

國家教育研究院

K-12 中小學課程綱要的核心素養
與各領域之連貫體系研究

子計畫二

幼兒教育階段課程總綱理念、
課程設計原則內涵與實施要點之研究

期末報告

委託機關：國家教育研究院

研究單位：國立中正大學課程研究所

研究主持人：盧美貴（亞洲大學幼兒教育學系講座教授）

協同主持人：黃月美（臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授）

研究助理：陳玉芳（亞洲大學幼兒教育學系專任助理）

洪瑄鴻（台灣首府大學幼兒教育學系助理）

研究期程：99年7月1日至100年6月30日

中華民國100年7月30日

幼兒教育階段課程總綱理念、 課程設計原則內涵與實施要點之研究

摘要

本研究以幼兒與初等教育兩階段課程銜接與整合的必要性為論述主軸；並關照台灣幼兒園課綱及其內涵發展與「幼兒核心素養」緊密結合的必要性。

本研究之研究目的如下：

1. 探討社會文化脈絡下台灣幼兒的核心素養。
2. 瞭解台灣幼兒核心素養與國際接軌的「借」與「鑑」。
3. 分析幼兒核心素養與幼教課程連貫體系之定位。
4. 研擬銜接與整合初等教育階段之幼教課綱理念、課程設計原則與實施要點。

透過文獻分析、各國核心素養之比較、德懷素問卷調查、小組會議以及領域專長學者審查會議，本研究獲得幾項重要的結論：台灣對於幼兒的期待與幼兒核心素養深受華人文化脈絡之影響；幼兒核心素養包含三個層面，分別是「溝通互動」、「社會參與」以及「自主行動」；研究發現亦顯示，幼兒教育階段課程之基本理念應在華人文化脈絡下，涵括幼兒核心素養之態度與能力，以幼兒為主體之探索、覺察、理解與欣賞的歷程。

除了瞭解幼兒教育階段課程與其他階段之連貫，本研究針對研究結果提出諸多建議，做為幼兒課程政策擬定，以及後續研究者參酌。

關鍵字：幼兒教育階段、核心素養

A Research of Curriculum Guidelines, General Principles of Curriculum Planning, Design, Implementation in the Kindergarten Education Stage

Abstract

The need of connection and integration of early childhood and primary education programs in two stages is the main argument in the research. The research also calls for the close linkage of kindergarten teaching guidelines of Taiwan, curriculum content development and the Children's key competencies.

The research aims to explore the following issues

1. To explore the key competencies of Taiwanese children under the context of social culture.
2. To understand the experiences that connect the key competencies of Taiwanese children with some major countries.
3. To analyze the position, orientation and continuity between the key competencies of children and the curriculum guidelines.
4. To investigate the connection and integration of early childhood and primary education programs in two stages in curriculum guidelines, general principles of curriculum planning, design and implementation .

Through literature review, the comparison of key competencies between lots countries, Delphi technique, group meetings and review conference of curriculum specialty, the research got a few important conclusions. First, the expectation considering about children's key competencies is deeply influenced by the Chinese parenting approaches. Secondly, children's key competencies in Taiwan in the research include three dimensions: communicate interactively, social participation, and act autonomously. The research also presented the basic ideas of early childhood curriculum which are the process about taking children whose attitude and ability are cultivated under the Chinese cultural context as the subject of exploration, awareness, understanding and appreciation.

In addition to understand early childhood education courses and other stages of phase coherence, the results of this research made many recommendations for policy formulation about early childhood curriculum, and subsequent researchers for reference.

Key words: kindergarten education, key competencies

目錄

| | |
|--|-----|
| 壹、研究背景與目的 | 1 |
| 一、研究背景..... | 1 |
| 二、研究目的..... | 7 |
| 三、研究範圍與限制..... | 7 |
| 貳、文獻探討 | 9 |
| 一、台灣幼稚園課程標準演變及其評析..... | 9 |
| 二、華人文化脈絡下台灣幼兒的核心素養..... | 14 |
| 三、重要國家國民核心素養分析..... | 20 |
| 參、研究方法與進度說明 | 33 |
| 一、文獻分析..... | 34 |
| 二、文件分析法..... | 34 |
| 三、小組座談會議..... | 34 |
| 四、德懷術問卷調查..... | 35 |
| 五、領域專長學者審查會議..... | 37 |
| 肆、研究發現與討論 | 38 |
| 一、華人文化脈絡下台灣幼兒之核心素養..... | 38 |
| 二、重要國家國民核心素養分析..... | 41 |
| 三、幼兒核心素養與幼教課程連貫體系之定位與聯結..... | 47 |
| 四、銜接與整合國民中小學教育階段之幼教課綱理念、課程設計與實施要點 | 80 |
| 伍、結論與建議 | 85 |
| 一、結論..... | 85 |
| 二、建議..... | 96 |
| 陸、參考文獻 | 102 |

附錄

| | |
|----------------------------|-----|
| 附錄 2- 1 第一次小組座談會議記錄 | 106 |
| 附錄 2- 2 第二次小組座談會議記錄 | 107 |
| 附錄 2- 3 第三次小組座談會議記錄 | 108 |
| 附錄 2- 4 第四次小組座談會議記錄 | 109 |
| 附錄 2- 5 第五次小組座談會議記錄 | 109 |
| 附錄 2- 6 第六次小組座談會議記錄 | 112 |
| 附錄 2- 7 第七次小組座談會議記錄 | 113 |
| 附錄 2- 8 第八次小組座談會議記錄 | 114 |
| 附錄 2- 9 領域專長學者審查會議記錄 | 114 |
| 附錄 2- 10 第九次小組座談會議記錄 | 116 |

表次

| | |
|---|----|
| 表 2-1 台灣幼兒核心素養與 DESECO 台灣國民核心素養比較 | 5 |
| 表 2-2 六次幼稚園課程標準修訂之背景和課程目標的演變 | 9 |
| 表 2-3 1987 年版和 2010 年「幼稚園教保活動與課程大綱」(暫定版)各領域目標之比較表 | 18 |
| 表 2-4 英國職業教育中核心素養的演變 | 22 |
| 表 2-5 小組座談場次及參與成員 | 35 |
| 表 2-6 德懷術專家學者名單 | 36 |
| 表 2-7 領域專長學者審查名單 | 37 |
| 表 2-8 各國核心素養與 DESECO 三維層面之分析 | 41 |
| 表 2-9 美國與歐盟各國之核心素養 | 42 |
| 表 2-10 紐西蘭幼教課程領域與目標 | 43 |
| 表 2-11 「K-12 整合型研究」之幼兒核心素養 | 44 |
| 表 2-12 台灣幼兒核心素養與 DESECO、台灣國民素養分析表 | 46 |
| 表 2-13 各教育階段領域調整對照表 | 48 |
| 表 2-14 幼兒核心素養與「K12 整合型研究」幼兒課程領域目標雙向檢核表 .. | 49 |
| 表 2-15 幼兒核心素養與幼稚園課程領域目標一覽表 | 52 |
| 表 2-16 語文領域之核心素養能力與指標 | 55 |
| 表 2-17 認知領域與核心素養指標 | 57 |
| 表 2-18 社會領域之核心素養能力與指標 | 59 |
| 表 2-19 情緒領域之核心素養能力與指標 | 61 |
| 表 2-20 身體動作領域之核心素養能力與指標 | 63 |
| 表 2-21 美感領域之核心素養能力與指標 | 64 |
| 表 2-22 幼兒教育階段-語文領域課程核心素養對照表 | 67 |
| 表 2-23 幼兒教育階段-認知領域課程核心素養對照表 | 69 |
| 表 2-24 幼兒教育階段-社會領域課程核心素養對照表 | 72 |
| 表 2-25 幼兒教育階段-情緒領域課程核心素養對照表 | 74 |
| 表 2-26 幼兒教育階段-身體動作領域課程核心素養對照表 | 76 |
| 表 2-27 幼兒教育階段-美感領域課程核心素養對照表 | 77 |
| 表 2-28 幼兒教育階段核心素養 | 90 |
| 表 2-29 幼兒教育階段課程設計的原則 | 91 |
| 表 2-30 幼兒教育階段課程實施與學習評量要點 | 92 |

圖次

| | |
|--|----|
| 圖 2-1 紐西蘭 WHĀRIK 課程架構 | 27 |
| 圖 2-2 子計畫(二)幼兒教育階段課程總綱理念、課程設計原則內涵與實施要點 之研究架構..... | 33 |
| 圖 2-3 幼兒核心素養與幼兒園課程綱要之關聯圖 | 80 |

壹、研究背景與目的

一、研究背景

本研究係國家教育研究院「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」整合型研究之子計畫二；因此，本研究背景以 K-12 中小學階段，尤其是幼兒與初等教育兩階段課程銜接與整合的必要性為論述主軸；其次，本研究更關照台灣幼兒園課綱及其內涵發展與「幼兒核心素養」緊密結合的必要性。因此，「幼兒園與小學課程的銜接和統整」，以及「核心素養為幼兒園課程形構的基礎」兩個議題是子計畫二研究的重要背景。

(一) 幼兒園與小學課程的銜接和統整

從教育社會學角度而言，「學校」的組織與制度一直扮演著重要的社會功能。誠如 Bernstein(1971：47-48)所言，教育知識是經驗結構的主要管理者，透過學校的教育知識，讓個人更加理解自身的生活經驗，並將這些經驗對應到各種社會規範的原則，同時成為個人身分認同的重要依據。於是，學校的生活經驗成為規訓孩子心靈的一種力量，當孩子從家庭進入幼兒園的學習環境時，他所經歷的一切經驗，不僅將成為他日後理解事物的基礎，也形成「自我」與他人，以及「自我」與週遭環境的關係。

課程和教學是再概念化學派最豐富的領域，教師將調整主流對幼兒「一視同仁」的期望和標準，知覺不同生活背景與社會期望影響幼兒生活經驗甚巨(歐用生，2004)。從多元角度理解幼兒「個殊性」與「複雜性」，找出新的典範和方法，釐析每個幼兒成長的背景脈絡；教師這種經由經驗觀察與覺知，對來自不同的家庭結構與學習個殊性的幼兒，才有可能從「眾聲喧嘩」中看到每個幼兒學習的「主體性」。

雖然從 1922 年的新學制開始，我國已將幼兒園列入正式的教育體系，但因為學前教育機構不同於小學階段的教育目標，國小和幼兒園的教育環境和文化生

態本身存在著相當大的差異，再加上兩個學制的師資分開培育，造成對彼此教材內容與教學方式相當的隔閡與陌生，形成情境佈置、課程內容、教學方式、班級氣氛、上課時間、作業、教師年齡以及學習評量等客觀學習情境上的差異(盧美貴，1992；孫扶志，2005)，也造成孩子在兩教育環境之間的轉換挑戰。

行政院於 2009 年所宣布實施 12 年國民基本教育，以及國教向下延伸一年的教育政策；因此，K-12 年級共 13 年之國民教育在施行之前整合幼兒園、國民中小學及高中職課程綱要及其內涵，同時發展一套既銜接且系統關於 K-12 之課程綱要有其未雨綢繆之必要。子計畫二即在執行 6 歲幼兒教育階段，有關「基本理念與教育目標」、「各學習階段核心素養的垂直銜接」、「課程設計原則與課程內涵的水平統整」，以及「課程實施與學習評量要點」建立之基礎研究，同時經由與各子計畫研商和對話，尤其緊密與國民小學階段課程的銜接和統整，因為這是台灣歷年來訂定各階段課程綱要審慎的「創舉」。

(二)「K-12」國民核心素養的主軸與重要內涵

紐西蘭的課程確認了五種核心素養：思考(thinking)、自我管理(managing self)、與他人的互動關係(relating to others)、使用語言、符號與文本(using language, symbols and texts)、參與和貢獻(participating and contributing)。加拿大 Quebec 幼兒以及初等教育計畫提出四類跨越課程的九種能力，其中包括智能表現、方法論，個人和社會能力，以及與溝通互動等有關的能力 (Ministry of Education, 1996)。下面歸納此四種核心素養，並加以說明其重要意義：

1. 動機以及自我規範(motivation and self-regulation)

動機以及自我規範是人類的本質，透過它們人們可以自我瞭解以及引導個人投入工作。在早期的研究階段，動機是從內在動力、特徵和意志等的觀點出發，這些現象被個人基本的需求或本能所約制。1970 年代，認知心理學強調動機對個人思想、信仰和情感的關係，這說明動機的產生是受到個人、社會以及情境因素的影響。

從動機外塑的行為主義觀點以及自我規範的議題，近代已有相當豐碩的研

究成果，目前學界更多的研究已漸聚焦在學習者自我規範的特性層面，以及學習過程中自我規範的學習內涵，但卻也需注意自我規範的研究過度強調認知以及工具性，而且應多方面考量形成自我規範的社會情境，因為自我規範是個人與情境互動關係的產物。幼兒階段具備生活自理與良好的生活習慣，同時因應非線性環境的變遷，調整行為與時俱進的自我規範的範疇，幼兒的品格力素養將因此而建立。

2. 溝通能力(communication ability)

溝通能力被視為如此重要的角色，是因為它在人與人互動的關係上佔有重要的關鍵地位。它牽涉到用清楚而且適當的語言來表達信息，以及在表達個人意見的同時也尊重別人的看法(other's otherness)。

在溝通方面的主要研究已經將焦點置於現實脈絡中有關文化特質的考量，而非語言的個別內部結構或溝通的行為層面。近年來在特殊情境中的文化考量已成為有效溝通最關鍵的因素。因此在 K-12 的教育背景中，讓學生能清楚的表達想法、傾聽他人，用學習以及溝通的觀點寫下討論與對話內容，在社會情境下合宜的表達其對知識的看法與判斷是很重要的。

幼兒階段具備肢體、口語、圖像與簡單文字或符號繪畫能力，展現幼兒「100種」語言的表達能力，正符應了義大利瑞吉歐馬拉古齊(Loris Malaguzzi)的幼教理念與實踐。

3. 思考能力(thinking ability)

就 K-12 的教育層面而言，思考能力在傳統上被認為是孩子面對事物所需最重要的能力。因此，就此發展階段而言，批判性思考、創造力，以及提問和解決問題的能力就成為國民重要的核心素養。

(1) 批判性思考

該做或該相信什麼推論，以及合理的展開批判思維的歷程與結果愈來愈被重視。在多方面嘗試如何詮釋批判性思考時，已不再僅是考慮思考技巧而是涵括一個人進行批判思考所展現的歷程。因此，針對批判思考技巧的可轉換性，以及批

判性思考的教學方法近年來有頗多的研究。

Ruggiero (1985)以及近年來 Facion (1990)的研究證明，不同的情境下運用批判思考技巧需要該特定領域的知識。批判性思考的通則雖然存在，但教導批判性思考卻須關照在特定範疇的脈絡關係。就 K-12 的學習層次而言，有些研究者已在探索有效的課室技巧。除了鑽研學校課程，將學生置身於批判思考性的學習環境中，可使學生變成一位善於思考者。有些學者檢視合作學習的理論和經驗方法，證明同儕間不斷的提問與答辯可以促進批判性的思考能力。

(2) 創造力

過去創造力往往是從一個人的個性觀點來理解，然而近代有關創造力研究已被延伸到有關思考的模式、經驗、感情以及深究其內涵的表現，甚至研究與創造力有關的個性特質。

1980 及 1990 年代，社會心理學提供另類的研究觀點，此一重點聚焦在社會、政治，以及文化的角色互動，用以促進 K-12 學生個人以及集體的創造力。

(3) 問題解決

問題解決能力包括分析、歸納、推理、邏輯演繹思考以及評鑑的思考的有效運作，一般而言，這是一種更高層級的能力，此種能力同時也強調適應以及個人的資源管理，有關問題解決的關鍵議題為問題解決能力的可轉換性。早期有關問題解決的研究較多專注在發展問題解決的通則，最近問題解決能力則被視為是一個有關特定主題的過程，它普遍存在於實際的教學情境中，是一個可以提供學習概念以及有關技巧試驗與提昇的互動場域。

幼兒階段具備探索環境與發現問題的能力，同時會思考問題發生的原因，嘗試解決問題，對幼兒學習主體性的展現是有助益的。在此階段具備以圖示或符號構思工作計畫的能力，同時能因應生活情境的改變而調整活動的變化，解決問題的創造力便在生活中產生。

4. 科技應用的能力(using technology)

早期在教育領域，針對科技的研究聚焦在學生對科技技巧的學習，因此科技

被視為學習者可藉以得到客觀知識和訊息的工具。影片、幻燈片、投影機以及教育資訊媒體用在 K-12 的教學之初，一般學習者仍較傾向被動的知識接受而非主動的探索與執行者，即使在 1980 年代當電腦被使用在學校時，學習者通常是經由科技訓練而獲得學習方式。1990 年代之後，K-12 的學習者與科技間的關係才變更具互動性，學習也變得更具深義。根據近來對科技包括網路的研究，它不僅提供學生一個透過實作學習的特定情境，同時也提供一個師生互動更深化活潑的學習情境。有鑑於此，很多的研究者建議適當的使用科技,可以提昇學習者有關問題解決能力的發展，以及系統知識的建構；幼兒階段具備運用生活中基本資訊科技的操作能力，應可使幼兒擴展其生活內涵及經驗。

盧美貴、黃月美等人(2010)有關「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究」,和 OECD 的 DeSeCo，以及國內陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲(2007)有關「台灣國民核心素養研究」,整理如表 1-1，藉由以往研究成果，進一步和本研究對照分析，以強化國際接軌和本土 K-12 的課程銜接。

表 2-1 台灣幼兒核心素養與 DeSeCo 台灣國民核心素養比較

| 核心素養 三維層面 | DeSeCo | 台灣國民核心素養 | 台灣幼兒核心素養 |
|--------------|--|---|---|
| 使用工具 溝通互動 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 使用語言、符號及文章溝通互動 2. 使用知識與訊息溝通互動 3. 使用科技溝通互動 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 閱讀理解 2. 溝通表達 3. 使用科技資訊 4. 學習如何學習 5. 審美能力 6. 數的概念與應用 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 表達溝通 2. 科技與資訊能力 3. 審美情懷與追求創新 4. 閱讀與思考想像 5. 處理問題與解決衝突 |
| 在異質團體 運作 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 與人為善 2. 團隊合作 3. 處理與解決衝突 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 團隊合作 2. 處理衝突 3. 多元包容 4. 國際理解 5. 社會參與與責任 6. 尊重與關懷 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 關心人事物 2. 表達所知與所感 3. 尊重與關懷 4. 互助與分享 5. 為行為負責 |

| | | | |
|------|---|---|--|
| 自主行動 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 在複雜的大環境中行動與決策 2. 規劃及執行生活計畫與個人方案 3. 主張及維護個人權力、利益與需求 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 反省能力 2. 問題解決 3. 創新思考 4. 獨立思考 5. 主動探索與研究 6. 組織與規劃能力 7. 為自己發聲 8. 瞭解自我 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 生活自理與管理 2. 挫折容受與樂觀 3. 好奇與主動探索 4. 感恩與惜福 5. 品德與誠信 |
|------|---|---|--|

盧美貴、黃月美等人(2010)有關「幼兒核心素養」係以「知能」及「態度」兩個構面為展開的主軸，本研究則是立基前述研究，嘗試與中小學課綱及國際銜接，形成更深化的建構視野。承接總計畫「K-12 中小學課程綱要理念、課程設計原則內涵與實施要點之研究」，本研究為子計畫二有關幼兒教育階段課綱統整與銜接之研究。

(三) 幼兒教育階段課程基本理念及核心素養之特色

本研究以 K-12 中小學階段，尤其是幼兒園與小學兩階段課程銜接與整合的必要性為論述主軸；其次，本研究更關照台灣幼兒園課綱及其內涵發展與「幼兒核心素養」緊密結合的必要性。我國現行幼稚園的課程標準於民國七十六年訂定，然而距今已逾二十四年，基於社會快速變遷及教育理念之革新，重新修訂與檢視有其重要性。在整合幼兒園與初等教育階段之課程銜接與整合之際，首先必須檢視國小的課程設計基本理念與教育目標，其次應瞭解兩個教育階段之核心素養，其發展重點與能力展現的指標，作為修訂新的幼兒園課程綱要及與核心素養之建構的重要參考。

二、研究目的

基於上述研究背景，本研究之研究目的為下列四項：

- (一)探討社會文化脈絡下台灣幼兒的核心素養。
 1. 探討不同時代對幼兒教養觀和能力期待之轉變。
 2. 探討「幼稚園課程標準」和庶民文化對幼兒能力期待有之異同。
 3. 整合 2009 年「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究」之研究結論與發現，建構本研究適用性與合宜性的論點。
- (二)瞭解台灣幼兒核心素養與國際接軌的「借」與「鑑」。
 1. 瞭解紐西蘭及其他重要國家國民核心素養。
 2. 瞭解「K-12」整合型研究與國際接軌的立論下之台灣幼兒核心素養。
- (三)分析幼兒核心素養與幼教課程連貫體系之定位。
 1. 分析幼兒核心素養與幼教課程形構之關聯性。
 2. 基於幼小銜接有其接續與轉銜的必要性，並保有幼兒教育階段的獨特性，分析幼兒核心素養之定位。
- (四)研擬銜接與整合初等教育階段之幼教課綱理念、課程設計原則與實施要點。

三、研究範圍與限制

本研究採用文獻分析與歷史文件回顧、德懷術專家問卷調查、小組座談、領域專家審查會議等，進行研究問題的探究，旨在借鑑紐西蘭幼教課程模式，以理解華人文化當中幼兒核心素養的基本理念與特色，並藉由台灣幼兒核心素養及幼兒教育階段課程的聯貫，探討課程綱要、發展原則、實施通則與評量要點。然本研究小組雖經上述多元方式探討研究問題，仍遇到諸多限制，以下將說明本研究範圍及其限制：

(一)研究參與對象與意見的彙整

本研究經德懷素專家問卷結果，以及整合型研究團隊歷次的思辨後，建立共識，架構而成本研究之幼兒核心素養；下半年度進行幼兒教育階段課程

綱要之審查階段，本研究參酌 2010「幼兒園教保活動與課程綱要」(暫訂版)，對於其基本理念、領域目標、以及依據理論與敘寫原則加以評析與討論，形成本研究「幼兒園新課綱」(暫名)，依研究設計之構想，應邀集一組學者同時審查六個領域，方能連貫幼兒核心素養與幼兒課程之內涵，提出具有統整性的建議，然而學者們對於其領域咸抱持客觀且專業的態度，因此，本研究在合併考量經費與領域學者適切性的因素，僅能邀請六位學者，每位學者審查其專長領域，搭配另一相關領域的方式；審查過程中，激盪出不同面向的火花，為本研究提供更巨觀的視野；然而，本研究為一「課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系」之研究，因此，對於審查意見的彙整，與本研究核心素養之精神內涵傾向理解與貫穿的建議，經修改後採用；在核心素養學習指標下建構之可操作、可評量，易於理解的能力指標，則建議做為本研究及後續研究之參酌資料。

(二)研究方法

整合型研究團隊進行國民核心素養相關論述與討論過程中，為達成幼兒教育、初等教育、中等教育以至成人教育之連貫體系對於核心素養的共識，運用德懷素專家問卷蒐集各領域專業的意見，然而，幼兒階段之課程與幼兒主體性的經驗，有其與初等教育之後的課程發展相異的歷程，因此本研究將在後續的研究當中，輔以俗民誌與微型課室觀察等方法，整合應然面和實然面，期待獲得隱含於華人文化脈絡下之幼兒核心素養之內涵，並轉化為可評量、可操作與易於理解的幼兒核心素養指標。

(三)研究內涵

本研究「幼兒園新課綱」(暫名)，完成幼兒核心素養之建構與幼兒教育階段課程綱要之檢核與縱向連貫；然而，本研究發現 2010「幼兒園教保活動與課程綱要」(暫訂版)仍以分領域方式發展學習指標與能力指標，其敘寫方式蘊含「分科」、「學科」以及「認知」的概念，未能朝向跨領域的思維。

此外，幼兒核心素養對於未來幼教課程領域的指標轉化有其影響性，轉化過程中，華人文化脈絡下之社會期待，以及紐西蘭及各國幼教現況與發展模式，對我國建構幼兒核心素養的啓示與課程設計的省察，在本研究完成之際，尚未提出統整概念，難以緊密聯結他國經驗，並借鑑紐西蘭之幼教模式，淬取他人之精，融和華人文化之要。

貳、文獻探討

一、台灣幼稚園課程標準演變及其評析

我國的幼稚園課程標準從民國18年以來歷經數次修訂，本研究將簡要敘述民國18年公佈「幼稚園暫行課程標準」、民國21年第一次修訂、民國25年第二次修訂、民國42年第三次修訂、民國64年第四次修訂以及民國76年第五次修訂的歷史脈絡。

民國18年、21年、25修訂的課程標準皆是施行於中國大陸，因為當時台灣處在日據時代(1895-1945)。而民國42年的《幼稚園課程標準》，是我國幼稚園課程標準在台灣的落實的第一個版本。本節先進行歷次修訂背景與課程目標之比較，再針對於台灣實施之1953、1975、1987年以及2010年5月在「98學年度新版課程大綱幼兒園園所輔導教授工作坊」研習手冊所提出的課綱文本進行課程內容以及實施通則之比較，最後則根據比較之內容加以評析。

(一) 幼稚園課程標準修訂經過及歷次課程目標之比較

民國11年實施新學制，頒訂學校系統改革案，改「蒙養園」為「幼稚園」，規定幼稚園收受六歲以下之兒童，始確定幼稚園在學制上之地位(省教育廳志，1992)。歷次修訂幼稚園課程標準之時代背景與修訂之目標如表2-2所示。

表 2-2 六次幼稚園課程標準修訂之背景和課程目標的演變

| 背景與目標 修訂之年度 | 背景 | 目標 |
|------------------------------|---|---|
| 民 18 年(1929) | 以三民主義教育為依歸之教育宗旨 | 1.增進幼稚兒童應有之快樂幸福。 2.培養人生基本優良習慣(包括身體行為各方面之習慣)。 3.協助家庭教養幼稚園兒童，並謀家庭教育之改進。 |
| 民 21 年(1932) 民 25 年(1936) | 1.民國八年到民國二十六年全面抗日開始之前，幼兒教育是以加強灌輸民族意識及愛國觀念為目的。 2.民國二十六年「八一三」全面抗戰，至第二次世界大戰結束，幼兒教育則以訓練幼兒戰時生活，及養成吃苦耐勞之生活習慣為目的。 | 1.增進幼稚兒童身心之健康。 2.力謀幼稚兒童應有之快樂與幸福。 3.培養人生基本優良習慣(包括身體行為等各方面)。 4.協助家庭教養幼稚園兒童並謀家庭教育之改進。 |
| 民 42 年(1953) | 1.抗戰勝利後，教育復員，二十五年修訂之課程標準已難適應戰後社會之需要。 2.教育部督促普通教育司修訂各級學校課程標準，以因應實 | 1. 增進幼兒身心的健康。 2. 培養幼兒優良習慣的習慣。 3. 啟發幼兒基本的生活知能。 4. 增進幼兒應有的快樂和幸福。 |

| 背景與目標 修訂之年度 | 背景 | 目標 | |
|----------------------|---|--|--|
| | 實際環境之需要。 | | |
| 民 64 年(1975) | 1.工商發達，人民生活水準提高。2.政府致力於十大建設。動員人力甚眾，年輕父母配合國家建設人力動員之需要，幼年子女乏人照料。3.幼稚園日漸普及，幼稚教育發展甚速，二十餘年前的課程標準已無法適應需求。 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 增進幼兒身心健康。 2. 培養幼兒良好習慣。 3. 發展幼兒潛在能力。 4. 充實幼兒生活經驗。 5. 增進幼兒應有的快樂和幸福。 6. 培育幼兒仁愛的精神及愛國觀念。 | |
| 民 76 年(1987) | 1.雙薪家庭普遍，幼兒乏人照料。2.在知識爆增時代，需針對幼兒生活習慣與知識施予合宜的指導。3.期透過研究、試教及修訂等過程，編製適合我國社會所需要之幼稚園科學課程 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 維護兒童身心健康。 2. 養成兒童良好習慣。 3. 充實兒童生活經驗。 4. 增進兒童倫理觀念。 5. 培養兒童合群習性。 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 關心自己的身體健康和安 全。 2. 表現活潑快樂 3. 具有多方面興趣 4. 具有良好生活習慣與態度 5. 對自然及社會現象表現關注 與興趣 6. 喜歡參與創造思考和解決問 題的活動 7. 能與家人、老師、友伴及他 人保持良好關係 8. 具有是非善惡觀念 9. 學習欣賞別人的優點、並且 具有感謝、同情及關愛之 心。 10.適應團體生活，並且表現互 助合作、樂群、獨立自主及 自動自發的精神。 |
| 民 99 年(2010) (草案) | 台灣幼兒教育存在著幼稚園和托兒所分立多年的現象，因此政府單位提出幼托整合的構想。 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 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。 2. 建立幼兒的自信，陶養豐富的情感，學習情緒的調適與表達。 3. 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。 4. 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。 5. 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。 6. 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。 | |

依據表 2-2 六次幼稚園課程標準修訂之背景和課程目標的演變，民國 42 年修訂之幼稚園課程標準，較 25 年公佈之標準有重大改變者為：在幼稚園教育目

標方面，原第四項「協助家庭教養幼稚兒童並謀家庭教育之改進」予以刪除，增加「啓發幼兒基本的生活知能」。民國 64 年較民國 42 年公佈之標準有重大改變者為教育目標之擴充—民國 42 年的課程標準，列「教育目標」四項，此次修訂，增加「發展幼兒潛在能力」及「培育幼兒仁愛的精神及愛國觀念」兩項。民國 76 年在教育目標方面與前次相較，民國 64 年公佈之幼稚園課程標準列教育目標六項，此次修定係依據民國 70 年公佈實施之幼稚教育法，依此法令之規定，調整為五項。

在台灣實施之三次(1953、1975、1987 年)幼稚園課程標準之課程目標顯示，三次課程標準所列之課程目標，其主詞皆為成人，期待成人透過幼兒教育的課程來增進、培養與啓發、發展、充實幼兒之態度/能力。從三次課程標準所列之課程目標的改變，可以發現為回應社會對幼兒教育的期待而在課程目標上有所改變，從「增進幼兒基本的生活知能」擴展為「增進幼兒的生活經驗」到「納入幼兒與社會群體的關係」；然而三次課程標準中維持不變的課程目標則是維護(增進)兒童身心健康和培養(養成)幼兒優良(良好)習慣。2010 年「幼稚園教保活動與課程大綱」(暫定版)亦期待成人透過幼兒教育的課程來幫助、建立、陶養、啓發幼兒各種能力，但卻也強調要提供支持的環境、重視幼兒主體對世界的理解並豐富幼兒的文化經驗。雖然從課程目標的用詞仍不脫成人的「主導」地位，但對幼兒能力的培育則是透過拓展幼兒對世界的探索以及建立與世界的關聯，這是較不同的地方。

另外，相較於前三次課程標準中維持不變的課程目標—維護(增進)兒童身心健康和培養(養成)幼兒優良(良好)習慣。在 2010 年「幼稚園教保活動與課程大綱」(暫定版)則是期待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。相較於 1987 年版於課程目標中明文「增進兒童倫理觀念」和「培養兒童合群習性」，在 2010 年「幼稚園教保活動與課程大綱」(暫定版)則是在與語文領域較相關的總目標中明文「重視幼兒語言的理解與敘說，啓發在人際溝通中友愛合作的情懷」，突顯「仁愛」的傳統價值。

從字面的表達而言，1987 年版的課程目標顯得較為原則性的、通論式的，而在 2010 年「幼稚園教保活動與課程大綱」(暫定版)的課程目標則是依序標明

了「安定的情緒與健康的身心」、「情緒的調適與表達」、「重視幼兒語言的理解與敘說」、「支持幼兒對自然環境與人文世界的好奇與探索」、「豐富幼兒的文化經驗」、「拓展幼兒的美感經驗」，將六大能力領域的融入其中。

(二) 1953、1975、1987 與 2010 年(草案)課程領域與內容之比較

民國 42 年此次修訂之幼稚園課程標準，在課程範圍方面，較 25 年公佈之標準有重大改變者—將幼稚園課程範圍分為「知能訓練」和「生活訓練」兩部份。此外，也調整課程編排的順序，將「遊戲」、「音樂」等科列在首項，以強調幼稚教育方面保育重於教學的寓意。

民國 64 年相較於民國 42 年的課程標準，在課程範圍之調整情形，民國 42 年的課程標準將課程範圍分為「知能訓練」及「生活訓練」兩大項，此種分法，將幼兒的「知能」和「生活」視為兩件事，就幼兒教育而言較不適宜。此次修訂，根據生活教育原理，針對幼兒需要，將「知能」融入「生活」之中，分列六項課程，使幼兒於各項課程活動中，接受各該項生活教育。六項課程分別為：健康(即健康生活)。遊戲(即遊戲生活)。音樂(即音樂生活)。工作(即勞動生活)。語文(即語文生活)。常識(即科學生活)。

此外，民國 64 年在課程內容亦有所擴充。民國 42 年標準所列各項課程內容，計分「目標」、「內容大要」及「最低限度」三項；此次修訂時，擴充為四項：1.目標，2.內容，3.實施方法，4.評量。其中「實施方法」一項為新增，意在說明各該項課程實施之方法；並將原標準中「最低限度」一項修訂為「評量」，分別就「幼兒」及「教師」兩方面，列舉其對本項目所應達成的程度。

民國 76 年相較於民國 64 年公佈之幼稚園課程標準在課程內容方面民國 64 年公佈之課程標準以課程範圍總括各科課程，並在各科課程下大略分為：1.目標，2.內容，3.實施要點，4.評量等四項。此次修訂將課程範圍改為課程領域，並在各科課程中統一分為：1.目標 2.範圍 3.評量三項。其中範圍一項則說明各科課程的內容及實施方法，以符實際之需要。

至於 2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)之課程大綱則是從人的陶養出發，將幼兒的總體課程分化為相依但分立的身體動作、認知、語言、社會、情緒和美感等六大領域。其主張生命主體是在與環境互動歷程中成長，其生長的环境始終是持續變動的，教育的本質需以培養個體面對情境挑戰的能力為主

要目標。課程的建構無法脫離生命個體所存的文化社會脈絡，而課程實踐的核心也與文化社會的價值相融合。在此交錯互動的關連結構下，課程大綱以生命主體之全人發展為思維軸心，融和社會文化的六大能力，以培養幼兒面對未來多變社會的能力為目標。這六大能力分別是覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造與自主管理。

(三) 1953、1975、1987 與 2010 年(草案)實施通則之比較

民國 42 年修訂之幼稚園課程標準，較 25 年公佈之標準有重大改變者，在教育方法實施要點中，增列兩項原則：1.重視戶外活動的實施；2.注重有關心理衛生的活動。

民國 64 年的課程標準有關實施方法之改進，民國 42 年標準列有「教育方法之要點」，計舉出方法十八項；此次修定改為「實施通則」，共列十九項有關課程實施之重要原則及方法，並增列「課程設計」一項，舉述幼稚園課程設計之具體方法。

