

# 教師介入幼兒自由音樂遊戲策略之研究

## **A Study of Teachers' Intervention Strategies for Young Children's Free Music Play**

李萍娜 Pyng-Na Lee

國立臺南大學幼兒教育學系 副教授

Associate Professor / Department of Early Childhood Education

National University of Tainan

## 摘要

本研究以協同行動研究法，在自由音樂遊戲之情境中探究教師介入之策略。研究包含三個循環，第一循環以「初探性介入」打開師生互動，並分析出介入角色。此期，幼兒雖然展現豐富的音樂行為，但缺乏音樂能力之進展。第二循環遂修正為「目標性介入」，以音高和音長的運用為介入目標，結果卻無法如期的達成目標。再經資料分析，發現各介入角色之間隱含教師主導與幼兒主導之關係，且在第二循環介入角色多屬教師主導之角色。此外，發現當教師的介入與幼兒遊戲的意圖不一致時，介入就不成功，而進一步釐清遊戲的不同脈絡，並且劃分不同脈絡之主導權。在第三循環以幼兒主導「遊戲脈絡」、教師主導「音樂學習目標」的方式介入，在保有幼兒的遊戲脈絡下，教師隨情境轉換介入角色以達成學習目標，結果 2-3 歲幼兒在教師的介入中展現高度的音樂能力。

關鍵詞：幼兒音樂教育、目標性介入、自由音樂遊戲、初探性介入、教師介入

## Abstract

This study investigated teachers' intervention strategies in 2-3 years old children's free music play. A method of collaborative action research consisting of three cycles was conducted. In the first cycle, an approach of exploring intervention opened teachers' and children's interaction to investigate the intervention roles. Children created various music behaviors in the first cycle, but they made little progress in the music ability of pitch and duration. Therefore, the second cycle was revised as purposive intervention to employ pitches and various durations for them to create patterns. Nevertheless, the intervention did not achieve the expected goal. Through data analysis, the relation of children control and teacher control was found in the intervention roles, and the majority of intervention roles in the second cycle were identified as teacher control. When teachers' intervention was not coincided with children's intention of play, conflict occurred. Further analysis clarified various contexts in play. In the third cycle, the intervention was employed under children controlling play context and teacher controlling learning goal. Teachers intervened under children's play context and shifted roles to achieve learning purposes. As a result, children demonstrated high music ability.

**Keywords: exploring intervention, free music play, music education for young children, purposive intervention, teachers' intervention**

## 壹、緒論

### 一、研究背景與目的

「遊戲」讓人從社會期待的壓力中抽離、從日常生活的紀律中釋放，遊戲令人愉悅。在學前教育中，幼兒透過遊戲創塑表徵符號，從中將情境、人、事物作串聯以建構意義（Johnson, Christie & Wardle, 2005），因此，遊戲在學前教育佔有重要的一席之地。Rubin、Fein 和 Vandenberg（1983）認為真正的遊戲是超越現實、不受規則限制，注重內在動機、內在控制、主動參與和重視過程，此即為 Sponseller（1974）所定義的「自由遊戲」。在音樂教育中，過去的研究肯定了幼兒自由音樂遊戲的價值（李萍娜，2007；楊艾琳，1992；羅雅綺，1993；Achilles，1992；Hildebrandt，1998；Littleton，1991；Moorhead & Pond，1978；Smithrim，1997），並且證明幼兒在自由音樂遊戲中透過自由探索能逐漸發展出音樂能力（李萍娜，2007；Hildebrandt，1998）。幼兒經由探索樂器，慢慢的會產生小的反覆性音型或節奏型，之後這些音型或節奏型會被編進較複雜的音樂結構中，並且產生拍號、調性以及樂句，然後創造出生活文化中可以接受的產品（Hildebrandt，1998）。過去的研究探討幼兒如何從探索中轉換成音樂能力，進一步發現從探索轉換成音樂能力之歷程如圖 1 所示（李萍娜，2007）。

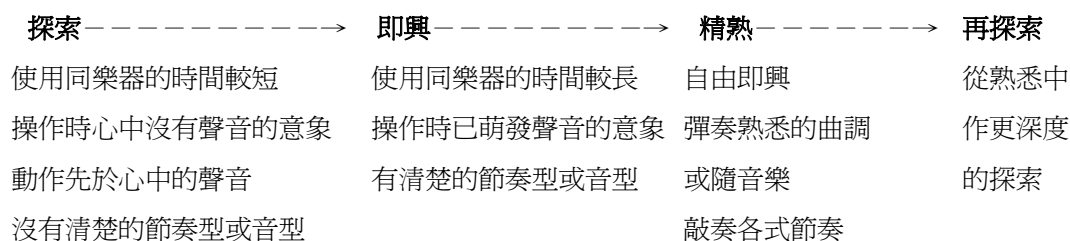


圖 1 幼兒在自由音樂遊戲中之能力發展歷程

資料來源：李萍娜（2007）

幼兒在自由音樂遊戲中呈現探索、即興、精熟而至再探索等連續發展歷程。幼兒在「探索期」中藉由操作建立內在聽覺，然後開始產生節奏型或音型而到「即興期」。之後，會組織各種節奏型或音型而開始自由即興演奏即為「精熟期」。最後進入「再探索期」，從中再經歷螺旋循環以轉換提升音樂能力（李萍娜，2007）。

基於過去文獻的支持，當研究者為托兒所之輔導員<sup>1</sup>時，積極的鼓勵園方開闢自由

<sup>1</sup> 此為教育部之計畫，由學者、專家進入幼稚園或托兒所輔導以改善園所之教學現況。

音樂遊戲之設置與時段。然而，卻發現 2-3 歲的小幼班在經歷一個多學期後，其音樂行為並沒有如 Hildebrandt (1998) 所述的開始產生音型、節奏型然後編進音樂結構中，亦沒有如李萍娜 (2007) 的研究從「探索期」到「即興期」之成長。音樂行為不僅仍多停滯在「探索期」外，部分幼兒還將樂器當成積木或扮演家家酒的器具，而導致音樂行為逐漸消逝。再次檢視文獻，發現上述的研究其研究對象多為 4-5 歲的幼兒，僅一筆研究對象包含 2-3 歲之幼兒 (Moorhead & Pond, 1978)。雖然該研究以 2-6 歲幼兒為對象，但在呈現研究結果時並沒有按年齡層分述其結果，所以無法從過去研究中預知 2-3 歲幼兒在自由音樂遊戲時產生的上述問題。透過文獻得知教師的介入能鼓勵幼兒參與、延伸和提升遊戲的複雜性，並且可以建構幼兒的能力和知識 (Breig-Allen, 2001; Howes & Smith, 1995; Johnson, Christie & Yawkey, 1987; Smilansky, 1968; Smith & Syddall, 1978)。此外，在介入的相關研究中，比較在遊戲情境中僅提供「材料」與提供「材料和介入」對幼兒學習之差異，發現提供「材料和介入」比僅提供「材料」更具有學習效力 (林玫君, 1999)。於是，經與該班教師討論，擬以教師介入的方式解決上述的問題。於隔年 (九十六學年度) 申請臨床教學<sup>2</sup>進入原托兒所的小幼班，以教師介入的方式解決上述之問題。

過去關於教師介入的文獻，分為介入情境與介入角色兩大方向。雖然過去的研究提供幾種可行的介入角色，然而如何運用這些角色介入以發展幼兒音樂能力之相關文獻仍然闕如。為了解決研究者在輔導期間所發現的問題，本研究以 2-3 歲幼兒為對象，在自由音樂遊戲的情境中，以協同行動研究法與該班教師協同發展自由音樂遊戲之介入策略。

## 二、名詞釋義

### (一) 自由音樂遊戲

按 Neumann (1971) 提出三項界定遊戲之標準：(1) 內在／外在控制之程度，(2) 內在／外在現實之程度，(3) 內在／外在動機之程度。而認為真正的遊戲應建構在幼兒的內在控制、內在現實和內在動機之上 (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983)。爾後，相關研究依據其遊戲的主導性，將遊戲分為自發性遊戲 (spontaneous play)、引導性遊戲 (guided play) 和教師主導性遊戲 (teacher-controlled play) 等三類 (Van Hoorn, Monighan-Nourot, Scales & Alward, 2003)。本研究之「自由音樂遊戲」屬於上述的「自

---

<sup>2</sup> 為研究者服務學校提供教師至托兒所、幼稚園或國小進行實際教學，以加強擔任師培教師的實務經驗。

發性遊戲」，在教師布置樂器的環境中，幼兒自由選擇樂器與遊玩，進而從中自然產生各種行爲。

## （二）遊戲脈絡

指遊戲者產生與一般日常生活行爲分離之遊戲行爲，遊戲者提供社會線索讓他人理解他們的遊戲並且能適時的回應（Johnson, Christie & Wardle, 2005）。本研究之「遊戲脈絡」指幼兒在自由音樂遊戲之情境中，產生期待被瞭解與回應的遊戲行爲，亦即幼兒在遊戲中企圖達成的遊戲內容。

## （三）教師介入

指教師在幼兒自由遊戲時與幼兒互動的言語和行爲。本研究為 2-3 歲幼兒在自由音樂遊戲之情境中，研究者與該班教師依所擬的策略進入班級與幼兒互動，以促發幼兒音樂能力發展的互動模式。在研究中設計三個循環，第一循環以探索性的方式開展師生互動，為「初探性介入」；第二循環積極介入達成音樂目標之學習，為「目標性介入」；第三循環再將前兩個循環所產生之問題加以修正，為「綜合修正介入」。當研究者與該班教師依不同策略介入時，原本的「自由遊戲」（即「自發性遊戲」）會隨介入而開始轉變為「引導性遊戲」和「教師主導性遊戲」，進而從幼兒的反應中探討介入策略。

# 貳、文獻探討

由於自由音樂遊戲之研究中，僅一筆研究對象包含 2-3 歲之幼兒（Moorhead & Pond, 1978），然而該研究在呈現研究結果時，並無分述不同年齡層的音樂行爲，故此，仍然無法得知 2-3 歲幼兒的自由音樂行爲之表現。所以，將探討 2-3 歲幼兒的音樂能力，之後再探討教師介入之相關研究。

## 一、2-3 歲幼兒的音樂能力

幼兒音樂發展能力分為歌唱、樂器敲奏和律動等三部份。2-3 歲的幼兒大多能清楚的唱出歌曲中的詞、音長和音高輪廓（Moog, 1976），但在唱學過的歌時，主要以記住歌詞中的關鍵詞，其餘忘記的詞則編入無意義的音節，其中，歌詞是連繫音樂元素的中心（Mang, 2005）。此外，歌唱在此階段常與肢體動作和想像遊戲結合（Mang, 2005）。2-4 歲的幼兒會在遊戲時自發性的哼唱，哼唱內容與當時的情境有關，其旋律包含擷取熟悉兒歌或是自創（Pond, 1992）。

