

在不同幼兒園情境中的教學和學習

第一章 新加坡、瑞吉歐和台灣的幼教環境介紹

本章針對新加坡、台灣及義大利三個家的幼教現況進行討論。舉這三個國家為例的理由是：

1. 新加坡是多元文化融合的相當好的國家，我稱之為「多元文化融合」的幼兒園；
2. 義大利瑞吉歐 (Reggio Emilia) 的幼兒教育，方案教學 (project approach)，舉世聞名，為實踐社會建構理論最典型的的幼兒園；而
3. 台灣則是全世界教保人員學歷資格要求最高，而且是已經整合了幼稚園（原招收四歲至入國民小學前兒童，屬教育部門主管）與托兒所（原招收二歲至入國民小學前兒童，屬社會福利部門主管）為幼兒園（招收二歲至入國民小學前兒童，統一由教育部門主管）的國家之一。

這三國國家，在幼兒教育上都是有理念、有特色，以及有水準的代表國家。我們在討論這三國家的幼教現況時，會參酌各該國家的社會、歷史、文化背景，以及政府得角色與作為。

第一節 新加坡的幼教狀況—多元文化融合的幼兒園

就理論上而言，多元文化主義是指一個國家有多個族群存在；就規範上而言 (normatively speaking)，多元文化主義宣示的是一種多種語言／族群和平共存、相輔相成的美麗新境界；就政策面而言 (prescriptively speaking)，多元文化主義就是要防止疏離的少數族群因為被邊陲化而自我退縮，同時又要避免他們因為相對剝奪，而有社會隔閡 (social exclusive) 的現象產生(施政峰，1996)。除此之外，多元文化的意涵事實上是有深淺度的，在圖 3-1 的光譜上，可以看出，先發展包容，再來是承認與接納，逐步深入後是尊重，最後是欣賞。

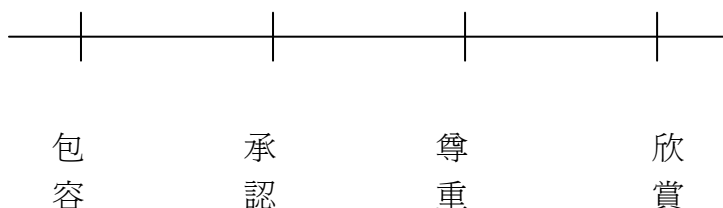


圖 3-1：多元文化主義的光譜(引自施政峰，1996)

新加坡是一個擁有多種民族、多種語言、多元文化的國家。其成員主要是華族、馬來族、印度族、歐亞種族等四種族群所構成。而四大種族中的華族深受儒家思想的影響，尤其重視子女的教育。而政府政策是採菁英政策，因此，政府非常重視教育。由於新加坡獨有的條件和特色，英語成爲各民族的共同語，使不同種族間建立起了認同感和凝聚力(徐靜芳，2008)。

第二次世界大戰後，由於家長的需求，新加坡的學前機構如雨後春筍，發展迅速，且多數爲民間開辦，如宗教團體、私人機構、商業機構、社團等。幼稚園直屬單位是教育部，由教育部(Ministry of Education，簡寫爲 MOE)學前教育司直接管轄。而托兒所直轄單位是社區發展與青年和體育部(Ministry of Community Development, Youth and Sports)教育部規定幼稚園必須以英文和第二語言(華語、馬來語等)爲媒介語，但各種不同種族的母語是第二語言，一般教學要求較低。當然，也有幾所特選學校，英語與華語同時被當作第一語言的水準進行教學。雙語教學也「自然地」成爲每個幼稚園的辦學特點(徐靜芳，2008)。

在此特別提出新加坡的「雙語政策」，所謂雙語政策，是指新加坡每一個學生都應該學習英語和自己的母語。新加坡是一個多民族的國家，在建國之初社會的團體與交流是重點，所以新加坡第一任總理李光耀特別以此呼籲新加坡人民須團結、有愛。所謂政策的重心會影響教育的內涵，於是新加坡政府決定賦予教育以特殊的使命，創建一個使各民族都有認同感的社會。語言是其中的手段之一，也是重點之一。爲使學校能夠傳授完整、統一、共同的價值觀和道德準則。新加坡政府堅持執行雙語政策。新加坡政府實行雙語教育制度的主要措施有¹：

- (1) 在一些學校開設語文特選課程。
- (2) 出版各種華文補充讀物，以幫助小學生閱讀華文；
- (3) 強制學生學習母語，即規定第二語文作爲學生升級和申請進入大學時必考和必須及格的科目。

雖然語言（官方語）會取代了所有的文化感覺，但是深入幼兒園會發覺，各幼兒園都盡量配合政府，將不同種族的節慶或假期等，帶進課程與生活中，以展現多元文化社會的意義與特色。還有，第二外語言的學習在新加坡是非常成功的，主要是因爲社會情境脈絡中，在家中通常使用母語溝通，而在外則運用官方的英

¹引自：<http://www.ymjh.kh.edu.tw/s11/961122/961122b.htm>

語進行交流。根據徐靜芳(2008)，新加坡教育部規定，幼稚園每日課程活動包括，語言、數概念、自然科學、社會性交往、創造力、解決問題的能力、自理能力、音樂律動以及戶外活動等。由於教育部規定幼稚園必須以英文和第二語文(母語—華語、馬來語等)為媒介語，所以，許多幼稚園的每日課程活動包括內容，實際包括英文、華文、馬來文、數學、科學、音樂律動、美勞、遊戲、戶外活動、室內活動、電視觀賞、故事分享、道德教育以及電腦課程等。但是，究竟課程如何統整，則沒有顯著或固定的通則與模型可循。

以往新加坡的幼稚教育比較注重知識的傳授和學業成績，如在幼稚園要學會「寫字」。隨著逐漸與國際接軌，新加坡人開始越來越關注兒童身心發展的獨特性。教育部在 2003 年提出的有關學前教育課程的「六大指導綱領」，強調孩童全面的身心發展；掌握綜合學習、積極學習、互動學習、從遊戲中學習的能力；更注重教師與家長在孩子學習中扮演的角色。同時，教育部還宣導推行主題教學、角落教學(相當於台灣的學習區或角落活動)。許多幼稚園在實施幼稚教育中也加入了更多的遊戲元素，強調從遊戲中學習，讓幼兒在互動和自主學習中，達到主動學習的目的。徐靜芳(2008)

第二節 義大利的瑞吉歐簡介—強調社會溝通的幼兒園

壹、 社會背景

若以“**瑞吉歐 (Reggio Emilia)**”為鍵關字上網查詢，你會發現除了大家耳熟能詳的幼兒教育的方案教學之外，還會發現它還以『舞蹈』--肢體的藝術而聞名，肢體語言的豐富性與創造性不雅於傳統的口語與書寫。這讓我們想到**馬拉古齊 (Loris Malaguzzi)** 的「**孩子的一百種語言**」。的確，孩子所用於溝通的表徵語言是無限的，因此，是否可以假設，「在這以舞蹈聞名的城鎮中，其孕育出的孩子所能運用的溝通方式可能會比一般的孩子還豐富？」就像**馬拉古齊**一樣，有創造性來觀察及描述孩子的人，可能也只有**在藝術城鎮中被養育長大的人**，才能有此「藝術般」的創舉，描繪其理念並實踐出如此貼近孩子本質的教育。

一件事情的成功與否在於天時、地利與人和，三者缺一不能成其事。在地利方面，**Reggio Emilia** 的所在地是位於義大利東北部，那裡，人文薈萃、有高水準的生活品質，是文化、藝術、起司、釀酒等富饒的省份。在政治上是以自由主義為立場，在第二次世界大戰時期，是以反抗的領導作風為號召。在 1960 年代晚期的婦女運動，以及 1970 年代早期的高品質幼兒照顧運動的出現，都引起世界的共

鳴。當前聞名於世的高品質幼兒照顧方案是源自於該地域的地方的傳統；同時也是受高度個人化的影響。這種以獨特的教育方案和地名作結合，所代表的意義是政治、文化與認識論立場的結合，這中間所涉及的是——孩子權力的概念、學習與發展的歷程、社區的意義與公民社會的參與管理等理念。

在天時方面，在如此高度政治自由意識的社會背景之下，要實行開放的教育政策，在推動上阻力會相對的較小。雖然，1976年也曾經和當時教會所辦的教育理念互相衝突，但在馬拉古齊的溝通之下，彼此的成見得以化解。馬拉古齊稱之為艱苦的一年，也是豐收的一年。在1968年，義大利政府正式通過法案，補助學前教育的設立，顯示政府對學前教育的重視，有政府的支持在推展上更是毫無阻礙。

在人和方面，瑞吉歐學校成立的淵源，是在第二次世界大戰之後，在廢墟中利用殘存的戰爭廢棄物，由孩子的父母們，胼手胝足地，參與建立並經營這些的學校。由於一開始就有孩子的父母們的主動參與，才有現在的瑞吉歐學校經營理念，「認為幼兒、老師以及父母」三者都是重要的主角之一，這在其他諸多課程模式中是鮮少見的。

瑞吉歐的方案模式能如此的讓世人震驚與欽佩，馬拉古齊是主要成功的關鍵因素，他博學多聞，不僅涉獵各個不同領域的哲學、理念，還綜合了他對孩子的信仰。誠如，New（2000）所言，馬拉古齊的影響力有：

1. 他對孩子擁有無限及未開發能力的信仰；
2. 他對複雜，但卻絕對必要的「家庭-學校」關係的理解；
3. 他認為教師要教導孩子前，需要先認識孩子的本質。

最重要的是，他的熱情與對「孩子的意像（image of the child）」，他認為，『推動「孩子的意像」給所有與他一起工作的人，使該「意像」深植於他們的心中與腦海中，而成爲不可抹滅的記號』，是爲他終身的工作。所以，他以超凡的能力，影響到整個世代的父母、老師、公民。

綜合言之，瑞吉歐方案所包括的，有對於幼兒高品質照顧與教育的條件與目標，同時也包括老師專業的角色與責任，以及孩子家庭與鄰居參與教育企業的權利（New, 2000）。

貳、 哲理信念

如上所言，Reggio Emilia 的高品質幼兒照顧方案，除源自於地域與地方的傳統之外，同時也受高度個人化的影響，此人就是瑞吉歐的領導人--**馬拉古齊**。其實，**馬拉古齊**的教育信仰，深受義大利「合作教育運動」的領導人---Bruno Ciari 的影響。這一派團體所持的信念是：「教育應該釋放出幼兒的活力與才能，進而提昇在幼兒的各方面完整和諧的發展，如，溝通、社會、情感的發展，並培育具批判性的科學化想法」。除此之外，也鼓吹教育工作者與家庭發展良好的關係，並且鼓勵教師、家長以及市民，參與教育委員會的運作。他還堅持一個班級安排兩位教師，比一個教師來得好；而且，教師與職員之間應不分階級的分工合作。這種理念信仰**馬拉古齊**在 Reggio Emilia 的幼教課程模式中發揮的淋漓盡致，並且超越、擴展，更深層的精緻化，有青出於藍之效果。

