

序言

中原大學特教中心於民國 96 年起，每年所出版的「學前特殊教育輔導手冊」系列，主要為學前特殊教育的教育工作者及相關人員提供特教理論概念及教育介入之參考。本年度在此系列上，特別針對融合教育的趨勢，邀請學者專家和學前特教教師共同完成「學前特殊教育輔導手冊—學前融合教育的活動設計」，以提供特教相關人員透過多元活動來達到融合教育的理念。

本手冊第一篇為黃榮真教授的「學前融合班多元智能音樂教學活動設計理論與應用」，其以多元智能的觀點為基礎，建構一系列本土化之音樂教學活動內容，亦即藉由多元智能理論之語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省與自然觀察等八種智能內涵架構，融入說白節奏、音樂溝通遊戲、音樂律動、手指音樂遊戲、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、布偶音樂劇場等等音樂活動。其透過黃榮真教授詳實的描述，使第一線教師在音樂教學活動設計上受惠。

第二篇為楊逸飛老師的「學前融合教育與活動本位介入之理論和應用」，本文除介紹學前融合教育及活動本位介入之理論與範例之外，也說明特殊幼兒在融合教育日常生活的活動本位教學策略，期望能提供滿足融合環境特殊需求的另一活動介入之選擇。

目前本中心除了學前特殊教育輔導手冊(2007)、學前性別平等教育教材手冊(2008)，學前特殊教育輔導手冊——策略篇(2009)以及本手冊，未來亦計畫再繼續提供學前特教的實用知識與教材，以回應學前特教需求，望各界不吝指教。

學前融合班多元智能音樂教學活動設計 理論與應用

東華大學特殊教育學系 黃榮真教授

壹、學前融合班對特殊需求幼兒學習上之正向影響

聯合國教科文組織(UNESCO)於一九八五年表示各國應致力於學習弱勢者的教育，提供與正常人共同學習的機會，基於此，融合教育成為全世界教育中重要的議題之一。

邇來，融合教育已成為安置特殊需求學生之主要型態（王天苗、許碧勳，1999；秦麗花、顏瑩玫，2004；鄒啟蓉，2004；蘇燕華、王天苗，2003；Cheminais, 2001；Idol, 2006）；就學前階段而言，國內學前融合教育在特教學者專家的投入及實驗推廣之下（王天苗，1999a，1999b；吳淑美，1995），更加受到國人的重視與肯定。

國內外學者的研究指出，特殊幼兒在普通學校就學的比例有增加的情形（鐘梅菁，2001；Putnam, Spiegel, & Bruininks, 1995；Smith, Polloway, Patten, & Dowdy, 1998；Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 1995）。融合教育之目的在於維護社會正義公平，重視社會多元化的價值，尊重每位學生個別差異與學習需求，並提供學生未來融合的環境，讓所有學生均能藉由接受教育而受益（黃榮真，2006 a）；相關研究中也發現融合教育的實施，對特殊需求學生的學習而言，具有正向的成效（王天苗，1999b，2002；王淑霞，2001；吳淑美，1992，1996；李惠蘭，2001；邱上真，1999；林寶貴、盧台華、賴文鳳、謝藍芝，1996；林寶貴，1998；黃榮真，2004，2005 a；黃榮真、陳美月、張雅麗，2004；蘇燕華，2000；Allen, 1992；Belcher, 1995；Ross & Wax, 1993；Staub & Peck, 1994）。

在談到融合教育這個議題時，課程良窳與否，也將會影響整個融合教育品質，以及融合精神的實踐；吳淑美（2001）、林貴美（2001）、許碧勳（2001）、蘇文利和盧台華（2006）、鈕文英（2004）、Dymond（2001）、Johnson（1999）、Webber（1997）皆共同指出實施融合教育的成功要素之一應為課程設計。故此，筆者希冀讓安置於融合班級中的特殊幼兒，能夠依照其個別差異，在整體音樂教學活動方案設計的目標上，具有適當之彈性與調整的空間，以激發特殊幼兒在融合教育環境中，有更大的參與度。

鈕文英（2006）指出多元智能理論可為融合班學生開啟一扇窗，以更寬廣的角度來看他們的學習，高豫（1998）也認為多元智能對於特殊需求學生有著深遠的意義，視他們為完整的個體。由此可知，多元智能理論在於賞識每個學生，把所有學生都帶起來（劉唯玉，2004），故此，吳淑美（2003）曾提及融合班級教學內容需多元，採取多元智能之精神。

基於此，筆者認為多元智能觀點融入音樂教學活動方案設計之主要的目的，乃是透

過多元智能八種面向之切入點，讓學生在學習上有更多的選擇，以智能多元論取代傳統之智力單一理論，並且運用學生本身的優勢智能，對其所學的知識進行連結與學習。

身心障礙學生也具有多元智能(張英鵬, 2005), 因此, 筆者針對學前融合班幼兒為教學對象, 以多元智能觀點融入音樂教學活動設計之中, 並且進行一系列的音樂教學活動方案編製; 強調以成長典範(growth paradigm)為基準點, 給予其充分發揮優勢潛能的機會, 進一步提供適合特殊幼兒之補強方法, 以落實「帶好每一位學生」之理念; 故此, 筆者乃從編製學前融合班之相關教學活動方案著手, 希冀能讓每一位受教幼兒都能得到實質的融合與良好學習品質, 更積極地讓特殊幼兒與一般幼兒在音樂教學活動方案中達到「融合」的目標。

融合班強調創新教學(吳淑美, 2000), 由於音樂本身包括旋律、節奏、音調和音色等元素(Gardner, 1983), 若是各個元素交互作用, 可以創造出許多具有趣味性, 且又有豐富變化的音樂活動, 隨時都可以有創新的教學活動產生; 所以, 音樂教學活動可說是融合班最佳的教學媒介, 能夠展現多元化的活動型態, 藉此提昇學生認知、溝通、人際互動、肢體動作等多樣化目標; 基於此, 筆者認為對於學前融合班的教師而言, 倘若能透過多元智能觀點切入音樂教學活動, 將可巧妙地激發特殊幼兒運用視覺、聽覺、觸覺、體覺等多重感官學習媒介, 以及使用感覺統合與視動協調等全身聯合模式, 提供特殊幼兒全方位的學習內涵。

吳武典(2003a)提出多元智能理論雖有其普遍性, 也有其本土性, 值得就地研發、應用和檢驗; 職是之故, 筆者擬以多元智能的觀點為基礎, 以花蓮地區學前融合班為研究對象, 建構一系列本土化之音樂教學活動內容, 亦即藉由多元智能理論之語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省與自然觀察等八種智能內涵架構, 融入說白節奏、音樂溝通遊戲、音樂律動、手指音樂遊戲、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、布偶音樂劇場等音樂活動編製之中; 希冀藉由多元化的音樂活動介入, 引發一般幼兒與特殊幼兒高度的學習興趣, 激發其各方面學習潛能, 同時, 也開展特殊幼兒之學習優勢智慧, 進一步提昇原班兩位老師與幼兒家長兩者, 於平日未觀察出幼兒原本所具有的多元化潛能。

貳、學前融合班特殊需求幼兒之學習特質

特殊需求幼兒係指學齡前兒童在認知、溝通、身體動作、適應行為、社交或情緒等方面出現任何一種或一種以上之發展遲緩情形者(Bowe, 1995; CEC, 1998)。

學前融合班之特殊需求幼兒乃是具有特殊需求的學齡前幼兒, 兼含有一般幼兒的發展特質, 以及特殊化的身心發展差異。在特殊化發展差異上具有以下特點: (1)感覺—動作能力方面: 感官能力缺陷、粗大動作發展緩慢、精細動作發展遲緩; (2)認知方面: 概念化與抽象化之能力不佳、辨認學習的能力較弱、反射機制不足、注意廣度較為狹窄、

注意力不集中、短期記憶功能較差、不善組織學習內容、學習動機低落、學習速度稍慢；(3)生活自理方面：自我照顧及生活自理能力不足、(4)社會適應能力方面：缺乏自信心、臨機應變能力不足、缺乏自信、與人互動少、不知如何與人維持良好的互動、伴隨負向行為（攻擊行為、自我傷害行為）；(5)語言及溝通方面：語言理解及溝通表達的能力不佳、語言發展較一般幼兒慢（黃榮真，1999；Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003）。由於特殊需求幼兒受到生理因素的限制，以致在認知能力、身體感官及行為上有所缺陷，而影響他們的學習（Wehman, Renzaglia, & Bates, 1985）。倘若能掌握特殊幼兒發展的可塑期，則其學習能力與行為是可以被訓練與改變的（Barnett& Escobar, 1987; Kirk, et.al., 2003）。

由上所述，在學前融合班中，特殊幼兒安置在一般幼稚園的學習環境中，教師及課程編製者必須先了解特殊幼兒之生理、心理特質，同時考量特殊幼兒具有幼兒階段普遍化的身心發展序階，以及異質化之特殊教育需求，才能提供適當之課程內涵（黃榮真，1999，2004）。

一般來說，每位特殊需求幼兒之間個別差異大，其學習速率、能力、學習需要等方面，與一般幼兒可能有異；對於特殊需求幼兒而言，其仍兼含有一般幼兒的發展特質，以及可能伴隨有特殊化之身心發展差異。在兼含一般幼兒的發展特質方面，可能會在某方面出現發展較為落後的現象。

特殊需求幼兒同時具有一般學生的發展特質，以及伴隨有特殊化之身心發展差異。由於每位特殊需求幼兒受到個別發展情形及障礙類型之不同，以致於在學習表現上也有所不同；筆者本身多年進行相關音樂實徵性的研究結果（黃榮真，1994，1999，2004，2005b，2006b；黃榮真等，2004；黃榮真、陳孟群，2005 a，2005b），黃榮真(2008)將學前融合班特殊需求幼兒之音樂能力敘述如下：

(一)學前融合班特殊幼兒之音樂能力

由於學前融合班特殊幼兒年齡分佈於 4-6 歲之間，筆者歸納相關文獻與實務觀察經驗，列出其音樂能力如下：

1.在歌曲學習方面：

- (1)喜歡與別人一起哼唱歌曲。
- (2)能模仿哼出所聽到歌曲的部分旋律。
- (3)能哼唱出已學習過的片段歌曲。
- (4)能學習簡短的歌曲。
- (5)能進行有規則可循的歌曲遊戲。

2.在律動方面：

- (1)喜歡活潑的曲子，並隨著音樂跳舞。
- (2)能模仿做出歌曲中的部分動作。

(3)能跟著教師或同儕做出簡易的即興律動。

(4)能以簡單動作表演出簡短的歌曲。

3.在使用樂器方面：

(1)能在樂器上，奏出單一的音。

(2)喜歡敲打樂器，並感覺音色的差異。

(3)能以人聲或樂器，進行簡易旋律或節奏的模仿。

(4)能運用樂器，將一小節的節奏型式再現。

(5)能打出簡單的節奏。

(6)能在教師指導與協助下，演奏簡易的節奏樂器。

(7)能以簡易的節奏樂器，進行簡單的合奏。

4.在參與相關音樂活動方面：

(1)能根據聲音線索，發現較明顯的聲音來源。

(2)能運用拍手方式，模仿節奏型態。

(3)喜愛參與戲劇性的布偶音樂活動。

(4)能進行簡單的手指謠及音樂遊戲。

(5)喜歡與同儕共同參與音樂遊戲。

(6)能在教師指導與協助下，進行與音樂術語相關的音樂活動（如聽音樂做出快/慢；大/小；高/低的動作）。

(7)對於音樂的呈現，能表現出正向、積極、愉悅之反應。

參、多元智能理論之內涵及對教育之影響

1983 年美國 Harvard 大學心理學家 Howard Gardner 在《心智架構》(Frames of mind) 一書中提出多元智能(multiple intelligences)理論，一反過去傳統以智力測驗所得的「智商」分數，作為學生智力標準之智力觀，而是採取較多元的智力觀點來解釋智能，並且認為每個人都具備八種智能，包括語文智能(Linguistic intelligence)、邏輯數學智能(Logical – mathematical intelligence)、音樂智能(Musical intelligence)、肢體動覺智能(Bodily – kinesthetic intelligence)、空間智能(Spatial intelligence)、人際智能(Interpersonal intelligence)、內省智能(Intrapersonal intelligence)、自然觀察智能(Naturalist intelligence)；亦即多元智能理論的精神，乃是以鉅觀的角度，進一步思考一個人「智能」的多元性質。

Gardner 的多元智能理論，係引用神經科學的論點，結合心理研究和不同文化知識發展；此理論指出人類智能是由多種能力組成，也突顯過去智能理論的缺失，開創人類智能的新觀點。Gardner (1983) 主張智能(intelligence)是在某種文化情境價值標準下，個體解決問題的能力，或是創作該文化重視的作品能力；同時也認為人類的潛能不是單一的，強調每個人具備八種智能，都是可以發展到適當的水準(Armstrong, 1994)，而且每

個人是以其獨特的方式統整運作這些智能；所以，多元智能是對人類認知豐富性的說明，每一個人都具有這些智能的潛能，各有獨特的智能組合（張英鵬，2005）；綜上所述，筆者認為每位教師都應該尊重每位學生的個別差異。

Gardner 也認為智能並非固定，是可以被教育的，智能中所蘊含的潛能，是能夠藉由個體參與相關活動而被激發出來的；基於此，學校的教育應該更多元化，以尊重每位學生之個別差異，並且設計符合八大多元智能之教學活動，提供學生一個多元的學習環境與學習機會，以啟發其多元化的學習動機；同時，多元智能理論也提及每個人都有優勢智慧及較擅長的優點，教師宜主動發現學生的優勢智慧，鼓勵每位學生都有機會展現他的能力，發揮其潛能，進而能肯定自我，增強學生的自信心，激發其主動學習的興趣。