幼兒在樂器敲奏時，先會探索不同的敲奏方式以發現各種音色。2 歲幼兒在進行樂器敲奏時，常受到動作發展和精力之限制，3 歲之後，透過反覆開始敲打出節奏型（Flohr，1984）。此外，幼兒的口述節奏能力之發展遠勝於肢體拍奏能力，所以，要求 3 歲幼兒以拍手模仿節奏，或者要求他們在拍子中踏步，以及一面踏步一面拍手都會有困難（Rainbow，1981）。在律動方面，1 歲幼兒會以走、跑等方式來反應聆聽的音樂。2 歲之後，隨音樂而產生的動作量逐漸減少，但肢體動作越來越與音樂的節拍一致，且動作較 1 歲時更有變化（Moog，1976）。

從幼兒整體學習進度來說，幼兒音樂概念的先後發展順序為力度、音色、速度、音值、音高、和聲（Zimmerman，1985）。幼兒透過歌唱、樂器敲奏和律動等方式經歷音樂，然而教師如何運用介入技術引導 2-3 歲幼兒發展出豐富的音樂行為，並從「玩」樂器中發展出音樂能力卻是需要加以被探討，以下將繼續探討教師介入之相關研究。

## 二、教師介入

遊戲分為娛樂性與教育性（Spodek，1974），而教育性遊戲架構在遊戲的環境、遊戲的幼兒以及教師的介入三個因素（Shin & Spodek，1991）。教師對幼兒支持性和回應性的互動除了有助於學習（Howes & Smith，1995；Kontos，Hsu & Dunn，1993），亦會讓幼兒對教師產生安全的依附感，有助於幼兒發展社會互動（File & Kontos，1993；Howes，Matheson & Hamilton，1994；Howes & Smith，1995）。然而，教師需要「有技巧」的介入（Jones & Reynolds，1992；Trawick-Smith，1994），提供幼兒需要的幫忙，並在合宜的時機進行適當的鷹架（Drew，Christie，Johnson，Meckley & Nell，2008），所以教師介入的技術將是影響幼兒學習的關鍵。以下將根據過去的相關文獻，探討教師介入的情境和教師介入的角色。

### （一）介入之情境

從遊戲的種類來看，教師常介入的遊戲種類頻率依序為建構遊戲、戲劇遊戲和功能遊戲<sup>3</sup>（Kontos，1999；Shin & Spodek，1991），而在各學習區中，最常介入的是藝術創作區，最少介入的是扮演區（Shin & Spodek，1991）。從幼兒的社會行為來看，教師最常介入的是幼兒的單獨建構遊戲（Shin & Spodek，1991），當幼兒單獨與教師在一起時會有較複雜的互動（Kontos & Keyes，1999）。另外，主動開啓師生互動的幼兒通

---

<sup>3</sup> 戲劇遊戲為扮演與假裝的家家酒遊戲。功能遊戲為慣性的操作物品；在自由音樂遊戲中拿樂器反覆敲奏即屬於功能遊戲。建構遊戲意指組織材料來製造成品；在自由音樂遊戲中組織音樂元素敲奏出旋律或不同節奏型即為建構遊戲。

常都是比較積極，而由教師開啓師生互動的幼兒通常是比較內向害羞。較少與教師互動的幼兒通常社會能力較好、較不孤獨，也較少行為問題（Coplan & Prakash, 2003），因為該幼兒能從同儕中得到支持。

教師的「出現」與幼兒的社會能力和認知能力呈現負相關（Kontos & Wilcox-Herzog, 1997），也就是說教師較少出現在有較好社會能力和認知能力<sup>4</sup>的幼兒前，而此類幼兒會常出現在同儕當中，及至有需要時才會主動請求教師幫忙。然而，教師的「介入」卻與幼兒顯現的社會能力成正相關，但與幼兒的認知能力無關（Kontos & Wilcox-Herzog, 1997），也就是說教師的介入能鼓勵幼兒參與同儕，但不會影響幼兒進行的遊戲類型，因為不同的遊戲類型反映出不同的認知行為。在藝術創作區教師的「出現」與幼兒操作物品能力成正相關，而教師的「介入」與幼兒操作能力成負相關（Kontos & Keyes, 1999），其中意謂著當幼兒展現不錯的操作能力時，教師的角色是「出現」，也就是所謂的「觀察者」，而當幼兒展現較低的操作能力時，教師就會「介入」。然而，當教師積極介入能力較低的幼兒，負面的師生關係就會產生，特別是藝術創作中需要明確的產出（Kontos & Keyes, 1999）。此外，教師傾向對進行較低層級遊戲的幼兒進行較高層級的對話（Wilcox-Herzog & Kontos, 1998），以提升幼兒的遊戲能力。

上述介入情境之研究為量化研究，在自由遊戲時觀察每位幼兒，然後快速的勾選幼兒此時的認知行為（從遊戲內容判斷）、社會行為以及教師行為，然後從統計分析中找出之間的相關。所以當研究結果呈現教師介入與幼兒能力為負相關時，是指教師會出現或介入遊戲認知和社會能力較低的幼兒，而不是教師的出現或介入會降低幼兒的認知或社會能力。故此，可以從教師的行為預測幼兒的認知與社會能力。然而，在上述研究中，師生的互動行為分為教師「出現」與「介入」，當中隱含不同的教師角色與幼兒認知能力和社會能力之關係，教師除了會隨幼兒不同的能力調整角色外，亦會隨活動的類別調整角色（Enz & Christie, 1993；Kontos, 1999），故此，將繼續探討教師介入的角色。

## （二）介入之角色

教師的介入包含提供適切的學習架構、說明與引導、示範與支持、以及運用適當的工具與訊息進行暫時性的教學（Hsee, 2007；Miller, 2001），此外，教師可透過對話幫幼兒組織且鼓勵幼兒以不同的表徵形式表達（Breig-Allen, 2001）。Spidell（1985）

<sup>4</sup> 此研究中幼兒的認知層級是根據遊戲的類型來判別。

分析教師介入的方式有對話、參與、示範、環境調整、讚美、再引導、支持和講授。而 Manolson (1992) 認為成人與幼兒互動的角色有四種：觀察者、娛樂者 (entertainer)、回應者和指導者。當教師扮演觀察者時，就只有觀看支持而不介入幼兒的活動；當教師扮演娛樂者的角色時，透過表演讓幼兒保持高度的興趣，但幼兒卻很少有機會表達他們自己的想法；當教師扮演回應者時，教師對幼兒的需要作回應，而產生互動的關係以介紹活動與內容；當教師扮演指導者時，教師清楚的擬定教學目標與設計課程，讓每一位學生能獲得知識。

教師與幼兒互動的角色從教師參與的程度從少到多依序分為：不參與、觀看者、舞台管理者、共同遊戲者、遊戲領導者、導演。其中在兩個極端的不參與和導演角色則對幼兒有負面影響，其餘四個角色對幼兒有正面的影響 (Enz & Christie, 1997)。觀看者是以一個欣賞的觀眾注意幼兒的活動，提供一種支持性的關係。舞台管理者是以局外人的角色回應幼兒對材料的要求。共同遊戲者為教師主動參與遊戲，並扮演當中的一個角色，遊戲控制權在幼兒。遊戲領導者為教師積極參與幼兒，並運用各種手段來延伸遊戲 (Enz & Christie, 1997)。至於負面的角色，當教師不參與時，幼兒的遊戲會變成過於反覆性而演變成打鬧遊戲，結果導致教師去約束這些行為而不斷出現口頭警告。當教師為導演的角色時，以局外人的立場掌控幼兒的遊戲，告訴幼兒該做什麼，結果幼兒常藉由逃離來結束教師的指導 (Enz & Christie, 1997)。

教師的角色和介入的取向會隨活動的類別和遊戲的本質作調整 (Enz & Christie, 1993; Kontos, 1999)。根據 Kontos (1999) 的研究，發現教師在幼兒自由遊戲時最常出現的角色為舞台管理者，其次為遊戲同伴 (遊戲促進者) (Kontos, 1999)。在建構遊戲中，教師常用的介入方式為支持、對話和讚美，較少使用示範、參與和命令；在功能遊戲中教師常用對話、環境調整和再引導，較少使用支持、講授和命令 (Shin & Spodek, 1991)。

雖然過去的研究大部分支持教師的介入，但仍有部分研究認為教師的介入可能成為阻礙。Pellegrini (1984) 認為當教師不介入時，幼兒同儕之間的互動反而較好，因此，有學者認為教師的介入比較是在提升幼兒與物品的互動，而非同儕的互動 (Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh & Galinsky, 2002)。然而，此與前述的研究認為教師的介入有助於同儕互動 (File & Kontos, 1993; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Howes & Smith, 1995) 之論點相反。在這不同的研究結果中，真正的關鍵並非介入與不介入，而是介入的技術。如同 Kontos 和 Wilcox-Herzog (1997) 的研究：教師的「出現」與「介入」出現不同的社會行為。此外，有研究發現成人不介入或者僅以觀察者的角色時，幼兒的音樂行為最豐富 (Berger & Cooper, 2003)，其中發現成人



身體上的靠近和言語上的訂正與建議，都會導致幼兒音樂行為的停止。然而，該研究亦發現透過成人對幼兒製造的音樂提供正面描述，卻可增強音樂遊戲行為（Berger & Cooper, 2003）。根據上述的文獻，成人的出現與介入並非全都是負面，關鍵在於介入者本身的介入技術。

如 Kontos 和 Keyes (1999) 所研究，在某些條件下教師的出現或介入可能是正面或負面，甚至與幼兒的行為毫無關係。當中的某些條件意指教師介入的時機、情境以及方式。當教師能拿捏介入的時機、情境和方式時，介入與不介入就不再是問題，而是介入的技術。過去關於教師介入的研究中包含介入情境與介入角色之探討，雖然從介入的角色提供了研究者幾種介入的方式，但是仍無法解決研究者的教學困境。遊戲雖然分為娛樂性與教育性遊戲（Spodek, 1974），但是在幼兒教育中的「遊戲」是要好玩，而且又要能學習到東西，誠如過去學者建議，應從遊戲中所產生附加的價值來達到課程標準的要求（Drew et al., 2008）。教師如何運用介入技術來達到上述的目的，且在參與幼兒遊戲時如何行走在一條介於回應性與介入性的微妙「界線」（fine line）（File & Kontos, 1993），也就需要加以探究。由於研究者為了解決 2-3 歲幼兒在自由音樂遊戲中發展音樂能力之困境，將以協同行動研究法探究介入之策略，企圖從幼兒的反應中瞭解這「界線」中隱含的意義，並且進一步發展出兼顧「娛樂」與「教育」的介入模式。

