

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PHA1120709

學門專案分類/Division：人文藝術及設計

計畫年度：V 112 年度一年期 ☐ 111 年度多年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2024.07.31

翻轉「讀書理論課」為「操作課」：運用討論導向學習法（DBL）
於戲劇系「西洋戲劇名著選讀：古典」課程的實踐研究
（西洋戲劇名著選讀：古典）

計畫主持人(Principal Investigator)：林雯玲 教授

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立臺灣大學戲劇學系

成果報告公開日期：☐立即公開 V 延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2024 年 8 月 9 日

翻轉「讀書理論課」為「操作課」：運用討論導向學習法（DBL） 於戲劇系「西洋戲劇名著選讀：古典」課程的實踐研究

一、本文 (Content)

1. 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

研究者自 2022 年 8 月 1 日轉任到台灣大學戲劇系，教授大學部二年級必修課程「西洋戲劇名著選讀：古典」（依系上慣例為英文教材，中文授課）。由於研究者之前在台南大學即擔任性質類同的必修課程，主要為大一的「劇本導讀（二）」（西方劇本的中譯本），大三必修課程「西洋戲劇與劇場史」也涵蓋經典劇本的閱讀分析，偶爾開設大三、大四的選修課程「西洋名劇選讀」亦屬此類課程。多年來，「劇本導讀（二）」經不斷修正，發展出一套可行的教學方法——分桌進行小組討論為主的上課模式，學生普遍能夠投入，上課討論熱烈，輪流擔任主持人與報告者，且能發展出有趣或具創意的分析觀點和詮釋視角。

然而，在台大教授「西洋戲劇名著選讀：古典」因空間限制有改變一些授課方式，卻明顯感受到上課氛圍較為淡漠，學生並沒有十分投入，更驚訝地發現劇本閱讀的課程在此被學生歸類為如同西洋劇場史般的「讀書理論課」，隱藏的意涵即是多數學生認為操作型課程較為實用，心態上往往相對輕忽理論讀書課，加上本系大二學生有為數不少的製作演出、設計相關課程，整體上課氛圍與在南大上此門課呈現明顯差異。我不禁思考為什麼有這樣顯著差異？以及如何吸引隨著製作進展，日益顯得疲憊的學生，可以感受到這門課是重要而有趣的？此外，研究者也發現在需要論述的整合型作業與期中考綜合性的中長度問答題，學生表現平常，突出者的人數比南大的學生還要少，因此，除了吸引學生的興趣，與之相關的另一重要問題是：如何超脫記憶事實與基礎人物和情節發展的檢核，培養學生透過討論劇本，增強創造力、批判性思考與論述能力？

為了進行教學的修正，研究者首先分析兩校系上課氛圍與學習動機差異的可能原因，再來思考教學策略，結論為必須確實落實且精進「討論導向學習」的教學模式，因而促使此次教學實踐研究計畫的提出。研究者初步分析造成差異有三個原因：時間（授課年段及學生修課學分構成）、空間（傳統講授式教室影響授課模式進行）、使用劇本語言差異（台大以英語劇本為主）。研究者認為要提升學生的學習動機，以及培養批判思考、創造力與表達力等素養，必須尋求適當空間，確實落實以小組討論為主的 DBL，此外，研究者必須精進 DBL 的教學技巧，並花更多的時間引領同學確認和形成討論模式。這個信念也因為在期中考學生的回饋得到確認，學生提及小組討論對學習最有幫助，因可以聽到讀劇本時沒想過的想法，或老師的提問引起思考。倘若在此門課，小組討論能成為學生學習的主要方式，學生無時不在動腦，過程牽涉釐清爭議、分析追問、歸納綜合、連結經驗與知識，並不時須要翻閱文本檢核、讀劇或書寫，讓這門課可以是「操作課」。

研究者希望透過這個實踐計畫，進行觀察、紀錄與分析，確實運用「討論導向學習法」於課堂，尤其是其中的「深度討論」法，使其成為本課程的主要教學方法，以求同時解決教學現場遇到的兩個問題：(1)提升學生的學習興趣；(2)培養學生的批判思考、創造力與組織論述能力。而這個實踐研究對於戲劇系的教學尤其重要，藉著有組織、結構型的「小組討論」翻轉學生普遍對所謂「讀書理論課」的偏見，它其實也同表演或設計課一樣是操作課，只不過動的是「腦力」！過程中需要成員開口表達、書寫、讀劇等，小組共同形塑、找出問題的解答。同時，透過討論培養的創造力、批判思考能力與溝通能力，對於需要團隊合作和創意開發的劇場工作，更是一項重要的專業能力和素養。

2. 研究問題 (Research Question)

(1) 研究問題意識

在大學戲劇系，相較於操作性實務課程，需要讀書的知識性或理論性的課程相對比較不受學生歡迎。令研究者意外的是，名著選讀在台大戲劇系也被學生歸類於此類課程，致使學生學習動機較低落。研究者透過討論的問題設計，凸顯劇本分析閱讀和學生喜歡的製作面向的關聯，讀懂劇本方能成為有獨特見解的設計者、導演、演員、以及行政相關人員，此外，閱讀分析劇本是製作演出的根本，也有助於創作。相信學生會逐漸體認閱讀劇本在專業領域的重要。然而，學生的學習成見反映一個更廣大的問題，亦即重視外現的專業技巧，而非形塑技巧成為藝術所需的隱形內涵——創造力、表達力與批判思考力，這個能力不僅對於劇場藝術工作相當重要，也是 2021 年世界經濟論壇提出因應未來競爭須具備的十大關鍵能力之一。研究者相信培養具批判思考能力與創意的學生應該是人文教育與高等教育的核心目標之一，在戲劇系，則應該由所謂的「讀書課」來承擔這樣的教學目標，而方法則是透過討論導向的教學，尤其是經過實證的「深度討論」法。

