

序言

人类的生活离不开语言,但只有语言的沟通,常常容易产生歧义和误解,甚至引起纷争。例如“课程”二字,有人认为是学习科目的总和,有人认为是预期的学习结果,有人认为是一种教学计划,有人认为是在校内或外、室内或户外获得的学习经验……当人们持不同的课程观去接收“课程”这二个字的符号时,脑海中所反映出的“课程”的样子可能是很不一样的。类似这样内涵与外延一直随着历史发展而变动的词还有相当多,例如:教育、游戏、戏剧、模式……在空间上,不同地区也有其独特的语言文化、教育观念与课程思潮的发展脉络。当一个地区试图从另一个地区、教育试图跨界到戏剧(theatre & drama)领域,在其理论与实践经验中吸取养分,借以帮助解决当地教育问题时,需要充分研究与尊重被学习对象地区的教育与戏剧发展脉络,在此基础上,根据本土发展历程与需求进行课程及其理论元素的撷取,在本土语境下重建出与当地教育现况相适应的教育理论与课程形态。这个过程相当漫长,因为藏在固定语词背后的变动的词义内涵容易使我们混淆不清,需要研读的各国与地区教育史、课程史、戏剧史、教育戏剧(广义,或称戏剧教育)史的文献资料不计其数,而最最困难的还有——认识自己,认识本土教育的历史,辨别当地教育的真实现况与需求。

漫长而困难的路,会因为其正确性而值得坚持。那么,先回顾一下我国学前教育课程发展的大致脉络与现况。

我国幼儿园课程发展趋势与现状

回顾我国幼儿园课程发展的历史,自1903年中国第一个正式幼教机构“湖北武昌蒙养院”建立以来,我国学前教育大致可分为以下六大时期:民国时的“单元中心制”课程时期,新中国建立初的“仿苏分科”课程时期,“文革”期间的“革命文体”时期,20世纪80年代初的全国“统编教材”时期,20世纪90年代形成的“领域课程”时期,2001年《幼儿教育指导纲要》颁布之后的“活动体验”课程时期(刘小红,2013),2012年《3-6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)的颁布进一步把“活动体验”课程模式推至游戏化课程方向发展。而每一个时期的特定课程形态正是在当时盛行的教育哲学与课程理念影响下所形成的“理念课程”,经由教育行政部门、幼儿园、教师、学生,甚至以家长为代表的社会文化氛围共同形塑的“运作课程”的总体面貌组构而成(黄光雄,蔡清田,2015:13)。

我国幼儿园课程的百年发展历史中,“理念课程”的目标价值取向从整合到分科,经历了多次摇摆后,当前趋势是再一次逐渐走向整合,同时,幼儿作为受教育对象的主体性不断得到提升。《指南》与中小小学年龄段教育指导方针《中国学生发展核心素养》一致,将培养全面发展的人作为教育与课程的核心目标。

但是,在“运作课程”的层面,活动体验式的游戏化课程在幼儿园的具体落实困难不少,例如:游戏化课程的建构过程中,自由与规则作为幼儿教育中两个不可或缺的元素,幼儿教师常常

