

美術館與兒童的

藝術對話

...

張芷芸

Chih-Yun CHANG

國立花蓮師範學院視覺藝術教育研究所碩士班研究生

當今台灣在教育中十分強調以「人」為主體之內涵，延伸在美術領域的應用上，也期待能透過更深層的互動來探索人與生存環境的層層關係。而美術館擁有豐富的資源異於學校的學習特性，便是學校藝術學習的最佳延伸空間。在目前各類博物館中，以兒童為主要訴求對象，並強調互動、參與的展示方式於自然科學博物館或是兒童博物館中雖然早已習見，然而在美術館中，卻還是一個尚待摸索的領域。尤其傳統美術館中，多半強調視覺性的純粹觀賞，因此「請勿動手」的觀念根植於我們的規範中，也因此常抹煞了兒童學習的興趣。

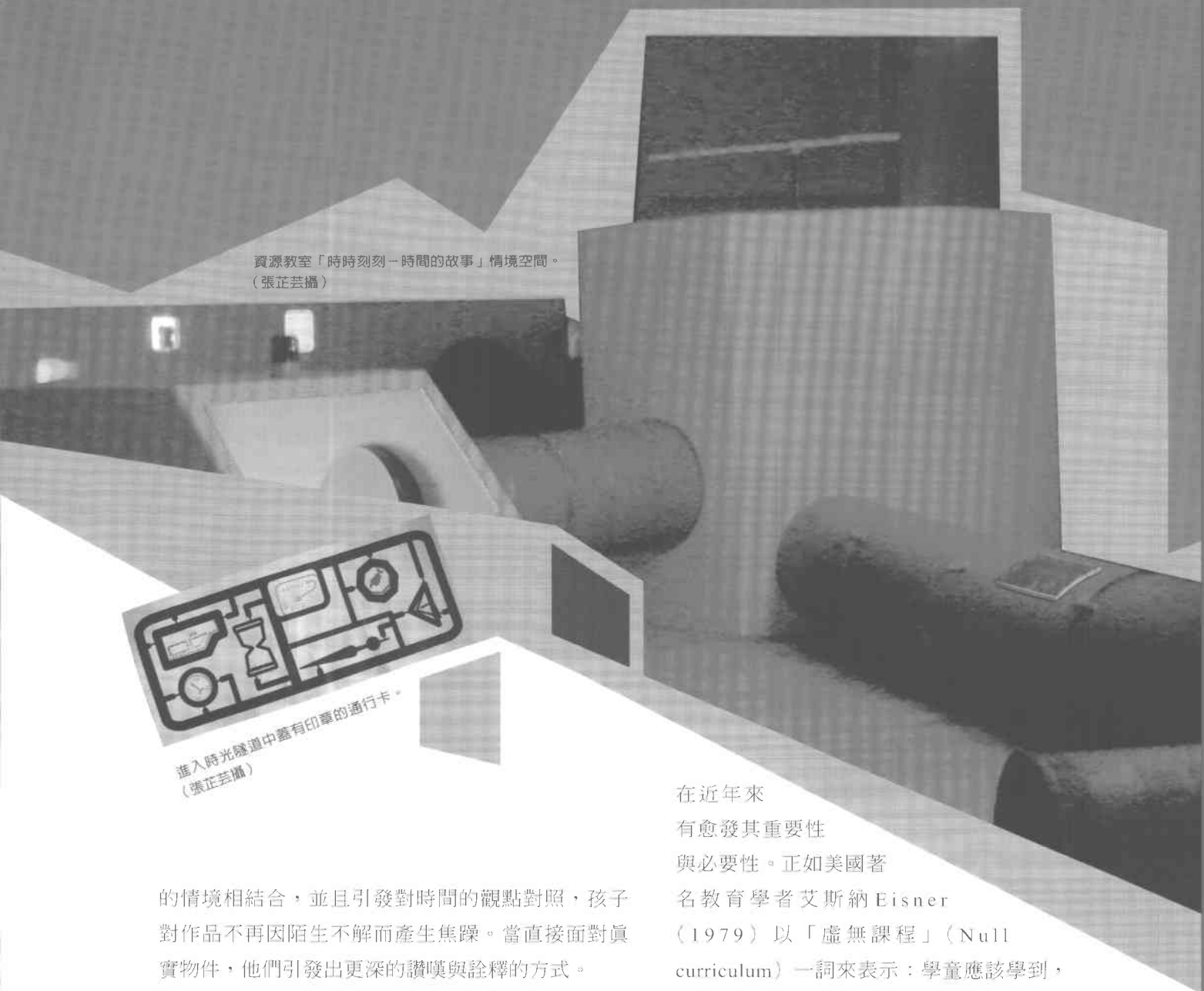


一、序曲

「哇！你看那是跑車耶！」、「喂！我看不到啦！」、「你走快一點啦！」…展場中聚集著來自國小五年級的小學生，他們充滿著好奇與旺盛的精神在美術館的展場中幾乎想要如遊戲場的局勢開戰…。但這時不免引來其他觀者與教師的制止和整隊禁止喧鬧聲，小朋友從好奇中張望著創作品，到時而分心的玩起了自己的你推我打的遊戲，其實他們倒不是對作品沒興趣，婷婷說其實他不是很懂那在做什麼！小穎說：「好無聊喔，又看不懂，走來走去的不知道要看什麼啦！」而換一個場景，小朋友來到資源教室，當滾動著有如芝麻開門般的一面白牆，而突然出現在眼前一個恍若另一個空間的神秘基地，他們全都集中了注意力，伸長頸項探看著並想好好進入如時空隧道般的遊樂場而興奮不已！