(2) 研究問題

i. 教學研究面：

如何運用並發展一套討論導向教學模式，提升學生學習動機，培養學生專業知能，以及高階的認知學習、批判思考能力？

ii. 學生面：

透過小組討論，學生在自我評估上對專業學習有何影響？對提升其批判性思考能力素養自我評價為何？

(3) 研究目標

- i. 探索如何運用以學生為主體的「討論導向學習法」，提升學生學習動機，並達成培養學生專業知能與高認知思考能力。
- ii. 探索如何發展出可供自己與其他教師參考的操作型討論導向教學模式，並進

而翻轉戲劇系學生對課程的成見。

3. 文獻探討 (Literature Review)

(1) 概述

「討論」不可能單獨一人發生，也不是漫無目的的閒聊交談，發生於課堂的「討論」一詞，即已經代表至少兩人以上的小組針對一個主題，平等地對談交流，尋求共同解答或提案，過程牽涉到訊息交換、觀點陳述、釐清事實、各式提問回應等。Wilen (1990) 認為在教學場域，對教師而言，討論是「指一種對學生具有教育性、反思性與結構性的群體對話」，他的定義言簡意賅且很能捕捉討論導向學習的特質，「對話」包含了情感、訊息、思想的交流，而教育性指出討論活動是為了達到教學目標，「反思性」則強調討論過程鼓勵高階認知的批判性和創造性思考，「結構性」凸顯討論活動是有組織的。由於「討論」具備學生協作、主動尋找解答等特質，某種程度，與一些熱門教學法如建構式教學法，以學生為中心的教學法，或問題導向的教學法也密切相關。

國內外以 DBL 進行個案研究的文獻繁多，研究結果均指出 DBL 對於引起學生學習動機、改善學習成果，以及增進學生的理解與高階思考能力有很大的幫助 (Murry & Lang, 1997; Howard, 2015; Brookfield & Preskill, 1999; Fry et. al., 2009, McKeachie & Svinicki, 2006; 林寶山, 1996; 吳英長, 1996)。其他 DBL 相關文獻主題則牽涉到實務面，包括何謂小組討論討論法 (王金國, 2000)、如何營造討論環境 (黃永和、李佳潔, 2013)、師生該如何培養討論的認知與技巧 (Brookfield & Preskill, 1999; Garrett, 2020; McKeachie & Svinicki, 2006)、如何克服討論的障礙 (Demissie, 2020) 等等。

近年來英美與台灣有越來越多的研究使用 DBL 中一種特殊形式，稱為「深度討論」(Quality Talk, 簡稱 QT)，QT 目的在提升高層次文本理解力和促進批判思考能力，主要進行方式為透過一套獨特的問題分類方式進行異質小組討論。這個方法在新世紀由美國俄亥俄州立大學和賓州州立大學的團隊共同開發建構，台灣則由國立台灣師範大學引進和推廣，主要籌畫者為當時圖書資訊學研究所教授兼教務長陳昭珍，她不僅合編專書《深度討論教學法理論與實踐》(2020)、主持師大團隊與賓州大學團隊合編《深度討論課程設計——中學教師手冊》，更指導碩博士生將此討論方法帶入小學校園進行國語文教學和高中的英語教學，這些個案研究的碩博士論文內容往往有更多的實施細節 (蕭淑芬, 2017; 林宜蓁, 2021)，他系或他校也有不少相關的碩士論文，以 QT 在大學教授華語文或高中英文 (張家銘, 2019; 吳氏霞, 2020; 簡凱聖, 2021)，可見此方法在推廣下漸漸被台灣不同層級的教育場域採用。其他相關的實證研究，包括在大學場域以「深度討論」教授英語閱讀 (徐筱玲、陳浩然、林微庭, 2019)，國語文的閱讀和創作 (蔡嫻婷、許慶昇、林至中, 2020)，或是大一國文的表達和批判思辨能力的培養 (紀俊龍, 2021) 等論文發表，亦有王世豪 (2019) 主編的專書《深度討論力：高教

深耕的國文閱讀思辨素養課程》。經過初步文獻梳理，研究者才驚覺發現先前在南大的討論導向教學法原來有其學理，意識到原來還有很多 DBL 的技巧，更別說第一次接觸 QT。上述這些文獻對於研究者實踐「討論導向學習法」的理論學理和實際應用的技巧均有極大的助益，也增強研究者實踐此方法的信心。

(2) 實務：認識討論的原則與技巧

包括 QT 在內的小組討論經過實證是有效的教學方式，除了促進高層次的閱讀理解或學科內容的理解與培養批判思考能力培養外，更有其他功能如「增進對公共議題的關注與認知能力」、「提高問題的解決與行動熱忱」、「促進協同學習」等（黃永和、李佳潔，2013）。然而，教師在運用所有的討論問題與鷹架設計之前，有一個決定小組討論是否能夠成功的基石：教師與學生必須先明白與熟習小組討論的禮儀、原則，經過不斷運用而內化。之後，再加上學生必須完成文本閱讀的前提，師生有意識地使用不同層次的提問，小組討論方能成為成功的媒介。

在討論導向的學習法中，教師與學生都必須學習什麼是討論與如何討論，並進一步視使用的方法，知道該方法的特色。Garret（2020）曾提出三個改善討論導向學習法的原則，研究者在每個概述的範疇下增補他人觀點，包括(1)學生需要一個包容友善的學習環境，Chapin 和 Anderson（2003）等學者也強調建立支持性環境的重要，指出生產性的教室必須同時關注學科內容與社會兩個層面，學生才不會畏懼或不願參與討論。(2)學生需要準備討論，他也建議有些題目可以事先提供給學生準備。(3)師生都必須學習有關 DBL 三個面向的技巧，包括提問、傾聽與回應。根據第三點，其他文獻也有不少討論，並且有實用的細節舉例，例如 Berne 和 Clark（2008）指出教師可以同其他成人示範討論的方法，指出期望看到與不希望看到的討論行為，透過列表（如下表），提供學生檢核。

