

國立臺南大學

幼兒教育學系

碩士論文

教室即舞台—讀者劇場融入國小低年級  
國語文教學之行動研究

Classroom as Stage :

Research of Teaching Chinese Language with Readers

Theatre for Junior-Grade Elementary School Students

指導教授：張文龍 博士

研究生：林虹眉 撰

中華民國九十六年一月

# 國立臺南大學

## 博碩士論文全文電子檔著作權授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

本授權書所授權之學位論文，為本人於國立臺南大學幼兒教育學系，  
九十五學年度第一學期取得碩士學位之論文。  
論文題目：教室即舞台—讀者劇場融入國小低年級國語文教學之行動研究

指導教授：張文龍 博士

☒ 同意 ☐ 不同意

本人茲將本著作，以非專屬、無償授權國立臺南大學與台灣聯合大學系統圖書館：基於推動讀者間「資源共享、互惠合作」之理念，與回饋社會與學術研究之目的，國立臺南大學及臺灣聯合大學系統圖書館得不限地域、時間與次數，以紙本、光碟或數位化等各種方法收錄、重製與利用；於著作權法合理使用範圍內，讀者得進行線上檢索、閱覽、下載或列印。

論文全文上載網路公開之範圍及時間：

本校及臺灣聯合大學系統區域網路	<input checked="" type="checkbox"/> 中華民國 97 年 3 月 1 日公開
校外網際網路	<input checked="" type="checkbox"/> 中華民國 97 年 3 月 1 日公開

授權人：林虹眉

親筆簽名：林 虹 眉

中華民國 九十六 年 二 月 二十六 日

# 國立臺南大學

## 博碩士紙本論文著作權授權書

(提供授權人裝訂於全文電子檔授權書之次頁用)

本授權書所授權之學位論文，為本人於國立臺南大學幼兒教育學系，九十五學年度第一學期取得碩士學位之論文。

論文題目：教室即舞台—讀者劇場融入國小低年級國語文教學之行動研究

指導教授：張文龍 博士

### ■ 同意

本人茲將本著作，以非專屬、無償授權國立臺南大學，基於推動讀者間「資源共享、互惠合作」之理念，與回饋社會與學術研究之目的，國立臺南大學圖書館得以紙本收錄、重製與利用；於著作權法合理使用範圍內，讀者得進行閱覽或列印。

本論文為本人向經濟部智慧局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：\_\_\_\_\_，請將論文延至\_\_\_\_年\_\_\_\_月\_\_\_\_日再公開。

授權人：林虹眉

親筆簽名： 林 虹 眉

中華民國 九十六 年 二 月 二十六 日

# 國家圖書館博碩士論文電子檔案上網授權書

ID:GT00M91909

本授權書所授權之論文為授權人在國立臺南大學教育學院幼兒教育學系

九十五學年度第一學期取得碩士學位之論文。

論文題目：教室即舞台－讀者劇場融入國小低年級國語文教學之行動研究

指導教授：張文龍 博士

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文（含摘要），非專屬、無償授權國家圖書館，不限地域、時間與次數，以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

※ 讀者基於非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作權法相關規定辦理。

授權人：林虹眉

親筆簽名：林虹眉

民國九十六年二月二十六日

國立臺南大學碩(博)士學位論文考試審定書

幼兒教育 研究所  
研究生 林虹眉 所提之論文

教室即舞台——讀者劇場融入國小低年級國語文教學之行動研究

經本委員會審查，符合碩士學位論文標準。

學位考試委員會

召集人 陳 仁 富 簽章

委員 陳 仁 富

李 連 祥

張 文 龍

指導教授 張 文 龍 簽章

系所主任 李 連 祥 簽章

中華民國 九十六 年 一 月 三十 日

# 教室即舞台—讀者劇場融入國小低年級國語文教學之行動研究

學生：林虹眉

指導教授：張文龍

國立臺南大學幼兒教育學系

## 摘要

本研究主要探討讀者劇場融入國小低年級國語文的教學歷程，以及在歷程中所發生的種種問題和解決方法，同時，探究讀者劇場活動對兒童寫作能力上的影響。本研究採用行動研究法，研究對象為國小二年級兒童。

本研究之結論如下：

### 一、教學歷程部分

- (一) 教師需營造高品質的學習環境。
- (二) 歷程中需建立公平與融洽的小組合作模式。
- (三) 教學活動著重在聲音與表情的詮釋。
- (四) 教師需要逐步減少教學的鷹架作用。

### 二、實施困境與解決之道部分

- (一) 讀者劇場融入國語課之課程彈性化。
- (二) 善用適當之競爭機制。

### 三、寫作能力之影響部分

- (一) 讀者劇場融入國語課，對兒童寫作能力的提升有正面幫助。
- (二) 讀者劇場融入教學後，對兒童寫作能力影響有個別差異。
- (三) 合作編寫劇本的方式，幫助兒童減少寫作焦慮。

根據以上結論，研究者分別對教師、行政體系以及未來研究提出建議。

關鍵字：讀者劇場、國語文教學、行動研究、鷹架作用

Classroom as Stage : Research of Teaching Chinese Language with Readers Theatre for  
Junior-Grade Elementary School Students

Student : Hung-Mei Lin

Advisor : Wen-Lung Chang

ABSTRACT

This study discussed how Readers Theatre activities emerged in Chinese language teaching for junior-grade elementary school students and approaches how Readers Theatre on teaching activities is implemented, which frequently meets with problems and hindrances. In the meantime, how Readers Theatre activities influenced students' writing ability. This study is to take the action-research method and the objects are second-grade of elementary school students. The main findings and the conclusion for this study are as follows: First, the aspect of teaching process: (1)Teachers must build up the superior quality of learning environment; (2)To set up the cooperative method equivalently and harmoniously in teaching process; (3) Readers Theatre activities focus on the facial and voice expression; (4)Teachers must decrease scaffolding step by step. Second, the aspect of problems solving: (1)Teachers apply curriculum of Readers Theatre elastically; (2)Teachers use the ways of competition. Third, the aspect of the influences on writing ability: (1) Readers Theatre activities promote students' writing ability; (2) The effects of writing ability have individual differences; (3)The way of writing script cooperatively reduces anxiety on writing.

Based on the conclusion mentioned above, the researcher puts forward with proposals for the teacher, educational administration and prospective researchers respectively.

Key words : Readers Theatre, Chinese language teaching, action research, scaffolding

誌

謝

這本論文的撰寫過程中，我經歷了人生間最重要的兩個轉折點——結婚與生子。在瑣事不斷侵襲之下，每每萌生放棄的念頭，幾經痛苦的掙扎與努力，口試過的一剎那，我流下感動的淚～終於，終於等到這一天了！

論文得以順利完成，首先要感謝指導教授張文龍老師的一路相伴，因為他的指導與鼓勵，我才得以在挫折中又爬了出來，更感謝口試委員陳仁富老師和李連珠老師在論文上的建議與指正，方便拙作更加完善與周延。

感謝龍幫，國倫和熊熊，與他們胼手胝足的奮鬥經驗是我永難忘懷的，以及同窗好友，鳳吟、子怡、靜秋、琇玲、欣華、淑貞、秋玲、雅琳、純慧、淑榕、鈺婷，雖然大家都散居各地，但回憶研所的歲月，只能說，有你們的陪伴真好。

當然，最感謝論文的靈魂人物——高老師與他們班的孩子，即使研究已經告一段落，但我們的情誼仍迴盪在彼此的心中。

最後，感謝生養我的父母，他們總是默默在身旁支持我，還有公婆期間的包容和幫助，以及外子宗佑無所不在的關懷，還有我的寶貝女兒宥臻，因為有你們的體恤，我這個不合格的女兒、媳婦、老婆與媽媽，才能完成人生中第一篇大作，在此，僅以此論文，回報所有愛我與支持我的人。

林虹眉 謹誌

二〇〇七年二月



# 目 錄

中文摘要	i
英文摘要	ii
誌謝	iii
目錄	iv
表目錄	v
圖目錄	vi
第一章 緒論	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與問題	5
第三節 名詞釋義	6
第四節 研究限制	8
第二章 文獻探討	
第一節 低年級兒童寫作能力之現況	10
第二節 讀者劇場的理論	19
第三節 鷹架作用在讀者劇場的功能	35
第三章 研究方法	
第一節 所採行之研究方法	39
第二節 研究歷程	41
第三節 研究脈絡	48
第四節 研究工具	52
第五節 資料收集與分析	54
第四章 研究結果	
第一節 讀者劇場融入國語課之教學歷程	60
第二節 讀者劇場融入國語課之困境與解決之道	102
第三節 讀者劇場融入國語課對兒童寫作能力之影響	112
第五章 結論與建議	
第一節 研究結論	120
第二節 研究建議	125
參考文獻	126
附錄一	132
附錄二	133
附錄三	134
附錄四	135
附錄五	136
附錄六	137
附錄七	138

## 表目錄

表 2-1	一到三年級寫作能力指標與內涵	13
表 2-2	讀者劇場源流與發展簡表	22
表 2-3	讀者劇場與說故事之比較	24
表 3-1	二年三班功課表	55
表 3-2	各種原始資料編號之意義	56
表 4-1	原課文內容與劇本對照表	64
表 4-2	讀者劇場第一循環「老虎妹妹開學日」課程設計活動	68
表 4-3	讀者劇場第二循環「第一個朋友」課程設計活動	79
表 4-4	讀者劇場第三循環「小雨蛙等信」課程設計活動	89
表 4-5	讀者劇場「我要演……」課程設計活動	96
表 4-6	三個時期劇本台詞句數與字數統計表	112
表 4-7	小詣作品對照表	114
表 4-8	小葦作品對照表	115
表 4-9	小誌作品對照表	116
表 4-10	小麒作品對照表	116
表 4-11	小琳作品對照表	117
表 4-12	小成作品對照表	118
表 4-13	讀者劇場融入國語課前後，兒童寫作態度對照表	118

## 圖目錄

圖 2-1	語文發展進階圖·····	10
圖 2-2	讀者劇場相關之戲劇技巧輔助圖·····	28
圖 3-1	研究之循環流程圖·····	45
圖 3-2	二年三班讀者劇場座位安排圖·····	48
圖 3-3	三角檢測建構過程圖·····	59

# 第一章 緒論

本研究主題是讀者劇場融入國小低年級國語文教學之行動研究，探究讀者劇場融入教學之歷程以及對寫作能力的影響。本章分為四個小節論述，第一節是針對研究動機來剖析，第二節主要描述研究的目的與問題，第三節就研究上的一些名詞進行概念與操作型定義，最後乃提出研究的困境。

## 第一節 研究動機

本節陳述研究的動機，以兒童寫作相關背景、讀者劇場、提早寫作的鷹架作用三方面進行討論，嘗試將讀者劇場帶入國語課中，為此領域重現新的舞台。

### 一、兒童寫作能力知多少

現階段小學國語課之學習領域涵蓋了聽、說、讀、寫作幾大部分，其中「寫作」著重思考的訓練，是把自己所認識所思考的事物，用文字有條理地表達出來（王耘、葉中根、林崇德，1995；杜淑貞，1986；Saddler, Moran, Graham, & Harris, 2004）。由此觀之，寫作需兼顧三種能力的養成：一是思考與感受力；二是語文基本能力；三是架構文章的能力，所以，寫作應是語文最後發展出來的一項能力，統整了聽、讀、說的具體語言運作。透過兒童所寫，除了可以瞭解他們的生活經驗、知識程度和思想態度外，寫作能力的培養，更是學習其他學科知識的基礎，諸如：作筆記、寫心得、說故事、觀察記錄以及討論，都與寫作能力的高低強弱息息相關（杜淑貞，1998）。

此外，亦有學者歸納寫作可以得到的助益，例如：（1）熟悉文字的用法，作為學習其他學科的基礎；（2）培養發表能力，流暢地抒發情感思想，悟得做人做事的道理，提出個人看法，傳遞各種訊息；（3）訓練並增進觀察、閱讀、感受、想像、分析或綜合國語文的學習，培養寫作能力等等（杜淑貞，1998；谷瑞勉譯 2001；羅秋昭，1980），所以，透過國語文的學習，培養寫作能力，應是相當重要且不可或缺的。

然而，研究者於安親班長期從事課輔工作，接觸不少國小兒童及教育現場教師，發現兒童在寫作這一部份興趣缺缺，不管是教師指派的作文、週記、學習單或作業，都是能拖盡量拖，不然就草草完成，或甚是直接抄襲坊間參考書或教師的範例，兒童對於寫作的評價大部分是：好無聊、不知道要寫什麼？他們懶得思考如何去寫以及該寫些什麼，因為寫作對他們而言只是項無趣的「作業」。就兒童行文的内容觀之，其中大多是記載流水帳，內容乏味，篇幅簡短，文句不只簡單，字彙亦會胡亂套用，錯字百出，通篇看完，還是不知所云，即便他們學習了許多詞彙、文字，但卻無法有效運用，適當地表情達意，其寫作興趣與能力之低落可見一斑。

除了平日的觀察外，研究者也嘗試尋找相關實徵研究，發現論點均與研究者的觀察不謀而合，李曼曲（2002）在研究中指出，兒童的文章總字數、作文文意方面的能力偏

低；童丹萍（2003）則發現，兒童寫作的創意表達、組織結構與內容思考均不佳；莊夏萍（2004）在研究中作了以下結論，他認為兒童行文的缺失，表現在寫作的興趣動機、遣詞造句、文體認識、標點符號、修辭技巧及寫作的步驟。由此可知，兒童的寫作能力，在目前教育現場遭遇了相當大的危機，其能力更是節節低落。

追根究柢就是未重視寫作教學所致，除了寫作訓練稍嫌不足外，傳統寫作教學方式多半是命題後，由兒童自行寫作，等於將他們置於一個「無助寫作環境」（杜淑貞，1998），兒童在寫作的學習環境得自己單打獨鬥，缺乏與老師、同儕的互動，一個人悶著頭思考如何下筆，想當然爾，對於寫作當然提不起勁，學習意願不高，能力也因此相對低落。研究者不禁反思，如果寫作的學習方式，是讓他們和同儕、教師一起合作的氛圍中進行，是否能增添學習的樂趣，進而激發兒童主動建構寫作的能力？

## 二、遇見「讀者劇場」

對兒童來說，戲劇不僅僅是表演，更是一種遊戲，所以，兒童很容易沈浸在戲劇的活動中，因為戲劇過程和兒童喜歡遊戲的天性是相關的（Chang, 2002），藉由戲劇，可以帶領兒童快樂地學習新知識，並促進許多能力的提升。目前，戲劇對於兒童在語文上的發展已被證實，不少學者指出，創造性戲劇可以有效地增加兒童口語表達與提高閱讀及寫作能力（林玫君，2003；Pinciotti, 1992）；若能將文學的素材以戲劇的方式呈現出來，不僅可以提供兒童有趣的學習情境，同時經由扮演，兒童可以更容易地回顧之前所閱讀的素材，增進其文學經驗（陳仁富譯，2001）。研究者針對戲劇活動對語文教學的功能歸納如下：（周漢光，1996；引自廖品蘭，1999；McCaslin, 1990；引自張文龍，2004b）。

- （一）兒童在活動中可以習得正確的讀音、對語感的培養與訓練也有助益。
- （二）有效地訓練聽、說、讀、寫的技能。
- （三）增進對課文內容的瞭解。
- （四）發揮兒童的想像力與創造力。
- （五）增加學習語文的樂趣，建立有趣的學習環境。
- （六）透過戲劇呈現，提供舒展筋骨的機會。
- （七）由活動的討論和呈現，培養兒童的責任心與合作精神。
- （八）若經由改寫和閱讀劇本，可以增加兒童欣賞文學的素養。

由此可知，戲劇可以有效應用於國語課中，讓教學更生動、活潑，並藉由活動，提高兒童國語文的學習動機，進而增進聽、說、讀、寫作各方面的能力。有感於戲劇帶給兒童莫大的助益，台灣近幾年不斷推展戲劇教學的議題與研究，然而，在實行一段時間後，卻發現有停滯不前的現象。相關研究指出，原因除了教師專業知能缺乏外，更面臨使用場地的不足（林翠鈴，2001；張文龍，2004a；廖順約，2003）。以往戲劇教學在師資培育中缺席，可想而知許多教師未受過專業訓練；加以戲劇課程多數需要足夠的空間發揮，在一般教室只顯綁手綁腳。因此，師資與空間的困境亟需突破，就算戲劇功能足以讓兒童獲得完整的學習，卻也因而大打折扣。研究者若欲以戲劇來進行國語課的研

究，勢必要摒除教師專業以及空間使用的困難。

讀者劇場是戲劇教學的一環，它擁有啟發兒童學習的魅力，同時更能整合聽、說、讀、寫作的訓練，進而培養兒童創意、溝通能力、自信心、團體合作等精神（何洵怡，2004；鄒文莉、郭雅葶口述，黃楓婷撰，2005）。讀者劇場是藉由改編課文的過程中，發揮兒童潛藏的創造力，並以合作小組的模式來進行，當兒童掌握了讀者劇場的形式後，便會躍躍欲試，合力編寫出創意無窮的作品，最後的呈現則以分工方式，大聲地將他們改編的劇本朗讀出來。

在讀者劇場裡，「劇本」是相當重要的一環，兒童透過編寫、演繹、討論作品，把聽說讀寫和文學學習有機結合起來（何洵怡，2004），國內學者更將劇本歸於兒童文學之一類，可以有效增進兒童的寫作能力（林守為編，1998；吳鼎，1980），Annarella（1999）也指出，從語文和戲劇的觀點來看，讀者劇場提供了令人興奮的學習機會，它能以創造性的方法整合文學和寫作教學（引自張文龍，2004b），足以見得讀者劇場適用於兒童的語文教學中，尤其針對提升寫作能力這部份（Worthy & Prater, 2002）。

讀者劇場最特別的一點，則是免除了背誦台詞與思考動作的麻煩，將這些繁瑣轉化為單純朗讀的能量，進而提高兒童參與的意願，由此可知，讀者劇場強調以聲音來傳達情意，無須很大的場地，在教室講台、角落，甚至是座位上都可實施（張文龍，2005a），足以彌補戲劇教學空間利用上的缺憾。

探究讀者劇場相關文獻與教學活動後發現，其活動內容包含了：（1）挑選合於兒童認知能力的素材；（2）以小組方式將素材改編成劇本；（3）讓兒童進行演練和修飾劇本；（4）手持劇本朗讀表演。從以上內容看來，讀者劇場擁有明確的教學步驟，教師可以簡單上手，不需要受過充足的專業訓練，一般教師即可靈活且自信地運用在課堂上，足以彌補教師專業的不足，這也是讀者劇場最大的好處之一（鄭鳳珠譯，2005）。

### 三、建立提早寫作的鷹架作用

考量兒童語文的認知能力，現階段國小的作文教學是從三年級開始，但低年紀兒童的語文程度就真得不足以應付作文教學？研究者閱讀相關文獻後發現，國小低年級兒童已具備至少七年的語文學習經驗，有相當能力去準備寫作（李麗霞，1988），因此，陳弘昌（1991）認為，寫作應提早由低年級開始，提早寫作有利於兒童的心理發展，經由寫作，可以讓他們複習、充實以運用已學的常識，相關實徵研究亦指出，若巧用各種教學的策略，如：以圖像為媒介；團體共作等等，低年級兒童也可以成就好的寫作表現（張妙君，2005；陳怡靜，2002；黃靜菽，2001）。

換言之，提早讓國小低年級兒童嘗試寫作應是非常適宜，不至於導致因能力不足而失敗的學習經驗，杜淑貞（2002）也持正面的看法，他認為低年級兒童要提早進行寫作的嘗試，不要扼殺他們創作的興趣，若埋沒了練習寫作的最好時機，日後可能會影響他們寫作能力的發展。因此，研究者認為，可以在國語課中讓低年級兒童進行有趣的創作，提早培養他們寫作的能力。

然而，當兒童面對新的學習經驗，加以他們又有很大的個別差異，此時，教師與同儕的力量就顯得特別重要。就像 Vygotsky 所強調的鷹架學習，每個兒童都有其最佳發展區（The zone of proximal development，以下簡稱 ZPD），兒童需要透過接受同儕或成人的支持、協助與引導，逐漸發展各種能力與經驗（林惠娟，2002），讀者劇場活動的模式對兒童來說是陌生的，尤其是劇本的創作，他們還無法完全將所想所說化成文字，所以，需要教師的協助與團體的互助合作，藉由教師與同儕建立的鷹架作用，一起完成作品，若是遇到表達能力較差的兒童，亦可利用同組同儕的協助來突破困難（陳欣希口述，孫卉喬撰，2005）。這些鷹架作用的支持都讓兒童語文程度向上攀升，以達最佳的發展。研究者希望在國語課與讀者劇場的情境脈絡下，藉由分組討論與實際演練來完成劇本的創作，期能提高寫作之能力。

## 第二節 研究目的與問題

基於以上的研究動機，本研究以行動研究的方式進行，希望經由讀者劇場融入國語課教學的活動中，探討可能會面臨的種種難題，在發現與突破的歷程中，觀察其對兒童寫作能力的影響，研究者將細目的研究目的與問題分述如下：

### 一、研究目的

- (一) 探索教師運用讀者劇場於國小低年級國語課的歷程及回應。
- (二) 探索教師運用讀者劇場於國小低年級國語課教學之可行性。
- (三) 探索教師運用讀者劇場於國語課中，對低年級兒童寫作能力之影響。
- (四) 綜合研究與建議，以供教師在國語課教學的改進參考。

### 二、研究問題

- (一) 讀者劇場融入國小低年級國語課教學中，教師之教學歷程為何？
- (二) 讀者劇場融入國小低年級國語課教學中，所產生的困境及因應之道為何？
- (三) 讀者劇場融入國小低年級國語課教學中，對兒童寫作能力的影響為何？

綜觀以上的研究目的與問題，研究者進行讀者劇場融入國語課的行動研究，在實際教學中，體驗與發掘活動歷程會出現的困境與瓶頸，利用行動研究特有的模式，透過兒童回應與教師的省思，不斷地修正與調整教學的策略，藉以觀察讀者劇場融入國語課中，對兒童寫作能力上的影響。



### 第三節 名詞釋義

針對本研究出現的一些名詞，研究者進行一般與操作性定義，整理如下：

#### 一、讀者劇場 (Readers Theatre)

讀者劇場是一種口述朗讀的劇場形式，由二位或以上的朗讀者手持劇本，在觀眾面前，直接以聲音、表情呈現劇本內容，展現劇中人之愛恨情仇。兒童可以事先將詩、散文、新聞、故事、繪本、小說及戲劇等各種文學素材，改編為劇本型態，劇本基本上由兒童自行完成，教師的角色只是引導者。在呈現時，不需要使用戲服、佈景或道具，直接以口述朗讀手持劇本之方式，讓觀眾藉由對劇本內容的想像與朗讀兒童的聲音表情，以欣賞文學劇場的表演（張文龍，2004b）。本研究意指之讀者劇場乃是引導兒童根據課文內容改編成劇本形式，隨後手持劇本，以聲音與表情的變化，將之朗念出來，讓觀眾瞭解劇本的內涵。

#### 二、國語文教學

國語文教學意指以各家書局編輯的十三本「國語課文」為教材（陳弘昌，1999），進行聆聽、說話、閱讀、識字與寫字以及作文五大項之教學。本研究之國語文教學，乃是以國語教科書（康軒版）為本，進行聽、說、讀、寫之教學，並以寫作成果進行分析，專注於寫作上的表現。

#### 三、國小低年級

國小低年級泛指在國民小學就讀一、二年級的學生。本研究意指之國小低年級，乃目前就讀台南縣佑佑國小二年三班之兒童，共計導師一名，學生三十七名。

#### 四、行動研究 (action research)

行動研究就是將「行動」與「研究」合而為一。由實務工作者在實際工作情境中，根據自己實務活動上所遭遇的問題進行研究，研擬解決問題的途徑策略與方法，並透過實際行動付諸執行，進而加以評鑑與回饋、修正，以解決實際問題（蔡清田，2000）。本研究採行動研究模式，研究者雖非該班級教師，然根據讀者劇場的活動，擬定課程並實際教學，同時，就該班導師與兒童的回饋中，進一步修正課程與教學，解決兒童寫作上之種種問題。

## 五、寫作能力

「寫作」乃是著重思考的訓練，是把自己所認識所思考的事物，用文字有條理地表達出來（王耘、葉中根、林崇德，1995；杜淑貞，1986；Saddler, Moran, Graham, & Harris, 2004），因此，寫作能力是指個體藉助文字來表達自己思想與感情，它是在口語表達的基礎上，形成的一種語文能力。本研究所評定的寫作能力標準，主要是以兒童參與讀者劇場活動前後之心情故事；讀者劇場活動時的學習單與劇本內容，進行對照分析。

## 六、低年級提早寫作

依照目前課程標準規定，作文教學是從三年級開始，但早在 1964 年就有學者認為這樣的起步太慢（黃基博，1977），有礙兒童思想的開展，所以，致力於提早寫作的研究，讓兒童從一年級開始，學會注音後，便鼓勵他們將想說的話完整寫下來，即使國注音交錯亦可（陳弘昌，1991）。此研究中的提早寫作，指的是低年級兒童進行讀者劇場活動時，所參與創作的劇本以及學習單。

## 七、鷹架作用

「鷹架」的概念源於最佳發展區（ZPD），是兒童目前實力所能到達的目標，以及經別人協助後可以到達的水平，此兩者間有一段距離，此差距即為最佳發展區。

當兒童語言、社會文化技巧、認知技巧或情緒發展，經過教學的引導，到達最佳發展區的目標時，他人的支持性學習將逐漸減少到完全撤離，此引導過程中，他人的支持性學習就是鷹架作用（Bruner, Ross & Wood, 1976），簡言之，鷹架作用就是，兒童在他們能夠獨立完成工作之前，所給予的引導支架。而本研究的鷹架作用，就是組成小組合作的模式，讓同儕的力量幫助學習，同時，教師將教學歷程化為一個個漸進的步驟，在劇本創作上，先由師生共同完成，之後慢慢縮減教師協助的量，直到兒童自行完成劇本為止。

## 第四節 研究限制

### 一、研究者的客觀因素

#### （一）時間上

研究者因個人因素，迫於時間的限制，無法進行長時間的教學與觀察，因此，研究過程僅持續半個學期，約計有三十三次的教學，恐無法明顯感受兒童在學習與寫作上的改變。

#### （二）研究設備上

研究者受限經費等因素，目前僅各有一台錄製的攝影機與錄音機，恐無法全面收集每個研究對象完整之學習狀況。又因教室空間有限，恐攝影干擾到兒童的學習情緒與注意力

#### （三）人力資配合上

因讀者劇場在台灣仍屬新的戲劇教學技巧，目前教育現場的教師並沒有相關背景知識，需由研究者擔任施教者，無法細故觀察兒童的學習狀況，恐有遺憾之虞。

### 二、研究對象限制

因研究會影響國小課堂的正常運作，教師意願不足，尋求研究對象不易，加以研究時間之限制，研究對象又僅限佑佑國小一班，無法進行其他學校或班級的交叉比對，且因該班人數與組別過多，研究者只鎖定其中一組進行深入觀察，資料分析也以此組為重點，無法擴及到整個班級或小組。

### 三、研究工具的限制

本研究將班級分為六大組進行研究，只選定其中一組兒童（六人）之資料進行分析，透過研究者在研究場域進行教學、觀察，再輔以訪談記錄，期能使研究發現，忠實、完整地呈現，為避免與降低研究者本身的偏見，研究進行多方的驗證，採以三角檢測的方式收集資料（研究者、該班導師、兒童），但因研究者即為研究工具，恐資料詮釋會陷入研究者個人主觀，此乃研究限制之一。

#### 四、研究者自身之能力

研究者在學期間曾修習「創造性戲劇」、「戲劇與語文教學研究」、「讀者劇場」等戲劇相關課程，然尚嫌不足，在研究過程中，研究者需要專任施教之職，但本身教學經驗不夠，加上研究者對戲劇相關研究並沒有涉獵太多，恐無法將讀者劇場精髓完全展現於課堂中，乃有其限制存在。

## 第二章 文獻探討

本章分三個小節來探討，先從低年級兒童寫作的現況著手，進而剖析讀者劇場相關的理論與內涵，最後，以學習的鷹架作用作為總結，透過此三者間相互對話與論證，期使本研究得到更進一步的澄清與支持。

### 第一節 低年級兒童寫作能力之現況

在論述低年級兒童國語文學習前，有必要先獲知兒童寫作能力的發展歷程、特質及相關內容。

#### 一、寫作能力的發展

寫作（Writing）是一種思維的活動，完成的作品是經過思考後，有秩序地用文字表達出來的結果，也是語文能力的一種表現（洪文珍，1999）。從兒童語言的發展來看，不到十天的新生兒就可以分辨語音和其他聲音，並且能對聲音做出反應（李丹主編，1999）；五個月後的嬰兒則開始進入牙牙語階段，這個時期的嬰兒主要是透過聲音的刺激與反應，逐漸學會調節與控制發聲器官；到了一歲左右，當幼兒講出第一批能被理解的詞彙後，表示他們進入語言發展期，之後隨著年齡的增長，兒童的說話能力增強。直到學齡階段，兒童開始將口語和文字進行連結，累積一定的閱讀能力後，兒童才能順利進入寫作階段，由閱讀而後寫作（杜淑貞，1986）。此時，當兒童能夠握筆寫出文字，也就是他們書寫語文開始發展，進入寫作的時刻（杜淑貞，2002）。

楊坤堂、李水源、吳純純、張世慧（2000）在整理 Myklebust 的理論後也歸納出，人類語文能力發展的順序是由內在語言的能力，進入理解說話的能力、說話能力、閱讀能力、書寫能力，最後再達語言符號化的能力，也就是依循聽、說、讀、寫作的歷程來進行，結論亦與上述兒童語言發展理論是相符合的，見下圖 2-1。

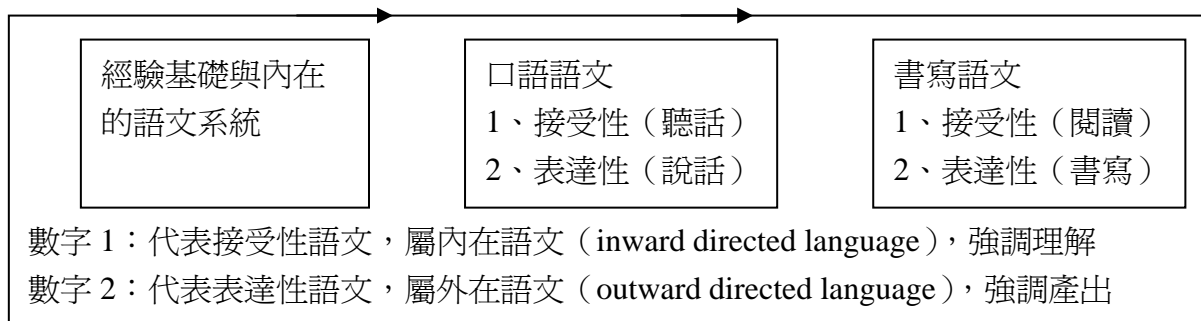


圖 2-1 Myklebust（1960）的語文發展進階圖

資料來源：出自楊坤堂、李水源、吳純純、張世慧（2000：16）

由此可知，兒童的語文發展是由聽話理解、說話表達、閱讀、提筆寫字再到寫作，也就是從口語語文過渡到書寫語文，所以，寫字是複雜的高階能力，必須以先前習得的聽、說、讀、寫，作為基礎，若先前的語文發展不成熟，將影響日後的寫作能力。由以上論述得知，一個正常的低年級兒童至少已經累積七年的語文功力，在聽說和閱讀方面都足以運用自如，同時，亦有握筆寫字的能力，教師若巧妙安排寫作活動應是非常適宜，更可促進其寫作能力的提升。

## 二、寫作所涉及的知識

曾士杰（1999）認為個體在思考時受到「認知工具」的影響而有不同的表現，而認知工具可以分為「內在認知工具」和「外在認知工具」，前者包括認知策略、符號表徵系統等；後者則囊括各種用以解決問題的人造物，如：紙、筆。若以「寫作」的過程來看，所牽涉的「內在認知工具」包括「邏輯思考假設」、「文章結構」等等的知識。所以，個體對這些內在認知工具所具備的知識和熟悉程度，將影響其寫作上的表現。換言之，若兒童具有較佳的寫作知識，就會有較佳的寫作表現；反之，則寫作表現會較差。

研究者針對寫作過程中所應具備的知識，整理學者意見如下：

- （一）Flower 和 Hayes（1981）認為寫作需要包含三種知識，分別為：與主題相關的知識、與寫作形式有關的知識以及問題解決的策略知識。
- （二）Hillock（1987）指出寫作過程需要有四種知識，分別是：有關寫作主題的知識、回憶出寫作主題相關內容的策略知識、有關文章結構、標點符號、句法文法等作文規範的知識以及根據作文規範寫出文章的策略知識。
- （三）洪金英（1992）統整國內學者的研究，提出影響寫作表現的知識因素：
  - 1、主體的知識：寫作者所要傳達給其他人的特定知識。
  - 2、文章結構的知識：即組織文章內容，以適當文體或形式來表達的知識。
  - 3、後設認知策略的知識：指寫作者「知道」與「如何知道」的瞭解認識，包括兩個構成因素，一是對自己認知歷程的瞭解，另一是對認知活動的監控與調整。
  - 4、讀者的知識：指寫作者和閱讀者溝通的企圖，寫作者會根據讀者的閱讀與理解能力來調整自己的寫作方向和內容。
  - 5、語言的知識：包含文字、句子等基本語文能力以及段落組織、文章結構等文章層次的問題，這些語文知識是寫作的基礎，更是影響寫作進行與品質的因素。
- （四）曾慧禎（2002）綜合學者之看法後，將寫作過程所涉及的知識分為兩類：
  - 1、陳述性的知識：與寫作主題有關的知識、文章結構或形式的知識、語句法和文法相關的知識。
  - 2、程序性的知識：如：回憶與寫作主題相關的策略知識、問題解決的策略知識等。

綜合以上之論述，兒童在寫字的過程中會牽涉到的知識繁多，包括是否流暢產出文章和觀念；是否瞭解寫字的原則和規範；是否瞭解讀者的理解程度；是否具備文學欣賞和反省思考的能力等等，這些都足以影響寫作能力的表現。在寫作過程所涉及的知識當中，又以語言知識最爲學者所討論，也是研究者爾後分析的重要資料之一。

### 三、低年級兒童之寫作特質

低年級兒童因礙於認知與語文發展的限制，其寫作特徵有別於其他階段的兒童，研究者整理歸納如下：（江惜美，1992，1997；李麗霞，1988）

- （一）寫作能力混合了兒童的背景、自我認知系統及口語發展。
- （二）兒童早期寫作能力相對口語結構，由不完整敘事開始，經過溝通與調整之後，逐漸結合社會與人文的層面。
- （三）兒童早期的寫作能力受到口語能力的影響較大，之後才趨於平行發展。
- （四）雖然小肌肉已經發展成熟，但仍不適合大量的抄寫。
- （五）學會注音後，逐漸進入使用國語表達所思所想，但往往有國字、注音混用的現象。
- （六）因爲練習不足，所以，學得的生字忘得特別快，並且容易寫錯字。
- （七）造詞造句能力非常有限，往往是課本出現的句子比較會運用。
- （八）對文章組織結構還不是很理解，分段對他們而言有一定的困難。
- （九）仍處於自我中心狀態，對他們周遭所發生的事物較熟悉且關心。
- （十）好動、注意力不易集中，需要具體化、生動化、生活化的題材。

由第（一）（二）（三）點得知，兒童的寫作能力是受到許多背景因素影響，包括舊經驗、後天環境支持、語文和認知發展等，加以此階段的兒童受到口語能力的影響很大，傾向平常說什麼就寫什麼，作品有口語化的風格，文字上不略加修飾。第（四）到（七）點不難發現，此時兒童行文內容的特徵，其篇幅都不會冗長，較爲簡短；在文句表現上，會有國注音夾雜和大量錯別字出現，就連已學過的生字也會發生寫錯或是誤用的情形；而在構句上，因爲沒有接觸過太多的字詞，所以，作品中的句子大部分都是曾經學過或使用過，當然以課文爲最大宗。第（八）點則是在寫作的結構方面，這個階段的兒童尚未經驗寫作課程，他們並不瞭解文章的結構和組織，對於何時該結束一個段落？何時又該開啓另一個的分段概念，非常模糊。第（九）（十）點是有關兒童寫作的心理特徵，此時兒童較爲好動，無法長時間專注在寫作上，所以，不可讓兒童一直悶著頭獨立完成寫作，適當穿插活動以引起寫作興趣是相當重要；而在題材上，寫作內容需要對應到他們的日常生活，例如：卡通、食衣住行、周遭發生的人事地物，甚至是課文的內容，都能有效地帶動兒童學習的興趣與動力。

#### 四、低年級兒童的寫作能力

對於低年級兒童而言，每個兒童的寫作能力因著他們的天賦、認知、語文發展以及後天環境的刺激，而有不同層次的表現，當然，每個國家的教育政策也會隨國情、社會發展和國際局勢而有所變更，對低年級兒童寫作能力和觀點當然有不同的詮釋和推展方向，研究者結合舊行與九年一貫頒佈的能力指標與教材編選來分析，從目標與教材的編制，瞭解現階段兒童該具備的寫作能力有哪些？如何在已有的根基下，發展最佳的寫作能力？

我國在民國八十二年部頒國小課程標準採「說、讀、寫、作」分項陳述，有關低年級作文教學的目標如下：（教育部，1993）

- （一）培養造詞、造句、口述作文的能力。
- （二）能把自己的話寫出來。
- （三）認識標點符號。

就其教材綱要而言，低年級的作文教材綱要項目包含：

- （一）基本練習：造詞、造短句、造句、句子變化、句型練習。
- （二）個體文的習作：書信、日記的習作。
- （三）寫作練習：卡片的習寫。

對照九年一貫分段能力指標部分，第一階段所指一到三年級之寫作能力指標如下：（教育部，2000）

表 2-1 一到三年級寫作能力指標與內涵

能力指標	內涵
F-1-1	能經由觀摩、分享與欣賞，培養良好的寫作態度與興趣。
1-1-1-1	能學習觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字。
1-1-2-2	能在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。
1-1-4-3	能互相觀摩作品，分享寫作的樂趣。
1-1-9-4	能經由作品欣賞、朗讀、美讀等方式，培養寫作的興趣。
F-1-2	能擴充詞彙，正確的遣詞造句，並練習常用的基本句型。
1-2-1-1	能運用學過的字詞，造出通順的句子。
F-1-3	能認識各種文體的寫作要點，並練習寫作。
1-3-3-1	能認識並欣賞童詩。
1-3-4-2	能認識並練習寫作簡單的記敘文和說明文。
1-3-4-3	能配合日常生活，練習寫簡單的應用文。如賀卡、便條、書信等。
F-1-4	能練習運用各種表達方式習寫作文。
1-4-6-2	能寫出自己身邊或與鄉土有關的人、事、物。
1-4-10-3	能應用文字來表達自己對日常生活的想法。



表 2-1 一到三年級寫作能力指標與內涵（續上頁）

F-1-5	能概略分辨出作品中文句的錯誤。
F-1-6	能概略知道寫作的步驟（從收集材料到審題、立意、選材及安排段落、組織成篇），逐步豐富作品內容。
F-1-7	能認識並練習使用標點符號。
F-1-8	能分辨並欣賞作品中的修辭技巧。

在教材編選原則方面，教育部（2000）指出，應配合單元教材及相關教材，並以兒童生活經驗為中心，引發兒童習寫作文之興趣。聯繫作文基本練習（造詞、造短句、造句、句子變化），敘寫技巧（擴寫、縮寫、敘寫、仿寫）及寫作步驟（審題、立意、選材、組織、修改、修辭等）配合習作、寫作練習等，由淺入深，作通盤的規劃安排，分派於各冊各單元之中。

作文教學宜配合兒童之需要、季節時令、生活環境，以啟發兒童的創意，並設計不同類型，以供兒童練習，亦可視實際教學之需要，單獨編輯作文的教學教材。兩者皆強調聯絡與統整教學，以發展兒童的寫作能力，除口述作文之外，此階段的兒童已經進展到利用書寫文字來表達所想，開始進入筆述作文的時期，他們可以因生活所需，書寫簡短的應用文，諸如：書信、賀卡、日記和心情故事等，同時，透過編排的教材，不斷加強兒童寫作前的基本練習，像造句、造詞以及標點符號，爾後兒童可以靈活地將之運用在寫作上，讓寫作內容更加豐富。但是九年一貫課程更強調要讓兒童認識各種文體，如：童詩、說明文、應用文等，藉由閱讀去體會各種文體的特色，並且對寫作步驟有粗略的瞭解，兒童可以大概明白一篇文章的製造過程。

如同杜淑貞（2002）所言，此階段課題之一就是讓兒童對「文章雛形」的認識，日後在寫作上便可得心應手，同時，透過欣賞與分享，兒童也知道自己或他人作品中發生的錯誤，經過回饋與修正，藉此減少下一次犯錯的機率，九年一貫課程也希望兒童能經由活動，擁抱寫作的樂趣，進而激發寫作的能力。

## 五、提升低年級兒童寫作能力之教學

課程與教學的設計、實施及評鑑都必須按照施教的對象而發展，低年級兒童常被定位為識字不多且邏輯能力尚在萌芽的一群，正從口頭語言的聽和說，過渡到書面語言的讀和寫，尤其在拼音、認字、寫字，由口述到筆述的訓練更為重要，基礎紮的穩固，中高年級的作文教學就可減少很多困難（李漢偉，2001）。受限於認知能力的不足，低年級最大的瓶頸就是認的字還不夠多，此時，教學需考量：（趙鏡中，1999）

### （一）配合情境的教學

提供情境豐富的課文，引導兒童從學習活動中充實生活經驗，提高他們閱讀的興趣與語文信心。

## （二）兼顧語文的實用性

強調語文在日常生活中的功能，讓兒童在生活中充分使用這些語文。

## （三）掌握語文的特性

中國文字有的常見、有的罕見、有的簡單、有的複雜，語文學習要介紹字的筆畫結構和組合方式，建議兒童先習寫常用、常見和筆畫結構簡單的字，生活和談話中常常出現但是不易習寫的字，即編入課文讓兒童習認。

以下針對考量的重點，旨以提升低年級兒童的寫作能力，同時，爲了落實統整課程與混合教學的精神，擬在國語課中讓兒童發展其寫作能力，而不另闢作文課讓兒童學習。針對提升低年級兒童寫作能力的教學，研究者從聽說、讀寫作以及情境來進行論述：

### （一）聆聽與說話

因低年級兒童的觀察力與想像力最容易被啓發，所以，平常就要引導他們想像，做五官拓思訓練，讓兒童更能仔細觀察，用心聆聽，並深切體會各種感覺，最後能把這些感覺說出來與寫出來（王萬清，1997；杜淑貞，1998），研究者認爲讓兒童聽故事是一個很好的方法，因爲愛聽故事是人的天性，尤其對事物充滿好奇的兒童更具吸引力（陳弘昌，1999；羅葆善，2003）。因此，藉由聆聽教師以各種深具表情、抑揚頓挫的聲音清晰地說出故事，可以引導他們想像且接觸許多的語詞和句子，對寫作能力有輔助之效。

