

airiti

國小中年級戲劇賞析評分規範與 實作評量任務之發展研究

The Development of Drama Appreciation Scoring Rubrics and Performance Assessment Tasks for Fourth Grade Students

林玫君 Mei-Chun Lin

國立臺南大學戲劇創作與應用學系 教授

Professor / Department of Drama Creation and Application

National University of Tainan

有關本文的意見請聯繫作者林玫君

For correspondence concerning this paper, please contact Mei-Chun Lin

Email: meichun@mail.nutn.edu.tw

摘要

本研究以實作評量中的「評分規範」出發，參考「補充性戲劇課程內涵 III」中的「戲劇賞析」部分，對照九年一貫藝術人文能力指標，在小學四年級表演藝術教學現場發展評量學生的「實作任務」與「評分規範」。在進行內涵 III 與能力指標之比較後，三項指標被轉化成「評分規範」初稿的六個向度而其評量任務的初步設計也完成。在轉換過程中，發現其中步驟需要修改，包含「找出指標核心概念」、「釐清指標觀念」及「具體描述關鍵詞以建立向度」。之後，研究者進入現場，透過循環性地教學、討論、反思與記錄的行動過程，以瞭解評量任務施行的狀況並持續修正規範初稿。研究結果發現，在「實作任務」的部分，「活動型」、「討論型」或「學習單型」任務各有不同的運用方式與限制，但無論是何種類型的任務，教師都須透過不同的前導性活動，才能順利進行評量。在「規範初稿」部分，無論是「向度」、「評量重點」或「表現水準分級敘述」上，在行動後都做了修改或增補。

關鍵詞：戲劇賞析、表演藝術、戲劇課程、實作評量任務、評分規範

Abstract

Based on the supplementary Drama Curriculum Content III, the research aims to develop a set of performance assessment tasks and the Drama Appreciation Scoring Rubrics (DASR) for a group of 4th grade primary students in the Performing Art class. Through comparing Drama Content III with the National Curriculum in Performing Arts, three learning objectives were identified and transferred into six items on the first draft of DASR and its tasks for the assessment. After execution, the researcher entered the 4th grade classroom to further evaluate the practicality of the assessment tasks and revise the DASR through action research. Finally, three assessment tasks types were developed including “activity-based,” “discussion-based,” and “writing-based” tasks. It was found that each had its strengths and limitations. However, it is suggested that each task need to be preceded with different instructional activities before its use. Through cycled reflections, more details were refined on the DASR including its “Criteria,” “Assessment Reminder” and “Levels of Mastery.”

Keywords: drama appreciation, performing arts, drama curriculum, performance assessment task, scoring rubrics

壹、背景與目的

面對二十一世紀多元而富裕的社會，世界各國都在積極思考如何培育具備競爭實力的專業人才。天下雜誌（2002：120）就曾以此為文，提出「人才培育，藝術不缺席」，強調「美」是新世紀最重要的競爭力。文中也提及，若從經濟發展的具體層面來看，如何涵養具美感品質與宏觀視野，使之具有創造與創意的能力，並能將「美」化為實際的行動與產品的現代國民，是當前國家提升其競爭力的關鍵。換言之，如何透過不同的管道來提升國民的美感素養是當今社會或教育現場中必須面對的重要議題。

進行美感教育最具相關性的學科就是藝術教育，因為藝術教育有其獨特而無法取代的美感經驗。在不斷地接觸各類的藝術人文內涵與形式的陶冶下，每個人都能獲得豐富「美感經驗」的滋養。教育學家 Dewey（1939）、Eisner（1972）等就認為美感教育的內容可以從「藝術」的方向引領提升。陳木金（1996：180）也在其文章中提出：「藝術教育中最重要，乃是使學生致力於追尋美感經驗，即是從與藝術品的交互作用之中，得到心靈的珍視和滿足，從藝術品鑑賞的經驗，引導觀賞者享受美感」。針對藝術教育，教育部（2005）也在《藝術教育政策白皮書》中特別強調應強化學生的美育。

目前在我國九年一貫的課程改革中，欣賞、表現與創新就是十大能力中的重要項目之一；而在「藝術與人文」領域中，其教育目標為經由藝術陶冶，涵育人文素養的藝術學習課程，由此可見，新課程也相當重視藝術學習中陶冶、欣賞或鑑賞。在上述的教育目標之下，教育部更明列中小學各學齡層的能力指標，期待教師們能依據這些原則性的指標敘述，來彈性地選擇教材、設計活動、並制訂評量內容與方式，以能因地制宜，發揮不同地區校本課程的特色。然而，對許多現場教師而言，若要將這些看似抽象又理念甚高的原則，「轉換」成具體的教學及評量活動，必須對特定的領域有完整的概念，且對其課程內涵與教學方法有系統的瞭解，再配合詳細的「轉換」指引參考，才能真正落實原來能力指標設定的理想。

在「藝術與人文」領域的部分，課程內涵包含「視覺藝術」、「音樂」及「表演藝術」，由於多數教師的背景為音樂或視覺藝術（美術）教育，因此在面對 97 年新課綱時，或許能夠參考 92 年舊的課綱標準（教育部，2003）或教科書，將原來的音樂或視覺藝術課程系統與評量方法，連結至目前的能力指標。但在「表演藝術」的部分，這是一門新的科目，多數教師缺乏完整的基礎訓練及課程概念，因此，若想要將這些原則性及統整性的指標敘述「轉化」成具體的現場教學工作時，就顯得相當困惑。為此，教育部特別在 97 課綱實施要點中建議「課程設計可依視覺藝術、音樂與表演藝術之『個

別特質』設計教學……」(教育部, 2008: 11)。從以上敘述可以看出爲了回應現場教師的需要, 教育部也從善如流, 開始補充「個別藝術專科」之內容、教學及概念等的內涵敘述。

爲了彌補表演藝術專科內涵的需要, 林玫君(2006)也曾嘗試整理歐美各國文獻並至國小進行行動研究, 爲「表演藝術」提出「補充性戲劇課程架構」, 其中包含三大內涵: 戲劇基本潛能之開發—肢體動作、五官想像、即興創作、聲音口語; 戲劇創作能力之應用—包含應用人物、情境、對話或各種道具的轉換進行創作與展演; 戲劇賞析與社會生活連結—透過欣賞、回應或評析自己或他人的演出, 達到對於表演藝術歷史文化及生活的連結與瞭解。目前內涵 I 及內涵 II 的課程與評量研究已經完成(林玫君, 2010a, 2010b), 而內涵 III 之課程研究已完成, 而評量部分則尚未發展。

如前述分析, 藝術學習中陶冶、欣賞或鑑賞能力的養成相當重要, 而這也剛好屬於「補充性戲劇課程架構」中內涵 III 的部分。換言之, 如何透過欣賞、回應或評析自己或他人的戲劇或表演藝術的呈現, 達到對自己生活或歷史文化的連結與瞭解是這個部分的重點。內涵 III 包含「戲劇賞析」及「與社會生活連結」兩個面向, 前者具體的教學目標就是透過觀賞自己、同儕或專業的演出, 經由各種引導, 讓學生表達自己的感受與意見, 並建立對戲劇/表演藝術作品之分析與審美能力。後者具體目標是鼓勵學生參與社區或生活中的各類藝術文化或表演活動, 並從中理解多元的議題/題材, 並將之連結在自己的生活中。然而, 若要學生能參與社區的文化展演活動必須依賴家庭的支持、社區的文化資源及充沛的時間與人力, 才有辦法實踐。相較之下, 單純參與「戲劇賞析」的課程, 對教師或學生而言, 都比較可行; 因此, 本研究嘗試將焦點放在「戲劇賞析」的部分。

在教育部與各方教育學者及教師的努力下, 目前藝術與人文的課程內涵與教學方法已逐漸形成, 然而, 在進行活動後教師們的問題就是「如何進行評量」。尤其對擔任「表演藝術」的教師而言, 到底要如何在學生展現的剎那捕捉其學習的成果? 如何將學生演出過程中的創意與表現轉化成具體的敘述, 以作爲評量的依據, 是教師們相當關心的問題。事實上, 教育部也嘗試發展評量機制以瞭解中小學生的藝術與人文素養(教育部國教司, 2005), 然而, 從素養指標中的內涵分析, 似乎較以總結式的評量作爲依據, 並未具體地列出如何評量學生在課程中的表現。爲解決上述問題, 林玫君嘗試從「實作評量」的概念出發, 針對表演藝術/戲劇的課程面向, 發展評分規範。「評

分規範」¹是實作評量的一種評分種類，主要以「直接觀察」的方式來紀錄學習者的行為表現，由於戲劇課程要檢核的表現較為多樣又稍縱即逝，若透過「評分規範」中較細節的敘述及簡易地勾選步驟，或許能有效地評估學生在表演中的展現，並協助教師方便進行評量工作。

持續兩年的國科會研究，林玫君已經完成「補充性戲劇課程架構」內涵 I 與內涵 II 之評分規範，但內涵 III 的部分仍須繼續進行發展。在進行內涵 I 的研究中，林玫君（2010a）歸納各家評分規範之建立步驟（林福基，2006；趙建豐，2004），並透過行動研究修正後，提出「評分規範初稿」之建立步驟：（一）發展概念性的課程架構；（二）從架構中找出學習目標及規範的大致內容；（三）發展概括式向度，並依此設計實作任務（活動）與規範初稿；（四）藉由部分學生的實際表現檢視、修正規範初稿。同時，研究中也發現在建立規範初稿的開始，除了依據補充性戲劇課程架構外，也應該回去對照九年一貫課綱中的能力指標，如此更能符合國家課綱的期待。因此，在後續內涵 II 的研究中（林玫君，2010b），在建立規範之初，就特別留意內涵 II 與能力指標的呼應，並針對指標中較抽象的敘述進行轉化，讓現場教師的評量更具體可行。另外，發現在步驟建立的順序上也需要做以下調整：（一）比較戲劇課程架構概念與藝術與人文領域中的主軸能力，找出共同的能力指標；（二）進行指標的分析與轉化，找出概括式的評量向度；（三）列出學習目標並建立規範初稿；（四）依據規範內容設計實作任務；（五）藉由學生的實際表現修正初稿。針對目前的研究，也希望能運用前述研究之發現，持續對內涵 III「戲劇賞析」實作任務與評分規範進行探究。

