



Title	The effectiveness of enhancing reading comprehension and reading motivation of students by the use of drama approach in Chinese language lesson
Author(s)	Chong, Ngai-man; 莊藝文
Citation	
Issued Date	2012
URL	http://hdl.handle.net/10722/173654
Rights	Creative Commons: Attribution 3.0 Hong Kong License



香港大學 教育學院

2011 - 2012 年度

教育學士(中國語文及文學)

學士學位論文

以戲劇習式融入中文教學對提升學生閱讀能力和閱讀動機的成效

**The effectiveness of enhancing reading comprehension and reading motivation of students
by the use of drama approach in Chinese Language lesson**

指導老師：潘溫文老師

學生姓名：莊藝文 Chong Ngai Man

學生編號：2008159534

二零一二年五月

聲明

本人謹此聲明，本論文全屬本人之創作，所有引文及註釋均已清楚列明，不曾以此論文向本大學或其他院校申請學位、文憑、或其他學歷。

I hereby declare that this dissertation represents my own work and that it has not been previously submitted to this University or any other institution in application for admission to a degree, diploma or other qualifications.

學生簽署：_____

學生姓名：莊藝文 Chong Ngai Man

學生編號：2008159534

日期：二零一零年五月十七日

鳴謝

本論文得以順利完成，要感謝的人實在很多。

首先要感謝指導老師潘溫文老師。人如其名，潘老師為人溫文，容易親近，與學生亦師亦友，毫不吝嗇地花費時間指導我們，亦非常願意為學生分憂。當筆者向她求教時，她總能一針見血地點出論文的問題，並提供精闢意見。

另外亦要衷心感謝羅燕琴博士。雖然羅博士並非筆者的論文導師，但當筆者不恥下問向她求教，她總會包容筆者對研究法、閱讀教學和教育戲劇的無知，並在極其繁忙的公務中撥冗回覆筆者的提問，指引寶貴的方向。

感謝何洵怡博士，一位非常熱愛文學與戲劇的老師。此論文意念的誕生，全因筆者深受她對教學及文學的熱忱之影響。上過她的課，令筆者對教學有新的體會，亦使我保持著勇於挑戰和創新的精神。

以上三位老師，是筆者一生中遇過最具影響力的老師。她們開啓了我對教育的視野，迫使我追求更臻完美的教學，使中學生能夠從我身上學習到她們的知識。能夠認識她們，並得到她們的指導，使筆者感到畢生榮幸。在此獻上我最真誠的敬意與謝忱。

感謝譚詠兒師姐在危急關頭的施予援手，當筆者在設計教學活動的細節上遇上許多不懂解決的難關，師姐不厭其煩地釋除我的疑慮。

感謝實習學校給予嘗試的空間和支持，在如今講求效率和活在追趕進度的現實中，科主任和原任老師仍願意給予我最大的自由度，實在非常難得。

感謝與我一起體驗戲劇的中三級學生們，他們一直給筆者無聲的支持，使筆者感到非常窩心，他們的正面回饋，亦使我在失意灰心時迅速振奮起來。

感謝彭梓柏先生，一直以來無私的陪伴，對我的體諒和無怨無悔的付出。最後，感謝父母的體諒與關懷，總在我疲憊時為我進補，讓我得以滿載能量再次出發。

論文摘要

運用戲劇習式於語文課作為教學工具被認為是種強而有力的學習過程，更有學者指出讓學生透過戲劇活動學習，能有效提高他們的閱讀能力。此外，其與角色互動和富有戲劇情境的課堂特色，使學生寓閱讀於娛樂，更能激起他們閱讀的興趣。

本研究是一項行動研究。運用其中一種戲劇習式－「坐針氈」於中三學生的中文閱讀課，檢視其對提升學生中文閱讀能力和閱讀動機的成效。透過兩次閱讀能力前後測驗、兩次問卷及個別學生訪談，本研究發現以戲劇活動融入閱讀課，確能有效提高學生的高階閱讀思考能力和內在閱讀動機。不同閱讀能力組別的學生，在閱讀測驗方面皆有顯著的進步。更有超過九成學生表示喜歡以戲劇活動學習文章，結果令人欣喜。

Abstract

Using drama conventions as a means for teaching and learning in Chinese Language lessons is recognized as an effective process for learning. Some scholars even point out that the reading competency of students could be enhanced with drama approaches introduced to the lessons. Moreover, drama-driven lessons involve dramatic narratives and dynamic interaction among characters, which help them discover the joy of reading, and thus stimulate their interest for it.

This study is an Action Research. By using one of the drama conventions, “Hot Seating” in the Chinese reading lessons of a Secondary 3 class, the effect of drama approaches on students’ reading competency and reading motivation for learning Chinese is investigated. The research includes one set of pre and post student questionnaires, pre and post comprehension tests and interview with individual students.

The research findings support that drama approaches can indeed enhance the high order thinking reading abilities and their intrinsic reading motivation. The results of the comprehension tests reveal that most of the students show significant improvement, regardless of their reading abilities. In addition, the questionnaire survey indicates over 90% of students enjoy learning literary texts through drama approaches. As we can see, the research findings are very satisfactory.

論文目錄

聲明.....	i
鳴謝.....	ii
論文摘要.....	iii-iv
目錄.....	v-viii
圖表目錄.....	ix
第一章 緒論	1
1.1 研究背景.....	1
1.2 研究問題.....	2
1.3 研究意義.....	2-3
1.4 名詞解釋.....	3-4
第二章 文獻綜述	5
2.1 教育戲劇.....	5
2.1.1 教育戲劇的理念源起.....	6
2.1.2 理念的定位和模式.....	6
2.1.3 應用和成效.....	7
2.2 閱讀能力.....	7
2.2.1 閱讀過程.....	7
2.2.2 閱讀評估框架.....	8-9
2.2.3 以戲劇融入教學與閱讀能力的關係.....	9-10
2.3 閱讀動機.....	10
2.3.1 閱讀動機的組成.....	10
2.3.1.1 內發動機.....	10
2.3.1.2 外在動機.....	10
2.3.2 內發閱讀動機對閱讀表現的重要性.....	11
2.3.3 影響閱讀動機的因素.....	11
2.4 戲劇融入教學與中文教學的有關研究.....	12
2.5 戲劇提升閱讀動機的成效.....	12-13
第三章 研究方法	14
3.1 研究問題.....	14
3.2 研究對象.....	14
3.3 研究設計.....	14
3.4 研究主題.....	15
3.5 研究工具.....	15
3.5.1 閱讀動機問卷問卷.....	16-17
3.5.2 戲劇活動印象問卷.....	18
3.5.3 閱讀能力前測和後測.....	18
3.5.4 個別訪談.....	19

3.6 研究過程.....	19
3.6.1 預備階段.....	19
3.6.2 教學循環.....	19
3.6.2.1 第一次教學循環.....	19
3.6.2.2 第二次教學循環.....	20
3.6.3 訪談.....	20
3.7 資料處理及分析.....	20
3.7.1 動機問卷.....	20
3.7.2 閱讀能力測驗.....	21
第四章 研究結果及分析.....	22
4.1 《寡人之於國也章》及《風箏》閱讀能力測卷.....	22-23
4.1.1 《寡人之於國也章》閱讀能力測試表現分析.....	24
4.1.1.1 深層推論題－第(5)題表現分析.....	24
4.1.1.2 綜合分析題－《寡人之於國也章》第(6)題表現分析.....	25-26
4.1.1.3 評鑑題－《寡人之於國也章》第(7)題表現分析.....	27-29
4.1.2 《風箏》閱讀能力測試表現分析.....	30
4.1.2.1 深層理解題－《風箏》第(1)題表現分析.....	30
4.1.2.2 深層推論題－《風箏》第(2)題表現分析.....	30-31
4.1.2.3 評鑑題－《風箏》第(3)題表現分析.....	32-34
4.1.2.4 綜合分析題－《風箏》第(4)題表現分析.....	35-36
4.1.3 戲劇閱讀課對高中低能力組別學生的影響.....	37-38
4.2 閱讀動機及戲劇活動印象問卷結果.....	39
4.2.1 甲部－閱讀動機.....	39
4.2.1.1 研究對象前和後的閱讀動機分數差別.....	39
4.2.2 乙部－戲劇活動印象.....	40
4.2.2.1 研究對象對戲劇閱讀課的印象改變.....	41
4.2.2.2 研究對象對兩篇文章的閱讀興趣的前後差異.....	41
4.2.2.3 戲劇閱讀課與學生以往的學習經歷比較.....	42
4.3 學生對兩次戲劇活動的個別訪談結果.....	43
4.3.1 以戲劇引入，同學更易掌握篇章意義，尤其是較難拿捏的文言文.....	43
4.3.2 教學生活互動，引起興趣和深刻印象，營造同理心.....	43
4.3.3 參與課堂要先熟悉文本，引起自主學習.....	44
4.3.4 對戲劇課應由同學主導還是由老師主導的，各有取向.....	45
第五章 結果及討論.....	46
5.1 高階閱讀思考能力提升.....	46
5.1.1 激發學生對篇章人物的同理心.....	46
5.1.2 透過代入戲劇情境的問答提升閱讀層次.....	47-48
5.1.2.1 對提問者而言.....	48
5.1.2.2 對被問者而言.....	49
5.2 學生內在閱讀動機提升.....	50

5.2.1 戲劇情境增加閱讀的趣味.....	50
5.2.2 同儕互相學習.....	50-51
5.2.3 提高自主性.....	51
5.2.4 具挑戰性.....	51-52
5.3 降低對艱深文章的抗拒感.....	52
5.4 研究員的實踐反思.....	53-56
5.5 研究局限.....	57
5.5.1 取樣方面.....	57
5.5.2 時間太短和太緊迫.....	57
5.5.3 教材的限制.....	58
5.5.4 未能比較教學成效.....	58
5.5.5 未能分析教師表現.....	58
第六章 建議及總結.....	60
6.1 教學建議.....	60
6.1.1 先授以提問策略.....	60
6.1.2 教學篇章應由淺入深.....	60
6.1.3 因應能力決定第一次「坐針氈」的被問者.....	61
6.1.4 課前引導思考工作紙不宜太多指示.....	61
6.1.5 以「切塊拼接」教學法(Jigsaw)配合「坐針氈」活動.....	62
6.2 研究建議.....	62
6.2.1 增加樣本數據及設立對照組.....	63
6.2.2 延長研究時間.....	63
6.2.3 進一步研究學生對文言文的閱讀動機.....	63
6.2.4 進一步研究學生對文言文的閱讀動機.....	63
6.2.5 進一步研究閱讀動機和閱讀能力的改變.....	63
參考文獻.....	64-66
附件目錄.....	67

圖表目錄

- 表一 羅燕琴(2011)閱讀能力評估架構
- 表二 Wigfield(1997)閱讀動機範疇、向度及內涵解釋
- 表三 本研究編製之閱讀動機問卷題目分析
- 表四 研究對象閱讀能力前後測驗整體表現概覽
- 表五 綜合分析題－《寡人之於國也章》第(6)題表現分析
- 表六 評鑑題－《寡人之於國也章》第(7)題表現分析
- 表七 深層推論題－《風箏》第(2)題表現分析
- 表八 評鑑題－《風箏》第(3)題表現分析
- 表九 綜合分析題－《風箏》第(4)題表現分析
- 表十 不同能力組別於《寡人之於國也章》前後閱讀測驗的差異
- 表十一 不同能力組別於《風箏》前後閱讀測驗的差異
- 表十二 研究對象前和後的閱讀動機分數差別比較
- 表四 研究對象前後動機問卷每題平均值差別比較
- 圖一 深層推論題－《寡人之於國也章》第(5)題表現分析
- 圖二 分析綜合題－《寡人之於國也章》第(6)題前後測作答表現對照
- 圖三 評鑑題－《寡人之於國也章》第(7)題前後測作答表現對照
- 圖四 深層理解題－《風箏》第(1)題表現分析
- 圖五 深層推論題－《風箏》第(2)題前後測作答表現對照
- 圖六 評鑑題－《風箏》第(3)題前後測作答表現對照
- 圖七 分析綜合題－《風箏》第(4)題前後測作答表現對照
- 圖八 學生對戲劇手法融入閱讀課的前後喜惡
- 圖九 學生前後閱讀興趣平均值增幅

圖十 研究對象第(16)至(20)題的評分平均值

第一章 緒論

1.1 研究背景

魯迅在《魯迅全集》裏，形容當時愛看書的青年：「愛看書的青年，大可以看看本分以外的書，即課外書……譬如學理科的，偏看看文學書，學文學的，偏看看科學書，看看別人那裏研究的，究竟是怎麼一回事。這樣子，對於別人，別事，可以更深的了解。」

然而，這種對閱讀的熱誠，很難在現今香港的中學生身上找到。《學會學習·中國語文教育學習領域諮詢文件》曾指出：「在現行課程中，例如中學語文課程，由於指定的精讀教材較少，且以文藝作品為主，學生又不重視課外閱讀，一般沒有大量閱讀的習慣，故不容易通過閱讀吸收新知識、接觸新事物。」

人類有 85%的知識來自閱讀，因此學者認為閱讀是一切學習、建構知識能力的根基，並且認為喜歡閱讀的學生，比較能夠自動自發讀書，出社會後也會樂於終身學習。香港近年的課程改革顯然也注視到這一點，於是把閱讀訂位課程改革四個關鍵項目之一（香港特別行政區課程發展議會，2001）。

現在的閱讀教學主要有兩個方向：一是教學生閱讀的策略(learn to read)，二是教他們如何從閱讀中學習新知識(read to learn)，從而擴闊視野(羅燕琴，2011)。然而，筆者在過去的教學經驗中，有感於學生即使學習了閱讀策略，也未能使他們更愛閱讀。而且，不少的語文課仍然以傳統的串講教學模式，知識的傳遞較為單向，多由教師解說，學生只能被動地接收知識。欠缺互動的課堂使學生感到沉悶，而更重要的問題是，直接傳授的教學模式無法訓練學生的思考能力。

筆者認為學習講求方法，合適的方法能夠有效令學生投入課堂，主動建構知識，從而提升他們的思考能力。加上，若果能夠在中文課堂提高學生對不同類型作品的閱讀動機，帶領他們在過程中感受到閱讀帶來的樂趣，即使是課堂完結，他們亦會願意自發地閱讀。因此，筆者尤為關注如何提升初中生的閱讀動機，令他們重拾閱讀的樂趣。筆者的這個信念，其實也與現今的閱讀教學理念吻合——培養學生的高階思考能力和積極的閱讀態度，使他們更樂於閱讀和認真閱讀(香港特別行政區課程發展議會，2002)。

教育家為提高學生的閱讀能力和閱讀動機，不斷在教學的流程中，加入新元素。強調生活化及互動學習的教育戲劇(Drama in Education)就是其中之一。教育戲劇裏包含不同的戲劇習式，將單調乏味的課題以生動的方式教授，這提高了學生對學習和閱讀的興趣和主動性。可惜的是，教育戲劇帶來的好處雖多，但針對戲劇教學對提升閱讀動機成效的研究卻意外地少。

1.2 研究問題

故此，本研究旨在運用戲劇習式融入中文閱讀課，從而檢視這教學法對提高學生高階閱讀思考能力，以及提高他們閱讀動機的成效。

因此，本研究希望透過實踐，探討以下兩個問題：

- (1) 以戲劇習式融入閱讀課能否提高學生的閱讀動機
- (2) 探討以戲劇習式融入閱讀課對不同能力組別學生高階閱讀思考能力的影響

1.3 研究意義

香港在中學中文科實踐教育戲劇相關的研究甚少，而針對此方法對學生高階閱讀思考能力和閱讀動機有何影響的研究更少。然而，現今傳統的閱讀教學方式仍過於重視字詞

教學，而欠缺對學生比較、推論、評鑑等閱讀高階思考能力的培養(謝錫金、林偉業、林裕康與羅嘉怡，2005)。沉悶的教學氣氛，加上在考試主導的大環境下，老師又常強調學生應以追趕成績為目標，使學生認為上課學習的目的仍然是為考試競爭(林瑞芳、羅瑞芬、張詠恩，2002)。當閱讀的目的只在於應付考試和競爭，學生閱讀動機水平低也是無可厚非。

但如果可以尋求一個一舉數得的教學方法，即同時能夠令課堂變得有趣、又可提升學生的閱讀能力，更能從而誘發學生的閱讀動機，使他們能享受閱讀，再轉化為終身學習的能力，何樂而不為?因此，本研究的確深具意義。

1.4 名詞解釋

i. 戲劇習式

「戲劇習式」(Dramatic Conventions)，簡單而言是指在進行戲劇活動時使用的「習慣模式」，是一系列簡單清晰的戲劇技巧。Neelands 和 Goode (2000)特別專書論述各種各樣的「戲劇習式」的模式和作用。依照他們的解釋，「戲劇習式」是一種把時間、空間和人物存在交錯的過程。人們可在劇場裏靈活、變通和有創意地運用這些「習式」去塑造出不同的象徵意義。現行的戲劇習式有過百種(見附錄)，其中最常用的有：教師入戲(Teacher-in-role)、凝鏡(Still image)、雕塑(Sculpture)、坐針氈(Hot-seating)等，種類仍然會隨時增加。而是次行動研究中運用的習式為「坐針氈」(Hot Seating)。

i(a) 「坐針氈」(Hot Seating)的定義

「坐針氈」，又名為「提問角色」或「焦點人物」，最常見的模式是由一位學生，或者教師，飾演文章或書籍內的一名角色，作為「被問者」。「被問者」要接受坐在四面八方的觀眾的提問，甚至質問。觀眾作為「提問者」，他們的身分可以來自五湖四海，從不

同角度、不同層次向扮演作品人物的「被問者」提出各樣難題。因此該名被問者必須對文章非常熟悉，才能應對自如，否則會因為不懂回應而有「如坐針氈」的感覺。

ii. 閱讀能力

每提及閱讀能力，總離不開解釋閱讀理解的層次，學生能夠掌握的閱讀層次越高，則表示他們的閱讀能力越高。而本文集中討論的「閱讀能力」，則是指高階閱讀思考能力。其中又包括深層推論、分析、綜合和評鑑能力。

iii. 閱讀動機

根據 Guthrie 和 Wigfield (2000)的說法，一個人的閱讀動機之構成包括個人目標、價值和信念，且與閱讀的主題、過程和閱讀的結果有關。簡單而言，「閱讀動機」是指引起，並維持人們進行閱讀活動的原因。人們對閱讀的選擇，閱讀時間的持久度、閱讀的深入程度，都受著閱讀動機的影響。

