

課室的人生舞臺

以戲劇教文學

何洵怡



香港大學出版社

HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社
香港田灣海旁道七號
興偉中心十四樓
www.hkupress.org

© 香港大學出版社 2011

ISBN 978-988-8083-44-2

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，
如未獲香港大學出版社允許，
不得用任何方式抄襲或翻印。

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

康和印刷製作有限公司承印

目錄

序一 (謝錫金)	ix
序二 (古天農)	xi
前言	xiii
第1章 文學與獨白劇	1
獨白的理論與技巧	1
古典文學的教學和研究	3
撰寫劇本	5
演出須知與評分準則	15
學生習作	22
應用在中學課堂：魯迅《祝福》	31
應用在小學課堂：何洵怡〈謝醫生的故事〉	36
第2章 文學與提問角色	41
引言	41
定義與教學理論	42
教學示例：朱自清〈背影〉	44
教學法的優點	45
課堂的挑戰與解決方法	47
教學提示	48
總結	48

第3章	文學與朗讀劇場	51
	朗讀劇場的原理與運作	51
	小說教學實踐	55
	研究結果	57
	結果分析	63
	限制與建議	68
	研究總結	70
	擴闊應用於詩歌教學：徐志摩〈再別康橋〉	71
	擴闊應用於散文教學：魯迅〈風箏〉	82
	劇本示例	92
第4章	文學與作者多重聲音	117
	定義與理論闡釋	117
	教學設計和示例說明	121
	實踐與研究成果	122
	研究總結	127
	劇本示例：徐志摩及其浪漫詩歌	128
第5章	文學與座談會	137
	座談會的文學教學功能	137
	教學理論	138
	教學設計和劇本示例：胡適《差不多先生傳》	144
	教學研究	149
	問卷分析	151
	訪談分析	155
	討論與建議	158
	研究總結	161
	學生習作：回應黃春明的小說	162
	結語	175
	參考書目	177

前言

中、港、臺的中小學中文課本都收錄了大量古今中國文學名篇，當然還有翻譯的外國文學作品。面對這個寶庫，老師要提取什麼重點和怎樣引發學生的閱讀興趣？這些都是值得深思的問題。文學真的並非高不可攀，我們任何時候都有機會受到文學的薰陶。試想想，由幼年背誦的唐詩到少年閱讀的抒情散文都打動過我們的心靈，一直給我們成長的過程帶來無比滋潤和激勵；我們也應該記得由童年的扮演遊戲到年長時課堂的戲劇活動是何等的興奮。因此，本書把文學與戲劇教學結合起來，讓中文教室平添更多活力和深度。

戲劇教學提升文學賞析

文學教學最重要的是讓學生掌握作品值得欣賞細味的地方，也就是其中蘊含的深情至理和藝術美。作品流露的情意有多深？讀者能否領悟情意背後的時代聲音、人性、人生，從而獲得啟發？藝術方面，作者如何透過各樣手法，例如聲韻、結構、風格、意境，去表達獨特的內涵？藝術與情意互為表裏，共同呈現作者至真至誠的心靈。因此，教師要激發學生的想像，使他們領略這個豐富的精神世界。本書選刊的作品涵蓋中國古典和現代文學，希望能以有效的方法引導讀者投入這個世界，但又可以走出來，看到那正如龍應台指出的「不輕易看見的東西」——深層的價值判斷、情感和對美的領悟（1999: 8–10）。

文學與戲劇教育的關係十分密切，二者同是藝術，亦具潛移默化的教育元素。以戲劇技巧教文學實在相得益彰。首先，戲劇的特色是扮演 (role-playing)，即代入角色以體會感情與深思生命。戲劇以假代真，令人置信 (make

believe)，是藝術創造，因此學生在這個「安全網」裏，超越時空及年齡性別，體味人生種種悲喜。若學生不投入，演出來的角色仍像自己模樣，那就不算成功。一個十七歲活潑青年，若要演七十歲受虐老人，不單要模仿他的行為，更要投入他晚年悲愴的心境。帶有感情的學習事半功倍，而且能加強記憶。此外，戲劇能培養學生的同理心(empathy)，對他人的感受有更多體會。英國戲劇教育家希芙閣(Dorothy Heathcote)就指出，戲劇的「身歷其境」(living through)教學能擴闊學生的探索空間(張曉華 2004: 76)。

其次，戲劇可以提高學生的想像力。年輕的學生開朗活潑，怎能想像自己年邁受虐打？怎能想像自己就是出師未捷、垂危五丈原的諸葛亮？這個想像不單是想了想了事，還要努力觀察、揣摩。若扮演古人的，要翻閱三國時代的資料，看看別人怎樣記載諸葛亮的表情神態、言行風度，務求由編劇到演出，都能準確捕捉細節。當學生想像自己處身於某時空環境，就是處境(context)學習。如諸葛亮病危五丈原，並非由老師灌輸學生或書本陳述諸葛亮如何忠義，而是學生自己代入諸葛亮的生命，想像身處蜀軍軍營中，如何深知壽數將盡，但仍關心國運，向姜維一一叮嚀後事。在有血有肉的环境，那些「忠義」、「節烈」的字眼才顯得真實。故此，透過處境，學生體會更深刻。特別對小學生而言，戲劇演繹能幫助他們理解抽象事物。

第三，戲劇是多感官的學習。學生不單要清楚地說話，表達的時候還要抑揚頓挫；學生也要用耳朵聆聽及用眼睛注視對手的反應；當然，還要運用豐富的肢體語言。指揮一切功能的是冷靜的頭腦和投入的心靈。多途徑吸收知識，必能加強學習效果。可以說，戲劇由編到演，都自然融合讀寫說聽學習；學生閱讀作品後，要透過編寫、演繹的再創造才算完成作業，故表意能力大大提升。撰寫劇本就是訓練創意和寫作；從教學角度，我們要求學生的作品忠於原著，但那個再創造的空間仍十分寬廣，譬如怎樣編排情節對白、如何取捨要點、如何把第三人稱敘述變為第一人稱說話等，都是變化多端的。

最後，正如許多戲劇教育工作者所指出，戲劇幫助學生全面成長(鄭振初 1998: 83; Cornett 1999: 228-31)，能夠提高學生的創意、思考、注意力、自信心、溝通能力及合作精神。除獨腳戲外，戲劇以群戲為主，講求討論、溝通、配搭、解難。小組成員要一起切磋，務求對作品瞭解透徹。接著，面對演出的壓力，同學必須互相扶持，才能把原先的構思發揮至最佳效果。倘若成功，每個成員都能獲得信心和滿足感。整個過程有笑有淚，充滿趣味。在如此強烈動機下，學生自然主動學習和盡力做好。

總括而言，戲劇蘊含豐富的學習資源，用於文學教學，能幫助學生理解文意，培養感情，投入作品處境及人物感受，並整合讀寫說聽訓練，使能

達到深入掌握作品涵義。他們最終得到的不單是知識，還有對真實生活的感悟和自我成長。一些見解以為戲劇教學要花大量的人力物力，既要張羅道具服飾，又要處理燈光佈景等實際演出事宜。此外，有教師擔心戲劇活動令課室秩序混亂、課室地方狹小難以提供演出場地等問題。戲劇教學其實可以很輕巧靈活、細緻的滲進課堂環節內，例如運用獨白 (Monologue)、提問角色 (Hot-seating)、朗讀劇場 (Readers' Theatre)、作者多重聲音 (Multiple Voices of the Author)、座談會 (Panel Discussion)、定格 (Still-image)、思路追蹤 (Thought Tracking)、訪談 (Interview)、良心小巷 (Conscience Alley)、教師入戲 (Teacher-in-role)、論壇劇場 (Forum Theatre) 等數十種形式，以不同角度，演繹作者、角色內心的感受，從而使演員和觀眾深刻掌握作品的內涵。¹ 本書重點論述前五項技巧，其中有筆者不斷改良的成果，並深信這樣的戲劇教學能夠符合文學課情意與思考並重、讀寫說聽緊密連繫的要求。結構方面，本書由個人到小組演出，循序漸進地訓練學生，而貫串其中的是「以學生為本」的教育理念。

