

融合式體育教學之探索 —從知覺現象學的觀點出發

黃芳進

國立嘉義大學體育學系

摘 要

本文以知覺現象學的理论為基礎，並使用反省與分析的方法，探討融合式體育教學的意涵。研究者透過「知覺的優位性」、「互為主體性」以及「身體主體的參與」等三方面，加以反省與分析，結果發現：

- 一、「知覺的優位性」認為失能學生的身體活動可以有效的發展。換言之，失能學生的身體亦具有知覺的優位性，可以在融合式體育教學中，發揮其運動的潛能。
- 二、「互為主體性」主張每個個體皆具有主體性。在融合式體育教學中，一般生、失能學生與教師具有互為主體的關係。一般生與教師可以直接了解、關心與尊重失能學生，失能學生可以向一般生切磋學習，且開發其身體活動的潛能。
- 三、在融合式體育教學中，「身體主體」透過不同形式的參與，能使一般生與失能學生增加彼此溝通與互動的機會，進而有效地達到社會行為的發展。

關鍵詞：融合式體育教學、知覺現象學、身體主體、知覺的優位性、互為主體性

壹、前言－動機、目的與方法

「融合式體育教學」(inclusive teaching of physical education)乃是由「融合教育」(inclusive education)的觀點所發展出來的一種體育教學的方式，其被提出之際，曾引起熱烈地討論，且同時出現質疑與支持的聲浪。

有些教師以為，失能學生(一般人稱為身心障礙學生，)與一般生一起上體育課，將無法跟上一般生的進度；有些家長擔心，自己的小孩經常與智力失能學生在一起會變笨；也有人認為，失能學生在特教班級才能落實公平的受教權，如果在一般班級，將會經常被忽略，而直接影響其受教權的行使；以及國家教育資源能否負荷其高成本的需求？但是，亦有學者認為，融合式體育教學可使教師與一般生對失能學生的看法較易趨於正向的態度，而且一般生可作為失能學生模仿的對象，有助於失能學生的學習(吳淑美，民 1998)。另有學者指出，融合班提供較具有激發性與富學習動機的環境，使失能學生有動機去嘗試較困難(具有挑戰性的)的學習內容(Allen & Schwartz, 1996)。

事實上，融合式體育教學在國內仍屬初步階段，不僅正反意見皆有所聞，更有不少體育教師對它相當陌生。在此情況下，實需從哲學的角度切入，由根本探究融合式體育教學的意義。基於此，筆者認為，法國哲學家梅露龐蒂(Merleau-Ponty, M. 1908-1961)在《知覺現象學》(Phenomenology of perception)一書中，有關「身體主體」(body-subject)的觀點，可探索以身體活動為主的融合式體育教學之意義。因此，本文以知覺現象學為理論基礎，並以反省與分析的方法，進行探討。

本文擬分成以下五個部份加以探索：一、前言：提出本研究的研究動機、目的與研究方法等；二、問題背景：透過相似概念的辨歧，說明融合式體育教學的概念；三、理論基礎：說明梅露龐蒂在《知覺現象學》一書中，有關「身體主體」的觀點；四、反省與分析之後，以「身體主體」的論點說明，融合式體育教學對學生在運動能力及社會行為發展的意義；五、結語與建議。

貳、問題背景－融合式體育教學

融合式體育教學是從融合教育的觀點所發展出來的教學方式，若欲了解融合式體育教學的概念，有必要從融合教育切入。

一、融合教育的緣起與意義

融合教育的緣起，可從美國將身心失能學生導入正規教育課程談起。西元 1977、1990 及 1999 年時，美國相繼通過「殘障人士教育法」、「復健法第 504 節」與「美國殘障人士法」等三項法案，當時亦流行「回歸主流」的觀念，後來又因「正規教育提案」的實施，而使該觀念得以增強。在法令與潮流交互影響下，使得導入正規教育課程的失能學生漸漸擴大，於是融合教育的觀念應運而生。其意旨在於，提供最少限制的學習環境，讓失能學生均能接受正規的教育。亦即在正規課程導入多樣的計畫，使失能學生可以與同儕一起學習（French, R., & French, L. 著, 1989，學校體育研發中心 譯，民 2000）。

