

英國幼兒基礎階段之課程 改革及其對臺灣之啓示

葉郁菁*

摘要

英國規範 0-5 歲幼兒的學習與發展目標。不論教育部門或民間學術組織均對幼兒基礎階段課程實施結果進行檢討，並提出改進建議。本文首先略述英國學前與小學課程的發展與架構，並從近年發表的官方報告和民間評鑑書整理英國幼兒基礎階段課程的發展現況與課程改革方向。英國幼兒基礎階段的課程經驗與改革方向，不論是在教育部版本的政策建議書或是民間版的課程評鑑書，均提出幼兒基礎階段與小學課程銜接的不連續性，以及對於學前階段幼兒以遊戲為主要教學活動、幼兒個人發展為主導的課程模式此與小學階段的分科教學有所差異。英國的經驗正可以為臺灣《幼兒園教保活動與課程大綱》提供新思維。

關鍵詞：幼兒基礎階段、課程評估、幼小銜接、第一基階

* 葉郁菁，國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

電子郵件：ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2011 年 10 月 4 日；修訂日期：2011 年 11 月 31 日；採用日期：2012 年 2 月 15 日

The British Reform of Early Years Foundation Stage and Its Implications for Taiwan

Yu Ching Yeh*

Abstract

The basic stage of childhood education is programmed for the learning and development of children from one-to-five-year old age. The evaluation reports of the Department for Education and the Cambridge Primary Review provided suggestions for a better basic curriculum of the early years foundation stage, helping children ready to school and able to learn. The primary and Childhood curricula are introduced at the beginning of this article. It also presents the main themes of the reform of the early year curriculum. Early year curriculum takes a pedagogy different from the primary curriculum. It reflects the discontinuity of the childhood foundation stage and the first year of primary school. Based upon the British curriculum reform experiences, this paper offers suggestions to the practice of the new curriculum.

Keywords: early years foundation stage, curriculum evaluation, school transition, Key Stage 1

* Yu Ching Yeh, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Chiayi University

E-mail: ycye@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: October 4, 2011; Modified: November 31, 2011; Accepted: February 14, 2012

壹、前言

英國小學課程跨越 5-7 歲的第一基階 (key stage 1)、7-11 歲的第二基階 (key stage 2)，而 5 歲以前的課程，則另由幼兒基礎階段 (early years foundation stage, EYFS) 的學習目標與教學指引所規範 (Qualifications and Curriculum Development Agency, 2011)。不論教育部門或民間學術組織，均對幼兒基礎階段課程實施結果進行檢討，提出許多改進建議，尤其 2010 年《提凱爾評鑑書》(Tickell review) 中所提的幼兒基礎階段政策建議，將由教育部公告並作為 2012 年課程修訂的依據 (Department for Education, 2011a)。本文首先略述英國學前與小學課程的發展與架構，並從近年發表的官方報告和民間評鑑書整理近年英國幼兒基礎階段課程的發展現況與課程改革方向。

英國學前教育強調以幼兒發展為核心，但是在課程實際執行時卻以「幼小銜接」的形式，使得學前教育課程不斷小學化，英國教育部設定的學習目標，均指向提高幼童進入小學之後在語文識讀和學科能力的提升，忽略幼兒基礎階段對於以幼兒能力發展為核心的基本立場。包含幼兒學習能力的評估、以及統整課程和分科教學的落差銜接，上述不僅是英國學前教育改革面對的問題，同時也是我國實施幼兒園教保活動新課綱可能面對的問題。臺灣《幼兒教育及照顧法》於 2011 年三讀通過，於 2012 年八月施行幼兒教保活動新課綱。不論是教育部版本的政策建議書或是學者版的課程評鑑書，英國幼兒基礎階段的課程經驗與改革方向，正可以為臺灣幼兒教保活動新課綱提供若干思維。

貳、英國幼兒基礎階段與小學課程的發展

英國 1967 年公布的《普魯頓報告》(Plowden report) 揭示教育過程的核心是兒童，兒童成為教育的主體性開始受到重視。學校課程的規範從 1967 年由地方教育當局 (Local Education Authority, LEAs) 決定，轉變到 1988 年國定課程 (national curriculum) 公布實施後，所有義務教育階段的學校均必須遵循國定課程的規範，將以往授權地方政府自行規定、轉變為收編中央控管 (QCDA, 2011)。

國定課程設定四個基礎階段 (key stage)，分別為 5-7 歲的第一基階、7-11 歲的第二基階、11-13 歲的第三基階 (KS3)、13-16 歲的第四基階 (KS4)，以及在每個基礎階段，分別設定不同學科學童應該達到的基本能力分級 (QCDA, 2011)。

