

# 從美國特殊教育法規探究其音樂治療 服務走入學校場域之源由與發展

劉芳妤

臺灣師範大學

音樂學系音樂教育組博士生

## 摘要

在美國，音樂治療參與學校特殊教育服務已行之有年。本文從美國特殊教育相關法規作為出發，探討音樂治療服務進入學校體制之法源根據，並述及音樂治療在學校特殊教育體制的發展現況，以希冀作為台灣音樂治療與學校特殊教育之參考。

**關鍵詞：**音樂治療、音樂教育、特殊教育

## 壹、前言

音樂治療在學校特殊教育的應用，乃是藉由具有功能性的音樂活動，在學校場域中為個案進行介入，以達到特殊教育所訂定的目標(Daveson & Edwards, 1998)。目前台灣音樂治療進入校園的方式，多為特殊學校或特教班在申請到相關經費補助後，以外聘音樂治療師的方式，為學生開設一週一至數個小時、短期或以學期為主的音樂治療課程。在美國，音樂治療列入學校特殊教育服務的一環已有近四十年的歷史(American Music Therapy Association [AMTA], 1999)，由政府機關或學校聘任專

職或兼職的音樂治療師進入校園；美國學校體制之所以能提供音樂治療服務，乃是依據特殊教育法規行事，並以提供給每一位特殊學生合宜、個別化的特殊教育服務為目的。本文以美國特殊教育相關法規為主，探究音樂治療進入學校體制之法源，以及音樂治療在學校體制的執行現況，以藉此作為台灣校園音樂治療、音樂教育以及特殊教育之參考。

## 貳、美國與音樂治療相關之特殊教育法規

美國特殊教育史上最重大改革為 1975 年所頒布的《障礙兒童教育法案》

(*Education for All Handicapped Children Act*)，亦稱為 94-142 公法。在此法案頒布之前，美國特殊教育的實行仍多以隔離特殊學生為主(Adamek & Darrow, 2005; Alley, 1979)，並有不合宜安置的情形，例如：將一般智能的肢體障礙學生安置在智能障礙的班級中(Martin, Martin, & Terman, 1996)。在障礙兒童教育法案通過後，其中一項重要的聲明為：「最少限制的環境」(less restrictive environment)，意即學校必須盡可能提供給特殊學生與一般學生同等受教育的機會，此法可謂推動「融合教育」(inclusive education)之始。

障礙兒童教育法案與音樂治療的關係，在其「論認定與目的」(Statement of Findings and Purpose)此部分提及：「第 612 節第二之 B 部分(Section 612(2)(B))，……提供著重於特殊教育之免費、合宜的公立教育(free, appropriate public education)，以及符合個別需求的相關服務(related services)，以確保障礙學生的權利以及其家長或監護人的保障……」；並進一步定義：「相關服務是指發展(developmental)、矯正(corrective)以及其他支持性服務(other supportive services)，包含交通接送、語言治療、聽力檢查、心理諮詢、肢體與職能治療、休閒服務等，以幫助障礙學生受益於特殊教育。」(Education for All Handicapped Children Act, 1975)

根據美國聯邦政府在 1977 年出版的「聯邦法規施行細則」(*The Code of Federal Regulations*)中第 45 類「公共福祉」(Public Welfare)，指出美國國會鼓勵各州

與地方教育單位將藝術與文化活動融入特殊學生的課程中，並提出：

長久以來，「藝術」對於特殊學生來說，被視為一個可行、有效的教學手段，此方式不僅能教導他們一個特殊的技能，並且能教導一些年幼而無法在一般課程中學習的學生。此法案下各州特殊教育的經費運用必須包含藝術活動，並鼓勵地方教育機構在課程中融入藝術科目。課程內容特殊需求學生有平等的機會接觸可涵蓋藝術欣賞，並運用藝術作為教學手段。(Full Educational Opportunity Goal, 1977, pp. 467-468)

由此看來，自障礙兒童教育法案開始執行後，音樂相關課程已經成為學校特殊教育中重要的一環，而音樂治療或音樂特殊教育雖未逐字列入法條當中，但若把音樂治療解釋為「其他支持性服務」，家長則可以依據此法條要求學校提供音樂治療服務(Brunk & Coleman, 2000)，此法條亦可作為學校在發展與設置音樂治療服務之法源依據(Adamek, 1996)。此外，障礙兒童教育法案雖未直接明示音樂治療為學校特殊教育的一環，但卻揭示了以下重點：(1)指出「音樂」相關活動有幫助特殊學生學習之功效；(2)支持音樂等藝術科目融入學校特殊教育中；(3)學校必須提供特殊學生與一般學生有同等接觸與體驗「音樂」的機會。

障礙兒童教育法案在 1990 年更名為身心障礙者教育法案(*Individuals with Disabilities Education Act, IDEA*)，又稱