## 參、研究方法

由於本研究欲解決實際教學場域中，2-3 歲幼兒在自由音樂遊戲時長期停滯在「探索期」，以致於無法從中發展出音樂能力的問題。故採協同行動研究法與該班教師協同介入，以發展介入策略解決上述之問題。本研究為期一學年，以下分別說明研究實施、研究參與者和場域、資料蒐集與分析，以及確信度。

### 一、研究實施

研究實施流程包含準備期和行動介入。行動介入又隨著介入策略分為初探性介入、目標性介入、綜合修正介入，茲說明如下。

#### （一）準備期（2007 年 10 月 2 日到 11 月 20 日）

準備期為研究者從過去發現的問題中，重新釐清問題和研擬策略。過去研究者擔任托兒所輔導員，發現 2-3 歲幼兒在自由音樂遊戲時，其音樂行為並沒有如過去的研究，會經由探索而逐漸發展出音樂能力。故此，再度回去檢閱文獻，發現過去的相關

研究對象以 4-5 歲為主，當中並無敘述 2-3 歲幼兒。2-3 歲幼兒可能受限於生理和社會行為之發展，無法透過自我探索發展音樂能力。而相關文獻支持以教師介入的方式，以提升遊戲的複雜性和發展幼兒的能力，故此，初擬以教師介入的方式解決上述之問題。研究進行前取得托兒所所長與該班教師之同意，之後取得家長同意書才開始進行研究。

行動介入前，預留一段時間為準備期，再次觀察以確定過去釐清的問題，確實在該班產生。此外，在準備期由該班教師介紹研究者和幼兒認識，並先在教室內協助教學，認識幼兒名字並與幼兒互動。當與幼兒的互動取得信任後，才開始進行介入之行動研究。

## （二）行動介入（2007 年 11 月 27 日到 2008 年 6 月 25 日）

本研究介入共分為三個階段。由於在第一階段教師介入的方式與幼兒的反應尚未明確，故先以「初探」的方式打開師生的互動。第二階段以運用第一階段分析出來的角色，進行目標性介入。第三階段再以第一、二階段產生之問題作「綜合修正」以發展出介入策略。以下依三個階段分別說明。

### 1. 初探性介入期

第一階段的介入，最主要是為了瞭解介入的幾種可行角色，以及幼兒對各種介入角色的反應。介入時，隨幼兒的需要與當下的情境不斷嘗試變換各種角色。每次介入完畢，隨即進行資料分析直至資料飽和，也就是介入角色開始反覆出現。此時，將結束第一階段，以進入第二階段之介入。

### 2. 目標性介入期

第二階段的介入將以音高和音長的運用為目標，並且運用第一階段分析出來的各種角色進行介入，期待幼兒在此階段能發展出音型和節奏型。

### 3. 綜合修正介入期

第三階段將綜合前面兩個階段之問題，修正介入方式以發展出合宜的介入策略。

## 二、研究參與者和場域

研究者本身為音樂專長的學前教育師資培育之教師，於擔任該托兒所之輔導員時，發現 2-3 歲幼兒自由音樂遊戲之問題，於是於隔年（九十六學年）申請臨床教學，與該班教師以協同的方式進行「自由音樂遊戲介入」之行動研究。該班教師（曉晴老

師<sup>5</sup>) 畢業於高職幼保科，畢業後即在托兒所任教，並利用夜間進修完成學士學位，已有 10 年之教學年資，本身有不錯的鍵盤彈奏技巧。在研究中曉晴老師擔任協同介入之伙伴，並且與研究者一起討論相關之問題。

研究場域為一所私立托兒所的小幼班（2-3 歲）共有 14 名幼兒，該班幼兒在托兒所的音樂經驗除了本研究的自由音樂遊戲外，僅止於轉換時間聽聽音樂和唱唱兒歌。該班教室設置一個開放式樂器櫃，櫃子放置沙鈴、三角鐵、手搖鈴、鈴鼓、響棒、手響板、木魚、手鼓、棒棒糖鼓、曼波鼓、小鼓、水桶聲<sup>6</sup>、玩具槌、音磚、旋律鐘、玩具琴和鐵琴。此樂器櫃於固定時間開放給全班幼兒，供幼兒自由選取樂器與遊玩。

### 三、資料收集與分析

本研究透過觀察、訪談與省思等方式進行資料收集。研究者每週進入該班一次，每次約 50 分鐘，持續一學年共 32 次（7 次與幼兒互動取得信任、25 次介入），每次進入時，研究助理協助錄影並將之轉譯成文字稿。研究者本身亦利用空檔隨時記錄，爾後，交互比對成為完整的觀察稿。訪談是為與曉晴老師進行對話，從中尋求改善的途徑，並對所觀察到的現象進一的確認。訪談是利用轉換時間或另約時間，訪談時以錄音筆錄音並迅速記下手稿，當天馬上打字歸檔。省思札記為研究者隨時記錄下來的手稿，然後將之打成文字檔加上編號歸檔。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，其登錄代號如下：

表 1 編碼代號表

代號	意義
觀 071127	表示 2007 年 11 月 27 日的觀察記錄
札 080318	表示 2008 年 3 月 18 日之省思札記
訪 080603	表示 2008 年 6 月 3 日與曉晴老師討論之訪談記錄

在觀察記錄中以 T 代表研究者本身、T' 代表曉晴老師、Cs 代表某一群幼兒，此外，內文中之幼兒名字皆為化名。

資料分析以質性分析的方式進行，包含「演繹法」與「歸納法」。研究設計包含三個循環階段，第一階段的資料分析是以由下而上的「歸納法」進行。歸類方式以「持續比較法」先將資料進行開放性編碼，然後經過比較將資料歸到類屬下面。最後，對

<sup>5</sup> 曉晴老師為化名。

<sup>6</sup> 為一木製筒狀樂器，利用鼓棒在筒中攪動而發出聲音。

不同類屬進行聯結，尋找其中邏輯意義與關係（Glaser & Strauss, 1967；Lincoln & Guba, 1985）。

在第二階段則以演繹法分析，也就是從已知的向度為主要類別，從中尋找衍生的意義（夏林清等譯，2002；陳向明，2004）。資料分析按研究者所欲達成的目標進行歸類，然後再將之與介入的角色相互比對以解釋其意義。第三循環的分析方式結合「歸納法」與「演繹法」，也就是先以歸納法分析出幼兒遊戲類別之主軸，爾後再以演繹法從幼兒遊戲的主軸中分析教師的介入方式。

## 四、確信度之建立

在研究設計中以長時間的研究、三角檢測、同儕討論等方式來提升研究的可信賴度。本研究執行一學年，扣除最開始的準備期，共進行 25 次之介入。資料來源包含觀察記錄、訪談記錄和省思札記等交互佐證。此外，研究執行中，常與曉晴老師討論以建立對話效度，並從中審視介入之策略。

# 肆、研究結果

本研究進行介入共分為三個階段，從中不斷循環修正。以下將依三個階段分別說明。

## 一、初探性介入期

此階段（2007/11/27-2008/1/15）的介入主要以初探性質打開師生互動。資料經歸納分析後，發現教師介入的角色為：觀賞者、促發者、回應者和指導者。此外，進一步在回應者、促發者和指導者又作第二階層之角色分析，其中，回應者的角色又分為教師回應問題和教師接受邀請；促發者的角色又分為教師為演奏者和教師為邀請者；指導者的角色分為教師為參與者、教師為示範說明者和教師為指令者，以下分別依介入角色說明。

### （一）觀賞者

教師聆聽幼兒的演奏／唱，並給予鼓勵。麗綺拿著鈴鼓走到 T 面前，一面唱〈蝴蝶〉一面拍鈴鼓一邊隨歌唱點頭，唱完了之後對 T 說：「拍拍手」，T 隨即拍手，麗綺笑一笑即走開（觀 071016）。幼兒主動的來到研究者面前表演，除了需要觀眾專注的聆聽之外，她也「索取」應有的鼓勵。有時，研究者或曉晴老師也會主動的走到幼兒前面觀賞，幼兒會有兩種反應：抬頭看看觀眾，笑一笑，繼續演奏；另一種是隨即走開，不要別人觀看。

## (二) 促發者

促發者為教師營造音樂氣氛促發幼兒的音樂行為或經由教師邀請而參與活動。其方式包含教師為演奏者和教師為邀請者。

### 1. 教師為演奏者

教師為快要沉寂的音樂行為重新注入活力，營造音樂氣氛吸引幼兒過來參與。許多幼兒拿著樂器開始有一搭沒一搭的敲著，T'拿著三角鐵在教室的一角自行唱起〈小胖豬〉，邊唱邊敲奏三角鐵，幾個小朋友各自拿著樂器逐漸靠過來，跟著哼唱並敲樂器……宏評突然在中間很用力而快速的敲奏小鼓，聲音壓過其他的人，大家都停下來看他敲奏。等宏評停止之後，T'又再唱〈火車快飛〉、〈兩隻老虎〉，旁邊的幼兒跟著哼唱並敲奏樂器（觀 071218）。曉晴老師的歌唱與敲奏引發有興趣的幼兒參與，之後，幼兒自行延伸出一段即興敲奏。宏評的小鼓演奏產生壓倒性的音量，使得進行中的音樂活動嘎然而止，原本一群演奏者成為他現成的觀眾。「教師為演奏者」雖是以教師啟動遊戲，但幼兒會不斷的插入逐漸取代教師的地位，進而從營造出來的氣氛中再延伸。

### 2. 教師為邀請者

教師為邀請者是教師邀請幼兒參與某一音樂活動，以啟動幼兒的音樂行為。

Cs：(明倫和佳儀拿著樂器坐在白板前，之後晶瑩、宏評也加入坐成一列，但卻無所事事。)

T'：(走到幼兒前)我們來唱歌，你們想唱什麼歌？

晶瑩：小金魚。

T'：好，唱小金魚（然後開始唱〈小金魚〉，幼兒拿著樂器一面跟著唱一面敲奏）。

明倫：(唱完〈小金魚〉之後緊接著唱〈兩隻老虎〉，其他小朋友馬上跟著唱。)

晶瑩：還要唱下雨的歌（然後大家又一起唱〈下雨歌〉）。

佳儀：(一唱完〈下雨歌〉，接著唱〈小星星〉，其他小朋友又跟著她唱。)(觀 071106)

幾個幼兒自行在牆壁前安靜的坐成一列，透過教師邀請啟動幼兒唱歌，之後，幼兒之間開始一首接一首的歌唱。

## (三) 回應者

教師為回應者以接受幼兒的請求，包含回應幼兒的問題，以及回應接受幼兒的邀請而參與活動。

## 1. 教師回應問題

教師回應幼兒所詢問的問題。宏評將水桶聲拿過來，問「這怎麼玩」，T隨即示範給他看。他馬上將水桶聲拿回去，一面走一面敲奏出清脆的聲音，許多小朋友聽到，跟在他後面等著要玩那個樂器(觀 080108)。幼兒對樂器的使用方式，經過探索與調整，通常都能經摸索出合理的使用方式，唯獨水桶聲這樂器已放置一段時間，仍不見幼兒學會如何操作，經過幼兒向研究者詢問習得操作方式後，同儕之間相互模仿，不久全班都會操作。

