

表演藝術之課程發展與行動實踐 —從「戲劇課程」出發

林玫君

「戲劇」應用於教育的歷史，在歐美發展已近百年，其在中小學藝術課程中的定位與實踐也受到相當的重視。反觀我國的教育發展，直到近年隨著九年一貫課程的實施，「戲劇」方成為「表演藝術」課程的主軸之一，但與同為課程主軸的「音樂」與「視覺藝術」課程相比，其不論在學科內涵、課程架構、及教學實踐等方面，都尚有許多努力的空間。本研究企圖參考英美戲劇教育之課程發展，為我國表演藝術中的戲劇領域，建立一套新的課程架構與內涵基礎。同時，研究者與教學團隊以行動研究的方式，針對這套課程在小學低、中、高年級之實踐，進行深度教學反省。透過近一年的行動歷程，研究者對此套課程在小學中實踐之情形與問題所在，有了多項的發現，希望能藉此提供未來國內表演藝術課程、教學與師培工作之參考。

關鍵字：行動研究、表演藝術、課程架構、戲劇教育

作者現職國立台南大學戲劇創作與應用學系教授兼系主任

壹、研究背景與目的

在九年一貫課程改革中，藝術領域方面最大的改變，就是在原有的音樂、視覺藝術之外，加上「表演藝術」一科，其實質內涵包括「戲劇」與「舞蹈」。由於「戲劇」本是綜合藝術的表現，透過戲劇的創作，參與者結合人物扮演、故事情節、肢體韻律、語言對話等戲劇元素來反應人類之生活處境，並充分運用音樂、舞蹈、視覺乃至於媒體科技等多元形式來進行藝術統合之總體營造。因此，在探討「表演藝術」內涵與統整課程的精義時，從「戲劇課程」出發是一個可行的嘗試。

與一般人認為「戲劇即舞台表演或粉墨登場」的刻板印象不同，「戲劇課程」在教育與學校中的意義是「創作過程中的合作與分享」。從「兒童發展」的學理基礎來看，教室中的戲劇課程就如幼兒自發性的扮演遊戲，被認為是兒童與生俱有的本能，更是學習與成長的重要媒介。透過戲劇情境中的互動歷程，兒童必須統整個人「經驗」，與同伴合作，一起想像、體驗、反省並解決戲劇情境中所面對的問題（Bolton, 1979; Siks, 1970; Ward, 1957; Way, 1972）。從「藝術教育」的角度來看，戲劇的內容是以「人類生活情感」為創作來源，重視個人對生活或社會相關議題之想法與感受；戲劇的方法則以「戲劇/劇場」之元素與技巧為媒介，強調對自我身體聲音的探索和即興自發的肢體及語言的表達，甚至結合不同戲劇創作的形式與方法，藉以提供兒童多元的溝通與表現的管道（林玫君，2005）。

相較於「音樂」和「視覺藝術」之豐富的學科內涵與系統性的課程架構，「表演藝術」尤其是「戲劇」，其學科內涵與課程架構卻是非常的模糊。從台灣藝術教育的歷史發展來看，「音樂」和「視覺藝術」早在日治時代就已經在師範體系中設立（黃冬富，2006；戴金泉、徐世賢、廖年賦、吳豐、蔡永文、孫巧玲，1995），雖然歷經年代的演變，其科目名稱已經不同（美術改成視覺藝術），然而其在教育理

論、學科內涵、課程架構與教學方法等相關研究，都有豐碩的成果。因此，即便在九年一貫「藝術人文」中的指標是以「動詞」如探索、實踐（教育部，2003）等來描述學生該有的「過程能力」（process skill），而個別的「學科內涵」就顯得模糊，但「音樂」與「視覺藝術」的老師們仍可以在已建立的「學科內涵基礎」上，嘗試發揮「統整課程」的精神。然而，對多數的現場教師而言，在「戲劇」是一門陌生的學科，也缺乏系統性的課程內涵與架構，因此要他們跳過基本的內涵元素來進行統整性的課程設計，是一件相當困難的工作。再加上多數教師在職前階段也未接受戲劇教育課程的專業訓練，所以對於戲劇課程的建構與教學的方法都面臨許多的問題（王毓茹，2006；林翠玲，2002）。

反觀英美各國，「戲劇」被應用在教育中約從八十年前開始。在美國，西北大學的溫妮佛·伍爾德(Winifred Ward)女士嘗試把專業劇場中的「即興式戲劇活動」應用於小學的課程中。她是第一位將戲劇活動與表演性的劇場分開，並且有系統地分類整理出適合兒童身心發展的戲劇活動之學者。當時，美國伊立諾州的伊文斯登小學特別邀請伍爾德女士到學校開設戲劇相關課程，她嘗試將成人劇場中用來訓練演員之暖身遊戲、肢體開發、即興默劇、對話練習等以「過程」為主的即興活動，配合兒童喜愛的童話故事，引導小學生們在教室中進行自發性的扮演。這一類將戲劇應用於教育中的戲劇教育家，還包含喬瑞丁·喜克絲（Geraldine Siks）、楠妮·馬凱薩林（Nellie McCaslin）、芭芭拉·莎里斯貝莉（Barbara Salisbury）等人，他們都曾為戲劇在小學課程的內涵與架構以專書提出說明。此外，美國兒童戲劇教育協會和美國中等戲劇教育協會（American Alliance of Theatre for Youth & American Association for Theatre in Secondary Education）也提出研究成果，在《戲劇/劇場之課程模式報告書》（*The National Theatre Education Project: a model drama/theatre curriculum philosophy, goals and objective*）

(American Alliance of Theatre for Youth & American Association for Theatre in Secondary Education. [AATY& AATSE], 1987) 中，對於中小學的戲劇課程提出了建議方案。

在英國，也有許多關注戲劇課程與教育的學者分別提出自己的教學實驗與想法。早期現場教師如芬雷·強森 (Finley Johnson)、卡德威爾·庫克 (Caldwell Cook) 等人就已開始在教室中運用即興式的戲劇活動進行教學課程。而後諸多劇場工作者，如彼德史雷 (Peter Slade)、布萊恩·魏 (Brain Way)，與戲劇教育工作者，如桃樂斯·西斯考特 (Dorothy Heathcote)、凱文·波頓 (Gavin Bolton)、西西尼·歐尼爾 (Cecily O' Neill)、約翰·桑姆斯 (John Somers)、大衛·宏恩布魯克 (David Hornbrook) 等人繼續發揚光大。從二十世紀初到現在，學校中的戲劇教育在許多專家學者和現場教師的努力與提倡下，其在國中小學的課程定位與教學的實踐，也早已受到學者專家矚目，成爲一門重要的研究領域。

目前正當國內面臨表演藝術中戲劇在課程與教學方面諸多疑問時，有必要回溯英美戲劇教育發展的歷史 (林玫君, 2006)，整理其對戲劇課程內涵與架構的建議，並依此建立一套國內戲劇課程的參考架構。本研究目的之一就是參考英美戲劇教育之課程架構，爲我國表演藝術中的戲劇領域，建立一套「新課程架構與內涵基礎」。

雖然戲劇教育由英美開始推行，但在轉換至國內的課程與教學環境時，必須實際考量這些外來課程的適切性。要了解其在教學中應用的情況，必須進入教室，結合教師、戲劇專家與研究者，從實際的行動中進行研究。在國外，已有部分學者利用行動研究，來呈現戲劇教學的歷程 (Edmiston, 1993; Errington, 1993; Flynn, 1997; Taylor, 1992)。在國內，目前行動研究多以幼稚園課程居多 (林玫君, 1999a, 1999b)，至於小學階段的戲劇課程實踐，尚缺乏系統性的整理與探究。因此，本研究目的之二就是希望將整理後的「新戲劇課程」，透過

行動研究，結合戲劇教學團隊與現場教師，在小學低、中、高年級教室，實際進行教學省思，以了解「新戲劇課程」執行的過程及其中遭遇的困難，以建立本土化的戲劇課程經驗，並提供未來國內表演藝術課程、教學與師培工作之參考。基於上述之研究目的，本研究之問題如下：

- 一、依據英美戲劇教育理論與課程架構，可應用於我國表演藝術之戲劇課程中的架構與內涵爲何？
- 二、在「新戲劇課程」架構中，戲劇內涵 (I) 「戲劇基本能力之開發」於小學執行之情形爲何？有何問題？如何因應？
- 三、在「新戲劇課程」架構中，戲劇內涵 (II) 之「戲劇創作能力之應用」於小學執行之情形爲何？有何問題？如何因應？

