

■ 学前教育前沿

回归身体与情感:教育戏剧融入幼儿园儿童哲学的路径探索

倪凯歌

(廊坊师范学院教育学院,河北廊坊 065000)

摘要:随着儿童哲学在幼儿园的深入推广,其与幼儿园中常用教学策略的结合有待进一步加强;同时,儿童哲学传统中单纯强调“对话”的“探究团体”面临着难以持续吸引幼儿参与、忽视幼儿的情感及忽视幼儿除口头语言之外的多种表征等问题。因此,为解决儿童哲学在幼儿园应用过程中存在的困难,笔者结合幼儿园教师在实践中常用到的戏剧教学策略,将教育戏剧引入儿童哲学中,通过论述教育戏剧与儿童哲学在理论基础、教学法属性(目标、内容、教师与幼儿的角色)方面的天然联结,及教育戏剧融入儿童哲学的五方面意义:扩展幼儿表现自我的方式、帮助幼儿理解儿童哲学活动的规则、为参与者营造安全的氛围、更好地处理讨论中出现的突发情况、实现从“认知”到“实践”的转变,进而提出教育戏剧融入儿童哲学的两条路径:“肢体与声音的表达”在儿童哲学中的应用及“戏剧策略”在儿童哲学中的应用,最后阐述了教育戏剧在儿童哲学中应用的局限与展望。

关键词:教育戏剧;儿童哲学;幼儿园;身体;策略

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)04-0023-13

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.04.004

Returning to the Body and the Emotion —The Integration of Educational Drama into Philosophy for Children in Kindergarten

NI Kai-ge

(School of Education, Langfang Normal University, Langfang 065000, China)

Abstract: With the in-depth promotion of philosophy for children in kindergartens, its integration with the common teaching strategies in kindergartens needs to be further strengthened. At the same time, in the traditional philosophical activities for children, “community of inquiry”, which simply emphasizes “dialogue”, is faced with problems such as difficulty in attracting children’s interests and neglecting children’s emotion and other expressing abilities other than oral language etc. Therefore, in order to solve the difficulties in the application of children’s philosophical education in kindergartens, the author combines the drama teaching strategies commonly used by kindergarten teachers in practice, and introduces educational drama into children’s philosophical education. By discussing the natural connection between educational drama and children’s philosophy in terms of theoretical foundations and pedagogical attributes (goals, content and the role of teachers and children), and the five aspects of integrating educational drama into children’s philosophy: expanding the way children express themselves, helping children understand the rules of children’s philosophical activities, creating a safe atmosphere for participants, better dealing with emergencies in discussions, and realizing the transition from “cognition” to “practice”, the thesis put forward two ways of integrating educational drama into children’s philosophy practice, namely, application of “body and voice expression” in children’s philosophy and application of “drama strategy” in children’s philosophy.

收稿日期:2020-12-22;修回日期:2021-02-20

基金项目:河北省教育科学“十三五”规划课题(1603071);廊坊市教育科学规划基础教育重点专项课题(JCJY202023)

作者简介:倪凯歌,男,河南汝州人,廊坊师范学院教育学院讲师,主要研究方向:儿童哲学,教育戏剧。

At last, this thesis put forward the limitation and expectations of this study.

Key words: drama in education; philosophy for children; kindergarten; body; strategy

一、引言

儿童哲学自李普曼(Lipman M)于20世纪60年代在美国创立以来,已在六十多个国家和地区得到了广泛而深入的应用。然而,其在国内幼儿园的应用尚处于起步阶段,许多幼儿园教师对儿童哲学的概念、价值等还缺乏明确的认识,对如何实施儿童哲学感到困惑;有些幼儿园教师听到“哲学”一词就害怕、恐惧,以至缺乏开展儿童哲学的自信;也有些幼儿园教师认为,儿童哲学与日常生活无关,即便有兴趣开展儿童哲学,也感到无从开始,难以发掘可以讨论的“哲学问题”。

事实上,儿童哲学的一些原则和方法就蕴藏在许多幼儿园教师的课堂中。比如,她们常常不自觉的在运用探究团体或对话教学,在课堂讨论或师幼互动中也常常充满了反思和论证,尤其是运用了大量的教育戏剧策略,如角色扮演、教师入戏、肢体与动作表达及各种道具的使用等。另外,在已开展儿童哲学的幼儿园中,还面临着“探究团体”难以适应幼儿年龄特点的难题:幼儿园阶段的幼儿主要处于感知运动阶段和形象思维阶段,语言表达能力尚不够完善,主要采用“对话”的“探究团体”很难唤起幼儿参与的积极性,常常导致儿童哲学课沉闷无趣,甚至中断;同时,在儿童哲学讨论中只让幼儿用单一口头语言的表达方式可能导致教师忽视或难以理解儿童的观点;而探究团体对语言的过于强调也忽视了幼儿的身体和情感表达在发展中的重要作用。

那么,如何既能促进幼儿高阶思维的发展,又能让幼儿园教师对儿童哲学感到熟悉和容易上手,对儿童哲学在幼儿园的推广显得尤为重要。因此,笔者提出将教育戏剧融入儿童哲学,通过“肢体与声音的表达”及“戏剧策略”两条路径来推动儿童哲学在我国幼儿园的深入应用。

二、教育戏剧与儿童哲学有着天然联结

“儿童哲学”(P4C)以儿童已有的思维方式和生活经验为基础,通过探究团体,旨在提高儿童的批判性思考、创造性思考、关怀性思考、交往沟

通及团队合作能力^①。教育戏剧的概念是以“戏剧”形式为主,包含人物、情节、主题、对话及特殊效果等戏剧元素,以教育而非展演为目的,强调作为教育工具价值或艺术本体价值的一种戏剧活动^{[1]7}。

最早将儿童哲学与教育戏剧结合起来的是英国学者Nigel Tovey。他认为,这两种教学法在理解师生关系的本质上是相同的;同时他还认为,教育戏剧可以提高儿童哲学参与者的感受水平,尤其是针对那些阅读儿童哲学材料有困难的儿童,而儿童哲学可以帮助教育戏剧提高其哲学性,促进儿童更好地倾听、生成概念、面对挑战和进行深度思考^{[2]24}。Lewis L & Chandley在《儿童哲学在第二课程中的应用》(*Philosophy for children through the secondary curriculum*)一书中,从目标、原则、环境营造等方面提出,儿童哲学与教育戏剧有着五方面的联系:1)都有助于培养批判性思维和创造性解决问题的能力;2)两者可以互补,动静结合,教育戏剧比较强调动,儿童哲学比较强调静;3)两者都需要而且能够培养合作精神;4)都为价值和观念的澄清提供了安全的环境;5)都有助于发展参与者的同理心、理性表达能力^{[3]236}。Laura D'Olimpio and Christoph Teschers也持相似的观点,他们认为,在儿童哲学中,通过戏剧策略将抽象的哲学概念形象的表现出来,可以激发幼儿的想象力和参与的热情,进而推动儿童哲学活动进行的更深入^{[4]145-152}。

综合不同学者的研究成果,笔者认为,教育戏剧与儿童哲学之间有着以下两方面的天然联结。

(一)在理论上,教育戏剧与儿童哲学都借鉴了杜威的思想

理论上,二者都借鉴了杜威的实用主义哲学,都强调做中学,强调实现把人作为人的教育。教育和戏剧最早的结合源自法国思想家卢梭提出的“做中学”(learning by doing)以及“戏剧实作中学”(learning by dramatic doing)的教育思想;其后,美国的哲学家、教育思想家杜威进一步将戏剧方法用于教学活动中^{[1]8}。

