

我国学前儿童戏剧教育的范式分析

张金梅

(北京师范大学珠海分校 教育学院, 广东 珠海 519087)

[摘要] 本世纪初以来,我国幼教界对“儿童戏剧教育”历经了从陌生到熟悉,再到当下的渐成热点的过程。在这一变化过程中,我国学前儿童戏剧教育依次呈现出舞台童话剧范式、戏剧应用教学范式、基于戏剧表达的戏剧创作范式、生长戏剧范式;每种范式既蕴含着各自的理念、话语与技术,又存在着继承与变革的关系,这一关系可以从剧本中心——教学中心——儿童中心、镜框式舞台——即兴扮演教室——多元空间两条发展脉络进行考察。

[关键词] 学前儿童戏剧教育;范式;生长戏剧

[中图分类号] G619.2

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2017)02-0092-09

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2017.02.013

一、引言

在本世纪初,我国学前儿童教育领域尚未出现“戏剧”这一概念,仅有“木偶戏表演”、“故事表演”、“儿童剧演出”、“表演游戏”、“戏曲活动”等林林总总的说法。直到笔者在博士论文《幼儿园戏剧综合活动研究》(2003)中首次将“戏剧”引入幼教界,“儿童戏剧教育”的概念才被正式提出。由此迄今短短十余年的发展后,我国幼教界对“儿童戏剧教育”已从陌生到熟悉,再到当下的渐成热点。

然而,我国学前儿童戏剧教育在本土实践与西方、港台经验相互碰撞、杂糅的过程中,各种理念与实践蜂拥而起,其纷繁表象常令学界和实务界无从窥其本质。而本文试图凭借范式视角,厘清其脉络,透析其学理。

范式,根据库恩的界定,“是一个科学共同体成员所共有的东西,是由共有的信念、价值、技术等构成的整体。”^[1](P158) 范式的发展,不存在科学和不科学的问题。库恩认为,新范式的确立要满足两个条件:首先,新范式必须能解决一些用其

他方式难以解决的著名的和广为人知的问题;其次,新范式必须能保留大部分科学通过旧范式所获取的具体解题能力。只有这样,科学家才会有意愿接受新的范式。^[1](P152) 我国学前儿童戏剧范式的发展亦是如此,也出现了范式的不断出新。

范式一般可分解为以下三个层次:(1) 范式的精神内核——理念(idea),即世界观(本体论承诺)和相应的意识形态倾向(价值观);(2) 范式的实质构成——话语(discourse),包括核心概念、理论(符号概括)和规则(制度);(3) 范式的实现手段——技术(technology),是工具(仪器)、方法、(行动)范例、模型或模式(pattern)的总称。^[2](P53) 本文从范式的理念、话语和技术三个层面,分析我国学前儿童戏剧教育依次出现的多种范式,并进一步剖析其发展脉络。

二、我国学前儿童戏剧教育的多种范式

(一) 舞台童话剧范式

舞台童话剧范式,就是将学前儿童戏剧教育看作是演戏给儿童欣赏,或者是指导儿童在舞台上表演童话剧。这是最为常见的一种范式,也是最为传

[收稿日期] 2016-12-18

[基金项目] 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“国民艺术素养教育研究”(09JZD0009)

[作者简介] 张金梅(1971—),女,陕西西安人,教育学博士,北京师范大学珠海分校副教授,从事儿童戏剧教育研究

统的范式。

1. 理念：童话剧作为一种综合的舞台戏剧艺术，需要儿童欣赏，并根据剧本表演

该范式把戏剧当作是一种综合艺术，童话剧亦是如此，“它综合了诗（文学）、音乐、绘画、雕塑、建筑以及舞蹈等艺术成分。也就是说，在戏剧艺术中，包含着各种艺术样式的表现手段，把它们融合在一起，成为一种独立的艺术样式。”^[3]（P6）

这一综合艺术的童话剧欣赏与表演和剧场教育联系在一起。美国戏剧教育学者罗森伯格（Rosenberg）强调剧场对儿童戏剧经验的意义，他指出：“剧场的模式有助于你理解你所期望的儿童戏剧行为和戏剧教育的结果。如果缺乏剧场知识，你将无法真正理解戏剧性想象所带来的各种结果。”^[4]（P70）

由此看来，舞台童话剧范式，将戏剧作为一种艺术，着重于审美的与本质的教育目的：“审美的”意味着戏剧作品的结果特性；“本质的”意味着儿童是戏剧家。该范式的戏剧教育内容以表演为核心，关注剧本创编、服装、道具的制作、演员排演以及剧场演出等。这一范式亦是套用专业演员表演的儿童剧表演，与后者的不同之处，不过是由儿童来表演给儿童看。