民國 76 年在實施通則方面，民國 54 年公佈之課程標準之「課程設計」及「實施通則」系分章訂定。由於課程設計系包含在整個幼稚教育實施過程中，因此，此次修定乃將前二項合併為「實施通則」一大項，以求合理。於實施通則中再分為 1.課程編制，2.教材編選，3.教學活動，4.教學評量等四項。以作為整個幼稚教育實施的準則。尤其，在此實施通則中特別強調：1.以生活教育為中心，2.不得為國民小學課程的預習和熟練，3.以活動課程設計型態作統整性實施。期以改進現行幼稚教育的缺失，引導幼稚教育的正常發展。

2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)之課程通則強調：1.根據課程目標編擬課程計畫，選擇適宜的教材，以統整方式實施。2.配合統整課程計畫，規劃動態的學習情境，在其中多元的學習活動經驗可以展開。3.重視幼兒的自由遊戲及在遊戲中學習的價值，提供幼兒能在其中自主地產生探索、操弄與學習的遊戲活動。4.嘗試建構學習社群，以分齡混齡或融合教育的方式進行，在協同合作溝通中，延展幼兒的學習。5.幼兒評量需在平常有計畫而持續的收集資訊，及定期的整理與分析，以瞭解幼兒的能力與學習狀況，提供教保人員檢討其課程與教學，進而規劃後續的課程。6.教保人人在課程進行中根據目標扮演多重角色；

並隨時在課程規劃前、課程進行中和課程進行後省思自己。7.自幼兒園到國民小學是幼兒從非正式教育到正式教育的一大轉變。幼兒園宜主動扮演銜接的角色，協助幼兒面對心情境的挑戰。8.建立幼兒園、家庭與社區的網絡，經營三者間的夥伴關係。透過社會文化活動課程，以培養幼兒在地文化的投入和認同。面對多元的社會，培養幼兒面對、接納和欣賞不同文化的態度。

以實施通則而言，1987年版的實施通則著重於矯正當時幼兒教育實務上的偏頗—常成為國民小學課程的預習和熟練，或者成為分科教學。而2010年版的實施通則除了仍強調課程統整的原則之外，也進一步強調教保人員的專業能力和專業社群的建立，突顯幼兒園主動協助幼兒進行幼小銜接，並說明建立幼兒園、家庭與社區的網絡，經營三者間的夥伴關係。

二、華人文化脈絡下台灣幼兒的核心素養

任何教育方式或教養行為的解釋及其影響必須在取得對其文化社會背景的了解之下進行。劉慈惠(1999)在其「幼兒母親對中國傳統教養與現代教養的認知」研究結論中指出：生長在華人各地區的教師與父母，在不同的時代受到不同因素的影響，對於何謂合宜，理想的教育方法，有很大的差異。本節將探討華人文化脈絡下的家庭教養、幼教文化的發展與轉折及其對幼兒能力的期待以及在此脈絡之台灣社會對幼兒的核心素養的期待。

(一)華人文化的教養觀與對幼兒核心素養的期待--父母之生養與家庭教養

在幼兒教育普及之前，家庭扮演著文化傳承的重要角色。熊秉真(2003：080)說明傳統中國以儒家為社會規範之主導，一向極重教育，上層社會講求對子女教育應始於幼年，確實指出對兒童教導應始幼年，甚至早在孩童能吃能言的嬰兒時期，就應教他一些左右男女之類的基本概念。六歲在家受教到十歲出外求學前，最重要的準備教育時期，這種家庭教育的內容以敬老禮讓等行為規範，和數字、方位、日曆等生活常識為主。

(二)幼教文化的發展與轉折及其對幼兒能力的期待

熊秉真(2000: 80-109; 264)說明中國孩子承受了由於成人所持之理念和社會文化所形構的幼教概念。傳統中國以儒家為社會規範之主導，一向極重教育，上層社會講求對子女教育應始於幼年，例如《禮記》〈曲禮·內則〉中，已有一番對幼兒教導方式的構想。此外，例如管子中的《弟子職》，表面上，主要談的是禮事先生的學生本分，但所涵蓋的討論，其實也是尊卑長幼社會中，對幼者、為少者的期許和要求。此篇中所言之「弟子」或「少者」，原指的是已入學隨師古代意義下的入室門生，年齡上大約均已超過幼年階段。然自古以來，一般是人常奉此為佳淑教育之早期典範之一。文中所揭諸義，一則提挈傳統中國幼教文化背後許多基本精神，二則亦立下其後近二千年幼教之根本。《弟子職》中所見傳統中國幼教文化，與「兒童」議題最關切者有三：一是嚴厲尊卑長幼之序；二是幼教中的期望和原則，多以倫理道德之要求為依歸，未多顧及學生生理成長過程，身體需要或人生階段性發展；三是當時所謂的幼教，除了智識之學習外，還包含對學生之生活、人格、舉止、情意等多方面的訓練(熊秉真, 1999: 207-212)。

上古典範之外，宋儒高倡修養與教育價值，幼教主張大抵仍衍禮記的方向，而且兒童幼年時的教育，繼續重視規矩和行為的訓練。例如程朱理學理學一派，影響中國社會及教育方向深遠，對幼教一向主張及早嚴教，這樣的理念也成了近世育兒及蒙學文化中重要基石。這種以生活和道德訓練為先，識字讀書活動居次的幼教理想，在朱子《童蒙須知》中表現得最為清楚，《童蒙須知》並成為宋代以後流傳極廣的幼教手冊。宋代以後，扶幼與訓蒙等幼教活動日漸受到社會及文化的關注，宋、元、明清，幼教文化曾經過好幾波的成長與轉折的成長和復興，其背後眾人在價值觀念面的轉化，及活動經驗面的成長，都是事實。反應於此時期的字裡行間，最明顯的有三個突出的現象：一是思想對育幼訓蒙在哲理層次的論辯，二是市面上形形色色訓蒙教材的大量湧現，三是流傳於社會上與時俱增的幼教議論，為指導塾館蒙師的幼教方針而作，三方面的發展，都將近世以前原本屬於家庭管照範圍之內的幼年兒童，逐漸轉化成為一個公眾的議題。

宋代幼教的理想，在明清政府確立以科舉取士為任用人才的途徑之後，出現

了新的轉變。因為當讀書仕進成為決定家族向上流動的契機，一個家族的興衰勝敗，家道維繫，產業經營，都要看家族中是否能產生以讀書中舉入宦的子弟。這層層的關係，使得明清的士族重新調整了幼教的目標和內容，發展出一套特別的幼教程序和方法。對子弟的一番期望，成為推動這個幼教文化演變的歷史關鍵。在幼兒教育普及之前，家庭扮演著文化傳承的重要角色。

熊秉真(1999: 206-207)說明傳統中國幼學幼教的對象，主要包括兩種，一是自己家中的孩子，一是別人的孩子，包括塾師所收的弟子，族裡村中的兒童等等。前者是親對子(通常指的是父親對兒子，或男性長輩對男性兒童，但不全盡然)。後者是師對徒的或長對幼(通常也是男性師長對男性生徒，但也有些包括對女性教師學生的考慮在內)。整體而言，兩種類別相通。在幼學幼教的基本目標、規範、原則、方法上面，對「子弟」跟對「弟子」沒有太大的差別。親長對子弟(自己的孩子)的教導和相處，未必增加多少私情或親情成分。老師對弟子(學生)，長輩對幼輩管教的也不只是狹義知識上的學習，還包含許多倫常行為上的要求和為人涉世的訓練。

雖然讀書「中舉入宦」是傳統中國文化對教育的期待和價值觀，但是其中仍有階級和性別的差異。張倩儀(1997: 5-7, 71-80)對清末民初的傳記的進行研究並指出，明清時期，廣大農村和城鎮的一些兒童，或者是少年，特別是一般的貧寒子弟，能夠讀書識字受到一點教育，大多不是在官學，而是在私塾中進行的。然而，私學不完全以功名為目的。窮鄉僻壤的蒙館，只在農閒時教農家子弟識一些字，因為功名對他們而言不實在。窮人讀書有不同的作用，若其為書香世代，那麼堅持子弟讀書，主要仍盼能出人頭地；若歷代皆無功名，家境尚可，卻以耕讀傳家，其目的無非稍知詩書，明白事理，傳承且耕且讀的門風；至於家境貧困，從來沒有讀書人的家庭，讀書就不免有其實用的目的，包括自保—避免因不識字而在生活上吃虧上當；其次，多識字可運用於生活上，例如寫字條、記帳等。

(三)台灣現代幼教制度之教養觀及成人對幼兒核心素養的期待

1. 幼兒教育和家庭教育的共舞關係—歷史的足跡

自從民國 11 年幼兒教育納入我國正式的學制以來，幼兒教育就扮演著協助

家庭教育的角色。然而隨著時代的演變和社會變遷，幼兒教育卻逐漸脫離家庭教育成爲一個脫離家庭生活的「專業學習場域」。我們可以從歷次幼稚園課程標準對「協助」家庭教育之論述方式加以分析。

民 18 年(1929) 公布之「幼稚園暫行課程標準」明訂幼稚園的課程目標其中一項即爲「協助家庭教養幼稚園兒童，並謀家庭教育之改進」。及至政府在台灣修訂之幼稚園課程標準，例如民國 64 年的修訂過程及說明社會變遷和家庭教育的脈絡。依據教育部的說法，第三次修訂之《幼稚園課程標準》，於 42 年(1953 年)11 月公佈，迄民國 63 年(1974 年)已二十餘年，在此二十餘年中，「政府勵精圖治，積極建設，社會進步，工商發達，人民生活水準提高。幼稚教育在此二十餘年中，發展甚速；尤以近年政府致力於十大建設工作，動員人力甚眾，年輕父母參加建設工作，幼年子女乏人照料，因之幼稚園之設置，不分城市鄉村，日漸普及。至於《幼稚園課程標準》的第五次修訂，依據教育部的說法(1987：101)認爲「現代的小家庭，夫婦二人大多同時外出就職，幼年子女乏人照料，因此，幼兒教育乃爲許多家庭所迫切需要。因此，從社會變遷和家庭型態的改變，可以看到幼兒教育和家庭教育的共舞關係。及至而 2010 年版的實施通則(如本章第一節所述)除了仍強調課程統整的原則之外，也進一步強調教保人員的專業能力和專業社群的建立，指明建立幼兒園、家庭與社區的網絡，經營三者間的夥伴關係，將幼兒園納入整體的社會網絡中，更加緊密地結合了家庭、社區和園所的教育合作關係。

2. 幼稚園課程標準對幼兒能力的期待

如本章第一節所述，在台灣公佈實施之三次幼稚園課程標準，除了在各領域的範圍有所調整之外，三次幼稚園課程標準各領域目標亦有所更動，尤其是健康領域，則注意到增加幼兒的能力，但大體而言，其用詞仍是注重對幼兒的指導或教導，尙未完全以幼兒爲學習主體，引發孩子主動學習。1987 年版的課程標準分列六項課程(健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識)，使幼兒於各項課程活動中，接受各該項生活教育。2010 年版則是採用關照幼兒全面發展的「發展」領

域—身體動作、情緒、社會、認知、語文、美感等六項。

1987年版和2010年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)各領域目標之比較如表2-3所示。

表 2-3 1987年版和2010年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)各領域目標之比較表

| 1987年 | | 2010年 | |
|-------|----|--|---|
| 各領域目標 | 健康 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 滿足幼兒身心需要，促進幼兒身心均衡的發展。 2. 充實幼兒健康知能，培養幼兒健康習慣與態度。 3. 鍛鍊幼兒基本動作，發展幼兒運動興趣與能力。 4. 擴展幼兒生活經驗，增進幼兒社會行為的發展。 5. 實施幼兒安全教育，協助幼兒獲得自護的能力。 | 各領域目標 身體動作 <ol style="list-style-type: none"> 1. 覺察並修正基本身體動作技能，奠定安全活動的基礎。 2. 運用各種生活自理機會，強化清潔衛生及自我照顧的能力。 3. 樂於參與團體活動與展現動作創意，並體驗多元活動的經驗。 4. 應用動作技能及相關資源，培養喜歡運動的習慣。 |
| | 遊戲 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 增進幼兒身心的健康和快樂。 2. 滿足愛好遊戲心理，與個別差異需要。 3. 增廣幼兒知識，擴充生活經驗。 4. 發展幼兒創造思考與解決問題能力。 5. 培養幼兒互助、合作、樂群、公平、遵守紀律、愛惜公物等社會品德。 | 情緒 <ol style="list-style-type: none"> 1. 覺察與辨識自己與他人的情緒，以學習面對困難。 2. 理解情緒產生的原因，以接納自己與他人的情緒。 3. 運用多元策略調節情緒，以維持平穩情緒進行學習。 4. 使用符合文化規範的方式表達情緒，以增進人我的關係。 |
| | 音樂 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 增進幼兒身心的均衡發展。 2. 發展幼兒愛好音樂的興趣。 3. 培養幼兒音樂的基本能力。 4. 啟發幼兒對音樂的表現能力。 5. 發展幼兒親愛、合作、快樂、活潑的精神。 | 美感 <ol style="list-style-type: none"> 1. 擁有強烈的好奇心，主動探索生活中的事物。 2. 運用五官知覺，體察各種事物的美，並產生幸福、愉悅的感受。 3. 發揮想像，樂於參與各種藝術的創作與展現。 4. 運用視覺、音樂、肢體、戲劇等藝術媒材或元素，表現個人想法與創意。 5. 回應同儕或他人的藝術創作與展演，並表達個人的看法。 6. 接觸多元的創作與展演，逐漸體會蘊藏於其中的藝術或文化內涵。 |
| | 工作 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 滿足幼兒對工作的自然需求。 2. 培養幼兒良好工作習慣與態度。 3. 促進幼兒認識工作材料與工具的使用方法。 4. 擴充幼兒生活經驗並培養工作的興趣。 5. 培養幼兒欣賞、審美、發表及創作的的能力。 | 認知 <ol style="list-style-type: none"> 1. 習得蒐集訊息、整理訊息及解決問題的認知能力。 2. 應用已習得的蒐集、整理訊息和解決問題，拓展處理複雜訊息的能力。 3. 透過溝通、協商，養成樂於與他人合作解決問題的態度。 |

| 1987 年 | | 2010 年 | |
|--------|---|--------|--|
| 常識 | 1. 啟發幼兒對自然現象和社會生活的關注與興趣。 2. 引導幼兒觀察與分析自然環境和社會環境。 3. 培養幼兒愛護自然及社會生活的習慣與態度。 4. 激發幼兒對數、量、形之學習興趣，並有簡單應用的能力。 5. 培育幼兒學習自然科學的正確概念、態度與方法。 | 社會 | 1. 主動探索自己、他人和環境，覺察自己和他人的異同及與環境的關係。 2. 透過協商而理解人我環境的相互影響，並調整自我的行為、與他人互動過程以及與環境的共處方式。 3. 體會自我、他人及環境的存在與需要，而能愛護自己、家人、並學習尊重他人與珍惜環境。 |
| | 1. 啟發幼兒語言的潛能，增進幼兒的語言能力。 2. 培養幼兒良好說話與聽話的態度與習慣。 3. 發展幼兒欣賞、思考和想像的能力。 4. 培養幼兒閱讀、問答和發表的能力。 5. 陶冶幼兒優美的情操及健全的品格。 | | 語文 |

如表 2-3，1987 年版和 2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)各領域目標之比較表所示，二者有明顯的差異。首先，相較於 1987 年版的課程標準之各領域目標，2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」的領域目標在用詞大不相同：1987 年版仍是重於成人對幼兒能力的培養，2010 年版則已經將幼兒視為展現該領域能力的主體。其次，2010 年在目標能力的描述，大多能突顯出幼兒在環境中的「全人」表現，而不只是單項能力而已。

然而，1987 年版和 2010 年版在各領域目標的另一項明顯差異，則是 1987 年版在各領域目標的表述中，兼顧幼兒需求、興趣以及能力的培養，而 2010 年版則是重視幼兒在各發展領域上的能力培養。

3. 台灣社會各行各業所期待的幼兒核心素養

爲了瞭解社會上各行各業對幼兒能力的期待，盧美貴、黃月美等人(2010)訪談了十位台灣社會各行各業的代表，從十位受訪著的敘述中整理出受訪者所期待的幼兒核心素養。受訪者期待幼兒具有之態度包含：樂觀的態度；主動求知的態度；包容；熱誠的態度；能主動關懷他人；自信；良好的品格；喜歡勞動與操作的習慣；養成從做中學的態度；同理心；團隊合作的精神；守信用；勤奮的態度；

積極的行動力；自我負責的態度；誠懇的態度；珍惜與感恩的態度；保持快樂的心情。這些態度可歸類為自我和人我兩個類別。

若依據「個人特質」和「與社會群體的關係」等兩個面向進行歸類，則各項態度分別為：1.個人特質：樂觀的態度；喜歡勞動與操作的習慣；養成從做中學的態度；主動求知的態度；自信；良好的品格；勤奮的態度；積極的行動力；自我負責的態度。2.與社會群體的關係：熱誠的態度；誠懇的態度；能主動關懷他人；包容；同理心；守信用；團隊合作的精神；珍惜與感恩的態度。

另外，受訪者期待幼兒具有之能力包含：使用外語(英語)的能力；能安排休閒生活(玩)的能力；運用資訊的能力；閱讀能力；關懷環境的能力；自我表達能力；創新的能力；應變力；判斷是非的能力；敏覺週遭環境變化的能力；自理能力；照顧他人的能力；創新的能力；美感能力；道德能力；欣賞力；調節情緒的能力；適應社會的能力；溝通表達能力；忍受挫折的能力；承受壓力的能力；基本的生活知能(聽說讀寫)與應用。這些能力可歸納為自我、人我和物(環境)我的類別。

若依據「個人基本能力」、「與他人(社會)的互動的能力」以及「與自然(環境的關係)的能力」三個面向進行歸類：1.個人基本能力：使用外語(英語)的能力；基本的生活知能(聽說讀寫)與應用；運用資訊的能力；閱讀能力；創新的能力；美感能力；自理能力；忍受挫折的能力；承受壓力的能力；能安排休閒生活(玩)的能力。2.與他人(社會)的互動的能力：自我表達能力，溝通能力；應變力；欣賞力；照顧他人的能力；判斷是非的能力；道德能力；調節情緒的能力；適應社會的能力。3.與自然(環境)關係的能力：關懷環境的能力；敏覺週遭環境變化的能力。

三、重要國家國民核心素養分析

國民核心素養或核心素養已成為各國教育目標或成效指標的基礎，本節有關重要國家的核心素養係參酌陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲(2007)進行之「全

方位的國民核心素養之教育研究」專題研究計畫報告，由於子計畫一已詳細說明，本計畫僅就德國、英國、澳洲、美國和法國簡述其重要核心素養；「紐西蘭」的幼兒教育在本研究中將有較多篇幅的說明：紐西蘭係近日受聯合國教科文組織評選為全球學校最佳典範之一，加上與台灣同屬島國，擁有多元文化的移民國家，兩國也在教育改革聲浪中由中央集權下放權力於地方，同時也以課程綱要和核心素養之培養為課程和教學的依據(李駱遜，1999)；因此；本研究將對紐西蘭幼教課程有較多的論述。

(一)德國的核心素養

1974 年德國的梅騰斯 (Mertens) 首度提出「核心素養」(Schlüsselqualifikationen' [key qualifications])，作為雇員面對不斷改變中的世界，增進其跨越不同工作的流動性及適應未來的發展，所應具備的能力(Van Zolingen, 2002)。

1. 梅騰斯認為核心素養有四種基本要素：
 - (1) 基本能力(Basisqualifikationen)：邏輯性、計劃性和連貫性思維。
 - (2) 水平能力(Horizontalqualifikationen)：獲得和運用資訊的能力。
 - (3) 可遷移的知識原理(Breitenelemente)：不同職業或知識領域共同具有的能力，如測量技術、環保意識等。
 - (4) 經久不衰的能力(Vintage-Faktoren)：不因職業種類或勞動者年齡改變，依然具有作用的能力，如社會和法律知識、經濟知識、自然知識...(劉京輝、唐以志，2000：17)。
2. 德國培訓與教育協會(Kammergemeinschaft Ausbildung und Bildung)的分類：
 - (1) 組織和執行任務的能力。
 - (2) 交往與合作的能力。
 - (3) 學習與工作技巧的使用。
 - (4) 與人交談的技巧。
 - (5) 解決問題與判斷能力。
 - (6) 獨立性與責任感。
 - (7) 承受能力。

- (8) 創造性與適應能力。
- (9) 外語能力。
- (10) 學習能力(劉京輝、唐以志，2000：17-18)。

(二)英國的核心素養

英國「皇家文學、製造和商業促進會」(RSA)於 1979 年頒佈了一份《能力教育宣言》(Education for Capability Manifesto)，立即在教育界、產業界、社區及政界產生強烈的反響，社會各界呼喚並支持學校進行教育改革，更新教育思想，轉變培養模式，強化能力培養。因此，為適應職業流動性和職業適應性的要求，英國也制訂核心素養。

回顧核心素養在英國的內容演變，其正式規定的歷史可以追溯到 1979 年，以後的二十多年中，其所規定的核心素養內容都發生多次的變化如表(表 2-4)。

表 2-4 英國職業教育中核心素養的演變

| 年份 | 部門 | 出自文本 | 核心素養 |
|------|----------------------|---------------------|---|
| 1979 | 繼續教育學院 | 選擇的基礎 | 讀寫能力、數理能力、圖表能力、問題解決、學習技巧、政治和經濟讀寫能力、模仿技巧和自給自足、動手技巧、私人和道德規範、自然和技術環境 |
| 1983 | 繼續教育學院 | 青年培訓計畫增補 | 交流能力、數理能力、資訊技術、問題解決、動手靈巧 |
| 1985 | 商業與技術教育委員會及倫敦城市與行會協會 | 職前教育證明 | 交流能力、數理能力、資訊技術、問題解決、個人/職業生涯發展、產業、社會及環境研究、社會研究、科學和技術、創造性發展、實踐技能 |
| 1986 | 商業與繼續教育委員會 | 普通技能及核心計畫 | 交流能力、數理能力、資訊技術、問題解決(跨學科)、與他人合作、自我發展、自我組織、研究和學習、資訊分析、科學與技術、設計技能、實踐技能 |
| 1989 | 英國產業聯盟 | 朝向技能的革命 | 有效的溝通、價值感與正直、運用數學、運用科技、對世界及工作環境的瞭解、個人與人際技巧、問題解決、處理變化 |
| 1989 | 教育與科學部 | 繼續教育：一個新戰略 | 交流能力、數學應用、熟悉技術、熟悉系統、熟悉變化、個人技巧 |
| 1990 | 國家課程委員會 | 16-19 歲的核心能力：回答國務大臣 | 溝通、問題解決能力、個人技巧、算術能力、資訊科技能力、熟悉現代語言 |
| 1991 | 商業與技術教育委員會 | 普通技能和總體方針 | 交流、數理應用、資訊技術應用、 |

| 年份 | 部門 | 出自文本 | 核心素養 |
|------|-----------|------------------|--|
| | | | 問題解決、與他人合作、自我提升和管理、設計與創造力 |
| 1992 | 國家職業資格委員會 | 普通國家職業資格細則 | 交流能力(強制性)、數理能力(強制性)、資訊技術(強制性)、問題解決(非強制性)、個人技巧(非強制性)、外語(非強制性) |
| 1993 | 倫敦城市與行會協會 | 普通國家職業資格細則核心素養 | 交流能力、數字應用、資訊技術、問題解決、個人技巧(學習和業績的自我提升)、個人技巧(與他人合作) |
| 1996 | 學校課程與評價當局 | 對 16-19 歲青年資格的回顧 | 溝通能力、數字應用、資訊技術、問題解決、自我學習管理 |
| 1999 | 資格與課程當局 | 核心素養介紹 | 溝通能力、數字應用、資訊技術、問題解決、學習和業績的自我提升、與他人合作 |

資料來源：修改自關晶(2003)。核心素養在英國職業教育中的演變。

(三)澳洲的國民核心素養

「核心素養」的教育改革，首先由費恩委員會所認定的核心素養領域架構為(Mayer Committee, 1992)：

1. 語言與溝通(Language and Communication)
2. 數學(Mathematics)
3. 科學與科技的理解(Scientific and Technological Understanding)
4. 文化理解(Cultural Understanding)
5. 解決問題(Problem Solving)
6. 個人與人際間的特質(Personal and Interpersonal Characteristics)

接續在後的梅爾委員會，雖然參考上述架構之基本雛形卻沒有全數採納，最終於 1992 年之報告書內確立的核心素養有七大項，分別為：

1. 蒐集、分析、組織資訊(Collecting, Analysing and Organising Information)
2. 溝通想法及資訊(Communicating Ideas and Information)
3. 規劃與組織活動(Planning and Organising Activities)
4. 與他人團隊合作(Working with Others and in Teams)
5. 數學概念與技術應用(Using Mathematical Ideals and Techniques)
6. 解決問題(Solving Problems)
7. 應用科技(Using Technology)

(四)美國國民核心素養

2000 年發表並出版「培養未來成人素養和終身學習的標準」(The Equipped for Future Standards for Adult Literacy and Lifelong Learning, 簡稱 EFF)(SCANS, 1991), EFF 發展出下列四大類技能、16 個指標：

1. 溝通技能(Communication Skills)
 - (1) 閱讀理解(Reading with Understanding)
 - (2) 透過寫作傳達觀點(Convey Ideas with Writing)
 - (3) 說的清楚使他人了解(Speak So Others Can Understand)
 - (4) 積極的傾聽(Listen Actively)
 - (5) 批判的觀察(Observe Critically)
2. 決策技能(Decision-Making Skills)
 - (1) 解決問題和作決定(Solve Problem and Make Decisions)
 - (2) 計畫(Plan)
 - (3) 使用數學來解決問題並與他人溝通(Use Math to Solve Problems and communicate)
3. 人際技能(Interpersonal Skills)
 - (1) 與他人合作(Cooperate with Others)
 - (2) 引導他人(Guide Others)
 - (3) 提倡和影響(Advocate and Influence)
 - (4) 解決衝突和協商(Resolve Conflict and Negotiate)
4. 終身學習技能(Lifelong Learning Skills)
 - (1) 擔負學習的責任(Take Responsibility for Learning)
 - (2) 透過研究來學習(Learn Through Research)
 - (3) 反省和評鑑(Reflect and Evaluate)
 - (4) 使用資訊和溝通科技(Use Information and communications Technology)

(五)法國國民核心素養

2003 年 9 月 15 日政府成立學校未來全國討論委員會，由教育部原評估與預測司司長克勞德·德洛為主席，任務是組織全國性的討論，搜集所有關於學校現狀的問題及未來的學校如何變革的思考和建議（王曉輝，2006）。以「為了全體學生成功」報告書，以及「學校未來的導向與綱要法」說明如下（陳伯璋，2005）。

1. 《讓全數學生皆能成功》報告書

報告書提出一個核心概念「必不可少的共同基礎」，指的是知識、能力和行為準則的整體，即是二十一世紀的生活所必要的基本素養(王曉輝，2006)。

基本素養是能因應未來變化所需，具有基本素養的國民應該表現出自主、公民身份和專業工作職能的特徵。學校應重視的兩大支柱學科是語文和數學。

2. 《學校未來的導向與綱要法》

根據前述的《為了全體學生的成功》總報告書所制定的《學校未來的導向與綱要法》於 2005 年 4 月 23 日由法國總統正式頒布。《學校未來的導向與綱要法》中其所制定的“共同基礎”內涵與前者略有不同，包括(王曉輝，2006)：

- (1) 掌握法語
- (2) 掌握數學基本知識
- (3) 具備自由行使公民責任的人文與科學文化
- (4) 至少會運用一門外語
- (5) 掌握資訊與通訊的常規技術

(六) 紐西蘭的核心素養及其幼教課程

紐西蘭幼教課程是由幼兒環境中的人事、物、地所提供，包括：成人、其他幼兒、物理環境以及有關資源都是課程多元而豐沛的來源 (He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa, 1996)。課程整合保育及教育，包括特別計畫的經驗與活動，以及自然產生的相互作用。幼兒課程被設想為一個 whāriki 或一張地圖，從課程被定義的原則、領域以及目標中交織形構。Whāriki 概念確認了紐西蘭幼兒教育的多元與多樣性。不同的計劃、哲學、結構以及環境對 Whāriki 的課程特色有頗多的貢獻。這種多元文化下的課程及其實踐，有著值得探討的文化與歷史背景，這對社會與家庭急遽變遷下，台灣幼兒教育課程形構，頗有他山之石「借」與「鑑」的慎思及啓示。

Whāriki 一詞原指編織的草蓆(woven mat)，意指幼教課程包含多元文化觀點

與不同取向，這是幼兒在學習上的最佳支持。此課程更隱喻著如同蜘蛛網般交錯編織而成，有著豐富多元的內容架構，融合交織著不同的觀點，而非傳統的階段性學習模式。課程的原則、目標與內容更以紐西蘭的毛利語和英語來表達，課程概念打破傳統以生理、心理、智力、社會、技能等學科為本位的學校課程為架構，而是以對嬰幼兒所關注的重要議題來加以詮釋與定義。(王珮玲，1996；光佑，1995；Brewerton, 1996；Carr & May, 1992；OECD, 2004；唐又儀，2007)以下說明其課程特色(Ministry of Education, 1996)：

1. 表現多元文化特色的幼教課程

就文化上的差異，紐西蘭設有 *kōhanga reo* 以及各種太平洋島嶼學前中心；就結構上的不同因應，在每個學期或整天活動計畫表中呈現各異；因應組織上的差異，設立不同的幼稚園或兒童照顧中心；因應不同的環境，以家庭或以中心為基礎發展各種學習方案；因哲學背景的不同，發展以遊戲中心，或以蒙特梭利或 *Rudolf Steiner* 的計畫；不同的資源，在城市及鄉村環境中皆可獲得；當地社區環境和資源以及居民的參與方式都被慎重的考量；同時各個計畫也會考量有關幼兒的年齡和興趣。

對有特殊需求幼兒的保育和教育也包括在這多樣化範圍的學前服務當中。紐西蘭認為這些保育和教育應該實踐課程的原則、領域和目標，不因種族或文化而異。所有活動依年齡以及能力、興趣而發展，更重要的是特殊需求的孩子也能主動的投入學習。個別發展計畫 (IDP) 或個別教育計畫 (IEP) 都會被提供給需要替代性或額外教育情境的孩子。這些 IDP 或 IEP 的目標對幼兒及其家庭都是真實而有價值的。這計畫提供符合明確目標的活動以及促進獨立必需的設備。*Te Whāriki* 設計適合於每一位幼兒，因為孩子們身處在各種不同的教育情境，因此，每個中心的學習方案都有不同的策略以適應特殊需求的幼兒。

紐西蘭幼兒課程所發展出來的原則、領域以及目標都被謹慎的設計，以便適合幼兒所處的每個情境與需求，其內涵更將 *Māori* 和 *Tagata Pasefika* 計劃融入課程；前者係有關毛利人文化的，後者包括太平洋群島的移民教育。

(1) 幼教課程的原則、領域及目標

A. 原則：幼兒教育課程核心包括四個引導原則

- i. **賦權 Whakamana / Empowerment**：幼兒教育課程授予幼兒學習和成長的權利。
- ii. **全人發展 Kotahitanga / Holistic development**：幼兒教育課程反應幼兒學習和全方位的成長。
- iii. **家庭和社區 Whanau Tangata / Family Community**：家庭和社區應為幼教課程不可或缺的一環。
- iv. **關係 Nga Hononga / Relationship**：幼兒經由與人們、情境與事物之間的回應和互動關係而學習。

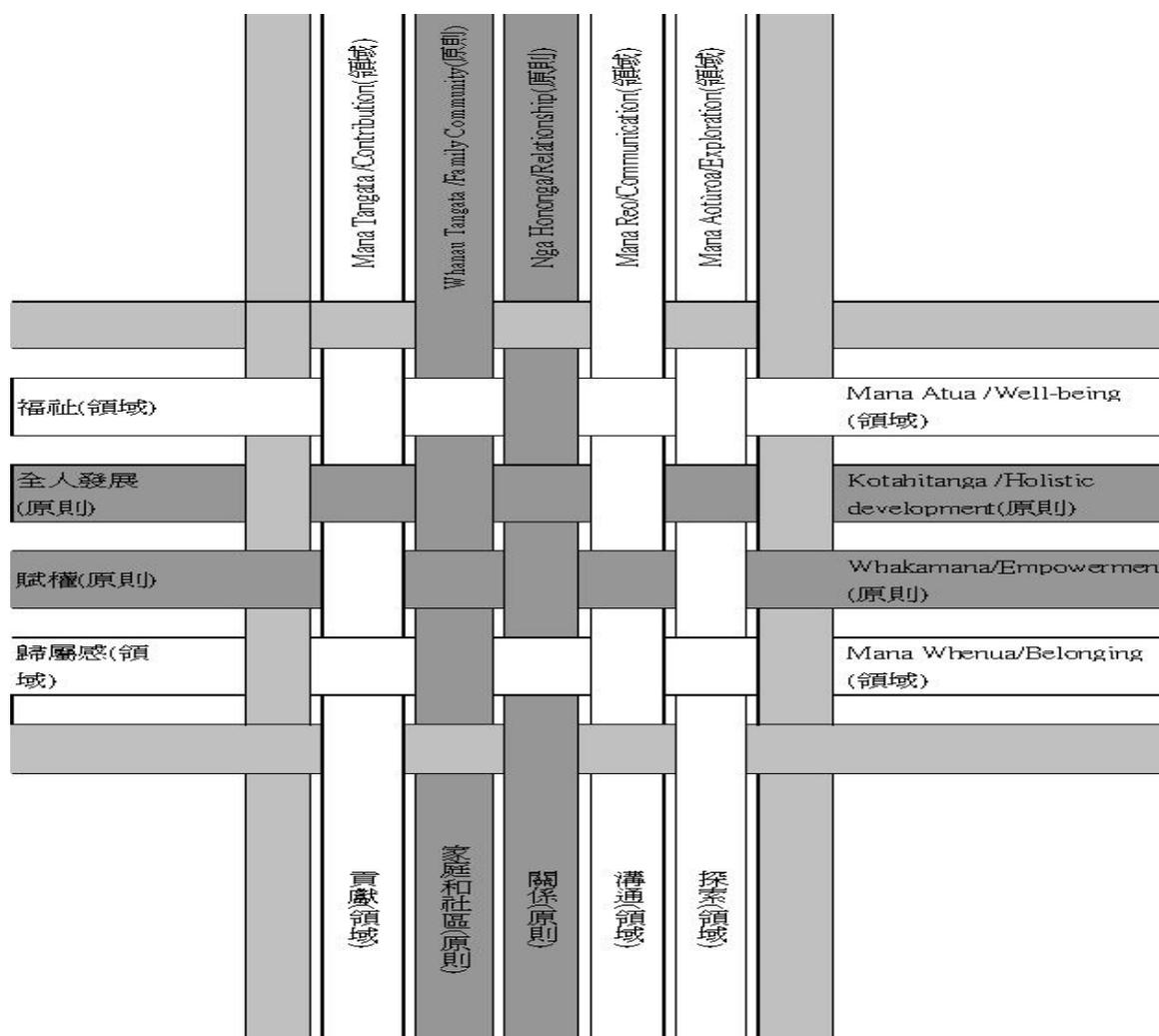


圖 2-1 紐西蘭 Whāriki 課程架構

B. 領域和目標：共有五個領域十八項學習目標

紐西蘭幼教課程領域與目標發展來自四個原則，Whāriki 則由這四個原

則以及下列的五個領域編織而成。原則與領域形成課程的骨架，每個領域下有目標；領域中每一個目標會發展出學習成果。因此 Whāriki 成為每個孩子全人發展的基礎。

領域 1

福祉 Mana Atua / Well-being：幼兒的健康及福祉被促進及養成。

目標：1-1 促進幼兒身心健康。

1-2 培育幼兒健全情緒。

1-3 給予幼兒安全保障，避免受到傷害。

領域 2

歸屬 Mana Whenua / Belonging：幼兒及其家庭間能夠感受到緊密的歸屬感。

目標：2-1 讓幼兒感受到家庭與外在環境的聯結。

2-2 讓幼兒知道在此地有安身立命之處。

2-3 讓幼兒對於日常的工作、作息與規矩感到自在。

2-4 讓幼兒了解可被接受之行為規範。

領域 3

貢獻 Mana Tangata / Contribution：學習機會是均等的，同時肯定其貢獻具有價值。

目標：3-1 不論性別、能力、年齡、種族或背景，人人皆有平等的學習機會。

3-2 每位幼兒是獨立的個體。

3-3 給予幼兒學習的機會，鼓勵幼兒與他人互動學習。

領域 4

溝通 Mana Reo / Communication：自己和他人的文化及語言、符號被保護與尊重。

目標：4-1 發展幼兒非語文溝通技巧。

4-2 發展幼兒語文溝通技巧。

4-3 讓幼兒體驗與文化相關的故事與符號。

4-4 讓幼兒進行探索與創造，並以不同方式表達呈現。

領域 5

探索 Mana Aotūroa / Exploration：幼兒經由對環境的主動探索而學習。

目標：5-1 遊戲富有意義且是極為重要的學習活動。

5-2 發展幼兒的自信以及對身體的控制力。

5-3 幼兒從積極探索中學習不同策略。

5-4 幼兒從日常實際經驗中發展出工作理論。

2. 紐西蘭幼兒的教育與保育

紐西蘭幼兒教育課程奠基於過去的一世紀，爲了符合幼兒、父母及社區特殊需求而提供幼兒教育與服務。由於新的需求日增，現有的服務有了調整和改變，而且新的服務也在發展之中，每種服務都能針對幼兒全體與個殊性的需要。

