

	
Presentation Title	《台灣地區幼兒園與小學的夥伴銜接關係》論文一：從「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」結構探討幼小銜接之課程適應
Format	Symposium [8.08]
Sub-theme	Supporting Transition – Interfaces at Pre-primary, Primary and Secondary Levels

從「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」結構 探討幼小銜接之課程適應

徐千惠

國立新竹教育大學教育學系博士候選人
康寧醫護暨管理專科學校幼兒保育科講師

陳惠邦

國立新竹教育大學教育學系教授

摘要

過去台灣中小學課程規劃，偏向以學科取向的知識本位，因此，為促使中小學課程體系銜接之建置，自2001年度起由國民小學一年級開始實施國民中小學九年一貫課程，並於2006年10月起對「九年一貫課程綱要」開始進行調整，在課程修訂的特別強調「一到九年級課程的一貫性與統整性」。其中為培養國民應具備之基本能力，國民教育階段之課程規劃應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域之開展。以小學一年級的學生為例，一週學習總節數為22-24堂，其中領域學習節數佔20堂，彈性學習節數有4堂。

台灣現行的「幼稚園課程標準」則於1987年元月所訂定實施，界定幼兒教育應以健康教育、生活教育及倫理教育為主，分為語文、音樂、健康、遊戲、工作及常識等六領域，課程設計應符合幼教目標，根據課程領域，以活動課程設計型態作統整性實施，同時也在課程標準中說明幼兒教育不得為國民小學課程的預習和熟練，以免影響幼兒身心的正常發展。然從現況面觀察台灣現之幼稚園，可以發現仍有為數不少之幼稚園未以幼兒身心發展為考量，強調智育取向的學習目標，將學前教育以分科教育方式實施。

本文擬透過文獻分析及訪談幼稚園及國小一年級之教師探討在「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」的課程架構下台灣幼小實施銜接可能產生之問題，並綜合研究結果，提出未來幼托園所在幼小銜接課程適應問題的因應策略。

關鍵字：幼小銜接、九年一貫課程、幼稚園課程標準、台灣教育

壹、緒論

一、前言

「銜接」乃指兒童在發展過程中，從一較基礎的學習場所轉換到另一個較為高層的學習，換言之乃指從一個求學階段轉入另一個求學階段的連接過程，而幼小銜接乃指從教育制度、行政措施、課程設計與教材教法等方面作最好的接續工作(蔡春美，1993；邱志鵬，2001)。從幼稚園接續到國小階段為例，兩者的環境明顯有所不同，對幼兒來說，若幼稚園邁向社會化的第一個機構，那麼國小的環境就是社會化能力更為精熟的正式機構，兩者不僅在學習形態上不同，在生活自理能力上的要求也不盡相同，因此幼兒在此階段勢必會面臨到適應的過程。

綜觀各先進國家對於幼稚園與國小階段的銜接作法各有特色。例如美國各州對幼小轉銜的作法不一，大多強調課程設計與家長參與；英國則將五至七歲的幼兒教育納入初教體系，師資培育課程與在職進修採共同進行方式；日本在1989年公佈的「幼稚園教育要領」中明文強調幼稚園與小學聯繫的重要，主張幼兒教育以建立小學的生活和學習基礎為主旨(蔡春美 1993)。丹麥政府則於1985年後成立幼小融合班(Integrated school start)的選擇方案，由各地方政府自決定開放學前班跟小一、小二年級的學生一起上課，小一及小二年級的老師也能指導學前班兒童，配合幼童的發展階段，提供不同教學課程，這項方案銜接了幼稚園的遊戲課程與小學的正規學校教育(簡楚瑛，2003)。從上述各國的作法可以發現到，幼小銜接過程中，最主要的關鍵在於課程內容及形式上的轉換。

自2001年度起台灣的國民小學課程有了重大變革，由國民小學一年級開始實施所謂的九年一貫課程，並於2006年10月起對「九年一貫課程綱要」開始進行調整，在課程修訂的特別強調「一到九年級課程的一貫性與統整性」。在此過程中，雖然國小各年級的銜接性已經達到共識，但對於幼稚園與小學之間的銜接卻未有所著墨，本文擬透過文獻分析及訪談幼稚園及國小一年級之教師探討在「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」的課程架構下台灣幼小實施銜接可能產生之問題。

二、研究方法

本研究以文獻探討及訪談法為主要的研究方法，並輔以文件分析來達成研究目的。透過文獻的回顧探究可以瞭解在幼小銜接議題上現相關研究之看法，並透過對於「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」之文件分析以瞭解課程之脈絡依據，爾後於2009.10.22迄2009.11.01期間輔以結構性訪談訪問國小教務主任一名、公立國小教師一名，公立幼稚園教師一名及私立幼稚園老師二名以瞭解現況。