杜威在《艺术即经验》(*Art as Experience*)一书中指出,教育全部活力的主要泉源在于本能,以及儿童主动的态度与活动,而不在于外在素材的表现与运用。因此,不论是透过他人的理念或是透过感知,以及这些按着不计其数的儿童自发性活动,如装扮(plays)、游戏(games)、尽力模仿(mimic efforts)等,都能被教育所运用,这些都是教育方法的基石。

同样,儿童哲学课程之父李普曼思想的最重要来源就是杜威^{[5]142}。杜威的著作及其杜威本人与李普曼的私交,都对李普曼儿童哲学思想的形成起着关键作用。早在二战服役期间,李普曼就因阅读了欧文·埃德曼(Irwin Edman)两本讲述杜威的书,《哲学家的假期》(*Philosopher's Holiday*)和《哲学家的追求》(*Philosopher's Quest*),而放弃了工程学,确立了将哲学作为自己的奋斗目标。在随后研读杜威的《哲学与文明》(*Philosophy and Civilization*)一书时,李普曼发现,强调实用主义的杜威却将哲学完全界定为理论性的,而未能赋予哲学实践的角色。这引起了李普曼的质疑,这个质疑为李普曼未来开创致力于将哲学实践化的“儿童哲学”埋下了种子^{[6]144}。因此,从某种意义上来说,李普曼促成了杜威教育思想的复活,并表明,它完全能以浪漫的形付诸实践^{[7]18}。

然而,李普曼早期对杜威感兴趣却是艺术哲学,他自己也提到,“杜威的著作中起初引起我兴趣的并不是他的教育思想,而是他的艺术哲学。”^{[8]2}早在1946年进入哥伦比亚大学学习时,李普曼就将艺术哲学作为自己的研究领域,并于1950年完成了博士论文《艺术探究的问题》(*Problems of Art Inquiry*)^{[6]145}。该论文包含了艺术哲学和美学,想要在杜威忽视的地方开拓出一片天地。之后,李普曼又继续研究了十几年美学和关于判断的哲学^{[6]145}。但由于怀疑艺术哲学的实用价值,并认为通过艺术哲学来实现抱负的可能性小之又小,再加上1968年哥大学生抗议活动的冲击,让李普曼认为在大学开展思维教育已经为时太晚,他提到,“当我看到哥大所做出的笨拙的努力时,我不禁想到,哥大的问题是无法在哥大自己的机构框架内得到解决的。教师和学生一样,都是来自同样的小学和中学教育体系。如果我们在早期就被错误地教育了,那我们会有许

多共同的错误想法,而这些错误想法会让之后教育的成果付之东流。”^{[5]150}这最终导致李普曼转向了儿童思维教育。但他并未完全放弃对艺术哲学的追求,1973年出版的《当代美学》(*Contemporary Aesthetics*)便是代表。在李普曼之后出版的著作中,也可以看到“艺术”的影子。例如,在1977年出版的《教室里的哲学》(*Philosophy in the Classroom*)一书中,李普曼提到了戏剧与儿童哲学的两种关系:1)戏剧可以为儿童提供象征性解释;2)戏剧可以帮助儿童理解和应付各种情境。

李普曼认为,由于儿童尚未对周围世界形成一种较为充分和完备的认识,所以对周围世界处处感到惊奇,而儿童有三种办法来解释周围惊奇的事物,第一是获得科学解释,第二是通过童话或故事作出象征性解释,第三就是以问题的形式从哲学上来说明问题^{[9]40}。李普曼认为,儿童既想得到实义的解释,也想得到象征性的解释,为此他们将目光投向戏剧、幻想、童话和民间传说,投向无数不同层次的艺术作品。然而,科学的解释和象征性的解释,都不能满足儿童对哲学解释的需求。因此,教育戏剧虽然能满足儿童对象征性意义的追求,但对儿童的发展来说远远不够,如果不能将这些象征性解释提升到哲学解释的高度,如怎样进行推理、作出概括、发现矛盾、探寻基本假定、强调思想连贯的必要性等^{[9]145},就难以满足儿童对形而上学、逻辑、价值、伦理等意义的寻求,也将会导致儿童哲学活动流于形式,成为缺乏深度思维和高阶发展的“玩闹”。另外,李普曼在该书中提出了七种获取意义的方法:1)发现多种选择;2)理解公正无私;3)辨识一致性;4)发现为信念提供理由的可能性;5)学会全面地考查问题;6)理解和应付各种情境;7)认识部分与整体的关系^{[9]75}。其中,教育戏剧在促进儿童“理解和应付各种情境”上作用巨大。正如李普曼所说,可以采取设计情境进行表演的方式对儿童进行这些方面的训练,重要的是让孩子参与情境并进行表演,认识各种情境的细微区别,使其决策能力得以逐渐提高^{[9]86}。

(二)从属性上来看,教育戏剧与实施儿童哲学的探究团体都属于教学法

教育戏剧与儿童哲学的联结更多的体现在教育戏剧与实施儿童哲学的“探究团体”的联结

上。李普曼曾提到,在普通课堂中要想实现高阶思考(批判与创造),就需要依靠高质量的材料,例如叙事故事;还需要依靠高质量的教学法,例如探究团体^{[2]24}。高振宇等学者认为,作为儿童哲学核心教学法的探究团体,根源于苏格拉底及其对话^{[10]66},儿童哲学是建立在所有儿童都是天生的哲学家这一信念上,探究团体为儿童提供了像哲学家一样思考的机会。在探究团体中,孩子们可以讨论与他们生活经验相关的和重要的道德伦理问题。正如探究团体一样,教育戏剧也致力于创造一个支持儿童探索和讨论道德和哲学问题的环境。Baldwin提出,在教育戏剧中可以通过“即兴创作”引出讨论的主题,可以通过“定格”“静止画面”将讨论的问题聚焦,还可以通过“思想追踪”“坐针毡”“良心巷”“论坛剧场”等策略发表评论或回应,还可以通过“说故事”“即兴创作”“小团体角色扮演”将讨论主题深化和扩展,也可以通过“倒叙”和“说故事”来进行反思和回馈^{[11]13}。具体而言,作为一种教学法,教育戏剧与儿童哲学探究团体在目标、内容、教师及儿童的角色方面都有着密切的联结。

1. 目标上都有助于发展儿童的批判性思维、创造性思维、关怀性思维、交流沟通能力及合作精神,但各有侧重

儿童哲学的核心目标主要体现在批判性思维、创造性思维和关怀性思维,但在实践中,交流沟通能力和团队合作能力也是儿童哲学的关键目标^{[12]21}。台湾地区学者林玫君认为,教育戏剧可以发展儿童的自我概念、情绪处理能力、社会观点取代能力、社交技巧以及认知思考、创造力和价值判断力^{[13]28}。这些目标与儿童哲学的目标有较多交叉的地方。

在儿童哲学中,批判性思维相对是最受关注的目标,其中逻辑推理是批判性思维的核心元素,也是最能体现儿童哲学“哲学性”的地方。儿童哲学中的创造性思考主要体现在原创力、助推力、想象力、发明力、惊奇性、自我超越性等。值得注意的是,创造性思考与批判性思考往往相辅相成,相互促进^{[12]21}。与儿童哲学相对更关注批判性思维不同,教育戏剧历来最关注创造性思维的培养,以至于教育戏剧的名称在美国演变成了“创造性戏剧”(creative drama),以温妮佛列德·

