

百年永藝：台灣首屆國民中小學藝術教育年會論文研討會

當「藝術深耕」遇到「教師成長」
- 「以創作性戲劇為基礎之議題融入統整課程發展」
與教師專業成長之行動研究

When 'Art Teaching' encounter with 'Teacher Development'
-- An Action Research on the Development of Creative Drama integrated
Curriculum and Teacher's Professional Development

王佩蘭

基隆市立東光國民小學 校長

摘要

戲劇教學可以幫助學生發展語言、溝通表達能力，及增加團體活動的參與性。其中包含正面的自我評價、社會觀察、同理心、自信心等，更符應 Gardner 提出以學習者為中心思考的多元智慧論，這類學習強調每一個人均有不同的強勢智慧及學習風格，戲劇學習提供了多種智慧的展現舞台。每個孩子都是天生的演員，如果教室就像戲院，孩子就是明星，如此的學習歷程必能提供學生難忘的美感經驗。惟戲劇雖然吸引人，但教學現場缺乏專業教師，無法真正的落實。

本研究為行動研究，為解決校內無表演專長教師的困境，研究者嘗試建立「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」的發展模式，藉由申請「藝術深耕計畫」引進專家教師依據上述統整課程發展模式進行表演藝術融入的課程統整方案，並藉由執行歷程所發現的問題，修正所發展的融入模式，增加可行性。再經由歷程中教師協同及參與觀察之策略，了解融入模式對於教師專業成長的影響，以為日後教師專業成長計畫之修正參考。本研究之研究問題如下：一)、探討「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式實施的問題與解決方法，二)、探討「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」執行歷程介入教師協同、教師觀察及專業研習對教師專業成長的影響。

關鍵字：藝術與人文深耕計畫 教師專業成長 創作性戲劇

當「藝術深耕」遇到「教師成長」
- 「以創作性戲劇為基礎之議題融入統整課程發展」
與教師專業成長之行動研究

基隆市東光國民小學 王佩蘭

壹、 研究關懷: 引進創作性戲劇滋養教師專業成長的途徑與可能性

因擔任本市藝術與人文輔導團召集人，曾辦理菸害防制戲劇、海洋百寶創意秀等戲劇比賽，在接觸表演藝術專家的過程中，發現戲劇體驗是滋潤想像力的極佳歷程。自 2002 年開始九年一貫課程藝術與人文領域加入表演藝術，戲劇活動正式成為國小教學活動的一部份。戲劇教學有兩項重要目標：幫助學生發展語言、溝通表達能力，及增加團體活動的參與性：包含正面的自我評價、社會觀察、同理心、自信心等（鄭黛瓊、朱曙明、黃美滿與廖順約，1999），這些目標跟合作學習理論讓學生在團體中經由互動學習(Freeman, 2000)，以及在學習中提供溝通經驗的想法不謀而合。戲劇教學除了與合作學習相互呼應外，更符應 Gardner 提出以學習者為中心思考的多元智慧論，他強調每一個人均有不同的強勢智慧及學習風格，戲劇學習方式便提供了多種智慧的展現舞台。每個孩子都是天生的演員，試想如果教室就像戲院，孩子就是明星，如此的學習歷程必能提供學生難忘的美感經驗。

可惜戲劇活動雖然吸引人，但因教學現場專業教師缺乏，無法真正的落實。記得以前擔任英文老師時，也接觸過創作性戲劇，曾運用創作性戲劇，帶領學生進行英語角色扮演劇場(role play theater)的演出(王佩蘭，2004)，當時發現透過創作性戲劇的引導，學生確能發揮想像力，將生活的點滴，融入戲劇表達自己的想法。如果每個老師都有機會接觸到戲劇，體會出戲劇對於學生學習的另一種影響，對於教師的專業成長應有幫助。正當苦於校內無表演藝術專長教師，無法深入帶領孩子進如戲劇世界的同時，本市開始進行「99 學年度藝術與人文教育深耕計畫」的申請，趁此機會帶領學校行政夥伴進行規畫，以引進「創作性戲劇」供全校師生體驗為基礎進行規劃。同時因為創作性戲劇的精神是即興、非正式，且以程序進行為主的一種戲劇形式(張曉華，2008)，教師可以在任何領域中嘗試使用提供不同的學習體驗，如果本校的每一位教師能因此次表演藝術專家教師的引導，對於提供學生學習歷程有不同的想法與啟發，那不是一舉兩得的事嗎！因此我們決定讓創作性戲劇的課程融入本校 1 至 6 年級的老師所規劃的議題統整課程中，發展「以創作性戲劇為基礎之議題融入統整課程」，並藉由戲劇專家教師與本校老師協同討論及教學觀察執行歷程，讓 1 至 6 年級老師都能接觸且了解創作性戲劇的特質與教學方式，並觀察學生在學習歷程中的回饋與反應。

本研究之研究方法為行動研究，研究者為解決校內無表演藝術專長教師的困境，嘗試以申請「教育部藝術深耕計畫」引進表演藝術專家教師，建立「創作性戲

劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式，請學校級任教師共同依據上述發展模式規畫、設計與執行表演藝術融入的課程之行動策略。並藉由執行歷程所發現的問題，進行深度反思，嘗試修正所發展的融入模式，使其可行性更高。此外亦藉由歷程中教師協同及參與觀察之策略，了解融入模式引進創作性戲劇教學，對於教師專業成長的影響，以作為日後研究者進行教師專業成長計畫擬定之修正參考。本研究之研究問題如下：一)、探討「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式實施的問題與解決方法，二)、探討「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」執行歷程介入教師協同、教師觀察及專業研習對教師專業成長的影響。

