

小學戲劇課程手冊編寫計劃

~ 提供更多回應課改及提昇學生基本能力的參考策略

明日藝術教育機構

經過一連串有關課程改革所倡議的學會學習、學生為主等學習導向；加上全港系統性評估的實施，教育界正迫切尋覓更多的方法或策略，既可在教授學科知識的同時，也能有效地培養和提昇學生的基本能力，包括：創造力、協作能力、溝通能力、批判性思考力、自我管理能力的等。「明日藝術教育機構」基於對戲劇能達致全人發展的信念，及過去成功引入戲劇作為《多感官教學策略 / 創作性戲劇教學法》和《Edu-Drama 教育戲劇綜合藝術課程》的十年經驗，盼望能透過這次《小學戲劇課程手冊編寫計劃》探討和總結當前戲劇以學科或課程在學校運作的模式，讓前線教師在參與課程改革中得到多角度的刺激和支援。

《小學戲劇課程手冊編寫計劃》就是讓有志投身於戲劇教育的戲劇藝術工作者成為計劃的「課程編寫員」，與參與計劃實踐的小學單位共同商議，以編寫出一套適用於本地小學一至四年級的其中一個年級之戲劇課程，供有關小學單位在零五年一至六月期間在校內進行試教實踐。完成後，再由「明日機構」編輯及出版成《小學戲劇課程手冊 2006》。

經過一番的公開招募報名及遴選，計劃的評審委員最後選出了四名課程編寫員及十一間計劃實踐小學參與計劃。於計劃開展前期，有關教師約共二十多人被安排接受《三十小時編寫戲劇課程培訓》的教師專業發展，以供其了解並掌握編寫和帶領戲劇課程的基礎知識及技巧。及後，有關的學校以兩至三所組成一小組，每組由一名編寫員帶領及協作，在配合該等

學校的課程發展方向下，共同探討及實踐不同模式的校園戲劇課程。

無獨有偶，在沒有規限編寫方針的前提下，四份戲劇課程的編寫成果乃集中在小三及小四兩個級別。再深入點觀察，也不難發現當中所涉及的課程取向、以至編寫信念均具代表性地分散在「戲劇在校園應用光譜 (The Continuum of Drama in Education / Educational Drama)」(註 1)* 的不同譜位上，而是次手冊的編印亦將按照他們在光譜上的定位，由最接近戲劇製作及訓練的一端、順序排列至另一端的創造性戲劇(Creative Drama)活動作刊印次序安排。「明日機構」相信這些成果能為那些嘗試把戲劇引入成學科模式運作的本地小學，提供多點不同取向的參考模式供選擇。有關各套戲劇課程的特色、以至與其它學科相關聯的應用策略等，將於本書另文：「小學戲劇課程特色概覽」加以詳細闡釋。

此外，計劃在學校完成實踐課程環節後，均分別向涉及的教師、學生、及其家長等三方面派發問卷，以查詢有關課程的改善意見或其教學成效。有關資料亦已整理在本書「戲劇課程實踐成效檢閱」一文及輯錄於每套課程結尾的「教師試教課程後感/回應」等環節以作參考。

最後，「小學戲劇課程手冊編寫計劃」的推行實是聯同一個名為「戲劇推廣計劃：校園戲劇小樹苗項目」一併推行的配套計劃，由明日藝術教育機構策劃，獲香港藝術發展局戲劇推廣計劃委約資助。整項計劃也包括了於零四至零五年間，邀請台灣業界到港主領兒童劇藝座談會、舉辦校園短劇劇本創作比賽、及出版《校園短劇劇本精選 2006》等，以求全方位地探討和推動兒童劇藝如何在正值進行課程改革的本土校園內紮根及發展。

[*註 1：這裏所用“Drama in Education”一字乃為廣義含意，泛指戲劇在教育界別內 / 校園內的應用，包括英式「教育戲劇 Drama-in-Education」和其他採用在教育內的戲劇教育模式。]

小學戲劇課程特色概覽

~ 您也可為您的學生作出選擇

明日藝術教育機構

「戲劇，應該以什麼形式放入正規課程內進行方是合適呢？」這是個用上十日十夜討論也沒有答案的問題。因為當戲劇被用作為教育手段時，其形式與方法亦是五花八門。既因如此，我們倒不如探討一個根本的問題，就是您在學校推行戲劇究竟是想達到什麼目的？當戲劇以正規課程般在課堂內推行，我們的課程目標又是什麼？故此，這文章嘗試以「戲劇在校園應用的光譜」定位為經；配以教育專業界別所採用的課程編寫理論為緯，去分析四套來自不同背景的編寫員、偕同計劃實踐學校所共同探究的《小學戲劇課程》。我們也嘗試在理論中，引申探討小學參與戲劇節比賽的幾點現象。最後，我們將以這四套戲劇課程為例，建議推行戲劇教育的長短期策略，供有意在小學課程內引進戲劇科的學校和教師參考，並幫助他們為學生作出合適的選擇。

