

airiti

中小學表演藝術教師知識轉化歷程探究：
從在職進修課程切入

**The Process of Performing Arts Teachers' Knowledge
Transformation in an In-Service Training Course**

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通訊作者林玫君

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

Email: imaginelin@gmail.com

摘要

本研究之目的欲探討中小學表演藝術教師在進修課程中教師「知識轉化」的歷程與意義。研究從「教育環境知識」、「表演藝術專業知識」與「教師自我知識」等面向進行分析。研究中呈現師培者運用「課程意識的覺醒」、「直覺歷程的描述」及「理性空間的形塑」等方式，引導教師進行知識轉化。資料分析包含課前問卷、反思作業、師培課程記錄、社群討論記錄及小組反思等。研究結果發現，教師在課程後對「教育環境知識」及「教育專業知識」已經有相當的改變。而在進行現場教學實踐後，從教學省思及訪談資料中顯示，教師對整體課程脈絡的掌握及設計的觀點，有更深刻的體悟。尤其在「教師自我知識」方面，多數教師開始對自我教學的信念產生了新的理解與個人意義。

關鍵詞：在職進修課程、知識轉化、表演藝術、教師知識、教學實踐

Abstract

The purpose of the study is to understand the process and meaning of the elementary and middle school performing arts teachers' knowledge transformation in a teachers' in-service training course. The research is analyzed from the perspectives of educational environment knowledge, performing arts knowledge and teacher's self-awareness knowledge. The research presents how the teacher educator guides the teachers to transform their knowledge through strategies such as awakening teacher's awareness of the curriculum, describing teacher's instinctive process and cultivating rational discussion space. Data analysis includes pre-class questionnaires, reflective homework, classroom observations, group discussions and reflective notes of the researcher team. The results show that teachers' knowledge toward the educational environment and performing arts have changed to a certain degree after the course. After actual teaching in their classes, teachers also experience a deeper awareness on the overall curriculum context and design aspects from the analysis of the reflective notes and interviews. Especially from the perspective of teacher's self-awareness knowledge, most teachers reflect that they start to grasp new understanding and personal meanings toward their own teaching beliefs.

Keywords: in-service training course, knowledge transformation, performing arts, teacher knowledge, teaching practice

airiti

壹、緒論

一、研究背景與動機

自九年一貫至十二年國教一系列的教育改革後，教師所扮演的角色逐漸受到重視。甄曉蘭（2003：66）認為教師對課程改革所抱持的態度、所涉入的思維、所產生的覺知、所帶出的行動，絕對關係著課程改革的成效，也牽引著教學實踐的走向。換言之，教師對於課綱整體精神的掌握、能力指標的轉化、課程內涵的建構及實際教學內容與評量的實踐，都應具備完整「教師知識」，才足以實踐課程改革的精神。

然而，各家學者紛紛對「教師知識」的內涵提出不同見解。簡紅珠（2002：5）認為探討教師知識的內涵應從「理論知識的觀點」及「實踐知識的立場」，亦即「理論知識」及「實務知識」兩部分著手；甄曉蘭（2003）則綜合各方文獻，從教師對「專業知識的覺知」、「自我的覺知」及「教學環境的覺知」來探討「教師知識」的內涵。師培者在面對尤其是表演藝術這類新興的科目，更需仔細思考到底教師的知識為何，又應如何引導，以協助教師將「知識」徹底「轉化」為自己的教學信念與實務能力，達到教師專業自主的理想，才能面對教育的各種問題與挑戰。

徐秀菊、趙惠玲、蘇郁菁（2003：113）曾在九年一貫實行之初，以問卷調查的方式瞭解臺灣中小學藝術教師教學現況，發現教學現場其實有「表演藝術師資極度缺乏、藝術教師未能專才專用、藝術教師對九年一貫藝術與人文領域課程認同度尚待加強，以及教學設備資源有待充備」等問題。然而，時至今日，這些問題或多或少仍然存在於教學現場，特別是表演藝術師資的部分。雖然在九年一貫課程實施後，部分大專校院陸續設立相關的師資培育學程，培育許多表演藝術教師，但因師資生分屬不同的系所，導致培育出來的表演藝術教師專業背景與訓練相當多元且不定。

有些表演藝術教師本身是「舞蹈或戲劇」專業，其「教育和教學實務」的訓練僅限於各校師培課程中部分教育相關學分。因此，這類教師在教學實踐時，深受自己專業訓練的影響，課程大多還是以「表演技巧」為取向，不一定能掌握中小學一般性的藝術教育及表演藝術教育精髓。再加上一般人對「表演藝術」的刻板印象常是以「展演」為主，使得許多學校主管不是指派教師帶領學生參加比賽，就是要求教師規劃期末展演，如此，反倒背離「國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域」的主要精髓，使整體表演藝術教學與課綱理念漸行漸遠。另一方面，對於教學現場部分非專科背景的表演藝術教師來說，在有限的專業知能和教學環境的支持下，要能充分掌握表演藝術的現場教學也是一大挑戰。

與視覺藝術及音樂教育相比，不管是在課程發展、教學策略、師資培育或相關研究等方面，「表演藝術」皆是起步較晚的學科，而在課綱理念的澄清及課程連結的部分更是甚少被討論。使得部分表演藝術教師往往仰賴現成的教科書，缺乏對課綱理念與能力指標反省覺察的能力。再加上近期又展開新一波「十二年國教」的教育改革，現場的表演藝術教師面臨了另一場教育改革的考驗，教師們若依舊缺乏完整的知識體系及轉化能力，很有可能無法達成教育改革的理想。因此，該如何積極地規劃相關的師培課程、提供完整的知識體系、引導教師進行知識轉化，進而對自身的教學實踐有所覺察與省思，都是身為師培者與教育行政單位所需關切的問題。

二、研究目的與問題

近年來，國內表演藝術課程與教學的相關研究陸續提出，其中多數是在探討表演藝術教學的課程設計、教學技巧及班級管理等（吳欣霏，2012；陳韻文，2013；謝佳雯，2014）；另外，亦有部分研究是將之融入其他學習領域，研究其教學設計與執行成效（李之光、潘宣羽，2014；賴恬琪，2013）；還有研究是以不同的理論來詮釋表演藝術課程與教學或是分析兩者之間的關係（吳妃恂、林玫君，2013；林彭媽，2014；Winston、Lin，2015）。

至於表演藝術教師專業發展與師培課程的相關研究數量相對較少，其中有研究是以問卷調查法，調查該地區表演藝術教師參與專業學習社群提升自身專業之成效（洪千蕙，2011）；亦有運用行動研究的方式，探究戲劇社群教師在各階段的戲劇訓練課程中，所遇到的問題、解決的方式及專業發展的成果（陳秀玲，2011）；也有以個案研究的方式，在生手教師與熟手教師經歷不同教學法的師培課程後，分析比較兩者的實踐與省思（楊依婷，2011）；另外，也有透過行動研究來瞭解「案例教學」應用於中小學表演藝術教師培訓課程之歷程與教師在其中之學習與成長（林玫君，2009）；還有研究直接從能力指標的轉化與實踐，探討表演藝術課程的架構與內涵，進而對師培課程的設計提出相關建議（林玫君，2013）。

然而，上述這些研究成果並未拓展至師培機構的在職進修課程中。且綜觀其內容也發現，除了課程設計、教學實踐與能力指標的轉化這類技術層面的問題外，教師的自我覺察與省思才是影響教師落實課綱理念關鍵。換言之，教師專業的主體性，除了需要擁有完整的知識體系外，更重要的是教師轉化及省思的能力。有鑑於此，研究者嘗試在自身任教的「表演藝術課程與教學研究」碩士班在職進修課程中，參考相關文獻，運用不同的策略，引導中小學教師們理解課綱、瞭解表演藝術課程架構及內涵，進而回到現場

實踐課程。期待教師對於表演藝術整體課程能有更清楚的認識，同時習得教師知識轉化與實踐應用的能力。

綜合上述，本論文主要探究大學師培者帶領中小學表演藝術教師進行知識轉化的方法，以前述課堂中的表演藝術教師為研究對象，透過問卷、訪談與討論紀錄等方式，瞭解教師在參與在職進修課程的前後，對表演藝術課程整體知識體系的理解、轉化的歷程，及自我課程實踐的省思，以提供未來師培者設計相關課程之參考。故基於以上研究動機，本研究之問題如下：

1. 師培者如何協助表演藝術教師進行知識轉化？過程中，教師的覺察為何？
2. 表演藝術教師在參與在職進修課程後，如何於教學現場實踐？於實踐的歷程中有何省思？

貳、文獻回顧

近年來，教師在面對一連串教育改革之際，除了職前培訓階段所習得的專業知識外，勢必要面臨課程發展及教學創新的挑戰，Liebowitz（2012）認為知識管理是一種從組織的無形資產中創造價值的過程，它是一種以知識為基礎的系統，以及含括人工智慧、軟體工程、組織改造、人力資源管理與組織行為等概念的綜合體，另外，Chu、Wang、Yueh（2011）則認為知識管理幫助人們改善在組織中存在的意義，並具有承擔責任、合作及分享所知與所學的知識等特性。因此，許多學者開始援引知識管理的相關理論，來協助教師發展自身的專業。而其中范熾文、張阿靈（2013：34）綜合各家學者的看法將知識管理劃分為知識獲取、儲存、應用、分享與創新等層面。但研究者認為在知識管理這樣全面性的理論中，教師的內化能力相當重要。特別是對於表演藝術教師更是如此，在面對國內相關知識體系建立只有 10 餘年的表演藝術，師培者更需要仔細地引領教師檢視課綱中每個環節，瞭解教師對課綱理念的理解、課程內涵的認知、能力指標的轉化與教學實踐的覺察等面向的專業知識，才能對症下藥，透過知識轉化的方法，使教師真正將這些知識內化成自己的專業知識，以發展更進一步的教師專業。