2. 话语：童话剧欣赏·童话剧演出·绘本剧表演

童话剧欣赏

在20世纪80年代以前，幼儿园的童话剧欣赏多是由专业儿童剧团“送戏入校”，儿童在幼儿园也可以欣赏到专业的木偶剧表演、皮影戏表演、童话剧表演等，比如《哪吒闹海》、《三打白骨精》、《木偶奇遇记》、《小红帽》等中外经典剧目。自从20世纪90年代以来，电视的普及以及动画片的风行，对儿童剧团带来了近乎残酷的冲击，幼儿园的专业儿童剧欣赏几乎绝迹。直到2010年以后，绘本的普及逐步带动了绘本剧欣赏的实践，有些幼儿园教师经过精心排演，将绘本剧表演给儿童欣赏。这也是弥补儿童剧专业剧团无法满足幼儿园童话剧欣赏需要的一种很好的做法。

童话剧演出

时至今日，童话剧演出还经常作为幼儿园进行节庆活动的重要载体。诸如《拔萝卜》、《小兔乖乖》、《龟兔赛跑》等传统儿童剧，因为能增添、烘

托节日的氛围，会受到教师们的青睐。童话剧演出比较注重演出的效果，儿童只要做好演员和观众就行了。一般由教师选择儿童演员，然后帮助儿童演员背诵台词，或者将台词提前录音，再反复进行严格的舞台演出排练，直至最后的公演。至于演员的服装、道具以及舞台布景一般由教师制作。

绘本剧表演

随着绘本阅读在我国幼儿园的普及，近年来绘本剧表演成为幼儿园戏剧教育的主要形态之一，例如《好饿的毛毛虫》、《彩虹的尽头》、《母鸡螺丝去散步》、《我的幸运一天》等剧目。如何将绘本改编为剧本，如何将剧本演变为舞台剧表演，这是教师关注的重点。有实践研究归纳出教学流程：（1）阶段一：绘本——绘本剧，通过谈话引发幼儿对表演绘本的愿望，初步了解绘本剧；（2）阶段二：绘本剧——我演绘本剧，制订绘本剧表演计划，重点是角色讨论和道具制作；阶段三：我演绘本剧——我会演绘本剧，通过集体排练、表演区表演游戏逐步完善绘本剧的表演。^[5]（PP. 36—38）

3. 技术：“剧本先行”的编戏、排戏、演戏

舞台童话剧范式在技术上以“剧本先行”为核心，即先有剧本，再有儿童的表现。由此儿童在教师的指导下，首先是编戏，即熟悉故事或者改编故事；其次就是根据剧本选择角色、反复排演；最后就是把剧本搬到舞台上表演。其实，“剧本先行”是成熟的戏剧艺术创作路径。而原始戏剧尚未有剧本、剧作家。因为最初的原始戏剧，本是祭神的仪式、舞蹈，没有剧本，只有载歌载舞的歌词。但是随着戏剧向剧场演出的发展，仓促而粗糙的即兴表演无法提高戏剧艺术水准，剧本就从表演中分化出来，戏剧的文学品质从而得到提升。从表演中分化出来的剧本，要晚于美术装扮、音乐音响等戏剧元素。从戏剧的发展史来看，在完整的、成熟的剧本出现前，戏剧情节是即兴的、灵活的、变化的。

综上所述，舞台童话剧范式易于理解与操作，因而最为普遍化。但是“教”的痕迹过于明显，是把成人戏剧表演的那些套路一成不变地套用给儿童，教师不顾儿童在排戏过程中的紧张、厌倦，只要最后的舞台效果很好，能够赢得家长的满意、领导好评。此外，排戏之“排”，意味着重复、封闭和训练，即使所排戏的内容来自于儿童自己编的戏，还是要一遍一遍地重复练习，儿童成为被控制

的“木偶”。最后，舞台的空间自然使得表演区和观众区被截然分开，二元对立，只有角色以及舞台所需要的装置在舞台空间是合法的，观众也只能固定在观众席。由此，这一舞台童话剧范式的预成性、重复性、封闭性等局限在之后的范式中将被突破。

（二）戏剧应用教学范式

戏剧应用教学范式是将戏剧作为教师“教”与儿童“学”的媒介，即在教育教学中运用戏剧来丰富儿童的觉察力，使他们能通过想象发现现实，发掘行为表面下所隐含的深刻意义，从而激发学习动机、有效获取知识、学会解决问题。这一范式改变了舞台童话剧范式仅从舞台（剧场）的角度联结教育，将舞台（剧场）延伸到教室，将演员与观众回归到教师与儿童所扮演的角色里。

1. 理念：戏剧作为教学的手段，通过教师与儿童之间互动性的即兴扮演，以“存在”来“探索存在”

戏剧作为教学的手段，最为显著的特征是教师将儿童带入虚构的戏剧情境中来探索现实的议题。教学情境从一种真实的、知识传递的、教师中心的走向了虚构的、知识探索的、教师与儿童平等的性态中。英国戏剧教育著名学者盖文·伯顿（Gavin Bolton）对此进行了深入的理论分析，他认为教师和儿童在教学课堂上的即兴扮演，是以“存在”（being）来“探索存在”（explore being），儿童能同时做自己和别人，并同时存在于不同的地方。正是依靠剧场的形式力量使儿童投入角色、在事件中体验存在，同时又有能力监察和反思这过程。^[6]（P xxiii）例如与儿童探讨道路安全问题，教师入戏扮演一个“父亲”，他的孩子遭遇了车祸，扮演成“邻居”的全班儿童则感受了这位父亲的焦急、担心和伤心，理解了为何要注意交通安全的重要性。特别有意思的是，这位遭遇车祸的孩子在即兴扮演中并没有出现，就避免了让孩子们直面车祸的负面影响。该范式通过戏剧的方式体验存在与探索存在，这是对戏剧艺术假定性和冲突性的一种观照，不再停留于剧场综合艺术的视角。在围绕某一学科议题或者综合性的主题中，教师带领儿童所创作的戏剧的角色、情节和场景都是假的，在假定的戏剧世界里，通过即兴扮演，面临冲突、思考冲突和解决冲突。