杜淑貞（2002）指出妥善利用兒童愛說話的特性，進一步訓練他們先將整段完整的話，或要描述的事情，都先在腦子裡組織好，所謂「以我之手，寫我之口」，這便是口述作文的開始，爲提升兒童的語言知識，要以聽說溝通能力的練習爲主，例如：有條理說話、討論的規則、問問題、回答問題的方式、口頭報告、訪問、聽指示做事等。此外，說話與聆聽的練習也需旁及讀寫的相關技能，如：讀出主題與細節、讀故事說大意、畫故事結構圖、寫信、寫便條等，這些都是寫作前的準備（王萬清，1997）。所以，針對低年級國語文學習，若能在教學活動中，充分培養兒童說話與聆聽能力，並且適時刺激兒童以文字書寫想法的需要，如此便能建立聽、說、讀、寫、作兼具的學習氛圍。

### （二）閱讀與寫作

林守爲（1988）認爲閱讀可擴大兒童的生活經驗，在閱讀中體驗各種社會行爲，並進而增加語文發表能力，閱讀和寫作可說是一體的兩面，兩者相輔相成，若閱讀與寫作脫了節，那麼閱讀所吸收的將是空洞的語文常識（杜淑貞，2002），所以，想把文章寫的好，大量閱讀是不二法門。閱讀的最終目的，在於寫作的技巧示範，提供兒童各類生活經驗（田耐青，2002；江惜美，1992；杜淑貞，2002），由此可知，閱讀在提升兒童寫作能力的功效上是不容小覷，所以，亟需有計畫地讓兒童閱讀不同文體的文學，如：童詩、劇本、散文等，帶領他們增廣閱讀的經驗，接觸更多新的詞彙；而在閱讀的題材上，林蕙蓉（1995）指出要謹慎選擇閱讀素材，對於材料的閱讀水準要詳加考慮，閱讀素材的類型應該是兒童想要去閱讀，而且是屬於學校中所學習的範圍，換言之，需要考量兒

童認知能力與興趣進行素材的選擇，並且讓兒童大量的閱讀。

在寫作部分，則是把想說的話寫出來，想說什麼就寫什麼，不會的國字暫時用注音符號替代（杜淑貞，2002；陳弘昌，1999；黃基博，1977），同時，在寫作的內容上也需要多元化，若寫作的文類只限於「散文」，但兒童早已經面對浩瀚的書海，已閱讀不同文類的兒童讀物，倘若還只限於兒童散文類的創作習寫，不僅與時代脫節，恐怕也無法充分發揮兒童的創作心靈（李漢偉，2001）；在寫作的過程中，因為寫作階段的不同，也各有需要注意的事項，以下是研究者統整 Hoskisson 與 Tompkin（1987）寫作的五大階段，分述如下：（王萬清，1997，1998）

- 1、寫作前：讓兒童廣泛收集詞彙、想法、問題與觀察事物，提高他們對文字的敏感度。
- 2、草稿：撰寫草稿，先重視內容，不用太在意錯別字、標點符號等問題。
- 3、修改：在小組中接受同儕、教師的建議，修改自己的文章，運用其他兒童為資源，在寫作的計畫階段彼此幫助對方構思，在修改階段彼此修改，以增進其寫作能力。
- 4、編輯：校正自己的文章，或協助校正同儕的文章，設法將標點符號或錯別字改正。
- 5、分享：運用各種不同形式來分享完成的作品，如：朗讀、扮演等等，讓分享的方式更引人入勝。

### （三）情境

學習的情境上，著眼此階段的兒童認字能力不足，可於教室中張貼各種圖文並茂的語詞，讓他們在充滿文字的環境中習字，同時，設置閱讀寫作區，放置豐富的書籍和紙張，兒童在其中可大量閱讀，寫作材料也舉手可得，並鼓勵他們利用這些材料寫下心情、對故事的感想或甚至想對某人說的話，激發對寫作的興趣。

在寫作過程中，教師可利用分組的模式，讓兒童採用共同創作的方法來寫作，誠如陳弘昌（1999）所言：用共作的方式，對全體寫作能力的提升很有幫助，因為語文學習困難的兒童在獨立嘗試寫作時，常有被隔離的無助感，他們很容易被排擠在學習活動之外，更降低了他們的能力與學習意願（Johnson & Nichols, 1995），所以，採用分組共作的方式一起完成作品是最適宜。研究者也認為對此階段兒童最佳的教學方法，就是將他們分為一個個小組別，善用合作學習的力量，同組的兒童互相討論來產生作品，慢慢建構對寫作的認知，而不是獨自完成。

從聽說、讀寫作和情境三方面來分析教學內容，不管是聆聽故事、口述作文、大量閱讀或是鼓勵寫作等方式，都是先從考量低年級兒童的寫作能力與特性開始，慢慢發展適合的教學引導，藉以這些引導的潛移默化，進而提高兒童的寫作興趣與能力。

## 六、低年級兒童寫作能力之相關研究

就目前國內現況而言，針對寫作教學或提升寫作能力的研究相當多，但單以低年級兒童為對象的研究尚嫌不足，研究者整理有關低年級寫作之碩博士論文如下：

### （一）黃靜菽（2001）

《童心話童話—國小低年級兒童詩歌教學歷程之研究》。採用協同行動研究的模式，針對國小二年級兒童進行兒童詩的教學研究，在共計十次的教學活動後發現，每日一詩的教學活動，有效提升兒童對詩的鑑賞與創作；教師在兒童創作的過程中扮演學習鷹架的角色；大多數的低年級兒童經過適當的引導下，創作童詩的能力與語文上的學習態度和興趣都有明顯提升。

### （二）陳怡靜（2002）

《國小低年級實施視覺空間智慧取向寫作教學之行動研究》。採用協同行動研究，研究對象乃國小二年級的兒童，以視覺空間智慧教學策略，達到幫助兒童寫作的目的，在共計十八週的教學活動中，研究者有以下之結論：低年級兒童根據圖表來寫作，更能在寫作中掌握到文體的特色；實施視覺空間智慧取向教學時，以圖表方式在閱讀與寫作間進行連結，可達事半功倍之效果；視覺空間寫作策略能有效輔助兒童設計文章大綱、收集材料以及歸納想法等。

### （三）蔡佩欣（2003）

《創思寫作教學對國小低年級學童寫作能力影響之研究》。採準實驗設計，研究對象為兩班二年級兒童，一班為控制組，實施一般寫作教學；另一班則為實驗組，實施創思寫作教學，實驗期間兩個月，共計十次的教學，研究結果如下：創思寫作教學對兒童寫作數量之總句數有實質幫助；創思寫作教學法讓兒童對寫作持正面的態度，並可增加其認識國字與使用國字的機會；創思寫作教學法有效幫助兒童豐富他們的寫作內容，並且對於文意層次中想像力方面也有幫助。

### （四）楊錫濤（2004）

《兩種教學法對不同學習風格的國小低年級學生之影響》。採準實驗研究方法，對象為兩年級兒童，一班為實驗組，實施看圖文作文教學，一班為控制組，實施一般寫作教學，研究時間為十二週，研究結果發現：不管是人物或事物描寫上，看圖作文教學的成效很顯著；而不同學習風格的兒童在面對不同寫作教學方法的表現上都一樣。

### （五）張妙君（2005）

《以圖畫故事書進行國小一年級提早寫作教學歷程之研究》。採準實驗研究方法，以兩個一年級班級為樣本，一組為實驗組，一組為控制組，實驗組兒童接受為期十週，每週五節的「以圖畫書進行提早寫作教學」，控制組接受一般寫作教學，結果發現：圖

畫書教學活動對一年級兒童的寫作能力提升有正面幫助；圖畫書教學活動幫助兒童對寫作產生正面的態度與情感；圖畫書教學活動的鷹架練習方式幫助兒童減少寫作焦慮，同時增加對寫作的勝任感；圖畫書的教學活動促進寫作內容思想的發展。

在五篇實徵研究中，以量性為主的分別是蔡佩欣（2003）、楊佩臻（2004）之研究，而進行質性之行動研究為黃靜萩（2001）與陳怡靜（2003），另一篇研究則為質量並重，除了量性的統計數值外又兼具質性的資料收集與陳述。這些研究皆進行實際之教學，從研究歷程中發現，多以視覺為主導的教學方法來達到提升寫作能力，如：圖片引導、圖畫書或以表格方式來寫作，不少學者也認為低年級兒童的作文教學要從口述和看圖作文著手（杜淑貞，2002；陳弘昌，1999），運用圖像來引導與刺激兒童的思路，形成寫作的脈絡，從具體的圖片轉為抽象的純文字方式；或者是以字句精鍊的童詩和角色想像等遊戲來進行教學，這些教學方法都充分反應了低年級兒童的發展特性—想像與創造力豐富、對具體圖像較為敏感、好動及注意力不易集中等，所以，亟需要活潑生動的教學法來輔助；而在研究對象方面，多為國小二年級兒童，因一年級兒童認字有限，且又逢適應新環境之秋，作為研究對象的困難度較高，而二年級兒童沒有適應的問題，且同儕合作的默契較佳，認知能力又略高，適合參與以低年級為對象的教學研究；在研究結果方面，此五篇研究發現都認為非傳統的寫作教學法，可以刺激低年級兒童的寫作能力，不僅在寫作內容或是文章結構上都有提升之效。

## 結語

不管是兒童語文能力的發展、課程標準鎖定之內容，或是研究論文所得，皆肯定低年級兒童有寫作的能力，且時值想像力與創造力最豐富的時刻，若能在此時有效引導，勢必會影響未來之寫作品質，所以，教師必須熟稔此階段兒童的發展及寫作特性，採取適當的教學活動，將之融合在國語文的學習內容中，兼以營造良好的寫作情境，同時，採用開放性的教學態度，再配合兒童周遭生活的題材，循序漸進，讓低年級兒童習慣用他們所學的注音或國字來表達心中所思所想，如此一來，必能有效提升兒童整體的寫作能力，讓「寫作」不再是令人頭疼的枷鎖。

## 第二節 讀者劇場的理論

讀者劇場乃戲劇形式之一，在國外已被廣泛運用在教學上，但國內仍少為人知，研究者分別就其定義、內涵及相關研究一一論述。

### 一、讀者劇場的定義

讀者劇場之定義眾說紛紜，研究者針對目前較常見的定義條列如下：

#### （一）鄭黛瓊譯（1999）

如同故事劇場一樣，將對白和敘述表現出來，但讀者劇場更像是一個心靈式的戲劇。情節畫面在觀眾心中進行，因此，肢體動作是非常有限，因為著重於意義上，而不是肢體的展現，其本質是相當抽象的。讀者劇場是經營班級戲劇活動的優良方式，可以在兒童的表演技術成熟前，即在觀眾面前展示。

#### （二）張曉華（2003）

戲劇性說故事活動的一種形式，是由兩個或兩個以上的朗讀者，進行戲劇、散文或詩歌的口語表現，必要時，將角色性格化，並以各種素材作整體整合，發展出朗讀者與觀眾一種特殊的關係。讀者劇場表演的方式是讓朗讀者，從頭至尾都在舞台或固定的位置上，搭配少許的身體動作、簡單的姿勢及臉部表情，朗讀出所設計的各個故事內容。

#### （三）林政君（2003）

讀者劇場重視以不同的口語來詮釋戲劇內容，通常演員的手中都握有寫好的劇本，雖然演員在口述時會有部分戲劇化的表現，但很少有戲劇的互動演出，而演出的場次可由最簡單的一張椅子至複雜的布幕背景，全視導演想要達到的效果而定。

#### （四）張文龍（2004b）

讀者劇場是一種口述朗讀的劇場形式，由兩位或以上的朗讀者手持劇本，在觀眾面前，直接以聲音、表情呈現劇本內涵，展現劇中人之愛恨情仇。朗讀者可以事先將詩、散文、新聞、故事、繪本、小說及戲劇等各種文學素材，改編為劇本型態，因此，劇本基本上由兒童自行完成，教師的角色只是引導者。在呈現時，不需使用戲服、佈景或道具，直接以口述朗讀手持劇本之方式，讓觀眾藉由對劇本內涵的想像與朗讀者的聲音表情，欣賞文學劇場的表演。

#### （五）Kelleher（1997）

在讀者劇場中，讀者經由口語朗讀，呈現出他們對於文學作品的詮釋。表演過程，並不要求服裝、佈景與道具，讀者也不需要死記或背台詞，因為他們可以手持劇本為觀

眾朗讀表演。因此，聲音與劇本編寫成為讀者劇場最重要的元素。讀者劇場的表演，主要依賴讀者運用其聲音表情，傳遞劇本中的文學含義。

### **(六) Sloyer (2001) (引自 Prescott, 2002; Rinehart, 2001)**

讀者劇場是戲劇化文學極低的舞台式詮釋，可在任何空間舉行，沒有佈景、服裝與背台詞的限制，它可以從戲劇、詩、故事、情景，主題或表達意念上去創作表現，讀者劇場是語言藝術課程的附屬，能使學習者經歷聽、說、讀、寫的過程，可見讀者劇場的取材十分簡便，可引用既有的文學作品、劇本、改編的故事或兒童創作，教師運用於課堂或活動中，可駕馭自如。

綜合以上的觀點，各學者均同意讀者劇場是一種口述朗讀的表演方式，朗讀者不需要太多的服裝、佈景與道具，只需手持著劇本，用他們的聲音、表情去詮釋劇本的內容。研究者認為讀者劇場原本是戲劇類型的一種，後來有效地運用於教育現場，在教學活動中，兒童以團體合作的方式，改編原來的文學素材，並藉由聲音的變化以及表情的轉變，將素材的台詞朗讀出來，讓底下觀眾明白他們所要呈現的劇情，在演出的過程中，沒有道具點綴與誇張的肢體動作，更不用辛苦背誦台詞，不管是表演者或是當觀眾的兒童，都必須發揮想像力去進行互動，一起建構對劇本的理解。

## **二、讀者劇場之源流與發展**

讀者劇場的開端與戲劇起源密不可分，可從祭典儀式、古希臘戲與中古世紀戲劇三方面來探討（張文龍，2005b）：

### **(一) 史前祭典儀式**

文字未發明的遠古時代，祭典儀式扮演著文化傳承的重要角色，在儀式中，主持的祭司帶領族人一起詠唱出祭文與歌謠，這便是讀者劇場的前身。

### **(二) 古希臘戲劇**

古希臘戲劇表演有三項特色：口述朗讀的表演型態、敘事者與集體朗讀的運用以及改編故事為劇本，此三項特色均與讀者劇場的形式不謀而合。古希臘戲劇有很多「吟詠史詩」的表現，劇中角色在對話時，吟詠史詩者就會大聲朗讀詩文或書信；而在「酒神頌」中會有一個演員站在前台，朗聲描述劇情。此時的戲劇題材大多是改編自神話故事，這些特色足以說明讀者劇場深受古希臘戲劇的影響。

### **(三) 中古世紀戲劇**

中古世紀的宗教劇，演出的僧侶都手持唱本，以朗誦經文來傳播宗教與文化，此點和讀者劇場不用背誦，只需手持劇本演出的特點相同。

讀者劇場的真正起源已不可考，國內對此議題的研究更是付之闕如，然綜觀各種戲劇形式的起源，大抵都深受祭典儀式、古希臘與中古戲劇之影響，以口述朗讀方式來詮釋改編後的劇本，也兼具有敘事者和集體朗讀的多元呈現，同時，演出者手持劇本的型態，這些戲劇特色都可從讀者劇場中窺知一二。

讀者劇場的發展可分為三個時期來探討：（張文龍，2005b）

### （一）醞釀期（1920~1950）

讀者劇場在此時慢慢醞釀，主要受到布萊希特（Bertolt Brecht）史詩劇場的影響，可從以下四項看出端倪：

- 1、「敘事者」的運用：布萊希特劇作裡往往會有一個與主要事件並無相關的人物，對觀眾直接說話，作為串連句中片段，此為敘事者，與讀者劇場的敘事者作用相同。
- 2、時間的疏離：布萊希特的作品中，時間通常是模糊的，並不指涉到某一個特定的歷史時間。
- 3、人物的疏離：布萊希特故事中的人物通常是某個概念的化身，且在很多時候會加以模糊化，同時，亦運用角色替換和一人飾演多角的手法，這些都和讀者劇場的角色轉移技巧有異曲同工之妙。
- 4、空間的疏離：布萊希特的史詩劇場不採用寫實的舞台，且極少使用道具，這點與讀者劇場簡單的舞台表現很類似。

### （二）成熟期（1950~1970）：專業性讀者劇場

受到布萊希特史詩劇場的影響，許多劇作家也興起突破傳統模式之風，如：桑頓．懷爾德（Thornton Wilder），他在作品中成功運用敘事者，串連所有的場景，並且採用非傳統、未經裝飾的舞台背景。在這種前衛風潮的帶動下，專業讀者劇場起了頭且慢慢趨於成熟，直至進入商業演出為主的百老匯劇場，讀者劇場正式走向鼎盛時期。此時期的特色有：（1）至少有四個演員；（2）使用站台和桌椅；（3）演員背誦劇本，運用移動的身體，以行動表現或加強對劇本的詮釋；（4）專業讀者劇場是實驗性的，演出的形式多元不受限；（5）演出的劇本囊括了所有型態的文學作品。

### （三）應用期（1970 以後）：與教育活動結合

受到專業讀者劇場的刺激下，在 1960 年代，讀者劇場被廣泛運用在美國的大學中，爾後更在中小學課程上出現，讓教學活動更趨活潑生動。而在反戰運動期間，讀者劇場將文學改編後，以朗讀方式呈現，受到許多社會團體的喜愛，即便後來讀者劇場因為傳媒發達和票房的影響下逐漸消失，但其在教育上的應用卻日益蓬勃發展。根據其源流與發展，研究者整理簡表 2-2 如下：



表 2-2 讀者劇場源流與發展簡表

歷史分期	年代	表現形式	表現特色
史前時期	史前	祭典儀式	由祭司帶領，一起詠唱祭文與歌謠。
古希臘時期	B.C.500	史詩	以口述朗讀的方式，將改編自神話故事的作品吟念出來；並有敘事者與集體朗讀的表演型態。
中古世紀時期	A.D.900	宗教、文化劇	僧侶手持唱本，朗誦經文。
醞釀期	1920~1950	史詩劇場	利用敘事者串連情節，直接與觀眾講話；演出者則在沒有道具的舞台上詮釋文學作品，並可一人分飾多種角色。
成熟期	1950~1970	專業劇場	演出者在簡樸的舞台上，配合肢體的展現，詮釋各類文學作品。
應用期	1970~	與教育結合	廣泛運用於教學現場中，含括高等、中等及初等教育。

資料來源：整理自張文龍（2005b：38-48）

盱衡讀者劇場的發展脈絡，因為受到布萊希特的影響而慢慢醞釀，後來專業讀者劇場崛起，產生不少膾炙人口的作品，最後得以進入百老匯劇場演出而達最鼎盛的狀態，爾後專業讀者劇場因票房等因素而漸漸消失不見，但是其戲劇形式卻被運用到教育現場，有效提高兒童學習的興趣，因此，許多與讀者劇場結合的教學如雨後春筍般出現，難怪何洵怡（2004）表示，讀者劇場在北美與澳洲等地風行多年，多用於國小之閱讀教學。總而言之，讀者劇場的發展是從發芽、興盛到衰落，最後在教育應用上找到另一片天空。

### 三、讀者劇場的內涵

在讀者劇場的內涵部分，主要是述說其特性、元素以及結構，最後與說故事進行比較，藉以瞭解讀者劇場的完整風貌。

#### （一）讀者劇場的特性

歸納 Coger 與 White（1982）及其他學者的意見，讀者劇場主要的特性可簡要的歸納如下：（何洵怡，2004；黃郁嫻，2005；張文龍，2005b）

- 1、讀者劇場演出的焦點在於劇本的口頭朗讀，而不是劇本戲劇性的表現，所以，不用太多的道具、服裝、走位或誇張的肢體動作，當然更不需要花費大量的金錢。
- 2、讀者劇場呈現時，設有敘事者的角色，主要工作是為戲劇設定情境，並提示重要劇情且將許多場景片段連結在一起。

- 3、劇本在讀者劇場中佔有相當的重要性，讀者需要朗讀他們劇本中的角色，但不用死背台詞，比起一般戲劇較沒有演出的壓力。
- 4、讀者劇場中的讀者，藉由他們聲音的音調變化和臉部表情來描述劇本，帶領觀眾進入劇本的情境中。
- 5、成功的讀者劇場演出，需要進行排演，重複朗讀相同的劇本。

## （二）讀者劇場的元素

根據 Coger 與 White（1982）之研究，讀者劇場亦包括五個重要元素。

- 1、所有讀者均將劇本拿在手中，讓觀眾一目了然，讀者劇場要讓觀眾知道「手持劇本」是讀者劇場表現整體的一個部分。
- 2、劇本的重要性取決於口語的詮釋。劇本並沒有豐富的舞台表現，但卻存在於讀者與觀眾的想像，所以，舞台裝置與道具的缺少是可理解的。
- 3、朗讀時，讀者會坐在椅子上，沒有表演性的肢體動作或是舞台走位。
- 4、讀者不會刻意穿著戲服，尤其是所要扮演的角色造型。讀者一般只穿著黑色服裝。
- 5、讀者有時會朗讀一個以上的角色，但不需更換裝扮。燈光通常用來展現讀者從一個角色到另一個角色的變化。最重要的是，讀者是要讀劇本角色的部分，而非自己在舞台上表現角色。

結合讀者劇場的特性與元素得知，讀者劇場重在口述的朗讀，而不是經由道具或表演將劇本呈現出來，不同於傳統的戲劇表現，讀者劇場的劇本就是朗讀者最重要的道具，是整體的一部份。在活動的呈現中，除了扮演不同角色的兒童進行朗讀外，還需要有一個對整體劇情情境做解說的描述者，方能讓觀眾很快地熟悉整個劇情的架構與演變，此外，在兒童演出時，平日就需要重複地朗讀所要扮演的角色台詞，透過不斷地練習，可以促進兒童語言的發展，提高朗讀的流暢度。

## （三）讀者劇場的結構

在讀者劇場的結構上，研究者依循 Bachers（1993）的見解以及其他學者的意見，將讀者劇場分為四個部分。（陳欣希口述，孫卉喬撰，2005；鄒文莉、郭雅葦口述，黃楓婷撰，2005；Prescott, 2002; Walker, 1996; Worthy & Prater, 2002）

### 1、選擇題材

讀者劇場需要先進行題材選擇，從選出的文學作品中朗讀故事或片段，幾乎所有類型的題材都可以使用在讀者劇場上，很多教師會從書本或是讀者劇場專用的網站去找，但絕大部分的題材都是由故事中的圖片與書本上的情節而來，最重要的一點，題材的選擇不應該高於兒童可被指導的能力範圍之上，也就是需要配合兒童先前的閱讀與語文經驗。

## 2、編寫劇本

將故事挑選後編撰成劇本。將兒童分成不同的小組，依照劇本大綱內的資訊，進行讀者劇場劇本的創作，編寫是以兒童為主，依照他們的創意改編成富涵想像力的劇本。各個小組當中需要包括語文能力較高與較差的兒童，採語文能力混合編組，以增強合作與鷹架作用的效果。有時，編寫劇本的工作可由教師先來，或是依兒童的程度，引導他們抓住文本綱要，進一步討論如何改編。

## 3、演練修飾

進行劇本的修飾與排演。透過演練，兒童以小組討論的方式，將初次改編的劇本內容，針對裡面的錯別字、文句不順等部分進行修正，或是增添劇情的變化，讓修正後的作品成為日後可朗讀呈現的劇本。在正式表演之前，兒童可反覆練習劇本中自己所要扮演角色的對話，增加朗讀時的流暢度。

## 4、朗讀表演

手持劇本為觀眾朗讀表演。在呈現的部分，兒童需要拿著修正後的劇本上台朗讀，不需要記憶背誦，在朗念過程中，兒童以聲音變化與表情轉換，進行劇本的角色扮演，亦沒有點綴的道具或是複雜的肢體動作。

### （四）讀者劇場與說故事之比較

有學者認為，讀者劇場的呈現方式其實就是一種團體的說故事，兩者理念是相同的，在讀者劇場中，每個讀者就是說書人，兩者有異曲同工之妙（陳欣希口述，孫卉喬撰，2005；Dixon, Davies & Politano, 1993）。說故事和讀者劇場兩者間到底激起了什麼樣的火花，足以讓人有如是的觀感？引發研究者欲從中窺探一二，見下表 2-3 所示：（王涵儀，2002；鄒文莉，2003；蔡尙志，1991）

表 2-3 讀者劇場與說故事之比較

相同點
1、兩者都是戲劇教學的形式之一。
2、均可以靈活地運用在各個領域中，有效提升學習的趣味性。
3、均不用背台詞，說故事是單靠口述或手持故事書，而讀者劇場則是手持劇本朗念。
4、都可以有效提升語文能力，尤其在口語和書寫語文方面。
5、均可增進對文學的鑑賞能力以及兒童的想像力。
6、兩者主要都以表情變化和聲音不同來表現故事。
7、均有講者與聽眾，兩造間都有某程度的互動。
8、沒有空間的限制，在教室任一角落均可實行。

表 2-3 讀者劇場與說故事之比較（續上頁）

相異點		
說故事		讀者劇場
說者/讀者	通常由一位教師或兒童來陳述內容	由一組兒童將劇本表現出來。
故事素材	將挑選後的素材完整且忠實地表現出來。	讀者劇場的故事是經過改編而來，轉換為劇本的形式。
道具	可適時運用裝扮和道具來活化故事內容。	不需要多餘的道具和裝扮。
敘事者	由說者一個人說完整個故事，說者便是敘事者。	讀者劇場則另需敘事者來連結情節。

資料來源：研究者自行整理

由上表得知，說故事和讀者劇場有許多相同之處，在教育利用上，誠如 Kaaland-Wells（1994）所言，說故事和讀者劇場同是戲劇教學的形式之一，可以有效運用在每個學科中，讓教學更生動活潑；在表現上，說者（讀者）都無須背誦台詞，他們可以手持劇本或故事書，跟傳統的舞台表現有程度上的差別；在空間利用上，兩者都沒有空間的限制，在教室任一角落即可進行活動（張文龍，2005b）。至於說故事和讀者劇場不同之處，可以分列幾點陳述，在說者（讀者）角色上，說故事通常是由一位教師或兒童將故事內容生動地表現出來，但讀者劇場則由一組約略七、八位兒童，以朗讀方式將故事演出，由此可知，讀者劇場還需要一位敘事者來串連情節場景，但說故事則不需要此角色，讀者劇場比說故事更強調同儕間的默契；在故事素材上，說故事是素材完整忠實地呈現給觀眾，然讀者劇場則將故事經過改編成為劇本，整個內容已和原本的面貌迥然不同，所以，讀者劇場更能帶領兒童揮灑其創造力；在使用道具上，說故事非常鼓勵說者利用裝扮和道具讓故事更加生動，但是讀者劇場主要是依賴聲音和表情來傳達故事，道具和裝扮都是多餘的，因此，讀者劇場比說故事更強調聲音表情的運用。雖然說故事與讀者劇場有些許相異處，就如鄒文莉、郭雅葶所陳述（黃楓婷撰，2005），說故事可以和讀者劇場相輔相成，只要靈活地運用此兩者，將使整個學習活動更具吸引力。

#### 四、讀者劇場的教育

讀者劇場與教育活動進行結合，將之運用於教學上，研究者從教育目的、製作過程、教師角色以及相關之戲劇技巧，分述如下：

##### （一）讀者劇場之教育目的

在課堂上，兒童已掌握一定知識，若教師仍一股腦地將資訊往他們腦袋塞，兒童未必能吸收進去，因此，需要讓他們停下來思考及深化所學，可以透過編寫劇本和演出，表達對課本瞭解的深度（何洵怡，2004），讀者劇場在教育上就是應用這個原理，它讓

兒童將所選的文學素材，轉化為劇本，最後面對觀眾朗讀。讀者劇場提供了生動的呈現方式，兒童藉由重複練習，朗讀相同的劇本，於是對劇本產生了高度的理解，深究其教育目的如下：(Walker, 1996)

- 1、增進語文表達與接受能力。
- 2、建立閱讀的基礎。
- 3、增進學習的興趣。
- 4、加強同儕間的合作學習。
- 5、增進情緒與心智上的發展。
- 6、培養創造力與想像力。

透過讀者劇場的活動，引發了兒童學習的動機與興趣，因為讀者劇場讓他們扮演喜歡的故事角色，鼓勵兒童積極地參與閱讀與語文方面的活動(張文龍 2004b)，使其在快樂、自主的氛圍中學習。再者，在劇本改編的過程中，刺激兒童揮灑他們的想像力，共同編織一個有趣且極富創意的劇本，同時，在一來一往的討論中也直接促進小組的合作學習，因為多了溝通與互動的機會，兒童在無形中增進了語言表達能力。

## (二) 讀者劇場的製作過程

讀者劇場吸引人的優點之一，是它擁有明確的實行步驟，即使沒有受過專業訓練的教師也可以上手，減少教師面對新教學法的恐慌，當然廣為一般教師接受。研究者將讀者劇場的製作過程，整理如下：(吳琇玲，2005；張文龍，2004b；陳欣希口述，孫卉喬撰，2005；黃郁嫻，2005；鄭鳳珠譯，2005；Worthy & Prater, 2002; Walker, 1996)

- 1、選取素材：選取適合兒童能力與興趣的素材，教師可依兒童程度來進行判斷，不管是短文、童詩或是課文都可信手拈來，最重要的是，所選素材要引起全班兒童的興趣。
- 2、教師大聲朗讀：教師大聲地朗讀選定的素材，可採用戲劇教學技巧，如角色扮演、教師入戲等，如此更能引起兒童的注意。
- 3、教師依段落教導兒童進行朗讀：帶領兒童一段一段朗讀，藉以提醒他們難詞以及需要注意的生字、抑揚頓挫等。
- 4、兒童自己朗讀：教師帶領兒童朗讀後，請他們自行以齊讀或是小組輪流的方式來進行，此兩種方式可以讓每個兒童一起參與朗讀。
- 5、兒童自行討論，並將劇本格式化：其中包括角色、場景、舞台指示等，將角色名單列表，同時，分場次及概述場面的事件，利用團體討論出完整的故事大綱、架構，並決定參與者的角色，嘗試改編劇本。
- 6、編寫初稿、試讀劇本：兒童以小組方式進行討論與創作，將劇本大綱裡的角色、場景、事件等等資訊撰寫成對話，成為一篇有故事起伏的劇本。對話是讀者劇場很重要的格式，直接將大綱上的文字轉換成符合劇本文體，若低年級兒童尚無法自行討論成篇，則可以先由教師進行示範，將劇本大綱的資訊編寫成劇本。

- 7、重寫與編輯：兒童討論的劇本中，總有些對話不順或是錯別字，甚至想要增添劇本上的變化，這些都需要再重新修改。
- 8、排演與呈現：兒童將劇本中屬於自己的角色對話反覆練習，直至流暢之境，在最後的呈現，教師可安排表演的舞台讓兒童將角色「演」出來，可以是講台或是小劇場，甚至是邀請他班來參觀，增添更多演出的趣味。
- 9、評量學習經驗：教師藉由兒童朗讀的流暢度、參與活動的態度、劇本成果以及同儕互動等，評量兒童的學習經驗，以此來修正下一次教學與評估兒童的學習成就。

由以上步驟得知，讀者劇場有一套階段性、按部就班的活動過程，在選定語文素材後，教師會大聲帶著兒童將素材內容唸出來，待慢慢熟悉後，讓兒童自己朗讀，在朗讀的過程中，兒童對於素材的生字、詞以及內容大意都有粗淺的認知，之後根據內容，將其中的元素抽離出來，依照角色、場次、台詞、舞台指示進行內容的改寫，改編過後的成品已經不是原來的文體，而是一本刻畫故事情節的劇本，經過兒童試讀之後，會再進行劇本的潤飾，將內容中的錯別字和語氣不通之處進行修正，最後即是讀者劇場的最後呈現。

### **（三）讀者劇場之教師角色**

兒童是樂於擁抱戲劇活動的挑戰與學習機會，在此，教師一定要放棄傳統領導的角色，才能讓兒童天生的創造力開展（張文龍，2004b）。在讀者劇場中，對於教師角色雖沒有明顯的界定，然研究者根據教師行為，整理以下三種特色，分別為：示範者、引導者與學習環境營造者（張文龍，2004b；Prescott, 2002）

#### **1、示範者**

教師在選定語文素材後，會大聲朗讀給兒童聽，以示範素材的正確念法、抑揚頓挫的聲調，企圖引領兒童一同進入文學的世界中，之後帶著他們一段一段的朗誦，待兒童在傾聽與跟隨教師的示範後，便對此素材有更進一步的瞭解。再者，當兒童尚未熟悉讀者劇場的 mode，並受限語文程度時，教師可先行改編劇本作為示範，讓兒童有前例可依循，不用陷入盲目摸索與無助經驗中，所以，教師在讀者劇場中擁有示範者的功用。

#### **2、引導者**

讀者劇場可作為引導學習動機的活動，教師在活動中是一位引導者，引導兒童進行和諧的分組討論，讓每一位兒童都有平均的學習與發言機會；同時，引導兒童進行創意改編，當他們陷入劇本改編的瓶頸時，教師要適時給予幫助，引導他們找到自己的問題，設法走出囿圍當中；再者，教師需引導最後的呈現演出，有些兒童怯於表現，除了有同儕的力量外，教師的角色也是相當重要，經由教師的介入引導，這些兒童更勇於展現自己，進而促進語言上的發展，所以，讀者劇場的教師就是一位引導者。

#### **3、學習環境營造者**

在讀者劇場小組的創作期間，教師需要設計一套指導方針，用來指導小組成員如何創作劇本。教師是將兒童劇本創作的過程，劃分為一連串的學習單元，讓他們從中慢慢

完成劇本，同時確保每一位兒童在活動中都有工作分配，鼓勵大家均參與劇本文字創作的過程。這套指導方針，是教師用來建構正面的語文及戲劇學習環境。再者，教師也需要瞭解兒童的個別差異，巧妙地將每個兒童安排在最適合他們學習的小組當中，這種混合不同語文能力的小組，讓合作學習發揮到最淋漓的境界。此外，讀者劇場的教師熟知該班兒童的語文認知程度，當在選擇朗讀素材時，可以精確地挑選，以符應兒童的程度與興趣，提供了令人歡愉的學習氛圍，這些都是身為環境營造者的最佳寫照。

讀者劇場的活動，兒童透過小組討論來決定劇情的演變，不用受教師想法的箝制，他們可以天馬行空地發揮想像力。在最後劇本的朗讀，兒童亦是自己決定角色，自己思考如何詮釋劇中的人物，讀者劇場讓兒童自由探索，發揮自我潛能，但是卻不是隨著他們放任無主，教師在活動中仍居重要角色，身兼示範者、引導者與環境營造者。示範者示範素材的朗讀與劇本的創作；引導者是兒童參與活動時，引導他們進行分組討論、劇本創意改編以及最後呈現；而環境營造者，乃將劇本創作化身為一個個學習單元，讓兒童在步驟中完成劇本，更將每個兒童安排在最佳小組中，以同儕合作的方式進行鷹架作用，企圖為兒童建構出最佳的學習環境。

#### （四）讀者劇場相關之戲劇技巧

讀者劇場應用於教育上，需要輔以其他戲劇技巧，作為引導動機或是穿插在活動中，藉以活化讀者劇場教學，並提高兒童學習的興趣，研究者將相關之戲劇技巧整理如下，見圖 2-2：

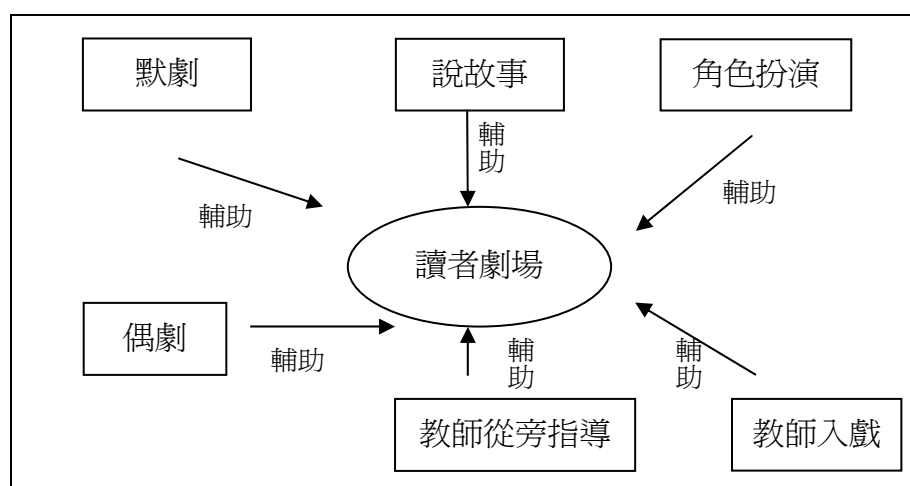


圖 2-2 讀者劇場相關之戲劇技巧輔助圖

資料來源：改自熊勤玉（2005：34）

戲劇技巧項目眾多，Kaaland- Well（1994）將之歸納為七大類：即興創作（Improvisation）、說故事（Storytelling）、戲劇性扮演（Dramatic play）、故事戲劇化（Storydramatization）、偶戲（Puppetry）、默劇（Pantomime）、朗讀劇場（Readers Theatre）。研究者僅列出常用於教室現場之技巧，整理如下：

## 1、默劇 (Pantomime)

默劇 (Pantomime) 亦稱之啞劇 (mine)，是一種不採用語言來傳達意念的藝術，表演者完全藉著身體的姿態表情傳達出思想、感覺、情緒與故事 (張曉華，2003)。國內外學者對默劇範圍多所著墨，陳仁富 (2002) 認為默劇活動包含：單人默劇、雙人默劇、團體默劇、旁述默劇與情境默劇。

張文龍 (2004c) 則認為，默劇活動的指導方式應先由「靜止活動」、「模仿活動」，最後是「創作」，兒童會較容易瞭解默劇在課程主題中應用的步驟與方法，以淺入深，循序漸進。

- (1) 停格 (Freeze-Frames)：將某個肢體活動分割為數個連續部分，以停格方式分別呈現。
- (2) 壁畫 (Mural or Frieze)：針對課堂中的故事或特定情境，由兒童扮演不同角色，一起構成一幅靜止的畫面。
- (3) 靜像 (Tableau / Still Image)：一群學生以靜態的方式，共同表演出一個故事或情境的剎那狀態，如：衝突點或歷史性的一刻，以此表現特殊的情緒或感覺。

## 2、說故事 (Storytelling)

說故事是一種溝通的活動，也是一項藝術，說故事者將他的心理與情感，投射到聽眾身上，配合當時的情境與觀眾需求，將故事內容以口語、身體訊息、手勢等方法表達出來 (Livo & Rietz, 1986)，郭麗玲 (1989) 認為。說故事有助於聽覺的發展、訓練記憶力、增加想像力以及對文學的欣賞力，並可提升語言的發展。

## 3、偶戲 (Puppetry)

偶戲是教師利用戲偶進行的戲劇演出 (張曉華，2003)，針對課程中的情境、主題或角色，教師運用戲偶，依循所設定的故事情節進行展現。

## 4、角色扮演 (role playing)

張曉華 (2003) 指出，角色扮演是採戲劇性扮演的方式，給予兒童與課程相關的情境或角色，讓他據此依照自己的想像與經驗，將該角色的性格與處理方式，以語言與動作表達出來。

## 5、教師入戲 (teacher-in-role)

「教師入戲」是英國戲劇教育家 Dorothy Heathcote 所創「領導者於角色中」的戲劇教學技巧，在戲劇活動中，教師也扮演某一個角色作為引導，與兒童共同發展或探索事件的內涵，引導活動、控制進度、適時教導或提供更適切的語言、態度、動作給兒童參考，並促成愉快而有效率的學習經驗 (張曉華，2003)

## 6、教師從旁指導 (Side coaching)

當兒童可能猶豫或是面臨難題時，由教師掌握機會，在相同的時空與背景下，與兒童進行扮演或學習的趣味中 (張曉華，2003)，教師可提供關鍵的要點與作法，讓兒童突破瓶頸，教學活動得以繼續進行。



## 五、讀者劇場與國語課的結合

讀者劇場運用在國語課的教學內容，研究者將之歸納為五個部分，依序為：引起動機、朗讀、劇本創作、呈現以及小組合作情形，同時，研究者亦整理教學時所面臨的困難。

### （一）教學活動內容

#### 1、引起動機

讀者劇場是聲音的劇場，沒有道具和服裝的點綴，聲音和表情就顯得相當重要，所以，在進行讀者劇場活動前，可以先穿插一些遊戲，引發學習動機，如：玩聲音、玩表情、角色預備（陳欣希口述，孫卉喬撰，2005；張文龍，2005b），經由這些遊戲，教兒童觀察不同種類的聲音，並體會各種情緒反應，明白使用不同情緒，說同一句話，可表達不同的涵意，或甚是玩自然與生物界的聲音表情，像是小豬生氣的表情、風聲等等的，之後再回到劇本上，兒童便可以體會角色的心情與表現，詮釋角色也會更生動。但若教師在評量兒童的呈現後，發現此類的訓練稍嫌不足，教師亦可在讀者劇場活動中再適當地穿插。

#### 2、朗讀

教師需先瀏覽全部的課文，選擇其中幾篇來進行朗讀與改編，課文的結構必須簡單易懂且容易將之化為劇本。教師可以採用戲劇技巧（張文龍，2004b）或是以偶劇的方式來朗讀課文內容，藉由活潑的教學活動，引發兒童想要朗讀的動力，隨後教師會一段段引導兒童朗讀，有些生字與抑揚頓挫的地方，教師需要提醒兒童稍加注意，可以請他們用色筆將之圈出來，或是由教師自製閃卡，秀在黑板上，下次就不會有念錯之虞，等到兒童可以自己朗讀時，教師要創造齊聲朗讀的機會，確保每位兒童都參與其中，並鼓勵用創新、實驗的方式，諸如：小羊快樂的聲音等，大聲將課文唸出來，原則是：好玩就好（鄭鳳珠譯，2005）。