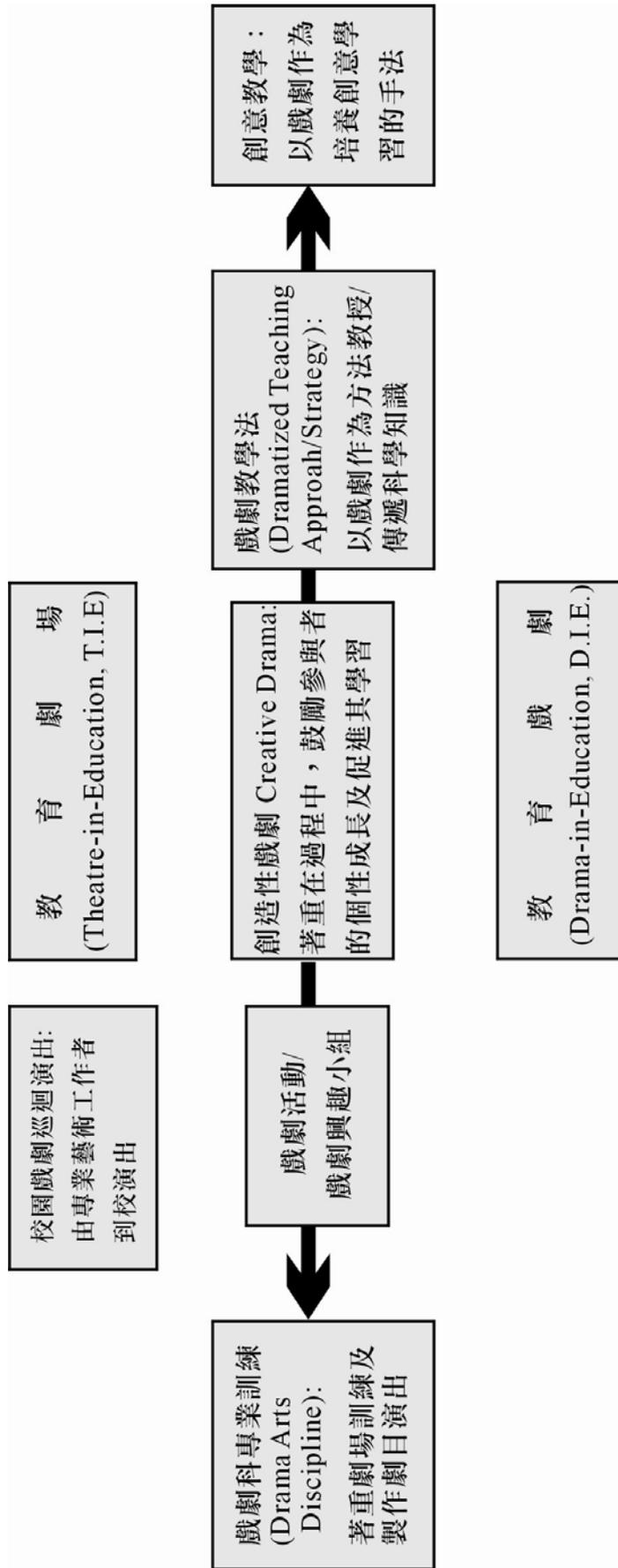
戲劇在校園應用的光譜

在分析四套戲劇課程的特色以先，我們嘗試透過那個綜合自近年戲劇界學術研究文獻所得的「戲劇在校園應用的光譜 (The Continuum of Drama in Education / Educational Drama)」(Somers, 1994; Scheurer, 1996; Hornbrook, 1998; Bolton, 1998; Tate, 2002; Mintz, 2003; 王添強 2002 及 2004) * [註 1]，概括地總覽現時戲劇在校園應用時所表現的模式 (圖一，

王添強 2004)。光譜的座標是以戲劇在教育過程內所要達致的目標作歸納和分野，一端是傾向接近以戲劇專業訓練和製作為活動目標，表現形式往往是著重戲劇製作、訓練以至舞台演出成果等(Cahill, 1989; Flynn and Carr, 1994)；光譜的另一端則是傾向於以創造性戲劇(Creative Drama)、或是教育戲劇(Drama-in-Education)、甚至是創意教學為活動目標，表現形式是著重參與者在活動過程中的個人成長及其學習過程的經歷，並學生共通能力的建立等(Heathcote and Bolton, 1995; Siks, 1975; McCaslin, 1996; Scheurer, 1996)。 [*註 1：這裏所用“Drama in Education” 一字乃為廣義含意，泛指戲劇在教育界別內 / 校園內的應用，包括英式「教育戲劇 Drama-in-Education」和其他採用在教育內的戲劇教育模式。]

光譜的歸類及分野並非是要抹殺或排斥戲劇在教育內可同時達致多項及多層次的全人發展等功能概念 (Way, 1972)。相反，這更能突顯出當戲劇以不同程度滲入在教育模式時所能產生出不同成效的全人發展 (Scheurer, 1996; Hornbrook, 1998; Bolton, 1998; Tate, 2002; Mintz, 2003; 王添強 2001 及 2004)。有關光譜兩端活動於推行時所表現的特質，將參考過去於戲劇教育範疇所進行的學術文獻、分別以下列角度綜合總覽：

(a) 活動目標、(b) 活動涉及內容、(c) 推行活動要求(包括對參加者、對教師/導師、對學校等)、(d) 成果表現形式、(e) 活動成效(包括對參加者及教師/導師)。詳情另見兩端活動特質的分析比較 (表格一)。

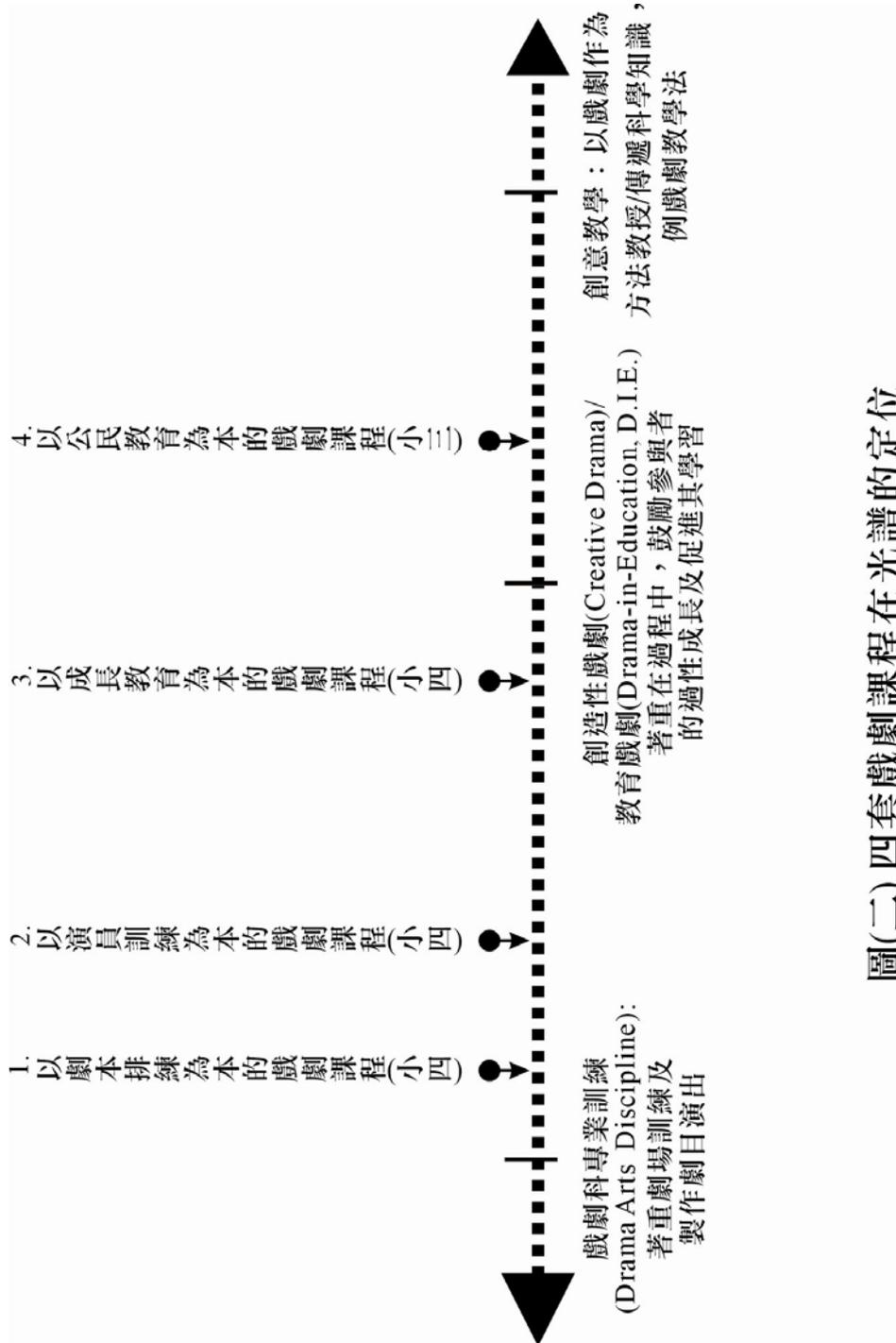


(圖一) 戲劇在校園應用的光譜 (王添強, 2004, 頁8)

