

■专题:儿童戏剧教育

反观以成人:教育戏剧中的“他者”眼光

杨润东,刘 鹏

(贵州师范大学教育学院,贵州贵阳 550000)

摘要:教育戏剧的“他者”眼光意指以“他者”视角看世界,具有虚拟和简化世界的特性。其教育发生的逻辑是以“他者”身份“入戏”、通过“神入”他者世界获取他者眼光、进而通过反观达成认识世界、他者和自我的教育目的。教育戏剧的“他者”眼光具有重要的方法论价值:转客位学习为主客互动、从文本学习增情境体悟、变孤独探索为共生共长、由客观评价到“他眼”反思,但也面临情感泛滥、角色混乱和相对主义的重大挑战。教育戏剧应将“教育性”作为首要特性,引入戏剧生成的“第三个我”来超越我在“他”和“我”之间的游离困境,并帮助学生在把控是非曲直的基础上,将戏中之理与生活之道融合起来,通过“他者”眼光实现个体的成长和丰满。

关键词:教育戏剧;“他者”眼光;情感;相对主义

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)02-0001-08

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.02.001

To be a Man from Self-reflection: the “Other” Perspective in Educational Drama

YANG Run-dong, LIU Peng

(School of Education, Guizhou Normal University, Guiyang 550000, China)

Abstract: The “other” perspective of educational drama means to see the world from the “other” perspective, which has the characteristics of virtual and simplified world. The logic of its education is to “enter the play” as “others”, to obtain the vision of others by “entering” the world of others, and to realize the educational goal of understanding the world, the other and the self through reflection. The perspective of “the other” in educational drama has important methodological values: turning learning into subject-object interaction, increasing situational awareness from text learning, changing lonely exploration into symbiosis and co-growth, and turning from objective evaluation to reflection of “other eyes”. However, it also faces great challenges from emotion flooding, role confusion and relativism. “Education” should be a primary feature of educational drama. The third “I” should be introduced to get free from the dilemma between “he” and “I” in order to help students integrate the principles in play and the way of life together on the basis of right and wrong so as to realize individual growth and plump through the “others’ eye”.

Key words: educational drama; “other” perspective; emotion; relativism

戏剧滥觞于原始初民的祭祀仪式和庆典活动,起初主要有宣泄情绪、寄托祝愿等基本性质^[1]。随着人类社会的发展和文化遗产及统治阶级的需要,戏剧的教化功能日趋显现,它敞露和

宣扬真善美,揭露和批判假丑恶,是“将理智的是非认识与情感的悲喜感受结合在一起,转化为对具体事物、对象的爱憎利害的伦理判断和理性力量,而直接导向于实践的行动。”^[2]慢慢地,尽管戏

收稿日期:2021-11-24;修回日期:2021-12-02

基金项目:贵州省教育厅高校人文社科项目(2022GQTyb055)

作者简介:杨润东,男,贵州毕节人,贵州师范大学教育学院讲师,博士,主要研究方向:教育人类学;刘鹏,男,贵州师范大学教育学院硕士研究生。

剧的形式和流派变得多样,但教育意蕴始终内含其中。不管是喜剧、悲剧还是正剧,不论是现实主义、浪漫主义、荒诞派还是后现代,“无法改变的是戏剧作品本身存在的意义和潜在的认识价值,无法推翻的是戏剧艺术引导人们思考探索的本质属性和启发人、警醒人的基本诉求”^[3]。

如今教育戏剧的发展之所以如雨后春笋,正是因为戏剧和教育都是为人的活动。“戏剧作为一种综合艺术,戏剧中的一切设计与发展皆以‘人’为核心,其‘综合’的本质自然也是以人为依归。”^[4]当戏剧与教育“联姻”成为教育戏剧,戏剧表演便被打上了教育的“烙印”,具有教育特性,意味着戏剧表演“将与人的社会再生产、与生命的成长与发展这一教育主题建立实质性的内在联系,这种联系的目的是为了满足不同教育的需要,在实现教育的可能性中实现人的可能性”^[5]。当教育遇上戏剧,戏剧的教育价值得到更好地彰显,尤其是在社交与合作^[6]、情绪^[7]、身体和认知协调能力^[8]、心理健康^[9]等方面对学生发展具有重要的促进功能。教育戏剧虽千姿百态,但其教育功能的实现离不开一个重要机制——以他者的眼光看世界。

