

■ 学前教育前沿

在戏剧中“做哲学”： 儿童哲学和教育戏剧的整体性耦合与实践进路

张阿赛^{1,2}, 谢延龙¹

(1. 宁夏大学教师教育学院, 宁夏银川 750021; 2. 宁夏师范学院教育科学学院, 宁夏固原 756000)

摘要:教育戏剧作为一种有创意的儿童哲学探索方式,越来越受到学校教育实践的青睐。为超越“儿童”与“哲学”的二元对立,儿童哲学经历了从强调哲学性的“教哲学”,到复归儿童性的“有哲学”,再到强调实践性的“做哲学”的迭代发展。儿童哲学与教育戏剧在“做哲学”中实现了价值诉求、理论基础和实践样态的整体性耦合。在教育戏剧中,儿童通过隐喻嵌入的“对话”穿梭于“虚构世界”与“现实世界”,通过身体嵌入的“游戏”穿梭于“感性世界”与“理性世界”,最终打开儿童“爱智慧”的哲学世界。

关键词:“做哲学”;儿童哲学;教育戏剧

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2023)12-0053-08

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

doi: 10.11955/j.issn.2095-770X.2023.12.007

“Doing Philosophy” in Drama: The Integral Coupling and Practical Progress of the Philosophy for Children and Educational Drama

ZHANG A-sai^{1,2}, XIE Yan-long¹

(1. College of Teacher Education, Ningxia University, Yinchuan 750021, China;

2. School of Education and Science, Ningxia Normal University, Guyuan 756000, China)

Abstract: As a creative way to explore the philosophy for children, educational drama is more and more favored by school education practice. To transcend the binary opposition between “children” and “philosophy”, the philosophy for children has experienced the iterative development from “philosophy for children” emphasizing philosophy, to “philosophy of children” restoring children’s nature, to “philosophy with/by children” emphasizing practice. The philosophy for children and educational drama realized the integral coupling of value appeal, theoretical basis and practice pattern in “doing philosophy”. In educational drama, children shuttle between the “fictional world” and the “real world” through metaphorically embedded “dialogue”, and shuttle between the “perceptual world” and the “rational world” through the body-embedded “play”, and finally open children’s philosophical world of “philosophia”.

Key words: “doing philosophy”; philosophy for children; educational drama

儿童哲学是一门实践哲学,而“做哲学”则是儿童接近哲学的最佳方式。教育戏剧蕴含着儿童哲学教育价值,它使儿童整体地感受、认识和

理解世界的本源性问题成为可能。英国兰卡斯特大学的尼格尔·托耶(Nigel Toye)在对儿童哲学与教育戏剧的关系思考中认为,戏剧让儿童用身

收稿日期: 2023-08-30; 修回日期: 2023-09-07

基金项目: 宁夏高等学校一流学科建设(教育学学科)资助项目(NXYLXK2021B10)

作者简介: 张阿赛,女,山东淄博人,宁夏大学教师教育学院博士研究生,宁夏师范学院教育科学学院副教授,主要研究方向: 幼儿园课程,民族教育; 谢延龙,男,河南南阳人,宁夏大学教师教育学院教授,博士生导师,主要研究方向: 教师教育,教育理论。

体和声音进行沟通,使得真正的思考和对话得以可能^[1]。本文通过聚焦儿童哲学迭代发展的核心特征,在剖析儿童哲学与教育戏剧的耦合基础上,构建一种在教育戏剧中“做哲学”的儿童哲学教育方式,为基于教育戏剧的儿童哲学教育探究提供理论依据与实践进路。

一、从“教哲学”“有哲学”到“做哲学”:儿童哲学的迭代发展

早在1933年,皮亚杰就表过了《儿童的哲学》一文,对儿童与哲学的关系进行了初步思考。1969年,美国哲学家马修·李普曼(Matthew Lipman)出版了第一本儿童哲学小说《聪聪的发现》,标志着儿童哲学的诞生。此后,儿童哲学的经历了从“教哲学”“有哲学”到“做哲学”的迭代发展。