按同一概念，透過光譜定位作為分析四套小學戲劇課程，目的也是要突出各套課程的特質及其預計成效，以讓教師及使用者更能掌握推行戲劇課程的蹺門。但是，要留意的是這分類的定位只屬一種相對性的比較而已，背後並不存在對個別課程作價值判斷，因為只要是能讓教師發揮長處，並回應學生特定需要的課程便是一套好課程。如課程的目標能配合校內其他學科的推行、甚至是學校較長遠的整體發展方向便更為理想。

四套戲劇課程與「光譜」

故此，是次的課程分析和編印安排，將由較接近光譜以戲劇製作及訓練為重心的一端開始，分別有 (1)黃嘉兒編寫的《以劇本排練為本》的小四年級戲劇課程、繼而有 (2)庾春鳳編寫的《以演員訓練為本》的小四年級戲劇課，再伸延至接近光譜的另一端，編寫重心偏向以創造性戲劇(Creative Drama)、或教育戲劇(Drama-in-Education) 來處理兒童成長及創意教育等事務，例子有 (3)招凱穎編寫的《以成長教育為本》的小四年級戲劇課程，及 (4)林美儀編寫的《以公民教育為本》的小三年級戲劇課程。有關各課程在光譜的定位詳情另見 (圖二)。



圖(二) 四套戲劇課程在光譜的定位

有了以「戲劇在校園應用的光譜」定位為經，我們不難發現光譜兩端活動的內容特質，也能直接或間接地與教育專業界別所一般採用來自英國學者菲利普·泰勒(Tyler, 1949) 的課程編寫理論作呼應。故此，文章的如下部份便是以泰勒的課程編寫概念為緯，有機地把兩種不同系統的觀點結合掛鉤，以更能突顯四套小學戲劇課程的應用性和可塑性，讓教師及戲劇業界更能懂得為自己學校的學生選取適用的戲劇課程。有關泰勒的課程編寫論述架構按序為：(a) 課程編寫目標/取向、(b) 課程內容、(c) 課程組織、(d) 預計課程成果、及(e) 課程評估方法。詳情另見四套戲劇課程比較及分析總覽（表格二）。

(a) 課程編寫目標/取向 — 戲劇演出對象與課程受惠對象

猶如光譜定位一樣，課程編寫取向是指課程在推行時要達致或側重什麼教學目標而論，這些目標背後均反映了課程編寫員對教育所持的不同觀念取向，又或是反映他/她對該課程可達成的服務期望。剛巧在這次的戲劇課程編寫計劃裏，四位編寫員的編寫取向，均多少能以四套教育界對課程編寫所普遍採用的理論概念作一歸納，包括有：黃嘉兒以技術理論取向撰寫課程、庾春鳳以學科理論作取向撰寫課程、招凱穎以學生暨少量社會理論取向撰寫課程、及林美儀以社會暨學生理論取向撰寫課程(表格二 a 項)。當然，各編寫員在編寫課程的時候，根本是沒有刻意用什麼理論去規範自己的工作，往往只是以筆寫出心中理想的戲劇課程而已，所以在同一套的課程內，可能亦會摻雜著不同的理論取向在一起，就如招凱穎和林美儀所寫的課程便是一例。這也印證了廿一世紀的教育是一個、也是需要一個多元發展的系統（陳玉琨等著 2001）。

在對應戲劇在校園光譜的活動特點(表格一)與戲劇課程編寫特色(表格二)作分析時，我們留意到傾向戲劇專業訓練一端的活動，其課程目標同樣也是傾向以技術及學科等理論取向來編寫課程；相反，當活動靠近以創造性戲劇或教育戲劇一端為目標時，其課程編寫的理論取向則是以學生和社會為編寫的關注點。這現象實在也能通過邏輯上的理解，因為傾向戲劇專業訓練一端的活動目標是以劇目製作和演出為主，其課程關注點當然是以戲劇學科知識及實務技術為編寫取向，相反亦是(表格一及二)。

值得一提的是人們容易把戲劇活動或課程的教學目標與劇目演出時所帶出的訊息這兩者混為一談。他們或會認為劇目在舞台上演出時所帶出的訊息，便會是相等於參與者(即學生演員)所能學會的東西。其實，這兩者之間基本上並沒有必然的關連性，皆因兩者的目標對象原本就是兩群不同的對象，戲劇活動或課程的目標對象是學生參與者，而劇目在舞台演出所傳遞訊息的目標對象是觀眾，而非其製作參與者或學生演員。

我們可透過庾春鳳所編寫《以演員訓練為本的戲劇課程》作一例子，說明這兩者沒有必然關係之說。該課程的教學目標是要讓學生經驗成為演員的訓練，但其總結成果的舞台演出卻可以是向觀眾傳遞一個宣揚環保公民的訊息。當中，學生在學習過程所掌握的是如何成為演員。他們縱然在排練過程中已涉獵到劇目的環保訊息，但是，我們不得否認，在有限和迫切的課堂空間內，如再加上參加學生是經甄選得來、劇目需搬上舞台演出或參加戲劇比賽等要素，教師和學生所關注的目標則

是要完成「演員」訓練和劇目演出，而並非環保訊息的深入討論和思考。所以劇目所帶出的訊息與戲劇活動的教學目標基本上是沒有關連的。

當然，有人會提出學生是具有反思能力，可在排練和演出過程中對劇目訊息有所體會；或提問為何在同一活動/課程內，不可同時達致多層或多項目標？是的，這些情況在理論上是可存在的。但是，在執教的過程中，對年紀越小的學生便越需要多點時間引導，方能深切理解抽象訊息之義。而且，教育工作者也不得不承認在一定時間的限制內、某一項目標的實現相對地說要比實現其他目標更為重要（陳玉琨等著2001），這也解釋了為何每套戲劇課程背後均會隱藏著不同的編寫取向。

(b) 課程內容 — 戲劇的精英教育與普及教育

我們在這環節內，所關注的是戲劇課程的內容適用於哪類別的學生需要，是個別學生群？還是普遍學生群？在過去的工作經驗內，我們發現戲劇活動越是傾向創造性戲劇/教育戲劇的一端，越是能適用於普遍性的學生、或年紀較小的學生學習需要，例如：招凱穎所編寫《以成長教育為本的戲劇課程》及林美儀所編寫《以公民教育為本的戲劇課程》（見表格一 ci 項；表格二 b 項）。相反，對象的年齡越是年長、對戲劇興趣越是濃烈，便越適合採用偏重於戲劇專業訓練一端的課程。畢竟，不是每個學生都喜歡及必要地經驗演員和演出的訓練吧！

