

從美國幼教課程模式 論幼教課程之基本問題

簡 楚 瑛

【摘 要】

近年來，台灣自美國引入許多幼教課程模式，其中包括蒙特梭利模式（Montessori Model）、以皮亞傑理論為基礎的課程模式（以High/Scope 和 Camii-DeVries為代表）、以及其他以不同理論為基礎的課程模式（如Direct Instruction Model）。

每個課程模式都有其產生之時代、文化、社會背景，同時，在因應當時之主流學派與社會背景下，各個課程模式應該有其基本的理論基礎、教育目的、內容、方法與評鑑方式。本文之目的即在追溯美國幾個主要幼教課程模式之產生背景、發展過程；整理該主要模式之基本理論基礎與各課程要素之內涵；進而從知識論、社會文化學、認知心理學等領域之新近研究發現或學說觀點來看整個幼教課程模式所觸及到的一些基本問題。期望透過本文之分析對教師課程設計和教學行為有所影響。

關鍵字：課程模式、幼兒教育、課程

壹、前言

綜觀國內幼兒教育領域裡，各種課程模式不斷地自美國引入，其中包括蒙特梭利模式（Montessori Model）、以皮亞傑理論為基礎的課程模式（以 High / Scope 和 Camii-DeVries 為代表）、以及其他以不同理論為基礎的課程模式（如 Direct Instruction Model）。

當我們引入美國之課程模式時，是否會思考其產生時之時代、文化、社會背景？在時代、文化、社會背景變遷情況下，在應用該課程模式時是否有應參酌、增刪、修改之處？除了社會、文化背景的變遷外，學理上，歷經數十年至百年的歲月中，是否也有新的發現，足供課程發展時之參考？綜觀國內有關幼兒教育相關理論之文獻資料，甚少針對國外之幼教課程模式做文獻上之歷史性的追溯，以及不同模式間的剖析、比較和批判，本文即在此種背景下產生的。

貳、課程模式之定義與要素

一、課程模式之定義

根據伊文思的解釋：課程模式是教育計畫中之基本哲學、行政與教育成份之概念性的表徵。它包含了內部一致性的理論前提、行政政策和教學秩序以達到所預期的教育成果。這種概念性的模式可以做為教育決策時的基礎。當決策轉換成行動時，就稱為模式的應用（Evans, 1982：107）。

二、課程模式之要素

從伊文思的定義來看，每一種課程模式都應有其理論上的基礎以及課程本身所包涵的要素。

(一)理論基礎

課程模式的理論基礎基本上應包括心理學、哲學、社會學和知識論之觀點，但過去幼教課程模式的教育目的實際上深受心理學和哲學觀點所影響，其中包括了基於兒童發展與學習之假設而設立之教育目的。

(二)課程要素

1.教育目的：

幼教各課程模式的教育目的雖受其哲學思想所影響而有不同的教育目的，但歸納來看，可以分成兩個顯著不同的傾向：一是傾向於社會化的目的；一是傾向於學業性的目的。另一種分法是：為未來學習與未來生活做準備（這種目的的課程模式是屬於由上而下的課程設計）和豐富化學生的經驗（這種目的的課程模式是屬於由下而上的課程設計）兩種目的。

2.課程內容：

通常課程內容是與教育目的息息相關的，其內容之彈性程度可以分成三種基本類型：一是事先設計好，且不能改變的，固定式的內容；第二種類型是由學生決定學習的內容，因此沒有固定式的學習內容；第三類形式是老師提供一個學習的範圍，在這範圍內，學生有選擇與決定的機會。

課程內容除了可以從彈性程度來劃分外，也可以從另外兩個角度來分：一是認知傾向或社會情緒傾向之內容；一是傾向於讀、寫、算技巧能力或是傾向於認知技巧的培養（如探索、歸納、問題解決策略等技巧）。

課程內容要談的是「要教學生什麼」和「如何安排要教給學生的東西？」「要教學生什麼」牽涉到的是「課程範圍」上的問題；「如何安排要教給學生的東西？」指的是課程的「組織原則」。

範圍是指內容的廣度或多樣性，有的模式所包涵之內容範圍可能很廣，譬如：美學（繪畫、音樂、舞蹈、戲劇等）、認知技巧（分類、序列、推理等）、基本概念（時間、空間、數字等）、學業（讀、寫、算）社會—情緒技能（自我控制、成就動機）都包括在內；有的模式可能只強調其中幾項技能。

組織原則主要是指課程內容縱貫上之「繼續性」與「程序性」（那些學習內容在前，那些在後）的安排和橫向上的「統整性」（指不同學習內容間之互相聯繫與統整之安排）。

3.教學方法：

一般教學方法有講述法、討論法、實驗法、角色扮演等方法。若從師生

關係來看時,老師的角色可以從唯一主角的主導性到輔導者不同介入的程度,形成不同的教學方法;也可以從大團體教學、小組教學、和個別教學方式來看各模式的主要教學方法。

4.評鑑：

評鑑基本上是依據教學目標,透過測驗、量表、晤談和(或)觀察等方法與技術,蒐集到完整的量化和(或)質化的資料,採取觀察觀點,對學生之學習結果作價值判斷的歷程。

參、美國幼教課程模式發展史

一九五〇年代晚期前,具系統性的幼教課程的多樣性是有限的。最早具體且有系統提出幼教課程內涵的就是一八三七年在德國創設幼稚園的福祿貝爾。到了二十世紀初,一些美國幼教學者(如Susan Blow和Elizabeth Peabody,參Weber, 1969)開始對福祿貝爾的幼教理念、哲學觀、教具和教學內容提出質疑的看法,批評福祿貝爾的課程太結構化、太僵化以及不夠科學化。後來進步主義者(如Patty Smith Hill; John Dewey和Edward Thorndike)的加入,使得幼教課程在一九六〇年代前深受進步主義所影響。到了一九六〇年代時,由於早期介入方案的出現,如:「提早開始方案」(Herd Start Project)和「繼續方案」(Follow Through Project)以及聯邦政府研究經費的支援,促使不同課程模式的產生與發展。因此幼教的發展與早期介入方案是息息相關的。在美國歷史上,對幼教感興趣的高點是在六〇年代和九〇年代,間接地就帶動著對課程模式之探討的興趣(Goffin, 1994: 26-28),下面即針對美國幼教課程模式產生與發展之背景因素與發展軌跡加以追溯。

