

私立托兒所外聘教師擔任音樂教學之 個案研究

李萍娜

國立臺南大學幼兒教育學系副教授

摘 要

幼教學者對幼稚園所外聘教師教學，多持反對聲音。因為多數外聘教師缺乏幼教專業能力。然而，外聘教師的音樂專業能力，卻又深獲家長的青睞，並且成為私立園所招生的手段。本研究以質性研究法，透過「立意取樣」探究具有上述特質的一位外聘音樂教師。研究發現，其課程設計以音高與音長為主軸，並以反覆記誦的方式學習認譜、認音符。教學雖以遊戲化活動帶入，且每節課包含三到四個活動，但其內涵卻以反覆練習為主。從教室言談探討師生互動，發現以封閉式問答居多數，偶爾零星出現的開放式問答，卻常因過度吵鬧而被迫終止。此外，幼兒會對教學的內容作其他聯結或抗議教師而啟動言談，但在高度結構化的課程進度壓力下，此類言談常被忽略。最後，該外聘教師之所以能順利進行教學，部份是得力於帶班教師的協助。帶班教師的角色為常規控制者、教學協助者和教學參與者。

關鍵字：外聘音樂教師、幼兒音樂教育、幼兒音樂教學、教室言談

壹、緒論

一、研究背景與目的

私立幼稚園與托兒所聘任外聘教師進行音樂教學已是普遍的現象，外聘音樂教師大部分是音樂背景的專長，少數是具有幼教背景兼具音樂專長。是否應外聘「才藝老師」擔任音樂教學，常有爭議。從課程標準之內涵來看，幼兒階段之音樂學習並不是在培養專門才能，故不必外聘不合幼教資格的音樂教師（林育瑋、蔡春美，1987）。此外，外聘教師幼教專業不足無法處理幼兒問題，且有教室常規管理之困境（王昇美、陳淑芳，1999；黃麗卿，1996、2002）。儘管幼教學者反對外聘教師擔任教學，然而，外聘教師的音樂專業能力，卻又深獲家長的青睞，並且成爲私立園所招生的手段。

過去研究曾探討學齡前音樂教學外聘教師之相關議題。發現外聘教師無論在各式音樂活動實施頻率上，或者在音樂技能的教學上，皆較帶班教師來得豐富（呂佳陵，2004；許月貴，2000；蔡美卿、謝文全，1992；Byo, 1999）。然而，外聘教師（音樂專長教師）在課程統整上，以及與幼兒合理的互動上卻有困難（王昇美、陳淑芳，1999；Byo, 1999；Miranda, 2004）。

在學齡前音樂教學的量化研究中，填寫問卷者多爲帶班教師（陳詩穎，2006；蔡美卿、謝文全，1992），然而在私立幼稚園和托兒所中，多數的帶班教師本身不涉及音樂教學，而是由外聘音樂教師來擔任。也就是在私立園所中，擔任音樂教學的外聘教師並沒有直接擔任問卷之填寫，而是透過帶班教師來回答，因此，對外聘教師之理解仍有商榷之處。在包含現場觀察的研究中（王昇美、陳淑芳，1999；王淑芳，2004；許月貴，2000），王昇美與陳淑芳所探究的四所園所（兩所公立、兩所私立），每園所僅觀察半天，無法對外聘教師提供深入之探討；許月貴的研究聚焦在律動教學之觀察，並無特別敘述其外聘教師的教學狀況。最後，王淑芳（2004）對一位具有幼稚園合格教師背景的外聘音樂教師進行觀察。然而，在實際的教學現場中，外聘音樂教師卻是以未具幼教背景的音樂專長教師居多數，而此類外聘教師正是幼教學者認爲不適宜擔任幼兒音樂教學的主要對象。由於過去的研究，未曾對沒有幼教背景的外聘音樂教師進行長時間的觀察以探究其教學的內涵和師生互動。所以，亟需對一位典型的外聘音樂教師；也就是在學前教育中，被定位爲「不合格」的教師，但卻擁有音樂專長的教師進行探究，從中瞭解其音樂教學、師生互動，以及常規處理。

經由前導性研究（2006年八月24日至九月14日）發現外聘教師教學時，帶班教師無論在班級經營或是教學皆扮演一個重要的角色，並將廣泛的師生互動聚焦在教室言談上。因爲從教室言談不僅能瞭解師生互動的情形，且能辨識出教師的教學理念、學生的學習方式，以及學習知識的種類（Buzzelli, 1996；Myhill & Warren, 2005）。據此，本研究目的如下：

- (一) 探究該外聘音樂教師課程設計。
- (二) 探究外聘音樂教師與幼兒互動之教室言談。
- (三) 探究外聘音樂教師教學時，帶班教師之角色。

根據上述之研究目的，本研究探討問題如下：

- (一) 該外聘音樂教師的課程架構為何？如何進行教學活動？活動分配如何？
- (二) 該外聘教師在進行教學時產生哪些教室言談之模式？發問目的為何？幼兒反應如何？
- (三) 外聘音樂教師教學時，原帶班教師扮演的角色為何？帶班教師如何與外聘音樂教師互動促進教學？

二、名詞釋義

外聘音樂教師：在私立幼稚園或托兒所中外聘具有音樂專長的教師，以上課節數計酬的方式兼任教學。在本研究中，是以一位未具幼教背景，但具音樂專長的典型外聘音樂教師為研究對象。

帶班教師：指在幼稚園或托兒所編制內的專任教師，在公立幼稚園或托兒所（簡稱公幼或公托）沒有外聘教師，所以得擔負起全部教學。在私立幼稚園或私立托兒所（簡稱私幼或私托），帶班教師擔負外聘教師以外的課程，即使外聘教師來上課，亦需陪伴在該班以協助外聘教師之教學。因此，在本研究中，該類教師稱為帶班教師，以與外聘教師作區別。

教室言談：在教室中為了教學目的而產生的對話。本研究指在該外聘教師進行音樂教學時，所產生教師與幼兒以及幼兒之間的對話。

教學活動方式：指在進行幼兒音樂教學的活動方式，如歌唱、樂器、律動、欣賞等。本研究指該外聘教師進行音樂教學時，交互運用上述活動方式以達教學目標之情形。

貳、相關文獻探討

本研究將探討外聘音樂教師之教學，由於內容涉及課程之議題，因此將先探討幼稚園課程標準音樂領域之內涵，爾後再探討外聘音樂教師之教學和教室言談之相關研究。

一、幼稚園課程標準

沿用至今於 1987 年制訂的幼稚園課程標準中，音樂領域目標有：（一）增進幼兒身心的均衡發展、（二）激發幼兒愛好音樂的興趣、（三）培養幼兒音樂的基本能力、（四）啟發幼兒

對音樂的表現能力、(五)發展幼兒親愛、合作、快樂、活潑的精神(教育部國民教育司編, 1987)。其中,在第三項提及音樂基本能力的培養,然而在課程標準中並無界定哪些音樂能力,但列出唱遊、韻律、欣賞、節奏樂器等四個範圍。在幼兒評量方面,歌唱要能自然清晰的歌唱、會唱學過的歌曲,並用動作表情表達歌詞的內容,能單獨歌唱及表演。韻律要能隨音樂的節拍作拍手、走、跑、跳以及動物模仿的動作,並能隨音樂的節奏自由創作動作。至於欣賞方面要能安靜聆聽音樂、感受曲調與歌曲含意、欣賞別人歌唱和作律動。在節奏樂器方面,能敲打節奏樂器,並說出樂器名稱。在幼兒評量的第八項提及「能初步辨別音的大小、高低、強弱、快慢及長短」所以在整個課程標準的內涵是透過歌唱、韻律、欣賞與節奏樂器來感受是音樂元素(高低、強弱、快慢及長短)。

從課程標準之沿革來探究學齡前的音樂教育,其中幼兒階段之音樂教育並非在培育專門音樂才能和技能,而應以統整各領域的方式來進行,以培養幼兒的音感、節奏感、創造力以及真善美之情操(蔡春美、林育瑋, 1987)。既然課程標準的精神是要以統整、對幼兒有意義的方式來進行音樂教學,因此主張幼兒音樂教學應由帶班教師來進行,而非將之切割成片斷的音樂知識與技能(王昇美、陳淑芳, 1999; 林育瑋、蔡春美, 1987; 黃麗卿, 1996、2002)。