有教師或會擔心不採用以戲劇專業訓練為重的課程，學生便是會失

去說話技巧、在人前表達自己的能力和建立自信等的戲劇訓練呢？這固然不會。其實，這類型的「訓練」在創造性戲劇/教育戲劇為重的課程內，亦被轉化成不同的遊戲、創作及討論活動等讓學生經驗，因為這些訓練本就是戲劇語言的元素(Pascoe, 2005) (見表格一 b 項)。不同的是，在戲劇專業的演員訓練內，所談論的訓練其實是一個由認識自己、進而學習演員表現的技巧、再繼而是探討劇本中，角色間的關係與演繹等的訓練過程 (Moore, 1960) (見表格一 b 項)。這訓練模式在庾春鳳所編寫的《以演員訓練為本的戲劇課程》內有清晰的表現。

現以庾氏所寫的課程第五課節為例，解說目標對象的個別性與普遍性、年紀大小、與採用哪類為重的戲劇課程之關係。該課節的主題是「地位與關係」，內容是透過兩個戲劇遊戲，讓同學明白不同的角色，因著他/她的身份或社會地位高低之別，會產生出不同的身體語言，從而嘗試運用這些身體語言去表達出該身份和地位的特質。這類形的訓練對演員來說是非常重要的，因為涉及到角色的理解及其身體語言的掌握及表達。但是，在那群對戲劇沒有多大興趣的普遍學生來說，其教育性的用處則相對地不大，因為在該課節內只引出社會地位與其身體語言有著密切關係的現象，而並沒有空間引導學生為此現象作深入探討及分析。另外，就目標對象的年紀關係來說，這類課題實在需要較年長及成熟的學生方能較易了解，就是庾氏本人也在其使用課程指引中提出，該課程是較為適合高小年級、甚或中學生所使用。這亦說明了偏重戲劇專業訓練的課程，是較為適合那群對戲劇熱愛、年紀較成長的學生使用 (見表格一 ci 項)。

(c) 課程組織 — 「先易後難」與「先難後易」的課程執行者

戲劇，本身已是一門包含了音樂、視覺藝術、舞蹈等藝術元素的綜合藝術，而戲劇教育就是一種綜合藝術教育的學科。在課程的運作上，戲劇可以獨立的學科進行 (Somers, 1994; 王添強 2004)，形式好像本書的四套戲劇課程在部份學校的實踐試驗，於正規課堂的音/體/美的節數中，抽撥出十六節每節約五十至七十分鐘來完成。如此同時，因戲劇重心也是蘊含了「人」面對「環境」而產生的「衝突」，而環境的出現必然包括歷史、地理、社會文化等探討，所以，戲劇科也可作為整合其他學科的統整工具 (Somers, 1994; 王添強, 2004)。例如招凱穎所編寫《以成長教育為本的戲劇課程》及林美儀所編寫《以公民教育為本的戲劇課程》便可與個人、社會及人民教育範疇的不同課題結合，例如成長及德育課、或是環保教育課等，成為綜合學科的模式來運作 (見表格二 c 項)。

另外，在討論課程組織的同時，我們需特別指出不同側重點的戲劇課程對教師資歷及其對戲劇認知和經驗的不同要求 (見表格一 c 項)。一般而言，教師如有曾擔任導演、戲劇製作、甚或具有演出訓練及經驗者，便會越容易掌握那些傾向戲劇專業訓練一端的戲劇課程，也較能夠帶領學生把舞台演出的效果表現出來 (Baldwin, 2002)。在光譜另一端，創造性戲劇/教育戲劇的課程則需要教師擁有較多帶領遊戲活動及處理活動教學的經驗 (McCaslin, 1996)。這樣看來，對一個於兩者均毫無經驗的教師來說，那類型的戲劇課程會是較易掌握呢？按不同的戲劇教育範疇文獻及明日機構過去的工作經驗為例，創造性戲劇/教育戲劇一端的起步會是較為「艱難」，但於掌握後則能引發教師教學技巧的變通

和提昇、也使教師對學生的觀感和認知有所啓發，以達致教師整體的教學能力有所提昇 (Gallas, 1991; Mintz, 2003; Cheng, 2006)。

我們所說教師在帶領創造性戲劇/教育戲劇起步的艱難，並非指遊戲技巧的複雜以致難於掌握，而是教師難於轉化他們對遊戲教學成效的觀念；同時亦難於解除他們對學生在遊戲中所產生的紀律問題之擔憂 (Cheng, 2006)。礙於我們教師的成長和學習經驗，多接受傳統單向式學習的結構性教學模式，當要求他們在課堂裏帶領遊戲時，他們立時的反應便是憂心「一放即亂」的學生秩序、跟著便會懷疑學生能否自發地在組內進行故事創作和演繹、繼而懷疑活動所能達至的教學成效。要解除這些疑惑，最見效的方法莫過於讓教師先在專業發展的培訓活動中，經驗戲劇遊戲學習的樂趣、功效、及秩序管理等要點。有關培訓大綱見本書附件：三十小時編寫戲劇課程培訓大綱 (王添強及洪進華, 2004)。

相反，對於新上手要帶領戲劇課程的教師而言，去處理那類偏向於戲劇專業訓練的課程，起步點或許會是較為容易，因為我們在日常的電視、電影等媒介均能對「演出」有所經驗和了解。但是，要具演出水準地處理這類課程將會是越走越艱難、越走越趨向戲劇專業，這是因為要製作出有水準的戲劇舞台演出，所涉及的知識和技巧、以至對戲劇藝術的經驗和觸角倒真是一門專科學問 (Baldwin, 2002) (見表格一 b 項)。

(d) 預計課程成果 — 一齣「兒戲」與「欺兒」的演出

在泰勒的課程編寫概念內，課程成果本應是與課程編寫目標一致，不用分列討論。但是，當我們把課程編寫掛上戲劇在校園應用的光譜一併討論，其成果表現的形式則需特別一談。我們從不否認戲劇課程的成

果是要演出，也鼓勵以此為課堂的「完成目標」，讓學生對戲劇課堂有一明確或具體的期望。但是，學生的演出應在什麼環境、用什麼形式、對什麼觀眾等問題則值得我們反思。

在那些越是傾向於創造性戲劇/教育戲劇一端的課程，其「演出」效果越是給人「兒戲」或粗糙的感覺，也越是不能照顧到舞台觀眾的視覺享受（見表格一 d 項）。這是因為這類課程的總結成果是以課室戲劇形室作演練分享，其目的並非是作舞台演出，觀眾對象往往也只是參與演出者之一，與參與者也共同經歷了相近的創作過程，情形就好像是不同組別的參與演出者輪流演出其成果作互相觀摩（McCaslin, 1996）。

