

- Robert. R. Knapp.
- Harlow, H. F. (1949). The Function of learning sets. *Psychological Review*, 56, 51-65.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concep of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitehead, A. N. (1953). *The Aims of Education*. Macmillan.

義大利瑞吉歐學前教育系統對我國學前教育之課程與教學的啟示

簡楚瑛

(新竹師院幼教系副教授)

一九九一年，美國著名的「新聞週刊」(Newsweek)推廣義大利的瑞吉歐·愛迷里亞(Reggio Emilia, Italy)之學前教育為世界上十大最佳學校之一。筆者1993年二月前往觀摩教學，發現瑞吉歐教育系統確實有許多值得我國學前教育領域參考之處。瑞吉歐學前教育系統之特色很多，本文僅就其在課程和教學方面的特色予以闡介。

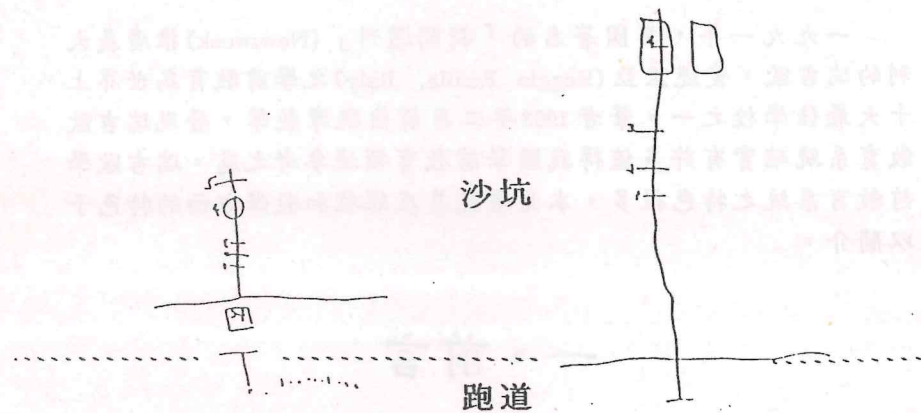
一、前言

瑞吉歐學前教育在課程與教學方面的特色，依筆者的看法有二：一是重視視覺藝術在課程與教學上所扮演的角色；二是「設計教學法」(project approach)的課程。下面即從這兩個角度來分析瑞吉歐的課程。

二、視覺藝術在課程與教學上所扮演的角色

由瑞吉歐鎮之幼稚園的教職員編制中，每校不管有幾個班級一定有一位駐校藝術教師的編制來看，即可窺知瑞吉歐鎮在幼稚園階段裡對藝術教育的重視；從藝術教師在整個教學過程中所扮演的角色，即可窺知藝術活動在整個課程與教學上所扮演的角色。

重視藝術在課程上之應用，遠可追溯到義大利本身文化上的特質，近則源自於該地的學者認為兒童是透過藝術活動，譬如：素描、繪畫、雕刻或粘土等，來進行學習的；同時，成人也可以透過藝術的活動來了解兒童世界。換言之，瑞吉歐鎮強調以「藝術」做為幫助兒童反映及增進其思想的媒介。藝術（尤其是視覺藝術）猶如一個窗戶，透過這個窗戶，兒童將他的世界呈現出來；成人亦透過這個窗戶來了解兒童世界。下面即舉在瑞吉歐幼稚園的兒童畫為例 (Forman, 1993, pp.175-176; p.180)，來看看繪畫中兒童的認知世界。下述例子中兒童年齡在五歲到六歲間。