另外，在九年一貫的課程綱要中所提及的「表演藝術」包含了「肢體與聲音的表達」和「藝術展演」等範疇，且在補充說明中明確地指出「表演藝術」是以「表演」為教學的核心媒介，理念上強調過程重於結果，及透過表演的形式來連結學生的生活、傳達意義並觸發其創造與批判的思考能力（何福田、張玉成，2003）。這樣的教育理念與英美各國課程盛行已久的「戲劇教育」不謀而合（張曉華，2007），只是在名稱上國外學者

以「戲劇」或「劇場藝術」為名，而國內則是以「表演藝術」稱之，因此，本文將以「戲劇」與「表演藝術」並陳的方式（戲劇／表演藝術）以凸顯其意義。

綜上所述，在文獻回顧的部分，首先研究者將分析教師知識的內涵與轉化方法，以作為研究者於設計在職進修相關課程之依據。接著分析戲劇／表演藝術課程的內涵，歸納出表演藝術教師所需具備的教師知識，一方面充實在職進修課程的內容，另一方面則提供研究者分析研究對象教學實踐時所需的向度。

一、教師知識的內涵與轉化方法

陳皓薇、林逢祺、洪仁進（2004：112）曾指出課程改革的理想需由教師來實踐，而在實踐的歷程中教師所需面對的挑戰，則有賴教師在其專業素養下的知識轉化。因此若期待教師能更有效地發展自身的專業，必須先喚醒教師對課程的意識，同時建構完整的知識體系，並且找到一套有效的方法來進行知識的轉化，才能使教師在專業且自主的狀態下，實踐課程改革的理想。為達到上述目的，以下將分項說明教師知識的內涵與轉化方法。

（一）教師知識的內涵

簡紅珠（2002）曾提出以「理論知識的觀點」及「實踐知識的立場」兩大主軸來討論教師知識；其中，前者指的是教師應具備的專業理論知識，也就是「knowing that」的知識；而後者則是教師透過實踐所獲得的個人經驗，就是「knowing how」的知識。簡而言之，教師知識包含了「理論知識」和「實務知識」兩大部分。而 Shulman（1987）更將教師知識細緻地劃分成七大範疇，包含了「學科內容知識」（subject matter knowledge）、「一般教學知識」（general pedagogical knowledge）、「課程知識」（curriculum knowledge）、「學科教學知識」（pedagogical content knowledge）、「學習者特性的知識」（knowledge of learner and their characteristics）、「教育情境知識」（knowledge of educational contexts）及「對教育目標與教育價值以及其哲學與歷史淵源的知識」（knowledge of educational aims）。甄曉蘭（2003：76）則綜合各方文獻，將「教師知識內涵」歸納為三個層面：「教育環境知識」、「教育專業知識」及「教師自我知識」。在「教育環境知識」層面，她認為小至教室的情境、設備、空間，大至世界教育思潮與脈動、國家政策、學校體制、社區資源等皆屬於這個範圍。在「教育專業知識」層面，包含學科內容知識、課程知識與一般學科的教學知識等專業知識。因此，不管是課程架構內涵、課程設計理念、實際教學、課後評量、班級經營及學生身心發展等，皆屬於這個範疇。最後，在「教師自我知識」層面，主要是指教師的個人特質、價值觀與教學信念。

上述三種知識彼此環環相扣，與教師養成背景及教學實踐有著密不可分的關係，若要改變教師本身的知識內涵，必須同時從三方面著手。因此，從理想的角度看，教師的知識內涵應該包含這三個層面。然而，就現況而言，即便有了新的教育改革，現場教師在面對每日的教學工作時，重要的還是「教什麼？」「怎麼教？」的問題，換句話說，教師最關心的還是「教育專業知識」層面。

當然表演藝術教師也面臨了相同的問題。尤其與其他學科相比，表演藝術教師的背景相當多元，有戲劇、舞蹈專業出身，也有因學校員額不足而被分配到教授表演藝術課程的非藝術教育教師，使得他們在面對「教什麼？」與「怎麼教？」時，會產生更多的疑惑。最後，往往僅能從一些在職進修課程學習相關專業教育知識或直接參考現成的教科書，較少自行設計課程，或進一步連結到更上層的「教育環境知識」面向。事實上，在課綱取代課程標準後，理想上希望能將「課程設計權」歸還於教師，期待教師們除了發展「教育專業知識」外，更能掌握「教育環境知識」，包含新的教育趨勢、課綱理念與指標的理解、學校與社區資源的連結及運用等。更重要的是，教師能夠重新認識並覺察自己的特質、專長與教育信念，從教學實踐反思中，不斷地進行教師知識的解構再建構，以發展「教師自我知識」，達到教師專業自主的目的。

身為師資培育者，尤其是「表演藝術」的師培者，研究者希望能夠在自己的師培課程中，從表演藝術的「環境知識」、「專業知識」及「自我知識」等三個層面切入，嘗試運用「教師知識轉化」的引導方法，讓參與的學員有機會覺察自我的課程意識，並在同儕的互動討論中，得到專業成長的機會。

（二）教師知識的轉化方法

除了基本的教師知識內涵外，最重要的還是希望教師能將這些內容消化吸收，從課程與教學實踐的面向，將之轉化為自己所擁有的教學信念與知識。陳皓薇等（2004）曾提出「教師課程意識的覺醒」、「教師直覺歷程的描述」以及「教師理性空間的形塑」等三項教師知識轉化的方法。在這三項策略中，第一步就是教師的「課程意識覺醒」。部分學者是從課程的內容、材料、活動及與學生互動的方式等技術層面來探討教師的課程意識，但甄曉蘭（2003：75）認為：

教師課程意識的認知活動，除了包括了教師對內在實務知識的覺知之外，也涵蓋了將內在實務知識轉化成與外界互動及實務實踐的心智思考，以及對教學實踐行動的緣由、價值，及成效的深層批判反省。

因此，「教師課程意識的覺醒」其實就是希望教師能跳脫「習以為常」的狀態，覺察自身所處的環境，開始質疑或是挑戰現有的狀態，進而反省背後的價值信念體系才能使教師產生改變現狀的動力。

在開始覺察後，教師可能會發現自身的教學知識有缺漏，且沒有一個完整的架構，因此需透過「教師直覺歷程的描述」，以敘述性的方式幫助教師將自己現有的知識系統化、結構化，以便從中得到較為深刻的意義。最後，當教師們能深切反省並加以統整自身的課程觀後，就需要「教師理性空間的形塑」來產生一個「對話」的空間。教師們亦可透過這樣的空間產生更多的對話，形成教師間理性對話及專業互助的成長空間。這三項策略可做為研究者在進行知識轉化課程時，提問及討論設計的方向，以達到喚醒教師覺察自我知識的最終目的。

二、表演藝術課程的內涵

另一方面，研究者在進行本研究的在職進修課程討論時，需要針對表演藝術課程不同層面的轉化，帶領教師檢視、反思與討論。而我國藝術與人文領域的課綱是以統整而非分科的方式敘寫，再加上謝政達（2010）也曾提及能力指標需經由教師解讀與轉化，並將教學內容與指標作對應，才能更落實於課程中。因此本節將從藝術與人文領域的課綱中分析表演藝術專業課程的面向，包含表演藝術中的課程統整概念、表演藝術課程的架構、指標的轉化及課程的目標等重要內容，以作為表演藝術教師知識轉化的知識來源。

（一）表演藝術中的課程統整概念

在國民中小學九年一貫課程綱要中認為國民教育之目的是：

透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取與世界觀的健全國民。

（教育部，2008）

在上述的教育目的中，「統整」是一個極為重要的概念。而研究者在分析英美戲劇／表演藝術教育理念時也發現其具有「課程統整」的理念（林玟君，2005），特別是人與自己的經驗統整、人與社會的社會統整及人與自然的知識統整等概念皆是不謀而合。以下將從「課程統整」的三個面向進行闡述。

其中「經驗統整」指的是參與者在學習活動的過程中，都能獲得重建個人經驗之機會，以增進自我的瞭解，發展個人的潛能。在戲劇／表演藝術的教學過程中，特別強

調參與者對人類生活經驗之「想像、體驗與反省」的部分。透過戲劇世界中的「替代情境」，兒童能夠有機會統整自我的舊經驗，以面對戲劇中的困境、體會不同角色內心的矛盾、捕捉五官知覺的感受、容納他人的觀點、並創造方法以克服新的問題與挑戰。這種由直接參與的行動去體驗課程的方式與一般課程的傳授方式非常不一樣。透過五官知覺（sensory awareness）及情感回顧（emotional recall）等戲劇活動，許多塵封已久的生活意象及過往經歷，都在互動情境裡，重新被運用在面對新的問題。

而從「社會統整」的觀點來看，主要是培養參與者在學習歷程中表達、溝通和分享的知能。戲劇／表演藝術課程正可提供這部分的練習。在表演藝術活動互動的過程中，學生需要開放自己去接受他人的想法，發展「傾聽」的技巧、進行雙人或小組性的「磋商」和「分工」的扮演任務。此外，為了能順利地完成帶領者所賦予的任務，學生們必須培養默契並建立共識，在許多戲劇的兩難情境中，學習練習彼此合作、尊重及信賴，同時體驗及運用各領域的知識與民主程序，從上述的歷程中喚起學生「自我的知覺」及「對他人的同理」，以獲得解決問題的能力及社會統整的寶貴經驗。

