

繪本融合習式方法：
香港幼兒戲劇教育的實踐模式、狀況與挑戰

**Integrating Conventions Approach with Picture Books:
The Approaches, Situations and Challenges of Early
Childhood Drama Education in Hong Kong**

譚寶芝 Po-Chi Tam

香港教育大學幼兒教育學系 助理教授

Assistant Professor / Department of Early Childhood Education,

The Education University of Hong Kong

有關本文的意見，請聯繫通訊作者譚寶芝
For correspondence concerning this paper, please contact Po-Chi, Tam
Email: ppctam@eduhk.hk

摘要

「繪本融合習式方法」為香港幼兒教育日漸普及的一種教育戲劇的教學方式。本文根據讀者回應理論，建立「創意空隙」(creative gaps)的概念框架，提出六種不同面向及程度的創意空隙，以評估教學案中能給予幼兒重新想像、探索和重述故事的機會與可能性。作者提出，教師在設計教案時，應發掘繪本的創意空隙，以選配和編排適當的戲劇習式。本文藉研究幼兒教師與戲劇導師共同設計的20個教案，探討這模式在香港的實踐狀況。結果顯示，教學設計雖未能完全擺脫文本的束縛以開放地讓幼兒參與，但當中的創意空隙能引導幼兒進行多方面故事探索和重新想像。不過，以現實生活經驗來重創故事，討論當中的品德情意與社會議題的表現，卻未見顯著。本研究建議師資訓練多強調有關繪本和創意空隙的分析與應用的知識和技巧。

關鍵詞：創意空隙、過程戲劇、繪本融合習式方法、教育戲劇

Abstract

The use of Conventions Approach with picture books has become a popular teaching mode of Drama-in-Education in the early childhood education in Hong Kong. Drawing on the reader-response theories, the author constructs a conceptual framework called “creative gaps.” This framework includes six aspects and gradations of creative gaps which aims to evaluate the opportunities and possibilities given to children to re-imagine, explore and retell the story in a drama lesson. The author argues that teachers should identify the creative gaps of the picture book when assigning and arranging appropriate drama conventions to teach. Through analyzing 20 teaching plans co-written by preschool teachers and drama artists, the author examines the practice of this drama teaching approach collected from eight preschools in Hong Kong. The results reveal that although the teachers could not totally break through the confinement of the original text for open participation, the creative gaps identified in their teaching plans could support young children to re-imagine and explore the story in various ways. Still, attempts were made to facilitate the children to re-create the story through everyday experiences and to discuss the social and moral messages in the story. In the end, the author suggests that teacher training should put more emphasis on the knowledge and skills about analyzing and applying picture books and creative gaps.

Keywords: creative gaps, process drama, integrating conventions approach and picture books, drama-in-education

壹、背景

把戲劇或劇場應用於教育範疇上，在英、美、澳等地由來已久，並且發展出各式各樣的實踐模式。傳到香港和其他華人社會以至其他亞洲地方，則是這二、三十年的事。由於應用模式繁多，名目紛陳，我們往往統稱作戲劇教育，當中常用的有創造性戲劇（creative drama）、教育戲劇（drama-in-education，簡稱 DiE）、過程戲劇（process drama）、讀者劇場（reader theatre）等。雖然，這些模式一致強調以戲劇來促進學生參與、即興表達，以及主動探索，有別於那種以劇本主導、重視排練和舞臺專業的戲劇表演，但對初學者來說，要理解彼此的差異並不容易。

香港和臺灣在引入戲劇教育之初，學者均提出，必先釐清各種模式的譯名、定義和實踐方法，以便確立其在學校中的功能（林玫君，2005；張秉權，2007；張曉華，2005；彭玉文，2001）。從教師培訓角度言，這當然是最理想的方法。但觀乎香港和臺灣教師培訓的情況，戲劇或劇場的應用一直處於邊陲位置。不論職前或在職教師，他們能否廣泛接觸不同模式，然後適當選用，確是疑問。以香港幼兒教育為例，戲劇教育每每只是幼師培訓課程中的一個學科，又或經一些校本教學或課程改善計畫作推廣。結果，大多偏向實用技巧，而欠缺全面和深入的教學，令戲劇教育在學校難以持續發展。本文目的正是，探討近年在香港幼兒教育日漸普及之 DiE 的發展情況，藉分析其中的一支—「習式方法」（Conventions Approach）與繪本融合使用，在一個校本支援與協作計畫中的實踐情況，評估教師的掌握程度，以及在實踐時所遇的機會和挑戰，從而提出改善建議。

英國戲劇教育學者 Neelands、Goode（2000 / 2005）發揚了 DiE 運用劇場策略的特點，提出習式方法。習式一詞為香港的譯名，在臺灣則譯作「慣例」（陳韻文，2006），本身也稱戲劇習式（drama convention）（Neelands、Goode，2000 / 2005）或戲劇策略（Neelands，1984 / 2010），意指戲劇中時間、空間與人三者之間關係的架構，可讓學生參與戲劇的想像、經歷和創作。常見的習式有「定鏡」（still image）、「思緒追蹤」（thought tracking）、「教師入戲」（teacher-in-role）、「焦點人物」（hot-seating）等（Neelands、Goode，2000 / 2005）。不過，習式並不單獨使用，而是有機地編排一起，學生在架構轉換中，意義建立也隨之變化。陳韻文（2006）詳細爬梳習式方法興起的背景和理念，指出其作用為平衡「教育與劇場」、「過程與成品」和「教學方法與學科」這些二元對立的想法和實踐。本文提出繪本的使用，就是戲劇架構的藍本，至於習式方法如何與繪本的應用融合起來，具體的設計和施教方法又是如何，下文會作詳細交代。

貳、教育戲劇、繪本融合習式方法與創意空隙

簡單的角色扮演、即興故事演出，以及學校典禮的表演活動等，都是本地幼兒教育機構一直採用的戲劇教育模式。隨著從英澳等地引進 DiE，繪本融合習式的模式才日漸流行起來。DiE 於 70 年代由英國劇場 / 戲劇教育工作者 Dorothy Heathcote 所定錨，是一種強調即興表達、學生參與，以及過程主導的戲劇教育應用模式。DiE 不一定使用文本，但在幼兒教育和語文教育中，繪本及其他各種文類則為普遍的教材。教師會以選用的文本作教學的藍本或起頭，根據當中人物、事件、地點、情境、主題等基本元素，安排及設計一連串的戲劇習式，與劇場遊戲和其他教學活動配合起來，目的是引導學生主動想像、體驗、探索和重創故事（譚寶芝，2012；Ackroyd、Boulton，2001；Heinig，1992 / 2001；Miller、Saxton，2011；Winston，2015）。經多年發展，DiE 衍生了過程戲劇與習式方法兩個支派。兩者在文本運用、學生參與，以及劇場傳統等方面，卻甚為不同。釐清這些差異，對探討繪本融合習式方法在香港幼兒教育的實踐，非常重要。

一、教育戲劇中的過程戲劇和習式方法

Wolf、Edmiston、Enciso 以文本戲劇化（dramatisation）角度來區別不同模式的戲劇教育，提出文本在教學中的位置，學生參與方式，以及習式使用程度等為主要的區分準則；他們把 DiE 歸類為「在文本邊域戲劇化」（dramatising at the edges of text）（Wolf、Edmiston、Enciso，1997：493）。上述準則有助我們識別這兩個支派的分別。綜合其他文獻與自身的學習經驗，研究者認為：過程戲劇以文本為教學的楔子，著重運用習式來促進師生參與創作新的戲劇或故事文本。習式方法則偏重以習式來對文本作多角度和深層的探索，引導學生批判和創意地建立個人詮釋。

（一）過程戲劇

澳洲學者 O'Toole 指 DiE 即過程戲劇，並將之定義為：

在教室中當場創造戲劇與學習的情境脈絡，讓學習者全數參與創作戲劇，並在其中扮演角色一邊進行邊呈現，很少完整，也從未全部事先預定好……即興與劇場的技巧，或通常稱之為慣例，被用以轉換觀點或者戲劇的距離。沒有外在的觀眾——參與者在當下專心致志，是為他們自己的體驗性學習。（O'Toole，2005：12）

O'Toole 把 DiE 的特點闡釋為人人「專心致志」地投入戲劇之中，其教學的核心是教師即席扮演故事人物來作引導。過程戲劇也重視文本的應用。但是，所謂的文本，可以是劇本、繪本、新聞、圖畫之類，作用是引起學習動機、提供戲劇發展的原因，以及基

