

弘光科技大學幼兒保育系課程研討會

幼兒經驗課程脈絡分析之初探研究

~以建構取向之主題課程模式為例

A study of the young children's experiential curriculum in the context of the thematic curriculum—mapping out the young children's experiences

鄭青青

靜宜大學師資培育中心副教授

中華民國 94 年 6 月 27 日

摘要

幼兒經驗課程研究之重要性已日亦受到幼兒教育學界之重視，近年來陸續出現相關之研究報告。檢視過去之研究報告可以發現，在此領域中多以質性與描述之呈現方式為主，以鋪陳幼兒之經驗課程。在本研究中，研究者試圖透過現場觀察、幼兒與教師訪談、作品與文件分析等方法，分析建構取向主題課程中幼兒之課程經驗間之關聯性。以解讀主題活動中，幼兒經驗之延續與發展之過程，並解析幼兒經驗發展與教師介入間之關聯，以期達到下列目的(1)確立幼兒經驗課程之脈絡分析方法。(2)建立主題課程中幼兒經驗課程之分析模式。(3)探究由幼兒教育現場工作人員分析幼兒經驗課程之可行性。(4)運用幼兒經驗課程之分析模式，協助幼教師進行課程改革。主要的結果是(一)幼兒經驗課程的發展，有其脈絡可循，其間亦可分析出所謂的關鍵經驗。(二)教師的介入與幼兒課程的延伸間，可以見到關聯；教師介入的成效與幼兒經驗課程發展的脈絡相關，唯有基於舊經驗上的介入，以及提供後續的延伸活動，介入的成效才得以彰顯。(三)建構式主題課程的脈絡關聯，可以藉由事件內容所涉及的概念、技巧與經驗等要素加以分析。並作為延伸課程的重要線索。(四)幼兒經驗課程分析對現場幼教師具有實質上的幫助。

關鍵詞：經驗課程、幼兒教育、主題課程

壹、緒論

一、研究背景與動機

近年來，幼兒經驗課程研究之重要性已被眾多學者(如：黃政傑，1991；林珮蓉，1998；鄭青青，2001，2002，2004；廖鳳瑞，2002，2004a，2004b；Katz，1993 等人的認同)所重視，並已有部分研究(金瑞芝，2001，2004；鄭青青，2001，2002，2004；廖鳳瑞，2002，2004a；2004b；廖鳳瑞、李昭瑩，2004)針對這項主題進行探究。然而，回顧研究歷程與研究成果的同時，總感到似乎仍有所不足。在過去的研究中，雖然可以獲知幼兒課程經驗的內容及影響因素、幼兒對學校活動的喜好程度，以及與教師執行課程間的落差等結果，但是我的困惑仍存：究竟這樣的結果對幼兒及現場教師的意義為何？換言之，這樣的結果除了告訴我們幼兒的學習經驗與個別特質有關、與教師引導方式有所關聯，也讓大家了解幼兒在學校的經驗為何之外，有無更重要的貢獻？這個困惑不斷提醒研究者：必須進行深入的再次簡視自我的研究方法與觀點。此為本研究動機之一。

此外，幼兒教育課程評鑑的議題，近年來備受關注。特別是針對幼兒經驗課程層級所進行的幼兒課程評鑑之相關研究，更是受到相當的矚目。過去幼兒經驗課程之研究焦點，多數專注於幼兒之經驗課程內容及其影響因素，對學校活動看法剖析等，而將其延伸至幼兒教育評鑑之領域，實為一重要的新興議題。面對這項重要的研究議題，發展基於幼兒經驗出發的課程分析模式，確有其必要性與時效性。此為本研究動機之二。

本研究動機之三，源於對幼兒教育現場課程發展與督導之關注。在參與幼教現場的課程發展的過程中，深感在建構取向之主題課程教學模式中，教師在進行課程發展上的茫然，面對走入「有如迷霧森林的主題課程世界」，教師需要即時的課程分析的工具(陳海倫、鄭青青，2004)，園長亦需合宜的課程督導系統。研發幼兒教育之課程分析與督導系統，應可對幼教現場有所貢獻。

二、研究目的

基於上述之理由，本研究之研究目的如下：

- (1) 確立幼兒經驗課程之脈絡分析方法。
- (2) 建立主題課程中幼兒經驗課程之分析模式。
- (3) 探究由幼兒教育現場工作人員分析幼兒經驗課程之可行性。
- (4) 運用幼兒經驗課程之分析模式，協助幼教師進行課程改革。

貳、文獻探討

一、幼兒經驗課程之定義與重要性

(一)「經驗」的概念與重要性

幼兒在學習過程中的「經驗」向來受到幼兒教育專業人士所重視。在幼兒教育哲學的發展歷程中，洛克、裴斯塔洛齊及杜威等人，均曾對於經驗在幼兒教育上應佔有的重要地位加以闡述。洛克(John Locke, 1632-1704)反對「天賦觀念」的觀點，強調人的一切思想與觀念均來自後天的經驗，而作為知識之經驗來源有二，其一是透過經由感官對外界事物所獲得的印象，稱之為外部經驗，其二為透過心靈本身的反省與運作所獲得的內部經驗(Dewey, 1992)。裴斯塔洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)認為透過所謂的「直觀」，幼兒能得以真正的學習，「直觀」包含「知識的直觀」與「道德的直觀」。「知識的直觀」指的是幼兒應經由與外界事物的真正接觸與互動的經驗，方能獲致真正的學習，「道德的直觀」指的是幼兒應透過直接觀摩其他人的行為，並透過真實道德問題的處理，方可獲得道德上的成長(林玉體，1990)。