## 2. 教師接受邀請

幼兒會將樂器拿給教師，意謂著邀請教師參與，當教師接受樂器時，就參與進入幼兒的活動。阿均將手鼓拿給T，說：「你打這個」，T接過樂器敲著拍子，阿均則在一旁敲他的曼波鼓與T合奏。沒敲幾下阿均又將手鼓拿回去，拿去給T'，T'接過來之後，一面唱歌一面敲，阿均也跟著唱，偶爾敲幾下曼波鼓(觀 071204)。當幼兒將樂器給研究者時，心中已有某些預擬的期待，當教師無法達到他的期待時，拿到手的樂器又被拿回去，將之轉換到另一位對象。手鼓在曉晴老師的手中，伴隨歌聲敲奏出各種節奏，比研究者打出單調的拍子有趣。

### (四) 指導者

教師為指導者時，教師會主動的參與幼兒、示範說明，甚至直接命令幼兒。

#### 1. 教師為參與者

教師參與幼兒的活動是為了讓一個簡單的音樂行為熱絡起來，或者讓已開始的音樂行為能延續下去。小涵將耳朵貼在音響旁，身體隨著音樂擺動，T拿著木魚在她旁邊配合音樂即興敲奏，她開始將兩手擺成手槍的姿勢並且上下跳躍，然後又將身體趴下……跪著並且兩腳移動前進，然後手托著頭，隨著音樂左點右點(觀 080115)。由於研究者樂器伴奏的參與，將音樂的節奏烘托得更清晰而引發幼兒肢體的創作。此外，教師參與活動是為了延續活動。晶萱唱〈聖誕鈴聲〉，當中有幾句歌詞接不下去，T'隨即加入和她一起唱(觀 071127)。曉晴老師的參與是幫忙幼兒接續忘記的歌詞，延續幼兒的歌唱行為。

#### 2. 教師為示範說明者

教師藉由示範操作教導幼兒如何使用樂器。宏評隨意來回的按旋律鐘。T過去示範將旋律鐘按照順序排列，然後按〈客人來〉的旋律給他聽，之後宏評又重新更換排序，隨意的敲奏(觀 071016)。此時的介入是企圖透過音序建立音高關係，但是幼兒此

時對音高的辨識能力尚未建立起來，所以按照音高排列好的旋律鐘又被打亂。然而，若是教師的示範是他們能夠理解的，很快就會被接收過去。阿均拿著三角鐵棒敲鈴鼓，T'把三角鐵拿到他面前，然後 T'拿著三角鐵棒在三角鐵中敲著振音給他看，他隨即拿著三角鐵自行敲著振音（觀 071023）。這種敲奏方式的示範，幼兒可以很快就接收並且學起來。幼兒對教師透過示範教學的內容，是會加以篩選，而不是照單全收。

### 3. 教師為指令者

教師從幼兒進行的活動中加上口語指令，來增強他們對音樂元素的理解。珮珮和晶瑩各自拿一支鼓棒一起敲地上的鈴鼓，T對他們說：「大聲一點」、「小聲一點」、「快一點」、「慢一點」。他們隨即依教師的口令變化力度和速度（觀 071113）。研究者用「語意標示」幫忙幼兒將語意與行為聯結，之後，幼兒會自然的使用這些語詞進行同儕互動。阿均對淑賢來說：「用力的敲」，隨即淑賢改變敲奏力度。小涵轉過頭來：「你好吵」，阿均又說：「小力的」，淑賢改成小力的敲……阿均說：「快快的」一面說，一面快速的跳躍（觀 080108）。教師使用音樂用語除了能檢驗幼兒對音樂用語的理解外，也會自然的促成幼兒使用音樂用語，另外，口語指令多用在規範幼兒的行為。麗綺要淑賢的鈴鼓，淑賢將鈴鼓高舉，麗綺在她後面一面追一面哭。T'：「麗綺妹妹，是淑賢先拿到的，不可以。」麗綺就一面哭一面找其他樂器，過了一段時間，T'對淑賢說：「淑賢，可以了，換人玩。」淑賢就把鈴鼓讓出來給別人玩（觀 071009）。這種強烈的命令方式僅用在行為規範上。

此階段的介入，透過歸納分析發現介入的角色有觀賞者、促發者、回應者和指導者等四個角色。當中促發者角色下之「教師為演奏者」即為 Manolson（1992）的「娛樂者」，為介入的一個重要的角色，從教師的演奏中營造出豐富的音樂氣氛引發幼兒參與和延伸。經由資料分析與教師對話發現第一階段雖然引導出豐富的音樂行為，但是以音樂能力的角度來評估卻成長得不多（訪 080115）。雖然透過探索與操作，幼兒的樂器敲奏與肢體動作的協調性愈來愈好，其中透過簡單的介入可以自然習得強弱與快慢的概念。但是在音高和節奏兩個主要元素的發展仍然有限……假如相信幼兒的遊戲是學習的「課程」，那麼在遊戲中應該會驅動駛往某一個方向（札 080116）。介入的意涵包含提供適切的學習架構、說明與引導、示範與支持、以及進行暫時性的教學（Hsee，2007；Miller，2001）。曉晴老師回應介入要有清楚的目標，否則大家玩一玩，不知道到底要學什麼（訪 080115）。在第一階段的介入缺乏學習架構，幼兒雖然可以在遊戲中唱學過的歌，但卻沒有辦法運用音高元素去產生音型；雖然可以從敲奏中產生力度和速度的變化，但卻無法運用音長元素去產生節奏型。於是，下個循環之介入將開始以

音高與節奏為學習架構，進行目標性的介入。

## 二、目標性介入期

此階段（2008/2/19-2008/4/08）的介入以「音高」和「音長」為目標進行介入。其中，企圖引導幼兒能運用音高和音長發展出音型和節奏型而逐漸進入「即興期」。

### （一）音高

在本目標介入中，期待幼兒能運用他們所熟悉的音高製造出音型。期待幼兒能將音磚和旋律鐘按音序排列進而敲奏出音型，卻沒有發生……靠聽音作出排序，對此年齡層的幼兒而言仍然太難（札 080402）。2-4 歲幼兒會在遊戲時自發性的哼唱，哼唱內容與當時的情境有關（Pond, 1992）。然而，在這教室中幼兒自發性哼唱的內容多是學過的歌，自創的旋律仍佔少數。為了延伸幼兒組織音高的能力，將之轉換成表達元素，遂以對唱的方式引導幼兒自創旋律。

Cs：（明倫、晶瑩、阿均、小櫻坐得很近，明倫把音磚當積木一個個疊起來，晶瑩、阿均、小櫻各自玩各自的樂器。）

T：（走到明倫旁邊，看見明倫的衣服有個史奴比，以手中的鼓棒當麥克風唱）明倫明倫，你的衣服有什麼？（以 1 2 1 2，1 2 3 3 3 2 1—音唱）  
（將當成麥克風的鼓棒放在明倫嘴前，示意他回答。）

明倫：史奴比（以 1 1 1—唱）。

Cs：（晶瑩、阿均、小櫻靠過來 T 旁）。

晶瑩：我是史奴比（以 1 2 3 2 1—唱）……

T：小朋友呀小朋友，你最愛吃什麼水果？（以 1 2 3·2 1 2 3—5·6 5 3 1 2 3 2  
音唱）

阿均：我愛吃蘋果（以 3 3 3 2 1—唱）……

晶瑩：老師老師，你愛吃什麼？（以 1 2 1 2 1 2 3 2 1—唱）

T：（唱）我愛吃巧（以 1 2 3 3 唱）……

小櫻：（插進來說）巧克力。

T：不對，（唱）巧克力冰淇淋（以 1 2 2 3 2 1—唱）。

小櫻：（用說的）我愛吃草莓冰淇淋。

T：用唱的。

小櫻：草莓冰淇淋（以 1 2 3 2 1—唱）。（觀 080325）

幼兒在歌唱對答中慢慢的產生音型。重新檢視他們所用的音，剛開始明倫回答的



音是在近似半說半唱之中，後來其他幼兒唱的音全都落在 Do Re Mi 三個音，而且全是級進並沒有使用 Do Mi 跳進。這 Do Re Mi 三個音是運用研究者最開始啟動歌唱的音，然而研究者在第二次問唱時音域已擴展到 Sol La，但是幼兒的音型還是停留在 Do Re Mi。幼兒使用他們最有把握的音作組合，簡單的音型已產生出來。但是他們的音域還需要再擴展（札 080408）。原先期待幼兒能用音磚或旋律鐘敲出音型，結果音磚被當成積木、旋律鐘被當成扮演遊戲的杯子，最後是用他們熟悉的歌唱方式來達成。在這活動中介入的角色對明倫而言為「指導者」（教師為指令者），直接以歌唱的方式詢問他，希望明倫能從玩積木的遊戲轉換為歌唱遊戲，但是明倫回答一句後即離開。反而是旁邊的晶萱、阿均、小櫻被吸引過來，完成歌唱問答的活動。對這三位幼兒而言，研究者介入的角色為「促發者」（教師為演奏者）。

## （二）音長

此階段的節奏目標是希望幼兒能在基本拍中敲奏出長短變化，至少能敲奏出 1：2 的比值節奏型。以邊歌唱邊敲奏兒歌的節奏，引導幼兒敲奏長短節奏的變化。晶萱拿著鈴鼓走來走去，當她朝 T 這裡時，T 對她唱〈兩隻老虎〉一面用響棒敲節奏，晶萱加進來唱並且用手中的鈴鼓打拍子伴奏，麗綺聽到歌聲也拿著她的鈴鼓加進來，一面唱一面規律的打 J 伴奏。唱完之後 T 再唱「一隻沒有眼睛，一隻沒有尾巴」並用響棒打出 JJJ，期待他們也能打出八分音符的節奏型，結果他們還是打原來的基本拍（觀 080219）。研究者在此的角色先是邊敲節奏邊歌唱以「促發者」（教師為演奏者）引發幼兒參與歌唱和敲奏樂器，之後研究者將「一隻沒有眼睛，一隻沒有尾巴」再唱一次，並且敲著節奏。此時，介入的角色轉為「指導者」（教師為示範說明者），當中藉由歌唱與敲奏的示範「暗示」幼兒敲奏兒歌節奏，但是他們卻沒作到。