一、幼兒基礎階段的課程架構與內容

依據 2009 年小學國定課程目標，英國國家課程不只是義務階段的教育，而將 5 歲以前的幼兒一併納入 (Alexander & Flutter, 2009)。幼兒基礎階段課程包含個人、社會與情緒發展；溝通、語言和閱讀；問題解決、數學；對世界的知識和理解；體能發展；創造發展六大學習與發展領域 (Alexander & Flutter, 2009)。

幼兒基礎階段的教學者必須確保幼兒在被關懷與被重視的氛圍中提供幼兒遊戲和學習的機會。幼兒基礎階段強調教學者必須事先作完整的規劃，妥善的教學規劃可以確保學習者得到有效的、多樣化的、進步的學習。教學者必須建構個別學童學習的知識基礎，並且維護一個正向的學習環境，但教學計畫規劃時，也必須保持彈性，以因應班級幼兒隨時可能引發的新主題 (Department for Children Schools and Families, DCSF) (DCSF, 2008)。

作為一個有效能的教學者，必須同時兼顧幼童的發展，觀察、傾聽與紀錄，有效的教學，教學規劃與提供資源等五個面向 (DCSF, 2008)：

(一) 幼童的發展：教學者必須能夠辨別幼兒在幼兒基礎階段習得的知識、技能、理解和態度，並且評斷幼兒的學習是否達到幼兒基礎階段設定的學習目標。教學者必須了解所有幼兒在各項能力的表現並非同時進展。幼兒在某個學習領域可能達到預設的學習目標，但在另外一些學習領域可能落後，因此教學者必須提供足夠的學習評量診斷，以修正幼兒的學習活動。

(二) 觀察、傾聽與紀錄：教學者對幼兒的觀察可以協助他們評估幼兒進步的狀況。觀察可以協助教學者決定應該提供幼兒那些學習的協助和指導，因此教學者在教室中必須能夠觀察、傾聽幼兒說話，並且做成紀錄。教學者必須基於幼兒的興趣和需要，依照幼兒適合的能力提供遊戲和適當的學習經驗。

(三) 有效的教學活動：教學者必須能夠清楚掌握幼兒的學習狀況，才能提供到位的學習引導，提供幼兒學習和發展的支持，並且擴展其學習經驗，同時教學者也要能清楚掌握不同年齡階段幼兒應該達到的學習目標。

(四) 教學規劃和提供資源：教學者預先做好教學規劃對於幼兒有效的、多樣化的學習有所助益。好的教學規劃可以使教學者在教學歷程中，清楚掌握個別幼兒的學習特質，從而鷹架其所需的資源。教學者也可以從教學反省中，重新構思如何提供豐富的學習環境。

(五) 學習診斷與評量：教學者必須對於個別幼兒的發展和學習狀況提出有效的分析和評估，然後依據幼兒的學習和進步情況擬定之後的教學計畫。學習評量可以分為形成性評量和總結性評量，在幼兒基礎階段要求所有教學者必須在幼兒進入預備班(reception class)¹之前完成幼兒基礎階段的學習評量，並了解幼兒的學習能力表現。教學者必須提供幼兒發展和學習的指引和充分訊息，以提供小學一年級教師規劃中長期計畫，使幼兒進入第一基階後，小學一年級教師可以提供協助和擴展學生的學習經驗。

¹ 預備班指進入小學前的一學年，幼童年齡為4—5歲，通常為小學附設。

二、小學教育課程發展

英國初等教育課程則與上數學前的統整領域課程不同，在第一基階（5-7 歲）和第二基階（7-11 歲）均採分科教學，兩階段包含 10 個基礎科目（foundation subjects）²，其中英語、數學和科學三者為核心學科（core subjects）。另外，宗教教育和性教育也同時列入國定課程，但並非屬於基礎科目。學童學習國定課程的學習成效必須透過能力檢核，以了解學生學習課程後達到的能力指標。

第一基階的學童必須達到第一至第三級（level 1-3），第二基階必須達到第二級到第五級（level 2-5），但是 Alexander 和 Flutter（2009）指出，國家對於必須達到能力指標的學生比率每年不斷修正，2002 年對於小學畢業（11 歲）學童的語文閱讀須達到第四級（level 4）的比例要求為 80%，但在 2007 年「學童計畫」（Children's plan）報告書將標準提高至 2020 年語文閱讀和數學都必須達到 90%（Department for Education, 2007）。

參、學前到小學教育階段課程實施的 檢討與評估

英國教育部針對幼兒基礎階段的課程發展委託學者進行評估研究（Brooker, Rogers, Ellis, Hallet, & Roberts-Holmes, 2010; Garrick, Bath, Dunn, Maconochie, Willis, & Wolstenholme, 2010），並由提凱爾夫人（Dame Clare Tickell）執行幼兒基礎階段的政策建議書，即《提凱爾評鑑書》，即為英國改革幼兒基礎階段的重要依據。