101-476 公法。在「相關服務」的部分，此法案僅對該條文進行微調，在細項上增列：具有治療療效的休閒活動(therapeutic recreation)、社工服務 (social work services)、復健諮商 (rehabilitation counseling)等，但仍未提及音樂治療於此法規中。身心障礙者教育法案在 1997 年的修訂中，將法規分成 A、B、C、D 四個部分，其中與音樂治療相關的主要有「A 部分」與「B 部分」：「A 部分」將「相關服務」進行定義，其內涵大致與上述前幾次修法相同；「B 部分」則指出各州教育當局必須提供特殊教育服務，包含評量、安置、擬定與執行個別化教育計畫等。由於「相關服務」亦囊括在特殊教育服務中，因此若特殊學生的個別化教育計畫中包含音樂治療，則學校或教育單位必須依法行事，聘任音樂治療師並執行上述列舉事項。

美國在 2006 年頒布身心障礙者教育法案之 B 部分施行細則(Regulations for Part B of the Individuals with Disabilities Education Act)，並由美國教育部在 2007 年公告「個別化教育計畫的問與答，評鑑與再評鑑」(Questions and Answers on Individualized Education Programs (IEPs), Evaluations, and Reevaluations)一文，以藉由此文章作為美國教育部對身心障礙者教育法案之 B 部分施行細則的更進一步說明。

由於不論是障礙兒童教育法案《身心障礙者教育法案、身心障礙者教育法案之 B 部分施行細則、或是「個別化教育計畫的問與答，評鑑與再評鑑」等法規與官方

文件中，皆未明確列舉相關服務中支持性服務」的內涵；因此，美國教育部接獲許多呼籲明確定義相關服務之請求，包含列入藝術、音樂、舞蹈治療於法規中；美國教育部於 2010 年在其網站上公告修訂後的個別化教育計畫的問與答，評鑑與再評鑑一文，並在此文章中問題 E 之 1(Question E-1)聲明：「《身心障礙者教育法案》沒有逐條列舉支持性服務項目之必要，並重申支持性服務是以協助特殊學生在特殊教育中得到幫助為主，若學生能在某項支持性服務中受益，則可將該項服務納入相關服務中」(U.S. Department of Education, 2010, p. 25)。此份官方文件特別之處在於：美國教育部在此文章中藉由「藝術與文化課程，藝術、音樂、舞蹈治療」等文字作為「其他支持性服務」的舉例，並再次指出「相關服務」中提供給特殊學生的任何治療服務皆屬於免費公立教育，只要是在學生的個別化教育計畫中指出某藝術服務屬於「相關服務」之一環(例如：音樂治療)，就不應該跟家長收取額外的費用(U.S. Department of Education, 2010, pp. 25-26)。由上可知，美國音樂治療進入學校特殊教育的法源依據，乃是以身心障礙者教育法案為本，並以教育部的官方文件「個別化教育計畫的問與答，評鑑與再評鑑」作為補充說明。

## 參、美國音樂治療在學校特殊教育體制之發展

美國在障礙兒童教育法案開始施行

後，對於第一線教學現場的音樂教師造成相當大的衝擊，許多音樂教師從未接受過特殊教育的訓練，但學校往往在未詢問過教師專業的情況下就將特殊學生編入一般音樂課程中(Damer, 2001)。Alley (1979)指出，當時音樂教育與音樂治療在學校特殊教育體制中已有不同程度的參與；然而，在實行上仍有需要改進之處，例如：音樂教師被迫在沒有任何特殊教育的背景下服務特殊學生；而音樂治療師雖已受過特殊教育之相關訓練，卻僅有少部分的參與；意旨第一線音樂教師對於在音樂融合課程中教導特殊學生之預備性不足，並指出音樂治療與音樂教育等兩項專業有其合作之必要性。

自 1975 年障礙兒童教育法案通過後，美國特殊需求學生進入融合教育體制的人數逐年提升。根據美國教育部針對在 2012 至 2013 學年度接受身心障礙者教育法案服務的 6 至 21 歲特殊需求學生所做的統計調查發現，有百分之九十五的特殊需求學生在一般學校中接受教育，有百分之三的特殊需求學生安置在特教學校，而有百分之一的特殊需求學生依其家長意願安置在私立學校的一般班級中，而僅有百分之一的特殊需求學生被安置在隔離的公私立機構、醫院或是在家教育(Aud et al., 2013)；而此意味著第一線音樂教師不論有無接受過特殊教育的專業訓練，都極有可能必須提供特殊需求學生音樂教學之服務。