表一：討論時期望和不期望出現的行為表

討論時，期望出現的行為	討論時，不期望出現的行為
● 提出問題 ● 回答問題，並說明為何這麼想 ● 仔細傾聽其他同學的發言 ● 如果不同意，就發聲並說明理由 ● 每個人得注意使用的策略 ● 回頭再檢視文本內容	● 只願發表，卻不傾聽 ● 回答問題，卻沒說明為何這樣想 ● 裝成一付自己什麼都懂得樣子 ● 不尊重他人的意見

就深度討論而言，國內外學者根據其內涵精神，指出有效執行深度討論的模式架構包含四個要素（Wilkinson & Soter，2010；Murphy, et. al.，2018；徐筱玲、陳浩然、林微庭，2019；陳昭珍，2020；林宜臻，2021；紀俊龍，2021），每個要素因為研究者的背景呈現些微差異。以下研究者採取林宜臻（2021）的分類法簡述，此四個教學要素為：(1)教學架構（an instructional frame），教師採用一個可激發討論的文本，建立一個友善的討論環境，將學生以異質性分組，就問題執行

深度討論，並於討論前中後安排相應的互動模式。(2)論述元素 (discourse elements)，此即為辨識提問和回應的類型層次。(3)教學示範與鷹架或教師引導 (teacher discourse move)。(4)教學原則 (pedagogical principles)，約有五到六個，這些原則反映 QT 核心教學理念和技巧，例如必須認知語言是一種思考工具，能夠探究知識；學生熟悉透過參與討論達到學習效果時，逐步將主控權交給學生等。

綜合而言，不管是一般所稱的討論導向學習，或是具體運用問題和回應分類的深度討論，經過實證多被認為是為有助學科學習、增進批判思考能力、和誘發學習動機等的有效教學法。然而，成功的討論導向教學法，建立在師生雙方對討論原則和技巧的認識與運用，因此在學科學習外，教師必須花額外的時間講述介紹，和學生一起練習與修正。學習如何討論成為在學科學習之外的另一種學習，也會花去課堂授課時間，加上討論過程充滿了不可預期性，的確深具挑戰。

4. 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

(1) 教學目標與方法

i. 教學目標

- a. 培養學生理解所選經典劇本的形式、主題等專業知能
- b. 培養學生應用分析劇本的學科能力
- c. 培養學生發展高階認知、創造力與批判性思考的能力

ii. 教學方法與評量

課程進行以「討論」為主、講述為輔。在課堂開始時，教師先引領全班進行暖身討論，以學生帶來的問題與感受出發，同時也持續示範如何進行討論、推進問題及回應的過程。課堂大部分時間用於小組的深度討論，由教師進行隨機分組，學期中僅更換一次組別，讓學生能體驗並累積討論小組的氛圍差異，每次討論需選出主持人，負責主持並總結討論，另一位紀錄者則負責彙整討論紀錄表，教師及助教於討論過程中會參與不同小組，適時提問或加入討論，討論的問題以學生閱讀文本後、在課前需完成的提問為主，小組選出該次討論問題，教師也會提供問題供各組參考或成為指定討論題目。每次於小組討論後，由各小組主持人進行重點式的報告分享，教師針對各組或全班進行回饋總結，並延伸成為全班的討論。

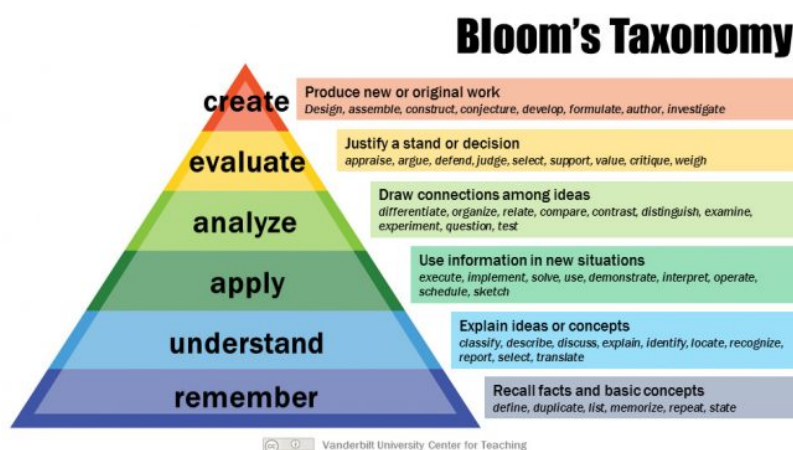
教師視情況安排文本及作者的背景介紹補充，學生閱讀劇本前一週，以提問提示閱讀重點；討論過程中，教師盡量以提問讓學生從文本中找到可能的答案並回到小組討論，並從參與小組或報告分享時進行回饋並補充；文本的背景知識及延伸的製作展演，通常在討論結束後以簡報方式呈現，讓學生可以參照討論結果。

本門課程的評量方式包含採用形成性評量的課堂參與及出席 (25%)，學生參與討論的情況，包含擔任討論小組的主持人、紀錄者及組內發言情況，皆為此項目的重點。另外比例則為小考與書面作業 (30%)、期中考 (30%)、期末考

(15%)，以確認學生對劇本的理解及分析能力。

iii. 討論問題的類型：設計、檢核與引導

教師以兩種方式檢核自己提問的類型是否兼顧低階到高階層次思考的問題，學生也據此檢視自我提問和老師提問的類型，介紹何謂深度討論時，也會以下圖兩張圖表為例。其一，利用由 Bloom 的同事 Krathwohl 與學生 Anderson 等教育學者於 2001 年修正的布魯姆分類法 Bloom's Taxonomy (Bloom, Engelhart, Furst, & Krathwohl, 1956) 修正版，將學習目標分為由低階至高階層六大類，從下到上為記憶、理解、應用、分析、評估、創造。研究者除了據此書寫意欲學生達成的具體學習目標外，並將之運用衍生來設計討論問題，以及檢核討論問題與對學生的學習評量問題分布。討論問題包含低階與高階，且唯有確保學生有讀完與讀懂劇本 (remember, understand)，才能邁入中、高階 (analyze, evaluate, create)。



