



教育部跨領域美感教育卓越領航計畫

合作學校創課方案(4.2 版)

114 學年度 第 2 學期

學校全銜	新北市立青山國民中小學
申請類別	☒ 標竿學校 ☐ 種子學校
創課方案名稱	《紙上有戲：換個視角，故事就不一樣》 一場從紙芝居出發的跨領域美感與 SEL 學習旅程
團隊成員	藝術類教師： ☒ 視覺藝術/美術： <u>張益明、陳美如</u> ☐ 音樂： <u>教師姓名</u> ☐ 表演藝術： <u>張晨昕</u> 非藝術類教師： <u>陳翊瑄（輔導）、林茹姬(科技)</u> 其他人員： <u>姓名（單位/職稱）</u> 總人數：共 5 位
實施對象	☐ 國小： <u> </u> 年級 ☒ 國中： <u>七</u> 年級 ☐ 高中/職： <u> </u> 科 <u> </u> 年級 參與班級數： <u>普通班 8 班與一場公開演出</u> 參與總人數： <u>240 位國中部學生+90 位小學部觀眾+5 位教師</u>
課程屬性 (可複選)	☒ 必修課程 ☐ 選修課程 ☐ 校本課程 ☐ 雙語課程 ☐ 其他： <u> </u>
創課方案來源	☒ 創新課程（為全新自創之跨領域方案） ☐ 精進課程（延續之前跨領域方案內容，但加以聚斂優化） ☐ 延伸課程（依據之前跨領域方案走向，但延伸擴充之） ☐ 其他： <u>如改編自其他美感教育計畫方案</u>
學生先備能力	七年級學生已於上學期具備表演藝術與視覺藝術的相關知能，結合生活科技基礎木工能力，另本校為 SEL 基地學校，並有專輔教師進行相關情緒議題課程。

跨領域美感課程架構圖



課程發展理念

本課程以社會情緒學習 (Social and Emotional Learning, SEL) 作為核心，從青少年日常生活中「如何理解自己，也如何理解與自己不同的人」出發，以「換個角度說故事」作為課程發展主軸，結合日本傳統紙芝居 (Kamishibai) 的說演形式，跨域整合表演藝術、視覺藝術與生活科技，帶領學生經歷從角色理解、觀點轉換、故事重構、視覺轉譯、實體製作到真實展演的完整學習歷程。

SEL 在本課程中並非額外附加的知識內容，而是教師課程設計的起點。青少年在人際互動中經常快速地依據他人的外在行為做出判斷，卻未必有機會理解行為背後的情緒、經驗、需求與處境。因此，本課程選擇從學生熟悉的童话故事切入，特別聚焦於故事中經常被快速定義為「反派」的人物，刻意暫時拿掉原有故事所給予的善惡標籤，引導學生從角色的外在行為逐步向內探索：他經歷了什麼？他有什麼感受？他為什麼做出這樣的選擇？如果我是他，我所看見的世界會不會不一樣？

這樣的課程設計呼應 SEL 所重視的自我覺察、社會覺察、人際技巧與負責任的決定。學生不只是辨識角色的情緒，更需要在創作過程中察覺自己原本如何判斷一個人；透過第一人稱角色扮演與故事重構，嘗試站進不同人物的位置理解事件；在小組共同創作中傾聽彼此不同的解讀、協調意見並形成共同決定；最終更必須思考自己選擇如何說一個故事，以及這樣的敘事可能讓觀眾如何理解一個人。教師團隊希望在此設計 SEL 因此不是被「教」出來的答案，而是在一次次觀看、扮演、選擇、對話與修正中逐漸生成的學習經驗。

因此，「視角轉換」成為串聯整套課程的核心學習機制。課程並不是要替反派角色辯護，也不是試圖告訴學生所有行為都有合理的理由，而是讓學生理解：理解一個人的處境，不等於認同他的行為；但在做出判斷以前，我們是否願意多看見一些？學生從第三人稱觀看故事，逐漸走向第一人稱進入角色，再重新回到自己的位

置進行判斷，在「我—角色—他人」之間反覆移動，練習從單一觀點走向多元觀點，也讓同理不只停留在「我知道你的感受」，而是進一步成為「我願意試著從你的位置重新理解這件事」。

這樣的 SEL 學習經驗進一步跨越不同藝術與科技領域。在**表演藝術課程**中，學生透過靜像、口說默劇、故事接龍、角色扮演與第一人稱敘事等創作性戲劇活動，從身體、聲音與行動進入角色，在具身經驗中探索人物的情緒、處境與選擇；並透過歷史紙芝居的觀看與說演，進一步思考「誰在說故事？說給誰聽？為什麼這樣說？」理解故事與表演除了娛樂，也可能承載資訊傳播、社會宣導乃至特定時代的政治目的，建立對媒介與敘事立場的初步覺察。

到了**視覺藝術課程**，「站在別人的位置觀看」從心理與表演層面的換位思考，轉化為具體的視覺語言。學生將共同完成的故事發展為六格分鏡與角色圖像，並至少選擇一個關鍵場景轉化為 POV（Point of View）視角，使觀眾不只是從外部「看見角色」，而是彷彿站進角色的位置觀看事件。學生因此發現，視角不只是故事由誰來說，也包含畫面讓觀眾「站在哪裡看」；同理與觀點取替，也可以透過構圖、視線與觀看位置被視覺化。

在**生活科技課程**中，學生則將抽象的故事與圖像轉化為可以實際使用的紙芝居箱。運用校園既有廢料板材，結合七年級木工技術，經歷測量、裁切、組裝、測試與修正。製作過程不追求工業化的絕對精準，而是讓學生在自身能力、材料條件、工具限制與實際使用需求之間持續調整與解決問題。當個人的想法必須與小組共同作品、材料條件及使用者需求取得平衡時，SEL 中的自我管理、合作溝通與負責任決策，也再次發生於真實的問題解決歷程之中。

最後，課程將 SEL 從「理解故事中的他人」推向「回應真實世界中的他人」。學生帶著自己製作的紙芝居箱、共同創作的圖卡與重新書寫的故事，實際為校內一年級學生進行演出。為了真正與低年級觀眾溝通，他們必須重新調整三分鐘故事的內容與更多細膩的呈現。此時，學生面對的不再是教師設定的評量標準，而是一群真實的「他人」。

因此，本課程所期待的最終成果並不只是完成的紙芝居箱、六張圖卡或一場順利的演出，而是學生在整個創作歷程中逐漸形成一種能力——願意離開自己原本站立的位置，試著從另一個位置重新觀看。從「我怎麼看這個角色」，到「如果我是他，我會看見什麼」；從「我想怎麼畫」，到「觀眾會從哪裡看」；從「我想怎麼演」，到「眼前的一年級孩子如何接收到我的故事」。表演藝術、視覺藝術與生活科技看似分別處理表演、圖像與物件，實際上共同指向同一個 SEL 核心：理解自己、理解他人，在關係中調整自己，並為自己的選擇與行動負責。

紙芝居因此不只是本課程的成果形式，更成為承載 SEL 學習的一種媒介。當一張張圖卡被抽換，學生也一次次練習抽換自己觀看世界的位置。

跨領域 美感素養	※請參閱跨領域美感課程模組核心內涵 4.2 版，勾選課程對應之跨領域美感素養(可複選)，並依課程設計相關程度排序。		
	跨領域美感素養	勾選欄	排序欄 (1 為相關程度最高，以此類推)
	1.美學思辨與覺察省思	☒	1
	2.符號識讀與脈絡應用	☐	
	3.藝術參與及社會行動	☒	4
	4.設計思考與創意發想	☒	2
	5.數位媒體與網絡掌握	☐	
	6.文化跨域與多元詮釋	☒	3
	7.藝術探究與生活實踐	☒	4
8.其他：(請自行填寫)	☐		
跨領域 課程類型	※請參閱跨領域美感課程模組核心內涵 4.2 版，勾選課程對應之跨領域課程類型(可複選)，並依課程設計相關程度排序。		
	跨領域課程類型	勾選欄	排序欄 (1 為相關程度最高，以此類推)
	1. 活化型課程	☐	
	2. 議題式課程	☐	
	3. 窗外式課程	☐	
	4. 交集性課程	☐	
	5. 學校本位課程	☒	1
	6. 混成式課程	☐	
7.其他：(請自行填寫)	☐		
跨領域內涵	☒ 藝術科目： <u>表演藝術、視覺藝術</u> ☒ 非藝術科目： <u>科技、輔導</u> ☒ 融入之議題： <u>SEL 社會情緒學習</u> ☐ 其他： <u> </u>		
美感元素 與美感形式	美感元素 ☐ 視覺藝術： ☒ 點 ☒ 線 ☒ 面 ☐ 空間 ☒ 構圖 ☐ 質感 ☒ 色彩(含色相、明度與彩度) ☐ 音樂： ☐ 節奏 ☐ 曲調 ☐ 音色 ☐ 力度 ☐ 織度 ☐ 曲式 ☒ 表演藝術： ☒ 聲音 ☐ 身體 ☒ 情感 ☐ 時間 ☐ 空間 ☐ 動力 ☒ 即興 ☒ 動作 ☒ 主題 美感形式 ☐ 均衡 ☐ 和諧 ☒ 對比 ☐ 漸層 ☒ 比例 ☐ 韻律 ☐ 變奏 ☐ 反覆 ☐ 秩序 ☒ 統一 ☐ 單純 ☐ 虛實 ☐ 特異		

本期發展重點 (其他議題請參照課程模組 4.2 核心內涵)	□聯合國永續發展目標 (SDGs)： □A.消除貧窮 □B.終結飢餓 □C.健康與福祉 ■D.優質教育 □E.性別平等 □F.淨水與衛生 □G.可負擔的永續能源 □H.就業與經濟成長 □I.永續工業與基礎建設 □J.消彌不平等 □K.永續城鄉 □L.責任消費與生產 □M.氣候行動 □N.永續海洋與保育 □O.陸域生態 □P.制度的正義與和平 □Q.永續發展夥伴關係 ■社會情緒學習 (SEL)： ■甲.自我覺察 ■乙.自主管理 ■丙.社會覺察 ■丁.人際技巧 ■戊.負責任的決定 □其他議題： 如 108 課綱十九項議題 □無
學習活動設計 (依實際課程之主題數、課程目標與單元數逐一增列撰寫)	
學習活動內容與流程	本期發展重點(依前述本期跨領域美感素養(依前述跨領域美感素養表格代碼 1-8 填寫) / SEL 代碼甲-戊填寫)
表演藝術課程 第 1~2 節(本校為隔週上課，每次連續兩堂課 90 分鐘) 單元前導：從「我知道的反派」走向「我不知道的他／她」 核心概念： 故事結構、人物觀點、角色塑造、換位思考、選擇與行動 主要戲劇策略： 靜像畫面 (Still Image)、口說默劇、創作性戲劇、故事擴寫 核心學習脈絡： 第一節 如果只能用四個畫面，你會留下什麼？	1.美學思辨與覺察省思 4.設計思考與創意發想 6.文化跨域與多元詮釋 甲.自我覺察 丙.社會覺察 丁.人際技巧

一、暖身：四格靜像畫面

1. 教師先從學生熟悉的童話故事開始，各小組隨機抽取一則童話故事，例如《睡美人》、《白雪公主》、《小美人魚》等。
2. 請將小組閱讀的故事變成四張靜像畫面
四張畫面必須像漫畫一樣，充分表現故事
 - 哪一個事件是故事的開端？
 - 哪一個事件真正改變了故事？
 - 哪些情節可以刪除？
 - 哪些畫面一出現，觀眾就能理解故事？
 - 四個畫面如何產生前後關係？

★學生不能從頭到尾把故事全部演一次，而必須討論：

「如果這麼長的故事只能留下四個瞬間，哪四個畫面最重要？」

因此，表面上學生是在「演童話」，實際上已經開始進行第一次的故事分析與敘事選擇

★關於教師的隱性診斷

這個活動還有一個很重要的功能，即是教師正在觀察學生原本怎麼理解這些童話故事。是一種很自然的前備經驗診斷。

學生選擇哪四個畫面，會暴露出他們認為：

「誰是主角？」

「誰是壞人？」

「故事最重要的衝突是什麼？」

「反派在故事裡扮演什麼功能？」

這時候學生大多還是站在傳統童話的敘事框架中，公主是好人、反派就是壞人。而這個既有認知，正好成為後面課程要翻轉的起點。

第二節 | 如果你不知道她是誰，你還會覺得她是壞人嗎？

這一節開始真正進入整個紙芝居課程很重要的角色觀點轉換。

一、拿掉名字：從文字重新創造一個人

先給學生一段人物描述。不要猜答案，而是根據文字一起把這個人畫出來，並且替她取一個名字。（例如：下圖為睡美人裡關於女巫梅菲瑟的描述）

大家一起畫出來

牠從小出生在仙境的樹洞裡面。

牠全身上下都是由尖銳的稜角所組成。

牠弱小、毫無抵抗能力。

擁有消尖的臉型，翠綠色的皮膚、很糟糕的氣色。

而且她的頭上還長出兩根很像惡魔的角，

從頭到尾，徹頭徹尾都不對勁。

取一個名字

★這個設計很關鍵。

因為學生此時面對的不是「壞皇后」、「梅菲瑟」或「烏蘇拉」，而只是一個還沒有被貼上反派標籤的人。

二、口說默劇：拼出一個人的童年

1. 接下來進入口說默劇

- 每一組拿到的不是完整故事，而只是這名反派童年生命故事中的一個片段，各組先理解自己的故事片段，再以口說默劇的形式轉化成表演。
- 接著全班按照故事順序，以接龍方式依序演出，當全班演譯完成時，大家也讀完了這個故事
- 透過教師提問，帶領學生覺察
原來我們一開始看到的「壞人」，也曾經是一個孩子
讓學生產生一個新的觀看位置，理解一個人的生命經驗，不等於認同他的行為。