一、教育理念：

馬拉古齊的教育哲學理念，主要是承續以歐美為主流的進步主義教育思想，包括 Piaget 及 Vygotsky 的建構式心理學學派，以及義大利戰後的左派政治改革意識型態，社會建構主義。他對 Piaget 及 Vygotsky 的理論皆作了修正，在 Malaguzzi 的概念裡，所談的是「我們的 Piaget 及 Vygotsky」，例如，**馬拉古齊**把 Piaget 理論中所缺乏的「社會情境脈絡」，加以補充；把 Vygotsky 的近似發展區裡大人與孩子之間的分歧，稍作調整，使成人能提供給幼兒他們的判斷與知識。Malaguzzi 把許多的理論包括心理、哲學、精神科學等都全融會貫通於方案中。誠如他所說「整體而言，我們已經掌握對理論與研究的變通運用能力」。

在理念實踐上，**馬拉古齊**認為在教與學兩者之間，尊重的是後者，「站在旁邊等一會兒，留出學習的空間，仔細地觀察幼兒在做什麼，然後，假如你也能透徹瞭解，你的教法也許與從前大不相同」。瑞吉歐的方案，由做計劃來進行、考慮其它選擇性、做認知反思，和符號表徵，和精緻溝通技巧。由教育者和孩子在不確定中進行主動的探討和創造的產生，但分享的目的地是最終的目標。**馬拉古齊**(1993)認為「最讓我們欣賞的是，和個別與團體分享滿足和完成感」。

1、創造一友善的學校：

Reggio Emilia 目前有 14 個托嬰中心，23 所學前學校。瑞吉歐學校的目標是創造一祥和的環境---就是說，

「學校是一個積極活動的、發現的、生活的、可紀錄的和可溝通的學校；是一個研究、學習、再拜訪、再關注、反思的和有生命的學校；是一個開放、有民主氣氛、邀請意見互換，以及縮短人們之間距離的一個互動祥和的學校。是一個

認為教育需聚焦於每個孩子，每個孩子和其他孩子，以及教師、家庭、學校環境、社區及廣大社會皆有連結，而且是目前與未來生活皆如此有關聯的學校。」

因此，**瑞吉歐**的每個學校皆被認為是一個獨立的系統，各自有其如同具有生命般，持續不斷運轉的組織；而且，每個學校之間皆互相關聯且互惠，這些關係是主動且支持性的。這就是 **Reggio Emilia** 市政學前教育學校的寫照。

在 **Reggio Emilia**，學校關係的系統是既實際又符號；它是物理系統，一個活的有機體 (a living organism)，同時，它也是個符號的表徵系統。在此，成人是成人，孩子是孩子，各有個的特質與職分；彼此之間的交織及社會交換，共同構成了人文、價值、人際互動、與知識建構的體系。**瑞吉歐**的學校整體而言，就像一隻變形蟲，隨著環境不時的在變動、變形，但整個機體是和諧的、進行中的，保持開放，但以不脫離主體的形式來運作。誠如**馬拉古齊**所言：

「我們把幼兒學校當作一整合的生命有機體來看待，是一個鼓勵大人與幼兒彼此分享生活與關係的地方；學校是一個運轉中的結構體，持續不斷地調整自己。在其有機的一生當中，我們必須隨時調整我們的體制…」(羅雅芬譯，2000)。

2、對孩子的看法：

教育的對象既是孩子，對孩子的看法就會影響教育的目標。**瑞吉歐**學校運作如此良好的主因，如 **Bredenkamp (1993)** 指出，是其中心哲學，視「孩子為有能力者的意像」(image of children as competent)。對孩子的意像不再是「孩子為孤立及自我中心」，他們認為，孩子有豐富的潛力、強壯、充滿力量、有能力，更重要最是，能和其他孩子或成人相連接。孩子參與社會互動，並彼此協商環境給予他們的任何事情，所有孩子皆有潛力、好奇心及興趣，且已準備好建構他們自己的學習 (**Gandini, 1993**)。**馬拉古齊**認為，提供幼兒的活動範圍愈大，幼兒就愈有可能以強烈的動機建構愈豐富的經驗；

「我們必須擴大我們的目標、題材、情境形式、結構程度、資源範圍、材料的種類與組合，以及與事、物、同儕、成人之間可能的互動。」

瑞吉歐學校的教育學者相信孩子的『潛力、可塑性、開放性、好奇心、好玩且渴望成長，同時也渴望和其他的人有關連及溝通 (**New,2000**)。』在孩子的學習與發展上，目前知識建構的理論所強調的是社會交換，所以在認知活動上「語言」的角色是必要的前提。**瑞吉歐**學校的教學者相信，當孩子覺得需要與人溝通他們的理解時，是有助於學習的。孩子除了可以傳統的口語、寫字、繪畫溝通之

外，還可以任何方式來溝通，所以，**馬拉古齊** 用「孩子的一百種語言」，來描述孩子的多元語言符號。**瑞吉歐**的教學者對孩子的潛能與發展過程抱持著樂觀的態度。他們深信，持續不斷的社會交換，以及成人抱持著向孩子學習的態度，建構開放與分享的氣氛和材料多元、多樣的環境，是成人應提供給孩子的學習情境。所以，「如果成人允許孩子在環境中展現他們的各種創造方式」，那孩子的溝通方式，真的會是無窮無盡。

3、父母的角色：

Reggio Emilia 城鎮的「社會管理組織概念 (The organizational concept of gestione sociale 【social management】)」，表明父母參與托兒中心管理的權利及必要性。家庭的參與必須直接與教育目標連結在一起 (New, 2000)。孩子、父母、與教育者是三個不可分離的主角 (protagonists)。這個理念已超越傳統的家庭-學校的關係。誠如 Sergio Spagiari,所言，“所有家長是主動的貢獻於教育經營的服務，他們的潛力與責任是不需授權的”(引自 New, 2000)。父母提供服務與參與的角色，在 Reggio Emilia 的教育實踐中，被認為是理所當然的職分，所以不需特別的授權。至於父母的參與的形式則致使包括：

- (1) 在學校中的每日工作；
- (2) 討論教育與哲學事件；
- (3) 特殊事件；
- (4) 遠足；及
- (5) 慶祝。

父母在孩子的學習經驗中是主動的，同時幫助確保學校中所有孩子的福利。**馬拉古齊**認為，要瞭解孩子，除了老師有智性地觀察紀錄之外，更重要的是老師提出自己對孩子的看法與假設，與孩子的父母或家庭溝通。父母、老師、與孩子都是主角，這是**瑞吉歐**學校中非常獨特也是成功的重要因素之一。

4、教師的角色：

瑞吉歐教師的角色與其對孩子的意像、孩子學習過程的本質、父母的關係，以及**瑞吉歐**學校的其它基礎取向是不可分的。所以，教師的角色有：『關係 (relationship)、互惠 (reciprocity)、合作建構 (co-construction)、研究 (research)、合作 (collaboration)、夥伴 (partnership)、觀察 (observation)、紀錄 (documentation)』等特色。一般人把教師的角色兩極化，教師指導或孩子自發

學習，但在瑞吉歐的教育中，這二者是融合在一起的。

『提供自己（教師）為資源的人，並使自己成為孩子願意且可能諮詢的人』（offer themselves as resource people to whom the children can 【and want to】 turn）（Rinaldi,1998,p115）

馬拉古齊認為，為了教導幼兒，老師必須學習有關幼兒的一切。直到 1994 年馬拉古齊逝世為止，他都堅持他對孩子的信念，有關孩子的事物與對孩子的事物，最好學習自於孩子與他們的家庭。瑞吉歐的教師幾乎全靠在職訓練而成為優秀的教師，組織在下列幾方面的支持：

- 1.兩位教師帶領一群孩子三年；
2. 6-7 個學校就有一位知識廣博的教學研究協同人員；
- 3.藝術教師的存在；
- 4.每個星期的會議及對現場教學的反思。

教師看待自己為研究者、準備和孩子一起紀錄的工作、而孩子亦被視為研究者。教師亦是夥伴（Teacher as partners），在瑞吉歐整個教育系統中，和每個人（無論孩子或其他成人）皆是夥伴的關係，沒有校長、主教、助教階級之分。合作是整個瑞吉歐教育系統的基礎。每間教室教師是兩人一組；不斷的討論以及解釋她們和孩子一起所發生的各種事件。教師和其他教師及員工維持強而有力的同事關係。這樣的社會交換提供長久且持續進行的訓練，也豐富了實務理論。強調合作（collaboration）及紀錄（documentation），更提供有力且繼續不斷的專業成長。教師學習幼兒發展有關的知識，除了閱讀專業書籍外，是靠觀察紀錄而來，藉由錄影帶、錄音機、相片、幻燈片和其它媒體，以及和其他教職員共同的反思。

成人如何和孩子一起進入學習的情境，給予有用的技術訊息與協助。教師必須學習等待和保留不確定，支持孩子的經驗與學習的再度拜訪（revisit），以及介入及支持孩子，當做一些超出他能力的事情時。教育者詮釋教師和孩子為「一起帶知識和能力來教學情境中，雖然不一樣，但他們是平等的」。另外，還有一位重要的人物及場所，藝術教師及藝術教室（Atelierista and atelier）；藝術教師都具視覺藝術的專業訓練，他在每個學校中和每個孩子及成人工作者都保持密切關係。瑞吉歐的教育者傾向於以「各種不同的孩子語言」來表述藝術。

二、理念的實踐

（一） 環境的建構

人類學家認為，物理環境與文化對於適當的社會關係與每日例行行事的詮釋是不可分的。例如，每個社區有所謂的市民廣場，所以，環境的定義不只是圍繞在物理空間，也包括它對社會結構與組織的作用，每一部分皆反應意識形態所連結的社會文化情境脈絡 (New,2000)。瑞吉歐的教室裡，充分的發揮了這個特色，不僅反應社會文化情境脈絡，並且擴大、提升文化的價值。

走進瑞吉歐的幼兒學校大廳，走道貼滿孩子在遊戲、家長在開會、行政人員及老師們的幽默姿勢照片；溫馨的盆栽、大人尺寸的傢俱、更多的是孩子的成品。這些代表了這個托兒所的交誼廳，就像社區的廣場一般，是每一個人都有機會能互相看見以及打招呼的地方。

學校大廳還擺設了家長們替孩子設計的遊具，質材多為輕巧、可移動者；地板有布丁型的鏡子、布偶台、彩色靠墊，利用屏風來隔間，輕巧溫馨的傢俱。這些所傳達的訊息是，他們注意到與回應孩子的能力，以及對孩子與其家人的尊重。仔細看看牆上的相片，可以看見，老師對孩子作品的紀實描述或對談，顯示對特定的孩子，或特定的成人的關注；還有紀錄孩子在長期或短期方案的合作活動。這是他們環境裡最特殊的地方，處處都顯示出個人與這個地方有密切的關連。瑞吉歐塑造的學習環境特色是，傳達歡迎、邀請更多的學習活動，同時，直接或間接地引導注意到孩子的能力，以支持、激發他們發展的情境脈絡。

