育戲劇這類的戲劇課程設計是以「問題為中心」，希望透過不同的戲劇情境來引發參與者自我或社會之「相關問題」(theme)的深層體驗，並為其中議題提出解決之道(林玫君，2003)。教育戲劇正符合研究者想透過議題設計情境教導品格教育，並以活潑有趣的方式且能讓孩子積極思考的要求，讓研究者確認研究的方向。

根據研究者在教學現場觀察，學生因自我觀念過重，常以自我為首而忽略了尊重他人，也影響了自己的人際關係，更甚者有校園霸凌的事件發生，其問題皆出在「尊重」與「關懷」的認知不足，所以研究者決定以教育戲劇策略融入國小三年級學生品格教育對「尊重」與「關懷」的影響為研究的主題，在課程設計方面，研究者擷取《假戲真做，做中學》一書中的一個教案加以修改，並加入研究者自己設計的教案共同實施，希望運用教育戲劇策略融入教學，以達到以下目的：(1) 運用教育戲劇策略，規劃三年級學生的課程教案，讓學生在活潑多元的方式中學習品格教育；(2) 透過教育戲劇策略，讓學生透過實作，培養積極思考的能力，促成其人格塑造與成長；(3) 透過教育戲劇策略應用，了解學生的成長歷程；(4) 藉由本研究結果讓研究者能增進教學力，並期待本研究能提供現場教師及對此研究領域有興趣者參考。基上述之研究目的，本研究之問題如下：

- 一、如何運用教育戲劇策略設計品格課程？
- 二、透過教育戲劇策略的應用，學生在品格方面的反應為何？

貳、研究方法

一、研究方法與課程設計

本研究採行動研究的方式，整個流程分為四個部分：醞釀期、發展期、實施期、整理期。由發展問題、深入文獻蒐集、設計教案與實施課程、檢核與省思、修正教學計畫、資料分析整理，歸納研究結果最後撰寫研究報告。

課程是以品格教育指標中的「尊重」與「關懷」為主題，設計五個循環課程；每一個循環進行三週，第一週進行前一循環課程省思及本循環課程修正，第二、三週實施課程；實施 11 次共 22 節課。研究者在整個教學歷程中，透過教學觀察、學生心得分享、協同觀察者的建議、專家誼友團的對談及前一個循環的經驗，不斷地反省及修正，以作為下一個教案的參考。本研究課程設計架

構如表 1：

表 1
本研究課程設計架構表

| 週次 課程名稱 | 主題 | 教學目標 | 使用策略 |
|-------------------|---------|------------------------------|---|
| 第一～三週 條紋事件糟糕啦！ | 尊重自己 | ◎要肯定自己，勇敢做自己 | 訂定戲劇契約、會議、焦點訪談、牆上的角色、老師入戲、時間線、思緒追蹤、心底話角色扮演、請你聽我說、優點大轟炸 |
| 第四～六週 我最討厭你了 | 尊重別人 | ◎學習溝通的技巧 ◎學會尊重別人 | 引起動機、見物知人、引導討論、牆上的角色、閒言閒語、靜像+思想軌跡、新聞追追信件、集體角色、時光倒流、真心話、圓圈時間 |
| 第七～九週 不是我的錯 | 關懷親近的他人 | ◎瞭解被無理的對待時，要勇敢說出來 ◎學習關懷同學 | 讀劇、閒言閒語、牆上的角色日記、思緒追蹤、時間線、坐針氈、角色扮演、真實時刻圓圈時間、寫信 |
| 第十～十二週 愛發脾氣的巨人 | 關懷陌生的他人 | ◎瞭解不應排斥與自己不同的人進而學會關懷別人 | 討論、集體繪圖、建構空間、老師入戲、閒言閒語、會議、建立角色、靜像畫面、坐針氈閒言閒語、角色扮演、圓圈時間、寫信 |

二、研究對象與研究人員

本研究之研究對象為研究者任教之國小三年的學生，全班共 28 人，男生 13 人，女生 15 人，班級氣氛活潑、很有主見，但有許多學生自我觀念過重，較不懂得尊重別人，另外班上有二位弱勢的學生自低年級就遭到排擠，三年級時仍常遭到欺負。

本研究人員除了研究者本身，並有一位協同觀察者（學校主任）於每一次

研究者教學後，進行教學內容檢討及給予建議；另外還有一認友團（研究所同學共四位）及專家諮詢人員（林玫君教授），定期召開會議，觀看錄影資料、教學省思日誌、學生作品……等，共同研究討論，協助研究者發現問題並給予建議。

三、資料蒐集與分析

本研究所蒐集的資料，包括「研究者教學省思日誌」、「觀察紀錄」、「學習單」、「活動時學生的回饋」、「焦點訪談」、「問卷」等形式。在研究的過程中為避免個人的主觀意識及個人盲點影響了研究的效度，所以本研究運用三角交叉檢証的三角測量法，使用不同資料、方法與人員，進行交叉檢核。

本研究所使用資料、方法及人員的三角檢測（triangulation）如下圖所示：

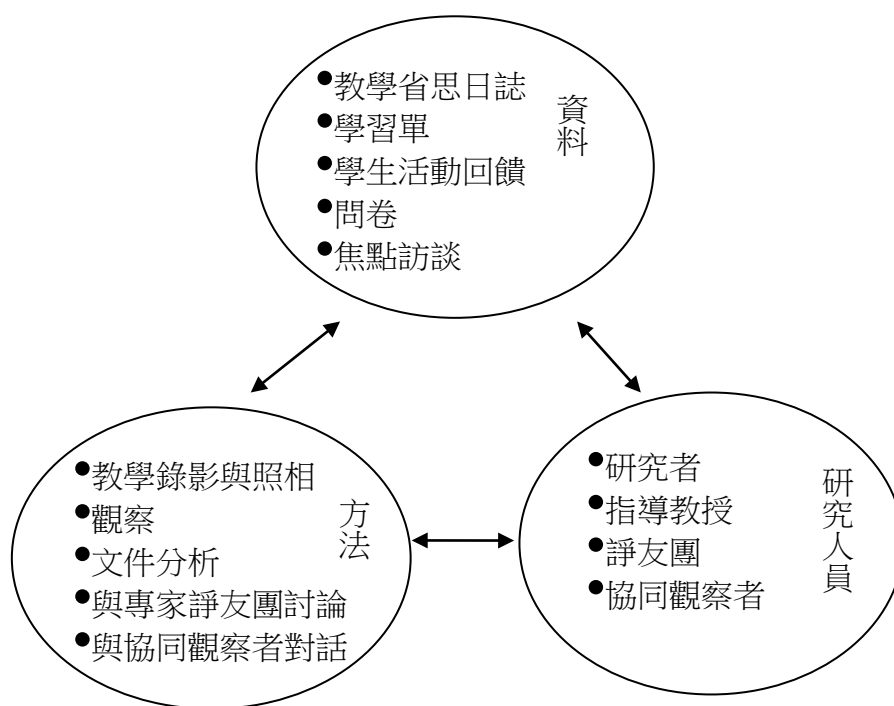


圖1 三角檢測方式

參、結果與討論

一、運用教育戲劇策略設計品格課程

本研究以品格教育指標中的「尊重」與「關懷」展開課程設計，研究者在整個教學歷程中，透過教學觀察、學生心得分享、協同觀察者的建議及專家的對談，不斷地反省及修正，以作為下一個教案的參考，反覆進行五個教學單元，亦即 11 次共 22 節課的循環。各循環的課程設計流程如下圖：

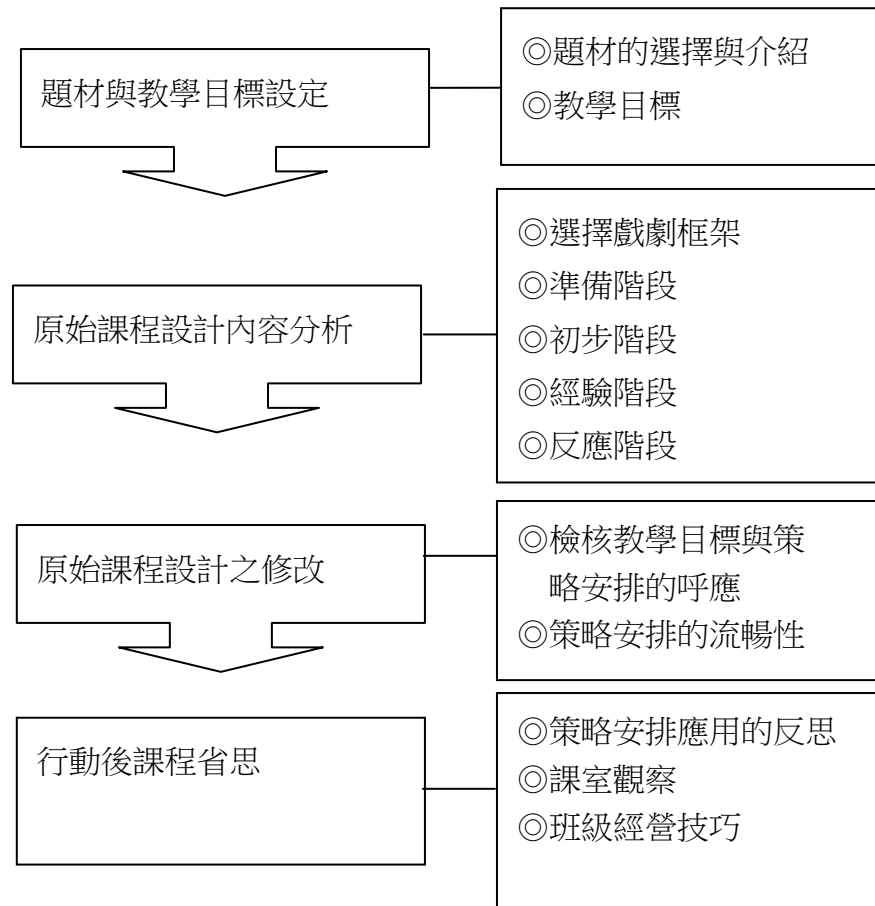


圖2 各循環的課程設計流程圖

研究者透過五次循環過程，在設計及實施本研究後得到二方面的結論；一是在課程設計的流程方面：研究者以第一循環課程為例。

（一）題材選擇

研究者先依主題選擇繪本，選擇時不只留意故事內容是否符合探討的議題及貼切學生生活經驗，也考量故事的張力及能否造成兩難及思辯。第一循環主題「自我肯定」，研究者找尋多本繪本，最後選定《條紋事件糟糕啦！》（沙永玲譯，2006）一書，因為這是則引人入勝且值得深思的故事，插圖鮮明、色彩運用亮麗，畫面張力十足，能引起學生的好奇心，而且故事主題明確，符合研究者設定之「自我肯定」的主題。這本書描述卡蜜拉為了迎合別人的期待而不斷改變自己，變成條紋小姐，根據教學者的教學經驗，三年級的孩童為了爭取同儕的友誼或是教師的關愛，開始出現迎合他人喜好而遷就的情形，因此這本繪本能切入孩子的心理，進而讓孩子反思自己的現況。

（二）設定教學目標

依主題設定具體的教學目標。研究者希望透過戲劇的引導下，學生能融入戲劇情境中扮演故事角色，體會故事人物的處境，並藉由幫助故事人物的過程，體會到不要一味迎合別人，要肯定自己，勇敢做自己。

（三）選擇戲劇框架

戲劇框架有「事件以內」、「事件邊緣」、「事件以外」，考量要探討的事件適合選擇何種戲劇框架。在進行第一循環時，研究者考量本班學生第一次接觸戲劇課程，為避免學生因切及自身問題不敢表現，所以決定採用戲劇框架為「事件以外」，讓學生在事件外以記者的身分來探討此事。

（四）設計原始課程內容

以「準備階段」引起學習動機及建立先備經驗，「初步階段」讓學生建立情境與角色認同，「經驗階段」讓學生參與演出體驗與探索，建構起劇本中的意涵，「反映階段」使學生進行省思與回饋。

（五）原始課程設計之修改

每一個循環課程，研究者皆經過專家對談與諍友討論、協同觀察者的建議及前一循環的經驗來修正課程。第一循環課程設計之修改如下：

1.增加準備階段規範學生，讓學生有遵循的準則

因本班學生從未上過戲劇課，未有戲劇的先備經驗，所以先與學生訂定戲劇契約，示範及解說表演，告知戲劇活動將如何進行，讓學生有心理準備並了解課程即將進行。

2.增加策略使情境建立更明確

研究者增加初步階段的内容，將「會議+牆上的角色」修改為學生入戲為記者，老師入戲成總編輯，先召開會議透露卡蜜拉變身事件訊息，引起學生的興趣後，引導學生集體討論要訪問誰？訪問的内容為何？在討論完畢後，進行「訪談」，訪談過後再進行「會議」，由總編輯與記者共同討論，選擇消息的正確性，再由老師入戲成為卡蜜拉的媽媽，召開記者會說明事件經過，最後再實施「牆上的角色」，如此一步步引導學生逐漸進入戲劇情境當中，對主角的會有更深的感受。

3.青豆以青椒代替

專家與諍友的團隊會議時，專家建議因地域飲食習慣的不同，臺灣的孩子對青豆並不排斥，反而有許多孩子不敢食用青椒，所以研究者將教案中的青豆改成青椒（專 970926）。

（六）行動後課程省思

至教學現場實施課程，透過教學觀察、教學省思日記、學生活動的回饋後進行課程省思。在課程開始前研究者和學生共同討論訂定戲劇契約，並約定師生共同遵守，也因而有了戲劇契約，增加學生參與演出的意願，秩序較易管理（省 971009）。

表 2
第一循環「條紋事件糟糕了！」課程設計修正對照表

| 原始課程設計 | 修正後課程設計 |
|-------------|-------------|
| | 準備階段 |
| | ★訂定戲劇契約 |
| | ★解說表演 |
| | ★告知戲劇活動 |
| 初步階段 | 初步階段 |
| 會議 + 牆上的角色 | 會議 |
| | ★焦點訪談 |
| | ★會議 |
| | ★牆上的角色 |
| 老師入戲 | 老師入戲 |
| 經驗階段 | 經驗階段 |
| | ★時間線 |
| 思緒追蹤 | 思緒追蹤 |
| 心底話 | 心底話 |
| 角色扮演 | 角色扮演 |
| 反映階段 | 反映階段 |
| 請你聽我說 | 如果我是你 |
| | ★圓圈時間 |
| 優點大轟炸 | 優點大轟炸 |

另一方面是在設計教案時必須留意以下幾項事項：

(一) 情境與角色的建立，有助於學生入戲並探討主題

在「條紋事件糟糕啦！」教案中，研究者擴展初步階段，從容建立情境，學生已十分了解卡蜜拉的個性及困境，之後在經驗階段時，學生能深入體驗卡蜜拉的情境，並在反映階段分享了他們的心得及收穫，如進行策略「如果我是你」時學生以自己的心得給予卡蜜拉建議，「如果我是你，我會告訴同學我喜歡吃青椒」、「如果我是你，我要勇敢做自己」、「如果我是你，我會告訴我自己：

我很棒！」(觀 971009)從學生的反應及心得分享印證了在專家誼友團隊會議時所討論的論點，應將初步階段延長讓孩子熟悉人物刻畫及特性(省 971009)。

(二) 引導討論的重要性

第一循環「條紋事件糟糕了！」其中進行「牆上的角色」是要讓學生建立並認同卡蜜拉的個性，但本班學生無戲劇經驗，所以無法準確設定卡蜜拉的個性，需老師一直引導後才進入狀況。三年級的學生較無法聚焦，發表時天馬行空需老師引導，所以在角色個性的建立時，若能增加引導討論會使教學更流暢(省 971009)。

(三) 策略不要太多，掌握整體課程運用

設計活動時，設計者常將許多策略運用其中，但也因策略過多導致學生無法深入體會及入戲，反而失去其美意無法達到教學目標。

(四) 課程設計需留意學生處境的相同點

研究者發現第三循環課程進行時，S22 不肯參與戲劇策略活動，一人在教室閒晃，課後研究者與其訪談，S22 表示：「因為我和主角小宏一樣，以前低年級的時候全班都排擠我欺負我，他們在欺負小宏時我覺得很難過，所以我不想參加」(訪 971127)。設計課程時，需留意情境若與學生切身相關有較敏感的問題或與弱勢學生個人情況相同，應在戲劇架構裡的焦點設定為劇情事件之外，使學生以第三者的角度來探討事件，以避免學生心靈受到傷害。

(五) 策略的重複性有助學生的學習

在此研究中研究者刻意在不同的教案中重複多個策略，實驗證明，雖然是同策略但因情境事件的不同，學生熟悉度增加操作的更流暢、探討更深入且興趣依然濃厚。

(六) 透過反省與討論，讓學生深思甚至改變：

本研究使用多個策略進行課程，透過觀察、焦點訪談、心得分享皆發現學生透過省思、回饋及討論對其想法及行為皆有正向的改變。

二、學生在品格方面的反應分析

為了了解學生品格的表現是否有改變，本研究透過問卷調查、活動的回饋、

焦點訪談、學習單、及研究者觀察等資料，針對學生在「自我肯定」、「尊重別人」、「關懷同學」、「接納與自己不同的人」、「尊重動物的生命」、「其他」項目的反應及成長加以分析敘述。

本研究先從量性資料介紹，研究者設計了一份問卷，共有十一題，其中二題是「自我肯定」，四題與「尊重別人」有關，二題是「關懷同學」，一題與「接納與自己不同的人」有關，二題是探討「尊重動物的生命」，在研究實施前請學生填寫，經過五個循環課程進行結束後，研究者請學生填寫相同的問卷，以此進行研究實施前後問卷的比較。接著進行質性的分析，以學習單、訪談做為補充。

(一) 自我肯定

透過問卷的數據發現學生在「我覺得我自己很棒，有許多優點」、「我不會迎合別人，會勇敢的做我自己」等兩項問題，自研究實施前至經歷研究實施後學生對自我的肯定有了明顯進步。以下是問卷分析中的第一、二題

表 3

「自我肯定」研究實施與實施後的問卷分析表

| 項目 \ 表現 | | 總是 | 大部分 | 常常 | 很少 | 從來沒有 |
|------------------|----|-------|-------|-------|-------|------|
| 我覺得我自己很棒，有許多優點 | 前側 | 17.9% | 25.0% | 25.0% | 25.0% | 7.1% |
| | 後測 | 46.4% | 10.7% | 25.0% | 17.9% | 0.0% |
| 我不會迎合別人，會勇敢的做我自己 | 前側 | 32.1% | 21.4% | 39.3% | 7.1% | 0.0% |
| | 後測 | 53.6% | 35.7% | 7.1% | 3.6% | 0.0% |

第一循環課程實施後請學生填寫學習單，其中有一問題是「上完了這個單元的課程，你覺得自己是否有改變？改變的是什麼？」全班 28 位學生，共有 16 位表示上完第一循環後對自己的想法有改變，其中 6 位學生表示上完此課程後的改變是不要嘲笑和欺負別人。有 8 位學生表示他的改變是不要迎合別人，要勇敢做自己，有 2 位學生表示要尊重別人(學 971007)。雖然影響的人數非全班，但是仍令人振奮，希望未來繼續進行的課程，學生能在潛移默化中從想法改變至行為轉變。

值得一提的是有一位學生自國小入學就一直遭到排擠，為了迎合別人她嘗試改變自己，結果仍受排擠，但從九十八年二月二十七日的焦點訪談中，她表示要勇敢做我自己，不要迎合別人，發現她有明顯的成長。令人感到欣慰是在四月三十日下午第二節下課時，有三位學生對 S22 做出嫌惡的表情，研究者原本很擔心 S22 會受傷，想去幫她解圍，沒想到她的回應是望著那三位女生嘆口氣，微笑搖搖頭然後離開，與上學期初每當別人排擠她或呈現嫌惡表情時，她總是以生氣大吼甚至動手打人來應對截然不同（觀 980430），事後研究者詢問 S22。

師：S22 老師覺得妳今天在處理與人相處不愉快時表現得非常棒！

S22：老師為什麼這樣說？

師：因為剛剛老師看到有三位學生對妳做出嫌惡的表情，妳不但不生氣還微笑的離開，和上學期的情況都不一樣，妳可不可以告訴老師是什麼改變了你？

S22：因為上學期上的戲劇課，上過五個課程後，我學到只要做好自己，不要去在意別人的排擠自己才會快樂，反正現在排擠我的人已經減少了啊！

師：妳的觀念很正確，加油！（訪 980430）

聽完她的回答研究者內心激動不已，因戲劇策略的融入使她變得更成熟了，也讓我對戲劇策略融入教學有了更大的信心（省 980430）。

（二）尊重別人

在第二循環教學目標是學會尊重別人，此循環課程進行二次教學；共四節課。在問卷、活動的回饋、焦點訪談、學習單等資料發現學生對尊重別人有顯著的成長。以下是問卷分析中的第三～六題

表 4
「尊重別人」研究實施前與實施後的問卷分析表

| 項目 | 表現 | 總是 | 大部分 | 常常 | 很少 | 從來沒有 |
|----------------------------|----|-------|-------|-------|-------|------|
| 在與人說話時我會 仔細聆聽並看著說 話者 | 前側 | 21.4% | 42.9% | 28.6% | 7.1% | 0.0% |
| | 後測 | 46.4% | 42.9% | 10.7% | 0.0% | 0.0% |
| 我不會嘲笑別人 | 前側 | 21.4% | 35.7% | 25.0% | 17.9% | 0.0% |
| | 後測 | 35.7% | 28.6% | 28.6% | 7.1% | 0.0% |
| 與人相處我能將心 比心 | 前側 | 21.4% | 28.6% | 28.6% | 14.3% | 7.1% |
| | 後測 | 32.1% | 35.7% | 25.0% | 7.1% | 0.0% |
| 我會經過主人同意 才碰觸他的東西 | 前側 | 35.7% | 42.9% | 17.9% | 3.6% | 0.0% |
| | 後測 | 64.3% | 25.0% | 10.7% | 0.0% | 0.0% |

在第二循環教育戲劇策略活動進行至最後，研究者提問：「要如何做到尊重？從這活動中你有什麼感想，請與我們分享。」從學生的回饋可知他們都有收穫，因學生發表的內容多重複，所以為其整合，有些學生表示要尊重人「不要嘲笑別人。」(S2、S4、S14、S20、S22、S25、S27)；也有學生認為要有禮貌「不小心撞到人要馬上說對不起。」(S6、S9、S10、S13、S15、S18、S28、)；有些學生認為要真心認錯「自己做錯事要真心誠意說對不起。」(S1、S16、S24)；還有部分學生表示要設身處地為別人想「做事情要將心比心。」(S8、S11、S17、S23)；另外有學生認為「要經過主人的同意才能動他的東西。」(S3、S7、S21、S26)；除此外還有學生注意到說話的禮貌「別人講話要看著他。」(S5、S12、S19)(回饋 971107)。