圖一：布魯姆分類法的細項說明

(圖片來源：<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>)

其二，賓州大學團隊將「深度討論」問題類型區分為八大類型，後六類為高程度理解認知 (如表二，Wilkinson, Soter & Murphy, 2010)，引導學生在閱讀文本後能進行提問，並自主先將問題分類，教師能也透過學生的提問判斷其是否理解問題的不同層次。而針對問題回應的類型，也能分為三大類型檢核 (如表三，Wilkinson, Soter & Murphy, 2010)，並透過主持人的引導，鼓勵學生盡量在討論時能形成累積性談話及探索性談話。

表二：深度討論的問題類型表

問題類型	定義
「測試型問題」 Test question	封閉型問題，已有標準答案
「求知型問題」 Authentic Question	開放性問題，問題多元，可誘發豐富的回答

「追問型問題」 Uptake question	針對先前的問題進行提問，將問題進一步深化
「推測型問題」 Speculation question	考量事物不同的可能性，常以假設性的方式提問
「歸納型問題」 Generalization Question	統整文章資訊，總結出規律或主題
「分析型問題」 Analysis Question	探究不同觀點，分析背後原因
「感受型問題」 Affective Question	提出個人感受，建立文本和個人生命經驗之連結
「連結型問題」 Connection Question	與過往的學習和生活經驗連結

表三：深度討論的問題回應類型表

	回應類型	定義
個人	詳盡解釋 elaborated explanation	個人根據至少兩項的證據（如理由或證明）提出論述
共同	累積性談話 Cumulative talk	小組中彼此輪流回應，累積相似觀點、形成集體意見
	探索性談話 Exploratory talk	以理由和證據挑戰彼此對立的觀點

(2) 教學流程與進度規劃

i. 教學流程規劃

每週課程包含小考、暖身討論、小組討論、教師補充及總結，如表四：

表四：教學流程規劃簡表

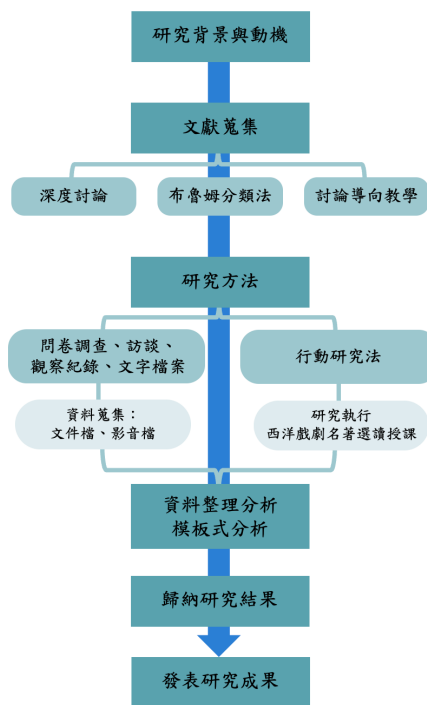
每週上課大致流程	時間	目標
1. 小考 從指定閱讀劇本中出 10 題選擇題型的「測試型問題」	5 分	確保學生讀完文本
2. 暖身、教師帶領大班討論 學生分享一個劇本閱讀過程或結束的即刻感受或問題	15 分	暖身示範
3. 小組討論劇本（為一循環流程） 3.1 決定討論問題【暖身延伸、教師設計、組內提問】 3.2 小組討論【選出主持、紀錄，主持人引導討論】 3.3 報告指定的題目討論結果【各組主持人輪流報告】 3.4 老師針對討論問題報告回饋【問答、讀劇、補充】 *每次討論二到三題後，再重覆此流程	65 分	檢核理解 分析 評估 連結 創造
4. 認識劇作家、介紹劇本特殊歸類與風格、專有名詞： (A) 由教師 PPT 講述 (B) 教師提問，學生回家先行找資料閱讀並於課堂回答	10 分	
5. 總結上課內容、作業說明或下週提醒	5 分	

ii. 教學進度規劃

本學期扣除因應學校及系所排定的停課週、期中期末考，僅有 12 次上課，但因為課程範圍涵蓋「古典」的西洋名劇，故從古希臘時期到十八世紀中挑選 *Medea*、*Lysistrata*、*Everyman*、*King Lear*、*Tartuffe*、一僕二主，共六個具代表性的劇本進行閱讀及討論。

5. 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

(1) 研究架構



(2) 研究對象

本研究範圍以 112 學年度「西洋戲劇名著選讀：古典」課程為主，該課程為戲劇系大學部二年級的兩學分必修課程，每週上課二小時、共 16 週，同資料收集期程，實際上課人數為 42 人，包含 28 位戲劇系大二學生、4 位戲劇系大四學生、7 位外系修課（含 2 位雙主修生，其他學生來自社會系、醫學系、會計系、創新學程、師大翻譯所）及 3 位外校旁聽生（中山中文、元智中文、師大翻譯所）。