這是台北市立美術館資源教室配合「時間的故事—北美館典藏專題展」，所推出的「時時刻刻—時間的故事」體驗活動，結合了藝術家吳瑪俐、洪東祿和陳愷璜一起打造的藝術教育空間—時光隧道。它透過不同於日常生活中所習慣的固有空間，讓小朋友可以透過「時間的故事典藏展」中的作品觀察時間的元素，以及藝術家表現時間的方式，再進入「時光隧道」體驗，隧道內容包括「天壤之別」、「三度空間轉運站」、「車水馬龍」、「時時刻刻俱樂部」

部」、「時來運轉」、「休息站」、「瘋狂時鐘走廊」七個單元。而隧道由各式的膠桶、鐵桶以及特殊造型之轉運站串接而成，並且藉由不同的燈光色彩營造氛圍，在其中不斷變幻與情境的不同空間中，小朋友也對於時間的感受有更深刻的經驗。小朋友撇開了禁錮的規範，在其中爬行、滑動甚至是用身體與抽象的藝術概念相互撞擊，這裡沒有「請勿動手」的指標，沒有太多「不可以大聲說話」的顧慮…。而透過藝術家的空間安排，從「正常」的鬧鐘群，到各種不停運作，卻失去測量功能的時鐘，串連現場影片裡操弄播放速度、不時快轉、回轉的影片，與隧道壁不斷發出敲擊聲響的特異節奏，小朋友在「時光隧道」中親自去體會感受到「時間」的抽象概念，重新意識到「時間」更多的可能性。許多小朋友好奇同學們是否看到不同的事物。但藉由在洞中的轉運站的章印，小朋友似乎可以多少去尋探些什麼。有時小朋友也怕會落單，在爬行的過程中，會試著與夥伴相互討論與前進。許多小朋友會想再一次進行體驗，一方面想看自己錯失的部份，一方面會好奇別人分享看到的東西。因此當小朋友興奮的從資源教室的情境空間中走出來，似乎也都爭相著討論著彼此剛剛在隧道中的探險歷程。對於之後的互動與分享中，小朋友能用更多的詞彙與真實感受去形容與詮釋出對時間概念的看法與作品的相互連結！當小朋友重新能回到展場中，他們開始與剛才