雖然「實作任務」的設計只是其中一個步驟，然而，在研究中也發現（林玫君，2010b），一個任務設計的好壞，會影響後續學生的表現，間接也影響對規範初稿的檢視與修正。因此，如何設計恰當的任務？什麼樣的任務適合學生之需求？本研究焦點之一即是找出幾項適合賞析評量之任務，並透過行動瞭解任務施行的情形。

綜合上述，本研究企圖參考「補充性戲劇課程架構」之內涵 III 內容，對照藝術與人文中與賞析有關的能力指標，發展評量中的「評分向度」與「實作任務」。同時，進入小學現場進行戲劇賞析之教學與評量，並針對評分規範初稿加以修正，以符合教師的需要。根據以上，本研究欲探討之問題如下：

- 一、「戲劇賞析」評量初稿的評分向度建立之歷程為何？如何進行課程指標的分析與轉化，以建立規範初稿中的評量向度？

¹ 「評分規範」在 97 課綱中稱為「基準評量」，考量研究方法書籍中大部分以「評分規範」稱之，在此仍以「評分規範」作為通篇的論述基礎。

- 二、「戲劇賞析」評量中的實作任務如何建立？有什麼不同的類型？不同類型的使用情形為何？
- 三、透過小學中年級現場的實作評量，「戲劇賞析」評分規範初稿之修訂與內容為何？

貳、文獻探討

一、內涵 III 「戲劇賞析與社會生活連結」之範圍

九年一貫中的藝術與人文領域，在課程目標上以「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」三個目標為主，若比較「補充性戲劇課程架構」(林玫君，2006)，會發現在基本的架構上有部分相似之處，都依循著「戲劇基本潛能之開發」、「戲劇創作能力之應用」和「戲劇賞析與社會生活連結」等三個主要脈絡來建構其課程，而在個別脈絡下，各國學者針對「戲劇單科」的內涵部分，有較多的探討，以下將針對內涵 III 與賞析有關的部分回顧文獻。

從美國《戲劇／劇場之課程模式報告書》(*American Alliance of Theatre for Youth & American Association for Theatre in Secondary Education* [AATY & AATSE], 1987) 分析，其中第三部分就是從「戲劇與社會生活的連結」的課程開始，包含：戲劇／劇場與人生、角色與生涯發展、劇場傳統；而第四部分是關於「形成美感的判斷」，包含：戲劇元素之應用與瞭解、劇場參與、劇場與其他藝術形式等。Salisbury 在 *Theatre Arts in the Elementary Classroom* 一書中也參考美國報告書的課程模式，並結合創造性戲劇課程，在四年級到六年級「回應與建構意義：美感能力的發展」中，列出「戲劇活動的觀賞」及「電視、電影與劇場之比較」兩個主要教學目標 (Salisbury, 1996/2010)。

若從英國 Hornbrook (1991) 的主張來看，內涵 III 應發展學生對於所參與或觀賞的「戲劇知能」與「美感判斷」。他認為回應戲劇的表現可以從五至七歲開始，先從自己或同儕的創作中進行賞析，建設性地分享自己的看法，最後可以將戲劇應用於自己的生活和社會文化中。他更具體地提出各階段的學習目標，如第二階段（八至十一歲）就強調學生是否能運用自己的觀察，對戲劇形式或元素做簡單的描述或判斷，以顯示其對戲劇文本或製作流程的基本瞭解。Winston 與 Tandy 也在 *Beginning Drama 4-11* 一書中，列出學生在第二階段應該能對作品所「創作的角色」、「涉及的議題」、「經歷的過程」和「展現的技巧」作批判性的觀察，以辨別戲劇作品的好壞 (Winston & Tandy, 2001/2008)。

上述的觀點也呼應到我國現行藝術與人文能力指標的主軸，尤其在「審美與理解」

及「實踐與應用」的部分。在「審美與理解」中，我國課程鼓勵培養學生對藝術創作的價值、風格及其文化脈絡的賞析能力，同時也鼓勵學生參與多元文化的藝術活動。在「實踐與應用」的部分，我國課程也欲協助學生了解藝術與生活的關連，希望透過藝術活動來增強學生對環境的知覺、擴展藝術的視野、尊重與了解藝術創作並能身體力行實踐於生活中（教育部，2003）。

綜合分析英美各國與九年一貫理念，可以發現在「戲劇賞析與社會生活連結」中傾向兩個部分—「戲劇賞析」及「與社會生活連結」。「戲劇賞析」主要是加強學生「對戲劇／劇場的賞析及參與能力」，包含對人物、情節、衝突、預測結果等戲劇元素的瞭解；感受、反映與反省等的過程能力及參與劇場的應用能力；而「與社會生活連結」的部分，可能是受到後現代主義思潮的影響，有些課程模式特別重視戲劇與社會的關連性，強調如何「將戲劇／劇場連結」並應用到「自己的生活、社區、文化」，甚至到「其他藝術領域」。目前本研究主要針對「戲劇賞析」進行探究。

二、能力指標的分析

能力指標是課程發展與評量的依據，但若要將指標作為評量標準似乎仍須加以分析轉化才行。這是因為指標過於抽象、文意不明、過於繁瑣，甚至陳義過高（潘麗珠、楊龍立、蕭千金，2004），導致現場教師在使用時難以掌握其內涵。因應此問題，目前國內已經有許多研究針對指標的細分、轉化等進行探究（李勝雄，2002；葉連祺，2002），也有研究提出具體的步驟供參考，只是這些步驟是提供分析的原則與構想，不宜太在乎形式的模仿（李坤崇，2002，2006）。

李勝雄（2002）在研究中強調分析指標的首務就是將關鍵詞予以具體化，之後才能針對具體化的內容發展課程與評量。李坤崇（2006）也特別針對能力指標的轉化提出各家理論，研究中也整理出「概念整合式分析」、「核心交錯式分析」、「展開式分析」及「解析式分析」等不同的指標分析方式。「概念整合式分析」雖可彌補指標中沒列出的疏漏，但因為需要高度專業素養，所以相當耗時；相較之下，「核心交錯式分析」則較省時省力，且分析結果較適合學生學習與教師教學；「展開式分析」與「解析式分析」皆是研習活動中現場教師實際發展而成，實用性比較高，只是一個以理論為基礎進行分析，一個以活動及場所交錯進行分析，較易產生見樹不見林的問題。綜合各家建議，「核心交錯式」似乎可以提供本研究分析指標之參考。

「核心交錯式分析」共有三個步驟：（一）尋找核心概念；（二）剖析或拓展核心概念並形成剖析圖；（三）進行重點與暫時細分。其中步驟二在分析後會展開許多概念，若要將之聚焦在教學目標中，又要費一番功夫，透過文獻回顧（李坤崇，2006）與研

究團隊討論後，認為此步驟可以用「展開式分析」中「釐清觀念」的部分替代，除了較省時省力外，分析出的內容也較符合現場需求。而步驟三主要是將指標加以細分為數項具體的說明，這部分似乎對於規範的發展並無直接的助益，畢竟規範發展中最重要的就是找出評量向度。在進一步回顧文獻及討論後，嘗試依李勝雄（2002）之建議，將「關鍵詞具體化」作為此步驟的替代方案。

綜合上述，本研究暫時以（一）找出指標核心概念；（二）釐清指標觀念；（三）具體描述指標關鍵詞為向度等，作為分析指標為評量向度之步驟，並在後續研究結果中瞭解分析歷程與修改後的內容。

三、實作評量之任務發展與評分規範內容建立

許多專家都曾對實作評量下定義，Stiggins（1991）認為實作評量是教師透過觀察和專業判斷來評量學生學習成就的一種評量方式，其中包含特別設計的實作任務／活動和評量紀錄。所謂的實作任務或活動是可以讓學生展現學習能力的作業（陳英豪、吳裕益，1994）。陳怡玉（2005：90）認為一個良好的任務應具備「有趣且重要」、「真實的」、「引出重要的知識或技能」及「有清楚的引導語」等特徵，這可以做為後續發展實作任務之指引。蔡正濱（2006）也綜合學者建議，歸納出六項類型的任務，包含：結構限制型作業、論文試題、開放性寫作問題、觀察、操作實驗、檔案等。盧雪梅（1998）則認為實作任務包含：建構反應題、書面報告、作文、演說、操作、實驗、資料收集、作品展示等形式。綜合各學者分析，可以發現實作任務的形式非常多元，然而何種形式適合用於「戲劇賞析」的課程？在規劃設計「實作任務」時應該注意什麼？本研究打算進入學校現場進行實際設計與操作，以瞭解其中的運用情形。

除了前述的實作任務，教師必須運用某種「評量紀錄方式」寫下學生在實作任務中的表現。一般而言，「軼事記錄」、「檢核表」或「評定量表」等是三種典型的記錄方式。其中第三項「評定量表」中的「評分規範」，主要是由一組評斷學生表現的「向度」（或稱「規準」）所組成，採等級的方式來記錄學生的表現，每個等級都有一組行為表現的描述語句，而在等級的連續量表上，不同的等級也代表學生不同程度的發展或表現（張麗麗，2002；歐滄和，2002）。如此教師就能依據文字的敘述，對學生在各個不同層面的表現水準進行有效率的評量，這種方式尤其適合用來做為戲劇或表演藝術課程中學生瞬間行動或言語之表現的評定。