英国戏剧教育学者桃乐丝·希斯考特（Dorothy Heathcote）作为这一范式的创始人，认为教师将戏剧运用到教学课堂情境中，可以帮助儿童扩展对生活经验的理解、反思，并深入认识周围世界。^[7]（PP. 13—19）这里，当教师通过入戏与儿童即兴扮演时，课堂的情境与戏剧的情境融为一体，即一种“存在”，来探索对生活经验的进一步思考与认识。教师可以在“任何故事、时空与社会阶层所发生的情境”中找到议题，“利用戏剧情境中的团体互动，参与者的旧经验重新唤回到当下的意识形态中”，对相关议题进行深层探讨。^[8]（P49）

2. 话语：故事表演·戏剧综合课程·教育戏剧

该范式在西方戏剧教育领域被命名为“Drama in Educaiton”，我国大陆、台湾、香港地区大多学者将其译为“教育戏剧”（林玫君，2005；周斌，2008；张生泉，2009；黄爱华，2010；吴戈，2010），还有翻译为“戏剧教学”或“教学戏剧”（张金梅，2004；郑黛琼，2006；黄美序，2009）。但是在教育戏剧（Drama in Educaiton）被介绍到国内之前，戏剧应用教学的范式已在我国学前儿童戏剧教育有所呈现，包括了故事表演、戏剧综合课程。

故事表演

故事表演大多应用于幼儿园语言活动中，即在故事欣赏的基础上，通过表演故事情节，以巩固对故事的理解，进一步熟悉人物的对话，加深对故事主题的理解。其表演的形式较多，有童话剧、歌舞剧、音乐剧、哑剧、木偶戏等。故事表演一般在故事欣赏环节后，儿童已经对故事情节初步了解，在教师引导下进一步讨论角色的动作、表情和对白，并由教师安排选择角色，常以佩戴头饰确定角色的身份，轮流表演完整的故事情节。通常教师采用旁白的策略，教师或带领其他不担任角色的儿童共同讲述故事，扮演角色的儿童完成对白部分，从而达到了对文学语言的学习。

在课堂进行的故事表演还会延伸到表演区的表演游戏中，儿童可选择表演区的装扮材料，包括头饰、服装、道具等，围绕课堂上学习的故事以及获取的故事表演，再次重复性表演，或者对情节有所创造地表演。

故事表演及其延伸的表演游戏的落脚点不在于表演的结果,而是对于故事的理解和文学语言的学习,属于戏剧应用教学范式,是为我国幼儿园教师十分熟悉的一种概念。

幼儿园戏剧综合课程

幼儿园戏剧综合课程为幼儿园综合课程探索了另外一种综合的途径,即通过戏剧来综合,也就是通过儿童戏剧经验成长而综合各个学科领域的经验。^[9]这同样属于戏剧应用教学范式,但不局限于故事教学或语言学习,而是关注了各个学科领域经验的整合。

幼儿园戏剧综合课程以主题活动的形式展开,其实施过程包括了以下四个主要环节:(1)主题开启;(2)生活体验;(3)戏剧工作;(4)模拟剧场演出。以“三个和尚”主题为例,主题开启作为整个主题活动的开端,整理儿童对于动画片《三个和尚》的各种经验,使他们的已有经验向戏剧经验转化和拓展。生活体验环节包括了角色体验、行为体验和情感体验,为了体验和和尚这个特殊的宗教角色、体验挑水和抬水的行为,以及没有水喝的感受,而整合各个学科领域的活动,比如社会活动《参观栖霞寺》、科学活动《我也来抬水》、美术活动《我眼中的和尚》、音乐活动《三个和尚没水喝》等等,极力彰显了学科综合的取向,使儿童在回归生活中获得多种学科知识的学习和综合运用机会。戏剧工作环节则鼓励儿童作为演员、剧作家、舞美师、作曲家、导演在一个相互合作的团体中工作,学会了合作。最后在模拟剧场演出活动中将儿童已有的片段式的戏剧经验加以整合,从而获得完整性的剧场戏剧经验。

幼儿园戏剧综合课程保留了戏剧工作和剧场演出,这是对舞台童话剧范式的继承与发展,让儿童参与剧场准备与演出的所有环节;在主题开启和生活体验环节中,又注重了对学科领域的整合,这是对舞台童话剧范式的突破。

教育戏剧

“教育戏剧”在我国学前儿童戏剧教育的呈现大多以戏剧运用到绘本教学中为主,通过戏剧教学策略的运用,帮助儿童理解绘本内容,体验绘本情感,并学习和运用绘本的文学语言。有研究对幼儿园小、中、大各班进行了戏剧要素与绘本阅读要素的有效整合,开展了将戏剧运用于早期阅读活动的