二、 外聘音樂教師之教學

儘管幼教專家主張學前音樂教學應由帶班教師以統整的方式進行,然而許多私立園所仍然外聘音樂教師擔任教學。在過去的相關研究中,常將私立園所與公立園所做區分,亦即有無外聘教師作區分以探討其差異。以下將分別對外聘教師在音樂教學之時數、內容和教師能力作探討。

外聘教師在「說白節奏」、「音樂思考」和「樂器使用」之運用時數高於帶班教師(蔡美卿、謝文全, 1992),此外,在實施創造性音樂活動的時數亦比原帶班老師高(呂佳陵, 2004)。由於外聘教師以每週固定時間進行單元式教學,而帶班教師多將音樂教學融入相關主題中(李萍娜、顏端儀, 2008)。所以,帶班教師在融入的過程中會「失衡」而導致音樂教學的時間相對的減少。

教師在音樂教學中會反映出教師本身的音樂能力。音樂專長的教師(即外聘教師)擅長音樂技能項目,包含歌唱、聽音與分析、音樂評量以及節奏教學(蔡美卿、謝文全, 1992; Byo, 1999)。在教導幼兒律動方面,外聘教師活動設計較多樣化,且肢體想像活動也較豐富(許月貴, 2000)。此外,外聘教師能明確掌握音樂教學的脈絡,靈活交錯運用各種音樂活動並適時轉換,且能視幼兒的學習彈性調整活動(王淑芳, 2004)。然而,音樂專長教師的課程設計多為教師個人偏好,而非針對幼兒發展之需求。此外,在音樂教學中幼兒會及時的將內容做

各種聯結，且準備好要創作、製造他們的音樂，並準備要主導課程。然而，音樂專長教師卻無法辨識這些訊息，而失去運用幼兒興趣來引發積極參與的機會（Miranda, 2004）。

Miranda（2004）的發現與王淑芳（2004）不同，最主要原因在於 Miranda 的研究對象是未受過幼兒教育相關訓練之音樂專長教師，而王淑芳的研究對象是一位曾受過完整幼兒教育訓練，爾後從事音樂教學的外聘教師。教師的不同訓練背景會呈現在實際教學中。然而，現今大多數的外聘音樂教師是沒有受過幼兒教育相關訓練，因此，幼教學者反對由外聘教師擔任音樂教學（王昇美、陳淑芳，1999；林育瑋、蔡春美，1987；黃麗卿，1996、2002）。而其中反對的最大原因為外聘教師不瞭解幼兒，且無法處理幼兒的常規問題（黃麗卿，2002）。此外，又加上外聘教師在音樂的實際應用上與其他科目的聯結較為困難（王昇美、陳淑芳，1999；Byo, 1999），無法實踐統整之意涵。

綜合上述之文獻，外聘音樂教師是以音樂專長，且在每週固定時段進行教學，所以無論在音樂活動的教學時數與多樣性皆比帶班教師來得高，並能掌握音樂教學的脈絡。而外聘教師最大的困境就是不夠瞭解孩子，且無法將音樂活動與其他科目作統整。由於教師與幼兒的互動，可以藉由教室言談中得知情形，因此，以下將進一步對教室言談進行探討。

三、 教室言談

教室言談的探究，最主要是從中探討師生互動、教學進行模式、學生學習方式、以及教師的教學信念。以下將分別探討言談在教學中的意義與教室言談之相關研究。

（一）言談在教學中的意義

語言是人類創造出來組織思想的工具，思考與語言交互運作創塑了意義。因此，學習是建立在社會脈絡下的互動與語言表徵符號之運用（Vygotsky, 1986）。教室言談引導著思考和觀念的形成；師生之間的提問與回應，為所欲達成的教學和學生的理解搭起橋樑。因而教室言談的模式能反映出教師的教學信念，亦能呈現出學生的學習方式以及學習知識的種類（Buzzelli, 1996）。

教室是學習的場所，它的言談大多有目標導向。教師講課而學生聆聽，在這之中教師不時拋出（initiation）已知答案的問題要學生回應（response），然後再針對學生的回應給予評量（evaluation），這即是教室言談常見的「提問－回應－評量」模式（以下簡稱 IRE 模式）（Mehan, 1979），亦即是 Sinclair 和 Coulthard（1975）所提出教師主導複誦的「提問－回應－追蹤」（initiation－response－follow-up）模式（簡稱 IRF 模式）。此類提問被稱為「複誦」（recitation），是因為用來評量學生的知識而不是建構認知。在此類言談結構中，教師掌控誰回答、什麼時候回答、以及回答的時機（Mehan, 1979）。Buzzelli（1996）認為 IRE 模式中有兩種變奏模式：

一為如上所述的「提問－回應－評量」，簡稱為 IREva (initiation-response-evaluation)；另一為「提問－回應－延伸」，簡稱為 IRExp (initiation-response-expansion)。IREva 模式主要是為了傳遞知識，問答主要是為了評估學生對這訊息的接收情況；而 IRExp 模式主要是透過社會行為共同建構知識、產生新意義。Buzzelli 提出的兩種變奏模式，事實上亦反映出兩種學習與教學的模式：灌輸與建構。Lotman (1988) 把傳遞知識的言談稱為「獨白」(univocal)，因為是以教師為主的講課，學生只是回應教師的提問；而把創塑新意義的言談稱為「對話」(dialogic)，因為此時學生不再是被動的接收者，而是主動的思考者。在教室的實際場景中，常以「獨白」式的言談凌駕在「對話」式的言談之上(引自 Wertsch & Smolka, 1993)。

(二) 教室言談之相關研究

以下將對教室言談的功能、類型，以及使用的關鍵時機分別探討。教室生活中包含三種不同功能的核心言談：課程語言、控制語言和個人認同語言。課程語言指使教學得以進行之言談，以及學生向老師展示所學，屬於認知性的功能。控制語言指在教室中，教師控制上課時的所有對話，屬於社會關係建立與維持的功能。個人認同語言指對參與者之認同，屬說話者之認同與態度表達之功能。然而這三種功能並不是截然分開的，因為任何話語通常都具有多重功能(蔡敏玲、彭海燕譯，1998)。

透過對國小一年級的國語教學進行觀察，發現屬於課程語言中以教師起始的有事實型、理解型和統整型，此外，還有以學生起始的請示型共四種。事實型的提問是教室發生頻率最高的一種記憶事實的類型；理解型的提問會將教學主導權轉移給學生；統整型問題會緩和教學進行的節奏。以學生起始的請示型提問除了澄理解外，還包含質疑教師的合理性。另外，還有屬於控制功能的語言稱為監控型提問，此類型提問會將教室歡愉的氣氛凝結而變得嚴肅(鄭明長，2002)。在五歲幼兒的團討對話中，幼兒回應教師的言談形式有六種：一般型、搶話型、搞不清狀況型、局外人型、私下話多型、私下接觸型。男生常以插話的方式取得發言權，而女生則採取搶坐離教師較近的位置，或留下來私下和教師進行一對一之談話(林慧芬，2003)。

教室言談的關鍵時刻有三：當學習陷入混淆中、將學習導向先前決定的路上、回應學生的學習(Myhil & Warren, 2005)。當學習陷入混淆，包含教師對學科知識的不確定性，或學生的先備知識或經驗不足；將學習導向先前決定的路上，教師會強烈的暗示學生回答預期的答案，而學生回答非在預期的答案時，則會被忽略或捨棄；在回應學生的學習時，教師會彈性的回應學生，並且創造機會讓學生之間互動。

綜合上述，在教學中，若是課程架構屬於高度結構化之目標導向的教學，教師所使用的「課程語言」以教師主導的 IREva 模式佔大多數，問題內容偏向「事實型」的記憶問題。其中，即使教師引導學生回答，而學生的回答在教師預期之外則常被忽略或修正。因為教師已

專注在某一特別的答案，所以會丟棄在這之外的其他答案，繼續往預定的進度邁進。此類的教學是以知識的傳遞為主。然而，此類教學的困境在於教師實際所教的，與學生實際所學的是有差距，因為教師使用言談來掌控教學目的之達成，而非滿足學生學習之需要。倘若課程的架構是以具有彈性的大脈絡來進行，則會開放出協商的空間；那麼教室常見的「課程語言」將會以 IRExp 模式居多，提問內容偏向「理解型」。此時學生同儕之間的對談會增多，此類型的教學則以建構知識為主。然而，過度的交替爭辯與對話常會出現秩序失控。但是 Erickson (1983) 觀察幼兒上課，認為一堂課的心智高點就是出現在瀕臨混亂的討論地帶中（引自蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。