讀者反應理論對文學教與學的啟示

本書的焦點是文學教學，因此筆者想先從文學領域說起。閱覽作品的是讀者，在課堂上的則是學生，故本書把讀者與學生的身分連結一起。從文學批評角度，讀者反應 (Reader-response) 理論始於上世紀六十年代德國學者海德格 (Martin Heidegger) 及伽達馬 (Hans-Georg Gadamer) 的學說，他們認為讀者的意識能夠解釋作品，而且其見解亦受身處的歷史環境影響，所以作品非定於一尊，也非只有作者及他那個時代的解釋才是真理。後來學者諸如英伽頓 (Roman Ingarden)、伊塞 (Wolfgang Iser)、費殊 (Stanley Fish) 等都以不同角度豐富「讀者反應批評學說」，強調讀者對作品賦與的意義。

其實，早於三十年代，羅森布拉特 (Louise Rosenblatt, 1904–2005) 已在文學教育領域注意到讀者才是闡述作品的關鍵。² 她與上述讀者反應理論家最大的分別是，她重視讀者 (reader) 與文本 (text) 的雙互交流 (transaction)，即非極端倒向讀者一方。在民主社會，教育的真諦乃培養學生建立自己的主張。文學教育秉承這個理念，尊重學生對文本的看法。正如 Mills 等 (2004: 48) 指出，羅氏深刻認識到文學潛移默化的功能。文學不只加強語言學習和令人愉快閱讀，更重要的是它承載的心靈世界讓讀者有所感受、有所思考、有所行動。每個讀者、每次閱讀都是獨特的。當他拿起作品，那作品就成為一個平臺，讓文本與讀者交流：文本提供資訊泉源 (人物、情節、語言、主題等)，刺激讀者；同時，

讀者以他自身的經驗、回憶、心理狀態、文化背景演繹文本。二者互相輸送火花。此時，那個原來的作品已變成新產品(re-creation)——Rosenblatt (1978: 12) 稱之為「詩」(poem)，因其滿載二者交流的成果。

交流過程是十分豐富的。首先，文本提供多姿多彩的信息，由實用的(efferent，其拉丁文原意是「可帶走」)到美學的(aesthetic)，一應俱全。讀者可按自己的經驗、喜好、慧心選擇所需要的東西；實用與美學沒有一定的界線，最重要是讀者有所感(Rosenblatt 1978: 36)。其次，讀者需要不斷與文本交流，而每次交流都是獨特的。他可以有即時反應(evocation)，也可以不斷反思，建構更深刻的含義(interpretation)。由於閱讀過程如此充實，讀者需要時間慢慢消化(Rosenblatt 1978: 69)。他透過閱讀、寫作、沉思，與文本，與自己，一次又一次相遇，甚至更新各樣資訊理念，以達到「詩」的境界。

羅氏的學說對語文和文學教學影響深遠。第一，很明顯，羅氏學說定位於民主教室，以學生為主導；學生要積極參與，充份表達對作品的意見。老師不再是提供資訊的權威，而是聆聽、回應、引導者。第二，不以作者意圖為終極依歸。作者生平、作品背景可作為輔助，但決非關鍵材料。學生對文本的演繹才是課堂核心。第三，追求羅氏所說「詩」的豐富境界，而非功利狹隘的目標。正如 Hirvela (1996: 130) 指出，課文不應單是語文練習教材，而是注滿個別讀者偏好、期望、經歷及與文本交流後的產品。認知性質的語文活動是整個產品的有機部分，而非唯一達至的目標。這裏筆者想再強調，羅氏並沒有抹煞實用成分，讀者在閱讀過程中可自行提取。

觀念的改變自然導致教學法的革新。這方面可歸納為四點：一、強調多次閱讀，每次閱讀都需要足夠的交流時間。浮光掠影的看一遍難以真正經歷文本。於此，Wang (1996: 207) 建議教材必須耐讀，即有深度，及能引起讀者共鳴。二、課堂活動貴精不貴多。Hirvela (1996: 131) 認為若課堂的目的是瞭解每個學習者的閱讀故事(story of reading)，則活動不應是表面、快速的語文練習，而是深入的討論，而且每個活動要環環相扣，引領學習者深化他的故事。如此，他的說話是有感情、有內容、有意義的，而非零碎的字詞表達。更重要是，他樂於表達自己的看法。三、提問內容及方法與傳統有別。Hirvela (1996: 133) 比較傳統提問與讀者為主導的提問方式：前者引領學生明白作者意圖。例如，「為什麼作者以這個方法起首？作者在末段強調這個物象有何用意？」後者則引領學生表達對文本的看法，層層深入，例如，「每次閱讀有何不同領會？你認為那個情景的因果關係是什麼？」由於涉及自身的經驗，學習者更願意和更多層次地回應以讀者為主導的問題。他不用機械地重複原文詞句或迎合作者意思。這樣，表意方式更活潑真切。四、增強讀寫結合。上述問題可以是口頭，

也可以透過書寫回應。每次交流都牽涉讀者的處境 (reader's context)，所以讀後感、作文等書寫活動能幫助他整理每次與文本交流的成果。Wang (1996: 206) 在其英語作為外語的課堂使用讀者反應教學模式，結果是引發學生閱讀文學作品的興趣。他們更有動機以寫作去表達對文本的意義和感受。如此，由讀到寫，學生的語文能力便可循序漸進地提高。

總括而言，羅氏的學說重視讀者對文本的詮釋。這個解釋是獨特的、一次比一次深刻的，但決非胡亂發揮，因讀者的反應受制於文本的資訊。二者的交流，造成充滿文本、讀者、實用、美學意義這樣豐富的「詩」。因此傳統的作者、老師要放手，不要以自己終極的意念、解釋為依歸，那是十分狹隘的。對於讀者／學生而言，由於意識到自己是閱讀過程的主人，故以積極開放的心態，把自己的經驗、思緒匯聚於文本的資訊裏。這不但提高學習動機，也使他置身豐富的處境，不斷探索自己與文本的世界，充實其閱讀、說話、寫作內涵，從而更全面認識人生。

以讀者反應理論為依據的戲劇教學

本書以羅氏的文學教學理論為依據，但有兩點要特別說明：一、在教學實踐上，本書補充羅氏之說，譬如加設同儕學習與延續活動，即強調不單有個人閱讀，也有小組、全班閱讀。二、本書的焦點是運用戲劇技巧於文學教室，但亦兼容其他教學法。Karolides (2000) 所編的 *Reader Response in Secondary and College Classrooms* 收錄了二十篇以羅氏文學交流理念為本的研究及實踐論文，其教學法包括小組討論、書信日記、角色扮演等活動。

前文所言，戲劇的本質是模擬，即一個人探索如何扮演另一個人，那是十分個人的體會，甚至他每次的演繹都不盡相同。Beach (2006: 69) 指出戲劇幫助學生回應、經驗、演繹、反思各類文本 (to evoke, experience, interpret, and reflect all kinds of texts)。讀者反應理論就是從讀者個人開始，與文本進行層層深入的交流。在文學與戲劇教室，學生不再停留在單向聆聽和依從老師的經歷，而是主動透過閱讀、寫作、討論、演出等各樣方式表達自己的所思所感。因此，這個課堂的特色是：一、整個活動以讀者／學生為中心。學生改編文本、演出、主持演出後的討論活動；老師只是輔助者。若有需要，老師可在編劇或演出技巧上給與意見；討論環節時，也以平等身份參與。二、多次交流，並從美學角度演繹文本。就以朗讀劇場為例，演員與文本最少有四次交流：個人閱讀、與同儕討論及創作劇本、延續活動與觀眾交流、活動後的寫作功課。觀眾與文本的交流也有三次：與朗讀劇場的「有聲書」交流、延續活動與演員討論、活動後

