

以繪本《紙袋公主》結合教育戲劇 實踐批判閱讀教學之自我研究：陶 造與再陶造戲劇慣例的運用

譚寶芝*

摘 要

本研究嘗試以繪本《紙袋公主》結合教育戲劇，先後在香港兩所小學實踐批判閱讀教學，期望學生能藉著認識另類公主故事脫離迪士尼公主童話的宰制。為瞭解及改善教育戲劇的教學效果，研究者陶造及再陶造這兩次教學中戲劇慣例的選取與編排，並進行自我研究，以便反思、改進及革新自身對教育戲劇和批判閱讀教學的認識和觀念。研究運用教學歷程檔案紀錄和分析教學過程中所遇的變化、困頓，矛盾與得失，結果發現，第一次教學著力引導學生認同另類公主，反而造成另一種權威與操控；到了第二次教學時，由於修改後的戲劇慣例能為學生提供了層層深入的戲劇結構、變動的架構，以及中介角色，學生的批判閱讀素養才逐漸萌生。是次研究揭示，教師若只要求學生以指定的批判方式，又或單一的角度來閱讀，只會令教學無異於主流。此外，學生身分認同的形成往往變動不居，運用教育戲劇來實踐批判閱讀教學須給予學生自主、

* 譚寶芝，香港教育學院助理教授

電子郵件：ppctam@ied.edu.hk

投稿日期：2011年12月30日；修正日期：2012年5月14日；接受日期：2012年11月19日

深入、多角度和不同層面的戲劇經歷，以多元開放來抵抗單一封閉的閱讀方式。

關鍵詞：自我研究、批判閱讀素養、性別議題、教育戲劇、戲劇慣例、繪本教學

Contemporary Educational Research Quarterly
December, 2012, Vol.20 No.4, pp. 85-120

A Self-Study of Using *Paper Bag Princess* and Drama-in-Education for Teaching Critical Reading: Crafting and Re-Crafting the Use of Drama Conventions

Po-Chi Tam*

Abstract

The better to understand and perfect the effect of teaching with drama-in-education, the author crafted and re-crafted the choices and arrangement of drama conventions when employing critical reading teaching in two primary schools, and later conducted a self-study from which she further reflected, advanced and renewed her knowledge and belief in drama-in-education and critical reading teaching. Coupled with drama-in-education, a picture book, *The Paper Bag Princess*, was used in these two teaching sessions in the hope that pupils would disconnect from the hegemony of Disney Princess Craze by exploring the story of ‘alternative princess’. In the self-study, teaching portfolio was employed to record, analyze and examine the changes, worries, conflicts and results in the teaching. The author found that, in the first session, directing the pupils to acknowledge the ‘alternative princess’ has led to another form of authority and control. Later in the second session, the

* Po-Chi Tam, Assistant Professor, Hong Kong Institute of Education

E-mail: ppctam@ied.edu.hk

Manuscript received: Dec. 30, 2011; Modified: May 14, 2012; Accepted: Nov. 19, 2012

author re-crafted the drama conventions which offer drama structures in stages, changing frames and bridging roles, and that critical reading literacy has then been yielded. The self-study reveals that when a teacher requests pupils to read a text with a prescribed critical approach or a particular angle, the teaching is nothing but mainstream education. In addition, the formation of identities always remains volatile. Thus, the critical reading teaching with drama-in-education should engage the pupils to some drama experiences which are self-directed, in-depth and carry various angles and perspectives. It then allows these pupils, who are now equipped with openness and multiple viewpoints, to defend against a single and closed way of reading.

Keywords: self-study, critical reading literacy, gender issues, drama-in-education, drama conventions, picture books instruction

壹、學生須具備批判閱讀素養

迪士尼主題樂園進駐香港已經六年，可惜鮮有學者探討迪士尼文化對學生的影響。身為教育工作者，研究者最關心的是迪士尼童話對孩子文化認同與意識型態的影響。其實，不少歐美的文化研究及女性主義學者早就對迪士尼童話頗不以為然，批評故事虛構理想世界、灌輸父權意識，以及塑造性別刻板形象，當中尤以公主王子故事為甚（林佑聖、葉欣怡譯，2001；Cranny-Francis, 1993）。試看《白雪公主》、《灰姑娘》、《睡美人》等女主角個個都美麗善良、高貴溫婉，無論遇上怎麼樣的危難與厄運，總會得到勇敢英俊的王子來相救，而故事的結局又離不開與王子結婚，過著快快樂樂的生活。Wasko以《白雪公主》為例具體指出：

結局的節奏相當快，王子出現後，他們一起離開森林並進入城堡中。由於白雪公主期盼王子出現的美夢成真了，因此身為觀眾的我們應該就假設在這之後也都是快樂的。（林佑聖、葉欣怡譯，2001：188）

這樣浪漫卻又千篇一律的情節，加上刻板的女性形象，不但把兩性關係變得公式化，更令童話故事變成了一種「權威話語」（authoritarian discourse）。根據Bakhtin（1981）的對話理論，意義既不存在於說話人一方，也不在受話人那方，而是產生在彼此的對話中。在這過程中，雙方會主動回應，或認同、或否定、或質疑，或更改對方的表述，結果就催生出新的意義，但不是所有表述都容許對話的，權威話語就是指那種語意穩定、結構封閉，只要求讀者或受話人被動地接收，忠實地複製其語言、世界觀、文化價值和身分認同的表述。試想，人物與情節這樣美好又毫無疑問的童話，若與灌輸式的閱讀教學配合起來，課堂豈不充斥著權威話語。

雖然研究者不是女性主義者，但頗認同上述學者的觀點，這與研究者在女子中學畢業、受西方高等教育不無關係。但更重要的是，近年研究者在教育現場或日常生活的種種觀察，對這些權威公主童話的影響感到憂慮，例如：在幼稚園的生日會上，女孩都愛打扮成迪士尼公主；在家庭閱讀方面，迪士尼童話的英語教材更成了流行品牌。是故，研究者希望孩子能具備批判閱讀素養（critical reading literacy）。批判閱讀的學者相信，閱讀應超越解讀文字與語文應用的層次，讀者需主動地詮釋文本，就像作者一樣，有權參與文本意義的創造。用Bakhtin的話來說，就是讀者與文本和作者展開對話，尋譯新意。再者，批判閱讀素養也指讀者能以批判的角度和手法，揭露隱藏於文本中的意識型態，諸如社會主流文化、日常生活中理所當然的假設，以及所涉其中的權力關係等，從而理解文本是如何塑造人們的思想、態度、行為、感受與價值觀，亦是個主體覺識的過程（Lankshear, 1994; Luke & Freebody, 1997）。談到批判閱讀的教學模式及策略，可謂多元，有的把重點放在文本分析和討論上，主張從文本的語言入手，對當中的意識型態提出質疑、剖析和反駁（Hall, 1998; Luke & Freebody, 1997; Wallace, 2003）。Jones（2006: 3）認為，這樣可以把文本所塑造的世界與學生的真實生活「分離」（disconnect）開來；有的則把焦點放在那些遭受壓迫或被邊緣的學生身上，主張給他們發聲的機會，藉此揭露社會與文化中的權力關係如何主宰其處境和狀況（Giroux, 1983; Shor, 1992）；還有的集中在教學法方面，除採納上述原則，還提出以開放及平等的教學策略來讓學生參與知識製作的過程。由是，除了學生自身的經驗、語言和文化，其他各式各樣的經驗、語言和文化也可以是學習資源，如流行文化和關於「他者」（others）的故事等。這些資源有別於官方知識，不但可用做抵抗權威話語的操控，還能為學生開拓另一個世界（Comber, 1994; Leland & Hartse, 2004; Quintero, 2009）。研究者注意到上述批判閱讀理論及其教學模式大多應用於中