一、教育戏剧中“他者”眼光的内涵

人类学家素有“背着行囊去远方”的浪漫情怀,其未知之旅让人充满无限遐想,他们常常寻求世界中的偏僻一隅,怀着好奇之心和研究之志,带着相机和田野笔记,长时间(通常是一年)地在异国他乡与“他者”一起生活。他们主动陷入当地的自然和文化之流中,去切身体悟“他者”的生活环境和人文风俗,视其所视、为其所为、感其所感、思其所思……以此获得“他者”看世界的眼光,了解当地人的行动模式,探寻他人的意义世界,进而以“他者”之眼反观自身。人类学这种像“他者”一样看世界的方式我们称之为“他者”眼光。

教育戏剧的“他者”眼光则是通过戏剧的形式让参与其中的人感受戏中之人的行动以及为何如此行动,领悟戏中之人看世界的方式、动机、态度、价值与情感等,即“在扮演角色时把自己放在他人的位置上,从另一种角度来理解问题……采择角色观点,突破自我中心,整合各种观点,形

成新的自我意识和对他人的理解。”^[10]

可见,教育戏剧和田野研究在方法论层面有异曲同工之处——通过某种方式像“他者”一般行动和思维,以此体悟“他者”的生活世界和意义世界。不同之处在于田野研究的方式是真实地进入“他者”的生活世界,在真实之中如“他者”一般行为处事,而教育戏剧则是虚构“他者”的生活世界,将“他者”的生活世界在舞台上以假想的方式演绎,以表演的形式扮演他者,在扮演中获得“他者”的眼光。虚拟让不同时间不同地点的故事在舞台上得以发生,这种虚拟的方式是教育戏剧“他者”眼光的第一个特性。

在戏剧中,学生的身份和时空被改变和丰富,他可以假想地成为教师、医生、科学家、海盗、公主等,在扮演一个新身份的同时,也与其他人扮演的角色互动。他还可以虚拟地进入唐朝、马达加斯加、2088年,火星等。虚构解放了被时空所束缚的个体,任其遨游在包含前世今生和东西南北的浩瀚宇宙之中。

教育戏剧“他者”眼光的第二个特性是简化世界。人的生命时间是有限的,为了获得“他者”眼光,我们不可能将大千世界的人生百态都从头至尾真实地活一次。教育戏剧将世界的林林总总搬上舞台,世界被简化,人的生活也在舞台上被化约,在戏剧中便可以“三五步行遍天下,七八人百万雄兵”。现实生活中的枯燥乏味和日常琐碎被剔除,人的经验被提纲挈领地抽取为结构化、逻辑清晰、赋予意义和价值的简短剧本,更多他人的生活便可以在有涯的时光中被体验。

人物、事件、时空都是复杂的,我们可以扮演岳飞,但岳母刺字、岳飞驰骋沙场、遭人陷害、精忠报国的故事不可能在舞台上被复原。在固定的舞台这一小时空,故事本身必须被简化、替代、转化等,如简化战争场面,以假刀替换真刀、假死替换真死,以某些符号象征电闪雷鸣、倾盆大雨。更进一步说,扮演者不仅简化了故事,而且建构了故事。

借助于虚拟和简化,任何时间和空间发生的故事都在“此时此地”得以呈现:其一,个体的表演融于时间流中,他人和自己的表演引发自己对过去经验的回想,或导向对未来的想象之中,统一于表演的“此时”;其二,个体也在不同的空间

里穿梭,这种对不同空间的假象进入又统一于“此地”——舞台,个体在时空中和他人及自我的交互在舞台上得以实现。通过“取其意而弃其形”的虚拟和简化地演绎,过去、现在、未来、各种空间的人情世故在舞台上得以浓缩,人就在这浓缩的小世界里体悟人生的大世界。人生时光有涯,双脚难以丈量大千世界,这种心有余而力不足的困境得以在舞台上被打破。