貳、「九年一貫課程綱要」之內涵

一、實施背景

現行國民中小學課程標準分別於 1993 年及 1994 年修正頒布，為符應時代潮流與趨勢，現行之課程需要加以改革以應所需，因此教育部於 1997 年成立「國民中小學課程發展專案小組」逐步規劃並進行修訂「九年一貫」課程。有鑑於傳統中小學分別訂定的課程標準缺少銜接和聯繫，形成重複或脫節，新課程採「九年一貫」的設計，統一由一個專案小組負責，將學習科目統整為七個學習領域，每一領域的課程均由一至九年級整體設計。除了重視科目間橫的統整外，更強調國小與國中的銜接(歐用生, 2000)。以「課程綱要」代替「課程標準」，藉以降低教育部對課程實施的規範與限制。規劃之初首先研訂課程發展及修訂原則、基本架構與課程結構，並於 2003 年發布各學習領域及重大議題正式綱要，並而自 2006 年起即開始進行國民中小學九年一貫課程綱要之微調，期讓課程綱要在符應時代之趨勢下，得以更具體可行。

二、課程目標

新課程綱要採九年一貫的課程設計，提出十項現代國民所需具備的基本能力。因此根據教育部(2009a)「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」，國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程，為實現國民教育目的，須引導學生致力達成下列課程目標：

- (一) 增進自我瞭解，發展個人潛能。
- (二) 培養欣賞、表現、審美及創作能力。
- (三) 提升生涯規劃與終身學習能力。
- (四) 培養表達、溝通和分享的知能。
- (五) 發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。
- (六) 促進文化學習與國際瞭解。
- (七) 增進規劃、組織與實踐的知能。
- (八) 運用科技與資訊的能力。
- (九) 激發主動探索和研究的的精神。
- (十) 培養獨立思考與解決問題的能力。

為達成課程目標，國小階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心。因此九年一貫課程之推動，被視為近四十年來台灣最大的課程變革，亦被稱為「寧靜的改革運動」，影響之深不僅觸及課程與教學之根本問題，也牽起教育人員與家長的思維、價值觀念以及學校的組織文化的連動反應(教育部, 2005)。

三、課程內容

九年一貫課程學習領域，打破傳統「學科組織」、分科教學的方式，將課程統整為七個「學習領域」，強調課程統整和協同教學；預留「彈性教學時間」，由「學校課程發展委員會」自主地設計，以實現學校本位的課程發展。國民教育階段之課程應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域，每一階段均有其能力指標，學校課程發展委員會應於每學年開學前，分別依語文學習領域佔領域學習節數之 20%-30%；健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動等六個學習領域，各佔領域學習節數之 10%-15% 等相關規則，合理適當分配各學習領域學習節數。

表一 各學習領域階段劃分情形一覽表

年級 學習領域	一	二	三	四	五	六	七	八	九
語文	本國語文		本國語文		本國語文		本國語文		
			英語				英語		
健康與體育	健康與體育			健康與體育			健康與體育		
數學	數學		數學		數學		數學		
社會	生活		社會		社會		社會		
藝術與人文			藝術與人文		藝術與人文		藝術與人文		
自然與生活科技			自然與生活科技		自然與生活科技		自然與生活科技		
綜合活動	綜合活動		綜合活動		綜合活動		綜合活動		

資料來源：教育部（2009a）

秦夢群、賴文堅（2006）總結學者們對九年一貫課程總綱及各學習領域課程綱要內容，歸納出以下內涵（陳伯璋，1999；高新建）

- （一）基本能力取代學科知識：以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心架構。
- （二）統整連貫的學習領域課程設計：以統整學習領域的合科教學取代分科教學，建構完整的知識體系。
- （三）提供更多彈性教學的自主空間：以學校本位課程發展取代中央統一課程設計的做法，賦予學校教師主動發展課程、自編教材，及選擇教科書的機會，以符合學生的實際需要。

(四) 課程綱要取代課程標準，層級分工取代中央集權：各個教育權責層級共同分工、分別擔負課程決定與評鑑的行政體制，降低中央課程控制的程度，給予地方及學校較多的彈性與自主空間，同時課予績效責任。

(五) 新興議題的融入：反應當前社會關注的議題，包括資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等，培養學生因應新世代所需的能力。

從上述不難發現九年一貫課程所欲塑造出的彈性多元的課程規劃特性，同時也展現出九年一貫課程的改革，不僅是課程內容的改變，重要的是希望能夠讓教師們以開放多元的態度實施教學。但是九年一貫課程實施後，是否就能解決各年級間以及國小到國中間課程內容銜接問題呢？歐用生(2003)也提到在此規劃下，一年級的課程中，生活、綜合活動和健康與體育等重覆情形十分嚴重。一年級教材以家庭和校園生活為主題，各領域之間重複在所難免，而且螺旋狀課程的主要原理之一「程序性」，是指一再強調課程的重要元素，或許會有部分的重覆。尤其是活動方式又很膚淺，兒童不僅不會感到興趣，更是浪費兒童時間和生命。李駱遜(2000)探討國小教師對於課程改變的想法時提出，許多國小教師在心靈尚未完全開放，未能充分落實之前的「開放教育」，及理解「創新教學—九年一貫課程」的真諦時，只覺得更忙、更累，故而對課程的改變持較保守的態度。