Howard Gardner 於 1983 年提出多元智能(multiple intelligences)理論後，在美國心理學界與教育界造成極大的影響，尤其對於美國的學校教育課程、教學與評量，產生了一些改革；有些學校則是提出多元智能課程發展模式，例如：(1) 在幼兒教育方面：1984 年「光譜計畫」(Spectrum Project) 針對幼兒發展出智能評量的方式，展現其智能剖面圖，進而使教育能有效發揮兒童的長處，並改善其弱點；(2) 在小學教育方面：Key 學校是第一所以多元智能理論為辦校基礎的學校，以提昇學生多元智能為教育的總目標；New City 學校的全校性主題課程，則是應用多元智能理論，提供學生具有挑戰、創造性與個別化教育的環境，而且尊重學生的多元化；(3) 在中學教育方面：1986 年「向藝術推進計畫」(Arts PROPEL) 包含兩種教學工具—「領域方案」(domain project) 與「歷程檔案」(process folio)，來評量學生在音樂與美術能力上的學習 (Blythe & Gardner, 1990)。此外，Harvard 零計畫小組於 1997 年開始，陸續進行為期三年的多元智能理論在學校應用的研究方案 (Project SUMIT: Schools Using Multiple Intelligences Theory)，其中，在調查四十一所學校的結果中發現：多元智能理論對提高測驗分數、提升秩序、增進家長的參與度與改善學習障礙學生學習等方面有顯著的影響。

在幼兒教育方面，1984-1993 年由美國學者 Mara Krechevsky、Harvard 大學 Howard Gardner、Tufts 大學 David Henry Feldman 所共同主持的「光譜計畫」(Spectrum Project)，此計畫乃是認為每位學生都有某方面獨特的天賦或不同領域的智能，以幼稚園和低年級的學生為對象，根據多元智能理論，針對其不同的能力，設計八大領域學習活動，提供豐富多樣的學習經驗 (朱瑛譯，2001)，並且針對幼兒發展出智能評量方式，提供一個有效的教育介入方式；亦即透過適當與具有啟發性質的學習內容，能夠藉此擴展學生的學習潛能，有效地發揮幼兒長處；綜合言之，從「光譜計畫」研究結果中，發現每個學生都具有某方面的天賦或不同領域的智能，藉由有系統的學習活動，能夠因應學生個別差異，提供學生不同面向的學習領域，發現學生優勢能力及特長，以發展學生各項認知能力，以及自主的學習能力。

上述 1984 年至 1993 年所推動的光譜計畫，係源自 Harvard 大學「零方案」(Project

Zero)研究計畫;「零方案」研究計畫的形成,源自於1967年Harvard學者Nelson Goodman之研究團隊,此一團隊主要致力於研究人類認知與發展的歷程,並進行各項研究,共計有三十四年的歷史。1979年Gardner也參與此一長期研究計畫,企圖探討人類潛能的本質與實現;早期學術探討方向,係重視發展心理學及藝術教育,之後則是關注於腦傷病人與大腦認知結構的關係,直至1990年後,才將其焦點著重於多元智能理論在教育上之應用。

此外,美國近年來也開始進行多元智能取向之課程研究,並且「以藝術為核心的多元智能課程」實驗,將多元智能成為藝術核心課程理論之依據,讓學生開展出更多元的智能與能力(Campbell, Campbell, & Dickinson, 1996)。

歸納言之,多元智能理論廣泛應用於美國各教育階段的學校,藉由此理論架構,提供教師作為規劃課程、研發教材、運用教法及實施評量的指導方針(歐慧敏,2002);反觀國內近年來在中小學及幼稚園各階段,也陸續運用多元智能理論進行本土化的研究;由此可見,多元智能理論採取較多元的智能觀點來詮釋智能的表現,此一論點已引發國內外許多學者的迴響,並且從相關領域課程實驗中,加以進一步地驗證其教學成效。

肆、多元智能理論運用於課程設計之探討

多元智能理論受到國內外學者的支持,主要是因為多元智能理論之課程設計,可增進教師教學與學生學習的成效,並且在課程設計上提出很重要的三個觀點:(1)多元智能之八種不同智能乃以學生的興趣為出發點,並且提供給教師教學與學生學習之不同形式的切入點;(2)能引導教師從學生舊經驗或已經瞭解的材料中,舉出指導性的類推例子;(3)多元智能觀點提供學生不同的學習方式與機會,以展現所學(Gardner, 1999)。故此,教師若能運用多元智能的觀點進入教學現場,不管是學習環境、學習材料、學習方式、學生學習反應之表達,都會變得更豐富與多元,透過各種智能形式所展現的課程內容,也會更生活化和趣味化(張湘君、葛琦霞,2001)。賴坤弘(2002)提出傳統的教學方式中,教師只採用單一的教學方式來教導所有學生,反觀多元智能理論觀點,特別強調智能在實際生活情境中之運用,教師則是採用多元的教學活動與教學策略,來進行課程設計與教學。而王寶勛(2002)深信如果在教學活動的設計上,能融入多元化的精神,可以讓學生的多元智能得以充分發揮。故此,筆者認為若能從多元智能的角度出發,設計多元的教學活動,將可讓學生獲得應有的尊重與適度的發展。

有關多元智能教學設計方面,Lazear(1999)提出喚醒(awaken)、擴展(amplify)、教導(teach)及遷移(transfer)等四個階段之應用,茲加以說明如下:

(1)喚醒(awaken):每一項智能都經由本身五項感官知覺來學習,教師在教室中應提供學生多元的學習管道,可以讓其各項智能領域的能力,都有機會被使用。而未經使用之潛能,必須透過相關教學活動,來激發其能力由內而外展現出來。

(2) 擴展 (amplify): 當學生的知能被喚醒之後, 教師應提供重複學習的機會, 讓其從多次練習中, 學習知能的運作技巧, 並且不斷改進並強化自己的能力, 使其成為自己的優勢能力。

(3) 教導 (teach): 每位學生的多元能力在經歷喚醒及擴展階段後, 會在不同的領域展現其優勢智能; 故此, 教師可讓每位學生在某個領域扮演教導者的角色, 讓其透過教學歷程, 使其能力更可進一步獲得提昇。

(4) 遷移 (transfer): 學生可運用其優勢智能, 進而學習其他領域的內容, 使其優勢智能遷移至其他領域。

國內學者林進材 (1999) 也曾針對多元智能課程設計, 提出五項原則, 茲說明如下:

(1) 確認學習者的學習切入點: 課程內容應以學生智能的發展為依據, 並以學生最感興趣的方式作為學習切入點。

(2) 引導學習者選擇自己的方式學習: 以學習者的學習風格作為課程設計的依據, 讓學生以自己獨特的方式進行學習活動。

(3) 強調學習者對課程的理解性: 課程規劃時, 應深入了解學習者的學習特質及認知歷程, 以作為課程設計的主要依據。

(4) 教師適時將課程轉化為合適的學習活動: 多元智能的課程發展, 讓教學者與學習者的互動關係比傳統的課程實施更為密切; 教師必須從與學生的互動中, 更深入地了解學生, 提供多元且有效的課程; 其次, 教師在進行課程轉化時, 應發揮其嫺熟的專業知能, 才能協助學生進行適性的學習活動。

(5) 引導學習者獲得更多的成長: 透過多元智能課程的實施, 引導學習者從課程中得到更多的智能成長。

而林秀芬 (2001) 提及多元智能課程設計宜掌握(1)訂定教學目標、(2)選擇適合的智能類型之教學活動、(3)選擇適當的教材、(4)執行教學設計、(5)修正與調整教學設計等原則; 詹文娟 (2001) 針對多元智能運用於幼兒階段, 所提出之課程設計的建議: (1) 提供多元而恰當的活動 (喚醒)、(2) 提供進步的空間 (擴展)、(3) 後設認知及自我肯定 (教導)、(4) 利用優勢智能搭橋, 以發展其他智能 (遷移) 等項。

歸納以上所述, 多元智能理論改變一般人對智能的傳統看法, 而多元智能理論之發展, 提供教學活動更多的思考空間, 讓學生能透過多元學習的方式, 來探索自己的潛能; 此外, 教師的角色從「知識的傳遞者」轉換成「學習的引導者」, 以協助學生進行有意義且有用的學習。因此, 課程與教學設計者應以學習者最能理解的方式進行有效的設計, 並且提供學習者更多切入點的選擇, 讓學生從學習歷程中, 發展自己興趣與特質, 並且逐步累積與開展自己多方面的能力。

伍、多元智能理論對於特殊教育之影響

就特殊教育的角度來看，吳武典 (2003b) 認為多元智能理論能夠開發身心障礙學生的優勢特質，提昇學生成就感，高豫 (1998) 也認為多元智能對於特殊需求學生有著深遠的意義，視他們為完整的個體；故此，教師更應以積極、正向的角度，發掘學生各方面的能力，進而從其優勢能力去發展適合其能力的課程。

Gardner (1983) 提出多元智能對於特殊教育產生一些重要的影響：(1)較少學生被安排到特教班，一般課程已經涵蓋所有智能的層面，故此，被安置於特教班的學生人數會降低；(2)特教老師轉變成為普通班教師的多元智能顧問，協助普通班教師辨別學生的強項智能，並且將注意力集中在特定學生的需求上，設計多元智能相關課程等；(3)能夠辨別出學生的智能強項。Armstrong (2000) 指出多元智能理論是一種成長的典範(growth paradigm)，能夠協助教師發現特殊需求學生的智能強項，以及其所喜歡的學習方式，對於特殊教育而言，具有深遠的影響；此一理論最大特點是將特殊需求學生視為完整個體來對待，提供正向的學習管道，利於其自尊和內在控制能力之提昇；並藉由多元智能了解學生間個別差異，使特殊需求學生更能完全融入普通班級。

綜上所述，多元智能理論有別於傳統教育僅專注於學生最弱能力，一般說來，傳統教育僅提供學生能力最為不足之處的補救教學，無形之下，很容易讓教師經常忽略學生的優勢能力；反觀多元智能理論對於特殊教育課程設計的影響甚鉅，鼓勵教師及課程設計者應聚焦在如何發掘每一位學生智能的強項，以促進特殊需求學生更易於融入普通班級之學習中。

陸、由多元智能觀點探析學前階段音樂教學之應用

Lazear (1999) 從多元智能的觀點探討音樂教學活動，提出以下四個階段：第一階段是讓學生感受到音樂共鳴及韻律節奏，第二階段是透過實際傾聽音樂與聲音、參與打擊樂器活動，來表達自己的情感，第三階段是經由使用音樂為媒介，以學習相關教學內容，第四階段是應用於課程以外的其他學科領域，最後整合於日常生活之中。同時也提出八種多元智能融入音樂教學之方式，如表一所列：

表一 多元智能模式之音樂教學

智能向度	教學方式
語文	音樂的節奏型態乃以語言音節代替，曲調的抑揚以語句的音調起伏來理解。
邏輯數學	討論樂器的製造乃運用哪些數學方式，在音級、和聲、對位方面，則是使用哪些數理規則。
空間	各種樂團的座位分配、音樂廳的設計、樂曲的結構、樂器的視覺形象。
肢體動覺	唱歌時身體肢體的運用、演奏動作、聽音樂時的肢體動作。
音樂	創造屬於表達自我的音樂。

人際	參與兩人以上的音樂活動（齊唱、合唱、合奏等），並與人分享自己對音樂的體驗。
內省	選擇自己喜歡的音樂類型。
自然觀察	探討大自然的聲音與人造聲音。

另外，他也建議教師在進行班級教學時，可使用以多元智能理論所設計的十種音樂教學活動，包括節奏活動、唱歌、音樂創作活動、饒舌歌、環境的聲音、樂器的聲音、哼唱活動、音調活動、音樂表演、音樂配樂活動等（Lazear, 1999）。

而有關於音樂教學中常用的節奏教學方式，也曾運用多元智能融入此一教學中，包括有(1)圖形節奏（邏輯數學、空間、肢體動覺）：利用圖形的大小，讓學生感受音符的長短；(2)語言節奏（語文、肢體動覺）：使用語言文字，讓學生感受音符之長短；(3)節奏遊戲—節奏接龍（肢體動覺、語文、邏輯數學）、(4)節奏遊戲—聽音大賽（音樂、肢體動覺、人際、邏輯數學、內省）；(5)歌詞節奏（肢體動覺、語文、邏輯數學）等（李麗娟, 2001）。

張育婷 (2001) 曾使用「多元智能」於即興創作之舞蹈課程中，在肢體動覺智能規劃上，是以身體技巧、協調、平衡、柔軟度、敏捷、力量、彈性為主；語文智能之教學項目有故事情節的引導、對自我表演的描述與記錄；在音樂智能的教學項目有節奏與動作的配合；空間智能方面，有精確的感覺視覺空間；在邏輯數學智能方面，乃以動作連接的合理性、動作的次數、拍數、尺寸等。內省智能的教學項目則是意識到自己內在的感情，進而用動作表現出來；人際智能的教學項目方面，乃是能覺察他人，與他人同組做動作，並且能夠做出適當的反應；在自然觀察智能方面，觀察大自然模仿動作。

林雅萍 (2004) 乃是運用「多元智能」在國小音樂教學設計之中，在音樂智能的教學項目有音感教學、認譜教學、律動教學；在語文智能之教學項目有音感教學、認譜教學、律動教學、演奏教學、演唱教學、創作教學；邏輯數學智能方面，則有律動教學、音感教學、認譜教學、創作教學；肢體動覺智能則是安排音感教學、認譜教學、律動教學、演奏教學、欣賞教學；在空間智能方面，有音感教學、認譜教學、律動教學、欣賞教學、創作教學；有關人際智能方面，則是音感教學、認譜教學、演奏教學、欣賞教學、創作教學、律動教學；內省智能的教學項目有音感教學、認譜教學、演唱教學、律動教學、欣賞教學；而在自然觀察智能方面，則是有音感教學、演唱教學、演奏教學、律動教學、欣賞教學、創作教學之規劃等。

