

核心素养视域下教育戏剧融入小学语文叙述类文本教学的实践路径研究

冯雨欣

上海师范大学教育学院, 上海

收稿日期: 2026年7月2日; 录用日期: 2026年7月30日; 发布日期: 2026年8月6日

摘 要

在语文核心素养导向的课程改革背景下, 如何在小学语文叙事类文本教学中有效培养学生的叙事素养, 成为基础教育领域亟待关注的重要课题。教育戏剧作为一种以体验、角色代入和情境建构为特征的教学方式, 为文本解读与意义建构提供了新的可能。本文在梳理相关研究成果的基础上, 结合核心素养视域下叙事素养的内涵, 探讨教育戏剧与小学语文叙事类文本教学的契合点。研究认为, 教育戏剧能够通过“情境建构-角色代入-叙事重构-反思对话”的教学路径, 促进学生叙事理解力、叙事表达力与叙事创造力的整体发展。同时, 教育戏剧在实践过程中仍面临教师专业素养不足、课时压力和学生参与差异等挑战。本文结论指出, 教育戏剧融入小学语文叙事类文本教学不仅有助于落实语文核心素养的目标, 也为提升学生的综合语言能力与文化理解力提供了有效途径。

关键词

教育戏剧, 小学语文, 叙事类文本, 核心素养, 叙事素养

A Study on the Practical Paths of Integrating Drama in Education into Chinese Narrative Text Teaching in Primary Schools from the Perspective of Core Competencies

Yuxin Feng

College of Education, Shanghai Normal University, Shanghai

Received: July 2, 2026; accepted: July 30, 2026; published: August 6, 2026

Abstract

In the context of curriculum reform guided by Chinese language core literacy, how to effectively cultivate students' narrative literacy in teaching narrative texts at the primary level has become an important issue in basic education. Drama in education, characterized by experiential learning, role-playing, and situational construction, provides new possibilities for text interpretation and meaning-making. Based on a review of relevant studies and the connotation of narrative literacy from the perspective of core literacy, this paper explores the integration of educational drama into the teaching of narrative texts in primary Chinese language education. The study suggests that educational drama can foster the holistic development of students' narrative comprehension, narrative expression, and narrative creativity through a teaching pathway of "situational construction - role engagement - narrative reconstruction - reflective dialogue." Meanwhile, challenges remain in practice, such as teachers' insufficient professional competence, time constraints, and differences in student participation. The paper concludes that integrating educational drama into narrative text instruction not only supports the implementation of Chinese language core literacy but also provides effective approaches to enhancing students' overall language competence and cultural understanding.

Keywords

Drama in Education, Primary Chinese Language, Narrative Texts, Core Literacy, Narrative Literacy

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

随着我国基础教育课程改革的深入推进,核心素养成为语文学科发展的重要指向。语文核心素养不仅关注学生的语言文字运用能力,更强调思维品质、审美情趣与文化理解等综合能力的培育。在小学语文教学中,叙事类文本作为重要的阅读与写作内容,不仅承载着语言学习的功能,还在价值观引领、审美熏陶和人格养成方面发挥着独特作用。然而,传统的叙事类文本教学往往侧重知识点解析与文本内容复述,缺乏情境体验与深度对话,难以全面培养学生的叙事素养。教育戏剧(Drama in Education)作为一种融合体验、表演与思辨的教学方法,近年来逐渐被引入语文课堂。其核心特征在于通过情境建构与角色扮演,使学生在“做中学”“演中悟”,从而深化对文本的理解,激活语言运用的主动性。这一方法与核心素养倡导的综合性、实践性学习目标高度契合,为叙事类文本教学提供了新的思路。一方面,从理论层面看,将教育戏剧与小学语文叙事类文本教学结合,有助于丰富语文教育的教学范式,推动核心素养视域下的叙事素养研究;另一方面,从实践层面看,这一研究能够为一线教师提供可操作的教学路径,提升课堂的互动性与生成性,促进学生在语言、思维、情感和文化等方面的整体发展。因此,探讨教育戏剧融入小学语文叙事类文本教学的路径与价值,具有重要的理论价值与实践意义。

2. 理论框架

本研究的理论框架主要建立在“核心素养理论”“叙事素养理论”以及“教育戏剧理论”三方面基础之上,三者共同构成一个目标清晰、逻辑自洽的理论框架。旨在阐明教育戏剧融入小学语文叙事类文本

教学的逻辑依据与研究路径。

2.1. 核心素养理论

核心素养是指学生适应个人终身发展和社会发展所必备的关键能力与品质。在语文学科中，核心素养主要体现在语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个维度。这一理论为小学语文叙事类文本教学确立了价值导向，因此，核心素养理论为教育戏剧介入叙事类文本教学提供了目标定位。

2.2. 叙事素养理论

叙事素养是指个体在理解、建构和表达叙事过程中所表现出的综合能力，包括叙事理解力、叙事表达力和叙事创造力三个方面。小学阶段是叙事能力发展的关键时期，叙事类文本的学习不仅能帮助学生掌握故事情节与人物塑造，更能培养他们的情感理解、想象力与批判性思维。基于叙事素养理论，可以明确教育戏剧的教学价值，即通过沉浸式体验和角色代入，促进学生从“被动接受”走向“主动建构”，实现叙事素养的综合提升。