學與大學，但這並不表示年紀小的讀者不需要或沒能力掌握批判閱讀素養，來抵抗權威話語的控制和複製別人意義的閱讀。事實上，批判閱讀教學在小學及幼稚園階段的發展，近年廣受關注（O'Brien & Comber, 2000; Quintero, 2009; Vasquez, 2004）。本研究考慮到教學的對象是小學生，上述強調深入仔細的語言分析，把學生定位為語言及文本研究者的教學法，不甚適切（Comber, 1994; O'Brien & Comber, 2000），反而是教材及教法起關鍵作用。有鑑於此，研究者選用另類公主王子故事——《紙袋公主》（蔡欣瑛譯，2001）做教材，並採用教育戲劇（drama-in-education）^①為教學法，務求把學生與權威的公主王子故事分離開來，讓他們重新思考公主形象與故事大團圓結局的各種可能性。

貳、批判閱讀教學方法：穿梭戲劇世界內外探索批判文本

《紙袋公主》打破公主王子的刻板形象，推翻了典型公主王子故事的浪漫情節和結局，正是另類、批判或他者文本的範例。故事講述公主依莉莎一心要嫁給王子雷諾，過著幸福快樂的生活。可是，有一天噴火龍突然出現，破壞了她的美夢，不但摧毀了依莉莎的城堡、燒光她的珠寶美服，更將雷諾擄走，弄得依莉莎只剩下一個僅可蔽體的紙袋。為了爭取幸福，她決心拯救王子，憑著智慧和勇氣，依莉莎最終制服了火龍，拯救了雷諾。可是，一身蓬頭垢面和穿著個爛紙袋的依莉莎，卻遭到雷諾的數落與嫌棄，依莉莎看穿了所謂「真正的王子」是如此膚淺，於是決定拒婚，一個人過幸福快樂的生活。這樣的另類公主童話，其特點和意義在於：一、角色的自我價值並不取決於外表，而是能自主地決定個人命運；二、沒有簡單和浪漫的內容與情節，所述接近現實情況

① 教育戲劇是一種以戲劇元素融入教學當中的教學法。教習劇場（theatre-in-education）則是讓學生欣賞參與戲劇演出，從而促進他們思考和自發學習的方法，兩者不應被混淆。

(Leland & Hartse, 2004)，是故能引發讀者比照權威的公主童話，繼而反省主流社會文化中的兩性形象與關係，以及一己的想法與立場。不過，中外研究均揭示學生並不容易理解和認同這些另類的公主故事。O'Brien跟孩子分享抵抗性別刻板形象的故事發現，他們並不明白角色的顛覆意義和作用(Comber, 1994)。至於《紙袋公主》的教學研究，也有類似的情況。Davies(2003)與4~5歲的幼兒討論故事，發現他們既不察覺公主的女英雄個性，也不認為故事結局合情合理。洪淑敏(2003)也採用《紙袋公主》與國中小學生討論當中的性別議題，發現男孩並不接受女英雄式的女主角，而女孩的回應則集中在女主角嚮往愛情的一面。鑑於這些教學和研究，以至其他的批判閱讀課，一般都以提問與討論之類的教學方式進行(Leland & Hartse, 2004; Luke & Freebody, 1997)，本研究的教學實踐即嘗試採用富批判和開放等特質的教育戲劇來解決上述學者所遭遇的問題，期望年幼的學生能與權威的公主童話分離，表現批判閱讀素養。

教育戲劇是一種結合文本與戲劇手法的教學方法，教師會以文本為起點，設計及安排一連串的戲劇慣例(drama convention，或譯做戲劇習式，以下簡稱慣例)來構築戲劇世界，常見的有定鏡(still-image)、教師入戲(teacher-in-role)、焦點人物(hot-seating)等。這些都是劇場慣用的表演形式和手法，作用是指示時間、空間與人物關係等元素的意義(舒志義、李慧心譯，2005)。學生藉著慣例投入到故事世界中，一起經歷和探索當中的人物、情節和議題，過程中必須主動想像、感受、思考和溝通，並以戲劇形式來回應。因此，教育戲劇結合閱讀教學有助學生擺脫作者與原文的操控，尋譯及產生個人對文本的見解與詮釋，這無疑是個重寫文本的過程，也是批判閱讀素養的必要條件。若進一步解釋其運作原理，關鍵是教育戲劇中各式各樣的扮演慣例。扮演要求學生運用想像投入到另一個世界裡，當他們置身於不同的時空，

以不同的角色與視點去學習，就容易跨越自己熟悉的世界，脫離固有的想法。更重要的是，這種「好像式」(as-if) (Neelands, 2001) 的教學具有開放、批判和創新的特質，不同於那些只要求學生被動地背誦劇本或操練演出的戲劇教學模式。慣例雖然給予學生人物、情景與主題等基本的戲劇元素，但卻儼如開放的學習任務。因此，學生須主動而即興地以自身的想法、經驗與感受去想像、探索與闡釋戲劇。從閱讀角度言，慣例就是把學生置於作者的地位，協助他們一起參與創作。結果，課堂不僅有作者和教師的聲音，還有學生的聲音，當不同的聲音碰撞與交織起來，權威話語便會變得無從操控 (Tam, 2008)。從戲劇角度說，慣例又可讓扮演者同時處於戲劇／角色與現實／自身兩個世界中，Boal (1995: 43) 形容這種的狀態為“metaxis”。據此，扮演者既能與角色生出一種我中有你、你中有我的關係，並能在當中觀照現實、觀照自己 (Hertzberg, 2003; O’Toole, 1992)。此外，慣例的選用與編排往往不是單獨割裂的，也不能胡亂拼湊，而是有目的、有機地組合在一起的 (Holland, 2009; Neelands, 1998)，其用處是開拓較大的想像空間和延展戲劇經歷，以便增加學生移情的體驗和探索的機會，並讓他們在連串慣例之間穿梭戲裡戲外，一方面全情投入，另一方面抽身自省。其過程和方式正如Bakhtin (1990) 所指，一切富有創意並具有批判和革新作用的美學活動，每每涉及兩個階段：先是易地而處，即對審美對象產生認同；然後是置身事外，抽離審美對象回到自身世界的位置來理解。回到本研究另類公主童話的教學問題，研究者相信，教育戲劇能引領學生投入他者的世界，以不一樣的身分與視野來思考，並在metaxis中審視自身早被塑造的想法與觀念。當學生返回現實後，就應能批判地回應權威公主童話中的人物、情節與主題，產生前述所謂分離的目的。本研究中《紙袋公主》的課堂就是基於上述理論而設計。不過，研究者深深明白到理論與實踐往往存在鴻溝，加上慣例種類繁多，即以Neelands與Goode (2000) 所結集的

爲例，就多達70款，其選取、編排與施行既是千頭萬緒，又是千變萬化。有鑑於此，研究者決定展開教學自我研究，目的是探究上述理論能否付諸實行，以及改善相關的教學技巧，特別是慣例運用方面，並藉此深入反思及革新自身對有關理論的認識。