另外課程結束後學生填寫學習單，在學習單中有 14 位學生表示喜歡此循環的原因是「學會尊重別人」、有 12 位「懂得要關懷別人」、13 位「和同學相處得更好」(學 871107)。從以上的資料在在皆顯示，學生自此循環中學習到要尊重別人。

(三) 關懷同學

問卷分析表中「看到別人有困難，我會去幫助他」及「我不會欺負或找別人麻煩」此兩項問題，自研究實施前至經歷研究實施後選擇的變化，可看出學生在關懷別人的部份有顯著的改變，以下是問卷分析中的第七、八題

表 5
「關懷同學」研究實施前與實施後的問卷分析表

| 項目 | 表現 | 表現 | | | | |
|----------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 總是 | 大部分 | 常常 | 很少 | 從來沒有 |
| 看到別人有困難，我會去幫助他 | 前側 | 25.0% | 39.3% | 17.9% | 17.9% | 0.0% |
| | 後測 | 64.3% | 17.9% | 10.7% | 7.1% | 0.0% |
| 我不會欺負或找別人麻煩 | 前側 | 14.3% | 17.9% | 25.0% | 28.6% | 14.3% |
| | 後測 | 53.6% | 25.0% | 7.1% | 14.3% | 0.0% |

除了活動的回饋外，從學習單的數據顯示學生在關懷同學部分有正向成長。在學習單中請學生勾選「上完這個課程你的收穫是什麼？（可複選）」結果是（1）上完課後讓我有感觸 13 人、（2）瞭解被無理的對待時要勇敢說出來 14 人、（3）了解要用心探究事件的原因 11 人、（4）學習不欺負弱勢同學 17 人、（5）能更瞭解自己 15 人、（6）學會尊重別人 17 人、（7）懂得要關懷別人 17 人、（8）和同學相處得更好 14 人、（9）學會和同學一起合作把事情完成 12 人、（10）不要嘲笑別人 18 人、（11）看到同學有困難要幫助他 19 人（學 971128）。本班在學期初有一位學生 S10 會帶領同學排擠二位學生，在進行此循環時研究者特意安排 S10 扮演小宏使其體會被排擠的心情，事後研究者對其進行焦點訪談

研：請問前天扮演小宏時你很激動，請問為什麼？

S10：因為他們一直罵我、笑我，我好生氣很想回嘴，可是老師你一直說不可以回嘴。

研：請問你有感受到小宏的心情嗎？

S10：我有感受到小宏的心情，那時候他們一直罵我，我很想打人，心情很難過。

研：那你有什麼心得？

S10：我以後不要嘲笑別人了（訪 971130）。

在 S10 的對話中得知他已自此循環課程中成長了。在 98 年 5 月 8 日早自習 S22 的橡皮擦掉到地上，S22 傾身向前撿橡皮擦，S9 見到她馬上後退並對著橡皮擦的落點做噴殺蟲劑狀，研究者故意裝作未看見想了解 S22 的反應，卻聽到 S10 指責他的好友 S9 說：「不要這樣啦，很傷人呢！」，又晨光時間要收聯絡簿，S22 聯絡簿未抄寫完，有二位組員指責她早自習不專心抄聯絡簿，害他們全組不能交聯絡簿，S22 委屈狀，此時但見 S10 說：「沒關係啦！我的借妳，妳趕快抄。」（觀 980508），看到 S10 此時的改變研究者衷心為他感到開心並給予口頭獎勵。

（四）接納與自己不同的人

研究者在設計教案時考量不夠完整，原想讓學生學會關懷與自己不同的人，但課程實施時發現內容較偏向「尊重自己」，學會排解自己生氣的情緒。研究者原想因此一定無法達到教學目標，但有趣的是在問卷中「我不會排斥和我不一樣的陌生人」孩子有明顯的成長，以下是問卷第九題的結果

表 6

「接納與自己不同的人」研究實施前與實施後的問卷分析表

| 表現 項目 | | 總是 | 大部分 | 常常 | 很少 | 從來沒有 |
|----------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 我不會排斥和我不一樣的陌生人 | 前側 | 14.3% | 17.9% | 28.6% | 21.4% | 17.9% |
| | 後測 | 25.0% | 35.7% | 28.6% | 7.1% | 3.6% |

研究者很好奇問卷為甚麼會有此結果，是不是連續課程的影響？因此研究者決定進行焦點訪談，研究者訪談三組學生，每組4~5人，在焦點訪談中發現每一位學生在不同的課程中除了原本設計的教學目標外，仍有許多附加的體會，有7位同學表示是因第三循環「不是我的錯」，當時看到小宏被排擠很可憐，在幫助他後學會不排斥和我不一樣的陌生人；有5位同學表示是因為「愛發脾氣的巨人」，我幫助了巨人後改變了我的想法。有2位表示是「條紋事件糟糕啦！」卡蜜拉改變了我，因為卡蜜拉是和我不一樣的陌生人，我幫助她以後我就比較不會排斥陌生人（訪980227）。

在經過學生的對談及問卷中得知關懷與接納的教學目標，其實是一體兩面互為影響的，有多位學生從關懷弱勢同學的活動中體會到主角與自己的不同，進而接納與自己不同的陌生人，也有部分同學自幫助與自己長相不同的巨人的活動中，得到體認接納與自己不同的人（省 980302）。

（五）尊重動物的生命

在問卷、活動的回饋、焦點訪談、學習單等資料發現學生對尊重動物的生命有顯著的體認，並開始會思考、評估自己是否有能力養寵物，並要為寵物的生命負責。

以下是問卷分析中的第十、十一題的結果，數據顯示學生對「要飼養寵物之前確認可以為寵物的生命負責才可以豢養」從研究實施前的填寫到研究實施後的填寫差異性極大，有明顯的成長。

表 7
「尊重動物的生命」研究實施前與實施後的問卷分析表

| 項目 | 表現 | 總是 | 大部分 | 常常 | 很少 | 從來沒有 |
|------------------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 我看到流浪狗或受傷的動物，會想要幫助牠 | 前側 | 39.3% | 10.7% | 7.1% | 14.3% | 28.6% |
| | 後測 | 50.0% | 7.1% | 10.7% | 14.3% | 17.9% |
| 要飼養寵物前我會確認能為牠的生命負責我才豢養 | 前側 | 14.3% | 7.1% | 50.0% | 10.7% | 17.9% |
| | 後測 | 42.9% | 32.1% | 17.9% | 7.1% | 0.0% |

在第五循環課程實施後，研究者請學生填寫學習單，在學習單中「上完這個課程你的收穫是什麼？(可複選)」，結果勾選上完課後讓我有所感觸有 21 人、瞭解尊重動物的生命有 23 人、學習到要養動物就要對牠的生命負責任有 25 人、懂得要關懷動物有 25 人、懂得更多流浪狗的訊息與知識有 23 人、學會尊重和我不一樣的生物有 19 人。

另外學習單中有一題「你認為要考慮好什麼條件才能養狗？」學生回答重複性高，研究者整理後將重複者刪除，學生的考量點如下：家長的同意、空間夠不夠、有沒有時間照顧牠們、食物的來源、會不會幫小狗洗澡、是否是外來種動物會不會影響生態、要幫牠清理大小便、牠會不會亂跑、要有時間陪牠玩

(學 980116)。

另外在課程進行至活動回饋時，研究者請學生發表上完這個循環課程的感想，學生發言踴躍，全班 28 位學生皆有發言，但有部份雷同，研究者將意思雷同者歸類在一起，整理過後發現多數的學生皆學會愛牠就不要拋棄牠「不要隨便丟棄狗。」(S1、S5、S6、S10、S12、S15、S18、S21、S27、S28)；有些學生學會尊重生命「安樂死並不代表很快樂的死。」(S23、S24)；還有學生懂得憐憫之心「我覺得流浪狗很可憐，上完這個課我以後也不怕狗。」(S2、S3、S7、S9、S16、S19、S17)；有部分學生已能將心比心「如果我是狗，我一定希望會有人來帶我回去。」(S4、S11、S20)；另外有幾位學生表示他們學會了尊重其他生物「學會尊重和我不一樣的生物。」(S8、S13、S25、S26)(回饋 980116)自學生的作答得知學生已會思考要養狗的條件，並懂得要尊重動物的生命。

肆、結論與建議

在課程設計方面，研究者參考 John O'Toole & Julie Dunn (2005) 所提出戲劇有三個基本的組成元素：初步階段、經驗階段及反映階段三階段加上準備階段來設計課程。研究後針對「教育戲劇策略融入品格教育教學實務」方面，研究者提出「課程設計」、「策略的應用與教學技巧」、「透過教育戲劇策略的應用，教學後學生在品格方面的反應」三部份做敘述。

一、課程設計

研究者在設計本研究五個循環課程時，依循的步驟是先選擇題材，再考量戲劇的框架，接著以準備階段、初步階段、經驗階段、反映階段建立課程架構，然後檢視策略與策略之間的連貫性，最後實施，研究結果進行流暢；學生也能依循研究者所設計的程序學習。若有興趣進行戲劇策略融入課程的老師們也可依循此步驟設計課程。其中需注意的事項：

- (一) 適當的題材選擇，能引起學生學習興趣
- (二) 選擇適合的戲劇框架，讓學生在安全無慮的環境中學習
- (三) 課程架構完整流暢，學生學習深刻
- (四) 策略的銜接有連貫，課程活動進行才流暢

二、策略的應用與教學技巧

(一) 戲劇契約的訂定，建立安全的學習環境

在戲劇課教學時會面臨學生安全性、秩序管理、不當行為、情緒與人際關係等問題，有效的方法是在課程進行前與學生訂定戲劇契約，並嚴格遵守。另外善用「等待區」可進行班級管理掌控秩序。

(二) 時間的掌控，可增進課程的流暢度

教學過程時間的掌控很重要，若有耽誤會影響下一個策略的實施及課程的流暢度，所以除了老師教學時的時間掌控外，課程設計時須留意引導討論的時間及呈現前學生討論的時間。

(三) 老師入戲的突破，引導學生的參與度及增進教學的成效

本研究中，研究者皆運用「老師入戲」來帶領學生建立情境，認識及認同角色，進而探討與體驗主題。自學生的回饋和研究觀察發現對課程的流暢度，與學生參與度，皆有正面的影響。老師要做心理建設並有正確的觀念。如裝扮方面，老師入戲並不需要真實「角色」的裝扮，只要以簡易的物品來區分你的「角色」與「老師」的身分；演出方面，因你不是職業演員所以無法精確演出是正常，只要把角色的特徵表現出來即可。

(四) 戲劇策略的重複性，有助學生的學習

重複使用相同的戲劇策略，學生因熟悉而學習更深刻。在本研究五個循環課程中，有多個策略是重複數次，但研究發現，雖然是相同策略因情境事件的不同，學生興趣依然濃厚且因熟悉度高而操作更流暢、探討更深入。

(五) 進行引導討論，可以引導聚焦及深入探討

引導討論的實施能讓學生投入且探討深刻。研究發現若在戲劇策略活動進行前先進行引導討論可以引導聚焦、聽到更多的意見，能擴展自己的認知及深入探討，則活動進行較流暢。

(六) 引導學生進入戲劇情境，改善學生跳脫角色的情形

老師可以運用「角色的對話」、「問題的提問」及「重複操作增加熟悉度」來引導學生入戲。本研究中學生因戲劇先備經驗缺乏，所以在活動進行時常有

跳脫角色的情形，研究者運用「角色的對話」、「問題的提問」及「重複操作增加熟悉度」來幫助學生進入戲劇情境，改善了學生跳脫角色的情形。

（七）初步階段的線索明確，角色建立清晰

初步階段中如「見物知人」、「日記信札」、「線索材料」等，提供的物件線索如果明確，學生較容易建立角色並認同角色。本研究第三循環課程中，因研究者先設定主角的背景後，才準備物件，物件線索明確，所以學生容易建立的角色並認同角色，使得活動進行很流暢。

（八）實物的操作，增加體驗效果

有些戲劇情境若有實物操作，可以幫助學生入戲或體驗角色的心情。本研究第四循環進行「建構空間」時，因有實物讓學生運用，當時學生具體的建構空間，並入戲為禮思投村村民扮演生動，也使得接下來的策略進行順利。

三、透過教育戲劇策略的應用，教學後學生在品格方面的反應

本研究透過問卷調查、活動的回饋、焦點訪談、學習單、研究者觀察及教學省思等資料的分析，針對學生在「自我肯定」、「關懷同學」、「接納與自己不同的人」、「尊重動物的生命」、「其他」項目的反應及成長，歸納出（1）以教育戲劇策略融入教學對大部分學生在「自我肯定」、「關懷同學」、「接納與自己不同的人」、「尊重動物的生命」皆有正面的成長；（2）戲劇策略融入教學可以讓學生在活動中自我思辯，自我成長；（3）學生透過戲劇活動學會了如何和同學相處得更好，及學會和同學一起合作把事情完成；（4）大部分的學生皆認為以戲劇策略融入教學活動，對其觀念及行為的改變比師長口述教學為佳；（5）若有製作問卷，需注意問卷題目要符合學生理解的程度。

本研究是一段收獲滿行囊的旅程，行囊中充滿了驚喜、愛與感動，以下的載內容是教育戲劇的火花延續發酵的成果。

案例一：研究實施後，本班的凝聚力增強了，科任老師也察覺並告訴研究者本班是全學年最團結的一班，讓身為導師的我倍感驕傲。另外在每一循環實施後，研究者會請學生填寫學習單，其中有一題是請問學生「上完這個單元課程後，你有什麼話要告訴老師？」學生寫的內容如：我能在這一班覺得好幸福，

別班都沒有只有我們能上戲劇課；老師我愛您；希望每天都能上戲劇課；老師辛苦了謝謝您；老師謝謝您讓我改變了很多；老師您上的尊重別人的課程，讓我改變了很多，讓我有更多的朋友，謝謝您！您是最好的老師……這麼多溫馨的話語充滿研究者的心。

案例二：教育戲劇的後勁很強仍持續在發揮。例如三下時本班轉來一位轉學生小宗，或許因家暴給予他不好的影響常口出髒話愛罵人、不注重個人衛生，抽屜座位常髒亂不堪、作業常遲交、為引起別人注意經常動手欺負人，這樣令人傷腦筋的人物，研究者原以為會成為眾人排擠的對象，但卻發覺同學們雖對他多有抱怨，但在抱怨之後卻主動幫他整理座位或教其功課或糾正其錯誤，尤其四年級上學期當小宗因感染 H1N1 必須在家隔離時，小芸靦腆的說要幫小宗抄聯絡簿，過了二節課後，發現在小宗桌上的那張聯絡簿上面有多位同學的鼓勵及簽名讓人感受到這群孩子的熱情。或許在同儕的影響下，四年級下學期小宗的媽媽與研究者訪談時，表示小宗改變很大，以前不開心時會對媽媽打罵出氣，但現在會主動關心媽媽並幫忙做家事（省 990214）。

案例三：四年級上學期時，班上有一位同學因感冒住院無法參加第二次定期評量，當他的媽媽來請假時，學生圍著她詢問小程的狀況，接下來的日子學生總反覆詢問研究者小程的身體狀況？什麼時候可以來上學？後來有同學打電話、寫卡片給小程，這種種令人感動，這群孩子實在太可愛了。

案例四：2009 年 12 月 26 日運動會的拔河冠亞軍決賽，本班同學因重心不穩全班都跌倒了，雖然輸了，但學生仍不願放手，因倒在地上被拖行造成許多人受傷，尤其是本班的大姐，因腳被繩子與同學的身體壓住而受傷，當場無法站立，由家長送至醫護站，為了他們的生理與心理建設，研究者將學生帶至場外詢問受傷情況及精神喊話，鼓勵並讚賞他們的努力，當時小彬自己也受傷但他不顧自己的疼痛，只是急著問：「老師，大姐呢？在哪裡？」，剎時二十六張擔憂的小臉問我：「老師，大姐呢？」，他們不顧自己的傷痛反而先關懷同學令人動容。直到我對孩子說：「別擔心，大姐已經沒事了！」孩子們緊張的心情一放鬆後，開始有多人哭泣，當研究者緊緊得擁抱著他們時，我們的心又更緊密的繫在一起了。

案例五：在四年級下學期末的作文「中年級的回憶」中，同學們寫下了最難忘的事及最感動的事，研究者將其整理如下：有「我受傷時別人會來安慰我」；

「小宗（代號）A 型流感住院有人幫他抄聯絡簿寫卡片給他」、「我生病住院很多同學寫卡片、紙條給我（小程）」、「運動會拔河輸了大姐受傷大家去關心她」、「我的眼睛受傷時大家都來關心我」、「我們班有人受傷就會有人去安慰他」、「運動會時大家都努力想得冠軍，但是因為有些人失誤而沒有得到冠軍，大家也都沒有責備失誤的人」、「我生病了，老師和好多朋友跟我說：『小筑，祝你早日康復！』」、「我們就像家人，只要有人生病，大家都會很擔心，希望他早日康復」、「如果有同學生病就會有很多人寫給生病的同學為他加油打氣」、「我被同學推倒，我們班的人馬上跑過來扶我去保健室」從同學的字裡行間可知尊重與關懷包圍著他們（學 990620）。

每天班上都會出現令人感動的事。例如某人受傷大家都會上前慰問、有人心情不佳就會有許多小天使圍繞在他身旁、每天都有學生來詢問「Teacher, may I help you?」那可愛又貼心的笑容常在身旁圍繞，使研究者每天都保持愉快的心情。或許本班仍有許多該改進的地方、也有吵鬧或鬧脾氣的狀況，但尊重與關懷他人的心一直持續著，令人感動的事也每天在上演，這麼可愛的孩子如何不讓人心疼呢？希望教育戲劇的力量能陪同他們成長。

參考文獻

- 沙永玲（譯）（2006）。*條紋事件 糟糕啦！*（原作者：Shannon, D.）。臺北：小魯。
- 何琦瑜（2007）。品格教育大調查教與罰的掙扎。《天下雜誌：2007 親子天下專刊》，82-89。
- 周慧菁（2004）。*品格決勝負－未來人才的秘密*。臺北：天下雜誌。
- 林玫君（2003）。*創造性戲劇之理論探討與實務研究*。臺南：供學。
- 品德教育資源網（2007）。教育部委辦【品德教育資源網】網站介紹。取自 <http://ce.naer.edu.tw/plans.html>
- 陳正芬（譯）（2007）。*決勝未來的五種能力*（原作者：Gardner, H.）。臺北：聯經。
- 教育部（2001）。*國民中小學九年一貫課程暫行綱要*。臺北：作者。
- 張忠謀（2003）。重振傳統美德。《天下雜誌：2003 教育特刊》，262-264。
- 劉純芬（譯）（2005）。*假戲真做，做中學－以戲劇作為教學工具，幫助學生有效進入主題學習*（原作者：O'Toole, J. & Dunn, J.）。臺北：成長。
- 蕭富元（2009）。生命教育一場沒有輸家的人生競賽。《天下雜誌》，435，38-45。

戲劇與創造力教學

林子仙

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

摘要

透過戲劇培養學習者的創造力常常是戲劇教育的目標之一，也很少人會質疑戲劇教育可提升學生創造力的觀念。然而戲劇與創造力的關係是在近年的研究中才被明確地探討；而這些研究多半著重測量戲劇對於創造力表現（creative performance）的提升、對於創造思考與問題解決能力的培養，或是對社交技巧、語言能力等方面的影響。

有別於藉由測量證明戲劇教學的效能（effectiveness）以及建立絕對的因果關係（causal link），本文將由不同的角度來探討戲劇與創造力教學的關聯：即分析戲劇如何（how）培育學生的創造力，期望作為以戲劇培養創造力的研究的起始點。文中首先探討「創造力教學」的架構及其三元素：創意教學、創造思考教學、創新學習，以及在此架構下所欲培養的創造力。接著，文章闡述戲劇獨特的教學方法及其所營造的環境，與創造力教學三元素之間的關係。最後文中提出在臺灣文化背景的脈落下，提倡戲劇教學所可能遇到的困境，例如教師的角色、信念，學習方式的改變等議題，藉此呼籲重視提倡透過戲劇培養學生的創造力，所可能遇到的困境與需要的支持。

關鍵字：戲劇教育、創造力教學、在地化（脈落化）

The Relationship Between Drama and Creative Pedagogy

Yu-Sien Lin

National Academy for Educational Research Assistant Research Fellow

Abstract

There seems to be little doubt that drama is powerful in fostering creativity, and cultivating children's creativity is often referred to as one of the educational objectives of drama. However, the relationship between drama and creativity has only been made explicit in recent studies of the impact of drama on creative performance, such as development in creative thinking and problem-solving skills, social skills, or language development.

This paper, on the other hand, aims to explore the relationship between drama and creative pedagogy with a different focus; rather than establishing a causal link or proving the effectiveness of drama lessons, it is the question "*how* creativity is developed through drama" to be asked. It is intended to provide a theoretical framework as a starting point for future research in the relationship between drama and creativity/creative pedagogy. At the beginning of the research, creative pedagogy, the pedagogical framework of fostering everyday creativity, and its three interrelated elements - creative teaching, teaching for creativity, and creative learning - will be discussed. Then, the connection between those elements and the unique approaches and context of drama will be examined. Lastly, the local context and possible tensions of fostering creativity through drama in an educational setting will be looked at as well, such as teacher role and ethos, ways of learning, to propose insights for Taiwanese teachers and practitioners who would develop learners' creativity through drama with contextualized teaching.