第二章 文獻綜述

本研究以戲劇習式融入中文教學為主角(後稱戲劇閱讀課)，屬於教育戲劇的一種。因此，下文將集中探討戲劇習式融入教學的源起、模式、應用和成效；釋述閱讀能力的理解過程和層次；解構閱讀動機的組成和影響因素，其對閱讀的重要性；和其對提升學生高階閱讀思考能力和閱讀動機的關係。

2.1 教育戲劇

以「戲劇習式」融入教學，亦即是教育戲劇的一種模式(Drama in Education (DIE)，香港亦有人稱之為「戲劇融入教學」。這種教學模式聞名於英國，提倡以戲劇為學習媒介和教學工具，可理解為教室內的戲劇模式 (Neelands, J.，周小玉譯，2005；鄭黛瓊，2003；王映之，2007)。

2.1.1 教育戲劇的理念源起

大概在六至七十年代，西方國家逐漸興起一種嶄新的藝術教育理念——「戲劇融入教學」，有時又會稱作「教育劇場」(Theatre in Education)或「教育戲劇」(陳炳釗，1998)。但在成形之初，此理念的發源地在哪，卻是眾說紛紜。

根據 Neelands(2005)和鄭黛瓊(2003)的說法，也是最廣為人稱的說法，以戲劇融入學校教育的理念始於英國。而台灣學者甘季碧(2007)更清楚指出，首位把戲劇活動融入教室的人，是英國的一名小學教師 Harriet Finlay-Johnson。甘又指出當地於 1930 年進一步把戲劇活動融入學校課程，發展之初多把戲劇活動用於豐富語文課和社會課的內容。而另一位台灣學者王映之(2007)則指出此理念乃源自法國教育思想家盧梭(Rousseau)的教育觀點和實踐。直至七零年代初期，終於由英國戲劇教育家 Dorothy Heathcote 和 Gavin Bolton 把這種戲劇課程型態確立為「戲劇融入教學」(張曉華，2004)。

2.1.2 理念的定位和模式

不過，無論發源地在哪裏，「戲劇融入教學」理念的定位和模式也是相似的。

Gavin Bolton 是「戲劇融入教學」的大師，對建立英國該方面的理論和歷史整理有很大貢獻。他的主張是把戲劇成爲學習的一種方法途徑和過程，即透過運用各種戲劇習式爲教學手段，把學生的感覺和認知導向某種知識或教育目標，當中著重的並非研習戲劇知識或形式(Bolton, G., 1986)；與他合作無間的 Dorothy Heathcote 當然也呼應這種主張，她認爲「戲劇融入教學」重視的是學習，而不是戲劇表演，其作用在於教學上而不是藝術上的功能(Neelands, J., 周小玉譯，2005)。美國戲劇教育家 McCaslin(1990)也支持這種說法，他指出這理念的重點在於學生的認知，即如何引導學生進入學習的主題中，讓他們透過戲劇的情境來檢視事實的真相，而並非教他們如何表演。他更指出運用戲劇的方法作爲教學手段適用於任何科目。套用本港一名退休小學校長莫紉蘭(1998)的說話，把戲劇融入課堂教學，不過是「用另一種教學技巧去達到教育目的」。

綜合一眾學者的看法，「戲劇融入教學」主要是把戲劇當成一種學習的媒介，運用各種戲劇習式來教導其他學科領域，以達到某種教育目標。

「戲劇融入教學」的模式，主要是由教師和學生合作以一連串想像活動，例如即興演出、角色扮演、模仿等，把課室建構成一個表演空間，甚至穿越過去、現在和未來的時空，讓參與者從中表達自我的真正感受和個人價值觀，或解決困難(陳炳釗，1998)。

2.1.3 應用和成效

以戲劇融入不同學科的課堂教學，在歐美已有多年歷史。而近年台灣亦積極在幼兒教育和小學實踐這種教學方法，在理論研究方面亦愈趨成熟。在歐美，戲劇融入教學最常運用於閱讀、語文和社會課科(Klein, 1989)，亦有在科學及數學科的成功案例(甘季碧, 2007)。即使 David Hornbrook(主張戲劇教育應以如何製作一齣戲劇的內容為重心的學者)批評戲劇融入教學是一種不切實際的教學方法，在現實上卻得到許多正面的成果(鄭黛瓊, 2003)。

Medina 與 Meyer 曾在美國一所小學的五年級兒童文學課中運用戲劇習式授課，當中運用的習式包括：「凝鏡」、「學生入戲」、「坐針氈」、「日記」、「新聞報導」等。學生須透過各種戲劇假裝的情境中，站在故事人物的角度和心理，從而更深層的了解其背後的議題。這項研究發現透過運用不同戲劇習式探討知識的教學模式，成功激發學生不同的想法和對話和生動地處理複雜的文學對話和內涵(引自甘季碧, 2007)。

2.2 閱讀能力

2.2.1 閱讀過程

羅燕琴(2011)指出，要評估學生的閱讀能力，我們就先要明白學生在閱讀過程中要運用的閱讀能力。而閱讀的主要過程有二：詞彙解碼(lexical decoding)和篇章理解(text comprehension)。

詞彙解碼是閱讀的基本能力，即是把從視覺接收到文字符號從輸入大腦的過程，亦即把文章的字、詞、句讀懂，從而明白句子的表面含義；而篇章理解則是一個較複雜的思維過程，因為要求讀者的理解不再流於表面的句意，而是能夠確認篇章不同部分的關係。然後能夠結合個人的背景知識，推論及聯繫篇章各部分的文意，並進一步理解文章的深層

意思和作者的言外之意。最後，讀者把文意與個人背景知識連繫，評價文章的內容或表達形式與技巧。

本研究主要透過以閱讀測卷評估學生的閱讀能力是否有所提升，以下將解釋本研究的閱讀評估架構。

2.2.2 閱讀評估框架

本研究的閱讀評估乃根據羅燕琴（2011）提出的評估框架設計所成。羅氏所提出的，是經過綜合三個不同評估閱讀框架：全球學生閱讀能力進展研究架構(PIRLS)、學生能力國際評估計劃(PISA)和祝新華(2005)提出的「閱讀認知能力層次」，並結合閱讀過程的理論修改而成。她提出的閱讀能力主要分三個層次：第一層，表層意思；第二層，掌握文章的深層意思；第三層，由讀者角度提出意見及個人看法。第一層的理解層次最低，而第二及第三層則屬高階閱讀思考能力。各層次的能力說明見下表：

表一：羅燕琴(2011)閱讀能力評估架構

學生篇章理解層次	學生閱讀能力	能力說明
第一層： 表層文意	理解詞語及文句的基本意思	用自己的話語解釋詞語、表面句意
	提取文張明確信息及表層文意理解	推論及連繫文句間的表層關係，指出文章的表層文意
	辨識寫作手法	指出文章所運用的某種寫作手法
第二層： 篇章深層意義	重整局部及整篇文章的內容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 撮述特定的信息 2. 根據篇章內容化分層次 3. 概括段意/層意/全篇內容 4. 理清內容關係
	引申含義，拓展內容	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推出詞語、句子和文章的深層意思、主題

		<ol style="list-style-type: none"> 2. 推出文內的某些隱含的觀點與態度 3. 推斷作者的寫作意圖
	分析寫作手法	分析作者於篇章所運用的寫作手法特色
第三層： 建構個人 新知識及 看法	應用	應用所讀的信息/表達手法解決實際的生活/閱讀的問題
	評鑑	以個人知識/看法/價值觀 <ol style="list-style-type: none"> 1. 評價篇章思想內容、作者觀點、人物表現等 2. 鑒賞語言、句子、表達手法、篇章結構
	創新	連繫個人背景知識、拓展篇章內容，並提出新想法、讀到感悟

本研究注重的是提升學生第二層和第三層的閱讀能力，亦即是前文提及的「高階閱讀思考能力」。

2.2.3 以戲劇融入教學與閱讀能力的關係

羅燕琴(2011)又提出，教學應幫助學生建構情境模型(situational model)的心理表像，而不應停留在篇章格局的理解。所謂情境模型，是指讀者在經歷不同的閱讀過程後，能把文本內容和個人的背景知識及經驗相關連，建構個人的心理圖像，讀者根據他們現有的知識架構，藉推論活動而建構篇章的意義。如學生未能建構此心理表像，其實不算明白文意。

筆者認為，透過戲劇活動學習語文，最大的好處便是可幫助學生建立情境模型。因為戲劇最大的樂趣在於模擬(何洵怡，2011)，如果教師能夠在課室中建立一個戲劇情境，讓學生能夠代入當中，設身處地地感受篇章中人物所面對的情境，透過扮演、對話等方式，令他們在投入模擬情境中學習，使他們產生同理心。他們即使沒有相似的生活經歷，

也可明白篇章中人物的處境和心情。吳美如(2003)在其研究中也指出戲劇活動能夠幫助學生掌握語言情境，從而理解課文內容，增進學生閱讀理解能力。

2.3 閱讀動機

2.3.1 閱讀動機的組成

2.3.1.1 內發動機 (Intrinsic Motivation)

Guthrie and Wigfield (2000)認為，內發閱讀動機是一種純粹因閱讀帶來樂趣和刺激而產生的閱讀傾向。換句話說，閱讀不是由任何外在的獎勵或利益而推動，而是在於閱讀本身所帶來的樂趣，以正面的情緒和高度的滿足感去享受閱讀(Pintrich & Schunk, 2002; Ryan & Deci, 2000; Taboada et al., 2009)。

內發動機是影響個人決心最重要的因素，跟興趣、好奇心和投入度有關，令學生投入他們覺得好奇和有趣的事情。同時，富挑戰性的事物也能引起這類型學生的投入(Law, 2010)。

2.3.1.2 外在動機 (Extrinsic Motivation)

相比之下，外在激發的閱讀動機則是指受外在的認受性，獎勵或刺激導向的閱讀傾向。例如父母和老師的注意、朋輩的認同、良好的成績等，來達成別人的期望和免去被懲罰的機會(Deci & Ryan, 1985; Wang & Guthrie, 2004)。

根據Ryan and Deci (2000)說法，外在規管 (external regulation)是自主性最低的外在動機，即個人行為受外在環境所控制，例如獎賞和懲罰。這些外在因素一旦消失，外在動機亦會迅速減低(林瑞芳, 2004)。

第二種的外在動機是內在規管(introjected regulation)，即個人行為是基於避免罪惡感或焦慮，這種行為也可以受自我提升影響，例如榮耀感或自信。

第三種外在動機為發現(identification)，涉及比較多自主性和自我決心。學生會把行為跟個人重要性關聯起來，把行為視為個人自我的監控。簡單而言，即是學生發現閱讀對自我發展很有幫助，所以願意閱讀，並不是因為覺得閱讀很有樂趣而閱讀。

最後一種外在動機是「綜合監控」(integrated regulation)，即學生內化一切需要閱讀的原因，並將之昇華至個人的層面，跟內在動機相似。它們都強調自主行為，但這仍屬於外在監控，因為仍然取決於個人的需要和價值觀。

2.3.2 內發閱讀動機對閱讀表現的重要性

雖然Guthrie和Wigfield發現無論是內發或是外在動機都與學生的閱讀數量有正面的關係(劉潔玲，2002)，但閱讀的心態卻大大不同。同一件事情，內發動機跟外在動機相比，受後者推動的學生會就著結果而閱讀，而受前者推動的學生會就事情本身的樂趣和滿足感而閱讀(Law，2010)。而學者一般都認為內發動機比外在動機更能推動學生的學習(劉潔玲，2002)。Sweet等學者(1998)的研究指出，成績好的學生跟成績差的學生比較，前者的動機更多由內在因素所激發；相反，後者的動機大多由外在環境因素和社交生活所激發。

2.3.3 影響閱讀動機的因素

劉潔玲(2002)引用Ryan和Deci的看法，指出要建立學生的內在動機，能力感(feelings of competence)和自主性(sense of autonomy)為兩個關鍵的因素。Sweet，Guthrie和Ng (1998)亦認同加強學生的自主性有助提高學生的內發閱讀動機。

Wigfield(1997)亦指出，閱讀動機涉及讀者對自己閱讀能力的信念，對閱讀活動所具備的內在和外在價值的看法，以及對人際的因素重視情形。人們會選擇投入閱讀活動是因為他們相信自己有足夠的閱讀能力去面對有挑戰性的文本，且從事閱讀活動對他們而言有較高的內在、外在或社會價值。

因此，教師應該以不同的教學策略幫助學生提升閱讀能力，同時，這些策略應該給予學生適量的自由度，從而激發他們在學習過程中培養閱讀的內發興趣。

學者亦提出，一個合適的教學策略或活動有助於提升學生的閱讀動機。這些教學策略或活動應具備幾項特徵：具挑戰性、能引發好奇心、與現實生活相關和具自主性的 (Law, 2011)。

2.4 教育戲劇與中文教學的有關研究

教育戲劇的教學理念在近幾十年才逐漸滲入香港的課室，因此專門研究教育戲劇對中文教學的成效亦不多。

香港學者何洵怡(2011)花了幾年時間在大專的中國文學課堂實踐不同的戲劇習式，如：「座談會」、「焦點人物」、「戲劇性獨白」等，成效亦相當顯著。她認為無論用何種的戲劇習式，以戲劇作為學習方式都是學生的創意出品。他們經過第一身分析、領受作品，然後演繹出來，過程中經過同儕互相討論合作，從而學習篇章。如此的學習方式，鼓勵學生以自身不同的長處吸收作品，例如喜歡表演的同學可選擇演繹角色、個性沉靜的同學可作他們背後的軍師、甚至編寫劇本等。

資深教育工作者廖佩莉(2010)也曾嘗試利用教育戲劇於小學的中國語文科，她發現教育戲劇的確能夠促引發學生思考，增加學生的思維能力。

2.5 戲劇提升閱讀動機的成效

針對戲劇教學與閱讀動機的研究並不多，但現存有關方面的研究顯示，以戲劇融入教學與提升學生閱讀動機有正面關係(Law, 2010)。

羅燕琴(2010)在一項研究戲劇教學和閱讀動機的研究中發現，以戲劇融入閱讀課，老師為學生提供了一個自主學習的環境。例如在凝鏡(Still image)活動中，學生能夠與同學商討學習內容，彼此交流意見，並自行決定表演的效果。老師只是作引導的角色而不是控制的角色。研究結果指出，雖然凝鏡活動並沒有顯著地提升學生的閱讀表現，但學生的學習動機仍然比接受傳統教學的學生為高。

第三章 研究方法

本研究為一項行動研究，旨在探究以戲劇手法融入閱讀課對初中學生閱讀動機和閱讀能力兩方面的影響。以下將詳細解釋本研究的各項細節。

3.1 研究問題

本研究會探究以下兩個問題：

1. 以戲劇習式融入閱讀課能否提高學生的閱讀動機？
2. 以戲劇習式融入閱讀課能否提高高、中、低能力學生的高階閱讀思考能力？

3.2 研究對象

是次參與研究的研究對象為東區一間第二組別中文中學的中三級學生，平均年齡約十五歲，共三十五人，其中包括十三名男生，十八名女生。學習成績較同級其他班別較好，紀律良好。

3.3 研究設計

行動研究的定義和特質

顧名思義，行動研究由「行動」和「研究」組成，即是從行動中找出問題所在，然後在行動中解決問題，從而驗證真理，謀求進步。

陳佩正（2000）指出，行動研究和傳統的實驗研究不同之處，在於它不是要建立一套學理，而是要解決研究者的困擾，它也不是要對實驗對象做對比研究的，而行動研究最著重的是研究員的研究和對教學的反省。整個過程中，要不斷作出反思，當中包括行前思(reflection for action)、行中思(reflection in action)和行後思(reflection on action)。

行動研究通常包含四個核心步驟：規劃，即決定如何解決問題；行動，即履行計劃；觀察，即注意並紀錄所發生的事情；反省，即分析結果和修正下一個行動循環的計畫。

而本研究所採用的是教師行動研究法。在這種研究法中，老師是情境的參與者，透過研究，教師能改進了解其實務工作、行動的合理性和專業的理解，也達至自我反省與自我探究。是屬於一種系統性的探究，並將之公開化的歷程。這能被稱為現代教育研究方法之一，是因為行動研究是帶有意圖、並以適當的知識資訊為依據的具體行動。

簡單來說，解決問題為行動研究的導向，研究以共同合作的方式進行，透過不斷循環研究和行動來檢證，得出即時性的結果。其最終目的是讓教師在改善自己的教學時，透過反省思考方式讓自己在專業領域上有更多的成長空間，這讓學生的學習更有效率。

3.4 研究主題

學校中三級使用的教科書為啓思出版社的課本，研究員任教的單元為中三下冊「單元六：佈局與謀篇」、「單元八：議論人生」和「單元九：議論方法」。研究員初到學校實習之時將由單元八的《最苦與最樂》開始授教。而用作實驗教學的篇章分別為單元八的《寡人之於國也章》和單元六的《風箏》。

3.5 研究工具

本研究嘗試以多重來源資料來了解戲劇手法融入閱讀教學的效果。

首先，以「閱讀動機問卷」與「閱讀能力測卷」對研究對象進行前測和後測，比較研究對象的閱讀動機與閱讀能力是否在接受實驗教學後有所提升；過程中，研究員，同時

作為教師，未能從第三身角度分析課堂，於是邀請了該班的原任老師到場觀課；結束後以錄音訪談了解學生對戲劇活動閱讀課的看法。

3.5.1 閱讀動機問卷

編製依據

由於 Wigfield 和 Guthrie(1997)等設計的閱讀動機調查問卷(The Motivation for Reading Questionnaire, MRQ)是目前最完整的一套閱讀動機測量工具。而相對其他類似的測量工具，Baker 與 Wigfield 認為 MRQ 可以更廣泛地評量閱讀動機的可能層面，而且比其他測量工具更容易理解(宋曜庭，劉佩雲，簡馨瑩，2003)。因此本研究亦將採用此問卷作為測量研究對象的閱讀動機的藍本，並加以修改以切合本研究的方向。

Wigfield (1997)提出閱讀動機包含了能力信念、閱讀價值、及社會因素三個主要範疇，在主要範疇之下又包括了十一個向度(見表一)，因此，原來的量表中的問題性質亦包含著這些範疇和向度，共有 54 題。

表二：Wigfield(1997)閱讀動機範疇、向度及內涵解釋

範疇	向度	內涵	
自我效能感	閱讀效能	對自己閱讀能力的看法	
	閱讀挑戰	對自己能了解複雜文本的滿意程度	
	閱讀逃避	對閱讀活動的逃避情形	
閱讀價值	內在動機	閱讀好奇	為了瞭解某個特定主題或內容而閱讀
		閱讀投注	為享受由閱讀所帶來的愉悅感受而閱讀
		閱讀重要	因為閱讀對個人的重要性而閱讀
	外在動機	閱讀認可	為了獲得他人認可而閱讀
		閱讀成績	為了獲得好成績而閱讀

	閱讀競爭	爲了能比同儕有更好的表現而閱讀
閱讀的社會因素	閱讀分享	爲了與人分享書本的內容而閱讀
	閱讀服從	因爲老師或父母的要求而閱讀

然而題目數量太多，而且有些問題設定比較模糊和重覆，故研究員把不適合的題目刪除和修改字眼，但仍然保留題日本來所測的閱讀向度。修改的方向以劉潔玲(2002)修訂的「閱讀動機問卷」爲依據，該問卷經過劉和其研究小組的詳細測試，有良好的信度和效度，因此減低因翻譯和修改字眼而引起的誤差。而閱讀的社會因素不是此研究的重心，因此所有關於此範疇的題目皆被刪除。

改編後的量表，只有 15 題，只涵蓋了 9 個向度，即「效能」、「挑戰」、「逃避」、「好奇」、「投注」、「重要」、「認可」、「成績」以及「競爭」。而爲了令資料分析更仔細，內在動機和外在動機會被拆分為兩個獨立的範疇。

表三：本研究編製之閱讀動機問卷題目分析

範疇	向度	題號	題數
能力信念	效能、挑戰、逃避	第 1 至 5 題	5
內在動機	好奇、投注、重要	第 6 至 10 題	5
外在動機	認可、成績、競爭	第 11 至 15 題	5

計分

本量表採李克特(Likert)四點量表的形式呈現。計分時，選「非常不同意」得 1 分；選「不太同意」得 2 分；選「還算同意」得 3 分；選「非常同意」得 4 分，得分愈高者，表示該項特質愈高。施測時研究對象需於 10 分鐘內完成問卷。

3.5.2 戲劇活動印象問卷

爲了解學生本身對戲劇活動的喜惡會否影響研究的成效和他們課堂參與的表現，研究員在閱讀動機問卷的後面加入「乙部：戲劇活動印象」，前測有兩題，以简答题形式作答：

1. 你喜歡在同學面前扮演文章或書籍中的角色嗎?爲甚麼?
2. 你希望以戲劇活動融入閱讀課嗎?爲什麼?