2.3. 教育戏剧理论

教育戏剧(Drama in Education)是一种以过程为导向的教学方式，强调通过“情境建构-角色代入-互动表演-反思对话”促进学习者的认知、情感与社会性发展。该理论认为，学生在虚拟情境中的表演与体验，能够激活内在动机，加深文本理解，并培养合作、沟通和批判性思维等能力。将教育戏剧应用于语文叙事类文本教学，可以为学生提供多元化的学习通道，推动“读-演-思-写”的有机结合。

2.4. 综合框架建构

基于以上三大理论，本研究构建的分析框架如下：以核心素养理论作为总体目标导向，强调语文学科育人价值；以叙事素养理论作为能力培养的核心，突出理解、表达与创造三个维度；以教育戏剧理论作为实践方法论，提供情境化、体验式的教学路径。三者的结合，形成了“素养导向-能力建构-方法支撑”的研究逻辑，为教育戏剧融入小学语文叙事类文本教学提供了理论依据与研究框架。

3. 文献综述

为了系统把握本研究领域的现状与脉络，本研究以“教育戏剧”、“戏剧教学”、“小学语文”、“叙事性文本”、“叙事教学”等为关键词，在中国知网(CNKI)、万方数据等数据库进行检索。检索发现，国内关于教育戏剧的研究自2010年后呈稳步增长趋势，至2023年，主题涉及“教育戏剧”的文献累计逾千篇，其中与“小学语文”直接相关的文献约200余篇，这反映出该领域已引起相当程度的关注。然而，进一步聚焦于“教育戏剧”与“叙事性文本教学”交叉主题的研究则相对匮乏，高质量、系统化的实证研究尤为不足。以下将从三个方面对现有文献进行梳理与评述。

3.1. 教育戏剧的相关研究

教育戏剧源起于20世纪中后期的欧美国家，经由多萝西·希思考特(Dorothy Heathcote)、盖文·伯顿(Gavin Bolton)等先驱的实践与理论建构，形成了一套成熟的教学法体系。其核心理念是将戏剧的技巧与情境作为一种学习的媒介，而非以培养专业演员为目的。国内对教育戏剧的引介与研究始于上世纪末，李婴宁等学者是重要的开拓者。纵观现有研究，学界对教育戏剧的探讨主要集中在内涵界定、功能价值与实践方法三个层面。

3.1.1. 教育戏剧的含义

教育戏剧(Drama in Education)这一教学方法在其起源地英、美国家首先广泛应用,随后在欧美国家得到了迅猛的发展。该方法的基本理念是通过表演、体验以及虚构等戏剧手段,可有效提高学生的自我认知、想象力、创造力、人格塑造、情感表达、社会认知、人文素养等多方面的综合素养水平。卡梅尔·奥沙利文认为,教育戏剧是一种创造性的互动式教育方法,是利用戏剧、扮演、讲故事和戏剧的基本元素创造的一种系统的、体验式的教学方法[1]。在我国,诸多研究者认同“教育戏剧是一种教学方法”。袁丹指出教育戏剧则是将戏剧的元素和方法引入教育场域,通过戏剧的形式使参与者和观摩者获得知识,养成技能,形成积极的情感、正确的态度和合理的价值观[2]。教育戏剧是一种在社会文化和教育过程中使用的戏剧方法,将戏剧元素应用于教学或社会文化活动中,旨在让学习者通过戏剧实践达到学习的目标[3]。

3.1.2. 教育戏剧的功能

理查德·考特尼强调教育戏剧可以培养孩子理解他人,从他人角度观察事物[4]。陈昊在《教育戏剧:理论探讨与实践进展》中指出教育戏剧具有促进学生自我认知和社会认知发展,知识的增长和能力的提升,激发学生的情感、塑造健康的人格等个体功能和社会功能[5]。孙惠柱教授在《戏剧在教育中的地位与作用》中指出将戏剧与教育相融合是为了满足学生自我表现的需求、社会的需求以及推广素质教育的需要[6]。此外,学者岑玮的研究表明,这种教学方法既能完善个体的人格特质,又具有心理调适与情绪疏导的功能[7]。

3.1.3. 教育戏剧的价值

周红梅认为教育戏剧具有育人属性,即通过戏剧的融入,促进课堂教学,促进学生正确情感、态度与价值观的养成。让枯燥的教材知识变得立体生动,让传统的说教灌输变成主动学习。教育戏剧与教材知识之间的巧妙衔接与融合,不但有助于学生理解教材知识,树立更为积极向上的人生观价值观[7]。满春燕指出通过对教育戏剧的探索与实践,促进其育人价值的学科转化,可以丰富育人的形式、拓宽育人的内容、拓展育人的工具,在学科教学中助力学科育人目标的实现[8]。英国戏剧教育专家 Cecily O'Neill 提出教育戏剧通过创设问题情境,能够有效激活学习者的高阶思维,促进学生思考人与人之间、人与物之间的关系[9]。何芳馨,但武刚认为,师生在教育戏剧所创设的真实情境中不仅可以通过身体直接参与和亲身体验等具身化学习方式来获得知识与能力,而且能借助教育戏剧创设的真实情境,突破课堂学习的局限,将知识应用到模拟的真实生活场景中,实现知识的内化和迁移[10]。