三、角色揭曉：童年的她，原來是後來的「她」

- 完成童年故事之後，教師才逐步揭曉角色身分。學生這時才知道，剛才認識的故事孩子，後來成為自己原本熟悉的童話反派。
- 接著教師播放約 3~5 分鐘的迪士尼動畫片段，不播放整部電影，而只抓住角色最具代表性的「負面行動」：
 - 《睡美人》——詛咒
 - 宮廷／宴會中的詛咒事件
 - 延伸至排斥、傷害與霸凌
 - 《白雪公主》——嫉妒
 - 壞皇后不斷詢問魔鏡：「誰是世界上最美的人？」
 - 延伸至外貌比較、自我價值與容貌焦慮
 - 《小美人魚》——誘騙
 - 烏蘇拉利用愛麗兒的願望與渴望進行交易
 - 延伸至當代網路誘惑、詐騙與為了得到渴望事物而付出代價
- 接著教師講述這次要創作的故事任務，說明後請各小組討論想要創作的節點。(如下圖教師給予睡美人班級裡，六組的創作故事節點)

更新後睡美人女巫六組紙芝居分工

組別	創作焦點	SEL 主題
第1組	女巫的孤單與被忽視	自我覺察、情緒理解 → 探討她感到被排斥或不被重視的情緒
第2組	女巫對王權權力的嫉妒與怨恨	比較心理、自我認同 → 她因嫉妒而產生敵意的心理探討
第3組	女巫對沒被邀請參加宴會的憤怒與兒時創傷	創傷經驗與情緒理解 → 追溯她童年可能的經驗，理解憤怒背後的情緒根源
第4組	女巫對自己行為的內心矛盾	自我調適、內心掙扎 → 「我這樣做對嗎？」的反思與心理衝突
第5組	當代元素—女巫在社群媒體中感到被邊緣化	現代自我認同、社會比較、同理心 → 探討被忽略或孤立的感受，以及如何調適情緒
第6組	女巫發現詛咒帶來的結果不如預期	同理心與正向行動 → 探討她如何覺察影響、理解他人、尋找更健康的表達方式



- 小組針對所分配的故事節點，開始進行第一輪的架構書寫與討論

★以上所有的設計，每個班只會進行一個童話故事延伸，但是因為最後希望各班紙芝居呈現時，能有不同的故事，所以八個班中有四個班是《睡美人》、二個班是《白雪公主》、兩個班是《小美人魚》，因為發現學生大部分對原始教師團隊設計《愛麗絲夢遊仙境》的紅心皇后不熟悉，於是在課程中緊急兩個班級改成《睡美人》的故事。

輔導課 | 我的舞台・我的風采
第 3~4 節(為單獨授課，每次 45 分鐘)
 從「我是誰」到「看見自己的光」

跨域定位：輔導活動 × SEL × 表演藝術前導

本階段課程從學生自身經驗出發，引導學生在進入「觀看角色、理解角色、換位思考」之後，回到練習觀看自己。透過自我描述、同儕分享、情境反思與自我書寫，學生逐步辨識「我如何看自己」、「別人如何看我」，以及不同情境如何影響自己的感受與自我評價。課程最後回到「每個人都有自己的光」，延續表演藝術課程後，進行角色觀點轉換與同理理解的心理基礎。

第三節 | 我是誰？——自己眼中的我，別人眼中的我

一、課程導入：我是誰？

1. 教師以「我是誰？」作為課堂核心提問，引導學生思考：
「如果今天不能只用姓名、班級或座號介紹自己，你會怎麼告訴別人『我是誰』？」
2. 教師進一步帶出簡報中的三個問題：「我是誰？我從哪裡來？我要到哪裡去？」讓學生理解，自我認識不只是知道自己的基本資料，而是逐漸理解自己的特質、喜好、習慣、價值與期待。

二、活動一 | 屬於我的 Hashtag

1. 每位學生取得三張不同顏色的便利貼，模擬社群媒體中以 Hashtag 標記自己的方式，分別寫下三個可以代表自己的「#標籤」。
 內容可以包含：
 - 個人特質，例如「#熱心助人」
 - 興趣與喜歡的事，例如「#喜歡畫畫」
 - 個人習慣或風格，例如「#總是最後一刻才開始」
 - 夢想與期待，例如「#想成為很厲害的人」
 - 自己認為重要的特徵
2. 完成後將三張便利貼貼在學習單上，再從三個 Hashtag 中選出一個「現在最能代表自己的標籤」，並寫下選擇的原因。這個活動讓學生先從熟悉的社群符號進入自我描述，而不是直接要求學生回答抽象的「我是怎樣的人」。

三、活動二 | 你眼中的我

3. 學生與前後左右同學分享自己的 Hashtag。教師提醒分享的目的是評論誰比較好，而是練習理解：「同一個人可能被不同的人看見不同面向。」
4. 分享後請學生思考：
 - 「你發現自己和同學有哪些相似之處？」
 - 「哪些部分是只有你才擁有的？」
 教師並進一步追問：「你覺得這些 Hashtag，是別人眼中的你，還是你心裡的你？為什麼？」
5. 讓學生開始區分「外在被看見的我」與「內在感受到的我」。

四、活動三 | 拼出現在的我

1. 美學思辨與
覺察省思
6. 文化跨域與
多元詮釋

- 甲. 自我覺察
- 乙. 自主管理

6. 教師運用簡報中的拼圖意象，引導學生整理自己的不同面向，例如
- 「#喜歡做的事」
 - 「#擅長的事」
 - 「#想成為的人」
 - 「#我的關鍵詞」
 - 「#需要努力的地方」
 - 「#曾經獲得的讚美」

7. 學生將這些面向填入自己的「人物拼圖」，理解一個人的樣貌並不是由單一特質決定，而是由許多不同經驗、能力、期待與關係共同形成。

五、課堂收束

教師帶領學生回看今天寫下的內容：

「今天以前，你可能很少停下來想『我是誰』。現在看看這些拼圖，有沒有哪一塊是你原本沒有注意到的自己？」

並請學生留下第一堂課的一句話：

「今天，我重新發現自己_____。」

第四節 | 獨特的美好——別人的光，也不會讓我的光消失

第二堂由第一堂的「我是誰」進一步進入「我怎麼評價自己」

一、課程導入 | 我曾經覺得自己不夠好嗎？

教師提出簡報中的核心問題：

- 「你有沒有經覺得自己『不夠好』的時候？」
- 「那時候的你，對自己說了什麼？」
- 「對你而言，怎樣才算『夠好』？」

讓學生發現，自我評價並不是固定不變的，而可能受到成績、同儕、老師、父母與比較情境影響。

二、活動一 | 別人的光・我的光

教師呈現不同情境，請學生依自己的真實感受完成句子：

- 「當量完身高、體重、視力時，我常覺得自己……」
- 「當有人比我更厲害時，我常覺得自己……」
- 「當我努力卻沒被看見時，我常覺得自己……」
- 「當老師請我們自行分組時，我常覺得自己……」
- 「當我跟小組成員互動時，我常覺得自己……」
- 「當我跟好朋友互動時，我常覺得自己……」
- 「當考試成績公布時，我常覺得自己……」
- 「當老師找我談話時，我常覺得自己……」
- 「當老師聯繫我的家長時，我常覺得自己……」
- 「當必須要跟父母溝通時，我常覺得自己……」

★這一系列情境正是簡報第二部分的重要設計，讓學生發現：同一個「我」，在不同關係與事件中，可能產生完全不同的自我感受。

三、活動二 | 我什麼時候看得見自己的光？

完成情境反思後，教師帶領全班進一步討論：

- 「你有沒有發現，每個數字或情境不會落在同一個位置？」
- 「在哪些時候，你比較容易肯定自己？」
- 「在哪些時候，你比較容易懷疑自己？」
- 「當別人正在發光的時候，你希望你自己也能被誰理解？」

教師將討論帶回簡報的重要概念：「別人很好」和「我也不錯」，其實可以同時存在。他人的優點並不等於自己的不足；看見別人的光，也不代表自己的光就因此消失。

四、活動三 | 給自己的一封信箋

最後，請學生寫一段約 50 字的話給自己，想像這段文字可以在未來某一天——當自己難過、挫折、被比較、被誤解，或覺得自己不夠好的時候——重新拿出來閱讀。

教師可提供簡報中的句型鷹架：

綻放獨特的美好

Learning to appreciate myself!



- 請你寫一段話「給自己」，讓它成為你心裡的一盞燈，在你害怕、懷疑、疲憊時，陪你更有力量的前行!!

※至少50個字喔~

如果你的書寫內容獲得挑選，願意授權刊登在學校輔導刊物上的，請在空白處畫上星星!!

親愛的ooo(你的姓名):

【句型參考】

- 我希望你可以……
- 我相信你能……
- 當你害怕的時候，我會……
- 我為你感到驕傲，因為……
- 別忘了，你一直都……

完成後由學生自行決定是否分享，不強迫公開私人內容。這也呼應輔導課需要建立的安全表達原則。

五、課程收束 | 讓光回到自己身上

教師最後以簡報中的舞台與聚光燈意象收束：

「我們常常很容易看見別人的光，卻忘了自己也一直站在自己的舞台上。你不需要先變成別人，才值得被看見。」

學生完成最後一句：

「現在的我，希望自己記得_____。」



你不需要完美也能閃閃發光，因為你本來就很好!!

★從表演藝術作為跨域學習的起點，學生先透過角色想像、故事重建與觀點轉換，暫時放下對童話反派角色既有的標籤，從角色的童年經驗、生命事件與不同立場重新理解其行動與選擇。當學生開始發現「一個人並不只是我們原本以為的樣子」，課程再由角色的理解轉向

自身，由輔導課帶領學生思考「我是誰」、「自己眼中的我與別人眼中的我有何不同」，並透過個人特質、生命經驗與不同關係情境，重新看見自己的多重面貌與獨特價值。如此形成「看見角色 → 理解經歷 → 換位思考 → 回到自己 → 重新認識自己」的學習歷程，使表演藝術中的角色探索不只停留於戲劇創作，而能進一步轉化為真實生命中的自我覺察與社會覺察；輔導課也不只是獨立進行自我探索，而是承接學生在藝術學習中已經產生的觀看經驗，學生逐步體會：經歷會影響一個人成為現在的樣子，但一個人並不等於單一事件、單一標籤或他人的評價；理解自己與理解他人，都需要看見更完整的生命脈絡		
視覺藝術課程 第 5~8 節(本校為隔週上課，每次連續兩堂課 90 分鐘) 看見童話中的我：美的標準 × 自我覺察 × 角色創作 視覺藝術核心： 美感觀念、視覺符號、點線表現、疏密與黑白構成、角色造形設計。		
第五節 美，是誰決定的？——不同時代的美感標準 教學目標 1. 能觀察不同時代、文化背景下美感標準的差異。 2. 理解「美」會受到時代、文化及社會價值影響，並非固定不變。 3. 開始覺察自己對「好看／不好看」的判斷可能受到外在環境影響。 教學活動 一、「什麼是美？」生活經驗導入 1. 教師從學生既有生活經驗出發，提出問題：「你覺得什麼樣的人算好看？」、「如果要形容一個人很漂亮或很帥，你會使用哪些詞？」 2. 將學生提出的答案記錄於黑板，例如身材、膚色、五官、髮型、穿著等，不立即判斷答案是否正確，而是進一步追問： 「這些標準是誰決定的？」 「大家一直都覺得這樣才好看嗎？」 「如果我們出生在 100 年前，答案還會一樣嗎？」 3. 透過問題製造學生原有審美認知與不同時代觀點之間的差異，引發後續探索動機。 二、文本閱讀：不同時代眼中的「美」 4. 教師運用《安妮的日記》及〈世界這麼大〉等課堂文本，帶領學生閱讀與觀察不同時代、文化對外貌及美的理解。 5. 學生比較文本中的美感標準與自己現今熟悉的審美觀念，思考： 「以前的人認為什麼樣子是美？」 「哪些標準和現在很不一樣？」 「為什麼不同時代會產生不同的美感標準？」 6. 透過閱讀與討論，使學生理解審美觀念與其所處的時代及文化脈絡具有關係。	1. 美學思辨與覺察省思 4. 設計思考與創意發想 6. 文化跨域與多元詮釋	甲.自我覺察 乙.自主管理 丙.社會覺察

三、美感觀點討論

7. 教師引導學生進一步思考：「如果每個時代、不同地方認為漂亮的樣子都可能不同，那麼有沒有一種永遠不會改變的『美的標準』？」
8. 讓學生自由表達不同觀點，不急著建立「每個人都很美」等單一價值結論，而是協助學生發現：美並不是固定不變的答案，而會隨著時代、文化與觀看者產生不同理解。

四、課程收束

教師留下一堂課的核心問題：

「如果美的標準一直在改變，那麼，是什麼讓我們開始覺得自己應該長成某一種樣子？」

由「觀看不同時代的美」逐漸轉向「觀看自己」。

第六節 | 你的臉不是你的臉——從外在眼光看見自己

教學目標

1. 理解外在審美標準與他人眼光可能影響個人的自我形象。
2. 覺察自己對外貌與自我形象的感受。
3. 從外貌評價逐步轉向內在特質的辨識，發展自我覺察能力。

教學活動

一、從學生生活經驗進入「容貌焦慮」

1. 教師以青少年熟悉的生活情境作為導入，例如口罩、自拍、社群媒體、濾鏡及修圖等，提出問題：
「為什麼有些人在拍照之後一定要修圖？」
「為什麼有些人會害怕讓別人看到自己沒有濾鏡的樣子？」
「我們什麼時候開始覺得自己的某個地方『不夠好看』？」
2. 學生先從一般生活現象進行討論，不要求立即公開個人的外貌經驗。

