

## 第二章 文獻探討

本章深入探討幼兒藝術及音樂律動的本質與教育內涵，釐清現況中幼稚園內音樂律動教學之問題，探究本研究中幼兒音樂律動課程設計之理論基礎，最後，提出建構理論運用於幼兒音樂律動教學之理念與做法。

### 第一節 幼兒藝術教育的本質

藝術是幼兒全人教育的基石，透過藝術活動不但能培養幼兒的想像力、判斷力及藝術品味之外，以藝術作為一種知識類型，對幼兒的影響將不斷地隨年齡的漸長而轉化成一種改善生活品質的力量。藝術的價值對於幼兒教育而言，不應該只是提供幼兒一堆畫具的經驗，藝術應該被視為幼兒創造力與美感經驗的來源。

幼教學者 Spodek 曾提及：在十八世紀初蘇格蘭中的 Robert Owen 的幼兒學校中，表演藝術就被視為一項重要課程。在幼兒學校中的孩子，有非常多的機會學習音樂、唱歌和跳舞，此外，孩子還需學習蘇格蘭舞、鄉村舞蹈及方塊舞（引自幸曼玲譯，1990：146-147）。幼教學者主張，藝術學習是幼兒本能學習的一部分，Frobel（1887）在《人的教育》（The Education of Man）一書中提到：「幼兒在本質上便具有」自動」的本能，幼兒的本能分為「活動的本能」，來自「創造力」，亦即「神性」；另一種為「認識的本能」，即人有一種內在力量，時時刻刻力求揭發萬物的本能，而「藝術的本能」屬於活動的本能，是藝術創作的來源。宇宙間的萬物有條不紊、秩序整齊地形成一種美，人類藉著與生俱來的創作本質，能對無

形象的物體，賦予美麗的藝術形式。」(引自陶明潔譯，1992) 基於 Frobel 的理念，幼兒教育應多強調”美感教育”或”情感教育”，情感教育不是傳統的認知，而是透過身體與環境接觸，體會及感覺環境所引起的情緒。情感教育還可發展成藝術欣賞及創作，產生對環境喜愛的情緒，發現生活中各項事物的美感。

十九世紀受到「以孩子為中心」的教育理念之影響，孩子在藝術作品上的表現以及繪畫表現的發展特徵才開始受到重視。這時期許多學者表達了他們對藝術教育的看法，Frobel (1887) 特別關心幼兒對自然的興趣以及對運用材料的渴望。Cizek (1912) 主張藝術應該由情感的替代功能轉而為重視幼兒的自我表現。Aromony 在 1913 年的一場藝術展中表示：「藝術表現之趨勢受到現代舞、自我表現主義、超現實主義及立體主義的影響，視藝術為表現經驗和創新經驗的活動」；杜威強調「完整兒童」的學習，重視學習者主動參與，主張幼兒應該透過與環境的互動獲得發展，此外，幼兒的藝術活動應該更強調自我表現性 (Dewey, 1916, 1934)。這種擺脫權威式教學體系的教育思潮，正好為藝術教育提供了發展的環境，使傳統上傾向模仿、技巧訓練的藝術教育，受到挑戰與質疑。這項自由表現的主張更受到當時的藝術教育家 Viktor Lowenfeld 的支持，他在所著的《創造性和心靈成長》(Creative and Mental Growth) 書中提及：「幼兒在從事藝術活動時應該有更自由的表現機會，同時應減少教師的介入指導，教師的主要工作在喚醒幼兒對生活中真實經驗的記憶 (Lowenfeld, 1947)。因此，學校應重視幼兒藝術表現發展階段的特徵，並支持幼兒的發展須透過與環境的互動，鼓勵幼兒透過藝術活動去感覺與想像他所處的世界，更重要的是，應將發展健全的心智及培養創造力視為學

校藝術的終極目標。」

藝術活動影響孩子多方面的發展，Spodek 曾呼籲：「幼稚園應慎重規劃幼兒的藝術活動，使之不只是典型的藝術課程，如：聽琴聲做動作、背頌兒歌或歌謠、臨摹老師的畫等活動，而是能具備『教育意義』的藝術活動。他曾分析歷史上幼兒藝術教育的內涵，他認為福祿貝爾的幼稚園主張課程重視讓幼兒操作黏土、畫畫、編織、刺繡及剪紙。」（引自幸曼玲譯，1990：145-146。在 Frobel 的課程中歌曲及遊戲是重要的部分，例如：Frobel 第一恩物即深富美感教育的目的，且 Frobel 常將此恩物結合唱歌及律動遊戲（Nourot, 2000:10）。

Spodek 比較成熟論、心理分析論說明幼兒藝術教育的主張時提到：「Arnold Gesell 所提出的”成熟論”的觀點，教育的角色是促使個人先天的屬性得以展現，幼教老師在課程中須配合兒童的發展，尤其藝術課程要能夠幫助孩子了解適合自己的環境，藝術中所表達的也必須是孩子自己的世界而非老師眼中的世界。」（幸曼玲譯，1990）。Lowenfeld（1947）在其名著《創造性和心靈成長》（Creative and Mental Growth）更基於成熟論的主張，建議藝術教育應伴隨發展，而教育不應干涉小朋友的藝術作品。

心理分析論也影響幼教老師對藝術表達本質的看法，藝術被視為幫助孩子表達外界知識的方法，也被視為表達內在感覺、需要、慾望的工具。對幼兒而言，上述這些需要都是潛意識的，老師若干涉幼兒的藝術作品，則會限制了幼兒這類潛意識的表達，因此，要讓孩子能健康發展，則藝術表達的形式越自由越好。

藝術在教導人們如何欣賞美，從哲學性的美學角度來討論藝術教學的學者中，Dewey 是其中常被提及的。Dewey 的美學觀點在

1940 年代以後開始越來越頻繁地被引用，尤其是他所提出的“實用主義美學”即從社會哲學的面向來批判當時的藝術教育。Dewey 有關藝術與社會關係的觀念，出現在 40 年代廣被採用的教科書 *Art Today* 中。Manuel Barkan 的教科書 *A Foundation for Art Education* 也受 Dewey 的影響頗深，因為它將藝術視為甚於自我表現，在 Dewey 的意念裡，藝術即是經驗，一旦遇上新形式的藝術，就可能重建個人的世界觀，這其中包括孩子對他們自己及世界的觀感（引自郭禎祥譯，2000：160）。Dewey（1934）說到：「美並不是一種無用的奢侈品或超驗的理念而從外面闖入經驗的，美是從最正常、最完善經驗中鍛鍊出來的。」（引自傳統先譯，1975）他認為經驗可以有情感，然而情感卻離不開經驗，它必然依託在事物之上（劉文潭譯，1977）。基於上述，研究者認為孩子美感經驗的產生是無法由他人所取代的，它必須來自於孩子的真實生活經驗，因此，幼教老師在提供孩子藝術經驗時，應多方考察孩子的生活經驗，安排適當的環境，把美的事物放入孩子的生活情境之中。

Spodek 認為：將幼兒視為藝術家來教養，是十九世紀藝術教育的一項重要特徵，Jessica Davis 和 Howard Gardner 則認為幼兒是藝術家，作為藝術家，幼兒必須在視覺藝術中發展出表現文字的象徵工具（引自幸曼玲譯，1990：150）。尤其 Gardner（1991）在其所著 *The Unschooled Mind* 一書中強調：「全世界所有正常的小孩，都能自然而然地熟悉整個符號範疇和系統，換言之，幼兒是透過符號來了解世界的。學前幼兒所具有的符號能力項目，不只限於語言或與語言有密切關係的溝通工具。幼兒所進行符號化的活動還包括：繪畫、捏黏土、堆積木、比手勢、跳舞、唱歌以及其他充斥著符號的領域。」（引自陳瓊森、汪益譯，1995）。由上述

可知，孩子們大多使用抽象的表徵符號來表示個人的看法以及關係的意義。Smith (1982:310) 也提到：「人類乃根據『符號表徵』作為了解世界的基礎，”符號表徵”活動會自然地引發孩子愉悅和滿足，孩子經常透過符號表徵讓生活經驗更具體，並容易與人分享意念與想法。而藝術能提供豐富的符號表徵形式，因為透過藝術可以幫助孩子將其思考與感知真實的生活經驗的過程描繪出來。」換言之，每一種文化均有其生活經驗意義的方法，如：透過記號、音樂、藝術、繪畫等，這些都是未來孩子創造有益於思考與辨證的媒介。

在孩子藝術表徵能力發展方面，許多研究者認為：幼兒是符號的發明者，這些符號包括：肢體雕塑、音樂、照相、語彙和寫作 (Gardner, 1982; Nelson, 1985; Vygotsky, 1978)。他們像成人一般，也會發明特定的表達形式，諸如：律動、線條、聲音，並賦予它們意義，更重要的是，他們會運用上述的遊戲韻律、畫畫線條和語言的聲音來表徵他們的內心世界。同時孩子會運用符號表徵作為其社交的工具，因為「符號」是一種社交性的工具，它能幫助孩子由立即經驗中得到嶄新的視野，並獲得老師與同儕的支持 (Dyson, 1990)。

歸納以上所言，藝術學習雖是幼兒本能學習的一部分，但成人可以幫助孩子透過自我表達性的藝術經驗，鼓勵幼兒體會具體及形式概念，並協助他們創造想像空間，讓生活的意義具體化，進而對世界有一個完整的認知。此外，成人亦能幫助幼兒透過音樂創作、身體雕塑或繪畫等符號表徵的循環，加深幼兒的反思性思考及後設認知之高層次思考能力的發展。

## 第二節 幼兒音樂律動的本質及其對幼兒的影響

音樂律動是藝術教育中重要的一環，音樂是一種有組織的聲音，當一個人開始選擇和組織聲音，以便表達一種特定的理念、心情、興趣或感覺時，他即在創造音樂（Burton & Hughes, 1979）。由物理角度而言，音樂的本質是音高（Pitch）、強度（Intensity）、音色（Quality）、旋律（Melody）、節奏（Rhythm）及和聲（Harmony）所構成的聲音之組合。若以心理角度來闡釋音樂的本質，則音樂是心靈中一種最自然的感情表達，經由聲音的高低、節奏的快慢、力度的強弱、透過音樂語言來表達心靈中所欲呈現的意念（姚世澤，1996a），可見音樂在本質上與人類情感及心智活動是有著極密切之相關性的。而律動的本質則意指空間、力量與時間以及動作表現的質感而言，在音樂教育中肢體律動有其重要的地位，因為肢體律動的教學除了可以幫助幼兒了解抽象的音樂概念（楊艾琳，1993：12）之外，透過律動經驗亦較能幫助幼兒體會節奏、力度及速度等音樂要素（引自鄧麗寶譯，1993）。因此，一個適性發展的音樂律動課程應結合音樂與律動之本質，以能提供幼兒豐富而多樣的經驗，讓幼兒藉由聽、唱、使用樂器、創造、和在律動中感受音樂，並獲得對聲音的高低、長短、快慢、強弱、音色等音樂概念的發展。