3.1.4. 教育戏剧融入教学的方法

武怡帆,姚春敏在《教育戏剧及其在小学教育中的育人价值与实践》中指出可以通过创设情境、角色扮演、打破课堂边界等策略进行教育戏剧的实践[11]。潘青青提出变课文元素为戏剧角色,融语文素养于戏剧游戏,变叙事语言为故事情节,融文本思考于角色体验两种策略[12]。池夏冰,董蓓菲将教育戏剧在语文课程中的路径归纳为故事戏剧化、专家外衣、读者剧场和排演室[13]。苏敏、董小玉将教育戏剧应用于小学语文教材课文教学总结为五步,分别是:热身活动、情景铺垫、情景叙事、情境深化、体验反思[14]。

3.1.5. 教育戏剧在小学语文学科的应用研究

教育戏剧在小学阶段的应用是多学科、多维度的。本研究所提的寓言教学属于小学语文学科。因此,作者在知网中以“小学语文”、“教育戏剧”为关键词进行搜索,检索出 99 篇相关文献,占教育戏剧在小学应用研究的 31.3%。因此,将教育戏剧运用于小学语文中有一定的可行性和意义。但大多数研究者关

注应用的价值,很少进行实践的教学实践,并根据实践结果提出具体的教学策略。

3.2. 叙事性文本的相关研究

叙事性文本作为小学语文教材的主体,其教学研究一直备受关注。通过检索发现,相关研究成果丰硕,主要集中在叙事学理论引介、文本解读方法创新以及教学策略探索等方面,体现出多视角、多层次的特点。

3.2.1. 叙事性文本的内涵研究

基于“文本”与“叙事”的概念,学界对叙事性文本的界定主要包含以下几类:第一,从叙述的角度阐述叙事性文本的概念。罗兰·巴特在《叙事作品结构分析导论》中指出“叙事是以口头或书面的有声语言,以画面或者手势等无声方式以及交替地使用所有这些手段所进行的活动”“叙事性文本则是书面形式的叙事呈现,叙事性作品是广泛存在的。[15]”第二,从功能的角度界定该概念,提出叙事性文本是以叙事为基本功能的文本,童庆炳在《文学理论教程》中认为叙事性文本是与抒情性作品相区分的文本类型[16]。

3.2.2. 叙事性作品的分类研究

叙事性文本的分类主要包含以下几类:由于叙事性文本中,难以存在“绝对真实”,因此,赵毅衡在《广义叙述学》中根据叙事与事实有关的程度,分为虚构性叙述和纪实性叙述[17]。杨义在专著《中国叙事学》中从文体出发,将叙事性文本分为叙事诗类、历史类、小说类、小说类、戏曲类等几大类别[18]。此外,常用的分类还包括以下两类,一是从叙事性文本的对象出发,主要将叙事性作品分为写人、记事、描景、状物四类。二是从叙事的主体出发,将叙事性文本分为以写人为主的叙事性文本与以叙事为主的叙事性文本。

3.2.3. 叙事性文本阅读教学的相关研究

首先是叙事性文本的文本解读研究。金立义在《叙事性文本解读探析》中提出应从叙事性文本的内容、文本解读的立场和编者意图三个角度出发来进行文本解读[19]。王玉华的《例谈叙事文本的补白性解读》从落脚于隐性情节,读通叙事情理,落脚于隐性神态,读透人物心理,落脚于隐性思路,读清文章主旨等方面提出文本解读的方法[20]。

其次是关于叙事性文本教学策略研究。其一是以文学理论或者教学理论为指导,提出可行性的教学策略,《苏教版高中语文教材叙事性文本分类教学探究——以叙事学理论为指导》中深入探究了苏教版小学语文叙事性选文的叙事特性,从叙事学的角度为其提供指引,他提出叙事学理论可为知识传授、教材解读、阅读测试和写作提供参照[21]。《图式理论对高三叙事性文本阅读与写作材料运用的作用》中剖析了叙事性文本与图式理论的关系,将图式理论运用到叙事性文本阅读中,他认为图式理论将为叙事性文本的记忆和理解提供支撑[22]。

三是叙事性文本阅读教学的现状及其针对性的策略。曹爱华在硕士论文《小学语文叙事性作品教学策略》一文针对教学实践中的诸多难题,提出理清叙事性作品的教学价值、充分利用信息网络,建立合理的叙事性阅读教学评价机制等教学策略[23]。邵巧治在《小学叙事性作品的阅读困境与突破》中提出学生叙事性文本阅读中存在信息提取失误、信息归纳不全、文本内涵或者形式评价方面的问题并提出夯实语言文字基础,打牢阅读根基,拓宽背景知识等有效策略[24]。

3.3. 教育戏剧应用于小学语文叙事性文本教学的研究

随着教育戏剧理念的普及与核心素养导向的深化,将其应用于小学语文叙事性文本教学的研究已从初期的方法引介转向更具深度的模式探索与实效验证。在研究的价值论证方面,学者们普遍认为,教育

戏剧能够引导学生“入境·体验·共生”，实现从文本表层信息提取到深层意义建构的跨越[25]。更有研究指出，这种教学方法能有效改变学生固有的被动学习模式，通过具身参与打破对传统分析式教学的倦怠，从而显著唤醒学生的语文学习热情[26]。