在介入時，當教師太急於達成目標時，會在無意中忽略幼兒的遊戲意圖。小涵拿著鼓棒規律的在鈴鼓上打基本拍，T 在她敲的基本拍上反覆地在木魚上敲出 JJJ，沒多久小涵也跟著敲相同的節奏，之後 T 又改變成 JJJ，小涵馬上跟著敲同樣的節奏型……阿均拿著棒棒糖鼓走過來說：「我也要」，T 在阿均參與進來之後將節奏轉換成 JJJ，小涵很快的跟上來，但是阿均參與進來敲的是 JJJJ。T 看見拿著手鼓坐在阿均旁邊也敲著 JJJJ，希望阿均也能嘗試敲出節奏型，之後，T 加上節奏唸名「ta titi ta ta」，阿均還是一樣敲基本拍……T 離開，阿均也離開（觀 080311）。小涵敲奏時，研究者以「促發者」（教師為演奏者）敲打節奏，之後不斷敲出新的節奏讓小涵去嘗試，此時研究者角色轉為「指導者」（教師為示範說明者）。當兩人開始興致高昂時，阿均過來湊熱鬧，但是，阿均卻敲不出節奏，曉晴老師看見過來幫忙。曉晴老師的介入角色先是

「指導者」中的教師為參與者，之後隨即轉換為「指導者」中的教師為示範說明者，以口語節奏唸名的方式強烈暗示阿均「照作」，之後發現發阿均已沒有參與的意願，曉晴老師隨即退出。曉晴老師解釋：小朋友會覺得這是我們的遊戲時間，怎麼要我們作這個……結果小朋友就會草率應付，或者注意力不集中（訪 080311）。由於幾個「失敗」的介入，開始檢視介入的角色，發現第二階段大量使用「指導者」的角色，經由資料分析後再與第一階段的介入角色比對，發現介入角色有如下之主導關係（如圖 2）。

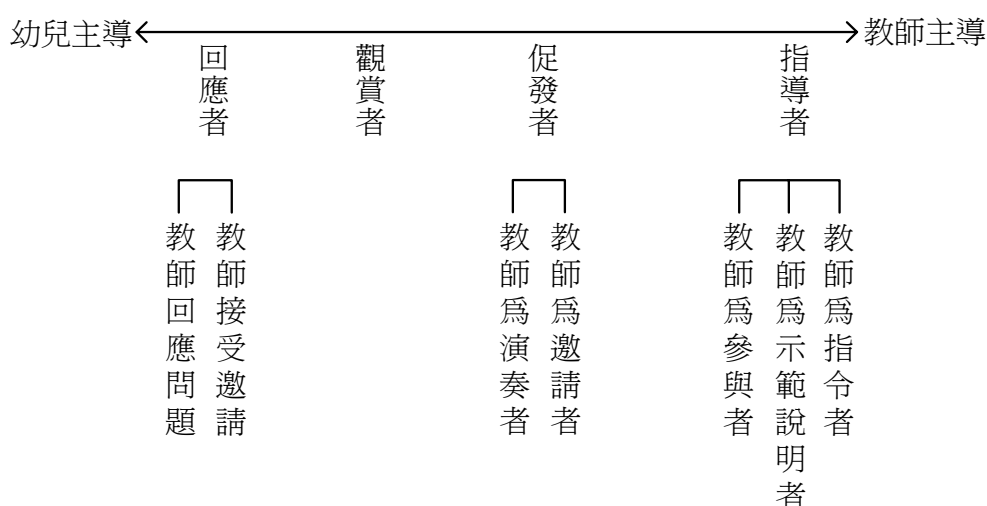


圖 2 教師介入角色與幼兒主導和教師主導之關係

從師生互動的主導性來分析介入角色，從幼兒主導到教師主導依序為回應者、觀賞者、促發者、指導者。教師為「回應者」時，幼兒主動提出請求或邀請教師參與，是屬於幼兒啟動與主導。教師為「觀賞者」，通常是幼兒主動來到教師面前表演，偶爾教師會到幼兒旁邊觀賞。但是，幼兒若喜歡教師在旁觀賞，通常會抬頭跟教師笑一笑，否則，就會馬上離開。所以幼兒仍然掌握主導權，其程度僅次於教師為回應者。當教師為「促發者」時，教師演奏以引發幼兒的興趣來參與或邀請幼兒參與，雖然教師啟動，但幼兒仍可選擇不參與，所以放置在教師主導但偏中。最後，教師為「指導者」時，教師直接參與幼兒的活動，或直接介入說明示範，甚至用命令的語氣強制執行。此時，幼兒幾乎沒有選擇的機會，故放在教師主導之下。此分析結果與過去 Enz 和 Christie (1997) 依據教師參與的程度 (involvement) 依序分為：不參與、觀看者、舞台管理者、共同遊戲者、遊戲領導者、導演等不同。由於，當教師是「回應者」時，幼兒擁有很強的主導權，不似觀賞者可以是幼兒主導也可以是教師主導。所以，本研究將回應者排為幼兒主導的第一個角色，其次才是觀賞者。

Enz 和 Christie (1997) 認為當教師為「導演」的角色時，是以局外人的立場掌控

幼兒的遊戲，為介入的負面角色。本研究的「指導者」類似 Enz 和 Christie 的「導演」角色，雖然是負面角色，但卻又不盡然全是負面，而進一步分析資料：明倫想要玩「積木」，研究者卻介入邀請他唱歌（「指導者」中的教師為指令者），結果明倫唱了一句即離開；晶萱和麗綺想要唱歌，研究者卻將之轉成敲節奏（「指導者」中的教師為示範說明者），結果他們還是敲奏基本拍；阿均想要過來湊熱鬧，曉晴老師卻「暗示」他敲節奏（「指導者」中的教師為示範說明者），結果他們還是敲基本拍；小涵想要敲奏樂器，所以當研究者參與進來敲打節奏時，小涵就能很快的隨著研究者的節奏延伸她的敲奏（「指導者」中的教師為示範說明者）。所以，這樣看來並非全部屬於教師主導的介入角色都是負面，而是教師的介入是否與幼兒的遊戲意圖一致。也就是說當幼兒的意圖與教師的介入一致時，介入就會成功；當幼兒的意圖與教師的介入相左時，介入就不成功。在上述的例子中，研究者的介入與小涵敲奏的意圖一致，為成功的介入，其他則否。幼兒的意圖指幼兒在遊戲中企圖達成的遊戲內容，即所謂的「遊戲脈絡」。從遊戲的本質來看，此遊戲脈絡的「主導權」應歸還給幼兒，而教師要主導的應是音樂學習目標。於是，在下一個循環中，將遊戲脈絡的「主導權」回歸給幼兒，研究者將等待時機，在不破壞遊戲脈絡的原則之下介入以達到目標。

### 三、綜合修正介入期

此期（2008/4/15-2008/6/25）的介入模式以保有幼兒主導的遊戲脈絡，教師從中介入以達到擬定的學習目標。以下按照幼兒的遊戲主軸進行分析，幼兒出現的遊戲類別包含音樂遊戲、畫圖遊戲，以及扮演遊戲。

#### （一）音樂遊戲

幼兒常拿著樂器，在教室一面走一面敲奏，而教師運用幼兒走路與敲奏之間的比值關係介入引導以發展節奏能力。小櫻拿著鈴鼓，一邊走一邊拍鈴鼓（走兩步拍一下），珮珮拿著木魚跟在後面敲（走一步敲一下），T 拿著手鼓跟在珮珮後面，走兩步敲一下，其他小朋友也拿著樂器逐漸過來跟在 T 後面……T 走兩步拍一下（J），跟在 T 後面的幼兒開始跟著 T 作，後來全部都跟著作，T 換成走一步拍一下（J），之後再換成走一步拍兩下（JJ）……T 換成交替走一步拍兩下和走一步拍一下（JJ），沒多久幼兒也跟上來（觀 080506）。所謂幼兒的遊戲脈絡意指幼兒企圖完成的遊戲內容，在這裡幼兒玩的遊戲內容為跟著隊伍邊走邊敲奏。研究者跟在他們後面，後來又吸引更多的幼兒跟進來。由於幼兒在意的是「跟著隊伍走路敲奏」，至於將之轉換成走一步敲一下和走一步敲兩下並不會影響幼兒的遊戲結構，然而研究者卻藉此介入帶出手腳之間的不同比值關係。

幼兒天生有著屬於他們生理上的脈動 (pulse)，這天生的脈動會在走路、跳躍中呈現出來 (McDonald & Ramsey, 1992)。當幼兒手中拿著樂器敲奏時，會自然的協調在走路的脈動中且走路成爲節奏的基本拍。在上述例子中，當幼兒走一步拍兩下時，已自然的呈現研究者期待的♩之關係 (手拍的是♩；腳踏的是♩)，也就是節奏長短之比值關係。爲了達成學習目標之節奏長短的學習，研究者依幼兒拍打節奏的遊戲方式加入以增強其節奏敲奏，之後再加以組合延伸而自然敲奏出♩。在此，教師的角色由「指導者」的教師爲參與者轉爲教師爲示範說明者。

當教師以「促發者」中的教師爲演奏者時，會吸引對此遊戲有興趣的幼兒參與進來，從中再延伸發展。T 一面唱〈客人來〉，一面輪流敲小鼓 (♩) 和地板 (♩) 形成頑固伴奏，晶萱原本拿著鼓棒走來走去，聽到聲音加進來。她一面唱〈客人來〉一面輪流敲小鼓 (♩) 和地板 (♩)。唱完之後，晶萱接著唱〈蝴蝶〉，並且一面敲小鼓 (♩)。T 插入將第二小節改成敲奏♩♩♩，後來以♩♩♩♩頑固伴奏〈蝴蝶〉，晶萱邊唱歌邊跟著敲這節奏。之後 T 再唱一次〈客人來〉，一面敲小鼓 (♩) 和地板 (♩)，這一次晶萱可以一面唱一面打出頑固節奏 (♩♩) (觀 080422)。在參與歌唱和敲奏之前，晶萱可能沒有自己的遊戲「藍圖」，而願意參與研究者啓動的遊戲。剛開始晶萱參與進來是爲了加入「歌唱」遊戲，所以沒有注意到研究者敲的節奏，當唱完〈客人來〉，她隨即啓動〈蝴蝶〉。在唱〈蝴蝶〉的時候，研究者敲出頑固節奏，她開始跟上來，表示參與進來歌唱中的「節奏」遊戲，之後再帶到唱〈客人來〉並且一面敲頑固節奏，晶萱也很輕鬆的跟上來。研究者的角色先爲「促發者」中的教師爲演奏者，引發幼兒參與。而後晶萱啓動唱〈蝴蝶〉，而在敲奏的過程中，研究者插入新的節奏型，角色轉換爲「指導者」中的教師爲示範說明者，之後再唱〈客人來〉和敲頑固節奏。