民間版對國小與幼教基礎教育課程（KS1 和 KS2）提出的評估與改革建議主要有《劍橋初等教育評鑑書》（Cambridge primary

² 基礎科目包含藝術和設計、公民教育（非 KS1, KS2 的法定學科）、工藝與科技、地理、歷史、資訊科技、現代外語（2009 年非法定學科、2010 年開始列為 KS2 法定學科）、音樂、體育、以及社會和健康教育（非 KS1, KS2 的法定學科）（Alexander & Flutter, 2009）。

review），此自 2006 年持續至今，為一完全獨立不受官方引導的評鑑報告（Brundrett, 2011）。Alexander 與 Fultter（2009）在《劍橋初等教育評鑑書》中指出，原本應由羅斯爵士（Sir Jim Rose）針對小學課程重新做獨立檢視。

《羅斯報告》（Rose review）應為過渡性且暫時性的非正式報告，並在 2008 年十二月提出之後開放各界提供意見和諮詢，但課程與資格發展委員會（Qualifications and Curriculum Development Agency，QCDA）並未依據開放諮詢的結果提出課程修訂的建議，2009 年公布的《羅斯報告》中對四種「學習和生活技巧」、以及六個「學習領域」訂出的框架毫無協調空間（Alexander & Fultter, 2009）。在小學課程的修訂過程，民間版本和官方版本對於小學課程的核心價值與目標存在相當大的歧見。

英國教育部曾委託學者進行幼兒基礎階段的評估（Brooker et al., 2010）。該項評估研究針對全英國六大行政區超過 200 位現場教師進行質性資料蒐集與訪談工作，研究結果的主要發現如下：

首先，幼兒基礎階段的教師必須依照幼兒基礎階段的架構進行教學，此一套架構不僅影響幼教師與保育員每日的教學活動和規劃，同時也提升幼兒在學習活動的經驗，但仍有少部分教師認為幼兒基礎階段過於強調評估和學習衡鑑，此等現象的確造成教師在教學上的壓力。

其次，幼兒基礎階段是以遊戲為基礎、以兒童為主導的架構，同時現場教師也認同：學前教育階段應該為未來小學的學習做準備，同時學前教育的發展也被視為是兒童發展的重要基礎階段。

第三，現場教師對於幼兒基礎階段方案的適切性，尤其是不同年齡階段在溝通技巧、語言和文學、問題解決、數學等應該達到的能力目標仍有不同看法。

這個研究結論回應到兒童、學校與家庭部（Department for Children Schools and Families, 2009）對國小課程的體檢報告（亦稱為《羅斯報告》），其中建議教學者應對個別學童在該年齡階段應該達到的能力有更多理解，尤其夏天出生的學童在能力發展上幾乎比同班較大的學童少 1 歲，因此在對應能力分級的描述上應考慮不同學童年

齡成熟的差異。一些預備班的教師指出：要求達到學習目標並且對幼兒進行學習評估，已經造成教師壓力和挫折。

第四，幼兒基礎階段方案仍然對不同年齡階段的幼兒提供發展的指導原則，但是這些與教師秉持的「每個幼兒都是獨特的」理念不符。

第五，就發展而言，學前階段的幼兒，其學習內容充滿多樣性，因此單一的評估方式並無法順應多樣化的學習樣態，尤其在幼兒基礎階段，又強調從學前階段到國小評估的連續性，但是因為評估者對於衡鑑內容和指標的理解不同，國小教師與學前教育教師對於同一位幼兒的評估結果可能產生差異。

當幼兒進入小學之後，原本的形成性評估轉化為以紙筆測驗為主的總結性評估，而且評估的內容也幾乎跟學校課程網綁在一起，凸顯學習評量的不連續性。同時，Brundrett（2011）也指出，目前學生基本能力的測驗依據國定課程安排在7歲（KS1結束）、11歲（國小結束）與16歲（中學結束）等階段轉換時，卻可能忽略不同學校在課程規劃、學校類型（國家政府補助或獨立學校）等特殊性的。

第六，家長對於幼兒基礎階段的訊息不足，因此當幼兒基礎階段方案期待家長可以參與幼兒學習成果的評估，但受限於家長能夠取得的訊息有限，造成家長參與的普及度不高。

第七，雖然事前教育主管單位提供許多教師的培訓工作，並且告知幼兒基礎階段的架構和設計、內容及形式，但仍有許多教師獲得的教育訓練有很大差異，例如有些透過研習課程、有些則來自海報、網站訊息或者光碟宣導片，因此現場教師對於幼兒基礎階段規範和要求的理解仍有相當差異。