#### 3、劇本創作

教師將故事五個 W 一個 H 整理出來，自製成大型空白表格，交由各合作小組完成，這就是所謂的「劇本大綱」（以下簡稱 RT Map）（張文龍，2005a），兒童經由小組討論後會在 RT Map 上填入故事的相關資訊，如：發生了什麼事？在哪裡發生？人物有哪些？……之後由 RT Map 所提供的資訊，兒童將之編寫成有對話內容的劇本，如果他們的程度無法完成劇本類型，教師可就兒童已完成的 RT Map 為基礎，先自行作對話的編寫（張文龍，2005a）。亦或是，假若他們尚未有劇本的概念，教師可先將課文直接改編成劇本形式，再一一解釋 RT Map 的編寫方式，待熟練後，兒童就可直接從課本中提取，自行完成自己組別的 RT Map，教師均可彈性調整活動步驟。此外，當教師在編寫對話時，應多運用該課會出現的生字難詞，將課文與讀者劇場間作更密切的結合，只要堅守讀者劇場的原則，教師均可靈活運用。而在修改的部分，教師可將小組完成的初步劇本，將錯別字、語氣不通順或是劇情太過簡單的地方予以色筆標示，教師不進行修改的動作，之後發還給小組，讓小組成員針對教師標示出來的地方進行討論與修正，等到兒童

熟悉讀者劇場運作的模式後，教師亦可讓小組間交換劇本，請其他組別幫忙標示錯誤與不順的地方，經由這個修改的過程，逐漸豐富了劇本的內容。

#### 4、呈現

教師將兒童最後的完稿製作成一本本小劇本，每個小組成員都有一本，爲了最後上台呈現所用。若時間許可，完稿的小劇本亦可讓兒童自行抄上對話，然後進行創意的裝飾，完成個人化的小劇本。爲了引導兒童參與，每位兒童都要上台展現，所以，要確保每個人都有演出的角色，至於敘事者的身份，若受限兒童人數不足或無法勝任，可由教師或比較大的兒童來充當（鄭鳳珠譯，2005）。在呈現之前，小組兒童要先進行練習，以期朗念過程更流暢，小組成員的合作更有默契，並鼓勵兒童將所扮演角色的台詞，以蘊含情緒的方式大聲朗讀出來，此種呈現雖是戲劇演出，但是讀者劇場標榜沒有肢體動作與道具的累贅，因此，兒童無須花費時間來做道具或思考如何展現身體語言，倘若日後與藝術人文領域進行結合，此方向倒是可以進行。

#### 5、小組合作

因爲人數太多，上課時間有限，讀者劇場較不容易施行，所以，需要善用分組方式（陳欣希口述，孫卉喬撰，2005），除了以小組方式來進行外，爲了落實合作式學習的效果，小組間的程度也需要慎選，採語文能力混合編組的方向，所以，每組成員均有語文能力較高與較差的兒童，以五到六各兒童一組爲佳（張文龍，2004b，2005a）。當小組在進行討論時，教師需要注意小組間的互動狀況，避免衝突與發呆的情況出現，讓每位兒童都有表達意見與參與討論的機會。

### （二）教學活動的困境

目前小學的國語課，每週學習時數約七到八節不等，低年級兒童更是只有五節課（何三本，2002），而每學期真正上課的週數又僅區區二十週，教師必須在有限的時間內將動輒十四課的課文授完，又加以不少的補充教材與語文活動，可以說幾乎沒有喘息的機會，有的教師甚至把晨間與彈性時間挪來上國語課，希望能儘快將課程趕完。

讀者劇場的活動需要花費較長的時間（董靜齊口述，張宜萱撰，2005；Chang, 2005; O'Rourke, 1990），從朗讀、小組討論、創作到呈現，這中間勢必要佔去許多堂數，尤其是小組討論，兒童需要與其他成員進行溝通與協調，一起完成劇本大作。可想而知，教師因爲時間的壓力，不是無法施行讀者劇場活動，不然就是囫圇吞棗，趕鴨子上架，根本無法讓兒童沈浸在讀者劇場活動中，當然效果便會大打折扣，因此，「時間」問題是讀者劇場結合國語文教學，首要面臨的最大困境。

利用讀者劇場和國語課作巧妙的結合，讓兒童以小組討論的方式，改編不同文體的課文爲劇本，發揮同儕合作學習的功能，把每個兒童「帶起來」，經由此種方式，加強兒童在寫作方面的能力，因爲不是每個兒童都能順利把口頭語言轉化爲書面文字，而讀者劇場此類的教學活動，正提供多采多姿的想像情境以及充分練習寫作的機會，足以激發兒童的寫作意願。不僅如此，也讓他們對於課文和各種語詞生字有更深的認識，此外，讀者劇場融入角色的呈現方式，更能提升兒童的朗讀與表達能力，這些都比傳統填鴨的教學模式更適合兒童的發展。然而，讀者劇場施行在國語課中卻有時間上的壓力，導致

教學窒礙難行，教師可以選擇較簡單或是故事化的課文來進行讀者劇場活動，而非每一課都使用，同時，靈活運用晨間時間與彈性課程，也可以減少教師在時間上的壓迫感，讓兒童在從容愉悅的氣氛下，享受讀者劇場的樂趣。

## 六、讀者劇場之相關研究

McCaslin（1990）提到劇場和戲劇都能在教室中結合兒童的學習科目，包含下列幾項：

- （一）經由戲劇性的課程，如：讀者劇場，將可增進兒童語文表達與接受的能力。
- （二）經由改寫和閱讀劇本，尤其是來自於合適的文學作品，可以提高兒童欣賞文學的素養。
- （三）戲劇活動可以整合不同領域的教學，兒童可以從中受益，如：閱讀單元以及有創造力的藝術活動，如音樂或戲劇。
- （四）針對兒童的背景經驗與學習風格，建立有趣的學習環境，如此更能刺激他們的專注力。

除了戲劇之外，劇場的形式也可以利用在各課程領域中，皆能有效地提升兒童的學習興趣與成效，以讀者劇場來說，目前已廣泛運用於教學中，研究者整理近期國內外相關文獻共八篇：

### （一）洪育芬（2004）

《朗誦劇對高職學生英文學習的成效研究》。採用量化的描述統計以及質化的內容分析法，研究對象為高職應用外語科共二十人，教學期間一學期，教師先引導學生討論劇情及朗讀，接著學生兩兩練習朗讀，待讀完一本作品，全班分為六組，每組負責朗讀劇中的章節，研究結果發現：讀者劇場對於學生的英文口語表達與文學賞析有正面的成效；讀者劇場有助於學生對閱讀的喜好和英文的自信；讀者劇場提供一個互助的環境，培養團體精神和社會技巧。

### （二）何洵怡（2004）

〈以聲音活出意象情韻—讀者劇場在中國文學課的學習成效〉。此研究採問卷的量化分析與質性資料的收集、描述，研究對象為二十位香港大學教育系四年級學生，由學生分組編寫以及演出五個文學作品，研究為期一年，研究結果指出：透過讀者劇場的活動，學生對文學作品的興趣和瞭解比傳統教學為佳；讀者劇場的活動有效增加創意與劇場知識。

### （三）Martinez, Roser, and Strecker（1999）

〈“I never thought I could be a star”: A readers theater ticket to fluency〉。採用準實驗研究，研究對象為國小二年級兒童，分為控制組和實驗組，實驗組實施每天三十分鐘的讀

者劇場教學，研究歷時十週，讓兒童練習、改編與呈現劇本中的故事，研究發現：實施讀者劇場的小組在朗誦的變動性、用詞、表達上，都得到改善。

#### **（四）Millin and Rinehart（1999）**

〈Some of the benefits of readers theater participation for second-grade Title I students〉。採用量性研究法，對象為國小二年級兒童，分為實驗組與控制組，實驗組施以讀者劇場教學，進行閱讀評量、態度調查之前後測，並輔以訪談、觀察，讓兒童練習朗讀與呈現劇本化的故事，研究歷時九週，研究結果如下：兒童對於自己閱讀能力有自信，並有效培養兒童朗讀能力、理解力與自信；對教師而言，讀者劇場讓教師創造有彈性的教學方法；對學習有困難的兒童亦可提供有意義的閱讀經驗。

#### **（五）Strecker（1999）引自 Chang（2002）**

採量化研究方式，實施前後測，以測驗兒童朗讀能力、速度以及韻感，對象為國小二年級兒童，研究乃調查讀者劇場介入教學是否增進朗讀流暢的成效，教師進行九週的實驗，研究結果得知：讀者劇場有效提升了朗讀的流暢度。

#### **（六）Kozub（2000）**

〈Reader's Theater and Its Affect on Oral Language Fluency〉。採用個案研究法，對象為三個國小三年級的兒童，其中一位是以英文為第二語的學習者，在教學前後實行測驗，估量三位兒童在語調、流暢度、速度、連音、重音上的朗讀能力，教學時間為每日五十分鐘，歷時三週，研究結果顯示：經過讀者劇場教學活動後，此三個兒童的流暢度都有長足之進步；同時口語語文技巧也獲得增進；讀者劇場活動對於英文學習者有相當大的助益。

#### **（七）Chang（2002）**

《Readers' theater, metacognition, and English -language learning by Chinese children》。採用個案研究法，對象為中國大陸移民到紐約的兒童，兩個二年級，一個三年級，教師自編教材，引導兒童透過繪本的朗讀，進行改編與呈現，研究期間共兩週，研究發現：讀者劇場活動增進中國移民兒童英文字彙能力；幫助兒童順利地從聽說能力過渡到讀寫能力，提升讀寫的能力；而後設認知更幫助兒童致力於讀者劇場的活動中。

#### **（八）Keehn（2003）**

〈The effect of Instruction and Practice Through Readers Theatre on Young Readers' Oral Reading Fleuency〉。研究對象乃國小二年級兒童，分為四個班級，研究者在其中兩個班級中只實施讀者劇場教學，另外兩個班級除了讀者劇場，亦額外增加可促進朗讀流暢的訓練，整個研究持續九週，最後發現：讀者劇場教學對於流暢度有很大的幫助；讀者劇場對於兒童的吸引力相當高，在研究期間，兒童對改編故事一直熱情十足；額外的朗讀流暢訓練和只實施讀者劇場教學相比，兩者的成效並沒有差別；低成就的兒童在讀

者劇場教學後，其朗讀速度與表達能力都有明顯的進步。

綜觀以上研究，以量性為主者居多，分別為洪育芬(2004)、Martinez, Roser, and Strecker (1999)、Millin and Rinehart (1999)、Strecker (1999) 以及 Keehn (2003)，而 Kozub (2000) 和 Chang (2002) 則為質性之個案研究，另外一篇研究乃質與量兼具，足以見的讀者劇場為教學之研究，雖仍缺乏以質性為取向，但至近期有慢慢崛起之勢，因此，後期研究採質性為多；針對研究對象觀之，讀者劇場可實施的範圍相當大，從大學生到國小二年級均有，可見其不受年齡之限制，是極好用的學習工具，然上述研究以國小二年級兒童居多，或許是該階段兒童的認知能力與特性，最適合生動活潑的讀者劇場教學；在研究結果上，讀者劇場可以有效應用在語文教學中，提高朗讀的流暢度，進而促進語言表達能力，同時，透過改編的活動，增加對文本的理解程度，而讀者劇場經研究證實，可以幫助語文能力不佳的兒童，其中包含以英文為第二語的學習者，有效提升他們學習語文的興趣與成效，但是這些研究多以促進朗讀流暢度的方向為主，少有涉及兒童寫作及創作劇本層面，此可作為未來研究之參考範疇，因為讀者劇場不只在朗讀方面，它同時可促使聽力、口語以及讀寫等能力的提升（鄭鳳珠譯，2005；Worthy & Prater, 2002）。值得一提的，讀者劇場在國外已然蔚為風潮，研究論文如雨後春筍，但在國內還是付之闕如，唯獨的一篇又是以英文書寫，容易造成教師與其他研究者望之卻步，讀者劇場在國內便少為人知，亦罕見運用於教學現場中，誠屬可惜，而此乃研究者努力之方向。

## 結語

從讀者劇場的定義、發展脈絡和特性一路論述，更可以釐清與掌握讀者劇場背後真正精神，讀者劇場聯結了聽說讀寫元素，不偏廢聽說，是加強讀寫能力的理想教學活動，教師可以靈活地運用讀者劇場，結合各種領域的學習範疇，為兒童創造更多元的學習機會，兒童透過朗讀、創造、小組合作以及表現呈現，不但激發了想像與創造力，同時，促進各方面能力的發展，更讓整個學習歷程活絡起來。

### 第三節 鷹架作用在讀者劇場的功能

論述低年級兒童的寫作能力與讀者劇場後，以下乃針對讀者劇場教學活動之支架－鷹架，進行一番探討。

#### 一、鷹架的定義

「鷹架」(scaffolding)的概念最早是由 Vygotsky (1978) 所提出的，但是他並沒有進一步解釋鷹架的具體觀念，是由後人慢慢加以闡述與定義。鷹架就是一種暫時性的支架或是支持的形式，用來協助兒童發展各種知識與技能，直到他們可以自行操作或是學習為止。鷹架的概念源自於最佳發展區 (ZPD)，同時，也是最佳發展區主要的支持力量 (沈添鈺，1997；Roehler & Cantlon, 1996)，而所謂「最佳發展區」是介於兒童實力所能達到的目標，以及經別人協助後可以達到的水平，這兩者間有一段差距，此乃兒童的最佳發展區。在此種情形下，別人所給予的協助，就稱之為鷹架作用 (scaffolding) (張春興，1996；Larkin, 2001)，協助的人可能是父母、教師或更有能力的同儕，他們在兒童已知的基礎上再加以學習的指導，當兒童達到最佳發展區的上端水平時，指導與協助就可以停止。

一般學校教學，大部分是教師講解完留給兒童作業，讓他們獨立完成，即使得到了高分，對兒童認知發展依然沒有幫助，還是侷限在自己實力的發展水平內，換言之，若兒童採獨立工作，那麼他可能會停留在最佳發展區的下端，而不是上端，如此一來，學生的發展可能會較慢 (沈添鈺，1996)。有不少學者認為，好的教學應該是在最佳發展區發生，教師在發展區內扮演的角色，藉由社會互助，為兒童提供資源，視兒童實際參與活動給予回饋，教師支持的範圍是由明確指示到模糊暗示 (秦麗花、邱上真，2003；Wood, Bruner, & Ross, 1976)。

#### 二、鷹架之內涵

鷹架所涵蓋的內容相當多元，各專家學者也從不同角度來詮釋其在教學上的應用，在此，研究者特從鷹架的基本要素、目標與功能，進行說明與介紹，藉以更清楚鷹架的內涵。

##### (一) 鷹架的基本要素

Hogan 和 Pressley (1997) 指出鷹架所需具備的要素 (引自陳貞伶，2003)，以及綜合 Larkin (2002)、Roehler 與 Cantlon (1996) 的見解，研究者整理如下：

- 1、預先的保證：教師視課程目標和兒童學習的需求，選擇適合兒童完成的學習任務。
- 2、建立共享的目標：教師需要建立一個師生共享的目標，而達成目標的過程中，教師要確保兒童在自己探索與跟隨教師指導間達成平衡，不可太過或不及。

- 3、積極、主動判斷兒童的理解程度與需求：教師需要對兒童的學習狀況 和表現，有敏銳的觀察和瞭解。
- 4、提供合適的幫助：教師應以暗示、提示、示範、問問題、討論、說明等等的方式，作為兒童學習的支持。
- 5、堅持目標的追求：當兒童遇到挫折時，教師應該給予更多的支持，如：額外之讚美與鼓勵。
- 6、給予回饋：當教師使用鷹架概括兒童的行為和發展時，兒童會自我監控自己的學習狀況，所以，教師需要給予兒童回饋，讓他們有機會校正自己的錯誤。
- 7、控制挫折或冒險的發生：教師需要創造一個讓兒童自由學習的環境，這個環境容許兒童犯錯而免責罰，讓他們經由教師的支持，學會設定目標與任務。
- 8、建立鷹架的模式：由教師示範、全班完成、小組完成到個人獨立完成，慢慢削弱鷹架之力量，直到兒童可自行學習為止。

## （二）鷹架的目標

Berk 與 Winsler（1995）認為鷹架具有以下之目標：（引自谷瑞勉譯，1998）

- 1、促進自我規範（self-regulation）：藉由活動過程，賦予兒童任務，以規範他們合作的行為，Vygotsky 認為在兒童學習之初，應提供適當的鷹架，兒童在鷹架內能自行作部分工作，教師給予適當的協助，等到學習成熟，再培養其自我支持的能力，逐漸脫離鷹架的支援與其他人的幫助，以建立內在的自我獨立與學習。
- 2、聯合解決問題（join problem solving）：兒童最佳的學習狀態，是當他們與別人合作，並積極從事問題解決時，所以，必須參與有趣且能運用合作來解決問題的活動中，方能達到最佳學習成效。
- 3、讓兒童保持在最佳發展區：當兒童需要幫助，便提供協助，當兒童能力增加時，就減少協助的量。
- 4、相互主觀性（intersubjectivity）：參與活動的兒童，藉由商量、討論與妥協，從剛開始對事情不同的見解，到後來達到共識的觀點。因此，在活動中，為了能夠進行有效的溝通，參與的兒童必須朝同一個目標邁進。
- 5、溫暖與回應：利用口頭的讚美或立即增強，可以提供兒童快樂、溫暖與正面的回應，讓他們參與活動與挑戰自己的意願，以達到最高的成效。

## （三）鷹架之功能

Wood, Bruner 與 Ross（1976）提出鷹架有以下的功能，研究者說明如下：

- 1、引起動機：啟發兒童對學習的興趣，進而引發其參與學習活動中。
- 2、減輕學習的負擔：將學習的內容加以分析，引導兒童參與其中，兒童作他能力可及之事，其他無法作的，由教師或同儕協助，以避免不必要的困惑。

- 3、持續性的引導：對兒童的學習目標與內容，繼續不斷地加以引導，直到兒童可獨立學習為止。
- 4、指出關鍵的特質：教師採取不同的方式，聚焦事物的特徵，強調進步與學習目的之間的差異。
- 5、挫折的控制：協助兒童調節介於學習挫折與獨立問題之間的形勢。
- 6、示範：教師在活動中進行示範，藉以協助兒童進行學習，示範的方式可以多樣，教師設法模擬兒童的行動，或是選擇可以滿足他們興趣與好奇心的示範動作。

綜合鷹架之基本要素、目標以及功能得知，在教師方面，要營造鷹架學習的環境與模式，確保兒童在安心與溫暖的情境下成長，同時，分析學習的步驟與內容特質，讓兒童不至於在漫無目的中學習，更減輕學習的負擔；在同儕方面，雖然上述較少提及，然程度較佳之同儕也深具鷹架作用的能力，兩者組合成聯合解決問題的小組，在合作中一起突破問題，在合作中一起達到預定的目標，最終目的就是讓兒童在最佳發展區的下端不斷地向上攀爬，進而增進自己的能力。換言之，鷹架就是協助兒童成長與解決問題的支持力量，當兒童能力愈小時，教師與同儕的鷹架作用就愈大；反之，當兒童慢慢累積能力時，鷹架作用的力量便縮小，這是一個變動的過程，對應到本研究之讀者劇場活動，除了教師適時的教導外，運用小組合作的方式，也讓組內的同儕進行鷹架作用，協助較弱勢的兒童，程度好的幫助程度較差者，一起完成學習的活動。

#### **（四）讀者劇場採用鷹架作用之教學策略**

鷹架作用在讀者劇場與國語課結合的活動中，扮演著支持兒童學習的力量，在這個支持的框架裡，兒童在教師與同儕的幫助下，慢慢達到最佳發展區之上端水平，也就是提升兒童的語文能力，尤其在寫作方面。由鷹架的概念運用在此活動中，衍生許多教學之策略，研究者整理如下：

##### **1、瞭解兒童的最佳發展區**

教師瞭解班上兒童語文程度、先備知識、學習狀況，以及寫作上之特點，設法瞭解每位兒童在寫作上的發展區域，何者現階段就可獨立完成？何者尚待別人協助？同時，將讀者劇場活動的內容，分析成慢慢進階的單元，從兒童可以作的先開始，如：全班一起改編國語課本上的故事，進而慢慢完成屬於自己的劇本。

##### **2、組成小組**

教師在瞭解每個兒童的能力與最佳發展區域後，將程度不同的兒童組合在一起，其中有語文能力好與較差的，不同能力的兒童一起進行討論、溝通，在討論中，瞭解他人與自己的觀感，進而組成共識，一同為改編課文的目標而努力，在活動過程中，語文程度較差的兒童若遇到不會念，不會寫的字，或是遭逢創意的瓶頸，導致挫折或興致缺乏，語文程度好的也可以協助他們，一起解決問題，這些程度較佳的兒童與教師一同進行鷹架作用，協助其他兒童的學習。



### 3、教師示範

面對全然陌生的活動或學習時，教師要先進行示範，以避免兒童遭受困惑或挫折，兒童遇到新的課文與生字，教師需先進行朗讀示範，在教師示範後，他們對於課文與生字就有概括的瞭解與認知，當兒童不會改編劇本時，教師也先行擷選課文，改編成劇本，成品即有示範功能，如此，兒童對於劇本與改編工作便有進一步的認識，在慢慢練習後，即可如魚得水，所以，在學習前教師之示範是相當重要的。

### 4、引導

教師給予持續性的引導，此引導要視兒童的學習狀況作調整，當兒童對學習內容完全懵懂無知時，教師就要大量地引導兒童學習，如：示範朗讀全篇課文、自行改編劇本等等，若兒童對所學有一些概念與熟稔，教師便要將引導的量降低，讓小組進行討論、自行產出劇本，教師藉由引導的過程，建立和諧與安心的情境，避免讓兒童遭受過多的挫折，影響學習之成效。

### 5、評量

教師在活動中，不停對兒童學習進行評量，並給予回饋，讓兒童知道哪部分做得很好？哪部分尚待加強？哪個地方發生錯誤？在評量中判斷引導的深淺，而回饋則是讓兒童最終達到自我校正。

## 結語

讀者劇場活動與寫作經驗，對兒童而言都是陌生的，如果貿然讓他們獨立進行的話，其所得到的失落與挫折感可想而知，所以，由教師與同儕搭起一個學習的鷹架，教師藉由為兒童示範、組成小組、引導等等方式，建立協助學習的鷹架體系；而同儕在小組中一起解決問題，朝向完成劇本的目標邁進，讓兒童從不知讀者劇場為何物的基礎，也就是最佳發展區的最下端，慢慢從活動中不斷地增強，兒童會自己朗讀、會自己編寫劇本，同時也會在台上呈現自己所扮演的角色，將能力提升到最佳發展區的最上端，在活動中逐漸提高自己的寫作能力。換言之，兒童是藉以讀者劇場活動，發展其寫作能力，他們在學習領域中，透過教師或同儕的鷹架行為，適時地協助其完成學習的任務，不是讓兒童獨立學習，也不是完全由教師來主導學習，而是透過鷹架作用的力量來支持，最後促進寫作以及語文上的提升。

## 第三章 研究方法

本章分為五小節，將就採用行動研究的原因、研究架構、研究脈絡，以及研究效度與資料分析，逐一說明。

### 第一節 所採行之研究方法

本節從瞭解行動研究的意義與特性中，說明採用行動研究的原因。

#### 一、行動研究的意義

「行動研究」(action research)是透過行動與研究結合為一，藉以縮短理論與實際的差距，強調的是實務工作者的實際行動與研究的結合(王文科, 2002; 蔡清田, 2000)，如同陳伯璋(1998)所言，行動研究就是這些實務工作者，基於實際問題解決的需要，與專家學者或是組織中的成員共同合作，將問題發展成研究主題，進行有系統的研究，以講求實際問題解決的一種研究方法。所以，行動研究主要的貢獻，在於使實際的問題獲得解決，重視實用價值，行動研究具有情境特定性，並不要從事大量的研究，它的樣本是以特定對象為主，不必具有普遍的代表性，行動研究的方式相當有系統，它的實施步驟為自我反省的螺旋式概念，包括了規劃、行動、觀察、反省與再規劃等步驟(蔡清田, 2000)。總而言之，行動研究就是由實務工作者，在特定場域中，以解決實際問題為目標，以行動獲得知識的系統性過程，在規劃、反省、再規劃的循環中，不斷地直達問題解決之核心，可說是一種研究類型、一種研究態度，而不是特定的研究方法技術。

行動研究與一般研究之所以不同，學者對其獨有的特性多所琢磨，研究者整理如下：(王文科, 1994; 陳伯璋, 1998; 蔡清田, 2000; 歐用生, 1994)

#### (一) 研究者是實務工作者

實務工作者是最瞭解實務環境、資源、工作性質的人，且與研究問題最息息相關，最具有解決問題的研究熱忱，也因貼近問題核心，所以，較容易著手進行研究。

#### (二) 研究方式注重協同研究

強調團體研究的協同過程，參與之成員是在彼此平等的協同研究之中而非發號施令的高壓研究。即便是獨立研究者，亦需要外來的諮詢與協助，但諮詢者的角色不在實際掌控研究，僅止於提供支援、諮詢而已。

#### (三) 研究過程採螺旋方式進行

研究過程強調在研究者的反省與批判下，以不斷循環的過程進行研究。行動研究是植基於研究者有反省與批判的能力，在計畫、執行、評鑑的過程中，不斷地循環，不斷

在診斷問題與解決行動中驗證。

#### **（四）研究結果可立即運用**

研究結果可為研究者立即運用，以解決當前實際的問題，不似其他研究最後被束諸高閣。

#### **（五）研究情境是實際的工作環境**

行動研究的環境，可以是一個班級、年級、學校等，因為研究的導向在解決實際問題，研究情境也就必須是實際工作環境。

#### **（六）研究價值重在實踐智慧，以解決問題**

一般實證研究強調知識的累積，卻往往在實務場域無法落實，而行動研究之價值，在於獲得的實踐智慧以改善現狀。

#### **（七）對研究者而言，得到增權與解放**

行動研究的焦點，在於擔任實務工作的研究者與工作情境上，將實務場域當作實驗室，研究者在過程中得到增權與解放。就教師而言，能在教育目的之決定與達成中，發揮影響力，以提升專業能力。

## **二、使用行動研究的原因**

基於上述行動研究之定義與特性，研究者藉以闡述使用行動研究法之緣由。首先，就研究脈絡來看，研究者雖非學校之教師，然任職於安親班，目睹兒童在寫作上的困擾，即便坊間有一堆參考書，仍無法挽救頹廢的寫作能力與熱情，思考與尋覓適當的教學活動後，衍生出此研究，企圖以「解決寫作問題」為導向來進行研究。同時，研究者更選定國小低年級的班級來實際教學，並協同該班導師與指導教授，作為諮詢與協助，與行動研究之研究者、情境等特性不謀而合；以研究歷程觀之，研究者對於選定的研究對象全然陌生，其寫作能力與學習特性、喜好，僅透過導師略知一二，亦不知兒童對於讀者劇場的反應與接受程度為何，所以，決定以暫時的教學活動為主，透過兒童與導師的回饋、研究者的評鑑與反思，從中調整與規劃下一次的活動，以進行另一個循環的課程內容，正符合行動研究自我反省的螺旋式概念；就研究目的與價值而論，研究者在真正的實務場域進行研究，希望透過此研究，提升兒童的寫作能力，以提供現職教師一個新的教學體驗與方法，可以立即運用在教室中，當作教學的參考，讓教師獲得實踐的智慧，以改善寫作問題；從「教師即研究者」的論點來看，採用行動研究法，可真切地在實務工作的情境中，瞭解和增進專業知識，對於所處的環境脈絡較能全然掌握，進一步激勵現職教師把自己當研究者，面對教學上所有的問題，經過有系統的研究過程，獲得解決問題的能力。基於上述種種原因，研究者決定採用「行動研究」，期望未來有興趣從事讀者劇場或寫作教學的研究者，作為參考之用。

## 第二節 研究歷程

行動研究是一種具有程序步驟的研究歷程（蔡清田，1999），透過適當程序，一面以行動解決問題，一面進行反省與探究，國內不少學者也針對行動研究，分成許多步驟來實施（陳伯璋，1998；歐用生，1994），分述如下：

### 一、發現問題

在國語文教學情境中，透過與國小兒童和學校老師的接觸，發現兒童普遍有寫作方面的困擾，對寫作態度充滿嫌惡，此項能力也不佳。

### 二、初步文獻探討後，界定並分析問題

初步文獻探討後，發現兒童寫作困擾來自於缺乏寫作熱情與興趣，歸其因乃寫作教學本身的設計不良，教師沒有營造良好的寫作情境，墨守傳統寫作教學的情況下，無論是教學活動、教材甚至評量都不足以引發寫作的興趣，因此，研擬從「教學」著手，適逢研究者修習讀者劇場相關課程，發現讀者劇場能有效促進聽說讀寫的能力，若以讀者劇場進行寫作的教學活動，會對兒童寫作能力上產生影響。

### 三、草擬計畫

思考「提升寫作能力」與「讀者劇場」兩者間如何搭起橋樑？以什麼方式進行最佳？會產生的困境？有什麼解決方法？研究的目的何在？……與指導教授進行多方討論，草擬初步的架構，我們對於研究的目的與規劃有初步的共識。

在研究的目的上，希望透過讀者劇場的教學活動，可以有效提升兒童的寫作能力；研究的規劃則是思考研究者並非現職教師，沒有自己任教的班級，在目前已安插許多學習領域的國小現場來說，要額外安排空堂來上讀者劇場活動，有相當的困難度，因此，規劃將讀者劇場融入國語課的教學中，以讀者劇場的教學法來上國語課，增進兒童的寫作能力。

### 四、深入文獻分析

建立研究的粗略架構後，隨即據此廣泛收集國內外資料，包括寫作教學相關理論、讀者劇場、兒童語言發展以及目前國語課的內涵等文獻與研究，深入分析，並進行整理、交叉比對、歸納，企圖從文獻探討上，發展此研究的雛形，並從文獻探討中，澄清研究的種種盲點與未足之處。

在文獻中發現，傳統寫作教學的方式已是弊病叢生，而現職教師又苦無策略之下，寫作問題便如雪球般滾大；綜觀國外相關實徵研究，讀者劇場對於寫作能力的增進的確

有推波助瀾之效，因此，之前草擬的研究目的應是可行。

再者，文獻中對於低年級兒童的寫作教學著墨並不多，引發研究者思考，為什麼目前寫作教學要從中年級開始？若從低年級就開始授以寫作課程，對提升寫作能力是否有其效益？對於初接觸寫作的低年級兒童會經歷哪些困難？教師可以給予哪些幫助？……，有了以上想法，研究者必須再次凝聚焦點，回過頭收集攸關低年級提早寫作與鷹架作用之相關文獻。

## **五、修正問題計畫**

深入文獻分析後，研究者針對之前草擬的計畫，進行修正，包含思考與列出研究對象的可能性，以何種年齡層為佳？各有何優缺？研究學校的配合度？有何支援可利？所使用的研究方法為何？……

### **（一）研究對象的初確定**

嘗試從尚未經歷正規寫作課程的低年級兒童著手，進行提早寫作的初體驗，綜觀文獻後發現低年級兒童已具有寫作的能力，若巧用教學技巧來帶領，將有意想不到的發現，然而，低年級跨越兩個年級，考量一年級還有適應的問題，且其語文認知能力也較不成熟，因此，研究對象暫且以二年級為主。

### **（二）研究方法的確定**

研究方法則是考量讀者劇場的教學方式尚鮮為人知，若要找尋擁有相關背景的現職教師相當不易，因此，決議採用行動研究的方式，由研究者擬定教學活動並實施。

### **（三）研究目的與問題的設定**

研究最主要的目的是藉由讀者劇場的活動，有效提升兒童寫作能力，然而，讀者劇場尚為人所知，其教學的步驟與過程，其過程中會遇到的種種問題，想必是研究中最重要核心，也是行動研究最精髓的地方，因此，教學歷程以及歷程中對教學的修正、調整便成為此研究的目的與問題。

### **（四）讀者劇場活動步驟的安排**

透過文獻的訊息，研究者從中擬定讀者劇場教學的活動步驟，包含選擇待改編的素材、將之朗讀出來、編寫劇本大綱、依據大綱創造台詞，最後是上台將劇本表演出來，確立讀者劇場最基礎的教學步驟，對日後教學活動方案的設計，助益很大。

### **（五）教學活動模式的確定**

考量讀者劇場活動的特性以及研究對象的認知能力，對於不熟悉的教學模式，需要與同儕合力來完成，透過彼此的互助與合作，有效避免學習的無助感與挫折，因此，研究的活動模式是以小組來進行。

## 六、實施研究計畫

研究計畫經過修正後，研擬所需的研究支援，開始尋找合作對象，考量人事物的資源配合後，確定以佑佑國小二年三班為研究對象，且商請該班導師與指導教授為本研究之協同教師。

### （一）研究對象與行政、教學支持

透過指導教授的人脈協助，找到曾經參與戲劇種子教師培訓的國小教師甲，甲師任教於佑佑國小，再經由甲師的幫助，順利尋獲同校的高老師，因為甲師的周旋，在與高老師、佑佑國小行政單位協商的過程中，助益不少，減低許多不必要的外在人為干擾。

### （二）與協同教師的第一類接觸

在擬定研究的課程活動前，因為高老師尚未有讀者劇場的相關知識，所以，必須先藉由與研究者文獻交流並相互討論的方式，進行觀念的塑成與澄清，同時，就教學以及寫作上面的觀點，達到某程度的共識。

### （三）小組的編排與重點觀察小組的擷選

考量小組合作的模式，保持小組間程度的差異才能讓鷹架作用有效運行，讓程度好的幫助程度較差的，然而，研究者對該班兒童完全不瞭解，於是商請高老師依據兒童程度編組，一共編成六個組別。

由於此研究乃是質化的行動研究，重質輕量，太過龐雜的資料來源反而讓研究呈現與觀察不夠深入，因此，在六個組別中，只擇一組進行重點觀察。

## 七、擬定行動方案

研究者與高老師一起擬定研究的行動方案，包含據以改編的課文、研究的時間安排、暫行之課程活動，並思考研究目的，設計學習單、回饋單與評量表等研究所需工具。

### （一）課文的擷取

既是將讀者劇場融入國語課中，因此，改編的素材便以課文為主，而課文選的優與劣，也直接影響改編劇本的素質，考量研究對象均未有改編劇本的先備經驗，因此，我們從中選擇有人物、簡單情節發展的課文為主。

### （二）課程活動設計

與高老師一起擬定課程活動方案，以之前確立的讀者劇場步驟為架構，在架構中依照研究的目的與兒童興趣為導向，延伸許多教學活動，包括認識劇本、如何引起動機、如何創造台詞等等，隨後根據此方案，引領兒童一步步進入讀者劇場的天地中。

## 八、執行行動方案

將暫行之教學設計付諸實行，包括引起動機、朗讀、編寫劇本以及表演呈現，研究者實際進行教學，佐以協同教師的協助，研究者在教學歷程中以重點研究小組為收集資料之依據，其餘組別為輔，若能力未逮，商請協同教師代為引導。

## 九、評鑑行動方案的設計與實施

針對教學歷程中兒童的反應，與協同教師進行討論，評鑑暫行之課程活動的良莠，哪裡出了問題？如何解決？思考各種較佳的解決方案？又哪裡值得保留？需不需要進行調整？

## 十、修正行動方案，再實施

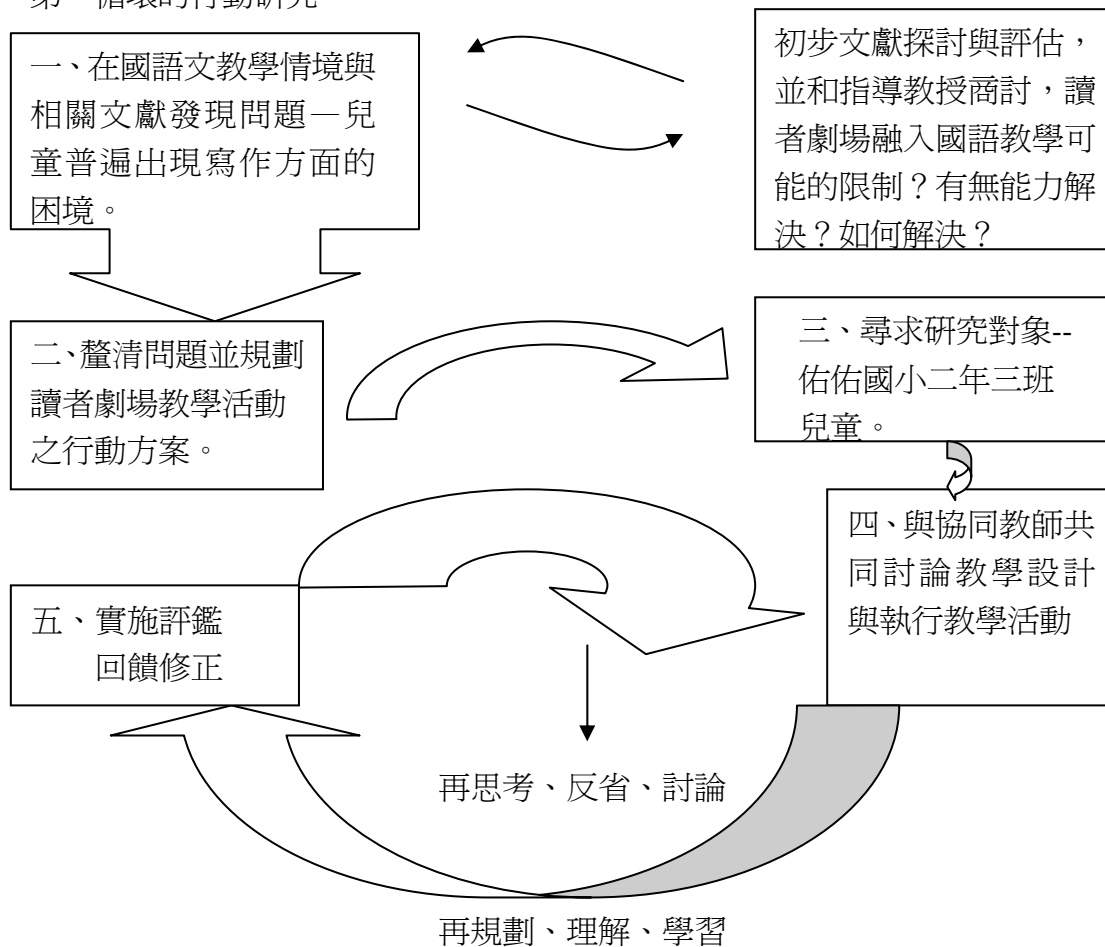
將暫行的課程活動進行調整與修正，將修正後的行動方案，再付諸執行。

## 十一、整理資料後，完成論文寫作

將所收集的資料，包括觀察記錄、課後討論實錄、各學習單、自評與互評表、回饋單等予以編碼，進行資料的分析與歸納，形成概念後將之書寫出來。

由以上步驟得知，行動研究並非直線循序式的研究方法，在研究歷程中，必須時時敏銳地加強每個步驟的檢視與反省，以醞釀下一個步驟的推展，並且必須接受隨機性地從循環歷程中往返，在不斷循環中，慢慢修正自己的教學內容，如此，方能符合行動研究應有的彈性與適應性，研究者以流程圖 3-1，表示之：

### 第一循環的行動研究



### 第二循環的行動研究

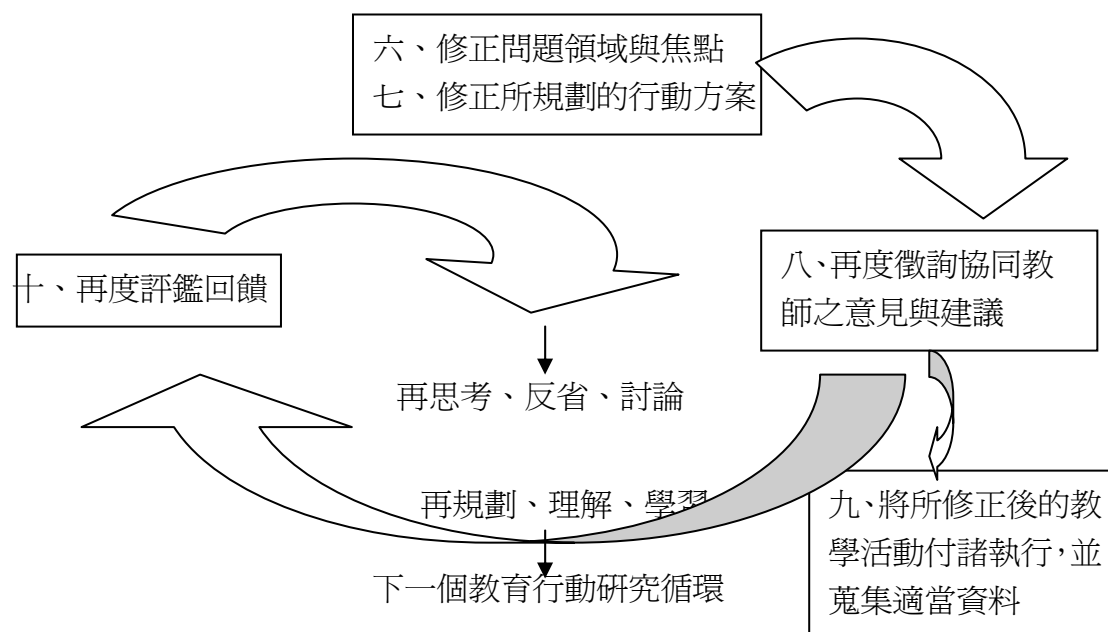


圖 3-1 本研究之循環流程圖

資料來源：改自蔡清田（1999：81）



由上圖所知，在研究流程中，循環與循環間是環環相扣的，充滿對話，在行動研究的歷程中，「行動」是最主要的力量，從行動中去發現問題，從行動中去解決問題，針對本研究三個循環的行動歷程，研究者現詳述如下：

### （一）第一循環（摸索期）

由研究者在國語文教學情境中發現兒童的寫作問題開始，在不斷思考與略覽文獻中釐清寫作問題的焦點與成因，適逢剛接觸「讀者劇場」課程，與指導教授在商討間擬定初步的行動藍圖。在鎖定研究焦點後，一方面收集更多攸關兒童寫作、讀者劇場等之文獻資料，一方面尋求研究對象，最後在與協同教師集思廣益下，擬定「老虎妹妹的開學日」初步的教學活動方案。

由研究者親自教學，帶領兒童體驗認識劇本、朗讀、編寫劇本大綱（RT Map）、創造台詞直到最後的表演呈現，並由協同教師輔之，在每堂課後進行討論，由歷程中兒童的回應、課後討論以及呈現後的自評與互評表，研究者在不斷地思考、反省與討論中，發掘足以解決第一循環教學問題的策略。從第一循環的行動歷程，以正式訪談、教學、課後討論分述如下：

#### 1、正式訪談

在研究前，為瞭解兒童對國語課以及寫作經驗的態度，研究者進行第一次的訪談，訪談對象是全體兒童。

在研究前，希望藉由高老師瞭解該班的學習氣氛、好惡，以及重點觀察小組成員的特性，與高老師進行第一次訪談。

#### 2、教學

將課文改編成劇本形式，名為「老虎妹妹的開學日」，研究者按原先擬定的教學活動方案，從朗讀、劇本大綱的設計、台詞創造以及上台展現，據此實施教學，三場之劇本大綱完全是師生共同討論的，隨後依照教學的過程，欲加強兒童劇本的概念，給予學習單讓他們練習。