最後，就「知識統整」的角度來說，「知識」應該是被當成解決「真實問題」的工具，而許多戲劇／表演藝術的取材恰巧都是來自「人類的生活經驗」，這些有關「個人情感、經驗或生活」的真實素材，不但是戲劇／表演藝術課程經驗中，需要面對的挑戰，也是兒童在「實際的生活」中，需要學習解決的真實問題，因此，戲劇／表演藝術課程可說是提供學生面對與思考如何解決真實問題的最佳媒介。

而九年一貫課綱實施要點也提示了課程統整具體可行的方式。教師可以依據不同藝術面向的特質或彼此之間的共通點，採取個別或統整性的教學，最終連結成有結構組織和美育意義的學習單元，而這些單元可依據教師所處之環境與面對之教學對象以「大單元教學設計、方案教學設計、主題軸教學設計、行動研究教學設計及獨立研究教學設計」等方式呈現（教育部，2008）。換言之，在談課程統整時，可以依據教學對象與課程內容的特性，以單一的藝術面向進行教學，亦可以一個主題來統整各種不同藝術面向的學習。

（二）表演藝術中的指標轉化歷程

研究者為了能較為周全地建構我國表演藝術的知識體系，除了分析國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文領域（教育部，2008）的內容外，亦參酌英美的戲劇教育課程主軸（American Alliance of Theatre for Youth、American Association for Theatre in Secondary Education，1987；Kempe、Ashwell，2000），發現其中「探索與表現」的課程目標包含了「創作基本表現」和「展演應用整合」等兩大面向，是為了使每位學生都能學習自我探索、覺知環境與個人的關係，並運用各種形式與媒材從事不同的藝術表現，以豐富自

身的生活與心靈。而「審美與理解」的目標中，則是包含了「回應、賞析與理解」三部分，希望每位學生能透過審美與鑑賞活動，體認各種藝術的風格、文化脈絡及其所展現的價值，同時主動參與多元文化的藝術活動，以提升自我的藝術素養。最後，「實踐與應用」強調學生藝術創作與自我生活及社會文化的關係，其目的在於讓每位學生能理解藝術與生活的關聯，透過藝術活動增強對環境的知覺，認識多元藝術行業、珍視藝術文物與作品、尊重與瞭解藝術創作，並能身體力行於生活中。

而在瞭解藝術與人文領域的課程目標後，必須進一步以「上下連貫」的方式，縱向分析單一階段中的各項能力指標，以找出該階段的核心概念。同時，也需從「左右銜接」的角度，橫向分析各階段的指標內容，以發現其中的差異，協助教師建構一個完整的課程藍圖，使其能針對不同發展階段的學生，設計符合學生能力的課程。

在歸納出核心概念後，必須打破能力指標原先的排列方式，依據其特性重新拆解整併。由於篇幅的限制，本研究將以「探索與表現」第四階段的能力指標為例，以「上下連貫」與「左右銜接」的方式分析後，歸納出「創作基本表現」、「技法形式應用」、「創作展演整合」、「科技媒體結合」、「創作主題發想」及「想法感受表達」等六項核心概念。接著參考教育部（2008）國民中小學九年一貫課綱之附錄教材中表現試探、基本概念、藝術與歷史文化及藝術與生活等內容及國內外戲劇／表演藝術課程的相關資料，依據整併後的核心概念與對應的指標內容，做進一步的整理與補充，以擬定表演藝術具體的教學目標與活動內容。林玫君（2013）曾在研究中，以上述指標轉化的連續歷程，分析表演藝術「探索與表現」相關的能力指標，進而產生具體的學習內涵與教學目標如表 1。

表 1

藝術與人文領域「探索與表現」核心架構與表演藝術細項內容對照表

核心概念	表演藝術學習內涵	表演藝術教學目標
創作基本表現 國小階段	表演藝術基本媒介與元素： • 肢體、聲音與口語的表現 • 簡單人物與情節的創作	• 運用肢體與口語聲音表達情緒與想法 • 透過即興創作，塑造簡單的角色與情節表達情緒與想法
創作表現方法 國中階段	表演藝術技法與形式： • 人物外在與內在的表現 • 編劇：來源、情節、衝突張力 • 導演基礎：畫面編排、走位 • 形式：傳統與非傳統表現	• 塑造合理的角色並清楚表現角色特性 • 從不同來源（劇本、故事、詩篇、文件、影像或意念）發展情節 • 運用戲劇畫面或行動表現獨立想法 • 應用懸疑、衝突手法表現戲劇張力 • 分析傳統與非傳統表演形式、模仿並融入創作中

(續)

表 1

藝術與人文領域「探索與表現」核心架構與表演藝術細項內容對照表（續）

核心概念	表演藝術學習內涵	表演藝術教學目標
創作展演整合 國中階段	劇場技術：	• 運用簡單劇場技術（含視覺／聽覺）
	視覺與音樂效果整合展演：有計畫的戲劇／舞蹈創作	增加展演的舞臺效果 • 進行戲劇／舞蹈的排練及演出 • 投入參與展演計畫並學習分工合作
	科技媒體如錄影、攝影、電腦設備、科技、語音錄製、網路傳輸	運用結合科技媒體於展演中
創作主題想法 社會生活連結 國中階段	• 戲劇主題表現與社會文化的關係、具有社會關懷或自然環境的題材、生活取材	透過編創的內容或主題來傳達社會文化及自然環境的關懷
	• 具有情感特質的題材	透過編創的內容／主題來傳達個人或
	• 個人情感或團體價值觀	團體的情感特質與價值觀

資料來源：林玫君（2013：96）。

表 1 對表演藝術教師來說，是瞭解表演藝術課程架構與內涵的重要資料，也是設計課程與規劃教學活動的重要依據，更是師培者進行課程轉化相關課程的重要參考資料。本研究將依據前述知識轉化的歷程，同時參酌表 1，引導教師自行轉化並建構表演藝術課程的整體內涵，並依此設計課程，實踐於教學現場。

參、研究設計與實施

一、研究設計

本研究旨在探究師培者帶領現場表演藝術教師進行知識轉化的方法與現場教師在經歷師培課程後的改變。因個案研究法具有歸納整合、經驗理解、獨特性、厚實描述、啟發作用和自然類推等特性（潘淑滿，2003），故本研究運用此研究方法。將研究者所授課之班級視為一個個案，探討其自身設計與執行的在職進修課程，與瞭解這些表演藝術教師在參與課程前後，其「教育環境知識的理解」、「教育專業知識的建構」以及「自我知識的覺察與省思」，從中歸納出相關在職進修課程設計的重點和未來發展的方向。

研究參與的人員包含「研究者」、「研究小組」及「表演藝術教師社群」。研究者本身具備多年中小學及幼兒園戲劇課程發展與教學之經驗，而「研究小組」除研究者外，另含兩位具戲劇教學與研究經驗的助理，負責攝影、紀錄各階段實踐的歷程、反思的討論及教師的訪談等資料，並協助研究者分析多元的資料，以呈現師培者進行知識轉化教學的歷程，及現場教師知識的改變。最後，「表演藝術教師社群」為本次的研究對象，

是由 16 位回流進修且具備基礎教學經驗的中小學表演藝術教師所組成，當中有六位是表演藝術專業出身，其餘則為一般教育專業背景之教師。

本研究於 2014 年 9 月開始至 2015 年 6 月結束。執行期間，所有研究成員共同參與一學期 18 堂（2014 年 9 月至 2015 年 1 月）的表演藝術在職進修課程。課程內容包含了課綱理念的解讀、藝術與人文能力指標的轉化、表演藝術的內涵、課程發展與評量的原則及教學設計與實踐等，提供教師教育環境知識及專業知識的完整學習，以及表演藝術課程實務操作與反思的機會。接著，研究對象於下學期（2015 年 2 月至 6 月）返回自己的教學現場，另外設計與實踐表演藝術課程，並記錄自身的教學省思，於研究小組進行半結構式訪談時，分享其自身教學設計的歷程與省思。

於在職進修課程中，研究者嘗試運用不同的策略，形塑教師的理性空間，並引導教師描述其直覺歷程，希望從中探索教師們對表演藝術的課程意識。在課程結束之後，研究者也會運用問卷和訪談的方式與現場教師對話，以瞭解教師在這樣的實踐中，其知識轉化的歷程、覺察與省思，進而檢視研究者所執行的在職進修課程效應。上述各項研究方法中，研究者將與研究小組和現場教師社群形成一個三方互動的關係，透過三者間不斷地反思、討論、實作與修正，來釐清教師的知識轉化歷程與覺察省思，並試圖找出一套有效的師培課程，以協助教師專業的發展。

二、研究流程

依據前述文獻所分析之知識轉化的方式及表演藝術課程的內涵，研究者於在職進修的課程中，將重點放在「課綱理念」、「藝術與人文的課程目標」、「藝術與人文能力指標的轉化」、「戲劇 / 表演藝術之課程內涵」及「戲劇 / 表演藝術課程設計與試教」等面向。下學期，則是讓教師回到現場進行教學實踐，且以訪談與問卷的方式，瞭解教師的覺察與省思。以下是研究步驟：

（一）準備階段與師培課程規劃

研究者先行整理教師知識轉化與戲劇 / 表演藝術課程內涵等相關文獻，並結合過去自身表演藝術教學研究的相關成果，分析歸納重點，以做為師培課程的教材。同時，研究者規劃 18 堂在職進修課程的內容（如表 2），運用提問引導及小組討論的方式營造學習氣氛與對話空間。