杜威(John Dewey, 1859-1952)更將經驗提升至教育的核心，他認為教育是「屬於經驗、由於經驗和為著經驗」的(Dewey, 1992, P. 19)，並強調教育與個人經驗的有機聯繫；但是並非所有的經驗都具有教育上的意義，某項經驗究竟是否具有教育意義，必須取決於「連續性」與「交互作用」的兩項特質；也就是說，經驗的提供必須是連續累積並朝對學生與社會有意義的方向前進，而且經驗是經由個體與環境的交互作用的過程

所產生者，才是具有教育意義的「經驗」。這樣的觀點有兩項重大的意義：首先學校教育的核心是所謂學生經驗的提供，而非僅著眼於成人所預設的學習目的與內容；而在教育的歷程中所提供的經驗應是對學生有意義的經驗，要讓經驗對學生而言是具有意義的，必須考量這些經驗是否往「對學生與社會有益」的方向累積，例如關懷別人的經驗是有必要的，但偷竊經驗的累積則沒有意義。其次，經驗不應是片段段，應在學生的教育過程中能夠累積與延續，而經驗也不應是獨立於個體外存在的，它是經由個體與環境交互作用而成。杜威的理論宣示了「經驗」在教育上的重大意義，而這樣的觀點在近代教育史上，也成為重要的改革力量。

由上可知，經驗在幼兒教育中受到重視的情形由來已久，晚近這股趨勢更是受到相當的重視。在「幼兒為本位」的風潮及建構主義的興起之後，重視幼兒在課程中與課程、環境中的人事物交互作用所獲得的個別經驗，成為幼兒教育界的中心思想。所以重視幼兒的經驗，並以「幼兒經歷到什麼」為課程設計上應該注的焦點實為必然的風潮。而在這股風潮下，相關的研究也陸續出爐。

(二)與學生經驗的相關研究

究竟什麼代表學生的課程經驗？分析相關的研究，可以發現其關注焦點約略可分為下列幾種類別。

1. 研究焦點在於學生的對課程的知覺與喜好

有些社會認知的學者們對於幼兒對學校生活的知覺很感興趣，他們從腳本(script)理論的角度切入探討幼兒到底對於幼兒園的生活與經驗有些什麼認知？他們讓幼兒陳述幼兒園的生活情形，結果發現對於幼兒園生活中作息的基本結構，如團體時間、點心時間、收拾活動以及戶外活動等，即使是年僅三歲的幼兒，在上學的第二天就已可以清楚的陳述(Fivush, 1984)。幼兒對於幼兒園的腳本，會隨著年齡與經驗的增加而有所演進，在對幼兒園生活的陳述上，活動的種類增多，也更具有彈性(Reifel, 1988; Armstrong & Sugawara, 1989)。

Wiltz(1997)以訪談就讀於一所高品質幼兒園與一所低品質幼兒園之幼兒的方

式，探討幼兒對課程內容的知覺與喜好，她請幼兒回答在幼兒園中感到最喜歡與最不喜歡的事件；並請幼兒在訪談時畫一幅主題為「幼兒園」的圖畫，請幼兒解說。她有幾個發現：（一）對於課程內容的回憶與描述方面，就讀於低品質幼兒園的幼兒，較傾向於列舉出活動的名稱(如團討時間、點心時間與午睡時間等)，而缺乏對活動內容的描述；高品質幼兒園的幼兒則不僅能說出活動名稱，還會有較詳盡的活動內容描述。（二）不同品質幼兒園中的幼兒對於幼兒園課程內容的喜好並無差異，他們都最喜歡遊戲性的活動(play)，都比較不喜歡別人對他不好的事件，也都不喜歡團體活動與午睡時間。（三）不論來自何種品質幼兒園之幼兒，對於幼兒園的生活均很少表示出負面的描述或感受。這點讓 Wiltz 感到困惑，因為在研究期間，她明明目睹在某個低品質的幼兒園中，某班教師對幼兒高聲叫罵，但是幼兒在訪談時除了未提起老師的責罵外，還表示他們愛這位教師，因為「老師愛他們」。又例如在低品質的幼兒園中，幼兒其實經常被教師施以剝奪權利的處罰(time-out)，但幼兒卻從來沒有提到被處罰的事件，即使問他們，他們也表示，被處罰的當時並未覺得難過。（四）幼兒並不喜歡戶外教學及參觀博物館的活動，一致地表示覺得「很無聊」。這項發現相當挑戰成人或學者所支持的合宜課程。