在一九六五年「提早開始」方案出現之前,美國幼兒教育大致分成三個分枝:幼稚園(專收5歲大的幼兒)、托兒所(Day nursery現稱Day care,有的收比2歲還小的幼兒)和3、4歲幼稚園(Nursery School 專收3、4歲大的幼兒)

美國自十八世紀末起即有托兒所的存在,是整天的,專門提供給母親在外工作之家庭托幼的服務。因此其主要的服務對象是低收入的家庭,服務重點是屬於社會工作的性質,而非專業教育之性質。

Nursery School盛行於一九二〇年代初期,是半天性質的方案。服務對

象是以有錢家庭為主，服務重點是在提供家長養育子女的建議和豐富化幼兒社會——情緒層面的生活，而不是為了減輕職業婦女的壓力或是協助文化不利或是被忽視的幼兒。

5歲幼稚園被視為是幼兒第一次經驗到的正式教育之第一步，雖然多數公立學校不提供幼稚園的服務，但它常被視為是公立學校教育向前紮根的一個延伸。在一九二〇年代到一九六〇年代「提早開始」方案出現前，幼稚園深受「智力不受環境影響」的信念所影響，使得當時幼稚園的目標傾向於培養幼兒積極的社會-情緒之發展。

從歷史上來看，在一九六〇年代以前，上述三支系統是分別獨立的且服務不同的族群，雖然課程的重心都在培養幼兒社會與情緒的發展，但還是有從保育到豐富化幼兒上學前之準備度不同程度的強調。

海特（Hunt, 1961）和布魯姆（Bruner, 1964）的研究指出：人類智力是會受環境影響而改變的。這樣的主張深受大眾所歡迎與接受，政治人物即以此為政治訴求；發展心理學家並開始探討學前教育對幼兒長期與短期的影響力。原本一九六五年「提早開始方案」和「繼續方案」等幼教方案的出現是基於兩個主要的前提：（一）出生前五年是幼兒發展的關鍵時期；（二）早期的經驗可用來預測學生未來的能力。因此幼兒提早介入方案的出現，最初的假設是貧窮家庭中的孩子，由於家庭環境的因素，無法提供足夠的刺激，導致他們產生文化不利的學習背景。因此若能提供早期介入，即可幫助幼兒追上中等家庭背景出生幼兒之常模，此有助於幼兒未來正式學校的學習，也有助於打破貧窮家庭循環於文化不利環境下之困境。所以早期介入方案的目的是屬於「補償教育」（Compensatory Education）。一九五七年，蘇俄發射第一枚衛星的消息，震驚全美朝野，課程的改革與對幼教的重視應運而生。由此可見，在六〇年代，幼教得以蓬勃發展，幼教方案得以不斷有新的設計出來，實在是學術界、政治界和社會上共同關切之影響下所形成之局勢。

自一九六五年「提早開始方案」開始後，托兒所、3~4歲幼稚園、5歲幼稚園開始合併，其服務對象、服務重點不再像以往一樣的壁壘分明。心理學家認為傳統上幼教領域所提供的課程——強調社會和情緒的發展，對低社經背景家庭的小孩幫助不大，加上心理學家強調智力的可鍛鍊性，因此他們主張幼教課程應強調認知和學業上的協助或豐富化。因此各種不同類型的提早介入之課程型態（Programs）由於其所立基的學習與發展心理學的觀點不同，以及對於教育目標的認定不同，導致一九六〇年代不同課程模式的出現。

聯邦政府欲了解未來幼教政策之走向，因此提供經費給研究人員，企圖

找出那一種課程對小孩最有益處。這種期望是美國人相信可以透過科學來改造社會之信念所影響，這種發展和幼教課程模式間之比較的顛峰情形大約維持了十年左右。自一九七〇年代末期到一九八〇年代早期，有關幼教方案效果的研究指出：幼教效果到了小學後就逐漸地消失了。這種研究結果產生後，研究者對探討那一種課程模式最有影響的興趣降低了，取而代之的是探討到底幼教課程是否真的有助於文化不利孩子未來的發展，由於欠缺顯著差異效果的說明，加上聯邦政府對相關議題支持度降低了，大樣本比較設計與實施上的困難等因素的影響，使得研究方向轉到全日托兒影響方面的研究。由於當時婦女加入工作行列人數眾多，幼兒放入托兒所的情形越來越多，因此成為另一研究重點，這時研究重點在了解托兒對幼兒之發展，尤其是情緒方面的發展，是否有害（Adcok, 1980; Applegate 1986; Donofrio, 1989）。

雖然普遍來說，大家對幼教課程模式的興趣轉移了，但還是有一些研究人員繼續做長期的追蹤研究（Copple, 1987; Howard, 1986; Lazar & Darlington, 1982; Lee, 1989; Schweinhert, 1980; Weikart, 1989），同時大家對不同課程模式所產生之不同效果的分析，以及幼教在教育改革中所扮演的角色等議題感興趣（Pinkett, 1985; Stallings, 1987）。這些因素互動的結果，使得幼教和課程模式於一九九〇年代再次受到重視。

九〇年代對課程模式探討之焦點不再是尋找那一個模式最好、最有用，而是幼教課程應如何去設計以因應不同特質孩子的需要與能力，以協助他們發揮最大的學習潛能。接著第三波的研究趨勢是幼教課程與家庭環境互動的影響力，亦即每個幼兒自家庭環境中帶了很多家庭文化特質到學校，再參與學校活動，這二種文化的互動對幼兒的影響是什麼（Goffin, 1994：27-28）。這個研究趨向即在否定了「有一個理想模式，適用於任何環境下，任何一位小孩身上，且是最有效果的模式」的概念。

雖然九〇年代幼教再次被重視，但其關心的焦點和基礎觀點已與六〇年代幼教關心的焦點有所不同了。六〇年代幼教受重視的原因在於單一的、經濟的和不利因素對孩子產生的不良影響，因此而受重視；九〇年代再度重視幼教，已不只是因為幼教是減輕貧窮影響力的一個途徑，它同時被視為是增進美國國際競爭力和孩子成功地進入與完成國民教育的一個基礎。

