

戲劇中的陶養

戲劇活動中的師生互動的圖像

Cultivation in Drama

The Image of Interaction between
Teachers and Students in Drama Activities

鄭黛瓊

Tai-Chiung CHENG

經國管理暨健康學院通識中心副教授
國立政治大學教育系博士生

勇於求知吧！因此，鼓起勇氣去使用你自己的知性吧！（康德，2001）

戲劇活動在20世紀已被英美教育家發明出來成為系統，而大部分的論述專注於教學應用的方法與歷程，卻鮮少探究人類圖像、師生互動與學習之間的關係，與戲劇教學過程的詮釋與理解的運作關係，以致於許多使用此方法教學的教師，徒有遊戲，卻不知將學生帶往何處？創作過一齣齣的戲劇，卻無法說清楚在過程中學生學習什麼？這牽涉到人類圖像影響著「戲劇學習方法」的背後意義。而事實上在戲劇教學這樣的活動式教學模式，教師的理念影響著作法與行動，作法行動決定著教學結果，而在教學場域中，受教者弔詭的被以「強制的力量」，陶養出「自由人」；在一個互為主體的開放性戲劇活動的運作中，是什麼決定教師的教學行動與策略？而學生本身，身而為人，其對自我的圖像又對其陶養歷程有何影響？他們互動模式是一種甚麼狀態？而戲劇教學企圖捨棄囤積式教學模式，

逆向操作，強調民主、提問、模擬（角色扮演）、討論、操作、思考的教學模式，對一個求知者由被動到主動的轉化歷程，又是如何產生的？本文企圖從人類圖像對教學的影響角度切入，暫時擱置戲劇教學方法的討論，探索戲劇教學更源頭的先驗條件。

啟蒙的前提 — 人類圖像

「啟蒙、主體與進步是『現代性』教育三個密切相關的核心概念，而他們也都建立在肯定『理性』乃是人之本質的前提。」（馮朝霖，2000）也就是說理性是人之為人的一個核心本質。十八世紀的啟蒙運動揭示著對人類的心智陶養，透過理性與科學啟蒙，改變人成為一個理性思考的主體，它是思想的革新，不是僅存在於人成長的特定階段才發展出的學習行為，理性被定義為一種終身的學習行動。面對混沌無知的人類狀態，如何啟發與引導人



Cultivation in Drama

The Image of Interaction between Teachers and Students in Drama Activities



自發地開啟知識的寶庫？這種開啟人類知性的關鍵行動，應先辨識人本身開始，下列三範疇可作為探討人類的三面向：人與動物、物的差異、人性與自由選擇的能力與權利。

人是甚麼？人與動物、物的差異為何？Freire曾使用人與動物辨證，得到這樣的概念，「在所有不完美存有中，人是唯一能將自己行動與他自身當成反省對象的存有。」（Freire, 2003）馬克思主張「一個動物的產物是直接附屬於其身體的，而人類則是自由的面對他的產物的。」（Freire, 2003）他本身即是「意識者」，他也是實踐的存有，「這種實踐即真正能改造現實的反省與行動，它是知識和創造的泉源。」（Freire, 2003）人的生命是活在歷史的河流中，在時間與空間的座標中展現自己，這個生命是可以改變的，是為追求意義的世界的；動物的生命是非歷史性的，它們沒有我與非我的概念，「動物所遭的危險不是那種經過覺察後的挑戰，而僅是透過『信號』顯示而受到注意的挑戰。」（Freire, 2003）它們的生命沒有抉擇，它們不能承擔生命也不能建構生命，當然也無法改變自己的生命。