感到不好把握,难以达到适切的平衡,很容易又回到怎么好管理怎么来、怎么方便怎么来、怎么快怎么来的状态,最后让幼儿的主体性停留在理论课程层面而无法得到运作课程层面的体现;为了尊重幼儿的个体差异性 & 学习生活化的需求,很多幼儿园的课程在幼儿一日生活中增加了大量区角游戏时间,相应地集体活动时间被缩减,但是教师可以如何捉住因材施教的、飘忽不定的课程目标,而不至于因为太难操作干脆直接放弃呢?目标既然捉摸不定,又如何做到不同领域活动互相渗透呢?把流于形式的区角游戏等同于自由游戏,区角投放材料持续时间过长或与集体活动主题相关性低,因而无法引起幼儿的兴趣导致幼儿其实处于“被游戏”的状态,而不是“真游戏”,“被自由”而不是“真自由”;区角游戏与集体活动如何配合以实现幼儿学习效果的最大化?集体活动时间、语言领域学习、绘本讲读课程、主题活动课程如何突破传统的灌输式教学方法,或是单纯让幼儿模仿教师?在自由游戏中教师不太容易把握其角色职责定位,何时该引导,何时该观察记录,何时介入提供协助,何时只做沉默的观察者,教师们从过往的高结构、高控制度、预设度极高的课堂一下子变成要面对超低结构甚至是无结构的课程现实,班级管理困难度及工作量急剧上升……可以说,中国的幼儿园普遍还处于“活动体验式的游戏化课程”从“理念课程”到“运作课程”的实践、检核、修正的循环式历程中,各种技术层面的瓶颈问题需要我们去正视和面对,其中一个最核心也是最基础的问题是,如何让除了幼儿以外课程建构的另一重要主体——教师具有游戏精神?

因为只有教师懂教育、有游戏精神,活动体验式的游戏化课程才有可能真正地在幼儿园中实现,让游戏精神激发想象力,让想象力催生创意,让创意成为创造力的铺垫,在创造中锻炼合作能力,与中小学教育连接,培养具有创造力的全面发展的人,从而让活动体验式的游戏化课程真真正正地惠及幼儿。

那么问题来了,我们的师培体系中大多数的课程与其他各个领域的人才培养机制类似,以大量依赖语言传授、知识灌输与逻辑训练为主,少量的见习性学习为辅,似乎都与游戏精神无关,那么教师的游戏精神如何激活?如何培养?这是我们大力推动教育戏剧(广义)运用于幼儿园课程及作为一种师资培训的方法予以广泛推广的原因,这也是教育戏剧作为一种理念课程得以在全球各地持续发展上百年,在为各国和各地的教育改革、课程改革提供方法和动力的同时,形成了一个由各个地区的本土化系统所组成的多元化理论体系的原因。它以戏剧和教育两个领域为核心,常常能有效地整合不同年龄段多个领域的课程及其学习目标。

教育戏剧对我国当前幼儿园课程的作用

教育戏剧对师生游戏精神的培养功能除了是戏剧游戏(或称剧场游戏theatre games)在发挥其强大作用外,还有戏剧和故事本身所独有的似真性、幻想虚构性和悬置不信(suspension of disbelief)的独特属性使教育戏剧能成为游戏精神的孵化地。

在教育戏剧(广义)上百年的发展历史中,它广泛吸取了教育与戏剧两大领域中的理论与实践成果,例如:自发性扮演游戏(dramatic play)和象征性游戏(symbolic play)、剧场游戏(theatre games)、即兴戏剧(improvisation)、线性戏剧(linear drama)教育课程模式(linear也指课程的“循序渐进”性)、非线性戏剧(holistic drama)教育课程模式(holistic也指课程的“全面直观”性)(林玫君,2015)、入戏(in role)技巧、演员的疏离视角、分组技巧、鹰架、最近发展区、全人教育、以游戏规则与约定协议为原则的教室管理、从旁指导(side coaching)、引导式提问、戏剧欣赏与分享、剧场礼仪、互动式剧场、批判性思维与讨论、暖身与放松程序、出入戏交替策略、肢体声音口语练习等教育理论、策略和剧场技巧。因此,在我国广大幼儿园教师在课程改革背景下所面临的大部分实务问题,其实都可以经由教育戏剧的运用得到解决。

剧场游戏(theatre games)及其实施过程中的以游戏规则与约定协议为原则的教室管理方法,分组讨论与练习、戏剧分享与欣赏及其相应的剧场礼仪介绍,是解决自由与规则矛盾辩证关系的可行方法。