在光譜的另一端，那些靠近戲劇專業訓練的課程成果，將會是較為完整的戲劇舞台演出，一般均可符合我們作為觀眾對戲劇演出的期望。不過，正因為這些一般觀眾的期望，往往會給參與學生、甚至是教師都帶來一定的演出壓力。特別是當演出規模越大、或涉及了比賽成份，壓力的來源往往是由負責教師在排練過程中，不自覺地把他/她自身對演出成敗的著急直接轉嫁給演出的學生。在此，我們不是說學生不宜承受這些壓力，又或是要責難教師的不是。相反，我們十分理解負責教師以至學校在這個競爭劇烈的教育改革過程中，所要面對的沉重負擔和挑戰。但是，我們也要反思，戲劇課程的演出成果是否一定要用作為公演、甚或比賽的用途？如果參與課程的學生對戲劇演出不太熱衷，他們又是否需要面對如斯的壓力？有關演出壓力與課程成效的討論，請見本書另文：戲劇課程實踐成效檢閱。

(e) 課程評估方法 — 學生的總結性演出與教師進展性的評估

考核學生方式及課程成效評估一直是戲劇教育、甚至是藝術教育為人詬病之事，也是被認為不容易以傳統、「客觀性」、或「具科學化」的方法進行考核與評估。我們過去一直多以總結性評估模式(Summative Assessment)，於學習完結後，以紙筆書寫和運算作答來量度學生的成績表現，並藉此反映課程的教學成效。而在戲劇教育裏，教師一般以學生在完成課程後的總結演出作為總結性評估的基礎。考核的方法可以從學生個人層面的演出作表現評分，範疇主要著眼於學生的演員技巧表現，例如：聲音大小、咬字準確、表情配合、身體語言合適、與對手交流等項目。另一個總結性考核角度則以組別層面評分，按該組別所演出的劇目為基礎給予組別整體表現的評分，打分範疇包括：劇本及故事改編、演員表現(不論主角及配角)、故事演繹、佈景及道具的設計與運用、服裝與角色的配合、整體演出及合作等。這個評估取向也是那些靠近戲劇專業訓練的課程所慣以採用的，如黃嘉兒所編寫的《以劇本排練為本的戲劇課程》和庾春鳳所編寫的《以演員訓練為本的戲劇課程》便是一例。

此外，亦有編寫員採用較重科學性評估成效的方法作課程評核。以招凱穎的《以成長教育為本的戲劇課程》為例，當中設立了前測及後測的問卷調查，要求學生自我評估其在不同範疇的共通能力(Generic Skill)所得分數值，並比較兩者結果作推算課程的教學成效及學生學習的得益。我們雖十分欣賞這項嘗試，但是要檢定學生的共通能力就是該套戲劇課程的依賴變量 (dependent variable)，實在是需要更嚴謹、更有系統的研究控制，方能定下結論。參考香港浸會大學兒童發展研究中心許娜

娜等人對戲劇課程成效的類近文獻研究(Hui, et. al., 1999)，這類研究需要加入控制組的測試，向數量相約、來自同校同級、甚至是同班但沒有接受該戲劇課程的學生採用同樣的前測後測問卷調查，以了解學生的共通能力改變是否會由其他非戲劇課程變量/因素所衍生而來的。另外，按 Tawney 的三角測量理論(Triangulation)建議(1975)，有關的調查亦需增設多個不同來源的考核點，例如是：學生的戲劇習作、課堂觀察等，以增加驗證結論的可靠性。

隨著進展性評估(Formative Assessment) 的引入，教育界已逐漸關注學生在學習過程的進展評估也是不能忽視，這也為戲劇教育加入多種較被藝術業界所接納、較為公道地反映藝術特質的評估學生學習及課程成效的方式。有關方式好像是透過同學間的互評，於每課節的完結前進行總結分享及討論環節；也有以學習歷程檔案/ 功課樣本匣(Portfolio Assessment) 的概念，以撰寫《戲劇日誌》來記錄學生的學習進度及對學習反思等，這些均是以創造性戲劇/ 教育戲劇一端的戲劇課程經常採用的評估手法(見表格二 e 項)。值得一提的是，從四套戲劇課程的評估設計裏，我們可以看到「總結性評估」與「進展性評估」兩者是混合採用的，這也是課程改革所強調學習過程與成果同樣也是值得被看重。

選擇一套適合您學生的戲劇課程和推行策略

總結四套戲劇課程在小學的應用可謂各有特點 (見表格二)，上述的評論也絕不是要對哪類戲劇課程作道德判斷，而是希望以一幅較宏觀的圖像，把不同取向的戲劇課程整合及展示出來，讓教師可以選擇一套適合自己學生的戲劇課程。我們相信教師只要如實地回答下列幾

條問題，要選擇那套戲劇課程的答案便會自然而出。

- (1) 你/你學校爲什麼要選用戲劇作爲正規課堂？
- (2) 你/你學校期望/預計在推行戲劇課程後，有什麼有形及無形的結果？即時及長遠結果？
- (3) 戲劇課程的受惠對象是何人？他們對戲劇的興趣和經驗又如何？
- (4) 你對戲劇的興趣、有關訓練及經驗又如何？有其他人選協助嗎？(包括校內/校外)
- (5) 如果計劃推行失敗，你/你學校會遇到什麼後果？

說到這裏，你心裡或許會出現陣陣的矛盾，一方面既想學生在戲劇課程中有所成長，另一方面又面對著要爲學校爭取表現的壓力。驟眼看來，光譜的兩端活動好像是兩個各走極端、不能共存的戲劇取向，其實答案不盡是已，而當中的平衡關鍵在於「時間空間」。不錯，在同一時空、有限的課堂時間下，光譜兩端的活動不是輕這端，便是重那端。但是，不要忘記學生的戲劇能力是會隨著他們接觸戲劇的經驗而有所累積和增加，直至有朝一日，學生們是會自然而已地渴求要把這些具演出水準的戲劇經驗與觀眾分享(Somers, 1994)。情況有如我們看到一些充滿戲劇文化的學校，學生會嚮往在舞台上與人分享自己努力的成果。在追查何以建立這些戲劇文化，我們會發現他們的起步往往並不是要想爭取什麼戲劇獎項，而是因爲要爲學生的學習差異這問題尋找出路。這樣，就是在探索過程中、一點一滴地孕育出學校的戲劇文化來。

然而，在這理想情況尚未發生以先，我們或可參考以下推行戲劇活動/課程的策略，既讓上述的矛盾取點平衡，也讓戲劇課程潛移默化地融入學校的正規課程內。以較長遠的策略思考，如情況及資源許可，我們不妨為學校制定一個推行戲劇課程的三至五年發展計劃。首一至兩年先以興趣小組所提供的空間，進行非參賽性質的創造性戲劇課程活動，讓參與教師與學生都來點熱身；隨後的一兩年嘗試把戲劇課程與某一級別的音/體/美學科或常識/成長科作整合，以在正規課堂內騰出空間試行戲劇綜合科；最後，在正規課堂繼續推行戲劇綜合科之餘，也可以戲劇增潤/精英培訓班的形式，甄選對戲劇有興趣及天賦的同學參與戲劇比賽等活動。當然，這類長遠策略所需動用的資源並非單靠一人便可獨自承擔，亦要配合學校整體課程發展方向、教師專業發展培訓、以至是覓得合適的同工及戲劇業界支援等方能成事。