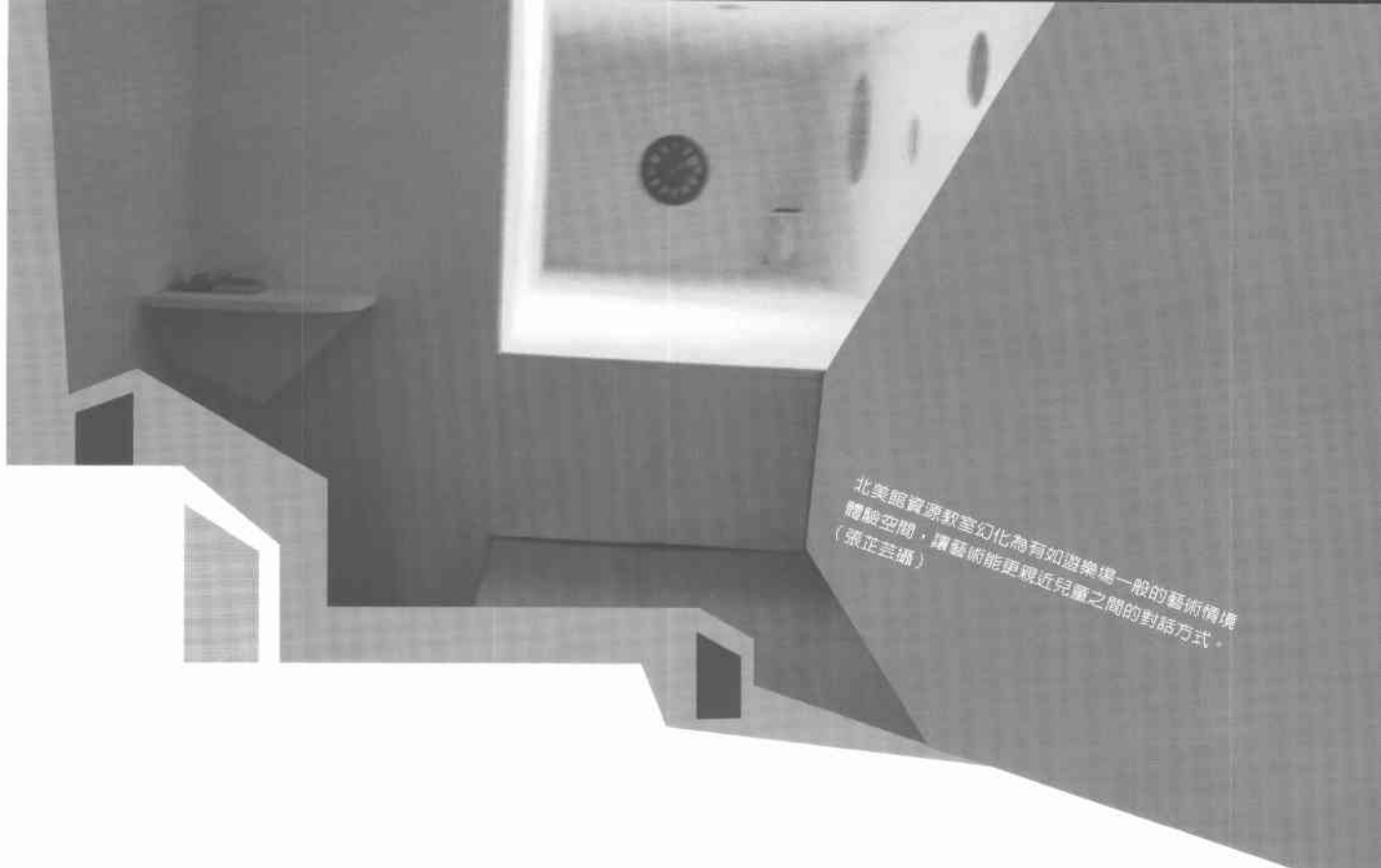


的情境相結合，並且引發對時間的觀點對照，孩子對作品不再因陌生不解而產生焦躁。當直接面對真實物件，他們引發出更深的讚嘆與詮釋的方式。

二、美術館在兒童教育上的功能

由於美術館具有獨特的收藏實物作品，可以提供以「實物 (real object)」為主的環境，鼓勵學生主動學習，這可以輔助學校以「文字 (text)」為主的被動式接受資訊的學習方式，讓學生得到不同的啟發 (Hein, 1998)。相異於學校的制式學習，有助於兒童激發想像力與觀察力並且豐富思考。也因為美術館不同於一般正規之學校教育，兩者如果產生結合互補之效，將能提供兒童更多元的學習方式來增進學習的效果。因此，美術館與學校教育合作互動

在近年來
有愈發其重要性
與必要性。正如美國著名教育學者艾斯納 Eisner (1979) 以「虛無課程」(Null curriculum) 一詞來表示：學童應該學到，而學校卻沒有提供的部分。將學校虛無課程的概念放入美術館教育中，我們可發現美術館教育對於部分學校的虛無課程正有補強的功效 (劉婉珍, 2002)。而學者 Talboys (1996) 亦提出了許多安排學生到博物館校外教學的具體理由，例如配合學校課程的需要、增加學生主動學習的機會、直接接觸「實物」獲取第一手資料、刺激語言發展、跨學科的技能發展、建立正確的概念發展、訓練學生運用心智能力去檢視物質外的向度、熟悉認識社會資源、拓展加深師生之間的情誼、加強學校與外在的聯繫等……，也都加強出美術館在兒童教育上的應用與功能。



北美師資源教室幻化為有如遊樂場一般的藝術情境
體驗空間，讓藝術能更親近兒童之間的對話方式。
(張正芸攝)

假若我們單就對兒童來到美術館參觀相較於校內學習而言，校外和課外活動一般都要比常規的教學活動有更大的自由，在校外和課外活動中，小學兒童往往能夠積極地思考各種感興趣的問題，主動地探索新的知識領域，從對問題的探索和獨立思考中不斷有所「發現」，從而產生新穎而獨特的觀念（董奇，1995）。因此，美術館也就提供扮演了兒童在學校之外更自由與開放的學習空間，來激發兒童不同的學習發展與延伸教育，並使兒童能更自主與自我建構其想法思考之運作。

Rice（1988）曾指出博物館和學校課堂最大的不同處在於，博物館的學習注重整體過程。尤其美術館透過作品真實的呈現與多媒體的運用與發揮，兒童在博物館中的學習可以有更多直接的感官經驗，不再只是由抽象的語言、文字來描述。並且，由於博物館在針對學習的內容、方法與評鑑之方式皆與正規學校學習有所不同，所擁有之開放度與彈性自然也就更為豐富。若將美術館視為非正式學習環境與傳統一般正規學習環境相較，依 Bitgood（1988）的分析可就教學刺激、環境、反應、社會關係與學習結果等五個面向來分析思考，如表1所示。

歸納上述與表1可說明，美術館可做為提供在教學上視覺的真實刺激，並且藉由展示與學習環境的特質，予以全面性與整體性的體驗與一種經驗的過程來進行學習。期以學習者為主體，主張使兒童擁

有更多的自主性與學習樂趣，不加以強制與受限，促使兒童能在美術館當中產生一種深刻的整體經驗歷程為其主要目的。此正符合了當前藝術教育中以人文素養為核心內涵的藝術學習，並走向脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，走向以更自主、開放、彈性的方式來充實藝術的學習教育。

教育學家杜威（John Dewey）曾說：「藝術是一種感情的經驗」。而經驗是從人與環境的互動關係中所發生來的。在傳統一般的美術館環境中，由於作品本身抽離了原有的脈絡，被視為一種去脈絡化的展示與機構化的空間，也就是說由於人為的再製造，將許多物件脫去了原有的存在意義空間，再擺置到一個人為的「博物館」空間中，而隨著展示與教育詮釋方式的改變，情境空間的營造與教育觀點為近來所日益重視的一環。也呼應在教育領域當中，對於教與學的看法，正面臨一個派典的轉變。也就是說我們關注的焦點從早期硬體設備的充實，隨後強調學習者內在認知歷程的分析，直到近年來轉向重視學習環境的設計（陳慧娟，1998）。就像是我們從許多令人回味與讚賞的博物館中發現，將物件回到整個歷史脈絡或是故事情節中，將會使人感到無比的驚喜與印象深刻。以自然科學博物館來看，它是博物館中最受到大人小孩所喜愛的，在其中運用了許多虛擬的方式來營造情境。或許是用科

