

# 「教」幼兒玩劇場遊戲： 與實習教師之協同探究

譚寶芝

香港教育學院幼兒教育學系

黃嘉雯

香港教育學院幼兒教育學系

## 摘要

在香港，遊戲愈來愈受到幼兒教育工作者的重視。不過，人們一直以為遊戲不必教授，又或用來滿足學術的目的，加上社會文化與客觀條件的限制等種種問題，都令遊戲推行遇上阻礙。作者認為教育改革須從教師改善自身教學，反思和探究課堂教學實踐開始。本文報告一位實習教師（作者二）與其指導教師（作者一），就跟幼兒玩劇場遊戲的教學策略，協作進行的反思探究。兩位作者借用了幼兒動作教學的理論來解決劇場遊戲帶來的課堂秩序問題，經反思及實踐後，提出分解遊戲規則和運用有序的課堂語言兩個策略為解難方法。這次協同探究能讓作者二在設計、講解和帶領幼兒玩劇場遊戲的技巧，以至相關教學理論方面都有所增長。至於作者一則更明白生手及前線教師使用劇場遊戲的困難，有助檢討師訓內容與方法。

**關鍵詞：**幼兒遊戲、動作教學、遊戲規則、劇場遊戲、課堂語言

聯絡電郵：[ppctam@ied.edu.hk](mailto:ppctam@ied.edu.hk)

## 壹、前言

自從1984第一個幼稚教育的課程指引實施以來（香港課程發展委員會，1984）香港幼稚教育一直積極地推動把遊戲帶進課堂，改善教學。最新修訂的課程指引（課程發展議會，2006）不但貫徹有關的教學理念，還明確提出以「從遊戲中學習」作主要的教學策略。遊戲對幼兒體能、智慧、情緒、社交能力、創作力和思維能力等方面的幫助，無用置疑。但是，遊戲在學校的實踐，卻困難重重。本地學者（Cheng，2001）指出，這每每涉及文化差異，學校條件，以及教師培訓等問題。就文化來說，最為人詬病的是中國人「戲無益」的想法根深柢固；而學校層面，教學時間及空間，以至既有課程的掣肘也是障礙。加上教師培訓和實踐不足等問題，都令遊戲的實踐舉步為艱。作者明白要移風易俗，令制度改弦更張，並非易事，但卻深信實踐變革應由教師自身出發，從改善課堂教學開始，諸如教師對遊戲的認識，以及掌握有關的教學方法與策略等。本文報告了一位實習教師與指導教師實踐劇場遊戲的協同探究，目的主要是探討劇場遊戲的教學策略，並藉此改善兩人的教學。

## 貳、遊戲與教學

### 一、為學習目的還是「為玩而玩」的遊戲

遊戲是甚麼，這的確是個複雜的問題，因為不同學科與流派，從不同觀點及目的出發，對遊戲本質都不同的看法與解釋（Sutton-Smith，1997；方永泉，2003）。即就遊戲分類言，就多如繁星，例如從參與人數分，有「單獨遊戲」、「平行遊戲」、「群體遊戲」；從自由度看，有「競賽遊戲」、「自由遊戲」，甚至自由聯想和無所事事之別；從認知層次言，又由「功能遊戲」到「建構性遊戲」和「戲劇遊戲」等。在幼兒教育的範疇，學者 Johnson 等人（郭靜晃譯，1992）據 Gravey、Rubin、Fein 與 Vandenberg 所論，歸納無論那種遊戲都有以下五種關鍵特質：一、是一種轉借和假裝的行為，並無固定模式；二、乃由內在動機驅使，不由外在目的操控；三、重過程而輕結果，因而能靈活變通；四、屬自由選擇，而非指派工作；五、具歡樂、興奮、滿足等正面影響。Johnson 和 Gravey 等人之論，意味遊戲是「為玩而玩」（play for play's sake）和獨立而自足的活動。可是，遊戲在本地幼兒教育的實踐狀況，卻與這觀點背

道而馳。以官方文件2006《學前教育課程指引》為例，貫徹著學習和發展目的先於遊戲的想法，如提出「遊戲是愉快的學習經驗」（課程發展議會，2006，頁11）、「無論採用那一種學與教策略，遊戲都是一個不可缺少的工具」（課程發展議會，2006，頁43）等等，認為遊戲只是為教學而設的工具，其作用只在於把學科知識和技能變得更有趣味、更輕鬆。這種工具論也影響了實際的遊戲運用，舉例說，為了發展溝通能力，於是就規定幼兒在扮演遊戲中的說話方式（Tam，2012）。從「為玩而玩」的遊戲角度言，這些說話方式的要求畢竟是預先設置，也揭示教學目的、課程指標、發展階梯等隱約地控制遊戲的設計與進行（Mouritsen，2002），令遊戲容易出現捨本逐末的情況。我們認為遊戲與其效果之間的關係是必須釐清的。首先，不是先有特定而具體的目的，然後才設計遊戲，甚或據此控制其進行方式。正如 Rasmussen（1993）提醒，不要把遊戲與幼兒發展的關係浪漫化，以免教學過分強調遊戲的結果而忽視幼兒在過程中真實的經歷（引自Löfdahl，2005）。其次，遊戲之所以能發揮其潛在的效果，除了遊戲本身好玩之外，遊戲者也必須投入其中，通過親身探索，體會和表達而達致。是故，「每個人『玩』每個遊戲也有『個人』的體會，沒有既定的得著及單一的標準」（李俊亮、黃婉萍，2011，頁29）。當然，某個遊戲總有某種效果的傾向性，如語言、肢體動作發展等，但許多時候這些效果是開放而難以準確地預料的，所謂效果往往也是潛在的，並受著許多條件所限制。因此，遊戲的教與學到底不能以輸入和輸出的灌輸模式來進行。

