

■专题:儿童戏剧教育

具身取向的戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式建构

王 昱¹, 金建生²

(1.绍兴文理学院教师教育学院, 浙江绍兴 312000; 2.丽水学院教师教育学院, 浙江丽水 323000)

摘要:以近年来“儿童哲学教育+戏剧教学DIE/戏剧游戏”的教育理念与实践为契机,将其中的“戏剧教学DIE”扩展为“戏剧教学DIE”、“创造性戏剧”、“表演游戏”等应用戏剧的综合。针对学前幼儿的学习特点,以具身取向的戏剧工作坊为教学模式,开展戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式建构及行动研究。研究显示本模式的实践路径包括“绘本戏剧教学—即兴偶戏—表演游戏—反思对话”四环节,教师策略包括“具身教学操作策略”及“具身情绪体验设计”。未来研究可考虑该模式本土化再建构。

关键词:具身取向;戏剧工作坊特征;儿童哲学教育;模式

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)02-0009-11

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.02.002

The Model Construction of “Philosophical Education for Children” of Drama Workshop with Body Orientation

WANG Yu¹, JIN Jian-sheng²

(1. Teacher Education College of Shaoxing University of Arts and Sciences, Shaoxing 312000;

2. School of Teacher Education, Lishui University, Lishui 323000)

Abstract: Based on the educational concept and practice of “children’s philosophy education + Drama in Education drama teaching DIE/ drama game” in recent years, this study expands the “DIE” into “DIE”, “creative drama”, “performance game” and other applied dramas. In view of preschool children’s learning characteristics, this paper carries out research on the construction and action of “children’s philosophical education” model of drama workshop with body orientation as the teaching model. The research shows that the practice path of this model includes four links: “drama teaching in picture books—improvisation puppetry—performance games—reflection dialogue”. At the same time, it points out that teachers’ strategies include embodied teaching operation strategy and embodied emotional experience design. In addition, the researcher suggests that the localization of the model should be considered in future studies.

Key words: body orientation; characteristics of drama workshop; children’s philosophy education; model

儿童能否思考哲学这一质疑伴随儿童哲学的出现一直存在,无论是创始人李普曼强调的教儿童哲学(philosophy for children),或哲学家马修斯认为的儿童天生就是哲学家(philosophy of children),问题的根源在于儿童是否具有哲学思考所需要的基础能力——抽象思维与逻辑判断。马修斯也曾将儿童哲学置于认知发展

的外围^{[1] 39},但这一答案模棱两可,无法令人满意。近年来,笔者注意到有关于儿童哲学教育与戏剧^[2]、游戏^[3]结合的教育实践发展趋势,其实质反映了具身教学的特征。更为重要的是,具身认知的出现对于儿童能否进行哲学式思考,有了一定程度的全新解读。因为,具身认知强调认知依赖身体,内嵌于运动、环境、行动

收稿日期: 2021-11-15; 修回日期: 2021-11-30

基金项目: 乡村幼儿园儿童哲学实践(LHX0012)

作者简介: 王昱,女,四川广安人,绍兴文理学院教师教育学院研究生。

通讯作者: 金建生,男,宁夏石嘴山人,丽水学院教师教育学院教授,博士,硕士生导师,主要研究方向: 教师发展,基础教育。

之中,它与生成认知、延展认知、嵌入认知以及情境认知构成了“4E+*s*”认知体系^[4],对儿童学习具有天生的解释力和指导力。特别是儿童的概念学习,更是要依赖于感觉运动、生活情境激活源于经验的符号表征。戏剧工作坊教学通过诸如角色游戏、绘本教学、即兴表演(偶戏、哑剧)等手段,为幼儿学习建构一个具有视觉刺激、动手操作、动作模拟、主动入戏等身体参与的方式,让幼儿的身体、言语、以及大脑交互,形成具象学习的特征。本文依托具身认知理论的内核,戏剧教学的外衣,选择幼儿关注的哲学话题,通过三轮行动研究建构了一种有效的儿童哲学教学的新模式。

一、戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式建构

具身认知是对传统认知心理学的批判与变革。基础假设是符号表征主义,其中典型假说将人类心智视为通用问题求解器^[5]⁹,身体仅作为大脑的载体承担行动的作用,即“感知-思考-行动”的过程。而具身认知则强调认知源于身体感知觉及其运动所构成的经验,即“感知-行动”的过程。当然,“第二代认知科学”是一个集具身、情境、生成、发展、动力系统为一体,虽观念主旨不同,但彼此交融^[6]。具身之于教育本就是全面性的变革,在课程领域,有学者指出符号表征主义取向的课程观是由主观的内在心灵与客观的外在世界之间形而上学的鸿沟所驱动^[7],那么具身取向的课程观则强调身体、情境、动态生成以消弭客观世界与主观心灵的对立。而作为项目式学习的戏剧工作坊,本就拥有具身、情境、生成等意涵,因为“戏剧,只求一个身体,会呼吸,思考和感受即可”^[8]²²³。

(一)具身取向的戏剧工作坊特征

1. 教学活动:延展身体

所谓“延展”是与戏剧教育相比,幼儿拥有更多自由空间使用身体。戏剧教育常被理解为一种教学法,在学前阶段的绘本教学中使用。具体来说,教师对绘本内容解构,挖掘戏剧冲突,使用一定策略以引导幼儿“入戏”,最终达到对文本“关键问题”的深入思考。具身取向的戏剧工作坊虽建立在戏剧教育的基础上,正如桃乐丝·希斯考特所说“思考不应该在