因此，人既具有反省、創造、改變的屬性，那麼當個體為了方便宰制的原因，以反對自由思考的囤積式教育模式來壓迫另一個體，於是受壓迫者淪為不動的「物」，這與前述的推論相反，是一種違反人性的模式。人本身即有探究與創造的能力。一個能夠思想的人才能當自己的主人，自由教育的觀點主張藉著討論自己的思考方式和世界觀，才是成為自己的主人。（Freire, 2003）為了成為自己的主人，人發明了陶養自己的概念與實踐的方法；成為自己的主人是一種自由，自由需要更多的知識與能力為後盾，以因應各種不同迎面而來的問題困境，學習為了改變現狀，而改變是有方法的，改變的行動又受著世界觀的影響，世界觀是一種看待世界的方式，改變世界觀推動著改變人自我的行動。

戲劇遊戲中滿足人的自我完成性的需求

高達美在《真理與方法》中對遊戲有著這樣的描述，他認為遊戲對遊戲者而言並非是具有嚴肅性，但遊戲活動則具有一種獨特的嚴肅特質。

在遊戲著的行為中，所有那些規定那個活動著的和憂煩著的此在的目的的關係並不是簡單的消失不見，而是以一種獨特的方式被撮合。……遊戲的原本意義乃是一種被動式而含有主動性的意義。（高達美，1999）

戲劇教學模式所創造的遊戲框架，正是運用著兼具主動與被動辯證關係，令參與者（教師與學生）在此架構中共同參戲，經歷遊戲中的焦慮與成就的喜悅，而師生共同參與此遊戲架構，以角色扮演模式進行戲劇遊戲，共同面對戲劇情境中所呈現的困境，達到遊戲中參與者的「投契」（馮朝霖，2006）境地，對於兒童來說，當參與過程中達到渾然忘我時，遊戲、工作與學習之間是同一件事，它開展了人類學習的「自我完成性」（馮朝霖，2006）。

這種歷程可以透過筆者於2007年追蹤訪談2006年冬在基隆西定國小所作的戲劇實驗教學的幾位學生，當時筆者於基隆西定國小進行戲劇實驗教學，為期七週，主題是吳郭魚，原因是吳郭魚因其適應性強而大量繁殖，以及台灣甚至成為美國吳郭魚最主要來源，它因為是最便宜的動物性蛋白提供來源被稱為21世紀魚，而此魚卻是由台灣水產前輩在二次世界大戰時自新加坡引進台灣，此魚非台灣原產，卻因國人的研究發展，成為世界第一，深具傳奇性，所以發展主題教案實驗。此實驗對象為小學四年級，一個班級，課程是藝術與人文領域。而後追蹤的學生對當時的戲劇活動做了以下的描述：

老師：包裝！那老師想要再回來聽聽你們的意見，你們還記得那時候上過這個課程裡，你們印

象最深刻的是那一段？是什麼？每一個人說一下好不好？那從P1你們那邊開始這樣輪過來。

P1：抓魚。

老師：抓魚然後哩，還有什麼？……

老師：……所以你對抓魚那段印象最深刻，好那一段，為什麼？

P1：因為很好玩啊！

老師：嗯！

P1：然後順便做課程。（註：學生意指「做課程」即「學習主題」課程。）

老師：做課程？嗯，你覺得你喜歡一邊玩一邊做課程，你覺得那裡好玩？

P1：抓魚。

老師：抓魚，那你那時候帶著什麼樣的心情去抓魚？

P1：快樂的心情。

老師：快樂的心情？現在還記得那個快樂的感覺，我看那時候你們很投入，你們用抓的，真的很用力這樣子，好像養的魚很肥的樣子，是不是？可是那時候我並沒有在你們的身邊，為什麼你可以玩得這麼開心？

P1：【停1秒】那個自己自動自發開始玩起來。

老師：真的，所以在那時候、那個狀況之下，你就自動自發的玩起來了，而且我發現你跟你同組的人也是這樣子耶！

P1：呵呵呵（同意地笑）！

從上述內容得知，真正的學習心境的開啟是應該達到「自動自發」的地步，戲劇教學模式提供學生一個得以延續其更早時期（如幼兒階段），其學習的模式正是一種「遊戲—工作—學習」三合一的模式（馮朝霖，2006），充滿了好奇與自發，因此催化了「自我完成的動力」，筆者在訪談參與實驗的學生，得到了這般的印證：

