

研究論文

課程研究

8卷1期 2013年3月 頁15-40

幼兒教育階段核心素養之研究

盧美貴、黃月美、陳玉芳



摘要

本研究主要是探討臺灣幼兒教育階段核心素養的內涵，透過文獻分析、各國核心素養之比較、德懷術問卷調查、小組會議及領域專長學者審查會議，本研究獲得幾項重要的結論：一、臺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；二、幼兒核心素養包含三個層面，分別是「溝通互動」、「社會參與」及「自主行動」；三、幼兒教育階段課程之基本理念應在華人文化脈絡下，涵蓋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。最後，本研究根據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之參酌。

關鍵詞：幼兒教育、核心素養、課程

盧美貴，亞洲大學幼兒教育學系講座教授。E-mail: mkuei2002@yahoo.com.tw

黃月美，臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授兼系主任。E-mail: ymhuang9608@gmail.com

陳玉芳，國立臺南大學教育經營與管理研究所博士生。E-mail: april5470@gmail.com

doi:10.3966/181653382013030801002

Journal of Curriculum Studies

March, 2013, Vol. 8, No. 1, pp. 15-40

A Study of the Key Competencies of Early Childhood Education

Mei-Gui Lu, Yueh-Mei Huang, Yu-Fang Chen

Abstract

The aims of this study was to explore the key competencies of early childhood education in Taiwan, and to analyze how it can improve curriculum. Through literature review, the comparison of key competencies among different countries, Delphi technique, group meetings and review seminar of subject specialists 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: communicative interaction, social participation, and autonomous action. 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.

Keywords: early childhood education, key competencies, curriculum

Mei-Gui Lu, Chair Professor, Department of Early Childhood Education, Asia University. E-mail: mkuei2002@yahoo.com.tw

Yueh-Mei Huang, Assistant Professor, Early Childhood Education Department, Taiwan Shoufu University. E-mail: ymhuang9608@gmail.com

Yu-Fang Chen, Ph.D Student, Graduate Institute of Educational Entrepreneurship and Management, National University of Tainan. E-mail: april5470@gmail.com

doi:10.3966/181653382013030801002

壹、前言

從教育社會學的角度而言，「學校」的組織與制度一直扮演著重要的社會功能。誠如Bernstein（1971）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」與周遭環境的關係。

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之「個殊性」與「複雜性」，審視影響幼兒教育之課程形構的各種論述（陳伯璋，2005；盧美貴，2006；Cannella, 1998；Weber, 1984），找出新的典範和方法，釐析每個幼兒成長的背景脈絡（James & Prout, 1990；Kasturi, 2002），唯有教師這種藉由經驗觀察與覺知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」（Genishi, Ryan, Ochsner, & Yarnall, 2001）。

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，國民小學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，造成對彼此之教材內容與教學方式存在相當的隔閡與陌生，形成情境布置、課程內容、教學方式、班級氣氛、上課時間、作業、教師年齡及學習評量等客觀學習情境上的差異（中華民國教育年鑑，1957；孫扶志，2005；盧美貴，1992），也造成孩子在兩個教育環境之間的轉換挑戰。2009年，行政院宣布將於2014年實施十二年國民基本教育，以及國民基本教育向下延伸一年的教育政策，顯見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化的關於K-12之課程綱要，有其必要性。本研究的主要目的即在探討六歲幼兒教育階段，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。

基於上述，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，旨在借鑑各國國民核心素養之論述，以理解華人文化當中幼兒核心素養的基本理念與特色，並藉由臺灣幼兒核心素養及幼兒教育階段課程的連貫，探討課程綱要、發展原則、實施通則及評量要點。

貳、華人文化脈絡下臺灣幼兒的核心素養

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，認知上有很大的差異。例如：《禮記·曲禮·內則》中有一番對幼兒教導方式的構想；《管子·弟子職》中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（北京中國學前教育史編寫組，1993；張倩儀，1997）。

根據文獻分析，傳統中華的教育文化不外乎：（一）嚴厲尊卑長幼之序；（二）幼兒教育中的期望和原則，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）當時所謂的幼兒教育，除了知識之學習外，還包含對幼兒之生活、人格、舉止及情意等多方面的培養與訓練。

