

戏剧重塑德育课堂样态的 理论阐释与实施路径

——基于戈夫曼情境互动论

刘贞贞, 郑家福

(西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

摘要: 戏剧是一种以语言对白和肢体动作作为主要载体来展现矛盾与冲突的艺术形式。戏剧重塑德育课堂是教师将学生置于情境、冲突、体验和审思的课堂环境中, 允许学生在课堂上结合自己以往的生活经验与当前的道德议题进行戏剧创作与表演。通过戏剧冲突的构建与戏剧矛盾的解决, 教师为学生创设了一个基于道德问题的情境。戏剧重塑德育课堂样态改变了学生的道德学习环境, 学生被视为课堂教学活动的核心参与者。学生通过深入理解角色的道德困境、演绎人物的道德成长历程, 可以在积极参与和发展自我中主动建构道德认知。这有助于消除当前德育课堂的弊端, 是落实“立德树人”教育根本任务的重要途径。在德育课堂中, 戏剧所呈现的道德动机、行为及后果是对学生复杂道德生活的简化, 有助于增强学生对个体道德生活复杂性的理解。此外, 戏剧重塑德育课堂样态是建立在戈夫曼情境互动论“观察者-主体”模型和拟剧论基础上的教学实践, 通过围绕课堂场域中的人物展开互动关系, 帮助学生实现戏剧情境与社会生活的双向渗透和双向思想交换, 使得德育课堂呈现生动化、生活化、生命化的新样态, 从而引领学生探寻人生的真谛。马克思主义文艺观中国化是戏剧重塑德育课堂样态的根本指导思想, 戏剧与学生现实生活紧密相连是戏剧重塑德育课堂样态的基本遵循原则, 戏剧与学校德育生态系统相融合是戏剧重塑德育课堂样态的实施路径。戏剧重塑德育课堂符合新课标倡导的情境学习理念, 能增强学生辨别是非的能力以及树立正确的价值取向。

关键词: 戏剧; 戏剧冲突; 道德学习环境; 道德生活; 德育课堂; 情境学习

中图分类号: G652 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)06-0025-10

基金项目: 重庆市社会科学规划重大项目“中华传统师德生成的文化理路及其当代价值研究”(2020WT28), 项目负责人: 郑家福。

作者简介: 刘贞贞, 西南大学教师教育学院博士研究生; 郑家福, 教育学博士, 西南大学教师教育学院教授, 博士生导师。

一、戏剧重塑德育课堂样态的现实性

(一) 建设高质量德育课堂是落实“立德树人”教育根本任务的重要途径

教育与竞争本来只有间接的关系, 过去的竞争多发生在教育之外, 但如今的教育在很大程度上已经被竞争“附体”, 教育运行的逻辑不再是教育自身的逻辑而是竞争的逻辑^[1]。在竞争思维的影响下, 学校和家长都抱有为学生的

长远发展奠定基础的想法, 逐渐增大了学生的学业负担。近年来, 义务教育突出的问题是: 一方面中小学生校内负担太重; 另一方面校外培训过热, 超前超纲学习问题严重。这极大地制约了我国教育改革的成效, 引发了社会的焦虑情绪。为解决上述问题, 中共中央办公厅、国务院办公厅于2021年印发了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》。文中强调, 坚持以习近平新时代

中国特色社会主义思想为指导,全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,着眼建设高质量教育体系,强化学校教育主阵地作用^[2]。可见,“双减”背后还有“双增”。“减”的是学生过重的作业负担和校外培训负担;“增”的是建设高质量教育体系与强化学校教育主阵地对学生的教化功能。

道德教育的根本作用在于引导生活的建构,即帮助人用道德作为参照点来确定生活的方向和道路^[3]。青少年是实现中华民族伟大复兴的希望,学校强化道德教育、增效德育课堂能帮助他们“扣好人生的第一粒扣子”,这直接关系到“立德树人”这一根本任务的有效实施。“双减”落地必然给义务教育阶段加快实现“五育”并举带来新契机。德育工作者可顺势而为,借助国家教育政策东风,为学生开创新的德育教育样态,打造高质量的德育课堂,引领学生探寻人生的真谛,从而把教育之外的竞争逻辑逐渐转变为教育之内的育人逻辑。这样的回归,一方面能够引导学生向内观照自我、塑造健全人格、养成德性,即注重“道”的积淀;另一方面能够引导学生向外关注他人的生活以及人类的未来,回应社会关切,即注重“德”的践行。

(二)德育课堂缺乏沉浸式与体验式的道德学习环境

“现代科学技术对教育的‘征服’是全方位的,道德教育也未能幸免。被‘征服’后的道德教育将道德理解为对象化的客观知识和机械化、程序化的行为规范,将道德教育理解为道德知识的输出与接收,理解为反射性、程序化的行为规范训练。”^[4]教师对道德教育理念理解有偏差必然导致实践操作偏差。长期以来,我国德育课堂呈现的是“知性德育”与“离身德育”。“知性德育”热衷于道德知识的灌输,而“离身德育”则不重视身体在道德学习中的作用,认为身体与认知毫无关系,且较为忽视“身体在塑造精神的过程中扮演着一个具有构成性影响的特别角色”的重要性^[5]。由“灌输”和“分身”而来的知识很容易转变成学生的惰性知识,要么被遗忘,要么被弃用。在“知性德