二、閱讀〈你的臉不是你的臉〉

3. 教師帶領學生閱讀〈你的臉不是你的臉：容貌焦慮的世代，如何穩住自己？〉。文章從青少年戴口罩、擔心自己的「真面目」被嘲笑，以及社群媒體修圖形象等現象切入，並將容貌焦慮可能的成因整理為：
 - 實際的自己與理想的自己之間存在「自我形象的差距」。
 - 受到「外表決定一切」的信念影響。
 - 過度在意他人的眼光與評價。
4. 教師引導學生理解，容貌焦慮所涉及的不只是外貌本身，也包含「我們如何想像別人看待自己」。

三、《藝術與自我學習單》：從文本回到自己

5. 學生完成學習單「閱讀理解與思考」部分，從不同時代的美感標準

開始，逐步思考文章中的容貌焦慮以及自己是否具有類似經驗。

6. 教師特別帶領學生思考文章最後的問題：

「除了臉蛋和身材，你希望怎麼樣被世人記得？」

不要求所有學生公開分享，以個人書寫保留安全的自我探索空間

四、SEL 自我覺察練習

1. 學生完成學習單第二部分：

「我最常擔心自己外表的哪個部分？」

「當我覺得不安時，我可以提醒自己的一句話是什麼？」

「除了外表，我最喜歡自己的三個特質是什麼？」

2. 教師說明此活動沒有標準答案，也不是要評斷誰比較有自信，而是練習「看見自己現在如何看待自己」。

★學生可能從原先在意的身高、臉、痘痘、嘴巴等外在特徵，逐漸轉向「幽默、開朗、聰明、細心、專注、誠實、溫柔」等內在特質。

五、課程收束

教師在黑板寫下：「除了外表，我是_____的人。」

請學生從自己的答案中選擇最想留下的一個詞。以此完成由「外貌」向「內在自我」的轉向，並為下一堂角色創作建立素材。

第七節 | 如果個性可以被看見——內在特質的視覺轉譯

教學目標

1. 能辨識並選擇代表自己的個性與內在特質。
2. 能將抽象的性格形容詞轉化為具體視覺象徵。
3. 認識點、線、疏密、重複與排列所形成的不同紋理及質感。
4. 能嘗試以單一黑色媒材創造不同視覺效果。

教學活動

一、我的個性如果變成一個東西

1. 教師帶領學生重新觀看上一堂寫下的內在特質，請學生選擇數個最能代表自己的形容詞。接著提出：
「如果不能直接把『開朗、溫柔、勇敢』這些字寫在圖畫裡，你可以畫什麼，讓別人感受到這是你？」
2. 引導學生建立「形容詞—具體象徵物」之間的連結。
例如「開朗」可以成為向日葵；「溫柔」可以轉化成珍珠；「值得依靠」可以是一棵樹；「平靜」可能是一道彩虹或水面。
3. 教師強調象徵沒有標準答案，同一種性格可以由不同學生轉化為完全不同的圖像。

二、從「童話角色」建立安全的自我投射

4. 教師請學生回想自己熟悉的童話故事與人物，思考：

「如果你的個性進入童話世界，它可能會成為怎樣的角色？」

學生不必直接畫自己的真實外貌，而可以借用公主、精靈、人魚、動物、魔法角色或其他童話意象，重新設計一個能代表自己內在特質的角色。

5. 學生完成學習單「藝術創作任務：自我形象角色設計」，將自己的個性形容詞逐一轉化成具體象徵物。

三、一支黑色奇異筆可以畫出多少種黑？

6. 教師提出本單元的藝術挑戰：

「今天只有一支黑色奇異筆。如果不能換顏色，我們還有多少種方法可以讓畫面產生變化？」

教師示範不同的點線表現：

- 點的大小、疏密與排列；
- 直線、曲線、波浪線、短線、長線；
- 平行線、交叉線、放射線；
- 重複與交錯形成的圖樣；
- 密集線條形成較深的視覺色調；
- 疏散線條與留白形成較明亮的區域；
- 大面積塗黑與留白形成黑白對比。

7. 讓學生觀察：即使只有黑色，也能利用線條與疏密產生近似不同灰階的效果，並形成不同材質與質感。

四、線條質感練習

8. 學生進行簡短的「線條材質庫」練習，例如嘗試畫出：

「柔軟的線」
「堅硬的線」
「安靜的線」
「活潑的線」
「毛茸茸的質感」
「閃亮的質感」
「粗糙／光滑的表面」。

9. 教師進一步詢問：

「你的個性適合什麼線條？」
「你想讓角色身上的哪個部分最先被看見？」
「怎麼不用顏色，仍然讓衣服、頭髮、背景看起來不一樣？」

讓技法練習開始服務於學生的自我表達，而非只是單純模仿線條

第八節 | 童話中的我——黑白線條自我形象角色創作

教學目標

1. 能整合個人內在特質與童話元素完成自我形象角色。
2. 能以視覺符號呈現個人特質與角色設定。

3. 能運用點、線、紋理、疏密及黑白構成產生不同質感。
4. 能說明藝術創作與自身特質之間的關係。

教學活動

一、角色創作構思

1. 學生整理前三堂課的學習內容，確認自己的：
內在特質 → 象徵物 → 童話角色 → 視覺表現方式。
2. 教師提醒學生，本次創作的目的不是畫出「最漂亮的童話人物」，而是：「**創造一個最能代表你的童話角色。**」
角色可以來自既有童話人物的重新詮釋，也可以結合不同童話元素形成新的角色。

二、限定媒材：黑色奇異筆創作

3. 學生全程以黑色奇異筆進行創作，不加入其他色彩。

★教師再次說明：只有一種顏色並不代表只有一種表現方式。學生必須運用上一堂學習的點、線、重複、交錯、疏密、塗黑與留白，區別角色的頭髮、服裝、皮膚、動植物、背景與裝飾物。

例如以密集線條形成深色區域；以點描形成灰階及空間感；以交叉線表現織物；以重複圖樣裝飾服裝；利用大面積黑色與留白形成視覺焦點。
4. 教師巡視時不以「畫得像不像」或「漂不漂亮」作為主要回饋，而透過提問協助學生深化表達：
「為什麼選擇這個童話角色？」
「這個物件代表你的什麼個性？」
「為什麼這裡用了這種線？」
「哪一個地方最能代表你？」
「如果不能告訴別人答案，希望觀眾從哪些地方看出你的個性？」

三、完成「童話中的我」

5. 學生完成角色及背景，使角色不只是單一人物，而能透過周遭物件、動植物、建築、服裝及圖樣共同呈現個人特質。

鼓勵學生讓不同視覺元素具有意義，而非單純裝飾。例如向日葵可以象徵開朗、樹木可以代表可靠、貓可以代表安靜或獨立，亦可由學生自行賦予完全不同的個人意義。

四、作品分享與自我覺察收束

6. 完成作品後，學生選擇自己願意分享的部分，以簡短句型介紹：
「我的角色是____；我用____代表我的____，因為_____。」
7. 同學觀看彼此作品時，不以「誰畫得最好」作為討論方向，而是嘗試發現：「我從他的作品中看見了什麼樣的人？」
8. 最後教師重新回到第一堂課的問題：「之前，我們問：『什麼是

主題：美的標準 x 自我形象角色創作

一、閱讀理解與思考

請閱讀老師提供的兩篇文章：〈世界這麼大〉與〈你的臉不是你的臉〉，並回答問題：

1. 文章中提到不同年代、不同文化下的「菜」, 有什麼不同?
。我記得成等等的菜學廣東菜: 新時代, 豐腴飽滿的鄉土
。因為: 現在不流行吃鹽
2. 在《你的藤不屬於我的藤》中, 提到「客居他鄉」的三大原因是什麼? 你覺得自己有沒有類似的經驗或感受?
。我的回答: 客居他鄉, 受過教育的人
3. 文章最後提到: 除了藤順利身材, 你希望甚麼樣男人結婚?
。我的回答: 好

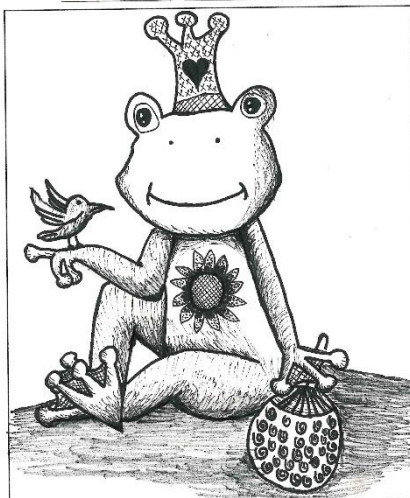
二、SEL：自我覺察練習

1. 我最常擔心自己外表的哪個部分？
2. 當我覺得不安時，我可以從鮮白里的一句話是：
3. 除了外表，我最喜歡自己的三個特質是：

三、藝術創作任務：自我形象角色設計

請你就所知道的童話故事，以「對話角色創作」的方式，設計一個能代表你內在特質的角色。

我的個性：樂觀（喜樂）、良（君子）、樂智恩（向陽）。



美？」

現在，再提出最後一個問題：

「現在，當我們不再只用一張臉認識一個人，我們還能看見什麼？」引導學生理解，每個人的外在與內在都具有不同特質，而藝術可以成為看見、理解與表達自己的方式。

★設計概念分享，在此藝術媒材則刻意限定為「黑色奇異筆」。考量七年級學生的造形能力與媒材操作經驗，教師以單一媒材降低學生同時處理色彩搭配、多元材料及複雜技法的操作負荷，使學生將注意力集中於點、線、紋理、疏密、重複及黑白構成等基本視覺元素。學生透過不同線條的方向、粗細、排列與交錯，以及點線的疏密變化，創造不同質感與灰階層次，體驗即使只有單一色彩，也能形成豐富且具有個人特色的視覺表現。

因此，本課程的「媒材限制」並非限制創意，而是提供七年級學生一個明確且可以掌握的創作鷹架，使其將更多注意力放在「我想表達什麼，以及我要如何讓自己的內在特質被看見」。

表演藝術課程 | 第 9~12 節(本校為隔週上課，每次連續兩堂課 90 分鐘)

第九節 | 紙芝居說故事基礎實作-六張圖，可以變成什麼故事？

學習目標

1. 認識紙芝居結合圖像、口語敘事與現場表演的基本形式，理解紙芝居與一般看圖說故事的差異。
2. 能觀察圖像中的人物、動作、場景與事件線索，重新排列圖像並建立具有前後因果與邏輯關係的故事。
3. 能運用旁白、第一人稱角色語言及聲響效果，將靜態圖像轉化為具有表演性的故事。
4. 能透過小組討論進行故事發想、角色分工與內容協調，培養傾

- 4.設計思考與
創意發想
- 7.藝術探究與
生活實踐

丙.社會覺察
丁.人際技巧
戊.負責任的
決定

聽、溝通及合作能力。

教學準備

教師準備紙芝居介紹簡報，以及取自臺灣歷史博物館相關歷史文物圖資之《西遊記》紙芝居圖像。將原始故事文字內容遮蔽，僅保留圖像，並事先將圖卡順序打散。

教學活動

一、從「寫故事」走向「說故事」

教師銜接前階段的劇本編創活動，提出問題：

「前面的課程，我們已經慢慢把角色的故事創作出來了。但是故事寫出來之後，要怎麼讓別人看見、聽見，甚至願意停下來聽我們把故事說完？」

教師說明，接下來課程將從「故事內容的創作」進一步走向「故事如何被表演」，並正式認識本次跨領域課程最重要的表現形式——紙芝居。讓學生理解：紙芝居並非單純將畫好的圖片一張張展示，而是將圖像、聲音、角色與現場表演結合起來的說故事形式。

二、認識紙芝居：沒有手機以前的「街頭說故事者」

1. 教師運用紙芝居簡報介紹紙芝居的基本形式，從傳統紙芝居說故事者攜帶木箱、圖卡，在公共空間面對觀眾演出的形式切入。

2. 用簡報中的「最早的 YouTuber」作為學生容易理解的類比，引導學生思考：

- 如果沒有手機、YouTube 和短影音，人們怎麼吸引別人來聽故事？
- 只有圖片夠不夠？
- 為什麼紙芝居說故事的人需要很會「說」？
- 如果觀眾坐得很遠，表演者需要注意什麼？

3. 教師進一步說明紙芝居曾作為街頭表演形式，說故事者需要在公共空間中吸引觀眾，因此除了圖像之外，聲音大小、語氣、角色聲線、故事節奏以及換圖方式都是表演的一部分。簡報亦呈現紙芝居從街頭演出到逐漸式微的歷史脈絡，可作為學生理解此一表演形式的文化背景