參考過去戲劇相關之評分規範的研究，發現有些規範以同一內涵「不同教學目標」劃分（林玫君，2010a）；而有些則以同一內涵「不同階段學生的程度」（初級、中級、高級）做為規範發展的基礎（林玫君，2010b）。本研究之現場在小學中年級，因此將

採用後者做發展賞析課程評分規範之基準。同時，從「評分規範表」的內容分析，其縱軸由「向度」組成而橫軸則是「表現水準」。「向度」是教師評量的項目，如「戲劇內涵 I—肢體動作」評分規範中，其中的「向度」包含了「自我肢體的控制力」、「默劇動作的表達性／細緻性」、「動作的創意性」、「參與活動的專注程度」、「完成任務的能力」等。在「表現水準」橫軸上，林玫君（2010a）曾建議採四個等級發展層級的描述，以避免三等或五等分級之缺點。另外，林玫君也建議在規範中增加「評量重點」，以提醒教師在觀察時應注意的細節，如在「肢體動作規範」的「自我肢體控制力」向度下，評量重點包含身體部位、定點動作、移動性動作、空間關係、力度狀態、時間概念等細項，教師可參考其中一項作深入的評量。評分規範的內容有一定的建立方式；然而，向度的內涵是否恰當，表現水準的描述是否貼切，評量重點是否符合現場需要，都有賴實際進入教學現場進行修訂或釐清（張麗麗，2002），本研究以小學中年級的現場為基礎，透過反覆的行動循環來修訂「戲劇賞析」規範內容。

參、方法與設計

一、方法與人員

本研究採協同行動研究方式進行，研究參與人員包含「研究者」、「現場教師」、「研究小組」及「森林（匿名）小學學生」。其中「現場教師」為一位森林小學四年級的表演藝術教師，具備多年戲劇教學經驗，同時也是相關系所碩士班學生。「研究小組」為兩位具戲劇教學與研究經驗的助理，除全程參與研究討論外，也負責收集資料、錄影記錄及錄音轉譯等工作。「森林小學學生」為南部市郊一班四年級學生，約 30 位，由校方提供一週一堂表演藝術課程做為進行先驗性研究、規範初稿修正及進行實作任務之用。

二、流程與步驟

研究流程配合上下學期分兩階段進行，上學期 98 年 8 月至 11 月先透過文獻及指標的分析，建立規範初稿；12 月開始，利用每週一次的課堂時間（共兩堂），進入森林小學四年級班級中做先驗性研究，透過觀賞「劇場演出影片」（KIAA²），瞭解影片的適用程度及「活動型任務」的操作情形；99 年 1 月至 2 月，開始依據先驗性研究之發現挑選影片，並依據文獻之建議與研究團隊的討論，決定後續實作任務的類型與實施方

² 研究者先驗性研究中，運用「KIAA」兒童劇作為賞析媒介，劇長約 70 分鐘。

式。下學期開始，在 3 月至 6 月間，再次進入森林小學，透過行動的歷程，觀察學生的表現以瞭解實作任務施作的狀況並從中修訂規範初稿。

三、資料的蒐集與分析

本研究收集的資料有五項：(一)「研究團隊討論紀錄」(以 R 表示，數字表日期)，主要是研究者 (RT) 及研究小組 (R1 & R2) (合稱為研究團隊) 反省性互動歷程之討論紀錄；(二)「現場教師訪談紀錄」(T)，主要是訪問現場教師之逐字稿，研究團隊會不定時利用課餘時間進行訪談；(三)「活動型任務觀察記錄」(S)，為學生進行任務的影片記錄，研究小組也會將之轉錄為書面資料以供研究分析；(四)「學習單任務紀錄」(L)，整理自學生填寫的學習單；(五)「討論型任務紀錄」(Q)，為師生進行賞析討論之逐字稿。研究中，為使研究結果更具效度，將採三角檢測的方式進行資料檢核(如圖 1)，除了使資料蒐集、整理與分析持續且循環地進行，也透過比較、校正各項資料達研究效度。

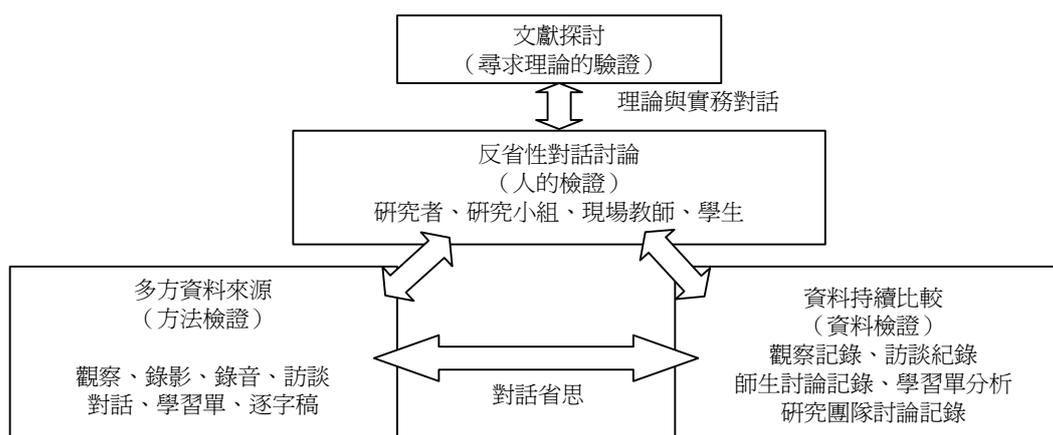


圖 1 研究效度建構圖

肆、結果與討論

一、「戲劇賞析」評量向度建立的歷程

內涵 III 包含「戲劇賞析」及「與社會生活連結」兩個部分，若對應到九年一貫，應屬於「審美與理解」、「實踐與應用」兩項主軸能力下的能力指標中，其中第二階段(中年級)相關的指標共有 8 項。就本研究之焦點「戲劇賞析」的部分，相關的指標分別是 2-2-6「欣賞並分辨自然物、人造物的特質與藝術品之美」；2-2-7「相互欣賞同

儕間視覺、聽覺、動覺的藝術作品，並能描述個人感受及對他人創作的見解」及 3-2-13 「觀賞藝術展演活動時，能表現應有的禮貌與態度，並透過欣賞轉化個人情感」等三項。以下針對前述文獻中所提之三步驟分析指標為評量向度。

(一) 找出指標核心概念

指標中的核心概念主要由動詞與受詞形成（李坤崇，2006），以指標 2-2-6「欣賞並分辨自然物、人造物的特質與藝術品之美」為例，其動詞應該是「欣賞」與「分辨」，受詞則是「各項藝術的特質與美」，綜合來看核心概念就是「欣賞、分辨各項藝術的特質與美」。同理而言，經過動詞、受詞的分析後，指標 2-2-7 的核心概念就是「欣賞藝術作品」及「描述個人感受與見解」；而指標 3-2-13 的核心概念就是「觀賞藝術展演」、「表現禮貌與態度」及「轉化個人情感」。

(二) 釐清指標觀念

依據前面文獻分析，在第二個步驟中，研究者運用「展開式分析」中「釐清觀念」的部分著手。主要是透過提問的方式，針對指標中的動詞與受詞找出隱含的意義。以指標 2-2-6「欣賞並分辨自然物、人造物的特質與藝術品之美」為例，研究團隊在討論後列出一連串的問題（R980827、R980902），如：該如何「欣賞」（動詞）？什麼是「藝術的特質與美」（受詞）？要「分辨」（動詞）到什麼樣的程度？綜合 2-2-6、2-2-7 及 3-2-13 三項指標的問題，約略可分為表 1 所示之三種類型。

表 1
指標觀念釐清列表說明

指標	進行方式	名詞定義	能力差異
2-2-6	該如何「欣賞」？	什麼是「藝術的特質與美」？	要「分辨」到什麼樣的程度？
2-2-7	用什麼樣的方式來進行「同儕」作品的欣賞？	什麼是「藝術作品」？	要「欣賞」到什麼程度？
2-2-7	用什麼樣的方式來「描述」感受與見解？	什麼是「個人感受與見解」？	要「描述」到什麼樣的程度？
3-2-13	如何「觀賞」藝術展演？	什麼是「藝術展演」？	要「觀賞」到什麼樣的程度？
3-2-13	透過什麼樣的方式「表現」禮貌與態度？	什麼是「應有的禮貌與態度」？	要怎樣「表現」才算有禮貌？
3-2-13	如何「轉化」個人情感？	什麼是「個人情感」？	要「轉化」到什麼樣的程度？

從上表研究者發現指標間有部分的重疊性，如「個人感受與見解」&「個人情感」雷同，建議直接以「個人感受與見解」替代；而「藝術展演」&「藝術作品」都是屬於

他人藝術作品創作展現的部分，研究中以「藝術展現」統稱之。這也符應教育部（2001：96）所提之原則「應依據分段能力指標加以分析、歸納或綜合，避免一直重複同一種概念的學習」。在進行歸納整理後，「戲劇賞析」應該是以「欣賞藝術展現」的概念出發，經由描述／轉化「個人感受與見解」、分辨「藝術的特質與美」並表現「應有的禮貌與態度」等（如圖2）。