貳、 藝術教育與創作性戲劇的文獻引導

一、 藝術教育與教師成長

從教師專業成長的觀點來看，藝術教育能提供教師不同的思考角度，激發教師多元思考的態度與能力。戲劇是藝術的表現形式之一，如果提供教師體驗戲劇活動的歷程，也是另一種對於教師所進行的藝術教育。首先，藝術教育能培養解讀與詮釋環境的能力。任何藝術形式都是一種文本，都能被不同人以不同的方式解讀與詮釋，如果大家能保有自己的解讀與詮釋能力，就可以保留多元文化社會的價值，因此藝術教育是要幫助人們成為視覺想像的敏覺讀者，擁有敏銳且透視政治性的詮釋能力(Eisner, 2002)。針對這一點 Greene(1995)也有獨特的看法，在人類的經驗中很多是我們所無法預測的，透過接受意義，進一步詮釋意義，進而形成無窮盡的情緒感覺(emotional sense)，這種詮釋與情緒的循環，是必須在實作中才能產生的。這種對於事物或現象獨立詮釋的能力，是教師一項重要能力。因為教學現場或學生就像藝術文本需要教師解讀與詮釋，因此能透視權力解釋教學現場所發生的事件，並了解自己的詮釋是可以開放批判及擴充修正，這一點對於教師的成長是非常重要的，教師有上述的能力，並能以更開放、更多元且更富批判的態度進行思考。

其次，藝術教育能發展複雜及精細敏銳的思考及冒險精神。Eisner(2002)認為藝術教育長期以來被認為是表情達意而不是認知的領域，是複雜的而不是簡單的。藉由想像及感官刺激的發展可以達到這個目的(Harris, 2003)。此觀點認為藝術能提供一個能活躍思考、引發動機的機會，也因此如果透過藝術的涵養，藉由與藝術文本的不斷對話、修正，便能培養允許彈性、容忍模糊、鼓勵冒險，對價值能加以判斷的能力。教學是要重視方法與策略的，例如教師的語調，授課的步驟，臨場的控制能力，這些本質上都是藝術性的特質，學生在教學現場中即興的反應使得教學歷程擁有即興特質是必然的現象(Eisner, 2002)。這種擁有複雜思維與精細敏銳思考的能力，對於每天面即興教學環境中的教師是非常重要的，惟有這種能力才能營造呼應個別化教學的環境，回饋不同學生的即興反應。在 Greene(1995)的眼中，「美學教育」是指「慎思的努力」(deliberate efforts)，不斷地觸動和藝術有關的各種訊息，並讓讀者或學生參與其中。因此要讓我們的教師能像一位創作者般善用感知，體驗現存的現象，及釋放自己的

感覺，就必須提供教師上述的體驗，如此他們才能體驗到各種感覺都是開放，對 Greene 來說美學教育就該包含如此的冒險與參與。

此外藝術教育的技巧還能激發想像力。Eisner(2002)認為藝術有不同於其他領域的獨特技巧與理解方式。其中非常重要的就是引發想像力，例如把他們放在想像情境中引發「替代經驗」，想像力可增加學生的「替代經驗」，對學生的幫助很大。除此之外在藝術教育中教師要學會建設性的批評，給於學生有效的建議、同時還要了解何時放手讓學生發揮妥適安排材料與工具的機會。另外設計問題的能力也是非常重要的，因為希望學生培養詮釋解讀的能力，因此哪一種問題既能有自由發揮詮釋的空間，又不會失去焦點，讓學生知道如何，了解為何，這種強調辯護的特質也是其他領域較沒有的(Eisner, 2002)。在藝術能激發想像力的論點中 Greene(2004)也提到沒有任何一種交會會像跟藝術或美感接觸般釋放想像，想像是掙脫「視為當然」窠臼的最佳利器，能引發我們生活及存在世界的各種可能性。當這種想像力針對不同的藝術作品如繪畫、影片、舞蹈、戲劇、音樂等並存在教室時，這種想像力的分享會存在於不同人的身上，每個人會從自己的背景經驗出發，並與自己的生活經驗對照，如果這個經驗包含了更多種形式的創造性或表達的冒險，如此理解與關注及回應的能力就會增加。

上述針對藝術教育特質的分析發現，提供教師經歷藝術教育歷程對於激發教師多元觀點、敏銳思考、冒險精神及想像力應有幫助，而這些能力正是提供教師專業成長的要素。因此在本研究方案中，讓本校教師與表演藝術老師協同並進行參與觀察，便是提供教師體驗創作性戲劇課程的舞台，換言之也就是體驗藝術教育學習歷程的機會。

二、 創作性戲劇與學習

Creative Drama 係由美國戲劇教育學家先鋒，溫妮弗列德·瓦德 (Winifred Ward)，在 1930 年出版《創作性戲劇活動》 *Creative Dramatics* 一書的名稱所發展而來的，1977 年經美國兒童戲劇協會 (The Children's Theatre Association of America)，定義為：「創作性戲劇」是一種即興，非正式展演，且以程序進行為主的一種戲劇形式。在其中，參與者在領導者的引導之下，去想像、實作並反映出人們的經驗(張曉華，2008)。

創作性戲劇的程序就是動力，領導者引導學習者，透過戲劇性的實作去開拓、發展、表達彼此的理念與感覺。在創作性戲劇中，每組學生以即興演出之動作與對話，發展出適宜內容。創作性戲劇主要的目的是在促進參與者人格的成長與有效的學習，不是訓練舞台的演員，因此創作性戲劇可用於戲劇藝術之教學，並激勵與延伸對其他領域內容之學習(張曉華，2008)。戲劇可以培養兒童的自信、合作與創造性，其目標包含：幫助兒童發展語言及溝通表達能力、培養兒童發展理解和解決問題的技巧、鼓勵創造性思考能力及表現能力、團體活動的參與性及培養對藝術的瞭解與興趣。創造性戲劇不同於劇場，它是一種即興的、不以觀賞為目的，重視過程