宋、元、明、清的幼兒教育則有著多次的轉折發展，反映於此時期包含三個重要的現象：（一）思想對育幼訓蒙在哲學層次的論辯；（二）各種訓蒙教材大量湧現；（三）社會上為指導塾館蒙師的幼教立論如雨後春筍。其中，宋代幼兒教育的理想，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、清的士族重新調整幼兒教育的目標和內容，發展出一套特別的幼兒教育的程序和方法，對子弟「中舉入宦」的一番期望，成為推動這個幼兒教育文化演變的歷史關鍵（翁麗芳，1998；熊秉真，1999，2000，2003）。

二、臺灣文化脈絡下之《幼稚園課程標準》已涵蓋家庭對幼兒能力的期待

自從1922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且不可分離之關係。例如：1929年公布之《幼稚園暫行課程標準》明定幼稚園的課程目標之一即為「協助家庭教養幼稚園兒童，並謀家庭教育之改進」；1975年在修訂《幼稚園課程標準》的過程中，則顯示出社會變遷和家庭教育脈絡的息息相關（教育部，1975）；1987年第五次修訂的《幼稚園課程標準》更揭櫫現代的小家庭，由於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。

在臺灣公布實施之三次《幼稚園課程標準》中，除了在各領域的範圍有所調整之外，各領域的目標亦有所更動，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《幼稚園課程標準》分列六項課程（健康、遊戲、音樂、工作、語文及常識），使幼兒於各項課程活動中接受各項生活教育（教育部，1987）。2012年版《幼兒園教保活動課程暫行大綱》（教育部，2012）則是採用關照幼兒全面「發展」的能力領域，即身體動作與健康、語文、認知、社會、情緒及美感六個能力領域。

比較1987年《幼稚園課程標準》和2012年《幼兒園教保活動課程暫行大綱》各領域目標之不同，前者重視「成人」對幼兒能力的培養；後者則已漸展現「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、興趣及能力的培養，2012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。

從社會變遷和家庭型態的轉變，我們可以看到幼兒教育與家庭關係緊密連結的消長。

三、臺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）針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兒教育概念，導致目前臺灣幼兒教育史的研究，幾乎都將研究焦點放在幼兒教育制度的沿革，忽略了實際發生在幼兒教育現場的課程實踐，相對地，我們也就只能從制度的沿革面一窺當時的幼兒教育樣貌。在家庭教育中，母親對幼兒的中國傳統教養與現代教養的認知亦影響家長對幼兒教育的期待（劉慈惠，1999）。盧美貴與黃月美（2010）在〈臺灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究〉中，對於核心素養之發現分為：

（一）態度方面包括：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。

（二）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、自我表達的能力、創新的能力、應變力、判斷是非的能力、敏覺周遭環境變化的能力、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。

此外，盧美貴與黃月美（2010）亦指出，若依「個人基本能力」、「與社會的互動的能力」及「與自然關係的能力」則有下列各項：

（一）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。

（二）與他人（社會）的互動的能力：自我表達的能力，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。

（三）與自然（環境）關係的能力：關懷環境的能力、敏覺周遭環境變化的能力。

茲將上述盧美貴與黃月美（2010）、經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）的DeSeCo（DeSeCo, 1999），以及陳伯璋、張新仁、蔡清田與潘慧玲（2007）有關「臺灣國民核心素養研究」之看法，整理如表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

表1

臺灣幼兒核心素養與DeSeCo臺灣國民核心素養比較

核心素養 三維層面	DeSeCo	臺灣國民核心素養	臺灣幼兒核心素養
使用工具 溝通互動	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. 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	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	1. 與人為善 2. 團隊合作 3. 處理與解決衝突	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	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	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	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	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

和本土K-12的課程銜接。其中，盧美貴與黃月美（2010）所提之「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。

參、主要國家之國民核心素養分析

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（吳明烈，2010；洪裕宏，2007），本研究有關主要國家的核心素養係參酌陳伯璋等人（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，就德國、英國、澳洲、美國及法國簡述其重要核心素養；此外，因紐西蘭近年來受

聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organtific, UNESCO）評選為全球學校最佳典範之一，加上與臺灣同屬島國，是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，本研究也將深入探討紐西蘭的幼兒教育。