表 2
在職進修課程大綱與內容

節次 (日期)	授課大綱	課程內容
01 (09 / 18)	課程大綱說明	<ul style="list-style-type: none"> • 整學期課程規劃說明 • 問卷調查與課前閱讀說明
02 (09 / 25)	藝術與人文領域 基本理念	<ul style="list-style-type: none"> • 總綱基本理念澄清：統整精神、學校本位 • 藝術與人文領域基本理念的評析
03 (10 / 02)	藝術與人文領域 課程目標	<ul style="list-style-type: none"> • 藝術與人文課程目標的討論 • 英美戲劇課程架構與主軸分析
04 (10 / 09)	藝術與人文領域 能力指標	<ul style="list-style-type: none"> • 能力指標的轉化與核心概念的歸納 • 英美戲劇 / 表演藝術核心概念的比較 • 指標核心概念與相關名詞的澄清
05 (10 / 16)	戲劇 / 表演藝術課程	<ul style="list-style-type: none"> • 英美戲劇 / 表演藝術細項內容的介紹 • 我國課綱附錄教材檢視與討論 • 探索覺察、表現展演、審美與社會連結
06 (10 / 23)	藝術與人文領域 教科書分析	<ul style="list-style-type: none"> • 整體課程架構與課程連結 (跨越年級) • 藝術與人文教科書分析、整學期課程設計
07 (10 / 30)	戲劇 / 表演藝術課程 內涵 I—肢體動作	<ul style="list-style-type: none"> • 課程內容、教學與評量原則 • 同儕試教與團體討論
08 (11 / 06)	戲劇 / 表演藝術課程 內涵 I—感官想像、聲音口語	<ul style="list-style-type: none"> • 課程內容、教學與評量原則 • 同儕試教與團體討論
09 (11 / 13)	戲劇 / 表演藝術課程 內涵 II—從議題、物件出發	<ul style="list-style-type: none"> • 課程內容、教學與評量原則 • 同儕試教與團體討論
10 (11 / 20)	戲劇 / 表演藝術呈現 內涵 II—從故事出發	<ul style="list-style-type: none"> • 課程內容、教學與評量原則 • 同儕試教與團體討論
11 (11 / 27)	戲劇 / 表演藝術賞析課程 內涵 III 審美與理解	<ul style="list-style-type: none"> • 課程內容、教學與評量原則 • 同儕試教與團體討論
12 (12 / 04)	表演藝術課程實務設計一	<ul style="list-style-type: none"> • 主題課程設計與討論 (三至四堂課)
13 (12 / 11)	表演藝術課程實務設計二	<ul style="list-style-type: none"> • 主題課程設計與現場教學準備
14 (12 / 18)	表演藝術課程實作省思一	<ul style="list-style-type: none"> • 現場教學實作省思對話
15 (12 / 25)	表演藝術課程實作省思二	<ul style="list-style-type: none"> • 現場教學實作省思對話
16 (01 / 08)	表演藝術課程實作省思三	<ul style="list-style-type: none"> • 現場教學實作省思對話
17 (01 / 15)	表演藝術課程回顧	<ul style="list-style-type: none"> • 綜合省思與討論
18 (01 / 22)	表演藝術課程回顧	<ul style="list-style-type: none"> • 綜合省思與討論

(二) 課綱解讀與指標轉化

於在職進修課程中，運用研究者已整理之講義，引導教師解讀課綱理念及藝術與人文領域的課程目標，以整理出戲劇 / 表演藝術之課程理念。接著，說明能力指標轉化之方式，解讀各階段能力指標，同時參照英美戲劇教育架構，以歸納表演藝術能力指標中的核心概念。

（三）戲劇 / 表演藝術課程內涵與發展原則

研究者於課堂中介紹自行整理的三項戲劇 / 表演藝術課程內涵與評量方式，並帶領教師參與各項內涵實際的課程活動，同時就檢視現行表演藝術教科書的課程編排與敘寫方式，讓教師對戲劇 / 表演藝術的課程內涵與發展有進一步的認識。

（四）社群對話與現場實踐

現場教師運用所學，針對自己的教學對象，擬定一學期的課程目標與教學大綱，接著選取其中三至四堂課的時間，設計一套戲劇 / 表演藝術課程於現場實作。最後，在教學結束時，紀錄其教學反思，並省思整體教學歷程及自身課程意識的改變，以作為教師在社群討論中的依據。

（五）研究結果分析

研究者整理所蒐集的資料，依照研究問題綜合分析，並整理成研究結果，以提供學者進行相關研究與師培者未來設計在職進修課程之參考。

三、資料蒐集與分析

本研究收集的資料包含在職進修課前的「問卷」、在職進修課程的「上課記錄」、研究對象之「課程設計」及「教學反思」、「教師社群對話紀錄」、「訪談」與研究小組的「反思札記」等。研究中，主要以「問卷」、「上課記錄」、「教師社群對話紀錄」及相關書面資料，記錄研究流程的各個階段及研究者與現場教師討論對話內容；透過「研究小組反思札記」於在職進修課程後，提供研究者和小組進行反思討論，以檢視研究歷程與對師培成效的瞭解。另外，也會蒐集教師於現場教學的「課程設計」與「教學反思」，作為瞭解教師連結理論、課程與教學實踐的分析依據。最後，在現場教學結束後，以「訪談」的方式深入瞭解現場教師經歷教學與整個研究歷程的回應，包含期間所遇到的問題及解決方式，以分析造成教師改變的原因。原始資料的編碼方式請參見表 3。

表 3

原始資料編碼意義表

資料類型	編碼	意義
在職進修課程紀錄	TC1030901 (類別、日期)	師培者課程紀錄
社群討論紀錄	GD1030902 (類別、日期)	表演藝術教師社群討論紀錄
小組反思札記	RN1031218 (類別、日期)	研究小組反思紀錄
教師教學反思	TR1040115 (類別、日期)	教師個人之教學紀錄與省思
課前問卷	QN01-1101 (類別 / 師 / 日期)	教師個人專業知識之認知理解
教師訪談	IN01-0405 (類別 / 師 / 日期)	教師訪談紀錄

而上述資料的收集、整理與分析將會以 Yin (2009) 針對個案研究所提出的「依賴理論假定、發展個案描述、同時使用質化與量化資料及思考對立解釋」等四種分析策略，以教師知識內涵與轉化方法的理論，發展表演藝術在職進修課程內容，描述研究對象的表現，並且運用所蒐集的資料思考研究對象的知識轉化與教學實踐。另外，在資料的驗證上，研究者採取三角檢證的方式如圖 1。

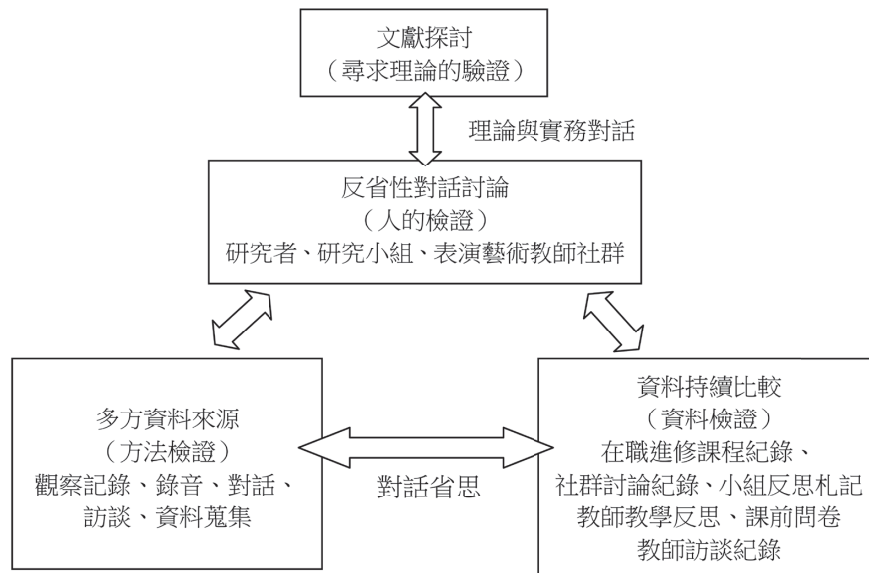


圖 1 研究效度建構圖。

研究者並依據 Denzin (2006) 所提出的資料、研究者、理論以及方法論等四個面向交叉對照。其中資料的部分將透過時間（在職進修課程前、中、後）、空間（在職進修課堂及研究對象自身的教室）、人（研究者、研究小組與研究對象）交叉對照；至於研究者的部分，研究者於進行在職進修課程設計與實施、訪談研究對象以及資料整理等階段，均會與研究小組成員相互討論，以確認事實內涵為何；理論的部分則是於研究設計時參考不同知識轉化的理論，以瞭解研究的全貌；最後方法論的部分，則是透過觀察記錄、錄音、對話、訪談及資料蒐集等方法，蒐集包含課前問卷、反思作業、課堂記錄、社群討論、小組反思、教師教學反思及事後訪談等資料，來獲得多面向的證據，使研究更加縝密。

肆、結果與討論

本研究主要探究師培者如何透過計畫性的在職進修課程，運用「課程意識的覺醒」、「直覺歷程的描述」及「理性空間的形塑」等教師知識轉化的方式，引導表演藝術教師

進行自我知識轉化的歷程。同時，也欲針對教師們在經歷課程與教學實踐後，對教師自我知識體系的覺察與改變情形進行瞭解。研究結果一將呈現師培者的具體課程引導及教師在「教育環境知識」及「教育專業知識」等兩方面知識轉化歷程。研究結果二則是透過事後訪談與課程省思，瞭解表演藝術教師在進行現場教學實踐後，對教師知識轉化的覺察與發現。