的戲劇形式（鄭黛瓊、朱曙明、黃美滿與廖順約，1999）。將創造性戲劇帶入教室是很適合的，因為此類活動能改善學生說寫溝通及發表能力，並幫助學生發展集中精神、群體互動的技能。透過戲劇表演，學生能體會扮演、享受自由表達、善用經驗、轉化自己的經驗或想像(歐曼玲, 1986/1998)。創作性戲劇教學中教師的角色非常重要，一個稱職的創作性戲劇教師能營造良好的互動氣氛，有敏銳的觀察，能專注的傾聽，容許學生有自我判斷及選擇，以循序漸進的耐心，掌握學生對課程參與的興趣，以誠懇的態度欣賞或評論其他人的作品，同時需要邏輯與本能的思考，個人化的知識，並產生美感上的愉悅（鄭黛瓊等人，1999）。

創作性戲劇除了有上述的特點外，若依照 Gardner 所提出的多元智慧論，戲劇活動為擁有不同強勢智慧的人提供不同的舞台，對照 Richards & Rodgers (2001) 提出之多元智能語言學習活動發現：由戲劇合作發展出「小組討論劇本和聊聊教科書主題與劇本間的關係 (talking books)」的過程是屬於語言智能的範疇、「思考劇本的架構與發展邏輯」是屬於邏輯及數學智能、「設計繪製佈景及服裝的設計」是屬於空間智能、「表演活動」是屬於肢體智能、「戲劇背景音樂及音效設計」是屬於音樂智能、「與他人合作排演或編劇」是屬於人際智能、「演出後提供自己反省演出效果的機會」是屬於內省智能的訓練，由上述說明可知，創造性戲劇的確是符合多元智能要求的學習策略，不同學習風格的學生都有表現的空間。而這種不同於國語、數學等學科思考模式的教與學的歷程，是提供教師體驗與反思的最佳情境。

參、 行動的導航:研究方法

本研究以行動研究的研究歷程，嘗試找出解決校內無表演藝術專長教師困擾的解決方法。研究者為基隆市一所 9 班小學的校長。其研究場域為該校 99 學年度申請教育部藝術深耕計畫引進表演藝術教師之 1 至 6 年級 9 班的教學現場。參與協同研究者為級任老師 9 位、教務主任及表演藝術教師 4 位。行動研究流程為：討論「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式(附圖 1)、完成統整課程架構及教學設計、課程教學執行與研究觀察、討論實施情形、「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」定案，並了解此歷程對於教師專業成長的影響。本研究之研究問題如下：一)、探討「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式實施的問題與解決方法，二)、探討「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」執行歷程介入教師協同、教師觀察及專業研習對教師專業成長的影響。本次研究資料來源為參與行動研究協同教師之教學觀察記錄與反思，台灣藝術大學表演藝術專家教師表演藝術課程錄影資料，教師訪談記錄及研究者反思札記等。

一、「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式

在進行協同課程之前，我們思考課程、教學方案轉化及教師專業成長同時進行的介入模式，在圖 1 中清楚呈現本模式的歷程。我們將發展模式分為兩個歷程，其一為協同設計教學方案歷程，在這個歷程中，表演藝術教師以「表演藝術 120 節戲

劇活動課」書中的教學活動為主，進行 1 至 6 年級的教學活動分配。開學前教務處將表演教師所選用的活動提供給協同教師做參考，並請其思考下學期課程中擬融入表演藝術的議題與領域課程，教師決定要融入的議題與領域課程後，再與表演老師自行討論教學歷程中融入議題的方式及最後的發表呈現的型態。透過討論，表演藝術教師再進行教學活動的修正。透過圖 1 左方協同教師與表演教師的雙向討論與修正歷程後，確定如圖 1 右方各年級融入之議題與統整課程主題。