Keywords: drama in education, creative pedagogy, contextualization

壹、前言

培養孩子的創造力常常是戲劇教學的目標之一，也很少人會質疑戲劇教育可提升創造力的觀念（Cockett，1999；Dickinson & Neelands，2006；Gallagher，2007；Grainger，2003，2005；Heinig，1993；Mages，2006；McCaslin，1984；McGregor，Tate，& Robinson，1977；Nagy，Laskey，& Allison，1993；Siks，1977）。然而戲劇與創造力的關係是在近年的研究中才被仔細探討，且多著重在探究戲劇對於創造力表現的提升，例如對於創造思考與問題解決能力的培養（Hui & Lau，2006；Lam，2005）、或是語言能力（Fleming，Merrell，& Tymms，2004；Mages，2006）等方面的影響。這些研究所關注的多半是戲劇與創造力之間的絕對因果關係（causal link），以及戲劇的教學果效（effectiveness）。有別於前述之研究，本文將以不同的研究角度，透過文獻探討的方式，來解釋戲劇與創造力、以及創造力教學的關聯。

文中將說明創造力教學（creative pedagogy）的架構，包括在此架構下所欲培養的創造能力與特質，以及三個相互關聯的元素；接著由戲劇獨特的教學方法（approach）與環境（context）來探討戲劇與創造力以及創造力教學之間緊密的關聯。文章最後將討論推廣戲劇教學以及創造力教學所面臨的文化差異問題，以及思考將教學在地化的可能。

貳、創造力教學之架構

Csikszentmihalyi 指出創造力在二十一世紀初被認為是成功面對挑戰與快速變遷的必要能力，而不再只是少數資優者的天份（引自 Jackson，Oliver，Shaw，& Wisdom，2006）。透過教育提升學生的創造思考和解決問題的能力，因而成為全球性的焦點（Choe，2006；Craft，2005）；面對這樣的趨勢，臺灣亦積極推動多項創造力教育（Creative Education）計畫。然國內的創造力教育計畫或是研究甚少探討創造力教育的本質、其欲培養的能力與特質、及何種教學架構可以達成創造力教育的目的等。透過提出創造力教學（creative pedagogy）的概念架構，本文期能指出創造力教學的具體實踐方法與原則，使教學培養學生的創造力成為可行的目標。

一、創造力教學欲培養的創造能力與特質

創造力在不同的研究領域有不同的定義，例如在工商或科技領域的研究常

被稱為「創新」(Innovation)，強調不斷推陳出新的能力 (Hammer, 2002; Thornburg, 2002)；而在教育領域中，創造力理論則蘊含了特定的前提。長久以來，創造力研究一直存在一個爭論，有人認為創造力是與生俱來的天賦，無法因後天的訓練而有太大的改變；有人則認為其實每一個人都有發揮創意的潛能。Feldman & Benjamin (2006) 指出許多教育學者 (尤其是幼兒教育) 採用後者的觀點，認為人天生就有創意，容易被新奇的事物吸引，且對於新的經驗也抱持開放的態度；因此透過適當的教育方法，創造思考力得以被激發與造就 (毛連塹、郭有燾、陳龍安、林幸台, 2000; 林文川, 2002; 陳龍安, 1997; Craft, 1997; Cropley, 1992; Esquivel, 1995; Fryer, 1996; Hennessey, 1995; Torrance, 1995)。

在此理論前提下，教育學者的責任便是幫助每位學生發覺自己的創造潛能，以及發展創造思考能力與特質 (creative abilities and qualities) 來面對生活上的問題與挑戰。這些能力包括了問題定義及解決能力、意見發想 (ideation)、分析、整合、批判性思考等 (Runco & Chand, 1995; Sternberg & Lubart, 1999; Fryer, 1996)。英國學者 Craft (2000, 2005, 2007) 更進一步提出九項創造力的核心特質，包括：獨立自主、創新、行動、進步、深度、願意冒險、能提問、有想像力、以及遊戲¹。具有上述能力與特質的孩子，會是有彈性、創新、能獨立思考、且具備著解決問題能力的未來人才，而非只有天馬行空的思考習慣或怪誕荒謬的行為。以下將闡述創造力教學中的三元素如何激發與營造有利於上述創思能力與特質的學習環境。

二、創造力教學三元素

國內外學者對於培育創造力的教學方法，大致上有三方面的建議。第一是在教學上的建議，包括提供創意且融入多元智能理論的教學 (陳龍安, 1997)，提供探索與解決問題的機會 (Cropley, 1992; Fryer, 1996; Torrance, 1963)，或是提供刺激高層思考的教學 (葉玉珠, 2006)；第二，在教學環境上建議營造一個支持 (創意表現) 的教學氣氛 (Craft, 2001; Lucas, 2001; Torrance, 1995)；最後是教師信念方面，包括了：教師的開放的態度、彈性處事原則 (flexibility)、包容與接納學生不同的意見、不急於做價值性的批判、鼓勵獨立思考與發表自己的想法等等 (陳龍安, 1997; Esquivel, 1995; Hennessey, 1995; Torrance, 1995)。然而有鑒於目前關於培育創造力的教學方法與建議，缺乏統整性的名稱及架構，因此筆者提出了「創造力教學」架構的概念 (Lin, 2010, 2011)，包

含了三項互不可缺的元素：創意教學、創造思考教學、創意學習，以整合及闡述培植創造思考能力與特質的教學。

（一）創意教學

英國國家創意與文化教育顧問委員會（National Advisory Committee on Creative and Cultural Education）所做的報告中（NACCCE，1999），將創意教學（creative teaching）與創造思考教學（teaching for creativity）做一個區分；認為前者的重點在於教學，而後者則強調學習成效與自主。創意教學在 NACCCE（1999：89）的報告中被定義為「運用有想像力的教學方法，使學習更為有趣又有效」。英國學者 Jeffrey & Craft（2004）指出創意教學的特點包含了「富想像力」、「活潑」、「創新」，因此可引發學生的好奇心與學習興趣，同時刺激學生創意的發想及想像力的運用。不過學者亦主張此教學只強調教師在教學方法上的創意，忽略了有效的教學策略及學生創意潛能的啟發，因此呼籲教育者重視創造思考教學。

（二）創造思考教學

如前所述，創意思考教學著重教學策略，以達成發掘學生創意能力、鼓勵並提供這些能力發展的機會為目標（Jeffrey & Craft，2004；NACCCE，1999）。創造力研究的實用派別（pragmatic approach）在訓練創造思考上提出了許多的策略，例如Osborn（引自Sternberg，2003）的腦力激盪法，De Bono（1987）的六頂帽子思考法，以及Parnes（Noller & Parnes，1972）的創意問題解決法（Creative Problem Solving）等等。近年英國學者Cremin，Burnard 與Craft（2006）亦在研究中提出創思教學的三大原則，即「退一步」、「給予學習自主」、「給予時間、空間」²。這三個教學方法與原則使得學生能夠獨立思考、積極參與、掌握自己的學習，也讓教與學不再只是傳統單向的知識傳授。

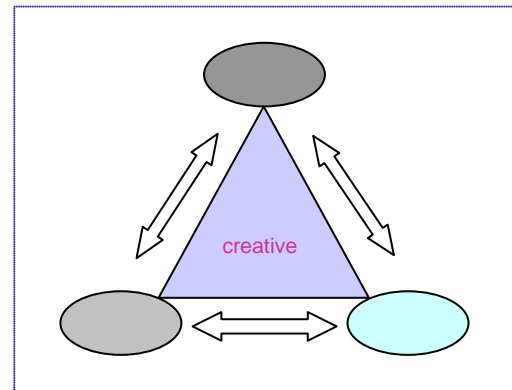
筆者認為雖然創意教學與創造思考教學兩者的重點不盡相同，但卻是互為相關，或說是相通的，因為有效的創思教學策略常常是創新活潑又有想像力的，而創意的教學活動常伴隨著啟發學生創意思考的策略與教師的支持態度。因此筆者一個均衡的創造力教學架構應包含此兩種教學。至此，將創意教學與創造思考教學做區分的意義在於更明確地評估教學的目標以及是否均衡。然而完整的創造力教學架構尚包含了創意學習，將解釋如下。

(三)、創意學習

過去國內學者研究創造力教學，焦點皆放在教師的有效教學方法或是教師本身，常常忽略了一個重要的環節：學生的主動參與及貢獻。如果沒有學生的參與與回饋，「教、學」便不是一個完整的互動過程；因此在啟發創造力思考的教學過程，除了上述兩種教學，學生的「創意學習」(creative learning) 是不可或缺的。Torrance (1963) 曾比較依賴權威學習 (learning by authority) 與創意學習之不同，指出學生在傳統的教學過程中常依賴師長的指示與權威來學習；這樣的學習心態與模式是被動的。他認為應鼓勵學生自發地、有創意地學習，並運用下列方式參與學習，包括發問、探索、尋找答案、操作、實驗、甚至是漫無目的的遊戲 (aimless play)。

除了 Torrance 的論述，關於創意學習的研究並不多，直到近年西方學者才試著定義它。筆者歸納出近年研究中指出的創意學習之特徵有：遊戲感 (playfulness) (Kangas, 2010; Lin, 2010)、合作 (Mardell, Otami, & Turner, 2008)、啟發想像力與可能性思考 (possibility thinking) (Craft, Cremin, Burnard, & Chappell, 2008; Spendlove & Wyse, 2008)、以及支持且資源豐富的學習環境 (Oral, 2008)。

上述創意學習的特徵回應了 Torrance 的論述，也支持筆者提出的概念，即教、學為一互動的循環。在創造力教學架構中，創意教學與創造思考教學提供了支持創造思考力發展的環境與策略，而學生的創意學習一方面能運用且發展創思能力與態度，一方面藉著主動參與學習，對於老師的教學有所回饋與交流，甚至共同形成學習目標與進度，不再只是被動地吸收知識。因此創造力教學架構中的三元素是相輔相成且缺一不可的。



- creative teaching
- teaching for creativity
- creative Learning

圖1 創造力教學架構的三元素
資料來源：引自 Lin, Y. S. (2010).
Drama and possibility thinking -
Taiwanese pupils' perspectives
regarding creative pedagogy in drama.
Thinking Skills and Creativity, 5(3), 110.

參、戲劇與創造力教學

Gallagher (2007: 1235) 在其研究中指出，她與學生們發現創造力這個話題總是常常「不經意地」出現在她的戲劇課堂中。筆者認為這不經意的出現，其實是因為戲劇與創造力有著非常緊密的關係：戲劇獨特的教學方法與環境 (context) 鼓勵創造力的發展，且創造力教學隱含在一個成熟的戲劇教學或活動中。以下將就戲劇的教學方法及提供的環境這兩個面向闡釋戲劇與創造力教學的關係。

一、戲劇的教學方法

自 1930 年代戲劇 (Drama) 便被認為是寶貴的學習與發展媒介 (learning medium) (McCaslin, 1984; McGregor, Tate, & Robinson, 1977; Siks, 1977; Somers, 1994)，雖然發展至今，戲劇沒有統一的教學模式與名稱，但大致上戲劇教學包含了肢體動作遊戲 (movement exercises) 及一些戲劇的習慣 (theatre conventions)，例如「坐針氈」³、「教師入戲」等；這些劇場遊戲以及習慣手法可由戲劇教師因應教學單元的目標與內容自由地選擇與運用。Dickinson & Neelands (2006) 指出一般運用於教學的戲劇其核心的教學方法有二：*故事 (story)* 與 *角色扮演 (role play)*。本文即是以這兩個主要的戲劇教學方法來剖析戲劇與創造力培育的關聯。

首先，每一個戲劇教學活動的核心皆有一個故事，而這故事是啟發孩子們學習樂趣與想像力的來源 (Dickinson & Neelands, 2006)。這故事不論是耳熟能詳的童話故事、真實的歷史事件、或是一個未完成而有待發展的故事也好，它都包含了某些問題或衝突 (tension)。這樣的矛盾或問題點會引發孩子們的好奇心與想像力，吸引他們進一步去了解以及融入聽到的故事之中，且思索、探究、或是發展各種可能的解決之道。

如果故事能引起孩子的好奇與主動學習，那麼角色扮演就是他們去身歷其境、探究問題、以及發展潛能的管道了。藉由扮演不同的人物，孩子們不只有機會去面對問題與挑戰，同時他們可以透過做中學的方式 (learning by doing) 來理解抽象的事物，來「實際檢驗那些抽象又遙不可及 (不易懂) 的議題」 (Neelands, 1984: 25)。

由此可知，透過戲劇教學中的故事，孩子能發展運用其想像力，也能主動

參與學習，而非被動地吸收知識；當他們體驗新事物的樂趣時，也同時能探究解決問題的方法，寓教於樂。另外角色的扮演讓孩子們有機會去實際運用所學的知識，去學習提問（*posing question*），去冒險，以及用遊戲的心去找尋、創造新的可能性。然而除了教學方法，戲劇所提供的環境也幫助孩子們發展創造能力與特質。

二、戲劇提供的環境

戲劇提供了一個活潑（*dynamic*）卻安全的學習環境；在這樣的環境中能鼓勵與培養創造力的核心特質，例如創新、遊戲、自主等。首先，戲劇教學在三方面營造了活潑的環境：*肢體活動、思考、以及人際關係*（*Dickison & Neelands, 2006; Heinig, 1993; Somers, 1994*）。不同於傳統的教與學方式，戲劇的學習過程充滿了肢體動作的創作與呈現；在戲劇老師的引導下，孩子們「透過戲劇活動可探索、發展、表達、以及溝通彼此的想法、感受、與觀點」（*Heinig, 1993: 5*）。除此之外，戲劇的學習過程中，孩子們腦中的意識是活潑地運作（*consciously dynamic*）（*Lin, 2010*）。例如孩子在角色扮演的過程，需要「進出」真實與想像的世界，時而進入故事中的角色感同身受，時而跳出角色來觀察別人或檢討自己的扮演。這樣的意識運作可讓孩子培養專注、同理、以及遊戲感，而新的觀點與想法也有可能同時產生（*ibid*）。第三是人際關係的活潑環境；戲劇教學活動本身即一互動的過程，不論是藉由分組合作來與同儕互動、或是整個團體與老師之間的合作互動，都可培育所謂的「人際創造力」（*social creativity*），讓孩子學習溝通、妥協、主動參與、及獨立自主的能力。

此外，戲劇活動透過戲劇教師的鼓勵與引導，提供了心理上安全的學習環境（*Somers, 1994*）。例如在主要活動開始前，通常會有暖身的遊戲與活動來幫助學生做心理的準備，因為不是每個人都能夠自如地運用想像力或自在地在大家庭眾下用肢體來表達（*Zimmerman, 2004*）。透過團體遊戲，戲劇教師也傳達一個信念，即成員間彼此要支持、尊重，以形成團體之間的互信。同時，戲劇本身亦提供了孩子們「安全實驗」的機會，讓他們可以嘗試各種可能的扮演與回應，即使行不通或失敗了，也不用害怕（*Somers, 1994*）。

因此，在戲劇活潑的環境中，孩子能以做中學的方式來理解、體驗學習的議題；而在戲劇的安全環境下，他們的創意與探索，能受到支持與鼓勵，即使失敗跌倒，也不怕再次嘗試。以上闡釋了戲劇的教學方法與環境如何鼓勵前述

的創造力核心特質（如想像力、自主、冒險、遊戲）的發展，以下將進一步解釋戲劇與創造力教學中的三元素之間的關係。

三、戲劇中的創造力教學

由上述的綜合觀點可知戲劇透過其獨特的教學方法與環境來培養孩子的創造能力及特質；若再進一步分析戲劇教學的本質，則可發現它包含著創造力教學架構的三元素。因為戲劇既是*創意教學*同時也是*創造思考教學*，且戲劇教師的引導者角色（*facilitator*）能引發與鼓勵孩子的*創意學習*。

首先，戲劇教學的特色之一便是將創新與富想像力的教學點子融入，以增進學習樂趣與效果（Lin，2010）。除此之外，戲劇活動的安排相當彈性，透過不同的活動組合，也可以形成另一個創新的教學課程。因此戲劇教學對學生而言常常是一種創新又另類的學習方式。

再者，戲劇教學過程事實上包含了創思教學的策略（Lin，2009）。美國戲劇教育學者 Heinig（1993）及創造力研究學者 Torrance（1995）都曾指出戲劇的學習情境總是充滿著挑戰性的任務或矛盾（*gap*），等待著學生去探索、定義、與解決，因而是訓練學生的思考與創新能力的最好方式之一。加上戲劇教師透過*提問與退一步*等策略，在學生面對問題時不立刻給答案，甚至將問題拋還給他們，或以更多的問題來刺激學生思考，用意在於讓學生做自己的學習、培養獨立思考、創新、與自主學習的能力。英國戲劇教育學者 Neelands（1984：50）形容戲劇教師的退一步策略如下：

……運用教師入戲（*teacher-in-role*）的目的在把孩子放入一個他們必須立即去思考、表達、回應、做抉擇、與解決問題的情境裡。……在戲劇教學中，[教師]有必要在任何一個可能的時刻退一步，促使學生必須靠自己的所學與資源來解決他們面臨的新問題。這時教師必須刻意地隱藏他的專業見解與知識，即使當孩子們還在思考要說什麼或做什麼時，會造成一陣尷尬的停頓；[因為]那必須是孩子們自己的工作。

由此可知，當教師從自己的權威角色退一步，學生反而能逐漸意識到自己的學習主權與責任，以及得到自主學習的空間，更積極參與學習及回饋。戲劇教學中，不只有教師的創意與改變，更有創思教學的策略，且在教師的引導與支持下，學生能有空間展現與運用創意與自主來學習，不再依賴權威或被動的

吸收知識。由上述的分析可謂創造力教學是隱含在戲劇教學中的。以下將以戲劇課程的實例來說明戲劇與創造力教學之實踐。

肆、戲劇與創造力教學之實踐與挑戰

一、實踐原則與方法—以戲劇融入國小國語課程為例

本節將以戲劇教學結合國小六年級的國語課程實例，來說明如何將戲劇融入平日的教學，及如何透過三個原則來實踐創造力教學，以現有的教材做創意的教學變化，啟發學生的創思能力與精神。

（一）融入創新的教學點子

戲劇教學常能把平日簡略單調的課文，化成親身經歷。以戲劇結合國語課教學的其中一個單元為例，此單元內容為一篇論說文，課文用兩個成功的例子（紀政與諾貝爾）來論述在光采耀眼的成功背後，常有不為人所知的艱辛與堅持。由於論說文形式常給予人枯燥的印象，學生通常只有記憶語詞、掌握了課文的大意，對於簡鍊的課文中蘊藏的諸多訊息，並未多做思考，或是以不同角度解讀、探究文中的難題是否有創新的解決之道。然而透過戲劇活動，例如教師設定了不同的角色，讓孩子們可以透過角色扮演，時而成為故事的主角、事件的旁觀者、採訪者、或是主角的親友團，進入到故事情境中去體驗與探究問題，或跳回故事外更深入地討論問題。由於國內學生較少接觸戲劇教學活動，因此戲劇活動對於學生來說是相當新穎的另類學習。這些新奇的教學活動不但能使學習內容更生動有趣，增加變化，也使原本平鋪直敘甚至難以體會的課文活了起來。除此之外，戲劇活動的安排相當彈性，因此透過不同的活動組合，也可以形成一個個創新的教學課程。

（二）運用創思教學的策略

平日的國語課、或是隨手可得的教材內容，也可以化為培養學生創造思考的教學，其秘訣在於運用創思教學的策略。除了由耳熟能詳的訓練創造思考策略，如腦力激盪法、六頂帽子思考法、創意問題解決法等，創造力教學的架構中亦包含教學上的三個策略：提供具挑戰性的任務與學習情境、退一步、啟發自主學習。

1.提供具挑戰性的任務與學習情境

戲劇活動本身就是一個個創造的任務：學生常要以個人或小組合作的方式腦力激盪、討論出結論並予以呈現。例如以鏡像劇面（freeze-frame/tableau）表現出課文情境中的某一瞬間，或以雕塑手法（sculpting）表現出課文中某一角色的形象、或兩個角色之間的關係等等任務。

2.退一步（standing back）

通常教學是由教師來主導學生學什麼、怎麼學。當學生遇到困難與問題時，很自然會轉向這位權威求助；而教師不是事先提醒學生會遇到哪些要注意的地方，就是直接給答案，讓學生不費力氣地學習與吸收知識。這樣的知識常常是「來得快，去得也快」。而教師的「退一步」，不立時給答案，用意在於讓學生做自己的學習、培養獨立思考與創新的能力。

以戲劇融入國語課來說，剛開始學生們習慣問筆者，某個動作他們該怎麼做或表達？或是抱怨他們不知道如何在課堂上與同學腦力激盪、討論出一個成果來呈現，希望筆者能直接下達指令，教他們照做；又或是請筆者給劇本讓他們照演即可，不必自己傷腦筋來構思演出大綱。面對這些反應，筆者選擇耐心引導，將問題拋還給他們，或以更多的問題來刺激學生思考，而非給予學生現成的解答。幾星期後，學生們都知道有問題可以跟老師（筆者）討論，但不會直接得到答案。漸漸地，他們由原本的被動學習者，轉為隨時在做思考的主動學習者。

3.啟發自主學習（autonomy & agency）

由上述的策略可知創思教學能啟發學生的自主學習；因為當教師從自己的權威角色退一步，學生反而能逐漸意識到自己的學習主權與責任，進而積極參與學習及回饋。以筆者教學的另一單元「孔明借箭」為例，透過設計的選擇活動 4，讓學生化身成動盪三國的人民或臣子，可選擇他們想要投靠、報效的國家。在經過一番討論後，學生們紛紛做出不同的選擇。下課後，許多學生因為經過設身處地的思考，紛紛表示想要主動地找尋、閱讀更多有關於三國的資料，以便能更了解當時的局勢，做出好的判斷。這樣的自發學習，主動搜尋、閱讀課本以外的知識，相信是很多老師、家長所盼望達到的教學目標。

（三）給予學生創意學習的空間

如前所述，戲劇教學活動中，教師的引導與提問常有助於刺激學生思考；

如果能進一步引導學生學習問（好）問題（Craft, 2005, 2007），給與足夠的等待與支持的空間，更能幫助學生有自主及創意的學習。當學生有創思策略的刺激，又有足夠的支持與尊重，便可在主動學習時，自由運用創造思考能力與創造特質來探索與解決問題。而只有經過不斷地運用，創造思考的技巧與知識才能成為真正的「帶得走」的能力，才能體現真正的創意學習。因此在戲劇融入國小課程的教學中，教師除了檢核自己的教學是否包含創意與創造思考教學，也可檢視教學是否能引起學生的創意學習，同時評估學生創意學習的展現有哪些方面，例如主動提問、定義問題，主動去探究其他可能性，能合作學習、能勇於接受挑戰與冒險、能對自己的學習負責且自律等等。不過給予學生創意學習空間的原則，需要澄清的是：教師除了鼓勵自主學習，給予空間，放手讓學生去提問、思考、與表達，另一方面還有引導討論以及做價值澄清的必要。通常筆者會利用「教師入戲」的方式（例如扮演紀政的教練）來引導學生思考或察驗其他同學提出的想法，以及在每堂戲劇課結束前做學習回顧（wrap-up）與討論，幫助學生檢討與思考在課堂上提出的看法等等。