貳、研究方法

一、研究方法與合作伙伴

本研究採協同行動研究的方式，以「戲劇教育專家」(即研究者本人，在文中以「我」自稱)、「研究小組」(我指導的研究生群，皆具備豐富的戲劇教學經驗)和「小學老師」(包含小學低、中、高年級的老師)，共同組成「教學與研究團隊」，研究中以三者之間的反省性互動歷程爲主 (Reflective interaction)。過程中針對小學戲劇課程的發展及運作進行反思、討論與評估並以反省螺旋的架構，不斷地省思檢討而修正，並持續擬定新的循環行動。研究中三位參與的現場老師，一位是森林國小的低年級教師，大學時已受過戲劇教育相關的訓練，有興趣實驗如何在生活課程中融入戲劇課程。而另一位森林國小的中年級教師爲藝術人文教師，音樂爲其主修，之前也參加了許多短期戲劇教育的研習，有意願讓我與研究小組進入其教室，共同進行協同教學。另外，在下學期，由於場域的變動，又增加一位高年級教師，具備豐富的戲劇教學經驗，同時也是研究小組的一員，願意和其它研究伙伴協同，在自己班

專論

上嘗試進行進階的戲劇課程。

二、教學內容及研究時間、場域

在教學內容和研究時間、場域方面，可分為上下學期進行說明。上學期以「戲劇內涵(I)－戲劇基本能力之開發」為主要教學行動，整學期有十五次上課機會，低年級在森林國小熊熊班，配合生活課程，由二位研究生協同導師，進行每週一堂的戲劇課程。中年級則在長頸鹿、斑馬兩班，配合表演藝術課程，由二位研究生主教搭配藝術人文老師進行每週兩堂的戲劇課。下學期課程以探討「戲劇內涵(II)－戲劇創作能力之應用」的教學實踐為主。本次在高年級和低年級各有約十二節左右課程，為彈性配合教學班級，戲劇課程集中於兩個月中完成。研究中，由於森林國小中年級藝術人文老師身兼學校重要行政工作，無法繼續合作，不得已必須變更中年級戲劇課程的教學場域。正巧研究小組中有另一名研究生是星星國小高年級導師兼藝術人文老師，其於上學期在自己班級中實驗戲劇內涵(I)的課程，並參與研究小組的定期省思，與研究團隊默契甚好，因此下學期將研究場域移至星星國小高年級的月亮班來執行研究。

三、資料蒐集與分析

本研究中所蒐集的資料，包括「教學觀察紀錄」、「研究小組省思紀錄」、「教師訪談紀錄」及「文件資料」等形式。教學過程中以攝影機拍攝上課歷程，並佐以上課紀錄，彙整成「教學觀察紀錄」，並將其右半部留白，以提供我與研究小組寫下初步的教學反省與檢討。我與研究小組每週固定聚會，嘗試從發生的問題中發展出新的策略與想法，最後彙整成為「研究小組省思紀錄」。另外，課後對協同的小學老師進行訪談工作，並整理成「教師訪談紀錄」。研究小組在收集資料的同時，輔以各版本教科書、教學設計教案、學生美術作品、課本習作作業及活動影音照片等「文件資料」。

在課程的行動探究歷程中，資料蒐集、整

理與分析是持續且循環的進行著。在資料蒐集方面，研究小組為使研究資料更有效地整理，嘗試將研究資料加以編碼處理。在資料分析方面，以觀察、實施、評估、及省思批判等四階段來進行分析，嘗試利用系統分析的方式，將主要研究之議題分項記錄，期能找出教學中的共同疑惑或待解決之問題。

四、研究工具及信效度

研究期間，我與研究小組收集不同資料的來源，並進行正式及非正式訪談，以補充觀察紀錄之不足。當我們有機會藉著循環式的合作經驗，提出意見相互討論，參照不同角度來詮釋、檢證彼此的觀點，不斷地調適觀點差異，不僅藉以提升參與者間的觸媒效度(catalytic validity)，另一方面也得以增加研究本身的「實用效度」(pragmatic validity)及研究結果的「可信賴度」(trustworthiness)，使研究過程中經的起三角檢證(triangulation)的考驗（甄曉蘭，1995）。

參、研究結果

在研究結果中，研究者參考英美各國戲劇教育課程之理論架構，彙整成為「新戲劇課程架構」，而後以此架構在小學進行行動研究，記錄過程中的實施情況，以做為新課程調整之依據。以下研究結果將針對新的戲劇課程架構做說明；之後，再以戲劇內涵(I)及(II)的行動實踐與教學反思的發現做分析。

一、新戲劇課程架構

英美各國在課程架構與內涵之理念與研究發展的相當完整，綜合研究者先前在戲劇教育歷史及文獻分析之結果（林玫君，2006），發現許多英美學者頗重視「戲劇學科內涵」在課程中的角色，同時對於內涵的元素似乎也有相當的共識。

美國學者 Siks (1983)首先提出戲劇課程的概念，認為兒童透過三種角色交替學習，分別是「兒童為戲劇參與者」(child as player)、「兒

童為戲劇製作者」(child as playmaker)和「兒童為戲劇欣賞者」(child as audience)。另外，戲劇學者 McCaslin (1984)和 Salisbury (1987)也提出戲劇教學之三個重要層次：第一是「身體與聲音的表達性運用」、第二是「創造性戲劇(戲劇創作)」、第三是「透過戲劇之欣賞來增進審美的能力」，上述主張同時反應了戲劇課程的精華。而美國《戲劇/劇場之課程模式報告書》(AATY & AATSE, 1987)中，其課程目標也包含了「個人內外資源之發展」、「以藝術合作來創作戲劇」、「審美賞析」和「戲劇與社會生活的連結」等四大項，其第四項主軸特別反應後現代的藝術教育潮流外，前三項的主張與 Siks 等人的課程架構頗為類似。另外，英國學者 Hornbrook(1991)也建議學校中的戲劇課程可包含「創作」、「表演」和「回應」等三項，似乎也與美國的諸位學者之想法不謀而合。綜合上述，雖然各國學者所使用的用語不同，但研究者發現基本上都依循著「戲劇基本能力之開發」、「戲劇創作能力之應用」和「戲劇賞析與社會生活連結」等三個主要脈絡來建構其課程。有趣的是目前的九年一貫課程之課程架構，也頗有神似之處。以下先將英美課程與我國課程架構之比較以表列呈現(表一)。

從表一的內容中發現，其表面上雖呼應目前九年一貫課程中「探索與表現」、「實踐與應用」、「審美與理解」之課程架構，但由於目前課程的撰寫方式仍以統整課程為主，因此，若再往我國課程細節分項的部分探究，就會發現它在音樂、視覺或表演藝術之個別領域內涵描述不甚清楚，正如前言，音樂與視覺藝術在國內已有發展多年的學科基礎，而戲劇的部分就需要針對英美戲劇課程的細節內涵，做進一步的瞭解。以下將以前述的共通課程架構(見圖一)一戲劇內涵(I)「戲劇基本能力之開發」、戲劇內涵(II)「戲劇創作能力之應用」，以及戲劇內涵(III)「戲劇賞析與社會生活連結」做分項的討論。

在呈現個別戲劇架構的細節內涵前，首先說明「新戲劇課程」中的學習階段分級原則。由於目前國內表演戲劇課程尚在起步階段，有些小學高年級的學生，還沒有任何戲劇經驗；但有些低年級的學生，因為學前教育階段已經接觸豐富的戲劇課程，到了小學就已經具備相當的基礎，因此學生的程度參差不齊。有鑑於此，在「新戲劇課程」架構中，研究者不以「年紀」來區分學習階段，而以學生之「戲劇經驗」作為分級的標準，分別為初、中、高三等級。

表一、國內外戲劇課程目標之比較

學者/研究	戲劇內涵	戲劇基本能力之開發	戲劇創作能力之應用	戲劇賞析與社會生活連結	
Geraldine Siks (美國學者)		兒童為戲劇參與者	兒童為戲劇製作者	兒童為戲劇欣賞者	
Nellie McCaslin & Barbara Salisbury (美國學者)		身體與聲音的表達運用	戲劇創作	透過戲劇欣賞來增進審美的能力	
美國《戲劇/劇場之課程模式報告書》(The National Theatre Education Project)		個人內外資源之發展	以藝術合作來創作戲劇	審美賞析	戲劇與社會生活連結
David Hornbrook (英國學者)		創作	表演	回應	
《九年一貫課程綱要：藝術與人文領域》(台灣)		探索與表現	實踐與應用	審美與理解	

