

課後音樂班教師實務知識之個案研究 A Case Study of a Music Teacher's Practical Knowledge in a Child Care Center

何俊青* 林美伶**

*國立台東大學教育學系副教授 **國立台東大學附小教師

Chun-Ching Ho, Associate Professor, and Mei-Ling Lin, Teacher

Education Department, and Affiliated Experimental Elementary School of National Taitung University

摘要

本研究的目的，旨在探討一位課後音樂班教師的實務知識內涵，研究方法採質化研究取向，蒐集資料的方式包括自然觀察、深度訪談及文件分析。經過一年的探究，本研究發現個案教師實務知識的主要內涵有：（一）教育觀方面：課後音樂班教師關注孩子的生活體驗，由教學經驗發展出開放教育觀。（二）學習者知識方面：課後音樂班教師對兒童發展的理解與相關理論契合。（三）情境知識方面：課後音樂班教師認為學生家庭環境與教師專業氛圍很重要。（四）課程知識方面：課後音樂班教師以興趣為核心設計課程發展各種能力。（五）教學知識方面：課後音樂班教師融合成獨特的教學模式，並運用許多教學技巧。（六）班級經營知識方面：課後音樂班教師比學校教師更常運用以行為學派為基礎的各種經營技巧。

根據上述的研究結果，本研究提出幾點建議供教育行政單位、師資培育機構、教師及未來研究參考。

Abstract

The purpose of this research was to explore the content of a music teacher's practical knowledge in a child care center. Qualitative approach was adopted. The researcher collected his study materials from natural observation, in-depth interview, and document analysis.

After one year, he found that the main content of this teacher's practical knowledge included:

1. Knowledge of educational philosophies: He paid close attention to the factors from parents. Through teaching experience, he developed his knowledge of educational philosophies which followed an open approach.

2. The knowledge from the learners: His understanding toward children's development accorded with related academic theories.
3. Knowledge from the milieu: He valued both the environment of children's families and teachers' professional competence.
4. Knowledge of curriculum: According to children's interests, he designed curriculum for developing their competence.
5. Knowledge from teaching: He melted various teaching skills and created unique ones.
6. Knowledge of classroom management: He, a music teacher in a child care center, adopted behaviorism more frequently than those who taught in schools.

According to the conclusion which mention above, this research offered suggestions to educational administrations, teachers' educational organizations, all of the teachers, and related research in the future.

關鍵詞：課後音樂班、實務知識

Keywords: Music class in child care centers, practical knowledge

壹、研究背景與動機

近幾年來，兒童在課後學習音樂相當普遍(Chadwick, 2000)。許多家長在孩子進入學校教育體制之前讓孩子及早學習音樂，坊間音樂課是常見的一種方式，各式各樣的音樂班如雨後春筍般各處林立(劉安琪, 2001)。臺灣的音樂教育，民間的兒童音樂教室扮演了相當重要的角色，是僅次於學校的重要音樂學習情境。音樂教師的思考與行為與學生音樂的成就、鑑賞力或自信心有密切的關係(Thiessen & Barrett, 2002)。

「實務知識」(practical knowledge)是指將教師為顧及實際教學情境的需要，而針對其個人過去的實際教學經驗及生活經驗、專業理論知識、價值觀與信念省思後所統整出的知識(Calderhead, 1996)。但長期以來，學者所研究的所研究的教師實務知識都發生在正式學制學校裡的情境脈絡，非正式教師的研究不多。

有職前教師還認為音樂教育的情境如同他們在師培大學所見所聞，也期望在職場上也是類似的情境(Kelly, 2003)，但更多研究顯示職前音樂教師認為自己在教學領域的知識相當缺乏，初任教師常缺乏專業以適應教學情境，若不及早準備，容易在進入職場後產生「實際震撼」(praxis shock)(Ballantyne & Packer, 2004)。

另美國音樂教師的相關研究(Asmus, 2000; Eros, 2009)也顯示，音樂教師容易轉行，34%的音樂教師

年資在6年以內。台灣的情況雖然與美國不同，但近年來因少子化的影響，修畢師資培育課程的學生多數已無法進入學校，有越來越多的音樂系畢業生轉往民間的音樂補習班任職，探討課後音樂班教師實際教學情境中的知識，正有助於未來從事課後音樂教學學生提升其專業。

音樂教育與學校內其他的學科專業不同，音樂教師的專業研究目前尚缺乏寬廣的觀點與深入的理解，需要更多這方面的研究(Bernard, 2009; Bowles, 2003; Conway, 2003a, 2003b)。國內對於音樂教師的實務知識研究也不多，研究音樂教師的知識中，主要是以國小音樂教師（邱憶惠，1996）、國小音樂專家教師（陳雅珍，2006）、幼兒音樂教師（王淑芳，2004）、國中音樂教師（蔡佳珮，2008）等為研究對象，且都是在2003年之後的個案研究，顯示對課後音樂教師知識的相關研究還有很大的空間。

本研究的課後音樂班係指課後提供兒童學習音樂的技藝補習班，業界另有其他的名稱，例如兒童音樂教室、兒童音樂班或音樂才藝班等。本研究二位研究者都有小學教學經驗，亦同為課後音樂班陪讀家長，自2008年7月至今每週一個晚上在A+音樂班共同參與個案教師的教學，也都對個案教師的教學方法「驚豔」，自許為「正式教師」且因為孩子到課後音樂班學習音樂的機緣，長期自然觀察該音樂老師的教學，從中看到其教學技巧與課程創意設計等等，開始省思自己的教學。

本研究以個案教師為主體，研究目的為：(1)探討課後音樂班個案教師在音樂教學領域所具有的教學實務知識內涵。(2)歸納研究發現，提供家長、學校音樂教師或音樂教育研究者參考。

貳、重要文獻探討

一、實務知識的意義與內涵

學者們對於教師「實務知識」(practical knowledge)所用的概念或詮釋不一，但多數學者(Zanting, Verloop & Vermunt, 2001)採用practical knowledge，意指教師一種由經驗發展而來的獨特的、情境本位的、有用的知識結果。

實務知識的分類方面，早期Elbaz（1983）歸類出五項知識：自我的知識（knowledge of self）、教學環境知識（knowledge of the milieu of teaching）、學科內容知識（knowledge of subject matter）、課程發展的知識（knowledge of curriculum development），以及教學法知識（knowledge of instruction）。Shulman（1987）則將教師的實務知識分成七大範疇：學科內容知識（knowledge of content）；一般教學法知識（general pedagogical knowledge）；課程知識（knowledge of curriculum）；有關學習者與學習的知識（knowledge of learners and learning）；學習情境知識（knowledge of contexts of schooling）；學科教學法知識(pedagogical content knowledge)；教育哲學、目的與目標的知識(knowledge of educational philosophies, goals, and objectives)。其他如Black & Halliwell(2000)、John(2002)等各有各的分類方式。但整體而言，教師實務知識的研究幾乎都是依循Elbaz(1983)初始的架構發展出來的。

二、音樂教師的實務知識內涵

Lideman(1998)在音樂教師應具備的專業能力及素養方面提出了七大指標，研究者將之大致歸類精簡為音樂表演、學生發展、教學評量、教學策略、營造環境、人際合作、自我省思的能力。

Ballantyne 和 Packer(2004)以音樂教師為主體，對實務知識重新分類的一個研究，其四類知識分別為音樂知識與技巧(Music knowledge and skills)、教育內容知識與技巧(Pedagogical content knowledge and skills)、一般教育知識與技巧(General pedagogical knowledge and skills)、非教育專業知識與技巧(Non-pedagogical professional knowledge and skills)。Wiggins (2007)則建議，要成為音樂教師必須了解(1)音樂(music)、(2)學習與教學(learning and teaching)、(3)音樂學習與教學(music learning and teaching)。

國內張文嘉(2002)則認為音樂教師必須熟悉一般的教育知識，瞭解教育的原理原則及技巧，再結合專業知能以運用於教學上。她將音樂專業知能歸為：「教育專業知能」(pedagogical knowledge)、「學科專門知能」(subject-matter content knowledge)、「學科教育知能」(pedagogical content knowledge)三個部分。