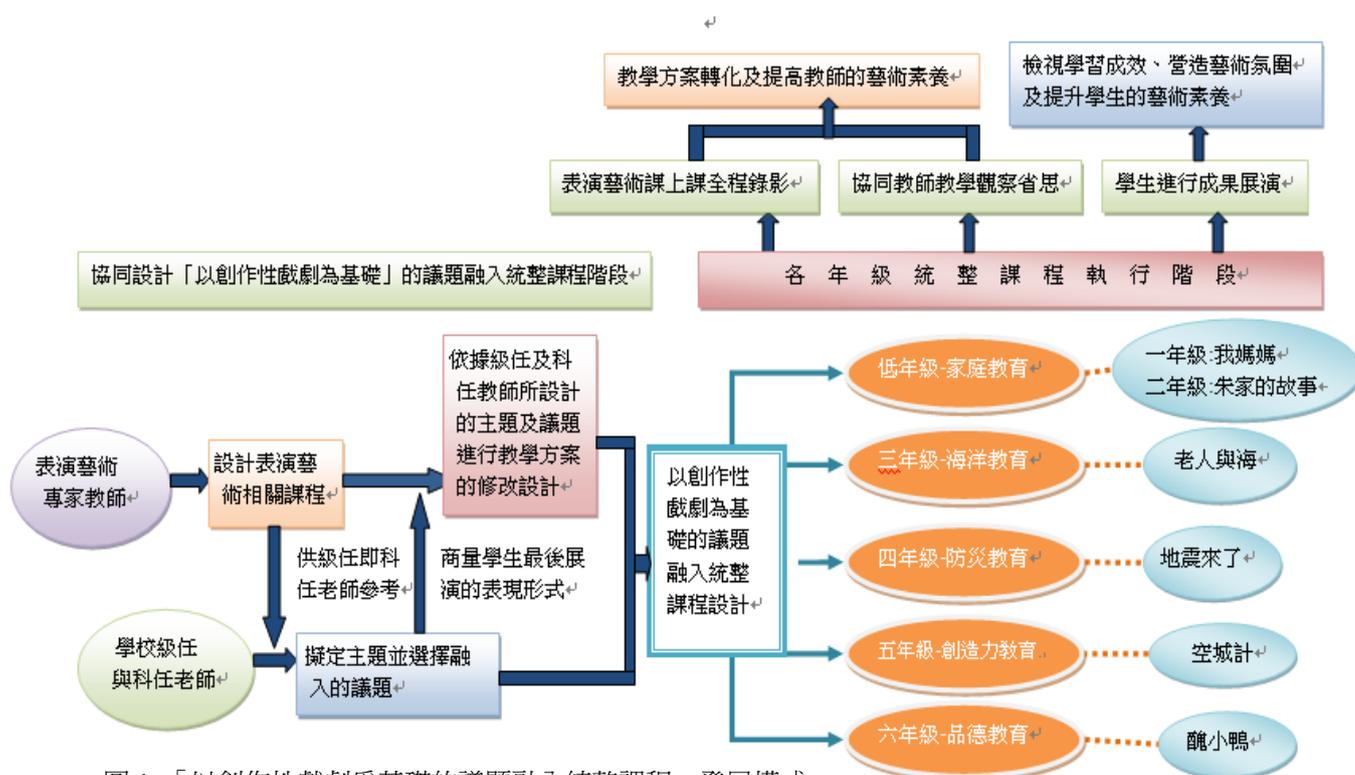


圖 1 「以創作性戲劇為基礎的議題融入統整課程」發展模式

二、課程執行期間的教學活動轉化與教師專業成長介入策略

(一) 教學歷程全程錄影及教學觀察記錄

本課程執行對象為本校 1 至 6 年級學生計約 196 人，共 12 週課程，低年級每週 1 節，中、高年級每週 2 節課，因本方案與級任老師協同，故佔用彈性及綜合活動時數。為了留下教學歷程，以利教學活動日後能供本校教師參考，在教學前獲得表演藝術教師同意，將教學歷程全程錄影。同時在表演課進行同時，協同教師在旁協助拍攝流程照片，並以教務處提供之教學觀察回饋記錄表(附件 1)，記錄教學觀察與反思。

(二) 提高教師表演藝術素養的研習安排

為了讓學校教師在課程執行前，充分了解「創作性戲劇」課程的特質與教學內容，特於開學前邀請張曉華教授進行「創作性戲劇」相關知能的演講，讓學校老師能提高對於戲劇教學的了解，以利日後的協同。在進行課程教學活動後，再邀請張曉華教授跟學校教師進行研習與座談，解決老師們心中對於戲劇教學的疑問。

肆、 研究反思與分析

本研究蒐集之質性資料，包括協同教學觀察紀錄、學生表演發表錄影、教學錄影、師生訪談及研究者反思札記等。本研究以教師訪談、協同成果、教師觀察記錄與反思分析探討實施「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」所遭遇的問題與解決方法。另根據教師參與研習歷程、教師訪談及教師觀察記錄反思探討教學轉化及教師專業成長的影響。現將本研究反思、發現分析如下：

一、「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式執行歷程分析

(一) 在協同設計階段發現的問題

- 1、 表演藝術教師與協同教師共同設計課程的成效會依教師對於協同觀念的不同而產生不同的合作效果。

此方案執行歷程中發現，學校教師對於協同型態的認知會影響合作的效果。協同的形態有很多種：(1)傳統的協同型態，兩位老師在同一節課中扮演不同的角色，以不同的方式一起教授相同的課程；(2)合作的協同型態，不一定在同一節課中進行教學，而是在課程設計等歷程進行合作討論；(3)教學支援的型態，一位教師不必教學而是在旁進行活動或協助學生的支援；(4)平行教學型態，將一節課分為兩個部份由不同的教師進行教學；(5)分組教學，根據學生的需求將學生分為不同的組別由不同的老師進行教學；(6)監控學習者型態，一位老師教學，另一位老師監控學生學習成效(Goetz, 2000)。在這次的協同歷程中發現，若表演及協同教師的協同模式可以在合作、教學支援及監控學習的型態中游移，其協同的效果最好。尤其是對於課程設計合作的概念最為重要。5年級陳老師曾在其反思中提到「課堂結束後，自己和表演老師再討論。…因為這次教學主要是以表演課為主，自己也不想花費太多時間在劇本改寫上，又變成增加語文課的教學，在二人的腦激盪下，表演老師提出可以用動物版的方式呈現(4.26 教學觀察反思)」，這種隨時合作討論的形態，讓協同老師可以克服教學歷程中對於原課程設計的變數。本研究有另一位老師執行歷程討論時提到沒有時間跟協同教師討論，以至於議題故事主軸太晚融入表演藝術教學中，導致學生無法即時進行發表活動。從上述的情形發現，該位教師將協同的形態定位為教學支援及監控學習的協同型態，並沒有意識到每一節上課她在班級協同時就是最佳課程修正討論時機，對於課程合作協同的概念並未加入歷程性協同討論的思考，因此教師對於協同型態的認知與意識，是本案發展模式執行需注意提醒的地方。