從教室言談中可以檢視學習是以產出/知識傳遞為導向 (product/knowledge) 或以過程/理解為導向 (process/understanding)。同樣的，亦可從中得知教師教學目標是以教師教導和課程傳遞為取向，或以學生學習和學習評量為取向 (Myhill & Warren, 2005)。因此，在音樂教學中是以音樂知識的記憶和技能的學習為主，或是以發展音樂思維和創作理解為主，可從教室言談的模式中去辨認。在過去研究中，雖然分別探討過外聘音樂教師的教學概況以及教室言談，然而，卻未曾專門探究未具幼教背景之外聘音樂教師的教學，也未曾探討過音樂教學中之教室言談，以及外聘音樂教師進行教學時原帶班教師之角色。據此，本研究將針對一位未具幼教背景之外聘音樂教師的教學，從中分析課程結構與內容開始，進而分析教室的言談，最後再探究外聘教師教學時與帶班教師的角色。

參、研究方法

由於本研究欲探究一位外聘教師在自然情境中之教學「現象」，所以本研究採取質性研究方法，從微觀層面建立描述與分析。本研究對象為「立意取樣」，該對象之擇取是採「典型個案」（陳向明，2004：143），也就是如大部分私立園所外聘的音樂教師一樣：擁有音樂專長，但未具幼教師資背景。經由推薦得知一所音樂教學頗具口碑，並贏得許多家長青睞的園所。經過前導性研究（2006年八月24日至九月14日）而確定研究對象並且聚焦，以下將分別說明研究場域與研究對象、資料蒐集、資料來源與分析，和確信度之建立。

一、研究場域與研究對象

該園所為南部一所私立托兒所，雖然此托兒所實施主題教學，但其中穿插外聘教師的英語課和音樂課。一位家長表示：「我們家的哥哥以前在這裡上過課，後來學鋼琴學得很快，因為他們都先學會看五線譜」（訪家長 061102）。據園長解釋，該園的幼兒以後考上國小音樂班

的比率很高。全園共有 10 班，進行本研究的班級為中班（4-5 歲之幼兒），共 19 名幼兒，男女比率懸殊，男生 16 名，女生 3 名，一個星期由外聘教師上音樂課兩堂，每堂課約 50 分鐘。

研究對象為該園所的外聘音樂教師：佳佳老師 38 歲，畢業於大學音樂系，本身並無接受過任何幼兒教育之相關訓練。她在兩所私立園所擔任音樂教學，已有 12 年之教學經驗，此外，亦在家中教授私人鋼琴課。佳佳老師本身參加過坊間兩個機構的音樂教師種子訓練，並積極收集各種音樂教材。其上課教材為自編，但部份運用種子訓練之音樂帶與坊間現成的教材。

研究中的班級帶班教師，小惠老師 37 歲，畢業於高職幼保科。目前在一所科技大學之進修部修習幼兒保育系之學士學位，共有 15 年之教學年資。當佳佳老師在進行音樂教學時，小惠老師則在旁協助。

二、 資料蒐集

資料蒐集主要透過觀察並輔以訪談、文件蒐集等方式進行。觀察是爲了在自然情境中探究該外聘音樂教師的教學。一週觀察兩次，每次爲五十分鐘，持續一學期共 34 次。訪談是爲了瞭解教師背後的想法，以及對所觀察到的現象進一步的確認，並爲觀察到的疑問尋找解答。訪談對象最主要爲外聘音樂教師及帶班教師，訪談時間爲上完音樂課的下課時間，爲非正式訪談。文件蒐集是爲了對教學內容進行佐證，蒐集的內容包含生活週記、教學進度表、音樂練習簿。

三、 資料來源與分析

蒐集的資料包含觀察記錄、教師訪談和文件。觀察記錄是由研究者在每次教學中觀察記錄成觀察手稿，並與經由研究助理錄影再轉譯成的逐字稿相互比對，成爲完整的觀察記錄。教師訪談是經由研究者記錄的問題訪談教師，訪談內容錄音作成逐字稿而成訪談記錄。文件蒐集包含生活週記、教學進度表、音樂練習簿，蒐集時向教師借閱並經其許可影印完隨即歸還原稿，而保留影本加上日期與編號一併歸入檔案。研究進行時，將收集到的資料依類別與日期進行登錄與歸檔，其登錄代碼與意義如表 1。

表 1. 編號意義與代號

資料來源	編號方式	例子
觀察記錄	觀+西元年、月、日	觀 061121
教師訪談（佳佳）	訪佳+西元年、月、日	訪佳 060930
教師訪談（小惠）	訪惠+西元年、月、日	訪惠 061016
文件	音樂練習簿+西元年、月、日	音簿 061126

在觀察記錄中以 T 代表外聘音樂教師，佳佳老師；T' 代表帶班教師，小惠老師；C 代表某一幼兒，Cs 代表某一群幼兒。此外，內文中之幼兒名字皆為化名。

資料的整理與分析採取「類屬分析」。「類屬」是資料分析的一個意義單位，代表一個觀念或一個主題。「類屬分析」是在資料中尋找反覆出現的模式，以及尋找解釋這些模式的過程（陳向明，2004：394-395）。在本研究中按照研究目的，分為三個類屬的核心：外聘教師的課程設計、外聘教師與幼兒的教室言談、帶班教師的角色。

歸類方式結合「演繹法」與「歸納法」；在分析外聘教師的課程設計是以「演繹法」為主，「歸納法」為輔，也就是以已知的向度為主要類別，同時亦開放資料中可能衍生的新類別（夏林清等譯，2002；陳向明，2004）。在該向度中依演繹法由上而下又分為課程架構、教學活動方式，以及從資料中再衍生出活動分配、與教學技巧共四項。後來，因為教學技巧與教室言談產生重疊，故取消教學技巧而保有課程架構、教學活動方式和活動分配等三項。

至於外聘教師與幼兒的言談互動和帶班教師的角色，是以由下而上的「歸納法」之分析為主。歸類方式以「持續比較法」進行：先將資料進行編碼，然後經過比較將資料歸到類別下面。最後，透過聯結對不同類別進行整合，並尋找其中邏輯性之意義與關係（Glaser & Strauss, 1967；Lincoln & Guba, 1985）。例如在教室言談中，開放編碼後分為：教師檢核先備經驗、教師檢核學習成效、教師提醒常規、教師引導創塑意義、幼兒教學聯想、幼兒抗議教師不公等。從上述編碼中分為教師啟動與幼兒啟動兩大類，而在教師啟動中，根據言談的方式又再繁衍生出封閉式與開放式兩種。最後，再經由聯結探討不同言談之意義。

四、 確信度之建立

在研究設計中以長時間與持續的觀察、三角檢測、立意取樣、同儕校正、審視足跡等方式來以提升研究結果的確信度。

- （1）長時間與持續的觀察：研究將固定一週兩次，維持一學期的觀察，而將收集到的多筆觀察資料交互比對，以收集深度與正確的資料。

- (2) 三角檢測（多元資料的支持，包含資料的來源與收集資料的方法）：資料的來源包含音樂教學之觀察記錄、訪談記錄、音樂練習簿、音樂教學進度表、幼兒生活週記，而收集的方式包含：觀察、訪談、文件蒐集。
- (3) 立意取樣：爲了確定能從研究對象中收取到研究者所要的資訊，有關研究對象之描述請參閱前面之研究對象。
- (4) 同儕校正：透過訪談教師來檢視觀察記錄與詮釋，並請擔任質性相關研究教學之同事檢閱資料分析。
- (5) 審視足跡：爲了檢視研究足跡，因此，原始資料、分析資料、分析脈絡等相關資料都加以保存，以提供必要時回顧之檢視。其中，反思日誌記錄研究者的洞察、思維、揣測、質疑，以及研究方法上的決定。

肆、研究結果

根據研究目的，將以下分外聘音樂教師的課程設計、教室言談和帶班教師之角色三大項分別探討。

一、課程設計

在課程設計中，主要以演繹法進行資料分析。其中分爲課程架構、教學活動方式和活動分配等三項來探討。

（一）課程架構

根據音樂教學進度表之文件資料與一學期之觀察，發現該教師的音樂課程架構，主要是以音高與音長兩個元素爲主軸，透過反覆練習以達到認五線譜和音符之目的，然後再插入其他附屬音樂概念。