三、音樂教師的實務知識相關研究

目前國內普遍使用達克羅士(Emile-Jaques Dalcroze)、柯大宜(Zoltan Kodaly)、奧福(Carl Orff)及鈴木鎮一(Shinichi Suzuki)四大音樂教學體系，相關的研究也很多，也有少數研究山葉教學法(朱湘琳，2003)、朱宗慶教學法(陳均帆，2005)、致凡音樂教學法(陳雯華，2004)等。國內許多音樂教學研究，雖未以四大音樂家為名稱，但實則早已將四大音樂教學法融入其中。

幾個與音樂教師實務知識最為相關的研究，如陳雅珍(2007)研究國小專家教師音樂科學科教學知識、陳盈秀(2000)研究台南市國小音樂教師的實務知識都是以學校教師為對象，以察、訪談及文件蒐集資料後進行分析；林朱彥、林格(2010)則是以「吳美雲教學系統」探究幼兒園外聘教師音樂教學模式與教學實務，主要發現其音樂教學以模仿練習教學模式為主，演奏教學是整個教學活動的重心，演奏與音感教學是使用較多時間的教學項目。

關於教師的「學科教學知識」此一議題，近來雖已逐漸受到國內研究者的關注，但截至目前為止，多數研究的對象是選擇學校正式教師，佔音樂學習重要地位的課後音樂班教師為對象者不多。本研究係以一位音樂科系畢業，不隸屬於四大音樂教學系統，自行教授音樂的課後音樂班教師為對象，深度探討其教學實務知識，對於瞭解非主流的音樂教育教師知識，實具參考性。

參、研究方法

本研究選擇質性研究設計(qualitative research design)，主要是複雜的人類行為與社會生活，唯有透過質性研究才能夠窺見全貌，因此音樂教師的相關研究多數仍採用質性研究(Duke, 1999)。近年來許多學者(Conway, 2003b; Nierman, Zeichner, and Hobbel, 2002)討論音樂教學研究有往質性發展的趨勢，認為音樂教育的質性取向是後現代教育研究強調「全人」(whole person)重要的一部份，應該要有更多的個案從更

多元的觀點來研究音樂教師。

另本研究採用「個案研究」(case study) 主要是考量：(1)本研究所關注的焦點為一位音樂專家教師教學實務知識的內涵及形成因素。(2)研究者實際在研究場域進行觀察、訪談，家長身份也是最自然的方式。(3)能獲得較深入及豐富的資料。

一、 研究情境

因事涉商業機密，A+音樂教室為匿名。研究場域 A+音樂教室之師資須年滿二十歲以上，學歷要大專音樂科系畢業，再經過三個月的職前訓練，再經參觀、實習以及綜合評鑑合格後，始可擔任正式的音樂講師。每個月必須參加小組的研討會及各項的研修活動，定期接受輔導講師的考核。本分校位於市區，周圍交通便利，經營已超過 25 年。教室環境如圖 1：

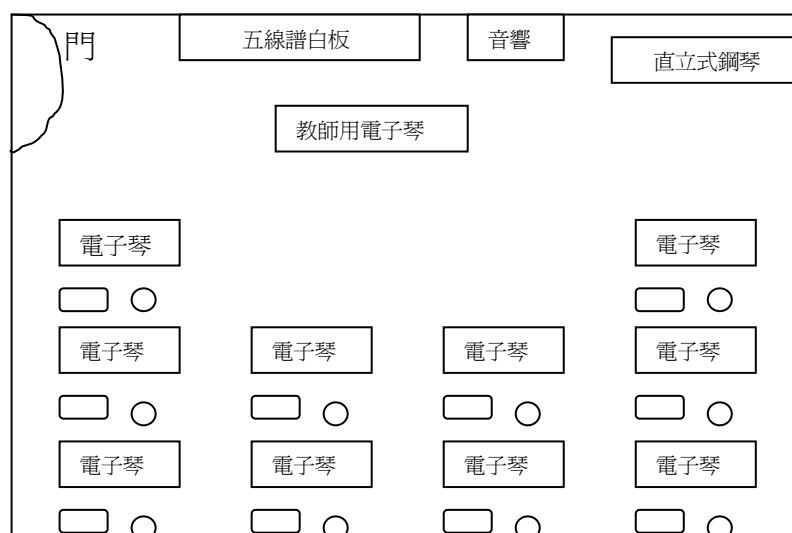


圖1音樂教室的教室環境

教室空間大小為10~15坪，有音響一組、直立式鋼琴一台，教師用電子琴一台，學生的使用的電子琴共10台，還有一些打擊樂器，如鈴鼓、響板、手搖鈴、三角鐵、刮胡、沙鈴、震盪器、木魚、大鼓等。教具方面有五線譜表、鍵盤圖以及樂器掛圖。

二、研究個案

(一) 個案選擇

□ □ 本研究對象選取採「典型個案」(陳向明, 2006)，個案教師小羽音樂科系畢業，未修過師資培育課程，在學校體制外教音樂者許多都是這樣的背景。小羽老師所收的學生屢獲全國音樂競賽大獎，在地方音樂教育界頗具口碑。

小羽老師，女性，身材瘦高，約38歲，已婚，一頭及肩的長髮，總是笑臉迎人。小羽老師一開始學琴的動機基於好玩，但啟蒙老師教學非常嚴厲，只要彈錯琴或不用心就用長尺直接打手背，這樣的學習

持續3個月之後，讓小羽對彈琴打了退堂鼓，後來換了一位在國外接受完整的音樂教育訓練的女老師，她對學生充滿了愛心與包容，讓學生在學琴的過程中得到成就感。小羽老師在國中畢業後考取專科音樂科，於當年畢業前考上A+講師，畢業後於7月參加講師儲訓，10月分發開班授課，截至目前為止，小羽老師在A+音樂教室上課已有18年的資歷。小羽老師非常享受現在的工作環境，至今已有多位學生參加音樂比賽獲獎。

□ □ 二位研究者在觀察多次小羽的教學一致認為，小羽教的很好，應該就把她的教學做成研究，因此便邀請小羽老師參與。於是在詳細說明本研究之目的及程序後，個案教師欣然答應配合本研究之進行。

（二）參與學生

□ □ 參與學生為東部市區幾所國小低年級學生11人，其中男生4人，女生7人。學生家庭背景多數為軍公教，少數從商。

三、研究角色

□ □ 二位研究者一為師資培育大學教育研究專業背景，一位為現職小學音樂教師。二位研究者是因為A+音樂班鼓勵家長陪同學習音樂而「自然」形成的研究團隊，也難得有如此「自願」且「長期」的情境如此深入觀察一位教師的教學，由於兩位研究者的教育專業背景和教學工作性質，因而對教師教學有較高的反省性和敏銳的觀察分析。二位研究者都有撰寫論文進行質化研究的經驗。

四、蒐集資料

□ □ 2008年7月至2009年6月止，每週一個晚上1800至1900進行觀察，1900後開始訪談。本研究二位研究者身兼參與之家長與研究者的身份，二位研究者隨時持續不斷蒐集相關資料，並討論現場發生的故事。目前仍須陪同孩子上課，持續每週進行觀察、記錄與反思的工作。蒐集資料的方法主要為深度訪談，其次為觀察及文件分析：資料蒐集始於2008年7月，但目前因二位研究者仍須陪同孩子上課，仍持續每週進行觀察。

（一）參與觀察

本研究進入現場觀察音樂教師上課情形，參與觀察是在自然且被鼓勵的情境下，記錄內容包括：課程傳遞情形、師生與同儕互動關係、事後回溯筆記的感想、對特殊事件的感想及預設立場的反思等。若當場記錄不及，則靠記憶方式，於事後迅速補記。記錄後，研究者將所記內容詢問個案的看法，進行查核。