參、爲什麼採用自我研究？

受「教師爲研究者」(teacher as researcher)與反思實踐研究(reflective practice inquiry)的影響，教師自我研究(self-study)於1990年代在北美興起。1993年，美國教育研究組織(The American Educational Research Association, AERA)成立了「特別興趣小組」(Special Interest Group, SIG)，專門探討教師教育自我研究(self-study of teacher education practices)的理論與方法。自始，小組每年舉辦研討會，而自我研究也逐漸獨立成派，在北美及澳洲等地普及起來(Samaras & Freese, 2006)。自我研究、教師爲研究者與反思實踐研究均強調，教師才是教育改革的主人和核心，主張教師應採用系統而適切的研究方法來改進教學，從而促進專業發展。

自我研究不同之處在於研究是由教師發起，爲的是自我完善。更重要的是，其研究對象與重心不單只是教學實務的狀況，而是各種影響教學的個人因素，例如：一己的知識、假設、信念、價值觀，以至個人背景、經歷與感受等(Hamilton & Pinnegar, 1998)。自我研究學者認爲要「拆解」(unpack)(Berry & Loughran, 2002: 15)這些因素，才能批判地瞭解和反省教學。由於這些個人因素不但隱而不顯、複雜而多變，且每每存有偏見與錯誤。學者反對研究者(也即教師)在舊有的架構或用既定的觀點去解決難題；相反地，他們主張研究者應與一己保持距離，抱持著反躬自省與忠實誠懇的態度，「退一步」(stepback)(Loughran, 2004: 20-21)去發掘矛盾、覺識變化、提出問題和更

新意義。因此，自我研究屬質性研究方法，也具有多元多樣的特質，諸如行動研究、自傳研究、敘事研究、教學檔案研究與個案分析等（Ezer, 2009; LaBoskey, 2004; Samaras & Freese, 2006），大抵能配合上述原則的研究方法都可採納。這些方法均不離描述、剖析、討論與反思教師的種種如何影響教學的各個方面。總的來說，凡是涉及教與學雙方都是資料蒐集的對象。正如 LaBoskey（2004: 818）形容，自我研究乃「聚焦在群體與個人、理論與實踐、研究與教學、自我與他者的連結之上」。研究者就是在這些二元對話的過程中，經歷架構（framing）與再架構（reframing）的轉變。而本研究將以教學歷程檔案的方法進行。

教學歷程檔案（teaching portfolio）就是把教學過程記錄下來，以及保存和積累相關的文件，為的就是捕捉整個過程的轉變、發現與發展，以便做批判的反思（LaBoskey, 2004; Lyons, 1998; Samaras & Freese, 2006）。這次《紙袋公主》的教學曾先後在兩所小學的戲劇活動課中實行（以下分別簡稱為A校及B校），而研究者則是課程的客席導師。第一次教學的對象是一班二至三年級的學生，為期兩天，共兩小時，人數約20人；而第二次教學的對象則是二至四年級的學生，為期三天，共三小時，同樣有20人左右參加。雖然參與的學生年齡有所差別，但由於他們都缺乏另類公主童話的閱讀經驗（教師訪談），加上此次研究並不是以兒童發展觀的角度去評估學生的閱讀能力，學生的年齡差別與研究目的和方法關係不大。在教學內容方面，第一次教學的實驗性質較重，而第二次教學則修訂、延續與改善了第一次的教學。兩次教學研究者都建立了教學歷程檔案，包括課堂錄像、教學筆記、反思日誌、教案和學生習作等資料。此外，兩所學校負責戲劇活動課的教師均是研究者的諍友（critical friend）（蔡清田，2000：175），她們的意見有助於肯定、放下及改變一己舊有的想法和固有的觀點與角度。很多時候，我們把教學比喻為工藝的陶造（teaching as

craft)，本研究藉著兩次教學，在循環實踐中總結經驗和積累知識，反覆而系統地尋求變革之道，正是陶造（craft）的過程。就陶造的要旨，Sennett（2008: 273）提醒我們，工藝師之所以能夠磨練出複雜精巧的造藝，都是因為不斷探索手上的工具與物料，尋譯各式各樣的變化和可能性，不侷限於「適得其用」（fit-for-purpose）的目的，而是抱著突破自己、精益求精的態度。這次自我研究，研究者反覆斟酌戲劇慣例的運用，陶造與再陶造其選取與編排之技巧與理論，同樣抱著超越在實踐中取得應有教學成效的目的，冀能藉此改變習慣、革新方法和轉化思維。

在資料分析方面，研究者主要採用Samaras與Freese（2006）的建議來比較兩次教學。Samaras與Freese讓研究者「閱讀與再閱讀（你的）資料。特別留意任何重複地在各組資料中出現的陳述、表現與行動」。此外，研究者也會揀選過程中的關鍵事件（critical incident）做切入。Tripp（1994）認為，關鍵事件之所以關鍵，正是研究者（教師）認為如此，諸如那些叫他們最印象深刻、最觸動反省或最惹起好奇的事情。這些事情不但跟研究者（教師）矛盾、困惑、挑戰、得失的感受互為表裡，背後更反映教學的目的、理念、動機和結構。而這個研究方法也為戲劇教育學者所採納，用以鎖定研究焦點，並藉著描述、解釋和討論事件來深入剖析其本質，反思當中所涉的種種教學問題（Gallagher, 2000; Vasquez, 2004）。當然，影響教學成敗得失的因素有許多，但正如前述，慣例乃教育戲劇的骨架，其設計與編排正是研究者興趣所在，於是研究者根據教學檔案所載的主要關鍵事件，把研究問題擬定為：一、探討兩次教學戲劇慣例的選取與安排對學生批判閱讀素養的作用；二、從中改善及革新作者自身有關的教學知識、技巧與信念。

肆、第一回《紙袋公主》的陶造

在第一次規劃《紙袋公主》的教學時，研究者假設學生愈瞭解紙袋公主的經歷，就會愈理解其個性與行爲，並愈能體會其處境與感受。換言之，即假設學生能投入及認同女英雄一角，藉此創作出另類的故事結局。是故，研究者將教學分爲五個部分：一、說故事（story telling）；二、牆上的角色（role-on-the-wall）；三、定鏡（still-image）；四、教師入戲（teacher-in-role）與焦點人物（hot-seating）；五、演出自創故事結局。具體方法及理念如表1，各款慣例定義見下文。

表1 《紙袋公主》第一次教學設計

戲劇慣例	教學步驟、目的和理念
① 說故事	<ul style="list-style-type: none"> 劇場及集體遊戲 教師說故事以建立戲劇情景，介紹人物和情節，令學生初步理解及投入戲劇世界 故事說到公主奮勇地打敗火龍處就停下來
② 牆上的角色	<ul style="list-style-type: none"> 教師協助學生分析紙袋公主的個性與經歷，過程中讓學生比較紙袋公主與他們熟悉的公主有何不同
③ 定鏡與討論	<ul style="list-style-type: none"> 讓學生把故事中最能代表紙袋公主的一幕／片段以定鏡慣例呈現出來，並從中比較及討論公主的個性與角色關係
④ 說故事	<ul style="list-style-type: none"> 教師續說故事，交代公主被王子數落一段
⑤ 教師入戲與焦點人物	<ul style="list-style-type: none"> 教師扮演公主一角，表達被王子數落後的心情，讓學生自由回應，替公主想辦法 假設學生藉此能更瞭解公主處境，並在不同的意見和聲音激發下，想出另類的王子公主故事的結局，為自創結局做準備
⑥ 自創結局與片段演繹	<ul style="list-style-type: none"> 教師交代故事結局 讓學生自創結局，並以小組形式演出來，並繼而討論。當不同想法同時呈現，學生就可察知不同的王子公主關係和故事結局