4. 教師最後聚焦本堂課核心：

「今天我們不是要把故事念給別人聽，而是要想辦法讓六張不會動的圖片，在你們的聲音裡『動起來』。」

三、任務揭曉：被打亂的《西遊記》

1. 教師展示事先準備好的《西遊記》紙芝居歷史文物圖像，但不提供原始文字及故事內容。

2. 各組自行選取 6 張圖卡。

3. 教師刻意不要求學生還原《西遊記》的原始故事，而是告訴學生：

「這六張圖原本可能根本不在同一段故事裡，順序也全部被打亂了。」

現在請你們忘記原來的《西遊記》，只看眼前的六張圖片，想辦法把它們變成一個觀眾聽得懂的故事。」

4.學生首先觀察圖像中的人物、表情、動作、場景及可能發生的事件，再共同討論六張圖片的排列方式。

5.教師巡視時不直接告訴學生故事答案，而以提問協助學生建立故事邏輯，例如：

「上一張發生了什麼，才會出現這一張？」

「這個人物為什麼突然出現在這裡？」

「如果兩張圖片看起來完全沒有關係，你們可以增加什麼事件把它們連起來？」

使學生從圖像觀察→情境推論→事件排列→因果連結→故事形成的歷程中進行創作。

四、加入紙芝居的「表演條件」

完成初步故事架構後，教師公布三項說故事任務。

● 任務一 | 故事裡一定要有「聲音」

至少安排一處環境或動作聲響，例如風吹聲、腳步聲、敲門聲、奔跑聲、戰鬥聲等。可以利用嘴巴、身體或簡單物件創造聲響，使圖像中的情境更加具體。

● 任務二 | 第一人稱「開口說話」

故事不能全部由說書人以第三人稱旁白完成。至少一張圖卡必須出現第一人稱角色語言，例如學生可以模仿豬八戒的聲音說：

「師父！等等我啊！我真的走不動了！」

藉此讓學生體驗「描述一個角色」與「成為角色說話」所產生的表演差異。

● 任務三 | 六張圖至少說滿 1 分 30 秒

整組故事至少須達 1 分 30 秒，平均每張圖約 15 秒。學生不能快速將圖卡翻過，而必須充分發展每張圖中的人物、環境、事件或情緒。

提醒：「不是把故事拖長，而是要想辦法把圖片裡原本沒有被說出來的東西找出來。」

五、小組編創與第一次排練

各組進行約 20 分鐘的小組創作及排練。

小組需共同完成：

六張圖排列 → 故事情節串聯 → 旁白與角色台詞 → 聲響設計 → 成員分工 → 實際試說。

★教師巡視各組，觀察學生是否只停留在「看圖描述」，並適時引導學生增加角色行動、情緒、事件原因及角色語言。同時提醒學生，故事不一定需要複雜，但六張圖片之間必須讓觀眾感受到事件正在向前發展。

★關於第一堂課的形成性檢核

課堂結束前，各組至少完成：

1. 6張圖卡的故事順序(需包含基本故事起因、經過與結果)
2. 至少一處的聲響設計
3. 至少一處第一人稱角色台詞
4. 初步成員分工
5. 完成一次約1分30秒的試演

教師不急於評定作品好壞，而以「觀眾能不能理解這六張圖片為什麼會按照這個順序出現？」作為主要檢核問題。

第十節 | 不只是說故事：把紙芝居「演」給觀眾看

一、學習目標

1. 能掌握紙芝居圖卡由右向左抽換及圖卡重新置於末頁的基本操作方式。
2. 能運用適當音量、咬字、語氣、角色聲線及聲響完成紙芝居故事演出。
3. 能意識表演者與觀眾之間的空間距離，調整聲音與表演方式。
4. 能觀察同儕演出並提出具體的欣賞與改善建議。
5. 能在排練、交接與回饋過程中展現傾聽、合作、尊重與溝通能力。

二、教學活動

一、紙芝居不只是「翻圖片」 |

1. 教師但嶺學生回顧上一節完成的六張圖故事，接著提出：
「如果我們真的把這六張圖放進紙芝居木箱裡，你們還能像剛剛一樣，一張一張拿起來嗎？」藉此將學生注意力從「故事內容」轉移至「紙芝居操作」
2. 教師示範圖卡操作方式：
呈現圖像 → 完成該段故事 → 往左側抽出圖卡 → 向左移動 → 將抽出的圖卡放至整疊圖卡最後方 → 下一張圖像出現
(而前一張圖卡的背後，會出現下一張圖卡要說的內容)。
3. 學生須依照此方式操作，即使目前尚未使用生活科技課製作完成的紙芝居木箱，也先按照未來正式演出的操作情境進行練習。

二、練習「說—抽—換—接」的表演節奏

4. 教師進一步說明，真正的困難不是「知道圖片怎麼抽」，而是換圖片的同時，故事不能斷掉。
5. 各組重新進行排練，特別練習：**說故事 → 抽換圖卡 → 下一張畫面出現 → 接續故事 → 成員交接**。★若一組由多人共同說故事，學生還需練習如何將整疊圖卡交給下一位說故事者，使觀眾不會因為演出者交接而離開故事情境。
6. 教師可巡視並提醒：
「你抽圖片的時候，故事是不是完全停下來了？」
「下一個人準備好了嗎？」
「圖片還沒出現，你是不是已經把下一段故事說完了？」
「換圖本身能不能也成為故事節奏的一部分？」

使學生逐漸理解紙芝居中的圖像操作也是表演技巧。

三、公共空間的聲音挑戰

1. 正式演出前，教師重新調整教室空間。演出者與觀眾之間刻意保留一定距離，模擬傳統紙芝居在街頭、廣場等公共空間面對群眾說故事的情境。
2. 教師請學生觀察：「今天不是說給坐在你旁邊的人聽，而是要讓坐在最後面的觀眾也能進入你的故事。」因此表演者必須主動調整：**音量、咬字、速度、停頓、角色聲線與情緒**。
讓學生理解「大聲、清楚」不是教師額外設定的規定，而是因為表演具有真正的觀眾需求。

四、小組紙芝居故事呈現

各組依序上台完成至少 1 分 30 秒的紙芝居說故事演出。

演出時須完整呈現前一堂設定的三項任務：

- 故事中具有聲響效果；
- 至少出現一次第一人稱角色語言；
- 六張圖卡能形成具有邏輯關係的完整故事。

同時加入第二堂的紙芝居操作要求：

- 圖卡由向左抽換；
- 抽出的圖卡放置於整疊圖卡最後方；
- 換頁過程盡量不中斷故事；
- 成員交接時維持故事節奏；
- 面對具有距離的觀眾，以足夠且清晰的聲音完成演出。

★教師在此階段主要進行觀察紀錄，不於演出過程中打斷學生。

五、3 個回饋：學習怎麼看別人的表演

1. 每組演出後，由觀賞者提供 3 項回饋。回饋可以是「喜歡的地方」，也可以是「如果再調整會更好的地方」，但教師要求學生必須指出具體的故事內容或表演行為(不能只有表演得很好這種讚美，需要有具體的讚美)
2. 教師藉此帶領學生理解，回饋不是簡單說「好不好」，而是要先觀看、理解、感受，再把自己的想法用對方可以接受的方式表達出來。

★SEL 融入：藏在紙芝居課堂中的人際學習

這裡看似沒有相關 SEL 知識講述與建構，但事實上，教師將 SEL 的人際技巧，置入真實的藝術學習情境之中。

學生在小組創作時，需要面對「六張圖到底怎麼排列」、「誰負責哪一張」、「誰來扮演角色」、「誰製造聲音」等不同意見，必須透過傾聽、協商與共同決策完成作品；正式演出時，需要彼此配合換頁、接續台詞並處理突發狀況；成為觀眾時，又必須專注觀看他人的創作，並學習提出具體且尊重他人的回饋。

因此，本階段 SEL 的學習並非只存在於前階段故事文本中的角色同理

與換位思考，更進一步發生於真實的小組合作與人際互動歷程之中。 使學生在藝術實作過程中自然經驗傾聽、溝通、合作、觀點理解與負責任的共同決策。SEL 並非額外附加於紙芝居課程的學習內容，而是隱含並生成於學生共同完成藝術作品的人際互動歷程之中。		
第十一節 紙芝居說故事進階實作-：從即興擴寫到文本轉譯 學習目標 1. 能透過故事接龍練習即興敘事、內容擴寫與情節推進能力。 2. 能專注聆聽前一位同學的故事內容，延續既有情節並維持故事邏輯。 3. 能閱讀歷史紙芝居圖像與文字資料，理解圖像背後原有的故事內容與傳達目的。 4. 能在不改變原始文本核心意義的條件下，運用聲音、角色、旁白與敘事技巧增加故事的吸引力。 5. 能從「自由創作」進一步理解「文本轉譯」的表演任務。 教學準備 教師選取國立臺灣歷史博物館典藏之歷史紙芝居圖卡，例如《常在戰場》等具有社會教育、政策宣傳或戰時動員性質的作品。 與第一輪《西遊記》不同，本次圖卡除了正面圖像之外，教師亦提供其相對應的原始故事內容，使學生的任務從「看圖自由創作」提升為「理解原始文本後進行表演轉譯」。 ★教師課前暫不說明這些紙芝居的政治宣傳與戰時動員功能，先讓學生實際演一次，再於課堂演出與討論後揭示歷史脈絡。因為學生會先經歷「我要怎麼把這個看似不好講的故事講得吸引人」，之後才有材料思考「當時為什麼有人需要把這些內容變得吸引人」。		
教學活動 一、暖身活動：「不能太快結束的小紅帽」 1. 教師請全班圍成適合聆聽與接龍的形式，宣布今天要共同完成一個大家熟悉的故事——《小紅帽》。 2. 教師說明規則：「故事一定從『從前從前，在森林裡……』開始，接下來每個人只能接續前一位同學的內容繼續說下去。」 兩項限制： ● 故事不能太快結束。 如果前面幾位同學一下子就讓小紅帽抵達奶奶家，後面的同學就沒有故事可以說，因此每個人都必須嘗試增加人物的動作、環境、情緒、事件或對話，讓故事可以持續發展。 ● 故事最後還是必須完成。 學生不能為了拖延而無限增加支線。必須聆聽目前故事已經發展到哪裡，判斷剩餘的人數與情節，在全班完成接龍以前，讓故事合理地推	1. 美學思辨與覺察省思 3. 藝術探究與生活實踐 6. 文化跨域與多元詮釋 7. 藝術探究與生活實踐	甲. 自我覺察 乙. 自主管理 丙. 社會覺察 丁. 人際技巧 戊. 負責任的決定

進並抵達結尾。

因此，學生同時面臨兩種敘事任務：

「我要怎麼把故事說得更豐富？」

「我要怎麼讓故事繼續往前走？」

3.教師可在活動結束後簡短詢問：

「剛剛最困難的是想自己的故事，還是接住上一個人的故事？」

「什麼樣的內容會讓故事變豐富，而不是只是變得很長？」

「如果前面的人突然加入一個原本沒有的角色，後面的人可以完全不理他嗎？」

★藉此讓學生察覺，即興說故事並不是各說各話，而必須經歷聆聽—接受—擴寫—推進的歷程。這項能力也直接回到 SEL 中的傾聽與合作我的創意不能完全推翻別人的創意，而是必須建立在前一個人的貢獻之上。

二、從「我想怎麼說」到「故事原本想說什麼」

1. 教師帶領學生回顧第一輪《西遊記》紙芝居任務。

第一輪中，學生面對的是被打散且遮蔽原始文字的圖片，可以重新排序、增加人物、改變事件，自由建立自己的故事。

2. 教師引出「但是，真正的紙芝居不一定是讓表演者自己決定故事。有時候，你拿到的圖片，本來就已經有一個要說的故事。」

3. 教師發下第二輪歷史紙芝居資料。學生除了觀看正面的歷史圖像，也閱讀其相對應的原始故事或台詞。並請學生從文本中找出：

- 這張圖發生了什麼事？
- 人物可能是誰？人物正在做什麼？
- 他們說了什麼？這段故事最希望觀眾知道什麼？

三、進階任務公布：不能改故事，還能怎麼演？

4. 教師說明第二輪紙芝居的基本表演條件仍保留第一輪三項要求：

- ✓ 加入聲響效果，運用環境聲、動作聲或身體聲響增加故事情境
- ✓ 至少出現一次第一人稱角色，不能全部以第三人稱旁白完成。
- ✓ 完整演出須達 1 分 30 秒以上，充分發展每張圖像的內容。

5. 但本次增加最重要的第四項條件：

「不得改變原始圖卡所傳達的主要故事內容。」

學生可以增加人物語氣、環境描述、角色對話、聲響、停頓、懸念及表演方式，但不能任意改變事件結果或使原始訊息消失。

6. 教師提出挑戰：

「如果故事不能改，還有辦法讓觀眾想繼續聽嗎？」
藉此讓學生理解，表演創作並不一定等於改寫故事；**如何詮釋既有文本，本身就是一種創作。**

四、小組文本閱讀與初步排練

7. 各組閱讀所分配的歷史紙芝居圖卡及原始文字，先共同確認故事內容，再討論如何將文字轉化為口語表演。

教師巡視時以表演問題引導：

- 「這一段真正重要的訊息是什麼？」
- 「如果只能讓觀眾記住一句話，你們希望他記住什麼？」
- 「圖片裡可以用什麼聲音讓它發生事情？」
- 「原來的文字很多，如果全部照念，觀眾真的聽得進去嗎？」
- 「不能改變原意，但是可以怎麼讓它更吸引人？」

各組完成初步版本並進行至少一次完整試演。

第十二節 | 表演只是娛樂嗎？紙芝居與社會中的關係

學習目標

1. 能綜合運用圖像操作、聲響、角色聲線、旁白、節奏與觀眾意識完成紙芝居演出。
2. 能在保留原始文本核心訊息的前提下，運用表演方法提升內容的清晰度與記憶點。
3. 能觀察同儕演出，從「表演是否吸引人」及「訊息是否清楚」兩個面向提出具體回饋。
4. 認識紙芝居在臺灣歷史中除娛樂之外，也曾具有社會教育、政策宣傳、戰時動員與文化傳播等功能。
5. 能初步思考表演藝術、媒介、社會與權力之間的關係。

教學活動

一、排演修整：你希望觀眾記得什麼？

教師要求各組在演出前回答一個問題：「如果觀眾看完你們的演出只能記住一件事情，你們希望他記住什麼？」

各組先找出故事中的「核心訊息」，再檢查自己的表演方法是否真正服務這項訊息。

例如可以思考：

- 重要的句子是否需要放慢？
- 是否可以透過角色語氣加深印象？
- 什麼地方適合加入聲音？
- 什麼地方反而應該安靜留白？
- 是否有一句關鍵台詞值得再次出現？