概念外,而应在概念中”^[9]。何为“在概念中”?按照希斯考特的理解便是被抛入角色之中成为“专家”,也就是“入戏”。“被抛”不是强制导入,若教师干预过多,便会导致幼儿“演”而非游戏。因此,应关注的是如何“被抛”?这便涉及到具身的体验性。

具身体验不能简单理解为身体运动体验,实际上需要界定能被冠以“具身”的行为。从具身认知的相关研究来看,早期的身体经验指向的是通过手触摸和眼睛看而获得的经验^[10]。在儿童概念理解研究中,当某些概念再次接触时,以往的身体经验将被激活进而促使儿童对该概念的理解。又如,Ghio等人揭示概念具身性与不同身体部位有关,其中情绪情感类概念与手、腿、嘴的关联更高,而数字概念与手的关联更高^[11]。近期,象似性手势的研究则受到了更多关注。象似性手势是指在形式和方式表达上与其所伴随言语的语义内容密切相关的手势^[12]。有关研究则显示象似手势有助于幼儿的概念理解与泛化^[13]。提及概念,尤其是概念的泛化,是由于这亦是戏剧工作坊的核心。因为戏剧工作坊的主旨是幼儿在戏剧体验过程中对概念泛化后(结合自我经验)的创造。总之,具身之于教学的启示意味着通过视觉刺激、动手操作、动作模拟等身体参与的方式,即强调对诸如角色游戏、绘本教学、即兴表演(偶戏、哑剧)等教学形式的综合运用,以引导幼儿游戏、“入戏”、思考、创作。

2. 教学内容:情境创造

戏剧体验的“剧本”与绘本有诸多差异,根本差异在于内容的戏剧性。因此,具身取向的戏剧工作坊在教学内容上,意味着一种虚构情境的创造。如何实现?首先,需要明确“虚构情境”的内涵。一方面,虚构情境应源于现实,即做到“在假定情境中热情的真实和情感的逼真”^[14]¹²²。当教育对象为幼儿时,“假定情境”极易变为成人视角的“逼真”。其原因在于幼儿语言表达的有限性以及其成长中有意的选择性表达。针对这一问题,需要教师走进幼儿,还原其生活情境。另一方面,虚构情境也意味着对社会生活经验筛选后的创造。便需教师对虚构情境做适当设计。怎样设计?通过带

有角色内心转折的特定情境编排。

值得注意的是,基于具身取向相关研究来看,戏剧情境的编排也涉及到角色情绪情感体验的强化,因为这类设计有利于幼儿理解内容。例如,Kousta的具身情绪假说认为知觉运动经验对具体概念的理解重要,而情绪情感的体验对抽象概念的学习更重要^[15]。M. Ponari、^[16]T C. Lund^[17]等人则通过实验研究进一步证实了此假说在幼儿概念学习中的有效性。总之,从内容设计的思路来说,其设计思路是依据“概念-角色情绪情感体验-情境创造”的过程由内向外逐步扩充。

3. 课程目的:生成思考

无论是创作取向的创造性戏剧或应用取向的教育戏剧,本质的目标依然是唤起儿童的思考。具身思潮中生成认知的研究支持了这一观点。首先,生成意味着身体、大脑、环境的动态耦合(个体与环境之间的协调与共变)^[6]。Di Paolo则指出生成包括“自主性、意义化、涌现、具身和体验”五大内涵^[18]。自主与涌现表明是个体在与外界环境互动中带出了思考,而这类思考往往会形成内隐知识,并引导个体实现自我知识体系的构建。因此,根植于传统认知的学科知识观在一定程度上被瓦解,知识产生的伊始便包含着个体的生成与建构。这种从生成认知凸显出的知识观与社会建构主义理论融合、扩展,从根本上影响了课程/教学。戏剧工作坊的主旨是思考,因为戏剧赋予了个体空间沉浸于虚构情境中与他人相遇,这种相遇虽有教育预设的痕迹,但更强调过程中思想与行动的碰撞,实质是幼儿关乎自身经验的思考后建构出的知识体系,并最终通达至个人层面的意义,这便是“意义化”的产生过程。

综上所述,研究者将具身取向的戏剧工作坊界定为:教师在一定程度上根据已有的绘本,使用创造性戏剧和教育戏剧等相关戏剧教学策略,引导幼儿体验绘本角色及情节,激发幼儿思考自身生活经验并展开相关概念主题的创造。其特征包括延展身体的教学活动、情境创造的教学内容以及生成思考的教学目标。那么具身取向的戏剧工作坊与“儿童哲学教育”结合又有何优势?

(二) 戏剧工作坊与“儿童哲学教育”结合的优势

1. 教学目标具有趋同性

考察西方儿童哲学教育的三种典型取向,全面且值得借鉴的是创始人李普曼提出的P4C模式,该模式含有四维目标(批判性思维、创造性思维、关爱思维、合作思维),批判性思维是其核心^[19]。其后期发展又吸纳了存在主义、新实用主义哲学的理念,加强了对关爱思维的重视。例如,李普曼的助手安·夏普等研究者在2012年对现阶段儿童哲学教育目标进行再总结,指出儿童哲学教育(Philosophy for children)不仅是教儿童思考的工具,而是帮助儿童认识某些含义,其终极价值在于引导儿童通过对话反思获得生命的意义^[20]。

回顾本模式中戏剧工作坊的“戏剧”界定,更符合“应用戏剧”的概念。这一概念的提出意在打破以往涵盖“戏剧+教育”的各理论与实践范式所形成的壁垒。在应用戏剧中,戏剧要素被界定为“既是一个工具,也是一个过程,更是一个结果”^{[8]431}。站在过程视角来看,具身取向戏剧工作坊首要主旨便是唤起过程中的思考,其次包含创造性思维、合作思维等。那么,具身取向戏剧工作坊便与儿童哲学教育目标趋同。但儿童哲学教育P4C强调的创造性思维在对话教学中较难实现,因为对话是思想交流的碰撞,而创造性思维更多与问题解决相结合。因此,二者虽目标趋同,但实践偏向不同,若有效统合,效果最佳。

