

幼兒園教保活動課程大綱的實踐 ——一位輔導訪視人員的觀察

幸曼玲 周于佩

教育部國教署於 102~105 學年度啓動課程大綱輔導與推廣計畫，由總計畫與六個分區，協助幼兒園及輔導人員進行課程大綱輔導及實踐的工作。課程大綱輔導訪視爲總計畫及分區的工作項目之一，目的在了解幼兒園實踐課程大綱的困境，支持與鼓勵幼兒園與輔導人員，並提供第三方的輔導建議。訪視工作主要關注教保服務人員在課程大綱的理解與落實，即幼兒園整體課程與教學情形，包含各類課程規劃、活動設計，以及教學的進行，這總總的規劃與執行皆反映教保服務人員的幼教理念及其課程與教學的可能思考。本研究透過 102~104 學年度的課程大綱輔導，整理輔導訪視時所觀察到的現象，包含幼兒園例行性活動、學習區規劃和實施、主題課程的進行方式、活動及課程規劃的現象，以及對課程大綱的理解等方面。最後，探究這些現象所反映的意義，提出幼教理念 1.0 到 2.0 的演化，並提出相關的建議。

關鍵詞：幼兒園教保活動課程大綱、課程大綱輔導、課程大綱輔導訪視、教保服務人員

收件：2016年11月1日；修改：2017年8月15日；接受：2017年11月1日

幸曼玲，臺北市立大學幼兒教育學系副教授，E-mail: shing@utaippei.edu.tw

周于佩，臺北市立大學教育學系博士候選人

Implementation of Early Childhood Education & Care Curriculum Framework of Preschool Educators in Taiwan: From the Perspective of a Researcher Developed During On-site Visits

Marn-Ling Shing Yu-Pei Chou

On-site guidance of preschool educators is one of the major projects sponsored by the Ministry of Education in Taiwan. After the enactment of the Early Childhood Education & Care Curriculum Framework (ECECCF) in 2012, on-site guidance of curriculum implementation has also been incorporated into the projects. In addition to guidance for preschool educators, on-site visits were also employed. During on-site visits, data were collected to determine difficulties encountered by preschool educators when implementing ECECCF. The data collected during on-site visit was analyzed. Data related to curriculum and instruction in early childhood education setting included classroom management, designing daily routine activities, integrating curriculum design, setting up a learning environment, and teacher-child interaction, most of which reflects ideas of preschool educators concerning curriculum. Preschool educators need to select materials suited to children and to design the curriculum themselves. Understanding the curriculum is also important. The paper suggested that the concept related to curriculum should evolve from ECEC 1.0 to ECEC 2.0.

Keywords: Early Childhood Education & Care Curriculum Framework, on-site guidance of curriculum implementation, on-site visit, preschool educators

Received: November 1, 2016; Revised: August 15, 2017; Accepted: November 1, 2017

壹、前言

爲回應社會的快速變遷與世界的發展趨勢，2011年6月立法院通過《幼兒教育及照顧法》，以保障2~6歲之幼兒接受適當教育及照顧的權利。而教育部依據《幼兒教育及照顧法》第12條規定，制定《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱課程大綱）。2012年10月以《幼兒園教保活動課程暫行大綱》（2013）的名稱公布，並溯及同年8月1日生效。直到2016年12月修正爲《幼兒園教保活動課程大綱》（2016），於2017年8月1日生效。

爲了支持幼兒園實踐課程大綱，102學年度教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）重新整合幼兒園輔導類型，新增「課程大綱輔導」成爲專業發展輔導的項目之一，讓幼兒園能夠獲得輔導人員的入園協助，在實務工作中理解與實踐課程大綱。而國教署也同時啓動「幼兒園教保活動課程大綱輔導及推廣計畫」（以下簡稱課綱輔導及推廣計畫），以協助輔導人員及教保服務人員執行課程大綱。

輔導訪視是課綱輔導及推廣計畫重要的工作之一。參與課程大綱輔導的幼兒園與輔導人員，皆須配合相關的訪視工作，訪視的主要目的不在評估幼兒園的成效，而在了解幼兒園理解與實踐課程大綱的困難，及提供輔導的第三方建議。因此，透過訪視的歷程，將有助於理解課程大綱公布至今，教保服務人員對課程大綱的接受度如何？實施過程有無困難？與其過去慣用的自編課程方式，有無差異？如何自既有的基礎上，進一步修正其課程規劃與實踐的方式？這些問題的釐清將有助於了解教保服務人員的學習需求，也有助於了解未來課程大綱推廣的方向，因此本研究擬以一位輔導訪視委員的立場，觀察及訪談現場教保服務人員實施課程大綱時所發現的現象，進一步探究這些現象所代表的意義，並提供教保服務人員未來實踐課程大綱時的建議。

貳、背景說明

一、幼兒園教保活動課程大綱的意義和特色

爲什麼要有課程大綱？幼托整合後，課程大綱研擬和實驗之初，幼教現場存在著許多質疑。但是，Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2011) 強調，幼兒教育的品質 (quality) 可確保幼兒教育的正向成果；這些正向成果包括幼兒的幸福感、終身學習的意願、公平的學習機會、增加社會流動性等。而課程大綱的擬訂和實施則是增進品質的方式之一。

雖然課程大綱的擬訂與幼教品質相關，但 OECD (2011) 也強調課程大綱提供的是目標和方向，實施時也要預留因地制宜的空間。臺灣自 2006 年起研編、實驗、研修的課程大綱也秉持這樣的精神，希望提供給現場的教育工作者、家長、和幼兒園幼兒教育方向，而幼兒園可根據其課程取向、文化特性、就地取材，建構出一套有品質的園本課程。

根據幸曼玲等人 (2015a) 的說法，課程大綱的特色有二：一是強調幼兒核心素養的培養，這六大核心素養與十二年國民基本教育的三面九項之核心素養接軌，以核心素養的接軌思考銜接問題 (幸曼玲、倪鳴香，2016)。二是考量華人的重要文化價值。課程大綱在總綱部分另列「宗旨」一節，強調課程大綱是「立基於『仁』的教育觀，承續孝悌仁愛文化……」 (幼兒園教保活動課程大綱，2016：2)。教保服務人員在課程規劃與實踐時，須選取基於孩子的興趣，可探究的素材，並引導幼兒六大領域的均衡學習。在活動進行時，也須顧及提供孩子親身體驗的機會，引導孩子領域能力的培養而非內容知識的學習。

二、幼兒園教保活動課程大綱的落實方式

幼兒園與國民小學不同，課程進行的方式不是以分節次的課表來規劃，而是以「作息計畫」作為課程時間安排的依據。作息計畫的安排，

由《幼兒園教保服務實施準則》(2013)(以下簡稱服務實施準則)以及幼兒園課程取向來決定。根據服務實施準則的規定,幼兒園課程實施的時間由上午8時至下午4時,也就是說,從幼兒入園開始到幼兒離園,都是課程實施的時間。因此,幼兒園的課程包括例行性活動,合於課程取向的多元學習活動及全園性活動三大類(幼兒園教保活動課程大綱,2016:7)。例行性活動指的是「依幼兒需求,在固定時間進行的常態性活動」;多元的學習活動因課程取向不同而有差異,一般說來包括統整性主題課程和學習區活動;全園性活動則是指全園一起進行的活動,如畢業典禮、母親節活動等(幸曼玲等人,2015b)。

課程取向(curriculum approach)又稱課程模式(curriculum model),是幼兒園進行其課程與教學的特色,早先以 early childhood education program 稱之。隨著幼教哲學思維的差異,其組織活動的方式,帶領幼兒學習的方法也不完全相同。這些取向包括蒙特梭利(Montessori)、華德福(Waldorf)、高瞻(High Scope)、河濱街(Bank Street)、瑞吉歐(Reggio)、方案(project)、維高斯基(Vygotsky)、主題(theme)、單元(unit)和學習區(learning centers)等,不一而足。由於幼兒教育沒有固定的教科書,70%的幼兒園為私立,因此在幼托整合前的幼教現場多是百花齊放,爭奇鬥艷,也創造了幼兒教育的多元空間。然課程取向雖然多樣,但多本著以幼兒為主體的理念,遵循教保合一的方式,促進幼兒的成長和發展。而幼兒園課程取向不同,其作息時間的規劃也不盡相同(幸曼玲等人,2015b)。然幼兒園課程取向雖然多樣,但全國幼兒園多以主題為主,學習區為輔的課程占大多數。本文則以主題為主、學習區為輔的幼兒園課程取向來說明課程大綱輔導訪視所觀察到的現象。