## 二、教與不教的爭論

這種開放、自發、即興而又體驗的特質，令遊戲的教學問題充滿爭議。有一種觀點認為——讓學生自由地玩遊戲，教師不宜介入，也不必教授（Cheng，2001）。事實上，一談及「教」，就容易令人聯想上述提到的知識灌輸和技巧操練的弊病，「教」因而成了遊戲的禁忌。但教幼兒玩遊戲，有別於用遊戲來教學。加上，所有遊戲總有其玩法，而玩法就是規律。若採用這種教師缺席的自由遊戲觀，每每惹來課室陷於失控、混亂及瞎搞的局面。Neelands（陳仁富、黃國倫譯，2010）把自由遊戲的迷思，歸咎於六十年代末和七十年代初「自由表達」（free expression）運動。教師以為幼兒只要有感官刺激，就可以自由地想像、表達和創作，而不需要成人的教導和協助。可是，近十年不教遊戲的觀念遭到挑戰，例如Karpov

(2005) 據 Vygotsky 的理論，批評幼兒在社會戲劇中，由於對成人世界、角色、關係及行為缺乏經驗和知識，自由開放的教學每每令他們未能投入其中，或停留於機械、表面而又重複的模仿。結果，教師缺席的遊戲就如操縱學習結果的一樣，未能發揮其應有的效果。事實上，把遊戲帶進課堂是個複雜的問題，不宜劃一地以教或不教來判斷，而是要根據在地的觀點和真實的教學經驗來做討論，也即是實踐遊戲的社會文化情境、客觀的教學條件，及採用的類型等等。就遊戲類型來說，以集體或競技遊戲為例，規則玩法不但不可不教，教得不好還會令課室處於失序的狀態。據本文第一作者（以下稱作者一）觀察，這種情況相當普遍，教師最後不是加強紀律控制，就是終止遊戲。當然，不同類型的遊戲有不同的實踐方式，即使以「教」的方式來實踐，也難有四海皆准之策略，總得因人、因地及因遊戲而制宜。

## 參、劇場遊戲的教學

### 一、劇場遊戲

劇場遊戲很多是來自兒童遊戲的，諸如紅綠燈、大風吹等，並多以集體形式進行，包含角色、扮演、張力、情境等戲劇元素。當代的劇場工作者許多時把這些遊戲用作演員訓練，目的是加強他們的專注力、想像力、肢體表達能力、感官反應和合作等方面的表現，並統稱作劇場遊戲（區曼玲譯，1998；李俊亮、黃婉萍，2011；Barker，2010）。著名劇場導演 Peter Brook 就認為劇場遊戲能「開發敏捷的反應，眼睛、耳朵、手的接觸，以及容易失去、必須時常更新的集體覺察力，將單獨的個體集在一起，形成敏銳的團隊」（陳敬旻譯，2009，頁144-145）。當然，我們把劇場遊戲帶進課堂目的不是訓練學生當演員，而是令他們的身體更具表達力，更能參與戲劇活動。Augusto Boal（2002）《被壓迫者劇場》（*Theatre of the Oppressed*）就是運用劇場遊戲來喚起參與者對身體的覺識，從而協助他們離開觀眾的位置，主動地參與演出，借表演來發聲。由此可見，以戲劇形式來發展主體，劇場遊戲乃重要一環。更重要的是，這種主體覺識具有發展群性的作用。Viola Spolin 指劇場遊戲能夠「聚合參與者、使他們願意遵守遊戲規則……強調團隊精神」（區曼玲譯，1998，頁23）。社會學家 Richard Sennett（1976）更認為遊戲規則猶如社會契約，具有孕育公民意識和道德的功能。事實上，要玩遊戲就必須要遵守規

則。規則是遊戲樂趣的根本，也能令每個參與者公平、有法及投入地玩遊戲。在遊戲的過程中，一切得順從規則而行，參與者必須暫時放下現實世界中的身分與角色，並與自我抽離，壓制個人意欲。這樣，才可與人共享遊戲的樂趣。而這種公共性也是戲劇和劇場遊戲所共有的（陳仁富、黃國倫譯，2010；區曼玲譯，1998；Winston，2008）。不過，無論是發展主體、培養公民，又或提升各種能力，學者都較少談及跟幼兒玩劇場遊戲所涉的教學策略。

