

高瞻課程與原住民地方本位文化活動 對幼兒語文和數學能力之影響

郭李宗文 *

摘 要

本研究之主要目的為，探討高瞻課程與原住民地方本位文化活動對幼兒數學及語文能力的影響。以量化之多因子準實驗研究法進行，準實驗研究為期一年。於實驗前、後，以「幼兒數學能力測驗——第二版」及「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」進行檢驗。實驗期間，依據高瞻課程及地方本位文化活動進行作為實驗之操作。研究結果發現：1. 高瞻課程對於幼兒數學能力之增進有其一定的成效。2. 雖然幼兒花費部份的時間於原住民族語言和文化的學習；但對於原住民幼兒家長所重視的語言和數學能力的表現上，並沒有因此而削弱。

關鍵詞：原住民、高瞻課程、地方本位文化活動

* 郭李宗文，國立臺東大學幼兒教育學系教授

電子信箱：tsungwen@nttu.edu.tw

來稿日期：2013 年 5 月 31 日；修訂日期：2013 年 7 月 3 日；採用日期：
2013 年 10 月 14 日

High/Scope Curriculum and Indigenous Local-based Cultural Activities - Its Impact on the Learning Abilities of Language and Mathematics of Young Children

Li Tsung-Wen Kuo*

Abstract

This study explores the influence of the High/Scope curriculum and place-based cultural activities to the learning abilities of language and mathematics among the young children in indigenous area. A multi-factor quasi-experimental quantitative study method is adopted in this one-year study. The TEMA-2 and PPVT-R are used as pre-and-post tests. An experimental adoption of the High/Scope curriculum and the place-based cultural activities is conducted. The results of study are as follows: 1. The High/Scope curriculum increases the mathematics ability of young children. 2. The learning of indigenous language and culture does not decrease their language and mathematics abilities.

Keywords: indigenous people, High/Scope curriculum, local-based cultural activities

* Li Tsung-Wen Kuo, Professor, Department of Childhood Education, National Taitung University

E-mail: tsungwen@nttu.edu.tw

Manuscript received: May 31, 2013; Modified: July 3, 2013; Accepted: October 14, 2013

壹、前言

當全球都關注幼兒教育的重要性的同時，臺灣的幼兒教育界卻沒有長期的研究可以證實，而高瞻課程以長期追蹤的研究報告追蹤這些幼兒到 27 歲時，受過高瞻課程與未受高瞻課程對照組的差異，確實讓身為幼教人的我深深感動（Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993）。經審視過相關的資料後，認為高瞻課程是適合臺灣發展的課程，於是在民國 83 年的暑假前往高瞻課程基金會的總部（Ypsilanti, Michigan）受訓練人員的訓練。

當時認為高瞻課程適合在臺灣推動的原因有以下幾點：（1）高瞻課程有長期的追蹤研究證明這個教學法對於低收入的幼兒有長期持續性的影響；（2）高瞻課程有完整的訓練課程，讓學習者可以接收到完整且較一致的課程訊息及訓練；（3）高瞻課程屬於開放架構式的課程（open framework），所以強調概念的應用，但沒有制式的課程內容或一定要搭配購買的教具；（4）高瞻課程強調兩位教師協同教學，符合臺灣幼兒教育法中一個班兩位教師的法規；（5）高瞻課程的重要經驗（key experiences）中，有許多一般臺灣家長所重視的認知方面的學習，可以減少親師之間對於課程內容差異的摩擦；（6）高瞻課程以幼兒主動性為中心，強調孩子自主性自發性的發展，活動流程中有幼兒自主活動的時間，教師和幼兒分享課程的主導權；（7）高瞻課程重視家長的參與，更重視學習環境與家庭環境的相容性，所以課程進行時減少強勢文化引入的危機。高瞻課程也符合全美幼兒教育學會（NAEYC）所認同的適性發展課程（Developmentally Appropriate Practice, DAP, Bredekamp & Copple, 1998）的標準，即適合幼兒的發展年齡、適合幼兒的個別差異、及適合幼兒的家庭文化（Frede & Barnett, 1992）。以上相關研究結果與課程的特質，是作者認為臺灣原住民地區幼兒教育值得試行高瞻課程的動機之一。

十多年來，雖然持續幫一些非位於低收入地區的園所，進行高瞻課程的輔導，但是高瞻課程對於低收入戶孩子的成效，卻讓我無法忘懷。這幾年來，我在臺東市區推展高瞻課程，與幼稚園進行高瞻課程

相關的協同行動研究（李宗文和吳茉莉，2003；郭李宗文、呂盈盈、吳茉莉、劉素玲，2004；郭李宗文、吳茉莉、劉素玲、呂盈盈、王錦臻，2006）、在學校開設相關課程、並且為原住民地區的幼稚園教師及托兒所保育人員開設高瞻課程工作坊，得到許多良好的回應也慢慢發現高瞻課程地方本位化時需要做的修正。95 學年度，透過教育部幼兒教育輔導方案的推動，我與臺東的東排灣族地區 X 國小附幼合作在該班試行高瞻課程中主動學習及小組活動並結合原住民文化的課程，目前看到幼兒的表現相當不錯，尤其教師對於實施高瞻課程後幼兒對於學習中自我效能的表現相當滿意。而文化活動方面，我們則邀請家長一同參與，有些家長在參與活動時說他們以前都沒有機會好好地認識自己的文化，趁著參與自己孩子的學習活動才有更多地了解。幾年來在臺灣試行高瞻課程後，發現幼兒的表現及家長和教師的接受度也頗高，而高瞻課程在美國也證實適合用於弱勢幼兒的地區，這是研究者想在原住民地區推動高瞻課程的動機之二。

2005 年高瞻課程追蹤幼兒至 40 歲的報告出爐，結果發現實施高瞻課程教育組與非實施組有顯著差異，在貧困幼兒 3—4 歲期間投資的 1 塊錢以每年 5% 的通貨膨脹率加以計算後，到其 40 歲時有 12.9 倍的回收，此回收來自較少的犯罪率、較少接受社會福利補助、較少接受補救教學、較低的中輟率、較高的入大學率、較高的收入、較多擁有自己的房子、較高的納稅等（Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, & Nores, 2005）。看到高瞻課程有對幼兒的長期影響顯著，這成為我的第三個研究動機。

原住民幼兒教育是我這些年來持續研究的範圍，且研究的取向都是在現有的課程中融入原住民族語言和文化。此研究則希望將高瞻課程與原住民地方本位文化活動同時作為準實驗研究的操作變項，並以原住民家長所關注的語文和數學能力作為依變項，來探討高瞻課程與地方本位文化活動對原住民地區幼兒之數學及語文能力的影響為何？