然幼兒園教保活動課程大綱提供了課程規劃的方向,但課程大綱的落實則在《幼兒園教保活動課程手冊》下冊為實施方式提出一建議流程(幸曼玲等人,2015b)。幼兒園自編課程時可以幼兒園課程發展流程為課程發展的架構,思考以一學期為單位的課程發展,見圖1。學期初,

教保服務人員須根據幼兒的生活經驗、能力、在地風俗和時令節日等預先規劃幼兒園的課程。這些規劃包括行事曆、作息計畫和課程計畫等。學期中，進行課程實踐與教學省思。課程實踐後，根據其課程實踐情形進行教學評量和幼兒學習評量，進而規劃下一學期的課程。如進一步思考如何進行課程計畫，則可根據圖 2 所示，進行統整性教保活動課程規劃。各個幼兒園可先思考例行性活動與課程大綱課程目標與學習指標的關係，再根據其課程取向規劃其與課程大綱的關係，如以主題為主學習區為輔的課程取向，先規劃主題計畫，思考其與課程大綱的關聯，再規劃學習區，連結其與課程大綱的關聯。幼兒園教保服務人員在執行課程大綱時，可依此過程圖循序漸進，避免在課程規劃與執行時產生混亂。

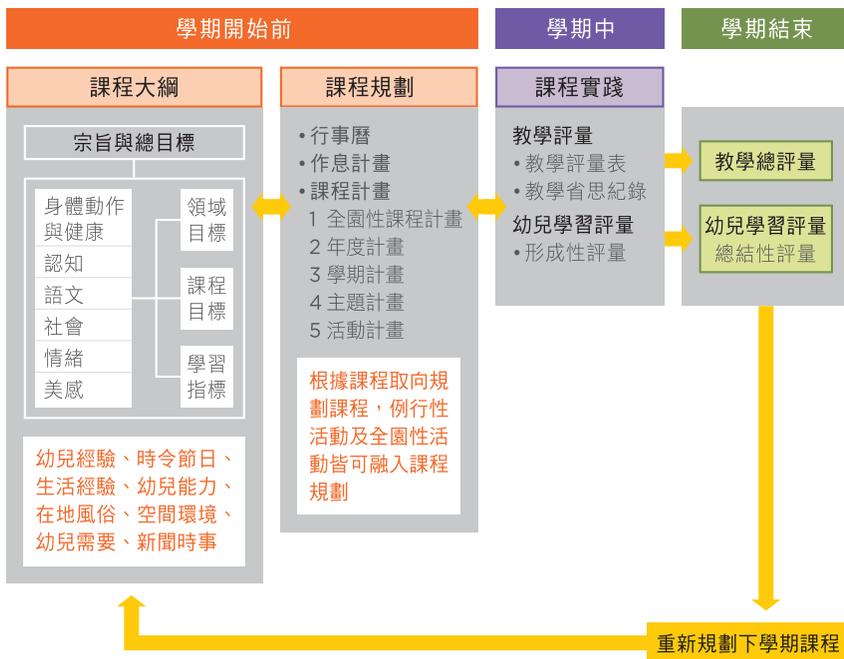


圖 1 幼兒園課程發展流程

資料來源：幸曼玲等人（2015b：40）。

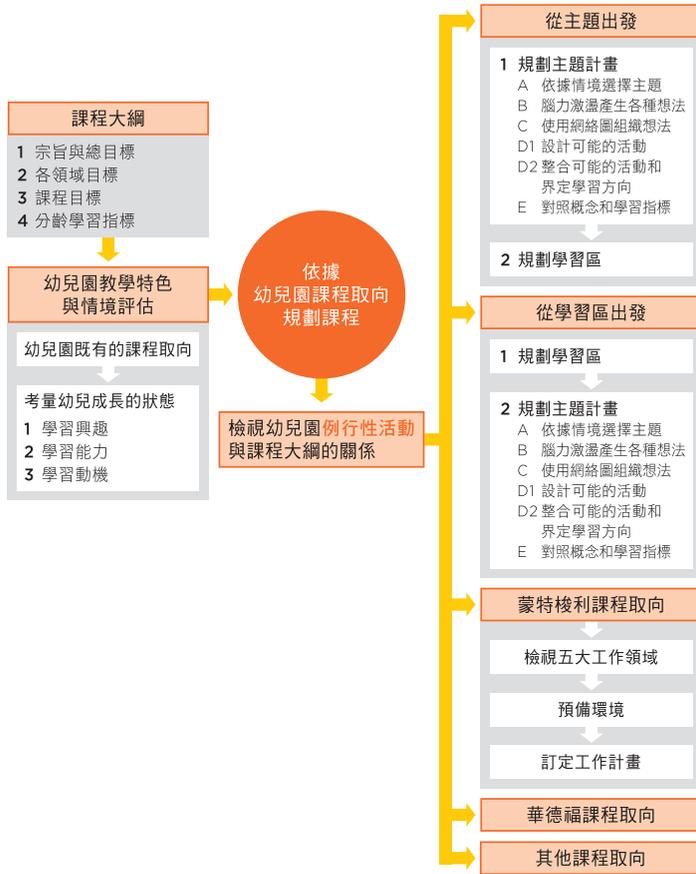


圖 2 統整性教保活動課程規劃過程圖

資料來源：幸曼玲等人（2015b：40）。

三、幼兒園輔導計畫的意義

幼托整合前，在我國的教育體制中，幼兒教育受到的關注最低。不但少有計畫性、前瞻性及整合性之幼兒教育政策，相關的幼教經費也占全國教育經費的比例最低（教育部統計處，2015）。2004 年政府因應幼托整合，教育部國教司成立了幼教科，自此幼兒教育的相關政策有了系

統性的規劃。然政府長期放任幼兒機構教育自由發展的結果，形成幼教機構公私比為 3：7 的現象，而幼兒教育也因市場化的機制，形成百家爭鳴的景象。為改善幼兒園教學品質，引導幼兒教育正常發展，政府於 95 學年度啟動了公私立幼稚園輔導計畫，以協助幼兒園健全發展，永續成長。

幼兒園輔導計畫的目的是希望在合法安全的教育環境下，透過專業人員到場（on-site）的協助，發展幼兒園的特色。做法是以學年為單位，邀請合格的輔導人員進入現場，以多元的方式協助教保服務人員。這種「進入現場、量身訂作」輔導方式的精神是以幼兒園為中心，輔導人員須到園思考及診斷該幼兒園及其教保服務人員的需求，以協助其專業發展。

幼兒園輔導計畫中有一部分為課程大綱輔導，課程大綱輔導自 99 學年度起以實驗方案的名義納入「教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫」，邀請幼稚園或托兒所申請加入課程大綱理解與實踐的工作。

102 學年度因應幼托整合制度的立法通過，國教署重新整合幼兒園輔導類型，新增「課程大綱輔導」成為專業發展輔導的項目之一（教育部國民及學前教育署，2013）。直至 105 學年度，「課程大綱輔導」已歷經 4 個學年，在這 4 年當中，國教署啟動課綱輔導及推廣計畫，以總計畫及分區的方式提供在地支持，協助受輔幼兒園及輔導人員理解與實踐課程大綱。

四、幼兒園教保活動課程大綱輔導的執行方式

幼兒園課程取向自定，課程自編，輔導人員進入現場，協助幼兒園之課程與教學時須有一架構，以免見樹不見林。根據幸曼玲、李昭明、周于佩與李碧玲（2011）的建議，輔導人員輔導時的思考架構，修改後如圖 3 所示。然課程大綱的實踐希望仍能保留幼兒教育的多元取向，而在幼兒園現有的基礎上接受輔導，因此理解幼兒園原本的課程取向乃是