一、師培者課程的引導及教師知識轉化的歷程

以下將透過課前問卷、反思作業、在職進修課程記錄、社群討論記錄及小組反思札記等資料，呈現師培者與教師們如何透過進修課程，對表演藝術的「教育環境知識」藝術與人文的課綱理念及「教育專業知識」如戲劇／表演架構、課程內涵及課程設計等進行知識轉化的歷程。

（一）教育環境知識轉化：對表演藝術教育理念、課綱及校本課程之覺察

第一、二堂的課程規劃主要是以教師對「表演藝術教育環境知識」的理解與轉化進行引導。在第一堂課中，先邀請參與教師填寫問卷，希望透過問卷瞭解教師們的學習背景與想法，也可提供師培者對上課內容或引導方式進行調整。問卷是以開放式問答的方式，要教師在課前對「總綱理念」、「藝術與人文領域理念」、「學校本位課程」、「能力指標」及「課程設計」等先針對自身經驗及想法回應。第二堂課主要以「總綱及藝術與人文領域」的基本理念進行澄清與引導。在上課前，師培者先以「作業」的方式，要求教師們重新閱讀課綱，鼓勵大家先行撰寫摘要，並對課綱進行初步的評析。實際上課時，老師們就參考自己事前的閱讀作業，以提問的方式，逐段討論並反思自己對課綱理念的詮釋（TC1030925）。

從所回收的問卷中分析可發現，九成的教師在面對課綱的態度上，都肯定閱讀課綱的重要性，並認為透過課綱的分析能幫助自己瞭解國家基本的教育理念及發展目標（QN08-0918）。但在實際上課時的討論，教師們卻承認，除了在職前師培階段與少數研習課程中閱讀過課綱外，並沒有在實際進入教學現場後回頭檢視其中的條文，且逾七成的教師認為自己對於課綱實質內涵是處於一知半解的狀態（GD1030925）。在師培者的省思中，也發現教師們在課堂中踴躍地發言，而透過重新閱讀與討論，教師們似乎開始以質疑的態度面對自己對課綱的疑問，並重新檢視平日「習以為常」的教育概念（RN1030925）。

從課前問卷中也發現教師們對於課綱中「統整精神」有著不同程度的理解，近九成

的教師都認為統整精神是從單一主題出發，結合多個學習領域來發展課程的外在統整方式（QN05-0918），而忽略了課綱對統整精神「理性與感性之調和、知與行之合一、人文與科際之整合等」（教育部，2008）的內在詮釋。這也促使師培者在進行課程時，花了一段時間討論「課程統整」的知識內涵，並援引英美課程來釐清「課程統整」的概念，最後運用實際的戲劇課程案例說明其實踐的方式，釐清教師相關的概念（TC1030925）。

從社群討論記錄中（GD1030925），也發現教師對於課綱的疑問，包含「概念說明不清」、「過於抽象不易閱讀」及「專有名詞的解釋不足」等，而這些正是阻礙教師們對藝術與人文課綱理解的關鍵。從在職進修課程紀錄發現（TC1030925），為了讓教師們習慣於運用「直覺歷程的描述」來增進教師知識，師培者常常要求教師們用自己的話語和教學實例來解釋所理解的抽象概念，這也回應了知識轉化的引導，同時師培者需要思考如何運用「理想化為實作」、「抽象化為具體」、「宏觀化為微觀」、「單純化為複雜」及「上位概念化為下位概念」等原則，協助教師對前述問題的澄清與理解。

第二堂課是以「學校本位課程」進行「教育環境」的教師知識為討論重點。在課程進行前的問卷中，發現有 10 位現場教師都認為「學校本位課程必須動員全校所有人員，整合全校資源，由全校共同執行，而望之卻步」（QN08-0925）。有趣的是在實際上課時，師培者邀請教師針對自己學校的社區特色進行討論，剛好其中一位教師談到如何運用該校學生所熟悉的當地特產—「蒜頭」的相關經驗，與學校課程連結，形成該校特色課程。師培者順勢要兩人一組，互相討論個別學校社區環境的特色，再思考回去後如何連結校本課程及自己的表演藝術課程（TC1030925）。透過這樣熱烈的討論與理性的對話（GD1030925），教師們才發現原來只要從學生的生活環境與經驗出發，配合社區中的資源以及教師的專長等要領，學校本位課程其實沒有想像中的複雜與困難。在事後訪談中，也有教師反應：「其實應該從學生的社區生活經驗出發，就很容易連結表演藝術與校本課程」（IN05-0405）。

雖然才進行二堂課，教師對社群討論的方式相當認同，認為比較有機會找到志同道合的夥伴，在社群中進行理性的對話與自我專業成長。在訪談中有教師就表示：「自己在閱讀總綱與進行理念的摘要，與到教室中和老師同學一起討論的感覺很不一樣。因為可以發現彼此之間相異的觀點，激盪出不同的火花，不管是對課程設計，或是對表演藝術教學的熱情，都有極正面的影響」（IN03-0421）。

（二）教育專業知識的轉化：對課程的目標、設計及常用教科書的反思

在第三、四堂課中，教師在課前先回答問卷並進行指定閱讀與反思作業，對「藝術

與人文課程目標指標」、「英美戲劇課程主軸」及「指標轉化研究」先行解讀。上課時師培者再針對這些資料，引導教師重新建構「表演藝術的核心概念」。

從課前問卷中發現，大多數習慣使用教科書的表演藝術教師很少主動回頭探究課綱中「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」等目標的實質內涵（QN03-0918）。從課程紀錄中顯示（TC1031002），當師培者要大家以分組方式，分享與討論彼此作業中自行歸納的核心概念時，教師們發現了許多從未思考的問題。從小組省思札記中也發現：「在小組實際歸納表演藝術的核心概念並對照組間的異同後，發現這樣有意識反覆解構與建構指標的歷程，似乎能幫助教師重建自己對能力指標與表演藝術相關核心概念的理解」（RN1031002）。

從社群討論中也發現（GD1031009），教師們大多能跳出習以為常的狀態，重新思考課綱中能力指標的既定內容，反思不同指標的意義與不同年段間指標的關係。此外，透過能力指標的分析與重組，教師們也發現指標中的一些問題（GD1031009），如：「能力指標中有許多看來相似的名詞，卻沒有明確的定義，容易使讀者產生混淆」；「就算是同一個名詞，也會因為各自的理解不同或出現在不同脈絡中，而產生不同的意義」。例如：「媒介」、「媒體」、「藝術媒體」與「科技媒體」等類似的名詞，個別的意義指的是什麼？彼此之間的關係又是什麼？研究中也發現，透過師培者所引導的小組討論，使教師彼此間產生一個理性對話的空間，以逆推的方式，釐清各別名詞所指涉的內涵以及彼此之間的關係（GD1031009）。

第五及第六堂課重心逐漸從「理念概念」的澄清，轉移到實質「課程內容及設計」的討論。在第五堂上課前，教師們事先閱讀「藝術與人文領域」的附錄教材及英美戲劇教材的內容，並於課堂中比較臺灣與英美課程的差異。從課程紀錄中（TC1031016）顯示，在師培者的引導下，教師分組比較前述的差異，並把它放入上一堂課所歸納出的核心概念下，針對個別小組的教學年段擬定具體的教學目標。從討論（GD1031016）及作業中發現，透過小組同儕間理性的對話，各組教師們都能將自己教學年段的「核心概念、學習內涵及教學目標」對照並重新整合，進而使全班建構一份橫跨小學低、中、高及中學共四個階段的總表，以做為未來課程設計的參考。

在第六堂課中，教師們需要參考課程總表，自行設計一學期的課程，並對「教科書」的內容進行評析。從課程紀錄中發現（TC1031023），多數教師會從表演藝術的核心概念開始編排課程；再參考前次的總表，依據個別階段學生的學習經驗與身心發展，列出學習內涵及教學目標。從小組討論中（GD1031023），也發現教師們比較注意細節的描

述，往往忽略整體的表演藝術課程架構。透過資料也發現更有趣的是，師培者似乎不斷地反覆提問：「這和前一個學期的關聯是什麼？下學期呢？」教師們似乎因此覺察到課程的安排，除了單一學期，也需要全面性地思考該課程在每個學期及每個年段前後銜接的問題（RN1031023）。

在對整體課程架構有了深刻的認識後，師培者要求小組以「編審」的眼光，重新檢視自己常用的「教科書」。從研究小組反思札記中，發現教師似乎比較能跳離平時慣用的課本進行反思：「每個人都積極投入檢視的活動，成為專家，運用對表演藝術課程的新認知與覺察，胸有成竹地提出自己的批判想法」（RN1031023）。在事後訪談中，也有教師提到：「縱使是面對良莠不齊的教科書，還是可以依據自身對於課程內涵的理解，去蕪存菁，將教科書視為眾多的參考資料之一，並於其中選用適合的素材與活動，來達到自己所設定的教學目標」（IN05-0321）。

在教師社群討論資料中，也顯示許多對教師自身有意義的發現，如：「同一個版本出現兩種不同的編排方式，在年段的課程銜接上，很容易混淆使用者，造成現場教師的困擾」；「誤植了非該階段的能力指標」；「除了『探索與表現』的能力指標出現地較平均外，『審美與理解』及『實踐與應用』項目下卻有部分能力指標未曾被提及等情況發生」（GD1031023）。在事後的訪談中，也有教師表示：「以往都是盲目地依據教科書的規劃來進行課程，很容易見樹不見林，忽略課綱中某些需要教給孩子的能力。經過課堂的討論，更能掌握表演藝術的課程內容，在參考教科書內容時，也比較能以專業的眼光進行挑選」（IN04-0321）。

