

國立政治大學幼兒教育研究所

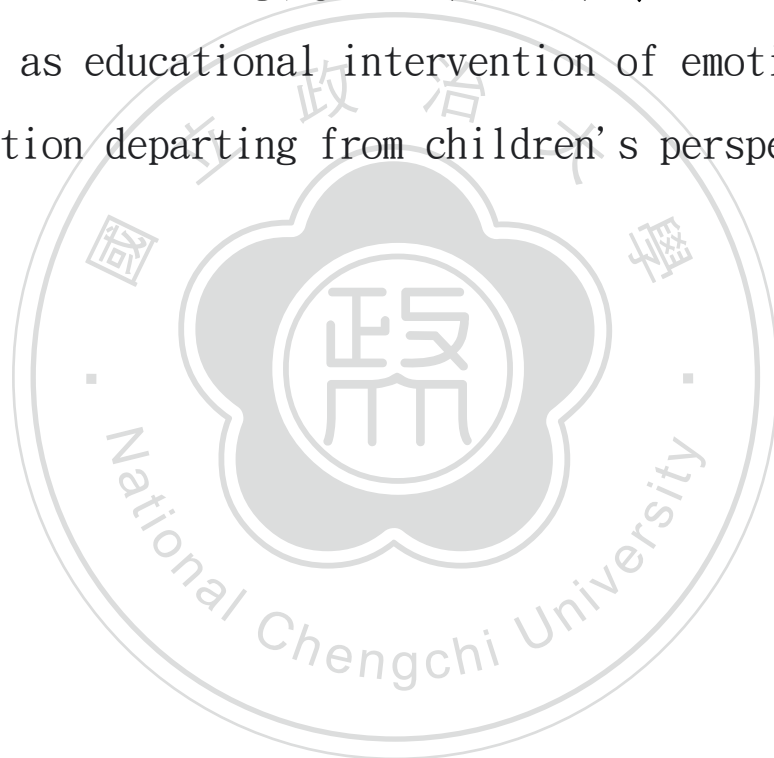
碩士論文

戲劇作為情緒教育中介：

從幼兒觀點出發的共創

Drama as educational intervention of emotion :

Co-creation departing from children's perspectives



指導教授：李淑菁 博士

研究生：呂蒞 撰

中華民國 110 年 05 月

謝誌

首先最要感謝的就是我的指導教授淑菁老師，老師對於學術認真嚴謹的態度讓我在學術上邁進了一大步。每次看著老師對於論文的反饋，老師的筆記總是讓我自慚形穢，老師那麼認真的在幫我修改，甚至比我都要認真的對待我的論文，這都會使得我想要更認真，對得起老師的付出也對得起自己。老師總是能夠一語點醒夢中人，總是能夠讓我突然頓悟，耳邊總能響起老師總說的：Just do it。淑菁老師身兼行政職務，本應該十分繁忙的老師在給予我學習上幫助的同時還在生活上給了我不少溫暖。每次 meeting 前都會先問你最近過的好嗎？你這次寫的感覺如何？老師每一次的關懷都是一次助力，寫論文難免會有迷茫或是瓶頸，但是淑菁老師的關心讓我更有力量往下走。

感謝范聖韜和馮朝霖兩位老師對於論文提出的寶貴意見，兩位老師思路清晰，點明了邏輯上疏漏的地方，同時觀察細緻，發現了很多我自己也沒有發現的小細節，還熱心的分享了很多學術資源，這都是值得我學習的地方。同時還感謝研究所期間上過的每一節課的老師們，是你們不斷的鍛煉了我思辨的能力。

感謝我的研究參與者，你們是我完成論文所不可缺失的最重要的一部分。是你們讓我對教育戲劇，教育現場等等有了更深刻的體驗。

感謝我的家人以及小夥伴們，謝謝我的家人願意無條件支持我的選擇，在背後默默的支持我鼓勵我，讓我沒有經濟的壓力可以全身心做自己想做的事。謝謝我周圍的所有小夥伴，陪我度過了每一個時期，幫助我一遍遍的看論文提出意見。

感謝以上所有人，在特殊的疫情期間，對你們的感謝更是無限放大，無以言表，是你們和我一起成就的這篇論文。轉眼碩士生涯到了尾聲，結束亦是開始。Just do it！

呂蒞

2021年5月

摘要

本研究旨在透過教育戲劇的歷程，了解幼兒情緒表現樣態、教師角色以及園所中的權力關係對幼兒情緒的影響，進一步探討教育戲劇對幼兒情緒素養的影響。教育戲劇是一種可以靈活運用的教學方法。不受制於形式，也無人數的限制。教育戲劇可以將學習的內容加入其中，透過教師的引導，循序漸進，就某一議題進行互動發展性的學習。這種模式的學習主體為學生。在研究方法上，此研究針對 5 位年齡介於 2 至 3 歲的幼兒，以及 4 位教師，透過深度訪談、焦點團體以及田野觀察的方法。

研究歷程以劇本 1.0 至 3.0 的方式呈現——研究者創作劇本 1.0，結合教師的教學經驗以及操作建議使之變得更加切合教育現場的教學實踐，產生劇本 2.0，接著結合幼兒言說、互動反應、教師的延伸教學，使之變得更具生命力，最終產生劇本 3.0。從 1.0 至 3.0 的歷程中，發現成人會對幼兒的表現存在既定的想像，但有時幼兒的表現和這種想像卻存在著一定的落差。幼兒所表現出來的並不一定是大人所建構起來的純真景象，而可能是非常生活化的務實派，幼兒在成人建構的純真童年中仍然存在一個真實童年的樣態。教師在整個過程中起著關鍵性的作用，教師這一角色的技術與觀念很重要，影響著如何引導教學並激發幼兒的積極性。

關鍵詞：情緒教育、教育戲劇、共創、教師角色

Abstract

The research aims to understand the influence of the children's performance, teachers' role and power relations in kindergarten on children's emotion through drama in education, and further discuss its effect on children's emotion. Drama in education is a flexible teaching method, which is not limited by the form and number of people. Drama in education can add the content of learning into it. Through the guidance of teachers, the interactive and developmental learning on a certain topic can be carried out step by step. The learning subject of this mode is students. In terms of research methods, this study focuses on 5 children aged 2 to 3 and 4 teachers through in-depth interviews, focus groups and field observation.

The research process was presented in the form of script 1.0 to 3.0—the researcher created script 1.0, combined with teachers' teaching experience and operation suggestions to make it more practical, and produced script 2.0, and then combined with children's speech, interactive response and teachers' extended pedagogy to make it more vitality, and finally produces script 3.0. From the process of 1.0 to 3.0, The research found adults will have a fixed imagination of children's performance, but sometimes there is a deviation between children's view of "authentic childhood" and adult's presupposition. Children's performance is not necessarily the innocent as adults think, but may be very life-oriented. Children still have real behaviors in the innocent childhood constructed by adults. Teachers play a key role in the whole process, and their skills and ideas are very important, which affect how to guide teaching and mobilize children's enthusiasm.

Keywords: emotional education, drama in education, co-creation, teachers' role

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與背景.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	13
第二章 文獻探討	14
第一節 幼兒情緒.....	14
第二節 教育戲劇.....	18
第三節 教育戲劇與情緒共舞.....	23
第四節 共創的增能.....	29
第三章 研究設計與方法	33
第一節 研究設計.....	33
第二節 研究歷程.....	39
第三節 研究工具.....	47
第四節 研究倫理.....	48
第四章 魔鏡 1.0 到 3.0 的發展與共創	50
第一節 創作構想《魔鏡》腳本雛形 1.0.....	50
第二節 《魔鏡》2.0——與教師調整的過程.....	57
第三節 《魔鏡》3.0 的誕生.....	81
第五章 研究結論與討論	97
第一節 研究結論.....	97
第二節 反思.....	101
第三節 建議.....	105

參考文獻.....	107
附件一 知情同意書.....	112
研究參與者知情同意書.....	112
家長（法定代理人）知情同意書.....	113
附件二 訪談大綱.....	114
一、訪談大綱與研究問題對照表（教師）.....	114
二、訪談大綱與研究問題對照表（幼兒）.....	115



表次

表 3-1 幼兒情緒發展的階段模式·····	34
表 3-2 研究對象資料一覽表·····	45
表 3-3 研究參與者資料一覽表·····	46



圖次

圖 2-1 核心素養的內涵	29
圖 3-1 研究場域結構圖	40
圖 3-2 研究歷程圖	43
圖 4-1 表情四宮格	73
圖 4-2 觀察日記	82
圖 4-3 觀察日記	84
圖 4-4 觀察日記	85
圖 4-5 觀察日記	86
圖 4-6 觀察日記	87
圖 4-7 觀察日記	87
圖 4-8 觀察日記	88
圖 4-9 觀察日記	89
圖 4-10 觀察日記	90
圖 4-11 觀察日記	90
圖 4-12 觀察日記	91
圖 4-13 觀察日記	92
圖 4-14 研究過程圖	95

第一章 緒論

第一節 研究動機與背景

生命是為了更好地成為自己，而不是成為更好的自己，因為，你自己本身，就是最好的。——《巨嬰國》

兒童劇是一種能夠深入到兒童的精神世界的存在，符合幼兒年齡特點，具有教育性、人文性、感染性、啟發性和知識性的特性，在幼兒園廣泛運用，也為幼兒所喜聞樂見。

2019年1月，就讀政大幼兒教育研究所期間，我有幸參與所上的移地教學活動，跟隨老師參訪了上海、南京多家幼兒園，其中南京梅花山莊幼兒園的一場「秦淮之源」為主題的兒童劇演出讓我記憶猶新，尤其是《南京有條秦淮河》這段表演，在特色背景音樂的伴奏下，孩子們進入情境，專注於自己扮演的角色，說、唱和舞蹈結合，用自己特有的方式模仿詮釋人物和劇情，栩栩如生的再現了秦淮河邊老百姓的生活場景，表演起來十分生動有趣。

看著孩子們演出，我想到了自己的多次演出，在臺北讀大學四年期間，我參加了臺北國家音樂廳等的團隊演出，畢業前夕還舉行了個人演奏會。在音樂研修的路上，非常的艱辛，尤其是一個從沒有離開過父母的我，漂洋過海，來到臺北陽明山上的文化大學，常常一個人靜靜待在琴房練習，難免有思念和孤獨感，被焦慮和煩躁等情緒纏繞，每每這個時候，曲子練習成調，琴聲撫慰心靈，我感受到音樂對情緒有著積極的調解作用。

我想將音樂專業和幼兒教育整合，兒童劇是一個很好的載體。音樂在兒童劇中起到了渲染氣氛的作用，給幼兒美的藝術享受，甚至可以用音樂激發孩子們參

與兒童劇的再創作，培養孩子的音樂素養，釋放天性，調節情緒，陶冶情操。南京梅花山莊幼兒園的孩子用說唱演繹秦淮人家，那麼我可以讓孩子們演繹什麼呢？我又要如何運用音樂優勢創作一些符合孩子需要，提升孩子能力，為孩子所喜歡的劇本呢？

研究兒童劇的想法得到了老師的支持，鼓勵我開展兒童劇的創作，並推薦《魔笛》等劇本供我學習。這是一部多元化的歌劇，它的思想主題、音樂運用和人物形象，實現思想性與藝術性完美統一，給歌劇欣賞、歌劇創作提供很多的思考和啟示，《魔笛》為我進行兒童劇創作提供了很好的範例。

同是在上海、南京移地教學的那個時段裏，老師親自示範，帶領我們開展生命口述的實踐，以訪談的形式進行。每一次訪談過後都能觸動我的心靈，每次我作為旁聽者的時候，總是被深深的帶入情境，隨著訪談的深入，我好多次眼淚打轉，共情園長，仿佛眼前就是我的媽媽，我理解了媽媽的忙碌，理解了媽媽對我的怠慢，理解媽媽的努力意義。等訪談結束，已經是深夜，我還是控制不住的給媽媽連線，表達了我的感恩和理解。

在政大研究生階段學習的時間裏，接觸了「生命口述」這門課程，在一次次的實踐中，我看到了每個生命的美麗和不容易，我們每個人都在自己的生命故事中努力的成長。我看到了每個生命成長過程中經歷了各種大大小小的挫折，留下身體或者心裏上的創傷。我也覺知每個人在陳述的同時，一定程度上是在和自己對話，達到了療癒自己，也達到共情他人，安撫他人的作用。生命口述的實踐讓我進一步明白生命應該就像心理諮詢師武志紅老師的心理著作《巨嬰國》裏說的「願我們每個人，都能活得飽滿而自在，願我們都能證到這一點：生命是為了更好地成為自己，而不是成為更好的自己，因為，你自己本身，就是最好的。」活

出內心深處想要活出的那個自己，非常不容易，我們常常會有迷失，成人如此，何況是幼兒。我回憶自己二十多年的生命歷程，常常縈繞心頭的是湧動的情緒，分別是：有分離焦慮，在媽媽出差的日子裏抱著媽媽的睡衣睡覺；有緊張生氣，擊鼓誤傳花後不得不上臺表演；傷心憤怒，同學鬧彗扭後分手後鬱鬱寡歡……

經歷了多次的生命口述教學，讓我頓時領悟：每一天都是演出現場，每一個人都是表演主角，劇情就是每個人的經歷。真實的經歷是最能打動人心的，真實生活中那些難忘的經歷，真實的衝突，難以解決的問題，這應該都能成為創作的源頭，同時也是最好的素材。我豁然開朗，答案就在身邊。

为了更好的看見自己，更好的成為自己，受《魔笛》劇名的啟發，針對幼兒階段的孩子形象直觀的特點，我想到了魔鏡，如果用它，可以運用童話的手法來達到更好的藝術效果，所以我擬用《魔鏡》為題，幫助我們每一個孩子看見自己，接納自己，珍愛自己，讓生命的奇跡不斷湧現。

一、為什麼選擇情緒的主題

曾經看到過一句話，沒有不好的情緒，只有不被尊重的情緒；沒有可怕的情緒，只有缺乏瞭解的情緒。我們的身體不能變成收納情緒的容器，應該是流動的，情緒既可以進來，也可以出去。情緒是人對客觀事物是否滿足人的需要而引起的一種態度體驗。一般包含：喜、怒、哀、懼四種情緒。每個人都會產生各種情緒，情緒交織出現，並伴隨人的一生。每一種情緒存在都是有意義的，沒有不應該的情緒，情緒是生命不可分割的重要部分，情緒是誠實的、可靠的。情緒往往也是一種語言，從情緒中我們可以進行資訊的解讀。當我們去分析，解讀這些情緒的時

候，就會發現其實情緒並沒有好、壞之分，也不存在真正的「負面情緒」。

可是，在現實生活中，尤其我的成長歷程中，卻往往忽視一些情緒現象存在，尤其是負面情緒。一直以來，學校或家庭教育更加關注孩子的認知發展與學業成就，很少會注意孩子的情緒需求與反應，在面臨幼兒的情緒反應或表現時，常一味的要求幼兒壓抑情緒或做不適當的處理，經常會聽到一些家長或者老師教育孩子不准哭，不准生氣，不能將這些負面情緒表達，甚至有些經常表現正向情緒的孩子經常能夠獲得老師的表揚，和同伴之間的關係也較為融洽，但是一些經常表現出負面情緒的孩子則是常常被忽略、邊緣、甚至被排擠。比如當孩子傷心哭泣的時候，大人教育孩子，往往運用一些固有思想訓練我們「好孩子，要勇敢，不能哭、不能生氣」。而負面情緒所衍生的負面狀態有許多，可能會導致較有敵意且具攻擊性行為、個性較退縮、難集中注意力、缺乏玩的能力、常爆發情緒上的不穩定性等後果。

人的一生就是由無數次相遇和別離組成的，而要說分離次數最多的兩個人，就是孩子與媽媽了，這一生孩子大約要跟媽媽經歷 n 次離別，從原本的骨肉相連，到孩子長大成為獨立個體，最後變得漸行漸遠。在我有記憶以來，幼兒園時候的一次分離給我留下了刻骨銘心的記憶，現在想來，與媽媽分離後不停地哭喊，纏著爺爺找媽媽的那種煩躁，憂傷，緊張，恐慌，不安等情緒和場景都歷歷在目。

媽媽是一名幼兒園老師，小時候，晚上我都要一邊趴在媽媽的身上睡覺，一邊聽她講幼兒園的故事。到了該入園的年齡，我自然的跟著上了媽媽的幼兒園。媽媽的幼兒園每個年級兩個班，巧的是，我和媽媽同一個年級。只是因為幼兒園有規定，老師的孩子不能安排在自己班級裏，所以，我就沒有選擇的餘地，自然

的分配在了另一個班級裏，因為耳濡目染幼兒園的流程，所以對上幼兒園我是接納的，也正因為上幼兒園可以每天和媽媽在一起，所以也是歡欣的。趁下課的時候，我會悄悄的去看看我的媽媽，感覺媽媽就在我身邊；放學的時候，我會幫媽媽一起整理教室和桌椅，感覺在幼兒園和在家裏一樣。就這樣我每天坐在媽媽的自行車後的椅子上，和媽媽一起上幼兒園，一起下班，形影不離。

有一天放學後，媽媽要主持家長會，我的存在自然有多餘了，媽媽安排爺爺放學後來接我，讓我先回家。儘管我發誓說不會影響媽媽主持家長會，爺爺還是準時的出現了。因為幼兒園距離家裏有三站左右的車程，所以爺爺叫了一輛計程車在幼兒園門口等著。我堅決反對媽媽讓我跟著爺爺先回家的建議，所以送我上車成為了一個難題，媽媽和顏悅色的跟我講很多讓我先回家的理由，諸如：「你先回家，我馬上就回來的」；「爺爺帶你去柳浪聞鶯去看鴿子」……通通不為我所動，我纏著媽媽的衣服，讓她脫不開身，講道理不行，媽媽用命令的口吻：「你必須回去，否則媽媽要被扣獎金的」。我要求和媽媽一起的決心依舊不動搖。媽媽實在沒有辦法送我出幼兒園，可是爺爺的計程車可不等人，情急之下，媽媽似乎心軟了，好像被我的決心感動一樣，說：「好，那我們去和爺爺說一聲」。就帶著我一起走出了幼兒園，向爺爺的計程車走去。我滿心歡喜的以為自己取得了勝利。沒想到到了計程車的時候，爺爺和媽媽把我送上計程車，不由分說就揚長而去。「媽媽」，「我要媽媽」，「你們為什麼騙我？」我放聲大哭，哭聲裏，充滿著對媽媽的不捨，對計程車司機催促的不滿，更是對大人們對我的欺騙的控訴！把我騙上計程車，欺負小孩子力氣小！我撕心裂肺地大哭了好久。

那一次的別離，給我留下深刻的印象，我內心始終有不安全感。體現在和媽媽之後很多次的別離裏。即便到現在，媽媽要出差，我也還是要關上門，扯住媽

媽的衣服，攔下媽媽的行李箱，直到媽媽上車的時間不容我繼續糾纏，才讓媽媽掙脫我的阻攔。「被欺騙」的陰影一直縈繞在我的心頭，媽媽的每一次的出差，就好像我被強行送上了計程車一樣，雖然上車的是媽媽，邁不開步，不鬆手的卻是我。反過來，我出門的時候，我也總是要媽媽送我，目送我離去，才允許媽媽關門。我不記得我是幾歲和媽媽分床睡，也不記得是幾歲自己在房間睡，總之時間是比較晚的。在和媽媽分離的日子裏，很多時候我都是拿著媽媽的睡衣，假想著媽媽就在我身旁一樣，才得以安心睡覺。

我去臺灣文化大學上學，期間爸媽來我學校探望我，在他們離開的時候我很是捨不得，一轉身就淚如雨下，不能控制自己。在大學期間慢慢開始適應和爸媽分離的日子，一切都開始獨立去做，自己照顧自己。

後來我到了政治大學就讀幼兒教育。接觸了兒童心理學，知道那是一種分離焦慮。分離焦慮：害怕與你情感上依戀的人分離。加州臨床和法醫心理學家朱迪·何（Judy Ho）說：「在6個月到3歲之間，當你和你所愛的人不在一起時，有些緊張是很自然的，這實際上顯示了孩子對照顧者和其他重要成年人的良好情感和社會依戀。」（引自 <https://kknews.cc/zh-tw/pet/oamxa8m.html>，2018）專家們一致認為，經歷過童年分離焦慮症的人，成年後患上分離焦慮症的風險肯定會增加。對於成年人來說，分離焦慮症會對他們的社會和工作生活產生重大影響，並可能導致社會孤立、失去就業機會或在工作中獲得成功的能力、人際關係困難等。千萬不要忽視分離焦慮的影響，因為者往往象征著孩子逐漸步入社會，是成長的歷程，也是內心世界逐漸強大的表示。

經過不斷的學習，讓我對童年時候的故事有了進一步的梳理和認識，認識到對自己生命成長的意義。當年我目睹媽媽離開，會傷心的大哭。媽媽因為不想看

我這麼傷心，就想著偷偷離開，這種方法短時間看確實對我的情緒穩定更有效，但從長遠來看，對孩子的心理成長是不利的。有時候媽媽因為想要阻止哭鬧而採取威脅的方式說：媽媽不要你了。這樣的方法看似立竿見影，停止了哭鬧，但孩子不過是被嚇住了，並沒有根本解決問題，當下的情緒得不到宣洩，反而還可能帶來更多的負面影響：比如，會加重孩子的分離焦慮，孩子的內心對分離感到更恐怖，同時還會產生被欺騙等其他的情緒問題。

現在想來，比較好的辦法是在孩子傷心的大哭時，可以採取擁抱的方式，抱著孩子、輕輕地拍拍他的背，進行安撫。和他說說話，告訴他媽媽只是暫時性的離開，很快就會回來，與媽媽通電話或視訊聊天，也是很好的解決方法，這些都會給孩子充分的安全感。當然，擁抱也要有規則和底線，孩子是很聰明的，當他知道，他大哭，你就會回來擁抱，他就會用這樣的方法拖延時間。所以，每次決定離開，就堅定地離開，再準時回來，這樣更容易與孩子建立良好的信任關係。

通過自身的故事得到了如下啟示：

首先，情緒沒有得到及時的疏導和釋放，會一直留在身體裏，並會時不時的冒出來，用情緒的方式提醒給到沒有被滿足的關懷和期待。

其次，睡衣是媽媽的替代物，在特定的場合裏發揮了媽媽的替代作用。從戲劇的角度看，睡衣就是最好的道具，合適的道具是戲劇的重要組成部分。

最後，焦慮情緒具有典型性，每一個孩子成長過程中大概率存在分離的焦慮，在兒童劇創作中，可以把這個情緒移植進去，符合幼兒年齡特點，並能激發幼兒的生活經驗，為兒童劇的演繹奠定基礎。

分離焦慮，是很正常的表現，分離焦慮裏面分別有悲傷、害怕和憤怒等情緒，這些情緒也分別有積極的意義。比如悲傷：那時候媽媽用「欺騙」的方式是因為

不忍心我的哭鬧，用轉移我注意力的方式暫時緩解我激烈的悲傷情緒，結果引發了更大的傷心焦慮的情緒。出現這種傷心的心理時，我整個人沒有力量，也沒空思考其他的。仔細回想後發現，其實在經歷每一次悲傷之後，我們同樣都經歷一次蛻變和成長。而旁人只要陪伴和傾聽，允許難過就盡情的哭出來。我們都需要時間去調整自己的情緒，直面自己的內心。悲傷過後便是接納與轉化，比如分離焦慮的我悲傷後知道媽媽開會不能帶上我，我可以和其他大人一起相處等。通過悲傷的經歷能夠讓我們變得越來越打不倒，越來越接納，越來越成熟。

幼兒的情緒會波動的比較明顯，他們對於情緒的調節能力掌握較低，需要經過一些引導以及調適。許多研究都涉及到關於培養孩子情緒能力的重要性，以及情緒將會影響人際交往、日常生活、身體健康、解決問題能力、遇到挫折困境的處理等等。所以情緒教育是在幼兒教育中十分需要的一部分，高爾曼（Goleman, 1946~）（1995）也指出兒童時期的情緒智力發展、情緒經驗和情緒管理習慣，都有助於腦神經路徑的形塑，會在腦神經形成恆久的神經連結。幼兒進入幼兒園算是初次開始團體生活，如何處理好人際關係，合理的進行情緒表達等等就變得至關重要。

Marilou Hyson（2003，魏惠貞 2006 譯）在《幼兒情緒發展》一書中整理指出，在 2002 年的時候，Raver 認為心理學家和教育學家過分強調兒童的認知發展學業成就，導致幼兒社會和情緒發展不受重視。早在 1992 年，Polakow 指出，許多幼兒教師過於嚴苛，拒絕接受幼兒生氣情緒表達，忽略幼兒教育首應重視情緒教育的品質、老師對幼兒情緒反應的忽視等。現在普遍存在的問題就是，較少覺察、辨別內在，理解引起情緒的原因，表達出對自己、對環境、與對他人感受，並有適當的策略調節情緒。幼兒於老師之間的不安全依附關係、充滿抵觸的師生

關係，都與其後的社會問題、學習問題，有顯著的正相關。當幼兒進入園所後不能夠直面並調適情緒的時候容易導致無心學習或影響他人等不良後果，故在幼兒教育中情緒是很重要的一部分（引自 Marilou Hyson 魏惠貞，2006）。2012年10月教育部頒布的《幼兒園教保活動課程暫行大綱》將「情緒」納入六大課程領域之中，更加說明了情緒對於幼兒教育的重要性，是培養幼兒身心健康所不可或缺的因素。所以研究者希望教育能夠讓幼兒面對這些負面情緒，能夠覺察自己的情緒、接納自己的情緒、表達自己的情緒、關懷及理解他人的情緒並且有效的調節，因為每個孩子都是自己生命的專家。