Gandini (1998) 認為，環境是第三個教育者 (the third educator)，瑞吉歐的教育學者也認為，環境是訊息與任何可能性的容器 (container)。瑞吉歐的教室內畫分為團體討論區，戲劇區，大、小建構活動區，以及小的藝術教室 (atelier)。到處都有鏡子，包括廁所、走道、教室、廳堂，以及反射表面物體、投影桌等。大部分的教室都是整片的落地窗，對外開放，讓陽光以及影子投射進來，讓周遭鄰居的活動可以被看見、聽見等。

這樣的環境設計，不但鼓勵孩子多注意他們的週遭環境，同時也提醒他們，其他孩子做了什麼，完成了什麼。整間教室持續不斷的展示孩子們目前活動及先前活動的成品，當他們發展出更精緻與世故的技巧與知識時，可作為提供孩子反思他們先前的能力與理解力的線索。如此的紀實，同時也優美的呈現出學校本身的歷史，家庭、孩子、老師的意像。這些成品的展示也呈現出社區的發展，讓新來者能輕易的加入這行列，意味著此環境完成的作品是由孩子與父母共同參與，也是由社區一支持的幼兒教育方案 (New,2000)。

(二) 課程的實踐-- Progettazione

瑞吉歐的教育理念認為，孩子的自由遊戲，是孩子的自然發展，也是成人反應、思考與瞭解孩子的資源。所以，在學校裡孩子的社會裝扮遊戲與自由建構遊戲到處可見，孩子與別人一起玩遊戲，或與其他材料互動，是增進知識概念與精緻化其發展的最有效途徑。老師不斷在紀錄（照相或拍攝）孩子的遊戲，聽孩子的對談，有時也加入談話以更瞭解孩子的思考、理解、感覺與感情，或分享他們的互動。這些都形成瑞吉歐對課程的詮釋—**Progettazione**（瑞吉歐的學者認為，美國式的 Project，或許形式上雷同，但不能道盡他們 Progettazione 的精髓）。

New 指出，**Progettazione** 是孩子基於好奇所採取的行動。瑞吉歐的方案通常會以提問為開始，例如：

- (1) 關於物理與社會世界的好奇。什麼是影子的本質，與合相干？為什麼有那麼多的群眾？
- (2) 實際的提議。為什麼我們不建立一個鳥的娛樂公園？讓我們來做個運動事件！
- (3) 哲學的兩難。敵人可以成為朋友嗎？孩子有權力嗎？

許多的提問及問題連結來自於孩子，老師所提議給孩子的意見是基於觀察或建議。瑞吉歐的老師角色之一是 **provocateur**，【即問題的提問者與新的可能性（a poser of problems and new possibilities）】。在決定主題上，老師扮演了一中心的角色，選擇的原則是老師覺得這主題是值得探討和投資，即所選擇的主題是感情地參與、智性的豐富考量和探討領域的可能性，並且開放多元的詮釋。

1. 紀實是一學習的過程也是成品（Documentation is both a process and a product of learning）

既然 **Progettazione** 是來自於孩子，所以觀察與紀實就扮演著非常重要的份量。在瑞吉歐的學校牆上，貼滿各種孩子的成品與對話，主要是分享孩子的訊息給其他的孩子、家長與拜訪者。紀錄是讓家長、教師瞭解孩子和溝通最佳的方式，瑞吉歐紀錄孩子的檔案，包括孩子的文字、動作、圖形、繪畫、建築、雕塑、皮影戲、拼貼、戲劇或音樂等。紀錄的功用主要有以下幾點：

- (1) 使父母知覺自己孩子的經驗和維持父母的參與；
- (2) 使教師更加瞭解孩子，也評量自己的工作，促進教師自己的專業成長；
- (3) 幫助教育者之間的溝通和交換意見；
- (4) 使孩子覺得他們的成品是有價值的；

- (5) 建立檔案，追蹤、紀錄學校的歷史及許多孩子和教師的愉快學習過程；
- (6) 記載下幼兒所說所為的具體表現，作為下一階段學習的出發點；
- (7) 它更提供了父母與一般大眾認識學校的種種詳細資訊，作為獲得大眾反應與支持的途徑。

如此的洞察力使紀錄轉變為**瑞吉歐**方案特有的專業藝術發展形式，包括幻燈片、海報、小手冊，及逐漸增加的錄影帶，以記載幼兒的活動。

2. 溝通的重要性：

Progettazione 的運作成功，溝通可以說是主要的軸心，也是運作良好的重心。無論在軟體甚在至硬體上的設計，都以「溝通」為主要設計概念。**馬拉古齊**（1993）認為，**瑞吉歐**的環境就像「社區一樣的環境」，方便所有的教職員、家長、幼兒溝通。**馬拉古齊**也認為，沒有注意到教師及家庭的重要性，那對幼兒的看法就不完全，要讓幼兒、教師、家庭、這三者皆成為主角，重點就是「溝通」。

以下是**馬拉古齊**對溝通的看法，他認為：

- (1) 關係是我們教育系統的基本及組織的策略。
- (2) 我們方案的目標是強化每個孩子的自我認同，經由同儕與成人的認可，以確保每個孩子在學校之中覺得有安全感及歸屬感，使每個孩子能接受轉換的情境，這是學習的一部分。
- (3) 孩子發現溝通的價值在於提昇個體及團體的自主性；使團體成為自我維持，發展自己的會話（**conversation**），用自己的方法來溝通、行動、思考。
- (4) 溝通的美景在於，產生思考的成長和經由許多語言來呈現，經由孩子的聲音和思考，經由同意和不同意，經由不斷的協商來揭露它自己。

3. 小組的溝通：

教育基於溝通（**Malaguzzi,1993**），他認為小組的型態是最佳的教室組織。從孩子的小組討論中，可以獲知：

- (1) 孩子在環境互動中學習，並且主動變換他們和成人世界、事情、事件，和他們的同儕的關係。孩子參與建構自己的認同和認同別人。
- (2) 在第一年裡，孩子們之間的互動是基礎經驗。互動是一種需求、渴望，是每個孩子內在的一種生命需求。孩子會尋求和成人正向互動的機會。
- (3) 小組的互動（時常、活力的溝通）提供協商的機會；如此的協商溝通產生

更多的交換，比成人-孩子的互動還要多。

- (4) 孩子的「自我-學習 (self-learning)」和「共同-學習 (co-learning)」，是由成人的協助及產生互動經驗所建構，經由互動所決定的主題、過程與策略，是組織所支持的，這和整個幼兒教育的目標密不可分。
- (5) 孩子之間的互動影響到社會-情緒、溝通和認知行爲的發展，然而，溝通的內容、形式和互動的過程都非常多樣性，可協調不同觀點，這些經驗和孩子獨自工作經驗截然不同。
- (6) 孩子之間的每一個互動產生不同的反應，豐富個人的關係，提昇聽、說、和非語言的溝通技巧。互動產生同儕的再發現，可提高對「人」的異、同知覺、新的好奇、知識的獲得和符號的知覺。
- (7) 孩子之間的交換轉變成愈來愈豐富的合作經驗，當成人發起方案的選擇及設置情境時，同質性的年齡團體可以幫助形成計劃和決定。
- (8) 從社會心理學得知，孩子之間的互動產生認知衝突是很自然的，而衝突可導致不同行動、意見、期待的交換。這些建構的衝突可轉換成個人認知期待及提昇學習與發展。把孩子至於小組，有助於獲得這樣的過程，因為孩子之間沒有強而有力的自主或依賴關係；因此，如此的衝突會更有吸引力，且產生更大的助益。
- (9) 每個認知衝突並不會產生立即的認知成長。認知衝突所產生的不協調能引起進步，如果我們接受認知衝突，那我們就相信，認知衝突能引發「共同-建構的過程和合作」。

由於**瑞吉歐**重視由社會交換來建構知識，所以溝通的環境無論是物理環境或是人文環境，都是以校組溝通為主體，**Progettazione** 是在溝通中，加上老師仔細的觀察紀實，智性地提出假設而產生。

3、關係的建立與發展

New (2000) 認為**瑞吉歐**最重要的不是幼兒教育方案而是關係的系統 (a system of relationships)。在**瑞吉歐**的孩子不僅和其他的孩子與成人發展持久的關係，並且學習這種關係的重要性。例如，分享家中的故事或家中的活動，照片中有孩子與家人的互動等。大廳中的照片，幾乎很少是單一孩子的照片，選擇這些照片的意像是要孩子學習與其他孩子的關係中 (show children learning in-relation-to one another)，並經由此來提醒孩子及其父母，孩子之間友誼的重要性。在**瑞吉歐**學校中，物理環境的結構與裝備是確保孩子與成人有機會在一起為理念。這種環境就是文化的組織特色，發展與維持信任與尊敬的關係。每個孩子

跟從兩位老師，從嬰兒到幼兒 3 年；從 3 歲到 6 歲又有另外兩個老師。而家長隨時可以到班上，到大廳，坐著談話或觀察幼兒，總而言之，孩子與父母發展有意義的人際關係是建立在日常的生活方式上---僅僅是在同一地方花時間聊天（New,2000）。在增進孩子彼此之間關係的目標上，環境的特色如下。

- (1) 大廳中的裝扮區，精緻且混齡的表徵符號遊戲，就是提供不同班別孩子能有溝通的機會。
- (2) 嬰兒教室有小窗戶，讓父母與嬰幼兒玩躲貓貓遊戲。
- (3) 在裝扮區有一排鉛筆大的孔，讓孩子來窺視他們的同學。
- (4) 電話，聯繫各班之間及教室內在與外在的世界；同時也是與父母之間的聯絡管道。
- (5) 新進的孩子在第一個星期會邀請父母與他們的孩子一起工作或活動；這除了讓孩子適應之外，另一目標是發展父母與老師及其他家長的關係。
- (6) 廚房的四週以透明的玻璃圍繞，並有可打開的窗戶，讓廚房的工作人員能與家長及孩子互動。

這種環境結構的特色是由較大組織的策略（Larger organizational strategies）所支援，也就是說，這是集體的關係的發展（the development of collaborative relationships）。由老師與父母一起決定學校的生活與孩子的教育，這就是 Reggio Emilia 幼兒教育課程的基本（New,2000）。

參、小結

誠如 Gandini（1993）所言，「Reggio Emilia 學校和他們對學前教育的方案，並不是所謂的「實驗」（experimental）。這些學校是公立系統，致力於服務孩子的福利和家庭的社會需求，同時也支持孩子的基本權利，在喜愛的環境中，和同儕及關懷他們的成人，一起成長與學習。」**瑞吉歐**把孩子當成孩子來教育及養育，知其所不足亦知其所能。「知」的方式是與孩子一起成長及學習，浸沉於孩子的世界中。