2. 内容重构具有支撑性

西方儿童哲学教育的主题范围是逐步扩展的。李普曼时期的哲理小说主要是对分析哲学相关概念的重视。同时期的马修斯,将儿童哲学话题与儿童生活经验做了更紧密地联系。例如,其著作《与儿童对话》中包含了“快乐”“欲望”“勇气”等话题^[21]。在“成人与儿童一起做哲学”取向(philosophy with children)中“小P哲学”将话题进一步扩展,即“这些主题可以是个人或大家一起思考的、学术性的或是实际生活中的问题”^[22]。反观我国开展儿童哲学教育所进行的本土改良,有将儿童哲学教育(西方儿童哲学教材)相关概念在学科知识中挖掘渗透的,也有将传统文化元素与之整合的^[23]。这些改良具有一定合理性,但

考察我国幼儿园儿童哲学开展的教育内容,基本采用西方儿童哲学教育绘本为主,绘本蕴含的文化差异性便成为了需要考虑的问题。因此,在保留绘本主旨的前提下,需要对绘本内容做一定程度上的改编才能契合我国幼儿的生活经验。具身取向的戏剧工作坊为儿童哲学教育内容重构提供了改编思路。具体来说,教师重构的第一步在于分析绘本主旨,拆解绘本结构一包含着“发生”“发展”“高潮”“结局”;第二步则是进一步分析绘本结构中事件中是否契合我国幼儿的生活经验等;最后,结合幼儿生活经验、社会文化的经验,搭建情境框架,进行内容改编。

3. 活动设计具有扩展性

目前儿童哲学教育将对话教学视为其核心,容易出现“假对话”的弊端。若与具身取向戏剧工作坊结合便可以摒弃现有的对话教学的局限,扩展其意义生成的情境。扩展有两种方式:一是在对话反思后加入幼儿的创作,这样可以更全面地展示幼儿多样思考的可能。也就是说,这种思考不再局限于对话,所体现的乃是儿童哲学教育的延续性,即幼儿以故事创作、绘画作品等多种表征方式来展现儿童精神世界的丰富性。二是通过戏剧工作坊过程中设置的情境,营造的冲突,将儿童哲学教育的思考导入其中,做到戏剧工作坊与儿童哲学教育深度融合。总之,以上分析可以看出,儿童哲学教育与具身取向戏剧工作坊具有结合的可能性。

(三) 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的教学设计

1. 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的教学目标

制定目标尚需结合幼儿阶段儿童哲学教育的实践经验。例如,德国的卡塔琳娜·布拉洛·蔡特勒对儿童哲学教育的解读是“一起澄清概念,发展自己的观点并为其辩护”^{[24]20}。瑞士的伊娃·佐勒·莫尔夫认为儿童哲学教育是儿童“从经历到的东西中引发出结论或假设,并借此通过不断

重复来佐证一种行为”^{[25]15}。不难看出,这些观点是对批判性思维这一目标作出适宜幼儿能力的调整。因此,笔者认为具身取向的戏剧工作坊儿童哲学教育模式其主要目的在于通过引导,唤起儿童的反思,并且这种反思具备基础的逻辑性。同时,包含了创造性思维、合作思维的培养。考虑到关爱思维的培养是一个长期的过程,故在本模式中不考虑,详见表1。

表1 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的教学目标

一级目标	二级目标
反思能力	目标1:幼儿能够对儿童哲学教育相关话题展开思考,提出自己的观点
	目标2:幼儿能够反思儿童哲学教育相关话题,与自己不同的观点做出判断
	目标3:在教师引导下,幼儿能够通过举例子、理由论证、推理假设等方式支持自己的观点
创造性思维	目标1:幼儿能根据戏剧工作坊儿童哲学教育对话进行简单的作品创作
	目标2:幼儿能围绕戏剧冲突,合理思考,创造性的提出解决问题的方案
合作思维	目标1:幼儿能根据戏剧情节,两人及以上展开简单的即兴表演
	目标2:幼儿能专注对话,合作推动儿童哲学教育相关话题的发展

注:①创造性思维二级目标一“目标1依据戏剧工作坊进行作品创作”,也是反思能力的显现。②合作思维二级目标一“目标2专注对话,合力推动话题的发展”也能体现反思能力。③合作思维的二级目标一“目标1:展开简单即兴表演”也侧面反映创造性思维。

2. 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的教学内容

本研究选择涉及“自我”这一概念的儿童哲学教育绘本《画花格子大象艾玛》。选择是出于对幼儿认知能力以及戏剧教学(包含戏剧教育和创造性戏剧)结合适宜性的考量。同时,为了更贴合我国文化背景,对原有绘本内容进行了改编。最终改编内容由“自我”这一大主题,扩展为“自我”“友谊”“梦”三个子主题。绘本内容改编及缘由如表2。

表2 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的教学内容调整图

阶段	原作	原作内容分析	改编内容	改编原因解释
第一轮行动研究(主题:自我)	花格子大象艾玛想要变成普通颜色的大象	主旨是改变,通过对幼儿经验的判断,认为“花格子”大象不一定会诱发幼儿思考“改变自己”	1.角色:不一样的特征由“花格子”变为“大耳朵” 2.情境:加入竞赛情境,“不一样”的多种情绪体验	1.“花格子”的特征较难通过戏剧表达 2.对我国幼儿生活经验的筛选,凸显竞赛失败后的“伤心”情绪