貳、文獻探討

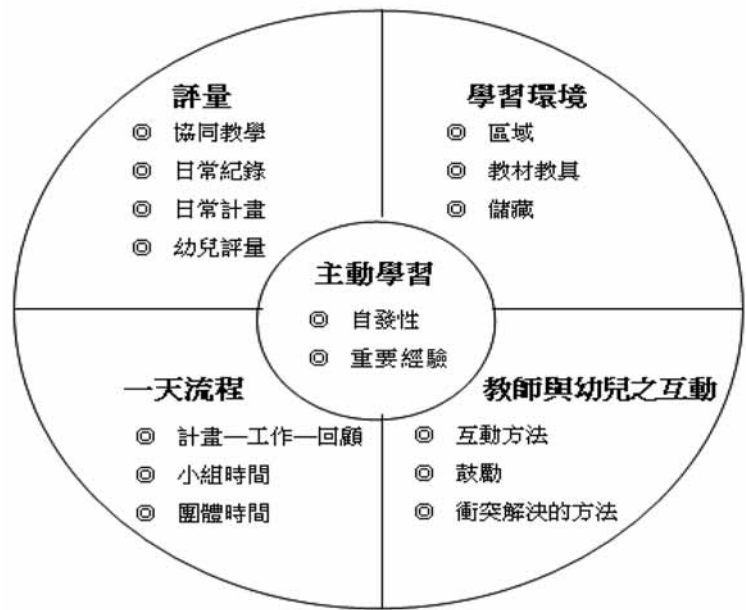
一、高瞻課程簡介

（一）高瞻課程的緣起及重要內涵

High/Scope 基金會是由 Dr. David Weiker 所創設及領導以發展教學課程及研究為主的基金會，國人目前將它譯為高瞻基金會，而此基金會所推行的課程模式則稱為高瞻課程。1960 年代初期，美國 Ypsilanti, Michigan 公立學校中，一位負責特別事務的 David P. Weikart 鑑於該市立高中生中，來自低收入家庭者在學校的成就一直是高退學率、智力測驗和學科測驗的成績很低，於是開始探索原因。Weikart 認為學生智力成績低落並非本身智商的問題，而是幼兒期缺乏學前教育的機會。於是，1962 年，Weikart 在密西根州政府的經費支持下，成立了密西根第一個政府贊助的托兒所方案，稱為「佩芮托兒所方案」（Perry preschool Project），即為後來聞名的「High/Scope Perry preschool project」（Hohmann & Weikart, 1999）。佩芮方案的理論基礎深受皮亞傑學說所影響，發展出來的課程於 1971 年出書，書名是《The Cognitively Oriented Curriculum: A framework for preschool Educators》。可以看出在 1971 年以前，佩芮方案的教育目標與焦點是在教老師有關皮亞傑認知學派的實驗工作與學說，將理論中的結構部分逐字解釋與應用。高瞻課程主要包括五大要素：主動學習、學習環境、每天流程、評量、成人與幼兒間的互動；其他四個項目都繞著主動學習的中心思想。項目中的要點可以參考高瞻學習輪（圖 1）（Hohmann & Weiker, 1999；李宗文，1995）。

以下針對，與本研究較為相關的課程內容，主動學習的要項、學習環境規劃及一天流程中的計劃—工作—回顧作介紹，其他部分的說明可參考郭李宗文（2012）的高瞻教學學前課程：

圖 1 高瞻學習輪



資料來源：李宗文（1995）。High/Scope 基金會及教師訓練課程之介紹。國教之聲，29（1），17。

核心要素：主動學習（Graves, 1989，引自楊淑朱，1995），強調幼兒用感官去發現週遭環境的過程，不強迫幼兒學習而鼓勵家長和教師布置學習環境讓幼兒能主動學習。主動學習包括五大要項：（1）各學習區提供多元多功能的學習材料；（2）鼓勵幼兒自由去發現操作所提供的材料；（3）讓幼兒選擇活動的目的、材料及參與的方式；（4）與幼兒溝通時語言和肢體語言的互動；（5）成人支持由幼兒引發的活動（楊淑朱，1995）。主動學習的五大要項是本研究中相當強調的教學內涵，所以在研究中與教師討論時，經常會提醒教師在活動中要包含主動學習的要項。

學習環境規劃。為了實踐主動學習的課程，符應課程學習環境的規劃是必備的條件之一。高瞻課程將其室內學習環境的規劃重點分為三項：規劃學習空間、選擇教材教具、放教材教具。分述如下（李宗文，1996）：（1）規劃學習空間：教師根據不同的遊戲型態做空間規劃、學習區命名應讓幼兒易懂、學習區要建立視覺界限、規劃時

應考慮硬體設備及學習區之間的動線、空間規劃需整體考慮需求及作息空間、隨時修訂學習區；（2）選擇教材教具：教材教具要能反應幼兒的興趣、提供適合幼兒發展階段的教材教具、選用多用途的教材教具、利用實際生活中的器材、選擇可反應幼兒不同種族、文化及生活經驗的教材教具、布置安全、清潔、舒適且妥善維護的教材教具及教室空間；（3）存放教材教具：讓幼兒能夠自由取用教材教具且放在幼兒視線範圍裡、教材教具固定放在同一個位置上、在教具架及裝教具容器上做標示，以便幼兒歸放教材教具。本研究，會先與實驗的班級確認學習區的規劃上，符合高瞻課程的基本要求，對於參與園所較難取得的教材教具，則由研究單位來提供，例如，文化生活經驗教具，協助園方準備當地部落的服飾、傳統的器皿、張貼文化活動的照片或族語兒歌的海報、製作著傳統服飾的手偶等等規劃於各學習區中，讓幼兒可以操作及觀看。

一天流程。大致上，可分成幾個時段：計劃—工作—回顧時間、小組時間、團體時間、戶外時間及轉銜時間。高瞻課程中與其他課程較不同的在於計劃—工作—回顧時間，這是一天裡最長的一段時間，目的在順著幼兒的興趣發展他的興趣與能力以及解決問題的能力，在此時段中幼兒依據自己的興趣先計劃其在工作時間將要進行的活動、同伴、使用的教材教具及如何使用（簡楚瑛、鄭秀蓉，2003）。計劃—工作—回顧是本研究執行高瞻課程內容最為要求參與之實驗班，要有每週3天以上於早上的時間要有此時段的安排，且需要安排於正式課程的時段中（不是幼兒入園及離園前的自由活動時間）。為期一年的研究時間中，實驗班於上學期都安排了每週3天，下學期則安排了每週4天。

本研究的高瞻課程實施與美國高瞻課程的實施中，較大的不同在於：（1）有訂定活動主題，臺灣的園所大多習慣有主題的課程活動設計；但美國的高瞻課程則不強調一定要有主題的課程設計，而是以重要經驗的活動設計為主。（2）幼兒評量的實施不同，高瞻課程有一套對於「幼兒觀察記錄」的評量系統（李宗文，1998a、1998b、1998c），以軼事紀錄方法為主，作為幼兒發展上是否有符合各領域發展的依據。但臺灣的幼兒園較習慣於使用檔案評量的方式，進行

對幼兒於課程活動中資料的蒐集。因為要熟悉「幼兒觀察記錄」需要長期的訓練及練習，所以於本次的研究中並未強調教師必須使用此方法，但在課程討論時有詳加介紹給實驗班的教師們，也鼓勵教師多關注幼兒的發展面向。

（二）高瞻課程相關研究

有關高瞻課程的研究，High/Scope 基金會自 1960 年代開始，將 123 位住在密西根州亞伯斯蘭堤城市佩芮小學附近非洲黑人家庭的小孩，分成兩組，一組接受高品質及主動式學習的學齡前教育課程，另一組是未接受任何學前課程的教學，並進行近 30 年的追蹤研究。分別在 3 至 11 歲，14 至 15 歲，19 歲，及 27 階段的評估，變項有人格特質、能力、態度及表現的型態。該研究的特點為內部效度高，也提供了科學性的信度，研究結果發現在學前課程之後的團體差異在表現及態度方面的確是受了學前課程的影響。將此份研究，評估過程得出的重要結果列出：（1）在 5 歲時有 90 以上的智力測驗成績是 64% 對 27%（2）在 14 歲時平均或較好的學校成績是 49% 對 15%。（3）在 15 歲時學校的課業在家預先準備的是 68% 對 40%。（4）在 19 歲平均或較好的讀寫是 61% 對 38%。（5）曾經接受智障教育的是 15% 對 34%（楊淑朱，1994 & 1995）。

另外讓高瞻教育研究基金會倍受矚目兩項研究，第一項為課程比較方案（Curriculum Comparison Project），在 1960 年代末期，追蹤三組參與不相同學前教育課程的幼兒，一組參與高瞻學前教育課程，第二組參與傳統幼兒園的課程，第三組則是參與大部份活動都由教師主導，結構性極高的課程。前兩種課程裡，幼兒常被鼓勵選擇他們自己的活動，而第三組則極為強調直接教學（Schweinhart, Weikart, & Larner, 1986）。另一項即佩芮幼兒園的研究，追蹤那些在 1960 年代參與亞伯斯蘭佩芮幼兒園（Ypsilanti Perry Preschool）的弱勢幼兒直到 27 歲（Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993）。這兩項研究的結果分別提出重要的觀念，一是參與高瞻課程的幼兒，在社會行為上有明顯不同；一是學前教育經驗與成人生活中重要領域的成功有關。將此二份研究的成果做以下簡略的綜述：（1）成功地進入高中的比例較高。（2）超過兩倍的人，有意願進入大學或接受職業訓練。（3）有