輔導人員之首要目標。

此輔導架構可切成三個區塊，一是左欄「安全感和班級經營」區塊，重視良好的師生互動，建立溫暖正向的師生關係，及班級文化的經營，透過例行性活動逐步落實課程大綱；二是中間「課程取向」區塊，重視課程取向的確立與落實，包括學習情境設計與規劃，與單元／主題／方案等課程取向的落實，也著重學習區與課程大綱間的關聯等；第三則是右欄的「課程大綱的特色」區塊，這一部分關注的焦點是社會文化的落實和核心素養的培養等，包括在地選材，統整性教保活動課程設計，學習指標的使用，課程的整體組織與活動間的連貫性，及核心素養的評量等。由於課程大綱必須奠基於穩定的幼兒教育正常化的基礎上，而各幼兒園的差異很大，如果不循序漸進，反而造成教保服務人員的壓力，而易生反感。如果能透過長期且有目標的規劃，教保服務人員知其努力的方向，長久下來，必能有所精進。研究者進行課程大綱輔導訪視時也以此架構為基礎，逐步檢視幼兒園的課程進行。

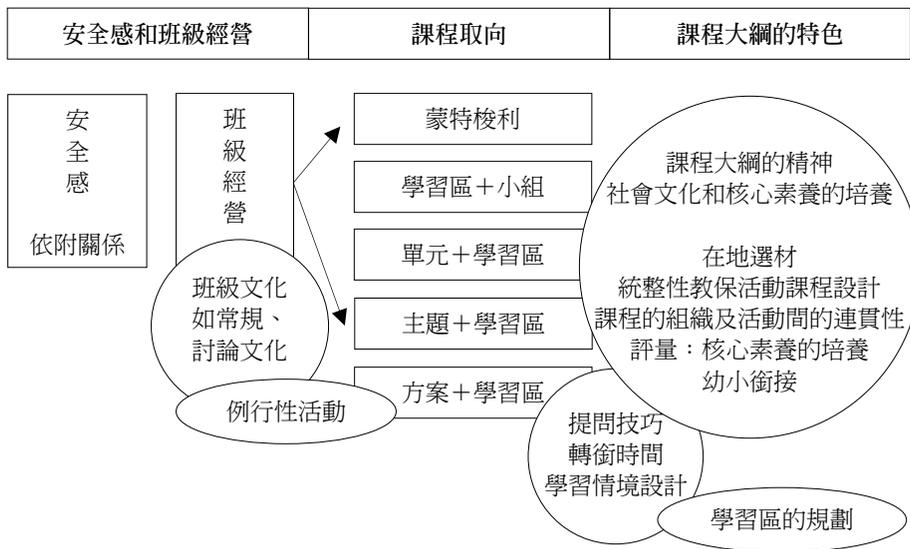


圖 3 輔導幼兒園課程之架構圖

資料來源：幸曼玲等人（2011）。

五、幼兒園教保活動課程大綱的輔導訪視

除了幼兒園輔導計畫支援課程大綱的輔導之外，國教署也自 102~105 學年度啓動課綱輔導及推廣計畫，將全國分成六區，協助受輔幼兒園及輔導人員落實課程大綱(幸曼玲等人, 2014)。整體而言, 102~105 學年度每學年約有 120 所受輔幼兒園，約有 100 人次的輔導人員參加課程大綱輔導。由於課程大綱才剛公布，不論受輔幼兒園或是輔導人員可能都尚在摸索階段，過程中有許多疑問和困擾需要討論和釐清，因此課綱輔導及推廣計畫之總計畫及各分區，就近提供各項研習和增能機會，以建立彼此共識，協助輔導工作的進行。除了定期辦理研習和輔導人員座談外，總計畫及各分區執行輔導及推廣計畫的工作項目之一就是進行課程大綱輔導訪視工作。課程大綱輔導訪視有兩大目的，一是收集資料，包括輔導人員進行輔導時的難處和受輔幼兒園實施課程大綱的困境。二是支持與鼓勵輔導人員和受輔幼兒園，並提供第三方的輔導建議。

參、研究方法

研究者於 102~104 學年度的課程大綱輔導及推廣計畫，一共訪視 22 所幼兒園，所在地遍及臺灣本島各地，其中公立 8 所，私立 14 所；訪視園以第一年受輔居多，共計 15 所，第二年的受輔園共計 6 所，第三年的受輔園 1 所。第一年訪視以私立受輔幼兒園為主，第二年則以公立幼兒園或國小附幼為主，也包括了第二年的受輔園。第三年的訪視則公私立幼兒園並重，並加入第三年的受輔園。

每所幼兒園於該學年度受訪 2 次，上、下學期各 1 次，每次約 3~5 小時。訪視委員入園後，先聽取幼兒園簡報，理解幼兒園之基本資料、課程取向及參與輔導計畫的歷程及受輔重點，也閱讀幼兒園該學年之輔導計畫及幼兒園課程相關資料，於簡單參觀幼兒園環境後，入班觀察各受輔班級的教學現況。待觀察告一段落後，即進行訪視委員、輔導人員

及幼兒園教保服務人員共同參與之訪視會議，討論課程大綱輔導歷程之相關問題。會後並填寫訪視紀錄與訪視建議，並將訪視建議提供給幼兒園及其輔導人員參考。

研究者主要蒐集受輔幼兒園教保服務人員之課程與教學情形，蒐集的方式包含觀察與訪談。每園觀察約 1.5 小時，研究者進入該園各受輔班級，作為完全的觀察者，觀察教保服務人員的教學及幼兒的學習情形，亦透過各班級牆面之展示、幼兒的作品及各班之課程資料，瞭解其課程與教學的歷程。研究者於觀察當下撰寫觀察紀錄，也拍照記錄幼兒之作品與相關課程資料。同時也視實際狀況訪談輔導人員與教保服務人員，並進行訪視會議。研究者於訪談及訪視會議時進行錄音，並於會後整理成訪視紀錄。本研究所分析之資料來源，則為上述訪視時的觀察紀錄及訪視紀錄。

由於先前的輔導經驗及輔導架構（圖 1~圖 3），研究者主要針對以下幾點進行訪視：（一）例行性活動有漸進式的目標規劃，持續深化孩子的能力，培養自主的幼兒；（二）學習區有規劃與設計，教保服務人員有目標規劃及引導重點；（三）主題進行過程中除幼兒有直接參與的經驗外，更進一步引導幼兒整理其經驗，延伸活動的進行，深化幼兒的能力；各園所收集到的資料分別以此架構分類整理，並進一步分析各園間共同點及差異性。

肆、研究結果

研究者經由課程大綱輔導訪視，觀察到幼教現場進行課程與教學時有以下幾個現象及其背後所反映的意義。以下則以幼兒園課程與教學要進行的各類活動為切入的面向一一說明。

一、例行性活動的忽視與重視，及其與課程大綱間的關係

如審視歷年的幼稚園課程標準，或是托兒所教保手冊，都可發現生活教育自古到今都是幼兒教育的重點（內政部，1979；幸曼玲、周于佩，2015；幼稚園小學課程標準，1936；幼稚園課程標準，1953，1975，1987），讓幼兒學習「生活自理」也是教保服務人員不容忽視的任務。然而，與過去不同的是，課程大綱在例行性活動的規劃和實踐方面，一方面期許教保服務人員重視每天／每週的例行性活動，另一方面期待教保服務人員有層次的使用各領域的課程目標和學習指標，在實施時以幼兒為主體，讓孩子覺得能掌握環境，有歸屬感與安心感，並建構其能力。

一個經營良好的班級，入班時即可感受到班級氣氛溫暖和諧。然而，常規的建立過程即是班級文化的建立過程。班級文化指的是作為社會群體的班級所有或部分成員共有的信念、價值觀、態度的複合體。班級成員的言行傾向、班級人際環境、班級風氣等為其主體標識（郭妙芳譯，2005）。班級的情境布置、學習區及教室內外環境布置等則為幼兒園班級文化之外在表徵（戴文青，1999）。因此，班級經營是教保服務人員建構群體共享的生活方式，是建立幼兒在此情境中之內在價值而非外顯行為的要求而已。教保服務人員須協助幼兒發覺需求，共同討論規範的訂定，並持續觀察，檢視落實的可能性。如有需求，則建立「觀察—討論—檢視」的循環歷程，務使幼兒理解規則建立的原因並願意自主展現。為達此目標，教保服務人員須檢視作息，規劃例行性活動，以期幼兒可預測及掌握一天的活動，過程中也以建立幼兒「我可以做到」的成就感為目標（林翠湄、王雪貞、歐姿秀、謝瑩慧譯，1996；蘇秀枝等人譯，2007）。因此，課程大綱推廣的過程中特別強調「例行性活動」的重要，並提供課程目標和學習指標等學習方向，也請教保服務人員實施時放慢腳步，重視「例行性活動」的落實及幼兒的內化歷程。以下則是課程大綱輔導訪視時發現的現象：