的寫作功課。每次交流，一次比一次深刻的從文本、從自己的領受、從別人的再創造獲得美學意義。有時，能力稍遜的學生未必能在第一次個人閱讀時透徹瞭解文本意思（注意：還未到交流的層次），那麼，在同儕的小組學習裏，組員可互相補足解難。三、討論問題的處理與傳統方向有異。戲劇技巧蘊含大量的答問活動，如提問角色、座談會、演出後的討論等。交流活動的精神不在於還原文本作者意圖，而是引發各人因自己的體會而對文本作出的詮釋。首先，演出劇本已是組員的「再創造產品」。其次，劇場傳送到觀眾的腦海後，觀眾掌握的又是另一個產品。到討論活動的時候，百家爭鳴，各人表達自己如何演繹／質疑角色的行為心態、認同／反對文本所傳送的信息……。他們不是無的放矢的提問和回應，因為原來的文本為他們提供了規範平臺。他們的交流活動，例如設計和討論問題，都是深化文本和因應讀者處境而引發的。四、讀寫結合。除第二章「提問角色」外，其他所有戲劇活動都涉及劇本寫作。筆者在第一章第三節末指出，獨白劇本甚至等同散文創作。其他戲劇類別對劇本形式有不同要求，以朗讀劇場為例，小組要合作，其中一角必定是敘事者。讀者第一次閱讀後，要寫下自己的體會，否則在小組裏很容易受強烈意見者左右。接著，劇本創作是第二次深化。最後，活動後的寫作功課整理多次交流的所思所感。觀眾沒經歷劇本創作過程，但在觀賞劇場時，他要寫下自己的感受。最後的寫作功課就是整理課堂的交流成果。

總括而言，羅氏的學說應用在戲劇教學對老師和學生的要求較傳統教室為高。老師不再是詮釋作品的權威或抱一個標準答案批改作業，而是頭腦清晰的輔導者。不論編劇、演出、討論，他也避免提供答案，反而以尖銳問題刺激學生思考；當眾說紛紜，意見夾纏不清時，他要梳理不同方向讓學生抉擇。最後的寫作功課由於沒有標準答案，他要尊重每個學生的心靈，但同時要判別其思考與體會的深度。學生角色的改變同樣巨大，責任亦加重。首先，他要認識到在中文課，語言表達和內涵是互相結合、互相推動進步的。譬如造句謀篇往往先有實在意念，作品才能流暢完整；念臺詞亦非單指辨字發音，更要掌握文意語氣。其次，他不可能像以往般等待老師的終極答案或整理別人對文本的批評作為功課答案，他現在是文本詮釋的主人。第一次及以後的多次閱讀，不要停留在理解層面，而是從自身經驗與文本交流。接著討論劇本創作、練習、演出，都是個人獨特的詮釋。朗讀時聲音感情的演繹，亦出於一己的心領神會；隨後的延續活動可修正、壯大，而非取代自己的看法。無疑，羅氏的理念最終希望培育有情有智、充滿信心、尊重自己和別人的社會公民。

臺前幕後

文學與戲劇的教室就是濃縮的人生舞臺，幕起幕落之間，盡見悲喜變化。師生透過文學閱讀與戲劇演繹，共同經歷、探索、體會生命，從而更多認識自己和別人，務求由小舞臺到大舞臺都扮演精彩的角色。

這本書是我過去十年（1999–2009）戲劇融入文學教學的研究與實踐成果。除了第四章是新增的部分外，其他文章的內容曾見於美國、香港、臺灣、新加坡的學術期刊。第一章的出處為〈精巧深刻的獨白劇〉載於《課程論壇》10.1（2000）：59–70；第二章的出處為〈「提問角色」的戲劇技巧在中文課堂的應用〉載於《TEFOzine 戲劇與教育專業雜誌》4（2009）：34–38；第三章的出處為〈朗讀劇場對中國文學的學習成效〉載於《師大學報：人文與社會類》49.2（2004）：101–22、〈朗讀劇場的詩歌教學〉載於《教育研究》20.1（2005）：101–19、〈朗讀劇場應用於高級漢語課〉載於《中文教師學會學報》41.2（2006）：23–44；第五章的出處為〈析論文學座談會的理念與實踐〉載於《華文學刊》5.1（2007）：33–54。但為了配合本書的主題、結構、風格、體例，上述文章都大加修訂，並附以更多劇本示例。

這個豐碩的果實決不是一個人所能成就的。衷心感激謝錫金教授和古天農先生惠賜序言，使我蒙受教益。感謝兩位優秀教育同工拔刀相助：第一章第四節的獨白劇評分表是李婉華老師設計的、第四章第八節「擴闊應用於散文教學」的朗讀部分由潘溫文老師執筆。感謝我的母校國立臺灣大學給我堅實的西方文學與戲劇訓練、香港中文大學對我中國文學素養的栽培，師恩難忘。感謝與我一起探索戲劇教與學的香港大學中文教育學士和碩士課程的學生，以及給我許多幫助的香港大學教育學院「中國語言及文學部」同仁；研究助理王慧玲和洪嘉惠細心校閱文稿，功不可沒；香港大學出版社的幕後英雄騰正我不少疏漏之處，實在十分專業。感謝我的家人、朋友，他們的支持與鼓勵是我前行的最大力量。這本書特別獻給我摯愛的父母：何祥麟校長和陳佩瑜女士。

註釋

1. Neelands & Goode (2000) 羅列數十種戲劇技巧，並附以教學例子，十分實用。
2. Rosenblatt 的著作 *Literature as Exploration* 於 1938 年出版。

第2章

文學與提問角色

本章闡釋何謂提問角色(又譯作「坐針氈」)，即觀眾從不同方向詢問、質問扮演「作者」或「作品人物」的角色各樣難題，因此那個角色要嫻熟課文，才能應對自如，否則如坐針氈。本章以克拉夫與布魯姆的情意領域學習理論為基礎，指出不同層次的提問方式，由最基本的情意理解到高層次的生命體會，逐步啟發學生掌握作品的涵義。

引言

〈背影〉(1925)是朱自清(1898–1948)的名篇，亦是兩岸三地青年學生必讀之作。老師教這篇課文大抵不困難，一方面朱自清的語文平白樸實，學生十分容易掌握送別與買橘事件的經過，並注意到背影的形象；另一方面老師只要帶出全文主題——兒子受父親的愛感動——基本上已完成課堂重點。但問題是，學生「知道」了內容和寫作手法就足夠嗎？其實，透過文學作品，我們可以引領學生更深刻認識自己和別人的生命。以〈背影〉為例，朱自清和爸爸這對父子本有隔膜；做父親的有他的抑鬱與拙於表達，做兒子的有他的受屈與自以為是。¹但及後，這麼不經意、自然流露的蹣跚背影反映父親深藏的愛，以及喚出兒子難言的抱疚。愛，把隔膜的牆推倒，成為諒解與思念。這些細緻的感受，是學生最難掌握、但卻最需要領受的東西。

如果老師能夠運用適當的戲劇技巧，如提問角色、定格、思路追蹤等，可以令學生捕捉人物細緻的言行，代入他們深刻的內心感受。Baxter (1999: 119–20) 指出讀者反應理論的教學能夠令學生既享受閱讀，又研習到文學作品。戲劇方法是其中的有效途徑，因為學生透過「踏進」(step into) 與「踏出」(step

out) 這兩種方式與文本交流。首先，戲劇使學生產生同理心，因而能與文本結連 (personal empathy and connection with the text)。第二步，學生要脫離角色扮演，回顧之前的情感經驗與所處的立場，即走向批評距離與反思的層次 (critical distance and reflection)。在眾多戲劇手法中，Baxter 以「提問角色」引領學員探索角色的動機及人物、事物之間的關係。以下引介「提問角色」這個戲劇手法的原理與運用，希望能夠幫助學生更瞭解〈背影〉的涵意。