育”和“离身德育”的课堂中,培养了大量“知而不行”和“知行不一”的学生。

道德与法治德育课程将“人类与自然”的抽象关系转化为“儿童与其生活世界中的自然”的具体关系^[6]。虽然其中的教学内容做到了尽量贴近学生的现实生活,但“贴近”并非“等同”。我国各地区学情不同,学生也是千人千面,这就要求教师在具体的课程实施上、在实际的德育课堂中,要懂得创设情境、变革教学方法,明白“知识学习的关键在于对接生活、通达意义”^[7],用书上贴近学生的生活经验去唤醒书外“学生亲历世界的经验”,引领学生躬身入局,从而使学生获得本应拥有的道德思考力与主体资格。那些具体的情境与体验,成为架构起学生的个人经验与社会文化的桥梁,重构和提升了学生经验,促进了学生建构道德知识和道德行为的自主性,最终实现德育目标。

(三)戏剧能帮助学生自主建设道德规范并获得能力提升

近年来,许多教育工作者逐渐认识到:传统式的、僵化的、单一的道德说教难以满足社会对当代青少年道德发展的要求。众多学者指出,德育课堂要创新教学方式,从教师的单向教育输出转化为师生之间的互动、共建与共享。当前,在我国德育课堂中,运用频率较高的教学方法主要有五种:一是说服教育法,其与传统道德说教的差异在于,它注重以理服人而非以势压人,突出交谈的交互性,摒弃简单的“我说你听”模式;二是榜样示范法,主要形式包括学习伟人典范、教育者示范以及挖掘同龄人中优秀学生样板等;三是情感陶冶法,即教育者以自身高尚品德与魅力人格为基础,营造良好的课堂氛围,借助优秀作品的熏陶,感化学生并推动学生思想转变,使其在潜移默化中变得更加积极进取;四是自我教育法,旨在激发学生自我教育、自主构建道德的意愿;五是实践锻炼法,包括委托任务、组织活动等^[8]。

上述教学方法的诸多精华皆被融入戏剧当中。从戏剧层面来审视,戏剧育德具有即兴创作与全员参与的鲜明特点。在即兴创作方面,它为参与者提供了充分发挥创造力和想象

力的空间,使人们能够在无预设的情境中展现真实的自我反应,从而更好地探索道德情境中的各种可能性。“全员参与”则确保了每一个个体在课堂上都能积极投身于戏剧活动之中,无论是扮演主要角色还是作为背景参与者,都能在互动中深刻体会道德的内涵和价值。此外,戏剧育德注重道德建构的过程。由于“对故事的表演是戏剧概念的本质属性”^[9],戏剧德育课堂并非简单地灌输道德观念,而是通过一系列的戏剧故事表演活动,引导参与者亲身经历道德抉择、情感冲突和行为后果,在动态的过程中逐步构建起自己的道德认知体系。综上,戏剧表演可以消除由文字符号引发的道德说教的弊端,丰富学生的道德体验,使得道德教育更加深入和持久,并能够真正触及参与者的内心世界,促进学生道德品质的全面提升。由于戏剧几乎涵盖了上述所有德育方法的精华,运用戏剧对德育课堂教学进行改革,必然会产生显著的德育效果。若教师能把真实的道德问题融入戏剧情境中,则可将教材中的抽象文字转化为具体的生活场景,这将为学生开辟全新的道德学习体验途径。借助模拟场景等形式的“戏剧”,以有趣味、能激发内驱力、深度参与、可以对各要素进行整合与建构等的独特方式,帮助学生获得更加真切的情感体验与更加丰富的角色感悟,进而推动学生在个人、社会、情感以及认知等领域的发展,最终达成德育总体目标的实现。总的来讲,戏剧作为道德教育的一种媒介,能增强学生辨别是非、树立正确价值取向等方面的能力,而这恰恰也是小学德育课程道德与法治所要达成的目标^[10]。

二、戏剧重塑德育课堂样态的理论阐释

戏剧重塑德育课堂样态既要源于课堂实践、长于课堂实践,还要获得理论的支撑和滋养。以理论指导实践,实践才会少些迷茫。

(一)戏剧重塑德育课堂的理论基础

1. 戈夫曼情境互动论“观察者-主体”模型的基础建构

欧文·戈夫曼(Erving Goffman)认为,在面对面互动过程中,社会性的观察者和行动者

为了作出恰当的判断并采取相应的行动,需要从情境中共同在场的他人那里获得相关信息,这一事实是分析面对面互动系统的基本前提。所谓的“面对面互动”(interaction),是指当相互处于即时性的身体在场时,个体彼此之间会产生交互影响的行为^[11]。研究这些交互行为可以揭示场域内普遍存在的规范性秩序。此外,有效的面对面互动需要具备一些基本条件,诸如身体的共同在场、有共同意识、可以相互理解的话语与行为,或用适当的方式呈现在场者的感受、思想与意图^[12]。戈夫曼关于面对面互动系统的分析,认为存在两种主要的角色,即观察者和主体,他们分别是信息的探寻者和信息的提供者。因此,关于面对面互动分析的结果模型可以概括为一种“观察者-主体模型”^{[13]22}。