二、表演藝術教師教學實踐中的知識轉化

在課堂中探究表演藝術教師的知識後，師培者也希望透過事後訪談與課程省思，瞭解進修教師在經歷實際課程設計與現場教學後，對教師自我知識轉化的覺察與發現。在第七到 11 堂課程中，師培者先安排教師們在課程中針對各類的課程活動，進行同儕試教和評量分析。接著要求教師們依據自己教學對象，設計三到四堂的課程，並回到現場進行教學實踐與反思，隨後回到課堂中進行討論，最後進行個別訪談以瞭解教師對自我知識的改變。

綜合相關的資料分析，發現教師知識轉化包含三個面向：「教育環境知識的覺察：對表演藝術整體脈絡的掌握及課綱指標的釐清」、「教師專業知識的覺察：對表演藝術課程及教學的設計與反思」、及「教師自我知識的覺察：對個人價值觀與教師信念的反思」。以下將進一步討論研究的發現：

（一）教育環境知識的覺察：對表演藝術整體脈絡的掌握及課綱指標的釐清

參與課程前，許多教師認為職前訓練中並沒有機會修習相關的課程，多半依賴教科書進行課程；但是參與這次的課程後，才發現自己對整體表演藝術的架構有了更清楚的掌握：

我先前對表演藝術課程架構與內涵缺乏完整的理解，在進行課程時，多以教科書為主；選擇課程時，往往是從單一活動的角度來思考，而這樣的方式，容易使課程偏重在自己的專長（如舞蹈動作），或是因為沒有核心概念而顯得支離破碎……透過進修課程中師培者一步步的引導與同儕的對話，讓自己對表演藝術整體課程架構與內涵有更清楚的認識與理解。（IN03-0321）

在個別訪談中，也有教師表示，自己最大的收穫就是釐清對能力指標的認知並更明確地掌握表演藝術整體課程架構。一位參與進修課程的教師就在訪談中表示，在釐清能力指標中類似的名詞如「藝術媒體」與「科技媒體」後，隨即意識到自己先前課程不夠完善之處：

這也讓我發現課程中有很多東西沒有教給學生。例如在第四階段的能力指標特別重視「科技融入」的部分，這是我在上課前沒有特別意識到的部分。在上完課後，回到教學現場時，剛好有一個外國的舞團即將要到臺灣表演，於是我就設計了一堂課，要學生對這個表演的內容是什麼，舞團本身有什麼樣的特色，舞團的歷史等先行查閱。我是先分配每個小組工作，請他們上網蒐集相關的文字及影音資料，等到正式上課時，再由同學們上臺報告給全班聽，這樣由學生自行整理說明的方式比起老師直接講述，更能培養學生的資料整理及口語能力，同時也可以達到能力指標「科技融入教學」的目的。（IN02-0423）

也有教師反省在上完進修課程與實際教學後，在設計課程時會從更鉅觀的角度整合課綱中「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」三項課程目標。一位教師在社群對話中就表示：

在課程設計時，容易以單一課程目標為主，分別從三個分項的課程目標，不同的年齡階段和能力指標分開檢視；往往見樹不見林，忽略這三項應該是彼此相關，是可以同時存在於一個課程中。（GD1030115）

另外也有一位教師在訪談中，也提到自身對於「整體課程脈絡掌握」的覺察：

之前在教學時關心的是學生整體的參與度。但在閱讀並參與進修課程後，發現課綱是有一定的邏輯與架構的。因此，我覺得在一堂課中的引起動機其實是等同於探索的部分，而發展活動則是包含了表現、審美與理解，最後課程總結則是要連結學生的生活，也就是實踐與應用的部分。（IN03-0423）

（二）教師專業知識的覺察：對表演藝術課程及教學的設計與反思

透過教學省思與事後訪談分析，發現教師比較能運用進修課堂中所討論過的主題，細緻地檢視與評估自己的課程，這也間接顯示教師們對於自我表演藝術專業知識的覺察情形。

以「野獸國」的課程設計為例，教師在反省中提到事先規劃課程的重要：

先前雖然常常將戲劇活動融入教學中，但上過課後，這次的課程卻不太一樣。學生覺得這次的戲劇課「和平常上課的活動不同」，我想是因為這次是「有計畫地」進行戲劇課程。這也提醒我們要讓戲劇課有系統，變成一種學習模式，如同其他科目一樣。目前，低年級的藝術與人文包含在生活課程之中，但有關表演藝術的部分卻相當的少，老師要做好戲劇課程的規劃，才能讓學生真的從戲劇中學習並建構其能力。（TR1040115）

另外，有些教師在瞭解課程統整的意義後，也將學生社會與生活經驗的內容納入考量，以「花木蘭」的課程設計為例，這組教師在反思自己的課程時提到：

正值青春期的國小高年級及國中學生，發現同儕間經常會因為「性別」而開他人的玩笑，甚至在正式的表演藝術課堂中，也會有意無意地以言語或動作來取笑他人。為了讓學生能夠學習尊重每一個人，教師選擇了學生熟悉的「花木蘭」做為探討「性別議題」的素材。我們運用教師入戲、故事棒、集體雕塑、靜像畫面與良心巷等學生已有經驗之戲劇策略，嘗試開發「探索與覺察」之外的課程，朝向「實踐與應用」的教學目標：「透過編創的內容／主題來傳達個人或團體的情感特質與價值觀」。（TR1031218）

從上述的例子中，可以看到教師在設計課程時已經會運用學生在國文課中所習得的「花木蘭」內容，並加上生活經驗中常遇到的「兩性問題」，透過戲劇互動策略促進同儕社會互動中對於「個人或團體的價值概念」，進行討論與反思。

還有一位老師則是從綜合面向和「賞析教學」的角度進行省思，認為進修課程中「戲劇賞析的引導」，與自己以往的理解與教學實踐有所不同：

在賞析的部分，以前都覺得賞析課就是放影片給學生看，所以我自己下意識就很少放影片給學生看，反而透過學生自己小組呈現中的同儕回饋，進行賞析課程。現在，我知道在課網的第四階段審美與理解中，是必須針對不同的藝術元素（如戲劇元素：衝突等）或是不同藝術風格（古典或是現代），來進行賞析與理解的課程。因此，我也會特別選擇一些影片的片段對這個部分進行教學。（IN01-0423）

在進修課程中，曾針對課程設計程序與教學評量進行細部的討論，依照「學習領域」、「主題」、「情境脈絡」、「角色」、「框架」、「符號」及「策略」等面向，逐一思考其課程設計的內容，這也讓教師們在檢視自我課程設計時，有具體明確的依據。以「白蛇傳」課程為例，在期末的省思討論時，小組教師便應用課堂所學，依照上述面向一一檢討其教學歷程（GD1040115）。在這樣系統性地分析課程中，教師發現：

很容易看出課程內容與目標契合的程度以及課程設計與實際教學的優缺。就上述「白蛇傳」的例子，教師在事後檢視自己所設計的課程發現由於教學對象為七年級的學生，且在設計之初希望以引發學生「探索與表現」的能力為主要教學目標，所以在課程中較為缺乏「符號」的運用。下次在課程設計時，可以嘗試將戲劇符號加在教學活動中，以提升教學活動中的戲劇美學概念。（TP1040115）

有些教師也會從實際教學中學生的反應，反思自己課程的設計：

課程設計要重視學生的想法：在「肢體創作—阿奇的房間」活動中，有學生提出要二、三人組合成家具的想法，此時老師不必設限一定要從個人再發展成兩個人的組合，而應重視學生提出的建議，讓學生有更大的表現空間……發展學生學習的主動性，也是老師教學改進的依據。（TR1040115）

（三）教師自我知識的覺察：對個人價值觀與教師信念的反思

在教師自我知識的覺察上，主要是指教師的個人特質、價值觀與教學信念的反思。有些教師對於「課程省思」的重要性，有了新的覺察：

以前自己教完課就是教完，不太會去檢討其中的問題，但在經歷了進修課程後，瞭解了省思的重要性，課後會回頭檢視課程的設計是否完整，課程與課程的銜接

是否順暢，學生是否能理解老師真正要交給他的東西，未來是否有更好的操作方法使課程更加豐富流暢。(IN01-0421)

從學生的回饋中，也有教師體會到，教師若能夠對表演藝術課程妥當調整安排，比起其他的課程，戲劇更能讓不同性向的學生「展現自我、與他人合作、提升自信」：

透過錄影畫面，發現平時課業不佳的孩子在戲劇課卻能大方的運用肢體和聲音表達，並展現與他人合作的能力。另外，學生的日記中也出現了這樣的記錄：「我覺得演野獸大王的9號(同學)，他的聲音沒有比三隻野獸還大聲，(但是)我知道他已經盡力了。」這證明了戲劇不僅提供機會讓學生表現，學生也能從戲劇去觀察到其他人的努力與付出。相對於其他課程，在戲劇教學時，老師的敏銳度要更高，才能觀察到學生在動態活動中的反應和表現，並把握時機給予讚美和鼓勵，用戲劇來提升學生的自信心。(TR1040115)

從實際的教學中，有教師覺察到自己重新定義了表演藝術課程，認為「表演藝術課程不該只是劇場遊戲」：

剛開始教復興的學生時，學生曾經問過我：「老師為什麼你的課都沒有遊戲課？」我就問「什麼遊戲課？」學生說：「因為以前老師在表藝課時，會讓我們玩很多遊戲呀！」我覺得很可惜，因為那有點誘導小孩子，認為表演藝術就是在玩遊戲，且孩子並不知道老師帶這個遊戲的用意是什麼？我覺得應該就像這次主題性的課程一樣，遊戲是能夠有目的地融入，例如：破冰、語言的練習等目的，應該是要講給學生聽才對。我也體認到「表演藝術課程不是只有劇場遊戲」。(TR1040122)