所謂融合教育乃是採取一元的教育系統，教育的對象是班級內所有具特殊需求的學生，包括輕、中、重度失能學生。由普通教師、特殊教師及相關專業人員協同合作分擔責任，共同完成教學工作（吳昆壽，民 1998）。它的觀念是，將失能學生視為班上眾多個別差異中的其中之一（在一般的班級亦有個別差異），並非將失能學生貼上標籤（Allen & Schwartz, 1996；Davis, 1998）。而教學單位的任務則須提供一個共同的學習環境或不同的替代活動，來加強失能學生的學習能力，以不同程度的資源協助與造就他們，使他們真正成為班上的一份子（學校體育研發中心，2000）。

融合教育的目的在去除隔離式特殊教育的標記，並養成學生的社會能力（陳金池，民 1886）。換言之，融合教育不只是把普通與特殊兒童混合在一起，還要做到社會性與學業性的融合（吳淑美，民 1998）。而且它提供所有學生主流的教育計畫，這些計畫是具有挑戰性且可以開發他們的潛能與需求，目的在於促進角色的扮演，增進溝通行為、常規與各項技能（Allen & Schwartz, 1996）。

二、融合式體育教學的概念

近年來，融合教育的觀點被引入國內的教育界，各科的融合式教學也已漸漸被推展，而融合式體育教學即為其中之一。然而，目前國內有關融合式體育教學的實施與

研究（如：潘國隆，2001；闕月清，2000）仍然有限，而大多數的體育教師對其概念的瞭解亦不多（吳紋青，2000），甚至有某些誤解。例如：仍有不少教師經常以為，只要失能學生被安置在普通班級與一般生一起上課，即為「融合」。事實上，此只可謂「整合」（integration）之意，而非「融合」的概念。

所謂「整合」只是將失能學生回歸主流，沒有做到提供適當的資源與支持。也就是說，整合只是形式上的教育安置，並沒有真正地實施「因材施教」、「有教無類」的理念（學校體育研發中心，2000）。而「融合」乃意指失能學生完全融入普通班級之中，不分彼此地將一切特教服務（最適當的場地、器材、特殊教師、醫護人員）完全移至普通班級之中，以迎合失能學生的需求（闕月清，民 2000）。

以下舉例釐清上述二者的內涵：小黃是肢體失能的學生，且以輪椅代步。上體育課的手球項目時，小黃皆與同學練習傳球、射門基本技巧。然而，到了分組比賽時，他只能充當記錄、裁判或觀眾，此情形稱為「整合式體育教學」。如果教師可以根據小黃參與的能力與安全上的考量，適度修改規則（如人數、場地；對手也有一位一般生坐輪椅），使他有機會參與比賽，而真正融入該項活動中。其作法的精神與目的在於使失能學生上體育課時，受到與一般生同等的尊重，並且透過教育資源（人力、物力及財力）的整合與共享，提供適當與彈性的教材教法，讓學生發揮最大的潛能，此即為「融合式體育教學」（學校體育研發中心，2000）。

綜合上述得知，融合式體育教學乃是落實融合教育的理念，使一般生與失能學生皆能達成體育的目標，進而促進全人的發展。換言之，融合式體育教學乃運用體育教學的獨特性與功能性，透過適當的身體活動，使一般生與失能學生得到適性的發展，達到融合教育的理念。