二、為什麼選擇兒童劇的方式呈現

每一個不曾起舞的日子，都是對生命的辜負。——尼采

如何協助孩子用其理解的方式去感知、認識、理解並接納自己的情緒，學著識別情緒從而解決情緒問題呢？

戲劇作為一門綜合藝術，它將時間和空間結合，有著豐富的藝術表現手段，與表演藝術緊密交織，把語言、音樂、美術、表演合而為一，達到和諧的狀態，充分體現了各種藝術手段的感染力。兒童劇作為戲劇的一種亦是如此，可以讓孩子親身體驗，一種情境式的帶入更能夠感知到這些心理活動。

音樂是一種極具感染力的藝術形式，同時也是情感表達的重要形式，是人類精神生活的一部分。結合自己大學時期的專業，將音樂的元素在戲劇中凸顯，音樂中也包含著情緒，這種情緒能夠體現音樂的價值。

回想大學四年的時光仍然歷歷在目，特別是 2018 年 6 月，我的個人古箏獨奏會在中國文化大學曉峰音樂廳順利進行。兩個小時的演出過程中，不時響起掌聲，觀眾反響強烈，我們都精神亢奮，沉浸在演出的喜悅裏，晚會成功演出的背後，是一群為之起早貪黑、加班加點創作排練我的同學們。當最後一個曲子演出結束，我淚流滿面，各種情緒湧上心頭。有對演出的擔心和害怕，有排練過程中的緊張和憤怒，更多的是音樂伴隨的喜悅和感恩，我感恩我的主持，感恩我的合奏夥伴，感恩後臺幫忙協調處理的工作團隊，更感恩為我付出很多艱辛的指導老師。

在排練和演出的過程中，我最有感觸的是音樂帶給我很多的情緒體驗。音樂像抽絲剝繭一樣可以將影像與情感一層一層的展現出來，演奏的時候就好像是在訴說一般。我一共演奏 8 首曲子，分別是：《高山流水》、《英雄凱歌》、《會津磐梯山》、《竇娥冤》等。每一首曲子，為了演奏效果，我需要有一些樂器的伴奏，伴奏是音樂作品中一個不可缺少的組成部分。在獨奏的表演過程中，一般都有一件樂器(如手風琴、揚琴或鋼琴等)或一個樂隊(小樂隊、民樂隊或管弦樂隊)給於演奏引子、過門，以及襯托樂曲的主要部分，豐富樂曲的表現力。每一個合奏的小夥伴，以及他們演奏出來的音樂，都給到了我很多的支持和力量，讓我有更大的激情投入我的演奏。

《高山流水》，此曲以「伯牙摔琴謝知音」的故事為題材。樂曲由高山、流水兩部分組成，前半部分以渾厚優美的音色來描繪巍巍高山的雄偉氣勢，後半部分則大量使用上下行的刮奏來表現流水的不同形態：涓涓細流、滔滔江水，瀑布飛瀉，使人有身臨其境、耳聞其聲之感。優美的旋律使人排除雜念，心氣平和，呼吸舒緩，全身鬆弛，緊張的大腦皮層放鬆下來，具有減壓和鎮靜等作用。這首

曲子伴隨著我排練的始終，在每一個焦躁、緊張和無助的時候，我就演奏它，能起到安撫我情緒的作用，讓我靜下來，再投入下一個曲子的排練中，或者投入下一項的工作。有時候工作間隙也會情不自禁的想到它，就會坐到琴前演奏它，每次演奏完這首曲子，我就好像電腦重啟，充電完成，能量滿滿。

《會津磐梯山》，是一首日本民歌。這首民歌在會津叫做「盤舞歌」，因為男女老少隨歌聲通宵達旦大跳盆舞，故又叫做「狂熱舞」。跳舞時不管領唱和伴奏都可以自由自在。樂曲表現日本北方人民趁節日到會津盤梯山朝山的熱鬧情景。該曲子節奏比較歡快，旋律結構相對簡單，容易讓人情緒高漲。高興的時候，我就演奏它，我好像給它一起舞蹈，在樂曲中跳躍，起舞，自由自在，天馬行空，這時候身心是放鬆的，自在的，也是激昂的。就好像跑步歸來，又好似登上山頂，放眼望去，無限風景浮現眼前的感覺，心曠神怡。

《竇娥冤》是著名作曲家張曉峰先生根據元代劇作家關漢卿的名著《感天動地竇娥冤》創作的一首器樂曲。善良女子竇娥，受到貧窮的折磨，無賴的欺凌，貪官的枉法，最後被吞噬了年輕的生命。含憤受屈的竇娥臨刑前痛罵至高無上的天地，樂曲表現了一個平凡女子堅貞不屈的反抗精神。全曲由兩個樂章組成：第一樂章：悲訴、淒惋的慢板，第二樂章：立誓，飛雪激情的快板。演奏的同時，會帶入故事場景，對主人翁的境遇感同深受，時而憤怒，時而悲傷，時而無奈等，各種情緒交織出現。

不同的曲子會帶給我們不同的感受，當演出結束，我仿佛穿越了時空回來，陣陣輕鬆和喜悅圍繞，隨著燈光慢慢熄滅，觀眾漸漸離席，我卻好好久久不能平靜。回想練琴時候的種種喜怒哀懼，當情緒低落的時候就練習《高山流水》，演奏的時候，隨著曲子讓自己化身自然，是巍巍高山，是涓涓流水，音樂不但能填

補內心失去的部分，還能慢慢的釋放這種情緒；當情緒煩躁的時候，就演奏《寶娥冤》，在鏗鏘有力的琴弦波動中，流動的音樂是一種獨特的交流形式，音樂最重要的交流意義是非語言的，而是全身心感知覺，在演奏中，情緒隨著音樂起舞，得以釋放，體力得以消耗，情緒也得以慢慢的恢復平靜。

前美國音樂治療協會主席、天普大學（Temple University）的肯尼斯·布魯西亞教授（Kenneth E. Bruscia）在他的《音樂治療定義》一書中對音樂治療作了一個界定：「音樂治療是一個系統的干預過程，在這個過程中，治療師利用音樂體驗的各種形式，以及在治療過程中發展起來的、作為治療動力的治療關係來幫助被幫助者達到健康的目的。」西南大學心理學部王璐陳旭等人對音樂情緒及其神經基礎研究進行深入分析，音樂帶來的積極情緒體驗具有世界範圍的普遍性和一致性。音樂自身的情緒效果並不足以決定人們是否喜歡某首音樂，令人悲傷或悲喜交集的樂曲同樣令人沉迷。音樂環境中產生的負性情緒是「安全」的，無論音樂本身表達的情緒是快樂還是悲傷，音樂誘發的情緒都可以是愉悅的。

著名作曲家冼星海曾經說過：「音樂是人們生活中的一股清泉。」人們都說聽音樂可以陶冶情操、淨化心靈，除此之外，音樂還具有獨特的心理治療功能。當今社會，生活節奏日益加快，競爭日趨激烈，超負荷的精神壓力導致了人們許多心理疾病。研究音樂這一群眾喜聞樂見的藝術形式的心理治療功能，對提高人們的心理健康水準、改善人們的精神生活品質無疑具有重要意義。

我對音樂的這些切身感受，為兒童劇創作中音樂的運用，奠定了很好的基礎，我設想，如果在兒童劇中運用音樂的元素，發揮音樂的作用，有更多的可能性，尤其是對幼兒的情緒會有很多的幫助作用和意義。

第二節 研究目的與研究問題

本研究在第一節說明了研究動機，因此研究者希望通過質性研究的方法進行，具體運用到了觀察研究法、深度訪談法以及焦點團體訪談法。本研究的特色在於將兒童戲劇作為情緒教育的中介，情緒問題日漸被大眾所關注，是現今社會一個熱議話題。從幼兒觀點出發，突破原有小孩演大人設定好的劇本這一固化思想。幼兒的加入，配合教師的教學與反饋，加之研究者創作為一體的共同創作。希望透過教育戲劇的方式，來讓幼兒能夠提升自身的情緒能力，更好地看見自己，接納自己，珍愛自己。在過程中教師對於幼兒情緒的覺察能力也會有著潛移默化的影響。

因此本研究的研究目的為：

- 1、探究幼兒對於情緒的認知。
- 2、探究教育戲劇對幼兒情緒素養所產生的影響。
- 3、探究教師透過教育戲劇方法後，對幼兒情緒的覺察能力有何影響。

為達到研究目的所需要探討的研究問題為：

- 1、幼兒情緒的表達形式為何？
- 2、教育戲劇對幼兒情緒能力產生的影響為何？
- 3、教育戲劇對教師覺察幼兒情緒的能力的影響為何？

第二章 文獻探討

第一節 幼兒情緒

近二十多年來，幼兒在社交時所表現出來的行為差異越來越多地引起了家長和老師的關注：有的幼兒與同伴相處融洽受到同伴的喜愛，比其他人擁有更健康的友誼；有的幼兒卻常常出現欺負他人或是攻擊行為；還有些幼兒在面對恐懼和憤怒時只會一味地回避和退縮。不少研究發現，這些行為表現和能力發展都是以情緒為基礎，尤其是情緒調節能力的發展。而缺乏情緒調節能力的兒童，在壓力情境下更易出現各種問題行為。因此當幼兒面臨一些異常刺激時是否能根據一定的情境選擇合適的方式，主動地控制和調整自己的情緒，就成為一種非常重要的能力。甚至有研究者提出，情緒調節是社會能力和心理健康的整合，它對幼兒未來的情緒、個性和社會性發展都會有著極其顯著的影響。目前對幼兒情緒調節的研究相對較多地集中在兩歲以下的嬰幼兒，更是很少把學齡前兒童作為研究對象，探討其情緒調節能力。

一、幼兒的情緒的樣態與成因

情緒是人各種的感覺、思想和行為的一種綜合的心理和生理狀態，是指外界刺激所產生的心理反應，以及連帶的生理反應，是個人的主觀體驗和感受，常跟心情、氣質、性格和性情有關。它不僅是複雜的心理現象，同時也是一個複雜的生理過程，當個體受到某種刺激後所產生的一種激動狀態；此種狀態雖為個體所能體驗，但不易為其所控制，因此對於個體行為具有干擾或促進的作用，並導致其生理與行為的變化，此外它是心理活動的一個重要名詞，人們常常藉著喜、怒、哀、樂等情緒反應，來表達其與周圍環境人、事、物相處的心理感受(張春興，

1995)。

首先我們必須要承認一點就是幼兒情緒變化十分的複雜，這些原因甚至會導致幼兒發展的差異性。那麼都有什麼因素會影響幼兒的情緒呢，沈佩誼（2011）認為情緒之基本要素約可歸納為，一是情緒是刺激事件所引發的種複雜的生理或心理狀態；二是情緒是一種主觀的情感或自我感受；三是情緒會促使個體生理與心理的改變，並觸動個體行為等。可見情緒感受有其生理、心理與神經迴路的基礎，當個體受刺激事件，便會引發的一種複雜的生理或心理狀態，使個體帶來主觀的情緒感受與行為；由此得知情緒是個體自然的反應行為，沒有需要經過教導與學習的歷程。可是當個體對刺激的事件帶來的反應，是開心的想要大笑，或是憤怒地攻擊別人的行為時，如何引導個體在覺察情緒狀態後，學習透過語言或非語言的肢體行為、臉部表情表達情緒，這是一種可以教的情緒表達能力。黃微靜（2011）認為幼兒情緒理解的發展過程中，年齡是一個重要的影響因素，許多研究也都是根據年齡變數來區分兒童情緒理解發展的階段，因此形成了一個簡易的分法：0-6 個月的幼兒，在面對面交流過程中，能對成人的情緒做出回應；7-12 個月的幼兒，社會參照開始發展，開始探索他人表情的含義；1-2 歲的幼兒，能發出單個詞語表達情緒，能正確評價他人的情緒反應可能與自己的有所不同；3-6 歲的幼兒，能理解情緒時開始涉及願望、信念等心理狀態。

關於情緒的研究，除了心理學上的解釋還有，社會環境對於幼兒的影響，社會學觀點將情緒視為一種社會現象，認為情緒通常是受到社會文化脈絡的影響，並且是在社會互動的過程所建構的（Babad&Wallbott，1986；引自張純子，2010）。不同的文化，不同的國家有自己的獨有文化和價值，教師也會在無形中傳遞自己所接受的文化，這對於幼兒有著潛移默化的影響。還有就是家庭和環境的影響，

家庭是幼兒情緒發展所面臨的第一個社會情境，早期的家庭環境、父母的撫養方式都對幼兒的情緒理解產生影響。隨著年齡的增長，同伴成為幼兒生活中最為重要的交往對象，同伴交往就變成幼兒情緒理解發展和成熟的主要途徑。

幼兒最初的情緒體驗是發生在家庭環境下的，因此，家庭在兒童情緒理解的發展中顯得至關重要。黃微靜（2011）指出兒童情緒理解發展中父母情緒社會化的重要性。學齡前的兒童情緒理解的水準與他們母親的情緒表達存在關聯，與母親對兒童情緒表現所做出的積極和消極的反應存在相關。早期的情緒理解還與其他的家庭因素有關，如關於因果關係和情緒的談話。此外，劉安慶（2006）有關依戀的研究也表明，父母對待孩子的情緒信號的態度對兒童的情緒發展有很大影響，安全的依戀可以促進兒童對消極情緒和混合情緒的理解；對父母具有不安全依戀的兒童容易對同伴的意圖做出敵意的歸因。

幼兒情緒理解與其同伴關係之間也存在著密切的聯繫，許多研究表明兒童情緒理解的發展水準與其同伴交往的品質顯著正相關，鄧賜平、桑標、繆小春（2002）的研究發現，幼兒的情緒認知能夠較好地預測其社會行為表現；即使排除性別和年級的差異，幼兒的情緒認知仍然能夠獨立地顯著預測幼兒退縮行為和親社會行為。故而提高兒童的情緒理解水準，可能有助於同伴交往的成功。

二、情緒對於幼兒成長的影響

幼兒的情緒能力會決定幼兒的情商發展能力，情商則是在我們人生中有著至關重要的作用，幼兒的情緒會對其合作能力、幸福力、人際關係等等產生直接影響。甚至不當的情緒管理甚至會對身體造成傷害，中醫理論認為人的情緒與臟腑、經絡相通，過當的情緒能量會成為身體的阻礙，不通則痛，身體的失衡由此

而來。《素問·陰陽應象大論》裏就提出：「喜傷心」，「怒傷肝」，「憂傷肺」、「思傷脾」，「悲傷心」，「恐傷腎」，「驚傷膽」。簡單說，情緒在人體內的流動是通過神經、經絡、體液或其他傳導組織來實現的，如果受到突然的、強烈的或者持久的情緒刺激，在身體中就會出現一股很大的能量傳導，超過人體本身的正常生理活動範圍，從而導致紊亂，發生淤滯。表現在身體上，就會有各種異常反應，疼痛、憋悶、腹瀉等，甚至會引起疾病。情緒衝擊導致身體的異常反應，在小孩子身上表現得尤為明顯：當孩子受到驚嚇、感到不安或者持續地處於壓力狀態下時，就有可能會發燒、會腹瀉，甚至出現一些難以查明原因也難以治癒的病症。

兒童情緒與其同伴關係之間存在著密切的聯繫，黃微靜（2011）表明兒童情緒理解的發展水準與其同伴交往的品質顯著正相關，即提高兒童的情緒理解水準，可能有助於同伴交往的成功。兒童的情緒理解發展越好，與同伴的交流就越多，就越有可能被教師評價為社會能力高。較具社會化的兒童將得到教師更正面的評價和更高的同伴接納。同時情緒理解有利於兒童社會互動行為的發生，表情豐富且積極的兒童更受同伴歡迎。還有研究發現，兒童在衝突情境中採用諸如攻擊、嘲笑等消極情緒表達策略的行為與同伴拒絕顯著相關。鄧賜平、桑標、繆小春（2002）的研究發現，幼兒的情緒認知能夠較好地預測其社會行為表現：即使排除性別和年級的差異，幼兒的情緒認知仍然能夠獨立地顯著預測幼兒退縮行為和親社會行為。

第二節 教育戲劇

如何讓孩子理解的方式去讓孩子能感知、認識、理解並接納自己的情緒，學著識別情緒從而解決情緒問題呢？

戲劇作為一門綜合藝術，它將時間和空間結合，有著豐富的藝術表現手段，與表演藝術緊密交織，把語言、音樂、美術、表演合而為一，達到和諧的狀態，充分體現了各種藝術手段的感染力。兒童劇作為戲劇的一種亦是如此，可以讓孩子親身體驗，一種情境式的帶入更能夠感知到這些心理活動。

一、教育戲劇的由來

大部分人將英國劇作家詹姆斯巴瑞(James Matthew Barrie, 1860~1937)1904年在倫敦引發熱烈回響的《彼得潘》稱之為兒童劇的開端。而在臺灣的脈絡中最早出現的兒童劇為莊雅惠(2011)發現大約在民國十五年，六年間，臺灣的教育部門為了推行國語運動，編了許多投合兒童表演興趣相關的國語補充教材，以及編排了歌舞型態的童話故事，如《葡萄仙子》，《麻雀和小孩》等。

兒童劇是一種能夠深入到兒童的精神世界的存在，具有教育性、人文性、感染性、啟發性和知識性，兒童戲劇的呈現方式與演出形式都開始變得豐富並多樣，兒童戲劇的創作在主題上面更加符合時代的發展，出現了很多具有新意有追求的兒童戲劇作品，在藝術表現手段和舞臺的呈現方式也都有了不少新的嘗試。

兒童劇最重要的就是要保有童心、保持童趣、保證童味。2011年7月17日，由中國兒童藝術劇院舉辦的首屆中國兒童戲劇節迎來了第一場學術活動，國際兒童及青少年戲劇聯盟秘書長伊維薩·西米克特意從克羅地亞趕到中國，與中國兒童戲劇界人士分享了一場名為《世界兒童戲劇的現狀與發展》的專題講座。伊維

薩·西米克 (Ivica Simic) 在接受採訪時說：「事實上，為了盡可能讓兒童們體會最真誠、純潔的東西，我經常反問自己，我自己是否足夠的完美？我是否真的理解人性？只有不停地給自己打問號，我才能有底氣去教育兒童們如何做人。」(引自中新網 <http://www.chinanews.com/cul/2011/07-22/3203680.shtml>)。無論在歐美還是在日本，一些成功的兒童劇有的致力於通過故事教給兒童親情、友情的重要性，希望教給他們誠實、勤勞等個人品德。

兒童劇本身是創作與創新的結合，從劇本的再創造開始，到最後表演和評價，每一環節，兒童與兒童之間、兒童與教師之間、兒童與角色之間都在不斷詮釋、理解和創造，從而將一個主題演繹為一種人生體驗，從而使孩子獲得不同的關鍵經驗。兒童劇能夠幫助幼兒瞭解自我，並通過身體和音樂當做表達與溝通的工具，從中逐漸瞭解自己的能力並且建立自信。將自己作為一個創造的個體，更具每個人不同的經驗，伴隨發散的想像力，結合動作、語言和表情，使得一切變得真實，能夠幫助幼兒進行經驗整合，沉浸具體情境中學會如何解決其中的問題。戲劇能夠幫助幼兒面對不同的人事物以及環境都能夠做出思考、反應與對策。

最早起源於歐美國家的教育戲劇，常被稱作為 DIE (Drama in education)，即一種過程性的戲劇形式，不以演出結果為目的。在教育戲劇活動中，引導者帶領參與者對生活經驗進行總結與反思，同時進行想像與扮演。顧慧雯 (2020) 教育戲劇是一種有藝術性的教育活動，是借助戲劇生動形象的形式，在給定的情境下，以扮演人物、故事的方式開展教育、宣傳和培訓活動。據科學研究發現，幼兒表現出了極強的情緒性，對客觀世界的認知有限，因而樂於模仿，對遊戲活動有著天然的親近感，活潑好動亦為天性使然，決定了教育戲劇的運用可行性，事實上創造了多重價值。教育戲劇本身作為一種融合了哲學、文學、音樂、美術、

舞蹈、心理以及社會等多領域知識的新興教育模式，以富有藝術性的活動為媒介，有效激發了幼兒的參與興趣，營造了輕鬆愉悅的教學氛圍，是寓教於樂的重要範式。同時，幼兒的思維普遍帶有直覺行動性，更適合在實踐中獲得認知，而教育戲劇則創造了良好的思維啟示環境，且豐富了幼兒的情感體驗，促進了他們的身心健康發展。因此，教育戲劇在幼兒教學中的運用十分重要。

二、教育戲劇與幼兒教育的關係

幼兒作為人生起航的基礎階段，亦是性格塑造、品性養成的黃金時期，相關教育活動的有效組織至關重要。但是在傳統應試教育模式下，學生變成學習機器，許多問題被暴露但沒有被解決，極大地限制了幼兒的身心健康發展。戲劇作為一種集文學、音樂、舞蹈、美術等元素為一體的舞臺藝術，與教育形成關聯，給幼兒教育的發展帶來全新的視野。同時，幼兒作為天生的表演家、藝術家，他們的成長個性、意識決定了教育戲劇運用的可行性和實效性。

戲劇作為一門多元化的藝術形式，對於教育而言是多方面的。美國著名教育心理學家霍華德·加德納（Howard Gardner, 1943~）（1983）提出多元智能理論，將人的智能分為語言、邏輯、空間、音樂、肢體、人際、內省、自然觀察，八大智能。在傳統的應試教育中，學校好似更強調學生在語言和邏輯方面的發展，但根據該理論我們知道這並不是人類智能的全部。不同的人會有不同的智能組合，每個人每個職業都有自己所長，如：音樂家的音樂智能比較強、體操運動員的肢體較強、律師的邏輯智能較強等。然而教育戲劇包含了上述的各種能力，以下則是分析在戲劇教育中所凸顯的各大智能。

首先語言表達是溝通最主要的形式，語言的發展對於兒童溝通能力的提高至

關重要。胡鬱珮(2009)指個體善於用書面文字與口說語言，包括詞語言、句法、音韻學、語義學的理解，以及修辭、記憶、解釋等能力的展現。語文智力可視為思考、認知及想法的統整表現。結合表演的聲、臺、形、表。臺即是臺詞，指代語言。在戲劇教育過程中，通過劇本編寫、排練、演繹能豐富兒童的辭彙量以及應對不同狀態下語氣語速的掌握，從而促進語言智能的發展。接下來是邏輯分析，人們常常把邏輯與數據分析、創新、想像力等結合在一起。此項智能包括歸納與推演的兩種主要思考形式，屬於一種科學思考的模式。在戲劇教育中，劇本跌宕起伏的情節、人物特定情境的語言動作的設定等都需要有連貫的思考和整體性的把握，通過參與這些環節，能夠不斷突破兒童思維的侷限，強化其邏輯思考能力。空間思維能力，強調人對色彩、線條、形狀、形式、空間及它們之間關係的敏感性。通過劇場遊戲中的雕塑定格、填充空間等讓兒童用身體感受形象空間，用繪畫體會抽象空間。戲劇中還有一個必不可少的因素是音樂，音樂是指人感知音調、旋律、節奏和音色等的的能力，可以通過作曲、演奏和歌唱等表達的音樂能力。任何戲劇的呈現都離不開音樂，音樂為戲劇的故事情節烘托氣氛，因此在戲劇教育尤其是音樂劇的排演中常常涉及的音樂選擇、音樂搭配等都將促進兒童對音樂的感知能力。肢體運作指人調節身體運動及巧妙地用雙手改變物體的技能。胡鬱珮(2009)指個體善於用肢體表達感覺和想法，擁有良好的手眼協調、身體平衡、彈性、敏捷力、觸覺敏銳的能力，亦能靈巧的運用雙手生產或改造事物。戲劇劇場的表演、人物性格的呈現都離不開肢體語言的表現力，對於兒童來說又叫解放天性。通過訓練能夠讓兒童較好地控制自己的身體，對事件能夠做出恰當的身體反應以及善於利用身體語言來表達自己的思想。人際關係指能夠有效地理解別人及與人交往的能力。通過戲劇教育的論壇劇場活動讓兒童在體驗中瞭解角

色的處境、想法和感受，在角色扮演中敏銳察知他人的情感動向與想法，提升與他人建立密切關係的能力，這也和多元文化教育中的人際關係所相似。內省是指認識到自己的能力，也是一種感受力，正確把握自己的長處和短處，把握自己的情緒、意向、動機等，對自己的生活有規劃，能自尊、自律，會吸收他人的長處。引導兒童從各種回饋管道中瞭解自己內心的想法與衝突，從而引導兒童正視自己的優缺點。自然探索指能認識植物、動物和其他自然環境的能力。在戲劇教育的劇本搜集與撰寫過程中，通過觀察、模仿、描述等環節增強兒童對探索自然的興趣和對自然的瞭解。

除了上述的人體智能，教育戲劇還會影響幼兒價值觀和道德準則。教育戲劇需要迎合幼兒的生理心理特徵、欣賞情緒及興趣所在為特點，集娛樂、趣味、知識和教育性為一體，通過娛樂手段讓幼兒得到情感和美德教育，對引導兒童形成健康的價值觀念和道德行為準則有著事半功倍的效果。但我們也不能忘記教育戲劇本身也是戲劇藝術的一種，幼兒接觸戲劇的過程中，對於幼兒自身來說，也是在潛移默化地接受戲劇藝術的薰陶。通過長時間的學習和接觸，戲劇會對幼兒產生深遠持久的影響。幼兒通過參與和表演戲劇，能夠進一步發掘自己的表演天賦，促進自己藝術表現力的提升，這對於幼兒表演技能的培養是有一定作用的。