在实践方法的演进上，研究呈现出从单一技巧运用向系统模式构建发展的趋势。苏敏、董小玉基于统编教材课例，提出了包含“热身活动、情景铺垫、情景叙事、情境深化、体验反思”五个环节的教学流程，体现了对课堂教学结构完整性的探索[14]。潘青青则从内容转化的角度，提出了“变课文元素为戏剧角色”、“融文本思考于角色体验”等具体策略，强调了将语文知识要素有机嵌入戏剧活动的重要性[12]。池夏冰与董蓓菲的研究进一步系统化，他们将教育戏剧在语文课程中的实施路径归纳为故事戏剧化、专家外衣、读者剧场和排演室等几种典型模式，为教师根据不同文本特点和教学目标选择適切方法提供了清晰的框架[13]。

在应用的文本类型与学段分布方面，现有研究显示出一定的倾向性。寓言、童话等情节性强、角色鲜明的叙事文本最受青睐。相比之下，对小说片段、写人记事类散文等更复杂的叙事文本探讨相对较少。在学段上，中段(三、四年级)因其学生形象思维活跃且具备初步合作能力，成为应用研究的热点，而针对低年级和高年级的针对性研究则较为薄弱。

3.4. 已有研究的述评

通过对已有文献的梳理可以发现，国内外学者在教育戏剧的理论引介、价值阐发及其在语文教学中的初步应用方面，已奠定了良好的基础。然而，将二者置于“核心素养”这一宏观课程改革背景下进行系统整合的研究，尚存在以下不足：

第一，研究深度有待加强。现有研究多集中于对教育戏剧重要性和可行性的呼吁与论证，或呈现零散的课堂活动案例，缺乏对教育戏剧促进学生叙事素养乃至核心素养发展的内在机制进行深入、系统的理论剖析，致使实践探索的理论支撑稍显薄弱。

第二，研究系统性不足。多数应用研究倾向于介绍某一种具体的戏剧习式(如角色扮演)在单篇课文教学中的应用，未能从单元整体教学或能力进阶培养的角度，构建一个完整、连贯、可迁移的教学路径模型，导致实践模式呈现“碎片化”特征。以苏敏等人提出的“五步”教学法(情境导入-角色体验-文本对话-即兴表演-评议反思)为例，该模型虽为教育戏剧融入语文阅读教学提供了开创性的操作框架，但其构建逻辑仍存在两点局限：其一，环节设计侧重于通用性的“阅读感知”，对叙述类文本特有的叙事结构要素(如时间顺序的错位、叙事视角的转换、情节转折点的因果逻辑)缺乏针对性的活动载体，导致戏剧活动与“叙事性”这一文本类型特征结合不够紧密；其二，该模型的“即兴表演”环节偏重外在动作与对话的模仿再现，未能深入触及叙事文本的核心教学价值——即引导学生理解“事件如何被组织成情节”“人物动机如何推动冲突发展”等深层叙事逻辑，因此在实际操作中容易滑向“为演而演”的形式化误区。

相较之下，本研究试图构建的路径模型并非对上述框架的简单修补，而是在操作环节上进行了叙事学视角的重构：将传统的“即兴表演”升级为指向“叙事冲突抉择”和“叙事视角置换”的戏剧任务，使每一环节均明确指向叙事素养(叙事感知、叙事理解、叙事表达与叙事批判)的阶梯式发展，从而弥补了既有模型在学科内容针对性上的不足。

第三，实证研究相对匮乏。目前的研究以理论思辨和经验总结为主，缺乏严格的实证设计如基于设计的研究、行动研究或对比实验来检验教育戏剧模式对学生叙事理解、表达、创造能力以及核心素养各维度发展的实际效果，使得研究成果的说服力和推广价值受到一定限制。

因此，本研究旨在回应上述研究缺口。尝试构建一个以核心素养为目标、以叙事素养发展为线索、

以教育戏剧为实践方法的系统化教学路径，并通过典型课例加以阐释，以期为推动教育戏剧在小学语文叙事性文本教学中的深化应用提供理论参照与实践框架。

4. 教育戏剧与叙事性文本教学的耦合机理与育人功能

4.1. 教育戏剧与叙事性文本教学的耦合

教育戏剧作为一种非脚本化的探究性实践，要求个体主要采取“假装”而非“演戏”的方式参与其中。这一方面为主体作了相对自由的赋权，另一方面又通过集体合作的方式共享叙述控制权，呈现出自主探索与叙述控制相结合的属性。第一，叙事性文本教学的构成要素主要有人物分析、语言解构、情节揣摩、环境解读等，这与教育戏剧实践过程中涉及的文本理解、人物分析、口头表达、肢体表达、参与者交流互动的对应关系十分明显。第二，教育戏剧与叙事性文本教学都是围绕某一主题展开的。在叙事性文本教学中，教师要想引导学生理解主题的寓意内涵、言语形式和创作策略，就需要从文本的内容入手，找寻到文本内在的表达秘妙，以理解人物的性格特点和主题事件的发展规律，这与教育戏剧的演绎理路“一脉相承”。

4.2. 教育戏剧与叙事性文本教学融合的积极作用

统编小学语文教材中的叙事性文本有着引人入胜的故事情节、生动鲜活的交际语境和贴近学生生活的多维情境，为学生语言能力的发展提供了丰富有效的语言输入资源。教师将教育戏剧与叙事性文本教学相融合，引导学生在故事中沉浸式体验，经历对有意义的问题的发现与探究过程，用读、说、唱等主动性语言声情并茂地展示探究过程，可以实现从语言输入到语言输出，再到经验整合的良好循环。