通过戏剧,“他者”人生经验的核心意义被表达和领悟的同时,“他者”人生经历所耗费的时间和精力以及在经历中可能付出的代价被“隔绝”。扮演者通过扮演手脚不便利的他人,可体验他们在日常生活中面临的一些困难,通过扮演罗密欧与朱丽叶,可感受被重重阻碍的爱情滋味,通过扮演一场谋杀案,可感悟光明与黑暗,同时,扮演者不用在真实的生活中完全成为“他者”,去拥有他人一样的身体、谈一场相同的恋爱、经历一次真实的谋杀。因而我们可以在戏剧中得以肆无忌惮地体验异国风情、太空漫游、兵荒马乱、天灾人祸,等等,也可感受那些让人痛彻心扉的生离死别、刻骨铭心的爱恨情仇……。

二、教育戏剧中“他者”眼光的教育发生逻辑

教育戏剧中的“他者”眼光具有教育意义,而这种教育是如何通过戏剧的形式和方法达成的,其发生的逻辑是什么?这一问题蕴含了教育戏剧中“他者”眼光的形成机制和伴随这一形成机制而发生的教育过程。教育戏剧的演员入戏和人类学的研究者进入田野具有内在的相似性,二者的“他者”眼光都通过成为“他者”、体验“他者”、反观“自身”来获得知识体验。

(一)以“他者”身份“入戏”

成为“他者”是获得“他者”眼光的首要前提,其发生的起点是自我身份的隐退。田野研究者需要隐退自己先在的身份,再以某个真实的身份(如实习老师)进入到真实的“他者世界”中。教育戏剧中的人有预定的角色,如有的被雕以正貌、有的被描以贪婪、有的被饰以丑形、有的被刻以悲惨……。在将自我的真实角色隐藏以后,表演者以假象的方式融入预定角色,对这种虚假的身份“信以为真”,然后通过这个新的身份开始入

戏。当表演者以“他者”身份“入戏”,便意味着对自我身份的疏离和排斥,同时也意味着对新身份的趋近和认同。表演者成为想象的“他者”,而观众则成为“他者世界”的参与观察者,整个戏中之人和看戏之人都将一起入戏、共同被置于想象的“他者世界”之中。例如,在一场关于乡村生活的教育戏剧中,教师要隐去身份成为村长,学生要隐去身份成为村民,各自按自己的新身份行事。在小红帽与大灰狼的故事里,大灰狼的扮演者不再是学生,而应自带大灰狼的形貌(象征性地装扮)、言语、表情等身份特征入戏,故事才能被很好地演绎。身份的转化,是教育戏剧发生的重要前提。

(二)以“入戏”方式“神入”

戏一旦开始,表演者和观众都将被拉入虚拟的另一世界,进入“他者”世界的情境之中,在其中作为“他者”世界的行动者(表演者),或作为“他者”世界的旁观者(观众),都在外在于表演者和观众的另一世界行动和感受。表演者通过扮演的形式像“他者”一样言语、行动、动情、思想……,观众作为在场的人也因为见闻这些“他者”的言行而动情和思考。表演者以表演的方式“神入”到“他者”世界,成为假想的“他者”,观众以“见证”的方式进入“他者”世界,成为他者世界的参与观察者。前者主要靠模仿他者语言、动作、表情等方式来获取“他者”眼光,后者则主要靠观察和思考前者的表演,两者都在“他者”世界中投入认知和情感。

在《海因兹偷药》这个剧本的表演中,海因兹的扮演者在假想自己是海因兹的前提下,需要神入海因兹这个角色设定中,处于他面对母亲病危后任母亲痛苦甚至死亡还是偷药的两难困境中,去做出选择和行动,体会其中的苦涩与艰难。同时,观看者见证着故事的发生,也需要感同身受其中的矛盾与冲突。

(三)以“神入”达成“反观”

当“神入”他者世界一发生,在场的人都将获得“他者”眼光,“亲身”体悟(表演者)或“见证”(观众)着他者的生活世界,“看到”他者的行动模式以及为何如此行动。与此同时,以“他者”眼光进行“反观”便发生了。“当人开始作为一个观演者(spect-actor)(既是演员,也是观众)存在,一方

面自身在行动(action),同时,一方面他又能觉察到自身在行动。”^[11]个体作为一个外在的客我成为“反观”的对象,尤其是当帷幕落下,这种反观便达到高潮,可以对整场戏进行全面地反观。出戏以后回到真实的人们通过戏中及戏后的反观,之前的经验得以或颠覆、或修正、或丰富、或完善,个体的认知、情感、态度、价值等受到了潜移默化地影响。正是在这种戏剧观演活动中,不断的自我反观与省察,戏剧中人才逐渐形成并发展了“主我”与“客我”相统一的自我意识^[12]。通过“他者”眼光,学习者便能更好地进入“元认知反思阶段”^[13],教育作用便在神入“他者”世界的过程中通过反观得以发生。