一位幼稚園教師或是學前教育課程設計者，宜針對學前階段幼兒規劃那些音樂活動類型，才是最適當的呢？筆者整理有關學前階段音樂教學之實徵性研究，發現大多數的研究者在幼稚園實施音樂教學活動時，大部分運用說故事的方式開啟幼兒對於音樂教學活動之學習動機，同時，也採取肢體律動活動，以引發幼兒一邊聆聽音樂，一邊增進身體的四肢發展，強化身體的平衡感與穩定度；其次，則安排有樂器活動、說白節奏、戲

劇、舞蹈、唱歌、音樂欣賞等音樂活動多元智能理論雖然在 1983 年就已被 Gardner 提出，近年來國內外也有不少研究將此一理論應用在中小學及幼稚園，但在研究對象方面，大部分是以普通學生為主，只有一些是針對自閉症學生、資源班學生、啟智班學生、啟聰學校學生、學前資優幼兒等對象，進行相關的教學研究；筆者有鑑於上述多元智能運用之趨勢，發現國內尚無針對學前融合班幼兒進行多元智能融入音樂教學之相關的研究，職是之故，筆者以學前融合班幼兒音樂教學活動方案編製與應用為例，進行長期一系列的教學與研究。

柒、學前融合班幼兒音樂教學活動編製特點

音樂是最能引發特殊需求學生學習動機的教學活動，也是全世界共通的語言，是人類表情達意之重要媒介，具有多元化及親和力之特質（黃榮真，2006a），黃榮真（1994）提及任何學習若能回歸至音樂領域，將所學事物與音樂聯結，則可重整我們的思考、情緒，啟發人類無限的原創力。故此，音樂是由人類本能所發展而成的一種藝術與科學（黃榮真，1994，2005a；Barksdale, 2003）。

筆者在草擬七學期自編「學前融合班幼兒音樂教學活動方案」編製之初，乃從相關文獻與教學現場觀察等方面，多方考量學前融合班幼兒的現有能力和學習特質，以進一步由學前融合班幼兒之學習基準點出發，作為音樂教學活動方案編製之重要參考依據。

此一研究縱貫式的音樂活動實驗方案與傳統唱遊課程完全不同，也與音樂班的課程內容大不相同，茲分別敘述如下：

一、傳統的唱遊課程大多由教師彈琴，或是播放相關音樂，然後讓學生跟著老師唱歌、做動作，筆者就個人實務教學經驗及長期教學觀摩分析，有以下兩點發現：（一）大多教師在唱遊課程中所選擇的歌曲內容、動作設計等方面，較為固定、制式化，學生較少有機會從歌曲中，發揮自我創作、想像的空間；（二）近幾年有些教師採用坊間的歌曲作為教材，筆者仔細分析其歌曲的曲式、歌詞的內涵，發現此一教材對於特殊幼兒學習來說，其內容太過艱深、抽象，曲式也太過複雜，有些與生活經驗偏離，即或一般幼兒學起來，也是覺得有些繞口，需要較長的時間反覆練習，不能立即朗朗上口，以致於在音樂教學活動進行之際，不易理解歌詞所要代表的意涵；歸納言之，傳統唱遊課程所使用的教材，比較缺乏創造力、想像力之元素，無法讓幼兒有自由聯想的機會，缺乏營造音樂故事的學習情境，難以豐富幼兒在這個階段，原本應被引導的想像能力，及富有變而有趣的創造潛能，並且自創屬於自己的肢體語言。

二、此一研究的音樂活動實驗方案也與音樂班的課程不同，一般音樂班所強調的課程，大多以樂理為主軸，教學重點偏向學生應學會既定的音樂知識內容，以及相關之音樂技能。

筆者乃綜合相關文獻理論與教學現場觀察實務，找出適合學前融合班幼兒學習的音

樂教學活動內涵，茲說明如下：

一、理論層面

(一)參照學前融合班兩類幼兒之發展指標

1. 此一研究實驗音樂教學活動方案乃根據學前融合班兩類幼兒於四至六歲階段在「嬰幼兒發展測驗」(徐澄清、廖佳鶯和余秀麗，1983)之粗動作、精細動作及適應能力、語言、身邊處理及社會性等四部分之發展情形，和在「Portage 早期教育指導手冊」之檢核表(雙溪啟智文教基金會，1987)之認知、語言、動作、社會行為、生活自理等領域之評量，進行整體的考量。
2. 參考兩類幼兒在粗大動作、精細動作、語言、社交、認知、生活自理的發展指標及幼稚園年齡應學會之必備能力(黃榮真，1999)所編擬而成。

(二)統整 Bruner 的表徵系統論和 Piaget 的學習階段等文獻

筆者歸納 Bruner 的表徵系統論和 Piaget 的學習階段等文獻中有關兒童音樂能力發展之內容，找出一般四至六歲的幼兒具有進行與音樂速度、音值、音高、聆聽、律動、歌唱、創作、表情、樂器彈奏等有關音樂活動的能力。

(三)歸納兒童音樂能力發展順序等文獻

筆者分析若干位國外學者(Boardman & Andress, 1981; Campbell & Scott-Kassner, 1994; Graham & Beer, 1980; Hargreaves, 1986; Mary, 1992; McDonald & Simons, 1989; Serefine, 1980)提出兒童音樂能力之發展順序等相關文獻資料，發現一般四至六歲的幼兒能漸從模仿的層次到主動參與多樣化的音樂活動；同時也由四歲前的聲音探索、簡易動作仿作等形式，逐漸發展至能夠參與具有結構性質、遊戲化的團體音樂活動。

(四)參酌發展性與功能性課程之優點

筆者為融合班特殊幼兒規劃音樂教學活動，乃根據學齡前學生之生態環境，予以發展與功能之雙向考量；在發展性課程方面，依照一般幼兒發展序階為基礎來設計課程，在功能性課程方面，乃根據每一個幼兒在學校生活與社會適應上的獨特需要來設計課程，其內容與生活情境完全整合，具有生活化與實用性質，以幫助幼兒學習生活必備的技能；將兩者課程優點結合之後，以功能技能為起點，依發展程序組合其課程內容，成為此一研究音樂教學活動方案之設計基礎。

二、實務層面

(一)以幼兒日常生活學習經驗為出發點

本實驗音樂教學活動方案乃依據國小附屬幼稚園幼兒之日常生活學習經驗為出發點，整個實驗音樂教學活動方案內容素材選自幼兒日常生活週遭的事物，讓幼兒對於大自然生活情境之觀察，能透過音樂活動有更多的生活體驗，以豐富幼兒的經驗與想像力。故此，掌握生活化、趣味化、活潑化、實用化等原則，讓幼兒覺得每項音樂活動是有趣而好玩，以提昇特殊幼兒學習動機和主動參與程度。

(二)兼顧兩類幼兒間之不同學習需求

此一研究發展的實驗方案設計在於針對一般幼兒與特殊幼兒之身心特質，及學前融合班教師的教學需要；以多元智能觀點切入，結合兩類幼兒發展指標及幼稚園年齡應學會之必備能力。同時，考量兩類幼兒間之不同學習需求，在每個教學活動規劃方面，則是根據學生的學習能力，設計基本教學活動及進階教學活動，同時採用課程本位評量的方式，以了解學生之學習情形。

(三)針對特殊幼兒之特殊化身心發展差異情形，提供適性化的替代教學方案

筆者從實務教學經驗中發現學前融合班特殊幼兒普遍在認知功能、口語表達、肢體動作發展等某一方面或幾方面，較一般幼兒稍有落後，所以在音樂教學活動編製上有以下的考量：

1. 認知理解能力較弱的幼兒

整體設計的音樂活動，教學步驟簡單化，乃以適合特殊幼兒認知理解的教學內容為主，歌曲儘量簡短，旋律以不複雜為主，採取基本型式的節奏型態，同時安排有規則可依循的音樂遊戲活動，提供其較多的教學示範、口語指導、圖片、簡易的角色扮演及表演活動等。

2. 口語表達不佳的幼兒

針對口語表達不佳幼兒，可以鼓勵其改用哼唱、手勢、指認、動作方式進行音樂教學活動方案，藉由歌唱音樂活動，以漸進提昇其發出聲音的能力，建構出有意義的簡單語句表達，建立更多詞彙之理解力。

3. 動作發展落後幼兒

面對動作發展落後幼兒，教師宜提供較多的肢體協助，在規劃律動音樂活動時，必須以幼兒易於學習、模仿的動作為基礎，而節奏樂器的演奏，也需考量其手功能的現況，提供適合每位幼兒的簡易樂器。

4. 自閉症幼兒

對於自閉症幼兒則是提供結構化的音樂活動，有利於其依照既定的音樂活動順序來學習；特別是在結構性的點名歌活動、師生問候與再見歌固定教學順序中，可以滿足特殊幼兒對音樂活動順序的掌控力，具有穩定特殊幼兒情緒的效果。

(四)規劃適合兩類幼兒學習的音樂活動

筆者在自編歌曲設計方面，乃依據個人二十多年的教學實務經驗，規劃出適合兩類幼兒學習的內容，每首歌曲之曲式，以結構化、旋律較短、歌詞簡單為出發點，並且融入幼兒日常生活中熟悉的聲音，例如敲打的叮咚聲、種子的發芽聲、打噴嚏的哈啾聲、動物的叫聲、交通工具所發出的聲音、冬天冷風呼呼叫的聲音等，讓曲子充滿趣味化之特質。

(五)依據原班教師之教學需求而設計

筆者參考原班學前融合班教師之教學需求，與原班級課程的大單元加以結合，進一步延伸同一單元所設計的主題，進行說白節奏、音樂溝通遊戲、音樂律動、手指音樂遊戲、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想等音樂活動之規劃，並且以布偶音樂劇場及故事的方式串連於音樂教學活動之中，以引發幼兒的學習動機。

(六)徵詢學者專家與實務工作者的建議

筆者邀請相關領域之學者專家與實務工作者針對此一研究所編擬之學前融合班幼兒音樂教學活動內容的初稿，提供專業的適合度檢核意見，成為進行音樂教學活動方案前教學內容修正的重要參考依據，亦即讓情境內的研究者與情境外之學者專家，能針對此一音樂教學活動方案內容有趨向一致的共識，促使教學方案更具有可信度，並且提升研究效度檢驗的正確性。

(七)音樂教學活動方案編製運用多元智能理論

運用 Gardner 提出的八種智能向度作為教學內容的架構，進一步融入說白節奏、音樂溝通遊戲、音樂律動、手指音樂遊戲、即興表演、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想、布偶音樂劇場等九類音樂活動設計之中，藉以發展一套多元智能觀點融入音樂教學活動之方案。

此一實驗音樂教學活動方案乃是根據 Gardner (1999) 提出八種智能性質與結構的理論，乃透過不同學習路徑與符號系統，運用於學前融合班音樂教學活動設計之中，包括：

1. 語文智能：規劃以說白節奏、歌曲教唱為主的音樂活動，以提昇學生有效運用口語、與人溝通表達的能力。
2. 邏輯數學智能：設計與數字有關的多元音樂活動，以建立學生對於數字與日常生活事物之聯結。
3. 空間智能：在九類音樂活動中皆設計與視覺空間相關的音樂活動，以培養學生視覺空間與方位之概念。
4. 肢體動覺智能：主要編製音樂律動、音樂故事聯想、手指音樂遊戲、即興表演等相關音樂活動，以開展學生四肢運動的能力。
5. 音樂智能：以音樂律動、打擊樂器、歌曲教唱、音樂故事聯想等多元音樂活動方式，來提高學生對於音樂活動的喜好程度與參與感。
6. 人際智能：主要安排音樂溝通遊戲、手指音樂遊戲、打擊樂器為主的教學活動，以增進學生與人互動之社交能力。
7. 內省智能：設計即興表演、布偶音樂劇場等音樂活動，來強化學生對自我內在情緒、動機、能力與意向之覺察力。
8. 自然觀察智能：透過具有創意之九類多元化音樂活動，讓學生對於大自然生

活情境，有更深入的觀察，並且藉由音樂活動有更多的生活體驗，以豐富學生的經驗與想像力。

茲從九類音樂活動所對應的智能內涵，分項敘述如下：

1. 「布偶音樂劇場」活動主要對應的是內省智能、自然觀察智能。
2. 「說白節奏」主要對應語文智能。
3. 「音樂律動」此種類型的活動主要對應於肢體動覺智能、音樂智能、自然觀察智能。
4. 「音樂故事聯想」對應於肢體動覺智能、音樂智能、自然觀察智能。
5. 「手指音樂遊戲」主要是與肢體動覺智能、人際智能、自然觀察智能相互對應。
6. 「歌曲教唱」主要對應的是語文智能、音樂智能。
7. 「音樂溝通遊戲」主要是與邏輯數學智能、空間智能、人際智能相互對應。
8. 「打擊樂器」活動主要對應的是音樂智能、人際智能。
9. 「即興表演」此一音樂活動主要對應的是肢體動覺智能、內省智能。

由上所述，各類音樂活動至少對應於一種智能內涵，並且依照各單元主題的設計目標不同，增加相關領域的智能內涵。歸納言之，此一研究每個大單元的九種音樂活動類型，係以八種多元智能內涵之模式來規劃，與 Campbell、Cambell 和 Dicknson (2004)、Checkley (1997)、Gardner (1999) 的觀點頗為一致。