試參考一些適用於幼稚園及小學程度的劇場遊戲或戲劇教育專書，如Barbara Salisbury《創作性兒童戲劇入門》（*Theatre Arts in the Elementary Classroom*）（林玫君譯，1994）和Viola Spolin《劇場遊戲指導手冊》（*Theatre games for the classroom: A Teacher's Handbook*）（區曼玲譯，1998），當中多談及分組、空間及課室常規控制等問題，卻甚少說明指導方法。本地的戲劇教育工作者李俊亮和黃婉萍（2011）又指出，遊戲導師講解太多和袖手旁觀皆不適宜，關鍵是要參與其中，然後從旁指導（side coaching）。雖然所論甚是，但該如何從旁指導，卻不是每位幼稚園教師都能夠領會。就本地幼兒教育園集體遊戲未算普及的情況來說，上述的解說更有點搔不著癢處。首先，本地幼稚園每班人數往往多達二十人以上；其次，教師缺乏遊戲方面的培訓和實踐，也令幼兒缺乏相關經驗。若要把這種涉及開放空間，集體活動和自由創造等元素的遊戲運用於課堂，教師需要適切而有效的教學策略。舉例說，Salisbury（林玫君譯，1994）提出運用樂器，如小鼓、鈴鼓、三角鐵之類來作協助，又建議在玩之前，跟幼兒約法三章等等。誠然，這些方法和提示有助課室管理，但到底是外緣因素。因為即使幼兒秩序良好也不一定能玩好遊戲。正如前述，劇場遊戲這一類集體遊戲，若幼兒不明白規則，就連開始遊戲也成問題，更遑論自覺投入到遊戲裏頭。「教」遊戲因而變得順理成章。本文使用「教／教學」一詞，與「指導」又或「帶領」交替使用，目的就是突顯其重要性，挑戰不教遊戲的禁忌。而所謂「教／教學」，主要指幼兒理解和掌握遊戲規則這一方面。

規則這裏是指遊戲的結構、基本要求和進行方法，可說遊戲的內在的規律與秩序。就劇場遊戲，規則多涉及假裝角色、相信情境、聽從指令、執行任務、組別劃分與變化，以及即時創作肢體動作來回應等等。這些規則對於高年級的學生並不困難，但對於聆聽、肢體創作、空間運用等能力

尚未發展完善的幼兒，就需要多加指導。加上，他們在遊戲時每每處於遵守規則與滿足個人意欲的張力。教師把遊戲規則教好，可以讓幼兒明白和執行規則，實現林玫君（2005，頁68）所謂的「內在控制」，亦即 Spolin（區曼玲譯，1998，頁11）描述的「當學生完全投入活動時，就會自我規範」。這種投入遊戲的狀態，既能令他們自由地探索、表達和創作，又有助彼此產生默契，發揮遊戲的群性與相關的道德力量。要加強教師有關方面的認識和教學技巧，其中一個方法是在實踐中系統地反思和探究。本文就是報告一位實習教師（作者二）與其教學實習的指導教師（作者一）一起進行的協同探究（collaborative inquiry）。這次協同探究以實習教師的反思為起點，隨後發展成與指導教師合作進行的反思探究。當中有著行動研究的雛型，目的是解決教學的技術問題，探究劇場遊戲適切的教學策略。

## 肆、協同探究及教學情境

### 一、協同探究

協同探究源於反思探究（reflective inquiry），是教師專業發展常見的方法，意指教師以學習者和探究者之身分，就教學所遇疑難，採用反思和實踐循環形式來尋找解決方法，剖析和探討為甚麼會這樣教、如何改善教學等問題。教師探究是有目的和系統地進行，這不但涉及認知能力，更是一種態度、思考方法和行動的模式。其過程可概括分為：一、發現問題，確定探究焦點；二、擬訂及執行解難方案，蒐集教學的資料；三、分析及評估所得資料，總結和進一步應用解決方法（Dewey, 1993；Wallace, 1998；Nelson & Slavit, 2008）。本文的反思探究大抵根據上述原則和過程進行，但卻採取了協作的形式（Gomez, 1990；Loughran, 2010），其意義在於加強前線教師與研究人員的溝通與協助，以便優化探究。是次協同探究由一位實習教師及其指導教師合作進行，Gomez（1990）認為，這種協作方式不但有助生手或實習教師學習，也能為師訓教師或大學研究人員帶來挑戰。事實上，實習教師由於教學知識與經驗不足，難以辨識其教學問題之癥結，然後對症下藥；而師訓教師往往對教學現場缺乏認識，徒具抽象的理論。是故，協同探究有助彼此的專業發展，也意味實踐與理論的結合。為達到上述目的，兩人運用觀課、觀課後檢討、反思日誌，以及與學校教師會議等方法來蒐集教學實踐的資料，並一起探究教導幼兒玩劇

場遊戲的策略。本文會重點報告探究的結果，內容亦反映兩人在過程中的學習。

## 二、學校、實習及指導教師

本協同探究在作者二教學實習期間進行，為時約三個月。那時作者二正修讀幼兒教育學士課程，作者一為其教學實習指導教師。作者二任教的級別是幼稚園中班，即四至五歲的幼兒，班上共有二十三人。原任教師黃老師（匿稱）具十多年的教學經驗，在作者二實習期間負責協教工作。