本的情境與結構，是故稱為前置文本（pre-text）（O'Neill, 1995: xv）。具體例子，可試參考 O'Toole、Dunn（2002 / 2005）合著的*假戲真做·做中學*中，根據繪本*燈塔看守員的午餐*（*Lighthouse Keeper's Lunch*）所設計的過程戲劇。繪本講述燈塔看守員的午餐被海鷗吃掉，與太太合力找辦法解決的經過。不過，O'Toole、Dunn 的過程戲劇並不以繪本為中心，而是讀畢故事後，設計了另一個角色和難題—燈塔看守員放假去了，找來外甥 Charlie 當替工。他們把 Charlie 一角設計成是個欠缺能力和信心的男孩，繼而安排了連串的難題、戲劇策略和統整的教學活動。在教師入戲引導下，著學生投入幫忙，共同創作一個 Charlie 燈塔看守員的故事版本。由此可見，繪本融合習式的教學，如以過程戲劇操作，繪本的角色只在鋪墊、激發等，而非教學的主要教材。

（二）習式方法

Neelands（2005）對師生參與主導戲劇創作的方式持不同意見，認為這樣容易把戲劇局限於再現現實世界的幻象中，而不是那種能夠直接呈現現實，令觀眾參與和反思的戲劇形式。而在寫實模仿之中，學生也容易複製同儕與流行文化、社會刻板形象等。於是，他開拓了習式方法一支來平衡兩種美學—高雅藝術相對大眾文化，以及兩種戲劇形式—再現現實相對呈現現實。他提出的習式方法，不但不抗拒，反而主張採用文學味道濃厚的繪本，關鍵之處在於運用習式來取得這些平衡效果。正如李孟穎、陳韻文指出，習式方法能：

讓參與者在角色的進出之中，身兼戲劇的演出者和觀看者，在角色內外進行主題性的學習與社會性批評之探討，避免因受限於再現式的戲劇框架而無法在真實層面進行表達與溝通。（李孟穎、陳韻文，2012：75）

事實上，除了穿梭戲裡戲外和轉換角色外，習式又有助教師打破及重整故事的時空，例如延長、終止、加入或放大某個情節和人物處境，釋放學生想像、參與和創作的空間。這樣才有助他們與戲劇和故事的幻像保持距離，並通過主動和集體的回應來質問、深化和重寫文本。習式方法的產生，與英國的教育文化和體制息息相關。Neelands（2008）亦從教育角度指出，遠離文本的過程戲劇較能與接納開放、跨學科，以及生成課程配合起來。可以想像，英國重視莎士比亞戲劇的教學，而 DiE 又每每置於英語和文學課程之中作教學法之用。加上課程結構、學科界線，以及評估要求都較澳洲為強，文本的角色自然吃重，也成了探索，體驗、創作和批判的對象。

Neelands 曾選用*梁山伯與祝英台*的故事，先後在英國、臺南和北京等地進行習式方法的工作坊。他把教學的關鍵問題，設定在祝英台追求知識的勇氣和夢想上，工作坊運

用了連串習式來引導參與者體驗父女衝突、家庭倫理與愛情矛盾等張力，也討論這些張力背後所隱藏的社會階級、性別平權、教育資源分配等議題。雖然未知 Neelands 所據的故事版本，其習式選取均發揮上述提及的平衡功能。例如，他設計了教師入戲，扮演祝英台父親，藉角色接力（tag role）（Neelands、Goode，2000 / 2005：94）讓參與者代入祝英台一角，自由創作說話的內容，不論申訴、遊說或其他，他們投入其中，應能體會女兒抵抗父命的意志。他又借用莎士比亞戲劇 *Romeo and Juliet* 的情節，加插梁山伯半夜潛入祝家的情境。當中參與者分組扮演兩人，展開單人即興對話，同理主角倆面對家庭壓力而充滿掙扎的處境。在美學傳統方面，Neelands 一方面選取了中國傳統婚嫁上頭儀式，探索祝英台被逼嫁予馬文才的心情；另一方面則使用西方的劇場表現手法，引導參與者以形體來創造故事中那陣把祝英台吹到梁山伯墳前的怪風。這正是包容各種劇場藝術形式，以及即興創作的大眾美學的例子。Neelands 相信，這樣的課堂不單可令學生學會經典故事，還可以想像其現實意義，「依然有無數這樣的女孩或女性沒有機會接受教育，她們是甚麼樣的境遇？……可以推己及人，瞭解到全球。」（喬燕冰，2015）由此可見，在繪本融合習式方法中，繪本仍是教學的藍本，學生藉習式創作，結果並不離原本的故事很遠，而是與之形成若即若離的關係。

二、香港幼兒教育實踐繪本融合習式方法的機遇和挑戰

據研究者瞭解，香港幼兒教育實踐的 DiE，多使用繪本融合習式方法。究其原因，過程戲劇依重「教師主動參與—不只像編劇和導演一樣組織戲劇動作，也透過教師入戲的關鍵技巧，像演員一樣開展戲劇」（O'Toole，2005：12），這對教師的戲劇知識、故事能力和創意等方面的要求較高。而香港幼兒教育既有很強的課程結構，也偏重識字和學術知識。由是，若以繪本為教學的藍本，可讓生手幼師，在習式運用上有所依據，從而有助他們脫離舊有一套以故事表演為主的戲劇教育模式（譚寶芝，2016）。不過，即使研究者假設習式方法比過程戲劇易為香港幼師掌握，這也不意味在實踐上毫無困難。除了上述提及的課程內容與結構問題外，香港的幼兒教育也盛行使用教材套，以及缺乏遊戲和其他以幼兒為中心的教學（Cheng，2001；Li，2004）。就以故事閱讀及語文教學為例，我們往往把文本 / 課文 / 故事奉為圭臬，著讀者 / 學生被動地接收，忠誠及準確地掌握其內容、寄意和技巧等。梁敏兒（2003：6）就形容此乃「主旨先行的所謂正解主義」。可以預期，繪本融合習式方法，固然可以帶來創意、轉變和革新的機會，但對教師來說仍然充滿挑戰。諸如怎樣把繪本從作者手上解脫出來？如何設計習式，用以激發和引導讀者按個人感受、想法、生活經驗等來探索，在參與中重創故事，而非作忠實的複製和

背誦？爲此，研究者據讀者回應理論（reader-response theories）來進一步解讀繪本融合習式方法，提出創意空隙的概念及框架，以便分析和評估教師對這 DiE 模式的實踐情況。

三、讀者回應與創意空隙

要進一步解釋繪本融合習式方法的原理及操作方法，我們可以參考讀者回應理論。理論中空隙、讀者回應、具體化等概念有助我們讀出、發掘和設計繪本中可讓讀者主動想像、體驗、發問和創作的地方，並選擇適合的習式來完成。因此，這理論亦影響不少戲劇教育工作者（譚寶芝，2004；Adomat，2010；Enciso、Edmiston，1997；Heinig，1992 / 2001）。

讀者回應理論（Iser，1978；Rosenblatt，1978）認爲文學作品中存在著「空隙」（gaps / blanks），也即意義不確定、言外之音，或可作多種詮釋的地方（Iser，1989：32-35）。這些空隙自成結構，「呼籲、導引、召喚、邀請讀者，賦予他參與作品意義構成的權利」（龍協濤，1997：102）。閱讀就是填補空隙的活動。Nikolajeva（2005）從作者角度看空隙，認有有些是作品不必交代的地方，有些則是刻意委婉曲折之處，好讓讀者參與創作。事實上，讀者不會是一張白紙，總帶著個人的目的、偏好、經歷、想法和感受來閱讀。加上，處身一個與作者不同的歷史時代和社會文化情境中，難持相同的角度、立場和價值觀來閱讀。結果，同一篇作品落在不同的讀者手上，就會有不同的體會、詮釋和感受。所謂仁者見仁、智者見智就是這個意思。讀者回應理論顛覆了作者與讀者的主從關係，把讀者從解讀作者原意中鬆綁出來，改變他們被動接收的位置。而閱讀過程就是讀者與作者的對話，從中除了理解其字面意義外，還須填補空隙，將之具體化，從而形成個人的詮釋和解讀。