短期策略方面，我們也可嘗試在進行以戲劇演出排練的戲劇培訓班之先，加入八至十六節以創造性戲劇/教育戲劇一端的課程活動，先讓學生經驗故事創作、即興表演的技巧和樂趣後，方進入戲劇排練。如教師能在戲劇排練內結合學生的故事創作成果，效果會更為理想。例如：教師先採用招凱穎所編寫《以成長教育為本的戲劇課程》的其中八至十二次課節，即涉及兩至三個故事單元，隨後便把學生的創作成果編排成一個完整故事藍本，再利用黃嘉兒所編寫《以劇本排練為本的戲劇課程》模式，以分場分段地把故事細緻地排練出來。又例如：教師先完成庾春鳳所編寫《以演員訓練為本的戲劇課程》的十六節課堂，再加長八至十二課節，以分場分段模式把學生創作初形細緻地排練至演出效果。不過，無論是怎樣調動課程內容，這策略所需要

的最大資源仍舊是「時間空間」。

在考慮到《中、小學校際戲劇節》乃於每年一、二月期間進行初賽，經倒數後，其排練及製作期往往需於每年九、十月間便告開始，這實在是容不下既要處理學生成長、又要符合比賽演出要求的活動目標。如作為教師的您真的仍想有所堅持，我們建議仍然採用上述短期策略的模式，唯把籌備時間推前至上一個學年的一、二月開始招募及甄選學生，二至六月期間乃進行「先關注學生成長需要」的戲劇課程，七至八月則留待教師把學生創作雛形整合成一個完整故事藍本，至九、十月間便開始進行「以劇目演出」的排練及製作。然而，這策略的假設點是活動全程也採用同一批的學生為服務對象。相信這又給教師添了點行政難題要去處理了。

最後，經選定了戲劇課程及推行策略後，教師不妨先花點時間概覽課程大綱表及各課節內容，以能具體掌握課程的內容重心，遇有不明白也可預早準備或向外界查詢以取支援。待授課前約數個工作天，請就該課節的教學目的、活動細節、以至課堂總結等要點預備一趟。因為戲劇課程往往涉及大量的遊戲及活動，而同一個遊戲可包含和發展出多個或多層次的演繹及理解。所以，教師如能在備課期間已清楚掌握個別課節與整套課程間的關連性及編寫重心時，便可用自己的語言演繹該課節重點，並不時加上分享自己對該課節主題的體會、學習、過往經驗等，以協助學生把每課節所學到的經驗與該套課程目標聯繫在一起，組織成一段段有意義的學習歷程，亦避免了他們在眾多遊戲或活動中迷失學習方向。

表格(一)：戲劇在校園應用的光譜兩端活動特質比較

比較導向 \ 特質	傾向戲劇專業訓練的一端	傾向創造性戲劇 / 教育戲劇的一端
(a) 活動目標	<ul style="list-style-type: none"> - 著重訓練學生掌握戲劇知識，並製作劇目及舞台演出成果，以觀眾為主要服務對象 (Somers, 1994; Scheurer, 1996; Hornbrook, 1998; Bolton, 1998; Tate, 2002; Mintz, 2003; 王添強 2002 及 2004)。 	<ul style="list-style-type: none"> - 著重參與者在活動過程中的個人成長及其學習過程的經歷，並學生共通能力的建立等，以參與者為主要服務對象 (Somers, 1994; Scheurer, 1996; Hornbrook, 1998; Bolton, 1998; Tate, 2002; Mintz, 2003; 王添強 2002 及 2004)。
(b) 活動內容	<ul style="list-style-type: none"> - 演繹由其他人所寫的劇本。 - 涉及演員訓練、劇本分析、製作技術(如：佈景/服裝/音響等舞台工藝)、片段排演等元素的訓練 (Moore, 1960; Hornbrook, 1998)。 - 演員訓練元素包括：面部表情、身體的姿勢及形狀、姿態 (Gesture)、空間及物件與身體關係、聲音與語言、戲劇性的張力(如時間、空間與能量運用)等 (Curriculum Corporation, 1994)。 	<ul style="list-style-type: none"> - 以美式的創造性戲劇(Creative Drama)手法創作自己的戲劇；或以英式的教育戲劇(Drama-in-Education)手法，以戲劇來探討及反思問題的本質。 - 創造性戲劇內容涉及了大量戲劇遊戲及即興創作與表達的活動，包括：戲劇、肢體律動及想像遊戲；角色及扮演活動；即興創作、故事創作；木偶、道具及簡樸的舞台工藝製作及運用等 (McCaslin, 1996)。 - 教育戲劇的內容元素則包括有：教師入戲(Teacher in Role)；坐針氈(Hot Seating)、專家外衣(Mantle of the Expert)、訪談(Inquiry)、思路追蹤(Thought Tracking)、過程戲劇(Process Drama)、論壇劇場(Forum Theatre)等(Heathcote and Bolton, 1995; O'Neill, 1995)。
(c i) 推行活動要求 — 適用目標對象範疇	<ul style="list-style-type: none"> - 精英戲劇教育 (對一群於戲劇有趣及天賦的學生進行專業栽培。) 	<ul style="list-style-type: none"> - 普及戲劇教育 (以戲劇藝術作為媒介，予一般學生進行創意教育。)
(c ii) 推行活動要求 — 執行者(即教師)經驗	<ul style="list-style-type: none"> - 一般而言，教師有如擔任導演的職責，越是具有戲劇製作知識及演出經驗者，越能帶領學生達到具質素的舞台演出效果 (Baldwin, 2002)。 	<ul style="list-style-type: none"> - 教師需擁有較多帶領遊戲活動及所需之課堂管理技巧和經驗(王添強, 2004)。 - 教師如能擁有以下品性和態度將更能帶出課堂效果，包括：對不同意見的尊重、同理心、想像力、具彈性及幽默感處理學生失敗等 (McCaslin, 1996)。
(c iii) 推行活動要求 — 學校需提供資源	<ul style="list-style-type: none"> - 課程前期只需在一般活動室排練；於活動後期則需在學校禮堂的舞台上排練，以讓學生熟習演出環境及有關舞台美工等運作。 - 需涉及較多資源以支援舞台美工製作，包括：佈景、服裝、道具、燈光、音響等預備。 	<ul style="list-style-type: none"> - 提供一般活動室或較為寬敞、可供學生自由走動的課室便可。