較高比例的人願意守住工作並能自給自足。(4) 他們較少涉入青少年犯罪或依賴社會福利。(5) 低於 50% 的人發生十幾歲青少年懷孕的事件。(6) 較少的補救教育。(7) 收入較佳。(8) 在社會福利及司法系統上的花費較少。其他近十年來與高瞻課程相關的研究，均顯示出高瞻課程對於低收入及弱勢兒童，在短期的效能上可以幫助幼兒順利銜接國民教育的學習；而長期的效能可以持續至成人期的社會表現。

西方之相關研究略舉如下：Frede 和 Barnett (1992) 在其適性發展的公立幼兒園的研究中大規模地檢視公立幼兒的課程和兒童入學能力的相關因素來研究幼兒園的品質及效能的問題，發現高瞻課程提供適性課程的經驗給弱勢的幼兒並增進他們進入小學時的技能。Luster 和 McAdoo (1995) 以高瞻課程中的佩芮幼兒園的資料分析，發現非洲美裔的青少年在高瞻課程中因得到充分的主導權且有被人重視的感受，而使這些青少年有較高的自我尊重 (self-esteem) 的分數。

Weikart (1996) 將高瞻課程的佩芮幼兒園長期研究中，123 位當幼兒期處於貧困高學習危機的非洲美裔的成人，在他們 27 歲時訪談了其中 95% 的參與者，發現這些參與者比未參與此課程的對照組，有較少的犯罪率、較高的收入及較好的財務、較好的婚姻維持。所以他認為高品質的幼兒園確實可以改善成人期的狀況。Little (1999) 在其檢驗健康、教育和社會服務的內涵中預防和介入對兒童發展的相關研究中，發現高瞻課程的模式及英格蘭現代課程模式有將健康、教育及社會服務連結在一起提供兒童更好更新的服務。Rojas-Drummond, Mercer 和 Dabrowski (2001) 在對於墨西哥幼兒解決能力的研究中指出高瞻課程的教師使用較多的互動、合作、支持的技巧。Stellar (2002) 蒐集並探討有關預防中輟的文獻討論中，指出高瞻課程可以降低高危險群的兒童並減少中輟率。Schweinhart 和 Weikart (1997) 描述從 1962 開始實施高瞻課程佩芮幼兒園 (Perry Preschool)，因為提供高品質的幼兒教育而對非洲美裔的學生有短期及長期的影響。長期影響包括：有較高的收入、擁有自己的房子及第二輛車、較高的教育程度、較少被逮捕及較少使用社會福利補助。

Greenberg (2002) 以「啟蒙方案」的課程表現規範時比較加州

幼兒學習和課程之間的關係，發現高瞻課程和萌發課程是最能符合該規範標準的課程。Schweinhart（2003）最新的研究中指出高瞻課程是一個對於出生貧困兒童有效果的高品質幼兒教育方案。高瞻課程追蹤當初在佩芮幼兒園的參與者從 3 歲到 41 歲。這些追蹤研究一再指出幼兒教育的課程影響兒童入學的準備度，以及幼年期後他們教育的成功、經濟的成功、犯罪率的減少。高瞻課程、啓蒙研究（Abecedarian Study）和芝加哥親子中心研究（Chicago Child-Parent Centers Study）提供強烈而有利的證據，證明高品質的幼兒教育對貧困的兒童確實有長遠的影響。研究中也提出建議，接下來最大的挑戰在於如何讓全美國貧困中的兒童都能接受這樣的教育而有相似的效果。

臺灣地區進行高瞻課程模式的經驗，則有楊淑朱（1995），曾在嘉義市某一所採用 High/Scope 學齡前教育課程育之教學模式的私立幼稚園進行研究。該利用 High/Scope 的 COR 評量表中的六大領域表來記錄教師與幼兒間的互動情形及幼兒行為觀察。同時，用課程實施概要評量以評估課程實施的概況。其研究指出，High/Scope 課程之教學模式的實施，從教師、幼兒及家長的適應上面，都證實了實施的可行性；然而許多家長為孩子選擇幼稚園仍偏重學業取向，對於以學習區進行活動及從遊戲中學習的觀念尚未建立，學校行政人員也缺乏對 High/Scope 課程的認識，常在提供電話服務或帶領家長參觀時，與教師說法不一，導致家長產生困惑，產生對教師的不信任，進而阻礙 High/Scope 課程的推展。所以楊淑朱的研究經驗部分可以作為本課程實驗研究的借鏡，如讓學校行政人員知道高瞻課程及其影響，並與家長介紹高瞻課程。但楊淑朱和本研究案較不同的點在於幼兒家長的關注點及幼稚園的型態，楊的研究是在嘉義市區的私立中型幼稚園，從研究結果中可知家長對於幼兒的認知、寫字活動相當要求。相對於本研究對象是為處於偏遠地區的山地原住民公立國小附設幼稚園，該園不提前教幼兒寫字等活動已行之有年，家長也頗能接受。

綜上所述，透過的長期追蹤與系統化的評估，接受高瞻課程模式學前教育的幼兒，在往後的生活中，無論求學或者社會行為表現，都顯著地優於未接受學前教育的幼兒。官方網站中也將高瞻課程列為高品質、主動性高的學前教育課程，且肯定其帶給美國貧民區的非裔兒

童長期發展上的助益。在陸陸續續的研究中也發現高瞻課程與對於兒童的自我尊重、預防中輟、教師使用較多的互動、合作、支持的技巧、符合許多標準的高品質幼兒教育課程。高瞻課程的佩芮實驗園的幼兒多是非裔美國人、低社經地位、低 IQ、多高風險家庭（Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993），與本研究中的東排灣原住民族地區，同樣地都屬於少數族裔、弱勢、低收入的家庭較多，學童的學習成效低落。所以研究者認為高瞻課程或許對原住民族幼兒未來的發展也有正向的關係。

二、原住民族地方本位文化課程

（一）地方本位文化教學 vs. 多元文化教學

臺灣自民國 76 年解嚴，社會民主化及本土意識的覺醒，造成多元教育的主張逐漸受到重視（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。吳清山、林天佑（1996）對於多元文化教育（multicultural education）的定義為，讓學生了解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免族群的衝突與對立的一種教育。這樣的觀點比較是從主流文化的觀點出發，因為主流文化已在平時的各種管道中讓社會大眾所接受，但是其他的弱勢文化則需要更多元的方式，更特別的學習才能讓一般大眾了解；這了解並非深入的了解，而是僅止於避免族群衝突或僅止於欣賞的了解。但是就本文主要對象的原住民族而言，一方面要為了與主流社會互動、謀生，而必須熟悉主流文化中的細節；另一方面又要鞏固自己的文化，以免缺乏族群文化認知的雙面負荷。所以在原住民族地區實施本族的語言和文化教育，則屬於地方文化教育。

多元文化教育百科全書（Mitchell & Salsbury, 2000, p.151），說明多元文化教育有時可參照多族群教育、反種族教育、多種族教育，對人類的多樣性及提升所有學生的潛能持正向的價值。多元文化定義的基本前提為：1. 對成熟敏銳的教師，文化是一個分析的單位；2. 民主社會的教育中，教師需要尊重不同文化背景學生的權利；3. 多元文化教育拒絕同化理論而成為種族主義的軼事；4. 多元文化教育需要為維護族語及文化而努力。多元文化教育可從五個面向來加以定義：

1. 在基本的教育概念中，教師需要從說明多種的微文化來舉例於課程內容的整合；2. 知識建構的過程在於分析其內容中的偏見與架構如何影響學科中的基本概念與構成的參照；3. 強調平等有助於各種社經背景及文化特色的學生透過有用的教學式態來促進其學業成就；4. 減少並處理學生帶來教室的種族主義與種族歧視的態度，並以各種教學策略和多元文化的了解，幫助更高層次的包容度的發展；5. 賦權於學校和社會結構使其能更有效地幫助學生跨越種族和族群的界線，而成為學校的一份子。在多元文化的時代裡，師資培訓系統應該要加強教師們對於不同文化的包容度和認識度，並強調尊重不同文化差異性的重要（Hickling-Hudson, 2005）。所以培養教師具備多元文化的素養，成為師資培育課程不可或缺的部份；然而教師們有了多元文化的素養後，是否就擁有了在原住民地區任教的能力？這兩者之間似乎還不能劃上等號。

