



從課程銜接性原則析論 幼小銜接階段之現況與相關研究

蕭玉佳／台北縣五股國小教師

一、幼小銜接現況--前言

「幼小銜接」，是我擔任教職以來困擾最久也疑惑最深的問題。由於自身具有幼教的經驗背景，及現職為小學低年級教師的立場觀點，因此對幼小銜接問題有更切身的體驗及探究的渴盼。儘管許多專家學者早在多年前就已意識到「幼小銜接」問題之事態嚴重，引發熱烈討論及改革聲浪（毛連塹等，1994），其中更有學者付諸行動，著手調查研究並施行實驗計畫（蔡春美，1993；盧美貴，1993）。然而，時至今日，幼小銜接問題的種種亂象，卻因牽涉的層面過廣，包括：社會價值觀的偏差、學習型態的落差過大、行政規劃不見整全、幼教階段課程定位不明、教師教學聯繫不足、評量系統不曾轉銜、公私幼步調不一、親職教育不夠完善…等，仍舊形成一個難解之結，也形成幼小銜接之路的最大躓路。

所謂「銜接」，本應如一系列火車的結構，各連結車廂間，前後皆有掛鉤相扣，但車廂內各有各的乘客與活動，不互相干擾，卻又彼此牽動，並朝向同一個目標邁進。這樣的關係，正是課程組織中的「銜接性原則」。而為何縱觀實務現場中的幼小兩階段銜接關係，卻又是如此的脫節不連貫。體察到理論與實務間的矛盾與衝突後，引發我回到原點，從探究課程組織中「銜接性原則」的意涵，思考應用在幼小銜接階段的正確方向。

二、銜接性原則

（一）「銜接」（articulation）的意義

在英文中可找到許多相關但又不完全同意的字眼，共同指涉「銜接」的意涵，如：continuity、articulation、link、liaison、transfer、transition、progression...等，但其中以continuity和articulation較常被使用（吳淑惠，2004）。而articulation的原意是溝通，即思想、意念或感情的一貫性表達，也可指同一事物的不同部分，經由關節似的連結且相互配合的情形，屬性為「質變」；continuity的意思是狀態的不變，即維持相同保持一致不被干擾或打斷的狀態，強調狀態的連續性，並含有繼續加深加廣的意涵，屬性為「量變」。在此則將課程組織的銜接性認定為articulation的意涵（林后淳、吳毓瑩，2004）。徐晉治（1976）指出銜接乃是上下彼此有密切聯繫，相互間有連續性、連貫性而不發生脫節；另黃炳煌（1995）指銜接並不等於頭尾的「相接」（connection），而是彼此之間有重疊和掛鉤；蔡春美（2001）則以學習階段轉換的角度做為銜接的主體，亦即從學生發展過程中從一較基礎的學習場所切換到另一個較高層的學習場所，即學習階段之間的連結（吳淑惠，2004）。本文討論的焦點，便是集中在「學習階段轉換」時所發生的銜接主體。

（二）課程銜接性

指課程型態、教材、概念、原理、原則、制度、措施、教法間的相關性。旨在有



良好的意圖，精細的設計順序，以及協調的合作教學下，達成某一預期的目標。Tyler並未在課程組織的原則中特別提及銜接性這個名詞，但實際上其所主張的繼續性及順序性已涵括銜接性的特質，他提到在學習某事物時，應有一條主要的經緯線，聯繫與貫串過去、現在和未來的學習經驗，這其中便需做具有銜接性及意識性的計畫。例如：人類間相互依存的觀念，從幼兒園到高中階段皆不斷反覆出現在各學科及各階段中，只是要將課程內容設計為該階段所能理解的方式來進行教學。是故只要是一個經由妥善計畫的課程，便會掌握住一條重要觀念的主軸（thread），使得社會科學的學習能使最低層到最高層的學習階段，緊密

的聯繫在一起，形成「一以貫之」的課程結構體（Tyler,1950）。Ornstein & Hunkins認為銜接性包括了橫向水平和縱向垂直間的二個層面，而課程銜接會發生在以下的兩個層面：1.地方和學區層級的水平相關；2.自己學校內不同年級的垂直相關。故若將課程銜接的層面廣義解釋之，可細分為縱向的繼續性（continuity）和順序性（sequence）；以及橫向的統整性（integration）與一致性（coherence/alignment）（陳明印，2002）。由以上學者說法看來，「銜接」的屬性與特質，將因其應用時機與情境的不同而各異。