（一）班級穩定，幼兒主動且投入

課程大綱輔導訪視過程中看見例行性活動的落實與否、班級文化的有無建立，與幼兒日常生活的表現息息相關。一個事先規劃及落實例行性活動的班級，可從其課程資料發現，各個班級於開學初即規劃期初、期中與期末等有層次性目標的例行性活動；而幼兒在吃點心、搬椅子看書、排隊刷牙和洗手，以及借閱圖書等活動之過程，都清楚自己扮演的角色與需要完成的工作。因此，幼兒在教室裡知道自己什麼時間該做什麼事情，願意投入且主動完成。輔導訪視時，可見幼兒雖然步調不一，但朝向共同的方向；教保服務人員或與幼兒說話時輕聲細語、不急不徐，或默默觀察著孩子，理解孩子的動向。

（二）幼兒急躁，時時需要教保服務人員的協助

然而，也有些班級並不是如此。每學年度進行第一次輔導訪視的時間為學期開始後的兩個月以後。訪視的過程中發現有些班級的幼兒仍然聒噪、浮動，生活常規無法落實，教保服務人員疲於奔命，時時須面對多位幼兒告狀和脫序的行為。有些教保服務人員覺得很無奈，開學時也不是沒有以例行性活動為核心，帶領幼兒，但有些孩子就是學不會，或是不願遵守規則。細究其原因，發現教學者在過程中常以外顯行為來評估幼兒，忽略了幼兒的需求及能否持續表現的原因。一般來說，大部分的幼兒一教即會，而且願意遵從教學者的要求。但也有愈來愈多的孩子，可能為了尋求教學者的注意，可能因為生活環境中有過多的誘惑，將教學者的要求置之腦後。例如，吃點心時須拿餐袋進教室，排隊等候餐點；但孩子硬是要在教室外拿著水壺澆花，不想進教室。這時，教學者的任務可能是靜下心好好觀察孩子，與孩子聊聊，而不是快速的要求孩子遵守規矩。例行性活動雖然瑣碎，但教學過程中須讓孩子理解「為什麼」要這麼做？過程中更要關注孩子無法表現這些行為的內在需求。

整體而言，輔導訪視時發現，現場教保服務人員大多數已知例行性活動是課程的一部分，規劃時也會使用課程大綱各領域之領域目標和學

習指標。但觀察孩子，滿足孩子心理需求，內化孩子能力的歷程需要進一步的協助，讓教學者看到實施時的樣貌。

二、學習區的規劃和實施，及其與課程大綱的關聯

課程大綱的實踐與學習區有何關聯？以下從為什麼要有學習區的設置，以及課程大綱扮演的角色來說明。

首先，幼兒園為何要設置學習區？過去開放教育中強調「以幼兒為中心」，落實在幼教現場的方式之一即學習區的規劃與實施。學習區有兩個重要的功能，一是讓幼兒有自由選擇的機會，另一則是幼兒可依自己的步調探索和學習（戴文青，1999）。在幼兒園中，學習區是為落實以幼兒為中心的課程安排。幼托整合前，幼兒園中學習區的設置與運作就是重要的方式之一。學習區的規劃與實施須有幾個重點：一是空間的開放和教學資源的開放。通常以開放教育為理念的環境規劃，會在活動室設置多個不同的學習角（學習區），而幼兒自由取用的東西所放置的高度是幼兒伸手可及的位置，如此可以使幼兒很容易接近他們想要的材料，有助於幼兒自動自發學習（盧美貴，1995）。二是運作規則的建立。既然可使用的東西是幼兒伸手可及的高度，因此何時可用，如何使用都有一定的規則，而這些規則的建立也在介紹學習區時一併建立。第三是教保服務人員須經常觀察幼兒在各個學習區的使用情形。幼兒玩哪些教具／玩具，幼兒如何玩這些教具／玩具，如何與他人互動，有無爭搶的情形等等。教保服務人員更須根據觀察，定期更換內容物、擺設的位置與陳列方式等，最重要的是能吸引幼兒取用與學習。除此之外，班級中各個學習區所在的位置，幼兒行進的動線等，也是學習區規劃與設計時思考的重點。

其次，課程大綱在學習區的運作上扮演什麼角色？幼托整合後，服務實施準則明確規範，幼兒園活動室須規劃多元的學習區域，供幼兒探索（幼兒園教保服務實施準則，2013）。一般來說，各班約有 4~5 個學

習區，包含語文區、扮演區、美勞區、積木區等。學習區的設置除前述的功能和規劃實施的重點外，更須考量學習區設置的目的，決定放置的內容物，運作的規則以及教保服務人員所扮演的角色等。也就是說，學習區也是課程的一部分，也須以課程的角度來思考幼兒學習的方向，而不是僅重視幼兒的自由選擇和依自己的步調學習而已。課程大綱中各領域的課程目標和學習指標則是教保服務人員在規劃學習區設置目的以及決定放置內容物的依據，思考需要提供幼兒什麼學習機會。

然而，課程大綱輔導訪視時發現幼兒園對學習區的規劃與實施有以下的現象：

（一）學習區內容紊亂如置物空間、教具教材不符幼兒發展需求

各班看似有學習區，但學習區的規劃有兩個現象。一是，雖然規劃的學習區有語文區、美勞區、操作區和娃娃區，但動態與靜態區域之區隔不明顯，彼此間可能造成干擾。二是各區的教材和教具不足或偏簡單，且其空間與擺放凌亂，收拾與歸位的標示亦不明確。例如，語文區僅有圖書；美勞區素材較單一或是工具不足；也有些美勞區僅有工具，缺少素材，須進一步詢問教保服務人員才得使用素材，幼兒無法依其需要自由取用；扮演區多數為玩偶，較少有助於幼兒扮演的情境規劃；操作區教具偏簡單，不符幼兒發展需求。有些區域的教具歸位不易，有空間就隨意擺放，甚或以洗衣籃的方式堆置，方便收拾，而並未將學習區的運作視為課程的一部分。

（二）學習區的運作是否符合幼兒自主的原則

如進一步觀察幼兒進入學習區的活動情形，則發現學習區運作無明顯規則，各區域活動空間、位置區隔不明顯。幼兒在學習區時教材教具取用不易，收拾時也不確實。幼兒時時要尋找教保服務人員，或是教保服務人員時時要叮嚀幼兒注意規則。許多幼兒於各區之間遊走，較少有目的性的選區與探索，遊戲與探索無法深入。例如，幼兒簡單堆置積木

後即換至美勞區；在美勞區的幼兒雖拿了色紙與蠟筆，但走到扮演區看其他幼兒；扮演區的幼兒簡單裝扮後，便到各區走動。

可是，有的幼兒園學習區的規劃已有良好的基礎。班級學習區有明顯的區隔，每個區域皆有豐富的教材與教具，每週亦有足夠的時間讓幼兒進入學習區探索。從幼兒在學習區的參與情形，可發現幼兒清楚選擇學習區的程序，進入學習區後也相當專注、投入自己的工作中；教保服務人員也在其中觀察幼兒，了解幼兒，並嘗試引導幼兒表現想法。有一幼兒園班級特別設置喜樂區，其命名來自教具的名稱：Lacy。幼兒長時間投入，參與度高，幼兒園也以此做為其特色課程。