老師：XX，你是不是可以說一下，為什麼你會參與市場小組？

P3：嗯……因為在叫賣的過程中很好玩。

老師：所以，你喜歡叫賣的這個過程，那麼在這個活動當中，你有沒有碰到什麼樣的問題，或是困難？

P3：有，就是有時候會意見不同。

老師：意見不合，後來呢？

P3：後來大家還是有講。

老師：嗯。

P3：然後就一起去叫賣。

老師：喔？

P3：然後，後來他們畫的那張畫，就是他們畫一兩個攤子吧，有東西放在上面，後來好像有冰塊的樣子，後來還有滿滿那個的……

P3：我記得我畫很多魚。

老師：是啊！因為我覺得你們很棒，你們做的好多事情，……你們有沒有覺得很訝異是，你們居然可以做這麼多事，還是你們本來就已經知道怎麼做了？

P3：就是一步一步慢慢的學。

老師：嗯？

P3：就是一開始根本都不知道，就是後來慢慢想，就慢慢的學慢慢的學這樣。

老師：就是這堂課？是不是？

P3：就是上七個禮拜，一開始第一個禮拜就……

P4：（另一位）一開始完全搞不清楚。

老師：對。

P3：然後也不知道自己在幹什麼？

老師：然後，後來就知道了嗎？

P3：嗯……對啊。

老師：OK！

P3：然後瞭解許多魚的知識。

老師：魚的知識？是……

P3：像我們這邊還有自己去查，那些關於魚類的東西……

老師：對對，喜歡嗎？喜歡自己去查知識嗎？

P3：我比較喜歡玩遊戲。

老師：你比較喜歡玩遊戲？

P3：你會在那些地方貼上一張紙一張紙，我們就開始去查，然後寫東西。

老師：對，是，是。

P3：啊！還有上網查。

老師：你有沒有覺得後來在這個遊戲過程當中，你們的學習是你們自己……，嗯，負責任是一

個很重要的部分。

P3：有。

老師：有，有沒有壓力呢？沒有？

P3：還好。

老師：還好？你有沒有發現，你在建立你自己的知識？

P3：嗯。

老師：好，知識是你自己找出來的，然後就慢慢建立起來，對不對？然後你在這過程中發現一些答案，可是你怎麼確定你的知識是對的呢？

P3：嗯，不太知道，就是要看吧，就是有時候我們會去看到底是不是對的。

老師：嗯？

P3：有時候會整組討論這樣。

老師：是。

P3：就是看哪些人的意見比較那個，合理的。

老師：是。

P3：然後就一直討論，然後討論到最後，就會找到一個真正的答案，然後我們就執行那個。

老師：喔，這真是個很重要的答案，謝謝！

學生學習的過程中是會自發的尋找答案，並在群體合作中享受找尋答案的樂趣，然而如果這種本質受挫於成人的干預下，便破壞了兒童原初時的「三合一」的遊戲性，原來的自動自發的動力消失了，關於這一現象，馮朝霖教授對此現象做了以下的闡述：

然而在大人的干預下，這種三合一的自然性專注逐漸被破壞。主要原因在於教育者忽視了學習者「自我完成性」之中所隱含的「自發性、自願性」原則，因此教育往往逐漸異化為壓迫性、宰制性的一件事。教育工作的「究竟任務」不在於知識的傳遞，或教師自我真理的宣揚。在於引領學生的自我追尋、自我發現與自我了解。（馮朝霖，2006）

當學生能夠開始對主題驅動了好奇心，一如馮師指出的呵護「自發性好奇」轉化為「智識性好奇」，進一步達到如Freire所描述的「促進批判性、勇敢與冒險的好奇心。」（馮朝霖，2006）而透過經驗與體驗，使得知識不會僵化的囤積在人的生命中，才