參、「幼稚園課程標準」之內涵

一、實施背景

「幼稚園課程標準」最早於1929年8月頒佈。當時全國統一，政府奠都南京，教育部於是年頒佈「幼稚園暫行課程標準」，是為我國幼兒教育有正式課程標準之始。爾後歷經兩年之實驗，於1932年，正式修訂為「幼稚園課程標準」，這是第一次的修訂。爾後歷經1936、1945年、1953年及1975年之數次修訂，直迄1980年起幼稚教育法及幼稚教育法施行細則之陸續公布，教育部期能加強實施幼兒教育並輔導幼兒做到下列基本事項：一、關心自己的身體健康和安安全；二、表現活潑快樂；三、具有多方面興趣；四、具有良好生活習慣與態度；五、對自然及社會現象表現關注與興趣；六、喜歡參與創造思考和解決問題的活動；七、能與家人、老師、友伴及他人保持良好關係。八、具有是非善惡觀念；九、學習欣賞別人的優點，並具有感謝、同情及關愛之心；十、適應團體生活，並表現互助合作、樂群、獨立自主及自動自發之精神。因此對於幼稚園課程標準再做了一次修訂，沿用迄今(教育部，1987)。

二、課程目標與內容

根據1987年1月23日臺(76)國字第○三五五五號所頒佈之「幼稚園課程標準」，幼稚(兒)教育之實施，應以健康教育、生活教育及倫理教育為主，並與家庭教育密切配合，達成下列目標：

- (一) 維護兒童身心健康。
- (二) 養成兒童良好習慣。
- (三) 充實兒童生活經驗。
- (四) 增進兒童倫理觀念。
- (五) 培養兒童合群習性。

復根據上述之「幼稚園課程標準」，幼兒教育的課程包括：健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識六大領域，強調以生活教育為中心，擴展幼兒知識和能力，導引幼兒教育之正常發展，在具體實施上，此課程標準以生活教育為中心，是課程編制的基準，每學年開學前應訂定完善的教學計畫，以供課程編制之參考。各幼稚園需依照規定實施，課程設計應符合幼教目標，因此編制課程時，應儘量將其設計成遊戲的型態。同時，根據課程領域，以活動課程設計型態作統整性實施。課程設計應以幼兒為主體，教師站在輔導的地位幫助幼兒成長，幼兒教育不得為國民小學課程的預習和熟練，以免影響幼兒身心的正常發展。

肆、課程面向中的「銜接」討論

根據上述對於「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」背景描繪可以發現，「九年一貫課程綱要」強調以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；幼兒教育的課程也強調以生活教育為中心，若兩者的課程目標都是以「生活」為中心，那麼銜接上應該不會有太大的問題，然而不可否認的，在學校教育現場的確存在著許多幼小銜接的問題。例如從各學習領域階段劃分情形一覽表可以看見各學習領域參照該學習領域之知識結構及學習心理之連續發展原則而劃分為三到四個領域不等，但是在七、八、九（中學階段）三個年齡段所學習的領域內容均與六年級（小學階段）有明顯的區隔。再從師生的角度來看，中小學學生正處於青少年的轉換階段，其身心發展特徵開始產生差異，而中小學教師的師資培育背景、教學方法也截然不同。因此九年一貫課程綱要是否真的能夠達到所謂「銜接一貫」的理想呢？這是相當值得懷疑的。如果從課程結構與法令上硬將二者「貫在一起」，則產生了「國中被國小化」的問題；對教師而言，更大的問題是：目前大多數中小學教師接受分科的師資養成教育。但九年一貫課程要求「包領域」教學的結果，造成整體學習效果的遲緩（彭富源、張素貞，2005）。

此外，九年一貫課程的設計所針對的是國小與國中的銜接問題，但是對於年紀幼小的幼兒進入小學的銜接問題所投入關注眼光及有效的配套規劃迄今仍付之闕如。秦夢群、賴文堅（2006）曾提出為解決學前教育及高級中等教育課程修訂所產生的課程銜接問題，課程綱要之規劃，宜改為建立 K-12 年級整體設計的制度，委託常設性機構，如國家課程研究中心進行整體長期規劃，並依據各階段之教育目標，對課程內涵之深淺程度做任務區隔。

表二為幼稚園課程與九年一貫課程領域對照表。由該表資料顯示，幼稚園的六大領域與九年一貫課程領域似乎可找到互為對照的關連性範疇，但是明顯可以發現，進入小學階段後，「常識」領域又細分為許多社會、數學、自然與生活科技領域，語文領域也包含了包含本國語文、英語等，甚而還有鄉土語言，雖然九年一貫課程已經傾向要「去標準化」與「去學科化」，但是在看似雷同但是在課程內涵實施上迥異的兩套課程標準下，幼兒從幼稚園到小學階段，從課程領域範疇來看，課程領域的加深是不可避免的事實，再加上身心狀態的轉換，所以「幼小銜接」潛藏的恐不僅是學習的問題，問題核心所要探討的應該為課程實施的內涵問題。