(八)音樂教學活動類型多元化

筆者參考諾朵夫·羅賓斯、高大宜、達克羅士、奧福等相關學者在音樂教學活動設計之理念，茲分別敘述如后：

1. 諾朵夫·羅賓斯音樂教學法提及歌唱、樂器、戲劇表演、動作與舞蹈、即興之音樂活動類型。
2. 高大宜音樂教學法主張歌唱、遊戲、即興創作之活動。
3. 達克羅士音樂教學法提出律動、說白、歌唱、舞蹈、即興創作、戲劇等活動。
4. 奧福音樂教學法所使用的創造性律動、歌唱、說白、樂器合奏、即興創作、戲劇表演、舞蹈等音樂活動類型。

筆者統整上述四種音樂教學法，進一步規劃此一研究九種的音樂教學活動類型，茲說明如下：

表二 學前融合班幼兒音樂教學活動設計之構想一覽表

音樂活動 類型	設計構想
說白節奏	依據單元主題設計相關的說白節奏內容，讓幼兒能跟著語言節奏唸謠。

音樂溝通 遊戲	依據單元主題，設計兩人一組或三人一組的音樂遊戲活動，以增進師生、同儕間的互動，並讓學生學習同儕間如何相互合作。
音樂律動	依據單元歌曲內容，設計與詞意相互對應的肢體動作，以加深幼兒對詞意的理解，並進而開展幼兒的身體動作，及訓練身體與四肢之間的協調發展。
手指音樂 遊戲	依據單元歌曲內容，設計與詞意相互對應的手指動作遊戲，以另一種有趣且具有創意的型式，增進幼兒對詞意的認識。
即興表演	依據單元主題，設計讓幼兒自主發揮的即興表演活動，讓幼兒藉由音樂活動，來表達自己的情感。
打擊樂器	設計與單元主題相關的打擊樂器活動，讓幼兒能學習敲打樂器的方法，並且能配合歌曲的段落來進行樂器的敲奏，藉此抒發自己內在的情感。
歌曲教唱	依據單元主題，自編適合一般幼兒與特殊幼兒的歌曲，並指導幼兒能跟著唱出或仿唱。
音樂故事 聯想	依據單元主題，選取適合的背景音樂，讓幼兒從聆聽音樂之中發揮聯想力，展現屬於自己風格的創意動作，進而增進幼兒創造力之發展。
布偶音樂 劇場	藉由布偶說出與單元主題相關的故事，並在說故事的歷程中，播放適合營造故事劇情氣氛的音樂，且透過布偶的角色扮演，增進幼兒對單元主題的認知。

(九)教學活動設計掌握趣味化原則

筆者掌握教學活動設計趣味化的原則，在音樂教學內容安排上，有以下的規劃：

1.使用故事成為音樂活動間之貫穿媒介

在整個教學活動安排方面，乃運用幼兒喜歡的故事情境脈絡，作為音樂活動之間貫穿的媒介；也從教學活動執行過程中，發現故事活動確實能讓幼兒學習的興致高昂，其認知概念的習得經驗較為完整。

2.編製多元音樂活動內容

巧妙且靈活設計多元音樂活動內容，讓幼兒愉悅地沈浸於趣味化的教學遊戲中。

3.採用各式適合幼兒學習且能搭配主題的背景音樂

篩選各式型態的童謠音樂、古典音樂，以及幼兒耳熟能詳的兒歌，選取適合的旋律，作為音樂溝通遊戲、手指音樂遊戲、音樂故事聯想之背景音樂，也可藉此提昇幼兒欣賞音樂之興趣。

4. 自編適合學前融合班兩類幼兒學習之兒歌

依照單元主題，自編適合學前融合班一般幼兒與特殊幼兒學習之兒歌，透過主題形式的說白節奏、手指音樂遊戲、歌曲教唱、音樂故事聯想、音樂律動、打擊樂器、音樂溝通遊戲等活動之間的串連，更能激發幼兒視、聽、動、觸等多元感官之間的連結，深化其認知概念。

(十) 運用課程本位評量方式

筆者採用的評量方式，乃以課程本位評量為主，係評量內容取自於學生的學習內容，亦即作為檢核學生是否已學會上課時所學之技能。

捌、教師對於特殊需求幼兒在音樂教學活動方案設計上的考量

筆者進一步關注特殊需求幼兒之間，存有其生理特質上的相異點，在音樂教學活動方案設計上，應考慮到有些特殊需求幼兒在認知功能、口語表達、肢體動作發展等某一方面或幾方面，較一般學生落後，教師教學時，需要提供較多的指導與協助，所以，筆者在整體音樂教學活動方案規劃時，已考量依據每位特殊需求學生個別差異的情形，提供以下適性的教學內容：

(一) 對於認知功能較弱的幼兒，則提供適合其認知理解的音樂活動，歌曲儘量簡短，旋律以不複雜為主，節奏型態採取基本型式，安排有規則可依循的音樂遊戲活動，教師則是提供較多的教學示範、口語指導、圖片、簡易的角色扮演及表演活動等。

(二) 針對口語表達不佳的幼兒，可以鼓勵其改用哼唱、手勢、指認、動作的方式進行，並且透過歌唱活動，漸進提昇其發出聲音的能力，建構有意義的簡單語句表達，同時建立更多詞彙之理解力。

(三) 面對動作發展落後幼兒，教師宜提供較多的肢體協助，在規劃律動與舞蹈之音樂活動時，必須以學生易於學習、模仿的動作為基礎，亦即以學生原有的能力作為教學活動設計的基準，強調以變通設計的方式，讓學生能樂於參與此項活動；對於走路容易跌倒的學生，則在舞蹈活動中結合物理治療的動作；在節奏樂器演奏方面，也需考量其手功能的現況，提供適合每位學生的簡易樂器。

(四) 對於自閉症幼兒，則是提供結構化的音樂活動，有利於其依照既定的音樂活動順序來學習；特別是在結構性的點名歌活動中，可以滿足特殊需求幼兒對音樂活動順序的掌控力，具有穩定特殊需求幼兒情緒的效果。

(五) 針對班上情緒障礙或是過動傾向幼兒可適時安排靜態的音樂活動，以緩和亢亢的情緒和衝動的行為。

此外，學前融合班特殊幼兒在音樂活動安排方面，教師可規劃較多戲劇性的布偶音樂活動及簡單的手指謠，亦即透過適性化的音樂教學活動，讓每位學生能樂在學習之中。

玖、學前融合班多元智能音樂教學活動設計應用

筆者基於音樂教學活動是最能引發學生學習動機，又能展現多元化的活動型態之有力的教學媒介，故此，研發一套以二十八單元為主軸的音樂教學活動內容，進而發展出八十四節 255 個音樂教學活動方案；本音樂活動乃依照一般幼兒與特殊幼兒之身心特質共通性與差異性，分別設計基本教學活動及進階教學活動，而基本教學活動乃針對兩類幼兒皆能達成的目標來設計；進階教學活動方面則是依據一般幼兒在學會基本教學活動後，提供進一步的學習內容。

在教學步驟方面，教師會先以示範的方式加以說明每個活動如何進行，再輪流請每一位融合班的幼兒進行仿作，若是特殊幼兒在該項基本活動學習上有困難，則教師本身會提供更多次的示範說明與協助，或是請同儕示範；並且提供特殊幼兒更多的練習機會，藉由反覆之練習，讓特殊幼兒能學會基本技能，同時使其漸次體會到參與團體音樂活動之樂趣。

筆者歸納音樂活動設計，可掌握以下原則：(1)符合兩類學生的能力、興趣；(2)著重實用性，教學內容取自日常生活之題材；(3)給予學生充分練習的機會，以達精熟水準；(4)注重多元感官的學習；(5)採用實物教學，著重從做中學；(6)強調教學趣味化、遊戲化、多元音樂型態的原則；(7)依學生學習需要，提供適性的示範與協助；(8)採用課程本位評量為主；(9)根據學生學習能力，設計基本教學活動及進階教學活動等。

就多元智能之課程設計而言，Checkley (1997) 提出在任何教學主題之設計，必須運用超過一種以上的智能內涵，才是多元智能理論的觀點；Campbell 等人 (2004)建議可運用三或四種的智能內涵，來進行多元智能之活動設計。筆者歸納相關學者對於多元智能課程設計之看法，進一步規劃此一研究各類音樂活動至少對應於一種智能內涵，而每個大單元皆運用語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省、自然觀察等八種多元智能內涵來設計九種音樂活動內容。

七學期縱貫式音樂實驗方案中，每學期各設計四大單元，各個大單元則包含三節的音樂活動內容，並且編擬每週一節課 30 分鐘之教學活動；第一節課主要教學流程包括「師生問候歌」、「點名歌」、「布偶音樂劇場」、「說白節奏」、「音樂律動」、「師生再見歌」；第二節課有「師生問候歌」、「點名歌」、「音樂故事聯想」、「手指音樂遊戲」、「歌曲教唱」、「師生再見歌」；第三節課為「師生問候歌」、「點名歌」、「音樂溝通遊戲」、「打擊樂器」、「即興表演」、「師生再見歌」。其中每節課固定進行「師生問候歌」、「點名歌」、「師生再見歌」等三個教學活動，茲分項加以說明如下：

(一)師生問候歌

每次音樂活動開始之際，以自編「師生問候歌」揭開此一教學的序幕，這個音樂活動主要是與人際智能相互呼應。

(二)師生再見歌

教學活動接近尾聲時，運用自編「師生再見歌」，讓幼兒建立此一活動結束的概念，這個活動主要是和人際智能彼此對應。

(三)點名歌

每次音樂活動皆進行「點名歌」活動，讓幼兒聽到自己的名字能有所回應，同時也能認識其他同儕的名字；筆者一邊手拿布偶與幼兒一起唱點名歌，一邊則是指導點到名字的幼兒，以敲樂器之音樂型式來進行點名活動。每學期前六次的音樂活動，會先由筆者主動拿樂器到每位幼兒面前，讓其進行點名回應活動，此時筆者透過與幼兒近距離的互動，和幼兒之間建立正向關係；待幼兒熟悉教學流程後，後六次則安排幼兒聽到自己名字時，走到圓心放置樂器區域，自行敲樂器完成點名回應活動，以逐步建立團體活動規範，此活動主要對應於人際智能、肢體動覺智能、內省智能。

深究此一研究整體音樂活動設計，各類音樂活動至少對應於一種智能內涵，並依照各單元主題的設計目標不同，增加相屬的智能內涵；從各單元的教學脈絡分析，第一節課的教學重點在於「布偶音樂劇場」、「說白節奏」、「音樂律動」等三種音樂活動類型，第二節課的教學重點則是「音樂故事聯想」、「手指音樂遊戲」、「歌曲教唱」等三種音樂活動類型，第三節課的教學重點在於「音樂溝通遊戲」、「打擊樂器」、「即興表演」等三種音樂活動類型，茲分別臚列如後：

一、第一節課的教學重點

(一)布偶音樂劇場

一開始運用「布偶音樂劇場」的活動，引發幼兒探知教學內容之動機及提昇學習的參與感，也藉由布偶之間的對話中，幫助幼兒對於教學單元內容及本身相屬的生活經驗，有一初步的認識與統整，此一音樂活動主要對應的是內省智能、自然觀察智能。

(二)說白節奏

接下來，將該單元內容以簡單的「說白節奏」形式呈現，讓幼兒從朗朗上口的簡易兒歌中，加深相關的認知概念，提昇其語彙運用及口語表達的能力，此活動主要對應的是語文智能。

(三)音樂律動

「音樂律動」是為了強化幼兒對此一教學單元之記憶，不僅運用說白節奏的活動設計，同時指導幼兒跟著主題相關的背景音樂，運用手勢、肢體動作，做出與說白節奏內容相互對應的動作，例如「我的身體真奇妙」單元中，讓幼兒用手做出眼睛看東西、耳朵聽聲音的動作，藉由邊聽、邊看、邊做動作，提昇其多感官學習管道之靈活使用的能力，此種類型活動主要對應於肢體動覺智能、音樂智能、自然觀察智能。

二、第二節課的教學重點

(一)音樂故事聯想

運用「音樂故事聯想」的形式，串連「布偶音樂劇場」、「說白節奏」之內容核心，

以另一個活動形態展現此一單元之教學內涵；讓幼兒從聆聽音樂故事劇情中，進行與故事情境中相關的肢體動作，同時讓幼兒體會音樂旋律所流露出的意境，以激發其想像力與聯想力，例如在「冬天來了」單元裡，讓幼兒聆聽韋瓦第的「冬天」，並且讓幼兒自選一條絲巾，指導幼兒從音樂速度漸快的意境中，漸快地揮動手上的絲巾，亦即讓幼兒從音樂故事中，體驗冬天的情景，以及冷風速度愈來愈快的感覺，此活動主要對應的是肢體動覺智能、音樂智能、自然觀察智能。

(二)手指音樂遊戲

「手指音樂遊戲」大多結合單元主題中的音樂故事聯想或是說白節奏，主要是以手指的型態，進行相關的音樂遊戲，例如在「春天來了」單元中，可運用手指做出自編兒歌中的樹、草、花、蝴蝶、蝸牛、種子等動作，並且也可以與同儕一起合作完成故事意境中的動作，例如在「美麗的花園」單元中，教師讓幼兒圍個圈，想像自己是花園中的一朵花，一邊聆聽音樂，一邊輪流綻放自己手中的絲巾花，此項活動主要是與肢體動覺智能、人際智能、自然觀察智能相互對應。