從美國幼教課程模式發展之歷史的追溯來看時，我們得到的啓示應該是：每個幼教課程模式的產生都有其文化、社會之脈絡與意義性。隨著歷史的演變，各個課程模式是否可以延續性地生存或是移植到他國去，應視該課程模式本身理論基礎之合時性和調整之彈性空間的大小而定。

肆、美國幼教課程模式之比較

筆者以文獻探討方式針對蒙特梭利模式（Montessori）、高瞻遠矚模式（High/Scope）、銀行街模式（Bank Street）、卡蜜-迪汎思模式（Camii-DeVries）、直接教學模式（DI）五種課程模式（此五種模式之決定係參考Goffin, 1994; Schweinhart & Epstein, 1997; DeVries & Kohlberg, 1990，等書後視其整體之完整性決定取捨）其各自之發展源流、理論基礎和各模式內之要素加以分析探討。（限於篇幅字數之限制，本文無法提供完全之資料，因此欲了解每一模式內之詳細內涵，請參見筆者國科會第35屆出國進修人員之返國報告第6-63頁）歸納成表一和表二。

從表一和表二來看，可以歸納出一些結論：

（一）美國五個主要的幼教課程模式產生時，所針對的對象除了銀行街模式外，都是以低社經地位的小孩為主要教育對象。

（二）五個模式中，除了蒙氏模式外，都是以3到5歲年齡層的小孩為教育對象。只有蒙氏模式有延續性的規劃。在實務上，蒙氏幼稚園畢業的學生有蒙氏小學可以銜接，爾後還有中學部可以銜接。

（三）五個模式之理論背景都深受心理學所影響，高瞻遠矚課程模式、卡蜜-迪汎思課程模式和直接教學課程模式三個模式更是以心理學為其理論的唯一來源。

（四）就各個課程模式之教育目的來看，幾乎都是以為入小學而做準備為其主要目的或是目的之一。直接教學模式就是以學業（讀、寫、算）為其教育目的；蒙氏課程模式除了為小孩入社會而準備外，也強調到小孩的自我發展；銀行街課程模式原本是為中產社經背景小孩而規劃的課程，因此強調自我和社會情緒發展的教育目的，後來因為「提早開始」方案的實施與採用，為低社經背景小孩入學做準備，因此亦強調為入學而準備的教育目的，即兼顧學業、認知與社會化的教育目的；高瞻遠矚課程模式和卡蜜-迪汎思課程模式發展到後期都亦強調認知與社會行為之發展的教育目的。

（五）就教學內容而言：蒙氏模式、高瞻遠矚模式和直接教學模式都有具體詳盡規劃的教學內容；銀行街模式僅標列出教學內容之選擇與組織原則；卡蜜-迪汎思模式則除了原則外，還提供活動設計範例供使用者參考。因此就課程內容選擇彈性而言，直接教學模式屬前面所提到的第一種類型：即課程內

教育研究集刊 1999・7・43輯

表一 美國幼教課程模式比較表(一)

課程 模式 變項	蒙特梭利模式 (Montessori)	高瞻遠矚模式 (High/Scope)	銀行街模式 (Bank street)	卡蜜-迪汎思模式 (Camii-DeVries)	直接教學模式 (DI)
起源時 之對象	低社經地位小孩 和特殊小孩	低社經地位小孩	中等社經地位小孩	低社經地位小孩	低社經地位小孩
年齡層	0-18歲	3,4歲	3,4歲	3-5歲	3-5歲
理論基 礎來源	生物學、塞根 、伊塔	早期深受皮亞 傑結構論影響 ；後來受皮氏 建構論影響	浪漫主義、杜威 進步主義、心理 動力論、發展心 理學	皮亞傑、辛克萊 爾、柯伯格、沙 蒙	行為學派
教育目的	1.發展自己 2.為進入社會 做準備 3.社會改革	為進入小學做 準備	最初強調自我社 會情緒發展；而 後加強認知課程	初期強調為進入 小學做準備；後 來強調培養小孩 不斷發展之可能 性	為了進小學做 準備
教育內容	日常生活教育 感覺教育 算術教育 文化教育	初期強調認知 發展方面的課程 ；後來加入了 社會情緒發展 方面的課程	無具體、詳列的 課程內容，只提 供教學與內容選 擇、組織之原則	提出有關認知、 道德角色取替方 面之教學原則與 活動設計範例	閱讀、語言、 算術
教育方法	1.老師角色： 輔導者、觀察 者、引導者 2.教具為教室 環境中的焦點	1.老師角色： 與蒙氏模式 相同 2.興趣區為其 環境布置重點 3.例行活動架 構是：計畫— 工作—回顧	1.老師角色：協 調者、輔導者 、引導者、支 持者、觀察者 2.角落為其環境 布置之重點 3.有規律的上課 時間表	1.老師角色：與 蒙氏模式相同 2.教學三個階段 ：活動開始之 初→活動的延 續→活動結束 後	1.老師角色： 教導者 2.強調反覆地 練習與回饋 制度 3.讀、寫、算 都有一套教材， 按序學習
教學評 量	觀察	High/Scope發 展出來之觀察 工具：High/ Scope Child Observation Record (COR)	行為評定量表 Behavior Rati- ng Analysis of Communication in Education. (BRACE)	觀察	標準成就測驗

從美國幼教課程模式論幼教課程之基本問題

表二 美國幼教課程模式比較表(二)

課程 模式 變 項	蒙特梭利模式 (Montessori)	高瞻遠矚模式 (High/Scope)	銀行街模式 (Bank street)	卡蜜-迪汎思模式 (Camii-DeVries)	直接教學模式 (DI)
理論基 礎	生物學 教育學	心理學	心理學，哲學	心理學	心理學
教育目 的： 社會 化／學 業認 知取 向	兼顧學業、 認知與社會 化	學業、認知、 社會	兼顧社會化與 認知課程	兼顧社會化與 認知課程	學業
為未來 做準 備／豐 富化個 人之經 驗趨向	為未來做準備	為未來做準備	最初強調個人 經驗；後來亦 強調為未來做 準備	初期強調為未 來做準備；後 來強調個人經 驗的豐富化	為未來做準備
課程內 容： 彈性	第三種	第三種	第二種	第二種	第一種
範圍廣 度	可寬可窄，視 老師之專業能 力與專業精神 而定	可寬可窄，視 老師之專業能 力與專業精神 而定	可寬可窄，視 老師之專業能 力與專業精神 而定	可寬可窄，視 老師之專業能 力與專業精神 而定	窄
組織原 則	具繼續性、秩 序性與統整 性；屬結構性 課程；亦可屬 半結構性課程	課程內容的組 織方式由師生 共同決定	課程內容的組 織方式由師生 共同決定	課程內容的組 織方式由師生 共同決定	具程序性與繼 續性，屬結構 性課程
評量	質化	質化	質化	質化	量化

