

# 瑞吉欧视域下幼儿涂鸦的审美与想象价值研究

陶星宇

吉林外国语大学 吉林 长春 130000

**【摘要】**：本研究以瑞吉欧教育理念为视角，聚焦幼儿涂鸦的审美与想象价值。将涂鸦界定为关系性审美事件与符号叙事过程，揭示其审美与想象的共生循环机制：审美为想象提供素材，想象驱动审美表达创新。涂鸦不仅是艺术萌芽，更是幼儿整合感知、思维与情感的意义建构实践，可衍生象征思维、情感表达、创造性问题解决等多维发展路径。最后提出环境创设、教师协作者角色、幼儿视角反思共同体等教育支持策略，为真正践行“幼儿的百种语言”提供了可操作的实践参照。

**【关键词】**：瑞吉欧理念；幼儿涂鸦；审美；想象；符号表征

DOI:10.12417/2982-3803.25.12.025

## 1 幼儿涂鸦的价值困境与理论新视角

涂鸦是幼儿绘画意识的萌芽，是源于本能冲动的独特艺术创作形式，不依赖成人指导，源于孩子对生活的体验与感受。然而，在学前教育实践中，幼儿涂鸦常面临“价值窄化”困境。成人往往因涂鸦创作的线条随意、形态自由，而将其简单视为无意义的“乱涂乱画”，甚至因担心卫生、破坏行为或影响其他发展，直接限制涂鸦活动<sup>[1]</sup>。这种认知局限实质上阻碍了幼儿想象与自由表达的重要发展过程。

瑞吉欧·艾米利亚教育理念强调“儿童的一百种语言”挑战了传统上将涂鸦视为“不成熟表现”的观念，重新审视涂鸦价值的独特视角。幼儿能够通过多元化的符号系统——包括动作、声音、泥土、线条等多种媒介——来认知并表达自我与世界的互动关系，每一种表达形式都是完整且富有力量“语言”<sup>[2]</sup>。涂鸦，正是这百种语言中最直接且充满力量的一种。

然而，理论上的明晰并不意味着实践困境的自然消解。本研究认为，将瑞吉欧理念仅作为理论背景援引是不够的，必须将其核心原则包括“关系驱动”、“环境作为第三位教师”、“幼儿的百种语言”<sup>[3]</sup>转化为具体可操作的分析工具，方能穿透涂鸦的表象，抵达其内在的价值核心。

## 2 重构瑞吉欧视域下的幼儿涂鸦

为深入解析涂鸦的复杂性，本研究构建了一个包含两个互补维度的分析框架。这一框架旨在表明，涂鸦是幼儿重要的符号表征，这种表征既是一种社会性的、具身的互动实践，也是一种个体性的、符号化的意义建构过程<sup>[4]</sup>。

### 2.1 作为“关系性审美事件”的涂鸦

根据瑞吉欧教育理念所主张的“环境是第三位教师”，并结合关系美学的思想，我们可以将幼儿涂鸦重新界定为一种产生于幼儿与材料、空间及他人多元互动之中的“关系性审美事件”。在此视角下，审美并非艺术活动的专属产物，而是一种

弥漫性的感知品质，渗透于幼儿与周遭世界的一切互动关系之中<sup>[5]</sup>。因此，幼儿涂鸦不应被孤立地视为幼儿在纸面上留下的动作痕迹，而应被理解为一个正在发生的、动态生成的关系性审美实践。

#### 2.1.1 涂鸦与材料的干预性

涂鸦工具与材料并非被动客体，它们以其物理属性“邀请”或“抵抗”儿童的操作，共同“生成”痕迹。涂鸦所使用的工具，如画笔的软硬与粗细特性，颜料的粘稠度与透明度，以及纸张的吸水性或玻璃的光滑感等，它们以其自身的物质属性向幼儿发出邀请或形成阻力，共同参与并塑造痕迹的生成过程。例如发现水彩的渗染能创造出朦胧的边界，或体验手指画颜料带来的触感，这个过程本身就是一种充满探索的审美相遇。