表二 幼稚園課程與九年一貫課程領域對照表

幼稚園課程領域	九年一貫課程領域	九年一貫課程領域主要內涵
健康	健康與體育	包含身心發展與保健、運動技能、健康環境、運動與健康的生活習慣等方面的學習。
遊戲	綜合活動	指凡能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思、並能驗證與應用所知的活動。包含原童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動、及運用校內外資源獨立設計之學習活動。
音樂工作	藝術與人文	包含音樂、視覺藝術、表演藝術等方面的學習，陶冶學生藝文之興趣與嗜好，俾能積極參與藝文活動，以提升其感受力、想像力、創造力等藝術能力與素養。
語文	語文	包含本國語文、英語等，注重對語文的聽說讀寫、基本溝通能力、文化與習俗等方面的學習。
常識	社會	包含歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、本土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面的學習。
	數學	包含數、形、量基本概念之認知、具運算能力、組織能力，並能應用於日常生活中，瞭解推理、解題思考過程，以及與他人溝通數學內涵的能力，並能做與其他學習領域適當題材相關之連結。
	自然與生活科技	包含物質與能、生命世界、地球環境、生態保育、資訊科技等的學習、注重科學及科學研究知能，培養尊重生命、愛護環境的情操及善用科技與運用資訊等能力，並能實踐於日常生活中。

依據「幼稚園課程標準」所規範：「幼兒教育不得為國民小學課程的預習和熟練，以免影響幼兒身心的正常發展。」但是由於幼兒來自不同的學前環境，所以先備經驗有

偌大的個別差異性，為避免幼兒進入小學後在課業學習上的適應困難，許多幼兒園所紛紛從課程著手，希望提前學習以減輕幼兒負擔。其中，特別是語文課注音符號與數學的學習，更是進行銜接課程時的重點。

研究者訪問擔任公立幼稚園教師的 B 老師就表示：

「關於銜接上，就覺得說我們就讓他們多認識一些，因為小學老師都有受過正式訓練，所以我們不要亂教一些東西。但是小一前十週，如果小學老師如果偷懶，小孩就很慘。小一老師有時候也會覺得我們會先教，所以正式上課時就教很少，可是因為程度會參差不齊，有些孩子也會覺得上課無聊，一直會記得以前幼稚園學的。因為幼稚園老師沒有受過正統拼音訓練，所以反而沒教好。……所以我們在課程中大多會加上一些拼音，有時間會帶他們認識主題兒歌之類。我有作一些教具，讓孩子去學配對，讓孩子都有認識。因為小學很多都被擠壓，小孩完全沒底子會很恐慌。我自己的小孩剛上小學，上學不到一個月就到減法，還好孩子平常都有接觸，不然像我身為家長，我也覺得真的很可怕。」(20091022B 訪談記錄)

擔任私立幼稚園老師的 E 老師也說：

「我們學校固定會在畢業前一個月就帶小孩去小學參觀，讓他們知道上小學之後就跟現在不一樣，上課不能走來走去，還有回家功課。回到我們幼稚園之後孩子們就會很期待要變成小學生，會想要有回家功課可以寫，所以我們會模擬一下，但是正式的注音符號我們會到畢業以後才教，反正就是開國語正音班啦，也教注音符號，我們都是請小學退休資深老師來教，反正家長也很希望小孩暑假有地方去。」(20091101 訪談記錄 E)

幼稚園課程標準中可其賦予幼稚園的自主性及開放性，但是也因為各園所在遊戲中學習的概念下，發展出各自課程實施之特色與方式，以坊間幼稚園的課程為例，所實施的課程模式有單元教學法、主題教學法、蒙特梭利教學法……形式多樣且多元。所以當幼兒進入小學階段時，由於小學階段學習內容的加深，評量及測驗型式的不同以及教師教學方式及態度的差異，再加上時間作息及環境座位的改變等，無形中都增加了小一學童的心理壓力。

對此，擔任公立國小教師的 C 老師說：

「我覺得幼小銜接要思考的是，第一個就是說幼稚園是以動態課程為主，切入國小是知識領域為主，所以小朋友有很大困境，從動態教學環境走入靜態教學環境，而且是完全具體的進入抽象思考……還有，而且以前沒有上下課時間，現在有固定上下課時間所以小孩坐不住。幼稚園比較活動，小學不可隨意走來走去，我不太清楚幼稚園是如何上廁所，但是國小是下課才去，但是還是有很多小孩光是這件事就不能適應。」(20091028C 訪談記錄)

從上述的訪談中也可以發現，幼小銜接所要面對的課題不僅僅只是課程上的銜接，事實上，孩子所要面對的課業問題反而是較容易解決的，其他諸如進入小學後的作息及

其他規範的適應，由於是由開放自主的環境進入正式且制式的學習環境，所必須要投入更多的配套以協助幼兒適應新環境並教導其「符合期待」的行為表現。

透過相關資料及訪談內容，再次檢視「九年一貫課程綱要」及「幼稚園課程標準」兩套官方所公布的課程標準，兩者在實施基礎上有一個很重要的差異因素為「九年一貫課程綱要」在整個變革的過程中，為了解決課程鬆綁後授課內容的對應問題，以「能力指標」作為課程發展與實施的依據。教師透過指標擬定教學目標，擇取合適教材。此種以指標建立課程框架的模式與「幼稚園課程標準」規範出目標、範圍與評量內容的課程設計在本質上有迥大差異。