再者，空隙並不只屬於作者，也可同時由讀者 / 觀眾想像出來。Jackson（1999）以讀者回應理論來解釋在互動劇場中劇場與觀眾的關係，並提出互動劇場以一個美感框架（aesthetic framework）來運作。這框架包括兩個面向，一是屬於劇場工作者創造的藝術面向（artistic），一是由觀眾投入戲劇而創作的美感經驗面向（aesthetic）。他以創意空隙（creative gaps）這概念來提醒，劇場工作者應有目的地將此嵌入戲劇之中，務求令觀眾成爲參與者或是觀演者（spec-actor）—即在看與想之餘，會主動討論、表達，甚至質疑與挑戰戲劇。結果，他們就能跨越創作者與觀眾的界別，直接地回應、介入和改變戲劇。Jackson（1999：60）認爲，互動劇場須是審美和教育兼備的，而創意空隙則爲觀眾提供機會，找到自己的方法，去完成戲劇帶給他們的一趟認知與想像之旅。

Jackson 這裡主要談論的是互動劇場中觀眾的參與方式，但繪本融合習式方法，其運

作又何嘗不是？教師在設計和安排習式時，一來要讀到作者在繪本字裡行間有意無意留白的地方，二來也要脫離或超越文字去想像故事的各種可能性，以便斟酌、選取和安排劇場遊戲、習式，以及相關的活動，令幼兒能夠參與回應和創作，這就是本文所指的創意空隙。所以，創意空隙是由教師構思，但須靠幼兒填補，在照顧繪本的文藝性之餘，亦須考慮學生的美感體驗，才可以發揮其創意效用（譚寶芝，2016）。Prendiville、Toye（2007）也提出在設計教學時必須為學生的想法預留空隙，用以平衡教師預設的結構、加強戲劇必要的張力，以及尊重學生決定等。再以梁山伯與祝英台的課堂為例，Neelands 發掘不少故事中沒有清晰和直接交代的地方，以及創意地加插了可能會發生的人情事物，並運用習式來把它們突顯及呈現出來。例如使用角色接力協助學生探索父女觀點、期望和地位之矛盾；借用莎劇 *Romeo and Juliet* 的情節，加入單人扮演展開即興對話，令學生體驗主角兩人複雜的內心世界。在創意空隙的激發和導引中，學生能玩味故事中多重、隱藏而又不確定的意義，並運用已有知識和閱讀經驗來回應、重新詮釋和創造故事，超越作者的想法。結果，課堂不僅有作者和教師的意義，還有學生的意義，其回應和創作也拓闊、深化和改變了原來故事內容和意思。

總括來說，讀者回應理論有助我們把繪本從作者手上解脫出來，確立讀者主動回應，發展個人詮釋、參與創作等方面的機會和權力。更實際的作用是，理論協助我們尋繹繪本留白的地方，以便選取和設計習式作創意空隙。本文的研究對象，是一個由專業劇團戲劇導師與幼兒機構教師攜手進行的協作教學計畫，研究者從他們設計的教案入手，集中分析當中的創意空隙，從而探討香港教師和戲劇戲師能否掌握與發揮這 DiE 模式創新和變革的力量，以及探討他們碰到的機遇和挑戰。

參、研究情境及方法

正如前述，劇團提供的短期學校支援和協作計畫，仍是香港教師學習戲劇教育的重要途徑。本文研究的計畫（以下簡稱為「A 計畫」），基本目的是運用繪本融合習式方法來革新幼兒教育機構的校本課程和教學，特別是戲劇知識與技巧、繪本 / 故事應用，以及幼兒參與等方面。A 計畫設基礎和持續兩個階段，分別為學校提供 50 和 80 小時的支援和協作，而整個計畫則長約一年半。基礎階段又包括前後兩期：前期劇團的專業戲劇導師會先作帶領，藉到校培訓和示範教學，讓教師掌握繪本融合習式方法的基本知識和技巧。雙方亦會成立教學小組，採取同儕觀課、備課、施教、反思和修訂等各樣支援和協作策略；後期教師則需獨立地施教。對教師來說，這樣學習 DiE，乃屬一種職場

本位的培訓。至於戲劇導師，全部須通過遴選，其背景主要為戲劇及劇場專業，並具備 DiE 的知識和教學經驗，只是部分欠缺幼兒教育的經驗，特別對學校的課程與教學模式並不熟悉。由是，計畫也有助他們發展應用戲劇的專業，研究者因而也視教案為教學小組協作的成果。

A 計畫共有八所幼兒教育機構、22 位幼兒教師，與四位戲劇教育導師參與。八所學校雖從未接觸 DiE，但因有不同的背景、體制和課程特色，參與的程度和時間也有所差別。舉例說，基礎階段的 50 小時，有的學校在六個月內完成，有的則長達十個月；而教師進入計畫後期的時間也不一樣，有的在戲劇導師示範教學後，即嘗試獨立教學，有的則在臨近階段結束才進入後期；又，有教學小組有七位教師參與，有的卻只得一兩位。此外，其中兩所學校在完成基礎階段後，持續參與，與戲劇教師發展深入和緊密的伙伴關係，鞏固課程與教學的革新。以上種種支援和協作的特徵，也說明繪本融合習式方法在香港幼兒教育的發展，呈現多元的校本實踐特色。不過，本研究主要探討的是整體而非個別學校的情況，聚焦「怎麼樣」而非「為什麼」的問題，因而採用教案內容分析及統計方法來作勾畫和說明。

一、數據蒐集及分析方法

本文選取幼師與戲劇導師共同設計的教案作分析。我們根據創意空隙的概念，建立分析框架，集中分析計畫中的教案。而分析的單位主要為當中的劇場遊戲、習式，以及相關的活動（以下或簡稱活動）。八所學校在整個 A 計畫中，共設計了 24 個教案。不過，有學校在計畫過程中，部分課堂會採用教材套來作習式融合的文本。剔除這些，運用繪本融合習式方法的教案，共有 20 個。據此分析，我們大抵能夠瞭解和評估，幼師和戲劇導師掌握這戲劇教育模式的程度，及其革新本地幼教課堂的效果。至於具體的分析方法，研究者先建構創意空隙的分析框架，據此把每個教案與其所依據的繪本進行反覆的對照閱讀，辨識教案中的習式有沒有為幼兒提供創意空隙，以及評估其創意的程度和性質。此外，研究亦應用了教師訪談及課堂錄像來輔助解釋教案分析結果。

二、分析框架

本研究假設，創意空隙的設計愈能脫離文本，幼兒參與創作的程度就愈大，也意味教學愈能掌握繪本融合習式方法，以及轉變既有的教學模式的機會。可以想像，以肢體動作把繪本文字戲劇化，相較加入故事人物、重新創作情節等，是程度不同的創意空隙。為辨識其程度和類別，研究者分析了相關的文獻和研究，其中 Heinig（1992 / 2001）的

即興表演家喻戶曉的故事：戲劇與語文教學的融合是主要的參考資料。此書雖以創造性戲劇為主，但當中選取了十多個經典的故事為例，列舉超過 560 個戲劇習式和相關活動，從讀者回應理論看，其目的與 DiE 大抵一致，同為學生提供故事想像、探索，闡述和重新創作機會，而具體策略也包括人物化故事角色、活化情節、發掘物件的象徵意義，以加強張力和困難等。又，即使所選習式種類和數目未及 Neelands、Goode (2000 / 2005) 建構戲劇：戲劇教學策略 70 式一書繁多，但程度卻比較適合幼兒教育。是故，研究者根據學生參與創作的程度分析全書所有例子，並歸納成六種創意空隙如下：

- I. 把繪本中具體表達的內容，以戲劇方法讓幼兒來經歷和投入其中。
- II. 聚焦繪本某處文字或圖畫已有提及，但卻沒有詳盡交代的地方，運用習式，支持幼兒以文字表達以外的方式，如肢體動作、圖畫、聲音等，將之具體呈現出來，常見如事情發生的過程、人物處境和內心世界、對象狀態等。
- III. 想像繪本文字或圖畫沒有提及的內容，但卻是故事隱含的內容，又或框架中或會出現的情節，習式的作用是引導幼兒探索和創作，例如放大人物所遇到的困難和矛盾，令情節更曲折及富有張力等。
- IV. 找到不屬於作者的觀點和寄意，而故事又沒有明言的地方，設計習式來讓幼兒思考，發展對故事多元的詮釋，如把觀點角度轉移到故事其他角色，甚至物件身上。
- V. 跳出了原來的故事的框架與時空，把故事連繫到現實世界的人物，社會事物，以及幼兒熟悉的題材等，在改變原來的故事元素之餘，也引導幼兒運用自身的經驗和文化來重新闡釋和創作。
- VI. 按故事本身的寓意，又或讀者的解讀，以習式批判地反思和討論相關的社會和哲理問題，協助思考及表達個人的見解和闡釋。