教育部同樣也蒐集幼兒在幼兒基礎階段的研究資料和評估，該結果發現（Garrick et al., 2010）：對於幼兒而言，他們談述最多的仍在該遊戲，包含扮演遊戲、建構式遊戲、畫圖、電腦遊戲和足球等。在六大領域課程中，幼兒比較喜歡遊戲中含創造發展、對世界知識和理解、以及身體動作發展、和語言溝通。他們透過模擬與真實生活經驗有關的學習，如：煮飯、逛街、照顧寵物等擴增學習經驗。

但上述研究結果並未能反映在2012年將修訂的小學課程中。Alexander與Flutter（2009）指出，他們無法認同在《羅斯報告》中

認為應該把預備班的課程視為小學課程的準備、把小學課程視為中學課程的準備等要點；學者亦抨擊上述作法只關注下一階段、只重視「未來」，但卻看不到「現在」。

若將青少年前期（pre-adolescent）階段視為是個完整的整體，就不應該忽略學童在不同年齡階段的發展需求。而 Alexander 等人（2009）更提出，官方版的《羅斯報告》所範定的課程，僅限縮在閱讀、寫作、數學、科學、資訊科技、與第二外語等所謂傳統式的認知課程，與課程目標中所宣稱之「全人式」的發展矛盾。

肆、幼兒基礎階段課程改革方向

2010 年英國政府委請提凱爾夫人執行有關幼兒基礎階段實施的總體檢報告——《提凱爾評鑑書》，該項報告將作為英國改革幼兒基礎階段的重要依據。2012 年，英國幼兒基礎階段進行重大變革，主要將原本的 69 個學習目標減少為 17 個（Department for Education, 2011b），同時強調「個人的、社會的和情緒的發展，體能發展，語言和溝通表達」等三個基本能力的精熟，尤其是基礎的語言能力。

此三項基本能力的精熟主要是為了與小學課程進行銜接。英國政府回應《提凱爾評鑑書》，並提出下列三大主要改革措施（Department for Education, 2011a）：

- 第一，0-5 歲課程大幅縮減；
- 第二，聚焦在進入小學之後的適應；
- 第三，政府提供免費的兒童照顧，使家長時間安排上更有彈性。

課程改革包含使 0-5 歲幼兒在學前教育階段在個人的、社會的和情緒的發展（personal, social and emotional development）、體能發展（physical development）、語言和溝通表達（communication, language and literacy）等三大主要領域的學習。

上述三大領域大致涵蓋幼兒教育階段的語文、數學、藝術設計、和對世界理解等教學活動。Alexander 與 Flutter（2009）認為，2009

年的小學課程改革並未兼顧 5 歲以下幼兒的需求。2008 年的幼兒基礎階段課程綱要中的「幼兒學習目標」(early learning goals)將上述三個主要領域再細分為六個「學習與發展領域」，分別為(DCSF, 2008)：

第一，個人、社會與情緒發展（性格和態度、社會發展、情緒發展）；

第二，溝通、語言和識字（和溝通與思考、讀、寫、與字母和發音有關的語言）；

第三，問題解決、推理和數字（唱數和計算的數字、形狀、空間和測量）；

第四，對世界的知識和理解；

第五，體能發展；

第六，創造發展。

Alexander 與 Fultter (2009) 認為，上述六個學習與發展領域應該涵蓋於小學課程中。不過在執行上，因為小學課室活動和幼兒園教學方法 (pedagogy) 不同，課程的操作仍有差異，例如，在幼兒園教室中課程的進行以遊戲為基礎 (play-based learning)，此與小學課程中的分科教學不同；幼兒園課程可以依據幼兒在不同發展領域的表現做個別學習評量，但是小學課程則傾向採取固定的學科評量方式，較難依據個別學童的學習結果做評估。同時，學前教育基礎課程必須反映社會上普遍對於在學前階段進行識字教學的共識和期待。這些現況和需求可能使得不同發展階段的學童所需要的課程規劃、以及課程執行後的評估方式，不易同時滿足各基礎階段的發展目標和跨學部銜接的多樣化需求。

縮減後的 17 個學習目標將可使預備班到小學一年級的銜接更為順暢。同時《提凱爾評鑑書》也建議應對 2 歲學前兒童進行發展能力評估，以提早鑑定有特殊需求的幼兒。其具體做法為邀請專家針對 2 歲學童的學習能力進行評估，並適時邀請家長參與，且對於特殊需求兒童的家長提供協助 (Department for Education, 2011b)。

