

使用素描本銜接幼稚園至國小

使用素描本銜接
幼稚園至國小

努利特·苟亨·伊朗

教授

貝特貝爾學院

E-mail: nuritce@beitberl.ac.il

奧利·澤艾茲內

教師

以色列小學

E-mail: Orlyzer@gmail.com

安雅·賽佛特

教授

路德維茲堡教育大學

E-mail: seifertanja@ph-ludwigsburg.de

摘要

自二十世紀初開始，研究人員開始強調幼兒時期藝術表達能力對於認知與心理發展的重要性。本文試圖檢視兒童入學後的每日藝術活動，及其對於從幼稚園銜接至小學（幼小銜接）的效果。本文是以國際跨領域研究團隊進行的一項研究計畫為基礎。該團隊研究人員來自以色列及德國的初等藝術教育、教學法 (pedagogy) 以及訓育法 (didactics) 領域。將素描本作為一種個人視覺日記，可以讓兒童表達另一種聲音，並給他們機會遊戲、想像和決定如何將正規知識融入熟悉的視覺藝術語言當中。從研究成果出發，我們將探討素描本活動是否能夠將課堂變成社會學習社群，以及協助兒童順利進入小學教育。

關鍵詞：素描本、幼兒時期、銜接入學、課堂轉型、另類學習模式

自二十世紀初開始，研究人員開始強調幼兒時期藝術表達能力對於認知與心理發展的重要性 (Arnheim, 1969; Efland, 1990; Kerschensteiner, 1905; Kindler, 2004; Lowenfeld, 1947; Matthews, 2004)。人生中相當重要的童年時期包含了數個過渡階段。伴隨著身心變化與成長，兒童也開始面臨教育銜接過程，從家庭走向幼稚園，再從幼稚園進入正規教育體制的小學當中。這些過渡階段可定義為「為了適應數個社會與文化層面的不連續性而激發出的獨特轉變過程」(Griebel & Sassu, 2013, p. 327)。過渡是可以成功應對的挑戰，但也可能對個別兒童造成個人危機 (Dunlop & Fabian, 2002; Griebel & Niesel; 2003)。本文將檢視幼兒時期的藝術活動對於幼小銜接的效果，並以教師 Orly Zer-Aizner 的研究為基礎，這位教師利用藝術作為一、二年級課程當中的日常活動，以改善幼小銜接問題¹。介紹完這項案例研究之後，我們將探討一些幼小銜接的主要特性，以及兒童即將面臨的挑戰。接著，我們將討論日常藝術活動是否真能有效緩解兒童在幼小銜接階段所遭遇的困難。

日常藝術活動研究

本案例研究主要是針對以色列一、二年級小學生的日常藝術活動。這間小學位於以色列北部，學生大多來自年輕的中高收入家庭組成的小型新社區。Orly Zer-Aizner 是三位一年級導師的其中一位，也是一位研究人員，她引導學生在平和的背景音樂聲中，每天在素描本上畫畫。最初這麼做的目的是為了讓學生在進入教室後能靜下心來。教師在一天當中安排三次素描本活動，每次二十分鐘：分別是早上學生上學進入教室時，還有兩次是在較長的休息時間之後。雖然每次活動只進行二十分鐘，但學生不會覺得時間不夠，因為他們知道很快就有機會繼續畫。

教師發現這種課堂管理策略兼具實用與趣味性質，並且成功讓學生從課堂外各種體能、激動與吵雜的活動，進入另一種不同的環境與背景當中 (Griebel & Sassu, 2013)。這項活動也幫助學生處理自己的經驗，並準備迎接需要平靜與專注力的課堂活動。她強調寧靜的氣氛不是靠權威逼出來的，而是因為學生自己能放鬆心情，進入教學情況。

剛進入一年級時，大部份兒童都很期望能像在幼稚園時一樣，接觸一些藝術活動。那些原本不太願意在素描本上隨性畫畫的學生，看到其他同學樂在其

¹ 本研究資料是由資深藝術教育教師與研究人員 Nurit Cohen Evron 博士，以及專門研究童年與銜接研究領域的德國教育科學專家 Anja Seifert 博士，共同蒐集與分析。