(一)“教哲学”:确保哲学性

20世纪60年代末,李普曼针对美国大学生“知识多智慧少”的社会问题,倡导应尽早教儿童学哲学,并建构了一套儿童哲学理论体系,带着哲学走向儿童^[2]。李普曼视哲学为智慧之源,开创了富有哲学性的“儿童哲学课”,即 philosophy for children,又译为“教儿童哲学”“给儿童的哲学”“儿童哲学教育”“儿童哲学思维训练”或“儿童哲学探究计划”。为确保哲学性,李普曼首先致力于培养儿童的理智性思考能力,尤其是批判性思考能力。他认为民主社会需要理性公民,批判性思考能力能够有效改善公民的理性能力,儿童哲学课旨在培养儿童的理智性思考能力,着力于通过理性学问(哲学)发展儿童的批判性思考能力,服务于民主社会建设。二是主张在学校中独立开设儿童哲学课,并提出了统一的实践模式。李普曼认为,“正在实施的补救性教育充其量只能起到缓解‘症状’的作用”^[3],在根本上重构学校教育就要独立开设儿童哲学课程。2003年,李普曼和夏普(Ann Margaret Sharp)进一步提出了统一的儿童哲学课程的实践模式。在此模式中,儿童围绕哲学世界里的问题进行哲学性探究,不断提升个人的哲学意识。三是创作了一系列儿童哲学小说,配合完成从幼儿园到中学的儿童哲学探究计划。李普曼编写的儿童哲学小说以哲学为主题,蕴含着公平、真理、幸福等哲学问题。儿童则代入角色阅读小说,围绕小说的哲学主题

展开讨论。李普曼创作的哲学小说适用于各个年级儿童阅读,帮助低、中、高年级儿童和高中学生学习对比分析、推理技巧、伦理和美学、政治和社会等哲学知识^[4]。四是将探究共同体引入儿童哲学,强调儿童通过哲学对话进行哲学性团体探究。李普曼认为思维是内隐的对话,对话是外显的思维,有逻辑的、有结构的哲学对话是发展儿童思维能力最有效的工具,而群体的哲学对话有助于发展儿童的推理、循证、反驳、假设、归纳等能力^[5]。

李普曼是学界公认的儿童哲学先驱,他建构的儿童哲学理论体系是后续儿童哲学研究的理论先导,深刻影响世界各国的基础教育实践,并成为促进我国基础教育变革的重要力量。但是李普曼所倡导的“教儿童哲学”,在确保哲学性的同时存在诸多弊病。一方面,用儿童哲学课取代儿童哲学,极具工具主义色彩^[6]。儿童哲学作为一种培养儿童提供一定能力(如逻辑推理)的手段或工具,旨在使思维服从于哲学的普遍理性或逻辑范畴,忽视了儿童性。另一方面,以训练儿童的哲学思维为主,在一定程度上忽视了儿童中心。以哲学主题为先的儿童哲学课程设计与实施,存在以成人哲学为主导和脱离儿童生活的教育现象;李普曼通过实验法证明了每周两小时独立的儿童哲学课可提高儿童阅读和写作能力,关注到了儿童哲学课对学业成绩的促进作用,但不利于儿童非认知能力的发展。

(二)“有哲学”:复归儿童性

针对李普曼儿童哲学存在的弊病,加雷斯·B·马修斯(Gareth. B Matthews)从儿童入手建构儿童哲学基本理论。如果说李普曼意在“培养”儿童的哲学,马修斯则强调“发现”儿童的哲学^[7]。马修斯的儿童哲学是一种复归儿童性的哲学。他主张“儿童有自己的哲学”,即 philosophy of children,又译为“童年哲学”“儿童的哲学”“儿童有哲学”,从儿童那里导出哲学。为复归儿童性,马修斯首先强调儿童是天生的哲学家。他认为儿童先天自然具备哲学能力,“他们(儿童)带着天真无意中闯入了哲学王国,这种天真不是成人刻意去培养的”^[8],在天然的好奇心驱使下,他们成为“天生的哲学家”。二是强调儿童与成人是平等的关系。马修斯反对将成人与儿童看作

一种不对等的关系^[9],通过批判以皮亚杰为代表的发展心理学理论,分析否定了儿童缺陷观,肯定了儿童与成人一样具备哲学能力。在哲学对话中,成人要学会聆听儿童的声音,成人和儿童各自发挥所长,共同成长。三是强调儿童的哲学源于生活困惑。马修斯的儿童哲学是关于困惑的哲学,这些困惑是前哲学行为^[6]。深奥的哲学问题起源于儿童对周遭世界的困惑与好奇,又通过游戏的方式与儿童的日常生活联系在一起^[10]。

马修斯的儿童哲学努力复归儿童性,有利于从整体上改变现有教育观念,走向了工具理性和价值理性的统一^[6]。但是马修斯所倡导的“儿童有自己的哲学”,在复归儿童性的同时存在诸多弊病。一方面,夸大了儿童的哲学能力,极具理想主义色彩。马修斯为明确自己回归当下的、现实的、具体的儿童的观点,在一定程度上夸大了儿童天生的哲学能力,很容易被误解为无所作为才能保护和发展儿童天生的哲学能力。另一方面,用西方哲学的概念去解释儿童思想,存在概念殖民的风险^[11]。马修斯用哲学史的资源说明儿童的问题与回答,例如在分析6岁蒂姆对做梦的思考时,将其与法国哲学家笛卡尔对自我的证明进行类比。不同民族、不同国家、不同地区的儿童哲学之间存在文化壁垒,照搬西方的哲学话语复归儿童性,必然使儿童哲学陷入殖民化的风险中。建构中国式儿童哲学,需要传承和发扬中国传统哲学思想,倾听我国儿童的声音,唱响儿童哲学的中国声音。