伍、統整的幼小課程——兼論對我國幼兒教保活動課綱的啟思

我國《幼兒教育及照顧法》歷經 14 年的推動，於 2011 年六月完成三讀程序，並於 2012 年一月正式實施。此法案象徵我國學前教保制度的大變革，未來幼稚園及托兒所將整合改制為幼兒園，招收 2 至 6 歲的學齡前幼兒，幼兒教育和保育雙軌合一，由教育部門監督管理（教育部，2011a）。

《幼兒教育及照顧法》通過施行後，2012 年八月將正式實施《幼兒園教保活動與課程大綱》，取代原來 1987 年公布施行的《幼稚園課程標準》。

從英國學前教育的課程評鑑和改革方向，作者提出下列三項幼小課程銜接的議題進行討論：

首先，從幼兒發展的觀點，學前教育課程應以幼兒發展為核心設計課程，但幼教教師對幼兒在六大學習領域的發展並不夠了解，因此可能產生幼教教師設計課程時並非以幼兒發展為基礎。

其次，幼兒園新課綱強調學習領域的課程統整，與小學的分科教學，兩者如何銜接？

第三，學前階段強調幼兒能力的表現，而小學階段強調總結性評量結果，教師需要對於學習成果的意義和新課綱中對於學習評量的意義有清楚認知，才能對幼兒的學習表現作更精確的評估。

一、英國與臺灣學前教育課程的發展目標——以幼兒發展為核心的學習領域

《幼兒園教保活動與課程大綱》」（草案）（教育部，2011b）與英國幼兒基礎階段的課程宗旨，均一致性地朝向以「幼兒獨特發展任務」，而非學科專業知識的教學為主要目標。在這個基底之上，幼兒發展與學習領域應涵蓋認知、語文、社會、情緒、美感及身體動作等。此六個發展與學習領域延伸六項幼兒園教育的總目標：

幫助幼兒擁有安定的情緒與健康的身心養成自主的生活態度、習慣與技能；建立幼兒的自信，陶養豐富的情感，學習情緒的調適與表達；重視幼兒語言的理解與敘說，啟發在人際溝通中友愛合作的情懷；支持幼兒對自然環境與人文世界的好奇與探索，發展思考及表現創意；豐富幼兒的文化經驗，建構在地文化的認同，認識並欣賞多元文化；拓展幼兒的美感經驗，培養幼兒對環境的覺知，愛護環境與珍惜自然。（教育部，2011b：總綱-3）

上述總綱強調幼兒生活的態度、自信心的建立、與他人的溝通、對世界的好奇和探索、對環境的覺知等，被視為是幼兒的核心「素養」，也就是幼兒應該具備的重要知識、能力、和態度，以因應未來小學生活（或社會生活）所需（蔡清田，2011）。「適性教學」（developmentally appropriate practice）的意識脈絡源自於美國幼兒教育協會（National Association for the Education for Young Children，NAEYC）所指稱，透過方案（programs）以協助幼兒發展（Bredekamp & Kopple, 1997）。

「發展」一詞受到反「成熟主義理論」的學者抨擊，實際上包含皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）的發展理論或者維高斯基（L. S. Vygotsky, 1896-1934）的鷹架理論等概念，此等概念仍源自於相信幼兒是個被動的個體，需要依賴外界（尤其是教師）的引導（Fisher, 2010）。若幼兒教育課程的推進和規劃需要依賴教師的引導，教師需要適時地將課程的主體回歸到幼兒，以回應對幼兒適性發展的期待，且必須隨時關注幼兒對於課程的反應和想法。

如此一來，課程未必能夠依照教師預擬的進程逐步進行，教師在這個動態的過程中如何兼顧幼兒適性發展、但又不「隨性」，能呈現統整課程的完整性，其必要條件是幼教師必須充分了解課程的「基礎」（foundations）及有哪些影響或塑造課程內容與組織的力量（forces）（陳清溪，2007）。

不論英國或臺灣，幼兒園教師未必均足夠理解幼兒的發展，教師的教學並非依循幼兒發展進程設計，師資培育機構對於教師的訓練必

須在開始教學之前，就預先進行課程的規劃，教師對於教學的方式、課程的設計、教學活動如何進行、預期達到幼兒的學習目標等早已胸有成竹，學童又如何透過第一手的經驗建構其學習？所以「以幼兒發展為核心的學習領域設計」實際上需要先檢視其正確性，也就是教師在進行教保活動課綱前，需要對幼兒能力的發展具有基礎概念後，才能據以規劃適切的學習領域和課程。