唤醒认知经验和情感体验戏剧产生于人们对客观事物发生的情节与场景的模仿。将教育戏剧与叙事性文本教学融合，能够用贴近学生“虚拟世界”的方式将学科知识、技能及素养渗透其中，使他们在演绎文本内容的过程中紧抓主要元素来“复现”文本，挖掘不同的故事场景、人物个性等背后的深层意义，形成对主题的认识理解、价值判断和行为取向。

促进多元智能和个性发展教育的职能就是帮助学生塑造健全人格、提升综合素养，为进入社会做好准备。将教育戏剧融入小学叙事性文本教学践行的是全人教育，指向的是全面发展，在提高学生智能和促进经验积累方面具有重要的价值。在戏剧中，学生运用肢体、语言、表情等在开放的空间中发挥创意，能够从“关注语言知识点”向“关注语言内容内涵”转变，从“整体感知”向“整体关联的结构化思辨”转变，促进多元智能和个性发展。

5. 教育戏剧融入叙事性文本教学的路径

基于上述契合性，本研究构建出“情境建构－角色代入－叙事重构－反思对话”的四阶教学路径。以下将分述各路径的理论依据、实践策略，并辅以上海广泛使用的统编版小学语文教材中的具体课文案例进行设计说明。

5.1. 路径一：情境建构——从抽象文字到具身场域

情境建构的理论根基源于情境认知理论，该理论强调知识是情境性的，学习只有在真实的或仿真的情境中才能有效发生。教育戏剧通过营造拟真的“实践场”，将文本中的抽象文字符号转化为学生可感知、可进入的具身化场域，从而为深度理解叙事背景、人物关系与情节逻辑奠定坚实的心理与情感基础。本路径的核心目标在于培养学生的叙事理解力，使其能够准确把握文本的时间顺序、因果关系与情境氛围，同时对应语文核心素养中的语言建构与运用、以及基于逻辑推理的思维发展。

在实践策略上,教师可采用“教师入戏”作为引导,以文中角色(如见证者、参与者)的身份直接带领学生进入故事时空;通过“空间营造”,利用简易道具、音效或教室布局的象征性改变,共同勾勒故事发生的物理场景;并组织“集体绘图”活动,引导小组合作将文本中的关键环境与情节可视化,构建共同的“心理地图”,从而深化对叙事空间的整体感知。

以统编版五年级上册《将相和》为例进行案例研究,其意图在于帮助学生直观感知战国时期复杂的外交氛围与人物处境。具体活动中,教师可化身战国“史官”,以开场白“诸位使臣,今日我王宫大殿,将迎来一场关乎赵国安危的较量……”引导学生入戏;随后将教室桌椅重新排列,模拟“秦王宫殿”格局,并辅以低沉古乐渲染紧张气氛;最后,学生小组合作绘制“完璧归赵”、“渑池之会”、“负荆请罪”三个关键事件的地图,标注人物位置与行动路线,在协作中理解空间转换对情节推进的推动作用。

在具体的课堂实施中,该情境建构活动展现出丰富的教学生成。当我以“史官”身份说出“诸位使臣,今日我王宫大殿,将迎来一场关乎赵国安危的较量”时,学生迅速进入角色,有学生主动纠正同伴的站姿,低声提醒“我们现在是使臣,要庄重”。这一细节表明,具身化的情境创设有效激活了学生的角色意识与沉浸感。

在“集体绘图”环节,小组内部就“完璧归赵”事件中秦王与蔺相如的位置关系产生了分歧。一组学生认为秦王应坐在高台上以彰显威压,另一组则认为蔺相如持璧靠近殿门更符合其“以死相拼”的策略。这一争议促使学生回扣文本,从“秦王坐章台见相如”“相如持其璧睨柱”等描述中寻找依据。学生在这一过程中并非被动接受空间信息,而是通过主动的文本细读与空间推演,建构起对叙事场景的深层理解。

由此,情境建构路径对学生叙事理解力的促进机制得以显现:学生从抽象的文字符号走向可感知的具身场域,在空间逻辑的梳理中同步完成了情节逻辑的把握,体现了语言建构与运用、思维能力发展的双重目标。

5.2. 路径二: 角色代入——从外部观察到内部共情

角色代入的核心理念源于具身认知理论,该理论主张认知过程深深依赖于身体的体验和感受。通过“扮演”这一具体的身体行为,学生得以超越第三人称的旁观视角,亲历人物的抉择与情感波动,实现从冷冰冰的“知道”某事到热切的第一人称“体验”某事的根本转变,这是深化共情与实现深度理解的关键。本路径旨在显著提升学生的叙事表达力,使其能够熟练运用口头与肢体语言从人物视角叙述事件,并同步培育语文核心素养所强调的语言运用、沟通合作以及共情等情感态度目标。

实践中,“定格画面与思路追踪”是核心策略之一,即在情节关键点,学生用身体雕塑瞬间场景,教师通过轻触其肩膀引导“角色”说出内心独白;“角色访谈”则在戏剧活动后,由其他学生以“记者”身份对“角色”进行深度提问,挖掘行为背后的动机;而“良心巷”技巧则让主角从两排代表不同心声(支持、劝阻、嘲讽)的学生中间走过,使其体验决策时复杂的矛盾心理。