在幼兒的遊戲脈絡中，幼兒願意隨教師的引導而逐步發展能力。麗綺在彈玩具琴，雙手放在鍵盤上模仿彈琴的姿勢，T 拿著鐵琴作在她前面敲奏〈蝴蝶〉、〈客人來〉、〈兩隻老虎〉，麗綺隨著鐵琴開始唱歌，並且雙手在鍵盤上按照歌曲的節奏按鍵 (觀 080415)。麗綺的遊戲脈絡是在玩具琴模仿鋼琴家彈奏的姿態，研究者參與進去爲她敲奏兒歌並不會影響她的遊戲結構，她隨即跟著鐵琴唱兒歌並且依照兒歌的節奏按鍵<sup>7</sup>。研究者介入的角色爲「促發者」中的教師爲參與者。在第二循環中，麗綺在研究者的介入沒有敲奏出〈兩隻老虎〉的節奏，然而，卻在這循環中在玩具琴按出兒歌節奏。這主要的原因在於幼兒的遊戲脈絡是否在介入中被保留。

此外，在音型的發展，幼兒延續第二循環的兒歌對唱。小涵拿著鼓棒當麥克風，

---

<sup>7</sup> 音高是隨便按與兒歌的音高不一致，但手的彈奏動作與兒歌的節奏一致。

放在嘴前對 T 唱：「你的衣服是什麼顏色？」(以 1 12 3 3 21 23 1—音唱)，T 唱：「是土色」(以 21 231—音唱)(觀 080422)。小涵改編〈蝴蝶〉的旋律啟動歌唱，研究者以「回應者」中的教師回應問題參與遊戲。另外冠成手中拿著兩支鼓棒，坐在地上唱對著其他幼兒唱：「小朋友，小朋友，你好嗎？我很好」(531-531-123-321-)(觀 080610)。幼兒使用的音高開始由三個音擴展到五個音，且開始從級進到跳進。

## (二) 畫圖遊戲

在音樂遊戲中讓幼兒使用白板和磁鐵，是希望幼兒能嘗試以畫圖或貼磁鐵來記錄音樂。結果在白板畫圖、貼磁鐵成爲幼兒常玩的遊戲，但內容不一定都與音樂有關。明倫過來拉著 T 的手說：「我要畫房子」。於是 T 幫他畫了一幢五層樓的房子。然後他問：「我可以玩磁鐵嗎？」T 把磁鐵盒拿給他，他開始將磁鐵貼在樓房內……T 告訴他：「如果 Do 住一樓，Re 住二樓，那麼 Mi 呢？」然後依此類推把 Do、Re、Mi、Fa、Sol 的位置找出來。之後，T 唱 Sol、Mi 然後問：「誰比較高？」明倫一面指著 Sol 一面說：「Sol 啊」。晶萱過來，拿著磁鐵也要貼……T 唱音高，讓他們用磁鐵貼出位置(觀 080513)。在這遊戲脈絡中，幼兒欲達成的遊戲是要一幢房子，然後裡面可以貼磁鐵，至於是幾層樓的房子和裡面住誰就無所謂了。研究者之所以要畫一幢五層樓的房子是因為很清楚欲達成的目標，將畫房子聯結到音高學習。所以可以在不影響幼兒主導的畫圖遊戲中，教師主導目標介入發展能力。此時，教師角色由「回應者」中的教師回應問題轉爲「指導者」中的教師爲示範說明者，從中開始建立幼兒高低音之分辨，進而比較高低。

當教師在尋找幼兒的遊戲脈絡時，若只注意到「形式」而忽略幼兒的「意圖」仍會導致遊戲中止，例如：阿均在白板畫圖，T 在他旁邊畫四個圈，裡面分別貼一個和兩個磁鐵，告訴他一個磁鐵念 ta，兩個磁鐵念 titi……阿均離開(觀 080429)。在這例子中，曉晴老師只注意到畫圖的形式，沒有意會到幼兒企圖完成的畫圖內容之脈絡：雖然阿均在塗鴉，但是畫圖的內容對他是有意義的，曉晴老師沒有察覺到阿均的意圖(札 080429)。結果不小心又陷入破壞遊戲脈絡的介入方式。由於，幼兒的遊戲脈絡並非等同於幼兒的遊戲內容，而是指幼兒「意圖」達成的遊戲，既是內在的意圖教師就有可能誤判。因此教師在介入前除了需要藉由觀察以減少誤判外，還需要敏銳的察覺幼兒當下的反應，從中審視誤判的可能而即時退出，因爲適時的退出與介入將是同等的重要。

## (三) 扮演遊戲

扮演遊戲是幼兒在自由遊戲常出現的行爲，因此，幼兒會將樂器當成家酒酌的器

皿，在這非音樂行為的遊戲中藉由介入創造出音樂行為。

T：珮珮，妳在做什麼？

珮珮：煮飯啊，要吃什麼？

T：炒麵。

珮珮：鍋燒意麵，好不好？

T：好啊，但不要太鹹……（對著小涵）一面作菜，要一面唱歌。

小涵：（開始唱起〈小星星〉，將旋律鐘反過來當杯子拿給T喝）。

T：不甜ㄟ。

小涵：吃太甜會肚子痛……

T：麗綺，妳可以打一杯果汁給我喝嗎？

麗綺：（模仿泡沫紅茶的動作搖動沙鈴。）

T：一面打果汁要一面唱歌。

麗綺：（右手拿沙鈴上下規律搖動，一面唱〈蝴蝶〉。）

T：我要加冰塊一起打。

麗綺：（點頭，改唱〈兩隻老虎〉，右手拿沙鈴上下規律搖動。）

T：我要一杯西瓜汁、一杯木瓜汁（再拿一個沙鈴給麗綺，希望她能雙手搖沙鈴），兩杯要一起打喔。

麗綺：等一下（將身體轉開，不接受另一個沙鈴）。（觀 080603）

幼兒企圖進行的遊戲是「作菜」，教師與幼兒經營「作菜」的對話來增強遊戲脈絡，並融入角色扮演。之後，再插入音樂行為之「指令」，小涵一面作菜一面唱兒歌，麗綺一面唱〈蝴蝶〉、〈兩隻老虎〉，一面上下搖動沙鈴，唱歌與沙鈴之間自然的協調出節奏的比值，以〈蝴蝶〉的前兩小節為例，說明如下：

歌唱蝴蝶的節奏     ♩ ♪ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩

手搖鈴上下的節奏   ♩ ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩

此節奏型組合已超過該年齡層幼兒的節奏能力。麗綺能夠在遊戲中輕易做到是因爲在上下搖動沙鈴時，能將之聯結到生活中搖泡沫紅茶的動作和速度，之後再協調在歌唱的速度當中。後來，研究者再拿一個沙鈴給麗綺是希望她能同時運用雙手，因爲麗綺左手發展較右手落後，但是麗綺自忖作不到而用「等一下」推託研究者的請求。此時，研究者只好退出，再尋其他時機。最後，當研究者在明倫旁邊幫忙收拾樂器時，珮珮將煮好的鍋燒意麵用鈴鼓裝過來給研究者吃。

T：(對著珮珮)謝謝妳的鍋燒意麵。

明倫：她又不會煮。

T：會呀，但太辣了。

明倫：她放錯了，放到胡椒粉。(觀 080603)

研究者除了在家家酒遊戲脈絡中介入達到目標外，還包含「維護」遊戲的脈絡，持續扮演到樂器收拾完畢才結束。在此活動中，教師的角色最開始是以「指導者」中的教師為參與者打開對話。之後，小涵問研究者要吃什麼，介入角色轉為「回應者」中的教師接受邀請。在遊戲扮演中教師直接提出訴求要麗綺一面打果汁要一面唱歌，教師的角色轉「指導者」中的教師為指令者。此外，在扮演遊戲中經由介入，幼兒也常在「炒菜」中敲奏出各種節奏。例如：麗綺將小鼓、鈴鼓和手鼓組合在一起，在「炒菜」打出「ㄐㄐ」、「ㄐㄐ」、「ㄐㄐㄐ……」等節奏型並交替變化音色(觀 080618)。

在這一循環中，幼兒開始展現高度的節奏能力。過去的研究發現要求 3 歲幼兒以拍手模仿節奏，或者要求他們在基本拍中踏步，以及一面踏步一面拍手都會有困難(Rainbow, 1981)，然而 2-3 歲幼兒卻可以在自由遊戲中，藉由教師的介入，展現邊走路(基本拍)邊打節奏之能力；可以邊唱歌邊敲打頑固節奏；可以自由的敲奏/彈奏兒歌的節奏；一面唱歌一面敲奏八分音符。至於，在歌唱方面，在本研究中 2-3 歲之幼兒可以自創哼唱旋律，或改編兒歌。當幼兒有能力敲奏/歌唱出節奏型、音型之後，這些音型、節奏型就變成他們的「語彙」開始被組織與運用，小型的樂句就會在自發性音樂行為中湧流出來，也就是幼兒的音樂表現已逐漸脫離「探索期」而進到「即興期」，甚至「精熟期」。

本研究經過三個循環，從資料分析發現成功的介入是要在幼兒主導遊戲脈絡且教師主導音樂學習目標之條件下進行介入。至於，介入策略、遊戲介入與音樂學習、音樂在學前教育之意涵，以及教室中的「主導權」等相關議題，則在以下繼續探討。

## 伍、討論與省思

### 一、討論

#### (一) 介入策略

在本研究之第一循環，分析出介入的角色，在第二循環梳理出各種介入角色的主導關係(如圖 2)。當遊戲中的多重脈絡沒有被釐清時，介入的角色通常愈偏向教師主導的角色，對幼兒產生的負面關係就愈強，此與 Enz 和 Christie (1997) 的研究一致，

認為過度教師主導的導演角色對幼兒有負面影響；也與 Kontos 和 Keys (1999) 的研究一致，認為當教師積極介入創作以期待有明確的產出時，負面的關係就會產生。然而本研究在第三循環進一步發現，當教師可以釐清幼兒在遊戲時的不同脈絡，並清楚的劃分不同脈絡的主導權：幼兒主導遊戲脈絡；教師主導學習脈絡。此時，教師介入的各種角色就不受此限制，即使教師以高度主導的「指導者」角色介入，仍不會產生負面的關係，且能夠在自由遊戲中發展高度的音樂能力。