紐西蘭幼兒教育與保育，涵蓋自出生到學校的就學年齡。對所有年齡的幼兒而言，一旦進入學校，大多數的幼兒除了得到在自己家裡所提供的照顧與教育之外，也能在幼兒教育計畫中做適性的學習。

(1) 紐西蘭幼兒教育角色

在紐西蘭最初的幼兒教育的服務目的原是針對弱勢幼兒。基於心理上以及教育上的重要性很快的將對象擴及所有幼兒，而且逐漸被認同爲對家庭提供支持以及對他們的孩子提供教育的必要性。

家庭以及幼兒教育的服務目前在紐西蘭是共同參與的，因此有關幼兒社會化、照顧以及學習的各種項目，都能得到關注及很好的服務；這些服務承諾確保學習的機會不會因性別、地方性或經濟上的弱勢而有不同待遇。

對文化、語言和學習之間的聯結有了很大的認識與了解，對幼兒不僅生長在一個單一文化傳承的社會議題也有了更多的承諾。Ngā kōhanga reo 現在對於將毛利文化和價值傳遞給年輕的毛利兒童以及支持毛利語言的生存和發展扮演一個不可或缺的角色。太平洋群島社區人士已可見到幼兒教育服務爲支持家庭和維護其語言和文化存在的努力與成效。

(2) 幼兒教育的服務網絡

最近這幾年，幼兒教育服務以及機構已形成網絡，以發展共同的目標以及凝聚力量訂定有關政策。在教育學院的整合訓練計劃，1988 年的 Ministerial Working Party Report 中的「*Education to be More*」以及政府在 1988 年的刊物，「*Before Five*」，課程對幼兒的學習以及發展的角色，在參與過程中有不少貢獻。*Te Whāriki* 的發展為建立幼兒課程過程的一部份，它提供幼兒課程與學校其他教育階段課程的差異性有一個明確的共識。

不同的幼兒教育與服務之間強而有力的聯結，激勵出對彼此之間不同的欣賞與接受。紐西蘭幼教課程企圖形構其多樣性，以及定義出不同機構和服務的運轉，這對幼兒學習以及發展共同的原則、領域以及目標頗多助益。

(3) 幼兒教育與服務的特殊角色

多數幼兒教育服務附屬於國立機構，並且具備哲學的理論基礎及其方向。每一機構對於課程的特殊方法是其角色實質的一部份；有些機構則從事於專業化的訓練計劃，以協助發展適合特殊哲學的課程。有更多幼兒服務以個別中心方式存在，每個服務機構或中心都有其自己的課程方式，彼此之間聯結以提供更多的支持、訓練與建議。大多數以家庭白天照顧方案運作的計劃，就是服務多樣性的一個例子。以家庭為基礎的計劃提供了一個完整的服務，此種服務直接呈現家庭與幼兒教保之間聯結的重要性。

(4) 家庭與幼兒服務之間的聯結

家庭與幼兒教育計劃之間的聯結是重要的。在家庭之中以及圍繞在其週遭的環境、作息，人們以及所發生的事情，提供幼兒自然學習的機會，它是所有幼兒學習情境的特徵。以家庭為基礎的計劃，特別的是它反映了一個孩子家中的情景以及活動。因此，家園之間的緊密聯繫及其服務的品質越見其重要。

(5) 變遷中的家庭需求

當家裡的孩子還小，婦女即擴大地投入就業環境時，全天式幼兒教育服

務的成長反映出社會及經濟的改變。在過去幼兒課程發展認為幼兒教育服務是在提供學習計劃。*Te Whāriki* 將照顧及教育著種密不可分因素帶入到課程中，它涵蓋全天服務以及更廣顏得教保功能。

基於相同的經濟及社會因素，針對嬰兒及學步兒的幼兒教育服務已經擴大而且會繼續成長。專為嬰兒及學步兒設計的課程觀念是相當新穎的。在過去課程的論述聚焦在三及四歲的孩子。本紐西蘭提供針對嬰兒及學步兒的課程架構，說明了較小年齡層嬰幼兒的特殊需求及能力。

(6)多元文化的社會變遷

在紐西蘭有很多的移民，就如同多文化傳統的任何國家一樣，對育兒實踐、血緣關係的角色，義務，行為、儀節，以及何種知識是有價值的信念有其多樣性的覺知。所有幼兒在文化上的身份，肯定及欣賞文化差異，教育在協助幼兒得到對其自己及其他文化的正確認識。紐西蘭課程主動地對種族以及其他形式偏見的釐析有著積極顯著的

針對溝通、科技、工作以及休閒的世界改變，紐西蘭扮演一個相當重要的角色。為了這些改變，孩子需要自信的發展他們自己的願景以及培養厚實能力，紐西蘭幼教課程提供了一個紮實教育基礎。

3. 幼兒教育課程與生態環境的關係

Bronfenbrenner 在 *The Ecology of Human Development* (Cambridge, Mass: Harvard, 1979)中指述它像一組巢狀緊密連結的「俄羅斯娃娃」。幼兒以及週遭的環境位處中間屬第一層次，其他層次對幼兒的福祉以及學習能力也有著重要影響。第二層次涵蓋學習者經驗的主要環境：幼兒本身的家庭、家庭以外的服務或環境以及這些環境間的關係。第三層次包含工作的世界、鄰居，傳播媒體以及非正式的社會網絡，它影響幼兒經驗與學習的品質。

發展中的幼兒不能被看作是環境對其任意施加影響的一塊白板，而是一個在在都對幼兒生活與學習有著重大影響。幼兒是時刻重新解構與建構其所在環境動態的實體。由於環境有其影響作用，並需要與發生主體相互適應(盧美貴，2005)。

因此，人與環境之間的作用是雙向的互動關係；其次，與發展過程相連繫的環境不只是單一而及時的情景，還包括各種情景之間的相互關係，這些情景所根植的錯綜複雜環境，不同層次與不同性質的環境相互交織在一起，構成一個具有中心又向四處擴散的網絡；在這個生態系統的網絡中，微系統(micro-system)、中系統(meso-system)、外部系統(exo-system)，以及大系統(macro-system)由家庭、幼兒園、社區、社會與國家，舉凡種種活動、角色運作或社會文化體系的價值觀等，誠如 Bronfenbrenner 所說：大系統是文化、次文化或廣泛社會情境中的社會藍圖。紐西蘭的幼兒教育及其課程形構，也正隨著這種多元變遷，讓幼兒圖像及其學習內涵更豐富也更活潑。

參、研究方法與進度說明

本研究採用文獻與文件分析、德懷術專家問卷調查、小組座談與領域專家審查會議，雖透過多種研究方法進行多元檢證，然而要在幼兒階段課程總綱理念的基礎外，蒐集台灣文化脈絡下的幼兒核心素養，仍有可能因為幼兒、小學、中學至成人教育的連貫過程中，產生意見與看法的分歧，因此本研究將在接下來的研究當中，輔以俗民誌與微型課室觀察等方法，獲得可評量、可操作與易於理解的幼兒核心素養。

整合型總計畫「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」包含五個子計畫，子計畫(二)為幼兒教育階段之研究，圖 2-2 為本研究之研究架構：

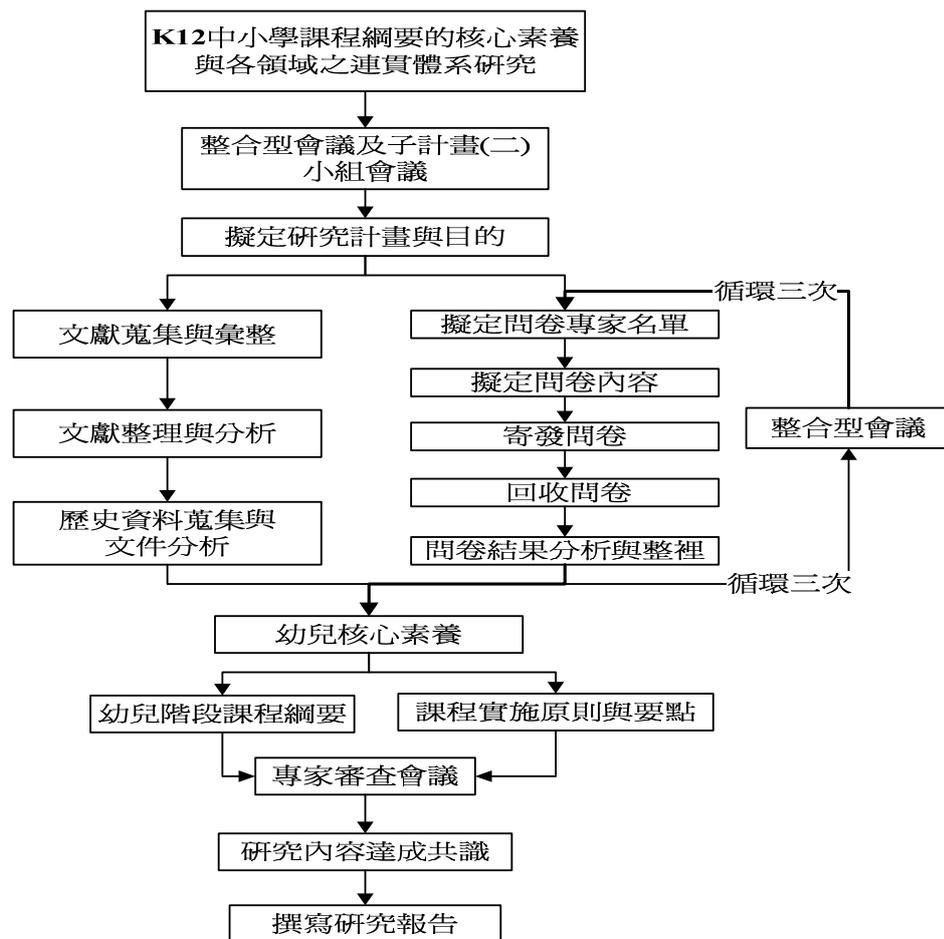


圖 2-2 子計畫(二)幼兒教育階段課程總綱理念、課程設計原則內涵與實施要點之研究架構

為達本研究之目的，本研究採用「文獻分析」、「文件分析法」、「德懷術問卷調查」、「小組會議」以及「課程專家審查會議」等方式進行，分別說明如下。

一、文獻分析

透過蒐集歐盟（OECD）、聯合國教科文組織(UNESCO)等重要機構對各國國民進行國民素養研究結果並加以分析，以瞭解各國核心素養之重要內涵與定義，其次針對台灣國民基本素養臚列說明。本研究並參酌紐西蘭重要的「編織理論」以架構幼兒教育政策與幼兒基本核心能力，透過多元概念、科學而系統的研究，從該國家之社會、文化、經濟及政治的脈絡中提出被普遍接受且客觀的指標。因此本研究藉由重要國家的他山之石以及台灣國民素養與幼兒核心素養之銜接，型塑本研究六歲幼兒之核心素養。

二、文件分析法

本研究須探討各國核心素養之內容，從中瞭解先進國家幼兒核心素養之發展脈絡與實務經驗，並從民國 42 年、64 年、76 年三次幼稚園課綱修訂中，深入瞭解新課綱內涵與課程設計概念之轉變。因此本研究廣泛蒐集、整理並分析各國核心素養官方文件、台灣於民國 42 年、64 年以及 76 年幼稚園課綱的演進、民國 99 年新訂定的幼兒課程綱要，以及幼兒課程在台灣幼兒教育的進程等相關國內外之期刊、研究報告、教育行政單位之法令與報告資料、書籍以及文獻，使用「文件分析法」(Document Analysis method) 歸納整理其要義，作為本研究之理論基礎。

三、小組座談會議

研究者透過小組座談的方式，聚焦於本研究之特定議題，引導出新的假設，對於較具爭議性的命題，也能夠藉由彼此論辯，激發參與座談的人員產生不同的觀點，獲取共識。本研究以探究台灣幼兒核心素養以及對課程總綱理念、課程設計原則內涵與實施要點為主要目的，提出完整之理論與實徵研究基礎，並針對整

合型計畫中，研擬各年齡階段學習指標內涵之重點，進行分析，舉行小組座談之目的即在於瞭解專家學者、實務幼教工作者之看法與意見，蒐集該領域學理兼俱與現場實務工作者之實務意見，並由研究者的系統分析、修正調整以達成本研究之目的。小組座談會議是由本研究之主持人、研究人員、系所專員以及研究助理所召開之內部討論會議，自民國 99 年 7 月起，迄今共進行 11 次小組討論會議，參與成員如表 2-5：

表 2-5 小組座談場次及參與成員

| 場次 | 日期 | 地點 | 參與成員 |
|------|-------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 第一場 | 民國 99 年 8 月 05 日 | 國立中正大學 教育一館 507 教室 | 盧美貴教授、黃月美教授 陳玉芳助理 |
| 第二場 | 民國 99 年 08 月 24 日 | 亞洲大學幼兒教育學系 512 會議室 | 盧美貴教授、黃月美教授 孫良誠教授、陳玉芳助理 |
| 第三場 | 民國 99 年 10 月 15 日 | 亞洲大學幼兒教育學系 512 會議室 | 盧美貴教授、黃月美教授 李詠晞專員、陳玉芳助理 |
| 第四場 | 民國 99 年 11 月 25 日 | 亞洲大學幼兒教育學系 512 會議室 | 盧美貴教授、黃月美教授 李詠晞專員、陳玉芳助理 劉乃華教授 |
| 第五場 | 民國 100 年 2 月 16 日 | 台灣首府大學幼兒教育 學系圖書館 | 盧美貴教授、陳伯璋教授 歐用生教授、黃月美教授 陳玉芳玉芳 |
| 第六場 | 民國 100 年 3 月 10 日 | 亞洲大學學生學習暨生 涯發展中心 | 盧美貴教授、黃月美教授 陳玉芳助理 |
| 第七場 | 民國 100 年 3 月 31 日 | 台灣首府大學幼兒教育 系教師研究室 | 盧美貴教授、黃月美教授 陳玉芳助理 |
| 第八場 | 民國 100 年 4 月 07 日 | 亞洲大學學生學習暨生 涯發展中心 | 盧美貴教授、黃月美教授 陳玉芳助理 |
| 第九場 | 民國 100 年 5 月 12 日 | 亞洲大學學生學習暨生 涯發展中心 | 盧美貴教授、黃月美教授 陳玉芳助理 |
| 第十場 | 民國 100 年 5 月 19 日 | 國立中正大學 教育一館 501 教室 | 盧美貴教授、黃月美教授 陳玉芳助理 |
| 第十一場 | 民國 100 年 6 月 09 日 | 國立中正大學 教育一館 501 教室 | 盧美貴教授、黃月美教授 陳玉芳助理 |

四、德懷術問卷調查

德懷術(Delphi Technique)是爲了提昇決策內容的品質而整合群體專家之所

長及經驗，建立一致的意見或共識，作為評估及規劃將來政策之用(Delkey，1969；Linston 與 Turoff，1975)。為使群體能有效溝通，德懷術提供一種結構化的資訊流通的管道，其運作的方式是利用連續性的「結構化」問卷進行「反覆性」的調查。第一次問卷大多為開放式(open-ended)問卷，由受訪者根據研究問題自由提供意見，其目的在廣泛搜集的資料，做為設計第二次問卷的基礎。當然，第一次問卷亦可以結構化的問卷，由研究者根據相關文獻設計而成結構化的第一次問卷。第二次之後的問卷，是依據前一次問卷的填答情形來修正。研究者必須將新的問卷，連同前一次群體的反應(集中量數)和受訪者本人對各題項的反應，一併寄送受訪者，請受訪者參考回饋資料重新判斷。如此反覆實施，直到群體建立共識或意見反應達到某種程度的穩定為止，通常是四次左右。若第一次即採結構化的問卷，只做三次也是可以被接受的。因為在第三次填答時，由於有前兩次的資料可比較，興趣仍屬濃厚，尚有改變的可能性。但到了第四次時，則意見較少改變。本研究實施三次德懷術問卷的寄發，三次的問卷調查期間分別為：99/09/30~99/10/13、99/10/18~99/10/29、99/11/15~99/11/23。

本研究邀請 20 位幼兒教育專家學者與實務工作者擔任德懷術問卷的研究對象，表 2-6 為本研究邀請之專家學者名單：

表 2-6 德懷術專家學者名單

| | 姓名 | 職稱 | 服務單位 |
|----|------|---------|----------------|
| 01 | 谷瑞勉 | 教授 | 美和技術學院幼兒保育系 |
| 02 | 林慧芬 | 副教授 | 國立臺南大學幼兒教育系 |
| 03 | 林泓慶 | 園長 | 台南縣私立大華幼稚園 |
| 04 | 倪用直 | 副教授 | 朝陽科技大學幼兒保育系 |
| 05 | 孫良誠 | 助理教授 | 國立新竹教育大學幼兒教育學系 |
| 06 | 郭碧喙 | 教授 | 吳鳳科技大學 幼兒保育系 |
| 07 | 郭李宗文 | 副教授 | 國立台東教育大學幼兒教育學系 |
| 08 | 陳秀才 | 副教授 | 亞洲大學幼兒教育學系 |
| 09 | 許明珠 | 園長 | 台北市育航幼稚園 |
| 10 | 曾國俊 | 創辦人及執行長 | 台中市道禾實驗學校 |
| 11 | 張衛族 | 園長 | 南海實驗幼稚園 |
| 12 | 黃銘俊 | 所長 | 奇美電子實業附設活水托兒所 |
| 13 | 黃淑榕 | 幼教師 | 台南縣麻豆國小附設幼稚園 |

| | | | |
|----|-----|------|----------------|
| 14 | 楊淑朱 | 教授 | 國立嘉義大學 幼兒教育學系 |
| 15 | 楊金寶 | 教授 | 台北護理健康大學嬰幼兒保育系 |
| 16 | 蔡秋桃 | 教授 | 南台科技大學幼兒保育系 |
| 17 | 簡楚瑛 | 教授 | 國立政治大學幼兒教育學系 |
| 18 | 蔣姿儀 | 副教授 | 國立台中教育大學幼兒教育學系 |
| 19 | 謝美慧 | 助理教授 | 國立嘉義大學幼兒教育學系 |
| 20 | 蕭芳華 | 副教授 | 亞洲大學幼兒教育學系 |

註：以上專家學者係依照姓氏筆畫排序

五、領域專長學者審查會議

幼稚園課程標準歷經數次修訂，訂定的課程目標與實施通則有其強調的核心與發展的重點，本研究透過幼兒核心素養與幼教課程形構之關聯性，以理解的角度檢視 2010 年「幼稚園教保活動與課程大綱」(暫定版)，試編寫符合幼兒核心素養的領域目標、學習指標與學力指標等內涵，邀集六位在認知、語文、社會、情緒、身體動作及美感領域各有專精的學者專家，於民國 100 年五月二日進行幼兒課程綱要審查會議，會議中進行本研究的目標與研究進行的主旨，請學者提出專業的建言。表 2-7 為審查學者名單。

表 2-7 領域專長學者審查名單

| 學者姓名 | 職稱 | 審查領域 | 服務單位 |
|------|------|----------------|-----------------|
| 汪雅婷 | 副教授 | 美感領域 情緒領域 | 吳鳳科技大學幼兒保育學系 |
| 孫良誠 | 助理教授 | 認知領域 語文領域 | 新竹教育大學幼兒教育學系 |
| 張孝筠 | 副教授 | 認知領域 語文領域 | 國立台北護理大學嬰幼兒保育學系 |
| 趙偉勛 | 助理教授 | 身體動作領域 社會領域 | 吳鳳科技大學幼兒保育學系 |
| 劉淑英 | 副教授 | 身體動作領域 美感領域 | 新竹教育大學幼兒教育學系 |
| 蔣姿儀 | 副教授 | 社會領域 情緒領域 | 台中教育大學幼兒教育學系 |

註：以上專家學者係依照姓氏筆畫排序

肆、研究發現與討論

本研究針對研究目的與研究問題，歸納分析成下列結果：1.華人文化脈絡下台灣幼兒之核心素養；2.台灣幼兒核心素養與國際接軌的可行性；3.台灣幼兒核心素養與幼教課程連貫體系的定位；4.銜接與整合國民中小學階段的幼教課綱理念、課程設計原理，以及課程實施與學習評量要點。茲分述如下：

一、華人文化脈絡下台灣幼兒之核心素養

(一)華人文化的教養觀影響幼兒核心素養及其能力的期待

華人文化以儒家為社會規範之主導，上層社會講求對子女教育應始於幼年。生長在華人各地區的教師與父母，在不同的時代受到不同因素的影響，對於何謂合宜，理想的教育方法，有很大的差異。《禮記》〈曲禮·內則〉中，已有一番對幼兒教導方式的構想；管子中的《弟子職》主要談的是禮事先生的弟子本分，但所涵蓋的其實也是尊卑長幼社會中，對年幼者教育的期許和要求。

根據文獻分析傳統中華的教育文化不外乎：一是嚴厲尊卑長幼之序；二是幼教中的期望和原則，以倫理道德之要求為依歸，未多顧及幼兒生理成長過程，身體需要或人生階段性發展；三是當時所謂的幼教，除了知識之學習外，還包含對幼兒之生活、人格、舉止與情意等多方面的培養與訓練。

宋、元、明、清的幼教有著多次的轉折發展，反應於此時期有著三個重要的現象：一是思想對育幼訓蒙在哲理層次的論辯；二是各種訓蒙教材大量湧現；三是社會上為指導塾館蒙師的幼教立論如雨春筍。

宋代幼教的理想，在明清政府確立以科舉取士為任用人才的途徑之後，出現了新的轉變。讀書仕進成為決定家族向上流動的契機，這也使得明清的士族重新調整了幼教的目標和內容，發展出一套特別的幼教程序和方法；對子弟「中舉入宦」一番期望，成為推動這個幼教文化演變的歷史關鍵。

(二)台灣文化脈絡下之「幼稚園課程標準」已涵括家庭對幼兒能力的期待

自從民國 11 年幼兒教育納入我國正式的學制以來，其與家庭教育即保有緊密而不可分離關係。民國 18 年(1929) 公布之「幼稚園暫行課程標準」明訂幼稚園的課程目標其中一項即為「協助家庭教養幼稚園兒童，並謀家庭教育之改進」。民國 64 年在修訂「幼稚園課程標準」的過程中，也說明了社會變遷和家庭教育脈絡的息息相關。民國 76 年第五次修訂的「幼稚園課程標準」更明示揭發現代的小家庭，夫婦兩人大多同時外出就職，幼年子女乏人照料，因此，幼兒教育乃為許多家庭所迫切需要。

在台灣公佈實施之三次幼稚園課程標準，除了在各領域的範圍有所調整之外，三次幼稚園課程標準各領域目標亦有所更動，尤其是健康領域，已注意到增加幼兒的能力，但大體而言，仍注重對幼兒的指導或教導，尚未完全以「幼兒」為學習的主體，或引發孩子「主動」的學習。1987 年版的課程標準分列六項課程(健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識)，使幼兒於各項課程活動中，接受各項生活教育。2010 年版(暫定試驗中)則是採用關照幼兒全面「發展」的領域—身體動作、情緒、社會、認知、語文、美感等六項。

1987 年「幼稚園課程標準」和 2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定試驗中)各領域目標之不同，在於前者重視「成人」對幼兒能力的培養；後者已漸展現「幼兒」為展現該領域能力的「主體」。此外，1987 年版在各領域目標的表述中，兼顧幼兒需求、興趣以及能力的培養，2010 年版則是重視幼兒在各發展領域上的能力培養，兩者取向之不同是分析其異同時值得關注的重點。

因此，從社會變遷和家庭型態的轉變，可以看到幼兒教育與家庭緊密連結的消長的關係。

(三)有關專案的研究發現—台灣對幼兒的期待仍深受中華文化脈絡的影響

傳統中國以儒家為社會規範之主導，一向極重教育，上層社會講求對子女教育應始於幼年，熊秉真(2000：80-109；264)對中國孩子童年進行的研究指出在歷

史脈絡中，中國孩子由於成人所持之理念和社會文化的知識/權力關係所形構的童年樣貌和幼教概念。目前台灣幼兒教育史的研究，幾乎都將研究焦點放在幼教制度的沿革，忽略了實際發生在幼教現場的課程實踐，相對的，也就只能從制度的沿革面一窺當時的幼教樣貌。在(2009)「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究」研究發現中，對於核心素養之發現分為：

1.態度方面：(1)個人特質：樂觀的態度；喜歡勞動與操作的習慣；養成從做中學的態度；主動求知的態度；自信；良好的品格；勤奮的態度；積極的行動力；自我負責的態度。(2)與社會群體的關係：熱誠的態度；誠懇的態度；能主動關懷他人；包容；同理心；守信用；團隊合作的精神；珍惜與感恩的態度。

2.能力方面：使用外語(英語)的能力；能安排休閒生活(玩)的能力；運用資訊的能力；閱讀能力；關懷環境的能力；自我表達能力；創新的能力；應變力；判斷是非的能力；敏覺週遭環境變化的能力；自理能力；照顧他人的能力；創新的能力；美感能力；道德能力；欣賞力；調節情緒的能力；適應社會的能力；溝通表達能力；忍受挫折的能力；承受壓力的能力；基本生活知能(聽說讀寫)與應用。

若依「個人基本能力」、「與社會的互動的能力」和「與自然關係的能力」則有下列各項：1.個人基本能力：使用外語(英語)的能力；基本的生活知能(聽說讀寫)與應用；運用資訊的能力；閱讀能力；創新的能力；美感能力；自理能力；忍受挫折的能力；承受壓力的能力；能安排休閒生活(玩)的能力。2.與他人(社會)的互動的能力：自我表達能力，溝通能力；應變力；欣賞力；照顧他人的能力；判斷是非的能力；道德能力；調節情緒的能力；適應社會的能力。3.與自然(環境)關係的能力：關懷環境的能力；敏覺週遭環境變化的能力。

上述研究(2009)初始的設計係透過各行各業代表人士訪談，以及幼教學者專家與家長等人的問卷調查分析；與本研究(2010)「K-12中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」經由各子計畫主持人座談，以及三次德懷術學者專家問卷的研究方法略有不同；2010年的研究結果或可提供本研究在建構縱貫和中小學銜接，橫向與各領域互動關照的「K-12」新課綱立論，賦予不同切

入點的考量與參照。

二、重要國家國民核心素養分析

國民核心素養或核心素養已成為各國教育目標或成效指標的基礎，本節有關重要國家的核心素養係參酌陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲(2007)進行之「全方位的國民核心素養之教育研究」專題研究計畫報告，由於子計畫一已詳細說明，本計畫僅就德國、英國、澳洲、美國和法國簡述其重要核心素養；「紐西蘭」的幼兒教育在本研究中將有較多篇幅的說明；其原因係紐西蘭係近日受聯合國教科文組織評選為全球學校最佳典範之一，加上與台灣同屬島國，擁有多元文化的移民國家，兩國也在教育改革聲浪中由中央集權下放權力於地方，同時也以課程綱要和核心素養之培養為課程和教學的依據(李駱遜，1999)；因此；本研究將對紐西蘭幼教課程有較多的論述。

(一)重要國家國民核心素養

表 2-8 各國核心素養與 DeSeCo 三維層面之分析

| 國家 \ 構面 | 使用工具溝通互動 | 在異質團體運作 | 自主行動 |
|---------|---|--|---|
| DeSeCo | 1.使用語言、符號及文章溝通互動 2.使用知識與訊息溝通互動 3.使用科技溝通互動 | 1.與人為善 2.團隊合作 3.處理與解決衝突 | 1.在複雜的大環境中行動與決策 2.規劃及執行生活計畫與個人方案 3.主張及維護個人權力、利益與需求 |
| 英國 | 有效的溝通，運用數學、運用科技與資訊、熟悉現代語言 | 個人與人際技巧 與他人合作 | 解決問題、處理變化 學習與自我的提升 |
| 澳洲 | 1.培養創造科技的能力 2.訊息和通訊的技術 | 1.培養自信樂觀的生活態度，使其滲透於潛在生活、家庭社區及工作生活內。 2.賦予道德判斷和社會正義倫理的觀念，以培養理解世界及對自己行為負責的能力； 3.成為積極理解欣賞澳洲政體與市政的公民； | 1.具備解決問題和交流資訊並且組織計畫活動的能力。 2.建立並保持健康的生活模式，具備創意並滿意地善用休閒時間之相關知識技能與態度。 |

| 國家 \ 構面 | 使用工具溝通互動 | 在異質團體運作 | 自主行動 |
|---------|--|---|---|
| 澳洲 | | 4.理解工作環境與技能； 5.理解且關心自然環境的管理工作、生態維持與發展，並擁有相關之知識、技能和態度； | |
| 紐西蘭 | 1.語言、識字和算數能力 2.符號 3.知識 4.科技 | 1.和他人相處良好 2.合作 3.處理和解決衝突 4.聲明、保護權利和責任 5.支持、實現責任和貢獻 6.激發團體共同達到特定的成果 | 1.根據自己的興趣、限制和需求，以自我定位和行動 2.形成或指導生活和個人的計畫 3.在大的脈絡及圖像中行動 |
| 法國 | 1.掌握法語 2.掌握數學基本知識 3.至少會運用一門外語 4.掌握資訊與通訊的常規技術 | 具備自由行使公民責任的人文與科學文化 | 1.自由 2.民主精神 3.人文素養 (由來已久的傳統) |
| 德國 | 1.有關工作及跨越不同職業領域的知識 2.辨析關係的能力 3.衝突管理 4.解決問題 5.外語的掌握 6.媒體素養 7.終生學習的意願與能力 | 1.團隊合作的能力 2.交往溝通的能力 3.領導能力 | 1.責任感 2.勇於進取 3.自我控制 4.決策能力 5.抗壓性 6.創造力 7.批判性判斷 8.獨立行動的能力 |

美國與歐盟各國所呈現核心素養的方式不同，其內容如表 2-9 所示：

表 2-9 美國與歐盟各國之核心素養

| 構面 | 未來國民素養和終身學習標準 | |
|------|----------------------------------|-----------------------|
| 溝通技能 | 1.閱讀理解 3.說的清楚使他人了解 5.批判的觀察 | 2.透過寫作傳達觀點 4.積極的傾聽 |
| 決策技能 | 1.解決問題和作決定 3.使用數學來解決問題並與他人溝通 | 2.計畫 |
| 人際技能 | 1.與他人合作 3.提倡和影響 | 2.引導他人 4.解決衝突和協商 |

| 構面 | 未來國民素養和終身學習標準 | |
|--------|----------------------|--------------------------|
| 終身學習技能 | 1.擔負學習的責任 3.反省和評鑑 | 2.透過研究來學習 4.使用資訊和溝通科技 |

本研究文獻特別著重於「紐西蘭」除了其近年來備受世界各國的重視外，更由於她多元文化教育的尊重與落實，可以提供台灣社會與家庭變遷中，培養幼兒核心素養及其幼教課程發展之借鑑與參考。

1. 幼教課程的原則、領域及目標

A. 原則：幼兒教育課程核心包括四個引導原則

- (1)賦權：幼兒教育課程授予幼兒學習和成長的權利。
- (2)全人發展：幼兒教育課程反應幼兒學習和全方位的成長。
- (3)家庭和社區：家庭和社區應為幼教課程不可或缺的一環。
- (4)關係：幼兒經由與人們、情境與事物之間的回應和互動關係而學習。

B. 領域和目標：共有五個領域十八項學習目標

紐西蘭幼教課程領域與目標發展來自四個原則，Whāriki 則由這四個原則以及下列的五個領域編織而成。原則與領域形成課程的骨架，每個領域下有目標；領域中每一個目標會發展出學習成果。因此 Whāriki 成為每個孩子全人發展的基礎。

表 2-10 呈現紐西蘭編織理論架構而成的幼教課程領域與目標。

表 2-10 紐西蘭幼教課程領域與目標

| 領域 | 原則與領域形成的骨架 | 目標 |
|------|----------------------------|---|
| 領域 1 | 福祉： 幼兒的健康及福祉被促進及養成。 | 1-1 促進幼兒身心健康。 1-2 培育幼兒健全情緒。 1-3 給予幼兒安全保障，避免受到傷害。 |
| 領域 2 | 歸屬： 幼兒及其家庭間能夠感受到緊密的歸屬感。 | 2-1 讓幼兒感受到家庭與外在環境的聯結。 2-2 讓幼兒知道在此地有安身立命之處。 2-3 讓幼兒對於日常的工作、作息與規矩感到自在。 2-4 讓幼兒了解可被接受之行為規範。 |
| 領域 3 | 貢獻： | 3-1 不論性別、能力、年齡、種族或背景，人人皆有 |

| | | |
|------|------------------------------|--|
| | 學習機會是均等的，同時肯定每個人的貢獻均有價值。 | 平等的學習機會。 3-2 每位幼兒是獨立的個體。 3-3 給予幼兒學習的機會，鼓勵幼兒與他人互動學習。 |
| 領域 4 | 溝通： 自己和他人的文化及語言、符號被保護與尊重。 | 4-1 發展幼兒非語文溝通技巧。 4-2 發展幼兒語文溝通技巧。 4-3 讓幼兒體驗與文化相關的故事與符號。 4-4 讓幼兒進行探索與創造，並以不同方式表達呈現。 |
| 領域 5 | 探索： 幼兒經由對環境的主動探索而學習。 | 5-1 遊戲富有意義且是極為重要的學習活動。 5-2 發展幼兒的自信以及對身體的控制力。5-3 幼兒從積極探索中學習不同策略。 5-4 幼兒從日常實際經驗中發展出工作理論。 |