中的模樣，也開始適應這種課堂例行活動。當學生的閱讀能力逐漸增長，之前不喜歡畫畫或素描的學生，也可以在這段放鬆期間閱讀書籍。在一年級即將結束，進入二年級的這段期間，Zer-Aizner 鼓勵學生結合閱讀與畫畫這兩種活動。

Zer-Aizner 在研究日誌裡描述自己如何面對那些原本討厭這種藝術活動兒童：「我試著去瞭解他們不想畫畫的原因，並且提出一些建議，例如先從塗鴉、畫形狀或加入貼紙開始，然後再慢慢加入自己的繪畫。當兒童不知道要畫什麼時，我會建議他／她去問問身旁的好友，結果立即奏效。好朋友的點子總是比老師好」。

利用素描本進行藝術例行活動，似乎可以幫助那些無法在白紙上畫畫的兒童 (Kramer, 1971)。素描本這個小小的私密空間可以讓兒童放心實驗，無需擔心批評，同時只要翻下一頁又可以重新開始。這位教師不曾遇到完全不想畫畫的學生，但有些兒童會比較喜歡和朋友一起畫，或在素描本裡寫字。

有時，當畫畫活動結束時，學生會想要和教師或同學分享其成果。Zer-Aizner 幾乎在每天放學之前，都會安排一段時間讓兒童分享畫作。她利用學生的報告來強調畫畫的優點，邀請兒童一起欣賞成果，並提出進一步的繪畫建議。

Zer-Aizner 的二年級學生在討論這項藝術活動時，有多名學生提到這是在學校裡最開心的時刻，讓他們感受到「喜悅」、「放鬆」和「樂趣」。例如：「我下課時因為踢足球情緒變得十分激動，回到教室裡我開始畫畫，然後漸漸就平靜下來…你會重新整理剛剛發生的事，然後開始感到放鬆」。雖然這項活動每天要花上一整個小時，但這位小學教師不認為這是在浪費時間，因為的確可帶來正面效果，並讓她能心平氣和地開始上課。

由於教師並沒有對這項活動提出具體的指示，因此我們想要研究這些學生如何利用自己的私人素描本，以及這項不受約束的活動除了放鬆之外，是否帶來其他好處。

這項研究的資料取自同一位教師授課的兩個不同班級。² 我們進行了課堂觀察，以錄影與錄音方式紀錄學生畫畫的情形，學生向同學與教師展示畫作的情形，以及有關這項活動的私人與團體談話。我們也拍攝了兒童的素描本（取

² 這項研究最初是 Orly Zer-Aizner 在貝特貝爾學院藝術教育碩士班研究的一部份。第一個案例蒐集了 2009-2011 年間，學生在一、二年級時的資料。在 32 名學生當中，有 6 位是有特殊需求的學生，有 6 位則是資優生。第二個案例蒐集了 2012-2013 年間，共 24 位學生的一年級班級資料，這些學生的表現屬於正常分佈狀態。為了保護參與者隱私，已將其姓名更改。所有學生與家長都是自願加入這項研究計畫。

得他們的同意)，並使用了 Zer-Aizner 的研究日誌。爲了研究師生利用這項藝術活動的方式，我們採用視覺方法學來分析這些視覺資料 (Rose, 2007)；同時利用文本分析法 (Schwandt, 1997) 來研究學生的對話與教師日誌。

入學準備階段－成為小學生

西方社會的兒童到了六、七歲時，便要正式入學。這種獨斷的行爲對於兒童的童年常造成巨大的影響 (Shain, Ronen & Israshvili, 1998)。成爲小學生不只是單一事件，其實早在入學第一天的一、兩年前便已經開始，並將持續到第二個學年結束爲止。