定義與教學理論

提問角色是戲劇手法，又譯作「坐針氈」、「熱座」、「焦點人物」。同學飾演作品的一個角色，像接受審訊般，回答四方八面的問題。「坐針氈」這個譯法本來頗為貼切，能帶出被問者的困境。若不熟悉角色，真的難以應付觀眾的刁難問題，如坐針氈。但這個譯法的缺點是沒有突出「提問」(Questioning) 這個關鍵環節。其他兩個譯名也有這個毛病。此外，「熱座」更是直譯，不夠傳神。「焦點人物」令人有些混淆；被問者無疑是焦點所在，但他不一定是作品的主角。

被問者固然要應付各方高手，隨時被問至左支右絀，但提問者也殊不輕省。他們要從不同角度、不同層次提問。不同角度者，譬如〈背影〉一文，提問者可嘗試以朱自清父親、朱自清兒子、記者、老師、甚至外國學生等不同身份向臺上的「朱自清」發問，這樣，思考範圍變得開闊，從長輩、晚輩、社會、教育、文化角度探討父子關係。筆者在本書前言指出，Rosenblatt 重視讀者反應，強調他們以自身經驗、回憶、心理狀態、文化背景演繹文本。因此，若甲班有 40 人，乙班有 40 人，這 80 人都會帶著他們獨特的經驗參加「提問角色」活動，問及各自與〈背影〉相關的故事。

層次方面，從理性角度，可借用布魯姆等 (Bloom et al. 1956) 的認知學習目標，說明提問內容的深度，那是由基礎理解到深刻判別的六個層次：

1. 知識 (Knowledge) —— 目標是獲知具體事實。
2. 理解 (Comprehension) —— 目標是瞭解事情背後的原因。
3. 應用 (Application) —— 目標是把概念應用至新情況。
4. 分析 (Analysis) —— 目標是找出事情的層次和關係。
5. 綜合 (Synthesis) —— 目標是把所知的歸納為一整體。
6. 評鑑 (Evaluation) —— 目標是判別價值。

這個系統可說是評估學習的主臬，對學習者極具參考價值，尤其在批判思考方面，層次分明。然而，對本文引介「提問角色」的課堂即興活動而言，這個

系統對學生來說過於艱深。以第四層「分析」為例，如有人問朱自清：「你在篇中四次提及父親的背影。請問用法和意義上是否不同？」朱自清以背影這個意象突出父愛，不單作為題目，也在文中出現四次。四次中有點題、痛心、愧疚、思念；那是需要時間坐下來，細細分析的感情，絕不能輕易臨場回應。

因此，就「提問角色」活動的即興特色與文學作品包含感情元素這兩個重要原因，本文特別以克拉夫等 (Krathwohl et al. 1974) 的情感層次理論，作為本文主要理論依據，那是由情感的覺知到漸漸內化的五個層次：

- 1. 接收 (Receiving) —— 目標是觸及微小、表面的事情。敏銳的觀察，使感情得以萌芽。
- 2. 回應 (Responding) —— 目標是對關注的事情有反應；被問者要回應行為的感受。
- 3. 評價 (Valuing) —— 目標是探索對感情的看法；被問者對事物賦與價值，並把感情內化。
- 4. 組織 (Organization) —— 目標是把不同處境組織起來；被問者從自己的價值出發，要面對、平衡生命的不同形態。
- 5. 生命價值 (Characterization by a value or value complex) —— 目標是以智慧的信念看人生，並能實踐出來。這是情意領域的最高層次，學習者要把所掌握的價值觀完全化作自己生命的品格、行為、理念。這個層次不易達到，因為需要學習者很深刻的領受與不斷反省，更要接受時間和經驗的磨練。克拉夫等 (Krathwohl et al. 1974: 171) 甚至認為這個境界是以耶穌基督、蘇格拉底、林肯、甘地等這些聖哲先賢為典範。因此，理想而言，學員的對答不僅是語言上，更是在生命上互相影響。

其實，本文並非排除認知層面，而是在掌握事實之餘，更多發揮情感內涵而已。細探學說本源，克拉夫等人也沒有把認知與情感截然二分，他們甚至把二者相互搭配說明。²本文根據克拉夫之說 (Krathwohl et al. 1974: 49) 整理下列的對應簡表：

認 知	情 感
層次一 知識	層次一 接收
	層次二 回應
	層次三 評價
層次五 綜合	層次四 組織
層次六 評鑑	層次五 生命價值

那是說，二者雖不盡同，但有三層可互為參照。活動的時候，學習者對事件有初步掌握（「知識」）與願意察覺情況（「接收」）應該是同時並行的，到後來他瞭解越多，反思與體會也必越深刻。

教學示例：朱自清〈背影〉

為使教師容易實踐，本章選擇以情感領域為綱，闡釋提問的不同層次。此外，克拉夫的理論比較能令老師藉文學作品建立學生的情感與培養生命。從戲劇教學角度而言，戲劇提升學生的學習動機、思考、創意、表達技巧、對課文的理解，這些好處不在話下。但根據資深英國戲劇家 Bolton (1979: 31) 指出，戲劇最大的成就應該在於主觀意義上的改變 (the deepest kind of change that can take place is at the level of subjective meaning)，那就是學習者的態度與價值觀。他說許多文學教師皆不瞭解此點，他們只懂傳達知識或把作品的情感以理智方式表達。因此，學生可以說出莎劇裏 Lady Macbeth 看到丈夫的信後有什麼想法，而不曉得她的感受 (1979: 38)。Bolton 看到的缺失其實也是今天中文教學沒有好好處理的問題。

今以附錄〈背影〉所標示的第2、3大段為例，透過提問「朱自清」，層層深化對作品的體會。以下是觀眾可能提出的問題：

1. 接收：父親與腳夫講價時，你看到他如何應對？你聽到他說什麼嗎？
2. 回應：這樣的應對令你覺得怎樣？父親口齒不伶俐，為何他還要與腳夫講價？
3. 評價：後來你插嘴講價，你的介入反映你對父親的評價如何？
4. 組織：父親的知識水平低是否就看不起他？我的父親雖滿口鄉音，但樂於助人。那麼，你會在哪方面欣賞你的父親？
5. 生命價值：(朱自清反問觀眾) 你對父親的心意瞭解有多少？這兩段文字如何啟發你領悟父親的心意？

在這兩段，作者是要表達年輕的他理解父親深藏的愛、不滿長輩的嘮叨，以及成長的他對回憶這些往事時的懊悔。就如 Bolton 指出，學生需要明白人物的感受。但對於十二、三歲的初中學生來說，他們正處於反叛的青少年時期，老師能夠期望他們設身處地瞭解別人的感受嗎？因此，本文認為，透過代入角色與提問，層層的思考與感受，他們能夠在心態上有所改變。透過本課的教學，希望學生懂得珍惜父母的愛。

再看第4大段，那是全篇文章感情的轉捩點，朱自清從父親蹣跚的背影體會到他的愛。觀眾的提問可以有如下方向：

1. 接收：到對面月臺買橘子十分麻煩。本來你說你去買，但父親不肯。他對你說什麼呢？
2. 回應：你怎樣看父親的回答？他身形肥胖，為什麼還堅持做這樣吃力的事？
3. 評價：你平常有否留意父親的背影？為什麼今次父親爬上月臺的背影令你流淚？為什麼你特別細緻描寫父親的衣著與攀爬的動作？你此刻怎樣評價父親的行為和心意？
4. 組織：你之前對父親懷有厭惡之情，但如今你兩次看到他的背影都不禁流淚。你對親情有什麼新的體會？
5. 生命價值：這件事對你和父親的關係、你和兒子的關係有什麼影響？你覺得品格上有沒有改變？哪方面？為什麼你這篇作品能夠打動讀者的心靈？

在這個環節，學生領受到朱自清的生命由自我中心，擴闊至他人。他懂得欣賞別人的好處，並明白親情的意義——那是尊重、關懷、體諒、付出。愛，不是挑剔對方的弱點，而是看到他的需要，以及在行為上表達出來。這個對答過程實在是極佳的情感教育，因為所有問題與回應都發自學生，他們與課文角色的交流都結連本身的經驗。王曉詩（2004: 39）曾進行教學研究，以「提問角色」教〈背影〉與《孔乙己》；結果顯示，學生對課文有更深刻的理解，並且反思個人的情感與價值觀。她指出若提問素質愈高，則教學成效會愈大。