上述的教學設計假設了慣例若能帶領學生逐步層層深入地走進另類公主的童話世界，並於其後返回現實，給予他們理性詮釋故事的機會，就能促成學生metaixs的想像，以及與權威公主童話分離的效果，這正合乎Neelands與Goode（2000）所說：

當劇場活動展開，其創作者（即學生）將逐漸辨認出當中虛構的處境與人物，並找出戲劇中正在發生的事情與真實世界中所發生的事情的關係。（舒志義、李慧心譯，2005：37）

不過，教學從來都不是理所當然的，令人挫敗的是，學生在認同紙袋公主女英雄形象方面的表現，差強人意。而在教師入戲中，研究者致力於打破大團圓的成規，卻遭到諍友質疑引導過了頭。這兩則關鍵事件無疑挑戰研究者的假設，驅使研究者認真地檢討慣例的運用和相關的教育戲劇理論。

關鍵事件一：高貴大方的紙袋公主——身體與認知相悖

在牆上的角色活動中，教師將關鍵角色畫在黑板上，提問角色性格、背景等問題，讓學生根據戲劇內容和一己所知，分析與討論畫下來的圖像（舒志義、李慧心譯，2005：75）。在這次教學中，學生不但以勇敢、機智、善良、聰明、好人等來形容紙袋公主，還能恰當地引述故事內容解釋答案（教學筆記）。但是，到了定鏡活動時，學生的肢體、表情和動作卻未能配合得上。定鏡的戲劇慣例要求學員分組運用靜止的肢體動作創造一個情景畫面，就如同拍照一樣，用來表現一個片段、意念或主題（舒志義、李慧心譯，2005：78）。根據課堂所見，全班共有五組，其中四組裡扮演公主的學生不是拉著裙擺（如圖1），就是行著屈膝禮（如圖2），甚或做著如拍照一樣可愛逗趣的姿勢。顯然，他們對紙袋公主的認知與肢體表達是缺乏統合的。據Morgan與Saxton「戲劇參與的類型」來看，學生雖然在戲劇的框架中嘗試投入（engagement）



摘錄1

- 研： 定鏡中誰是公主？
A生1： 穿裙子那個。
研： 爲什麼你會覺得她是公主？
A生1： 因爲她的姿勢。
研： 她這個是什麼姿勢，表現出她是什麼性格？
A生1： 高貴。
A生2： 好美、好高貴，還有嗎？
A生3： 大方得體。

圖1 大方得體的紙袋公主



摘錄2

- 研： 這組誰是公主呢？那個定鏡又想表達公主什麼個性呢？
A生1： 善良。
研： 你想想同學說得對不對？
A生2（扮演公主）：少許對。還有嗎？
A生3： 可愛。她這樣做即是好喜歡王子啦！（模仿扮演同學低頭微笑）
A生2（扮演公主）：……我好喜歡王子的呀！
研： 那麼你這樣做是代表什麼？（模擬扮演公主的同學行屈膝禮）
A生4： 她覺得自己很高貴。
A生5： 她覺得自己很漂亮。

圖2 行著屈膝禮的紙袋公主

戲劇演出角色，但未能在情感上產生認同，而達至內化（internalizing）的參與，結果就影響外在的表現形式（鄭黛瓊譯，1999：37-41）。

爲確定學生對角色個性的理解，研究者訪問了扮演紙袋公主的學生。弔

詭的是，他們回應公主勇敢機智之餘，亦同時指出她高貴大方、善解人意。正如摘錄所見，在定鏡討論時，學生的理解也不離高貴美麗、大方得體（詳見摘錄1和摘錄2）。研究者認為，出現這種另類與傳統公主的「混合體」，似乎與學生的肢體表達無關，亦不是他們的認知和記憶出了問題。Davies（2003）的研究指出，權威的公主童話每每阻礙新的敘事形式，幼兒對《紙袋公主》的回應因而夾雜了兩種童話的元素。要是權威的公主童話的影響如此根深柢固，而他者故事又與學生距離遙遠，研究者不禁反思，要怎樣才能有效地設計戲劇慣例來令學生全情投入、內化角色？（反思日誌）

關鍵事件二：另類竟變成了另一種權威

爲了讓學生走進紙袋公主的內心世界，研究者在公主被王子數落與決定一走了之這兩個情節之間的空隙，安排了教師入戲與焦點人物的戲劇慣例。教師入戲是指教師扮演故事中某指定角色，與學生一起演出，以推動劇情的發展。當中，教師會以提問等方法做引導，目的是掌控戲劇活動，達到教學目的（舒志義、李慧心譯，2005：95）。而焦點人物則是就著某一問題或議題，讓學生和教師扮演劇中人，讓其他學生以自己或者某特定角色做提問，目的是爲深入瞭解劇中人的內心世界（舒志義、李慧心譯，2005：75）。在第二天教學中，研究者混合了這兩種慣例，即由教師扮演戲中人，入戲與學生展開對話。在教師入戲中，研究者扮演剛被王子數落的紙袋公主，讓學生提供意見。研究者刻意表現得既失落又氣憤、既委屈又矛盾，估計這樣複雜、不確定而又含糊不清的態度與心情較接近真實情況。再者，當教師的權力變得較弱小時，課堂就有更大的空間讓學生根據其想法、經驗與感知來發聲、參與戲劇世界的創造。研究者認為，當眾人發聲時，之前遇上的權威公主童話的阻礙就不容易發生。結果，有例證顯示，學生另類情節的想像開始萌生。以摘錄3爲例，即使

摘錄3

- L1 研： 我應該怎樣做呢？應不應該嫁給他？
- L2 A生1： 他不是好人。
- L3 研： 對呀！他不是好人。
- L4 （眾學生吵嘈地交談）
- L5 A生2： 他忘恩負義。
- L6 研： 忘恩負義？為什麼呀？
- L7 A生2： 因為你救了他，他還在罵你。
- L8 A生3： 不如你不理會這個王子，找第二個王子還不更好。
- L9 （眾學生吵嘈地交談）
- L10 研： 你們安靜點吧！是想幫我嗎？
- L11 A生4： 你解釋給他聽啦！
- L12 數名學生說「沒用的」。
- L13 研： 究竟有沒有用？
- L14 有些學生認為「有用」，有些則說「沒用」。
- L15 研： 怎麼解釋呀？
- L16 A生5： 你用愛來感動他。
- L17 研： 用愛感動他！你教我怎樣做？有沒有具體方法？
- L18 A生5： 講我愛你。
- L19 （眾學生大笑）
- L20 研： 他看我的外表，還是內心？如果我說我愛他行嗎？
- L21 A生6： 不行，他沒有看你的內心，只看你的外表。
- L22 研： 那麼我又應不應該只看他的外表？他內心是怎樣的呢？
- L23 幾個學生指王子「好衰、好黑心」。
- L24 研： 好黑心？
- L25 A生7： 他喜歡美。
- L26 研： 他喜歡美？你剛剛說我美？那不就對了？
- L27 A生7： 他喜歡外在美、美的衣服、美的珠寶。
- L28 A生8： 你換一件美麗衣服去見他吧！

有學生提議公主改變自己跟王子結婚，如解釋（L15）、示愛（L18），甚至變回高貴美麗的公主（L28）等，但同時也有找其他王子（L8）和拒絕嫁給王子（L2，L5）的回應。這樣看來，富有延展性又開放的戲劇體驗，的確有助於學生據其生活經驗與所知所感投入他者的故事中，出現metaxis的效果，並與