一、主要國家國民核心素養

為瞭解世界各主要國家之國民核心素養之內涵，本研究針對英國、澳洲、紐西蘭、法國、德國、美國及歐盟各國之核心素養（王珮玲，1996；王曉輝，2006；吉娃詩·叭萬，2005；洪雯柔，2010；雲美雪，2007；廖又儀，2007；關晶，2003；Ministry of Education, 1996; Quane, 2003; Rychen, 2004; Rychen & Salganik, 2000, 2003），以及OECD（2004, 2005a, 2005b）的DeSeCo三維層面進行分析比較，結果如表2、表3（UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009）。

表2

各國核心素養與DeSeCo三維層面之分析

國家	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中、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	1. 具備解決問題、交流資訊，以及組織計畫活動的能力 2. 建立並保持健康的生括模式，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			<ol style="list-style-type: none"> 3. 成為積極理解欣賞澳洲政體與市政的公民 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		<ol style="list-style-type: none"> 1. 語言、識字和算數能力 2. 符號 3. 知識 4. 科技 	<ol style="list-style-type: none"> 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 	<ol style="list-style-type: none"> 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		<ol style="list-style-type: none"> 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	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自由 2. 民主精神 3. 人文素養 (由來已久的傳統)
德國		<ol style="list-style-type: none"> 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 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 團隊合作的能力 2. 交往溝通的能力 3. 領導能力 	<ol style="list-style-type: none"> 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

如表2所示，英國、澳洲、紐西蘭、德國及法國的國民核心素養所著重的項目不同，但皆可採DeSeCo之使用工具溝通互動、在異質團體運作，以及自主行動等三維層面的架構予以涵蓋。然而，美國與歐盟各國呈現核心素養的方式不同，其構面分為溝通技能、決策技能、人際技能及終身學習技能，內容如表3。

表3

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. 說的清楚使他人瞭解 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. 解決問題和做決定 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
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

二、紐西蘭之核心素養及其幼兒教育課程

紐西蘭幼兒教育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（Ministry of Education, 1996）。課程整合保育及教育，包括特別計劃的經驗與活動，以及自然產生的相互作用。幼兒教育課程被設想為一個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、結構及環境對Whāriki的課程特色有頗多的貢獻。

Whāriki一詞原指編織的草蓆（woven mat），意指幼兒教育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、社會及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；廖又儀，2007；OECD, 2004）。

紐西蘭幼兒課程所發展出來的原則、領域及目標（如表4）都被謹慎的設計，以便適合幼兒所處的每個情境與需求，圖1便為紐西蘭之編織理論。

表4

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：	1-1促進幼兒身心健康
	幼兒的健康及福祉被促進及養成	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
	歸屬：	2-1讓幼兒感受到家庭與外在環境的連結
領域2	幼兒及其家庭間能夠感受到緊密的歸屬感	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、作息及規矩感到自在 2-4讓幼兒瞭解可被接受之行為規範
	貢獻：	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
	學習機會是均等的，同時肯定每個人的貢獻均有價值	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
	溝通：	4-1發展幼兒非語文溝通技巧
領域4	自己和他人的文化及語言、符號被保護與尊重	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
	探索：	5-1遊戲富有意義且是極為重要的學習活動
	幼兒經由對環境的主動探索而學習	5-2發展幼兒的自信及對身體的控制力 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

本研究乃基於紐西蘭幼兒教育呈現的多元文化之課程與實踐，對於社會與家庭急遽變遷下之臺灣幼兒核心素養與課程形構，頗有他山之石「借」與「鑑」的慎思及啟示。

三、臺灣幼兒核心素養

雖然各國國民核心素養的構面不盡相同，但有關運用溝通工具之素養、在異質團體之人際互動素養，以及終身學習、自主行動之相關素養都為各國所重視，因此，本研究雖依DeSeCo核心素養三維層面，但修正原有陳伯璋等人（2007）「臺灣國民核心素養」三維名稱，使之更簡潔易懂，將使用工具溝通互動調整為「溝通互動」，將在異質團體運作調整為「社會參與」，而自主行動仍為「自主行動」。