雖然學習與遊戲共同組成童年生活，但在幼稚園和小學的體制概念中，卻各自擁有不同的運作方式，因爲這兩個教育機構的歷史與自我定義十分不同。Friedrich Froebel (Fröbel, 1782-1852) 發明幼稚園 (kindergarten) 這個制度時，是將課程建立在遊戲的基礎上，他認爲遊戲是一種主動展現內在生命與自我表達的方式，可以顯現兒童的心靈面貌。他爲幼稚園兒童創造的「恩物」(gifts) 與「手工」(occupations)，都是爲了讓兒童能透過自由使用材料與形狀來學習，例如方格桌上的木製立方體。這些材料與遊戲都是用來探索自然、科學和美學的工具 (Brosterman, 1997; Efland, 1990)。

自十九世紀第一間幼稚園成立後，發生了許多變化，但教育者應如園丁 (gardener) 一般提供兒童成長的適當條件，這個基本概念的影響仍持續響至今 (Brosterman, 1997)。幼稚園讓幼兒有機會透過言語、視覺和身體學習表達，藉由接觸不同的材料與活動，提高他們的好奇心，進而創造自己的世界。這些活動包括繪畫或捏黏土、玩偶專區、木製立方體和廢物堆積場等 (Hass, 1998)。

即使從較不「浪漫」的角度來看，幼稚園與小學之間仍然存在明顯差異。雖然這兩個體制的目標都是協助年輕一代學習社會化，但他們參考的理論與歷史背景不同，採用的時間架構與教學方式不同，且對兒童的學習過程亦抱持不同的看法。

適應學校教育的社會與學術環境

從兒童入學的那一刻起，他們就要接受身體的紀律訓練：在學校裡，他們的行動有數個小時受到限制，學童必須坐在適當的座位上與其他兒童分離，並面對負責同時監控每個學生的教師 (Foucault, 1979; Sheinberg, 2003)。兒童

意識到教師可能會監督他們之後，開始學著管理自己，並表現出正常學生應該有的行為模式。Foucault (1983) 曾如此描述這些確保理想行為的方法：

這是透過一整套溝通規定模式（上課、提問與回答、命令、勸戒、服從的規範，暗示 (coded signs)，每個人的「價值」與知識程度的區分標記），以及一系列權力運作過程（活動範圍限制、監視、獎勵與懲罰、金字塔階層），來培養這些行為紀律 (Foucault, 1983, pp. 218-219)。

在上課期間，兒童必須保持安靜，只有在教師准許時才能針對正在討論的主題發言。各種學科領域採用的教學方法不同，但幾乎都不包含玩玩具、材料或是與朋友一起玩；兒童通常只能書寫和閱讀，這些都是他們必須仰賴教師才能成功掌握的技能。在學校課表當中，可以讓兒童自行決定要做什麼、說什麼以及和誰說話的時間區塊，僅限於課堂以外的短暫休息時間。

對於許多兒童來說，適應學校內的社會與學術環境，是一段充滿艱辛、挫折、恐懼與危機的過程。兒童會透過拒絕上學、無法與同儕或教師溝通或無法遵循新學校體制的行為規範等方式，顯示出他們遭遇到的困難。Edelson (1992) 發現，從幼稚園入學後的兩週到四個月內，有 28% 的一年級生出現憂鬱症狀（見 Shain, Ronen & Israshvili, 1998）。

素描作為私人空間中不受管制的活動

在本研究當中，素描成為初入學者課堂活動的一部份。這項活動需要兒童靜靜地、有紀律地待在座位上，各自在指定的筆記本上工作。素描本本身是與學校相關的一種物件。但是，由於 Zer-Eizner 並未對學生提出進一步指示，因此使用素描本成為充滿趣味又不受管制的合法藝術活動。素描本在課堂上的用途與藝術家使用素描本的方式類似，都是作為一種私人的視覺日記，紀錄個人對外在世界的觀察與發明結果，充滿遊戲、探索與實驗的自由 (Brereton, 2009)。

一位二年級男孩描述了素描本帶來不受約束的自由：「我喜歡畫各種與戰爭有關的東西，我就是喜歡亂塗亂畫。我畫的不全都是好看的東西…因為在素描本裡，什麼都可以畫。因此我可以自由地畫…這是屬於我個人的空間，沒有人在看著我」。兒童利用任何自己喜歡的技巧或媒材，畫出或寫下任何他們感