(三)“做哲学”:强调实践性

“做哲学”是一种强调实践性的儿童哲学,是“与儿童做哲学”(philosophy with children,又译为“与儿童的哲学”“陪伴儿童做哲学”)与“儿童做的哲学”(Philosophy by Children,又译为“由儿童创造的哲学”)等实践哲学的统称。前者流行于拉美和欧洲的儿童哲学实践界,强调成人与儿童共同参与实践,儿童在与成人平等交流中实现对自我与世界的思考与意义建构;后者强调儿童在实践中创造哲学,认为“哲学是由儿童在游戏中、在他们的对话中、在他们与人、所有生物和物质环境的相互作用中产生的”^[12]。为全面理解“做哲学”的实践性,需要注意:一是“做哲学”的实践形态呈现出多元化、本土化的趋势。“与儿童做哲

学”或“儿童做的哲学”不是“做哲学”的唯一的实践形态,还包括我国东北师大附小的率性教育实践、台湾地区“毛毛虫儿童哲学基金会”的实践、夏威夷大学将“大P”哲学转为“小p”哲学的“p4cHI”、日本“The3Cs”的儿童哲学课程实践等多元化、本土化的实践形态。二是“做哲学”是对“教哲学”“有哲学”的发展,而非否定。“做哲学”与“教哲学”均关乎“智慧”之思,强调哲学性,反对流于娱乐化与庸俗化;“做哲学”建立在“有哲学”的基础之上,强调儿童性,反对过分追求抽象化与成人化。“做哲学”基于儿童“有哲学”的思想,将依托哲学文本的外在性“教哲学”转变为成人与儿童共同实践的互动活动,最终在实践中实现儿童性与哲学性的统一。三是“做哲学”弥合了“儿童”与“哲学”之间的鸿沟。“教哲学”是一种由外而内将哲学知识传递给儿童,提升儿童理性思维的过程;“有哲学”则是一种由内而外儿童自发产生具体的哲学问题,形成儿童自身理解的过程。“儿童”的思维是感性、具体、跳跃性的,而哲学强调理性、抽象、系统,“儿童”与“哲学”之间存在巨大的鸿沟。“做哲学”既包括哲学由外而内转化为儿童思维的内化过程,也包括儿童将自己的思想由内而外转化为更具合理性的语言和行为的外化过程^[13]。四是“做哲学”是一种活在当下、反思当下的实践。“做哲学”作为一种当下的儿童哲学实践,生长于本土,服务于本土。只有扎根于中国大地,儿童哲学才能成为学校素质教育实践和学生核心素养培养的重要革新手段和方法。

教育戏剧是儿童把握外部世界、认识自我的重要途径。教育戏剧思想的产生可追溯到文艺复兴时期,卢梭曾在《爱弥儿》中论及了“在戏剧中的学习”(Learning by dramatic doing)和“通过实作学习”(Learning by doing)两个重要概念。国内外对“教育+戏剧”的研究与实践成果称谓多样,如英国的教育戏剧(Drama in Education)与教育剧场(Theatre in Education)、美国的创造性戏剧(Creative Drama)、加拿大的发展性戏剧/开发性戏剧(Developmental Drama)与过程性戏剧(Process Drama)等,我国大陆学者李婴宁提出了教育性戏剧、许卓娅研发的“探究阅读·创意戏剧”课程、张金梅提出的“生长戏剧”及台湾学者林玫君发展出的“戏剧百宝箱”策略等。本文冲破对“教育+

戏剧”统一命名和解释的执念,选用教育戏剧一词,将其本质内涵扩展为“教育戏剧+创造性戏剧、过程戏剧、生长戏剧”等“教育+戏剧”形态应用于学校课堂教学的综合性教育实践。在教育戏剧中“做哲学”(即 Children doing philosophy in educational drama)是一种新兴的儿童哲学教育实践方式。要回答如何在教育戏剧中实现儿童性与哲学性的融合实践,我们首先要明确教育戏剧与儿童哲学的耦合性。