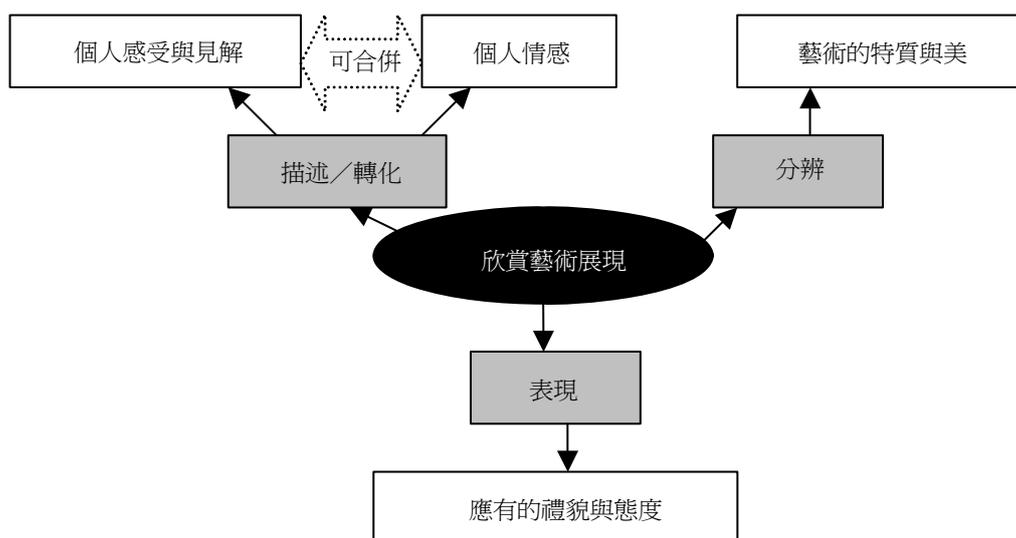


圖2 能力指標重要觀念歸納圖

（三）具體描述指標關鍵詞為向度

第三個步驟是依據前述列出的問題找出關鍵詞，並針對較模糊的「關鍵詞」加以詮釋，使指標更具體（李勝雄，2002）。從上圖之分析可以發現，「應有的禮貌與態度」、「個人感受與見解」及「藝術的特質與美」是三個必須再做進一步釐清的關鍵詞。透過文獻探討（Salisbury, 1996／2010；AATY & AATSE, 1987）與團隊討論後（R980921、R980930），發現在「應有的禮貌與態度」部分，Salisbury 強調「觀眾禮儀」的重要性，她特別在「向演員喝采」的活動中，舉出「觀眾安靜地聆聽」、「發生有趣的事情時，觀眾會大笑」及「在表演結束時鼓掌」等三個具體的觀眾行為（Salisbury, 1996／2010）。在「個人感受與見解」的部分，雖然 Salisbury 書中未特別提及，但從美國《戲劇／劇場之課程模式報告書》（AATY & AATSE, 1987）中，可一窺這部分的細微處—「描述出最令人振奮的時刻」。最後，在「藝術特質與美」的部分，中年級學生對表演藝術／戲劇的瞭解可以包含：「瞭解劇中衝突」、「預知劇情結果」、「分析角色外型特徵與行為動機」及「描述特效出現之處」（Salisbury, 1996／2010；AATY & AATSE, 1987）。

綜合上述關鍵語的開展結果，研究團隊開始嘗試列出幾個重要向度，包含「安靜

聆聽（或稱為認真觀賞）」、「大笑反應」、「給予掌聲」、「令人振奮時刻的描述」、「劇中衝突的瞭解」、「情節結果的預知」、「角色外型特徵與行為動機的分析」及「特效處的描述」等八個向度。然而正式實施評量時，考量教師可能無法同時評量這麼多的向度，因此將向度加以精簡或合併（陳怡雯，2006）。研究團隊在討論後（R981005）認為「安靜聆聽（或稱為觀賞）」、「大笑反應」、「給予掌聲」三個向度不見得會在一次的賞析課程中評量到，例如不是每場戲都會引發觀眾的笑聲；且三個向度皆是觀眾禮儀的範圍之下，因此決定將之合併為「觀眾禮儀的表現」向度。

除了向度的數量作了縮減外，研究團隊對於向度「令人振奮時刻的描述」也產生了質疑，在進一步訪問現場教師的看法：「若是請學生說出他們感到振奮的部分，他們可能會挑最刺激的地方討論，對於他們來說刺激可能直指暴力或具聲光效果的地方」（T981020）。另外，從課室觀察（S981125）中發現，通常學生對於比較喜愛的劇情或角色才會提出個人的看法與感受，因此決定將此向度改為「對喜好部分的描述」。

綜合上述，評分規範初稿之向度共有六項，分別是「觀眾禮儀的表現」、「對喜好部分的描述」、「情節結果的預知」、「劇中衝突的瞭解」、「角色外型特徵與行為動機的分析」及「特效處的描述」（詳細的規範初稿內容請見附錄一）。

二、實作任務的發展與進行情形

（一）實作任務中賞析媒介的選擇

在研究結果一的步驟二中，曾經以提問的方式分析指標中的動詞與受詞，如「用什麼樣的方式來進行同儕作品的欣賞？」、「如何觀賞藝術展演？」等，這些問題都提及「同儕作品」與「藝術展演」之欣賞，這表示在決定實作任務時，可以透過「同儕作品」或「藝術展演」作為賞析的媒介。然而考量同儕作品需要有某種程度的表現才能進行同儕評量，這對一般較無戲劇經驗的學生而言，難度相對提高許多，所以考慮先從他人的「藝術展演」作品著手（R981012）。

欣賞「藝術展演」的方式，可以參與社區中的戲劇／劇場表演，或在教室中欣賞影片。然而，社區中的現場表演，必須依賴家庭、社區與相關人力支持，才有辦法實踐；相較之下，「影片」似乎就比較容易在教室中進行教學評量（R981012、T981019）。因此研究團隊決定以「影片」作為本次研究的「賞析媒介」。

聚焦在「影片」後，研究團隊開始思考應該挑選「劇場演出影片」或「普通影片」？在先驗性研究中，首先使用「劇場演出影片」，但卻發現下列問題（S981208、S981215、S981222、R990104、L981222）：

1. 觀賞時間過長影響學生的專注程度：兒童劇演出時間約 60 至 120 分鐘，時間過

長反而使學生浮躁。

2. 評量時間被壓縮：若要完整觀賞完畢最少需 1-2 節課，評量進行就會被壓縮在觀賞後的零碎時間。
3. 挑戰學生的記憶力與耗損教學時間：兒童劇劇情複雜、時間長，將影片切割成數節課的情形下，學生可能忘記先前的情節，如此，教師則須花時間重新回顧。
4. 劇場演出影片取得不易：許多的兒童劇多以現場演出為主，且在演出後並未有影片的出版。

因此，研究團隊決定改採較簡短影片，且不一定要劇場演出的影片。另外，透過二度文獻回顧瞭解，選擇影片的原則必須注意能否引出重要的知識或技能（陳怡玉，2005）。從影片的「情節」來看，選擇時必須有較多可以讓學生針對戲劇情境進行預測的片段，如〈女巫城堡〉中許多王子嘗試運用各種方式進入城堡，到底他們是否可以順利進去？就可以讓學生進行預測；從影片的「衝突」來看，選擇影片時應有明顯可見的衝突以幫助學生辨別，如〈鑽石公主〉中許多王子爭相找齊 100 顆鑽石，劇中就有王子彼此間的「人與人」的衝突及好王子猶豫是否找鑽石救公主的「人與自己」之衝突；從影片的「角色」來看，可以選擇一些動機鮮明的人物，如〈無花果少年〉中，少年呈上無花果給女王，女王在給予獎賞後，引發侍衛的嫉妒，傳遞錯誤的訊息給女王，進而引來少年殺身之禍，劇中就有侍衛因為嫉妒引來少年殺身之禍的動機，也有女王因為惱羞成怒殺少年的動機。在經過比對後，本研究決定以 Ocelot（2000）所導的剪影動畫作為本次研究的「賞析媒介」，分別是〈女巫城堡〉、〈鑽石公主〉、〈殘酷女王〉與〈無花果少年〉。

（二）實作任務的選擇與規劃

目前在戲劇教學的評量中，部分學者已經提出一些評量方式，Neelands（2004／2006）在書中就提出「日誌和日記」、「文章和寫作」、「錄影和錄音」、「藝術作品」、「書面和標準化測驗」、「講座／示範」及「自我評量檔案」等。Salisbury（1996／2010）在其書裡「看戲」的活動中，提及賞析評量可以運用畫圖（Drawing）、戲劇化的活動（Dramatize）、討論（Discuss）等方式進行。類型如此多樣，要怎麼挑選才適合進行後續的評量？

透過歸納整理，發現「活動型任務」、「討論型任務」、「學習單型任務」可能是適合賞析課程之方案。所謂「活動型任務」是教師運用戲劇化活動，如採訪、角色扮演、靜像畫面、思想軌跡等，透過學生在活動中的即席表現，評估學生的賞析能力。「討論型任務」則是在影片欣賞後，以師生問答的方式，瞭解學生對戲劇的看法。至於「學

習單型任務」就是依據評量向度來設計書面的問題，透過寫作、繪畫等方式瞭解學生的學習。

由於考量學生在賞析時，是屬於較靜態的活動，且研究對象為中年級學生，因此決定以「活動型任務」為主，一方面避免過於冗長的觀賞，二方面增加學生參與的興趣。加上戲劇活動的展現本身就隱含角色、情節、衝突等關係的表現，研究團隊認為在活動中觀察學生在個別向度的表現頗為可行。然而，在先驗研究中也發現，單單以「活動」的方式進行評量，不一定能包含所有的評量向度，且學生必須有一定的戲劇經驗，才能完成評量任務（R981223）。因此，決定用「討論型任務」來補充這方面的不足。

在進行兩次循環後，發現「有的學生不擅長討論」（如 S7、S11）、「有的學生在幾次討論中都沒有作回應」（如 S1、S29、S16），且張麗麗（2002）也提及「任務應公平地讓每位學生展現能力」。因此，決定以「學習單型」替代「討論型」做為下兩次循環的評量任務，也可藉此瞭解多元類型任務的使用情形。為降低評分者誤差，並增加實作評量之信效度（李靜如，2005），本次行動研究特別對每種任務都進行數次循環評量（如圖 3），「活動型」共進行四次、「討論型」與「學習單型」分別進行兩次，以作為評量任務的比較與修訂之用。