音高的學習架構先以五聲音階的音（CDEGA）爲主，日後再增加 F、B 兩音以完成大調音階七個音的學習。五聲音階的學習順序爲 G-E-A-C(C')-D，此方式沿自奧福教學法。五聲音階學習完之後再學 F 音，以完成 C 大調音階的前五個音（CDEFG）。最後再學習 B 音完成 C 大調音階的七個音。此外，在音高學習中，基本上是以唱唱名反覆練習加強記憶的方式教導幼兒認譜，而非感受音高的相對位置，之後，再輔以鍵盤位置之教學。

音長的學習架構以四分音符爲基礎拍，然後再向內、外去擴展其相對時值¹，之後再增加複雜的節奏型。在中班先學四分音符、八分音符、二分音符、附點二分音符、附點四分音符、

¹例如基本拍（J）向內減值一半，即爲八分音符；基本拍向外擴值一倍即爲二分音符。

十六分音符、全音符，日後到大班將再增加♪♪、三連音、附點八分音符和切分音（♪♪♪）。在音長的學習中，是以看音符並以柯大宜節奏唸名法唸出節奏為主。雖然，音符的學習順序是以基本拍開始然後再延伸，然而，音符時值的相對比值關係，卻沒有透過各種活動讓幼兒感受長短比值關係，反而是以複誦的方式，教導幼兒「記誦」各音符的節奏唸名。由於，音高與音長的教學方式是以認譜、認音符為中心，不同於幼教學者所期待的是以感受音高相對位置與相對時值，遂訪談佳佳老師，佳佳老師回應：「家長希望他們先學會看譜、打節奏，這樣以後學鋼琴進度才會快」（訪佳 060921）。所以，在音高的教學最後輔以鍵盤位置的認識，是爲了回應家長之需求。

其他音樂概念之教學包含：圓滑與斷奏、ABA 曲式、卡農、頑固伴奏、漸快與漸慢、強弱、反覆記號、拍號（2/4，3/4，4/4）。日後在大班將加入延長記號、鍵盤位置、低音譜號和大譜表、音程、6/8 拍、大調和小調，以及音樂家巴哈、貝多芬、舒伯特等。此外，在樂器方面，除了上課用的節奏樂器之外，「在中班學口琴，到了大班學直笛」（訪佳 060921）。

雖然此托兒所實施主題教學，在研究期間共進行四個主題：好幫手、頭髮啦啦啦、恐龍寶貝、快樂閱讀（生活週記 060824）。從一學期的觀察中並比對音樂教學進度表與生活週記，發現該外聘音樂教師的音樂教學並沒有與主題相銜接。

（二）教學活動方式

根據觀察記錄並輔以教學進度與訪談，該班幼兒學習的型態，最主要是透過律動與樂器操作來學習音樂概念，一個音樂概念的教學通常均衡包含：歌唱或唸謠、律動、樂器、欣賞，最後再以練習簿結束。而練習的活動，雖然多能以不同之遊戲化活動帶入，但其實質形式仍以反覆練習為主。下面將以 2/4、3/4、4/4 拍號的學習來解釋。

教師拿著手鼓說，今天要帶小朋友和我一起去買菜。邀請兩位幼兒跟在後面，一面走一面打手鼓（反覆打著強—弱—弱）。然後反問幼兒，我們一共幾個人去買菜？幼兒回答三個，教師拿出卡（見圖 1）。



圖 1. 教學卡

指著卡說，三個人去買菜，一個大人兩個小孩，所以是強、弱、弱，一面說一面打手鼓。接著再以同樣的方式反覆兩個人去買菜與四個人去買菜。之後，教師打手鼓（強弱、強弱弱、強弱弱弱），讓幼兒分辨是幾個人去買菜，等到幼兒能從中分辨後再以拍號之書寫（上面是 2、3、4 數字，下面是 J）強化之。然後指著拍號並複誦：「兩個

人去買菜—強弱、三個人去買菜—強弱弱、四個人去買菜—強弱弱弱」。接著教師播放音樂，讓他們模仿教師做出各種強弱變化之動作，再聆聽教師彈琴，從強弱中分辨拍號。其中穿插讓幼兒使用樂器打出強弱之變化，並且分組交替打強音與弱音，最後再以音樂練習簿從拍號中圈選合適的圖形來結束（見圖 2）（觀 061207、觀 061208、觀 061214、音簿 061214）。



圖 2. 音樂簿之拍號習題

在這教學中，佳佳老師以遊戲化的情境帶入活動，以節奏唸謠背誦「兩個人去買菜—強弱、三個人去買菜—強弱弱、四個人去買菜—強弱弱弱」，然後聽音樂做律動、從音樂欣賞中分辨拍號、敲奏樂器練習強弱，最後以練習簿結束。在這教學中運用到唸謠、律動、音樂欣賞、樂器敲奏等模式。拍號教完後，緊接著運用拍號的概念教小節線與雙小節線。

T：(白板畫上高音譜記號²、拍號³) 鳥媽媽要帶大家去動物園，她說兩個字的動物可以上來，大象兩個字可以上來（在拍號後面寫「大象」）。鳥媽媽說坐好了請將車門關好（在大象後面畫小節線），不可將手伸出去，也不可將鼻子伸出去，誰還要上車請舉手？（請舉手的一位小朋友回答）

C：花豹。

T：花豹坐在第二車廂（寫上「花豹」），鳥媽媽說要關門（畫小節線），誰還要，舉手？

C：兔子。

T：(寫上「兔子」) 漢盛來關門（漢盛到白板畫一小節線），很好，123（舉手），恩奇。

C：獅子。

T：(寫上「獅子」) 鳥媽媽說獅子是萬獸之王，萬一惹火他把門打開，全部動物跑出去，就慘了。

C：要再做一鐵門。

T：鳥媽媽再做一鐵門（畫雙小節線），鳥媽媽說這樣夠了，剩下的明天再載，就把火車開到動物園…鳥媽媽關門的線叫小節線，那最後的線呢？

² 在高音譜記號中加入嘴巴與眼睛，教學時稱之為鳥媽媽。

³ 上面是 2，下面是 J。

C：鐵結線。

T：最後的線是終止線（觀 061214）。

從載動物轉換成載音符、數音符中的拍子，然後關上鐵門（畫小節），再以遊戲化的聽音練習增強拍號概念，最後以練習簿畫小節線結束拍號之教學（觀 061214、觀 061228、觀 061229、音簿 061229）。佳佳老師表示：「遊戲是教學中常有的活動」（訪佳 061229）。所謂的遊戲是佈置一個故事化的情境帶入活動，而非以幼兒為中心的自由遊戲。

（三）活動分配

透過整學期的觀察與教學進度表之對照，佳佳老師在教導一個音樂概念時，常以一個故事的情境引導，內容平衡歌唱或唸謠、律動、樂器、欣賞等活動，如上述拍號之教導。一堂課通常包含三到四個活動，常見的模式為以律動帶入主題、然後帶進唸謠或歌唱、樂器練習，有時加入音樂簿書寫。活動設計非常緊湊，相同的音樂概念之學習，能運用不同的活動做練習。然而，在活動中仍以反覆練習佔大部分時間。以一堂課的活動來說明：佳佳老師先放音樂讓幼兒做時鐘的律動，共做兩次。然後拍打手響板，共反覆做三次。唸「土豆」唸謠一次，唱「古仔燈」兩次，然後用三角鐵棒撐著三角鐵，如同拿燈籠一般，一面走一面唱「古仔燈」，練習兩次。最後反覆學習「古仔燈」中的三個音高（G、E、A）在五線譜的位置（觀 060921）。當天的教學主要學習拍子概念與 G、E、A 三個音，以逛時鐘店打開當天的教學。在該天的一堂課中包含了律動、節奏樂器、唸謠、歌唱，最後再學認譜。同樣拍子概念的練習，先是用律動作時鐘的動作，然後用樂器（響板）打拍子。唸「土豆」唸謠以複習圓滑與斷奏。唱「古仔燈」的目的是學習圓滑的概念與音樂的三個音高，先是歌唱，然後拿著假「燈籠」一面走一面唱，最後把唱的音高與五線譜聯結。在上面的例子中，一個概念至少運用兩種不同的活動做練習，然而這些活動都是建立在模仿與反覆練習。時鐘律動與拍打手響板都是同一首音樂，此音樂共聽五次，「古仔燈」以不同的方式練習共唱四次。接著學認譜，佳佳老師開始複誦：「第二線是 Sol Sol Sol，第一線是 Mi Mi Mi，第二間是 La La La」（觀 060921）。