參、理論基礎－梅露龐蒂的知覺現象學

欲了解知覺現象學的理論，可從梅氏完成此著作的始末著手。因此，本節擬先簡介梅氏為學的歷程，再說明《知覺現象學》一書中的主要論點：

一、梅露龐蒂簡介

梅氏是法國著名的哲學家，1926 年進入高等師範學校修業四年，此期間結識了沙特（以下簡稱沙氏），也適逢胡塞爾（Husserl）（以下簡稱胡氏）到法國演講，這兩件

事對他的思想發展具有很深的影響（岑溢成，1979）。

從 1930 年起，梅氏專注於知覺問題的系統研究，並且首度知道德國的現象學運動，也在 1933 年念過胡氏《觀念》（Ideas）的知覺理論。到了 1934 年沙氏從德國研究現象學回國，向梅氏推薦胡氏的原著，梅氏才特別注意到現象學運動，並對胡氏晚年著作相當重視。在 1938 年時，梅氏完成《行為的結構》（Structure of Behavior）一書後，開始著手《知覺現象學》（Phenomenology of Perception）的寫作，該年四月，「國際哲學評論」（Review International of Philosophy）出版一期「胡塞爾專號」，使梅氏極欲研讀胡氏未刊稿，因此，在 1939 年四月初，前往比利時的魯汶大學研討胡氏的現象學，此數月的歷程裡對《知覺現象學》的中心概念，產生很大的影響（岑溢成，1979）。

影響梅氏的哲學發展，除了現象學之外就是存在哲學，且以馬賽爾（以下簡稱馬氏）為代表。他認為馬氏的存在的根本論題是「人的主體」的落實（尉遲淦，民 69），也就是不將自己的身體視為客體，而「我的身體」具有獨特性，它就是我（主體），此理論對照於身心二元論。雖然梅氏認同馬氏的觀點，但是在《行為的結構》完成時，他尚未突破笛卡兒的心物二元論，直到主要著作《知覺現象學》一書，才確立他的哲學的中心思想，且重寫胡氏現象學方法的菁華，同時也為身體找到另一條出路（蔡錚雲，民 80）。而此書的內涵，在於梅氏從現象學的觀點，對人的身體以及人對自然世界、時間性、空間性、自由的關係，作了新的詮釋（陳立民，1977）。

二、知覺現象學的描述

《知覺現象學》一書中的主軸為「身體主體」的觀點。梅氏認為，意義的產生乃在於主體對世界的開顯，此主體並非是認知意義上的主體，而是活動的主體，此稱為「身體主體」。梅氏一直致力於克服身心二元論，他所提出的「身體主體」不同於物質，它是包含物質和精神二方面。它意指人類主體性的結構，是我們和世界最原始的接觸點，它顯示我的身體經驗，在直接參與時被開顯出來。它具有創造的意義，例如手可創造握手、寫、製造、拿球...等意義，它在具體的生活中，透過具體意義的掌握，而增加思想和活動的表現。就如前 NBA 明星球員魔術強森說：

「每當拿到球，我就知道球賽在自己掌握之下，我要在不看球的情況下，感覺籃球的種種存在形式，要它往我要它去的方向去，要自己能做出各種美妙的動作，轉身向籃框，而無須擔心它的存在。」（林志豪，民 82:55）

這乃是「身體主體」所具有的「知覺」，與球親密的接觸，在具體的活動中，創造出「活」與「前意識」（preobjective）的經驗。由於身體具有「知覺」，並在行動中展

現出來，它不是單向的表達⁹，而是「互為主體性」的溝通。因此，筆者將「身體主體」的觀點，分別以「知覺的優位性 (primacy)」和「互為主體性」(intersubjectivity) 等二項加以說明。

(一) 知覺的優位性

《知覺現象學》主要是探討我們對世界的經驗的底層，這是在科學解釋以前所呈現的體驗，而知覺就是我們進入這底層的捷徑 (Spiegelberg, 1982)。由於身體具有知覺，使其具有物質性與精神性，如此一來，身體可以和生活世界相互溝通，構成一個整體。

梅氏以為，知覺是主體對世界的視覺，知覺的世界就是人們所看到的世界。(編輯部，民 75)。此視覺並非感官的視覺，而是感覺的全體，此全體不是感覺的相加，也不能加以分割成視覺、聽覺、觸覺。此知覺並不會因「身體主體」的某方面失能而消失，亦即視覺失能者、聽覺失能者或肢體失能者(含被截肢者)亦具有知覺。知覺是認識世界的前提，人們有了知覺才得以與世界發生素樸的、純真的、活生生的接觸和聯結，梅氏將這種接觸稱為「前意識」的接觸(編輯部，民 75)。