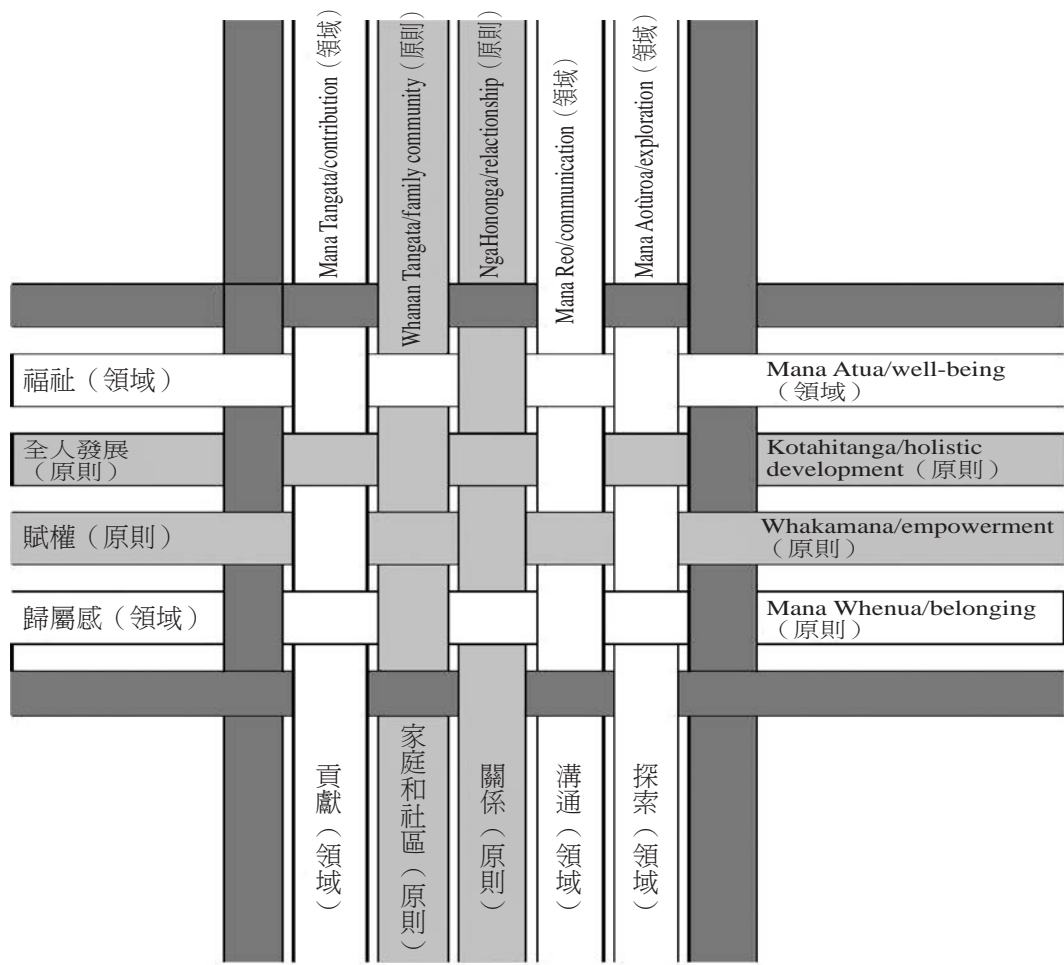


圖1 紐西蘭Whāriki課程架構

為與歐盟DeSeCo及臺灣國民素養的研究結果做一比較分析，本研究以臺灣幼兒核心素養與DeSeCo、臺灣國民素養分析表進行說明，如表5。

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、社會價值及教育現況，所重視的關鍵能力與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」及「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，特以此三維層面做為連貫架構，有其實務和理論上的具體意涵。本研究之幼兒核心素養如表6。由表6可知，幼兒教育階段之核心素養以成為終身學習者為關鍵