Aldridge 和 Aman（2000）認為多元文化錯誤概念，同文同種不見得就有同樣的文化，其中還受到歷史、其他族群或文化的影響。所以僅擁有對原住民一般性的認識，就想成為在原住民地區適任的教師是不夠的。就以排灣族為例，在一般的人類學上的區分，還可分為北排灣、中排灣、南排灣及東排灣。在東排灣的各部落間仍存在著語言及風俗習慣的差異性。若將多元文化課程的目標放在提供社會真實、多元的觀點，適應來自不同文化背景學生的需要，引導學生欣賞自己及他人的文化資產，同時也應引導學生覺知對於不同種族、文化、性別、宗教及階層的偏見，建立正向的態度，培養批判分析的能力，協助思考、選擇、決定社會行動，其終極目標是導向社會的公平與正義（張茂源、吳金香，2007），這比較情意取向的課程目標或者課程信念，或許是可行的方法。然而這仍無法解決幼兒教師到原住民地區任教所需面對的教學壓力。

因應全世界多元文化的潮流其重點在於了解和欣賞他族文化，所以實行的重點在於文化的傳遞；地方本位文化則是在多年的族群文化壓抑中解脫，為搶救殘留不多的文化內涵，希望能盡力將目前仍存的盡量保留下來，傳承給下一代。傳遞和傳承，以動作的圖像來分析，前者只用兩隻手指頭的力量就可以達成；但是傳承，則需要用盡全身

的力氣，在我們這一代好好的撐住，更期待下一代可以將其承接得更好。

（二）地方本位教育

地方本位教育與社區本位教育的觀點有相當相似的教育目標。就如 Theobald（1997）提出地方本位教育幫助學生看見他們的生活、他們的社區、環境三者相互依賴的關係，地方本位教育的目標是增加學生欣賞他們的地方環境而終極目標在於幫助學生學習維護當地的環境。Smith（2002）也認為地方本位教育的基本價值在於加強學生和他們生活地區的連結。地方本位教育同時服務於個體和社區，幫助個體經驗他們所握有的價值並允許社區從社區成員的貢獻中獲益。Sobel（2004）則說地方本位教育是以地方為焦點的教育模式，以地方本位社區與環境為學習的資源，學習是各領域整合的且通常是焦點計劃的課程。

然而若要區分，Knapp（2005, p.277-278），則認為地方本位教育是一個新的教育領域。Knapp（2005）和 Smith（2002）都認同地方本位教育根植於現場經驗教育（the field of experiential education），且之前多用於生態或環境教育中；但是地方本位教育更強調從現場中直接經驗個人與地方及文化的關係，且地方本位的概念均強調在原住民教育理念和實務上的應用。

Smith（2002, p.586）將地方本位教育定義為「紮根於學生的生活經驗和地方現象的學習。」他認為地方本位教育是由具體特定的語言環境，來創造原住民經驗學習的模式，以免於目前許多課室內的教學與學生生活脫節的狀況。地方本位教育是以地方上的資源為教學資源，這些資源包括自然的、歷史的及文化的資源，甚至是內涵於這些資源中的價值、信念和社區文化（Baker, 2005; Knapp, 2005; Smith, 2002）均可統整於課程中。Antonio（2006）則認為現代的地方本位教育，則包含以經驗學習的模式提供文化相關的原住民教育取向。地方本位的教育內涵，包括經驗學習的過程及舊知識與新知識的連結，並能將實務的、彈性的、整體的、文化回應的原住民經驗學習模式整合於原住民傳統的實務中。Smith（2002, p.593）提出地方本位教育的五個要素：1. 以能延伸到其他地點並且形成抽象知識的環境現象為

初始課程。2. 學習經驗重點在於能使學生成為知識的創造者，而非他人所創知識的消費者。3. 以學生的問題與關注事項為探究和解決問題的焦點。4. 教師扮演著促進者、共同學習者和學校與社區資源的來源。5. 透過學生、教師及社區成員之間頻繁的交流而具有更強滲透力於學校與社區之間的疆域。

從上述文獻中可以看出地方本位教育對於原住民社區之語言和文化教育有相當的關聯性，也相當適用於原住民地區的學校及社區教育中。臺灣的研究中，簡淑真、熊召弟、陳淑芳、林品君（2010）泰雅竹琴的地方本位自然科學探究方案課程中發現，教師肯定地方本位教育對幼兒探究能力提升的價值。但是許夙岑（2008）探究原住民地區公立幼稚園教師對於地方本位教育之觀點發現，雖然在課程目標、教學內容及教學方法上教師們都傾向關注於泰雅族文化之相關議題，但 11 位受訪教師中只有 3 位實際上願意運用地方本位教育的內涵於教學中。洪如玉（2010：78-79）綜合許多學者對地方本位教育的探究後，認為地方本位教育強調地方本位化（localized）、個人化（individualised）的具體（embodied）與微觀經驗，地方本位教育的提倡可以提醒教育決策者與教師重視地方特色與個人經驗的重要性與價值，並從中找尋抗拒全球化教育一味追求標準化而成為把師生—教育主體—變成同質化與單一化的客體存在的危險。

Gay（2000）認為學校文化和不同種族的文化間，不可能完全一致。這種不連續性會影響學生的成就，部份的原因是基於學生慣用的認知處理技巧、表達方式、和學習型態，和學校採取的方式不同。此結構上和程序上的矛盾可能會限制學生展現其知識和技能（Au, 1980a; Cazden & Hymes, 1985; Holliday, 1985; Spindler, 1987; Spring, 1995），因此教師必須要了解不同文化間的相容與不相容，降低不同文化間的對抗性，消除不同文化間的鴻溝（引自解志強譯，2006：27）。Lee（2002）經文獻分析後指出，面對不同文化和語言背景的學生，教育應提供具有文化和語言考量的教學資源，讓學童能有意義的學習學科知識。Allen 和 Boykin（1992）的研究結論，如果能夠將學生文化經驗中的某些因素和課業的環境結合，非裔美國學生也能夠達到較優學生的水準。

Smith (2002) 將地方本位教育定義為「紮根於學生的生活經驗和地方現象的學習 (頁 586)。」地方本位教育是以地方上得的資源為教學資源，這些資源包括自然的、歷史的及文化的資源，甚至是內涵於這些資源中的價值、信念和社區文化 (Baker, 2005; Knapp, 2005; Smith, 2002) 均可統整於課程中。Antonio (2006) 則認為現代的地方本位教育，則包含以經驗學習的模式提供文化相關的原住民教育取向。地方本位的教育內涵，包括經驗學習的過程及舊知識與新知識的連結，並能將實務的、彈性的、整體的、文化回應的原住民經驗學習模式整合於原住民傳統的實務中。本研究所謂的地方本位文化活動是以地方本位教育 (place-based education) 為取向，以學習情境發生之原住民地區的文化內涵及生活經驗作為活動的內容。

Jennings、Swedler 和 Koliba (2005) 以融合量性與質性資料的研究方法，檢視美國國家課程標準和地方本位教育目標間的關係，發現此兩者間非但沒有衝突性且有互補性，地方本位教育讓學生在學習時更具有文化脈絡意義。所以本研究中提出地方本位化的活動，將研究範圍內的原住民生活與文化的內涵，請教師與族語教師共同合作，以同一個主題將其融入於教學活動中。所以，不僅是族語課程中有在地文化相關的活動，在一般主題活動中也會有在地文化的活動課程。只是族語課程中使用的族語較多；一般課程中以國語進行較多，班級教師也會隨時於課程中提醒幼兒某些族語辭彙的說法。所以本研究的地方本位課程是一種融入式的課程。