（三）學習區設置的目的與課程大綱間的關聯

學習區設置的目的是教保服務人員較忽略的部分，也因而忽略了學習區的規劃與設計和課程大綱課程目標與學習指標間的關聯性。如設置美勞區的目的可為：讓幼兒有感官上的快樂和情緒的滿足之機會；透過剪、貼、拍、縫、揉、畫等技巧，發展手眼協調、手指、手腕靈活等精細動作能力；認識與探索各種素材，運用各種顏色及設計過程，培養美學觀點；展示自己作品，欣賞他人作品中培養自信和尊重等（戴文青，1999）。這些目的不僅限於美感領域，可能是身體動作與健康領域，也可能是社會領域。因此，學習區規劃的目的是跨領域的。教保服務人員宜進一步思考設置學習區的目的以及所擺放的教材、教具與這些目的間的關係，並連結每個學習區與課程大綱各領域課程目標與學習指標之間的關聯。運作時，據此目標觀察幼兒，判斷引導的時機，搭建可能的鷹架等。

總括來說，過去由於主題的推動，強調課程進行過程中的師生互動，而忽略學習區是幼兒園課程的一部分，以致於學習區淪為下課時間或是堆放雜物的地方。然透過課程大綱輔導訪視後，教保服務人員也發現學習區設置的意義，而先就環境的區隔、動線的規劃、時間的安排、教材教具的提供重新檢視學習區的設置。未來可進一步思考學習區設置

的目的及其與課程大綱間的關係，以及教保服務人員在學習區的規劃前、運作中扮演的角色為何？觀察的面向為何？

三、主題課程的規劃和實施，及其與課程大綱間的關係

以主題出發的課程取向，除例行性活動、學習區外，最重要的就是主題課程。幼兒園可自訂每個主題實施的時間，有的幼兒園每個主題進行的時間為6~8週，也有的幼兒園每學期只進行一個主題。而針對主題課程的規劃，課程大綱也提供兩個方向思考。一是，實施時以統整的方式進行；二是，課程大綱各領域之課程目標和學習指標是幼兒的學習方向，是教保服務人員設計活動，規劃課程時的參考。

首先，課程大綱實施通則第1條規定：「根據課程目標編擬教保活動課程計畫，以統整方式實施」（幼兒園教保活動課程暫行大綱，2013：5；幼兒園教保活動課程大綱，2016：7）。而《幼兒園教保服務實施準則》（2013）第13條第5款也規定：「幼兒園教保活動課程以自行發展為原則，並應自幼兒生活經驗及在地生活環境中選材」。幼兒園教保活動課程手冊也建議統整性主題課程設計的步驟和方式，便於教保服務人員參考運用（幸曼玲等人，2015b）。

然幼兒園的課程採自編的方式，實施時仍以統整的方式實施。統整性課程的理念源於杜威，生活世界是統整不分科的，學習應該是來自統整不分科的世界。課程設計的目的應協助兒童建立與這個世界的主動連結關係（Dewey, 2001）。Beane（1997）則進一步認為，統整性課程是以一個議題／問題做為起始形成主題，接著確認與此議題／問題相關的概念，再依次展開課程。因此統整性課程實施的目的在探討「議題／問題」本身；規劃與執行時不需要考慮科目領域的界線，議題／問題會把知識加以脈絡化，並賦予重要的意義，依周遭的問題安排順序，培養學生的生活能力。

主題課程進行的目的是希望幼兒對生活世界感興趣，並透過探索世

界的過程培養生活能力，因此主題課程的實施須強調以下幾個重點：

(一) 事先規劃，掌握方向；(二) 重視生活經驗；(三) 課程依幼兒的心理發展需求進行而非學科知識化；(四) 教師的角色；(五) 教師的省思與檢視修正等五大項（幸曼玲，2014，2015；幸曼玲等人，2015b；楊思偉、黃光雄，2000）。因此，課程的進行前中後的省思，以及課程的延伸都是教保服務人員想進一步探究之處。

其次，教保服務人員如何運用課程大綱各領域之課程目標及學習指標來設計活動，延伸課程，陶養孩子的核心素養是進一步要思考的方向。

然統整性主題的選擇、延伸、檢視、有目標甚為複雜，與例行性活動、學習區相較較為困難。由輔導訪視中可看到多個現象：

(一) 從生活中取材，以統整的方式實施課程

課程大綱輔導訪視時發現，幼兒園開始重視生活周遭環境的素材，以決定主題。如配合幼兒園每年為大班舉辦兩天一夜的畢業成長營，教保服務人員規劃相關主題，帶領幼兒學習整理自己的行李、搭帳篷、製作簡單的餐點，表達出發前的心情等，最後整合這些學習成為旅遊小書。教保服務人員帶領幼兒思考要帶哪些東西，以及這些東西該如何整理；也讓幼兒觀察如何搭建帳篷，記錄搭建帳篷的步驟；並且學習白飯如何烹煮及如何燙青菜。在此過程中，教保服務人員提供多個領域的學習機會，如認知領域的紀錄、語文領域的口語互動、社會領域的與他人分工合作，以及情緒領域的表達等。

(二) 改變教學者主導，在課程中提供幼兒參與、體驗與可操作的機會

從課程大綱輔導訪視中發現，如果輔導人員一開始的切入點是總綱精神的掌握，確有提綱挈領之效。也就是，教保服務人員放掉過去以講述或團體討論為主的教學方式；將幼兒視為學習的主體，設計具體可操作的活動讓幼兒有機會參與、體驗或試驗。如某幼兒園過去在主題課程進行時，有很多的團體討論，幼兒參與度不高。課程大綱輔導後，教保

服務人員逐漸轉化教學的方式，設計幼兒可實驗或操作的活動，提供幼兒具體的經驗。因此，從幼兒的作品可發現其作品形式與內容多樣，展現幼兒多元的思考。在活動室中處處可見幼兒過去或正在探索的議題，包含幼兒對相關議題提出的想法、對問題可能解法的檢驗歷程，或是整理試驗後的發現。如進行畢業宿營的相關議題，可發現幼兒討論怎麼收拾自己的行李，以及如何搭帳篷等步驟的呈現等。

（三）活動熱鬧、步調過快，缺乏經營幼兒的共同經驗

幼兒園過去採教師主導性強的課程，對於傾聽幼兒，教學者引導式的主題課程運作仍在嘗試與學習。但過程中可能對幼兒參與課程的誤解，課程進行中顯得熱鬧有餘，但學習不足。從課程大綱輔導訪視可發現，幼兒園的活動進行得熱鬧，但僅有部分的幼兒參與。造成這個現象的可能原因是教保服務人員跳脫了直接講解的方式，改採讓幼兒活動或操作的方式進行課程。但可能由於課程進行步調過快，參與同一學習區域的幼兒並不理解區域內共同的工作是什麼，也不了解各區域間如何連結。例如，進行與在地相關的主題，教室中建構了三個區域：泡茶與喝茶區、唱歌跳舞的舞臺及捏陶土的地方。活動主要邀請其他班級學童參與這三個區域的活動，由各區域的幼兒負責接待。但不是每位幼兒皆清楚到泡茶和喝茶區先要做什麼，再做什麼；出了泡茶和喝茶區，接著要去哪一區，要做什麼。過程中僅有少數幼兒理解，但多數幼兒並不清楚，彼此間有相當的落差。課程進行過程中，教保服務人員忙於叮嚀幼兒現在要去哪裡或要做些什麼，而參與的客人也未必知道如何參與。整體活動熱鬧、忙碌，部分幼兒雖樂在其中，但大部分幼兒因不清楚工作與相關程序而感到茫然，教保服務人員則忙於解惑而疲於奔命。這樣的活動看似人人有事做，但細究幼兒的學習則有待討論。

（四）先進行活動，再想目標的思維模式

經由課程大綱輔導訪視發現，教保服務人員對預先規劃課程心懷芥

蒂，認為預先規劃就是限制了幼兒，忽略了幼兒的興趣。因此，許多幼兒園在課前準備時出現幾種現象。一是只有主題的大方向，沒有細節的規劃。即是雖有主題，但沒有規劃可能的活動也沒有選擇學習指標。沒有規劃活動是想順著幼兒的經驗發展課程，沒有選擇學習指標是因為教保服務人員擔心預先設想學習指標會限制幼兒的興趣。因此，不須預先思考活動及學習的方向，隨著幼兒的興趣發展課程才是正途。另一種是，教保服務人員於課前規劃主題網，主題網的內涵包括主題名稱、主要概念及部分可能的活動，但沒有思考可能的學習指標。沒選擇學習指標的原因一方面是不熟悉課程大綱的學習指標，另一方面也覺得思考了幼兒的學習的方向，就是限制了幼兒的學習。