興趣的事物。在這些指定的素描本當中，不會有人來指正錯誤，對於任何特定主題，沒有正確或錯誤的答案。有些兒童會花上一整個星期的時間來畫一幅五彩繽紛的畫；有些則會每次都重新開始畫不同的素描。有些學生利用素描本來訴說連環故事，有些則不按照特定順序，隨機作畫。

和許多正規藝術課程不同的是，學生可以單獨畫畫或與其他人共同合作。有位學生說明了邀請其他朋友一起畫畫的理由：「我喜歡和其他人一起畫畫。因為每個人都會加入一些東西，讓畫裡出現更多細節…當我自己畫畫時，有時會不知道如何畫得更好」。

在意識到這個藝術空間提供的私密性，以及教師與同學只有在獲得邀請時才能進入這個空間之後，學生可能開始勇於挑戰常規。例如，一位平時最循規蹈矩、從不曾表現暴力行為的學生，在素描本中寫下他自己從來不敢大聲說出口的髒話。其他學生會利用素描本來展現童真，他們亂塗亂抹，而不是像同齡兒童被期許的那般正經作畫。素描本就像一種私人日記，提供一個合法的空間來紀錄兒童超乎學校課程以外的世界：透過這項活動，那些兒童真正在乎的情緒和知識問題，得以進入課堂之中。這些問題包含各式各樣的主題，例如與朋友家人的關係、想像的世界與故事、電腦遊戲和其他媒體當中的人物、反覆素描足球賽的畫面、身穿美麗服飾的女孩、鯊魚、自己發明的機器、科學實驗等等。

作為一種不提供指導的藝術活動，素描本進入了兒童心中的空缺，而正是因為不讓兒童以言語或非言語方式表達對學校課程以外議題的意見，才造成了這個缺口。幼稚園用來提供兒童表達機會的藝術，在正規教育當中卻淪為邊緣角色，兒童幾乎沒有機會透過「自由」、不提供指導的創意活動，來表達自己的意見和興趣 (Matthews, 2004; Wilson, 2004)。

從進步主義式兒童研究與理論來看，這種藝術活動讓學童有機會在學校表現出兒童的行為（而不只是學生應有的行為），並將他們不同的童年經驗（家庭生活、同儕文化活動等）連結起來。在銜接入學期間，兒童會因為還無法掌握書寫語言，又無法使用熟悉的視覺語言，而無從表達內心的看法。從這個角度來看，素描本可視為一種「以兒童為中心」的教學法。³ 為了改變強調複誦、

³ 以兒童為主的教學方法是二十世紀初古典「改革主義時期」的一大特色。Friedrich Frobel 率先提倡遊戲在學習過程中的重要性，以及 Heinrich Pestalozzi 提出學習時應「頭、心與手」並用 (Heiland, 1996)，兩人都是影響後來改革式教育的先驅。

複述與測驗的標準化教學法 (Skiera, 2003), 「兒童為主」的教學法對學校體制提出激進的批判, 認為學校充滿限制與機械式的練習, 只能將學生培養成主體, 而不是擁有獨立思想的個體。

素描本激發另類知識與學習過程

不斷重複的素描本藝術例行活動鼓勵兒童想像、探索並創造自己的世界, 以自己獨特的方式來表達意見。他們自己的世界裡也包含了其他人帶來的影響。兒童在創作時會採用鄰座朋友的意見, 並加入自己個人的想法繼續發展(圖二)。學生在介紹自己的素描本時曾描述這種過程。例如, 一位二年級生指著自己的畫說: 「Jonathan 教我畫飛機, 烏瑞和阿夫那教我畫城堡」。雖然模仿彼此畫作的行為(而不是模仿黑板上的內容)可能代表缺乏自信, 但仍可看出在這個學習過程中, 兒童先從觀察周遭環境出發, 在與其他兒童互動後, 最後得到結論並實行新想法。這個學習過程也有助於培養社會認同與建立友誼(Wiamar, 2005), 因此可以稱為以同儕合作為基礎的共同建構學習法。