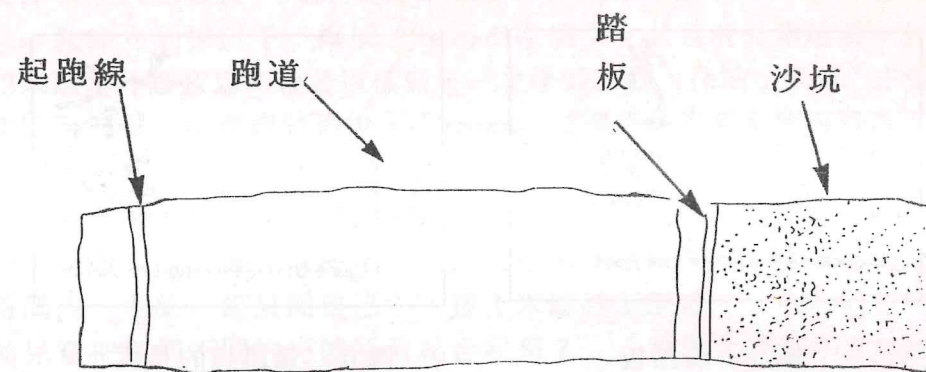


圖一 歐格斯特的畫

圖二 勞倫斯的畫

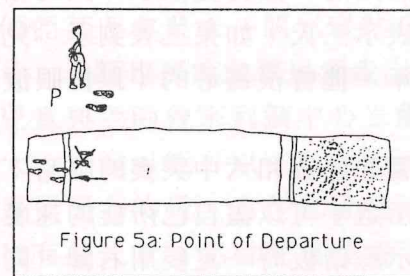
從圖一和圖二可以了解到，在兒童歐格斯特和勞倫斯的概念裡，跳遠場地是跑道長度短於沙坑長度。

經過實地參觀以及同學們互相討論彼此的畫之後，再要求他們畫跳遠場地時，所畫出來的結果如圖三。這次的畫很明顯地可以看出來兒童認知上的轉變，即兒童認知跳遠跑道長度要比沙坑長度長，而且，整個跳遠場地的標誌更複雜、精確了。

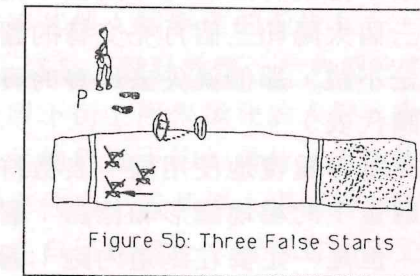


圖三 跳遠場地圖

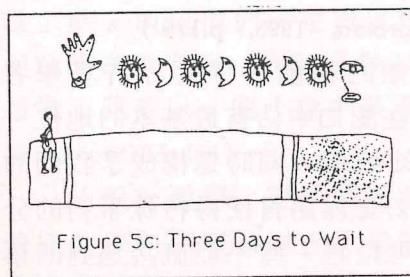
談到跳遠的規則時，勞倫斯、歐格斯特和另外兩個同學討論後決定要將每一個跳遠的規則畫一張圖出來，這張圖必需夠清楚，才能讓全班同學了解到跳遠的規則。