- 2、 表演藝術教師對於協同教師的課程設計理念越清晰，表演藝術課程融入的效果越好。

由於本研究案之表演藝術課程需配合議題融入領域課程中，因此表演的內涵需配合本校協同老師的課程設計，表演藝術教師越了解統整課程的全貌，就越容易掌握所進行的課程。例如3年級的統整課程主題為海洋，協同教師在表演課進行前及進行歷程中，均帶領學生以不同的體驗學習歷程(如附件2 課程架構圖)，了解海洋

與海洋生態保育的知識。因此當表演藝術老師選擇「老人與海」的故事為改編的基礎時，學生都能掌握主題進行創作。故表演藝術教師必須對於整體的課程與設計理念非常清楚，如此對於教學活動的融入便更有幫助。

3、協同教師能將班級學生特質與表演藝術教師預先分析者，表演藝術課程融入的效果越好。

表演藝術課是活動的、重感受的、需分享發表的課程型態，一位對於學生不熟悉的專家教師進入教室是頗富挑戰性的。6年級老師的反思中就有提到「遊戲時，學生只會鎖定自己喜歡或不喜歡的對象，同學間的關係可見一般，老師觀察力敏銳，要求擴張目標，減少小集團活動。(3.16 教學觀察反思)」，可看出敏銳觀察學生的反應是表演藝術教師的特質，但在班級中可能有一些特殊學生，對於表演或分享有恐懼，需要較長的浸潤時間，根據研究錄影及協同教師說明發現，5年級有一位特教生因為表演老師請她擔任需面對大家發表的角色，以至於當場大哭。後來協同教師跟表演教師說明該生的情形後，改變安排請她擔任一棵大樹，這個安全的角色，讓她可以釋懷的參與活動。因此事先跟表演藝術老師分析學生特質，就能避免課程進行中產生影響學習氛圍的突發事件。

(二) 在課程執行階段發現的問題

1、表演藝術因與級任教師協同佔用綜合領域與彈性時數，產生級任教師教學時數壓縮問題。

本模式當時因以融入領域的方式思考，因此在教學時數的安排上以綜合領域及彈性時數各1節為規畫原則，但實際執行後發現，這種安排對於級任老師的教學時數壓縮得很厲害，導致級任教師教學壓力增加。同時發表亦需要部分練習時間，這些都是當初沒有計算進去的。因此時數的安排是本案執行後發現的最大問題。

2、協同教師的藝術素養對於協助學生投入學習有正面的影響。

藝術鑑賞與素養是協同教師協助學生投入學習的重要關鍵。藝術活動與「數學、語文等」領域不同，表演藝術的教學目標在於讓學生想像、擁有存在感、勝任感，讓每一個學生都有展現的舞台(張曉華，2月23日演講內容)，同時創作性戲劇重在學習歷程的體驗，而非最後展演的呈現。這個概念撞擊部分老師對於「學習成果」的定義，在與張教授座談時，有老師提出認為學生的表演不夠成熟，因此決定不發表。在與教授的對話中，教授說明表演藝術重視「歷程、非指導性教學模式及美感距離」，他提到在每一次的演出，學生會自己體驗感受，並調整出自己對於美感的認知距離。因此「提供機會體驗美」是重要的歷程，並不是給予「美是什麼」的框架及標準，這一觀念確實提供老師一個多元思考的角度，並提高教師對於「美感經驗」的意識。

3、善用授課時間進行協同討論有助於表演藝術教師彈性調整課程，讓表演藝術融入統整課程的成效更佳。

在教學現場教師非常忙碌，若要另外找時間與表演藝術討論十分困難，因此利

用協同課程的時間進行討論是非常好的時機。從5年級陳老師寫下反思提到「課堂結束後，自己和表演老師再討論（4.26 教學觀察反思）」，「表演老師表示因為他只剩沒幾次課，這部份導師決定即可，下次就以導師決定的角色來上課。（5.3 教學觀察反思）」，發現即時的討論的確有助於表演藝術融入課程的成效。

4、不同年級對於學習投入、學習表現及成效有不同的現象

從教學歷程及學生成果展演的錄影帶發現，中低年級的小朋友較能在表演課中表現自己，投入的程度較高，同時在成果展演中也充分發揮創造力，例如1年級的學生以肢體表現出媽媽的不同動作；2年級的小朋友以人體雕塑出水龍頭，並用手轉頭表示將水龍頭打開，這些表現都看到經由表演課的啟發，孩子的想像力大增。但從教學錄影帶及高年級的教師反思中也發現，高年級同學因為同儕關係的敏銳需要較久的暖身，投入程度似乎沒有想像中的高。6年級老師在反思中提到「高年級的小孩比較害羞，不易放開，難把自己放鬆，不敢彰顯自己。學生約束框架太深，創造力不易發揮遊戲時，學生只會鎖定自己喜歡或不喜歡的對象（2.23 教學觀察反思）」。「六年級的學生會開口發表的只有一兩個人，都是老師與一、二個學生的對話，其他同學表情陌然，實在不知是否融入劇情」（4.27 教學觀察反思）。雖然如此，但時間久了，緊密的小團體仍會被鬆動，在課程近尾聲的訪談中6年級的學生表示「我覺得表演課，讓我能跟原本不常在一起的同儕有機會互動，我的人際關係有比較好（郭生，5.19 訪談）」，6年級的老師也提到「雖然學生看似投入不夠積極，但學生的確在人際互動上有明顯的改善（5.20 訪談）」，這正可看出不同年級的孩子在表演課中經歷了不同的學習目標，並產生不同的成效。由於中低年級的孩子比較不會有小團體的問題，孩子專注在透過戲劇學習語言溝通表達、創造性思考及表現能力，而高年級學生雖不像中低年級的學生有如此興奮的回應，但在團體活動的參與性上也透過戲劇活動有了不同的體驗。