基于这种模型,教师可以运用戏剧重构德育课堂样态。具体来说,首先,戏剧将道德问题转化,通过创设一种具体情境来吸引全体学生参与其中,这就构成了面对面互动的基本条件,即有身体的共同在场(学生都在课堂的场域里),有共同意识指向(情境中的道德问题解决),有相互理解的话语和行为(针对道德问题进行共同创作协商),有适当的方式呈现在场者的感受,思想与意图(协商之后表演的形式包括肢体语言、行为动作、台词设计等)。在这个戏剧情境里还有两个主要角色:观察者与主体。他们互为戏剧情境中的信息探寻者与提供者。学生(主体)编剧、演剧之前,会针对戏剧情境中的道德问题提前预设剧本内容,并思考和讨论解决问题方案将会对情境中的“他人”(观察者)产生什么样的潜在结果,以及“他人”(观察者)可能会对结果作出何种反馈和应对。这种创作的想象也是对戏剧情境中蕴含的普遍秩序进行的道德想象与推理,直接影响学生编剧的内容以及演剧的方式。对于观察者(学生观众)而言,行动者(学生演员)在戏剧情境中注入了带有情思的瞥视、身势、站位以及言语陈述等,这些都是引导他们进行道德思考与价值判断的关键信息,他们据此可以更改

往后的行动策略,使之符合当前戏剧情境中习得的普遍秩序(道德伦理)。

“戈夫曼认为词是说话者和听话者进入主体间精神世界的重要方式,在‘谈话’这种社会设置里,个体聚集在一起,共同关注那些被认可的、当下的和持续的宣称,这种宣称将他们‘共同嵌入某种主体间的、精神性的世界’。”^{[13]30-31} 同样,戏剧情境的创设在德育课堂中具有重要意义。它将学生演员与学生观众一同引入一个特定的社会设置中,这个设置由“台词”构建而成。戏剧情境中的“宣称”往往反映了当下社会的价值观念、道德诉求和人文关怀。在戏剧表演中,通过台词陈述,这些“宣称”能以戏剧矛盾与戏剧高潮的形式生动地展现出来。由于台词承载着某种“宣称”,又能吸引学生的注意力,因此它能将学生共同嵌入主体间的精神性世界,激发学生内心深处的情感和思考。在这种共同关注之下,学生演员与学生观众实现了情感的共鸣与升华,这将有助于他们开展道德品质的自主建构和价值判断能力的提升。

微观的互动秩序与宏观的制度秩序之间存在着松散而复杂的联系,并且随着社会情境和经验环境的不同而发生变化。戈夫曼作为社会学理论家的高明之处就在于将关于互动秩序的普遍性问题转化成特定情境中的关系性问题^{[13]31}。这也正是戏剧重塑德育课堂的巧妙之处,即将学生现实世界中宏观的道德伦理转化成学生课堂上特定的戏剧情境,由大化小,由抽象到具象,先使学生浸润在道德学习的场域里,然后由小及大,引导其将习得的道德规范,一方面内化为自身的修为,另一方面外化为符合道德要求的社会实践行为。

2. 基于戈夫曼情境互动论的拟剧论视角阐释

世界是一个大舞台,人人皆是演员。在日常生活中,个体试图通过各种信息源和信息载体,诸如举手投足、外表展示、过往经历与记忆、言语对话等方式,获取或调动关于共同在场者的信息,以求他人对人际情境中的自我进

行定义。戈夫曼认为,这是个体通过自我表演在他人面前塑造或维持着某种形象以进行他人眼中的自我印象管理。一方面表演有其必要性,另一方面表演也有其可能性。这是因为情境意义和现实的定义是通过符号交流来完成的^{[13]29}。因此,表演也是一种人际互动情境,且存在着潜在的阐释框架。“框架发挥着两种功能:一种是作为共享实在的背景结构,另一种则是作为策略性、创造性行为的工具。当阐释框架中的情境意义发生冲突和竞争时,互动者就会策略性地使用各种文化工具,有意识地对情境意义进行协商。”^[14] 这种协商只有互动者共享阐释框架时,才是有意义和可理解的。可见,阐释框架具有表演性与可塑性。戈夫曼的拟剧论认为,在互动情境中,主体(真实自我)与客体(印象自我)的关系是具有能动性、限定性的,即主体能动地将自我意识投射到具有某种刻板印象的情境之中,并赋予了社会建构的能动性表演,实现了人际互动中的印象管理。基于拟剧论的视角阐释,将戏剧用于德育课堂,构建出了全体学生共建共享的阐释框架(戏剧问题情境),由于阐释框架具有展演性与可塑性,这就赋予了学生创作、表演的“限定”与“可能”。