表 1 正規與非正式學習環境比較

向度	正規學習環境	非正式學習環境
教學刺激	1. 口語的（講述）。 2. 視覺的（教科書）。 3. 持久與學習材料接觸。 4. 由教師控制。 5. 揭露物件的象徵意義。	1. 視覺的（展示與標籤）。 2. 與資料接觸時間短。 3. 基本上是由觀眾自行控制的。 4. 直接與物件接觸。
環境	1. 學習者停留在同一個環境中（教室）。 2. 環境是高度結構的（強調教學刺激而非環境特色）。	1. 學習者不斷地在改變他們的環境，例如他們常會從一個展示移動到另一個展示去。 2. 環境具有高度的可變性（著重在展示身上，特別是其傳達的訊息）。
反應	1. 由教師調整其行為。 2. 行為已由系統事先加以嚴格的規範（學習者必須坐在桌子前然後聽老師上課、必須完成回家作業、舉行考試等）。 3. 系統嚴密地監控其表現，謹慎地固守評判的標準。	1. 休閒的（觀眾自行調整其行為）。 2. 行為並非事先規範好的（觀眾可以自行選擇使用的設施、路徑；甚至悠閒地走過一個個展示區，有時也可停下腳步；觀眾可以去看、去聽、去觸摸等）。 3. 系統強調的是參與，較少監控學習的過程。
社會關係	1. 師生關係是一嚴格的結構。 2. 缺乏家庭的社會互動。 4. 通常是同儕接觸。 5. 學習是與社會無關的事件。	1. 館員與觀眾通常較少接觸。 2. 家庭社會互動很平常。 3. 但少同儕接觸。 4. 學習通常是社會事件。
學習結果	1. 結果是強迫性的（立即的與長期的學習成效被視為是有力的結果）。 2. 程序包括：增強（如成績）、懲罰。 3. 不自然的結果。	1. 非強迫性的結果（觀眾可選擇其經驗；觀眾如忽略學習亦無明顯的結果產生）。 2. 結果通常是正向的（如樂趣、探索、社會互動、學習有興趣的資訊）。 3. 本身即增強物。

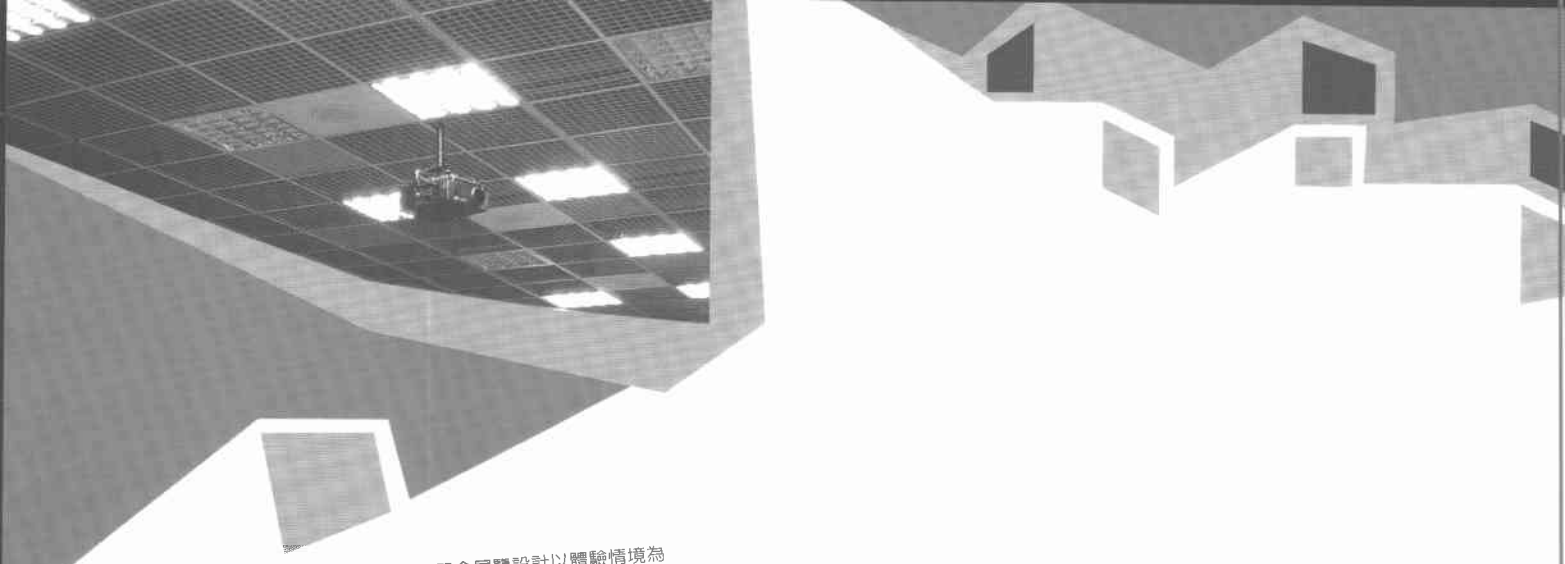
資料來源：Bitgood（1988：9）



技的手法再使用說故事的有趣方式將科學的概念深植人心，也可以用劇場式的討論方式來引導人們進入想像與探索當中。如此一來，抽象的概念與生硬的理論，將化為生動有趣的故事與整體脈絡讓人輕易的吸收並產生互動。而情境空間的營造就好像是在用說故事的方式，帶著我們進入物件當中來想像與了解互動，而誰又能不著迷於聽故事呢？