二、教師專業成長介入策略執行反思、發現與分析

（一）教學觀察回饋紀錄介入策略所發現的問題

1、教學觀察回饋紀錄的方式呈現教師對於教學歷程不同的覺察。

教學觀察記錄能凸顯教師對於教學歷程的意識與察覺，Hunter and Hatton 以四個層次來認可實習教師的日誌寫作，第一層次為描寫式寫作：僅寫出事件及情境。如第二層是反思描寫，基於個人解釋來提供事件的理由。第三層是對話，以對自己就事件的所有可能性的對話來寫作。第四層是批判，寫出教師做決策的理由並且融入更廣的歷史、社會及政治脈絡的思維（引自羅綸新，2002）。在這次的觀察記錄中的確可看到不同型態的反思記錄形式，例如3年級的老師直接描寫班級中小朋友發生衝突及老師解決的情形：「同組內出現意見分歧的情形，使得該小組並沒有表演。於課堂總節時，葉老師教導小朋友在進行團體活動時，與他人柔性、彈性溝通的重要性，不要過分堅持己見，聽聽別人的意見，以利小組達成共識，完成任務（3.9 反

思)。」，4年級的老師寫出自己對於表演訓練的解釋：「我覺得表演透過一個完整的訓練，讓孩子慢慢體會表演的要素是非常重要的，有許多孩子平常看起來肢體不是很協調，但在表演課程裡慢慢被激發，表演得非常棒(3.10 反思)」。及在反思中跟表演教師的教學決定進行對話提出不同的可能性：「這堂課孩子學習如何用聲音來表現情感，起初孩子都以大聲來表現生氣，老師發現這樣的狀況，要求他們不可以用大聲來表現生氣，要以其他方式表現，可是，孩子表現不出來，我覺得如果老師可以提供範例給學生，或許孩子可以聯想到更多的東西來呈現，讓聲音的表情有更多的變化。(4.7 反思)」2年級老師針對表演教師所指定的北風主題孩子沒有辦法想像提出批判，以自己的經驗對於表演老師的教學進行決策上的建議：「具體運思期的孩子比較難理解抽象的概念，因此在肢體表現方面也產生困難(3.29 反思)」。從上述這些不同形式的反思敘寫型態可發現，教師對於教學歷程不同的覺察與感受。

Gudmundsdottir (2001) 所言宣稱聲音的過程中充滿了個人信念與經驗間的互動，因此從教師敘寫的「反思」中，會發現許多與經驗對話及教師本身信念有關的思考與行為描述。Van Manen 提出無論以概念層次、批判思考過程、或評量反思的階段來思考反思內涵，均可看到從經驗出發、到實務與理論對話、進而加入道德及倫理思維批判的層次(引自羅綸新，2002)，而這些反思內涵究是引動教師成長神經的重要角色。因此透過教師間互相觀摩的反思，有助於教師專業發展。

2、教學觀察紀錄，有助於留下表演藝術教學流程。

本研究請協同教師運用附件 1 的教學觀察記錄格式，請老師協助以相片及說明記錄表演藝術課教學流程，再配合教學錄影將專家教師歷程的教學保留下來。經過 12 週的課程協同教師多能依規畫進行教學流程的記錄如附件 3、4，此類教學觀察記錄，日後可經過整理變成本校表演藝術教學資源。

(二) 引入「創作性戲劇課程」對於教師專業成長影響的反思與發現

1、以學生為主的創作歷程，看到學生不同的可能性。

創作性戲劇的學習歷程是以學生為主的，老師只是觸媒及氛圍營造者，3年級的老師說：「九十分鐘的課程，小朋友投入其中，處處覺得新鮮有趣，遊戲活動中笑聲連連，我發現當中的每位小朋友都是主人，並沒有出現「教室中的客人」(2.23 教學觀察反思)」，在重視全體參與的表演課中，每一個學生都有自己的舞台。4年級的老師寫道：「老師以循序漸進的方式讓孩子練習各種姿勢、表情，讓孩子很快就進入狀況，尤其最後魔法師要雕塑各種物品時，雖然各組都做相同的物品，但每個孩子都有自己的想法，做出來的東西都不同，我很訝異孩子們的創意，也很開心孩子能有這樣的活動可以參與(3.24 教學觀察反思)」，將學習的主體還給學生，學生會產出令人驚艷的作品。不只是中年級，6年級的老師也發現「學生有天馬行空的想像，第一個人心中所想的物品，跟最後所呈現的物品截然不同」(3.16 教學觀察反思)。只要信任孩子，以孩子為主，給它們機會，就會有不同的可能性產生。

2、強調合作的實作創作練習，看到學生經由不同合作經驗的改變。

在表演課中，合作是重要的要素。雖經分組但全部的學生都能參與活動。表演時每一個人都有角色，沒有演的是觀眾，分享與回饋在表演課中佔有重要的地位。在學習的歷程中協同老師也發現表演老師非常在乎孩子合作的氛圍及技巧，3年級的老師提到：「學生在分組表演時，同組內出現意見分歧的情形，使得該小組並沒有表演。於課堂總結時，葉老師教導小朋友在進行團體活動時，與他人柔性、彈性溝通的重要性，不要過分堅持己見，聽聽別人的意見，以利小組達成共識(3.9 教學觀察)」，同時這種強調與重視也影響學校老師對於合作學習的思考，3年級的老師就提到「葉老師教導小朋友團隊合作的重要性，也請小組分享自己的方式、經驗，提供其他同學參考。團結合作不只適用表演藝術課，所有的分組課，或是班級內都需要有此觀念，否則無法達成共識，解決任務與難題(4.6 教學觀察)」表演藝術教學特質，對於教師對提供學生合作及解決問題機會有莫大的啟示。