讓學生開始從「把故事演完」轉向「希望表演在觀眾心中留下什麼？」

二、歷史紙芝居正式呈現

1. 各組依序進行第二輪紙芝居演出，演出者需延續前階段所學，同時必須符合本輪新增要求：
2. 觀眾除了觀看「演得好不好」，還要特別注意：「看完之後，我

記住了什麼？」

三、3 個具體回饋

每組演出結束後，觀賞者同樣提供 3 項「喜歡的地方或改善建議」。

教師進一步將回饋焦點從第一輪的表演技巧提升為兩個層次：

第一層：他們怎麼說？

聲音是否清楚？角色是否鮮明？聲響是否適切？故事節奏是否流暢？圖卡操作是否順暢？

第二層：他們讓你記住什麼？

故事主要想表達什麼？哪一句話或哪一個畫面最有印象？如果這是一個希望你接受某個觀念的故事，你有沒有接收到那個訊息？

★教師提醒!!學生的回饋仍須指向具體行為或內容，而非僅以「很好」、「很好笑」進行評價。

四、揭開圖卡身分：這些故事為什麼會被製作？

1. 所有組別演出完成後，教師揭示第二輪圖卡的歷史背景

2. 教師首先詢問：

「你們有沒有發現，今天的故事和上一次《西遊記》有點不一樣？」

「它們真的只是想講一個好聽的故事嗎？」

「這些故事好像一直希望觀眾相信某件事情、做某件事情。為什麼？」

3. 接著教師介紹紙芝居在當時臺灣社會中的不同用途。

以學生實際操作的《常在戰場》為例，國立臺灣歷史博物館將其定位為日治時期戰時體制下對一般大眾宣揚政策的教材；故事以在煙草專賣局工作的少女阿秋為主角，將「購買郵票、籌措軍用彈藥、支援前線」等戰時政策訊息包裹在家庭與人物故事之中。

更重要的是，國立臺灣歷史博物館指出，紙芝居在 1930 年代於臺灣逐漸普及後，政府與各機關團體也將其作為宣傳工具，運用於戰爭、政策等面向的宣導，同時傳播日本文化。

4. 教師告訴學生：「所以我們今天做的，其實不只是在練習怎麼把一個不好說的故事說得好聽。你們剛剛正在體驗一件很重要的事情——表演可以讓一個訊息變得比較容易被聽見、理解，甚至被相信。」

五、思辨收束：表演只是拿來娛樂的嗎？

教師不將課程停留在「紙芝居以前可以宣傳政策」的歷史知識，而進一步提出問題：「如果一個故事很好看、很好聽，我們是不是比較容易記住它想告訴我們的事情？」、「如果表演可以讓一個觀念被很多人接受，那麼表演者只是娛樂大家嗎？」、「同樣一種表演方法，可以拿來說童話故事，也可以拿來宣傳政策，甚至影響一個人怎麼想事情。那麼，表演本身有沒有力量？」

教師最後收束：

表演藝術不只具有娛樂功能，也可能具有教育、溝通、宣傳、凝聚群體與影響社會的功能。藝術並不是與社會分開存在，而會回應不同時

代的需求，也可能被不同的人與制度運用。 ★教師也可以進一步帶學生區辨：「傳遞訊息」與「說服他人」並不完全相同。當表演開始選擇特定人物、情緒與故事來影響觀眾的理解與行動時，藝術就不再只是呈現內容，也具有媒介與說服的力量。		
視覺藝術課程 第 13~18 節(本校為隔週上課，每次連續兩堂課 90 分鐘) 讓故事被看見：紙芝居分鏡、角色與圖像創作 前備學習： 學生已於表演藝術課完成小組紙芝居故事與劇本創作，並於前階段視覺藝術課程進行「美的標準、自我覺察、童話角色與視覺符號」學習 視覺藝術學習核心： 分鏡與構圖、角色造形、視覺敘事、POV 視角、色彩規劃、水性顏料渲染與混色、集體創作。		
第十三節 從劇本到畫面——找出故事最重要的六個瞬間 教學目標 1. 能閱讀並分析表演藝術課所完成的小組紙芝居劇本。 2. 能辨識故事中的重要事件、角色與情境。 3. 能理解分鏡圖具有選擇、組織與傳達故事的功能。 4. 能透過小組分工進行共同創作。 教學活動 一、我們創作的故事 1. 教師將學生於表演藝術課完成的紙芝居劇本發回各組，並提醒學生：「表演藝術課的時候，我們用文字、聲音和表演把故事說出來；現在到了美術課，我們要思考的是——如果觀眾只能看到圖片，他們要看到什麼？」 2. 各組重新閱讀自己的劇本，以筆標示故事中的重要事件、角色、地點、情緒轉折及關鍵行動。 二、六人小組進行任務分工 每組六人分為兩項創作任務： A. 分鏡設計者：1 人 負責統整整段故事，以分鏡圖概念選擇故事中最重要的六個場景，繪製六格分鏡草圖。 分鏡設計者必須思考： • 哪六個畫面少了就會讓故事看不懂？ • 每一格最重要的人物是誰？ • 人物正在做什麼？ • 畫面發生在哪裡？ • 六張圖放在一起，能否看出故事的發展？ B. 角色設計者：5 人 小組共同找出劇本中的重要角色，再由五位學生分工，每人負責一名主要角色或重要角色的造形設計。 學生須思考角色的外型、服裝、表情、配件、身體特徵及其他具有辨	1. 美學思辨與覺察省思 4. 設計思考與創意發想 6. 文化跨域與多元詮釋 7. 藝術探究與生活實踐	丙. 社會覺察 丁. 人際技巧 戊. 負責任的決定

識度的視覺符號。

★若角色數量與五人不完全相同，可依劇本實際需求調整，例如一人負責兩名次要角色，或由一人負責重要場景物件與特殊造型。

三、分工，但不分開創作

1. 教師特別說明：「分工不是各畫各的。你畫的是同一個故事，所以必須一直跟組員討論對話。」
2. 分鏡設計者必須隨時與角色設計者確認：「這一格需要哪個角色？」「角色會做什麼動作？」
3. 角色設計者也必須回頭確認：「我的角色是否符合劇本？」「其他同學看到這個造型，能不能辨認出他是誰？」

★建立「個人負責、共同確認」的集體創作原則。

第十四節 | 畫面會說故事?分鏡與角色的第一次視覺檢核

教學目標

1. 能完成六格故事分鏡初稿與主要角色造型。
2. 能從觀眾角度檢視圖像的敘事清晰度。
3. 能透過同儕溝通修正個人創作。
4. 理解角色造型應具有一致性與辨識度。

教學活動

一、完成第一輪分鏡與角色草圖

1. 學生延續前一節課的分工，完成：
 - 六格故事分鏡草圖；
 - 故事主要角色造型草圖。
2. 教師不只詢問「畫完了嗎」，而是以視覺敘事問題進行引導：
 - 「如果我沒有看過你們的劇本，我看得懂這一格嗎？」
 - 「這張圖最希望觀眾先看到什麼？」
 - 「為什麼這個角色站在這個位置？」
 - 「同一個角色到了下一張，觀眾還認得出來嗎？」

二、六格無文字測試

第一輪完成後，將劇本文字暫時蓋起來，只觀看六格分鏡，由其他組員依序說出自己「看到的故事」，分鏡設計者不立即解釋，而先聽其他組員描述。若組員理解的內容與原劇本有明顯差異，即代表該格畫面的視覺資訊仍不足，需要重新思考人物動作、位置、表情、景物或構圖。

三、角色辨識測試

各角色設計者展示自己的角色，組員共同檢查：

- 角色是否具有明確特徵？
- 不同角色是否容易混淆？
- 角色的造型是否符合故事設定？
- 服裝、配件或外型是否能反映其個性與身分？

- 當角色出現在不同分鏡中，哪些特徵必須保留下來？

★讓學生理解角色設計不只是「畫得好看」，更重要的是建立視覺辨識性與敘事功能。

第十五節 | 讓觀眾走進故事——POV 視角與分鏡再設計

教學目標

1. 理解不同觀看視角會改變觀眾對故事的感受。
2. 認識 POV 視角在視覺敘事中的作用。
3. 能從紙芝居表演需求重新檢視分鏡構圖。
4. 能經由小組討論做出視覺創作的共同決定。

教學活動

一、從畫故事轉向「讓觀眾進入故事」

教師請各組重新觀看六格分鏡，提出新的問題：「這六張圖雖然可以把故事講清楚，但它們能不能讓觀眾感覺自己就在故事裡？」

介紹 POV（Point of View）視角概念，讓學生理解畫面不一定永遠是「站在外面看角色」，也可以讓觀眾暫時站到某個角色的位置。

例如：不是「畫小紅帽看到大野狼」，而是：「如果我是小紅帽，抬起頭看到床上的大野狼，我會看到什麼？」，或讓畫面呈現角色伸出的手、眼前逼近的人物、從門縫看出去的景象等，使觀眾與角色共享觀看位置。

二、六格分鏡二次檢核

全組共同檢視：

- 「哪一個場景最適合讓觀眾進入角色的感受？」
- 「故事最緊張、最重要或最希望觀眾記住的是哪一幕？」
- 「如果把這一格改成角色眼睛看到的畫面，會不會更有感覺？」

三、至少修改一格為 POV 視角

每組從原六格分鏡中選擇至少一格重新構圖，改為具有情境代入效果的 POV 視角。修改完成後，再將六格重新排列，確認：

故事看得懂 → 情境進得去 → 圖像能支持說故事者表演。

四、角色最終確認

同時確認所有重要角色均已完成造形設計，並建立必要的角色視覺特徵，準備進入下一階段 AI 輔助視覺化。

第十六節 | 讓想法先被看見——AI 輔助視覺化與創作確認

教學目標

1. 能以自己的手繪草圖作為 AI 生成的創作依據。
2. 能透過文字描述補充視覺構想。
3. 能比較手繪構想與 AI 生成圖像的差異。
4. 能判斷 AI 產出是否符合自身及小組的創作意圖。
5. 理解 AI 作為創作輔助與溝通工具，而非作品的最終創作者。

教學活動

一、從「我畫不出來」到「我可以先讓別人看懂我的想法」

教師說明本堂課使用 AI 的目的：

「AI 不是來幫我們把作品畫完，而是幫助我們先看見自己的想法。」

學生即使只能畫出簡單線條、人物位置、表情或構圖，也可以將手繪圖作為 AI 生成的重要依據，再搭配文字說明自己真正想呈現的內容。

二、分鏡圖 AI 輔助

將學生完成的六格手繪分鏡逐一作為參考，請 AI 依據學生原始構圖與文字說明生成較完整的視覺參考。

學生不是直接接受生成結果，而必須進行比較：

- 「人物的位置跟我們原本一樣嗎？」
- 「POV 視角有沒有被保留下來？」
- 「AI 是不是自己加了我們沒有要的东西？」
- 「這個場景的氣氛是不是我們想要的？」

★若不符合，重新修改描述或調整原始草圖，再次嘗試。

三、角色不同面向參考

角色設計者將自己完成的角色草圖交由 AI 輔助生成角色不同面向、動作或角度的參考圖。

例如正面、側面、背面、不同表情或劇情所需要的動作，使角色之後出現在六張大型分鏡中仍能維持造形一致性。

四、色彩方案確認

AI 亦可協助學生快速觀看不同色彩配置的可能性。

各組討論：

- 哪些顏色符合故事氣氛？
- 主角與背景是否容易區分？
- 六張圖的色彩是否具有 consistency？
- 哪些地方需要形成視覺焦點？

★最終由學生做出選擇，而非由 AI 決定答案。

★AI 融入與 SEL 的設計說明

本階段 AI 的使用亦具有 SEL 學習意義

在小組集體創作中，學生的想法與繪畫能力並不完全相同。部分學生可能具有豐富的故事想像與視覺構想，卻因缺乏繪畫信心或技巧，而難以讓組員理解自己的想法。因此，教師允許學生以簡單草圖＋文字描述＋AI 視覺化的方式參與創作，使「能不能畫得很好」不再成為是否具有創作發言權的條件。

AI 在此成為一種表達與溝通鷹架：

我有想法 → 我嘗試畫／說出來 → AI 協助具象化 → 組員看見 → 我們一起討論 → 再修正。

這使不同能力的學生都有機會讓自己的想法被看見、被理解並進入小組決策，同時透過比較與選擇，練習表達自己的需求、傾聽他人、協商與做出共同決定。

但最終作品仍回歸學生手繪，AI 並不取代藝術創作本身。

第十七節 | 從科技回到手繪——八開紙芝居圖像集體創作

教學目標

1. 能依據確認後的分鏡與角色設定進行大型畫面構圖。
2. 能將小尺寸草圖轉化為八開圖紙構圖。
3. 能透過小組分工與合作完成共同作品。
4. 能運用水性顏料進行基本渲染與混色。

教學活動

一、AI 參考圖不是答案

教師再次提醒：「現在我們已經知道自己想要什麼，接下來要把 AI 放在旁邊，重新用自己的手完成它。」

★AI 生成圖、原始手繪草圖與修改後分鏡都可以作為參考，但學生須自行完成最終紙芝居圖像。

二、六張八開馬諦斯圖紙構圖

1. 每組取得六張八開馬諦斯圖紙，分別對應六格紙芝居畫面
2. 依據已確認的分鏡進行放大構圖，注意：
 - 主體位置；
 - 人物與背景比例；
 - POV 畫面的觀看位置；
 - 角色造形一致性；
 - 六張作品的整體視覺風格。
3. 擅長繪畫的學生可以協助其他組員處理較複雜的角色造形，但不得完全代替其他成員創作，強調「互相教、一起完成」。