在這次協同探究中，作者二運用劇場遊戲來引領幼兒進入《狐狸孵蛋》（孫晴峰，2001）一書的故事世界，以及加強他們對故事人物的認識和興趣。《狐狸孵蛋》故事講述一隻狐狸意外地得到一隻鴨蛋，用盡方法把牠孵化出來。由於狐狸因愛惜小鴨子，不忍心把牠吃掉，最後決定一同生活。而劇場遊戲，作者二則選用了「狐狸孵蛋」（原名為「松鼠搬家」），安排在講故事及故事討論活動後進行。不過，在第一次實行時，就課室即出現秩序大亂的情況：「只是要小朋友三人一組，已經十分混亂和嘈吵，當時的場面真是不堪入目。到了我在講解時，他們更顧著與同伴談天，完全沒有聆聽我的話」（反思日誌1）。結果令作者二相當沮喪，也對接下來的教學誠惶誠恐。根據黃老師說，除了生日會、聖誕聯歡會等日子，一般課堂甚少進行劇場遊戲這一類的集體遊戲。在師生都缺乏有關經驗下，這樣的教學失效，是可以預期的。加上，作者二是生手教師，挑戰就更大了。但教學問題究竟在哪裏？應如何解決？有沒有可行而適切的教學策略？指導教師又該如何協助？有見及此，兩位作者決定展開協同探究。由於作者二認為課堂秩序問題乃源於幼兒不能聽從指令，作者一建議把探究焦點定為指令的教學，並以課堂語言作手段來做反思。Gomez（1990）有關生手與大學教師的協同探究發現，大學教師能為生手教師提供四方面的支援和鼓勵，包括：技術或程式協助、個人支援、課程發展和對學校課程的質疑。這次協同探究的目的聚焦在教學技術層面，作者一給予的支援，也主要是第一方面，如提供相關理論的參考資料、評估教學、引導反思等等。而作者二則主要負責教學，重要的是按教學情境的特質調適理論，以及構思和實踐策略。在整個過程中，兩人一方面各司其職，一方面持續地互動交流，共同反思、總結和檢討理論與策略的效用。

## 五、協同探究的過程與結果

### 一、遇上難題：秩序大亂的「狐狸孵蛋」

「狐狸孵蛋」以三人一組來進行，當中兩人做狐狸，一人扮演鴨蛋。當狐狸的，要面對面站好，並同時握著及舉起雙手作房子狀；當蛋的就要蹲在房子裏頭。接著，教師會發指令，包括：「狐狸找個新朋友」、「鴨蛋找個新的家」和「所有人重新組合新的家」。幼兒須按指令內容，儘快離開及轉換組別，與別的幼兒重新組合起來。這個劇場遊戲要求遊戲者相信角色及其搬家的目的。作者二期望幼兒能夠在這個劇場遊戲中，得到樂趣之餘，還能夠發展分組、合作模仿、空間運用，以及聆聽指示等能力。作者二了解到中班幼兒開始進入「合作遊戲」時期，理應能夠與同儕一同玩劇場遊戲。於是，預計用一個星期、每天二十分鐘的時間，把遊戲的三個指令分拆講解和實踐，就可以讓幼兒熟習遊戲。但是，實際情況並非如此。

**（一）分組已經出亂子。**由於作者二沒有實踐集體遊戲的經驗，一開始跟幼兒分組，教學就出了亂子。大部分幼兒不是只跟好友一組，就是呆呆地站在課室一角。作者二不但沒有成功地帶領幼兒分組，發展全班一同活動的意識，更由於給予了自由的空間和走動的機會，他們禁不住「四處亂跑，圍著唱遊室邊跑邊叫」（反思日誌1）。雖然黃老師用上沙錘來，期望用樂器來控制課室的秩序和吸引幼兒的注意力。可是，幼兒卻沒有「很快的就學會依照你敲擊樂器的節拍而暫停活動，等待你的下一個指示」（林玫君譯，1994，頁21-22）。最後，秩序即使斷續地恢復過來，全班也只得兩組能組合起來。

**（二）大力指導的遊戲。**第二天作者二得先處理分組和角色認同的問題，並待整體幼兒達到要求後才開始講解遊戲的指令。然而，作者二邊講解，幼兒就邊聊天，有些更不斷地走來走去轉換組別。黃老師見狀，先喊止他們，接著就把那些走來走去的幼兒拉回原來的組別和位置。可惜，短暫的安靜不等如專注自覺的聆聽。當遊戲正式進行時，許多幼兒仍有點不辨角色、沒意識要按角色來做動作，又或忘了要組合起來。一聽到新指令後，又是一陣「四處亂跑，圍著唱遊室邊跑邊叫」（反思日誌1）。為此，作者二和黃老師惟有以半操控的方式，指示幼兒轉換組別。在教師大力督



導下，遊戲勉強玩到了，但原來二十分鐘的遊戲時間，卻花上大半來處理秩序問題。

其實，在設計「狐狸孵蛋」的教案時，作者二除意識到潛在的秩序問題外，也顧慮到幼兒缺乏集體遊戲經驗的問題。於是，早已把遊戲的多個要求和指令一一拆解，逐步指導。可是，教案設計只是教學的第一步，必須有適當的指導策略來作配合。據作者一的瞭解，單向灌輸，直接講授和偏重學術的教學模式一向主導本地的幼兒教育（Li，2004）。據此推想，即使是富經驗的教師，若缺乏與幼兒玩集體遊戲的經驗和技巧，估計也會碰上作者二的教學問題。這跟課堂語言的運用有直接關係。考慮到劇場遊戲涉及幼兒動作、空間運用等學習，作者一於是提出參考許卓婭（2006）和 Phyllis S. Weikart（2000）有關幼兒律動及動作教學的理論，與作者二一起把梳及評估理論的可行性、檢討和修改原來的教案，並著眼遊戲設計、解講及指導這三方面，探求改善方法。