權威的公主童話分離。

正當研究者在教師入戲後，一心期待有更多不同的故事結局出現時，教學的挑戰又找上門。諍友李老師（教師／諍友名字以匿名方式處理）質疑道：

你的問題有引導成分，答案呼之欲出。你想學生想出另一種結局。但這種做法是否跟平日上堂一樣？即是我已有預設答案，然後就排斥「唔啱聽」（編按：不中聽，意即不合乎預設答案）和選擇「啱聽」（編按：中聽，意即合乎預設答案）的。醒目的學生總能揣摩到和迎合你，這還是他們真正的想法……《紙袋公主》會否成了唯一答案？（教學日誌）

李老師這樣一問確是當頭棒喝。事實上，進行教師入戲和焦點人物時，學生期待大團圓的聲音主導著討論，很多回應都想盡辦法要公主討好王子。有鑑於此，研究者總得平衡意見，激發另類想像（L20，L21）。可是，當研究者著力平衡之時，卻沒有察覺《紙袋公主》是否已成了「唯一答案」。更矛盾的是，如果沒有引導，是否就連那些另類的聲音都聽不到？「沒錯，教師的角色正是引導啊！正是因為引導，才出現抵抗大團圓的想像」（教學日誌），那一刻研究者確是這樣想。不過，當研究者認真地檢視學生自創結局的內容時，不由得再次感到挫敗。四組結局中有兩組運用魔法來改變公主的心意，有兩組則分別要公主把衣服洗乾淨和做拾破爛的工作來把華衣美服買回來，然後嫁給王子。學生的表現不是已經清清楚楚地顯示，課堂選用的慣例甚或教育戲劇不敵權威的公主童話嗎？由此推論，部分學生在焦點人物中提出來的另類想像確有揣摩和迎合之嫌，其回應反映他們並沒有內化紙袋公主的感受。教學的問題似乎已跟過分引導無關。再三細嚼李老師的一番話與學生前後矛盾的表現，研究者不斷思考：教育戲劇帶來開放的課堂，強調學生據其知識、身分與文化來參與製造知識，但若學生的想法早被主流的意識型態塑造，教育戲劇如何為他們

帶來轉變？又或促成批判閱讀？慣例應如何選擇和編排來達到這些目的？

第一次教學中，學生表裡不一、前後矛盾的回應，說明教學設計無法解決傳統與另類公主的角力，這結果令人既失望又疑惑。不過，自我研究的要旨就是向自己的教學問責，忠誠地正視問題，勇敢地實踐改變。於是，研究者檢討和修正了慣例的選擇和編排，嘗試再以《紙袋公主》結合教育戲劇跟小學生進行批判閱讀教學，務求實踐LaBoskey（2004: 854）所指，在探究的循環中獲得轉變的自我研究。在修訂和準備第二次教學時，由於考慮到紙袋公主這個第三者對於學生來說實在遙遠，於是研究者參考Neelands「情感距離」（陳仁富、黃國倫譯，2010：135）的意念來變換學生扮演的「架構」（**frame**），以便調整他們與公主的距離。「架構」一詞源自社會學家Goffman（1974）的架構分析理論（**frame analysis**），意謂人們在社會交際活動中，賴以理解、分析和回應事件與他人的詮釋圖式（**schemata of interpretation**）。Heathcote（1991）借用了這概念來解釋教育戲劇中如何藉由角色扮演等方法，令學生運用某種觀點、立場和態度進入或構築戲劇世界。由此推論，當學生有更多機會以第一人稱直接體會角色的經歷、感受與衝突，他們就愈能認同及內化角色。再者，若能豐富戲劇角色，學生就能以不同的架構來思考，這樣應有助於化解傳統與另類公主童話的角力，從而扭轉結局單一以及引導和迎合等問題。因此，研究者再三斟酌慣例的選擇與布置。

伍、《紙袋公主》的再陶造：聽見多元而真切的聲音

爲了令學生對紙袋公主有基本的理解與體會，加上研究者仍然相信層層深入的慣例安排有助於學生認同與內化角色，第二次教學的改動因而集中在第二部分。首先，教學保留了第一次教學的上半部分，即說故事、牆上的角色與定鏡這三個慣例及相關活動，這樣的安排也有助於比較不同學生對同一慣例的

回應。至於第二部分，研究者做了以下的修改：一、故事說到公主被王子數落的情節後，加入角色寫作（**writing-in-role**）。角色寫作來自「日記信札」（**diaries, letters, journal, messages**）這一類戲劇慣例，學生要代入角色或以自己的身分來書寫和表達（舒志義、李慧心譯，2005：69），亦即讓學生投入公主心情，撰寫日記。二、以論壇劇場（**forum theatre**）取代教師入戲與焦點人物。論壇劇場是一個給予或蒐集意見的過程，具體方法是讓學生演出一個情境，其他學生先當觀眾，當他們看到不認同的情節與人物時，就可以走到演區，當上演員，親自演出自己的看法（舒志義、李慧心譯，2005：15）。在這次論壇中，學生會輪流扮演王子或公主。當王子的學生，會演出數落紙袋公主的情節；而當公主的學生，則可自由和即興地做回應。由於這片段是故事的高潮所在，活動中，研究者盡量安排所有同學參與扮演，感受數落與被數落的心情，以便一同討論和回應。三、在說完故事結局後，研究者創作了電視台報導公主和王子結婚不成的情節，並加入了父皇、母后、朋友、國民等角色，讓學生入戲接受訪問（**interview**）。訪問的目的是為了讓學生在互動中有焦點地構想及創造角色，如提出角色的資料、態度、動機等（舒志義、李慧心譯，2005：88），期望藉著訪問，學生能創造故事以外的角色，並在創造中催生更多對公主和王子的看法。最後，在自創的新故事結局方面，研究者以畫畫方式取代演出，可讓學生以敘事者身分與戲劇保持距離，提出一己對公主和王子關係的想法。

雖然在第二次教學中，有關認識紙袋公主部分，學生的表現與第一次的教學大同小異。但當戲劇世界逐步展開，學生有更多機會設身處地體會紙袋公主時，他們投入的狀況逐漸表現出Morgan與Saxton所指「詮釋」的層次，亦即學生回應能「表達對角色的思想與情感」、「想用其他點子」、「想經驗到故事本身以外的可能性」，以及「願意透過說或寫、圖案、肢體動作或內在反應，來

產生反應情緒」(鄭黛瓊譯, 1999: 41)。研究者追蹤了這詮釋層次如何在連串慣例——角色寫作、論壇劇場及自創結局中形成與變化的軌跡(如表2), 結果顯示, 學生與權威公主童話分離的表現較第一次理想, 但這不表示角色寫作等慣例比教師入戲等更勝一籌, 而是應該集中反思慣例設計和編排的通則, 找出第二次教學成效相對顯著的因由。

表2 《紙袋公主》第二次教學設計

戲劇慣例	教學步驟及方法
保留了第一次教學上半部分說故事、牆上的角色與定鏡這三個慣例及相關活動(詳見表1中①至④的設計與內容)	
⑤ 角色寫作	<ul style="list-style-type: none"> 讓學生想像公主的處境和心情, 投入地撰寫日記
⑥ 論壇劇場	<ul style="list-style-type: none"> 學生會輪流扮演王子或公主。當王子的學生會演出數落紙袋公主的情節; 而當公主的學生, 則可自由和即興地回應 教師引導討論演出公主的同學的回應
⑦ 訪問	<ul style="list-style-type: none"> 加入電視台報導公主和王子結婚不成的情節, 安排了父皇、母后、朋友、國民等角色, 讓學生入戲接受訪問 把學生分成四組, 並預先給他們提供問題: 你對他們結不成婚有何感受? 你見到公主/王子會跟她/他說什麼? 有沒有更好的結局? 等
⑧ 繪畫自創故事結局	<ul style="list-style-type: none"> 交代故事結局 讓學生以敘事者身分自創結局, 並以畫畫方式表達出來