二、教學實踐之挑戰

雖然透過教學提升孩子的創造力已成全球趨勢，但鑒於創造力教學的特質與精神，大多根植於西方文化中，有些觀念與教學方式在亞洲地區（尤其是受到儒家思想影響的社會）及國內的文化脈落下不容易被接受。首先是創造力的特質，例如創新、獨立思考、冒險等，在過去不但不被重視且被教師所排斥（Ng & Smith, 2004）。第二是東、西方對於「學習」的觀點大相逕庭。亞洲地區多認為學習是認真且嚴肅的，同時需要下工夫、忍耐、與專注；對於歐美提倡學習是有趣、需要「遊戲心」（playfulness）、勇於接受挑戰的精神等看法，常不能認同（Lin, 2008, 2010；Ng & Smith, 2004）。再者，東、西方對於師生關係以及教師的角色定位亦不相同；亞洲教師常被認為是知識的權威而非西方教室中的引導者與支持者（ibid）。

同樣的，戲劇教學的方法根源於西方，因而隱含著西方鼓勵創造能力與特質的信念、教學方式；由此可想見在國內的價值體系與教學環境下，提倡戲劇與創造力教學中的創造力、獨立思考、有趣的教學、自主與創意學習、以及民主的師生關係，可能面臨的困境與質疑。因為這些新的信念與教學方式將挑戰許多本地傳統的教育價值及教與學的原則。且國內社會普遍對於戲劇的看法，仍停留於傳統觀念中的表演活動，對於戲劇的教育性認識較少，也多存質疑

(Lin, 2008)。

對於不同文化間的互動交流，有社會學者 (Bhabha, 1990; Soja, 1996) 提出了「第三空間」(the third space) 的看法，描述兩個不同文化相遇時可能產生的新的價值觀、作法、或是融合體等。Bhabha (引自 Soja, 1996: 14) 指出：「此第三空間替換了原有形成此空間的歷史，形成了新的權威架構。……在這個文化融合的過程中興起了某些不同的、新的、及不能辨識的事物，興起了一個新的意義協商與再現的場域」。當源於西方的戲劇與創造力教學概念遇上東方的價值體系與教育觀念，兩者會有什麼樣的對話與協商？筆者認為第三空間的概念可作為研究戲劇與創造力教學實踐與在地化 (contextualization) 的起點，來思考戲劇與創造力教學在國內的延續發展所應做的努力。例如藉由研究教學介紹不同的教學理念，並找出本地對於這些教學理念可能的建議與迷思，同時持續地紀錄與傾聽當地師生對於創造力教學的心聲，作為融合、在地化的參考。至於國內對於戲劇或創造力教學有不同的看法與迷思，除了以教學研究介紹不同的教學理念，應可利用教師研習與進修課程做更多的推廣，使這些理念與趨勢能在臺灣延續發展，亦使東、西方不同的教學與教育價值觀持續對話，迸出新的火花。

伍、結語

以往戲劇與創造力的關係較少在教育研究中探討，直到近年的研究中才被仔細探討。然這些研究多半聚焦於戲劇教學對於提升創造力表現的「科學」證據，如創造力測驗分數、或是某一學科的成績提升等。本文嘗試以不同的角度來探討戲劇與創造力的關係，藉由文獻探討，整理出創造力教學的模式，包含了*創意教學*、*創造思考教學*、以及*創意學習*等元素。這三個教與學的元素在此架構下，並非如以往是單獨被研究或強調的，而是彼此息息相關、相輔相成，形成一個循環互動的教學模式。同時本文梳理出戲劇教學方法、學習環境，與創造力教學三元素的緊密關係。如同創造力教學元素本身環環相扣的關係，戲劇教學與此三元素之間的關聯亦非一對一的絕對因果關係。文中並進一步以實際的教學例子來說明實踐戲劇與創造力教學的方法；期望能提供教學者實用的原則與小技巧。最後文章點出推廣與實踐戲劇與創造力教學背後的西方價值觀與教學方式，所可能面臨的困難與挑戰，如此並非欲遏阻教師的教學熱忱，而是期望提供一個對於東、西方教學理念差異的對話起點，以及持續推動與觀察

將戲劇與創造力教學融入在地文化的可能性；文末亦提出藉教師進修與研習來推展戲劇的教學理念與方法的重要性。

註釋

- ¹ 這九項特質的原文如下：self-determination, innovation, action, development, depth, risk, being imaginative, posing questions, and play (Craft, 2001)。
- ² 原文如下：Standing back, profiling learner agency, and creating time and space。
- ³ 常用的戲劇活動與教學習慣手法請參照附錄一的說明。
- ⁴ 此活動為整個單元的楔子之一。

參考文獻

- 毛連瑄、郭有遜、陳龍安、林幸台 (2000)。《創造力研究》。臺北：心理。
- 林于仙 (2007)。用戲劇培養創造力－戲劇融入國小課程的教學。《美育雙月刊》，159，48-57。
- 林文川 (2002)。《創造力與創造性思考教學之研究》。未出版碩士論文，國立中山大學。
- 陳龍安 (1997)。《創造思考教學》。臺北：師大書苑。
- 葉玉珠 (2006)。《創造力教學－過去、現在與未來》。臺北：心理。
- 陳書悉 (譯) (2006)。《兒童愛演戲－如何用戲劇統整九年一貫小學課程》(原著：Ackroyd, J., & Boulton J.)。臺北：遠流。(原著出版年：2001)
- Bhabha, H. K. (1990). DissemiNation: Time, narrative, and the margins of the modern nation. In H. K. Bhabha (Ed.), *Nation and Narration* (pp. 291-322). London: Routledge.
- Choe, I. S. (2006). Creativity-A sudden rising star in Korea. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (pp. 395-420). New York: Cambridge University Press.
- Cockett, S. (1999). Evaluating children's learning in drama in the primary school. *Westminster Studies in Education*, 22(1), 63-73.
- Craft, A. (1997). *Can you teach creativity?* Nottingham: Education Now.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. London: Routledge.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft, B., Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45-61). London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A. (2007). Possibility thinking in the early years and primary classroom. In A. G. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teacher* (pp. 231-249). Singapore: World Scientific.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., & Chappell, K. (2008). Possibility thinking with children in England aged 3-7. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.),

- Creative learning 3-11: And how we document it* (pp. 65-74). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.
- Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: Fostering creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- De Bono, E. (1987). *Six thinking hats*. London: Penguin.
- Dickinson, R., & Neelands, J. (2006). *Improving your primary school through drama*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviours that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-201.
- Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: An american retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 319-336.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gallagher, K. (2007). Conceptions of creativity in drama education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education (part 2)* (pp. 1229-1240). Netherland: Springer.
- Grainger, T. (2003). Creative teachers and the language arts: Possibilities and potential. *Education 3-13*, 31(1), 43-47.
- Grainger, T. (2005). Oral artistry: Storytelling and drama. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (pp. 33-43). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Hammer, L. (2002). *The role of creativity in teaching and learning: Children's perceptions*. Unpublished PhD Thesis of University of Exeter, UK.
- Heinig, R. B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher* (4th ed.). New Jersey:

Prentice-Hall.

- Hennessey, B. A. (1995). Social, environmental, and developmental issues and creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 163-183.
- Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 34-40.
- Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., & Wisdom, J. (Eds.). (2006). *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. London: Routledge.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skill and Creativity*, 5(1), 1-15.
- Lam, T. K. (2005). *Developing creativity and problem solving through story telling for preschool children*. Unpublished MEd dissertation of University of Hong Kong.
- Lin, Y. S. (2008). Applying drama in Taiwan's primary curriculum: The reality and difficulties through primary school teachers' viewpoints. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 6(1), 1-27.
- Lin, Y. S. (2009). *Teacher and pupil responses to a creative pedagogy-case studies of two primary classes in Taiwan*. Unpublished Doctoral Thesis of University of Exeter.
- Lin, Y. S. (2010). Drama and possibility thinking-Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 108-119. doi:10.1016/j.tsc.2010.09.001
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education-a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education* 2(3), 149-155. doi: 10.4236/ce.2011.23021
- Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In A.

- Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 35-43). London: Continuum.
- Mages, W. K. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education, 11*(3), 329-340.
- Mardell, B., Otami, S., & Turner, T. (2008). Metacognition and creative learning with American 3-to 8 year-olds. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: And how we document it* (pp. 113-121). Stoke-on-Trent: Trentham.
- McCaslin, N. (1984). *Creative drama in the classroom* (4th ed.). New York: Longman Inc.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1977). *Learning through drama*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Nagy, P., Laskey, A., & Allison, P. (1993). Evaluation as harvesting: Drama in education as tender fruit. *Canadian Journal of Education 18*(2), 117-131.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our futures: Creativity, culture & education*. Sudbury, Suffolk: Dept. for Education and Employment.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Heinemann Educational in association with 2D Magazine.
- Ng, A. K., & Smith, I. (2004). Why is there a paradox in promoting creativity in the Asian classroom? In S. Lau, A. Hui, & G. Ng (Eds.), *Creativity: When East meets west* (pp. 87-112). Singapore: World Scientific.
- Noller, R. B., & Parnes, S. J. (1972). Applied creativity: The creative studies project: The curriculum. *Journal of Creative Behavior, 6*, 275-294.
- Oral, G. (2008). Creative learning and culture. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: And how we document it* (pp. 3-10). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Runco, M. A., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational psychology*

- review*, 7(3), 243-267.
- Siks, G. B. (1977). *Drama with children*. New York: Harper and Row.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to los angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell Educational Limited.
- Spendlove, D., & Wyse, D. (2008). Creative learning: Definition and barriers. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: And how we document it* (pp. 11-18). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornburg, D. D. (2002). *The new basics: Education and the future of work in the telematic age*. Virginia: ASCD Premium.
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. US: The Lund Press.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly: A philosophy of creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Zimmerman, S. (2004). *More theatre games for young performers*. US: Meriwether Publishing.

附錄一

戲劇教學策略的名詞解釋

| 中 / 英文 | 內容 |
|---|---|
| 1.牆上的角色 role on the wall | 在大張壁報紙上畫一個人型，將關於這角色的資訊、個性、特色等寫在人型的四周；進行時可將同一角色不同或相反的資訊做分類，標於不同區塊。 |
| 2.人體雕塑 sculpting | 可以是學生互相「雕塑」對方的身體，或是老師藉由口頭指導、肢體操作來完成雕塑。此活動可將一個角色的概念具體呈現，比如暴徒的長相、情緒反應等。 |
| 3.靜像劇面 freeze-frame (still image) | 可由小組、甚至是整個班級來進行。在靜像劇面中某個靜止的片段畫面藉由肢體呈現出，而時間停止、畫面凍結可讓其他學生有機會對此片段觀察得更仔細。 |
| 4.思路拍啟 thought-tapping | 以拍擊肩膀為信號，當老師拍處學生肩膀時，學生必須說出他當時所扮演角色的內心想法。此技巧可在默劇或靜像劇面進行中來實施。 |
| 5.坐針氈 hot-seating | 老師或學生成為劇中的角色，並由其他人來發問。無論輪到誰坐上針氈（通常是放一把椅子在眾人面前），必須以故事裡的角色身份來回答問題。 |
| 6.老師入戲 teacher in role | 老師藉由扮演劇中的一個角色，在情境中與孩子互動，且這個角色能透露劇中其他訊息，藉由劇中人的問題來刺激孩子的思考。 |
| 7.意識巷 conscience alley (thought tunnel) | 學生面對面站成兩列，成為一條「巷子」或隧道，然後由老師或一位同學入戲成為劇中人物甲，慢慢從巷子走過。當甲行進時，隊伍兩側的孩子會發出聲音、表達意見。例如：如果需要探討甲的心境，兩側的孩子就輪流說出甲可能的心境。 |

資料來源：參考自陳書悉（2006）。*兒童愛演戲（16-18）*。臺北：遠流。林于仙（2007）用戲劇培養創造力－戲劇融入國小課程的教學。*美育雙月刊*，159，48-57。

培養一個未來的社會人，從語文學習開始： 過程戲劇和偶在語文學習的應用

黃瓊儀

戲劇與偶劇教育工作者

摘 要

這項研究試圖融合過程戲劇和偶來啟發語文學習，並且探討這兩種元素的相互作用對兒童的語文學習有何幫助。此份報告包含了學術文獻上的探討和研究問題的方法，並且分享了研究心得和發現。研究的動機起源於研究者想增進自身的教學能力和想了解過程戲劇和偶的結合在培養一個未來的社會人的目標下如何輔助兒童的語文學習。此研究以英格蘭小學四年級的學生為研究對象。一個午休的社團教學活動因此研究而成立。由於自我評量為此研究的動機，行動研究成為此研究的研究方法。課程依循本研究的教學綱要而設計。這研究針對兒童在學習中的融入狀況和在語文的聽、說、讀、寫幫助上來分進行分析。

研究資料顯示兒童很喜歡課程中的肢體活動、聽、說、讀、寫的質量也隨著故事的發展而有明顯的提升。在用偶來講話的活動中，資料發現兒童的注意力有大幅的提升。而在當研究者也是老師扮演起滴水獸的頭頭時，學生們完全的被老師的角色所吸引。分析資料也顯示學生們在肢體雕塑活動中所寫下的字彙會被主動的且再次的運用在稍後的寫作活動中。而在寫作活動中也觀察到學生對從自己的定格照片來創作一首詩有很強的投入動機。也因此，創作一首詩似乎變的容易些。另外，在分析資料中也無意間發現有參加社團教學活動的學生對滴水獸產生了一定程度的同情心。這份報告的最後提倡了戲劇教育與偶在從語文來培養一個未來的社會人的重要性並也分享了日後可能可以研究的方向。

關鍵字：戲劇教育、偶戲教育、兒童語文學習、全語文教學、英語教材及教法

Learning to Be a Social Being: Process Drama and Puppetry in Literacy Learning

Chiung-Yi Huang

Drama and Puppetry Education Practitioner

Abstract

This paper explores the combination of process drama and puppetry and examines how their interplay enhances children's literacy learning. It details both its method of enquiry and theoretical foundations and shares the emerging findings. The intention of the research was to develop the researcher's practice, and to understand how process drama and puppetry can facilitate children's literacy learning in a broad context with the aim of fostering children to become social beings. The research project was conducted to a group of Year 4 students in England. A lunch-time drama club was founded for the research purpose. Based on the research intention of self-appraisal, action research was adopted as the research methodology. The study examined the children's engagement in literacy learning and literacy enhancement in speaking, listening, reading and writing.

The data revealed that the children enjoyed physical involvement in the drama club. Evidence of an improvement in the quality of speaking, listening and reading surfaced alongside the puppetry and narrative story development. The children's confidence increased dramatically when they spoke through their puppets, and their attention was fully captured when the teacher was in role of a character. In addition, children's uses of descriptive language in drama activities were later found in their pieces of poetic writing. The research observation indicated that there was a palpable increase in motivation and commitment; as a result, an enhanced sense of focus and ease in writing was noticeable when the children composed poems from their own picture images. The paper demonstrates that process drama and puppetry may have significant contributions to fostering literate social beings.

Keywords: drama in education, puppetry in education, literacy learning, whole language learning, materials and methods of English teaching

Introduction

Applied drama in language and literacy development has long been recognised since ‘Drama In Education’ or ‘Process Drama’ gained currency during the 1990s (Bolton, 1998; O’Neill, 1995). In England, however, despite the inclusion of drama as a teaching strategy for English in KS1 and KS2 (QCA, 2003), the power of drama in language learning has not been fully applied (Booth, 1994; Neelands, 1992). It could be argued that consistently concentrating on linguistic competence and knowledge retention; word level, sentence level and text level in the Literacy Hour, has marginalised the contribution of drama in primary education (Baldwin & Fleming, 2003). Although this has produced skilful competence, it has also disengaged young learners who find little purpose in learning, other than to meet the curriculum criteria (Neelands, 1992).

Although Puppetry dates back as early as 300 B.C. to ancient Greece, its potential in education was only realised when educational drama was developed (Wagner, 1998). Since then, puppetry has been widely applied in language and literacy development, independent thinking and creativity, early education and special needs (Currell, 1974; McCaslin, 2006; Astell-Burt, 1981, 2002; Crepeau & Richards, 2003). Many researches have demonstrated that puppetry has positive effects on children’s language and literacy development (Fisler, 2003; Peck & Virkler, 2006). However, the majority of endeavours have been made to produce a puppet show as the main and only destination, but little time has been devoted to the process of development. Arguably, requiring children to write down dialogue for non-existent puppets, making puppets without a purpose in mind or simply read out loud a text provided is likely to reduce a child’s motivation and rarely produces the optimum learning results (Robinson, 1967).

Relatively few empirical studies have demonstrated the combination of these two teaching mediums in language and literacy development. As a puppeteer and a postgraduate student in Drama and Theatre in Education, the researcher was seeking to develop her own practice by exploring the reciprocal relationship between process drama and puppetry, and how their interaction might enhance children’s literacy learning. While the research was in progress, the issue of classroom management

emerged and was included in the research enquiries for personal improvement. Whilst acknowledging the small scale of the research enquiry, this article seeks to share the tentative insights and understanding about the interplay between process drama, puppetry and literacy learning.

The study was originally the researcher's postgraduate dissertation. The content has been re-edited for this publication, and for this reason examination of classroom management enquiry will be omitted in this article.

What is literacy?

How literacy is defined will determine how literacy is to be taught. How we shape our children to be literate will shape our world in the future. To conduct research into children's literacy learning, we need to understand what it means to be literate.

The definition of literacy has been wildly debated over recent decades. On the one hand, literacy has been described as the ability to read for knowledge and to write coherently in order to meet the demand of daily communication. From this point of view, literacy is a set of 'individual skills' that involve the process of coding and decoding of signs (Blackledge, 2000). This approach appears to be the framework of the UK's National Literacy Strategy.

On the other hand, people argue that literacy is a process of 'cultural practices' (Blackledge, 2000). It resides in specific contexts of practice that vary across languages and cultures. A word, a phrase and a discourse can only define its meaning when it is used in a context in which the setting (field), the relationship between participants (tenor) and the form (mode) are considered (Halliday, 1975, 1978). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) also defines literacy as the "ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts".

It could be argued that literacy cannot stand on either side alone, but 'an integration of processes operating on both of these levels' and in a 'multiplicity of modes' since the technology has rapidly changed the landscape of how one accesses information (Blackledge, 2000; Kress, 1994). People nowadays increasingly read and

write on digital media more than printed material. Gee (cited in Stables, 2008) examined children's reading development and indicated that in video games, children successfully interpret a complex text in a level beyond their expected levels at school because they are involved and motivated in complex sets of actions in which meaning is always in-use. This appears to correspond to Freire (1987) where literacy is 'word-and-action', 'an act of knowing' that lead to new conceptual horizons.

Since the technology is still developing rapidly, it is highly possible that our next generation will read and write in a fashion that we could never imagine. Therefore, in literacy education it will no longer be sufficient to consider whether a student is technically competent at reading and writing, but to foster a fully social human being for the future, who can think critically, creatively and communicate effectively in different modes and within diverse contexts. In addition, a critical and creative thinker should be cultivated through a discourse with others. Speech can be internalized and become thought when children's intellectual capital is stimulated. This internal voice enables children to reflect and comment on any issue in both spoken and written form (Vygotsky & Cole, 1978). In this configuration, literacy learning should pay equal attention to both spoken and written forms with a wider concept. Listening and speaking are no longer basic communication skills for understanding, but are now seen as a capacity to express and respond appropriately and effectively. Reading is not simply a reorganization of visual texts, but a penetration of verbal, non-verbal texts and images, and to read behind the lines, to read the world. Writing is not merely a reproduction, but an act of representation with varying modes. This broader concept of being literate has been taken into account throughout the research.

Process drama and puppetry in literacy learning

Children have acquired language in its spoken form before their schooling. The teacher's task is therefore to build from this experience and guide the child to explore the world through their own use of language (Kempe & Holroyd, 2004). Corresponding with Bruner (1986) - where teaching should be like building a house - 'Scaffolding' is needed to support the process of construction. After the house has been assembled the scaffolding can be removed. The building, like children's

understanding, will stand independently. In retrospect, children's talk plays a significant role in literacy learning, and drama and puppetry provide the crucial contexts for talking.

Drama and puppetry operates in 'as real life' social situations in which children are able to play in roles and talk as if they were someone or something else. They need to think about their voice, gesture, body language, facial expression, movement and their relation with others within the diegetic context and how it will be heard in order to decide an appropriate way of presentation in verbal and not-verbal levels to take action as a 'live participant' (Neelands, 1992). When children listen and read their verbal and visual ideas bounced back, they need to go through the process again to deconstruct, refresh and reconstruct and then, take another action. In this process, children are required to interpret, discuss, exchange ideas, sift, refine and respond collectively and co-operatively. Their abstract ideas become crystallized and transform into critical thought before committing them to paper or screen. It is only on the basis of this cognitive learning that children construct their new meaning and understanding on a 'symbolic level' in a 'recognisable context' (Vygotsky & Cole, 1978; Neelands, 1992).

In addition, language is situational. How language is used appropriately and effectively depends on the particular situation in which language is applied. The more situations are practiced, the more language registers one will have. Therefore, the more competent and powerful a talker one will become. In drama and puppetry children are able to experience diverse social situations in which children may not have the opportunity of accessing in their daily routine, and are able to practice different dialogues and registers that they may not normally be expected to be able to use in daily life (Barrs, 1998).

Puppets are our imagination come to life in a concrete form and are triggers for talking. Children are more likely to start talking to (or through) a puppet spontaneously when they see one. When talking through a puppet, it creates a feeling of 'hiding' behind another persona and being an actor of that character at the same time. The idea that two elements occupy the same place - 'Hypocrisy', has been the most significant invention dated back to Ancient Greece (Crepeau & Richards, 2003;

Boal, 2005). It is a means of symbolic expression which resides between audience and character, the actor and the selfhood; therefore, generating an ‘alienation effect’ for a critical and conscious thinker, talker and writer (Landy, 1982; Brown, 1991).

If literacy education is to foster a whole being for the society, how can children’s experience in drama and puppetry impact on their real world? Arguably, although children enact in a dramatic world the experiences, emotions and feelings generated are real (Booth, 2000). The body, which is a sign of belonging to a society, goes into a fictional world and archives those real experiences physically, linguistically and cognitively and comes back to the real world with a dynamic memory of lived experience that impacts on future experiences (Nicholson 2005; Stable, 2008). In this conceptualization, the more dynamic social contexts are practiced dramatically; the more language registers may record in the body; the more competent and powerfully a social being that child will be.