在當前的教育中，我們十分強調多元智慧的發展與開發，哈佛大學心理學家也是教育家的葛德納 Howard Gardner (1983) 便在《*Frames of Mind*》一書中發展「多元智慧」(Multiple Intelligences) 的理論，認為人類智慧的發展並不僅限於知識的累積，人類同樣有語言、藝術創作、肢體運用、與他人互動等其他「多元智能」，而且單純的吸收、累積資訊，並不能全面養成這些智能 (Gardner, 1983)。而所謂多元智慧，指的是孩子會用不同的智慧來學習或表現，大致上可分為語文、邏輯（數學）、空間、肢體（動覺）、音樂、人際、內省七個方面。基本上，每個兒童都具備有這七項智慧，而且七項智慧都能發展到相當高的水準。每個兒童都會發展出某些特別發達的智慧並傾向用這些方式來學習，這些智慧是經由參與某種相關活動而被激發出來的，並且這些潛能只有在適當的情境中才能充分發展出來。因此如果透過美術館不同的空間與學習型式，開發兒童更多元的方式來學習，將促使兒童能做更

有效的學習。但值得我們關注的是，在許多的教育方法中，我們很容易犯了 Gardner 所提出的缺失，那就是「不重視深入的理解」，一般只要學生以考試做出的「標準答案」便認為他懂了 (Gardner, 1991)，但在美術館中的學習我們如果將所有的詮釋與學習都予以標準化，那學生學到的認知思想也不過成為另一種填充式的制式教學。尤其是對於藝術的感受與學習，我們應是著重其個體的經驗過程與想像思考的啟發，我們在預設限制想法的同時或許也應適時的以兒童的角度出發，不以成人的經驗與理解去刻意改造兒童，因為藝術學習是某種自我對話的過程，在這個過程中，教師應做適時的引導，但不應以過度的干預，而反成為一種障礙。同時，不同的學習者也往往因個人差異，而偏重不同的學習方式，因此過往教條式、強調資訊累積的、單一的教育方式，不見得適用於每一個人，也不足以培養多元智能。影響所及，部分美術館開始嚐試以強調碰觸、製作的動手經驗，取代過往美術館中強調資訊吸收的靜態展示方式與教條式文字說明。近年，博物館學者格林希爾 (Hooper-Greenhill) 並進一步指出，以多感官經驗為訴求的教育方式，更比以單一感官為訴求者有效。因此，學習者單純以閱讀、觀賞等視覺方式吸收資訊時，事後還能清晰記憶的成份，是遠低於結合觸碰、動手做、口述表達、表演等訴求多感官經驗學習方式 (Hooper-Greenhill,



北美館資源教室空間，常態性地針對配合展覽設計以體驗情境為主的學習空間，除了配合展覽製作活動教具外，並使空間的佈置與情境規劃與展覽能有所呼應與融入。（張芷芸攝）

1996)。換言之，訴求眼耳鼻口身五官經驗中越多感官功能的展示方式，是越具有教育功能，也是觀眾越容易投入、吸收的展示方式。影響所及，近年來美術館更以所謂「互動式」展示模式，邁出單純觸碰的「動手」經驗，不僅讓觀眾可以接觸有觸鍵的互動式模型，還讓觀眾得以語言、文字、親身參與、創作、與他人互動等多元方式，或者僅以情緒的傳達，與展覽產生各種多元方式的互動，希望藉此提供多元學習方式，以刺激觀眾的不同需求。對兒童的學習而言，在兒童心理學中便指出，小學兒童思考發展的基本特點是，從具體形象思考為主要形式逐步過渡到以抽象邏輯思考為主要形式（朱智賢，1989）。因此我們在針對兒童於美術館之學習的方式就應考慮到適切性。

三、美術館情境空間之對話

梅林（Mallin, 1979）曾指出，情境的感覺與涉入環境中（involvement in circumstances）同義，情境（situation）一詞涵指身體與周遭環境的存有終極整合（ultimate unity）關係。也就是說，「情境」並非只是外在的環境的事物，亦包含指涉到了主體與客體二者交互作用所產生的內在感受。於是，我們可以將情境空間劃分想像成真實的空間與虛擬空間來看，在博物館中，我們透過真實物件並營造出物