以统编版三年级下册《陶罐和铁罐》为例进行案例研究,旨在让学生通过具身扮演,切身感受谦逊与傲慢两种性格及其导致的命运反差。

在“铁罐奚落陶罐”的定格环节,学生用身体雕塑呈现出铁罐“叉腰昂首”、陶罐“低头垂手”的姿态。当我以思路追踪的方式轻触“铁罐”肩膀追问“你为何高昂着头”时,扮演者脱口而出:“因为他陶罐就是个没用的东西,根本不配和我站在同一间屋子里。”这一回答的傲慢程度超出了我的预期——该生并非简单复述课文,而是在角色中自发组织了更具攻击性的语言。

随后的“角色访谈”环节发生了关键转折。一名“小记者”向“铁罐”提问:“你现在锈迹斑斑,回想当年的话,有何感想?”扮演者沉默数秒后回答:“我……我觉得挺后悔的。我以前那么骄傲,现在我什么都没有了。”全场安静。这一瞬的停顿与语气变化表明,学生已从外部模仿进入了角色内心,完成

了从“知道铁罐骄傲”到“体验铁罐的悔恨”的认知跃迁。

值得注意的是，在访谈环节，另一名“小记者”追问“铁罐”：“如果你能重来一次，你会怎么对陶罐说？”扮演者答道：“我会说——陶罐，我们别吵了，各有用处吧。”学生并非背诵寓言结尾的道理，而是在角色中自主重构了叙述话语，实现了对“谦虚”主题的个体化理解。

由此，角色代入路径对学生叙事表达能力的促进机制得以显现：学生从第三方的外部观察者转变为人物的第一人称体验者，在角色身份的约束中尝试了符合人物逻辑的口头叙述，这一过程同时锻炼了语言运用能力与共情理解能力，为叙事表达从“复述情节”走向“角色化叙述”提供了实践载体。以统编版三年级下册《陶罐和铁罐》这一寓言为例，设计意图是让学生切身感受谦逊与傲慢两种截然不同的性格及其后果。活动中，学生首先在“铁罐奚落陶罐”和“多年后陶罐被发掘”两个场景形成定格画面。随后，教师通过思路追踪引导(如：“铁罐先生，你为何高昂着头？心里在看不起陶罐什么？”)，让角色袒露心声。活动后，由“小记者”进行访谈(如：“铁罐，你现在锈迹斑斑，回想当年的话，有何感想？”)，使学生在问答中自然领悟寓言“谦虚使人进步，骄傲使人落后”的深刻寓意。

5.3. 路径三：叙事重构——从理解接收到创造性表达

叙事重构的理论支撑是建构主义学习理论，该理论认为学习并非知识的被动接收，而是学习者主动建构意义的过程。此路径要求学生基于对原文的深入理解，运用想象力与批判性思维对叙事进行改编、续写或重构，是培养叙事创造力和高阶思维的重要环节。它标志着学生从对文本的理解接收者，转向积极的、创造性的意义生产者，从而实现知识的内化与迁移。

在策略运用上，“故事续写/改编”针对故事留白或不同可能性，鼓励学生进行创造性表达；“论坛剧场”则是对关键决策点进行“重演”，允许观众随时喊停并上台尝试改变角色的选择，从而集体探讨叙事的不同走向与后果；此外，还可引导学生创作“幕后故事”，以配角的视角或日记等形式，补充正文未直接描写的内容，丰富叙事的层次感。

以统编版二年级下册《寓言二则》中的《亡羊补牢》为例进行案例研究，旨在引导学生超越“知错就改”的单一结论，通过叙事重构来探索行为改变后的多种可能。

在“论坛剧场”环节，一名学生上台替换“养羊人”，接受了街坊的劝告，当即表示“我马上去把羊圈修好”。但台下立刻有观众举手反对：“不对！他上次就是嘴上答应，转头又忘了，应该让他真的去修，不是光说。”这一插曲出乎我意料——学生已在自觉区分“口头承诺”与“实际行动”之间的叙事差距。随后，另一名上台者完整演绎了“放下锄头、找木板、钉羊圈”的过程，并加了一句台词：“这回我每天都要检查一遍。”台下学生自发鼓掌。

更为关键的是，在续写任务《“亡羊补牢”之后》的小组构思阶段，一组学生提出“养羊人不仅修好了羊圈，还在羊圈周围种了一圈带刺的灌木，防止狼靠近”。另一组则认为“养羊人应该请邻居帮忙轮流看守”。这些构思并非对原文情节的简单延伸，而是学生在理解“及时改正”这一主题后，调用生活经验进行了因果逻辑的自主建构——他们不再满足于“补一个洞”，而是在尝试设计一个“防患于未然的系统”。

在分享环节，有学生反思道：“如果一开始就听街坊的，后面那只羊就不会丢了。所以我写的故事里，养羊人后悔了，把这句话写在了羊圈门上。”这一表达表明，学生在叙事重构中不仅练习了创造性表达，更通过重构情节重新理解了“因果链条”对叙事逻辑的支撑作用。

由此，叙事重构路径对学生创造性叙事能力的促进机制得以显现：学生从“理解文本发生了什么”走向“建构如果怎样会发生什么”，在论坛剧场的即时替换和续写的延展想象中，锻炼了因果推理、情节组织与主题升华的能力，对应了语文核心素养中思维发展与审美创造的目标要求。