#### 2.1.2 涂鸦与空间的具身性

在瑞吉欧的教育场景中，环境作为“第三位教师”。例如，在光影台的设置将涂鸦从二维平面拓展至具有深度与变幻效果的光影剧场；而垂直设立的大型画板，则召唤幼儿运用全身进行运动，使涂鸦过程转化为一种身体性的舞蹈。环境的结构与氛围直接参与塑造了审美体验的规模、质感与可能性。

#### 2.1.3 涂鸦与社会的互动性

涂鸦过程中蕴含社会性互动的审美维度。同伴间的模仿、对话、共同创作，或是成人的陪伴性观察与回应，都构成了“事件”的一部分。当同伴在同一幅画布上并置涂鸦，或一人涂绘另一人讲述时，便创造了共享的审美注意与情感共振时刻当一名幼儿向同伴解释画面中的故事，或对他人的笔触产生共鸣时，审美体验便从个体感知扩展到共享的情感与意义空间。

综上所述，涂鸦中的审美体验由身体、情感材料、空间、光线及人际关系共同构成的“审美场”之中<sup>[6]</sup>。它是一种具身的、情境化的、关系性的实践，其意义正在于这种多元互动关系的动态生成过程本身。

## 2.2 作为“符号叙事生成过程”的涂鸦

基于瑞吉欧教育理念对“幼儿的一百种语言”的尊重，我们承认幼儿是主动的“意义制造者”。涂鸦正是幼儿早期进行符号表征与发挥想想象的实践场域。与传统视涂鸦为“前符号”阶段的观点不同，本研究认为涂鸦是一个持续的符号生成与想象展开的互动过程。

### 2.2.1 从痕迹到象征思维

符号表征始于幼儿的动作痕迹，并根植于幼儿天生具有为事物赋予意义的内在心理倾向。在与环境的持续互动及成人的支持性回应中，幼儿通过亲身参与、自主表达与共同理解，逐步发展成为主动建构对世界与自我认知的意义建构者<sup>[8]</sup>。当幼儿注视自己留下的痕迹，并将其与内在经验、情感或想象相联系时，意义的注入便即时发生<sup>[2]</sup>。原先一个简单的圆形，可能由此被想象为太阳、母亲的面容或是一个蚂蚁的洞穴。涂鸦在此完成了从动作索引到象征符号的重要转变，无目的的动作痕迹被主动征用为承载特定意义的象征符号，这个过程揭示了想象力在连接感知与符号中的核心作用。

### 2.2.2 从符号到叙事想象

幼儿涂鸦很少停留在单一符号，他们常常一边涂画，一边为连续的图形赋予情节，例如描述车辆行驶、碰撞与爆炸的动态事件。此时，涂鸦痕迹成为想象叙事的视觉载体，纸面则转化为故事演绎的空间。线条的走向、图形的组合与色彩的分布，均承载着幼儿的想象逻辑与情感投射。在幼儿的发展过程中，涂鸦活动中的符号表征从无意识动作逐渐走向有意图的图形表达，实现内心意象的主动外化<sup>[4]</sup>，不仅体现在图像形式的演变上，更反映在想象叙事与意义建构的思维过程中。

幼儿在涂鸦过程中，常常将纸面空间转化为故事展开的时空连续体，使涂鸦成为其叙事的视觉脚本。线条的走向、图形的并置、色彩的区块，都承担着推动情节、构建场景的叙事功能。幼儿在涂鸦时常伴随自发性语言与情境行为，展现其基于联想、隐喻与情感运行的“诗性逻辑”，这种思维逻辑方式是幼儿想象发展的核心特征。在幼儿涂鸦中，容易将外在事物的美学特质融入内心，例如星星可以闪耀着微笑、小鸟可以显得温柔善良，这也是其组织经验与表达情感的重要途径。

综上所述，教师应当系统记录并倾听幼儿在涂鸦过程中的语言、动作及互动，从幼儿视角深入理解幼儿涂鸦逻辑的内在结构与动态发展。以此促进符号表达与想象发展在涂鸦中形成持续互动、相互促进的动态关系，共同推动幼儿认知与情感的整合性发展。