很多兒童戲劇都是經典作品改編的，其中包含了真善美和假惡醜，幼兒在戲劇的形式和內容中，理解一些真諦，明白一些道理，在其中學習到一些藝術的內涵和價值，這對於幼兒的藝術氣質培養也是至關重要的。讓兒童接觸和學習兒童戲劇，能夠有效促進兒童的成長發展，讓兒童逐漸形成藝術氣質，這對他們的行為舉止、思想意識培養等都具有重要意義。

第三節 教育戲劇與情緒共舞

一、戲劇中的多元化

1、戲劇起源與作用的多元

戲劇的起源有許多種說法，有歌舞說、傀儡說、外來說、民間說、文學說等等，但最為主流的則是起源於巫術儀式和酒神祭祀。有一種我們所知曉的是人類在勞動或慶祝豐收時的即興歌舞表演，它被認為是起源於酒神祭祀，這種說法主要是來源於古希臘。在沒有文字可以用來記載的時期，人類就已經存在著這種通過身體與聲音來表達自己生活與心情的行為。劇場原本是狂歡的酒神歌舞祭，人們自由自在地高歌於戶外，像嘉年華、歡樂的慶典。後來，統治階級掌控了劇場並築起高牆。首先，他們區隔人們，將演員與觀眾分開：分成演戲的人與觀戲的人——歡樂的慶典於是消失了。其次，他們自演員之中，將主角從群眾裏抽離，壓制性的馴化於是誕生。戲劇的藝術魅力首先在於它形象生動、雅俗共賞；其次在於它對真、善、美的永恆追求；更在於它張揚社會理性、成為播撒於民眾心底的及時雨。戲劇的主要功能一般表現為：娛樂功能、教育功能、傳承功能。

2、戲劇元素的多元

戲劇是通過演員表演故事來反映社會生活以及現象的一種綜合藝術。它是以演員藝術為中心同時又融合了文學、音樂、舞蹈等藝術的綜合體。在整個戲劇的歷史發展過程中，戲劇博采眾家之長，從各種藝術中汲取了豐富的文化養料。使得戲劇自身具有獨特的藝術魅力，具體表現在其豐富多彩、廣泛深刻的功能方面。戲劇的功能不僅體現在它形象生動、避實就虛的藝術形式，而且體現在它社會關照、理性思考的具體內容。

邱禮濤(2006)提到劇場表演是人們為了大眾之所需而自己創造出的活動，它是人人可以自由參與的慶典。之後，貴族政制來臨、人為的界分也跟著誕生：於是，只有某些特定人士才可以上舞臺表演，其餘的則只能坐在臺下、靜靜地接受臺上的演出——這些人就是觀眾、普羅大眾。而為了使這樣的景象有效地反映出支配階級的意識形態，貴族政制又創造了另一個界分：某些演員將飾演主角(上流貴族)，其餘的則是歌隊——多多少少象徵著群眾。

多元文化的核心就是認同文化的多元，承認文化與文化之間的平等，承認文化會互相影響。因此，人對現實世界的認識應當是多樣的，應該從多視角出發認識和理解世界。文化代表著不同群體、不同族群的生存內涵、不同的歷史脈絡。多元文化為當今的文化交流提供了一個在統一系統內的多觀念共濟、多向度思維、多方法實踐、多途徑選擇、多方面發展和多價值評價的方法。然而劇場也是這樣的存在，它把舞蹈，音樂，語言等元素多元的融合在了一起，都說戲如人生，在戲中也是包含了很多的社會現象，而在演繹的過程中所出現溝通、碰撞、衝突、調節、重塑和接納等，這與多元文化存在著異曲同工之處。

3、美學思想的多元化

多元文化中的「文化」，一般指的是特定人群的共識，袁汝儀(1998)認為而此共識乃是價值觀念、認知方式、行為準則、信仰習俗、藝術美學與物質生活風貌的總和。富含美學意義的戲劇，在多元文化的融合之下，美學影響著戲劇的發展，極具個性的戲劇風格在美學的薰陶下顯出更加的包容異己寫實。多元文化的融合，可以分為三個特殊的階段：一是戲劇作為綜合藝術是多種文化的交融，包括詩、詞、曲、賦、文以及口語、民歌、曲藝、戲劇表演、音樂、舞蹈、服飾

等多種表現形式；第二個階段是本民族內各種文化的交融。尤其是南北文化的交融；第三個階段是將本民族和別的多種民族、中國和外國的文化相結合和融化。戲劇美學的多元化交融，即是交融的產物和結晶。

4、表現內容的多元性

戲劇表現出的內容是豐富多彩的，像小說一樣精彩，從婚姻愛情直至兵學商工的日常生活和險境奇遇，從城市到鄉村的田園場景以及老百姓們的日常耕作和生活。戲劇內容的多元性豐富了戲劇存在的舞臺表演形式，為此，可以展現出不一樣的成果和作品供人們觀賞。

多元文化的核心觀念是文化差異與機會均等，它正視文化差異的現實，堅持世界不同的團體都擁有基本的權利，不同階層、不同文化的人都應被接受、被理解；它尊重每一種文化的價值，更積極強調文化的主體性、相對性與互補性，主張學校教育應當依據正義與公平，促使不同種族、階層、性別、宗教的學生能平等地接受教育，能發揮所長，相互欣賞、包容、學習並豐富彼此。而這些概念其實在幼兒階段就可以進行教學。多元文化正是通過正視和尊重文化差異，強調機會均等，以削弱優勢族群的同化心理，提供弱勢人群成功的發展道路，消除公平的民主理想與不公平的社會現實之間的落差。這與民主的教育觀念是一致的，即教育要確保來自不同種族的受教育者均可獲得平等的受教育機會，而且可以在已有的知識體系與課程建構中融入更加廣泛的種族觀與民族觀。

二、幼兒在教育戲劇中的認知和體驗

教育戲劇對幼兒教育的影響是重大的，它的實現方式十分豐富，幼兒從開始自我認識、認識社會到接觸社會，直至融入社會，整个人生軌跡基本涵括其中，通過教育戲劇，可以培養兒童各方面的綜合素質能力。我們應該把兒童戲劇具有教育作用這一理念大大普及，讓幼兒在教育戲劇的氛圍中培養出真善美的人格，讓教育戲劇照亮每個幼兒的人生道路。

並非所有的娛樂和遊戲都含有教育意義，幼兒需要成人給他們適當的引導，去進行有意義的娛樂或遊戲活動，而兒童戲劇可謂其中首選。兒童戲劇與教育是相互促進、共同發展的，它不僅能豐富幼兒乃至少年的文化生活，在提高他們的思想道德水準和文化素養方面也發揮著重要作用。

在幼兒階段，教育戲劇在藝術素養的培養和情感發展上的作用凸顯，幼兒園的戲劇活動，不是將戲劇元素與教學內容結合，將戲劇作為輔助手段；而是讓兒童全部浸潤在戲劇活動中，兒童劇是各種學習活動和遊戲活動的整合，是一個推進幼兒整體發展的活動平臺。

著名的發展心理學家皮亞傑（Jean Piaget，1896~1980）提出兒童認知發展理論，認為幼兒的成長分成四個階段，分別為感覺動作期（Sensorimotor Stage）、前運思期（Preoperational Stage）、具體運思期（Concrete-operation Stage）、形式運思期（Formal-operational Stage）。感覺動作期為個體憑藉著感官器官，探索外界事務，藉以獲取知識的歷程；前運思期為尚未能作出合乎邏輯的思考，只能使用簡單的符號；具體運思期為對具體存在的事務進行合乎邏輯的思考；形式運思期為對抽象性事務能進行合乎邏輯的思考。幼兒處於皮亞傑所說的「前運思期」，尚未進入學校生活，其關鍵的心智發展，在於表徵思維、自我調節和計畫。表徵

是指已形成的心像讓幼兒能夠參與並記住當時並不存在的物、人物及事件，幼兒可以借助心理表徵反思他們的動作和知覺，並且形成事物之間的符號關係，表徵的發生在於：幼兒已不停留在單純依靠實際動作，而是出現了內化的形象；在幼兒認識事物的過程中，從運用指示物轉變為運用信號物（K.A.Renninger & I.E.Sigel.；林崇德譯 2009）。皮亞傑的遊戲理論認為在不同的認知發展階段都有相對應適合的遊戲類型，而在前運思期則是適合象征性遊戲，象征性遊戲的類型包含了建構性遊戲和戲劇性遊戲。幼兒通過戲劇活動，可以運用語言、圖像、動作、道具及其他表徵與符號工具來表現自己的觀念與抽象事物。幼兒約二歲末就開始從事假裝的想像遊戲，但大多為單獨進行遊戲，隨著幼兒進入幼兒園後逐漸開始社會性戲劇，社會性戲劇指的是兩個或兩個以上的幼兒彼此透過語言交談、討論，運用想像、創造力及預先經驗共同設計情節而達成有主題的社會性戲劇。戲劇與其他藝術最大的不同之處便在於扮演，透過演員的扮演，劇本中的角色才得以伸張，如果拋棄了演員的「扮演」，那麼所演出的便不再是戲劇。

同樣與皮亞傑齊名的著名心理學家維高斯基(Vygotsky, 1896~1934)認為社會環境對學習有關鍵性的作用，認為社會因素與個人因素的整合促成了學習。他提出的鷹架理論認為家長和老師和孩子互動就像搭鷹架一樣，要觀察孩子發展的可能性，並像鷹架一樣給予支撐；然而一旦孩子發展到一定的時候，鷹架應立即拆除，否則就會給孩子帶來限制。鷹架這個詞是一種比喻，就和建築中的鷹架相似，是一種暫時性的支持形式。在教育上的應用是指教師在協助學習者解決超越其個人能力的問題時所扮演的角色。

維高斯基所提出「可能發展區」(zone of proximal development, 簡稱 ZPD, 亦譯為近側發展區間)的概念，指的是在學習過程中，兒童實際解決問題的能力

(真實發展區)與在成人協助之下能夠解決問題能力之間的差距(賴淑媛, 2003)。

換言之,就是學習者的學習能力以內,但暫時未能理解的知識。維高斯基認為人類高層次的心理活動在社會互動的過程中,首先是由他人的協助調整(社會協商),然後內化,因此在教學上主張教師採取一個暫時性的支持架構,以協助學習者學習能力的發現,此種協助之導引即為「鷹架」(徐椿樑,2001)。鷹架可以是任何工具或教學策略,例如師生或親子之間的對話、交談、共讀繪本、或一起遊戲等等,其特色在於成人與兒童的互動。

根據幼兒的年齡特徵,他們的動作發展快,身體和手的動作已經比較自如,可以掌握各種粗動作和一些精細動作,在動作發展方面表現出的個體差異,這和他們的先天身體素質、性別、個性及早期教養環境有關,也常常通過自己的行動表達需求。並且幼兒的情緒波動大,比較容易激動,而且激動起來就難以控制,他們對成人表現出強烈的依戀,初次離開父母,會表現得極為不安。小班不僅依戀成人,而且夥伴之間的交往對他們的情緒也有很大影響。他們的人士主要受外界事物和自己的情緒支配,他們許多活動都是「情緒化」的。

愛模仿也是幼兒發展過程中的特點。模仿,從心理學角度指的是在沒有外來壓力條件下,個體受他人的影響仿照他人使自己的行為與他人相同的現象。對幼兒而言,幼兒的動作、語言、技能以及行為習慣的形成和發展都離不開模仿。他們喜歡模仿老師、家長和同儕,幼兒正是在模仿中學習、成長的。幼兒通過觀察周圍人的言行舉止,內化之後以模仿的形式表現出來,從而得到技能的培養、語言的學習,進一步認識他周圍相關的社會生活並得到社會性的發展,因此模仿是幼兒學習的一條快捷的途徑。模仿可以成為他們的學習動機,也可以成為他們學習他人經驗的過程。幼兒的模仿並不是消極被動的臨摹,他們在模仿中同樣有創

造，有自己個性和情感的表達。教師可以充分利用幼兒同伴群體的資源，給幼兒在遊戲中通過模仿向同伴學習的機會，在這些互動的過程中教師和孩子都能夠不斷地提升創造能力。

第四節 共創的增能

2019年8月教育部頒布了108課綱，以往的教育著重於知識的學習，而現在的時代更需要學生具備運用知識的能力。故108新課綱以「核心素養」為主軸，分成「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，幫助孩子達到終身學習的目標。然而這三大理念分別是希望引發學生學習動機與熱情，學生是自發主動的學習者為自發；引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力為互動；協助學生應用及實踐所學，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好為共好。



圖 2-1 核心素養的內涵（引自教育部國民及學前教育署 108 課綱資訊網）

時代不斷的變遷，身處資訊和知識快速發展的階段，現代教育必須有所轉變，除了教授學科知識，培養孩子擁有面對挑戰、解決問題的能力更顯重要。十二年國教課程發展以核心素養為主軸，培養孩子成為終身學習者。然而在教育戲劇中，溝通互動是所必不可缺的環節，學生能夠有效的與他人及環境進行互動，並且在戲劇的扮演過程中不斷的處理一些多元化的人際關係和社會關係，甚至在戲劇整個氛圍內融入了音樂肢體語言諸多元素更能對學生進行一個素養的訓練。核心素養是指一組最重要的能力，使個人得以過著成功與負責任的生活；使社會得以面對現在與未來的挑戰。教育大辭書中提到，核心素養不只是狹隘的能力，而是一種能夠成功地回應個人或社會要求的能力，包括使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情緒、價值與動機等。核心素養又稱為「基本能力」或「關鍵能力」，而素養（competence）一詞，代表一個人為適應現在生活和面對未來挑戰，應該具備知識、能力和態度。

宮布利希在《藝術的故事》中提到西元，1520 年左右，盛行米開朗基羅風，許多人都欣然接受並努力研究米開朗基羅學過的東西，盡量模仿他的風格。可是後來的評論家，看到這些青年畫家「走錯路」，只因為米開朗基羅作品的方法流行而去模仿，所以就把這時期稱為「形式主義」（mannerism）的時期。達文西曾經說過：「非常差勁的學生才不會超越他的老師」，所以學習並不只是單純的填壓式教學，單純知識的堆砌，是需要跟生活情境有連結，而我們都說戲劇往往源自於生活，我們每個人的生活其實就是一場大型的戲劇。

現在越來越多的教育理念認為教師是可以被挑戰的，《荀子》裡的首篇《勸學》裡就有「青，取之於藍，而青於藍；冰，水為之，而寒於水。」沒有絕對權威，只有相對的資深。三人行，必有我師焉，研究者不是絕對的權威，只是作為

一個引導者將研究者的學術知識、一線教師的現場經驗和幼兒的反應與創意，三者有效結合，各取所長，發揮各自的長處。這也符合有機教育 (organic education) 的理念，在有機教育中，所有學生的各種能力都有其價值，也能夠有所貢獻。每個不同身份得人，站在不同的位置所看到的世界也是不一樣的，如何將這些所融合，變成利益最大化是我們更應該關注的問題。李淑菁 (2021) 認為在有機教育中，老師比較像是一個引導者，激發學生對外在世界與學習的興趣，養成學生資助探索新事物的習慣、自主學習的能力，並培養思考、分析與做判斷的能力。這也與教育戲劇的理念不謀而合，身為教育者，傳道授業是很重要，但是更重要的是授人以漁，培養出一種心態，一種能力，一種態度。

宮布利希 (2008) 米開朗基羅偶爾表現他對一切老套慣例的大膽藐視——特別是在建築上，他有時放棄了古代傳統裡神聖不可侵犯的規則，來依循他個人的心情與任性。他使人們習於敬羨一位藝術家的「善變」和「創意」，並且立下這個範例：一個天才不會滿意自己早年傑作的無比完美性，只會無止境地去探尋新的表現方式和模式。而米開朗基羅的這種創意創新更沒有最好只有更好，體現出了一個終身學習者的追求與嚮往。

在《創造力教育白皮書》中提到，創新能力是知識經濟社會發展的重要指標，創造力則是學習成效之教育指標。狹義區分，創造力 (creativity) 是創新的知識基礎，創新是 (innovation) 創造力的具體實踐。

教育部在 2003 年頒布的白皮書中提及願景是打造創造力國度 (Republic of Creativity, ROC)，其涵蓋要點有：培養終身學習、勇於創造的生活態度；提供尊重差異、活潑快樂的學習環境；累積豐碩厚實、可親可近的知識資本；發展尊重智財、知識密集的產業形貌；形成創新多元、積極分享的文化氛圍。其中的第

一點就是新課綱的核心培養一個終身學習者，而推動策略中的回歸人本精神中的體驗原則與體驗原則也與本研究相貼切。

除去政策面向的共創文獻，教學面向的共創也有學者認為表演或者戲劇可以作為教學的媒介。鄧宗聖（2020）認為表演可視為一種教學法的理論與實踐，為學習者中心建構質性的學習環境，在創作過程裡教學者與學習者則以對話與行動共構溝通情境，轉化學習者經驗的內容。共創的意義是透過表演敘事營造合作的契機與內容，空間裡彼此成為共學者。此種共創型態的表演裡，老師看似什麼都沒做，卻是透過故事情境給了一個任務、給了一個原則，在共創時可能會因為不同學習者而發展成多種樣子，這也反映每個人在解決問題時的路徑，老師就不再只有一個。教師應該讓學習者親身體驗創造的樂趣與過程，並從中體會創造的意義。鄧宗聖（2012）認為通過藝術的學習是強調「探索」、「體驗」與「變革」，人們可通過戲劇，舞蹈，音樂，文學等非正式學習方式，接近並探索自己的情緒，情感領域對社會正義等諸多社會實踐議題亦具有影響力。創造力的培養更注重的是過程，讓學生做中學，戲劇的過程正是一種體驗，在當下的情境中你可以體驗任何一個角色與心境。創造力更應該融入生活，做到課堂不一定是在教室裡，生活中的點滴都是可以激發出幼兒的創造力與興趣，戲劇取材於生活，在戲劇遊戲的過程中激發孩子的創造力、想象力。

第三章 研究設計與方法

本研究根據研究目的和相關文獻整理及歸納，探討教育戲劇對於幼兒情緒能力之影響，並探究如何透過教育戲劇作為情緒教育的中介，協助幼兒了解自己的情緒並表達。研究者以個案研究方式，對陽光（化名）托嬰中心 2-3 歲的 5 位學生進行課堂觀察及訪談，以及對該班級主導教師進行訪談，對園所其餘教師進行焦點團體座談。研究者深入探討班級進行觀察與探究，透過觀課、教師及學生訪談和檔案文件等方式，以獲得相關資料。本章節詳細說明研究設計、研究歷程、研究工具以及研究倫理，共計四節：第一節為研究設計；第二節為研究架構與流程；第三節為研究工具，第四節為研究倫理。

第一節 研究設計

一、研究場域

本研究基於研究者考慮到在經費和研究時間的限制下，故選擇方便取樣。方便取樣是非機率取樣，是研究者從可近母群體中找到容易、就近方便得到的研究對象，可用於質性研究或量性研究。指出雖然在研究法的教科書中有關方便取樣所佔的篇幅很小，此種取樣法卻是行為科學的研究中最常被使用的取樣方式。

(Onwuegbuzie&Collins, 2007；引自吳麗珍&黃惠滿&李浩銑, 2014)。因此，選擇的研究場域為研究者的朋友開設的園所進行。

根據研究者的朋友開設園所的條件，對方提供兩個園所進行選擇，一所為新建立的幼兒園，另一所為比較穩定的托嬰中心。因考量到本研究與情緒相關，對於全新的園所，全新的學生以及全新的教師，會對於情緒有較大干擾，故選擇陽光托嬰中心作為本研究的研究場域，並曾於 11 月 23 日前往進行場勘，了解園所

情況與研究可行性，目前接觸的部分為初步的觀察與環境的熟悉。與陽光托嬰中心主任進行一個整體研究樣貌的概述以及對托嬰中心的簡單了解，過程中簡單介紹了本研究的研究架構圖與研究的流程，遞交知情同意書。

二、研究對象

本研究將研究對象的年齡層設定為 2-3 歲之間，根據魏惠貞（2006）整理的幼兒情緒發展的階段模式（見下表），Greenspan 學者表示 18-36 個月幼兒已經創造情緒的點子，Fischer 學者表示 18 個月以上的幼兒可以透過扮演遊戲和自然語言，表現出情緒處境，Saami 學者表示幼兒在 12 個月到 2 歲半出現自我覺察，2 歲半到 5 歲可以在戲劇性遊戲中假裝情緒並且開玩笑。所以整理以上三位專家的觀點我們可以得出幼兒在 12 個月左右開始已經產生自我覺察，18 個月開始可以進行一些扮演遊戲，兩歲半開始可以通過戲劇性遊戲來進行情緒的扮演。因本研究使用教育戲劇的方式進行，故選擇 2-3 歲的幼兒作為研究對象。根據幼兒的年齡特徵，2-3 歲的幼兒集中注意力時間較短，故每次活動將以 20-30 分鐘為限。

表 3-1 幼兒情緒發展的階段模式

Greenspan 學者	Fischer 學者	Saami 學者
0-3 個月 自我調適以及對外在世界感興趣	出生-6 個月 層次一：反射：基本情緒反應的要素	1-12 個月 自我安慰 主義與情緒調適 在緊張時仰望照顧者提供情緒調適的鷹架

<p>2-7 個月</p> <p>墜入愛河</p>	<p>6-18 個月</p> <p>層次二:基本情緒</p>	<p>辨別更多其他的情緒表達</p> <p>增進情緒表達的協調能力</p>
<p>3-10 個月</p> <p>發展有意圖的溝通</p>	<p>的感覺動作發展</p> <p>類型(當發展繼續進行到層次二,不</p>	<p>社會參照</p> <p>能使用情緒符號達到目的,如「偽裝哭泣」。</p>
<p>9-18 個月</p> <p>對自我的感覺萌生</p>	<p>同的行動群組將變得更加的協調)</p>	<p>12 個月-2 歲半</p> <p>自我覺察的出現</p> <p>當成長需求的探索被阻礙時,易怒從自我評估</p>
<p>18-36 個月</p> <p>創造情緒的點子</p>	<p>18 個月以上</p> <p>層次三:透過扮演遊戲和自然語言,表現出情緒處境(當發展繼續進行到層次三,情緒表現變得更複雜,以繼續處理具體的使勁和當前經驗)</p>	<p>和自我意識中看見羞愧、驕傲、羞怯的舉止表現</p> <p>理解更多和使用情緒的語言</p> <p>增加理解另一個感覺的意義</p> <p>形成早期的同理心和利社會行為</p>
<p>30-48 個月</p> <p>情緒的思考: 想象, 現實和自尊</p>		<p>2 歲半-5 歲</p> <p>增加符號的使用來表示情緒</p> <p>在戲劇性遊戲中假裝情緒並且開玩笑</p> <p>知道用假裝虛偽的表情來欺騙其他人的能力</p>

<p>的基礎</p>		<p>透過與其他人的溝通，更詳細地了解怎樣在社會處境裡表達情緒</p> <p>對其他幼兒表示同情；幫助行為</p> <p>增加對另一個情緒的了解</p>
		<p>5-7 歲</p> <p>試著調適自我知覺到的情緒（羞恥，驕傲，困窘）</p> <p>仍然需要成年人的幫助，但更信賴自己能面對和解決問題</p> <p>能以平靜的情緒面對同儕</p> <p>社會技巧與自己和其他人的感覺更加協調</p> <p>開始於其他人協調同意「情緒表現方式的規範」</p>

（引自魏惠貞 2006，幼兒情緒發展，幼兒情緒發展的階段模式 P9-8）

三、研究方法

本研究欲採取觀察法、深度訪談法（in-depth interviewing）和焦點團體訪談法（focus group）進行資料蒐集。透過深度訪談法與教師進行半結構式（semi-structural interviews）訪談，加上和幼兒進行焦點團體訪談。幼兒的團體訪談將會在每次教育戲劇活動後進行團體回顧亦或者是幼兒選擇的藝術形式創作，例如繪畫等。

一、觀察研究法

本研究將運用觀察法進行，研究者將分別身為即興劇教學之學生與即興劇教

學之帶領者兩個角色。透過參與並記錄教育戲劇課程觀察、活動規劃、和參與者之間的互動與反饋。再者，研究者將結合文獻資料與親身體驗，自行設計以情緒為教學目標之戲劇，並與教育戲劇領域之專家討論教學流程與教案設計。透過一線教師實際帶領教育戲劇課程，了解身為一位指導者需要注意的要點，並對劇本過程進行修正。以日誌記錄心得、過程以及反饋，同時在日後與協同觀察的課程教師進行討論並記錄。

二、深度訪談法

深度訪談法意指帶有目的性的對話，通常訪談者並不會預設問題答案，可因訪談進行的模式分為半結構式訪談與非結構式訪談。半結構式深度訪談的研究者通常會訂出訪談大綱，訪問內容會依據受訪者的談話進度適時追問與修正問題；非結構式訪談則無標準化的程序，以一般生活化對話方式進行訪談。上述兩種訪談方式所獲得的資訊，皆透過研究者及受訪者的互動獲得，同時也會因兩者間互動而有所不同(孫義雄, 2007)。本研究的半結構式訪談是以質性研究資料為導向模式。半結構式訪談內涵是指，研究者利用答案可較為彈性的研究問題作，為訪談依據，根據受訪者回答，在不過度偏離訪談問題的情況下導引訪談的進行；訪談前通常會先設計訪談指引(interview guide)或訪談表，做為訪談的架構，但其內容用字及問題順序並不用太侷限，最重要的是訪談表之內容涉及必須與研究問題相符。