容是事先即設計好的，老師改變教學內容的彈性很小，上課是依固定內容、固定程序進行教學的；銀行街模式和卡蜜－迪汎思模式係屬第二種類型，即課程內容沒有固定的學習內容，該模式僅提供選擇課程內容之原則而已；蒙特梭利模式和高瞻遠矚模式屬第三種類型，即老師提供一個學習的範圍、方向、在這範圍和方向內，學生有選擇與決定的機會。

就課程範圍之廣度而言，直接教學法係以學業之準備為其主要目的，因此課程內容之範圍最窄；蒙氏模式有教具的呈現，容易由於老師專業知能之不足，導致教學內容以教具為限，也有老師以教具為依據，但自己加以刪減或增加深度，使得蒙氏課程可寬可窄。根據蒙氏之學理，拋開教具來教學時，其課程所涵蓋之範圍可以很寬廣；銀行街和卡蜜－迪汎思模式由於僅提供課程選擇與教學原則，因此課程範圍就易受老師專業知能與專業精神所影響。

就課程內容之組織原則而言，直接教學模式強調程序性與繼續性，屬結構性課程；蒙氏模式之教學若強調教具重心，則教學屬結構性課程；若老師可以抓住蒙氏教育的精神，強調學生自主性的重要性時，其課程組織原則可以變成半結構性的課程；高瞻遠矚模式、銀行街模式和卡蜜－迪汎思模式中，課程之組織原則則視師生互動與課程發展的情形而定。

(六)就教學方法而言：五個模式中，只有直接教學模式是強調反覆學習與回饋制度，老師是教導者的角色；其餘四種模式中，老師的角色大致相同，都強調老師非教導者而是引導、支持、輔導與觀察的角色。

(七)就教學評量而言：除了直接教學模式以標準化成就測驗方式評量學生學習成果，屬量化評量方式外，其餘四種模式均強調以觀察方式做教學評量，偏重質化的評量方式。

伍、幼教課程模式與幼教課程基本問題之探討

前面所探討的五個幼教課程模式有的是經歷90年以上的歷史，其理論基礎與教育目的、內容、方法等未見太多大幅度的改變；有的是一邊做一邊修正，致使理論基礎與課程四大要素有前後時期的轉變；有的以心理學為起點，然後發展出具體的課程；有的以實務為出發點，逐漸地找出或是建立出其理論基點。有的理論背景是以發展心理學為主；有的理論背景是以學習心理學或是生物學為主。因此在許多基本觀點、強調重點不同的情況下去評論彼此間之優劣點是件不太公平的事，同時在前面中也提到目前對於各個幼教課模

程的評析焦點已不再是尋找那一個模式最好、最有用、而是探討應如何設計課程以因應不同特質孩子的需要，以幫助其成長、發展。有鑑於此，本節的思考方向則是跳開幼教課程模式彼此間的比較而從發展心理學、認知心理學、學習心理學、課程理論、哲學知識論等領域之新近的研究發現來看整個幼教課程模式所觸及到的一些問題。

基本上，課程設計所關心的應是在「什麼時候」以「什麼方法」「教些什麼給孩子？」。前面五個課程模式也是針對著何時教？如何教？以及教些什麼給孩子提出一套具體之作法與理論依據。因此下面即針對教什麼？何時教？及如何教？三個方向來看幼教課程模式的適切性問題。由於一個理論基礎影響到實務層面時是全面性的，因此在談到上述三個問題時，會有資料重複應用與解釋的現象或是探討內容歸類時難以絕然的分割情形，在此先做說明。

一、教些什麼的問題

自古以來何謂真理？何謂知識？以及其起源處何在？一直是哲學家思考的主題。由於對「知識」有不同看法，就使得教學時應教什麼以及如何教的問題產生了一些分歧的走向。什麼才是知識？基本上有三個觀點（Case, 1996）：

（一）經驗主義的觀點

英國的洛克（John Locke），愛爾蘭的巴克萊（George Berkeley）和英國的休姆（David Hume）是經驗主義的代表者，他們認為知識是由後天的經驗所產生的，透過個體感官的經驗形成個體的知識。實證主義知識論的觀點引申到心理學派的觀點時，對「學習」的看法是：能分辨新的刺激的過程（知覺學習），偵測刺激連結的過程（認知學習）和將新的知識應用到別的情境的過程（遷移學習）。20世紀前半世紀的學習理論即被此派觀點所主掌著，華特生（J. Watson），桑代克（E. Thorndike）和霍爾（C. Hull）為主要代表人物。根據經驗主義對知識源起之觀點，產生了心理學上的行為學派。行為學派理論用在課程與教學領域時，編序教學法（programmed instruction）（Skinner, 1954）為最有名的代表，本研究之直接教學之課程模式即屬持此觀點的模式。持經驗主義觀點所設計之課程與教學特性有四：

1. 知識主要來源是經驗，知識是透過對外的認知所形成的，因此認為知

識是客觀性的存在。

2.課程目標係以行為分析方式陳述，且以學業目標為主。

3.學習成果係以結構式測量方式評量。

4.從學習起始點到終點，整個學習步驟的秩序均以直接的、講授的和邏輯的方式呈現。

(二)理性主義的觀點

迪卡爾(R. Descartes)和康德(I. Kant)是理性主義的代表，他們認為知識是客觀地、永恆地存在個體之外的，理性是自存，先天即存在個體之內了。學習是由內而外的，並非由外而內的。教育的目的是在啓發理性而不在於經驗的充實。持此觀點的學者主張：兒童與生俱來即有不同的結構，這些結構會依年齡的變化而依序地發展，皮亞傑為此派之創始者與代表人物。本研究中五個課程模式，除了直接教學課程模式不屬理性主義觀點外，研究者認為餘者基本上都可歸屬此類觀點。持理性主義之觀點所設計之課程與教學特性是：