比較導向 \ 特質	傾向戲劇專業訓練的一端	傾向創造性戲劇 / 教育戲劇的一端
(d) 成果表現形式	- 較為完整及具欣賞水平的戲劇舞台演出 (Hornbrook, 1998)。	- 較為課室戲劇的演練分享 [*註 1]。一般來說，觀眾往往也是參與演出者，亦與參與者共同經歷了相近的創作過程，情形就像是不同組別的參與者輪流演出成果予互相觀摩 (McCaslin, 1996)。
(e i) 活動成效：參與者在過程中的行為表現 (e ii) 活動成效：執行者/教師在過程中的行為表現	- 能享受和喜歡活動過程 (另見實踐成效檢閱文章)。唯其表現往往因需要參與公開演出而產生壓力，情緒變得較為焦慮、不安、甚或對戲劇產生惡感等。 - 教師因受到公開演出及學校對演出期望等壓力，直接/間接把壓力施加於參與學生身上。	- 能享受和喜歡活動過程 (另見實踐成效檢閱文章)。唯教師如未能突出每教節目標與課程主題的相連性，學生容易在遊戲中迷失學習目標 (Cheng, 2006)。 - 教師的教學技巧能被引發變通、對學生的觀感和認知亦有新啟發，並達致提昇教師整體的教學能力 (Gallas, 1991; Mintz, 2003; Cheng, 2006)。
*註 (1)：演練分享泛指非正式或非排練成熟的戲劇演出。在觀眾角度而言，演練就像是一些在排練階段進行的戲劇練習，舞台感雖然較弱，但是參與演出者和觀眾卻共同享受其在過程上所達致的成果。		

表格(二)：小學戲劇課程手冊：四套戲劇課程內容分析及比較總覽

比較導向 / 課程	課程(1) [以劇本排練為本的戲劇課程] 黃嘉兒 (小四)	課程(2) [以演員訓練為本的戲劇課程] 庾春鳳 (小四)	課程(3) [以成長教育為本的戲劇課程] 招凱穎 (小四)	課程(4) [以公民教育為本的戲劇課程] 林美儀 (小三)
(a) 課程編寫目標取向 (即教學目標)	技術理論取向 - 以劇本排練及演出製作為課程目標。	學科理論取向 - 集中於戲劇科內，演員的專業訓練為課程目標。	學生暨少量社會理論取向 - 以學生成長所面對的德育課題為編寫重心。	社會暨學生理論取向 - 引導學生反思及深化其環保價值，並探討回應行動。
(b) 課程內容 (即選取學習經驗，或所包含的戲劇知識/元素 ~ Subject Knowledge)	- 介紹戲劇等資料 - 排練前熱身練習 - 配以小量戲劇遊戲啟發排練活動 - 劇本增潤創作及戲劇排練 - 舞台演出	- 訓練演員的戲劇遊戲及有關資料 - 故事及劇本創作 - 小量舞台工藝製作(如佈景, 服裝等) - 戲劇排練 - 舞台演出	- 整套課程以戲劇遊戲組成，啟發學生對主題反思 - 課室戲劇情境創作及演練 - 小組討論及分享	- 運用大量戲劇遊戲以啟發學生對主題反思 - 課室戲劇情境創作及演練 - 小組辯論、討論及分享
(c) 課程組織 (即組織學習經驗的策略) [註：右述每套課程均以十六節課，每課節約50-70分鐘為設計基礎。]	垂直學習 - 設計者以《十二生肖》故事大綱或劇本為例子，引導學生經驗一整次由劇本及角色分析、至對白設計、至故事分場創造、至戲劇串排等過程、最後是舞台演出。 [註：排練劇目可由其他劇本替代。]	垂直學習 - 於十六堂課節內，順序引導學生涉獵演員訓練的基本元素，包括：由認識自己身體開始、至角色表現及交流、至故事及劇本創作、至舞台工藝製作、至戲劇綵排及舞台演出等。	螺旋式深化學習 - 每四節課為一個故事單元，整套課程共四單元。每單元均重複包含創意及想像練習、表達及溝通訓練等元素，並配以德育/成長訊息雙軌進行課程。 [註：課程可同時用作為成長/德育課]	螺旋式深化學習 - 每八節課為一個故事單元，整套課程共兩單元。每單元均重複包含創意及想像練習、表達及溝通訓練等元素，並配以環保訊息雙軌進行課程。 [註：課程可同時用作為環保教育課]
(d) 預計課程成果 (與課程目標相呼應)	- 把現成劇本排練成戲劇舞台演出，過程中亦邀請學生豐富和潤飾故事內容。	- 把取材自學生即興創作的故事，製作成戲劇舞台演出。 - 激發學生對舞台演出或成為演員的了解和興趣。	- 每課節完結前皆以演練匯報課室戲劇的創作成果。 - 學生能在每節的戲劇活動、討論及分享過程中對自己成長有所反思和學習。	- 於每單元完成後能深化學生對環保價值的反思、討論和分享，並設計行動以回應其反思成果。

比較導向 / 課程	課程(1) [以劇本排練為本的戲劇課程] 黃嘉兒 (小四)	課程(2) [以演員訓練為本的戲劇課程] 庾春鳳 (小四)	課程(3) [以成長教育為本的戲劇課程] 招凱穎 (小四)	課程(4) [以公民教育為本的戲劇課程] 林美儀 (小三)
<p>(e) 課程評估方法</p> <p>[註：種類包括(1)「總結性評估 (summative assessment)」目的為量度成績；及(2)「進展性評估 (formative assessment)」目的在於回饋學與教的進度]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 以劇目製作及演出成果作課程總結性評估。 	<ul style="list-style-type: none"> - 以課程最後演出成果及演員表現作課程的總結性評估。 - 透過學生於課後所寫下的課堂日誌及所預備的家課(例如製作小道具, 服裝等) 作為課程進展性評估。 	<ul style="list-style-type: none"> - 以課堂觀察、及每課節完結前與學生進行的小組檢討及分享作進展性評估，此亦為課程著重的一環。 - 以問卷調查作前測及後測，紀錄及分析學生對其成長改變的自我評估，作課程的總結性評估。 	<ul style="list-style-type: none"> - 以每課節完結前與學生進行的小組檢討及分享、課堂內的紙筆紀錄和畫圖、回應行動的設計等，用作為課程進展性評估。 - 該等進展性的成果，例如觀察學生怎樣於反思後作轉變，將用作為課程的總結性評估。