There is no effective learning without engagement, and engagement should come before intellectual stimulation in literacy learning (Booth, 1994). Drama and puppetry operates in fictional contexts that require children to participate kinaesthetically, orally and physically, with purpose generated when a story develops. The reason why many children enjoy drama and excel in it is because when drama is integrated pedagogically into teaching, the activity appeals to different learning styles, and the purpose involves children’s existing knowledge (Kemp & Lockwood, 2000; Pollard & Collins, 2005). Moreover, since imagination can come alive in puppetry, the medium becomes a powerful ‘attention-getter’ that can profoundly increase a child’s motivation in learning (Landy, 1982). By deepening a child’s engagement in literacy learning, they deepen their knowledge toward the world.

On the above account, this research sought to explore the nature reciprocal relationship between process drama and puppetry, examine how their interplay facilitates children’s literacy learning and identify any qualitative enhancements in the extended conception of listening, speaking, reading and writing.

The Research Context

The research was carried out to a group of Year 4 students (aged 8-9) in a

primary school located in a disadvantaged inner city community. The main ethnics in the group were White British, Indian, Pakistani, Bangladeshi and Black African. All pupils with different backgrounds were respected and valued in the school. Pupils felt safe and displayed a positive attitude toward their work (Ofsted, 2006). At the time of research there was no drama or puppetry lesson within the curriculum. Some pupils in the group had some process drama experience when the researcher conducted few lessons in History prior to the research project, but the majority of pupils had no experience of puppetry. A lunchtime drama club was founded specifically for this research purpose. 20 pupils from three Year 4 classes participated twice a week over a period of 5 weeks. Each lesson lasted 25 minutes in a classroom setting before pupils had their lunch break. The research project was divided into three stages: pre-drama-club, in-drama-club and after-drama-club. Pre-drama-club was an observation of the research focus pupils' engagement in their Literacy Hour prior to each drama club lesson. The aim was to perceive the pupils' attitude toward literacy and the teacher's classroom management that guided and reflected upon the research along the way. In-drama-club was the main research design which will be described in detail later in this article. After-drama-club consisted of few follow-up activities designed for whole Year 4 students. Pupils' presentations during the drama club were video recorded and edited into a film with the background music, 'Friday the 13th'. The film then was shown to three whole Year 4 classes respectively. Each class was provided a storybook of 'Night of the gargoyles' with a reading survey attached on the back cover, and a letterbox of the gargoyles. The book and the letterbox were collected after one week.

The intension of this research was generated by the researcher's desire for improving personal practice and seeking a tentative insight into literacy enhancement. The impetus accorded with the features of Action Research about investigating 'self-appraisal of current practice' and finding practical solution through an ongoing 'reflection-on' and 'reflection-in' process carried out by the teacher who is also the researcher (Burns, 1999; Burns, 1994; Kincheloe, 2003; O'Toole, 2006; Schön, 1987; Taylor, 2000). The researcher adopted Action Research as the research methodology and responded to the challenge of small-scale research through systematic and collaborative data collection and the concept of 'triangulation' (Winston, 2006; Stake,

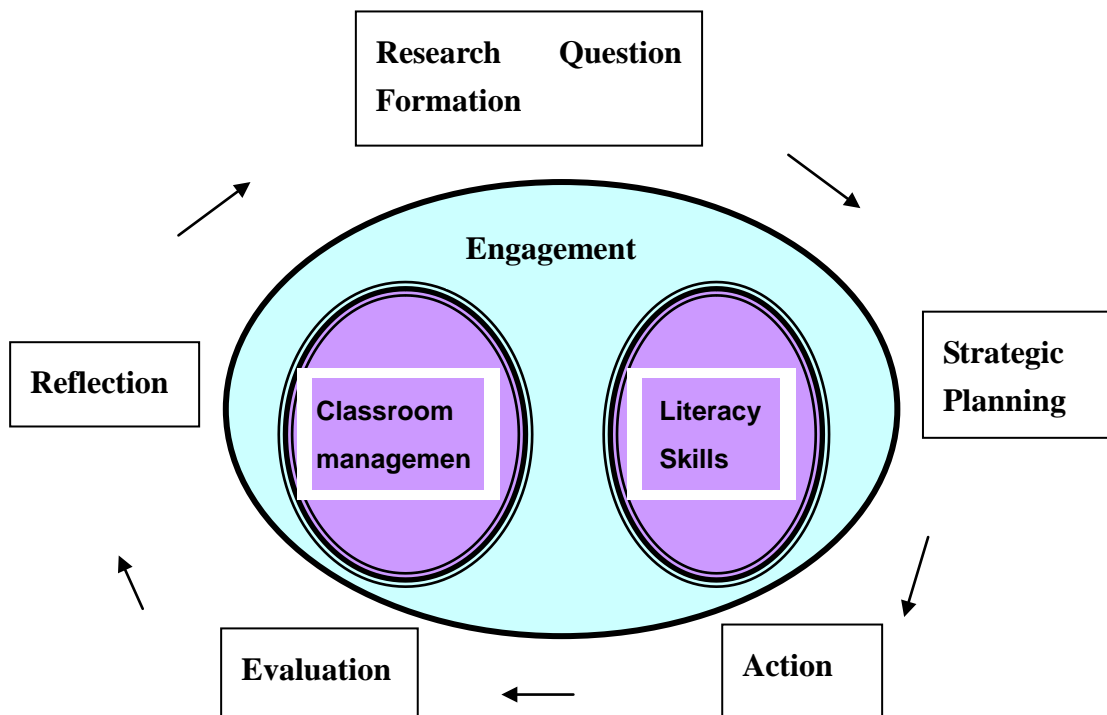
1995). The researcher regularly sought different perspectives other than her own by reviewing, analysing data collection with the research helpers and discussing the evolving issues with ‘critical friends’ in order to minimize the potential bias of Action Research (Burns, 1999).

The Research Design

Action research is a research in spiral cycles which contain different examining stages. The number of stages and the stage target has varying definitions. Adapting Zuber-Skerritt’s (cited in Burns, 1999) and McNiff’s (2003) stage design, this research cycle has been designed and illustrated below. It includes one big cycle and two small spiral cycles.

Table 1

The Research Cycles



There are five stages for each research cycle: formation of research questions, strategy, action, evaluation and reflection. The big cycle was designed for the duration of the whole research project from pre-drama-club to after-drama-club. It attempted to examine the children's engagement with literacy learning from a big picture. The two small spiral cycles were designed for the duration of the in-drama-club. One was for evaluating pupils' enhancement in speaking, listening, reading and writing. The other was for improving classroom management skill.

Baring triangulation in mind, various methods of data collection were adopted: non-participant and participant observations, questionnaire and survey, interviews, pupils's compositions, research diaries, 'video-stimulated review' and notes from 'critical friends' (Wikinson & Birmingham, 2003; Winston, 2006; Aellermayer & Ronn, 1999; Burns, 1999). A combination of description, interpretation and statistic approach was employed in data coding and aimed to 'support' and 'ground' theories (Strauss & Corbin, 1998). Ethical awareness has been in concern throughout the research process. Pupils' video record, interview and photograph were taken under the permission from the school and parents. Confidentiality and anonymity were also in consideration during the research process and report.

Drama itself does not carry certain purpose and effects. It is what we do and how we do it that brings the credit to drama itself (Neelands, 2004). The pedagogy of this study was guided by Neelands's (2004) and Pritchard's (2005) concept and principles, and was listed as: 1. Teaching mind, heart and body, 2. Employing multiple modes of presenting, materials and learning styles, 3. Involving children's existing knowledge, 4. Creating meaningful interaction and discussion, 5. Developing the art of Scaffolding. Under this guideline, the lesson plan was designed, but has been constantly revisited, revised and adjusted when it meets with different 'human becomings' towards a 'live(d)' plan (Neelands, 2004; Aoki, 1996).

The story explored in the drama club was "Night of the Gargoyles" written by Eve Bunting and illustrated in black and white by David Wiesner. Its poetic third-person narrative reveals how the gargoyles awaken at night, complain of the life that humans have made for them, explore the city and frighten a watchman by simply pulling their face and squawking at him. Just before the sunrise, they return to

their rooftop quietly till night comes once again. The idea of gargoyles coming alive can be perfectly represented in puppetry. The poetic text also contains rich sources for writing and potential space for further story exploration (Grainger, 2004).

This research employed two common ways of using puppets in education. One is using puppets as teaching aids; the teacher manipulates a puppet and interacts with pupils or the teacher him/herself for different tasks and instructions. The other way is using puppetry as a learning medium; children participate in the process of puppet making and performing. The gargoyle puppet in this project was a combination of mask and hand puppet. It looked like a mask, but instead of putting on the face, it was manipulated like a hand puppet in order to create a vivid movement when the gargoyle spoke. The puppet was made from a paper folder and pins.



Figure 1. The gargoyle puppet made by pupils



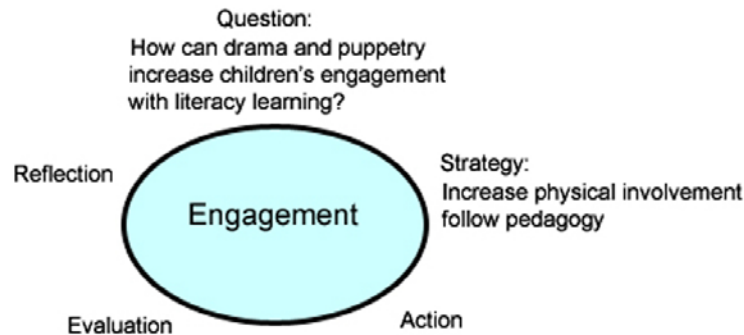
Figure 2. A student manipulating her own puppet

Analysis

According to the research cycle demonstrated above, the research enquiries have been through the spiral and ongoing process of evaluation, reflection, question reformation, strategy planning and action taking. The examinations of each research enquiry overlapped and interfaced, but for the purpose of this paper are presented separately and are illuminated through vignettes.

. The big cycle of pupils' engagement

Table 2
The Engagement Cycle



Enjoyment is one of the purposes in effective learning (Wray, Bloom & Hall, 1989). Data from the questionnaire reveals that the majority of pupils, 18 out of 20, found drama club to be fun. 13 pupils chose 'It had a lot of movement' as another reason why they like the drama club. 'Fun', 'active' and 'creative' are the most commonly used words among pupils when they answered the open question of 'please describe your experience in the drama club'. In coherence, the data from pupils' interviews also reveals that they liked the physical activities by saying "more active", "can move more" and "can dance with puppet". In addition, the video record provided clear evidence of children's great excitement and concentration in puppet making, as Pritchard (2005) explains engagement is the learner's 'closeness' involving in 'doing' something. Pupils settled promptly to the business of puppet making after the teacher finished giving instructions. Some pupils even had a smiling face during the puppet making. It is possible that having taken part in physical sculpture of gargoyles, role play and gargoyles description in written words earlier in the drama, when pupils came to create the puppet, they may already carry a vivid idea of the character they are going to make, which perhaps increases motivation.

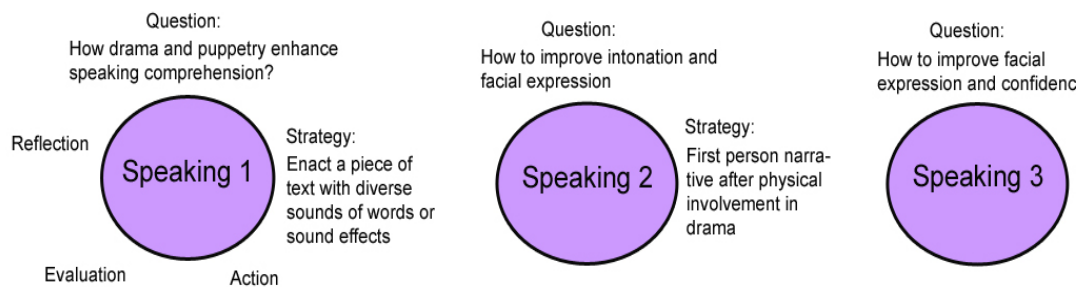
Pupils' deep engagement in the drama and puppetry appeared to be sustained through the act of writing in later lessons. Composing a poem according to their own picture image taken earlier drew pupils back to their memory of body experience in drama, therefore may have intensified their concentration levels and increased their commitment. The findings suggest that physical involvement in drama engaged children profoundly and an effective pedagogy is crucial in bring drama to reach its

full potential in education, increasing engagement towards effective learning as a result.

. The small cycle of literacy learning

A. Speaking

Table 3
The Speaking Cycles



The research enquiry for speaking contains three cycles. The data from video has been evaluated, re-evaluated and discussed under four categories; intonation, facial expression, sound effects and gestures/movement, divided by Kempe (2004) for speaking comprehension. Each pupil has been examined respectively to identify whether their speaking in drama achieved the four categories. The evaluations of each cycle are presented separately below.

Cycle 1: The majority of pupils clearly expressed themselves through their body movement and gestures. Pupils put their fists on their chins while saying the text “Awk! the gargoyles scream” and stamping on their feet while representing “stamp their feet”. As Stable interprets Dewey’s theory as ‘action invests meaning in language’ (2008, p.118), children deepened their understanding of the meaning behind the text through enactment. Although pupils’ speaking was well presented through their physical engagement, their intonation and facial expressions remain implicit. It is possible that pupils might not be familiar with the drama convention as this activity was carried out in the first session, and the third person narrative text might be an obstacle to emotional engagement. In seeking for the further improvement, the research went on to the second cycle which took place in the sixth session.

Cycle 2: In this research cycle, the data reveals that pupils' intonation has dramatically improved. This improvement may be due to pupils' deep engagement in the physical sculpture of gargoyles and puppet making in earlier sessions. Student D had the most remarkable achievement. In her last examination, she was not identified in both intonation and facial expression. Her voice was little with no facial expression and confidence when enacting the text. In this activity, her talking was full of emotion and drew everyone's attention through her angry vocal expression with knitted eyebrows. She even bit her lips at the end of her speaking that made other pupils laugh. "We can see her confidence soar" said by a critical friend when viewing the video. Student H also had a large improvement on her intonation by changing the pace and tone in her speaking. Although the number of pupils' identification in facial expression has increased, in comparison to intonation improvement, there was still a big space for reinforcement. Also, in discussion with critical friends, we reached a consensus that when pupils were speaking in role, most of them were shy, uncertain and lacked confidence. Taking this account, the examination continued into the next cycle and sought to increase pupils' confidence and facial expression.

Cycle 3: In the questionnaire, 16 out of 20 pupils showed their preference in speaking through a puppet. According to the data from video, the number of pupils who was identified in the facial expression category increased from 5 to 9 pupils and almost every pupil increased their confidence in speaking. The most significant progress between these two research cycles was noted from Students L, N, O. Their fears, shyness and uncertainty observed from the last cycle vanished when they spoke through their puppets. Their confidence grew remarkably and their vocal expression perfectly matched with the face of their puppet. Despite pupils' faces being partly covered by their puppets, facial expressions were vividly presented as their puppets. The feeling of hiding behind the puppet appears to have eased the children's tension and encouraged risk-taking (Crepeau & Richards, 2003); therefore, their facial expression surfaced and confidence grew freely.

To sum up the evaluations of speaking cycles, it suggests that enacting a story vocally and physically assists pupils' understanding of the meaning behind and between the texts. Pupils' participation in the Scaffolding drama convention

facilitates their speaking in role. Moreover, speaking through puppets creates a sense of security that enhances pupils’ confidence in role taking and speaking.

B. Listening

Table 4
The Listening Cycle



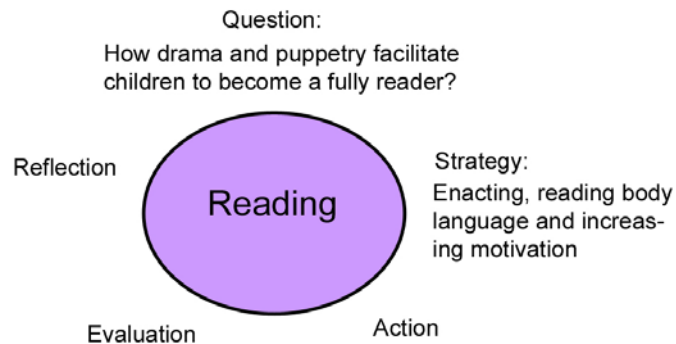
The data has been examined under two categories; reflective and attentive, that promoted by Prediville & Toye (2007) for the quality of listening. ‘Reflective’ indicates an act of response through voice and body. ‘Attentive’ indicates an act of offering assiduous attention to the speaker as well as expressing interest and focusing on one’s own work. Video records provide explicit evidence of the animated nature of the pupils’ involvement in the drama and puppetry activities, which intensively contains these two elements of quality listening. Often, the quality of listening surfaced obviously when pupils watched their peers’ presentation and when they need to respond through voice and body within group improvisation. Taking the activity of gargoyles’ complaints as an example, pupils attentively listened to others’ presentation, refreshed and refined their idea while waiting silently for their turn and then responded reflectively through their presentation.

More evidence was found when the teacher took the role as the head of gargoyle in puppetry. ‘Great concentration’ and ‘following the instructions well’ were mentioned in the video data interpretation. The data from the researcher’s field note also reveals, “Kids are really listening to my instruction. They are well behaved and I can see the excitement and expectation in their eyes”. Pupils are caught in another reality when the teacher is in role (Bolton, 1998). Puppets are attention getters

(Landy, 1982). When these two elements combine, it becomes an ultimate tool of capturing pupils' complete attention. Students N, H, L, K, B paid attention to the teacher in the role as a gargoyle with smiling faces; Students F & C even moved closer to the lead gargoyle. Teaching technical puppet manipulation to children may be problematic. By combining puppetry and drama in this research, pupils listened reflectively and attentively to the instruction.

C. Reading

Table 5
The Reading Cycle

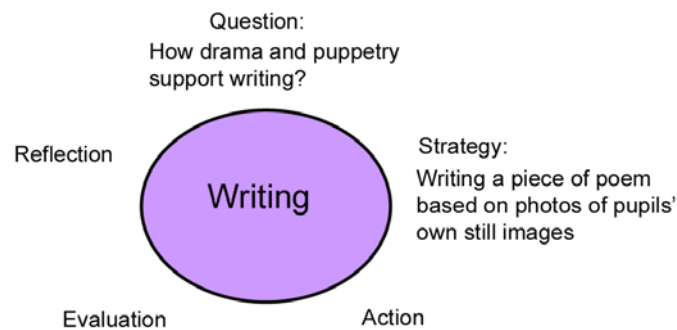


In retrospect, reading is not merely a skill of word recognition, but the ability of reading beyond the words, reading the meaning behind verbal and non-verbal texts and images. The data from video reveals that pupils read, interpreted, discussed and made their own meaning physically, emotionally and intelligently when enacting the text in-group and watching their peers' improvisation. As Barrs (1988, p. 1) suggests 'the fullest reading is that which allows the text to come alive most fully'. In the gargoyle sculpture activity, pupils made their own meaning of gargoyles through sculpturing physical clay of their peers, viewing others' sculptures like walking in the gallery and then writing words that describe the gargoyles just saw. Reading the visual body images, many descriptive words were dropped down quickly by pupils; 'terrified', 'ugly', 'scary', 'angry', 'sad', and 'choking' were written and these words appeared to be used again in pupils' composition which will discuss later. Engaging pupils' mind, heart and body in drama and puppetry, they were learning towards a fully competent reader who is able to 'read the word and the world' (Freire, 1987).

Data from questionnaire reveals that the majority of pupils had disposition to read the storybook in their spare time after the drama club finished. 13 out of 14 pupils who showed their interests in reading the book fulfilled their conation according to the data from the reading survey. It suggests that instead of reading out loud a story to pupils from beginning to the end, process drama and puppetry lead children to unfold the story physically, emotionally and intellectually, and thus increase children’s motivation in reading the storybook in their free time.

D. Writing

Table 6
The Writing Cycle



Pupils’ still images in earlier drama sessions were photographed and printed as a source for writing. In the group of two, the first image presented that gargoyles disguised themselves as human in the city before carrying out mischievous revenge to humans. The second image displayed the moment when the revenge was delivered. The scenarios were made from further explorations of the original story. The gaps between the story texts are expressive and offering an aesthetic space in which meanings are made (Nicholson, 2005). Pupils’ engagement and commitment in writing increased, in retrospect, when they wrote from their own images. Pupils’ gestures and facial expressions in the still image corresponded with what Vygotsky (1978, p. 107, p. 118) indicated “writing in air” and it created an ‘intrinsic need’ to write. In addition, many descriptive words written by pupils during gargoyles sculpture activity were employed in writing a poem. One of the examples was from Student H.

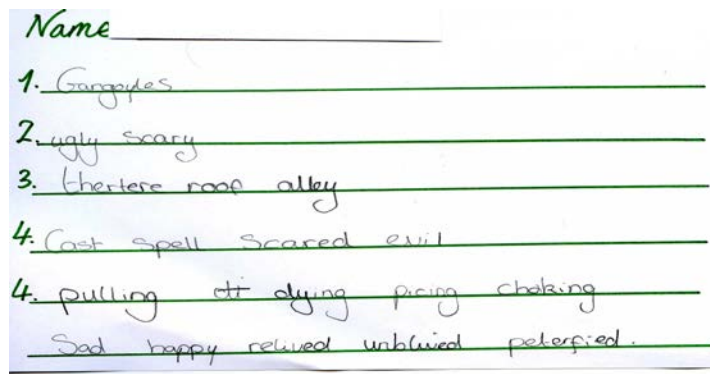


Figure 3 Student H's writing revealed many adjectives words written from earlier drama activity.

Student H took the stance of the gargoyles, as she was in the role of the gargoyles in the still image. 'Ugly', 'scary', 'sad', and 'choking' appeared in her earlier writing to describe gargoyles sculpture revealed again in her poem. Furthermore, there was a metaphorical line appeared in Student J's poem as shown below. His stance was from human. He described the human as defeated by the gargoyles and 'screaming loudly like whales'.