(二)「K-12」整合型研究與國際接軌下台灣幼兒核心素養的研究發現

本研究「K-12」整合型研究分析，與「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究」中，訪談各行各業代表人士以及問卷呈現方式雖略有不同，如表 2-11 與表 2-12 所整理；本研究「K-12」的核心素養係在總計畫與子計畫—前導研究的縝密文獻研究分析後，形成本整合型研究之初步架構，再經總案與各子計畫主持人共同討論取得一致共識，且考量期中與期末報告專家審查意見後進行修正，形構各階段教育應有的「核心素養」。

本研究雖依 DeSeCo 核心素養三維層面，但修正原有陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲等人（2006）「台灣國民核心素養」三維名稱使更簡潔易懂：使用工具溝通互動—調整為「溝通互動」；在異質團體運作—調整為「社會參與」；自主行動—仍為「自主行動」，本研究「K-12 整合型研究」之幼兒核心素養如表 2-11 所示。

表 2-11「K-12 整合型研究」之幼兒核心素養

| 關鍵要素 | 核心素養層面 | 核心素養具體內涵 | 6 歲 |
|-------|-----------------------------------|-----------|--|
| 終身學習者 | 溝通互動 communicate interactively | 語文表達與符號運用 | 具備 <u>體驗與覺知肢體、口語、圖像與文字的能力</u> ，並能運用 <u>簡單的語文、數理等符號</u> ，進行繪圖或記錄。 |

| | | |
|--|---------------|--|
| | 資訊科技與 媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能豐富生活與擴展經驗。 |
| | 藝術欣賞與 生活美學 | 具備感官探索、覺察與賞析生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作。 |
| 社會參與 social participation | 公民責任與 道德實踐 | 具備主動參與團體活動與遵守規範的能力，並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 |
| | 人際關係與 團隊合作 | 具備與人 <u>協商及關心</u> 身旁人、事、物的能力，並能調整自己的 <u>態度與行為</u> 。 |
| | 國際理解與 多元文化 | 具備 <u>理解與欣賞</u> 人己之間差異的能力，並能 <u>接納多元文化</u> 的態度。 |
| 自主行動 act autonomously | 身心健康與 自我實現 | 具備 <u>生活自理</u> 能力與良好的 <u>生活習慣</u> ，並能 <u>表達自我需求與選擇</u> 。 |
| | 系統思考與 問題解決 | 具備探索環境與發現問題的能力，並能思考問題發生的原因， <u>嘗試解決問題</u> 。 |
| | 規劃執行與 創新應變 | 具備以 <u>圖示或符號構思</u> 工作計畫的能力，並能因應生活情境的調整活動的進行。 |

為與歐盟 DeSeCo 及台灣國民素養的研究結果做一比較分析，本研究以下表 2-12 做說明：

表 2-12 台灣幼兒核心素養與 DeSeCo、台灣國民素養分析表

| 核心素養三維層面 | DeSeCo | 台灣國民核心素養 | 台灣幼兒核心素養 |
|----------|--|---|--|
| 使用工具溝通互動 | <ol style="list-style-type: none"> 1.使用語言、符號及文章溝通互動 2.使用知識與訊息溝通互動 3.使用科技溝通互動 | <ol style="list-style-type: none"> 1.閱讀理解 2.溝通表達 3.使用科技資訊 4.學習如何學習 5.審美能力 6.數的概念與應用 | <ol style="list-style-type: none"> 1.表達溝通 2.科技與資訊能力 3.審美情懷與追求創新 4.閱讀與思考想像 5.處理問題與解決衝突 |
| 在異質團體運作 | <ol style="list-style-type: none"> 1.與人為善 2.團隊合作 3.處理與解決衝突 | <ol style="list-style-type: none"> 1.團隊合作 2.處理衝突 3.多元包容 4.國際理解 5.社會參與與責任 6.尊重與關懷 | <ol style="list-style-type: none"> 1.關心人事物 2.表達所知與所感 3.尊重與關懷 4.互助與分享 5.為行為負責 |
| 自主行動 | <ol style="list-style-type: none"> 1.在複雜的大環境中行動與決策 2.規劃及執行生活計畫與個人方案 3.主張及維護個人權力、利益與需求 | <ol style="list-style-type: none"> 1.反省能力 2.問題解決 3.創新思考 4.獨立思考 5.主動探索與研究 6.組織與規劃能力 7.為自己發聲 8.瞭解自我 | <ol style="list-style-type: none"> 1.生活自理與管理 2.挫折容受與樂觀 3.好奇與主動探索 4.感恩與惜福 5.品德與誠信 |

從上述文獻分析各國核心素養之內涵，與本國以幼兒核心素養為研究主題的相關研究結果，可發現各國依其歷史、文化、社會價值和教育現況，所重視的關鍵能力及核心素養雖有些微差距，然而，在「使用工具溝通互動」、「在異質團體運作」與「自主行動」三維層面的架構下，仍可見其異中有同。本研究為連貫 K-12 的核心素養，特以此三維層面作為連貫架構，有其實務和理論上的具體意涵。

三、幼兒核心素養與幼教課程連貫體系之定位與聯結

(一)以本研究架構檢核幼兒核心素養與幼教課程形構的關聯性，發現幼教課程

缺乏「資訊科技與媒體素養」之內涵與跨領域目標的設計。

幼兒核心素養之建構，源於整合型會議提出之 OECD 與 DeSeCo 核心素養三層面與九項內容、UNESCO 核心素養五層面與二十一項內涵、歐盟核心素養之八層面與七項共同能力、教育部(2006)中小學一貫課程體系參考指引四面、教育部(2008)九年一貫課程綱要十項基本能力、柯華蕙等(2005)18 歲學生應具備基本能力之四層面與十五項內涵、陳伯璋等人(2007)提出 DeSeCo 取向之台灣公民核心素養二十項內涵以及洪裕宏等人(2007)提出台灣國民核心素養之四層面與二十一項內涵等八個參考架構，勾勒出本研究之三維：溝通互動、社會參與以及自主行動；在此三個維度之下，參酌盧美貴、黃月美(2009)「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構」之研究結果，分別就其定義與基本內涵整合了九個構面，並歷經三次德懷術專家問卷提供的意見，加以彙整而成。

K-12 整合型計畫之目的，係以整合性的視野，綜觀 K-12 整個階段，關照各學制階段教育之特性、思考其整體的教育目的與課程重點、深入探究課程綱要及綱要內部之間的連貫，考慮其形式及內涵等層面，並進行可行性探析等，進而展現我國各級教育對各級學生在德、智、體、群、美等各方面的期望。幼兒教育階段更期待透過幼兒核心素養的建構，與幼兒課程發展形成緊密的網絡連結系統。

就台灣幼教發展的歷史來看，台灣幼教現場普遍借用西方幼教思想和理論基礎，歷來學者對幼兒學習觀的努力與主張當中，幼教課程理論的轉變，從主張孩子為獨立的學習個體，轉變為強調文化脈絡的影響；從獨尊科學數理邏輯的認知能力，轉變為發現多樣化的認知途徑和生活能力，在這個幼教專業論述的領域中，我們看到對幼教老師專業能力的要求和期待，隨著幼教論述的轉變而有所不同，更具有不同的表徵方式。2010年由幸曼玲等主持的「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)之研究小組，以「發展心理學」為其理論依據，將幼兒課程分為六個學習領域(語文、認知、社會、情緒、身體動作與美感)，

與民國 76 版的幼稚園課程標準最大的不同，在於其強調以”發展”作為領域劃分的方式，試圖打破以學科為中心的意圖。因此，本研究小組以「探討幼兒園教育階段採用正在研擬的新課綱六大能力領域之合宜性」做為本研究對於 2010 「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)理解後的研究定位，經過與幼兒核心素養的檢核、領域專家審查會議結果，以及本研究團隊討論調整後，以「幼兒園新課綱」(暫名)為名，以因應將來實務上課程設計、師資培育、幼兒園課程評鑑...等需求。

根據整合性會議之共識，先行將三維九項之國民核心素養與課程目標進行連貫，各個階段的領域課程為：國文、英文、數學、自然、社會、健康與藝術。而幼兒階段由於與國小、國中及高中以學科為中心之設計方式不同，目前引用的分別為語文、認知、社會、情緒、身體動作與美感六個領域；整合如表 2-13。

表 2-13 各教育階段領域調整對照表

| 階段 | 教育階段 | 領域對照 | | | | | | | |
|--------------------|----------|-------------|---------|--------|--------|--------|--------|----------|--------|
| | | 現行領域 與科目 | 12~18 歲 | 國 文 | 英 文 | 數 學 | 自 然 | 社 會 | 健 康 |
| 幼兒園 新課綱 學習領域 | 幼兒 階段 | 語文 | | 認知 | | 社會 | 情緒 | 身體 動作 | 美感 |
| 調整後 對照 | 12~18 歲 | 語文 | | 認知 | | 社會 | 健康與藝術 | | |

幼兒核心素養與幼教課程形構的關聯性，一直是本團隊關注的焦點，於課綱領域目標與核心素養的對照檢核(表 2-14、表 2-15)過程，發現所有的領域目標當中，與「溝通互動」之「資訊科技與媒體素養」內涵相符合的領域目標相當缺乏，這個現象在整合型研究上半年度進行德懷術專家問卷時已進行說明

表 2-14 幼兒核心素養與「K12 整合型研究」幼兒課程領域目標雙向檢核表

| 原領域 | 幼兒階段 | 領域課程目標 | A 溝通互動 | | | B 社會參與 | | | C 自主行動 | | |
|--|------|--|------------------------|----|----|--------|----|----|--------|----|----|
| | | | A1 | A2 | A3 | B1 | B2 | B3 | C1 | C2 | C3 |
| 國文 | 語文 | 1 體驗與覺知日常生活、環境與資訊媒體之語言、圖示、文字符號的趣味與功能 | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | |
| | | 2 合宜運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體主動參與互動情境 | ✓ | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| 英文 | 領域 | 3 運用語言、圖示、符號紀錄或再現經驗，並以有意義的方式呈現 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |
| | | 4 喜歡閱讀不同形式的文本，並能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體進行回應 | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | | 5 認識並主動參與生活情境中多種語言、文字的溝通方式 | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| 上述領域目標係依據「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)為主，經小組檢核後調整完成。 | | | ("✓"代表該目標與幼兒核心素養的內涵適切) | | | | | | | | |
| | 跨領域 | 語-1 認知領域、美感領域、情緒領域 語-2 認知領域、社會領域 語-3 認知領域、美感領域、情緒領域 語-4 社會領域、美感領域、情緒領域 語-5 社會領域、美感領域 | | | | | | | | | |
| 數學 | 認知 | 1 運用舊有經驗或資訊科技主動探索環境、發現問題以拓展對週遭環境的認識 | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| | | 2 運用多種溝通工具主動探索環境、蒐集訊息、整理訊息以解決問題形成新的知識 | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| 自然 | 領域 | 3 運用舊有經驗與新知識，形成問題解決策略，拓展處理複雜訊息的能力 | | ✓ | | | | | | ✓ | ✓ |
| | | 4 樂於與他人合作並運用語言、圖示、符號或其他媒介進行溝通、協商以解決問題 | ✓ | | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | | 5 運用知識或資訊科技主動關懷週遭環境並參與行動 | | ✓ | ✓ | (| (| | | (| (|
| 上述領域目標係依據「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)為主，經小組檢核後調整完成。 | | | ("("代表該目標與幼兒核心素養的內涵適切) | | | | | | | | |
| | 跨領域 | 認-1 社會領域、美感領域 認-2 語文領域、社會領域、美感領域 認-3 社會領域、 認-4 語文領域、社會領域 | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------|--|--|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 認-5 社會領域 | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 社會 | 社會 領域 | 1 主動探索自己與身旁人、事、地、物的特質及其互動關係。 | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | | 2 運用多元媒材體驗人我互動，並與生活經驗結合，發展良好的自我照顧能力。 | ✓ | ✓ | | | | | | | |
| | | 3 覺察自我、他人與環境的異同，調整行為以符合社會規範 | | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| | | 4 建立正向積極的人際關係與學習態度。 | | | | (| (| | (| | (|
| | | 5 體會自己與環境存在與共生的重要性，尊重他人與多元文化並珍惜自然環境。 | | | (| | (| | (| (| |
| | | 上述領域目標係依據「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)為主，經小組檢核後調整完成。 | (“✓”代表該目標與幼兒核心素養的內涵適切) | | | | | | | | |
| | 跨 領 域 | 社-1 語文領域、認知領域、身體動作領域 社-2 認知領域、情緒領域、美感領域 社-3 認知領域、情緒領域 社-4 情緒領域 社-5 認知領域、身體動作領域 | | | | | | | | | |
| 健 康 與 藝 術 | 情緒 領域 | 1 覺察與辨識自我與他人的情緒。 | ✓ | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | | 2 理解肢體、口語、符號與文字所展現的意涵，適度反應情緒。 | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| | | 3 學習符合團體規範的情緒表達方式，接納自己與他人的情緒。 | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | |
| | | 4 運用各種策略與管道調節並轉化情緒。 | | ✓ | (| | (| | | | (|
| | | | 上述領域目標係依據「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)為主，經小組檢核後調整完成。 | (“✓”代表該目標與幼兒核心素養的內涵適切) | | | | | | | |
| | 跨 領 域 | 情-1 語文領域、社會領域 情-2 社會領域、身體動作領域、語文領域 情-3 美感領域、社會領域 情-4 身體動作領域、認知領域、社會領域 | | | | | | | | | |
| 身 體 | 身體 | 1 覺知身體動作的基本技能以奠定獨立自主的生活基礎。 | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ |
| | | 2 應用圖示或簡易符號記錄說明生活中各種肢體遊戲活動的進行。 | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | |
| | | 3 學習應用各種教玩具或科技媒材的操作,強化身體動作技能的發展。 | | | ✓ | | | | | | ✓ |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 動作 領域 | 4樂於參與團體活動調節人己情緒,以促進人我關係. | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 5養成健康與安全和諧展現運動的好習慣. | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| 上述領域目標係依據「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)為主,經小組檢核後調整完成。 | | (“✓”代表該目標與幼兒核心素養的內涵適切) | | | | | | | | |
| 跨 領 域 | 身-1 社會領域 身-2 語文領域、認知領域、社會領域、身體動作領域 身-3 美感領域、身體動作領域、美感領域 身-4 社會領域 身-5 身體動作領域、社會領域 | | | | | | | | | |
| 美感 領域 | 1認識感官.覺知能力以及好奇心,對生活中美好事物的體驗與表達的關係. | ✓ | | | | | | | ✓ | |
| | 2運用感官知覺體察與記錄生活週遭的事物及其變化. | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| | 3學習在生活中接納多元文化的態度與溝通協調的能力. | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| | 4樂於參與藝文活動以充實美的聆賞能力和擴展生活經驗 | | | | ✓ | | ✓ | | | |
| | 5主動探索與體驗生活中各種創意活動,並嘗試以自己的意見回應其感受力. | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| 上述領域目標係依據「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)為主,經小組檢核後調整完成。 | | (“✓”代表該目標與幼兒核心素養的內涵適切) | | | | | | | | |
| 跨 領 域 | 美-1 情緒領域、身體動作領域、 美-2 情緒領域 美-3 社會領域 美-4 社會領域 美-5 語文領域、認知領域、社會領域、身體動作領域 | | | | | | | | | |

註：表 2-15 當中之 A、B、C、A1、A2、A3、B1、B2、B3、C1、C2、C3 分別我國幼兒核心素養的三的項目九個內涵，請參照表 2-16。

以幼兒核心素養做為檢視幼兒園課程綱要的基礎，應瞭解課程綱要涵括的幼兒階段能力，本團隊進行表 2-14 的檢核過程中，更進一步以跨領域的觀點，對於每一項內涵可能達成他領域所揭示的發展目標，條列於跨領域的表格當中。

表 2-15 幼兒核心素養與幼兒園課程領域目標一覽表

| 國內研究 三層面 | 我國國民核心素養 | | 語文 | | 認知 | | 社會 | 情緒 | 身體動作 | 美感 |
|---------------|-------------------|--|---|---|---|---|---|---|------|----|
| | | | 國文 | 英文 | 數學 | 自然 | 社會 | 健康 | 藝術 | |
| A 溝通 互動 | (A1) 語文表達與符號運用 | 具備體驗與覺知肢體、口語、圖像與文字的能力，並能運用簡單的語文或數學符號繪圖或記錄。 | 1. 體驗與覺知日常生活、環境與資訊媒體之語言、圖示、文字符號的趣味與功能。 2. 合宜運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體主動參與互動情境。 3. 運用語 | 1. 運用舊有經驗或資訊科技主動探索環境、發現問題以拓展對週遭環境的認識。 2. 運用多種溝通工具主動探索環境、蒐集訊息、整理訊息以解決問題形成新的知識。 3. 運用舊有 | 1. 主動探索自己與身旁人、事、地、物的特質及其互動關係。 2. 運用多元媒材體驗人我互動，並與生活經驗結合，發展良好的自我照顧能力。 3. 覺察自我、他人與 | 1. 覺察與辨識自我與他人的情緒。 2. 理解肢體、口語、符號與文字所展現的意涵，適度反應情緒。 3. 學習符合團體規範的情緒表達方式，接納自己與他人的情緒。 4. 運用各種策 | 1. 覺知身體動作的基本技能以奠定獨立自主的生活基礎。 2. 應用圖示或簡易符號記錄說明生活中各種肢體遊戲活動的進行。 3. 學習應用各種教玩具或科技 | 1. 認識感官、覺知能力以及好奇心，對生活中美好事物的體驗與表達的關係。 2. 運用感官知覺體察與記錄生活週遭的事物及其變化。 3. 學習在生活中接納多元文化的態度與溝通協調 | | |
| | (A2) 資訊科技與媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能豐富生活與擴展經驗。 | | | | | | | | |
| | (A3) 藝術欣賞與生活美學 | 具備感官探索、覺察與賞析生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作。 | | | | | | | | |
| B 社 | (B1) 公民責任與道德實踐 | 具備主動參與團體活動與遵守規範的能力，並能表現互 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|---------------------------------------|--------------|----------------------------|--------------------------------------|
| 會 參 與 | | 助、關懷與尊重。 | 言、圖示、符號紀錄或再現經驗，並以有意義的方式呈現。 | 經驗與新知識，形成問題解決策略，拓展處理複雜訊息的能力。 | 環境的異同，調整行為以符合社會規範。 | 略與管道調節並轉化情緒。 | 媒材的操作，強化身體動作技能的發展。 | 的能力。 |
| | (B2) 人際關係與團隊合作 | 具備與人協商及關心身旁人、事、物的能力，並能調整自己的態度與行為。 | 4. 喜歡閱讀不同形式的文本，並能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體進行回應。 | 4. 樂於與他人合作並運用語言、圖示、符號或其他媒介進行溝通、協商以解決問題。 | 4. 建立正向積極的人際關係與學習態度。 | | 4. 樂於參與團體活動調節人己情緒，以促進人我關係。 | 4. 樂於參與藝文活動以充實美的聆賞能力和擴展生活經驗。 |
| | (B3) 國際理解與多元文化 | 具備理解與欣賞人己之間差異的能力，並能接納多元文化的態度。 | 5. 認識並主動參與生活情境中多種語言、文字的溝通方式。 | 5. 運用知識或資訊科技主動關懷週遭環境並參與行動。 | 5. 體會自己與環境存在與共生的重要性，尊重他人與多元文化並珍惜自然環境。 | | 5. 養成健康與安全和諧展現運動的好習慣。 | 5. 主動探索與體驗生活中各種創意活動，並嘗試以自己的意見回應其感受力。 |
| C 自 主 行 動 | (C1) 身心健康與自我實現 | 具備生活自理能力與良好的生活習慣，並能表達自我需求與選擇。 | | | | | | |
| | (C2) 系統思考與問題解決 | 具備探索環境與發現問題的能力，並能思考問題發生的原因，嘗試解決問題。 | | | | | | |
| | (C3) 規劃執行與創新應變 | 具備以圖示或符號構思工作計畫的能力，並能因應生活情境調整活動的進行。 | | | | | | |

(二)視「幼兒」為經驗主體，發展以核心素養為基礎的課程領域目標與學力指標

以幼兒核心素養為基礎，進行幼兒教育階段之領域目標的檢核(表 2-14 與表 2-15)之後，本團隊根據上述檢核表中，對於「溝通互動」之「資訊科技與媒體素養」較薄弱的部分加以說明，列舉了生活中的許多示例以說明該項核心素養的重要性，建議在既有的領域之下增加修訂其目標，以說明資訊科技與媒體素養並非泛指電腦，而是能在每個領域發展過程中合宜運用並具備該素養；過去研究各國國民核心素養時，舉凡 OECD 或是 UNESCO，其三大向度指的是功能與媒介，而素養又包含能力、態度與知識等面向，絕非哲學思維，應視核心素養為本研究的主體，亦或是領域課程目標，都必須審慎釐清層級的概念。然而層級概念的釐清在課程的議題上非常重要，倘若以認知、情意、技能為三個主軸來談論領域或課程，將再度引發”學科”本位的爭議，本團隊在論述新課綱的六個領域，如何完成九個核心素養的項目，並就課程目標進行擬定，除了透過小組會議、焦點座談，並召開專家審查會議，邀集各領域學者對於本團隊所建構的領域目標、學習指標與學力指標進行意見的提供。

民國 76 年公佈之幼稚園課程標準在課程內容方面，以課程範圍總括各科課程，並在各科課程下大略分為：1.目標，2.內容，3.實施要點，4.評量等四項。此次修訂將課程範圍改為課程領域，並在各科課程中統一分為：1.目標 2.範圍 3.評量三項。其中範圍一項則說明各科課程的內容及實施方法，以符實際之需要。至於 2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)之課程大綱則是從人的陶養出發，將幼兒的總體課程分化為相依但分立的身體動作、認知、語言、社會、情緒和美感等六大領域。

整合型計畫在上半年度進行核心素養的討論時，曾以探索→發現→統整→分析，做為各階段分段的概念，因此要論幼兒階段與小學階段的銜接，本計畫除了在第一、二章緒論與第二章的文獻探討中，獨立章節論述其重要性，仍需在探索到發現之間搭建橋梁。該橋梁的搭建，必須將幼兒教育階段的課程綱要進行審慎地檢視，從課程設計原則的探討，到能力指標的建立，這些動態且非線性的概念，應運用深層動態的觀點、跨領域的思維，重視脈絡化的概念，回歸到學習的主體。

整合型研究將幼兒、初等教育、前後期中等教育與成人教育進行各教育階段的聯貫，縱向串連與統整各階段領域目標，長期以來，「基本能力」與「學力指標」的建構是各國政府針對學習成就進行的教育改革方向之一，本團隊依照2010「幼兒園教保活動與課程綱要」(暫定版)所提示的領域目標，調整後完成「幼兒園新課綱」(暫名)，確立了聯結幼兒核心素養之領域目標、學習指標與學力指標(表2-16至表2-21)，提供日後幼兒園課程綱要實施之參考。

表 2-16 語文領域之核心素養能力與指標

| 領域 | 課程目標 | 學習領域核心素養 (本團隊稱學習指標) | 核心素養指標(本團隊稱學力指標) |
|------------------|--------------------------------------|---|---|
| 語 文 領 域 | 1 體驗與覺知日常生活、環境與資訊媒體之語言、圖示、文字符號的趣味與功能 | 語-1-1 能理解日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的功能和意義。 | 語-1-1-1 能熟悉日常生活口語、歌謠的意義。 語-1-1-2 能學會閱讀華文的方式。 語-1-1-3 能理解互動對象的意圖。 |
| | | 語-1-2 會運用日常生活中常見的語言、圖示和文字符號進行表達。 | 語-1-2-1 會流暢的使用口語和肢體表達。 語-1-2-2 會使用圖示或符號表示想法。 語-1-2-3 會敘說圖畫書的內容。 |
| | | 語-1-3 能主動參與日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的溝通並展現創意與興趣。 | 語-1-3-1 喜歡以口語、圖示或符號創編故事。 語-1-3-2 能主動運用圖示或符號進行紀錄。 語-1-3-3 能主動回應故事內容。 |
| 語 文 領 域 | 2 合宜運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體主動參與互動情境 | 語-2-1 能理解語言、圖示、符號在特定生活情境中的使用規則。 | 語-2-1-1 能說出日常生活口語的使用規則和音韻特性。 語-2-1-2 能指出特定生活情境中的圖示或符號的意義。 語-2-1-3 學會特定生活情境中資訊媒體的圖示或符號的意義。 |
| | | 語-2-2 能在日常生活情境中適當地運用語言、圖示、符號並結合日 | 語-2-2-1 會依情境條件適當的運用口語表達。 語-2-2-2 會依據情境中的圖示或符號進行適當的行動。 語-2-2-3 會依據圖示或符號操作日常資訊科技工 |

| | | | |
|------------------|--------------------------------------|--|---|
| | | 常資訊媒體進行互動。 | 具。 |
| | | 語-2-3 能主動並靈活運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體參與互動情境。 | 語-2-3-1 喜歡以口語敘說經驗並嘗試不同的敘說方式。 語-2-3-2 喜歡運用圖示、符號紀錄經驗或表現想法。 語-2-3-3 能主動運用日常資訊媒體拓展生活經驗。 |
| 語 文 領 域 | 3 運用語言、圖示、符號紀錄或再現經驗，並以有意義的方式呈現 | 語-3-1 能理解語言、圖示、文字符號與實際生活經驗之間的意義連結。 | 語-3-1-1 能理解他人以口語敘述的生活經驗內容。 語-3-1-2 學會以圖示或文字符號表述生活經驗。 |
| | | 語-3-2 能運用語言、圖示、符號紀錄或再現生活經驗。 | 語-3-2-1 會使用語言描述生活經驗。 語-3-2-2 會運用圖示、符號紀錄對生活環境的觀察。 語-3-2-3 會運用圖示、符號再現生活經驗。 |
| | | 語-3-3 會創意地使用語言、圖示、符號表達創意與想像。 | 語-3-3-1 喜歡運用語言並嘗試不同的敘述方式描述生活經驗。 語-3-3-2 喜歡運用圖示、符號表達創意並呈現想像的內容。 |
| 語 文 領 域 | 4 喜歡閱讀不同形式的文本，並能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體進行回應 | 語-4-1 能理解各種幼兒文本中語言、圖示、符號的意義。 | 語-4-1-1 能理解不同類型文本中常見的語文意義。 語-4-1-2 能理解不同類型文本中的圖示、符號的意義。 語-4-1-3 能依據文本中的語言、圖示、符號敘說文本的內容。 |
| | | 語-4-2 能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體對文本內容進行回應。 | 語-4-2-1 會運用語言對文本內容進行回應。 語-4-2-2 會靈活運用圖示、符號對文本內容進行回應。 語-4-2-3 會操作資訊科技工具對電子文本內容進行回應。 |
| | | 語-4-3 喜愛閱讀並能以不同的方式主動回應閱讀內容。 | 語-4-3-1 喜歡閱讀不同類型的幼兒文本。 語-4-3-2 能主動運用語言、圖示、符號進行具有個人觀點的回應。 語-4-3-3 能主動嘗試結合資訊科技工具對文本的內容進行回應。 |
| 語 | 5 認識並主動 | 語-5-1 能知道生活情境 | 語-5-1-1 熟悉生活情境中多種語言的現象。 |

| | | | |
|-------------|---------------------|----------------------------------|--|
| 文 領 域 | 參與生活情境中多種語言、文字的溝通方式 | 中有多種語言、文字的溝通方式。 | 語-5-1-2 熟悉生活情境中多種文字、符號的溝通方式。 語-5-1-3 能熟悉並理解生活環境中常見之不同語言的表達方式。 |
| | | 語-5-2 能嘗試運用不同語言、文字進行溝通與互動。 | 語-5-2-1 能靈活使用母語進行表達。 語-5-2-2 能運用母語和環境中常用之不同語言進行表達。 語-5-2-3 能運用生活情境中不同的文字符號進行溝通或紀錄。 |
| | | 語-5-3 喜歡並主動參與生活情境中不同語言、文字的表達與互動。 | 語-5-3-1 主動在生活情境中使用不同的語言進行表達與互動。 語-5-3-2 喜歡參與生活情境中不同語言的表達與互動。 語-5-3-3 主動在生活情境中運用不同的文字符號進行記錄和表達。 |

表 2-17 認知領域與核心素養指標

| 領域 | 課程目標 | 學習領域核心素養 (本團隊稱學習指標) | 核心素養指標(本團隊稱學力指標) |
|------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---|
| 認 知 領 域 | 1 運用舊有經驗或資訊科技主動探索環境、發現問題以拓展對週遭環境的認識 | 認-1-1 知道新經驗和舊經驗之間的異同，並能察覺週遭環境的差異。 | 認-1-1-1 能覺知生活環境中數、量、形和自然環境的各種現象。 認-1-1-2 能察覺生活環境的差異。 認-1-1-3 能對照新經驗和舊經驗指出異同。 |
| | | 認-1-2 能運用舊經驗的遷移與資訊科技工具的使用拓展對生活環境的認識。 | 認-1-2-1 能運用觀察、測量探索生活環境的各種現象。 認-1-2-2 能運用語言、圖示、文字、符號等紀錄對生活環境的探索。 認-1-2-3 能運用日常生活中的資訊科技工具的使用拓展對生活環境的認識。 |
| | | 認-1-3 能對日常生活事物感到興趣，主動探索生活環境並發現問題。 | 認-1-3-1 表現出對日常生活事物與環境的興趣。 認-1-3-2 主動探索生活環境並發現問題。 認-1-3-3 主動運用語言、圖示、文字、符號與日常生活中的資訊科技工具探索環境。 |
| 認 知 | 2 運用多種溝通工具主動探索環境、蒐集訊息、整理訊息以解決問題 | 認-2-1 知道相關問題的資訊蒐集和整理資訊的方法。 | 認-2-1-1 能以觀察、測量與記錄蒐集生活週遭的數與量訊息。 認-2-1-2 能以觀察、測量與記錄蒐集常見的動植物、自然環境與現象的形及特徵等訊息。 |

| | | | |
|------------------|---------------------------------------|---|--|
| 領 域 | 形成新的知識 | | 認-2-1-3 能以排序、圖/表整理生活週遭的數與量訊息。 認-2-1-4 能以歸類、分類、比較、找關係整理常見動植物、自然環境與現象的訊息。 |
| | | 認-2-2 會使用不同的工具進行觀察與測量以蒐集、整理資訊。 | 認-2-2-1 學會以工具觀察、測量與記錄蒐集生活週遭的數與量訊息。 認-2-2-2 學會以工具觀察、測量與記錄蒐集的動植物、自然環境與現象的形及特徵等訊息。 認-2-2-3 學會運用圖示、符號、表列整理所蒐集之數、量、形與動植物、自然環境的訊息。 |
| | | 認-2-3 能主動發現問題、蒐集資料、解決問題以形成新的知識。 | 認-2-3-1 喜歡探索環境並發現問題。 認-2-3-2 主動以不同的方式蒐集問題的相關資訊。 認-2-3-3 主動從探索環境和蒐集資訊的過程拓展生活經驗形成新的知識。 |
| 認 知 領 域 | 3 運用舊有經驗與新知識，形成問題解決策略，拓展處理複雜訊息的能力 | 認-3-1 能結合新、舊經驗，提出問題解決策略。 | 認-3-1-1 能根據問題內容依據舊經驗提出解決策略。 認-3-1-2 能根據問題內容嘗試以新經驗提出解決策略。 認-3-1-3 能根據問題內容結合新、舊經驗，提出問題解決策略。 |
| | | 認-3-2 能運用觀察、比較、分類、排序等能力和紀錄資料，並形成新的認知內容。 | 認-3-2-1 學會運用觀察、測量發現事務的特徵。 認-3-2-2 學會以歸類、分類、比較、排序尋找事物之間的關係。 認-3-2-3 學會以圖示、符號、表列等方式整理和紀錄資料。 |
| | | 認-3-3 喜愛運用不同的工具和探索方式拓展生活經驗。 | 認-3-3-1 喜愛運用不同的工具探索生活環境。 認-3-3-2 喜愛運用不同的探索方式拓展生活經驗。 認-3-3-3 喜歡嘗試各種處理複雜訊息的方式。 |
| 認 知 領 域 | 4 樂於與他人合作並運用語言、圖示、符號或其他媒介進行溝通、協商以解決問題 | 認-4-1 知道語言、圖示、符號或其他媒介在溝通主題上的意義。 | 認-4-1-1 能以語言表述、溝通所蒐集的資訊以解決問題。 認-4-1-2 能以圖示、符號、表列等方式表達、溝通所蒐集的資訊以解決問題。 認-4-1-3 能以實物、模型等不同的媒介表達、溝通所蒐集的資訊以解決問題。 |

| | | | |
|------------------|--------------------------|-----------------------------------|---|
| 域 | | 認-4-2 能適當的運用語言、圖示、符號或其他媒介紀錄、表達。 | 認-4-2-1 學會運用圖示、符號、表列等方式表達、分享、溝通所蒐集的資訊以解決問題。 認-4-2-2 學會運用圖示、符號、表列等方式進行溝通、協商以解決問題。 認-4-2-3 嘗試運用日常資訊科技工具表達、分享、溝通所蒐集的資訊以解決問題。 |
| | | 認-4-3 能主動運用語言、圖示、符號或其他媒介與他人溝通、合作。 | 認-4-3-1 主動運用圖示、符號、表列等方式進行訊息的表達、溝通、互動。 認-4-3-2 主動嘗試運用日常資訊科技工具進行表達、溝通、互動。 認-4-3-3 主動運用訊息與他人溝通、合作。 |
| 認 知 領 域 | 5 運用知識或資訊科技主動關懷週遭環境並參與行動 | 認-5-1 能發現生活環境的各種問題。 | 認-5-1-1 能運用知識覺知生活環境的各種問題。 認-5-1-2 知道運用資訊科技蒐集生活環境各種問題的資訊。 |
| | | 認-5-2 能適當的運用資訊科技擴展生活經驗。 | 認-5-2-1 學會運用知識關懷週遭環境。 認-5-2-2 學會運用生活中的資訊科技主動關懷週遭環境。 |
| | | 認-5-3 能主動關懷週遭環境並參與行動。 | 認-5-3-1 主動關懷週遭環境並參與行動。 |