这种反观主要有三种面向:其一,“见贤思齐”,即通过扮演和观看有正向教育意义的他者,比如正面的英雄和传奇人物,以其为榜样和模范,来反观自身并向其学习;其二,“见不贤而内自省也”,即通过扮演和观看具有反面教育意义的他者,来反思自己的价值和行动;其三,当戏中人物“贤”与“不贤”难以判断或兼具一身时,引导学生从不同角度去审视故事和人物,从而提升学生的开放性、包容性和批判性。

在《海因兹偷药》的戏剧表演过程中,扮演者和观看者自然会受到教化,但表演完之后,故事的意义还需进一步延展,走向反观自我,例如:讨论如果是我面对海因兹同样的困境,我会如何选择,我为什么要做出这种选择,我还有别的选择吗?所有人都可以参与到自我的反思和相互的评价中,通过诸如此般的体验和反思,自我得以成长。

三、教育戏剧中“他者”眼光的方法论价值

教育一大要旨是教人成人,帮助人认识世界、他人和自己,也帮助人学会认识自己与他人和世界的关系。教育戏剧可以通过认识“他人”来认识自己,也可通过认识“他人”如何看世界来丰富自己对世界的认识,明晰自我在自然和社会之中的位置,进而达成自我、他者和世界的和谐。

(一)转客位学习为主客互动

学校教育中某些类型的教学将学习者与所学的知识割裂和对立起来,学习者在学习的过程中外在于知识本身而被客体化,这样的学习可以

称之为一种“客位”式学习。教育戏剧中的“他者”眼光可以弥补学习者从客位视角去了解认识对象的偏狭,转而与认识对象融为一体,作为认识对象中的一部分,以主位的身份去学习知识。以学生为主体,经过教师有计划、有架构的引导,能让学生通过做中学、实际体验、发展思考,逐渐形成观点,开启未来想象的世界,建构出未来环境的思维,以及对未来生活的期待,能发展更多无限的可能性^[14]。

比如学习《保卫森林》这一教育戏剧活动,学生学习环保知识便不再局限于客位地理解环保的重要性,而是进入到森林被毁灭、动植物遭受毁灭式破坏的虚拟场景之中,以主位的方式切身体悟森林被毁后动植物和村民们的“感受”。学习者在戏剧中的学习身份在主位和客位之间不断来回,主位和客位的视角相互交织,学习者对知识的学习可以得到两个视角的相互印证、相互补充。在关于校园霸凌事件的教育戏剧《不是我的错》的课程设计中,教师分别让学生扮演被欺负者、欺负者和旁观者,通过教师引领入戏与学生的亲身入戏,使学生置身于霸凌故事的情境中,体验、同情和反思校园霸凌现象。还可以让学生扮演不同的角色,在被欺负者、欺负者和旁观者的身份间穿梭,理解不同角色的不同处境。一方面,学生可以通过旁观这个故事,客位地去思考和批判不同角色。另一方面,让扮演的学生从主位的角度反思:如果我是欺负者,我的行为存在什么问题;如果我是被欺负者,我是什么感受,我该怎么办;如果我是旁观者,我又可以做点什么?

由于学习主体不再被单一地客化,学习过程便不再是冷冰冰的,而是“以学生为主体,改被动学习为主动学习,使课堂中的新型师生关系得以建立。”^[15]学生主体主动去探究知识的兴趣便大大增加。学习不仅仅是认识外在于我的世界,还是认识我扮演的“他者”内在于其中的世界,学习因而多了一条路径:认识我自己及我的世界加上认识“他者”以及“他者”的世界。

(二)从文本学习增情境体悟

关于世界的知识浩如烟海,人类自诞生以来的经验也卷帙浩繁,要将如此多的知识传承及传播,知识必须经过筛选与提炼以便于教学。因而

教学知识通常便被窄化为抽象化的知识,进而被化约为文本知识,学习便远离或脱离了知识的发生情境和相关情境,被简化为文本学习。这种简化了的学习方式之所以被学校教育所热衷,是由于人的时间和精力有限,所有的学习不可能都可以到真实的情境中去,其缺点是过多符号化的学习容易显得抽象和乏味。教育戏剧的妙处便是能一定程度上解决这种矛盾,教育戏剧的“他者”眼光脱胎于“我”作为“他者”在“他者”世界生活,正是在虚拟的情境中学习知识,“把抽象知识和具体经验结合起来……把学校的片面知识转化为一个整体。”^[16]