前者純粹爲了方便研究員爲戲劇閱讀課安排學生活動而設，因此進行資料分析時不會處理此提。後者則是爲了解學生在接受戲劇閱讀課後，對戲劇活動的印象和接受程度會否有改變。

後測問卷在前測的基礎上額外增加了九道問題，當中包含了量化題和質化題，目的是希望可更直接地了解學生對戲劇閱讀課的評價和感受，以彌補未能逐一訪問學生的不足。

3.5.3 閱讀能力前測和後測

研究員因應任教課題設計測試學生閱讀能力的前測和後測。測卷的題型根據羅燕琴(2011)所提出的評估架構而訂(第一章已述)。分別從「綜合分析」、「深層理解」、「評價」三方面評估學生的閱讀能力。

3.5.4 個別訪談

戲劇活動導向閱讀課程結束後，研究員將挑選高中低能力各兩名學生，共六名學生，進行個人訪談，以深入理解他們對戲劇融入教學的喜惡，其閱讀動機的改變和阻礙因素等。研究員會事前擬定訪談問題(見附件 13)，與受訪學生約定時間及地點進行訪談，並會以錄音記錄訪談過程。

3.6 研究過程

3.6.1 預備階段

所有研究工具，包括閱讀動機問卷、戲劇活動印象問卷、閱讀前後測卷和訪談問題都在實習開始前準備好。用作研究實踐的教學活動設計會在實習開始後因應學生的反應和表現而有所改動。

3.6.2 教學循環

是次的戲劇活動閱讀課在日常中文課堂進行，共試行兩次。

以一般香港中文科教學的進度而言，教授一篇課文約需五至六教節，每節三十五分鐘。兩次的實驗教學均先以兩教節作基本的讀文教學，指導學生掌握課文內容、字詞句和語文知識。戲劇閱讀課在中間，最後一至兩課為總結。

3.6.2.1 第一次教學循環

研究員於 2012 年 3 月 8 日派發閱讀動機及戲劇活動印像問卷前測，研究員向學生解釋問卷填寫方法和目的，學生於 10 分鐘內完成；於 2012 年 3 月 9 日，於中文課上進行《寡人之於國也章》閱讀能力前測，在研究員監察下，學生於半小時內完成測卷。於 2012 年 3 月 12 日進行單節課的《寡人之於國也章》「坐針氈」戲劇活動。於 2012 年 3 月 15 日進行《寡人》閱讀能力後測。

3.6.2.2 第二次教學循環

研究員於 2012 年 4 月 16 日派發《風箏》閱讀能力前測，在研究員監察下，學生在 15 分鐘內完成；然後於 2012 年 4 月 18 日以兩節課進行「坐針氈」戲劇閱讀活動；最後於 2012 年 4 月 20 日收回後測。

3.6.3 訪談

在完成後測的一周時間內邀請高、中、低能力各兩名，共六名學生，在放學後於一間空置的課室進行錄音訪談，時間約為十分鐘。

3.7 資料處理及分析

研究員將會對資料進行量化和質化分析。量化分析方面，研究員將動機問卷第一至十五題和兩次閱讀測驗分數輸入電腦後，以電腦統計軟件 SPSS for Windows/ PC (19.0) 分析資料。

3.7.1 動機問卷

首先，研究員以差異檢定(T-test)中的配對樣本檢驗(Paired Samples T-test)分析及比較學生閱讀動機前和後的平均值有沒有顯著差異。

3.7.2 閱讀能力測驗

由於兩次測驗的第一題均為多項選擇題，學生只要選對答案便能得該題的滿分，因此只會用 Excel 比對前後答對人數；而其他題目均為長答題，學生的表現差異較大，因此會使用配對樣本檢驗(Paired Samples T-test)比對各題前後分數差異是否顯著。

然後，研究員將對各長答題進行質性分析，並列出評分準則。評分原則乃參照《香港中學會考中國語文科水平參照等級描述及示例》(香港考試及評核局，2005a，頁 5)的水平參照等級描述，加以修改而成，用以分辨上、中、下三品第的答案。

第四章 研究結果及分析

雖然參與研究的學生有三十五人，但由於有部分同學因為缺席課堂而未能完成動機問卷，甚至缺席戲劇閱讀課，為免影響動機問卷數據的客觀性，凡缺席戲劇閱讀課或動機問卷前測之學生的問卷皆不採用。故此，實際可用作分析的問卷只有三十二份；但閱讀測卷則會當作兩個個別實驗分析，故學生只要出席了前後測和戲劇閱讀課，其測驗成績均會被用作有效數據，故《寡人之於國也章》閱讀測卷有二十九份，而《風箏》閱讀測卷則有三十三份。

本研究主要目的是探究以戲劇手法融入閱讀課是否能提高學生的閱讀動機，並探究以戲劇手法引導學生閱讀對其高階閱讀思考能力有何影響。經過各種整合與運算，以下為各項研究結果分析：

4.1 《寡人之於國也章》及《風箏》閱讀能力測卷

此部份主要探討學生經歷過戲劇閱讀課後，高階閱讀思考能力是否有所提升，此部份分為量化分析和質化分析兩部份。由於兩次實驗的篇章不同，因此兩次教學的閱讀測驗成績將會分開計算。

由於多項選擇題的分數只有 0 分或滿分，因此不需用差異檢定來檢驗前後分數差別。學生在兩次的閱讀測驗長答題的整體表現顯示見表五，各題的詳細分析見後文。

另外，由於是次研究重心在於探究戲劇閱讀課對學生高階思考能力的影響，因此在《寡人之於國也章》的閱讀測卷分析中，研究員只抽取考驗學生深層思考的第(5)、(6)和(7)題作分析。

整體表現

表四：研究對象閱讀能力前後測驗整體表現概覽

篇章	人數	問題層次		t-值	p-值	
《寡人之於國也章》	29	Q6 綜合分析題		7.62***	0.000	
		Q7 評鑑題		6.384***	0.000	
		平均分 (滿分為 15 分)	前測	5.69	8.44***	0.000
			後測	10.07		
《風箏》	33	Q2 深層推論題		3.72**	0.001	
		Q4 綜合分析題		6.85***	0.000	
		Q3 評鑑題		6.65***	0.000	
		平均分 (滿分為 20 分)	前測	8.18	8.75***	0.000
			後測	13.03		

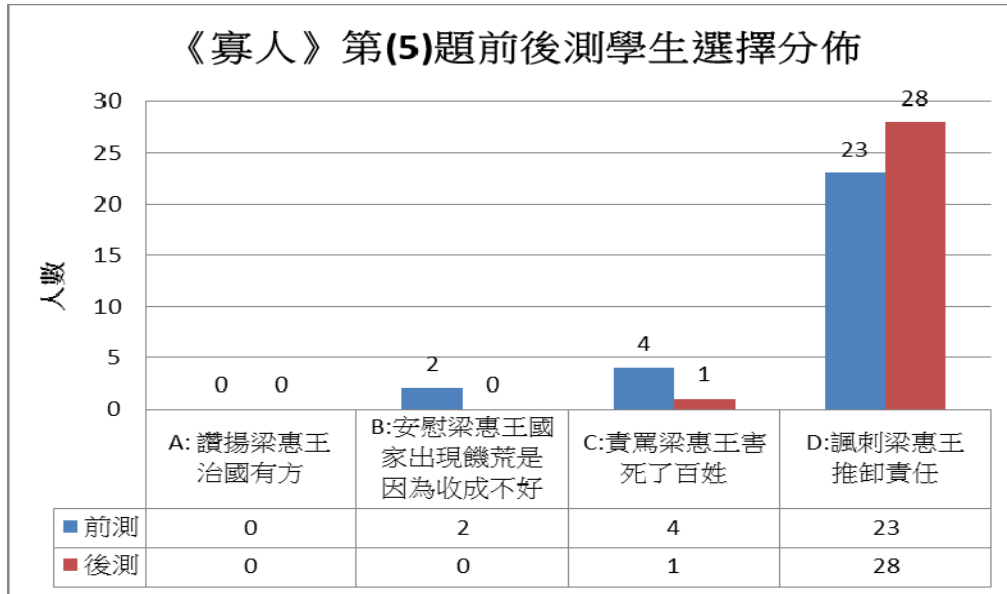
註：**代表 $p < 0.01$ ，***代表 $p < 0.001$

結果顯示，就整體而言，學生在兩篇篇章的後測表現比前測皆有進步，而且進步誠度相當顯著(《寡人》總平均分 t 值=-8.44， $p < 0.001$ ，《風箏》總平均分 t 值=-8.75， $p < 0.001$)。題目考驗的全都為高階閱讀思考能力，即使層次有所不同，在經歷戲劇閱讀課後，學生在各題的分數都有極大的提升，顯示以戲劇手法教學對提升學生深層次的閱讀能力有顯著的成效。爲了更深入了解學生前後測的表現，下文將對各題目進行詳細分析。

4.1.1 《寡人之於國也章》閱讀能力測試表現分析

4.2.1.1 深層推論題－《寡人之於國也章》第(5)題表現分析

【圖一】



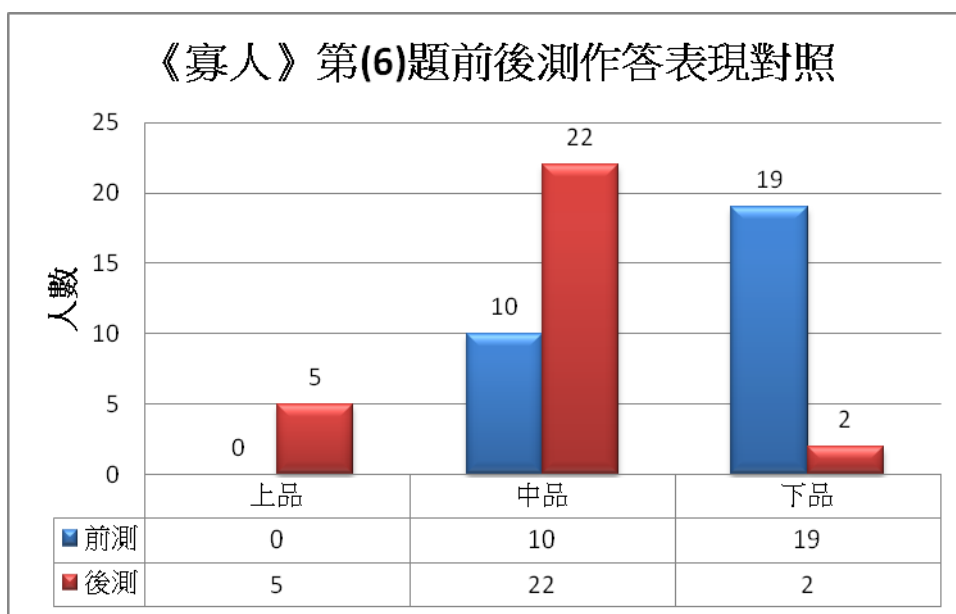
此題為多項選擇題，正確答案是 D，學生需要推論出孟子最後最梁惠王說的一段話的語氣和用意。從上圖可見，前測時大部分學生都能夠選取正確答案，只有少數人不能分辨是責罵還是諷刺的語氣，到後測時更只有一名學生答錯。

4.2.1.1 綜合分析題－《寡人之於國也章》第(6)題表現分析

表五：第(6)題：「根據全文，孟子認為梁惠王「盡心」嗎？」				
品第	評分原則	前測/後測	人數	學生答案示例
上品 (5-6分)	<ul style="list-style-type: none"> 準確理解孟子的看法，論述全面清晰，並能根據孟子的話推論其言外之意，能大致點出以下三點，得6分： <ul style="list-style-type: none"> ✓ 透過五十步笑百步的寓言諷刺梁惠王與鄰國一樣不行仁政 ✓ 諷刺梁惠王推卸責任，不但沒有盡力紓解民困(開倉賑濟，阻止浪費)，更把人民生活不好歸咎於天災 ✓ 從五十步笑百步的一段話能見孟子認為梁惠王好戰，好大喜功，卻未能體察人民生活需要 雖只能指出第一和第二點，但解釋精確充分，得5分 	前測	0	<p>6分示例 (S25_A_post)</p> <p>「不盡心，因為孟子認為梁惠王只是在饑荒期間把糧食及人民互遷，但在之前就沒有為百姓做好任何的事，例如存糧在危機時用；而梁惠王好戰，徵兵很多，令到耕作人(力)減少，糧食(產量)下降，又推卸責任於天在上，於是孟子用『五十步笑百步』諷刺他不比鄰國好。」</p> <p>5分示例 (S37_C_post)</p> <p>「根據全文，孟子認為梁惠王不『盡心』。因為他在饑荒的時候，只是把河內的人民遷到河東，而河東的糧食搬到河內；但是，他沒有開倉賑濟，此外，他雖然考察過林國的政治，而且他恥笑鄰國的政治，但兩者的統治無大分別，他沒有想到一些可行的方法，而做一些無用的方法，那怎樣增加人口。所以，孟子認為梁惠王不『盡心』。」</p>
		後測	5	
中品 (3-4分)	<ul style="list-style-type: none"> 尚能理解孟子的看法，並能結合文章作答，但解釋部分欠周全；或只能指出孟子部分的看法，得4分； 仍能理解孟子的看法，解釋欠周全，且較單薄，或只抄錄原文而欠以自己文字解釋，最高得3分。 	前測	10	<p>4分示例 (S15_B_post)</p> <p>「孟子不認為，因為梁惠王只是做移粟、移民(的措施)，沒有解決饑荒的問題，又只會推卸責任，(說)是天災令到有饑荒，連開倉賑濟也沒有(做)。」</p> <p>3分示例 (S01_B_post)</p> <p>「孟子認為梁惠王不盡心，因為梁惠王推卸責任，說饑荒只是天災，而不是自己錯誤。」</p>
		後測	22	
下品 (0-)	<ul style="list-style-type: none"> 未能根據孟子的話作出分析，雖能簡單指出梁惠王的缺點，但沒有解釋或解釋含混，最高 	前測	19	<p>2分示例 (S19_B_pre)</p> <p>「不認為。他認為梁惠王單方面認為自己『盡心』，其實他根本</p>
		後測	2	

2 分)	<p>得 2 分</p> <ul style="list-style-type: none"> • 主次不分，未能把握重點，對孟子的話理解不準確，沒有結合文本解釋，最高得 1 分 • 答「盡心」，或理解錯誤，或答非所問，含糊空泛，得 0 分 		<p>不懂治理國家，他只是把居民移到其他地方，但從不想辦法解決。」</p> <p>1 分示例 (S01_B_pre) 「不盡心，因為孟子說梁惠王只是將責任推卸到其他人手上，不將做皇帝應有的責任解決，令到責任沒法消除。」</p> <p>0 分示例 (S03_C_pre) 「否，因為梁惠王只是做了一半事，沒有完全完成自己的責任。」</p>
---------	--	--	--