（二）深度訪談

本研究採取非結構式訪談，每次觀察後就開始訪談方才觀察的教學事件，除增進研究效度外，也能顧及被研究者的感受。

（三）文件分析

□ □ 蒐集個案老師在音樂班的紙本文件、課程資料、會議記錄、教室守則等文件資料。從文件分析中所得的資料，在訪談中探討與確認。

四、資料的整理、分析與詮釋

研究者觀察的資料以現場錄影、觀察筆記為主，於每次觀察後，將錄影資料譯成文字做成紀錄、並將觀察筆記依序整理成冊。將研究者關心的議題逐項擷取後與文獻分析的資料加以對照，記錄於觀察日誌當中，再與教師的「深度訪談」所得相互比對。正式訪談後，將訪談內容譯成文字，並將紀錄送交個案教師，進行查核。採用 Coffey 和 Atkinson (1996) 與 Creswell (1998) 所建議的質性資料分析之步驟，進行本研究的資料分析。逐字稿轉譯過程中分別以「觀察」和「訪談」成為兩部分，並以日期來分隔，如：「2008/03/21 觀察」，而逐字稿中以符號來替代文字，便利紀錄，如表1。而在資料的濃縮過程中是，依本研究之目的而得初步之研究結論，而整個過程隨著資料的擴充與辨證而改變初步結論。

表1□ 轉譯符號表

符號	說明
R1	研究者1
R2	研究者2
T	個案老師
A	班行政人員
P1-P12	家長
S	全班學生
S1, S2	某學生
T>S	老師對學生說
S>T	學生回答老師
.....	一句話不完整處；不以回應；空白時間；省略不重要的語詞
()	說明表情、動作、情緒、事件或行爲
(2008/01/15訪)	表示2008年1月15日進行訪談
(2008/01/15觀)	表示2008年1月15日進行觀察

所蒐集的資料則透過紮根理論的「持續比較方法」，一面蒐集資料，一面進行分析，資料蒐集與分析幾乎交疊進行，並將資料分析結果與文獻比照對話，以產生有意義的研究結果與發現。此外，以三角檢證、同儕檢核、成員檢核、長期觀察等方式提高研究的信實度。

五、研究倫理的考量

即使研究者是被鼓勵且在自然的情況中和參與者互動，對於研究對象皆使用匿名的方式呈現，在研究過程中錄音，也會經過同意才加以使用。研究者亦關照並留意受訪者在研究歷程中是否產生任何新的理解，希望能促使研究對象有重新檢視其教學歷程的機會。

肆、研究發現與討論

一、研究發現

本研究將個案教師的實務知識分成六大領域，分別為與文獻相同的：(1)教育觀：指教師個人的價值觀及教育目標的知識。(2)學習者知識：即有關一般學生的身心發展知識。(3)情境的知識：指教師對其所處教學情境的知識。(4)課程知識：指教師對其所要任教科目的課程知識。(5)教學的知識：指教師對於教學、學習、師生互動、評量等相關知識等五大知識。以及研究者從訪談觀察中歸納出的班級經營知識等六大類。

(一) 小羽老師的教育觀

1. 音樂教育的目的是讓孩子在生活中體驗音樂

小羽老師認為各家音樂教學的派系很多，但是他們共通的理念就是，希望透過音樂教育開發潛能，相信音樂是最純真的語言，也是快樂的傳播者。在音樂初學階段，孩子可能不懂音樂的快慢、強弱、調式、節奏、樂器，但是會隨著音樂作出不同的動作反應，因此不需過於強調樂理的理解與認知，而是讓孩子從生活中去體驗，去感受音樂的美妙。

「音樂潛能教育是由許多活動串連起來的，從日常生活所熟悉的說話、歌唱、律動、遊戲的經驗中，透過孩子們與生俱來的本能，像模仿啦、碰觸的觸覺、用眼睛看的視覺、用耳朵聽的聽覺或身體的肢體動作，都可以是體驗音樂各種要素的媒介。」（2009/05/19 訪 T）

2. 對教育的想法是隨教學經驗不斷改變的

小羽老師認為自己經歷 15 年的教學後再來回想，其實這過程在心境及做法上是慢慢在改變的。

「我剛畢業的時候，因為從小所受的音樂訓練，跟在音樂學校的那一段，對音樂的態度，要求太過完美，其實剛開始剛進入音樂教室教學這一工作領域時候，我也受到很大的挫折，我自己用自己的觀念要求小朋友，比如說，你要來學琴每天要花一個小時來練琴，一定要彈古典音樂，一定要有技巧課本，你不能去彈流行歌曲，很要求那種完美，那種對音樂學習的刻板印象，隨著多年的教學經驗累積，教學相長，教跟學，自己慢慢有很多體驗。」（2009/01/12 訪 T）

3. 家長是兒童學習音樂的重要因素

小羽老師的音樂班標榜的是親子共學的教育方式，家長的參與，會影響孩子的上課態度及學習結果。

「我的教學經驗是，其實每一年進來學音樂的孩子資質都差不多，我真的是覺得家長的參與及介入，佔了很多學習效果。」（2009/05/12 訪 T）

在課堂上可以發現，有些家長的作法會很明顯的認真，老師上課的重點，她們會很主動的做紀錄，但是也有些家長在需要作親子同樂的時候，不但參與度不高還會有自己的意見。其實通常家長用心，這個孩子的音樂表現就會非常好。(2009/03/12 訪 P5)

小羽老師也認為，在團體音樂班的課堂中，有些孩子比較依賴，有些孩子學習獨立，老師需要同時兼顧到不同家庭學生及家長的感受。

「雖然我是老師，但是我不能要求每個家長都要跟我一樣的教育態度，有些家長對孩子的民主在我看來是溺愛，我是比較不認同的，但還是需考慮到家長的心態。」(2009/05/12 訪 T)

來自不同家庭背景的孩子，對音樂課的參與程度也會因為家長的態度而有所不同，課堂中小羽老師會主動察覺不同家庭孩子的情緒給予適時的導正。

(二) 小羽老師的學習者知識

1. 孩子天性天真活潑有活力

小羽老師認為，孩子天生就喜歡音樂律動，音樂的教學無法避免動態的活動，生活中常見明顯的例子，當兒童聽到音樂時，會自然而然地搖頭晃腦、手舞足蹈，肢體的動作本身就是對音樂感受的呈現。

2. 孩子是老師教學相長的學習夥伴

小羽老師認為學生就像老師教學中的一面鏡子，教師不斷的從自己學習音樂的經歷，乃至於在實際的教學情境中，看到自己過去學音樂時的所得與情緒，而逐步成長。

「剛開始出來教音樂，滿腹經綸，滿懷的熱情與對音樂的堅持，很要求完美，那種刻板印象，隨著多年的教學經驗累積，教學相長，教跟學，自己慢慢有很多體驗，其實每一個孩子帶給我很多觀念上的修正。」(2009/01/07 訪 T)

3. 孩子的音樂能力隨年齡依序發展

小羽老師了解音樂教師必須掌握學生在心理與生理發展上的特性，才能達到教學目的。年紀小的孩子，生理及心理發展不夠成熟，教材及教法必須適合其發展，知識性的學習內容不宜太多，不然就會變成枯燥無味的教材。而因為兒童的理解力隨著年齡而增進，音樂概念的學習與認知發展有密切關係，身為教師，必須了解兒童所處的認知階段，選擇適合的教學方式來呈現音樂概念並引導其學習。

(三) 小羽老師的情境知識

1. 音樂學習情境應有家長參與

國內目前除了音樂才藝班及學校之外，家庭也是一個音樂學習的重要環境。小羽老師認為，學校及音樂才藝班提供了較正規的音樂課程，但是學習的時間有限，家庭的音樂環境不可忽視。

「一般來說，老師跟孩子的互動……那麼短短的一個小時，在這一個小時中孩子要能全部吸收其實不容易，我覺得回家以後的複習及練習很重要。」(2008/11/19訪P7)

「A+音樂教室」強調親子共學，要求上課時家長必須參與，小羽老師每次教新的歌唱曲或彈奏曲，通常會用帶動唱的方式帶入，待孩子都熟記動作之後，會請家長一起共舞。如某次教學中邀請家長一起敲打樂器節奏的情形：