為了幫助孩子了解音樂律動的本質，教育工作者應多鼓勵孩子運用他們現有的知識和技能來進行創造和自我表現（Burton & Hughes, 1979）。換言之，應讓孩子有機會在一定的時間和空間內進行活動、探索週遭及身體所發出的聲音、操弄樂器或其他物理素材以體會節奏和旋律，並在很自然、愉悅和專注的環境中與想法共處，唯有如此方能幫助孩子發展音樂律動的各種能力。

以下進一步討論有關幼兒音樂律動之各項能力發展：

## 壹、音樂性向

音樂性向是代表孩子學習音樂的潛能，每一個孩子出生時都具有音樂的潛能，音樂性向是小孩出生時就自然發展的（Gordon, 1997）。Gardner（1983）在其多元智能理論中提及幼兒期屬於音樂智能的發展期；Revesz（1953）在其研究中證實在 2-6 歲的孩子中有 50% 具有音樂天賦；Gordon（1986）認為孩子出生至九歲便發展出音樂性向。更多研究顯示學齡前幼兒具有極佳的聲音感知能力，Weiser（1982）提到三項嬰兒出生後便開始學習的主要工具，即五種感官的統合學習、律動的能力及天生的好奇心等。幼兒對音樂中所產生的聲音非常好奇及專注，雖然聽力在出生時尚未發展完全，但新生兒對輕柔、緩慢的音樂相當喜歡，且能區辨聲音，同時企圖尋求聲音的來源。雖然孩子在出生時便具有音樂性向，但是影響孩子音樂性向的原因為何？針對這個問題，許多研究者提出了他們的假設：

- 1、 音樂訓練或重複一些特殊的音樂會影響幼兒的音樂性向（Geringer, 1982; Geringer & McMannus, 1979; Gordon, 1971）
- 2、 音樂性向受社會學習理論影響（Radocy, 1976）
- 3、 特定的音樂品質影響幼兒的音樂性向（Kalanidhi, 1970）

由上可知，影響幼兒音樂性向的原因在於生活中重要他人的影響，譬如：成人或年齡較大幼兒的節奏示範會影響年齡較小幼兒的節奏表現。此外，成人若為幼兒選擇具豐富想像力的音樂品質也會直接影響到孩子的音樂性向。

## 貳、音樂律動概念的形成

幼兒期是孩子由探索音樂律動經驗中發展相關音樂概念的黃金時期，音樂律動概念是一項重要的認知經驗，它可以幫助孩子在全人發展過程中，同時獲得美感與生活技能二方面的均衡發展。音樂概念意指聲音高低、長短、快慢、強弱、音色等概念而言，音樂概念之形成肇基於聽音能力，幼兒須能分辨音的高低強弱才具有音樂概念（楊艾琳，1993：11）。音樂律動概念的發展直接與孩子的思考能力相關，由於孩子喜歡在行動中思考，因此要讓孩子獲得音樂概念的發展，日常生活中必須充滿著唱歌、語言節奏、音樂欣賞、律動、創造、探索各種樂器等經驗（Alvarez, 1993）。總之，當幼兒在自發性遊戲中開始結合節奏和音樂反覆唱歌或唸謠，或由成人直接及間接教導，都有助於形成適當的音樂概念。

在音樂概念中，「對比性」是幼兒學習的重要概念之一。Sims（1993）認為成人需要幫助孩子由複雜的經驗中注意特殊概念，而「比較」便是一種幫助孩子釐清音樂概念的方法。譬如：幫助他們能由比較大聲與小聲的差異，進展到漸強與漸弱，因為對孩子而言，音樂上「對比」的方式比相似性更容易釐清。Dunne-Sousa（1990）指出幼兒有極佳的能力能區辨各種聲音的不同，他們對聲音的探索活動也相當好奇，他們可以區辨聲音和樂器的音色，也能說出聲音的差異，如：吵雜與優美的聲音、快和慢、長和短的聲音。McDonald 和 Simons（1989）則從探索的觀點提出年幼的學習者可獲得的音樂概念，他認為以音色探索的活動為例，音樂上「力度的對比」概念是適合較年幼孩子學習的元素，他們強調探索「對比」的經驗以及節奏遊戲要比和聲與曲式的活動更適合較年幼的幼兒。



音樂律動概念的形成因人而異，但有一個共通的原則是，音樂律動概念的發展始於孩子在生活中探索與操弄各種聲音及肢體創作之經驗，換言之，當幼兒從事聲音區辨以及肢體創作的活動，無形中便在拓展他們的音樂律動概念。許多有關音樂律動教育的研究主張，音樂律動概念的獲得必須經由各種方式，探索各種不同的聲音，探索各種身體變化，以及與同儕或成人互動中學習。老師在教學時若能運用不同的音樂律動要素、評量方式，以及導入合作性學習，將有助於課程的整合以及音樂律動概念的統整，此外，教師的回饋也可幫助孩子確認自己對音樂概念的了解程度（Andress, 1980; Moorhead & Pond, 1978; Sims & Palmer, 1993）。在教學活動結束後，與幼兒一起進行反省或從事藝術討論的活動，便可作為課程評量的方式之一。由於音樂律動概念學習是一種循環的過程，為達到真實評量的效果，在整個概念學習過程中，師生共同思考辨證是很重要的部分。

下面進一步說明幼兒可以透過哪些方式的學習以獲得音樂律動概念：

### 一、透過音樂律動元素之探索學習

音樂律動的學習是整體性的，老師在做課程計畫時，必須將音樂律動元素作為課程設計的基礎，因此，幼兒教師若能深入了解各項音樂律動的元素，便有能力將這些元素與孩子的音樂律動經驗相結合，而發展出適性的音樂律動之教學活動（Waite-Stupiansky, 1997）。所謂音樂元素包括：音色、力度、節奏、旋律、曲式及和聲，而律動的元素則包括：節奏、時間、空間、力量及關係。

以下進一步說明音樂律動元素之內涵：

## (一)音樂元素

本研究以幼兒為研究對象，因此，選取適合其能力的元素進行探索。由於許多研究指出，幼兒學習「曲式」及「和聲」較困難，因此，本研究只針對音色、力度、節奏及旋律等四個音樂元素，做為探索課程設計與規劃之參考元素。

### 1、音色 (timbre or tone color)

一個相同的音由不同樂器產生出來，便會呈現不同的音色。由於各種聲音具有不同的曲調特質，因此很容易進行區辨 (Rozmajzl & Boyer-White, 1996)。換言之，各種樂器與不同來源的聲音，其曲調雖相同卻具有不同的音質，如：鋼琴和小提琴雖演奏相同的曲調，但因聲音的來源不同，也因此具有不同的音色。

當孩子們運用搖動、搓動、打擊或摩擦等方式來操弄節奏樂器時，可獲得廣泛的音色經驗，進而創造各種不同的聲音。而學習區辨與運用音色需經長年才能累積經驗，因此，提供廣泛多元音質的經驗，如：聆聽各種不同樂器所發出的聲音或各種動物的聲音，以及由各種聲音中區辨出哪些是由樂器製造出來的聲音，都能幫助孩子發展聆聽音色的能力。

### 2、力度 (dynamics)

「力度」意指音樂中力量的對比，大聲或小聲、強音或弱音，音量的改變可能是漸進的，也可能是突變的，可能是單音加強或樂句的音量逐漸增強 (Haines & Gerber, 1996)。

學步期的幼兒便會運用聲音的力度，他們會把聲音壓低以便吹出口哨聲或提高聲音以發出尖銳刺耳的愉悅聲；他們會藉著摀住耳朵或哭鬧來回應大而吵的聲音，也可能用輕柔的聲音和同伴分

享他們的秘密，或用很大的聲音表達他們的忿怒和挫折。幼稚園的幼兒與小學的兒童，當他們在唱歌或演奏樂器時已能控制自己的力度，因此，幼兒時期是形成往後力度控制能力的基礎時期。

### 3、節奏 (rhythm)

一般而言，「節奏」是音樂中樂章的全部感覺，帶有規則及變異兩種強烈暗示。音樂中速度的質地，包括：拍子、聲音的持續、速度以及節奏模式，都被認為是一種節奏 (Haines & Gerber, 1996)，對孩子而言，在經驗和表達音樂時，節奏是最重要的一項元素 (Rozmajzl & Boyer-White, 1996)。

大自然環境中充滿著各種節奏，像心跳、下雨和呼吸的節奏均屬之，舞蹈和律動亦經常伴隨著節奏，它是音樂中一種時間的運用。當孩子隨著強拍或節奏模式進行律動時，其節奏感亦隨之獲得發展，換言之，當孩子能控制基本身體律動時，便能發展出和著正確拍子律動的能力。

### 4、旋律 (melody)

「旋律」是一串前後連續的樂音，是音樂結構中橫的基本要素，有別於和聲的縱向結構。由於音樂是由各種不同音符組型所組成的旋律，因此，伴隨著旋律的歌詞可能改變，但旋律可以是不變的。旋律可以小躍進或大躍進，旋律中的音符可高可低，旋律可以在一個調子上行進或在不同調子上行進。

大多數的孩子可模唱音高，亦可模唱旋律，此項能力的高低取決於孩子是否有更多機會聽聽自己所唱的歌，或者獨自唱簡單的反覆性旋律。

## (二)律動元素

教育舞蹈之父，拉邦（Rudolf von Laban, 1879-1958）認為舞蹈和動作是分不開的，他認為無論動作變化多繁複，均存在著一定的元素，即時間、空間，力量與關係。本研究採用拉邦對律動元素的定義，做為探索課程設計與規劃之參考。

### 1、空間（space）

律動中的「空間」元素意指身體在房間內的任何地方、不同水平、方向、尺寸、空間軌跡和身體部位在空間中的延展或移動而言（Sullivan, 1982）。空間有兩種，一個是自我空間，自我空間是指個體在不移動時，手腳往斜前斜後所能達到的最遠距離；另一個是一般空間，一般空間是指天花板以下、牆壁以內、地板以上的周圍空間，這兩種空間均包含了高、中、低三種水平變化。至於空間軌跡則與身體行進方向有關連，例如：前進、後退、左右、直線、彎線、鋸齒型等變化（Pica, 1995）。