(三)歌曲教唱

「歌曲教唱」係延伸「說白節奏」的內容，以歌曲的形式，提高幼兒對基本概念之認知，此類型活動主要對應的是語文智能、音樂智能。

三、第三節課的教學重點

(一)音樂溝通遊戲

「音樂溝通遊戲」係透過背景音樂、單元主題音樂、律動音樂，與同儕進行由單元主題所建構的溝通活動，指導幼兒從不同人數組合的方式中，與同伴建立友誼關係，此項活動主要是與邏輯數學智能、空間智能、人際智能相互對應。

(二)打擊樂器

「打擊樂器」活動乃結合單元主題，設計相關樂器的演奏活動，亦即指導幼兒在不同音樂段落呈現時，依序由不同樂器來代表此一主題中所描述事件的角色，例如在「冬天來了」單元裡，「鼓」代表「冬天來了」、「沙鈴」代表「樹葉掉落的沙沙聲」、「響棒」代表「草」、「音樂鐘」代表「花」、「辣齒」代表「冷風一陣陣呼呼地吹來」、「鑼」代表「好冷的感受」，此種類型活動主要對應的是音樂智能、人際智能。

(三)即興表演

「即興表演」亦運用背景音樂、單元主題音樂、律動音樂，引導幼兒根據該事物之象徵性動作，進一步展現個人創意動作，同時分享自己獨特動作之想法，此一音樂活動主要對應的是肢體動覺智能、內省智能。

茲將上述音樂活動類型及其所對應之多元智能內涵加以整理，如表三所示。

表 3-4 學前融合班音樂活動類型及其所對應之多元智能內涵

音樂活動類型	與其對應之多元智能內涵
布偶音樂劇場	內省智能、自然觀察智能
說白節奏	語文智能
音樂律動	肢體動覺智能、音樂智能、自然觀察智能
音樂故事聯想	肢體動覺智能、音樂智能、自然觀察智能
手指音樂遊戲	肢體動覺智能、人際智能、自然觀察智能
歌曲教唱	語文智能、音樂智能
音樂溝通遊戲	邏輯數學智能、空間智能、人際智能
打擊樂器	音樂智能、人際智能
即興表演	肢體動覺智能、內省智能

綜合上述內容分析，每單元活動設計採取循序漸進原則，每單元內容設計分為兩個階段，第一階段內容係屬於基本型的教學活動，包括有「布偶音樂劇場」、「說白節奏」、「音樂律動」，第二階段內容屬於延伸基本型的教學活動，有「音樂故事聯想」、「手指音樂遊戲」、「歌曲教唱」、「音樂溝通遊戲」、「打擊樂器」、「即興表演」，茲加以彙整如表四所列：

表四 學前融合班兩階段設計之音樂教學活動類型

階段設計內容	教學活動類型
基本型的教學活動	布偶音樂劇場、說白節奏、音樂律動
延伸基本型的教學活動	音樂故事聯想、手指音樂遊戲、歌曲教唱、音樂溝通遊戲、打擊樂器、即興表演

綜觀言之，七學期縱貫式音樂教學活動編製，乃多方考量學前融合班幼兒的現有能能力，以進一步由學前融合班幼兒之學習基準點出發，作為音樂教學活動方案編製之重要參考依據。此一音樂方案編製特點有結合發展性與功能性兩種課程模式、兼顧特殊幼兒之一般幼兒階段的身心特質與特殊的教育需要、徵詢各學者專家與教師之建議、教學內容全部取自日常生活之題材、運用多元智能理論、音樂教學活動類型多元化、設計基本教學活動及進階教學活動、掌握趣味化原則、運用課程本位評量等特點。

此外，音樂實驗方案乃根據學前融合班兩類幼兒於四至六歲階段在各大領域的發展指標及幼稚園年齡應學會之必備能力所編擬；統整 Bruner 的表徵系統論和 Piaget 的學習階段等文獻中，有關兒童音樂能力發展之內容，找出一般四至六歲的幼兒具有進行與音

樂速度、音值、音高、聆聽、律動、歌唱、創作、表情、樂器彈奏等有關的音樂活動的能力；歸納若干位國外學者提出兒童音樂能力之發展順序等相關文獻資料，發現一般四至六歲的幼兒能漸從模仿的層次到主動參與多樣化的音樂活動，同時也由四歲前的聲音探索、簡易動作仿作等形式，逐漸能參與具有結構性質、遊戲化的團體音樂活動。

筆者在音樂教學活動編製方面，參考原班學前融合班教師之教學需求，與原班級課程的大單元加以結合，進一步延伸同一單元所設計的主題，進行相關音樂活動之設計；同時，針對學前融合班特殊幼兒普遍在認知功能、口語表達、肢體動作發展等某一方面或幾方面，較一般幼兒落後之學習情形，提供適合其學習的基本教學活動，以作為替代方案。

除此之外，也邀請相關學者專家及實務工作者共同針對此一研究各項音樂教學內容適合度提出理論及實務層面之看法，讓學前融合班幼兒音樂教學活動內容，更具有專家效度。

綜上所述，此一音樂教學活動之編製流程、編製特點、教學活動方案架構及其內容分析等項，可作為學前融合班幼兒音樂教學活動方案設計參考之要點。

自九十二學年度第二學期起在學前融合班是由多元智能理論之語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省與自然觀察等八種智能內涵架構，融入多元化的音樂活動編製之中，以達到擴展學前融合班幼兒之多元潛能。目前已陸續完成學前融合班一系列之音樂實驗教學，而有關音樂教學活動方案研發之相關研究，最好以縱貫的模式最佳；職是之故，筆者希冀透過長期多元智能理論融入音樂實驗方案之實施，針對學前融合班兩類幼兒設計更多適性化、變通而多元化的音樂教學活動，俾使更多第一線教師在音樂教學活動設計上受惠，以及讓更多特殊需求的幼兒受益。

拾、學前融合班多元智能音樂教學活動設計應用之啟示

整體言之，筆者透過一系列實務教學中不斷反思的過程，開展出更多創新教學活動與適性教學的空間；也希望藉由自己用心的耕耘與付出，能為推動特殊需求學生音樂教育盡一份心力，並且希冀從長期深入的研究裡，累積更多特殊需求學生音樂教學活動實踐的成果，唯有將本土的音樂教育理論予以實施與分享，才能將音樂教學活動落實化，音樂教學行動化。

其中，個人認為獲得最珍寶的收穫，就是在整個教學歷程中，深刻地感受到教學成長的喜悅，與回應自我奉獻於身心障礙學生教育之生命價值，自覺展現更多生命活力與赤子之心；同時，也藉由教學省思中，發現自己創思之經歷，從其中不斷激盪出豐富的教學靈感和感動，以及研發出更多元的音樂教材。

從長期研究結果中，發現參與音樂教學活動的學前融合班一般幼兒和特殊需求幼兒透過有系統性的音樂教學，提昇其潛能，在認知、口語表達、肢體動作、人際互動等方

面均有進步；特別是學前融合班特殊需求幼兒升上國小一年級，其各方面的能力均可安置在普通班級，其中有一位進步最明顯的個案，在中班時領有身心障礙手冊，待大班期末結束後，再次重新鑑定結果顯示，其發展能力已達到一般幼兒之發展指標，不需再領取身心障礙手冊。

感謝教學團隊中的每位現職教師，與我共同看見音樂教學活動的需要性，一起稟持著「只要有開始，永遠不會太遲」、「雖然微小，但是仍能彰顯其無限的可能性」、「將我們對於特殊需求學生的關愛化為行動，落實於音樂教學活動方案之中幫助他們成長」的信念，一步一腳印地跨出了我們的每一步。此外，還有一群令人寶貝與關愛的孩子們，基於關心他們成長之情，而讓此一研究建構長期而有意義的音樂教學活動，永續的研發與開創更多元的音樂教學活動內容，以激發孩子們多面向的潛能。

參考文獻

- 王天苗(1999a)。融合教育的理念。載於中華民國特殊教育學會主編：**特殊教育年刊—迎千禧談特教**。
- 王天苗(1999b)。**發展遲緩幼兒融合式幼教模式之建立與實施成效研究(I)**。行政院國科會研究計畫成果報告，計畫編號：NSC：87-2413-H-003-009。
- 王天苗(2002)。發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習。**特殊教育研究學刊**，23，1-23。
- 王天苗、許碧勳(1999)。特殊幼兒教育研究與應用。載於**幼兒教育研究的昨日、今日與明日—開創幼教新紀元學術研討會**。台北：市立師院。
- 王淑霞(2001)。**國中教育人員對於實施融合教育態度之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班論文，未出版，彰化市。
- 王寶勛(2002)。**多元智能融入國小戶外教學課程的設計與實踐**。國立台灣師範大學，地球科學系碩士論文，未出版，台北市。
- 朱瑛譯(2001)。**光譜計劃-幼小階段學習活動**。台北：心理。
- 吳武典(2003a)。多元智能與學校經營。**教育研究月刊**，110，20-40。
- 吳武典(2003b)。**多元智能理論在特殊教育上的應用**。教育部：教育論壇。
- 吳淑美 (1992)。**發展遲緩幼兒在回歸主流教育環境下社會互動社會地位及發展能力之研究**。**特殊教育學報**，7，45-83。
- 吳淑美 (1995)。**完全包含模式可行嗎？特教新知通訊**，3(3)，1-2。
- 吳淑美 (1996)。**探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度殘障學生完全包含課程模式成效」之實驗研究**。新竹師範學院特殊教育系。
- 吳淑美 (2000)。**融合教育的實施與困境**。**國教世紀**，188，6-11。

- 吳淑美 (2001)。談融合教育之現況與未來。載於國立台北師範學院特殊教育學系、特殊教育中心融合教育學術論文集，1-10。
- 吳淑美 (2003)。融合班的實務與應用。教師天地，125，52-62。
- 李惠蘭(2001)。特教班教師支援融合班教師之行動研究—以台北市立師院實小附設幼稚園為例。國立台北師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李麗娟(2001)。音樂科教學行動研究初探。國教之友，52(3)，42-46。
- 林秀芬(2001)。多元智能應用於國小藝術教育課程之初探。國立台灣師範大學美術學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林進材(1999)。多元智慧的教學評量。國教之友，52(1)，6-15。
- 林貴美(2001)。融合教育政策與實際。載於國立台北師範學院特殊教育學系、特殊教育中心融合教育學術論文集，11-36。
- 林雅萍(2004)。國小音樂教學應用「多元智能」增進學童音樂能力之研究。國立台灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林寶貴(1998)。八十六學年度學前特殊教育實驗班工作報告。國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 林寶貴、盧台華、賴文鳳、謝藍芝(1996)。學前合作學習實驗班八十四學年度工作報告。台北市：教育部國教司。
- 邱上真(1999)。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會主編：特殊教育年刊—迎千禧談特教。
- 徐澄清、廖佳鶯、余秀麗(1991)。幼兒發展測驗。台北：杏文。
- 高豫(1998)。開發自閉症學生多元智慧建構工具研究。行政院國科會研究計畫成果報告，計畫編號：NSC：87-2511-S-133-005。
- 秦麗花、顏瑩玫(2004)。普教與特教老師以課程為核心的合作模式之行動研究。特殊教育研究學刊，27，59-75。
- 張育婷(2001)。舞蹈與多元智慧教學之研究—以即興創作課程為例。國立台灣體育學院學報，9，411-419。
- 張英鵬 (2005)。Gardner 的多元智能模式在身心障礙學童之教學研究。台北：心理。
- 張湘君、葛琦霞(2001)。多元智能輕鬆教—九年一貫課程統整大放送。台北：天衛文化。
- 許碧勳(2001)。幼稚園實施融合教育之研究。台北市立師範學院學報，32，451-484。
- 鈕文英(2004)。融合情境中課程與教學調整的理念與作法。載於中華民國特殊教育學會年刊「特殊教育的績效與評鑑」，277-310 頁。
- 鈕文英(2006)。融合教育的理念與作法。高雄：復文出版社。
- 黃榮真(1994)。國小啟智班學童音樂治療研究。國立花蓮師範學院特殊教育叢書 26 輯。
- 黃榮真(1999)。「發展遲緩幼兒課程」應用成效之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究

所博士論文，未出版，台北市。

黃榮真(2004)。「自編音樂教學活動」對學前融合班發展遲緩幼兒學習成效之初探。國立嘉義大學特殊教育中心九十三年度特殊教育學術研討會論文集，47-74。

黃榮真(2005a)。多元音樂教學活動對於特殊幼兒學習行為之影響—以某一學前融合班學生為例。第六屆全國早療相關服務論文發表大會暨國際研討會論文集。142-146。

黃榮真(2005b)。臨床教學分享—學前融合班音樂活動設計之探討。2005 東部教育論壇研討會論文集，295-318。

黃榮真(2006 a)。由多元智慧觀點探析學前融合班幼兒音樂教學活動之設計。特殊教育研究學刊，30，261-282。

黃榮真(2006b)。自編「音樂教學活動方案」在國小特教班實施成效之探討。東台灣特殊教育學報，8，97-122。

黃榮真(2008)。特殊需求學生音樂教學活動：系列教材(I)。台北：心理出版社。

黃榮真、陳孟群(2005a)。國小特教班音樂教學活動之行動研究—以花蓮某一國小為例。國立臺東大學2005年行動研究研討會論文集，28-66頁。

黃榮真、陳孟群(2005b)。國小特教班音樂教學活動實驗方案之行動研究—以花蓮某一國小為例。國立臺灣師範大學特教系主辦2005特殊教育學術研討會論文發表。

黃榮真、陳美月、張雅麗(2004)。音樂教學活動對學前融合班特殊幼兒學習行為之影響。第五屆全國早療相關服務論文發表大會暨國際研討會論文集。168-174。

鄒啟蓉(2004)。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。特殊教育研究學刊，27，19-38。

歐慧敏(2002)。運用多元智慧理論在國小一年級生活課程之教學實驗研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