Wiltz(1997)的（三）與（四）發現特別引起我的注意，因為它呈現出幼兒的觀點與一般人會有的觀點非常不同，再度突顯幼兒觀點的重要性。

此外，金瑞芝(2001)曾對比較國內一所單元教學與一所主題教學模式的幼兒園中的幼兒經驗。她對兩種園所中共計 35 名(單元園 18 名，主題園 17 名)幼兒進行半結構訪談，訪談的問題包含三類：（一）幼兒對每天幼兒園生活的描述，（二）幼兒最喜歡的活動或事件，（三）幼兒對教師角色的觀感。研究的結果發現，主題園的幼兒對幼兒園生活的描述以主題活動為主軸，往往以主題的活動來描述幼兒園的生活，且對活動內容有較清楚的描述，而單元園的幼兒對於幼兒園生活的描述較以時間序列及活動名稱來呈現。兩園幼兒對於團討的概念也不相同，單元園的幼兒傾向於將團討視為「上課」時段，是老師上課的時間；主題園的幼兒則將其視為「大家討論」的時間。在喜歡的活動部分，單元園的幼兒最喜歡的是「玩」的活動，如去操場玩、跟同學玩等，而主題園的幼兒則

最喜愛「自由活動」，如畫畫、摺紙與看書等。

Klein(1990)則以學生填答問卷的方式，探討學生對教室生活的滿意情形。問卷題目共有四十五題，內容為學生對學校、課程與教師教學的感受(如我喜歡學校、我的老師很公平、數學會不會太難等問題)，而學生只需回答「是」、「有時候是」或「否」，為一種三點量表的設計，結果發現影響小學低年級學生對教室滿意度的因素包含：(一)學生對於課程與教學的知覺(如：課程會不會太難？寫作業時間夠不夠等)；(二)學生對學校與課程的態度(如：喜不喜歡學校)；(三)學生的自我態度(如：我是不是都聽老師的話)；(四)學生對其他同學的知覺(如：班上的同學是否相互幫助)；(五)對老師的知覺(如：老師對所有的人是否都公平、老師是否會幫助我更正作業)等。可見，學生對課程中的人事物的喜好會影響學生在教室內經驗的品質，進而影響其滿意度。

2. 將經驗課程視為課程決定之一環，用以比較層級間落差

在課程決定理論中，學生的經驗課程，也就是學生對課程的知覺、感受與期許，被視為是課程決定的層級中，最貼近學生也是最終的課程決定層級。部分學者從課程決定理論的觀點出發來研究經驗課程，將其研究重點放在與其他層級課程的比較。

Morgan-Fleming and Doyle(1997)對一班小學四年級師生進行為時一年的數學課程的研究。作者之一的Morgan-Fleming 是該班教師，擔任實際教學的工作、蒐集資料，並作教學日誌，紀錄下教師的課程進行過程與她對學生的觀察；Doyle 是大學的教授，擔任教室的觀察工作。在研究過程中，他們讓學生自己記錄「與數學學習相關的事件」(包含數學課內與課外發生的所有事件)，書寫一些作業，並訪談學生對於這些事件的看法。結果發現教師自覺的數學課教學重點與學生所表示的課程內容之間存在著極大的差異：在教師的知覺中，「數字的概念」與「數學在生活上的應用」，在該數學單元中佔有極重要的地位；然而從學生的作業與訪談的內容中，卻發現，學生在該數學課之中記得最清楚、印象最深的是，教師在課堂中講述的與數字相關的童話故事中的人物名稱，教師在教學中所隨手寫下來的中文數字以及數學以外的事件(學校中與同伴的嬉戲、吃東

西等)。

同樣的，Rogers(1989)透過蒐集學生作品、訪談學生、教室錄影與教師觀察的方式來了解老師的運作課程與學生的經驗課程，他所使用的方法包括：將教學主題列在卡片上，由學生依自己對那些主題的喜好程度、感受到的困難程度等加以分類，以了解學生對各主題的經驗與感受；讓學生定期接受訪談以陳述該段時間內的經驗與感受；試著讓學生對他人解說課本中的段落，以了解學生對該段落的理解；讓學生事先作課程計劃，並於課程進行後由學生自行比較計劃與實際課程的差異，以了解學生的知覺與感受等。結果發現教師自覺教得最好的單元與學生覺得老師教得最好的單元並不吻合；而教師自覺的教學重點和學生表示的重點及學習到的內容也不同。有趣的是，當 Rogers 告知老師學生對其課程的知覺與感受時，老師多半感到詫異，表示他們不知道學生是這樣的看法。換言之，教師平日並未察覺到自己的教學與學生的知覺間的落差。

至於探討兩個層級以上課程間異同的研究可以 Sepinwall(1999) 和 Castanheira, Crawford, Dixon and Green(1998)兩個研究為代表。Sepinwall(1999)運用 Goodlad 的五個課程層級來剖析美國紐澤西州的「猶太人大屠殺」課程(Holocaust education)內容與進行方式。他指出在理想課程的層級，學者專家並未在 K-4 階段強調與規劃「猶太人大屠殺」課程，僅提供了幾項基本的教育指導原則；在正式課程中，教育當局結合現有的教育宗旨與教育趨勢，如：多元文化教育、與人文關懷等，因而形成課程的能力指標。到了教師知覺課程的部分，因為教師體認到此項教育的重要性，所以在教室中便安排與設計此類活動，希望讓學生了解到所有的人都應被公平而對待。在執行課程的部分，教師們則各自利用不同的方式，如閱讀與「猶太人大屠殺」相關的資料、訪問倖存者、參觀相關的基金會與展覽等方式進行教學，並透過學生親自完成相關的報告、書寫學習日誌的方式，學習「猶太人大屠殺」的主題。最後，再經由教師蒐集學生的作品並加以分析的方式，以了解在 K-4 階段的學生所實際經驗到的課程。在文中作者雖未特地針對層級間的落差加以比較，但可以察覺到各層級間似乎是各行其事。