瓦德(Winifred Ward)1930年出版的《创造性戏剧技巧》(*Creative Dramatics*)为主要代表。在关怀性思维方面,儿童哲学强调作为探究主体的儿童不仅应该关怀自身的观点、思考以及贡献,也应该关怀他人以及整个探究过程的进展和共识的达成;在教育戏剧中,关怀性思维更强调对他人的认同、共同感受及情感的关怀。因此,儿童哲学与教育戏剧在关怀性思维的培养方面有着更高的一致性。另外,儿童哲学中的交流沟通及合作能力的培养更侧重于通过口头语言的方式沟通和合作;而在教育戏剧中,除了口头语言,还有其它多种沟通方式,如肢体动作、道具的使用等。

从目标维度上来看,儿童哲学更为侧重对批判性思维的培养,教育戏剧更为侧重对创造性思维的培养,两者都强调对关怀性思维的培养,但在对交流沟通及合作精神的培养方面,教育戏剧显得更为多元和丰富。正是这种在目标层面的共性和不同,为教育戏剧融入儿童哲学提供了可能性及独特而又互补的价值。

2. 内容上都强调对刺激物的选择及对文本的解构与分析,但标准不同

儿童哲学的文本经历了从最初的IAPC版教材到如今多元材料并用的过程。IAPC版教材作为全球最具影响力的儿童哲学教材,在引入我国时,有学者认为,其内容预设了北美文化情境,不适合中国国情与校情。另外,IAPC版教材在实践中也存在一些问题,尤其是针对幼儿园和小学阶段的教材,因图片的缺失和对情感的忽略也导致了一些批评。在学者Karin Murriss的推动下,儿童哲学的文本扩展到了图画书、诗歌、音乐、图片等多元材料上,其中绘本成了幼儿园做儿童哲学的首选;持相似观点的杨妍璐认为,绘本作为儿童哲学文本,在智力适宜性、文学适宜性和心理适宜性方面优越于其它叙事材料^{[14]24}。笔者结合Karin Murriss和自身在幼儿园的儿童哲学实践认为,在幼儿园挑选做儿童哲学的绘本要符合以下五个特征:贴合儿童的生活经验,内容情节能吸引儿童,语言风格适合儿童的年龄,主题有被传达的价值,插画与文字内容摆脱刻板印象。

教育戏剧同样侧重于对文本或刺激物的选择及解构。林玫君指出,在进行高阶教育戏剧活动——故事剧场的时候,首要任务就是对绘

本的选择与解构。例如,选择绘本时,应以有趣但不太复杂的情节,包含动作角色与对话的故事为主;绘本的结构最好有“起、承、转、合”,便于戏剧架构;同时,还要考虑绘本中的角色、人名、版本、逻辑性、主动或被动、动作和口语的比例、高潮与控制的平衡、定点与动点的差异、与幼儿经验的联结、情节与人物的真实性或虚构性等要素^{[13]229}。

综上所述,儿童哲学与教育戏剧在选择文本时都比较重视与幼儿生活经验的联结,都强调内容与语言风格要适合儿童的年龄,都侧重于故事的逻辑性和主题有被传达的价值。而儿童哲学因为有“哲学”的元素,更强调对主题的选择和讨论问题的确定;教育戏剧因为有“戏剧”的元素,所以更侧重一些具有舞台呈现效果的元素,如角色、动作、情节等。

3. 两者在教师和儿童的角色方面有较多相似

Toye指出,在儿童哲学中,教师并不是无所不知者,所运用的方法也不是说教的。教师作为团体的一员,需要去建构、提问和挑战儿童的思维,进而促进儿童更深入的思考^{[2]24}。Baldwin更系统地描述了儿童哲学教师的五种角色^{[11]12}:1)选取适宜的刺激物推动探究;2)建立探究团体的协议和规定;3)通过评论或提问来澄清问题或概念,如“我认为你说的是……”;4)鼓励团体成员回应发言者,如“还有哪位同学对(儿童的姓名)的发言要补充吗?”5)描述评论或问题导致的影响,如“那么你的建议会导致……”或者“如果你说的是真的,那是否意味着……”。其中,前三种儿童哲学教师的角色与教育戏剧中教师的角色一致。另外,杨懿认为,儿童哲学教师应该成为共同探究者,促进沟通讨论者以及自我进步者^{[15]30};孙丽丽认为,在儿童哲学中教师应该成为“宽容者”^{[16]10}。这些儿童哲学中教师的角色,也是教育戏剧对教师角色的要求。

在儿童角色方面,Baldwin指出,儿童哲学中儿童的角色有六种^{[11]12}:1)尊重并积极倾听其他儿童;2)互相建构和发展彼此的观点;3)对其他人的观点或评论提出挑战并给出理由;4)验证假设;5)符合逻辑思维;6)跟随探究的步伐。其中,前五种儿童的角色与教育戏剧中儿童的角色相一致。

三、教育戏剧融入儿童哲学的意义

(一)扩展幼儿表现自我的方式

刘晓东指出,“目前的儿童哲学课还仅囿于通常的‘言说’的层面,尚未提升到儿童的‘一百种语言’展开儿童世界的境界。对年幼儿童来说,局限于‘言说’的儿童哲学探究是片面的。”^{[17]61}而教育戏剧提供的丰富肢体动作和戏剧策略,帮助儿童突破了单一口头语言的限制,可以实现多种方式表达自我。例如,当和儿童讨论“害怕”的时候,低龄儿童很难用语言描述清楚。但是,如果让孩子们用肢体和表情表现出害怕的样子,探究活动立马就活跃了起来,孩子们可以用不同于口语的多种方式来呈现对“害怕”的理解。这种多元的呈现也有助于儿童哲学教师及时了解儿童的想法,进而推动探究的发展。本文第四部分论述的“肢体与动作的表达”中包含的韵律活动、模仿活动、感官动作、声音与口语练习、口述默剧及多种戏剧策略都可以成为儿童表现自我的方式。因此,教育戏剧通过扩展幼儿表现自我的方式,允许乃至鼓励儿童以其“一百种语言”来“做哲学”,从而回归感性层面,实现理性和感性在儿童哲学活动中的统一。

(二)帮助幼儿理解儿童哲学活动的规则

在开展儿童哲学活动之前,建立探究团体的规则至关重要。规则的目的在于保证参与者能认真倾听、真诚回应和积极思考。规则的具体内容可以由教师和儿童共同商量决定。在确立规则的过程中,Karin Murris建议,用情境表演的方式将规则表演出来,之后针对表演进行讨论,以帮助儿童理解规则。Murris在其著作《故事智慧:通过故事思考》(Storywise: Thinking Through Stories)一书中列举了十个关于规则的情境,并提供了具体的操作方法^{[18]59}。见表1。

表1 儿童哲学规则情境表演及操作方法

操作方法:将这十个规则写在十张纸条上,将班级依照3-4人一组进行分组,每组抽取一个纸条进行情境表演。可以给幼儿五分钟的时间,表演后请其他小组幼儿猜测这一组表演	你们在互相交谈,但其中一个人没有听
	你说话的时候每个人都在听
	你说话的时候没有人在听
	你说话的时候,其中一人取笑你说的话
	你说话的时候,有一个在胡闹
	你在说话的时候,有一个人在读书