跟著幼兒的興趣規劃課程似乎是教保服務人員思考課程的唯一準則。部分教保服務人員質疑，預先規劃課程不就是直接教學，限制了幼兒的學習。例如，部分教保服務人員反映有些活動很難事先規劃學習指標，「與校慶有關的律動，不好預先決定要培養幼兒什麼能力」。此問題反映出，教保服務人員可能過去在進行相關活動前，並沒有預先思考為什麼要進行這個活動？要培養幼兒什麼能力？僅重視活動的進行方式，因此使用課程大綱時仍以過去的思維引領現在活動的進行。活動後為寫教學紀錄，才依活動中幼兒的表現，選擇學習指標，而有選擇指標的困難，也因此所使用的學習指標限制在某些領域的某些指標。

（五）誤以為重視幼兒的興趣是主題課程的唯一準則

以主題課程出發的課程取向，可由作息計畫中發現主題課程進行的時間是課程進行的主軸。因此，建構「以幼兒為中心」的課程成為強調的重點。也因此，課程大綱輔導訪視時發現，教保服務人員開始重視幼兒的興趣，但也擔心自己的介入會主導幼兒，因此課程的決定多來自幼兒的想法與經驗。但由於幼兒經驗個別差異大，教保服務人員難以抉擇哪些幼兒的想法須納入考量，過程中不是議而不決，就是受某些語彙豐富、表達流暢的幼兒所主導，忽略了其他幼兒的參與和興趣。而且，過

程中常是透過團體討論蒐集幼兒的想法，團體討論中眾說紛紜，耗時耗力，教保服務人員對課程少有意圖和目標，對幼兒多樣的表達難以深究及追問，因而討論的結果往往不了了之，課程發展方向也難以掌握。

也有的幼兒園在自編課程的過程中採更開放的方式。課程發展過程中教保服務人員多與幼兒討論，以共構課程。但是，這樣的做法教保服務人員在教學過程中更須學習傾聽幼兒的聲音，理解幼兒的想法，以協商課程的方向。如果沒有合宜的引導，幼兒則可在主題的範圍中，任意依自己的想法完成作品或根據自己的想法隨意在作品上增添內容，結果主題的進行往往偏向個別幼兒的需求，或是偏向在作品上進一步裝飾。

（六）對於「如何鋪陳幼兒的經驗以延伸主題」仍在摸索

對於教保服務人員來說，主題如何產生，如何進行，如何延伸建構活動的連貫性都是挑戰。有些教保服務人員在主題的選擇就覺得困難，尤其擔心預先規劃的主題和方向是否與幼兒興趣相符；而如何根據幼兒的經驗進一步延伸主題也不太好把握。也有些教保服務人員雖然可以預先規劃某些主題、也可以持續經營主題的進行，延伸幼兒的學習；但這樣成功的經驗並無法遷移至其他主題的進行。造成這些現象的原因，可能是教保服務人員無法真正掌握幼兒的需求。如以主題課程的意義來看，主題須貼近幼兒，從幼兒的角度選取幼兒關心的生活議題。如好吃的蛋糕要怎麼做？火車為什麼需要鐵軌？如能貼近幼兒，觀察幼兒，理解幼兒的學習方式，則主題的選擇和經營才不會如此困難。

（七）活動設計多為流程的說明，較少思考引導的歷程

從幼兒園提供的活動計畫（詳案）來看，教保服務人員在思考活動時，多是簡要記錄每天大致進行的活動流程及要選擇的課程目標和學習指標，較少思考如何引導幼兒，朝向指標內涵學習的歷程。例如，某位教學者其書寫的活動計畫為：「作品展示與分享，讓小朋友欣賞其他小朋友的作品後分享自己的看法」，並選擇學習指標「美-大-3-2-1 欣賞視

覺藝術創作，依個人偏好說明作品的內容與特色」。這樣的活動計畫在掌握課綱精神的初期過於簡要，且容易讓人誤以為學習指標就是在活動中評量孩子的指標。

（八）活動仍重視內容知識的學習，忽略核心素養的培養

從教保服務人員規劃的主題中，可發現主題課程中仍傾向內容知識的學習，忽略過程能力的培養。例如，與昆蟲相關的主題，教保服務人員雖選擇學習指標「認-大-2-2-1 依據特徵為自然現象分類並命名」，但在活動歷程中仍重視「昆蟲有幾隻腳」的學習，而不是提供幼兒「分類與命名」的學習機會。有此現象的可能原因有二，一是教保服務人員對於課程大綱強調「核心素養的培養」的精神尚未完全掌握，仍有過去強調知識學習的慣性思考，因此抓取了「幾隻腳」的特徵，而未能放大有關「分類與命名」的學習歷程；二是教保服務人員對於學習指標的理解尚不清楚，未能掌握每條學習指標的核心重點。

但也有些幼兒園正在從內容知識的學習轉換為核心素養培養的過渡階段。從主題的課程資料可見，教保服務人員仍會強調內容知識；但隨著對課程大綱的理解，亦有嘗試轉換與改變。例如，在「紙」的主題中，部分活動強調認識紙的名稱，如鋁箔紙、壁紙、金紙、信紙等，但亦提供幼兒觀察的機會，例如，教室內設有觸摸觀察牆，可讓幼兒觀察不同的紙張；而訪視當天，也有提供讓幼兒實際觀察、觸摸不同紙張的具體經驗。

四、其他發現

除了以上針對教保活動課程實施上的發現外，對課程大綱內容也有以下兩點疑問。

（一）學習指標使用的時機及其意義的釐清

有關學習指標的使用，教保服務人員也會產生兩大困擾，一是常有

找不到學習指標的現象；二是不太確定學習指標的意義。從部分課程資料可發現，教保服務人員多在活動進行後才對應學習指標，因而找不到學習指標。雖然研習時多提醒教保服務人員要預先規劃課程，但預先規劃就會限制幼兒，預先規劃就是以老師為中心的思維潛藏在教保服務人員的心中。因此，課程大綱輔導訪視時發現，許多教保服務人員往往在活動進行完後書寫教室日誌時才選擇學習指標；因此總有找不到學習指標的困擾，也有將學習指標當評量指標使用的疑慮。

此外，理解學習指標是另一個困難。教保服務人員感覺學習指標不是很好理解，選用時也發現大家解讀都不太相同。從活動計畫中，教保服務人員選用學習指標的情形來看，可發現其多閱讀學習指標的字面意義，缺乏先掌握各領域的內涵架構，未使用領域能力定位學習指標的核心重點，也較忽略學習指標中的動詞。因此閱讀學習指標時，每個人抓取的關鍵字不相同，因而對學習指標有不同解讀。例如，教保服務人員邀請專家解說如何打陀螺，包含繞線的方式、打陀螺的技巧及需要注意的安全，接著讓孩子分組輪流打陀螺。教保服務人員在孩子分組實際操作的部分對應學習指標「身-大-1-2-1 覺察各種用具安全的操作技能」，忽略此學習指標屬「覺察與模仿」的領域能力，以及須將活動設計的焦點放置「覺察」這個動詞。

（二）情緒領域內容的不熟悉，引發使用上的困擾

對於課程大綱各領域的內涵，教保服務人員提出「情緒」領域較難使用。除了情緒運作的內在歷程不清楚外，對於情緒領域的教學時機，情緒領域的活動設計似有疑慮。有些教保服務人員認為與情緒領域相關的活動須等待偶發事件才能以隨機教學的方式進行，無法預先規劃相關課程和設計活動。另外，從教保服務人員的提問可發現，雖知道學習指標不是評量指標，但在進行活動設計時，偶會不小心將其視為幼兒表現的依據。例如，「情緒」領域的學習指標「情-中-1-1-2 辨別自己的同一種情緒有程度上的差異」，教保服務人員誤以為是幼兒要表現出不同程