當中 I 及 II 種，主要以具體化繪本某元素為目的，加強幼兒投入和體驗故事；而 III 至 VI 則較注重幼兒參與，能令戲劇發展離開原著故事的版本。又，考慮到暖身遊戲也屬教學的一部分，分析框架中也設置不屬於戲劇習式的「暖身活動」，以培養幼兒的戲劇能力。這樣一來可勾勒教學小組設計的整體想法和情況，二來也可比較教師對熟悉的遊戲和新學的習式在應用上的分別，循此 20 個教案中，各種各類的劇場遊戲、戲劇習式，以及相關的活動也可根據以下框架作統計分析。

肆、分析結果

研究者根據上述創意空隙框架，統計 20 個教案中各類活動的數目，以及所有活動的總和，分析教學小組運用繪本融合習式方法的情況。綜合所有教案，均是為了配合學校課程主題而設計，總體目的主要包括三方面：探討某個主題中的特定議題，發展幼兒綜合能力，如合作和口語，以及戲劇能力，如扮演（詳見附錄）。不過，由於每個教案均為校本課程的一部分，除各有特定目的外，其教學時數，以及所選活動數目等，都有所不同。即使同一所學校，不同階段設計的教案，也有這樣的情況。所以，如表 1 所示，教案選用活動由 5 至 31 個不等。

表 1

六種創意空隙活動（第 I 至 VI 種）與暖身活動數目統計

繪本名稱	暖身活動	教案中各類創意空隙數目統計						所有活動總數
		I	II	III	IV	V	VI	
1 一塊披薩一塊錢	3	10	4	1	0	0	0	18
2 三隻小豬	8	9	6	4	0	0	0	27
3 大猩猩和小星星	1	2	1	1	0	0	0	5
4 大頭妹	3	2	3	1	0	0	0	9
5 巫婆的掃帚	1	1	4	2	1	0	0	9
6 不要再笑了，裘裘！	3	2	4	2	6	0	0	17
7 月亮，你好嗎？	0	4	2	0	0	0	0	6
8 我能做甚麼？	7	11	3	6	4	0	0	31
9 我變成一隻噴火龍了	2	3	1	2	0	0	0	8
10 沒毛雞	2	4	1	2	0	0	0	9
11 來到杜立家的動物們	2	5	3	2	0	0	0	12
12 兔子的胡蘿蔔	7	11	3	3	0	0	1	25
13 狐狸孵蛋	2	4	2	2	1	0	0	11
14 花格子大象艾瑪	2	3	2	4	0	0	0	11
15 國王的驢耳朵	0	1	1	4	0	0	1	7
16 晚安，猩猩	3	4	2	0	0	0	0	9
17 喂！下車啦	2	7	6	2	0	2	1	20
18 愛蓋章的國王	2	3	4	0	0	0	0	9
19 雷龍做蛋糕	1	5	2	0	4	0	0	12
20 樹逃走了	1	4	6	3	0	0	1	15
各類活動總數	52	95	60	41	16	2	4	270

計畫中的教師與戲劇導師大抵掌握繪本融合習式方法的設計原理和技巧，他們六種創意空隙也有選用，只是應用總數及比例不一。以下分析，會先舉例說明各類創意空隙

實際教學方法，即教學小組如何為幼兒提供參與回應繪本的機會，然後則會仔細分析使用差異的問題。

一、各種創意空隙使用數目及比例

教案所設計的活動之多寡與類別，主要與課時有關。首先，教學時數愈少，活動數目則愈少，亦愈傾向集中暖身活動，以及 I 至 III 種創意空隙（表 1 及附錄），結果難為幼兒提供超越文本，作探索、回應和創作的機會，教案 3、7、10 和 16 可作說明。這情況，特別在計畫後期因所餘時數不多，以及在三至四歲的幼班，更見明顯（表 1 及附錄）。相對來說，教案 2 和 8 出自持續參與計畫的學校，教學小組嘗試圍繞一本繪本，運用更多課時來構思活動，總數因而最多（表 1 及附錄）。除了這些差異外，這 20 個整體有以下的特点：

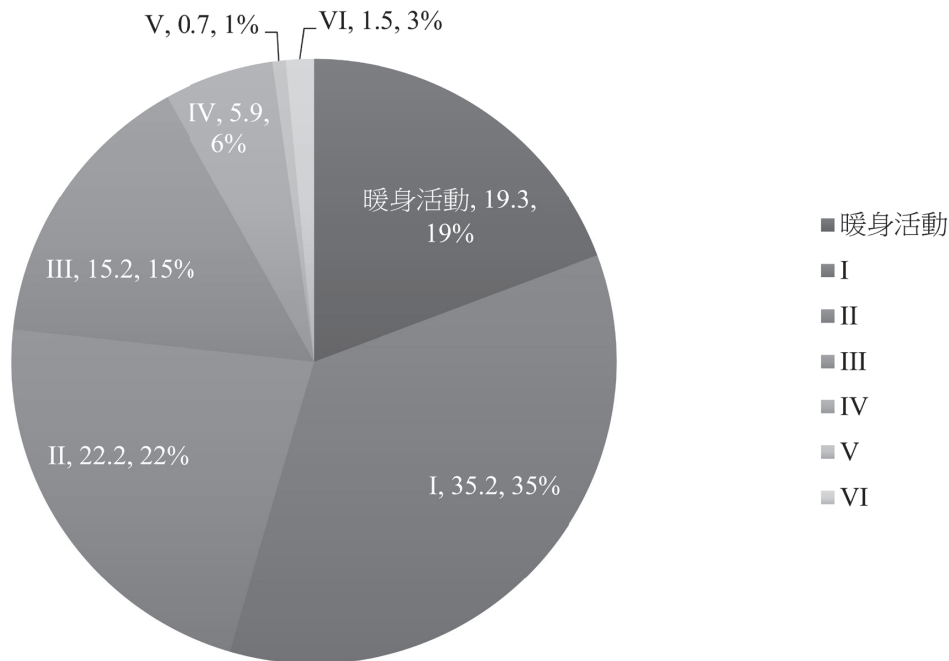


圖 1 六種創意空隙活動（第 I 至 VI 類）與暖身活動分布。

如圖 1 所示，暖身活動的使用比率（19%）遠比 IV、V 和 VI 三種創意空隙的總和（9%）為多。除課時外，這亦與戲劇教育的課堂結構有關。事實上，無論何種戲劇教育，教學往往是以暖身活動，如劇場遊戲之類作開始。其作用一來是準備幼兒在肢體、情緒等方面投入學習，二來也是為了訓練相關的戲劇能力。不過，在本研究中，暖身活動遠遠超過運用習式來激發幼兒或超越文字，又或運用多角度和另類觀點來回應，揭示教學小組掌握新戲劇教育模式的障礙。

屬 I 種的創意空隙占整體的 35%，當中主要包括講 / 聽故事（narration）（Neelands、Goode，2000 / 2005：42），以及運用不同扮演活動來重現故事內容等。其目的是讓幼兒在開始戲劇探索前，對故事內容有基本的理解。由於活動內容大抵都按照繪本內容和原意來進行，當中並沒有很多創意空隙讓幼兒可以發揮。不過，我們明白到，故事理解是想像和探索的起步。而扮演活動，即使是按照故事文字、繪本中的圖畫來進行，也往往能聚焦、延長故事的相關內容，是有助幼兒作下一階的戲劇學習。

屬 II 種的創意空隙占整體的 22%。雖然教案所應用的習式都是按繪本原意來設計，但在具體化的過程中，不是沒有機會讓幼兒以自己方式、想法和知識來探索和回應。例如，有運用牆上角色（role-on-the-wall）（Neelands、Goode，2000 / 2005：75）協作幼兒分析角色的個性特質（如表 1 教案 2）、設計心底話（如表 1 教案 10）之類來同理角色的內心世界，這些習式都要求幼兒運用已知來想像和推斷未知。此外，這種創意空隙的作用還包括把事情發生經過具體地重現出來，這種重現每每打亂了原來故事的敘事節奏和次序，也能釋放想像和創作的空間。

有很多屬 III 種的創意空隙（如表 1 教案 5 和 12），以加入複雜、曲折的情節作策略，如刻意強化故事主角所遇的困境等。這種創意空隙可激發幼兒思考，給予解難的機會。不過，由於涉及偏離及改寫故事，而幼兒在當中的回應和創作，相比 I 及 II 種的創意空隙，III 的只占整體的 15%。