以語文領域為例，在「幼稚園課程標準」中，所教授的範圍包括故事和歌謠、說話與閱讀，教師在進行評量時之主要內容為十項；「九年一貫課程綱要」中語文領域則劃分為注音符號運用能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力與寫作能力六項內容，指標數量在第一階段（一、二年級）總數就有 124 條，若將「九年一貫課程綱要」各領域的能力指標作合計，其總數更高達兩千餘條。多如牛毛的指標架構形成一種現象：綱要鬆綁了課程，但指標卻主導了教學。研究者訪談擔任國小教務主任的 A 老師對於九年一貫能力指標與教師授課之關係，A 老師提出他的看法：

「我想這個問題已經可以說不是問題了，那一段最亂七八糟的時間已經過去了，所以現在大家好像也都習慣了，反正上面怎麼說總是要配合政策呀，我們就是照著作，不然呢？那一些出教科書的比我們還要緊張啦，東西真的很多……不過怎麼說，但是也感覺上學生能力好像也不如前，以前沒有指標那麼細我們也是知道要怎麼教，那是基本的啦，現在這樣很具體，理念上來講當然是比較好，但就是一些文件要對照寫一下，當然比較累，課是要備的，但習慣就好。」（20091125A 訪談記錄）

針對幼稚園階段幼兒的指標部分，教育部九十一年度曾委託學者進行「我國五歲幼兒發展與基本能力指標建構之研究」研究計畫，此一研究結果也引起幼兒教育界之眾聲喧嘩。楊金寶（2005）在「幼兒能力指標之迷思」一文即提出，幼稚園強調幼兒自由的學習，幼兒的課程是在真實情境中由師生透過實際活動與反省之交互作用中所提供給幼兒的學習經驗，所以對於生命開展差異極大的幼兒，底標、低標、均標、高標、頂標，每標都涵蓋不同的孩子，幼兒能力指標在企圖詮釋出適合幼稚園大班幼兒的基本學習能力，一方面是幼兒銜接國小學習的準備，一方面也是幼兒適應目前生活的基礎，但指標若遭到誤用，對幼兒來說未必是福。

「九年一貫課程綱要」雖然鬆綁了學科，但配套出具體的能力指標，從 Vygotsky 近側發展區 (Zone of Proximal Area, 簡稱 ZPD) 的概念來說，幼稚園階段是鷹架作用 (Scaffolding) 發展最具潛力的階段，幼兒能力指標的建構雖然可以提供教師及家長參考上的價值，但是若要呼應「九年一貫課程綱要」的能力指標，依循從能力指標的要求回頭建立幼小課程銜接，從對幼兒發展合宜課程 (Developmentally Appropriate Practice, 簡稱 DAP) 的概念上來說，是不利於幼兒學習的。

伍、生態因素面向中的「銜接」討論

王欣宜、高宜芝(2007)探討影響幼小轉銜之環境生態因素分析,提出在轉銜的過程中,實際要考量的因素不只是孩子在學校的適應情形,也包含了學校與家庭互動與合作的情形。孩子不是轉銜的全部,轉銜是一個包含孩子、家庭、學校、與社區在過程中互動的情形。King(2001)則提到學生在學習階段的轉銜過程需要團隊合作人員包含了:前一機構人員、下一個機構的人員、家庭參與等。機構間需要彼此有合作的機會以便能共同地觀察學生、討論學生需求和解決學生的問題。李駱遜(2000)也觀察一般對於幼小銜接的想法與做法發現,一般園所大多關注幼兒在學業及環境上的認識銜接等,卻忽略了幼兒是一個整體,其各項表現是相關的、連續的、逐漸深化的。

Bronfenbrenner 在 1979 年出版了的《人類發展生態學》(The Ecology of Human Development)一書中所言:「人類發展生態學,主要利用科學的方法來探討成長過程中的個體,在生命的過程中,人與生活場域間的變動與互相調適過程是漸進的,而且也會受到各生活場域間及其所知社會文化脈絡而產生影響。」在 Bronfenbrenner 的生態系統理論架構下,以同心圓的多層次概念,觀察人在生態學角度的角色及位置,同時也透過時間軸的概念,提出幼兒、家庭與社會之間的互動關係。Bronfenbrenner 將人際關係依層次交疊所造成之影響分為不同系統,由最內層到最外層可歸納為四個系統,分別稱為微系統(microsystem)、中間系統(mesosystem)、外系統(exosystem)及鉅系統(macrosystem)。在這個系統中,個體最直接接觸的人際互動系統稱為「微系統」(microsystem),兩個「微系統」(生活範疇)間的關係內涵稱之為稱之為「中間系統」(mesosystem)與「外系統」(exosystem)。「中間系統」為個體實際上有參與的人際互動系統。「外系統」為個體實際上未參與的人際互動系統。而代表一個文化或次文化的意識型態與組織結構的社會系統則稱之為「鉅系統」(macrosystem)(Bronfenbrenner,1979,P.8)。