總括而言，克拉夫的理論是由觀察（層次一）開始，再進入內在的回應（層次二），然後分析背後的價值，並漸漸內化感情（層次三）。最後兩層是反思自身的感受，甚至把價值觀完全內化為生命的意義。那是說，整個學習過程是由外而內、由基本認知與感受化作深刻感知、由他人到自己——既層層深入，也沒有刻意把知性與感性劃分出來。這樣，老師能夠透過提問，幫助學生欣賞文學作品的內涵。

教學法的優點

提問角色，顧名思義是以提問為核心的教學活動。提問，就是要學生主動思考與深刻感受，而非被動接受。學生越能夠發揮克拉夫理念的高層次目標，他的收穫也越大。「提問角色」正好提供這樣的學習機會。

首先，戲劇活動的趣味在於模擬。由於扮演角色 (role-playing)，所以被問者要十分瞭解角色，更要代入其感情，才能回答問題。同時，由於角色親臨現場，觀眾可以同樣投入處境，詢問角色切身問題，而非一味依從課本的標準語文問題：如題旨、敘事手法、修辭等。因此，這個活動能夠引領學生進入角色的世界。只要學生感情上投入，就是成功學習經驗的開始。

其次，這個教學法能夠啟發學生思考和增強課堂氣氛。角色互動、問題之間的關係會刺激新的看法。傳統教室裏，焦點多集中在主角身上。但試想想，在這個活動，被問者不一定是作者或主角，他可以是讀者，也可以是配角，諸如茶房或賣橘者。一個小角如何冷眼看在車站上嘮叨的父親和不耐煩的兒子？又例如我們的焦點不一定放在〈背影〉的作者。提問者可以是另一個作家；擅寫母愛的冰心 (1900–99) 可以從這篇文章體會什麼？就算不喜歡此文的讀者，他也會質疑為何父親的形象不夠瀟灑或他不遵守交通規則。³ 這是屬於放大旁枝事情的另類思考，必然引起其他人強烈回應。因而不單角色互動，一個問題也會刺激另一個問題。集思廣益，環環相扣，使問題的內涵更豐富。提問者並沒有心理負擔；他們只是問——疑問、質問、追問。如此，問題會越加開放和尖銳，課堂生機勃勃。

第三，培養學生掌握發問技巧及藉此深入作品內涵。學生不應只知道事實、釐清關係，還要有所感。若老師指導得宜，問題的方向會趨向高層次發展。有學者指出，提問角色這活動的意義能「突出角色動機及性格、關注事件和人物心態的關係、反思行為背後的意識」(Neelands and Goode 2000: 32)。以〈背影〉為例，學生要思考買橘事件背後父親對兒子的感情及事件對兒子的衝擊。換言之，學生不只停留在人物和事情表象，還要主動探索下去。文學反映人生，所以上述所討論的種種矛盾光景、難處、悲喜之情，其實就是深刻的文學閱讀方向。

最後，這個教學法能夠幫助學生成長。坐在「熱座」上的同學其實需要很大的勇氣。就算他對扮演的角色了然於胸，但面對眾多突如其來的問題，亦會容易失方寸。但多次經驗後，加上同儕觀摩提醒，他學會如何增強自信心和磨練臨場表達技巧，能夠恰如其分地回應挑戰。觀眾亦是，如何有風度發問及提出深思熟慮的問題，也是需要培養的素質。是的，我們不冀求一個小小教室的活動能夠達到耶穌基督與門徒，或蘇格拉底、孔子與學生對答的水平，但或許生命的種子已經悄悄種下。

課堂的挑戰與解決方法

提問角色是以學生問題為主導的課堂活動，因此，若答問熱烈、且內容言之有物，就是課堂成功的指標。但實際情況往往並非如此理想：

首先說觀眾，或者以往課堂氣氛不習慣發問，因此活動進行時出現冷場；又或者觀眾不熟悉課文，不懂發問。這時，老師可以從旁引導，邀請同學發問，甚至說：「朱自清爸爸，你好像有東西想問兒子，對嗎？」及後，老師也在一些關鍵位置提出尖銳問題，引發思考。但切忌所有提問都出於老師。另外兩個處理方法是：

1. 把全班同學分為若干小組，每組商議一些問題，各組輪流發問。
2. 分故事為不同的大段落，如附錄的五個段落。如此，可幫助學生逐小分析每段落的人物心理、思想狀態，然後以知識、情意的方向發問。

有些頑皮搗蛋的同學會胡亂發問，說一些與課文內容無關的東西。如：「祖母過身後，朱家剩下多少錢？」這時老師可介入，提醒同學之前所教不同的認知和情感層次，並建議同學把上述問題轉化為有深度的內容。如：「家境困難怎樣影響你和爸爸的感情？」

其次是被問者。眾目睽睽下給人逼問，感覺真的不好受。有些學生變得怯場，有些則胡亂作答，這樣都失去活動的意義。第一次進行此活動時，老師可做示範，即扮演被問者 (teacher-in-role)。其從容應付的態度能給予學生信心。及後，老師可邀請班上成績較佳及口齒伶俐的同學做被問者，讓學生知道，他們也可勝任被問者的角色。當然，老師要事先知會或教導那個學生，讓他有所準備。出場時，老師可提醒全班學生，問題要由淺入深，讓被問者慢慢進入狀態。

另外，有三個在形式上解決怯場的方法：

1. 把全班分為四組，每組環繞一個被問者，如朱自清、朱自清爸爸、朱自清兒子、茶房，甚至四個朱自清也可。由於只面對組內成員，人數較少，被問者會增加回答的信心。
2. 在全班面前擺放三張椅子，即邀請三個被問者。他們三個都是飾演同一人物，就像三位一體的朱自清。這樣三人可互相幫助，補充內容。
3. 仍舊是一人出來，但這個被問者背後坐著由數人組成的智囊團。智囊團有充分時間分析問題。被問者回答問題前先諮詢他們的意見，或聽他們隨時在背後小聲補充。上述這些不同方式既有趣，又可減輕被問者的壓力，也可令多些同學參與答題行列。

無論怎樣，被問者必須熟讀課文及有關背景，更重要是投入角色感情及表達其性格。如此，才能準確、深刻回答觀眾的問題，讓觀眾加深瞭解人物的心境。他甚至可以有信心、有智慧地拒絕一些課文範圍以外或無聊的問題，這樣，他的應對才不會流於巧言令色或泛泛之談。

教學提示

1. 老師除了適當介入提出尖銳問題外，也要適時支援受困的被問者。如發覺他答案含糊或前後不一，老師會問：「你的意思是……」。
2. 老師在每課結束前五分鐘作簡單總結，譬如說今次同學偏重發掘哪方面的問題、哪些問題問得精彩、答得巧妙等，以釐清學生思路及評價整體表現。
3. 課後，老師要設計寫作題，讓學生鞏固、深入發揮在熱烈問答後的所思所感。題材要求須花心思及回應課堂所學，例如「今天課堂哪條問題印象最深刻？」、「有哪條問題你認為答得不滿意，想在這裏重新思考回應？」、「有什麼問題課堂沒有提及，你想在這裏討論？」、「活動後，對於課文理解有否改變？」、「想發表任何角色的獨白嗎？」。
4. 結合獨白與提問角色這兩項技巧。譬如，不同角色獨白後，一字排開接受觀眾提問；這個活動可以看到當有其他角色在場的時候，被問者的說話與剛才內心獨白是否一致。另一做法是找幾個觀眾做被問者（即剛才獨白者的角色），易地而處，看看觀眾有否留心聆聽及是否真正掌握剛才獨白的內容。
5. 對於低年級或能力較弱的學生，老師可事先派發工作紙，給與例子，著他們寫下想對不同角色發出的問題。
6. 若課室空間許可，搬開桌子，騰出地方，使觀眾像半圓形般圍著被問者，這樣可拉近雙方的距離。