表 2-18 社會領域之核心素養能力與指標

| 領域 | 課程目標 | 學習領域核心素養 (本團隊稱學習指標) | 核心素養指標(本團隊稱學力指標) |
|------------------|------------------------------|-------------------------------|--|
| 社 會 領 域 | 1 主動探索自己與身旁人、事、地、物的特質及其互動關係。 | 社-1-1 覺知自我的喜好、興趣，以及身旁人事地物的特質。 | 社-1-1-1 能說出自我的身體特徵、喜好與興趣。 社-1-1-2 能描述生活週遭人、事、地、物的特徵。 社-1-1-3 能區辨生活環境中，自我與他人的相同與差異。 |
| | | 社-1-2 運用適當的溝通方式，理解人我關係的變化。 | 社-1-2-1 能運用活動中習得的方式，說出自己與他人的不同。 社-1-2-2 能觀察自己與他人的互動關係，建立自信。 社-1-2-3 運用身旁的各種資源，調適人際互動的變化。 |
| | | 社-1-3 主動參與自身以 | 社-1-3-1 對生活週遭的各種競賽、活動、遊戲有興 |

| | | | |
|------|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| | | 外的各種情境，並樂在其中。 | 趣。 社-1-3-2 主動參與各種活動。 社-1-3-3 主動並積極為各種活動進行準備與練習。 |
| 社會領域 | 2 運用多元媒材體驗人我互動，並與生活經驗結合，發展良好的自我照顧能力。 | 社-2-1 理解人我互動的多元性與自我照顧的重要性。 | 社-2-1-1 理解人我互動的多元性。 社-2-1-2 理解自我照顧的重要性。 社-2-1-3 辨識人我互動的異同。 |
| | | 社-2-2 運用各種活動與多樣性的媒材，結合生活經驗，學習社會行為。 | 社-2-2-1 參與各種學習活動，與生活經驗結合。 社-2-2-2 運用多樣性的媒材，與生活舊經驗結合，發展社會適應力。 社-2-2-3 透過新舊經驗的調和，學習社會行為的規範。 |
| | | 社-2-3 樂於與人互動，展現自我照顧的能力。 | 社-2-3-1 喜歡接近人群。 社-2-3-2 喜歡與人共同遊戲、活動、學習。 社-2-3-3 懂得在與人互動當中保護自己。 |
| 社會領域 | 3 覺察自我、他人與環境的異同，調整行為以符合社會規範。 | 社-3-1 理解與辨識自我、他人與環境的異同。 | 社-3-1-1 在生活中能理解自我的存在。 社-3-1-2 在生活中能辨識自我與他人的異同。 社-3-1-3 在生活中能辨識自我與環境的異同。 |
| | | 社-3-2 能運用既有的方法與人互動並嚐試自我調整以符合社會規範。 | 社-3-2-1 運用習慣的方式與人互動。 社-3-2-2 在與人互動的過程中，能嚐試改變自己。 社-3-2-3 在與人互動的過程中，能適度調整以符合社會規範。 |
| | | 社-3-3 善於觀察我想法與態度的差異，與他人協力完成活動目標。 | 社-3-3-1 喜歡觀察我與他人想法的異同。 社-3-3-2 善於觀察我與他人態度的異同。 社-3-3-3 樂於與他人共同合作，完成活動目標。 |
| 社會領域 | 4 建立正向積極的人際關係與學習態度。 | 社-4-1 理解與辨識正向與負向的行為模式。 | 社-4-1-1 理解正向的行為模式。 社-4-1-2 辨識負向的行為模式。 社-4-1-3 區辨正負向行為模式的不同，學習適當的學習方式。 |
| | | 社-4-2 運用人際互動的機會，建立良好的學習技巧與態度。 | 社-4-2-1 運用人際互動產生的各種行為，建立良好的學習態度。 社-4-2-2 運用對人際互動的觀察，模仿合宜的行為技巧。 社-4-2-3 運用合宜的行為模式建立良性的人際關係。 |
| | | 社-4-3 展現愉快、正面 | 社-4-3-1 樂於與人建立關係。 |

| | | | |
|------------------|--|---|--|
| | | 與主動的態度，建立良好的 人際關係。 | 社-4-3-2 愉快地與他人進行互動。 社-4-3-3 展現愉悅、正面的氣質，善於經營人際 關係。 |
| 社 會 領 域 | 5 體會自己與 環境存在與共 生的重要性， 尊重他人與多 元文化並珍惜 自然環境。 | 社-5-1 理解生活中多元 並存的現象，體 認自我的價值。 | 社-5-1-1 能說出生活中不同文化的代表。 社-5-1-2 能比較自我與他人的異同，同時說出差異 的內容。 社-5-1-3 學習找到自己的優點。 |
| | | 社-5-2 能與人討論環境 與文化等特定 議題，並尊重他 人的意見。 | 社-5-2-1 能加入各種議題的討論活動。 社-5-2-2 能說出環境與文化等相關議題的幾種現 象。 社-5-2-3 活動中能專注聆聽他人意見。 |
| | | 社-5-3 珍惜自然資源與 環境，關心並能 欣賞多元文化。 | 社-5-3-1 珍惜自然資源與環境。 社-5-3-2 主動關心他人與環境的變化。 社-5-3-3 喜歡各種文化的相關人事物。 |

表 2-19 情緒領域之核心素養能力與指標

| 領 域 | 課程目標 | 學習領域核心素 養(本團隊稱學習 指標) | 核心素養指標(本團隊稱學力指標) |
|------------------|---|---|--|
| 情 緒 領 域 | 1 覺察與辨識 自我與他人的 情緒。 | 情-1-1 理解自己與他 人的情緒狀 態。 | 情-1-1-1 知道自己的情绪狀態。 情-1-1-2 理解他人處於何種情緒狀態。 情-1-1-3 學會正確的情緒用語。 |
| | | 情-1-2 運用適當的方 式表達情 緒，並回應他 人的情緒。 | 情-1-2-1 能使用正確的情緒用語。 情-1-2-2 能合宜地表達情緒。 情-1-2-3 面對他人的情緒時，知道如何適當回應。 |
| | | 情-1-3 對自己與他人 的情緒感興 趣，並願意主 動關懷他人。 | 情-1-3-1 善於發現自己的情绪狀態。 情-1-3-2 敏於觀察他人的情緒。 情-1-3-3 主動對他人表達關懷與關心。 |
| 情 緒 領 域 | 2 理解肢體、口 語、符號與文 字所展現的意 涵，適度反應 情緒。 | 情-2-1 理解肢體、口 語、符號與文 字代表不同 的情緒表達 方式。 | 情-2-1-1 能覺察肢體、口語、符號與文字所傳達的意 涵。 情-2-1-2 學會肢體、口語、符號與文字的情緒表達 方式。 情-2-1-3 能辨識肢體、口語、符號與文字分別代表 不同的情緒。 |
| | | 情-2-2 應用肢體、口 語、符號語文 | 情-2-2-1 能運用肢體、口語、符號與文字表達情緒。 情-2-2-2 能在肢體、口語、符號與文字等表達方式 |

| | | | |
|------|------------------------------|--------------------------------------|--|
| | | 字，適度回應他人情緒。 | 中，選擇最合宜的表達管道。 情-2-2-3 能適度回應他人的情緒。 |
| | | 情-2-3 能合宜地運用肢體、口語、符號語文字表達自己的情緒。 | 情-2-3-1 喜歡以肢體、口語、符號與文字等多元方式表達情緒。 情-2-3-2 主動選擇合宜的方式進行自我意見的陳述。 情-2-3-3 善於辨識各種情緒。 |
| 情緒領域 | 3學習符合團體規範的情緒表達方式，接納自己與他人的情緒。 | 情-3-1 瞭解團體規範的重要性，並覺察他人與自己的情緒來源。 | 情-3-1-1 能說出團體規範的重要。 情-3-1-2 能說出情緒的成因與來源。 情-3-1-3 能辨識他人與自己的情緒狀態。 |
| | | 情-3-2 運用團體中建立的規範，調整自己與他人互動的方式。 | 情-3-2-1 能在團體中練習討論團體規則。 情-3-2-2 能運用討論活動，觀察、調整自己的行為。 情-3-2-3 能繪出自我調整的圖表。 |
| | | 情-3-3 樂於分享自己的情緒，並願意嘗試接納他人的感受。 | 情-3-3-1 喜歡與人交談，說出內心感受。 情-3-3-2 主動表達關懷他人的想法與感覺。 情-3-3-3 主動表達接納的態度。 |
| 情緒領域 | 4運用各種策略與管道調節並轉化情緒。 | 情-4-1 學習與理解各種情緒的轉化方式。 | 情-4-1-1 學會情緒的用語。 情-4-1-2 學會說出不同的情緒狀態。 情-4-1-3 學習利用遊戲、說話、工作、或繪畫等轉化情緒的方法。 |
| | | 情-4-2 運用各種想像與創作，嚐試創新的表達方式，以排解不適當的情緒。 | 情-4-2-1 運用想像力等創造性活動，找到情緒表達的不同面貌。 情-4-2-2 運用繪畫、遊戲、工作等活動，釋放情緒。 情-4-2-3 運用音樂、藝術主題活動，排解不恰當的情緒。 |
| | | 情-4-3 主動嚐試創新的情緒表達方式，以因應社會的期待與規範。 | 情-4-3-1 樂於運用創造力，改變情緒本質。 情-4-3-2 樂於嚐試與創新，賦予情緒不同的意義。 情-4-3-3 主動調整情緒，以符合社會期待與規範。 |

表 2-20 身體動作領域之核心素養能力與指標

| 領域 | 課程目標 | 學習領域核心素養(本團隊稱學習指標) | 核心素養指標(本團隊稱學力指標) |
|------|----------------------------------|----------------------------|--|
| 身體動作 | 1 覺知身體動作的基本技能以奠定獨立自主的生活基礎。 | 身-1-1 理解身體動作的各種基本技能。 | 身-1-1-1 能說出身體穩定性動作技能的內涵。 身-1-1-2 能說出身體移動性動作技能的內涵。 身-1-1-3 能說出身體操作性動作技能的內涵。 |
| | | 身-1-2 學習運用與協調身體動作的各種技能。 | 身-1-2-1 學會伸展、彎曲、下蹲、旋轉、擺動、支撐的身體動作。 身-1-2-2 學會走、跑、踏、單足跳、雙足跳、跨跳、前併步及攀爬的身體動作。 身-1-2-3 學會投、接、擊、推、拉打、踢球與運球的身體動作。 |
| | | 身-1-3 喜歡參與各種身體動作技能的活動。 | 身-1-3-1 樂於參與各種身體動作技能的模仿活動。 身-1-3-2 樂於參與各種身體動作技能的應用活動。 身-1-3-3 樂於參與各種身體動作技能的創造活動。 |
| 身體動作 | 2 應用圖示或簡易符號記錄說明生活中各種肢體遊戲活動的進行。 | 身-2-1 理解生活中肢體遊戲進行的規則。 | 身-2-1-1 能說出各種肢體活動的遊戲規則。 身-2-1-2 能說出各種肢體活動進行時的安全規則。 身-2-1-3 能察覺個人和全體之間身體活動空間的概念。 |
| | | 身-2-2 學習用圖示或簡易符號紀錄肢體的遊戲活動。 | 身-2-2-1 會隨著音樂節奏變化肢體動作。 身-2-2-2 會運用圖示紀錄肢體各手中遊戲活動。 身-2-2-3 會運用簡單符號紀錄肢體各種遊戲活動。 |
| | | 身-2-3 養成喜歡遊戲活動的好習慣。 | 身-2-3-1 喜歡身體的各種遊戲活動，並注意安全。 身-2-3-2 樂於與其他幼兒共同遊戲和活動。 身-2-3-3 激發身體動作的想像力與創造性的表現。 |
| 身體動作 | 3 學習應用各種教玩具或科技媒材的操作，強化身體動作技能的發展。 | 身-3-1 熟悉各種教玩具或科技媒材的操作方法。 | 身-3-1-1 能說出各種教玩具的使用方法。 身-3-1-2 能說出簡易科技媒材的使用方法。 身-3-1-3 能使用簡易運動器材的使用方法。 |
| | | 身-3-2 學習各種教玩具或科技媒材的操作方法。 | 身-3-2-1 能操作簡易運動器材，表現身體動作技能的協調。 身-3-2-2 會使用簡易科技媒材，組合及創造身體活動。 身-3-2-3 能運用教玩具，促使身體各種動作技能變化。 |

| | | | |
|------|--------------------------|-----------------------------------|---|
| | | 身-3-3 主動利用各種工具強化身體動作技能的發展。 | 身 3-3-1 喜歡教玩具的運用展現肢體動作的想像力。 身 3-3-2 專注科技媒材的使用激發動作潛能。 身 3-3-3 主動學習各種運動器材體驗不同身體動作的展現。 |
| 身體動作 | 4樂於參與團體活動調節自己情緒,以促進人我關係。 | 身-4-1 理解人我互動中行為和動作的適當表現。 | 身-4-1-1 能說出人我互動過程應有的行為和身體動作。 身-4-1-2 能說出自己和他人的行為或動作表現的差異,並且嘗試加以調整修正。 身-4-1-3 能說出身體和用具,以及自己和他人之間合宜行為動作的表現。 |
| | | 身-4-2 學習在團體活動中表現合宜行為和創意動作的技巧。 | 身-4-2-1 會安全的運用肢體動作技能,滿足與他人合作之需求。 身-4-2-2 在團體律動中會變化肢體創造不同的動作。 身-4-2-3 會利用多樣材料和設備,體驗肢體動作的趣味。 |
| | | 身-4-3 喜歡參與團體活動體驗多元活動與展現創意。 | 身-4-3-1 與人合作創造各種身體姿勢及肢體動作。 身-4-3-2 樂於在團體活動中展現肢體動作的創意。 身-4-3-3 喜歡體驗多元活動的相關經驗。 |
| 身體動作 | 5養成健康與安全和諧展現運動的好習慣。 | 身-5-1 理解以運動為主體,以遊戲為方法融入各種體能遊戲的意義。 | 身-5-1-1 會說出身體動作的協調性對身體健康的重要性。 身-5-1-2 會說出身體的敏捷性與喜愛運動的關係。 身-5-1-3 會區分遊戲和運動的異同,及其對身體健康的好處。 |
| | | 身-5-2 學習健康與安全和諧的運動技能。 | 身-5-2-1 學會日常生活中飲食與清潔衛生的自理活動。 身-5-2-2 會安排每天至少 30 分鐘的運動時間。 身-5-2-3 會安全和諧的展現運動技能。 |
| | | 身-5-3 養成喜愛運動與規律安全運動的好習慣。 | 身-5-3-1 維持活動安全,營造自信愉快的運動氛圍。 身-5-3-2 喜歡規律的運動習慣。 身-5-3-3 在活動中能滿足個人自由與他人合作的需求。 |

表 2-21 美感領域之核心素養能力與指標

| 領域 | 課程目標 | 學習領域核心素養(本團隊稱學習指標) | 核心素養指標(本團隊稱學力指標) |
|----|---------|--------------------|----------------------------|
| 美 | 1認識感官.覺 | 美-1-1 理解感官、覺 | 美-1-1-1 會說出感官表達對生活中美好事物體驗的 |

| | | | |
|------------------|-----------------------------|--------------------------------------|--|
| 感 領 域 | 知能力以及好奇心,對生活中美好事物的體驗與表達的關係。 | 知能力及好奇心對生活中美好事物體驗的重要性 | 重要。 美-1-1-2 會說出覺知能力對生活中美好事物體驗的重要。 美-1-1-3 會說出好奇心對生活中美好事物體驗的重要。 |
| | | 美-1-2 學習經由感官、覺知能力及好奇心表達生活中美好事物的各種體驗。 | 美-1-2-1 能經由感官表達生活中美好事物的各種體驗。 美-1-2-2 能經由覺知能力表達生活中美好事物的各種體驗。 美-1-2-3 能經由好奇心表達生活中美好事物的各種體驗。 |
| | | 美-1-3 喜歡好奇的探索生活週遭人事物地所帶來的愉悅感覺。 | 美-1-3-1 喜歡能令感官或心靈愉悅的事物。 美-1-3-2 喜歡好奇的探索生活週遭人事物地的各種關係。 美-1-3-3 樂於體驗不同美感經驗所帶來的愉悅感覺。 |
| 美 感 領 域 | 2運用感官知覺體察與記錄生活週遭的事物及其變化。 | 美-2-1 理解用感官知覺體察與紀錄生活週遭事物的重要。 | 美-2-1-2 能說出感官知覺體察生活週遭的事物內容。 美-2-1-2 會說出記錄生活週遭事物的內容。 美-2-1-3 會說明用感官體察生活週遭事物的重要。 |
| | | 美-2-2 學習運用感官知覺體察與紀錄生活週遭的事物變化。 | 美-2-2-1 會紀錄感官體察週遭事物變化的內容。 美-2-2-2 會紀錄感官知覺週遭事物變化的內容。 美-2-2-3 會利用感官知覺體察週遭環境的能力。 |
| | | 美-2-3 養成與週遭生活環境連結共生的學習與情感。 | 美-2-3-1 喜歡自主參與和生活經驗互動的各種學習。 美-2-3-2 養成好奇探索週遭生活環境的態度與情感。 美-2-3-3 樂於與環境共生的互動學習。 |
| 美 感 領 域 | 3學習在生活中接納多元文化的態度與溝通協調的能力。 | 美-3-1 理解生活中多元文化的學習內涵與態度。 | 美-3-1-1 能說出在多元文化中人與人互動的態度。 美-3-1-2 能分辨生活週遭各種不同人事物地的文化背景與內涵。 美-3-1-3 能說出在不同人事物地的場合應有的舉止與態度。 |
| | | 美-3-2 學習在多元文化中溝通與協調的能力。 | 美-3-2-1 會提出和別人不同意見的看法和想法。 美-3-2-2 會與生活週遭的人事物協調與溝通。 美-3-2-3 會與人溝通協調和自己不同觀點的意見。 |
| | | 美-3-3 對各種形式的 | 美-3-3-1 喜歡音樂、戲劇、視覺藝術等各種形式的創 |

| | | | |
|------|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| | | 創作或展演活動，表現接納與尊重的態度。 | 作與展演。 美-3-3-2 對音樂、戲劇與視覺藝術等各種形式的創作和展演表現接納與尊重。 美-3-3-3 樂於參與音樂、戲劇、視覺藝術等各種欣賞與展演活動。 |
| 美感領域 | 4樂於參與藝文活動以充實美的聆賞能力和擴展生活經驗。 | 美-4-1 理解參與藝文活動和擴展生活經驗的關聯。 | 美-4-1-1 會說出自己參與藝文活動的內容。 美-4-1-2 能說出藝文活動和充實生活經驗的關聯。 美-4-1-3 會說明參加藝文活動的內容和目的。 |
| | | 美-4-2 學習運用各種藝文媒介體驗與充實生活經驗。 | 美-4-2-1 會表達自己在接觸藝文活動後的體驗心得。 美-4-2-2 會運用藝文媒介進行各種想像力創作活動。 美-4-2-3 會藉各種藝文媒介產生和生活經驗連結的情感與文化認同。 |
| | | 美-4-3 樂於接觸或體驗各種藝文創作和展演活動。 | 美-4-3-1 喜歡操作樂器享受創作的樂趣。 美-4-3-2 喜歡接觸生活週遭的藝文創作和展演活動。 美-4-3-3 樂於參加各種藝文活動以豐富生活經驗。 |
| 美感領域 | 5主動探索與體驗生活中各種創意活動,並嘗試以自己的意見回應其感受力。 | 美-5-1 理解探索與察覺對生活中各種美的事物的關聯。 | 美-5-1-1 能表述探索生活週遭事物美的感受。 美-5-1-2 能說出察覺生活中各種美的事物間的關係。 美-5-1-3 能說出美感是透過感官知覺接受外在刺激、思維或想像而產生連結的愉悅感覺。 |
| | | 美-5-2 學習在生活 and 遊戲中,透過各種藝術媒介表現創作之美。 | 美-5-2-1 能在生活中,體驗各種藝術元素強化美的感受力。 美-5-2-2 能在遊戲中,體驗各種藝術元素表現創作。 美-5-2-3 能藉由各種藝術媒介表現生活中美感創作。 |
| | | 美-5-3 欣賞各種形式的藝術創作和展演活動,並回應個人的感覺與感受。 | 美-5-3-1 喜歡各種形式的藝術創作和展演活動。 美-5-3-2 對於各種形式的藝術活動會回應個人的感覺與感受。 美-5-3-3 對於各種形式的展演活動,會回應個人的感覺和感受。 |

爲了更深度分析「幼兒園教保活動與課程大綱(暫定版)」之內涵及其學習遷移的概念基礎,本團隊研擬「幼兒園新課綱」(暫名)以建立核心素養能力與指標,並審慎地再次檢核幼兒核心素養能力(本團隊稱爲學習指標)與幼兒核心素養三

個層面與九個向度的適切性。(表 2-22 ~表 2-27)。

表 2-22 幼兒教育階段-語文領域課程核心素養對照表

| 國內 研究 三 層面 | 我國國 民核心 素養 | 六歲 核心素養 內涵定義 | 與六歲相關之領域課程核心素養 (對應現行各學習領域課程綱要之分段能力指標/學習指 標/學科能力/學科核心能力/群科能力) |
|---------------------|---|---|--|
| 溝 通 互 動 | 語文表達 與 符號運用 | 具備 <u>體驗與覺 知肢體、口 語、圖像與文 字的能力，並 能運用簡單的 語文或數學符 號繪圖或記 錄。</u> | 語-1-1 能理解日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的功能和意義。 |
| | | | 語-1-2 會運用日常生活中常見的語言、圖示和文字符號進行表達。 |
| | | | 語-1-3 能主動參與日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的溝通並展現創意與興趣。 |
| | | | 語-2-1 能理解語言、圖示、符號在特定生活情境中的使用規則。 |
| | | | 語-2-2 能在日常生活情境中適當地運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體進行互動。 |
| | | | 語-2-3 能主動並靈活運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體參與互動情境。 |
| | | | 語-3-1 能理解語言、圖示、文字符號與實際生活經驗之間的意義連結。 |
| | | | 語-3-2 能運用語言、圖示、符號紀錄或再現生活經驗。 |
| | | | 語-3-3 會創意地使用語言、圖示、符號表達創意與想像。 |
| | | | 語-4-1 能理解各種幼兒文本中語言、圖示、符號的意義。 |
| | | | 語-4-2 能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體對文本內容進行回應。 |
| | | | 語-4-3 喜愛閱讀並能以不同的方式主動回應閱讀內容。 |
| | | | 語-5-1 能知道生活情境中有多種語言、文字的溝通方式。 |
| | | | 語-5-2 能嘗試運用不同語言、文字進行溝通與互動。 |
| | | | 語-5-3 喜歡並主動參與生活情境中不同語言、文字的表達與互動。 |
| 資訊科技 與 媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能 <u>豐富生活與擴展經驗。</u> | 語-2-2 能在日常生活情境中適當地運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體進行互動。 | |
| | | 語-2-3 能主動並靈活運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體參與互動情境。 | |
| | | 語-4-2 能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體對文本內容進行回應。 | |
| 藝術欣賞 與 生活美學 | 具備 <u>感官探 索、覺察與賞 析生活中各種</u> | 語-1-1 能理解日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的功能和意義。 | |
| | | 語-1-3 能主動參與日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的溝通並展現創意與興趣。 | |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|--|
| | | 美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作 | <p>語-3-2 能運用語言、圖示、符號紀錄或再現生活經驗。</p> <p>語-3-3 會創意地使用語言、圖示、符號表達創意與想像。</p> <p>語-4-1 能理解各種幼兒文本中語言、圖示、符號的意義。</p> <p>語-4-2 能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體對文本內容進行回應。</p> <p>語-4-3 喜愛閱讀並能以不同的方式主動回應閱讀內容。</p> <p>語-5-1 能知道生活情境中有多種語言、文字的溝通方式。</p> <p>語-5-2 能嘗試運用不同語言、文字進行溝通與互動。</p> <p>語-5-3 喜歡並主動參與生活情境中不同語言、文字的表達與互動。</p> |
| 社會參與 | 公民責任與道德實踐 | 具備 <u>主動</u> 參與團體活動與遵守規範的能力，並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 | |
| | 人際關係與團隊合作 | 具備與人 <u>協商</u> 及 <u>關心</u> 身旁人、事、物的能力，並能 <u>調整</u> 自己的 <u>態度與行為</u> 。 | 語-1-1 能理解日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的功能和意義。 |
| | | | 語-1-2 會運用日常生活中常見的語言、圖示和文字符號進行表達。 |
| | | | 語-1-3 能主動參與日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的溝通並展現創意與興趣。 |
| | | | 語-2-1 能理解語言、圖示、符號在特定生活情境中的使用規則。 |
| | | | 語-2-2 能在日常生活情境中適當地運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體進行互動。 |
| | | | 語-2-3 能主動並靈活運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體參與互動情境。 |
| | | | 語-3-1 能理解語言、圖示、文字符號與實際生活經驗之間的意義連結。 |
| | | | 語-3-2 能運用語言、圖示、符號紀錄或再現生活經驗。 |
| | | | 語-5-2 能嘗試運用不同語言、文字進行溝通與互動。 |
| 語-5-3 喜歡並主動參與生活情境中不同語言、文字的表達與互動。 | | | |
| 國際理解與多元文化 | 具備 <u>理解與欣賞</u> 人己之間 <u>差異</u> 的能力,並能 <u>接納多元文化</u> 的態度。 | 語-4-1 能理解各種幼兒文本中語言、圖示、符號的意義。 | |
| | | 語-4-2 能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體對文本內容進行回應。 | |
| | | 語-5-1 能知道生活情境中有多種語言、文字的溝通方式。 | |
| | | 語-5-2 能嘗試運用不同語言、文字進行溝通與互動。 | |
| | | 語-5-3 喜歡並主動參與生活情境中不同語言、文字的表達與互動。 | |

| | | | |
|--|-----------|-------------------------------------|--|
| 自主行動 | 身心健康與自我實現 | 具備生活自理能力與良好的生活習慣，並能表達自我需求與選擇。 | |
| | 系統思考與問題解決 | 具備探索環境與發現問題的能力，並能思考問題發生的原因，嘗試解決問題。 | 語-1-1 能理解日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的功能和意義。 |
| | | | 語-2-1 能理解語言、圖示、符號在特定生活情境中的使用規則。 |
| | | | 語-2-2 能在日常生活情境中適當地運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體進行互動。 |
| | | | 語-2-3 能主動並靈活運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體參與互動情境。 |
| | | | 語-3-1 能理解語言、圖示、文字符號與實際生活經驗之間的意義連結。 |
| | | | 語-4-2 能以語言、圖示、符號或結合資訊媒體對文本內容進行回應。 |
| | | | 語-4-3 喜愛閱讀並能以不同的方式主動回應閱讀內容。 |
| | 規劃執行與創新應變 | 具備以圖示或符號構思工作計畫的能力，並能因應生活情境的調整活動的進行。 | 語-1-2 會運用日常生活中常見的語言、圖示和文字符號進行表達。 |
| | | | 語-1-3 能主動參與日常生活中常見的語言、圖示和文字符號的溝通並展現創意與興趣。 |
| 語-2-2 能在日常生活情境中適當地運用語言、圖示、符號並結合日常資訊媒體進行互動。 | | | |
| 語-3-1 能理解語言、圖示、文字符號與實際生活經驗之間的意義連結。 | | | |
| 語-3-2 能運用語言、圖示、符號紀錄或再現生活經驗。 | | | |
| 語-3-3 會創意地使用語言、圖示、符號表達創意與想像。 | | | |
| | | 語-5-1 能知道生活情境中有多種語言、文字的溝通方式。 | |
| | | 語-5-2 能嘗試運用不同語言、文字進行溝通與互動。 | |

表 2-23 幼兒教育階段-認知領域課程核心素養對照表

| 國內研究三層面 | 我國國民核心素養 | 六歲核心素養內涵定義 | 與六歲相關之領域課程核心素養 (對應現行各學習領域課程綱要之分段能力指標/學習指標/學科能力/學科核心能力/群科能力) |
|---------|-----------|-------------------|--|
| 溝 | 語文表達與符號運用 | 具備體驗與覺知肢體、口語、圖像與文 | 認-2-1 知道相關問題的資訊蒐集和整理資訊的方法。 |
| | | | 認-2-2 會使用不同的工具進行觀察與測量以蒐集、整理資訊。 |
| | | | 認-2-3 能主動發現問題、蒐集資料、解決問題以形成新的知識。 |

| | | | |
|---------------------------------|-----------|--|---|
| 通 互 動 | | 字的能力，並能運用 <u>簡單的語文或數學符號繪圖或記錄</u> 。 | 認-3-1 能結合新、舊經驗，提出問題解決策略。 |
| | | | 認-3-2 能運用觀察、比較、分類、排序等能力和紀錄資料，並形成新的認知內容。 |
| | | | 認-3-3 喜愛運用不同的工具和探索方式拓展生活經驗。 |
| | | | 認-4-1 知道語言、圖示、符號或其他媒介在溝通主題上的意義。 |
| | | | 認-4-2 能適當的運用語言、圖示、符號或其他媒介紀錄、表達。 |
| | | | 認-4-3 能主動運用語言、圖示、符號或其他媒介與他人溝通、合作。 |
| | 資訊科技與媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能 <u>豐富生活與擴展經驗</u> 。 | 認-1-2 能運用舊經驗的遷移與資訊科技工具的使用拓展對生活環境的認識。 |
| | | | 認-2-2 會使用不同的工具進行觀察與測量以蒐集、整理資訊。 |
| | | | 認-2-3 能主動發現問題、蒐集資料、解決問題以形成新的知識。 |
| | | | 認-3-3 喜愛運用不同的工具和探索方式拓展生活經驗。 |
| | 藝術欣賞與生活美學 | 具備 <u>感官探索、覺察與賞析</u> 生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作。 | 認-1-3 能對日常生活事物感到興趣，主動探索生活環境並發現問題。 |
| | | | 認-4-1 知道語言、圖示、符號或其他媒介在溝通主題上的意義。 |
| 認-4-2 能適當的運用語言、圖示、符號或其他媒介紀錄、表達。 | | | |
| 認-5-1 能發現生活環境的各種問題。 | | | |
| 社 會 參 與 | 公民責任與道德實踐 | 具備 <u>主動參與</u> 團體活動與遵守規範的能力，並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 | |
| | | 認-5-1 能發現生活環境的各種問題。 | |
| | | 認-5-3 能主動關懷週遭環境並參與行動。 | |
| | 人際關係與團隊合作 | 具備與 <u>人協商</u> 及 <u>關心</u> 身旁人、事、物的能力，並能調整自己的 <u>態度與行為</u> 。 | 認-4-3 能主動運用語言、圖示、符號或其他媒介與他人溝通、合作。 |
| | | | 認-5-3 能主動關懷週遭環境並參與行動。 |
| | 國際理解與多元文化 | 具備 <u>理解與欣賞</u> 人己之間差異的能力，並能 <u>接納多元文化</u> 的態度 | |

| | | | |
|-------------------------|--|---|---|
| 自主行動 | 身心健康與自我實現 | 具備 <u>生活自理</u> 能力與良好的 <u>生活習慣</u> ，並能 <u>表達自我需求</u> 與選擇。 | 認-2-3 能主動發現問題、蒐集資料、解決問題以形成新的知識。 |
| | | | 認-3-1 能結合新、舊經驗，提出問題解決策略。 |
| | 系統思考與問題解決 | 具備 <u>探索環境</u> 與 <u>發現問題</u> 的能力，並能思考問題發生的原因， <u>嘗試解決問題</u> 。 | 認-1-1 知道新經驗和舊經驗之間的異同，並能察覺週遭環境的差異。 |
| | | | 認-1-2 能運用舊經驗的遷移與資訊科技工具的使用拓展對生活環境的認識。 |
| | | | 認-1-3 能對日常生活事物感到興趣，主動探索生活環境並發現問題。 |
| | | | 認-2-1 知道相關問題的資訊蒐集和整理資訊的方法。 |
| | | | 認-2-2 會使用不同的工具進行觀察與測量以蒐集、整理資訊。 |
| | | | 認-2-3 能主動發現問題、蒐集資料、解決問題以形成新的知識。 |
| | | | 認-3-1 能結合新、舊經驗，提出問題解決策略。 |
| | | | 認-3-2 能運用觀察、比較、分類、排序等能力和紀錄資料，並形成新的認知內容。 |
| | | | 認-3-3 喜愛運用不同的工具和探索方式拓展生活經驗。 |
| | | | 認-4-1 知道語言、圖示、符號或其他媒介在溝通主題上的意義。 |
| | | | 認-4-2 能適當的運用語言、圖示、符號或其他媒介紀錄、表達。 |
| | | | 認-4-3 能主動運用語言、圖示、符號或其他媒介與他人溝通、合作。 |
| | | | 認-5-1 能發現生活環境的各種問題。 |
| 認-5-2 能適當的運用資訊科技擴展生活經驗。 | | | |
| 認-5-3 能主動關懷週遭環境並參與行動。 | | | |
| 規劃執行與創新應變 | 具備以 <u>圖示</u> 或 <u>符號</u> 構思工作計畫的能力，並能因應生活情境的 <u>調整活動</u> 的進行。 | 認-1-1 知道新經驗和舊經驗之間的異同，並能察覺週遭環境的差異。 | |
| | | 認-1-2 能運用舊經驗的遷移與資訊科技工具的使用拓展對生活環境的認識。 | |
| | | 認-1-3 能對日常生活事物感到興趣，主動探索生活環境並發現問題。 | |
| | | 認-2-1 知道相關問題的資訊蒐集和整理資訊的方法。 | |
| | | 認-2-2 會使用不同的工具進行觀察與測量以蒐集、整理資訊。 | |
| | | 認-2-3 能主動發現問題、蒐集資料、解決問題以形成新的知識。 | |
| | | 認-3-1 能結合新、舊經驗，提出問題解決策略。 | |
| | | 認-3-2 能運用觀察、比較、分類、排序等能力和紀錄資料，並形成新的認知內容。 | |
| | | 認-3-3 喜愛運用不同的工具和探索方式拓展生活經驗。 | |
| | | 認-4-1 知道語言、圖示、符號或其他媒介在溝通主題上的意義。 | |
| | | 認-4-2 能適當的運用語言、圖示、符號或其他媒介紀錄、表達。 | |
| | | 認-4-3 能主動運用語言、圖示、符號或其他媒介與他人溝通、合作。 | |
| 認-5-1 能發現生活環境的各種問題。 | | | |

| | | |
|--|--|-------------------------|
| | | 認-5-2 能適當的運用資訊科技擴展生活經驗。 |
| | | 認-5-3 能主動關懷週遭環境並參與行動。 |