## 二、擬訂解難方法：借用幼兒動作教學之理論

（一）**幼兒動作教學理論**。有研究比較體育專業的男教師與幼兒專業的女教師，教授幼兒體育的差異，發現兩組人所用的課堂語言的使用分別很大。男教師「精講多練；信奉分散要求，講一條練一條；信奉高頻率回饋，講解與示範緊密結合；信奉高頻率使用體態語言……而女性幼兒教師則習慣於集中要求、集中回饋；習慣於講解與示範分離；習慣於使用篇幅較長的描述性語言、勸導性語言以及『嚴肅認真』和『公告式』的表揚或批評等」（許卓婭，2006，頁181）。許卓婭根據這個研究的結果，提出在指導幼兒進行肢體動作教學時，教師應採用「分散講解」的方法，即「邊講解、邊示範，邊練習、邊回饋的小單位快節奏遞進的教學方法」（2006，頁181）。事實上，幼兒記憶和專注力有限，而情緒又不太穩定，運用簡短而明白的課堂語言對教學來說是非常重要的。Weikart（林翠湄譯，2000，頁24）在《動作教學：幼兒重要的動作經驗》一書中，也強調「用簡單的方式陳述」，即是「將整個動作區分成一些小動作，例如所要進行的動作會涉及手和腳時，就先說明腳的動作，然後再說明手的動作」。縱合上述所論，我們教幼兒劇場遊戲時，得先拆解細分遊戲的規則和要求。倘若遊戲的規則很多或較複雜，而教師又採用集中講解來指導，就會花上很多時間來解說，說話時間越長，幼兒就越難理解和做出相對的回應

（許卓婭，2006）。據此進一步檢討作者二的教學問題，即使她已把遊戲的三個指令分折講解和實踐，但遊戲的要求又豈只這三個指令？據兩位作者反思，教學當天諸如分組、個人或合作的模擬動作等，都只靠單向而集中地講解，就連提問也甚少運用。加上，指導偏重口頭和抽象的動作描述，而少做示範，結果，就引來陣陣喧鬧，幼兒不是「茫然」，就是「興奮」，「心理、生理、物理的空間秩序就全然混亂了」（許卓婭，2006，頁183）。有見及此，修訂教案第一步就是把遊戲的要求、指令等再細加解構，並以分散講解的方式來施教。

無論是分散講解或者區分成小動作，我們認為須先宏觀地分解整個遊戲所涉的結構與規則，甚或每項規則的具體要求，也即上述所謂「講一條練一條」中的「條」。繼而就是微觀地在指導每一「條」的時候，執行「邊講解、邊示範，邊練習、邊回饋的小單位快節奏遞進」的原則。而就後者的執行方式，則可參考 Weikart（林翠涓譯，2000，頁26-27）提出的三種陳述方式，包括：一、「口語指令」，即用說話來講解；二、「動作示範」，指用身體語言來展示，著幼兒模仿；三、「手觸指導」，就是像執手寫字般，用手協助幼兒來做動作，並著他說出動作的位置。不過，為免得幼兒混淆，我們會以「一次只用一種陳述方式」的原則來進行（林翠涓譯，2000，頁24）。因此，「邊講解、邊示範，邊練習、邊回饋」也應該是有層次、有方向的指導，不宜混合或同時進行的。有了這樣的認識，我們更明白到，進行「狐狸孵蛋」遊戲當日，缺乏動作示範也是教學的一大癥結。若再進一步反思教師的動作問題，作者二和黃老師不是沒有運用「動作」，但卻屬於許卓婭（2006，頁186）批評那種：把幼兒「『推』、『拉』、『拖』、『拽』」到指定位置或完成某項動作的教學。幼兒不明白指令，甚或被迫服從，自然用他們的方法去滿足自己。

**（二）分解規則及調整課堂語言。**按照宏觀分解遊戲和微觀調整課堂語言的使用的兩大修訂方向，作者二再進一步分解「狐狸孵蛋」每項指令及其具體要求：

1. 「狐狸找個新朋友」：當狐狸的幼兒須（1）儘快重新與另一隻狐狸組成一組，（2）一同模擬房子；
2. 「鴨蛋找個新的家」：當鴨蛋的須儘快（1）走到另一組（另一個家），並（2）蹲下來；
3. 「所有人重新組合新的家」：所有小朋友須儘快（1）重新組成