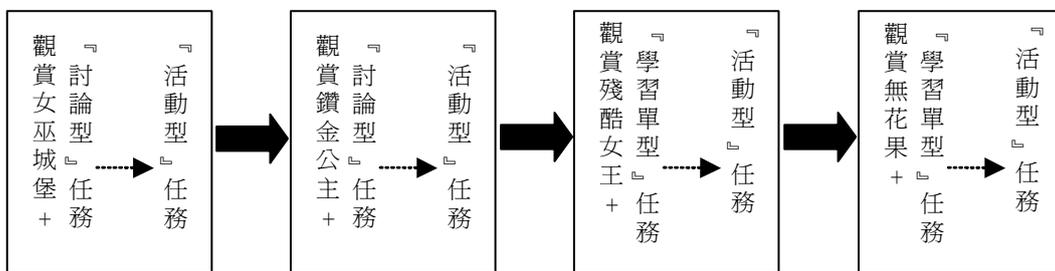


圖 3 各任務進行時間表

（三）實作任務進行的情形

本研究共有三種類型的實作任務，如「活動型任務」、「討論型任務」及「學習單型任務」等，以下將針對幾次行動循環的發現進行討論：

1. 活動型任務

本次「活動型任務」中共用了 13 項策略，包含：靜像畫面、訪問、雕像、思想軌跡、牆上的角色、外來角色、會議、詩歌朗誦、故事鐘、第二個我、雕塑、故事回溯、良心巷等。綜合各項資料分析，在操作中發現這類活動頗適合中年級學生，因為這個

年齡階段的孩子本來就活潑好動，喜歡活動性的課程；多數學生能表現或說出對戲劇的感受與看法，因為活動型任務運用多元的戲劇策略，而設定的情境能引發學生即興自然地表現（R990606、R990621）。

有些策略在施行的過程中，甚至發揮了加分的效果，如「詩歌朗誦」的策略中，原先的目的是為了瞭解學生對情節的預測，但從下面「女巫城堡中王子是否娶公主」之詩歌創作，發現除了達到評量目標外，也兼具趣味性：

國王的生命是鑲金又包銀，我的生命不值錢（歌曲：金包銀）；一邊是巫婆，一邊是國王，真難選，真難選，我決定支持你，不支持巫婆，因為公主很漂亮、很漂亮（歌曲：兩隻老虎）。（S990422）

「第二個我」策略的運用原是瞭解「學生對劇中衝突辨別」的程度，但是透過戲劇活動的進行，如將鑽石（象徵物）放置教室中央，學生採志願的方式起身碰觸鑽石並以王子的角色說出一句「內心話」，以下就是學生多元的回應：

S15：我好想救公主，可是我又怕在時間內沒有找齊鑽石會變成螞蟻，我該怎麼辦？

S08：好想摸喔，可是摸了又會變螞蟻，真討厭。

S24：算了，賭一把，看她一眼也好。

（完成後教師與學生進行討論）

T：透過這個活動，有發現到衝突嗎？

S10：他內心有矛盾（要還是不要呢？）（S990513）

上述的回應中，可以發現學生不僅能辨別衝突，甚至對於衝突的種類有些概念，從 S10 回答「他內心有矛盾」中，隱含學生似乎知道這是一種「人與自己」的衝突，這是在高年級後才需要評量的能力，透過互動性的技巧，有些學生似乎就能自然地表現出來。

雖然這類活動可以提供自然的情境，但在評量歷程中也發生一些問題（R990402、S990506、R990507），有些戲劇活動不一定能掌握到規範中的向度，而若要涵括某些特定的向度，又會切斷活動的連續性，與一般設計戲劇活動的原則不符。另外，受到個別學生在分享、呈現與班級常規的影響，教師在時間的掌控上比較困難。

最後，研究中也發現，若欲看到學生在某些向度的表現，必須在評量任務前進行一些「前導性」的活動，如要瞭解學生對情節的預測之前，必須先回顧故事大綱以建立相關的背景，這時就可操作「故事鐘」（S990506）；如要進行「角色動機」的分析，

就可先用「牆上的角色」來建立角色的外型與特質 (S990401) 或用「故事回溯」、「良心巷」等策略，來引出某些角色當下的心態或潛台詞 (S990624)，建議未來研究可針對這類的任務進行更深入的探討。

2. 討論型任務

在第一、二次循環中，除了活動型任務外，也以討論型的任務進行實作評量。這類的討論活動可以事先預設問題，在時間的掌控上比較容易 (Q990325、R990329)；另外，教師可以依據學生回應的程度再作進一步的提問，因此，有些學生若善於以口語的方式描述細節或解釋原因，就能夠在規範的表現水準中得到好的成績。然而，對一些不善以口說的方式表現想法的學生，以這種方式進行評量就相當吃虧 (Q990422、990513、R990514)。不過，普遍而言，中年級學生對於這類的評量任務，在第一循環時還不太習慣，只有少數學生與老師應答，在第二循環後發現學生普遍能接受與掌握這類的評量任務 (R990430)。

在研究中也發現，有些學生不善於馬上回應老師的問題，有時和老師發問的內容有關，建議可以在提問時注意下列事項 (R990701；Neelands，1984)：

- (1) 具體的描述劇中的情境，可以鼓勵學生接續回應：如「你可以說說看當宮廷侍衛被砍頭時，帶給你什麼感覺？」(Q990513)
- (2) 將問話的內容具體化，學生較能快速回應：如「說說看，令你印象深刻的角色是誰？為什麼？」(Q990325)
- (3) 適時地解釋相關戲劇用語，讓學生知道如何作回應：如「一般來說，特效可分為兩類，一是跟音樂有關，一是跟場景變化或跟視覺有關，那你們在劇中有看到什麼特效？」(Q990513)
- (4) 延長候答時間，讓學生可以思考後再回答 (Q990422)。

累積兩次的實作行動，也發現教師若想得到學生較具體的回應，必須在主要問題前先進行「前導性」的提問，如要進行「角色動機」的分析，就可以先問「故事中有哪些角色？」、「女王的服裝造型是？」、「你覺得她是怎樣的人？」、「她說了什麼？」(Q990513)；如要使學生對特效有深入的描述，就可以問「剛剛有人提到公主升上來是一種特效，你有發現還有什麼東西也加強了這個部分嗎？(音樂)」(Q990422)。

3. 學習單型任務

第三、四次的循環行動，是以學習單的形式進行評量任務。雖然在活動進行前必需針對評量的向度，花時間事先設計學習單，但在實際施行時，比較能達到普遍性與具體的書面記錄。然而，對多數的「現代兒童」而言，許多學生不太習慣或不喜歡書

寫的形式，因此在回答的時候也採重點摘要的方式，以致有些內容過於簡略，不容易看到細節的描述，也間接影響學生的表現水準。若比較「討論型任務」，學生在學習單的表現普遍成績較低，從學習單的內容分析（L990603），多數學生似乎耐心不足，有的甚至直接抄襲同學或僅回應部分的問題，以致根本無法進行評量。在進一步分析後（R990608），發現「書寫時間不足」也是影響學生表現不佳的原因，通常學習單任務是在課程最後實施，多數學生已無法專注且要準備下課或轉換教室，這些都促成此任務無法順利施行。因此，在第四次行動循環時，研究者特別調整時間，在影片欣賞後給予充分的時間書寫學習單，結果發現回應的內容就比較完整（L990624、R990707）。

除了時間的因素外，影響學習單任務的進行還有用詞的問題，如學生在初步接觸學習單時，會對一些困難的用詞提出問題：「衝突是什麼？」、「動機是什麼意思？」（L990311）。在研究團隊討論並與現場教師訪問後（R990628、T990624），決定用更白話的字眼進行提問，而若有「戲劇相關用語」時，則需要事先作說明或在學習單中加上註解。這樣的作法正好與張麗麗（2002）文中的建議符合，設計實作任務時應提供學生困難詞句的解釋。

透過兩次的循環，研究者也發現，若欲看到某些向度的表現，必須在學習單中加入一些「前導性」的設計，如要進行「角色動機」的分析，就可以用問答的方式，請學生先寫下角色具體的行為與對話，來引出其心態或想法（L990603）；如要進行對「衝突的辨別」，就可以用繪連環畫的方式，請學生先畫出符合故事起承轉合的四個畫面，以引出畫面清楚可見的衝突（L990624）。

三、評分規範初稿的修訂情形

評分規範的建立除了任務的確立，同時也必須進行規範初稿的修訂；然而為了完成一個具有效度的規範，必須在實際施行的過程中不斷地修正（張麗麗，2002），以下是在國小中年級現場歷經四次任務循環後，依學生的反應及研究團隊的觀察，所針對規範初稿修訂的情形：

（一）將「觀眾禮儀的表現」範圍加廣

教育部（2008：11）在97課程綱要的教材編選中即說明「宜考量各地區學生的藝術基本能力」，既然規範要依學生的反應進行修改，亦應先瞭解學生對「觀眾禮儀」的想法，因此嘗試在進行評量前先針對這個部分進行討論：

T：什麼樣的行為才是可以成為觀眾的行為？

S10：要服裝整齊，而且不能大聲喧嘩。

S09：把手機轉成震動或關機。

S30：演出中不隨便走動，不然會影響其他人看戲。

S08：安靜看演出。

S02：東西不能帶進去。(Q990422)

從上面的討論可以發現，學生對「觀眾禮儀」的認知與原先規範設定的內容相去不遠，唯多了「演出中不隨意走動、交談、飲食」等原則，因此，決定將之補充至評量重點內（參見附錄二）。但在另一次的活動型任務「故事鐘」³（S990506）之觀察，研究者發現規範初稿無法評量到學生參與的「專注程度」，然而這一項評量向度似乎是「活動型任務」最重要評量標的之一，是否應該增加「專注程度」的向度呢？