二、在“做哲学”中相遇:儿童哲学与教育戏剧的整体性耦合

儿童哲学和教育戏剧在“做哲学”中实现了整体性耦合。“做哲学”是一种依照内在的哲学性的思维方法训练,以探究事物和世界本质性问题而进行的思考活动,是一种以问题为导向的哲学实践、操作、活动^[14]。一方面,“哲学问题”是两者间的最佳耦合点。“我们从哪来?”“蔫了的西红柿是死了吗?”“时间能停下来吗?”“世界是什么颜色的?”等有关事物和世界本质性的具体问题常作为儿童哲学教育中引发哲学对话的核心主题,也是教育戏剧中唤起儿童深度思考的中心议题,两者在具体的哲学问题上实现有机耦合。另一方面,“做哲学”是实现两者耦合的最佳耦合方式。儿童哲学是一门应用哲学,教育戏剧是一种应用于教育的戏剧方法,两者均追求以儿童为中心的“做中教、做中学”。儿童哲学与教育戏剧在“做哲学”中实现了一种价值诉求、理论基础和实践样态的整体性耦合。

(一)教育与儿童:价值诉求的耦合

从教育视角看,旨在回归教育本体。人工智能时代人类教育分流为工具性教育和本体性教育^[15]。儿童哲学和教育戏剧旨在增强人的自我意识、反思评判精神、道德人格等本体功能,在一定程度上是一种本体性教育。学哲学的目的,是使人作为人能够成为人,而不是成为某种人^[16]。要成为“人”,则意味着要超越“某种人”(具有特定身份和从事特定职业的人),实现人的全面自由发展的智慧^[17]。教育戏剧为儿童提供了一个可以尝试不同生活境遇的“无禁区”领域,允许他们在安全的环境中找到自己^[18]。儿童在教育戏剧中由浅入深理解具体的哲学问

题,成为本体性的人,而非工具性的人,实现教育本体性回归。

从儿童的视角看,旨在发展儿童素养。在学校场域中,哲学和戏剧并不是教育的目的,只是散发儿童心灵力量的一个重要手段。“儿童是个哲学家”是“做哲学”的前提,唤醒了人们对儿童的关注。当下儿童哲学教育的价值诉求已从发展儿童思维转向发展儿童智慧。以儿童为中心,在各学科中渗透儿童哲学成为发展儿童的审辩、创造、关怀、合作、沟通等多重核心素养的重要方式。教育戏剧是一门集语言、动作、音乐等为一体的“整体性艺术”,儿童可以综合运用“一百种语言”做哲学,在体验理解、反思回应具体的哲学问题中,不断提升自己的想象力、创造力、交往力、表达力、反思力等。

(二)具身与隐喻:理论基础的耦合

身体是儿童哲学和教育戏剧的“存在”基础。一方面,儿童哲学要回到身体存在。李普曼将儿童哲学建在继承和批判杜威的实用主义哲学基础上,李普曼之后的儿童哲学发展深受杜威身体与心智不可分割的观点、身体哲学的代表人物梅洛-庞蒂提出的“身体间性”、具身认知心理学的研究成果影响。哲学要“回到存在本身”,存在具体表现为“身”“心”“事”的交融^[19]。“身”是哲学的“存在”基础之一。哲学要“回到存在本身”,儿童哲学亦要“回到存在本身”。儿童哲学不只是围绕思辨的精神活动,更是一种“身体经验”^[20]。身体是感性存在与理性存在的统一体,感性与理性只有在身体中才能实现统一。对儿童来说,身体探究也是哲学思维^[21]。通过身体感受、行动和思考,儿童可以更深入地理解抽象的哲学问题。另一方面,身体是教育戏剧存在的基础。“没有身体就没有戏剧”,在教育戏剧中,身体是儿童感知自我生命世界和外部生活世界的媒介,也是表达自我与世界关系的一种方式。教育戏剧以身体为起点,把身体嵌入戏剧情景,通过肢体动作、语言及声音等身体叙事方式呈现自身^[22]。在教育戏剧中“做哲学”,其中“做”意味着具身行动。开展教育戏剧的基本前提是身体的存在,同时身体的存在实现了教育戏剧与儿童哲学之间的内在贯通。

隐喻是儿童哲学和教育戏剧的“实践”基

础。一是从隐喻的结构要素看,在儿童哲学中,隐喻的本体为抽象的哲学思想存在,隐喻的喻体为具体的生活经验对象。如“生命是一条河流”,将非对象化的生命隐喻为对象化的河流。在教育戏剧中,隐喻的本体为儿童“出戏”后的“自我”,隐喻的喻体为儿童“入戏”后的“他者”。通过虚拟的戏剧角色和情节,儿童实现“穿别人的鞋子走自己的路”,换言之就是,扮演他者,成长自我。二是从隐喻的实践功能看,儿童哲学的主要实践方式为探究和对话,嵌入对话中的隐喻为对话活动带来创新力,勾连起哲学探究的世界中的本源性问题与生活中的儿童直接经验。在教育戏剧中,隐喻概念的嵌入促成了“虚实之间”的转化^[23]。儿童通过“入戏”与“出戏”,穿梭于虚拟世界与现实世界,隐喻则通过“情境转换”“以人代人”“以物代物”勾连起虚拟与现实世界。