## (二) 遊戲介入與音樂學習

在研究中發現透過自由音樂遊戲成功之介入，2-3 歲幼兒可發展高度的音樂能力。在第三循環，幼兒可以一面走路一面敲奏各種節奏、運用 C-G 的音自發性編唱、邊唱歌邊敲奏頑固節奏或八分音符、從畫圖中建立音高相對關係。當中，幼兒展現的音樂能力遠超過文獻的記載。雖然，過去的研究發現要求 3 歲幼兒以拍手「模仿」節奏，或者要求他們在基本拍中踏步，以及一面踏步一面拍手都會有困難 (Rainbow, 1981)，然而，2-3 歲幼兒卻可以透過教師的介入，在自由音樂遊戲中自然展現上述之能力。這是因為「模仿」與「自由遊戲」在幼兒的學習經驗中代表著不同的意義。「模仿」沒有聯結幼兒的學習經驗、沒有適應在幼兒呈現的方式，也沒有建構在幼兒的內在動機之上。而「自由遊戲」是超越現實、不受規則限制，注重內在動機、內在控制、主動參與和過程 (Rubin et al., 1983)。當幼兒在一個釋放、自由的氛圍中恣意的延展生活經驗、建構意義 (Johnson et al., 2005) 時，會隨著遊戲的意圖自然的將他們的潛能推向巔峰。回顧現今的幼兒音樂教學仍然隱含許多教師示範、幼兒模仿 (李萍娜, 2009; 李萍娜、顏端儀, 2008)，當音樂教學進入到一個以模仿為主的模式中，機械式反覆練習和孤立情境的學習就會伴隨而來。冀望透過本研究之發現重新為幼兒音樂教育打開另一扇窗，以「開放」的方式與幼兒共同營造對幼兒有意義的學習方式，進而從中引導幼兒自然的發展出高度的音樂能力。

## 二、省思

在本行動研究中，除了解決研究者在幼兒自由音樂遊戲所發現之困境外，也促進研究者在相關領域之成長。其中，釐清了幼兒音樂在學前教育之意涵，以及「教師主導」與「幼兒主導」，茲將陳述如下。

### (一) 幼兒音樂在學前教育之意涵

在一個複雜的遊戲結構中，幼兒展現整體學習之特質，自由的轉換遊戲內容。在自由音樂遊戲時，當幼兒轉換成家家酒遊戲或其他非音樂遊戲時，研究者曾企圖把他



們「轉回」音樂行爲，例如在前述例子中對玩積木的明倫歌唱問答。然而，曉晴老師持不同的看法：幼兒會從樂器的使用中自然形成各種遊戲，再從遊戲當中製造音樂，所以幼兒的各種遊戲應被保留。……會音樂有什麼了不起，以後長大會一面煮飯一面唱歌敲節奏，或一面蓋房子<sup>8</sup>一面玩音樂才了不起（訪 080311）。幼兒雖然會自然形成各種遊戲，但未必就會製造出音樂，有些需要介入才會產生音樂。曉晴老師認爲音樂是要在生活中實踐才有意義。遊戲是幼兒的生活，所以音樂行爲要融入幼兒的遊戲之中，也就是要在保有幼兒形塑成的遊戲中介入。當專注在「音樂教學」時，就會期待看到音樂學習成效，忽略音樂在生活中的意義（札 080520），藉與曉晴老師的合作重新將音樂教育的視野拉到生活層面中檢視其意義。假如音樂與生活失去聯結，那們幼兒將不會在生活中自然流露出音樂……遊戲是幼兒真實的「生活」，他們自然形成的各種遊戲都應被看重，而教師再將音樂交織在他們遊戲之中（札 080622）。

File 和 Kontos（1993）認爲參與幼兒遊戲是走在條微妙的「界線」。在研究中，研究者領悟到那條「界線」意指幼兒的遊戲脈絡，遊戲脈絡是幼兒生活經驗中所形塑出來的意義，教師應要持守不跨越那條「界線」，讓幼兒擁有遊戲愉悅的感覺。所以教師在不破壞幼兒遊戲脈絡的前提之下，再運用另一條交錯的音樂學習脈絡介入，讓教育性與娛樂性之目的實踐在遊戲中。

## （二）「教師主導」與「幼兒主導」

學者建議學前教育應建立在「幼兒中心」、「幼兒主導」之理念（黃瑞琴，1994；Bredekamp & Copple，1997）。當研究者踏進幼兒教育領域時，時常質疑幼兒有能力主導嗎？那麼，教師的角色是什麼？此議題亦常在諸多學者中交替辯論，甚至認爲「幼兒中心」、「幼兒主導」是教育的迷思（余安邦、凌俊嫻，1997），而將「教師主導」和「幼兒主導」當作二元對立。之後，又有學者提出「幼兒主導」是對過去傳統教學以「教師主導」的反動，然而在實際教室中是兩個思潮同時存在（林文生，1998）。也就是「教師主導」和「幼兒主導」是建構在線性的消長關係，因著當下教室情境的需要而交互「調整」。此外，在一個探究「幼兒中心」、「幼兒主導」的教室言談中，發現教師仍須引導幼兒朝著清楚的學習目標前進（簡楚瑛，2005），而釐清了教師的角色。在本研究的第一循環結束後亦發現，教師需要主導學習目標，否則音樂遊戲就只是好玩而沒有學習，此與過去的研究一致（簡楚瑛，2005）。然而，當研究者開始以目標介入，尋找如何「調整」「教師主導」和「幼兒主導」的界線關係時曾經受挫，直到從研究札

<sup>8</sup> 煮飯、蓋房子意指幼兒當時的家家酒遊戲、積木遊戲。

記中得到線索：幼兒有自己的意念和思維，這些隱藏在腦海裡的心思意念，平常非常難被瞭解，然而，卻會自然的流露在他們建構的遊戲中。透過幼兒支撐出來的遊戲架構中可以「讀」到他們意圖……要在他們的遊戲架構中提供支援（札 080328）。

如果教師相信學習是一種心智活動，那麼就不得不正視幼兒的心思意念和意圖。所以，應從遊戲中「讀」出幼兒的意圖，然後提供支援。但是，教師要達成教學目標的意念如何和幼兒遊戲的意念，同時並行在遊戲情境中？TzuO（2004，2007）的研究發現：在一個屬於幼兒為中心的教學，是同時建立在教師高度控制與幼兒高度自由之中。也就是高度「教師主導」與高度「幼兒主導」同時存在，打破過去將「教師主導」和「幼兒主導」二元對立或線性關係的說法。透過本研究第二階段的資料分析，釐清了教室情境的多重脈絡以及不同脈絡之主導權，最後分析出教室情境中交錯複雜的師生主導之關係。幼兒不會在意「跟著隊伍走路」時，走一步拍幾下；也不會在意「煮飯」時要不要唱歌，或者唱什麼歌，因為他們的意圖是「跟著隊伍走路」和「煮飯」。如同，我也不會在意他們是拿什麼樂器打節奏，或是以什麼方式產生節奏……（札 080623）。

在一個複雜的教室情境中，身為一位教師要關注的議題已不再是單純的「教師主導」和「幼兒主導」，而是能敏銳的釐清不同脈絡的主導權，讓「教師主導」和「幼兒主導」合理的交錯在教室情境中。

## 陸、結論與建議

### 一、結論

#### （一）「教師為演奏者」為音樂遊戲的重要介入角色

在本研究第一循環發現教師介入的角色有回應者（教師回應問題、教師接受邀請）、觀賞者、促發者（教師為演奏者、教師為邀請者）、指導者（教師為參與者、教師為示範說明者、教師為指令者）。其中「教師為演奏者」能營造音樂氣氛，激發幼兒參與的興趣，然後再從中延伸逐步發展出複雜的音樂遊戲。此外，當幼兒尚未形塑出自己的遊戲脈絡時，教師可以運用「教師為演奏者」的角色吸引幼兒參與，然後師生共同建構遊戲脈絡，爾後，教師再轉換角色以達成目標。

#### （二）介入角色隱含師生主導之關係

本研究從師生互動的主導性分析出介入的角色隱含不同層級之主導關係。其介入角色從幼兒主導到教師主導，依序為回應者、觀賞者、促發者、指導者。當教室的多

重脈絡沒有釐清時，通常愈是教師主導的角色，產生的負面反應就愈強。

### （三）成功的介入是在幼兒主導遊戲脈絡與教師主導音樂學習目標之條件下介入

雖然屬於教師主導的介入角色容易產生負面反應，但是，只要教師能釐清教室中的多重脈絡，並且劃分主導權之歸屬，即使是屬於教師主導之角色仍不會產生負面之關係。研究中釐清教室遊戲中的兩個脈絡：遊戲脈絡和音樂學習脈絡；以及兩個脈絡的歸屬權：遊戲脈絡之主導權為幼兒所擁有，而音樂學習脈絡為教師所擁有。最後，在第三循環中，在保有幼兒的遊戲脈絡中介入，從中教師再轉換各種角色以達成目標，而發展出幼兒主導遊戲脈絡與教師主導音樂學習目標之介入策略。也就是介入的「時機」要能確定幼兒的遊戲脈絡，在幼兒形塑的遊戲「情境」中介入，並以音高和音長的運用為學習目標，隨情境轉換角色的「方式」介入。

## 二、建議

根據本研究之發現，分別對教育以及未來研究提出以下之建議。

### （一）教育上的建議

1. 本研究發現介入的合宜模式，是保有幼兒的遊戲脈絡中介入，再適時轉換各種角色以達學習目標。故此，建議教師在進行自由音樂遊戲之介入時，能依循幼兒的遊戲脈絡等待時機介入，讓幼兒的音樂學習是在一個有意義的情境中進行。爾後，幼兒才能將習得的音樂元素加以組織而轉換成表達媒介。
2. 在研究中，由於研究者本身為音樂專長之教師，故能夠駕輕就熟的掌握音樂元素進行介入以發展幼兒音樂能力。然而，在現今的幼兒音樂教學卻仍以教導歌唱、律動、聽音樂等為中心，鮮少以音樂元素為主軸進行引導（李萍娜、顏端儀，2008），其中的主要因素為教師音樂知能不足，無法運用音樂元素進行引導（呂佳陵，2004）。故此，建議學前教育師資培育之音樂相關課程，能加入音樂元素之相關基礎訓練，俾使教師在往後的音樂教學生涯中，能分辨幼兒自發性音樂行為中之元素脈絡，而能加以引導以發展音樂能力。繼之，能在統整教學時以音樂元素學習之考量進行統整以深耕幼兒的音樂素養。否則，將如過去的發現：僅將兒歌的歌詞與語文作表面性的統整（李萍娜、顏端儀，2008），而喪失音樂統整之實質內涵。
3. 在本研究發現 2-3 歲幼兒在一個布置樂器的情境中，會自然將樂器轉換成不同的用途而產生非音樂行為。幼兒在樂器布置的環境中自然產生的非音樂遊戲與

音樂遊戲是同等珍貴。當幼兒有能力將一個單純的物品，因著當下的需要不斷的轉換成他種用途時，是種生活的能力亦是種創意。假如教師禁止幼兒將樂器轉換成家家酒的器皿，那麼教師怎能期待幼兒將鍋碗瓢盆當成克難樂器？然而，在幼稚園或托兒所的教室裡，清楚的分出各領域的學習區，限於區域的劃分，教師會不自覺的告訴在音樂區玩家家酒的幼兒到扮演區去，而阻礙幼兒自由創塑意義和聯結意義的空間。故此，建議教師能保有幼兒在各個學習區所創塑的各種遊戲，然後藉由教師合宜的介入而達成目標。