關鍵事件三：吵架後，王子知錯了

在這一次教學中, 角色寫作與論壇劇場這兩個慣例可讓學生有更多機會以第一人稱投入角色, 這種近的情感距離的確有助於學生內化角色。不過, 研究者覺察到, 如果慣例未能找到現實與戲劇之間的聯繫, 所謂「詮釋」的層次、真切的回應與分離的效果未必能夠出現。觀察學生在這兩個慣例中的表

現：在角色寫作中，學生以公主角度抒發、解釋、闡述被王子數落後複雜的心情，當中不少是既氣憤又傷心，甚至想到一走了之（B生1、B生2、B生4、B生5），其語調措辭均流露出孩子真切和直接的情感。至於論壇劇場，雖然有學生維持以討好王子的方法來做回應（B生7），但同時有學生跟王子吵起架來，甚或假裝大打出手（課堂筆記）。研究者注意到，無論是扮演的或是觀看的，對吵鬧打架的場面都表現得特別興奮和投入。任教該班的黃老師（B校的諍友）解釋學生平日就是這樣子鬥嘴（諍友談話_B）。這現象與研究者在另一個研究的觀察相似：學生在開放而玩樂的戲劇中，往往會把操場的遊戲文化搬到課堂中（Tam, 2008）。由此可見，當學生與劇中人有相似的經歷和體會，就容易把情感投入到故事裡，然後生出metaxis的想像。在第二次教學中，學生整體較能體會公主（又或自己）被數落的心情和處境，並據其自身的經驗、想法、感受，以及文化與身分認同來回應戲劇。到了自創結局時（如表3），他們這方面的表現更為顯著。當然，學生能夠走進紙袋公主委屈不平的內心世界，並不等於認同她女英雄的個性與行爲。因此，對於所謂分離的目的，教學似乎未竟全功，這亦意味著，若要學生再走近紙袋公主一些，必須抓住他們與女英雄的情感聯繫。不過，當研究者看完學生創造的大團圓結局時，這個想法卻變得動搖。

學生的自創結局寫得真切、曲折而又富有變化，當中，雖然離不開大團圓的想像，但這些想像乃基於公主和王子雙方都有悔意而出發的（如圖3，B生4）、根據王子知錯的處境來構思的（B生1）、從國王的立場著眼的（如圖4，B生5，B生2）、就公主的角度提出條件的（如圖5，B生6），又或是接近原著的觀點的（B生3）。這些想像縱然不減父權意識和無法符合紙袋公主的女英雄形象，但起碼學生不是一味地要求公主改變自己去遷就王子。若仔細分析其內容，當中知錯而能改、互相諒解和大方寬恕等都是從孩子的目光出發，據自

表3 學生角色寫作與自創結局之內容

學生	角色寫作 (公主的內心世界 *撮錄)	自創結局 (自己想法 *撮錄)
B生1	「我生氣地走了！」	王子後悔，體會公主的辛酸，找回公主求婚，兩人快樂地結婚
B生2	一走了之	兩國打起仗來，國王受傷，公主和王子受規勸，兩人成婚
B生3	傷心得哭了起來，哽咽不平地說：「你不多謝我，還罵我……」	公主投靠好朋友，與她一起開開心心地生活
B生4	自詡行為英勇，對王子生氣極了	雙方都有悔意，兩人互相道歉，快樂地結婚(如圖3)
B生5	非常傷心，痛罵王子，表示不想再見	國王痛罵王子，告誡他重新做人，改過後的王子與公主結婚(如圖4)
B生6	表示不會再救王子	王子向公主認錯，公主反過來要王子聽話(如圖5)
B生7	答應每天給王子煮飯，希望修補關係	公主向王子說：「I love you」，兩人快樂地結婚



圖3 雙方都有悔意，兩人互相道歉，快樂地結婚 (B生4)



圖 4 國王痛罵王子，告誡他重新做人，改過後的王子與公主結婚（B 生 5）



圖 5 王子向公主認錯，公主反過來要王子聽話（B 生 6）

身的生活經驗做為藍本，流露出他們的聲音、文化與價值觀。這樣的結果，不但說明了改動後的慣例及其編排一方面有助於學生易地而處，持續地體驗故事主人翁或其他角色的處境與心情，另一方面則抽身而退，表達個人對故事的詮釋，最終創造出另一個紙袋公主故事的版本。就教學目的言，這些版本內容隨

著戲劇世界的開展而不斷豐富和變化，也體現了學生主動參與文本創作的閱讀方式。凡此種種，皆令研究者重新思考：認同紙袋公主女英雄的一面，是否就是所謂「分離」或批判閱讀的惟一準則？如果不是，這次教學又算不算未竟全功？

關鍵事件四：中介角色的發現

說到底，拉近情感的距離難以一步到位。在訪問的慣例中，研究者發覺在課堂加入了父皇、母后、朋友、國民等與公主和王子有關的角色後，反而催生出多元的結局。研究者推想，這也是因為新角色帶來新情境、議題和人物關係，從而刺激了新思考和想像。此外，所選角色源自學生的生活世界，也能夠在他們與紙袋公主之間發揮搭橋或中介的作用。研究者在訪問的慣例中扮演記者這一中性角色，於活動開始時，先介紹一則標題為「依莉莎與雷諾婚事告吹」的新聞，其後，便根據父皇、母后、國民與朋友同學等幾種角色把學生分成四組，並預先給他們訪談的問題（如表2），讓他們準備受訪內容。研究者在訪問時盡力鼓勵發言，協助整理意見，令人意外的是，各個角色都能採用不同的立場發表意見，包括扮演雙方父母所提出的教訓和規勸、朋友的幫忙和支持等。當這些不同的立場匯集在一起，帶來的是公主和王子的複雜關係，以及兩人結婚與不結婚之間許許多多的可能性。有關結果意味著學生已打破了權威公主童話的宰制。

試著進一步瞭解學生在這些中介角色的創造，可以更明白這些複雜關係與多元結局是如何形成的。如圖6所示，王子朋友一句「你要好好珍惜公主啊」，為王子的悔悟與公主的寬恕埋下伏筆。對學生來說，朋友是日常生活中最熟悉不過的人物，學生就是按照他們最熟悉的人物來創造角色。而這些角色既可把學生從一己固有的或公主和王子的架構抽離出來，又同時與公主和王子



圖 6 訪問慣例工作紙——王子的朋友如何看

有著密切的關係。學生就是在這變動的架構中不斷出入戲劇，從中探索、調整及表達他們對故事的詮釋。這過程可說是一種曲線的投入，同樣有助於拉近學生與公主的情感距離，促成metaxis的想像。由此推斷，假使研究者堅持學生必須認同紙袋公主的女英雄個性與行為，才算得上具備批判閱讀素養，就該設計適當的中介角色。但正如前文所指，在這次教學中，什麼才算是與權威童話分離，又或批判閱讀素養？還是研究者應該放下或改變教師的想法和要求？

綜合來說，第二次教學的學生能以自身的語言、想法、感受與經驗來解讀、演繹和重新創作《紙袋公主》，不但表現出「詮釋」的投入層次，也明顯地與權威公主童話分離開來，意味著再經陶造後的慣例更有助於學生掌握批判閱讀素養。在整個過程中，若要發揮教育戲劇的效用，慣例的選取與編排，除了要貫徹文獻部分所提及的原則外，亦需考慮到如何運用架構（角色或其他戲劇元素）來加強及變動學生投入戲劇世界的方法，並找出架構與學生共通的情感和生活經歷，具體方法如設計中介角色來把學生熟知的現實世界與戲劇聯繫