在教學中幼兒以反覆練習與知識記憶為主，較少進行創作。「當然也可用創作、推理等方式，但是得花較多的時間…有時，我也很想從小孩子有興趣的那個點再出發，但是我有來自家長的壓力，家長常要求要有及時的成效」（訪佳 060921）。此外，佳佳老師列出明確的課程進度表給家長，進度表中包含目標，以及每週進行的唸謠、歌曲以及與律動合奏的音樂，「家長也常依照進度表檢核幼兒的學習，即使是進度稍微落後，家長也會有意見」（訪惠 061124）。

該外聘教師的教學架構主要建立在音高與音長的教導，並以反覆練習和複誦的方式記憶五線譜與音符，此外，再穿插其他音樂概念與口琴的學習，然而，音樂教學並無與進行的主題相銜接。在學習活動方式中透過歌唱或唸謠、律動、樂器和欣賞來學習音樂概念，並且在

一堂課中，能均衡的包含以上三到四個活動，如過去的研究發現外聘教師擅長節奏與樂器等音樂技能之教學（蔡美卿、謝文全，1992；Byo，1999），且能彈性調整音樂活動（王淑芳，2004），但欠缺領域統整（Byo，1999）。然而，本研究卻進一步發現，雖然活動內容緊湊且變化豐富，但其實質內容卻都是以反覆練習與知識記憶為主，這些將與超過課程標準之教學內容，一併留在討論的部分繼續探討。

二、 教室言談

根據觀察記錄之資料來源，採歸納法而分析出兩大類：教師啟動和幼兒啟動。教師啟動中又分為封閉式提問與開放式提問。教師使用封閉式提問主要是為了推展課程進度，偶爾也運用在教室常規的提醒；而教師開放式提問是為了共同創塑意義與創作。幼兒啟動提問的模式有兩種緣由：一是對教師的言談聯想到其他事物而插進來；另一是對教師的言談提出抗議。

（一）教師啟動

1. 封閉式提問

教師使用封閉式的提問主要是為了推展教學，其次是為了提醒常規而啟動言談，以下將分別敘述此兩類言談。

（1）教學

教師為了教學的進展，使用封閉式的提問邀請幼兒參與，並從回應中檢視其先備經驗和學習情形。在問答當中教師為了達到預期的答案，常給予暗示，幼兒也會糾正老師或者以自己的觀點作解釋，彼此一來一往的修正與澄清兩邊的觀念。

T：昨天教什麼？

Cs：強音記號。

T：（在白板畫「J」）

C：強音記號不是這樣

T：我在畫雞腿（畫JJJJJJJJ）好，小偉來畫強音記號，注意強音記號的嘴巴開哪裡？

C：（在J下方，連續一上一下的畫兩個強音記號「>」）

T：這是什麼？別人不認識。

C：這是超強音記號

T：沒有超強音記號（觀 061124）。

教師啟動要幼兒回憶昨天的教學，並以「強音記號的嘴巴」暗示幼兒作答。幼兒的答案與教師所期待的有出入，幼兒為自己辯白，那是「超強音記號」，而教師卻否定其答案，將它擦掉再請其他幼兒上來作答。

在音樂記譜符號中，幼兒常會因自己的需要，從舊有的經驗中再創造意義，雖然沒有連續兩個「>」的超強音記號，但是卻有比強音還強的 *sforzando*，然而，教師卻沒有順著幼兒的經驗加以延伸。對課後的訪談，佳佳老師回應：「有進度壓力，只急著想把今天的進度上完，所以沒有想到要延伸」（訪佳 061124）。在教高音譜記號時，佳佳老師常用「鳥媽媽」來代表高音譜記號，後來，用蝸牛來表示低音譜記號⁴，佳佳老師在白板畫完蝸牛時間：

T：這是什麼？

C：蝸牛叔叔。

T：為什麼是叔叔？

C：伯伯。

T：有媽媽就要有爸爸（觀 061214）。

結果，佳佳老師還是採用自己的意見，把低音譜記號稱為蝸牛「爸爸」，與高音譜記號的鳥「媽媽」對應。教師太強烈期待心中的答案，以致沒有用心聆聽幼兒的聲音，並從中開放彈性的空間讓幼兒聯結他們熟悉的經驗。另外，下面是幼兒的回答非在教師的期望中，而被教師忽略。

T：這樂器是什麼？

Cs：手搖鈴、手響板。

T：這是手搖鈴（拍兩下之後快速搖動↓↓ tr----），你們可以辦得到嗎？

C：大鼓也可以一直碰碰碰…（快速的唸）。

T：拿到樂器要安靜，昨天有人被沒收（觀 061124）。

幼兒的回答非在教師的脈絡中按照教師的提問回答，依教師的提問只能回答可以或不可以，而幼兒卻提出反駁說大鼓透過連續敲打也可產生振音效果。但此回應非在教師的期待中，教師不予理會。

(2)常規

另一封閉式的問答，是用在教室常規的提醒。

⁴ 把低音譜記號畫得像一隻蝸牛。

T：等一下發樂器，可不可以很安靜

Cs：可以

T：很大聲的怎麼辦？

Cs：沒收（觀 061123）。

對於常規使用封閉式的提醒，通常在一個新的活動之前，但若在活動進行中，幼兒吵鬧，教師就會以轉換活動來控制常規。

2.開放式提問

教師使用開放式的提問是爲了集體創塑意義或創作，使用的時機常出現在音樂欣賞或肢體創作中。開放式的問答會啓發幼兒之間的相互對談，最後常以幼兒過度喧鬧而結束活動或轉換另一活動。下面是音樂欣賞之問答，教師引導幼兒形容聲音、敘說聽到的感覺。

1 T：今天我們先來聽一首音樂好不好？

2 C：什麼音樂？

3 T：聽了就知道，聽聽看有什麼感覺？

4 C：一定是好聽的感覺。

5 T：（播放柴可夫斯基的俄羅斯之舞，選自《胡桃鉗》）

6 C：（放音樂時，有人講話，有人作動作）

7 T：（音樂放完）有意見的請舉手（說話同時將手舉起）。

8 C：有小提琴的聲音。

9 C：（幼兒開始七嘴八舌的插入）有勞累的感覺...拿著竹子跑來跑去，有鼓的聲音...

10 T：（作手勢暗示安靜）漢盛。

11 C：像鼓一樣。

12 T：子成。

13 C：閃電的聲音。

14 T：品睿。

15 C：好恐怖，嗯，因為很大聲。

16 C：像大恐龍。

17 C：像戰爭。

18 T：喔，像戰爭，碰碰碰...扣扣扣扣...對不對啊？

19 C：還有大砲的聲音（幼兒又開始七嘴八舌的插入）。

20 C：大砲和子彈。

21 C：有煙火的聲音。

22 C：很像城堡隊伍歡呼的感覺。

23 T：(秩序已有些亂，教師將兩食指交叉放在嘴前，等幼兒靜下來才開始說話)全部坐好，你覺得快樂或悲傷？這首歌是農夫…一直講話就沒有了(此時幼兒還是有些吵，佳佳老師停下來，等他們安靜才開始說)這首歌是農夫很高興在慶祝的一首歌，是俄羅斯舞曲(兩位幼兒打架，佳佳老師過去處理)，想再聽一次的舉手(觀 070104)。

幼兒對開放式問答討論非常熱烈，一句接一句彼此交叉著。當幼兒急著要表達時，常常不管順序就直接插進來。開放式的提問常會引發幼兒之間的交互對答，包括爭辯(行 16、17)、補充(行 19、20)、延伸(行 21、22)。使用開放式的問答是佳佳老師真正要面對常規的挑戰，佳佳老師常因秩序失控而結束言談。在上面的討論並沒有完成，幼兒正在熱絡爭辯中即被終止，並直接告訴答案。開放式問答是激發幼兒音樂思考的重要時刻，而教師卻因教室常規的顧慮終止該言談。

(二) 幼兒啟動

幼兒啟動言談出現在插入教學脈絡之外的話語。此時，幼兒說話並沒有先得到教師授與的發言權，也就是沒有先經過舉手得到許可之後才發言。幼兒啟動的提問分為兩類：一類是對教學的其他聯想；另一類是對教師的抗議。此種言談常被簡短的回答然後及時轉回主題，否則即被忽略。