三、水性顏料技法示範

正式上色前，教師示範七年級應學習的水性顏料技法：

渲染：運用水分控制，使色彩產生由深至淺或自然暈染的效果。

混色*觀察兩種或多種色彩混合後所形成的新色彩及變化。

水分控制：比較顏料與水分比例不同所形成的透明度及色彩濃淡。

色彩層次：利用重疊、漸層及混色建立背景、氣氛與空間感。

學生先於測試紙試色，再進入正式作品。

四、開始集體上色

學生依據小組確認的色彩方案開始進行第一階段上色。

教師巡視並提醒學生：AI 所呈現的顏色只是一種參考，實際水性顏料具有暈染、透明、混合等特性，可以在手繪過程中產生新的視覺效果

第十八節 | 成為一個故事——混色、渲染與整體視覺統整

教學目標

1. 能熟練運用水性顏料進行渲染與混色。
2. 能完成六張紙芝居正式圖像。
3. 能從整體視覺敘事角度檢視作品的一致性與清晰度。
4. 能評估圖像是否能支持紙芝居表演及觀眾理解。

5. 能透過小組協作完成共同藝術作品。 教學活動 一、持續完成水性顏料創作 各組延續上一節課進行上色，運用渲染、混色、濃淡與色彩層次完成六張八開紙芝居圖像。 教師視需要協助學生處理： • 色彩過於相近造成角色不清楚； • 水分過多或過少； • 主體與背景缺乏層次； • 六張圖色調差異過大； • 角色造形前後不一致等問題。 二、六張作品並置檢核 完成後，將六張圖依照劇情順序排列。這時不看劇本，只看圖像，全組再次回答三個問題： 1. 看得懂嗎？不閱讀文字，是否大致可以理解故事發展？ 2. 認得出來嗎？同一角色出現在不同畫面時，是否仍具有一致且清楚的特徵？ 3. 演得出來嗎？這些圖像是否能支持紙芝居說故事者進行情緒、語氣、動作與換圖表演？ ★若發現某張圖仍不足以支撐故事，即進行最後修正。 三、回看 POV 畫面 特別將第三堂修改的 POV 畫面抽出來比較： ● 「改之前與改之後，哪一個版本比較能讓觀眾進入故事？」 ● 「當觀眾站在角色的位置觀看時，感受發生了什麼改變？」 使 POV 不只成為一項形式要求，而真正回到「視覺形式如何影響敘事感受」的藝術學習。 四、完成紙芝居視覺作品 六張八開圖像完成後，依故事順序整理，正式成為小組紙芝居表演使用的圖像。 ★本階段承接表演藝術課所完成的紙芝居劇本，引導學生將「文字中的故事」轉化為「可以被觀看的故事」。學生不只是為劇本配上插圖，而必須思考：當觀眾無法閱讀劇本文字，只觀看紙芝居畫面時，是否仍能理解故事正在發生什麼？圖像又能否協助說故事者進行表演？ ★課程亦適度導入生成式 AI 作為視覺溝通與構想驗證的輔助工具。對於「心中有想法，卻暫時無法以成熟繪畫技巧呈現」的七年級學生而言，即使只先畫出簡單線條、輪廓或以文字說明，也能藉由 AI 將想法暫時具象化，是教師群從 SEL 的角度重新調整的課程設計，希望讓學生在藝術課程中建立自信，並降低部分學生因「我不會畫」而退出集體藝術創作的可能，使不同繪畫能力的學生都能參與視覺決策與表達		
生活科技 第 19~22 節(本校為隔週上課，每次連續兩堂課 90 分鐘) 廢材變舞台：紙芝居木作設計與製作 課程設計理念 本課程承接表演藝術課程中學生對紙芝居形式與展演方式的認識，進	1.美學思辨與 覺察省思 4.設計思考與 創意發想	丙.社會覺察 丁.人際技巧 戊.負責任的 決定

一步將「紙芝居演出需要一座可實際操作的舞台」轉化為生活科技課的設計與製作任務。考量七年級學生正處於木工基礎技能的學習階段，課程以學校既有的廢棄板材及木工餘料為主要材料，引導學生從紙芝居演出的實際使用需求出發，經歷**需求分析、尺寸測量、材料規劃、線鋸切割、砂磨、結構組裝、鉸鏈安裝、功能測試及表面美化**等製作歷程，完成可供後續表演藝術課實際展演使用的紙芝居木製舞台。

製作過程不以追求工業製品般的精準加工為主要目標，而著重於學生對木工工具的安全操作與基本控制。舞台門板亦不要求精準切割成等寬、規則的形式，而是允許學生運用直線、斜線、折線或曲線進行造型切割，使木工加工所形成的不規則線條進一步轉化為作品的視覺構成元素，在科技實作中融入美感思考與創造性問題解決。

7.藝術探究與生活實踐

第十九節 | 從使用需求開始：舞台設計與材料規劃

學習重點

需求分析、材料辨識、尺寸測量、設計規劃與放樣

一、跨域任務導入

承接表演藝術課程學習經驗，教師提出本階段的製作任務：

「已經知道如何運用紙芝居說故事，現在要利用學校現有的廢棄木材製作一座真正可以放入圖卡、抽換畫面並進行演出的紙芝居舞台。」

教師展示預計使用的紙芝居圖卡與舞台範例，引導學生將觀察重點由「紙芝居如何演出」轉向「這個產品需要具備哪些功能」。

教師帶領學生共同歸納紙芝居舞台的基本需求：

- 圖卡放得進去
- 畫面看得清楚
- 圖卡能順利抽換
- 門板可以開闔
- 結構穩固且操作安全

二、舞台結構與功能分析

教師帶領學生觀察紙芝居舞台的基本結構，包括主框架、展示窗口、圖卡放置空間、門板及鉸鏈等構件。

學生實際嘗試將圖卡放入示範舞台，從使用者角度思考：

- 展示窗口需要多大？
- 圖卡與框架之間需要留下多少操作空間？
- 圖卡要從哪一側放入與抽出？
- 門板關閉時需要遮住哪些區域？
- 開啟後如何避免遮蔽觀眾視線？

★藉此建立「**結構必須回應使用需求**」的設計概念。

三、廢料板材觀察與選材

1. 教師提供校內木工活動所留下的廢棄板材與剩餘木料，學生觀察不同材料的尺寸、厚度、形狀、完整程度及表面狀況。
2. 各組依舞台不同構件需求進行材料選擇，思考哪些材料可作為主框架、門板或補強構件。

3. 教師引導學生理解：材料具有不同條件，設計並非一定從全新的標準材料開始，也可以透過重新安排與加工，使原本可能被丟棄的材料產生新的使用價值。

四、尺寸測量與板材放樣

1. 學生測量紙芝居圖卡尺寸，再依實際需求規劃舞台窗口與框架尺寸。
2. 教師示範：
測量 → 定點 → 角尺確認 → 畫線 → 尺寸複核
完成主要構件及預計加工位置的標示，規劃門板的基本分割方式
3. 加工前由同組學生交互檢查，教師進行最後確認，避免因測量或畫線錯誤造成材料浪費。

五、統整與收拾

學生確認「圖卡尺寸—窗口尺寸—板材尺寸」三者關係，完成材料分類與工具歸位。

第二十節 | 不一定要切直：線鋸操作與門板造型

學習重點

線鋸安全操作、造型切割、砂磨與加工控制

一、工具操作與安全示範

教師說明線鋸操作安全規範，示範板材固定、工具握持、推進速度、轉向方式及停止操作等基本技巧。

特別提醒學生：

本次製作的目標不是把木板切成完全相同的三等份，而是學習安全地控制工具，讓鋸片依照自己規劃的路徑前進。

教師示範直線、斜線及適度曲線的切割差異，讓學生理解不同線條對工具控制的要求。

二、門板分割線設計

學生依板材形狀自行設計門板的切割路徑，可使用直線、斜線或適度曲線。教師提醒學生避免過度細碎、轉折過急或容易造成木材斷裂的造型。

學生完成後先不立即加工，而是觀察：

「切開之後，這幾塊還能不能重新組合成完整的門板？」確認後才進入實際操作。

三、線鋸造型切割

學生依規劃線條進行線鋸操作。教師依學生熟練程度提供個別指導，將評量重點放在：安全操作、板材控制、沿線加工、轉向控制及工具使用態度，而非要求所有學生製作出完全相同或高度精準的門片。

切割完成後，學生將各片木板重新拼合，觀察鋸切產生的線條與造型

四、砂磨與修整

學生使用砂紙處理裁切面、毛刺與尖角，尤其針對手部可能碰觸以及門片相互接近的位置進行修整。教師引導學生比較加工前後的觸感，理解砂磨同時具有**安全、功能與表面品質**的作用。

五、整理與反思

學生將完成的門片重新排列，確認所有構件完整。教師引導：
「原本只是木工加工留下來的切割線，之後有沒有可能成為畫面的一部分？」為最後一節的美感設計預留思考

第二十一節 | 讓舞台動起來：結構組裝與開闔機構

學習重點

定位、接合、鉸鏈安裝、結構與功能測試

一、加工零件檢查

學生取回前兩節完成的框架與門板構件，依設計圖重新排列，檢查零件是否齊全、裁切面是否安全。正式固定之前，以「試組裝」方式確認各構件位置。

二、舞台框架組裝

學生依序完成主框架的定位與接合。組裝過程中持續利用直尺、角尺等工具檢查位置，避免框架偏斜影響後續圖卡放置。框架初步完成後，立即放入紙芝居圖卡進行測試，確認：**放得進去、看得到圖卡、抽得出來**。若發現尺寸或結構問題，先進行調整，再進入門板安裝。

三、鉸鏈定位與門板安裝

教師介紹鉸鏈的基本構造與功能，示範定位、標記及固定方式。學生將上一節完成的不規則門片排列回原來位置，確認門片閉合時能形成完整舞台表面，再進行鉸鏈安裝。

完成後反覆進行：**關閉 → 開啟 → 再關閉**

觀察是否出現門片碰撞、卡住、角度不足或位置偏移等情形。

四、第一次完整功能測試

學生將真正的紙芝居圖卡放入舞台，模擬一次實際演出操作：

依下列面向進行檢查：

- 舞台是否穩定？
- 圖卡是否能順利放入？
- 展示窗口是否遮蔽圖像？
- 圖卡抽換是否順暢？
- 門片能否正常開闔？
- 是否仍有尖角或鬆動構件？

五、問題記錄

各組記錄下一節課需要調整的位置與方法。

第二十二節 | 讓切割線成為畫面：修整、美化與作品完成

學習重點

測試修正、問題解決、視覺構成、表面美化與成果檢核 一、問題修正與二次測試 學生依上一節測試結果進行最後調整，例如重新砂磨過緊處、修整門片邊緣、調整鉸鏈位置或補強鬆動構件。 修正後再次進行完整操作測試。 ★教師強調：科技作品不是「做出來」就完成，而是必須經過測試、發現問題、修正，再重新測試。 二、從「加工線」發展「造型線」 學生將所有門片閉合，重新觀看第二節線鋸切割後形成的不規則線條。教師提出美感任務：「這些線原本只是我們使用線鋸留下的加工痕跡，如果不把它藏起來，而是讓它成為作品的一部分，可以怎麼設計？」引導學生從線條的方向、轉折、分割及門板開闔關係思考整體構圖。 三、舞台門板整體構圖與彩繪 學生將閉合後的門板視為「一張完整畫布」，而不是將每片門板各自獨立設計。可運用色塊、線條、幾何造型、道路、河流、軌跡、角色、文字或其他視覺元素，將原有切割線納入構圖。 學生可思考： ● 切割線可以變成什麼？ ● 門片關閉時，觀眾看見什麼？ ● 門片逐一打開時，畫面會產生什麼變化？ 藉由彩繪，使原本來自木工加工的不規則分割，轉化為作品獨特的視覺語言。 四、作品完成與成果檢核 彩繪完成後，各組再次檢查紙芝居舞台的：功能性、穩定性、安全性、操作性與視覺完整性。各組簡短分享製作過程中遇到的問題、解決方法，以及如何利用廢料與不規則切割發展自己的作品特色。 五、跨域任務交接 教師說明完成的木工作品將正式進入下一階段： 「今天完成的不是放在生活科技教室裡展示的木工作品，而是一座即將真正開始說故事的舞台。」學生將完成的紙芝居舞台帶回表演藝術課，結合後續完成的故事圖卡、聲音、口語敘事與表演進行紙芝居展演。		
表演藝術課程 第 23～27 節 (本校為隔週上課，每次連續兩堂課 90 分鐘) (除最後一堂課為單獨呈現一節) 紙芝居說演整合、排演與實地展演 第二十三節 紙芝居說演整合與小組排練 教師請各組將生活科技課製作的紙芝居箱與美術課完成的圖卡帶回表演藝術課，結合先前發展完成的故事內容，進行第一次完整的紙芝居說演練習。 教師說明本次紙芝居演出的三項基本任務： 1. 每組完成約 3 分鐘的完整故事說演。	1. 美學思辨與覺察省思 3. 藝術參與及社會行動 6. 文化跨域與多元詮釋 7. 藝術探究與	- 甲.自我覺察 - 乙.自主管理 - 丙.社會覺察 - 丁.人際技巧 - 戊.負責任的決定