R1：學生今天很興奮，這部分是不是要評量？

R2：要不把之前的「參與活動的專注程度」抓回來？

R1：為了活動型的任務多設向度，似乎……。

RT：如果我們換個角度想呢？當學生進行活動時，他們同時也是觀眾的角色，若是如此，我們或許可以用向度「觀眾禮儀的表現」進行評量。

（R990429）

經過一番比對後，研究團隊發現這兩個向度（「參與活動的專注程度」與「觀眾禮儀的表現」）是一體兩面的，無論是欣賞者或參與者都是需要全程專注地參與活動，只是看到學生在活動中專注地參與或欣賞同儕的表現，就表示學生能夠遵守「觀眾禮儀」，因此，也不需要再額外增加一個向度來決定學生是否專注。

（二）「對喜好部分的表達」修改為「印象深刻部分的表達」

本研究在實際行動前，嘗試進行一次先驗性研究，發現學生對於「喜好」的表達似乎偏向喜歡、不喜歡的两極回應，這或許與問題的設計有關，如「你喜歡這齣戲嗎？為什麼？」（L981222），應該修改為「你喜歡這齣戲的哪個部分？為什麼？」（R981224）較佳。然而，這樣的發現也引發研究者思考此向度的涵蓋性，畢竟「喜好的程度」僅止於學生的感受，似乎缺乏對「創作的看法」（R990106）。在重新回顧能力指標 2-2-7「相互欣賞同儕間視覺、聽覺、動覺的藝術作品，並能描述個人感受及對他人創作的見解」，研究者認為應該修訂此向度的內容為「印象深刻部分的表達」，如此教師在詢

³ 故事鐘的操作方式是由教師一邊說故事，一邊邀請志願的學生上台實地演出，若無上台的學生則為觀眾。由於觀賞演出與進行「活動型任務」間隔一週，研究團隊為了幫助學生回想鑽石公主之情節才進行此活動策略。

問問題時，就能避免前面「喜愛」或「不喜愛」的兩極問題，學生也能針對自己感受較深的部分作回應與說明。

向度修訂後，再次回到教室進行實驗，研究團隊又發現學生提出的「印象深刻」部分，多針對戲劇中「特殊效果」，如場景、道具或特殊造型等作描述：「晚上的星星，因為星星全部集合起來變成一位埃及人物」、「早晨時的太陽，因為太陽下面撐著的東西是非常特別的船」(L990603)、「東西變透明化的地方」(Q990513)、「人變成螞蟻的地方」、「怪獸出現的時候伸出很多手」(Q990422)。反而忽略了人物、情節等部分。因此，決定在進行下次討論型任務時，改以不同的問題方式進行這個向度的討論：

T：令你印象深刻的「角色」是誰？

S：女巫、推大砲的那個人。

T：剛剛有人說對女巫的印象很深刻，為什麼？

S04：她記憶力很強，可以把城堡裡機關背起來，好厲害！（S990401）

從上述的觀察中可以發現，學生對於印象深刻的部分經由教師的「刻意引導」，可以脫離特殊效果的範圍，這也提醒研究者，應該將「情節」、「角色」或「人物」等內容列入「印象深刻部分的表達」向度中的「評量重點」。

（三）「情節發展的預測」強調「合理性」

情節發展的預測原來只針對「劇情的最終結果」加以作預測，然而透過實作後發現學生在這部分的表現並不受限於原來的設定，反而能夠在情節的發展歷程中，不斷地進行各種預測。下面的討論就是教師在學生欣賞〈女巫城堡〉時，引導學生針對個別王子是否能以自己的方式攻入城堡，作「情節預測」向度的探討：

T：你猜這位王子用「破城槌」能夠攻進城堡嗎？

S28：我知道，他一定會失敗，因為城堡非常堅固。

S06：不可以，如果現在就攻破，那接下來後面的“主角”要幹麻？

T：你猜這個王子用火攻會攻進城堡嗎？

S11：不會，女巫會叫救火車把火滅掉。

S14：不是啦！女巫的城堡是防火的，不怕！（Q990325）

如上述，學生在情節發展的過程中，針對不同的王子使用的攻城方式都有自己的想法和預測。因此，研究團隊決定將原始向度的描述由「情節結果」的預知改為「情節發展」的預測，使學生可以更盡情地發揮想像，參與情節發展的歷程。

向度修訂後，再次回到教室進行實驗，研究團隊又發現學生提出的「情節發展」

預測的部分，有時會出現不合乎邏輯的現象 (R990625)，例如在預測〈無花果少年〉未來的「訪問」活動中，學生們的看法就顯得相當天馬行空：

- S10：他會一直升官，升到變成大出納官。
- S04：他只要在 10 天內不說出刺激女王的話，也不吃肉，就會飛黃騰達。
- S18：他會當上國王。因為女王覺得無花果越來越好吃，所以決定把位置讓給他。
- S07：.....。
- S09：他會沒命，因為他在無花果上下毒。
- S24：他會生病死亡，但查不出病因。(S990624)

初步分析學生的回應，發現在「情節發展的預測」中，學生表現水準的分級，似乎可以用是否能夠做出「合理的」預測作為修改的標準。如有些學生能夠做出較為合理的預測並敘述細節 (S18) 就可以得到 4 分，有些學生能大概預測情節的發展 (S24、S10) 就得到 3 分，然而，上述的對話中也發現，有些學生的預測頗不合理 (S04 及 S09) 只能得到 2 分，甚至還有學生未做出任何預測。因此，據前述分析，規範修改如下：

表 2

「情節發展的預測」修訂情形

水 準	原始	修改
	情節結果的預知	情節發展的預測
4	能 詳細地 說出劇情的發展	能 詳細地 做出合理的預測
3	能 大致地 說出劇情的發展	能 大致地 做出合理的預測
2	能 簡單地 說出劇情的發展	做出 不合理的 預測
1	難以 說出劇情的後續發展	未 做出任何預測

(四) 「外型」、「行為」或「對話」做為「角色動機的分析」之推手

在一開始進行此向度的評量時，研究團隊就發現一個重要的問題：「這個向度包含了兩個評量重點—角色外型特徵與行為動機」(R990302)。林玫君 (2010a) 在研究中就曾建議同一向度內盡量只描述一項評量任務就好，就在研究者嘗試將此向度分為兩個時，研究團隊建議「可以將外型特徵作為提醒大家的注意，以瞭解角色特質，就不需再另闢一個向度，畢竟外型特徵的討論對於中年級的孩子而言，似乎簡單了些」(R990513)。因此，研究者在向度的描述中取消「外型特徵」，但列入評量重點中作為

提醒。然而，就在〈無花果少年〉影片後，討論女王殺少年的動機，發現除了外型可以幫助瞭解角色的動機外，似乎還有其他的部分：

S15：因為侍衛跟女王說她的嘴巴有大蒜味，所以少年把臉遮起來，讓女王覺得很丟臉，惱羞成怒！

S08：因為少年說女王的嘴巴很臭。

S11：女王已經吃膩無花果。(L990603)

初步分析學習單的回應，發現除了以外型或行為來判斷角色的動機外，有些學生還可以運用角色間的對話來判斷其動機，因此，決定修改規範，把「對話」及判斷是否「合理性」的部分，加入表現水準的敘述中。如有些學生能夠從行為或對話判斷出角色的動機，並作詳細的說明（S15）就可以得到 4 分，有些學生能透過對話大概判斷角色動機（S08）就能得到 3 分。然而，上述的對話也發現，有些學生判斷角色動機不太合理（S11）只能得到 1 分，這個部分也用以澄清動機之定義：「動機不是預測、答非所問，動機應該是劇情中具體明確可見的」（R990610）。因此，依據前述分析，規範修改如下表：

表 3

「角色動機的分析」修訂情形

水準	原始	修改
	角色外型特徵與行為動機的分析	角色動機的分析
4	能清楚地說出角色的外型特徵與行為動機	能運用外型、行為或對話詳細地描述角色的動機
3	能大致地說出角色的外型特徵與行為動機	能透過外型、行為或對話大致地描述角色的動機
2	能簡單地說出角色的外型特徵與行為動機	能簡單地描述出角色的動機且內容合理
1	難以說出角色的外型特徵與行為動機	無法辨別出角色的動機或做出不合理的回應

（五）對劇中衝突的「瞭解」修改為對衝突的「辨別」

在尚未進行評量行動前，研究團隊就有人提出「瞭解」二字的提出質疑：「什麼樣的表現，才能知道學生已經瞭解衝突？」(R990226)，在進行數次的評量後，研究團隊再次針對「衝突」進行討論：

R1：衝突目前已經進行幾次，但他們好像不是很瞭解？

R2：從字面的意義來看，似乎「瞭解」比較深層耶！

RT：應該先辨別衝突後，進而瞭解衝突的類型。

R2：對，Salisbury 也將「瞭解衝突的種類」放在高年級。所以事實上中年級應該只要能辨別出衝突就可以了！（R990414）

在經過討論後，研究者決定修改向度為「劇中衝突的辨別」。此外，從下面〈殘酷女王〉與〈無花果少年〉中衝突的討論來看，發現學生對於衝突的敏銳度，似乎比我們想像的高：

S05：衝突是訓練師說要玩躲藏遊戲的時候，女王反對。因為她覺得訓練師對她很好，所以不希望他死掉，而且輸了訓練師就會粉身碎骨（人與自己的衝突）。（Q990513）

S08：衝突是少年考慮無花果要或不要自己吃掉（人與自己的衝突）。

S25：當無花果少年領到女王的獎賞回去時，宮廷侍衛叫住少年的時候（人與他人的衝突）。

S19：宮廷侍衛被砍頭的時候（人與自然的衝突）。（L990603）

從上述學生的回應，可以發現學生表現已經超乎原先的預期，甚至可以辨別「人與自己」、「人與他人」及「人與自然」等多元的衝突，因此，此向度的表現水準敘述，就由原來的「對劇中的衝突有非常敏銳的反應或覺察力」改為「能仔細地辨別衝突出現之處」，而此向度之下的其他表現水準之修訂也以此類推（見附錄二）。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以實作評量中的評分規範出發，針對「戲劇內涵 III」中的「戲劇賞析」部分，對照九年一貫藝術與人文能力指標，進入小學中年級現場，發展「實作任務」與「評分規範」。本研究主要的結果與發現如下：