(一)戲劇內涵(I)：戲劇基本能力之開發

這部分的課程重點在開發學生個人的戲劇基本能力，英美學者對這部分的課程分別提出相關的建議內容。美國學者 Siks (1983) 以「兒童為戲劇參與者」為主軸的課程，包含：肢體放鬆、集中注意力、信賴感、身體動作、五官感受、想像情境、即席口語、人物刻畫等六項單元。另一位美國學者 Salisbury (1987) 強調以「身體與聲音的表達性運用」為主要發展，包含：肢體動作、感官知覺活動、默劇活動、聲音及口白練習等。美國《戲劇/劇場之課程模式報告書》(AATY& AATSE, 1987)中，第一部分發展的重點在「個人內外資源之發展」，其內容包含：知覺與情緒的感知、想像力、動作、語言、聲音、常規、自我概念等七部份。英國戲劇教育家 Way (1972)在第一層的戲劇架構中，主張戲劇是用來發現內在自我的媒介，透過戲劇而產生的學習萌發於七個領域中，包含：專注力、五官感受力、想像力、肢體、語言、情感、思考能力。另外，學者出身的 Hornbrook (1991)也提出，戲劇課程內涵之首在「創作」的課程，主張要發展學生的戲劇能力，使之能運用戲劇形式來解釋並表達自己的想法。比起幾位英美學者，Hornbrook 在這個階段的想法較具挑戰性，學生對戲劇內涵的應用能力是其課程加強的目標，但不為多數學者採用。綜合上述，研究者認為戲劇內涵(I)，

可以採用幾位學者所提的共通元素，以學生自我「身體與聲音」內在潛能發展為目標，包含「感官情緒的知覺」、「肢體與想像力的開發」、「聲音與口語的表達」等項目，綜合個別學者的建議後，茲將各階段的內涵分述如下：

1、感官和情緒的知覺

初級：探索、回應或回溯感官及情緒的經驗。

中級：注重感官和情緒經驗的細節。

高級：將感官或情緒的經驗，運用於小組/團體的戲劇互動中。

2、想像力

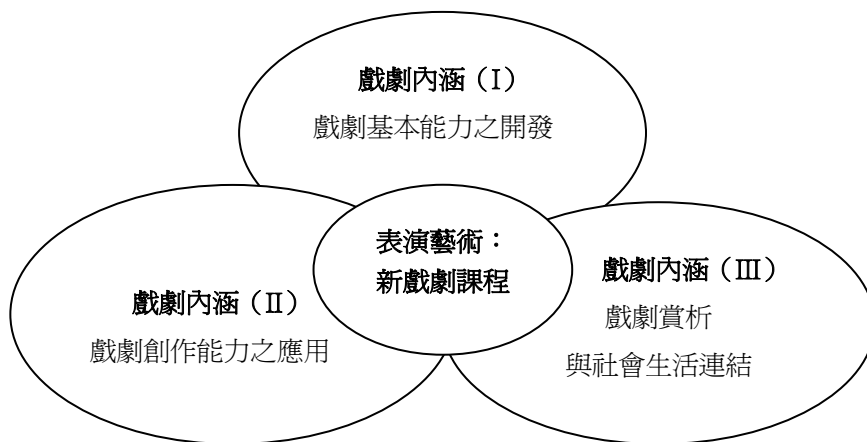
初級：透過講故事或遊戲的扮演等經驗來表達意象。

中級：加強對物品、環境的覺知與想像轉換的能力。

高級：運用想像將人物、情境及物品的意象轉化，融入小組/團體戲劇互動中。

3、肢體動作

初級：探索和發展身體動作的各種可能性。



圖一、新戲劇課程架構

中級：運用動作去清楚地表達想法、感受或角色。

高級：運用默劇或非語言性的訊息，表達人物或戲劇主題，且將之運用於小組/團體的戲劇互動中。

4、語言

初級：運用語言進行個人探索和社會互動。

中級：運用語言進行扮演，並表達自己的想法和經驗。

高級：運用語言訊息在小組/團體的戲劇應答或社會互動中，作清楚有效的溝通。

5、聲音 (語調、發音、音量、音色)

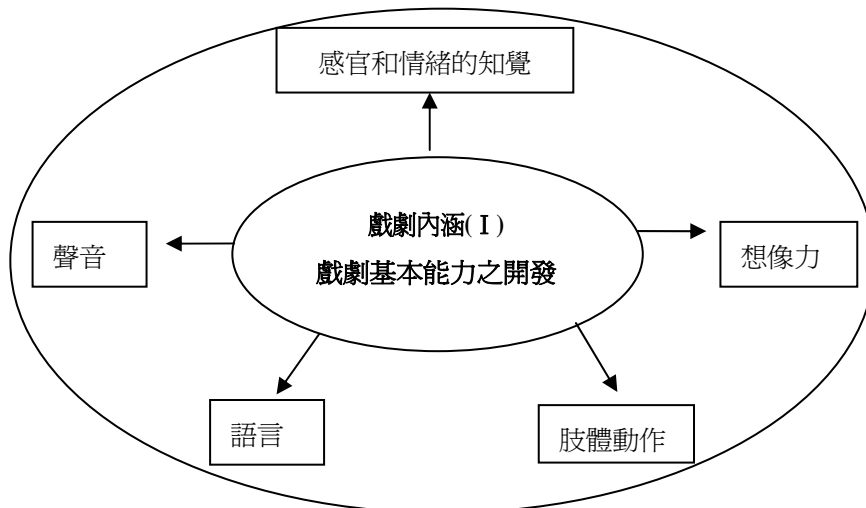
初級：探索各種聲音的可能性，並運用聲音作為自我表達的方法。

中級：運用聲音表達思想、感覺和角色。

高級：運用聲音的變化，清楚地表達想法、感受、人物或情境氣氛。

(二)戲劇內涵(II)：戲劇創作能力之應用

戲劇內涵(II)開始嘗試讓學生彼此合作來創作戲劇，英美學者對這部分的課程分別提出相關的內容。在美國的部分，Siks (1983)提出「兒童為戲劇製作者」的課程，包含：劇情、人物、主題、對話、聲音韻律、其它特殊劇場效果等六項單元。Salisbury (1987)在「戲劇創作」中，主張選擇適當的文學題材如故事或歌謠，著手進行較長且有計畫的戲劇活動。在美國《戲劇/劇場之課程模式報告書》(AATY& AATSE, 1987)中，第二部分為「以藝術合作來創作戲劇」，其課程內容包括：人際互動技巧、問題解決、即興呈現、人物刻畫、劇本創作或編寫、劇場技術、導演(從第四階段開始實施)、劇場管理(從第五階段開始實施)。在英國的部分，Hornbrook(1991)則提出第二部份為「表演」課程，主張發展學生參與戲劇呈現的能力。比較而言，Hornbrook 仍然較偏重戲劇表演與呈現的真實能力，而其他學者則強調透過學生參與「即興戲劇」活動的綜合學習經驗後，對戲劇元素的自然理解與應用。綜合上述主張，研究者認為「新戲劇課程」之內涵(II)可包含「情節、人物、對話、主題、視覺效果和音樂效果」等項目。以下將針對個別學習階段，分述其戲劇內涵：



圖二、戲劇內涵(I)

專論

1、情節：一齣戲之故事與發生事件之安排。

初級：聆聽並回應故事，重現故事中片段的經驗(事)、場景(地)或人物(人)。

中級：重述故事的開始、中間與結束的流程，並了解人物關係或衝突元素。

高級：嘗試解決故事中的焦點問題，並透過小組合作，發展或再創故事情節。

2、人物：推動劇情發展，使劇本從平面文學進而成爲立體的戲劇形式之行動者。

初級：探究現實生活或幻想情境中，各種人物、動物的外形或動作特徵，並嘗試將之表達出來。

中級：探究現實生活或幻想情境中，各種人物的心理、情緒與社會關係的特質，並嘗試將之表達出來。

高級：辨認人物間不同的行爲動機和感覺，辨識自己與他人的角色間的關係，並將之運用於戲劇互動中。

3、對話：劇中人物或作者表達中心思想的工具。

初級：在戲劇扮演或遊戲中，隨機的與其他角色進行對話或回應問題。

中級：在戲劇互動中，即興發展兩人或三人的對話。

高級：綜合運用旁白、獨語、或對白於小組/團體的戲劇互動中。

4、主題：一齣戲之中心思想。

初級：描述戲劇或故事中的主要內容。

中級：辨認戲劇或故事中的主要議題。

高級：討論戲劇或故事中的多元議題，能依據不同的議題或觀點重創故事。

5、視覺效果：場景、道具、服裝、化妝等

初級：運用簡單的視覺媒材或道具，表現個別角色與場景的特色。

中級：運用多元的視覺媒材或道具，表現特別的角色造型與情境氣氛。

高級：將各種複合媒材與視覺元素運用於布景、道具、服裝、燈光、化妝等表現上，以突顯戲劇主題的特殊性。

6、音樂效果

初級：運用簡單的人聲或樂器，表現人物情感和環境特色。

中級：運用多樣的人聲、樂器和情境聲響，表現人物情感和情境氣氛。

高級：運用各種的音效媒材，突顯戲劇主題的特殊性。

(三)戲劇內涵(Ⅲ)：戲劇賞析與社會生活連結

在戲劇內涵(Ⅲ)中的主要目標爲「戲劇賞析與社會生活連結」，英美學者對這部分的課程分別提出相關的內容。在美國的部分，Siks(1983)在「兒童爲戲劇欣賞者」的課程中，包含：感受、反應和反省評析等三種能力的統整學習。Salisbury(1987)主張透過戲劇之欣賞來增進審美的能力。從小學三年級開始培養學生的劇場禮儀，並且學習分析戲劇作品之人物、情節、衝突、預測結果等，從上述主張中可以發現她認爲觀眾的定義是「正式劇場」中的觀眾。在美國《戲劇/劇場之課程模式報告書》(AATY& AATSE, 1987)中，第三部分「戲劇與社會生活的連結」的課程中，包含：戲劇/劇場