件的虛擬情境空間，而對觀者來說，或許也是一種處在真實的某種外在情境空間，與自己的經驗脈絡，產生另一種心中的想像詮釋之虛擬情境空間來。這之間的交互影響與微妙之處亦在於不同人對於事物情境的不同詮釋與經驗。為何在情境空間中會使得博物館教育在實施上有所助益？那我們就不能不談談情境學習的特質。所謂的情境學習（situated learning），強調的是學習是處於（situated）它所被建構的情境脈絡（context）之中。也就是說，學習者並非被排除於學習的情境脈絡之外，知識實為蘊含於學習情境脈絡以及學習活動之內的重要部份。而學習所關注的重心，不再是「單一的學習者」（person-solo），而是「學習加上周遭環境」（person-plus-the-surround）。論及周遭環境則包含了學習環境、學習活動與學習同儕等在內（陳品華，1997）。因此，在博物館中的情境空間的學習可能包含有外在的環境、展示詮釋的內容、設計的相關活動與一同參觀與學習的夥伴或陌生人等。就學習者本身而言，他扮演的是主動的知識建構者。學習者會主動與學習環境進行互動（interaction）與協調（coordination），以建構所需的知識（陳品華，1997）。而博物館除了提供個人學習之個別需求外，在參與展覽的過程中與他人之互動，甚至整個展場環境的氛圍，皆會影響參觀之學習成效。而當我們回到現實的情況中，我們不難發現目前的美術館除

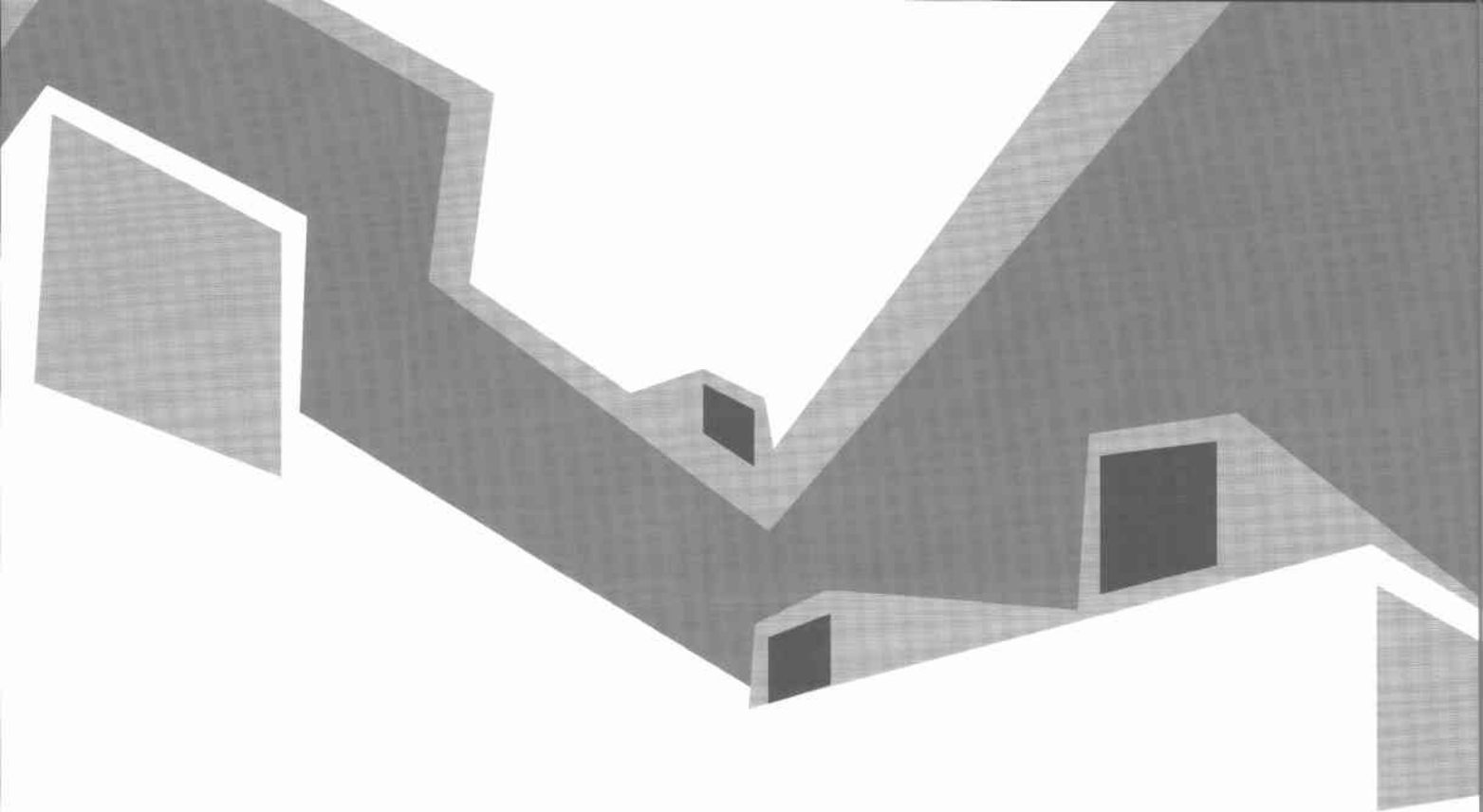
透過有如遊戲般的情境空間體驗不同於靜態性的欣賞藝術作品。(張正芸攝)