和其他藝術活動一樣, 素描本讓學生有機會展開視覺思考和解決問題的過程 (Arnheim, 1969; Matthews, 2004)。此活展現的認知過程與一般課堂教師提供的不同, 並且可接受學校的評量。例如, 一名兒童解釋他在繪畫上遇到的問題, 以及他解決問題的過程: 「我不知道為什麼, 但我想要畫一個可以看見別人, 但別人看不見他的男人。此時我遇到一個問題: 如果我什麼都不畫, 沒有人會知道有一個可以看見別人但無法被看見的人存在。所以我用很多點點來畫他」(圖一)。另一名學生把素描本當成展現自己對於星球和空間的獨特思想及知識的平台。他給教師看他的繪畫, 並要求老師找出布魯托(著名兒童故事裡的小狗名字)。因為找不到那隻狗, 學生很驕傲地解釋說, 他把布魯托畫得很小, 然後指著天上的一顆星星。這個學生藉由翻轉權威階層並對教師提問, 展現他在學校課程以外的知識和幽默感。另一個類似例子是兩位坐在一起的一年級生, 他們把兩人共同設計的科學實驗詳細地畫了出來。

在這個案例研究裡, 有些學生認為素描本是表達他們知識的唯一管道。其中有位一年級生, 在作其他作業時常常無法靜坐超過五分鐘, 因此學習成就相當有限。但是, 他在畫素描時卻可以一坐好幾個小時, 畫出優美細緻、栩栩如生的魚(圖五), 以及三度空間的風景。由於繪畫讓他能巧妙展現自己的知識, 並受到教師與同學的讚賞, 他開始變得更有自信, 並感到自身的價值。

許多素描本會提到學校裡剛教的知識，如寫作與聖經故事。學生透過繪畫再現，來表達他們對這些主題的詮釋與理解能力，而在許多情況下，也創造出另類的學習過程。這種自發性學習利用素描本，以有趣的方式將新習得的（不熟悉的）知識轉移到熟悉的情境當中；如此一來，兒童便能以創意方式來管理原本不熟悉的知識。因此，素描本成爲兒童的世界以及學校的課程之間的橋樑。

這種銜接功能具體表現在許多素描本當中；例如，一年級生的素描本裡把貼在教室牆上、剛學會的數字，拿來標示不同的足球選手。其他學生則把新學的字融入圖畫中（圖三），或改寫課堂上教過的歌曲或故事。有幾位學生結合了文字與視覺圖像，創作出漫畫書。在這種自發性活動中，由於融入兒童自己的意見，讓學習變得有意義與創意。

正規學習感覺距離兒童的生活很遠，但素描本裡的知識卻扮演了社會與情感層面的角色。學生家長亦有同感，一位一年級生的母親寫到：「毫無疑問地，對她來說，能夠自由地畫畫帶給她自信和許多樂趣」（電子郵件通信內容，2013年3月）。當學生向教師與同學介紹素描本時，他們也成爲知識的來源；Zer-Aizner 意識到這種賦能的功能，因此讓想要呈現自己作品的學生有機會上台發言。

她將學生的世界和從校外取得的知識融入學校的學習課程之中，這就是她改變課堂的方式。她也透過這種方式轉變兒童世界在學校體制當中的邊緣地位。素描本創造出一個另類場域，有別於教師傳授正統知識的方式，後者常忽視了兒童的地位。相較而言，素描本讓兒童有機會在熟悉與全新的對話基礎上建構自己的知識，並在過程中爲自己賦能。

透過素描本建立社會關係

藝術活動常被視爲一種個人行動，而素描本則是一種私人空間。然而，就如同藝術家會分享自己編輯過的素描本一樣 (Brereton, 2009)，這些兒童素描本也是分享知識並建立社會關係的場所。前文曾提到一種可以建立社會關係的方式，就是學生邀請其他人共同參與創作，建立合作關係。有一個例子來自一位二年級生，他回憶到：「我在一年級時遇到許多想要和我一起畫畫的朋友，畫畫讓我有機會認識其他小孩」。素描本還有助於改善社會關係，有一名學生原本很容易發怒，也不擅長處理和朋友之間的衝突。但他的繪畫能力讓他變得很受歡迎，許多學童想要坐在他旁邊和他一起畫畫。