劉唯玉(2004)。智能公平取向之多元智能評量活動—以阿美族學童為例。台北：五南出版社。

賴坤弘(2002)。多元智能融入模式教學對國語低成就學童學習方式、學習成就與學習成效之影響。台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。

雙溪啟智文教基金會(1987)。Portage 早期教育指導手冊。財團法人雙溪啟智文教基金會編印。

鐘梅菁(2001)。學前教師融合教育專業知能之研究。特殊教育學報，15，309-335。

蘇文利、盧台華(2006)。利用自然支援進行融合式班級合作諮詢模式之行動研究。特殊教育研究學刊，30，53-73。

蘇燕華(2000)。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蘇燕華，王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。特殊教育研究

學刊，24，39-62。

- Allen, K.E. (1992). *The exceptional child: Mainstreaming in early childhood education (2nd ed.)*. New York: Delmar.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom (2nd ed.)*. VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barksdale, A. L. (2003). *Music therapy and leisure for persons with disabilities*. Champaign, IL : Sagamore.
- Belcher, R.N. (1995). *Opinions of inclusive education : a survey of New Mexico teacher and administrators*. (Eric Document Reproduction service No.ED 381321).
- Boardman, e., Andress, B. (1981). *The music book :Teacher's reference book*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bowe, F. G. (1995). *Birth to five early childhood special education*. N.Y. : Thomson Publishing Company.
- Campbell, L., Cambell, B. & Dicknson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligence*. Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell, L., Cambell, B. & Dicknson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligence (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell, P. S. & Scott—Kassner, C. (1994). *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. New York: Shirmer books.
- CEC. (1998). *IDEA 1997 let's make it work*. The council for exceptional children.
- Checkley, K. (1997). The first seven and eighth: A conversation with Howard Gardner. *Education Leadership*, 55(1), 10.
- Cheminais, R. (2001). *Developing inclusive school practice —A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Dymond, S.K. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 16(1), 54-63.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic Books.
- Graham, R. M., & Beer, A.S. (1980). *Teaching music to the exceptional child*. Englewood

- Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The development psychology of music*. New York: the Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Idol, L. (2006). Toward inclusive of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Johnson, G.M. (1999). Inclusive education : fundamental instructional strategies and consideration. *Preventing School Failure*, 43(2) , 72-78.
- Kirk, S.A., Gallagher , J.J. & Anastasiow, N.J. (2003). *Educating exceptional children (10th ed.)*. Boston, MA : Houghton Mifflin Company.
- Lazear, D. (1999a). *Eight ways of teaching. (3rd ed.)*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Mary. M. 1992). *Creative activities for young children (2nd ed.)*. New York : Delmar Publishers Inc.
- McDonald, & Simons, G. (1989). *Musical growth and development : Birth through six*. New York : Schirmer Books.
- Putnam, J.W., Spiegel, A.N., & Bruininks, R.H. (1995). Future directions in education and inclusion of students with disabilities : a delphi investigation. *Exception Children*, 61(6) , 553-576.
- Ross , F.C., & Wax, I. (1993). *Inclusionary programs for children with language and/or learning disabilities : Issues in teacher readiness*. (Eric Document Reproduction service No. ED 369251).
- Serafine, M.L. 1980). *Piagetian research in Music*. Council for research in music education, 62, 1-21.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patten. J.R. & Dowdy, C.A. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston : Allyn and Bacon.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students ? *Educational Leadership*, 52(4) , 36-40.
- Webber, J. (1997). Responsible inclusion : *Key components for success*. In P. Zionts (Ed.). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems : Perspectives, experiences, and best practices (pp.27-55)*. Austin, TX : PROED.
- Ysseldke, J.E., & Algozzine, B., & Thurlow, M.L. (1995). *Critical issues in special education (3rd ed.)*. Boston, MA : Houghton Mifflin company.

學前融合教育與活動本位介入之 理論和應用

臺北縣板橋市埔墘國小附設幼稚園教師 楊逸飛

壹、前言

縱觀融合教育的歷史與過程，學前應是推展融合教育重要的階段，而融合教育在國內已經行之有年，也是目前特殊教育的趨勢，在學前，教師在課程方面比起小學和中等更多的自主性，因此學前融合教育的推行是有許多的空間和彈性可以運用。本文擬介紹目前學前融合教育中被推崇的活動本位介入法並討論其應用方式。

貳、融合教育之歷史和背景

融合是近幾年來教育潮流與趨勢，並且已成為先進國家教育發展指標之一(林春梅，2005；鈕文英，2000)。而關於融合教育的源起，最早可回溯到從1948年受到聯合國『人權宣言』的影響和1960年歐美國家興起的『機會均等』、『反歧視』、『權利』等的相關運動，所以1960年代美國開始了去機構化(deinstitutionalization)與正常化(normalization)的議題。到了1968年，美國特殊教育學者Dunt就指出「特殊教育是類似一個城市，當這個城市能和其他城市的事務緊密連結的時候，才能使這個城市的學生與教師受到更好的服務」(引自Fuchs & Fuchs, 1994, p.295)，從學者的話語可以知道，這個時候特殊教育的領域已經準備要和其他的教育領域開始接觸交流。

1970年代著名特教學者唐恩(Dunn,1968)倡導的回歸主流(mainstreaming)思潮。到了1975年，聯合國提出「殘障者權利宣言」。同年，美國通過94-142公法，強調「最少限制的環境」是安置特殊兒童的重要原則，到了1980年代美國也開始『以普通教育為首』的教育改革。

「國際智障者協會聯盟」(International League of Inclusion International, ILSMH)，在1995年變更為「融合國際」並以「每人都有教育權利」(Education for All)和「融合教育」做為1995年到1998年所倡導的兩個主題，並且呼籲世界各國政府不僅要保障障礙兒童的教育權，同時也要全力支持讓所有兒童在「普通教育系統」內接受教育(王天苗，1997)。

從歷史的演變到現今，融合教育代表的不僅只是讓障礙生到普通環境接受教育，延伸出來的意義，是要教育工作者尊重個別差異，藉由調整課程的方式，來符合每位學生的需求，並讓所有在融合環境中的學生均受益(楊芳美，2006)。

參、融合教育的意涵

融合教育的演變經歷了「回歸主流」、「普通教育改革」的歷程，那融合教育一詞和過去這些名詞有什麼不同呢？

美國特殊兒童協會(CEC)認為回歸主流為：「回歸主流係涉及安置特殊兒童的過程和程序，而基於這樣的信念，對每一個兒童必須在最少限制環境下接受教育，已使其教育及相關的需求能獲得滿足」(引自王振德，1989，p.10)。國內學者吳淑美(1996)，對於回歸主流的定義有以下幾點：

1. 把同年齡的特殊幼兒和普通幼兒安置在同一個環境，讓他們可以一同學習和生活。
2. 普通班裡的特殊幼兒能接受到特殊服務。
3. 在最少限制環境當中能和同年齡的普通幼兒互動。

在回歸主流的理念下，障礙程度輕的特殊生越能安置在普通教育的環境，而障礙程度越重的特殊生則越被隔離，安置以後檢視其適當性，如果發現了現在安置的環境不適合學生發展後，再重新安置，學生能力愈好，越有機會被安置到普通教育環境。此種檢視特殊生是否適合於主流環境的作法，正是回歸主流。

普通教育改革運動(regular education initiative, REI)，由下列三個重要的理念構成：
1.輕度或中度的學生要在普通班環境下接受教育；2.普通教師和特教教師共同合作，研擬和執行處理方案3.如果特殊學生的需求無法在普通班滿足，這個時候，就必須要有需特殊教育的介入(Reganick, 1993)

綜合回歸主流和普通教育改革的意涵可以發現，前者的前提是先分離再回歸，同時強調由特殊生”回歸”主流的環境，亦即能力不足的學生會配安置在隔離的環境。而後者則強調是輕中度的學生才能在普通教育環境下受教，也提到必須由普通教師和特教教師共同發展與實施處理方案。

融合一詞主要是一個闡揚人權與平等及社會正義的哲學理念(林貴美，2001)，基於這樣的信念，特殊生當然有著與普通生一同受教的權利。茲將整理國內外學者對於融合教育的定義(蔡明富1998；林貴美2001；傅秀媚，2002;王天苗2003、吳淑美1998)：

- (1). Fullwood(1990)和Smith(1995)：融合教育強調有特殊需求者能和普通人一樣回到正常環境生活，強調給障礙者各方面相同的機會，包含心理、物理、社會等層面，而所重視的是能力而非其障礙程度。
- (2). Friend 與 Cook (1995)：將把所有學生安置在其附近社區的學校中接受教育，是融合教育的一種理念。融合教育常被使用來幫助有障礙的學生，但它所能幫助到的卻不僅限於障礙生，還包含了不同文化、高危險群的學生和其他有特殊需要的學

生。

- (3). Staub 與 Peck (1995)：融合教育，不管是哪一種障礙程度的特殊學生，都將全部時間安置在普通班裡面學習。
- (4). Turnbull, Turnbull, Shank, 與 Leal(1995)：融合教育是一種改革運動，結合了普教和特教的改革，並強調學校必須能夠符合學生的個別需求。
- (5). 毛連塹、許素彬(1995)：融合教育不可以被狹義的解釋為--每位學生通通被安置在相同的地方但是卻不管這個地方是否有符合學生的需求，而應該要是一個能安置在不同的場所，這些教育安置能讓學生擁有安全感、被接受、被尊重，且能得到適當的協助以發展其情意和智能。這種定義指出不同的人因其特殊需求，能有不同的安置選擇。
- (6). Meijer及其同事(1997)：在相同的教育制度下，以不同的教育方法，來教育各式各樣的學生。
- (7). 陳雲英(1997)：融合教育是要要求學校對行政管理、課程與教材、教學方法或是社區合作等各方面進行全面性的改革，以達到能滿足每一個兒童的需求為目的，其中包含了特殊生和普通生。
- (8). Smith(1998) 及其同事：融合教育是一開始就安置在普通班沒有隔離，然後再提供適合個別需要的教育服務給有特殊需求的學生。
- (9). 吳淑美在其融合教育的網站上認為融合教育的定義是(<http://www.inclusion.tw/kms/>) (2006.10.18)：融合教育希望能合併普通及特教系統，建立一統整獨立的系統以管理教育資源，並希望將不同種類班級的學生融合在一起。

綜合以上學者對於融合教育的看法可以發現，部分學者認為融合教育應該是讓所有的學生都安置在普通教育的環境，而部分學者卻認為應該有多元選擇而非全部安置在普通教育環境，此一議題涉及到完全融合與多元安置的爭議，不在筆者探討之範圍，故於此不多著筆墨。

整理這些過往的文獻，可以發現融合教育和回歸主流、普通教育改革不同的地方有：

1. 融合教育更強調由學校環境去滿足學生需求
2. 融合教育在開始的時候就不隔離
3. 融合教育不因學生程度較重而排除普通教育環境的安置方式
4. 融合教育的效用不限於對特殊學生，還包含了其他文化族群、高危險群、有特殊教育需求甚至是普通的學生
5. 融合教育對於普通教育的要求更甚於以往

於此，筆者認為融合教育的意涵為：

融合教育是一種教育平等的信念，在這個信念之下，所有的學生都是在同一個環境

底下接受教育，其主要的精神在於我們應該打造一個好的教育環境來滿足學生的需求，而不是要求學生來符合環境的期待，它必須透過各種教育方面的改革，像是行政、教學法、資源、環境甚是教育人士的心態等才有可能施行，融合教育所發揮的效益，受惠的不只是特殊學生，還擴及到不同種族、文化、特殊需求、高危險群的學生，甚至是普通學生。

而所謂的融合(inclusive)即是在一開始就包含而非隔離，所以學前階段是融合教育的第一步。

肆、學前融合教育的重要性

在我國的特殊教育法施行細則第七條就明示：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」(教育部，民 89)。根據教育部統計，2008 年各縣市學前階段總共安置 8005 人，有 3768 人在普通班接受特教服務，巡迴輔導人數為 2168 人，學前融合班為 0 人；2009 年各縣市學前階段的安置，總共安置 9398 人，4636 人在普通班接受特殊教育服務，巡迴輔導人數有 2592 人，有 39 人在學前融合班。而 2010 年各縣市學前階段的安置，截至 10 月 20 日總共安置 10204 人，5912 人在普通班接受特殊教育服務，巡迴輔導人數有 3129 人，有 18 人在學前融合班從表 3-1 我們可以清楚的發現，目前臺灣每年安置的特殊生人數無年增加，而安置在融合環境的幼兒也是逐年的增加，到今年甚至已經超過了百分之八十八的特殊幼兒是在安置普通教育環境中接受融合教育的服務。

表 4-1 國內近三年學前特殊幼兒安置狀況

	2008 年	2009 年	2010 年
學前安置總人數	8005	9398	10204
融合環境人數 (普通班+巡迴輔導+融合班)	5936	7267	9059
百分比	74.15	77.32	88.77

資料來源：特殊教育通報網 (<http://www.set.edu.tw/>，2010/10/20)

融合教育的推行源自於人權平等的信念，除此之外，已經開始有許多的專家學者倡導學前融合教育的理念(Rab 與 Wood, 1995)，另外，也有許多文獻也顯示，把有特殊需求的幼兒安置於融合的學前教育體系，對於這些幼兒的發展和學習，的確是有一定成效(Bruder, 2001; Crocker & Porter, 2001; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, 與 Shelton, 2004; McGee, Paradis, & Feldman, 1993; Snell & Brown, 2000)。在臺灣，也有諸多學者(王天苗，