3、以不同的角度看待教師引導角色與學生學習成效。

在這次的研究歷程中，**研究者**覺得最有價值的是，表演藝術專家與指導教授對於創作性戲劇教學歷程中教師角色與成果展現方式的想法，讓本校教師對於「教師指導」角色的認知，與「學生學習成果表現」的意涵產生衝突。在表演教師剛開始教學時，級任老師對於協同介入時機有疑惑，是必須在學生無法回應表演需求時馬上介入？還是給與學生浸潤及等待的時間？正當老師們不知如何因應之時，張教授到學校演講提到「戲劇課是變化性非常大的課程，不是指導性的教學(除非是技巧)，是要讓你自己感受得到。戲劇是一種體驗的教學而不是明示的教學。(2月23日演講內容摘要)」。因此提供學生自己投入感受的時間與機會是非常重要的。同時張教授也提到「戲劇教學歷程是要有彈性的，過程中不要影響你的整體，在戲劇活動中切記不要只處理個別的問題，不要急切的處理問題，用活動營造整體氣氛(2月23日演講內容摘要)」，在這次演講之後，協同老師了解，等待學生的投入是非常重要的，不要急著介入，老師的反思中便提到呼應上述想法的觀察「有許多孩子平常看起來肢體不是很協調，但在表演課程裡慢慢被激發，表演得非常棒(4年級老師，3.10 教學觀察)」。因為有些孩子需要有準備度，當時機到了，學生自然投入整個氛圍一起學習。但我覺得這種「衝突」讓老師對教師主導之「視為當然」的角色有所衝擊，或許這正是提供教師另一個角度思考教學主體的最佳時機。

4、表演藝術讓教師體驗學生產生美感經驗的可能性與情境。

在表演藝術的學習歷程中，學生常出現「笑聲」、「掌聲」，這些都是孩子們「享受」學習的最佳例證，投入、享受就是一種「美的感受」。在老師的反思及訪談中，都可以體會到老師對於孩子投入學習的反應十分訝異，體會出原來學習可以是一件愉悅且充滿成就的事。3年級老師說：「今天學生依然玩得很開心，終場下課時間跟葉老師說：「我們願意犧牲下課時間！」讓身為老師的我開心極了(2.23 教學觀察反思)」，4年級的老師對於孩子樂於學習也寫下自己的感受：「驚豔表演課也可以這樣生動有趣，讓孩子們笑聲連連，也讓我學到許多上課時可以運用上的策略和技巧。」

我也發現了，孩子們的肢體動作經過老師的「啟發」，變得大膽起來，比較有自信，也比較敢展現，孩子們都很期待下一節的到來！(2.24 教學觀察反思)」，更讓人看到學生對於自己產出作品的滿足與成就感：「孩子們對於自己發明的劇本有些組別非常滿意，下課一直要跟我討論剛剛他們演出的內容(4 年級師，4.28 教學觀察反思)」 「孩子們天生喜歡遊戲的方式，猜謎活動讓他們很開心，也很有成就感(5 年級師，4.26 教學觀察反思)」。這些表演課所經歷的點滴，讓老師對於提供學生體驗美感經驗的可能性更有信心。

伍、 結語與建議

經由上述的**反思**、發現與分析，發現**研究者嘗試**建立之「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式草案的確有修正空間，而創作性戲劇的執行歷程對於協同教師專業成長也確有正面的影響，**因此在行動後，研究者對於自己日後執行此方案提出一些反思及自我修正的建議：**

一、 修正「以創作性戲劇為基礎之議題融入之統整課程」發展模式如下圖 2

為改善研究中發現表演教師與協同教師因缺乏共同討論時間及協同討論意識而產生的問題，擬修改原來模式中各自討論的設計，改為由學校在開學前召開協同討論會議取代，並在會議中針對協同模式、課程設計理念、學生特質及展演型態進行討論。同時在執行階段，將介入策略增加與表演教師在教學歷程中進行討論，提升協同教師與表演教師在歷程中進行課程與教學討論的意識。此外為了改善壓縮級任教師時數的部分，將高年級的時數修正為佔用綜合領域及藝術與人文領域各一節，修正部分的圖示以圓圈標示出來。