只有 6% 的活動屬創意空隙 IV 一種（如表 1 教案 8 和 19），意味教學小組大抵都是按著作者的觀點來閱讀和運用故事。於是，教案的設計因而未見發掘故事框架以外的人物，或隱藏的觀點，結果限制了幼兒發展多角度思考及多層解讀的能力。V 種創意空隙的比率更低，只占整體的 1%（如表 1 教案 17）。事實上，這種創意空隙非常接近過程戲劇，特別是跳出了原來的故事的框架與時空，把故事帶到現實世界這方面，這結果亦說明整體教學仍傾向以繪本為中心。

最後，屬創意空隙 VI 的活動只有 2%（如表 1 教案 15 和 20），有助引導幼兒探討繪本故事的品德情意，以及當中所涉的社會議題。課堂錄像的數據顯示，有關的學習往往以口頭討論和直接講述來處理，有的甚至被受忽略。相較繪本於其他範疇的教學，如故事內容理解、人物的分析等，品德情意、社會議題這一層面，可謂最弱一環。

各種活動的分布揭示，教學小組運用習式來協助幼兒回應繪本時，多以繪本故事為框架及觀點為本作探索，目的集中在投入、體驗和詮釋故事中人物、情節和困難等方面。而對於離開故事，擺脫其觀點和架構，運用適當的習式協助幼兒重創故事的教學，則未

見顯著。至於，有關把故事連繫幼兒現實生活世界、討論故事的品德情意與社會議題等層次的教學，則更為少有。不過，這不是說在計畫中的教師和戲劇教育導師未能發揮繪本融合習式方法的創意。從以下六種創意空隙的舉例可見，他們能恰當地運用習式，與繪本的理解、體驗、探索和再創作的目的有機地融合起來。

二、六種創意空隙舉隅

（一）創意空隙 I

這空隙大部分以講故事來令幼兒對故事有基本的理解。正如前述，教學每每以講故事作開始，又以此作活動或習式之間的過渡作用。不過，幼師與戲劇導師不一定會把故事講完，更多的情況是，把故事說到一半，在引發幼兒好奇心後，運用連串習式讓幼兒投入其中，進行各方面的探索和想像。此外，這空隙也多涉及定鏡（Neelands、Goode，2000 / 2005：78）來把繪本的某一頁、某一句或某元素，忠實地演繹出來。例如一塊披薩一塊錢（表 1 教案 1）的設計是，教師朗讀出繪本某段內容，然後著幼兒以定格演繹。在愛蓋章的國王（表 1 教案 18）中，教師先跟幼兒講述繪本中市集的情境，然後揭開書中有關的跨頁，引領幼兒先仔細觀察，然後逐一揀選當中的人物，以定格來模仿。可見，這裡所謂的空隙，其實是繪本表述模式的轉換，如把文字和圖畫轉換為肢體表達等，當中也給予幼兒一定的個人創作和意義建構的空間。

（二）創意空隙 II

此種空隙主要是把故事提及過的內容具體化，當中會讓幼兒發揮創意，以個人想法和方式演繹出來。三隻小豬（表 1 教案 2）的故事，雖提及小豬們要建新房子，但卻沒有具體描述新房子家中的陳設，教學小組以定格著幼兒合作設計和建構三豬的家。巫婆的掃帚（表 1 教案 5）運用故事圈（story whoosh）（Winston、Tandy，2008：37），引導幼兒把當中女巫幫忙小動物的情節具體地演繹出來。故事圈的教學類近旁述默劇（narrative mine）（Heinig，1992 / 2001：15），為加強幼兒的投入，增加遊戲的氣氛，以便他們能即興地以肢體動作回應，教師的口頭引導往往脫離繪本文字的束縛，過程中也要按幼兒表現來調節。可以想像，幼兒的肢體回應同樣會超越原著。又例如狐狸孵蛋（表 1 教案 13）一書，提及主角狐狸小心翼翼地帶著鴨蛋，走到不同地方，一心想要把它藏起來。但繪本卻沒細致交代狐狸帶著鴨蛋的生活情況，教師選取生命中的一天（a day in the life）（Neelands、Goode，2000 / 2005：85），放大有關內容，引導幼兒代入狐狸角色去想像在一天不同時段，如何小心翼翼地看顧鴨蛋，從而建立兩個主角的關係和感情。

（三）創意空隙 III

創意空隙 III 主要是在故事框架中，加插繪本裡文字圖畫均沒有交代、但卻有可能發生而又富有張力情節，目的是令幼兒的情感更投入，想像更複雜，並藉此激發他們的解難能力。例如兔子的胡蘿蔔（表 1 教案 12）沒有提及兔子怎樣把胡蘿蔔運到別處過冬的情節。教學小組使用障礙賽這一習式，設計連串的遊戲，著幼兒分成小組，模擬兔子帶著蘿蔔走過獨木橋、攀登高山，以及跨越峽谷，在克服重重難關後，才能到達過冬地方的情況。這加進去的情節和遊戲，能令幼兒體會角色對蘿蔔珍而重之的感受。*喂！下車啦！*

（表 1 教案 17）的原著並沒有具體描述老虎失去家園的原因，教師選用旁述默劇引領幼兒分組扮演大樹、老虎和樵夫，經歷老虎如何由快樂地在森林遊玩，到樹木給樵夫砍掉，被奪去家園的慘況，當中的戲劇張力，能讓幼兒體會動物的慘況，從而明白繪本的微言大義。

（四）創意空隙 VI

引進的新觀點、新角色等，有助幼兒能運用另一或多角度地理解故事。例如狐狸孵蛋（表 1 教案 13）故事只以狐狸角度來敘事，教學小組選用單人扮演活動，著幼兒扮演鴨子未孵化時在鴨蛋中的感受，代入幼小者的身分和角度，體會長大的經歷和感受，以及建立與角色的連繫。*我能做甚麼*（表 1 教案 8）一書講述主角大象到城市找工作的過程，教案選用了觀光導遊（guided tour）（Neelands、Goode，2000 / 2005：71），當中幼兒扮演大象的家人和朋友，一邊遊覽城市景色，一邊尋找大象。加入這些新角色，亦即引入了其他角度，應能協助幼兒根據自身對城市的認識和遊覽的經驗，去感受大象離開家人朋友的處境。

（五）創意空隙 V

在寥寥兩個例子中，有關空隙都能突破故事既有的框架，加入在現實世界中幼兒熟悉的角色，好讓故事與他們的生活經驗連繫起來，從而激發表達，想像和創作。例如，*喂！下車啦！*（表 1 教案 17）增設了一個唯利是圖的商人，並設計了角色接力（Neelands、Goode，2000 / 2005：94），目的是協助幼兒逐一與教師展開對話，提出不同理由勸阻商人獵殺動物，從而改寫了故事結局。這空隙也有助幼兒反思現實世界人類破壞大自然的行為。

（六）創意空隙 VI

第 VI 種創意空隙的例子同樣不多。較突出的見兔子的胡蘿蔔（表 1 教案 12）一例，

教學小組藉觀點與角度 (spectrum of difference) (Neelands、Goode, 2000 / 2005 : 144) 讓幼兒面對把胡蘿蔔送給有需要的人，還是留給自己的兩難抉擇。這習式可讓他們體會何謂犧牲，即幫助別人的同時，或會失去自己所愛的矛盾心情。

伍、討論

本文藉著創意空隙分析 A 計畫中幼師與戲劇導師設計的教案，從中瞭解他們是否實踐繪本融合習式方法的教學理念。藉創意空隙的概念和框架，研究者檢視了他們的教學能否擺脫文本的約束，把幼兒置於主動創作的位置，適當地使用習式來引導幼兒重新詮釋及重創繪本故事。上述分析揭示，研究的教案基本上能夠超越本地幼兒教育習以為常的故事表演和繪本教學的模式，也能夠適當運用習式來引導幼兒投入故事之中，作多方面的探索。而就具體化繪本故事情節，同理人物內心世界，以至加強故事張力、引導解難等方面，亦有比較明顯的發揮。不過，對於超越繪本原意、框架和觀點來設計教學，則未見突出。除了是參與 A 計畫的時間因素外，研究者歸納了訪談幼師與戲劇導師對實踐繪本融合習式方法的意見的數據，發現上文提及過本地幼兒教育的文化、體制和教學模式均為主要的挑戰，結果與本地和其他華人地區的本土研究，大抵一致 (吳翠珊、錢德順, 2010; Lin, 2008; Wang、Tam、Kim、Kok, 2013)。不同的地方是，在各種困難中，繪本知識比習式實踐，更受教師和戲劇導師關注。這點發現有助解釋上述各種創意空隙的分布情況。接著的討論，我們會闡明兩者關係，並提出在培訓與教學方面的建議。