行动研究,主要研究了戏剧教学策略在早期阅读教育不同层次活动中的运用:(1)戏剧动态欣赏融入整体感知性阅读;(2)角色扮演融入重点体验性阅读;(3)“坐针毡”融入个体创造性阅读,即教师或儿童扮演某一个角色,提出一个面临的难题,请其他儿童对此提出问题或建议,从而使早期阅读活动真正成为儿童自己的创作性阅读。^[10]

此外,自2010年以来,来自中国香港、台湾等海外地区的教育戏剧培训引起大陆实践界对教育戏剧的关注,在实践层面了解了西方有关戏剧游戏、戏剧习式(即戏剧教学策略)运用到绘本教学、故事教学的步骤。一般一个主题的绘本或故事教学以5次活动来进行,包括了角色思路了解——角色性格探索——重要角色关系的进一步体验——体验绘本或故事中主要情感——通过故事重演,探讨相关生活经验。“教育戏剧”一时间成为戏剧教育的热词,出现在幼儿园实践和相关研究领域中。

3. 技术:以“教师入戏”为主的戏剧教学策略

戏剧应用教学范式在技术上特别强调戏剧教学策略的运用,避免了那种以“剧本先行”的编戏、排戏和演戏。戏剧教学策略即为了解决戏剧教学的问题而采用的方法和技巧。英国戏剧教育学者乔纳森·尼兰兹等人总结了十分丰富的70大类戏剧教学策略。^[11]以“戏剧”一词位于“教学策略”之前,说明了这些策略是富有戏剧特色的,旨在制造一种虚构的戏剧情境,以此探索学习的主题、问题的解决等。

“教师入戏”意味着教师以双面人的身份引导教学活动,即以教师身份和角色身份。当以角色身份时,教师必须“入戏”,和儿童所扮演的角色互动,推动对问题的思考;当以教师身份时,教师必须“出戏”,和儿童一起回顾和反思所发生的事件等。

教师入戏而扮演了不同地位的角色,在教学中起到不同的引领作用:(1)权威角色——操纵者。权威角色不仅是正面的权威,还有反面的,比如老猫、狐狸、将军等,教师对此的扮演可以完全操纵戏剧的发展方向。(2)次要地位的领导人——引导者、辅助者。这一角色有时是相对的,当两个权威角色同时在场时,其中一个就是次要领导人,比如相比较于老猫,教师扮演居于次要地位的“鼠妈

妈”，可以决定何时去偷吃食物，何时回家等等，一方面鼓励儿童站在权威角色角度看待问题，引导儿童自己决定戏剧的发展，另一方面仍然起到辅助作用，给与儿童扮演相关角色的支持。(3) 团体中的一员——辅助者、观察者。教师和儿童一起扮演某一个或每一类角色，比如偷吃的老鼠们、被狐狸抓住的小猪们、士兵们，这时教师的角色地位大大降低，把重要的和次要的角色交给了儿童，这是对儿童的信任与解放，同时可以辅助团体的扮演，积极与其他角色互动，并随时观察表演中出现的问题，及时出戏予以指导。(4) 无助者——给与能力者。教师扮演无助者，即地位最低的角色，比如害怕过桥的小熊、被老猫抓住的小老鼠、马上就要生宝宝的孕妈妈，一改以往教师高于儿童的权威形象，激发了儿童同情弱者、友好帮助的情感，并给与儿童戏剧创作最大的空间。由此，教师入戏的即兴扮演，不知不觉、自然而然地激发了儿童对相关议题的思考与解决。

综上所述，戏剧应用教学范式将戏剧与教学联系起来，教师主要在教学空间里与儿童互动，突破了舞台童话剧的剧场性。同时该范式在一定程度上保留了舞台童话剧范式中“表演”部分，故事重演、戏剧工作、模拟剧场演出更加强调了儿童的主动性，以及角色、情节和场景的开放性，将单调重复的排演改变为多元开放的表演。

(三) 基于戏剧表达的戏剧创作范式

基于戏剧表达的戏剧创作范式更加深入地回归到戏剧与儿童的关系中，即将戏剧天性看做儿童天性的一部分，儿童由此用戏剧的方式表达自己，并进一步创作自己的戏剧。

1. 理念：戏剧是儿童表达自我的符号之一，儿童的戏剧创作来源于戏剧表达

“儿童有一百种语言（一百一百再一百），但他们偷走九十九种。”意大利瑞吉欧教育机构创始人马拉古奇在这首小诗《儿童的一百种语言》中告诉我们，“不要用双手去想，不要用脑袋去做”的儿童教育，是束缚身心的教育，那“偷走的九十九种”里一定有戏剧的语言。

英国儿童戏剧教育创始人之一彼得·史雷（Peter Slade, 1954）将儿童戏剧（child drama）的内涵解释为“每一个儿童都拥有戏剧表达的潜质，这种潜质是重要的，因为是个人的”。^[6]