Zer-Eizner 讓學童利用素描本來分享知識，不僅能賦能個別學生，甚至建立起一個社群。在同學之間介紹自己的畫作可以讓學生共同討論一些社會價值，例如分享、尊重、聆聽、提出正面意見、容忍等。例如，當兩位一年級生展示自己在素描本裡策劃的詳細科學實驗圖時（圖四），獲得同學的正面評價與欣賞，覺得他們就像是「真正的科學家」一樣厲害。

銜接時期之關懷與共同建構教學法

根據 Griebel & Niesel (2002) 的看法，銜接入學是參與者經歷環境、關係、身分與角色變化的過程。在本研究當中，教師採取支持與共同建構過渡時期的教學立場，將素描活動置入核心的教室課程表當中，並邀請兒童展現自己習得的知識與技巧，讓他們有機會發聲。一位一年級生的母親這麼說：「看到班上每個學生都擁有這樣的私人空間，而且您教導學生辨別人生中重要的事以作為人最重要的事，我感到十分窩心」（與 Zer-Aizner 的電子郵件通訊內容，2013 年 3 月）。

素描本活動成功地介入了學校將兒童世界邊緣化，並將兒童聲音壓縮成有限而偏狹意見的論述實踐 (discursive practice)，更重要的是，這項活動在信任與自信的基礎上，建立起獨特的師生關係。當學生在素描本上各自安靜地畫畫時，教師會與每個學生交換三言兩語，並關注每個人的狀況，同時討論他們遇到的問題。此時，教師成為觀察者，觀看著學生並試著瞭解他們的心情；她可以聆聽那些較不善於以言語表達的兒童的心聲。相較於學校中的一般情況，這項活動帶來了更多關懷的可能性 (Noddings, 2005)。

素描本的內容以及學生使用的方法讓我們有機會瞭解在學業成績之外的學生個體。這種更全面觀點得在一個二年級生的身上看見，該學生因為運動圖像障礙而影響了寫作能力，但他的視覺表達能力不受影響，因此他對視覺表達也比較有安全感。他不想在課堂上報告自己的素描本，但很樂意與教師分享，把素描本當成和教師溝通的方法。在他充滿想像力的繪畫當中，細緻的人物總是出現在可怕的惡龍和殘忍的戰役旁邊，這點讓教師感受到他豐富的內在世界、獨特的幽默感和對細節的敏銳度。教師的讚賞讓這名學生感覺自己與其他在校學業成績表現良好的同學一樣受到重視。

透過素描本這種私密的日誌和敘事方式，教師得以瞭解學生的發展過程與各自不同的小世界。利用素描本所觀察到的心得，她可以讓每天師生有限的個人溝通時間變得更有意義。

就像那封學生母親寫給教師的電子郵件一樣，Nel Noddings (2005) 也認為建立與維持關懷的關係可以創造一個健全架構，更有效地施行道德教育。素描本讓師生有更多互動與互信的機會，這對於有 32 個學生的班級來說相當不容易；教師也因此可以從關懷的角度出發，與學生保持聯繫，並關注他們的發展，聆聽他們的心聲。相較於一般重視評量的學校體制，這項建立在親密基礎上的活動帶來更全面性的理解與認識 (Noddings, 2005)。

Hamre 與 Pianta (2006) 認為，像是素描本活動所產生的師生互信關係，對於學生的學術與社會情緒發展相當重要。互信關係可以為教育者提供一個獨特的切入點，協助他們改善校內的社會與學習環境。與教師建立正面關係對於兒童來說，就像是提供一個穩固而安全的基礎；他們會比較能夠獨立地遊戲與工作，因為他們知道教師會瞭解並回應他們的問題。