能令學習者發現那知識原本具備那來自生活的活潑生命力，進而從被動轉化為主動的學習者，而原本那人的自我完成性的需求，一旦啟動，主動學習的動力也為之啟動。

戲劇教學中「依他起性」的教師圖像

陶養出具有「自我完成」能力的學生，相對的教師本身又應該擁有甚麼特質呢？個體與其生存環境、生活世界之間，關係密切，而「主體的完成不能忽視其『社會的形式』」（馮朝霖，2000），超越改變是人為了解決困境所必然經歷的途徑，這過程並非只存在學生的學習模式，於是教師必需先於學生成為具有「自我完成」能力的人，那麼教師的自我陶養便該受重視，教師不僅是學生陶養過程中擔任「依他起」的重要部分，也需要面對人的本質探究。若當他／她接受上述的描繪，那麼教師也應當透過自省將自己從舊的安全教學模式解放出來，甚至否定過去所習以為常的「理所當然」，為了協助人成為人，一個免於壓迫而能自由思想、表達、創造的自由人，那麼擔任輔助者角色的教師，則必需由內在思維開始改變，當內在思維改變時，顯現於外的教學模式，便能開展如同Heathcote戲劇教學的重要發明「專家外衣」教育模式（Mantle of the Expert）：

在專家外衣的工作中，以它自主的小團體，又沒有一貫的老師說教模式（teacher talks），學生的個人意願就表明出來。（Heathcote, 1995, 2006）

否定自我、放棄說教與學生一起成長，這應是傳統教師最大的挑戰吧！

然而戲劇教師面對的最大矛盾，便是教育思維是傳統模式（或未徹底解放反轉的思維），教學上模仿著新式的教學方法，在教室裡操作著一個個的遊戲，引領學生扮演著一齣齣的戲劇，卻鮮少能帶出思維敏銳的質感。理想的戲劇教學的活動應帶有革命色彩的，它的崛起本來就是在傳統教學中革命，它所採用的思考觀察有很大一部分來自社會主義者布萊希特的劇場貢獻，其本質是基進的。

師生互為主體的學習者（learner）

Juliana Saxton與Norah Morgan將教師的教學態度轉換，分為三種立場：操縱者（manipulator）、輔助者（facilitator）、給予能力者（enabler），她們定義操縱者為「一個有處理事情和協商能力的人」，是一種傳統教師的形象；輔助者則是著重於學生的練習上，其定義為「鼓勵或幫助向前推進者」；而給予能力者，其定義為「一個可使別人有做事能力的人」（Morgan & Saxton, 1997），他是一位在戲劇活動賦予參與者行動機會的人（指全體參與者，即學生），透過發展情境，不斷的提供新的考驗，讓參與者經歷與解決，參與者的能力便在解決問題的過程中得以提升。

然而一個令戲劇教學模式為人詬病的是，在戲劇活動中教師到底教什麼？當Dorothy Heathcote提出「drama as a learning media」的概念時，戲劇已經從教學內容變成教學的形式方法，那麼使用戲劇這個容器裡該放些什麼？就由教師決定，教師所放的内容與操作此戲劇教學方法的嫻熟程度，為教學成功與否扮演著重要的角色。在這個強調師生互動的動態教學之模式，「教學相長」更是一種根本的教學狀態，也是本質。

同時學生透過教師引導而學習，而非是填鴨式的囤積知識，布魯納（Bruner）曾描述學習者如何透過他人來提升心智：

維高斯基的描述結合出一個答案是「最近發展區」，它在於使兒童有能力使用暗示，透過他人的幫助組織他的思考過程，直到他可以自己處理。藉著他人的幫助，在自己的控制下他得到了知覺與感知，達到更高一層境地。（Davis, 2001）

也就是說透過依他起的其他者的協助，兒童的能力得以成長，成長意味著由無法獨立組織個人思維，「到他可以自己處理」的地步。Peter Slade從盧梭主張的基礎，「認為好的環境決定的本質發展」，而針對遊戲活動提出了以下的觀點：