參、研究方法

一、研究構想與目的

課程的成效需要長期的研究投入才能看出延續性的結果。所以在本研究的前一年，先以行動研究的方式，協助教師更熟悉高瞻課程、協助建立良好的學習環境、及原住民文化活動的準備。另外對高瞻課程是否可促進幼兒學習的自我效能，並在語文和數學能力的資料上先

做初期的蒐集及比較。也因行動研究中發現，教師們對於主題活動仍然相當堅持，且對於高瞻課程中小組活動和團體活動的方式仍受舊經驗的影響，無法與高瞻課程的內涵相似，所以本研究的高瞻課程則以強調主動學習的精神，以計劃—工作—回顧的活動為主要訴求，並以學習區規劃為基本的教學環境。

本研究將招募四個同一族群的國幼班，以多因子實驗設計方式來進行課程的實驗。高瞻課程以「計劃—工作—回顧」部份作為主要之實驗操作。地方本位文化活動，則依據該班所進行的族語及在地文化課程活動作為實驗內容。

二、研究方法

本研究以量化之多因子準實驗研究法進行，準實驗研究為期一年（2008 年 9 月—2009 年 9 月），於實驗前、後，以「幼兒數學能力測驗—第二版」及「修訂畢保德圖畫詞彙測驗」進行成效檢驗。實驗期間，依據高瞻課程及地方本位文化活動進行作為實驗之操作。A 組同時實施高瞻課程及地方本位化活動；B 組僅實施高瞻課程；C 組僅實施地方本位文化活動；D 組則實施以坊間教材之主題課程為主，且未實施地方本位文化活動。

表 1
高瞻課程及地方本位文化活動多因子研究設計表

	高瞻課程	一般課程
地方本位活動	A（高瞻 + 地方本位）	C（地方本位）
無地方本位活動	B（高瞻）	D（對照組）

三、研究工具

（一）修訂畢保德圖畫詞彙測驗（陸莉、劉鴻香修訂，1998）：此測驗適合測試 3 歲至 12 歲兒童的「應用」語文的快速評量工具。1959 年開始第一版至 1981 年修訂第二版，並分為甲式及乙式 2 份，其內容共分為 19 類。此測驗在臺灣施測的信度：折半信度：.90 — .97

(甲式)、.90—.97(乙式);測量標準誤:3.70(甲式)、3.66(乙式);重測信度:.90(甲式)、.84(乙式);複本信度:.60—.91。選擇此一工具,除其在臺灣有良好的信效度外,從文獻資料中得知高瞻課程可增進幼兒語言的發展研究,且本研究可以延續到12歲的兒童。

(二)幼兒數學能力測驗第二版(Ginsburg & Baroody, 許惠欣譯,1996):適用於3—8歲兒童。內容包括:a.非正式數學:相對大小之概念、數算技能及計算技能;及b.正統數學:傳統規定之知識、數字運算表、計算技能及十進位概念。信度:內部一致性=.94;重測信度=.94;測量標準誤=4。效度:內容效度,有系統與控制性的試題選擇及分析;效標效度,與診斷式成就量表之數學計算分測驗=.59、與快速計分成就測驗=.46;建構效度,與生理年齡有關、與其它測量學術能力之測驗結果有顯著程度之相關、與測量學校性向之測驗有相關、早期數學之學校成就結果具鑑別高低成就者、試題相似特質有高相關。使用此量表因有研究結果原住民在數學能力上較差(陳枝烈,1996),所以想檢視高瞻課程對於幼兒的數學能力是否有幫助。且此量表可以使用到8歲之兒童,與本研究的參與者年齡相符。

四、研究對象

研究對象為,位於東排灣地區之4個混齡國幼班內之5歲幼兒。其中A組12位,B組12位,C組15位,D組9位,共計48位。各組距離臺東縣政府的距離約為A組43.1公里、B組52.2公里、C組58.9公里、D組45.6公里。實驗組與對照組基本資料包括:族群、性別、父母關係、家庭型態、主要照顧者,詳如下表:

表2

實驗組與對照組學童基本資料百分比

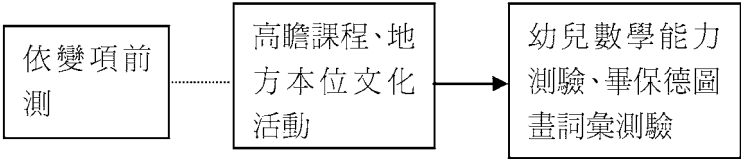
項目	實驗A組		實驗B組		實驗C組		對照組	
	N	%	N	%	N	%	N	%
族裔								
原住民	11	92.7	11	91.7	14	93.3	9	100

(續下頁)

項目	實驗 A 組		實驗 B 組		實驗 C 組		對照組	
非原住民	1	8.3	1	8.3	1	6.7		
性別								
男生	6	50	11	91.7	9	60.0	7	77.8
女生	6	50	1	8.3	6	40.0	2	22.2
父母關係								
同住	8	66.7	10	83.3	10	66.7	7	77.8
分居					1	6.7	2	22.2
離婚	1	8.3			1	6.7		
其它	3	25	2	16.7	3	20.0		
家庭類型								
雙親	6	50	10	83.3	10	66.7	7	77.8
單親	3	25			1	6.7	2	22.2
隔代教養	3	25	2	16.7	4	26.7		
主要照顧者								
父母親	8	66.7	7	58.3	11	73.3	8	88.9
祖父母	4	33.3	4	33.3	4	26.7	1	11.1
親戚			1	8.3				

五、研究架構

圖 2 研究架構圖



本研究之自變項為「高瞻課程」及「地方本位文化活動」，依變項則有標準化測驗之「幼兒數學能力測驗」及「畢保德圖畫詞彙測驗」，並有此兩個測驗之前測分數作為控制變項，如圖 2。

六、研究流程

（一）前測於國幼班開學後半個月幼兒多數已熟悉學習環境後，

以一對一施測方式實施。施測人員均受過測驗前的說明及試測。

（二）高瞻課程之實施時間從上學期 10 月開始到隔年 1 月放寒假前，再從 3 月開始到 5 月。以高瞻課程中的「計劃—工作—回顧」為實施內容，A 組及 B 組每週均實施 3—4 天，每次約 1—1.5 小時。

（三）地方本位文化活動之實施時間與高瞻課程相似。實施內容則配合該班之族語教學活動，A 組及 C 組之族語課程內容於開學前先請 2 位族語教師和 4 班級教師共同討論其內容有相似之程度，只是執行的時間會配合各班的主題而調整。主要內容包括：身體名稱、家庭成員的稱謂、傳統食物、服飾、傳統歌謠、居家用品、傳說故事等。

（四）後測於下學期的 5 月中旬開始到 6 月中旬實施，也是採用一對一方式進行。

七、資料蒐集與分析

研究基本變項的資料將包括：（1）幼兒的個人資料；（2）幼兒家庭資料。修訂畢保德圖畫詞彙測驗及幼兒數學能力測驗第二版均以幼兒之年齡換算成標準分數。量化資料分析方法將以 SPSS（視窗版）套裝軟體加以處理，主要的統計方法以 ANCOVA、T 檢定，分別分析兒童的語文及數學能力之前後測成績，且以次數分配、百分比、平均數及標準差來描述研究對象的基本變項。

肆、研究結果

一、語文及數學能力相關結果

表 1 只有數學前測和語文後測之間的相關達 .05 的顯著水準；其他的測驗間均達 .01 以上的相關顯著水準，且都是正相關，詳見表 3。可見語文能力和數學能力間有著相當程度的關聯性，這樣的結果與許多研究結果（陳世杰，2004；秦麗花、邱上真，2004；謝美熹，2006）是一致的，但先前之研究以國小及以上學生為主要研究對象。