(3) 研究方法與工具

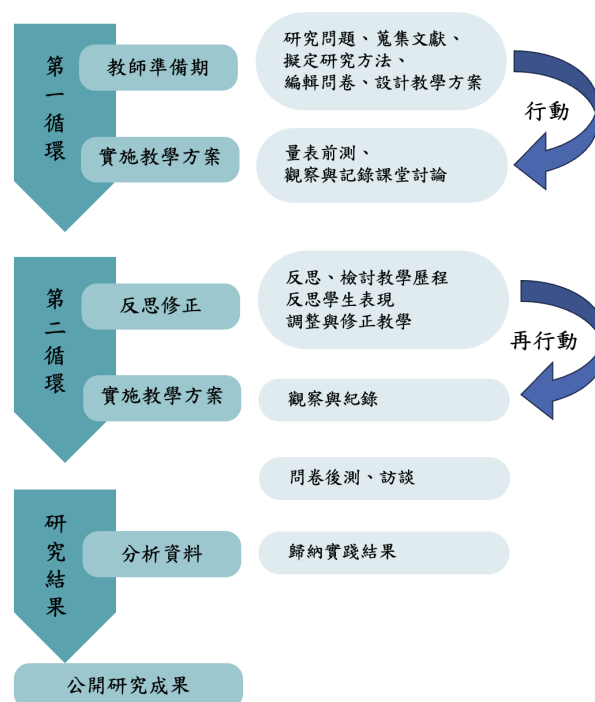
本研究採用行動研究法、問卷調查法、訪談法，並結合參與觀察及文件檔案以歸納研究成果。行動研究是一種從實際工作中，針對面臨的問題，思考解決的辦法，擬定策略採取行動，並透過反省回饋修正，以求解決問題的研究歷程（蔡清田，2000）。本研究大抵採用勒溫（Kurt Zadek Lewin）（Lewin, 1948）所提出的行動研究循環螺旋模式（action research spiral），勒溫強調整個研究中必須適時審視修正後再度實施，初次針對問題規畫實施的為第一步行動，經過評量，規劃

修正，再度進行第二步的行動，如此持續循環。研究者因應週期規劃循環兩次。

問卷調查分為兩種，第一種為劇本閱讀態度量表，設計約十題的問題進行前測和後測，探討討論導向的教學對學生閱讀劇本態度的影響；第二種則為劇本專業知能和批判思考的量表，讓學生自我評估討論導向的教學和兩者學習的關係。問卷皆採李克特量表（Likert Scale），依同意程度五個選項作答，並增加可選填的質性回答方式，學生可依實際情況說明。此外，課程實施至中後期邀請學生參與受訪，並紀錄逐字稿、實境編碼參照（in vivo codes），再進行模板式分析（template analysis），細讀實境編碼文字，進行概念式分類與詮釋，並回到編碼就文字情境檢視，再進入詮釋的歷程（林金定、嚴嘉楓、陳美花，2005）。

資料蒐集與分析同時包含質性描繪及量化分析，資料搜集包括（A）課堂的錄影、錄音（B）助理課堂觀課紀錄（C）個人授課反思紀錄（D）問卷調查（E）訪談（F）學生作業與期末考的表現評量。

(4)研究實施程序



6. 教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

(1) 教學過程與成果

i. 教學過程

本學期「西洋戲劇名著選讀：古典」修課學生 42 人，因為申請教學實踐研究計畫，順利申請到學校的未來教室，教室更為彈性，有梯形討論桌、各組皆有白板、電子白板可供紀錄使用。全班分成 7 組、每組 6 人，採異質性分組，並於

學期中換組一次，初期能穩定各組組員熟識狀況及熟悉討論流程，後期更換小組則讓學生體驗不同組成的討論效果，嘗試這樣的課程進行方式是否能複製執行。此外，小組桌次會每週輪轉，以利學生在進行報告分享及大班討論時，能有機會體驗教室空間配置的異同，也有利於教師與每位學生都有較近距離互動的機會。

課程進行方式如教學流程規劃（表四），先進行小考、測試是否有完成閱讀要討論的劇本，接著由教師開場，包括課務提醒、詢問同學有沒有問題、教師設計的暖身問答，如果因劇本背景較為複雜需要事先說明，或是延續前一週的討論，教師可能會先進行補充。接著，進入討論環節，前幾週的課程會由教師進行 1-2 個問題的全班深度討論示範，由教師擔任主持人、全班學生共同討論，待學生對於提問及回應較為熟悉後，此部分時間也隨之減低，讓小組討論時間能更完整。

小組討論時，先決定該次討論的角色（主持人、紀錄者），主持人需主持討論、促成有機的對話及深度討論，也要觀察同學的發言情況給予評分，最後彙整小組討論內容向全班摘要分享；記錄者則依據教師設計的表格，針對討論問答進行記錄，並且判斷同學的問答屬於哪類型的問題及回應。教師及助教則在討論過程中觀察不同小組的情況，並加入 1-2 個組別參與討論。

討論完後，由各組輪流或依據問題分享討論過程與結果，並由教師進行回饋，或延續問題成為全班的討論。最後，再由教師總結當週討論問題、視情況補充劇本的背景知識，並提示下週劇本的閱讀方向及提問可能。



每組 6 人坐成圓桌，一人主持、一人紀錄，其餘成員積極參與討論。



教師隨機加入小組觀察，並適時參與原先的討論、引導。



善用電子白板提示討論問題，學生可隨時確認、並參考問題庫。



將小組討論重點摘要紀錄於各組的電子白板，聚焦共識及輔助報告分享。

	
教師製作簡報，並於討論前或後進行背景知識補充，以利討論進行。	各組主持人發表小組討論重點，教師並即時給予回饋、轉化為全班討論。

ii. 教學成果

本計畫目標在將一向被視為讀書理論課的「西洋戲劇名著選讀：古典」透過結合深度討論（QT）的討論導向教學法（DBL），學生化被動為主動，成為課程中也需要積極參與的「操作課」。在計畫執行前期，教師設計出一套欲嘗試的課程操作流程，並經過一學期的操作、檢核及修正、再操作，考量學生實際狀況進行調整，得出一個更適合僅有 16 週、每週 2 小時的 DBL 教學模式，將經由下一年度的再次操作進行驗證，成為一個循環，並持續優化一套能提升學生學習動機、培養專業知能，並進而獲得高階認知學習及批判思考能力的討論導向教學模式。

教師在設計課程時，根據布魯納的問題分類及 QT 問題類型表，優化此課程六個劇本的討論問題清單，能幫助學生透過討論這些具不同層次的问题，提升文本分析及思辨能力。也因應深度討論的教學方法，教師設計針對深度討論及精準提問的兩節課程及相關簡報，並調整原有的針對 6 個劇本背景知識補充的方式及段落、優化課程簡報，以利未來再次實施時可使用。