续表2

第二轮行动研究(主题:友谊)	大象艾玛通过一系列办法尝试变成普通大象,并最终失败	故事内容是出于自身想要改变,尝试失败后便放弃了改变	1. 角色:加入角色“小狮子”帮助艾玛改变 2. 情境:改变“大耳朵”的探秘过程	1. 引入了“儿童哲学教育”概念“友谊” 2. 强调了“惊奇”的情绪体验
第三轮行动研究(主题:梦)	艾玛发现还是原来的自己最好,遂变回了以前的花格子	故事内容是强调艾玛的自我发现—自我改变—自我不变	1. 角色:象爸爸、象妈妈 2. 情境:“信任危机”加强幼儿对角色自我变化后的思考;“洗耳朵”加强幼儿对“友谊”的理解	1. 由于改变而造成的质疑,凸显“伤心”的情绪体验;在小狮子帮助下,变回原来的自己,“高兴”的情绪体验 2. 引入了“儿童哲学教育”概念“梦”,突出“惊奇”的情绪体验

3. 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的教学流程
澳大利亚学者 Josephine Fantasia、Laura D' Olimpico 致力于儿童哲学教育在幼儿中的推广。早期其教学经验是通过戏剧表演活动与儿童哲学对话进行衔接。近期逐渐将儿童哲学教育的对话融

入到戏剧教学活动之中^{[26]177-184}。本研究借鉴其研究经验和学者张金梅提出的戏剧工作坊相关教学模式,将教育戏剧(DIE)和创造性戏剧整合,形成戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式。同时,在研判内容的过程中,强化了情绪的体验性(见图1):

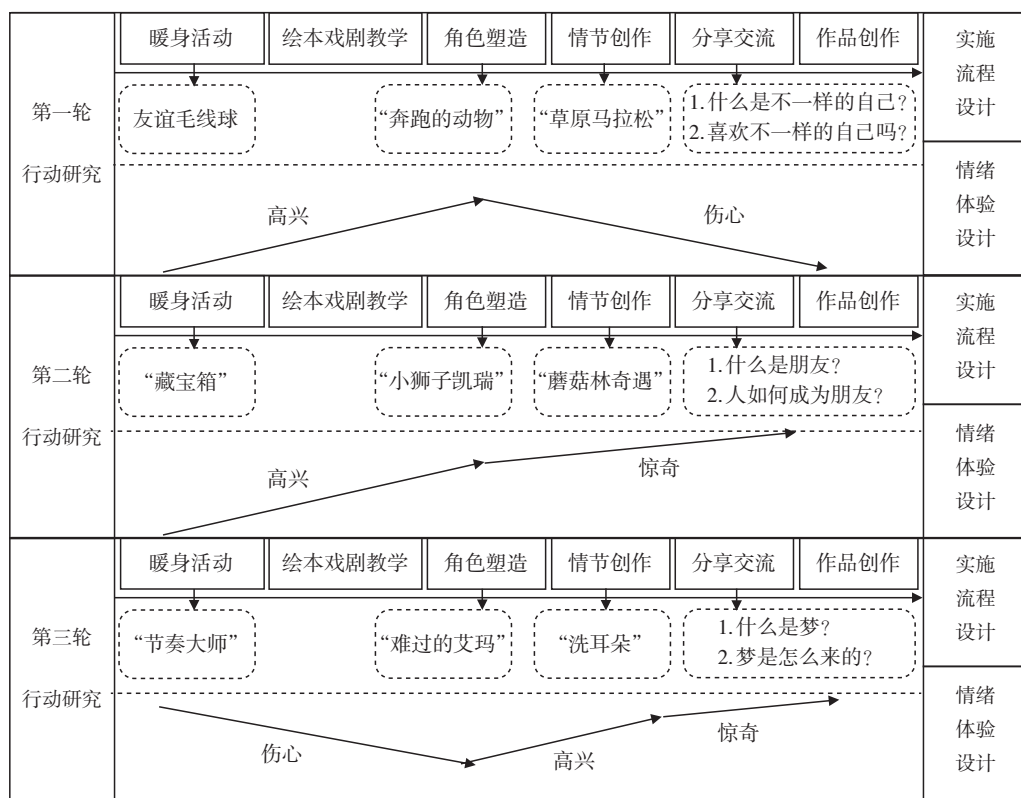


图1 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的教学设计流程图

二、戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的整体性分析

(一) 戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的实践路径分析

1. 本模式的融合路径分析

已有教育戏剧与而儿童哲学教育融合的先

例,但研究者认为该结合是教学法的整合,不是以课程思维进行的融合。因此,研究者在理论部分界定了戏剧工作坊的特征,尝试将教育戏剧(DIE)与创造性戏剧做整合,在此基础上与儿童哲学进行融合。路径分析的原则是通过该环节设置会利于幼儿对儿童哲学教育相关概念思考为依据。具体路径分析如图2。