也有教師開始對自己過去的課程主導方式有所覺察，認為表演藝術老師應該將課程的主導權還給學生，這也是作為一位老師最大的挑戰：

整體來說，學生對這一系列的課程是能夠接受且喜愛的，細想原因應該是在於教師不再是課堂的主導者，是可以與之協商甚至挑戰的角色，教師將學習的主導權交到學生手上，學生非常喜歡這樣的轉變，教師也樂於在旁觀察學生的想法及體察其改變。(TR1040115)

伍、結論

本研究以中小學表演藝術教師在職進修師培課程為主題，從「教育環境知識」、「教育專業知識」與「教師自我知識」等三個面向，瞭解教師在課程中「知識轉化」的歷程與教學實踐後對自己教學實踐的覺察與省思。研究結果發現師培者運用「課程意識的覺醒」、「直覺歷程的描述」及「理性空間的形塑」等方式，引導教師對表演藝術之「教育環境知識」、「教育專業知識」及「教師自我知識」等面向能有深度理解與覺察。

從問卷中可以發現在參與進修課程前，大部分教師都認同理解「課綱及能力指標」等國家教育政策這類教育環境知識的重要，但也顯示教師們在理解的過程中遇到一些問題而阻礙了教師知識的覺察能力，例如：理念說明過於簡略、名詞定義不清以及概念過於抽象等。同時，在課程前的閱讀作業也顯示教師對「課程統整」及「學校本位課程」等兩項核心理念都需要進一步討論及澄清。在「教育專業知識」的層面，研究者也發現，雖然教師知道藝術與人文領域中「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」三個重要課程目標，但卻無法具體掌握其中的訣竅。至於個別目標下的分段能力指標教師也未有機會深入思索，並連結到課程設計及常用的教科書內容之判讀選擇上。

研究者在研究中有計畫地進行進修課程的設計，透過「課程意識的覺醒」、「直覺歷程的描述」及「理性空間的形塑」等方式，嘗試對表演藝術教師知識進行轉化。透過重新閱讀、討論分享和實際解構課綱指標的歷程，讓教師突破平日教學的慣例與思考的窠臼，對「教育環境知識」如課綱理念、藝術與人文課程目標及能力指標的釐清、不同階段能力指標間意義的連結，產生了新的覺察與體悟。另外，透過小組實際的課程設計和教科書批判，教師才發現自己平日對教科書長期的依賴感，進而對表演藝術「教育專業知識」的內涵，產生意識的覺察和實質的理解。

在教學實踐後，透過事後訪談與課程省思，表演藝術教師在「教育環境知識」的面向，無論是對於課綱及能力指標的理解或整體架構與脈絡的掌握程度，顯現出更高度的課程意識。同時，在「教育專業知識」的面向，教師已經逐漸從「課程的執行者」轉變成「課程的設計者」，多數教師逐漸能拋開教科書定型化的內容，以自己的教師專業知識，有意識地檢視自己多年來「習以為常」的教科書使用模式。在實際課程設計中，教師也能以更全面的觀點並從學生的生活經驗出發，選擇有意義的主題，透過戲劇情境化的具體展現，設計能讓學生透過表演藝術課程體察生活與自己關係的課程。

最後，在「教師自我知識」的面向，從訪談與教學省思作業中，反映出不同教師對自己個人教學信念的覺察。有的教師體會到「教學後進行課程省思」的重要性，進而體

現在與學生實質的互動；也有教師發現「表演藝術」在達到藝術課程目的之外的教育意義，認為它可以讓學生「展現自我、學習合作並提升自信」。另外，有教師重新思索表演藝術課程內涵的意義，認為「它不該只是劇場遊戲」；更有教師在連續師生互動後的省思中，也開始覺察到自己應該將課程中的「主導權」還給學生。這對一般以「教師」為主的教學信念，是一項相當大的突破。

除了教師自我覺察的成長外，研究者在研究中嘗試運用文獻提及的教師知識轉化原則，如「課程意識的覺醒」、「直覺歷程的描述」及「理性空間的形塑」等進行進修課程。透過具體的實踐，研究者本身也對這個轉化歷程有著深刻的體悟。如在「直覺歷程的描述」的運用上，當表演藝術教師們在對表演藝術指標與課程架構進行閱讀及討論後，開始發現自身教學知識有缺漏時，師培者嘗試引導教師將自己的理解與教學應用敘述出來，並使自己現有的知識系統化、結構化，以便從中得到較為深刻的意義，這樣的方式是具有高度效益且能真正的將知識內化。

透過在職進修課程紀錄與省思，研究者也發現了一些具體有效的引導方法，可以做為未來參考，如：事前問卷分析及閱讀作業可以幫助教師對相關資料進行反思詮釋。在課程中營造開放又安全的環境，有目標地引導教師自然地分享自己的教學經驗與想法。另外，也善用大組與小組提問討論，以增進社群討論與理性對話的機會。最後，要教師分組進行課程設計、同儕教學及現場教學的方式，也讓教師從實作經驗中，反省自己的課程與教學實踐。這是本次研究可作為未來師培課程進行教師知識轉化的具體建議。另外，在整體課程的設計上，研究者認為未來在安排這樣的進修課程時，可以延伸為一學年的課程。上學期著重在教師知識轉化的理論部分，並且同時有更充裕的時間討論課綱中探索與表現、審美與理解兩大部分，而下學期則可依據歸納出的課程目標設計更為長期的課程，使參與的教師能有更全面性的思考機會。

整體而言，本研究讓研究者本身對表演藝術的「教師知識」及如何進行教師知識轉化有深刻的體驗，也希望這個歷程能提供未來師培的參考。而現場教師在師培課程中對自我「教師知識」的覺察與反省，能實踐於其教育現場，使得這些教師真正成為一位轉化型知識分子。同時，透過教師社群間的討論來調整自我的教學認知，形成一個良善的循環，這不但能提升教師專業社群的發展，也是面對未來國家教育的改革最需要的動力。

引用文獻

中文部分：

李之光、潘宣羽（2014）。運用教育戲劇策略在原住民族孩童的傳統婚禮文化學習之探究。
戲劇教育與劇場研究，6，37-55。

Lee, Tze-Kuang, & Pan, Hsuan-Yu (2014). A study of an educational drama strategy embedded in the traditional culture learning for aboriginal children: Using “wedding ceremony” as an example. *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 6, 37-55.

何福田、張玉成（編）（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要補充說明。臺北市：教育部。
He, Fu Tian, & Zhang, Yu Cheng (Eds.). (2003). *Grade 1-9 curriculum guidelines supplement*. Taipei: Ministry of Education.

吳妃恂、林玫君（2013）。課程統整在幼兒園之實踐：從故事之戲劇框架切入。*戲劇教育與劇場研究*，4，7-32。

Wu, Fei-Hsun, & Lin, Mei-Chun (2013). Curriculum integration in kindergarten: Building from dramatic framework of stories. *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 4, 7-32.

吳欣霏（2012）。過程戲劇在英語口語溝通策略訓練之成效。*戲劇教育與劇場研究*，2，41-78。

Wu, Hsin-Fei Victoria (2012). Process drama in training of English oral communication strategies. *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 2, 41-78.

林彭嫻（2014）。社會戲劇遊戲之後設溝通研究。*戲劇教育與劇場研究*，6，7-36。

Lin, Wen-Pin (2014). Study of metacommunication in child's sociodramatic play. *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 6, 7-36.

林玫君（2005）。創造性戲劇理論與實務：教室中的行動研究。臺北市：心理。

Lin, Mei-Chun (2005). Theory and practice of creative drama: An action research in the classroom. Taipei: Psychological.

林玫君（2009）。案例教學法應用於教師培訓之研究。*藝術教育研究*，17，1-38。

Lin, Mei-Chun (2009). Study of case method. *Research in Arts Education*, 17, 1-38.

林玫君（2013）。中學藝術與人文領域「探索與表現」能力指標轉化初探：以七年級表演藝術課程為例。*課程與教學季刊*，16（3），79-110。

Lin, Mei-Chun (2013). The transformation of “exploring and performing” competence indicators in arts and humanity learning area in junior high school: Using performing arts curriculum in the seventh grade as example. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 79-110.

洪千蕙（2011）。國中表演藝術教師參與專業學習社群以提升專業成長之成效研究：以高雄市為例（未出版碩士論文）。國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所，臺北市。

Hung, Chien-Hui (2011). *The effectiveness of professional development of junior high school performing arts teachers participating in professional learning community: The case of*