续表1

的是什么状况,并讨论	你说话的时候,有两个人在窃窃私语
这样的状况在探究团体中是否合适。将幼儿的	你说话的时候,有人举手
反馈记录在黑板或大纸上,以供幼儿建立他们	你说话的时候,总是有人打断
自己的规则时可以参考	你的朋友不同意你的观点,他很沮丧

(三)为参与者营造安全的氛围,促进师幼平等

米德(G·H·Mead)和维果斯基(Lev Vygotsky)为“思维是对话在内心的再现”这一观点提供了哲学和心理学依据,而教育戏剧可以为儿童哲学参与者进行内部对话和外部对话提供安全的氛围,从而促进思维的发展。米德说,儿童上学时已具有交往的要求,只是等待机会表达而已。儿童需要一个适当的环境使其与人交往的倾向能建设性地表现出来^{[9]28}。李普曼也提到,“班上常常少言寡语的儿童不是不想交谈,他们只是害怕自己的话不被重视。如果课堂内有一个真正互相尊重的集体,他们能有讲话的机会,并能得到尊重,那么,他们就会从缄默中走出来,自觉地加入到集体讨论中去。一个不善言辞的孩子其实经常会有一种美好的向往,那就是能够站在教室的前面向全班同学讲述某个重要的问题”^{[9]28}。教育戏剧中的“角色扮演”“教师入戏”“使用道具”等策略,通过创设虚拟情境或虚拟角色,可以为参与者营造安全的氛围。比如,在“角色扮演”中,请一位害羞的儿童模仿故事中的害羞行为。在教育戏剧创设的虚拟情境中,该儿童可能会感到更轻松自在,也更愿意表达自我。当虚拟情境中的害羞行为被同伴认可而不是在现实中由于害羞成为关注的焦点,这名害羞儿童将逐步接纳自己,自信起来。另外,有时部分儿童会害怕教师的传统权威形象而不敢表达,这时可以利用“教师入戏”和“使用道具”策略,请教师带一个头饰进入戏剧情境,扮演其中一个角色,与幼儿共同推动探究的发展。这将极大化解幼儿已往对教师形成的“恐惧”和提防心理。当教师放下身段与幼儿一起“玩”的时候,就自然地缓解了教室中儿童和成人间不对等的权力关系,更好地促进了师幼平等。而这是儿童哲学能够顺利进行的重要条件。

(四)更好地处理讨论中出现的突发状况

在探究团体的讨论过程中,往往会出现一些突发状况,有些幼儿会突然提出一些关于暴力、性、伤害、嫉妒、讨厌等“危险”或“敏感”话题,让探究团体的组织者措手不及,既难以中断,又难以直面儿童的提问。

笔者于2020年12月份在幼儿园大班开展的儿童哲学探究活动中,组织十五位大班幼儿讨论“人的成长过程中什么会发生变化”这个问题。有个5岁的男孩A说:“我觉得我的可爱会变。”我问他,为什么你的可爱会变。他说:“小的时候,我姐姐很喜欢我,说我很可爱。现在我长大了,我姐姐很讨厌我。所以我觉得,我的可爱会变”。接下来我问大家:“你们觉得是男孩A本身比较可爱呢?还是讨厌呢?”(这样问是想引导幼儿认识到男孩A所说的自己讨厌只是他姐姐认为他讨厌)。大家七嘴八舌的说男孩A比较可爱,但有一个女孩A突然说,“男孩A很讨厌,男孩B也很讨厌”。说完,女孩A站起来,边说边用手指着女孩B,女孩C,女孩D,说“她、她、她,都很讨厌!”还没说完,全班炸了锅,充满了“啊!”“啊!”“啊!”……

当此之时,作为儿童哲学教师,该如何接下女孩A抛出的问题,既能有效化解这场同伴冲突,又能促进幼儿的发展呢?笔者当时采用了“教师入戏”“角色扮演”“使用道具”“表情及动作定格”“坐针毡”五个戏剧策略。首先,笔者以猎人身份介入,邀请女孩A选择一个头饰道具,她选择了狮子头饰,然后请女孩A扮演一只吃了鹿宝宝的狮子,其他被女孩A讨厌的幼儿扮演鹿群;其次,设置定格画面:猎人设置陷阱网住了狮子,鹿群走过来依次对狮子说“我讨厌你”并做讨厌狮子表情和动作的定格画面;接下来采用“坐针毡”的策略,邀请“狮子”谈一谈被“鹿群”讨厌的感受,也邀请“鹿群”依次说一说讨厌“狮子”的感受。在这个环节,女孩A说:“很难受、很生气,快气炸了!不想被人说讨厌。”我继续问她:“你说别人讨厌的时候,别人会不会像你这样难受呢?”她说会。我继续问她:“如果你不想让别人说你讨厌,你可以不说别人讨厌吗?”她说:“可以”。接下来我问其他幼儿:“如果女孩A不再说大家讨厌,大家还愿意和女孩A做朋友吗?”其他幼儿大

声而真诚地说“愿意”。

在这次活动中,笔者创设了一个假装的情境。在这个情境中,虽然角色和情节是假装的,但是唤起的感受和情绪却是真实的。这样的情境既可以为女孩A和其他幼儿创造一段远离真实矛盾的安全距离,又可以让幼儿体验到不同角色唤起的真实情感(讨厌与被讨厌的感受),以此来促进幼儿的移情能力。虽然一次活动并不能解决女孩A的全部问题,但通过教育戏剧策略的介入,成功地化解了一场同伴冲突,促进了幼儿之间的相互理解,也展现了幼儿之间令人感动的真诚和包容,让一次原定30分钟的儿童哲学活动延长到了70分钟,而且结束的时候孩子们还意犹未尽。

(五)实现从“认知”到“实践”的转变

Laura D' Olimpio and Christoph Teschers 认为,儿童哲学更侧重“知”,教育戏剧更侧重“行”。儿童哲学更强调对概念的澄清、例证、反思等;教育戏剧更强调通过对概念的澄清,进而促进行为的改善,帮助儿童塑造更好的行为,以实现美好的生活、艺术的生活^{[4]151}。在日常生活中,当我们运用想象力探索我们的生活、信念和选择的时候,我们常常会在脑海中形成一个预演,而教育戏剧鼓励我们在假装的情境中展现我们的想法,而不仅仅是在我们脑海中预演。这种在假装情境中的真实展现,与探究团体中的互相倾听与表达相结合,更有助于发展参与者的同理心、社会交往技巧、团体合作能力和关怀性思维。比如,在上述案例中,通过幼儿在假装情境中的真实预演,与探究团体的讨论和反思相结合,有效促进了幼儿从“观念”到“行为”的改变。通过多种教育戏剧策略的融入,将儿童在哲学讨论中接触到的“可爱”“讨厌”等概念应用到了假装的情境中,达成了相互原谅和包容的行为结果,直接塑造或改善了幼儿的行为,实现了从“认知”到“实践”的转变。

四、教育戏剧融入儿童哲学的路径

教育戏剧类型的划分有两种标准:第一种是幼儿参与的自发性和主动性,第二种是幼儿活动的水平。按照前者,可将教育戏剧分为幼儿自发性的戏剧游戏、以“戏剧”形式为主的自发性创造活动和以“剧场”形式为主的表演活动三种类

型。这三种类型中,幼儿自发性的戏剧游戏中幼儿的主动性最高,在以“剧场”形式为主的表演活动中幼儿的主动性最低。按照后者,可将教育戏剧分为肢体与声音的表达、故事剧场两种形式^{[1]7}。