三、焦點團體訪談法

焦點團體訪談是一個由主持人(moderator)帶領的團體訪談研究方法，屬

於質化研究，也是近年來社會科學研究經常使用的方法。焦點團體訪談常會邀請同質背景的成員參加，由於參與者背景相近，可以使得討論產生良好的互動。主持人要營造出自在的團體互動氣氛，俾便參與者可以暢所欲言，激盪出內心的想法、經驗與觀點。團體意見是參與者在討論中針對議題相互討論後所達成的共識。團體討論有助於更好的分析個別人士的建議，但這不僅僅只是個別人士的建議更是超越了個別人士以達到團體共識的意見。本研究中團體焦點訪談主要針對幼兒部分進行，每次活動前事先與教師溝通需要特別關注或是討論的問題，在教育戲劇活動結束後，由教師進行團體討論，研究者進行觀察記錄。如若有需要再進一步深度挖掘，則與教師溝通後再進行團體焦點訪談。

四、研究預期困難與因應方式

因選定研究對象的年齡較小，可能存在該年齡段幼兒較難用清晰的語言表達自己的想法。根據聯合國兒童權利公約（引自衛生福利部社會及家庭署官網）第十三條表意權，該條要義表明兒童應有自由表示意見之權利，此項權利應包括以言詞、書面或印刷、藝術形式或透過兒童所選擇之其他媒介，不受國境限制地尋求、接收與傳達各種資訊與思想之自由。在學校老師應適度的讓幼兒有表達其意見的權利，進而鼓勵其對自己的意見負責及趨於成熟，如此也可以增進師生互動與感情交流。故如遇到幼兒較難清楚表達觀點時，可改變形式通過作畫、表演亦或是幼兒選擇之媒介來進行觀點傳達。

第二節 研究歷程

一、文獻收集

關注到教育戲劇以及幼兒情緒能力與表達的現象後，研究者開始從期刊、論文、專書以及專家採訪報導中尋找相關文本資料，通過各種方式研究，將幼兒情緒、教育戲劇以及兒童劇本進行重新梳理，重新審視彼此之間的相互聯結，為本研究之後的實際操作奠定良好的基礎

二、前期準備

研究者於 2020 年 11 月 23 日前往陽光托嬰中心進行前期的環境熟悉與建立信任。與該中心主任進行一個整體研究樣貌的概述以及對托嬰中心的簡單了解，過程中首先簡單介紹了本研究的研究架構圖與研究的流程，遞交知情同意書，並向主任索取一日作息時間表。溝通中獲取適合進行教育戲劇的時間與適合教師進行訪談的時間。主任也簡單介紹了園所的基本狀況，包括了整個場域的結構，教師的分配狀況以及日後的觀察時間等等。



圖 3-1 研究場域結構圖

整個園所進去之後右手邊是轉銜區域包括了鞋櫃、教師儲物櫃以及玩教具收納。進入教學區域後先是一個半開放的空間，為研究對象的教室，即 2-3 歲的教室，主任辦區域在右手邊，沿走道向前左手分別為 1-2 歲的教室以及 0-1 歲的教室，右手邊依次是衛生間以及廚房，走道的盡頭是洗手臺以及小朋友的儲物櫃。

關於教師的配置，因為托嬰中心的師生比為 1:5，所以 0-1 歲班級有 10 位學生 2 位教師，0-2 歲班級有 9 位學生 2 位教師，2-3 歲班級有 5 位學生 1 位教師，除此之外還有主任與一位廚工。觀察發現主任一般情況下不進入班級，但在中午吃飯睡覺需要幫助的時候會去 0-1 歲班級，或是出現哭鬧現象就會介入處理，並且當廚工休假的時候，主任就會進廚房，所以在前期與主任約時間的時候，主任都選擇自己比較有空的時間提供觀察，但當研究進入中期時，主任不強求觀察時間與自己吻合，有需求就可以隨時前往。

在第一次前往的交談中得知，該中心已於一個月前上過情緒主題的基礎課程，中心主任樂意參與本次研究，希望對該班級學生進行一個對於情緒主題的深化教育，這也對本研究奠定了一個良好的基礎，可在該基礎上進一步提升。得知已經有過相關課程，故向主任索取情緒課程教案進行參考，教案中提到的情緒沒有好壞一點與本研究的主旨不謀而合。研究者提供了關於兒童劇的創作的初稿，教師建議需要多加一位主角，因原本創作時還未決定研究對象，故未考量到幼兒人數。教師建議讓每位幼兒都有一個自己專屬的角色，讓幼兒和家長都覺得自己是被重視的一員。

最後研究者為了讓園所教師更好的了解本研究中教育戲劇的具體操作，將具體試驗操作流程的五步驟講與教師聽。教師基於自身教育經驗，提出一個建議，認為針對故事引入環節，只是單純的講故事講述給 2-3 歲的幼兒，他們會沒有辦法構想出畫面。教師建議針對故事提供出適當的畫面或者圖卡，大小建議 A3 或者 B4 更適合該年齡段幼兒。

本次的溝通中，教師的建議將納入修改，這樣的溝通方式也是本研究的研究模式。教師的訪談與意見，幼兒的反應與回饋，最後結合文獻資料以及研究者本人的創作所產出的一個成果。

三、正式研究

本研究主要著重於兒童劇的創作歷程，作品創作之前將對情緒、教育戲劇和兒童劇創作相關文獻的探討，結合自身情緒相關經驗，並以改經驗作為兒童劇劇本原型，融入藝術的元素並加以創作。創作流程分為創作和反饋修改，通過文獻和自身經驗進行劇本情節、主題、人物創作和音樂編排，完成初稿後和一線教師

進行討論與調整教案(劇本)的內容，不斷循環該過程。每次修改稿之後進行試驗並進行現場觀察，觀察記錄幼兒的表現能力。

試驗後將分別進行教師和幼兒的群體討論並且提問以瞭解教師對於兒童劇效果的成效和幼兒對於主題理解程度並進行再次修改，最後定稿。

具體試驗操作流程主要分為五步驟：開場白、故事引入、計劃、呈現、反思。

首先開場白，可以是問答、討論等形式進行，目的是為了讓幼兒的注意力集中，並且能夠將自身經驗和故事結合，從中瞭解故事內涵。

故事引入是將故事講出來，把故事講給孩子們聽，在講故事之前可以提問讓幼兒特別關注哪一部分，或是人物情節。

計劃也可以說是演出前的準備工作，可以和幼兒進行討論要如何進行，例如和人物相關或者是和角色情境情緒表現相關等，同時也需要在該階段說明規則，例如：過程中不可以碰到別的小朋友等。過程中教師可以在一旁引導、也可以通過角色扮演來引導甚至可以單純做個觀眾。

呈現是在計劃之後，當教師給出開始的指示後所進行的。

反思是在整個兒童劇過程中最重要的一環，該階段需要進行幼兒呈現後的經驗分享，並且可以通過討論進行一些觀點的理解與深化，以幫助後續的精進和改善，可以不斷的將話題繼續下去。

全文將分為兩大部分進行書寫：第一部分，包含了研究背景，研究目的以及研究方法；第二部分，涵蓋了《魔鏡》的創作歷程，並在回饋中完成劇本創作。

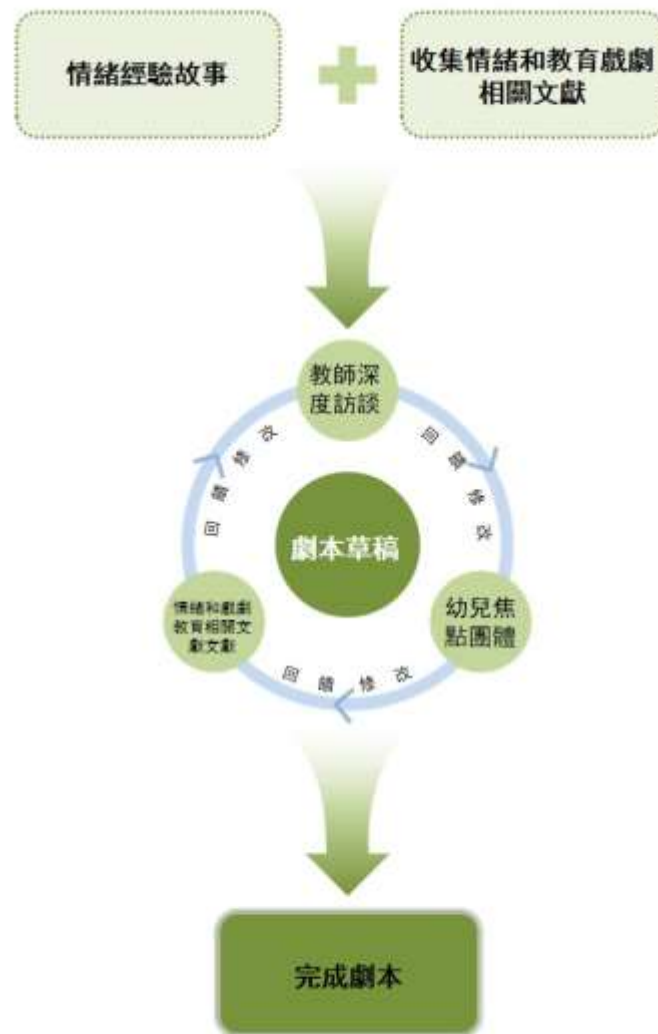


圖 3-2 研究歷程圖

研究的過程中，魔鏡仿佛不僅僅只存在於劇本中，更存在現實生活中，我可以從教師的身上看到自己，是因為自己的解釋不夠清楚所以沒有理解呢？又或者是這種對待職業的熱情我應該好好學習，又或者是這些細節竟是我自己也沒想到的。當然從小朋友身上也可以看見，看見原來創意可以這麼源自生活，看見自己是不是也和他們一樣的戲劇只是因為隨著年齡增加，約束自己的東西越來越多，也看見了太過制式的教學真的會埋沒了這些無盡能量的創造力。

研究過程中因為是先和教師進行溝通調整，那對於教師建議的採納程度，要如何進行斟酌，這也是我需要進行思考的問題，在聽取教師建議的時候權衡是否

要全數採納，採納與否都要有原因和立場。針對教師不太願意接受自己的想法的時候，是否應該堅持，在這個問題上比較難做到很客觀。而在研究進行的過程中，和授課教師進行不斷的修正劇本以及對上課模式和內容的調整時發現，研究者和教師在不斷地進行一場「較量」，常常出現討論過後大家意見統一，但是當真正上課的時候教師往往會根據自己的習慣以及原本的教學模式，導致實際和幼兒之間的互動變回原本的模式。在不斷地磨合的過程中產生了最終的劇本。

四、資料分析

在進行觀察前，先詢問可否進行觀察行為並且以拍照或錄影來進行記錄，以利後續資料整理。若不方便進行拍照或錄影，我將再次說明拍照或錄影的用途，化解受訪者的顧慮，並簽訂協議。若受訪者考量後仍然不願意拍照或錄影，我將會選擇用紙筆來記錄觀察到的現象。

在進行教師團體訪談前，先行詢問是否能夠錄音，以利後續資料整理。若受訪者不方便錄音，我將再次說明錄音的用途，化解受訪者不願錄音的顧慮，若受訪者考量後仍然不願意錄音，我將會選擇用紙筆來記錄訪談的內容，並在訪談後整理出訪談細節，交由受訪者確認內容是否與該次訪談有所出入。

在團體訪談後，於一周內將對談內容轉錄為逐字稿，依逐字稿內容整理出觀點，並進行兒童劇劇本或流程的修改。

以下對研究對象進行基本資料說明：

S1-S5 為研究對象，年齡為 2-3 歲，其中因為在研究前的觀察期間，有兩位幼兒滿 3 歲要畢業了，故而 S1 與 S2 是在研究開始前剛升到 2-3 歲班級。C1-C3 為 1-2 歲班級的幼兒，因為在與教師訪談過程中頻繁出現，故將其進行編碼。

表 3-2 研究對象資料一覽表

編號	暱稱	性別	年齡	簡述
S1	小西	女	2 歲多	教師認為在升班前與小飛存在競爭關係（觀察期間升班）
S2	小紅	男	2 歲零 2 個月	對聲音特別敏銳，教師認為他不喜歡被改變（觀察期間升班）
S3	圓圓	男	2 歲零 10 個月	年齡最大，語言表達最清晰
S4	魚兒	男	2 歲零 2 個月	體適能超過同齡層，喜歡與浪浪打鬧
S5	浪浪	男	2 歲零 3 個月	喜歡與魚兒打鬧
C1	小飛	女	1 歲零 9 個月	很受主任喜歡，比較聽話
C2	央央	男	1 歲多	體格比較大，老師認為可能是過動的現象
C3	晨晨	男	1 歲多	比較黏主教老師，老師一離開就會哭

以下對研究參與者進行基本資料說明：

本次研究主要針對 2-3 歲班級的授課教師進行訪談，但因考量到有兩位研究對象剛升班，所以對 1-2 歲班級的教師也一併進行了訪談。所以訪談對象為 2-3 歲班級授課教師 1 位，1-2 歲班級授課教師 2 位以及主任共 4 位教師。並且本研

究以歷程研究為主，故而在研究結束時對 2-3 歲班級授課教師進行了第二次訪談。

表 3-3 研究參與者資料一覽表

受訪者	暱稱	訪談時間	年齡	學歷專業	過往經驗	訪談地點
T1	沙莎	20210116 20210207	30	大學 幼兒保育系在職進修班 (在讀)	婚紗屆：2-3 年 行政會計：5 年 餐飲：2 年半 幼兒園：半年 托嬰中心：1 年 7 個月 (陽光托嬰中心：7 個月)	咖啡廳
T2	瑩瑩	20210109	36	大學 社會心理系	幼兒課後照顧：4 年 早療領域：一年 3 個月 托嬰中心：3 年 2 個月 (陽光托嬰中心 7 個月)	咖啡廳
T3	嘉佳	20210110	34	科技大學 休閒遊憩系 高職 家政科	旅行社：約 11 年 陽光托嬰中心：半年	咖啡廳

T4	佩佩	20210120	42	科技大學 嬰幼兒保育系	幼兒園 6 年 補習班 15 年（8-15 年英文授課） 陽光托嬰中心：2 年	園 所 內
----	----	----------	----	----------------	---	-------------

第三節 研究工具

一、研究參與者或代理人知情同意書

研究者在確定研究場域和研究對象後，以口述的方式說明知情同意書（詳見附件一）的內容，回答研究對象的疑問，確認研究對象了解研究內容，並且有充分的時間可以讓研究對象進行考慮與溝通。在簽訂知情同意書的同時，研究參與者仍有權利隨時退出研究，研究過程中若對同意書內容有任何疑問，也可隨時詢問。最後同意參與研究，並在同意書上簽名後，同意書一式兩份，一份研究者留存，一份研究參與者留存。

二、訪談大綱

訪談大綱（詳見附錄二）於訪談前先準備完畢。如若研究參與者主動提出想要事先準備，研究者會在訪談前給予書面資料參考；如若研究參與者未特別提出需要訪談大綱需求，研究者則會在訪談過程中以訪談大綱作為中心，根據參與者的回答與思考脈絡進行補充提問。

三、觀察日記

研究過程中對幼兒的觀察將以觀察日記方式記錄，觀察日記能夠詳細記載觀察的內容、廣度性和永久保存。其中包括了行為發生當時的情形及後續的行為。行為在發展過程中是相互關聯而非獨立的，此關聯性也是日記式記錄法縱貫特性的一部分。記錄的永久性則能於日後和其他的觀察資料進行比較分析。

四、錄音器材

錄音器材以錄音筆進行錄音，為防止設備出現狀況影響訪談錄音，故用手機同時進行錄音，並且確保手機開啟飛航模式，排除可能中斷錄音的諸多因素。雙重設備，以保障錄音的完整性，所有錄音資料將只用於本研究，以保護研究參與者的隱私權。

第四節 研究倫理

一、知情同意

研究者在尋求研究參與者同意時，必須在適當的環境向研究對象出示知情同意書，並以對方能理解的方式說明同意書的內容，回答研究對象的疑問，確認研究對象了解研究內容，且研究對象有充分的時間考慮、溝通，最後同意參與研究後，再於同意書上簽名。

二、保密原則

為保障同意接受研究者的私人興趣及特質，進行教育研究時要遵守匿名及保

密原則 (confidentiality)，確保無法從所蒐集到的資料判斷出提供此資料的個人身分，且外界無法活的研究中所提供的資料。透過集體整理與分析資料的方式，以及以代碼替每一筆資料的身分可以做到匿名的原則。

三、資料處理

為確保研究資料的高度還原與完整性，研究者將在訪談一周之內將逐字稿整理完畢，將觀察記錄之內容一併回饋研究參與者進行確認。

四、結果檢核

本研究將會進行兩部分的研究結果檢核：一部分為錄音檔轉錄成逐字稿後，將以郵件形式和研究參與者進行確認授權；第二部分則是資料分析結束後，將通過郵件讓研究參與者進行確認。

五、中途退出

研究參與者在簽名後，仍有權利隨時退出研究。如需退出研究，則相關資料將在屆時一併刪除。

第四章 魔鏡 1.0 到 3.0 的發展與共創

本章節的內容為整個研究歷程，分為三個階段。第一階段在整個研究開始前，根據一些文獻加以自身經驗創作出一個腳本雛形，第二階段為帶著雛形腳本和現場教師進行不斷地討論修改，第三階段則是在試教後得到孩子們反饋並進行調整，為本研究的整個研究歷程，以上三個環節在研究過程中不斷地循環，並針對每一部分中所發生事件進行分析。

第一節 創作構想《魔鏡》腳本雛形 1.0

教育戲劇的特色就是利用戲劇的方式來表達自己，不以最終的演出為目的，但是研究者希望能夠有一個劇本，它的存在不是為了演成一齣戲，而是引導整個活動進行的媒介。本研究希望可以創作出能給幼兒帶來娛樂和教育意義的劇本以及活動進行了劇本的初步書寫。

劇本的創作參考了美國著名劇作家波拉·沃格爾(Paula Vogel, 1951~)戲劇創作的六大要素進行創作，在 2015 年波拉·沃格爾受邀到北京鼓樓西劇場舉辦了一場講座，創作戲劇需要六大要素，根據亞里斯多德的悲劇六要素，再結合不同的創作方式，總結出：情節、人物、主題、語言、音樂和世界。

所謂情節就是在舞臺上所發生的，是我們作為觀眾所看到的各種動作與衝突，情節是一個故事的推進，編劇需要安排先後順序；人物就是發生事件中的那個人，但沒有情節和衝突就沒有辦法創造人物，沒有人物情節也沒法推進，他們彼此相互影響；主題就是中心思想，這部戲想要告訴觀眾什麼內容，觀眾對每一部戲都會有個人的見解；語言是通過角色說出來的話，說話時候的節奏、語速、語調以及情緒等；波拉·沃格爾認為語言就是音樂，就算作品沒有播放一首歌，

但是說臺詞時候的音色和韻律也會讓觀眾產生情緒上的變化，語言本身也是一種音樂；最後一點是世界，編劇要將你所創造的人物處於一個怎麼樣的世界？是在家裡，還是在太空中，還是在某個寒冷的冬天。所以這裡的世界，可以將其理解為環境或是背景，在本研究中將音樂與世界統一稱之為背景。這些是創作者所塑造出的，創作與生活息息相關，在創造與編排劇本內容的過程中希望是與幼兒的生活相結合並且在其中隱藏一些道理，這可以根據和孩子的年齡來進行一個不同深度的解讀。

一、創作理念/主題的由來

對於還於學齡前階段的孩子而言，他們對於判斷對錯的意識相對較弱，對於該年齡段的幼兒更適合以正面教育的方式去進行。本研究希望能有教育含義，並結合情緒教育主題進行創作。幼兒階段最容易出現分離焦慮，希望劇本的寓意為短暫分離不會怎麼樣，即使上幼兒園，家人也一樣還在，也一樣愛你，什麼都沒有改變。但考慮到研究對象為2-3歲幼兒，可能對於道理有著不一樣的理解，所以故事的背景為森林中的動物們，從幼兒已有認知著手，對於他們而言既可以認識動物模仿動物，又帶一點教育意涵。

故事全程用鏡子進行一個串聯，選用鏡子的主要原因是，鏡子最大的特點是能從中看到自己，雖然鏡子沒有生命，他不能從我們身上看到自己，但這是一個互動的過程，人與人之間也是如此，我們經常會說從你的身上看到了某某的影子，也經常會說你這件事情提醒著我也要如何如何。人與人之間可以成為彼此的鏡子，在彼此身上照見自己。通過互動，我們可以從他人身上反思到自己的情緒、思想和行為。這和研究者希望孩子們能夠「看見情緒、接納情緒、調節情緒」相

吻合，希望幼兒能通過和鏡子互動、和同伴互動的過程中悅納自己悅納他人。同時也源自於童話故事《白雪公主》的魔鏡，因為童話故事裡的魔鏡大家耳熟能詳，能引起孩子的共情。這面神奇的魔鏡，魔鏡可以回答世間所有的問題。相信每個聽過故事的孩子應該有這樣的幻想：如果我也有一個魔鏡就好了，然後在鏡子裏照見最美的自己。

而事實上，世間事物萬象，人的相貌各異，情緒也紛繁複雜，沒有最好的容顏，也沒有最好的情緒。通過魔鏡的摔碎，破除心裏的魔障，真實的認識自己，理解他人。瞭解生命真諦，體會我們每一個生命都是最好的存在，活著是為了更好地成為自己，而不是成為更好的自己，因為，自己本身，就是最好的，都應該活得飽滿而自在。

二、故事情節

創造這個戲劇的宗旨是在於幼兒能夠演在其中並且領悟到其中之道理，那麼故事的情節就要曲折但又單純。緊張曲折的情節容易抓住兒童的注意力，使他們集中並產生濃厚的興趣，同時情節發展又要單純而脈絡清晰，才能夠更加清晰的了解到這個故事在講些什麼，以及在扮演的過程中不會出現混亂和狀況外。

研究者在創作這個故事的時候是以魔鏡的變化作為事件，通過魔鏡的變化，引發小動物們的情緒進行變化，故事的時間線是從第一天的清晨到夜晚再到第二天的早上，空間設定在森林裡面。《魔鏡啊魔鏡》的劇情概要：在森林裡面有這一面魔鏡，這面鏡子給大家帶來幸福快樂，小動物都特別依賴魔鏡，每天都要摸一摸照一照。有一天小猴子對著鏡子愛不釋手的時候一不小心把鏡子撞碎了，這個時候天空一聲雷轟隆隆的打了下來，伴隨著雷聲還下起了傾盆大雨。小動物們

都驚慌逃竄，嚇得躲了起來，有的害怕、有的傷心，更有小動物因為小猴子的行為而生氣，覺得是他破壞了大家的美好，吵著吵著就累了，大家就睡著了。第二天早上，小動物醒來後發現身邊的朋友都還在，好吃的東西也都在，森林裡面還是很美好，一切並沒有因為鏡子的破碎而改變。

整個故事中的情緒是從最初魔鏡護佑的喜悅到魔鏡破碎後所產生的憤怒、傷心和害怕再到魔鏡消失後的歸於平靜以及最後的回歸喜悅。通過事件的發生導致情緒的不斷變化，透過整個過程來表達自己，看見自己，理解自己。

三、角色的選擇

角色的選擇以幼兒耳熟能詳的小動物作為角色，既能夠產生聯想，又能夠快速進入狀態。

動物園園長：大象，智慧的象徵。

動物園動物：小猴子，鏡子破碎後的害怕情緒主要扮演者；小兔子，鏡子破碎後的傷心情緒主要扮演者；小獅子，鏡子破碎後的憤怒情緒主要扮演者。

四、故事語言

遵循幼兒掌握語言的特點，從先掌握實詞後掌握虛詞；從簡單句發展到複合句，從陳述句到多種形式的句子；從無修飾句發展到有修飾句；從不完整句發展到完整句，句子長度從短變長；從情境性言語過渡到連貫性言語；從對話言語過渡到獨白言語；從外部言語向內部言語過渡的過程中會出現出聲的自言自語。

例如：魔鏡出現的時候動物們和鏡子進行對話重複出現經典對話

小猴子問：「魔鏡魔鏡，最美的風景在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小兔子問：「魔鏡魔鏡，最好吃的食物在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小獅子問：「魔鏡魔鏡，最美的人在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

五、背景的選擇

考慮道具和音樂設計，有具體的審美要求，道具和情境佈置可以根據劇情進行準備。

背景音樂可以更好的將幼兒帶入情境，根據不同的情境搭配不同的音樂，音樂的不同調性可以給人不一樣的感覺，例如 C 大調，一個平穩，中庸的調性，如同山谷般的寧靜和晴朗，較一般大調更為寧靜；G 大調，興奮而有光彩，十分的活躍，可以說是充滿著動力的一個大調；F 大調，明朗而歡快，活潑風趣，甚至具有些許的戲謔性質，但有時也會蘊涵著一些隱隱的悲傷；D 大調，最具透明而光亮的色彩，音響最純淨，是我們外在感覺最溫暖的一個調，恰如漫漫冬雪後的暖陽和它的溫暖；D 大調是照在身上的暖陽，一掃冬日的陰霾；降 B 大調就是心中的一陣暖流，給予我們復甦的力量；A 大調，充滿了勃勃的生機，身邊充滿著明媚的陽光；E 大調，清新的大調，充滿著恬靜的田園風情。a 小調，雖然寒冷，卻也從容，寧靜如雪地裏的沉思；e 小調，通常具有不尋常的感覺，樂曲經常產生奇特的形態與魅力；d 小調，是陰鬱的小調，抑鬱哀傷是其特徵；g 小調，具有敏感的特性，但受小調的影響，略帶憂鬱和陰沉；升 c 小調，如驚雷震天，是痛苦的哀鳴；f 小調，最具感情深度的調性，悲愴的小調，無比的沉重，悲壯，