他們尊重孩子的特質，誠如 DAP 所定義的，教育及照顧需符合某一年齡層孩子的需求，亦需符合個別孩子的需求。想要在找出各理論和每個孩子的發展融入那麼圓容的方案，大概沒有其他方案能出其右。**Malaguzzi** 認為，**瑞吉歐**教育方案無法完整書寫他們的原則，是因為他們的高度質疑（questioning）、反思（reflection）、研究（research）、和調適（adaptation），他們深恐寫下詳細的原

則，結果會和他們的哲學相對立。Bredekamp（1993）看過瑞吉歐的教育之後的感言是，她有了雙重矛盾：

- (1) 看見如此良好的學前教育方案的同時，覺得氣餒，對全世界而言，實在是太少的小孩有如此的機會。
- (2) 看見如此良好的實例時，我對幼兒教育的觀點得到確認；同時卻覺得罪惡感，在美國，我們對所有小孩所謂好的方法，所設的相對是低的標準。
- (3) 看見符合 DAP 的哲學原理，他們的工作人員和 DAP 有著一樣的哲理；同時，已超越 DAP，特別是在社會知識的建構，教師角色、孩子是合作建構者（co-structor）及學習過程中的紀錄等，是真正 DAP 的化身。

最後，讓我以 New（2000）對瑞吉歐三個主角---孩子、老師與家長，以及大情境脈絡的社區意像觀察為本，做個小結論，留給我們作為我們自己對教育意像的反思。

- (1) 孩子被認為有權力、能力、與興趣，這些有正當的理由被確認與尊敬嗎？
- (2) 老師被認為有能力教與學，瞭解有關孩子的一切，並且被期待與別人分享他們的知識嗎？
- (3) 父母被認為有是權利參與教育社區的成員，他們對自己孩子的觀點與理解是成功的計畫與評估的基本嗎？
- (4) 社區裡的公民願意為她們自己與別人的孩子，嚴肅地思考他們個別性與合作性，而分擔自己的責任嗎？

第三節 台灣的幼教情況簡介—幼托整合的幼兒園

台灣受社會建構主義思潮的衝擊，有許多幼兒園，認真且努力的實踐建構的課程。但是普遍而言，許多的園所，在授課內容上仍是不清楚自己的教育理念與哲學，導致有許多的課程內容呈現，如，傳統的讀寫算，開放式教學，單元教學，主題教學、福祿貝爾教學、蒙特梭利教學、雙語教學、方案教學、以才藝（陶土、舞蹈、奧福音樂、繪畫等）、讀經教學及 XXX 數學教學等，採單獨或任意組合形式為教學主體。在有限的時間內要提供如此多樣的課程，就僅能學到每個科目的浮面，就如一盤「大雜碎」，無統整學習可言（魏淑君，2000）。

台灣政府在歷經十年的整合，投入大量資金、人力與政策法規的修改後，終於在 2012 年完成了幼稚園與托兒所的整合，統稱「幼兒園」（preschool）。從此幼稚園與托兒所皆成為歷史，幼托整合在立案、課程與師資的任用上皆有其清楚的

規範。雖然，幼托整合仍有改善的空間，實質上，在課程上有其統整的貢獻，至少是一個方向與目標，讓一些遊走在課程潮流卻不清楚哲理的幼兒園有方向可以依循。2012年台灣的幼兒園的新課綱以新的課程領域取代舊有的課程領域，以培育幼兒的「學習指標」為主而建立。

壹、新課綱的宗旨

「本課程立基於『仁』的教育觀，承續孝悌仁愛文化，以陶養幼兒成為能愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的未來社會公民，並奠定終身學習的基礎。」以「仁」為主要核心概念，是強調重視人際之間的互動，保留儒家重視家庭倫常的重要文化價值，如：親子關係和手足關係；但修正傳統儒家對他人關係的「上下差序」格局，調整成與他人關係應該是彼此間能夠關懷、尊重與相互接納。將「仁」的範圍從家庭進一步擴及「共同生活的一群人」，即「社區」的概念；引出「公民社會」的概念。

貳、新課綱的課程領

台灣的新課綱分成六大課程領域，亦即，「身體動作與衛生」、「語文」、「認知」、「社會」、「情緒」與「美感」等六大領域。此六大領域的立論點是：

- 一、根據幼教發展的理念。
- 二、以兒童為中心—全人發展。
- 三、自由遊戲—學習的形態與實施原則。
- 四、（社會）建構論觀點—社會文化。
- 五、世界課程發展的趨勢。

此課程綱領同時也強調：

- 一、社會文化的重要。
- 二、接受社會文化情境中的差異。
- 三、參與情境中個體有共用的權力，彼此協商課程。
- 四、動態循環與開放的課程。
- 五、學習能力的培養。

以上述的五個立論基礎，研展出身體動作與衛生，語文、認知、社會、情緒與美感等五個課程領域，這是基於幼兒的全人發展的概念，發展幼兒的身體動作、認知、語言與社會，再加上重視與強調社會文化的概念，研展出情緒與美感。

三、本課程大綱的內涵

- 一、以個體與生活環境互動為基礎。
- 二、形塑幼兒心智慧力為核心。
- 三、顧及幼兒全人發展及其所處文化環境的價值體系兩層面。
- 四、規劃幼兒學習的領域和能力。

由上述的宗旨、綱要與內涵結論出幼兒的學習能力指標。所謂學習能力指標是希望幼兒能有此指標，是靠老師引導與幼兒學習之間的互動來達成。

肆、幼兒學習的六大能力

- 一、覺知辨識：運用感官，知覺自己及生活環境的訊息，並理解訊息及其間的關係。
- 二、表達溝通：運用各種符號表達個人的感受，並能傾聽和分享不同的見解與訊息。
- 三、關懷合作：願意關心與接納自己、他人、環境和文化，並願意與他人協商，建立共識，解決問題。
- 四、推理賞析：運用舊經驗和既有知識，分析、整合及預測訊息，並以喜愛的心情欣賞自己和他人的表現。
- 五、想像創造：以創新的精神和多樣的方式表達對生活環境中人事物的感受。
- 六、自主管理：根據規範覺察與調整自己的行動。

根據六大課程領域配合幼兒的學習能力指標，經過數千位 2-6 歲幼兒的實證研究，研發出六大課程的 2-6 歲的學習能力指標。相關訊息請看臺灣全國教保資訊網²。台灣歷在 2012 年研發產出的新課綱，其理念框架，以下圖 4-1 呈現：



圖 4-1 台灣新課綱特色

² <http://www.ece.moe.edu.tw/?p=521>。

第四節 結論

新加坡是多元的社會，也因此政治上、文化上、商業上、教育上都是以尊重進而欣賞多元的層面在進行。針對幼教而言，因為尊重多元相對的在課程上就很難去框架它，只能在不引起爭議，符合幼兒身心發展與國家政策之下來規範相關的事項。實証上的研究告訴我們，族群衝突往往來自不公平的政策、或是族群菁英的惡意推波助瀾 (Shih, 1991，引自施正鋒)。

因此在實施多元教育時，為了要求公平正義與欣賞接納，就要十分的小心翼翼進行相關教學或策略的探究。新加坡呈現的雙語教學，舉世聞名，許多台灣人都以新加坡的雙語教學做為參照。但是，在文化與教育上要做到多元，事實上在幼兒一天的在校時間而言，相對的在課程其他項目上的內涵就會擠壓掉。這是需思考的點。

義大利瑞吉歐(Reggio Emilia)能聞名遐邇主要是地方政府大力支持與推行；加上主持這方案的 Malaguzzi 對於幼兒教育有其精闢的概念，他把當地的文化加上教育的理念，加上幼兒的發展，融會貫通並加以實踐。套句 Bredekamp (1993) 在看過 Reggio Emilia 的教育之後的感言：「看見如此良好的學前教育方案；同時，覺得氣餒，對全世界而言，實在是太少的小孩有如此的機會。」。除此之外老師要時見如此的教學，是需要許多專業的理念之外，還需有政府與家長的大力支持。

台灣的 2012 年新課綱是化時代的創舉，也是幼教界的盛事。因為籌備了相近十年，今年大力推行，所以實施的結果至今仍有待考驗。只是台灣幼教界的亂象，至今有了共識是可喜之處，但是如何在亂象與起頭點不一之中，逐步達到新課綱的宗旨「本課程立基於『仁』的教育觀，承續孝悌仁愛文化，以陶養幼兒成為能愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的未來社會公民，並奠定終身學習的基礎。」還是有一段路要走，特別是在課程概念的培訓與輔導方面。

第二章 學前教育工作者面對教與學的問題和挑戰

第一節 在教學和學習中，評估不同的問題和挑戰

以上所陳述的教育理念與特色，都是有水準的代表國家。但是對於一般老師而言，還牽涉到教育價值觀的問題，價值觀所涉及的就是老師的態度，當幼教師的價值觀與理念不合時，事實上所產生的衝突會讓老師迷或甚至不知所從。另一方面會讓老師產生衝突的就是一父母的教育價值觀與自己的價值觀不一樣時，以下我們逐一來探究教育的價值觀與產生衝突情境的因應之道。

壹、教育的價值觀

一、幼教師的教育價值觀

頗多實務界工作者和在校學生反應：教育理論念了一大堆，似乎和實務很難配合。事實上，理論是一種信仰、哲學，能幫助執行者明確地檢定自己表現出來的角色或行為是否合乎本身的專業信仰。例如，目前坊間有多種以商業為出發點的教具、教案，或許頗受家長的歡迎。但是當幼兒園所提出的許多似是而非的教學觀點或教學法時，有教育理念做基礎，便能明確判斷這些教學法有何利弊，適不適合兒童，以免人云亦云。

又如，出國參觀一些國外著名幼兒教育機構時，如只見其外在之美，而不知其所然，回國之後，拼命努力效仿，但當該有的都有了，卻不見其美，辛苦了半天，而不知所措。再如，當耳聞有某一著名教學法時，就忙著去學，一切又重頭而來，永遠在追逐流行，卻總覺得茫然。這也反應出，教育理論不足，就只能學其外在而不知其內涵，無法深刻去思考：

- (1) 別人為什麼要實施這種教學法？
- (2) 其本質在哪兒？適不適合本國兒童？
- (3) 要從何處著手起？

有了教育理論做基礎，就能幫助我們清楚地判斷、瞭解及更深層地思考、轉換。如此才能持之以恆，不再輕易動搖。現在，如果我們把開放教育理念與傳統的讀寫算教育，放置在「教育理念結構向度」的兩端，如圖 4-2 所示。那麼，幼教機構便可用此來思考有關開放教育之意義。更可定位出自己機構在「開放—傳統」光譜上的位置，是中間偏右或中間偏左。