#### 3、課後討論

針對第一循環所發生的問題，以及教師的發現與想法，於課後提出來討論，如：兒童的常規問題、教師時間掌控的問題等，以進行下一循環修正之參考。

### （二）第二循環（進展期）

將第一循環所思考的解決方法，規劃在初步的「第一個朋友」教學方案中，亦由研究者執行教學，在教學歷程中，將兒童回應、自評與互評表、學習單以及與協同教師討論的結果，視為不斷修正教學策略的指標。從第二循環的行動歷程，以教學、課後討論與非正式訪談，分述如下：

#### 1、教學

將課文改編成劇本形式，名為「第一個朋友」，據此展開第二循環的教學方案，亦將劇本大綱分為三場，前二場以師生討論方式完成，第三場兒童自行完成，期中視兒童學習狀況，給予學習單練習。

## **2、課後討論**

針對第一循環修正後，在第二循環實施的策略，討論其優劣得失，併此循環所產生的新問題一起進行討論，如：兒童表現力以及台詞品質的問題等。

## **3、非正式訪談**

主要以閒聊方式為主，對象為重點觀察小組，目的在於瞭解每個成員對讀者劇場流程的瞭解，在編寫劇本大綱或台詞做了什麼？上台表演的心情等等。

### **（三）第三循環（成熟期）**

檢視第二循環教學歷程中所發現的問題，將好的方式保留下來，待改進的，與協同教師戮力思考解決方法，規劃中第三個循環「小雨蛙等信」之教學方案中，亦由研究者進行教學，協同教師輔之，並在歷程中，不斷與協同教師進行思辯與對話，併收集兒童之自評與互評表、學習單等，以作為下一個循環的修正依據。從第三循環的行動歷程，以教學、課後討論、正式訪談、教師回饋單，分述如下：

#### **1、教學**

將課文改編成劇本「小雨蛙等信」，配合擬定的教學活動方案來進行，讓兒童自己編寫劇本大綱、台詞，期間並配合學習單的練習。

#### **2、課後討論**

針對第一、二循環修正後，在第三循環實施的策略，討論其優劣得失，併此循環所產生的新問題一起進行討論，如：兒童對創作劇本的倦怠以及練習的秩序問題等。

#### **3、正式訪談**

研究結束後，與重點觀察對象進行最後的訪談，針對活動後對寫作的態度問題來詢問，包含編寫大綱與台詞時的心情為何？對寫作與讀者劇場的好惡？喜歡那一部份？不喜歡哪一部份？原因各為何？

#### **4、教師回饋單**

研究結束後，發予每位兒童教師回饋單，內容包含是否更喜歡國語課？是否感受自己或他人的進步？由教師逐一將問題唸出，由兒童填寫。

### 第三節 研究脈絡

研究脈絡有助釐清整個研究的面貌，此節將介紹研究場域、研究對象以及協同研究之教師。

#### 一、研究場域

台南縣佑佑國小，於民國八十五年奉准成立設校，草創之初，暫借鄰近學校教室上課，直至民國八十七年方遷到新校區，在歷任校長用心經營，全體教師群策群力之下，班級數遽增，目前共計有五十六班（普通班五十四班、資源和幼稚班各一班），教職員工八十九人，學生約為一千八百二十餘人，家長多從事工、商之中產階級。學校沒有都市的繁華塵囂，但也非處交通不便的田野深山中，該校四周交通便利，可謂人文薈萃，是學生的優質學習地，目前也是台灣綠色學校伙伴之一。

研究對象為二年三班之兒童，班上計有三十七位，男生十八位，女生十九位，該班導師雖不曾有戲劇相關的教學經驗，但曾有科任教師在班上帶過戲劇融入教學的活動，所以，該班兒童對於戲劇教學並非全然陌生。

班上的座位安排，除了傳統式一排排座位外，在其他活動也會採分組的方式，當進行讀者劇場活動時，兒童可以快速地将原本座位排成分組的狀況，然後迅速到達自己的位子坐定，節省許多活動的前置時間。該班小組座位安排如下：

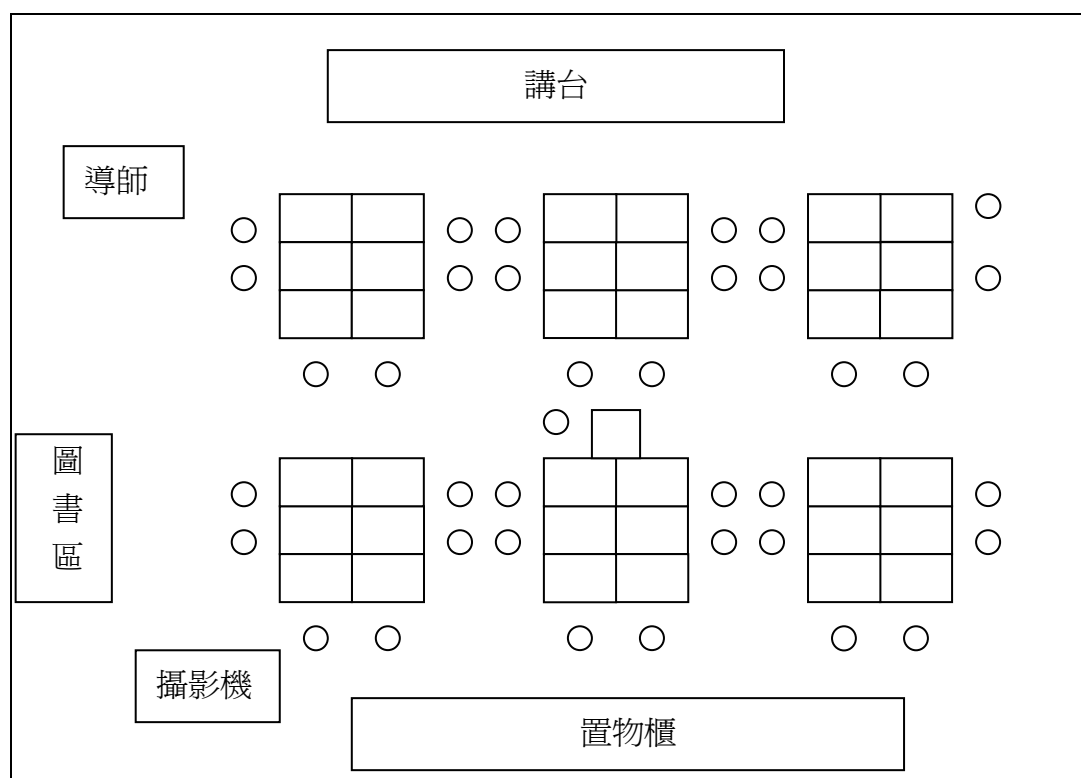


圖 3-2 二年三班讀者劇場座位安排圖

## 二、協同教師

此研究包含兩位協同教師，分別是曾經參與教學的指導教授與協同活動的高老師，研究者分述如下：

### （一）指導教授

指導教授為國立台南大學戲劇所之專任教師，亦在夢幻劇團、鏡子表演研究室擔任藝術總監一職，自美國西佛羅里達大學（University of West Florida）取得課程與教學博士，專長在於「表演藝術」、「讀者劇場」、「兒童劇場與戲劇」等項，對於讀者劇場以及戲劇教學多所專研，相關研究與學術著作計有：〈淺談運用戲劇技巧於班級經營〉、〈讀者劇場—戲劇運用於語文課程的好幫手〉、〈表演藝術戲劇教學於九年一貫藝術與人文領域探索〉等。

### （二）高老師

高老師為研究班級之導師，有五年之教學經驗，台南師院初教系畢業，在師資培育期間，是專攻美勞專長之組別，學校大小佈告欄大多出自高老師之手。在其任教生涯中，總計有二年中年級以及三年的低年級教學經歷，對低年級兒童的學習特性掌握得宜，高老師回憶起曾經教授過作文課，對目前兒童寫作能力深感憂心，也贊成從低年級即可進行提早寫作之教學，因此，該班在升上二年級開始，高老師即強迫每位兒童，每週都必須認真寫心情故事，然後老師再予以批改回饋，也建立了獎勵機制，高老師之前對於戲劇教學並無涉獵或接觸，也未參與相關研習，當研究者與之洽談時，高老師原本是心生恐懼，深怕無法提供適當協助，最後是跟著研究一起成長。在研究期間，多方協助研究者課程設計、教學執行等，逐漸建立了讀者劇場的概念，在研究過後，更是親自以讀者劇場帶入教學中，讓兒童自行編組、撰寫劇本與演出，足見其教學相當具有彈性，可以接受各種不同的教學法，並勇於嘗試，也可見得讀者劇場之魅力無限。

## 三、研究對象簡介

本研究將全體兒童分為六組，但侷限研究人手與資料龐雜不易深入，因此，主要研究對象只限該班其中一組（第六組），並以此組為重點觀察與資料收集的對象，其他五組雖亦參與教學，但若研究者能力未逮，則請協同教師代為引導，其資料亦作為輔助佐證之用。主要研究小組共計有六名，男生三名，女生三名，兒童的基本資料與學習特質如下所列：

### （一）小誌 S1

壯壯的小男生，家裡是單親家庭，由媽媽獨力扶養，但媽媽工作相當忙碌，無暇盯他寫功課，聯絡簿即使簽名也不見得認真看，所以，小誌常沒有交作業，所給之學習單有時候也不會完成。小誌個性較憨直，不會跟人計較太多，班上人緣還不錯，考試成績

是中等之上，程度算還不錯，就是比較懶，心情故事都寫得很短，大概都是「我今天做了什麼.....，我很開心」之類的，即草草結束，他很懶得寫東西，也懶得想要怎麼寫，所以，心情故事常常是千篇一律，沒什麼變化，不過口語表達能力還不錯，只是學習態度不佳，上課常常心不在焉，老愛和隔壁同學講話。

## （二）小麒 S2

男生，個性比較穩重，人緣相當好，同學都喜歡和他一起玩或分同一組，深具領導能力，此次也被推選為組長，父母都是學校老師，相當重視他的學習狀況和發展，小麒寫作能力很好，比較能夠針對某件事情，抒發感想，寫作的題材也比較豐富，因為沒有作文課，只針對心情故事來書寫，他的思考方向就會比較多，比較不受拘束，如平常跟媽媽的相處、看到早上的太陽給他的一些感覺等等，學業成績大概都排班上前幾名，學習態度也都不錯，他自己會很用心地做，認真地聽，比較具專注力，例如：有時老師會提醒心情故事的寫作方法，該注意哪些事項，他都會很認真聽，也會去加以修正。

## （三）小成 S3

相當瘦小的一個男生，從小由爺爺奶奶帶大，父母不大管他，但是爺爺奶奶倒是很在意他的教育問題，有什麼事就會馬上詢問老師，小成個性比較懦弱，在團體中不大愛講話，但滿喜歡湊熱鬧，總愛跟在一堆小朋友旁邊，有時候會自言自語，考試成績不好，尤其怕國語這一科，其他科目倒還好，還有語文能力也不好，例如：造句、句子替換等等，考試甚至是整個照樣造句都沒寫，除非有認真去寫習作，不然他大多數都是空著，心情故事是可以寫，但都是流水帳居多，比較沒有變化，看不太懂他要表達什麼，常常是那邊少幾個字或多幾個字的，句子的構句有點奇怪，口語表達能力不好，構音也不標準，剛開始聽他講話會滿吃力的，至於學習態度是還好，不會講話吵到其他同學，只是偶而會發呆，或是低頭摸東摸西。

## （四）小琳 S4

個性很直的小女生，喜歡管人家閒事，看不慣就會開罵，班上同學有些很怕他，都叫他大姊頭，人緣算是普通，父親在南科工作，母親是家管，雙親教育程度都還不錯，也都還滿關心小琳的學習狀況，學習態度算普通，不過要看他是不是喜歡這個科目，好惡很分明，不喜歡的，常常很懶散，老師講他是愛聽不聽，喜歡的他就滿認真，成績大概是中等程度，最喜歡國語，對於數學則是一個頭兩個大，至於心情故事，他可以寫很多，也會針對某一件事來作描述，但是普遍只是描述事情的經過，比如去外婆家做了什麼事，跟堂姐玩遊戲，玩了哪些遊戲之類的，不像是在記流水帳，但比較少有自己的感覺，文字方面常常會出現不必要的字，有時念起來比較不通順。

## （五）小葦 S5

很愛撒嬌的小女生，是家裡的獨生女，父母和家人非常寵愛，個性有點嬌縱，喜歡凡事都要順他的意，不順的話，他會一直糾纏你直到點頭為止，非常愛玩，比較沒有定

性，這個也反應到他的學習態度，上課常常跟旁邊同學講話，每次都要盯住他才會安靜聽課，專注力很短，小葦很會講話，也非常愛講話，像小麻雀一樣，不管講對還是講錯，但講話常捉不到重點，他的學業成績較不好，生活習慣和注音符號也一樣，個性滿懶惰，作業或是考卷有錯字，請他回去訂正，他也是都不改的，父母做生意比較忙，也不太會盯他功課，反應很多次都一樣，小葦很懶得寫，心情故事常空白，如果有寫，內容大概是「今天我一直哭，爸爸就叫我跟他睡」，非常簡單，但是你叫他過來問，就可以問出很多細節與感想。

## （六）小詣 S6

古靈精怪的小女生，母親是幼稚園老師，從小就滿關心他的學習狀況，也常常跟老師溝通教育想法，親師互動滿頻繁的，小詣個性很大方，人緣也滿好的，領導能力不錯，但就是比較有控制欲，有時候會得罪其他小朋友，學習態度則是普通，教學活動都還滿配合的，學業成績也還不錯，中上程度，心情故事會寫，但是內容都不長，會針對某個主題來做抒發，如：「我看到今天有小朋友受傷，我覺得.....」，不一定是流水帳，寫作能力算滿好的，只是篇幅都非常短，用的文字也都比較簡單，說的方面會比寫還好，口語表達能力很強，最大的缺點就是很懶，媽媽前陣子比較忙，沒有督促寫功課，所以，功課就索性不寫了，連心情故事也一樣。

## 第四節 研究工具

本節將介紹研究中所使用的工具，包括研究者本身，以及研究中所需的評量工具，現分述如下：

### 一、研究者

#### （一）研究者經驗

研究者在大學期間就讀中文系，系上傳統每年均會舉辦戲劇展，也因而展開研究者對戲劇的喜愛，在學期間，修習幼教學程，後來更在幼稚園實際教學一年，那時戲劇融入教學尚未風行，研究者最喜歡看著幼兒在娃娃家天馬行空地扮演，一字一句總勾起大學時戲劇展的快樂回憶，研究者不禁思考，如果學習可以像演戲一樣有趣，該是多美妙的一件事，或許抗拒學習的兒童就不復存在。研究者雖然實際教學僅短短一年，然對於幼兒的特性有了更深的瞭解，教學經驗亦增進不少。

研究者雖未有國小低年級國語文之教學經驗，然目前修畢國小學程，已修語文類相關課程計有：「國音與說話」、「國語科教材教法」等，對於國語文教學有更深一層的瞭解，而在戲劇方面，研究者雖非此領域專長，然在研究所期間亦修習「創造性戲劇」、「讀者劇場」、「戲劇與語文教學」等課程，對戲劇融入教學有一定程度的瞭解。整個學習歷程讓研究者對語文教學萌生探究的慾望，希望藉由戲劇教學法，讓兒童在寫作發展過程中，找到另一扇窗，此後可以經由多元之活動設計，擁有快樂的學習與成長，也期許在這次的行動研究中，創造教學的實踐智慧。

#### （二）研究者的立場與角色

在課程行動探索的過程中，研究者同時肩負教學以及實地研究觀察的雙重責任，爲了避免角色混淆、職責不清以及探索過程中會遇到的倫理課題，研究者在教室內扮演教學者的角色，以教學指導爲主，盡量避免干擾教室的活動型態與秩序，進而影響兒童學習的權益，同時，以不妨礙正常教學與學校課程期許爲原則，並商請該班導師爲協同教師，以提供研究之教學建議。過程中，若巧遇學校活動或考試，研究將暫緩，以學校活動爲優先考量。

研究進行中，因研究者擔任教學工作，教室之教學觀察，除了研究者在教學時的觀察外，唯恐有缺憾之虞，故在教學中亦進行錄影和錄音，以確保資料收集的完整性，此外，爲顧及研究倫理，受錄影及錄音的組別，特商請該班導師向小組兒童之父母取得同意後才進行。

#### （三）進入現場

研究者並非佑佑國小之教師，對該班而言，研究者是陌生人，研究者本來預計開學第一天即進入現場，與該班兒童盡早建立關係，但導師說明該天是開學第一天，秩序不

佳，僅只是交代一些瑣事，況且第一天便貿然前往，兒童尚未有心理準備，所以，導師建議研究者第二天才是適當的時機，導師也會在第一天先與該班兒童介紹研究者的身份。研究者乃以「會帶好玩活動」的國語課教師—彩虹老師進入現場。隨後，請導師依該班兒童之程度，進行異質分組，並與之商討學校日後可能的活動與研究可進行之時間。

進入現場後，研究者以完全觀察者（complete observer）身份進入導師的國語課教學，先就鎖定的重點研究小組進行觀察，企圖瞭解研究對象的學習狀況，同時，拉近與他們的距離。三天後，研究者架起攝影器材，僅只擺放著，並未真正攝錄，用意是讓兒童先習慣攝影器材的存在，而不至於影響日後教學活動的情緒。

## 二、研究評量工具

研究過程中，評量的資料共計有三種，分別為小組的自評與互評表、教師回饋單以及兒童學習單，以供日後進行資料分析之用。

### （一）自評與互評表

針對小組討論與呈現的部分，設計有自評與互評表，以小組為單位，進行小組內部的自評與互評，每位組員都得依評量表，評選自己及組員的表現。評量時間為每一循環讀者劇場的最後呈現，評量次數為三次。該表格為研究者自行設計，會隨研究進行作彈性的修改。

### （二）教師回饋單

針對整個研究的歷程，設計教師回饋單，於研究進行之末，讓每位兒童填寫，因限於兒童識字不足，回饋單乃由教師將題目一題題唸出來，再由兒童填選。此表單是研究者根據廖品蘭（1999）之「故事教學的回饋問卷調查表」進行修改，將隨研究進行作彈性的變動。

### （三）學習單

研究期間，研究者會依課程需要，在每個循環的讀者劇場活動中，設計學習單，讓兒童帶回去完成，研究過程共計有五張學習單。



## 第五節 資料收集與分析

採質性研究方法，故本研究的資料收集則以教室觀察、文件資料、研究者的省思為主，再輔以協同教師之討論、訪談等。本節將介紹資料收集的流程以及效度問題，現分述如下：

### 一、資料收集流程

- (一) 與合作班級導師進行聯繫，並商請導師成為研究之協同教師。
- (二) 與協同教師溝通戲劇教學理念。
- (三) 與協同教師、研究對象進行訪談。
- (四) 參考教學指引、協同教師之意見等，擬定課程計畫。
- (五) 依課程計畫來進行教學，以攝錄器材收集資料，課後並與協同教師進行討論。
- (六) 將攝錄器材的內容，轉錄謄寫觀察記錄稿。
- (七) 教學過程中，除了隨機訪談兒童外，亦與兒童與協同教師進行正式訪談。
- (八) 統整觀察、文件資料與省思日誌，進行分析與歸納。
- (九) 進行論文寫作。

### 二、資料收集

資料收集的方法大致分為四部分：教學觀察、文件資料、訪談與討論、研究者省思日誌，分述如下：

#### (一) 觀察

在研究中，活動內容都為研究者進行教學實踐，除了施教過程中的觀察外，唯恐遺漏研究對象完整的行為與學習歷程，所以，在旁邊架有攝影機與錄音機來輔助，冀望能收集到最詳實、自然的資料。活動進行時，協同教師亦會協助與指導兒童解決問題。研究期間為半學期，一星期教學觀察五天，分別在週二、三、五的早自修以及彈性課程時間。約略觀察的次數為三十三次。原本研究者希望每日早自修都可以進行讀者劇場活動，但導師早已在上學期末與家長聯繫，訂定每週一、四為家長說故事時間，所以，僅能在週二、三、五早自修進行教學與觀察。

表 3-1 二年三班功課表

節數	時間	週一	週二	週三	週四	週五
早日修	8：00-8：35	家長說故事	RT	RT	家長說故事	RT
1	8：40-9：20	數學	體育	數學	國語	體育
2	9：30-10：10	國語	鄉土	國語	健康與體育	數學
3	10：30-11：10	彈性（雙數週上閱讀；單週上 RT）	國語	綜合	彈性（RT）	國語
4	11：20-12：00	生活	生活	綜合	生活	生活
5	13：30-14：10		生活			
6	14：20-15：00		生活			

## （二）文件資料

- 1、學習單：在研究過程中，將視課程來設計學習單，每個循環活動各一、二張不等，為的是要觀察兒童的學習成效，以調整研究者下一步的教學活動。
- 2、教師回饋單：研究結束後進行，以問卷的方式，讓兒童表達對讀者劇場活動與寫作的看法，旨在評量整個研究之教學成效、讀者劇場引發兒童學習之興趣等。
- 3、自評與互評表：針對小組討論與呈現的部分，設計有自評與互評表，以小組為單位，進行小組內部的自評與互評，每位兒童都要依評量表，評選自己與組員的表現。評量時間為讀者劇場活動之最後呈現，評量次數約為三次。旨讓研究者得以收集教學成效與歷程之資料。
- 4、兒童之心情故事：收集研究對象接受讀者劇場前後所寫之心情故事，並與劇本進行、學習單對照與分析，以瞭解其寫作進步的情形。
- 5、兒童之劇本：整個研究期間，總共讓兒童進行三次的創作，包括劇本大綱（以下簡稱 RT Map）以及劇本。所有循環結束後的作品，全數影印保存，除了作為教學參考之用，也為分析兒童寫作能力的資料。

## （三）訪談、與協同教師課後討論之內容

訪談可分為正式訪談以及非正式訪談，目的是要深入瞭解研究對象的想法。本研究設計訪談協同教師以及六位研究對象，研究者利用下課時間與研究對象聊天，進行非正式的訪談，在最自然的情況下讓兒童自由發表個人想法，同時，亦安排正式訪談，為防意見相互影響，研究者採用單獨訪談的方式，訪談時間為三十分鐘，以半結構的方式來進行，經同意後全程錄音訪談內容，約計協同教師與研究對象各訪談二次，分別於研究前、後進行。

#### （四）研究者省思日誌

研究者於教學後，隨時將回顧與反省的資料整理並載於日誌中，以補充說明教學獲研究過程中所發生的問題與解決方法，從省思日誌中，除了可以對研究資料作初步的整理外，隨著研究的進行，亦不斷地釐清與修正研究者的觀感與想法，藉以增加研究的完整性。

上述之資料均為本研究重要之分析來源，然而，這些龐雜的原始資料是片段擷取的，為方便資料的分析、解釋與呈現，研究者將本研究的原始資料類別為架構，分有：學習單、劇本、觀察記錄、訪談、評表、日誌，以整批文件為編碼依據，舉例來說，若是九十三年九月六號的觀察記錄，則編以日期，再放置於「觀察記錄」（以觀簡稱）的類別中，研究者將使用的各種原始資料編號方式之意義，彙整如下：

表 3-2 各種原始資料編號之意義

編號	意義
AT	指研究者
HT	指協同教師（該班導師）
DT	指指導教授
G	全體兒童
G6	第六組全體兒童
S1	第六組第一位研究對象
單 S1N1	表示 S1 第一張學習單
劇 G6C1	表示第六組第一循環之劇本內容
評表 G6C1	表示第六組第一循環之「自評與互評表」
訪 930906，HT	表示 93 年 9 月 6 日訪談協同教師
訪 930906，S1	表示 93 年 9 月 6 日訪談第一位研究對象
心 930909，S1	表示 93 年 9 月 9 日第一位研究對象的心情故事
觀 930909	表示 93 年 9 月 9 日現場錄影轉譯資料
討 930913	表示 93 年 9 月 13 日與協同教師課後討論之內容

### 三、資料分析

在行動研究過程中，資料收集與分析是同時進行的，研究期間均要不斷地收集資料、分析資料，以形成初步的結論，之後隨著研究的進行，收集更多的資料來分析，形成進一步的結論，如此螺旋循環向上，發展而形成概念。基於行動研究的特性，研究者遂參考夏林清（1997）之模式，將研究分析，分成下列步驟來進行，並舉研究實例加以說明：

## **（一）初步的資料分析**

本研究主要是探究讀者劇場融入國語課之歷程，進而增進兒童寫作能力，所以，每次教學後的討論以及觀察紀錄都為初步資料，目的在促進研究者的反省思考、改進教學實務。

此時的初步資料分析以大方向、立即性的教學問題為主，當歷程中遭遇困境時，透過這些資料的分析，找到改進的方法與策略。如：研究者在摸索期讓兒童初試 RT Map 的寫作，觀察他們歷程中的反應，發現多數無從下筆，課後與高老師討論之後，隨即更改原本的教學活動，改以全體討論的方式完成 RT Map，此處根據觀察與課後討論所做的課程調整，便是初步的資料分析。

## **（二）初步閱讀資料**

初步的資料經過轉譯為書面之文字稿後，交由高老師比對驗證，進行效度的檢核，就內容的正確性與否提出想法與建議，並擇取與指導教授面對面閱讀，針對同一份資料擷取不同人的觀點，如在每次謄寫完觀察記錄後，將之依類別編碼，隨後交與高老師審其正確性，擇取兒童進行最後呈現的觀察紀錄與指導教授共同閱讀，針對流程進行討論。

## **（三）將資料作編碼歸類**

為整理龐雜的原始資料，將資料進行編碼建檔，研究者是以資料種類作為區分的依據，如：學習單、劇本、觀察記錄、訪談，以整批文件作為編碼，像：觀 930907，便是九十三年九月七日當天，上課的觀察記錄。

## **（四）形成主題與概念**

尋找資料中呈現的主題，並在資料空白處，先列出「暫時性的主題」，並分析解釋資料蘊含的意義。以此研究作為舉隅，在第二循環的觀察記錄中，兒童對於要書寫劇本大綱有一些嫌惡的言語，研究者將之列為暫時性的主題之一，「兒童對編寫劇本的熱情逐漸消失」。

## **（五）持續對照與收集資料**

持續閱讀與列出暫時性的主題，在閱讀不同類別的原始資料中，遇到相同的主題時，兩者進行交叉比對，經過此一步驟，對相同主題的資料更加了敏銳度，可在日後的研究歷程中多方收集相關資料，如：在觀察記錄中，發現兒童在練習時難以維持秩序，研究者將之列為「練習秩序的問題」，爾後，在與研究對象的訪談稿中，有兒童提及最不喜歡練習時間，因為很吵，研究者亦將之列為「練習秩序的問題」，兩者的主題相同，可進行交叉比對，當日後在教學過程中，再次遇到練習時間時，研究者對此敏銳度便提高，可深入多方收集相關資料，而不至於漏失掉。

## （六）將主題與概念重新檢視

再一次閱讀所有的原始資料與其暫時主題，遇到資料有類似的暫時主題時，可歸納相關資料成為同一概念，如將練習時的秩序問題統整為同一個概念「讀者劇場在練習時，常規難以控制」將所有統整完後概念列成一張表格，把出現此概念的所有原始資料碼紀錄下來，如：「讀者劇場在練習時，常規難以控制」的原始資料有：觀 930911、訪 930906，S1.....；「兒童對編寫劇本的熱情逐漸消失」的原始資料有：觀 931011、討 930913 等。

## （七）不斷檢視修正並呈現在論文中

將表格內的概念對照本研究之目的與問題，不在研究問題需要回應的概念可一一刪除，如：本研究旨在探討兒童寫作能力的提升，有關在聆聽或是閱讀方面的成長，因不在本研究探討之列，可以予以刪除，隨後，將所有被選擇的資料，根據研究問題的排序，加以呈現在論文中。

## 四、研究中的效度問題

質性研究室在處理微觀、特定脈絡下情境的原始經驗與深度詮釋，因此，為避免研究者主觀與一己之差，產生的研究結果無法忠實呈現，除了以批判思考來分析情境外，質性研究亦經常使用評鑑效度方法來檢驗資料。

本研究評鑑效度之方法為三角檢測（triangulation），三角檢測是指同一現象使用不同的資料來源、不同的方法、不同的調查者來進行交叉對照（陳向明，2003），藉以加強整個研究過程的嚴謹度，並讓研究結果能真切地呈現（甄曉蘭，2003）。針對本研究之三角檢測說明如下：

### （一）資料來源的檢測

指的是研究方法中，用比較和交叉檢核，在不同時間藉由不同方法所得到資料的一致性，諸如：觀察紀錄、訪談記錄、省思日誌等多種資料來源進行交叉比對，以克服單方面資料的誤差。

### （二）方法的三角檢測

研究者針對相同的研究問題，如：訪談、觀察、學習單等等，也就是蒐集資料的多元化，藉以驗證研究發現的一致性。

### （三）分析者的三角檢測

大抵人對於事物都有不同的看法和意見，為了消弭研究者偏見，在研究過程中，研究者利用不同人員的觀點，亦即協同教師與指導教授來進行資料的深度詮釋，以建立分析者的三角檢測。

本研究之三角檢測，如下圖所示：

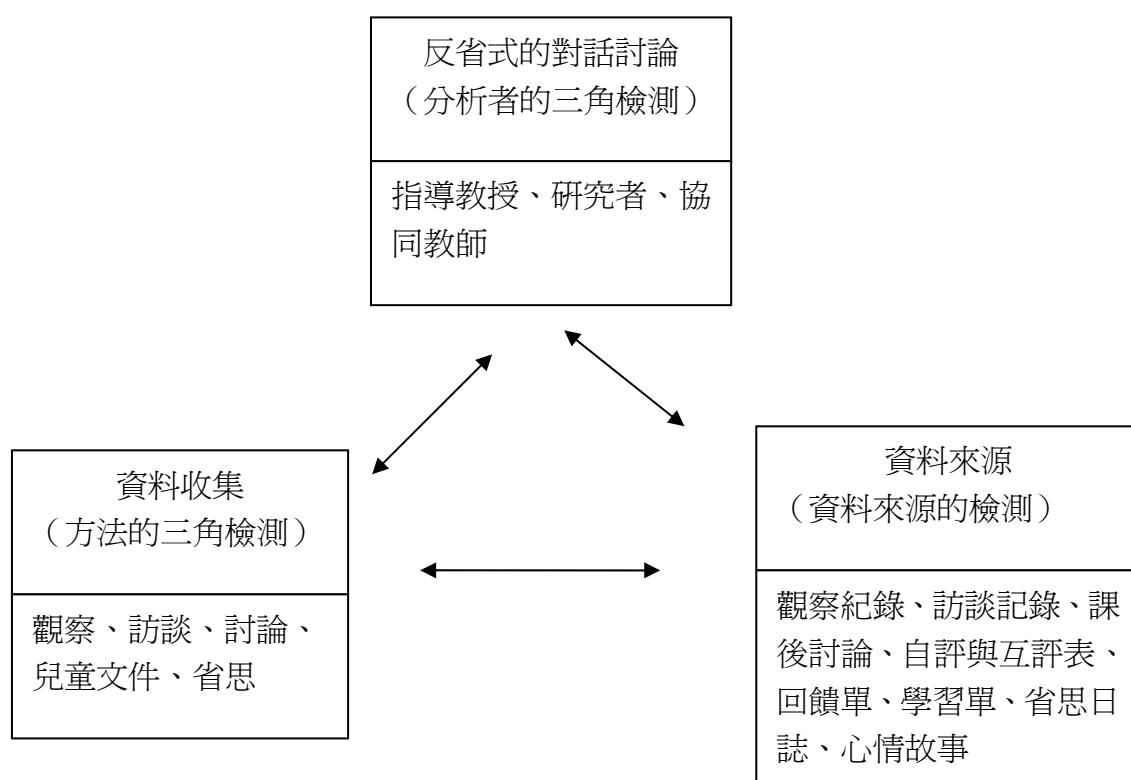


圖 3-3 三角檢測建構過程圖  
資料來源：改自甄曉蘭（2003：56）

在分析者的三角檢測方面，分析者計有指導教授、研究者、協同教師，因為個人深受背景環境、養成教育等之影響，對事物的看法也會有所差異，本研究採用不同分析者的觀點，在面對同一現象時，會展現迥然不同的看法與建議，避免研究者觀念上的偏差，如在本研究中，針對常規維持的問題，便各有各的想法。

在方法的三角檢測部分，本研究設計有不同資料收集的方式，如：直接觀察兒童反應、以訪談方式詢問等，起因於同一種現象，由不同的面向觀之，可能會有各異的答案，此外，也可經由不同資料的收集，驗證現象的一致性。以此研究進行舉隅，當進行戲劇活動時，兒童怯生生站在台上，若單以觀察反應來看，只會當他放不開，或是對戲劇技巧的進行方式不瞭解所致，配合深入訪談，方知是因為怕台下兒童的譏笑，上台的自信心不足。

以資料來源的檢測觀之，研究收集的資料需要多元的種類，不同類別的資料進行比對，多方的證據會加強概念的凝聚，同時，克服單方面資料的誤差，如：檢驗兒童寫作能力是否得到提升時，研究者以其以前的心情故事、教學期間的學習單進行交叉比對，得到驗證的依據，而不是一項證據說話。

## 第四章 研究結果

本研究旨在探討讀者劇場融入國語課之教學，以及在歷程中，對兒童寫作能力的影響。根據所收集的資料，本章分三個面向來呈現，其一：讀者劇場融入國語課之教學歷程；其二：教學過程中所遇到的困境與解決之道；最後是讀者劇場融入教學後對兒童寫作能力的影響。

### 第一節 讀者劇場融入國語課之教學歷程

在教學歷程中，研究者將之分為三大階段，分別為課程設計、課程實施階段以及研究的迴響階段。課程設計階段主要陳述從課程醞釀到發展的過程；實施階段則分成三個時期的教學歷程及在發現的問題上作調整、修正，最後陳述本研究所引發的迴響，描述協同教師如何進行他的讀者劇場教學。

#### 壹、課程的設計

研究者與協同教師（以下稱高老師）欲為讀者劇場教學的信念而努力，然在課程設計前，某些觀念與想法必須達成共識，調整雙方的角度，方能使教學活動符合研究目的與兒童發展，讓研究與教學的結合更有意義。

#### 一、課程的醞釀

##### （一）讀者劇場概念的澄清

因高老師從未接觸讀者劇場相關的資訊與課程，對此所知甚少，然課程活動設計之初，有必要針對讀者劇場概念進行瞭解與澄清，方能與研究者建構讀者劇場的課程，並在活動過程中，給予研究者教學上的建言，以確保研究歷程流暢而不失焦。而建構讀者劇場概念之法，乃是研究者分享收集到的文獻，企圖在一來一往的討論中，建立雙方對讀者劇場融入國語課的觀念與想法。

目前現職教師不一定受過戲劇相關訓練，更遑論聽過讀者劇場，讀者劇場不像其他領域有所謂的教材教法，國內目前也沒有現成教材，更缺乏具體的評量工具，教師剛接觸勢必充滿惶恐，因此，唯有瞭解讀者劇場的精神與內涵後，才能真正落實在教學裡，討論過程中亦發現，高老師對讀者劇場的概念仍處於單向的教授，關注的是教師如何「教」，兒童怎麼「學」，然讀者劇場的特質，乃是教師與兒童互動中，建構他們的發展，誠如張文龍（2005b）所言：「讀者劇場提供了師生雙向交流互動的教學方式，補強了以往單一單向的模式」。

HT：第一次聽到「讀者劇場」這個名稱，看到有「劇場」兩個字，我以為是很專業的表演，就是小朋友必須要上來演出一齣戲，要有道具、服裝、舞台等等的，反正就是陣仗要很大，我又沒有受過專業訓練，老實說，真得滿怕的。還好我是從旁協助觀摩，不然我真的不知道該怎麼教？要教些什麼？要帶到哪种程度？怎樣能把它和國語課搭上線？

AT：其實它就是戲劇教學的一種，沒有你講的那麼誇張，在教室的講台就可以演出了，簡單的說就是經由兒童的聲音和表情，讓大家知道他在演什麼，連台詞都可以不用背喔。……其實，不需要著眼一定要怎麼教，或者是有一套要嚴格執行的教學計畫，讀者劇場只有很簡單的步驟，是與學生互動中不斷的變動內容。（討 930903）

## （二）寫作能力理念的溝通

在進行讀者劇場內涵的分享，同時，研究者亦需與高老師交流雙方對寫作能力的想法，首先要釐清：兒童需要向上提升的寫作能力是什麼？何者是教學活動的最終目標？如何延伸兒童的學習經驗？……高老師對於兒童寫作能力的想法與研究者相仿，皆認為培養兒童寫作的熱情才是最重要的，就如同陳弘昌（1999）所言，寫作教學是要培養兒童寫作的興趣、寫作的基本能力、思維能力和對文字負責的態度。低年級兒童在寫作上應該給予表現的舞台，而不是隨時帶著檢核的眼光，審其能力高低，讓兒童在文字的世界裡得到自由創作的快樂，那怕只是一首詩、一封信或幾句台詞，都足以令人激賞，而形式及技巧上的要求和教學就在其次了。我們相信有創造力的寫作教學，是一種讓兒童想像力飛馳的經驗過程，教師的工作在於協助他們連結經驗世界與想像世界，藉由文字抒發他們內在的思想。讀者劇場也能運用，以轉化改編與朗讀的過程，讓兒童體驗其特有劇場性和聲音表情的魅力。

HT：我覺得寫作就是要培養他們對寫作的熱情和興趣，以前我在教作文時也不會要求孩子寫長篇作文，我想那是高年級以後的事，現在就是要讓他們喜歡寫作，所以，我大部分就是讓他們玩接寫句子，或是故事接龍之類的，我並不要求他們寫出要合什麼章法和組織的文章，尤其是低年級，他們通常把老師的話奉為圭臬，如果剛學習寫作時，老師給予太多技巧上的教學，有時反而對他們寫作造成反效果，他們會以為寫作就是遵循老師給的規範，而失去了他們可以有的創造方式。（討 930903）

## 二、課程的發展

有了讀者劇場與寫作能力的共通想法後，便漸漸形成讀者劇場融入國語課的活動課程，其中包括：課程的原則、國語課文的選定、小組的編制以及教學流程安排。



## （一）課程設計的原則

歷經多次的討論後，逐步建立讀者劇場融入國語課教學的堅持與準則。在討論之後有了一些原則萌生：

### 1、以現行國語課文為依據

爲了讓讀者劇場巧妙融入國語課中，我們以現行使用的國語教科書（康軒版）爲依據。國語教科書裡，主要分爲五大單元，單元下又有課文，因此，以單元或課文爲改編依據就成了思考的重點。我們認爲若以單元爲主，不會限制兒童的思考空間，他們可以依主題天馬行空地創作；若以課文爲主，雖有所侷限，但課文比較貼近兒童的學習經驗，因爲那是他們才剛接觸過的，況且就低年級兒童來說，有熟悉的課文作爲改編依據，應該能更快體悟劇本的模式，進行改編的工作；再者，若以課文爲本，也可減少教師的負擔，不需要額外尋找適合低年級兒童可改編的素材。

### 2、鼓勵兒童大量閱讀以增加生活體驗和語文經驗

低年級在寫作上發生困難，常常源於生活體驗與語文能力的不足，透過閱讀可增加兒童對人、生活以及文字的體驗，因此，閱讀對於寫作的助益匪淺，在讀者劇場活動中，Laughin & Latrobe（1990）也提到，爲了能改編劇本，孩子必須大量地閱讀，所以，提供豐富的閱讀情境是刻不容緩，在作法上，教師安排閱讀課讓兒童進行閱讀活動，設定雙週的星期一上閱讀課，單週則是讀者劇場融入國語課之教學，同時，研究者會根據課文，選擇同性質的繪本，放置在圖書區讓兒童自由取閱，希望藉由這些活動，豐富兒童的語文經驗，增進其寫作能力。

HT：孩子寫東西常常沒什麼內容，寫的話都是表面陳述的比較多，我認爲跟閱讀有很大的關係，現在孩子閱讀的東西少，他們都看電視居多，影像看過去，就什麼也不記得，如果孩子能有大量閱讀的機會，多給他們文字的刺激，我想對寫作的幫助應該也很大，所以我覺得安排到圖書館上閱讀課也是很重要的。（討930903）

### 3、鼓勵創作

低年級兒童很容易將教師的示範，當作圭臬一般來遵守，連寫作都跟教師的範例差不多；或是抄襲同儕的創意，當成自己的作品，但是，在讀者劇場的活動，我們鼓勵兒童任意揮灑想像力，儘管是天馬行空，儘管是充滿非成人思考邏輯的創作，我們都一概接受，僅就國注音夾雜或錯字的地方進行修改，希望杜絕兒童抄襲的惡習，積極鼓勵他們創作。

HT：兒童是很有想像力啦，但是常常會把老師的例子照抄到自己的作業上，因為他們覺得老師的一定是最好，而且同學之間也會抄來抄去，遇到這種情形，就會引起吵架了。

AT：所以，我們應該要有一個鼓勵的機制，讓他們能自己想，自己創造，不要想抄

別人的，要他們知道自己想的才是最棒的。(討 930903)

#### 4、注重教師與同儕的鷹架作用，引導兒童建構知識

低年級兒童在口語和文字的表達上未臻成熟，有時候不免語焉不詳，甚至是詞不達意，影響他們創作上的表現，此時，可以經由教師及語文能力較好的同儕來幫助，不管是在字的形音義或詞語的表達等等。透過這樣的教學活動，教師與同儕都可以運用鷹架作用來幫助兒童學習，使他們獲得較佳的語文表現。

在讀者劇場融入國語課的教學中，我們利用鷹架作用的方式，除了營造團體互助的情境外（小組），其二就是有系統地減少對兒童的幫助，直到他們自行完成任務為止。我們將劇本分成三場，剛開始由教師與全體兒童集思廣益完成三場，之後慢慢增加兒童創作的份量；第二次循環，由全體師生完成前兩場，最後一場讓小組自行完成；第三次循環，則是三場均由小組自己創作。視兒童學習的情形，逐漸減少鷹架作用的質與量，直到他們可以獨立完成為止。

HT：班上小朋友沒有寫過類似的東西，所以突然叫他們寫是無法順利完成的，尤其是整個空白一張紙（指 RT Map）要他們填，難度非常高，所以他們只能在那邊發呆或是聊天，可能要慢慢放手讓他們做比較好。

AT：我瞭解，只是示範後就馬上叫小朋友自己寫，難怪他們只能空在那邊，一直空喊要鷹架小朋友的學習，卻沒有展現在活動上，所以，第一循環，應該由我和他們一起完成才是，然後再讓他們慢慢自己來。(討 930915)