最具悲劇性的調性。

例如：圍著鏡子跳舞的音樂（歡快）《如果感到幸福你就拍拍手》；鏡子破碎時的音樂（生氣、恐懼、傷心）《dawn of a new century》、《夜明》、《緣之空》、《theme》；天亮後大家甦醒的音樂（平靜）《群猴撈月》、《rock a bye baby》。根據不同調性的特點選擇相應情緒的音樂，使得幼兒能夠更好地進入情緒。

《魔鏡》 劇本 1.0

人物：小猴子、小兔子、小獅子、大象

地點：森林裡

清晨太陽透過大樹茂密的枝葉，把陽光的圓影照射在草地上，一陣風刮來了小花的芬芳和青草的氣息。森林裡有一個小村落，住著一群小動物們，他們相親相愛，互幫互助，一切都是那麼的美好。

村落裡的動物們都認為這一切的美好是因為有魔鏡在保護著大家。大家每天都會圍著魔鏡歡欣起舞，分享喜悅。

這一天，太陽升起後鏡子裡面草木旺盛、鳥語花香，空氣中都飄著清涼的味道。嫩樹葉顯得小村落處處有些綠意。太陽從雲朵裡面探出一些柔和的光，樹影在地上若隱若現的。有魔鏡在這世界太美好了。

小猴子問：「魔鏡魔鏡，最美的風景在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小兔子問：「魔鏡魔鏡，最好吃的食物在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小獅子問：「魔鏡魔鏡，最美的人在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

動物們圍著魔鏡跳著舞，大家都很开心，小猴子很興奮的上躡下跳的摸著寶貝的魔鏡，心理喜愛極了。

突然小猴子碰倒了鏡子，鏡子掉到地上摔碎了，這時候突然，整個天黑下來了，天空一陣巨響，小動物們嚇得直打哆嗦，動也不敢動。

驚嚇：小猴子嚇得...（發抖）

難過：小兔子難過的...（流淚）

憤怒：獅子開始責怪猴子...（跺腳、咆哮）

大象（安撫大家）

各種聲音同時匯聚在一起，大家吵吵鬧鬧，過了很久大家吵著吵著，都累了，就這樣慢慢睡著了。

小村落又靜了下來。

第二天太陽緩緩升起，一整微風吹來，大家都醒過來了，周圍草木旺盛鳥語花香，空氣中都飄著清新的味道。嫩樹葉顯得小村落處處有些綠意。太陽從雲朵裡面探出一些柔和的光，樹影在地上若隱若現的。一切就像沒有發生過一樣。

第二節 《魔鏡》2.0——與教師調整的過程

在介入戲劇前，研究者進行了為期三週的觀察，並且和4位現場教師分別進行有關幼兒情緒的訪談以及劇本的相關討論，根據這幾位教師各自的專業背景知識，以及他們的現場經驗和他們對於幼兒的了解程度，來探討劇本是否有需要修改的地方。通過整理訪談逐字稿和觀察日記後發現教師關注到幼兒情緒中負面情緒遠高於正面情緒。並且教師自身所帶有情緒，甚至會影響到幼兒的權益。在教師對劇本的反饋中，更關注與教學形式和家長期待，比較少從幼兒的角度思考，即使提出幼兒的理解還不夠，也相對主觀的去進行一個判斷，會存在擋在幼兒前面，限制了幼兒發展的空間這一現象。以下詳細說明：

一、教師觀察到的幼兒情緒表達

在訪談過程中，將內容大致劃分為兩部分，主要是教師所觀察到的幼兒情緒以及因應措施和教師對於《魔鏡》劇本以及上課方式的修改建議。本段落主要敘述教師所觀察到幼兒有哪些情緒現象和因應措施，並根據教師表述加上研究者觀察期間所記錄的部分現象進行補充。針對教師們的敘述內容，大致有哭鬧現象、恐懼、生氣、尷尬與害羞等情緒，以下進行詳細說明。

1、哭鬧與恐懼

大部分老師首先就提到了哭鬧，老師們一致認為哭鬧是小朋友最常出現的情緒。整理之後大致分為生理上得不到滿足、為了吸引老師的注意、把哭當做是一種武器、當發生改變的時候以及被錯怪。

生理上得不到滿足，例如肚子餓或是想睡覺，瑩滢老師就提到「基本上就是

得不到滿足，哦再小一點會肚子餓或者是想睡覺。」佩佩老師也提到說「可能就肚子餓的時候會哭，基本上肚子餓跟想睡覺都會哭。」

幼兒在想玩遊戲卻不能玩、想睡卻睡不著、睡覺時間被延遲時的哭聲則是帶有「不滿」的情緒，但介於瑩滢老師是針對 1-2 歲幼兒，而佩佩老師是針對整個園所 0-3 的幼兒，所以像是生理需求得不到滿足的現象比較常出現在 0-1 歲，因為 1 歲前後的幼兒已經開始進入發展語言的階段。在發展語言的過渡期，幼兒可能會持續用哭泣表達自己的想法、吸引照顧者注意，獲得回應。瑩滢老師提到幼兒會習慣用哭的形式來取得關注：

因為我們班其實基本上會有那個有情緒的，可能都會是年紀比較大一點，但因為他們其實可以表達，只是他們都會習慣選用哭或者什麼叫或者是鬧，來表達他們的情緒，因為那個是最快可以讓我注意到，我現在有需求我要幫忙。(瑩滢老師，1-2 歲班級教師)

所以幼兒教常出現假哭現象，假哭是幼兒發洩情緒的一種方式，幼兒通常會在 6 個月以後開始出現假哭的表現。幼兒假哭時通常沒有眼淚，哭泣的音量也不會太高，會邊哭邊觀察大人的反應，一旦獲得大人關注，哭聲就會慢慢變小直到停止。沙莎老師就提到兩個案例，這兩個案例都是小朋友都把哭鬧當做自己的武器：

比如說如果他做錯什麼事情，我就先喊他的名字，然後我就請他說，你過來找我，然後他就說他不要，我說你過來，然後就一直站在那邊說你過來，就

站在那邊，然後一走過去要拉他過來一次，然後他就先哭了，我想說我都還沒開始，你就哭了。他只是不想，他其實知道他其實他做錯了，他只是不想面對，所以我一過去他就先哭，我都還沒開始念你就開始哭，我想說什麼意思，我又沒有欺負你。（沙莎老師，2-3 歲班級教師）

第一個案例是，小朋友犯錯後教師批評他，但還沒開始批評小朋友就已經哭了，在這個案例中的小朋友是源於對教師批評所產生的恐懼。但是這恰巧說明了，這個小朋友對於教師情緒的覺察能力很強，敏銳的覺察到了教師生氣，也明確意識到自己剛剛犯了錯，所以「先下手為強」先哭給老師看。然後這第二個案例則是教師口中很不願意接受改變的小朋友，沙莎老師認為這個小朋友就是確信爸媽會對他妥協這一點：

...他家裡只有他爸爸和媽媽而已，他家裡人都吃它這一套，只要他哭，他家裡人就會順著他，只要我想拿走他的東西，他就哭。就覺得哭是他武器，所以他就會先哭。連在他爸爸說他在捷運上，他爸爸在捷運上都會給他吃東西。他就會哭給你鬧，他爸爸會為了讓他安靜，就會讓他吃東西。我不知道是偷偷還是怎麼樣，反正就是會讓他吃。（沙莎老師，2-3 歲班級教師）

面對這樣的情緒，其實大部分人都能理解爸爸的為難，可是卻很難理解爸爸的做法。面對不同的情緒表現應該有不同的因應策略，不然就會被小朋友「要脅」。那要如何調適這個小朋友的情緒，一般情況下會再出門前先打好預防針約法三章，可如果事情已經發生則要做到堅決不妥協。面對情緒的時候如果一味妥

協，會造成一種你拿我沒辦法的感覺，他們便會將情緒作為一種武器。合理的應對措施變相的也在教育小朋友如何調節自己的情緒。

小紅在老師們的口中是一個不願意被改變的小孩，雖然幼兒基本上都在自己的教室這個空間環境裡面進行活動，但即使是固定空間環境也在不斷改變，而在這個環境裡的事物都會成為幼兒產生情緒的原因。在小紅升班之前的一天早上，小紅的哭聲響遍整個園所：

一早上小紅就大哭，並且想去拿自己的背心。嘉佳老師說：用說的，你一直哭我聽不懂。但是小紅仍舊哭不停，這時候瑩滢老師接著說：你不要哭了，你不要哭了，要用說的，不要用哭的。但是此刻瑩滢老師正在給別的小孩換尿布，還沒辦法過來照顧小紅。這時候佩佩老師來了，佩佩老師將其單獨帶到進口的沙發處，且用很嚴厲的語氣說：你哭夠沒，那你現在就給我哭個夠。
(觀察日記 202010105)

事後也對瑩滢老師進行詢問，她分析到原因可能是因為他想要穿自己的背心，但是因為天氣熱所以在室內老師們都會幫小朋友脫去外套，瑩滢老師說小紅是很不喜歡改變，很難被改變的性格，所以就一直要穿外套。並且瑩滢老師也提到小紅的性格是屬於會壓抑的類型，並且會存在一個情緒的延宕：

那他的狀況是他很難接受新的東西，他很難接受改變，為包括鞋子壞了，你要幫他換一雙新的鞋子，他會一直哭天搶地跟你說我不要，他是到這個地步.....然後他連睡覺就是跟背心一樣的道理啊就看到就一定要，可是其他根

本也沒有怎樣啊。他應該是早上有什麼情緒延宕，可是爸爸沒有告訴我，他就出來，我覺得可能是有他的情緒可能是會延續下去，但是他比較個人。（瑩澄老師，1-2 歲班級教師）

當然環境的改變不一定只產生哭鬧，也有時候出現陌生人或是到了不熟悉的環境小朋友會產生恐懼的情緒。老師有提到這個園所的幼兒普遍存在的現象就是害怕到教室外面，他們會認為到教室外面是一種懲罰，不同班級的老師們之間也會扮黑臉，採取正反面的教育手段：

他們比較大了之後，就會知道可能去離開教室就算是一種對他來說是一個懲罰，對他們來說會害怕。就是我會跟他說，不然你去外面吃好了，你要自己他們在那邊表現的愛吃不吃，然後很那湯匙弄掉，你知道你會覺得就已經在玩了，你這什麼態度，因為他們是嫌棄的也是在撈粥這樣.....然後我覺得說那還是你要出去吃，他們就「不要~」，然後就會立刻就突然間又然後就會吃得很好，就這個算蠻害怕的。（瑩澄老師，1-2 歲班級教師）

成長的過程中，幼兒難免會對一些未知的東西感到害怕，像是黑暗、怪獸、打雷、陌生人都讓他們覺得害怕但是瑩澄老師在訴說的時候說道即使是教室外面也是他們每日天所熟悉的空間並不陌生，覺得真正的害怕的是別的班級的老師：

因為我覺得可能就像你說的，離開教室是會有一個未知的，對，可是他們是已知啊，他們就是不想去沙莎老師那邊吃啊。因為黑臉黑白臉，他的小孩也

不想要來我這吃，他的小孩他只要說那不然去找瑩瑩老師好了，他小孩就「不要~」，就會有一個搭配，但不能常用，因為我覺得常用，你一旦常用，他發現你就是說說你又沒有真的送我出去，他們就會覺得反正你每次說這麼多事都是說說而已。聰明的都知道，對，所以我就要送他去一次看看，就只是拉到外面去吃飯而已，根本也沒怎麼樣，他每次會哭的很誇張，他如果害怕了以後馬上就會知道要這件事情，就會要學乖。（瑩瑩老師，1-2 歲班級教師）

小朋友所恐懼的不僅僅是到別的班級，而是當被叫到教室外面的時候，已經產生集體意識的幼兒離開集體後的那種歸屬感被破壞，離開群體讓他們產生了不安的感覺。隨著幼兒的成長，認知能力的提升，接觸不同人的機會增多，在幼兒的發展階段裡，陌生人焦慮是一種正常反應，也是我們常說的怕生，也是一種社會化表現，對於陌生人的並且年齡小的小朋友最常出現看到陌生人就會哭的現象。在研究剛開始的時候，研究者進入現場後遇到了全年齡的集體課程是聖誕節的主題課程，但是因為之前觀察都是在 2-3 歲的班級觀察，以至於 1 歲以下的小朋友並沒有看到過研究者，在集體課的時候，因為看到研究者在現場就哭了「0-1 歲的小朋友從房間裡面出來就哭了，老師們說是因為看見陌生人，說是認生。老師就安慰說：好了，不要傷心了，就不要看了。（觀察日記 20201223）」

一開始即使教師說不要看，幼兒還是會想看，就是一種越害怕越要看的心態，後來教師將其帶回班級，於是在老師的安慰下，幼兒逐漸情緒平穩。瑩瑩老師認為對於陌生人的反應瑩瑩老師認為是階段性的，小西在升班前是瑩瑩老師班上學生，瑩瑩老師說有一陣子小西突然開始怕生，但原本並不是會怕生的性格：

比如說像之前小西有一陣子，他很容易看到有人來修燈管她就狂哭，可是他本來就不是一個這樣個性的人，不知道為什麼什麼轉變，突然就讓他變成這樣。對，然後你就只能告訴他說他是叔叔他來修東西，他還是不能接受，然後你就跟他說你不要看你轉過來，可是你知道你越怕越要越看。你只能慢慢告訴他，像小西現在就又好，莫名其妙。我覺得有可能是階段性的，應該說他們都會好奇跟害怕跟不敢靠近，但是不至於到哭，可是小西那時候是有點浮誇，不知道為什麼會這樣子。媽媽說她在家也是這樣，他們去露營，然後明明一起裡面有很多個家庭都認識的，以前都有常常出去露營，突然就有一個叔叔他怎麼樣就是不行，然後就一直說「怕怕，怕怕」。(瑩滢老師，1-2歲班級教師)

而造成幼兒怕生的原因有很多，讓他們缺乏安全感故而導致怕生的表象，面對這樣情緒的時候，教師一般都會進行安撫，例如身體的觸碰給幼兒一種安全感，或者是轉移注意力，將關注點轉接到玩具或者新奇事物之上。通過一些手段進行一個情緒上的調節。

其實不願意被改變或是害怕，側面也是一種適應能力以及接納度的問題，如果對於一件事物的接納度高，或者是適應能力強，那自然也不會產生這些負面情緒。而在情緒教育裡面所說的，對於情緒的調節是一種適應，不管是社會大環境也好，班級小環境也罷，都不會因為個人的意願發展，這時候調節自己的情緒也就成為了我們可以做的事情，也就是適應力。這裡的接納其實也是情緒教育中的接納自己、接納他人相通，首先要先接納自己情緒，並且接納他人的情緒，在這

個基礎之上再接納改變。

2、生氣的表現

老師們提到詞語，頻率最高的除了哭鬧還有就是生氣，而生氣往往存在一個互動性，有同伴間的互動，也有和環境的互動。園所裡面幼兒最常出現的就是與同伴之間的互動，若能辨識和解釋自己與他人的感覺，對幼兒的情緒調適、同理心及適當的親社會行為是不可或缺的基礎（魏惠貞譯，2006）。在整個研究觀察期間所在班級有兩位小男生可謂是「相愛相殺」，座位永遠坐在一起，但是卻經常出現互相推來推去，也常常被教師批評甚至罰站。

兩人最常出現的互動為彼此經常會用手遮住對方的座位，因為小朋友們都是席地而坐，為了訓練小朋友的秩序，教師用馬克膠帶在地上貼了5個點分別對應5個小朋友的座位。而這兩個小朋友會把手放到對方的點點上遮住，不給對方坐，被遮住的小朋友就會採取措施，觀察下來最常出現推來推去的現象。「魚兒和浪浪兩個人在一起就很容易打架比較頑皮，兩人經常會用手遮住對方的點點即座位，會把手放到對方的屁股底下，不給對方坐點點，於是就開始互相推來推去。

（觀察日記 20210121）」小朋友的互動相處的過程中，因為缺乏正確的交往方式與技能，雖然很想要互動，但對方未必喜歡這種方式，浪浪想與魚兒玩耍，但是魚兒可能並不喜歡這種方式，並坐到了浪浪的手上，兩人都為預料到的結果導致兩人開始互推。

還有一次「在扮演動物的過程中浪浪撞到了魚兒，魚兒揉了揉被撞的地方後推了浪浪，老師看到兩人在推來推去，於是教訓了兩人。（觀察日記 20210121）」老師因為沒有看到全過程，發現的時候是魚兒在推浪浪，雖然兩個人都教訓了，

但是老師主要是教訓魚兒，可以感受到魚兒的委屈可是卻又沒有辦法很好的表達出事情的原委，研究者認為浪浪只是出於無意或是喜歡對方，才會造成碰撞，而魚兒則處於一種自保或者是還擊的心態去進行一個推來推去的動作。這是屬於兩人都要承擔責任的一個小事故，可是造成這種現象的原因是因為魚兒沒有辦法表達出自己被碰撞後的疼痛與事情的過程，浪浪沒有辦法清楚表達到自己對同伴的喜愛以及沒有感受到魚兒的情緒變化。

在這個年齡段除了互相推來推去的現象，搶玩具的現象也比較常出現，在觀察的過程中，研究者發現 2-3 歲的小朋友在自由探索的時間裡經常出現玩積木，要搶積木的現象，瑩滢老師也在接受訪談的時候說了兩個位小女生之間存在搶奪的互動：

然後可是明明就一樣的東西，一樣的積木，一樣的顏色，我就是要你手上拿的，我已經拿了一模一樣地上的給她，不要，小飛就不要，她的脾氣很硬，她有時候就要你拿我手上你就是要還我手上，我把那個拿給她說你看一樣，不要她就是要那一個，她就覺得你拿的那個是我的，我不要吃你另外的就算他們長一樣。對，可是我覺得這是個性，因為像同樣的事情小西就會接受。對，可是小飛就是不行。(瑩滢老師，1-2 歲班級教師)

瑩滢老師說遇到這種情況如果是小飛先拿到玩具，就會說你先玩，玩 5 分鐘之後再給小西玩好不好，小飛仍舊不同意的時候老師就會拿出一模一樣的玩具給小西；如果是小西先拿到的玩具，一樣的說你先玩，玩 5 分鐘之後再給小飛玩好不好，小西就會同意。

像是爭奪玩具的現象在幼兒園或者托嬰中心都很常出現，根據皮亞傑的認知發展理論中，2-7歲的幼兒處於前運思期，前運思期在表現上，總是從他自己的觀點看世界，一種自我意識的產生，皮亞傑稱此現象為自我中心主義。小飛產生了自我意識，認為剛剛玩過的那個玩具就是自己的，就算有一個長得一模一樣的也不是我玩的那一個。這裡小飛沒有能夠有效的表達出自己想要玩剛剛自己玩過的那一個的玩具，以及小西沒有覺察到小飛的情緒，並且自我意識認為，我想要這個玩具，於是就發生了兩人的爭奪。

訪談過程中教師瑩滢老師認為幼兒在生氣情緒的時候比較常出現將積木推到或是撥開的現象，提到：

會啊，一生氣就把玩具全部撥開，我們就會說請撿回來，這是他們的表現。然後央央會有央央會有生氣，就會動手，因為他比較大，對或許也是他姐姐，因為他有姐姐，對他的方式，也許是這樣子，我覺得都有。（瑩滢老師，1-2歲班級教師）

央央將玩具撥開是一種宣洩負面情緒的表現，幼兒的情緒存在波動，比較不穩定，有的比較愛發脾氣，有的則是比較受寵導致自我中心，這種情況遇到不滿足、不如意的時候變回破壞秩序，當然也有可能是瑩滢老師說的家庭環境對於幼兒的影響也很大，這個階段的幼兒正是在模仿階段，很容易有樣學樣。同時瑩滢老師也提到了同伴之間的互動存在爭搶同一個玩具的現象：

積木疊不好，光積木疊不好他就會生自己的氣。對，然後還有一個是大家都

是同時想拿這個，我說可是可能是你先拿的，那你跟他都想拿，但是你先拿著跟他說，他先拿的我們要等一等，他可能就會生氣，就先撥開就是我得不到的你也不要拿到。對，會有這樣各種情況都有，但是他可能這是我的形容，對那是我的理解，副他就是一，我既然沒有拿到，你也別想，我就先把他丟掉。(瑩滢老師，1-2 歲班級教師)

這是一種對於失敗的手足無措，這種推倒的破壞性行為可能是因為幼兒較長時間的探索不成功，他們的行為停留在反覆的擺弄與操作，已經失去了進一步探索的興趣和信心，這時的煩躁的情緒則會占為主導，也可能是對不成功行為的一種破壞放棄。其實央央需要的是接納自己的情緒，接納情緒的方法有很多，可以找人傾訴，提升自己對身體的覺察和轉移注意力等，幼兒自己可能還沒有辦法依靠自己的能力進行調節，教師可以轉移幼兒注意力或是適當的幫助，從而幫助央央調節情緒。

除了與玩具互動，研究者觀察到還有一個小朋友與自己的椅子互動。在園所中一個老師要照顧多個幼兒，勢必不能全程都把關注點放在某一個孩子身上，在集體課程的場地佈置和準備時間的時候，有已經坐在位子上就位的幼兒，但是他想要得到教師的關注，可是卻不如他預期的時候：「集體活動的時候，小寶寶坐在椅子上，腳一直踢，然後開始大叫，老師沒有理會，然後開始搖椅子，最後自己發出一個聲音。(觀察日記 20201222)」這個小朋友從最開始的想玩做出腳一直踢的動作，但是卻沒有得到老師的理會，教師只是幫他扣上了安全扣，避免他亂踢。於是為了吸引教師的注意，他就開始大叫，但沒預料到教師仍然沒有理會，就開始自娛自樂，自己搖椅子玩，自己發出一個聲音和自己互動。幼兒在得不到

滿足或者被約束後和椅子這個物件互動，繼續得不到滿足或者被約束後到最後的和自己互動發出聲音。

其實在小朋友進行互動過程中發生狀況，他們都有自己的解決辦法，只是不見得是恰當的，教師的作用就是在這個時候給予合適的引導，能夠幫助幼兒能夠更理解自己理解他人，能夠在互動過程中更融洽。

3、尷尬與害羞

瑩滢老師特別提到，班上有一個小朋友會害羞，其實害羞只是人格特質中的一種，會害羞的幼兒一般都比較敏感，在成長過程中則更需要鼓勵和關愛。很多幼兒在成長過程中都是需要被肯定被鼓勵的，瑩滢老師提到有一次在教室裡發現晨晨比年齡大一些的幼兒提前發展出了原地跳的動作，並對其鼓勵的時候晨晨表現出尷尬：

比如說像晨晨，就是一直粘著我的，長得可愛，眼睛太大。他就是會，他就是一個會需要人家鼓勵他也需要自我鼓勵的人。就是你你像他有一次我發現它會原地跳，那個時候一個比他大兩個月的都還不會，但他會，我說我說你怎麼會原地跳，你怎麼那麼厲害。他很尷尬，我看到他很尷尬，我這樣說，我想說一歲三個月的小孩為什麼會這樣？他這樣子他給我裝尷尬，我笑，我想說你，你現在想怎麼會尷尬？他害羞，他尷尬的時候他這樣，然後就跑去裝忙玩積木，那是他的情緒，然後在另外一個他現在比較大了，他會想要得到你的認可。他在疊完積木之後他會看對，然後他就會自己給自己鼓掌，然

後看你，自己給自己看，然後我就說你怎麼那麼厲害，然後他就很開心的這樣（做出鼓掌動作）。（瑩滢老師，1-2 歲班級教師）

這邊的尷尬也是一種害羞的表現，教師對於晨晨進行鼓勵，能夠不斷地建立晨晨的自信。鼓勵者看中孩子的優點、長處和貢獻，幫助孩子培養對自己的積極信念與態度，因此是建立孩子的自信、自尊，獲得自我價值感的歷程（Dinkmeyer, McKay, & Dinkmeyer, 1997, 引自張英熙, 2015）。晨晨在聽到教師對自己進行鼓勵之後，做出了鼓掌的行為，表明他在對自己進行一個自我鼓勵的過程。

綜合以上的案例，幼兒情緒呈現的樣態大致分為需求得不到滿足時候的哭、被改變時陌生的恐懼、生氣或爭搶時候的推來推去、希望得到關注時候的競爭以及被關注或誇獎之後的害羞和喜悅。

特別值得思考與討論的是本研究發現教師對於情緒的關注是負面情緒高於正面情緒，一說到情緒首先都覺得哭鬧這件事是有情緒的表現，甚至可能會誤將生氣、憤怒、哀傷等情緒認為是不好的，甚至被教導要隱藏這些情緒。但其實情緒沒有好壞，正面情緒不應該被忽略，負面情緒也不應該被壓抑，應該學會與自己的情緒共舞，合理的調節。在《幼兒教育概論》（Ann Miles Gordon Kathryn Williams Browne, 2006, 段慧瑩 2008 譯）提到幼兒獲得符合他們年齡的發展合宜情緒表達模式，兩歲幼兒用推和撞來表達不悅；四歲幼兒用語言力量來爭論。情緒表達能力不變，但隨著幼兒成長，表達方式有所改變。訪談過程中有老師曾說小朋友還不會複雜的情緒，但是可能教師沒有接受到幼兒所發出的情緒信號，因為小朋友不會很清晰的表達你所謂的複雜情緒，但是也許他們能夠在潛意識中做出相應的反應。