狐狸和鴨蛋的組合，(2) 並分別扮演房子與蛋。

至於課堂語言方面，作者二會試行「先講解→後示範→邊遊戲邊觀察→隨時回饋」的方法來指導。

### 三、執行計畫和確定解難方法：再玩一遍

(一) **第一天：重複單一指令。**由於幼兒已初步對分組、確立角色及空間概念有所掌握，第一天作者二主要與幼兒重溫之前所學習的兩個指令：「狐狸找個新朋友」和「鴨蛋找個新的家」。在講解時，特別注意說話的長度和身體語言的示範。就「狐狸找個新朋友」這指令，作者二先解釋：扮演「狐狸」的要儘快尋找另一位「狐狸」組成一組，然後一同握著手模擬築房子狀。講解完畢，就請四位幼兒出來做示範。接著，作者二還把指令重複玩了兩三遍。而其他指令的解說亦是如此。綜合來說，在改動後，整體幼兒較能明白玩法，在投入遊戲後，慢慢出現一種「沒有人強迫他們維持秩序，是他們自己選擇有秩序」的表現（區曼玲譯，1998，頁11）。至於教授新指令——「所有人重新組合新的家」，作者更著意地運用「先講解→後示範→邊遊戲邊觀察→隨時回饋」的原則與策略來做指導。即是先用「口語指令法」講述指令要求的動作反應。黃老師則著五位幼兒一同示範如何尋找新的同伴。作者二隨即也以重複指令，讓幼兒更熟習遊戲的玩法。不過，並非所有幼兒都一學即會，當注意到有幼兒跟不上時，兩位教師便從旁提示，如：「你是扮演甚麼角色？狐狸要怎樣才可以找新朋友？」、「鴨蛋要快點去找新的家吧！」、「為甚麼這個家沒有鴨蛋的呢？」等等（反思日誌2）。而當大多數幼兒能實現遊戲的內在規律後，遊戲就玩得較緊湊和順暢。

(二) **第二天：加入指令。**由於幼兒對三個指令已經十分熟悉，第二天甫開始，作者二就採用隨機發號指令的方式來跟幼兒玩遊戲。正如前述，遊戲的規則不是真理而是樂趣的來源，為避免幼兒在熟習遊戲後或會感到沉悶乏味的問題，作者二於是再提高遊戲的難度，加入兩個非移動的模擬動作的指令：一、「狐狸伏著孵蛋」：當狐狸的幼兒須俯伏作孵蛋狀；二、「小鴨子出世了」：當鴨蛋的要跳起來，假裝小鴨子破殼而出。新指令的指導也是按「先講解→後示範→邊遊戲邊觀察→隨時回饋」的策略來進行，而每個指令幼兒在重複玩兩三遍後，即能遵從及回應，表現出

更強的戲劇感和創造力。

**(三) 第三天：混合及隨機發號指令。**第三天是整個劇場遊戲的總結，作者二把五個新舊指令混合起來，隨機變換著說話節奏向幼兒發號施令，同樣觀察到幼兒能夠在短時間做回應，進一步表現出整體投入自主地玩遊戲。有些幼兒更提醒動作較慢的同伴：「你們快點吧！」、「你是鴨蛋來的，不用走的！」等（反思日誌2）。這樣的表現，從後設認知理論的角度言，意味幼兒在遊戲中發展出管理自己要做甚麼、在做甚麼和怎樣做的能力（許卓婭，2006，頁186）。作者一從遊戲的公共性看，則認為社群契約已在班上萌生，幼兒自主自覺地玩遊戲，理解及控制著指令，亦同時期望及協助他人一同遵守，以維持遊戲的樂趣。簡言之，遊戲的道德力量正在發揮（Sennet，1976；陳仁富、黃國倫譯，2010）。不過，後設認知也好，公共性也好，關鍵的條件是幼兒駕馭遊戲的內在秩序，而非馴服於外在秩序的操控。綜合來說，我們認為分解遊戲規則與調整課堂語言是有效地解決了作者二的教學問題與困惑。在過程中，作者二不但磨練到劇場遊戲的若干教學技巧，更摸索到先重複有層次地發出單一指令，然後隨機混合多項指令的帶領方式（反思日誌2）。而作者一更真切地體會到培訓教師帶領遊戲的技巧不能紙上談兵，除體驗式的培訓方法，臨場觀察與指導也是非常重要。上述各種經驗與學習，對兩位作者來說，都是實用而有意義的。

這次協同探究，主要以單循環進行。但為了進一步實踐及反思所學，作者二選用了「狐狸先生幾多點」進行後續探究，本文也會略作報告。這不是為了繼續論證策略的效用，而是根據過程中的若干觀察，提出遊戲的規則和要求應先於自由和自主的道理。作者兩人亦認同，當指導結構和層次愈精密，技巧愈純熟，幼兒自由和自主遊戲的表現就愈有可能出現。以下會引述和討論相關的教學片段，補充說明由規律到自由、限制到自主的過程中，是有其運作的機制。當中教師角色及其教學策略的運用，同樣非常關鍵。

## 五、後續探究與總結

### 一、「狐狸先生幾多點」的後續探究

由於大部分幼兒已經驗過「先講解—後示範—邊遊戲邊觀察—隨時回饋」的指導策略，加上「狐狸先生幾多點」要比「狐狸孵蛋」簡單許多，作者二自然能實踐有序、清晰及流暢的教學技巧。而幼兒也很快地投入遊戲之中。作者二對此頗為滿意，也增加了把劇場遊戲帶進課堂的信心。至於作者一則觀察到，由教師限制到與幼兒的自主，當中教師適時地隨機變化、下放權力，以及聆聽和接納幼兒的意見都是關鍵的教學策略，能促成雙方的互動，從中達至遊戲自由的本質。