1. 對教學的其他聯想

佳佳老師教「小蜜蜂」，從中引導到 ABA 曲式。當佳佳老師在白板畫蜜蜂、花朵、蜜蜂來代表 ABA 曲式時，幼兒突然插入一句話。

C：女王蜂在哪裡？

T：我不會畫

C：要這樣這樣…(手在空中比畫怎麼畫)。

T：小蜜蜂，嗡嗡翁…(教師一面唱，一面指白板)，你們唱前面的蜜蜂和後面的蜜蜂一不一樣？

Cs：一樣

T：所以，前面後面一樣，中間不一樣，叫做 ABA (觀 061110)。

當佳佳老師在畫白板時並沒有解釋這圖畫的作用，幼兒看到花、蜜蜂自然就聯想到女王

蜂，所以才會插入「女王蜂在哪裡」。而佳佳老師並沒有意識到幼兒失去教學脈絡，只有回答一句「我不會畫」。然而，這句話卻又把幼兒引導到老師不繪畫的脈絡中，於是幼兒開始在空中比劃如何畫女王蜂，此時教師已繼續在教學了。

2. 對教師的抗議

幼兒啟動抗議型言談，對老師的不公平提出抗議。上課中佳佳老師利用獎勵一位幼兒來提醒常規，但引起其他幼兒的抗議。

T: 我們要分兩列火車了喔，嗯--，莉莉要得到一張貼紙。

C: 我也是。

T: 要我說的才算，你半張。

C: 半張哦？我要一張。

T: 我要有兩列火車，要上山打老虎... (觀 061215)。

幼兒抗議獎勵不公，佳佳老師作了部分妥協，但幼兒繼續抗爭，佳佳老師就採取忽略方式繼續上課。以下在進行卡農教學教師將幼兒分成兩組當火車列車，但由於吵鬧教師決定只讓專心的參與，但引發幼兒抗議。

T: 叫到的可以搭火車，其他的都不行。

C: 可以，我想去。

T: (佳佳老師繼續點名分組，小惠老師過來協助)(觀 061215)。

教師採忽略的處理方式，持續進行下面的活動。

佳佳老師的教室言談是以封閉式提問佔絕大多數，與過去的研究一致(鄭明長，2002；Lotman, 1988；引自 Wertsch & Smolka, 1993)，零星的出現幾次開放式提問與幼兒啟動的提問。而此封閉式問答模式與前述的課程結構一致，皆以知識傳遞與技能學習為主。在本研究中進一步發現在封閉式提問中，教師只接受心中預定的答案，即使幼兒從中再做延伸或者自行與生活經驗聯結的回答，亦得不到教師的回應。此外，在開放式言談中，當幼兒開始共同建構創塑意義而產生交叉言談，卻被認為過度吵鬧而終止。在幼兒啟動的言談中，所做的自然聯結或抗議亦常得不到合理的回應。從上述的言談互動中得知該教師由於卻乏幼兒教育背景，而無法理解幼兒言談的意涵，且在處理中欠缺以「幼兒為中心」之理念，而執意的將僵化的教學強套在幼兒身上，此外，在言談中所衍生的社會互動之議題，將留在討論的部份繼續探討。

三、原帶班教師之角色

根據觀察記錄與訪談資料，透過歸納分析，發現原帶班教師在音樂教學時，扮演著常規處理者、教學協助者，甚至偶爾成爲主要教學者。帶班教師的角色茲分述如下：

(一) 常規處理者

在教室常規處理中，小惠老師是掌控常規的「隱形人」。小惠老師說：「平常以『集點豆豆』來獎賞幼兒的行為」(訪惠 061229)。獎賞分明的處理方式，讓她所說的話在幼兒身上頗具影響力。因此，在音樂課進行中，小惠老師會以發出聲音的方式，讓幼兒知道她的存在，並且預警幼兒她看到什麼不合適的行為。

T：(在白板貼上 **f** 與 **p** 兩張卡，指著 **f**) 這個義大利文唸 *forte*，意思是大聲。

C：那 p 呢？

T：這個意思是小聲，唸 *piano*。

C：(幼兒動來動去，有的站起來看)

T'：不坐好，就來坐我旁邊(提醒的語氣)。

T：我們要來玩遊戲，玩之前要說明規則…

T'：這一組不要上課，太吵了，什麼都沒聽到(直接指責)(觀 061027)。

佳佳老師在講課，小惠老師從中插入一句話來提醒秩序，依情況使用話語的嚴厲性會有差別。然而，佳佳老師不是完全不管秩序的，有時佳佳老師自己掌控秩序，小惠老師則成爲常規管理的呼應者。音樂課接近尾聲，唱完了「三隻小蝌蚪」，佳佳老師指示幼兒安靜的坐下來。

T：摸到頭的就可以出去，因為他很棒。

Cs：(一些幼兒仍然動來動去)。

T：有人一直動，不想走，怎麼辦(以 Sol、Sol、Sol、Mi、Do，Sol、Mi、Do，Sol、Mi、Do 音唱)？

T'：留下來(以 Sol、Mi、Do 音唱)。

T：他們不乖怎麼辦(以 Sol、Sol、Sol、Sol、Sol、Mi、Do 音唱)？

T'：留下來，說 Bye-Bye(用 Sol、Mi、Do，Sol、Mi、Do 音唱)(觀 061026)。

當佳佳老師的教學已接近兩個月時，幼兒的名字也記得差不多了，漸漸的，也形成一套

她與幼兒對常規的處理模式。而小惠老師就會視情況退居在呼應的地位，而上面呼應的方式配搭幼兒正在學的音高。

(二) 教學協助者

小惠老師以下面兩種方式協助教學：一是上課用品的準備與發放；另一是對教學的支持。每次上音樂課之前，小惠老師會先幫幼兒別上名牌，協助準備與發放上課時所需要的樂器、作業簿。另外，在教學的支持中包含呼應教學、協助幼兒表達、與插入幫忙教學等，讓整個教學持續熱絡並順利進行。

1. 發作業簿、樂器

T'：(幫忙發作業簿)。

T：翻到 19 頁，就是一個 1 一個 9，我們上個禮拜已經貼了第一行，今天要貼第二行

C：貼紙呢？

T'：(幫忙發圓點貼紙)

T：我的貼紙上面有 CDEFGA 的英文字，不要把它抹掉（佳佳老師剛在圓點貼紙上面用簽字筆標示音名，但尚未完全乾）。

C：為什麼？

T'：(來回巡視) 啊好（臺語）！有人把它抹掉。

C：有抹沒有掉。

T：請問第一線是…（觀 070112）。

在寫練習簿時，小惠老師除了幫忙發作業，並幫忙來回檢視幼兒寫作業之情形。作練習簿時，佳佳老師在前面說明指導，並利用空檔偶爾檢視幼兒的寫作情形，但大部分的檢視工作是落在小惠老師身上。

2. 呼應教學

下面的例子，除了協助發樂器之外，小惠老師還及時呼應佳佳老師的教學。

T：中班的時候叫小鳥媽媽，以後要叫高音譜記號（高音譜記號五個字放慢並且加重，以期待幼兒能複誦這四個字）。

Cs：(沒任何聲音)

T'：(等了一會兒，幫幼兒回答) 高音譜記號。

T：高音譜記號從哪裡開始？

Cs：Sol。

T：Sol 是 G 所以又叫 G 譜號，所以啊這個（指著白板的高音譜記號）有三個名稱。有眼睛、有嘴巴的叫鳥媽媽，沒眼睛、沒嘴巴的叫高音譜記號，又叫 G 譜號。好，我們來練習口琴，（唱）Do, Do, Sol, Sol, La, La, Sol...（一面唱一面用手勢比吹口琴的吸氣與吐氣之方向，幼兒跟著模仿）

T'：（拿口琴並將之排列好）。

T：小惠老師幫我們發一下吧。

T'：好，排隊來拿口琴（幼兒排隊拿完口琴）。

T：（利用空檔在白板畫口琴並加上吸與吐的方向記號）（觀 070111）。

小惠老師在教學中，時常支持教學的進行，幼兒不會回答時，幫忙接續或提示，並利用空檔準備樂器，讓教學流暢進行。

3. 協助幼兒表達

小惠老師扮演教學的支持者，有時支持佳佳老師教學的進行，有時是支持幼兒，幫幼兒向佳佳老師解釋。教師播放俄羅斯舞曲（選自柴可夫斯基的《胡桃鉗》），要從音樂中帶進漸快的概念。