首先，透過文獻回顧與能力指標分析之實作歷程，發現規範初稿建立之步驟，可修訂為：（一）找出指標核心概念；（二）運用提問來釐清指標概念與內容；（三）具體描述指標中的關鍵詞，以建立評量規範之向度。透過指標的對應發現藝術與人文中與「戲劇賞析」有關的三項指標為：2-2-6「欣賞並分辨自然物、人造物的特質與藝術品之美」；2-2-7「相互欣賞同儕間視覺、聽覺、動覺的藝術作品，並能描述個人感受及對他人創作的見解」及 3-2-13「觀賞藝術展演活動時，能表現應有的禮貌與態度，並透

過欣賞轉化個人情感」。在經歷前述步驟後，三項指標最後轉換成六項「戲劇賞析」評量向度：「觀眾禮儀的表現」、「對喜好部分的描述」、「情節結果的預知」、「劇中衝突的瞭解」、「角色外型特徵與行為動機的分析」及「特效處的描述」。

其次，透過文獻與行動歷程，共發展三種實作任務，包含「活動型任務」、「討論型任務」及「學習單型任務」。從「活動型任務」來看，這類任務適合活潑好動的中年級，而且能自然地引發學生的表現，甚至有些策略還兼具目標性與趣味性；不過，在進行時較難掌控規範中的向度及進行的時間，甚至因為需要對特定的向度進行，所以活動就較為零碎。從「討論型任務」來看，這類任務對時間及問話深度的掌控比較容易，但是對學生來說，就會因為口語描述的能力而有失公允，建議在進行討論時可以注意一些提問的技巧，如重述故事情節、問話更具體、適時解釋相關用語及延長候答時間等。從「學習單型任務」來看，這類任務比較能普遍地評量每個學生，甚至還有具體的書面記錄協助評量，唯此任務對多數不習慣書寫的學生而言，就比較容易出現相互抄襲、摘錄重點等影響評分的現象，或許給予充分時間進行書寫或思考可以消弭此長。綜合而論，三種任務各有優缺，但也發現其共通之處，無論何種任務，在之前皆須加以進行「前導性」的活動、提問或設計，以得到學生更具體的回應。

最後，透過現場不斷地實作觀察、討論與分析，在規範初稿的「向度」、「評量重點」及「表現水準的分級敘述」上，都作了修改。在「向度」的部分，原來向度二修改為「印象深刻部分的表達」、向度三修改為「情節發展的預測」、向度四修改為「劇中衝突的辨別」、向度五修改為「角色動機的分析」。在「評量重點」的部分，主要修改包含：在向度一增加了演出過程中不交談或飲食、專注地投入；在向度二強調「情節、人物或特效」的描述；向度五增加從角色外型、行為或「對話」的部分判斷角色動機。在「表現水準」的部分，向度三及四，在情節的預測或是角色動機的分析，皆以學生的回應是否「合理」作為標準評量。

二、建議

綜合言之，從本研究行動歷程可以發現，一個具效度的評分規範，必須透過實際的教學與評量行動，才能發展出合宜的向度、值得參考的評分重點與精確敘述的表現水準。本次研究歷經反覆地循環，對於指標的分析、任務的操作等，都有深刻的體會與認識，這樣的工作流程與結果，或許可以提供國內欲發展評量者之參考。然而，研究中僅針對中年級「戲劇賞析」進行探究，對於其他年級的評分規範與實作任務，甚至是「與社會生活連結」這部分，尚未有機會進行，建議未來研究可針對不同年級或不同的戲劇內涵，進行規範的建立。其次，本研究完成之評分規範，僅觀察南部一個

小學中年級的班級之表現修訂而成，在使用者的評分者共識與信度建立部分，仍待未來進一步研究達成。最後，由於本研究完成的評分規範為教師用規範，但對於藝術與人文教師而言，單靠教師一人進行評量，負擔似乎有些沈重，建議未來可進一步轉化教師評分規範，發展屬於學生互評的同儕規範。

除上述對未來研究的建議外，對於現場教師，也建議能彈性運用本「戲劇賞析」評分規範，甚至將向度間相互挪移或增減使用，這是因為在進行評量時，單次的活動不盡然能夠同時包含一張規範表上所有的向度，建議使用此規範表時能彈性選擇二至三項與教學有關的向度做評量，以符合實際的需要。綜言之，「評分規範」是用來詮釋學生在戲劇實作表現的重要工具，希望本研究之成果能提供教師未來進行表演藝術之評量參考；同時，也希望教師們能參照研究中對「課綱指標的轉化」、「實作評量任務的建立」及「評分規範的修訂」等發展歷程，規畫適用於自己教學中客觀且嚴謹的實作評量。

謝誌

本研究為行政院國家科學委員會所補助的專題研究計畫(NSC 98-2410-H-024-020)之研究成果，承蒙國科會的經費補助，感謝本研究之助理群及所有參與研究的教師之鼎力協助。

引用文獻

中文部分：

- Neelands, J. (2006)。開始玩戲劇 11-14 歲：中學戲劇課程教師手冊 (*Beginning drama 11-14*) (歐怡雯譯)。臺北：心理。(原著出版於 2004)
- Neelands, J. (2006). *Kaishi wan xiju 11-14 sui: Zhongxue xijukecheng jiaoshi shouce (Beginning drama 11-14)* (Ou, Yiwenn Trans.). Taipei: Psychological Publishing. (Original work published 2004).
- Salisbury, B. (2010)。創作性兒童戲劇進階：教室中的表演藝術課程 (*Theatre arts in the elementary classroom: Grade four through grade six*) (林玫君、林珮如譯)。臺北：心理。(原著出版於 1996)
- Salisbury, B. (2010). *Chuangzuoxing ertongxiju jinjie: Jiaoshizhongde biaoyanyishu kecheng (Theatre arts in the elementary classroom: Grade four through grade six)* (Lin, Meichun & Lin, Peiru Trans.). Taipei: Psychological Publishing. (Original work published 1996).
- Winston, J. & Tandy, M. (2008)。開始玩戲劇 4-11 歲：兒童戲劇課程教師手冊 (*Beginning drama 4-11*) (陳韻文、張鐙尹譯)。臺北：心理。(原著出版於 2001)
- Winston, J. & Tandy, M. (2008). *Kaishi wan xiju 4-11 sui: Ertong xiju kecheng jiaoshi shoece (Beginning drama 4-11)* (Chen, Yunwen & Zhang, Dengyin Trans.). Taipei: Psychological Publishing. (Original work published 2001).
- 天下雜誌 (編) (2002)。美的學習：捕捉看不見的競爭力。臺北：天下雜誌。
- CommonWealth Magazine (Ed.) (2002). *Meide xuexi: Buzhuo kanbujian de jingzhengli*. Taipei: CommonWealth Magazine.
- 李勝雄 (2002)。健康與體育領域能力指標之概念分析、轉化與教材發展。《國教天地》，149，3-12。
- Li, Shengxiong (2002). *Jiankang yu tiyu lingyu nenglizhibiao zhi gainianfenxi, zhuanhua yu jiaocaifazhan. A Tribune for Elementary Education, 149, 3-12.*
- 李坤崇 (2002)。綜合活動學習領域能力指標概念分析。《教育研究月刊》，98，111-122。
- Li, Kunchung (2002). *Zonghehuodong xuexilingyu nenglizhibiao gainianfenxi. Journal of Education Research, 98, 111-122.*
- 李坤崇 (2006)。教學目標、能力指標與評量。臺北：高等教育。
- Li, Kunchung (2006). *Jiaoxuemubiao, nenglizhibiao yu pingliang*. Taipei: Higher Education.
- 李靜如 (2005)。實作評量在兩性關係課程上的應用：以技術學院學生為例。《教育研究與發展》，1 (3)，147-176。
- Li, Chingru (2005). *Shizuopingliang zai liangxingguanxi kecheng shang de yingyong: Yi jishuxueyuan xuesheng wei li. Journal of Educational Research and Development, 1(3), 147-176.*
- 林玫君 (2006)。表演藝術之課程發展與行動實踐：從「戲劇課程」出發。《課程與教學》，9 (4)，119-139。