5.4. 路径四：反思对话——从感性体验到理性升华

反思对话环节的理论依据是元认知理论及对话教学理论，二者均强调反思是将感性经验转化为理性认知、实现能力迁移的关键步骤。没有深度反思的体验容易流于表面的热闹，而精心设计的对话能有效促使学生将故事寓意、人物命运与自身生活经验、社会文化背景相联系，完成从感性体验到理性升华的飞跃。本路径的核心目标是将体验性学习转化为可迁移的叙事技能与人生智慧，巩固叙事理解、表达与创造能力，并促进元认知发展，对应语文核心素养中的思维批判性、语言迁移能力及文化理解。

实践策略主要包括组织“小组讨论”，围绕“这个故事与我们现实生活有何联系？”等核心问题进行价值探讨；引导学生通过“写作反思”，如撰写反思日志、书信等，结构化地梳理所学所感；以及主动“建立连接”，将故事主题与个人经验、其他学科知识或更宏大的文化背景(如中华优秀传统文化中的智慧)进行有意义的联结。

以统编版五年级下册《草船借箭》为例进行案例研究，旨在引导学生将诸葛亮的古典智慧进行现代转化，实现叙事理解的迁移与内化。

在“这个故事与我们现实生活有何联系”的小组讨论中，学生的回应呈现出不同的层次。有学生说：“诸葛亮提前算好了天气，就像我们考试前要复习一样，做好准备最重要。”另一组学生则提出更深入的类比：“鲁肃帮诸葛亮保密，其实是在团队里承担了‘沟通桥梁’的角色，如果没有他，周瑜早就发现了。”这一观点成为课堂的转折点——我随即追问：“那在你的小组合作中，谁是鲁肃？”学生开始环顾本组成员，并主动反思“有时候我做鲁肃，有时候我做周瑜”，将文本角色映射到自身经验中。

更具挑战性的是围绕“如果团队成员不信任或不配合，诸葛亮还能成功吗”的辩论。一组学生坚持“不能，因为信任是合作的基础”，另一组则反驳“不一定，诸葛亮能力强，可以换一种方法，比如自己去借”。辩论过程中，学生自发引用了课文中的细节和课外积累的《三国演义》片段，尝试在叙事逻辑中构建“条件-对策”的推理链条。

在跨学科连接环节，学生对“雾”的成因表现出浓厚兴趣。当我请学生结合科学课所学解释“为什么选在大雾天出发”时，一个学生站起来说：“雾天能见度低，曹操看不清对方有多少船，诸葛亮利用了这一点。”另一人补充：“而且雾气在水面上特别浓，说明他对地理和天气都很了解。”学生的回答不仅复述了科学知识，更自觉地将“自然观察”与“决策依据”建立了因果关联，这正是叙事理解向现实问题解决能力迁移的体现。

最后的反思日记《我给诸葛亮当一天助理》中，一名学生写道：“我会帮他记下每天的风向和云的样子，这样下次借箭就不用算得那么紧张了。”这一表达并非对课文内容的简单复述，而是学生站在诸葛亮助手的位置上，重新设计了叙事中的“筹备环节”，实现了从“理解故事情节”到“参与故事决策”的角色切换，体现了元认知层面的叙事迁移。

由此，反思对话路径对学生叙事迁移能力的促进机制得以显现：学生在讨论中将古代智慧映射到当代生活经验，在辩论中学习“条件-对策”式的叙事逻辑论证，在跨学科连接中打通文本知识与科学认知，在反思日记中以第一人称重组叙事视角，实现了从“故事的读者”到“故事智慧的运用者”的转化，对应了语文核心素养中思维批判性、语言迁移能力及文化理解的目标要求。

6. 实践挑战与优化策略

首先，教师专业素养的不足是主要挑战。多数小学语文教师未曾接受过系统的戏剧教学培训，对教育戏剧的理念、技巧及课堂管理方法感到陌生，导致“不敢用”或“用不好”。为应对此挑战，需建立高校、教研机构与专业戏剧团体协同参与的教师发展机制，通过开展系列化工作坊、课例研究与驻校指导

相结合的模式,提升教师的戏剧素养与教学自信。同时,可开发教育戏剧能力微认证课程,为教师提供阶梯式、可评估的专业发展路径。

其次,课时与课程进度的压力是制约教育戏剧常态化应用的重要因素。教育戏剧活动往往需要较完整的课堂时间进行情境建构与深度体验,这与传统教学中追求知识点的快速覆盖存在一定矛盾。优化此问题的关键在于推动课程内容的深度融合与单元整体设计。教师应将教育戏剧活动有机嵌入口语交际、习作、综合性学习等教学环节,使其成为达成既定教学目标的有效手段,而非额外的附加活动。

再次,学生参与度的显著差异也是课堂实施中的常见难题。学生的性格、表达能力与合作意识不同,在戏剧活动中可能呈现“强者愈强,弱者旁观”的马太效应。为解决这一问题,实施差异化教学策略至关重要。教师应设计分层任务,为内向或能力较弱的学生提供如“旁白”、“道具师”、“观察员”等支持性角色,同时为能力突出的学生设置“即兴创作”、“导演助理”等挑战性任务,这些都能有效保障每个学生都能在集体中找到定位并获得参与感。