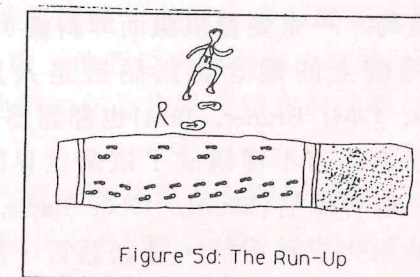
圖四 起跑點



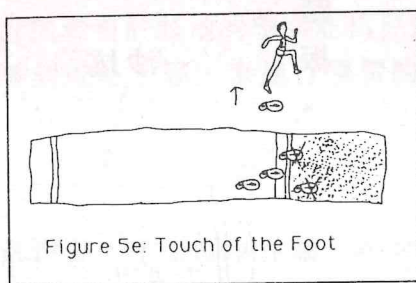
圖五 三次錯誤的開始



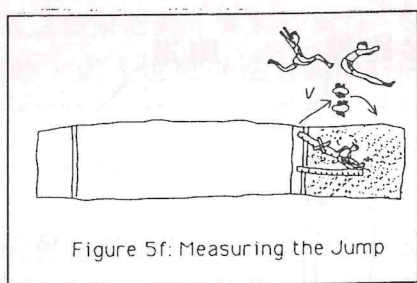
圖六 等三天



圖七 衝刺



圖八 踩踏板



圖九 量跳遠的長度

圖四表示合規則和不合規則的起跑點，打叉的腳印表示跳遠者未站在起跑線後面，是違規的；圖五表示每個顫手都有三次從起線起跑的機會，若是三次起跑時都違規了（箭頭指的是第三次），選手就被淘汰出局；圖六表示年幼的兒童有三天的時間去決定何時開始跑，戴著手錶的手表示還有五分鐘就要開始跳遠了，但若是兒童太小、太害羞的話，他就有三天的時間去準備，一個太陽一個月亮表示一天的循環，三個太陽和三個月亮交替的圖畫，表示三天，如果三天到了，兒童還是不跳，那你就失去比賽的資格一年，他會很傷心的（以掉眼淚的眼睛代表）。

兒童會重覆地使用同一表徵符號，譬如圖五和六中哭喪的眼睛；六個圖畫中的場地圖形和標誌；圖七表示選手可以盡自己所能的速度去跑，但是一定要在跑道內跑；圖八表示踩踏板時一定要用右腳，同時腳不可以超過沙坑起線（打叉的腳印表示不合規定的起跳）；圖九合併了兩個規則，一個規則是跳躍時的規則（跳時手臂向前好像開車時手放在駕駛盤上，身體如坐著的姿勢），以及如何量跳遠長度的規則（量時，一定要量直線而非斜線）（Forman, 1993, p.179）。

傳統上的觀念認為語言是人類認知的精髓，學術界許多學者（Piaget, 1964; Bruner, 1964）也都認為語言在認知中佔有最基本的地位，他們主張語言不僅構成了這個世界的認知架構，同時還構成了我們的經驗。也有學者（Whorf, 1956; Sapir, 1962）認為語言使得特殊事物的分類與抽象化成為可能，透過語言，我們可以將一些不能直接遇到的事物概念化，諸如無限性、真理等「概念」，沒有語言，這些概念也不可形成。但艾斯納（Eisner, 1991）卻不如是想，他認為這種傳統上的觀念——即「人類所有的概念性思考都需運用到語言」的觀念——是錯

東西，你只能看到一大群擁擠的(a crowd of)手、腳和頭。」

教師立刻抓出了「擁擠」(crowd)這個字，並且問兒童這個字對他們來說是什麼意思，藉著這樣做，一次學習上的「探險」或是「主題」便因而形成。在團體討論中，「crowd」這個字的意義就變得豐富了起來。在團體討論之後，老師要求兒童把自己所想的與所講的畫下來。但是當老師去看兒童所畫的東西時，發現他們用圖畫表達的層次與他們用口頭表達的層次有所不同。因此這個主題就先停了幾天，在這段時間內，老師一直反問自己：「接下來應該怎麼做？」「我們如何幫助兒童把他們不同的符號語言統合起來？」「我們怎麼讓兒童知道他自己的學習過程？」老師等了幾天後，讓兒童有機會去聽聽他們幾天前對於其他兒童作品所說的意見（這些在當時已經錄音與記錄下來了）。

之後老師發現當兒童在擴充他們的故事時，他們的字彙增加了，同時在他們的第二張畫裡，細節部分也更為清楚。例如有些兒童在聽別人意見的過程中，承認自己在畫出「擁擠」的感覺時只會畫出人的正面或狗的側面，他們於是同聲一致要求學習怎麼畫人的背面與側面，他們甚至會要求一個兒童站在中間讓其他人觀察他的前後左右。