## (二)課文的選定

適切的素材可以有效幫助兒童將文字轉化成劇本形式，而低年級兒童未曾將課文改編成劇本的經驗，所以，課文的選擇就顯重要，選擇適合改編的課文有以下幾項原則：需要有故事情節、人物、場景，最好能有對話。此學期的國語課本（康軒版）中，高老師與研究者根據原則，擬選適合的課文為：《第一個朋友》、《小雨蛙等信》、《我喜歡像…》、《演一棵大樹》，礙於行動研究的進度，選擇第一課《新的開始》，並依開學日為主題，將之改編成劇本形式，名為《老虎妹妹的開學日》，並另擇《第一個朋友》、《小雨蛙等信》為本研究採行之課文，並依課文改編成劇本。

HT：我們本來說好要利用有對話以及有情節的課文，這樣小朋友才容易轉化成劇本的模式，但是《新的開始》這一課並不適合啊！

AT：適合的課文都是比較後面，我怕研究會拖比較久，雖然第一課不適合，但是一開始小朋友對於劇本的概念很模糊，他們也不知道什麼是情景什麼是人物，所以，我的想法是，利用第一課開學為主題，我們先把它改編成劇本的形式，然後讓小朋友跟原本的課文作對照，然後慢慢導出場景、人物、情節的概念，這樣對於日後述寫劇本大綱是有很大的幫助。(討 930902)

課文內容與改編後的劇本，對照如下：

表 4-1 原課文內容與劇本對照表

課文名稱	課文內容	劇本名稱	劇本場景	劇本人物	劇本情節
新的開始	詩歌文體。描述開學當天的新氣象，一切都是新的開始。	老虎妹妹的開學日	學校	老虎爸爸、老虎妹妹、羊羊老師、黃狗警察、小雞、小兔、蛇	老虎妹妹開學第一天遲到，獨自在校園裡面晃，小雞和蛇想要綁架老虎妹妹，幸得同學小兔機警救之。
第一個朋友	記敘文。新來的小朋友因為小香而減低到新學校的恐懼，也成為他在校第一個好朋友。	第一個朋友	學校	小香、小美、小明、安安、小明媽媽、小田、彩虹老師	小美是班上新生，小香於下班時帶他前往廁所，此時小明發現自己的鉛筆盒不見了，懷疑是小香所偷，小美便為她作證，原來鉛筆盒是小明忘了帶來學校。
小雨蛙等信	記敘文。小雨蛙因為沒人寫信給它，顯得很失望，而好朋友小樹蛙決定寫封信給它	小雨蛙等信	森林	兔子先生、小雨蛙、小樹蛙	小雨蛙因沒有收過信，顯得很失望，好朋友小樹蛙決定要寫封信給它，但是卻遭郵差兔子嫉妒，它把信藏起來，最後小雨蛙和小樹蛙吵架才良心發現，把信拿出來。

研究者認為讓兒童根據我們改編的劇本再進行改編的用意，在於他們沒有劇本的概念，無法於課文及劇本之間作連結，更遑論能據以改編，所以，必須由教師進行串連，將課文先轉化成劇本型態，並經由比較、改寫，兒童慢慢建立劇本的概念，日後方能直接根據課文改編成劇本，真正做到 Blatner（1995）所強調的，由知識上的內容轉換到創作理念。而我們改編原則僅只是以角色鋪張原課文的內容，基本主題是不變的。

### （三）小組的編制

二年三班共有兒童三十七人，班上原有座位是傳統以排為單位，一排約有六七人，偶有小組討論時，會整排挪成區塊而自成一組，共分有六組，高老師的座位安排是採隨機編排，每週會以排為單位調換位子，所以，基本成員都是固定不變。因考量低年級的語文能力，當初研究者的想法是七到八人一組，共分為五組，然而，該班小組的位置編排本有他們既定的模式，在有限的時間下，實在不願意花太多時間來挪動桌椅，因此，

最後討論結果決議以六人爲一組，共計有六組。

AT：這個階段的孩子語文發展還不足，我是計畫能夠七或八個人爲一組，人多一點，集思廣益之下，或許可以讓劇本更為豐富。

HT：一般我有進行分組時，都是六個人爲一組，我的座位安排幾乎都是固定的，除了一些愛講話、愛作怪的之外，我會幫他換座位，所以，他們有一定的默契了，可以很迅速地將桌子挪好，變成小組的情況，然後所有人坐定位置，如果你要變成七人一組，可能會花很多時間在挪桌子上喔。（討 930902）

讀者劇場活動在凝聚小組成員間的互助合作，以發揮鷹架作用的最大力量，所以，成員必須有程度上的差距，於是打破了原本班上以排爲單位的組員結構，至於組上的成員則由高老師依照平日觀察來編排，維持小組內程度的異質。

#### （四）教學時間的安排

課程實施的對象是低年級兒童，國小安排的課程中，低年級只需要週二上整天，其他週別則只有半天，在有限的時間要消化數學、國語、鄉土、健康與體育、綜合活動以及生活課程，能挪來上讀者劇場融入國語課的時間少的可憐，在不干擾正常作息的前提下，研究者計畫以每日早自修的三十五分，以及彈性課的四十分，作爲讀者劇場融入國語課的課程時間，原本在第四節的彈性課，也恐提早準備吃飯，影響到讀者劇場教學的時間，所以，一律改在第三節，若是活動無法順利結束，亦可順延到第四節，讓研究者有彈性調動的空間。

較爲可惜的是，週一和週四的早自修，高老師早已事先安排家長到校說故事；而週一的彈性課程，也在配合提升兒童讀寫能力的情形下，雙週安排了圖書館的閱讀課程，因此，上述的時間皆無法進行讀者劇場融入國語課之教學。

HT：之前的彈性課我大部分都拿來上國語或數學，有時候寫寫作業，因為作業很多，光是習作就有好多本，一口氣派太多回去，小朋友和家長都會反彈。週一和週四的早自修，因為之前就有安排家長來講故事，因為已經聯繫好了，我也不好意思再跟家長說不用，所以那兩天的早自修就沒辦法了。……我把彈性課改在第三節，因為我們會提前準備吃飯，如果上讀者劇場的話，會影響到，這樣就很可惜。（訪 930906）

#### （五）教學流程安排

讀者劇場教學流程主要分爲教學前的準備活動，以及教學中的發展活動與綜合活動，流程依序進行，然亦會視兒童的反應與行爲作適度調整。

### 1、準備活動

主要是分組、名牌的製作以及朗讀劇本的編寫。分組是為形成一個鷹架作用的體系以及團體互助的氛圍，裡面成員程度不一，程度好的將幫助較差的，並戮力完成組上的劇本；名牌的製作則是因研究者對該班兒童陌生，為了建立熟稔度與教學的需要，研究者將兒童名單製成卡片，交由組長，上課前發予兒童放置在桌前，以利辨認；編寫劇本，因兒童沒有劇本與讀者劇場的先備經驗，教師會先行根據課文來編寫劇本，讓兒童藉以習練，具有示範的功能。

### 2、發展活動

發展活動依流程，細分為：引起動機、朗讀、共同討論、創作、學習單習作，呈現如下：

#### （1）引起動機

教學一開始，為了吸引兒童的注意，喚發學習的熱情，研究者以戲劇的活動揭開序幕，如：偶戲、默劇等等，同時，藉這些活動，讓兒童展現自己的表情與聲音。

#### （2）朗讀

引發兒童學習的興趣後，教師會先讓他們進行朗讀，這些朗讀的劇本都是教師根據課本所編，除了讓兒童熟悉劇本的形式外，也經由對劇中角色的詮釋，加強他們聲音的變化，奠定日後上台演出的基礎。

#### （3）共同討論

在創作之前，研究者與兒童會先進行共同討論，並自由發表意見；希望藉由討論過程，讓兒童瞭解讀者劇場的製作方式，並思考劇本的可能發展，同時，藉由兒童的發表，瞭解他們的程度與問題所在，適時給予引導與協助。

#### （4）創作

由小組進行劇本大綱（以下簡稱 RT Map）與台詞的創作，合力編寫完整的劇本。在寫作時，教師與高老師會巡視兒童創作情形，當遇到困難與創作瓶頸時，亦給予適度引導。

#### （5）學習單習作

在創作 RT Map 與台詞前後，研究者會提供與主題相關的學習單讓兒童習寫，主要是幫助他們釐清劇本的概念與要素，以及情節、台詞的不同安排。因上課時間不足，學習單即成為回家的作業之一，由兒童獨立完成。

### 3、綜合活動

綜合活動是小組的表演與回饋。當兒童創作並修正自己劇本後，研究者會將結構完整的劇本，以 A4 的格式列印與裝訂，每位兒童都各有自己的劇本，隨後並手持劇本進行戲劇演出。在各組表演完後，研究者會引導兒童針對演出，分析自己與他組的優缺，以供下一次表演的借鏡與參考。

## 貳、課程的實施

這個章節，將針對讀者劇場融入國語課的課程設計、實施與修正歷程進行詳實的說明。研究者依照課程規劃與教學實況，將歷程依時間分為三個時期，依序為摸索期、進展期、成熟期。

### 一、摸索期

九十三年九月為摸索期。研究者初次進入教學現場，欲引領兒童進入讀者劇場的世界，在過程中，除了該班兒童對活動與教師的適應外，研究者更需要不斷地瞭解、摸索研究對象的學習特質，並與高老師研擬與執行教學計畫。透過持續地討論、研究者省思、觀察記錄、訪談和學習單，以作為下一期研究的基礎。

### 二、進展期

九十三年九月至十月下旬為進展期。有別於摸索期的混亂，兒童漸漸熟悉讀者劇場活動的步驟，研究者亦略可掌握兒童的學習狀況。針對摸索期所發現的問題、困境，在此期，研究者需要結合指導教授與高老師，思考各種策略來克服。

### 三、成熟期

九十三年十月下旬至十一月中旬為成熟期。經過一週的停滯，兒童聚神準備月考後，本期恢復讀者劇場的課程，剛開始兒童表現較生疏，秩序也略為混亂，但很快就步上軌道，此期執行前次循環所思考之改進策略，並於歷程中不斷進行反思與檢討。

現詳述各時期之活動歷程與研究發現：

#### 一、摸索期

此期陳述研究者與高老師在初次教學中，所發現的問題及教學上的缺失，並擬定修正的方法。本期課程實施的重點如下：

##### （一）讀者劇場活動前之準備

研究者據課文改編劇本《老虎妹妹的開學日》，讓兒童朗讀，並以此介紹劇本的各要素。同時，針對兒童的異質性來編組，以小組形式進行讀者劇場活動。

##### （二）讀者劇場融入國語文的主要目標

兒童未曾接觸過劇本的體裁，此期主要目標是讓他們熟悉劇本的要素、概念，以及讀者劇場的簡要模式，為日後改編的大業打好根基。

##### （三）讀者劇場教學分析

兒童方面，有戲劇融入教學的學習經驗，但沒有接觸過讀者劇場，所以，研究者希望藉由有趣的戲劇活動，連結兒童對戲劇教學的快樂體驗，引發學習的動機；教師部分

則是瞭解讀者劇場的內涵，並培養與兒童之間的默契與互動關係。

#### (四) 讀者劇場活動之評量

著重在兒童學習的動機與興趣，其他劇本表現乃為其次，主要從高老師及兒童的訪談、上課的觀察記錄、討論以及學習單著手。

表 4-2 讀者劇場第一循環「老虎妹妹的開學日」課程設計活動

活動內容	教學過程
引起動機	<p>一、準備活動</p> <p>(一)由高老師依照班上兒童的程度作安排，確保每組語文能力的異質性，每組六至七人，並推選一位小組長。</p> <p>(二)將各組位置固定，上課時，由小組長分發名牌。</p> <p>(三)預先改編的劇本《老虎妹妹的開學日》、RT Map 空白表格以及備妥攝影機與錄音機。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一)膽量遊戲（第一節課）</p> <p>請兒童一一上台自我介紹，包括：名字，最想變成的一種動物？有沒有最獨特的叫聲、動作或表情？現在心情如何？為什麼？老師示範：大家好！我是彩虹老師，我最想變成大野狼，聽到「啊嗚」就表示我來了，我現在很高興喔，因為剛剛有人稱讚我是最可愛的野狼。</p>
朗讀	<p>(二)引起動機（第二節課）</p> <p>1、發下老師設計之劇本《老虎妹妹的開學日》。</p> <p>2、朗讀：由老師先朗讀—帶領兒童朗讀—兒童自行朗讀。</p> <p>3、老師依場次描述劇中的故事。</p> <p>(三)劇本內容探究（第三節課）</p> <p>1、利用提問法，請各小組回答：</p> <p>「劇名」是什麼？「場次」是什麼？何謂「場景」？場景第一幕到第三幕如何變化？劇本中有哪些人物？他們的個性如何？如何看出？情節是什麼？何謂「時間」？何謂「地點」？這個故事是要告訴我們什麼？這個劇本和我們的課文有什麼不同？</p> <p>2、教師約略介紹讀者劇場的流程：朗讀—製作改編大綱—製作台詞—手持劇本呈現。</p>
RT Map	<p>(四)小小劇作家～製作表格（第四、五節課）</p> <p>1、教師以大海報在台上進行示範，包括場次、人物、事件、說明。</p> <p>2、與兒童商討一起改編的故事。</p> <p>3、以提問與討論的方式完成劇本大綱。</p> <p>劇名是什麼？第一場有哪些人物？在哪裡發生？發生了什麼事？……</p> <p>學習單 NO1--「認識劇本與寫作練習」（見附錄一）</p>

表 4-2 讀者劇場第一循環「老虎妹妹的開學日」課程設計活動（續上頁）

台詞	<p>（五）小小劇作家～製作台詞（第六～九節課）</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1、以提問方式，回憶之前與兒童所創之 RT Map。</li> <li>2、進行「角色扮演」遊戲：選取某一組的劇本大綱為本，給予情境，請兩位兒童上台進行對話，並用錄音機錄下。</li> <li>3、「耳朵錄音機」：將剛剛的對話播放出來，使兒童瞭解何謂台詞？如何依情境做出角色的台詞？</li> <li>4、發下紙張，請各組按照大綱，製作出台詞，共分為三場。</li> </ol>
修改與練習	<p>三、綜合活動</p> <p>（一）小小讀者劇場 I ～預演（第十節）</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1、修改各組的劇本草稿。</li> <li>2、請兒童依自己的角色進行練習，並請各小組就劇本上的某一場次上台演出。</li> </ol>
呈現	<p>（二）小小讀者劇場 II（第十一節）</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1、在台上準備七張椅子。</li> <li>2、第一到第六組帶著劇本次序上台演出。</li> <li>3、演出結束後，教師進行講評，並請各組依照互評單發表心得，並交回互評單。</li> </ol>

經過文獻探討與研究現場實作的狀況，研究者以讀者劇場之流程：（一）引起動機；（二）朗讀；（三）劇本創作；（四）呈現，以及鷹架作用最重要的力量：（五）小組活動，進行系統的分析，包括活動歷程、教學省思以及尚待改進的問題。

### （一）引起動機

教室的學習氣氛必須讓學生有備受支持與鼓勵的感覺（甄曉蘭，2003）。因此，教學之初，研究者便採用饒富趣味的方式，請兒童上台自我介紹，讓他們想像一種動物，同時模擬它們的表情或動作，以及陳述動物的心情，企圖營造出支持性的氛圍，刺激兒童樂於展現自我。經由這個遊戲，除了可以認識班上的兒童外，藉著上台模仿各種動物的心情與叫聲，讓兒童在鼓勵的情境中展現想像力，並訓練台風，也可建立師生之間的良好互動。

S5：我最喜歡上台表演，因為可以演小白兔，演小白兔很開心地吃紅蘿蔔，跳來跳去。（S5 自我介紹時是模擬小白兔）（訪 930924，S5）

HT：我覺得這個遊戲很好啊，不像平常那種死板板的自我介紹，你好，我叫某某某就下台了，這次小朋友都玩得很開心，平常沒什麼機會讓他們上台，還不知道有人這麼敢秀，這麼有想像力！（討 930909）

在引起動機方面，研究者整理出兩大要點，分別為時間掌控與常規問題。



## 1、時間掌控問題

膽量遊戲的設計是一節課，三十七個兒童都可以上台，研究者先示範一次，建立自我介紹的遊戲規則，原以為兒童會就此一一上台，但是，過程並沒有想像中流暢，許多兒童介紹完自己的名字後就呆立在那裡，需要教師不斷地引導，而台下的兒童你一言我一句地插話，教師除了要維持秩序外，還要引導台上呆立的兒童講話，中間花費相當多的時間，所以，商請高老師再示範一次，眼看時間一分一秒地流逝，還有一些兒童尚未上台自我介紹，其中包含重點研究對象，所以，趕忙請這些兒童上台，最後甚至延長到下課結束，仍然有十位兒童尚未自我介紹，看他們舉手直喊：老師，我我我，我要…。到最後失望的表情。

HT：時間上要稍微掌控一下，本來是想全部的人都可以上台，沒上台的那幾個滿失望的，看他們一直舉手，我我我的，不過我想如果常規沒那麼吵的話，流程就會比較順利，這樣全部的人都可以上台。(討 930909)

## 2、常規問題

自我介紹是一開始的活動，與兒童建立關係的第一步，冀望在受鼓勵的情境下讓兒童展現自我，卻因為常規問題導致無法順利進行，因此，常規的管理是非常重要的一環，足以左右教學的正常進行。

HT：可能常規要好好控制一下，像剛剛小朋友上台講，下面也講，根本就聽不清楚，太亂了，所以你剛剛叫我上台自我介紹，我就一定要等他們都安安靜靜才肯繼續講，等他們發現台上的人怎麼突然沒聲音，就會安靜下來。

AT：但是，等他們靜下來，可能就需要花費滿多時間，這樣我怕進度會更延誤。(討 930909)

研究者對該班兒童還很陌生，加上研究者一進入現場的態度是自在而不嚴厲，而自我介紹又屬於較活潑動態的活動，秩序的難以掌握是可想而知，因此，如何在其中取得平衡，讓兒童在不干擾他人的原則下，也可以輕鬆快樂的上台展現，此乃研究者最需要深思的問題，在此，高老師也提供他的班級經營方式以供參考。

HT：我們班的小朋友很愛比來比去，那你可以用比賽的方式讓他們安靜下來，像我上完課就會選出最棒的三位和最吵的三位還有進步最多的三位，最吵的就不能下課還要扣分，其他六個就可以加分，我會幫他們記在黑板上。(討 930909)

課程一開始，研究者有先建立一套規則，其中包含維持常規的手勢，當教師覺得兒童太過吵雜，或是需要他們情緒暫時先沈澱下來時，教師會用手握拳，掌心向下的手勢提醒兒童，當他們看到這個手勢時，就必須立即安靜，並專注地看向教師，然而，這個

手勢只能收暫時之效，後來即使教師不斷地秀出要他們安靜的手勢，兒童依然故我。問題出在哪？假使這個代表安靜的手勢失效了，那還需要再保留下來嗎？若保留下來可以搭配哪些維持秩序的方式？扣分與不能下課似乎是高老師常用的，有什麼其他非剝奪的方法適用這個班級，且可收管理秩序之效？……這些都是研究者該深入思考的。

AT：我之前有跟他們說，當老師用這個手勢時（手握拳，掌心向下）就是要請他們安靜，不過效果只有剛開始而已，之後他們就不理這個手勢了。

HT：我覺得手勢之後可能要有一個配套措施，像如果手勢一出來，小朋友沒有做到就會怎樣，例如扣分或不能下課之類的，還有我發現你上課到最後，發現這個手勢無效了，你就乾脆不用，這樣你下次再擺這個手勢，也沒什麼用，你要不斷地提醒他們，這個手勢代表什麼，一直提醒到他們完全注意與瞭解為止。（討 930924）

## （二）朗讀

在朗讀方面，有三個問題需進行探討：朗讀劇本的分配問題、教師的發音問題以及朗讀時聲音表情的呈現。

### 1、朗讀劇本的分配問題

研究者編寫完《老虎妹妹的開學日》後，將之以 A4 大小的格式列印並裝訂成一份份，計畫是兩名兒童看一份劇本，由兒童就近找人一起看，教師沒有硬性規定，卻造成秩序大亂，有兒童喬不定要跟誰看，討論許久還在爭執，嚴重影響朗讀的品質，而有人則跟對面一起看，有人三個一起看，所以，兒童看劇本看得很吃力，有些兒童乾脆就不看了，僅只是動動嘴巴跟著念，造成朗讀的效果不佳。

S6：這樣好了，就你跟他（指著 S3 和 S5），我跟他（指 S4）。

S5：我才不要，我要跟你。

S2：你跟他這樣怎麼看啊！應該是你跟 S5，S4 和 S1 才對。

S5：不要勒！我要跟 S4。（觀 930913）

此處有兩個點需要深思，一個是教學設備的問題，另一個是教師的心態問題。兩個兒童共看一本劇本，本來就容易萌生許多問題，許多紛爭也因此而起，所以，在教學設備上，研究者就需要考量供需的問題，如何做才能使設備的阻礙減到最小，教學效果不至於受到影響。是不是需要每位兒童各一本劇本？還是只要著眼對兒童的規範即可，強硬規定兒童只能跟旁邊的人分享劇本？

HT：不知道你是要他們一起看劇本，其實低年級的小朋友給他們太自由，反而會造成混亂，所以，建議下次乾脆就規定他們一定得跟旁邊的一起看，這樣會好一點。（討 930913）

其二是教師心態的問題。教學中，有很多細節需要教師規範，才能使整個課程進度流暢，尤以年級越低更甚。然而，研究者企望的讀者劇場活動是自在學習，沒有討厭的限制，不願設定過多規範來羈絆兒童的言行。但兒童太自由往往造成上課秩序難以掌握，甚至影響到教學的質與量，而太限制卻因而妨礙兒童的自由，自由與限制，當中如何拿捏，才能讓兒童在有秩序的學習下同時享有自由。

## 2、教師的發音問題

《老虎妹妹的開學日》劇本中，使用許多「捉」字，然而，研究者在領讀時，不斷地將「捉」念成「抓」，剛開始兒童只是困惑，等到研究者再度念錯，才有兒童反應：「捉吧！」，雖然最後糾正過來，但過程中已經讓兒童產生了疑惑，他們會將注意力放在念錯的字上面，反而失去研究者帶領朗讀的意義，由此可知，教師的示範相當重要。示範時，必須嚴謹地檢視可能發生錯誤的地方，隨時注意兒童的反應，以減少此情況發生，建立兒童正確的知識與概念，才不會讓教學效果大打折扣。

HT：剛有小朋友不斷糾正你的發音，把「捉」唸成「抓」了，我看他們一臉狐疑的樣子，搞不清楚到底是老師念錯還是他們看錯，這樣會造成混淆，而且也會讓他們分心，這點可能需要注意一下。（討 930913）

## 3、朗讀時聲音表情的呈現

朗讀過程中，教師的責任是隨著劇本情節與角色情緒，進行有感情的朗讀，並帶領著兒童一起體驗，當朗讀的語調變化時，即使常伴隨著兒童的嘻笑，但整體的朗讀表現可圈可點，然而，等到兒童自己齊讀時，還是無法跳脫之前念課文的方式，沒有抑揚頓挫，更沒有融入劇本情境來轉換語調，就只是在念課文，不過還是有少部分兒童會依照之前示範的方式，將劇本朗讀出來。

AT：這次的朗讀和平常念課文有什麼不一樣？

HT：你在領讀時，我覺得小朋友的表現很好耶，都有跟著你的聲音做轉換，不過等到自己念的時候，就跟平常念課文一樣，就是看著字念過去，語調也沒有什麼起伏，不過有幾個小朋友表現還不錯，老虎妹妹來不及，跑進學校時，還有氣喘吁吁的聲音呢！希望下次會帶動其他小朋友效仿。（討 930913）

由此可知，兒童在朗讀時，只是模仿教師的語調，教師怎麼念，他就跟著怎麼念，並沒有真正理解劇本角色的情境轉換，因此，等到自己朗讀時，之前的表現隨即灰飛湮滅，下意識地就是把劇本上的台詞一字不漏地念出來，兒童著眼的是：有沒有念錯，這與原本設計朗讀的原意相左。所以，如何將劇本情節內化到兒童的心中，讓他們自己就可以跟著情節，深入其境地朗讀著劇本，將是研究者需要不斷努力思考：是不是需要增加教師領讀或兒童齊讀的次數？抑或是在示範中，提醒兒童該注意的語氣轉換？

## （三）劇本創作

Blatner (1995) 認為，讀者劇場強調從知識上的內容轉換到創作理念的過程，因此，劇本的創作乃是讀者劇場活動的重頭戲。綜觀目前低年級國語教材尚未有劇本形式的課文，因此，在進行劇本創作與改編之前，必須就劇本主要元素進行介紹，如：劇名、場次、場景、人物、情節、時間等，爾後方能就上述元素來創作劇本。研究者則是利用《老虎妹妹的開學日》為本，再配合字卡，以進行戲劇元素的介紹，最後則是依據 RT Map 的發展來創造台詞。劇本的創作分成三個方面來探討：

### 1、劇本大綱 (RT Map)

在介紹完劇本的元素後，接下來就是創造 RT Map，卻出現課程設計不當的問題。由於研究者錯估兒童的認知能力，以為先前以《老虎妹妹的開學日》來介紹各劇本元素後，兒童便可依此來創造屬於自己的故事，擬定大綱，然而，他們卻不知如何下手，整整一節課，發下去的空白表格仍舊空白，課後與高老師討論的結果，有以下的想法。

AT：我太依賴文獻裡面所示範的步驟了，以為朗讀完就可以讓小朋友設計劇本大綱，完全沒有考量到小朋友他們的程度，還有他們的先備經驗，難怪我發下空白的表格時，他們完全無所適從，到下課表格還是空白的。

HT：班上小朋友沒有寫過類似的東西，所以，突然叫他們寫是無法順利完成的，尤其是又是整個空白一張紙要他們填，難度非常高，所以他們只能在那邊發呆或是聊天，可能要慢慢放手讓他們做比較好（討 930915）

除了錯估兒童的能力，造成課程設計的不良外，教學者僵化的思考也是一大主因。面對新的教學方法，尤其國內沒有人執行過的情況下，研究者只能群覽文獻，整理他人教學經驗的步驟與得失，在擬定計畫時，卻將別人的步驟也套用在自己的課程設計中，沒有深入思考：兩者研究對象的不同，教師引導方法的不同，甚至也蘊含了研究場景的差異性，這些都是研究者欠缺考量的重點。

鑑於前一次教學的失敗經驗，與高老師討論後，決定重新調整原本的課程設計，以師生共同討論的方式完成 RT Map，將之簡單分為三個場次，兒童自由發表對情節、時間、場景以及人物的想法，此期六組都使用同一個 RT Map。討論過程中，他們不斷地提出劇本各種不同的發展，每個故事都深具想像力，最後以表決的方式選取大家都認同的 RT Map。

HT：他們發表很踴躍，想法很多，一下子就把 RT Map 都完成了，跟之前楞在那邊聊天差很多，有老師引導真的有差，這樣，對他們來說，寫 RT Map 就是很快樂的事，而不是一種負擔。（討 930916）

### 2、台詞

考量兒童沒有劇本台詞的先備知識，建立台詞的簡單概念是當務之急，研究者的作法是請兒童上台即興對話，以錄音機錄下對話後播放出來，讓他們明白所謂「台詞」便是將平常的對話用文字書寫下來，然而，即使他們瞭解對話的概念，在台詞部分亦有兩

個問題需要探討。

兒童還是停留在只會講不會寫的困境，面對台詞的創作，他們還是不知所措，遲遲無法下筆，當教師以口語的方式詢問時，卻又滔滔不絕，該哪個角色出現？角色又該說哪些話？都有他們自己的想法，卻無法用文字的方式寫下來，需要教師的引導，一步步將台詞完成。然而，研究者不禁要問：這是他們目前發展的極限嗎？尚無法「以我之手，寫我之口」（杜淑貞，2002）還是兒童對於台詞的意義並不是很清楚？假使如此，可以用什麼更具體的方式，加強台詞的概念？

AT：告訴我，第一場發生了什麼事？

G6：大雄考 0 分，被小夫和胖虎笑。

AT：那誰想要先出來講話？

S6：大雄，大雄要先出來講話！

AT：那你們覺得他應該要講什麼？

S2：我又考 0 分了！

S6：回去會被媽媽罵了。

AT：很好啊，那你們就將他寫下來。接下來呢？誰要接下來講話？

S6：胖虎！

AT：好，那胖虎要說什麼？

S1：哈哈，以後不會讓大雄加入遊戲了。（觀 930917）

另一個問題就是台詞與 RT Map 相左。當教師引導後，已經可以慢慢放手讓兒童自己編寫台詞，卻發現他們所創作的台詞和原本的 RT Map 大相逕庭，形成兩個迥然不同的故事發展。有些台詞寫完後，對照 RT Map 才發現那個場次並沒有該人物；有的是台詞不符合 RT Map 上的情節。顯然兒童尚未將 RT Map 與台詞的關係連結在一起，不知台詞是要據 RT Map 而生，RT Map 就失去它的意義了。

S1：我有大發現，就寫多啦 A 夢變成黑豹。

S6：寫多啦 A 夢病倒了啦！

S2：第一場又沒有多啦 A 夢。（觀 930917）

如果從寫台詞開始就可以形成劇本的話，那麼換各角度思考：RT Map 是否有存在的必要性？在與高老師討論後，我們決定讀者劇場的活動中仍保留 RT Map，因為它重在「規劃」的概念，如果 RT Map 是骨架的話，而台詞就是其中的血肉，兩者都是劇本不可或缺的部分，RT Map 更可以訓練兒童快速且完整地組織想法。然而，如何串連 RT Map 與台詞的關係，就有賴教師不厭其煩地幫他們建立概念，以及兒童自己不斷地練習。

HT：我也有發現這個情形，發現寫的台詞根本跟 RT Map 搭不起來，不過我覺得這是因為他們不熟悉的緣故，等再做第二次、第三次，情況就會好很多，倒不用

質疑 RT Map 的重要性，我覺得這是練習多寡的問題。

AT：RT Map 是有它的重要性，只是不知道你的想法是什麼？

HT：就好像我們寫作文在打草稿一樣，草稿可以幫我們先凝聚想法，然後有條列有系統的把想表達的全寫出來，才不會寫的亂七八糟。(討 930920)

### 3、修改與練習

第一次的劇本修改，由研究者將小組劇本錯誤的地方，例如：語氣不順、國注音錯誤，將之以紅筆作記號，發下請小組討論與修改，鼓勵兒童以國字呈現，若遇到組員都不會寫的字，可以請求教師的協助。

修改的過程中，觀察兒童會就研究者圈起來的地方，自己發現錯誤的原因，然後經由小組的討論，加以修正，由此可知，該班兒童會主動尋求同儕的幫助，達成解決問題的目的，而不是馬上依賴教師的「正確答案」。

S2：「如果出ㄟ、我，如果出ㄟ、我」，寫錯了，誰寫的啊？

S1：不是這樣寫。(S2 改成ㄟㄟㄟ、)

S2：那是阿祖的祖(台語)嗎？

S6：老師不是說要寫國字。

S1：那個又沒教過，寫注音就好。

S6：寫ㄟㄟ、。(觀 930923)

兒童不依賴老師的觀念固然可喜，然而，反其向思考之，有些認知與語文超脫了兒童的程度，不是自己思考或討論就可以得到解答，所以，兒童在修改過程就花了太多的時間，相對地影響到其他課程的進行，而有些錯誤即使在討論許久後，依然還是錯誤，卻又吝於尋求老師的幫助，因為這是該班級長久營造的問題解決模式，這種情形下，教師的觀察與判斷就相當重要，如何在「適當」的時機，給予「適度」的幫助，避免兒童如無頭蒼蠅般亂試，這個介入的點與量，正是研究者需要不斷考量，也是左右鷹架作用最大的一環。

AT：你們班小朋友好厲害，有錯的都自己想，很少問老師ㄟ。

HT：那是要訓練他們獨立思考，不是一碰到問題就馬上找老師，我之前教過他們要多思考，真的不會才可以問老師。(討 030923)

爲了讓之後的呈現可以盡善盡美，研究者預留時間給兒童練習，也藉此讓尚未完成劇本的組別迎頭趕上，不至於進度差別太多，練習的地方就以教室的空間爲限，小組可以找最喜歡的地方坐下來吟讀。然而，此時段的秩序問題卻最爲人所詬病。

S4：我最討厭練習的時候，因為別人都好吵，害我都想不起來。(訪 930924，S4)

S5：那個什麼..他們都在那邊吵ㄟ，都聽不清楚。(訪 930924，S5)

思量其原因，沒有規定練習的地方是主要因素，隨性的情況下，兒童可以任意選擇想要練習的地方，爭執也會因之而起，造成如高老師所言：「搶地盤」，大家都要搶接近後門的空地，因為「位置最大」，搶到的組別志得意滿，搶不到的又不甘心地噙噙有詞，另謀他地，造成教室內秩序大亂，不但影響到其他兒童的創作思緒，甚至干擾了兩側班級的作息，因此，就高老師之建議，我們請兒童在自己組別進行練習，不可隨意離開座位。

HT：我覺得練習時聲音實在太大聲，沒有規劃一定的地方練習，造成大家搶地盤，有的坐在位置上，有的坐在地上，太隨意的話，反而會太亂，我想就近在組上進行練習就可以了。（討 930923）

#### （四）呈現

當兒童完成所有台詞並進行修改後，由研究者將之以 A4 格式列印並裝訂起來，每位兒童均擁有自己的劇本，隨後，手持劇本上台進行戲劇演出，由研究者充當讀者劇場的敘述者，藉由言語的穿插，讓台下兒童更明白劇本的內容。

整體來看，戲劇演出的效果並不佳，歸納有以下兩個問題：演出的兒童普遍音量太低以及劇本妨礙戲劇表現。當兒童上台演出時，朗讀劇本的音量越來越小聲，台下兒童因為聽不清楚，隨即鼓譟起來，當觀眾聲音蓋過台上的音量時，演出的品質更差，而台下喧鬧就更明顯，如此惡性循環，造成整場演出只有亂字可言。與高老師討論的結果，我們決定先由提高台上音量下手，除了以戲劇活動加強兒童聲音的表現外，也決定下一循環的呈現暫先以麥克風來增強，希望藉由提高台上表演的音量，以控制台下兒童的秩序。

HT：上台時，聲音太小聲了，聽不到他們在講什麼，還有在玩的，台下又一直猛笑，反正他們不管發生什麼事都可以咯咯笑不停，我們要想辦法讓台上大聲一點，這樣台下小朋友才有辦法安靜下來專心聽。

AT：其實他們聲音是可以的，只是到最後越來越小聲，我想再利用一些活動來訓練幾次，應該效果就會比較好。

HT：我覺得用麥克風也不錯，可以讓他們試看看。（討 930924）

再者，就是劇本妨礙戲劇表演的問題。讀者劇場的特點之一乃「手持劇本，在觀眾面前，直接以聲音、表情呈現劇本內涵」（張文龍，2004b），主要為了避免繁瑣的背誦，然而，這次的呈現中發現，兒童在專心朗讀劇本時，會將劇本拿高，於是便擋住了自己的臉，放眼過去僅是一張張「劇本臉」，看不到兒童的表情變化。

HT：幾乎都用劇本擋住了臉，提醒好多次都沒用，可能是因為緊張吧，上台總是會

緊張，手上有東西就習慣性遮著，而且也是因為要認真劇本，沒有注意就越拿越高，可能要加強宣導才有用。(討 930924)

究其原因，太專心乎？抑或是緊張？觀察兒童平常朗讀課文並沒有此情況發生，而且向兒童詢問原因，有些人反應是：「這樣就看不到台下的小朋友」，因此，上台緊張應該是主要因素，要摒除這種情緒反應是無法速效，研究者必須設計更多的戲劇活動，訓練他們上台的自信與膽量。

### (五) 小組活動

讀者劇場活動之前，必須進行分組活動，爲了讓小組成員有程度高低，落實鷹架作用的想法，所以，打破了原本的組員結構，重新分組，方能合力將劇本完成。而小組活動的情形，有兩個點值得探討：一是分組時的混亂；二是小組間的協調不良。

在分組的作法上，研究者先讓兒童都挪好位子，在原本的組別坐定，叫到名字的先到講台排隊，第一組的人員到齊後先坐定，然後再進行第二組，以此類推，尚未叫到名字的則在旁邊等待，然而，秩序卻相當混亂，兒童很在意自己的位子被誰坐了，有的生氣，有的興奮，更多的是交代對方不能亂動東西。在討論後得知：兒童在沒有心理準備的情況下，害怕自己的所有權被侵犯，若事先讓兒童知道將被分到不同組別，提醒他們安靜，並且先在走廊排隊，將可降低躁動的程度，因此，如何在活動中同時留意兒童的安全感，穩定他們的情緒，也是身爲教學者需要注意的細節。

AT：這次完全大搬風，小組的成員都不一樣了，小朋友好像意見很多。

HT：因為太意外了，當初沒有預告他們要換組，而且是一上課就說要換，他們沒有心理準備，而且這個階段小朋友還滿自我，很計較自己的東西有沒有被人家亂動，被動了會很不高興，最好的方法就是整個桌椅也跟著搬過去就沒有意見了。(討 930907)

其次是小組間的協調不良，尤其表現在角色安排上。兒童創作台詞的模式是：先選角，然後該角色的台詞由擔任者決定，然而，即使角色已經選定後，亦常常私下異動，且沒有知會他人，意見特別分歧，前一次選好的角色，下一次又因混亂而必須重選，花了太多的時間在選角上，創作台詞的進度因此停住，小組之間的協調明顯不佳。

S2：S3 你要講什麼？換小夫講話了。

S4：誰？他不是小夫嗎？(指 S1)

S1：我要跟他換了啦！

S6：他胖虎(指 S1)，胖虎應該要胖胖的。

S4：那誰當靜香的舉手。

S6：我當靜香啊，他跟我交換了。(指 S5)

S2：好亂，我要重選！(觀 930921)



因為小組協調的時間過長，也產生了組間的差距，有的組別在第九節課就完成所有的台詞，有的則是拖到第十節課，先完成的組別會先進行練習，秩序上就顯得有點混亂，尤其研究者所設定的重點研究對象速度是最慢的，所以，商請高老師指導其他五組，由研究者致力督促重點研究對象，使其不要在選擇角色上一直繞圈子。

AT：第六組是所有組別中進度最慢的，他們好像最無法進入狀況。

HT：我也注意到了，他們花太多時間在選角色上，選好了又換，當然就沒有時間在寫台詞上，我想，他們需要盯緊一點，需要一直 push 才能完成劇本。(觀 930922)

## 結語

在一片混亂中結束了摸索期，有些挫折，有些興奮，挫折的是，研究者之前所擬定的教學計畫幾乎全盤修正，雖說這是行動研究都會面臨到的，也是好的現象，然而，就是對自己能力感到質疑，不禁自問：之前真的每個環節都考慮清楚了嗎？跟高老師的溝通有沒有那邊出了問題？自己認知與文獻的訊息中，對低年級兒童的瞭解是正確的嗎？興奮的是，看到兒童從零到產出劇本，感受他們熱烈的討論，期待修正缺失後，兒童更精彩的表現，感受張曉華（2003）所言：凡是起頭難，只要有信心去嘗試，成果與經驗必將接踵而來。

尤其是重點研究對象的進步，在活動進行時，常萌生更換研究對象的念頭，因為他們的進度是最慢，又常常在狀況外，很害怕最後無法看出什麼，每每都在思考：我該怎麼辦？等待他們，但卻讓其他組別一起苦等，還是就讓重點研究對象演出他們完成的場次就好？不然乾脆換其他組觀察……，舉棋不定中，因為研所同學的一句話：「最傷腦筋的才更需要去研究」，於是決定不再虎頭蛇尾，決定更注意他們的任何變化，協助他們成長。

盱衡此期之歷程，兒童的整體表現雖然不如預期，但是，對於課程的回應是熱烈且充滿期待，成功激發他們對學習寫作的熱情。在下一個循環中，研究者計畫加入更多的戲劇技巧，如：如默劇、說故事等等，企圖讓讀者劇場融入國語課的活動更為豐富。

## 二、進展期

針對摸索期所發現的問題、困境，研究者在此期需要結合指導教授與高老師，思考各種策略來克服。本期課程實施的重點如下：

### （一）讀者劇場活動前之準備

研究者由自編之《第一個朋友》揭開序幕，並針對教學歷程中發生的問題，結合指導教授、高老師的力量，思考不同的教學策略。

### （二）讀者劇場融入國語文的主要目標

此期主要目標是藉由讀者劇場的活動，讓兒童可以根據《第一個朋友》改寫成另一精彩的劇本，並透過各種戲劇技巧，加強兒童表情與聲音的表現。

### （三）讀者劇場教學分析

兒童方面，已有讀者劇場的概念，並實際參與活動的進行，本期更結合不同的戲劇技巧，積極鼓勵兒童創作與上台演出，保持對讀者劇場活動的熱情；教師部分則是持續與兒童互動，並藉由他們的反應，進行教學反思與改進參考。

### （四）讀者劇場活動之評量

此期著重兒童創作的興趣以及表現，除了與高老師及兒童的訪談、上課觀察記錄、討論以及學習單進行觀察外，此期更加入兒童自編劇本以及指導教授的想法。

表 4-3 讀者劇場第二循環「第一個朋友」課程設計活動

活動內容	教學過程
引起動機	一、彩虹老師布袋戲（第一節課） （一）檢討上一個循環呈現時的缺失與優點。 （二）介紹小組成就表。 （三）彩虹老師布袋戲： 1、請兒童假裝自己是布袋戲的偶，不能言語，只能按照彩虹老師的敘述情節演出。 2、由老師朗讀劇本說故事，兒童默劇演出。
朗讀	二、朗讀（第二節課） （一）發下老師設計之劇本《第一個朋友》。 （二）朗讀：帶領兒童朗讀—兒童自行朗讀。 （三）老師依場次描述劇中的故事。 （四）生字按按樂： 老師秀出生字卡，兒童依場次，將生字出現的那個台詞念一遍，以組為單位競賽，組長為代表，在黑板上畫出大手，誰先按到大手，誰就可以