Castanheira, Crawford, Dixon and Green(1998)以互動人種誌研究小學生的數

學領域的課程，結果發現教師花費大部分的時間在黑板上演算與示範解題，學生也花了很多時間在抄筆記以及寫作業，反而課本在教室活動中所佔有的時間並不多；學生彼此間的所謂討論時間，也多花在作業的進行，而非原先教師希望的建構數學概念。此外，學生們對於學校生活中嬉戲部分的印象較數學的學習的部分要來的深刻。Castanheira 等人並未以 Goodlad 的課程層次的概念來分析課程，但其研究可代表正式的課程與教師執行的課程，以及教師執行課程與學生經驗課程間的落差。

而在國內的研究部分，莊采珂(1999)以教室觀察(並輔以攝影紀錄)與學生訪談的方式針對一班國小六年級的多元文化課程加以研究，發現在學生的經驗課程與教師的運作課程間存有落差。作者發現，學生所經驗到的課程並非等同於教師的運作課程，而是由課程內容、教師的講解與自身之先備經驗間交互作用所產生出來的。不僅如此，學生的多元文化經驗課程具有個別性，在同一個班級中會出現許多不同型態與內容的經驗課程。而劉美慧(2003)之多元文化課程研究中，也發現教師計畫的課程、教師執行的課程與學生經驗的課程間存在著差異。

此外，在林慧芬(2003)的幼兒園教室言談分析的研究中，也出現了類似的情形。面對教室中經常進行的團體討論，教師雖已有長達十四年經驗，也未必能清楚地察覺到班上幼兒實際的團討模式與經驗。這為教師知覺的課程與幼兒經驗課程間的落差，提供了另一項證明。

綜合以上的研究可知，學生的經驗課程與教師執行與知覺的課程間的確存在著差異，學生的經驗課程有其獨特性，無法以教師觀點加以陳述。

3. 將經驗課程視為在學校內所有的經驗

此類型之研究範圍擴大至”在學校內所有的經驗，在呈現幼兒經驗課程時得以更加完整。以蕭昭君(1996)之研究為例，為了了解學童在校之經驗，研究者採取了長期觀察、教師訪談、學生作業分析、學生家長訪視與訪談等方式對兩位國小學童進行為期兩年的深入研究。她這種將訪談對象延伸至學校外的領域，藉助家長的訪談以深入了解兩位幼兒背景與經驗課程關聯的方式，為較特殊的設計。在教室的觀察中，她發現兩位幼兒在

教室中的經驗明顯不同，一位幼兒符合學校與師長的期待，以成功的經驗獲致下一步的成功，在教室中生活顯得受到矚目，並得以投入教室中的活動，作者稱這位幼兒是教室中的「主人」；而另一位因文字能力低落，進而產生學習與人際關係障礙的學生，則在學校的經驗中充滿挫折與失敗，逐漸地由教室生活中失去聲響，教室中所進行活動似乎與他無關，作者稱這位幼兒是教室中的「客人」。作者並針對兩位學生之家庭背景進行分析，她發現這兩位學生在成為之所以成為「主人」與「客人」的過程中，其家庭所給予的支持與其過去的學習經驗，逐步引導著學生走向成為「主人」或「客人」的循環。

此外，鄭青青(2002)以觀察與訪談的方式，對教室現場的上課情形與兩位幼兒及教師之陳述進行分析，結果發現幼兒之經驗課程具有獨特性，幼兒對於學校課程之喜好與課程難度與教師溝通方式有關，而教師所計畫的課程與幼兒所體驗到的經驗間也存在著落差，此外，在學校的課程中，等待時間佔了一半以上，但在這段時間中，幼兒卻自得其樂地進行交換情報與聯繫感情的活動。

4. 研究焦點鎖定在主題課程模式下之幼兒經驗課程

李昭瑩(2004)、金瑞芝(2004)與廖鳳瑞、李昭瑩(2004)等人之研究及具備這項特質。

廖鳳瑞、李昭瑩(2004)以個案的方式進行幼兒經驗課程之探究，結果發現老師運作的課程屬於輻射性的主題課程，強調如何正確執行，而幼兒學到了執行工作的方法，但卻未必達到教師預期之教學目標；幼兒對課程活動之喜好，受到個人特質、家庭經驗與活動性質等影響。而李昭瑩(2004)亦指出，幼兒之經驗課程具有獨特性，而在主題架構下，以活動主軸連貫整個主題活動的主題課程，豐富幼兒的學習歷程，也有助於幼兒對課程活動的參與及瞭解。