表5

臺灣幼兒核心素養與DeSeCo及臺灣國民素養分析

核心素養 三維層面	DeSeCo	臺灣國民核心素養	臺灣幼兒核心素養
使用工具 溝通互動	1. 使用語言、符號及文章 溝通互動	1. 閱讀理解	1. 表達溝通
	2. 使用知識與訊息溝通互 動	2. 溝通表達	2. 科技與資訊能力
	3. 使用科技溝通互動	3. 使用科技資訊	3. 審美情懷與追求創新
在異質團 體運作	1. 與人為善	4. 學習如何學習	4. 閱讀與思考想像
	2. 團隊合作	5. 審美能力	5. 處理問題與解決衝突
	3. 處理與解決衝突	6. 數的概念與應用	
自主 行動	1. 在複雜的大環境中行動 與決策	1. 團隊合作	1. 關心人、事、物
	2. 規劃及執行生活計畫與 個人方案	2. 處理衝突	2. 表達所知與所感
	3. 主張及維護個人權力、 利益與需求	3. 多元包容	3. 尊重與關懷
		4. 國際理解	4. 互助與分享
		5. 社會參與與責任	5. 為行為負責
		6. 尊重與關懷	
		1. 反省能力	1. 生活自理與管理
		2. 問題解決	2. 挫折容受與樂觀
		3. 創新思考	3. 好奇與主動探索
		4. 獨立思考	4. 感恩與惜福
		5. 主動探索與研究	5. 品德與誠信
		6. 組織與規劃能力	
		7. 為自己發聲	
		8. 瞭解自我	

要素，以溝通互動（語文表達與符號運用、資訊科技與媒體素養、藝術欣賞與生活美學）、社會參與（公民責任與道德實踐、人際關係與團隊合作、國際理解與多元文化）及自主行動（身心健康與自我實現、系統思考與問題解決規劃執行與創新應變）三維九軸做為架構，發展出跨領域的幼兒核心素養項目。

肆、臺灣幼兒核心素養與幼兒教育課程連貫體系的定位

本研究幼兒核心素養之建構，係以OECD與DeSeCo核心素養三層面與九項內容、UNESCO核心素養五層面與21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向、教育部（2008）九年一

表6

本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	六歲
終身學習者	溝通互動 (communicate interactively)	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、數理等符號，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，並能在生活中展現尊重與關懷。
		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。
		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。
	自主行動 (act autonomously)	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。
		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。

貫課程綱要10項基本能力、柯華葳與劉子鍵（2005）於18歲學生應具備基本能力之研究提出四層面與15項內涵、陳伯璋等人（2007）提出DeSeCo取向之臺灣公民核心素養20項內涵，以及洪裕宏（2007）提出臺灣國民核心素養之四層面與21項內涵等八個參考架構，勾勒出本研究之三維：溝通互動、社會參與及自主行動。在此三個維度之下，參酌盧美貴與黃月美（2010）〈臺灣幼兒核心素養及其幼教課程形構研究〉之結果，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。

就臺灣幼兒教育發展的歷史來看，臺灣幼兒教育現場普遍借用西方幼兒教育思想和理論基礎，歷來學者對幼兒學習觀的努力與主張當中，幼兒教育課程理論的轉變，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，在這個幼兒教育專業

論述的領域中，我們看到對幼兒教育老師專業能力的要求和期待，隨著幼兒教育論述的轉變而有所不同，更具有不同的表徵方式。臺灣2012年《幼兒園教保活動課程暫行大綱》以「發展心理學」為其理論依據，將幼兒課程分為六個能力領域，其與1987年版的《幼稚園課程標準》最大的不同在於，前者強調以「能力發展」做為領域劃分的方式，試圖打破以學科為中心的意圖。

本研究以圖2呈現幼兒核心素養與「幼兒園教保活動課程暫行大綱」之間的關聯性，說明幼兒園課程統整及跨領域思維的迫切性，並指出「幼兒園教保活動課程暫行大綱」可以擴大其領域的包容性。