如《西门豹》一课,通过教育戏剧活动,可以让学生置身故事情境之中,深切感悟西门豹的机智、村民们被愚弄的悲惨、地方豪绅要被投河时害怕和求饶的嘴脸。并且这种虚拟的情境很大程度上简化了真实的情境,进而大大节约了学习者的时间成本,大大降低了在真实情境中学习所要冒的风险和所付的代价。学生不必去真实的河边进行,不用担心故事中可能的危险。再如在《鹬蚌相争,渔翁得利》的教育戏剧课中,学生入戏进入鹬与蚌相争的戏剧情景中,感受“鹬啄蚌肉,蚌夹鹬啄”的虚幻情景,从超越文本的戏剧情景中领悟在面对冲突时,要善于灵活处理,不能固执,否则两败俱伤,最终只有渔翁获利。当然也可引导学生从其它方面反思故事,如学生可能会批判渔翁“坐山观虎斗”“隔岸观火”的看客行为,或同情鹬和蚌的弱者处境,等等。

在教育戏剧中,学习在虚拟世界中以被“半回归”的方式回到知识发生的情境,在纯文本学习和纯情境学习两个极端中寻得一个平衡。学习者在情境中主动探索,学习过程是具身的、生成性的,是一种发现的过程,而不是被动接收知识的过程。

(三)变孤独探索成共生共长

由于学校教育中许多教学将学习主体客体化,学习主体学习的知识是脱离情境的,学习过程便成了学习者的孤独之旅,成了学习者对冰冷文本的认识之路,成了教师灌输和学生接收的单向教学之途。教育戏剧的学习方式便可改变这种孤独探索,转向师生、生生之间在戏剧中的互动共进。这种互动共进推进师生之间达成

“角色的共生——师生皆演员”,“以表演和观看为基本形式的教育活动可以让我们的教师和学生有着全新的定位”^[12],从而改变通常“我演你看”的教学模式。

例如《窦娥冤》一课的教育戏剧设计,老师和学生都可以作为故事中的角色,一起通过戏剧领悟窦娥之冤,冤在哪些方面、为何冤、有哪些人导致了这一悲剧,等等。教育戏剧中的“他者”眼光也有助于打破这种孤独探索的困境,学习者不仅是作为孤独的、唯一的、现实中的我去学习知识,还通过戏剧中对无数个“他”的角色扮演来丰富现实中的我的学习,无数个“他”与唯一的真实之“我”在戏里戏外共生共长,最终所有“他”的探索都融于“我”的探索和反思,达成“我”的丰富和提升。

教师也不再是知识权威的象征,而是与学生一起作为“他者”共同处于知识学习的情境中。在一些关于道德两难主题的教育戏剧活动中,故事不再有唯一的答案,教师和学生都在戏剧中得以重新思考道德判断和道德标准,真正站在戏剧角色的立场去理解角色的道德选择。如在《砍倒樱桃树的小男孩》的教育戏剧课程设计中,教师没有直接向学生们指出文本中孩子的不诚实,而是选择以一位农场主爸爸的身份入戏,讲述果园所发生的事情,引导学生反思小男孩的行为。在教育过程中生成性资源也更加丰富,师生在同一个戏剧中也可能获得各不相同的收获。演戏的权利被归还给表演者,学习的自主权交给了学生,权利在这一过程中被迁移^[17]。作为“他者”的师生在戏中身份都被转换为演员,教师和学生分野在舞台上被角色消解或重构,教师的教育和引导作用隐匿在幕后,师生以共同的演员身份在戏中得以共生共长。

(四)由客观评价到“他眼”反思

在学校教育中,教学评价通常被用以衡量教学的成效,评价一般发生在教师教完某知识或学生学完某知识后,或发生在某个教学完成的时间点,如一节课、一天、一周、一学期……,因而常常是阶段性的评价,评价主体独立于评价对象和内容,呈现为一种客观的样态。教育戏剧给予学生充分的评价权,学生在自我评价的过程中,时而作为评价主体外在于作为评价对象的自己,时而