(老師剛教完樂曲的肢體動作，先請小朋友回座位拉父母親的手一起玩樂器)。

T：請爸爸媽媽跟我們一起跳請爸爸媽媽記得在音樂第二段的時候再幫我們敲三角鐵，準備好了嗎？
我準備放音樂囉！

T：(音樂前奏下)來小朋友我們先踩八拍，轉圈圈再一個八拍，爸爸媽媽請在音樂 B 段的時候幫我們敲三角鐵，繼續兩個八拍，重回到第一個八拍踩八下(音樂間奏)。

T：很好喔，準備再一次，爸爸媽媽加油喔！(2008/12/19 觀)

家長課堂參與，一方面可協助孩子將老師重點記下，另一方面也在享受音樂。

T：現在我們請爸爸媽媽幫我們聽聽看，小朋友的旋律都唱對了嗎，這裡有貼紙，爸爸媽媽聽聽看如果全部都唱對了，就請把貼紙貼到練習簿上。(老師一一發下各一張的小貼紙給每個孩子，小朋友帶回座位上給家長)

T：眼睛看著爸爸媽媽，聽老師的琴聲，大聲唱出來喔。(老師彈琴，孩子唱完)

T：每個小朋友有沒有都 100 分呀，如果有，請爸爸媽媽把貼紙貼上去。

(2009/05/07 觀)

A+音樂教室學習時要有大人陪伴，對現今忙碌的父母而言造成負擔，但孩子的學習受到肯定，是成就感的來源之一，會更讓孩子有積極的表現。

2. 「暫用」的班級教室

小羽老師在坊間的「A+音樂教室」任教，教學情境與學校還是差異很大。學校學生上課及作息的空間就在專屬教室，老師可以善用教室佈置發揮境教功能，但「A+音樂教室」每週每個孩子只能使用一小

時，教師也是來去匆匆，教室中的教學設備、擺設及佈置，不是由教師主導。

3. 教師專業互動的氛圍

小羽老師願意付出心力從事音樂教學在私人的「A+音樂教室」教育機構，完善的專業成長制度是她願意一直繼續任教的理由。

「這個公司固定給老師在一段時間後有研修課程，公司的制度很完善，它絕對要求一個老師不管在公司裡教了 20 年 30 年，老師個人的教學能力及面對孩子的指導手法的專業，都一直在要求老師。」
(2008/09/15 訪 A)

「A+音樂教室」有自己的檢定制度，教師若沒有通過檢定，沒有固定參加研修就不能擔任教學工作，「A+音樂教室」的研修課程一方面督促老師精進，提供機會跟其他老師進行討論，另一方面研修課程是針對課本的一首曲子，分組討論請督導來講評可行的方式。教師就可以從其他老師的分享中，學到從不同的角度來教學。

「大部分去公司研修的老師，對每一首曲子的想法，要求每一位老師出來做出自己的方法，15-20 人成立一個小組，每一個老師都出去做自己的想法。譬如每曲子的第一階段叫導入，我的導入是希望將舞曲的原意表現出來，必如是巴洛克的宮廷舞曲，是爸媽跟孩子一起跳舞，可是有些老師的手法不是，譬如說那首曲子是 $\Delta \tau$ 大調，跟某個曲子一樣，第 B 段的地方，指法的改變，希望第一次談到 $\Delta \tau$ 大調的新位置，新的指位，延續到這首 $\bigcirc \bigcirc$ 的嘉禾舞曲的曲子來。(2009/05/21 訪 T)

同樣的曲子會因為每個老師在教學及班級經營技巧上各有訣竅，互相分享互通有無，教學情境中層出不窮的問題可以解決，教師不必單打獨鬥。

(四) 小羽老師的課程知識

1. 音樂課程內容包含聽、唱、彈、讀、寫五種能力

小羽老師沒有採用太高深的理論基礎，小羽老師認為音樂的教學在各方面的能力的培養都應該要兼顧到。

「在音樂教學中聽的部份，包含了音樂鑑賞的能力培養和絕對音感、節奏的訓練；音樂教學的唱，包括唱名背唱，和兒歌的唱遊，透過遊戲與肢體的律動來感覺樂曲的意境，掌握演唱歌曲的音樂表現，更重要的是，引導孩子能很自然不做作的將歌曲的意境表演出來，至於彈琴的部分，音樂上的技藝不是學習音樂唯一的目的，以我們音樂班來說，來這裡學習音樂不是只來學會彈琴就好，會彈琴跟琴彈得好是兩回事，彈琴的技能除了要熟練之外，表達音樂性要更強調。最後是樂理的教學，讀譜的能力靠的是慢慢的練習及引導，畢竟對年紀小的孩子，抽象的音樂符號要遊戲化、具體化、

不斷的重複複習來建構孩子音樂概念。」(2008/10/09 訪 T)

多數的音樂教育者都認為，音樂概念的建立在開始階段，不需要強調樂理的學習，小羽老師看法與這些主流觀點相當接近。

2.以孩子的興趣為課程設計的方向

小羽老師認為，以學生興趣為學生量身訂做適合程度的課程，是相當重要的。

「面對年紀越小的孩子，在課程設計方面，我覺得以讓孩子覺得有趣來引導孩子學習是不變原則，當孩子無拘無束享受課堂中的樂趣，然後覺得上課是一件愉快的事，藉由音樂、律動、節奏、和樂器讓音樂活動更加生動有趣。(2009/06/09 訪 T)

一個以中學音樂教師為對象的相關研究也證實，孩子對音樂好奇就會主動學習音樂，如唱歌、玩樂器等，興趣才能幫助教師發展教音樂的技巧與能力(Cox, 1999)。

3.課程設計符合孩子身心發展，循序漸進

小羽認為，教學目的是希望孩子能夠學會，而任何的學習都是循序漸進的。

「教學活動及內容要符合孩子的心智年齡，面對小小孩跟大一點的孩子，說話的口氣，要求的標準就會不一樣。」(2009/03/03 訪 T)

音樂的學習亦同，應該合於「由淺而深、由易入難、從具體到抽象」的邏輯：

在做聽音訓練時，通常我是會先從一個單音開始，再來是五個音階的旋律，最後才是和弦。……教一首彈奏曲，我會從對音樂感受開始，從肢體的律動建立節奏感，節奏感的感覺抓住了，再進行曲子的旋律教學，後才進入鍵盤的練習。……鍵盤的彈奏教學，從認識曲子開始，接著進行樂曲的唱名背唱，樂曲會唱了以後，先彈右手的旋律，右手的旋律熟了，彈左手的伴奏，唱右手旋律，所謂的「彈左唱右」，最後就是雙手合彈。(2009/04/25 訪 T)

因兒童對語言字彙的理解程度不一，小羽老師在教學時，常以孩子聽得懂的語句來進行說明與解釋。如小羽老師教音符時，以阿嬤ㄉㄛ，爸爸ㄉㄛ，媽媽ㄉㄛ，小朋友ㄉㄛ位置記法來說明，阿嬤ㄉㄛ還特別以「頭上兩條皺紋」來說明阿嬤ㄉㄛ的特性。

又如在教大調和弦和小調和弦聽起來的感覺：

T>S：我們之前教了很多大調，有哪些還記得嗎？

S>T：〈小朋友你一言我一言的搶著回答〉

T>S：對！我聽到有小朋友說ㄉㄛ大調、ㄤㄛ大調、ㄘㄩ 大調這些和弦的音感小朋友都熟悉了，今天要教新的，小朋友聽聽看〈老師彈ㄉㄩ ㄉㄛ ㄇ一〉這是ㄉㄩ小調，跟老師唱一次

S：ㄉㄩ ㄉㄛ ㄇ一

T>S：再聽一次〈老師彈ㄉㄩ ㄉㄛ ㄇ一〉……你們覺得小調的聲音聽起來怎樣？會不會覺得暗暗的……聽起來跟ㄉㄛ大調、ㄘㄩ 大調、ㄤㄛ大調不太一樣

(2009/04/02 觀)