（P121）后来另一位英国儿童戏剧教育创始人布瑞恩·维（Brian Way, 1967）所奉行的“戏剧存在于儿童之中”的哲学观点更加隐喻了儿童运用戏剧方式自由表达的本质。^[12]的确，每个学前儿童在戏剧教育中都是独特的，都是他个人的表现。

戏剧表达即儿童用身体的视觉、听觉、触觉、嗅觉和味觉等各个感觉能力，在假想的情境中、以非角色的或角色的身份，用身体（动作与表情、声音与言语）表达自己的内心感受和想法。第一，戏剧表达需要调动已有的各种感官经验，建立在视觉、听觉、触觉、嗅觉和味觉等已有的经验基础上，比如看过各种各样的树，听过马路上的各种声音，触摸过不同温度、质感的物品，闻过各种各样的味道，品尝过酸甜苦辣的食物等等；第二，戏剧表达的情境是虚构的，即时间或空间是“假定性”的，比如假装夜晚来到老鼠洞；第三，戏剧表达的身份可以是非角色的，即我仅仅做出假装的动作，就如个人假装游戏中打电话、开汽车；还可以是角色的身份，比如扮作妈妈照顾宝宝；第四，戏剧表达的媒介是身体，即动作与表情、声音与言语；第五，戏剧表达的内容即对自我和周围世界的思考和认识，比如大树的树枝是什么造型，小鸟是怎样飞翔的、小鸭怎么吃虫子的等等。

基于戏剧表达，“戏剧创作”则体现了想法与行动的对话。儿童作为戏剧创作的主体，在教师的引导下，不断产生新的想法，在虚构的情境中将自己内心的想法转变为可视、可闻的行动，以寻找解决问题的各种方案。儿童既是角色化的问题提出者，也是角色化的问题解决者。

2. 话语：戏剧工作坊·戏剧主题活动·创造性戏剧

戏剧工作坊

戏剧工作坊作为一种小组学习形态，是指在专门的戏剧空间（教室）中，教师带领儿童（8—10名左右），以小组的形式围绕特定主题，经由肢体、声音、语言等身体资源共同创作戏剧的角色、情节和情境，并在创作过程中反映自身独特经历，发展想象力、创造力以及解决问题能力的一种儿童戏剧教育的组织形式。^[13]（P210）在遵循儿童创作戏剧“角色为先，情节在后”的一般规律基础上，戏剧工作坊依次按照热身活动、角色塑造、情节创作、分享与交流四个流程进行。

戏剧主题活动

戏剧主题活动是围绕某一主题，依从儿童戏剧经验整合与提升的进程，师幼共同建构的一系列戏剧活动，即从戏剧表达（角色的体验与表达）出发，到戏剧创作（戏剧冲突的创造和问题的解决），最终形成完整的戏剧表演（演员面对观众表演他们的戏剧作品，但是小班阶段一般尚不能达到这一层次）。

戏剧主题一般来自艺术作品（文学、影视动画、音乐、美术、中国戏曲等）、自然现象和社会现象。一个戏剧主题通常包括四个层次：导入、戏剧表达、戏剧创作和戏剧表演，共10—15个左右的系列戏剧活动组成。（1）导入是整个戏剧主题活动开端，即围绕戏剧主题的来源展开相关经验的铺垫，将儿童从真实世界带入到戏剧虚构世界。（2）戏剧表达以塑造角色为主，让儿童对角色的典型的动作、语言、声音进行充分的探索与表达。（3）戏剧创作在戏剧表达的基础上，教师通过新增角色、设计戏剧冲突来引导儿童创作戏剧情节、场景。（4）戏剧表演是在戏剧表达和戏剧创作的基础上，在观众面前分角色把一定的故事情节表演出来。戏剧表演工作一般包括角色的选择与装扮、剧场布置、（片段、完整）排演和正式表演。其中，戏剧表达和戏剧创作活动都十分强调导入环节以戏剧游戏进行戏剧情境，结束环节以戏剧游戏走出戏剧情境。

创造性戏剧

“创造性戏剧”是美国儿童戏剧教育先驱温妮弗瑞德·沃尔德（Winifred wards, 1930）最早提出来的。直到1977年，美国儿童剧场联盟（CTAA）才给“创造性戏剧”下了一个正式的官方定义：“它是一种即兴的、非演出的、以过程为中心的戏剧形式，参与者（participant）在引导者（leader）指导下想象、扮演和反思人类真实的或想象的经验。”^[14]（P4）

可以这么说，“戏剧工作坊”是对美国创造性戏剧在我国本土化的继承与发展，而我国有些实践则直接引用了美国“创造性戏剧”这一概念。有研究将创造性戏剧融入幼儿园音乐活动、美术活动、综合活动等艺术课程的实施过程，加深幼儿对艺术作品的感受与理解，建立艺术通感，激发幼儿的艺术想象与创造。还有研究围绕某一教学话题或主

题，透过角色扮演，开展创造性戏剧活动，目标是让幼儿了解自己生命的个体、获得健康的情感情绪、获得审美能力和创造力。^[15]但是，国内直接套用西方的“创造性戏剧”的实践，还是停留在将创造性戏剧运用到教学的若干环节，没有体现暖身——即兴扮演——反思的过程。