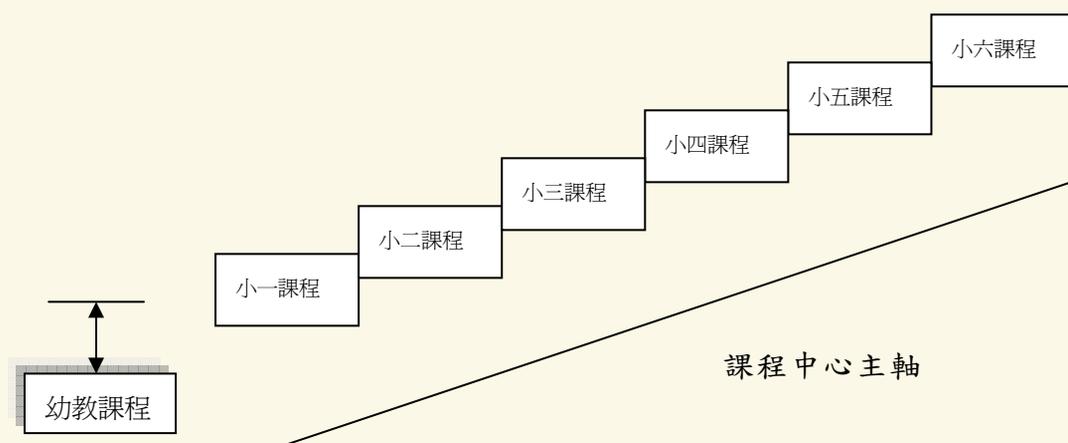
（三）應用情境與時機

綜合多種文獻上的說法，我將課程銜接性的應用情境與時機歸納為以下的矩陣向度：

屬性 情境	橫向	縱向
校際	學校與學校間、學校與生活間	學習階段間、學制間
校內	教材單元間、新舊版本間、學科間、班級間	年級間、年段間

本文所討論的課程銜接性應用範圍，為學習階段校際間的轉換，屬縱向之銜接方

式，側重繼續性和順序性的重要性。由目前所看到的幼小課程銜接現況，如下圖：



註：本圖靈感得自楊龍立老師於94.6.1上課時所解說的概念與圖示。



可以發現小學階段的六個年級，由於有九年一貫的能力指標與課程綱要的規範，除了需留意教科書的新舊版本及年段間重新編班的銜接細節問題之外，課程組織的大方向是呈現階梯狀漸次升高，內容亦呈螺旋狀加深加廣，提供學童溫故知新、反覆精熟的機會，其中再由一條官方制定的課程中心主軸（亦即十大基本能力）作為貫串，將六個年級間的課程有層次的緊密相扣。所以基本上小學六個年級的課程具有環環相扣的一貫性與整體性。

唯獨幼教課程獨立在外，既無能力指標與小學階段銜接，亦無課程綱要與小學階段一貫，於是無論課程、教學與評量系統皆是自成一格，天馬行空自行發揮，導致小一新生必須額外費力的去適應兩階段間極大的高度落差，若適應成功則順利攀升小學教育階層，若適應失敗則跌得鼻青臉腫、信心重創，甚至喪失學習興趣。因此圖中雙箭頭的範圍，便是課程組織的銜接性需介入調整的應用時機與情境，將幼教與小學的學習型態與課程內容向彼此的方向拉近，形成一個易於攀登的階梯，或在兩者之間設計一個坡

道，營造一個學習無障礙的空間。然而，在作法上，仍應顧及階段性的任務及特性，即幼教階段有其發展任務及適宜的教學特性，不應為了迎合小學而斷傷幼教的本质，淪落為小學先修班；小學也毋需為了向下銜接幼教而過度簡化教材內容，偏廢該階段的學習任務。其中的拿捏，學者專家針對此做了以下的相關研究，可提供我們精闢的啟示。

三、幼小課程銜接的相關研究

「幼小課程銜接」的議題，早在七十幾年前的中國，陳鶴琴所提出的「活教育」觀，就已立基於學童身心發展的觀點，關照到幼小階段之間課程的連貫性，他指出：「幼稚園與一年級的孩子在年齡、體格、智力上都相差不遠，不宜作顯著的課程分隔。」

（翁麗芳，1998）時至今日，反觀我們國內的現況，儘管目前幼教在國內的發展已逐漸蓬勃熱絡，但綜觀學術研究界針對幼小課程銜接議題的相關研究仍是鳳毛麟角，為數甚少。以下就近年來國內有關幼小銜接階段之課程銜接的相關研究表列如下：