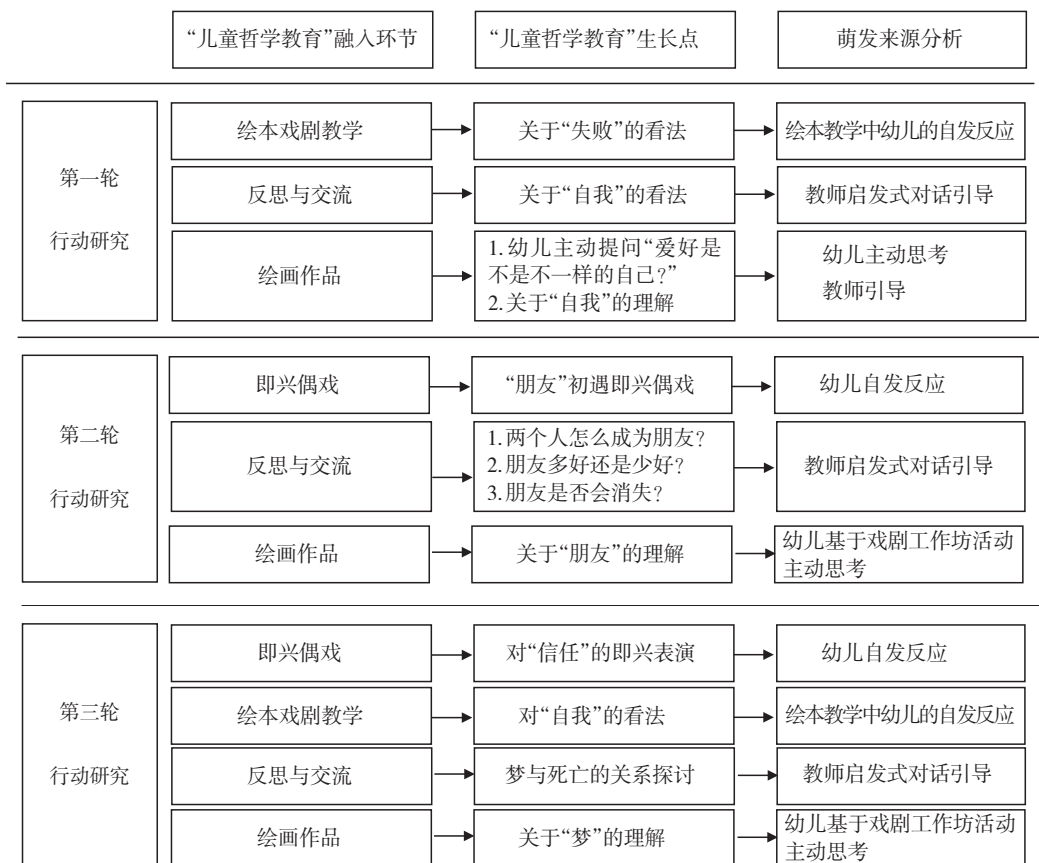


图2 融入路径分析图

第一轮行动研究中,虽在绘本戏剧教学中有生长点,但由于时间限制而无法有效支持幼儿,儿童哲学教育主要在“反思与交流”环节展开;第二轮行动研究中,环节做了精简,但依然在“反思与交流”中展开;而在第三轮行动研究中,加强戏剧体验与儿童哲学教育的深度融合,具有初步效果。核心的生长点扩展为“戏剧体

验”(包含即兴偶戏和绘本戏剧教学)和“反思与交流”。

2. 本模式的实施流程分析

将儿童哲学教育思考融入到幼儿的即兴表演中,形成了戏剧工作坊“儿童哲学教育”教学四环节:“幼儿表演游戏-幼儿即兴偶戏-教师戏剧绘本教学-反思对话”,详见图3。

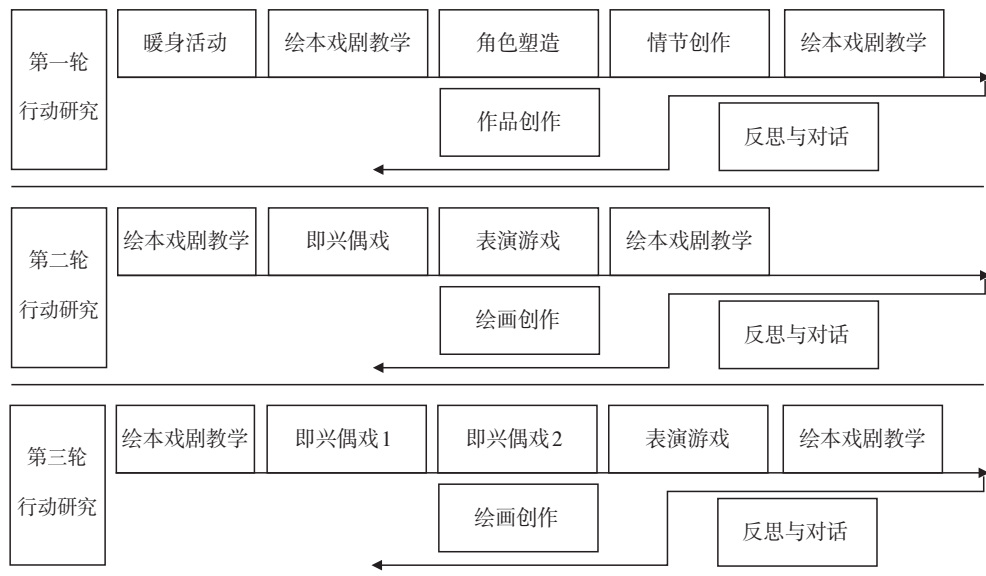


图3 实施流程分析图

需要指出的是,本模式环节与最初设计环节有一定出入。具体原因如下:“热身活动”的目的是为了使幼儿身心放松,肢体舒展,而幼儿在园一日生活已具备了这种准备状态,故在第二轮行动研究中便删除;“角色塑造”是通过限定性的教学策略(如:坐针毡)以使幼儿理解该角色,但研究者认为角色与情境无法分离,同时为了实现戏剧与儿童哲学的深度融合,研究者提炼出“角色塑造”的核心——角色体验与创造,根据现场实践效果改良为“幼儿即兴偶戏”;“情节创作”是教师通过限定教学策略(如:镜像画面)引导幼儿根据某一情境,进行集体情境再创作。而通过现场