## 3 涂鸦中审美与想象的共生循环

幼儿的涂鸦活动并非审美表达与想象活动的简单叠加，它

们共同指向涂鸦活动中一个更为根本的、动态的内在机制——审美体验与想象活动之间的“共生循环”。该模型描述了二者如何相互激发、相互滋养，形成一个自我推进的创造性过程。

### 3.1 幼儿的审美感知激发幼儿想象力

这一循环始于幼儿在与环境互动中获得的直接的、具身的审美感知。材料交互产生的意外效果，如颜色混合产生的新色调、身体运动带来的痕迹变化，例如用力按压产生的厚重肌理、光影带来的视觉惊喜，这些新颖的感官与形式发现，为想象提供了最原始的、生动的素材。例如，一滴蓝色颜料在纸上渗开，其不规则的形态可能被幼儿瞬间联想为“一片湖泊”或“一朵奇怪的云”。审美体验在此直接转化为想象活动的催化剂与内容来源。

### 3.2 想象引导审美探索与形式创新

幼儿内在的想象会主动引导其调动感知与行动，去探索、调整乃至发明能够承载这一意象的视觉表达形式，涂鸦就是最直接的表达。他们可能通过重复画圈表现旋转，通过叠加深色表达幽深，或通过改变用笔力度来捕捉某种情绪。在这一过程中，想象为表达提供了意图与方向，推动幼儿超越已有的动作习惯，主动探索新的表达方式。在这一阶段，想象为审美表达提供了明确的方向和目标，推动幼儿超越习惯性的动作图式，主动去探索、调整甚至“发明”新的视觉形式与符号组合。这是符号语言得以个人化拓展的关键。

### 3.3 审美与想象循环的延续与深化

新的形式探索一旦产生，新形式就会触发新感知形成循环。幼儿在想象驱动下创造出的新形式、新组合，一旦呈现在纸面或环境中，便立即成为新的感知对象。它可能引发幼儿自己新的观察，例如“这种紫色看起来真神秘”，也可能吸引同伴的注意和互动，例如“你画的这个像一只怪兽！”，还可能得到教师的描述性反馈，例如“我看到你用了许多紧密的线条”。这些新的社会性与物质性互动，又构成了新一轮的“关系性审美事件”，从而激发更丰富的联想、更复杂的叙事，或对形式进行进一步修正。如此，涂鸦活动便成为一个自我滋养、持续演进的意义生成系统。

因此，在瑞吉欧教育理念下，面对幼儿的涂鸦作品，我们不再执着于单一审美去评判“幼儿画得像不像”，而是深入探索“幼儿在涂鸦中表达了什么、如何表达以及为何如此表达”，通过多元互动和符号表征这两个维度，全面审视幼儿涂鸦所蕴含的多重价值。

## 4 从干预到滋养的支持策略转型

对涂鸦价值的上述理论重构，要求学前教育实践发生根本性的范式转变——从致力于“教幼儿画得好”，转向致力于“为

幼儿的深度意义建构提供最佳条件”。

#### 4.1 创设作为“潜隐课程”的响应性环境

涂鸦的最高价值并非孤立地发展“审美感”或“想象力”，而在于它让幼儿沉浸在一种整合性的、身心参与的意义建构实践中。教育环境应被精心设计为一个充满“邀请”与“可能”的场域。教师应当提供在质感、透明度、混合性等方面兼具多样性与开放性的材料，例如矿物材料、废旧材料、多元颜料等，创设支持个体探索、协作互动与多感官体验的涂鸦情境，例如光影探索区、户外自然涂鸦场、大型集体创作平面等。环境的目的是最大程度地激发“关系性审美事件”的发生概率与丰富性，使其本身成为一位沉默而强大的“教师”。

#### 4.2 转变成为“记录者”与“思维共享者”的角色

教师的核心任务不再是示范与矫正，而是深度的观察、倾听与教育性记录。通过系统记录儿童在涂鸦过程中的语言、行为序列、社会互动及作品演变，教师得以解读儿童个体的“诗性逻辑”与意义建构轨迹。基于记录的对话，应以开放性、描述性问题为主，例如：“这些快速的线条让人感觉它在飞快地跑，它要去哪里？”，旨在澄清、延伸和共同建构儿童的思维，而非进行审美或技术评判。