1.知識來源是靠理性作用形成，人有先天理性可以發現真理，真理是普遍、永恆性的存在。

2.課程目標以啓發理性為主要，因此所提供之學習內容以事物法則、原理、系統觀念等永恆不變、普遍性知識為重點。

3.學習方法上強調啓發式教學方式，屬於學生中心與老師中心教學法之折衷。

(三)社會歷史理論的觀點

黑格爾(Hegel)、馬克思(Marx)等人認為知識不是起源於客觀的實體世界，如實證主義者所主張的；也不是起源於主觀的認知世界中，如理性主義所主張的；也不是如皮亞傑所說的來自於個體與客觀世界的互動過程。社會歷史學派主張：知識來自於社會和文化歷史，個體屬於社會、文化歷史之承繼者，同時也是社會文化，歷史的創造者。

社會歷史理論的觀點引申到心理學的觀點時，即為社會、文化心理學派的重心。維高斯基(Vygotsky)為主要代表人物。他們認為知識乃經由個體與社會、文化、歷史的互動過程所產生的，此派特別強調社會性互動和社會文化脈絡在建構知識中的重要性。持社會、歷史、文化之觀點所設計之課程與教學特性是：

- 1.知識的來源是個體與社會互動後所產生的，何謂真理？何謂知識？要視該文化情境脈絡中的詮釋。
- 2.課程目標在引導學生進入所處之社會、文化、歷史的知識思想體系，並進而培養其思考的自由（Stenhouse, 1975）。
- 3.學習方法強調同儕互動、師生互動以及與環境、情境間的互動；重視合作學習方式和情境學習；支持「學徒制」或「合法的表面參與」，即先讓生手象徵性的參與社會實務，直到其到達精熟之後，才得以擔當全部的角色責任。
- 4.就課程評量而言，重視學生學習過程。

從知識論的觀點來看幼教課程模式的時候，可以發現基本上，本研究中的五個模式未從知識論的觀點來看應該教什麼給孩子的問題，但由於哲學為一切學科之母，因此當哲學影響到心理學領域，而心理學又是影響到幼教課程模式主要（或唯一）的學科之際，追溯各模式對知識的看法時，是用推論的方式來予以歸納的。就直接教學課程模式而言，影響課程內容的因素主要是實證心理學，強調環境的重要性；其餘的課程模式深受發展心理學的影響，強調學習者本身所具備的認知結構與發展順序以及與外界互動後，對本身認知結構上的影響。

對於文化、社會、歷史對個人知識之起源的影響力與重要性幾乎沒有一個模式涉及。史波代克（Spodek, 1988）即曾提到自一八〇〇年末期以來，幼教課程的發展即以兒童發展心理學為其理論之基石。以兒童發展心理學為課程理論或課程發展基石本不是問題，問題出在以它為課程發展之唯一基礎，這樣會使得課程內涵窄化與脫離學生之生活情境。同時，發展心理學告訴我們的是「實然」的資訊，即小孩在不同時期會有什麼發展狀況；而無法告訴我們「應然」的方向，即應該培養什麼樣的小孩？應提供什麼樣的知識才能培育出所預期的孩子？這部分即牽扯到哲學、社會學和倫理學領域的探討了。另外，認知與發展心理學近些年來的研究新發現在各模式中均未見提及。

課程模式本身意謂著課程是可以事先予以概念化，然後傳遞給不同地方的老師，老師可以一致性地施行在不同學生身上。這樣的想法與作法是忽略了（或未看重）社會、文化、歷史與個體發展間不可分的關係，換言之，即使主張教育目的是在培養兒童的獨立自主性，強調是以兒童為中心的課程模式，在理論上強調知識是兒童內在心智建構的結果，是比持經驗主義觀點者更以兒童為中心，但從情境脈絡角度來看時，可以看出在談知識建構時，將其焦點放在個體上，強調知識是由內建構形成的時候，筆者還是要問那道德

價值觀、情感走向等問題，自我是如何去建構出來的？誠如布魯納（Bruner, 1990：85）和蔡敏玲（1998：90）所懷疑的「有那麼個超越文化的、本質上的自我，一個由人的普全性質所界定的自我嗎？」。從教學實務例子來看，亦可看出對於知識論起源忽略社會、文化、歷史觀點時，所帶來的潛在危險性，譬如：當一位老師對知識的定義、起源有固定的觀點時，進入一個使用與自己理念不同的課程模式時，他所表現的教學行為絕大部分還是依自己原有之信念（O'Brien 1993；Spidell, 1988；Kagan & Smith, 1988）這就可以說明為什麼有時候到標榜是某種課程模式的幼稚園來看，會發現不同的教師在執行該課程模式時，符合其精神之程度會有所不同。依此類推到兒童身上時，無論在思考應教些什麼、如何教以及何時教給他們時，亦不能忽略兒童所生活、成長的文化、社會、歷史背景。這種背景範圍可以小自父母的文化價值觀，擴大至其生活的社區、學校、城市、國家文化價值觀，甚至該時代的文化背景。筆者認為唯有將個體知識建構過程放到社會文化體系之互動系統上來對照時，才能稱為以「兒童為中心」的課程與教學。

歸納前面探討「應該教什麼？」的文獻後，筆者認為在發展課程做課程決策以及實務教學時，除了以心理學做參考外，應包括社會學、哲學、人類學和課程研究等相關領域的知識，不斷地建構自己的課程內容與教學方法。

二、何時教的問題

在思考何時可以介入教學時，有兩個基本的問題浮現出來，即關鍵期和準備度的問題。

（一）對關鍵期觀念的檢視

自從勞倫斯（Lorenz）發現動物的銘印現象（即指個體出生後不久的一種本能性的特殊學習方式）。銘印式的學習通常是在極短的時間內完成，且習得的行為持久存在，不易消失（張春興，1991）和韋塞與賀貝爾（Wiesel & Hubel, 1965）的研究探討剝奪對貓的視覺的刺激對貓視覺系統發展的影響，方法是自貓出生開始即將一眼矇住，不予視覺的刺激，結果發現將矇住的眼睛打開後，另一隻未矇過的眼睛中只有85%的能對刺激有所反應；而有15%的貓兩眼都無法對刺激有所反應。發表後，關鍵期的觀念即被幼教界用來支持幼教重要性的理由之一，加上布魯納（Bloom, 1964）、海特（Hunt, 1961）的書，更增強了兒童最初五年關鍵期可以做為未來智力發展之指標的觀念。