梅氏曾指出，知覺不是科學的意識，也未受物理世界的對象所影響，它的確實性並非植基於概念的確實性。相反地，概念的確實性是以知覺的確實性為基礎(Merleau-Ponty, 1964)，例如客觀的時間和空間的觀念形成，是建立身體所知覺到的時間和空間經驗的基礎上。他認為，科學理性的思維無法接近真實的世界，而且會使我們遠離這個世界，因為此種思維讓我們失去知覺經驗的接觸。為了回到真實的世界，就要回到真實本身，也就是回到科學意識以前的世界 (Merleau-Ponty, 1962)。此外，梅氏亦提及：「被知覺的世界總是被預先假定是所有理性、價值和存在的基礎，此知覺理論不危害理性及絕對性，它只是試圖將它們帶至具體的世界。」(Merleau-Ponty, 1964:13)

這種科學意識之前的世界(被知覺的世界)乃為知覺所開顯的領域，同時道出知覺具有優位性。

(二)「互為主體性」

梅氏從小孩子的臨床實驗中發現，小孩對外界的知覺反應，只是去適應週遭的一切，經由不斷的調整與嘗試，學習到相處之道。小孩從無我的情況下，和他人的日常接觸，這接觸正是小孩所有的一切。梅氏將此稱為「共社群性」(syncretic sociality) (蔡錚雲，民 1991)。由於「共社群性」，我們可從別人的反應找到自己，同時形成「互為主體性」，此為生活世界的意義根源。

「互為主體性」說明「身體主體」不是一個獨立的現象，也不是孤立的個體，它和世界具有意向地（intentionally）相關。換言之，我的身體（身體主體）經驗就像我的身體和他人身體的經驗共延，我在共有的脈絡理解我的身體，其他人的脈絡就像已經存在而被開顯。在此共有方面，有兩種分離意識（awareness）的時機：一、他人的為我所知；二、我的身體之再認識（Schrag, 1988）。身體的活動總是在其他自我相互關係中進行，似乎透過和其他身體的遭遇來了解我的身體，其他人被開顯就如我的部份境遇。此猶如梅氏所說：

「別人的經驗總是我自己的複製，也是反應我自己。在我的眼中，別人通常在我看與聽的旁邊，他是我的這面，在我之外或之後，每一個他人是一個如同我自己的他人。」（Merleau-Ponty, 1973:134）

生活世界就是人存在的大場域，我的身體和他人的身體是共存同在的，我的身體能知覺他人的身體，他人的身體亦可知覺到我的身體，我可從他人的身體發現我自身意向的延展。就像梅氏所提：「我感覺一些人在感覺我，他感覺『我的感覺』與『我對他感覺我的感覺』……。」（Merleau-Ponty, 1973:135）

這種身體與身體意向性的交流，是我與世界，我與他人的互為體現，此關係是相互糾結與交錯。主體間充滿交錯與糾結，這是共融的接觸，此需要我們具體的置身其中，才能體會此交錯的含糊性，猶如，我與他人搶球時，是搶或是被搶。

此外，互為主體性可能存在的兩種限制——疏離（alienate）和溝通。倘若我疏遠他人而將他人的身體客觀化，把身體改變為物質或事物，或者視它為我個人所使用的工具。如此一來，身體就只是客體，並非互為主體。在生活世界中，溝通則使互為主體成為可能，也就是說視他人的身體為主體，而身體本身就是一個本質的溝通，並不是溝通上的傳達工具。人以「身體主體」進行溝通，並且建立「互為主體」的領域，我們遂在「互為主體」的領域得到一切意義的根源（龔卓軍，1993）。