3. 技术：戏剧教学契约

基于戏剧表达的戏剧创作范式，鼓励儿童与教师共同作为戏剧创作的主体。这就意味着教师带领小组或全班儿童创作戏剧作品。但是，由于戏剧教育情境的虚构性、角色的互动性、情节的师幼协商性以及教学空间变化多样性，戏剧创作的过程往往容易出现混乱，以及无法顾及每个儿童的想法。这就要求教师和儿童要建构更具有戏剧特色的规则，保证戏剧表达、戏剧创作和戏剧表演的有序进行。英国戏剧教育学者乔纳森·尼兰兹（Jonothan Neelands 1984）认为戏剧学习契约源于“戏剧学习时产生于师生间的一种协商机制”。^[16]（P44）

戏剧教学契约，对于教师而言称为契约，而对于学前儿童而言则称为“约定”。

在对一个大班戏剧主题活动《花木兰》戏剧教学契约的研究中，^[17]教师与儿童共同建构的契约有：假定性契约、行动的契约、角色分配的契约、协商的契约、配合的契约、空间的契约、时间的契约。戏剧教学契约的建构具有个别性，每个班级或者小组所建构的戏剧教学契约是根据自己的需要而建构的。

戏剧教学契约从建立、运行，到最终的内化，具有一种建构性的动态机制，即呈现出从最初的外显到最后的内隐、由多到少的动态过程。例如假定性契约的动态发展就是如此，当教师在戏剧工作坊教室面对中班儿童说道：“这里有一片水田，里面有什么呢？”突然一个孩子大声说：“老师，这里什么也没有啊！”（在一旁观摩活动的老师们都笑了）其他参与的儿童好像没有听见似的，有的一边说道：“这里有菱藕。”一边开始假装卷起裤管，下水田捞菱藕；还有的假装划起小船，说道：“还要划船，把菱藕捞起来，放到船上。”那个说“什么也没有”的孩子迟疑了一会儿，也跟着同伴们一起假装捞菱藕了。看来，当其他儿童表现出已经和教师建立了这一契约，那个孩子也就自然认同这一契约，随后就演进为隐性的契约。

综上所述,基于戏剧表达的戏剧创作范式,将戏剧看做儿童表达的符号之一,教师基于儿童的戏剧表达,引导儿童的戏剧创作,进而将戏剧表达和戏剧创作经验整合到戏剧表演中。该范式进一步突破了戏剧应用教学范式把戏剧作为教学手段的局限,但是保留了通过戏剧教学策略帮助教师引导儿童的即兴创作。然而,这一范式依赖于教师的指导,有时教师不免会走向一种“控制”儿童想法的可能性;戏剧表演部分还是没有完全走出排演的局限,尽管已经强调了角色开放和情节开放。

(四) 生长戏剧范式

生长戏剧范式将戏剧看做是儿童身体与戏剧情境的相互作用“生长”而出的结果。儿童在情境中将角色生长、情节生长和话语生长依次螺旋式延展,最终在环境剧场中丰富和完善他们自己的戏剧作品。^[18] (P50)

1. 理念:儿童以身体为戏剧创作的本源,在进入虚构的情境中后,逐步引发角色、情节和对话的生长

以杜威“教育即生长”理念为教育理论基础,生长戏剧范式认为:首先,生长的首要条件是未成熟的状态。儿童是不成熟的,儿童所扮演的角色、创作的情节、对话,都无法达到成人演员的水平。但是正是其不成熟,才为其今后的成长提供无限可能性。其次,生长是以天赋的本能为基础的,而不是外铄的。儿童的戏剧天性与生俱来,从假装游戏、角色游戏到戏剧性游戏,虽然没有表演给观众看的意识,但是他们的戏剧萌芽于假装的动作、假装的角色、虚构的情境和情节中。最后,生长的外部条件是环境,生长是机体与环境相互作用的过程和结果。这一点是最为关键的。儿童在戏剧天性的基础上,主要依赖于环境的作用,即儿童身体与虚构情境的互动。在特定的虚构情境中,角色生长先行,其次情节冲突不断完善,最后是对话逐步丰富,由此儿童自己的戏剧生长而出。

2. 话语:环境剧场·戏剧项目活动

环境剧场

在前三种范式中,关于学前儿童展示或者不断建构的剧场,还是停留在那种镜框式的舞台、观演分离的剧场状态中。笔者对此一直保持一种怀疑的态度,如果我们非要把儿童放置到这样一个如此封闭、规矩、舞美灯光俱全的剧场舞台,对孩子未来

的发展究竟是什么样的影响呢?他们长大以后对戏剧又有怎样的理解?戏剧能够伴随他们一生,而成为不可或缺的象征符号之一吗?