效果来看,研究者认为该环节的本质便是一定情境下幼儿的“表演游戏”。因此,原有环节在三轮行动研究过程中逐步清晰,最终形成了戏剧工作坊“儿童哲学教育”教学四环节:“幼儿表演游戏-幼儿即兴偶戏-教师戏剧绘本教学-反思对话”。

(二)教师具身支架策略分析

1. 具身教学操作策略分析

细化的“具身”策略意味着身体及感知觉运动经验,包含感官经验、肢体大运动经验以及手势经验(见图4)。

	具身性戏剧教学策略	表现形式	效果评价
第一轮 行动研究	1. 视觉经验 2. 肢体大运动经验	1. 绘本戏剧教学 2. 肢体式即兴表演	1. 绘本戏剧教学中幼儿会主动思考,提出问题,效果较好 2. 肢体式即兴表演难度较大
第二轮 行动研究	1. 视觉经验 2. 手势经验 3. 肢体大运动经验	1. 绘本戏剧教学 2. 即兴偶戏 3. 表演游戏	1. 绘本戏剧教学中幼儿会主动思考,提出问题,效果较好 2. 即兴偶戏中部分幼儿会生成新的观点,效果较好 3. 表演游戏有助于情绪体验
第三轮 行动研究	1. 视觉经验 2. 手势经验 3. 肢体大运动经验	1. 绘本戏剧教学 2. 即兴偶戏 3. 表演游戏	1. 绘本戏剧教学中幼儿会主动思考,提出问题,效果较好 2. 即兴偶戏中部分幼儿会生成新的观点,效果较好 3. 表演游戏有助于情绪体验

图4 具身教学策略分析图

视觉经验的丰富化:在对原有绘本进行内容改编后,在绘本创作上丰富了绘本角色表情、肢体动作,幼儿从视觉上接受到更多来自角色的信息以促进反思与创造。例如在“蘑菇蹦床”表演游戏中,幼儿因为观察到绘本中坐着的小狮子,便提问教师“图片里面坐着蹦,那可以躺着蹦吗?”

大运动经验的强化:在表演游戏中教师引导幼儿对表演情境进行了设计,同时通过肢体大运动感受绘本情境。例如,在第三主题“梦”中设计了“洗耳朵”的情节以便幼儿在表演游

戏中体验与朋友交往互动乐趣,营造了发现是梦的惊奇感。

手势经验的突出:创造性戏剧中即兴表演的类型较多,包括哑剧,说故事,偶戏等,但从第一轮行动研究来看,由于幼儿缺乏相关前期经验积累,哑剧、即兴表演(肢体性)均难以展开,而即兴偶戏降低了即兴表演的难度,幼儿只需使用手偶、指偶进行对话。调整后,在两轮行动研究教学实践也显示出较好效果。

2. 具身情绪体验设计分析(见表3)

表3 情绪体验分析表

第一轮 行动研究	情绪体 验设计	高兴 伤心	
		“回到大象谷”(表演游戏) 	“回到大象谷”即兴表演引导幼儿感受小象艾玛被同伴排挤的情绪体验 
	情境描述		
	情境分析	教师提问引导幼儿唤起马拉松的相关经验,幼儿在全员参与的表演游戏中,体会到比赛的紧张刺激,以及兴奋,高兴的基本情绪	教师A在不断加强被同伴排挤的感受性体验,而幼儿在这一过程中,体验到“伤心”情绪下,萌发出了“移情”的道德情绪体验
第二轮 行动研究	情绪体 验设计	高兴 惊奇	
		“蘑菇蹦床”(表演游戏) 	“蘑菇林探险”戏剧绘本教学 
	情境描述		
	情境分析	幼儿提问教师是否可以“躺着蹦”,教师支持后,幼儿表现出兴奋、愉悦的情绪体验	“蘑菇林探险”涉及发现艾玛耳朵消失的秘诀,幼儿在这一环节中显示出极大的惊讶。例如:“我怎么没在生活中找到这种神奇的颜料呢?”“老师,你能拿出这种颜料吗?”
第三轮 行动研究	情绪体 验设计	伤心 高兴 惊奇	
		“艾玛回家”即兴偶戏 	“洗耳朵”的表演游戏  “艾玛的梦”绘本戏剧教学 
	情境描述		
	情境分析	由于绘本故事涉及“信任危机”,幼儿入戏,在后续的即兴偶戏中,产生了道德情绪体验(移情)。例:“我昨天看到你跟小狮子在一起的。”	表演游戏激发了幼儿与同伴的高兴的情绪体验,访谈中,幼儿提到“真好玩,我们开始在洗耳朵,后来就变成了水上乐园。”

(三)实践效果整体性分析

模式的建构最终基于原有教学模式的扩展。因此,效果分析集中于该模式下儿童哲学教育的有效性分析。由于本研究是一个大主题下

三个子主题的行动研究,因此,又以不同主题下幼儿的表现为依据划分。

1. 幼儿对“梦”概念有一定反思

在三轮行动研究中,部分幼儿对“梦”及其延

伸的“死亡”话题感兴趣。访谈如下:

Y:你最喜欢哪个话题呀? C:梦…因为梦神奇一点。

Y:现实世界没有梦中好玩? C:嗯,有些梦里我还变成了怪物,打败了哥斯拉。

同时,在教学活动中由梦扩展为“死亡”的话题时显示出“轮回”观念。

Y:我曾经听到过一个说法“死亡是从梦里面醒过来”,你们赞成这个说法吗? C1:梦里面我们就回到天堂了。C8:天堂很美。

Y:为什么天堂就是美的? C1:因为天堂里面有很多花花草草。C5:天堂里面有很多死掉的小动物。C1:因为死掉不是真正的没救了,死掉就是一直眯着眼睛,但是无法突破梦的。