老師也可能會帶兒童走出學校，這是「設計教學」中典型的步驟。兒童與老師會來到鎮中心去觀察或照下街上熙來攘往的人群。過了幾天，兒童可能可以在教室的牆上看著他們攝下的幻燈片，然後他們會畫下更多的畫。有些兒童可能會帶來他自己或其他人事物的照片，然後有些兒童可能會把這些剪下來貼在自己的畫上。這樣會引來更多的問題：「海灘上沒穿衣服的人可以和宴會中盛裝的人放在一起嗎？」「我們可以把不同大小的人放在一起嗎？」在後者中，孩子想起他們可以利用影印機把某些人物放大或縮小以使他們的圖畫看起來較「正常」些，所以他們決定再度地使用影印機。老師也會鼓勵兒童用他們剪貼的成果來演一些玩偶戲或影子戲，他們也可利用黏土來進行雕塑。最後，兒童以一個小盒中裝滿了他們的作品來結束這次的主題（Rinaldi, 1993, pp.108-111）。

「設計教學」是一個說明瑞吉歐·愛迷里亞統整課程的好例子。傳統的學科領域被融入兒童的活動中（不只是讀書，也包括了去郵局購買郵票、社區服務等活動）。設計教學是與學校中其餘活動統整在一起的。設計教學式的課程對於兒童其他方面的發展都有所幫助；它與符號創造的認知面有關，它也能促進兒童語言與社會技能的發展，

並且有助於情感、情意、創造力的表達。最後值等一提的是，設計教學式的課程使許多人連接在一起，包括了兒童、老師之間，而家長也必須與兒童、老師在一起完成工作。

四、結語

初入瑞吉歐學前學校時，對於琳瑯滿目之作品看得咋咋稱奇，令人不敢相信它們是出自於三～五歲兒童之手。瑞吉歐課程特色之一就是肯定「圖形語言」(graphic languages)的價值及其在教育上的意義，因此，在其教學活動過程中就在培養兒童透過「圖形語言」來學習和表達自己。

由瑞吉歐的經驗中可以發現，學前的孩子可以使用許多的圖形媒介來將他們在學習過程中所獲得得資訊與探索到的概念溝通出來，他們所能做的遠比一般成人所想像到的更多。我們常過分低估了學前孩子圖形表徵的能力及其所可能被激發出的智能。瑞吉歐經驗告訴我們透過視覺藝術為媒介，可以使得學生的學習更往深度方向發展。

近年來，幼教界強調全人 (whole child) 的教育和統整性課程 (integrated curriculum)。所謂「全人教育」係指教育的目的在培養一個認知、社會、情緒、生理等各發展領域的均衡發展，亦即教育的目的在培養兒童德、智、體、群、美五育的均衡發展，而不是只注重認知發展領域而已。所謂「統整性課程」係指教材內容以「主題」方式或以問題為中心的單元方式學習；教學活動與教學內容是以兒童為中心的，而非以教師為中心的(New, 1992, p.4)。瑞吉歐的課程是上述兩個理念的具體實現且相當成功的一個範例，值得我國幼教課程發展的參考。

五、參考書目

- Burner, j. (1964). The course of Cognitive Growth. in *American Psychologist*, 19:1, pp.1-15.
- Eisner, E. W. (1991). *Recent Papers*. Standford University: School of Education.
- Forman, G. (1993). Multiple Symbolization in the Long Jump Project. in

- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G.(ed.) *The Hundred Languages of Children*. N.J.: Ablex Publishing Corporation Norwood. pp.171-188.
- Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, N.J.: Ablex.
- New, R. S. (1992). The Integrated Early Childhood Curriculum: New Interpretations Based on Research and Practice. in Seefeldt, C. (ed.). *The Early Childhood Curriculum-A Review of Current Research*. N.Y.: Teacher College, Columbia University. pp.286-322.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1964). *The Early Growth of Logic in the Child: Classification and Sensation*. (E.A. Lunzer and D. Papet, Trans.) N.Y.: Harper & Row.
- Rinaldi, C. (1993). The Emergent Curriculum and Social Constructivism. in Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G.(ed.). *The Hundred Languages of Children*. N.J.: Ablex Publishing Corporation Norwood. pp.101-112.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: M.I.T. Press.