表 2-24 幼兒教育階段-社會領域課程核心素養對照表

| 國內 研究 三 層面 | 我國國民 核心 素養 | 六歲 核心素養 內涵定義 | 與六歲相關之領域課程核心素養 (對應現行各學習領域課程綱要之分段能力指標/ 學習指標/學科能力/學科核心能力/群科能力) |
|---------------------|-------------------|--|--|
| 溝 通 互 動 | 語文表達 與 符號運用 | 具備 <u>體驗與覺知</u> 肢體、口語、圖像與文字的能力，並能運用 <u>簡單的語文或數學符號繪圖或記錄</u> 。 | 社-1-2 運用適當的溝通方式，理解人我關係的變化。 |
| | | | 社-3-2 能運用既有的方法與人互動並嚐試自我調整以符合社會規範。 |
| | 資訊科技 與 媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能 <u>豐富生活與擴展經驗</u> 。 | 社-2-2 運用各種活動與多樣性的媒材，結合生活經驗，學習社會行為。 |
| | | | |
| | 藝術欣賞 與 生活美學 | 具備 <u>感官探索、覺察與賞析</u> 生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作。 | 社-2-2 運用各種活動與多樣性的媒材，結合生活經驗，學習社會行為。 |
| | | | 社-3-1 理解與辨識自我、他人與環境的異同。 |
| 社 會 參 與 | 公民責任 與 道德實踐 | 具備 <u>主動參與團體活動與遵守規範</u> 的能力，並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 | 社-1-3 主動參與自身以外的各種情境，並樂在其中。 |
| | | | 社-2-1 理解人我互動的多元性與自我照顧的重要性。 |
| | | | 社-2-3 樂於與人互動，展現自我照顧的能力。 |
| | | | 社-4-2 運用人際互動的機會，建立良好的學習技巧與態度。 |
| | | | 社-5-2 能與人討論環境與文化等特定議題，並尊重他人的意見。 |
| | | | 社-5-3 珍惜自然資源與環境，關心並能欣賞多元文化。 |
| | 人際關係 與 團隊合作 | 具備與人 <u>協商及關心</u> 身旁人、事、物的能力，並能 <u>調整自己的態度與行為</u> 。 | 社-1-2 運用適當的溝通方式，理解人我關係的變化。 |
| | | | 社-2-2 運用各種活動與多樣性的媒材，結合生活經驗，學習社會行為。 |
| | | | 社-3-2 能運用既有的方法與人互動並嚐試自我調整以符合社會規範。 |
| | | | 社-3-3 善於觀察人我之間想法與態度的差異，與他人協力完 |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 自主行動 | | | 成活動目標。 |
| | | | 社-4-2 運用人際互動的機會，建立良好的學習技巧與態度。 |
| | | | 社-4-3 展現愉快、正面與主動的態度，建立良好的人際關係。 |
| | | | 社-5-2 能與人討論環境與文化等特定議題，並尊重他人的意見。 |
| | 國際理解與多元文化 | 具備 <u>理解與欣賞</u> 人己之間差異的能力，並能 <u>接納</u> 多元文化的態度。 | 社-1-1 覺知自我的喜好、興趣，以及身旁人事地物的特質。 |
| | | | 社-3-1 理解與辨識自我、他人與環境的異同。 |
| | | | 社-3-3 善於觀察 <u>人我之間</u> 想法與態度的差異，與他人協力完成活動目標。 |
| | | | 社-4-3 展現愉快、正面與主動的態度，建立良好的人際關係。 |
| | | | 社-5-1 理解生活中多元並存的現象，體認自我的價值。 |
| | | | 社-5-2 能與人討論環境與文化等特定議題，並尊重他人的意見。 |
| | | | 社-5-3 珍惜自然資源與環境，關心並能欣賞多元文化。 |
| | 身心健康與自我實現 | 具備 <u>生活自理能力</u> 與良好的 <u>生活習慣</u> ，並能 <u>表達自我需求與選擇</u> 。 | 社-1-3 主動參與自身以外的各種情境，並樂在其中。 |
| | | | 社-2-3 樂於與人互動，展現自我照顧的能力 |
| | | | 社-3-2 能運用既有的方法與人互動並嚐試自我調整以符合社會規範。 |
| 社-3-3 善於觀察 <u>人我之間</u> 想法與態度的差異，與他人協力完成活動目標。 | | | |
| 社-4-2 運用人際互動的機會，建立良好的學習技巧與態度。 | | | |
| 社-5-1 理解生活中多元並存的現象，體認自我的價值。 | | | |
| 社-5-2 能與人討論環境與文化等特定議題，並尊重他人的意見。 | | | |
| 社-5-3 珍惜自然資源與環境，關心並能欣賞多元文化。 | | | |
| 系統思考與問題解決 | 具備 <u>探索環境與發現問題</u> 的能力，並能思考問題發生的原因， <u>嘗試解決問題</u> 。 | 社-1-2 運用適當的溝通方式，理解人我關係的變化。 | |
| | | 社-2-1 理解人我互動的多元性與自我照顧的重要性。 | |
| | | 社-3-1 理解與辨識自我、他人與環境的異同。 | |
| | | 社-3-2 能運用既有的方法與人互動並嚐試自我調整以符合社會規範。 | |
| | | 社-3-3 善於觀察 <u>人我之間</u> 想法與態度的差異，與他人協力完成活動目標。 | |
| | | 社-4-1 理解與辨識正向與負向的行為模式。 | |
| 規劃執行 | 具備以 <u>圖示</u> 或 <u>符號</u> 構思 | 社-2-2 運用各種活動與多樣性的媒材，結合生活經驗，學習社會行為。 | |

| | | | |
|--|-----------|---------------------------|-------------------------------------|
| | 與 創新應變 | 工作計畫的能力,並能因應生活情境的調整活動的進行。 | 社-3-2 能運用既有的方法與人互動並嚐試自我調整以符合社會規範。 |
| | | | 社-3-3 善於觀察人我之間想法與態度的差異,與他人協力完成活動目標。 |

表 2-25 幼兒教育階段-情緒領域課程核心素養對照表

| 國內 研究 三 層面 | 我國國民 核心 素養 | 六歲 核心素養 內涵定義 | 與六歲相關之領域課程核心素養 (對應現行各學習領域課程綱要之分段能力指標/ 學習指標/學科能力/學科核心能力/群科能力) |
|---------------------|---------------------|--|--|
| 溝 通 互 動 | 語文表達 與 符號運用 | 具備 <u>體驗與覺知</u> 肢體、口語、圖像與文字的能力,並能運用 <u>簡單的語文或數學符號繪圖或記錄</u> 。 | 情-2-1 理解肢體、口語、符號與文字代表不同的情緒表達方式。 |
| | | | 情-2-2 應用肢體、口語、符號語文字,適度回應他人情緒。 |
| | | | 情-2-3 能合宜地運用肢體、口語、符號語文字表達自己的情緒。 |
| 溝 通 互 動 | 資訊科技 與 媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力,並能 <u>豐富生活與擴展經驗</u> 。 | |
| | 藝術欣賞 與 生活美學 | 具備 <u>感官探索、覺察與賞析</u> 生活中各種美好事物的能力,並能運用各種媒材表現創作。 | 情-4-2 運用各種想像與創作,嚐試創新的表達方式,以排解不適當的情緒。 |
| 社 會 參 與 | 公民責任 與 道德實踐 | 具備 <u>主動參與</u> 團體活動與遵守規範的能力,並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 | 情-1-3 對自己與他人的情緒感興趣,並願意主動關懷他人。 |
| | | | 情-3-1 瞭解團體規範的重要性,並覺察他人與自己的情緒來源。 |
| | | | 情-3-2 運用團體中建立的規範,調整自己與他人互動的方式。 |
| | | | 情-3-3 樂於分享自己的情緒,並願意嘗試接納他人的感受。 |
| | | | 情-4-3 主動嚐試創新的方式,以因應社會的期待與規範。 |
| | 人際關係 與 團隊合作 | 具備與人 <u>協商及關心</u> 身旁人、事、物的能力,並能調整自己的 <u>態度與行為</u> 。 | 情-1-3 對自己與他人的情緒感興趣,並願意主動關懷他人。 |
| | | | 情-3-2 運用團體中建立的規範,調整自己與他人互動的方式。 |
| 國際理解 | 具備 <u>理解與欣賞</u> 人之之 | 情-1-2 運用適當的方式表達情緒,並回應他人的情緒。 | |

| | | | |
|------|-----------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| | 與 多元文化 | 間差異的能力,並能接納多元文化的態度。 | 情-1-3 對自己與他人的情緒感興趣,並願意主動關懷他人。 |
| | | | 情-2-2 應用肢體、口語、符號語文字,適度回應他人情緒。 |
| | | | 情-2-3 能合宜地運用肢體、口語、符號語文字表達自己的情緒。 |
| | | | 情-3-1 瞭解團體規範的重要性,並覺察他人與自己的情緒來源。 |
| | | | 情-3-3 樂於分享自己的情緒,並願意嘗試接納他人的感受。 |
| 自主行動 | 身心健康與自我實現 | 具備生活自理能力與良好的生活習慣,並能表達自我需求與選擇 | 情-1-1 理解自己與他人的情緒狀態。 |
| | | | 情-1-2 運用適當的方式表達情緒,並回應他人的情緒。 |
| | | | 情-1-3 對自己與他人的情緒感興趣,並願意主動關懷他人。 |
| | | | 情-2-1 理解肢體、口語、符號與文字代表不同的情緒表達方式。 |
| | | | 情-2-2 應用肢體、口語、符號語文字,適度回應他人情緒。 |
| | | | 情-2-3 能合宜地運用肢體、口語、符號語文字表達自己的情緒。 |
| | | | 情-3-3 樂於分享自己的情緒,並願意嘗試接納他人的感受。 |
| | 系統思考與問題解決 | 具備探索環境與發現問題的能力,並能思考問題發生的原因,嘗試解決問題。 | 情-2-3 能合宜地運用肢體、口語、符號語文字表達自己的情緒。 |
| | | | 情-3-2 運用團體中建立的規範,調整自己與他人互動的方式。 |
| | | | 情-3-3 樂於分享自己的情緒,並願意嘗試接納他人的感受。 |
| | | | 情-4-1 學習與理解各種情緒的轉化方式。 |
| | | | 情-4-2 運用各種想像與創作,嚐試創新的表達方式,以排解不適當的情緒。 |
| | 規劃執行與創新應變 | 具備以圖示或符號構思工作計畫的能力,並能因應生活情境的調整活動的進行。 | 情-4-2 運用各種想像與創作,嚐試創新的表達方式,以排解不適當的情緒。 |
| | | | 情-4-3 主動嚐試創新的方式,以因應社會的期待與規範。 |

表 2-26 幼兒教育階段-身體動作領域課程核心素養對照表

| 國內 研究 三 層面 | 我國國 民核心 素養 | 六歲 核心素養 內涵定義 | 與六歲相關之領域課程核心素養 (對應現行各學習領域課程綱要之分段能力指標/ 學習指標/學科能力/學科核心能力/群科能力) | |
|----------------------------------|------------------------|--|--|------------------------------|
| 溝 通 互 動 | 語文表達 與 符號運用 | 具備 <u>體驗與覺知</u> 肢體、口語、圖像與文字的能力，並能運用 <u>簡單的語文或數學符號繪圖或記錄</u> 。 | 身-2-2學習用圖示或簡易符號紀錄肢體的遊戲活動。 | |
| | | | 身-3-2學習各種教玩具或科技媒材的操作方法。 | |
| | | | | |
| | 資訊科技 與 媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能 <u>豐富生活與擴展經驗</u> 。 | 身-3-1熟悉各種教玩具或科技媒材的操作方法。 | |
| | | | 身-5-1理解以運動為主體，以遊戲為方法融入各種體能遊戲的意義。 | |
| | 藝術欣賞 與 生活美學 | 具備 <u>感官探索、覺察與賞析</u> 生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作。 | 身-1-3喜歡參與各種身體動作技能的活動。 | |
| | | | 身-2-3養成喜歡遊戲活動的好習慣。 | |
| | | | 身-3-3主動利用各種工具強化身體動作技能的發展。 | |
| | | | 身-4-3喜歡參與團體活動體驗多元活動與展現創意。 身-5-1理解以運動為主體，以遊戲為方法融入各種體能遊戲的意義。 | |
| | 社 會 參 與 | 公民責任 與 道德實踐 | 具備 <u>主動參與團體活動與遵守規範</u> 的能力，並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 | 身-1-3喜歡參與各種身體動作技能的活動。 |
| | | | | 身-2-1理解生活中肢體遊戲進行的規則。 |
| | | | | 身-4-2學習在團體活動中表現合宜行為和創意動作的技巧。 |
| 身-4-3喜歡參與團體活動體驗多元活動與展現創意。 | | | | |
| 身-5-1理解以運動為主體，以遊戲為方法融入各種體能遊戲的意義。 | | | | |
| 人際關係 與 團隊合作 | | 具備與人 <u>協商及關心</u> 身旁人、事、物的能力，並能 <u>調整自己的態度與行為</u> 。 | 身-1-3喜歡參與各種身體動作技能的活動。 | |
| | | | 身-3-2學習各種教玩具或科技媒材的操作方法。 | |
| | | | 身-4-1理解人我互動中行為和動作的適當表現。 身-4-2學習在團體活動中表現合宜行為和創意動作的技巧。 | |
| 國際理解 與 多元文化 | | 具備 <u>理解與欣賞</u> 人己之間差異的能力，並能接納多元文化的態度。 | | |
| 自 | | 身心健康 與 | 具備 <u>生活自理</u> 能力與良好的 <u>生活習慣</u> ，並能表 | 身-1-1理解身體動作的各種基本技能。 |
| | 身-1-2學習運用與協調身體動作的各種技能。 | | | |

| | | | |
|---------------------------|-------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| 主 行 動 | 自我實現 | 達自我需求與選擇。 | 身-2-1理解生活中肢體遊戲進行的規則。 |
| | | | 身-2-3 養成喜歡遊戲活動的好習慣。 |
| | | | 身-3-3主動利用各種工具強化身體動作技能的發展。 |
| | | | 身-4-1理解人我互動中行為和動作的適當表現。 |
| | | | 身-4-2學習在團體活動中表現合宜行為和創意動作的技巧。 |
| | | | 身-5-2 學習健康與安全和諧的運動技能。 |
| | | | 身-5-3 養成喜愛運動與規律安全運動的好習慣。 |
| | 系統思考 與 問題解決 | 具備探索環境與發現問題的能力，並能思考問題發生的原因，嘗試解決問題。 | 身-3-1熟悉各種教玩具或科技媒材的操作方法。 |
| | | | 身-3-2學習各種教玩具或科技媒材的操作方法。 |
| | | | 身-4-3 喜歡參與團體活動體驗多元活動與展現創意。 |
| | | | 身-5-2學習健康與安全和諧的運動技能。 |
| | 規劃執行 與 創新應變 | 具備以圖示或符號構思工作計畫的能力,並能因應生活情境的調整活動的進行。 | 身-1-2學習運用與協調身體動作的各種技能。 |
| | | | 身-3-1熟悉各種教玩具或科技媒材的操作方法。 |
| | | | 身-3-3主動利用各種工具強化身體動作技能的發展。 |
| | | | 身-4-2學習在團體活動中表現合宜行為和創意動作的技巧。 |
| 身-4-3喜歡參與團體活動體驗多元活動與展現創意。 | | | |

表 2-27 幼兒教育階段-美感領域課程核心素養對照表

| 國內 研究 三 層面 | 我國國民 核心 素養 | 六歲 核心素養 內涵定義 | 與六歲相關之領域課程核心素養 (對應現行各學習領域課程綱要之分段能力指標/ 學習指標/學科能力/學科核心能力/群科能力) |
|---------------------|-------------------|--|--|
| 溝 通 互 動 | 語文表達 與 符號運用 | 具備 <u>體驗與覺知</u> 肢體、口語、圖像與文字的能力，並能運用 <u>簡單的語文或數學符號</u> 繪圖或記錄。 | 美-2-3 會用簡單的圖文表達心中的感受與心得 |
| | | | |
| | | | |
| | 資訊科技 與 媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能 <u>豐富生活與擴展經驗</u> 。 | 美-3-1喜歡各種多元形式的創作與展演活動。 |
| | | | 美-3-3接觸視覺、音樂、戲劇等各種形式的創作或展演活動，表現多元尊重的態度。 |
| | 藝術欣賞 與 生活美學 | 具備 <u>感官探索、覺察與賞析</u> 生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創 | 美-1-1以好奇心探索生活週遭的人事物。 |
| | | | 美-1-3透過感官覺知生活環境中人事物的關係。 |
| | | | 美-2-1 透過聽覺或身體動作，探索各種聲音或節奏的表現並覺察其不同之處。 |

| | | | | | |
|------|-----------|--|---|---|---|
| | | 作。 | 美-3-1喜歡各種多元形式的創作與展演活動。 美-3-3接觸視覺、音樂、戲劇等各種形式的創作或展演活動，表現多元尊重的態度。 美-4-1經常觀察與接觸藝文活動，同時會表達自己的看法。 美-5-1嘗試運用生活中各種藝術媒材進行創作。 美-5-2能依個人感覺或喜好，說明自己有關音樂或藝術創作的感受。 美-5-3欣賞自我或他人的戲劇創作後，能依個人的感覺指出其中的內容或特色。 | | |
| 社會參與 | 公民責任與道德實踐 | 具備 <u>主動參與團體活動</u> 與 <u>遵守規範</u> 的能力，並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 | 美-1-2在遊戲互動中，體驗不同美感經驗所帶來的愉悅感覺。 美-3-2學習與生活週遭各種人事物的溝通和協調。 美-4-3樂於接觸社區、家庭或幼兒園的藝術創作或展演活動，體會其與個人生活的關連。 | | |
| | | | 人際關係與團隊合作 | 具備與人 <u>協商及關心</u> 身旁人、事、物的能力，並能 <u>調整自己的態度與行為</u> 。 | 美-1-1以好奇心探索生活週遭的人事事物。 美-1-3透過感官覺知生活環境中人事物的關係。 美-3-2學習與生活週遭各種人事物的溝通和協調。 美-5-3欣賞自我或他人的戲劇創作後，能依個人的感覺指出其中的內容或特色。 |
| | | | | | 國際理解與多元文化 |
| | 身心健康與自我實現 | 具備 <u>生活自理</u> 能力與良好的 <u>生活習慣</u> ，並能 <u>表達自我需求與選擇</u> 。 | | | |

| | | |
|-------------------|---|---|
| | | 美-5-2能依個人感覺或喜好，說明自己有關音樂或藝術創作的感受。 |
| | | 美-5-3 欣賞自我或他人的戲劇創作後，能依個人的感覺指出其中的內容或特色。 |
| 系統思考 與 問題解決 | 具備 <u>探索環境與發現問題</u> 的能力，並能思考問題發生的原因， <u>嘗試解決問題</u> 。 | 美-1-3 透過感官覺知生活環境中人事物的關係。 |
| | | 美-2-1透過聽覺或身體動作，探索各種聲音或節奏的表現並覺察其不同之處。 |
| | | 美-4-3樂於接觸社區、家庭或幼兒園的藝術創作或展演活動，體會其與個人生活的關連。 |
| 規劃執行 與 創新應變 | 具備以 <u>圖示或符號構思</u> 工作計畫的能力,並能因應生活情境的 <u>調整活動的進行</u> 。 | 美-2-3 會用簡單的圖文表達心中的感受與心得 |
| | | 美-3-1喜歡各種多元形式的創作與展演活動。 |
| | | 美-3-3接觸視覺、音樂、戲劇等各種形式的創作或展演活動，表現多元尊重的態度。 |
| | | 美-4-3樂於接觸社區、家庭或幼兒園的藝術創作或展演活動，體會其與個人生活的關連。 |
| | | 美-5-1嘗試運用生活中各種藝術媒材進行創作。 |
| | | 美-5-2能依個人感覺或喜好，說明自己有關音樂或藝術創作的感受。 |
| | | 美-5-3 欣賞自我或他人的戲劇創作後，能依個人的感覺指出其中的內容或特色。 |

從上述「幼兒園新課綱」(暫名)之幼兒核心素養內涵與幼兒相關領域課程核心素養(本團隊稱為學習指標)相互檢核發現(表 2-16 至表 2-21)，語文領域的課程核心素養當中，缺乏社會參與之「公民責任與道德實踐」以及自主行動之「身心健康與自我實現」的學習指標；認知領域的課程核心素養，則欠缺社會參與之「國際理解與多元文化」之相關學習指標；情緒領域的課程核心素養缺乏的是溝通互動中的「資訊科技與媒體素養」；在身體動作領域的課程核心素養，則未見與社會參與之「國際理解與多元文化」的相關學習指標。

本研究以圖 3 呈現幼兒核心素養與幼兒園課程綱要之間的關聯性，該圖所涵括的意涵，正是帶領我們瞭解幼兒園課程綱要統整的侷限性，以及跨領域思維的迫切性；其次，本研究也在彼此的關聯性當中，發現幼兒園課程綱要擴大其領域的包容性。

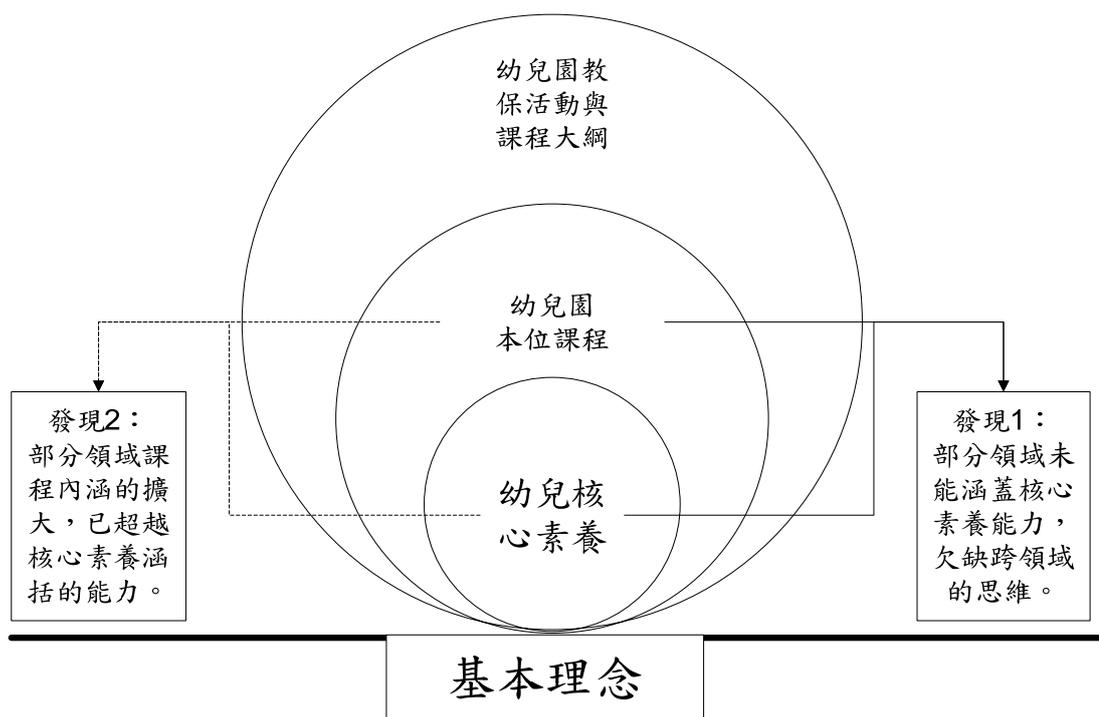


圖 2-3 幼兒核心素養與幼兒園課程綱要之關聯圖

四、銜接與整合國民中小學教育階段之幼教課綱理念、課程設計與實施要點

本研究之「幼兒教育階段課程總綱理念、核心素養、課程設計原則內涵與實施要點之研究」乃是依據即將實施之「幼兒園教保活動與課程綱要」(暫定版)為基礎，以國民核心素養之三個維度九個項目，歷經數次以幼教專家學者、幼兒園之園長、教師為主之德懷術，加以檢核與修訂而成(參見附錄 2-2~2-9 之修訂過程與討論)。本研究提出之「幼兒核心素養」與即將實施之「幼兒園教保活動與課程綱要」兩者之間的關係如圖 2-3 所示；幼兒核心素養是「幼兒園教保活動與課程綱要」所揭櫫之領域能力的「跨領域」綜合展現，並提供「幼兒園教保活動與課程綱要」參考，檢視各領域能力的連貫和統整。

(一)幼兒教育階段課程綱要之理念

歷經十餘年、喧嚷多時的幼托整合政策，即將於 2012 年元月，正式實施，

另一方面，行政院於 2009 年宣布實施 12 年國民基本教育，以及國教向下延伸一年的教育政策，至此，幼兒教育政策有了完整的藍圖；爲了這跨越 13 年的國民基礎教育，整合幼兒園、國民中小學及高中職課程綱要及其內涵，並發展一套既銜接且系統關於幼兒教育階段之課程綱要，實爲刻不容緩的要務。

綜觀我國幼稚園課程標準的發展歷程，自民國 18 年公佈「幼稚園暫行課程標準」、民國 21 年第一次修訂、民國 25 年第二次修訂、民國 42 年第三次修訂、民國 64 年第四次修訂以及民國 76 年第五次修訂，這當中，民國 42 年的《幼稚園課程標準》，是我國幼稚園課程標準在台灣落實的第一個版本，而目前幼兒園沿用的則爲民國 76 年修訂之《幼稚園課程標準》。歷次課程標準當中所列之課程目標，其共同點爲維護(增進)兒童身心健康和培養(養成)幼兒優良(良好)習慣；然而，敘寫方式與主體皆爲成人，期待成人透過幼兒教育的課程來增進、培養與啓發、發展、充實幼兒之態度/能力，目標重點則從「增進幼兒基本的生活知能」擴展爲「增進幼兒的生活經驗」到「納入幼兒與社會群體的關係」。近期幼兒教育階段課程以 2010 年 5 月提出的「98 學年度新版課程大綱幼兒園園所輔導教授工作坊」做爲幼兒課綱文本，其課程大綱從人的陶養出發，將幼兒的總體課程分化爲相依但分立的身體動作、認知、語言、社會、情緒和美感等六大領域。主張幼兒生長的环境是持續變動的，幼兒之生命主體乃是與環境互動歷程中成長；教育本質需以培養個體面對情境挑戰的能力爲主要目標。

鑑於幼托整合與《幼兒教育與照顧法草案》通過之重要時程，幼兒園課程大綱之理念建構對我國幼兒教育政策之發展有其時代意義。然而，期待從實施二十餘年的《幼稚園課程標準》檢視其課程綱要與課程設計原理原則，必須尋找貼近在地生活的方式和各項價值，在生活脈絡中學習/落實知能及態度，從生活中凝煉出對「價值」的認同及追求，以期與幼兒核心素養進行緊密的連結。

本研究透過與初等教育、前後期中等教育與成人教育階段之專家進行對話，並透過德懷素專家意見的整合，理解到幼兒階段的關鍵素養應表述爲可以運用於生活中的「素養」而非學科能力，關照庶民文化的期待，立基於華人文化的幼兒

核心素養，更進一步發現，課程的建構無法脫離生命個體所存的文化社會脈絡，而課程實踐的核心也與文化社會的價值相融合。在此交錯互動的關連結構下，課程大綱以生命主體之全人發展為思維軸心，融和社會文化的六大能力，以培養幼兒面對未來多變社會的能力為目標。這六大能力分別是覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造與自主管理。

(二)幼兒教育階段課程發展原則

本研究研擬幼兒教育階段課程內涵的過程中，基於上述課程綱要之理念，提出合乎幼兒發展觀點，強調幼兒教育階段之課程發展應以「幼兒為主體」，並從學科導向轉為「幼兒主體」的論述方式，由學術語言的獨用，邁向文化理解的視域，以銜接初等教育課程之統整與聯貫。

進行幼兒園課程綱要與核心素養交叉檢合的歷程中，藉由課程發展、實施與學習評量之層面，以強調與凸顯培養國民核心素養具體能力之原則；課程發展分為三項原則加以探討：

1. 幼兒教育階段核心素養課程發展的「組織」與「課程計畫」規劃原則：

以幼兒為學習的主體，課程組織採螺旋方式，重視新舊經驗的銜接與幼兒個殊性的展現；課程規劃應合乎課程目標，由簡單到複雜、具體到抽象、由近而遠，透過統整課程理念規劃動態的學習情境，促使幼兒學習經驗可以豐富的展開；其次，建立幼兒園、家庭與社區的連結網絡，透過社會文化活動課程，以培養幼兒在地文化的參與與認同；面對多元文化的社會，能具有尊重、接納和欣賞不同文化的態度。

2. 幼兒教育階段核心素養之教材資源選編與設計原則：

教材的設計以能經由探索、體驗、覺察、操作、賞析和發現方式為原則，藉以豐富幼兒的生活以及擴展其經驗；而教材的選編，則以兼顧本土需求與國際接軌、同時因應幼兒發展與需求，以及地區文化脈絡特色，發展幼兒園本位課程與教材。基於「家園合作」是經營一所有效能之幼兒園的基礎，因此，設計與選編兩者之間，應以協助幼兒園、社區與家庭共構與重組教育為

原則。

3. **幼兒教育階段核心素養的教材教法試驗原則**：幼兒園教材教法的試驗宜在應然面和實然面和國民小學做好理論與實踐的銜接，協助父母與幼兒面對新情境的生活與學習。以分齡、混齡或融合教育的方式建構學習社群，促使在協同合作溝通中，展延與充實幼兒的學習。充分發展幼兒園本位課程，重視幼兒自由遊戲的學習價值，提供自主與創發性的遊戲活動。

(三) 幼兒教育階段課程實施與學習評量要點

1987 年版「幼稚園課程標準」之實施通則，著重於矯正當時幼兒教育實務上的偏頗：常成為國民小學課程的預習和熟練，或者成為分科教學。而 2010 年版「幼稚園教保活動與課程綱要」(暫定版) 之實施通則，除了仍強調課程統整的原則之外，更強調教保人員的專業能力以及專業社群的建立，突顯幼兒園主動協助幼兒進行幼小銜接，並說明建立幼兒園、家庭與社區的網絡，經營三者間的夥伴關係。因此，本研究兼具應然面與實然面，分別以教保人員、幼兒、幼兒園與家長之角色定位為研擬之基礎，配合政策與法令的施行，擬定符合幼兒教育階需求之實施通則與評量要點，進行探討：

1. **幼兒教育階段核心素養的教師教學實施原則「如何教學」(有何種新的教學型態)**：將幼兒核心素養的理解轉化至教學活動時，教保人員敏覺自己具備的多元角色，實施統整課程與教學，規劃動態、多元的學習活動，運用分組與團體的方式進行，增加幼兒互助合作與協調溝通的機會；重視個別差異與需求，對於有特殊需求的兒童，主動提供合宜的教育方式。
2. **幼兒教育階段核心素養的幼兒學習原則「如何學習」(有何種新的學習型態)**：激發幼兒對週遭環境好奇並進行探索與遊戲，主動試驗、尋求答案。能參與社會、家庭、幼兒園等文化生活，主動與環境互動及解讀訊息。能參與週遭人(同儕或成人)、事、物互動，觀察現象，尋求關係，解決問題。透過體驗，以舊經驗為基礎，將訊息內化，重新組合與創造，逐步建構新知識。

3. **幼兒教育階段核心素養的幼兒評量原則「如何評量」(有何種新的評量型態)**：依課程與教學的發展進行動態評量，採用多元評量方式，在日常活動中，蒐集資訊，瞭解幼兒的能力與學習狀況，以規劃接續的教學活動。
4. **幼兒教育階段核心素養之幼兒園與家庭社區互動原則**：幼兒園宜主動進行幼兒家庭生活與幼兒園學習經驗的銜接，以深化幼兒的學習；建立夥伴關係，能辨識與察覺幼兒所在地的社會文化活動，視需要提供個別教學時間或訂定個別學習計畫；以實際行動展現對在地文化的投入和認同，與家長共同參與社群活動，成為社區文化的參與者和共構者。
5. **幼兒教育階段核心素養之幼小銜接原則**：有計畫性的進行幼小銜接活動，主動聯繫小學，扮演銜接的角色，以期教育理念和教育方法以及教學情境上的溝通與交流，使幼兒有能力適應新的情境。
6. **幼教師與教保員培育機構配合職前教育與在職進修教育的原則(統整課程設計)**：幼兒園由幼教師與教保員共同擔任教學保育工作，職前教育與在職進修分別依據《師資培育法》以及《兒童少年福利法》訂定之規範實施；2011年三月通過《幼兒教育及照顧法》草案，將研擬相關配套辦法實施。
7. **幼兒園行政配套與推動支援原則(教師在職培訓與幼兒園本位課程發展)**：幼兒園之教保人員及教師在職培訓分別依據《幼兒教育及照顧法》草案以及《教育部補助推動提升私立合作園所(國幼班)教保人員專業素質作業要點》實施，為了保障幼兒所受教保品質、協助教保人員提升專業素養，規定教保員每年在職進修時數應達 18 小時以上。幼兒園應依照組織性質，發展本位課程，並訂定與孩子探索的邏輯性及深入性相符之課程模式。
8. **地方政府配套與推動支援原則(教育局處輔導團與教師培訓)**：現行地方政府配套與推動支援原則分別訂有幼稚園與托兒所輔導之方案，地方政府培訓輔導團種子教師，制定培訓相關課程內容，並訂定《教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫》，以輔導立案幼稚園經營正常化，保障幼兒最佳利益，讓幼

兒在安全、合法之環境學習。並結合學術機構之人力資源，輔導幼兒園發展教學特色，提升教保專業知能，奠定其永續發展之能力。

9. **中央政府配套與推動支援原則(如何建立評鑑系統教學、輔導及視導制度)：**
教育部擬推動幼稚園評鑑，督導其以維護幼兒就學環境安全、提供適齡適性之教學內容及保障教職員工就業基本權益為基礎辦理學前教育，因此訂定「教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項」，分為基礎評鑑、專業評鑑與追蹤評鑑，本團隊建議為了因應幼托整合政策，宜建立以中央政府相關之視導制度。

伍、 結論與建議

本節依上述研究結果與發現，總結下列結論與建議，藉以說明本研究的內涵與限制，同時提出未來幼兒園新課綱「借」與「鑑」的他山之石。

一、 結論

(一) 華人文化的教養觀影響幼兒核心素養及其能力的期待

根據文獻分析傳統中華的教育文化，以及歷代不外乎：一是嚴厲尊卑長幼之序；二是幼教中的期望和原則，以倫理道德之要求為依歸，未多顧及幼兒生理成長過程，身體需要或人生階段性發展；三是當時所謂的幼教，除了知識之學習外，還包含對幼兒之生活、人格、舉止與情意等多方面的培養與訓練。

(二) 台灣文化脈絡下之「幼稚園課程標準」已涵括家庭對幼兒能力的期待

根據研究發現，台灣自從將幼稚園納入正式學制之後，其與家庭教育即保有緊密而不可分離關係。近期的「幼稚園課程標準」(1987)重視「成人」對幼兒能力的培養；而 2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版) 則逐漸展現「幼兒」為領域能力的「主體」。兩者雖領域不同，然而從社會變遷和家庭型態的轉變，可以看到幼兒教育與家庭緊密連結的消長關係，因此在台灣文

化脈絡下，「幼稚園課程標準」早已將家庭對幼兒能力的期待涵括在內。

(三)台灣對幼兒的期待仍深受中華文化脈絡的影響

在「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究」(2009) 研究中發現，台灣社會普遍對幼兒的期待仍受到中華文化的影響，諸如：態度方面，有良好的品格、勤奮的態度、珍惜與感恩的態度等；而能力方面，則有道德能力、忍受挫折的能力以及承受壓力的能力。而本研究從歷史文件中亦發現，台灣對幼兒的期待無法跳脫華人文化的價值體系與觀點，因此，從台灣幼兒教育史的研究，對於發生在幼教現場的課程實踐及幼兒具備的能力之樣貌，隨處可見中華文化的特質。