依据这样的分类,教育戏剧融入儿童哲学共有五条路径:1)透过幼儿自发性戏剧游戏融入;2)透过以“戏剧”为主的自发性创造活动融入;3)透过以“剧场”形式为主的表演活动融入;4)透过幼儿“肢体与声音的表达”融入;5)透过“故事剧场”融入。

依据已有研究成果,在透过幼儿自发性戏剧游戏融入儿童哲学方面,孙丽丽在“儿童哲学探究的戏剧游戏教学模式与策略”一文中认为,戏剧游戏是儿童一种有创意的哲学探究方式,并提出了包含暖身、表演、探索、复演、拓展五个程序的“游戏——探究”教学模式^{[19]35};孙丽丽在另一篇论文“在故事中看见孩子:说演故事在儿童哲学中的运用”中,分析了如何用故事说演“做”哲学^{[20]94}。笔者认为,故事说演本质上是一种以“故事剧场”为主要形式的高阶教育戏剧类型。除去孙丽丽已研究过的“幼儿自发性戏剧游戏”和“故事剧场”外,还有以“戏剧”形式为主的自发创造活动和以“剧场”形式为主的表演活动以及“肢体与声音的表达”这三种类型尚缺乏相关研究。

另外,宋欣奕、丁星提出,通过即兴表演提升儿童的创造力,通过剧情“冲突”促进儿童社会性发展,通过角色扮演促进儿童认识自我与世界三种融入策略^{[21]8}。这种提法揭示了教育戏剧融入儿童哲学的另一条路径——透过教育戏剧策略融入儿童哲学。不过,除了这三种策略外,教育戏剧中还有许多策略,而这方面正是一线教师相对最熟悉也最需要的地方。那么该如何系统的整理不同戏剧策略在儿童哲学中的应用显得极为重要。同时,将儿童哲学引入幼儿园必须凸显身体和情感的元素以贴合幼儿的年龄特点。因此,笔者选取了相对更强调身体与情感的“肢体与语言的表达”及“戏剧策略”这两条路径来探讨教育戏剧如何融入儿童哲学。值得注意的是,这样的划分是为了研究所需,并非绝对,在实际教学情境中,实践者可以将“肢体与声音的表达”中的各类活动作为广义的“策略”或“方法”使用。

(一)“肢体与声音的表达”在儿童哲学中的运用

葛琦霞认为,肢体动作是教育戏剧活动中最有创意的部分,通过肢体动作,可以激发参与者的创造力,并在大胆尝试和表现中逐步建立起自信^{[22]25}。林玫君认为,“肢体与声音的表达”这类入门级的教育戏剧活动形式共包含五种类型:韵律活动、模仿活动、感官动作、声音与口语练习、口述默剧^{[13]171}。

1. 韵律活动

韵律活动一般指韵律动作(rhythmic movement),是指随着韵律而创作的肢体动作。我们常常看到儿童随着音乐起舞,就是源于我们人类对韵律的敏感性。韵律活动就是利用儿童的这种天性,利用身体或物体、乐器或音乐来唤醒儿童的肢体动作表达。韵律活动可以包含三种类型,由身体的韵律引发的肢体动作表达和由乐器等物品的韵律引发的肢体动作表达以及由词语的韵律引发的肢体动作表达^{[13]173}。

(1)由身体引发的肢体动作表达在儿童哲学中的应用

用手拍打身体是创作韵律最简单的方法,也可以加上道具模仿动物的移动,机械性的固定动作也是常用的方式。这类戏剧活动较为简单,一般可以作为儿童哲学探究活动之前的热身环节,通过和孩子一起拍拍手、拍拍肩、拍拍腿等动作,可以较好的集中孩子的注意力,唤醒孩子参与探究活动的情感和积极性;也可以利用这类由身体引发的肢体动作引起儿童对自我的关注,与儿童一起探讨形而上学的问题,如成人与小孩的差异、我是谁、人的同一性、组成我的物质属性等。另如,缺失了身体的哪些部分,人将不再是人?我在成长过程中,身体发生了哪些改变,发生改变后我还是不是原来的我?

(2)由乐器等物体的韵律引发的肢体动作表达在儿童哲学中的应用

透过手摇铃、手鼓、高低木鱼、三角铁等乐器等制造出的节奏,可以很容易引发儿童的想象与肢体创作。比如,在儿童哲学中对“大”“小”“轻”“重”这类本体论概念进行探究时,就可以用敲鼓来表现大象沉重的步伐,用三角铁表现老鼠轻快的步伐,同时请儿童用肢体跟随乐器表现出大、

小、轻、重的步伐。在这个过程中,儿童可以通过具身体验,更好地感受这些概念,进而在感受的基础上表达观点,澄清概念。

(3)由词语的韵律引发的肢体动作表达在儿童哲学中的应用

由词语的韵律引发的肢体动作表达在儿童哲学中的应用最具代表性的就是儿童哲学之歌,或者称为哼唱“哲-学”的仪式,如Eva Zoller Morf在著作中详细描述了他们所开展的“哲学探究”之歌,他们将Philosophieren拆分为Phil-o-so-phie-ren,具体过程如下^{[23]35}。

“飞儿”(Phil)——把手臂和手张开,试着抱着一个想象的地球仪:在那里,我们能够看到“飞儿”。

“哦”(o)——有好多!让我们拍一次自己的脑袋……

“嗖”(so)——再拍一次我们的腿:这就是世界的奇妙所在!

“飞”(phie)——现在我们来倾听世界,并集中注意力:把双手放在耳朵后面,回头看一下……

“哼”(ren)——我们感知和发现的东西,都到了我们的心里:把双手小心地放到心上面。

这个韵律活动结合了音乐和拍打身体的肢体动作。这样的活动作为儿童哲学探究的热身环节,可以较好的集中幼儿的注意力,帮助幼儿做好探究的准备。实施儿童哲学的幼儿园也可以开发自己的哲学之歌,如天津市一些幼儿园开发的儿童哲学之歌,歌词如下:“小朋友们围成圆圈,我们手拉手;我们在一起呀,快乐做游戏;讨论,问问题时,想一想呀,问一问;P4C,我们在一起呀,现在就开始!”不同的幼儿园可以依据自身的特色和实际,创设符合自己的“儿童哲学之歌”。

2. 模仿活动

模仿活动(imitative movement)是参与者经过实际观察、讨论、分享,进而了解模仿对象后,经过自己的理解与想象,运用自己的肢体或声音将这些对象的特点重新创造(recreate)出来的活动。模仿与角色扮演不同,角色扮演更强调对人物角色的扮演,而模仿的对象不限于人物。“模仿”既是一种活动类型,也是一种戏剧策略。教

育戏剧中的模仿活动可以包含对人物的模仿、对动物的模仿、对物品或符号的模仿、对自然现象的模仿四种类型。

(1)对人物的模仿

对人物的模仿既可以模仿日常生活中的真实人物,像幼儿平常接触到的各种角色或各行各业的人,如可以利用绘本《我们的妈妈在哪里》,邀请幼儿模仿各行各业人们的职业特点、衣着装扮,在模仿和体验的基础上与幼儿一起探讨社会哲学的不同主题,如社会分工、不同职业的价值等;另外,也可以模仿绘本故事中想象的人物,如通过对各种神、怪、精灵的模仿,进而引导幼儿关注形而上学中想象与现实的关系、错觉、幻觉问题。需要注意的是,对现实人物的模仿要引导幼儿着重分析人物的生理特点和心理特点,如高低胖瘦、不同的情绪状态等,而对虚拟人物的模仿则重在把握意象。