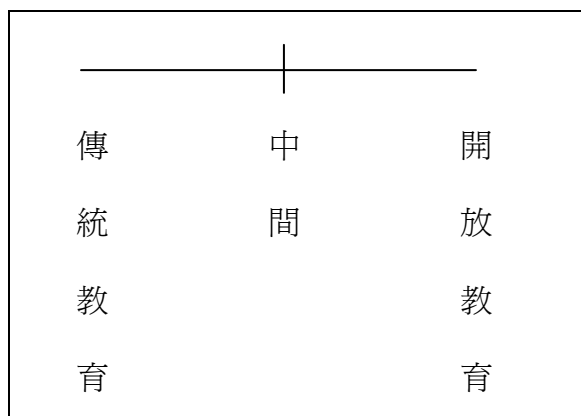


圖 4-2 教育理念結構向度

在圖 4-2，教育理念結構向度上，開放式教育走到極端，即稱之為「自由放任式」，它主張完全讓兒童自己決定其成長及學習所需要的刺激或活動，成人的角色是被動回應兒童，而非主動與其互動。另一方面，傳統式教育走到極端，即稱之為「學院式」，強調的是學會某種成人所決定的特殊作業，將兒童視為待運作的機器而非有思考、有情緒的人(如圖 4-3，圖 4-4 所示，費妮博士著，黃慧貞譯，1985)。這些對兒童的發展都是不恰當的，所以幼教機構得省思自己的定位是否有過之或不及之處。

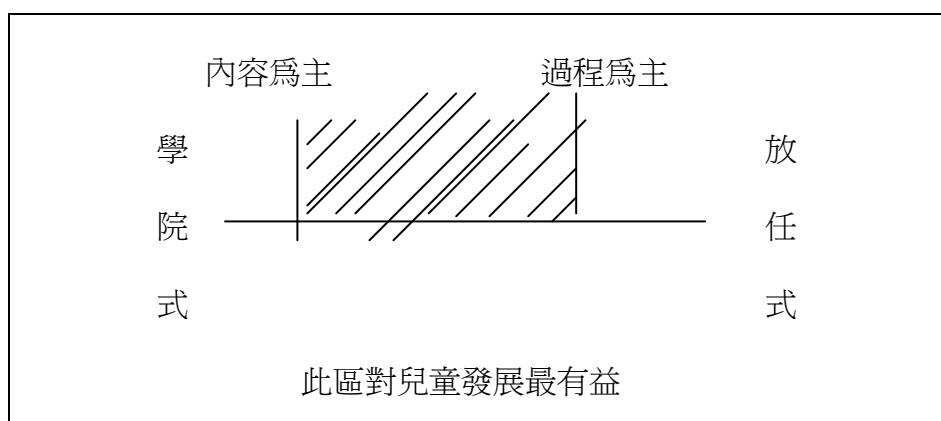


圖 4-3 有益幼兒發展的目標範圍(引自黃慧貞譯，P.53)

當某種教學模式出現時，你便能以上述兩種框架來思考，這種教學模式的定位和自己機構的定位有多大差距，假若要實施這種教學模式要如何去轉型，慢慢把彼此差距拉近；或者，更根本的思考，這種教學模式的理念適不適合，能不能融合或統整在自己的幼兒園所.等問題。再者，無論是剛從學校畢業的幼教工作新鮮人，或是在職場一段時間的幼教師，亦可先把自己的理念和信仰，在此結構向

度裡定位出來。當要找工作時，哪些幼教機構的定位和自己的定位差距最小，最小差距者，即是最適合你投入的機構。

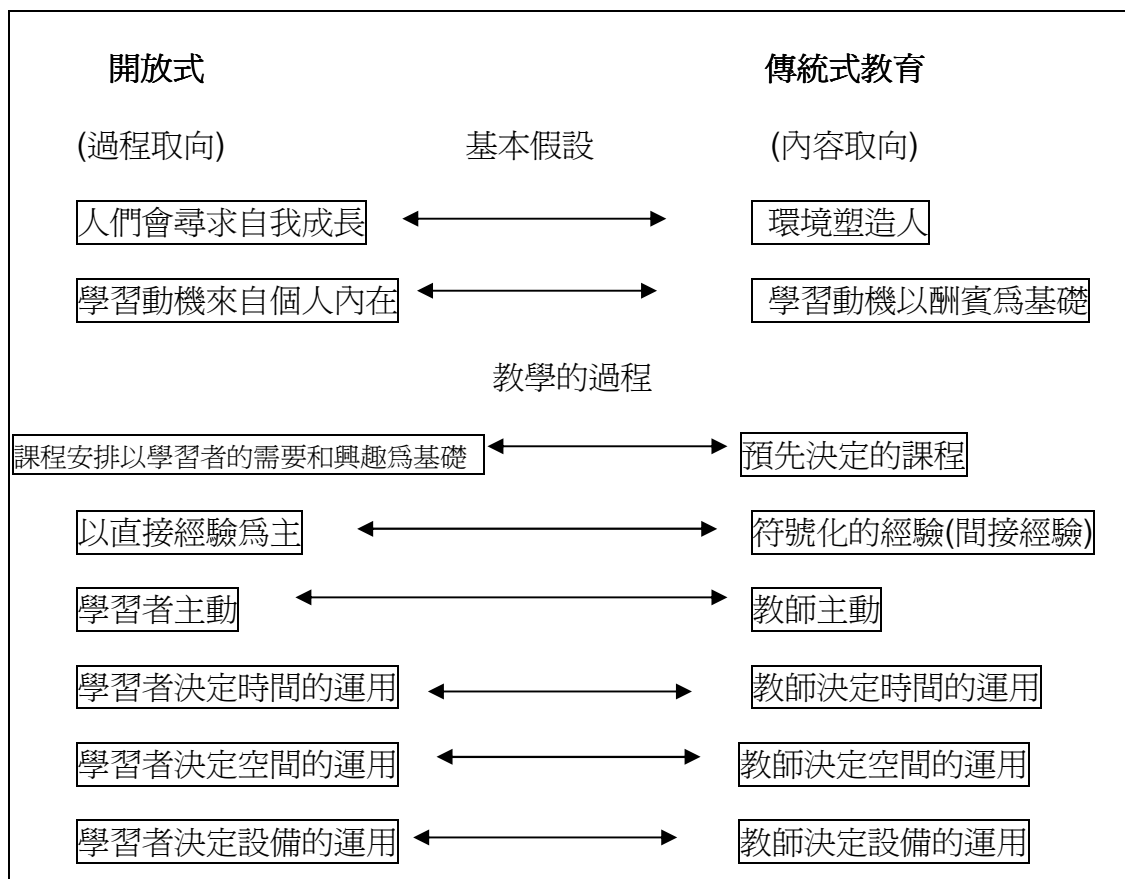


圖 4-4 教育結構向度(引自黃慧真譯，P.54)

總而言之，開放教育有一個很簡單的定義，即「不拘形式」的教育，因為「開放」本身就含有隨時可以變化與修改的意義。但不拘形式並非無形，而是一種充滿變化與創意的「自由形」。它隨著學習者的個別差異(能力、興趣、需要)而變，也隨著不同的學習情境而變。開放式教育之美就在於這種自由的精神，而其雖也同樣在於這種自由精神的實踐(邱志鵬，民 82)。

第二節 幼教專業倫理及倫理兩難困境的案例分析

壹、幼教的專業倫理

一、倫理之基本概念

倫理 (ethics)，意指人群生活關係中各種行為的道德法則。倫理與道德的相

異點為，道德（morality）之意義在於個人精神層面與個人行為的規範與法則；而倫理不同者主要是，倫理則屬人際層面的規範，而道德卻屬於個人層面（蔡淑桂，2001）。倫理學可以簡易分類為二，即一般倫理學與應用倫理學。一般倫理學著重於一般性的道德理論，例如誠實、守信、負責等等；常見於日常生活。應用倫理學則將一般道德理論應用到專業領域上，則成了應用性的專業倫理，例如教師專業倫理、圖書館專業倫理、醫病倫理等等（武藍蕙，2004）。

基本上思考倫理問題有兩種方法：

（一）後果主義理論及最大利益

「後果主義理論及最大利益」意旨，事件的後果決定了行動的對錯，亦即，當我們面對抉擇時，最好、最公平的決定就是符合最大多數人利益的決定。這種思維屬「目的論」的倫理學，「人類的倫理行為表現都是為了追求自身的利益與目的效益」；而區別一件事情的是非善惡與對錯，必須審視是否達到最大效益，獲得最大效益者為善，反之則為惡。主張此理論人士認為，倫理規範應建立在為大多數人帶來的最大利益之上。

（二）非後果主義理論與尊重他人

「非後果主義理論與尊重他人」意旨，以倫理道德守則及相互尊重作為思考解決問題的唯一指標。這種思維屬「義務論」的倫理學，認為人類的倫理行為表現為一種與生俱來的義務，而非為個人利益與目的。

二、專業倫理之基本概念

雷國鼎（1988）將教師專業倫理定義為，教育專業人員除應遵守一般的道德法則之外，亦應遵守的「教育專業行為規範或職業道德」。專業倫理因專業自主而產生，但也因為有專業倫理，才会有專業自主。專業倫理不是一成不變的，會隨該行業專業知識的變化而有所不同；專業倫理也是一種「對話倫理」，是從業人員依據本行的專業知識，經過不斷的溝通和對話，而漸漸形成的共識。

（一）專業倫理的重要性及幼教工作人員需要專業倫理的理由

「專業倫理」乃是針對專業行為的道德考慮，對教師專業者而言，在教室情境中遇到衝突矛盾的事情，有許多不同的解決策略，但無論教師採取任何一種解決策略都會影響教室情境中的人。對學前教育工作者而言，道德與專業倫理更形重要，因為幼兒缺乏獨立與自我保護的能力，所以幼教人員更需要以公正、負責

的態度面對幼兒。

穀瑞勉（1999）指出，幼教工作人員需要專業倫理的理由至少包括：

1. 幼兒教室的環境較為孤立，其他人較無法得知教室裡活動的全貌，因此幼教人員面對教育倫理議題時，往往需獨自解決，無法與他人討論。
2. 幼教人員服務的對象是幼兒，幼兒對於本身所受到的不當對待，是很少知覺、也無力改變。
3. 專業倫理可以協助幼教人員避免做出對成人有益，但對幼兒不利的事情。
4. 面對幼稚園裡面的各種倫理問題（例如親師溝），幼教人員必須做出合理的道德決定，故需要倫理守則作為參考。

三、幼教工作人員的專業倫理

幼兒教育工作人員在職場上，除了對幼兒直接提供教學與照顧外，經常也必須面對非直接教學，卻和教學有關的情境或議題，包括：

1. 幼教老師與家長的互動：包括幼兒的學習內容與教養方式等。
2. 幼教老師與其他幼教老師的互動。
3. 幼教老師與幼稚園行政人員的互動：包括垂直與平行關係。
4. 幼教老師與相關單位的互動：包括主管機關、其他幼教機構等。
5. 幼教相關單位之間的互動。