2. 故事中至少安排一段「第一人稱角色說話」，說書人須進入故事角色，以「我」的立場說話，使角色的情緒、想法與處境能透過聲音與表演被呈現。 3. 故事中至少設計一個「說書人與觀眾的互動環節」，可透過提問、猜測、動作模仿、聲音回應或共同營造氣氛等方式，引導觀眾參與故事。 ★各組依據故事內容進行工作分配與帶開練習，確認說書、角色扮演、圖卡操作及觀眾互動等工作。練習過程中，除注意聲音大小、語速、角色語氣及情緒表達外，也須實際操作紙芝居箱，練習圖卡抽換的方向、速度與時機，避免過早露出下一張圖卡，並在重要畫面出現時適度停頓，讓觀眾有觀看與理解圖像的時間，使「說故事」與「換圖」形成流暢的敘事節奏。 ★完成第一輪練習後，由組員彼此擔任觀察者並給予回饋，從「故事是否容易理解」、「角色是否清楚」、「圖卡與故事是否配合」、「換圖是否流暢」、「互動是否能吸引觀眾」等面向進行討論，並依據同儕意見進行第一次修正。	生活實踐	
第二十四節 故事串聯與全班總排練 1. 各組依據一節課的回饋再次進行小組排練，調整故事長度、說話速度、角色聲音、圖卡換頁與觀眾互動方式，並以3分鐘為原則完成故事說演。 2. 完成各組排練後，進行第一次全班故事串聯。依正式演出順序，由各組輪流完成紙芝居說演，並練習前一組故事結束後，下一組如何進場、準備紙芝居箱與圖卡，以及如何自然開始下一段故事，使各組獨立的演出能形成完整且流暢的活動流程。 3. 第一次總排後，由全班共同進行討論。教師引導學生暫時離開「表演者」的立場，改以即將參與活動的「國小一年級學生」為思考對象，討論：「如果今天坐在前面的不是七年級同學，而是一年級的小朋友，他們哪些地方可能聽不懂？哪些圖可能看不清楚？什麼時候可能失去注意力？我們可以怎麼調整？」 4. 學生依據討論結果，重新修正語速、音量、角色語氣、互動問題、圖卡停留時間、換圖節奏及各組之間的銜接方式，學習從觀眾的需求重新思考自己的表演與溝通方式。		
第二十五節 實地演出空間測試與場地排演 1. 將課程移至正式演出場地，各組實際架設紙芝居箱並放入圖卡，進行實地演出測試。 2. 教師引導學生從國小一年級學生的身高、觀看距離及現場人數重新檢視演出條件。學生可實際坐至預定的觀眾位置，確認紙芝居箱高度是否適當、前後排是否皆能看見圖卡、表演者是否遮擋畫面、說書人的音量是否能傳達至最後一排，以及圖卡中的人物與重要細節是否能被清楚看見。 3. 各組依據實際測試結果調整紙芝居箱高度、表演者位置、觀眾座		

位、聲音大小及圖卡操作方式。 - 完成空間測試後，全班共同進行演出場地的簡易布置與動線安排，包含觀眾進出位置、故事演出區、等待區及闖關移動方向等。學生須思考如何透過空間配置，使一年級學生能清楚知道「在哪裡聽故事」、「接下來要去哪裡」以及「如何參與活動」 - 透過實地排演，使學生理解表演不只是完成自己的演出內容，也必須考量觀眾的年齡、觀看位置、空間條件及活動需求，並據此調整自己的表達方式。		
第二十六 正式彩排與展演前修正 - 依照正式演出的完整流程進行總彩排，從觀眾進場、引導、各組紙芝居說演、觀眾互動、組別轉換至活動結束皆完整進行。 - 彩排過程中，教師以觀察與紀錄為主，盡量不中途停止演出，讓學生實際面對演出過程中可能發生的問題，並透過團隊合作自行因應。 - 整排結束後，全班共同檢視演出狀況，分別從「故事有沒有被聽懂」、「圖像有沒有被看懂」及「觀眾有沒有真正參與故事」三個面向進行討論。 - 各組依據討論結果完成最後修正，包括說書人的聲音與語速、第一人稱角色表演、觀眾互動方式、圖卡換頁節奏、組員合作、上下場銜接及場地動線等，完成正式演出前的準備。 - 教師進行最後收束與鼓勵，提醒同學享受每一個當下，即使表演有失誤也是一種學習，應要團隊協力補位，彼此幫忙。		
第二十七節 紙芝居聽故事闖關活動 - 邀請本校國小部一年級三個班級學生參與「紙芝居聽故事闖關活動」，由七年級學生擔任說書人、角色扮演者、圖卡操作員及活動引導人員，實際運用自行製作的紙芝居箱與圖卡進行故事展演。 - 各組完成約 3 分鐘的紙芝居故事，並於故事中融入第一人稱角色說話及觀眾互動環節，引導一年級學生透過回答問題、猜測故事發展、動作或聲音回應等方式參與故事。 - 演出過程中，七年級學生須觀察一年級學生的實際反應，依據觀眾的表情、回答及參與情形適時調整語速、音量、提問方式與表演節奏，將課堂中所練習的說演技巧實際運用於真實的溝通情境 - 活動同時邀請國小一年級教師依據評分表進行觀察與回饋，可從故事內容與理解、口語及聲音表達、角色表演、圖像與換圖操作、觀眾互動、團隊合作及內容適齡性等面向給予學生建議與評分，作為學生後續反思的重要依據。		
展演後反思與自我評量 正式演出結束後，學生回到表演藝術課完成自我評量與學習反思，回顧從故事創作、圖像設計、紙芝居箱製作、排練到面對真實觀眾演出的完整歷程。		

教師可引導學生思考：

- 一年級小朋友真正看到我們的作品後，和我們原本想像的一樣嗎？
- 演出時，觀眾的哪些反應讓我們改變了原本的說故事方式？
- 我們如何透過聲音、角色、圖像與互動，讓一年級的小朋友理解故事？
- 在排練與演出過程中，我如何聽取組員的意見？我們又如何共同解決問題？
- 如果可以再演一次，我最想調整哪一個地方？為什麼？

透過真實觀眾的回饋與自我反思，引導學生理解藝術創作並非作品完成即告結束，而是一個持續經歷「創作—呈現—接收回饋—修正—再反思」的歷程。學生亦在面對不同年齡觀眾、理解他人需求、協調團隊工作及依據現場狀況做出調整的過程中，自然實踐 SEL 中的社會覺察、關係技巧與負責任的決定。

★本階段亦完成整體跨領域課程的統整，使學生經歷「故事與角色創作—視覺敘事與圖卡創作—木工製作紙芝居箱—說演整合—真實觀眾展演—回饋與反思」的完整學習歷程，讓不同領域的知識與技能最終共同服務於一次真實的藝術表達與人際溝通經驗。

評量方式(請參見跨領域美感課程模組核心內涵 4.2 版，並詳述之)：

本課程採取「形成性評量、總結性評量與多元回饋反思」三種方式，評量不僅著重紙芝居作品與最終展演成果，更關注學生在跨領域學習歷程中，如何透過角色理解、觀點轉換、視覺轉譯、工藝製作、合作溝通與實際展演，逐步整合表演藝術、視覺藝術、生活科技與社會情緒學習（SEL）經驗。

一、形成性評量 | 學習歷程與跨域轉化

教師於各階段透過課堂觀察、口頭提問、小組討論、創作歷程及實作紀錄，掌握學生的學習狀況與修正歷程。

1. 觀點理解與美感思辨

觀察學生能否從不同角色立場重新理解故事，透過角色扮演、故事重述與討論，提出不同觀點，並逐步覺察角色行動、情緒與生命經驗之間的關係。

2. 故事創作與表演轉化

透過故事接龍、口說默劇、第一人稱敘事及小組創作，評估學生能否將角色觀點轉化為具有情境、角色動機與敘事邏輯的故事內容，並運用聲音、肢體與說書技巧進行表達。

3. 視覺構思與圖像修正

透過六格分鏡、角色造型及 POV 視角圖像的設計歷程，觀察學生能否將文字故事轉化為具有敘事功能的視覺圖像，並依據同儕與教師回饋進行調整與修正。

4. 生活科技實作與美感應用

於生活科技紙芝居箱製作過程中，觀察學生能否運用木工工具、材料與結構概念完成作品，並在技術能力與造型美感之間進行選擇與調整。

5. 合作溝通與 SEL 表現

觀察學生在小組創作、分工、排演與修正過程中的傾聽、表達、協商、情緒調節及問題解決情形，評估其自我覺察、社會覺察、人際技巧及負責任決策等社會情緒能力。

二、總結性評量 | 跨領域作品與展演成果

以各組完成之「紙芝居箱＋紙芝居圖卡＋三分鐘故事展演」作為跨領域統整成果，評估學生能否整合不同領域所學，形成具有完整敘事、美感表現與觀眾溝通功能的作品。

評量重點包含：

- 故事內容：故事結構完整，能呈現角色觀點與第一人稱敘事。
- 視覺表達：紙芝居圖卡能清楚支持故事內容，角色、場景及 POV 視角具有敘事與美感功能。
- 工藝製作：紙芝居箱結構穩定、操作順暢，並能兼顧造型與實際展演需求。
- 表演呈現：能運用聲音、語氣、節奏、換圖技巧及肢體進行說故事。
- 觀眾互動：能依據一年級學生的理解與觀看需求，設計提問、回應或氣氛營造等互動方式。
- 跨域整合：能將表演藝術、視覺藝術與生活科技成果整合為完整的紙芝居展演。
- 團隊合作：成員能依據分工共同完成創作、排演與正式演出。

三、多元回饋與反思 | 從作品修正到真實觀眾回應

1. 同儕互評

各組於故事創作、圖像設計及排演階段彼此觀看與提供回饋，思考「觀眾是否看得懂？」「圖像是否支持故事？」「角色觀點是否清楚？」「互動是否有效？」並依據回饋進行修正。

2. 自我評量與學習反思

引導學生回顧自己從故事理解、角色換位、視覺創作、跨域合作到實際演出的歷程，思考自己如何理解他人的觀點、如何與組員合作，以及作品經過哪些修改後變得更完整。

3. 真實情境回饋

以一年級學生作為實際觀眾，觀察其觀看反應、理解程度與互動情形，使學生檢視原先的創作是否真正能與觀眾溝通，並將真實展演經驗作為最後的學習回饋。

評量理念

本課程不以單一作品的「完成度」作為唯一評量依據，而重視學生從「理解故事—轉換視角—跨域創作—協作修正—實際展演—反思回饋」的完整學習歷程。透過多次創作、回饋與再修正，使評量本身成為學習的一部分，並看見學生在美感素養、跨域整合及社會情緒能力上的發展。

教學省思

《紙上有戲：換個視角，故事就不一樣》這份課程的形成，其實來自教師團隊在經過一年的 SEL 課程實踐後，我們嘗試不只將 SEL 融入教學裡，甚至是對於「課程應該如何被設計」所產生的一次重要變革。過去青山的教師團隊較容易從學科內容出發，思考一堂課要教什麼、學生最後要完成什麼作品、以及我們要融入的議題；然而，當我們開始以 SEL 重新觀看課程後，關注的焦點逐漸從「教什麼」轉向「學生將經歷什麼樣的學習歷程」。因此，我們期待 SEL 並不是額外增加在課程中的一

個單元，而是能真正進入課程內容、活動安排、教師提問、同儕互動、創作歷程、反思，甚至是隱沒在課程設計裡的環節。

在這樣的思考下，SEL 裡的 SAFE 原則也成為我們重新檢視課程的重要依據。我們希望學生的社會情緒學習不是透過一次性的活動發生，而是在具有順序性（Sequenced）的學習歷程中逐步累積；透過實際參與、討論、表演、創作與合作，形成主動的（Active）學習經驗；在課程中保留足夠且聚焦的（Focused）時間，讓學生真正停留在角色、情緒、人際互動與選擇之中；同時，也透過教師明確的（Explicit）提問與引導，協助學生將藝術創作中的經驗與自身生活產生連結。對我們而言，SAFE 因此不只是一項課程完成後用來檢核 SEL 的工具，而逐漸成為教師進行課程設計與教學引導時的重要思考原則。

而選擇「童話故事」作為整套課程的起點，也並非只是因為童話人物容易辨識或適合進行故事改編，而是受到閱讀療法（Bibliotherapy）及相關 SEL 文獻的啟發。我們開始思考：如果希望學生靠近自己的情緒、生命經驗與人際關係，是否一定要一開始就要求他們直接談自己？對國中階段的學生而言，直接揭露個人經驗有時可能過於赤裸，也可能產生防衛。因此，我們希望透過故事與角色，在學生與自身生命之間創造一段適切的心理距離。

學生表面上談的是童話中的反派角色，思考的是「他為什麼成為現在的樣子」、「他的童年發生了什麼」、「如果曾經有不同的選擇，故事會不會改變」，但這些問題同時也讓學生在相對安全的距離中靠近人的情緒、關係、傷害、選擇與生命經驗。透過角色作為中介，學生不需要立即說「我發生過什麼」，卻可以先說「如果我是他，我可能會……」。這種「既靠近、又保有距離」的特性，也成為我們認為戲劇、故事與 SEL 之間非常重要的連結。

因此，在表演藝術課程中，我們刻意暫時拿掉學生對童話反派角色既有的名字與標籤，讓學生重新從文字線索、角色特徵、童年經驗與生命事件去想像一個人。當角色真正的身分揭曉後，再讓學生重新觀看自己原先的判斷。這個歷程讓我們再次感受到，SEL 並不一定需要直接告訴學生什麼是同理心。當學生願意暫時放下「他就是壞人」的判斷，開始追問「他為什麼會變成這樣？」時，換位思考與社會覺察便已經在戲劇學習中自然發生。

但我們也特別提醒自己：理解一個人的生命經驗，並不代表合理化他的所有行動。因此，課程最終仍必須帶學生回到「選擇」——經歷可能影響一個人，但如何回應自己的經歷、如何面對他人，仍然涉及選擇與責任。這也讓課程從單純的「替反派角色翻案」，進一步走向對人的理解與負責任決策的思考。