(2)对动物的模仿

对动物的模仿往往是幼儿的最爱。通过引导幼儿观察和想象动物的形态、动作、行为模式、成长过程等方面,进而鼓励幼儿用自己的肢体动作或口语呈现出来。这一活动类型比较适合探索本体论中关于自我认同的哲学主题,如以绘本《小猫皮皮》为例,在绘本中小猫皮皮分别模仿了公鸡、山羊、鸭子、兔子等动物,最后发现,还是做小猫最好。可以通过该绘本邀请儿童们像小猫皮皮一样模仿其它动物,并体验成为其它动物的感受,进而与儿童一起思考自我认同的主题,比如我是谁?我能做什么?我喜欢什么?是什么让我与众不同等^{[23]49}。

(3)对物品或符号的模仿

由于物品和符号缺乏自发性的动作,故对物品或符号的模仿相对更需要教师的引领。在选取儿童模仿的物品对象时,可以重点选择儿童熟悉的物品,如儿童的玩具、生活用品等。对符号的模仿,可以借助不同幼儿肢体的组合,既可以锻炼合作能力,也可以丰富活动的方式。如在对物品的模仿中,可以选取玛格丽特·怀兹·布朗的绘本《重要书》。该绘本用诗一样的语言描述了多种物品的属性及重要特征,比如对勺子来说,最重要的是用来吃饭。可以邀请儿童模仿书中物品最重要的特征,也可以将模

仿扩展到生活中的物品上。在模仿物品的同时,引导孩子思考形而上学中关于物质的属性、本质等哲学问题,请孩子们说出他们认为的某一物品的重要属性,并用肢体动作表现出来,之后进行分享和讨论。对符号的模仿,可以选用李欧·李奥尼的绘本《字母树》。该绘本运用不同的字母组合成了不同的词语,最后组合成了一句话“世界和平,造福全人类”。在以这个绘本开展的儿童哲学活动中,可以邀请儿童们模仿不同的字母,通过不同幼儿肢体间的组合运用,构建出有意义的词语和句子,在体验合作的基础上进而体验符号的意义。之后引导儿童关注认识论中文字的本质、意义,也可以引导儿童讨论道德哲学和伦理学中的合作、友谊以及社会政治哲学中的暴力、战争与和平等。

(4)对自然现象的模仿

对自然的模仿,常常在教育戏剧或儿童哲学中被忽视。事实上,自然界中的各种现象(风火雷电、日升月落、四季交替等)都可以用时间(长短、快慢等)、空间(高低、形状等)和运动(轻重、平缓等)三个维度进行动作模仿。对自然的模仿比较适合儿童进行形而上学、环境哲学和美学主题的探索。如在绘本《风喜欢和我玩》中,以一个孩子的观点,将风跟人玩的方式一一呈现出来。可以利用该绘本,邀请儿童模仿自然界的各种物体,让模仿风的人,跟这些物体一一互动,在模仿与互动中体验与自然相处时的乐趣和美好,进而思考世界的本质,万物间的关系,世界的组成等。在罗贝尔的《猫头鹰在家》中,描述了猫头鹰和冬天的风以及和月亮做朋友的故事。通过组织幼儿模仿猫头鹰与风、与月亮做朋友的活动,进而思考友谊是什么?人能否与自然界中的风、月亮成为朋友等。在绘本《一片叶子落下来》中,通过幼儿用肢体动作表现叶子从出生到飘落的过程,孩子可以深刻体验到自然万物的变化及生命的历程,在模仿体验的基础上,进而与孩子探究死亡与永恒等哲学主题。

3. 感官活动

在教育戏剧中,视、听、嗅、味、触这五种感官是重要的创作工具,感官活动(sensory activity)就是通过多种形式加强参与者的五官感受力和表现力的活动。这类活动较适宜于与儿童探究本

体论及心灵哲学的问题。具体而言,可以选取儿童生活中常见的物品,只通过看外表、听声音、闻气味、触摸质地中的一项或几项来判断物品的名称、属性和特质,进而与孩子探究该物品的本质属性。以苹果为例,苹果的本质属性是红色的圆形(看)?还是会发出咚咚的声音(敲击)?是有香甜的味道(闻)?还是脆脆的感觉(触)?通过封闭一种感官或多种感官,儿童可以更聚焦于某一感官去体验物质的属性。这往往能发现很多生活中被我们忽略的东西,从而赋予“司空见惯”或“理所当然”以新的意义和惊奇。这也有助于儿童探索物质的主要属性与次要属性的关系,从而更好地认识这个世界。

教育戏剧中的感官活动,也适宜于进行心灵哲学不同主题的探究。如在进行各种感官体验活动之后,教师可以与儿童一起探究不同感觉的本质是什么?感觉与存在的关系是什么?看见的就是真的吗?错觉、幻觉、想象的本质是什么?情绪及情感的本质是什么?如何识别和处理情感等问题。

4. 声音与口语表达活动

在低龄儿童阶段,尤其是幼儿园,受限于幼儿口语表达的能力,一般使用声音模仿和对白模仿两种形式。声音模仿是针对特别的声音或音效做模仿,对白模仿是针对某些人物的口语内容或对话做模仿。例如,在应用绘本《猜猜我有多爱你》进行儿童哲学探究时,就可以将该文本中的对话用肢体表现出来,如“手臂张开,开的不能再开”“手举高,高的不能再高”等等,从而将抽象的爱用具体的肢体活动表现出来。在肢体表现之后的讨论环节,可以请儿童说一说,哪些词语比较容易做动作?哪些词语较难做动作?这些动作能把词语的意思表现出来吗?我们能否用肢体动作来表达我们对朋友和父母的爱?用肢体动作与口语表达爱会有什么相同和不同等问题。

5. 口述默剧

口述默剧(narrative pantomime)是指教师用旁白的方式把文本读出来,并引导幼儿通过动作来呈现文本的内容。在低龄儿童阶段,使用单角口述默剧是较容易入门的方式。单角口述默剧采用只有单一角色的文本进行默剧呈现。在选

择单一角色文本作为刺激物时,要遵循以下四个原则:第一,故事中最好有连续性的动作;第二,故事遵循起承转合的结构;第三,考虑故事中地点与空间中的定点;第四,当故事角色过多时,可以适当删改。“口述默剧”作为进入“故事剧场”之前的过渡阶段,其本身创设了一个戏剧情境,在这个情境中,足以吸引幼儿投入活动。

例如,美克罗格特·约翰逊的《阿罗有支彩色笔》和谢尔·希尔弗斯坦的《失落的一角》就非常适合单角口述默剧。通过《阿罗有支彩色笔》,可以同儿童探究想象与现实以及阿罗在他创作的世界中的角色等形而上学的哲学问题;通过《失落的一角》,可以同儿童探讨整体与部分、自我认同等哲学主题。另外,也可以选取社会现实中某些现象或某一个体的行为,用口述默剧的方式呈现出来,进而引发儿童的关注、思考和探究。值得注意的是,几乎任何现象和行为都可以用口述默剧的方式表现出来,口述默剧表现的优点在于表现者本人没有语言的参与,更能引发探究团体的关注,更能聚焦于行为本身,增加体验的深刻性。例如,将同伴霸凌用口述默剧的形式表现出来,在没有语言的参与下,会令行为的表现更加严肃。