此外，金瑞芝(2004)針對實施主題課程模式之幼稚園大班的幼兒進行幼兒對學校活動的看法之研究，研究中以教室觀察、幼兒訪談的方式進行資料蒐集，研究結果顯示幼兒能夠體悟到隱含於課程中的限制，並對於討論活動中，自身為主體者等意涵能有所領會；課程主題對自發性活動(畫畫、看書、摺紙等)內容之限制、教室內強調之價值、

教師的語言等因素會影響幼兒對學校活動的看法。

分析上述之研究，可以發現幼兒經驗課程之探究範圍，已日益完整，而在資料之蒐集與分析上，也顯示出多元資料分析的現象，於是其結果所呈現的結果也日益逼近是幼兒經驗課程之全貌。而在經驗課程之研究對象上，也逐漸由中小學學童轉移至幼兒身上，上述研究之研究者面對幼兒階段資料蒐集挑戰的勇氣也終於獲得回報。

面對這樣的情形，研究者除了感佩之外，也逐漸產生疑惑：究竟「幼兒經驗課程」的研究，能否對於對幼兒教育現場提供更進一步的貢獻。目前，我們所知道的是：幼兒經驗課程具獨特性；教師之執行課程與預期教學目標，往往與幼兒實際經驗有所落差；教室中許多的因素，乃至於學校外的經驗(特別是家庭經驗)對幼兒之經驗課程有所影響等結論。但在面對精采的幼兒經驗課程研究結果的同時，我心中的疑惑是：幼兒的經驗課程能否以嶄新的方式分析？獲得更貼近現場幼兒教師需求之結果。不同觀點之嘗試，已有學者進行研究。

5. 以檔案評量的方式檢視幼兒經驗課程

廖鳳瑞(2004)即以檔案評量的方式檢視幼兒經驗課程，此項觀點有別於過去的研究，係採用參與觀察與檔案評量並進的方式，探究幼兒經驗課程。研究結果顯示，作品取樣系統可以捕捉幼兒主題上的學習歷程，而經由檔案評量的進行，教師也增進對個別幼兒的關注；檔案評量的方式也足以提供教師有系統、有焦點的了解幼兒經驗課程的方法。

於此可見經驗課程的解析方式，已經又更往前推進了一大步，也更貼近教師之需求。

然而我的思考是：這些經驗間是否有脈絡可循？我們能否運用不同的解析方式，了解這些經驗間的關聯？特別是在結構性較低的主題課程中，可否藉由分析幼兒經驗課程的分析，讓教師清楚了解幼兒在一連串主題活動中，幼兒經驗的承傳，以及這些經驗課程發展的歷程中，教師的角色與功能？於是研究者與現場教師也在近期進行了這項嘗試。

6. 幼兒經驗課程之脈絡分析

鄭青青、陳海倫、鄭育誼、劉惠華(2004)曾分析幼兒在主題架構下角落活動中，幾何相關活動的經驗課程。研究者以現場觀察、分析教師記錄與幼兒訪談的方式，蒐集幼兒在角落活動中的幾何活動經驗。藉由分析各項活動中幼兒之經驗(所獲取與應用之概念、解題技巧及完成作品之方法等)，逐漸抽離出各活動經驗上之關聯，而形成經驗脈絡圖。而由脈絡圖中再逐漸分抽離與分析出教師介入與幼兒經驗發展之關聯。其研究結果顯示，在部分活動之間幼兒之經驗呈現環環相扣的情形，部分幼兒所經歷過的概念與技巧，在其後的活動中會一再出現，這樣的經驗會主導幼兒之操作經驗與成敗，可稱之為「關鍵經驗」。而這些所謂的關鍵經驗，也未必源自教師之有意設計，在該研究中，幼兒對於組成各式陀螺的技巧，經分析後其關鍵經驗竟源自教師在團討時，無意間請幼兒點數使用了幾片百力智慧片所致，幼兒爾後成功組成各式陀螺的成功秘訣，便是先點數十片百力智慧片，再將其組成立體陀螺；幼兒之概念發展，也與教師介入相關，而成功的關鍵則在於教師是否銜接幼兒之關鍵經驗，換言之，主題課程發展過程中，教師以「舊經驗帶動新經驗」為重要的引導技巧，而所謂的「舊經驗」，就是指幼兒經驗課程脈絡中之關鍵經驗。

上述之研究結果，對於研究者是項重大的鼓勵，也激發研究者將這項分析模式用於主題課程架構下幼兒經驗課程分析之動機。研究者深知主題課程中幼兒經驗課程之複雜性遠高於幾何方案中之幼兒課程經驗，但這樣的分析對於現場幼教師的主題課程引導應具有重大的貢獻，是值得進一步研究的議題。

然而應以何種模式進行課程分析為宜呢？現行的 curriculum map 系統，或可作為參考。Curriculum map 的課程分析系統，係由 Heidi Hayes Jacobs 與一群美國 K-12 的現場教師與校長們所共同研發的課程分析系統。鑒於美國教育體系因未具清楚的課程規範，因而各班之教師們在課程上各行其政，導致在學生的學習內容與技巧上經常出現重複、銜接困難等問題，Jacobs 研發這項系統作為課程航行中的航海圖，以達到下列目的：檢視教師在自己教室中課程間的關聯、獲知自己班級課程與其他同年齡教室間課程的相互連結、了解上下年級或上下階段課程的關聯，以便以宏觀的角度延續課程。