(四)以 DeSeCo 三維架構層面分析各國核心素養，再思紐西蘭的「編織」理論對「幼兒園新課綱」的啟示

本研究蒐集並簡要說明了德國、英國、澳洲、美國、法國與紐西蘭之重要核心素養，雖然其內涵與各國國家教育政策，有其文化與價值的差異，但研究發現其核心素養皆涵蓋於「使用工具溝通互動」、「在異質團體運作」與「自主行動」三個主要範疇之中；本研究亦借鑑強調多元文化與尊重的「紐西蘭」經驗，其幼兒教育課程核心包括四個引導原則、五個領域十八項學習目標，交織而成其編織理論，提供本研究「幼兒園新課綱」(暫名)跨領域課程之後續發展。

(五)以 DeSeCo 為經，以華人文化為緯，架構出台灣幼兒核心素養

由上述結論中瞭解「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究」(2009) 中，台灣幼兒核心素養受到華人文化脈絡影響甚鉅；本研究「K-12」整合型研究分析，則依循 DeSeCo 之核心素養三維層面為主架構。因此本研究之幼兒核心素養可視為以 DeSeCo 三維層面為經，以華人文化為緯，所架構而成，符合幼兒發展、易於理解、可操作、可測量之三個維度與九項內涵。

(六)在幼兒核心素養與幼教課程形構之關聯性中，課程內涵缺乏「資訊科技與媒

體素養」之能力與跨領域目標的設計。

台灣幼教現場普遍借用西方幼教思想和理論基礎，歷來學者對幼兒學習觀的努力與主張當中，幼教課程理論的轉變，從主張孩子為獨立的學習個體，轉變為強調文化脈絡的影響；從獨尊科學數理邏輯的認知能力，轉變為發現多樣化的認知途徑和生活能力。本研究小組以「探討幼兒園教育階段採用正在研擬的新課綱六大能力領域之合宜性」做為本研究對於 2010「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)理解後的研究定位，經課綱領域目標與核心素養的檢核後發現，所有的領域目標當中，與「溝通互動」之「資訊科技與媒體素養」內涵相符合的領域目標相當缺乏，隨後進行領域目標與核心素養的適切性比對，增加了跨領域的視野，並對每一項內涵可能達成他領域所揭示的發展目標詳列，以作為課程綱要訂定之參考。

(七)視「幼兒」為經驗的主體，以探索、發現、統整與分析，做為各階段分段的概念，發展以核心素養為基礎的課程領域目標與學習指標

幼兒階段與小學階段的銜接，除了在探索到發現之間搭建橋梁，更應審慎地檢視幼兒教育階段的課程內涵，從課程設計原則的探討，到學習指標的建立，運用非線性的概念，以深層動態的觀點、跨領域的思維，並以探索、發現、統整與分析，做為各階段分段的概念，重視脈絡化的連貫體系重要目標，回歸到以幼兒為經驗主體的課程綱要設計。

(八)在保有幼兒教育階段獨特性的前提下，幼小銜接有其接續與轉銜的必要性

本研究將整合以三維層面整合 K-12 的核心素養，並將幼兒教育階段的各項素養定位在探索，而小學階段則是著重於在發現。因此，幼兒教育階段和小學教育階段的能力雖皆涵蓋三維層面，但各有其發展的重點。再者，目前國內幼兒園和小學的作息時間以及教育方式和目標皆不相同，幼兒從幼兒園進入國小教育階段的場域轉移，需經歷學習與生活方式的調整，因此，除了幼兒園需主動與國小進行轉銜的各項措施，培育幼兒在進入國小之前的學習

準備度(readiness for school)之外，國小也需主動理解幼兒在幼兒教育階段的各項能力發展狀況，建立友善的「預備好的學校」(ready school)，主動連結幼兒在幼兒園的舊經驗，方能接續幼兒的學習階段，二者從前後教育階段的兩個端點來看幼兒經驗連續性的延伸方向，提供完整的學習經驗(黃月美、黃齡瑩，2010)。

(九) 幼兒教育階段課程基本理念及核心素養之特色

1. 以「幼兒」為主體之探索、覺察、理解與欣賞的歷程

台灣幼教現場普遍借用西方幼教思想與理論基礎，歷來學者對幼兒學習觀的努力與主張當中，幼教課程理論的轉變從主張孩子為獨立的學習個體，轉變為強調文化脈絡的影響；從獨尊科學數理邏輯的認知能力，轉變為發現多樣化的認知和生活能力，在這個幼教專業論述的領域中，我們看到對幼教老師專業能力的要求與期待，隨著幼教論述的轉變而有所不同，同時也具有不同的表徵方式。

2010年「幼兒園教保活動與課程綱要」(暫定版)對於幼教課程的理念，主張從人的陶養出發，將幼兒的總體課程分為身體動作、認知、語言、社會、情緒和美感等六大領域，主張生命主體是在與環境互動歷程中成長，其生長的环境始終是持續變動的。教育的本質需以培養個體面對情境挑戰的能力為主要目標，而課程實踐的核心須與社會文化的價值相融和，以因應多元社會的變遷與需求。

面對「後現代」多元文化的社會，課程已從內容分析和系統化的管控，走向課程本質之探討；從技術與效率的關照走向意義和價值創造的開展；從機械典範逐漸走向主體意義的理解與社會實踐的行動研究。因此，以「幼兒」為學習的主體，經由探索、體驗、覺察、發現、理解與欣賞的歷程，是本研究幼兒教育階段所揭櫫課程的基本理念。

2. 在華人文化脈絡下生成的"態度"與"能力"

「素養」可以用來具體規劃透過整體教育的每個學習階段之課程設計與教學實施，以培養其國民所應具備的素養，其內涵不只是知識，也不只是能力，更有態度的意涵。本團隊(K-12 整合型計畫之子計畫二)在相關文獻探討

中發現：

(1) 華人文化的教養觀影響幼兒的核心素養及其能力的期待。

(2) 台灣對幼兒核心素養的期待深受中華文化脈絡的影響。

(3) 除了「個人基本能力」、「與社會互動能力」、「與自然互動能力」外，在「個人特質」和「社會群體互動」的「態度」方面也有如下的發現：

a. 「個人特質」方面：樂觀、勞動、主動求知的態度、自信、勤奮、積極的行動力與自我負責的態度。

b. 「社會群體互動的關係」：包括熱忱、誠懇、包容、同理、主動關懷別人、守信用、團隊合作、珍惜與感恩的態度。

沒有「華人」與「台灣」文化孕育下的幼兒核心素養是「失根」的，幼兒核心素養內涵，除了必須符合社會與時代的脈動，讓幼兒具有面對日新月異的資訊社會、與異質團體互動頻繁的群體生活，以及面對地球生態環境急遽變化所應具備的態度和能力之外，更需要從華人文化中找尋以至延續。

(十) 幼兒教育階段核心素養

1. 重視各學制間垂直與縱向的聯繫

「K-12」整合型研究特別強調課程綱要的規劃，不僅是各學制之間垂直或縱向的聯繫，更須考量各階段或各科目中，究竟是在培養核心素養(key competencies)之共同能力或分殊能力？亦即，哪些是屬於所有學生應該具備的核心素養？而哪些可以是不同學生因應其興趣、性向與能力而可以適性學習的知能？本研究「K-12」的核心素養係在總計畫與子計畫—前導研究的縝密文獻研究分析後，形成本整合型研究之初步架構，再經總案與各子計畫主持人共同討論取得一致共識，形構各階段教育應有的「核心素養」，並接續「台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究」(盧美貴、黃月美，2009) 之重要概念，以幼兒為主體的能力發展，經德懷素專家問卷提出專業的建議，架構完成(如表 28)。

表 2-28 幼兒教育階段核心素養

| 關鍵要素 | 核心素養層面 | 核心素養具體內涵 | 6 歲 |
|-------|-----------------------------------|-----------|--|
| 終身學習者 | 溝通互動 communicate interactively | 語文表達與符號運用 | 具備 <u>體驗與覺知肢體、口語、圖像與文字</u> 的能力，並能運用 <u>簡單的語文或數學符號</u> 繪圖或記錄。 |
| | | 資訊科技與媒體素養 | 具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能 <u>豐富生活與擴展經驗</u> 。 |
| | | 藝術欣賞與生活美學 | 具備 <u>感官探索、覺察與賞析</u> 生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作。 |
| | 社會參與 social participation | 公民責任與道德實踐 | 具備 <u>主動參與團體活動與遵守規範</u> 的能力，並能在生活中展現 <u>尊重與關懷</u> 。 |
| | | 人際關係與團隊合作 | 具備與人 <u>協商及關心</u> 身旁人、事、物的能力，並能調整自己的 <u>態度與行為</u> 。 |
| | | 國際理解與多元文化 | 具備 <u>理解與欣賞</u> 人己之間差異的能力，並能接納多元文化的態度。 |
| | 自主行動 act autonomously | 身心健康與自我實現 | 具備 <u>生活自理能力與良好的生活習慣</u> ，並能表達自我需求與選擇。 |
| | | 系統思考與問題解決 | 具備 <u>探索環境與發現問題</u> 的能力，並能思考問題發生的原因， <u>嘗試解決問題</u> 。 |
| | | 規劃執行與創新應變 | 具備以 <u>圖示或符號</u> 構思工作計畫的能力，並能因應生活情境的 <u>調整活動的進行</u> 。 |

2. 幼兒階段核心素養是指基本且必要的能力，因此不包括“個殊性”能力

在德懷素專家問卷與領域專長學者諮詢會議當中，都曾針對幼兒核心能力的內涵與幼兒階段課程目標之描述提出建議，本研究鑑於“核心素養”係定義為基本且必要的能力，因此，暫時排除「個殊性」的能力，以適切本研究之操作型定義。以「語文表達與符號運用」為例，六歲幼兒之核心素養為「具備體驗與覺知肢體、口語、圖像與文字的能力，並能運用簡單的語文或數學符號繪圖或記錄」。由於現時生活資訊媒體的普及(電視媒體、數位通訊以及電器化的日常設備)，加上生活環境中隨處可見的圖像、文字或符號(商店、路標、指示牌、報章雜誌、書籍)，幼兒可隨時接觸肢

體、口語、圖像與文字、符號等溝通媒介。此項素養強調在日常生活的脈絡中「體驗」與「覺知」生活中常見的肢體、口語、圖像與文字的符號意義並加以應用於繪圖或紀錄，幼兒在六歲時歷經至少一年的幼兒園學習經驗後，能具有此項素養並不會太難，尤其是落實於生活脈絡的體驗與運用。

(十一) 課程設計原則與課程內涵之水平統整-以「幼兒主體」的論述，跨領域的思維，發展課程統整的藍圖

本研究研擬幼兒教育階段課程內涵的過程中，基於上述幼兒教育課程之基本理念，提出合乎幼兒發展觀點，強調幼兒教育階段課程發展應以「幼兒為主體」，並從學科導向轉為「幼兒主體」的論述方式，由學術語言的獨用，邁向文化理解的視域，以銜接初等教育課程之統整與聯貫。進行幼兒園課程綱要與核心素養交叉檢核的歷程中，強調並凸顯培養國民核心素養具體能力之三項原則，分別探討幼兒教育階段核心素養課程發展的「組織」與「課程計畫」規劃原則；其次，討論幼兒教育階段核心素養之教材資源選編與設計原則；最後，提出幼兒教育階段核心素養的教材教法試驗原則（如表 2-29）。

表 2-29 幼兒教育階段課程設計的原則

| | 原則 | 原則內涵 |
|---|----------------------|--|
| 1 | 課程發展的「組織」與「課程計畫」規劃原則 | 1-1 幼兒園課程組織採螺旋方式，以幼兒為學習的主體，重視新舊經驗的銜接與幼兒個殊性的展現。 1-2 課程規劃合乎課程目標，由簡單到複雜、具體到抽象、由近而遠，透過統整課程理念規劃動態的學習情境，促使幼兒學習經驗可以豐富的展開。 1-3 建立幼兒園、家庭與社區的連結網絡，透過社會文化活動課程，以培養幼兒在地文化的參與與認同；面對多元文化的社會，能具有尊重、接納和欣賞不同文化的態度。 |
| 2 | 教材資源選編與設計原則 | 2-1 教材的設計以能經由探索、體驗、覺察、操作、賞析和發現方式為原則，藉以豐富幼兒的生活以及擴展其經驗。 2-2 教材的選編以兼顧本土需求與國際接軌；同時因應幼兒發展與需求，以及地區文化脈絡特色，發展幼兒園本位課程與教材。 2-3 教材的設計應以協助幼兒園、社區與家庭共構與重組教 |

| | | |
|---|--------------|---|
| | | 育為原則，家園合作是經營有效能的幼兒園基礎。 |
| 3 | 教材教法實驗 原則 | 3-1 發展幼兒園本位課程，重視幼兒自由遊戲的學習價值，提供自主與創發性的遊戲活動。 3-2 以分齡、混齡或融合教育的方式建構學習社群，促使在協同合作溝通中，展延與充實幼兒的學習。 3-3 幼兒園教材教法的試驗宜在應然面和實然面和國民小學做好理論與實踐的銜接，協助父母與幼兒面對新情境的生活與學習。 |

(十二) 課程實施與學習評量要點—強調教師專業與幼兒學習的主動性，連結動態評量並建立學習網絡，建構兼顧實然面和應然面的行政與政策配套

本研究除了強調課程統整的原則之外，更強調教保人員的專業能力以及專業社群的建立，突顯幼兒園主動協助幼兒進行幼小銜接，並說明建立幼兒園、家庭與社區的網絡，經營三者間的夥伴關係。因此，本研究分別以教保人員、幼兒、幼兒園與家長之角色定位為研擬之基礎，兼具應然面與實然面，配合政策與法令的施行，擬定符合幼兒教育階需求之實施通則與評量要點(如表 2-30)。

表 2-30 幼兒教育階段課程實施與學習評量要點

| | 學習與評量原則 | 學習與評量要點 |
|---|---------|--|
| 1 | 教師如何教學 | 1-1 教保人員需扮演多重角色：教保情境的經營者、幼兒生活與學習的夥伴、幼兒學習的引導者，並隨時在教學前、中和教學後進行省思。 1-2 選擇適當的教材，實施統整課程與教學。 1-3 規劃動態的學習環境，提供多元的學習活動。 1-4 提供幼兒自主探索、操作與學習的遊戲活動。 1-5 運用分組與團體的方式進行，增加幼兒互助合作與協調溝通的機會。 1-6 重視個別差異與需求，教保人員發覺有特殊需求的兒童(含地區、經濟弱勢、特殊幼兒)，須主動提供合宜的教育方式。 |
| 2 | 幼兒如何學習 | 2-1. 對週遭環境充滿好奇並進行探索與遊戲，能不斷發問、主動試驗、尋求答案。 2-2 參與社會、家庭、幼兒園等文化生活，能主動與環境互動及解讀訊息。 |

| | | |
|---|-------------------------------|--|
| | | <p>2-3.參與週遭人(同儕或成人)、事、物互動，觀察現象，尋求關係，解決問題。</p> <p>2-4.透過真實體驗，以舊經驗為基礎，將訊息內化，重新組合與創造，逐步建構新知識。</p> |
| 3 | 如何評量幼兒學習 | <p>3-1.在日常活動中，持續蒐集資訊，定期整理與分析，瞭解幼兒的能力與學習狀況，以規劃接續的教學活動。</p> <p>3-2.運用多元評量的方式進行。</p> <p>3-3.依課程與教學的發展進行動態評量。</p> <p>3-4.評量結果不做同儕間的比較，而是作為幼兒個別能力成長的參考。</p> |
| 4 | 幼兒園與家庭社區互動原則 | <p>4-1.幼兒園宜主動進行幼兒家庭生活與幼兒園學習經驗的銜接，以深化幼兒的學習。</p> <p>4-2.教保人員與家庭應建立夥伴關係，先行瞭解幼兒的生活與家庭背景，視需要提供生活經驗或個別教學時間或訂定個別學習計畫。</p> <p>4-3.幼兒園須定期舉辦親職教育活動，與家長溝通教養理念並邀請家長參與幼兒的學習。</p> <p>4-4.教保人員需辨識與察覺幼兒所在地的社會文化活動。</p> <p>4-5.教保人員需以實際行動與家長共同參與社群活動，成為社區文化的參與者和共構者。</p> <p>4-6.透過幼兒參與社區文化活動，展現對在地文化的投入和認同，以及面對、接納和欣賞不同文化的態度。</p> |
| 5 | 幼小銜接原則 | <p>5-1 主動與小學聯繫，扮演銜接的角色，使幼兒有能力適應新的情境。</p> <p>5-2 主動聯繫小學，以期教育理念和教育方法以及教學情境上的溝通與交流。</p> <p>5-3 有計畫性的進行幼小銜接活動，提供幼兒親近新情境，讓國民小學老師了解幼兒。</p> |
| 6 | 幼教師與教保員培育機構配合職前教育與在職進修教育的原則(統 | <p>6-1 現行幼教師與教保員培育機構配合原則</p> <p>6-1-1 「師資培育法」條文規範師資培育機構應著重教學知能及專業精神之培養，並加強民主、法治之涵泳與生活、品德之陶冶為原則。</p> <p>6-1-2 依據「師資培育法」第 24 條規定，修訂「<u>幼稚園及托</u></p> |

| | | |
|---|--|---|
| | 整課程設計) | <p><u>兒所在職人員修習幼稚園教師師資職前教育課程辦法</u>」，明訂幼教師及教保員培育機構應配合原則。</p> <p>6-1-3 依照「兒童少年福利法」第 51 條規定辦理「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」(990422 修訂)明訂相關課程係由主管機關自行、委託設有相關學院、系、所、學位學程、科之大專校院辦理。</p> <p>6-2 因應幼托整合後相關配套原則</p> <p>6-2-1 依據《兒童教育及照顧法》草案(980303 版)第 26 條規定，研擬《教保員培育相關學系、所、學位學程、科、輔系或學分學程之認定標準(草案)》。</p> <p>6-2-2 該認定標準(草案)，為中央主管機關認定培育教保員資格之學校的重要依據。</p> <p>6-2-3 該認定標準(草案)，主要規範「課程標準」、「師資標準」以及「設備、器材標準」等三個核心項目。</p> |
| 7 | 幼兒園行政配套 與推動支援原則 (教師在職培訓與 幼兒園本位課程 發展) | <p>7-1 幼兒園行政配套原則</p> <p>7-1-1 依據《兒童教育及照顧法》草案(980303 版)第 16 條規定，教保機構應提供教保服務人員在職成長進修研習機會。</p> <p>7-1-2 依據《教育部補助推動提升私立合作園所(國幼班)教保人員專業素質作業要點》(990826)，執行五歲幼兒免學費教育計畫第肆點執行策略及方法之規定，協助教保人員提升專業素養，以保障幼兒所受教保品質，規定教保員每年在職進修時數應達 18 小時以上，方能符合合作園所補助要點。</p> <p>7-2 幼兒園本位課程發展</p> <p>7-2-1 幼兒園依照組之性質之不同，發展本位課程，其發展模式可由創辦人個人主導、創辦團隊主導、經營者主導、經營團隊主導，或是全體老師共同發展。</p> <p>7-2-2 課程模式發展所需的時間，則視幼兒園當前的領導型態、溝通品質、組織文化與績效水準而定。集權式的領導型態、優良的溝通品質、學習的組織文化，以及卓越的績效，皆能有效縮短幼兒園發展課程模式的摸索歷程。</p> <p>7-2-3 課程的發展能符合孩子探索的邏輯性及深入性，教學</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>主題能依據幼兒的興趣而訂定，具有創意並能結合在地文化、順著孩子的生活事件，發展出「園所本位」的課程。</p> |
| 8 | <p>地方政府配套與推動支援原則(教育局處輔導團與種子教師培訓)</p> | <p>8-1 現行地方政府配套與推動支援原則</p> <p>8-1-1 針對幼稚園實施的輔導方案，包含(a)國幼班教學訪視與輔導；(b)教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫；(c)幼教資源中心及輔導團、幼教研習課程。</p> <p>8-1-2 針對托兒所實施的輔導方案，內政部兒童局與縣市政府社會局（處）辦理的「入園輔導與追蹤輔導」。</p> <p>8-2 現行輔導團種子教師人員培訓，地方政府採行培訓及提供增能課程，包含接受教授及團員進班觀察、研習、實習、參訪、讀書會、工作坊等五種形式。培訓的課程內容亦各有不同，大致可分為：輔導技巧增能、評鑑規準、環境設備、教學保育、課程實務、行政管理與知能與實務、當前幼教重要政策與發展等七類。其中，台北縣與高雄縣的培訓課程是由教授或學者專家進行輔導員培訓，較為特別。</p> <p>8-3 為輔導立案幼稚園經營正常化，保障幼兒最佳利益，讓幼兒在安全、合法之環境學習。並結合學術機構之人力資源，輔導幼兒園發展教學特色，提升教保專業知能，奠定其永續發展之能力。係訂定《教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫》，實施細則依據各縣市政府機關修訂之《教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫作業原則》內容辦理。</p> |
| 9 | <p>中央政府配套與推動支援原則(如何建立評鑑系統教學、輔導及視導制度)</p> | <p>9-1 教育部於99年4月16日，訂定「教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項」，擬推動參與本計畫幼稚園之評鑑，督導其以維護幼兒就學環境安全、提供適齡適性之教學內容及保障教職員工就業基本權益為基礎辦理學前教育。</p> <p>9-2 本注意事項之評鑑類別分為二類：</p> <p>9-2-1 基礎評鑑：針對與幼稚園有關之法令規定項目進行評鑑，其類別包括立案與營運、總務與財務管理、教保活動、人事管理、餐飲與衛生管理及安全管理。</p> <p>9-2-2 追蹤評鑑：針對未通過基礎評鑑之幼稚園，就未通過</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>評鑑之項目，依原評鑑指標辦理追蹤評鑑。</p> <p>9-3 本注意事項之基礎評鑑及追蹤評鑑，應以實地訪視方式為之。</p> <p>9-4 為因應幼托整合後之評鑑與視導制度，宜建立以中央政府相關之視導制度。</p> <p>備註：現行評鑑制度尚有『專業評鑑』係由各幼兒園自行申請，並非普遍實施。</p> |
|--|--|---|

二、建議

(一)加入「視覺俗民誌」的研究課程以符應台灣家庭變遷之趨勢

俗民誌 (ethnography) 是人類學得主要研究方法，同時也是質性研究最早的傳統。「文化 (culture)」的概念是俗民誌的中心。俗民誌學者的主要研究方法是參與觀察 (participant observation)，藉由深入的實地工作 (fieldwork)，研究者是將自己置身於所研究的文化中。傳統上，俗民誌學者硬於參與觀察和深入的實地工作來研究每一件事，從小團體到國家，但在網際網路興起之後，所謂「在實地中」或「參與」、甚或「團體」均有所改變，於是「虛擬俗民誌 (Virtual Ethnography)」出現了，主要是研究透過 e 化 (電子化) 環境彼此溝通聯絡的人們 (李奉儒，2009)。

本研究透過德懷素專家問卷，建構幼兒核心素養，並以「幼兒園教保活動與課程綱要」(暫定版)之六大領域學習目標加以檢核，訂定學習領域核心素養(本團隊稱學習指標)與核心素養指標(本團隊稱學力指標)，然而，以幼兒為主體所進行的學力指標，不應僅只是理論的堆砌，以及學者在會議桌上的構思，更應該進入幼兒園現場，記錄、觀察並不斷地省思，以建構易於理解、可操作、可評量的學力指標。

建議藉由微型課室「視覺俗民誌」的研究方法，觀察幼兒真實情境發展脈絡的態度與能力，並與相關成人訪談與問卷調查形成三角檢證，深入台灣社會幼兒價值的轉變，得以適時調整幼兒核心素養；因為核心素養並非一成不變，部分核心素養會隨著社會價值觀的轉變而有所不同，深入幼兒生活與學習現場，針對台

灣社會對幼兒價值作定期的研究，以追蹤台灣社會對幼兒看法不變的基本核心價值；同時監控隨時空轉變的價值，以持續發展、調整、補充，以及強化幼兒的核心素養及課程形構的演變。

(二)幼兒「核心素養」必須考量台灣社會文化，並與家庭教育結合

在歷次「幼稚園課程標準」的分析中，幼稚園課程總目標均與家庭教育緊密結合，如：1929 年(民 1 8)暫行「課程標準」除增進兒童應有的快樂幸福與培養人生基本優良習慣外，「協助家庭教養幼兒，並謀求家庭教育之改進」；民國 21 年及 76 年亦接襲幼兒教育應與「家庭教育」緊密結合。台灣「家庭教育法」內涵中並未有針對幼兒教育應如何配合等的策略與做法，幼兒教育實則無旁貸應肩負此重責，因為「家庭教育」與社會教育的成效息息相關。

本研究初始以「態度」、「能力」研究台灣幼兒核心素養，後擬將研究結果與歐盟 DeSeCo「能自主行動」、「能在社會異質團體運作」和「能使用工具溝通互動」三維層面交互比較時，發現在「構面」操作性定義的轉變實為不易，面臨歐盟及重要國家社會文化有異於台灣，未來發展 K-12 或 K-18 核心素養與課綱研究時，宜更縝密的列入此項並加以轉化。

教育理論本土化研究可分為：移植、借鑑、對話與創新的四個層次。本研究採取的是「對話」與「創新」層次，雖然五種研究方法在結果分析時，時常出現「態度」與「能力」其實是一而二、二而一的整合狀態，要將這樣二維層面歸併成「能自主行動」、「能在社會異質團體運作」與「能使用工具溝通互動」的 DeSeCo 三維層面的分析，就 2-6 歲幼兒的核心素養而言，在「使用工具溝通互動」顯然較難呈現與具體觀察；本研究之發現若能在幼兒核心素養「態度」與「能力」之交集，以「知識」或「覺知」作為「媒介」的銜接與運思，亦即如紐西蘭在 DeSeCo 三維層面中以「思考」作為「內在」監督與意識的重要歷程一般。

(三)轉化「核心素養」為易懂及可測量之核心素養指標

訂定幼兒各項核心素養時，需將各項能力與態度放入幼兒實際的生活脈絡，以避免造成工具化而非生活中的核心「素養」。核心素養是一種上位概念，能反應出社會文化脈絡的基本價值，同時也可引導教育政策制定、教育目的訂定與教學規劃設計等教育實踐的歷程。本研究透過問卷調查，國內外文獻、文件分析，各行業代表之十人訪談以及焦點座談等研究方式，彙整精鍊台灣幼兒核心素養 15 項，除了可供 2010 年「幼兒園教保活動與課程大綱」(暫定版)之參照外，後續研究可以將核心素養轉化成客觀測量的評估項目，經由本研究理論以及實徵研究結果，台灣幼兒核心素養必須化為幼教實務工作者更能應用的方式，透過具體的測量或評估方式，瞭解教育過程中的幼兒核心素養或關鍵能力的達成情形。

(四)建立參照「核心素養」的幼教課程，除與國際接軌外同時關注其與國內中小學課程的垂直銜接

核心素養可以在幼兒期、兒童期、青少年期與成年期等不同發展階段而逐漸發展與培育，並逐漸增進其心智的複雜性。深入探討如何將核心素養的領域目標，轉化為更具體的階段或年段目標，說明各學習階段應該學習的知識、能力與態度，同時透過課程規劃、設計、實施與評鑑加以落實。

幼兒教育的各項研究向來少與中小學緊密結合或互動，因此如何將「核心素養」的研究結果做更明確的操作性定義，同時轉化成可實踐的課程內涵與指標是必要的。在各階段課程同步進行之時，除了強化各學習領域之間的水平統整與橫向連結之外，亦關注幼兒教育與家庭教育的連結，和小學教育的銜接，並進一步規劃 K-12 或 K-18 之課程綱要的核心素養，與各領域綱要之課程架構內涵、課程實施與學習評量要點等，以進行各階段課程的垂直銜接與各學習領域之間的水平統整。

雖然 DeSeCo 三維層面(能使用工具溝通互動；能在社會異質團體運作；能

自主行動)提供一個分析的架構，用以檢視幼兒在資訊社會的世界公民，需具有使用工具溝通的能力、能在社會異質團體運作、能自主行動等層面的核心素養，但卻必須依據幼兒教育之特殊性進一步批判地檢視。幼兒核心素養雖然需要和國民核心素養相互銜接，但卻不能忽視「幼兒」階段的獨特性；亦即台灣 k-12 或 k-18 的課程雖有一連貫架構，但各教育階段亦須展現其目標與個殊性。

(五)「借」與「鑑」紐西蘭核心素養及其幼教課程的形構

紐西蘭於 1996 年由教育部公佈「Te Whāriki」幼兒教育課程的四項「原則」：整體發展、增能、家庭與社群、關係，以及五個「歸屬」：歸屬感、幸福感、溝通、探索、貢獻。Whariki 係指「編織」之意，其指幼教課程的多元與不同取向，也隱喻著課程如同蜘蛛網般交錯編織，有著多元的內容架構，交織著不同的觀點；Te Whāriki 課程成爲紐西蘭連結家庭、社區、在地文化等的幼教課程。美國與紐西蘭對於未來社會公民應具備之國民素養，並不侷限於關鍵能力，而是以構面與領域更能涵蓋廣義、重疊的關鍵能力，並且以整體發展做爲推行國民素養的考慮因素。若以國民素養做爲課程內涵實施之參考，如：紐西蘭以整體性、脈絡性與涵蓋廣度的「原則」，能夠使課程領域更有彈性，而不至於課程領域劃分太過截然分明，而忽略某些核心素養其實是跨領域存在。台灣幼教新課綱領域分爲「身體動作」、「認知」、「語文」、「社會」、「情緒」與美感等六大領域，本研究藉由分析各國核心素養，希冀提供台灣新課綱對於各「領域」劃分之再思。

(六)強化「幼兒」為學習主體發展的「幼兒園新課綱」(暫名)

「幼兒園教保活動與課程大綱」期待成人透過幼兒教育的課程來幫助、建立、陶養與啓發幼兒各種能力，但卻也強調要提供支持的環境、重視幼兒主體對世界的理解並豐富幼兒的文化經驗，因此建議課程目標可突顯幼兒的主體性，亦可在課程總目標中彰顯傳承的傳統價值，而不只是針對某個特定的領域而已。此外，雖然學者期待在發展的學理上培育幼兒各項能力，但是幼兒是處

於獨特的發展階段的學習主體，在各領域目標的表述中，仍須兼顧幼兒需求、興趣而不只是能力的培養而已。更重要的是強調不以學科知識作為領域劃分的方式，而是採用關照幼兒全面發展的「發展」領域，雖較有「學理」基礎，但仍需批判地檢視是否以「理論」上的分類，將幼兒生活經驗和從其中所產生之能力切割。

(七) 建立幼兒園與初等教育之聯結網絡以強化幼小銜接落實成效

幼兒教育階段與初等教育的銜接，應以雙向接軌的風貌展現，幼兒園除了有計畫性的進行幼小銜接活動，更應為幼兒的學習準備度進行評估，主動與小學聯繫，而初等教育應為幼兒規畫「預備好的環境」，讓幼兒縮短適應情境所產生的困難；雙方建立順暢的連結網絡，以期達到教育理念、教學方法以及教學情境上的溝通與交流。

(八) 推動幼托整合後「教保員」專業核心課程之落實及其教保員分級制度

依師資培育法之規定，幼稚園之師資應具大學以上學歷，但私立職場師資情形未及法令規定；至托兒所教保人員依法具專科以上學歷即可，但助理教保人員具高中職學歷即可，除此之外尚有非本科系僅經由受訓而取得資格者。建議幼托整合後速擬教保員法(或條例)，建構幼兒園教保人員專業體系，建立合宜工作條件，吸引優秀教保人員任職，以提升教保品質。此外，建議實施教保員分級制度，避免教保人員面對法規丕變與培訓單位分立所形成的教育資源浪費，以及教保人員缺乏經驗傳承的認證考試制度之保障，造成專業斷層之遺憾。

(九) 成立國家層級輔導團的視導制度以因應及提升幼托整合後幼兒園的課程品質

幼教輔導團的目標大致有：宣導政策與法令、增進或提升教師教學知能、實施到園輔導及追蹤輔導、提供教師諮詢服務、鼓勵課程/教材/評量之創新與改進及參與研究、整合人力與社區資源與教學支持系統、推展與支援幼教業務、

蒐集教學現況與新知、輔導幼稚園落實重點服務（加強外籍配偶子女、學前特殊兒童教育）、出版幼教相關書籍及成果，以及培訓輔導員等十一類別，其中以增進或提升教師教學知能、鼓勵課程教材評量之創新與改進為大宗。當前幼教輔導團皆由縣(市)獨立運作，或與幼教資源中心合併，再呈報教育部之方式，然而兩種方式的資源極端不平衡，以因應及提升幼兒園的課程品質。

(十)重視「跨領域」思維發展課程統整圖像的全貌

由本研究的歷程與結果看來，建立在華人文化脈絡之下的台灣「幼兒核心素養」，如何真確的掌握華人文化的精神以及社會對幼兒的期待，顯然不是短短一年的研究可以深入堂奧畢力其功。此外，紐西蘭自 1840 年起成為英國殖民地，在政治、經濟、文化、社會和教育等各方面的改變，是否與台灣在日本、荷蘭殖民之下有相似的風貌？其 1996 年發展全國性 Whāriki 的幼兒教育課程，在四個原則「整體發展、增能家庭、社區與關係」的引導，以及五大領域「歸屬感、幸福感、溝通、探索與貢獻」十八項學習目標，重視文化傳承與父母角色，強調以幼兒為主體，多元而公平學習機會的前提下，台灣能否擺脫過去「孤立研究」的模式？本研究不斷檢視歷次台灣幼稚園課程標準之實施，更為了服膺本研究旨趣，同時考量其與台灣中小學課程深化垂直銜接的問題，在論述、審查與檢核等過程中，發現部分幼兒課程領域目標無法涵括幼兒核心素養的能力，因此，建議接續之研究能重視跨領域的思維、採取動態且多元的觀點，重現課室觀察的實然面經驗，以發展統整的幼兒課程；同時關注世界重要國家幼小課程發展的脈動，重新審視幼兒教育應如何落實其與家庭教育之緊密結合，提出有關的政策與配套措施，應是本研究「最深」的省思與「最大」的收穫。