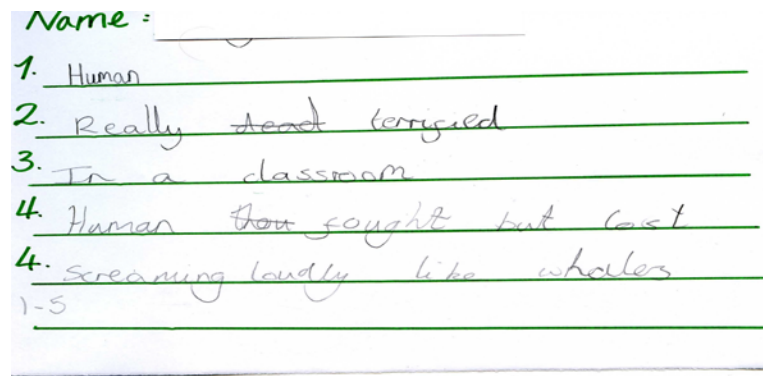


Figure 4 A poem written by Student J

During teachers' interviews, Student J's class teacher indicated that his writing in drama was impressive. It could be possible that playing sound effects and text enactment in drama provided support for the incubation of the idea. Ideas were memorized and percolated through the body experience and were developed further when the drama was revisited in writing (Wallas, 1926). It suggests that drama and puppetry can become a conduit that facilitates children's imagination between

process and product. Although class teachers expressed reticence on pupils' actual improvement in writing, it could be argued that pupils' experiences in drama and puppetry might have been stored in the archival body, might travel through time and might be revealed informally in writing and in a seemingly unrelated context in the future as 'analogous reflection' (Nicholson ; 2005; Bolton, 1998, p. 93).

Findings

Comparing pupil's questionnaire and the letter to the gargoyles during after-drama-club activity, Student G changed her attitude towards the gargoyles. In the questionnaire, she chose the option 'no' in the statement of 'I like the gargoyles', but after watching the film presented two weeks later, her letter to the gargoyles showed that she has changed her attitude by writing 'I like gargoyles now'. Another finding emerged from the letters to gargoyles was that pupils who participated in the drama club revealed a friendlier attitude toward the gargoyles than pupils who didn't participate. Drama-club-participants unfolded their empathy and friendship in the letter by writing, 'I am sorry that people made you ugly', 'Are there animals on the roof?' and 'You are really scary and I am your friend'; whereas, the letters from non-drama-club participants revealed aggressive attitude by writing 'I will get a knight and kill you' and 'Fight me for a change'. Although the research did not draw pupils' attention to morality, the natural element of 'wearing someone's shoes' in drama and puppetry has brought pupils to experience the gargoyles' life and cultivated pupils to see things from different perspectives (Neelands, 1984); therefore, change generated and empathy aroused (Baldwin & Fleming, 2003). It is not to claim that drama and puppetry has the power of 'transformation' as permanent change, but in the process of 'transportation' where one can go into another world and come back with gifts of new insights (Nicholson, 2005).

Conclusion and Implications

This small scale and tentative research project suggests that drama and puppetry has much to contribute to the life of literacy learning in the primary classroom. Through the process of self-appraisal and collaborative evaluation, the insights of process drama and puppetry in facilitating literacy learning were recognized and

summed up respectively according to research enquiries.

Engagement:It suggests that following an effective pedagogy, which involved children's existing knowledge, supportive Scaffolding drama and puppetry activity and multi-modes of presenting, and increase in physical involvement will enhance children's engagement in learning.

Speaking:The research shows that physically sculpturing a character and puppet making has remarkably improved children's emotional engagement in speaking. Also, speaking in a role through puppets has allowed children to express themselves effectively and confidently.

Listening:The research project reveals that the quality of listening surfaced when children involved in doing and watching improvisation. Teachers in roles with puppet fully attract children's attention; therefore, children listen reflectively and attentively to the teaching instructions.

Reading:Enacting a story is crucial in reading the meaning behind and beyond the text as well as visual images. The art of Scaffolding in drama and puppetry that leads children to explore the story physically, emotionally and intellectually motivates children to read in their spare time.

Writing:The data suggests that some features which reveals in children's written works are implicated to prior involvement in drama and puppetry activities. It also argues that the experience in drama and puppetry will be carried in the body memory and will be revealed informally in the future.

Findings: It suggests that drama and puppetry enable children to experience others' life and has potential to open the space between self and others, identity and difference where different thinking and empathy might be generated.

This research is not intended to argue for an extreme approach of suggesting that drama and puppetry as the one and only one means of teaching literacy. Drama and puppetry are not good vehicles for teaching linguistic skills such as the rule of phonics and grammar. Rather, this research has provided theoretical rationale to demonstrate how drama and puppetry can be applied fully to facilitate pupils' literacy learning as a social being.

There are a few concerns which might be generated through the reading of the article. Some teachers may raise concerns about increasing physical drama activities in the classroom setting. However, this research has provided an example of holding a drama club in a classroom setting with a short period of time per session. Process drama and puppetry are two very powerful and flexible tools in education. It is only we, as human agents, limit their potential by limiting our imagination and creativity. Can chairs and tables become puppets? Can 5 minutes of well-constructed activity have more impact than 40 minutes of non-constructed activity? In addition, some people may be afraid of conducting puppet making in their literacy teaching as it seems to have an irrelevant relationship with language learning. However, it could be argued that puppet making is a process of sign making and an inner discourse with the puppet becoming a crucial source for speaking and writing as Vygotsky (1978) indicated. Therefore, its important role in literacy learning should not be marginalized.

A couple of issues that were not included in this research enquiry remain unresolved and represent possible themes for further research. This research did not consider the relationship and impact between children's different cultural backgrounds and literacy learning since the majority of pupils in the drama club was not from the mainstream ethnic group. This would seem a significant next step. As like in the UK, in Taiwan, more and more children were born in a family with coalition cultural background other than pure Taiwanese. How children's different cultural backgrounds affect their literacy learning in schools should be seriously considered since these children will lead the world in the future. In addition, although this study was seeking to identify how process drama and puppetry facilitate writing in the poetic mode, the research project did not allow pupils to revisit the theme for further development and comparison that may represent another possible avenue of enquiry.

Children living in the 21st century are often positioned between different cultural beliefs and value systems, their access to instant social networks, multiple sources of information and media images means that growing up to be literate as a critical, social and moral thinker and talker is a more complex process than it used to be. Therefore, we should not ignore the power of process drama and puppetry that

can bring to facilitate children's literacy learning.

In this project, the researcher has developed her practice through a tremendous practical experience in being a drama club leader and a researcher. This article is seeking to share a tentative experience and contribute some insights to the field of process drama and puppetry in literacy learning.

References

- Aoki, T. (1996). Spinning inspirited images in the midst of planned and live(d) curricula. *Journal of the Fine Arts Council, Fall,96*, 7-14.
- Astell-Burt, C. (1981). *Puppetry for mentally handicapped people*. London: Souvenir.
- Astell-Burt, C. (2002). *I am the story: The art of puppetry in education and therapy* (New rev. ed.). London: Souvenir Press (E & A).
- Aellermayer, M., & Ronn, P. (1999). Making tacit knowledge visible through interplay between action research and videotaping. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 5*(2), 243-66.
- Boal, A. (2005). *The aesthetics of the oppressed*. London & New York: Routledge.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama* [electronic resource] : Creative approaches. London: Routledge.
- Barrs, M. (1988). Voice and role in reading and writing. *Language Arts, 44*(2).
- Blackledge, A. (2000). *Literacy, power and social justice*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Bolton, G. M., & University of Central England in, B. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Booth, D. (1994). *Story drama: Reading, writing and roleplaying across the curriculum*. Markham, Ontario: Pembroke.
- Booth, D. (2000). *Story works: How teachers can use shared stories in the new curriculum*. Markham, Ontario: Pembroke.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for english language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, R. B. (1994). *Introduction to research methods*. Melbourne: Longman.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, H. M. (1991). *Leitmotiv and drama: Wagner, Brecht, and the limits of "Epic" theatre*. New York: Oxford University Press.
- Currell, D. (1974). *The complete book of puppetry*. London: Pitman.
- Fisler, B. (2003). Quantifiable evidence, reading pedagogy, and puppets. *Research in Drama Education, 8*(1).
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London:

- Routledge & Kegan Paul.
- Grainger, T. (2004). Drama and writing: Enlivening their prose In P. Goodwin (Ed.), *Literacy through Creativity* (pp. 91-104). London: David Fulton
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Kempe, A., & Holroyd, J. (2004). *Speaking, listening and drama*. London: David Fulton.
- Kempe, A., & Lockwood, M. J. (2000). *Drama in and out of the literacy hour*. Reading: Reading and Language Information Centre.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2nd ed.). London: Routledge.
- Landy, R. J., (1982). *Handbook of educational drama & theatre*. London: Greenwood
- Crepeau, I. M., & Richards, R. M. (2003). *A show of hands: Using puppets with young children*. Minnesota: Redleaf Press.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Haineman Educational.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience: The role of drama in the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: Beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education*, 9(1), 47-56.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth NH, Heinemann.

- O'Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. City East, Queensland: Drama Australia.
- Ofsted (2006). Council of England.
- Pollard, A., & Collins, J. (2005). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice* (2nd ed.). London: Continuum.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama*, 7-11. London: Paul Chapman.
- Pritchard, A. (2005). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. London: David Fulton.
- Peck, S. M., & Virkler, A. J. (2006). *Reading in the shadows: Extending literacy skills through shadow-puppet theater*. *Reading Teacher*, 59 (8), 786-795.
- Wikinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. New York: RoutledgeFalmer.
- QCA (2003). *Speaking, listening, learning: Working with children in key stage 1 and 2*. (London, DfES).
- Robinson, S. (1967). *Exploring puppetry*. London: Mills & Boon.
- Stable, A. (2008). *Childhood and the philosophy of education: An anti-Aristotelian perspective*. London: Continuum International Publishing.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). California: Sage.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. London: RoutledgeFalmer.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge [Mass.] ; London: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1998). Drama as a way of knowing. In J. S. C. Miller (Ed.), *Drama and theatre in education: The research of practice, the practice of research* (pp. 57-72). Victoria: IDEA.
- Wikinson. D. & Birmingham P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. New York: RoutledgeFalmer.
- Winston, J. (2006). Researching through case study. In J. Ackroyd (Ed.), *Research*

methodologies for drama education (pp. 41-62). Stoke on Trent: Trentham Books.

Wray, D., Bloom, W., & Hall, N. (1989). *Literacy in action*. London: Falmer.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace .

戲劇教育策略融入國小五年級英語教學之行動研究

陳春利

臺南市復興國小教師

王婉容

國立臺南大學戲劇創作與應用學系副教授兼系主任

摘 要

本研究以行動研究的方式，將戲劇教育策略融入國小五年級英語教學，探討戲劇教育策略融入國小英語教學課程設計的發展歷程以及戲劇教育策略融入國小英語教學實施過程中遭遇的問題、因應的方法，最後，並分析學生對於戲劇教育策略融入國小英語教學的反應與看法。

研究結果發現，「戲劇教育策略」融入國小英語教學的課程設計，能讓學生在適當的情境中，適切地運用聽、說、讀、寫等各種口語與非口語的表達方式與人溝通。在培養單字、句型等基本能力後，宜選用對應語言能力發展的戲劇教育策略，大量提供聽、說的機會，慢慢再進入讀、寫的策略，最後能綜合運用四種語言技巧的溝通能力。在戲劇策略的運用技巧上，需提供足夠的戲劇情境引發參與，並盡量簡化任務。最後，研究結果也呈現出在戲劇教育策略的引導下，提升了學生學習英語的興趣與聽、說、讀、寫的能力，而學生們也都肯定戲劇教育策略融入教學的方式是「有趣的」、「生動的」、「令人印象深刻的」。

關鍵字：英語教學、溝通、戲劇教育、戲劇教育策略

Integrating Educational Drama Strategies Into English Teaching at a Primary School-An Example of the Fifth Graders

Chun-Li Chen

Teacher, Fusing Elementary School, Tainan, Taiwan

Wan-Jung Wang

Associate Professor & Chair, Department of Drama Creation and Application,
National University of Tainan

Abstract

The action research integrates educational drama strategies into English Teaching to explore how those strategies can be used in the fifth-grade English classrooms. The purpose of the research is to understand the process of developing lesson plans, the problems arisen in the classroom and the methods of solving the problems. Meanwhile, students' opinions about using educational drama strategies in learning are also investigated in the research.

According to the results, it is feasible to use educational drama strategies in the EFL classroom at the primary school level. Students can communicate with each other with oral and nonverbal expression properly. Before participating in educational drama activities, students should learn the vocabulary and sentence patterns well first. Then, the teacher applies the educational drama strategies to provide students with opportunity of listening, speaking, reading as well as writing. It's important to set up the circumstances of drama, and the tasks for students should be as simple as possible. Finally, it is also found that students consider educational drama strategies to be "interesting", "active" and "impressive"; therefore, they are more willing to participate in activities. In conclusion, Educational drama strategies successfully motivate students to learn English and improve their abilities of listening, speaking, reading and writing.

Keywords: english teaching, drama education, educational drama strategies, EFL, communication

壹、引言

研究者擔任國小英語教學迄今 8 年，在教學現場，看到了令人憂心的現象，誠如學者張武昌（2003）指出，英語教學實施幾年下來，學生的英語學習成就漸漸浮現雙峰現象。因此，如何幫助學生提升學習英語的動機與成就，便成為研究者教學上致力的方向。

令人振奮的是，2006 年進入臺南大學戲劇創作與應用學系碩士班，從戲劇教育的相關文獻中，看到戲劇對於提升英語教學的可能性。國外學者 Podlozny（2000）發現戲劇與語言習得間有很明顯的連結關係，而 Stinson 和 Freebody（2006）則發現學生在戲劇活動中，確能領悟到文本與語言的關係，對於說英語顯得更有自信。

然而，反觀國內戲劇教育策略與英語教學相關的研究，對象多為國、高中以上的學生，研究方法多為量化的數據分析，實施內容以高階能力的對話、劇本創作、演出、即席演說或其他戲劇策略偏多（吳如茵，2006；洪淑蘭，2008；陳永菁，2002；張逸帆、蘇碧瓊，2002；張瓊惠，2005；馮羿連，2007；劉文清，2006；蘇婷，2006；Tseng & Huang，2004）。究竟，戲劇教學、戲劇教育策略對於英語為外來語且英語能力尚屬起步階段的本國國小學童而言，是否同樣有助於學習呢？相對於利用其他媒介、另行設計外加課程（施佳君，2007；馮羿連，2007），是否可能利用學生現有的教材與上課時數，結合戲劇進行有效的英語教學呢？

因此，研究者希望能針對本身施教的國小高年級學生，選用適合的戲劇策略實施英語教學，發展有效的課程設計，提供一般國小英語教師實際教學上的參考。簡言之，本研究希望達到以下目的：

- 一、探討戲劇教育策略融入國小五年級英語教學的課程設計與執行
- 二、探討戲劇教育策略融入國小五年級英語教學中遭遇的問題與因應之道
- 三、探討戲劇教育策略融入國小五年級英語教學中學生的反應與看法

貳、研究方法、特色與場域

為了達到上述研究目的，本研究採用行動研究的方式，從設計課程開始，經過實施、檢視資料、發現問題、修正教案再實施的過程，逐步發展戲劇教育

策略融入英語教學的課程設計。同時，以研究者擔任國小英語教師的角色而言，更希望發展出的課程設計能普遍運用於英語教學現場，因此，本研究以研究者任教的兩班五年級學生為實施對象，直接以學生使用的英語課本美樂蒂SMART版本第五冊進行戲劇教育策略融入的課程設計，利用學生原本的一週兩堂課實施教學。

另一方面，為了避免行動研究過程中資料蒐集的疏漏或分析觀點的偏頗，也希望能在反思教學困境時得到更多的建議與解決策略的參考，因此，本研究除了研究者外，另邀請「協同觀察者」—本校英語實習教師，以及「專家諮詢人員」—王婉容教授共同參與，形成「人員間的三角檢測」關係。

參、相關參考文獻與理論探究

如前所述，研究者因為看到戲劇對於提升英語教學效能的可能性而開啟研究的動機，然而，本研究所謂「戲劇教育策略」融入課程的方式又與其他研究所採用的戲劇策略有何不同呢？

首先，提到目前所實施的九年一貫英語科課程，與以往強調文法觀念與單字背誦的英語教學最大的不同處，在於它強調學生要能在自然、愉快的語言學習環境中進行同儕及師生互動，實際運用英語能力（葉錫南，2003）。其中最受推崇的教學法，即為溝通式教學法。所謂「溝通」，指的是教師進行教學時，最好能從真實生活中取材，提供充分的情境與機會，讓學生做有意義的練習，發展學生表達、協商、交涉的語言能力，同時，「溝通」也包含用非語言的訊息加以輔助，加強意義的連結（朱錫琴，2003；施玉惠，2001）。

由此看來，教師在進行九年一貫英語課程教學時，需努力建構一個擬真的學習情境，讓學生自然而然地利用口語及非口語的表達方式，進行有意義而有效的溝通練習。

進一步蒐集文獻，發現上述九年一貫英語課程溝通式教學的理念與作法，正與戲劇教育的本質與概念有不謀而合之處。

談到戲劇教育，在內涵上包括在美國稱之為Creative Drama的「創造性戲劇」以及在英國稱之為Drama in Education的「教育戲劇」。在「創造性戲劇」的活動中，參與者透過聲音、口語、肢體表達等戲劇遊戲活動及角色扮演、即興表

演等探索的過程，學習戲劇相關元素，並藉由發現內在自我，強化與他人、社會的聯繫（引自林玫君，2005）。至於「教育戲劇」，則是一種透過戲劇探討相關議題（Learning through Drama）（林玫君，2002，2005）的課程模式，帶領者需利用不同的戲劇情境，引發參與者即興參與主題的探究，發展出解決情境中的問題的能力（林玫君，2005）。

簡言之，不管是「創造性戲劇」或「教育戲劇」的教學活動，皆強調參與者能即興參與戲劇情境下的扮演。因此，透過戲劇教育中各種戲劇形式的探索，參與者不僅學習戲劇的知識概念，更可藉由戲劇和生活結合，學習其他學科與議題。

文獻探討至此，顯而易見的，戲劇教育與溝通式教學法的精神具有一致的觀點：（1）戲劇教育策略運用戲劇元素的鋪陳，協助參與者想像與進入，建構解決問題的經驗與知能；溝通式教學法強調真實的、有意義的語料與情境，強化交涉與溝通能力。兩者皆強調參與者能將所得的知能應用於真實的生活中；（2）戲劇教育策略角色扮演的過程中，運用各種口語、非口語的方式表達自我；溝通式教學法強調在語言之外，要培養非語言傳達訊息的輔助技巧，如：表情、肢體動作等。兩者均強調，要達到與人有效互動的目的，需同時發展口語及口語之外其他表達情感的方式；（3）戲劇教育從貼近參與者的生活中取材，在參與活動中，重新建構參與者個人的生活經驗；在溝通式教學法中，學生需依交談對象、場合、主題等的不同，設法表達自己、與人互動。兩者皆強調學生為學習的主體，教師僅為設計、諮商以及催化者；（4）戲劇教育強調「從做中學」，以即興創作為主；在溝通式教學中，參與者需不斷地與人協商、交涉、協調與討論，以達到表達、溝通的目的。兩者均強調活動過程中參與、投入的程度，遠重於成果的呈現。

正因為戲劇教育與英語溝通式教學具有如此多的共通點，近幾年來，國內外的專家學者們，也紛紛發表他們將戲劇教育運用於英語教學上的研究與論述。

Wagner（1998）研究發現，在戲劇中學習，學習者在語言的自發性、流暢度、清晰度、字彙及文體學習上，有明顯的進步；Hyacinth（1990）認為在國高中階段的語言教學中運用戲劇的技巧，有助於引起動機、集中注意力與促進創造力；Stinson & Freebody（2006）則發現參與「過程戲劇」（Process Drama）的高中學生們，更能運用學習的語言連結到自己的生活和周遭的世界。韓國的Heldenbrand（2003）發現戲劇技巧的運用，讓英語學習變得真實而有意義，學

生的發音與語調更為真實而適切，更會使用非語言的手勢、臉部表情、眼神來表達傳遞的訊息。

國內學者張逸帆、蘇碧瓊（2002）針對大學生的研究，發現戲劇教學能增進學生口語表達的信心與能力；林雪美（2007）發現「英語戲劇」能提高國中學生聽、說、讀、寫各方面的學習動機和意願；施佳君（2007）發現戲劇教育策略對國小學生英語學習興趣有正面的影響；莊筱玟（2008）則發現戲劇教學法可以顯著提昇國小學生口語表達能力與學習興趣，也更懂得利用肢體語言及面部表情達到溝通目的。

然而，在文獻探討的過程中，研究者也發現國內將戲劇教育理論結合英語教學的研究有以下現象：（1）「研究對象」多為國、高中以上學生（洪淑蘭，2008；張瓊惠，2005；劉文清，2006；蘇婷，2006）；（2）「研究方法」多為量化的數據或歸納式的觀察報告（吳如茵，2006；馮羿連，2007；張逸帆、蘇碧瓊，2002；劉文清，2006）；（3）實施內容以高階能力的對話、劇本創作、演出、即席演說（張逸帆、蘇碧瓊，2002；Tseng & Huang，2004）或其他戲劇策略（林雪美，2007；陳永菁，2002）偏多，缺乏教學活動與過程的呈現與分析。

因此，本研究希望運用「行動研究」的質性研究方式，將戲劇教育策略運用於國小五年級學生的英語課程上，詳述課程設計的發展歷程，觀察、記錄教學的過程，並分析學生對於課程的學習反應，供作後續研究以及對於英語教學結合戲劇教育策略有興趣的英語教師參考。

肆、研究計畫與實施的過程

本行動研究教學歷程共分為四個階段：試驗階段、準備階段、發展階段及成熟階段。

「試驗階段」為本行動研究正式實施前的試驗性研究，於四年級下學期實施。由於學生們對於戲劇教育策略全然沒有經驗，此階段幫助研究者瞭解學生的反應，尋找適合的策略；同時，在過程中觀察研究進行時可能面臨的問題，提早予以排除或尋求避免的方法。

經過「試驗階段」，研究者進入「準備階段」，進行教材的課程架構分析與戲劇教育策略融入課程的設計。根據分析，五年級上學期教材共有六個單元，其中第一單元在學期開學之初，先使用一般英語教學模式進行，學習 *there is* 及

by 的概念，另外，再扣除一個研究者認為不適合戲劇教育策略融入的單元，餘四個單元進行戲劇教育策略融入的設計。

在「發展階段」，正式進入戲劇教育策略融入的教學活動，研究者一邊進行教學，一邊修正課程設計，在三個課程的循環中檢視修正的成效。

最後，在戲劇教育策略與課程設計經過執行、檢視、修正的循環後，進行最後一個課程教學，進入本行動研究的「成熟階段」。本階段的設計重點，在驗證前三個課程經過循環後修正的策略是否有效。