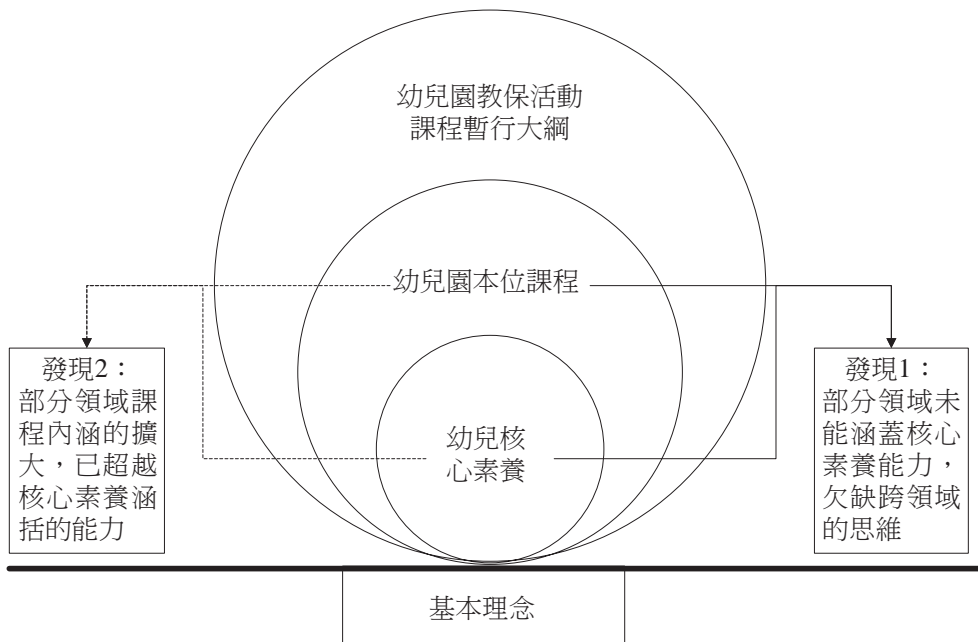


圖2 幼兒核心素養與《幼兒園教保活動課程暫行大綱》之關聯

如圖2所示，幼兒核心素養是幼兒教育階段的核心，雖然在《幼兒園教保活動課程暫行大綱》中各能力領域有其發展上的延續性和重點，但幼兒的能力發展是統整的、具有生活的應用性，這說明了《幼兒園教保活動課程暫行大綱》期待成人透過幼兒教育的課程來幫助、建立、陶養與啟發幼兒的各種能力，卻也強調應提供支持的環境、重視幼兒主體對世界的理解，並豐富幼兒的文化經驗，因此，建議課程目標可凸顯幼兒的主體性，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，在發展的學理上，強調應培育幼兒各項能力，然

而，幼兒是處於獨特的發展階段的學習主體，故在各領域目標的表述中，仍須兼顧幼兒的需求及興趣，而不只是能力的培養而已。更重要的是，須強調不以學科知識做為領域劃分的方式，而是採用關照幼兒全面發展的「發展」領域，此雖較有「學理」基礎，但仍需批判性地檢視是否以「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。因此，核心素養具有統整各能力領域成為生活應用的重要意涵。

一、幼兒教育階段課程之基本理念及核心素養之特色

（一）以「幼兒」為主體之探索、覺察、理解及欣賞的歷程

臺灣幼教現場普遍借用西方幼兒教育思想與理論基礎，歷來學者對幼兒學習觀的努力與主張當中，幼兒教育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。在這個幼兒教育專業論述的領域中，我們看到對幼兒教育老師專業能力的要求與期待，隨著幼兒教育論述的轉變而有所不同，同時也具有不同的表徵方式。

《幼兒園教保活動課程暫行大綱》（教育部，2012）對於幼兒教育課程的理念，主張從人的陶養出發，將幼兒的總體課程分為身體動作與健康、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。教育的本質須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合，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、理解及欣賞的歷程，是本研究幼兒教育階段所揭櫫課程的基本理念。

（二）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。本研究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.臺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」及「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：「個人特質」方面，包括樂觀、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；「社會群體互動」的「態度」方面，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「臺灣」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。

二、幼兒核心素養是以「幼兒主體」與跨領域思維發展課程統整的藍圖

臺灣幼兒教育現場普遍借用西方幼兒教育思想和理論基礎，在歷來學者對幼兒學習觀的努力與主張當中，幼兒教育課程理論的轉變，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。而在本研究研擬幼兒教育階段課程內涵的過程中，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連貫，強調並凸顯培養國民核心素養具體能力。

本研究在德懷術專家問卷與領域專長學者諮詢會議當中，與會學者專家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 學符號繪圖或記錄」。由於現實生活資訊媒體的普及（如電視媒體、數位通訊、電器化的日常設備等），加上生活環境中隨處可見的圖像、文字或符號（如商店、路標、指示牌、報章雜誌、書籍等），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、圖像及文字的符號意義，並加以應用於繪圖或記錄，幼兒在六歲時歷經至少一年的幼兒園學習經驗，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。以「核心素養」為主軸，架構出幼兒主體的課程理念與跨領域思