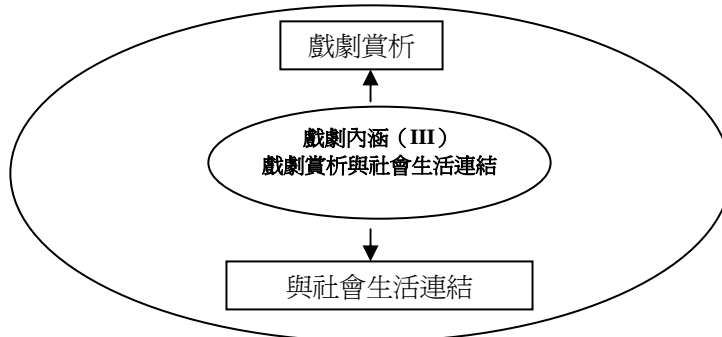
與人生、角色與生涯發展、劇場傳統(從第二階段開始實施)；以及第四部份「審美賞析」的課程中，包括：戲劇元素、劇場參與、劇場和其他藝術的連結、審美上的回應等。在英國的部分，Hornbrook (1991)提出「回應」的課程，主張這部份應發展學生對於所參與或觀賞的「戲劇知能」與「美感判斷」。他指出回應戲劇表現從第一階段(5~7歲)即可開始，一開始乃是先從自己或同儕的創作中進行賞析，建設性地分享自己的看法，最後可以將戲劇應用於自己的生活和社會文化中。換言之，他對於「觀眾」的定義擴及在教室中學生對自己與同儕戲劇作品的討論。

歸納英美學者對於學生在「戲劇賞析」部分的理念相似，多以鼓勵學生對戲劇作品提出自己的看法，欣賞戲劇表演並做出回應，最後

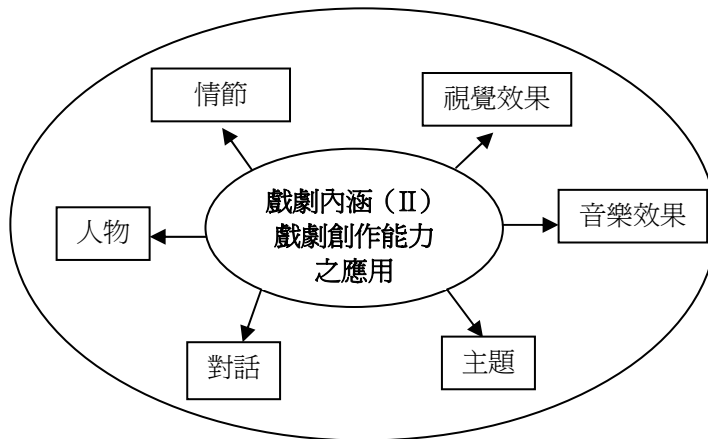
能將所學應用在個人生活和社區文化中。只是可能受到後現代主義思潮的影響，美國《戲劇/劇場之課程模式報告書》之課程模式又特別把戲劇與社會的關連性加以強調。因此，綜合上述主張，研究者將戲劇內涵(III)，分為「戲劇賞析」和「與社會生活連結」做說明：

1、戲劇賞析

- 初級：探索人物和環境的特性，體驗多樣藝術形式，回應戲劇活動。
- 中級：透過戲劇元素的了解，對戲劇/劇場的特質產生共鳴。
- 高級：運用戲劇元素，探索劇場與其他藝術之間的關係，以理解戲劇創作歷程。



圖三、戲劇內涵(II)



圖四、戲劇內涵（III）

2、與社會生活連結

初級：透過戲劇活動來回應自己的生活體驗。

中級：透過戲劇/劇場的分享或賞析，讓學生對自己、社會與文化的互動產生連結。

高級：瞭解各種戲劇表現形式的文化或社會象徵意義。

二、戲劇內涵（I）「戲劇基本能力之開發」之行動省思

在參考英美課程相關研究內涵後，研究者建立了一套新戲劇課程架構。之後我和研究小組共同以「戲劇基本能力之開發」為課程目標，在九十三學年度上學期安排一系列戲劇入門課程，以培養學生的基本能力和對戲劇的興趣。在課程規劃上，依據戲劇內涵（I）中個別項目之初、中、高之目標，運用「劇場遊戲」、「創造性戲劇」、「教育戲劇」（DIE）等各類不同的戲劇策略，分別對低、中年級學生設計適性的戲劇課程。以下先針對上學年在小學中、低年級實施的「戲劇基本能力之開發」的教學行動省思，依時間的推進，分為戲劇課程之前期、中期及後期做討論：

（一）戲劇課程發展前期：活動目標掌握不易

戲劇課程開始之初，課程設計以促進肢體放鬆、培養師生默契和增進團體動力為主，許多「劇場遊戲」就被當成這類活動的基礎。「劇場遊戲」（Theatre games）本是拿來開發戲劇專業人員「肢體與聲音」，甚至到加強「人物刻畫」、「情境建構」等戲劇能力的「遊戲性」（game-like）活動（區曼玲譯，1998）。隨著戲劇成為教育的媒介，有些戲劇教育家也將這類的遊戲轉化或簡化，使之成為發展學生想像力、五官感受、動作肢體、聲音與口語等自我內外潛能開發的活動。在教學過程中，研究

發現如下：

1.劇場遊戲與團體遊戲界線不明

上述的「劇場遊戲」雖然有其個別活動的訓練目的，但在研究中卻發現常常容易把它和「團體活動」混用，以致在活動之初，學生誤以為「戲劇活動」就是「團體遊戲」，一旦受到輕鬆的「遊戲氣氛」和高昂的“同儕競賽”之感染，學生就如脫韁的野馬，很難抓的回來，間接也影響了活動最初設計的戲劇教學目的：

本次劇場遊戲進行的方式與團體遊戲類似，如：《攻佔本壘》和《貓抓老鼠》等，其特性為容易在短時間內讓學生集中注意力，但學生非常興奮，搶著跑回終點（930916 教學觀察紀錄）。

在上述的教學歷程中，不難發現原來「劇場遊戲」多以“類遊戲”的方式進行活動；有些活動又會以「追、趕、跑、跳」的形式出現，如《貓捉老鼠》這與孩子自己在遊戲場玩的團體遊戲很像，難怪當活動逐漸進入高潮時，孩子們的情緒也跟著蠢蠢欲動，若是老師自己掌握不好，可能就會對當日的課程有所影響。然而，即便是熟悉課程的研究小組，一旦進入教學現場時，也難免會在這類的活動中迷失教學方向：

本次教學中，在課前不論對活動的熟悉度，或對學生特質的掌握已經有完善的準備，但在活動當下看著孩子們興奮的神情，雀躍的加油聲，教學者一度受到影響，而疏忽課程的主要教學目標。（930922 研究小組省思紀錄）

即便身為研究小組都會在「劇場遊戲」與「團體遊戲」中發生游離的現象，更何況對於戲劇教學元素與目標訓練不足的老師，這更是一個難題。透過訪談，我們發現原來現場老師在概念上就持有類似的看法：

劇場遊戲和團體遊戲看起來沒什麼兩

樣，從我研習的經驗來看，除了兒童劇場的課程外，似乎許多的活動都和一般的團體遊戲很像，難道戲劇課程就是團體遊戲嗎？（930930 教師訪談紀錄）

從上述內容可以看出一般師培訓練的迷失--誤把「戲劇課程」當成「團體遊戲」，由此更見老師對戲劇課程之架構與內涵必須要再釐清。另外，對教學與研究小組而言，每次課程必須不斷提醒自己掌握戲劇的元素與單次的教學目的，不要因為活動的形式而自亂陣腳，失去了教學的方向。

2. 一項活動，多個目標

在活動之初，除了劇場遊戲與團體遊戲界線不明外，戲劇活動本身目標的“單純性”也是一個問題。有些活動目標明確，但有些卻兼具兩個以上，甚至更多元的目標，若要明確的劃分其屬性實在不容易，這也間接影響戲劇課程發展的方向：

通常各個劇場遊戲有較顯著活動目標，如：《看門狗》強調感官能力的培養；但有些活動目標卻非單一或固定，如《大石頭》，除了可以培養學生的想像力外，對於動作的發展也是很好的練習活動，這時老師該如何拿捏方向？（930922 研究小組省思紀錄）