“限定”是指:一方面,学生在创作剧本内容时不能超越戏剧情境中有某种道德特质的“宣称”和承诺,其剧本编写要指向情境内的道德建构,即以剧本为媒介,使情境意义与现实世界意义相关联;另一方面,学生在表演时,虽然会带入自身的经验,但他们作出的各种动作、发出的语言都要受到剧本角色的限定。总体而言,学生通过编写与演出剧本,实现了支配情境中他人行为的意图,使得共同在场(课堂)的他人也趋于呈现情境中某种预设的道德行为,从而达成情境定义的一致性(建构道德)。

“可能”是指:在面对面互动的戏剧情境中,虽然学生的创作、表演等行为具有“约定性特征”,但不妨碍学生对戏剧情境中道德问题的理解以及创造性地解决问题。因为这种约

定并非对学生创造力的限制,反而为他们理解道德问题提供了具体的情境和框架,对学生的行为起到了一定的规范和引导作用。就像足球赛场上的前锋,根据足球规则,对其跑动范围进行了限定,但并不妨碍他通过踢球、传球等行为对同在足球场的中锋和后卫进行操控与调动,并最终达成某种默契,将球射进球门,赢得比赛。

(二)戏剧重塑德育课堂的实践样态

1. 戏剧德育课堂呈现生动化、生活化、生命化的“三生空间”新样态

根据戈夫曼情境互动论“观察者-主体”模型的基础架构以及基于拟剧论的视角进行分析可知,戏剧德育课堂会呈现出“三生空间”的新样态。所谓“三生”,即生动化、生活化、生命化。这恰好与戈夫曼定义“框架”概念的具身性、情境性、主体间性相契合。

(1)生动化

生动化的戏剧德育课堂具有具身性这一重要特质,其意义重大。在传统德育中,往往存在着重“心”轻“身”的局限,而戏剧德育课堂则对此进行了突破。具身性强调学生的身体在场以及身体参与道德学习的过程。在戏剧情境中,学生不再仅仅是被动的知识接收者,而是积极的参与者。他们身体力行,通过发现戏剧问题以及解决戏剧冲突,自主地建构道德并践行道德。身体的参与使得学生能够更加深入地理解道德问题,因为身体的感知和行动能够激发情感、引发思考。学生在戏剧情境中投入身体参与,其感受会更加深刻。这种深刻的感受能够促使学生在课堂上生成更加生动的体验。生动的体验并非仅仅是抽象的知识,而是包含着情感、行动和反思的综合体。此外,在戏剧情境中,学生需要通过身体的表达和互动来解决问题,这就要求他们发挥创造力,寻找独特的解决方案。总之,生动化的戏剧德育课堂所具有的具身性特质,为德育带来了新的活力与可能性,它突破了传统德育的局限,助力于学生在身体参与中体验道德学习、生成道德经验,从而获得道德成长。

(2)生活化

戈夫曼认为,在他人在场的情境中,个体受到特定规则丛的引导和支配,这些规则丛便是情境礼仪^[15]。因而,生活化的戏剧德育课堂一定是情境性的。学生所处的现实生活被社会特定规则环绕,他们在其中无论是自觉还是不自觉,都会受到这些规则的引导与支配,而这些规则便构成了“情境礼仪”。将外在的学生“情境礼仪”内化为学生自身的道德认知,是戏剧德育课堂的重要任务。教师在这一过程中起着关键作用,需要通过创设情境和搭建学习支架为学生提供提升认知思维的场域,帮助学生更好地理解和识别社会规则。戏剧打造的德育课堂以及创设的道德情境,其核心与灵魂正是学生的现实生活。戏剧作为一种艺术形式,能够以生动的方式再现现实生活中的各种情境和问题。通过戏剧,学生可以更加直观地感受社会规则的存在和作用,以及道德选择的重要性。戏剧德育课堂将学生的现实生活引入教学中,使学生能够在熟悉的情境中进行思考和探索,增强他们对道德问题的敏感性和理解力。总之,生活化的戏剧德育课堂根植于学生的现实生活中,通过教师的引导和戏剧的表现形式,将外在于学生的“情境礼仪”内化为学生的道德认知,从而实现道德教育目标。

(3)生命化

生命化的戏剧德育课堂一定是主体间性的。课堂上的每名学生都带着各自独特的先在经验和知识进入当下的戏剧情境。这些先在的经验和知识决定了他们在解决道德问题时所要采取的策略。由于个体差异,这些行为模式呈现出多样性。当学生在戏剧情境中与他人互动时,尤其是在编剧和演剧的过程中,他们会根据情境中道德问题以及角色框架里剧本和图式的影响,自觉地采取某种妥协。这种妥协并非消极退让,而是在更高层次上寻求认知的合力。通过这种方式,学生努力达成情境定义的一致性,使得共同在场的互动者能够持续不断地监控自己和他人,并进行主体间的