然而喬和史都華德（Chow & Stewart, 1972）即針對貓視覺刺激被剝奪對視神經系統長期影響做追蹤性研究，效果發現視覺被剝奪的貓其視覺系統會逐漸建立其應有的功能，同時經過訓練後，視覺被剝奪的貓可以在韋塞和賀貝爾所說的關鍵期之後恢復功能。

布如爾（Bruer, 1997：8-9）指出，至目前為止，神經科學的研究提示我們，關鍵期指的不是過了這個關鍵期的時期，學習就無效了，關閉了。而應該說關鍵時期指的是腦部在彈性上的轉變，亦即腦部被重塑、改變之能力的轉變，而這種腦部彈性能力轉變的發生是終生都存在的（Greenough, et al., 1987）。腦部能力的彈性不是在某特殊環境下之特殊經驗才培養的，而是正常環境下即已提供了許多有助於腦部發展的刺激與途徑了。事實上，許多探討早期介入效果的研究（簡楚瑛，民83；Ramey, Bryant & Suaruez, 1985；Clarke, 1984；Lazar & Darlington, 1982；Schweinhart & Weikar, 1980）也指出：早期介入效果到三、四年級時多數逐漸消退了。因此認為早期教育是預測兒童未來發展的唯一指標，進而加強早期教育的介入，希望達到改造社會的想法被認為是不切實際的（Woodhead, 1988）。換言之，如果認為早期是兒童學習的關鍵期的看法是指過了關鍵期時刻，兒童就無法學習了的觀念而言，現在應該是已被終身學習的觀念所取代了。關鍵期對課程發展之提示是：由於幼兒腦部改變與塑造彈性上之特殊性，就應在教學方法上探討可以如何去教導才能讓幼兒這種彈性的特性充分發揮功能；而不是只一味地強調在「年齡」上的關鍵期。

對於老師而言，關鍵期的重要點應該在對兒童感官問題的認定與處理-白內障、視覺失衡、慢性內耳炎-因為這些問題沒處理好時，其影響的確是長期的、甚至是永久的。

（二）「準備度」的問題

幾乎所有的幼教課程模式目標之一都在為未來的學習（尤其是針對小學）做準備。除了銀行街課程模式外（後來該模式被「提早開始」方案採用後，其目的也在為小學做準備，因此就目標而言，亦與其他模式相同了），其餘四個教育模式對象都是低社經家庭背景的小孩，因此提供之課程內容都是為了提升這些低社經家庭背景入小學的準備度，這樣的課程內容給所有的孩子學習，對中等階層家庭背景的小孩或是資優的孩子而言，就值得探討其提供學習之時機和內容的適切性了。

從五個課程模式之課程內容重點來看時，所謂為未來上小學做準備主要

是指為小學之讀、寫、算學習做奠基的工作。雖然有的模式，除了讀、寫、算學前技藝的目標外，還包括一些概念和社會能力培養的目標，但若是從迦納（H. Gardner, 1983）多元智能觀點來看時，前述五個課程模式對智力之定義系屬傳統上的定義，即智力只包括迦納理論中的語言、邏輯—數學和空間三種內涵。強調社會化教育目的之模式還可以加上人際智慧，從這個角度分析時，牽涉到課程內涵多元化的重要性（這部分應放至上段談：應該「教什麼」給兒童裡去，但為避免談「何時教」時的重複性，因此放在這裡一併談）。迦納理論給教育工作者最大的啓示之一就在對個別差異性的看重。課程既以模式出現時，即容易造成在某個時候應教些什麼，或兒童應具那些特定的、對未來學習有幫助的能力。事實上，從多元智力理論和後皮亞傑學派的觀點來看時，個人的能力可能會隨著不同的領域而有所改變，例如：兒童在某些他們熟知領域中亦能表現出如成人般的推理模式。每個兒童由於先天資質上的差異和後天成長環境上的影響，使得老師碰到何時應教給兒童什麼東西最恰當的問題時，所要考慮之「個別差異性」情況就顯得更複雜且更需具專業知能去做判斷與選擇了。「準備度」的定義也就在需要注意兒童的個別差異性的認知上思考，不應只是從年齡或是學前準備度角度去思考。

根據研究顯示（Meltzoff & Moore, 1983；Bauer & Mandler, 1989；Wellman & Gelman, 1992；Pinker, 1990）幼兒的認知能力遠超過成人所預期的，同時，對於幼兒知識產生的起源有新的詮釋（Carey & Spelke, 1994；Gopnik & Wellman, 1994），譬如：佛德（Fodor, 1983）提倡之特定領域知識（domain-specific knowledge）和類理論知識（theory-theory、theory-like or theory-based knowledge）之提倡。佛德認為不同的知識領域內有其領域內的解釋原則，知識的取得即受限於個體已有的結構或傾向，不同領域有不同的限制（constraints）。知識的取得深受已習得之特定領域知識所影響。推衍該理論至學習中，即學習者不論其年齡的大小，只要在某種特定領域內的既有知識相同，那麼幼兒與成人可以相同的運思結構來解決問題。類理論知識提倡者認為幼兒自出生即已具備了類似理論性的知識，稱之為「自然的理論」（naive theories或稱為framework theories, Wellman&Gelman, 1992），幼兒即根據自己已具備的知識去思考所面臨到的問題，在不斷地嘗試與修正過程逐漸形成與成人相似的理論，稱之為「特定理論」（specific theories或稱為explicit theories）。認知心理學中特定領域與類理論之觀點對「準備度」概念之提示至少有兩點（Watson, 1996：166）：

1.所謂學習的準備度應是兒童認知傾向（cognitive dispositions）與教學。

內容之形式間的配搭。

2.在不同的領域內會有不同程度的準備度，因此各知識領域之準備度的發展時程會因人因知識領域之不同而不同。

歸納上述知識理論與提示，筆者贊同瓦特蘇（Watson, 1996：166）所說的：準備度的問題不僅是「何時教」的問題，同時要考慮的是「如何教」以及「教些什麼」的問題。筆者認為，課程模式一致性的特質，很難因應準備度上個別差異之現況與需求。