肆、反省與分析之後－融合式體育教學 蘊含「身體主體」的意義

透過「知覺現象學」理論的反省與分析後發現，融合式體育教學具有「身體主體」的意義，並且有助其達到融合的目的。具體而言，可從一、知覺的優位性的觀點說明失能學生的身體活動具有很大的發展的空間；二、互為主體性的觀點強調一般生、失能學生與教師應平等互動；三、透過身體主體的參與能有效地發展社會行為等三方面加以探討。

一、「知覺的優位性」說明障礙生的身體活動具有很大的發展空間

西元 2000 年 12 月 14 日的午間新聞中，曾報導一名右手肢體與視覺皆失能的中年男子，能夠自己補魚網，也可以至水深及腋下的地方捕魚，連一般人都自嘆弗如。此外，如失去雙手者能自己處理日常生活的事務；口足畫家的作畫技能等實例，皆可說明：一般所謂的身體（肉體）具有「知覺」、「記憶性」與「主動性」，就如同嬰兒學會爬行與走路一樣，此即為「身體主體」具有「知覺的優位性」。知覺使人可以感知世界，並和生活世界相互溝通。

同樣地，失能學生如智力失能、視覺失能、聽覺失能、肢體失能(含被截肢者)等，雖然身體某些部份失能，但就整體而言，仍具有「知覺的優位性」，此使他們在融合式體育教學中，能夠發揮運動潛能。筆者曾經目睹十一歲的中度智力失能學生，可雙手持一個排球置於頭上，且雙腿夾一個排球操作木頭滾翻的動作，在十位學生中約有八位可控制滾動的方向且不掉球。上述的例子，並非意謂失能學生與一般學生的運動能力相同，只是強調我們不可忽視他們身體具有知覺優位性的事實，換言之，失能學生的身體活動具有很大的發展空間。

上述觀點亦可說明，失能學生在融合式體育教學中，透過合適的教材教法（包括與一般生相互觀摩學習），啓迪其身體活動的能力，發展身體操作的潛能，有時在某些方面可能更勝於某些一般生。

二、「互為主體性」強調一般生、障礙生與教師應平等互動

「互為主體性」的觀念主張每個個體皆具有主體性，它在融合式的體育教學中，

不僅道出學生與學生平等的互動，同時也提出教師與學生的相互尊重與彼此了解，以下就這兩部份加以說明：

(一)學生方面

在隔離式特殊教育中，一般生與失能學生經常處於隔離的狀態，因缺乏互動與溝通而漸漸地產生疏離，並視失能學生為客體，亦即沒有建立互為主體的關係。在融合式體育教學中，一般生與失能學生具有互為主體性的關係。一般生可以學習了解、關心與尊重失能學生，例如陳文獻(1999, 11月12日)在中國時報的一篇「啓智融合班，小朋友成長多」報導中提及：在融合班的一般小朋友不僅不會變笨，而且在學習照顧智力失能的同學後，變得更獨立，更懂得關心家人及幫忙做家事。此外，失能學生有機會向一般生觀察學習運動技能，一般生亦可擔任「同儕指導」的角色(Davis, 1998)。這對他們來說，是具有挑戰性的學習，有時可突破特殊教育對失能學生的身體活動所設定的框架。

在融合式體育教學的團體中，失能學生與一般生能有互相接觸、觀察、接納與互助的機會(潘國隆, 2001)，彼此在平等互動的過程中相互溝通與了解。一般生能正確地認識失能學生，就不會害怕或歧視失能學生；失能學生漸漸認識並信賴一般生後，不畏懼走向群體，進而彼此和諧共處。此道出一般生和失能學生平等互動、相互學習的重要性。

(二)教師方面

「互為主體性」乃為我與世界，我與他人相互交錯，是共融的接觸，並且需要我們具體的置身其中(如同融合式體育教學中，教師、一般生與失能學生彼此共處)，才能體會此交錯的含糊性。