调适,以维持和平衡情境定义的一致性。这种学生与学生之间积极的共建共享是一种深刻的生命交融。在这个过程中,不同的生命相互碰撞、相互启发,引发主体间的情感共鸣。这种共鸣如同心灵的共振,使学生更加深入地理解他人的感受和观点。同时,这种互动也显现出生命成长的历程,学生在其中不断反思、调整自己的行为 and 认知,实现自我超越。生命化的戏剧德育课堂其宝贵之处便在于此。它为学生提供了一个充满活力和创造力的空间,让学生在主体间的互动中体验生命的丰富性和多样性。通过戏剧,学生不仅能学习道德知识,更能培养同理心、合作能力和自我监控能力,促进自身的全面发展。这种以主体间为核心的教育模式,为培养具有高度社会责任感和创新精神的未来公民提供了有力的支持。

2. 戏剧德育课堂表现出双向渗透与双向交换的“双重运行”新机制

通过打造“三生空间”,教师运用戏剧重构德育课堂新样态。首先,教师需对学生生活中的社会现实进行抽样调查,经过精心的控制和转换,将其以创作、表演和观剧的方式引入课堂。如此一来,学生的道德认知、道德情感与道德实践发生交互,进而形成围绕戏剧情境而展开的互动机制。这种互动机制可以对戏剧情境内外的媒介进行转换和信号传导,即对学生先前从社会秩序中获得的道德观念进行筛选和分类。这些观念只要与当下戏剧情境中的互动行为紧密相关,无论是趋同还是背离,就被容许进入互动情境中来。学生从原有的社会领域进入当前的互动领域,也是遵循了新的学习是建立在学生原有认知基础之上的这一原则。学生进入的互动领域包含着行为准则和道义责任,并通过戏剧情境呈现出德育内容。值得注意的是,学生在当前戏剧情境中建立的道德认知、获得的道德情感、演绎的道德行为等,并不会因互动情境的结束而消失。相反,它们会从当前的互动情境中溢出,顺利地渗透进学生的社会生活领域,并自然而然地影响甚至支配学生对社会生活的道德判断与道

德行为。可见,戏剧重塑德育课堂样态,通过一种隐晦的互动机制,实现了学生戏剧情境与社会生活的双向渗透和双向交换,使得德育课堂呈现出“双重运行”的新机制。这种机制的重要意义在于,它打破了传统德育课堂与社会生活的界限,使学生在戏剧情境中获得的道德体验能够更好地与现实生活相结合。通过戏剧,学生能够更加深入地理解道德问题,培养道德情感,提升道德实践能力。同时,这种双向渗透和双向交换也有助于学生将道德观念内化为自身的行为准则,提高他们的道德素养和社会责任感。在这个过程中,教师作为引导者,需要精心设计戏剧情境,把握互动机制的运行,确保学生能够在戏剧活动中获得正向积极的道德教育。

三、戏剧重塑德育课堂样态的实施路径

戏剧用于学校德育实践,有学者提出了四条路径:一是加强剧场育人环境建设;二是加快德育戏剧课程开发;三是推行全学科德育渗透;四是创新更有感染力的课堂范式,充分发挥戏剧表现形式的优势^[16]。戏剧重塑德育课堂,也就是革新课堂范式,充分发挥戏剧育德优势。

(一)马克思主义文艺理论中国化是根本指导思想

文艺育德思想是马克思主义文艺理论的重要组成部分。早在延安时期,以毛泽东同志为核心的党的第一代中央领导集体,根据当时当地中国的实际情况,进行了艰辛的文艺理论探索,实现了马克思主义文艺理论的中国化。可以说,当时民间文艺的革命化改造是延安时期戏剧育德创新实践的缩影。毛泽东曾深刻指出,一定的文化(当作观念形态的文化)是一定社会的政治和经济在观念形态上的反映^[17]。事实上,文艺作为上层建筑对政治的反作用,其表现形式便是用文艺来育德。文艺作品,包括戏剧,所蕴含的道德价值取向,一旦引起人们强烈的情感共鸣,便会唤醒人们内心深处的良知,从而引导人们自觉践行道德准则。

进入21世纪,习近平文化思想是马克思主义文艺理论中国化的最新成果,阐明了文艺育德所育的“德”就是社会主义核心价值观。思想政治教育作为意识形态领域的重要工作,亟须与时俱进。鉴于当前“知性德育”与“离身德育”充斥课堂的现状,学界深入研究文艺育德思想对创新和丰富思想政治教育途径意义重大。