直到深入领会美国纽约大学戏剧教育学者、后现代戏剧代表人物理查德·谢克纳所提出的“环境戏剧”的概念后,“环境剧场”这一概念才越来越明晰了。理查德·谢克纳认为,“就表演而言,一个环境是行动发生的地方”。“戏剧事件可以发生在一个完全改变了的空间或一个‘发现的空间’里。”^[19] (序言, PP. 1—10) 也就是说,剧场就是一个空间,而不一定就是那种封闭的舞台、严格划分观众区与表演区的剧场。

对于学前儿童来说,他们的剧场便是一个“环境剧场”。观众处于现场情境之中,被演员邀请参与表演,可以接受,也可以不接受;观众可主动随时参与表演、离开表演;演员可转化为观众,或回到表演者身份。环境剧场中,观众和演员的身份多元转换,符合儿童角色意识、责任感尚比较薄弱的心理状况,他们有时候愿意演一演,有时候愿意做一会儿观众。

环境剧场是教师和儿童一起建构的,在这里共同丰富着他们的戏剧作品,不再需要重复排练,不再有面对观众的压力和紧张。如果用海洋与岛屿、陆地来比喻,观众占据的区域是一个大海,演员在里面游泳;观众处于一个整体的空间中,表演区域是观众中间的一些岛屿和陆地。观众可以从这个表演区游动到另一个表演区;相应地,表演区根据场景的不同划分为若干个,演员也可以在不同场景中游动。从目前已有的实践研究看,表演区的划分与流动已有雏形,但是观众区的流动还没有做到,教师不敢冲破表演区的界限,也不敢尝试不同班级观众的流动。

戏剧项目活动

戏剧项目活动借鉴了美国项目教学先行者丽莲·凯兹和西尔维亚·查德(1987)的相关研究,由幼儿决定戏剧活动的主题,走出教师中心的局限。“一个项目(project)是对一个题目的一次研究——一个题目可能与一个更大的主题相关。在一个项目中,儿童的想法、问题、推理、预测和兴趣,是所提供的经历和所完成的工作的主要决定因素。”^[20] (P6)

关于戏剧项目活动开展的主要阶段,以从绘本

导入的戏剧项目为例具体说明：（1）第一阶段：启动项目：汇总想法，讨论思路。幼儿提议绘本——幼儿自主阅读绘本——教师总结绘本内容——幼儿针对绘本提出问题——幼儿表达对于戏剧表演的初步想法——初步形成角色探索的网络图。（2）第二阶段：推动项目：戏剧表征与探索。角色表征：是什么？想做什么——角色探索：会遇到什么困难？——情境表征与情节探索：在哪里？做了什么？——情境表征与对话探索：说了什么？（3）第三阶段：展示项目：环境剧场。环境剧场设计——环境剧场建构——片段重演与丰富。（4）第四阶段：结束项目：幼儿决定结束戏剧项目活动——整理项目记录资料，拆除、收纳场景材料——汇报项目工作内容。

3. 技术：联结演员与观众的“联络人”

生长戏剧范式凸显了儿童的主体地位，教师的引导地位逐步消解。但是，随之而来的是在环境剧场工作的团队中，自然需要一个“联络人”。联络人作为演员和观众之间纽带，需要对其身份转换有所了解并协调：互通演员和观众的想法、行动，可以决定是否同意身份转换；维护演员与观众之间的契约，演员必须遵守大家共同制定的假定性契约等多种表演契约，观众必须遵守安静欣赏、认真记录等契约；提示情境的意义，即在表演开始到结束的各个环节中，向观众说明场景、情节等内容。对此，在实践中每个班级儿童对联络人有不同命名：组长、主持人等。

生长戏剧范式以不断建构的环境剧场取代了封闭的镜框式舞台剧场，以儿童主导的戏剧项目活动取代了教师主导的戏剧工作坊、戏剧主题活动，越来越贴近学前儿童戏剧教育的本质。

三、我国学前儿童戏剧教育范式 发展脉络分析

我国学前儿童戏剧教育在发展过程中依次呈现四大范式：舞台童话剧表演范式、戏剧应用于教学范式、基于戏剧表达的戏剧创作范式、生长戏剧范式，从其发展历程上可以看到两条脉络。

脉络一：剧本中心——教学中心——儿童中心。“剧本中心”是学前儿童戏剧教育在初始阶段极容易形成的思路，正是受到成熟戏剧表演套路的影响，在舞台童话剧范式中表现最为明显，即使教

师引导儿童改编了剧本，所有的戏剧工作（编戏、排戏、演戏）都是围绕已经确定的剧本展开的。在逐步摆脱剧本的限定后，“教学中心”就可以在戏剧应用于教学范式中看到，通过教师入戏聚焦问题，通过即兴扮演思考问题和解决问题，将戏剧作为教学的媒介。在这两个范式中，尚没有充分认识到戏剧是儿童表达的一种符号，并且没有凸显儿童的主导地位。由此，在基于戏剧表达的戏剧创作范式——生长戏剧范式的演进中，儿童的主导地位越来越得到凸显：可以结合自己的经验，借助戏剧符号表达所要扮演的角色；可以在角色互动中，在一定的虚构情境中思考冲突和解决冲突；可以在与同伴合作建构的环境剧场中，继续发展和完善角色、情节、对话，创作、表演自己的戏剧作品；可以自己决定戏剧活动的话题或主题，并由此展开一系列戏剧项目活动。