戏剧及故事结构配合协调者(facilitator,即学前教师)与参与者(participator,即幼儿)的互动建构与对话关系、分组自由讨论与练习配合教师的从旁指导,可以让幼儿园课程关注幼儿个体发展需求(教师进行因材施教)的同时具有了半结构化的属性:兼具可设计、可预期、可操作、课程现场可根据幼儿现场反应即时调整的属性。师幼在半结构化的戏剧活动中的平等对话、互动建构的关系体现了作为课程参与者的幼儿的主体性,也体现了作为课程协调者的幼儿教师主体性。双中心结构的课程保障着自由与规则、个体性与群体性需求、游戏与学习有机共融。教师作为协调者与协助者身份的角色定位使教师的工作职能更为明确。以想象的真实和模拟现实世界的戏剧为基础的教育戏剧,经过合宜的、循序渐进的设计和铺排,其实就是促进幼儿五大领域发展的一个有机而系统的脚手架(鹰架),各领域的相互渗透顺理成章。所以可以说,教育戏剧课程形态有助于中国大部分幼儿园解决一系列的课程实务问题。

情感态度、社交技能学习、审美能力、自我觉察与认同等难以用其他教学方法有效教导但幼儿又亟需学习的成长目标,在被合宜地执行的教育戏剧课程中,往往较易达成,因为教育戏剧课堂还是师生产生情感共振、自我省思、同伴交往、合作解困与分享欣赏的空间。

中国本土化教育戏剧课程发展脉络

教育戏剧助力中国基础教育及学前教育的改革与发展,离不开教育戏剧的本土适应性。

中国现代教育的萌芽阶段与美国进步主义教育哲学家杜威(Dewey)关系密切,为我们所熟知的是,不仅他本人曾在五四运动前后来华讲学长达两年之久,他的三位中国弟子:胡适、陶行知、陈鹤琴是中国现代高等教育、基础教育和学前教育具有开创性杰出贡献的教育家。而在

美国,杜威及进步主义教育哲学的影响之一是创造性戏剧(Creative Drama)作为一种课程形态的诞生。温妮佛·沃德(Winifred Ward)受到同为进步主义教育家的杜威、帕克(Parker)和赫兹·麦恩斯(Hughes Meams)的影响,在多年的实践、修正和研究中形成了影响广泛而深远的以创造性戏剧为主体的美国戏剧教育课程。而进步主义教育哲学的源头——欧洲17世纪启蒙运动代表人物之一卢梭(Rousseau)所提出的“实践中学习”(Learning by doing)、“在戏剧实践中学习”(Learning by dramatic doing)以及以儿童为中心的思想随着启蒙运动在欧洲大陆及英国的传播与发展传承,终于在二十世纪初,经由哈丽特·芬蕾·琼森(Harriet Finlay Johnson)和彼得·史雷德(Peter Slade)的实践与探索,而开创了本书作者王添强老师称之为狭义上的教育戏剧(DiE)为主要形式的英国教育戏剧课程的先河。英美两国的戏剧跨界教育的课程形态先后萌发于二十世纪一、二十年代,不仅至今仍被广泛运用于英美两国的校内外课程,并随着终身学习、应用戏剧及资讯全球化的潮流继续被跨年龄层、跨领域、跨地区地运用与发展。

在百年发展历程中,英美两国的课程形态经历了好几次的交错影响,形成潮流之后也影响到澳洲、加拿大等国家地区。感谢自二十世纪六十、七十年代以来港台地区多位杰出教育家、学者和实务工作者的努力译介、研究整理、实践和推广工作,他们把教育戏剧在世界各地尤其是在英美两国的发展脉络进行了梳理,翻译重要著作,创造性地在当地实践并推广这种虽然在西方发展了上百年但在全球教育界仍算新型的教学方法,为教育戏剧的本土化提供了坚实的理论和实务基础。例如,王添强老师在《戏剧教学法:小学教案与实务》、本书及即将同期出版的《快乐学习:教育戏剧中国本土化实践案例(小学篇)》中多次提到的教育戏剧常用模式,正是基于张晓华与林玫君两位台湾学者所整理的全球范围的教育戏剧(广义,或称戏剧教育)课程模式(approach)类型进行儿童与师培课程实践后的整理和归纳。它不是用来框定课程形态的模板,而是启发教师设计课程时连结文本与教学目标的方向与桥梁。