- Kaohsiung city* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Arts and Humanities Education, Taipei National University of the Arts, Taipei.
- 范熾文、張阿靈 (2013)。桃園縣國民小學教師知識管理與教學創新關係之研究。《教育經營與管理研究集刊》，9，31-59。
- Fan, Chi-Win, & Chang, A-Ling (2013). A study of the relationship between teachers' knowledge management and teaching innovation of elementary school in Taoyuan. *Bulletin of Educational Entrepreneurship and Management*, 9, 31-59.
- 徐秀菊、趙惠玲、蘇郁菁 (2003)。臺灣中小學藝術教師教學現況調查之研究。《藝術教育研究》，5，83-127。
- Hsu, Hsiu-Chu, Chao, Huei-Ling, & Su, Yu-Ching (2003). Investigation of the current Taiwan art teacher and teaching in the elementary and secondary schools. *Research in Arts Education*, 5, 83-127.
- 張曉華 (2007年7月)。臺灣與英美戲劇教育政策之發展與比較。論文發表於百年樹人 IDEA2007 國際戲劇 / 劇場與教育聯盟第六屆世界會議，香港。
- Chang, Hsiao-Hua (2007, July). *Comparison of theatre education's policy between Taiwan and Anglo-Saxone (UK, USA) countries*. Paper presented at the 6th World Congress for International Drama / Theatre and Education Association (IDEA), Hong Kong.
- 教育部 (2008)。《國民中小學九年一貫課程綱要》。臺北市：教育部。
- Ministry of Education. (2008). *Grade 1-9 curriculum guidelines*. Taipei: Ministry of Education.
- 陳秀玲 (2011)。《教師專業發展之行動研究：從戲劇社群出發》(未出版碩士論文)。國立臺南大學戲劇創作與應用學系，臺南市。
- Chen, Shiu-Ling (2011). *An action research on teacher's professional development: From a drama professional learning community* (Unpublished master's thesis). Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan, Tainan.
- 陳皓薇、林逢祺、洪仁進 (2004)。課程統整與教師知識的轉化：以「藝術與人文」領域教師為例。《師大學報》，49 (1)，103-122。
- Chen, Hao-Wei, Lin, Ferng-Chyi, & Hong, Zen-Jin (2004). Curriculum integration and the transformation of teachers' professional knowledge: The case of arts teachers. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 49(1), 103-122.
- 陳韻文 (2013)。如何以新聞事件為前文本設計戲劇課程：以《海的教案》為例。《亞洲戲劇教育學刊》，4，49-64。
- Chen, Yun-Wen (2013). How to plan a drama lesson with hot news as the pretext: Taking "The Sea Project" as an example. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 4, 49-64.
- 楊依婷 (2011)。《戲劇教育師培課程之研究：以霧社事件 80 周年巡迴展教育活動為例》(未出版碩士論文)。國立臺南大學戲劇創作與應用學系，臺南市。
- Yang, Yi-Ting (2011). *The study of teacher-training program about drama education: A case study of 80th year anniversary tour exhibition of educational activities of Wushe event*

- (Unpublished master's thesis). Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan, Tainan.
- 甄曉蘭 (2003)。教師的課程意識與教學實踐。《教育研究集刊》，49 (1)，63-94。
- Chen, Hsiao-Lan Sharon (2003). Teacher's curricular consciousness and pedagogical praxis. *Bulletin of Educational Research*, 49(1), 63-94.
- 潘淑滿 (2003)。《質性研究：理論與應用》。臺北市：心理。
- Pan, Shu-Man (2003). *Qualitative research: Theory and application*. Taipei: Psychological.
- 賴恬琪 (2013)。戲劇做為教學法如何增進學生的批判性思考技巧。《戲劇教育與劇場研究》，3，57-99。
- Lai, Tien-Chi (2013). How can drama as a pedagogy facilitate young people's development of critical thinking skills? *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 3, 57-99.
- 謝佳雯 (2014)。國中表演藝術專家教師班級經營之研究。《戲劇教育與劇場研究》，5，115-143。
- Hsieh, Chia-Wen (2014). A study on the classroom management strategies of junior high school expert performing arts teachers. *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 5, 115-143.
- 謝政達 (2010)。初探國中藝術與人文教科書教學和能力指標之校準研究。《教科書研究》，3 (1)，41-71。
- Hsieh, Cheng-Ta (2010). The study of alignment among the current secondary school textbooks of arts and humanities learning area, instruction and competency indicators. *Journal of Textbook Research*, 3(1), 41-71.
- 簡紅珠 (2002)。教師知識的不同詮釋與研究方法。《課程與教學季刊》，5 (3)，1-16。
- Chien, Hong-Chu (2002). Differences in interpretations of teachers' knowledge and in research methods. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 5(3), 1-16.

外文部分：

- 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.
- Chu, K. W., Wang, M., & Yueh, A. H. K. (2011). Implementing knowledge management in school environment: Teachers' perception. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3(2), 139-152.
- Denzin, N. K. (2006). *Sociological methods: A sourcebook*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Kempe, A., & Ashwell, M. (2000). *Progression in secondary drama*. London, UK: Heinemann.
- Liebowitz, J. (2012). *Knowledge management handbook: Collaboration and social networking* (2nd ed.). New York, NY: CRC Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Winston, J., & Lin, M. C. (2015). Navigating the boundaries of cultural difference through participatory drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(2), 196-212.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

The Process of Performing Arts Teachers' Knowledge Transformation in an In-Service Training Course

Mei-Chun Lin¹

Summary

The purpose of this research is to explore the guiding process and meaning of teachers' knowledge transformation in a performing arts teachers' in-service training course from the perspectives of educational environment, performing arts and self-awareness. Two research questions were investigated:

1. How does the guidance of teacher educator influence the elementary and middle school performing arts teachers to transform their teacher knowledge? What do the teachers change?
2. After practical experience in their own classes, what do the performing arts teachers experience and reflect from the process?

In the literature, the content of teacher knowledge was reviewed including "teachers' knowledge" toward the educational environment, specialized knowledge towards performing arts and knowledge of teacher's self-awareness such as a teacher's quality, identification and teaching beliefs. The methods to enhance teachers' knowledge transformation were also investigated as the guideline instructions for the performing arts teachers' in-service course. They included "awakening teacher's awareness of the curriculum, describing teacher's instinctive process and cultivating rational discussion space." The comparison of drama ideology, pedagogy, curriculum outline and content between Taiwan and Western countries were further discussed as part of the class reading and teaching materials for discussions and dialogues among the participant teachers. Moreover, the overall curriculum design process of performing arts and drama were examined for further use in the actual drama classroom.

The research employed a qualitative case study approach to gain an in-depth and holistic

¹ Professor / Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan

understanding of the teacher's perspective of their teacher knowledge. There were 16 teachers in the course which lasted for one semester including 18 three-hour sessions. The teacher educator made specific designs, drawing principles from some literature, for transforming the teachers' knowledge. Many strategies were explored to guide the performing arts teachers such as keeping reflective and critical notes on the pre-reading materials, asking leading questions to stimulate awareness towards the curriculum outline and content, allowing teachers to tell their stories and instinctual feedback, providing an open atmosphere to encourage peer discussions and evaluations, and forming pair or small group collaborative work for peer professional development. Data collections include pre-class questionnaires, reflective homework, classroom observations, group discussions, researcher reflective notes, teacher's teaching reflections and interviews.

Before attending the in-service training course, the teachers were asked to fill in a questionnaire. From the analysis, it appeared that most teachers agreed with the importance of being able to understand the national curriculum outline and competence indicators. Yet, the majority of teachers seemed to encounter certain problems that hindered them from heightening the awareness of their teacher knowledge. After interviewing them, they reported that it was hard to comprehend the national curriculum because of the oversimplified theories, abstract concepts and lack of concrete meanings in the outline descriptions. Meanwhile, teachers were also confused with the concepts of "integrated curriculum" and "school-based curriculum." Even though some teachers were familiar with the three major aspects of the Arts and Humanity course domain, i.e., "Exploration and Expression," "Appreciation and Comprehension" and "Implementation and Application," most teachers still could not comprehend the overall meaning, let alone to further explore the competence indicators under each aspect. Furthermore, it showed that most teachers had a hard time connecting the indicators to the actual design of the curriculum and thus impaired the teacher's ability to make critical evaluations of the textbooks they constantly used.

After the course, the results showed that teachers' knowledge toward the performing arts educational environment have changed to a certain degree. The changes included their understanding toward the national curriculum outline of the domain of Arts and Humanities, new interpretations of the competence indicators in the national curriculum, and further clarifications of the concepts of integrated curriculum and school-based curriculum. Moreover, through group curriculum design process and text evaluations of different versions of the Arts and Humanity books, the participant teachers started to become thoughtful of their regular use of their textbooks. It was reported that the process helped them to realize the importance of owing teacher's own specialized knowledge of performing arts. The results also showed that teachers have new

references to use when doing curriculum design and choosing appropriate materials from the textbooks.

From the 7th to 11th sessions, the teacher educator asked the teachers to engage in peer drama teaching and assessment analysis in the class. Then, they were required to plan 3 to 4 lessons for their students and return to teach in their own classrooms. Afterwards, they came to the in-service class again and discussed their observational notes and reflective reports of their work. Interviews were conducted to collect data that would gain a deeper understanding of the teacher's change in knowledge. In analyzing the data, three areas of teacher's knowledge emerged. First, educational environment knowledge -- teachers gained a deeper awareness of the overall curriculum context and design aspects. Second, specialized knowledge of drama curriculum -- most teachers mentioned that they started to learn to not rely too much on the textbooks they used for years. When analyzing the lessons, it shows that some teachers were able to design their lessons from a holistic aspect of the curriculum; some even started out from the life experiences and perspectives of their students. It seemed that teachers were transformed from "curriculum executors" to real "curriculum designers." Third, teacher's self-awareness -- most teachers reflected that they gained new understandings and personal meanings toward their own teaching beliefs. Some felt the importance of making reflective notes after each drama class; some also found the actual meaning of performing arts to their students such as self-confidence, willingness to share and cooperate with each other. Other teachers are finding new meanings from interacting with their students. Some thought, "Drama should not just be a cluster of theatre games;" some believed that teachers should return "learning ownership" to their students. This was quite a breakthrough when contrasted to the regular teacher-centered beliefs.

In conclusion, the instructional guidance of the teacher educator in the course could provide suggestions for future in-service training programs, especially for facilitating three different aspects of teacher's knowledge. The reflections and awareness of teacher's knowledge shown in the study demonstrate the importance of providing teachers with in-service courses and developing peer groups for furthering their professional development. When a teacher becomes a transformative learner, he/she will become the actual catalyst for new educational reform in the future. Hopefully, this study will pave the way to new research projects which will help consolidate the study of teacher's knowledge at a scientific level.