（一）國內研究

表一 幼小課程銜接國內相關研究

研究者	年份	出處	主題	研究方法	結論與建議
蔡春美	82	國北師	幼稚園與小學銜接問題之調查研究	調查研究	鑑於幼稚園到小一的大幅轉變，使得幼兒顯現適應困難的症候，本研究希望透過問卷調查等方式獲得詳實的資料，以便提供幼教決策單位與師資培育之參考。 數年後，研究者又針對相同議題發表文章，建議幼稚園老師應認識九年一貫課程，注重幼兒學前基本能力的培養，而小學老師進行以實際生活問題切入的主題教學，會是幼小銜接最佳的接合點（李厚瑩，2001）。



盧美貴	82	花師幼教系	幼稚園與小學課程銜接問題之研究	文獻分析、調查研究	本研究係三年的系列實驗，「課程及相關措施的銜接」為第一階段的研究重點，根據研究結論提供行政及課程與教學方面的建議。
幸曼玲 高敬文	83	國立教育資料館	學制上的差異、幼兒教育的定位和師資培育的銜接問題		認為幼兒教育對象應為0~8歲的幼兒，因此無論教學目標、型態、作息時間均應針對幼兒的需要作安排，故批判現今的課程以幼稚園適應小學的方式並不合適，相對的，應是改變小學低年級的教學以符合幼兒的發展與學習。而幼稚園與小學師資因屬不同管道的培育方式，以致於對彼此的教材內容與教學方式完全不熟悉，亦導致了銜接上的困難。
孫良誠	84	文大兒福所	國小一年級學童學校生活適應之研究：一個國小教室的觀察	觀察研究	以國小一年級學童為研究對象，直接進入小一教室的現場，蒐集國小一年級學童學校適應的相關資料，以瞭解學童在常規、學習和人際關係上的適應情形。
施承宏	85	師大教研所	無年級小學教育之研究	文獻分析	探討美國無年級小學教育發展演進的過程及施行的現況，分析資料以獲得對我國教育的啟示。
莊雅莉	86	師大教研所	新任幼小銜接教師運用學習區之研究	觀察、訪談	本研究欲了解新任幼小銜接教師運用學習區的情形，和她們自擔任幼小銜接教學以來的成長與改變，並想了解不同學校背景給予新任幼小銜接教師支援的情形及影響。



蔡其綦	86	嘉師實小	幼稚園課程類型與小一新生生活適應及學業成就關係研究	統計分析	結合學者、行政人員、幼教及小一教師共同探討幼稚園課程類型與小一新生生活適應及學業成就差異情形。結論為：1.兒童不因就讀不同類型的幼稚園在上一年級後有學業成就、生活適應及行為問題方面的差異；2.就讀1~2年幼稚園的女童與就讀2~3年幼稚園的男童出現較多的行為問題；3.幼稚園階段先學過注音符號、寫字和數學的兒童在一年級前十週的學業表現並不傑出。
陳俞余	87	師大家研所	國小一年級兒童學校適應之個案研究	個案研究	探討一個剛自托兒所畢業的兒童進入小學一年級後，他是如何適應與因應學校經驗及何種因素影響他的學校適應。
李佳宜	87	市師國教所	國小一年級學童注音符號學習現象之研究	參與觀察法	本研究欲呈現國小一年級學童在注音符號學習過程中所發生的學習現象，先以故事的形式來呈現全班注音符號學習的情境脈絡，再針對研究對象之背景故事及學習現象做個別的報導與分析。
孫扶志	92	台灣師範大學教育心理與輔導博士	幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略之研究	質性研究結合量化研究之問卷調查及實驗研究法	現階段九年一貫課程的實施下，幼小銜接問題仍然存在，且幼小階段間包括：教學方式、班級經營、常規管理、課程設計、評量方式、教室規劃與情境佈置、親師溝通方式等七項類型的差異問題，是造成許多幼小銜接適應問題的主因。幼小銜接實驗教學方案的整合型因應策略：1.以多元智慧為核心的主題式統整課程；2.重視學習情境中師生同儕的鷹架互動；3.強調生活課程的真實體驗與做中學；4.增加適性與自主的彈性課程設計；5.延伸綜合活動領域之幼小銜接活動課程；6.強化親師合作，運用家長支援與資源；7.開放教育的核心理念。