小羽老師的經驗是，孩子要進行大小調聲音的辨識其實不難，可是要形容又說不出個所以然，所以為配合兒童身心發展，用大調亮亮的，小調暗暗的比喻來說明。

4.課程設計成故事引入學習情境

小羽老師經常在教一首新的曲子時，會用說故事的方法帶入教學，邊說邊做動作，配合旋律與故事情節，帶領孩子一起融入樂曲中。

「音樂裡有很多抽象的概念，小孩很難懂，需要用更具體化或將概念故事化，孩子較容易理解。」

〈2009/05/06 訪 T〉

因為愛聽故事是孩子的天性，小羽老師把樂曲的背景、歌詞等講述成故事，學生的學習興趣濃厚就容易自然而然吸收樂理知識。如「獅子大遊行」樂曲，老師播放「獅子大遊行」，小朋友一邊聆聽，老師一邊帶領小朋友幻想音樂情境，老師把低沉的和弦詮釋為獅子大王的腳步聲，把樂曲的幾段旋律詮釋為好幾群獅子的遊行隊伍，每隊獅子各有特色，連遊行時的步伐也不同，讓小朋友一起進入想像的故事情境。

5.課後作業是課程設計重要的一部分

小羽老師也認為，音樂的學習如果只學不練，效果將大打折扣，小羽老師作業練習的指派原則是：

「以趣味性為原則，不要有勉強的要求，規定的回家功課，在課堂中一定要先教過，再請孩子回家練習。再來回家功課的份量應視學生的學習能力、專注能力安排多寡，每次的回家作業強調的重點不要太多，兩項或三項的學習重點就夠了，而且在同一次的作業中，盡量避免因重複太多次而產生厭倦感的練習，最後最好有紙筆及有聲音不同類別的功課型態。」〈2009/03/26 訪 T〉

舉某日小羽老師安排課後回家作業為例：(1)寫練習本 33 頁：寫出一小節四拍的節奏（自行設計）。打拍子 32 頁：4/4 拍節奏練習。(2)彈「○鳥」右手旋律。「○雞和○雞」雙手。(3)聽 CD19-21 首。一般而

言，小羽老師每次規定的回家功課，寫樂理及鍵盤技巧的練習是必要的項目，其他的唱、聽、節奏練習則是視上課內容而定。

（五）小羽老師的教學知識

1. 一般教學模式

小羽老師的教學流程也算是一種獨特的模式，相當具體可行，大致是：

（1）營造歡樂氣氛

先撥放前次上課教過的音樂。

（2）作業檢視

批閱上一堂習寫的功課以檢視孩子的學習結果。上課約 3-5 分鐘後，待遲到的學生就坐後，開始教學。

（3）以音感練習引起動機

在開場的音樂聲中，完成作業檢視後(約-3-5 分鐘)，讓學生圍在鋼琴邊，要求孩子把手背後面，閉起眼睛做聽音訓練。通常是單音+和絃的唱名背唱，聽音訓練也是每節課開始的收心操。如圖 2。



圖 2 學生聽音訓練情境圖

每堂課的聽音訓練，都從單音開始，然後是各個調式的旋律，最後是各調式的和弦，從單音到和弦，從易到難漸進學習。另外要孩子手背在後面、眼睛閉起來，是爲了要孩子把所有的感官都集中在聽音上。

（4）複習前次單元

複習唱教過的歌曲，練習曲子的大小聲、曲式、旋律唱名，確認都學會了，讓孩子回到自己的座位(約 8-10 分鐘)。

（5）新單元教學

開始進行課堂中新的單元，每一堂課都有新的主題，教學盡量給孩子音樂的新鮮感，如有趣味的節奏加上小樂器、有音樂意境的故事進行想像、讀譜練習、音樂遊戲，目的在於讓孩子上音樂課更專心。接下來老師安排主要課程，包括音樂鑑賞、敲奏樂器、鍵盤遊戲、歌唱律動、讀譜教學、樂理教學(約 25-30 分鐘，每項活動約 5-7 分鐘)。

（6）鍵盤教學與練習

個別驗收鍵盤彈奏曲(約 10-12 分鐘)，學生先鍵盤練習，老師再個別指導。鍵盤教學的時間不會太

長，因為孩子的耐性不夠，接著請孩子上台表演及個別驗收及指導，如圖 3。



圖 3 學生鍵盤個別指導情境圖

(7) 作業說明

講解回家習寫功課(約 3-5 分鐘)，回家功課的抄寫必須由家長代勞。

(8) 歡樂的放學儀式

在抄寫功課的同時，老師同時撥放音樂，孩子依序排隊等待發貼紙，如圖 4。老師對個別孩子稱讚上課表現，讓孩子高高興興的離開教室。



圖 4 家長抄寫回家功課情境圖

這樣一節課約需要 55 分鐘，剩下來的時間則進行綜合歸納今日課程「活動內容」及規定回家功課。

2.聽、唱、彈、讀、寫的音樂教學各有訣竅

(1) 聽：聽音訓練從欣賞多元曲風音樂引導想像開始

小羽老師以為「聽」音樂就是「欣賞」音樂，聽同一首曲子，每個兒童會也會有不同的感受。小羽老師的音樂欣賞也提供多元的音樂曲風，有 17 世紀法國鄉村舞曲，也有行軍或遊行的進行曲。以進行曲為例，因具有規律的節奏和明朗愉快的旋律，通常聽後會感覺像軍人一樣有精神。

(2) 唱：以遊戲學習樂句曲式與音感，以唱名背唱培養音樂性

透過樂曲的鑑賞，進行音樂基礎訓練，包括樂理教學、節奏韻律訓練及音感訓練。小羽老師由孩子

最自然的音樂表現「歌唱」入手，鼓勵孩子嘴巴唱，培養音樂的感性、節奏感、拍子速度感，同時導入對節奏、樂句、強弱、音色的體驗。

(3) 彈：先介紹範例曲背景再彈奏

小羽老師在教彈奏的範例曲時，會先用繪本介紹關於曲子作者的簡單敘述，然後介紹曲子的情境內容，讓孩子對彈奏曲先稍有感覺，之後用肢體動作表演出音樂，再進入樂曲的唱譜，最後才是樂曲的彈奏。

「彈奏一首曲子並不是單單「看對譜、彈對音」就可以，對曲風理性的了解能提高學習效率，將來在音樂表達上達到活化及美化的能力。這說明了透過音樂鑑賞的基礎訓練對往後樂器的演奏有一定的影響力，否則會讓樂器的演奏淪為機械化的技巧而沒有被感動的美感。」(2009/05/30 訪 T)

(4) 讀與寫：樂理的學習循序漸進

小羽老師認為，音樂是聆聽的藝術，而樂譜只是記錄音樂的一種工具，所以在任何學習階段，只採用口授的灌輸去教樂理和記譜是不合適的。

「樂理的教學對年紀越小的孩子越不容易，學習樂理應先透過聆聽和不斷的接觸音樂，然後以不同的途徑，比如說說故事，或用簡單易懂的圖，或者找出音樂繪本，循序漸進地發展學生的讀譜和記譜的能力。」(2009/03/11 訪 T)

3.活動多元以提升學習動機


小羽老師的教學模式活動多元，學生不會固定在同一個位置上，有時站，有時坐，有時候排隊，有時候圍成圓圈，這些多元的活動再加上位置的變換，容易吸引孩子的注意力。長期觀察小羽老師的教學，老師改完作業接下來的教學活動無固定形式，大概會包括鍵盤彈奏、唸打節奏、唱譜唱詞、單音或旋律聽音、聽辨和弦、樂理、律動、樂器合奏、音樂欣賞等活動，當然這些活動不會在每一節課都出現，會交錯進行。


如某日小羽老師安排一節課的教學活動，感覺非常緊湊且多元，包括：

- (1)回家功課驗收並個別指導
- (2)聽音訓練：♩×↘小調、分辨圓滑音及非圓滑音、複習 AABA 曲式、和弦聽音
- (3)唱名背唱
- (4)哈利波特故事複習：♩×↘小調和弦，課本第六頁魔術師進行曲律動+CD 音樂。
- (5)左手♩×↘小調和弦鍵盤+魔術師進行曲 CD 音樂
- (6)鍵盤練習左手♩×↘ C Y ㄉ Y 和弦、ㄉㄛ升 ㄤㄛ ㄉ Y 和弦