【圖二】

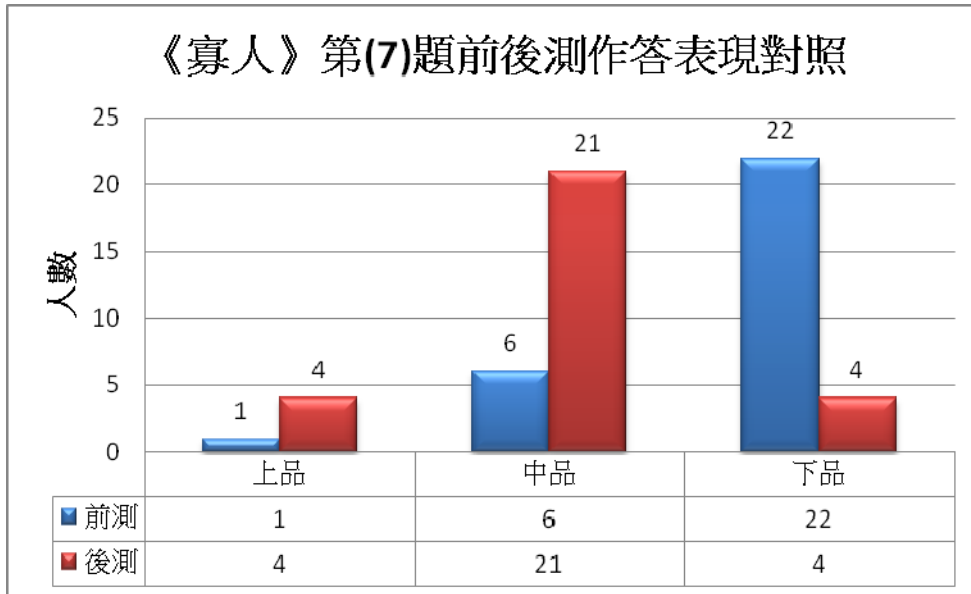


4.2.1.2 評鑑題－《寡人之於國也章》第(7)題表現分析

表六：第(7)題：「你認為如果梁惠王根據孟子的建議，實踐新的治國措施，會改善人民的生活嗎？為甚麼？」					
註：	品第	評分原則	前測/ 後測	人數	學生答案示例
由於是評鑑題，學生可判斷孟子的建議可行或不可行，惟須闡述理由。	立場 (1分)	無表明立場者扣一分			
	上品 (5-6分)	<ul style="list-style-type: none"> 準確理解孟子的仁政理念，扣緊梁惠王國家的情況和時代背境而論，論述仁政和人民生活關係清晰扼要；能站在人民的角度出發，並抒發個人意見，見解深刻，得6分 能做到以上要求，但分析未夠全面；或論述較冗長，得5分。 	前測	1	<p>會改善</p> <p>6分示例 (S14_A_post) 「因為當時的人民生活困苦是由於沒有足夠資源可用，孟子的政策是生產資源給人民使用，使人民豐衣足食；並設立學校教導子弟，使人民知道何謂倫理道德，維持社會安定。」</p> <p>5分示例 (S04_B_post) 「因為實行農忙(時)(讓)兵返家耕作能增加收成，且令家人能相聚，而用盡每分土地則不會浪費。另外，孟子的仁政能為民制產，如多種桑樹，飼養豬狗，人民必定豐衣足食，人心所歸，社會融洽，從而增加人口，甚至改善人民生活。」</p>
			後測	4	<p>不會改善</p> <p>6分示例 (S05_B_post) 「因為當時政局動盪，國與國之間征戰綿綿，若推行新的治國措施，全心管治百姓，士兵數目大減，容易使國家被攻佔，增加亡國風險，所以我認為孟子的建議不適用於戰亂時期。」</p> <p>5分示例 (S08_B_post) 「因為當時是亂世，糧倉的糧食也可能不多，沒解決問題，還有如在收成的時間不徵兵，其他國攻打又會由誰來對抗外敵呢？國亡了，人民的(生活)又可有改善</p>

					呢?」
中品 (3-4 分)	<ul style="list-style-type: none"> 對仁政的理解大致正確，釋述較具體；能指出仁政如何改善或未能改善人民生活，但未能結合當時的局勢而論，得 4 分 仍能就文章內容簡單評論仁政得失，並提出理據，但其見解和當時局勢沒有緊密聯繫；對仁政的理解稍有誤差，或只指出其好處，未能解釋當中內容，得 3 分 	前測	6	會改善	
		後測	21	<p>4 分示例 (S07_B_post)</p> <p>「因為如果梁惠王行孟子的建議，就可以令糧食多到吃不盡，木材多到用不盡，令到人民不用煩惱生活和死亡，就可以改善人民的生活以吸引天下的人民。」</p> <p>3 分示例 (S20_B_pre)</p> <p>「因為他的治國措施能令人民不會飢餓和寒冷，可以改善人民的生活。」</p> <p>不會改善</p> <p>沒有示例</p>	
下品 (0-2 分)	<ul style="list-style-type: none"> 能對仁政提出粗略的評價，但解釋空泛；只把文章內容語譯，而沒有以自己文字解釋，最高得 2 分 能對仁政提出粗略的評價，但流於武斷，沒有解釋，得 1 分 沒有提出任何理由；錯誤理解孟子的仁政理念；論述紊亂或答非所問者，得 0 分 	前測	22	會改善	
		後測	4	<p>2 分示例 (S19_B_pre)</p> <p>「因為孟子比起梁惠王更懂得治理國家，為國為民，他的建議亦為人民著想，因此若梁惠王根據孟子建議實施新措施，人民生活比較美滿。」</p> <p>1 分示例 (S09_B_pre)</p> <p>「因為人民得到溫飽，就能改善他們生活，俗語有云：「民以食為先」。」</p> <p>0 分示例 (S04_B_pre)</p> <p>「因為這樣可使百姓豐衣足食，便不會令百姓變不多，只維持或減少百姓。」</p> <p>不會改善</p> <p>0 分示例 (S03_C_pre)</p> <p>「首先，是能讓他們飽足，但人類慾望是無限，當得到滿足，將追求(更多)，之後就會出現少數富有的人，和大量貧窮的人。」</p> <p>其他分數沒有示例</p>	

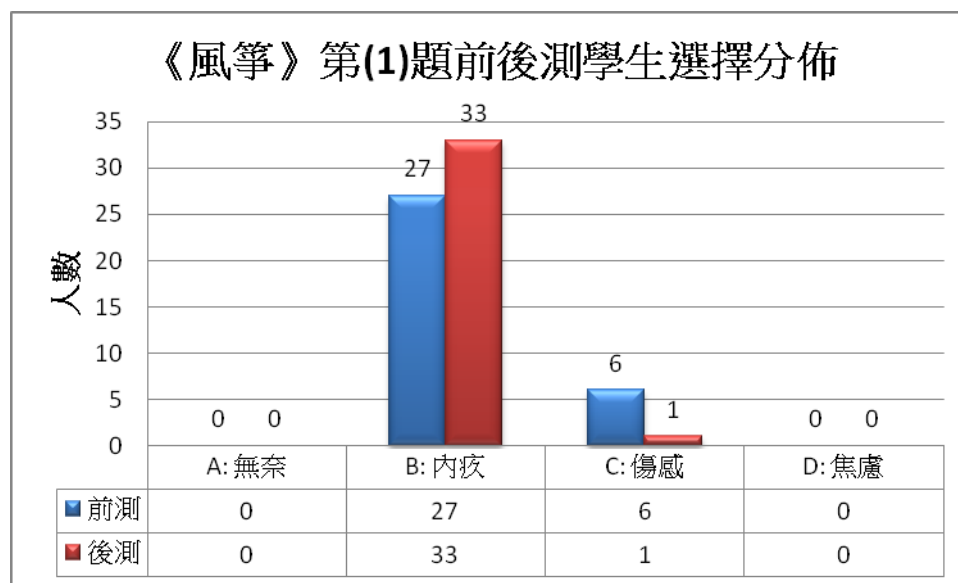
【圖三】



4.2.2 《風箏》閱讀能力測試表現分析

4.2.2.1 深層理解題－《風箏》第(1)題表現分析

【圖四】



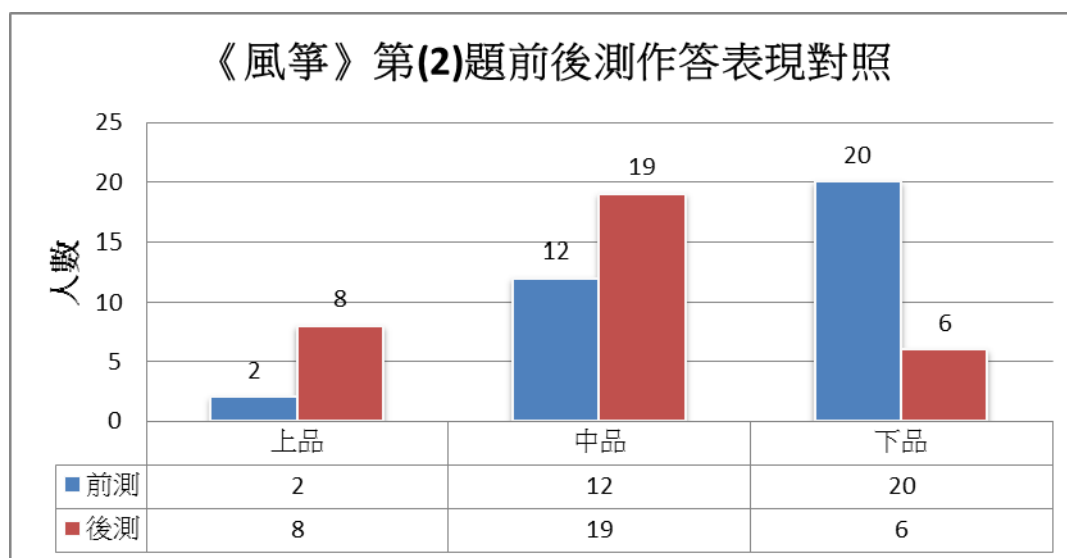
此題考驗學生是否能準確理解魯迅在文中表現出來的情感，正確答案為「B 內疚」。此題難度不高，只有選項 B 和選項 C 引起學生的混淆。從前測可見，大部份的學生都理解文中想表達的主題，只有少數學生未能分辨魯迅的情感屬於內疚或傷感。到後測，幾乎全部學生都能答對，只有一名學生仍然答錯。

4.2.2.2 深層推論題－《風箏》第(2)題表現分析

表七：第(2)題：「為甚麼魯迅在文章結尾前說：「我還能希求甚麼呢？我的心只得沉重著。」為甚麼他有「沉重的感受」？」				
品第	評分原則	前測/後測	人數	學生答案示例
上品 (4分)	<ul style="list-style-type: none"> 能指出沉重心情出於對弟弟的愧疚； 並能準確推論魯迅心情沉重的兩個原因： <ol style="list-style-type: none"> 發現自己多年前撕破弟弟的風箏對弟弟而言是一種精神的虐殺 想對弟弟道歉，但弟 	前測	2	4分示例 (S11_B_post) 「他的弟弟已成人，更忘記了童年那件摧毀風箏的事，他不能以放風箏來彌補過失，他感到內疚，但又得不到弟弟的寬恕，因而有沉重的感受。」
		後測	8	

	弟已忘記，內疚之情永遠無法消除			
中 品 (2-3 分)	<ul style="list-style-type: none"> 能大致理解魯迅心情沉重的兩個原因，但解釋未夠完整，或有缺漏，得3分 尚能理解魯迅的心情，但原因不清或不準確；或只指出其中一個原因，得2分 	前測	11	3分示例 (S24_A_post) 「自己在弟弟還是童年的時候傷害了他，還弄壞弟弟自己造的風箏，但現時弟弟已忘記了此事，魯迅得不到真正的原諒，便有一種沉重的感受。」
		後測	19	2分示例 (S17_B_pre) 「因為他的小兄弟已忘掉當年發生的事，令魯迅一直藏於心底的悔疚倍增，已不能討回他的寬恕，心中因而沉重起來。」
下 品 (0-1 分)	<ul style="list-style-type: none"> 雖不致錯誤，但解釋含混不清者，得1分 錯誤理解魯迅心情沉重的原因，或錯誤推論弟弟對魯迅說忘記兒時事情的原因，得0分 	前測	20	1分示例 (S08_B_pre) 「他有沉重的感受是因為他認為自己沒法補過他兒時對弟弟做過的壞事，心中有個沒完的結。」
		後測	6	0分示例 (S28_C_pre) 「因為他已經無恨了，只是過去的事令他傷感。」

【圖五】

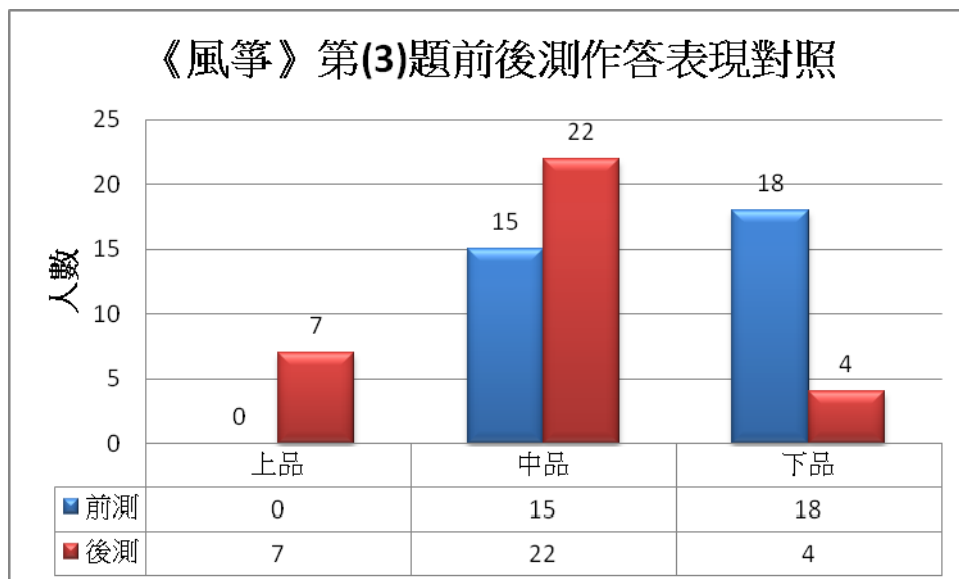


4.2.2.3 評鑑題－《風箏》第(3)題表現分析

表八：第(3)題：「承上題，你認同魯迅的感受嗎？試略加說明。」					
註：	品第	評分原則	前測/ 後測	人數	學生答案示例
由於是評鑑題，學生可選擇認同或不認同魯迅的感受	立場 (1分)	無表明立場者扣一分			
	上品 (5-6分)	<ul style="list-style-type: none"> 能準確理解魯迅和弟弟之間的事，扣緊魯迅的深層的感受評論；能就著其感受抒發個人意見，且見解深刻，得6分 能做到以上要求，但見解不如6分者深刻，得5分 	前測	0	認同
			後測	7	<p>6分示例 (S14_A_post) 「因為他經過虐殺一個小孩的快樂童年，抹殺了小孩的天性，他發現自己身為一位反封建人士，但思想竟然如此守舊，作者因此無法原諒自己也是理所當然。」</p> <p>5分示例 (S23_A_pre) 「因為魯迅毀風箏，對他的小兄弟是種精神虐殺，(令他)感到非常悔疚，盼求寬恕，但他竟無法忘記了此事。對於無法改變的事情，又不能作出補救，只會令自己的心沉重著，久久不能釋放。」</p> <p>不認同</p> <p>6分示例 (S37_B_post) 「永遠在知道做錯的時候才深感愧疚，尋求一句原諒來使自己心裏好受，但忽視了那些曾被他傷害得難受的人。他尋求原諒只是為了彌補自己心靈上的失落感，而非真心想讓他人好過。」</p> <p>5分示例 (S07_A_post) 「我認為魯迅過於自責。弟弟的忘懷證明此事已成過去，變得微不足道。魯迅與其自虐。魯迅與其自虐，倒不如避免這類的悲劇再次在中國出現。」</p>
	中品 (3-4分)	<ul style="list-style-type: none"> 能依內容抒發個人意見 	前測	15	認同

(3-4分)	<p>或感受，但見解未夠深刻，或未能體會作者深情，如認為弟弟忘記往事，魯迅亦不必介懷，最高得 4 分</p> <ul style="list-style-type: none"> • 能就文中內容表達個人意見，但解釋部份不周全；即使理解魯迅的感受，但欠個人評論者，得 3 分 	後測	22	<p>4 分示例 (S33_A_post) 「因為當人犯了錯，誠心悔改，希望受傷者能原諒自己，令自己的罪惡感減輕。但魯迅卻得不到，所以他的心情必會難過。」</p> <p>3 分示例(S19_B_post) 「因為自己犯了錯，當然希望得到別人的一聲沒關係，若得不到他人原諒，就會一直自責下去。」</p> <p>不認同</p> <p>4 分示例 (S28_C_post) 「因為魯迅的弟弟既然忘記了，即對此已無特別感受，魯迅不必再怪責自己了，反正再多的自責也不能補償弟弟童年時的快樂。」</p> <p>3 分示例 (S03_C_pre) 「因為這件事已過去，我們應該努力向前，而且弟弟都已忘記，代表他沒有把事情放在心上，不必再庸人自擾吧。」</p>
	<p>下品 (0-2分)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 未能根據引致魯迅深沉的內疚感的事件加以評論，只從個人觀點出發；或解釋部份較含糊不清；或對魯迅和弟弟之間的往事理解不準確，最高得 2 分 • 對文意理解部份錯誤，雖能表達個人意見，但解釋欠妥，得 1 分 • 未能掌握主題，錯誤理解文意；理由毫無說服力，得 0 分。 	前測	18	<p>認同</p>
		後測	4	<p>2 分示例 (S04_B_pre) 「因為當你做錯一件事後，令人很傷心，自己會覺得內疚，要向人道歉。」</p> <p>1 分示例 (S38_C_pre) 「因為有時候你想得到原諒，可是那人卻說想不起，令你自己比以前更內疚」</p> <p>0 分示例 (S02_C_pre) 「當朋友沒有當面寬恕自己，自己便有些擔心朋友的心情。」</p> <p>不認同</p> <p>0 分示例 (S08_B_pre) 「因有人曾說：『要別人的原諒，就先要原諒自己』，別人也原諒了你，為何又要內心爭鬥，使自己不快。」</p>