探索空間元素對孩子是很重要的，因為一個空間知覺（space awareness）發展不完全的幼兒，在活動時經常會發生碰撞牆壁、椅子，或跌在他人身上、侵犯他人活動空間的情況，因此，這樣的幼兒特別需要發展空間認知的能力。發展空間造型最好的方法是增加幼兒身體活動的機會，如：做出各種身體造型、身體往水平或垂直方向擴展等。身體活動（body activity）包括兩個範疇，一種是移位動作（locomotion movement），所謂移位動作意指身體從一個地方到另一個地方，而身體移動時大多需要利用腳來做重心和重量的轉換以移動位置，如：走、跑、跳、爬、滑等均屬之。另一種是非移位動作（nonlocomotion movement），是指動作在空

間中有一固定位置，使用一個身體部位，並在一定的空間內發展動作，如：變化應用個別的身體動作(頭、肩膀、手臂、上身、腳踝)進行擺盪、扭轉、旋轉、平衡等動作均屬之。因此，在幼兒時期若能提供機會讓幼兒在空間內進行身體協調性的律動，或以各種方法在空間中移動，對幼兒而言是非常重要的。

## 2、時間 (time)

音樂和律動都包含了時間的因素，與時間有關的律動因素包含了速度、時間長短與節奏等。根據指令做出開始或靜止的動作、在一段時間內維持一個雕塑的動作或快速跳上、緩慢下降等動作都與時間知覺有關。培養時間知覺對幼兒往後從事舞蹈、運動或創造表現是十分重要的，因此提供孩子多樣化活動以發展他們的時間知覺能力有相當大的幫助，如：與幼兒進行活動時，讓幼兒想像，從最快漸漸到緩慢、最慢的過程，讓幼兒體驗時間流動的感覺。

## 3、力量 (force)

律動時肌肉的運用即發展成力量，不同的律動會運用到不同部位的肌肉，不同的動作也會有不同的肌肉張力，如：踮腳與踩腳的肌肉張力便不同。力量的變化會改變動作的質感，其類型可大致分為四種：即輕與重、緊張與放鬆、流暢與束縛、瞬間動力與漸進動力等。

## 4、關係 (relationship)

任何的動作都提供基本的互動關係，除此之外，還有下列關係提供人們探索思考，如：人與人之間的雙人關係、人與團體的群體

關係以及人與物的關係。

日常生活中，除了使用口語外，非語言的肢體溝通也是很重要的一種溝通形式，如用默劇形式的肢體溝通即是。其次，團體舞動中常可創造出領導的角色與跟隨的角色，在群體關係中，上述兩種角色是同等重要的，因為在兩種角色相互呼應下，才能產生群體的和諧關係。此外，透過群體活動才能習得適時給予他人支持，或請求協助的情緒表達，對發展彼此信任感是很重要的過程。

律動不僅與人發生關係，與週遭事物或環境也會產生不可忽視的關聯。律動環境中有了物的搭配，會對律動的表現產生影響，它可能引發更多的探索，也可能讓律動表現受到限制。因此，提供豐富、多元且操作容易的器材，可以讓幼兒享受由成功攜帶物體律動的信心，這種自信可以鼓勵孩子繼續發展更複雜的動作技巧（Weikart & Hohmann, 1995）。

對孩子而言，律動是幼兒們生活的重心，雖然在活動中發展身體律動的能力很重要，但是在律動過程中若能涵蓋更多心智的活動，則更符合建構理論之訴求。

除了透過上述元素之探索學習，幫助幼兒音樂律動概念的成長之外，透過音樂欣賞以及樂器探索的過程，也可幫助幼兒聽覺的敏銳以及對各項樂器音色的了解。

## 二、透過音樂欣賞的學習過程

音樂是一項聽覺的藝術，敏銳的聽力對音樂智慧而言是非常重要的。Kelley 和 Sutton-Smith（1987）認為幼兒在很小的時候便具有專注聆聽音樂的能力，這項肯定也得到了其他研究者的支持。Callihan 和 Curntning（1985）讓 3-4 歲的幼兒欣賞一段音樂

之後，接著鼓勵他們用道具來講故事。這個研究的順序是，首先老師示範道具的使用，然後讓幼兒欣賞一段音樂，之後再讓幼兒使用道具說出所聆賞的音樂中所陳述的故事。由此活動中，幼兒不但理解了音樂，還能享受音樂所帶來的愉悅感。Sims (1986) 則探討教師的影響以及兒童的參與與音樂學習之間的關係，該研究中所指的教師影響包括：教學時教師與學生眼神的接觸、面部的表情、聲音的表達等。而幼兒的參與則意指活動中幼兒主動地用身體表達對音樂的感受或只是被動地坐著不參與，研究結果顯示，一個主動參與幼兒活動的老師，幼兒在活動中會表現出較專注的行為。

假如幼兒能接受多樣化的音樂活動，就好比被賦予了豐富的聲音調色盤一般，幼兒可以從這些活動中發展感知的能力，如果幼兒的音樂探索活動受到限制，那麼幼兒的思考與想法也會受到同等的限制。因此，設計音樂活動時，應該多讓孩子探索各種高品質的音樂，包括：不同時期與不同文化的音樂都是可提供的 (Scott-Kassner, 1993)。然而，安排音樂欣賞活動時，選擇欣賞的音樂是另一個重要考量。對幼兒而言，因為幼兒對不同種類與風格的音樂尚未形成強烈意見，而且尚未受限於文化、音樂型態或音樂調性的影響，因此老師應該利用孩子開放式接納時期的特色，提供幼兒不同時期、不同樂器所演奏之古典音樂、爵士、世界各地民謠等。同時音樂的選擇亦應配合幼兒注意力能集中的時間，老師可以由較長樂章中，擷取數個適合幼兒長度的樂章來聆賞，或者配合音樂的特性，設計一些與樂曲相關的延伸遊戲或活動來進行，如此做法比較能讓幼兒注意力集中，且容易對樂曲感到興趣。

### 三、透過樂器探索的學習過程

Scott-Kassner (1993) 認為把玩簡易的節奏或旋律樂器是幼兒早期玩鍋碗瓢盆遊戲的一種邏輯性經驗的延伸。幼兒具有「探索聲音」的特性，我們可以由幼兒在玩節奏樂器時，來回不斷試驗各種聲音的表現中發現這項特質。因此，透過樂器來幫助孩子去發現聲音、發展聲音概念以及控制聲音的能力是很重要的探索活動。

許多研究都證實了幼兒自由探索並把玩樂器，可以促進音樂能力，並幫助幼兒對音色、節奏、曲式及調性等音樂概念之發展(Flohr, 1984; Moorhead & Pond, 1978; Simons, 1984)。Simons (1984) 提到：4-5 歲幼兒在節奏的創造表現要比一個三歲孩子來得好，尤其孩子在節奏樂器的創作表現上需要透過經驗多種音樂活動，才能獲得對音樂結構的感覺。Moorhead 和 Pond (1978) 認為若能讓幼兒處在一個自由、受喜愛的環境中，他們比較能表現出自然的音樂能力，譬如：表現音色豐富多變的聲音以及平衡且流動性強的身體律動；運用週遭的素材來創作各種聲音；藉由簡單樂器的操弄開展出在音樂調性和旋律的經驗等。Moorhead 和 Pond (1978) 進一步分析幼兒若能經常自由地操弄與探索各種樂器，可以提昇他們對音色、音高、節奏、調性關係以及旋律方面的概念，當幼兒這些方面的經驗持續增進時，他們在創作簡單音型和簡單的音樂曲式上便顯得更具目的性，同時更有能力表達自己的理念和感覺，並能發展出更好的音樂溝通能力。

Moorhead 和 Pond (1978) 在其研究中更提到：幼兒對具對比的音高、音量和音色有極大的興趣，他們會試著以各種方式來製造聲音，對音調關係與模進也很感興趣。Flohr (1984) 曾研究 2-5 歲孩子在木琴上即興創作能力的表現，研究發現孩子在三歲左右



就有即興創作的能力。Moorhead 和 Pond (1978) 也觀察到幼兒具有對曲式的知覺能力(重覆與對比), Flohr (1984) 的研究正好支持了這項說法。因此, 讓幼兒自由接觸樂器, 幼兒不僅會即興創作, 還會藉由重覆組型來改變想法, 至於組型的改變通常先是節奏型然後才是旋律型。Flohr (1984) 認為三歲的孩子會經驗重覆的節奏型, 五歲的孩子則重覆節奏和旋律型, 上述的表現都是孩子們一種很自然的創作, 它來自於幼兒的好奇、探索和想像的天性。因此, 老師要實施有價值的音樂活動就必須對幼兒示範樂器的拿法, 或適時地加入特殊的使用技巧, 爾後再示範樂器使用時特殊的節奏型或旋律型演奏法。

綜合以上說法, 幼兒的音樂律動探索行為, 其實是一種高層次的心智狀態。認知學者皮亞傑曾針對兒童心智邏輯結構的發展提出兩個互補但不同的思考層面—圖像層面 (figurative aspect) 及運思層面 (operative aspect)。前者屬於狀態(states)的模仿, 較屬靜態及暫時性的, 如知覺、模仿、心象等屬之。後者處理的是從一狀態到另一狀態的轉換作用 (transformation), 它不僅包括轉換物體或狀態的行動, 也包含心智的運思, 亦即自成一轉換系統, 而此系統富有同一性、可逆性 (reversibility) 等功能, 不必以行動而可以透過心智表徵 (representation) 來執行 (Piaget, 1970:14-15)。因此, 幼兒所表現的探索樂器聲音的行為、掌握樂器的物理特性而進行操弄的行為以及運用擺盪、踏步、蹦跳等身體動作來感覺和表達特定音樂的節奏等肢體動作之創作表現, 都是幼兒對物體行動並且在行動中轉換而成的知識刺激著個體, 使其認知運作的表徵行為。此外, 律動的表現方式與人的身體、智能和情緒有關, 藉由動作探索, 能幫助幼兒發展他的身體動作、

想像力以及提昇幼兒的自尊心 (Theodorakou & Zervas, 2003)。總之，為了提供幼兒更具系統的學習環境，老師有必要更清楚音樂律動的定義、並在課程中運用音樂律動元素作為課程設計的理論基礎，以發展更適合幼兒學習的活動，並適時引導幼兒多元的身體探索空間。此外、注重藝術活動中的「藝術討論」活動、加強教師藝術教學內涵、重視音樂律動的探索與創造活動、重視幼兒符號表徵發展是值得研究的方向。