Hamre 與 Pianta (2006) 的論點也許說明了 Zer Aizner 的二年級學生，在數學及語言藝術方面的學業表現。二年級的期末測驗是用來評量兒童的學術能力，以作為日後三個班級重新分班的依據。雖然在一、二年級期間，她的班級比另外兩個其他教師負責的班級每天少上一小時的正規課程，但她的學生在數學（平均成績為 91 分，其他兩班分別為 82 與 84 分）方面的成績更好，而語言藝術（平均 81 分，其他兩班分別為 76 和 84 分）方面的表現則不相上下。雖然我們需要進一步研究才能判斷這是否與素描本活動有關，但可以確定的是，投入在藝術活動上的時間並未影響一般學術表現。

幼小銜接時期的素描活動

從幼稚園到小學的過渡階段會對兒童和其家庭的日常生活帶來一連串的改变。在分析學生與教師利用素描活動的方式及其帶來的影響之後，我們瞭解到這項活動不僅是一種協助學生靜下心來上課的課堂管理方法。我們的研究結果、家長的迴響以及學生對素描本的興趣顯示，素描本活動從很多方面因應了幼小銜接時期帶來的挑戰：

- * 簡單的藝術例行活動讓兒童的世界與聲音成為中心，而不是被邊緣化。
- * 它將兒童熟悉的幼稚園與家庭教育等環境經驗，和近期的學校教育經驗連結起來，讓兒童有機會處理壓力和新情況。
- * 延續過去幼稚園教育當中每天不受指導規範的繪畫與素描活動，讓這些學生自發的非正規想像學習過程獲得了正當性。

- * 這項不受約束管制的活動將學生真正關切的情緒與知識問題帶入課堂之中，並讓他們能自發展開學習歷程；將學生視為知識的來源，並賦予其能力。
- * 在傳統學校教育環境之中，這些每天例行的視覺日誌建立起關懷關係，提供所有兒童成功適應社會與學術環境的重要基礎。

總而言之，鼓勵兒童盡情探索與想像，並提供他們機會決定如何將書寫、幾何和其他正規知識整合至熟悉的視覺藝術語言當中，可有效地緩和過渡時期的障礙，並將課堂變成一個社會化的學習社群。教師的同理心和理解可以減輕學童在適應學校教育過程中遇到的一些困難 (Hamre & Pianta, 2006)。

結語

傳統學校教育論述明確區隔了正規學習環境與兒童先前的學習方式以及兒童在校外的世界（包括童年的家庭教育和同儕的文化生活）。這種區隔往往使得教師必須訓練沒有學習動機的兒童服從行為規範，在兒童回答出「正確」的預期答案時獎勵他們。許多學者如 Freire (1971)、Goodman (1971) Giroux (1981)、Postman (1998) 和 Greene (1995) 紛紛指出，這種教育方式教導學生內化理想的社會規範，但卻也讓他們不懂得提問與質疑，同時破壞了好奇心與興趣所引發的自我學習能力。這種傳統的教學方式也是各年級學生不喜歡上學的原因之一。

Maxine Greene (1995) 認為，標準、評量、成果和成就這些概念能夠主導學校論述，代表教師與學生時常覺得服從這些論述是爲了他們的利益著想。此點對我們教育工作者提出了一個難題：「教師該如何介入並說出*他們* [原本看重] 認爲的理想教育方式？如何重新建構？如何改變自己的教室生態？」(Greene, 1995, p. 9) 簡單的素描本例行活動對這個長久以來的問題提出了一個解答。事實上，此活動讓學校教師能夠跳脫課程內容和既定教學計畫，來連結童年與學校教育。

參考文獻

- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Brereton, R. (2009). *Sketchbooks: The hidden art of designers*. London: Laurence King Publishing.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing kindergarten*. New York: Abrams Publisher.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2004). *Ethics and Politics in Early Education Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Dunlop, A. W., & Fabian, H. (Eds.). (2002). *Transitions in the early years*. London: Routledge Falmer.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents*. New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish, the birth of the prison*. NY: Vintage Books.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michael Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. N.Y: Herder and Herder.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In A. W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Transitions in the early years* (pp. 64-75). London: Routledge Falmer.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions. Social competences help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 25-34.
- Griebel, W., & Sassu, R. (2013). Transition to school. In W. Griebel, R. Heinisch, Ch. Kieferle, E. Röbe, & A. Seifert (Eds.), *Transition to school and multilingualism* (pp. 321-343). Hamburg, Germany: Kovac.
- Goodman, P. (1971). *Compulsory mis-education*. New York: Penguin Books.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia, P.A.: Temple University Press.