(三)对话与游戏:实践样态的耦合

对话是儿童哲学与教育戏剧最基本的实践样态。一方面,儿童哲学的典型特征是非书面和情境性^[11],对话是其最基本的实践样态。BBC电视台曾经拍过一部有关李普曼儿童哲学课程的纪录片——《苏格拉底与六岁孩童》,自儿童哲学产生之日,苏格拉底对话法就成为儿童哲学的核心教学法。李普曼的儿童哲学理论体系涉及对话的目的(意义发现)、对话的平台(探究群体)、对话的过程(群体探究)、对话环境的激发(儿童哲学教材)等诸多方面^[24]。李普曼之后,虽然各国出现了多样化的实践变式,但是对话始终是儿童哲学实践的核心。另一方面,语言是教育戏剧最基础的戏剧元素,而对话则是其最常见的语言形式。教育戏剧的对话形式多种多样,根据不同的标准,可以将其划分为不同类型。根据对话的主体,可划分为主体与主体、主体与环境、主体与自我互动对话^[25];根据对话的功能,可划分为传递背景、情节、事件等重要信息的叙事对话、表达和说明观点的展示对话、争论和辩论立场的冲突对话、表达角色的情感和情绪状态的情感对话、思考和评估自己的反思对话等;根据对话的方式,可以划分为非语言对话和语言对话,两者通过不同方式传递信息、交流思想和表达

情感,前者通过肢体语言、面部表情、姿势和动作等非语言方式,后者依托口头语言。

游戏是儿童哲学与教育戏剧最优势的实践样态。一方面,国内外的儿童哲学教育研究与实践表明,游戏式探究比传统的文本式探究更具优势。儿童的“哲学形态”是其通过“玩”以获得的自我实现^[26]。在国际上,李普曼及李普曼后的研究者,早已将游戏化的活动作为儿童哲学教育实践不可分割的一部分,尤其是在幼儿园和小学低段,以及学校、家庭和社会教育三大领域中的儿童哲学都存在不同程度的游戏因素及精神,如乔治·贾诺塔吉斯的“玩智”哲学桌游、“儿童哲学在阿尔伯塔”的夏令营哲学游戏模式^[27]。在我国,部分研究者已开始探索游戏化的儿童哲学实践方式,如“儿童哲学教育+戏剧游戏”的教育理念与实践^[28]、基于民间传统游戏的幼儿哲学教学活动研究^[29]。正如杰克逊教授和同事们在夏威夷儿童哲学活动(小p哲学活动)中所主张的进行哲学探究的前提是先建立一个智力情感的安全领地,而一个充满游戏精神的儿童哲学教育活动能够给予儿童充足的安全感。另一方面,国内外教育戏剧研究与实践表明,戏剧游戏比剧场表演更具优势。国内外学者均将游戏看作教育戏剧的核心或必要组成部分。在国际上,英国的盖文·伯顿(Gavin Bolton)基于儿童游戏的天性,提出练习、戏剧性游戏、剧场、通过戏剧来理解四种教学形式^[30];美国的杰拉尔丁·B·喜克丝(Geraldine B Siks)建构了儿童作为戏剧游戏者、创作者、欣赏者的课程框架^[31];澳大利亚的朱莉·邓恩(Julie Dunn)将儿童戏剧教育划分儿童建构的戏剧性游戏和成人建构的戏剧教育活动等^[32]。在我国,台湾学者林玫君随机性和主题引导的戏剧扮演游戏、课题性和创造性的戏剧教育活动幼儿园戏剧课程模式^[33];大陆学者张金梅建构了包括戏剧游戏、戏剧工作坊、戏剧主题活动的幼儿园多元戏剧活动^[34]。英国的戏剧教育家和顾问彼得·史莱德(Peter Slade)在《儿童戏剧》中区分了戏剧游戏与表演,他认为儿童戏剧和成人的舞台式剧场之间存在差异,不应强调儿童进行舞台演出^[35]。剧场表演追求的是舞台效果,是儿童戏剧教育发展的表层机理中最明显的层面,而游戏才是儿童戏剧教育的核心^[36]。

三、在教育戏剧中“做哲学”：一种儿童哲学的实践进路

依托教育戏剧活动开展儿童哲学教育实践,可追溯到李普曼,他对艺术哲学的研究兴趣要早于儿童哲学课程。在1950年李普曼完成了题为《艺术探究的问题》的博士论文,并于1973年出版《当代美学》,在1977年出版的《教室里的哲学》提

到了戏剧与儿童哲学的关系,即戏剧可以为儿童提供象征性解释,可以帮助儿童理解和应付各种情境^[37]。教育戏剧要通过“身体隐喻”融合经验的喻体世界和非经验的本体世界,带领儿童进入哲学世界。由此而言,基于隐喻嵌入的“对话”与身体嵌入的“游戏”是教育戏剧促成儿童“爱智慧”的两条实践进路(如图1)。