一、繪本知識、觀感和使用習慣

參與計畫的教師和戲劇導師以為繪本是新的文類，有別於他們慣用的圖畫書，因此須重新學習和認識。他們有這認知偏差，並不為奇。正如前述，雖然本地的幼兒語文教學廣泛使用圖畫書為教材，但卻每每側重語文知識和能力，例如採用朗讀教學教授詞彙和加強書面語發展等。這樣的教學形式，加上教學體制和文化中悠久的背誦傳統，令教學偏重文字和教師，而非故事和讀者。其實，圖畫書與繪本基本相同，只是 picture book 的不同譯名。英、澳等地童書出版盛行，戲劇教育工作者普遍使用繪本來進行 DiE，並視之為兒童文學。從文學角度言，繪本應屬開放的文本，如 Barthes (1974) 所謂，一種令人當作者而非讀者的文本，即讀者能按個人的經驗、喜好、想法和文化等投入其中，提出多重解讀和個人詮釋，享受創作的愉悅。而 DiE 的習式使用，就是令幼兒愉悅地閱讀繪本的具體方法。

本計畫的教師均承認，在選書方面，由於對所謂的繪本認識未夠廣泛，碰到不少困

難；在閱讀或分析方面，雖然已較過去採取主動而創意的閱讀方法，但就是太開放，又令人感到無所適從，F 校的章老師表示，「可運用的空間太大，不同於講故事和故事表演，要很辛苦地思考如何令幼兒參與」（教師訪談 C）。G 校盧老師也有類似觀感：「由一本繪本延伸成另一個故事。我認為這是很深的學問，並非人人能做到……每一本繪本都有空間可以發揮，但正正就是你是否懂得發揮，還是嘻嘻哈哈玩完就完結了的戲劇」（教師訪談 L）。雖然，教師未至於拿著繪本茫無頭緒，但正如研究結果揭示，他們傾向沿用舊有以故事為本的方法來構思和設計習式。B 校的林老師解釋，「以前，我們會圍繞故事，但很少會做類似的延展……故事或繪本不會教那麼久，一個活動分那麼多部分。我們通常是一個講故事後有一兩個活動便算，現在有六七個活動，教學是有難度的」（教師訪談 L）。除了選擇外，習式的編排和設計，以及配合其他活動，也是挑戰，例如 C 校鄧老師反思，「戲劇加上繪本不是單單告訴學生故事裡頭發生了甚麼，就是甚麼，而是要有很多的鋪排，令他們投入去想」（教師訪談 T）。對於要適應新的繪本教學方法，幼師一致認為在計畫初期，戲劇導師的示範和協助是非常重要的。不過，即使是戲劇導師，也同樣欠缺繪本的知識和分析理論，只是他們十分支持教學應擺脫原著的束縛，讓幼兒根據自己的角度去解構故事和提出詮釋。這種想法，對打破幼師的成見及教學習慣有所幫助。總括來說，繪本的概念、知識和分析技巧等，均需在同類的協作計畫、幼師或幼兒戲劇工作者的培訓課程中，進一步加強。即使他們不一定採用繪本融合習式方法，相關的知識和技能，如創意、兒童文學，故事邏輯和想像等，對實踐其他戲劇教育模式都是基本而有所幫助的。

二、創意空隙的應用

本研究以創意空隙概念化繪本融合習式方法的運作原理，並據此建構六種創意空隙的分析框架，這原意只是提出分析角度，而非發展教學工具。不過，觀乎研究結果，創意空隙對繪本融合習式方法的教學，特別在教案設計教案和教學檢討方面，也具有輔助功能，適當使用，應有助解決上述繪本分析及使用的問題。

本研究提出六種創意空隙中，愈傾向後者，就愈能使教學達致促成學生建構意義、形成觀點和重創故事等目的。就現時的研究結果看，若要加強發揮有關效果，幼師和戲劇導師必須要多構想和發掘第 IV 至第 VI 種創意空隙。當然，這並不意味戲劇愈脫離繪本，教學的效果就愈好。相反，教師應按幼兒的能力和需要，在不同教學階段，適當及有機地編排各種創意空隙，為幼兒的想像、參與和能力發展搭建鷹架。正如前述，A 計畫的教師培訓藉職場本位培訓來學習繪本融合習式方法，這是按實際的工作需要和目的而進行的，學會的主要是實際的教學知識和技巧，亦有其情境性。本文創意空隙的理論

和框架，可以協助這類協作和支援計畫中的教師和戲劇導師，作為加強設計、反思，概念化，以及評估教學的工具。再者，據研究者觀察，現時香港仍有很多教師及戲劇導師欠缺 DiE 或其他強調過程及幼兒為本的戲劇教育的訓練。創意空隙也應有助他們擺脫表演及劇本主導的教學模式，以便為幼兒提供表達、參與和共構戲劇的機會。

現時香港不少教師培訓課程已增設 DiE 的科目，並普遍採用 Neelands (2000 / 2005) 的*建構戲劇：戲劇教學策略 70 式*、Neelands (1984 / 2010) *透視戲劇：戲劇教學實作指南*及 Haseman、O'Toole (1986 / 2005) 的*戲劇實驗室：學與教的實踐*等作參考書。這些著作均是理論與實踐兼備，並附以大量例子的。可是，當中形體、焦點、角色、張力、隱喻和時空等戲劇 / 劇場概念，對於沒有戲劇或劇場背景的教師來說，未免抽象生澀。加上，課程一般都只設單獨學科，培訓時數只有 40 小時左右，在這有限的時間內，教學若從專業戲劇 / 劇場角度切入，頗具挑戰。我們或可以運用六種創意空隙作輔助，把培訓先聚焦在文本分析及戲劇化方面，從而引導教師探索文本與各種戲劇 / 劇場元素的關係，以及師生在戲劇化過程中的角色與工作。研究者亦假設藉著運用習式來發掘、設計，編排和填補各種創意空隙的過程中，教師也會掌握上述的戲劇 / 劇場概念，例如第 I 種，就連繫到怎樣運用形體來聚焦故事情節；第 II 種，則往往涉及窺探人物內心世界，想法和處境，也即戲劇裡頭的角色發展；而第 III 種，則與戲劇張力有關。至於在第 IV 及 V 種中，能引發觀點轉換、現實生活聯想等各種想像，我們亦可藉此解釋時空布置和故事隱喻。不過，有關創意空隙在教學上的應用方法與其效果，還需更多的課堂實踐和持續的研究來進一步探討。

陸、結論

亞洲戲劇教育工作者在應用西方的模式時，往往先做翻譯的工作。所謂的翻譯，不單是語言，而是語言背後所涉的文化意涵，特別是要掌握東西方教育文化、制度和實況之不同，從中協調、權衡與取捨（陳玉蘭、Dunn，2016）。總結本文，研究者提出讀者回應理論框架，嘗試提出一種角度來協助幼師和戲劇教育工作者「消化」DiE、過程戲劇，以及習式方法、繪本融合習式方法的複雜概念，以及釐清它們之間的差別與關係。藉著研究一個幼師與戲劇導師協作教學的計畫，分析和探討繪本融合習式方法在香港的實踐情況。最後，又根據研究結果，提出應從繪本知識與創意空隙等方面加強培訓。本研究可謂翻譯西方戲劇教育的一項具體工作，這對其他華人地區的戲劇教育工作者應有所啟發。當然，本文建構的創意空隙的概念和框架，有待進一步的實踐和探索，才可全面和

深入瞭解其對習式方法，以至其他戲劇教育模式，在研究、教學設計和評估等方面的作用。此外，本研究在取樣也是有所限制的，例如，參與協作教學計畫的幼師與戲劇導師只有 22 人，及八所幼兒教育機構。但是，這計畫屬同類中規模較大的一個，應可描述及捕捉香港幼兒教育推行 DiE 的部分現況。從研究角度言，教案設計是常常被忽略的一環，也少有文章以理論作探討，本文在這方面有所貢獻。當中建立的創意空隙框架，也對幼兒戲劇教育培訓者有所啟發。作者建議下一階段研究，可根據創意空隙框架，就不同背景及教學資歷的教師、採用不同的研究方法，又或教案設計後的施教過程等來作評估。總之，研究者期待日後有更多不同形式的研究，討論和實踐，能對繪本融合習式方法的設計，以及創意空隙框架的修訂與應用，探索更多的可能性。