總結

「提問角色」看似簡單，只要找一個人代入作品角色，其他人提問即可。但這個滲入戲劇技巧的活動是小工夫、大學問。由誰人做那個被問者（老師？還是學生？）、人數多寡、怎樣挑選，以至教導學生如何適切發問、如何問得深刻、老師如何總結活動，都需要很多嘗試與經驗累積。提問教學背後隱含認知與情意教育的理念，特別是後者由情感覺知到內化的層次。在中文課，老師希望藉

這個活動提高學生的思考及引領他們走進作品的情感世界。以〈背影〉這篇抒情文為例，若老師本身對作品有共鳴，然後嘗試透過「提問角色」這類有趣又有意義的戲劇手法引導學生，必能幫助學生體會朱自清父子轉折又深摯的感情，並且因反思與投入而化為自己的內在價值。真的，不要小看每堂課的意義；精彩的文學篇章教學可以在潛移默化中豐富學生的成長經驗。

註釋

- 1. 1917年冬朱自清在北京求學時接到祖母在徐州病逝的消息，他連忙南下奔喪。這時候在徐州工作的父親朱小坡又卸了職，家庭經濟拮据。朱家變賣家產，又借了高利貸，才勉強辦完喪事。因此，朱自清與父親的心情都是沉重的。詳見陳孝全 (1992: 27-28)。
- 2. 在1950年代，布魯姆和他的團隊探討不同學習層次和教學目標，這對於認知領域 (cognitive domain) 而言，意義重大。及後，克拉夫和他的團隊 (其中包括布魯姆) 繼續朝這個方向在情感領域 (affective domain) 上建立分層架構。因此，這兩個系統非截然二分，而是相輔相成的。見 Krathwohl (1974: 49)。他對二者的搭配如下：

認 知	情 感
層次一 知識	層次一 接收
層次二 理解	層次二 回應
層次三 應用	層次三 評價
層次四、五 分析、綜合	層次四 組織
層次六 評鑑	層次五 生命價值

- 3. 由於有學生不喜歡朱自清的〈背影〉，所以這篇文章就落選鄂版語文教材。葛躍國 (2004: 44-45) 認為尊重學生主體地位雖然重要，但不能因為有學生持不同意見，就貿然捨棄這篇在人文內涵與漢語語言上有極大價值的作品。

附錄

背 影	
朱自清	
我與父親不相見已二年餘了，我最不能忘記的是他的背影。 那年冬天，祖母死了，父親的差使也交卸了，正是禍不單行的日子。我從北京到徐州，打算跟著父親奔喪回家。到徐州見著父親，看見滿院狼藉的東西，又想起祖母，不禁簌簌地流下眼淚。父親說：「事已如此，不必難過，好在天無絕人之路！」 父親回家變賣典質，還了虧空，又借錢辦了喪事。這些日子，家中光景很是慘澹，一半為了喪事，一半為了父親賦閒。喪事完畢，父親要到南京謀事，我也要回北京念書，我們便同行。	1
到南京時，有朋友約去遊逛，勾留了一日；第二日上午便須渡江到浦口，下午上車北去。父親因為事忙，本已說定不送我，叫旅館裏一個熟識的茶房陪我同去。他再三囑咐茶房，甚是仔細。但他終於不放心，怕茶房不妥貼；頗躊躇了一會。其實我那年已二十歲，北京已來往過兩三次，是沒有什麼要緊的了。他躊躇了一會，終於決定還是自己送我去。我兩三回勸他不必去，他只說：「不要緊，他們去不好！」	2
我們過了江，進了車站。我買票，他忙著照顧行李。行李太多了，得向腳夫行些小費，才可過去。他便又忙著和他們講價錢。我那時真是聰明過分，總覺得他說話不大漂亮，非自己插嘴不可。但他終講定了價錢，就送我上車。他給我揀定了靠車門的一張椅子；我將他給我做的紫毛大衣鋪好座位。他囑我路上小心，夜裏要驚醒些，不要受涼。又囑託茶房好好照應我。我心裏暗笑他的迂；他們只認得錢，託他們直是白託！而且我這樣大年紀的人，難道還不能料理自己麼？唉！我現在想想，那時真是太聰明了！	3
我說道：「爸爸，你走吧。」他望車外看一看，說：「我買幾個橘子去。你就在此地，不要走動。」我看那邊月臺的柵欄外有幾個賣東西的等著顧客。走到那邊月臺，須穿過鐵道，須跳下去又爬上去。父親是一個胖子，走過去自然要費事些。我本來要去的，他不肯，只好讓他去。我看見他戴著黑布小帽，穿著黑布大馬褂，深青布棉袍，蹣跚地走到鐵道邊，慢慢探身下去，尚不太難。可是他穿過鐵道，要爬上那邊月臺，就不容易了。他用兩手攀著上面，兩腳再向上縮；他肥胖的身子向左微傾，顯出努力的樣子。這時我看見他的背影，我的淚很快地流下來了。我趕緊拭乾了淚，怕他看見，也怕別人看見。我再向外看時，他已抱著朱紅的橘子走回來了。過鐵道時，他先將橘子散放在地上，自己慢慢爬下，再抱起橘子走。到這邊時，我趕緊去攙他。他和我走到車上，將橘子一股腦兒放在我的皮大衣上。於是撲撲衣上的泥土，心裏很輕鬆似的，過一會說：「我走了，到那邊來信。」我望著他走出去。他走了幾步，回過頭看見我，說：「進去吧，裏邊沒人。」等他的背影混入來來往往的人叢裏，再找不著了，我便進來坐下，我的眼淚又來了。	4
近幾年來，父親和我都是東奔西走，家中光景是一日不如一日。他少年出外謀生，獨力支持，做了許多大事。那知老境卻如此頹唐！他觸目傷懷，自然情不能自己。情鬱於中，自然要發之於外；家庭瑣屑便往往觸他之怒。他待我漸漸不同往日。但最近兩年的不見，他終於忘卻我的不好，只是惦記著我，惦記著我的兒子。我北來以後，他寫了一封信給我，信中說道：「我身體平安，惟膀子疼痛厲害，舉箸提筆，諸多不便，大約大去之期不遠矣。」我讀到此處，在晶瑩的淚光中，又看見那肥胖的、青布棉袍、黑布馬褂的背影。唉！我不知何時再能與他相見。	5

結語

舞臺在課室上演，但這不是一般的娛樂舞臺，乃人生舞臺，因為這個課室是文學教室。文學反映人生，故此舞臺上呈現的是生活的艱難和奮鬥、人性的扭曲和高貴、情感的冷漠和親厚。學生是舞臺的主角，他要把自己、作品、戲劇合而為一，深刻體會人生。然而，他也要踏出舞臺，沉思人生和藝術真諦。這樣能出能入的經驗才是獨特的文學教室舞臺。

本書五章的戲劇教學法其實也是自己的學習心路。我常常想，怎樣能夠使文學閱讀既深刻又有趣呢？臺大外文系的戲劇訓練給與我不少啓發，我從中選取較簡單的獨白劇作為起點（這不是說獨白藝術簡單，而是它的教學安排較容易處理）。及後陸續參與教育戲劇的會議、論壇和工作坊，觀摩專業話劇團的演出，自己漸漸有更清晰的戲劇教學方向。

我從兩方面提升文學與戲劇教學的效果：

一、探索理論。戲劇是綜合藝術，因此很多實踐原則可供借鏡，如小組協作、朗讀、多元傳意、批判思考、創意、心理學等理念，不過，從教育角度而言，我認為 Rosenblatt 的「交流理論」幫助最大，其開放給學生參與的教室使文學作品的演繹變得豐富。