度的差異，如幼兒無法表現就無法設計課程。忽略了學習指標的意義是，教保服務人員須進行哪些活動設計可以讓幼兒有機會學習「辨認同一情緒有程度上的差異」？

綜合以上四點，如以幼兒園進行課程與教學的活動類型分析所收集到的現象，可發現二大類問題。一是幼兒園課程與教學的理念問題，另一則是對課程大綱的領域及課程目標和學習指標的理解問題。教保服務人員的課程與教學之理念不同，所呈現出的課程樣貌也不同。以下則針對其可能的意義進一步闡述。

伍、綜合討論

前述現象雖是由各園觀察及訪問所得，但其背後反映出幼兒園課程與教學的理念和實踐的意義卻有其共通性，以下則分若干面向討論。

一、幼兒園課程取向理念不清，各類型活動的意義不明

根據《幼兒園教保活動課程大綱》(2016: 4)，幼兒園的課程須具有統整性，整合各領域的學習經驗，掌握「有系統且有目的」的規劃原則，根據園方的課程取向規劃統整性教保活動課程。幼兒園課程取向多樣，然教保服務人員忽略了各種課程取向背後的理念與意義。輔導訪視時發現，幼兒園將教學的主軸放在「主題課程」，以團體的方式進行，對於學習區的概念不足。幼兒園不是沒有學習區，就是學習區成了物品的堆放空間。雖然，學習區的規劃與設計在幼兒園教保活動課程中扮演重要角色，但教保服務人員忽略了其存在意義。

造成這個現象的可能原因是「幼兒園課程取向」在職前培育階段並不是必修課，許多教保服務人員並不了解課程取向的差異。而幼兒園現場教保服務人員合作型態多樣，全園也未有足夠的時間和機會討論課程，以致於容易形成各班各個樣，全園不同調。「多元」是幼兒教育發

展的特色，但「多元」須朝向幼兒的福祉才有意義。

課程大綱輔導訪視時與教保服務人員對談後，教保服務人員開始思考為什麼需要設置學習區？主題課程與學習區兩者如何搭配運作？各有什麼功能？以主題出發的課程取向，在主題時間提供幼兒共同經驗，再於學習區延伸？還是以學習區為主，再由各個學習區依幼兒的經驗產生小主題，讓不同學習區的幼兒有不同的探索方向？也就是說，幼兒園須從自己現有的課程進行方式出發，釐清其課程取向及運作方式的合宜性。如何統整學習區、主題和全園性活動，建構統整性的教保活動課程是教保服務人員進一步規劃課程時須有的思考。

二、課程概念的強化

雖然，各項規定都要求幼兒園教保活動課程宜從幼兒的生活經驗出發，從生活環境中選材，編製對幼兒有意義的課程。但多年來，幼兒園使用坊間教材的比例仍高(楊淑朱, 2010)。造成此現象的可能原因有二：一是窄化了幼兒教育的意義，忽略幼兒階段全人發展與學習的重要，以為教育就是要有現成教材；另一個可能的原因則是家長的觀念，無簿本式的幼兒教育須與家長進行有效的溝通，讓家長理解幼兒階段該有的學習。如無法與家長進行專業溝通，課程容易受家長左右，以坊間簿本為主。

如要幼兒園自編課程，教保服務人員須了解課程的意義；任何課程的進行都須思考目標、內容、方法和評量(黃炳煌, 1986)。任何活動都要有目標，不是為活動而活動。然而，教保服務人員過去進行活動設計時多是先思考活動歷程，再思考相關的認知、情意、技能等目標，但活動的進行往往與目標有落差。此外，幼兒園雖然進行了許多活動，但多為發散性的活動，活動間缺少連貫性，形成「有活動，無課程」的現象。因此，如果以課程大綱作為教保服務人員課程規劃與實踐的藍圖，讓教學者更清楚幼兒學習時領域須均衡，目標須明確；在課程規劃時，活動

進行前就須選用課程目標與學習指標，而系統性的規劃活動，形成課程。

三、幼兒主體性與教保服務人員的意圖共同扮演的角色

課程大綱的精神是以幼兒為主體，並期待幼兒在參與社會文化活動的過程中，主動解讀情境中蘊含的訊息（幼兒園教保活動課程暫行大綱，2013；幼兒園教保活動課程大綱，2016）。若要維持幼兒的主體性，又要帶領幼兒朝向社會化的歷程，教保服務人員扮演非常重要的角色，兩者缺一不可。在「例行性活動」中，教保服務人員除了要帶領幼兒學習生活中「什麼」事情該自理，「什麼」規範該遵守，更重要的是「如何」帶領幼兒的過程。教保服務人員須協助幼兒發覺需求，共同討論規範的訂定，並持續觀察，檢視落實的可能性。

除了「例行性活動」之外，學習區的規劃與運作更是培養幼兒主體的途徑之一。教保服務人員須根據課程取向，將學習區時間納入作息計畫，有計畫有目標的規劃學習區的內容物及運作方式。運作時更須根據目標進行觀察，定期更改擺設的內容物、擺設的位置與陳列方式等，並檢視自己原先規劃的目標和幼兒學習間的關係。而隨著學習的開展，持續考驗教保服務人員的部分是，能否從幼兒在學習區的學習狀況，覺察到其持續的學習需求，而訂定進一步的目標，持續提供或更換所需素材與工具，引導幼兒進一步學習。

主題的進行更考驗著教保服務人員的教學。幼兒園的教學從教保服務人員的直接告知；到開放幼兒參與，接納幼兒多樣的想想法；到引導幼兒多樣的想想法朝向目標聚焦和延伸，就像一部臺灣幼兒教育的發展史（幸曼玲，2015）。這樣的狀態很容易在幼兒園進行主題教學時發現，有的幼兒園剛從坊間教材脫鉤，雖自編教材但脫不掉直接教學的影子。大部分的教保服務人員重視幼兒興趣，接納幼兒多樣的思考，但缺少進一步的引導，以致於活動熱鬧有餘，學習不足。有些教保服務人員想要進一步引導，但心中缺少目標，或者心中有目標，但缺少引導能力，以致

於課程缺少連貫性，活動過於簡單，幼兒能力無法深化。

一般而言，幼兒教育過度強化「以幼兒為中心」的理念，忽略教保服務人員在課程規劃和實踐中扮演的角色，以為教保服務人員的介入就是「教師中心」，就是干預幼兒的學習，因此等待幼兒的學習發生，是一般課程的常態。然而，為均衡幼兒及教保服務人員的角色，避免教學者的意圖主導孩子的學習，教保服務人員可時時觀察孩子的需求，傾聽孩子的聲音。在孩子現有的經驗和能力上，搭建合宜的鷹架，才是引導、鋪陳的意義。

參與課程大綱輔導後，教保服務人員逐漸了解課程不是漫無方向的跟隨幼兒興趣，須對幼兒的學習有所規劃與意圖。教保服務人員感受到有目標的重要性，開始嘗試調整過去開放卻沒方向的方式，思考如何在每個活動中聚焦，將時間花在重點上。然而有了教學意圖，但如何避免以成人為中心，則須時時省思，檢視自己的思考。

四、對課程目標及學習指標的理解

許多教保服務人員反映，課程目標與學習指標每人解讀不同，人云亦云、莫衷一是。但閱讀課程目標與學習指標有其訣竅，以前述的例子，教保服務人員邀請專家解說如何打陀螺，包含繞線的方式、打陀螺的技巧及需要注意的安全，接著讓孩子分組輪流打陀螺。教保服務人員在孩子分組實際操作的部分選用的學習指標是「身-大-1-2-1 覺察各種用具安全的操作技能」。如仔細分析此學習指標，其屬於「身體動作與健康」領域，領域能力是「覺察與模仿」。此學習指標的第一個重點是「覺察」，要提供幼兒有覺察的機會；第二個重點是「用具操作」，在這個活動是指陀螺的操作；第三個重點則是安全。倘若教保服務人員沒有從領域能力定位此學習指標，又忽略學習指標的動詞時，很容易只看重學習指標中的「安全」，而忽略其學習重點是提供「覺察」的機會。也因此，教保服務人員間的解讀會不相同。

造成這個現象的原因與過去的教學習慣有關。過去的學習方向多重視內容知識的學習，較忽略學習者的學習歷程。因此，教學者須轉化思考，領域能力及核心素養的培養才是課程大綱所強調的學習重點。