修課學生方面，以小組討論參與課程，並於期中考前針對 4 個劇本的 6 次深度討論完成小組記錄表，學習分類問題、統整討論過程；而多數同學能事先完成閱讀劇本，提出高層次的深度討論問題類型，小組討論雖然有時仍處於一問一答、無法形成討論，但多數小組情況皆有正向改善，針對一個問題能有延續性的討論，並且到學期中後期，課堂討論氛圍熱絡。期中考之後，因應學生進入製作週，以及教師觀察學生參與情況，故將紀錄改以口頭報告分享取代。

經由小組討論之後，學生也完成兩份書面作業（中長度問答题），以檢視學生文本分析及統整歸納能力。透過引導提問及討論技巧，並實際運作過後，學生能獨立分析劇本並思考高層次的問題，在回答上普遍具有完整度，但也有學生仍無法達成基於文本裡的資訊進行分析的能力。這樣的情況也反映在期中考及期末考，多數同學在回答中長度問題時，能透過討論及書面作業的練習，建構一個完整的劇本分析申論回答。

(2) 教師教學反思

本次教學實踐研究希望能發展討論導向教學模式，除了提升學生學習動機，在專業知能及高階思辨能力也期望能成長。經由本次教學執行，觀察到學生能理解因為參與小組討論，因此需要事先完成閱讀劇本，至於達成率則透過課堂小考檢視，每次出 10 題針對劇本情節的基礎選擇題，在前四個劇本中，3/4 的學生都能及格，但仍有 1/4 的學生低於 50 分，可能為未完整閱讀完劇本或沒有讀；到了後面兩個劇本，則分別有 1/3 及 1/2 的學生小考不及格，比例變高，除了可能是因為戲劇系的製作週讓同學較少有完整時間閱讀劇本之外，也可能跟教師對於討論進行模式略有調整、較為彈性有關，以致部分學生認為不見得需準備完整才能加入小組討論，因此討論變得集中在組內的幾位學生身上。由此可見，學生因應須參加嚴謹的小組討論，而有意識地完成劇本閱讀，但這似乎不直接代表變為「操作性質」的劇本課程會提升學生的學習動機，因為在面臨不同的操作實施模式下，學生完成閱讀劇本的情況表現不一。

教師原先設計嚴謹的討論流程，包括選出主持人及紀錄者，且須完成討論紀錄表，雖然有進行記錄示範並提供範例，但觀察學生的記錄情況都以每人簡短的一兩句話為主，經過提醒後沒有實際改善，且有同學反映課程負擔太大，回去要整理紀錄表、紀錄者難投入討論，因此在期中考後便讓各組自由上傳記錄表。原先設計紀錄表是希望學生能建立討論檔案、看見問題分析時的深度討論軌跡，且在期中、期末考時能以此作為複習素材，但因為沒有明訂記錄表的評分機制，加上學生更著重於小組討論的共識結果，而非可能受挑戰或堆疊的討論分析過程，所以討論記錄表的成效不佳。

透過參與觀察及討論記錄表中可以發現，同學參與討論時習慣以發表原有的想法為主，大部分組別仍是以一個問題、每位同學各自回答自己的想法（答案），在一問一答的情況下比較少形成對話。教師及助教在參與小組討論時，會視情況提示可以根據前一位回應者的想法進行追問或直接回應，這部分的實踐雖僅能在少數組合中由學生主導發生，但相較於過往大班討論課程中，皆以教師主持、提問或追問的情況，已能讓準備充分的同學在擔任小組主持人時有這樣的練習機會。雖然在小組討論中的「累積性談話」及「探索性談話」較少發生，但此次透過小組討論的操作，大多數的學生從前兩次討論中只回答題目的答案或個人想法，到因應結果能提供分析過程、基於文本的證據，形成「詳盡解釋」，在深度討論的個人回應向度有顯著的成長，此部分也能透過期中、期末考的簡答及中長度問答題作答情況發現。

研究者評估，因應深度討論須兼顧個人及共同的回應情況，對初次接觸的學生來說較為困難，因此，未來在實施上，可以分作兩個層次，先要求學生在個人面向能先達成詳盡解釋，在幾次演練之後，再進一步推進到共同的累積性談話及探索性談話，即能夠彼此回應、累積相似觀點，而不是各自發表獨立的意見、說完就句點，或是針對組員的想法，能提出對立或不同的觀點，並從文本中找到線索，加深討論及分析的深度，也能提升學生的批判性思考能力素養，並練習消化、回應同儕的見解，而非仍依賴最後教師提供的、被視為可能是最終解答的回饋。

在這次的實踐中，教師信任學生有機會成為課程及學習的主體，因此教學上多採引導、互動問答的策略，但學生對於教師及同儕的信任程度不如預期，如學生更關心教師是否會將課程簡報上傳，而非小組討論表是否紀錄詳實能呈現討論情況，甚至對於自己能夠透過提問及討論，找到劇本分析的方式沒有信心，例如學生在匿名的期中教學意見表示「希望可以不要再用這種討論形式，這樣有點不知道該從哪裡開始讀起」、「希望能增加除了討論以外的教學方式，深入講解劇本，而不是只讓同學一直發表，這樣期中考期末考也不清楚該怎麼準備」，反映學生對於分析劇本，更著重於最後由教師給出的明確的「結果」，而非自己未來在面對不同文本皆能自主應用的「思考與分析過程」。未來教師可以調整對劇本背景的介绍、調配討論前後補充的比例，並且思考如何增加學生對自己能透過小組討論達到分析劇本的信心。