謝誌

作者衷心感謝計畫的資助機構，以及參與的教師和戲劇導師的支持和幫助。

引用文獻

中文部分：

Haseman, B., & O'Toole, J. (2005)。《戲劇實驗室：學與教的實踐》（黃婉萍、陳玉蘭譯）。臺北市：財團法人成長文教基金會。（原著出版於 1986 年）

Haseman, B., & O'Toole, J. (2005). *Dramawise: An introduction to the elements of drama* (Wong, Yuen-Ping, & Chan, Yuk-Lan, Trans.). Taipei: Healthy Growth. (Original work published 1986)

Heinig, R. B. (2001)。《即興表演家喻戶曉的故事：戲劇與語文教學的融合》（陳仁富譯）。臺北市：心理。（原著出版於 1992 年）

Heinig, R. B. (2001). *Improvisation with favorite tales: Integrating drama into the reading/writing classroom* (Chen, Ren-Fu, Trans.). Taipei: Psychological. (Original work published 1992)

Neelands, J. (2005)。《教育戲劇的多樣面貌：教育戲劇在學校中的應用》（周小玉譯）。載於臺北市兒童戲劇協會與臺灣藝術發展協會舉辦之 2005 臺灣教育戲劇／劇場國際年會：戲劇教育國際論壇（頁 79-94）。臺北市：臺北市文化局。

Neelands, J. (2005). The diversity of DiE: The application of DiE in schools (Chou, Shiao-Yuh, Trans.). In *2005 Taiwan Educational Drama/Theatre International Forum on Drama Education* (pp. 74-94). Taipei: Department of Cultural Affairs, Taipei City Government.

Neelands, J. (2010)。《透視戲劇：戲劇教學實作指南》（陳仁富、黃國倫譯）。臺北市：心理。（原著出版於 1984 年）

Neelands, J. (2010). *Making sense of drama: A guide to classroom practice* (Chen, Ren-Fu, & Huang, Guo-Lun, Trans.). Taipei: Psychological. (Original work published 1984)

Neelands, J., & Goode, T. (2005)。《建構戲劇：戲劇教學策略 70 式》（舒志義、李慧心譯）。臺北市：成長文教基金會。（原著出版於 2000 年）

Neelands, J., & Goode, T. (2005). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (Shu, Chi-Yee, & Lee, Wai-Sum, Trans.). Taipei: Healthy Growth Foundation. (Original work published 2000)

O'Toole, J. (2005)。《門邊的巨人：讓戲劇在教育中立足》（陳韻文譯）。載於臺北市兒童戲劇協會與臺灣藝術發展協會舉辦之 2005 臺灣教育戲劇／劇場國際年會：戲劇教育國際論壇（頁 6-15）。臺北市：臺北市文化局。

O'Toole, J. (2005). The giant at the door—Establishing drama in the educational contexts (Chen, Yun-Wen, Trans.) In *2005 Taiwan Annual Conference on Educational Drama/Theatre: International Forum on Drama Education* (pp. 6-15). Taipei: Department of Cultural Affairs, Taipei City Government.

O'Toole, J., & Dunn, J. (2005)。《假戲真做·做中學：以戲劇作為教學工具，幫助學生有效進

- 入主題學習（劉純芬譯）。臺北市：成長基金會。（原著出版於 2002 年）
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2005). *Pretending to learn: Helping children learn through drama* (Liu, Chun-Fen, Trans.). Taipei: Healthy Growth Foundation. (Original work published 2002)
- Winston, J., & Tandy, M. (2008)。開始玩戲劇 4-11 歲：兒童戲劇課程教師手冊（陳韻文、張鏡尹譯）。臺北市：心理。（原著出版於 2001 年）
- Winston, J., & Tandy, M. (2008). *Beginning drama 4-11* (Chen, Yun-Wen, & Chang, Teng-Yin, Trans.). Taipei: Psychological. (Original work published 2001)
- 吳翠珊、錢德順（2010）。校長和教師問卷調查的統計與分析。載於許明輝、舒志義（主編），*香港學校戲劇教育：成果的研究與評鑒*（頁 111-237）。香港：香港教育學院、香港教育劇場論壇。
- Ng, Tsui-San Teresa, & Tsin, Tak-Shun (2010). Statistics and analysis of the survey of principals and teachers. In Hui, Ming-Fai Margaret & Shu, Chi-Yee (Eds.), *Drama education in Hong Kong schools: Research and evaluation of outcomes* (pp. 111-237). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education & Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum.
- 李孟穎、陳韻文（2012）。慣例方法之戲劇課程視野。載於國立臺南大學戲劇創作與應用學系舉辦之十年耕耘：視野與前瞻—2012 年戲劇教育與應用國際學術研討會大會手冊（頁 73-78）。臺南：國立臺南大學戲劇創作與應用學系。
- Lee, Meng-Ying, & Chen, Yun-Wen. (2012). The vision of drama curriculum of conventions approach. In *The conference handbook of the 2012 International Conference of "Drama Education, Application and Research"* (pp. 73-78). Tainan: Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan.
- 林玫君（2005）。戲劇教育之範圍及其在臺灣發展的概況。載於臺北市兒童戲劇協會與臺灣藝術發展協會舉辦之 2005 臺灣教育戲劇／劇場國際年會：戲劇教育國際論壇（頁 43-52）。臺北市：臺灣藝術發展協會。
- Lin, Mei-Chun. (2005). The boundaries of drama education and its development in Taiwan. In *2005 Taiwan Annual Conference on Educational Drama/Theatre: International Forum on Drama Education* (pp. 43-52). Taipei: Taiwan Arts Association.
- 張秉權（2007）。香港戲劇教育的喜與憂。載於舒志義、黃婉萍（主編），*崎嶇小徑抑或康莊大道？—香港戲劇教育的危·機*（頁 9-19）。香港：香港教育劇場論壇。
- Cheung, Ping-Kuen (2007). Development of drama education in Hong Kong: Triumphs and concerns. In Shu, Chi-Yee, & Wong, Yuen-Ping (Eds.), *Risks and opportunities: The tension in Hong Kong drama education development* (pp. 9-19). Hong Kong: Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum.
- 張曉華（2005）。學制內戲劇教育之規範與發展現況之解釋。載於臺北市兒童戲劇協會與臺灣藝術發展協會舉辦之 2005 臺灣教育戲劇／劇場國際年會：戲劇教育國際論壇（頁 53-73）。臺北市：臺灣藝術發展協會。
- Chang, Hsiao-Hua (2005). The development and norm of drama education in the school

- curriculum. In *2005 Taiwan Annual Conference on Educational Drama/Theatre: International Forum on Drama Education* (pp. 53-73). Taipei: Taiwan Arts Association.
- 梁敏兒 (2003)。文本的閱讀：文學與教育之間。《香港幼兒學報》，2(1)，5-10。
- Leung, Man-Yee (2003). Between literature and education: Introducing “text reading.” *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 2(1), 5-10.
- 陳玉蘭、Dunn, J. (2016)。熱情、夥伴、權力與堅持：一個跨國戲劇課程的生命歷程。《亞洲戲劇教育學刊》，6(1)，9-26。
- Chan, Yun-Lan Phoebe, & Dunn, J. (2016). Passion, partnership, power and persistence: The rise and fall of a transnational drama programme. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 9-26.
- 喬燕冰 (2015年，5月11日)。今天的孩子更要學戲劇。《中國藝術報》。取自 http://www.cflac.org.cn/xw/bwyc/201505/t20150511_294663.htm
- Qiao, Yan-Bing (2015, May 11). Children should learn drama. *China Art News*. Retrieved from http://www.cflac.org.cn/xw/bwyc/201505/t20150511_294663.htm
- 陳韻文 (2006)。英國教育戲劇的發展脈絡。《戲劇學刊》，3，39-62。
- Chen, Yun-Wen (2006). Contextualizing the British praxis of Drama-in-Education (DiE). *Taipei Theatre Journal*, 3, 39-62.
- 彭玉文 (2001)。Creative drama、Drama-in-Education、Theatre-in-Education 的沿革兼論諸譯名問題。載於彭玉文 (主編)，《課室變法：創造劇與教育戲劇實踐》(頁 18-29)。香港：香港教育專業人員協會。
- Pang, Yuk-Man (2001). The development of Creative drama, Drama-in-Education, Theatre-in-Education and the problems of their translation. In Pang, Yuk-Man (Ed.), *Magical classroom: The practice of creative drama and drama-in-education* (pp. 18-29). Hong Kong: Hong Kong Professional Teachers' Union.
- 龍協濤 (1997)。《讀者反應理論》。臺北市：智揚。
- Long, Xie-Tao (1997). *Reader-response theories*. Taipei: Yang-Chih.
- 譚寶芝 (2004)。教育戲劇如何促進讀者回應：以一次詩歌教學為例。載於梁長城、黃瑞珍 (主編)，《閱讀研究與教學的新路向》(頁 81-101)。香港：香港閱讀學會。
- Tam, Po-Chi (2004). How drama education promote reader's response: A case study of poetry teaching. In Leung, Cheung-Shing Samuel, & Wong, Shui-Chun (Eds.), *Current studies on reading research and the teaching of reading* (pp. 81-101). Hong Kong: Hong Kong Reading Association.
- 譚寶芝 (2012)。以繪本紙袋公主結合教育戲劇實踐批判閱讀教學之自我研究：陶造與再陶造戲劇慣例的運用。《當代教育研究季刊》，20(4)，85-120。
- Tam, Po-Chi (2012). A self-study of using *Paper Bag Princess* and drama-in-education for teaching critical reading: Crafting and re-crafting the use of drama conventions. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 20(4), 85-120.