二、幼小銜接的不連續性

在臺灣的教保活動課綱中同樣也強調幼兒園階段到小學課程的銜接。陳惠珍（2009）指出，幼小的課程教學銜接應該包含課程結構的銜接、教學型態的銜接、上課形式的銜接、與作業評量四個項目。《幼兒園教保活動與課程大綱》中指出，幼兒園必須扮演主動的角色，協助幼兒順利適應新環境，因此幼兒園必須有計劃地進行幼小銜接活動，但對於課程的銜接及幼兒學習評量的結果如何對應小學課程和學習活動，或許因為非新課綱的主旨，在新課綱的規劃中並未具體呈現。

盧美貴（1993）在臺北市政府的幼小銜接課程實驗研究中即指出，小學採行的分科教學方式可以改以課程統整化、遊戲化的分組教學；同時小學也可以改變以紙筆測驗為主的考試評量方式，改以「學習單」進行形成性的評量。

英國幼兒基礎階段的課程評鑑報告也指出，小學以成人為主導的分科教學，與幼兒教育階段強調遊戲和自我引導的教學方法截然不同，第一基階（5-7 歲）幼兒即必須習慣教師講授為主的教學方式（English, Hargreaves, & Hislam, 2002）。英國國家教育研究基金會（National Foundation for Educational Research, NfER）的研究報告指出，從基礎階段（foundation stage）進入一年級的學童表示，小學的課程幾乎少有機會讓兒童透過遊戲學習，部分學童則擔憂一年級的作業負擔，寫作的課業增加、而且對其充滿困難，學童對於一直坐在教室聽講也經常感覺厭倦（Sanders, White, Burge, Sharp, Eames, McEune, & Grayson, 2005）。

雖然許多臺灣的幼兒園強調主題課程，但園所教師仍不免採用坊

間已經設計好的教材當成主題進行，在教材所規劃的主題中，試圖融入其他領域的學習，實際上課程的進行仍是分科教學。

坊間私立托兒所的作息表，除了主題活動外，還包含資優數學、唐詩、美術、奧福音樂、趣味運筆、ㄅㄆㄇ魔法書、美語等分科式的教學，課程之間不僅無法連貫統整，再者這些課程是以教師講授為主，與幼兒的發展和生活經驗未必可以連結。幼兒園採分科教學以及以授課教師為主導的教學方法，雖然與國小課程和教學法一致，但是此並非學前教育的理想課程模式，學前教育的課程內容應以幼兒發展和學習經驗為主軸。

就幼兒基礎階段論，幼兒的生活與學習經驗應該從遊戲中建構，新課綱欲打破分科的藩籬，至少在學前教育階段可以一個能以主題課程串聯領域學習的模式。但是幼兒教保活動新課綱與九年一貫課程之間，是否也會產生如同英國幼兒基礎階段與第一基階因學科分立和教學方法不同而產生的銜接問題？

1993年通過、100學年度修正的2008年《國民中小學九年一貫課程綱要》（100學年度實施），提供國民教育階段課程個體發展、社會文化及自然環境等三大面向，共分為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域（國民教育社群網，2011）。其中一年級課程包含本國語文、健康與體育、生活（包含社會、藝術與人文、自然與生活科技）、數學與綜合活動。九年一貫課程中並未將《幼兒園教保活動與課程大綱》中情緒和美感的發展和學習領域列入，新課綱中缺乏的「綜合活動」在九年一貫課程中指稱一般可以引導學習者省思與實踐，並能應用所學的活動。但作者認為在藝術與人文以及生活領域或許可涵納新課綱所泛指的「情緒」或「美感」。

《幼兒園教保活動與課程大綱》中的發展與學習領域仍可與九年一貫課程產生對應，³不過幼兒教保活動課綱與英國幼兒基礎階段

3 課程的銜接應不僅有學科領域銜接對應的問題，還有兩者在教學法基本理論的差異。小學課程是以學科方式進行，但在幼兒教保活動課綱中，比較強調是跨學習領域的統整。因此即使是勉強連結了兩者對應的學科，在小學一年級和學前基礎教育階段，各學習領域的比重仍有不同。

同樣皆以幼兒發展脈絡爲主軸，回應 Alexander 與 Fultter (2009)、Fisher (2010) 對於小學和學前教育階段銜接的疑問，一個以發展爲脈絡的課程轉化到以學科爲主的課程結構時，原本統整化的課程將因此被迫散落在各學科領域之中。若依《幼兒園教保活動與課程大綱》所指，幼小課程的銜接與整合應由幼兒園有計畫地進行。幼兒園若以小學課程爲主軸，似又回歸到以學科分科的教學活動，反而失去推動新課綱實驗的基本精神。