最好的兒童遊戲只發生在成人有意識的給予機會與鼓勵的地方，這是一個培育的過程而不是干擾的過程。（Davis, 2001）

這也正是英國戲劇教育家Dorothy Heathcote發明的老師入戲（teacher in role）的教學方法，在教學現場提供了動態的學習情境，受教者被當成情境中的角色，而非靜止的坐在座位上聽講的或是不准動的靜物；當教師理解著學生是活動的主體，承認人的發展具有的「未確定性」，也因此才能協助學生受教成長，學習本身需要他者的協助，在教育的「依他起」的狀態中，教師將個人所知道的知識、思想、技能，傳遞給學生，這種模式經歷了師生共同與新教材的邂逅，經過「投契」忘我的參與，終致達到「參化」的境地，那是一種共同學習、共同演化的歷程（馮朝霖，2006）。學習型的教師不僅對自己講授的內容要能確知，並在教學中不斷成長專業知識，同時對教學法、學生的認識、對人的態度，都應以開放的態度來省思。在「教學相長」的目的中透露著教師即是學習者（learner）的訊息，它是戲劇教師的教學模式的圖像，是一種尊重，一種對知識的謙卑，也是一種尊重自己專業形象的基本態度。

學習者為解放者

啟蒙需要自由，而且是一種最無害的自由，也就是可以在各方面公開運用其理性的自由，普魯士菲特列二世說「用理性去思考吧！但是要服從！」

（康德，2001）「教育的實踐基本上是在『條件』與『自由』之間的互動與辨證。」（馮朝霖，2000）條件是一種人類社會的行為公約，在這立基點上涉及生存、倫理的基礎的內容，則是以規範的方式來要求，然而思想需要自由的土壤來培養，方能長出理性的果實。

人為什麼要學習？人又往往在什麼機會下才能自發學習？人如何能跳脫棒子與胡蘿蔔的模式學習而轉化成自主性學習？追求快樂與逃避痛苦的動機，提供人突破困境需要的理由；然而人卻在需要學習新知突破困境時，卻怯步突圍，這是為什麼？是什麼框住了我們讓我們一犯再犯？透過反省自己是知曉者（knower）還是學習者（learner）是陶養的必要條件。人們常常患了「不疑的疾病」，而Freire

Cultivation in Drama

The Image of Interaction between Teachers and Students in Drama Activities

以為這種「不疑」導致一種「確定性循環」，使得周遭的環境因之而「囚禁」起來，而當人們越基進，他們越遠離被「囚禁」的可能，反而能更清楚直觀事物的本身，毫不畏懼與逃避，面對問題也不軟弱、妥協，他們越基進所進入的世界越真實、越完整，也就越能控制問題，進而改造事物，他們不把自己視為救星，但與受壓迫者在一起進行戰鬥。

（Freire, 2003）

使用戲劇教學的教師必需是基進的，他們進行的教學模式是一種提問式的教育，並且相信人在戲劇情境中是會自我進步成長的。「人們都是生成過程中的存有」，人既處於生成過程之中，必是一個有能力覺察的個體，能夠意識「我」與「非我」之間差異的個體，是一個有能力投射意向性的存有，而非一個甘願被壓抑個人的意向性，以迎合壓迫者的意識型態的個體，那麼，這個意識到自己是個未完成的主體，必然對任何企圖宰制個體發展進行反撲，此個體必需解放。

真正的解放——一種人性化的過程——不是另一次人們身上的存放。解放是一種實踐——是人們對於他們的世界進行行動與反省，以進一步改造世界。那些真正獻身於解放目標的人，不可能接受機械論的看法，將意識當成有待填滿的空容器；他們也不可能允許以解放之名，卻運用囤積式的宰制方法（包括宣傳、口號等存放的方式）。（Freire, 2003）