表 4-3 讀者劇場第二循環「第一個朋友」課程設計活動（續上頁）

RT Map	<p>先回答。</p> <p>學習單 NO2--「寫作延伸練習」（見附錄二）</p> <p>三、劇本內容探究（第三節課）</p> <p>（一）利用提問法，請各小組回答：</p> <p>劇中的地點？時間？角色性格？從何看出？劇中的情節為何？</p> <p>（二）請各組兒童分配角色，依據角色的個性與發生的事，進行有感情的劇本朗讀。</p>
台詞	<p>四、小小劇作家 I ～製作表格（第四節課）</p> <p>（一）與兒童商討一起改編的故事。</p> <p>（二）以提問與討論的方式完成劇本大綱：</p> <p>劇名是什麼？第一場有哪些人物？在哪裡發生？發生了什麼事？……</p> <p>（三）完成前兩場，發下海報，請各組自行完成第三場。</p> <p>五、小小劇作家 II ～製作表格（第五節課）</p> <p>（一）發下海報，請各組完成第三場。</p> <p>（二）「定格默劇」：請各組以二各畫面，表現第三場的情節（以請一組先示範，老師口頭講解）。</p>
	<p>六、小小劇作家 III ～製作台詞（第六節課）</p> <p>（一）「定格默劇」：延續上一節的活動，尚未上台表演的組別，此節繼續進行。</p> <p>（二）發下紙張，請各組按照大綱，製作出台詞，共分為三場（第一、第二、第三場）。</p> <p>教師：巡視進度，給出台詞撰寫的意見。</p> <p>七、小小劇作家～製作台詞（第七、八節課）</p> <p>（一）繼續先前的台詞創作。</p> <p>（二）請兒童自行分配角色，試讀、修正。</p> <p>教師：巡視進度，給出台詞的修正意見。</p> <p>學習單 NO3-「台詞練習」（見附錄三）</p>
修改與練習	<p>八、彩繪劇本、角色頭套（第九節課）</p> <p>兒童將劇本草稿中發生錯誤的地方修正，經過試讀，並共同彩繪屬於該組的劇本（教師讓兒童在劇本草稿中寫上台詞並彩繪）。</p> <p>九、小小讀者劇場 I ～預演（第十、十一節）</p> <p>（一）恐龍老師的聲音表情練習。</p> <p>（二）隨機挑組別帶著劇本次序上台演出。</p>
呈現	<p>十、小小讀者劇場 II （第十二節）</p> <p>（一）在台上準備七張椅子。</p> <p>（二）第一到第六組帶著劇本次序上台演出。</p> <p>（三）演出結束後，教師進行講評，並請各組依照互評單發表心得交回互評單。</p>

進入第二個循環—進展期，將有別於摸索期的發現，研究者依序以讀者劇場四個流程以及小組活動，條列分析如下：

### （一）引起動機

有鑑於摸索期之教學歷程，兒童戲劇演出的僵硬表情，研究者遂加入戲劇技巧--旁述默劇，希望藉由此活動，讓他們開展臉部的表情。研究者請示範的兒童想像自己是布袋戲偶，隨著教師的指示做表情與動作，教師則擷取自編《第一個朋友》的情節為範本，將其中內容口述，讓兒童以默劇方式演出。

然而，當研究者口述故事的同時，示範的兒童卻在台上傻傻站著，僅有的臉部表情就是對台下傻笑，無法據故事情節進行演出。思考其原因，教師沒有進行示範是最大的敗筆，在沒有旁述默劇的先備經驗，加以教師僅只是口頭解釋的情況下，兒童根本無法理解教師要他們做什麼，只能不明就裡地上台，然後又莫名其妙地下台，感覺這個活動應該很有趣，卻又不知如何玩，因此，教師的示範相當重要，足以決定一個活動的成敗與否。

AT：今天的表現，感覺沒有達到我預期的成效，我希望可以經由這個遊戲，訓練他們的表情，因為上次的呈現，他們的聲音表情都開展不出來。

HT：小朋友沒這麼厲害啦，他們以前也沒玩過這個（旁述默劇），所以，就算你用很簡單的方法來解釋怎麼做，他們還是轉不過來，所以，我覺得你要先示範一次。（討 930929）

讀者劇場是不需要過多的肢體動作（張曉華，2003；鄭黛瓊譯，1999），聲音以及表情變化才是重點，然而，反觀這次旁述默劇的表現，兒童肢體的開展卻比臉部表情來的明顯，由此可知，兒童尚無法掌握旁述默劇的精髓，因此，對於訓練表情這部分並沒有助益，研究者需要深思的是：有什麼活動可以直接訓練兒童的表情？這其中會不會牽扯到肢體動作？如果只是單純要他們展現喜怒哀樂的臉，有沒有可能加入更有趣的遊戲？都是有待研究者與高老師一一思考與突破的問題。

HT：雖然這個活動很有趣，不過由你念稿，他們來演，最後好像只是站在台上傻笑而已，頂多就肢體表演出比較明顯的動作，像高興或生氣之類的，其他的好像就演不出來，所以，是不是可以很簡單就訓練表情而已，像表演生氣的臉，傷心的臉之類的，也不需要做肢體動作，就很單純的表情，我想效果可能會比較好。（討 930929）

## （二）朗讀

在朗讀方面，有兩個方向需要深入探討：一是利用分組競爭的機制，其次是朗讀加入認字的遊戲。

爲了激發小組比較心態與榮譽感，在發展期加入了「小組成就表」，藉由競賽來激發他們前進的動力。「小組成就表」是由各小組先認養一種動物：狗、獅子、恐龍等等，當該組表現好的時候，教師會將該組的動物前進一格，反之則後退，走滿十格就可以畫食物來餵養組上的動物，作法上則是由小組輪流朗讀，將劇本有感情地詮釋出來，表現最佳的那組，將有「前進」的獎勵。

HT：我覺得可以適時利用分組競爭的機會來讓小朋友朗讀，如果都只是一起念的話，不整齊又吵，效果反而不好，像這次分組來念，不但整齊多了，而且大家都想要趕快進一格，趕快餵自己的動物最愛吃的東西，所以，都表現的更好。  
(討 930930)

有了「小組成就表」的加持，小組在朗讀方面表現相當優秀，除了整齊一致外，兒童都可以就劇本角色的情緒，轉換語調將之表達出來，該生氣、該快樂……，兒童都掌握得宜。

其次是在朗讀中加入了認字遊戲。教學過程中，研究者和高老師針對讀者劇場融入國語課教學的內涵，著墨許久，特別就「融入」與「延伸」有一番的討論，就摸索期的歷程來看，高老師認爲：就僅是根據課文主題進行劇本的改編，以訓練兒童的寫作能力，與原課文的關係似乎不大，所以，應該只是「延伸」而不是「融入」，如是的討論引發研究者思考：就課文的內容以及標題進行改編，算是融入嗎？如果要做到融入的程度，可以在哪個環節將課文部分串連起來？如何進行？

HT：既然是融入國語文教學，那是不是不只有改編，我想在可以鼓勵孩子們認字，或是鼓勵他們多使用新學的生字，像說，如果我們上到第一課，在改編劇本時就把第一個的生字放在台詞裡，比如說：新，有新年，新教室，書，有書包，書本等等，這樣讓小朋友去認，會加深他們的印象，對學習也會比較好。(討 930924)

針對以上的疑問，高老師認爲可以先從最基本的生字開始，而研究者則在劇本：《第一個朋友》的對話中，加入所有原課文的生字，讓兒童朗讀並習認，同時，準備該課的字卡，藉由「生字按按樂」的遊戲，運用團體合作的機制，合力把教師所指的生字圈上，同時，將蘊含該生字的台詞完整唸出來，此舉不但讓兒童建立對生字的熟悉度，進一步瞭解生字的意義與用法。

### (三) 劇本創作

劇本的創作分成三個方面來探討：

#### 1、RT Map

相較摸索期的共同創作，此期 RT Map 的創作權慢慢釋放到兒童手上，作法是第一、第二場由師生以共同討論，兒童自由發表的方式完成，第三場則是留給小組自己來創作，每一組在第三場都有截然不同的故事發展。在此有兩項要點需進行剖析，分別是：RT Map 前的引導策略以及以戲劇活動刺激進度。

製作 RT Map 前的引導策略方面。在觀察兒童創作 RT Map 後，發現他們對「大綱」的概念非常模糊，尤其在書寫情節方面，兒童會將所有故事發展的內容全寫在情節中，不但冗長沒有重點，裡面亦包含了角色台詞部分。

AT：哇！你們怎麼寫這麼多，連台詞都寫進去這裡了。(指著 RT Map 上的「情節」)

S6：我們在寫情節啊！

AT：之前老師不是有說過，這是劇本大綱，大綱就是只要寫重點就好，不用全寫，像這個台詞就不用寫進去。

S1：什麼是劇本大綱？(觀 931006)

研究者在前期與兒童進行 RT Map 討論時，曾經簡要解釋什麼叫做「劇本大綱」，名為「大綱」乃是將故事的內容簡單的記下來，而且只要選擇重點來記即可，也在教學中實際示範過 RT Map 的寫法。然而，像人物、場景、時間等標題，兒童可以應付自如，但如何將「情節」擇重點簡要寫下來，對他們來說是困難十足，讀者劇場應用在教學中，有些名詞的解釋必須考慮到兒童年齡所屬的程度，將教學語言進行調整，甚至將之具體化，顯然研究者在放手讓兒童自己創作第三場前，並沒有周嚴地考量此點，計畫下一次創作 RT Map 前加強引導，並配合學習單的進行，讓兒童建立「劇本大綱」的概念。

其次是研究者以戲劇活動刺激創作進度。兒童創作第三場 RT Map 的進度是越趨緩慢，有些人發呆，有的意興闌珊，更多是乾脆跟旁邊的同伴閒聊起來，為了提振他們的士氣，研究者計畫加入新的活動。著眼班上兒童都喜歡上台表演，同時，亦可透過活動加強臉部表情的訓練，所以，研究者帶入「定格默劇」的戲劇技巧，讓兒童有上台的機會，更可順勢開展兒童的表情。

S3：我最喜歡的就是上台表演，因為很好玩！（訪 930924，S3）

HT：我覺得讓小朋友一直悶頭寫，常常只有三分鐘熱度，是不是可以在寫作的過程中，稍微跳出來進行不一樣的活動，如果一直悶頭寫下去，我看要寫完，大概要花很久的時間（討 931005）

順利讓兒童加快腳步完成第三場後，研究者與高老師示範「定格默劇」的活動規則，但是，卻發生兒童無法即興演出的窘境，不知如何表現他們第三場的情節，往往杵在台上許久還是呆站著，台下觀眾更是摸不著頭緒，研究者需要指導他們如何擺動作，如何作表情，方使活動順利進行。

AT：1、2、3 噹噹。小朋友，你們知道這一組在演什麼嗎？

G：不知道！

AT：你們怎麼都呆呆站在那邊啊，沒關係，我們再給他們一起機會，不過我要先和他們開會一下。你們(指全體兒童)要先把耳朵關上，不要偷聽我們講話喔。……小美受傷了要怎麼演？小美是誰？

S6：坐在地上摸腳。

AT：很好啊，那等一下我噹噹完，你就坐在地上摸腳，然後很痛的樣子。……還有誰？

S2：小白。小白要跟恐龍老師說小美受傷了。

AT：好，那小白要作什麼？

S6：小白可以跑去跟恐龍老師講。

AT：好，那等下我噹噹完，你就做跑步的動作，不用跑，做動作就可以，跑步要怎樣？很喘啊，你要做很喘的樣子喔！（觀 931006）

思量其原因，除了之前沒有接觸「定格默劇」與開放度不足外，兒童無法統整重點也是主要因素，他們都知道發生了什麼事，也知道有哪些肢體動作可以呈現，但是卻無法擷取重點放在一個畫面中展現，不斷加強「大綱」的概念，持續的戲劇活動應是建構兒童此類知識的不二法門。

HT：剛剛那個遊戲，很好玩，看小朋友很感興趣，都躍躍欲試，但是想要玩的就要趕快把自己的第三場寫完，我覺得這個方法很好，果然他們就快很多。……這次有先示範一遍，小朋友大略都知道怎麼玩，但是一上台，反而不知道要作什麼了，我覺得這是他們之前沒有什麼接觸過的問題，而且可能也不夠大方。（討 931006）

## 2、台詞

除了鼓勵創作，提升劇本的品質外，量的要求也在我們思考的範疇內，希望有了硬性的規定，兒童可以在自由創作之餘，也能鞭策自己完成訂立的任務，強迫他們不斷地思考再思考，所以，研究者規定了台詞的句數，每一場台詞至少都要十句，若超過十句，還有鼓勵的機制：認養的動物可以前進一格，希望藉此提升劇本的質與量。

HT：我覺得要規定句數，如果沒有規定，他們一定隨便撇一撇就想趕快交卷，如果有規定，至少他們不會寫幾句就交差了事，這樣可以強迫他們認真思考。（討

然而，在量的要求下，兒童往往只為充句數，一句簡單回應就交差了事，所以，常見「好啊」、「對啊」、「謝謝」就佔了版面，回應底下沒有其他台詞，內容顯得相當乏味，這些簡短回應的台詞，在一般劇本上也常出現，絕非無意義，但是，研究者希望在回應後還有其他台詞發展，而不是一句話就簡單帶過，如此一來，劇本整體勢必受到影響，乏味的台詞造成了無生趣的劇本，人物和主題也無法顯明地呈現。指導教授建議可善用引導的方法，研究者不禁驚覺，在協助兒童創作方面，研究者只是在「詢問兒童的意見」，而不是引導他們思考其它的想法與可能性，考量的僅是建立鷹架作用的量，那「質」呢？似乎不是研究者著重的部分，因此，如何善用引導以誘出兒童無限的想像力，是研究者接下來要努力的方向。

AT：我發現他們台詞有的寫得很陽春，像第四組寫說，「小美，你好嗎？」「我很好！」這樣就兩句了。規定句數好像沒什麼意義。

HT：但不規定我怕會更糟！最後寫出來只有五句，還是我們也規定字數，一句話一定要超過幾個字？（討 931013）

DT：劇本的對話比較平板，感覺故事沒什麼起承轉合，主題和人物特性也不顯明。……在對話方面你可以多在旁協助，加強引導出更好的想法。（訪 931021，DT）

### 3、修改與練習

在修改與練習的部分，主要是與藝術人文領域進行結合。因為各組編寫劇本的進度明顯差異，有的已進入修改與練習階段，有的則還在編寫台詞，寫完的組別先進行練習，以等待尚未完成台詞的組別，然而，一直處於修改與練習的狀態，有些兒童感到不耐，聊天、畫畫、看書皆有之，並不是全心在練習劇本上，也進而影響到常規的維持。

AT：有的組就是寫的很慢，我在想，是不是要像我們老師說的，寫的比較慢的那些，就演到他們寫完的那一場為止。

HT：這樣我怕別組也會跟著做，反正沒完成也沒關係，就沒有壓力了，要不要讓先完成的做一些其他活動，不要一直練習，練習時間久了也會很煩。（討 931013）

考量高老師的專業能力，權宜之計便是加入美勞活動，讓進度快的組別先製作頭套與彩繪劇本，研究者先行裁定各類紙張與文具供兒童使用，他們可以發揮創意，在紙張上書寫自己的角色名稱或任何足以辨識該角色的方法，最後圈成圓形裝訂起來；而彩繪劇本則是小組共同合作，利用蠟筆將劇本裝飾地美輪美奐。讀者劇場加入美勞活動，除了結合兒童的喜好與興趣外，也藉機讓進度落後的小組迎頭趕上，以達兩全其美之境。



AT：那老師你有什麼想法，有什麼其他活動你覺得可以做的？

HT：因為我對美勞比較在行，平常我都會帶一些跟美勞有關的活動，他們都很喜歡，你可以讓他們做一些可以跟讀者劇場做連結的東西。

（討 931013）

#### （四）呈現

在呈現部分，研究者略分兩個面向進行分析：一是呈現前的練習；二是呈現後的反思。

##### 1、呈現前的訓練（針對聲音表情）

Coger 與 White（1982）認為，讀者劇場是藉由聲音的音調變化和臉部表情來描述劇本，帶領觀眾進入劇本的情境中，所以，兒童演出時如何展現聲音表情，將是詮釋劇本的最重要關鍵，針對這些部分，研究者與指導教授進行多次討論，在研究者苦無突破後，決議由指導教授到該班上課，在呈現之前加強聲音的訓練，以兒童剛完成之劇本為主，戲劇活動為輔，開展他們的聲音表情，並擇一組上台示範最後呈現，指導教授立即針對表現，一步步分析優缺。

指導教授以「鐘樓怪人」的故事為開場白，隨著劇情的鋪陳，兒童為其配音，不管是風聲、雷聲都揣摩地維妙維肖，並設定各種情境，兒童以不同的情緒去表現，讓他們明白即使是同一句話，以不同的聲調講出來，結果將是南轅北轍，而詮釋劇本也是一樣的道理，藉以瞭解聲音表情的重要性。

DT：很開心的聲音—爸爸，我回來了！

G：爸爸，我回來了！

DT：喔，這只是普通的開心，我要很開心，很開心，一起來。

G：爸爸，我回來了！

DT：很傷心地說—爸爸，我回來了！（觀 931021）

除了聲音表情的練習，指導教授也透過兒童的示範，建立讀者劇場演出的規則，例如：演出前要自我介紹；輪在自己才能站起來；聲音要讓每個人都能聽到以及台下觀眾該有的禮儀。經由兒童親自示範再配合指導教授的分析，兒童對於讀者劇場呈現部分有了更完整的概念。

DT：好，小朋友注意，抬頭看老師的示範，當讀劇時，請你不要這樣（劇本遮住臉）。

要這樣（將劇本拿下）把你的臉蛋給大家看到。還有的人會這樣（劇本遮住臉並小聲讀劇）

G：他要念給螞蟻聽的。（觀 931021）

DT：在第一個上台的那組花的時間是最多的，因為他們是一個示範，不管是在聲音或是表情上，以及人物介紹，還有由他們來示範，小朋友會從中知道一些注意的事，比如說：劇本不要遮住臉、輪到他念才可以站起來等等。（訪 931021，DT）

## 2、呈現後的反思

呈現後的反思有兩點可探討：一是建立統一的規則；二是營造正式演出的氛圍。研究者在前期曾經建立演出時的規則，不管有沒有念一律都是坐在椅子上；而張老師則是採輪到誰念才站起來的方式，讀者劇場演出的模式在此出現歧異，所以，等到正式呈現時，出現前所未有的混亂，有的都一直坐在椅子上，有的則是遵循指導教授的方式，兩者爭論不一，最後研究者請兒童全部按照指導教授的規則來進行，方才停止紛爭，因此，建立統一的規則讓兒童得以遵循是相當重要的。

HT：之前表演時，都是坐在椅子上念，這次是輪到誰誰就站起來，雖然每個人的方法都不一樣，不過小朋友會搞混，到底誰才是對的，是要都坐下好呢，還是輪到誰誰就站起來，我覺得規則應該要統一。（討 931022）

初入現場時，研究者是營造「玩」讀者劇場的氛圍，希望在自在、有趣的情境中習寫劇本，以加強兒童的寫作能力，然而，這種態度卻一直延燒到最後的演出，兒童即使在台上表演仍然有些許嬉鬧，相較於指導教授的示範，顯然如高老師所言：「正經」度不同，因為教學者營造出來的氛圍而有不同表現。

HT：上台時，聲音太小聲了，聽不到他們在講什麼，還有在玩的，台下又一直猛笑，反正他們不管發生什麼事都可以咯咯笑不停。（討 930924）

HT：雖然好像在做一樣的事，不過這次好像比較正經一點。（討 931021）

研究者認為每個劇本都是兒童精心的創作，嚴肅地看待自己的創作亦可培養「對文字負責的態度」（陳弘昌，1999），而最後的演出即是展現作品的途徑，應該要「正經」以待。在呈現部分，指導教授營造了嚴謹的情境，哪個時候做什麼事？台上台下該有什麼表現？需要注意什麼？讓兒童有例可循，在台上沒有人願意嬉鬧，因為那是「正式」的演出，因此，如何在收放之間拿捏得宜，是研究者不斷努力的方向，讓他們可以很輕鬆地學習，但在詮釋自己作品時，又以正經的態度來面對。

## （五）小組活動

小組活動的運作模式之一是領導者主導到爭取公平，尤其表現在角色的選取。前期劇本的角色是由組長來決定，但是，產生了以下現象：組長選定角色，不喜歡的再私下交換，角色混亂後又由組長再選，除了在原點駐足不前，拖延進度外，兒童對於被選派

的角色也有爭議，最後喚發兒童爭取公平的意識，改由猜拳的方式來決定，先點到誰，就由他先選走角色，以機率原則來顯現公平性。雖然有些兒童不喜歡選到的角色，但結果畢竟是自己造成，產生的爭議較小，此小組運作模式亦加速了角色選定的時間，有效提高劇本創作的效率。

G6：猜拳比較公平！

G1：數隻數隻，最多五隻，最少 0 隻！

G1：5，15…（以兒童所出拳的總數來數）

S3：點到你了，你要演誰？

S2：我選恐龍老師（觀 931007）

## 結語

兒童對於讀者劇場有了初步的瞭解，教師不需要花時間陳述活動的步驟，即可馬上進行 RT Map 和台詞的創作，相較於摸索期，本期不管在朗讀、台詞創作及小組活動等，都有很大的進展。研究者更加入了多樣的活動，如：認字、美勞及戲劇技巧，希望增添讀者劇場教學的趣味性，但戲劇活動卻是「雷聲大雨點小」，嚮往者眾，最後呈現的效果卻令人大失所望，希望透過此期的初體驗，再經研究者修正種種缺失後，期待下一期兒童迥然不同的表現。

此期最特別地是加入指導教授的示範教學，雖然只有短短兩節課，卻讓研究者受益良多，教授對該班兒童的吸引力有目共睹，反觀己身的教學：應變能力不足；肢體動作、聲音以及表情無法引人入勝，甚至於當初代表「安靜」的手勢，由指導教授來執行，是可以奏效，種種差異顯示，研究者除了累積教學經驗外，更要就技巧與態度不斷精進，才能將讀者劇場的功效發揮的淋漓盡致。

### 三、成熟期

針對進展期所發現的問題、困境，研究者與高老師再思考更周全的策略來因應，此期兒童在活動中有更佳的表现。本期課程實施的重點如下：

#### （一）讀者劇場活動前之準備

研究者以自編之《小雨蛙等信》並配合棒偶，進行學習動機的引導，基於前兩個時期的歷練，慢慢形成固定的教學流程，以及小組活動的模式。

#### （二）讀者劇場融入國語文的主要目標

此期主要目標是藉由讀者劇場的活動，讓兒童可以根據《小雨蛙等信》改寫成另一精彩的劇本，並透過各種戲劇技巧，加強兒童表情與聲音的表現。。

#### （三）讀者劇場教學分析

兒童方面，已有兩個循環的學習經驗，對讀者劇場活動模式相當熟悉，本期更加入各種聲音元素，並持續針對兒童的聲音表情進行練習，以期最後的演出更盡善盡美；教師部分則是持續與兒童互動，並藉由他們的反應，進行教學反思與改進參考。

#### （四）讀者劇場活動之評量

此期著重兒童創作的語文表現，評量的範圍包括：高老師及兒童的訪談、上課觀察記錄、討論、學習單，以及兒童的自編劇本。

表 4-4 讀者劇場第三循環「小雨蛙等信」課程設計活動

活動內容	教學過程
引起動機	一、棒偶秀（第一節課） （一）檢討上一個循環呈現時的缺失與優點。 （二）彩虹老師以棒偶陳述《小雨蛙等信》的改編故事。 （三）請兒童上來以棒偶隨性編故事。
朗讀	二、朗讀（第二節課） （一）發下老師設計之劇本《小雨蛙等信》。 （二）朗讀：帶領兒童朗讀。 （三）兒童自行朗讀—齊讀、分組（以各種情緒、語調朗讀）。 （四）生字按按樂： 老師秀出生字卡，兒童依場次，將生字出現的那個台詞念一遍，以組競賽為單位，組長為代表，在黑板上畫出大手，誰先按到大手，誰就可以先回答。 三、劇本內容探究（第三節課） （一）利用提問法，請各小組回答

表 4-4 讀者劇場第三循環「小雨蛙等信」課程設計活動（續上頁）

RT Map	<p>劇中的地點？時間？角色性格？從何看出？劇中的情節為何？</p> <p>（三）請各組小朋友分配角色，依據角色的個性與發生的事進行有感情的劇本朗讀</p> <p>學習單 NO4--「看故事寫大綱」（見附錄四）</p> <p>四、小小劇作家～製作表格（第四、五、六節課）</p> <p>（一）與兒童商討一起改編的故事。</p> <p>（二）以提問與討論的方式完成劇本大綱：</p> <p>劇名是什麼？第一場有哪些人物？在哪裡發生？發生了什麼事？……</p> <p>（三）發下海報，請各組自行完成第一到第三場。</p> <p>（四）聲音示範：以第一場為範例，讓兒童瞭解如何加入情境中發生的聲音，如，警車的聲音、槍聲等等，並讓兒童一起發出這些聲音。</p> <p>（五）「定格默劇」（改由其他的戲劇方法）：請各組以二各畫面，表現第三場的情節（以請一組先示範，老師口頭講解）。</p>
台詞	<p>五、小小劇作家～製作台詞（第七～九節課）</p> <p>發下紙張，請各組按照大綱，製作出台詞，共分為三場（第一、第二、第三場）</p> <p>教師：巡視進度，給出台詞撰寫的意見。</p> <p>學習單 NO5--「劇本寫作練習」（見附錄五）</p>
修改與練習	<p>六、小小讀者劇場Ⅰ～預演（第十節）</p> <p>請兒童依自己的角色進行練習，並請各小組就劇本上的某一場次上台演出。</p>
呈現	<p>七、小小讀者劇場Ⅱ（第十一節）</p> <p>（一）在台上準備七張椅子</p> <p>（二）第一到第六組帶著劇本次序上台演出</p> <p>（三）演出結束後，教師進行講評，並請各組依照互評單發表心得，並交回互評單。</p>

進入第三個循環—成熟期階段，相較於前兩期，兒童在讀者劇場流程中又有不同的表現，研究者依序條列分析如下：

### （一）引起動機

在引起動機方面，主要是偶劇激發兒童的創作動力。研究者將偶劇帶入教學活動，以棒偶演出研究者編寫之《小雨蛙等信》，棒偶的角色一出現，兒童隨即回應：「是小雨蛙，小雨蛙等信」，馬上回憶剛教過的課文，明白研究者聚焦的主題在哪，並迅速連結之前的舊經驗，對於棒偶，兒童皆有高度的興趣，因此，成功引起兒童學習的動機與熱情，並加強此劇本的主題概念。

S6：還有那個小雨蛙和兔子先生（棒偶），我覺得很好玩！我媽媽說要問彩虹老師怎麼做，他也要學起來。（訪 931215，S6）

HT：你沒看到你一拿起棒偶，他們眼睛馬上亮起來，這班的孩子比較不喜歡寫東西，比較懶，不過語文表達能力普遍都還不錯，加上你又用那個（棒偶）來吸引他們，當然滔滔不絕。（討 931102）

隨後，研究者請兒童就棒偶來編故事，反應相當踴躍，改編的故事天馬行空，深富想像力，足以見得戲劇因子的魅力無窮，如果教學者能夠巧妙運用的話，將使教學效果增色不少。

HT：我覺得這個活動開啟了他們編劇的潛力。……後來有很多小朋友下課跟我說他想的故事，大家意見很多，但是這是很好的現象，證明很多人都有想要創作、表現的渴望。（討 931103）

此現象引發研究者思考，之前和他們改編劇本，當研究者把空白 RT Map 放到黑板上，有兒童的反應是：「又有一張了」、「我的天啊！」，足以見的「創作劇本」這項工作逐漸引起兒童的不耐，然而，對應這次以棒偶編故事，卻有截然不同的反應，有的兒童編過一次還想上台，感受如高老師所說：「想要創作、表現的渴望」，一樣都是在創作，為何有如此大的差別？編故事可以文思泉湧，但是 RT Map、台詞就「想不出來」，是因為「棒偶」本身的因素？還是「創作的型態」不同造成？研究者可以再思考更多方式激發兒童創作的興趣，但若是兒童只想講不想寫，那引發兒童動手寫下思緒之方面就是研究者需要不斷努力的。

## （二）朗讀

教師以自編之《小雨蛙等信》讓兒童進行朗讀，從教師領讀到分組朗讀依序進行，在此分為兩個議題探討：一、加入各種人物來朗讀；二、強調台詞的情緒表現與配音。除了喜怒哀樂外，為了增加朗讀的樂趣，研究者加入許多人物的聲音來朗讀，如：櫻桃小丸子的爺爺、花輪、靜香等等，兒童非常興奮，再配合小組成就表的獎懲制度，表現都相當傑出。除了好玩外，也成功凝聚他們朗讀的專注力，藉由模擬各種角色的聲音，加強聲音表情的訓練，

AT：好，我們請第六組用女鬼的聲音念第二場。女鬼是什麼聲音？……好，我們先聽聽第六組女鬼的聲音。

G6：ㄈㄘ～～（觀 931103）

研究者在《小雨蛙等信》的對話中，特別在台詞句末，加上情緒表現，作為提醒，如：生氣、快樂、興奮等等，並配合背景配音，像敲門聲、跑步聲，讓兒童一起發出來。

經過提醒補充，兒童在朗讀時，會隨著句末提示來朗念劇本，開始去模擬角色的情感。

HT：小朋友可能也不知道那句話該怎麼表現，所以我們可以先給他們提示，比如說：小明發現自己的鉛筆不見了，應該是要很緊張，「啊，我的鉛筆不見了」，要用緊張的聲音來表達，我們就要給兒童提示，用很緊張的聲音念這一句。（討 930930）

此研究著重於讀者劇場對兒童寫作能力的影響，聚焦的是「寫作」部分，在與研所同學課餘閒聊之際，曾有人建議只需針對研究目的進行課程設計即可，不需衍生太多旁枝末節，引發研究者不斷思考：既然研究重點在於兒童寫作能力，那是不是朗讀部分可以剔除？然而，「朗讀」也是讀者劇場教學重要的一環，透過朗讀，兒童知道如何展現自己的聲音與表情，也明白怎樣表達劇本角色的不同要求，對於最後的劇本演出助益匪淺，再者，研究者也想藉由讀者劇場完整流程，剖析可能發生的問題與解決方案，以供欲體驗讀者劇場教學的教師一個參考方向。

HT：我覺得小朋友的聲音進步很多，尤其用不同的聲音來表現課文，他們覺得很有趣，尤其上次恐龍老師有稍加訓練一下他們的聲音表情，這次念起來好太多了，希望對後來的演出有幫助。（討 931103）

### （三）劇本創作

在劇本創作部分，研究者根據流程分成三個面向來討論：

#### 1、RT Map

之前 RT Map 創作模式，是由研究者與所有兒童共同討論後，發下 RT Map 表格讓他們編寫，研究者主要工作是專心引導並觀察重點小組的情形，其他各組則由高老師來帶，然而，此期卻發生教師人手的問題。適逢月考過後，高老師需要改考卷及換算成績，行政工作的量也增加，需要抽身去完成，無法一直在研究現場進行協助，所以，當高老師離開崗位後，秩序一度大亂，研究者除了要觀察重點小組外，還要巡視各組創作的進度，即使採用小組成就表也往往只收一時之效，若要執著於重點小組，那麼其他小組的常規將難以控制，若是兼顧兩者，則無法專注於重點小組的觀察與引導，在教師人數無法增加的情況下，研究者如何兼顧雙方的學習效能將是一大重點。

HT：我比較抱歉，因為剛考完試，必須改考卷和換算成績，加上學校那邊又有一些事要做，所以沒辦法一直在教室裡。（討 931108）

教師人手問題回歸到教室現場來看，一般教室頂多一位教師，若要進行讀者劇場活動的話，一位教師有沒有辦法分組一一引導？有什麼替代方案可以進行？指導教授提供跨領域的可能性，結合其他教師來進行，此法將給未來教學與研究一個思考的方向。

DT：看能不能跟鄉土老師合作，借鄉土的課或其他科目來上，更可以形成一個教師社群，一起來進行這個研究。（該班鄉土老師乃指導教授熟識，因此以她為例）（訪 931021，DT）

## 2、台詞

在台詞部分，研究者將之分為三個議題來討論，依序為強調劇本內容的張力；加強教學設備的品質；減少書寫工具的妨礙。

研究者在此期強調劇本內容的張力，因此，要求兒童在撰寫台詞的同時，可以就角色情緒的要求，於句末以刮號的方式來強調，像是：快樂、生氣。興奮等，當進行戲劇演出時，此補充可以有效提醒兒童轉換語調。此外，兒童在劇本中也加入了一些聲音元素，如：槍聲、上課鐘聲、東西掉下去的聲音，讓他們齊聲發出。

劉德華：我們去電影院前面演。（高興）

大家：嗶嗶嗶！

猴子警察：這裡不行演戲。（生氣）

劉德華：為什麼不能在這裡演戲？（劇 G6C3）

第六組的角色之一劉德華相邀到電影院前演戲，遭到猴子警察的喝止，台詞情緒由高興轉為生氣的口吻，加上齊聲發出的警察吹哨聲：嗶嗶嗶！讓整個故事活了起來。這些出現在周遭環境的聲音，不但結合了兒童生活經驗，更增加戲劇表演的趣味性，以台詞之情緒表現和環境的聲音元素來襯托劇本，讓故事發展更具張力。

第二是加強教學設備的品質。在前兩個時期，研究者將空白 A4 的紙裝訂一起，讓兒童合力完成台詞，因為紙張比較小，造成只容一個兒童書寫，其他人易分心、聊天，因分工不均，時有爭執，且紙張又易因為折痕而掉頁，所以，此期創作台詞時，研究者便用壁報紙裁成 A3 大小的紙張，暫不裝訂，希望兒童可以一起分工完成。

HT：我覺得編寫台詞的劇本，不要訂在一起，像這次這樣，分開真的比較好，小朋友可以分開來寫，就不會像之前那樣，都只能有一個人寫，其他人都沒事做，讓寫的人覺得不公平，自然就不會有要寫的動力，而且這次用壁報紙來寫，這種紙質比較厚，就不會拿來拿去，不久就分屍了。（討 931111）

改良後的劇本草稿，總共有三大張（分三場），所以，讓更多兒童有書寫台詞的機會，不再只有少數幾個專職，紛爭減少許多。由此可知，小組合作相當忌諱分工不均，做很多事和偷懶的人同享豐盛結果，當然令人不服，也失去團體互助合作的意義。教學設備的品質問題需思慮周詳，讓小組在公平的氛圍中工作，將有助於教學效能的提高。

最後是減少書寫工具的妨礙。起因是有兒童用原子筆書寫台詞，研究者不置可否，



並沒有進行阻止，卻產生連鎖反應，因為沒有規定必須使用鉛筆，所以，兒童紛紛改採原子筆，然而，他們卻常常寫錯，必須不斷地塗改，不斷地使用立可白，又得等待立可白乾掉才能書寫，無形中花費太多等待的時間，改編進度因而拖長，研究者隨即規定全部換用鉛筆，以減少書寫工具的妨礙，在時間上節省許多不必要的浪費。

HT：在聯絡簿裡，我是規定一定要用鉛筆寫，不過他們非常喜歡用原子筆，尤其是立可白，他們很愛用。（討 931111）

### 3、修改與練習

讀者劇場活動的練習部分，是整個歷程中音量最不容易控制的，因為六組同時要發出聲音練習，秩序不易掌握是可想而知，因而也出現了教師對於音量認知的差異。研究者認為練習的聲音還在可接受範圍，刻意壓低音量就失去練習的意義，因此，就隨兒童自由地練習，然高老師考量到其他兩班兒童的感受，不願影響他們上課的品質，所以，希望班上兒童在練習時，可以盡量降低聲音，兩者對於音量的接受度有些許差異。

HT：練習還是太吵，我都覺得會吵到別班，雖然他們都知道我們在進行研究，不過還是盡量不要吵到他們。

AT：練習這一部份是真的比較大聲，不過我觀察了一下，他們真的是在練習，不是在鬧，如果吵到別班的話，看兩班老師有沒有什麼建議，我們再想一想有沒有好方法可以解決。（討 931118）

討論改進之法，首要是維持兒童的秩序，確保他們是「練習」而不是「喧鬧」，再進一步思考：是不是可以配合其他兩班的課表，選擇他班上科任課時進行練習？或是商借其他更大的教室？除了從學校的軟硬體設施著手，是不是還有其它的可能性？教學歷程中，研究者最擔心的是干擾其他班級的作息，因為戲劇和討論的活動都屬於動態性，為了進行研究，卻要他人忍受不斷地疲勞轟炸，那將失去此項研究的價值與意義，因此，思考各種方法來解決所有問題才是行動研究最扣人心弦的地方。

### （四）呈現

在呈現部分，研究者與高老師就劇本存在問題，進行深入的討論。

HT：表演沒有拿劇本，是不是就不叫讀者劇場？……我是覺得反正台詞很少，他們又有練習過，其實背一下，不會造成什麼負擔。不用一定要拿劇本上去，而且劇本很容易遮住小朋友的臉，這樣我覺得是反效果，應該可以有更完美的演出。

AT：劇本在讀者劇場是很重要的，「背」台詞本身就是一個壓力，大家都不喜歡背啊，那是他們台詞都比較短，之前又有練習，所以，有時候甚至不用看劇本就可以念的出來，但是，萬一台詞很多呢？所以，在這個活動中，我希望讓小朋友覺得劇本是表演的一部份，就跟出門要穿衣服一樣。……不會啊，我覺得光

用表情和聲音就讓大家知道他在演什麼才是最厲害的，這也是完美演出啊（討 931119）

「手持劇本」是讀者劇場表現整體的一個部分（Coger & White, 1982），一般劇場表演，背台詞是首要之務，但相對卻造成表演者的負擔，上台已經夠緊張卻還要承受忘詞的壓力，所以，讀者劇場希望營造輕鬆自在情境，只用聲音和表情來表達故事內容。高老師考量他們班和劇本台詞的特性，因地制宜，提出拿掉劇本，讓兒童更完美演出的建議。研究者不禁思考：何謂完美的演出？是要豐富肢體配合一字不漏的台詞？還是流暢的走位，多樣的舞台效果？研究者認為以讀者劇場的觀點來看：真實的表情和聲音詮釋，才是最完美的演出，如果抽掉了劇本部分，整個讀者劇場活動就因此變調，研究者和高老師真的在讀者劇場內涵上取得共識了嗎？是哪個地方還需要加強？

### （五）小組活動

此期的小組活動主要探討兒童建立的分工模式，讀者劇場教學是要營造小組團體互助的情境，就如學者所言：「讀者劇場的價值與教育目的之一就是加強同儕之間的合作學習」（Laughlin & Latrobe, 1990; Walker, 1996）。在前幾期，小組合作的情況不佳，只有固定的人書寫和想創意，其他人有的發呆，有的聊天，經過教師不斷地宣導、提醒以及增強機制的奏效，在這個循環中，小組成員聊天發呆的情況較少，即使是當下沒事做的兒童，也會將 RT Map 舉高，讓其他書寫的兒童做為參考，形成另一種分工的模式，共同為組上的劇本盡一分心力。

S6：換你了，趕快想啦！

S4：每次都要我們跟你講，老師說每個人都要動動腦。

S1：要動動腦，動動腦，動動腦，動～動～腦（哼歌）

S6：給他一個任務好了！

S2：那你拿這個（拉起 RT Map 之一角）（觀 931006）

### 結語

該班因為月考緣故，高老師希望可以停課一週，讓他有時間為考試複習。待考完，研究者再度前往時，兒童顯得相當浮動，原本還擔心之前的努力會付之一炬，得花時間喚回兒童的記憶，後來證實，當讀者劇場模式建立後，即使停了一段時間，兒童還是可以很快步入軌道，並依循固有模式進行 RT Map 與台詞的創作。

此期兒童在朗讀與劇本創作上都加入許多聲音元素，不但朗讀表現可圈可點，劇本整體內容也因這些元素變得更加豐富，不管是槍聲、電話鈴聲或甚是頒獎的音樂，兒童都模擬的維妙維肖，同時，小組也建立一套他們分工與合作的模式，本期僅針對一些教學小細節進行修正。

## 參、研究外一章：高老師的迴響

研究的結束不是終結，其貴在能喚起火花，引發漣漪。盱衡整個研究過程，高老師因參與而體驗了讀者劇場，並將其概念內化而付諸實行。迴響中的課程與教學，皆由高老師親自執行。

在參與三個循環的讀者劇場活動後，高老師將內化之概念付諸實行，親自帶領兒童再次體驗讀者劇场的魅力，鑑於之前活動的得失，高老師在此期做了些修正，其課程實施的重點如下：

### （一）讀者劇場活動前之準備

高老師將兒童重新編組，同時，針對教學時間進行修正，調整劇本創作的課程安排，將創作時間連貫起來。

### （二）讀者劇場融入國語文的主要目標

此期主要目標是藉由讀者劇場的活動，讓兒童可以自己設定主題，創作故事，並將它編寫成劇本的形式。

### （三）讀者劇場教學分析

兒童方面，對於讀者劇場的步驟相當熟悉，此期在流程與時間均做了一些改變，觀察其學習狀況，以作為研究後實際融入教學中之參考；教師部分則是初次進行讀者劇場教學，除了與兒童互動，藉由反應修正錯誤外，並在實際教學中更領悟讀者劇場執行面的優缺

### （四）讀者劇場活動之評量

此期著重兒童創作的興趣以及表現，評量之重點為訪談以及兒童之劇本表現。

表 4-5 讀者劇場「我要演……」課程設計活動

活動內容	教學流程
引起動機	一、準備活動 （一）尋求兒童的意願。 （二）請兒童自己選組，並將名單交給老師。 （三）安排小組位置的挪動。
RT Map	二、發展活動 （一）小小劇作家～製作表格 1、教師畫好 RT MAP 的表格，每組各一張。 2、請各組自行完成三場 RT Map。
台詞	（二）小小劇作家～製作台詞 發下紙張，請各組按照大綱，製作出台詞，共分為三場（第一、第

表 4-5 讀者劇場「我要演……」課程設計活動（續上頁）

呈現	<p>二、第三場）</p> <p>教師：巡視進度，給出台詞撰寫的意見。</p> <p>三、綜合活動～小小讀者劇場</p> <p>（一）在台上準備五張椅子。</p> <p>（二）第一到第八組帶著劇本次序上台演出。</p>
----	---

進入迴響階段，此階段不管是教學者或教學流程皆有改變，研究者依教師動機的萌芽、教學時間的安排以及讀者劇場活動流程：劇本創作、呈現，進行分析，最後補述小組活動的進行。

### （一）教師動機的萌芽

引發高老師嘗試的動機，起因是《演一棵大樹》裡描述主角在「小紅帽」戲中成功扮演大樹的角色，以及《故事媽媽》許媽媽說故事時如何展現她的聲音和臉部表情，讀者劇場的活動彷彿歷歷在目，不斷觸發高老師想要嘗試的心，把之前對讀者劇場活動的想法，用行動表現出來。

HT：其實我是有想過，如果換我來帶讀者劇場，不知道情況會是怎樣，心中有一些想法，後來是備課翻到《演一棵大樹》裡要演小紅帽的故事，突然想到我們之前有討論到這課適合進行讀者劇場，加上後面接的那課《故事媽媽》，都跟戲劇有關，所以，我才想說或許我可以自己帶看看（訪 931215，HT）

### （二）教學時間的安排

針對劇本創造和呈現，高老師設計了七節課，其中一堂課是最後呈現部分，RT Map 與台詞均各佔三堂，在六堂課內要將劇本完成，若無法在期限內編寫完畢，則必須趁下課時間將之補齊。

AT：才六節課寫的完嗎？如何規劃教學時間？

HT：因為沒什麼時間，我給他們各三節課把 RT Map 和台詞寫完，在一定的時間內把它完成，要是真的寫不完，就得趁下課的時間寫，反正在我規定的時間內一定要完成。（訪 931201，HT）