了針對兒童的展覽之外，一般的展覽都難以真正去照顧到兒童的需要。不論是在作品的擺置高度位置，或是作品導覽的說明上，兒童很難用成人的角度去真正體會理解。因此美術館假使運用情境學習理論進行教學活動，可從兒童之既有經驗中來引導學習，也就是讓兒童能從生活中出發，從學習情境中來思考與應用。美術館資源教室運用不同的方式，結合可能的課程設計，不論是以科技的方式融入實景的虛擬，並透過資源教師以多元的引導和同伴間的合作學習…等，都是資源教室做為一種情境學習的特質與幫助兒童透過藝術體驗的應用，並透過適當的使用現代媒體輔助詮釋某藝術作品和意涵，嚐試和學習者與目前的社會情境產生相關聯，藉以相互參照，激發學習者的好奇心，和進一步探究的興趣。也就是說資源教室利用不同的媒介來營造其情境空間，讓兒童以透過資源教室之體驗感受為一種增強物，促使兒童對於藝術本身產生聯結與想像，啟發其學習之動力與興趣，以協助兒童在美術館中之學習。並且如學者 Semper (1990) 所表示的，在博物館中的學習經驗是隱含在社會脈絡中而發生的，而這正是情境學習理論中，重視藉由社會中的事件脈絡，導入美術館資源教室的活動中，使其成為有效的學習活動，在活動的過程中，兒童並會在有意或無意間，與其他同儕產生互動與相互學習討論。而值得我們思考的是，美術館教育對於兒

童，並非只是將他們放置到其中就可以得到一定的學習效果。假使美術館學習在某個層次上，被視為等同於一般校外教學的休閒活動，如此在相較學校的制式教育與博物館的非制式教育之研究中，便常會發現參觀博物館往往未必比教室上課、讀書、聽演講的方式更能夠增進學生的概念，博物館只在情意與社會互動方面有較明顯的優勢。特別是讓人動手操作的科學中心一類，很多時候在倉促玩樂間所捕捉到的隻字片語反而會造成迷思概念，而無法真正的學習 (Falk & Dierking, 1992; Hein, 1998)。正如杜威所提醒的：「並非所有的經驗都是教育」。換句話說，當我們急於將美術館的特質發揮為具教育意涵的活動時，我們應更關注與評估了解兒童在過程中學到的與經驗的真正意義。雖然說新奇與好奇心兩項特質，比較容易影響孩童的參觀行為。但更深層的是，了解兒童藉由新奇與好奇的引發後之延續出來的學習狀態，將更能對於兒童在藝術體驗上的學習有所助益。

其中要注意的是，情境空間的營造或許有助於我們對於展示物件的互動，但如果做過了頭，亦會產生負面的效果。尤其在今日科技進步與多元的時代，在多元媒體紛陳的現代展示中，有時物件的真實性和價值性無法彰顯，反而淪為聲光媒體中的點綴或小道具，使原本無可取代的真實物件在五光十色的展示中失去特色 (呂理政, 1999)。如此一來，



非但使情境的營造淪為反客為主的角色，更是喪失了博物館中特有的物件特點與珍貴。

四、兒童在美術館情境空間之體驗學習—以台北市立美術館之資源教室為例

以目前的台北市立美館資源教室為例，便是一個常態性規劃運作，配合展覽設計以體驗情境為主的學習空間，除了配合展覽製作活動教具外，並使空間的佈置與情境規劃與展覽能有所呼應與融入。例如，以劇場式的燈光效果或藝術作品轉化於情境營造之遊戲體驗空間中，讓兒童能加深印象與學習互動，並且配合資源教師的引導下與自己的經驗脈絡相結合產生對物件的情感與交流。空間外圍以半環形之階梯台構成設計，讓家長與教師能更清楚地看到兒童的學習，並且讓兒童在活動中體驗到自己成為一位演員，也可以變換成獨特的有趣情境。進一步為使兒童能在其中自在活動與保有空間的使用彈性，並不擺設桌椅，而以類似遊戲間的空間呈現。如此一來，以兒童有興趣的事物營造空間，將容易使他們對此空間產生認同感。由於兒童對空間的使用不會受大人刻板印象的限制，他們用身體去學習、探索各種實體空間的經驗，可以幫助其建立抽象概念。另外，由於兒童會用半封閉性的空間做為逃離現實的環境，這樣的空間是他們遊玩與想像

的安全處所，因此提供一個有隱私的空間，可以幫助兒童學習掌控情緒（葉玉珠，2003）。在空間中，兒童能自在的伸展肢體，沒有課桌椅的牽絆，也可以自在的發聲，不用在意在寂靜無聲的美術館中過多的限制。從兒童發展的角度來看，他們很需要用自己的聲音和身體來體驗一個空間，但美術館卻是一個被要求肅靜的地方，因此在空間規劃時，資源教室將可使兒童另外得到一種釋放的自在感。而透過資源教室與展覽的相互配合與應用，將促使兒童在對藝術上有更深的體驗與感受。

在筆者的觀察研究中便發現，許多兒童在進入到美術館資源空間中，明顯的感到自在與好奇，一方面是藉由另一種空間的轉換與情境營造，使兒童產生一種探索的動機，一方面來到這個空間中，他們表示似乎可以不用像在展場中深怕大聲討論與一直被限制的感受。而透過在情境空間的互動與接觸，他們也對於相關的藝術作品產生了對話與興趣，藝術不再只是遙遠的抽象概念或是不可碰觸的名貴作品。在情境空間中的藝術對話可以是各種可能，而非單一的答案互動，也就正如北美館館長黃才郎以為：在某種層面來說，藝術不用解釋太多，其最可貴的在於每個人之不同體會，當環境一樣但因不同人走進而會有不同之體會，美術館應要如此才有其價值，如果要統一的話，就印一本畫冊給你就好了。如果知識是如此的話，或許你學到了但就局限在此而