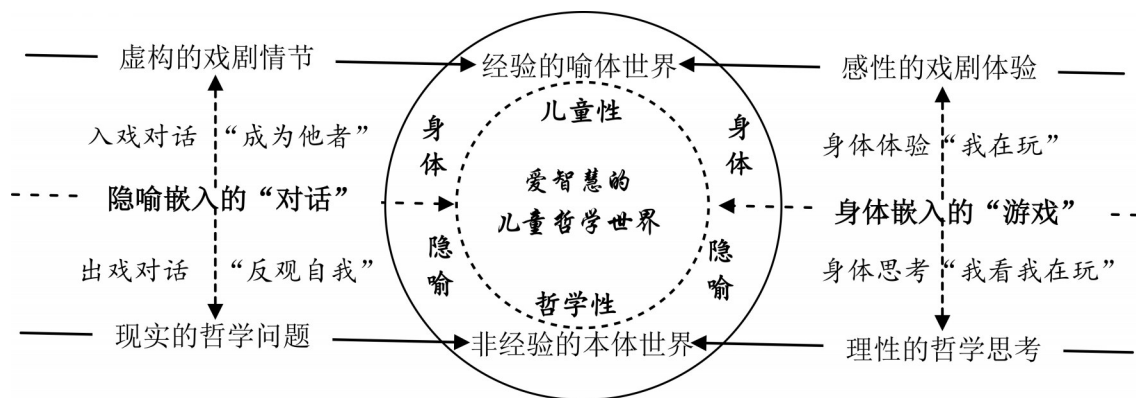


图1 在教育戏剧中“做哲学”的实践进路图

（一）儿童通过隐喻嵌入的“对话”穿梭于“虚构世界”与“现实世界”

在教育戏剧中,儿童主导下自由平等地哲学对话是一种“虚实之间”^①的对话。为实现儿童发展,戏剧既要满足了儿童象征性意义的追求,又要将这些象征性解释提升到哲学解释的高度^[3]。只有通过隐喻嵌入的“对话”,儿童才能自由穿梭于教育戏剧的“虚实之间”,确保儿童哲学对话的“儿童性”与“哲学性”。一方面,儿童通过“入戏”对话“成为他者”。要确保儿童哲学对话的“儿童性”(即符合儿童的身心发展水平和生活经验),需要通过“成为他者”满足儿童象征性意义的追求。成为他者不是假装他者,更不是逃避自我,儿童正是在深入体验和理解角色的情感、思想和行为的基础上,通过“入戏”对话“成为他者”,在虚构的戏剧情境中对现实的哲学问题进行思考。另一方面,儿童通过“出戏”对话“反观自我”。要确保儿童哲学对话的“哲学性”(即就某一哲学问题进行深入探究),需要通过“反观自我”达到哲学解释的高度。在教育戏剧中“反观自我”,是一个“看见自我”“表达自我”“超越自我”和“成就自我”的过程^[25]。通过“出戏”对话“反观自我”,聚焦现实的哲学问题,将戏剧情境中的他者智慧转化为现实生活中的自我智慧。

在教育戏剧中,如何搭建隐喻嵌入的“对话”平台?一是明确寻求意义的对话目的。儿童哲学教育的目的是支持儿童成为寻求意义的思考者,因此在教育戏剧中开展哲学对话,就要给予儿童解释“虚构世界”和检视“现实世界”的自由空间。儿童决定对话的走向和结论,占据着绝对的主导地位。成人仅仅是提供刺激元素,支持儿童就某一哲学问题进行深入思考。二是选择二元对立的对话主题。儿童哲学对话通常围绕二元对立的哲学概念展开,如生与死、爱与恨、希望与绝望、关心与嫉妒、幸福与痛苦、丢失与找到、强与弱等。二元对立的对话主题是教育戏剧冲突的增长点,而儿童“入戏”后的角色冲突对话必然加深对哲学概念的现实思考。三是呈现引发惊奇的对话刺激。对话刺激元素是儿童预料之外的事件,其核心作用是引发儿童的惊奇,而儿童的好奇心为教育戏剧发展注入源源不断的能量。一把钥匙、一件包裹、一张地图、一封信、一幅画、一张CD等神秘之物,一位记者、一个乞丐、一个外星人、一只受伤的小鸟等外来角色,在教育戏剧起承转合的不同阶段,可以起到关键作用。具体而言,“起”,提供思考起点,引发对话兴趣;“承”,丰富戏剧情境,开始对话活动;“转”,激化事件冲突,深入对话探究;“合”,链接虚构与现