2000; 吳淑美, 1998; 邱上真, 2000)不斷鼓吹學前融合教育。

依據近三年安置的情形和各方學者的呼籲,再加上教育部相關政策和補助措施,「融合教育」已經算是當前學前特殊教育的必然趨勢。

學前融合的安置方式已經是必然的趨勢,但是融合安置就等於融合教育嗎?筆者認為答案是否定的, Odom(2000)認為,要讓學前融合教育的品質高,不但要從普教的角度來看,還要從特教的角度來檢視。就前者而言,要檢討:教育環境對所有幼兒(包括一般幼兒及特殊幼兒)的學習都是有利的?就後者而言,要問的是:特殊幼兒是不是參與了班上的活動?有沒有得到他們所需要的個別化指導?普通老師有沒有得到行政支援?有沒有機會參加研習?專業人員之間有無充分的合作?家長有無決定的選擇和機會?老師以及特殊幼兒有無良好的互動...等。

顯然,特殊需前的孩子安置在融合教育的班級中,並不表示他們必須要學到和其他幼兒同樣的目標行為或技能(Wolery & Gast, 2000),如何使普通幼兒和特殊需求幼兒都能在環境、教學與社會性等層面真正融合,才是融合安置之後的主要追求目標。

國內許多的研究都指出,多數普通班的教師已經能接受特殊孩子在自己的班級,但是對於如何滿足安置在班級特殊生的學習需求,則是希望能有更進一步的學習(汪大延、蔡昆瀛, 2002; 王天苗, 2003; 蘇燕華, 2003; 李榮珠, 2004; 胡永崇, 2004)。

伍、活動本位理論與應用

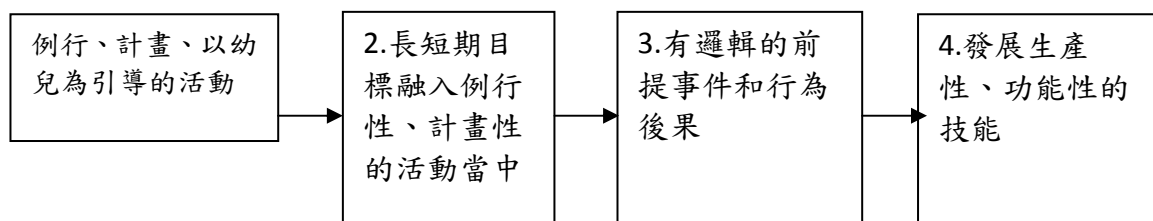
一、活動本位理論

活動本位介入法在近年來受到了早期療育界的重視,也被認為是對身心障礙者、發展遲緩或者是高危險群幼兒有效的教學方式之一,這樣的介入法,在英、美的學前融合教育當中逐漸被廣為應用(Block & Davis, 1996; Bricker, 1993; 蔡昆瀛, 2005)。國外許多學者亦相當推崇這樣的介入法,一些學者將其用來教導特殊幼兒的體能活動(Block & Davis, 1996),且進一步用於提升特殊幼兒的學習(McComan & Olson, 1997; Bricker, 1993)。

活動本位所推崇的學者,建議使用AEPS的課程本位來進行評量,活動本位介入法,主要是採用一種客觀、可評量的方式,利用日常生活當中會發生在主要照顧者與幼兒的互動事件來進行教學。Bricker和Cripe(1997)以簡單的方式來說明此種教學方法乃是「由幼兒主導,是在例行、已設計好的活動中,融入幼兒個別的長期或短期目標,並且利用合乎邏輯的行為因果,來引發功能性和生產性的技能」。整個過程包含了四個部分(Bricker, Pretti-Frontczak & McCmas, 1998):

以圖表順序表示則為以下：

表5-1 活動本位介入發展順序



1. 利用幼兒為引導的事件

以幼兒為引導的事件，並非毫無目的讓幼兒隨意探索，首先要被發現的是幼兒興趣，以幼兒興趣發展出來的活動，比由成人開始的活動更能讓幼兒維持並參與在活動當中，而成人在這些活動當中，並非只是扮演著一個旁觀者，角色應該轉變為引導者，以幼兒興趣發展出來的活動，由成人引導誘發出孩子的學習。例如：當孩子在學校裡發現一張花的相片，表現出對於花朵的圖片有興趣時，成人可以藉此引導認識顏色的名稱或是其它新的詞彙，這比起幼兒在遊戲時，由成人叫她坐下，並告訴幼兒這是紅色的花，來得更能維持孩子的學習興趣。

許多的研究已經證實透過幼兒的動機和興趣，能夠確實提高他們的學習效果(Goetz et al., 1983; Mahoney & Weller, 1980)，同時，因為強調了幼兒的動機，所以活動的本身對於幼兒就是一個很好的增強，成人就可以減少使用外在的增強物，讓幼兒的學習興趣維持在活動的本身，而非外在的增強物。

2. 將幼兒目標融入在例行性、計畫性或者以幼兒為引導的活動中

「融入」是活動本位當中相當重要的概念，也可以說是嵌入(embedding)，活動本位雖是以幼兒為主導，但是如沒有合宜發展的重要目標在活動裡面，就很難產生有意義的學習互動，因此幼兒的學習目標應該與其生活環境是有意義的結合而非單獨的存在。例如：如果幼兒的目標是獨立行走，我們應該將這樣的目標融入環境當中並以幼兒的興趣為基礎，若能單獨行走到喜歡的物品或幼兒旁為學習目標，就更能營造出有意義的互動事件。

另一個融入的重點需要將幼兒的目標融入在每天經常性會發生的活動當中，這樣才能提供幼兒不同層面和不同類型的學習機會，我們可以利用不同類型的活動來融入幼兒的學習目標—例行性活動、計畫性活動和以幼兒為引導的活動。

所謂的例行性活動，指的就是每天一定會發生或者是有一定規律性的事件，像是吃飯、收拾玩具、上廁所、上下學...等，這些活動都是固定會發生的，適合幼兒來練習及學習相關的技能。

而計劃性活動，指的就是如果沒有成人引導，就不會發生的事件，像是律動、烹飪或者是複雜的扮演遊戲，但在設計這類事件的時候，還是要以幼兒的興趣為前提進行發展，並非單純的提供重複練習而已。

以幼兒為引導的活動，即是聚焦在幼兒本身開始或者是其所選擇的活動，如果幼兒對於某項物品或活動能夠持續專注，就表示這項活動足夠吸引幼兒，建立在這樣的活動之上，主要照顧者就不需要太多的外在物質來維持動機。類似這樣的機會，在學校可以發生於角落或者學習區的時間，教師仔細觀察幼兒的感興趣的活動，然後介入引導產生與學習目標有意義的互動機會。

以上三種活動都有相同的重點(Bricker, 1998)—(1)活動必須能夠對幼兒產生意義(2)活動本身對幼兒必須要是有趣的(3)活動需要符合幼兒的興趣，且能延伸到下一個發展階段(4)活動還需要包含社會性的元素以及事發生在日常環境當中，讓幼兒能夠將這些技能實際用於生活當中。

3. 利用邏輯的前提事件和後果

邏輯的前提事件指的是被選擇用來激發幼兒回應行為的重要事件這個事件本身必須和幼兒的回應是有意義的相關聯。而邏輯的行為後果，一只跟隨幼兒回應而來的後果。例如：在教室中放了一個幼兒喜歡的餅乾(前提)，幼兒動手拿取了餅乾(幼兒反應)，結果便是拿到了他想要的餅乾。

而這邊所強調的邏輯，所表示的，是行為之前提事件和後果為有意義的關聯，例如：幼兒看到球(前提)，伸手拿起來並丟球(幼兒行為)，球打中了目標罐子(行為結果)，丟球和打中目標是有意義的關聯，即可視為有邏輯的；若是幼兒丟球以後(幼兒行為)，教師使用餅乾獎勵幼兒(結果)，兩者就沒有邏輯性的關聯。幼兒反應之後應該要得到的是具體和真實的結果，而非人為的結果。

4. 發展功能性和生產性的技能

所謂功能性技能，指的是對幼兒來說，能夠以獨立和滿意的方式，與自己的物理性環境和社會性環境進行互動。例如：學會開關水龍頭比起幼兒會轉螺絲帽更具有功能性，因為學會了前者，幼兒能用自己的力量控制環定的變化，又如：學會向同學打招呼

也許比學會指認同學的圖卡更具功能，前者的技能可以讓幼兒獲得更多社會性的回饋和互動。

若幼兒能學會人、事、物、情境時，成功把所學到的知識及行為表現出來的技能，這類的技能就是所謂的生產性技能，也就是說生產性是讓幼兒能夠在類似的情際條件之下，對行為反應做某些的調整和改變。舉例來說，學會車子這樣的概念，能車子的詞運用在其他類型的汽車上面；或者是學會了花，也能將花的概念運用在其他不同種類樣式的花身上，而不是只認得學校所習得的那種花。

功能性和生產性的技能發展出來以後，幼兒就能利用這些技能，持續的和環境產生有意義的互動，然後不斷學習，因此活動本位鼓勵主要照顧者多使用不同的前提事件誘發出不同的行為反應，讓幼兒能發展出功能性和生產性的技能。

二、目標融入日常作息範例：

幼兒學習目標的融入，大概可以分為兩種類型，一種是個別化的課程規劃，另一種則是日常作息及學習活動(Bricker, Pretti-Frontczak & McCmas, 1998)。因為融合教育的現場當中，普通班教師比較難針對特殊幼兒進行個別化的課程規畫，故筆者於此，僅先呈現日常生活和教學活動的融入範例。

(一).日常作息的目標融入：

活動本位相當注重系統化的評量，幼兒的學習目標需要經過相關專業人員的評估討論以及各種評量以後，才能設定符合幼兒發展的學習目標，教師一旦確定了幼兒的學習目標之後，接著可以先列出班級的活動作息，然後考慮作息當中能夠安排誘發幼兒學習目標的機會。

國內學者蔡昆瀛(2005)曾建議各類型目標融入日常作息的時機：

表5-2 發展領域目標介入作息時間參考表

	動作領域	溝通領域	認知領域	社會性領域	自理能力
到園時間	V	V		V	
團體朝會			V	V	
團體教學		V			
點心時間		V		V	V
如廁盥洗	V	V			V
角落時間			V	V	
午餐時間			V	V	V
午休時間					V

大團體時艱			V	V	
自由遊戲	V		V	V	
放學		V		V	V

資料來源：活動本位教學在學前融合教育之應用。蔡昆瀛（2005）。國教新知，52（3），p.3。

表 5-3 教育目標融入作息時間範例

作息時間	小皮教育目標融入時機					
	精細動作	粗大動作	適應能力	認知領域	社交溝通	社會能力
	1. 會用手開關門把	1. 能單腳跳三次以上	1. 洗手、洗臉並擦乾 2. 會穿脫外套和衣服	1. 能有形狀(圓形、三角形、正方形)、顏色(紅黃藍)的基本概念。	1. 能與同學和老師打招呼	1. 能和同伴一起解決衝突
晨光活動	V				V	
點心時間			V	V		
戶外活動	V	V				V
主題討論						
午餐及午休			V	V		V
點心時間			V	V		
學習區探索				V		
放學		V			V	

然而，每個幼兒園內的作息時間和內容不盡相同，教師不必一定只在上述的時段才執行某些領域的學習目標。目標嵌入的時機，應該要依據幼兒的學習目標和所處的自然環境來決定，而有些時候，教師只要在作息上略做調整，就能將幼兒的學習目標嵌入許多的作息當中。

當教師將目標與生活作息結合之後，便能夠進一步考慮每個時段內活動內容，以下表的個案小皮來說，在點心時間的活動內，可以放入適應能力的洗手目標，和認知領域的顏色概念，教師可以在這個時間，先洗手，然後刻意讓小皮看到自己喜歡的點心，然後引導小皮點心時間要用的紅色的碗，當小提拿出正確紅色的碗之後，結果就是獲得喜歡吃的點心。

再以晨光活動為例，教師可以在小皮到校之前，將教室門關上，讓小皮練習開教室的門，開了門以後就和教室的同學及老師打招呼，同時就可以練習了精細動作和社交溝通的目標。

(二)、學習活動的目標融入範例

以下呈現教師在進行以幼兒為主導的學習活動時，融入幼兒學習目標的範例。

表 5-3 教育目標融入學習活動範例

發展領域	幼兒的教育目標	融入目標的機會
精細動作	1.會伸手、抓握以及放開手掌大小到如碗豆大小的物品	鼓勵或增強丟小石子、枝棍和其他東西到水窪裡的動作。
粗大動作	1.交換步跳五呎 2.跑十五呎 3.單腳跳三次	介紹或跟著幼兒玩跳過水窪、跑過水窪的遊戲。
適應能力	1.洗臉、洗手並擦乾 2.會脫外套、褲子、襯衫、襪子、鞋子	藉著幼兒討論弄濕的衣服之話題，建議他們到浴室的水槽洗手或洗臉，並擦乾手和臉。 玩水窪遊戲後，讓幼兒練習脫下濕的、沾有泥漿之衣物。
認知領域	1.會指認或表達了解以下的概念—形狀、尺寸、空間關係	讓幼兒找找看不同形狀的水窪(圓的、長的、大的、小的)。 和幼兒玩丟小石子到水窪的遊戲，並要求幼兒丟到指定的方向(我的旁邊、水窪的前面)。
社交溝通	1.會使用描述性的句子	提問的方式請幼兒描述水窪、枝棍、小石子，可以示範描述性的語詞，像是：冷的、長的、濕的、淺的、大的。
社會能力	1.會和同伴一起解決衝突	如果小水花濺濕了幼兒，則可以藉此機會問幼兒如何避免在玩丟東西到水窪裡時，濺濕別人。