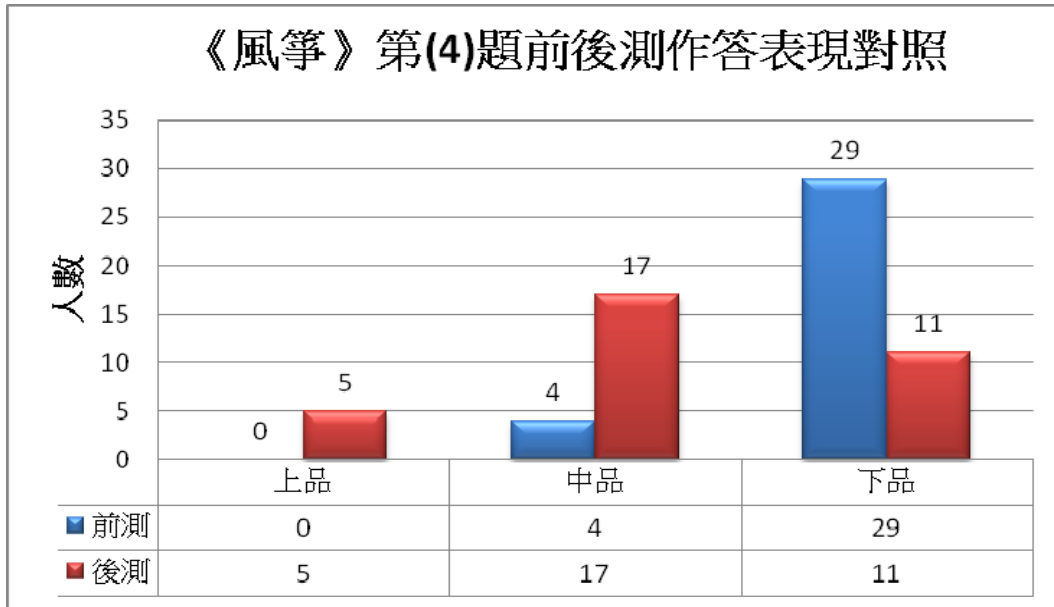
【圖六】



4.2.2.1 綜合分析題－《風箏》第(4)題表現分析

表九：第(4)題：「作者為甚麼以「風箏」為篇名？試從風箏的意義略加說明。」				
品第	評分原則	前測/後測	人數	學生答案示例
上品 (5-6分)	<ul style="list-style-type: none"> 能做到以下三點者，得6分： <ol style="list-style-type: none"> 能點出風箏象徵的主題：魯迅的悔疚 能指出風箏對魯迅和其弟的意義 能指出風箏代表魯迅和弟弟之間的一個心結。 能分別指出意義，但未能指出第三點，得5分 	前測	0	<p>6分示例 (S07_A_post)</p> <p>「『風箏』有多重的象徵，對年青的作者，風箏代表「敗壞學習」，對弟弟則代表「童年娛樂」；對中年的作者，風箏代表「兄弟情」和「罪疚感」，被弟弟遺忘的風箏令作者感受到這個罪疚感一生都不能救贖，和弟弟之間的關係也永遠不會交心。」</p> <p>5分示例 (S05_A_post)</p> <p>「因為作者一切的感情和事件皆與風正有關，風箏成了牽連一切的重點。而風箏對作者弟弟而言，是一種渴望和痛苦回憶，而對作者而言則令作者感到內疚和自責。十分切合文章內容和帶出的感情。」</p>
		後測	5	
中品 (3-4分)	<ul style="list-style-type: none"> 能點出風箏代表兩人間的心結，但只能清楚解釋對其中一方的意義，得4分 能點出主題，嘗試解釋風箏對二人的象徵意義，但不準確或不周全，得3分。 	前測	4	<p>4分示例 (S08_B_post)</p> <p>「因為風箏是作者不喜歡的，但風箏是令他對弟弟感到內疚的事，是作者和弟弟的感情中沒法修補的一道裂痕。」</p> <p>3分示例 (S35_B_pre)</p> <p>「因為風箏是串連整件事的物件，風箏在魯迅折斷的一刻象徵兄弟之情的破裂，這風箏代表了作者對弟弟的內疚。」</p>
		後測	17	
下品 (0-2分)	<ul style="list-style-type: none"> 能指出風箏象徵「悔疚」的主題，但闡述部分仍然空泛，得2分。 指出風箏串連整篇文章，但解釋空泛含糊，未能分析風箏的意義，又未能掌握風箏象徵的主題，得1分 對風箏的意義錯誤理解錯誤，或者答非所問，得0分 	前測	29	<p>2分示例 (S08_B_pre)</p> <p>「風箏對作者來說是種內疚，對他弟弟做了一件永沒法補過的錯誤。」</p> <p>1分示例 (S06_B_pre)</p> <p>「作者以風箏為篇名原因是風箏連結起作者與他的弟弟發生的一件往事。在弟弟童年時風箏對他是十分重要的，但作者親手扼殺弟弟的希望。」</p> <p>0分示例 (S02_C_pre)</p> <p>「作者的朋友把怨作者的恨像放風箏放走了。」</p>
		後測	11	

【圖七】



小結

從以上圖表及分析可見，學生在後測不同题目的表現皆比前測好。尤其在各題長答題的前測中，幾乎每一題的下品人數都超過全班的一半。直到後測，人數便大舉遷至中品的成績。可見學生在經歷戲劇閱讀課後，他們在深層推論、分析綜合和評鑑的閱讀能力確有所增長。

4.2.3 戲劇閱讀課對高中低能力組別學生的影響

表十：不同能力組別於《寡人之於國也章》前後閱讀測驗的差異

能力組別	人數(%)	前測		後測		t-值	p-值
		平均分	標準差	平均分	標準差		
低	6 (20.7%)	1.50	1.05	10.00	1.79	10.04***	0.000
中	17 (58.6%)	5.94	1.30	9.76	1.39	10.44***	0.000
高	6 (20.7%)	9.17	1.60	11.00	1.67	2.60*	0.048
總和	29(100%)	5.69	2.83	10.07	1.56	8.44***	0.000

註：**代表 $p < 0.01$ ，***代表 $p < 0.001$

表十一：不同能力組別於《風箏》前後閱讀測驗的差異

能力組別	人數(%)	前測		後測		t-值	p-值
		平均分	標準差	平均分	標準差		
低	8 (24.2%)	4.50	1.51	11.13	2.85	4.91**	0.002
中	17 (51.6%)	8.24	1.20	13.35	2.52	7.85***	0.000
高	8 (24.2%)	11.75	1.39	14.25	3.20	3.12*	0.017
總和	33 (100.0%)	8.18	2.87	13.03	2.92	8.75***	0.000

註：註：*代表 $p < 0.05$ ，**代表 $p < 0.01$ ，***代表 $p < 0.001$

從實驗結果顯示，不同能力程度組別的同學在《寡人》和《風箏》兩篇篇章的閱讀測驗中，成績均有顯著的進步。

在《寡人》閱讀測驗結果中可見，三個組別的同學在後測的表現，皆比前測有進步，其中低，中能力組別的學生進步程度較顯著。各組別的結果分別為 $t = 10.04^{***}$ ， $p < 0.001$ (低能力組別)， $t = 10.44^{***}$ ， $p < 0.001$ (中能力組別)和 $t = 2.60$ ， $p < 0.05$ (高能力組別)。總和的結果是 $t = 8.44$ ， $p < 0.001$ ，成績效果提升的程度令人滿意。

同樣的，在《風箏》閱讀測驗結果中，三個組別的同學在後測的表現，也比前測有進步，其中低，中能力組別的學生進步程度較顯著。各組別的結果分別為 $t= 4.91$ ， $p<0.001$ (低能力組別)， $t= 7.85$ ， $p<0.001$ (中能力組別)和 $t= 3.12^{**}$ ， $p<0.01$ (高能力組別)。總和的結果是 $t=8.75$, $p<0.001$ ，成績效果提升的程度同樣令人滿意。

4.2 閱讀動機及戲劇活動印象問卷結果

4.2.1 甲部－閱讀動機

研究員以修訂的閱讀動機問卷量度學生的閱讀動機在接受兩次的「戲劇閱讀課」後是否有所提高。

由於問卷涉及三項範疇的閱讀動機，因此資料分析亦會分開三組計算：閱讀的自我效能感、閱讀的內在動機和閱讀的外在動機。

表十二：研究對象前和後的閱讀動機分數差別比較

動機範疇	平均值 (每項最高為4分)	人數	標準差	t-值	p-值
Pair 1 自我效能感(前)	2.80	32	0.36	1.72	.095
自我效能感(後)	2.91	32	0.43		
Pair 2 內在動機(前)	3.08	32	0.38	4.20***	.000
內在動機(後)	3.33	32	0.41		
Pair 3 外在動機(前)	2.53	32	0.73	1.62	.116
外在動機(後)	2.75	32	0.69		

註：*代表 $p < .05$ ；**代表 $p < .01$ ；***代表 $p < .001$

4.2.1.1 研究對象前和後的閱讀動機分數差別

從表一的「平均值」一欄可見，三項閱讀動機範疇的分數都有所提升，但當中只有**內在動機**一項的提升最顯著。

他們的內在動機 t-值為-3.302 ($p < 0.01$)，提升達相當顯著的水準，顯示研究對象在接受兩次的「戲劇閱讀課」後，閱讀的內在動機的確較之前為高；可是，他們的自我效能感和外在動機 t-值分別為-1.64($p = 0.110$)和-1.65($p = 0.108$)，均沒有顯著提升。

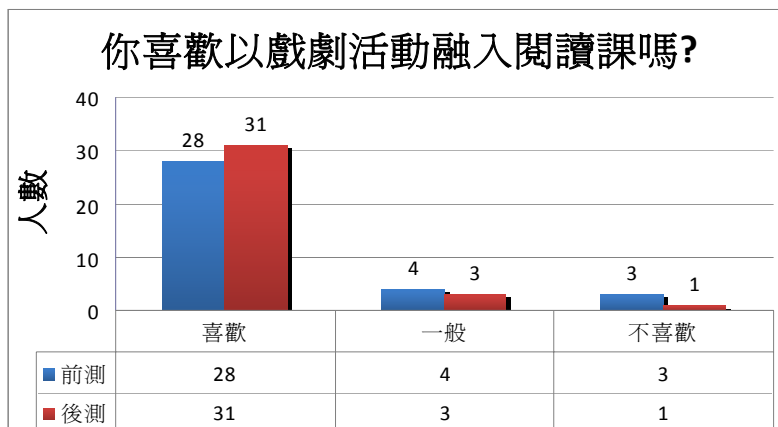
由此可見，是次的戲劇閱讀課能提高學生的內在閱讀動機，但對閱讀的自我效能感及外在動機則未有明顯的影響。

4.1.2 乙部 – 戲劇活動印象

由於此部分的問題由研究員自設，目的是為了更針對性地了解學生對研究員所主持的戲劇閱讀課有何評價和看法，因此只用 Microsoft Excel 作簡單的數據圖表分析，並嘗試從中發掘更多可用作解釋學生閱讀動機改變的資料。

4.1.2.1 研究對象對戲劇閱讀課的印象改變

【圖八】 學生對戲劇手法融入閱讀課的前後喜惡



從圖三可見，於實驗教學前，學生普遍對戲劇融入閱讀課的印象大多正面，但全班有三位同學表示不喜歡這樣的教學模式，原因分別是：「覺得尷尬」、認為自己「沒有演藝天份」及認為「戲劇活動擾攘需時，使學生在歡笑過後卻不知道得到甚麼知識，徒勞無功」。

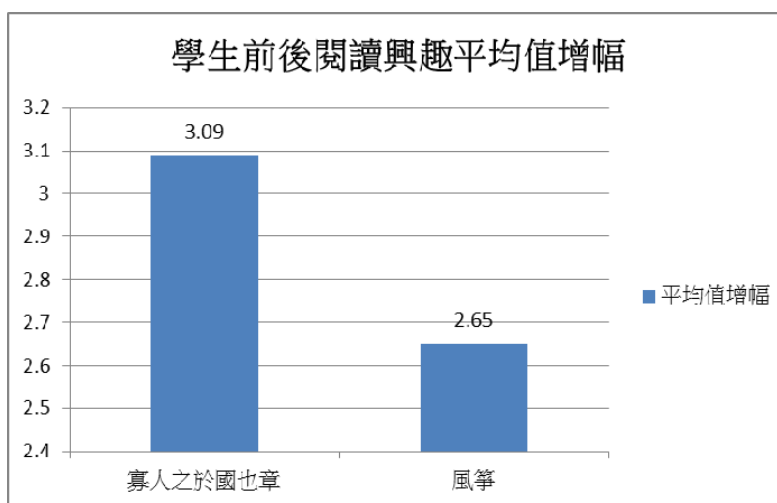
從以上三項意見可反映學生對戲劇活動的印象是一場表演，需要演技才能參與，甚至認為是浪費時間的活動。

而經過實驗教學後，不喜歡的人數只剩一位，而該同學不喜歡的原因是認為「閱讀需要安靜的環境」；喜歡的人數則上升至三十一人，可見學生大部分對戲劇閱讀課印象正面。

4.1.2.2 研究對象對兩篇文章的閱讀興趣的前後差異

在問卷後測中，研究對象需要為兩篇篇章的前後閱讀興趣打分，以十分為滿分，前後平均值增幅比較顯示如下：

【圖九】學生前後閱讀興趣平均值增幅

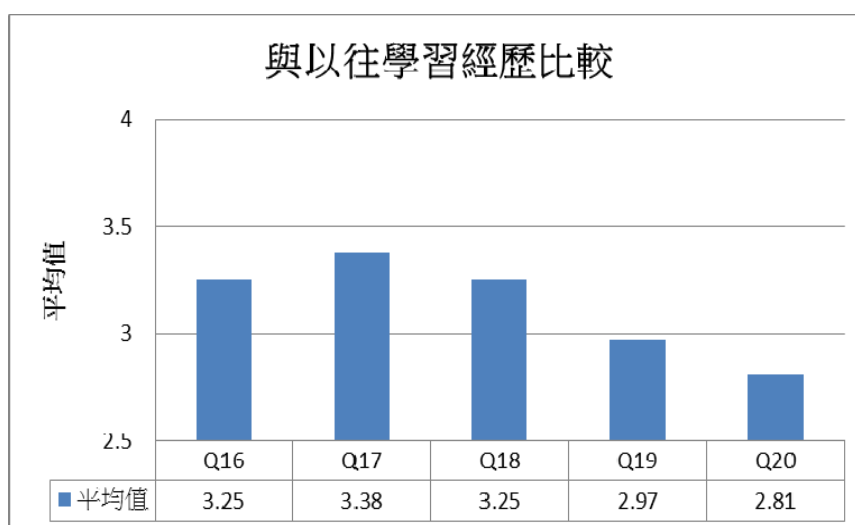


根據圖二顯示，學生對兩篇篇章的閱讀興趣均有提高，而對《寡人之於國也章》的閱讀興趣平均值增幅較《風箏》為大，反映戲劇閱讀課確能令學生對閱讀兩篇篇章時更感興趣。而《寡人》的前後增幅較大，原因是出於學生對文言篇章的起始興趣分數較低，接近半數學生低於 5 分，部份同學甚至表示對《寡人》的起始閱讀興趣為 0 分；而相對地，學生對白話文的閱讀興趣較高，有過半數學生對《風箏》的起始閱讀興趣已超過 5 分，因而增幅不比文言篇章大。

4.1.2.3 戲劇閱讀課與學生以往的學習經歷比較

問卷後測額外增設第(16)至(20)題，要求學生將實驗課堂與他們過去的課堂比較，以求了解戲劇閱讀課對他們自我效能和內在動機方面的影響，為(1)至(15)題的動機問題作出補充。第(16)和(17)題的問題補充自我效能感，第(18)題補充內在動機，第(19)和(20)題測試學生內在閱讀動機是否能內化(詳細問題見附件 1)。

【圖十】 研究對象第(16)至(20)題的評分平均值



量表中各題以 4 分爲滿分，從上圖可見第(16)至第(18)題的平均分偏高，第(19)和(20)題則屬中等。當中以第(17)題：「戲劇活動使我不那麼抗拒閱讀艱深的文章或書籍」的得分最高 (3.38)，這補充了動機問卷第(5)題的結果，雖然實驗教學未能改變他們長久以來對艱深作品的厭惡感，但與過去的課堂比較，學生透過戲劇學習，仍能降低他們對艱深作品的逃避感，願意嘗試去閱讀。而有關內在動機內化的問題，學生的評分屬中上(2.97 和 2.81)，顯示是次實驗教學未能使他們肯定自己的內在閱讀動機能夠維持下去。

4.3 學生對兩次戲劇活動的個別訪談結果

4.3.1 以戲劇引入，同學更易掌握篇章意義，尤其是較難拿捏的文言文

在訪談間，有同學反映，文言文艱深的詞彙是阻礙其閱讀動機的一個因素。但透過戲劇活動，同學表示對於課文內容更容易掌握，放下了對課文篇章根深柢固的觀念，例如：文言文是沈悶和艱深的。同學都表示會對課文的篇章改觀，並主動嘗試去閱讀更多相關或相似的文章。更有人坦言自己過去的中文成績一向很差，對中文閱讀很沒信心，所以對於閱讀《寡人之於國也章》更感吃力，但戲劇教學可以幫助他解讀課文要點，他希望這種教學得以延續。

「平時因為很用功讀也讀不懂文言文，考試不合格，所以覺得自己中文很差...透過戲劇活動，我可以容易點理解課文。如果以後每一課都用戲劇教學，會幫到我對課文的理解」

(S02_C)

「從來都很怕看文言文，因為不明白文章的意思，活動之後明白原來文言文也有它的趣味，現在還想試試閱讀其他的文言文」(S26_C)

「閱讀文言文原來都可以很有趣，以後會花多點時間於閱讀。」(S14_B)

4.3.2 教學生活互動，引起興趣和深刻印象，營造同理心

訪談結果發現，大多同學都對戲劇教學課印象頗深，而自己本身的閱讀動機和興趣都有提高，例如有同學表示在《風箏》一課戲劇教學中，被由同學主演的魯迅和弟弟所感染，在細看他們演繹的對話時，加上老師從旁的引導，頓時理解了魯迅的心情和矛盾。也有同學報告，戲劇教學課很有真實感，令書中人物很生活化。相比起單單從字裡行間認識文中人物來得更深刻和互動。在再次閱讀篇章的時候，腦海更會不其然出現上課的情景。

「對演繹魯迅的同學解釋為何要破壞風箏的一幕，留下了深刻的印象。」(S02_C)

「多了真實感，好像跌進了故事入面，令我對解讀課文時很容易很有畫面。」(S08_B)

「同學演出不錯，表現到魯迅的心情，老師協助同學思考。令我更想了解魯迅內心的矛盾」。(S14_A)

4.3.3 參與課堂要先熟悉文本，引起自主學習

結果還反映了同學上戲劇教學課前，似乎比較傾向先做好準備，以免上課時間非答。同學表示因為戲劇教育課重點在於發問和互動，所以同學要先熟悉篇章內容。而在這個過程中，有數位同學都表示頗有得著，而且當中還顯示同學對學習的自主性。例如在準備《寡人之於國也章》過程中，為了明白了當時人民的背景和生活，他利用了課外書和互聯網，補充了自己的知識。有同學報告，在最初的時候覺得風箏一文感情奇怪，因為一時又說弟弟忘記了事件，但文中又常常強調魯迅還沒有得到弟弟的原諒，同學對魯迅的感受十分疑惑，所以他主動的讀了主章數次，最後終於明白其矛盾之處。

「在準備過程中，有嘗試用互聯網和圖書館的書主動了解關於人物背景和他們的生活；相對傳統上課，我還是比較愛自主性比較高的戲劇。」(S14_A)