作为评价对象处于评价的过程之中,学生既是评价者也是被评价者。主位与客位的评价视角相互交织,“他眼”中的评价被融于到“我”之中,我“分裂”为两个评价主体,弥补了客观的我的视角局限。我在作为评价主体的同时也作为评价对象行动着,这让评价不固步于阶段性、静态的评价,使评价发生于整个学习过程之中。“他眼”和“我眼”的交互评价贯穿于学习(教育戏剧)的整个过程中,从而增加了评价的价值,丰富了评价的主体和内涵。

卡丽·米娅兰德·赫格斯塔特(Kari Mjaaland Heggstad)对教育者在教育戏剧中如何做出有效评价时指出:“我们‘在地板’上开展戏剧工作,我们不是坐在家里批改作业,也不是站在学生旁边度量他们的表现。我们本身就是这个创造性过程的参与者”。因此我们不可能脱离主体的价值、态度等去作评价,也不该恣意地判断,而应“有意识地采取立场和掌握专业能力以能够进行真正的评估,而不是简单地‘认为’。在此,专业判断是关键。这种判断能力来自我们对戏剧教育的洞见与经验,来自于理论和实践。”^[18]

四、教育戏剧中“他者”眼光的方法论困境与反思

“他者”眼光具有十分重要的方法论价值,但也同时面临许多挑战,这些挑战归根结底是我既要“做我”又要当“他”所导致的分裂、矛盾与冲突的必然结果。

(一)情感泛滥,何以抽身

演员以信以为真的“神入”方式进入戏中,故事将带动演员的情感,一旦入戏成为“他者”,“他者”的喜怒哀惧将附加于演员。师生在戏中扮演各种不同的角色,也就会获得不同角色的情感体验,自然也就身处各种情感之流中,加上在戏中往往情感的冲突比现实生活更剧烈,剧场环境和气氛又让情感更加汹涌,这可能会使演员忘却面具后的“我”,沦为“他者”,陷于“他者”的情感泥沼难以自拔。深陷情感漩涡的师生便可能遗忘教育戏剧的核心目的,让戏剧重点停留在单一的情感体悟,而没有上升到对人成长意义的价值提炼。

戏剧的核心是人,教育戏剧的核心是通过戏

剧“成人”。因而教育戏剧的“他者”眼光不仅是要让表演者体验他者情感,更要通过“他者”眼光领悟戏中之理。教师作为戏剧导演应该在戏剧进行中帮助学生控制情感投入,引领学生在演出过程中体会其中的教育意蕴,以及在戏后帮助学生“净化”情感,让学生的头脑“降温”,从而回到教育戏剧目的去挖掘戏剧的教育价值。接踵而至的难题发生在引导学生适当脱离情感去亲近戏剧的教育意蕴的过程中:既不能让学生入戏太深,也不能让学生完全“出戏”。一种有效的解决路径便是让作为演员的学生在“演员”和“学生”、“他者”和“我”的身份间来回切换。

教育戏剧不是让人陷于情感的漩涡,反而是帮助人们涤荡心灵。例如,悲剧不是为了置人于悲痛的深井,而是为了让悲痛影响人心:一是深谙他人在悲中的苦与痛,对他人悲剧萌生怜悯与同理之心;二是让人对恶产生恐惧与疏离,以戏为镜,防止类似悲剧在自我身上的重演,激起人对善的向往之心。喜剧也不是让人沉溺于欢乐的海洋,而是从诙谐中隐射灰暗,从幽默中洞察丑陋,从滑稽中审视荒谬,从不正常中看到扭曲。更或是潜移默化地摇动心灵,让人笑中带泪,笑中藏叹,笑中含耻,从丑化和“喜化”的故事中获得人生智慧的洞察力与批判力。

(二)他我共在,我在哪里

实际上在戏中纯粹的我和纯粹的他者是几乎不可能存在的,一旦入了戏,表演者便可能被情节拉入、被角色人格影响、被氛围熏染,在动作、言语、歌唱、舞蹈等表演中进入“他者”的世界。同时,表演者又不可能完全地失去自我,“面具”背后始终潜藏着个体的经验、价值、态度等一系列“我”的“成分”,这始终影响着我为演员如何演“他者”。从这个意义上来说,“我”与“他者”在戏中是共在的,只不过哪一个占的比重更大一些而已。从教育戏剧要基于教育、通过戏剧来教育、最终为了教育的意义上说,这种共在的关系又必须要保证存在。首先,为了防止“我”在戏中沦为纯粹的“他者”,必须不时地让学生明白“我”在舞台“背后”。其次,为了避免学生没有入戏,又必须时刻让学生清楚自己是在“演戏”。