以往，一般教師經常以遠距離與特殊的觀點認識失能學生。然而，在融合式體育教學中，教師與失能學生直接地互動、親身體驗，能獲得對失能學生較適宜的觀念與知識。換言之，教師在學校有機會和失能學生相處較久的時間，可逐漸發展出對於個別的差異性和相似性的尊重與敏感性(吳昆壽, 1998)。此外，在融合式的情境中，能獲得對失能學生較適宜的觀念與知識，而且有機會學習人人平等的觀念(學校體育研發中心, 1999)。再者，教師也透過失能學生而得到自我再認識，例如自己的了解是否足夠？自己的包容力如何？自己的偏見為何？是否特別施恩使失能學生享有特權？是否能在失能學生與一般生的個別差異中，仍會注意二者的相似之處(Davis, 1998)？透過如此的互動，教師可得到另一面向的反省。

三、透過「身體主體」的參與能有效地發展社會行為

在生活世界中，溝通使「互為主體性」成為可能，而「身體主體」即為溝通的良方。在融合式體育教學中，失能學生、一般生與教師透過身體活動的課程（須身體主體的參與）進行溝通，能有效地發展社會行為。亦即在平等互動的情境下，以「身體主體」參與不同形式的身體活動，如遊戲、運動等，可增加彼此接觸、互動與瞭解的機會。在此場域中，身體主體所展現眼神、肢體動作、聲音的溝通，可說是彼此真實與深刻的交會，較不易產生疏離與對立，並且在群體間形構和諧共融的社會行為。

吳淑美(1998)提及，運動學習與遊戲技巧訓練，尤其適合統合或融合的班級。一般而言，遊戲與運動具有規則，在融合式體育教學中，因應個別差異的需求，訂定合適（適合一般生與失能學生的參與）的規則，使身體主體在規則允許的範圍內自由、平等與密切地接觸(如手牽手、相互扶持)，以及在合作與競爭的氣氛中互動，能較容易擺脫彼此間的陌生與不安，進而拉近彼此的距離。

綜言之，融合式體育教學猶如小型且互動頻繁的社會，在此情境下，失能學生與一般生透過「身體主體」的參與，能有促進社會行為的發展，並有助於其未來適應社會的能力。

伍、結語與建議

一、結語

本文以《知覺現象學》的「身體主體」觀點加以反省與分析後發現，融合式體育教學對於教師、一般生與失能學生有其正面的意義，如：「知覺的優位性」的觀點認為失能學生身體活動得以有效發展，因為失能學生亦具有知覺的優位性，可以在融合式體育教學中，發揮其運動的潛能；「互為主體性」的論點主張每個個體皆具有主體性，在融合式體育教學中，教師、一般生與失能學生可以相互了解、關心與尊重，而失能學生可與一般生切磋學習，開發其肢體活動的潛能；「身體主體」的參與能有效地發展社會行為，亦即透過「身體主體」參與的不同形式，如遊戲、運動等，可以增加溝通與互動的機會，進而接納彼此、適應群體。

雖然融合式體育教學在實施時，有其限制與挑戰。然而，融合式體育教學不僅可激發失能學生的潛能，而且可以使一般學生學習關懷、接納、包容、相互扶持等情操。在彼此相互學習上，除了學習運動技能外，更能真實地、坦然地與尊重地面對對方。

二、建議

目前，融合式體育教學在實施上可能面臨某些困難，例如學校環境的配合、家長的觀念、特殊人力資源的配合、需要高成本，以及剛實施時會有效率低的情況（學校體育研發中心，1999）。然而，我們亦不能忽視它對教師、一般學生及失能學生具有許多正面的意義與價值。經過本文的探討後，筆者有以下三項建議：(一) 體育教師與其他人力資源在編排課程與教學時，應具有本研究三項結果的觀點，方能掌握融合式體育教學的精神；(二) 有關融合式體育教學實施情況的研究仍有限，有待進一步的探討；(三) 有關融合教育的各項配套措施應即早就緒，才能使融合式體育教學早日全面落實。