(二)戏剧与学生现实生活积极互动是基本原则

由于学生处于充满意义的现实世界,他们会在现实生活中不知不觉、持续不断地定义情境、开展价值判断、构建道德意义、形成道德情感,并作出相应的道德行为。可见,“道德是人所选择的生活方式,生活是它存在的基本形态。”^[18]当进入学校、走进德育课堂时,学生先前的经验会影响在当前互动情境下的行动取向。因此,戏剧德育中的互动行为也会受到学生现实生活情境的制约。因此,教师将戏剧引入德育课堂的前提是德育议题一定要与学生的现实生活紧密相连,将学生社会生活中的道德价值问题,通过戏剧形成特定的情境意义与结构,引导学生“迫于”互动中的“运作共识”,积极主动地将情境中包含的道德价值内化为自身的道德认知,并外化为实际的道德行为。这种“运作共识”实质隐含着深刻的德育目标,其中还涉及一定程度的相互体谅、同情及共鸣。“体谅”,即个体能够切实体会他人的处境与感受,将自己置于他人的位置思考问题;“同情”,即使个体对他人的遭遇产生关切与怜悯之情,激发个体内心的善良与关爱;“共鸣”,即在情感和认知层面上与他人产生连接,共同感受戏剧所传达的道德主题。随着戏剧冲突的不断展开与解决,个体在这个过程中经历的道德思考、情感起伏、行动抉择等,都会激发个体产生更高意义的道德责任感。

珍视童年生活的价值,儿童是目的^[19]。因此,加强戏剧与学生现实生活的互动是戏剧重塑德育课堂样态的基本原则,其中主要包括加强与学生的符号互动(学习生活互动)、人际互动(家庭生活互动)、群体互动(社会生活互

动)。这三类互动都是促使学生真真切切地从生活中获取道德价值的源头,它们能为学生提供许多思考的空间,引导学生感悟生活,领悟生活的真谛。正如利维所说,儿童在观看或扮演一个面临道德困境的角色时可以将其作为一种“经验的来源”,观众和演员“在现实生活中表演时可以借鉴”^[20]。可见,从一次次戏剧的冲突中,从一个个问题的解决中,教师创造性地再现了学生熟悉的道德生活事件,并使课堂重新回归学生的现实生活,由此在悄然无声中塑造了学生共享的主体间社会经验,从而较好地达成了育人目标。

(三)戏剧与学校德育生态系统相互兼容是现实路径

戏剧帮助受教育者真切感知戏剧中角色的思维方式、行为方式、选择判断依据等,这对道德教育中观照他人、主动移情投射、感知情境中他者的需要等,都具有重要的价值^[21]。可见,戏剧具有积极的道德教育作用。因此,戏剧进入我国基础教育的最佳切入点是德育课程,最佳落脚点是德育课堂。戏剧重塑德育课堂是指将戏剧纳入学生德育课程学习的生态系统中,借助编剧、演剧、观剧等形式,发挥戏剧的感召、教育、引导和激励的作用,帮助学生在鲜活、互动的课堂场域中体验道德情感,收获道德认知,实践道德行为。戏剧与学校德育生态系统相互兼容的现实路径如下:

1. 优化学情:当前学情与学生戏剧体验相连接

戏剧德育课堂追求的重点不是“教”的精彩,而是“学”的精彩。虽然戏剧有利于因材施教,但也需要教师精准洞悉学情,关注到不同学生的个体差异。唯有精准洞悉学情,教师才能把握教学起点,通过激活、调动并借助学生已有的经验,实现有意义的学习^[22]。因而,戏剧德育课堂非常强调教师的亲历观察与学情把控,从前期的剧本选择与创作,到中期的戏剧排练,再到后期的剧本展演等环节,教师都需要对每名同学的道德知识储备、戏剧表演能力、合作学习态度等方面有大致地了解,然后作

出综合判断,尽其所能地把每名学生恰当地安排在戏剧场景中适当的位置,从而做到因材施教,最大限度激发学生自主建构道德的潜能。

2. 具化目标:戏剧目标与课程核心素养相融合

《义务教育道德与法治课程标准(2022年版)》明确提出了德育课程需要培养学生的核心素养,主要包括政治认同、道德修养、法治观念、健全人格、责任意识。可见,用戏剧重构德育课堂样态的最初与最终目标都是要回归到以上五种素养的培养上。因而,在戏剧目标的设置上,要与《义务教育道德与法治课程标准(2022年版)》提出的核心素养相一致,以破解教育理论与教育实践“两张皮”问题,下好道德教育这“一盘棋”。具体而言,戏剧德育课堂的学习目标要有针对性、连贯性。所谓“针对性”,是指戏剧目标的设定既要基于新课标对核心素养的要求,又要基于学生道德发展的需要,体现两者的完美统一。所谓“连贯性”,是指戏剧目标的设定要建立在《义务教育道德与法治课程标准(2022年版)》所规定的核心素养的基础上,同时,还要体现出连续性与阶段性,即依托教材整体规划每节戏剧课堂的德育主题,使得主题与主题之间呈现德育价值追求的阶段性与统一性。唯有如此,才能确保戏剧重构德育课堂样态能紧紧围绕《义务教育道德与法治课程标准(2022年版)》来进行,不空泛、不偏失。