三、學前與小學階段課程與評量方式的銜接存在落差

Fisher (2010) 以一所小學實施發展觀點的課程活動，並且小學教師嘗試採取觀察學童的紀錄等方式，提供紙筆測驗以外的學習診斷評估。該研究發現：許多小學教師認爲，以學童發展爲目標的教學和評量方式，的確可以改變教室的氛圍，教師規劃與教師講授不同的教學活動，學童不但反應熱烈，而且對於課程的主動參與度也比較高。

惟許多小學教師對於以發展模式進行第一基階課程的評量方式尙在摸索，他們需要時間透過實務操作累積評量學童是否達到課程標準的專業知識 (Fisher, 2010)。對於 2012 年實施新課綱的園所教師，同樣也需要一段時間摸索新課綱中對於學習指標的意義，並清楚如何透過有效的評量了解幼兒學習能力，並提供足夠的鷹架和資源。

《幼兒園教保活動與課程大綱》(教育部, 2011b) 指出，以測驗方式進行幼兒學習評量並不恰當，單次的、單一個人的評量方式，並不足以反映幼兒真實的學習歷程，因此教學者必須透過多樣化的資訊來源，蒐集有關幼兒參與學習活動的內容，據以客觀分析。但是園所中的教保員或幼教師需要一些範本或實例，以確實了解如何達到有效的評估和診斷，避免教師對於幼兒能力表現出現內部評量的不一致性。同時教學者更應該思考，幼兒的學習表現將因地區性的城鄉差異、甚或是單齡或混齡的班級而有相當的差異，單一的教保活動課綱很難滿足不同類型的園所需求，因此教師必須能夠因地制宜，提出符合幼兒學習評量的結果，除了提供幼兒在該年齡階段的表現之外，更重要的是提供教師作爲教學改善並提供適當教學活動的重要依據。

幼兒教師對於幼兒學習能力的評量，經常流於制式化表格的勾

選，以五等分量表評量幼兒是否已經達到該項能力。但這樣的評估方式不易準確評估幼兒在課程中能力的表現，同時也不容易呈現不同地區幼兒能力的個別化差異。

未來因應雲端科技的使用和教學媒體的科技化，若要真正達到學前和小學課程與評量方式的鏈結，可以採取教學平台化的方式，上傳幼兒學習歷程和學習作品的紀錄、家長即時回饋、以及教師對於幼兒作品和學習成果的評量，除了對幼兒在學前階段發展歷程做形成性的評估和描述，同時也能在幼兒基礎階段結束時對幼兒在六大發展與學習領域的表現做一總結性的評估。

陸、結論

5 歲到 6 歲的學童透過自己的驅策力和慾望探索世界，因此教學者扮演重要的引導者角色，在學習的過程中透過鷹架、提供示範、以及不斷的挑戰提供學童支持 (Piaget, 1951)。以幼兒為中心的發展思考大都會與教學情境中教師主導性相矛盾，即便在《幼兒園教保活動與課程大綱》中鼓勵教師採取統整式課程，但不可否認，教師對課程的規劃和進行仍具有相當的主導性。教師必須了解幼兒在六個領域的基本能力才能規劃妥適的幼教課程；同時，教師在課程執行之後，必須隨時關注幼兒對於課程的興趣點和想法。隨著課程的進程，涵納與尊重幼兒對於課程發展方向的引導。在《幼兒園教保活動與課程大綱》施行初期，小學教師未必對於新課綱有足夠的了解，若能透過幼兒學習檔案的說明和分析，小學教師對於幼兒進入小學前的先備能力和經驗就能有更清楚的了解。

雖然英國幼兒基礎階段於 2012 年將原有的課程發展目標從原本的 69 個減為 17 個，但幼兒基礎階段的課程仍存在一些基本問題，包含從學前教育階段以幼兒發展為基底、從遊戲中建構幼兒學習經驗的課程模式，如何轉化到小學分科教學的學習課程。此外，即使幼兒學習能力的評估為幼兒基礎階段的重点工作，但仍很難達到內部的一致性，甚至考量不同年齡幼兒成熟的差異。臺灣與英國的學前教育課程

均強調以幼兒發展為學習領域的設計原則，即使在教學過程中，仍不免由教師主導課程的進行。「以幼兒發展為主體」往往跟「鷹架」相違背。

教師實施《幼兒園教保活動與課程大綱》時，應該思考如何透過遊戲活動或者主題課程的進行，發展幼兒該年齡階段應有的能力。從學前階段到小學課程的分科教學很難僅依賴幼兒園進行幼小的銜接，因為兩者的教學方法不同、評量方式各異，未來若能建構雲端的平台，讓幼兒在學前階段的作品、家長對於幼兒學習的回饋、以及幼教師對於幼兒學習結果的形成性評量，透過平台方式提供給小學教師，同時小學教師也可以對幼兒進入小學後，在六個學習領域的表現進行回饋。