已，很可惜。而情境之空間營造，有助於直接去傳達感受，而非一味以言語去教導，例如想要冷時不是一直問是不是好冷呀？而直接加強冷氣使其感受，而每個人對冷的感受力也會有不同¹。我想這也正是為美術館中兒童情境之藝術對話下了最好的註解。

另外在觀察研究中也發現小朋友其實很需要在過程中被傾聽與肯定，例如他們能自己說出對藝術的想法，或是被別人讚美鼓勵，使他們會更覺得有信心，進一步對藝術產生好感與不受挫折的親近感！而或許是文化的差異性，國內的兒童時常需要教師的多方引導與課程規劃的學習，反而讓他們產生不少的焦慮與無所適從，但或許是習慣養成的問題，例如，兒童習慣被動式的給予和學習，另一方面多半也是國內的兒童較少有對美術館經驗熟悉與習慣使用的因素存在。研究中也發現有些兒童對於美術館本身並沒有具動力之興趣，一般都以為可能會是個枯燥無味的地方，而且會被限制不准太過交談與互動的地方，藝術作品有些不錯，但是多半看不太懂，又覺得很安靜無趣，久了自然產生乏味感。而在資源教室中，一方面他們覺得可以較放心的自在活動，一方面除了欣賞之外，可以對藝術作品用肢體或語言來互動。

資源教室由於情境空間的營造，易使兒童產生興趣，但是觀察中也發現，資源教師之互動方式其實左右了兒童之學習，當資源教師過於介入或使用

過於生澀或是難以理解的引導方式，也容易使兒童產生焦慮與不耐。而適切的支持與鼓勵則能帶動他們學習的興趣。

五、結語

就教育的扎根觀點來看，兒童觀眾是美術館培養美術欣賞人口的基礎；而兒童的學習特性不同於成人，美術館必須依據兒童的需要來規劃適當的教育活動內容。基於博物館的自由開放特質，許多學者進而主張博物館應設計互動式的學習環境供大眾學習。例如，美國的博物館常常吸引大量青少年兒童去參觀，這些博物館的特點是，展品的知識性與趣味性相結合，注重引導兒童動手動腦，探究思考。正如在華盛頓兒童博物館的牆上有一幅醒目的格言寫道：「我聽見了就忘記了，我看見了就記住了，我做了就理解了。（I hear and I forget, I see and I remember, I do I understand）」²，可明確指出互動式的教學設計，將有助於兒童從做中學的好處。而美術館相較於其它類型的博物館，在形態上會有所不同，例如作品的獨特性及其難以去實際碰觸互動，也因此運用在兒童教育上，我們能使用情境引導的方式，讓他們能更深的去體會與藝術產生的對話和互動。

目前台灣愈來愈講求文化藝術教育與人文素

資源教室「靠近藝術一點」活動，小朋友藉由自己動手做情境佈展，而更能了解藝術背後的寓意思考與詮釋角度。（張正芬攝）



情境空間的真實經驗帶動兒童更自主的學習意願。（張正芬攝）



參考文獻

- 朱智賢（1989）：心理學大辭典。北京：北京師範大學。
- 呂理政（1999）：博物館展示的傳統與展望。台北：南天。
- 陳慧娟（1998）：情境學習理論的理想與現實。教育資料與研究，25，47-55。
- 陳品華（1997）：從認知觀點談情境學習與教學。教育資料與研究，17。
- 董奇（1995）：兒童創造力發展心理。台北：五南。
- 葉玉珠等著（2003）：教育心理學。台北：心理出版社。
- 劉婉珍（2002）：美術館教育理念與實務。台北：南天書局。
- Bitgood, B. (1988). A comparison of formal and informal learning (Technical Report No.88-10, Center for Social Design). Jacksonville: Jacksonville State University.
- Cameron, D. F. (1968). A viewpoint: The museum as a communication system and implications for museum education. *Curator*, 11 (1): 33-40.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, D. C.: Whalesback Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. N.Y.: Basic Books.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1996). *Improving Museum Learning*. Nottingham East Midlands Museum Service.
- Talboys, G. K. (1996). *Using museums as an educational resource*. Achgate Publishing Company.
- Mallin, Samuel B. (1979). *Merleau-Ponty's Philosophy*. New Haven: Yale University Press.
- Semper, R. J. (1990). Science museum as environments for learning. *Physics Today*, 43 (11), 50-56.
- Rice, D. (1988). Vision and culture: The role of museums in visual literacy. *Journal of Museum Education*, 13 (3), 13-17.
- Voris, H. H. (1986). *Touch the mind, touch the spirit: A guide to focused field trips*. Chicago: Field Museum of Natural History.

養，美術館從過去的展示、收藏外，更加強在教育上的功能與發展，兒童觀眾將是值得我們去重視與開發的一群。引導兒童對藝術學習的興趣和自主性，將有助於整體教育的發展與契機。■

註釋

- 1 2004年7月21日作者訪談北美館館長黃才郎之內容。
- 2 Wendy Donawa. Case Study: Designing a Gallery for Children. In Gail Durbin (Ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, p. 162.