脉络二：镜框式舞台——即兴扮演教室——多元空间。在戏剧教育活动过程和结果呈现上，舞台童话剧范式聚焦于镜框式舞台上的童话剧效果，所有编戏、排戏都是为此服务的；戏剧应用于教学范式更加关注教室内教师与儿童的互动，在教室里即兴创作戏剧，探讨议题；基于戏剧表达的戏剧创作范式则是对前两者的结合，既有互动教室的戏剧表达、戏剧创作活动，也有开放式的剧场表演活动，强调了角色开放和情节开放；生长戏剧范式则进一步走出镜框式舞台的局限，将剧场视为一种多元空间，儿童在发现或建构的环境剧场里，可以是处于游戏的“娱己”，也可以是具有观演关系的“娱人”。

以这两条脉络依次呈现的多种范式之间，并不是相互排斥、拒绝和对立的，反而是一种继承与变革的关系，并且同时存在。戏剧应用于教学范式继承了舞台童话剧范式中以舞台作为戏剧作品呈现的空间，还拓展了儿童作为演员、剧作家、导演、舞美师从事戏剧工作；基于戏剧表达的戏剧创作范式，既有教师引导儿童针对问题展开的戏剧创作，也有最后戏剧表演，当然是建立在戏剧表达、戏剧创作的经验基础上的。生长戏剧范式的环境剧场，可以在戏剧主题活动（戏剧表达和戏剧创作）后展开，就是对基于戏剧表达的戏剧创作范式的拓展。总之，我国学前儿童戏剧教育范式的发展呈现出叠加递进的学术态势。

[参考文献]

- [1] [美] 托马斯·库恩著,金吾伦、胡新和译. 科学革命的结构 [M]. 北京:北京大学出版社,2003.
- [2] 蔡宗模,毛亚庆. 范式理论与高等教育理论范式 [J]. 复旦教育论坛,2014,(6).
- [3] 谭霏生,路海波. 话剧艺术概论 [M]. 北京:中国戏剧出版社,1986.
- [4] Helane S. Rosenberg. Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action [M]. New York: Holt Rinehart and Winston, 1987.
- [5] 冯越. 基于儿童行为观察下绘本资源的开发与利用——以绘本剧《小黑鱼》的开发推进为例 [J]. 幼儿100 (教师版),2016,(10).
- [6] [英] 大卫·戴维斯编著,黄婉萍、舒志义译. 盖文·伯顿教育戏剧精选文集 [M]. 台北:心理出版社,2014.
- [7] Betty Jane Wagner. Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium [M]. Washington, DC: National Education Association, 1976.
- [8] 林玫君. 儿童戏剧教育的理论与实务 [M]. 上海:复旦大学出版社,2015.
- [9] 张金梅. 幼儿园戏剧综合课程研究 [M]. 南京:江苏教育出版社,2005.
- [10] 张金梅. 将戏剧运用于早期阅读活动的行动研究 [J]. 幼儿教育 (教育科学),2009,(12).
- [11] [英] 乔纳森·尼兰兹、东尼·古德著,舒志义等译. 建构戏剧:戏剧教学策略70式 [M]. 台北:台北市成长基金会,2005.
- [12] Brain Way. Development through Drama [M]. London: Longman, 1967.
- [13] 张金梅. 学前儿童戏剧教育 [M]. 南京:南京师范大学出版社,2014.
- [14] Helane S. Rosenberg. Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action [M]. New York: Holt Rinehart and Winston, 1987.
- [15] 陈世明. 创造性戏剧教育与幼儿的发展 [J]. 福建教育,2014,(1).
- [16] [英] 乔纳森·尼兰兹著,陈仁富等译. 透视戏剧——戏剧教学实作指南 [M]. 台北:心理出版社,2010.
- [17] 曹璐璐. 幼儿园戏剧主题活动中契约的行动研究 [D]. 南京:南京师范大学硕士论文,2014.
- [18] 张金梅. 身体与生长戏剧:学前儿童戏剧教育4.0范式 [R]. “儿童戏剧教育国际大会2016·珠海”大会会刊,2016.
- [19] [美] 理查德·谢克纳著,曹路生译. 环境戏剧 [M]. 北京:中国戏剧出版社,2001.
- [20] [美] 丽莲·凯兹、西尔维亚·查德著,胡美华译. 开启孩子的心灵世界:项目教学法 [M]. 南京:南京师范大学出版社,2007.

The Analysis in Paradigm Development on Drama Education for Young Children in China

ZHANG Jin-mei

(School of Education, Beijing Normal University, Zhuhai Campus, Zhuhai, Guangdong, 519087, PRC)

[Abstract] Since the beginning of this century, drama education for young children has been from unfamiliar to familiar situation, then becomes the hot issue in early childhood education filed. There have been the kinds of paradigms in turn, which are the paradigm of pantomime on the stage, drama as teaching medium, drama creation based on drama expression, and drama in growing. According to the two development trainings in paradigm on drama education for young children in China, one is Script as center—Teaching as center—Child as center, and the other is Proscenium stage—Classroom with improvisation—Multi space, which is the relationship between inheritance and change of the paradigms.

[Key words] drama education for young children; paradigm; drama in growing

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)