首先，當作者二和幼兒對遊戲玩法胸有成竹時，教學就不必再規行矩步。例如，當作者二觀察到大部分幼兒能夠執行指令，就把原來的策略簡化成「先講解—後示範」。即使幼兒中有表現未如人意者，也慢慢借著觀察和模仿，摸索到玩的方法。有些為求增加刺激，更會大步地走近狐狸一方，有些則步步為營，刻意遠離，顯示幼兒揣摩和把玩著遊戲規則好玩之處。可想而知，所謂分拆講解又加強示範的指導策略不是金科玉律。反之，須按當刻的實際教學情況而隨機變化。此外，促成遊戲的自由還包括教師下放權力。Bolton（1992，頁 67）談論戲劇課堂教師須把「權力移交」（hand over）到學生手裏，以便促成自主學習。不過，Bolton 認為自主是靠學生自己掙回來的，而不是由教師給予的。若他們整體具有投入、互信和彼此認同的表現，教師就可以讓他們自主自由地做決定。作者二也認同，當幼兒不但能自覺地投入到遊戲之中，還能主導著遊戲的節奏，便讓他們輪流當狐狸先生，發號施令。變化教學策略也是為了維持或增加遊戲的趣味。在教學後期，有幼兒提出「狐狸必定要在小朋友詢問五次之內，發出十二點的指令」（反思日誌3），以便加快遊戲的節奏。這樣的提議揭示，幼兒對於如何令遊戲更好玩、更刺激，其實了然心中。這時，教師的工作就只是聆聽、接納和因勢利導。對我們來說，有關表現亦說明，幼兒明白到對於規則不是只有依從，還可以控制、更改和創造。就如社群契約一樣，並非一成不變的真理，而是可以修訂和改善，從而把身處的社群變得更好。幼兒能藉遊戲培養群性和公民特質，其原理就在於此（Sennet，1976）。不過，我們得重申，若是在遊戲開始前，沒認真仔細的規畫；過程中，又欠了具體而有層次的指導，遊戲的愉悅、自主、自由

和公共性是不會發生的。

## 二、總結

本協同探究聚焦地實踐、分析和反思跟幼兒玩劇場遊戲的教學策略，既解決了作者二所遇的教學難題，亦同時加強了兩位作者在有關方面的認識。而就教學策略探究的結果，可歸納如下：設計遊戲指導時，先宏觀分解遊戲的內在結構和規則；帶領時，微觀地注意課堂語言的使用，實踐「先講解→後示範→觀察回應→即時回饋」的指導原則與方法；就整個過程，應先有序地熟習個別指令，然後隨機混合各項指令，並適時地隨機變化、下放權力，以及聆聽和接納幼兒的意見。這些教學策略或會被有經驗的教師視為理所當然，但到底是通過本土實踐和探究所得的情境知識，對缺乏遊戲經驗的幼兒教育工作者應有所得著，也啟發我們進一步摸索把劇場遊戲或戲劇教學引進到本地課堂所需的調適策略與方法。

又，作者二對書本的理論不是不了解，但臨場指導的技巧與經驗不足，加上未能對相關理論觸類旁通，結果導致遊戲失效。這次與指導教師的協同探究令她明白到，作為生手教師只有從理論中尋找解難方法，並藉著持續的實踐和反思，才能得到改進。對於作者一而言，本協同探究運用的各種方法，如課堂觀察、臨場回饋、共同商議和反思等，均有助深入了解前線教師在指導劇場遊戲時的困難，結果對於檢討培訓課程，甚有參考作用，例如在介紹和示範各式各樣的劇場遊戲之餘，也應與學生剖析和討論指導策略等等。不過，是次探究的目的在於技術解難的層面，反思偏重教學實踐的描述（Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002），而且時間短促，參與人數少，實有其局限和不足。我們期望能在日後，能更有系統地就劇場遊戲在香港幼稚園的實踐原則和方法，進行更長時間的行動研究，如比較不同年資教師實踐劇場遊戲之差異，以及其他劇場遊戲的教學策略等。這樣就可更全面和深入地瞭解劇場遊戲在本地幼稚教育的實踐情況，繼而作進一步的推廣和改善。

## 註釋

1. 「狐狸先生幾多點」這個遊戲有狐狸先生和小朋友（或其他角色）兩類角色，玩法是：

(1) i. 一人當狐狸先生，站在課室的一端，負責發號施令，ii. 而其他參加者就當小朋友，橫排站到另一端；(2) i. 小朋友向狐狸詢問時間，一起喊道：「狐狸先生幾多點」，ii. 狐狸先生聽到後要說出一個時間來回應；(3) i. 小朋友聽罷就要往狐狸先生方向，按時間的數目走出相應的步數，如三點就走三步，ii. 接著就停下來，再一起詢問時間；(4) i. 狐狸先生可以回應任何時間，但一說到十二點，就會跑去捉小朋友；ii. 小朋友這時就得趕緊掉頭跑，避免被狐狸捉著。失敗的，就要當狐狸先生的俘虜。