Curriculum map 之建構經由教師自行分析課程內容技巧等要素，而後交由其他教師個別閱讀、小團體討論與大團體討論，並經由協商進行課程修正的歷程而完成(Jacobs, 1997)。這個系統而後並發展資訊軟體與專屬網頁，以協助更多的教師，並提升地區教育督導體系的成效與校長與教師的專業成長(Jacobs, 2004)。

然而面對這個體系，研究者的疑問是：這樣的體系所分析的內容，仍是基於教師計畫的課程與教師知覺的課程，並於學期開始前就以完成。這樣的系統有其在課程督導上的重要貢獻，但是這樣的分析系統，對於訊息萬變的建構取向課程現場教師而言，似乎仍嫌不足。回歸以幼兒經驗課程為基礎的分析模式，應更吻合現場教師的需求。基於這樣的觀點，研究者開始了研究歷程。

參、研究方法及研究歷程

一、研究取向

本研究採用質性研究方法，其原因有二：

(一)幼兒經驗課程研究上的省思

課程的經驗為眾多因素所牽絆，而若以「課程為一種經驗」的觀點來定義課程的話，更是可以見證「牽一髮而動全身」的教室生態。不僅教師的教學會影響經驗，幼兒的特質也佔有重大的影響力，此外教師教學型態與幼兒特質的互動，又交織成複雜的關聯。然而教室中的情境、幼兒的家庭背景等其他因素又何嘗不是如此的頻繁互動，進而形成教室中特有的故事。換言之，教室中真正進行的課程是複雜而動態的。

對於這樣的現象，研究者已於過去之研究經驗中，學習到因應的方法。此次的研究設計上以質性研究方法為取向為宜。

(二)經驗課程的研究歷史與經驗

回顧過去的相關文獻可以發現，經驗課程的相關研究大多採質性研究的取向。其原因應在於經驗之複雜與動態層面的掌握上，此種研究方法較為合宜。此為本研究之研究取向之另一項緣由。

二、研究對象及選取

本研究採立意取樣，選取實際執行建構取向主題課程之幼兒園中大班混齡組幼兒進行研究。研究場景為弘光科技大學附設托兒所，並以該所楓香班 17 名幼兒為研究對象，以分析該班幼兒之主題課程經驗，並研發分析模式。

選取上述場景與對象之原因有二，其一為園所進行的課程取向吻合建構取向主題課程精神，其二為園所長、教師與幼兒家長之合作意願高。研究者在 2003 年起迄今，以進入該班進行多次觀察，對於教室狀況得以清楚了解：該所在弘光科技大學幼兒保育系之督導下實施主題課程模式，每學期進行兩個主題，主題標題與架構由教師初步擬定，但隨幼兒需求進行修正與發展。課程與教材由教師自行編訂，每日作息除了例行之用餐與午睡時段之外，皆交由教師自主運用，以進行主題課程；教師也具有高度之教室自主權。此外，在主題課程事後記實與檔案評量方面，教師們也投入大量的心力，就目前的情況而言，建構取向之主題課程之實施可為名符其實。

此外，本研究將進行持續的觀察與訪談，為侵入性極強之研究，故需取得該園之行政人員、教師與幼兒及其家長之信任與同意。研究者自 2003 年起以與該所合作進行研究，並已進行共同發表，故已與該園之行政人員、教師、幼兒與家長熟識，彼此已有相當程度之信任與熟悉，應可獲得真實而自然之資料，並獲得必要的協助。

而在幼兒年齡層的選取上，本研究計畫選取中大班幼兒進行研究，最主要的原因是基於幼兒之語言表達能力之考量。希望先藉由表達能力較佳之中大班幼兒獲取較為豐富的資訊，建立初步的幼兒經驗課程分析模式，爾後再進行不同年齡幼兒之經驗課程分析。

三、研究者與現場的關係

本研究中研究者與該班教師建立研究夥伴關係，由該班教師進行現場資料之提供，並協商教師進行當天課程記錄與幼兒反應之技術與詢問，同時亦邀請教師協助資料分析。

四、資料蒐集與分析

本研究於 94 年 4 月至 6 月間進行，其資料蒐集方式與種類如下：

- (一)現場觀察：該班教師進行教學現場之現場觀察記錄，以供事後分析之用。
- (二)幼兒訪談：由教師對幼兒進行訪談，訪談時機有二：幼兒完成主題活動的同時，以及事後分析過程中發現資料缺乏時。問題的內容以詢問幼兒「如何」(如：怎麼完成的？你怎麼會？誰教你的？)進行主題活動或完成作品為核心，以分析幼兒在活動中之經驗。
- (三)教師課程記實與省思記錄：分析教師之課程紀實以釐清主題課程進展的情形，並藉由分析教師省思記錄以了解教師在主題課程計畫與執行過程中的思考與執行方式。
- (四)幼兒之作品與檔案分析：分析幼兒之作品與檔案，並分析其中所經歷之經驗，運用之概念與技巧，以尋求經驗延續之脈絡關聯。