三、如何教的問題

皮亞傑和維高斯基二人在知識建構論的觀點有其差異性和共同性的存在，就與教、學有關的部分來看時，二人的理論都強調知識的產生在於個體與環境的互動；個體是主動的學習者。兩者間最大的不同點在維高斯基強調文化在學習中所扮演的角色。

社會文化學派認為每一個社會都有其表徵系統，該系統將社會中的文化呈現出來，這個表徵系統所蘊涵的意義是社會成員所共同建構、塑造、承繼、創新而成的。因此對於「如何教」的問題的啓示至少有以下兩點（Salomon & Perkins, 1998）：

1.教學角色的主動性：

根據維高斯基鷹架理論（scaffold），兒童的學習是在「他人」提供幼兒最佳學習區內所需之指導、示範、鼓勵、回饋下，所進行之解決問題形式中建構與內化知識的過程。這時他人（包括同學、老師、父母、其他成人等）的角色，就需是主動性地，譬如：頻繁地互動、立即地回饋、因人因情境之不同而給予不同的指導。與其提供事先準備好的資訊直接教導、糾正錯誤等方法不如透過解釋、建議、自省等方式去誘導出學生的反應。

2.學習是建構知識的過程而不是傳遞知識的過程：

社會文化學派主張知識是靠個體與社會、文化互動所產生的成品，因此它深具情境脈絡性與變動性。教學方法就要注意教學情境（包括社會、學校、班級的情境）的意義、內涵與重要性。

從教學角色之主動性觀點來看，本文所提及之五種教學模式中都強調老師的角色，不同點在於：直接教學模式中老師的角色不僅具主動性，同時也具主控性；其餘四個模式中，老師的角色多元化，多數強調觀察後的引導，其中蒙氏和高瞻遠矚模式因為課程內容較具結構性，因此老師在課程內容方

向引導方面要較銀行街模式和卡蜜-迪汎思模式之主導性弱些。不論上述五個模式中老師角色是主控性較強或是主導性較強，都可看出對老師主動性角色的肯定。唯在實踐層面上，老師主動性的程度應該如何？何時老師應主動介入學生的學習，何時不應介入？何時介入可稱之為引導而何時介入則稱為干擾了學生的學習？介入時應如何介入？如何判斷介入的導向？這些問題都是上述五種課程模式所未清晰交待的問題。當然，這是理論層面落實到實踐層面上時所必須處理的問題。當一位老師面臨到「如何教」的問題時，若他（她）服膺（或標榜）某一種課程模式時，就需回溯到該模式之理論基礎去思考答案；若某位老師並不認為課程該以模式方式運作，而是強調配合師生、情境等因素而自行設計課程時，就需思考自己的教育觀、兒童觀和教學觀，在追溯與建立自己的課程理論基礎的過程中，思考「如何教」的問題。

從知識形成之過程的角度來看時，本文所提及之五種模式中只有直接教學模式所主張的是知識傳遞的過程，而另外四種模式多符合知識形成是一種建構過程的理論。唯理論層面落實到實踐層面時，所遇到的處境會與上段所敘述的雷同。

陸、我國幼教課程的未來方向——代結語

課程模式的目的在統一與統整課程各要素之間的關係，讓每一位使用該課程的老師都能一致地執行其內容與教學方法。這種觀念源自於工業界標準化的觀念（Goffin, 1994：209）。工業界認為標準化可以增加效率，維持一個相當的水準；同時可以滿足大家的需求，譬如栓子大小，雖然有不同的規格，但只要是同一規格之栓子，到處拿來的栓子都會符合所需。工業標準化的觀念應用到課程上時，就是假設幼兒與老師的特性是全世界一致的、固定的，透過課程模式的實施可以維持教學品質的水準；同時課程是可以先予以概念化，然後移到不同地區、不同文化中以及老師以一致的方式去加以應用的。這種規格化的課程模式對於不合規格或初任教師在開始教學時或許有其維持最低教學品質之功能，但若將模式始終如一的使用下去就容易忽略老師、學生之個別差異以及文化情境的不同，造成老師忽略自己專業上的自主性與責任感。同時，老師在教學準備度與實際教學時，其焦點就會放在思考自己的教學是否符合該課程模式之要求與標準上，而不是放在思考自己的教學行為對學生的影響與效果上。

從美國幼教課程模式論幼教課程之基本問題

雖然課程模式的移植或應用有其限制性，但對課程之發展依然有其啓發性。課程模式強調的是理論基礎、教育目的、方法、內容與評鑑方式間的統整性與系統性，因此在課程設計與教學過程中，應觀照二個重點：一是不斷地反省踐行層面背後的理論基礎：理論層面與踐行層面應相互的呼應，在實際教學與課程發展過程中，應時時刻刻地回頭觀照與理論的結合和呼應，以建立課程內部的統整性；二是課程發展本身是一有機體的觀念：課程係因應社會、文化、個體之特性而產生不同的目的、內容與方法，隨著時代、文化、個體的變遷異動，課程亦隨之轉變。課程模式欲延續生命，可能必須不斷地發展才可能符合時代性的期望。

不斷地反省自己在現場教學時所面臨到的種種複雜的情境，不斷地參考各學派之知識，如：社會學、哲學、心理學、人類學等，並進而思考出因應的教學內涵與教學對應策略是身為專業人員的老師應有的態度，也是筆者認為未來幼教課程應走的方向。

** 本文係國科會贊助作者參與第35屆進修返國報告的一部分。初稿發表在「教師教育國際學術會議」（香港，1999年）。初稿承潘慧玲教授和黃瑞琴教授惠賜意見，謹此一併致謝。

參考書目

張春興（民78）。張氏心理學辭典。台北：東華。

蔡敏玲（民87）。「內」「外」之間與之外的模糊地帶：再思建構論之爭議。課程與教學季刊，1卷，3期，81-90。中華民國課程與教學學會。

簡楚瑛（民83）。學前教育效果之後設分析。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 NSC82-0301-H-134-001。

簡楚瑛（民87）。美國幼教課程模式之探討。行政院國家科學委員會出國研究人員返國報告。

Adcok, E. P. et al. (1980). *A comparison of half-day Kindergarten class on academic achievement*. Maryland State University, Dept. of Education, Baltimore, ERIC (ED 194-205).

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5-11.