## （二）對未來研究的建議

1. 由於本研究僅對幼兒的音樂行為進行介入，然而在一個複雜的遊戲結構中包含著多重脈絡。從資料中發現幼兒會因為同儕的關係而選擇參與不同遊戲，也會受到情緒的影響而改變遊戲的內容。因此，在自由音樂遊戲中的「人際脈絡」和「情緒脈絡」也會影響到遊戲內容。故此，建議往後的研究，可探討在介入時如何經營「人際脈絡」和「情緒脈絡」，讓幼兒在一個具有支持性的環境中，藉由社會互動發展能力。
2. 在研究中發現幼兒偏好某些樂器，而某些樂器卻乏人問津。在遊戲中教師扮演著情境布置者、組織者、學習仲介者和促進者等角色來幫助幼兒學習（Piaget, 1982）。在自由音樂遊戲中，教師除了可以運用環境布置之策略以引發幼兒的不同音樂行為外，並可將樂器當「觸媒」啟動幼兒的互動。故此，建議未來的研究可以探討環境布置之策略，以持續改善幼兒音樂教育之現況。
3. 過去的研究發現要求 3 歲幼兒以拍手模仿節奏，或者要求他們在基本拍中踏步，以及一面踏步一面拍手都會有困難（Rainbow, 1981）。雖然，幼兒無法以「模仿」的方式作出來，但卻可以在自由音樂遊戲中，經由介入自然地達到上述之能力。所以幼兒無法「模仿」並非幼兒就作不到，幼兒的實際音樂能力並非完全如過去文獻所記載。此外，又因目前蒐集到 2-3 歲幼兒音樂能力之相關文獻年代多已老舊，故建議未來可以建立我國 2-3 歲幼兒之音樂能力指標，以供學前教育之參考。

## 謝誌

感謝參與本研究的幼兒和內文中的曉晴老師。此外，也感謝國立臺南大學幼兒教育學系林聖曦教授，在分析資料所提供的協助，最後，感謝匿名審查委員所提供之寶貴意見。

## 參考文獻

### 中文部份：

- 余安邦 Yu, Anbang、凌俊嫻 Ling, Junxian (1997)。真的以幼兒為中心嗎？開放教育的盲點與迷失 Zhende yi you-er wei zhongxin ma? Kaifang jiaoyu de mangdian yu mishi。《師友 Shiyou》，366，30-37。
- 呂佳陵 Lu, Jialing (2004)。創造性音樂活動在中南部地區幼稚園的教學現況調查 Chuangzaoxing yinyue huodong zai zhongnanbu diqu youzhiyuan de jiaoxue xiankuang diaocha。《臺中技術學院人文社會學報 Taizhong jishu xueyuan renwen shehui xuebao》，3，181-197。
- 李萍娜 Lee, Pyngna (2007)。幼兒在音樂區行為之研究 You-er zai yinyuequ xingwei zhi yanjiu。《藝術教育研究 Yishu jiaoyu yanjiu》，14，25-55。
- 李萍娜 Lee, Pyngna (2009)。私立托兒所外聘教師擔任音樂教學之個案研究 Sili tuo-ersuo waiping jiaoshi danren yinyue jiaoxue zhi ge-an yanjiu。《教育研究學報 Jiaoyu yanjiu xuebao》，43(2)，1-28。
- 李萍娜 Lee, Pyngna、顏端儀 Yan, Duanyi (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 Nanbu diqu gongli youzhiyuan yinyue jiaoxue gaikuang yu yingxiang yinyue jiaoxue yinsu zhi tantao。《兒童與教育研究 Ertong yu jiaoyu yanjiu》，4，51-86。
- 林文生 Lin, Wensheng (1998)。以幼兒為中心：在開放教育中的意義 Yi you-er wei zhongxin: Zai kaifang jiaoyu zhong de yiyi。《師友 Shiyou》，371，44-47。
- 林玫君 Lin, Meijun (1999)。讀寫遊戲之介入對學前幼兒遊戲型式與讀寫發展之影響 Dushu youxi zhi jieru dui xueqian you-er youxi xingshi yu dushu fanzhan zhi yingxiang。《臺南師院學報 Tainan shiyuan xuebao》，32，495-515。
- 夏林清等 Xia, Linqing, et al. (譯) (Trans.) (2002)。《行動研究方法導論 Xingdong yanjiu fangfa daolun》(By Posch & Somekh Altrichter)。臺北 Taipei：遠流 Yuanliu。(原著出版年：1993) (Original work published 1993)
- 陳向明 Chen, Xiangming (2004)。《社會科學質的研究 Shehui kexue zhi de yanjiu》。臺北 Taipei：五南 Wunan。
- 黃瑞琴 Huang, Rui-qin (1994)。論幼稚園遊戲課程的取向 Lun youzhiyuan youxi kecheng de quxiang。《臺北師院學報 Taipei shiyuan xuebao》，7，881-916。
- 楊艾琳 Yang, Ailin (1992)。《幼兒自發性音樂行為之研究 You-er zifaxing yinyue xingwei zhi yanjiu》。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 Xingzhengyuan guojia kexue weiyuanhui zhuanji yanjiu jihua chengguo baogao (編號為[No.] NSC81-0301-H152-502)。
- 簡楚瑛 Jian, Chuying (2005)。從教室言談與課程結構看教育改革的契機 Chong jiaoshi yantan yu kecheng jiegou kan jiaoyu gaige de qiji。《教育與心理研究 Jiaoyu yu xinli yanjiu》，28(1)，49-74。
- 羅雅綺 Luo, Yaqi (1993)。《幼兒遊戲中音樂經驗之觀察與分析研究 You-er youxi zhong yinyue jingyan zhi guan cha yu fenxi yanjiu》。未出版碩士論文 Unpublished master's thesis，國立臺灣師範大學音樂研究所 Guoli taiwan shifan daxue yinyue yanjiusuo，臺北 Taipei。

## 外文部份：

- Achilles, E. (1992). Current perspectives on young children's thinking. In B. L. Andress & L. M. Walker (Eds.), *Readings in early childhood music education* (pp. 67-74). Reston, VA: The National Association for Music Education.
- Berger, A. A., & Cooper, S. (2003). Musical play: A case study of preschool children and parents. *Journal of Research in Music Education, 51*(2), 151-165.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Breig-Allen, C. L. (2001). *A teacher's investigation of scaffolding the learning process with two- and three-year-old children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Saint Louis.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 143-158.
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M., & Nell, M. L. (2008). Constructive play: A value-added strategy for meeting early learning standards. *Young Children, 63*(4), 38-44.
- Enz, B., & Christie, J. (1993, December). *Teacher play interaction styles and their impact on children's oral language and literacy play*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.
- Enz, B., & Christie, J. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education, 2*, 55-69.
- File, N., & Kontos, S. (1993). The relationship of program quality to children's play in integrated early intervention settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(1), 1-18.
- Flohr, J. W. (1984). *Young children's improvisations*. Paper presented at the 49th Music Educators National Conference, Chicago, IL.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of ground theory*. Chicago: Aldine.
- Hildebrandt, C. (1998). Creativity in music and early childhood. *Young Children, 53*(6), 68-74.
- Howes, C., Matheson, C., & Hamilton, C. (1994). Maternal, teacher, and child care correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*, 264-273.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Relations among care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 381-404.
- Hsee, Y. (2007). *Musical interactions among infants/toddlers and early childhood teachers: The role of intervention on early childhood teachers' scaffolding of young children's music learning*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.

- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. New York: Teachers College.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, role, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 363-382.
- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S., & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 239-258.
- Kontos, S., Hsu, H. C., & Dunn, L. (1993). Children's cognitive and social competence in child-care centers and family day-care homes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 87-111.
- Kontos, S., & Keyes, L. (1999). An ecobehavioral analysis of early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(1), 35-50.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influence on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 247-262.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Littleton, D. (1991). *Influence of play settings on preschool children's music and play behavior*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Mang, E. (2005). The referent of children's early songs. *Music Education Research, 7*(1), 3-20.
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk*. Toronto: Hanen Centre.
- McDonald, D., & Ramsey, J. (1992). Awakening the artist: Music for young children. In B. L. Andress & L. M. Walker (Eds.), *Readings in early childhood music education* (pp. 58-63). Reston, VA: The National Association for Music Education.
- Miller, H. A. (2001). *Children's sociodramatic play: A qualitative investigation of teacher interaction during a music center*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston, Houston.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the preschool child*. London: B. Schott.
- Moorhead, G., & Pond, D. (1978). *Music of young children*. (Reprinted from the 1941-1951 editions.) Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education.
- Neumann, E. A. (1971). *The elements of play*. New York: MSS Information.
- Pellegrini, A. (1984). The social-cognitive ecology of preschool classrooms: Contextual relations revisited. *International Journal of Behavioral Development, 7*, 321-332.
- Piaget, J. (1982). Development and Learning. In J. K. Gardner (Ed.), *Readings in developmental psychology*. Boston: Little, Brown and Company.
- Pond, D. (1992). The young child's playful world of sound. In B. L. Andress & L. M. Walker (Eds.), *Readings in early childhood music education* (pp. 39-42). Reston, VA: The National Association for Music Education.

- Rainbow, E. (1981). A final report on a three-year investigation of rhythmic abilities of preschool aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66/67, 69-73.
- Rubin, K. N., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 693-759). New York: Wiley.
- Shin, E., & Spodek, B. (1991, April). *The relationship between children's play patterns and types of teacher intervention*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smithrim, K. (1997). Free musical play in early childhood. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 38(4), 17-24.
- Smith, P. K., & Syddall, S. (1978). Play and non-play tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matter? *British Journal of Educational Psychology*, 48, 315-325.
- Spidell, R. A. (1985). *Preschool teachers' interventions in children's play*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Spodek, B. (1974). The problem of play: Educational or recreational? In D. Sponseller (Ed.), *Play as a learning medium*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sponseller, D. B. (Ed.). (1974). *Play as a learning medium*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. New York: Macmillan College Publishing.
- Tzuo, P. W. (2004). *The nature of teacher control and children's freedom in a child-centered classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Journal*, 35(1), 33-39.
- Van Hoorn, J., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. R. (2003). *Play at the center of the curriculum*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Wilcox-Herzog, A., & Kontos, S. (1998). The nature of teacher talk in early childhood classrooms and its relationship to children's play with objects and peers. *Journal of Genetic Psychology*, 159(1), 30-44.
- Zimmerman, M. P. (1985). State of the art in early childhood music and research. In J. Boswell (Ed.), *The young child and music: Contemporary principles in child development and music* (pp. 65-78). Reston, VA: The National Association for Music Education.