資料蒐集分析之流程如下：

- (一)呈現主題課程進行之實況，並同時分析幼兒與教師之訪談與回應，以及進行幼兒作品與教師提供之文件分析，以展現主題課程進行過程中，幼兒經驗課程的全貌。
- (二)分析各項活動中之經驗。找出在主題課程進展中各項活動之經驗，並分析其所含之概念與幼兒運用之知識與技巧。
- (三)形成課程經驗之脈絡，刪除不具關聯之活動，找出關鍵事件。
- (四)形成經驗脈絡圖。
- (五)尋求介入與幼兒經驗課程發展之關聯。
- (六)尋求關鍵經驗及其來源。
- (七)分析主題中幼兒經驗課程發展之關聯。
- (八)進行分析模式的嘗試與修正。

肆、結果與討論

一、初步結果與討論

本研究進行至今，已有初步的成果，茲將研發之成果呈現如下(發表現場呈現)，並介紹主要的結果。

(一)幼兒經驗課程的發展，有其脈絡可循，其間亦可分析出所謂的關鍵經驗。

本研究再度驗證了幼兒經驗課程發展間的關聯性，在本研究所分析的環保主題課程中，在本主題一開始的「垃圾分類」活動中，幼兒對於垃圾分類標誌的圖示，其實是來自於過去平面圖繪製的經驗與概念，並試圖將這樣的舊經驗套用在新的情境，這樣的情形，也出現在一個月的後續活動(垃圾減量)中；而統計圖表的經驗，也在導引幼兒的課程發展，如統計圖的運用，先後出現在五個活動中，並且清楚地影響了課程探究內容的深度。這樣的脈絡相關，不僅止於上述兩個例子，而是清楚地浮現在主題課程之中，而也基於這樣的現象，教師也可以檢視課程發展過程中的經驗脈絡，並發現關鍵經驗的存在與重要性。

(二)教師的介入與幼兒課程的延伸間，可以見到關聯；教師介入的成效與幼兒經驗課程發展的脈絡相關，唯有基於舊經驗上的介入，以及提供後續的延伸活動，介入的成效才得以彰顯。在本主題課程的發展過程中，教師的角色相當耐人尋味。她在主題開始的階段，主動介入的角色較為明顯，她不停地拋問題、提供資料與帶領校外參觀活動，但逐漸地，幼兒主動的情形漸漸增多，進而支撐主題課程的後續延伸。這樣的過程看似平淡無奇，但深入分析時就可以發現，在本主題的環保相關議題上，幼兒所具備的先備知識較為淺薄，教師只好不停地位幼兒建立基礎，而在基礎建立之後，幼兒便可以衍生更為深入的學習，此時教師變選擇緩下腳步，而留給幼兒自我建構的時間與空間。此外，教師在介入幼兒環保知識的同時，也因已進行課程分析，而抓主了幼兒過去已具備之關鍵經驗(如上述之統計與平面圖示)的經驗與能力，延續幼兒既有的概念與技巧之餘，以協助幼兒在這個不熟悉的議題上，儘早進入狀況。

(三)建構式主題課程的脈絡關聯，可以藉由事件內容所涉及的概念、技巧與經驗等要素加以分析，並可將分析的結果作為延伸課程的重要線索。

本研究經由一再地試驗與修正的過程中，發現了幼兒經驗課程脈絡分析中的重要分析項目必須包含事件內容所涉及的概念、技巧與經驗。經由分析每個事件中所涉及的概念、技巧與經驗的內容與來源，並將其與過去的課程進行比對，便可以整個課程發展的

脈絡。而更重要的是，教師藉由分析的歷程，可以了解幼兒現階段的需求，進而進行必要的引導，甚至可以進行延伸課程的規劃，以協助幼進行進一步的學習。

(四)幼兒經驗課程分析對現場幼教師具有實質上的幫助。

本研究之研究結果，對幼教現場的教師具有實質上的幫助，正如同導航系統的角色。幼兒經驗課程的脈絡分析系統，可以協助教師清楚地了解自我與幼兒在主題課程中所佔有的地位，監控幼兒在學習中的狀況，並進行必要的課程延伸。主題課程不再是無目的的延伸與萌發，教師也得運用較為長期的時間，培養對幼兒而言重要的能力與技巧。此外，幼兒經驗課程的脈絡分析的過程，也有助於教師的專業成長與省思，本研究的歷程中，研究對象的幼兒教師不時省思每日課程，在訪談中與資料分析中，也往往會對於自己的教學有所批判與讚賞。這樣的模式，或可提供現場教師進行專業成長的方式參考。

二、省思與後續規劃

回顧這段歷程，研究者不禁要問：我們的關注究竟是什麼？而我們的回答焦點就是在幼教師與幼兒身上。因為關心幼兒教育課程的品質，所以致力於研發監控幼教品質的方法；因為關心幼兒的觀點，於是堅持以幼兒的實際經驗作為分析的依據；因為在意老師的需求，所以努力發展出一套簡單好用的分析系統，協助幼教老師們進行課程規劃、發展與評鑑。然而，這樣的目的，我們達到了嗎？平心而論，我們才剛剛發現以及一條應該是到得了目的的路並踏上起點，前面的路還很長。