Y:你的意思是你觉得死亡实际就是一直睡觉在梦里了是吧? C1:是

Y:还有小朋友有不同的观点吗? C5:死就是埋到土里。C3:死就是人没了…

绘画作品中显示大多数幼儿都认为“梦”是美好的愿望,见图5。



图5 “梦”概念的幼儿绘画作品分析

2. 幼儿对“朋友”概念有多样性反思

幼儿对“朋友”概念的反思具有多样性特点。例如,在教学活动中,对“朋友是否会消失”这个话题,幼儿都积极展开思考,在教师引导下进行了“辩论”。

Y:你们马上就要上小学了,所以你们上幼儿园的朋友还会联系吗? C8:会。

Y:那你们觉得朋友会消失吗? 觉得会消失的举手,不会消失的举手。

Y:我想听听你们的理由。C8:我觉得朋友不

会消失,因为我们以后还可以上同一个小学。

Y:那再往后说,你们如果不上同一个初中高中呢? C7:可以去他家里玩儿。

Y:我们来听听觉得朋友会消失的小朋友又怎么说呢? C4:我觉得会消失。因为远了的话就没有那么方便了。

Y:觉得不会消失的小朋友,他说远了不方便了,你们怎么理解呢? C7:我的记忆很好的。C8:我会记住他们的…

绘画作品分析则亦呈现出幼儿对“朋友”概念的多样化解读(见图6)。

类型	作品	类型	作品
如何成为朋友		想要与朋友一起做的事(愿望)	
朋友多好还是少好		朋友是否会消失	
混合类型:害怕朋友会消失后引发的愿望		混合类型:朋友也会争吵	

图6 “朋友”概念的幼儿绘画作品分析

3. 幼儿对“自我”概念反思相对单一

大部分幼儿都对“自我”这一话题理解较为模糊。如下:

Y:相对来说,没那么喜欢的呢? C:“自己”
T:为什么没那么喜欢? C8:因为…嗯,该怎么说呢? T:你觉得有必要聊它还是没有必要聊?
C8:没有必要。

Y:你觉得自己很了解自己啦? C8:嗯

从教学过程来看,也反映出这一点。

Y:那你们有过像艾玛这样的经历吗? 或者你们有发现自己的不一样吗?

Y:比如XX,你就带着眼镜,你有觉得自己跟别人不一样吗?

C6:没觉得呀。

受绘本故事及文化的影响,幼儿在绘画作品中呈现出与他人互动过程中发现自己的不一样。此外,有幼儿表达“不会画自己”(见图7)。

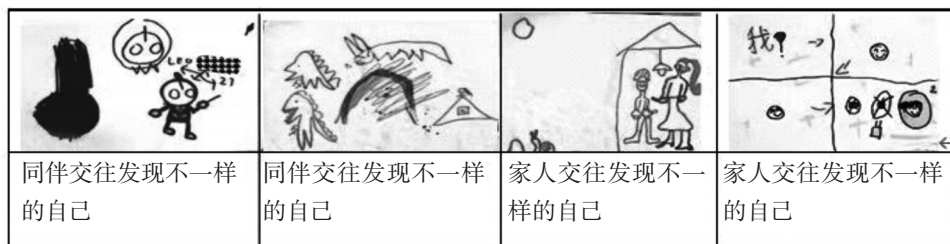


图7 “自我”概念的幼儿绘画作品分析

值得指出的是,模式建构是基于自然情境教学下,互动生成幼儿“儿童哲学式”的思考。因此,包括“幼儿对梦的概念具有一定程度的理解”“幼儿对朋友概念的理解呈现多样化的特点”“幼儿对自我概念的理解较为单一”的推论具有限定性。

三、戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式的建议与启示

(一)实施本模式的建议

1. 教师需具备开展本模式的教学能力

教师需研判儿童哲学教育与戏剧体验融合的适宜性。例如,本研究中原有绘本角色表征上的特性较难通过戏剧教学展开,研究者便做了适当调整。同时,教师需要熟悉实施流程及戏剧教学策略,即相应的流程包括“幼儿表演游戏—幼儿即兴偶戏—教师戏剧绘本教学—反思对话”。教师A也提到了“这个流程是比较清晰的,只是说当老师拿到一个儿童哲学教育绘本的时候,要选择在哪个环节具体使用什么教学策略,是即兴偶戏,还是表演游戏呢?”此外,教师需要掌握启发式教学的核心。仅仅熟悉融合模式的流程还不够,究其根源“儿童哲学教育”的对话是启发式教学。

2. 教师可成为本模式的研究者

首先,教师可挖掘“儿童哲学教育”的生长点。生成性意味着在自然情境教学下,对具有儿童哲学教育思考性内容总结凝练出的提问与追问。所以,该模式下的教学不能简单复制,而需教师在展开本模式教学的过程中随时挖掘“儿童哲学教育”的生长点。其次,灵活调整环节以实现融合路径再探究。本研究的融合模式设计与开发最终只是框架式结构,并非固定的环节流程。开展“角色游戏”或“即兴偶戏”与儿童哲学教育结合亦可探索。