陸、參考文獻

- 王珮玲(1996)。紐西蘭的幼兒教育。**新幼教**(8)，26-29。
- 王曉輝(2006)。法國新世紀教育改革目標：爲了全體學生成功。**比較教育研究**，27(5)，22-27。
- 中華民國教育年鑑(1957)。**第三次中華民國教育年鑑**。台北：正中。
- 北京中國學前教育史編寫組(1993)。**中國學前教育史資料選**。北京：中國教育史。
- 吉娃詩·叭萬(2005)。**從紐西蘭毛利族的語言窺看台灣的原住民母語教學**。《瞭解當代紐西蘭政治學術研討會論文集》。台北：台灣國際研究學會、財團法人國家展望文教基金會。
- 李奉儒(2009)。**比較與國際教育**。高等教育文化事業有限公司。
- 李駱遜(1999)。**紐西蘭近期中小學課程取向與南韓的研析**。國家教育研究院。
- 李德高(2001)。**幼兒教育史**。台北：五南。
- 吳明烈(2010)。**從國際接軌規劃我國核心素養的架構內涵與發展策略**。**中小學課程發展之相關基礎性研究**。國家教育研究院
- 洪裕宏(2007)。**談界定與選擇國民核心素養-概念參考架構與理論基礎研究**。
- 洪雯柔(2010)。**紐西蘭幼兒教育與初等教育改革：卓越與平等間的擺盪**。**教育資料集刊**，45，頁 211-232。
- 柯華葳、劉子鍵(2005)。**18歲學生應具備基本能力研究**。台北：教育部。
- 孫扶志(2005)。**幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略成效之研究**。**朝陽人文社會學刊**，3(1)，59-130。
- 教育部(1953)。**幼稚園課程標準**。教育部。
- 教育部(1975)。**幼稚園課程標準**。教育部。
- 教育部(1987)。**中華民國幼稚園課程標準**。台北：教育部國教司。
- 教育部(2010)。**幼兒園教保活動與課程大綱(暫定版)**。台北：教育部國教司。

- 翁麗芳(1998)。《**幼兒教育史**》。台北：心理。
- 張倩儀(1997)。《**另一種童年的告別**》。台北：台灣商務
- 陳伯璋(2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。《**當代教育研究季刊**》，**vol.13(1)**，1-3
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲(2006)。《**全方位的國民核心素養之教育研究**》。行政院國家科學委員會專題研究計畫，計畫編號：NSC94-2511-S-032-001。
- 陳清溪(2005)。建立 K-12 學生核心能力系統。《**研習資訊**》，**22(4)**，6-10。
- 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。
- 黃政傑(1997)。《**課程改革的理念與實踐**》。台北：漢文。
- 黃月美、黃齡瑩(2010)。走在「幼小轉換」的旅程—以「幼兒為主體」的理解架構。《**教育與多元文化研究期刊**》，**2**，21-57。
- 雲美雪(2007)。紐西蘭幼兒教育政策的省思。《**網路社會學通訊**》，**64**。
- 廖又儀(2007)。紐西蘭 Te Whāriki 幼兒教育課程的發展及對我國幼兒教育的啓示。《**研習資訊**》，**24(5)**，79-84。
- 熊秉真(1999)。歷史上的幼教與童年。《**本土心理學研究**》，**11**，pp.203-261
- 熊秉真(2000)。《**童年憶往：中國孩子的歷史**》。台北：麥田。
- 熊秉真(2003)。驀然回首與另闢蹊徑。《**應用心理研究**》，**17**，28-29。
- 歐用生(2004)。《**課程領導：議題與展望**》。台北：高等教育。
- 劉慈惠(1999)。幼兒母親中國傳統教養與現代教養的認知。《**國立新竹教育大學學報**》，**12**，頁 311-345。
- 劉京輝、唐以志（2000）。關鍵能力及其啓示。《**職教論壇**》，**3**，16-19。
- 盧美貴(1992)。《**台北市幼稚園與小學銜接研究**》。台北市政府教育局。
- 盧美貴(2006)。《**多元智能課程本土化發展與建構**》。行政院國科會。
- 盧美貴、黃月美等(2009)。《**台灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究**》。國家教育研究院計畫。

- 關晶 (2003) 。關鍵能力在英國職業教育中的演變。 *外國教育研究* , 30-1 , 32-35 。
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development: Prospects and problems. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Cannella, G. S. (1998). Early childhood education: A call for the construction of revolutionary images. In W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum: Toward new identities*, 157-184. New York, NY: Garland.
- Cole, M. et al. (1979) Cross-cultural psychology's challenges to our ideas of children and development. *American Psychologist*, 34(10), 827-833.
- DeSeCo., (1999). Comments on the DeSeCo Expert Opinions.
http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/comments_desecco_expert_opinions.pdf
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M., & Yarnall, M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practice through research and theory. In V. Heywood, C. M. (2001). *A history of childhood: Children and childhood in the west from West from medieval to modern times*. Oxford: Blackwell.
- Johanna Einarsdottir & Judith T. Wagner (2006). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. 2006 Information Age Publishing Inc.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke: Falmer.
- Kasturi, S. (2002). Constructing childhood in a corporate world: Cultural studies, childhood, and Disney. In G. S. Cannella & J. L. Kincheloe (Eds.). *Kidworld: Childhood studies, global perspectives, and education*, pp.39-58. New York: PeterLang.
- Ministry of Education (1996). He Whàriri Màtauranga mò ngà Mokopuna o Aotearoa:

- Early childhood curriculum. Wellington: Ministry of Education.
- OECD(2004). *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care: FIVE CURRICULUM OUTLINES*.
- OECD (2005a). *Education Policy Analysis 2005*. Paris: Author.
- OECD (2005b). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: Author.
- Quane, A. (2003). Defining and Selection Key Competencies in Lifelong Learning. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp. 133-142). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching*,1175-1210. Washington: DC: American Educational Research Association.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2000). *Definition and Selection of Key Competencies*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Rychen, D.S. & Salganink, L.H. (2003)(Eds.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing Key Competencies in Education* (pp. 5-34). Paris: UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2009). *Workshop on the Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)*. Retrieved April 12, 2009, from <http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/grale.htm>
- Weber, E. (1984). *Ideas influencing early childhood education: A theoretical analysis*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

《附錄》

附錄 2- 1 第一次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 99 年 08 月 05 日(四)下午 03 時 00 分

貳、 地點：國立中正大學教育一館 507 教室

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、陳研究助理玉芳

伍、 記錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一：確定本案之子計畫(二)論述方向。

決議：透過台灣過去的課程標準至今頒訂的新課綱，探索華人文化脈絡下台灣幼兒的核心素養，再放眼國際，從紐西蘭經驗的深度研究借鏡。故討論並取得共識後，並調整章節。

提案二：請就「撰稿費用編列」與「研究計畫分工」議題，進行討論。

決議：1.自八月份起，整合型會議之差旅費由自計畫經費支出，然為統一作業程序，由助理玲銀統一向總案申報核銷。

2.子計畫經費預算編列當中，對於研究助理之勞保費用細項，請再詳查。

3.研究計畫的工作分配與協調。

捌、臨時動議

- 整合型會議於九月二日下午四時召開，當天將由各組報告各學習階段的核心素養具體內涵及要項。本小組將對三個層面進行研擬，並於八月 15 日(日)前繳交彙整，以利八月 27 日(五)舉辦之專家焦點座談進行討論之。

- 台灣公民核心素養的層面與內涵

| 核心素養層面 | 核心素養具體內涵 |
|--------|--|
| 互動學習 | 閱讀能力 數理能力 溝通分享 學會學習 數位資訊能力 |
| 社會互動 | 人際關係 團隊合作 管理與解決衝突 跨文化與文化表達能力 公民責任與社會參與 |
| 自主行動 | 終身學習 規劃與執行能力 問題解決能力 積極進取與創新改變 個人權利與責任承諾 生涯發展與自我實現 |

附錄 2- 2 第二次小組座談會議記錄

- 壹、 時間：民國 99 年 08 月 24 日(二)上午 10 時 00 分
 貳、 地點：亞洲大學幼兒教育系
 參、 主席：盧召集人美貴
 肆、 出席：黃助理教授月美、孫助理教授良誠、陳研究助理玉芳
 伍、 記錄：陳玉芳
 陸、 主席致詞：
 柒、 提案討論：

提案一：擬對本研究中「K-12 中小學課程綱要...」之“K”下操作型定義。

決議：本研究為了在將來無論是研究上的定義，或是實施免費教育的政策，將“K”定為五至六歲，應是一致性較高的定義。

提案二：針對本研究之核心素養三大面向與十六項內涵，本組加以討論各項具體內涵，於焦點座談時提供專家學者討論之方向，使致完善。

決議：討論結果如表列：

| 台灣公民核心素養層面 | 台灣幼兒核心素養 | 台灣公民核心素養具體內涵 | 台灣幼兒核心素養具體內涵 |
|------------|-------------|--------------|---|
| 互動學習 | 1.閱讀與思考想像 | 1 閱讀能力 | 1-1 理解人(肢體、口語)和文本(圖像、文字功能) 1-2 體驗與覺知日常生活與環境中語言和文字的趣味與功能 1-3 能閱讀文本並描述內容 1-4 喜歡閱讀並能做出具有個人觀點的回應 |
| | 2.處理問題與解決衝突 | 2.數理能力 | 2-1 能以正式工具測量環境 2-2 透過語言描述，並進一步以文字或數學符號、繪圖及繪製圖表記錄蒐集到的資料 2-3 能分類整理訊息的特徵並聯結訊息間的關係 2-4 能找出訊息間的因果關係 |
| | 3.表達溝通 | 3 溝通分享 | 3-1 能運用肢體、口語、圖像、自創符號來表達 3-2 能流暢的使用語言描述經驗 3-3 喜歡參與社會溝通系統 3-4 能主動和他人協商解決問題的可能方法 |
| | 4.審美情懷與追求創新 | 4 學會學習 | 4-1 能主動探索環境並發現問題 4-2 能在新情境中使用先前解決問題的策略解題 4-3 能檢查解決方法的可行性並實際執行所提出的解決方法 4-4 認識並喜歡社會中使用多種語文的情形 |
| | 5.科技與資訊能力 | 5 數位資訊能力 | 5-1 能操作環境中的數位資訊產品解決生活所需 5-2 能運用數位資訊工具做為蒐集資料和學習的媒介 |
| 社會互動 | 6.關心人事物 | 6 人際關係 | 6-1 能與家人、老師、友伴維持良好的關係 6-2 主動關心身旁的人事物 6-3 能敏銳感受他人的情緒並做適當的回應 |
| | 7.互助與分享 | 7 團隊合作 | 7-1 從團體生活中學會人際互動 7-2 能遵從團體約定的規則完成工作 7-3 具備照顧與協助他人的能力與動機 |
| | 8.尊重與關懷 | 8 管理與解決衝突 | 8-1 解決生活問題的能力 8-2 學會使用適當的方式達成目標 8-3 學會使用習得的資源解決問題 |
| | 9.表達所知與所感 | 9 跨文化與文化表達能力 | 9-1 具備包容力、 9-2 能欣賞與自己不一樣的人事物 |

| | | | |
|------|------------|--------------|---|
| | | | 9-3對於與自己不同的人事物,能產生興趣,尊重與關懷 |
| | 10.為行為負責 | 10 公民責任與社會參與 | 10-1 對身邊發生的事情有興趣 10-2 參與活動時態度積極 10-3 能判別自己的行為是否適切 |
| 自主行動 | 11.感恩與惜福 | 11 終身學習 | 11-1 願意嘗試接觸環境中的新事物 11-2 喜歡專注自己興趣的事物 11-3 愛閱讀吸收新知成長 |
| | 12.好奇與主動探索 | 12 規劃與執行能力 | 12-1 能運用圖示或各種方法記錄觀察所見所聞 12-2 有自己做事的看法和做法 12-3 做事情前會妥善規劃 |
| | 13.生活自理與管理 | 13 問題解決能力 | 13-1 面對衝突會嘗試解決的方法 13-2 會思考問題發生的原因 13-3 會與別人討論問題的解決辦法 13-4 會從生活與學習中發現問題 |
| | 14.挫折容受與樂觀 | 14 積極進取與創新改變 | 14-1 能將自己的構想動手創作 14-2 熱愛生活週遭的人事物 14-3 會設計新奇有特色的創作物件 |
| | 15.品德與誠信 | 15 個人權利與責任承諾 | 15-1 對事物能自我選擇與決定 15-2 能說出自己的興趣與愛好 15-3 願意執行團體所分配的任務 15-4 會依公共場所的基本規定行事 |
| | | 16 生涯發展與自我實現 | 16-1 能有完成工作的滿足感 16-2 喜歡參與各行各業的活動 16-3 會專注與徹底地完成一件事 |

附錄 2- 3 第三次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 99 年 10 月 15 日(五)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：亞洲大學幼兒教育系五樓教授研究室(512 室)

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、李研究員詠晞、陳研究助理玉芳

伍、 記錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一：擬針對第一次德懷素問卷回收資料進行討論。

決議：問卷題目共三個構面，九項內涵，將所有填答分數以 excel 處理，處後數據如表附件(一)(另附)

提案二：對於專家回覆之內涵修正內容，討論適當的回應與修正方向。

決議：

學者專家其他建議：

1. 請修辭,讓語句讀起來更順
2. 請思考普遍六歲幼兒能達到的能力，並應考量能操作性。
3. 對六歲以下幼兒教育階段而言,“溝通互動”裡之”資訊科技與媒體素養”的重要性?? 此項若列為重要能力,是否意謂著鼓勵幼兒多使用電腦?
4. 指標中含有二種概念的,建議分開, 例如: A-1 “語文表達” 與”數理運用”
5. 有些內涵的項目敘述與層面不符合,宜再議
6. 建議指標排列方式，應由六歲開始，由簡而難。

附錄 2- 4 第四次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 99 年 11 月 25 日(四)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：亞洲大學幼兒教育系五樓教授研究室(512 室)

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、劉助理教授乃、華李研究員詠晞、
陳研究助理玉芳

伍、 記錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一：提出第二次與第三次的問卷修正內容並針對第三次德懷素問卷回收資料進行討論。

決議：請助理將第三次德懷術問卷結果全數收回後，進行彙整，分別交給本計畫每位參與人員與總案助理。

提案二：提出子計畫二之期中報告，並對各章節進行檢視與討論，並訂定出完稿統整時間，以進行校對與審查。

第三次德懷術問卷專家學者之意見彙整

| | |
|----------|--|
| 原始 A-1 | 語文表達與數學運用 |
| 修正後 A-1 | 總案建議本項目修改為『語文表達與符號運用』較為適切。 |
| 原始 A-1-e | 具備體驗與覺知肢體、口語、圖像與文字的能力，並能運用簡單的語文或數理符號繪圖或記錄。 |
| 原始 A-2-e | 具備運用生活中基本的資訊科技的操作能力，以豐富生活內涵與擴展經驗。 |
| 原始 B-2-e | 具備與人協商及關心身旁人、事、物的能力，並能調整自己的態度與行為。 |
| 原始 B-3 | 國際理解與多元文化 |
| 原始 C-2 | 系統思考與問題解決 |
| 原始 C-3-e | 具備初步計畫工作的能力，能因應生活情境的改變以圖示或符號構思，並執行活動。 |

附錄 2- 5 第五次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 100 年 02 月 16 日(三)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：台灣首府大學致勤樓幼兒教育學系系圖書館

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：陳講座教授伯章、歐講座教授用生、黃助理教授月美、陳研究助理玉芳

伍、 紀錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一：幼兒園教育階段採用正在研擬的新課綱六大能力領域?亦或是另行擬定符合學理與實務的領域?

討論：

歐教授(以下簡稱歐)：首先要瞭解 99 年幼兒園新課綱的理論依據，並釐清提案中所言”符合學理與實務”的意涵為何，較能清楚討論的方向。

盧召集人(以下簡稱盧)：根據瞭解，99 年幼兒園新課綱的設計乃根據發展心理學

為其理論依據，本提案主要想釐清在幼兒核心素養的架構下，幼兒階段新課綱當中，六個課程領域是否能全面涵括幼兒教育之目標以及幼兒教育的內涵。

黃助理教授(以下簡稱黃)：新課綱當中之認知領域與美感領域顯然打破以學科為中心的意圖，但在其他領域，例如身體動作、社會等領域卻又見到學科中心的影子。因此，本研究小組想切確地定位本研究應依據什麼樣的領域進行課程目標與核心素養的增訂或調整，方能因應將來實務上課程設計、師資培育、幼兒園課程評鑑...等需求。

歐：既然 99 年新課綱研究小組已提出「發展心理學」之理論依據，並已歷經二年的研究時程，目前也仍在進行中；那麼小組想整合出較符合理想的領域名稱之目標，建議可稍加調整本提案為「探討幼兒園教育階段採用正在研擬的新課綱六大能力領域之合宜性。」

陳教授(以下簡稱陳)：雖然本研究的目標在於探究國民核心素養與各階段的課程設計理念之原則，然而新課綱之研訂亦經過同樣嚴謹的計畫；國教院對此案的定位，當然期待研究成果能提供將來課綱擬定與實施的參考，因此，兩個研究都有其價值性，同意歐教授的建議。

結論：提案一調整為「探討幼兒園教育階段採用正在研擬的新課綱六大能力領域之合宜性。」

提案二：幼兒園核心素養與學習領域課程目標及(核心)基本能力如何連貫？有哪些課程設計的原則？

討論：

盧：本研究根據整合性會議中之討論結果，先行將三維九項之國民核心素養與課程目標進行連貫，各個階段的領域課程為：國文、英文、數學、自然、社會、健康與藝術。而幼兒階段由於與國小、國中及高中以學科為中心之設計方式不同，目前引用的 99 年新課綱以「發展」作為領域劃分的原則，分別為語文、認知、社會、情緒、身體動作與美感六個領域；整合情形如下。

| | | | | | | | | |
|-----------|--------|--------|--------|----|----|----|----------|---|
| 12 & 18 歲 | 國 文 | 英 文 | 數 學 | 自然 | 社會 | 健康 | 藝術 | |
| 幼兒階段 | 語文 | | 認知 | | 社會 | 情緒 | 身體動 作 | 美 |

歐：首先再次確認，國小階段是以九年一貫之領域為主，而幼兒園則引用 99 年新課綱，目前從各階段的領域整合內容來看，”健康”領域是否能涵括身體動作領域？幼兒課程領域的區分與連貫方式是否曾在總案會議時進行討論？建議將情緒、身體動作與美感三個領域進行整合，避免單獨面向的探討。建議調整如下。

| | | | | | | | | |
|-----------|----|---|----|----|----|-------|------|----|
| 12 & 18 歲 | 國 | 英 | 數 | 自然 | 社會 | 健康與藝術 | | |
| 幼兒階段 | 語文 | | 認知 | | 社會 | 情緒 | 身體動作 | 美感 |

黃：同意歐教授的調整建議，因為新課綱當中將情緒領域或是美感領域獨立出來，的確在幾次新課綱的公聽會有些疑義，例如：語文賞析的美感、身體動作的美感、社會與情緒的關聯...等，都是可以加以融合的範疇。

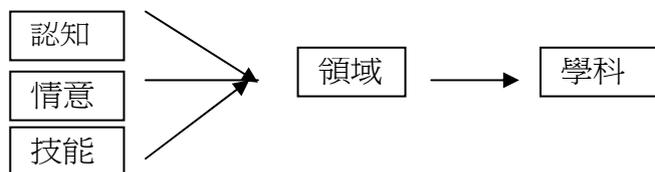
盧：請兩位大師對課程設計原則提供建議。

歐：對於課程設計原則的建議，除了會議議程中所列之水平統整的原則、垂直銜接的原則、課程融入的原則之外，其次，Bruner 的螺旋狀課程設計原則，由小而大、由具體到抽象等，都是可以參酌的；另外，老師的增能勢必是設計新課綱時應考量的環節。

陳：其實課程的設計應根據哪些原則？而能力的指標又該如何訂定？這些都是動態且非線性的概念，建議我們在進行這樣一個龐大的計畫與架構時，從深層動態的觀點、跨領域的思維，重新詮釋課程與能力指標，會有不同的視野，以動態觀點來界定“能力”，更加重視 context 概念，也更容易回歸到學習的主體。(提供兩篇相關文獻供與會人員參閱)

盧：感謝兩位教授的寶貴意見，接著我們要來看新課綱領域目標與核心素養的對照情形，檢核的過程發現所有的領域目標在溝通互動當中的資訊科技與媒體素養相當缺乏，這個現象在上半年度進行德懷素專家問卷時也頻頻被專家質疑，本團隊列舉了生活中的許多示例以說明該項核心素養的重要性，想請教陳教授與歐教授的看法？

陳：主持人提到的是一個很明顯存在的疑義，建議在既有的領域之下增加修訂其目標，以說明資訊科技與媒體素養並非泛指電腦，而是能在每個領域發展過程中合宜運用並具備該素養；過去研究各國國民核心素養時，舉凡 OECD 或是 UNESCO，其三大向度指的是功能與媒介，而素養又包含能力、態度與知識等面向，絕非哲學思維，因此應視核心素養為本研究的主體，亦或是領域課程目標，都必須審慎釐清層級的概念。



歐：層級概念的釐清在課程的議題上非常重要，倘若以認知、情意、技能為三個主軸來談論領域或課程，會不會被質疑又回到“學科”本位？因此傾向建議本研究計畫應在論述時，強調實施新課綱的六個領域，如何能完成九個核心素養的項目；再就課程目標進行微幅調整。

黃：本小組以紐西蘭的編織理論為思考的主軸，期望能以交錯融合的方式加以探究課程領域的訂定。歐教授的建議似乎為本小組的想法“亦或另行擬定符合學理與實務的領域?”提供一個更為明確的建議。

歐：這是較為嚴謹的做法，建議若能有新的創舉，則在報告當中放在「建議」的章節。

陳：雖然領域教學這幾年來一直有取代學科的態勢，「跨領域」仍然是個值得關注的議題，除了聯結各課程領域的目標與核心素養，加強六個新課綱領域的論述之外，強化跨領域間的關聯性，例如情緒領域與美感領域的統整、美感領域與語文領域的融合等。

盧：感謝今天會議中提到如此具有廣度與深度的建議，讓本小組業已進行的架構更具方向性。

提案三：討論「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」期中報告之修正注意事項(如附件三)。

決議：以探索→發現→統整→分析，做為各階段分段的概念，因此要論幼兒階段與小學階段的銜接，本計畫除了在第一章緒論與第二章的文獻探討中，獨立章節論述其重要性，仍需在探索到發現之間搭建橋梁。

附錄 2- 6 第六次小組座談會議記錄

壹、時間：民國 100 年 03 月 10 日(四)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、地點：亞洲大學學生學習暨生涯發展中心

參、主席：盧召集人美貴

肆、出席：黃助理教授月美、陳研究助理玉芳

伍、紀錄：陳玉芳

陸、主席致詞：

柒、提案討論：

提案一：討論幼兒教育、初等教育、前期中等教育、高中職、大學通識、社會成人等各教育階段核心素養有何課程設計原理原則？有哪些課程實施原則(通則)？(可參考現今的課程總綱)

決議：助理所擬定的課程設計原理原則(附件一)，敘寫方式比較類似”理念”的書寫，建議詳閱每個領域的課程設計原則，加以整合。

提案二：討論領域課程目標檢核表、學習領域核心素養對照表的撰寫報告。(附件一)

課程設計原理原則

1. 立基於「仁」的教育觀
2. 承續孝悌仁愛文化
3. 以陶養又而成為愛己愛人、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的未來社會公民。
4. 奠定終身學習的基礎

實施通則

1. 根據課程目標編擬課程計畫，選擇適宜的教材，以統整方式實施。
2. 配合統整課程計畫，規畫動態的學習情境，使多元的學習經驗可以展開。
3. 重視幼兒的自由遊戲，以及在遊戲中學習的價值，提供幼兒能在其中自主地產生探索、操弄與學習的遊戲活動。

4. 嚐試建構學習社群，以分齡混齡或融合教育的方式進行，在協同合作溝通中，延展幼兒的學習。
5. 教保人員在課程進行中根據目標扮演多重角色；並隨時在課程規劃前、課程進行中、和課程進行後省思自己。
6. 自幼兒園到國民小學是幼兒從非正式教育到正式教育的一大轉變。幼兒園宜主動扮演銜接的角色，協助幼兒面對新情境的挑戰。
7. 建立幼兒園、家庭與社區的網路，經營三者間的夥伴關係。透過社會文化活動課程，以培養幼兒在地文化的投入與認同。面對多元文化的社會，培養幼兒面對、接納和欣賞不同文化的態度。

附錄 2- 7 第七次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 100 年 03 月 31 日(四)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：台灣首府大學幼兒教育系教師研究室

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、陳研究助理玉芳

伍、 紀錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一：依據第九次整合型會議中決議，各教育階段所使用的學習指標、分段年齡指標、分科能力等...無法統一名稱，因此討論後定如下表：

| | | | |
|------------------------------|------|--|---|
| 各教育階段 | | | |
| 幼稚 | 課程目標 | 學習指標 | 學力指標 |
| 國中小九貫 | 課程目標 | 能力指標 | 分段能力指標 |
| 高中職 | 課程目標 | 核心能力 | (1)基本(2)進階 |
| K-12 整合後的用詞 (用新詞來涵蓋舊有的用詞) | 課程目標 | 學習領域(科目)核心素養 註：幼教因無科目之分→修改為「學習領域核心素養」即可 | 核心素養指標 註：後中的部分，底下再涵蓋學科能力、核心能力(維持原先之分化) |

提案二：請依照整合型會議決議撰寫「幼兒教育階段之課程設計原理原則，與實施通則」。內容涵括如下，請每位成員進行討論。

決議：

※課程發展的原則

- 1.各幼兒教育階段核心素養的學校課程發展「組織」與「課程計畫」規劃原則
- 2.各幼兒教育階段核心素養的教科書教材資源選編與設計與教材資源編輯、審查及選用原則
- 3.各幼兒教育階段核心素養的教材教法實驗原則

※課程實施與學習評量要點（包括配套措施）

- 1.各幼兒教育階段核心素養的教師教學實施原則「如何教學」(有何種新的教學型態)
- 2.各幼兒教育階段核心素養的學生學習原則「如何學習」(有何種新的學習型態)
- 3.各幼兒教育階段核心素養的學習評量原則「如何評量」(有何種新的評量型態)
- 4.各教育階段核心素養的校外考試原則(因應 PISA 國中基測 大學學測與指定考試)

4. 幼兒教育階段核心素養的小學、家庭場域的銜接原則。
5. 各幼兒教育階段核心素養的社區家長參與原則
6. 師培機構配合教師職前教育與教師再職進修教育的原則(統整課程設計)
7. 學校行政配套與推動支援原則 (教師在職培訓與學校本位課程發展)
8. 地方政府配套與推動支援原則(教育局處輔導團課督校長主任組長種籽教師培訓)
9. 中央政府配套與推動支援原則(如何建立評鑑系統與教學輔導及視導制度)

附錄 2- 8 第八次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 100 年 04 月 07 日(四)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：亞洲大學學生生涯暨發展中心研究辦公室

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、陳研究助理玉芳

伍、 紀錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一： 討論幼兒教育階段之願景(vision)、原則。

決議：請助理將完成的表格與內容，列印後進行討論。至於，幼兒教育階段的願景，我們除了參酌新課綱計畫對於幼兒教育之宗旨與理念、並與本研究之第二章文獻探討，以及期中報告呈現的”初步研究發現”進行統整。

提案二：討論幼兒教育階段之課程設計原理原則，與實施通則。並定稿送交總案。

決議：建議第三點的”網路”，修改為”網絡”，是否意涵更為貼切。在核心素養中提過”探索”對幼兒的重要性，在”教材選編原則”，可以加入”探索”的經驗，另外，”實作”一直是幼兒教育非常強調的一環，建議加入”操作”，作為教材選編與設計原則。第二項的第一點修改為「以能經由探索、體驗、覺察、操作、賞析與發現方式為原則」。建議助理可以分為現行、因應幼托整合後兩個層面，在每個層面裡分別討論幼教師及教保員，再參酌幼稚教育法、兒少法、師資培育法等，列出原則性的要點。

附錄 2- 9 領域專長學者審查會議記錄

壹、 時間：民國 100 年 05 月 02 日(一)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：台灣首府大學幼兒教育學系研究室

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、孫助理教授良誠、蔣副教授姿儀、張副教授孝筠、劉副教授淑英、趙助理教授偉勛、汪助理教授雅婷、陳研究助理玉芳

伍、 紀錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一： 說明本研究幼兒核心素養之研究架構與歷程。(已於會議前，寄發相關

資料給學者，請學者參閱。)

提案二：說明「幼兒園教保活動與課程大綱」(2010 暫定版)與本研究「幼兒園新課綱」(暫名)。

討論：本研究以「幼兒園新課綱」(暫名)擬定領域目標、學習指標與學力指標；請學者們先行參閱手邊的「幼兒園教保活動與課程大綱」(2010 暫定版)，瞭解該案將幼兒教育階段課程分為六個領域，分別為語文、認知、社會、情緒、身體動作與美感。

提案三：審查各領域目標、學習指標與學力指標。

決議：感謝領域專長學者提供寶貴之專業建議，本研究擬定「學力指標」時，為考量可操作、可測量、以及易於理解的指標，因此本研究團隊以「認知、情意、技能」三個面向設計三個指標，以期完整呈現每一個領域目標所能達到的能力。但由於本研究並未進入現場，設計與研擬易產生意義上的理解，以及實務面的偏頗，決議將學者專家對於「學力指標」的建議部分，保留至後續研究中，繼續進行採用或論述。(本決議請務必列入研究限制當中，進行說明)。

審查意見彙整

【語文領域】

- 多為學力指標的措辭修改。
- 能熟悉日常生活口語、歌謠、圖示與符號的意義。圖示:公共場所常用的標記，如”交通標記、或中英文左、右、字句……”。

【認知領域】

- 新課綱：蒐集訊息→整理訊息→解決問題，孫老師認為此為「學習遷移」的概念。
- 新課綱中5-6歲的學習指標包括(測量、運用文字或數學符號.....)
- 第四個領域目標，修改較多，請參照下列文字。新增認-4-3 學習指標與學力指標
認-4-3 能運用語言、圖示、符號或其他媒介與他人溝通協商並解決問題。
認-4-3-1 能運用語言、圖示、符號、表列等方式，與人溝通協商解決問題。
認-4-3-2 能運用實物、模型、資訊科技工具，與人溝通協商解決問題。
認-4-3-3 能主動運用所蒐集記錄的資訊與人溝通協商解決問題。

【情緒領域】

- 將所有的”自己”改為”自我”。
- 有數個情緒領域的意指不夠清晰，部分甚至像社會領域或語文領域。

【身體動作領域】

- 「各種身體動作」改為「理解身體各種動作的基本技能。」

【美感領域】

- 此次審查美感領域與身體動作領域，相較而言，身體動作的指標層次明晰，細項的學力指標尤其清楚，如果美感能以此原則重新進行架構為佳。
- 此美感指標的擬定偏重於情意部分，但是並未標示藝術的學習領域，所以很難釐清其對應的具體藝術元素，以及其影響的感官經驗與感受。

- 就藝術的學習領域而言，以美國、英國、澳洲與日本各國為例，分為舞蹈、音樂、戲劇與視覺藝術，美國亦制定幼兒舞蹈標準來提供老師重視幼兒於認知、技能與情意的整體美感經驗。
- 雖然幼兒教育不強調分科，但是欠缺如此的學習領域，其相關的視、聽、觸、味、聞等感官經驗就無法落實，所以建議清楚標示課程領域以外，提供創作、呈現與賞析的三方面學習歷程，讓幼兒有機會去體驗與統整各種藝術媒材與元素的探索與表徵。
- 感官應負責”感受”而非”表達”。

附錄 2- 10 第九次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 100 年 05 月 12 日(四)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：亞洲大學學生生涯暨發展中心研究辦公室

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、陳研究助理玉芳

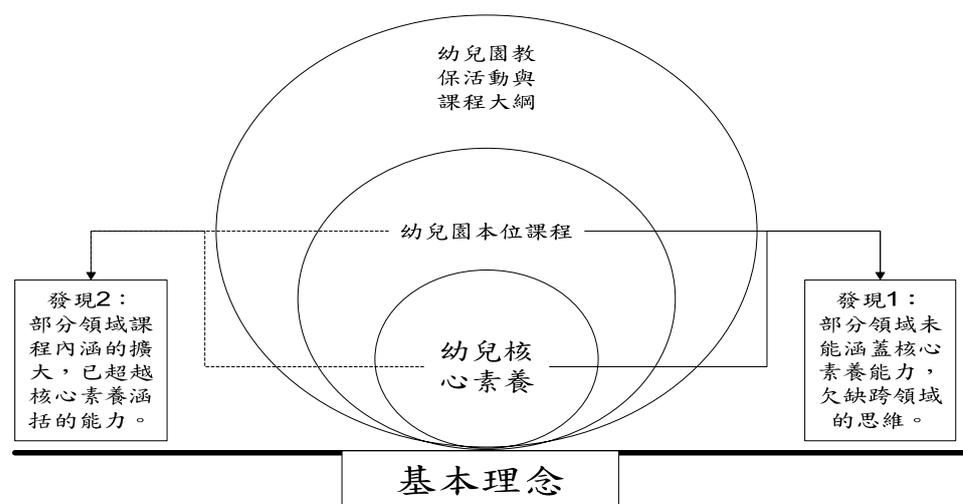
伍、 紀錄：陳玉芳

陸、 提案討論：

提案一：本研究針對五月二日召開之專家審查會議，彙集各領域專家之建議，請小組成員針對該領域所提出的修正意見進行討論後定案。

討 論：

1. 專家審查領域課程的意見相當豐富且多元，進行彙整或修改時，首先應釐清本研究對於 2010「幼兒園教保活動課程綱要」當中，各領域的基本目標與理念基礎，並檢視本研究的主軸”核心素養”的定位與層級，方能平衡兩者間的目標與指標概念。
2. 幼兒園課綱與核心素養的關聯性，可以下圖展現



決 議：由上圖的發現，可以增加研究建議的內容，凸顯本研究在幼兒課程綱

要與核心素養的連貫，否則，本研究在幼兒教育階段會處於過度分科，與強調認知的處境。

提案二： 總案訂於五月十九日召開整合型會議，並繳交期末報告，請討論本組分工事宜。

決議： 本小組針對專家審查意見進行討論，請各位老師就其領域再行調整，掌握一個大原則，亦即，本研究尚未進入現場，對於核心能力指標，不宜單純就理論層次訂定，而應落實實然面的操作成效，因此，本研究應在研究限制加以說明。請助理完成期末報告的彙整，並製作期末簡報。

附錄 2-11 第十次小組座談會議記錄

壹、 時間：民國 100 年 05 月 19 日(四)上午 10 時 00 分~13 時 00 分

貳、 地點：中正大學教育學院 501 教室

參、 主席：盧召集人美貴

肆、 出席：黃助理教授月美、陳研究助理玉芳

伍、 紀錄：陳玉芳

陸、 主席致詞：

柒、 提案討論：

提案一： 針對期末報告資料增補，建議兩個方向同時進行；進行討論。

決議：

a. 助理就近搜尋資料：台南大學進了一批西文圖書，請助理蒐集最新的西文資料，建檔並在後續研究中充分運用。

b. 利用 5/27 北上蒐集特定議題資料：時間安排上尚不許可。

提案二： 整合型會議召開會議前，請討論期末報告中”結論與建議”章節的內容。

決議：

1.簡報的製作非常簡明、圖形安排得很清楚。但少了第一、二、三的結論，請補上；助理補充：由於今天的整合型計畫僅要求簡明報告第四個結論。會後，會再增補。

2.期末報告的章節安排，建議部分目前整理了七項，請成員再行斟酌，是否應該針對課程實施與評量要點，進行建議？

3.研究發現與研究結論的標題盡量以句子完整呈現該段落的意涵。

4.請提出期末報告還須要修改的章節。

5.期末報告的封面、目次請與總案統一格式。