(二)“不同戏剧策略”在儿童哲学中的运用

戏剧习式(drama conventions)即戏剧教学方法、戏剧教学策略或戏剧教学手段,也有人称为手法、惯例和技巧。为方便理解,笔者在本文中统称为戏剧策略。Baldwin指出,在使用戏剧策略时,要注重将其命名,只有命名了,儿童才能熟悉,才能更好的掌握^{[11]28},而且命名或概念化过程也是儿童哲学探究中的重要一环。Baldwin在其著作中列举了24种不同的戏剧策略^{[11]86}。笔者立足Baldwin的相关研究,结合国内幼儿园开展儿童哲学活动的实践需求,共选取了15种戏剧策略。见表2。

在这15个戏剧策略中,有些策略较为简单和常见,如角色扮演、教师入戏、神秘之物、即兴创作等;有些较为少见,如定格、坐针毡、良心巷、专家的外衣等,但少见并不意味着价值就小。为便于实践者在开展儿童哲学活动时选取适宜的戏剧策略,笔者依据儿童哲学探究团体开展的步骤,将上述15个策略纳入不同的实施阶段,但这

样的划分并非绝对,每个戏剧策略在儿童哲学活动不同阶段都可以灵活运用。

表2 教育戏剧策略及操作性定义

戏剧策略	操作性定义
1)角色扮演(Role Play)	扮演不同于自己的角色身份
2)教师入戏(Teacher in Role)	教师进入戏剧情境,扮演其中一个角色,以角色身份与幼儿共同塑造角色、发展情节
3)定格 (Still Image and Freeze-frame)	教师用口令即时叫停幼儿正在进行的动作,幼儿动作由运动到静止
4)镜像画面(Mirror Images)	运用肢体造型,集体复制呈现生活场景及事件,形成一幅视像画面
5)思想追踪(Thought-tracking)	教师暂停下来,推敲儿童扮演的角色,然后请儿童大声说一说当下扮演该角色的感受
6)口述默剧(Oral Mime)	教师以旁白的形式描述一件物品或讲述事件的发展
7)讨论(Discussion)	在戏剧情节发展的关键时刻,通常是戏剧冲突的解决环节,教师带领幼儿讨论如何解决问题
8)做针垫(Hot-seating)	幼儿以自己或角色的身份,采访戏剧角色
9)神秘之物(Mystery)	教师出示一封信、一个盒子、一张地图、一把钥匙等,引发幼儿猜想,推动戏剧情节的发展
10)集体角色会议 (Collective Role)	集体以角色身份召开会议,听取意见、商量计划、讨论解决问题的策略等
11)良心巷 (Conscience Alley)	全体分成两列,中间的距离容许一个角色通过,就如穿过一条“巷子”,其他幼儿以某角色或自己的身份对穿过巷子的这一角色提出自己的意见或看法
12)仪式典礼(Ritual)	结合戏剧情节,设计与表现节日、婚庆等节庆的礼仪程序
13)专家外衣 (Mantle of Expert)	该方法最早是由桃乐丝·希思考特于20世纪60年代末提出,是指教师真正的邀请某一领域的专家进入课堂,与儿童一起探究,如科学家、画家、音乐家、医生、农民等
14)墙上的角色 (Role on the Wall)	这是一种简单的团队视觉探索方法,通过将一张没有五官的人脸贴在墙上,请团体成员描述和记录他们对某一角色的认识
15)即兴创作(Improvisation)	即兴创作与幼儿自发性戏剧游戏较为相似,是指儿童在未经彩排的场景下进行的肢体或语言创作

李普曼和夏普的儿童哲学探究团体教学法(LS-P4C),一般包含以下五个步骤:呈现刺激物(Engaging with a Stimulus)——生成问题(Student-Generated Question)——探究对话(Inquiry Dialogue)——元认知反思(Metacognitive Reflection)——将探究转换为模式(Translating the Inquiry into Some Mode)^{[24]5}。在幼儿园实施儿童哲学时,由于幼儿进入探究状态需要一定的时间,可以在呈现刺激物之前加入一个“热身阶段”,以稳定幼儿情绪和吸引幼儿注意力。

1. 儿童哲学热身阶段

可以采用教师入戏、神秘之物、专家外衣、角色扮演和口述默剧等戏剧策略。通过这些戏剧策略可以消除幼儿的紧张心理,为幼儿营造安全氛围,也可以激发幼儿参与的兴趣和积极性。

2. 呈现刺激物阶段

在呈现刺激物时,可以呈现多种类型的材

料,如绘本、图片、儿童的生活故事、艺术作品和重要或令人不安的世界事件等。在呈现这些刺激物时可以采用神秘之物,将刺激物藏在一个袋子或箱子中,请幼儿猜一猜,或闭上眼睛拿出来,来增加神秘感,激发幼儿的思考;也可以采用口述默剧,幼儿在旁白的提示下做动作,既可以增加趣味性,也可以为不愿说话和分享的儿童营造安全的氛围;还可以采用仪式典礼的策略,通过仪式的引入,可以增进儿童对发言和讨论的重视。

3. 生成问题阶段

该阶段的主要任务是围绕刺激物提出相关疑惑或问题。可以采用角色扮演、定格、镜像画面、墙上的角色、即兴创作等策略,进行问题聚焦和激发讨论。例如,当讨论“霸凌”问题时,可以将同伴冲突进行角色扮演,进而将不同角色的表情进行定格,请幼儿围绕定格画面提出问题或表

达感受;当幼儿难以表达清楚问题时,还可以请幼儿进行即兴创作,用表情、肢体等形式表达自我,推动问题的生成。

4. 探究对话阶段

这一阶段往往是儿童哲学活动花费时间最长的阶段,从确定问题到回答问题,可能要花费15-25分钟。同时,这一阶段也最能体现儿童批判性思维、创造性思维、关怀性思维和合作精神。在该阶段可以依据探究过程的发展,灵活采用戏剧策略,如前文案例中提到,由于探究过程出现了突发状况,笔者当时采用了“教师入戏”“角色扮演”“使用道具”“表情及动作定格”“坐针毡”五个戏剧策略来化解冲突。另外,也可以单独采用思想追踪的策略,使活动暂停下来,围绕儿童扮演的某一角色或提出的某一问题进行更深入的思考。

5. 元认知反思阶段

元认知反思阶段既是提升儿童思维水平,也是进行儿童哲学活动效果评估的重要阶段。在该阶段,可以采用坐针毡、集体角色会议、良心巷等戏剧策略。这三个策略都较为重视反馈和反思,坐针毡侧重于对某一参与者的公开采访;良心巷则更为隐秘和安全,在良心巷中幼儿可以小声、放松地用言语表达自己的想法;而集体角色会议强调集体一起进行反思。这三种方式各有侧重,在实践过程中,可以依据幼儿的状态和问题的推进情况,灵活选用。例如,当处理敏感话题或遇到敏感幼儿时,就可以采用更私密的良心巷策略;面对一些需要澄清的话题时,就可以选用坐针毡或集体角色会议。另外,这三种策略都具有很强的仪式感,可以令参与者感到自己的发言受到重视,进而体会到被尊重的感觉,而这也是儿童哲学中关怀性思维的体现。

6. 将探究转换为模式阶段

这一阶段也可以称为“应用与延伸阶段”,该阶段强调将探究结果转换为某种实践活动而不仅仅局限于对话。如开展一项艺术活动或行动方案,这也是测试探究的结果在日常生活中的适用性及意义的重要步骤^{[24]5}。而教育戏剧在该阶段的重要价值在于帮助儿童哲学实现从“认知”到“实践”的转变。