表 3
語文與數學能力前後測商數相關表

測驗類別	數學前測	數學後測	語文前測	語文後測
數學前測	Pwarson 相關	1	.597 (**)	.414 (**) .267
	顯著性 (雙尾)		.000	.003 .067
	叉積平方和	10679.917	5384.042	4177.667 1940.042
	共變異數	227.232	114.554	88.887 41.277
	個數	48	48	48 48
數學後測	Pwarson 相關	.579 (**) 1	.499 (**) .348 (*)	
	顯著性 (雙尾)	.000	.000	.015
	叉積平方和	5384.042	7609.479	4252.167 2136.979
	共變異數	114.554	161.904	90.472 45.468
	個數	48	48	48 48
語文前測	Pwarson 相關	.414 (**) .499 (**) 1	.624	
	顯著性 (雙尾)	.003 .000	.000	.000
	叉積平方和	4177.667	4252.167	9526.667 4291.167
	共變異數	88.887	90.472	202.695 91.301
	個數	48	48	48 48
語文後測	Pwarson 相關	.267 .348 (*) .624 (**) 1		
	顯著性 (雙尾)	.067 .015	.000	
	叉積平方和	1940.042	2136.979	4291.167 4958.479
	共變異數	41.277	45.468	91.301 105.500
	個數	48	48	48 48

* 代表 0.05 時 (雙尾)，相關顯著；** 代表 0.01 時 (雙尾)，相關顯著。

二、語文能力描述統計

從畢保德圖畫詞彙測驗的前後測標準分數平均數和標準差的描述統計表中，在前測的部分，實驗 A 組其平均數為 104.91、標準差為 10.17；實驗 B 組其平均數為 116.66、標準差為 18.62；實驗 C 組其平均數為 103.33、標準差為 10.01；對照組其平均數為 107.44、標準差為 15.09，實驗 B 組平均數為是四組中最高。

而在後測的部分，實驗 A 組其平均數為 110.5、標準差為 7.65；實驗 B 組其平均數為 115.08、標準差為 13.38；實驗 C 組其平均數為 107.4、標準差為 7.83；對照組其平均數為 105.66、標準差為 10.61，實驗 B 組與對照組的平均數在後測中有稍微降低；但是標準差的部份則所有的組在後測中都有縮小的現象，詳見表 4。

表 4
實驗組與對照組語文能力前後測描述性統計結果

		人數	平均數	標準差
語文標準 分數前測	實驗 A 組	12	104.91	10.17
	實驗 B 組	12	116.66	18.62
	實驗 C 組	15	103.33	10.01
	對照組	9	107.44	15.09
	總和	48	107.83	14.23
語文標準 分數後測	實驗 A 組	12	110.50	7.65
	實驗 B 組	12	115.08	13.38
	實驗 C 組	15	107.40	7.83
	對照組	9	105.66	10.61
	總和	48	109.77	10.27

三、幼兒數學能力測驗描述統計結果

從幼兒數學能力測驗的前後測標準分數平均數和標準差的描述統計表中，在前測的部分，實驗 A 組其平均數為 91.16、標準差為 10.37；實驗 B 組其平均數為 107.16、標準差為 16.82；實驗 C 組其平均數為 99.93、標準差為 15.24；對照組其平均數為 104.77、標準差為 113.14，其中以實驗 B 組的平均數是四組中最高。

而在後測的部分，實驗 A 組其平均數為 102.91、標準差為 11.08；實驗 B 組其平均數為 110.25、標準差為 12.48；實驗 C 組其平均數為 97.88、標準差為 12.05；對照組其平均數為 104.4、標準差為 13.53，實驗 C 組與對照組的平均數在後測中有稍微降低；但是標準差的部份則只有對照組在後測中都有稍微擴大的情形，詳見表 5。

表 5
實驗組與對照組數學前後測描述性統計結果

		人數	平均數	標準差
數學標準 分數前測	實驗 A 組	12	91.16	10.37
	實驗 B 組	12	107.16	16.82
	實驗 C 組	15	99.93	15.24
	對照組	9	104.77	13.14
	總和	48	100.45	15.07
數學標準 分數後測	實驗 A 組	12	102.91	11.08
	實驗 B 組	12	110.25	12.48
	實驗 C 組	15	97.88	12.05
	對照組	9	104.40	13.53
	總和	48	104.27	12.72

四、高瞻課程之組內成對樣本檢定

實施高瞻課程與未實施高瞻課程的組內數學前後測及語文前後測的組內比較發現，未實施高瞻組的前、後測比較，樣本在數學前、後測平均數的差為 -.20，前後測分數差的標準差為 11.45，其經 T 考驗結果，t 值為 -.089，p 值為 .930，表示樣本在數學前後測沒有顯著差異性存在；而樣本在語文前、後測平均數的差為 -1.87，前後測分數差的標準差為 9.11，其經 T 考驗結果，t 值為 -1.008，p 值為 .324，表示樣本在語文前後測沒有顯著差異性存在。

而實施高瞻課程的實驗組的組內前、後測發現，數學前、後測平均數的差為 -7.41，前、後測分數差的標準差為 12.99，其經 T 考驗結果，t 值為 -2.797，p 值為 .010，表示樣本在幼兒數學能力前後測有顯著差異性存在，語文前後測平均數的差為 -2.00，前後測分數差的標準差為 13.17，其經 T 考驗結果，t 值為 -.744，p 值為 .465，表示畢保德測驗前、後測則沒有顯著差異存在，詳見表 6。

表 6
高瞻之組內成對樣本檢定表

高瞻課程	測驗類別	平均數	標準差	T 值	自由度	顯著性
未實施	數商前測 —	- .20	11.45	-.089	23	.930
	數商後測					
	語文前測 —	-1.87	9.11	-1.008	23	.324
	語文後測					
實施	數商前測 —	-7.41	12.99	-2.797	23	.010
	數商後測					
	語文前測 —	-2.00	13.17	-.744	23	.465
	語文後測					

五、地方本位文化之成對樣本檢定

實施地方本位文化與未實施地方本位文化的組內數學前、後測及語文前、後測的組內比較發現，未實施地方本位文化組的前、後測比較，樣本在數學前後測平均數的差為 1.19，前後測分數差的標準差為 13.91，其經 T 考驗結果，t 值為 .392，p 值為 .699，表示樣本在數學前後測沒有顯著差異性存在，而樣本在語文前後測平均數的差為 1.66，前後測分數差的標準差為 11.61，其經 T 考驗結果，t 值為 .658，p 值為 .518，表示樣本在未實施地方本位文化組的語文前後測沒有顯著差異性存在；實施地方本位文化的實驗組的組內前後測發現，樣本在數學前後測平均數的差為 -7.70，前後測分數差的標準差為 10.21，其經 T 考驗結果，t 值為 -3.917，p 值為 .001，表示樣本在數學前後測有顯著差異性存在，而樣本在語文前後測平均數的差為 -4.74，前後測分數差的標準差為 10.23，其經 T 考驗結果，t 值為 -2.408，p 值為 .023，表示樣本在幼兒數學能力以及畢保德圖畫詞彙測驗均有顯著差異性存在，詳見表 7。

表 7
地方本位文化之成對樣本檢定表

高瞻課程	測驗類別	平均數	標準差	T 值	自由度	顯著性
未實施	數商前測 —	1.19	13.91	.392	20	.699
	數商後測					
	語文前測 —	1.66	11.61	.658	20	.518
	語文後測					
實施	數商前測 —	-7.70	10.21	-3.917	26	.001
	數商後測					
	語文前測 —	-4.74	10.23	-2.408	26	.023
	語文後測					

六、二因子變異數分析

因為以多因子實驗設計，所以組間比較以二因子變異數分析，並且控制前測，得到結果是：由表六可得知，實施與未實施高瞻課程的組間 F 值為 6.444，已達到 .05 顯著水準，表示兩者有顯著差異性；實施地方本位文化與未實施地方本位文化的 F 值為 3.225，未達 .05 顯著水準，且地方本位文化與高瞻的交互作用間的 F 值為 1.736，未達到 .05 顯著水準，表示地方本位文化與高瞻課程交互作用項沒有顯著差異性存在，詳見表 8。

也就是說，一年的實驗後，發現有實施高瞻課程組的幼兒數學能力高於未實施高瞻課程組間，且從 R 平方為 .427，相當高，表示此結果不僅具有統計上的效應也具有實質性的應用效力。目前我們尚未找到相關的研究結果可以比較，但對於多數原住民學童在數學能力的相關研究都呈現偏低的數學能力表現而言，或許是一個相當不同的結果。