參考文獻：

- Baldwin, P. (2002) Drama: coming out of the wings? A post-national curriculum overview of drama in education. *Forum*, 44(3): 103-4.
- Bolton, G. (1998) *Acting in classroom Drama: A Critical Analysis* London Trenthan Books
- Cahill, M. (1989) Using drama and role play in ninth grade English class. *Literacy Matters*, 1(2): 3-5.
- Cheng, S.L. (2006) *Curriculum Change and Professional Development: the impact of the introduction of a drama curriculum on the competence of teachers*. Unpublished Master in Education dissertation. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Curriculum Corporation (1994) *National Statement on the Arts in Australian Schools*, pp16. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Flynn, R. and Carr, G. (1994) Exploring classroom literature through drama: A specialist and a teacher collaborate. *Language Arts*, 71: 38-5.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995) *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hornbrook, D. (1998) *Education and Dramatic Art*, Chapter 12: The drama curriculum. USA: Routledge.
- Hui, N.N., Lau, S., & Chan, I. (1999) *Edu-drama and its Effects on Primary School Children*, Paper presented at the 16th Annual Conference of Hong Kong Educational Research Association, Hong Kong.
- McCaslin, N. (1996) *Creative Drama in the classroom and beyond*, Chapters 1 & 14. USA: Longman.
- Mintz, E.D. (2003) *Toward a New Stage Theory: an exploration of the work of teachers who educate through drama*. Unpublished qualifying PhD dissertation. US: Graduate School of Education, Harvard University.
- Moore, S. (1960) *The Stanislavski Method: The Professional Training of an Actor. Digested from the Teachings of Konstantin S. Stanislavski*. New York: Viking Press.
- O'Neill, C. (1995) *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pascoe, R. (2005) *Drama as an essential language for contemporary living*. Paper presented at the Shanghai International Drama/Theatre & Education Forum, Shanghai, China, July.
- Scheurer, P.K. (1996) *A Thousand Joans: a teacher case study; Drama in education a process of discovery*. Unpublished qualifying PhD dissertation. US: Graduate School, The Ohio State University.
- Siks, G. (1975) Drama in education – A changing scene. In N. McCaslin, (Ed.), *Children and Drama*, pp. 1-12. New York: David McKay Company, Inc.
- Somers, J. (1994) *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Stecher, B. (2004) Portfolio Assessment and Education Reform, in W.M. Evers, and H.J. Walberg, eds., *Testing Students Learning, Evaluating Teaching Effectiveness*. USA: Hoover Institution Press Publication.
- Tate, K.J. (2002) *A descriptive examination of selected university creative drama courses with implication for elementary pre-service teacher education in the 21st century*. Unpublished qualifying PhD dissertation. US: College of Education, The Florida State University.
- Tawney, D.A. (1975) Evaluation and science curriculum projects in the UK, *Study of Science Education*. 3:31-54.
- Taylor, R.W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Way, B. (1972) *Development through drama*. New York: Humanities.
- Wong, T.K. (2002) 「明日：創作性戲劇的奇妙歷程」(The Odyssey of Creative Drama: Cases report by the Ming Ri Institute for Arts Education), In Y.L. Chan, and W.L. Che, Eds., (2004) *Building the Capacity of Drama/Theatre Education: Proceedings of the Theatre in School Conference 2002*. Hong Kong: Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum.
- 王添強 (2004)。《多感官教學策略的研習計劃 - 多感官教學教案集》。香港：明日藝術教育機構及保良局教育事務部。
- 陳玉琨, 沈玉順, 代蕊華, 戚業國著 (2001)。《課程改革與課程評價》，第二章。北京：教育科學出版社。

評審團介紹

(姓名按中文筆劃排序)

王添強總監

明日藝術教育機構總監。自一九八三年起，先後任職香港話劇團、香港演藝學院科藝學院及「舞台工作間」的舞台設計及技術等工作。從事兒童劇藝製作多年，期間帶領機構由業餘劇社發展成全職專業化的兒童劇團；亦按社會需求，成功地把機構轉形成本地首間專注發展戲劇藝術與教育結合的機構。王氏曾任課程發展議會藝術教育委員會委員、中西區區議會文化康樂及社會事務委員增選委員等公職。現為香港藝術發展局藝術教育組顧問、國際木偶及皮影學會中國分會董事、中國木偶皮影學會常務理事。

陳婉華副校長

現任協恩中學附屬小學副校長。香港中文大學教育碩士(課程設計與發展)，其畢業論文題目為「小學高年級戲劇教育課程設計」。陳氏從事小學教育工作多年，在校內積極推行戲劇教育，帶領學生參與戲劇工作坊、學校戲劇及交流活動。自一九八七年參與《朱古力大王》演出後，與兒童劇結下不解之緣。近年參與力行劇社《滿天星》及《搞笑博士》系列兒童音樂劇製作及演出，並擔任由明日機構與幼聯策劃的「Edu-drama 教育戲劇發展計劃」委員會委員。

劉敏儀博士

現為香港大學專業進修附屬學院英語與戲劇課程講師，其博士論文以比較文學為研究範疇。劉氏早於八零年代已參與劇場創作活動，除了協助成立實驗劇場——「Mask Theatre Group 面譜劇團」外，她更是「Theatre Action 劇場行動」的創會成員。過去，她一直參與劇場行動的多個演出，近年的作品包括：1997《Metamorphosis 變形記》、1998《Baal 巴奧》、2000《No Exit 無路可出》及2004《Hamlet 哈姆雷特》。此外，劉氏現亦為文化及劇場評論的自由撰稿人。

劉潔玲博士

現為香港中文大學教育學院課程與教學學系教師，畢業於香港中文大學中文系（學士）及教育心理學系（哲學碩士及博士）。曾任課程發展署中學校本課程發展及語文教學支援組計劃主任、香港浸會大學教育學系導師、中學中文科教師及編輯。主要研究興趣為中國語文教學、閱讀策略、青少年心理、學習動機等。

培訓導師介紹

(姓名按中文筆劃排序)

王添強總監

(資料見前頁)

洪進華 先生

現職浸會大學教育學系，畢業香港中文大學數學系，後於中文大學教育學院取得教育文憑及教育碩士，主修課程與教學。從事教育工作十數年，曾擔任教科書編輯及作者、教育及專業人員協會教學講座負責人、課程發展議會基本學習範疇委員、課程發展處教科書評審委員及中文大學在職中學教師進修訓練課程講師等職務。著有「數學教學實例研究」一書。

參與實踐戲劇課程學校名單

(按學校中文名稱筆劃排序)

明日藝術教育機構謹此向下列學校之校長及教師致謝，
於 2005 年 1-6 月期間參與《戲劇課程編寫計劃》之實踐試驗，
以使計劃能圓滿完成。

中華基督教會基華小學(下午校) *

九龍塘宣道小學

仁濟醫院何式南小學

佛教榮茵學校(上午校)

北角循道學校(下午校)

慈幼葉漢小學(上午校) #

秀明小學

葛量洪校友會將軍澳學校

青松侯寶垣小學

香港布廠商會公學

香港道教聯合會圓玄小學校

*該校現已轉名為：中華基督教會基華小學(九龍塘)

#該校現已轉名為：慈幼葉漢小學

[註：上述參與計劃實踐的學校均以公開招募方式申請。有關學校需先呈交戲劇課程發展計劃書，以闡述其校對參與計劃之期望及如何透過戲劇課程以助其推行校本課程發展，並獲評審委員同意參與計劃。]

使用課程版權聲明

在「校園戲劇小樹苗計劃」與課程編寫員的協議前提下，本書所刊載之戲劇課程均可公開供有興趣人士作免費使用，唯使用範圍只限於非涉及商業利益的教學活動內。如對使用情況有疑問，可致電明日藝術教育機構查詢。

凡未經授權而在上述以外範圍使用課程之主要部份或全部內容之人士，均屬侵害版權行爲。一經發現，有關人士將有機會被課程編寫員、明日藝術教育機構有限公司、香港藝術發展局等機構提出法律追究的可能。

明日藝術教育機構將盡力協助原作者執行及監察其作品所應享有的權利，亦使公眾人士獲得一個合法的渠道使用有關作品。