五、教育戏剧融入儿童哲学的限制与展望

本文提到的教育戏剧活动类型“肢体与声音的表达”较适宜于幼儿园中班及以下幼儿,而故事剧场较适宜于大班及以上儿童;另外,不同的戏剧策略,如角色扮演、冲突等在不同年级儿童哲学活动中运用都可以达到较好的效果。不过,在实践中需要注意,对教育戏剧的过分追求,会导致儿童哲学丧失其“哲学性”,变成纯粹的肢体活动,这种偏离不仅导致儿童哲学探究活动流于形式,同时也会令幼儿园教师产生做儿童哲学的盲目自信;而对儿童哲学“哲学性”的过分追求,会导致幼儿园儿童哲学活动偏离儿童的发展水平和生活经验,同时也会令许多缺乏哲学基础的幼儿园教师感到惊慌,不敢碰触儿童哲学。

教育戏剧与儿童哲学有着各自的原则和特点,二者的相互融合,既深化了教育戏剧,也活跃了儿童哲学,过于厚此薄彼的做法都是不适宜的。正如在杨志成的绘本《七只瞎老鼠》中,每只瞎老鼠都摸到了大象的不同部分,都以为是别的什么东西,把腿当成柱子,把鼻子当成蛇,把象牙当成长矛,把头当成悬崖,把耳朵当成扇子,把尾巴当成绳子。在儿童教育领域中,同样有许多不同领域的人都碰触到了“大象”的不同部分,有的人采用“对话”的方式教学,有的人带领孩子构建“探究团体”,有的人在和孩子们探索“哲学话题”,有的人在用“哲学的方法”探究问题,有的人在用教育戏剧的方式组织孩子们“说演故事”;由于儿童天性好奇、爱智慧,有着“做哲学”的天性,这些不同领域的人已经是在和儿童做哲学了,只是侧重点、深浅程度和所称呼的名称不同。

这个时候我们急需一只白老鼠跑到大象身上,把各个部分都探索一遍,然后和大家一起验证,这就是一头大象呀!那么,在儿童教育领域,这头“大象”又是什么呢?我们该如何利用这头“大象”来化解儿童哲学的“哲学性”与“教育性”之间的隔阂?或许这头“大象”是“真正的促进儿童的发展”,不管是被称为“教育戏剧”,还是名之为“儿童哲学”;不管被称为“对话教学”,还是“探究团体”;不管被称为“教儿童学会思考”,还是“思维游戏”,只要能真正促进儿童的道德情感思维(关爱与合作)和高阶智力思维(批判和创新)的发展,我们就可以说,正是这些不同的“蔽见”,一起构成了我们儿童教育领域的“大象”。

[注释]

- ① 英文单词“Philosophy for Children”往往专指李普曼于20世纪60年代创立的儿童哲学课程,简称P4C,国内常译作“儿童哲学”。然而,在英文世界中,还有几个词我们也译为“儿童哲学”,但所指并不一样。例如,philosophy with children, philosophy of children, philosophy by children, philosophy about children等。其中,philosophy with children可看做Philosophy for Children在欧洲的分支,有学者将其简称为PwC,该词起源于Karin Murris在英国的儿童哲学实践,因其在内容上未使用IAPC专用的儿童哲学教材,而采用了绘本、图片、诗歌、视频等多元素材,为了与李普曼的儿童哲学(P4C)相区别,Karin Murris采用了philosophy with children (PwC)一词,不过,PwC在方法上依然强调探究团体的运用;philosophy of children指“儿童的哲学”,该词与“成人的哲学”相对应,即儿童自己对世界和自我的认识;philosophy by children则指以儿童为主体,按照儿童自身特有的方式思考哲学问题,其中philosophy of children强调儿童思考的“内容”,philosophy by children强调儿童思考的“方式”;另外,philosophy about children,即“关于儿童的哲学”,指长久以来人们对儿童的认识,可等同于儿童观。本文所采用的“儿童哲学”概念主要为Philosophy for Children和philosophy with children,两者都将儿童哲学理解为一门特殊的课程,为理解方便,可以统称为P4C。

[参考文献]

- [1] 倪凯歌,赵卓.教育戏剧的内涵及在幼儿园的应用[J].陕西学前师范学院学报,2019,35(3):6-10.
- [2] Toye N. On the Relationship Between “Philosophy for Children” and Educational Drama[J]. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 1994, 12(1):24-26.
- [3] Lewis L & Chandley N. Philosophy for children through the secondary curriculum [M]. Bloomsbury Publishing, 2012.
- [4] Gregory M R, Haynes J & Murris K. The Routledge international handbook of philosophy for children [C]. Taylor & Francis, 2017.
- [5] 韦彩云.思维教育的一生:儿童哲学课程(P4C)之父李普曼生平述评[M]//张斌贤,于伟.新儿童研究(第一辑).桂林:广西师范大学出版社,2020.
- [6] Lipman M. Philosophy or Children's Debt to Dewey [C]//

- Taylor M, et al. Pragmatism, Education, and Children International Philosophical Perspectives. New York, NY: Amsterdam, 2008.
- [7] 李凯,杨秀秀.为思维而教:李普曼儿童哲学的教学意蕴[J].外国教育研究,2019,46(5):16-29.
 - [8] M·李普曼.哲学探究[M].廖伯琴,张诗德,译.太原:山西教育出版社,1997.
 - [9] M·李普曼.教室里的哲学[M].张爱玲,张爱维,译.太原:山西教育出版社,1997.
 - [10] 高振宇.孔子对话教学视野下儿童哲学探究团体的重构与创新[J].教育发展研究,2018,38(Z2):65-73.
 - [11] Baldwin P. With drama in mind: Real learning in imagined worlds [M]. A&C Black, 2004.
 - [12] 高振宇.基于核心素养的儿童哲学课程体系建构[J].上海教育科研,2018(1):20-23, 19.
 - [13] 林玫君.儿童戏剧教育之理论与实务[M].台北:心理出版社,2017.
 - [14] 杨妍璐.哲学文本绘本及在儿童哲学课中的应用[J].上海教育科研,2018(1):24-27.
 - [15] 杨懿.儿童哲学课程中的教师:角色与任务[J].陕西学前师范学院学报,2019,35(4):30-33.
 - [16] 孙丽丽.儿童哲学教师的“宽容者”角色及其实践策略[J].教育科学研究,2020(11):10-15.
 - [17] 刘晓东.论儿童哲学课的哲学基础[J].教育发展研究, 2018,38(Z2):57-64.
 - [18] Karin Murris and Joanna Haynes. Storywise: Thinking Through Stories [M]. Dialogue Works, 2000.
 - [19] 孙丽丽.儿童哲学探究的戏剧游戏教学模式与策略[J].陕西学前师范学院学报,2018,34(10):35-41.
 - [20] 孙丽丽.在故事中看见孩子:说演故事在儿童哲学中的应用[J].教育发展研究,2019,39(Z2):94-102.
 - [21] 宋欣奕,丁星.教育戏剧融入儿童哲学课的机理与策略[J].课程教育研究,2020(1):8-9.
 - [22] 葛琦霞.教室里的小剧场:图画书戏剧教学示例[M].台北:天街文化图书股份有限公司,2016.
 - [23] Eva Zoller Morf. 小哲学家的大问题:和孩子一起做哲学 [M]. 杨妍璐,译.北京:中国轻工业出版社,2019.
 - [24] Joe Oyler. Philosophy with Children: The Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children [C/OL]// Peters M. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_226-1.

[责任编辑 朱毅然]