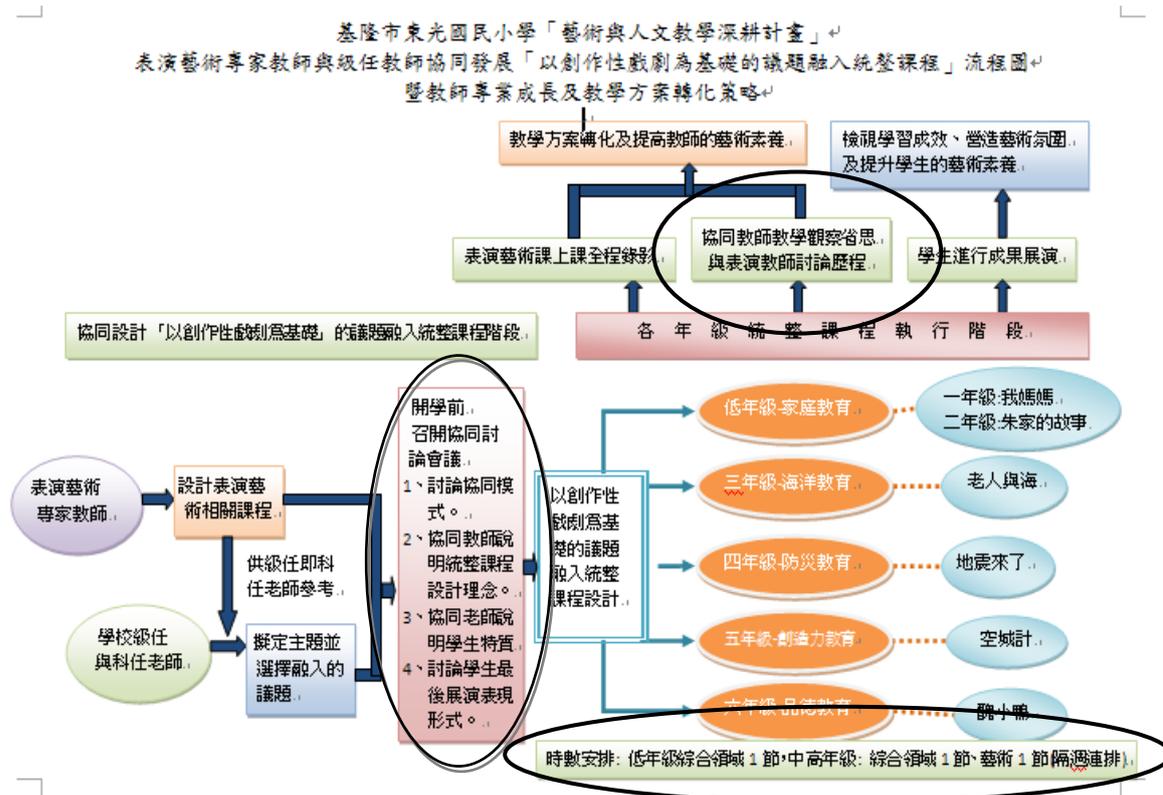


圖 2 「以創作性戲劇為基礎的議題融入統整課程」發展修正後模式

二、 引進表演藝術專家教師或團隊，確能提供學校師生表演藝術體驗與鑑賞的機會。

從研究中發現，表演藝術教學的氛圍與特質，的確讓本校教師體驗有別於國語、數學等領域課程教學歷程的不同感受，在教師的反思中也發現，此類的教學歷程與回饋，讓教師看到教與學更多元的可能與情境，因此要持續引進表演藝術教師或團體，提升本校師生的藝術素養，進而產生不同的教學氛圍與學習模式。

三、 將本研究所蒐集之表演藝術教學影片及教師觀察記錄整合，並剪接製作成表演藝術教學參考錄影檔案資料。

藝術深耕的精神在於引進專家教師，提升本校教師的表演藝術教學知能。因此將本學期所蒐集之教學影帶與教師觀察記錄的整合處理非常重要，並可運用整理過的教學參考資料，提供本校教師教學之參考。

四、 研究者需提供機會提升教師批判意識及擁有反思敘寫的能力，藉此增進教師專業成長機會。

教學觀察與反思是提升教師專業意識的利器，從這次的教學觀察及反思敘寫中發現，每位老師所覺察與反思的方向均不同，為提升教師教學或觀察的敏銳度，應辦理研習或藉由不同的方式讓教師體會到可以不同的方式觀看教學及反思，角度越多元，專業成長越有可能。

五、 加強本校教師對於藝術教育的認知，並提升教師對於教學藝術性及美感經驗的認知與體會。

教學就是一種藝術，如果老師能有像藝術家的敏銳感受、複雜思維、能跳脫框架不斷追求自我的精神，富有想像、重視獨特、開放、批判的思維，或許每一個不同的孩子都能在「同一個老師」的教學歷程中，獲得「存在的滿足與成就」。因此學校要讓教師能在環境中涵養藝術素養與藝術家的特質，提升教師教學藝術性與美感經驗的認知與體會。

陸、 參考文獻

王佩蘭(2004)。活化英語教室的好點子—以英語教材為媒介進行創造性英語話劇。載於國立台北師院輔導室（主編），**教師專業成長與實踐智慧**。臺北市：國立台北師範學院。

張曉華（2008）。**表演藝術 120 戲劇活動課**。書林出版社：台北市。

鄭黛瓊、朱曙明、黃美滿與廖順約（1999）。**藝術教育教師手冊：國小戲劇篇**。國立台灣藝術教育館（編號：006329880045）：臺北市。

歐曼玲(譯)(1998)。 **劇場遊戲指導手冊** (原作者：薇歐拉·史波琳)。臺北市：書林書版社。(原出版年：1986)

羅綸新（2002）。師資培育發展教師反思教學能力之途徑。**國民教育研究學報**，8，205-224。

二、英文部分

Eisner, Elliot, W. (2002) *The Arts and The Creation of Mind*. Yale University Press: U.S.A.

Freeman , D. L. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Hong Kong: Oxford University Press .

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination : essays on education, the arts and social change*. New York : Jossey-Bass.

Greene , M. (2004). Carpe Diem: The Art and School Restructuring. In Diaz, Gene. & McKenna, M. B. (Eds.), *Teaching for Aesthetic Experience-The Art of Learning* (pp. 19-31). New York : Peter Lang Publishing Inc.

Goetz, Karin (2000, August 1). Perspectives on Team Teaching. *Egallery, 1*, no 4.

Retrieved June 11, 2011, from URL<http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>

Gudmundsdottir,S.(2001).Narrative Research on School Practice. In V. Richardson(ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp226-240). Washington:AERA.

Harris, Eileen. (2003). Lessons from the Arts: A Review of The Arts and the Creation of Mind. [Electronic version]. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, Volume 1*.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S.(2001). *Approaches and methods in language teaching*(2nd ed.). New York: Cambridge University Press.