在面對這些與教學有關的情境或議題中，專業幼教老師究竟該如何處理才算合宜？郭靜晃（1999）建議，幼教工作人員在面對上述的情境或議題時，需要知道八項準則，亦即：

1. 態度：真誠的對待幼兒，給予幼兒積極正向的援助。
2. 進取的精神：創新、進取、維護幼兒的權利及利益。
3. 保密：對於幼兒本身、關於幼兒家庭的事務、以及和幼兒家庭的互動訊息及評語，需注意保密。
4. 衣著打扮：穿著適宜，合乎工作性質。
5. 尊重：對幼兒、幼兒家庭成員及工作夥伴給予尊敬。
6. 責任感：對個人工作態度與任務負責。
7. 同情心：給予幼兒同情心（非縱容），並伴隨關懷與照顧。
8. 遵守幼教專業守則。

其中，遵守幼教專業守則，指的即是「幼教專業倫理守則」。前文我們已經簡單討論過「倫理」及「專業倫理」的基本概念，現在，讓我們聚焦於「幼教專業倫理守則」的介紹。

(一) 美國全國幼教協會的「幼教專業倫理守則」³

美國全國幼教協會(NAEYC, National Association for the Education of Young Children)曾於1997年修訂並公佈一份「幼教專業倫理守則」。其主要內容包括，「立場聲明」及「倫理守則內容」兩部分，而後者又分為「對幼兒、對家庭、對同事及對社會」四個小節。茲將全文(譯文)敘述如下。

第一部分 立場聲明

1. 前言

幼兒教育工作者每天所做的決定皆具有道德與倫理的本質；倫理守則是對於負責任的行為提出準則，也是為0到8歲幼兒照護與教育的服務方案，例如嬰兒/學步兒的課程、托兒所、托育中心、家庭式托育、幼稚園及小學的教室，提供解決實務相關問題的基礎。也適用於未直接與幼兒一同學習的專家，包括機構行政主管、幼兒家長、職業訓練機構的學者、大學教授與發給執照的專家。

2. 核心價值

倫理行為的標準建立在，長久以來，就深植於我們所服務的幼兒照護與教育專業領域中的「核心價值」之上。這些核心價值承諾：

- (1) 視幼兒期為人類生命週期中一個獨特且珍貴的階段。
- (2) 尊重並支持幼兒與其家庭之間緊密的聯絡。
- (3) 體認幼兒必須在家庭、文化、社區及社會的情境脈絡之下，才最能被瞭解與支持。
- (4) 尊重每一個個體〈幼兒、家庭成員及同事〉的尊嚴、價值與獨特性。
- (5) 幫助幼兒與成人在彼此信任、尊重及正面回應的關係之中，充分發展潛能。

3. 守則的概念架構

守則將專業責任區分為四個部分，亦即，〈1〉幼兒〈2〉家庭〈3〉同事〈4〉

³ 資料來源：美國全國幼教協會(NAEYC, National Association for the Education of Young Children)於1997年11月修訂之倫理守則。網址：<http://www.naeyc.org>。

社區與社會。每一個部分都說明瞭專業關係的範疇，並都包含了幼教實務工作者的首要責任、朝向專業實務的範例，以及一套說明應該做的、禁止做的、可以被允許做的實務原則。

4. 理念與原則

「理念」反映了實務工作者的理想，而「原則」則試圖幫助與支持實務工作者解決倫理兩難的問題。

- (1) 每一個理念不一定有一個可以相對應的原則。
- (2) 理念與原則兩者都在引導實務工作者負起責任，回應問題，並提供其根據自覺來做決定的基礎。
- (3) 守則提供明確的方向與建議，但在某些部分，實務工作者必須結合守則的建議與自身良好的專業判斷。
- (4) 守則中的理念與原則確認我們對於核心價值的承諾，而呈現共用的概念。
- (5) 倫理守則公開宣示我們這個服務領域中的專業責任以及支援我們工作的倫理行爲。
- (6) 它激勵面對倫理兩難問題的實務工作者，使他們在團體共識的精神之下，應用守則而得到幫助。

5. 倫理兩難問題總是存在

通常，最好的倫理行爲的「標準答案」，並非顯而易見的。也許守則並沒有提供明確、正面的方式來處理，因為一項重要的價值總會和另一項重要的價值相衝突。因此當我們遇到倫理兩難的情況，便應當負起專業責任，參考相關論點，找尋最符合倫理的行動。

2. 幼教專業倫理守則

第二部分 倫理守則內容

第一小節：對幼兒的倫理責任

幼兒期是生命週期中一個獨特而有價值的階段，我們的主要責任在於提供安全、健康、養育以及對幼兒的需求有所回應的環境。我們承諾要支持幼兒的發展、尊重個別差異、協助幼兒學習生活與分工合作、增進健康、自覺、能力、自我重視與彈性。

理念

- I-1.1 熟悉幼兒照護與教育的知識基礎，透過終身學習與在職訓練，保持最新知識。
- I-1.2 教保實務奠立在幼兒發展領域的最新知識以及對每位幼兒的瞭解之上。
- I-1.3 體認及尊重每一位幼兒的獨特性與潛能。
- I-1.4 瞭解幼兒是特別容易受傷害的。
- I-1.5 創造並維持安全環境的場地，以培養幼兒的社會、情緒、智力及身體發展，尊重他們的尊嚴與貢獻。
- I-1.6 在融合的幼教實務中，支持每一位幼兒的遊戲與學習的權利，以達到所有參與者的最大權益。就如同較大社區中的身心殘障成人一般，特殊幼兒最理想的學習環境是和其他一班的幼兒一模一樣的學習環境。
- I-1.7 確保特殊幼兒享有適當而便利的無障礙服務設施，並建議對所有幼兒都能享受適當的環境資源。

原則

- p-1.1 最重要的是，我們決不能傷害幼兒。這項原則的重要性遠超過所有其他原則。我們決不能加入對幼兒不尊重、羞辱、剝削、脅迫、造成幼兒情緒傷害或身體傷害的機構服務。
- p-1.2 我們決不能加入以種族、膚色、宗教、性別、國籍、語言、能力或者以幼兒家長的經濟地位、行為或信仰為藉口，剝奪幼兒利益、給予特別待遇或將他們排除在外的機構〈這項原則不適用於受法律委託為特定族群提供特殊服務的機構〉。
- p-1.3 我們在做關於幼兒的決定時，應讓所有對幼兒有所瞭解的相關人士〈包括職員及父母〉參與。
- p-1.4 對於每一位幼兒我們應調整教學策略、學習環境以及課程，與家庭商量，並且從適當的專家尋求建議，以求幼兒在此課程中發展潛能。如果在這些與幼兒及家庭合作的努力之後，孩子似乎未能從課程中獲益，或者這位幼兒嚴重的幹擾其他幼兒從課程中獲益的能力，我們應該與家庭及合適的專家溝通，以決定什麼才符合幼兒現在的需要，找出最適合這些需要的環境及服務，並支持家庭將幼兒放在適當的環境之中。

- p-1.5 我們應該熟悉兒童受虐的徵兆，包括身體的、性的、言語的和情緒的暴力以及疏忽。我們應該知道並遵守保護兒童防止虐待及忽視的地方法律與該進行的程式。
- p-1.6 當我們對於幼兒受虐或被忽視的情形存有合理的懷疑時，應該向社區的負責人報告，並持續追蹤該負責人是否採取適當的措施。
- p-1.7 當有人告訴我們他對幼兒受虐或被忽視有所懷疑時，我們應該支持他對幼兒採取適當的保護措施。
- p-1.8 當幼兒的代理人無法提供足夠的保護措施以防止他繼續遭受虐待及忽視時，我們大家有倫理上的責任要去改善此狀況。
- p-1.9 當我們瞭解某機構或某狀況危及幼兒的健康與安全時，我們有倫理責任通知能改善此狀況的相關人士，以避免幼兒遭受同樣的危險。

第二小節：對家庭的倫理責任

家庭在幼兒的發展過程中扮演著最為重要的角色（“家庭”這個名詞包括除了父母之外，其他對幼兒有責任的關係人），因為家庭與幼教實務工作者對幼兒的福祉有共同的關心，因此我們有責任促進家庭與學校之間的合作，加強幼兒的發展。

理念

- I-2.1 與我們所服務的家庭之間發展相互信任的關係。
- I-2.2 當我們在養育幼兒的工作上支援家庭時，要承認和建立勇氣與力量。
- I-2.3 尊重每一個家庭與文化、語言、習俗、信仰的尊嚴。
- I-2.4 尊重家庭教養幼兒的價值觀以及為孩子做決定的權利。
- I-2.5 在發展觀點的架構之下，向家長說明每一位幼兒進步的情形，幫助家庭瞭解和欣賞發展合宜的幼教實務之價值。
- I-2.6 幫助家庭成員增進對孩子的瞭解與為人父母的技巧。
- I-2.7 提供家庭與機構成員、其他家庭、社區資源與專業服務之間互動的機會，以建立家庭的支持網路。

原則

- p-2.1 我們不應阻止家庭成員進入孩子的教室或機構的場地。
- p-2.2 我們應讓家庭知道課程的理念、政策、人員的資格條件，並對其說明教學—與我們對幼兒的倫理責任一致。
- p-2.3 我們應在適當的時機讓家長參與政策的制定。
- p-2.4 我們應讓父母參與會影響孩子的重大決定。
- p-2.5 當孩子遭受意外、暴露於會引起感染危險的傳染病或發生可能導致情緒壓力的情況時，應立即通知家長。
- p-2.6 要增進幼兒照護與教育的品質，我們應和合乎資格的幼兒發展研究者合作。任何讓他們的孩子參與的研究計畫之提議，都應該告訴家長，並讓家長知道可以選擇同意，如果選擇不同意也不會受到處罰。
- p-2.7 我們不應從事或支持對家庭的利用，不應為了私人方便或個人利益而利用和幼兒家人的關係，或與幼兒家人發展可能危及從事幼兒工作效率的關係。
- p-2.8 我們應該發展書面政策，保障幼兒的隱私權與維繫幼兒紀錄的保密性。這些政策檔應該讓所有的教職員工與家長瞭解。
- p-2.9 我們應該幫幼兒的家庭保密，並應尊重家庭的隱私權，限制私密資料的外洩，以防止對其家庭生活的幹擾。然而，當我們有理由相信幼兒正瀕臨危險，那麼與介入幼兒利益的法定代理人或個人分享機密文件是被允許的。
- p-2.10 在家庭成員相互衝突的情形之下，我們應公開分享我們對於孩子的觀察，以幫助不同立場的相關人士做出正確的決定，我們不應袒護任何一方。
- p-2.11 我們應該熟悉並適當使用能支援家庭的社區資源及專業服務。在提出建議之後，我們應加以追蹤，確保該服務是否適當地提供該有的服務。