因特殊教育法規所帶動之趨勢，美國音樂治療師在學校體制中任職的人數漸增

(Chase, 2004)，其主要服務內容包含執行特殊班級的團體音樂治療，或是在融合班級中協助音樂教師以幫助特殊學生進行融合(Brunk & Coleman, 2000)。根據 Smith 與 Hairston (1999)針對美國具有專業認證的音樂治療師進行問卷調查的結果發現，在學校任職的音樂治療師中，每週約有百分之六十二的工作時間在進行音樂治療直接服務(direct services)，百分之十三的時間在提供諮詢的服務，百分之十八的時間在進行巡迴音樂治療師的工作，其他亦有音樂治療師指出將時間花費在處理文書工作、發展課程、教師會議、指導實習生、行政事項、演出等項目上。

不僅是音樂治療師進入學校場域提供服務之趨勢受到法規的影響，音樂教師的工作內容也必須因為法規對於融合教育之推動而進行調整。音樂教師的培訓過程是以在音樂課程中教導學生音樂理論、音樂欣賞、樂器演奏或演唱的技巧與知識為主；然而，在上述特殊教育法規與官方文件公告後，音樂教師依據法規必須在融合班級中教導音樂課程，意旨音樂教師的角色需進行調整，以幫助所有學生達到音樂教育之目標，在未接受過特殊教育訓練與缺乏相關經驗的狀況下，又必須面對殊異性極大的特殊需求學生，對於音樂教師來說，無疑有其困難之處。

特殊需求學生為音樂治療師服務對象之一。在培訓過程中，音樂治療師學習如何藉由個案的音樂行為進行評估、設計與執行以非音樂學習為目標的音樂介入活動，在介入過程中音樂治療師依據個案的

行為進行回應並評量其成效，以調整介入方式、轉介或結案。因此，音樂教師與音樂治療師的培訓過程、提供服務的方式，以及音樂活動的目標截然不同。

以服務學校場域特殊需求學生與協助音樂教師進行融合教學為目的，美國音樂治療協會(1999)在「音樂治療與音樂教育—符應障礙兒童之需求」(Music therapy and music education: Meeting the needs of children with disabilities)一文中提到，音樂治療師協助音樂教師的方式主要有以下三種：(1)諮詢(consultant)：音樂治療師可以協助音樂教師設計與執行合宜的音樂教學活動。(2)直接服務(direct service)：在「融合課程」中，音樂治療師直接為融合班級全體學生提供服務，並且為特殊學生在融合班級中所需的技能提供介入，以幫助特殊學生成功與同儕進行融合；在「特教班級」中，音樂治療師為整班特殊學生提供音樂治療服務或是與音樂教師進行合作，提供教導特殊需求學生之教學策略；在上述課程之外，音樂治療師亦提供特殊學生個別音樂治療的服務，以幫助特殊學生發展成功參與班級活動之技能。(3)在職教育(in-service education)：音樂教師有需要音樂治療師提供教學技巧或是策略之需求，以幫助音樂教師在融合班級的音樂教學中達到最大的教學成效，而音樂治療師的角色包含幫助音樂教師發展擴大式輔具、適性樂器、為音樂進行簡化或編曲，或是提供教學策略等方式(AMTA, 1999)。

就「直接提供音樂治療服務」此方式而論，依據身心障礙者教育法案之規定，

音樂治療若納入特殊學生個別化教育計畫中「相關服務」的一環，並由個別化教育計畫會議決議通過「音樂治療」為符合某特殊學生個別需求之相關服務，則學校必須提供該特殊學生音樂治療的服務，音樂治療師亦成為個別化教育計畫會議中的一員，音樂治療師需要參與個別化教育計畫會議、進行階段性評估、擬定並執行計畫、評估轉介或結案等。

由於個別化教育計畫專業團隊的介入模式多元，Johnson (1996)針對音樂治療在不同專業團隊介入模式的角色進行說明：

(1)多專業團隊介入模式(multi-disciplinary team model)：各專業間採獨立作業的方式，彼此間的交流有限，各專業對個案所訂定的目標重複性極高；因此在個別化教育計畫會議中，音樂治療師可以多加倡導個案在音樂治療中所能達到的目標，以及音樂治療對於該個案之獨特性，以讓其他專業瞭解音樂治療在達成個案目標中所扮演的角色。(2)跨專業團隊介入模式(trans-disciplinary team model)：此模式重視的是各專業間為某特殊學生共同評估與擬定計畫，由於音樂活動有整合認知、聽覺、視覺、動覺、觸覺、語言、情緒、社會能力等多層面技能之特質，因此音樂治療師可以在個別化教育計畫會議中，說明如何藉由音樂活動達到為個案所訂定的目標，並讓其他專業瞭解如何運用音樂治療達成個案在非音樂領域之目標。(3)專業間團隊介入模式(inter-disciplinary team model)：此模式與多專業團隊介入模式相似，其不同點在於此模式各專業間對於彼