最後，在批改期中及期末考卷時，針對中長度問答題的作答情況，可以發現答得更為完整的學生與課堂積極參與討論者有高度重疊，而能積極參與討論者，以教師及助教在課程中的觀察，又多為事前充分閱讀劇本的學生，能夠在討論時主動發言者。若以學習成效檢核實施深度討論模式的教學是否有助於學生培養專業知能，是呈現正相關的結果，而學生普遍認為小組討論是否能深入，與同儕組成息息相關。然而，小組討論時的熱絡及深入程度，則視成員對劇本的了解，從旁觀察，可以發現有同學一邊討論仍在讀劇本，上課前還沒讀完劇本是最棘手的情況，這又回到如何提升學生的學習動機。因此，想要透過將此門課程由「讀書理論課」透過討論導向的教學法調整為「操作課」，進而引起學生學習動機、提升專業知能及思辨能力，在深度討論的實施中，可見對於提升學生分析及回應中長度問答題的能力是有效的，然而，如何提升學習動機，還是影響最終成效的關鍵，是未來實施時需要再著力思考、調整的環節。

(3) 學生學習回饋

本研究透過問卷調查法及訪談法來搜集學生學習回饋，針對全班進行前後測問卷調查，另徵詢有意願的學生於期中考後進行訪談，回饋情況如下：

i. 在前後測問卷結果中，發現 DBL 教學法雖能讓學生提升課前完成閱讀劇本的認同，但需小組成員皆能落實且積極參與，否則無法實際進行深度討論、學生對 DBL 教學法變得無感

本次課程實施前後，分別針對參與學生於第一週及第十五週進行前測及後測問卷，並各有 39、33 位學生進行填答。問卷採李克特量表、學生依照描述選擇同意程度，共分成三大部分，分別為(1)對課程內容的看法、共 5 題；(2)對課程進行方式的看法、共 7 題；(3)對小組討論的看法、前測共 6 題、後測共 11 題。

從前後測結果的比較中，多數題目的前後測平均分數皆相當接近，差異在 0.2 上下，並無明顯變化，且經常有半數學生會對描述情況選擇「普通」，而後測的

平均結果幾乎都落在 3-4、介於普通到同意之間，僅有「我覺得課前閱讀劇本是必要的」(4.61)、「我覺得課前閱讀劇本有助於小組討論」(4.42) 超過 4，其中，學生有顯著提升認同的敘述為「我覺得課前閱讀劇本是必要的」。

學生明顯降低認同的敘述較多，包括「我喜歡課堂上和同學一起討論的上課方式」、「我覺得小組討論與分享有助於我在這門課學習」、「我覺得上課時同學之間的學習氣氛是很好的」等。經評估，應為後測時間安排於第十五週，教師已調整小組討論的模式，如教學反思所述，較多同學開始沒有完成劇本閱讀，因而導致小組討論的重擔落在少數幾位組員身上，且因未讀劇本而無法積極參與討論，讓同學認為小組討論效果及氣氛不佳。少數學生回答質性意見，有回答的學生則反映組內成員會影響討論及學習氣氛，如比較比較喜歡自己閱讀還是與他人討論劇本，學生認為「當組內有一兩位沒有閱讀劇本時，會很難形成討論的基礎」；而對上課的學習氣氛是否良好，則有學生認為「看同學組成」。

結合問卷結果及研究者觀察，當「小組討論」成為課程進行的慣例，學生會將之視為例行公事，後期討論淪為流程而非有機的對話。學生參與討論的投入程度，前兩個劇本還在摸索如何提問、回應，雖然容易在提出問題、一位組員發表意見後，其他成員即表示認同而結束問題討論，但在教師及助教於各組參與、協助推動對話（如：針對該位組員的回應再追問或補充），以及大班討論時鼓勵針對一個回應繼續延伸討論後，有 2-3 個組員讀完劇本的組別能展開累積性及探索性談話；如果小組內有組員沒有讀完或只是快速讀過劇本，較積極的成員會透過聆聽他人的回答後展開延續追問，但若較無學習動機、不願開口的學生，則需待主持人指名回答時，才會發表看法，且經常僅簡短回覆，其他人也無法延伸討論。

ii. 從小團體訪談中，了解學生對於深度討論的正向成長及實際參與回饋經驗

小團體訪談徵求自願受訪之學生，於期中考後、第十一週進行，一共有四位學生出席，訪談時間為一個小時，由教師主持提問、四位學生交叉回答。受訪學生包括兩位戲劇系大二學生、兩位外系修課學生（醫學系大五、師大翻譯所博一），據研究者觀察，四位皆為平常在小組討論中能積極參與的同學，而在大班討論時，教師點名能給予回應、僅偶爾能主動發言者。

小團體訪談的結果摘要如下：

- a. 修課學生幾乎都有上過類似劇本選讀或文本選讀的課程。
- b. 相較於其他相似性質課程，修課學生喜歡此課程使用的小組討論方式。
- c. 小組討論比起大班課的問答，學生能更勇於、積極發言，也有助討論進行。
- d. 學生普遍投入課程，且因要參與提問而更認真，但會因對劇本主題的喜好程度、提供劇本的語言及其他課業負擔影響投入程度。
- e. 本次課程中，小組互動氣氛及組員對劇本的熟悉度、是否閱讀提前閱讀劇本，是直接影響小組是否能進行深度討論的主要因素。

- f. 透過小組討論及提問，可以認識劇本的更多面向、訓練口條及應答能力，擔任主持人還能練習組織能力。
- g. 小組討論的報告分享可以再微調進行方式，以利維持討論熱度及分工。
- h. 整體而言，學生喜歡小組討論，雖然不見得每次討論都很有效果，但能先討論過、再聽到較完整的分析或老師補充，會更能理解。此外，因為要小組討論，也能促使自己更完整閱讀劇本、進行課前準備，並且有了討論的經驗，會越來越融入、勇於發言。

對於多數學生而言，教師在劇本選讀課程實施 DBL 教學法，搭配嚴謹的小組討論流程及規定，能提升他們的學習意願，但不見得能提升學習動機、主動完成課前閱讀劇本的條件，因此，無法直接反映提升學習成效。而對於少數完成劇本閱讀、願意投入討論的學生，小組深度討論的教學方式，能提升其學習動機，比起傳統授課模式，這種操作的進行方式能幫助學生有更深入的思考及反思，並且有利於專業學習及提升思辨能力。

7. 建議與省思 (Recommendations and Reflections)