二、改善實踐。一直以來，我嘗試把各樣戲劇技巧，例如提問角色、思路追蹤、定格、良心小巷等運用在適合的課文處境，務求令學生深思課文內容。然而，我更希望把已掌握純熟的技巧精益求精，成為持之以恆、細緻、有效的策略。當中用力最多的是朗讀劇場，讀者可以看到這部分的內容最豐富。過去十年，朗讀劇場的演出和延續活動模式不斷改良和壯大。在此必須感謝我的學生，他們讓我嘗試多樣變化，也因為他們無限創意的演出，我從他們身上學到

不同的演繹方法。所謂教學相長，我指導他們，他們亦教會我新的知識。例如，朗讀劇場演出後的簡短答問環節，由一組學生設計，效果甚佳，因而沿用至今。

在前人的足跡下，嘗試創新變化，是我一直追求的目標。第四、五章可說是其中的代表。第四章「作者多重聲音」是從朗讀劇場轉化出來的。首先選取了徐志摩的作品，把朗讀劇場由改編以敘事文學為主的類別擴闊至詩歌。接著有感作者的故事意猶未盡，於是重新整理徐志摩的資料，嘗試從自己的瞭解，把徐志摩化身為不同角色。「作者多重聲音」演出時可用口語、朗讀或其他戲劇技巧穿插，而改編的劇本也富於彈性，乃綜合作者生平和作品而成的。至於第五章的文學座談會，乃從電視論壇節目變化而來的，但整個教學設計不斷調整。例如最初規定必須有作者一角，後來發覺效果不佳，因為那個「作者」只是把資料說一遍，欠缺投入感。更重要是，作者的權威聲音有礙觀眾多方演繹，所以最後取消「作者」必須出現的規定。此外，又要求座談會成員不時停頓發問，好讓他們與觀眾多些交流。

戲劇教學的效果令人欣喜。除第二章外，其他四章都需要完整劇本，這樣的要求能給與學生創作的滿足感。我本身也曾是創作者，當我寫徐志摩，寫謝婉雯，都流下眼淚。作者要先有所感，才能感動讀者。有「現代散文」課的學生告訴我，雖然他們花很多時間改編余秋雨的〈遙遠的絕響〉為朗讀劇場，也碰到不少困難，例如阮籍如何「長嘯」、是否加進「余秋雨」這個角色……，但大家都覺得趣味盎然，也加強對篇章的理解。有時，我又聽到學生在不同場合把對白琅琅上口說出來；他們全然投入，就算戲已落幕，作品所表達的情感仍縈繞心間。有同學本身是在職老師，起初不習慣用書面語朗讀劇本，及後不單接受這個方式，更發揚光大，把朗讀劇場推廣給他們的學生。這些都是戲劇教學的正面影響。

只要有優秀的文學作品，有熱誠的師生，這個人生劇場還會在文學課演下去；我將以謙懷的態度努力求進。收筆之際，正值2010年歲暮，回首往昔，心裏充滿感恩。感謝天父賜我智慧在文學和戲劇教學的園地上貢獻自己些微的力量，使學生能夠深入品嚐人生百味的果子。

參考書目

中文書目 (按漢語拼音排列)

- 阿剛、林明華、小全 (1991)。《徐志摩作品欣賞》。南寧：廣西教育。
- 白先勇 (2001)。《遊園驚夢二十年》。香港：迪志文化。
- 白行簡 (1978)。《李娃傳》。《唐人小說選析》。香港：上海書局。
- 柴章編 (2002)。《陸小曼詩文》。天津：百花文藝。
- 陳均編 (2004)。《聞一多》。北京：藍天。
- 陳先祥 (1982)。《戲曲表導演淺談》。上海：上海文藝。
- 陳孝全 (1992)。《散文大師：朱自清》。臺北：新潮社。
- 仇小屏 (2001)。《深入課文的一把鑰匙：章法教學》。臺北：萬卷樓。
- 凡尼、曉春 (1992)。《徐志摩：人和詩》。桂林：漓江。
- 馮夢龍 (1995)。《警世通言》。瀋陽：遼寧古籍。
- 高國藩 (2004)。《新月的詩神：聞一多與徐志摩》。臺北：臺灣商務印書館。
- 葛躍國 (2004)。〈是尊重還是遷就：由《背影》落選教材說開去〉。《語文教學通訊》8，44-45。
- 公民教育委員會 (2003)。《疫境情真、生命光輝》。香港：香港教育統籌局。
- 韓石山 (2001)。《徐志摩傳》。北京：北京十月文藝。
- 何洵怡 (2000)。〈精巧深刻的獨白劇〉。《課程論壇》10 (1)，59-70。
- 何洵怡 (2004)。〈朗讀劇場在中國文學課的學習成效〉。《師大學報：人文與社會類》49(2)，101-24。
- 何洵怡 (2005)。〈朗讀劇場的詩歌教學〉。《教育研究學報》20 (1)，101-19。
- 胡適 (2003)。〈差不多先生傳〉。季羨林編。《胡適全集》第十卷。合肥：安徽教育。549-51。
- 胡尹強 (2004)。《魯迅：為愛情作證——破解〈野草〉世紀之謎》。北京：東方。
- 黃歧等編 (2003)。《沒有硝煙的戰爭》。香港：明窗。
- 黃慶萱 (1979)。〈徐志摩「再別康橋」評析〉。《明道文藝》45，126-32。

- 基督教敬拜會(2003)。《雨後彩虹：謝婉雯醫生紀念集》。香港：基督教敬拜會。
- 蔣防(1978)。《霍小玉傳》。《唐人小說選析》。香港：上海書局。
- 李紅輝(2005)。〈探究朗讀劇場如何提高初中學生鑑賞抒情文學的能力〉。學士畢業論文。香港：香港大學。
- 李開先(1981)。《寶劍記》。《元明清戲曲選》。長春：吉林人民。
- 李天明(2000)。《難以直說的苦衷：魯迅〈野草〉探究》。北京：人民文學。
- 梁錫華(1979)。《徐志摩新傳》。臺北：聯經。
- 林曼叔(1973)。《聞一多研究》。香港：新源。
- 林佩璿(2000)。〈合作學習〉。洪志成主編。《教學原理》。臺北：麗文文化。241-65。
- 林瑞芳(2004)。〈協作學習〉。林瑞芳編。《教育心理學實用手冊》。香港：香港心理學會教育心理學部。41-54。
- 秦賢次編(1986)。《雲遊：徐志摩懷念集》。臺北：蘭亭書店。
- 魯迅(1981)。〈祝福〉。《彷徨》。北京：人民文學。
- 魯迅(1989)。〈風箏〉。張健、金鴻文校訂。《魯迅全集》：第二卷。臺北：谷風。177-79。
- 龍應台(1999)。〈在迷宮中仰望星斗〉。《百年思索》。臺北：時報文化。5-21。
- 茅盾(1985)。《林家鋪子》。北京：人民文學。
- 宋炳輝(2001)。《徐志摩傳》。香港：花千樹。
- 施仲謀(1987)。《朗誦的技巧與訓練》。香港：現代教育研究社。
- 施仲謀(2005)。《語言教學與研究》。北京：北京大學。
- 舒平、魏洪丘(2003)。《魯迅〈野草〉解讀》。南昌：江西人民。
- 譚成珠(2001)。《普通話朗讀訓練與教學》。香港：鸞達文化。
- 湯顯祖(1976)。《牡丹亭》。香港：中華。
- 王曉詩(2004)。〈「坐針氈」戲劇技巧在中文教學上的成效〉。香港：香港大學教育學院。中國語文教育學士論文。
- 衛俊秀(2002)。《衛俊秀學術論集》。北京：北京大學。
- 聞一多(1982)。《聞一多全集》。四冊。北京：三聯。
- 謝錫金等編(2003)。《非典情》。香港：香港大學教育學院母語教學教師支援中心。
- 徐志摩(2005)。《徐志摩全集》。八卷。天津：天津人民。
- 楊坤原(2000)。〈發問的技巧〉。洪志成編。《教學原理》。高雄：麗文文化。273-80。
- 楊牧編(1987)。《徐志摩詩選》。臺北：洪範。
- 虞坤林(2004)。《別為我唱悲傷的歌：徐志摩未刊日記首度披露》。臺北：未來書城。
- 詹竹莘(1997)。《表演技術與表演教程》。臺北：書林。
- 張邦梅(1997)。譚家瑜譯。《小腳與西服：張幼儀與徐志摩的家變》(*Bound feet and Western dress*)。臺北：智庫。
- 張隆溪(1986)。《二十世紀西方文論述評》。北京：三聯。
- 張曉風(1992)。〈許士林的獨白〉。李豐楙編。《中國現代散文選析》。臺北：長安。928-35。
- 張曉華(2004)。《教育戲劇理論與發展》。臺北：心理。
- 張玉成(1995)。《思考技巧與教學》。臺北：心理。