微系統(microsystem)是所有系統中最核心的一環,指個體直接所面對與接觸的人或事物,是發展中的個體在互動過程中最直接也是接觸最頻繁的生活場域(setting),同時也是影響最大、最重要的一個系統。「日常生活」、「人際關係」與「角色」所構成的生活場域,不但影響個體發展之基本過程,也是貫穿各層級生態系統的核心概念,所以隨著時間或周遭事物變化,幼兒的微系統會不斷改變(戴文青,2004)。從學前教保的角度來說,微系統包含了個人真實體驗的現有環境,包括:家庭、幼稚園、學校或是保母的家等幼兒最直接接觸的環境,所以伴隨學習環境場域改變,幼兒需要更多自我調適。

研究者訪談擔任國小教務主任的 A 老師。他清楚的表示:

「我們學校好像沒有太多有關幼小銜接的問題,因為我們約有八成的學生都是從附幼轉進來的,所以他們對學校都已經很熟悉了,每天都在這個環境裡面,就直接銜接啦!沒有什麼問題,他們很自然的

就知道以後就是要在這裡唸書。但是一些外面學校進來的，好像比較會有適應上的問題。」(20091022A 訪談記錄)

從幼兒的學習情況來說，根據 Bronfenbrenner 的觀點，幼兒所要面對的是微系統中角色與人際關係的改變。在幼兒園中，通常的比例是 1 位成人：20 位幼兒，在幼稚園的環境與作息上，以幼兒為中心的課程設計概念，傾向提供幼兒近似家庭之學習生活空間，讓幼兒得以自行操作自主學習；然而進入小學後，整齊畫一的桌椅擺設以及以教師為中心的課程設計，在學習概念以及課程設計上與幼稚園階段一定有所落差，所以在進行銜接課程時，更要從學校「生活」的觀點規劃相關活動，不能僅從學校「課程」的狹義概念進行。

擔任私立幼稚園老師的 D 老師也反映相類似的意見：

「...因為主管特別交代所以有作幼小銜接，但是當成一種課程主題。直接在大班最後一個學期，最後一個主題兩個月時間，跟畢業有關的活動一定有安排進去。裡面應該是說把小學在上什麼內容介紹給小孩，像聯絡本、如何寫作業作息都跟孩子討論。像參觀小學、用一兩個禮拜把作息調成像小學一樣。像打鐘，讓孩子知道這個習慣，還包括趴在桌上睡午覺。還有像練習寫聯絡本，像ㄅㄆㄇ最基本一定要上的。」(20091028D 訪談記錄)

Bronfenbrenner 在個體發展過程中也相當強調角色與人際關係，尤其微系統中的各種角色間的人際互動關係。因為人際關係互動品質的良窳，影響個體發展甚鉅。所以在幼兒教育的過程中，家長所扮演的角色、態度以及幼兒與幼稚園中的同儕、師長以及未來小一班級中的師生間的關係氣氛等都會影響幼兒(兒童)往後在適應時的表現。通常幼稚園對於家長的教育參與與人際關係營造都很重視。擔任私立幼稚園老師的 D 老師在訪談中表示：

「我們也會為家長作一些說明跟手冊，安排相關的活動跟文章分享，我們也邀請畢業生家長跟畢業生回來，跟小朋友說小學在做什麼.....」

「.....我們所安排的活動，很重要的是一讓家長也參與，因為家長也需要適應，也要陪孩子一起適應，家長也會很緊張，但是我們會提供他一些手冊或是一些採買清單，告訴他可以作一些什麼，家長會覺得園所很努力，很周全想到這一些，就會很放心，對小孩也會產生影響.....我們也會有畢業紀念冊，也會讓孩子知道以後要跟現在的同學分開，讓孩子心理上有所準備。」(20091028D 訪談記錄)

擔任公立國小教師的 C 老師較強調師生關係與教師角色：

「孩子進入新環境，老師是靈魂人物，所以要老師帶領經營，教室的氣氛很重要，為了讓他們不要太緊張，我們在課堂中會增加一些活動，讓小孩不會一直坐著，讓小孩有一些合理的活動」(20091028C 訪談記錄)

從上述之個別訪談中可以觀察到，現場教師在面對幼小銜接議題時，在輔導策略上，除了考量到由幼稚園到小學課程縱向發展的串連，也能具備生態系統發展的觀點，能兼具鉅觀與微觀的思維協助幼兒度過銜接關卡。

從「微系統」的角度來說，教師們能從互動的基礎關係，也就是雙人成對的關係(dyad relation)思考到幼兒與父母及教師及同儕間人際互動品質對於幼小銜接之影響；從「中間系統」的角度來說，其定義為個體所處的兩個或以上的情境間所產生的連結歷程，所以在幼稚園也開始注重家長的心理適應狀況，主動提供相關資源與配套活動，掌握家長之心理需求，建立合作的家園關係，對於幼兒邁向適應也有莫大幫助；從「外系統的」角度來說，外系統指的是兩個或以上情境間的連結，但其中至少有個情境是幼兒沒有參與其中的。小學是幼兒未來每天要去上學的地方，在銜接過程中，幼稚園也多能主動安排參觀園所，協助幼兒認識並瞭解未來在小學生活中所要面對的相關人事物，無形之中，幼稚園與小學間所建立友善夥伴關係連結，也會讓幼兒對於進入小學有較為正向的思考；從「鉅系統」的角度來說，認為國家及社會的觀點也會影響發展中的個體，以幼小銜接現有的作法來看，大多數幼稚園都扮演著較為主動的角色，在學期中會安排相關的體驗活動，甚而是規劃為教學之重要主題，幼稚園對小學採取主動瞭解之策略，相形之下，國小對於幼小銜接的具體作法便略顯被動。美國學者 Spodek 也提出幼小銜接問題中，無論是幼教老師或小一老師應重視「我能做什麼」、「孩子能學什麼」與「孩子該學什麼」，低層次的教育遷就高層次的教育是一種錯誤的觀念(蔡春美，1993)。但在幼小銜接的實際作法上，目前所呈現出的也多半是「由下往上」銜接的現象，這樣的社會現線可能與幼稚園多屬民營，必須從顧客導向考量需求，主動提供顧客所需服務有所相關，關於此部分內容，有待未來進一步探討。