### 第三節 幼稚園音樂律動教學現況之探討

經常在參觀幼稚園時，發現教師常常放著與單元主題相關的兒歌，有的歌詞中是有關「動物」的故事，也可能是有關「數字」的歌謠，孩子們一邊配合著歌詞大聲地唱著，一邊等待著吃飯的時間。或者在幼稚園所舉辦的親子活動中，看到孩子們打扮得光鮮亮麗，一邊配合著搖滾的流行音樂，一邊跳著訓練已久的律動或模仿歌手搔首弄姿做出一些成熟的肢體動作。尤其幼稚園內所強調的模擬韻律教學活動中，孩子只能創造一個觀察的情境，在活動中常受限於「要做得很像」而影響到更具想像與象徵的表現活動。常思考著，這些典型的幼稚園音樂律動課程與孩子音樂律動能力的展現方式，是否具有教育意義？目前幼稚園所呈現的藝術活動，是否有助於建立幼兒的藝術概念？園所中所呈現的音樂律動經驗，是否對孩子未來的音樂律動能力以及創造思考能力有幫助？

在國內針對幼稚園音樂律動教學現況之研究不多，文獻中，羅雅綺 (1993) 在探討幼稚園幼兒音樂經驗的研究中發現，所觀察

的兩所幼稚園的幼兒經驗，以節奏、樂器的使用為幼兒經驗的主要內容。楊艾琳（1993）的研究亦發現，幼稚園中經常只將音樂活動做為進行教室管理，或將律動做為模仿及想像教學，以獲得相關知識的活動。王昇美及陳淑芳（1999）針對幼稚園音樂教學現況的研究中發現，幼稚園音樂欣賞的活動大部分用在秩序管理，而應用在教學上則少之又少。王淑芳（2004）則提到：「幼稚園教師所進行的音樂活動多半以唱遊、唸謠方式進行，或以播放錄音帶方式教唱，內容少有搭配律動或樂器的演奏，這種音樂活動內容對孩子潛能啟發有限。

部分現場幼教老師則反應出教育現場上老師很難將理論轉化為實務，或將理論與實務結合的很好。下面是幼教教師們反應幼教現場中存在的音樂律動教學之問題：

『在教育現場上，大部分老師並不太相信理論能夠轉化為實務，也很少有老師將兩者結合之後在現場使用。通常一位要教教師知道要怎樣教孩子唱兒歌、跳律動，可是他們卻沒又思考過為什麼他們要這樣教？他們的信念是受到什麼因素的影響？要達到怎樣的目標？大部分的老師都應用傳統的教學法來教學，知其然，而不知其所以然。』(現場幼教教師省思紀錄，93/06/19)

『我在教音樂律動課程時，大部分都是利用坊間的體能韻律舞蹈教學錄影帶作為教學資源，而舞蹈內容也著重於動作模仿與重複練習，在學習過程中孩子比較缺乏自我探索、激發想像力、創造力、評析力等建構過程。』(現場幼教教師省思紀錄，93/11/27)

『藝術課程在園所所佔時間很少、以認知取向的課程為主(美語、全方位數學、寫前練習...)，藝術課程著重在聽音樂、唱兒歌或模仿肢體律動為主，老師所設計的音樂律動課程亦著重在為慶典所設計的表演活動，老師有設計課程的壓力，幼兒有

重複操作練習的壓力，因此要實施老師所交給我們的音樂律動課程並不容易安排。」  
(訪江，94/01/22)

『園所每學期期末的活動常為迎合家長的虛榮心，必須將孩子打扮得光鮮亮麗，若是律動表演，則必須花錢為孩子訂製一套或向廠商借用道具服裝，以展現孩子的榮耀。而孩子只是短短的二分鐘舞蹈表演就須花費不少錢，園所這樣的安排只是滿足家長虛榮心罷了。』(訪蕭，94/01/22)

由上述研究所呈現的結果以及現場老師的反應中來看幼稚園的音樂律動課程，我們發現最大的關鍵在於教師對音樂律動之基本知能及基本教學能力不足，音樂律動的專業素養亦有待加強。多數幼教教師對音樂律動課程的實施仍以教師為中心來進行課程設計，而能依孩子的興趣，引導孩子主動探索學習的專業認知不足。

另外，幼稚園主管為了提昇幼兒表象的表演能力以招徠顧客，其中以在園所內設立各式各樣的才藝課程，聘請所謂的專業才藝教師至園所內授課的策略，最能夠獲得家長的認同。許多企業更是標榜著企業管理的精神為園所量身定做一整套的才藝課程，並強調其專業化師資訓練，足以取代幼教老師的教學專業。受訪的幼教老師提出他們對園所長藝術教育觀點的看法：

『園所長是課程規劃的靈魂人物，但多數園所長並不重視藝術課程或創造力訓練課程，大多數課程仍然以家長所要求的內容為取向，或者課程是容易獲得具體成果或具體表現者。但是要改變園所長的想法很難，多數園所長未具備藝術專業訓練，因此未能認同此種教學課程，老師雖然有自己的看法，但是在現場中卻很然落實。』  
(訪陳，94/01/22)

在王淑芳（2004）的研究中，發現幼稚園中的音樂師資來源有三：(1)由園方外聘具有音樂專業知識的教師來實施音樂活動，

但教師本身並未具備合格幼教教師的資格。(2)園方給予在職的合格幼教老師相關的音樂研習，經費由園方補助，以課外時間參加研習。(3)合格之幼教老師本身對音樂有興趣，以自修方式充實自身的音樂知能。這三類師資來源中，以第一類的師資來源最多，受訪的幼教老師提出他們對這類才藝教師的看法：

『園所常聘請才藝教師來進行藝術教學，帶班老師常在課程進行中擔任協同的角色，雖然在才藝課程進行中，帶班老師比較輕鬆，但因課程只是短暫時間，因此課後仍須帶班老師來延續課程或做課程的複習工作，因此課程最後還是落在帶班老師身上，如果本身未具備基本教學能力，常感心有餘力不足。』(訪陳，94/01/22)

『我們園所的音樂律動課程都才藝老師為主，帶班老師常缺乏機會可以自己創作一些這方面的課程，而且在課程規劃上較著重節慶的活動，對於平時的課程較少真正落實。』(現場幼教教師省思紀錄，93/11/27)

多數音樂專業教師雖具備音樂教學的專業，但是在缺乏幼教理念下，只能著重音樂技巧訓練或強化樂理課程，無法將遊戲帶入課程設計中，幼兒常感枯燥乏味。王淑芳（2004）年的研究亦認同此說法，他提到：「由於目前在幼稚園中所實施的音樂活動的師資一直不盡理想，因此許多的園所實施音樂活動仍然以外聘或才藝課的方式來進行教學活動，師資素質良莠不齊，坊間培育出的音樂教師多半沒有合格的幼教師資格，雖然具備音樂的專業知識但對於幼兒教育卻缺乏基本的概念，以致於在活動安排上，有時不符合幼兒身心發展的原則。」除此之外，更令人擔憂的是，幼教老師們並未意識到教育專業已然受到挑戰，卻認為才藝班的設立對幼教老師的專業形象並無影響（王昇美、陳淑芳，1999）。

基於此，我們要擔憂的不僅是園所設立多種才藝課程，已使

得幼教音樂律動課程的執行受到變相才藝的影響；我們更擔心的是，受過長期專業訓練的幼教老師們卻認為才藝課程的設立可能有助於減輕幼教老師的負擔和工作量，已逐漸地認同此種方式的經營，然而幼教老師對此等才藝教學的認同，對幼稚園藝術課程的正常運作以及建立幼教師資專業化的理想將成為一項嚴重的絆腳石。

目前國內在幼稚園以建構理論所發展出來的主題課程教學模式正蓬勃發展，許多幼稚園更將教師與幼兒們共同探索的學習歷程做了詳實地記載（林意紅，2001，2002；林惠娟，2004；陳淑琴，2004）。由這些教學實錄中可以發現，教師們大多能尊重幼兒是學習中的主體性；幼兒是經驗的建構者；幼兒擁有探究問題與解決問題的能力。但是，課程以一個主題為中心，將幼兒各方面發展、各種不同能力、以及各類知識、概念的習得，統整於主題課程中的理念與做法則有待加強。在實施主題教學的幼稚園中，其教學多記錄幼兒在視覺藝術的能力表現，園所內亦大多聘請具視覺藝術專長的老師來帶領園所內之幼教師進行主題之探索活動（唐富美等，2002，2003），至於音樂律動課程與主題產生關聯或在主題之下衍伸發展的部分則較缺乏。幼教教師們亦大多無法看到主題課程上的發展而適時地帶入深度探索的音樂律動課程，或與孩子進行這類的藝術討論活動。因此，本研究希望能以主題方式進行深入探索，期望提供現場幼教老師未來實施主題教學時，適時融入音樂律動課程與教學之參考。

綜合上述，為了解決才藝教學的問題，以及強化教師在進行主題課程時，能融入音樂律動內涵，因此，加強幼教教師的藝術素養與基本教學能力，指導教師們將音樂律動元素靈活並統整地運

用於主題的探索課程中，同時進一步設計具有教育意義的音樂律動課程，是值得幼教課程研究者深入思索的議題。

#### 第四節 本研究幼兒音樂律動課程設計之理論基礎

##### 壹、幼教相關藝術教育理念

Dewey 在其所著的《學校與社會》（The School and Society）一書中曾批判傳統的幼稚園太強調符號記憶，缺乏美感經驗的薰陶（引自 Nourot, 2000：13）。他認為校園中應強調社會性協調和合作、建構性遊戲和信任遊戲，這些課程除了可發展幼兒的語言與社會技巧之外，也是形成美學能力的基礎。以下介紹幾個重要的幼教課程模式中，較具建構理念所發展出來的幼兒藝術教育觀點：

##### 一、義大利瑞吉歐、艾蜜利亞（Reggio Emilia）的藝術教育理念

實施方案教學的典範學校——義大利瑞吉歐、艾蜜利亞（Reggio Emilia）的校園內，非常重視在全方位教育下，使用視覺語文來表現想法與感覺，因此，幼兒會針對主題進行討論，並以各種藝術表徵展現自己對主題的認知。在 Reggio Emilia 的課程中，非常鼓勵孩子運用所謂的『圖像文字』（graphic language）以及其他表徵作為媒介，去記錄和呈現幼兒的記憶、想法、預測、假設、觀察和感覺....等（Rinaldi, 1991）。Reggio Emilia 的經驗告訴我們透過藝術為媒介，可以使幼兒的學習往更深化的方向去發展。這是一種全方位的視覺藝術教育，不但提昇幼兒的表現能力，更豐富幼兒的藝術涵養。由於對藝術教育的重視，瑞吉歐幼稚園內特別為