從以上國內相關研究的結論與建議中，可歸納出幾項在幼小銜接階段對課程銜接的啟示：

1. 小一教材宜減輕其份量與難度，並延長注音符號學習時間，使新生有精熟與思考的時間：小一教師普遍認為十週的注音符號教學時間過於短促，且認為大部份新生皆已在學前階段修習，因而進度加快，以致小一的讀寫課程為符應家長的恐慌與小一教學進度需求，不得不在幼稚園階段提前先修，以致扼殺幼兒其他更重要的發展任務，形成一種惡性循環，幼兒也將深受其害。
2. 小一課程適合採單元合科統整教學：統整課程較能與幼稚園普遍採用的主題活動課程作銜接及適應，並符合學童的身心發展需求，另外也可避免重複教學，俾利提高學生學習興趣，達到全人教育的目的。
3. 兩階段教學宜採漸進導入式：幼大下學期的課程安排可漸進模仿小一的上課模式，而小一新生初入學的幾個月也先以幼教的活動課程為主，以幫助學童逐漸適應。
4. 幼小兩階段教師可彼此參觀及共同研究教學課程，交換學生學習與教師教學的檔案資料，分享彼此的教學心得以了解兒童學習過程的來龍去脈，以作為未來教學的參考。
5. 適時調整學制及師資培育課程，以達到幼稚園小學低年級師資聯合培訓方式：如英、美等先進國家將幼小之師資、課程與在職進修採共同方式，並可相互交流，以使教師充分了解兩階段兒童身心發展特質與學習能力。

(二) 國外研究

近代的教育學者亦認為，幼兒自四歲到

八歲，在心理上實為一不可劃分的時期，故歐美各國的幼稚園，大多附設於小學之內，以便於與小學低年級相互銜接，使教育內容、教學方法配合幼兒身心發展，取得一貫性的計畫（張美麗，1985）。以英國為例：五歲幼兒入小學的第一年學習生活係以輕鬆、非正式、角落活動…等方式來統整五歲幼兒的學習經驗（簡淑真，2002）；以美國為例：則是認為六歲前的發展對未來有決定性的影響，故政府負擔五歲幼兒就學的所有經費，全國性全面實施五至六歲的免費教育制度，實現教育公平性（蔡春美，2002；李宗文，1992）；以德國為例：在設計幼稚園銜接小學的學習活動時，絕不強調讀、寫、算…等認知學科的銜接，而是著重「經由幫小朋友適應生活環境、建立自信、對學習產生興趣、以及幫助他們建立與人相處的社會能力」（莊美玲，2003）來做為適應小學的前置準備工作。

在中小課程銜接的借鏡方面，吳麗君（2002）亦將研究的觸角伸向國外，實地探訪英格蘭與蘇格蘭兩地在中小學教育銜接的經驗，並帶回國內與台灣現況作一番比較對照，從中萃取出改善的動機與智慧。從英格蘭早期的卜勞頓報告書（Plowden Report）和伯明罕報告書（Birmingham Report）；以及蘇格蘭地區目前中小學的主要聯結活動中，我看到不同的是一種「瞻前顧後」、人性化的考量，亦即蘇格蘭地區5~14歲課程方案明白宣示（SOED,1993，轉引自吳麗君，2002）：「**繼續性**」（continuity）—即確保學習是建立在學生先前的經驗以及既有的學習成果之上—；與「**進展性**」（progression）—提供學生一系列具有挑戰性但能達成的目標—兩項重要原則。如此的設計即是必須回到「孩子的主體學習經驗」之上，並做瞻前（繼續性）顧後（進展性）的考量。反觀國內在教育階段的銜接作法，則是較偏向集體性、



以行政便利性為優先考量的取向來安排，對於兒童在學習適應上的協助較不見體貼和友善的舉措，是需善加檢討之處。

四、結語

歸納以上的論述，從課程的銜接性原則衡度教育階段的銜接，應看待兒童為社會文化中的一個「完整的、連續的個體」，並思考課程繼續性和順序性的重要性。因此，若以此觀點檢視目前國內幼教環境的問題—加速幼兒階段的學習步調，填塞非本階段課程（如：全美語、小學教材、資訊教育…等），排擠本階段之發展任務（如：基本知能、社會情緒、人際互動、慎思自律…等），繼而再影響入學後的正式學習活動，便是犯了三項錯誤：（一）忽略社會文化的參數—未能掌握我們所生存社會中的本土文化價值為何，及兒童身處社會文化中的完整性；（二）忽略學習的繼續性—催趕兒童跳脫學習