透過數度反省討論，發現雖然有些戲劇活動彈性很大，幾乎任何目標都可套入，但是後來發展方向卻會很不一樣。教學者必須在腦中清楚知道教學的目標為何，依據單次課程的特殊性，發展獨具特色與創意的戲劇活動。下例就是在一次活動中，研究小組的創意發展：

以活動《走走走你好嗎？》為例，其活動的「原型」為團體認識彼此的遊戲，遊戲規則為：每次活動先在空間中行走，喊停時要找人「打招呼」，而後進行「自我介紹」。教師可以在「肢體動作」目標中，利用同樣的活動，但是要學生以「貓咪」的步伐走路和打招呼，像這樣加入模擬動物肢體移動以達到肢體探索之戲劇內涵(D)的課程目的。（931012 教學觀察

紀錄）

3. 活動初期的陌生感與時間運用

在活動進行之初，由於對學生瞭解度、課程熟悉度、地點轉移及教室管理等不定因素，造成課程設計與實際教學內容的落差，每次都有「教不完」之遺憾。

教學的時候，如果一節課中進行三個劇場遊戲，扣除教學時管理秩序的時間，平均每個遊戲只能進行十分鐘，老師無法依照學生反應做個別討論與延伸的練習，造成每個遊戲都僅能簡單的帶過。因此，一節課中(四十分鐘)至多進行兩個遊戲比較適當。（930916 教學觀察紀錄）

經過數次反思討論，大家共同體認課程設計之初，保持小而彈性的首要：

老師日後進行課程設計時，可以減少前第一個月的教學內容，讓自己與學生和新到的環境空間有熟悉的機會。不一定要一次塞下太多的活動，畢竟現場總是變化莫測，老師對課程的規劃要保持彈性，方能創造有品質的教學。（931005 研究小組省思紀錄）

整體而言，在教學中無論遇到是「不同形式活動混淆」、「單一活動，多樣目標」或「活動初期的陌生感」等問題，教學者在執行課程時，都要小心因應。教師心中必須時時抓緊教學目標，不因學生的狀況、教室的氣氛、環境的轉移、秩序的喧擾、活動的變化而錯失方向。在既定的活動中發揮創意，掌穩活動的步調，不急不緩，循序前進。

(二) 戲劇課程發展中期—主題內容的選擇

1. 年齡與經驗

在遊戲性的戲劇課程後，接著是動作方面的表達與練習。這時主題內容的選擇是發展中期課程的關鍵。首先，主題與「年齡」的配合就是要考慮的問題之一。同樣的主題，在不同的年級中就需要不同的設計。以活動《小狗》

專論

為例，對於「低年級」的學生而言，要表現狗狗的出生、吃奶奶、學走路、調皮搗蛋被修理等動作，較沒問題；但對中年級的學生而言，同樣的內容就被學生認為「太幼稚」而不願意參與：

前半部討論練習還好，可是到後半部口述部分，這些中年級的學生，開始做出打鬧的動作，除了一些乖乖的女生外，其他的學生似乎無法專注。甚至有的孩子還說好無聊。到底他們對這個主題不太感興趣，還是覺得內容太幼稚，無法進入戲劇情境？這就像如果孩子不相信耶誕老人，不論耶誕老人多有趣，他們也無法「相信他們所相信的」（931201 研究小組省思紀錄）

幾次類似的經驗後，小組在設計活動時，就會特別注意這個問題。同樣的主題，必須隨著學生年紀而改變內容，所以前述「狗」的主題，中高年級就可能考慮加入具挑戰性的內容，如「流浪狗生活」或「寵物棄養」等方向發展活動。

2.配合課程主題

中期以後的戲劇課程多要隨著學校的課程內容發展，畢竟在有限的時間之下，教師很難再發展太多獨立的戲劇課程，因此如何把原始的戲劇活動形式結合既有的課程主題，是本研究中的一大挑戰。下面就各學低、中年級一例說明這類課程的發展：

在低年級部分，將戲劇課程與生活課程「跟風作朋友」之主題結合，設計《空氣躲避球》、《大風吹》和《北風和太陽》等活動。例如，在《空氣躲避球》和《大風吹》中，老師引導學生想像眼前有一顆空氣做的躲避球，當它迎面而來時，學生要能辨別風的方向，同時還要運用身體去閃躲。在《北風和太陽》中，老師嘗試運用「物品劇場」的方式，利用簡單的物品當作道具，以電扇當作北風，檯燈當作太陽，藍布當作河流，木頭娃娃當作旅人，即興地演出故事，成效頗佳。過程中，戲劇不僅

提升學生探索「風」的興趣，同時也練習「想像力」的戲劇元素。

在中年級部分，將戲劇課程與藝術與人文課程「線條」之主題結合，設計出以「肢體動作」為目標的戲劇活動。老師先引導學生以毛根為媒介動手做美勞，而後再帶領學生運用身體探索人體的線條。透過戲劇中「動作」和「想像力」等元素之輔助下，帶動學生對視覺藝術的探索與創作，增進學習成效。

研究中發現，在戲劇活動的調和下，如此多元有趣的上課方式，有助於學生的學習動機。

比起我前兩屆的孩子，這一屆的孩子在戲劇活動的感染下，他們的學習動機更為強烈，想像力和觀察力也十分敏銳！他們會期待老師運用各種的遊戲、故事、音樂等等有趣的方式來上課，班上沒有不想參與活動的孩子，學習氣氛活絡！（931230 教師訪談紀錄）

(三)戲劇課程發展後期—課程的深度發展

1.課程的目標和活動的深入程度

戲劇課程發展至後期愈發強調其深入性的部份。然而，由於低年級課程在「新戲劇課程」架構中是設定在「初級」活動目標，因此，前半部課程如感官和情緒知覺、想像力等設計就以「劇場遊戲」開始，而後半部課程如肢體動作、語言及聲音的部分，則以「創造性戲劇」中常用的技巧如模仿、韻律動作及聲音故事為主。由於前半部的課程活動目標較淺，透過一些遊戲性的活動，多能達成教學目的，只是有些活動太過激烈時，學生很難回神配合老師做深入的戲劇主題探討。到了後半部，為了確保在進入戲劇活動前有足夠經驗與想法，如進行「氣球」的模仿動作時，老師花了許多時間引入話題，與學生做了許多氣球的肢體暖身，以體驗各種氣球形式的變化，雖然深入主題，但他們卻興緻缺缺。

課程前半段的討論與練習的時間太長

了。對低年級的兒童來講，受限於注意力集中的問題，很難以純粹討論或反覆的練習的方式，深入戲劇主題，必須考慮替代的戲劇策略。(931120 教學觀察紀錄)

在中年級部分，也發生與低年級同樣的問題。隨著戲劇內涵逐漸加深加廣，就會常常出現「老師想要深入引導」而「學生無法配合」的衝突。例如在中年級的肢體活動，老師設計了「機器人」的活動，希望學生能先對「機器人」分享個人的經驗做討論與肢體練習，之後，再以「口述默劇」的方式將欲模仿的「機器人」的生活片段表現出來。然而，學生似乎難耐長時間的討論，以致注意力不能集中，間接地影響了之後的戲劇表現，甚至引發秩序上的問題：

在進行活動前，老師爲了增加學生對機器人舊經驗的討論與了解，因此花了很多的時間進行討論，到了最後要真正以默劇呈現完整的流程時，學生已無法專注，秩序變得很混亂。(931125 教學觀察紀錄)

對老師而言，如何在活動的節奏性、趣味性、深入性和意義性中間取得平衡點，一直是教學者的兩難議題。隨著小組在幾次類似的問題後不斷地反思，發現若要深化學生的經驗並在整體戲劇呈現前發展多元的想法，單單靠「口頭討論」是不夠的，必須改進活動設計的內容，開發更多引導練習的戲劇技巧，如陳仁富（2001）所翻譯的《即興表演家喻戶曉的故事》一書中，提供了許多建議或其他一些 DIE 策略（陳書悉譯，2006；舒志義、李慧心譯，2005），來活化討論的內容與方式。例如，在肢體表達的部分，可以用「三項默劇」或「靜像畫面」的策略，要學生做出來個別的創意想法，而不是輪流一個個說出來。在口語練習的部分，可以用「坐針氈」或「思想軌跡」等策略。研究中顯示，運用多元的戲劇策略進行討論的方式，學生的專注度和興緻都相對的增加。

2. 「肢體」和「口語」活動的均衡安排

戲劇內涵(I)的課程多從「動作」開始，而語言活動放在默劇動作後，因爲傳統上一般戲劇專家或者教育家多認爲兒童的發展是從動作到語言，因此在初階課程中，比較缺乏「口語活動」的練習。此外，在傳統的語言活動中，多以兩、三位學生爲一組發展來即興對話，這樣的教學下，學生的確需要比較成熟的口語能力才能做到。然而，隨著戲劇語言活動技巧的演進，本研究發現，只要教學技巧掌握得宜，「口語活動」也可以運用於戲劇初階課程。