Applegate, B. (1986). *A meta-analysis of the effects of day care on development: pre-*

liminary findings. ERIC (ED 280 114).

- Bauer, P., & Mandler, J. (1989). Taxonomies and triads: Conceptual organization in one-to-two-year-olds. *Cognitive Psychology*, 21 (2). 154-184.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Willey
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19 (1), 1-15.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruer, J. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, Vol. 26, No. 8, pp. 4-16.
- Carey, S., & Spelke, E. (1994). Domain-specific knowledge and conceptual change. In L. Hirschfeld and S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specific cognition and culture* (pp.169-200). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Case, R. (1996). Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. In D. R. Olson, & N. Torrance, (Eds.). *The handbook of education and human development*. (pp.75-100). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Chow, K. L., & Stewart, D. L. (1972). Reversal of structural and functional effects of long-term visual deprivation in cats. *Experimental Neurology*, 34, 409-433.
- Clarke-Stewart, K. A., & Gruber, C. P. (1984). Day care from and feature. In R. C. Ainslie (Ed.), *The child and the day care setting : Qualitative variations and development* (pp.35-62). New York: Praeger.
- Copple, C. E., et al. (1987). *Path to the future : long-term effects of Head Start in the philadelphia School District*. ERIC (ED 289 598).
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1990). *Constructivist early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Donofrio, R. I. (1989). *The effects of the all-day everyday: kindergarten program versus the half-day everyday kindergarten on student developmental gains in language, auditory, and Visual Skills*. Northern Arizona University.
- Evans, E. D. (1982). Curriculum model. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp.107-134). New York : The Free Press.
- Fodor, J. (1983). *Modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge: MIT Press.
- Gardner, N. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goffin, S. G. (1994). *Curriculum Model and Early Childhood Education : Appraising the relationship*. NY: Merrill.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. In L. Hirschfeld and S. Gelman (Eds.), *Domain-specificity in culture and cognition* (pp.257-293). New

從美國幼教課程模式論幼教課程之基本問題

- York: Combridge University Press.
- Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539-559.
- Howard, E. M. (1986). *A Longitudinal study of achievement associated with participation a public school kindergarten*. Dr. Dissertation of Mississippi State University.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and experience*. New York : Ronald Press.
- Kagan, D. M., & Smith, K.E. (1988). Beliefs and behaviors of kindergarten teachers. *Educational Research*, 30(1), 26-35.
- Lazar, I., & Darlington, Richard B. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society Research in Child Development*, 47 (2-3, Serial No.195).
- Lee, V. E., and others. (1989). *Are Head Start effects sustained? A longitudinal follow up comparison of disadvantaged children attending Head Start, No preschool and preschool Programs*. ERIC (ED 309 880).
- Loreaz, K. (1957). Comparative study of behavior. In C. H. Schiller. (Ed), *Instinctive behavior*. New York: International Press.
- Meltzoff, A. N. and Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-719.
- O'Brien, L. M. (1993). Teacher values an classroom culture: Teaching and learning in a rural, appalachian Head Start program. *Early Education and development*, 4, 5-19.
- Olson, R. D., & Bruner. S. J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development.*, (pp.9-28) Cambridge: Blackwell Publishers.
- Pinker, S. (1990). Language acquisition. In Posner, M. (Ed.), *Fonudations of cognitive science* (pp.359-399). Combridge: MIT Press.
- Pinkett, Kathleen E. L. (1985). *Preschool attendance and type of experience in advantaged children : long-term effects by third grade*. ERIC (ED 265 942).
- Ramey, C. T., Bryant, D. M., & Suarez, T. M. (1985). Preschool compensatory education and the modifiability of intelligence: A critical review. In D. Ditterman (Ed.), *Current topics in intelligence* (pp.247-298). Norwood, NJ: Ablex.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1998) Individual and social aspects of learning., In P. David., & A. Iran-nejad (Eds.), *Review of Research in Education*, (1)1-25 Published by the American Educational Research Association.
- Schweinhart, L. J., and Weikart, D. P. (1980). *Young childrem grow up: the effects of*

the perry preschool program on youths through age 15. Ypsilamti: High/Scope.

Schweinhart, L. J., and Epstein, A. S. (1997). Curriculum and evaluation in early childhood programs. In Spodek, B. and Saracho, O. N. (Eds.), *Issues in early childhood deucational assessment and evaluation* (pp.48-68). Teachers collage. Columbia Univ.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.

Spidell, R. A. (1988). Play in the classroom: A descriptive study of preschool teachers ' beliefs. *Early Child Development and Care*, 4 (1), 153-172.

Spodek, B. (1988). Conceptualizing today's kindergarten. *The Elementary School Jouenal*, 89, 203-211.

Stallings, J. (1987). *Longitudinal findings for early childhood programs : Focus on direct instruction.* ERIC (ED 297 874).

Stenhouse, L. (1975). *An interduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.

Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning.. D. R, Olson., & N. Torrance. (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp.148-173). Cambridge: Blackwell Publishers.

Weber, E. (1969). *The kindergarten : Its encounter with educational thought in America.* New York : Teachers College Press.

Weikart, D. P., (1989). *Quality preschool programs: A long- term social investment.* ERIC (ED 312 033)

Wellman, H., & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375.

Wiesel, T. N., & Hubel, D. H. (1965). Extent of recovery from the effects of visual deprivation in kittens. *Jonrnal of Neurophysiology*, 28, 1060-1072.

Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. *American Psychologist*, 43, 443-454.

From the Viewpoint of the United States Early Childhood Curriculum Models: Comments on the Basic Issues and Trends of Curriculum Development

Chu-Ying Chien

Abstract

Recently, many curriculum models have been transplanted from the United States to Taiwan, namely; Montessori model, High/Scope model, Camii-DeVries model, Bank Street model and Direct Instruction model.

Every curriculum model's development has its time, culture, and background. Besides, in accordance with the mainstream theory and society culture, each curriculum model has its theoretical foundation, educational aims, content, and evaluation method. The purpose of this paper is to study the development background and process of the above models, and review the theoretical foundation and curriculum elements of each model in early childhood education. In addition, from the viewpoints of philosophy, social-culture sociology and cognitive psychology, this paper intends to comment on some of the basic issues of the curriculum models of early childhood education.

Keywords: curriculum model, early childhood education, curriculum