3. 活化内容:剧本内容与社会现实世界相贯通

“优秀的儿童戏剧通过设置与儿童生活密切相关的内容,搭建客观世界和戏剧世界之间相联系的桥梁,从而让他们在观赏过后,将生活中的所见所闻与戏剧中的知识内容或情感态度相联系,产生有序的、合理的印象。”^[23]因此,戏剧重构德育课堂样态,首先是要加工内容,即教师围绕教材文本资源进行深入钻研与挖掘,提炼出明确的德育主题;其次是重组内容,即教师要打通学生现实生活世界与德育教育主题之间的连接通道,串联起学生身边的社

会热点、道德事件,使教材内容与学生身边的道德教育资源深度融合;最后是活化内容,即将重组后的静态的文本内容,通过学生生动活泼学习转变为具有生命形态的道德行为——这才是戏剧德育课堂活化知识的精髓之处。总体来说,通过戏剧情境的创设,教师引导学生以编写剧本内容为桥梁,连接起教材文本世界与学生现实生活世界,而后通过学生表演剧本,活化文本内容。学生在演绎角色的过程中通过运用神态表情、语言陈述、肢体动作等形式传达出剧本的内容,与此同时获取了真实的情感体验,也引发了深度思考,进而进行道德判断,从而自主建构道德系统,使德育课堂彰显着生命的光彩、跳动着生命的音符。以部编版一年级《道德与法治》教材上册第一单元《我是小学生啦》一课为例,该课程设置是以引导新入学的孩子快速适应校园生活,以及逐渐养成良好的学习习惯为教育目标。为此,教师首先要根据教材内容提炼出“适应与规则”的德育主题,然后根据主题挑选绘本故事《大卫上学去》,该故事主要描述了主人公大卫在学校学习规则的情景,这跟新入学的一年级学生有着类似的经历。采用绘本作为课程内容的重要补充更能引发孩子的学习兴趣。但是,此时的绘本故事仍然是静态的知识形态。这就需要把故事文本转化为戏剧脚本:教师可以先引导学生扮演大卫,表演其在学校里做了不守规矩的事情,再采访大卫扮演者进行思路追踪,说出行为背后的想法,最后想象大卫在学校做好人好事的画面,并真实再现这一场景,推动戏剧走向高潮,最终解决新入学学生的困惑,进而培养学生规则意识,帮助学生更好地适应小学生活。

4. 情境教化:戏剧情境与学生内在情感相交织

“知性德育”最大的弊端就在于错误地认为学生只要掌握了道德知识,就会自然而然地提升思想认识,形成正确的价值观。毫无疑问,掌握知识是提高思想认识的基础,可只有激发起学生对所学知识的情感共鸣时,他们的

思想认识才会真正得到升华。道德学习过程本是一个能动的认识过程,学生的学习兴趣与动机对学生的道德学习有着重要的调节作用。学生如果对所学的道德知识缺乏兴趣、态度消极、漠然置之,就难以产生积极的道德情感体验,也就难以形成坚定的理想信念,最终无法达成德育目标。在重塑德育课堂样态的过程中,戏剧发挥了重要作用。其中,“想象真实”常被用于戏剧情境的创设,即凭借想象营造出所谓“真实”的环境或氛围,进而确立角色或展开事件^[24]。通过戏剧情境创设,学生的现实生活世界与道德教育之间的连接通道被打通,角色和事件在创设的情境里被赋予了特定的道德知识,使得情境具备了道德教化功能。在这种被教化的情境中,学生通过创作与表演剧本保持着与自己和他人的对话交流与思想碰撞。在此过程中,学生的求知欲与学习动力始终围绕情境中的道德知识展开。在戏剧德育课堂中,学生有了亲历其中的机会,这一独特的教育模式为学生的自主道德建构提供了有力的支持。学生在这个过程中能够通过自我探索,积极主动地去构建自己的道德观念。他们学得主动,因为能够亲身参与戏剧情境中,主动思考和解决道德问题,主动投入自己的情感,与情境中的角色同呼吸共命运。

5. 强化评价:评价贯穿始终并与道德学习过程相呼应

学习评价是道德学习不可或缺的环节。戏剧德育课堂在关注学生思想品行发展的同时,也强调评价对学生道德学习的激励与改进作用。戏剧德育课堂的评价要坚持以始为终、评价先行、贯穿始终的原则。在编剧、排剧、演剧之前,教师要根据《义务教育道德与法治课程标准(2022年版)》提出的核心素养研制相关评价标准,以评价促教优学,达成教、学、评的一致性。学生核心素养是一种内隐能力,要测评首先要设置学科任务,通过评价学生完成学科任务过程中的学习行为,来检测课程核心素养的达成情况。戏剧重塑德育课堂样态的过程,就是通过创设道德问题情境,教师引导学

生进行编剧与演剧,凸显解决戏剧冲突(道德矛盾)的一系列行为后对该行为进行评价的过程。戏剧重塑德育课堂样态还创新了以学生为评价主体的“戏后追复”评价模式,即教师引导学生畅谈自己参与戏剧活动获得的体验与感受,同时帮助学生强化在这一过程中习得的价值理念,以助力学生道德知识的结构化与序列化。此外,“戏后追复”评价模式还被用于戏剧德育课堂结束后,教师对学生现实生活的道德行为进行追踪,以及帮助学生脱离戏剧情境中的角色身份回到现实生活中等方面,从而把课堂习得的道德行为延伸到生活中去。