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination; Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Heiland, H. (1996). Wegbereiter der reformpädagogik: Rousseau, pestalozzi und fröbel. die grundgedanken und ihre Rezeption durch die reformpädagogik. In M. Seyfarth-Stubenrauch & E. Skiera (Eds.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*[*Reform Pedagogy and school reform in Europe*] (pp. 36-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-72). Washington, D. C.: NASP publications.
- Hass, M. (1998). *Yaldehy hagan mitbatim bechomry omanut* [Kindergarten children expressing using arts materials]. Kiryat Bialik, Israel: Ach Publication.
- Kershensteiner, G. (1905). *Die entwicklung der ziechenrichen begabung* [Development of the graphic gift]. Munich, Germany: Carl Gerber.
- Kindler, A. (2004). Researching Impossible? Models of artistic development reconsidered. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 233-252). Reston, Virginia: NAEA, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. New York: Schocken Books.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*, New York: Macmillan.
- Matthews, J., (2004). The Art of Infancy. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 253-198). Reston, Virginia: NAEA, London: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Noddings, N. (2005). Caring in education, *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm. Accessed 20 May 2013.
- Plotnique, R., & Eshel, M. (2008). *Cefer Hagan* (Kindergarten Book). Tel Aviv, Israel: Hakibbutz Hameuchad Publishing House.
- Postman, N. (1996). *The end of education: Redefining the value of school*. New York: Knopf.

- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Saga Publication.
- Sagi-Shwartz, A., & Jenny, M. (2008). Emotional-social safety circles between children and teachers at educational institutes. In S. Klien and B. Yablon (Eds.), *Mimchekar leasiya bachinuch lagil harach [From research to practice in early education]* (pp.67-89). Jerusalem, Israel: The National Israeli Academy of Science.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Saga Publication.
- Shain, S., Ronen, T., & Israshvilli, M. (1998). The influence of the transition from kindergarten to first grade on the self-control feeling. *Hayeutz Hachinuchi [The educational Consultancy]*, 7, 103-120.
- Schoenberg, S. (2003). Disciplinary power and ethic of self in school: On Foucault's contribution to educational thought. *Teoria vebikoret [Theory and Criticism]*, 22, 133-157.
- Skiera, E. (2003). Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart [Pedagogical Reforms in history and present]. München: Oldenburg.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 299-328). Reston, Virginia: NAEA, London: Lawrence Erlbaum Associates Publication.
- Wiamar, M. (2005). Ziurim medabrim: kelim veshitot lehavanat ziurei yeladim [Paintings speak: Tools and methods for understanding children paintings]. Tel Aviv, Israel: Mentor Publication.

附錄：學生的藝術作品

使用素描本銜接
幼稚園至國小

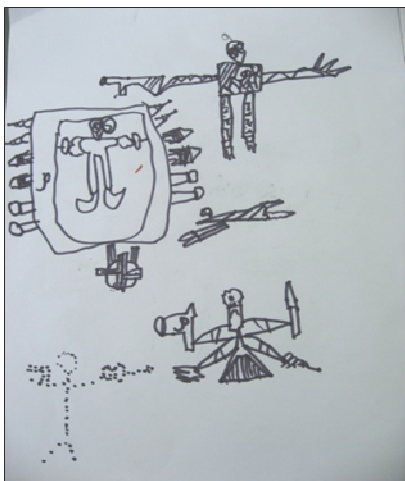


圖 1 取自一年級男學生的素描本：一個可以看見別人但無法被人看見的男人。



圖 2 二年級女學生受到其他女生的素描本影響後所畫的畫。

使用素描本銜接
幼稚園至國小



圖 3 一年級學生結合書寫與繪圖的城市地圖。



圖 4 一年級學生設計的科學實驗。



圖 5 一年級學生筆下逼真細膩的魚。