將讀書理論課調整為操作課，對學生而言並不是特別成功，多數學生還是將其視為理論課，雖然因為要小組討論，有機會讓學生對事先閱讀劇本更有動機，但不見得是主動的學習動機，也因為小組討論的合作性質，如果其他組員會發表意見，那缺少學習動機的學生仍可選擇不用讀劇本、聽同儕討論，這也會造成小組討論無法更熱絡及深入，因為組員對劇本的精讀狀況不一，無法形成累積性及探索性談話，而對於沒有完成劇本閱讀的同學，也無法提升專業知能與思辨能力。

在此次的教學實踐中，研究者回應當初設計的研究問題，在教學設計上可見深度討論有助於提升學生的專業知能與高階的認知學習、批判思考能力，未來應該更著力於思考如何提升學生的學習動機，因小組討論仍仰賴學生的參與情況，若動機不夠強烈，則可能因準備不充足而降低討論效果。在學生面，訪談顯示學生也認為討論能提升專業學習，先討論、接收同儕不同的觀點能促使思考及提升批判與思辨的素養，但組員的參與情況（事前準備、討論積極程度等）都會影響討論的品質及學習成效。如何讓學生都能事先閱讀劇本是小組討論、也是本門課程需面對的問題，了解學生學習情況後，最直接的因應作法或許是調整閱讀劇本的語言版本，降低閱讀門檻，讓學生能更輕易先達到「完成劇本閱讀」的標準。

未來實施此門或相似課程時，針對「讀書理論課」如何成為「操作課」，操作模式可參考 DBL、QT 及本次實踐研究的教學流程，但需要更著力思考如何提升學習動機。「如何」「操作」，在這個階段可以獲得解決，依據學生組成及反映能適時調整，但「為何」「操作」，以及對於學生而言，這門課變成了操作課的意義是什麼？則是教師作為教學實踐研究者，須思考、也同時回應課程目標、課程設計的問題。

二、參考文獻 (References)

- 王世豪主編 (2019)。深度討論力：高教深耕的國文閱讀思辨素養課程。臺北市：五南。
- 王金國 (2000)。簡介小組討論教學法。教育研究，8，137-147。
- 弗雷勒 (Paulo Freire) 著，方永泉譯。受壓迫者教育學。臺北市：巨流。
- 吳氏霞 (2020)。深度討論 (Quality Talk) 運用於華語成語主題教學的課程設計。國立臺灣師範大學華語文教學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳英長 (1996)。討論教學法。載於黃光雄主編：教學理論。高雄：復文圖書出版社。
- 林宜臻 (2021)。高中英文課深度討論教學模式之行動研究。國立臺灣師範大學圖書資訊學數位學習碩士論文，臺北市。
- 林金定、嚴嘉楓、陳美花 (2005)。質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析。身心障礙研究季刊，3(2)，122-136。
- 林寶山 (1996)。討論教學的技巧，載於黃政傑編：多元化的教學方法。台北：師大書苑。
- 紀俊龍 (2021 年 12 月 1 日)。提升大學生思辨與表達能力之可能？——以運用「深度討論」於國語文課程實踐為核心。通識教育學刊，28，109-159。
- 徐筱玲、陳浩然、林微庭 (2019)。深度討論和高層次思考：台灣大學生之研究。教育資料與圖書館學，56(1)，107-130。
- 張家銘 (2019)。中級華語課深度討論教學模式之行動研究。國立臺灣師範大學華語文教學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃永和、李佳潔 (2013)。營造討論的學習環境：一個班級的教學實踐經驗。清華教育學報。30(2)，29-64。
- 陳昭珍，黃子純，李純瑀，陳冠蓉，顧蕙倩，陳嘉琪，王世豪 (2020)。深度討論教學法理論與實踐。臺北市：元照。
- 梁鴻翔、蕭淑芬、陳昭珍、李純雅 (2020)。深度討論教學法對國小學生閱讀理解與討論技巧影響之研究。圖書資訊學研究，14(2)，35-74
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。臺北市：五南。
- 蔡娉婷、許慶昇、林至中 (2020)。應用探究式深度討論於閱讀與寫作翻轉學習課程設計與教學實務。教育資料與圖書館學，57(2)，253-286。
- 簡凱聖 (2021)。深度討論融入臺灣高中英語課程之研究。國立臺灣師範大學英語學系碩士論文，未出版，臺北市。
- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Berne, J., & Clark, K. (2008). Focusing literature discussion groups on comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 62(1), 74-79.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956).

- Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay Company.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for university teachers.* London, UK: SRHE & Open University.
- Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2003). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn.* Sausalito, CA: Math Solutions.
- Corbin, J.M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qual Sociol*, 13, 3-21. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Demissie, F. A. (2020). Understanding barriers to discussion-based learning: using an epistemological perspective to theorise student teachers' perceptions. *TEAN (Teacher Education Action Network)*, 12(1), 97-108.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic learning.* London: Routledge Falmer.
- Garrett, C. E. (2020). Three Key Principles for Improving Discussion-Based Learning in College Classrooms. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 4(8), 53-62. Retrieved from: <https://digitalcommons.usu.edu/jete/vol4/iss1/8>
- Howard, J. R. (2015). *Discussion in the college classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics.* New York: Harper.
- McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers.* Boston: Houghton-Mifflin.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Mengyi Li, Montalbano, C., & Wei, L. (2018). Quality Talk: Developing Students' Discourse to Promote High-level Comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113-1160.
- Murray, H. G., & Lang, M. (1997). Does classroom participation improve student learning? *Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 7-9.
- Wilén, W. W. (1990). Forms and phases of discussion. In Wilén, W. W. (Ed.), *Teaching and Learning Through Discussion: The Theory, Research, and Practice of the Discussion Method*, IL: Charles C Thomas.
- Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., & Murphy, P. K. (2010). Developing a model of Quality Talk. about literary text. In M. G. McKeown and L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 142–169). NY: Guilford Press.