第三小節：對同事的責任

在一個充滿關懷與合作的工作場所中，重視人性的尊嚴、提升對專業的滿足感以及模仿正向的關係。以核心價值為基礎，在此範圍內的首要責任是要建立並維持支援創造性工作與符合專業需求的場地和關係。適用於幼兒的相同理念自然也適用於我們對成人的責任。

A. 對同事的責任

理念

- I-3A.1 和同事之間建立並保持尊重、信任和合作的關係。
- I-3A.2 和同事分享資訊與消息。
- I-3A.3 支援同事的專業需求及專業發展。
- I-3A.4 和同事對於專業目標的認知一致。

原則

- P-3A.1 當我們對同事的專業行為有所關切時，應首先讓他知道我們的關心，以表示對他個人尊嚴的尊重以及對同事之間差異性的尊重。然後盡力嘗試去解決。
- P-3A.2 在對同事的個人或專業行為表達看法時應謹慎小心。任何說法都應以第一手資料為準，並應與幼兒及機構的利益相關。

B-對雇主的責任

理念

- I-3B.1 提供最高品質的服務來表達對機構的支持。
- I-3B.2 當我們於機構工作時，不可做出損傷機構名譽之事，除非機構本身違反兒童保護的法律或倫理守則的規定。

原則

- P-3B.1 當我們不贊成機構的政策時，應該先嘗試在機構內透過建設性的管道來促使其改變。
- P-3B.2 只有在被授權的情況之下，我們才可以代表機構發言或行動。我們應該注意何時代表機構發言以及何時代表個人的判斷。
- P-3B.3 我們不應違反兒童保護的法率及規定。當知道機構違反規定時，我們應採取合乎倫理守則的行動。

C-對部屬的責任

理念

- I-3C.1 要增進能培養同儕之間相互之間的尊重、有能力的、幸福的、正向自尊

的政策與工作狀況。

- I-3C.2 創造信任與誠意的氣氛，使員工能站在幼兒、家長與幼兒照護與教育的領域之最大利益來發言與行動。
- I-3C.3 努力保障代表幼兒、與幼兒一起工作的人公平的待遇〈薪資與福利〉。

原則

- P-3C.1 在進行有關幼兒與機構的決定之時，我們應適當利用員工的教育背景、訓練、經驗與專業知識。
- P-3C.2 我們應提供員工實踐其責任之安全、支持性的工作環境，對他們的工作表現及時提出評量，並提供書面的申訴程式、建設性的回饋以及繼續專業發展與進修的機會。
- P-3C.3 我們應發展並維持清楚的人事政策、說明機構的標準。對其在工作場所之外的行為表現程度也應詳細規範。這些人事法規應提供給新進員工，並讓所有員工都易於取閱。
- P-3C.4 當員工表現不符合機構要求的水準之時，應該讓他瞭解你所關切的部分，如果可能的話，幫助他改進。
- P-3C.5 解雇員工時，應讓其瞭解被解雇的理由。如果解雇有正當理由，必須因為他做的不夠或行為不恰當，而這些行為有詳細的文字紀錄，可供員工參考。
- P-3C.6 實施評量及提供建議時，應以事實為根據，而且與幼兒及機構的利益來做判斷。
- P-3C.7 聘任及升遷應該只以個人的成就或能否承擔工作崗位上的責任為考量。
- P-3C.8 聘任、升遷或提供訓練時，我們不應有身心殘障、年齡或性別偏好等任何形式的歧視。我們應熟悉雇用歧視的相關法律規章。

第四小節：對社區及社會的倫理責任

幼兒教保機構是在由家庭及其他關心幼兒福利的機構組成的社區情境之下運作的。對社區的責任是提供它所需要的課程、與對孩子有責任的代理人及各職業的人合作、提供現行所無法提供的課程，因為較大的社區有評估幼兒福利與保護的責任，而且因為我們在兒童發展方面的專業知識，我們有義務為全國各地的幼

兒發聲。

理念

- I-4.1 為社區提供高品質〈適合年齡、個人、敏感於文化與社區〉的幼兒教保課程及服務。
- I-4.2 促進關心幼兒、家庭與幼兒老師福祉的各行業之間跨領域的合作。
- I-4.3 努力營造一個透過教育、研究及主張，讓所有幼兒能接受充分的健康照顧、食物和庇護以及遠離暴力而生活與被養育的安全環境。
- I-4.4 努力營造一個透過教育、研究及主張，提供所有幼兒擁有高品質教保課程與服務的社會。
- I-4.5 增進對幼兒及其需要的認識與瞭解，努力朝向讓社區更為瞭解幼兒權利，負起更大的社會責任，去保護幼兒的福祉。
- I-4.6 支持促進幼兒及家庭福祉的政策及法律，反對危害其福祉的政策與法律。參與必要的政策與法律的制定，與為這些而努力的個人與團體合作。
- I-4.7 進一步促進幼兒照護及教育等領域的專業發展，強化反應於倫理守則中的核心價值之承諾。

原則

- P-4.1 我們應該公開且誠實的向外溝通我們所提供服務的本質與內容。
- P-4.2 我們不應該接受或繼續在不適合個人或專業的職務工作。我們不應當提供哪些自己不具專業能力、資格或資源的服務。
- P-4.3 在報告關於以我們的實務為主的相關資訊時，應該客觀、精確。
- P-4.4 我們應該和其他與幼兒及幼兒家長工作的專家合作。
- P-4.5 對於能力、資格或人格特質不適合該職務的人，我們不該雇用或為其推薦。
- P-4.6 當透過非正式的管道無法解決問題時，我們應將同事不合倫理或無法勝任的行為向主管反應。
- P-4.7 我們應該熟悉保護機構內幼兒的法律條文。

- P-4.8 我們不應該加入違反保護兒童的法律條文的機構服務。
- P-4.9 當我們有證據指出幼教機構違反保護兒童的法律或條文時，我們應該向負責人報告，如果未在合理的時間內改善。我們會將其違反法律的狀況向有能力補救狀況的主管機關舉發。
- P-4.10 當我們有證據指出代理人或對幼兒、家庭或教師提供服務的專家未能盡到義務時，我們有集體的倫理責任，將問題反映給適當的主管機構或讓大眾知情。
- P-4.11 當機構違反或要求它的職員違反倫理守則，在公平的檢視證據之後，可以公開揭露機構的名字。

[承諾聲明]

身為幼兒教育工作者，我承諾要進一步促進反映在倫理守則中幼兒教育的價值，我會盡全力：

1. 確保幼兒機構以幼兒發展及幼兒教育的現有知識為基礎。
2. 尊重與支援家庭養育子女的工作。
3. 在社區與社會中為幼兒、家庭及教師的發言人。
4. 維繫高標準的專業行為。
5. 體認個人價值、意見及偏見能影響專業。
6. 接納新想法，願意從他人的建議中學習。
7. 以專業工作者的身分繼續學習、成長與奉獻。
8. 尊崇倫理守則的理念和原則。

(二) 台灣幼教專業倫理守則之概況

台灣「幼兒教育改革研究會」曾於1998年組成「幼教專業倫理守則」擬定小組，由蘇雪玉擔任召集人，小組成員包括謝友文、陳娟娟、翁麗芳、陳淑芳等人。經過了一年半的意見交流、討論與修正，最後於1999年年會中提出一份草案，並於2001年發佈 (汪慧玲、沈佳生，2007)。

台灣的幼兒教育專業倫理守則，同樣分為四部分：對幼兒、對家庭、對同事、對社會。每一部分都包括理念及實際執行上的指引原則。茲介紹如下。

1、對幼兒的倫理

理念：尊重幼兒之權利與獨特性，善盡照顧與保護之責，提供適性發展之教保方案。

- 原則1-1：在任何情況下，我們絕不能傷害幼兒，不應有不尊重、脅迫利誘或其他對幼兒身心造成傷害的行為。
- 原則1-2：應公平對待幼兒，不因其性別、宗教、族群、家庭社經地位等不同，而有差別待遇。
- 原則1-3：我們應瞭解幼兒的需要和能力，創造並維持安全、健康的環境，提供適性發展的方案。
- 原則1-4：我們應熟悉幼兒被虐待和被忽略的徵兆，採取合宜的行動保護幼兒，當握有確切的證據時，應向主管機構通報。
- 原則1-5：我們應知道早期療育系統之運作過程，能及早發現、通報、轉介及給予相關的協助。

2、對家庭的倫理

理念：尊重及信任所服務的家庭，瞭解家長的需求，協助或增進家長的幼教理念及為人父母的技巧。

- 原則2-1：應尊重每個家庭之習俗、宗教及其文化，並尊重其教養的價值觀和為幼兒做決定的權利。
- 原則2-2：我們應該讓家庭知道我們的辦學理念、政策和運作方式。
- 原則2-3：如涉及影響幼兒權益的重要決定，我們要讓家長參與。
- 原則2-4：如有意外或特殊狀況發生時，我們應即時讓家長知道。
- 原則2-5：如涉及與幼兒有關的研究計劃，我們事前應該讓家長知道，並尊重其同意與否的決定。
- 原則2-6：我們應尊重幼兒與家庭的隱私權，謹慎使用與幼兒相關的記錄與資料。
- 原則2-7：當家庭成員對幼兒教養有衝突時，我們應坦誠地提出我們對幼兒的觀察，幫助所有關係人做成適當的決定。

3、對同事的道德責任

理念：基於專業知識，與工作夥伴、雇主或部屬建立及維持信任與合作的關係，

共同營造有益於專業成長的工作環境。

(1) 對工作夥伴間的倫理

- 原則3-1：我們應與工作夥伴共用資源和訊息，並支持工作夥伴，滿足專業的需求與發展。
- 原則3-2：當我們對工作夥伴的行為或觀點覺得擔心時，應讓對方知道我們的擔憂，並和他一起以專業的知識和判斷解決問題。
- 原則3-3：我們應與工作夥伴共同討論、分工，並接納工作夥伴給予的建議，並適當地調整自己。

(2) 對雇主的倫理

- 原則3-4：當我們不贊同任職機構的政策時，應先在組織內透過建設性的管道或行動表達意見。
- 原則3-5：當我們代表組織發言時，應以維護組織權益的角度來發言與行動。
- 原則3-6：我們應積極參與機構舉辦之活動，並給予適當的建議。

(3) 對部屬的倫理

- 原則3-7：我們應創造一個良好的工作環境，使工作人員得以維持其生計與自尊。
- 原則3-8：我們應配合法令制訂合宜的人事政策，並以書面明示所有工作人員。
- 原則3-9：對於無法達到任職機構標準的部屬，應先給予關切，並儘可能協助他們改善，如必須解僱時，一定要讓部屬知道被解僱的原因。
- 原則3-10：應發展合理明確的考核制度，對部屬的考核與升遷，應根據部屬的成就紀錄以及他在工作上的能力來考量。