此期與之前最大不同處在於教學時間的應用，高老師把原本作息時間進行調整，將劇本創作的時間拉長，以前是利用早自修以及彈性課程進行創作，兒童必須先花一段時間回憶之前所討論，等進入創作的情緒後，又因課程結束必須再次抽離開來，如此零碎的時間，讓寫作的效果無法彰顯，有鑑於此，高老師將課程進行調整，讓整個劇本創作的時間連結在一起，兒童的思緒不再受到干擾，劇本進度得以順利完成。

HT：之前你有提到寫劇本的時間太零碎了，所以我想說讓他們試試看，如果連節，能不能一氣呵成，所以就從早自修開始到第二節課，讓他們寫 RT Map 和台詞。……原本還在擔心會不會一口氣連三節，小朋友都寫到煩了，就開始講話，後來發現他們好像越討論越起勁，可能是講到他們喜歡的卡通吧，很多人還提早寫完，我就請他們先寫台詞。（訪 931215，HT）

### （三）劇本創作

相較於前幾期的教學流程，此期抽掉朗讀的部分，直接進入劇本創作，高老師提出她的原因：

HT：我覺得之前的活動很有趣，不過要真正落實到國語課還是有問題，因為要花好多時間，對於我們這種動不動就要趕課的老師，真的有困難，尤其國語的習練就好多本，都已經上不完了，不過我還是肯定它對小朋友寫作上一定會有幫助，所以，我只針對寫作來練習，就直接寫劇本。（訪 031215，HT）

讀者劇場活動需要花費較長的時間（董靜齊口述，張宜萱撰，2005；Chang, 2005; O'Rourke, 1990），不管是在討論或是創作劇本都無法一蹴可幾，然而，回歸到教育現場，學習時間已經固定，項目與種類卻一直有增無減，若加入讀者劇場活動，光是討論就花費相當多時間，若急就章，又顯囫圇吞棗，對兒童的助益不大，如何有效運用時間，將讀者劇場與國語課，或甚至其他領域進行更密切的融合？將是研究者必須思考的方向。

在劇本創作中，研究者將之教學流程：RT Map、台詞、修改與練習，逐一分析。

#### 1、RT Map

在 RT Map 部分，可以明顯感受兒童對卡通情節的偏好。高老師進行 RT Map 時，考量兒童改編劇本的舊經驗，因此，並沒有設定主題，而是隨他們恣意創作，然而，從兒童編寫故事：「科南的失蹤記」、「小新在搞鬼的一天」、「皮卡丘的好朋友」……觀之，主題都是與目前電視上演的卡通有關，足以見得寫作主題若越貼近兒童的興趣，則越引發他們學習的熱情，而卡通就是很大的媒介。

HT：《演一棵大樹》課文的內容是演小紅帽，不過我不以此為限，我要他們自己選故事，也可以是卡通，只是不能跟電視上的情節一樣，比如說這一組決定要演蠟筆小新，好，那角色就固定住，我不想讓他們自己創造角色，這樣會很麻煩。（訪 931215，HT）

S1：我們演科南失蹤了，掉進洞裡面，很好玩！（訪 931215，S1）

## 2、台詞

此期在台詞方面，最大優點在於賦予角色顯明的個性。前幾詞的台詞普遍較為平板，無法凸顯劇中人物的個性，但此時的台詞則是隨著劇情發展，以對話與情緒表情的方式，將劇中人物的個性鮮明化。

光彥：怎麼辦，我們要怎麼出去。（緊張）

科南：不要緊張，我們等目幕警官。（安靜）

目幕警官：科南，你怎麼在下面？

科南：我們掉進洞裡。

光彥：對啊，請救我們出去，快一點！（著急）

科南：你叫你的手下，下來救我們！（安靜）（劇 G6）

科南在台詞下常常被補充「安靜」的情緒表現，對照對話內容，此處的「安靜」應是代表沈穩之意，而光彥則顯得急躁，經由台詞的鋪陳，劇中兒童編寫的台詞受到該角色在電視中表現所影響。

## 3、修改與練習

此期並沒有安排特定的練習時間，取而代之的是兒童需自己利用課餘練習，教師不用刻意安排一節課，讓他們進行排演，減輕教學上的負擔，此優點在於，排演時間不受堂數限制外，有更充足的時間來練習，也建立了兒童自動自發的精神。

HT：下課時，自己去找組上的小朋友練習，反正我就規定哪一天要表演，之前自己找時間練，我沒有特別安排一堂課來練習。……他們大概都會找下課時間，不然就是中午吃飽飯後，早點吃完早點練習。（訪 931215，HT）

## （三）呈現

高老師強調肢體的展現，鼓勵兒童加入些許肢體動作，以強化演出時的戲劇效果。

HT：既然聲音和表情不能完全讓觀眾知道他們在演什麼，那再配合肢體動作，我請他們自己想動作，不需要多，然後在最後演出的時候可以表現出來。（訪 931215，HT）

然而，讀者劇場是不需要過多的肢體動作（Coker & White, 1982），對戲劇教學存在迷思的現職教師，總認為肢體動作在舞台的表現上是相當重要，無法體會讀者劇場重在聲音與表情的詮釋，誤以為這種表現方式「少了點什麼」，讀者劇場不在於肢體的強調，尤其此研究的課程與國語課進行結合，著重的是寫作上的影響，過多的肢體動作不僅需要花費心力去構思，同時，亦會妨礙「手持劇本」的動作。

HT：我覺得沒有動作還是怪怪的，感覺好像少了點什麼，跟我認知的戲劇不太一樣，在台上就是念劇本，感覺比較沈悶，如果有加動作會比較好。(訪 931215，HT)

#### (四) 小組活動

此期小組活動情形主要探討重新分組的問題。高老師將之前小組名單再次打散，重新分組，每組以四到六人為限，兒童可自行挑選組上的成員，名單確定後就不能任意更換，除非有合理的解釋並經過教師同意，此階段的組別總共有八組，每組約四到五人。

AT：為何會想再重新分組啊？

HT：小組之前會常吵架，現在我就換各方式進行，我讓他們自己選組別，好朋友通常會在同一組，我覺得這樣會比較有默契，爭吵的情況會少一點，而且組上都是好朋友，合作的情形會比較好也比較有效率。(訪 931215，HT)

重新分組的動機在於增進小組合作的效率，，小組在分工與討論時難免有爭執產生，此時會影響到劇本創作的進行，除了重新修正小組成員外，高老師還有一套解決的方法。

AT：那如果還是有吵架的情形呢？

HT：我尊重他們自由選擇的意願，在一組就表示想好好合作寫劇本，如果吵架或怎樣，看誰帶頭，就表示你不想在這一組，那他就得自己一組，自己寫劇本，自己演，果然吵架的機率就少很多，因為誰都不想單獨一個人。……藉此也可以培養他們負責的態度。(訪 931215，HT)

以隔離的方式有效解決兒童活動時的紛爭，前提建立在：兒童都是自願在同一組，願意一起互助合作，完成劇本，只要打破這項前提，代表兒童當初作了錯誤決定，高老師便可將之隔離出來，此法可收立即之效，然而，採用隔離之法，不啻剝奪兒童受教的權益，以小組進行的方式，衝突是難免，也是難熬的過渡期，萬一有語文程度較差的兒童被隔離出去，將一個人完成劇本，對他而言，將是個充滿挫折的寫作經驗，研究者不禁思考，是不是還有其他更正向、積極的方式？讓兒童在和諧的氣氛中，一起進行讀者劇場的活動。

## 結語

現職教師不一定可以掌握戲劇教學的技巧，所以，對此常常顯得卻步，但讀者劇場貴在它有一套步驟可以遵循，讓新接觸的教師不會無所適從，但這不是一套既定的教學法，它有許多可以變化的彈性，只要兒童藉由讀者劇場的活動，讓寫作樂在其中，同時舒展自己的聲音表情，讓表演成為樂趣，有沒有按部就班的進行，並不是那麼地重要。此階段高老師雖然沒有按照舊有的模式來進行，但能夠依照現職教師的困難與需求來修改課程，反而更能引發迴響，將讀者劇場帶入實際的教學現場中。

此時兒童完全發揮其創作能力，從題材的選取、RT Map 以至台詞都不假他人之手，且進步的表現有目共睹，除了 RT Map 上情節能擷取重點填寫外，台詞的質與量上也有明顯的進展，在在顯示讀者劇場在兒童身上起了莫大的效用，也證實鷹架作用的助益匪淺。



## 第二節 讀者劇場融入國語課之困境與解決之道

本節將針對研究問題「讀者劇場融入國小低年級國語文教學中，所產生的困境及因應之道」進行分析，研究者依序分為六大困境：一、創作時間的安排不佳；二、小組的合作機制待加強；三、小組間進度有差距；四、編寫劇本的熱情漸趨平息；五、小組在台上表現力不足；六、常規管理不易。

### 一、創作時間的安排不佳

創作時間的安排不佳，主要是讀者劇場活動大部分安排在早自修，學習效果不佳；再者，創作時間遭到切割也是問題之一。雖說一日之計在於晨，但早自修的時間只有三十分，兒童情緒尚未進入學習狀態，有人昏昏欲睡，甚至有的早餐還沒有吃，需要一段時間進行調適。因此，在身心還沒準備妥當之際，便要他們強打精神參與讀者劇場的活動，教學成效當然大打折扣。

DT：最好不要在早自修的時候來上課，因為那個時間小朋友的情緒都不太穩定，這樣這堂課對他們就不是享受，而是負擔，小朋友的表現是一種應付。（訪 931021，DT）

除了利用早自修上課外，研究者也安排在彈性時間，然而，彈性課也僅僅只有一堂，兒童必須先回想上次討論的細節，當思緒慢慢進入劇本創作時，又必須因為時間的關係而宣告中斷，撰寫劇本的時間明顯受到切割，只能聚集每個零碎的四十分鐘，然而，讀者劇場需要很多時間進行討論與創作，思緒必須連貫才能一氣呵成，若經過切割，需要不斷重複回想與準備的過程，造成時間上的浪費。

HT：之前你有提到寫劇本的時間太零碎了，所以我想說讓他們試試看，如果連節，能不能一氣呵成，所以就從早自修開始到第二節課，讓他們寫 RT Map 和台詞。……原本還在擔心會不會一口氣連三節，小朋友都寫到煩了，就開始講話，後來發現他們好像越討論越起勁，可能是講到他們喜歡的卡通吧，很多人還提早寫完，我就請他們先寫台詞。（訪 931215，HT）

為了修正兩者的缺失，重新調整教學時間乃刻不容緩。作法是實施課程調動，若當日進行 RT Map 或是台詞創作時，則將其他領域的課程調開，從早自修到第一、第二節課，這整整一百一十五分的時間均可進行創作，當兒童進入學習狀態後，便可立即聚精會神地討論與創作，思緒不會因時間受到干擾，可以一氣呵成完成劇本。

更進一步，未來亦可採行指導教授的建議：

DT：看能不能跟鄉土老師合作，借鄉土的課或其他科目來上，更可以形成一個教師社群，一起來進行這個研究。……跟鄉土語言合作，盡量找正課的時間來上，早自修可以讓他們自行去練習，或是鄉土可以挪到早自修來上。（訪 931021，DT）

學校可形成一個讀者劇場的教學團隊，將它跟各領域結合在一起，並且經由課程的安排，調整活動的時間，使讀者劇場達到最大的功效。由此可知，讀者劇場課程活動的時間安排相當重要，如何在課程一開始，便事先瞭解學校可能會有的活動，與教師討論調課事宜，設法在避開學校活動與調課的方式下，將讀者劇場的課程連在一起，只是研究者當初爲了讓班級作息的干擾達到最小，將讀者劇場活動安插在早自修與彈性課，沒有考量到劇本創作的特性，造成時間上的切割，因而影響劇本的進度與品質。

### 三、小組的合作機制待加強

研究者在教學過程中觀之，小組的合作機制還有很大的改善空間，尤其是討論及分工的情形。兒童在討論時，常常陷入主觀的堅持，誰也不讓誰，無法經由理性的協調達到共識，最後引發紛爭不斷。而互動氣氛不良的小組，不但無法合力完成創作，更讓鷹架作用無法產生效能。

S2：叫多啦 A 夢拿打架手套打胖虎。

S1：用倒地殺手比較快，叫殺手去打胖虎

S6：剛剛大家都說要用打架手套，又沒有人要用倒地殺手！

S1：我要用倒地殺手，打架手套很無聊。

S6：老師說要少數服從多數。

S1：我要用倒地殺手！！（把 S6 正在寫的劇本草稿搶過來）（觀 930917）

採用小組合作的模式，建立鷹架作用的目標之一，就是讓參與活動的兒童，藉由商量、討論與妥協，從剛開始對事情有不同的瞭解，到後來達到共識的觀點（谷瑞勉譯，1998）。然而，用意雖美，執行面卻有相當大的困難度，起因是此階段兒童剛過渡到具體運思期（朱敬先，1993），還未擺脫自我中心的特質，所以，當小組在進行討論時，更容易堅持己見，無法接納他人的觀點，不僅小組合作模式有名無實，還要花費心力解決同儕間的紛爭，這也是高老師不願意進行分組討論的原因之一。

HT：我不太喜歡進行分組討論，因為他們合作的態度很不好，因為每個人都很自我，有自己的想法、意見，彼此不讓誰，像 S1 他常常被他們組上的小朋友投訴，他媽媽有來問我是不是小朋友都不理他，不想要跟他玩，我後來也問過他們組的其他人，大家的說法是他都不合群，全憑自己的意思做，別人的意見都不重要，所以我滿不喜歡他們合作的態度。（訪 930903，HT）

團體「討論」貴在擁有開放的心，能尊重與接納他人發表的想法，並且經由表決與討論，採納多數人的意見，戮力將任務完成，有鑑於兒童討論的情況不佳，建立他們正確的「討論」模式與態度便是首要之務。

研究者在與兒童進行 RT Map 討論時，特地抽離共同創作的情境，和他們探究「討論」的進行以及該注意的事項，藉由實際的示範，讓兒童知道「討論」如何進行？有何重點該遵循？「討論」的真正精神何在？經過一來一往的溝通，除了培養討論活動的認知與技能外，更建立了「討論」該持有的正確態度與觀念。

AT：我們現在就是在討論，等你們自己小組討論時，也要像我們一起討論一樣，每個人都有講話的權利，都可以提出他們的看法，當別人提出他的看法時，我們可不可以笑人家啊？……可是意見好多怎麼辦？只能要一個，可以舉手表決啊，跟我們一樣，要～～

G：少數服從多數。（觀 931005）

再者，小組分工的情形也是困境之一。此研究劇本創作的情形是：一起編寫 RT Map；選角；該角色自己想台詞。模式雖是如此，但分工機制不佳，造成成員各司其事，有的聊天、畫畫，甚至藉口想不出台詞只賴他人幫助，只有少數人全程參與討論，並著手書寫，這種分工不均的現象引發不滿的情緒，進而產生衝突。

AT：你們要分工合作啊，為什麼都讓他一個人寫，一個人想，你們要一起動動腦啊！

S1：但是我們講什麼他都不聽，都不讓男生寫。

S6：那是你們男生都不寫，都要我們女生寫。

S2：老師說她寫字最漂亮啊（指 S6），當然都由他來寫。（觀 930917）

藉由小組合作分工的進行，兒童可以得到同儕的幫助，有效提升其最佳發展區（ZPD）之上端水準，讓寫作之功力倍增。然而，欲達到此效能的前提便是：小組需要建立最佳的合作與分工機制，讓兒童確切體認：每個人都有事做；每個人都要為小組負責。有了正確的態度後，便可凝聚他們合作的力量。

HT：我覺得如果要養成一起合作創作的作品，就必須每個人都有機會寫到，養成他們負責任的心態，他們會怕老師罵，我覺得應該要問哪一句是誰寫的，反正就是要每個人都寫到，有時候即使沒有意見，但至少也要寫，如果你想的別人並不採用，那就得少數服從多數，就算裡面真的沒有你的想法，不過至少有寫，至少可以為自己的組負責。（訪 931119，HT）

除了建立對小組負責的態度外，善用增強效果也是因應之道。研究者採用鼓勵、認同與加分的方法，增強他們自身的榮譽感，除了引導兒童進行討論時，教師不斷鼓勵他

們為組上盡力外，也採取加分的形式：誰做多事，就加最多分，不同工便不同酬，同時，在小組呈現後，要求成員寫「自評與互評表」，表現最佳者，會獲得大家一致的認同，這些足以激勵兒童向上的正向增強，三管其下，讓他們得以運用互助的力量，完成一篇篇劇本大作。

AT：你們這組誰最棒？

S2：S6，她寫最多！

AT：哇～好厲害，那其他人呢？你們是同一組ㄟ，沒有人分擔她的辛苦啊？

S2：我有寫，我寫兩句。

S4：我寫三句，比你多！

S2：我想比較多耶！

AT：好，S6 加三分，S2 加兩分，S4 加一分，等等去跟高老師說，還有沒有要加分的啊？（觀 931110）

問題：你覺得在我們這一組中，誰是最有進步或最棒的，你要給他幾個笑臉，為什麼？

回答：（畫三個笑臉）S3，因為他這次有認真在寫。（評表 G6C2）

### 三、小組間進度有差距

兒童劇本創作的過程中，因為聊天、爭吵，甚至是花太多時間在協調角色上，並沒有專心致力於劇本寫作，導致創作的腳步嚴重落後，組與組的進度相差很大，有的組別早已完成，有的卻還在編寫，但是，卻又得同步進行表演呈現，因此，研究者必須讓先完成的組別進行其他活動，如：修改練習或是美勞等等，藉此等待進度慢的小組，然而，一直處於修改或練習的狀態，也讓進度快的兒童漸漸失去耐性，秩序也因而更混亂。

AT：第六組是所有組別中進度最慢的，他們好像最無法進入狀況。

HT：我也注意到了，他們花太多時間在選角色上，選好了又換，當然就沒有時間在寫台詞上，我想，他們需要盯緊一點，需要一直 push 才能完成劇本。（觀 930922）

AT：有的組就是寫的很慢，我在想，是不是要像我們老師說的，寫的比較慢的那些，就演到他們寫完的那一場為止。

HT：這樣我怕別組也會跟著做，反正沒完成也沒關係，就沒有壓力了，要不要讓先完成的做一些其他活動，不要一直練習，練習時間久了也會很煩。（討 931013）

要解決組間進度不一的情況，研究者分為消極與積極作法。在消極面，除了深入瞭解他們爭吵的原因，從中協調，以加快創作的腳步外，另一就是安排多樣活動讓先完成的組別進行；而積極面是牽動兒童想奮進的渴望，使其不斷地想超越他人的進度。

溫世頌（1981）提到，低年級學生喜歡競爭，教師可用比賽的活動增進學習效果。因此，研究者採用適度競爭的機制，製作了一個「小組成就表」。方法是由各組認養一種動物，如：第一組是綿羊，第二組是獅子……，依照組上成就來決定前進或後退，若組的表現良好，認養的動物已前進了十格，當組就可以在格子裡畫一種食物來餵食，像是：肉、起司、草等，然後再從頭開始記步，藉由適度競爭，提振他們創作的進度。

AT：第一組的小朋友，你們寫到哪裡了啊？

G1：第三場了！

AT：而且我發現他們這組寫的又快又認真，所以，我決定讓他們前進一格。

S6：老師，我們也快寫到第三場了，等一下我們也要進一格。

S1：快一點啦～我們快要輸給他們了。

AT：我～快～餓～扁～啦。（觀 930922）

HT：這年齡的小朋友，你又用組的方式進行，他們會有比較的心態，像剛剛 S6 就遮住不讓過來的小朋友看到，像你剛剛讚美第三組的小朋友很棒，寫得很快，他們就會想再拼，其他組的也不想輸，適度的競爭是很好的方法。有時候他們也會來跟我講說：「老師，我們等一下就可以吃到食物了」、「老師，鱷魚要吃什麼？」，或是下課討論，等下要給自己認養的動物吃什麼。（討 930917）

「小組成就表」果然引發兒童比較的心態，紛紛力求表現以超越其他人，然而，水可載舟亦可覆舟，教師在採用競爭機制時，特別要注意：如何在「競爭」中取得平衡點，讓兒童從中得到激勵作用，又不至於因競爭而引起衝突，或造成自大的性格，是身為教育者該深思的。

#### 四、編寫劇本的熱情漸趨平息

兒童剛接觸劇本創作時，雖然進度緩慢，但對於要創作可以上台演出的劇本，興奮之情溢於言表，師生共同討論 RT Map 時，他們也都相當踴躍，然而，經過了一個循環，當研究者再度掛上空白 RT Map，要與兒童討論劇情時，他們一看到表格，不耐的表現取代之前的興奮之情，顯得對於改編劇本已感到厭煩，同時，與兒童訪談中也證實此點，他們普遍認為 RT Map 與台詞，是最不喜歡的项目。

AT：我們今天有一項任務要做，就是噹噹～（掛上空白的 RT Map）

G：「又有一張了」、「我的天啊！」（觀 931005）

S1：寫大綱會很難，因為不知道要寫什麼，一直想一直想還是不知道  
（訪 931119，S1）

S3：最不喜歡寫，因為那個要寫很久。（訪 931119，S3）

S5：寫劇本很難，分了很多場次，要寫很多，很難，都不知道要寫什麼。(訪 931119，S5)

隨後，研究者以戲劇技巧帶入活動，企圖讓兒童自編故事時，又使其動力活了起來，他們會一再想要上台講述改編的劇情，甚至這種熱情還延燒到下課時間，大家紛紛跟教師傾訴自己的想法。

HT：我覺得這個活動開啟了他們編劇的潛力。……後來有很多小朋友下課跟我說他想要的故事，大家意見很多，但是這是很好的現象，證明很多人都有想要創作、表現的渴望。(討 931103)

HT：你沒看到你一拿起棒偶，他們眼睛馬上亮起來，這班的孩子比較不喜歡寫東西，比較懶，不過語文表達能力普遍都還不錯，加上你又用那個（棒偶）來吸引他們，當然滔滔不絕。(討 931102)

由此可知，兒童喜歡編故事，喜歡發表自己無限的思考，想像力十足，但只限於口述，若轉換成文字，卻又是另外一回事，編故事可以天馬行空，但提到 RT Map、台詞就「想不出來」，回歸到兩者的本質，其實都是在進行創作，為何有迥然不同的反應？這中間的差別在哪？

考量高老師與兒童的意見，研究者發現他們對事物的專注力較短，如同學者所言，低年級學生的學習特質就是無法長時間坐下來從事單一工作（溫世頌，1981），加上劇本創作給他們印象的就是要「寫很多」、「寫很久」，當然隨即產生冷感，因此，不斷引起兒童編寫劇本的興趣就顯得相當重要。

HT：我覺得讓小朋友一直悶頭寫，常常只有三分鐘熱度，是不是可以在寫作的過程中，稍微跳出來進行不一樣的活動，如果一直悶頭寫下去，我看要寫完，大概要花很久的時間。(討 931005)

「小組成就表」的激勵當然不可缺少，此外，研究者的作法就是在創作時間中加了一些戲劇活動，比如說當 RT Map 編寫完後，讓兒童以默劇演出他們的劇情，而不是馬上進行台詞的創作，設法以動、靜的活動設計，維持他們編寫劇本的熱情，其二，此階段的兒童對自己周遭的事物較關心，需要生動化、生活化的題材（江美惜，1992，1997；李麗霞，1988），而卡通便是最好的媒介，因此，劇本的創作結合兒童最喜愛的卡通，也是熱力延燒的好方法。

HT：剛剛那個遊戲，很好玩，看小朋友很感興趣，都躍躍欲試，但是想要玩的，就要趕快把自己的第三場寫完，我覺得這個方法很好，果然他們就快很多。(討 931006)

HT：可能是講到他們喜歡的卡通吧，很多人還提早寫完，我就請他們先寫台詞。(訪 931215，HT)

## 五、小組在台上的表現力不足

從小組台上的表現力來看，最後的演出以及歷程之戲劇活動，都有相當大的進步空間。兒童在最後的讀劇呈現，還無法充分詮釋劇本角色的情緒與性格，不管是緊張迭起的槍戰鏡頭；溫馨感人的劇情，兒童朗念起來沒什麼大的分別，換言之，他們無法融入劇本中去詮釋情節發展，無法表現角色的悲歡離合，跟平常的朗讀課文並無二異。

HT：我覺得他們還是沒有辦法充分表達聲音和感受，比如說：生氣、快樂等等，而且因為他們上台時也沒有互動，就排排坐，輪到自己時就趕緊站起來把台詞唸完，所以，感覺無法融入故事中，只是上台念課文而已，我覺得這一點滿可惜的。(討 931022)

劇本朗念是將自己的作品進行展現，因此，如何讓觀眾對情節發展有所覺知，甚至感同身受，呈現的品質就相當重要，平板無奇的表現將使創作的劇本大打折扣。為解決兒童最後演出的種種缺失，除了增加他們上台的機會外，透過朗讀與其他戲劇技巧的輔佐也是方法之一，如：旁述默劇、定格默劇、偶劇等，這些戲劇技巧融入教學的重要性，研究者分幾點討論：一、可以累積兒童上台扮演的經驗，增強他們的膽識；二、藉由他組的劇情分享，瞭解還有更多的可能性，擴展兒童思考的廣度；三、經由這些活動，可以訓練兒童聲音與臉部表情的變化，以增進他們上台表現的能力；四、透過有趣的戲劇活動，激起兒童學習的動機，基於以上因素，研究者在課程設計上就加了許多戲劇活動。

HT：他們以前也沒玩過這個（旁述默劇），所以，就算你用很簡單的方法來解釋怎麼做，他們還是轉不過來，所以，我覺得你要先示範一次。(討 930929)

HT：但是一上台，反而不知道要作什麼了，我覺得這是他們之前沒有什麼接觸過的問題，而且可能也不夠大方。(討 931006)

遺憾的是，雖然兒童宣稱喜歡上台演戲，但這些戲劇活動並沒有預期般產生效用，兒童常常只是站在台上不知所措，表情呆滯，動作僵硬，無法針對劇本做即興演出，需要教師一個口令才有一個動作，遑論會因此展現他們的表情及聲音。思其成因，兒童之前並沒有接觸此類的戲劇技巧為主要因素，加上沒有太多上台的機會，難免會有害羞、怯場的現象，再者，他們對自己上台表現的信心也不足，害怕做的不好或是被同儕嘲笑，表演起來總是綁手綁腳。

HT：平常他們要自己去扮演都可以演啦，像下課時間，他們可以自己就演得很好，可是等到正式上課，他們反而不敢上台演，我想他們都怕會犯錯，上台演怕自己演的不好，或是演的不是老師要的，所以他們會怕上台演戲，其實不管是演戲啦，有時候請他們發言或寫什麼，他們都會一直問說：「老師，這樣對不對」，所以我想是怕自己演不好或演錯，老師會不高興。（討 931022）

爲解決兒童表現力的困境，教師需要更多的指導與鼓勵，建立他們展現自我的信心，克服怯場，成功將自己的作品表現出來，同時，研究者亦帶入「鼓掌魔法」的遊戲，將兒童怯於上台的情況隱射到棒偶身上，藉由增強棒偶的勇氣，同時，也是鼓勵兒童慢慢建立上台的自信，讓他們明白：一開始表現不盡理想是很正常，不用擔心不合老師的意，也不需害怕同儕的嘲笑，更需要秉持一顆開放的心，體諒他人窘困的演出。

AT：我今天帶了一個好朋友喔，噹噹～（拿出棒偶）

G：小雨蛙！小雨蛙等信！

AT：大家好，我是小雨蛙，我今天上台是要跟大家講一個故事。

AT：恩，恩，我……。 （將棒偶傾斜，假裝頭低下）

G：小雨蛙變啞巴了、小雨蛙便秘了！

AT：沒有啊，我是第一次上來，我……不敢上來講話，我怕講錯話。

AT：小朋友，小雨蛙跟大家一樣，都是第一次上台，會害羞ㄟ，講錯話或表現不好，能不能笑他啊？這樣好了，恐龍老師昨天給我鼓掌魔法，只要小朋友鼓鼓掌，害羞就會不見了，現在我們鼓掌，讓小雨蛙的害羞不見吧！（觀 931102）

## 六、常規管理不易

讀者劇場教學有相當多的討論、演出，屬於較動態的活動，班級經營是許多教師普遍會面臨的難題（陳欣希口述，孫卉喬撰，2005），研究者在此又身兼教學、觀察與引導者多重身份，要引導兒童順利完成劇本寫作，同時，亦需觀察重點研究對象的一言一行，常規的管理更是一大挑戰。反觀此研究之教學歷程，不管是劇本討論、排演與最後呈現，兒童在秩序上都出現問題。最後呈現，觀眾沒有安靜聆聽的觀念，吵鬧聲甚至蓋過台上表演者；練習與討論時間太吵，有時造成互相干擾，紛亂的教室氣氛不僅會影響到創作的進度，甚至妨害其他兒童與班級受教與學習的權益，因此，如何維持教室情境，使教學依計畫有效進行（林進材編，1998），是研究者不斷著墨的重點。

HT：可能常規要好好控制一下，像剛剛小朋友上台講，下面也講，根本就聽不清楚，太亂了。（討 930909）

HT：上台時，聲音太小聲了，聽不到他們在講什麼，還有在玩的，台下又一直猛笑，反正他們不管發生什麼事都可以咯咯笑不停。（討 930924）



HT：練習還是太吵，我都覺得會吵到別班。(討 931118)

解決之道，首先是建立秩序控管的準則。研究者透過「安靜手勢」與討論的方法，建立班級的常規模式，當兒童太過吵鬧，或是研究者需要他們暫停討論時，只要手勢一出現，大家立刻有默契地遵循，教師不需贅言或出聲維持秩序。

AT：當彩虹老師這樣的時候（手握拳，掌心向下）就表示你們太吵了，我希望你們安靜一下。

G：好像黑輪喔！金剛飛拳啦！

AT：對啊，如果我這樣的時候，就表示要安靜，然後小眼睛看我，要是有人沒有做到，我的金剛飛拳就要出動了。(觀 930907)

有感兒童不能體悟他人感受，容易吵鬧而干擾到他人，導致秩序無法控制，因此，研究者與兒童討論遵守常規的重要，尤其是進行劇本討論時，方法就是請兒童在台上假裝討論事情，研究者在旁用各種聲音干擾，使討論難以進行，讓兒童親身體會吵鬧的反效果，瞭解「專注聆聽」、「尊重他人」的真諦。

AT：沒錯，尊重別人是很重要的，來，你們兩個上來！（隨機叫兩個兒童上台），假裝你們在討論卡通，啊，大雄被壞人抓走了，你們覺得多啦 A 夢要拿什麼工具救他比較好？

兩名兒童你一言我一句地討論，AT 時而拍手，時而大聲自言自語，干擾台上討論的兒童。

AT：好，請下去，誰能告訴我，剛剛怎麼了？(觀 931005)

除了建立一套可供遵循的規則外，歷程中再輔以「小組成就表」與遊戲來維持秩序。只要小組的常規管理表現傑出，研究者會以「前進」做為獎勵，很快地，該組就可以餵養自己的動物；或是穿插一些小遊戲，在短時間凝聚他們的注意力，如在寫黑板時，兒童若開始吵鬧，教師可以玩「一二三木頭人」的遊戲，可讓兒童迅速地安靜下來，教學得以順利進行。

AT：「一、二、三，木頭～人」（講完人便轉頭）

AT：喔，我看哪一個木頭人講話？(觀 931004)

AT：請你跟我這樣做（拍手）

G：我會跟你這樣做（拍手）

AT：請你跟我這樣做（假裝拿線將嘴巴縫起來）

G：我會跟你這樣做（假裝拿線將嘴巴縫起來）(觀 931103)

## 結語

綜觀文獻資料顯示，讀者劇場活動會面臨時間與秩序維持的難題（孫卉喬撰，2005，張宜萱撰，2005；Chang, 2002），研究者在考量教學支援與兒童特質後，規劃了因應辦法，然而，實際進行教學後，各種困境如雨後春筍般浮現，包括了小組合作、劇本創作以及上台表現等問題，每個問題都足以左右活動的進行，唯有突破重重困境，化阻力為助力，才能提升教學品質。

儘管有學者認為讀者劇場是非常適合台灣學習環境的一種教學模式（鄒文莉、郭雅蓁口述，黃楓婷撰，2005），但畢竟相關研究均在外國，國內尚在萌芽階段，有賴教師以行動帶入教室情境中作檢驗，不斷在發現問題，解決問題中盤旋，尋求適合台灣教育生態的讀者劇場模式。

### 第三節 讀者劇場融入國語課對兒童寫作能力之影響

實施讀者劇場融入國語課教學後，兒童寫作能力是否有所提升？一直是研究者觀察的焦點。即使在短時間內，兒童的寫作能力，並沒有很大的改變，但就長期觀之，還是可以從這次教學，看到兒童些許成長的軌跡。此章節針對一、劇本篇幅的多寡；二、用字遣詞的生動性；三、情節安排的創意性；四、字句的流暢度，以及五、寫作的興趣與態度，分別探討，剖析教學歷程中，重點研究對象寫作上的變化。

#### 一、劇本篇幅的多寡

張新仁（1992）在研究中指出，寫作的字數與品質成中度正相關，換言之，寫作的質與量之間相關顯著，亦即寫作能力較佳者，寫出來的字數也較多；甄曉蘭（2003）也持相同的看法，她認為文章寫得較長的兒童，顯示其寫作運思的速度較為敏捷，能整理更多的寫作題材，因此，研究者遂以劇本篇幅作為分析的面向之一，包括了台詞句數以及平均字數。

表 4-6 三個時期劇本台詞句數與字數統計表

	第一組	第二組	第三組	第四組	第五組	第六組
摸索期	30 (7)	30 (6)	31 (6)	32 (7)	30 (9)	29 (9)
進展期	21 (12)	30 (8)	31 (7)	33 (7)	31 (7)	31 (7)
成熟期	49 (12)	51 (10)	56 (11)	48 (10)	56 (14)	53 (17)

註：括號代表每句台詞的平均字數

總體來論，兒童不管在台詞句數及平均字數上都有進步。句數從摸索期的三十句，到最後躍升為四五十句；字數則由個位數增加到十位數，換言之，劇本的篇幅增加了，在「量」上得到成長，代表寫作內容變豐富，寫作技巧相對提升。

#### 二、用字遣詞的生動性

台詞的用字遣詞會左右劇本的良莠，平鋪直述的台詞會使劇本內容枯燥乏味、平淡無奇，無法引起讀者共鳴，因此，劇本台詞若能寫得精確，寫得生動活潑，代表寫作技巧日益成熟。

HT：台詞就跟對話一樣，小朋友在寫文章，如果加上對話的概念，會增加文章的生動性，讓文章看起來活潑、有變化，這些我在他們的心情故事中看到有把對話加進去了，整個心情故事看起來就活潑生動多了！像我今天改到小葦的心情故事，以前他可能只會寫說：媽媽今天講了一個笑話，我和妹妹聽了哈哈笑，就

這樣而已，但現在會加了一些對話，比如說媽媽講了什麼笑話？我聽到講了什麼？妹妹講了什麼？（訪 931119，HT）

再者，文章中加入適當的對話，也能美化整個文章的呈現，當然其用字遣詞也就相對地重要，因此，研究者針對台詞的用字遣詞作為分析的另一面向。以下略分整體劇本與兒童作品，進行論述：

### （一）以整體劇本觀之

綜觀此研究之劇本台詞，初期充斥著攻擊性的字眼，如：「笨蛋」、「白癡」以及充滿挑釁的「來打架！」「揍死你！」，字句相當簡短、乏味，以情緒性的回應居多，用字遣詞非常強烈但毫無意義，。

小夫：哈哈，你好笨！

胖虎：哈哈，你白癡！

大雄：啦啦啦！胖虎笨蛋！

胖虎：可惡啊！來打架。（劇 G1C1）

小夫：大雄，你是個大白癡，笨蛋！

大雄：你們才是笨蛋！

胖虎：可惡的臭大雄，我揍死你

小夫：活該！

大雄：你們都是大笨蛋！

胖虎：你才是笨蛋！（劇 G6C1）

對照成熟期的劇本，不僅台詞的句數與字句變多了，用字遣詞也更為生動活潑，並嘗試使用較難的文字，如：識破、可疑，以及成語「大恩大德」等等，來潤飾文句，台詞也減少許多無意義的贅句，如：啦啦！哈哈！

劉德華：太棒了！有陷阱來抓老鼠小偷最適合了。

老鼠小偷：你們的陷阱早就被我識破了，我要走了，再見！

小鳥郵差：我想到一個辦法，你叫你的手下寫很多信，然後我去送信，讓大家知道老鼠小偷偷大家的東西。

猴子警察：真是好辦法，讓全世界的人都一起來抓老鼠小偷吧！（興奮）（劇 G6C3）

吳宗憲：我覺得很可疑，我們家為什麼會有聲音？

劉德華：該不會有小偷吧？（緊張）

猴子警察：哈哈，我要把你關八年。

老鼠小偷：求求你不要，你的大恩大德，我會永遠記住的，才怪，臭警察！（劇 G1C3）

## （二）以兒童作品觀之

讀者劇場活動前，小詣的寫作特質就是普遍內容都不長，會針對某個主題來做抒發，如：「我看到今天有小朋友受傷，我覺得……」，不一定是流水帳，只是篇幅都非常短，用的文字也都比較簡單，說的方面會比寫還好。

以其作品相互對照後發現，之前小詣的心情故事，仍是偏重流水帳的描寫，只是在直述「發生了什麼事」，對照學習單 NO1，小詣會用「大聲的」、「小聲的」來描述角色的心境，到了學習單 NO5，小詣大量使用形容詞與副詞，以加強人物的情感變化，從「非常要好的朋友」到「你一言我一句地吵起來」；小雨蛙高興的程度，也用「高興地打著他的肚皮」來形容極度興奮之情，使整個語調傳神起來，除了篇幅變多外，其文字的使用也比之前更為成熟，不再只是簡單的直述，證實在用字遣詞的技巧上得到增進。

表 4-7 小詣作品對照表

小詣的心情故事	小詣的學習單 NO1	小詣的學習單 NO5
今天去上舞蹈課，就因為要表演，我和同學累的心情，好想睡覺，洗完澡，我躺上床，媽媽叫我的時候，我早就睡著了。（心 930908，S6）	1、老虎妹妹快遲到了，還好他很快的就跑去學校，結果她的書包沒拿，她又跑回去拿，拿完跑回學校，還是遲到了。 2、大雄老師大聲的說：為什麼遲到？老虎妹妹小聲的說：我忘了拿書了。（單 S6N1）	1、小雨蛙和小樹蛙兩個是 <u>非常要好的朋友</u> ，有一天，小鳥郵差拿了一封信給小雨蛙，小雨蛙看到有他的信就 <u>高興的打著他的肚皮</u> 。 2、小雨蛙說你那麼多，我那麼少，雖然差很多，我也不覺得怎樣， <u>小雨蛙和小樹蛙就你一言我一句的吵起來</u> 。（單 S6N5）

註：數字 12 代表場次

讀者劇場活動前，小葦語言上的特質就是常捉不到重點，個性滿懶惰，心情故事常空白，如果有寫，內容大概是「今天我一直哭，爸爸就叫我跟他睡」，非常簡單。

以其作品相互對照後發現，小葦的心情故事多平鋪直述，內容簡短而乏味，而學習單 NO1，通篇都在描述清潔伯伯的發現，不僅單調也擷取不到主題重點，不過，用字部分有稍許進步，會使用「全身髒兮兮」來形容外觀的現狀，再比對之後的學習單 NO5，小葦使用了副詞以及成語，對情節作深刻的描寫，從「兔子郵差說你不要作白日夢」然後「小雨蛙失望的走了」、「小雨蛙愁眉哭臉的走過去」，描述之逼真，躍然紙上，同時，加入了對話，雖然沒有標示清楚（沒有冒號與括號），但也多了些許生動性，證實小葦

在用字遣詞方面，比之前進步許多。

表 4-8 小葦作品對照表

小葦的心情故事	小葦的學習單 NO1	小葦的學習單 NO5
我今天我沒有寫心情故事，被老師罵了一頓，我很傷心。（心 930910）	1、老虎妹妹在樓梯撿到炸藥， <u>全身髒兮兮</u> ，就打電話給清潔伯伯，清潔伯伯就在路上走一直走一直走，結果看啊看的，奇怪了怎麼有一朵花。 2、又看啊看，怎麼有一架飛機。（單 S5N5）	1、小雨蛙看到兔子郵差在送信，小雨蛙去問兔子郵差有沒有他的信， <u>兔子郵差說你不要作白日夢</u> ，不可能有人寫信給你， <u>小雨蛙失望的走了</u> 。 2、小樹蛙走過去，看到 <u>小雨蛙愁眉哭臉的走過去</u> ，小樹蛙就問小雨蛙你怎麼了？（單 S5N5）

註：數字 12 代表場次

從以上兒童寫作的表現來看，雖說比較的项目不一樣，有心情故事也有不同的學習單內容，但僅就其文字遣詞的使用，就可以看出寫作能力增進的情形。

### 三、情節安排的創意性

許家芬（2004）在其研究中指出，創造力總分與寫作總分達到正相關，且創造力總分高的學童，寫作能力也較高，換言之，兒童寫作的內容若深具創意，也代表寫作能力悄然攀升中，可以發展各種不同的寫作題材，不再只是侷限於教師的範本，因此，我們鼓勵創作，希望兒童盡情發揮其想像力，在他們改編的內容中，可以安排較有變化的情節，是故，針對兒童創作情節是否具創意，也成為考量的面向之一。

小誌的語文程度算還不錯，就是比較懶，心情故事都寫得很短，大概都是「我今天做了什麼.....，我很開心」之類的，即草草結束，很懶得寫東西，也懶得想要怎麼寫，所以，心情故事常常是千篇一律，沒什麼變化。

由此可知，小誌在寫作上的特點之一就是創意不足，因此，觀其學習單 NO1 總離不開《老虎妹妹的開學日》情節，大多是老虎妹妹上學遲到云云，與當初教師所編之情節並無二異，無法呈現明確的創意表現，到了學習單 NO5，小誌突破小雨蛙等信的內容，結合現實經驗會遇到的狀況，如：生病、睡過頭等，加入情節重要發展，從生活中取得了創作靈感，在情節的創意安排上得到增進。

表 4-9 小誌作品對照表

小誌的學習單 NO1	小誌的學習單 NO5
<p>1、老虎妹妹叫狐狸哥哥快啦，現在已經在上體育課了啦！好啦好啦，你沒看到我在用跑了嗎？已經快要到了。</p> <p>2、終於到了，老師說老虎妹妹你遲到了，趕快進來吧，是的，老師，老師叫鯨魚同學，你和老虎妹妹去找猴子校長說，體育器材在哪裡？</p> <p>3、下課了，我們一起去操場玩吧，老虎妹妹說等一下，今天操場要施工，不行去玩。（單 S1N1）</p>	<p>1、小樹蛙問小雨蛙明天可不可以去你家玩，小雨蛙說當然可以啊，ㄟ，那不是猴子小朋友，怎麼跟老鼠校長在一起？</p> <p>2、原來是<u>猴子小朋友的媽媽</u>生病了，老鼠校長要和猴子小朋友明天一起去看他媽媽，小雨蛙說原來是這樣啊，那我們可以一起去嗎？老鼠校長說可以。</p> <p>3、<u>小樹蛙睡過頭</u>，說我要快點才行（跑步中），終於到了！可是小雨蛙已經不在家，小樹蛙：糟糕，我還是沒趕上。（單 S1N5）</p>