情境加速對正式學習的適應，縮減社會互動的時間與品質，也無法提供慎思以進一步發展高層次的心智思考能力；（三）忽略發展歷史的順序性—未從人類發展的連續體角度來看待學前階段的角色定位，每一階段有其獨特的發展任務與特殊價值，是無法任意取替的（侯天麗，2005，p.306）。正所謂《禮記學記》所言「學不躐等」之義。

幼小銜接階段，緣於學習環境的切換、學習型態的迥異、學習內容的不變、身心發展的差異，再加上社會期望的落差…等許多急需重新適應的因素，皆造成兒童在幼小銜接之路上是舉步為艱。所以，課程設計者若能掌握課程組織中的銜接性原則，考量兒童的適應需求，調整幼兒園最後一年或小學第一年的課程結構與內容，繼續前一階段的部分課程，但又兼顧下一階段應出現的課程順序，呈現「緩升坡」的課程編排走向，提供善意的學習支持、建立正向的學習成效，銜接之路自然暢行無阻！

表一 不同的發展階段所需要之不同的引導活動

階段	引導活動	發展成就
嬰兒期	情感的溝通	依附關係、物品操弄、簡單的感覺動作
學步兒	操弄物體	感覺動作的思考、自我概念的產生
學前幼兒	遊戲	想像、象徵功能、情感與思考的統整
小學一年級	學習活動	理性思考的開始、高等心智活動的萌發、學習動機的提高

Bordrova & Leong, 1996, 引自侯天麗, 2005, p.305。

¹ 不同的發展階段所需要之不同的引導活動與發展任務，如表一，若是擠壓了前一階段的學習活動，便要由後一階段來買單，付出更大的代價。



參考書目

- 毛連塹等（1994）。當前幼稚園教育問題及意見之調查研究。台北市：國立教育資料館。
- 余思靜（1999）。國小新生的同儕關係與學校適應。台東師院學報，10，123~154。
- 吳淑惠（2004）。國小教師對新舊課程銜接的認知現況之研究。國立台南師範學院初等教育系碩士論文，未出版。
- 吳麗君（2002）。中小學的課程銜接－台灣、英格蘭與蘇格蘭的比較。國立台北師範學院學報，15，17~50。
- 李佳宜（1998）。國小一年級學童注音符號學習現象之研究---以二個個案為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李厚瑩（2001）。九年一貫課程與幼小銜接瞻前能顧後，前瞻且圓融。載於吳財順主編：教學創新，九年一貫Easy Go。台北縣教育局。
- 幸曼玲、高敬文（1994）。幼稚園與小學學制及師資培育關聯性探討。台北國立教育資料館。
- 林后淳、吳毓瑩（2004）。中小學教育銜接的背景與努力方向。教育研究月刊，127，143~151。
- 侯天麗（2005）。Vygotsky之兒童觀初探。台北：心理。
- 施承宏（1996）。無年級小學教育之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 孫扶志（2004）。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版。
- 孫良誠（1995）。國小一年級學童學校生活適應之研究：一個國小教室的觀察。私立文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版。
- 翁麗芳（1998）。幼兒教育史。台北：心理。
- 張美麗（1985）。幼兒家長老師專家對幼兒教育的意見與期望比較研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
- 莊美玲（2003）。德國的幼稚園及日間托育機構理念、現況及實例。教育研究月刊，106，143~155。
- 莊雅莉（1997）。新任幼小銜接教學老師運用學習區之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳明印（2002）。九年一貫課程銜接的調適與因應。國民教育，43（2），10~19。
- 蔡其綦（1997）。幼稚園課程類型與小一新生生活適應及學業成就關係之研究。嘉師實小研究報告。
- 蔡春美（1993）。幼稚園與小學銜接問題之調查研究。台北師院學報，6，665~730。
- 蔡春美（2002）。從國教向下延伸談K教育之延伸。教師天地，119，16~20。
- 盧美貴（1993）。幼稚園與小學課程銜接問題之研究。國立花蓮師範學院幼兒教育學報，2，215~246。
- 簡淑真（2002）。難「分」難「捨」的五歲幼兒教育。收錄於2002年國教政策論壇「手牽手，5歲向前走」大會手冊。國立台灣師範大學教育政策研究小組。
- Tyler, R.W. (1950). The organization of learning of experience. In V.E.Herrick., & R.W.Tyler. (Eds), Toward improved curriculum theory. The University of Chicago Press.