「一直認為《風箏》一文感情奇怪，一時又說弟弟忘記了，一時又說還沒有得到弟弟原諒。完全不明白魯迅哪裡來的內疚和矛盾。在課堂前的準備，主動看了整文一次，才知道原來矛盾是魯迅主張反封建，但卻做了封建的事；而內疚是因為傷害了弟弟。」(S22_B)

4.3.4 對戲劇課應由同學主導還是由老師主導的，各有取向

同學對於兩次的戲劇教學課，各有觀點。有的較喜歡同學主持「坐針氈」，由同學主演書中角色會比較容易發問，因為如果由老師來扮演，同學會覺得角色有高高在上的感覺，而不敢去大膽發問，甚至對質。也有同學支持由老師出演書中角色，因為有同學認為由老師扮演，感覺很新鮮，而且相比起幾位同學扮演，老師能集中所有同學的視線和注意力，好讓學生容易理解和發問。也因為上第一課戲劇課的時候，所有同學都各自有角色去發問，而老師又扮演孟子，有同學覺得這才算是全個課室都參與，學習氣氛濃厚；反而他覺得《風箏》只集中於魯迅和弟弟二人，其他同學發揮不大。

「比較喜歡文言文，喜歡看一位演員面對一堆群眾發問，情景比較刺激，二來老師做演員的感覺很新鮮。」(S08_B)

「風箏，同學演出不錯，表現到魯迅的心情，老師協助同學思考。第一次同學參與少。同學只負責發問，第二次會更投入」(S14_A)

「喜歡風箏的那一次，因為對著同學較易發問和對質，如果由老師來扮演，總覺得有點高高在上的感覺。」(S22_B)

「記得第一次戲劇課很好，全班參與，也有老師參與，學習更深入，老師也很投入角色。而且扮演國王的同學演出不俗；反而第二次，只有兩位同學當主角。風箏人物比較少，課堂太集中於魯迅與弟弟，發揮不大。」(S33_B)

第五章 結果及討論

這次研究以中三學生為實驗對象，嘗試利用戲劇手法融入中文閱讀課，以提升學生的閱讀動機及閱讀能力，並比較用於高、中、低能力同學的效果。

研究結果發現戲劇閱讀課能有效提升學生的高階閱讀思考能力和內在閱讀動機。而在高階閱讀思考能力一環中，研究發現戲劇閱讀課在提升學生分析綜合和評鑑能力方面非常顯著。

5.1 高階閱讀思考能力提升

從兩次閱讀能力測驗的數據分析清晰可見，在進行戲劇閱讀課後，學生的高階閱讀思考能力的確有顯著進步。學生的答案無論在內容、深度和結構方面，都有明顯的改善，證實戲劇閱讀課的確開啓了學生的高階思考能力，使他們對文章有更深刻的理解。筆者把戲劇活動提升學生閱讀能力的原因歸納為以下兩點：

5.1.1 激發學生對篇章人物的同理心

不論是何種戲劇習式，以戲劇模式學習的最大特色是能夠使學生產生同理心，逐步帶領學生與文本有更深層的交流，從而提升他們的高階閱讀思考能力。

所謂同理心，即是學生能站在不同人物的立場出發去思考同一個問題 (張曉華，2006)，這亦是本次研究所採用的戲劇習式—「坐針氈」最重要的特色。而在「坐針氈」活動中，不同人物的觀點和立場會不斷互相呈現，產生互動，使學生不但能認識自己角色觀點，同時也會對其他角色的觀點有更深刻的體會。這種課堂上的交流，令學生在重新走入文本時，閱讀的層次已經不再流於對字、詞、句的表面理解，反而，學生能夠邊閱讀，邊把文本中的事件、人物，甚至是一些抽象的概念建構關係。這種能力，其實就是高階閱

讀思考中的分析綜合能力。在明白文章中人事物間的關係後，學生然後便可以個人的經驗和觀點對事情作出反思，並判別價值，這又是更深一層的閱讀層次－評鑑能力。

學生在分析綜合題的表現中顯示，「坐針氈」活動的確能使他們產生同理心，從而對篇章人事物的理解有更深刻體會。舉學生《寡人之於國也章》閱讀測卷的表現為例，他們從本來對當時人民生活困境一知半解，到後來深深體會百姓同時面對國與國間戰爭綿綿和糧食不足的問題；由開始時只表面地知道梁惠王做出移民移粟的行爲，到後來明白原來他真正的問題是沒有爲人民積穀防饑，只懂推卸責任；由開始時差不多全數學生都空泛地認爲仁政能夠改善人民生活而欠具體解釋，到後來有部份學生敢於指出仁政的不足並提出論點。這些見解並不能單靠從篇章的字句中可以得到來的訊息，而透過代入角色，學生不但感受更深，對當中的因果關係也能更清晰地呈現。

這次的研究成果，不但印證了何洵怡(2011)引述 Baxter 的說法，指出「坐針氈」這戲劇習式能夠引領學生探索人物、事物之間的關係；更印證了英國戲劇家 Bolton (1979)所述：「戲劇最大的成就應該在於主觀意義上的改變，那就是學習者的態度與價值觀」，換句話說，亦即是閱讀能力的最高層次。

5.1.2 透過代入戲劇情境的問答提升閱讀層次

不少學生在問卷中不約而同地表示在戲劇閱讀課中，同學從觀眾對角色的提問和角色的回應能使他們更明白文章的內容和深意。

問卷乙部分的最後一題，以開放題的形式讓學生隨意寫上自己對「坐針氈」活動最深刻的感受。令研究員感到意外的是，學生並非只注視到戲劇活動的趣味，他們更深的感受反而是這種學習模式使他們閱讀時自覺更明白隱含在文章背後的深意(見附件 15)。

5.1.2.1 對提問者而言

「坐針氈」活動為課室營造了一種戲劇情境，文章中的角色活現在觀眾眼前，準備就緒接受觀眾的提問，這樣能誘發學生的想像，從而使他們主動在文章中找出問題「刁難」被問者。而每位觀眾也有自己的一種戲劇身分，於是，角色和角色間的問題與答成為獲取知識的主要途徑。

教師在戲劇活動進行前並沒有教授學生提問的策略，但透過安排角色讓他們深入探究，輔以工作紙幫助他們建立自己的戲劇身分時，他們也能夠自行發掘問題，提出不同層次的問題。舉《風箏》一次活動為例，在活動的中後段，曾經出現冷場，但突然有飾演「兒童心理學家」學生向弟弟提問：「你認為哥哥現在的悔改能彌補對你兒時的傷害嗎？」這道問題屬高層次問題，文章以魯迅的角度看毀風箏一事，因此沒有探討弟弟的內心。這道問題不但顯示出學生對弟弟心理活動的好奇，而且看似是對弟弟發問，但其實同時令觀眾深思魯迅對弟弟兒時造成的傷害，是否能夠再作補償。

5.1.2.2 对被問者而言

而對於在《風箏》中擔任被問者的兩位同學，他們了解文本的深入程度更是不在話下。值得一提的是，飾演弟弟的學生(S28)，在閱讀前測的表現被評為低能力組別學生，但在經過演出弟弟一角後，其後測成績一躍成為高能力組別學生(見附件 16)。可見透過「坐針氈」活動，我們可以得出一個結論，如果發現學生的高階閱讀思考能力不佳，其實並非必定出於能力問題，而是應該找出能夠激發思考的學習方法。而透過讓學生代入角色接受提問，顯然是其中一個有效的方法。

飾演魯迅和弟弟的兩位學生在演出前，要不斷從文章中找出資料豐富自己的戲劇身分，思索魯迅從討厭風箏，到發現自己對弟弟「精神虐殺」的心理過程。

他們透過反覆閱讀來投入自己身分的語氣和措辭，在活動的當天，魯迅表現得非常沉重，其心情可顯於沉重獨白，例如：「對於自己青年時對弟弟做出的惡事，令我的靈魂一生都不能被救贖」；而飾演弟弟的女同學，對於哥哥感性的說話，卻表現得非常冷漠，這是由於文章中根本沒有對弟弟的性格或心理多加描寫，但學生卻能準確拿捏弟弟應有的反應。他們演出的水準之高，並非研究員主觀的感覺，原任老師亦在訪問中表示兩位演員的演出令他感到驚喜。

另外，教師事先要求該學生在活動最後說一段獨白，關於「他」對哥哥的感受。學生需加上個人想像，而又不偏離文本的意思，創作出新的意義，殊不簡單，其質量之高，亦是超出教師的預計。以下是該段獨白的節錄：

「在我小時候，我有一位思想封建的哥哥。他認為玩具和遊戲是沒有出息的玩意，所以他不准我玩風箏，令我得不到玩風箏的樂趣和沒有美好的童年回憶。另外，我用了好一段時間去整自己的風箏，但他就只用了一秒去摧毀我的一番心血。」

短短幾句獨白，顯示出學生已能準確掌握文章的主要事件，並能推論出文中沒有寫到的弟弟感受，更能見學生已經深化對文本的體會。

5.2 學生內在閱讀動機提升

從動機問卷的分析可見，經過兩次的戲劇閱讀課，學生整體的內在閱讀動機有顯著的提升。而且，學生對兩種文體的閱讀篇章的閱讀興趣讀都得以提升。但由於學生對文言文的起始興趣較低，甚至抗拒，因此他們其後打的分數升幅較為明顯。成效如此顯著，原因大概有以下數項：

5.2.1 戲劇情境增加閱讀的趣味

在兩次的戲劇閱讀課裏，老師成功地引發學生的內在閱讀動機，促使學生願意閱讀。

教師嘗試將文章中的人物帶進課室，演出者投入的情緒，加上學生自己的戲劇身份，在課室內營造了一個仿真的戲劇情境。大部分學生表示以這種「生動有趣」的方式去教授同學認為沉悶的篇章，的確能夠提高他們對該學習篇章的興趣，更令他們有延伸閱讀的念頭。在訪談中，同學報告他們都被魯迅和弟弟的對話所吸引，以及孟子身份登場的老師也令他們對課文有更深的印象。這證明了課堂營造出某種情景，確能引起學生的情境興趣 (Situational interest)，這種興趣雖然是短暫的，但卻可在瞬間產生 (Krapp, Hidi, & Renninger, 1992; Wade, 1992)。而透過訪問，研究員得知有學生真的曾在課後到圖書館借閱魯迅的另一著作，《狂人日記》。由此可見，情境興趣的確能誘發內在閱讀動機。

5.2.2 同儕互相學習

本研究發現最後一個提高內在閱讀動機因素為同儕學習。有學生在訪談中，強調《風箏》一課中，同學的演出十分精彩，令他對該課堂十分專注。之後這位同學更對魯迅的作品產生了興趣。由此可見，由同學去扮演角色，的確有助提高閱讀動機。

再者，透過分組討論，同學可以在同儕身上分享到其他的見解，從而令學生更易明白課文，提升了自我效能感。例如，在《寡人之於國也章》中，同學起初對於自己的角色和時代背景都不太掌握得到，加上篇章是文言文的關係，同學去理解的動機都十分之低。但經過分組交流意見和討論之後，他們不但能夠逐步主動探究文章深意，甚至在過程中互相激發思維。

5.2.3 提高自主性

戲劇閱讀課大多以互動的形式進行，不論是與演員還是跟組員的交流，都要求同學有相當的自主性。在《寡人之於國也章》的課堂裡，同學在準備資料期間，已經表現出頗高的學習自主性。在課文中，孟子非常推崇仁政。然而，同學已經主動對仁政作出了分析。在討論中，有同學提出仁政的弊端，亦有同學為在位者辯護，甚至孟子的學說作出修正，如有人問「如要在位者不誤農時，那還有甚麼人保護國家？」而其他同學就回答：「雖然孟子主張以德服人，但沒有說君主不可以建軍隊保護國家。只要將人口分成兩批，一批耕作，一批保衛國家，適時輪換，以保糧食所需」，以上對話雖然未必是文章的重點，但仍然是同學之間主動建構的知識。

這符合了 Ryan 和 Deci 的主張，他們認為自主性是建立內在閱讀動機的關鍵因素。以及 Sweet, Guthrie 和 Ng (1998)也認同加強學生的自主性有助提高學生的內發閱讀動機。

5.2.4 具挑戰性

在第一次的坐針氈是由老師扮演孟子，同學則扮演不同的角色，與老師對質。對於過往習慣只接收訊息的同學而言，這是一個非常新鮮而富挑戰性的體驗。而且過半的同學

在前測均表示喜歡將戲劇教學融入語文教學，並在後測有所提升，證明這是一個正面的挑戰，而不是負擔。

在第二次的戲劇課《風箏》中，同學比之前的課更有挑戰性，因為這次由同學扮演魯迅和他的弟弟，並要旁觀的同學對角色進行發問。但同學對於演出並沒有太緊張，相反他們都比之前的課都要認真，而且兩位演員在回應教師尖銳的提問也處變不驚，飾演魯迅的同學更是聲情並茂，徹底地融入了魯迅蒼老的心境中。

所以，憑藉在課堂的觀察，當同學要進行一個富挑戰性的活動時，他們必然會努力嘗試和接受挑戰，因此，富挑戰性的課堂對於學生的閱讀動機是有所裨益的。

5.3 降低對艱深文章的抗拒感

在是次的研究中，研究員發現戲劇閱讀課能夠減低學生對一些艱深作品的抗拒感。雖然未能全面提升自我效能感。但無疑地，是次戲劇閱讀課能有效幫助學生更容易拿捏文章重點。

在準備兩次的戲劇課之時，同學均需要預先熟悉課文和角色，有時甚至要閱讀課外的篇章，以補充自己對該角色和課文時代認識的不足。例如《寡人之於國也章》，同學在上課必先對自己被分配的角色進行研究，例如當平民的要從文章中得到一些關於當時平民生活困境的資訊；當秦王的更要自發去了解何謂霸政，思考為何當時的霸主們都不採納仁政的理念，否則根本不可能參與課堂活動。

因此，課前準備迫使到平常抗拒閱讀文言文的同學，接觸更多他們認為是「艱深」的文言文。學生從而發掘了當時的時代，人民生活和歷史背景。從訪問得知，有同學於課堂上對「仁政」概念有了一番體會，其後更在網上進行研究。所以，準備課堂的過程降低了同學對閱讀艱深文章的抗拒感。雖然在動機問卷中顯示，學生對自我「閱讀逃避」的感

以戲劇習式融入中文教學對提升學閱讀能力和閱讀動機的成效

覺評分並沒有改變，他們仍然自覺不喜歡閱讀艱深的文章和書籍，但從訪問中可見，學生普遍對本來令他們望而生畏的《寡人之於國也章》不再感到逃避，有些甚至會把文章翻看。可見有效的戲劇課的確能使學生減少閱讀的抗拒感，結果令人欣喜。

5.4 研究員的實踐反思

本行動研究主要在了解以戲劇融入閱讀課對提升學生閱讀能力和閱讀動機的成效，因此課堂的實踐是成效得失的關鍵所在。此部份內容研究員，同時作為教師在進行兩次的戲劇實作後的反思，方便日後再次檢視教學成效。

5.4.1 在第一輪實踐時發現的問題

1. 由於時間不足，而仍然傾向由教師主導

教師本來認為單節課作為第一次試驗應該綽綽有餘，因為學生未必能夠準備足夠的問題向孟子發問，但結果是時間不夠做完整的總結。因為為了讓每組都起碼發言一次，主要由化身孟子的教師邀請同學發言。孟子先邀請兩組飾演百姓的組別各派一代表站起來向同場的「梁惠王」申冤，訴說他們生活的苦況；再來是士兵細訴他們的當兵原因和希望回家看望妻兒的心聲；然後邀請梁惠王發言，讓他回應百姓的訴求。同學亦能表現出其昏庸，說自己移民移粟的政策明明很「周全」，為甚麼還不能改善國家問題，並向孟子請教；然後到秦王，最後到現代讀者歸納誰會支持或反對仁政。

時間剛剛好一堂，但教師自覺學生自主性不夠強。

作出的修改

第一，讓學生做被問者，觀眾為主要提問者。教師退為活動的主持，從旁指導，並作適時提問。第二，不限制學生負責的身分，提供數種身分，讓學生自由選擇。第三，用相連教節進行活動，提供充裕時間讓學生主導發問。

2. 過於愛表現的組員

由於研究員不熟悉學生之間的關係，擔心分組活動的組合如果由研究員分配，會因為同學之間不相熟而影響討論氣氛，因此六組組別是在實習之初由學生自由組成。但在《寡人》一次的戲劇活動中，六組身分分別是：河東人民、河內人民、士兵、梁惠王、秦王和現代讀者。每位組員都要事先建構自己的戲劇身分，在活動當天，每組都要派代表向孟子發問和為其身分說一段心聲。教師化身孟子與同學對話中途，發現有幾位同學顯得有點沉悶，又與組員坐得比較疏離。

經過反思，教師初初認為是戲劇活動的氣氛不夠熱烈的緣故，而令一些不需負責發問的學生感到抽離。然而，當教師在活動後詢問那幾位學生是否覺得課堂沉悶，她們卻表示否認。其中一名女同學舉出的原因是：「同組那兩名男同學那麼多話說，有話都讓他們搶著說了！我根本沒有機會說。」該同學屬於飾演秦王的組別，同組原來有兩名對文史非常熟悉，其中一位更是喜歡表現自己的高能力男學生。加上教師在平日故意留意他們在討論過程中的表現，發現他的確是才思敏捷過人，但往往主導發言，很少邀請女同學一起討論。

教師發現，若有愛表演的學生過於主導討論，使較害羞的同學不能參與建構角色的過程，對那些學生而言，便會容易抽離課堂，成效亦不能彰顯。

作出的修改

第一，既然有口齒伶俐男學生，於是教師便因利成便，著該名男學生在第二次《風箏》戲劇活動課中飾演「魯迅」，並安排同組另一位多言的男同學為「魯迅」的智囊團，當魯迅不懂回應時幫助他。第二，為了減少同學抽離閒置的機會，每組必須有一名記錄者，以及負責在課堂最後作總結者。

5.4.2 第二次教學循環的反思

把過於主導討論的學生抽出來當被問者，該組其他組員的交流的確多了。但該組學生剩下來的都並非主動發問的學生，在教師的鼓勵下，他們組員間便會立即討論，看誰預備的問題較好，然後舉手發問。而且「魯迅」的表現實在很精彩，他一開口說話，原本在閒聊的學生也會停下來細心聆聽。站在一旁的教師，還聽到學生低聲地讚嘆該學生的演技。而每組有人負責記錄，令害羞沉默的同學亦不致閒置，同時能記錄戲劇活動中的經歷。但是，卻產生以下的問題：