这样一来,学生便游离在“他者”与“我”的身份之间,致使人为的人格分裂。学生因而也就可

能混淆“他者”与“我”,容易迷失在“演戏”和“反思”的意义之中,忘记了我为何要通过演戏成为“他者”,以及在戏中我到底是谁。然而,要将这种分裂统整为任何一种角色都是不可能的,也是没意义的,即使解决了分裂,却导致了一个悖论:如果统整为“他者”,“我”的反思功能将丧失,戏剧将停留在“为演而演”,戏剧的教育目的将付诸东流;如果统整为“我”,“我”就根本不可能进入想象世界,“他者”眼光也将不复存在。因而解决的路径不是要统一矛盾,而是要跳出两者的悖论关系,走第三条路。

在戏中的“我”是过去的我和现在的我的“集合体”,而“他者”是此时此地的另一个我,不同时间的我在同一空间存在,“我们”在舞台上共在的,根本不可能消除任何一方,既然不能消除,或消除了就使戏剧丧失教育价值,那么何不引入第三个“我”?第三个“我”是第一个我和第二个我通过戏剧成长以后的“我”,是教育戏剧创造的“我”,彰显了戏剧的教育意义。第三个“我”在时间意义上是在未来的,第一个“我”和第二个演戏的“他我”都是存在于过去与现在,在时间之流中都将走向未来的第三个“我”。第三个“我”随着戏剧的发生不断被超越和变更,并在整个教育戏剧发生的始终一直存在。

因而,“我”和“他”的矛盾不是“你死我活”的关系,而是相互辅助成就第三个“我”的关系。某种意义上,第三个“我”就是当下的“我”的“自我再生产”。教师应该让学生明白“我”和“他”对于生成“第三个我”的意义,以此让学生明白为何要游离于“我”(现实我)与“他”(戏剧我)之间。那么在戏剧的编剧和导演部分,要充分发挥学生的主体价值,以助于他们更好地理解戏剧的编排意义、各环节的目的、戏剧结构以及各戏剧要素的价值。进而逐渐领悟“我”和“他”的矛盾价值——为创生“第三个我”而存在,为成为一个更好的“我”而存在。

(三)相对主义,何为“道”“理”

在黑格尔看来,艺术是和整个时代与整个民族的一般世界观和宗教联系在一起的^[3]。戏剧一定程度上也是特定时代和特定文化的反映,折射出不同国家、地域、文化的人类生活影像。学生通过扮演“他者”获得“他者眼光”,知道世界是个

大舞台,不同角色具有不同的人格特点、行为模式、情感态度等,可能看到不同甚至相左的他者世界观,甚至可能会颠覆自己原有对世界、社会、人生的看法。在戏中体验和戏后反思中,他们难免怀疑这个世界的真真假假、人的忠奸善恶、事情的是非曲直,甚至是判断一切的标准何在?极可能滑入极端的相对主义深井之中,认为世间万事万物的发生发展都情有可原,比如认为《被缚的普罗米修斯》中普罗米修斯天庭助人脱离苦境的盗火行为是应当的和无奈的,那现实中的很多偷盗行为都是情有可原的,再比如将《帖木儿大帝》中帖木儿的到处征战的骁勇事迹引申为战争是解决国际争端的重要方式。由于学生各有个性,且戏剧教育的灵活性和生成性十分突出,因此每一个在戏中的学生都可能有自己对戏的独特理解和反思,那如何避免这种极端的相对主义立场便是教师要面临的一大问题。