- Lin, Meichun (2006). Biaoyanyishu zhi kechengfazhan yu xingdong shijian: Cong “xijukecheng” chufa. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 9(4), 119-139.
- 林玫君 (2010a)。表演藝術評分規範之建立：以小學低年級「戲劇創作能力之應用」為例。《當代教育研究》，18(2)，113-154。
- Lin, Meichun (2010a). Biaoyanyishu pingfenguifan zhi jianli: Yi xiaoxue dinianji “xiju chuanguo nengli zhi yingyong” wei li. *Contemporary Education Research Quarterly*, 18(2), 113-154.
- 林玫君 (2010b)。國小戲劇課程之實作評量研究：建立「戲劇基本能力」之評分規範。《教育學刊》，34，179-222。
- Lin, Meichun (2010b). Guoxiao xiju kecheng zhi shizuopingliang yanjiu: Jianli “xiju jiben nengli” zhi pingfenguifan. *Educational Review*, 34, 179-222.
- 林福基 (2006)。國民小學中年級資訊素養 E 化質性評量規準之建構與發展之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學教育科技研究所。
- Lin, Fuji (2006). *Guominxiaoxue zhongnian jizixunsuyang Ehua zhixingpingliangguizhun zhi jiangou yu fazhan zhi yanjiu* (Unpublished master’s thesis). National PingTung University of Education, Graduate Institute of Educational Technology.
- 教育部 (2001)。《教學創新：九年一貫課程問題與解答》。臺北：教育部。
- Ministry of Education (2001). *Jiaoxue chuangxin: Jiunianyiguan kecheng wenti yu jieda*. Taipei: Ministry of Education.
- 教育部 (2003)。《國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域》。臺北：教育部。
- Ministry of Education (2003). *Guominzhongxiaoxue jiunianyiguan kechenggangyao yishuyurenwen xuexilingyu*. Taipei: Ministry of Education.
- 教育部 (2005)。《藝術教育政策白皮書》。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- Ministry of Education (2004). *Yishujiaoyu zhengce baipishu*. Taipei: National Taiwan Arts Education Center.
- 教育部 (2008)。《國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域》。臺北：教育部。
- Ministry of Education (2008). *Guominzhongxiaoxue jiunianyiguan kechenggangyao yishuyurenwen xuexilingyu*. Taipei: Ministry of Education.
- 教育部國教司 (2005)。《藝術與人文學習領域六年級、九年及基本素養指標解說手冊》。臺北：教育部。
- Ministry of Education, Department of Elementary Education (2005)。 *Yishuyurenwen xuexilingyu liunianji & jiunianji jibensuyang zhibiao jieshuoshouce*. Taipei: Ministry of Education.
- 陳木金 (1996)。美感經驗、美感活動對國小教師美育教學之影響研究。《國民教育研究學報》，2，177-209。
- Chen, Mujin (1996). Meiganjingyan & meiguanhuodong dui guoxiaojiaoshi meiyujiaoxue zhi yingxiang yanjiu. *Journal of Primary and Secondary Education Research*, 2, 177-209.
- 陳英豪、吳裕益 (1994)。《測驗與評量》。臺北：復文。

- Chen, Yinghao & Wu, Yuyi (1994). *Ceyan yu pingliang*. Taipei: Fu wen.
- 陳怡玉 (2005)。實作評量融入教學活動之探究：以數學科為例。《教育資料與研究》，65，87-95。
- Chen, Yiyu (2005). Shizuopingliang rongru jiaoxue huodong zhi tanjiu: Yi shuxueke wei li. *Bimonthly Journal of Education Resources and Research*, 65, 87-95.
- 陳怡雯 (2006)。表演藝術評分規範之發展與建立：從國小五年級戲劇教學出發。未出版之碩士論文，國立臺南大學戲劇研究所。
- Chen, Yiwen (2006). *Biaoyanyishu pingfenguifan zhi fazhan yu jianli: Cong guoxiao wunianji xiju jiaoxue chu fa* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan, Department of Drama Creation and Application.
- 張麗麗 (2002)。評量改革的應許之地，虛幻或真實？談實作評量之作業與表現規準。《教育研究月刊》，93，76-86。
- Zhang, Lili (2002). Pinglianggaige de yingxuzhidi, xuhuan huo zhenshi? Tan shizuopingliang zhi zuoye yu biaoqian guizhun. *Journal of Education Research*, 93, 76-86.
- 葉連祺 (2002)。九年一貫課程與基本能力轉化。《教育研究月刊》，96，49-63。
- Ye, Lianqi (2002). Jiunianyiguan kecheng yu jiben nengli zhuanhua. *Journal of Education Research*, 96, 49-63.
- 歐滄和 (2002)。《教育測驗與評量》。臺北：心理。
- Ou, Canghan (2002). *Jiaoyu ceyan yu pingliang*. Taipei: Xinli.
- 趙建豐 (2004)。網路質性評量系統之設計與發展及實施成效—以國小寫作評量為例。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育科技研究所。
- Chao, Chienfeng (2004). *Wnglu zhixing pingliang xitong zhi sheji yu fazhan ji shishi chengxiao-Yi guoxiao xiezuo pingliang wei li* (Unpublished master's thesis). National PingTung University of Education, Graduate Institute of Educational Technology.
- 潘麗珠、楊龍立、蕭千金 (2004)。九年一貫本國語文第三階段能力指標的具體轉化及示例分析。《人文及社會學科教學通訊》，14 (6)，6-22。
- Pan, Lizhu, Yang, Longli, & Xiao, Qianjin (2004). Jiunianyiguan benguoyuwen disanjieduan nenglizhibiao de juti zhuanhua ji shili fenxi. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 14(6), 6-22。
- 蔡正濱 (2006)。國小數學科實作評量評分者一致性相關因素探討。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學教育心理與輔導學系。
- Cai, Zhengbin (2006). *Guoxiao shuxueke shizuopingliang pingfenzhe yizhixing xiangguan yinsu tantao* (Unpublished master's thesis). National PingTung University of Education, Department of Educational Psychology and Counseling.
- 盧雪梅 (1998)。實作評量之應許、難題和挑戰。《教育資料與研究》，20，1-4。
- Lu, Xuemei (1998). Shizuopingliang zhi yingxu, nanti han tiaozhan. *Bimonthly Journal of Education Resources and Research*, 20, 1-4.
- Ocelot, M. (製作人、導演) (2000)。《王子與公主【DVD 影片】》。臺北：齊威國際多媒體股份有限公司。

Ocelot, M. (Producer & Director) (2000). *Prince et Princess* [DVD]. Taipei: Power International Multimedia Inc.

英文部分：

American Alliance of Theatre for Youth & American Association for Theatre in Secondary Education. (1987). *National theatre education, a model drama / theatre curriculum, philosophy, goals and objective*. New Orleans, LA: Anchorage Press.

Dewey, J. (1939). *Art as experience*. New York, NY: Perigee.

Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York, NY: Macmillan.

Hornbrook, D. (1991). *Education in drama: Casting the dramatic curriculum*. London, UK: Routledge.

Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London, UK: Heinemann.

Stiggins, R. J. (1991). Facing the challenges of a new era of educational assessment. *Applied Measurement in Education*, 4, 263-273.

附錄一 「戲劇賞析」規範初稿

向度	評量重點	表現水準			
		4	3	2	1
1 觀眾禮儀的表現	認真觀賞 在適當的地方大笑 演出後能給予掌聲	不用提醒就能遵守觀眾禮儀	經由提醒後,大致能遵守觀眾禮儀	需要常常提醒才能遵守觀眾禮儀	即使提醒仍難以遵守觀眾禮儀
2 對喜好部分的描述	對於所喜歡的部分 運用各種方式表達出來	能仔細地表達自己對戲劇的喜好與想法	能大致表達自己對戲劇的喜好與想法	能粗略地表達自己對戲劇的喜好與想法	難以表達自己對戲劇的喜好與想法
3 情節結果的預知	能夠有組織地預測 劇情可能的發展或結果	能詳細地說出劇情的發展	能大致地說出劇情的發展	能簡單地說出劇情的發展	難以說出劇情的後續發展
4 劇中衝突的瞭解	能反應出劇中主要的 衝突或高潮之處	對劇中的衝突,有非常敏銳的反應或覺察力	對劇中的衝突,有一般的反應或覺察力	對劇中的衝突,有粗略性的反應或覺察力	對劇中的衝突,難以有反應或覺察
5 角色外型特徵與行為動機的分析	嘗試瞭解角色的外型 特徵或一個人物背後的各種因素	能清楚地說出角色的外型特徵與行為動機	能大致地說出角色的外型特徵與行為動機	能簡單地說出角色的外型特徵與行為動機	難以說出角色的外型特徵與行為動機
6 特效處的描述	能描述出特效出現之處, 包含場景的變化、音樂、燈光的出現等	能將特殊效果出現之處精細地表達出	能將特殊效果出現之處正確地表達出	能將特殊效果出現之處粗略地表達出	難以表達出特殊效果出現之處

附錄二 「戲劇賞析」規範完稿

向度	評量重點	表現水準			
		4	3	2	1
1 觀眾禮儀的表現	認真觀賞 在適當的地方大笑 演出後能給予掌聲 演出過程中不交談 或飲食 專注地投入	經常能遵守 觀眾禮儀	提醒後大致 能遵守觀眾 禮儀	需要常常提 醒才能遵守 觀眾禮儀	即使提醒仍 難以遵守觀 眾禮儀
2 印象深刻部分的表達	回溯經驗，並對於 所喜歡或深刻的部 分，如情節、人物 或特效等，運用各 種方式表達出來	能清楚地表 達對戲劇的 感受與想法	能大致地表 達對戲劇的 感受與想法	能簡單地表 達對戲劇的 感受與想法	僅能簡單地 表達對戲劇 的喜好，但沒 有接續的說明
3 情節發展的預測	能夠在戲劇情境 中，有組織地預測 情節的發展或結果	能詳細地做 出合理的預 測	能大致地做 出合理的預 測	做出不合理 的預測	未做出任何 預測
4 劇中衝突的辨別	能辨別出劇中不同 的衝突或高潮之處	能仔細地辨 別衝突出現 之處	能大致辨別 衝突出現之 處	能將主要衝 突或高潮簡 單辨別出來	難以辨別衝 突出現之處
5 角色動機的分析	嘗試從角色外型、 行為或對話辨識一 個角色背後的各種 合理因素	能運用外 型、行為或對 話詳細地描 述角色的動 機	能透過外 型、行為或對 話大致地描 述角色的動 機	能簡單地描 述出角色的 動機且內容 合理	無法辨別出 角色的動機 或做出不合 理的回應
6 特效處的描述	能描述出特效出現 之處，包含場景的 變化、音樂、燈光 的出現等	能將特殊效 果出現之處 精細地表達 出	能將特殊效 果出現之處 大致地表達 出	能將特殊效 果出現之處 粗略地表達 出	難以表達出 特殊效果出 現之處