孩子設計了”工作室”，讓有興趣從事藝術創作的幼兒，能有許多機會進行小組的創作活動，在工作室內教師佈置了許多的素材，並鼓勵孩子運用這些素材來表達他們的想法。換言之，工作坊的指導老師是位全職的專家與藝術家，與老師、幼兒一起工作，共同創造、收存，並對活動、方案及幼兒和學校的進步進行建檔。而對於課程記實方式，Reggio Emilia 有非常獨特的方法，在 Reggio Emilia 的教師常利用很多不同資料(包括繪畫、相片、黏土、錄音帶、錄影帶、音樂及對話的記載)，將孩子們的活動做視覺或象徵性表現 ( Berk & Winsler, 1995:143-144)。

自 1980 年中葉起，美國許多教育家開始重視到這所學校的藝術教育特色，美國藝術教育家 Brenda S. Engel 在發表他對 Reggio Emilia 藝術的看法時提到：「在 Reggio Emilia 藝術是一種語言，是兒童與生俱來的能力，兒童的藝術發表擴展了他對藝術的理解，也為以後接受更正式的學校教育做準備，而透過觀察孩子藝術發表的歷程或成品，能幫助老師深入了解孩子如何建構世界 (引自許信雄，1999：64)。

此外，Reggio Emilia 在課程中非常重視運用視覺語文讓孩子表現想法與感覺，孩子經常針對主題進行討論，並以各種藝術表徵展現自己對主題的認知。”駐園藝術教師”也是 Reggio Emilia 教育系統中的一大特色，擔任藝術駐園教師者必須：

- 1、閱讀關於幼兒的文獻，並且經常與其他教師、家長、教學協調者討論，以協助其藝術觀念之發展。
- 2、利用各種不同方式進行兒童學習觀察與紀錄，尤其是觀念上的互動。
- 3、運用其專業協助教師表現研究主題與方案之新的可能性。



4、每天定時地與教師進行課程之團體討論，及問題之解決。

由上述駐園藝術教師角色中，我們了解到駐園藝術教師在 Reggio Emilia 系統中的重要性，因此在幼教現場中，結合藝術與幼教專長之藝術教師，協助幼教老師進行方案之建構應是可行的方式。(簡楚瑛，1994)

由 Reggio Emilia 的課程中我們發現到，藝術教育不再只是教「藝術」，而是激發主體(人)與環境相互關係之自覺，一種透過內在生成力，產生主動學習的興趣，經過體驗、發現、探究、分析、統合的過程，從直觀的思考進入論理、分析的思考，孩子的多元知覺與感性，經由此種程序，得到了真正的協調與整合。

此外，在 Reggio Emilia 中「紀錄」是一種可以看得見、可以被檢驗、可以加以整合，也是可以拿來加以探討的實務經驗。收集在檔案夾裡的文件，不只是幫助記憶、評量孩子的學習效果，它更是師生互動的最佳見證 (Rinaldi, 1991)。檔案文件的蒐集與整理有許多的優點：(1)有助於教師在教學過程中，教學主題的發掘以及教學活動的延伸。(2)藉著教學檔案文件的整理，有助於教師在整個教學活動結束時，回顧及自我省思改進教學的工作。(3)檔案文件的留存對後進的新任教師以及幼教界人士而言，將會是非常有價值的參考、學習的資料。(4)對兒童而言，是其『成長史』的保存 (簡楚瑛，1994)。「紀錄」可以讓教師與孩子之間產生適時與明顯的交互動作，「紀錄」也可以當作教師從事專業成長的輔助。但是，如何運用各種記錄方式，讓教學活動或孩子的學習過程完整地、有意義地呈現，則是幼教老師需要多用心思索的課題。

歸納上述所言，Reggio Emilia 的教學讓教育者體認到孩子所創造、展示及呈現的作品及各種檔案理應被尊重與接納，而且這些

作品應被視為重要的產物，而非僅僅是一種成果而已（Ernst, 1993）。此外，Reggio Emilia 的課程記實方式更提供研究者進行質性研究時，收集豐富且多元資料之參考典範。

## 二、高瞻（High/scope）課程的藝術教育理念

高瞻（High/scope）課程的教育思想與其實務活動，是以幼兒自然發展為基礎的開放架構，是在 1960 年代由 David P. Weikart 及其同仁，為了實踐學前高瞻計畫（High/Scope Perry Preschool Program）而創建（Weikart, Rogers, Adcock & McClelland, 1971）。主要由高瞻教育研究基金會持續發展課程，包括：藝術、音樂、肢體等，並協助世界上新成長的兒童人口，與新環境的人們應用該課程（Hohmann, Banet, & Weikart, 1979）。

由於以 Piaget 兒童發展理論為基礎，High/Scope 課程視幼兒為主動的學習者，從自己計畫、實行、思考的活動中得到最佳學習，成人則適當的觀察、支持並擴展兒童遊戲內涵。在佈置一個幼兒主動學習空間方面，High/Scope 課程主張成人在學習環境中應安排有趣的學習區；保持日常作息，以允許幼兒去計畫、執行及思考他們的活動；在幼兒活動中，加入他們的談話，以延伸幼兒的計畫並幫助他們深入思考；鼓勵幼兒置身在重要經驗中，並幫助他們學習如何去做選擇、解決問題、或者從事其他有益於智力、社會和體能發展的活動。

在學習區域的環境規劃中，High/Scope 課程則主張學習區域應該建立「視覺界限」，因為有了明確的視覺界限，幼兒才能在活動時間裡專注地思考其創意表現，同時在活動結束後，知道應如何來收拾這些玩具、教具或其他活動素材。而「視覺界限」的建立方式可以利用矮櫃、隔板、大型樂器或貼上彩色粘貼紙等。

除了對學習區域的建議外，High/Scope 課程更主張教學活動必須能夠配合幼兒不同的能力與興趣，而這種具有變通性的需求稱為「主要經驗」(key experience) 概念的核心。所謂「主要經驗」是幼兒建構知識的基本要素，它們在幼兒成長過程中，長時間不斷地重覆出現。這些經驗常出現在主動學習的環境中，讓幼兒能有機會去做選擇與決定、運用隨手可及的材料、與同儕和成人互動、經歷特殊事件、思考本身想法與行動、以及對個人有意義的方式來使用語言、並接受成人適當的支持 (Weikart & Hohmann, 1995)。

在主要經驗中，「音樂」(music) 和「律動」(movement) 是其中兩個重要的經驗。以下介紹 High/Scope 音樂與律動經驗之學習內涵 (Weikart, 1987)：

High/Scope 的六項音樂的主要學習經驗重心在於探索音樂 (exploring music) 及創作音樂 (making music) 上，包括：隨著音樂舞動、探索並辨認聲音、探索歌唱的聲音、發展出旋律、唱歌及彈奏簡單樂器。至於 High/Scope 的八項律動的主要學習經驗重心，則在於經驗動作與描述動作上，包括：非移位動作、移位動作、帶著物體移動、以動作來表現創造性以及會運用動作語彙描述動作、跟隨指令做動作、感覺與表達穩定的節奏、跟隨節奏做有秩序的動作等探索行為。

音樂是由一連串透過節奏、旋律與和聲所組成的聲音，它們之間的協調組合，使得耳朵產生宜人的感受，而音樂對智力的影響是可以理解的....，它能喚起聆聽者情感上的反應。因此，當幼兒聽到音樂時，身體會自然而然地舞動起來，他們覺得唱歌時一定得伴隨著一些身體上的活動 (Gardner, 1983)。由此可見，音樂是

幼兒早期發展的一項關鍵要素，音樂也因此受到高瞻教育基金會（High/Scope Foundation）的重視，將音樂列為學前幼兒主要學習經驗之一。

High/Scope 課程中，主張早期的動作經驗對幼兒自我意象有潛在的促進作用，早期成功的動作經驗也會增加幼兒對自己智力能力的信心，而不成功的動作經驗則會腐蝕一個人的自我概念，因此，成人應該多獎勵、多讚賞孩子探索及試驗的動作行為，並鼓勵他們去練習及參與各種韻律活動。

High/Scope 課程所主張的音樂律動學習內涵，在幼兒教育上有極重要的意義，尤其在探索聲音物件之行為以及探索肢體過程，幼兒學到聲音物件的物理特性及操作方法，以及肢體的活動方式，因而激發其創造力，此種探索歷程與建構教學所主張之理念不謀而合。更重要的是，主要經驗強調不傾向於被使用在建構學習某特定觀念的活動上，它們並不屬於「立竿見影」的教學情境，它們必須是一種持續學習的音樂律動經驗。

歸納上述幼教模式對幼兒音樂律動的想法，孩子在出生前即對音樂有非常強烈的感覺，尤其嬰兒是天生的聆聽者，他們經常會注意生活週遭所發出的聲音（Kelly & Sutton-Smith, 1987; Weiser, 1982）。此外，美國音樂教育學者 Jean Sinor 曾依據 Piaget 的論點提出：兒童在很早的時候便已開始具備「學習」能力，且即使只是「模仿」多於「創造」的方式，他們仍能由感官運動如聽覺及視覺等，來學習與認識事物的特徵，進而反應及表現。也因此，透過「聽覺-視覺」的學習方式，在兒童早期發展中佔有相當重要之地位（Sinor, 1979）。基本上，探索學習是嬰兒的一種本能，其學習方式整合五種感官、律動能力及天生好奇心（Weiser, 1982）。因

此，透過聆聽多元聲音及音樂，除了增進孩子聽覺的敏銳度之外，更是未來奠定唱歌與節奏能力的基礎，此外，當幼兒有了更多的動作經驗之後，他們便會開始被鼓勵去探索或談論這類的律動形式，也因此開始發展出律動的成熟模式。

## 貳、幼兒音樂律動教育相關理念

本研究之幼兒藝術教育理念，主要以達克羅茲（Emile Jaques – Dalcroze）、奧福（Carl Orff）、高大宜（Zolt'an Kodaly）及拉邦（Rudolf von Laban）的音樂律動教育理念為主要探究的理論基礎，以下分別闡述其理念內涵：

二十世紀當代音樂教育主流達克羅茲、奧福、高大宜等針對幼兒音樂教育各提出一套有系統的、完整的教學法。達克羅茲認為透過音樂可以表達出人的情感，奧福則認為音樂教育的目的是在教育人，高大宜更認為音樂教育是成為一位完整個人所需要的，因此「重視全人教育」可說是其共同理念（鄭方靖，1993）。