- (7) 鍵盤遊戲：大風吹
- (8) 「紅○○」彈奏曲的旋律唱名教學
- (9) 「紅○○」彈奏曲的旋律唱名+彈左手和弦伴奏
- (10) 「○○大遊行」聽唱+鍵盤的指法練習 〈2009/04/30 觀〉

4.善用「譬喻」讓兒童透過想像進入音樂的世界

小羽老師善用「譬喻」，對於較抽象的概念，用譬喻讓孩子容易了解。如小羽老師用老鼠和大象體型上強烈的對比來比喻大、小聲。口語的比喻再加上視覺上的圖卡：「大象，身體大大的，說話聲音很大聲」和「小老鼠，身體小小的，說話聲音小小的」，讓孩子的記憶深刻。又如樂譜「P」的符號是聲音變小，小羽老師特別用小矮人跟「P」來做聯想，把「P」想成一個肚子大大聲音小小的小矮人；又如  延長記號的意義教學：

「樂譜中的音樂符號 ，看起來像一個眼睛，加上一個眉毛，它叫做延長記號，樂譜中看到它就是要自動漸慢，就好像騎腳踏車騎很快，可是快要到家門的時候，你不會緊急煞車，因為太危險了，所以你會慢慢的煞車，這個符號就像你騎腳踏車回家，騎進家門前就要慢慢的停下來。」

〈2008/11/26 觀〉

小羽老師先將延長記號的外型做譬喻，再用故事情節的譬喻，清楚說明延長記號代表的意義。又如音樂欣賞聽小提琴的撥奏：

T>S：把自己想像成在水裡游的小魚兒，（放音樂）聽到像泡泡的聲音就做出 $\cup\tau$ $\cup\tau$ $\cup\tau$ 的動作

S：（小朋友邊聽音樂，邊認真的聽小提琴撥奏的聲音做出 $\cup\tau$ $\cup\tau\cup\tau$ 的動作）

T>S：Pizzicato 就是剛剛我們聽到小提琴的撥奏 （2008/12/20 觀）

5.抽象概念用圖片具體化

在小羽老師的教學中，為了讓孩子在自然的情境下認識音符繼而認譜、視唱、視奏，常會用具體的圖片來表示抽象概念。如小羽老師的音符教學與樂句教學：

小羽老師在黑板上把全音符畫成四個蘋果，代表四拍；二分音符代表二個蘋果，二拍；四分音符代表一個蘋果，一拍；八分音符代表半顆蘋果，半拍；四分休止符就畫成毛毛蟲，當蘋果被毛毛蟲吃光了，就是沒有聲音的一拍。兩個八分音符就以以圖片畫成兩個好朋友和合一個蘋果，一拍。因為是透過具體的圖片來辨識圖譜，以想像力讓學生明瞭圖案象徵的規律。（2009/01/17 觀）


在曲式分析上，爲了幫助理解架構，就有樂句的分辨教學。小羽老師會畫出光頭先生和爆炸頭小姐來分辨樂句，教學時，小羽老師會先彈 A 樂句曲式和 B 樂句曲式，請孩子聽 AB 樂句曲式的不同，再告訴孩子 A 樂句是光頭先生，B 樂句是爆炸頭小姐。四個樂句彈完，孩子就能分辨出是由哪四個樂句所組成，相當有趣。(2008/11/09 觀)

6. 示範與正非例解說比較

通常小羽老師會先做示範，讓學生有標準參考，也常進行與正例與非例 (examples and non examples) 的解說比較。

(1) 示範

如四分音符與八分音符拍子的教學，小羽老師會在黑板畫音符後，用蘋果譬喻解說，先示範 2 個四分音符的拍法，再示範 2 個八分音符的拍法，最後才解釋原因。

T>S：真厲害！那這樣呢（黑板畫 ）

S>T：（有個孩子拍 2 下，有的孩子拍 1 下，有的孩子不會拍，看看其他同學怎拍。）

T>S：我發現有小朋友拍 1 下，有些小朋友拍 2 下，到底要拍幾下？


S：（七嘴八舌，你一言我一言的）

T>S：沒關係，先聽看看老師怎麼拍。（老師拍一下）誰知道爲什麼老師只拍一下？

S：因爲一半和一半合起來會變成 1。 〈2008/12/26 觀〉


(2) 比較解說

如四分音符與附點四分音符的比較，老師先示範 2 個四分音符的拍法，再示範附點四分音符加 1 個八分音符的拍法。請孩子們分辨兩者間的不同。

T>S：這是什麼音符，幾拍？（黑板畫 ）

S>T：四分音符，拍一下

T>S：今天教一個新的，先請小朋友比較看看這個跟四分音符有什麼不一樣？

（老師在黑板上畫 ）

S：在四分音符的旁邊多了一個小點點

T>S：請小朋友找找看課本裡哪些我們教過的曲子裡出現過這個符號？

S：倫敦橋

T：好！我們一起翻到倫敦橋第○頁一起找一找，找到了嗎

S：找到了

T>S：還記得這裡怎麼唱嗎？〈小朋友接著唱〉這兩個節奏都是兩拍，哪裡不一樣？

聽聽看老師怎麼拍，哪一個是正確的？〈2008/11/13 觀〉

老師從非例的解說中，請孩子分辨其中的不同，當孩子分辨出來以後再進行教學。

7.實作評量以確定學生學習結果

小羽老師的音樂教學，常把原本較抽象難懂或需要反覆練習的課程，設計成實作的活動讓孩子愉快的學習。如「單音或旋律聽音」以排豆豆遊戲來進行，以A4大小的五線譜磁鐵板和黑色圓圓的小磁鐵，把小磁鐵當作音符，當老師彈一個單音，請孩子把聽到的音用磁鐵擺放在五線譜磁鐵板上，展示出來讓老師驗收。

小羽老師認為，藉由實作評量老師可以覺察到學生的學習狀態，同時分析教材與教法的適切性，並且確認教學目標達成的程度。如 2008 年 4 月 16 日在音樂學習在告一個段落時，小羽老師精心安排一個音樂會，音樂會中小羽老師設計了四個闖關活動，內容包括了平時上課所進行的教學活動，第一關是唱名背唱，第二關是鋼琴演奏，第三關是聽力遊戲，第四關是歌唱表演。

（六）小羽老師的班級經營知識

行為改變技術中的正增強，如包括口語讚美、肢體或表情上的鼓勵、禮物、擔任幹部、貼紙等，在小羽老師的班級經營中相當常見。

1.適時的讚美與鼓勵

正向鼓勵與支持除學生之外，也包括家長。小羽老師常說：

「我很少教過像我們班孩子這麼優秀的，而且天真活潑有活力，每個孩子不管在課堂上的學習或是回家功課的練習，各方面的表現都很認真，從孩子在課堂上的反應就覺得好喜歡你們，很活潑，反應都很棒。」（2009/04/09 觀）

讚美與鼓勵以能力較弱的孩子更需要，處於學習落後的孩子，容易對自己呈現自我放棄的狀態，因此老師面對落後的孩子小羽老師有一些特殊的做法。如：

「在我們○○完成那個項目的時候，老師下課時常常會偷偷的多塞一個糖果給他，然後跟他說你比別人多一顆糖果，是因為你的表現比上次進步太多了。」（2009/01/18 訪 P7）

2.消弱課堂不良行為

音樂課的進行需要肢體的活動，也需要安靜的學習，對於好動的孩子，通常小羽老師的做法是：

「請他當班長，目的是讓他有事做，讓他有機會動一動，就可以減少在不該動的時候動。」

(2008/09/12 訪 T)

小羽老師也常用忽略的方式。如某次課堂上說了一個「魔術師的咒語」的故事，劇情是有哈利波特正在學咒語，要把書中看得到的圖案變成其他東西：

T>S：哈利波特要學咒語，他的咒語很簡單，(有個孩子插嘴口中唸 12345678 變，老師說：好)，其他小朋友有沒有想好你要變什麼？

S：(所有孩子天真的七嘴八舌，你一句我一言)

T>S：(老師見狀，指著其中一位安靜的小女孩問) 嗯！你最乖，你要變什麼？

S1：我要變美人魚

S：(所有孩子仍然七嘴八舌，我要變冰塊；我要變....；我要變....)