实,升华对话意义。四是创设团体探究的对话平台。教育戏剧中团体探究的对话平台,如坐针毡、良心巷、入戏会议、仪式典礼、打电话、会晤/采访角色等,需要从“个体最近发展区”到“小组最近发展区”再到“集体的最近发展区”循序渐进搭建。例如,“打电话”策略(即通过电话对话,传达某种信息),可以从教师与一位儿童打电话、两两儿童打电话到分组打电话再到教师或某儿童与全体儿童打电话。儿童围绕一个中心议题,通过个别对话、小组对话、集体对话的方式,实现深度探究学习与团体合作学习。团体探究的对话平台,是儿童深度学习与合作学习的统一平台。只有全体儿童深度探究同一中心议题,团体合作才有意义;只有团体合作才能推动深度探究再上新台阶。

(二)儿童通过身体嵌入的“游戏”穿梭于“感性世界”与“理性世界”

游戏消除了戏剧和哲学的神秘感,身体嵌入的“游戏”赋予“做哲学”“玩”的意味,即儿童在一个安全、无压力的游戏化环境中享受“身临其境”的哲学体验与思考。在教育戏剧中,儿童既是参与者也是旁观者,多萝西·希思考特(Dorothy Heathcote)将其描述为“自我观看”,大卫·戴维斯(David Davis)则试图用我做事情与看我做的事情进行解释^[18]。通过身体嵌入的“游戏”,儿童达到一种“忘学”之境,即以体知与心悟为学,既有身体体验的外体,又有内心觉悟的内求,内求与外体二者贯通^[38]。通过身体嵌入的“游戏”,儿童在“我在玩”中体验,在“我看我在玩”中思考,自由穿梭于“感性与理性世界”,确保“玩哲学”的“儿童性”与“哲学性”。一方面,“我在玩”,即我们(的身体)当下的游戏性身体体验。在戏剧性游戏中,身体体验的愉悦性(积极的情感体验)、过程性(不追求社会实用价值)、自主性(内部动机引发,内部控制过程)、假想性(虚构的角色与情节)、练习性(运用已知)等确保了“玩哲学”的“儿童性”。另一方面,“我看我在玩”,即我们(的思维)对当下游戏性身体体验的思考(非游戏性的身体思考)。在戏剧性游戏中,身体思考的严肃性(和平与战争、生与死等主题、情节和讨论等具有非娱乐性)、结果性(儿童形成自己的哲学观点)、规则性(受戏剧情节、角色选择、同伴的角色

行为等外部规则的限制)、现实性(生活中真实的哲学问题)、探索性(尝试新知)等确保了“玩哲学”的“哲学性”。总之,“玩”是儿童哲学理论与实践的桥梁^[26],哲学戏剧类游戏是一种儿童哲学的“体悟”之道,“爱智慧”在身体的感性体验与理性思考中得以孕育。

在教育戏剧中,如何搭建身体嵌入的“游戏”平台?一是从激活身心的热身游戏开始。伴随逐渐放松的身体,儿童的思想才会自由流动。只有达到身热、脑热、情热、心热的效果,才称得上是一个高品质的热身游戏。具体而言,身热,即激活身体的肌肉群、血液循环、关节等,引起身体热感;脑热,即唤醒大脑,激发大脑的专注力、思维力、注意力等;情热,即激发情感,调动情绪;心热,营造良好的团队氛围,建立同伴信任。二是以促进身体感知与表达的戏剧性游戏为策略。儿童通过戏剧情境中的身体感知世界,表达自己与世界的关系。从戏剧性游戏的工具价值看,身体嵌入的定格、雕塑家、照镜子、静像画面、遥控器等常见的策略,有助于儿童通过身体有效感知与表达自我。三是将身体嵌入的游戏精神贯穿“玩哲学”的始终。在教育戏剧中,身体嵌入的游戏应跨出仅限于某类游戏策略的工具价值,发挥更深刻和广泛的本体价值。自主性、愉悦性、虚构性、过程性等是“真游戏”的精神特质,而身体嵌入后游戏具身性的精神实质在儿童哲学教育中具有根基性意义。

教育戏剧对于儿童哲学教育的独特价值,在于通过对话和游戏两条实践进路为儿童种下“爱智慧”的“种子”。在教育戏剧中“做”儿童哲学,指向儿童素养的培育,这正是以人工智能为重要特征的新时代教育生态中极为稀缺的本体性教育特质。

[注释]

- ① 盖文·伯顿(Gavin Bolton)的“虚实之间”(metaxis),即在两个世界同时“存在”的状态,两种状态在内部相互争斗。

[参考文献]

- [1] Toye, Nigel. On the Relationship Between “Philosophy for Children” and Educational Drama[J]. Thinking, 1996(1):