最后,传统评价体系与教育戏剧理念的错位构成了深层挑战。纸笔测试难以准确衡量学生在戏剧活动中表现出的共情能力、创造性思维与合作精神。因此,构建与之匹配的新型评价体系势在必行。评价改革应强化过程性评价,运用细致的观察记录表、学生戏剧日志、活动视频反思等方式,持续追踪学生的成长变化。同时,需引入表现性评价,设计包含叙事理解、表达、创造及团队协作等多维度的评价量规(Rubric),从而对学生的核心素养发展情况进行全面、科学的评估。

综上所述,克服这些挑战需要系统性的优化策略。它并非仅是教学技巧的微调,而是涉及教师发展、课程整合、课堂组织与评价创新的系统性工程,有赖于学校乃至更广泛教育生态的协同支持。

7. 结论与展望

本研究在核心素养视域下,论证了教育戏剧融入小学语文叙事类文本教学的必要性与可行性,并构建了以“四阶教学路径”为核心的可操作模型。教育戏剧的融入,本质上是教学范式从“知识传递”转向“意义建构”的体现,它使语文课堂不再是静态的知识仓库,而成为动态的、充满生命活力的探究场域。

未来的研究可在以下方面进一步深化:其一,开展基于设计的研究(Design-Based Research),通过多轮教学实践与迭代,验证并完善该路径的有效性;其二,探索教育戏剧与信息技术(如虚拟现实)的融合,拓展情境建构的深度与广度;其三,关注教育戏剧对教师专业身份认同及学生长期发展的影响,进行纵向追踪研究。最终,推动教育戏剧从一种“新颖的教学技巧”发展为一种“常态化的教学哲学”,需要政策支持、师资培养、资源建设与评价改革的协同推进,从而真正释放其在立德树人根本任务中的巨大潜力。

参考文献

- [1] 卡梅尔·奥沙利文. 教育戏剧: 实践指南与课程计划(下) [M]. 抓马宝贝·教育体验中心, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2017: 1-2, 4.
- [2] 袁丹. 教育戏剧何以可能[J]. 当代教育科学, 2016(4): 22-25.
- [3] 李婴宁. “教育性戏剧”在中国[J]. 艺术评论, 2013(9): 49-52.
- [4] Courtney, R. (1990) Drama and Intelligence: A Cognitive Theory. McGill-Queen's University Press. <https://doi.org/10.1515/9780773562530>
- [5] 陈昊. 教育戏剧: 理论探讨与实践进展[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2017, 30(9): 1-7.
- [6] 孙惠柱. 戏剧在教育中的地位与作用[J]. 戏剧艺术, 2002(1): 4-9.
- [7] 周红梅. 大单元教学中的教育戏剧开发[J]. 中学政治教学参考, 2023(6): 9-11.
- [8] 满春燕. 角色育人: 教育戏剧的育人价值及学科转化[J]. 基础教育课程, 2021(6): 34-39.

-
- [9] O'Neill, C. (1982) *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. Nelson Thornes Ltd., 11 p.
- [10] 何芳馨, 但武刚. 教育戏剧的课程属性与实践路向[J]. 教育研究与实验, 2025(2): 99-108.
- [11] 武怡帆, 姚春敏. 教育戏剧及其在小学教育中的育人价值与实践[J]. 教育理论与实践, 2023, 43(2): 62-64.
- [12] 潘青青. 教育戏剧模式在小学低段语文教学中的运用研究[J]. 教师教育论坛, 2023, 36(2): 39-41.
- [13] 池夏冰, 董蓓菲. 教育戏剧在语文课程中的功能与路径[J]. 基础教育, 2017, 14(6): 58-66.
- [14] 苏敏, 董小玉. 论教育戏剧的“五步”教学法——以统编小学语文教材课文教学为例[J]. 语文建设, 2023(16): 26-30.
- [15] 谢龙新. 罗兰·巴特的符号学体系与叙事转向[J]. 江西社会科学, 2010(3): 41-47.
- [16] 童庆炳, 李衍柱, 曹本陆, 等. 文学理论教程[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 232.
- [17] 赵毅衡. “叙述转向”之后: 广义叙述学的可能性与必要性[J]. 江西社会科学, 2008(9): 30-41.
- [18] 杨义. 中国叙事学的文化阐释[J]. 广东技术师范学院学报, 2003(3): 27-35.
- [19] 金立义. 叙事性文本解读探析[J]. 语文教学通讯: 小学(C), 2015(30): 57-59.
- [20] 王玉华. 例谈叙事文本的补白性解读[J]. 中学语文教学, 2015(5): 14-17.
- [21] 顾康麟. 苏教版高中语文教材叙事性文本分类教学探究[D]: [硕士学位论文]. 苏州: 苏州大学, 2013.
- [22] 叶利娟. 图式理论对高三叙事性文本阅读与写作材料运用的作用[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2010.
- [23] 曹爱华. 小学语文叙事性作品阅读教学策略研究[D]: [硕士学位论文]. 烟台: 鲁东大学, 2017.
- [24] 邵巧治. 小学叙事性作品的阅读困境与突破[J]. 语文建设, 2020(8): 59-64.
- [25] 何海梦. 入境·体验·共生: 教育戏剧的应用[J]. 小学阅读指南(高年级版), 2024(6): 78-80.
- [26] 夏正银. 教育戏剧融入小学语文课堂的研究[J]. 新课程导学, 2022(36): 67-70.