陸、結論與建議

由上所述，課程大綱輔導訪視發現，現場教保服務人員執行課程大綱時的困擾主要源於課程的概念及對課綱的理解。幼兒園教保活動課程包括例行性活動、學習區、統整性主題課程及全園性活動等各類型活動，每類活動的規劃和實踐都含括幼兒和教保服務人員兩個層面。幼兒方面須思考幼兒的經驗、興趣、能力和需求，教保服務人員方面須顧及教育的意圖和目標。幼兒園的課程須思考五個重點：（一）事先規劃，掌握方向；（二）重視生活經驗；（三）課程組織的心理化而非學科化；（四）教師的角色；（五）教師的省思與檢視修正等。課程是一個複雜的概念，尤其是幼兒園教保活動課程。課程大綱輔導訪視時發現，教保服務人員進行課程時，往往掛一漏萬，忽略了幼兒園課程的多樣與複雜。

課程大綱的主要精神「以幼兒為主體，教學者有意圖」。過去我們的幼兒教育強調「以幼兒為中心」的理念，重點包括：蹲下與孩子平視，以尊重幼兒；課程隨著孩子的興趣進行；學習區的布置須降低櫃子高度，讓孩子可自由取用；學習區提供幼兒自由選擇的機會，讓孩子依自己的步調學習；依孩子的高度布置幼兒的作品；接納孩子的思考，不做評價，讓孩子學習發散性思考（*divergent thinking*）；教保服務人員的意圖不明顯，擔心介入對孩子的影響。然而，這些研究者稱之為「幼教 1.0」的理念在課程大綱的實踐過程中須進一步進化為「幼教 2.0」。

「幼教 2.0」的理念不是推翻「幼教 1.0」，而是在「幼教 1.0」的基礎上持續演化和進階。「幼教 2.0」的理念不是「以幼兒為中心」，而是「以幼兒為主體，教學者有意圖」。不但要保有幼兒的主體性，更進一

步由教學者引領深化其能力。進行的方式有以下幾點：(一) 例行性活動有漸進式的目標規劃，持續深化孩子的能力，培養自主的幼兒；(二) 學習區有規劃與設計，教保服務人員有目標規劃及引導重點；(三) 主題進行過程中除幼兒有直接參與的經驗外，更進一步引導幼兒整理其經驗，延伸活動的進行，深化孩子的能力。要達成這個目的，教學者須傾聽孩子的聲音，理解孩子的需求，與教學者自己的意圖結合，與孩子互動，進一步導引孩子收斂其思考。只是，臺灣的幼兒教育現場落差大，有的幼兒園仍在幼教 1.0 的起步，有人在幼教 1.0 徘徊。但課程大綱的實踐希望引領至幼教 2.0 的落實。

經由課程大綱輔導訪視，研究者提出以下建議：(一) 教保服務人員宜釐清課程取向的意義，建構幼兒園的課程取向，統整幼兒的學習。(二) 教保服務人員宜覺知班級文化的建構對幼兒學習的影響，並關注例行性活動的規劃和執行，持續觀察幼兒行為的內化及習慣的養成。(三) 教保服務人員建置合宜的學習區及其運作方式，期能掌握自主學習的精神。(四) 教保服務人員在規劃課程時須有意圖 (intention)，而且意識 (aware) 到自己的意圖對幼兒學習的影響。(五) 教保服務人員宜預先規劃課程，隨時省思合宜的進行方式。

「平價」、「優質」、「近便」是近年來幼教政策規劃時的三大主軸。而「優質的幼教」更是 OECD (1996, 2011, 2015) 倡議的主要方向之一。課程大綱就像是教保服務人員規劃課程時的導航系統，導引著幼兒的學習方向，而幼兒園課程品質的提升則有賴課程大綱的落實。

本文資料來源為教育部國民及學前教育署「公私立幼稚園輔導計畫——方案三：幼兒園教保活動與課程大綱實驗方案」、「102 學年度幼兒園教保活動課程暫行大綱輔導及推廣計畫」、「103 及 104 學年度幼兒園教保活動課程暫行大綱輔導及推廣計畫」、「105 學年度幼兒園教保活動課程暫行大綱輔導及推廣計畫」，特此致謝。

參考文獻

- 內政部 (1979)。托兒所教保手冊。臺北市：作者。
- 幼兒園教保服務實施準則 (2013)。
- 幼兒園教保活動課程大綱 (2016)。
- 幼兒園教保活動課程暫行大綱 (2013)。
- 幼稚園小學課程標準 (1936)。
- 幼稚園課程標準 (1953)。
- 幼稚園課程標準 (1975)。
- 幼稚園課程標準 (1987)。
- 幸曼玲 (2014)。邁向幼兒教育的新里程。載於幸曼玲 (主編)，*幼兒園教保活動課程大綱的實踐：以臺北市南海實驗幼兒園方案教學為例* (頁 3-16)。臺北市：心理。
- 幸曼玲、李昭明、周于佩、李碧玲 (2011, 4 月)。幼托整合後「幼兒園教保活動與課程大綱」輔導模式。論文發表於國家教育研究院主辦之「2011 年建構中央—地方—學校課程與教學推動網絡」學術研討會，臺北市。
- 幸曼玲、周于佩 (2015, 5 月)。臺灣百年幼教課綱的變與不變。論文發表於國立政治大學主辦之「2015 年百年幼教論壇暨國際學術研討會」，臺北市。
- 幸曼玲、金瑞芝、陳淑琦、陳文玲、林以凱、林慧芬、…楊金寶 (2014)。102 學年度幼兒園教保活動課程暫行大綱輔導及推廣計畫。教育部委託專案報告。臺北市：臺北市立大學。
- 幸曼玲、倪鳴香 (2016)。幼兒園教保活動課程暫行大綱研修計畫。教育部委託專案報告。臺北市：臺北市立大學。
- 幸曼玲 (2015)。總綱。載於幸曼玲等人 (著)，*新課綱想說的事：幼兒園教保活動課程大綱的理念與發展* (頁 1-56)。臺北市：心理。
- 幸曼玲、楊金寶、柯華葳、丘嘉慧、蔡敏玲、金瑞芝、…廖鳳瑞 (2015a)。幼兒園教保活動課程手冊 (上冊)。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 幸曼玲、楊金寶、柯華葳、丘嘉慧、蔡敏玲、金瑞芝、…廖鳳瑞 (2015b)。幼兒園教保活動課程手冊 (下冊)。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 林翠涓、王雪貞、歐姿秀、謝瑩慧 (譯) (1996)。J. Hendrick & P. Weissman 著。幼兒全人教育 (The whole child)。臺北市：心理。
- 教育部國民及學前教育署 (2013)。*幼兒園輔導計畫* (臺教國署國字第 1020124398 號函修正發布)。臺中市：作者。
- 教育部統計處 (2015)。近年教育經費及平均每生分攤經費概況。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/brief/近年教育經費及平均每生分攤經費概況.pdf>
- 郭妙芳 (譯) (2005)。R. S. Charney 著。*教孩子關心：美德和學業成長的課室管理 K-8* (Teaching children to care: Classroom management for ethical and academic

- growth, K-8)。臺北縣：光佑文化。
- 黃炳煌（1986）。課程與教學的基本原理。臺北市：桂冠。
- 楊思偉、黃光雄（2000）。教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1307561/>
- 楊淑朱（2010）。臺灣幼兒教育課程品質分析研究——子計畫二臺灣幼兒園教材使用現況研究。國家教育研究院委託之研究計畫。臺南市：國立臺南大學。
- 盧美貴（1995）。開放式幼兒活動設計——夏山學校對我國幼教的啓示。臺北市：心理。
- 戴文青（1999）。學習環境的規劃與運用。臺北市：心理。
- 蘇秀枝、謝瑩慧、張瓊云、楊曉苓、巫素真、陳文玲、黃慧齡（譯）（2007）。J. Hendrick & P. Weissman 著。幼兒全人教育——幼兒教育概論（The whole child: Development education for the early year）。臺北市：華騰。
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration*. New York, NY: Teachers College.
- Dewey, J. (2001). *The school and society: The child and the curriculum*. New York, NY: Dover.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (1996). *The knowledge-based economy*. Retrieved from <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2011). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>