維，發展以生活應用為基礎的幼兒園課程統整的藍圖。

伍、銜接與整合國民中小學階段的幼兒教育課綱理念、課程設計、實施及評量原則

本研究之「幼兒教育階段課程總綱理念、核心素養、課程設計原則內涵及實施要點之研究」乃是以《幼兒園教保活動課程暫行大綱》為基礎，依據國民核心素養之三個維度、九個項目，歷經數次以幼兒教育專家學者、幼兒園之園長、教師為主之德懷術，加以檢核與修訂而成。幼兒核心素養是《幼兒園教保活動課程暫行大綱》所揭櫫之領域能力的「跨領域」綜合展現，並提供《幼兒園教保活動課程暫行大綱》做為參考，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10餘年、喧嚷多時的幼托整合政策，終於在2012年元月正式實施，而行政院於2009年宣布將於2014年施行實施十二年國民基本教育，以及國民基本教育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。為了這跨越13年的國民基本教育，整合幼兒園、國民中小學及高中職課程綱要及其內涵，並發展出一套既能銜接且系統的關於幼兒教育階段之課程綱要，實為當務之急。

綜觀我國幼稚園課程標準的發展歷程，自1929年公布《幼稚園暫行課程標準》、1932年第一次修訂、1936年第二次修訂、1953年第三次修訂、1975年第四次修訂及1987年第五次修訂，這當中，1953年的《幼稚園課程標準》（教育部，1953），是我國幼稚園課程標準在臺灣落實的第一個版本，而目前幼兒園沿用的則為1987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，其共同點均為維護（增進）兒童身心健康和培養（養成）幼兒優良（良好）習慣；然而，敘寫方式與主體皆為成人，期待成人透過幼兒教育的課程來增進、培養與啟發、發展及充實幼兒之態度／能力，目標重點則從「增進幼兒基本的生活知能」擴展為「增進幼兒的生活經驗」到「納入幼兒與社會群體的關係」。教育部於2012年公告實施之《幼兒園教保活動課程暫行大綱》，則是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為主要目標。

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，而期待從實施20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，則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，方能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，並透過德懷術專家意見的整合，理解到幼兒階段的關鍵素養應表述為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，可更進一步發現課程的建構無法脫離生命個體所存在的文化社會脈絡（Bronfenbrenner, 1986），而課程實踐的核心也與文化社會的價值相融合。在此交錯互動的關聯結構下，幼兒教育階段核心素養以成為終身學習者為關鍵要素，以溝通互動（語文表達與符號運用、資訊科技與媒體素養、藝術欣賞與生活美學）、社會參與（公民責任與道德實踐、人際關係與團隊合作、國際理解與多元文化）及自主行動（身心健康與自我實現、系統思考與問題解決規劃執行與創新應變）三維九軸為架構，發展出跨領域的幼兒核心素養項目，做為各教育階段課程連貫體系之核心素養架構。

二、幼兒教育階段之課程發展原則

本研究研擬幼兒教育階段之課程內涵，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連貫。在進行《幼稚園教保活動課程暫行大綱》與核心素養交叉檢核的歷程中，藉由課程發展、實施及學習評量之層面，提出幼兒園課程發展的三項原則：

（一）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體性的展現；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。

(二) 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，在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。

(三) 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發展，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、幼兒教育階段之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，也就是避免常成為國民小學課程的預習和熟練，或者成為分科教學。而2012年版《幼兒園教保活動課程暫行大綱》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及專業社群的建立，凸顯幼兒園應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，以及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：

(一) 幼兒教育階段核心素養的教師教學實施原則

將幼兒核心素養的理解轉化至教學活動時，教保人員須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增加幼兒互助合作與協調溝通的機會，且應重視個別差異與需求，對於有特殊需求的幼兒，主動提供合宜的教育方式。

(二) 幼兒教育階段核心素養的幼兒學習原則

激發幼兒對周遭環境的好奇心並進行探索與遊戲，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。能參與周遭人（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。

（三）幼兒教育階段核心素養的幼兒評量原則

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。

（四）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。

（五）幼兒教育階段核心素養之幼小銜接原則

本研究以三維層面整合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，藉以區隔幼兒教育階段和小學教育階段的能力各有其發展的重點。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，亦即，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）。因此，幼兒園與國小教育階段雙方宜主動進行有計畫性的幼小銜接活動，主動聯繫小學，扮演銜接的角色，以期教育理念、教育方法及教學情境上的溝通與交流，使幼兒有能力適應新的情境。