綜納所述，不管是從「課程」或是從「生態因素」的角度來看幼稚園與小學階段的銜接，不置可否的可以發現，由於學習內容的加深，所以小學階段的學習在認知部分的內容相對於幼稚園階段深，這也使得其他相關的學習配套如教材、教法、教具及作業的要求形式也相形增加。對於幼兒來說，不僅僅是單純的學習內容的改變，而是在形式內容也需要有所適應。幼兒所接觸到的重要成人及環境，從家長到家庭，從幼稚園老師到幼稚園所，從小學老師到小學以及整體社會觀感等，無一不對幼兒在銜接的過程中產生影響，因此從全人發展的概念來看，銜接所要關注的，不僅僅是從學科轉換衍生課程問題，而是應從廣義的課程概念出發思考幼兒從兒童過渡過程中對於正式課程、非正式課程、潛在課程的學習及心理適應與輔導的問題。

陸、結論與建議

從課程的角度來看，幼稚園與小學間的學習內容不僅在學習內涵與學習型態上不盡相同，所以銜接所要關注的焦點不是幼稚園與小學間教與不教的問題，而是學習的策略問題。教育是「知情意行」的統整表現，幼稚園對小學課程的追逐只是一時對正式課程「知識」層面觸及的表面現象，但是深藏在表面下的非正式課程及潛在課程往往是幼兒在進入小學過程階段中最要的適應的變化，幼兒所需要的支持系統，不僅僅只有幼稚園的模擬體驗活動，而是家庭與教師一起為幼兒在幼稚園與小學間搭起橋樑，從生理適應到心理適應的整體過程。以下茲就幼小銜接階段提出幾點想法如下：

一、幼小銜接應兼重課程與生活習慣之調整

進入小學後，幼兒的學習從活動形式轉變為偏向學科、有教科書的學習改變需要適應外，小學階段的潛在課程往往是幼兒在學習上最需「適應」的部分，但是多半的幼小銜接作法僅膚淺的強調知識上的學習，忽略幼兒進入小學後，潛在課程對於幼兒身心造成的壓力，過度強化學科內容的情況也容易將小學教育塑造成「學科機器」，將「注音」與「數學」視為幼小銜接之假想敵，透過教學強力放送學科知識，希望進入小學後幼兒能跨越這兩門科目的阻石，然事實上，這樣的銜接只是治標不治本，應從生活適應為出發點，從每日作息到個人生活自理能力到團體生活互融，關注到幼兒在生理及心理上各面向之要求，如此才可促進幼兒在均衡狀態下度過銜接的困境。

二、幼小銜接應協助幼兒面對人際社交關係之轉變

人際關係是人與人交感互動時，存在於人與人之間的關係（張春興，1991）。幼稚園往往是幼兒在人生中首次透過互動與園所內的教師、同儕及其他相關工作人員產生人際社交之正式機構。從幼稚園進入小學，幼兒不僅要揮別過去的生活學習模式，也要重整人際互動的網絡。以目前國小區制的作法，雖然有部分幼稚園的同班同學會在國小相遇，但是也會有許多朝夕相處的同學會從此難得見面。所以如何讓幼兒瞭解人際關係的概念，也是相當重要的課題。同時，幼兒進入小學後，面對新認識的師長和同儕，也需要重新建立人際網絡，人際關係也隨之產生變化。從 Erikson「心理社會發展論」（Psychosocial Theory of Development）來說，幼稚園階段的透過認同父母而發展出自我意識；但進入小學階段，經由與同儕互動而發展出自我價值感（張春興，1991），所以人際互動圈也隨之轉移，所以不管是幼稚園的「告別」或是小學的「迎新」，都需要教師們給予協助，協助幼兒面對人際社交關係之轉變。

三、幼小銜接應加強幼稚園與國小教師之對話

伴隨國小對於小班小校政策的推展，以及少子化的社會現象，根據教育部（2009b）「國民小學班級學生人數調降方案」，教育部已修訂完成「國民小學與國民中學班級編

制及教職員員額編制準則」，明定國民小學一年級班級學生人數 96 學年度每班 32 人，97 學年度每班 31 人，98 學年度每班 30 人，99 學年度起完成每班 29 人；幼稚園雖然同樣面臨少子化危機，但在法源上仍維持每班 2 位成人：30 位幼兒的比例，所以從人力資源的角度來看，幼兒在幼稚園中可獲得較為精緻的教育與保育。