以下，將本研究的課程內容、運用的戲劇教育策略規劃以表格分析說明之。

表 1
本研究課程計畫表

| 日期 | 階段 | 課程設計 | 語言學習重點 | 戲劇教育策略的功能 | 運用的戲劇教育策略 |
|----------|------|------|--|--------------------------------|-----------|
| 97.03.12 | | 1 | 課文情境 | 用肢體動作表達對話與課文情境 | 個人靜像、旁述默劇 |
| 97.04.09 | 試驗階段 | 2 | 第一人稱直述句 I <u>wash my face</u> every day. | 用肢體動作練習單字、句型 | 雕像、鏡子 |
| 97.04.23 | | 3 | 疑問句及答句 What time do you <u>get up</u> ? I <u>get up</u> at <u>seven</u> o'clock. | 1. 透過肢體動作強化句型 2. 利用靜像畫面傳達訊息 | 個人靜像、小組靜像 |
| 97.05.07 | | 4 | 商品詢價及回答 How much is/are the <u>bottle(s)</u> ? It's/They're <u>50</u> dollars. | 1. 在模擬的情境中與人對話 2. 強化寫作能力 | 扮演、訪問 |

(續下頁)

| 日期 | 階段 | 課程設計 | 語言學習重點 | 戲劇教育策略的功能 | 運用的戲劇教育策略 |
|----------|------|---|--|-------------------------------|-----------|
| 97.05~08 | 準備 | | 整理試驗性研究省思、分析教材、課程設計 | | |
| 97.09 | 階段 | 輸入學生先備經驗 | 以 There is/There's 的句型，搭配介係詞 (on/in/under/by) 描述單數物品位置 | 不融入戲劇教育策略 | |
| 97.09.23 | 發展階段 | 1 | 利用 There are 及 by 的同義片語 next to 描述複數餐具位置 | 以肢體表達單字、句子 | 個人靜像、小組靜像 |
| 97.09.30 | | | | 活用生活對話 | 教師入戲、專家外衣 |
| 97.10.07 | | | | 1. 配合肢體動作熟練單字句型 2. 強化聽、說能力 | 數數停格、明信片 |
| 97.10.09 | 2 | 利用疑問詞 where 做出疑問句詢問，並運用片語 next to 做直述句描述 | 集體肢體表達 | 旁述默劇 | |
| 97.11.13 | 3 | 利用助動詞 does 做出第三人稱單數疑問句詢問，並以 Yes/No 做肯定、否定的簡單式回答 | 1. 觀察、模擬動作，強化句型 2. 集體建構畫面 | 鏡子、小組靜像、思想軌跡 | |
| 97.11.18 | | | 活用生活對話 | 音效、小組演繹 | |

(續下頁)

| 日期 | 階段 | 課程設計 | 語言學習重點 | 戲劇教育策略的功能 | 運用的戲劇教育策略 |
|----------|------|------|--|--------------------|-----------------|
| 97.12.02 | 成熟階段 | 1 | 利用助動詞 does 及疑問詞 what 做出第三人稱單數疑問句詢問，並以直述句回答 | 1. 強化對單字的認知 | 明信片、小組靜像 |
| 97.12.09 | | | | 2. 強化句型運用能力 | |
| | | | | 1. 集體建構畫面 | 教師入戲、專家外衣、牆上的角色 |
| | | | | 2. 英語聽、說、讀、寫能力綜合運用 | |

本課程計畫表規劃的原則如下：(1) 橫向而言，同一單元中，策略不重複運用，避免學生因失去新鮮感而影響參與的動機；(2) 縱向而言，前後單元間，策略可重複使用，藉以檢視行動研究中「循環」的成果；(3) 全觀來說，策略運用也要配合英語聽、說、讀、寫四項語言能力的發展，課程設計之初先發展聽、說能力，如：靜像、鏡子、明信片、旁述默劇等，課程越往後發展，則亦加強調讀、寫能力的運用，如：小組演繹、角色描繪等，多有配合課程的學習單或記錄表。

至於本研究所使用的「戲劇教育策略」，則是研究者擷取自「創造性戲劇」中的戲劇遊戲活動，以及「教育戲劇」學者們經常使用的戲劇「習式」(conventions) — 出自 Neelands & Goode (2005) 所著 *Structuring Drama* (舒志義、李慧心譯為建構戲劇) 一書。選用的策略分為兩大類，一類是以肢體或其他非口語方式溝通的策略，例如：靜像、鏡子遊戲、數數停格、默劇等，希望透過肢體、感官的運用，強化對於語言的認知與感受；另一類則是學生的英語字彙、句型能力足以發揮的策略，如：訪問、思想軌跡、專家外衣等，用以強化語言在真實生活中應用的機會。

在教案實施的過程中，研究者透過教學省思(附錄一)、觀察與錄影記錄、問卷、訪談、文件(學習單)等蒐集資料，時時要檢視遭遇的困境，提出解決的辦法，修正原先的課程規劃與設計，再實施，形成一個課程設計間的循環。至於遭遇的困境與解決之道，將在下一章節中討論。

伍、研究的具體發現

一、教學歷程

本研究教案實施首先進入「試驗性研究」，在此階段，參與學生對戲劇教育策略進行初步的探索。根據研究者觀察發現，學生們對於上課時可以離開座位（訪問、扮演）、使用肢體（靜像、默劇）甚或只是發出聲音（電動門開門聲），感覺是充滿新奇而樂於參與的；不過，在正式進入「發展階段」時，以下幾點需審慎考慮、詳加規劃：（1）要先瞭解學生的舊經驗，包括英語能力及戲劇經驗；（2）學生要有足夠的「基本語料」，指的是在策略實施前要先學習單字與句型；（3）課程進行中，每一個活動最好是單一的任務；（4）使用戲劇教育策略的次數，一節課以二個為限。

根據以上的發現，本研究進入「準備階段」，進行課程的設計與規劃。

到了「發展階段」，為呼應行動研究執行、檢視、修正、再實施的歷程，在每節課實施之後，研究者根據各項資料，檢視教學歷程中有效的課程設計予以保留，需修正的課程設計則加以修改或以其他策略取代。

在此階段的課程設計一，研究者發現，「教師入戲」有助於情境的建構，宜作為對話教學活動之前的暖身，是有效的策略；遭遇困境的策略則如下：「個人靜像」有肢體不夠開放的問題，「小組靜像」還需要小組建立默契，「專家外衣」開放學生自由在空間中活動，學生會藉機閃躲或敷衍，設計時應營造需要將全班分為兩組，輪流操作活動的戲劇情境。

到了課程設計二，「個人靜像」置入課程中進行第二次循環，原先規劃的「數數停格」，改以清楚劃分「開始」、「經過」、「結束」的「三項默劇」取代，「旁述默劇」以學生已接觸過的「小組靜像」替代，並用「教師入戲」的方式引導之。

實施結果發現，「三項默劇」和「明信片」比「個人靜像」更能引發學生利用肢體表達句型的意象，TPR（肢體反應教學）可以作為上述三種活動前的暖身；「明信片」和「教師入戲」讓學生主動而熱烈參與；「小組靜像」因組員間的默契漸佳，已能加速小組任務的完成，可繼續運用。

接著進入課程設計三，將TPR置於本單元設計的「鏡子」之前。原規劃有「小組演繹」策略，根據研究實施至目前的觀察，學生的寫作能力無法勝任，

因此，轉換成「教師入戲」導入，讓學生在設計的戲劇情境中，運用聽、說能力互相訪問，再填寫記錄表。同時，在「小組靜像」中，增加「思想軌跡」，設計學習單，培養基礎寫作能力。至於原先規劃的「音效」，因為本單元經修正後已有五個策略，予以刪除。

至此，發展階段完成三個課程設計的教學，循環實施的結果發現：TPR 的確有助於肢體表達，「鏡子」能幫助學生表達以第三人稱單數 (He/She) 為主詞的完整句子，而至目前為止，學生最喜歡教師入戲為情報員的神秘形象，至於學習單的填答方式，則不宜太複雜。

最後，本研究進入「成熟階段」，決定再將 TPR 置於「明信片」與「鏡子」之前，二度檢視 TPR 作為肢體表達策略前的暖身活動的成效；再者，以「小組靜像」檢核各小組累積的合作經驗是否能快速而成功地建構畫面；以「教師入戲」繼續發展情報員的戲劇情境，再利用「牆上的角色」取代「專家外衣」，讓學生發揮聽、說、讀、寫的語言綜合能力。

以下，說明發展階段三個課程實施、修正、再實施的循環過程：

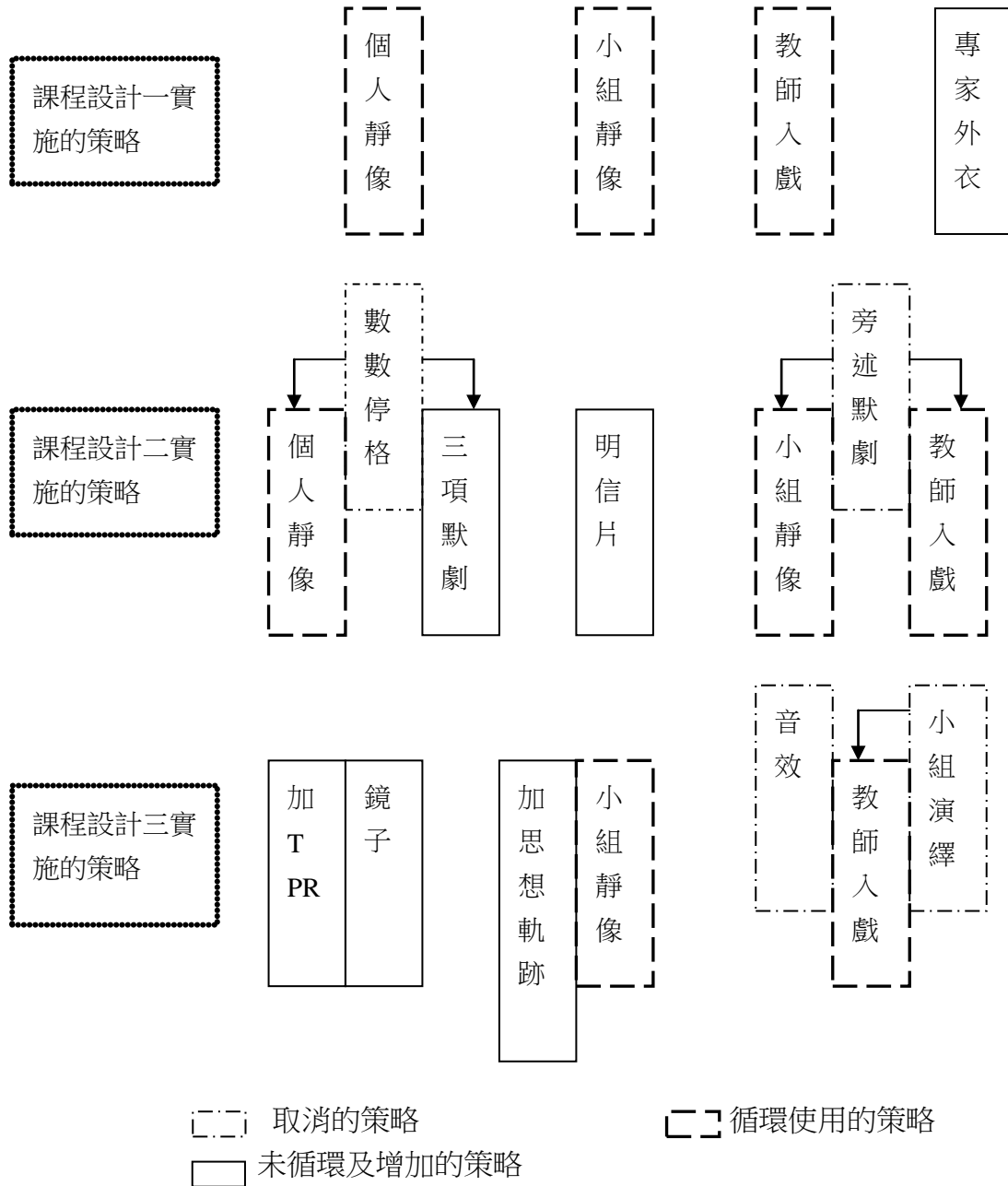


圖 1 本研究發展階段戲劇教育策略實施循環圖

根據成熟階段課程實施的資料顯示，策略的修正循環實施結果是成功的！有了 TPR 的帶動，學生們在操作「明信片」、「鏡子」時，都有明確的肢體表達，並配合口語表達，提升聽、說的能力。

以下，為錄影及教學省思記錄：

TPR 讓學生們越來越習慣伸展肢體了！（影 971127）

在「baseball」的明信片中，學生很清楚地建構出投手、打擊者、跑壘者、捕手、裁判、教練、游擊手的畫面。（省 971202）

學生對於（鏡子）策略及句型都達到一定熟練的程度以後，在專注於肢體的動作之餘順勢強調口語上的文法重點，之後再引導到文法的分析，可讓學生在不知不覺間汲取語言的用法。（省 971202）

在小組默契發展成熟後，組員已能快速建構「小組靜像」畫面，並在呈現時與同儕共同增強聽、說、讀能力。

以下，為協同觀察及教學省思記錄：

這次的小組靜像進行得相當順利，之前曾經顯得冷漠、意興闌珊的學生（William，Claire，Denny…），今天都能傾聽、參與討論的過程，決定句子與角色。（觀 971209）

觀看的學生能專注地閱讀、唸出接續的句子，無形中強化了語言的讀與說的能力。（省 971209）

「教師入戲」確能建構逼真的情境，讓學生降低焦慮，配合「牆上的角色」、「訪問」等，自然地發揮聽、說、讀、寫綜合能力。

以下，為教學觀察記錄：

學生看到我戴上墨鏡，馬上說出「007！」。我也立刻融入，帶著威嚴又有精神的語氣說：「Good morning!」。學生立刻帶著要「一起演戲」的表情，也大聲地回答：「Good morning!」。（觀 971209）

二、戲劇教育策略的運用情形、操作時產生的問題及解決的辦法

本研究使用的策略計有「個人靜像」、「小組靜像」、「思想軌跡」、「教師入

戲」、「三項默劇」、「明信片」、「鏡子」、「訪問」、「專家外衣」、「牆上的角色」等。

在初次接觸策略時，學生或因戲劇經驗不足，或因小組默契不夠，表現顯得生疏，但在累積足夠經驗或研究者改變操作的方式後，學生們便能在參與策略的同時，自然地開口說英語。

以下，分項敘述策略的運用、遭遇的困境及解決的辦法。

（一）靜像

在本研究裡，研究者使用「靜像」策略，加深單字的記憶。操作時發現學生怯於開展肢體，在下一階段的循環中，以 TPR 先示範動作，再進入「靜像」，果然表達的內容就豐富多了；在「小組靜像」初期，小組默契不夠，討論耗時、沒效率，此時，若加入一點點的戲劇情境，並將活動切割，一步步給予指令即可解決。

（二）教師入戲

「教師入戲」在本研究中提供情境讓學生融入，自然地運用英語能力溝通、表達及解決扮演者的難題。操作初期發現有些學生無法入戲，漠不關心或開玩笑，此時，研究者會強調困境，以戲中角色懇請學生幫忙，有時，則以扮演的角色約束戲中的學生開玩笑的行為。

根據教學省思及錄影逐字稿，說明如下：

利用手機預設鈴響，假裝是老闆打來訓斥的，學生因此更能融入情境，瞭解到推銷員（學生）對業務經理（研究者）的重要。（省 970925）

喔，OK 啦，如果他還是搞不清自己已經轉學了，你們老師（指著教室外）剛才告訴我，他去辦公室，馬上回來，等他回教室，我們再請老師跟這位狀況外的同學好好溝通一下。（逐 971009）

（三）三項默劇

在學生具備「個人靜像」以肢體表達單字及句子的經驗後，本研究將一個畫面擴充為三個畫面，連結三個畫面的意義表達一事件。操作時發現學生多只能呈現開始、結果二個畫面，此時，邀請同學們腦力激盪，一起補充戲劇情節與畫面成為完整的事件，問題獲得解決。

(四) 明信片

在「明信片」策略裡，每一個人物都會跟研究者進行聽、說的問答，加深單字的記憶與句型的運用。以下為上課觀察逐字稿片段，呈現研究者使用簡單的句子營造自然、流暢、真實與安全的英語環境的情景：

T: ...OK, who wants to guess? The ...is next to the ...

S01: The post office is next to the playground.

T: The post office is next to the playground.那應該有人是在 post office ,

有人是在 playground 。還有沒有人要猜？

S02: The park is next to the playground.

T: The park is next to the playground. ...Where are you?

S03: I'm in the post office.

T: Post office? What are you doing there? (逐 971009)

然而，操作時仍遇到困境，就是某些議題（單字）無法引起學生興趣，建構的畫面便顯得單調，此時，以分組（抽籤）即興呈現，並提醒可使用手邊物件，或扮演的角色從人物擴充為物件，畫面便充實許多。

(五) 鏡子

在「鏡子」策略操作過程中，學生觀察與模仿對方移動中的肢體動作，在完成動作並定格後，還要以模仿的動作作為表達的主題，說出相對的句子。操作時，曾有隨機配對的兩人不願意合作，此時，不宜強迫參與，應利用下課時間詢問原因；有部分學生則故意做快動作，此時，將鏡中人物與像的動作，設定為慢動作版便可杜絕開玩笑的心態。

(六) 教師入戲、專家外衣、訪問

研究者利用「教師入戲」將學生引導進入戲劇情境後，接著運用「專家外衣」及「訪問」等，讓學生以戲劇中扮演的身份相互訪問，以取得解決困境與完成任務所需的資訊。操作初期，發現學生缺乏溝通、對話的信心，根據本研究專家諮詢人員建議，設計任務分段進行，有助於完成任務。

研究對象在校學習英語的經驗只有兩年，戲劇策略又是全新的學習方式，研究者在活動設計時應考慮將活動任務簡化，以本活動為例，先安排第一階段任務能說出「Good morning.」、「My name is ____」，第二階段進一步說出「My telephone number is _____」，最後再進行詢問「What's your phone number?」，寫下答案再反問確認（專 971015）。

此外，還有學生在進行一對一訪問活動時敷衍，在空間中躲藏或遊移，研究者在下一循環中設計戲劇情境，將學生分為兩組，一組操作時，另一組扮演監督的角色，敷衍、混亂的情形大有改善。

（七）牆上的角色

學生們在操作「牆上的角色」策略時，需分工合作，運用聽、說、讀、寫能力，描繪一個特定角色的特質。活動進行中，不斷發現學生問答時文法有誤，但研究者選擇不直接指正，帶給學生挫折，而是等學生回答後，再複誦正確的句構，強化正確語法、語料的輸入與記憶。

總而言之，研究者在本研究實施過程中，不斷地發現問題、克服困境、修正設計再執行，在第二、三次的循環中，遇到的難題越來越少，而研究對象則越來越熟練策略的操作方式，顯示戲劇教育策略的檢視與修正的過程是成功的。

三、學生的反應與看法

本研究針對本行動研究問題三「戲劇教育策略融入國小英語教學中學生的反應與看法為何」進行探討，結果發現：（1）學生學習英語的態度及參與活動的意願明顯提升；（2）戲劇教育策略的融入對英語聽、說、讀、寫的能力有幫助，尤其是口語能力；（3）學生們最喜歡的策略為「牆上的角色」、「明信片」及「教師入戲」，不喜歡的策略則為「鏡子」、「個人靜像」及「專家外衣」；（4）對於戲劇教育策略融入英語教學，學生們多表示歡迎。

（一）英語學習態度的轉變

根據「英語學習態度自我檢視表」（附錄二）前後測及焦點學生的訪談（附錄三）結果統計，喜歡在英語課擔任示範或表演的比例從 34% 提升為 43%，喜歡嘗試和同學用英語對話的比例從 39% 提升為 46%，上英語課時喜歡參與各種活動的比例從 39% 提升為 62%。此統計結果顯示學生在本研究實施後，學習英語的態度及參與活動的意願呈現提升的狀況。

(二) 英語能力的提升

根據焦點學生的訪談結果，35 位受訪者當中有 34 位學生覺得「戲劇教育策略」融入教學的方式對他們英語聽、說、讀、寫的能力有幫助。

其中，最多學生表示這個研究對他們口語的能力幫助最大，因為課程中設計了許多同學間需使用英語溝通對話的活動，同時，教師也在教學活動中運用大量的英語和學生進行問答。

(三) 戲劇教育策略的喜好情形

1. 喜歡的策略：「牆上的角色」、「明信片」、「教師入戲」

根據「戲劇教育策略融入英語教學學習興趣調查表」(附錄四)統計結果，與焦點學生訪談內容整理交叉比對發現，學生們最喜歡的策略為「牆上的角色」、「明信片」及「教師入戲」。

學生們認為「牆上的角色」在討論與創作的過程中還能練習單字、複習文法概念，是一個很創意的策略。在操作「明信片」的過程中，一個一個進入集體畫面，能免除個人呈現的恐懼；對英文有興趣的學生，則喜歡在這個策略中常聽到老師和同學們用英語對話，自己也有說英語的機會。至於「教師入戲」，學生們多認為教師能跳脫平常的角色，給人感覺新奇；同時，自己也能在教師營造出的戲劇情境中扮演各種人物，好像師生共同演出一齣戲，上起課來有趣多了。

2. 不喜歡的策略：「鏡子」、「個人靜像」、「專家外衣」

學生們不喜歡「鏡子」的最主要原因，在於他們覺得跟隨、模仿別人是一件愚蠢的事；相對的，有人則不喜歡被模仿。不喜歡「個人靜像」是因為焦點聚集到自己身上，會產生壓力。至於「專家外衣」策略，本研究設計學生需擔任推銷員，要自己畫、製作名片，再設法把名片推銷出去，不擅長美工的學生們便認為這樣的任務太麻煩，而內向的學生則不喜歡擔任推銷員這種角色。

(四) 對戲劇教育策略融入英語教學的看法

根據焦點學生的訪談記錄，研究者發現學生們認為「戲劇教育策略」融入教學有以下幾點特色：教學方式有趣而多樣、學習模式輕鬆而自然、容易理解而印象深刻、想像的空間更加寬廣、英語學習能結合戲劇。