表 8
數學能力之二因子共變數分析表

來源	SS	df	MS	F	顯著性
校正後的模式	3617.750	4	904.438	9.743	.000
截距	1943.812	1	1943.812	20.939	.000

(續下頁)

來源	SS	df	MS	F	顯著性
數學商數前測	2799.926	1	2799.926	30.162	.000
高瞻	598.178	1	598.178	6.444	.015
地方本位	299.391	1	299.391	3.225	.080
高瞻 * 地方本位	161.109	1	161.109	1.736	.195
誤差	3991.729	43	92.831		
總數	529485.0	48			
校正後的總數	7609.479	47			

a. R 平方 = .475（調過後的 R 平方 = .427）

b. 使用 alpha = .05 計算

在語文測驗方面的二因子統計分析結果則顯示，實施高瞻課程與未實施高瞻課程的組間 F 值為 2.587；實施地方本位文化與未實施地方本位文化的組間 F 值為 .681；而高瞻課程與地方本位文化間的 F 值為 .385，所以不論實施高瞻課程組與地方本位文化組，以及此兩者間的交互作用，均未達 .05 顯著差異。雖然 R 平方為 .380，也相當高，詳見表 9。但無論是高瞻課程或地方本位文化課程對於語文能力的影響是有限的。

表 9
語文能力之二因子共變數分析表

來源	SS	df	MS	F	顯著性
校正後的模式	2146.430 ^a	4	536.607	8.205	.000
截距	2685.446	1	2685.446	41.064	.000
語文標準分數前測	1565.467	1	1565.467	23.938	.000
高瞻	169.194	1	169.194	2.587	.115
地方本位	44.529	1	44.529	.681	.414
高瞻 * 地方本位	25.183	1	25.183	.385	.538
誤差	2812.050	43	65.397		
總數	583341.000	48			
校正後的總數	4958.479	47			

a. R 平方 = .433（調過後的 R 平方 = .380）

b. 使用 alpha = .05 計算

參與高瞻課程組幼兒之數學能力高於未參與組幼兒；但在語文能力的表現上則無差異。高瞻課程相當重視幼兒在計劃—工作—回顧中，幼兒的思考能力，可能因此影響幼兒的數學邏輯能力。參與文化課程組幼兒與未參與組幼兒，在語文及數學能力的表現上均未出現差異性。此結果與一般教師擔心實施地方本位文化課程會壓縮其他主要課程的進行，有不同的結果。此次研究之幼兒數量雖然不算多，但在統計的結果上，都呈現相當不錯的統計效果力。

由於和本研究結果之相關研究沒有被搜尋到，所以無法與相關研究進行更進一步的討論。

伍、結論與建議

一、結論

（一）高瞻（High/Scope）課程備受矚目來自於其長期的研究成效，尤其實施在弱勢、低社經背景之家庭幼兒。本研究將其施行於原住民學童之教學上，發現對於數學能力的增進有其一定的成效，而數學正是一般原住民學生相當不擅長的學科，值得針對原住民族之幼兒來進行更多的研究。

（二）實施地方本位文化課程與教學雖然花費部份的時間於原住民族語言和文化的學習；但對於幼兒家長所重視的語言和數學能力的表現上，並沒有因此而削弱。所以對原住民幼兒之教學中，結合原住民族語言和文化的教學，是值得鼓勵的，其可使幼兒學習到本族文化的部份，但不影響其認知相關學習的表現。

二、建議

（一）建議可以再重複或擴大此研究以確認高瞻課程對於臺灣原住民幼兒的學習影響。

（二）增加非原住民幼兒為研究對象，比較一般幼兒與原住民幼兒在高瞻課程或 / 及地方本位文化課程的實施時組間的差異性。

（三）鼓勵原住民地區教師可嘗試採用高瞻課程及地方本位文化活動於教學活動中。

參考文獻

- 李宗文（1998a）。High/Scope 的幼兒觀察記錄（一）。*幼教資訊*，75，20-23。〔Li, T. W. (1998a). High/Scope child observation record I. *Early Childhood Education information*, 75, 20-23.〕
- 李宗文（1998b）。High/Scope 的幼兒觀察記錄（二）。*幼教資訊*，76，36-41。〔Li, T. W. (1998b). High/Scope child observation record II. *Early Childhood Education information*, 76, 36-41〕
- 李宗文（1998c）。High/Scope 的幼兒觀察記錄（三）。*幼教資訊*，77，34-39。〔Li, T. W. (1998c). High / Scope child observation record III. *Early Childhood Education information*, 77, 34-39〕
- 李宗文（1996）。布置一個幼兒主動學習空間 -High/Scope 課程的室內環境規劃要點。*新幼教*，6，28-33。〔Li, T.W. (1996). Arranged an active learning space for young children: High/Scope indoor environmental arrangement. *New Early Childhood Education*, 6, 28-33〕
- 李宗文（1995）。High/Scope 基金會及教師訓練課程之介紹。*國教之聲*，29（1），15-17。〔Li, T. W. (1995) . High/Scope Foundation and the teacher training course introduction. *Voice of the Elementary Education*, 29(1), 15-17〕
- 李宗文、吳茉莉（2003）。幼兒園美語教學加入高瞻課程之行動研究，1-30。*東師學報 2002 年行動研究專刊：教育行動研究與教學實踐*。臺北市：心理。〔Li, T. W., & Wu, M. L. (2003). An action research of integrated English teaching into High/Scope curriculum in kindergarten (pp.1-30). *2002 Action Research monograph of Journal of Taitung Teacher's College: Educational Action Research and Teaching Practice*. Taipei: Psychology〕

- 吳清山、林天佑（1996）。**教育名詞**。臺北市：國立教育資料館。
〔 Wu, C. S., & Lin T.Y. (1996). *Educational terminology*. Taipei: National Institute of Educational Resources and Research 〕
- 洪如玉（2010）。全球化時代教育改革與發展的另類思考：地方本位教育。**幼兒教保研究期刊**，5，73-82。〔 Hong, R. Y. (2010). An alternative reconsideration of educational reform and development in the global era: Place-based Education. *Journal of Early Childhood Education and Care*, 5, 73-82. 〕
- 秦麗花、邱上真（2004）。數學文本閱讀理解相關因素探討及其模式建立之研究—以角度單元為例。**特殊教育與復健學報**，12，99-121。〔 Chin, L. H., & Chiu, S. C. (2004). The Development of A Model For Mathematics Text Reading Comprehension: Angle Unit In The Mathematics Text As An Example. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 12, 99-121. 〕
- 郭李宗文（2012）。高瞻教學學前課程。載於郭李宗文等（主編），**幼教課程模式**（頁 4-1~4-42）。臺北市：華騰。〔 Kuo, L. T. W. (2012). High/Scope preschool teaching curriculum. In L. T. W. Kuo etc. (Eds.), *Curriculum models in early childhood education* (pp. 4-1-4-42). Taipei: Farternng Culture Co. 〕
- 郭李宗文、吳茉莉、劉素玲、呂盈盈、王錦臻（2006 年 11 月）。西遊記、嬉遊季、戲由紀。**第三屆健康的幼兒教育學術研討會—幼兒教育創造力提升及創新教學**。亞洲大學，臺中市。〔 Kuo, L. T. W., Wu, M. L., Liu, S. J., Lu, Y. Y., & Wang, J. Z. (2006, November). Journey to the West, season game, and drama process record. Paper presented at *the Third Conference on Health of Early Childhood: Enhance Creativity and Innovative Teaching on Early Childhood Education*, Asian University, Taichung. 〕
- 郭李宗文、呂盈盈、吳茉莉、劉素玲（2004）。幼兒學習檔案評量—不可能的任務（行政篇），**2004 年行動研究研討會**。國立臺東大學，臺東市。〔 Kuo, L. T. W., Lu, Y. Y., Wu, M. L., & Liu, S. L. (2004) . Learning portfolio assessment for young child: A impossible