由於成人比例的不同，幼稚園與小學的班級經營的模式也產生差異，再加上幼稚園與國小階段的教師，雖然多半都是由隸屬國民教育體系的師資培育機構進行職前教育，但是一者為「國小教育學程」，另一者為「幼稚教育學程」，培訓及陶成模式均不同，教師之教學信念也影響其所使用的教學模式及教學方法。透過文獻顯示小學及幼稚園的課程綱要與教學目標都不一樣，如果兩階段的機構不一樣，為增進彼此之瞭解，宜建立教師之間的對話機制，以消弭「幼稚園老師擔心小學老師教得太快，小學老師擔心幼稚園老師教得不對」互為臆測的心態。

四、幼小銜接應同時關注幼兒與家長之調適

Bronfenbrenner (1979) 以及 Epstein (1990)，均說明了家庭與學校密不可分的關係，學校和家庭是影響孩子發展的兩股重要力量，而且兩者對於兒童的成長與學習均起著決定性的影響（引自吳璧如，1998）因此在幼小銜接的輔導策略中，應將焦點從幼兒「個人」轉移至「家庭」。家長是幼兒接觸最密切的成人，所以在幼小銜接的過程中，不僅是幼兒需要適應，家長也要同時面對這樣的轉變。近幾年來，台灣有不少幼稚園引用服務業行銷的概念於家園關係建立，所以當家長已經習慣以「顧客」角色面對學校時，往往在幼兒要進入小學階段前，家長帶著社會觀感的壓力，同時以量化思維檢視子女的學習概況，又把這種壓力帶進幼稚園，家長也漸而對自己所應扮演的角色感到無所適從，間接影響幼兒進入國小時的準備度，因此，幼小協接之相關工作應將觀點建立在「家庭」，協助家長與幼兒一同面對新生活，並可從「以家庭為中心」的概念，給予個別協助。

幼兒從幼稚園進入小學的過程是一連串的調整與適應過程，也是一件需要靠時間以及先備基礎能力才能達成的長期任務，需要幼稚園老師、國小老師與家長三方共同完成，幼小銜接是重要且必要的過程，但這種銜接並不是建立在幼稚園的教育小學化的基礎，而是要家園同心、親師攜手，提供友善的銜接歷程，幫助幼兒度過人生中的第一道關卡。

參考資料

- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Mass Harvard.
- Elomre, R. & Sykes, G. (1992). *Curriculum policy*. In Jackson, P. W. (ed.), *Handbook of research on curriculum*. N. Y.: Mamillan Publishing Company.
- King, D. P. (2001). *Transitions from early childhood special education to kindergarten : A study of three transition plans and their effectiveness as reported by families and kindergarten teachers*. Dissertation Abstracts Internation, 61(9). University Press.
- 王欣宜、高宜芝 (2007)。我國目前幼小轉銜之困境與相關影響因素探討，特殊教育現在與未來，9601，1-12。
- 吳璧如(1998)，教育歷程中家長參與學校教育之研究，國教學報，10(0)，1-36
- 李駱遜 (2000)。國科會八十九年度專題研究計畫「走在銜接的路上：幼稚園大班與小一課程與教學之探討 (I)」 NSC89-2413-H-081B-004
- 邱志鵬主編(2001)台灣幼兒教育百科辭典。台北:五南
- 秦夢群、賴文堅(2006)。九年一貫課程實施政策與問題之分析。教育政策論壇，.9 (2)，23-44。
- 張春興 (民 80)。現代心理學。台北：東華
- 教育部(1987)：幼稚園課程標準。台北：正中。
- 教育部(2005)。傳遞希望的種子－九年一貫創新教學課程推動政策實錄。
- 教育部(2009a)國民中小學九年一貫課程綱要，2009.10.10 擷取自教育部國民教育社群網，http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php
- 教育部 (2009b) 教育部籲各縣市應配合國民中小學班級人數調整，妥善規劃教師超額問題 2009.11.25 擷取自 <http://siro.moe.edu.tw/fip/index.php?n=2&m=0&cmd=article&p=13>
- 彭富源、張素貞 (2005) 九年一貫課程政策理念與實踐之探究--社會重建的觀點,. 臺北市立教育大學學報：教育類，36，2，p.93~112。
- 楊金寶 (2005) 幼兒能力指標之迷思，幼教簡訊，31 期。
- 歐用生(2000)。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。刊於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元 (二) (8-17 頁)。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生 (2003)。披著羊皮的狼？——九年一貫課程改革的深度思考。載於歐用生 (著) 課程典範再建構 (19-38 頁)。高雄：麗文文化。
- 蔡春美(1993)幼稚園與小學銜接問題調查研究。台北師學院學報，6 期，665-730 頁。
- 戴文青 (2004)。Bronfenbrenner 「發展過程生態學」在臺灣幼教相關研究之評析。兒童及少年福利，6，157-184。
- 簡楚瑛(2003)。幼兒教育與保育之行政與政策(歐美澳篇)。台北:心理。

作者

徐千惠

國立新竹教育大學教育學系博士候選人

康寧醫護暨管理專科學校幼兒保育科講師

陳惠邦

國立新竹教育大學教育學系教授