### 一、達克羅茲的藝術教育理念

達克羅茲（Emile Jaques – Dalcroze, 1865-1950）生於維也納，從小在充滿音樂的環境下長大，同時接受良好的音樂啟蒙教育。當他完成了學業正式面對教學後，發現許多學生雖然擁有高度的演奏技巧，卻嚴重地缺乏音樂性和對音樂的感動，於是他在 1915 年於日內瓦成立了一所達克羅採節奏學校，創造了一種將肢體動作結合聽音、歌唱、和視譜寫作的訓練方式。

Dalcroze 認為音樂的學習在於強調音樂內在的感受性，而不是純粹在於演奏、演唱技巧的學習，它應著重在培養學習者利用各種方法去體會音樂知性及感性融合之美。他認為人類的身體是第

一個用來表達音樂的樂器，音樂的旋律源自於我們肢體的自然律動，音樂教學理應運用這種最自然的韻律，有系統的設計各種教學活動（鄭方靖，1993）。Dalcroze 的教學多半遵循下列原則：

- 1、人的身體本身就是樂器，人是通過自身的運動將內在的情緒轉為音樂的。
- 2、人無不具有天生的節奏本能，不過需要加以誘導、培育，進而為音樂所用。
- 3、音樂訓練中，人們最易接受的是節奏與動作，而節奏與力度是音樂要素中重要的組成部分。

與幼兒音樂律動相關的活動中，Dalcroze 認為應藉著人類肢體最自然的律動，來表達對音樂節奏的反應。更進一步地將實驗教學的結果加以整理，使之條理化，而成為 Eurhythmics(優律斯美)。所謂 Eurhythmics 主要以肌肉運動知覺的運用來訓練節奏，並且以律動來聯結潛在的意識，使得音樂學習從有關運動經驗開始。以音樂與身體結合，去感受音樂、接受與表現音樂。

此種課程設計的理念強調律動教學的「螺旋式」體系，依循：

「聆聽→律動→模仿→即興→創作」的教學程序，由簡單到複雜的音樂要素分析（吳舜文，2002）。

綜合上述，Dalcroze 強調用肢體去體驗、感應音樂元素，進而激發其自發性思考、創作潛能，以便讓音樂智能得到全方位的開展。其教學足以彌補目前幼兒所缺乏的音樂性、肢體性及情感性的感應力，以致無法體會音樂之美的缺憾。Dalcroze 亦為幼兒音樂律動課程提供了豐富而多樣的經驗，並影響教師實施教學之態度，尤其它讓我們進一步思考今日的音樂律動教學，其重心已由昔日以教學者為主，轉變成以學習者為主的教學方式（Gallahue,

1993)，這項觀點，與建構教學之主張有異曲同工之妙。

## 二、卡爾、奧福的藝術教育理念

卡爾、奧福（Carl Orff, 1895-1982）生於巴伐利亞慕尼黑，是本世紀最偉大的作曲家和教育家，他早在 1924 年就熱切追求一種當代的藝術，以激起對音樂、語言、舞蹈和戲劇結合的新觀念。奧福教學法是一種激發孩童藉由想像力和幻想力進入音樂仙境的教學法。

Orff 對於孩子的藝術教學之基本理念中，強調音樂教育應著重『感覺』優於『理解』。他認為幼兒的音樂學習歷程應該著重在聽覺、肢體、觸覺的刺激，而非要求幼兒去理解一些艱深的樂理或抽象符號。他尤其強調：「音樂必須與律動、舞蹈及語言結合才能產生意義，因之，藝術教學在各國中，應該多採用自己的舞蹈、語言、樂器、民謠等本土化教材。」在教學中，學生的角色從「繼承者」轉變為「享受者」、「探索者」和「發現者」（張蕙慧，1994）。

基本上，奧福教育並沒有標準模式，他的教學原理多半遵循下列原則進行：

### 1、循序漸進

教學過程如同堆積木般，一塊塊、一層層慢慢累進，直至最後才看得出整個設計全貌。

### 2、即興創作

在教學過程中，重視孩子的思考、勇於表達，並學會與人溝通。

### 3、樂器合奏

從合奏中體會演奏音樂的樂趣，並在團體中了解合作、協調的重要。

#### 4、節奏教學

在教學中經常使用的方法有模仿、即興、說白節奏、頑固伴奏等。

#### 5、歌唱教學

從小三度的 Sol-Mi 開始，用呼叫對方的名字為引導，再逐漸增加為五聲音階或七聲音階，其重點在於一個音唱準了之後，再加入下一個音。

#### 6、音樂欣賞

運用戲劇、律動、樂器演奏、圖形等方式，將各類型聲音或音樂讓孩子辨別及聆賞，以培養聽力。

此種課程設計理念，主要以「單元」或「主題」的教學模式為主，由教師依循：遊戲→討論→認知音樂要素→群體活動→即興展演或創作等的教學程序（吳舜文，2002）。另一方面，奧福教育對本世紀最大的貢獻在於，它是一種最為人性化的統整藝術教學，它能尊重每一個個體均能擁有學習藝術的機會；同時，在學習活動中能儘量表現個體的優點，讓願意學習的孩子都能獲得信心和他人的肯定。幼稚園的藝術教學目標即是發展幼兒的藝術才能，而這種能力的培養必須透過演奏、律動、音樂創作、聽力訓練、戲劇創作等來完成（Mark, 1979），奧福教學法主要就在發展這種綜合性的藝術基礎能力。

綜合以上，典型的奧福音樂課程重視帶領幼兒經驗與探索聲音；經驗與探索肢體；經驗與探索空間，並且以即興創作來經驗及探索曲式。奧福教學法強調教學中，學習者的角色應從「繼承者」轉變為「享受者」、「探索者」和「發現者」，教師需用心安排



環境，以激起學習者探索的好奇心。

### 三、高大宜的藝術教育理念

高大宜 (Zoltan Kodaly, 1882-1967) 生於匈牙利，是位作曲家、音樂評論家及音樂教育家。目前支持音樂學習影響大腦發展的學者們，均強力地推薦高大宜音樂教學理論對幼兒這方面的影響力。

Kodaly 認為音樂是屬於每個人的，他更主張應透過教育讓每個人都能擁有音樂的基本能力，換句話說，每個人均要讀、寫和思考音樂，如此才能真正擁有音樂。Kodaly 主要的音樂教學手段是唱歌，他認為聲音是每一個人擁有的天然樂器，而歌唱是幼兒最主要的音樂學習模式，歌唱更是幫助幼兒音樂能力發展最重要的基礎能力 (Kirk, 2000)。因此，教師應多運用歌唱來教樂理、符號、音樂常識；同時也用歌唱來訓練耳朵、進行音樂欣賞、引導即興創作與律動等。

對於歌曲的選擇方面，Kodaly 認為：幼兒的歌唱技能是建立在傳統通俗歌曲、兒歌以及遊戲歌上，尤其通俗的歌曲更是幼兒階段最適合的教材，因為這些歌曲中含有高水準的音樂文學內涵，可以鼓勵幼兒透過通俗歌曲中歌詞的節奏以及旋律的哼唱，發展出自然的語言節奏 (Kirk, 2000)。

除了歌唱之外，Kodaly 更主張在幼兒階段音樂和律動是不可分離的，因為透過律動孩子可以經驗並由中獲得有關拍子、節奏、旋律輪廓、速度以及曲式的音樂概念，這些概念對形成孩子音樂知覺能力和創造力有相當大的關係。

Kodaly 的課程設計理念中，對於教學目標的規劃，強調以兒童經驗為本，依循：聽→唱→寫→讀→創作與欣賞的學習歷程。節奏教學的順序為：四分音符(走路)→八分音符(跑步)→十六分

音符(快跑)，旋律方面則由 la-sol-mi→la-sol-mi-re-do→fa & si→大小調，在教學設計的步驟上，採行預備→啟發→加強→評估」四項程序（吳舜文，2002）。

此外，Kodaly 主張唱遊應提供肢體語言，而這些肢體語言必須是自然地從音樂中產生，透過高大宜教學的引導之後，孩子便容易自然地配合著音樂，並經由身體的動作培養出節奏感。此外，高大宜教學法強調語言節奏應將不同的節奏給予不同名稱，以幫助節奏的學習和記憶的觀點，即是受到 Dalcroze 的影響所提出的主張。

#### 四、拉邦教育性舞蹈(educational Dance)的藝術教育理念

魯道夫·拉邦（Rudolf von Laban）於西元 1879 年生於匈牙利的波斯公尼（Posqany），自小就喜愛戲劇、音樂活動，稍長並接觸繪畫，自認在視覺及塑形藝術方面有天賦的敏銳度。Laban 曾至法國巴黎學習繪畫、戲劇和舞蹈，回到德國建立舞蹈學校。Laban 在 1975 提出教育性舞蹈的理念，主要是希望透過較有系統地探索舞蹈要素，有效地藉由舞蹈來達到全人教育的目標，他強調教育性舞蹈主要在凸顯學習舞蹈過程中，肢體動作的記憶與練習，以及經由舞蹈的體驗去認識舞蹈，是與其他學習經驗並重的（引自張中媛，1996：45）。

Laban 認為：「律動本身是一種語言，律動是一個人對自己內在世界的回應，內在世界藉由做（doing）、演（acting）、舞（dancing）表達出來....，律動本身即是透過身體為媒介的一種律動。他強調學習動作技巧的目的，除了為達到現實的需求之外，還有一個很重要的目的，就是表達自我的思想、情感與意念（Laban, 1975）。然而，每一種動作都有它的特質，這些特質不但與人的個性氣質

相關，也都離不開基本元素：空間、時間、力量、流動、關係；元素貫穿我們的生命，也和我們的心理狀態相呼應（引自李宗芹，2002：26）」。

動作探索是一種無止盡的探索過程，它以適合個人的方式，將個人潛藏的內在資源，轉化為外在身體的表現，它藉由身體語彙以陳述個人的觀念與情感。若能經常體會此種探索經驗，從中培養豐富自我表達，對未來發現與解決問題的能力發展將有相當大的影響。此外，動作教育所強調的群體互動關係，更符應建構理論所重視的合作性能力發展。總之，探索律動元素的目的，是要讓我們在律動之中，能夠同時覺察數種組成與接收身體感官刺激，並從千變萬化的律動之中連結感覺管道之間的橋樑，展現我們的身體智慧（李宗芹，2002）。

歸納上述音樂律動教育學者對於音樂課程設計的理念，強調以「節奏」及「律動」等方式體驗音樂，注重「聆聽」的遊戲化教學運用；強調以音樂與律動元素作為教學目標，藉此作為形成孩子日後高層次認知結構之基礎，並有效讓學習者體驗音樂「抽象」之藝術美感。本研究探索課程設計，大多採用奧福音樂教育理念作為理論基礎，強調利用各種樂器作為探索聲音的主要手段；利用童謠配合語言說白以發展幼兒的節奏性與音樂性；透過創造性音樂律動引導幼兒探索空間、時間、力量、音色、關係元素；利用即興創作探索各種音樂形式；利用戲劇表演引發幼兒創造思考及創造行為。