參考書目

- 吳昆壽（1998）。融合教育的省思。*特教新知通訊*，5，7，1-4。
- 吳紋青（2000）。台東市國小體育教師對融合教學的認知與態度調查。*東師體育*，7，126-155 頁。
- 吳淑美（1998）。學前融合班教學理念篇。台北：心理。
- 岑溢成（1979）。梅露彭迪及其「感知現象學」（上）。*鵝湖月刊*，5(2)，33-38。
- Jr.E.Johnson 和 R.S.Johnson(1989/1993)*魔術強生*（林志豪譯）。台北：麥田。
- 陳文獻（1999）。「啓智融合班，小朋友成長多」，*中國時報*，11月12日。
- 史皮戈博（1977/1977）。現象學（下）（陳立民譯）。*鵝湖月刊*，3(2)，42-48。
- 陳金池（1996）。融合安置及對特殊教育的啓示。*教師之友*，37(4)，49-54。
- Friedman, R. M.（1980/1980）。梅露·彭迪哲學的形構（尉遲淦譯）。*鵝湖月刊*，6(3)，44-49。
- 潘國隆（2001）。淺談動作教育在融合式體育教學中的運用。*學校體育雙月刊*，11(5)，91-95。

融合式體育教學之探索－從知覺現象學的觀點出發

- 編輯部 (1986)。當代西方哲學家「歐陸篇」。台北：弘文館。
- 蔡錚雲 (1991)。知覺現象學家—梅洛龐蒂。沈清松編，*時代心靈之鑰：當代哲學思想家* (頁 144-169)。台北：正中。
- 學校體育研發中心(1999)。教育部八十七學年度特殊體育教學策略研習手冊。台北：台灣師大。
- 學校體育研發中心(2000)。教育部八十八學年度適應體育教學訪視相關資料。台北：台灣師大。
- 關月清 (2000)。融合式適應體育教學。*學校體育雙月刊*, 10(5), 2-4。
- 龔卓軍 (1993)。梅洛龐蒂《知覺現象學》中的語言理論。國立台灣大學哲學研究所碩士論文 (未出版)。
- Allen, K. E., & Schwartz, I. S. (1996). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. New York: Delmar Publishers.
- Davis, K.(1998).Integrating children with disabilities into gross motor activities. *Teaching Elementary Physical Education*, 9(5), 10-12.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Tran.). New York: The Humanities. (Original work published 1945)
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception*. (J. M. Edite, Tran.). Evanston: Northwestern University. (Original work published 1947)
- Merleau-Ponty, M. (1973). *The prose of the world*.(J. O'Neil, Tran.). Evanston: Northwestern University.(Original work published 1969)
- Schrag, C. O. (1988). The lived body as a phenomenological datum. In W. J. Morgan & K. V. Meier (Eds.), *Philosophic inquiry in sport*(pp. 109-118).Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movemen*. Boston: Martinus Nijhoff.

黃芳進

The Effects of Inclusive Teaching of Physical Education: A Phenomenology of Perception Perspective

Fang-Jing Huang

Department of Physical Education
National Chia-Yi University
Chia Yi, Taiwan, R. O. C.

Abstract

The purpose of the study was to explore ideas of phenomenology of perception to examine the effect of inclusive teaching of physical education. Data were analyzed using qualitative analysis techniques. The three dimensions of literature including the primacy of perception, inter-subjectivity and participating of body-subject were analyzed. The results of study concluded as follows:

1. The primacy of perception can effectively develop activity of body for disable students. Exchanging needed resources such as information processing and body perception more efficiently and effectively. The disable students can develop their potential motor skill during an inclusive teaching of physical education.
2. The inter-subjectivity identify with everybody is subjective. The inter-subjectivity can support the interrelationship between the able and disable students during an inclusive teaching of physical education. Both of able students and teachers can act reasoning, concerning and esteeming ways toward disable students. In addition, the disable students can model or observe learning from able students to develop body activity effectively.

融合式體育教學之探索－從知覺現象學的觀點出發

3. The body-subject context provided the various participation in the environment of inclusive teaching of physical education to promote communication and interaction between able and disable students that get into social behavior effectively.

Keywords: Inclusive Teaching of Physical Education; Phenomenology of Perception; Body-subject; Primacy of Perception; Inter-subjectivity.