- 張玉成 (1999)。《教師發問技巧》。臺北：心理。
- 鄭振初 (1998)。〈戲劇教育的作用〉。《學校戲劇手冊》。香港：教育署香港學校戲劇議會。
81-85。
- 趙李婉儀 (2003)。《思維技巧的教與學》。香港：香港中文大學教育學院。
- 周遐壽 (1976)。《魯迅小說裏的人物》。香港：中流。
- 朱剛 (2002)。《二十世紀西方文藝文化批評理論》。臺北：揚智。

英文書目

- Allen, B. P. (2000). *Personality theories: Development, growth, and diversity*. Boston: Allyn and Bacon.
- Alterman, G. (2005). *Creating your own monologue*. New York: Allworth Press.
- Anderson, L. W., and Sosniak, L. A. (1994). *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective*. Chicago: NSSE.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth.
- Barchers, S. I. (2000). *Multicultural folktales: Readers Theatre for elementary students*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Barchers, S. I., and Kroll, J. L. (2002). *Classical Readers Theatre for young adults*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Barlow, S., and Skidmore, S. (1994). *Dramaform: A practical guide to drama techniques*. London: Hodder and Stoughton.
- Bauer, C. F. (1987). *Presenting Reader's Theater: Plays and poems to read aloud*. New York: Wilson.
- Baxter, Judith (1999). A message from the old world to the new: Teaching classic fiction through drama. *English Journal*, 89 (2), 119-24.
- Beach, Richard (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Beach, Richard et al. (2006). *Teaching literature to adolescents*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benz, J. J., and Miller, R. L. (1996). Panel discussions as a means of enhancing student directed learning. *Journal of Instructional Psychology*, 23 (2), 131-36.
- Berman, S. (2001). Thinking in context: Teaching for open-mindedness and critical understanding. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 11-17). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Beyer, B. K. (1997). *Improving student thinking: A comprehensive approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green & Co.

- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bucy, M. C. (2006). Encouraging critical thinking through expert panel discussions. *College Teaching*, 54 (2), 222–24.
- Coger, L. I., and White, M. R. (1982). *Readers Theatre handbook: A dramatic approach to literature*. Glenview, IL: Scott.
- Cohn, D. (1978). *Transparent minds: Narrative modes for presenting consciousness in fiction*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cornett, Claudia E. (1999). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Dixon, N., Davies, A., and Politano, C. (1996). *Learning with Readers Theatre: Building connections*. Winnipeg: Peguis.
- Dodd, D. K. (1988). Responding to the bereaved: A student panel discussion. *Teaching of Psychology*, 15 (1), 33–36.
- Earley, M., and Keil, P. (1995). *The classical monologue: Women*. London: Methuen Drama.
- Fredericks, A. D. (2001). *Readers Theatre for American history*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Heathcote, D. (1990). Subject or system? In L. Johnson and C. O'Neill (Eds.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama* (pp. 61–79). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Herdman, J. (1990). *The double in nineteenth-century fiction*. London: Macmillan.
- Hill, S. (1990). *Readers Theatre: Performing the text*. South Yarra: Eleanor Curtain.
- Hirsh, J. (2003). *Shakespeare and the history of soliloquies*. London: Associated University Presses.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT Journal*, 50 (2), 127–34.
- Holman, C. H., and Harmon, W. (Eds.). (1986). *A handbook to literature*. New York: Macmillan.
- Holstein, J. A., and Gubrium, J. F. (2003). *Inner lives and social worlds*. New York: Oxford University Press.
- Hoyt, L. (1992). Many ways of knowing: Using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher*, 45 (8), 580–84.
- Hsueh, Y. P. 薛英斌 (2001). Translation-based senior high EFL literature instruction. Master Thesis. National Chung Cheng University.
- Huang, Y. H. 黃裕惠 (1995). Teaching Shange, Morrison, and Giovanni through readers theatre: A dramatic approach to African-American women's literature. *Journal of the World Journalism and Communications College*, 3, 201–34.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: theory and research* (pp. 23–27). New York: Praeger.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Karolides, N. J. (Ed.). (2000). *Reader response in secondary and college classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelly, P. (2000). Two reader-response classrooms: Using prereading activity and readers theatre approach. In N. J. Karolides (Ed.), *Reader response in secondary and college classrooms* (pp. 111–21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kissock, C., and Iyortsuun, P. T. (1982). *A guide to questioning: Classroom procedures for teachers*. London: Macmillan.
- Krathwohl, D. R. et al. (1974). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Company.
- Latrobe, K. H., Casey, C., and Gann, L. A. (1991). *Social studies Readers Theatre for young adults: Scripts and script development*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Luft, J. (1970). *Group processes*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Maher, M. Z. (2003). *Modern Hamlets and their soliloquies*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Manlove, C. N. (1989). *Critical thinking: A guide to interpreting literary texts*. London: Macmillan.
- Martin, W. (1991). *Recent theories of narrative*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mills, H., Stephens, D., O'Keefe, T., and Waugh, R. J. (2004). Theory in practice: The legacy of Louise Rosenblatt. *Language Arts*, 82 (1), 47–55.
- Neelands, J., and Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C., and Lambert, A. (1993). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Owocki, G. (2001). Readers Theatre. In *Make way for literacy: Teaching the way young children learn*. Portsmouth: Heinemann. 132–40.
- Putnam, J. W. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. New Jersey: Merrill.
- Rabinowitz, P. J., and Smith, M. W. (1998). *Authorizing readers: Resistance and respect in the teaching of literature*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ratliff, G. L. (1999). *Introduction to Readers Theatre: A guide to classroom performance*. Colorado Springs: Meriwether.
- Robertson, M. E., and Poston-Anderson, B. (1995). *Imagine this: A Readers' Theatre source book*. Rydalmere: Hodder.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: MLA.
- Sankey, J. (2000). *Zen and the art of the monologue*. New York: Routledge.
- Schmuck, R. A., and Schmuck, P. A. (2001). *Group processes in the classroom*. Boston: McGraw-Hill.

- Sharan, S. and Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 173–202). New York: Praeger.
- Sisco, B. R. (1991). Forum, panel, and symposium. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods* (pp. 283–301). Malabar: Krieger.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sloyer, S. (1982). *Readers Theatre: Story dramatization in the classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Sloyer, S. (2003). *From the page to the stage: The educator's complete guide to Readers' Theatre*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Smith, F. (1992). *To think: In language, learning and education*. London: Routledge.
- Starke, R., and Tugwell, C. (Eds). (1998). *Solo spots: Senior drama monologues*. Melbourne: Oxford University Press.
- Tsou, P. Y. 鄒碧雲 (2002). Teaching the excerpted short stories in senior high school textbooks in Taiwan. Master Thesis. National Kaohsiung Normal University.
- Tyler, B. J., and Chard, D. J. (2000). Using Readers Theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading and Writing Quarterly*, 16, 163–68.
- Walker, L. (1996). *Readers Theatre in the middle school and junior high classroom*. Colorado Springs: Meriwether.
- Wang, Y. Y. 王雅瑩 (1996). Reader response: Another aspect of teaching literature in ESL/EFL classrooms. *Chia Nan Annual Bulletin*, 22, 199–210.
- Wilson, R. (Producer and Director). (1995). *The making of a monologue: Robert Wilson's Hamlet* [Video-tape]. Houston: Caddell and Conwell.