此次研究教學者嘗試運用口語表現的引導技巧，如「教師入戲」、「單人應答」、「說服」等技巧，發現這些效果都相當好(931209 教師訪談紀錄)。推究其因，可能是由於這類技巧的運用多以老師第一人稱的方式，在戲劇的假扮情境中，與學生進行來回的應答對話；這種方式就如同幼兒在扮家家酒的戲劇情境中，與同伴互動時所做的即興口語回應，所以學生在這類活動的口語表現上顯得相當的自然投入，未來可以多加以利用教育戲劇(DIE)之口語技巧進行教學。

三、戲劇內涵(II)「戲劇創作能力之應用」之行動省思

爲了進一步瞭解新戲劇課程內涵(II)「戲劇創作能力之應用」在國小實施的情形，教學與研究小組於下學期分別在森林國小熊熊班（低年級）和星星國小月亮班（高年級）繼續進行教學行動研究。本次以「創作戲劇」爲課程目標，集中於兩個月中十二節課完成教學目標。低年級配合生活課主題「春天來了」，運用《巨人和春天》的故事，以課程內涵(II)之初級目標進行課程規劃；高年級配合藝術人文課程「廟會」主題，透過《水鬼城隍》的故事，以戲劇內涵(II)之中級目標設計課程。以下將依戲劇內涵(II)之個別課程目標—「情節」、「主題」、「人物」、「對話」和「特殊效果」（視覺和音樂效果合併討論），在低、高年級實施之情形與問題分別進行討論：

(一)情節

專論

「情節」之初級課程目標為「聆聽並回應故事，重現故事中片段的經驗、場景或人物」。因此，在低年級教學的重點是讓學生對故事內容熟悉並對情節片段產生深刻的印象。我們嘗試運用「百寶箱」之戲劇技巧來達到此目的。

活動中老師先將與故事相關的物品(少於十樣)放在一個袋子裡，並引導學生猜測物品的用途及擁有者等相關問題。之後，老師利用袋中的物品作為講述故事的道具。過程中，學生對於袋子裡面的神秘物件與將要發生的故事，始終懷著濃厚的好奇與興趣，因此能非常“專注的聆聽並回應故事”。此外，學生隨著對每樣物品的揣測，也逐漸形成對故事的概念。在「百寶箱」的巧妙運用下，使得平凡的故事開場增色不少。

雖然運用「百寶箱」來達成瞭解故事情節的目的頗為成功，但在實際運用中，老師卻不斷地面臨「角色轉換」的問題：

帶班老師初次接觸「百寶箱」活動，因此在運用之初，一下要配合道具變成「劇中人物」，一下又要變成「說書人」的角色來敘述故事；常常，老師還會不自覺的變回「老師」的身分來管理秩序—這容易造成學生對老師的身分產生混淆的情況(940222 教學觀察紀錄)。

透過反思討論，發現老師在運用「百寶箱」或其他類似需要角色轉換的戲劇技巧時，對各個角色進出之間要有清楚的轉換訊號，如變成「劇中人物」就用頭巾或其他簡單的道具加上人物的聲音的變化做轉換；回到「說書人」的角色時，就把道具拿掉，轉回一般的聲音。另外，在「常規管理」的部分，避免跳出角色回到「老師」的身分，可直接以「劇中人物」的內控手法來處理常規問題，如「大巨人出現，所有小朋友都不能發出一點點的聲音，不然會被他吃掉」。

高年級的部分，課程指標為「重述故事的開始、中間與結束的流程，並瞭解人物關係

或衝突元素」，這次課程以「靜像畫面」之戲劇技巧來達到此目的。活動中，老師首先請學生進行小組討論，探討故事中村民到海邊自殺的原因，而後以「靜像畫面」的方式表現出故事開始、中間和結束的片段。完成後，讓其他同學猜測內容。最後再以「解凍十秒鐘」之戲劇技巧，讓學生在十秒鐘以內，以動態呈現的方式公佈正確答案。

本研究發現，「靜像畫面」在發展情節上是一個很好用的戲劇技巧，其靜止不動的特性，一方面可以讓演出者練習如何以肢體動作做出最具象徵性畫面，達到與觀眾溝通的目的，另一方面也可以讓學生以觀眾的立場欣賞他人的作品，增進審美賞析的能力。本研究中，老師基於學生的先備經驗成熟，因此在「靜像畫面」後，特別加入「解凍十秒鐘」的變化，期待教導學生更多靜像畫面的形式，然而過程中卻不盡理想。

雖然老師事前已經口頭告知各組，除了要討論「靜止畫面」的姿勢外，也要練習「解凍十秒」的動作，但後來呈現時卻發生學生卻不知道要做解凍的部分，導致因此造成與課程的停滯。(940309 研究小組省思紀錄)

為了避免同樣的情況再度發生，老師在下達指令應該更為明確，最好先以一組為示範，確認學生了解活動內容，再開始活動。

(二)人物

在人物的發展上，低年級的初級目標著重於「探究戲劇情境中各種人物的外型動作與特徵，並將之表達出來」，因此，在課程的設計上，老師引導學生以肢體和聲音為媒介，運用「數數停格」、「訪談」等戲劇技巧，並且輔助小道具(故事人物“春天”的小披風)，針對故事中「巨人」和「春天」的個性、外型、聲音和表情動作，以及「村民」的職業進行人物刻畫的練習，成效頗佳。

研究中發現，為了達到學生認識人物的目標，除了要善用戲劇技巧外，老師的「引導語」

也很重要。通常老師會運用「開放式」的問句引導學生，如：「你們覺得巨人會怎麼走路？」但由於低年級學生的生活經驗較有限，因此老師在問話時，往往需要先提供人物背景資料，以循序漸進的方式帶領學生思考，如：「巨人讀很多書、很高、很壯、有戴眼鏡，你覺得巨人的個性怎麼樣？」對於低年級的學生來說，老師可以事先預設幾個答案，提供學生做選擇。甚至，較為「封閉性」的問句引導也有其必要性。

進行人物討論時，老師會運用「選擇題」方式引導學生思考，例如，巨人會彎腰駝背還是不會彎腰駝背？巨人的背後有東西(老師彎下腰)，還是下巴台的高高呢？(老師站挺直立)(940222 教學觀察紀錄)

老師問：春天講話的聲音會不會很大聲？(940222 教學觀察紀錄)

研究中也發現，低年級學生雖然對老師在「人物方面」的討論回應熱烈，其回應的內容卻缺乏獨創的想法：

在活動中教師要求學生針對故事中村民的職業特色做討論與發表，多數學生的回答仍是以西方童話故事中村民的職業為主，很難跳脫鐵匠、麵包師父、農夫等人物的框架。因此，我發現學生在人物表現上仍侷限在經典童話的刻板印象，尚無法運用自己的想像與經驗作為戲劇表現的題材。(940301 教師訪談紀錄)

針對上述問題，透過教學反思發現老師在平日就可引導學生多觀察並關心生活周遭的事物，討論時要以學生的經驗出發，鼓勵他們將自己的生活經驗應用在故事討論中，鼓勵他們跳脫對故事人物的刻板印象。

在高年級的部分，預計先從初級活動，而後再逐漸深入中級和高級目標，然而受限於時間的限制，本研究僅限於中級目標即停止。在初級的目標為「探究各種人物/動物之外型和特色」，老師運用「數數停格」、「人體雕像」等戲劇技巧，活動開始先針對故事人物進行探

究，包括對水鬼、村民和天神等人物的外形、聲音、肢體、能力等。在中級的目標為「探究各種人物之心理、情緒和社會關係特質」，老師引導學生對於水鬼角色良心之掙扎描述深刻，並加入「壞水鬼」，凸顯正義邪惡之抗衡勢力。

壞鬼說：「你不能放他走，這是你最後一次投胎的機會了！」

好鬼說：「不行，我一定要他(村民)走，他還有女兒要照顧，他不能死！」

(940318 教學觀察紀錄)

研究中發現，由於「時間」上的限制，課程內容除了針對好壞水鬼的掙扎外，對於故事中其他人物的外在本質和內在動機探究不深入。學生通常在小組討論以後，老師立刻要求將討論的結果呈現出來，課程的重點比較著重於完成戲劇創作的工作，但對於人物的內外在本質沒有時間多餘的時間做討論，因此連帶影響學生在人物的動作或口語表達顯得較為生澀或單一。

學生的動作容易受到週圍同儕的影響，彼此會相互模仿。例如，到河邊的婦女都在洗衣服、村民的拜拜動作都是直立。(940318 教師訪談紀錄)