首先一点,不能让学生陷入戏中之理,而忘生活之道。人生如戏,但人生绝不是戏,而远比戏复杂。在戏中一个人为了自由可以恣意妄为,为了爱情可以不顾一切,为了正义可以杀烧抢掠……,而生活之中要考量的因素不如戏中那么单一,如我们既要考虑个人,也要思量家庭和社会等。其次,应当让学生明白每个故事都有他发生的背景和逻辑,不是任何事情都可以从不同的层面来理解,也不是不同层面的理解都是合理的。普罗米修斯为人类盗火发生的背景是在神话故事中,偷盗的动机是为人,另外故事的发生还有别的线索,如宙斯的专制残酷。帖木儿大帝虽然骁勇善战,但战争也会让百姓流离失所。因而,是非是我们理解戏剧中人事的底线,尤其是对于尚无较强判断力的低年级学生。让学生各自领悟其中道理则是另一要求,静态的标准与动态的生成让教育戏剧充满了无限的张力。“戏剧游戏中对立面的转换促进儿童对自我的掌握”^[19],关键是如何巧妙地转化矛盾以生成价值。

“他者”眼光让我们理解“他人”为何如此,而不是让我们去完全认同“他者”或做“他者”。比如以“他者”眼光看乞丐的生活,不是让我们认同乞丐在天桥下睡觉和捡食东西等生活方式,而是要理解他们为何如此生活以及反观我们的生活,不然只会导致将偏见扭转为愚见。我们是要用

“他者”眼光去个人之偏见,而不是苟同任何一种偏见,是用“他者”之眼来拓宽我们看世界的方式。老子有言:“不自见故明,不自是故彰”^[20]。

五、结语

西班牙剧作家卡尔德隆在《世界大舞台》中表达了一个重要的戏剧哲学思考——世界是一个大舞台,每个人充其一生都在其中扮演自己的角色。通过戏剧,我们的情感在悲欢离合中辗转,在生死沉沦中起伏,在那些笑声泪影中,想象的文本在舞台上被活生生地演绎和再现。人生如戏,戏剧如梦,一场被导演的梦,梦醒来,角色更变,现实照进,虚幻被打破,真实被还原,世界还是那个真实的世界,然而,我们已不再是我们。

[参考文献]

- [1] 周慧华,宋宝珍.西方戏剧史通论[M].杭州:浙江大学出版社,2008.
- [2] 李泽厚.略论艺术种类[G]//戏剧美学论集.上海:上海文艺出版社,1983.
- [3] 李贵森.西方戏剧文化艺术论[M].北京:中国传媒大学出版社,2007.
- [4] 张晓华.教育戏剧理论与发展[M].台北:心理出版社,2004.
- [5] 李政涛.教育生活中的表演[D].上海:华东师范大学,2003.
- [6] Urian D. Drama in Education: From Theory to “Study Cases”[J]. Contemporary theatre review, 2000, 10(2): 1-9.
- [7] Tombak A. Importance of Drama in Pre-School Education [J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2014, 143: 372-378.
- [8] Wee S. A Case Study of Drama Education for Kindergarten Children in the United States: Drama Specialists’ Beliefs and Practices [J]. Child Studies in Asia-Pacific Contexts, 2011, (1): 59-75.
- [9] Hui A, Lau S. Drama Education: A Touch of the Creative Mind and Communicative-expressive Ability of Elementary School Children in Hong Kong [J]. Thinking skills and creativity, 2006, (1): 34-40.
- [10] 陆佳颖,李晓文,苏婧.教育戏剧:一条可开发的心理潜能发展路径[J].华东师范大学学报(教育科学版), 2012, 30(1): 50-55.
- [11] 马利文.教育戏剧:以戏剧作为人的学习媒介[J].人民教育, 2016(18): 32-35.
- [12] 付钰.中小学教育戏剧的理论与实践研究[M].北京:中国戏剧出版社,2020.
- [13] 倪凯歌.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[J].陕西学前师范学院学报, 2021, 37(4): 23-35.
- [14] 张晓华.教育戏剧跨学科教学课程设计与实践[M].北京:中国戏剧出版社,2017.
- [15] 黄爱华.戏剧教学法”及其对我国高校文学语言类课程教学模式改革的意义[J].美育学刊, 2014(5): 125-130.
- [16] 马利文.戏剧教学法的起源、表现形式、类别与作用[J].中国教师, 2011(17): 19-21.
- [17] 沈亮.权力转移:教育戏剧理论漫谈[J].艺术评论, 2013(9): 53-57.
- [18] 卡丽·赫戈斯塔特.通往教育戏剧的7条路径[M].王玛雅,王治,译.上海:华东师范大学出版社,2019.
- [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] 老子.道德经[M].欧阳居士,译.北京:中国画报出版社,2012.

[责任编辑 李亚卓]