### 參、建構理論運用於幼兒音樂律動教學之理念與做法

建構理論（constructivism）結合了當代知識社會學（sociology of knowledge）和科學的哲學（philosophy of science）對「知識的本質」以及「知識的產生與獲得」的解釋，再加上擷取 Piaget 和

Vygotsky 認知心理發展理論的重要主張，提出了異於傳統的知識論觀點，對「教」與「學」產生了新的看法，逐漸在當代的教育實踐 (pedagogical practices) 形成了強而有力，影響深遠的另類教學典範 (alternative pedagogical paradigm) (甄曉蘭、曾志華，1997：179)。目前受建構主義影響所發展出來的課程與教學的研究範疇正逐漸擴大，由過去著重科學與數學領域轉向人文藝術學科如：音樂、舞蹈和戲劇等 (李雅婷，2003；徐德成，2002a；陳鳳真，1998；張頌齡，2002；黃麗卿，2004，2006；蕭君玲、鄭仕一，1998)。由此可知，在時代的更迭下，各式各樣的教育論點都可能成為教育工作者研究與深入思考的範疇。本文試圖由建構主義觀點出發，探討其哲學理論意涵，以及其對幼兒音樂律動教學之影響，最後以建構理論所主張的探索與合作學習觀點為主軸，提出對本研究課程與教學的建議。

### 一、建構主義基本理論及其教育之意涵

建構主義可說是一個十九世紀末期迄今的一個走向「人本」的知識論思潮，跨越哲學、心理學、社會學等多個學術領域，其根源可以遠溯至十八世紀 Kant (1724-1804) 的批評主義 (criticism) (Bruner, 1986; Jonassen, 1991)，或更早的 Vico (von Glasersfeld, 1984; Watzlamick, 1984)。建構主義思潮興起的主要原因是對主流的實證主義 (positivism) 所主張，以自然科學的實驗方法為知識的唯一驗證標準的看法之反動 (朱則剛，1996)。Vico (1710) 在其建構知識論的觀點中主張：「人的真理是人類行為的建構和塑造而來」 (the human knower can know only what the human knower has constructed)，建構主義基本上就是強調以人為本的理念，也就是在學習歷程當中，學習者必須靠自己主動地建構知識，而非被動

接受。Kant (1781) 則以批判主義調和經驗與理性兩者的論點，指出知識除了先天的形式外，還須後天的內容，亦強調知識的獲得必須主動建構方可得之。

在建構主義理論當中，以 von Glasersfeld 所倡導之急進建構主義 (radical constructivism)；Piaget 由認知發展觀點而來的之建構主義；Vygotsky 強調社會文化互動之建構論，最具代表性。本研究以 Piaget 和 Vygotsky 的認知發展觀點進行課程之探究，以下分別說明其建構主義的觀點：

### (一)Piaget 的認知觀點

Piaget (1970) 在其所著 *Genetic Epistemology* 中提到：「知識是一種建構，知識的發生是有機體與環境在交互作用中，協調本身內在結構與外在情境以達平衡的結果，所以知識的形成也是一種結構化的過程。」Piaget 的知識論觀點為：知識即行動 (knowledge is action)，他認為對知識的一個科學的描述與解釋是非常有用於教育的，他更深信兒童藉由他們的感官直接從環境中內化知識而學習。

Piaget 亦認為知識建構的目的在獲致高層次思考的機制與途徑，人類的知識是很重要的活動，認知是一種轉換知識的系統，因此，他反對知識是一種「複誦」或被動地拷貝而得。據 Piaget 的觀點：思考意味著行動-知識即行動 (knowledge is action)，他認為：認知物體需要對物體採取行動、轉變它、同化它，終而將之納入運思的結構，因此知識是一種建構 (construction)，知識其實是一種能讓我們獲得適當進步的一種轉換系統。Piaget 非常重視這項心智的運思能力，他認為這才是真正使認知進入更高階層的機制，而非祇是身體的行動而已。

根據上述，Piaget 進一步將知識依來源與結構之不同分為三類，即物理知識、數學-邏輯知識及社會性知識（引自 Kamii，1996）。基本上，物理知識和數理邏輯知識在本質上是不同的，「物理知識」的來源多半是源自物體本身，幼兒能獲得物理知識的唯一方法是透過實際的行動或心智的行為來獲得，因此，物理知識是一種經驗性的知識，是幼兒透過五種感官的操弄經驗中獲得。而「數理邏輯知識」則是源自幼兒本身內在的知識與對物體的行動，以及內在與外在實體所形成的關係，換言之，它是操弄或思考後形成心智基模的結果。幼兒數理邏輯性知識的獲得與老師的角色有相當大的關係，老師在教學時應多提供幼兒解決現實問題的機會、以激發策略或問問題的方式讓孩子去思考操弄物體的各種方法。「社會性知識」則源自外在實體，但並非由外在實體直接建構而來，而是由內而外，透過內在數理邏輯與外界環境互動而來（Kamii & DeVries，1980），換言之，社會性知識乃根源於幼兒生長的文化環境，它亦包含了文化協商，如：語彙以及文化規則等。社會性知識無法透過物理操弄或邏輯思維中獲得，它是透過在文化環境中不斷重複、記憶和模仿而來（Waite-Stupiansky，1997）。綜合而言，物理經驗指個體由操作過程中，自物體抽取知識；而數理邏輯知識是自個體操作物體行動的結果抽取知識；社會知識則是透過語言傳遞、文化傳遞、教育等媒介而獲得知識。

## **(二)Vygotsky 的認知觀點**

除了知識本質之外，對於個人和社會之間的學習辯證方面，Piaget（1970）提到：「共同合作所建構的智力是一種社會性的平衡，它源於共同運思的交互影響。」另一位心理學者 Vygotsky（1978）則從社會互動、語言思維、學習文化等不同向度，研究

學習對個人的影響。他提到兩個與學習有關的概念：

### 1、自發性的概念（spontaneous concepts）

認為幼兒的發展是一種自然建構的過程，經由孩子對日常經驗的省思過程中發生。而豐富探索的情境，便是激發幼兒自發、主動學習的重要因素。

### 2、科學性的概念（scientific concepts）

源於教室中結構性的活動，較具形式抽象與邏輯的概念。Vygotsky 的研究興趣在於如何讓學習能由自發性概念移轉到科學性概念，他認為：科學性概念會透過自發性概念的發展向下扎根，而自發性概念會透過科學性概念而向上提升。

Vygotsky 的心理發展理論中幾個很重要的概念如下：

#### 1、最佳發展區（Zone of Proximal Development）

依照 Vygotsky（1978）的說法，教育的角色是在孩子的 ZPD 裡提供經驗——活動必須是要會挑戰幼兒的能力，但可在敏感成人的引導下完成。他認為幼兒的能力有實際和潛在能力兩種，「實際能力」是指孩子能夠獨立解決問題的能力水準；「潛在能力」是指幼兒在成人的指導協助，或在與能力較佳的同儕合作下，得以解決問題之可能到達的能力水準。而每一個幼兒在實際能力和潛在能力之間存在一段待發展的距離，即「最佳發展區域」。亦即介於決定於能夠獨立解題的實際發展層次，和在成人引導或與更有能力的同儕合作之下，其間可能發展的層次的距離。

## 2、鷹架理論 (Scaffolding theory)

鷹架觀念源自於維高斯基的最佳發展區域(the Zone of Proximal Development, 簡稱 ZPD) 概念, 所謂「鷹架」(Scaffolding) 是指「提供符合學習者認知層次的支持、導引和協助, 以幫助學習者由需要協助而逐漸能夠獨立完成某一任務, 進而使其由低階的能力水準發展到高階的能力水準。」許多文獻中描述在潛在發展區 (ZPD) 範圍裡有效的教/學互動的隱喻: 就是在建築物結構體下的「鷹架」(scaffolding)。換言之, 孩子被看成是建築物, 積極地建構他自己, 而社會環境則是必要的鷹架或支援系統, 允許孩子繼續向前, 建構新的能力。

## 3、學習中對話的本質 (The Dialogical Nature of Learning)

Vygotsky 認為: 學習過程若有大人或同儕的對話、問問題、解釋以及協商, 較能促進學習的效果。因此, 教學者應重視營造一個互動、協商與討論的教學情境。

## 4、符號表徵 (Symbolic representation)

雖然「最佳發展區」和「鷹架理論」是建構學者們所探討的問題, 但在概念發展上的符號表徵與思考之間的關係也提供了豐富的研究基礎。Vygotsky 和 Luria (1993) 在一項有關符號表徵影響思考的研究中指出: 每一種文化均有代表其生活經驗意義的方法, 即透過記號、音樂、數學、說故事、藝術、語言、繪畫或數學模式等, 這些都是創造有益於個人思考與辯證的媒介, 而每一項媒介也都有它自己的貢獻和限制。

雖然, Piaget 和 Vygotsky 兩人之間對發展與學習的關係、語言功能、社會互動功能以及社會文化對個體知識發展等觀點互有歧



異。簡淑真（1998）歸納 Piaget 和 Vygotsky 的觀點，以提供建構教學者在應用建構教學時之參考：「知識是認知主體主動建構的；個體的認知發展歷程是生物適應歷程；認知衝突是促成認知結構發展與知識成長的動力；不只是動手操作而要有心智運作（minds-on），才能造成認知結構的成長；以較長時間對較小範圍的知識作較深入的探索，強調「less in more」；重視對學習者先前經驗及概念的了解；強調社會文化對知識獲得的重要；強調情境脈絡及社會互動對知識建構的重要；強調語言的中介功能，重視師生談話；運用教師及能力較佳同儕的鷹架作用；老師是情境佈置者、組織者，學習的仲介者、促進者；教師是提問者、佈題者；重視在真實情境評量學習表現等。」

本研究在運用建構教學時特別強調個體的主動參與，以舊經驗去面對新經驗，所以建構教學的首要工作便是要使幼兒建構後設認知的能力。換言之，幼兒知道自己的先前經驗為何，並能反省自身的經驗及新經驗之間的差距，予以統整及調適，始能完成建構學習。此外，基於鷹架概念的說法，教師必須是鷹架兒童學習與發展的人，在主題進行的過程中，必須看出幼兒的興趣走向，以及如何逐漸相互牽引與發展，教師更應該因應幼兒的表現與疑問提供適當的討論、圖書、表達性素材或其他媒體資源，使幼兒的探索能加以延續深化。更重要的是，在學習過程中教師必須不斷地鼓勵孩子往獨立及較高層次的表現去發展，同時鼓勵幼兒在此互動經驗中逐漸地學習內化，重新建構自己的知識。