起來。除了對慣例運用的方法與原則有更多的認識外，這次學生所創作的公主和王子的複雜關係以及多個曲折的大團圓版本，也刺激研究者質疑和反思「能認同紙袋公主女英雄一面」這個教學目的，以及其隱藏的教師假設、要求與意圖。研究者體察到教學戲劇成功與否，並不單靠慣例運用又或教材的選取等技術問題，教師對於批判閱讀及教育戲劇的價值判斷、觀點角度也是教學的關鍵。在陶造與再陶造兩次教學的過程中，研究者得以拆解、重構以及質問一己的教學實踐、教育戲劇的本質、批判閱讀的目的等問題，進而從中尋譯到改善教學的原理、方向和技法。

陸、綜合討論

在這次自我研究中，研究者運用教學檔案捕捉了教學的轉變與發展，藉著瞭解關鍵事件的情況與因由，探討和反思一己的教學。而教學檔案所記錄的學生聲音、諍友的意見，以及自身在教學過程中的理念與想法，對研究尤為重要。這些資料如同一面鏡子，讓研究者與自己既定而慣常的觀點保持距離，經爬梳、比照、分析與反思後，漸漸領悟到當中經歷的失望、矛盾、意外、疑惑與欣喜，不但與教學技巧與策略有關，更和教師的信念、觀點與價值觀互為表裡。這次《紙袋公主》的教學中，研究者對批判閱讀、戲劇做批判教學法，以及學生性別與身分認同的知識與理論，主導著教學過程中各個關鍵，以及自己對教學效果的判斷與感受。

在第二次教學中，學生重寫《紙袋公主》的大團圓結局，當中悔改、寬恕等聲音令研究者明白，批判閱讀並非只有一種閱讀方法與結果。若再三回顧這兩次教學的設計和實施，將能更清楚掌握到出現種種問題的緣由。首先，研究者一開始就把權威與另類公主二元地對立起來，並早已預設了批判閱讀素養就是學生認同紙袋公主的女英雄個性與行為，並能推斷一走了之的情節。這立

場無疑把《紙袋公主》變成像傳統或迪士尼公主童話一樣的權威話語。正如前述，這權威話語只要求學生被動地閱讀（Bakhtin, 1981），複製教師的立場與詮釋（Boler, 1999）。情況就如Kramer-Dahl（1996）所指，是打著賦權的旗幟，把所謂批判的語言、另類的詮釋觀點與邊緣的經驗當成是正確答案或教學的中心，加諸在學生身上，結果就造成另類的排斥與操控。例如：研究者在教師入戲中對那些未能切合故事情節及觀點的回應，或否定，或充耳不聞，又或刻意引導。結果，學生不但未能據其知識、想法、感受與文化進入戲劇，更出現揣摩答案的問題，妨礙了真正的聲音出現。又如：研究者對於學生未能認同紙袋公主女英雄的一面，一直耿耿於懷，卻又充滿疑問。現在回顧起來，這些「角力」、「挫敗」與「疑問」，無疑是自己製造出來的。Nicholson（1995）反對那些把差異融為一體的戲劇形式。Styslinger（2000）更進一步揭露，教育戲劇批判、解放、多元、均權的特質未能得以發揮，許多時候都是受制於文本的約束、教師的操控，以及欠缺對話的機會。這些批評都在警惕著研究者日後應以真正開放的態度來進行有關批判閱讀和教育戲劇的教學。

又，第二次教學的學生回應，同樣驅使研究者反省兒童主體和身分認同形成的問題。事實上，不少兒童研究的學者早就指出，兒童的主體或身分認同是從紛雜多元的話語中形成的，其過程變動不居，既非一蹴而就，又非理性協調（Davies, 2003; Dyson, 2003; Nodelman, 1996）。由此看來，在第一次教學中，A校學生所謂「混合體」及前後矛盾的表現，似乎是正常現象。而到了第二次教學時，B校學生隨著角色架構或戲裡戲外情境的轉換，而改變了對紙袋公主的認同和戲劇情節發展的想像（如表3，B生1~7），也是合理的。正因他們還在摸索、揣摩著紙袋公主這另類女性形象的涵義，而批判的閱讀亦一直在進行和發生。一如Nicholson（1995）指出，把戲劇應用於性別教學，其作用在於讓學生以戲劇形式來解釋和驗證意念、探索各種各樣的表現形式和風格，

以及在紛雜的文本與敘事的相互影響中尋譯新意。本研究運用的《紙袋公主》，故事本身就能讓學生體驗和想像另類公主，豐富他們閱讀經驗中的公主圖譜，從而提供批判閱讀的機會和條件。研究者認為，教學真正的問題是批判閱讀不應偏執於對抗的角度與方式，而應以擁抱多元聲音為手段和目的，並著力轉變和革新學生舊有的知識、語言、感受、文化和價值觀。這對年紀小的讀者來說，尤為重要。正如Davies所提出，不要限制孩子的角度、經驗與視野，才可把他們從權威話語中解脫出來。而想像的世界可謂不二法門，因為「那裡有新的比喻、新的社會關係和新的權力和慾望，等待他們去探索和發掘出來」（Davies, 2003: 167-168）。所以，在第二次教學中，慣例的設計能給予學生更多、更深入、更富變化的戲劇角色、議題與情境，有效地協助他們脫離權威話語的宰制。若談到加強學生對紙袋公主女英雄一面的理解與認同，課堂亦應該有更多自由摸索、體驗與創造相關個性與行為的戲劇經歷，而不應囿於複製箇中語言、觀點與身分認同這封閉而單一的教學目的，抑或壓抑他們對其他公主的想像。簡言之，多元的閱讀經驗、變動的閱讀觀點和自由的想像機會，對學生批判閱讀素養及主體發展都是相當重要的，而教育戲劇正能配合這些教學理念與目的。

這次自我研究證明了架構的構想與慣例的運用息息相關。事實上，縱然慣例的選取及組織沒有固定的公式（Holland, 2009; Neelands, 1984; Neelands & Goode, 2000），但無論如何，都必須讓學生獲得持續、深入而又多元的戲劇體驗。在第一次教學中，學生大都以學生的身分來參與課堂（聽故事、牆上的角色、焦點人物、自創故事），很少需要超越個人界限或挑戰自身既有的想法與態度。相反地，第二次教學的扮演機會不僅較多，方式也更主動。雖然學生回應避免不了陳套、主流、俚俗的想法，但當他們愈能走進紙袋公主的世界，就愈能轉化、挑戰與離開權威的公主童話。到了訪問的慣例，不同的角色又帶來

不同思考架構，這時，教學效果益見明顯。活動中，學生不再侷限在個人與紙袋公主的時空，而是想像與故事千絲萬縷的故事時空，例如：兩人在家中都是聽話的孩子、國王在打仗後身受重傷（B生2）、公主得到有情有義的朋友收留（B生3）等。錯綜複雜的關係與時空交織並置一起，令學生尋找出悔悟與寬恕等普遍道理，繼而重寫了大團圓的內容。當然，這並不表示任何教育戲劇結合批判閱讀的課堂，只要有即興開放的扮演、多元角色的布置，以及自由的創造空間等就能夠成事。歸納這次自我研究可以發現，在教授另類公主的批判閱讀課中，層層深入的戲劇結構、變動的架構，以及中介角色都有助於學生萌發詮釋層次的投入學習與抵抗權威公主童話的閱讀表現。不過，本研究只是以《紙袋公主》為例，有其侷限和不足，上述的研究結果仍需要更多的教學實踐和研究來驗證。例如：選用其他另類公主王子童話，配合類似的教育戲劇的編排與設計，又或沿用《紙袋公主》及本文的教案，應用在不同教學情境及對象中，甚或運用權威公主王子童話，發掘更多教育戲劇與批判閱讀教學的策略和潛質等。