- mission (administrative part). Paper presented at the 2004 Action Research Conference, National Taitung University, Taitung.]
- 張茂源、吳金香（2007）。論多元文化與新臺灣之子的教育。研習資訊, 26 (2), 95-100。[Chang, M. Y., & Wu, C. H. (2007). Multiculture and new Taiwanese children's education. *Educator and Professional Development*, 26 (2), 95-100.]
- 許夙岑（2008）。碧綠縣原住民地區公立幼稚園教師對於地方本位教育之觀點（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系在職進修碩士班，臺北市。[Hsu, S. C (2008). *The view of public kindergarten teachers to place-based education in indigenous areas of Green County* (Unpublished master's thesis). Department of Human Development and Family, National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 許惠欣（譯）（1996）。幼兒數學能力第二版（原作者：H. P. Ginsburg & A. J. Baroody）。臺北市：心理。[Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (1990). *The test of early mathematics ability (second edition)*. (H. S. Shu Trans.). Taipei: Psychological Publishing.]
- 陳世杰（2004）。國小學童閱讀理解策略與數學文字題閱讀理解、數學文字題解題表現之相關研究（未出版之碩士論文）。高雄師範大學教育系，高雄市。[Chen, S. J. (2004). *A correlative study between students reading comprehension strategies and mathematical reading comprehension problems and mathematical literature problem solving performance in elementary school* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 陳枝烈（1996）。都市原住民兒童適應問題之探討——二個兒童的晤談。原住民教育季刊, 1, 33-57。[Chen, Z. L. (1996). Exploration of adaptation issues to urban indigenous children: Interview two children. *Aboriginal Education Quarterly*, 1, 33-57.]
- 陸莉、劉鴻香（修訂）（1998）。修訂畢保德圖畫詞彙測驗（原作者：L. M. Dunn & L. M. Dunn）。臺北市：心理。[Dunn, L. M.,

- & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. (L. Lu & H. S. Liu revised). Taipei: Psychological Publishing.]
- 解志強等譯（2006）。G. Gay 著。文化回應教學法：理論，研究，與實施。臺北市：文景。〔Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, research, and implementation*. (C. G. Hsieh etc. Trans.). Taipei: Win Join.]
- 楊淑朱（1995）。美國 High/Scope 高瞻學齡前教育課程再臺灣地區的實驗探討——一個幼稚園的實施經驗。幼兒教育年刊，8，1-20。〔Yang, S. C. (1995). High/Scope preschool education programs in USA and experimental study in Taiwan: A kindergarten implementation experience. *Early Childhood Education Annual*, 8, 1-20.]
- 楊淑朱（1994）。美國亞伯斯蘭堤 High/Scope 高瞻學齡前教育課程 - 主動學習方法的探討與研究。嘉義師範學院學報，8，519-538。〔Yang, S. C. (1994). High/Scope preschool education programs in Ypsilanti, US: An exploration of active learning. *Journal of Chiayi Teachers College*, 8, 519-538.]
- 謝美熹（2006）。國小高年級學童詞彙能力與數學解題之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學數學教育研究所，臺北市。〔Hsieh, M. H. (2006). A correlative study between vocabulary ability and mathematical problem solving to fifth and sixth grade students in elementary school (Unpublished master's thesis). Department of Mathematics Education, National Taipei Educational University, Taipei.]
- 簡楚瑛、鄭秀蓉（2003）。High/Scope 課程模式。出於簡楚瑛主編，幼教課程模式：理論取向與實務經驗（471-475）。臺北市：心理。〔Chien, C. Y., & Zheng, H. R. (2003). High / Scope curriculum model. In C. Y. Chien, edited. *Preschool curriculum model: Theoretical approaches and practical experience* (471-475). Taipei: Psychology]
- 簡淑真、熊召弟、陳淑芳、林品君（2010）。泰雅竹琴：泰雅部落幼

- 兒師生共同建構地方本位自然科學探究方案課程之研究。2010 原住民學生數理科教 / 學理論實務學術研討會。〔Chien, S. C., Hsiung, C. T., Chen, S. F., & Lin, P. C. (2010). Atayal bamboo harp: Study of teacher and children co-construct the place-based natural scientific inquiry in Atayal tribe. *Paper presented at the 2010 Theory and practice symposium of teaching/learning in mathematics and science to indigenous students.*〕
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。多元文化教育。臺北市：空中大學。〔Tan, G. D., Liu, M. H., & Yu, M. H. (2001). *Multicultural education*. Taipei: Air University.〕
- Aldridge, J., & Aman, R. (2000). *15 misconceptions about multicultural education*. Retrieved April 6, 2006 <http://www.udel.edu/bateman/acei/misconceptions.htm>
- Allen, B. A., & Boykin, A. W. (1992). Africa-American children and the educational process: Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21(4), 586-598.
- Antonio, M. B. (2006). *Creating an indigenous experiential learning model*. Prescott College (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No.1456710)
- Baker, M. (2005). Land fullness in adventure-based programming: Promoting reconnection to the land. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 267-276.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds). (1998). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs — Revised edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Frede, E., & Barnett, W. S. (1992). Developmentally appropriate public school preschool: A study of implementation of the High/Scope curriculum and its effects on disadvantaged children' skills at first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 483-99.
- Greenberg, S. (2002). The preschool transition into primary grades: Is curriculum a factor? Developmentally appropriate practice. *Journal*

- of *Early Education and Family Review*, 9(4), 6-11.
- Graves, M. (1989). *The teacher's idea book: Daily planning around the key experiences*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hickling-Hudson, A. (2005). "White", "ethnic" and "indigenous": Pre-service teachers reflect on discourses of ethnicity in Australian culture. *Policy Futures in Education*, 3(4) 340-358.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1999). *Educating young children: Active learning practices for preschool and children care program*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Jennings, N., Swidler, S., & Koliba, C. (2005). Place-Based Education in the Standards-Based Reform Era-Conflict or Complement? *American Journal of Education*, 11(1), 44-65.
- Knapp, C. E. (2005). The "I-Thou" relationship, place-based education, and "Aldo Leopold". *Journal of Experiential Education*, 29(3), 277-285.
- Lee, O. (2002). Chapter 2: Promoting scientific inquiry with elementary students from diverse cultures and languages. *Review of Research in Education*, 26, 23-69.
- Little, M. (1999). Prevention and early intervention with children in need: Definitions, principles and examples of Good Practice. *Children & Society*, 13(4), 304-16.
- Luster, T., & McAdoo, H. P. (1995). Factors related to self-esteem among African American youths: A secondary analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 451-467.
- Mitchell, B. M., & Salsbury, R. E. (2000). *Encyclopedia of multicultural education*. Retrieved from Google books:http://books.google.com.tw/books?id=58kdm1XZ_LrwC&pg=PA178&lpg=PA178&dq=encyclopedia+Multicultural+education+M+itchell+%26+Salisbury&source=bl&ots=11vaO4fIN0&sig=C5vw0K3iWkTrVd64tf8o6O--ep4&hl=zh-TW&ei=SHC_TYaTPJCmvQPPx-y8BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDYQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false

- Rojas-Drummond, S., Mercer, N. and Dabrowski, E. (2001). Collaboration, scaffolding and the promotion of problem solving strategies in Mexican preschoolers. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 179-96.
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs, and explanation of the High/Scope Perry preschool program. Paper presented at the 2003 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (70th, Tampa, FL, April 24-27, 2003).
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z. Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation Number Fourteen, Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The HighScope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 12. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., & Larner, M. B. (1986). Consequences of the three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Stellar, A. (2002). Effective dropout prevention strategies developed by the High/Scope Educational Research Foundation. *Journal of At-Risk Issues*, 8(1), 1-4.
- Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride, and the renewal*

of community. Boulder, CO: Westview.

Weikart, D. (1996). High-quality preschool programs found to improve adult status. *Childhood. A Global Journal of Child Research*, 3(1), 117-20.

謝誌

本研究感謝國科會的經費支持及所有參與本研究的教師、幼兒、家長及助理們對於本研究的付出及熱情參與。