#### 4.3 构建基于“儿童视角”的专业反思共同体

涂鸦创作历程、幼儿叙事片段及互动情境的记录与解读，不应止于个别教师。应在教师团队及家园之间，围绕“审美如何激发想象力—想象力如何促进审美创新”的具体案例，摒弃成人视角的价值判断<sup>[6]</sup>，通过集体反思不断优化支持策略，从而构建尊重幼儿内在表达逻辑、滋养共生循环的教育文化氛

**参考文献：**

- [1] Callaghan, T. (2020). The origins and development of a symbolic mind: The case of pictorial symbols. *Interchange*, 51, 53-64.
- [2] Einarsdottir J. Playschool in pictures: Children's photographs as a research method [J]. *Early child development and care*, 2005, 175(6): 523-541.
- [3] Manera L. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach [J]. *Education 3-13*, 2022, 50(4): 483-493.
- [4] Müller U, Racine T P. The development of representation and concepts [J]. *The Handbook of Life-Span Development*, 2010: 346-390.
- [5] 白羽, 王佳瑶, 邱清予. 基于具身认知的涂鸦元素空间趣味性价值研究 [J]. *室内设计与装修*, 2024, (09): 128-130.
- [6] 付晓华. 让儿童站在课程的中央——“完美涂鸦”主题的课程审议 [J]. *儿童与健康*, 2022, (10): 52-53.
- [7] 卡琳·爱德华兹, 莱拉·甘第尼, 乔治·福尔曼. 幼儿的一百种语言 (第3版): 转型时期的瑞吉欧·艾米利亚经验 [M]. 尹坚勤, 王坚红, 沈尹婧译. 南京: 南京师范大学出版社, 2014. 3: 303-314.
- [8] 罗玮娜. 意义建构下“童说童画”策略的解构 [J]. *教育视界*, 2024, (46): 26-29.
- [9] 尹坚勤, 克劳迪娅·朱迪奇. 对话“瑞吉欧”: 幼儿的一百种语言——与国际瑞吉欧幼儿中心主席克劳迪娅·朱迪奇的对话 [J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2025, 43(02): 119-126.
- [10] 张琼. 幼儿涂鸦的价值及其指导策略 [J]. *包头职业技术学院学报*, 2021, 22(04): 78-80.

围。讨论应聚焦于：我们从儿童的涂鸦行为中看到了怎样的思考和感受？环境与我们的互动在何处支持或无意中阻碍了其意义生成的进程？通过这种集体性的反思实践，可以逐步形成一种真正尊重儿童内在表达逻辑、珍视过程价值的教育文化。

## 5 结论与展望

幼儿涂鸦并非简单的“随意涂抹”，而是审美体验与想象活动动态交互、共同推动意义建构的整合性过程。本研究通过构建“关系性审美事件”与“符号叙事生成过程”的双维框架，并揭示其中“审美-想象共生循环”的内在机制，力图论证：幼儿涂鸦是一种严肃、复杂且充满创造性的整合性意义建构实践。它是儿童将外部世界内化感知、又将内部世界外化表达的枢纽，是其情感、认知与社会性协同发展的重要载体。

这一认识呼吁教育者完成从“传授者”“评判者”到“阐释者”与“支持者”的身份转变。教育的使命在于为幼儿提供具有响应性与支持性的成长环境，为其而非以成人标准干预或窄化其发展空间，因此，我们要保护并滋养那自然而珍贵的共生循环，为每个儿童独特的“一百种语言”提供得以言说、得以被倾听的肥沃土壤。

未来研究可在以下方向深化：首先，进行跨文化比较研究，探究社会文化语境如何塑造儿童涂鸦中审美偏好与叙事主题的差异；其次，关注数字媒介的介入，如何重构涂鸦的“关系性”本质与符号生成过程；最后，探索如何将系统化的观察记录与对儿童涂鸦历程的深度解读，更有效地转化为生成性课程的设计资源与发展性评价的依据，从而真正实现理论洞察向日常教育实践的系统性渗透。