T>S：(老師並無理會其他七嘴八舌孩子的回答)

T>S：啊！我想到了，我要變一個麥當勞叔叔，(沉默 5 秒鐘，但仍有少數孩子七嘴八舌)

T>S：我想到了！我來變一個胖子，(老師將手比 1 放在嘴唇上噓了一聲，大部分孩子安靜下來，仍有一個小男生不斷的說，我要變冰...)

T>S：注意聽喔！我們現在看著課本上，「魔術師的咒語」的低音譜記號上的和弦有 ㄉㄛ ㄘㄩ ㄌㄩ ， ㄉㄛ ㄇㄛ ㄌㄛ ，跟老師唱一遍。(2009/02/27 觀)

老師並沒有因為那位不斷要變冰塊的小男孩而影響故事的進行，老師若無其事的繼續述說，自然消弱了笑鬧場面。

3.以貼紙與蓋章為增強物

因為小朋友愛看卡通而且對卡通裡的人物特別感興趣。「為了更貼近孩子的想法，我會看很多的卡通，甚至買卡通貼紙當獎品或買孩子感興趣的卡通印章。」(2008/10/12 訪 T)。小羽老師上課前會先批閱孩子的練習本，寫得好的會在作業簿上蓋章。偶爾也會請小朋友上台彈奏回家練習曲，如果彈奏曲的音樂表情彈得好，有注意曲式的大小聲，技巧熟練流暢，就能得到兩個章，藉此鼓勵孩子上台表演。另外每次上完課每位小朋友都會收到貼紙。藉此鼓勵孩子音樂課能百分百的出席。

二、綜合討論

本研究將課後音樂班教師的實務知識可分為六種，但正如 Zanting, Verloop, Vermunt, and Van Driel (2001) 所說，實務知識是一種認知的集合體(practical knowledge is an integrated set of cognitions)，內涵其實不容易被清楚的切分，研究者將其實務知識區分類別來了解事實上只是為了概念分析及說明的方便。

（一）教育觀方面

一般古典(classical)與器樂(instrumental)背景的音樂教師容易忽略孩子的差異，減少孩子個人自我表現的機會(Drummond, 2001)。個案教師雖然沒有修過師資培育課程，但其教學理念頗為符合一般「以兒童為中心」的開放教育理念。再者，其教學知識幾乎都由經驗而來，信念與實際教學經驗相互衝撞，逐步修正與回饋，融合發展出個人特色的教學模式，符合許多學者對教師知識發展的觀點(Dogani, 2008)，主要認為教師能在教學經驗中發展有效能的教學知識。雖然許多研究早已論及教師的教學知識深受其早年受教經驗的影響，但本研究個案較常提及的卻是在職進修的經驗，而非其受教經驗。

（二）學習者知識方面

有些學者反對未受正統師資訓練的教師擔任音樂教學，其中最大原因是不瞭解兒童的認知發展，也無法處理常規問題(黃麗卿, 2006)，但其實音樂教師教學實務與音樂教學理論間的差距相當大(Bergee & Demorest, 2003; Conway, 2003b)，個案教師雖然未修相關教育學分，但因為有長期與同儕互動的經驗，發展出能考慮學生年齡特質的有用知識。這與相關研究，如 Lindeman (1998) 的發現一致。

（三）情境知識方面

雖然教師應該設法創造出一個適合學生學習的情境，但以個案教師所處的「A+音樂教室」並未授權教師發揮境教功能，因此在境教將方面，唯仰賴家長參與兒童音樂的學習，因為在與同儕或成人的互動環境下，兒童快樂學習音樂，成效更佳，也可以讓兒童同時學習語言和美學智能(Dogani, 2008; Lee & Miller, 2003)；況且兒童在家中的時間長，練習也必須在家中。「音樂家」(expert musicians)之所以成功，就是因為長期的規劃和每天的刻意練習(Sloboda, 1996)。

有學者(Bernard, 2009; Bowles, 2003)認為，音樂教育領域中，研究音樂教師的專業發展(professional development)者少，已嚴重落後其他領域；如 Tarnowski and Murphy (2003) 調查 281 小學音樂教師，只有一人認為督導(mentors)很重要，多數人都覺得不重要。本研究個案教師非正式教師，但其所處的課後音樂班卻相當重視教師同儕的專業對話與成長，足為學校借鑒。

（四）課程知識方面

音樂練習的成效，必須由刺激學習動機、獎勵與音樂表現等來形成(Lehmann, 1997)。本研究中，個案教師對於兒童的音樂學習常給予正面回饋及肯定以增加兒童對音樂的興趣，基本上就是希望讓學生因有興趣自發的學習，亦即 Rosenshine, Froelich, and Fakhouri (2002) 在「音樂教學手冊」(Handbook for music teaching and learning)中提及的「學生自發學習」(student-initiated)。

個案教師在課程的許多設計與相關研究相符，如規劃上台表演(Miranda, 2004)、唱歌或玩樂器(Cox, 1999)、引入故事情境(Choksy, Abramson, Gillespie, Woods, & York., 2001)、彈奏流行音樂(Radocy & Boyle, 2003)、小組合作分享(Wiggins, 2007)等。因此，Hanley & Montgomery (2005)認為音樂課程必須再概念化，傳統音樂教學實務、現代學習理論以及當代學校需求必須相互結合，尤其是現代學習理論，音樂教師必

須以興趣為核心設計課程發展各種能力。

（五）教學知識方面

雖然Chung(2003)批評台灣音樂教育在音樂欣賞的教學缺乏理論基礎，本研究之個案教師沒有運用高深的理論，她綜合Orff、Dalcroze、Kodaly等教學法，在教導一個音樂概念時，常會以肢體律動教學為主要引導，藉著不同的肢體動作、表情或姿勢來表現節奏，融合成以「節奏」及「律動」及「聆聽」體驗音樂的遊戲化教學。

□ □ 在「唱」、「彈」、「讀」與「寫」方面，個案教師也使用其他領域的教學技巧，如「概念辨別」，個案教師配合運用肢體引導孩子瞭解曲子的段落，運用曲線或肢體動作代表每一段不同的音樂，藉以區分樂曲中不同的段落及作曲的方式，與吳世玲(2000)的研究相符，這也是有效能教師的特質(Kelly, 2003)；又如「示範及闡明」(modeling and articulation)，這事實上是認知學徒的過程，當教師教導學生專家處理複雜任務的過程(expert processes)，由專家一邊示範一邊講解說明，讓學生觀察專家與生手表現上的差異，將相異的正例與非例，依屬性配對由易至難組織起來，以進行自我修正(何俊青，2003；2004；Tennyson & Park, 1980)；又如採用實作評量，教師均衡評量孩子的音樂學習能力，讓學生完成完整的音樂學習歷程，此與Sogin and Wang(2002)的研究結果相同。

（六）班級經營知識方面

音樂教師對班級經營的處理也相當重要(Conway & Garlock, 2002)。本研究之個案教師常運用以行為學派為基礎的各種班級經營技巧，此與其他領域學者，如王淑芳(2004)的研究結果相符。

又因為上課時間所限，教師所使用的開放式提問非常少，兒童常在開始交叉討論時，即認為秩序失控而終止討論，或許正如Letven(1992)所言，高度競爭下的課後音樂班教師最關心「生存」(survival)的問題，課後音樂班上課講求學習成效，以行為學派的策略最為適用。其次，音樂教師有「音樂專業」與「音樂教學」的專業發展取得平衡的困難(Conway, 2003a；Conway, Hibbard, Albert, & Hourigan, 2005)，課後音樂班教師又再加上必須處理家長溝通、班級經營等多種問題又更加複雜，在時間管理的壓力下，行為學派運用既方便又有效能，這是與一般學校教師不同之處。