在國小教學現場中，戲劇的學習只是眾多課程的一環，如何爭取最大的時效是很重要的問題。若是課程進行到最後卻發現時數真不足時，教學者可以選擇兩種方式，第一，粗淺性完成戲劇呈現，第二，深入單一戲劇元素或議題之探究，老師可以調整課程目標，無須拘泥於既定的課程目標，只是在時間限制下，教學者必須在兩者間做取捨。

(三)對話

在對話的部分，低年級之初級目標為「在戲劇扮演或遊戲中，隨機的與其他人物進行對話或回應問題」。在活動的設計上，只要有人物即與對話或師生團體討論的部分都可以符

專論

合這個目標。在本次課程設計中，以巨人和春天的互動進行練習，爲了減輕學生記憶台詞的壓力，因此特別設計以非語言的戲劇技巧「外星語」進行課程。或許是對活動規則不熟悉的緣故，初次接觸「外星語」的學生表現未能如預期般專注。

進行「外星語」的戲劇技巧時，學生的表現兩極化，有人很害羞地不敢張開嘴巴練習，也有人一直狂笑，無法投入課程中。(940222 教學觀察紀錄)

研究中發現，「外星語」的戲劇技巧未如預期地幫助學生與他人溝通，相反地，這似乎比用「語言」溝通更爲困難。這是因爲班上學生第一次接觸「外星語」的戲劇技巧，有人不熟悉非語言的溝通形式而心生畏懼，也有人因爲過度興奮而無法專心，因此老師在初次引導時宜採取採漸進性的方式，如下：

老師在引導時，可以選擇符合學生生活經驗的主題來切入，例如，打招呼或描述自己一天的生活等。活動之初，請學生以雙人應答的方式，先以「中文」練習一次，而後再將同學當成外星人，導入「外星語」的口語戲劇活動。(940302 研究小組省思紀錄)

在高年級的部分，考慮學生缺乏相關的戲劇創作經驗，所以在課程設計上仍以中級目標爲主「在情境中發展兩人三人的即興對話」。在活動的內容上，以兩至三人的即興對話練習居多，例如：以村民的角度說服水鬼放過自己、好鬼與壞鬼間的即興辯論活動(940318 教學觀察紀錄)。雖然課程的設計目標與活動內容都以中級爲主，但從最後戲劇整體的呈現上來看，部分學生已能達到「透過旁白、獨語或是對白中於小組/團體的戲劇互動」之高級目標。不過，受限於時間的因素，未能針對這部分做進一步的探討，有待未來研究做更深的探討。

(四)特殊效果

在特殊效果的部分，包含了音樂和視覺效

果兩者。在低年級的部分，「音樂效果」的初級目標爲「利用簡單的人聲或樂器，表現人物情感和環境特色」，老師運用兒歌和說白節奏進行課程。教學時，學生學會生活課本中的兒歌「春神來了」以後，這首歌曲變成戲劇的開場序曲。而後，教師將劇中人物的內心獨白加以配上音樂節奏進行唸謠活動，並且配合簡易樂器的樂器（如：響板、撞鐘、三角鐵等）來增加戲劇效果。在「視覺效果」的部分，初階目標爲「運用簡單的視覺媒材或道具，表現個別人物與場景的特色」，爲了戲劇呈現的背景需要，老師帶領學生進行「繪畫春天」之活動，運用水彩將春天畫在扇子上。扇子分成正反兩面，一面著上綠色，另一面留白，以綠色代表春天，白色代表冬天，這樣的安排同時帶入調色的觀念（藍色加黃色變成綠色）。戲劇呈現時，視覺組的學生運用扇子的翻轉呈現季節的轉換，效果很成功。本次研究承如同目標所言，善用了隨手可得並容易操作的聲音(如簡單的樂器和人聲)和視覺媒材(如布、紙、繩子等)，不僅營造戲劇的氛圍，同時也幫助學生更專注於戲劇中。

在高年級的部分，音樂效果的高級目標爲「運用各種媒材突顯戲劇主題的特殊性」，視覺效果的「高級」目標爲「將複合媒材與視覺元素運用於視覺效果上，以突顯戲劇主題的特殊性」。比較初級和高級的目標內容可以發現，在初級強調在「簡單化」，高級強調在「特殊性」，由此可以看出在戲劇的製作上越趨精緻的現象。本次課程中，在「音樂」效果的部分，課程中安排了背景音樂、個別人物的配樂等方式，並且在人物出場時要配合口白加強效果。在「視覺」效果的部分，教師提供大量的布和椅子，鼓勵學生發揮想像力，探索布和椅子的不同用途，最後將其運用於戲劇呈現的人物裝扮中，以突顯人物的特殊性。本研究發現對高年級課程來說，若在課程時間可以更充分，對於特殊效果的呈現品質會更佳才是。

(五)主題

在低年級的部分，主題方面的初級目標爲

「描述戲劇或故事的主要內容」，學生的學習目標為了解故事的中心思想，因此在《巨人和春天》的故事中，老師在講完故事以後，帶領學生以討論的方式思考巨人扣留春天的行徑，並從中帶出本故事的主題-「分享」。過程中，學生提出自己的生活經驗來佐證分享的重要性，由此可知其已經掌握故事的主要精神。高年級的部分，主題的中級目標為「認識戲劇或故事的主要議題」，在《水鬼城隍》的故事中，老師以「說服」的戲劇口語技巧帶領學生進行以探討「當自我與他人的利益衝突時，應該如何取捨？」的問題。然而，在「創作戲劇」的目標下，老師比較無法針對「議題」作深入的探討。

上課的時候，我扮演水鬼，孩子必須以村民的立場「說服」我放了他們。從村民和水鬼的兩難衝突，師生間的討論越演越烈，無奈時間有限，討論只能點到為止，無法深入探討，實在很可惜！（940318 教師訪談記錄）

研究中也發現，戲劇的「主題」蘊含在「人物」和「情節」等戲劇元素之中，難以切割，因此往往在練習人物或情節時，同時也練習了主題的內涵。由此可以看出「主題」這個元素淺藏在其他元素之中，雖然特徵不明顯，卻是戲劇的中心思想。

（六）演出前計畫

在下學期的課程中，以達成戲劇內涵（II）之「戲劇創作能力之應用」為目標，在原定的課程架構中，以「情節、人物、對話、主題、特殊效果」五個面向設計課程，然而，在實踐的過程中，研究發現「演出前計畫」也是不可或缺的戲劇元素。在低年級的部分，由於考慮學生初次進行「戲劇製作」，因此課程設計採取「教師」主導的方式，給學生的自由度較低。課程理念如下：

在低年紀的部分，戲劇內容以原創故事為主，不需要進行故事的改編或再創。在動作語言的方面，選擇以教師口述內容，基本上學生

多以表現默劇動作為主；在特殊效果上，利用生活課程的時間完成音樂練習和製作簡單的視覺道具；在排練的部分，演出前利用一節課的時間，在班上練習人物出場的位置和舞台上的走位，然而不需要做到完全精準的定位，但需要建立學生走位的概念以隨時注意自己出場時間等問題。（940323 研究小組省思紀錄）

高年級的部分，由於學生在過程中的表現良好，因此造成教師直覺上認定學生在呈現的也可以很好。然而，研究發現受限於時間因素，事實上卻不盡然如此。省思如下：

教學中，由於學生在過程中表現良好，所以我們對呈現的作品期待很高，但結果卻不盡然。事後反省發現，作品若要達到一定的藝術水準，反覆的練習和彩排是不可或缺的因素。然而，受限於目前學校對於藝術人文學習「時數」的限制，因此要達到高品質的藝術創作實在不容易（以上指的是在一般的課程中，不需額外花費課餘時間上課），除非學校能夠打破學科上的界限或是教學時數上的限制，鼓勵不同專長的老師進行協同合作，延長授課時數，以創造藝術合作的可能性。（940322 教師訪談紀錄）

本次研究的合作教師皆為班級導師，由於師生默契良好，再加上她們善用藝術與人文以外的時間，將戲劇融入在語文或社會等其他學科上，相較於科任教師或是外加教師，導師在時間的運用上最為彈性，不管是課堂間、下課、午休、早自修或彈性時間，只要有空檔就可以進行戲劇製作或討論的工作，因此無形間製造許多額外的時間進行戲劇藝術的學習。

肆、結論

一、對戲劇內涵（I）的省思

在戲劇內涵（I）中，主要以「戲劇基本能力之開發」為課程目標，教學者在執行單次課程時，必須不斷自我提醒掌握戲劇教學目標，不因活動形式、教室的氣氛而錯失方向。另外，在開學第一個月的課程中，不要在單次

專論

課程中塞下太多活動，如此才能保持課程的彈性，以因應學生的狀況、環境的轉移、秩序的喧擾等許多不定因素。教師要在既定的活動中發揮創意，掌穩活動的步調，不急不緩，循序前進。