1. 提問氣氛並不熱烈

首輪試驗因為由提問者邀請觀眾發問，所以提問的節奏還算緊湊，中間沒有冷場。但到《風箏》，完全由學生主導提問和回應，中間曾出現冷場。提問的氣氛不熱烈，使飾演魯迅的學生不知所措。雖然教師曾多次鼓勵學生珍惜與魯迅和弟弟見面的時間，踴躍向他們提問，但沉靜的學生仍然沉靜，最後要由老師先提問幾次，再邀請某些組別學生提出他們準備的問題。

在訪談中，有學生表示會因為怕問題問得不好而浪費時間，導致有問題卻不敢問的情況出現，養成被動的學習態度，這種被動的態度，令戲劇活動的氣氛難以炒熱起來。而進行活動時，原任老師在場觀課，他們又感到拘謹，更加不敢發問。

2. 缺乏對角色身分的背景知識導致提問層次不高

本來希望學生可在選擇角色身分上有更大的自由度，卻反而令他們不懂提問。

工作紙上可供選擇的身分有：兒童心理學家、傳統中國父母和弟弟的兒時朋友(見附件 11 與 12)。許多人選兒時朋友和兒童心理學家，提出的問題也傾向質問魯迅，如：「你為甚麼要弄破弟弟的玩具？不覺得他很可憐嗎?」、「你不玩(風箏)是不是代表很有

出息?」、「爲甚麼你把你心中的想法加諸在別人身上令別人難堪?」，這些問題都頗爲尖銳，因爲文章主要表達的是魯迅對弟弟的愧疚，學生很容易便能夠從維護弟弟的角度思考，所以一面倒的對魯迅的做法表示反對。但設立傳統中國父母一角的用意，是希望學生嘗試從另一角度看，其實魯迅爲甚麼對弟弟如此嚴厲?教師希望學生從魯迅的角度想，想他年幼喪父，又是家中的長兄，很自然會擔起父親的角色，在父母輩的角度而言，魯迅的做法未必有錯。本想學生從中反思「長兄爲父」，「家長式管教」這些中國傳統文化思想。但可惜，在活動完結後，學生才反映他們原來不明白何謂「傳統中國父母」，所以不懂得提問。

5.5 研究局限

是次研究有多項不足之處，歸納入下：

1. 取樣方面

由於本研究只能在實習期間進行，任教班別數目由實習學校安排，因此是次研究只能得一間學校一級的一班學生作為研究對象，採取方便取樣(Convenience sampling)方法進行實驗教學，樣本未夠代表性。所以，是次研究結果未必能正確推論至香港其他中學中三級的情況，即使運用同一個方法教學，得出的結果亦未必相同。此外，由於行動研究需要進行起碼兩次教學循環，部份學生因缺席而未能出席兩次的戲劇閱讀課，使有效的動機問卷和閱讀能力測卷樣本數量變得更少。

2. 時間太短和太緊迫

由於學校課程很緊迫，同級的其他班別即使不需要進行戲劇活動，也未能如期完成本來設定的教學進度。而實習期又只得八星期，中間有一週時間是中三級的統一測驗。為了跟上學校的進度，研究員同時作為教師，無法把戲劇活動的所有程序完成。

從訪問可以得知，以戲劇活動融入閱讀課對學生而言是種全新的教學體驗，如希望學生能更投入於活動當中，進行戲劇活動前應進行適量的暖身活動，當然，暖身活動亦要與課題和使用的戲劇手法相關。例如是次研究採用的戲劇手法為「坐針氈」，其活動特色在於觀眾要向活現眼前的角色提問。故此，活動氣氛是否能熱切起來，學生提問是否踴躍、問題的尖銳程度非常關鍵。在進行兩次的戲劇活動前，研究員本來打算與學生做些令他們必須要發言的暖身活動，目的是讓他們放下害怕當眾發言的「心防」。可惜，礙於時間太緊迫，而且這類的暖身活動往往難以控制時間，研究員惟有進行其他容易控制時間，又能帶入戲劇情境和主題的活動；但暖身效果未如理想，學生即使能進入該情境中，但發

問的氣氛並不如想像中熱烈，學生往往到課堂的中後段才開始踴躍起來。如能成功讓學生適度地暖身，活動氣氛相信會更佳，學生感到的樂趣又會更大。

而且，閱讀動機的改變和內化需要更長時間的觀察。外國相關的研究期往往長達一年或以上，是次研究其只是短短八星期，實驗教學只濃縮在三個教節內完成，對學生的影響可能只是短期性，又未能持續地觀察暫時被提升的內在動機會否降低。

3. 教材的限制

是次研究使用的教材受學校課程變更所限。實習開始前，研究員本來為兩篇白話文篇章設計戲劇活動，但實習開始才得知課程有所變更，其中一篇教材臨時要改為文言篇章，即《寡人之於國也章》。以戲劇教文言篇章其實應有更多的考慮，例如學生對文言文的閱讀動機、對文言文的字詞解碼能力，這些都超出了是次研究的範圍。

4. 未能比較教學成效

是次研究只在一班中進行行動研究，未能比較傳統教學和戲劇融入教學的成效分別。傳統的直接傳授式教學亦有其優勝之處，即使不為學生所喜愛，但其教學成效未必不及以戲劇手法教學。如能比較以不同方法學習同一篇文章的教學成效，更能彰顯戲劇閱讀課的優劣。

5. 未能分析教師表現

研究員有感，教師本身的素質對進行教育戲劇有很大的影響。因為假如教師不擅於帶動討論氣氛，不擅於引導學生在過程中思考，那麼戲劇閱讀課的效果會大大減低。另外，若果有時需要以「教師入戲」的手法帶領學生進入戲劇情境，教師的演技，或說話時的語氣也會影響學生投入的程度。而是次的行動研究中，兩次循環都由研究員主持，無法

比較由不同教師主持活動，對學生的動機會否有所不同，未能釐清戲劇閱讀課的成效是教師影響還是活動內涵所致。

第六章 結論及建議

總括而言，以戲劇手法融入閱讀課以提升學生的內在閱讀動機及高階閱讀思考能力確有顯著成效。就著過程中發現的問題和困難，研究員，同時作為教師，謹作出以下建議：

6.1 教學建議

歸納上文分析，是次實驗教學為筆者第一次在中學中文科課堂以「坐針氈」戲劇活動作為教學工具。作為老師，在教導學生如何提問方面提供的輔助並不足夠，亦未能營造一個熱烈的提問氣氛，使學生始終不能突破「害怕被取笑」的心理障礙。經過檢討下，筆者作出以下建議，希望有助後人參考之用，提升教學素質：

6.1.1 先授以提問策略

首先，如果面對能力較低，且性格較被動的學生，宜在進行「坐針氈」戲劇活動前，先用兩節課的時間授以提問策略，讓他們知道提問的層次。因為筆者認為在進行「坐針氈」戲劇活動時，若觀眾不擅於提問，不踴躍發問，而且只流於低層次的提問，會影響他們學習的成效，甚至浪費演出者一番苦心的準備。

自設提問把問題分為五種層次，教導學生何謂高層次和低層次的問題，教導他們一條好的問題應該可以問出文章的弦外之音，而答案並不可在原文中找到。學懂提問策略，可刺激思維，從而提高理解能力(蘇月華等，1999)。

6.1.2 教學篇章應由淺入深

若果學生第一次接觸，又或者教師本身也是首次試用「坐針氈」戲劇活動作為教學工具，應以一篇較貼近生活，又或者較容易讀懂的文章作試驗。因為要學生在短時間內掌握新的學習模式，又要處理艱深而陌生的內容，對教師而言需要做的事前輔導太多，在實

際的教學環境下亦未必有充裕時間。因此，筆者深信，由淺入深，讓學生先掌握學習模式，他們的發揮會更佳。

6.1.3 因應能力決定第一次「坐針氈」的被問者

第一次進行此活動，筆者認為應因應學生能力而言決定由老師或是同學擔任被問者。

如果學生程度高，而且學習態度一向較為主動，即使是第一次，也可以邀請一位或多位素來無懼當眾發言，且口齒伶俐的學生擔任被問者。但前提是，老師必須要讓學生有一兩天時間準備，亦要跟進學生的準備進度，一定不可以要學生即場代入角色，然後即時接受觀眾的提問。因為若果被問者不熟悉文章內容和不理解內容的深意，回答時可能會回應錯誤，混淆觀眾視聽。

但如果學生程度低，或者較為害羞被動，第一次則由教師作被問者為妙。先示範一次被問者的回應方式和演出要求大概是如何，讓他們知道「坐針氈」活動的重點不在於演技，而是在於回應時應代入角色的身分和處境。

6.1.4 課前引導思考工作紙不宜太多指示

筆者經過反思，發現課前用於引導思考的工作紙不宜有太多指示，因為提示太多，反而造成限制。

工作紙的設計應該以協助他們融入戲劇身分為主，而不應限制學生根據文本的任何字句提出問題。另外，讓學生分組討論填寫工作紙前，應該先解釋一次，讓他們清楚知道工作紙應該如何使用，否則他們會胡亂填寫，或因不知道如何填寫而放棄討論。

6.1.5 以「切塊拼接」教學法(Jigsaw)配合「坐針氈」活動

進行「坐針氈」活動時，如果要將學生分組進行活動，很多時學生的思考角度只局限於組內的討論。例如，老師安排每一組學生負責從某一角色的角度思考，他們就只會對其中一個角色有較深認識，即使老師最後會把各種身分的思考角度作總結，學生對文章的認識始終不夠全面。

「切塊拼接」教學法的原理是，學生在自己本來的組別先進行討論，然後又與來自其他不同組別的同學進行交流，組成一個新組。在與新組員進行分享討論時，就要依據在原來組別中所討論的結果，從而彼此學習，使學習更全面，有更廣闊的思考決度。「坐針氈」講求學生有層次地提問，如果學生在進行活動前先把自己的角色透徹地了解，然後再與其他組別的思維角度互相衝擊，在真正向角色提問時，便能夠從多方面的角度提問，亦能對不同身分有更深入的了解。

同時，這方法亦能解決學生因對某種身分的背景知識不足而不懂發問的問題。

6.2 研究建議

6.2.1 增加樣本數據及設立對照組

上一章提及到，本研究的研究對象只有 35 位同學，人數太少，樣本缺乏代表性，又缺乏對照組作具體比較。因此，筆者期望往後可有以下兩方面的改進：一、增加樣本數據，在更多的班級、不同的學校嘗試進行戲劇閱讀課，以增強研究成果的代表性；二、設立對照組，以準實驗方法進行研究。以接受其他教學方法的學生作為控制組，以接受戲劇閱讀課的學生作為實驗組，對照二者的教學成效。

6.2.2 延長研究時間

由於是次行動研究需要在八星期內完成，只能夠進行兩次的教學循環，不能把第二次循環所發現的問題再加修正並實踐。因此筆者建議往後若再以行動研究探討同類問題，可多做幾次循環，延長研究的時間。

6.2.3 進一步研究學生對文言文的閱讀動機

另外，本研究在意外的情況下以戲劇手法引導學生學習文言文，動機問卷的問題設計並非針對文言文而言，未能準確量度研究對象的動機改變。而且，筆者認為若果以戲劇手法教學能有效改善學生對文言篇章的抗拒感，將會是一種有利學生學習的教學手法，值得更深入地研究。因此，筆者建議進一步量度學生對文言文的閱讀動機，及以戲劇手法教學後其動機有否提升。

6.2.4 進一步研究不同組別能力學生的動機改變

在閱讀動機方面，本研究的研究重心只及戲劇閱讀課對研究對象閱讀動機的**整體**改變，並未分別探討戲劇閱讀課對不同能力組別學生動機的改變幅度。而就研究員觀察所見，對於一些在傳統課堂表現抽離、沉默、甚至以睡覺來表示對抗的學生而言，戲劇閱讀課的確能迫使他們更投入於閱讀書本上的篇章。因此，戲劇閱讀課對不同能力組別學生的閱讀動機有何影響，仍留待往後的研究再深入探討。

6.2.5 進一步研究閱讀動機和閱讀能力的改變

本研究只分別就閱讀動機及閱讀能力兩方面作比較，未能探討學生內在閱讀動機的提升與其閱讀能力的改變有沒有直接關係。而不少文獻中都指出如果學生的內在閱讀動機提升，他們的閱讀能力亦會相繼提升。

參考文獻

- 羅燕琴(2011)。閱讀評估與學習。載於岑紹基等(2011)。《香港中國語文課程新路向：學習與評估》。香港：香港大學出版社。
- 陳炳釗(1998)。教育劇場小工具篇。《學校戲劇手冊》。教育署香港學校戲劇議會編。香港：教育署香港學校戲劇議會。
- 陳富仁、張曉華(2002)。戲劇教學研究。黃壬來主編。《藝術與人文教育(下)》，485-511。台北：桂冠。
- 陳佩正(2000)。從「心」教學—行動研究與教師專業成長。台北：心理出版社股份有限公司。
- 陳志威(2010)。香港學校戲劇教育發展範式的轉變。《The Journal of Drama and Theatre Education in Asia,1》，69-9。
- 甘季碧(2007)。教育戲劇(D-I-E)應用於幼稚園教學指行動探究。國立台南大學幼兒教育學系碩士論文。
- 何洵怡(2011)。課室的人生舞臺：以戲劇教文學。香港：香港大學出版社。
- 何洵怡(2004)。以聲音活出意象情韻—朗讀劇場在中國文學的學習成效。《師大學報：人文與社會類》，49，2，101-122。
- 林瑞芳編(2004)。《教學心理實用手冊》。香港：香港心理學會教育心理學部。
- 林瑞芳、羅瑞芬、張詠恩(2002)。《激發學習的動力》。香港：都會文化。
- 劉潔玲(2002)。香港初中學生的中文閱讀理解研究：成績落後學生的閱讀問題及認知策略教學的成效。香港：香港中文大學研究學院教育學部。
- 廖佩莉(2010)。加入戲劇元素：角色扮演在小學中國語文科的應用。《香港教師中心學報》，9，79-88。
- 羅燕琴（2006）。生本教育閱讀教學成效探究。《教育心理學報》，38(1)，51-66。
- 羅燕琴(2011)。閱讀評估與學習。載於岑紹基、羅燕琴、林偉業、鍾嶺崇編。《香港中國語文課程新路向：學習與評估》。香港：香港大學出版社。
- 莫紉蘭(1998)。教育戲劇在小學課室的實踐。《學校戲劇手冊》。教育署香港學校戲劇議會編。香港：教育署香港學校戲劇議會。
- 吳美如(2003)。《戲劇活動融入國小四年級語文領域教學之行動研究》。屏東師範學院國民教育研究碩士論文。

香港課程發展議會(2000)。學會學習·中國語文教育學習領域諮詢文件。香港：香港課程發展議會。

夏林清等譯(2007)。《行動研究方法導論教師動手做研究》。台北：遠流。

香港特別行政區課程發展議會編訂(2001)。《學會學習：課程發展路向報告書》。香港：香港政府印務局。

香港特別行政區課程發展議會編訂(2002)。《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：香港政府印務局。

謝錫金、林偉業、林裕康與羅嘉怡(2005)。《兒童閱讀能力進展：香港與國際比較》。香港：香港大學出版社。

張曉華(2004)。《教育戲劇理論與發展》。台北市：心理。

張曉華(2006)。《教育戲劇理論與實務》。台北市：心理。

鄭黛瓊(2003)。序言：戲劇，藝術乎？教學乎？《戲劇教室——高小戲劇教育指南》。

英文書目

Becker, M., McElvany, N., Kortenbruck, M. (2010), Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study, *Journal of Educational Psychology*, 102, 4.

Bolton, G. (1986). *Selected Writings*. New York: Longman Inc.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. New York, NY: Plenum.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Reading research handbook* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309–339). San Diego, CA: Academic.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Reading research handbook* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Goode, T. & Neelands, J. (2000). *Structuring Drama Work: a Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Law, Y.K. (2010). The Effects of Cooperative Learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 1-24.

Law, Y.K. (2011). The Role of Teachers' Cognitive Support in Motivating Young Hong Kong Chinese Children to Read and Enhancing Reading Comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27, 73-84.

McCaslin, N. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. New York: Longman Inc.

Klein, J. (1989). K-12 drama/theatre research for the 1990s: An agenda for dramatic action. *Design for Arts in Education*, 90(9), 26-33.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and application* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sweet, A.P., Guthrie, J.T. & Ng, M.M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210-223.

Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.