二、教師更關注教學形式和家長期待

在與 4 位受訪者知會過研究的流程是整個戲劇故事作為一個繪本故事的形式，講給小朋友們聽，當他們能夠熟悉整個故事情節了之後，將一些戲劇遊戲介入，最終將所有的環節統合變成一場不被設定的兒童劇。針對《魔鏡》劇本 1.0，四位老師分別提出了各自的建議，以下進行說明。

首先受訪者佩佩老師是該中心主任，在研究前期利用零碎的時間討論過劇本之劇情以及人物等，但由於是屬於適應環境彼此建立信任的階段故沒有錄音，但有記錄筆記。因為佩佩老師是中心主任，要考量的因素更多方面，所以建議在人物的設置上要每個小朋友都有自己的對應角色，這是出於回饋家長的角度考量，家長一定是希望每一個孩子都是被重視的，都要有自己的特別的專屬動物。在講故事的環節，佩佩老師認為要加入一些大張的圖卡，這有助於幼兒產生想象聯結。

受訪者嘉佳老師為 1-2 歲班級教師，她認為問句回話「魔鏡魔鏡，最好吃的食物在哪裡？」「在這裡。」這樣的對話是可以存在的，因為小朋友最喜歡互動。並且提出希望在故事的結尾加上一句比較直白的道理，如：鏡子沒有了，但是生活還是會繼續。因為嘉佳老師認為小朋友們會比較難直接理解到故事的寓意，希望可以將想要訴說的道理告知。

受訪者瑩瑩老師也是 1-2 歲班級教室，建議在進行扮演的時候可以運用手偶、木偶或者頭上戴紙環，並且建議要有真的鏡子，讓小朋友可以真的看見自己。瑩瑩老師提到：

你要不要試試看，把這個做成就是在**頭上的那種**，然後可能就是要有剪一個圖案，就是上網找一個大象，然後他們小帽子一樣，和他們說你今天要

演的是大象，大象怎麼樣，我覺得這是可以讓他們，第一我們在上課的時候要帶入，我自己想法，我不確定他們可不可以代入，那不能代入要換另外一個方式就是拿棒偶，就是用那種一個冰棒棍子，然後上面貼一個對這樣子的。只是因為這樣通通以往的經驗，他們拿到會自己會一直看，所以才說要然後你要給他鏡子，你讓他帶上去之後，因為你的那個魔鏡是真的鏡子，他能夠看到自己的。如果是這樣的話，他們可能帶的意願度會提高，這是第一個。第二個是我覺得是看你怎麼帶。

...可是我覺得他們情緒的表達他們不見得能夠理解你要他表達的是什麼，所以你只能夠給他東西，讓他模仿比較有幾個。比較沒有辦法他們自發性的。宏宏可以，他會自己說宏宏怕怕...（瑩滢老師，1-2 歲班級教師）

瑩滢老師認為部分小孩子沒辦法自發性的表達情緒，所以在進行情緒扮演的過程中還是需要提供一些表達情緒的動作以利於小朋友的進一步模仿與表達。當問到瑩滢老師對於幼兒情緒這個議題有沒有什麼特別的感想的時候說道：

因為主要是接觸是 0-3，對甚至不滿 3，我覺得他們很直接，我餓了我就哭，他們其實很直接，他們不會隱藏，但是他們會我覺得基本上他們是不懂的隱藏，我現在我想睡覺我就是哭，我用哭來表示告訴你就是想睡，但我可能不會講我想睡覺，可是你可以透過我其它行為來推測我是想睡覺而不是肚子餓。他只是覺得我現在對我沒辦法，我想睡，但我沒辦法睡，所以我用哭告訴你你來猜。對，基本上都是這樣照顧他們就是這樣。所以他們很直接可以告訴我，而且他們一定都是有原因。他們的情緒都是很有原因，不會莫名

其妙不太會有，這是講哭的部分，笑一定是很很清楚很好笑就笑了。他們也會有盲目跟著別人笑，大家都在笑他們我也笑這樣那種都是這樣的。（瑩滢老師，1-2 歲班級教師）

因為瑩滢老師主要教的是 1-2 歲的幼兒，覺得這個年齡段的小孩在表達情緒上比較直接，較少出現情緒的隱藏，沒有辦法表達但是會用行為來讓你推測出幼兒發生什麼事。所以瑩滢老師的建議總結兩點就是希望盡可能的逼真，讓小朋友能夠真實的感受鏡子的存在，小動物的存在，才會產生聯想。另一點就是不能一味的給予空間，首先還是要先模仿，在模仿的基礎之上再進行想象與創造。

最後受訪者沙莎老師為實驗對象班級的授課教師，由於沙莎老師的時間安排，沒辦法在研究前期進行訪談，故第一次訪談沙莎老師的時候是在研究進行初期，但研究者在研究前期還是與沙莎老師交代研究目的、研究過程以及初始劇本。沙莎老師認為在互動問答的環節小朋友沒辦法知道美麗的風景這種詞的意思，建議可以從小朋友的日常生活中切入，例如最好吃的餅乾，最乖的小朋友等等，會更助於理解。在後續訪談過程中與老師討論整個研究需要如何進行這一問題上，研究者先提供了一個模擬情境的遊戲，用一些森林裡面的圖卡，讓小朋友們先產生畫面的聯想，這時給大家提供一個故事情境，如：在一個大晴天的森林裡，你是一隻小兔子，你蹦蹦跳跳的走到一個胡蘿蔔的旁邊，聞了一聞，嗅了一嗅，滿心歡喜的要準備拔蘿蔔了，突然發現自己的鞋帶鬆開了，你蹲下繫鞋帶，再一抬頭胡蘿蔔不見了...以這樣不斷發生事件，小朋友跟著劇情與指令一步一步的扮演。溝通後沙莎老師認為這個太難了，對於大一點的孩子有可能但是 2-3 歲的小朋友可能沒辦法這麼多指令進行。

於是研究者就提議另一個相對簡單一些的環節，將帶有不同情緒的圖卡（如下圖）展示給小朋友，讓小朋友通過點認的方式來看看大家對於情緒的認知為何，並且大家一起來模仿生氣開心難過等情緒。



圖 4-1 表情四宮格

受訪者沙莎老師認可這種方式，認為比較符合 2-3 歲的小朋友認知以及自己的上課模式。

綜合以上教師針對整個活動提出的意見可以看到，教師首要關注的以教學形式和家長期待為主。教師的建議都是一些外在的準備工作，例如準備哪些道具，準備哪些音樂等等，關注點在於要如何進行教學，以及站在家長的角度去考量希望每一個小孩都是不同的角色。比較少從兒童的角度出發，即使有老師提到可能某一部分內容小朋友沒辦法理解這樣類似的建議，但是這卻表現的十分主觀，會不會只是教師認為小朋友沒辦法理解，亦或者是要改變成小朋友可以理解的方式，而不是內容。教師缺乏從兒童的觀點切入思考，這樣的行為是否限制了兒童獨立自主性的發展，是否限制了兒童的特質和能力值得進一步深思。

三、教師自身的情緒影響幼兒權益

大部分人對教師這一職業是有角色期待的，認為教師不可以發脾氣等等去約束教師，但每個人都有情緒，教師可以擁有自己的情緒，只是不要被情緒綁架，更不要因為自己的情緒而影響了幼兒的權益即可。大部分情緒失控的老師，都是因為學生或是同事的行為與其價值觀有衝突。很多老師不能意識到自己的價值觀不是唯一的標準，因此無法從不同的角度去看待問題。有效的情緒管理，是抑制衝動化解衝突的無形推手，是承受壓力調節情緒的良藥妙方，身為教育人員，應學會有效的情緒管理，以正向情緒待人接物。在訪談過程中瑩滢老師有提及和搭班老師關係不好的情況，因為瑩滢老師做到月底就要離職，所以在訪談中瑩滢老師沒有顧忌就直接說，他提到：

我們兩個的說法會不太一樣，他用他的方式上，我用我的方式上。曾經有教他要用心上，他可能不領情，他不稀罕，我覺得那就算了，沒關係。...沒心想學吧，我們兩個不太合諛不好意思哦，所以你那時候要約我，我才會問你說有沒有她，有她我就不。沒關係我不在意，我跟大家統一說我跟他不合。對，我沒有欺負她，我也沒有霸凌她。只是做法、理念不太一樣。（瑩滢老師，1-2 歲班級教師）

瑩滢老師認為他的搭班教師和自己的理念與處理問題的做法不同，也直截了當的告知自己的想法，每個教師都有自己的教學方式與理念，只要調節好自己的情緒即可，但是瑩滢老師在講述小朋友的一些情緒表現樣態的時候，說到兩個小朋友在搶奪玩具的場景的時候，流露出不是自己主要負責的小孩就不想多管：

可是就變成你有沒有耐心一直這樣說，可是我講實在話，我們雖然是同一個班共同照顧，那兩個是你的小孩誼，每次還有爭吵情況她都不去介入，我就會覺得我幹嘛那麼累啊。我當天真的是處理大概三四次，而且在那一個小時裏處理三四次這樣的情況，然後都是小西她拿不到到她手上，她就會生氣，然後變我要一直這樣說，如果你有分享，然後等一下玩兩次，然後分享可以嗎？可以，然後，好，散。我就算解決這件事情了，因為我不想她在那邊一直哭，或者是因為她是會躺躺在地上，然後腳在那邊踢。她是會這樣，就會很煩，因為她一個人這樣，那些小的就會開始學她也這樣。那我不想，我不想，所以我就想說我趕快去介入，我那天介入三四次又再來了，我真的很累，她所以她就讓她哭啊。她不想處理，你想不想處理跟你想讓她冷靜就是兩個，你可以感受出來這是兩個。（瑩滢老師，1-2 歲班級教師）

瑩滢老師認為小西不是自己主要管的學生，偶爾一次兩次的狀況瑩滢老師還願意幫助搭班處理，但是頻繁出現導致瑩滢老師產生了厭煩心理。雖然老師有自己的主要照顧者，但是那只是針對在寫聯絡簿的時候，在一個班級中如若因為自己的情緒問題或是完全不願意多做的想法出現，這在某種程度上就影響了幼兒的權益，教師的情緒如果不處理好就會直接影響到孩子身上，教育部輔導計劃叢書《與情緒共舞——教師的情緒管理》中提到教師的情緒管理不應只是消極的處理師生衝突後所產生的負面情緒，更應正視正面情緒所帶來的效果，例如教師樂觀、幽默及同理心等，教師情緒都具有積極的效果，因此，教師若能有良好的情緒管理，以正向情緒進行教學，學生也能從潛移默化中學習到情緒管理的能力。其實作為教師不是不可以擁有負面情緒，而是需要進行情緒調節，爭取以正向情緒待人接物，讓自己樂在工作中，增進對工作的熱情，也能讓學生從教師的言傳身教中學習情緒管理的能力。在觀察期間研究者還發現，魚兒和浪浪兩個人在嬉

戲打鬧，只是因為浪浪想和魚兒玩，不給他坐到位子上，老師當天可能因為反覆提醒，導致失去耐心於是就打了浪浪的屁股：

魚兒和浪浪兩個人在一起就很容易打架比較頑皮，彼此經常會用手遮住對方的點點即座位，會把手放到對方的屁股底下，不給對方坐點點，於是就開始互相推來推去。老師很生氣，直接一掌拍了浪浪的屁股上，由於老師已經提醒過了，所以很生氣的說：為什麼越說越故意。瞬間浪浪盤腿坐在地上立刻低頭不說話呈現一個認錯的狀態。(觀察日記 20210121)

雖然老師應該是有控制力度不至於到體罰，但是教師將情緒帶到教學現場，對於幼兒會造成很大的影響，通過觀察發現，該中心每週二或週三天氣好的時候回去周邊社區散步，但因為是托嬰中心的關係，幼兒都太小了，為了確保安全每次只能帶一部分幼兒出去散步。每次出門散步的時候 2-3 歲班級可以全部出門，1-2 歲的幼兒能出去 2-3 個，用園所教師的話說是「能聽得懂人話的可以帶出去」，而 0-1 歲的小寶寶只能帶出去 2 個曬太陽。但在研究期間發現，每次出去曬太陽散步的小孩都大同小異，2-3 歲因為年齡大了都可以出去。但是其他的兩個班級的幼兒每次都是那幾個熟悉的面孔，1-2 歲的班級永遠都有晨晨，因為他離不開瑩滢老師完全依賴，甚至瑩滢老師去上個廁所他都會哭所以只能帶上，另外一個名額永遠都是小飛，因為很聽話。再來 0-1 歲的班級也都是固定的兩個小寶寶，當時有詢問園所的教師這個小寶寶班級的選擇是什麼標準呢？得到的回應是因為就這兩個小寶寶有鞋子。在與沙莎老師的訪談中，沙莎老師透露說對於帶出去的幼兒的選擇，完全出於主任的喜好，主任喜歡乖的小孩，不哭不鬧的就會被帶出去，有的小孩就因為沒辦法控制就一直沒有出去的機會。雖然可以理解作

為托嬰中心最重要的就是要保證安全，但在能夠保證安全的前提下，是否可以讓大家都機會，小寶寶班每次出去都是推嬰兒車，那沒有鞋子又何妨？有些活潑好動的幼兒也許可以少出去幾次，但不至於到完全被剝奪了出去散步的機會。

還有一次，小朋友們在換尿布，在等待的時候，浪浪想要向我展示自己的獅子圖案衣服，太激動站起來，結果被老師批評：

早上換尿布的時間，老師要求小朋友坐在點點上，浪浪和我分享互動，告訴我今天他穿的衣服都是獅子的，甚至還要掏出裡面的衣服給我看，站了起來。老師看到後就說：你給我走過去（指向走道前方）。於是小朋友往前走，老師又說走過去，小朋友走回來（猜測可能因為沒聽懂，聽到老師的聲音以為要走回來），然後老師繼續說：你就給我走過去。小朋友才終於聽懂老師是在生氣，並且批評他，瞬間變乖巧坐在點點上，並且低下頭。（觀察日記 20210114）

其實這一片段，表面上看起來像是浪浪因為沒有坐在自己的位置上而被老師批評，但其實是浪浪已經可以察覺的他人的情緒。前面兩次的反應是因為，老師說話並沒有帶上生氣的情緒，可是小朋友還聽不懂反話，但當老師帶上生氣的語氣說出來的時候，浪浪能通過覺察到教師的生氣情緒，從而知道自己的行為有些不妥，並立馬改正，其實小朋友對於教師情緒的察覺十分敏銳。

綜上，通過與 4 位教師的訪談收穫了許多建議，針對研究過程，研究者採納了採用頭上戴紙環的形式、過程中盡量準備圖卡以及道具要真實存在、劇情中的角色設定更有特徵、部分詞彙的修改。帶紙環在頭上以及準備圖卡不僅可以更清晰的表明自己所扮演的角色，更能夠讓其他的幼兒產生畫面感。劇情中的角色設定更有特徵，可以讓幼兒對於動物有一個直觀的扮演。但是針對角色的鮮明特徵

一點，研究者認為是可以根據對象的年齡進行調整，當對象為較小年齡幼兒時，對於動物的認知並不豐富，故而可以選擇相對特徵明顯的動物。而對於年齡相對大一些的孩子而言，他們對於動物的認知已經相對豐富，不一定要用特別具有特徵的，這在某一層面也限制了他們的想象，誰說演小兔子就一定是要兩個手指放在頭上蹦蹦跳跳的呢？但介於目前研究對象的年齡介於2-3歲，故採納了教師的建議。

模擬情境這個環節由於考量到是沙莎老師授課以及研究的時間限制，暫時先尊重教師的意願暫時不予以使用。並且對於教師提出兩點建議，暫時先不予採納。第一是，幼兒比較沒有辦法自發性的去表達情緒，所以要讓幼兒進行模仿。因為相對而言這是老師根據自身經驗的一個觀點，但是否真的是這樣？是否存在教師的過度解讀？教師擋在學生前面，是否可能間接剝奪了學生的機會？所以研究設計中會針對幼兒進行一些情緒的演示，但仍然開放自由空間，可以激發幼兒的想象力以及表現力。第二是，在故事結尾要說明故事想要說明的道理，這樣才能讓幼兒更能理解。針對故事的結尾並不直接點出故事想傳達的道理，是因為研究者希望能夠將這樣的戲劇活動變得永續，不只是一次性使用，一千個讀者心中有一千個哈姆雷特，不同年齡段的孩子對於故事的解讀是不一樣的，不希望通過故事結尾的道理去限制幼兒的想象力，並且給教師提供了可以發揮教育的空間。

《魔鏡》 劇本 2.0

前期準備：動物頭套、背景音樂、情緒四宮格、動物和魔鏡的圖卡

人物：大象、小鱷魚、小兔子、小獅子、小鳥

地點：森林裡

清晨太陽透過大樹茂密的枝葉，把陽光的影子照射在草地上，一陣風刮來了花朵的芬芳和青草的氣息。森林裡有一個小村落，住著一群小動物們，他們相親相愛，互幫互助，一切都是那麼的美好。

村落裡的動物們都認為這一切的美好是因為有魔鏡在保護著大家。大家每天都會圍著魔鏡歡欣鼓舞，分享喜悅。

這一天，太陽升起後鏡子裡面草木旺盛、鳥語花香，空氣中都飄著清新的味道。嫩樹葉顯得小村落處處有些綠意。太陽從雲朵裡面探出一些柔和的光，樹影在地上若隱若現的。有魔鏡在這世界太美好了。

小獅子問：「魔鏡魔鏡，最好玩的地方在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小鳥問：「魔鏡魔鏡，最好吃的餅乾在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小兔子問：「魔鏡魔鏡，最乖的小朋友在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小鱷魚問：「魔鏡魔鏡，最好的朋友在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

動物們圍著魔鏡跳著舞，大家都很开心，小鱷魚很興奮的蹦蹦跳跳並摸著寶貝的魔鏡，心裡喜愛極了。

突然 1、小鳥撞到了小鱷魚 2、小鱷魚不小心碰倒了鏡子

鏡子掉到地上摔碎了，這時候突然，整個天黑下來了，天空一陣巨響，小動物們嚇得直打哆嗦，動也不敢動。

驚嚇：小鱷魚和小鳥嚇得直打哆嗦，動也不敢動（發抖 or 躲起來 or 閉眼睛捂耳朵等）

難過：小兔難過的留下了眼淚（流淚）

憤怒：小獅子開始責怪小鱷魚為何那麼不小心（跺腳、咆哮）

大象安慰著害怕的小鱷魚和小鳥（安撫大家）

1、可是鏡子碎了，大家也沒有辦法，於是大家就只好各自回家了。

2、各種聲音同時匯聚在一起，大家吵吵鬧鬧，過了很久大家吵著吵著，都累了，就這樣慢慢睡著了。

小村落又靜了下來。

第二天太陽公公出來了，一整微風吹來，大家都醒過來了，周圍草木旺盛鳥語花香，空氣中都飄著清涼的味道。嫩樹葉顯得小村落處處有些綠意。太陽從雲朵裡面探出一些柔和的光，樹影在地上若隱若現的。

小獅子發現最好玩的地方還在這裡。

小鳥發現最好吃的餅乾還在這裡。

小兔子發現最乖的小朋友還在這裡。

小鱷魚發現最親密的小夥伴還在這裡。

一切就像沒有發生過一樣。

第三節 《魔鏡》3.0 的誕生

這一節主要書寫將劇本帶入教學現場後，學生的反應以及因應這些反應和教師一起進行的修改過程。整個過程在不斷地修改劇本與上課方式，整個歷程分為三個比較明顯的轉變，分別為從坐著到站著，從旁聽者到參與其中，從 3D 到 4D 增加五感體驗。從坐著到站著是指小朋友的上課方式從以前永遠只是坐在地上的固定位置，到站起來解放肢體；從旁聽者到參與其中是指原本學生只是聽老師講故事到後來的能夠參與到故事之中親身體驗；從 3D 到 4D 增加五感體驗是指在普通的戲劇過程中增加一些五感體驗，以下進行詳細說明。

一、從坐著到站著

首先，前幾天先進行單純的講故事希望幼兒能夠熟悉《魔鏡》這個故事。老師用自己擅長的上課模式進行，開始上課後老師會先用一首早安歌進行開場，並且進行點名。因為小西和小紅是剛升班的小朋友，所以對於新班級的上課模式還比較陌生，在唱早安歌的時候跟不上大家，但是老師會帶著這兩位小朋友進行一些動作，例如一起拍手、向老師鞠躬等等早安歌中出現動作。

接著開始講故事，老師講故事的模式是，讓小朋友先看事先準備好的圖卡，現有一個具象思維後，和小朋友進行互動，將圖卡作為教具使用，可以豐富幼兒的認知，也可以通過此舉來檢視幼兒的認知情況。然後教師就開始講述故事：

老師首先將動物的圖卡拿出來認識動物，老師問道：小兔子怎麼叫怎麼跳？小鱷魚生氣是怎麼樣的動作？獅子，獅子生氣怎麼樣？小鳥怎麼飛？大象是怎麼走路的？且過程都帶有動作模仿。

故事開始，過程中有問答，老師問道：誰是最漂亮的小朋友？最好玩的地方在哪裡？表現最好的小朋友在哪裡？最厲害的老師在哪裡？

故事繼續，講述到魔鏡破碎了之後該怎麼辦的時候，小朋友們集體看著老師，沒有反應。(觀察日記 20210114)



图 4-2 (觀察日記 20210126)

當第一次進入互動問答的時候，老師問「最漂亮的小朋友在哪裡」的時候小朋友的反應比較低，當問到「最好玩的地方在那裡」的時候，有一個小朋友直接搶答「在這裡！」這個回答完全出乎老師的意料。在講述互動的問答的時候，老師自動根據對小朋友的了解修改成「表現最好的小朋友在哪裡」以及「最厲害的老師在哪裡」以便於小朋友們理解。

故事講述到魔鏡破碎了之後該怎麼辦的時候，小朋友們集體看著老師，沒有反應。針對這個情況，研究者認為是沒有和自己的生活做一個連結，小朋友沒辦法根據以往經驗做出回應，要加入一些情境假設，有一個前情提要也許會更好的進行一個假想。例如最喜歡的玩具破掉了，好吃的東西掉地上了會如何表現等等。

幾天後，老師再一次提及魔鏡破了會怎麼樣的時候：

老師說我們在森林裏面，同時拿出圖卡。

小紅直接問老師：那魔鏡嘞？

老師：鏡子碎了之後小動物們會怎麼樣？

圓圓：他們就回家了

魚兒：生氣了，就回家了，回家找媽媽

老師：那魔鏡碎了怎麼辦呢？

圓圓：那就補一補啊。(觀察日記 20210118)

小紅記住故事劇情，知道劇中會出現魔鏡，說明小朋友已經開始對《魔鏡》的故事有記憶了。在講述故事時說到魔鏡碎掉之後怎麼辦，圓圓會說那就去修補，體現現在小朋友的理解東西壞了可以用補的，也許故事的發展可以結合小朋友的認知，魔鏡碎了也許是可以修補的。

老師問魔鏡碎了小動物們會怎麼樣的時候，小朋友回答就回家了，可能他們並不理解住在森林裏，聯想到自己都是住在家裡的，針對這一點可以在故事前面需要交代有一群小動物住在森林裡，也可以按照小朋友的路線修改。

在講述不同情緒的時候會做什麼反應的時候發現，大家都沒有什麼太大的反應都是坐在地板上看著老師和圖卡，於是研究者決定將情緒這個環節先單獨進行一個小型的比擬遊戲，首先讓小朋友們指認情緒四宮格，發現小朋友對於大哭、笑、生氣都是可以指認的，老師拿著紙放到每一個小朋友面前要求指認已經可以指認了，但是前期個別小朋友存在分不清嘴巴很大的是笑還是哭的現象。

老師：開心的臉長什麼樣呢？哭哭的臉是哪一個？那哭哭怎麼哭？你們

會不會假裝哭哭？集體假裝哭哭，除了小西。

老師問：生氣怎麼樣？小朋友都站起來小紅是雙手抱胸並說哼，其餘的小朋友都是跺腳。（觀察日記 20210120）



图 4-3（觀察日記 20210120）

介於觀察幾天下來，研究者發現研究對象上課全部都是坐再一個定點上，小紅做表情的時候自己站了起來，研究者意識到坐著限制了小朋友的發揮。研究者希望既然是戲劇的形式，就不拘泥於只是坐在位子上，希望可以站起來解放孩子們的天性，對於扮演上也會更加的自然與舒展，和教師商量過後讓學生全部站起來。

接下來小朋友們除了點認臉譜的時候是坐著的，其餘講故事的時候，都是站著進行。老師會不斷詢問動物的表現樣態，小鳥怎麼飛？小兔子怎麼跳？等等問題，讓小朋友可以在有限的空間進行活動。



图 4-4 (觀察日記 20210122)

從坐著到站著，雖然只是一個小小的動作，但是可以幫助幼兒真正的釋放天性，當身體舒展進入放鬆的狀態後，就會更能集中於內容，實現更多可能性。

二、從旁觀者到參與其中

研究初始為了能夠讓幼兒先熟悉整個故事內容，所以選擇教師習慣的講故事方式進行，小朋友往往只是在聽故事，但是本研究是以戲劇作為一種媒介進入教育，所以當小朋友們在熟悉故事的大致內容後，就要進入故事裡面了。整個故事分為兩個部分，第一部分是對於整個故事劇情的理解，第二個部分則是對於情緒的理解。所以當小朋友們已經從坐著到站著之後，就要從一個聽故事的聽者到參與其中了。老師講小朋友們帶入情緒的情境之中：