而在一個基進的教學場域裡，師生關係既是一個共同戰鬥體，師生雙方也必然皆為解放的學習者，而非囤積式的知曉者，其創造出的陶養場域應是一個尊重個人意識投射的環境，能夠自由真實的對話，並且共同超越個體舊框架，勇敢的不斷向未知的未來，開顯成長的自我。

解放、超越與勇氣

「『超越』是人的基本需求，此一需求來自於人自身的分裂。『人把自身分裂為精神和肉體、理智和感覺、靈魂和軀體、責任和意欲，把自身分裂為存在和現象、行為和思想、實際所為和意欲要

為，他對事物的看法隨著這種分裂而改變。」（方永泉，1983）超越是為了改善、創造與完成腦中思想集結的藍圖，透過轉化實踐達成目的，以達到個人的自我完成。

學習是一種解放，一種自我否定，一種批判的態度，這種批判乃是「意志通過他的意願否定現有的價值體系，乃人『同他的過去決裂（反對祖國、信仰、父母、同事），同被驅逐者交往（歷史上的和社會上的），推翻被尊敬的，贊同被禁絕的……』，這有如『見山不是山、見水不是水』的『衝決網羅』！」（馮朝霖，2004）。自我否定與知恥有關，個體自我完成乃是定睛在一個追求美好的前提上，當個體遇上困境時，他所遭遇的挫折使得他心中邁向理想的完美路徑受阻，知恥的羞恥心催促了反省的行動，令犯錯的行動主體焦慮，進而因為苦於陷入羞恥的焦慮，而思尋永不再受自慚羞恥的煎熬，而萌生調整與修正的心態，進而產生具體行動。這種追求完美所產生的焦慮，是一種道德的追求，也是一種美的追求，而這種美帶著否定自我的力量，這種力量是蘊含焦慮掙扎所產生的力度，是一種勇氣之美；有趣的是這種美也是藝術作品常捕捉的題材，「藝術作品其實在它成為改變經驗者的經驗中才獲得它真正的存在。」（高達美，1999）

Heathcote認為戲劇即模仿一個陷入一團混亂的人（Man in a Mess）（Bolton, 1998），因此善用此架構來挑戰學習者，透過情境，令學生陷入情境中人的困境，催動其解決困境的焦慮，於是產生知恥的勇氣，以及雪恥的行動，而達成超越困境的結果，於是自主學習完成。也如同David Davis所描述「藉著老師與學生的同儕幫助，學生將能在活動中超越她自己的能力，並進一步能自己未超越她以後的人生而有所準備」（Davis, 1989），於是人的學習便開始由被動的接收知識，透過「依他起」的歷程，轉向「自我完成」的行動，而朝向「未確定」的冒險。

因此，戲劇轉化在教學場域裡的應用，師生共同願意勇敢面對困境，檢視自我、否定自我，進而有勇氣超越自我，甚至享受那超越自己所帶來的驚

奇與狂喜，這學習歷程是充滿力量的，也是美的！

從戲劇中學習以成為主動求學的自由人

人的學習歷程，是一連串發現與驚訝的歷程，也是向未知世界挑戰、自我挑戰的歷程，更是一種修練的歷程，此歷程啟動了自我完成性。他需要面對許多困境、困惑、慾望、樂趣，並尋求方法解決已達成其目的，在達成目的的眾多條件中，勇氣是一種在關鍵時刻所需要的動力。人必須勇於超越自己所設的框架與限制，或是他者給予自我的一種意識形態，以達到他者掌控自我的一種目的，或是壓迫者以反動的囤積式教育，來壓抑受教者的自由，或是面對多元世界，有著迷惑而不知如何開始認識的困惑，人需要超越的勇氣，而在超越藩籬時的個人，「尋求幫助」是困境中人心最底層的呼求，此時往往需要一位或多位的教師或教練，引導個人超越種種困難，是拉比也是引渡者，人的成長具有著「依他起性」，透過他人的引導、提攜與指導，不斷的向未知挑戰與「通關」升級，個人遂逐漸充滿成長，為了達到充滿不確定的「彼岸」。每一個未知都是一種邂逅，路柳閒花俱是風景。而自由人的成長在受教者的階段，師生互動應是如Freire所言，真正的教育不是一種A為了B（A for B）或A與B有關（A about B）的關係，而是一種A與B共同實行（A with B）的關係（Freire, 2003）。