陸、結論與建議

本研究旨在透過戲劇策略進行英語教學，運用行動研究的方式來蒐集、分析資料，探討三個問題：(1) 戲劇教育策略融入國小五年級英語教學的課程設計；(2) 戲劇教育策略融入國小五年級英語教學歷程中遭遇的問題與因應之道；(3) 戲劇教育策略融入國小五年級英語教學學生的反應與看法。

從「learning through drama」(林玫君, 2005) 的角度出發，本研究透過戲劇教育策略的運用，讓學生從培養單字、句型等基本能力到強化發音、增進閱讀能力，最後，在擬真的情境中運用生活對話。在策略的運用方面，經過發展階段的三個課程循環，到了成熟階段的課程設計四，已能克服遭遇的困境，流暢地進行教學。至於參與的學生們，對於戲劇教育策略融入英語課程，也多保持肯定的態度。

一、結論

總結以上論文，針對研究者在國小英語教學進行行動研究後的歸納、整理、分析和論述，再對照本研究所聚焦探討的三個研究問題，以下提出研究的三點相關重要結論，並提出對未來相關研究的建議。

(一) 戲劇教育策略融入國小英語教學的課程設計，應依循溝通式教學的過程與模式施行為優

盧貞穎(2001)、施佳君(2007)認為，國小學生進行溝通式教學時，受限於英語能力的不足，應採用 Richards 和 Rodgers 的三階段教學過程模式(Richards & Rodgers, 1986)：先輸入基本語料，接著進行引導式練習活動，最後再進入開放式的溝通。

本研究在每一單元開始時，先讓學生學習課文中的單字、句子，並透過 TPR 增強對單字的記憶，是為基本語料的輸入；接著利用靜像、鏡子、明信片……等戲劇教育策略，強化對單字、句子的感知與深化概念，並提供大量聽、說英語的機會，是為有意義的引導式練習活動；最後，在教師入戲的引導下，利用專家外衣、訪問……等策略，讓學生在不同的情境中以扮演的角色發聲，將累積學習的字、詞、句應用在聽、說、讀、寫的溝通中，呼應的是以上教學過程模式中的最後一個階段：開放式的溝通。

此外，根據「九年一貫英語課程綱要」(教育部, 2008) 所列，國小英語教

學的內容應涵蓋多元的主題、溝通的功能與語言的各成分，包括字母、發音、字彙及句型結構。本研究除了透過各種戲劇教育策略讓學生熟習字母、發音、字彙、句型及情境對話外，更提供不同的戲劇情境，讓學生扮演推銷員、情報員……等不同的角色，與不同的對象，針對不同的主題進行有效的溝通與互動。

由此可見，本研究所運用戲劇教育策略融入英語教學的課程設計，不僅能夠呼應溝通式教學法「有效的溝通互動、口語與非口語並重」的精神，體現 Richards 和 Rodgers 的教學過程模式，同時，也符合九年一貫英語教學中所強調的「先聽、說，後讀、寫」以及「溝通的互動性」的原則。

(二) 戲劇教育策略融入國小英語教學歷程中所遭遇的問題與解決辦法之示例與整理

本研究在「試驗」、「發展」、「成熟」各階段的實際操作過程中，統整出策略運用的過程中所遭遇的問題與解決的辦法如下：

1. 戲劇元素不足，肢體語言不夠豐富、畫面單調。解決的辦法除了以 TPR 充實、豐富學生的肢體語言外，也可邀請其他同學一起腦力激盪，補充呈現小組過於單調的戲劇情節與畫面。
2. 英語能力不足，學生問答時文法有錯。此時，教師應將正確的句構重複一至二次，強化學生使用正確文法與句型的能力；此外，隨著課程的推進，學生們慢慢累積英語能力後，教師使用英語敘述問題、說明困境的比例便可大量提高。
3. 動機不足，學生不容易入戲、缺乏英語溝通的信心等。研究者有時以戲中與學生扮演角色相對具有權威的身份（經理對業務推銷員，領導者對情報員）約束學生的玩笑心態，有時則再三強調研究者的困境（即將被炒魷魚的經理、英文很爛的攝影師），凸顯他們對於研究者扮演的角色的重要性，以幫助學生入戲；同時，將任務簡化、分段，以逐步培養說英語的信心與能力。
4. 教室常規易失序，操作「鏡子」故意做快動作，有人則利用全班性訪問活動時間敷衍等。研究者再次操作「鏡子」時，特別強調呈現慢節奏版，不讓學生有開玩笑的機會；再者，設計戲劇情境，將學生分為兩組，一組操作時，另一組扮演監督的角色，亦達學習的效果。

(三) 戲劇教育策略融入國小英語教學學生的反應與看法之分析

本研究利用「英語學習態度自我檢視表」、「戲劇教育策略融入英語教學學

習興趣調查表」及焦點學生訪談，瞭解學生對於戲劇教育策略的喜好、看法，以及他們學習英語的態度是否產生變化。

根據以上資料的統計、分析與比對，學生們對於戲劇教育策略融入國小英語教學的看法與反應如下：

- 1.能提升學習英語的興趣：學生更喜歡參與教室中的活動，樂於與同學們互動、合作共學，也更勇於在營造的情境中展現自己的英語能力。
- 2.能提升英語聽、說、讀、寫能力：其中，對口語能力幫助最大。
- 3.喜歡的戲劇教育策略：最喜歡「牆上的角色」、「教師入戲」、「明信片」，因為上述策略使得教學富有創意、教師跳脫原本角色顯得新奇有趣、參與過程提供安全感及想像的空間。
- 4.不喜歡的戲劇教育策略：不喜歡「鏡子」、「個人靜像」、「專家外衣」，因為操作過程中有被模仿的尷尬、個人呈現的壓力以及任務不易達成而產生排斥。
- 5.戲劇教育策略是輕鬆有趣、充滿想像、容易理解而令人印象深刻的。

二、建議

研究者根據本行動研究實施的歷程與結果，從二個面向提出具體建議，一是對教師的建議，二是對未來研究的建議。茲分述如下：

（一）對教師的建議

在課程實施前，應先熟讀相關資料，多參加相關的研討會或工作坊，認識與體驗「戲劇教育策略」的概念與作法。接著，分析學生的英語能力與戲劇經驗，同時確認戲劇教育策略是具有教學目的，再進行課程的設計與實施。在課程進行中，應發展有效而良性的班級經營技巧，利用班級經營技巧建立師生間的默契，以獎懲制度約束學生行為、使用鈴鼓或設計口令作為提示的控制器等，切忌以斥責的方式中斷活動，務必保持學生參與的熱情與動機；同時，以開放、願意嘗試的態度入戲，讓學生相信並願意投入，另一方面則接納學生的創意，多給予正面的回饋—手勢（豎起大拇指）、語言（good job!）、表情（微笑）等，會帶給學生難以言喻的信心與動力。課程實施後，要檢視實施情形，保留有效的策略再運用，至於無效的策略，經修正帶領技巧後或活動方式後可再度實施以檢視成效。

簡言之，教師在課程實施之前、實施當下及實施後做好詳盡的規劃及配套措施，才能使課程進行順利，收到預期的教學效果。

（二）對未來研究的建議

本行動研究運用「戲劇教育策略」進行國小英語教學的作法在國內算是新興的議題、初步的嘗試，在實施過程中仍有不足的地方，對於未來的相關研究，研究者提供以下建議：研究方法進行量化研究，並利用適合的評量量表，更精確地評量實施後英語聽、說、讀、寫能力的成效；研究對象擴大範圍，增加參加研究人數或擴大至不同年級；設立對照組，比較戲劇教育策略的成效；運用到低成就學生身上，探討對於學習成就與學習動機的影響。

結語

根據「九年一貫英語課程綱要」的規範，國小每週僅有兩節上課時間，所有擔任英語教學的老師們，都希望能夠運用有效的策略，吸引學生參與學習活動，達到教學目標。本研究在不外加教材的前提下，運用戲劇教育策略融入課程設計，於課堂中實施並記錄教學歷程與結果。研究發現，這種運用戲劇教育策略融入學生既有教材的課程設計是有效的，不僅不需外加課程時間及內容，同時，學生在高度興趣的參與情況下，學習更能深化，英語聽、說、讀、寫的能力獲得提升且能運用於不同情境的溝通互動中，與九年一貫英語教學強調之「溝通式教學法」的精神能相互呼應。誠摯希望與所有英語老師們分享這份教學行動研究，以刺激未來國小英語教學在教學法實施上做更多的創新實驗與嘗試，並促進未來國小英語教學在研究上更長足的開展與進步。

參考文獻

- 朱錫琴 (2003)。教學法簡介。載於第 1243 期九年一貫課程深耕計畫種子教師研習資料, (8-40)。臺北: 國立教育研究院。
- 吳如茵 (2006)。以戲劇活動降低國小學童學習英語的焦慮: 以臺南縣國小學童為例。未出版碩士論文, 臺北教育大學兒童英語教育研究所。
- 林玫君 (2002)。戲劇教學之課程統整意涵與應用。載於劉天課、張曉華總編輯, 國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集, (261-280)。臺北: 國立臺灣藝術教育館。
- 林玫君 (2005)。創造性戲劇之理論探討與實務研究。臺北: 心理。
- 林雪美 (2007)。藝術與語言的饗宴—英語戲劇教學。教師之友, 48(1), 36-41。
- 施玉惠主編 (2001)。國民中小學英語教學活動設計及評量指引。臺北: 教育部。
- 施佳君 (2007) 戲劇教育策略融入國小高年級英語課程之行動研究—以繪本為媒介。未出版碩士論文, 臺南大學戲劇創作與應用學系。
- 洪淑蘭 (2008)。應用角色扮演法提升高職學生英語學習效能之行動研究。未出版碩士論文, 台東大學教育學系。
- 陳永菁 (2002)。應用戲劇於國小英語教育: 以高雄市福東國小、鼎金、漢民三間國小為例。劉天課、張曉華 (總編輯), 國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集 (199-210)。臺北: 國立臺灣藝術教育館。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域 (英語)。取自教育部國教專業社群網 TESEC—97 年課程綱要, http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 張武昌 (2003)。國民中學基本學力測驗英語雙峰現象暨改進措施研究。教育部委辦計畫報告。臺北: 教育部。
- 張逸凡、蘇碧瓊 (2002)。戲劇教學法對大學生英語口語能力表現之效益研究。南師學報, 36, 97-124。
- 張瓊惠 (2005)。英語戲劇教學對成人英語學習者之英語學習影響。未出版碩士論文, 高雄師範大學英語學系。
- 莊筱玟 (2008)。戲劇教學對國小學生英語口語能力及學習態度影響之研究。未出版碩士論文, 高雄師範大學英語學系。
- 馮羿連 (2007)。創意戲劇方案對國小學生英語學習態度及口語表現影響之研究。未出版碩士論文, 高雄師範大學英語學系。
- 舒志義、李慧心 (譯) (2005)。建構戲劇: 戲劇教學策略 70 式 (原作者: Neelands,

- J., & Goode, T.)。臺北：成長基金會。
- 葉錫南 (2003)。九年一貫英語科課程之精神及其教學。載於第 1243 期九年一貫課程深耕計畫種子教師研習資料，1-7。臺北：國立教育研究院。
- 劉文清 (2006)。國中戲劇表演融入英語教學對臺灣學生語言及態度發展之效益研究。未出版碩士論文，高雄師範大學英語學系。
- 盧貞穎 (2001)。溝通式英語教學。敦煌英語教學雜誌，29，12-16。
- 蘇婷 (2006)。應用戲劇教學於高中英語聽講課之行動研究。未出版碩士論文，政治大學英語教學碩士在職專班。
- Heldenbrand, B. (2003). Drama techniques in english language learning. *Korea TESOL Journal*, 6(1).
- Hyacinth, G. (1990). Using drama techniques in language teaching. *ERIC Document Reproduction Service (EDRS)*, 230-249.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 239-275.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Stinson, M., & Freebody, K. (2006). The DOL project: An investigation into the contribution of process drama to improved results in english oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20, 27-41.
- Tseng, C. C., & Huang, H.S. (2004). Learning EFL through dramatic curricula. *NTTU Educational Research Journal*, 15(2), 275-304.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, New Hampshire: Heineman.

附錄一

戲劇策略融入英語教學省思 970923 (部分)

| | | | |
|--|---|---|---------------------|
| 單元名稱 | A Picnic | 戲劇教育策略 | 個人靜像、小組靜像、教師入戲、專家外衣 |
| 教學目標 | 1. 強化文字與動作意義的連結 2. 利用肢體表現動作或物件 3. 參與小組合作的行動 4. 運用語言獲得所需的資訊 | 教學對象 | 五年一班、二班 |
| 課文內容 | 1. 單字：plate, bowl, chopsticks, spoon, fork 2. 句型：There are _____s next to the _____s. 3. 課文：“Mmm..., yummy, yummy.” “Do you want some, Cory?” “Yes, please.” “There are plates next to the bowls.” “There are forks next to the spoons.” “Great food. Thanks.” 4. 生活用語：“What’s your telephone number?” “It’s _____.” | | |
| 活動流程 | 學生反應 | 省思及因應的策略 | |
| 1. 聽課文 CD，解釋課文情境後，先朗讀課文，再強調融入感情，以口語方式完成課文對話 2. 教單字、句型：利用圖卡及字卡練習本課單字，再套用句型 3. 個人靜像：想像自己就是某一種餐具，在空間中自由擺出該餐具的型態，並說出 “I am the _____.” | ◎ 相對於朗讀課文，學生們對於融入情感的口語對話，顯得有興趣多了，除了聲音表情的融入外，臉部表情也跟著句意自然產生不同的變化 ◎ 在單字教學時，配合發音規則的統整歸納，學生的單字累積量會加速成長；至於句型的教學，利用前一課的經驗（單數 There is、在旁邊 by）為基礎，很容易便連結到本課的句型（複數 There are、在旁邊 next to） | * 忘了跟學生說明本學期老師將會運用不同以往的方式上課，學生可能因此對肢體動作和英語學習之間的關係產生懷疑。下一次上課會說明日後將隨機使用戲劇策略的融入。因此，在課堂中，若是要使用不同於以往的策略來上課，最好還是能跟學生做一些事先的溝通與約定，以免太過突兀，學生無從反應（省 970923） | |

(續下頁)

| 活動流程 | 學生反應 | 省思及因應的策略 |
|------|---|--|
| | <p>◎ 第一次要學生做出餐具的型態，大部分的學生都顯得錯愕、遲疑，或是動作拘謹，只會運用手臂、手掌、手指做出餐具外型</p> <p>◎ 做過一次，學生反應不熱烈，下課鐘聲響了以後，要求他們再重複一次，學生顯得草率而急躁 (觀 970923)</p> | <p>* 提醒學生，全身各個部位都可以用來創造物品的型態；同時，走到學生的座位間，告訴他們：「我是魔法洗碗工，經我洗過的餐具一定亮晶晶！」。經過沒有動作的學生身邊，教師一邊說：「這是什麼餐具啊？是不是太髒了，看不出餐具的樣子呢？我來洗洗看！」，同時擺出要去洗碗的動作。學生們因為害怕老師靠近、作勢搓洗，也因為稍離開固定的空間而漸漸能夠開放。在這裡，我看到<u>戲劇策略融入課程中，帶領者進入參與者之間以動作或語言加以刺激，以及參與者擁有適度空間的重要性</u> (省 970923)</p> <p>* 看到學生很靦腆地擺出餐具型態，還要說出“I am the _____.”時，感覺這樣的畫面有點突兀，仔細思索，才發現在此設計的這句話欠缺了語言的溝通功能，在生活中，人與人之間甚少會產生此類的對話。<u>日後的課程設計，應避免機械式、「嵌入」式的句型練習 (drill)，而要多製造運用生活化語言的機會</u> (省970923)</p> <p>* <u>利用下課進行活動</u>，一則因為學生期待下課時間的自由活動，一則因為教室外多了干擾，實施的效果並不理想，<u>應盡量避免</u> (省 970923)</p> |

附錄二

英語學習態度自我檢視表

基本資料：

五年____班____號 性別：男 女

親愛的同學：

這份問卷，主要是要和你一起了解自己學習英語的態度，沒有對錯的答案，也不會列入任何一項成績計算，請放心填答。每一題都有四個選項，4 代表非常同意，3 代表有點同意，2 代表不是很同意，也不是完全不同意，1 代表完全不同意，請根據自己的狀況，勾選出適合的答案。

| | 非常同意 | 有點同意 | 有點不同意 | 完全不同意 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.我喜歡學英語。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.在學校我喜歡上英語課。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.我喜歡在英語課擔任示範或表演。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.我喜歡嘗試和同學用英語對話。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.上英語課時，我喜歡參與各種活動，如：扮演 、兩兩一組、小組活動等。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.學習使用英語讓我覺得很快樂。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.上英語課時，我會害怕開口說英語。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

附錄三

戲劇教育策略融入英語教學訪談大綱

1. 在本學期老師所運用的戲劇教育策略中，你最喜歡哪一種？為什麼？
2. 在所運用的戲劇教育策略中，你最不喜歡哪一種？為什麼？
3. 整體而言，你覺得運用「戲劇教育策略」融入英語教學的方式，是否會提高你對英語學習的興趣？為什麼？
4. 你覺得與之前的英語教學比較起來，這種「戲劇教育策略」融入的方式給你感覺最不同的是什麼？你喜歡嗎？
5. 你覺得這種「戲劇教育策略」融入的方式對你的英語學習是否有幫助？為什麼？

----- 非常謝謝你接受這次訪問 -----

附錄四

戲劇教育策略融入英語教學學習興趣調查表

班級：_____ 姓名：_____

各位同學：

這學期，我們在英語課程中有四個單元使用「戲劇教育策略」融入的方式學習英語。首先，請根據你對每個策略喜好的程度，在方格中打 \sim 。接著，再請你以文字描述，回答後面的三個問題。

| 戲劇策略 | 配合的英語教學單元 | 配合的英語教學課程內容 | 喜好程度 | | | | |
|------|----------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 個人靜像 | 2. A Picnic | 做出餐具型態 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | 非常喜歡 | 喜歡 | 沒意見 | 不喜歡 | 非常不喜歡 |
| 個人靜像 | 3. Clue Hunt | 各地點從事活動的人物 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | 非常喜歡 | 喜歡 | 沒意見 | 不喜歡 | 非常不喜歡 |
| 小組靜像 | 2. A Picnic | 小組創造一張餐桌擺設圖 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | 非常喜歡 | 喜歡 | 沒意見 | 不喜歡 | 非常不喜歡 |
| | 3. Clue Hunt | 小組建構照片畫面並示範句子的念法 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | 非常喜歡 | 喜歡 | 沒意見 | 不喜歡 | 非常不喜歡 |
| 小組靜像 | 4. Lunch Time | 小組中一或二人做出食用食物的表情 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | 非常喜歡 | 喜歡 | 沒意見 | 不喜歡 | 非常不喜歡 |
| 小組靜像 | 6. AGuessing Game | 本組建構畫面，他組說出畫面的意義 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | 非常喜歡 | 喜歡 | 沒意見 | 不喜歡 | 非常不喜歡 |
| 思想軌跡 | 4. Lunch Time | 一或二人做出食用食物的表情，一人問，一人答，一人結論 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | 非常喜歡 | 喜歡 | 沒意見 | 不喜歡 | 非常不喜歡 |

(續下頁)

| 戲劇策略 | 配合的英語教學單元 | 配合的英語教學課程內容 | 喜好程度 | | | | |
|------|--------------------|------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 三項默劇 | 3. Clue Hunt | 以一個地點發生的事，呈現開始、經過、結束 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| | 3. Clue Hunt | 一個一個加入，建構兩個相鄰地點的畫面 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| 明信片 | 6. A Guessing Game | 一個一個加入，建構動作單字的畫面 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| | 4. Lunch Time | 吃食物的姿態動作 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| 鏡子 | 6. A Guessing Game | 各種活動的姿態 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| | 2. A Picnic | 教師扮演健康食品公司業務經理 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| 教師入戲 | 3. Clue Hunt | 教師扮演攝影師 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| | 4. Lunch Time | 教師扮演情報員頭子 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| | 6. A Guessing Game | 教師扮演情報員頭子，即將退休 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| 專家外衣 | 2. A Picnic | 擔任超級推銷員，解除業務經理可能被開除的危機 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |

(續下頁)

| 戲劇策略 | 配合的英語教學單元 | 配合的英語教學課程內容 | 喜好程度 | | | | |
|-------|--------------------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 訪問 | 4. Lunch Time | 擔任情報員，互相訪問並填寫調查單，蒐集重要人物的資料 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |
| 牆上的角色 | 6. A Guessing Game | 描述各地的調查員接班人的外型、喜好 | <input type="checkbox"/> 非常喜歡 | <input type="checkbox"/> 喜歡 | <input type="checkbox"/> 沒意見 | <input type="checkbox"/> 不喜歡 | <input type="checkbox"/> 非常不喜歡 |

◎ 請以文字描述，回答下列三個問題：

1. 在所運用的戲劇教育策略中，你最喜歡哪一種？為什麼？
2. 在所運用的戲劇教育策略中，你最不喜歡哪一種？為什麼？

整體而言，你覺得運用「戲劇教育策略」融入英語教學的方式，是否會提高你對英語學習的興趣？為什麼？

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://www2.nutn.edu.tw/git/website/active/act99/991224.html>，下載填寫，隨論文一併寄出。

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

每年 6 月、12 月中旬前。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://www2.nutn.edu.tw/git/website/active/act99/991224.html>

(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 Roman 12 號字，並以 word 文字存檔。

(二) 字數

來稿每篇中文以 18000 字為上限，英文以 8000 字為上限，排版後（含圖表）以不超過 25 頁為原則，凡人名、專有名詞等若為外文者，第一次出現時請註原文。

(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 300 字，英文約 200 字）；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

每期置主副編各一人，由本系專任教師擔任，負責主持編輯會議，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。每期至少需進行二次會議，第一次會決定所有稿件去留及初審外審名單，第二次會議審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 副主編 張麗玉
編輯委員 張瑞芳、容淑華、陳仁富、洪碧霞、謝苑玫
顧問委員

王友輝 中國文化大學戲劇學系
徐良鳳 台南應用科技大學應用英語系
徐亞湘 中國文化大學戲劇學系
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

Joe Winston / Professor of Drama and Arts Education,
University of Warwick

編輯助理 章琍吟
行政助理 羅心宜、呂季樺、林純華
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