老師問：哭哭的怎麼樣的呀？生氣的時候怎麼做？別的小朋友難過的時候你要怎麼做？（觀察日記 20210121）

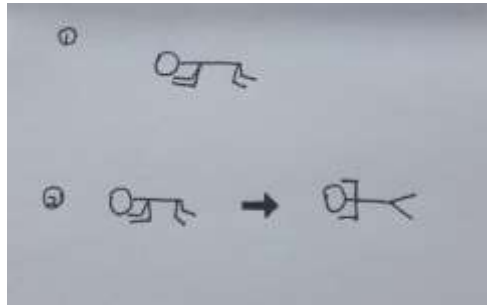


图 4-5 (观察日记 20210121)

當老師問到生氣時候怎麼表現的時候，有小朋友跺腳，也有小朋友雙手交叉發出哼的一聲。老師又問到傷心的時候怎麼做，有一位小朋友直接示範，整個動態過程研究者只能如上圖用火柴人簡筆畫出，上圖中的①是小朋友先雙膝跪地，且手肘撐地並抱頭痛哭的樣子，原本以為就結束了，結果該小朋友又做了接下來的動作，②是接著①的動作繼續雙腿一蹬，順勢一滑，整個人趴在地板，手也順勢伸直，完全貼在地板上。

情緒有時不只是自己的表達，在互動過程中也有情緒的發生，老師在看完小朋友展示過自己的傷心生氣情緒之後問到：「我很難過，誰會秀秀，你會不會秀秀我？」兩個小朋友就會拍拍肩膀，或者是兩個人抱在一起。特別的是在傷心表現的時候，小朋友除了普遍的雙手揉眼睛以外，那位小朋友有了比較特別的表現形式。

情緒帶入之後，就要帶入故事的劇情之中，所有的小朋友一起跟著老師故事的發展，動物們出現在森林裏面，每一個動物出場都由大家一起進行扮演。過程中小朋友全部都進入角色。



图 4-6 (觀察日記 20210122)

在之前訪談的時候，瑩滢老師提到小朋友們要有真實的鏡子出現，所以劇情發展的過程中主要授課的沙莎老師就地取材，將牆壁上的圓形小玻璃當成是魔鏡，讓小朋友們身臨其境，真的有一面魔鏡出現在眼前，可以真實的觸碰，可以和他說話向它提問。



图 4-7 (觀察日記 20210121)

故事中原本因為鏡子破碎了，小動物們互相責怪，埋怨對方沒有照顧好鏡子，吵著吵著睡著了的劇情，在討論的時候，老師問道：鏡子碎了怎麼辦？小動物們都回家睡覺了，所有的小朋友也都假裝在睡覺，每個動物都有自己的睡覺姿勢。



图 4-8 (觀察日記 20210121)

從旁觀者到參與其中，其實就是「體驗」，在經驗中學習，很多人考了駕照，卻再也沒開過車，因為缺少了經驗，如果一個故事說了一星期，幼兒可以記住，但然後呢？一週之後還能記住多少呢？因此，要進入情境之中去體驗去感受，結合幼兒的日常生活經驗，對於他們能更好地理解。

三、從 3D 到 4D——增加五感體驗

當小朋友們熟悉整個故事，並且能夠表演出來的時候，怎麼做才能夠增加體驗感呢？在環境的佈置上可以增加什麼呢？

如果增加大的場景佈置，那就變得像是在為了表演而表演，就離原本的意圖遙遠了，所以要在不僅能合理運用場地與有限的資源的情況下，又不是為了表演而表演，增加一些能夠增強體驗感的環節，那就是真實的感受。首先教師建議增加的特效音，就是給小朋友們播放一些如打雷的聲音、下雨的聲音以及玻璃破碎的聲音。當進行到播放特效聲音的環節的時候有記錄到「因為要放音樂，小朋友對於手機裡面放出來的音樂表示好奇都想要來看看，教師把環境中的一個小透明窗戶比擬成魔鏡。(觀察日記 20210121)」。音樂從手機裡面響起，小朋友都好奇我的手機藏在哪裡想來找，為了不讓他們分心，我們連接了藍牙音箱，但是當藍

牙音箱裡面響起來的時候，他們又全部圍到藍牙音箱那邊把音箱圍起來，甚至聽著音樂還不自覺的舞動起四肢，跟著音樂進行律動。



图 4-9 (觀察日記 20210122)

意外的發現小朋友對於聲音的敏感度比較高，聲音對於他們的吸引力很大。一放聲音小朋友全部都聚集到老師那邊，並且一直希望再放一次再放一次，對於聲音的好奇度很高。而且在整個研究過程中，研究者觀察發現小紅對聲音特別敏感，在園所裡或是散步的時候聽見車子開過或是飛機開過的聲音都會問「什麼聲音？」沙莎老師有一次上課的過程中進行延伸教學，問道警車是什麼聲音，救護車是什麼聲音，消防車是什麼聲音，垃圾車是什麼聲音的時候，小紅全部都用聲音模仿出來，並且非常準確，可見不僅戲劇源自生活，學習往往也來源於生活，課堂不是學習的唯一地點，再進行戲劇活動的過程中可以更多的加入小朋友的生活經歷，讓他們有更強的積極性和興趣。



图 4-10 (觀察日記 20210122)

播放到打雷的時候老師會教導說捂耳朵、有個小朋友說我好害怕就一溜煙的跑了，跑走也是一種害怕的表現形式。這時候老師就進行就地取材，有一個大肌肉運動器材，形狀類似於橋洞。老師說：老師害怕的時候會躲起來，來然後大家都會一擁而上躲去老師的那個橋洞。在扮演害怕的時候，有一個小朋友突然展現了一個之前都沒有預設的動作就是，他拍了拍自己的胸脯說別怕別怕，很明顯這個動作是小朋友在模仿家裡的大人如何安慰他自己的時候所做的動作。



图 4-11 (觀察日記 20210126)

除了特效聲音的增加，和大肌肉運動器材的加入，如何還可以讓幼兒的體驗

變得更豐富。於是決定從五感著手，和教師討論過後決定增加嗅覺和觸覺，恰巧園所的壁紙上有花草樹木，於是老師帶著小朋友們去牆壁上聞一聞，問道：這朵花是什麼味道的？有的小朋友回答沒有味道，有的回答花的味道，也有的回答香的味道，每個人的反應都不一樣，有寫實派的也有想象派的，每個人都有自己的特色。



图 4-12 (觀察日記 20210126)

加入聞花草的氣味這個部分也是結合了多元智能理論中的自然觀察，戲劇源自生活，在戲劇活動的過程中進行生活教育也是很好的一種媒介，通過觀察周圍的環境、動植物、建築等等，來提升幼兒的覺察能力，除了聞花香，在劇情發展到下雨的時候，聽到下雨的聲音，老師就會進行延伸教學，結合日常生活，老師問：「下雨要怎麼樣撐傘？撐傘怎麼撐？」進行一些生活日常的教育以及互動，聽下雨的聲音大家都很積極並且不害怕。接著教師運用園所內的噴壺，對小朋友們噴灑一點點水。



图 4-13 (觀察日記 20210122)

當小水珠滴在小朋友的肌膚上的時候，小朋友表現出前所未有的激動，面對這種情況也有小朋友害怕這種觸感，並沒有打雷，卻害怕的捂住了耳朵。

面對同一個事件做出不同反應的情況不僅在這裡，還有一次，在聽到鏡子破了和打雷的聲音相對年齡稍小的4個小朋友都按照老師的引導捂耳朵、逃跑、躲起來等等，但是年齡最大的圓圓突然來了一句「可是我不害怕啊」。所以每一種衝突發生的時候，不同的小朋友會有不同的感受以及不同的應對表現，不對小朋友設限，也能更好的激發他們的創造力。

適當的結合幼兒的五感，能大幅增加體驗感。我們常常只會關注到視覺，但有時候會忽略聽覺、嗅覺、觸覺等的重要性，幼兒對於聲音特別敏感或者有吸引力，甚至結合自身生活經驗可以創編入劇本。所以綜合以上幼兒對於戲劇活動的反應將劇本進一步修改，鏡子破了小動物的反應不再是原本的吵吵鬧鬧直到睡著，而是在想解決辦法，想請媽媽來幫忙。對於情緒的表現也不僅僅是原本給的「基本款」，而是通過小朋友的生動表演增加的新的表現樣態。整個劇本在除了劇情之外還增加了聲音的特效，淋雨的感覺，以及生活知識的拓展得出魔鏡劇本3.0版本。

《魔鏡》劇本 3.0

前期準備：動物頭套、背景音樂、情緒四宮格、動物和魔鏡的圖卡

人物：大象、小鱷魚、小兔子、小獅子、小鳥

地點：森林裡

（歡快的音樂）清晨太陽透過大樹茂密的枝葉，把陽光的影子照射在草地上，一陣風刮來了花朵的芬芳和青草的氣息。（風刮來的聲音，小草搖擺的聲音）森林裡有一個小村落，住著一群小動物們，他們相親相愛，互幫互助，一切都是那麼的美好。

村落裡的動物們都認為這一切的美好是因為有魔鏡在保護著大家。大家每天都會圍著魔鏡歡欣鼓舞，分享喜悅。

（陽光明媚，鳥叫）這一天，太陽升起後鏡子裡面草木旺盛、鳥語花香，空氣中都飄著清新的味道。嫩樹葉顯得小村落處處有些綠意。太陽從雲朵裡面探出一些柔和的光，樹影在地上若隱若現的。有魔鏡在這世界太美好了。

小獅子問：「魔鏡魔鏡，最好玩的地方在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小鳥問：「魔鏡魔鏡，最好吃的餅乾在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小兔子問：「魔鏡魔鏡，最乖的小朋友在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

小鱷魚問：「魔鏡魔鏡，最好的朋友在哪裡？」

魔鏡回：「在這裡。」

（跳舞歡快的音樂）動物們圍著魔鏡跳著舞，大家都很开心，小鱷魚很興奮

的蹦蹦跳跳的摸著寶貝的魔鏡，心裡喜愛極了。

這時候，小鳥撞到了小鱷魚，小鱷魚不小心碰倒了鏡子。

（鏡子破碎的聲音）鏡子掉到地上摔碎了，突然，整個天黑下來了，天空一陣巨響，（打雷閃電下大雨的聲音持續）小動物們嚇得直打哆嗦，動也不敢動。

驚嚇：小鳥嚇得直打哆嗦，動也不敢動，小鱷魚嚇得鑽到了橋洞底下並且捂住了耳朵。

難過：小兔難過的留下了眼淚

憤怒：小獅子責怪小鱷魚為何那麼不小心（跺腳、咆哮）

大象安慰著害怕的小鱷魚和小鳥（安撫大家）

可是鏡子碎了，怎麼辦呢？

大象想叫來媽媽，請媽媽來幫忙補一補，可是媽媽不在家。沒辦法，於是大家就只好各自回家了。

小村落又靜了下來。

（清晨的聲音）第二天太陽公公出來了，一陣微風吹來，大家都醒過來了，周圍草木旺盛鳥語花香，空氣中都飄著清涼的味道。嫩樹葉顯得小村落處處有些綠意。太陽從雲朵裡面探出一些柔和的光，樹影在地上若隱若現的。

小鱷魚醒來發現外面還和昨天的樣子一模一樣，趕緊去叫其他的小動物一起來他們的小基地之後，小獅子發現最好玩的地方還在這裡；小鳥發現最好吃的餅乾還在這裡；小兔子發現最乖的小朋友還在這裡；小鱷魚發現最親密的小夥伴還在這裡。

一切就像什麼都沒有發生過一樣。

通過以上三個版本的劇本創作，繪製出以下的過程圖。首先通過研究者進行劇本初稿創作產生劇本 1.0；此時通過教師對於劇本內容的建議和針對教學過程的準備工作的需求，進行修改後產生劇本 2.0；最後將劇本帶入教學，幼兒在過程中的言說與互動修改進劇本，最終產生結合了幼兒觀點的劇本 3.0。

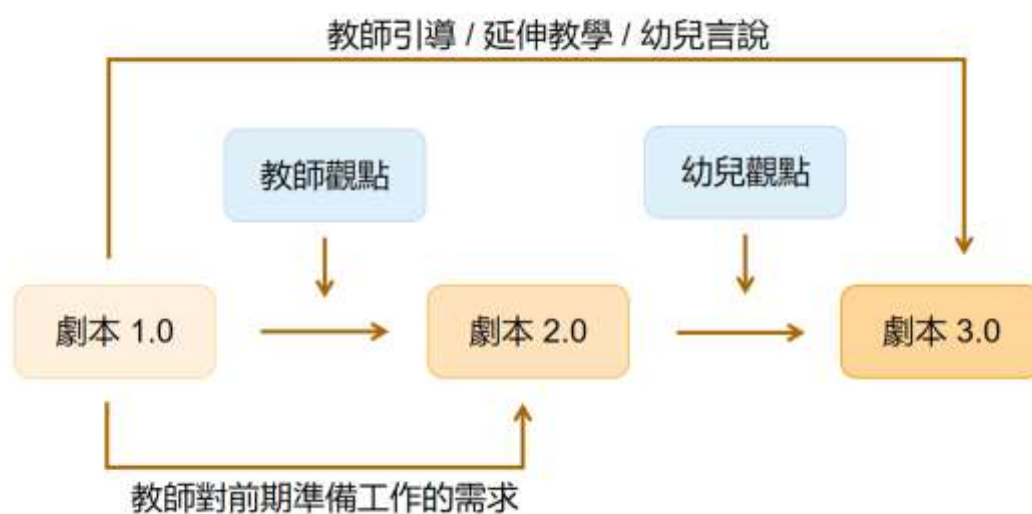


图 4-14 研究過程圖

首先教師在劇本 1.0 到劇本 2.0 之間的介入主要分為兩點，首先第一點是針對活動進行時教師要怎麼做，要準備哪些材料等準備工作上的建議與擔心，第二點則是教師在自身教師角色的位置上對幼兒理解能力的一個理解，在這基礎上進行修改，但主要是活動進行的方式。

幼兒的理解能力，是否能夠明白故事想要表達的道理。由於教師對於劇本內容的修改建議不多，並且研究者也擔心教師可能會限制幼兒觀點的展現，所以研究者將劇本 1.0 帶入到幼兒現場，過程中結合幼兒言語的回應、互動反應、教師的延伸教學以及教師在劇本 2.0 中提出建議進行整合，產生劇本 3.0。回觀劇本的變化，從 1.0 到 3.0 之間劇本結合了教師的教學經驗使之變得更加切合教育現

場的教學實踐，結合了幼兒的語言與想法，使之變得更具生命力。

研究歷程中的三個轉變，對於幼兒也是一種機會，原本只是坐在地上固定位置的小朋友經常會注意力游離不集中，但是當改變方式站起來之後幼兒的精力得以釋放，從而更關注與教師所講述的內容並充滿好奇心。整個歷程的最後階段，研究者發現幼兒進行動物角色扮演的時候雖然每一個人都根據自己的喜好戴了頭套，但是在模仿動物的動作的時候仍然是群體行為為主，大家還是集體進行模仿，針對這一現象，研究者認為這與第二章文獻探討中提及的幼兒愛模仿有關，幼兒有很強的觀察力，善於模仿他人的言行舉止，模仿是幼兒學習的一種方式。可能因為幼兒年幼，沒有足夠的知識經驗，不知道怎麼辦，就只好通過觀察其他人的行為表現來進行模仿學習，從而獲得相應的經驗。甚至可能從模仿中幼兒可以獲得成功和喜悅的樂趣。幼兒可能喜歡從眾，想與別人一樣，獲得別人的認可，融入別人的活動中。這是一種人際交往、人際依賴的心理安全需要，想獲得一種群體歸屬感。在研究結束後對教師再一次進行訪談瞭解到，該班級幼兒在研究結束之後還繼續詢問教師請求繼續講《魔鏡》的故事，根據這個現象也可以說明用教育戲劇的途徑，可以讓幼兒能夠不斷發散思維，引發好奇心以及創造力。

第五章 研究結論與討論

第一節 研究結論

在這個快節奏的社會環境之下，大家常常會通過快速或是以結果為導向的方式處事，常常會用自己主觀的想法去判斷，往往只關注結果而忽略很多關鍵的過程。現如今情緒的議題越來越受到關注，幼兒處於教育的初始階段，並且情緒在0-3歲之間就已經開始發展，回顧以往對幼兒情緒相關文獻發現，對於情緒議題多半針對中小學年齡段，針對幼兒階段的情緒教育則是以繪本作為中介居多，例如黃惠英（2009）的《教育戲劇策略融入國小三年級學生品格教育之研究——從「尊重」與「關懷」出發》、陳春鳳（2011）的《幼兒情緒與繪畫表現之探究：情緒繪本課程之行動研究》等。而繪本並不是幼兒階段唯一的知識來源，所以研究者希望通過將戲劇作為情緒教育的中介進行一個過程的探究。本研究為幼兒、教師以及研究者三方的共同創作歷程，通過不斷思考的過程去進行情緒教育。是一個結合幼兒觀點、教師介入以及研究者觀察三者合一的研究。研究期間一共對四位教師進行共計五次的訪談，以及全程觀察記錄，研究結論將從兒童觀點、教師角色以及園所文化三個層面進行討論。

一、「真實童年」的兒童觀點樣態

兒童在大眾心中的形象是天真無邪的，是單純的，但這可能是成人對兒童的一種想象。研究發現，研究者和教師會對幼兒的表現存在既定的想象，但有時幼兒的表現和這種想象存在著一定的落差。

在藍佩嘉的《拚教養：全球化、親職焦慮與不平等童年》一書中寫到歷史學家阿里葉（Philippe Ariès）認為童年的概念其實是現代的發明。阿里葉通過分析

中世紀歐洲的肖像畫發現，作品中呈現出來的兒童畫像就像是成人的縮影，休閒活動和工作也都相同。熊秉真(2000)也有著相似觀點，他認為中國傳記中，不常留下兒童生活之記錄，更缺乏童年經驗之細節。因此這不禁讓我們重新思考兒童的身份地位，成人會對幼兒的行為進行一種預設。藍佩嘉在書中提到中產階級常有純真童年的觀念，而勞動階級也有這樣的觀念只是礙於財力限制，將童年視為一個自然的狀態，比較少在物質上提供像是中產階級一般的待遇。雖然藍佩嘉的研究對象是小學生，但研究者認為小學生與幼兒階段年齡相近，故而可以一同討論。在研究中劇本 1.0 其實是研究者對於幼兒表現樣態的一種預設，但是是可以被改變的。而在教學過程中，教師也會對幼兒的行為進行預設，例如傷心的時候會流淚，大象的走路姿勢，玻璃碎了之後要如何解決等等，體現了成人會對幼兒表現進行預設。

但在研究中發現，幼兒的表現與成人對其的想象存在落差。在《拚教養》一書中洛克和盧梭兩位學者對於兒童觀有著不一樣的理解，洛克認為兒童是一張白紙，後天教養能激發無限的學習潛能；而盧梭則是強調兒童的純真狀態可應該順其自然發揮天性。就本研究而言，兩位學者的觀點也不全然對立，例如過程中幼兒從游離在課堂外，通過戲劇的催化最後進入狀態並積極參與；教師對於幼兒感興趣的內容進行延伸教學，能充分激發幼兒好奇心，激發潛能等，這些與洛克的兒童觀點相呼應。而過程中幼兒自然的言說，以及用身體去表達情緒的部分則是更符合盧梭的兒童觀點。後天的教養可以激發幼兒學習的潛能，同時保留幼兒的純真狀態，教育戲劇作為一種教育方式，將兩種兒童觀點相結合，促進幼兒不斷進行思考以及身臨其境。在研究中幼兒面對鏡子碎了該怎麼辦的時候，所表達出的並不是大人所建構起來的純真景象，而是非常生活化的務實派，「補起來或是

掃一掃」這樣的語言多半是源自於幼兒的生活經驗，幼兒在成人建構的純真童年中仍然存在一個真實童年的樣態。

二、教師的角色

原本研究規劃以兒童觀點出發，但在研究後發現教師在整個過程中是影響幼兒的關鍵因素之一，教師這一角色的技術與觀念很重要，技術影響著如何引導教學，如何更能夠激發幼兒的積極性，觀念則是會影響著課程與研究後續的走向，形成一個好的引導。

在技術的引導上，陳韻文（2015）提到教師入戲可以用於引發興趣、控制戲劇動作的方向、邀請參與、注入張力、挑戰膚淺想法、提供選擇和可能性、發展故事、為學習者製造入戲交流的機會，教師通過戲劇性的參與，達到教學目的。這裡提到的教師入戲是指教師的一種引導方式，研究中教師通過入戲，如自己扮演魔鏡、和所有動物們一起進行模仿等，真情實感的帶入，就會引領幼兒產生興趣，表演獲得更大張力，並且一起發展故事。

在教師的觀念上，教師對於情緒的認知以及自身的情緒都對幼兒產生影響。黃騰（2005）提到教師角色是在整個社會變遷、知識份子與國家權力共生的情境下所生產出來的。而這種被建構出來的「教師角色」很容易會內化為教師自我的一部分。因此，教師要如何跳脫被社會所建構起來「教師角色」，跳脫時間和空間的限制，跳脫階層關係的限制，這值得教師重新思考的問題。

由此可以看出教師角色在教學過程中扮演著至關重要的角色，而教育戲劇可以提供這樣的突破，教育戲劇可以提供教師更大的空間和幼兒進行探討，從中激發幼兒興趣。甚至對於同一個議題或是主題，戲劇能像蜘蛛網一樣提供多方面的

探索，幫助幼兒進行探究與學習。提升幼兒在不同的狀況下，如何處理問題和提出解決問題的能力。通過教育戲劇，幼兒可以學到各種領域學不到的東西，並且不要求劇本的精美華麗，不強求演出效果的有聲有色。曾祥榕、李臺元（2017）認為教師的教學只是為了營造出更多的學習機會，以便讓幼兒在自主或是自我覺知的學習情況下，從不同角度來討論、判斷、和開展他們的思考。最重要是能夠讓幼兒以參與者的視角，在學習態度上有所改變，達到知識，技能和態度的結合。這一觀點與本研究恰巧相似，教師通過戲劇的方式為幼兒創造出更多的學習機會，遊戲過程中幫助幼兒不斷探索思考，並嘗試讓幼兒作為學習的主體。陳仁富（2007）提到學生主動創造屬於他們的意義，而不是猜測教師的想法，去找一個「正確答案」。它捨棄了一些傳統教師中，教師主導對話與活動的互動模式，因此，在戲劇活動中的對話與活動，不再是可預期的。教育戲劇論述與實踐的重心，希望可以啟發兒童創意和個人發展，不涉及觀眾與表演，從而體現戲劇是一種促進課堂學習有力且有效的教育媒介，可以擴展兒童經驗與理解，並且在社會或個人的層次造成認知上的改變。

透過整個研究期間不斷與教師進行溝通調整，以及田野結束後的二次訪談教師的回應，發現教師認為自身能夠突破原有舒適圈，願意嘗試新的教學模式。同時這樣的教育方式也改變了教師固有的思想觀念，教課的方式不只有傳統制式的說教，還有別的更有互動感的形式。本研究發現教師在其中從最開始更關注教學模式到後期每一次溝通更關注的是教學內容以及發散的可能性，從最開始的只有講繪本故事到後期的將幼兒變成主角成為課堂的中心。教育戲劇不僅帶給幼兒豐富體驗，也在無形之中改變教師的觀念，帶來終身學習的機會。

第二節 反思

一、研究者反思

整個研究經歷下來並不容易，過程中其實學習與感悟最多的反而是我自己，在相對比較敏感的疫情期間能夠找到園所能夠進去長期觀察，對於研究者而言是多麼的幸運，將感恩的心化作成自己繼續努力的動力。最難的部分應該就是沒有現場教學經驗的我想要將觀念以及想做的事情交代給教師的過程，教師因為有自己的一套教學方式，就最開始是很難接受新的模式，一下子改變過大會有一種沒把握的感覺，但即使這樣老師們也沒有不採納，而是很熱心的與我分享自己的慣用上課方式，並且一起討論可以如何將教育戲劇結合自己的教學風格。研究的過程中我不斷的思考這個研究到底可以帶來什麼，劇本《魔鏡》的意涵又到底是什麼，都說一千個讀者心中有一千個哈姆雷特，而在我的理解中，我認為這個研究帶给了我這幾位教師的「葵花寶典」，他們的教學經驗，他們對於這個工作的熱忱，而小朋友則是帶給我意想不到的驚喜，教育戲劇的特點就在於不設限，就是因為這個不設限，小朋友時不時吐露的經典句子，做出的搞笑動作都是整個研究中的火花，帶給我們眼前一亮的效果，不得不說小朋友的創造力真的是無極限的。

在觀察期間發現，園所中不同身份有著不同的權力，園長到主任，主任到教師，教師到幼兒，甚至教師與教師之間都存在著某種權力的較量，就如同傅柯的觀點認為權力是無所不在的，隨時隨地都會發生，在任意兩點的關係中都會產生權力。針對本研究更多觀察到的是主任到教師，教師到幼兒，以及教師和教師之間的較量，這三者都會對幼兒產生一定的影響。