註：數字 123 代表場次

小麒寫作能力很好，比較能夠針對某件事情，抒發感想，寫作的題材也比較豐富，心情故事的思考方向比較多，較不受拘束，如平常跟媽媽的相處、看到早上的太陽給他的一些感覺等等，學業成績大概都排班上前幾名，學習態度也都不錯。

然而，觀其作品表現，小麒的狀況亦和小誌相仿，初期的學習單 NO1，也是跳脫不了教師的範本，情節和《老虎妹妹的開學日》沒有太多的差別，究其原因，與小麒尚未瞭解讀者劇場的教學模式有關，所以，無法恣意展現其故事內容的創意，到後來的學習單 NO5，表現了意想不到的思緒，脫離生活經驗的靈感，以想像、擬人等方式，賦予故事主角新的生命，從收不到信而失意的小雨蛙，變成看到牛而驚恐不已的角色，隨後更以漸次的手法，描寫越鼓越大的青蛙肚，從「肚子鼓了起來」到「鼓得更大更大更大了」到後來的「破裂了」，將情節描述地相當生動、精彩，非常引人入勝。

表 4-10 小麒作品對照表

小麒的學習單 NO1	小麒的學習單 NO5
<p>1、老虎妹妹和小叮鈴遲到了，在學校迷路了，他們看到小叮噹，「你們兩個要被罵了，小鳥老師一直在找你們」，於是小叮噹就帶他們回教室，剛好小鳥老師在發新書。</p> <p>2、下課了，老虎妹妹就去找企鵝弟弟、小豬妹妹和小叮鈴一起玩，「我們來玩具積木吧？」，後來玩具積木</p>	<p>1、有隻牛在池塘邊喝水，突然從水中鑽出小雨蛙，<u>小雨蛙看到牛都叫起來。</u>「嘩！好大一隻怪獸啊！」小雨蛙第一次看到牛，因此大吃一驚，趕緊地逃回家去告訴小樹蛙了。</p> <p>2、「那隻怪獸有這麼大嗎？」，小樹蛙將自己的<u>肚子鼓了起來。</u>「喔，還要大呢」，於是小樹蛙又將肚子鼓得更大起來。「不行，把</p>

表 4-10 小麒作品對照表（續上頁）

<p>太少，他們就大吵一架了。</p> <p>3、「誰推我的？」老虎妹妹被推倒受傷了，一直在哭，哭的很傷心，於是小豬妹妹就帶老虎妹妹去企鵝護士那邊擦藥。（單 S2N1）</p>	<p>這還更大，更大呢」</p> <p>3、「那麼有這麼大嗎？」<u>小樹蛙又把肚子鼓得更大、更大、更大了</u>，就在這時候，「碰」的一聲，<u>小樹蛙的肚子於是破裂了</u>。（單 S2N5）</p>
--	--

註：數字 123 代表場次

#### 四、字句的流暢度

語文能力可以從兩方面來看，其一就是語言文字表達的流暢性（郭素蘭，2005），換言之，字句表達通順與否，代表其駕馭文字能力的高低，文字的駕馭能力越高，句子越通順，加上若有修辭的運用，便可顯出寫作的進展，因此，字句的流暢程度也是研究者分析的要項之一，在此，因受限於低年級的語文程度，所以，標點符號及斷句不在考量之列。

小琳的心情故事可以寫很多，也會針對某一件事來作描述，但是普遍只是描述事情的經過，比如去外婆家做了什麼事，跟堂姐玩遊戲，玩了哪些遊戲之類的，不像是在記流水帳，但比較少有自己的感覺，文字方面常常會出現不必要的字，有時念起來比較不通順。

比較小琳的心情故事與學習單 NO1，使用太多重複的字句，如：「然後」、「空手道」、「因為」，過多的贅詞讓整體文章看來相當饒舌與沈重，直到最後的學習單 NO5，沒有了惱人的字句重複，作品念起來通順許多，證實小琳在字句流暢方面精鍊不少，寫作技巧亦相對地提升。

表 4-11 小琳作品對照表

小琳的心情故事	小琳的學習單 NO1	小琳的學習單 NO5
<p>星期六我又要上空手道，因為我放暑假的時候是上暑期班的<u>空手道</u>，因為開學了，現在又變禮拜六的<u>空手道</u>。（心 930909，S4）</p>	<p>老虎妹妹和猴子表哥開學了，老虎妹妹進去教室，然後突然忘記她的座位在哪裡？<u>然後問長頸鹿老師，然後老虎妹妹就找到位子</u>了。（單 S4N1）</p>	<p>每天小樹蛙都收到長頸鹿叔叔寄給他的信，小雨蛙看到好羨慕，因為他連一封信都沒有，猴子郵差打算送信給小雨蛙的路上，突然看到小樹蛙躲在一塊大石頭裡，自言自語不知道在講什麼。（單 S4N5）</p>

小成語文能力不好，所以，在國語科的學習項目中，不管是考試或是作業常常是空著不寫，心情故事是可以寫，但都是流水帳居多，比較沒有變化，看不太懂他要表達什麼，常常是那邊少幾個字或多幾個字，句子的構句有點奇怪。

由此可知，小成行文有構句上的問題，觀其心情故事則有許多脫字，也缺少主詞與



正確的名詞，到底是買水果、喝酪梨？又到底喝的是酪梨還是酪梨相關飲品？單就其行文是不得而知，使得整篇文章語意不清，無法串連起來，其學習單 NO1，句與句之間沒有適當的连接詞，標點符號也誤用，對照學習單 NO2，行文較為流暢，沒有缺字的情況出現，文意也一目了然。

表 4-12 小成作品對照表

小成的心情故事	小成的學習單 NO1	小成的學習單 NO2
放學回來就去買水果，還買最愛喝的 <u>酪梨</u> 回拜，拜好了就要 <u>喝酪梨</u> 。(心 930911, S3)(詢問之下，是買酪梨回家拜拜，拜完就打成酪梨牛奶)	老虎妹妹：看到鱷魚同學就跟他打招呼說早安，花豹同學：就跟老虎妹妹、鱷魚同學打招呼說早安。(單 S3N1)	小美對不起，以後我不會再誤會你了，請原諒我好不好？我希望我們以後可以做個好朋友，希望在學校能和你一起寫功課，一起玩遊戲。(單 S3N)

## 五、寫作的興趣與態度

從寫作的興趣與面向來看，亦可窺其一二，若寫作的興趣高揚，態度認真，兒童可以恣意徜徉在文章世界中，能力亦會相對提升；反之，若對寫作興趣缺缺，當然懶得提筆書寫，更不會用心去鑽研文章的內容，秉持著草草了事的態度，想當然爾，寫作能力不會有所進步，因此，興趣與態度的面向也是分析要點之一。

讀者劇場融入國語課教學前，針對兒童的心情故事以及習作、學習單，進行訪問，認為自己喜歡「寫東西」的有十二人，佔 32%，不喜歡的是 68%。研究結束後，研究者統計「教師回饋單」的回應，喜歡「寫東西」的有 70%，理由是「可以寫劇本上去演戲」；「可以寫很多故事」，不喜歡或還可以的 30%，其中以「想不出來」；「要寫很多」以及「不知道要寫什麼」佔最多數。對照讀者劇場教學前後，兒童對寫作態度的轉變，足以見得讀者劇場融入國語課的教學，成功誘發兒童對寫作的興趣與熱情，相對地，亦會帶動寫作能力的提升。

表 4-13 讀者劇場融入國語課前後，兒童寫作態度對照表

讀者劇場活動前	喜歡寫作	32%	可以練習寫很多字、寫心情故事可以把想說的話寫出來給老師看、寫東西可以變很聰明。
	不喜歡寫作	68%	寫東西很煩，用講的就好、寫字手會很酸、心情故事都不知道要寫什麼、寫東西很無聊，不知道要寫什麼都要一直寫。
讀者劇場活動後	喜歡寫作	70%	可以發揮很多想像力、可以寫很多故事、可以寫劇本上去演戲、台詞很有趣、可以創造很多人物、可以跟別人一起寫、寫劇本可以讓我們認識很多字。
	不喜歡寫作	30%	要寫好多，想都想不出來，別人想的都不好、一直想還是不知道要寫什麼。

## 結語

在讀者劇場融入國語課的教學中，雖說沒有明顯看出兒童寫作能力的大躍進，但也有點滴的成長，不論在寫作的量與質上都有進步，量的部分是句數與平均字數的增加；質的部分則表現在用字遣詞、情節安排、字句流暢以及寫作的興趣態度。

受到行為學派聯結論的影響，許多學者認為「練習」可以促進學習的精進（陳彥廷、柳賢，2004），影響所及，許多教師對於寫作的看法，總是抱持著「有寫就有進步」的觀念，不斷要求兒童寫寫寫，換來的卻是兒童厭煩以對，然而，寫作能力的提升，重要的不是「有寫」而是「肯寫」，若在「寫作」的這個點上加了許多強迫與鐵腕，是無法引起他們學習的興趣，唯有從「慾望」著手，燃起兒童對寫作的萬般熱情，方能促進此能力的精進。

## 第五章 結論與建議

本研究主要探討讀者劇場融入國語課時，教師之教學歷程，以及所遇困境與因應之道，最後探及對兒童寫作能力的影響。

為進行行動研究，本研究選擇佑佑國小二年三班之兒童為研究對象。為了研究的嚴謹度，力求資料的多元是責無旁貸，因此，本研究收集的資料計有：觀察記錄、討論與訪談、省思日誌、自評與互評表、學習單、兒童劇本以及教師回饋單，以此不斷地檢視與修正教學歷程與目的，讓整個研究更縝密周延。

本研究教學之時間為九十三年九月到十一月中旬，歷時半學期的讀者劇場融入國語課教學，從課程醞釀、發展與實施階段，在不斷與指導教授、協同教師思辯與發現問題後進行檢討與修正，即便全盤扭轉先前的設計；即便嘗試了失敗，但步步都是自我成長的體驗，更值得一提的是，讀者劇場的火花沒有因研究結束而停歇，協同教師依然在該班進行教學，期許未來此般光和熱能繼續散發出去。最後，本章對整個研究做出歸結，分成結論與建議兩節進行論述。

### 第一節 研究結論

本研究旨在探究讀者劇場實施於國語課教學，研究者在歷程中所遭逢的種種困境，並透過討論、訪談，思考各種因應策略，找出最有效的解決方案，亦可供未來有志進行此相關研究之參考。

#### 一、教學歷程部分

歸納本研究之發現，研究者依照研究問題，將所整理的結論分述如下：

##### （一）教師需營造高品質的學習環境

戲劇課程與傳統課程最大的不同點，在於戲劇課程鼓勵兒童充分表達意見；運用肢體參與活動，容易在過程中產生吵鬧，因此，如何營造開放與秩序兼具的班級氣氛便顯重要，不會因太多限制而綁住兒童源源創意與活力；亦不會太過開放造成常規的失控，讓他們在有秩序的情境中自由地展現自己。

首要之道便在教學一開始，讓他們明白需要遵守的活動規則，透過討論與遊戲，使其體會秩序混亂的惡果，並建立一套兩者皆知的默契，不需教師出聲，代表安靜的手勢一出，兒童即可馬上遵循，再配以增強機制，以小組成就表來鼓勵他們恪守該有的秩序。

再者，營造正向鼓勵的學習情境也是重要的。兒童面對從未接觸的課程，加以鮮少有上台的表現機會，因此，在表達上容易顯得拘泥與不安，面對兒童亟欲展現卻又手足無措的心境，前提之一是要建立他們上台的自信，無論提供任何觀點或是實地表演，都沒有所謂的「對」或「錯」，只要有表現便能進入學習（張曉華，2003），積極營造正向

鼓勵的學習氣氛，讓兒童在此般環境中，自信十足地詮釋劇本內容，進而促進語文能力的成長。

## （二）歷程中要建立公平與融洽的小組合作模式

讀者劇場價值之一，是讓兒童能以小組學習的模式，在合作的氛圍中尊重與組織彼此的想法、觀念，並透過文字將之書寫成劇本，在鷹架作用的帶動下，程度不一的兒童，一起戮力完成創作大業，彼此相互溝通與協助，進而增進雙方的語文能力。

然而，小組進行的模式容易產生弊端，程度好的兒童，分到的責任越多，其他組員沒有參與的機會，造成工作分配不均；或是協商過程中，大家固執己見，於是乎產生紛爭不斷（林坤燦，1996；蕭月穗，2000），小組合作學習的初衷便消失殆盡。

為了兼顧程度差異的兒童，讓好的更好，較差的也能得到提升，一起為同一個目標努力著，因此，建立小組公平且融洽的合作模式是相當重要。研究者利用「自評與互評表」票選組上貢獻最多或最有進步的兒童，經由組上認同的機制，增強他們對小組貢獻的驅力，希望每個兒童都能根據個人專長，各司其職；同時，經由討論，讓兒童瞭解「討論」該持有的精神，明白尊重與協商的重要性，在融洽的學習氣氛中互助合作。

## （三）教學活動著重在聲音與表情的詮釋

綜觀相關文獻中發現，讀者劇場是口述朗讀的形式，主要以聲音與表情來呈現劇本內涵，不需要太多肢體動作、不用舞台效果與道具，甚至不用背詞，可以手持劇本上台，以上所述都是讀者劇場有別於一般戲劇教學的地方，然而，不曾接觸過讀者劇場的現職教師，存在著傳統戲劇的迷思，以為所謂的「戲劇」、「劇場」就是要演一齣戲；要有大量的肢體動作與道具、背景；要找時間讓兒童背台詞，徒使教室中的戲劇活動變成額外負擔，而令人卻步。

瞭解讀者劇場的真正精神是首要之道，把此活動的焦點放在聲音與表情的開展，藉由以上的變化來詮釋劇本角色的「悲歡離合」，即使這種呈現方式，「看」起來不像在演一齣戲，突破了現職教師對戲劇教學的迷思，只有在解構迷思後方能重新建構對讀者劇場的認知。

有鑑於此，在讀者劇場融入課程的規劃部分，力求精緻化而不以量取勝。教師需要事先安排整學期的課程規劃，擷取適當的素材進行讀者劇場教學，讓他們在討論後將素材化為劇本，不宜躁進，同時，結合許多戲劇相關教學，旨要訓練兒童臉部表情與聲音的表達，將劇本做最佳的詮釋。

## （四）歷程中要逐步減少教學的鷹架作用

讀者劇場融入國語課教學中，劇本創作有其階段性，教師應逐步引導兒童從閱讀素材階段到自己能夠創造劇本，目的是減少兒童寫作的無助感，尤其以往未曾接觸過讀者劇場相關課程，教師在第一階段應以示範性的課程帶領兒童寫作，因此，研究者在摸索期中，便和兒童以共同討論的方式完成三場的劇本創作；接著，在進展期中，將第三場的創作權釋放給兒童，逐步減少教學的鷹架作用；到最後一期，即將完整的劇本創作權

權交給兒童，讓他們以組為單位，獨立完成劇本。

## 二、實施困境與解決之道部分

### （一）讀者劇場融入國語課之課程彈性化

讀者劇場活動需要花費較長的時間，以一個完整的讀者劇場教學流程動輒十一堂課來看，的確令現職教師卻步不前，礙於課程進度與時間的壓力，若進行讀者劇場，勢必需要挪出額外時間，讓原本消化不良的正規課程更為沈重，這也是讀者劇場實施的限制之一。

待兒童熟悉讀者劇場模式後，將國語課深入整合於步驟中，如：生字教學、朗讀以及課文探究等等，隨後再據此改編成劇本，將讀者劇場與國語課作更密切的結合，不花費額外的課堂單進行讀者劇場活動，以不影響正規課程為前提，將需要額外挪動的課堂減到最小。

此外，教師可視教學重點，適當增減及修正讀者劇場的活動步驟，如：欲強調兒童朗讀之能力，可降低劇本創作的量與時間；若旨在加強兒童的寫作能力，則可在朗讀的部分酌量減少，讀者劇場之教學步驟可依不同情況，進行彈性的調整。

再者，讀者劇場教學的時間亦相當靈活，教師不需刻意進行課程的調動來進行讀者劇場教學，早自修、彈性課程或是下課時間，都是可運用的好時機，需注意的一點是，兒童創作的思緒會受到外界因素而干擾，容易轉移思考重點與注意力，因此，在安排讀者劇場的課程時，需要將堂數集中一起，如：兩堂課連上，讓兒童可以有較長時間在劇本的討論創作中，至於其他教學步驟，如：朗讀、呈現表演，都可靈活運用在早自修或是下課時間，因此，讀者劇場不受教學時間的限制，相當具彈性化。

### （二）善用適當之競爭機制

營造鼓勵的學習氣氛是相當重要，讓兒童在溫暖、讚美的回應中得到增強，然而，這種力量還是不夠，需要考量現階段兒童好競爭的特質，輔以適當的競爭機制，方能激發他們向上的心態，積極參與討論與劇本創作。

本研究是設計「小組成就表」，藉由小組的競爭，刺激彼此的榮譽心，一起為組上的「光榮」奮鬥。只要積極參與討論，維持基本的秩序與常規，並且有效率地完成劇本創作，都可以在「小組成就表」上得到令人滿意的鼓勵。因為競爭機制的增強作用，兒童均可以自律，且提醒他人注意遊戲規則，只要教師善用此法，並結合正向的立即回應，便達到意想不到的效果。

### 三、寫作能力的影響部分

#### （一）讀者劇場融入國語課，對兒童寫作能力提升有正面幫助

在「劇本篇幅」、「用字遣詞」、「情節安排」、「字句流暢」與「寫作的興趣態度」都比以往進步，顯示讀者劇場融入國語課後，兒童的寫作能力均得到提升，對照教學前後的作品，寫作的篇幅增多了；文句的使用也成熟許多，修辭與難字的運用，時有所見；行文也變得更加流暢，讀起來通順不贅牙；編寫的故事也相當有創意，不再模擬教師的範本；因為讀者劇場活潑的教學方式，無形中帶動兒童寫作的興趣與態度。

#### （二）讀者劇場融入教學，對兒童寫作能力影響有個別差異

讀者劇場融入國語課，對寫作能力有正面的幫助，然而，其影響力有個別差異。語文程度較佳的，表現在「用字遣詞」與「情節安排」的面向，對照之前的作品，這些程度較好的兒童，在文字的使用上更臻成熟，懂得使用各種修辭法來潤飾文句，運用的字詞也較多較難，同時，因為可以靈活使用文字，不受限語文能力，在故事的創作上也較有變化，改編的情節創意十足。

語文程度較差者，在經過讀者劇場活動的洗禮後，字句表現較為流暢，不似之前的作品，總是有漏字或是重複使用字詞的現象，不但念起來不通順，內容也生澀難懂，不知所云，充分顯示在字句的流暢度上，因為參與讀者劇場的活動而獲得改進。

#### （三）合作編寫劇本的方式，幫助兒童減少寫作焦慮

以往在進行寫作時，均是由教師指定主題後，讓兒童自行完成，將兒童置於一個「無助寫作環境」，造成他們對寫作充滿焦慮，更提不起寫作的興趣。

讀者劇場採用小組合作的方式，進行劇本寫作，兒童可以自由地表達自己的想法，透過小組的討論，針對同學們的不同意見作篩選，將討論所得轉換成大綱，進而完成完整的劇本，在此，兒童不是單打獨鬥，一個人進行寫作，而是透過鷹架作用的力量，在大家互助合作的情境中完成劇本，減輕兒童開始練習寫作的壓力。討論過程中，培養兒童表達與思考的能力，並將口頭表達以文字方式記錄下來，在一次次練習後，兒童能逐漸肯定自我的寫作能力，對寫作的勝任感超越了焦慮，能力也就跟著提升。

## 第二節 研究建議

### 一、對課程與教學的建議

#### （一）課程設計考量兒童的先備知識

課程設計必須周密，思考教學的可行性，建議在課程計畫之初，即要考量研究對象是誰？其思考與學習的特質為何？學過什麼？欠缺何種學習經驗？如何補足？……不可貿然實施，僅只遵循文獻上的教學策略，而未考量兒童之先備知識。

劇本創作是掌握中心思想再鋪陳劇情，最後以劇本方式呈現，因此，劇本大綱（RT Map）與台詞的編寫就相當重要，低年級兒童還沒接觸過此類文體，尤其是 RT Map 需要有提綱挈領的能力，建議教師可於平時教學時進行訓練，如：看繪本寫大意，讓兒童建構創作劇本的先備知識

#### （二）提升教師戲劇專業知能

讀者劇場的重要性不遑多讓，在提升語文能力上有相當貢獻，然而，課程在好，亦要綠葉襯托，戲劇技巧的輔助可以活絡讀者劇場的筋骨，讓活動更臻活潑、引人入勝。因此，建議教師可參與戲劇相關的進修研習，提升戲劇的專業知能，將來在帶領讀者劇場活動時，可以巧妙運用其他戲劇技巧，不僅有效增進兒童表達能力，亦可燃起學習的熱情。

除了增進戲劇技巧外，教師透過參與戲劇相關的進修課程，建立自編讀者劇場教材與評量表的能力，未來可直接利用這種教材與評量，不但切合班級兒童的學習程度與能力，更促進教師專業知能的成長。

### 二、對教育行政的建議

#### （一）以行動研究取代教師進修模式

傳統的教師進修模式，多偏向從外聘請專家學者，針對相關議題進行信念與理論的宣導，如是的進修方式，對現職教師幫助不大，因為無法吸收教學的實務知識，很難提升其教學專業知能。

本研究採行行動研究模式，從教學現場解決寫作上的問題，由實際面著手，在實務經驗中不段修正教學策略與方法，可提供教師一個正向的示範，然而，在研究歷程中，亦面臨教學時間不夠、與協同教師溝通不足的窘境，若教育行政單位能善用週三教師進修的時間，以「行動研究」的方式取代傳統的進修，集結有志教師形成工作團體，在每週三的時間固定進行討論與教學，將有助於教師專業能力的提升。

## **(二) 建立讀者劇場的資料庫**

張文龍(2004b)提到，在讀者劇場中，朗讀者可以事先將詩、散文、新聞、故事、繪本、小說及戲劇等各種文學素材，改編為劇本型態，換言之，讀者劇場適用於各種體材的改寫，不只限於課本的內容。

對現職教師而言，尋找課文外的文學素材需要花費多餘的時間，造成教學的額外負擔，因此，建議教育行政單位建立讀者劇場資料庫，收集各類的文學素材，並依年齡層、兒童程度、主題，分門別類，資料庫以網站的形式呈現，當教師想要讓兒童進行改編時，即可從網站上搜尋適合的文學素材，並將之下載即可，節省許多不必要的時間浪費。

## **三、對未來研究的建議**

### **(一) 延伸教學活動與觀察的時間**

讀者劇場融入國語課，對於寫作能力或其他方面的增長，不是一朝一夕就能花開葉茂，看出成果，需要讓兒童長時間沈浸在讀者劇場的活動中，深入體驗創作劇本的樂趣。

本研究歷時半學期，研究重點在於教師協同規劃讀者劇場的課程，並在歷程中問題、解決問題，研究者受限於自身之角色、能力與時間限制，未能再延伸教學活動與觀察時間，相當可惜，因此，建議後續研究可以延伸研究時間，針對讀者劇場的教學，進行更深入的探究。

### **(二) 改變研究方式作縱斷與橫斷的研究**

本研究對象僅止於佑佑國小二年三班之兒童，以讀者劇場融入國語課中，觀察他們寫作能力的變化，難以推論到其他兒童。建議後續研究可以轉換研究方式，進行縱斷或橫斷的研究，在縱斷上，可以針對同一個研究對象作類似生命史的論述，如：讀者劇場融入教學後，觀察從一年級到六年級，寫作能力的改變歷程；在橫斷上，可以進行不同地區的同齡兒童，甚至是與其他弱勢兒童的比較，如：讀者劇場教學如何提升學習障礙兒童表達能力等。

### **(三) 與其他領域進行結合，形成教師社群**

本研究乃是探究讀者劇場融入國語課的教學歷程，然而，讀者劇場還有其他發展的可能性，不只限於國語文的領域。建議後續研究可以進行其他領域的嘗試，如：英文、社會、生活等，同時，亦可形成一個讀者劇場的教師社群，結合各領域的教師，群策群力，針對教學的缺失進行討論與修正。



## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王文科 (1994)。課程與教學。台北：五南。
- 王文科 (2002)。教育研究法。台北：五南。
- 王耘、葉中根、林崇德 (1995)。小學生心理學。台北：五南。
- 王涵儀 (2002)。教師使用戲劇技巧教學之相關因素研究—性別、科目、戲劇經驗、教學的導向、創意生活經驗與使用戲劇技巧教學、教學創新行為之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王萬清 (1997)。國語科教學理論與實際。台北：師大書苑。
- 王萬清 (1998)。創造性閱讀與寫作教學。高雄：復文。
- 田耐青 (譯) (2002)。Silver, H. F., Strong, R. W. & Perini, M. J. 著。開啓多元智能：把每位學生帶上來。台北：信誼。
- 朱敬先 (1993)。教學心理學。台北：五南。
- 江惜美 (1992)。國小低年級作文教學法論析。國教月刊，39 (3) (4)，12-18。
- 江惜美 (1997)。國小低年級編序作文教學探究。國教月刊，44 (1) (2)，40-45。
- 李丹主編 (1999)。兒童發展。台北：五南。
- 李曼曲 (2002)。台北市國小四年級普通學生與學習障礙學生寫作能力之分析研究。國立台北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李漢偉 (2001)。國小語文科教學探索。高雄：麗文。
- 李麗霞 (1988)。國小一年級學童作文能力結構初探—兼介紹「創造性主動作文教學法」。國教世紀，24 (1)。9-15。
- 杜淑貞 (1986)。小學作文教學探究。台北：學生書局。
- 杜淑貞 (1998)。小學生文學原理與技巧。高雄：復文圖書。
- 杜淑貞 (2002)。低年級「提早寫作」的理論與實務。中國語文，90 (1)，63-70。
- 谷瑞勉 (譯) (1998)。Berk, L. E. & Winsler, A. 著。鷹架兒童的學習—維高斯基與幼兒教育。台北：心理。
- 谷瑞勉 (譯) (2001)。Dixon-Krauss, L. 著。教室中的維高斯基—仲介的讀寫教學與評量。台北：心理。
- 沈添鉦 (1997)。試從行為主義、建構主義、社會建構主義三個觀點評論全語教育。教師之友，37 (5)，24-32。
- 沈添鉦 (1997)。鷹架在語言發展中的角色：母語學習及第二語教學之實況分析與比較。國民教育學報，3，1-23。
- 何三本 (2002)。九年一貫語文教育理論與實務。台北：五南。
- 何洵怡 (2004)。以聲音活出意象情韻—讀者劇場在中國文學課的學習成效。師大學報，49 (2)，101-112。

- 吳琇玲（2005）。語化蛻變—讀者劇場在幼稚園教室運用之探討。**教師之友**，**46**（1），56-67。
- 吳鼎（1980）。**兒童文學研究**。台北：遠流。
- 林守為編（1998）。**兒童文學**。五南：台北。
- 林玫君（2003）。**創造性戲劇之理論探究與實務研究**。台南：供學。
- 林坤燦（1996）。合作學習方案的認識與實施。**國教園地**，**55**，56。17-21。
- 林進材主編（1998）。**班級經營—理論與策略**。高雄：復文。
- 林惠娟（2002）。故事戲劇、戲劇遊戲和幼兒閱讀發展之關係脈絡，**幼教資訊**，**142**，5-12。
- 林翠鈴（2001）。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。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 林蕙蓉（1995）。國小學童後設認知策略教學對國語科閱讀理解效能之研究。**國立台南師院學報**，**28**，271-312。
- 洪文珍（1999）。思維與寫作的課程設計思考。載於國立台東師院學院舉辦之「**思維與寫作課程**」研討會論文集，台東市。
- 洪金英（1992）。文章結構的提示與主題知識對說明文寫作表現的影響。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 洪育芬（2004）。朗誦劇對高職學生英文學習的成效研究。國立中正大學外國語文研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 秦麗花、邱上真（2003）。Vygotsky 的中介讀寫教學模式在國小資源班實施之行動研究。**國立台北師範學院學報**，**16**，89-100。
- 許家芬（2004）。國小四年級學童寫作能力與創造力之相關研究。國立台中師範學院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 莊夏萍（2004）。網路電子童書融入語文領域教學提升兒童閱讀及寫作能力之行動研究。國立新竹教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 郭素蘭（2005）。如何提升青少年語文能力。**師友**，**455**，28-29。
- 郭麗玲（1989）。社會教育的兒童推展工作—說故事。**社教雙月刊**，**32**，59-68。
- 康軒·育橋文教事業（2004）。**國民小學國語 2 上**。台北：康軒。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。教育部。
- 教育部（2000）。**國民教育九年一貫課程綱要**。教育部。
- 張文龍（2004a）。九年一貫藝術與人文領域表演藝術課程教師實施之現況分析。載於興國管理學院舉辦之「**2004 創新、科技、人文、教育**」學術研討會論文集（頁 79-103），台南縣。
- 張文龍（2004b）。讀者劇場—戲劇運用於語文課程的好幫手。載於財團法人跨界文教基金會舉辦之「**2004 台灣教育、戲劇與劇場**」研討會論文集，台北市。
- 張文龍（2004c）。論戲劇技巧於教學之運用。載於國立臺灣藝術大學舉辦之「**2004 年表演藝術**」國際學術研討會論文集，台北市。
- 張文龍（2005a）。聽說讀寫的戲劇活動—讀者劇場。**英文工廠**，**19**，28-31。
- 張文龍（2005b）。讀者劇場的誕生與發展。**英文工廠**，**21**，38-48。
- 張妙君（2005）。以圖畫故事書進行國小一年級提早寫作教學歷程之研究。國立新竹教

- 育大學台灣語言與語文教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 張春興（1996）。**現代心理學**。台北：東華。
- 張新仁（1992）。**寫作教學研究—認知心理學取向**。高雄：復文。
- 張曉華（2003）。**創作性戲劇教學原理與實作**。台北：成長基金會。
- 陳仁富（譯）（2001）。Ruth Beall Heining 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。
- 陳仁富（2002）。創造性戲劇的課程設計與實踐。載於國立藝術教育館舉辦之「國民中小學戲劇教育」國際學術研討會論文集（頁 299-260），台北市。
- 陳弘昌（1991）。如何指導低年級作文。**國教輔導**，**30**（5），4-10。
- 陳弘昌（1999）。**國小語文科教學研究**。台北：五南。
- 陳向明（2003）。**社會科學質的研究**。台北：五南。
- 陳伯璋（1998）。**教育研究方法的新取向—質的研究法**。台北：南宏。
- 陳欣希口述，孫卉喬撰（2005）。讓閱讀舞動「聲音」與「表情」。**英文工廠**，**21**，33-37。
- 陳怡靜（2002）。國小低年級實施視覺空間智慧取向寫作教學之行動研究。國立台北師範學院課程與教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳貞伶（2003）。國小補校教師言談鷹架類型之研究—以國語科教學為例。國立中正大學成人與繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳彥廷、柳賢（2004）。從數學教學中再探「精熟學習」：嘗試建立融合性的教學原則。**科學教育研究與發展**，**34**，88-106。
- 童丹萍（2003）。嘉義縣市國民小學國語文寫作教學實施之調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 曾士杰（1999）。從認知心理學看思維與寫作的教學。載於國立台東師範學院舉辦之「思維與寫作課程」研討會論文集，台東市。
- 曾慧禎（2002）。國小六年級學童在寫作歷程中後設認知行為之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 黃郁嫻（2005）。當 RT 遇上語言課程。**英文工廠**，**21**，29-32。
- 黃基博（1977）。**兒童提早寫作方法**。屏東縣：太陽城。
- 黃靜萩（2001）。童心話童話—國小低年級兒童詩歌教學歷程之研究。國立台北師範學院課程與教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 溫世頌（1981）。**教育心理學**。台北：三民。
- 楊坤堂、李水源、吳純純、張世慧（2000）。國小兒童書寫語文能力診斷測驗編制之研究。台北市：台北市立師範學院特殊教育學系。
- 楊錫濤（2004）。兩種作文教學法對不同學習風格的國小低年級學生之影響。國立新竹教育大學語文教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 鄒文莉（2003）。說故事英語教學與國小英語學習。**師大學報，人文與社會類**，**48**（1），55-70。
- 鄒文莉、郭雅葦口述，黃楓婷撰（2005）。創意無限玩讀者劇場。**英文工廠**，**21**，49-54。
- 董靜齊口述，張宜萱撰（2005）。讀者劇場輕鬆做。**英文工廠**，**21**，62-65。

- 甄曉蘭（2003）。課程行動研究實例與方法解析—國小戲劇創作課程之教學轉化。台北：師大書苑。
- 廖品蘭（1999）。戲劇教學對國小二年級兒童故事理解回憶與學習動機影響之實驗研究。台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 廖順約（2003）。表演藝術課程實施的實際案例與困境。牛古戲劇教育報一報，三月份，牛古演劇團主編。<http://maillist.to/newcool/>
- 趙鏡中（1999）。國小語文教材之理論與實務探討。載於國立高雄師範大學舉辦之「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會論文集，高雄市。
- 熊勤玉（2005）。讀者劇場應用於國小中年級國語文課程之行動研究。國立台南大學戲劇教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 歐用生（1994）。提升教師行動研究的能力。研究資訊，11（2），1-6。
- 蔡尚志（1991）。兒童故事寫作研究。台北：五南。
- 蔡佩欣（2003）。創思寫作教學對國小低年級學童寫作能力影響之研究。國立台中師範學院語文教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 蔡清田（1999）。透過行動研究協助教師因應國民教育九年一貫課程改革。載於國立台灣師範大學舉辦之「教育改革、師資培育與教學科技：各國經驗」國際學術研討會論文集，台北市。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。台北：五南。
- 鄭鳳珠（譯）（2005）。Lois Walker 著。有效又有趣的讀者劇場。英文工廠，21，18-23。
- 鄭黛瓊（譯）（1999）。Morgan N. & Saxton J. 著。戲劇教學—啟動多彩的心。台北：心理。
- 蕭月穗（2000）。國小教室中的小組合作學習。國教之聲，33（4）。14-21。
- 羅秋昭（1980）。作文指導講義。台北：省立台北師院。
- 羅葆善（2003）。提升兒童語文能力的方法。國教世紀，28（5），32-35。

## 二、英文部分

- Barcher, S. (1993). *Reader theatre for beginning readers*. Engewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Blatner, A. (1995). Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist's perspective. *Youth Theater Journal*, 9, 92-96.
- Saddler, B. (2004). Improve Writing Ability. *Journal Article, Intervention in School & Clinic*, 39, 79-110.
- Bruner, J. S., Ross, G., & Wood, C. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Busching, B. A. (1981). Readers' Theatre: An education for language and life. *In Language Arts*, 58, 330-337.
- Chang W. L. (2002). *Readers' theater, metacognition, and English –language learning by Chinese children*, Unpublished doctoral dissertation, University of West Florida.
- Coger, L. I., & White, M. R. (1982). *Readers Theater handbook: A dramatic approach to literature*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1983). Reading strategy training for meaningful learning from prose. In M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research: Educational applications* (pp. 87-126). New York: Springer-Verlag.
- Dixon, N., Davies, A., & Politano, C. (1993). *Learning with Readers Theatre: Building Connections*. Winnipeg: Peguis Press.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Hillock, G. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71-82.
- Hoskisson, K., & Tompkins, G. E. (1987). *Language arts: Content and teaching strategies*. Columbus, OH: Herrill Publishing CO.
- Johnston, P. H., & Nichols, J. (1995). Voices we want to hear and voices we don't. *Theory Into Practice*, 34, 94-100.
- Kaaland-wells, C. (1994). Classroom teachers' perceptions and uses of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 8(4), 21-26.
- Keehn, S. (2003). The effect of Instruction and Practice Through Readers Theatre on Young Readers' Oral Reading Fluency. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 21-54.
- Kelleher, M. E. (1997). Readers Theater and metacognition. *The New England Reading Association Journal*, 33, 4-12.
- Kozub, R. (2000). Reader's Theater and Its Affect on Oral Language Fluency. *Teacher voice: Research as Professional Development*, 4(2), 104-120.
- Larkin, M. J. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *Teaching Exceptional Children*, 34, 30-36.

- Larkin, M. J. (2002). Using scaffolded instruction to optimize learning. Retrieved April 20, 2003, from <http://ericec.org/digests/e639.html>
- Laughin, M.K., & Latrobe, K.H. (1990). *Readers theatre for children: Scripts and script development*. Engewood, CO: Theater Ideas Press.
- Livo, N. J., & Rietz, S. A. (1986). *Storytelling: Process and practice*. Littleton, Colo.: Libraries Unlimited, Inc.
- Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1999). "I never thought I could be a star": A readers theater ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 54(4), 326-335.
- McCaslin, N. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. 5<sup>th</sup> ed. New York: Longman Inc.
- Millin, S. K., & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade Title I students. *Reading Research and Instruction*, 39, 71-88.
- O' Rourke, K. (1990). *The creative dramatics cookbook: Recipes for playmaking*. Retrieved June 4, 2002, from <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1990/2/90.02.01.x.html>
- Pinciotti, P. (1992). Creative drama and young children : The dramatic learning connection. *Art Education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Prescott J. O. (2002). The power of reader's theater. *Instructor*, 112(5), 22-26.
- Rinehart S. D. (2001). Establishing guidelines for using readers theater with less-skilled readers. *Reading Horizons*, 42(2), 65-73.
- Roehler, L.R., & Calton, D. J. (1996). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. Retrieved March 23, 2006, from <http://ed-wed3.educ.msu.edu/Literacy/papers/paper1r2.htm>
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12, 3-17.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, L. (1996). *Readers Theatre in the middle school and junior high classroom*. Colorado Spring, Colo.: Meriwether Pub.
- Wood, C., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Worthy J. & Prater J. (2002). The intermediate grades –"I thought about it all night": Readers Theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56(3), 294-297.

## 附錄一



想一想，寫一寫：將〈老虎妹妹的開學日〉改編成你想要的故事

改編者：

人物：

時間：

地點：

第一場（寫下情節，也就是發生了什麼事）

第二場

第三場

## 附錄二



想一<sub>ㄅ</sub>想一<sub>ㄅ</sub>，寫一<sub>ㄅ</sub>寫一<sub>ㄅ</sub>

如<sub>ㄅ</sub>果<sub>ㄅ</sub>你<sub>ㄅ</sub>是<sub>ㄅ</sub>小<sub>ㄅ</sub>明<sub>ㄅ</sub>，你<sub>ㄅ</sub>想<sub>ㄅ</sub>寫<sub>ㄅ</sub>一<sub>ㄅ</sub>封<sub>ㄅ</sub>信<sub>ㄅ</sub>給<sub>ㄅ</sub>小<sub>ㄅ</sub>美<sub>ㄅ</sub>，你<sub>ㄅ</sub>想<sub>ㄅ</sub>對<sub>ㄅ</sub>小<sub>ㄅ</sub>美<sub>ㄅ</sub>

說<sub>ㄅ</sub>……

如<sub>ㄅ</sub>果<sub>ㄅ</sub>你<sub>ㄅ</sub>是<sub>ㄅ</sub>小<sub>ㄅ</sub>美<sub>ㄅ</sub>，你<sub>ㄅ</sub>看<sub>ㄅ</sub>到<sub>ㄅ</sub>這<sub>ㄅ</sub>封<sub>ㄅ</sub>信<sub>ㄅ</sub>，你<sub>ㄅ</sub>也<sub>ㄅ</sub>想<sub>ㄅ</sub>寫<sub>ㄅ</sub>一<sub>ㄅ</sub>封<sub>ㄅ</sub>信<sub>ㄅ</sub>給<sub>ㄅ</sub>小<sub>ㄅ</sub>明<sub>ㄅ</sub>

明<sub>ㄅ</sub>……



### 附錄三



想一<sub>て</sub>想一<sub>て</sub>，寫一<sub>て</sub>寫一<sub>て</sub>：替<sub>か</sub>〈第一<sub>は</sub>個<sub>は</sub>朋<sub>とも</sub>友<sub>とも</sub>〉改<sub>か</sub>編<sub>へん</sub>一<sub>は</sub>個<sub>は</sub>結<sub>け</sub>尾<sub>び</sub>

改<sub>か</sub>編<sub>へん</sub>者<sub>しや</sub>：

人<sub>ひと</sub>物<sub>もの</sub>：

時<sub>じ</sub>間<sub>かん</sub>：

地<sub>ち</sub>點<sub>てん</sub>：

第三<sub>だいさん</sub>場<sub>ば</sub>

小<sub>こ</sub>明<sub>めい</sub>：

彩<sub>さい</sub>虹<sub>こう</sub>老<sub>らう</sub>師<sub>し</sub>：

小<sub>こ</sub>美<sub>み</sub>：

附錄四

😊 看故事寫大綱

任選一本圖書區的故事書，看完後，請把它的故事「大綱」寫出來。

書名	作者/譯者	

我是誰：

## 附錄五



想一想，寫一寫：還記得課本上〈小雨蛙等信〉的故事嗎？請

小朋友改編成你想要的故事。

改編者：

人物：

時間：

地點：

第一場（寫下情節，也就是發生了什麼事）

第二場

第三場

## 附錄六

### 學生自评與互評表

我們是\_\_\_\_\_

組的小朋友

1、你覺得我們這組的表現可以塗幾個笑笑臉，為什麼？



2、你覺得在我們這組中，誰是最有進步或最棒的，你要給他幾個笑笑臉，為什麼？



3、你覺得我們這組的台詞棒不棒，想給幾個笑笑臉？為什麼？



4、除了我們這組外，你覺得哪一組的表演是最棒的，你要給他幾個笑笑臉，為什麼？



5、除了我們這一組，你覺得哪一組的台詞是寫的最好，你要給他幾個笑笑臉，為什麼？



## 附錄七

### 教師回饋單

	對	一樣	不對
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1、上完讀者劇場，你覺得很喜歡嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2、上完讀者劇場，你覺得學到很多知識嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3、上完讀者劇場，你覺得學起來很快樂有趣嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4、上完讀者劇場，上課的方式很新鮮嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5、上完讀者劇場，你覺得好想繼續上下去？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6、上完讀者劇場，你覺得別科也可以這種方式來上？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7、上完讀者劇場，你覺得小朋友都比較活潑、敢講話了嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8、上完讀者劇場，你會更喜歡國語課嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9、上完讀者劇場，你覺得你會編更棒的故事嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10上完讀者劇場，你覺得你很會寫東西了嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11上完讀者劇場，你覺得你更有想像力了嗎？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13你最喜歡讀者劇場的那一部份，為什麼？			
14你覺得他和以前的國語課有什麼不一樣？			