另外，在選擇適當主題方面，考慮學生年齡與課程主題的配合性，同樣的主題，在不同的年級中卻有不一樣的反應，必須隨著學生年紀而改變內容，中高年級就可以加入較具挑戰性且隱含「議題」討論的活動。同時，也嘗試配合學校領域「主題」課程，結合已有的主題搭配具備「戲劇內涵目標」的活動。

在實際教學的部份，教師可以擺脫「口頭討論」的窠臼，運用多元的戲劇策略來深化學生的經驗與並拓展多元創意的想法。另外，在活動形式的安排上，不需要依循傳統上從「動作」到「語言」順序，納入新引入的教育戲劇（DIE）策略，來提升學生在戲劇中口語表達的潛能。

二、對戲劇內涵（II）的省思

戲劇內涵（II）中的戲劇元素包含「情節、人物、對話、特殊效果、主題」等項目。本次研究在戲劇元素的教學、引導等技巧與相關的問題都有進一步的瞭解，其中最大的發現是在原本的戲劇內涵中新增「演出前計劃」的戲劇元素。綜合而論，無論何種戲劇教學的目的為何，如何運用多元的戲劇策略來維持學生的興趣並鼓勵原創性想法的表達是相當重要的。另外，老師可以引導學生從生活中發現簡易的聲音、樂器和視覺媒材的運用，並將之融入集體的戲劇創作中。最後，研究中也發現雖然戲劇課程並不太重視最後完美的演出成果，但經過第二學期的課程，也發現半正式的演出呈現，卻是啟動學生在過程中用心合作努力的動力。但如何能不落入一般「勞師動眾」的演出迷失，簡化排練與製作的過程、如何善用學校零碎的時間與資源和如何引導學生進行最後的演出計畫，對老師而言是一大挑戰。

本次在低年級的創作部分，由於社會能力和經驗較有限，因此整體的課程設計較以老師為主，學生為輔，雖然在創意的發揮受到一些限制，但對第一次進行製作的幼童學生而言，這樣的方式比較能順利體驗完成一齣戲的過程。在高年級的部分，由於課程較為複雜，在授課時數上明顯不足，不過，有了導師的配合，願意戲劇融入學校課程，如結合國語、社會課的主題於戲劇創作，達到將創作能力應用於平日生活中的理想。從這次的經驗來看，在學校進行戲劇創作雖然仍有許多問題，但要落實也不是不可能，主要的重點還是在教師對「戲劇教學概念」的改變。

伍、結語

在本研究一學年的行動研究中，首先提出一個新的戲劇課程架構外，並實際考驗其在國小低中高年級的可行性。除了在實際課程安排與教學上的發現外，對於「戲劇融入小學課程」方面，也有進一步的體會。

低年級的戲劇課程屬於生活課程的一部分，內容上以「統整」的方式融合「社會」、「藝術與人文」和「自然與生活科技」領域的學習，因此在戲劇的運用偏向以「把戲劇當成是工具媒介」（Learning through drama），也就是透過戲劇學習不同領域的內容；而由於學習的媒介是「戲劇」，因此學生在歷程中也逐漸熟悉戲劇的「元素與形式」。在中高年級的部分，戲劇課程屬於「藝術與人文」領域的範圍，透過戲劇與其他藝術的結合，可以促成多元藝術創作的可能性。此時，戲劇的運用層次更深更廣，學生對其形式與內涵之體驗也更深刻。然而，不論是將戲劇當作是輔助教學的工具，或是藝術學習的科目，都有其重要的地位，只要教學者能夠靈活應用，戲劇可以出現在課程中的各個角落。

本次行動研究，由於受限於參與研究教師們的時間，只針對戲劇內涵（I）（II）做初步分析與瞭解，而在戲劇內涵（III）「戲劇賞析能力之培養」的運作情形，尚待未來研究做進

一步的了解。無論如何，這次研究重點是為戲劇課程提供一個基礎的架構與相關研究的起步，而唯有在戲劇的架構與內涵建立後，未來才有可能進一步探討戲劇和舞蹈、音樂及視覺

藝術等的統整議題。戲劇是人類共通的學習本能與溝通的工具。學校中的老師若能善用這個共通的本能與工具，無論是戲劇課程的實踐或與其他科目的結合，都有無限發揮的可能。

參考文獻

- 王毓茹 (2006)。戲劇教學案例建立之研究—以國小低年級生活課程為例。國立台南大學戲劇研究所碩士論文，未出版，台南。
- 林玫君 (2005)。創造性戲劇理論與實務-教室中的行動研究。台北：心理。
- 林玫君 (1999a)。幼稚園戲劇教學之行動研究實例。載於國立台東師院主辦之「1999 行動研究國際學術研討會」論文集 (頁 89-106)，台東。
- 林玫君 (1999b)。戲劇創作在幼稚園中之教學省思研究—以故事為主軸。載於國立台北師範學院主辦之「八十八學年度師範教育學術研討會」論文集 (頁 435-481)，台北。
- 林玫君 (2006)。英美戲劇教育之歷史與發展。美育，154。
- 林翠鈴 (2002)。國小一年級教師對表演藝術概念認知、實施活動類型與實施困難之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 區曼玲譯 (1998)。V. Spolin 著。劇場遊戲指導手冊。台北：書林。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要：藝術與人文領域。台北：教育部。
- 陳仁富 (譯) (2001)。R. B. Heinig 編著。即興表演家喻戶曉的故事—戲劇與語文教學的融合。台北：心理。
- 陳書悉 (譯) (2006)。J. Ackroyd & J. Boulton 著。兒童愛演戲--如何用戲劇統整九年一貫小學課程。台北：遠流。
- 舒志義、李慧心 (譯) (2005)。J. Neelands & T. Goode 著。建構戲劇：戲劇教學策略 70 式。台北：成長。
- 黃冬富 (2006)。從台灣省立師院勞圖科到台灣省立師大藝術系 (1947-1967 年) —戰後初期台灣中等學校的美術師資養成教育。美育雙月刊，151，68-77。
- 甄曉蘭 (1995)。合作行動研究—進行教育研究的另一種方式。嘉義師院學報，9，197-318。
- 戴金泉、徐世賢、廖年賦、吳疊、蔡永文、孫巧玲 (1995)。四十年來音樂教育之回顧與展望。藝術學報，57，181-192。
- American Alliance of Theatre for Youth & American Association for Theatre in Secondary Education. (1987).

專論

- National theatre education, a model drama/ theatre curriculum, philosophy, goals and objective.* New Orleans: Anchorage Press.
- Bolton, G. (1979). *Drama as education.* England: Longman Group.
- Edmiston, B. W. (1993). Structuring drama for reflection and learning: A teacher-researcher study. *Youth Theatre Journal*, 7(3), 3-11.
- Errington, E. P. (1993). Teachers as researchers: Pursuing qualitative enquiry in drama classroom. *Youth Theatre Journal*, 7(4), 31-36.
- Flynn, R. M. (1997). Developing and using curriculum-based creative drama in fifth grade reading/ language arts instruction: A drama specialist and classroom teacher collaborate. *Youth Theatre Journal*, 11, 47-69.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in drama: Casting the dramatic curriculum.* London: Routledge.
- McCaslin, N. (1984). *Creative drama in the classroom* (4th ed). N.Y.: Longman .
- Salisbury, B. (1987). *Theatre arts in the elementary school (k-3) and (4-6).* New Orleans: Anchorage Press.
- Siks, G. B. (1970). *Drama with children (1st).* New York: Harper& Row.
- Siks, G. B. (1983). *Drama with children (2nd).* New York: Harper& Row.
- Taylor, P. (1992). *Our adventure of experiencing: Drama structure and action research in a grade seven social studies classroom.* Unpublished Doctoral Dissertation, New York University.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children.* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Way, B. (1972). *Development through drama.* New York: Humanities.

The Development and Practices of Curriculum in Performing Arts Action from A Drama Program Model

Mei-Chun Lin

The application of drama in education has been developed for about a century in the Western countries, where its roles and practices in elementary and junior high school are held in great importance. On the contrary, drama education in Taiwan just started with the inclusion of performing art (drama & dance) in Art & Humanity subject in the Nine-year Curriculum Reform. Comparing to Music and Visual Art, the curriculum framework, learning content, and teaching strategies of drama are not well developed in the Art & Humanity course. The purpose of the study is to construct a basic drama curriculum framework and to use action research in the elementary school to investigate its practicability in the primary and middle grade classes. Over one-year teaching in the classes, the researcher and the teaching team get a better understanding of the real situations and problems of the newly developed drama curriculum implemented in the elementary schools. The findings will provide suggestions in future practice of the drama curriculum and the teacher training program.

Keywords : action research, curriculum development, drama education, performing arts

Professor, (Chair), Department of Drama in Creation and Application, National University of Tainan

專論