面對這段還很漫長的路途，研究者的規劃是：(一)研發相關的軟體與並建立幼兒經驗課程分析的資料庫，方便幼教師進行幼兒經驗課程分析。並藉由軟體系統的協助，分析幼兒個別的經驗課程；(二)吸引更多幼教師的加入，進行幼兒經驗課程分析系統的修正，以因應更多不同背景與課程模式的幼兒園需求；(三)運用幼兒經驗課程脈絡分析的系統，進行全園課程的督導嚐試。

研究者將與夥伴們繼續前行。

參 考 文 獻

一、中文部分：

- 李昭瑩(2004)。主題課程下幼兒經驗課程之個案研究、國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文。
- 林玉體(1990)。一方活水。台北：信誼。
- 林佩蓉(1998)。近十年國內幼兒園課程與教學模式研究之回顧與未來研究趨勢。幼兒教育的昨日、今日與明日—開創幼教新世紀研討會論文集(pp. 1-30)。台北：台北市立師範學院幼兒教育系。
- 金瑞芝(2001)。幼兒之學校經驗認知—不同幼稚園課程取向之比較。國科會專案 NSC89-2413-H-133-007。
- 金瑞芝(2004)。幼兒對學校活動的看法。台北市立師範學院學報，35(2)，101-118。
- 林慧芬(2003)。幼兒園教室的言談分析—誰主導了教室的發言？實踐學報，34, 1-42。
- 莊采珂(1999)。多元文化課程方案的實施—學生經驗課程之研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文。
- 陳海倫、鄭青青(2004)。迷霧森林求生記—資深教師在主題課程教學省思上之行動研究。台東大學 2004 年行動研究學術研討會。
- 黃政傑(1986)。潛在課程概念評析。國立台灣師範大學教育研究所集刊，第 28 期，163-182。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 賈馥茗主編，Dewey, J. 著(1992)。經驗與教育，台北：五南。
- 鄭青青(2001)。幼兒經驗課程評鑑，弘光學報，第 38 期，65-76。
- 鄭青青(2002)。幼兒經驗課程之個案研究，台灣師範大學家政教育系博士論文。
- 鄭青青、陳海倫、劉惠華、鄭育誼(2004)。幼兒園中幾何方案的建構與概念發展之個案研究。http://www1.pu.edu.tw/~cccheng/publications/geometry_project.pdf
- 劉美慧(2003)。多元文化課程轉化：三個不同文化脈絡之個案研究，教育研究資訊，11(5)，3-28。
- 廖鳳瑞(1997)。本土開放式幼兒教育之實踐與評估研究。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告。台北：行政院國家科學委員會。
- 廖鳳瑞(2002)。課程評鑑：不同課程層面之比較研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(編號：NSC90-2413-H003-027)
- 廖鳳瑞(2004a)。從檔案看幼兒經驗課程。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(編號：NSC 93-2413-H-003-006)

廖鳳瑞、李昭瑩(2004b)。當孩子與老師運作的課程相遇—幼兒經驗課程的個案研究。師大學報教育類，49(2)，89-112。

蕭昭君(1996)：教室中的主人與客人——花蓮鄉下學童經驗課程：觀察研究。國立台東師範學院偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究研討會論文集，1-37。

二、英文部分：

Armstrong, J. & Sugawara, A. (1989). Children's perceptions of their day care experiences. *Early Child Development and Care*, 49, 1-15.

Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N. & Green, J. L. (1998).

Interactional ethnography : an approach to studying the social construction of literate practices. 載於對話分析工作坊—小學和幼稚園部分會議資料。台北市立師範學院兒童發展研究中心與台北市立師範學院國民教育研究所主辦。

Fivush, R. (1984). Learning about School : The development of kindergartners' school scripts. *Child Development*, 55, 1697-1709.

Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum & Assessment K-12*. New York : USA Association for Supervision & Curriculum Development.

Jacobs, H. H. (2004). *Getting Results with Curriculum Mapping*. New York : USA Association for Supervision & Curriculum Development.

Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 041).

Klein, M. F. (1990). *Curriculum reform in the elementary school : Creating your own agenda*. New York : Teachers college, Columbia University.

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics : teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Morgan-Fleming, B. & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 499-511.

National Association for the Education of Young Children (1991).

Accreditation criteria and procedures. Washington: NAEYC.

Reifel, S. (1988). Children's thinking about their early education experiences. *Theory Into Practice*, 27 (1), 62-66.

Rogers, V. (1989). Assessing the curriculum experienced by children. *Phi Delta Kappan*, May 1989, 714-717.

Sepinwall, H. L. (1999). Incorporating holocaust education into K-4 curriculum and teaching in the United States. *Social Studies & The*

Young Learner,

Wiltz , N. W. (1997). *Four-year-olds' perceptions of their experiences in high and low quality child care* . Doctoral dissertation . University of Maryland. College Park.

Wiltz, N. W. & Klein , E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children' s perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 209-236.