参考文献:

- [1] 高德胜. 竞争的德性及其在教育中的扩张[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016(1):14-23.
- [2] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL]. [2023-08-24]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5629601.htm.
- [3] 鲁洁. 道德教育的根本作为:引导生活的建构[J]. 教育研究, 2010(6):3-8, 29.
- [4] 高德胜. 生活德育再论[M]. 北京:人民出版社, 2019:19.
- [5] 西恩·贝洛克. 具身认知:身体如何影响思维和行为[M]. 李盼,译. 北京:机械工业出版社, 2020(12):11.
- [6] 俞晓婷,高德胜. 在生活世界中构筑儿童与自然的道德关系——统编小学《道德与法治》教材中的人与自然教育[J]. 中国教育学刊, 2023(1):92-98.
- [7] 章乐. 论德育课程中知识学习的定位与教学策略——兼论统编小学《道德与法治》教材对知识的处理[J]. 课程·教材·教法, 2021(1):84-90.
- [8] 王道俊,郭文安. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社, 2012:297-301.
- [9] 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, 2020:74.
- [10] 倪玉琴. 课堂有“戏”教学有效——教育戏剧在小学道德与法治课堂中的应用[J]. 教书育人, 2021(2):34-35.
- [11] GOFFMAN E. The presentation of self in everyday life [M]. New York:Anchor, 1959:15.
- [12] GOFFMAN E. Felicity's condition [J]. American Journal of Sociology, 1983, 89(1):51-57.
- [13] 王晴锋. 欧文·戈夫曼与情境互动论[M]. 北京:社会科学文献出版社, 2019.
- [14] GOFFMAN E. Relations in public: microstudies of the public order [M]. New York: Basic Books, 1971:339.
- [15] GOFFMAN E. Behavior in public places: notes on the so-

- cial organization of gatherings[M]. New York: Free Press, 1963:24.
- [16] 顾润生,曹文兵.以戏剧为载体的学校德育实践[J].江苏教育,2020(95):26-27.
- [17] 毛泽东.毛泽东选集:第2卷[M].北京:人民出版社,1991:694.
- [18] 鲁洁.德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005(3):9-16,37.
- [19] 陈光全.小学德育课程的儿童观[J].思想理论教育,2013(10):51-54.
- [20] LEVY J. Theatre and moral education[J]. Journal of Aesthetic Education,1997,31(3):65-75.
- [21] 张婧.戏剧教育法中的“想象”逻辑在道德教育中的运用探析[J].大理大学学报,2021(1):96-100.
- [22] 陈光全,杨争林.小学德育课程与教学[M].北京:北京师范大学出版社,2013:246.
- [23] 詹艾斌,姜昱珂.狄德罗的理论诉求与当代儿童戏剧的发展[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2012(2):62-65.
- [24] 孔苏,杨润东.教育戏剧融入教师教育课程:实践优势、组织实施与案例分析[J].教师教育学报,2024(6):90-100.

Theoretical Explanation of the Patterns and Implementation of Remodeling Moral Education Class with Drama:Based on Goffman's Situational Interaction Theory

LIU Zhenzhen,ZHENG Jiafu

(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Drama is an art presenting contradictions and conflicts through verbal dialogues and body movements. Remodeling moral education classrooms with drama means placing students in a class of “situations, conflicts, experiences and reflections”, allowing students to create and perform drama scripts in combination with previous life experiences and current moral issues in the classroom. By constructing dramatic conflicts and resolving dramatic contradictions, a real moral problem situation is built for learners. Remodeling moral education class with drama has changed students' moral learning environment, where learners are regarded as core participants and are required to understand the moral dilemmas of characters, to perform the moral growth of figures, and actively to construct moral cognition in active participation and self-development. This helps to eliminate the separation of the current “intellectual moral education” from the “disembodied moral education” and is an important way to fulfill the fundamental task of “cultivating people with moral integrity”. In moral education classrooms, the moral motives, behaviors and their consequences presented in drama are simplified analogues of students' complex moral lives, which helps enhance students' understanding of the complexity of individual moral lives. In addition, remodeling moral education classrooms with drama is based on Goffman's “observer - subject” model of situational interaction theory and the theory of dramaturgy which center on the interaction of members in the classroom field and it realizes the two-way penetration and two-way exchange between students' dramatic situations and social life, presenting a new form of vividness, life-orientation, and vitality and therefore can lead students to explore the true meaning of life. Remodeling moral education classrooms with drama persists the Marxist view of literature and art in China as the fundamental guiding ideology, connects drama with students' real life as the basic principle, and accomplishes the compatibility between drama and the school moral education ecosystem as the implementation path. And it also conforms to the situational learning advocated by the new curriculum standards by enhancing students' ability to distinguish right from wrong to establish correct value orientations from an early age.

Key words: drama; dramatic conflict; smoral learning environment; moral lives; moral education class; situational learning

责任编辑 邱香华