首先主任在園所中有著決定性的意見，每週的散步人選都由主任進行決定，教師沒有權力決定誰去誰不去，且在教師的教學過程中主任可以隨時介入，除了

教學任務外其餘園所的業務如果佈置下達也是直接與教師之間發生。

其次教師與幼兒的權力關係，則是在園所中最常出現的一種關係，教師在班級中有著絕對的說話分量，幼兒這個階段一般不會對教師進行質疑，而研究中教師的情緒以及教師角色會對幼兒產生影響，幼兒之所以會變成教師口中的「很會看眼色」，是什麼原因導致幼兒很會看眼色？是很會看誰的眼色呢？造成幼兒很會看眼色這一現象的原因可能是因為家庭，也可能是源自於教師因素。源自於家庭可能是在多子女家庭要特別會看人臉色，而在獨生子女家庭如果長輩過多，可能也會造成很會看人臉色，從中找尋自己的生存之道。源自於教師，可能是因為教師的情緒，教師作為班級中一個相對的權力者，幼兒會根據自己對於教師情緒的察覺，做出迎合教師的反應。教師自身的情緒會對幼兒產生影響，而教師身為大家眼中的情緒工作者，或多或少存在隱藏自己的情緒。就本研究而言，教師很難真正的隱藏自己的情緒，在園所中教師很難避免存在自己的個人喜好以及情緒狀態，或多或少對自己喜歡的幼兒會更加關注或是互動更多，這是不可避免的現象，但是這種現象在某種層面也會間接影響幼兒的情緒或是幼兒的機會。

同時教師對於情緒的認知也影響著幼兒，通過與教師訪談後發現教師對於幼兒情緒描述以負面情緒為主，針對該現象可能是因為教師自身對於情緒的認知存在偏差，情緒本身並沒有好壞，教師可能被情緒問題、情緒困擾、有情緒等詞彙所影響，情緒一詞仿佛被污名化一般，提到情緒就設定是負面的一樣。教師在班級中表現出不允許出現哭鬧的行為，某個面向是在散播哭鬧是不對的行為的信號，幼兒則處於一種權力關係之下，做出迎合教師的表現。

最後教師與教師之間的身份別是平等的，在平等情況下兩位教師彼此之間權力關係的較量，雖然本研究對象為一位教師的班級，但是訪談對象中有兩位搭班

的教師，可以發現在平等的關係底下，教師會因為分配不均、能力不均衡、性格差異等等因素進行較量，而教師的較量往往關乎於班級中幼兒的權益。

所以在園所文化的體制內，權力關係的層層疊加，教師不僅是支配者也是被支配者。教師要思考如何在教學中融入幼兒觀點，在權力關係下提升自己的專業能力。嬰幼兒時期是人生的根基階段，可為什麼對於聘用的教師學歷或是要求反而不如中小學，在這樣的情況下要如何保證教師的專業度呢，這也值得我們思考。

除去園所中的權力關係，在研究過程中研究者、幼兒和教師三者之間的關係為何？要如何進行定位是值得省思的部分。首先研究者是以什麼身份進入的現場，與幼兒的關係是什麼，是老師還是姐姐，起初處於研究主題為情緒的考量，研究者並不介入現場教學，故而研究者對自身定位為陪玩姐姐，並且園所內的教師對研究者的稱呼也都是姐姐，對幼兒進行介紹的時候也都是以姐姐進行稱呼，所以研究者將自身定位在志工或是陪玩姐姐的身份上，而這種身份在與幼兒接觸之時削弱了權力的關係，幼兒並不把研究者當成權威的教師，而是玩伴或是同伴。接下來幼兒與教師之間，在班級中教師有著絕對的權力，幼兒一般不會去質疑教師，教師往往會用一種經驗之談去理解幼兒，許多事情都會用想當然的方式去解讀。但如果是用這樣的方式去教學，幼兒就仿佛被套用在公式裡面，教師需要跳脫教師角色對自身的限制，究者也希望幼兒能通過戲劇的方式去進行自我表達。最後研究者和教師之間的關係，研究者希望能夠給幼兒更多的空間，可是有時候教師會一直介入，但是上課期間研究者還是尊重教師不進行打斷。但這也產生了值得思考的問題，在班級中教師是能夠有著決定權的人，教師對班級的掌控程度是多少，什麼時機教師介入才是恰當的，而教師的介入到什麼程度即可，這對於教師的專業能力有著一定的要求。同時在研究中教師也是研究者的錦囊，學

生基本資料以及性格狀況等等都是通過教師迅速獲取的資料，在本研究中教師真的是特別值得感謝。

二、研究限制

1、研究場域限制

本研究主要為幼兒在校期間通過戲劇的方式去進行情緒相關的研究，故只正對園所的場域進行觀察，沒有涉及到家庭環境對於幼兒情緒影響。以及授課環境只有在原有教室的基礎之上，因為戶外散步時間較短且參與人員不固定，所以沒有進行一些戶外的戲劇拓展。

2、研究對象限制

對於研究參與者的研究限制是，中心有兩位教師即將離職，其中一位即為研究對象班級教師，故而在有時候對於課堂會比較得過且過，偶爾出現隨意的表現。另一個存在的現象就是，該教師會猜想研究者希望看到幼兒什麼樣的表現，從而教導幼兒表現出那個樣態，這一舉動對研究有些許影響。

對於研究對象，改班級有兩個小朋友從 1-2 歲班級升到現在的 2-3 歲班級，起初需要適應環境的時間，但這既是研究限制也是機遇，能夠通過戲劇作為媒介幫助該幼兒更快的適應新環境、群體。

3、研究週期限制

因為本研究在開始後才得知有兩位教師將要離職，但因其中包含了研究對象班級，故而將觀察與研究時長進行壓縮。因為相對研究週期比較短故而很難產生

顯著變化。如果上課的週期夠長那音樂的介入可以不只是特效聲音，更可以變成體現情緒的途徑，有效結合奧福教學，進行更豐富的情緒體驗。

第三節 建議

通過本研究可以發現，教師自身情緒會對幼兒產生影響，教師反思自身是否將情緒施加於幼兒。教師所表現出來的情緒表達方式也可能是受到原生家庭教養態度及成長經驗的影響，從原生家庭中看到家人對情緒的處理方式，會從模仿、內化過程學習情緒表達的態度與方式；如果是在民主開放的家庭成長，便能培養出良好的溝通表達能力；如果是在一個壓抑感情、權威的家庭，很可能成為情緒上的沉默者，無法學習適度的情緒表達方式及抒解壓力。教師在成長過程中，原生家庭對於事件發生的態度和處理經驗，將在潛移默化中形塑個人對事件的看法和信念，也影響情緒表達的方式。教師應該盡可能更好的覺察自己的情緒。情緒是一個中性詞，不只有負面的表現，還有正面表現。教師自身應該提高對於情緒的認知，意識到情緒沒有好壞，從而能夠更好的覺察情緒、接納情緒、表達情緒以及表達情緒，當教師對於情緒有了更深一步的理解之後，對幼兒也會更加有愛。

教育戲劇是是一個很具有教師發揮空間的一種教學方式，可以將其運用在幼兒出現分離焦慮、搶奪玩具等狀況時，更可以運用在平時教學，將學習內容與教育戲劇相結合。教師在進行設計的過程中應該根據幼兒的情況即時做出調整，戲劇是活的，針對不同年齡段的幼兒要進行不同的設計，不同的年齡層會有著不同的流程亦或者教育意涵。更要結合幼兒日常生活的題材，例如動物園、海底世界、機器人、外星人等等，對應主題進行設計，每個幼兒都各具特色，都有自己的優

點與長處，瞭解他們的興趣，在課程設計中融入幼兒感興趣的話題，會使其產生更加濃厚的興趣以及求知慾。

而幼兒對於戲劇活動所做出的反應是結合了自身經驗或者是他們的想像力，這些反應恰好可以好好把握，根據這個發現進行進一步創造，不斷地引導幼兒，但是不過度介入，讓幼兒成為學習的中心，做到真正的從兒童觀點出發。

教育戲劇是沒有固定劇本的，教育戲劇注重的是過程而不是結果，在過程中更關注的是幼兒作為學習的主題所產生的創意，結合幼兒的創造力進行共同創作。幼兒的想法也許並不一定要像童話一樣，也可以很日常化。同時在過程中教師根據不同幼兒的特色進行了延伸教學，教育戲劇的課程一般具有片段式結構的特徵，聚焦於所要探索的主題或想法上，將多類型的活動及任務組合起來，透過創作過程不斷將之發展及深化。

另外在整個研究歷程中，研究者有參與一些戲劇的課程研修，期間發現一線工作的教師們都比較喜愛給教案的教學。意思是指參與培訓希望收穫的是學到一個完整的教案，或是直接學會一種模式去進行實際應用，老師們希望能夠用最快的速度直接運用在自己的班級中。就以教育戲劇而言，它是一種教學方式，是一種手段，很多教師都耳聞過這種方式，也知道它的理念，但是卻並不知道該具體如何運用，教師參與相關研習就會很好奇要如何直接用在班級中，希望能夠手把手教學，學到一個完整的教案。這其實是一個惡性循環，現在的教師當初就是被填鴨式教學下培養出來的，所以凡事都希望能夠直接得到一個準確的答案，但是教育是沒有明確答案的，而教育戲劇的魅力也在於不確定性，這種方式能給教師的創造空間很大，並且能夠激發幼兒的創造能力和對事物的好奇心，教師在想如何拓展開發幼兒能力的同時也可以思考如何能夠提升自己的各種能力。

參考文獻：

王友輝 (2004)。臺灣兒童戲劇發展歷程。中華民國兒童文學學會會訊，20，6期，頁 7-13。

王友輝 (2014)。臺灣戲劇教育及兒童劇場發展歷程。廈門臺灣研究院。

甘季碧 (2007)。「教育戲劇」(D-I-E)應用於幼稚園教學之行動探究。國立臺南大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，台南市。取自

<https://hdl.handle.net/11296/tp3722>

沈佩誼 (2011)。應用一人一故事劇場於幼兒情緒表達能力之行動研究。國立臺東大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，台東縣。取自

<https://hdl.handle.net/11296/ffdjh5>

呂珮鈺 (2016)。教育戲劇「故事戲劇」教學模組融入生命教育議題之研究-以「法華七喻」在新北市某國中表演藝術課程為例。國立臺灣藝術大學表演藝術教學碩士學位班碩士論文，新北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/hkg325>

李淑菁 (2021)。野力：翻轉慣行教育！培養獨立性 x 思辨力 x 創造力。臺北：三民。

吳璧純、詹志禹 (2018)。從能力本位到素養導向教育的演進,發展及反思。教育研究與發展期刊，14(2)，35-64。

吳麗珍、黃惠滿、李浩銑 (2014)。方便取樣和立意取樣之比較。護理雜誌，61(3)，105-111。

林文寶 (2004)。臺灣兒童戲劇的劇本(.上)。中華民國兒童文學學會會訊，20 卷，6，2-6。

范信賢、尤淑慧 (2013)。十二年國民基本教育課程的願景與理念。教育研究月刊，231，34-48。

- 袁汝儀 (1998)。論文化與教育。文化視窗，18，頁 20-27。
- 孫義雄 (2007)。深度訪談法與犯罪成因之探索。警學叢刊。
- 徐椿樑(2001)。鷹架學習理論在專業技術教學的成效分析之研究。國立臺灣師範大學工業教育研究所博士論文，台北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/z345nf>
- 張春興 (1995)。張氏心理學辭典。臺北市：東華書局。
- 張純子 (2010)。幼教工作者專業認同歷程之研究。國立中正大學教育學研究所博士論文，嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/y446cf>
- 張曉華 (2005)。建構戲劇教學策略 70 式。臺北：成長文教基金會。
- 張曉華 (2007)。創作性戲劇教學原理與實作—藝術與人文學習領域統整教學的方法。臺北：財團法人成長文教基金會。
- 張曉華 (2014)。教育戲劇跨領域統整教學課程設計與實務。臺北：心理。
- 胡鬱珮 (2009)。視覺藝術教師運用多元智能理論為課程核心與創造性教學策略之個案研究。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文。取自 <http://ntcuir.ntcu.edu.tw/bitstream/987654321/5870/1/098NTCTC096023-001.pdf>
- 黃凱 (2011)。兒童劇與幼兒認知發展。全球教育展望，2011 年 12 期，頁 48。
- 黃惠英 (2009)。教育戲劇策略融入國小三年級學生品格教育之研究~從「尊重」與「關懷」出發。國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士班碩士論文，台南市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/ggs8jb>
- 黃騰 (2005)。從「角色」到「自我」--論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51(4)，89-116。
- 黃微靜 (2011) 假裝遊戲促進幼兒情緒理解的發展。杭州師範大學。
- 邱禮濤 (2006) 我所知《被壓迫者劇場》的二、三事。

取自 <http://www.ctotw.tw/2010/11/blog-post.html>

莊雅惠 (2011)。台灣兒童戲劇發展之研究(1945-2000)。臺東師範學院兒童文學研究所碩士論文，台東縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/2csxb8>

熊秉真 (2000)。童年憶往：中國孩子的歷史。台北：麥田出版社

陳仁富 (2007)。教育戲劇課程設計初探。教育研究月刊，161，76-88。

陳春鳳 (2011)。幼兒情緒與繪畫表現之探究：情緒繪本課程之行動研究。國立臺南大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，台南市。取自

<https://hdl.handle.net/11296/v94948>

賴淑媛(2003)。維高斯基符號中介與心智社會建構理論之研究[未出版之碩士論文]。南華大學。

陳韻文、張燈尹譯(2008)。開始玩戲劇 4-11 歲：兒童戲劇課程教師手冊。臺北：心理。

陳韻文 (2015)。推本溯源探究竟—創造性戲劇、教育戲劇與過程戲劇。臺灣藝術教育 60 年論文集

曾祥榕、李臺元 (2017)。戲劇課程的跨案例分析：山峰華德福實驗小學與種籽實驗小學。國家教育研究院。

鄧宗聖 (2012)。論藝術本位的文化創意教育。教育資料與研究，105，65-90。

鄧宗聖 (2020)。師生共創科學概念探究的童話表演：以幼兒戲劇《灰姑娘》為例。課程與教學，23 (4)，197-232。

蔡明富 (2008)。「情」「行」有 Go 棒—情緒與行為問題學生輔導實戰手冊。

高雄市政府教育局。

蔡清田 (2011)。課程綱要的核心素養。研習資訊，28(4)，5-1。

- 謝琇妃 (2010)。教育戲劇融入幼兒園主題教學之探究。國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士論文，屏東縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/2eh26w>
- 簡如秀 (2009)。教育戲劇應用在幼兒友誼互動之行動研究。國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士論文，屏東縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/9ej7gj>
- 鄧賜平, 桑標, 繆小春 (2002)。幼兒的情緒認知發展及其與社會行為發展的關係研究。心理發展與教育, 6 - 10。
- 藍佩嘉(2019)。拚教養 全球化、親職焦慮與不平等童年。春山出版。
- 顧慧雯(2020)。教育戲劇在幼兒集體活動中的教學運用。戲劇之家(32), 52-53
- Ann Miles Gordon&Kathryn Williams Browne (2008)。幼兒教育概論[段慧瑩譯]。臺北市：心理。(原著出版年：2006)
- Barbara Salisbury Wills(2010) 創作性兒童戲劇進階—教室中的表演藝術課程[林玫君、林珮如譯]。臺北：心理。
- Brad Haseman & John Toole (2005)。戲劇實驗室—學與教的實踐[黃婉萍，陳玉蘭譯]。臺北：財團法人成長文教基金會。
- Daniel Goleman(1996)。EQ[張美惠譯]。時報文化。
- David Wood&Janet Grant (2009)。兒童戲劇—寫作、改編、導演及表演手冊[陳晞如譯]。臺北：華騰文化。
- David Davis (2014)。蓋文伯頓：教育戲劇精選文集[黃婉萍、舒志義譯]。臺北：心理。
- E.H. Gombrich (1950)。藝術的故事[雨雲譯]。聯經出版
- Howard Gardner (2008)。智能的結構[沈致隆譯]。中國人民大學出版社
- John Toole & Julie Dunn (2005)。假戲真做，做中學——以戲劇作為教學工具，

幫助學生有效進入主題學習[劉純芬譯]。臺北：財團法人成長文教基金會。

Judith Ackroyd & Jo Boulton (2006)。兒童愛演戲[陳書悉譯]。臺北：遠流。

K.A. Renninger, & I.E. Sigel (2009)。兒童心理學手冊第4卷：應用兒童心理學[林崇德譯]。華東師範大學出版社

Marilou Hyson (2006)。幼兒情緒發展[魏惠貞譯]。臺北市：華騰。

Robert J.Landy (1998)。戲劇治療：概念、理論與實務[洪光遠等譯]。臺北：心理。

Salisbury, Barbara T. (1994)。創作性兒童戲劇入門[林玫君譯]。臺北：心理。

Sue Jennings (2013)。創作性戲劇在團體工作的應用[張曉華、丁兆齡、葉獻仁、魏汎儀譯]。臺北：心理。

<http://www.chinanews.com/cul/2011/07-22/3203680.shtml>

衛生福利部社會及家庭署官網。取自

https://crc.sfaa.gov.tw/crc_front/index.php?action=content&uuid=1456c484-b781-4dad-8c84-af3186f0ee73

教育部 (2003)。創造力教育白皮書。臺北市：教育部。

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。

教育部國民及學前教育署網站。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/>

教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1453916/>

伊維薩·西米克採訪鏈接。取自

<http://www.chinanews.com/cul/2011/07-22/3203680.shtml>

Judy Ho 採訪鏈接。取自 <https://kknews.cc/zh-tw/pet/oamxa8m.html>

Paula Vogel 採訪鏈接。取自 :https://www.sohu.com/a/203920477_99916904

附件一 知情同意書

研究參與者知情同意書

尊敬的老師：您好！

我是國立政治大學幼兒教育研究所的學生呂蒞，目前正在進行「兒童戲劇作為情緒教育中介：從幼兒觀點出發的共創」論文的研究，指導教授為政大幼教所李淑菁老師。該研究目的是基於兒童立場，創作符合幼兒年齡特點的情緒主題兒童戲劇，在戲劇演繹中幫助幼兒認識自己的情緒，接納自己的情緒並調節釋放自己情緒的效果。

這項研究工作需要得到你們的幫助和支持。

1. 活動前，請能夠允許我在不影響幼兒作息的情況下，在幼兒的一日生活中能通過對話、回饋於反應，從而瞭解幼兒對情緒的想法與解讀。

2. 活動中，請能夠允許我每次戲劇遊戲之後，以團體討論或者創作的形式進行約 1 小時的回饋環節。在團體討論與藝術創造過程中為保留幼兒回應的內容，將進行拍照錄音錄影，希望征得您的同意。

3. 活動後，幫助收集記錄幼兒對戲劇的回饋，為我修改完善教育戲劇提供寶貴的修改意見。

根據研究倫理規定，過程中收集到的所有資料，僅供本研究使用，並且在研究論文中所提到的人名地名皆採取匿名方式處理。研究過程中您擁有退出研究的權利，退出時相關資料將一併刪除。

您的同意參與，將會對兒童教育戲劇莫大的貢獻。非常感謝您的支持與配合，請您填寫以下資料，如對本研究有任何疑問，歡迎隨時與我聯絡，電話:0937481126。感謝您的支持！

敬祝闔家平安

國立政治大學幼兒教育研究所

研究生 呂蒞 敬上

2020 年 11 月 19 日

本人 同意 不同意 參加此次研究。

簽名：

日期： 年 月 日

家長（法定代理人）知情同意書

尊敬的家長：您好！

我是國立政治大學幼兒教育研究所的學生呂蒞，目前正在進行「兒童戲劇作為情緒教育仲介：從幼兒觀點出發的共創」論文的研究，指導教授為政大幼教所李淑菁老師。該研究目的是創作符合幼兒年齡特點的兒童戲劇，在戲劇演繹中幫助幼兒更好的看見自己，認識自己，悅納自己，幫助每個孩子更好的成為自己。本次研究都將在**不影響幼兒作息**的情況下進行，研究過程中研究者還會創編小型兒童劇。這項研究工作需要得到您的幫助和支持如下：

1. 請能夠允許您的孩子參加教育戲劇的活動。

2. 請能夠允許我在團體討論與藝術創造過程中為保留幼兒回應的內容，將進行觀察記錄與拍照錄音錄影，希望征得您的同意。

根據研究倫理規定，過程中收集到的所有資料，僅供本研究使用，並且在研究論文中幼兒所有的**基本資料、訪談記錄、學習單等皆採取匿名方式處理**。研究過程中您擁有退出研究的權利，退出時您孩子相關資料將一併刪除。

非常感謝您的支持與配合，請您填寫以下資料，您的同意參與，將是對兒童教育戲劇莫大的貢獻！如對本研究有任何疑問，歡迎隨時與我聯絡，電話:0937481126。感謝您的支持！

敬祝闔家平安

國立政治大學幼兒教育研究所

研究生 呂蒞 敬上

2020年11月19日

本人 同意 不同意 孩子參加此次研究。

家長： _____ 幼兒： _____

日期： _____ 年 _____ 月 _____ 日

附件二 訪談大綱

本訪談大綱主要分為教師的訪談大綱與幼兒的訪談大綱，兩份問題分別對照本研究的研究問題進行。針對教師的訪談大綱部分，分為兩部分，前期與後期。前期是在進行本研究之前對教師先進行深度訪談，後期則是在研究過程中或是研究末期對教師再次進行深度訪談，兩次訪談的訪談問題存在部分差別。

一、訪談大綱與研究問題對照表（教師）

研究問題	訪談大綱（研究前）	訪談大綱（研究後）
1、幼兒對於情緒的表達形式為何？	幼兒與教師的互動模式為何？	在教育戲劇課程之後，幼兒在情緒能力上是否有變化？
	幼兒平時情緒表達的情況為何？	
	幼兒之間的相處狀態如何？	
2、幼兒在教育戲劇過程中，對於情緒能力上所產生的影響為何？	幼兒對於自己、對他人、對環境情緒的覺察與辨識程度如何，有什麼案例可以說明嗎？（是否有這個能力，請舉例）	幼兒對於自己、對他人、對環境情緒的覺察與辨識程度如何，有什麼案例可以說明嗎？（是否有這個能力，請舉例）
	幼兒對自己、對他人、對環境情緒的理解程度如何，有什麼案例可以舉例	幼兒對自己、對他人、對環境情緒的理解程度如何，有什麼案例可以舉例
	幼兒對自己、對他人、對環境情緒的表達程度如何，有什麼案例可以說明嗎？	幼兒對自己、對他人、對環境情緒的表達程度如何，有什麼案例可以說明嗎？
	幼兒對自己、對他人、對環境情	幼兒對自己、對他人、對環境

	緒的調節程度如何，有什麼案例可以說明嗎？	情緒的調節程度如何，有什麼案例可以說明嗎？
3、教師透過教育戲劇進行教學後，對於幼兒情緒的覺察能力有何影響？	目前你對於幼兒情緒這一話題，有什麼想法？（小朋友有哪些行為是表示他們產生了負面情緒，產生負面情緒後妳如何處理）	在教育戲劇課程之後，幼兒在情緒能力上是否有變化？
		你對於教育戲劇整體的看法和建議為何？

二、訪談大綱與研究問題對照表（幼兒）

研究問題	訪談大綱（幼兒）
1、幼兒對於情緒的表達形式為何？	畫生氣、開心、害怕、哭、大笑、的表情 （教師協助）
2、幼兒在教育戲劇過程中，對於情緒能力上所產生的影響為何？	開心是怎麼樣的表現？為什麼會開心？開心的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達開心的呢？
	生氣是怎麼樣的表現？為什麼會生氣？生氣的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達生氣的呢？
	傷心是怎麼樣的表現？為什麼會傷心？傷心的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達傷心的呢？

	<p>害怕是什麼樣的表現？為什麼會害怕？害怕的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達害怕的呢？</p>
--	---

教師訪談大綱

研究開始前：

- 1、幼兒與教師的互動模式為何？
- 2、幼兒平時情緒表達的情況為何？
- 3、幼兒之間的相處狀態如何？
- 4、幼兒對於自己、對他人、對環境情緒的覺察與辨識程度如何，有什麼案例可以說明嗎？（是否有這個能力，請舉例）
- 5、幼兒對自己、對他人、對環境情緒的理解程度如何，有什麼案例可以說明嗎？
- 6、幼兒對自己、對他人、對環境情緒的表達程度如何，有什麼案例可以說明嗎？
- 7、幼兒對自己、對他人、對環境情緒的調節程度如何，有什麼案例可以說明嗎？
- 8、你覺得就目前而言，你對於幼兒情緒這一話題，有什麼想法？（小朋友有哪些行為是表示他們產生了負面情緒，產生負面情緒後妳如何處理）

研究進行中或結束後：

- 1、在教育戲劇課程之後，幼兒在情緒能力上是否有變化？
- 2、你對於教育戲劇整體的看法和建議為何？
- 3、幼兒對於自己、對他人、對環境情緒的覺察與辨識程度如何，有什麼案例可以說明嗎？（是否有這個能力，請舉例）
- 4、幼兒對自己、對他人、對環境情緒的理解程度如何，有什麼案例可以說明嗎？

5、幼兒對自己、對他人、對環境情緒的表達程度如何，有什麼案例可以說明嗎？

6、幼兒對自己、對他人、對環境情緒的調節程度如何，有什麼案例可以說明嗎？

幼兒訪談大綱

1、你喜歡這個故事嗎？為什麼？

2、每一個小動物都在做什麼？

3、畫生氣、開心、害怕、哭、大笑、的表情（教師協助）

4、開心是怎麼樣的表現？為什麼會開心？開心的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達開心的呢？

5、生氣是怎麼樣的表現？為什麼會生氣？生氣的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達生氣的呢？

6、傷心是怎麼樣的表現？為什麼會傷心？傷心的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達傷心的呢？

7、害怕是什麼樣的表現？為什麼會害怕？害怕的時候我可以怎麼做？你剛剛是如何表達害怕的呢？