T：君偉給我說，這音樂怎樣？

C：越來越快。

T：越來越快，在音樂上叫作「漸快」，在生活中，有什麼也會漸快？

C：賽車。

T：還有什麼？思宏。

C：飆車。

T：對啊，飆車 pu-u-----（做出機車的聲音），越來越快，還有什麼？

C：娃娃車。

T：嘎—你們的娃娃車越開越快（露出驚訝的表情）。

T'：他是說剛開始有些慢，後來就快了。

T：喔，是這樣啊（觀 070111）。

對幼兒表達不清楚的部分，小惠老師及時插入補充說明，幫幼兒解圍。

4. 穿插教學

佳佳老師指白板讓幼兒唸強音時，幼兒沒有及時反應出老師的要求，佳佳老師請小惠老師來幫忙，兩人有一段精彩的搭配。

T：(在白板畫四分音符，在其上加上強音記號「>」) 強音有個記號，它像什麼？

C：像 2。

C：像 Lexus。

T：Lexus 是哪一邊？好，看這裡，強音記號要用力唸（指這白板要幼兒唸，結果幼兒唸得很小聲）小惠老師，妳來幫我比一下。

T'：(拿著愛心小手過來指，幼兒正確的唸)。

T：你們比較愛小惠老師，下次我不來（上課）了。

T'：我們還是很愛妳的啦。

C：只愛一點點（觀 061123）。

小惠老師偶爾穿插教學，除了增加上課的變化之外，通常會讓幼兒更專心，反應更熱烈。所以當佳佳老師在進行教學時，小惠老師以協助者的角色幫忙發作業簿與樂器、呼應教學、協助幼兒表達，偶爾穿插教學。

（三）亦是教學者

在教學中有時小惠老師會從一位協助者的角色，轉換成與佳佳老師同等重要的教學者，甚至有時小惠老師是教學的主講者，而佳佳老師是協助者。教卡農時，以唸謠「打老虎」進行兩個聲部卡農的練習，兩位老師每人各帶一個聲部，以坐火車的方式進行。

T：(一面數，一面摸幼兒的頭) 12345678，坐小惠老師的火車，其他的人坐我的火車，趕快。

T'：(帶領一組幼兒) 他們手都沒有這樣（兩手合掌向前畫圈）。

T：我們會和你們開不一樣，你們要去臺北，我們要去墾丁。

T'：我們先喔（帶領幼兒唸「打老虎」）（觀 061109）。

此時，小惠老師與佳佳老師佔著同等的教學地位。此外，在團體教完口琴吹奏後，亦常將幼兒分成兩組，分別到佳佳老師和小惠老師那裡，為每位幼兒檢驗他們的吹奏。小惠老師，偶爾也會擔任音樂課的主講者。小惠老師主講一則故事，而佳佳老師在適當情節中播放音樂，讓幼兒在故事中穿插音樂活動。

T'：看螢幕這裡（一面說故事，一面播放圖片給小朋友看），妖精的願望，森林裡住著一個大眼妖精和一個小眼妖精…他們看見兩個小朋友過來。

T：(唸謠) 兩個好朋友，眼睛黑油油…（幼兒與教師一起唸）。

T'：小眼妖精說他們唱歌好好聽，我捨不得嚇他們，這時老鞋匠來了。

T：(播放音樂，帶幼兒作「鞋匠之舞」的律動)

T'：老鞋匠說，那是我的女兒，你們沒嚇他們，我一定幫助你們…看，蝌蚪。

T：(播放音樂，與幼兒一起唱「三隻小蝌蚪」的歌)(觀 061026)。

小惠老師是故事的主講者，而佳佳老師是故事的配樂者，藉著故事將過去所學的音樂串起來。當外聘教師進行音樂教學時，原帶班教師總是在旁邊，除了幫忙教室常規外，還協助教學。其中，幫忙發作業簿、樂器，並呼應教學、協助幼兒表達，並穿插執行教學，甚至有時是主教者。另外，還得抽空記錄觀察與照相，並將結果記錄在聯絡簿中給家長看，然而提及是否在平常也幫忙複習，小惠老師回答：「平常上課幾乎沒什麼時間幫忙複習」(訪惠 070118)。外聘教師在進行教學時，深居幕後的原帶班教師卻是一個重要的靈魂人物，除了幫忙處理教學中的瑣碎事之外，最主要是搭起該外聘教師與幼兒之間的鴻溝，即時幫忙幼兒表達，讓教學得以順利進行。

伍、討論與建議

一、討論

按研究結果之發現，將以下分教學內容與上課方式、教室言談、教室常規和該外聘教師的優缺點，分別討論。

(一) 教學內容與上課方式

根據本研究發現該外聘教師的教學內容以教導幼兒學會看譜、認音符，並且在中班學吹口琴，大班學吹直笛。教學模式包含歌唱或唸謠、律動、樂器敲奏和欣賞，且在一堂課能均衡的包含上述三到四個活動，然而，實質的教學內涵卻是以反覆練習與知識記憶為主。將該教師的課程設計與幼稚園課程標準(教育部國民教育司編，1987)相互對照，在教學中所強調的認知與技能，都遠超過課程標準。在教學中最主要的兩個音樂元素：音高與音長。它的學習在幼兒階段不是在於認譜與認音符，而是透過歌唱、律動、樂器與欣賞來感受音高之間的相對位置、以及音長之間的比值，然後逐漸精緻化。

在技能方面，課程標準僅止於歌唱、敲打節奏樂器與簡單律動。至於口琴與直笛的學習，已遠超過此時期大部分幼兒所能負荷。在觀察中，幼兒常常因無法握好口琴而摔壞，且到一學期接近結束時，仍有三分之一的幼兒不會吸氣。過度強調技能與知能的學習，會把音樂教學架構在反覆模仿練習與記憶背誦的模式中，而犧牲幼兒對聲音的自發性感受以及個人意義

的聯結。幼兒雖然學會認譜與吹奏樂器，然而，對幼兒來說卻容易流於機械式或少啟發性的學習。

（二）教室言談

本研究發現該教室中的言談，屬封閉式問答佔絕大多數，對於非教師期待的答案則常被忽略。偶爾出現開放性問答引發幼兒之間的對談與爭辯，卻因過度吵鬧而被終止。此外，幼兒對教學產生的個人經驗之聯結，以及抗議教師的不公卻不被回應。從 Myhill 和 Warren（2005）論述的言談類型與課程目標來看，本研究之班級的音樂學習是以產出/知識為導向，而不是以過程/理解為導向，亦即以教學與課程傳遞為導向，而非以學生學習與評量為取向。也就是說該教師的教學內涵是以音樂知識的記憶與技能的學習為主，而非以發展音樂思維與創作理解為主。在教學中，教師將高度結構化的內容傳遞給學生，然而，音樂的學習不應只有記憶音樂知識、熟悉技能而已，它也包含另一層級的目標：學習音樂思考、運用、推理，進而能創作表達，傳達個人的情感與思想。因此，在幼兒音樂教學，也應重新打開一扇窗，讓知識傳遞與意義創塑之間取得某些平衡。

在研究中發現，教師為了推展課程的進度，對於非期待的答案，常採取忽略與不採納的處理方式。教師在言談的處理中，亦是教導幼兒學習社會化的過程，如過去研究提及的控制語言是教師在維持與建立社會關係（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。假如教師相信學習不只是吸收音樂知識，亦是透過建構來學習如何學習，那麼塑造一個彼此尊敬、平等、合理、真實的教室社會文化亦應融入音樂學習中。在這之中，教師如何對待學生不同的聲音，也將影響到學生學習如何看待別人的意見，以及對待不同的觀點，且將影響往後的社會互動之能力。