活動主題是水窪遊戲，是由幼兒興趣發展出來的遊戲(盧明譯，2001，p.122-125)：

學習活動是需要經過教師事先計劃才有辦法融入幼兒的學習目標，光全然憑著幼兒主導卻毫無目標的活動難以發展出有意義的互動情竟，而在與幼兒互動的過程當中，教師想要做到成功跟隨幼兒來回反應和互動，又能延伸幼兒的引導和遊戲，並提供多樣練習的機會，至少要具備以下三點特質(Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McCmas, N., 1998；盧明，2001)：

- 1.了解幼兒 IEP 或 IFSP 當中的長短期教育目標
- 2.了解幼兒的興趣和能力

3.運用創造性和動態的方式與幼兒互動

幼兒園內的活動相當多元與豐富，然而特殊幼兒在這樣的環境下，如果沒有明確的教育目標和有系統的引導，很容易就變成「融合安置」，因此，活動本位強調的系統化評量和目標的融入是相當重要的。

(三)、活動本位之教學策略

活動本位教學的設計，不強調機械式、單一重複的練習，因此需要與非直接介入的策略進行搭配，所謂的非直接式介入，指的是主要照顧者應以回應幼兒的主動行為為主，故幼兒引導的活動和園所內日常的作息以及經過設計的計畫性活動，就相當適合使用非直接介入的策略。活動本位當中，常用的教學策略有以下：

1.遺漏法 (forgetfulness)：

「教師可以透過故意遺漏了某些重要的學習材料或工具，透過遺漏法，可以誘發幼兒解決問題的動機，同時也可以觀察到幼兒知道了什麼、會做了什麼」(引自蔡昆瀛，2005：P.5)。

例如：刷牙時間遺漏了牙刷，穿鞋時故意忘了另一隻，當幼兒會發現被遺漏的物品，能引發其提出詢問、找尋缺少的物件或嘗試解決問題等，這便是遺漏法的運用。

2.新奇法 (novelty)：

「幼兒容易會被新的玩具、活動所吸引，利用這樣特性可以引發幼兒出現教師期望的行為反應。對於較重度障礙的幼兒，新奇法的教學相當適合在日常作息當中來使用，像是在幼兒熟悉的旋律或遊戲中添加新的動作，就能期待有兒有不同的反應」(引自蔡昆瀛，2005：P.5)。

而對於能力較好、年齡稍長或者障礙程度較輕的幼兒，新奇策略可以運用在複雜的情境當中使用。惟需要注意的是，新刺激的出現不能過度超乎幼兒的預期，否則可能會減少效果甚至適得其反，像是突然出現的大物可能會造成幼兒的驚嚇反應，或者是改變的元素太多造成幼兒無法反應(蔡昆瀛，2005；盧明，2001；Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McCmas, N., 1998)。

3.看得見卻拿不到法 (visible but unreachable)：

「若想要促進幼兒的社會溝通能力和問題解決能力，此策略是相當不錯的方法，將幼兒喜愛的食物或玩具擺放於幼兒能到卻拿不到的位置，就能刺激幼兒像是詢問、要求協助、想辦法取得... 等的反應，藉此練習溝通能力」(引自蔡昆瀛，2005：P.5)。

對於大部分的情境，此策略在運用時須要注意幼兒身變是否可以有足夠的協助能夠拿到物品，避免幼兒因為拿不到物品而產生過度的挫折感，但如果幼兒目標是需要獨立解決問題的話，則比較不需要考慮這一點(蔡昆瀛，2005；盧明，2001；Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McCmas, N., 1998)。

4.違反期望法 (violation of expectation)：

「違反期望法的做法是，刻意將幼兒熟悉之活動或例行作息中某一個熟悉的部份、步驟予以省略或改變，讓與幼兒感到所期望的不相符，這樣的方式可能會讓幼兒感覺有趣，對於重度障礙的幼兒通常也能夠引起注意」(引自蔡昆瀛，2005：P.5)。

例如：教師拿幼兒的襪子當作手套、把褲子當衣服穿在身上或是把湯匙當成梳子梳頭髮。違反期望法具有兩種目的：一是從中可以瞭解幼兒的辨別力和記憶力，二是可藉此引發各種的溝通反應和問題解決行為(Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McCmas, N., 1998；蔡昆瀛，2005；盧明，2001)。

5.漸進法 (piece by piece)：

「當活動中需要將組合多塊材料或使用到多項、多次物件的活動，教師就可以使用這個方法，採用片段分次的給與，讓幼兒必須逐次地提出要求才能拿到所需的材料」(引自蔡昆瀛，2005：P.5)

例如：幼兒在玩疊積木時，教師一次只給一個積木，等幼兒表示需要時，教師再給予另一個積木，一些簡單的素材也可以透過漸進法的使用，來達到學習目標，像是彩色筆、色紙、水或是點心。此方法教師需要注意的是，過度的分段也可能反而成為不當的干擾，甚或破壞活動的連續性和學習的主體，像是拼圖時一次只給一個，就可能破壞了幼兒的連續性，影響活動的興趣。漸進法的使用應在提供幼兒練習技能的機會和幼兒真正主動參與在活動之間取得一個平衡(蔡昆瀛，2005；盧明，2001；Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McCmas, N., 1998)。

6.尋求協助法 (assistance)：

「包含成人協助或同儕協助，教師可以安排必須使用的器材或需要師生共同參與的活動，就能使幼兒必須要求成人或其他幼兒的協助，才得以進行活動。此教學法能訓練幼兒的語言溝通、粗大動作、精細動作和生活自理能力。」(引自蔡昆瀛，2005：P.6)

例如：發下需要拆解包裝的餅乾，幼兒便需要尋求教師或同儕的協助，教師或同儕可以稍微將包裝袋打開，再讓幼兒練習撕開、取出，從中便能練習到語言溝通、精細動作。

7.中斷或延宕法 (interruption or delay)：

「中斷或延宕的目的在於提示幼兒應該要表現的回應。中斷策略的作法是，教師將幼兒的某一連鎖行為中止，使幼兒無法繼續該行為。」(引自蔡昆瀛，2005：P.6)

例如：每天早上撕日曆已經是幼兒的日常習慣，教師就可以在撕日曆時中斷幼兒的行為，並且問他：「你要什麼？」，於是幼兒就必須設法說出：「撕日曆」才得以繼續完成這樣的行為。而延宕法則是暫停活動或加以延宕，以引起幼兒的反應。例如：與幼兒在玩相互推球的遊戲，進行到一定的步調時，教師突然暫停住不推球，延宕到幼兒產生目標反應(像是發出“要”的聲音)之後繼續進行推球的活動。(蔡昆瀛，2005；盧明，2001；Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McCmas, N., 1998)

關於前述的策略，最後有兩點是需要特別強調的：第一，任何策略的使用，都是為了要幫助幼兒達成教育目標，因此教師需要特別注重策略與教育目標的結合，毫無目標的使用策略可能會適得其反；第二，運用這些策略的時候，必須配合審慎的思考和敏銳的態度，過度的使用單一策略都可能讓幼兒失去學習動機或者引起挫折感，甚至是反彈的情緒，因此策略的使用需要經過審慎的思考，在使用以後也需要敏銳地觀察幼兒的反應，以修正下一次介入的方式。

陸、結語

融合教育當中可以使用的理論和方法相當的多元，雖然許多的學者認為活動本位的介入是符合目前學前融合教育當前的需要，但也有一些學者提出，關於此種理論的介入方法目前還缺乏足夠的研究數據來證實優於傳統的教學方法(Worlery, 1994; Hemmeter, 2000)。但不論如何，對於在融合教育現場教師來說，活動本位介入的理論和策略，至少能提供教師一個立論的基礎和方法來滿足融合環境裡面特殊幼兒的需求，進一步提升融合教育的品質而非僅僅只是「融合安置」。

筆者以為，任何一種教育理論都有其應用與限制，教師應秉持著沒有任何一種單一的理論或方法能夠滿足所有的學生來經營融合教育，不論是普通幼兒或特殊幼兒，每一位幼兒所處的環境和氣質都不盡相同，教師的任務則是發掘幼兒的需求，並使用適當的教育理論和方法，促進幼兒的發展合宜(Developmentally Appropriate)。

柒、參考文獻

- 尹麗芳(2001)。一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文，未出版。
- 王大延、蔡昆瀛(民91)：台北市幼兒園所融合教育實施現況與需求調查研究。台北：台北市立師範學院特殊教育中心。
- 王天苗(1999)。發展遲緩幼兒融合式幼教模式之建立與實施成效之研究。國科會專題研究成果報告。
- 王天苗(2003)。學前融合教育實施的問題和對策——以台北市國小附幼為例。特殊教育研究學刊，25，p. 1-p. 25。
- 吳淑美(1998)。學前融合班教學理念篇。台北市：心理出版社。
- 李榮珠(2004)。國小融合教育班教師工作壓力之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林春梅(2005)。幼稚園教師對學前融合教育態度之研究。台中教育大學特殊教育與輔具

- 科技研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林貴美(2001)。融合教育與學校再造。融合教育論文集，國立嘉義大學特教中心，p1-p. 20。
- 邱上真(2000)。融合教育問與答。中華民國特殊教育學會：特殊教育年刊 - 迎千禧探特教，p. 191-p. 209。
- 邱明芳(2002)。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版。
- 胡永崇(2001)。融合教育—意義、爭議與配合措施。融合教育論文集，國立嘉義大學特教中心，p21-38。
- 教育部(2003)。中華民國特殊教育法施行細則。台北：教育部。
- 教育部特殊教育通報網(2006)。網址：www.set.edu.tw/frame.asp
- 鈕文英、邱上真、任懷鳴(2000)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。教育部。
- 楊芳美(2006)。學前教師實施融合教育態度與教學困擾之研究——以台北雙和區為例。台北市立教育大學兒童發展研究所幼教教學碩士論文，未出版。
- 楊芳淇(2005)：融合教育在輕度智能障礙學生語文學科與學校適應之實施成效——以國小普通班為例。國立台南大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 蔡昆瀛(2005)。活動本位教學在學前融合教育之應用。國教新知，52(3)，12-19。
- 蔡明富(1998)。融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復建學報，6，349-380
- 蔡淑玲(1997)。一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況。國立台灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版。
- 蔡實(2001)。台北市國小學融合教育政策執行現況及相關配合措施研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭紹雄(1999)。源·緣·圓～融合教育在台灣省立彰化啟智學校，特殊教育季刊，70，21-25。
- 盧明(2001)譯。活動本位介入法-特殊幼兒的教學與應用。台北：心理出版社。
- 羅清水、林坤燦：融合教育「關注本位採用模式」理論建構及其試探研究。東台灣特殊教育學報，8，1-19。
- 蘇燕華、王天苗(2003)。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211
- Barnett, C., & Monda-Amaya, L.E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward

- inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 181-192.
- Block, M., & Davis, T. (1996). An activity-based approach to physical education for preschool children with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 230-246.
- Bricker, D., & Cripe, J.J.W. (1997). *An activity-based approach to early intervention*. USA: Paul H. Brookes.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McCmas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention Second Edition*. USA: Paul H. Brookes.
- Bruder, M. B. (2001). *Inclusion of infants and toddlers: Outcomes and ecology*. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 399-412). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Cook, B.G., Semmel, M.I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-256.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scrugges, T. E. , & Mastropieri, T.E(1998). Teachers attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356
- Crocker, A. C., & Porter, S. M. (2001). *Inclusion of young children with complex health care needs*. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 203-228). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004) Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169 -183.
- Friend, M., & Cook, L. (1995). *Inclusion: what it takes to make it work, why it sometimes fails, and how teachers really feel about it*. In K.L. Freiberg. (Eds.). *Educating Exceptional Children* (pp.6-9). Guilford: The Dushkin Publishing Group, Inc.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), pp294-309
- Fullwood, D. (1990). *Chances and Choices: Making Integration Work*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Goeta, L., Gee, K., & Sailor, W. (1983). Using a behavior chain interruption strategy to teach communication skills to students with severe disabilities. *Journal of The Association for Persons with Sever Handicaps*, 10(1), 21-30
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion: Survey Results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30

- Hemmeter, M. L. (2000). Classroom-based interventions: evaluating the past and looking toward the future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 56-61.
- Mahoney, G., & Weller, E. (1980). An ecological approach to language intervention. In D. Bricker (Ed.), *Language resource book*(pp.17-32.) San Francisco: Jossey-Bass.
- McComas, N., & Olson, J. (1997). *Activity-based approach to Learning (Building Effective Successful Teams Module 2)*. Moscow: University of Idaho, Idaho Center of Developmental disabilities.
- Meijer, C.J. W., Pifi, S. J., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education*. London: Routledge.
- Odom. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topic in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Reganick, K. A. (1993). *Full Inclusion: Analytic of a Controversial Issue*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366145)
- Shade.R.A., & Stewart,R.(2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J.R., & Dowdy, D. A. (1995). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Snell, M., & Brown, F. (2000). *Developing and implementing instructional programs*. In M. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed., pp. 115-172). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students'? *Teaching Exceptional Children*, 28(3), pp14-19
- Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Shank, M., & Leal, D. (1995). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. UNESCO(1994). *The Salamanca Statement*. Salamance.: UNESCO.
- Wolery, M. , & Gast, D.L. (2000). Classroom research for young children with disabilities: assumptions that guided the conduct of research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 49-55.
- Wolery, M. (1994). *Implementing instruction for young children with special needs in early childhood classroom*. In M. Wolery , & J.S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 151-166).

學前特殊教育教材手冊——學前融合教育的活動設計

發行人：程萬里

發行所：中原大學

印行所：中原大學特殊教育中心

編審委員：王文伶、楊敏真

印刷者：力捷印刷設計有限公司

地址：桃園縣中壢市月眉里 8 鄰 106 之 10 號

電話：03-4986700

中華民國九十九年十二月出版

非賣品