## 參考文獻

- 方永泉 (2003)。從「遊戲」意義的轉折來反思當代遊戲文化的特徵及其引發的教育思考。  
**教育研究集刊**，49 (3)，63-92。
- 課程發展委員會 (1984)。《**幼稚園課程指引**》。香港：課程發展委員會。
- 課程發展議會 (2006)。《**學前教育課程指引**》。香港：課程發展議會。
- 李俊亮與黃婉萍 (2011)。《**劇場的用家**》。香港：國際演藝評論家協會 (香港分會) 有限公司。
- 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：心理出版社。
- 孫 峰 (2001)。《**狐狸孵蛋**》。臺北市：格林文化事業股份有限公司。
- 許卓婭 (2006)。《**學與教的心理探秘——幼稚園集體音樂舞蹈教學指南**》。南京：南京師範大學出版社。
- 陳敬旻 (譯) (2009)。《**開放的門**》。(原作者：P. Brook)。臺北市：書林出版有限公司。
- 陳仁富和黃國倫 (譯) (2010)。《**透視戲劇——戲劇教學實作指南**》。(原作者：J. Neelands)。臺北市：心理出版社。
- 郭靜晃 (譯) (1992)。《**兒童遊戲：遊戲發展的理論與實務**》。(原作者：J. E. Johnson, J. F. Christie & T. D. Yawkey)。臺北市：揚智文化。
- 林翠涓 (譯) (2000)。《**動作教學：幼兒重要的動作經驗**》。(原作者：P. S. Weikart)。臺北市：心理出版社。
- 林玫君 (譯) (1994)。《**創作性兒童戲劇入門**》(原作者：B. T. Salisbury)。臺北市：心理出版社。
- 區曼玲 (譯) (1998)。《**劇場遊戲指導手冊**》。(原作者：V. Spolin)。臺北市：書林出版有限公司。
- Barker, C. (2010). *Theatre games: A New approach to drama training*. London: Methuen Drama.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (Jackson A. Trans.). New York: Routledge.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hertfordshire: Simon & Schuster Education.
- Cheng, P. W. D. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of 'play' in the curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 17, 857-869.

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Mouritsen, F. (2002). Child culture-play culture. In F. Mouritsen & J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and children's culture* (pp.14-42). Odense, Denmark: University Press of Southern Denmark.
- Gomez, M. L. (1990). Reflections on research for teaching: Collaborative inquiry with a novice teacher. *Journal of Education for Teaching*, 16, 45-56.
- Karpov, Y.V. (2005). *The Neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Li, Y. L. (2004). Pupil-teacher interactions in Hong Kong kindergarten classrooms – Its implications for teachers' professional development. *Learning Environments Research*, 7(1), 36-45.
- Löfdahl, A. L. (2005). Preschool teachers' conception of children's 'chaotic play'. In F. F. McMahon, D. E. Lytle & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play: An interdisciplinary synthesis* (pp. 195-208). Lanhan, Md.: University Press of America.
- Loughran, J.J. (2010). Reflection through collaborative action research and inquiry. In N. Lyons (Eds.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp.399-413). New York: Springer.
- Nelson, T., & Slavitt, D. (2008). Supported teacher collaborative inquiry. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 99-116.
- Sennett, R. (1976). *The fall of public man*. London: Penguin Books Ltd.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tam, Po-chi. (2012). Children's bricolage under the gaze of teachers in sociodramatic play. *Childhood: A Journal of Global Child Research*, 20(2), 244-259.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Winston, J. (October, 2008). Drama education for personal, social and moral growth. Keynote presented at the International Conference of Drama-in-Education and Applied Theatre, National Taiwan University of Arts, Taiwan.



This is the translated abstract for the previous text.

## **“Teaching” Children to Play Theatre Games: A Collaborative Inquiry with a Student Teacher**

Po-chi Tam

Department of Early Childhood Education, Hong Kong Institute of Education

Ka-man Wong

Department of Early Childhood Education, Hong Kong Institute of Education

### **Abstract**

In Hong Kong, early childhood educators have progressively emphasized the importance of play. However, it happens that play has long been seen not to be taught explicitly, or other it just to be taught to fulfill academic goals. Moreover, the promotion of play is also further hindered by socio-cultural factors and other general constraints in town. The authors, the teaching practicum supervisor (A1) and her student teacher (A2), believe that education reform should begin with teachers' self-improvement, reflection and exploration of their classroom teaching practice. This paper has reported their collaborative inquiry on teaching strategies for children to play theatre games. The authors have borrowed the theories of movement instruction to tackle the children's discipline problems arisen in the theatre games classroom. After reviewing and practicing the revised strategies, the authors, in turn, offer solutions to improve theatre game instruction in a new light by two strategies, namely decomposition of rules of games and the use of structured classroom discourse. As regard the student teacher, this collaborative inquiry has promoted improvement in

relation to designing, demonstrating and skills guiding children to play theatre games, and other relevant teaching theories. At the same time, the author (A1) has been placed at a better position to comprehend the problems faced by novice and frontline teachers when using theatre games, from which she has further examined the content and methods of her teacher training.

*Keywords:* Children's play, classroom discourse, movement instruction, rules of play, theatre game