然而，真正進入教學現場後，我們也遭遇了一個原先完全沒有預期到的困難，當代的國中學生，已經並不熟悉我們原先認為耳熟能詳的童話故事，我們原本預設學生對《白雪公主》、《睡美人》、《小美人魚》等故事具有基本的共同文化背景，因此可以直接從「翻轉反派角色」進入故事擴寫；實際教學後卻發現，部分學生不但不清楚反派角色的生命脈絡，甚至連原始故事的基本人物關係與事件都不熟悉。這個發現對整套課程產生了很大的影響。當學生缺乏原始文本的共同理解時，要他們進一步進行角色觀點轉換、推論人物動機，甚至重新擴寫故事，便會產生很大的認知斷層。因此，我們沒有選擇直接補充故事摘要後快速進入創作，而是增加了更多時間，透過靜像畫面、角色文字線索、口說默劇、故事接龍、片段觀看、角色扮演等不同戲劇策略，逐步協助學生重新建構故事、人物與事件之間的關係。

也因為這個調整，實際課程節數比原始規劃增加許多。但回頭來看，我們並不認

為這些增加的節數只是「補課」或因進度落後而產生的延長，而是教師在理解學生真正的起點之後，重新搭建學習鷹架的必要歷程，也是在教師團隊中真正落實 SAFE 原則的實踐，讓我們集體放慢教學角度，適時的保持彈性與調整。這也提醒我們：教師認為學生「應該知道」的文化文本，未必仍然是當代學生共同擁有的文化經驗。課程設計不能只建立在教師世代的預設之上，而必須從學生真實的前備經驗重新出發。

值得注意的是，雖然整套課程的總節數增加，實際上仍能在一個學期內完成，重要原因在於本課程並不是將所有跨領域課程依序排列，而是採取部分課程「並行」的方式進行。當表演藝術課完成故事發展並逐步形成紙芝居劇本後，視覺藝術課可以進行分鏡、角色設計與紙芝居圖卡繪製、表演藝術持續向前推進何為「紙芝居的表演形式」與練習；同一時間，生活科技課則進行紙芝居箱體的木工製作。不同領域各自沿著共同的核心任務向前推進，最後再將成果帶回表演藝術課進行整合、說故事訓練與實際展演。

輔導課安排在學生已有表演藝術的角色探索與故事創作經驗之後，也使 SEL 的連結更具意義。學生不是先學習一套抽象的情緒或人際概念，再套用於藝術活動，而是在經歷角色扮演、觀點轉換、合作與創作之後，重新回看自己的特質、表達方式以及與他人的互動。如此一來，SEL 便不是另一門課程額外附加進來的內容，而是從「理解故事中的他人」，逐漸回到「理解真實生活中的自己與他人」。甚至更多的是輔導背景教師提供給團隊教更多專業的知能，與第二雙看待學生於 SEL 課程中的變化，在在都是非常可貴的經驗。

這樣的經驗也使我們重新理解「跨領域」的意義。真正的跨領域並不是將不同學科的節數全部相加，也不是各科各自完成一件作品後在最後拼接，而是不同領域可以在共同目標下同時發展，彼此的成果又成為其他領域下一階段學習的素材。學生在表演藝術課形成故事與角色觀點，在視覺藝術課將敘事轉譯為分鏡、角色造型與 POV 視角，在生活科技課面對材料、工具與結構問題，最後再回到表演藝術課重新思考聲音、換圖、敘事節奏、觀眾互動與實際展演。每一次跨域，其實都是一次重新理解與轉譯。

在實際創作與排演的過程中，我們也發現，「合作」本身就是非常重要的 SEL 學習場域。學生必須討論誰負責分鏡、角色設計、木工製作、說書、換圖與演出，也必須面對意見不同、作品需要修改、個人能力差異以及時間限制。若教師只關注最後作品是否完成，就容易錯過這些真正具有教育意義的時刻。因此，未來我們會更有意識地保留組內討論、同儕回饋與修改的時間，並透過教師提問協助學生說出：「我們為什麼這樣決定？」「意見不同時，我們怎麼處理？」「別人的回饋讓我們改變了什麼？」讓學生意識到，作品的完成不只是技術能力的結果，也是溝通、協調與共同決策的累積。

最後，當紙芝居真正面對低年級學生演出時，課程又產生另一層重要的轉變。學生開始思考聲音是否足夠清楚、圖像高度是否符合孩子的視角、故事節奏是否合宜、設計的問題能不能讓觀眾參與，以及自己的表達能否真正被另一個人理解。真實觀眾的存在，使藝術創作不再只是「完成老師交代的作業」，而成為一種對他人的溝通與責任。同理也因此從理解故事中的角色，延伸到理解真實世界中坐在自己面前的觀眾。

回顧整套課程，我們最大的改變或許不是多設計了幾個 SEL 活動，而是開始以 SEL 重新思考「課程是什麼」。我們逐漸理解，SEL 並不是在原本的藝術課程旁邊

再增加一些情緒教育活動，而是重新思考教師如何安排學習順序、如何提出問題、如何讓學生行動、如何創造安全距離、如何讓合作真正發生，甚至如何讓 AI 也成為那些對藝術不自信的學生，可以有好的學習高峰經驗，以及如何讓學生有機會將藝術中的經驗帶回自己的生命。

因此，這套課程從原本預想的節數一路生長、修正，甚至因學生對童話文本的陌生而重新搭建學習鷹架，對教師而言同樣是一段重要的學習歷程。SAFE 讓我們重新思考學習歷程如何被安排；閱讀療法的觀點讓我們找到一種既能靠近生命、又能保有安全距離的入口；而戲劇與藝術創作，則讓學生可以透過身體、故事、圖像、物件與表演，一次次練習站到不同的位置觀看。

如果要為這套課程留下最重要的一個教學省思，我們會認為：藝術教育所能提供的，不只是教學生如何表達自己，更是在一次次創作、扮演與觀看之中，創造願意理解他人的可能。當學生發現「換一個視角，故事就可能不一樣」，改變的不只是他們說故事的方法，也可能是在未來面對真實世界中的自己與他人時，願意多停一下、多看一眼、多想一層的能力。

學生/家長回饋

紙芝居展演心得
今天早上第一節我們向小學一年級用紙芝居說烏蘇拉的故事，從劇本、圖畫到紙芝居都由我們親手打造，成就感滿滿，但也同時訓練我們的表達、臨場反應，兩項都是我需練習的，都是以後出社會會用到的。

生活札記·文章心得·其他
這次演出紙芝居，讓我體驗到古早年代「說書人」的魅力，在沒有電視的歲月，僅憑木箱、畫片、聲音就能構成一個世界，看著觀眾能產生如此強大的吸引力，我体会到「說故事」最純粹的魅力也學會了勇敢、戰勝恐懼。

生活札記·文章心得·其他
在這次的紙芝居表演中，我們從畫圖、寫分鏡圖、製作紙芝居到上色共花了一個學期，練習的時間真的是少之又少，老師和我們約了禮拜二、四的中午，加上禮拜一的排練，時間很緊湊，但6位同學都願意在午休

時間每天都去練習，甚至是假日，都願意抽空來練習，學長的指導也非常重要，我們都想讓表演做到最好。表演當天，每個人都非常緊張、期待，但在表演時，其實沒有想像中的那麼可怕，反而樂在其中，在最後一班結束後，大家還想著：「給~結」，如果下次還有機會，我們都很想參加喔！

生活札記·文章心得·其他
我們花了一個學期多去準備這個紙芝居，最後花了二個禮拜去做最後的排練，在一起團練、背稿、排動作時，我覺得最有趣，一起培養默契，去完成這個表演我覺得很有成就感。

這次表演非常開心，我再說故事時小朋友都能認真聽我覺得自己講得很好，最開心的時候中和大家一起練習的時候，如果還有下次，我一定要去一次，因為太好玩啦！

學生主動在聯絡簿中寫給班導師的分享，可見學生對這個活動與課程的喜愛

影像紀錄



學生於生活科技課自製的紙芝居箱子



利用廢棄板才完成的紙芝居非常具有意義



紙芝居箱子現在幾乎看不到，生活科技教師將我們在歷史博物館看到的箱子重新解構變成七年級學生可以自製完成的步驟。



視覺藝術教師引導學生分組創作
A 分鏡圖
B 角色人物



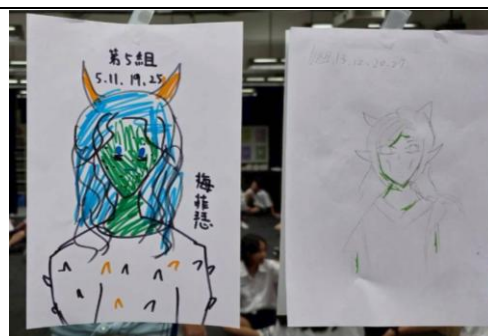
學生於小組討論中如何創作紙芝居故事



七年級學生第一次練習紙芝居說故事



學生以肢體+口說默劇形式認識反派角色的童年



學生將閱讀後的文字理解繪製出來



午休練習時，班導師也都會主動關心



午休練習時，班導師也都會到場協助幫忙

三、藝術創作任務：自我形象角色設計

請你就所知道的童話故事，以「童話角色創作」的方式，設計一個能代表你內在特質的角色。

我的個性：害羞（章魚）、溫柔（珍珠）、傷心（破破的鏡子）、平靜（彩虹）、順從（泡泡）、（ ）。



學生的自我形象角色設計學習單

三、藝術創作任務：自我形象角色設計

請你就所知道的童話故事，以「童話角色創作」的方式，設計一個能代表你內在特質的角色。

我的個性：開朗（向日葵）、重友誼（綠色鸚鵡、機器靈（精靈））、幽默（狐狸）、值得依靠（樹）、（ ）。

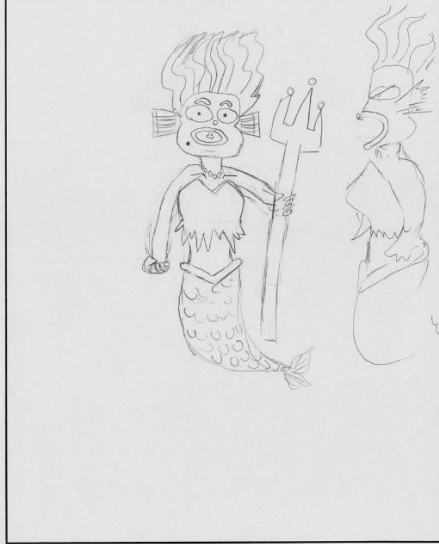


學生的自我形象角色設計學習單

童話故事角色創作

故事名稱：小人魚 班級：701 座號：19 姓名：JEAB

角色名稱：烏蘇拉



七年級學生繪製的反派角色烏蘇拉的手稿

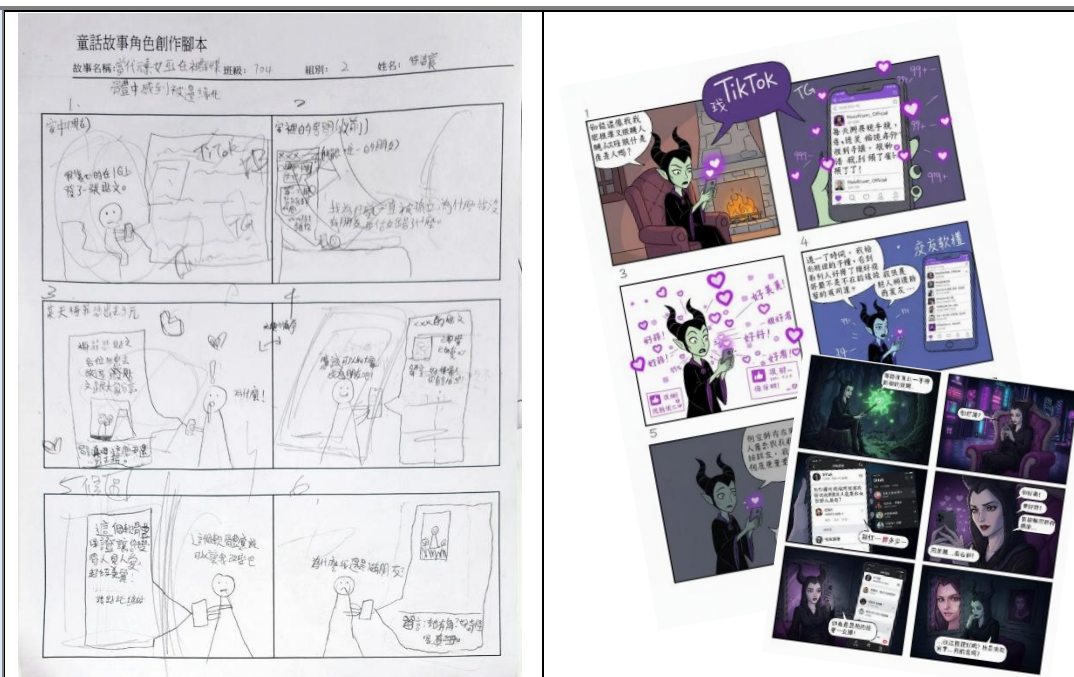
角色名稱：烏蘇拉



角色名稱：烏蘇拉



經過 AI 生成，可以快速給出各種角度與情緒，加速學生的創作與提供學習的鷹架



七年級學生繪製的分鏡圖，雖然繪畫能力無法展現內心的想法，可是內容是精采有思辨性的(當壞女巫來到當代，依舊擺脫不了容貌的焦慮、人際的困境)

透過 AI 生成與文字指令的協助，可以將左圖學生繪製的分鏡圖快速產出不同風格。



開心與一年級的弟弟妹妹們合影，大家都好喜歡



說故事給低年級弟弟妹妹聽的展演現場



現場聽故事的氣氛非常熱絡有趣



學生開心獲得新北市教育局與網紅的企劃採訪

其他對於 本計畫之建議

- ◆ 此為學生說故事呈現當日的紀錄連結: <https://youtu.be/tAgsPeWTLsI>
- ◆ 4 月份接受新北市教育局《校長帶你遊新北》企劃錄影: https://youtu.be/JmR_zgJQnRg?si=ID66A2p0gwgaoQjH&t=131 (2 分 11 秒開始)