（三）教室常規

在研究中發現，該外聘教師以緊湊的教學，以及靈活的轉換活動來掌控教室常規，甚至為了掌控秩序而終止開放性的交叉言談，整體而言教室常規控制良好。在研究中發現，該教師擅長運用各式音樂活動並適時轉換活動，與王淑芳（2004）的發現一致。即使偶爾幾次帶班教師沒有在教室協助，教室常規仍維持良好，所以不同於黃麗卿（2002）所提，外聘教師有教室管理之問題。然而，為了保持「良好的教室常規」而犧牲集體創塑意義的重要時機，卻值得重新再思考。該教師所使用的開放式提問已非常少，又加上未意識到此類言談之特質，常在幼兒之間開始交叉討論時，即認為秩序失控而終止討論，使得即將發生的「心智高點」（Erickson, 1983；引自蔡敏玲、彭海燕譯，1998）無疾而終。當音樂教學開始營造一個共同建構、分享經驗與創塑意義的環境時，交叉式的言談就會發生，其中，不免發生搶奪發言權，從中展開贊同、反對、評論、延伸等各種對話。教師若期待在這活動中激發出火花，那麼就要忍受「瀕臨起鬨的邊緣時刻」，因此，在教學中教師也應視活動內容調整對常規的詮釋。

（四）該外聘教師的優缺點

本研究發現該外聘教師擁有精熟的音樂技能，音樂活動設計豐富能交錯運用各種活動，且能掌握音樂教學脈絡，與過去的研究（王淑芳，2004；王昇美、陳淑芳，1999；蔡美卿、謝文全，1992）一致。然而，在一個遠超過課程標準之高度結構化的課程設計中，在教學時執意爲了推展進度，以致於在教室言談中只接受心中期待的答案，而無法聆聽幼兒的各種聲音並企圖瞭解其意涵。此外，在進行開放式問答時，幼兒之間的交叉言談即被認爲常規失控而終止，這都顯示該教師對幼兒教學知能的某些不足。

外聘教師的教學之所以能順利進行，有部分是得力於帶班教師的協助：帶班教師除了協助常規與教學物品的處理外，亦在教學中及時呼應教學、協助幼兒表達和幫忙教學。在漫長的學習過程中，許多音樂能力也需藉由非音樂能力（extra musical ability）如態度、學習方式、同儕互動等來達成。對於一位沒有任何幼教背景的外聘音樂老師來說，她的教學就專注在「教音樂」而無法顧及非音樂能力的部份，這亦是該外聘音樂教師教學的弱勢。最後，當現今的學前教育強調「幼兒爲中心」、「自由遊戲」、「統整」與「社會互動」時，卻無法在一位實施高度結構化課程的外聘教師身上實踐，也因此引起幼教學者反對外聘教師擔任音樂教學。

二、 建議

根據本研究之發現，對教育以及未來研究提出以下之建議。

（一）教育上的建議

按照課程標準的內涵，幼兒音樂教學應由帶班教師以統整並尊重幼兒自發性感受與表達，以及個人意義的聯結來進行。當外聘音樂教師的音樂專業贏得家長的青睞，在不得不外聘音樂教師時，得同時考慮如何提升外聘教師對幼兒音樂教育內涵與幼兒教學之知能。事實上，擔任學前教育之教師已有相關之法規規範其師資資格。然而，在編制外但又擔任實際教學的外聘教師，卻無任何規範條例可循。如何對外聘教師進行規範或提供外聘教師的相關幼教訓練，亟須相關當局做整體之考量與明文之規範。

此外，當必須聘請外聘教師擔任教學時，外聘教師與帶班教師的協同模式，無論在課程設計或教學內容，應作更緊密的聯結與配合。以避免將具有統整精神之主題教學過份切割，而造成幼兒片段知能的學習。

（二）對未來研究的建議

本研究在訪談中發現該外聘教師希望讓自己的教學能更開放，但囿於家長期望與進度壓力而裹足不前。此透露出該教師的理念與家長的期待相衝突，所以在環境壓力下，該教師的教學並不同她的教學理念。私立園所在一個自由競爭、自然淘汰的機制下，家長的意見幾

近左右園方的教學。從課程分析中得知認譜、吹奏口琴、直笛等學習都遠超過課程標準之規定，然而，從另一方面來看，這不也是為了因應家長的需求而教的內容？因此，家長對園所音樂教學的期望需要做進一步之探討，以得知影響私立園所音樂教學的因素。爾後，才能對上述之研究結果規劃親職教育之相關活動，而將幼兒音樂教學導向一個合理的方向。此外，由於本研究對象為一位資深之外聘音樂教師，教師的年資與教學經驗將與資淺之教師有所不同，故此，建議未來可進一步針對資淺之外聘教師作研究，並比較兩者之差異。

參考文獻

- 王昇美、陳淑芳（1999）。幼稚園教師對音樂教學的看法及實施現況調查。載於國立臺東師範學院舉辦之「1999 行動研究國際學術研討會」海報論文集（頁 135-145），臺東市。
- 王淑芳（2004）。一位專家教師在幼稚園實施音樂活動的教學指引。新竹教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 李萍娜、顏端儀（2008）。南部地區公立幼稚園音樂教學概況與影響音樂教學因素之探討。*兒童與教育研究*，4，51-86。
- 呂佳陵（2004）。創造性音樂活動在中南部地區幼稚園的教學現況調查。*台中技術學院人文社會學報*，3，181-197。
- 林育璋、蔡春美（1987）。近四十年來我國學前教育階段之音樂教育。*教育資料集刊*，20，465-496。
- 林慧芬（2003）。幼稚園教室的言談分析－誰主導了教室的發言。*實踐學報*，34，1-42。
- 夏林清等（譯）（2002）。H. Altricher, P. Posch, & B. Somekh 著。*行動研究方法導論*。臺北市：遠流。
- 許月貴（2000）。影響幼兒教師實施音樂與律動教學之因素探討。*幼兒教育年刊*，12，141-158。
- 陳向明（2004）。*社會科學質的研究*。臺北市：五南。
- 陳詩穎（2006）。*幼稚園教師音樂專業知能與教學態度之研究*。臺東大學幼兒教育系碩士論文，未出版，臺東市。
- 黃麗卿（1996）。*創造性音樂遊戲與傳統音樂教學活動中幼兒創造行為表現之差異比較*。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃麗卿（2002）。才藝教育速食化：幼稚園教學現象背後的省思。*頭城家商學報*，2，29-42。
- 教育部國民教育司（編）（1987）。*幼稚園課程標準*。臺北市：正中。
- 蔡美卿、謝文全（1992）。台北市立公私立幼稚園節奏教學研究。*家政教育*，16（1），42-47。
- 蔡敏玲、彭海燕譯（1998）。C. B. Cazden 著。*教室言談：教與學的語言*（Classroom discourse:

- The language of teaching and learning)。臺北市：心理。
- 鄭明長 (2002)。發問對教學歷程之影響初探。 *國立臺北師範學院學報*，15，87-114。
- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Buzzelli, C. A. (1996). The moral implications of teacher-child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 515-534.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1987). *The discovery of ground theory*. Chicago, IL: Idine.
- Linclon, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miranda, M. L. (2004). The implication of developmentally appropriate practice for the kindergarten general music class. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 43-63.
- Myhill, D., & Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review*, 57(1), 55-69.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. V., & Smolka, A. L. (1993). Continuing the dialogue: Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. In H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky* (pp. 69-92). New York: Routledge.

投稿日期：2008年04月30日

修正日期：2008年11月11日

接受日期：2008年11月11日

A Case Study of External Music Specialist's Teaching at a Private Nursery

Pyng-Na Lee

Associate Professor, Department of Early Childhood Education
National University of Tainan

Abstract

Young children educators have objected external music specialists teaching at preschools because most of them lack the related training of young children. Nevertheless, parents appreciate specialists' music ability and therefore hiring music specialists becomes private preschools' advertisement. To examine an external music specialist's teaching, a method of qualitative case study through purposive sampling was conducted. It is evidenced that the music specialist's curriculum design is focused on pitch and duration teaching associated with music notation. Each class frequently introduces music play and consists of 3 or 4 various activities. Even so, drills and practices are the core of those music activities through analyses. To further examine the teacher's interaction with children, the classroom discourses were studied. It was found that most of the classroom discourses were categorized as closed questioning. Occasionally, open-ended questioning was used. However, it usually caused children's enthusiastic dialogues interpreted as noises and quickly ended up by the specialist teacher. In addition, young children connecting the teacher's talking to other subjects or protesting against the teacher's unfairness would initiate discourses, but those discourses are frequently neglected by the specialist teacher under the time pressure. Furthermore, the specialist's teaching could smoothly proceed partly from the class generalist teacher's assistance, such as classroom management, teaching assistance, and occasionally joint teaching.

Key words: classroom discourse, external music specialist, music education in early childhood, music teaching in early childhood