Wiersma, W. (1995). *Research Method in Education: An Introduction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

附件目錄

- 附件 1 閱讀動機問卷後測(素本)
- 附件 2 《寡人之於國也章》閱讀能力測卷(素本，經修改)
- 附件 3 《風箏》閱讀能力測卷(素本，經修改)
- 附件 4-9 《寡人之於國也章》課前思考指引
- 附件 10 《風箏》教學流程簡圖
- 附件 11 《風箏》課前思考指引(弟弟版)
- 附件 12 《風箏》課前思考指引(魯迅版)
- 附件 13 個別學生訪談問題錄
- 附件 14 《寡人之於國也章》戲劇閱讀課教案
- 附件 15 戲劇活動印像問卷最後一題 (Q.27)
- 附件 16 《風箏》閱讀前後測低能力組別學生示例 S28

附件 1：閱讀動機問卷後測(素本)

號數：_____

閱讀動機及戲劇活動印象問卷後測

經過戲劇活動閱讀課後，你對以下問題的看法有不同嗎?請你按真實情況圈出一個最合適的答案，分數愈高代表你與句子所描述的情況愈相似：

甲部 閱讀動機				
	非常同意	還算同意	不太同意	非常不同意
1. 與其他科目比較，我在閱讀方面表現最佳	4	3	2	1
2. 在閱讀文章或書籍時，我很容易便能掌握句子中的重點	4	3	2	1
3. 當文章或書籍的內容能啟發我思考時，我很享受閱讀過程	4	3	2	1
4. 如果一本書有趣，我不計較這本書有多難讀	4	3	2	1
5. 我不喜歡閱讀文字太艱深的書籍或文章	4	3	2	1
6. 我很喜歡透過閱讀去認識新的事物和知識	4	3	2	1
7. 如果老師與我們討論一些有趣的話題，我會自行閱讀更多有關的資料	4	3	2	1
8. 當我在閱讀一些自己喜歡的書籍時，我會投入得連時間也忘記了	4	3	2	1
9. 當我在閱讀好的書本時，我感到好像和書中人物交朋友	4	3	2	1
10. 與其他活動相比，做一個好的閱讀者對我來說是十分重要的	4	3	2	1
11. 我常希望聽到老師稱讚我的閱讀表現很好	4	3	2	1
12. 我很期待知道自己閱讀的成績	4	3	2	1
13. 我希望成為班中閱讀成績最好的學生	4	3	2	1
14. 在堂上閱讀時，我很想做唯一能答對問題的學生	4	3	2	1

15. 我閱讀的主要目的是為了使我的閱讀成績進步	4	3	2	1
乙部 以下問題請你與以往的學習經歷相比				
16. 透過代入角色的處境去思考能使我更明白文章/作品的思想內容	4	3	2	1
17. 戲劇活動使我不那麼抗拒閱讀艱深的文章或書籍	4	3	2	1
18. 以戲劇活動帶動使我更投入閱讀的文章/作品	4	3	2	1
19. 經歷過兩次戲劇閱讀課，使我對中國文學作品更大興趣	4	3	2	1
20. 如果長期以戲劇手法學習，我會主動閱讀更多與題目相關的文章/作品	4	3	2	1
21. 你喜歡在同學面前扮演文章或書籍中的角色嗎?為甚麼? _____				
22. 你喜歡以戲劇活動融入閱讀課嗎?為什麼? _____ _____				
23. 在進行戲劇閱讀課前和後，你對閱讀以下兩篇文章有多大興趣? (十分為滿分) 前：《寡人之於國也掌》 _____ 《風箏》 _____ 後：《寡人之於國也掌》 _____ 《風箏》 _____				
24. (i) 在以往 <u>傳統的中文閱讀課堂</u> 中，你最抗拒閱讀哪類文章?為甚麼? _____				
(ii) 你認為 <u>戲劇活動閱讀課</u> 能提升你對閱讀該類型文章的興趣嗎?為甚麼? _____ _____				
25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受。 _____ _____ _____				

- 問卷完，多謝合作！ -

附件 2：《寡人之於國也章》閱讀能力測卷(素本，經修改)

香港大學教育學院教育研究

號數：_____

分數：____/15

4. 最後一段中，孟子對梁惠王說：「人死，則曰：『非我也，歲也。』」是何異於刺人而殺之，曰：『非我也，兵也。』」，有甚麼用意？(深層推論) (2分)

- A. 讚揚梁惠王治國有方
- B. 安慰梁惠王國家出現饑荒是因為收成不好
- C. 責罵梁惠王害死了百姓
- D. 諷刺梁惠王推卸責任

5. 根據全文，孟子認為梁惠王「盡心」嗎？(分析、綜合) (6分)

6. 你認為如果梁惠王根據孟子的建議，實踐新的治國措施，會改善人民的生活嗎？為甚麼？(評鑑) (7分)

附件 3：《風箏》閱讀能力測卷(素本，經修改)

香港大學教育學院教育研究

號數：_____

閱讀能力前測

閱讀文章：魯迅《風箏》時間：15 分鐘

分數：_____/20

1. 以下哪一種情感最符合《風箏》一文的主題？(深層理解) (3 分)

- A. 無奈
- B. 內疚
- C. 傷感
- D. 焦慮

2. 為甚麼魯迅在文章結尾前說：「我還能希求甚麼呢？我的心只得沉重著。」為甚麼他有「沉重的感受」？(深層推論) (4 分)

3. 承上題，你認同魯迅的感受嗎？試略加說明。(評價) (7 分)

4. 作者為甚麼以「風箏」為篇名？試從風箏的意義略加說明。(綜合、分析) (6 分)

--全卷完--

附件 4：《寡人之於國也章》課前思考指引

單元九《寡人之於國也章》與孟子對話

身份：河內人民

假如你們身處戰國時代，是梁惠王國土河內的百姓……

你是一名 (婦女/小童/老婦/老伯伯)

第一部分

你對生活各方面有甚麼不滿之處嗎？面對著甚麼困難？你希望國家可如何解決這些問題？

你的理想生活是 _____

對於孟子的仁政主張所提出的各項管治措施，你有甚麼不明白之處？

1. _____

2. _____

第二部分

孟子的回應

你有甚麼說話想跟梁惠王說，希望孟子幫你轉達？

附件 5：《寡人之於國也章》課前思考指引

單元九《寡人之於國也章》與孟子對話

身份：河東人民

假如你們是梁惠王國土河東的百姓……

你是一名(婦女/小童/老婦/老伯伯)

第一部分

你對生活各方面有甚麼不滿之處嗎？面對著甚麼困難？你希望國家可如何解決這些問題？

你的理想生活是 _____

對於孟子的仁政主張所提出的各項管治措施，你有甚麼不明白之處？

1. _____

2. _____

第二部分

孟子的回應

你有甚麼說話想跟梁惠王說，希望孟子幫你轉達？

附件 6：《寡人之於國也章》課前思考指引單元九

《寡人之於國也章》與孟子對話

身份：士兵

第一部份

你是被梁惠王軍隊徵召的一名(老兵 / 少兵)

你當兵的理由是 _____

共服了____年兵役，有_____年未回過家探望家人

你對現況有甚麼不滿之處嗎？

對於孟子的仁政主張所提出的各項管治措施，你有甚麼不明白之處？

1. _____

2. _____

第二部分

孟子的回應

你有甚麼說話想跟梁惠王說，希望孟子幫你轉達？

附件 7：《寡人之於國也章》課前思考指引

單元九《寡人之於國也章》與孟子對話

身份：梁惠王

第一部分

為人君者，先反思自己的政績

你知道人民生活正面對著甚麼問題嗎？是甚麼導致這些問題？

作為君主，你為你的子民做過甚麼？

你認為你的政策能解決問題嗎？為甚麼？

對於管治國家，你有甚麼希望請教孟子？

1. _____

2. _____

第二部分

孟子的建議

附件 8：《寡人之於國也章》課前思考指引

單元九《寡人之於國也章》與孟子對話

姓名：_____

身份：秦王(霸政的代表)

第一部份

先討論你作為秦王的觀點：

你認為治理國家應以國家或人民的利益為先？為甚麼？

行霸政比行仁政有何好處？

根據你的觀點，向孟子提出一項質問：

請你想一段說話，對孟子的仁政學說提出辯駁

(注意：秦王的語氣和措詞)

第二部分

孟子的回應

附件 9：《寡人之於國也章》課前思考指引

單元九《寡人之於國也章》與孟子對話

姓名：_____

身份：現代讀者

第一部份

在現代的角度，你認為怎樣為之仁政？

你對孟子的仁政學說有甚麼疑問？

第二部分

作為一個旁觀者，你可以簡短的句子綜合/分析以下各人的處境和對仁政的看法嗎？

1. 人民 (河內和河東)及士兵
對生活的不滿

他們對仁政的看法

2. 秦王
主張的治國之道

對仁政的看法

3. 梁惠王

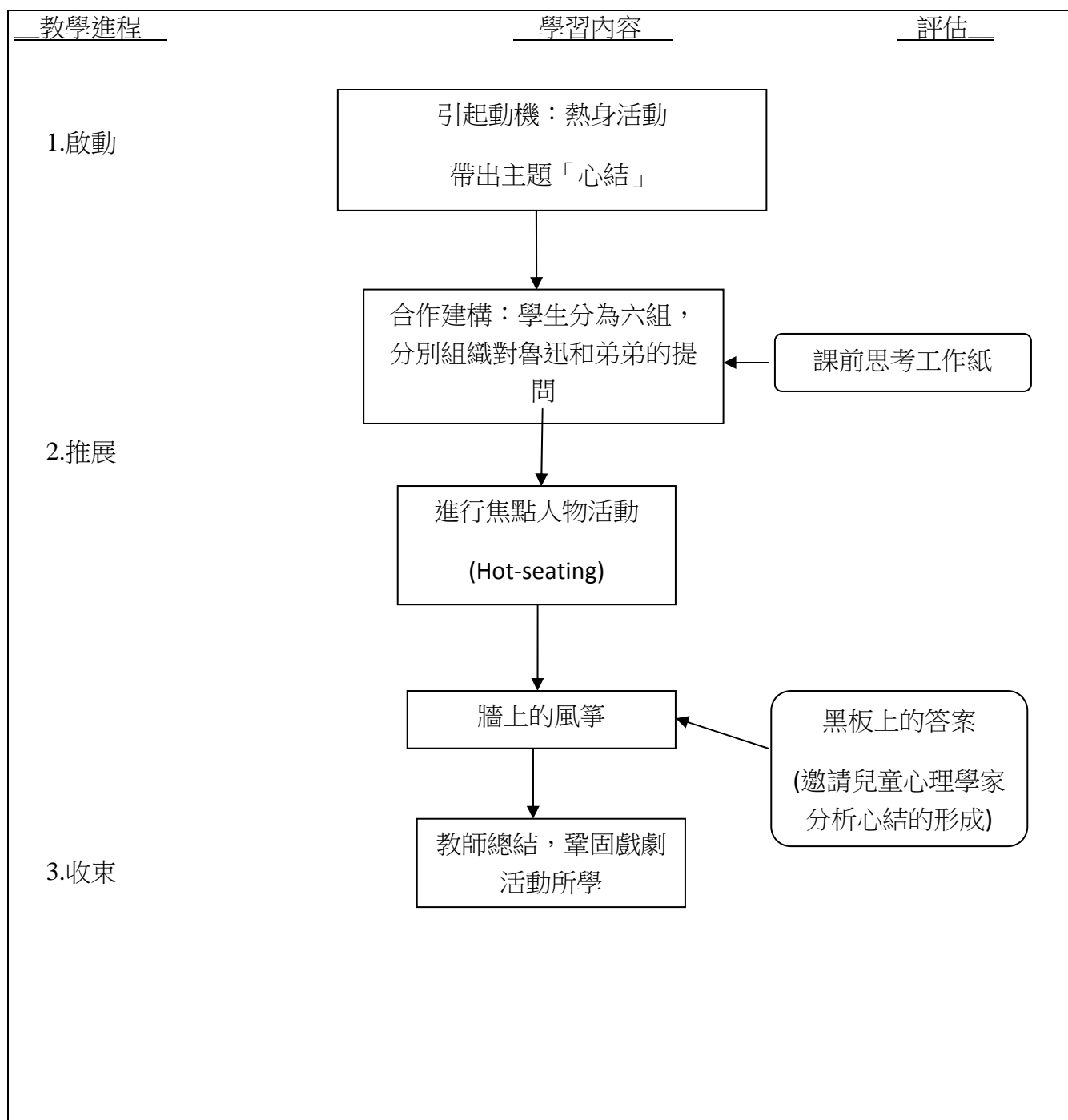
管治國家的問題

針對那些問題，孟子認為可以如何改善

短期

長期

附件 10：《風箏》教學流程簡圖



附件 11：《風箏》課前思考指引(弟弟版)

《風箏》焦點人物－弟弟

你的身份是：兒童心理學家/ 魯迅兄弟的父母/ 弟弟兒時的朋友/ 其他: _____

你認為兒時的弟弟性格是怎樣的？

請你從《風箏》一文中摘錄一些你認為重要的句子，透過向弟弟提問，發掘他的想法。

例：「他向著大方凳，坐在小凳上；便很驚惶站了起來，失了色瑟縮著。」

問題錄

弟弟的反應：

他說了甚麼話：

1.

弟弟的反應：

他說了甚麼話：

2.

魯迅的反應：

他說了甚麼話：

3.

魯迅的反應：

他說了甚麼話：

附件 12：《風箏》課前思考指引(魯迅版)

《風箏》焦點人物－魯迅

你的身份是：兒童心理學家/ 傳統中國父母/ 弟弟兒時的朋友/ 其他: _____

閱過《風箏》後，你初時對魯迅印象如何？

請你從《風箏》一文中摘錄一些你認為重要的句子，透過向魯迅提問，發掘他的內心。

例：「但我是向來不愛放風箏的，不但不愛，並且嫌惡他，因為我以為這是沒出息孩子所做的玩藝。」

問題錄

魯迅的反應：

他說了甚麼話：

1.

魯迅的反應：

他說了甚麼話：

2.

魯迅的反應：

他說了甚麼話：

3.

魯迅的反應：

他說了甚麼話：

附件 13：個別學生訪談問題錄

個別學生訪談問題

1. 在沒有戲劇活動融入課堂前，你喜歡閱讀嗎?為甚麼?
2. . 你喜歡以戲劇活動探討篇章內容的閱讀課嗎?為甚麼?
3. 你本來對戲劇活動的喜惡有影響到你上課時的表現嗎?試舉例。
4. 你較喜歡傳統的閱讀課還是以戲劇活動導向的閱讀課?兩者有差別嗎?
5. 上過以戲劇活動導向的閱讀課後，對同類型的文章或書本的興趣有提高嗎?為甚麼?
6. 會不會因接受過是次課程而看同作者但不同題材的書本或篇章?

	角色的 角度思 考	<p>不保；自己補魚，魚獲卻很少等。</p> <p>著扮演人民的學生像孟子發問</p> <p>2. 詢問河東的人民覺得梁惠王的政策如何並說出希望梁惠王如何處理</p> <p>→帶出梁惠王沒有為人民積穀防饑</p> <p>3. 邀請士兵發言，詢問他們有多久沒有回過家，家裏由誰來耕種生產，收成如何？</p> <p>→帶出征戰連連，壯丁根本沒有機會留在家中生產</p> <p>4. 問梁惠王知不知道他的國家正面對甚麼問題，他如何解決</p> <p>→移民移粟只是亡羊補牢，治標不治本的方法</p> <p>5. 邀請秦王發言，請他發表他的治國理念和對孟子的辯駁</p> <p>→帶出行使霸政的原因</p> <p>→對仁政提出質詢</p>	<p>應</p> <p>扮演河東人民的學生回應</p> <p>3分鐘</p> <p>扮演士兵的學生回應</p> <p>3分鐘</p> <p>扮演梁惠王的學生回應</p> <p>3分鐘</p> <p>扮演秦王的學生向孟子提出質問</p> <p>3分鐘</p>			提問
發 展 2		<p>1. 詢問現代人有沒有問題問孟子(因應時間而定)</p> <p>2. 孟子感謝大家的疑問，指出以仁德治國是他自己很強的信</p>	<p>細心聆聽</p>	<p>10分鐘</p>	<p>實物投映機</p> <p>課前思考工作</p>	

	5, 6		<p>念，最大的理想，雖然難實行，但他相信如果有君王願意採納，黎民百姓便不會活得那麼痛苦。</p> <p>教師脫下戲服，終結情境</p> <p>以老師身份，著負責「現代讀者」向大家分享他們的總結所得。</p> <p>提問學生：香港的管治者有沒有使用仁政的理念？</p> <p>你們同意孟子的仁政理念嗎？</p>			紙(現代人版)	
總結		總結	<p>總結：</p> <p>希望大家能從不同角度，更全面更深入地探討孟子宣揚仁政理想的原因和實際的措施。雖然不曾有君主採納他的學說，解釋這跟時代局勢有關，但其價值和意義不能忽視或不定，並交代課業。</p>	專心聆聽	5 分鐘	深化工作紙第一題(學校提供)	

附件 15：戲劇活動印像問卷最後一題 (Q.27)

問題：老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受。

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受。

令我最印象深刻的感受是听到許多不同類型的问题後，能夠
学到很多有別於課文或深化工作紙的问题，令我獲益良多。

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受。

看过这两場戲劇活动，令我得知文章主要内容，使我
不抗拒接觸文言文的章文。

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受。

1. 各位非常投入
2. 演員的行為與劇中人物十分相似(包括心
境)

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受。

最深刻是可以問表演角色問題，就好像與
真人談話一樣。

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受

可以体会文章中角色的感受，他们作出回應時，可以讓我們專心聆聽，有更多思考空間

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受

由同學或老師去代入角色，可以去質問角色，更加明白內容

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受

在透過作答的過程中，我更深入思考課文帶出的道理。

15. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受

透過學習問題令我更明白文章內的不同角色的心理活動，這都是在閱讀文章時看不到的。

25. 老師兩次和你們進行的戲劇活動叫「坐針氈」(Hot-seating)，請你寫出令你最印象深刻的感受

令我印象深刻的是由同學發問問題，這樣會令我獲益良多和感到有趣。(同學的問題範圍很大，能夠叫到書中了解不到的看法)

附件 16：《風箏》閱讀前後測低能力組別學生示例 S28

香港大學教育學院教育研究

號數

S28_C

日期：16-4-12

閱讀能力前測

閱讀文章：魯迅《風箏》時間：15分鐘

分數：3/20

1. 以下哪一種情感最符合《風箏》一文的主題？(深層理解)

(3分)

- A. 無奈
- B. 內疚
- C. 傷感
- D. 焦慮

2. 為甚麼魯迅在文章結尾前說：「我還能希求甚麼呢？我的心只得沉重著。」為甚麼他有「沉重的感受」？(深層推論)

(4分)

因為他已經無恨了，只是過去的事令他傷感。

3. 承上題，你認同魯迅的感受嗎？試略加說明。(評價)

(1分)

不認同，因為過去的事已發生，不能改變。既然沒希望，何不放下這些感情。

4. 作者為甚麼以「風箏」為篇名？試從風箏的意義略加說明。(綜合、分析)

(6分)

因為風箏給作者很多經歷。作者本身是不愛風箏，

閱讀能力後測

閱讀文章：魯迅《風箏》時間：15分鐘

分數： 2/20

1. 以下哪一種情感最符合《風箏》一文的主題？(深層理解)

(3分)

- A. 無奈
- B. 內疚
- C. 傷感
- D. 焦慮

2. 為甚麼魯迅在文章結尾前說：「我還能希求甚麼呢？我的心只得沉重著。」為甚麼他有「沉重的感受」？(深層推論)

(4分)

因為魯迅跟弟弟提起昔日之事，可惜弟弟忘記，魯迅^{永遠}得不到弟弟的原諒，∴內疚之情就藏在心中了。

3. 承上題，你認同魯迅的感受嗎？試略加說明。(評價)

(7分)

不認同，因為魯迅的弟弟既然忘記了，^{對此}即已無特別感受，魯迅不必再怪責自己了，反正再多的自責也不能補償弟弟童年時的快樂。

4. 作者為甚麼以「風箏」為篇名？試從風箏的意義略加說明。(綜合、分析)

(6分)

因為文章是寫他對弟弟的內疚之情，而令他內疚的就因為風箏。弟弟視風箏如朋友，是弟弟的童年，可惜作者反對而令弟弟失去玩風箏的樂趣。