教育戏剧本土化的道路很漫长,正如教育戏剧师资养成的道路很漫长一样,参照成都市成华区的发展经验,该区自2016年起召集全区小学各个科目教师开展教育戏剧师资培训,历经初阶、中阶、高阶培训,从会看、会执行、会调整教案(初阶教育戏剧师资培训目标),到会撰写、会设计教案(中阶教育戏剧师资培训目标),再到学会撰写戏剧渗透各科目教案(高阶教育戏剧师资培训目标),每个阶段除了师资培训的工作坊学习,更重要的还是在教育现场的不断实践、巩固、切磋与交流,这样的学习经过3年时间,才养成成华区一批真正在小学课堂中能灵活运用教育戏剧的教师。他们能自己撰写教案,能够根据当地教育政策导向、所在学校的文化和所在班级学生的实际需求来设计课程,帮助那些在传统课堂失去自信的孩子重新找到自信与活力。漫长,但是值得。因为它可以让儿童从幼儿园到高中毕业的整整15年时间真正地落实为个体成长的历程。学前教育阶段教育戏剧师资养成的规律与时长与小学阶段相近。

课程
(er)
乏而
17世
))、
蒙运
rriet
老师
剧跨
的校
地区
也影
家、
尤其
然在
的理
版的
正是
课程
形态
都市
1, 历
会撰
教育
不断
能灵
文化
自信
落实

自1993年以来,在同样漫长的教育戏剧课程理论与实务的学习、执行、师资培训摸索、实践和理论形成的历程中,作者把其25年的理论与实务经验,结合其6年来在中国内地进行师资培训过程中一线学前教师提出的起步期教学实务问题,写成了本书的《理念与实务》部分;并以6部经典绘本和适合学前教育戏剧起步期师生常用的四种教案模式为例,解构自己分析绘本故事结构与设计教育戏剧教案的过程,形成了本书的《教案》部分。全书两大部分向广大学前教师展示教育戏剧运用于学前教育的大致面貌与进一步学习的方向,是《骑士教育戏剧理论丛书》中学前阶段的重要著作。当然,我们在借助语言向作者学习的同时,还是需要谨记语言的片面性与局限性,学习的阶段性与连续性,避免把本书中的教案误读为不能更改的高控制度课堂教案。它应该与教育戏剧师资培训工作坊、丛书中的其他书籍一起,成为中国学前教师进行自我增能、团队增能、了解人的长程发展历程的助手。

致谢

本书出版的过程中,得到了北京语言大学出版社王壮壮社长的大力支持,张轶璠编辑“十一”期间还在为本书的编校工作辛劳加班;同时,本书也有幸得到南京师范大学儿童图画书研究中心孙莉莉老师专业指教和福州幼儿师范高等专科学校阙南玉老师的专业校订;最后也是最重要的,感谢明日艺术教育创团董事王添强老师在走遍全国地进行教育戏剧师资培训的高强度工作环境中,写下这本宝贵的著作。

借陶行知先生名言:“为了苦孩,甘为骆驼;于人有益,牛马也做。”本书的联合策划机构明日、骑士,与中国学前教育界同仁、热心教育的社会各界人士、读者诸君共勉!

本书编委

骑士教育苏嘉莉代笔

2018.11.1

参考文献

- [1] 刘小红. 中国现当代幼儿园课程价值取向的流变与反思——基于课程文本的分析[D]. 重庆: 西南大学, 2013.
- [2] 黄光雄, 蔡清田. 课程发展与设计新论[M]. 台北: 五南出版社, 2015.
- [3] 林孜君. 儿童戏剧教育的理论与实务[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2015.
- [4] 明日艺术教育, 骑士教育编著. 戏剧教学法: 小学教案与实务[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2018.