(二)本行动研究的启示:本土化再建构

行动研究中突出的问题是我国幼儿“儿童哲学”式思考与西方儿童哲学教育实践经验有别。实际上,西方儿童哲学教育受存在主义、后现代主义思潮的影响,其主题内容中包含了大量“人与自我”相关主题的探讨,尤其凸显出对“自我意义”的重视。例如,卡塔琳娜·布拉洛·蔡特勒就指出“围绕着同一性主题的许多问题往往很受欢迎”^[25]。但从现场教学来看,幼儿对这一主题并没有产生预期兴趣。这在一定程度上显示出我国幼儿自我意识教育的缺乏。实际上,最适宜“儿童哲学教育”开发的模式是在自然情境教学中寻求儿童哲学教育生长点,并以此为依托开展绘本创作与戏剧体验,形成本土化模式。据此,研究者针对未来可能主题,对幼儿进行了半结构访谈。构想如下。

1. 幼儿对在园生活蕴含的“儿童哲学教育”话题感兴趣

首先,大部分幼儿认可学习是为未来生活做准备的价值取向。例如,他们提到“我知道,小孩子本来就要上学,不上学,学不到东西,长大后啥也不认识”“如果不上学,就没有知识,你长大就什么都不知道了。”其次,大部分幼儿秉持乐观态度来看待在幼儿园中的“自由”与“规则”。例如,“自由就是到处玩儿…幼儿园自由呀…不想学就跟老师讲”“规则就是游戏的规则,有很多能做的,有很多不能做的事…因为如果没有规则我们就会受伤。”

2. 幼儿对社会生活蕴含的“儿童哲学教育话题”感兴趣

幼儿认为“工作”是为了赚钱。例如,“不然不工作的话,哪里来的钱”“要赚钱,买好吃的,还有买衣服”“为了给我们交学费,买房,买车,还要为了给我们买食物,所以就要去赚钱。”需要注意,以上内容仅在一定程度上代表幼儿对“自由

与规则”“学习”“工作”的看法。因为幼儿对这些概念的看法势必受家庭环境、社会环境的影响。

儿童哲学教育的反思既是“儿童的一百种语言”,也是幼儿群体性的反思。这些反思可以小到幼儿对生活世界经验的细微捕捉,可以大到幼儿对时代症结的直观感受。在高呼“全面发展”与“儿童权利”的当下,或许该模式的提出为儿童哲学教育的实践落地提供了新的路径探索思路。

[参考文献]

- [1] 加雷斯·B·马修斯. 童年哲学[M]. 北京: 生活、读书、新知三联书店, 2015.
- [2] 倪凯歌. 回归身体与情感: 戏剧教育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.
- [3] 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.
- [4] 李建会, 于小晶. “4E+S”: 认知科学的一场新革命?[J]. 哲学研究, 2014(1): 96-101.
- [5] 劳伦斯·夏皮罗. 具身认知[M]. 北京: 华夏出版社, 2014.
- [6] 李恒威, 黄华新. “第二代认知科学”的认知观[J]. 哲学探究, 2006(6): 92-99.
- [7] Diana M. Zorn. Enactive Education: Dynamic Co-emergence, Complexity, Experience, and the Embodied Mind [D]. University of Toronto, 2011.
- [8] 宋佳样. 西方戏剧教育学: 历史与理论[M]. 厦门: 厦门大学出版社, 2018.
- [9] Heathcote D, Herbert P. A drama of learning: Mantle of the expert[J]. Theory into practice, 1985, 24(3): 173-180.
- [10] Glenberg A M, Gutierrez T, Levin J R, et al. Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension [J]. Journal of educational psychology, 2004, 96(3): 424-436.
- [11] Ghio M, Vaghi M M S, Perani D, et al. Decoding the neural representation of fine-grained conceptual categories [J]. NeuroImage, 2016, 132: 93-103.
- [12] McNeill D. So you think gestures are nonverbal[J]. Psychological Review, 1985, 92(3): 350-371.
- [13] Glasser M L, Williamson R A, Ozcaliskan S. Do Children Understand Iconic Gestures About Events as Early as Iconic Gestures About Entities?[J]. Journal of psycholinguistic research, 2018, 47(3): 741-754.
- [14] 谭霈生. 论戏剧性[M]. 北京: 北京大学出版社, 1984.
- [15] Kousta ST, Vigliocco G, Vinson D, et al. The representation of abstract words: Why emotion matters[J]. Journal of Experimental Psychology: General, 2011: 14-34.
- [16] Ponari M, Norbury C F, Vigliocco G. Acquisition of abstract concepts is influenced by emotional valence[J]. Developmental science, 2018, 21(2): e12549.
- [17] Lund T C, Sidhu D M, Pexman P M. Sensitivity to emotion information in children's lexical processing[J]. Cognition, 2019, 190: 61-71.
- [18] Di Paolo E A. Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency [J]. Phenomenology and the cognitive sciences, 2005, 4(4): 429-452.
- [19] 张荣伟. 美、英、中儿童哲学教育之比较研究——以P4C为考察重点[J]. 福建教育学院学报, 2019, 20(1): 21-28, 37, 129.
- [20] M Gregory. Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue [J]. Journal of Philosophy of Education, 2011(2): 199-218.
- [21] 加雷斯·B·马修斯. 与儿童对话[M]. 陈鸿铭, 译. 北京: 生活、读书、新知三联书店, 2020.
- [22] 冷璐. 夏威夷儿童哲学的实践模式[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(10): 29-34, 47.
- [23] 徐容容. 儿童哲学课探析[D]. 福建: 福建师范大学, 2016.
- [24] 卡塔琳娜·布拉洛-蔡特勒. 思考世界的小哲学家[M]. 杨研璐, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2021.
- [25] 伊娃·佐勒·莫尔夫. 小哲学家的大问题——和孩子一起做哲学[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2019.
- [26] D' Olimpio L, Teschers C. Drama, gestures and philosophy in the classroom: Playing with philosophy to support an education for life [M]. The Routledge international handbook of philosophy for children. Routledge, 2016.

[责任编辑 李兆平]