- 24-26.
- [2] 杨小微,罗丽.儿童观演进与儿童哲学教育的未来[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2023(2):154-164.
- [3] M·李普曼.教室里的哲学[M].张爱琳,张爱维,译.太原:山西教育出版社,1997.
- [4] 王澍.儿童哲学研究范式的转换——以李普曼为起点[J].教育研究,2019(6):70-80.
- [5] 李墨一,王澍,于畅.李普曼的儿童哲学教育实践取向探析[J].外国教育研究,2019(5):30-40.
- [6] 白倩,于伟.马修斯儿童哲学的要旨与用境——对儿童哲学“工具主义”的反思[J].全球教育展望,2017,46(12):3-11.
- [7] 陈乐乐.儿童哲学课程:哲学本能与童年殖民的博弈[J].全球教育展望,2020(12):41-54.
- [8] 加雷斯·B.马修斯.哲学与幼童[M].陈国容,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2015.
- [9] 陈乐乐.中国式“儿童发现”的完成:李贽“童心说”源流及内涵[J].教育理论与实践,2017(7):12-16.
- [10] 钱雨.儿童哲学的意义——马修斯与李普曼的儿童哲学观辨析[J].学前教育研究,2009(9):52-56.
- [11] 杨妍璐.儿童有没有哲学?——儿童哲学的本真性问题考察[J].浙江学刊,2022(4):133-140.
- [12] Sara Stanley, Sue Lyle.Philosophical Play in the Early Years Classroom.In Maughn R.Gregory, Joanna Haynes, KarinMurriss (eds).The Routledge International Handbook of Philosophy for Children[C].Routledge,2017.
- [13] 刘学良.儿童哲学的基本框架及其对二元论的超越[J].教育发展研究,2020(22):21-27.
- [14] 张能为.何谓“做哲学”及其主要面向问题[J].哲学分析,2020(1):25-42,196.
- [15] 龙宝新.人工智能时代的教育变革及其走向[J].南京社会科学,2023(3):123-133.
- [16] 冯友兰.中国哲学简史[M].涂又光,译.北京:北京大学出版社,2013.
- [17] 孙正聿.哲学通论(修订版)[M].上海:复旦大学出版社,2005.
- [18] 大卫·戴维斯.想象真实——迈向教育戏剧的新理论[M].曹曦,译.北京:中国人民大学出版社,2017.
- [19] 杨国荣.如何做哲学[J].哲学动态,2016(6):5-11.
- [20] 杨妍璐.用“身体”思考:作为“身体经验”的儿童哲学及其实践路径分析[J].教育发展研究,2021(2):43-49.
- [21] 杨颖慧,黄进.回溯与反思:李普曼对杜威的质疑[J].全球教育展望,2020(11):84-91.
- [22] 严孟帅,乔治·贝利尔.具身认知理论中的教育戏剧:身体现象学视角[J].理论月刊,2021(6):154-160.
- [23] 严孟帅.走向自我与社会:教育戏剧的育人之道研究[D].上海:华东师范大学,2020.
- [24] 方展画,吴岩.李普曼以对话为核心的儿童哲学课程及其启示[J].教育研究,2005(5):70-76.
- [25] 李栋.教育戏剧话语转化的创生机制及其教育意蕴——基于话语实践的审思视角[J].内蒙古社会科学,2022.43(1):188-198.
- [26] 张娅.“玩”作为儿童生活本真目的与儿童哲学之建构[J].云南大学学报(社会科学版),2019(1):30-38.
- [27] 高振宇.基于游戏的儿童哲学探究:理论依据与实践模式.教育发展研究,2021(2):26-35.
- [28] 王昱.具身取向的戏剧工作坊“儿童哲学教育”模式建构[J].陕西学前师范学院学报,2022(2):9-19.
- [29] 卢红博.基于民间传统游戏的幼儿哲学教学活动研究[D].哈尔滨:哈尔滨师范大学,2019.
- [30] Bolton G M.Drama as education: an argument for placing drama at the center of the curriculum [M].Harlowton: Longman House,1984.
- [31] Siks G B.Drama with children[M].New York:Harper&Row,1983.
- [32] Dunn J.Extending the social, creative and cognitive value-of children- structured dramatic play through adult scaffolding, participation and artistry[Z].珠海:儿童戏剧教育国际大会2016年珠海大会会刊,2016.
- [33] 林政君.儿童戏剧教育的理论与实务[M].上海:复旦大学出版社,2017.
- [34] 张金梅.学前儿童戏剧教育[M].南京:南京师范大学出版社,2015.
- [35] Slade P.An introduction to child drama[M].London: University of London Press,1958.
- [36] 张金梅.儿童戏剧教育迭代发展的内在肌理剖析及其启示[J].学前教育研究,2023(3):16-25.
- [37] 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(4):23-35.
- [38] 谢延龙.庄子“忘”的教育图景阐释[J].大学教育科学,2022(1):105-112.

[责任编辑 李兆平]