此的個別化教育計畫目標與介入有較多的參與，音樂治療師除了倡導音樂治療對於個案之效能與獨特性，也能透過與其他專業之交流調整音樂治療的介入方式與目標，屬於較高效能的專業團隊介入模式。

## 肆、結語

由美國音樂治療走入學校特殊教育的歷史來看，至 1975 年障礙兒童教育法案通過後，音樂治療師便依法進入校園提供特殊教育服務，並擔任專職或兼職的音樂治療師；音樂治療雖未逐字直接列入美國的特殊教育相關法規中，但是在美國教育部的官方文件裡，音樂治療已被認定為美國特殊教育法規中相關服務項目之一；而在學校場域中，越半數的音樂治療師是以提供直接服務的方式為主，意即音樂治療師在第一線提供特殊需求學生音樂治療服務、參與 IEP 會議，並與其他專業一起為特殊學生進行評估與介入。

以目前台灣的特殊教育現況而論，有所聽聞特殊學生對於音樂活動興致勃勃，但是僅有少數學校有經費外聘音樂治療師長期入校，或受制於經費來源的不穩定，僅能提供短期的音樂治療服務；此外，礙於台灣尚未有音樂治療之相關法規，因此音樂治療不像是語言、物理或職能等治療系統能直接參與學生的個別化教育計畫會議，與其他專業一同擬定與執行個別化教育計畫，實為可惜之處。作者期盼本文能作為台灣音樂治療與學校特殊教育之啟發，並希冀現職音樂治療師、音樂老師、

特教老師能一起努力，將音樂治療此項服務帶入校園，以直接提供服務與(或)提供特教老師與音樂老師進行諮詢的方式，嘉惠特殊需求學生。

## 參考文獻

- Adamek, M. S. (1996). In the beginning: A review of early special education services and legislative/regulatory activity affecting the teaching and placement of special learners. In B. L. Wilson (Ed.), *Models of music therapy interventions in school settings: From institution to inclusion* (pp. 3-12). Silver Spring, MD: National Association for Music Therapy.
- Adamek, M. S., & Darrow, A. A. (2005). *Music in special education*. Silver Spring, MD: The American Music Therapy Association.
- Alley, J. M. (1979). Music in the IEP: Therapy/Education. *Music Therapy Perspectives, 16*(3), 111-126.
- American Music Therapy Association. (1999). *Music therapy and music education: Meeting the needs of children with disabilities*. Retrieved from [http://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT\\_Music\\_Ed\\_2006.pdf](http://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Music_Ed_2006.pdf)
- Aud, S., Wilkinson-Flicker, S., Kristapovich, P., Rathbun, A., Wang,

- X., & Zhang, J. (2013). *The Condition of Education 2013 (NCE 2013-037)*. Retrieved from [https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe\\_cgg.pdf](https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cgg.pdf)
- Brunk, B. K., & Coleman, K. A. (2000). Development of a special education music therapy assessment process. *Music Therapy Perspectives, 18*, 59-68.
- Chase, K. M. (2004). Music therapy assessment for children with developmental disabilities: A survey study. *Journal of music therapy, 41*(1), 28-54.
- Damer, L. K. (2001). Students with special needs. *Music Educators Journal, 87*(4), 17-18.
- Daveson, B., & Edwards, J. (1998). A role for music therapy in special education. *International Journal of Disability, Development & Education, 45*(4), 449-457.
- Education for All Handicapped Children Act, 20 U.S.C. P612 (1975)
- Full Educational Opportunity Goal, 45 C.F.R. P121a. 304 (1977).
- Individuals with Disabilities Education Act, 1 U.S.C. P602 (1990).
- Johnson, F. L. (1996). Models of service delivery. In B. L. Wilson (Ed.), *Models of music therapy interventions in school settings: From institution to inclusion* (pp. 48-77). Silver Spring, MD: National Association for Music Therapy.
- Martin, R., Martin, E. W., & Terman, D. L. (1996). The legislative and litigation history of special education. *The Future of Children, 6*(1), 25-39.
- Smith, D. S., & Hairston, M. J. (1999). Music therapy in school settings: Current practice. *Journal of music therapy, 36*(4), 274-292.
- U.S. Department of Education. (2010). *Questions and answers on individualized education programs (IEPs), evaluations, and reevaluations*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/iep-qa-2010.pdf>

# **A Review of Music Therapy in the School Settings under Litigation and Legislative Events of Special Education in the United States**

Fang-Yu Liu

Ph. D. Student

Dept. of Music

National Taiwan Normal University

## **Abstract**

In the United States, music therapy has been involved in special education in school settings for years. This article discusses the eligibility of music therapy services based on the legislative events of special education in the United States. In addition, this article explores the principles and practice of music therapy services in the school settings of the United States in reference to music therapy services and special education in Taiwan.

**Keywords:** music education, music therapy, special education