譚寶芝 (2016)。戲劇教育：給幼兒體驗、探索與創作繪本的樂趣。載於張潔盈 (主編)，*戲有益：戲劇融入學前教育教案結集* (頁 15-20)。香港：香港話劇團。

Tam, Po-Chi (2016). Drama education: Let the young children experience, explore, and create picture books. In Cheung, Kit-Ying Natalie (Ed.), *The collection of lesson plans of the integration of drama with the early childhood education* (pp. 15-20). Hong Kong: Hong Kong Repertory Theatre.

外文部分：

Ackroyd, J., & Boulton, J. (2001). *Drama lessons for five to eleven-year-olds*. London, UK: David Fulton.

Adomat, D. S. (2010). Dramatic interpretations: Performative responses of young children to picture book read-alouds. *Children's Literature in Education*, 41(3), 207-221.

Barthes, R. (1974). *S/Z*. New York, NY: Hill and Wang.

Cheng, D. P. W. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of 'play' in the curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 857-869.

Enciso, P., & Edmiston, B. (1997). Drama and response to literature: Reading the story, re-reading "the truth." In N. J. Karolides (Ed.), *Reader response in elementary classrooms: Quest and discovery* (pp. 69-94). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.

Iser, W. (1989). *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. London, UK: Johns Hopkins.

Jackson, A. R. (1999). The centrality of the aesthetic in educational theatre. *Drama Australia*, 23(2), 51-63.

Li, Y. L. (2004). The culture of teaching in the midst of Western influence: The case of Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(3), 330-348.

Lin, Y. S. (2008). Applying drama in Taiwan's primary curriculum: The reality and difficulties through primary school teachers' viewpoints. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 6(1), 1-27.

Miller, C., & Saxton, J. (2011). Story drama structures: 'Recipes' for success. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 147-152). Rotterdam, NL: Sense.

Neelands, J. (2008). A Review of: Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill by Taylor, P. and Warner, C. D. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 112-113.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama 7-11*. London, UK: Paul

Chapman.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Wang, W. J., Tam P. C., Kim, B. J., & Kok, H. L. (2013). New imaginings and actions of drama education and applied theatre in NIE4 in Asia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 79-93.

Winston, J. (2015). Story, play and enchantment: The importance of drama for children in the early years of education. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 5(1), 11-26.

Wolf, S. A., Edmiston, B., & Enciso, P. (1997). Drama worlds: Places of the heart, head, voice, and hand in dramatic interpretation. In J. Flood, D. Lapp, & S. B. Heath (Eds.), *A handbook for literacy educators: Research on teaching the communicative and visual arts* (pp. 474-487). New York, NY: Macmillan.

附錄 教案背景資料

繪本名稱	幼兒年齡		計畫階段	教學主題	教學課節	
	幼班：3 至 4 歲	低班：4 至 5 歲			高班：5 至 6 歲	每節約 30 至 45 分鐘
1 一塊披薩一塊錢			高班	基礎前期	金錢	4
2 三隻小豬			低班	持續	我的家	8
3 大猩猩和小星星			高班	基礎後期	朋友	1
4 大頭妹			高班	基礎前期	認識自己	2
5 巫婆的掃帚			低班	基礎後期	交通工具	2
6 不要再笑了，裘裘！			低班	基礎後期	朋友	3
7 月亮，你好嗎？			高班	基礎後期	認識自己	1
8 我能做甚麼？			幼班	持續	認識自己	8
9 我變成一隻噴火龍了			低班	基礎前期	情緒	2
10 沒毛雞			低班	基礎前期	認識自己	2
11 來到杜立家的動物們			高班	基礎前期	保護環境	3
12 兔子的胡蘿蔔			高班	基礎前期	朋友	5
13 狐狸孵蛋			幼班	基礎前期	愛護	3
14 花格子大象艾瑪			幼班	基礎前期	認識自己	2
15 國王的驢耳朵			高班	基礎後期	認識自己	2
16 晚安，猩猩			幼班	基礎後期	動物	2
17 喂！下車啦			低班	基礎前期	保護環境	4
18 愛蓋章的國王			低班	基礎前期	認識自己	2
19 雷龍做蛋糕			低班	基礎後期	學校生活	2
20 樹逃走了			低班	基礎前期	保護環境	3

Integrating Conventions Approach with Picture Books: The Approaches, Situations and Challenges of Early Childhood Drama Education in Hong Kong

Po-Chi Tam¹

Summary

The use of Conventions Approach with picture books has become a popular teaching mode of Drama-in-Education in early childhood education in Hong Kong. This integration is widely recognized and applied as a creative or innovative pedagogy. However, there is a lack of studies to evaluate the creativity of the actual teaching practice. This study seeks to develop a conceptual framework called “creative gaps” to serve this purpose. According to the reader response theories, the meanings of a text are never complete. Rather, there are always gaps open for readers’ responses and interpretations in their own ways. The application of Conventions Approach to dramatize a picture book basically requires teachers to firstly identify such gaps in the story and then to select and arrange appropriate drama conventions to engage and support the children to fill in those gaps. It in turn posits the children as co-authors in the dramatization and allows them to make use of their previous knowledge, everyday experiences and cultural identity to re-imagine and retell the story in the process.

Based on the teaching strategies for using the drama conventions to dramatize ten classic tales in Heinig’s (2001) *Improvisation with favorite tales: Integrating drama into the reading/writing classroom*, the author has constructed a framework of six aspects and gradations which include warm-up activities, e.g., theatre games; (1) dramatizing the concrete content and the explicit meanings of the story; (2) dramatizing the ambiguous and unclear areas of the story; (3) imagining what could be suggested but is untold in the story; (4) introducing alternative perspectives; (5) adding to the story new characters from the real world; and (6) exploring the social and moral

¹ Assistant Professor / Department of Early Childhood Education, The Education University of Hong Kong

meanings of the story. This framework was used to identify the creative gaps in 20 teaching plans collected from 8 preschools in Hong Kong. The results can help us to evaluate the openness and creativity of the teaching plans.

These 20 teaching plans were drawn from a drama partnership project which aimed to promote the use of picture books and Conventions Approach of drama-in-education in the preschools in Hong Kong. The partnership project required drama artists to provide on-site support and training in knowledge and skills of drama and in drama education to the preschool teachers, and later to co-plan and co-teach drama lessons together with those teachers. Their teaching plans offer insights into the application of Conventions Approach in the Hong Kong educational context. A context analysis was used to analyze the 20 co-written teaching plans. Interviews with the teachers and artists were also conducted to verify the data.

The results reveal that there were in total 270 theatre games and drama conventions applied and arranged but their distribution within the framework of creative gaps is uneven. The details of the distribution are as follows: warm-up activities, e.g., theatre games (52, 19%); (1) dramatizing the concrete content and the explicit meanings of the story (95, 35%); (2) dramatizing the ambiguous and unclear areas of the story (60, 22%); (3) imagining what could be suggested but is untold in the story (41, 15%); (4) introducing alternative perspectives (16, 6%); (5) adding new characters from the real world (2, 1%); and (6) exploring the social and moral meanings of the story (4, 2%). The results show that although the teaching plans could not break through the confinement of the original text for open participation, the creative gaps identified could facilitate young children to explore the story in various ways. Still, attempts were made to facilitate the children to re-create the story through everyday experiences and to discuss the social and moral messages in the story.

Based on these findings, the author suggests that teacher training should put more emphasis on the knowledge in picture book instruction, and on the techniques for analyzing and designing creative gaps so that teachers can facilitate children to creatively and imaginatively explore, interpret and retell the story used.