若此，則雖然小學階段仍以分科教學為主，但在語文、社會、身體動作、認知、情緒、與美感等領域仍有不少課後閱讀、校慶活動、社團活動、班級幹部等與上述六大領域的學習相關，小學教師若能適度蒐集學童的學習表現，不失為多元評量的一種方式，同時選擇適當的主題或方案方式進行統整化的實驗課程，如此才能減少幼小銜接過程中的落差，達到課程的真正統整。

參考文獻

- 國民教育社群網 (2011)。97 年國民中小學九年一貫課程綱要 (100 學年度實施)。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php [Taiwan Elementary and Secondary Community (2011). 2007 elementary and secondary school curriculum (practice in 2011). Retrieved from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php]
- 教育部 (2011a, 6 月 10 日)。學前教保體制新時代的開端「幼兒教育及照顧法」在立法院完成三讀程序電子報。取自 http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=4260 [Ministry of Education (2011a, June 10). 'Education and childcare act for young children passed']

- (*e-paper*). Retrieved from http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=4260
- 教育部 (2011b)。幼兒園教保活動與課程大綱 (草案)。臺北市：作者。[Ministry of Education (2011b). *Curriculum guideline of teaching and childcare activities in nursery schools (Draft)*. Taipei: Author.]
- 陳清溪 (2007)。制定 K-12 年級課程綱要的基礎性研究與運作機制之探討。研習資訊，24 (6)，77-86。[Chen, C. S. (2007). The construction of foundation research and its operation of K-12 curriculum guidelines. *Inservice Education Bulletin*, 24(6), 77-86.]
- 陳惠珍 (2009 年 12 月)。國幼班幼小銜接指標建構之研究。載於國立屏東教育大學教育行政所主辦之「2009 教育行政與管理學術研討會」論文集 (頁 107-126)，屏東市。[Chen, H. C. (2009, December). The indicators of transition from kindergarten to elementary school. In *The Essay of 2009 Conference of Educational Administration and Management* (pp.107-126). Pingtung City: Department of Educational Administration, National Pingtung University of Education.]
- 蔡清田 (2011)。課程改革中的「素養」之本質。研習資訊，28 (2)，67-75。[Tsai, C. T. (2011). “Competence” in curriculum reform. *Inservice Education Bulletin*, 28(2), 67-75.]
- 盧美貴 (1993)。幼稚園與小學銜接問題之研究。幼兒教育學報，2，215-246。[Lu, M. K. (1993). The research of transition problems of kindergarten and elementary schools. *Journal of Early Childhood Education*, 2, 215-246.]
- Alexander, R. J., & Flutter, J. (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. part 1— Past and present*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.

- Brooker, L., Rogers, S., Ellis, D., Hallet, E., & Roberts-Holmes, G. (2010). *Practitioners' experiences of the early years foundation stage*. London: DfE.
- Brundrett, M. (2011). The national curriculum review, access to schooling and early years education. *Education 3-13*, 39(2), 103-105.
- Department for Children Schools and Families (2008). *Practice guidance for the early years foundation stage*. Nottingham: Author.
- Department for Children Schools and Families (2009). *Independent review of the primary curriculum: Final report*. Nottingham: Author.
- Department for Education (2007). *The children's plan: Building brighter futures*. London: Author.
- Department for Education (2011a). *Government sets out reform of early learning and children's centres*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a00191829/government-sets-out-reform-of-early-learning-and-childrens-centres>
- Department for Education (2011b). *Early years foundation stage to be radically slimmed down*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a0076193/early-years-foundation-stage-to-be-radically-slimmed-down>
- English, E., Hargreaves, L., & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the national literacy strategy: Primary teachers' perceptions, reflections and classroom behavior. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 9-26.
- Fisher, J. (2010). Building on the early years foundation stage: Developing good practice for transition into key stage 1. *Early Years*, 31(1), 31-42.
- Garrick, R., Bath, C., Dunn, K., Maconochie, H., Willis, B., & Wolstenholme, C. (2010). *Children's experiences of the early years foundation stage*. London: DfE.
- Piaget, J. (1951). *The child's conception of the world*. London: Routledge

& Kegan Paul.

Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) (2011).

Welcome to the national curriculum online. Retrieved from <http://curriculum.qcda.gov.uk/index.aspx>

Sanders, D., White, G., Burge, B., Sharp, C., Eames, A., McEune, R., & Grayson, H. (2005). *A study of the transition from the foundation stage to key stage 1*. (DfES Research Report SSU/2005/FR/013) London: DfES.