歸納以上所述，研究者認為藝術教育上運用建構教學時應考慮：

### 1、善用引起動機

建構教學理論經常強調要「善用學習工具」，以激發學習者的學

習興趣，增進教學效果。此項論述與幼教學習原理所強調的準備原則有相關，亦即強調學習環境的佈置，讓孩子能有機會充分地探索和建構環境系統之間相互的關係。

學習動機的引起來自經驗，經驗可以影響幼兒的思維，加深情緒的感受，刺激腦力的激盪及提供創造的素材。許多幼兒的日常經驗以及身處的環境都能啟發智慧，刺激感受。為了確實掌握兒童是否將經驗融入藝術活動中，老師應負起適度的引起幼兒動機的責任。引起動機是老師教學中最重要的工作，也是藝術課程中很重要的課題（黃素雪，1991：305）。Herberholz認為的藝術教學必須有好的引起動機架構，幼兒把知覺轉變為藝術形式的過程是經由幼兒自我的動機或由老師引起的動機（Linderman & Herberholz, 1964）。

## 2、強調由幼兒主動地建構知識

建構主義者強調學習者有其思想與建構的高度自由度，幼兒乃主動地專注在學習中，而非扮演「消極的海綿」等被告知正確的答案。同時建構主義者主張「實體」(reality)是在學習者的心中，所以學習者建構的實體至少是依據其本身的經驗來詮釋。因此，幼兒在音樂律動中所表現的探索樂器聲音的行為、掌握樂器的物理特性而進行操弄的行為以及運用擺蕩踏步等身體動作來表達特定音樂節奏之創作均是幼兒對物體行動，並在行動中轉換而成的知識刺激著個體，使其認知運作的表徵行為。

## 3、強調真實生活之情境學習

建構主義者強調，學習必須在真實世界的情境下學習，真正的知識植基於與知識相連而不可分的情境中。知識是情境化的，並在部份上是其應用的活動以及文化與社會脈絡的產物，強調主動

參與式的學習方式，以及在真實化情境中的學習。因此，教室佈置應與孩子具體人事物生活經驗相結合，提供孩子具體的人事物情境，讓幼兒得以親身經驗與大人之間、玩伴之間、活動之間，以及各種玩具和材料之間的關係，從這些實際經驗中去發展、組織和調整人際的規則，發展聲音、探索樂器、操弄樂器及肢體探究的意義。

#### **4、強調社會建構**

雖然建構教學論認為知識必須由其個人所建構，但也有其社會建構的一面。教室裡的學習便是如此，除了個人的建構，同時也有群體共同的建構。所以教師應重視知識建構的社會性，並設法為幼兒營造一個可充分討論、共同合作以及適宜社會共同建構的學習環境。因此，教學與學習過程中，強調師生共同反省的歷程是建構教學非常重要的社會建構層面。

#### **5、重視藝術討論與分享**

幼兒的藝術討論與分享是幼兒能運用藝術語彙和教師或其他幼兒討論創作的作品，這個作品可能是一個身體雕像或他們自創的旋律。藝術討論是一種美學的思考方法，是培養藝術世界中師生對話的基礎（引自郭妙芳譯，2003），在音樂律動教學時藝術討論的運用方法如：用語彙描述自己的動作、評論其他幼兒是如何移動的、或讓大家描述共同的動作均屬之。

#### **6、強調音樂律動之多元性評量**

幼教評量應回歸到視兒童為認知能力、情感能力、社會能力及身體能力之完整個體，並尊重幼兒有其個別差異及不同學習方式

和能力（廖信達，2002）。而質性觀察與評量是另一種適合幼兒階段所作的資料收集方式，因為幼兒較習慣以視覺表徵的方式來呈現他們對所聽過音樂的感覺（Alvarez, 1993）。因此，收集幼兒在音樂律動過程中的創作、音樂、歌唱、相片、表現錄影帶及對話紀錄，或者幼兒的圖畫日記和學習單都是可評量的資料。

## 7、重視教師的省思

當教師自覺反省了建構精神的重要性，但真正落實的過程是否掌握到建構精神則是一大挑戰。因此，教師在實施課程前和過程中應不斷反問自己(1)我要如何設計課程?(2)我要如何導入活動?(3)我該與幼兒如何互動或與與幼兒進行藝術討論等?上述的反省可提昇教師從事建構教學的專業品質。

## 二、建構理論觀點運用於幼兒音樂律動之做法

本研究採納了建構理論主要特徵並將之融入於音樂律動教學中，具體做法為，教師在教學時應多運用佈題、隱喻、鼓勵、獎勵方式引發幼兒的學習樂趣；在過程中，視幼兒或活動的需要與幼兒一起進行藝術討論；鼓勵探索行為並提供多樣化之創造性素材，讓幼兒有發揮思考、創意的探索機會；為了創造小組合作的機會，教師可運用小組討論、表演或展示的活動，讓幼兒有彼此互動的經驗；重視過程評量，教師可採用檔案、日誌、觀察、討論紀錄，或讓幼兒完成學習單；在主題結束前的高潮活動方面則可運用戲劇、音樂、舞蹈、樂器合奏等方式展現其學習成果。

歸納上述，本研究以暖身活動→教師佈題(局)→自由或合作探索→教師引導元素探索→高潮活動→藝術討論作為探索課程設計之流程。

以下根據主題探索所設計之流程加以說明：

### **(一)主軸概念**

所謂主軸概念意指描繪教師所教的重點、主要思想、中心主題或核心觀念，並說明幼兒學習的內容。在本研究中之主軸概念為音樂律動之探索元素，包括：音樂要素(音色、節奏、力度)及律動要素(空間、時間、力量及關係)。

### **(二)暖身活動**

暖身活動的情境亦是一種對話的過程，它是師生之間的肢體對話，說話的主體必須將內在思考轉化成可以溝通的肢體語言，讓對方了解；而對話的客體，也必須站在說話者的立場分享說話者的意義。肢體對話的過程是交互主觀性，肢體對話的了解卻是彼此的同理心。

至於暖身活動可以兩種方式來進行：

#### **1、運用基本舞蹈元素的暖身**

教師可以運用基本舞蹈元素中的非移位動作 (nonlocomotor movement)，如：身體的彎曲、伸展、轉圈、搖擺、下沉、上升、推拉等，作為身體活動前的準備。如果大家的興致高昂，氣氛熱烈，也可配合移位動作 (locomotor movement)，如：走、跑、跳、躍等大肌肉的活動，讓暖身的方式依參與者的狀況或學習情境而有所變化。

#### **2、課程延續發展的動作暖身**

教師也可以將前次課程中所發展的動作、元素，抽取部分成為一段暖身動作，這種方式一方面延續了上次的課堂經驗，同時也具備了心理上的暖身，因為大多數動作及活動內容是個人所熟悉

的，會覺得較安心。

### (三)教師佈題(局)

教學過程是師生交互辨證的歷程，在此歷程中教師成為「佈題者」(problem poser)，而非「解題者」(problem solver)。身為佈題者的老師僅提出問題，讓兒童自行提出有效的解題活動，使兒童成為真正的解題者。過去扮演「解題者」的老師除了提出問題之外，也提供了解題的活動，使兒童成為「模仿者」(甯自強，1992)。

鄔瑞香(1999)則提到佈題的目的在幫助教師探索學生的最佳發展區，透過問話作為同儕解題的鷹架，協助解題之進行，製造有趣情境，激發學生思考、討論、辯證，進而建構自己的概念，因此，語言扮演了決定性的角色。

至於佈題的方式則可透過以下幾種：

(1)透過口說或文字。(2)透過聲音、肢體動作、操作及圖像等表徵活動。(3)指示觀察重點及思考方向。(4)逐步引導兒童的先備知識，亦即讓兒童看到自己的舊經驗，並比對新經驗與舊經驗之間的差異。(5)透過豐富的情境的佈置，引起創作動機。

本研究佈題的目的在幫助教師探索幼兒的最佳發展區，更希望藉此激發幼兒思考討論進而建構自己的概念。至於佈題的方式可透過思考性問題的引發、創造性思考策略的運用，或透過聲音肢體動作操作及圖像等表徵活動、豐富的情境佈置等均屬之。譬如：在布條的探索遊戲中，讓幼兒操弄各種材質、各種大小的布料以做為事先佈題(佈局)，讓幼兒找出各種布條的操弄方式，讓幼兒感覺布是如何影響身體的動作，並藉由情境音樂的引導，發展幼兒利用布的特性去感受音樂的節奏等，這便是認知過程中個體對

物體行動轉換知識的過程（Kamii & Devries, 1980）。

#### **(四)自由或合作探索**

幼兒具有主動學習及在行動中思考的特質，幼兒不斷地透過邏輯性推理進行操弄性思考，對未來抽象概念的形成本有相當的助益。而透過合作學習可發展幼兒的「最佳發展區」。若以音樂律動課程實施為例，讓幼兒經常共同在小組活動或團體活動中一起跳舞或一起彈奏樂器有助幼兒一起合作、一起共同解決問題。此外在團體音樂律動中所產生的領袖角色可以培養幼兒自動自發的情感以及豐富的自信心。此外領袖與跟隨者角色的互換過程可讓幼兒隨時思考動作變化外，更引出空間運用與分析思考的活動，有助發展幼兒的潛在發展階層之能力。

#### **(五)教師引導元素探索**

建構教學過程中，教師有必要對各項音樂律動元素作深入地了解，爾後才有能力將這些元素與幼兒的音樂律動經驗結合，並根據這些特殊元素來計劃課程與進行評量。本研究擬以音樂律動元素為基礎，包括：節奏、旋律、音色以及空間、時間、力度、關係等，在行動研究過程中，持續分析、歸納出屬於本研究所運用之主要元素項目。

#### **(六)高潮活動**

這個階段活動通常在一個主題活動結束前發生，主要目的在於預備和呈現幼兒們學習的成果，並透過各種方式幫助幼兒統整所學習的知識與技能。幼兒們可以運用各種型態來表達他們所獲得的新知，包括：學習單、壁報、音樂、戲劇、舞蹈、佈景、服裝、工作檔案夾等可表現成果的作品都是被鼓勵的。

### (七)藝術討論與分享

為了提昇幼兒利用語彙與人溝通的能力，在藝術教學過程中，老師多運用藝術討論形式和幼兒們對話，不但可幫助幼兒發展更豐富的藝術語彙，更可藉藝術語彙與他人溝通。