柒、結語

這次自我研究猶如一次充滿變數的旅程。旅程開始的時候，研究者提出採用另類的公主童話結合教育戲劇來抵抗迪士尼公主王子童話的宰制，縱然得到許多理論的支持，但卻想得太理所當然。過程中，自我研究讓研究者與自己保持距離，並在教學實務中得以聽到諍友尖刻的評論、看到學生真切的表現，以及多番地剖析過去的自己 and 認真反省他人的理論。結果，歷經兩次教學，陶造與再陶造教育戲劇慣例的運用，得以摸索到實踐架構理論的方法，即以層層深入的戲劇結構、變動的架構，以及中介角色來促成學生的批判閱讀。而這個過程也讓研究者對批判閱讀教學與教育戲劇兩者的教法、理論和本質有了深入

而革新的認識。簡言之，研究者尋求教師自我認識和完善的目的是已經達到了。至於對繪本教學、批判閱讀教學及教育戲劇，抑或三者結合的教學實踐與研究，本研究所採用的自我研究方式以及當中的觀點與發現，應對有關專家與教育工作者有啟發借鏡之用。

參考文獻

- 林佑聖、葉欣怡（譯）（2001）。J. Wasko著。認識迪士尼。臺北市：弘智。
[Wasko, J. (2001). *Understanding Disney: The manufacture of fantasy* (Y.-S. Lin & X.-Y. Yeh, Trans.). Taipei, Taiwan: Hurng-Chih. (Original work published 2001)]
- 陳仁富、黃國倫（譯）（2010）。J. Neelands著。透視戲劇：戲劇教學實作指南。臺北市：心理。
[Neelands, J. (2010). *Making sense of drama: A guide to classroom practice* (R.-F. Chen & G.-L. Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 1984)]
- 洪淑敏（2003）。國小低年級學童性別角色觀及性別刻板印象之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- [Hong, S.-M. (2003). *The study of the lower graders' sex roles and stereotypes in a primary school*. Unpublished master's thesis, National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 舒志義、李慧心（譯）（2005）。J. Neelands & T. Goode著。建構戲劇：戲劇教學策略70式。臺北市：財團法人成長文教基金會。
[Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.) (C.-Y. Shu & W.-S. Lee, Trans.). Taipei, Taiwan: Healthy Growth Foundation. (Original work published 1999)]
- 蔡欣玘（譯）（2001）。R. N. Munsch文；M. Martchenko圖。紙袋公主。臺北市：遠流。
[Munsch, R. N., & Martchenko, M. (2001). *The paper bag princess* (X.-P. Tsai, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan-Liou. (Original work published 1994)]
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。臺北市：五南。
[Tsai, C.-T. (2000). *Educational action research*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 鄭黛瓊（譯）（1999）。N. Morgan & J. Saxton著。戲劇教學：啟動多彩的心。臺北市：心理。
[Morgan, N., & Saxton, J. (1999). *Teaching drama: A mind of many wonders* (D.-Q. Zheng, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 1987)]
- Bakhtin, M. M. (1981). Form of time and of the chronotope in the novel: Notes toward a historical poetics. In M. Holquist (Ed. & Trans.) & C. Emerson (Trans.), *The dialogic*

- imagination: Four essays* (pp. 84-258). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1990). Author and hero in aesthetic activity. In M. Holquist & V. Laipunov (Eds.) & V. Laipunov (Trans.), *Art and answerability* (pp. 4-256). Austin, TX: University of Texas Press.
- Berry, A., & Loughran, J. (2002). Developing an understanding of learning to teach in teacher education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 13-29). London: RoutledgeFalmer.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy* (A. Jackson, Trans.). London: Routledge.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Comber, B. (1994). Critical literacy: An introduction to Australian debates and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 26(6), 655-668.
- Cranny-Francis, A. (1993). Genre and gender: Feminist subversion of genre fiction and its implications for cultural literacy. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). London: Falmer Press.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender* (Re. Ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.
- Ezer, H. (2009). *Self-study approaches and the teacher-inquirer: Instructional situations case analysis, critical autobiography, and action research*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Gallagher, K. (2000). *Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the oppression*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Hall, K. (1998). Critical literacy and the case for it in the early years of school. *Language, Culture and Curriculum*, 11(2), 183-194.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study.

- In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235-246). London: Falmer Press.
- Heathcote, D. (1991). From the particular to the universal. In L. Johnson & C. O'Neill (Eds.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on educational drama* (pp. 103-110). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Hertzberg, M. (2003). Engaging critical reader response to literature through process drama. *Reading Online*, 6(10). Retrieved September 23, 2011, from http://www.readingonline.org/international/inter_index.asp?HREF=hertzberg/
- Holland, C. (2009). Reading and acting in the world: Conversations about empathy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(4), 529-544.
- Jones, S. (2006). *Girls, social class and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kramer-Dahl, A. (1996). Reconsidering the notions of voice and experience in critical pedagogy. In C. Luke (Ed.), *Feminisms and pedagogies of everyday life* (pp. 242-262). New York: Suny Press.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Lankshear, C. (1994). *Critical literacy*. Canberra, Australia: Australian Curriculum Studies Association.
- Leland, C. H., & Hartse, J. C. (2004). Critical literacy: Enlarging the space of the possible. In V. Vasquez, K. A. Egawa, J. C. Harste, & R. D. Thompson (Eds.), *Literacy as social practice: Primary voices K-6* (pp. 129-135). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self study of teaching and teacher education practices* (pp. 7-39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning*

- textual practice* (pp. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton.
- Lyons, N. (1998). Portfolios and their consequences: Developing as a reflective practitioner. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 247-264). New York: Teachers College Press.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama 11-14* (2nd ed.). London: Fulton.
- Neelands, J. (2001). *The Space in our hearts*. Retrieved October 9, 2011, from http://www.theatroedu.gr/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_June2002_UK_03.pdf
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work*. New York: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (1995). Genre, gender and play: Feminist theory and drama education. *The NADIE Journal Australia*, 19(2), 15-24.
- Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children's literature*. White Plains, NY: Longman.
- O'Brien, J., & Comber, B. (2000). Negotiating critical literacies with young children. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (pp. 153-171). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Quintero, E. P. (2009). *Critical literacy in early childhood education: Artful story and the integrated curriculum*. New York: Peter Lang.
- Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2006). *Self-study of teaching practices primer*. New York: Peter Lang.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Styslinger, M. E. (2000). Relations of power and drama in education: The teacher and Foucault. *Journal of Educational Thought*, 34(2), 183-199.
- Tam, P. C. (2008). *A multi-case study of Chinese language classrooms with drama as pedagogy: A dialogic perspective*. Unpublished doctor's thesis, the University of Warwick, UK.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practices. *Qualitative*

Studies in Education, 7(1), 65-76.

- Vasquez, V. (2004). Finding our way: Using the everyday to create a critical literacy curriculum. In V. Vasquez, K. A. Egawa, J. C. Harste, & R. D. Thompson (Eds.), *Literacy as social practice: Primary voices K-6* (pp. 109-117). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.