戲劇作為一種教學的媒介，教師在教學場域中扮演著提問者的角色，透過提問引發受教者的思考，進而解放受教者對世界的視野，陶養受教者從被動人格轉變為主動人格，成為一個能夠為自己成長與生命負責的自由人，透過遊戲般的角色扮演，在戲劇情中體驗角色所經歷的處境，並真實模擬運用知識去找尋解決問題的方法與答案，而在角色扮演中，教師不是一個答案的供應者，也不是一個囤積知識給受教者的角色，而是一個輔助者（facilitator），師生關係正是一種對話模式進行的互為主體的關係，傳統的權威式教學不復存在，而是以一種「同時身為學生的教師」（teacher-student）與「同時身為教師的學生」（student-teacher）（Freire, 2003）。師生共同在建構知識的歷程中共

同成長，然而教師所做則是比學生「高一個頭」，帶領學生逐步地向更難的知識挑戰。戲劇教學模式是一種反壓迫的教育模式，一個尊重創造性與革命性的教學模式，他是一個探索真實與自由的學習模式，在此模式中開放不等於放縱，自由不等於散漫，相反的藉由溝通與對話，探討衍生的課題，仔細的直觀事件的真相，以達到真正的理解，進而建立主動求知，追求自我完成的自由人的學習行為模式。

（作者按：感謝馮朝霖老師的引導，讓我展開了戲劇教學與教育哲學對話之路，解我疑惑，令我踏上思想之路，謝謝學友李旻儒為此研究過程中，慷慨提供其創見，亦友亦師的吳永澤在哲學思想的一路開啟，夫婿邱少頤平日的哲學對話，促使我對學習的思考。皆是我學習路上的貴人，一併誌謝。）

■參考文獻

• 外文

Gavin Bolton (1998). *Acting in Classroom Drama- A Critical Analysis*, p.181. London: Trentham Books.

• 中文

康德（2002）：康德歷史哲學論文集（李明輝譯），27。台北：聯經出版社。

馮朝霖（2000）：教育哲學專論——主體、情性與創化，32、63、64。台北：元照出版公司。

Paulo Freire（2003）：受壓迫者教育學（卅週年版，方永泉譯），97、116、117、134、139、140、142、143、169。台北：巨流出版社。

高達美（1999）：真理與方法（洪漢鼎譯），上卷，131-133。上海：藝文出版社。

馮朝霖（2006）：希望與參化——Freire教育美學推衍與補充之嘗試。批判教育學：台灣的探索，153、154。台北：心理出版社。

N. Morgan & J. Saxton（1997）：Teaching Drama（戲劇教學——啟動多彩的心，鄭黛瓊譯，61-63）。台北：心理出版社。

方永泉，引文出自<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~ycfang/jaspers.htm>，部分引文出自孫志文著：雅斯培論教育——主編者引言。載於K.Jaspers原著（1983）：雅斯培論教育（杜意風譯），VII-XVII。台北市：聯經。

Dorothy Heathcote & Gavin Bolton（1995初版）：Drama for Learning- Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education（戲劇教學——桃樂絲·希斯考特的「專家外衣」教育模式，鄭黛瓊、鄭黛君譯，2006，19）。

• 期刊

David Davis（1989）：Drama, Learning and Mental Development（戲劇、學習與心智發展，鄭黛瓊譯，2001）。美育雙月刊，122、84、86。台北：國立台灣藝術教育館。

馮朝霖（2004，5月）：駱駝、獅子與孩童——尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。教育研究月刊，121，8。台北：高等教育文化公司。