陸、結語

本研究蒐集並分析德國、英國、澳洲、美國、法國及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」及「自主行動」三個主要範疇之中，透過文獻分析、各國核心素養之比較、德懷術問卷調查、小組會議及領域專長學者審查會議發現，臺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；幼兒教育階段核心素養以成為終身學習者為關鍵要素，以溝通互動（語文表

達與符號運用、資訊科技與媒體素養及藝術欣賞與生活美學）、社會參與（公民責任與道德實踐、人際關係與團隊合作及國際理解與多元文化）及自主行動（身心健康與自我實現、系統思考與問題解決及規劃執行與創新應變）三維九軸為架構，發展出跨領域的幼兒核心素養項目，做為各教育階段課程連貫體系之核心素養架構。

教育理論本土化研究可分為移植、借鑑、對話與創新等四個層次（盧美貴、黃月美，2012）。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」，但其實是一而二、二而一的整合狀態，如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」及「能使用工具溝通互動」的DeSeCo三維層面的分析，就二至六歲幼兒的核心素養而言，在「使用工具溝通互動」上，顯然較難呈現與具體觀察。本研究期能在幼兒核心素養「態度」與「能力」之交集，以「知識」或「覺知」做為「媒介」的銜接與運思，亦即，如同紐西蘭在DeSeCo三維層面中，以「思考」做為「內在」監督與意識之重要歷程。

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：為了全體學生成功。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。臺北市：正中書局。
- 北京中國學前教育史編寫組（1993）。中國學前教育史資料選。北京市：中國教育史。
- 吉娃詩·叭萬（2005，11月）。從紐西蘭毛利族的語言巢看臺灣的原住民母語教學。瞭解當代紐西蘭政治學術研討會，臺灣國際研討會，臺北市。
- 李駱遜（1999）。紐西蘭近期中小學課程取向與南韓的研析。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 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（國家教育研究院計畫）。新北市：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。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 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，45，211-232。
- 柯華蕙、劉子鍵（2005）。18歲學生應具備基本能力研究。臺北市：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。臺北市：作者。
- 教育部（1975）。幼稚園課程標準。臺北市：作者。
- 教育部（1987）。中華民國幼稚園課程標準。臺北市：教育部國教司。
- 教育部（2006）。中小學一貫課程體系參考指引。臺北市：作者。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。幼兒園教保活動課程暫行大綱。臺北：教育部國教司。
- 翁麗芳（1998）。幼兒教育史。臺北市：心理。
- 張倩儀（1997）。另一種童年的告別。臺北市：臺灣商務印書館。
- 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，13（1），

- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。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編號：NSC94-2511-S-032-001）。臺北縣：淡江大學。
- 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，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。取自<http://www.nhu.edu.tw/~society-j.htm>
- 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啟示。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，11，203-261。
- 熊秉真（2000）。童年憶往：中國孩子的歷史。臺北市：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。臺北市：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，12，311-345。
- 盧美貴（1992）。臺北市幼稚園與小學銜接研究。臺北市：臺北市政府教育局。
- 盧美貴（2006）。多元智能課程本土化發展與建構。臺北市：行政院國家科學委員會。
- 盧美貴、黃月美等（2010）。臺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）。新北市：國家教育研究院。
- 盧美貴、黃月美（2012）。以民間童年意象為架構之幼兒核心素養研究。幼兒教保研究期刊，8，1-20。
- 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。
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 47-69). Lodon, UK: Collier Macmillan.
- 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* (pp. 157-184). New York, NY: Garland.
- Definition and Selection of Competencies. (1999). *Comments on the DeSeCo expert opinions*. Retrieved from 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 C. Genishi, S. Ryan, M. Ochsner, & M. M. Yarnall (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1175-1210). Washington, DC: American Educational Research Association.
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke, UK: 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, NY: Peter Lang.
- Ministry of Education. (1996). *He Whàriki Màtauranga mò ngà Mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005a). *Education policy analysis 2005*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005b). *The definition and selection of key competencies*. Paris, France: 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, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- 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, France: UNESCO.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2000). *Definition and selection of key competencies*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organitific Institute for Lifelong Learning. (2009). *Workshop on the global report on adult learning and education (GRALE)*. Retrieved 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.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)