伍、結論與建議

一、結論

依照上述的結果與討論，本研究提出下列結論：

- （一）教育觀方面：課後音樂班教師關注孩子的生活體驗，由教學經驗發展出開放教育觀。
- （二）學習者知識方面：課後音樂班教師對兒童發展的理解與相關理論契合。
- （三）情境知識方面：課後音樂班教師認為學生家庭環境與教師專業氛圍很重要。
- （四）課程知識方面：課後音樂班教師以興趣為核心設計課程發展各種能力。

(五) 教學知識方面：課後音樂班教師融合成獨特的教學模式，並運用許多教學技巧。

(六) 班級經營知識方面：課後音樂班教師比學校教師更常運用以行為學派為基礎的各種經營技巧。

二、建議

依照上述的結論，本研究提出以下建議供參考：

(一) 教育行政單位方面：建立音樂教師教學分享機制

個案教師持續與同儕的良性互動，增進了彼此的專業知能。建議可規劃與專家教師對話之機制，透過教學觀摩的切磋學習，可交流傳承經驗；或可建置音樂教師教學分享平台，讓教師們在線上討論與分享想法，相互激盪實務所學。

(二) 師資培育機構方面：實習課程將安親班列為教育情境之一

合格教師在非學校體系任教已是常態。本研究中發現，個案教師不太受求學階段教育的影響，但受實際職場教學經驗的影響深遠，這意味著觀摩課後音樂班教師實務應成為未來規劃課程之所倚。且為職前音樂教師能順利就業計，師培大學之課程設計亦應對課後音樂教室教師的實務有更多的關注。

(三) 教師方面：鼓勵教師透過同儕共同學習，以充實教學專業知能

本研究發現，個案教師的專業以教師間互動分享教學經驗成長最多，因此不論是學校或課後音樂班教師參加研習、修習音樂相關學分等都應規劃此種學習型態之進修管道以獲致專業知能。

參考書目

中文部份

- 王淑芳（2004）。一位專家教師在幼稚園實施音樂活動的教學指引(未出版之碩士論文)。新竹教育大學，新竹市。
- 朱湘琳（2003）。臺灣山葉音樂教育系統教材教法之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 何俊青（2003）。建構式概念教學在國民小學社會科之實驗研究，**台東師院學報**，14，111-138。
- 何俊青（2004）。認知學徒制在社會領域教學之應用，**教育資料與研究**，60，53-61。
- 吳世玲（2000）。生活經驗在兒童音樂概念上的理解應用(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 林朱彥、林格（2010）。吳美雲幼兒音樂師資音樂教學模式與教學實施之探究。**崑山科技大學人文暨社會科學學報**，2（6），79-115。
- 邱憶惠（1996）。國小音樂教師學科教學知識之個案研究(未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 張文嘉（2002）。高中音樂教師專業知能需求研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 黃麗卿（2006）。以主題探索建構幼兒音樂律動課程之行動研究(未出版之博士論文)。國立台灣師範大學，台北市。

- 陳向明(2006)。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 陳均帆(2005)。探討朱宗慶打擊樂教學法對兒童音樂教育的幫助(未出版之碩士論文)。國立臺北藝術大學，臺北市。
- 陳盈秀(2010)。國小音樂專家教師教學實踐知識之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，台南市。
- 陳雅珍(2007)。國小專家教師音樂科學科教學知識之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，台南市。
- 陳雯華(2004)。致凡「啟發誘導篇」音感課程與教學分析研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉安琪(2001)。淺談學齡前音樂教育現況。台南女子技術學院學報，20，287-296。
- 蔡佳珮(2008)。國中音樂教師教學信念與教學實踐之個案研究—以音樂欣賞活動為例(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- Asmus, E. (2000). The need for research in music teacher preparation, *Journal of Music Teacher Education*, 10, 5.
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of pre-service music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299–312.
- Bergee, M. J., & Demorest, S. M. (2003). Developing tomorrow's music teachers today. *Music Educators Journal*, 89(3), 17–20.
- Bernard A. D. (2009). *Professional development and teacher leadership in the era of NCLB: A study exploring elementary music teacher preferences*. Unpublished doctoral dissertation. University of Capella University.
- Black, A., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? why? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 103-115.
- Bowles, C. (2003). The self-expressed professional development needs of music educators. *Applications of Research in Music Education*, 21(2), 48-55.
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. C. Berliner, & R. C. Calfe (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Chadwick, F. (2000) *An Australian perspective on talent development in music: the influence of environmental catalysts upon the provision of opportunities for learning, training, and practice in the musical domain*. (Unpublished doctoral dissertation). University of New South Wales.
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., Woods, D., & York, F. (2001). *Teaching music in the twenty first century*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Chuang, M. J. (2004). *The experiences of teachers' developing and using class portfolios in general music classes in Taiwan, Republic of China*. (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousands

- Oaks, CA: Sage.
- Conway, C. M. (2003a). An examination of district-sponsored beginning music teacher mentor practices. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 6–23.
- Conway, C. M. (2003b). Story and narrative inquiry in music teacher education research. *Journal of Music Teacher Education*, 12(2), 29-39.
- Conway, C. M., & Garlock, M. (2002). The first year teaching K–3 general music: A case study of Mandi. *Contributions to Music Education*, 29(2), 9–28.
- Conway, C. M., Hibbard, S., Albert, D., & Hourigan, R. (2005). Professional development for arts teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(1), 3-9.
- Cox, G. (1999). Secondary school music teachers talking. *Music Education Research*, 1, 37-45.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dogani, K (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research*, 10(1), 125-139.
- Drummond, B. (2001). The classroom music teacher inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, 18, 5-25.
- Duke, R.A. (1999). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1-48.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.
- Eros, J. D. (2009). *A Case study of three urban music teachers in the second stage of their teaching careers*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan.
- Hanley, B., & Montgomery, J. (2005). Challenges to music education: Curriculum reconceptualized. *Music Educators Journal*, 91(4), 17-20.
- John, P. (2002). The teacher educator's experience: Case studies of practical professional knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 323-341.
- Kelly, S. N. (2003). The influence of selected cultural factors on the environmental teaching preference of undergraduate music education majors. *Journal of Music Teacher Education*, 12(2), 40–50.
- Lee, L. Y. & Miller, J. M. (2003). *Music education, culture, and the development of 118 multiple intelligences in preschool children: a handbook for teachers and parents*. New York: Corporation for social research center.
- Lehmann, A. C. (1997). The acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Perception and cognition of music* (pp. 161–87). Hillsdale, NJ: LEA.
- Letven, E. (1992). Induction. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding*

- and guiding the professional development of teachers* (pp.59-86). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Lindeman, C. (1998). Standards for music teachers: National board for professional teaching standards. *Teaching Music*, 6(3), 38-39.
- Miranda, M. L. (2004). The implication of developmentally appropriate practice for the kindergarten general music class. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 43-63.
- Nierman, G. E., Zeichner, K. & Hobbel, N. (2002). Changing concepts of teacher education, In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (New York, Oxford University Press).
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (2003). *Psychological foundations of musical behavior* (4th ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Rosenshine, B., Froelich, H., & Fakhouri, I. (2002). Systematic instruction. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 299-314). Oxford: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson(Eds.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 107– 26). Mahwah, NJ: LEA.
- Sogin, D. W., & Wang, C. C. (2002). An exploratory study of music teachers’ perception of factors associated with expertise in music teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), 12-18.
- Tarnowski, S. M., & Murphy, V. B. (2003). Recruitment, retention, retraining, and revitalization among elementary music teachers in Wisconsin and Minnesota. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 22(1), 15–27.
- Tennyson, R. D., & Park, O. C. (1980). The teaching of concepts: A review of instructional design research literature. *Review of Educational Research*, 50, 55-70.
- Thiessen, D., & Barrett, J. R. (2002). Reform-minded music teachers: A more comprehensive image of teaching for music teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 759–85). New York: Oxford University Press.
- Wiggins, J. (2007). Authentic practice and process in music teacher education: Excellent teacher education programs provide students with experiences from which they can construct their own understandings of music, education, and music education. *Music Educators Journal*, 93(3), 36-42.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers eliciting mentors’ practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 725-740.