4、對社會的倫理

理念：讓社會瞭解幼兒的權利與幼教的專業，提供高品質的教保方案與服務，重視與社區的互動，並關懷幼兒與家庭福祉的政策與法令。

- 原則4-1：我們應為社區提供高品質、符合社區需求和特色的教保方案與服務。
- 原則4-2：我們有義務讓社區瞭解幼兒及其權益，提升社區家長的親職知能。

- 原則4-3：當我們有證據顯示機構或同事違反保護幼兒的法令規時，應先循內部管道解決；若在合理的時間內沒有改善，應向有關當局舉報。

由上述可看出，專業倫理守則是一種專業領域發展的趨勢，也是各行各業的行規（郭玉霞，1998）。透過專業倫理準則的公佈或實施，專業組織企圖對內規範成員的專業行爲，對外換取大眾的信任而賦予專業自主權，免除外行人的幹預。

義務教育的意義與特色 及幼稚園與托兒所的規範

第一章 義務教育的意義與特色

第一節 義務教育的基本概念

一、義務教育的基本性質

根據維琪百科對義務教育的定義⁴，「義務教育是指，政府有義務運用公共資源來保障所有適齡兒童接受教育的機會。」義務教育有三個基本原則，亦即「強制、普遍與免費」。凡是適齡兒童都應強制接受教育的義務，並且教育對象沒有階級或是出身的差別待遇，此外，還必須是免納學費的。

國民義務教育制度的創建，最早可追溯到西元 1771 年，當時的普魯士王國開始實施義務國民教育，這是全世界第一個實施義務教育的國家。現代大部份的國家和地區都有實施義務教育，但受教年限和成效不一。目前全世界共有 171 個國家，義務教育從 13-4 年，平均 8.8 年（關於義務教育年限，後文中有進一步說明）。

《世界人權宣言》，聯合國大會於 1948 年 12 月 10 日 第 217A(III)號決議通過並宣佈，第 26 條對於義務教義有明確之宣示。其內容指出三個重點：

1. 「人人都有受教育的權利，教育應當免費，至少在初級和基本階段應如此。初級教育應屬義務性質。...(第一款，義務教育的意義)」
2. 「教育的目的，在於充分發展人的個性並加強對人權和基本自由的尊重。教育應促進各國、各種族或各宗教集團之間的瞭解、容忍和友誼，並應促進聯合國維護和平的各項活動(第二款，義務教育的目的)。」
3. 「父母對其子女所應受的教育種類，有優先選擇的權利(第三款)。」

站在人權的立場，每個人都應該有權接受一定年限的教育，以習得某種基礎能力，這是每一個人的基本權利。站在政府的立場，它有義務提供如此的免費教育給自己的人民。同樣地，聯合國《兒童權利公約》（聯合國大會於 1989 年 11 月 20 日，第 44/25 號決議通過並開放給各國簽字、批准和加入；並依該公約第 49 條規定，於 1990 年 9 月 2 日生效）第 28 條，也對義務教育有明確的陳述，其內容指如下：

第一款規定，締約國應確認「兒童有受教育的權利」，而且，爲了在機會均等

⁴維基百科：<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E4%B9%89%E5%8A%A1%E6%95%99%E8%82%B2>. 查詢時間：2012/9/19

的基礎上逐步實現此項權利，締約國尤應：

1. 「實現全面的免費義務小學教育（第 28 條，第一項，第一款）」；
2. 締約國應採取一切適當措施，確保學校執行紀律的方式符合兒童的人格尊嚴及本公約的規定（第 28 條，第二項）。
3. 締約國應促進和鼓勵...，「特別著眼於在全世界消滅愚昧和文盲（義務教育的目的）」，...（第 28 條，第三項）。

二、義務教育的目的

聯合國《兒童權利公約》第 29 條，更特別針對教育兒童的目的（無庸置疑，義務教育以及學前教育都包含于兒童的教育）加以有明確的陳述，其第一項指出，「締約國一致認為教育兒童的目的應是」下列幾款：

1. 最充分地發展兒童的個性、才智和身心能力（第一款）；
2. 培養對人權和基本自由以及《聯合國憲章》所載各項原則的尊重（第二款）；
3. 培養對兒童父母、兒童自身的文化認同、語言和價值觀、兒童所居住國家的民族價值觀、其原籍國以及不同于其本國的文明的尊重（第三款）；
4. 培養兒童本著各國人民、族裔、民族和宗教群體以及原為土著居民者之間的諒解、和平、寬容、男女平等和友好的精神，在自由社會裡過有責任感的生活（第四款）；
5. 培養對自然環境的尊重（第五款）。

這裡必須指出，前段聯合國《兒童權利公約》所記載的「教育兒童的目的」雖然短短五項，僅兩百字左右，卻幾乎完全反映出幼稚教育的「普世價值」。作者在此進一步加以闡述及詮釋。

第一項目標，「最充分地發展兒童的個性、才智和身心能力」，可以解讀為，幼稚教育對幼兒個人的意義而言，應該是能「協助幼兒個人或個體在身心能力的層面發展上（如身體、動作、社會、情緒、認知、語言等），得到最健全的發展；在個性上（如待人、接物、處事，及基本生活能力與習慣等）得到最合宜培養；在才智上（如個人潛力傾向，包括創造、藝術、肢體等天賦，以及探究和解決問題的能力等）獲得最充分的開發」這也可以視為，滿足孩子的需要，尊重孩子的興趣、天賦及能力，並最充分地開發孩子的潛能。

第二項目標，「培養對**人權和基本自由**以及《聯合國憲章》所載各項原則的尊重」，其實就是有關人權、自由、民主、法制或公民的教育。人類所組成的任何一

種社會，都需要有「人一我」關係的學習，而且應在幼兒時期就開始啓蒙。學習者在認識自己的人權與自由的同時，也要學習尊重他人的人權與自由，由「自我」進而擴展到「人一我」、「組織—我」、「社會—我」的關係。而如此發展的最基礎元素，其實就是基本人權、自由及民主的概念，從認識、理解、接受、應用這些觀念，進而內化成爲或甚之完全融入一個人的「基本素質與價值體系」。這項兒童的教育目的，「人一我」教育，起于幼兒時期似乎也是理所當然。

第三項目標，「培養對兒童父母、兒童自身的文化認同、語言和價值觀、兒童所居住國家的民族價值觀、其原籍國以及不同于其本國的文明的尊重」，可解讀爲文化認同及多元文化取向的教育。人的「自我發展、自我概念」必須從認同、接納自己出身的文化（語言、習俗、價值等）爲起點，進而以己身的文化感到光榮，特別是在多元文化的社會中，如新加坡。這一點也是「人一我」關係發展的一個普世價值，學員們在其他幼教師養成的課程單元中肯定也有類似理論或理念的討論。本著自我的文化認同，才能深刻體驗尊重不同于己的文化、文明是相對性的重要。將心比心，而「去自我中心，才能如同大海般容納萬物」。

以美國爲例，早期的「央格魯薩克遜」族群、文化中心主義，對不同於己的族群、文化采歧視的態度，也造成社會的分裂與鬥爭，經反思、批判後，逐漸從「民族大熔爐」轉向爲多元文化主義。杜威⁵主張學校是社會的縮影，學校也應該走在社會的前端，省思批判不合宜的觀念及價值觀，並提出更積極正向的建議策略或方案，來轉移派典（shifted paradigm），學校教育扮演非常重要的角色。中國的漢族中心主義當然需要反思與檢討，否則將成爲國家或社會永遠潛在的動亂因數。所以，這項教育目標完全符應幼稚教育主張的「多元文化」教育價值。

第四項目標，「培養兒童本著各國人民、族裔、民族和宗教群體以及原爲土著居民者之間的諒解、和平、寬容、男女平等和友好的精神，在自由社會裡過有責任感的生活」。這一項目標可以視爲前一項（第三項）目標的再擴大，也就是以認可、承認、諒解、和平、寬容、平等和友好的精神，面對並化解地球上人類存在的各種歧異；這其實也幾乎是世界大同的寫照。臺灣前總統李登輝先生，曾經指示教育主管機關，教育目標應該特別關注于培養臺灣孩子，使其具有「世界公民的胸襟」（邱志鵬⁶，2001，1997）。是的，幼稚教育及國民教育都應該有此方針，

⁵請參考杜威（1956）的著作「兒童與課程、學校與社會」。Dewey, John (1956). *The Child and the Curriculum, The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

⁶請參考邱志鵬（2001）。「台灣幼兒教育課程之演變：一個觀察者的回顧與反思」。發表於樹德科技大學幼兒教育課程與教學學術研討會。邱志鵬（1997）。「跨越世代省思台灣幼兒教育的課程觀」。發表於台灣世紀發展史學術研討會論文集，國立臺北師範學院幼教中心出版主辦。

畢竟當代及未來的世代，「地球村」都不僅僅是概念而已，而是存在且必然的事實。當大家（不同族裔、民族、宗教、文化）都住在同一個村子裡，那麼，讓彼此接納、諒解、和平、寬容、平等、友好的共處，豈不是教育無可推卸的責任嗎；這種目標事實上就是「地球村」的生活教育目標。我們甚至要更積極的教導孩子欣賞、慶祝這種多元、多樣的文明。

第五項目標，「培養對自然環境的尊重」，完全對應到當代社會的發展趨勢，「綠色、生態、環保」的教育與生活。在面臨地球氣候的變遷帶來的災難後，我們更應該教導孩子對自然環境的尊重。愛護環境就是愛護我們住的家，其意義及重要性不言可喻。

小結來說，如前所述，聯合國《兒童權利公約》所揭示的「兒童教育目標」雖然只有五項，兩百個字左右，卻提供我們一個「非常了不起」的教育方針。我認為，國民義務教育及幼稚教育，都應該重視並致力於落實這些教育目標。

聯合國《兒童權利公約》第 29 條，第二項，進一步補充指出：「對本條第 28、29 條任何部分的解釋，均不得干涉個人和團體，建立及指導教育機構的自由，...」。這裡的意思是指任何「個人和團體」都應有興學及參與教育機構的自由。

其實《世界人權宣言》及《兒童權利公約》在論及義務教育時，都明白指出一個基本概念，那就是「兒童的受教權」，「人人都有受教育的權利，初級教育應屬義務性質（人權宣言）」、「兒童有受教育的權利，應實現全面的免費義務小學教育（權利公約）」。臺灣的《教育基本法》除了明確規定「兒童有受教權」之外，也規定「父母有參與教育的權利」、「學校有自治的權利」及「教師有教學自主的權利」。

除此之外，《兒童權利公約》第 18 條，也提到跟「幼稚教育及照顧」有關的條約。第 18 條共有三項，特別在這裡提出，以做為幼教專業工作人員參考之用。第一項陳述父母對兒童養育及發展的責任，以及關注于「兒童的最大利益」的原則。第二項述說，為協助父母人履行其撫養兒童的責任，國家應該確保「育兒機構、設施和服務」的發展。第三項說明，國家應該有責任讓就業父母的子女，有權享受或有資格得到托兒服務。

1. 第一項，締約國應盡其最大努力，確保父母雙方對兒童的養育和發展負有共同責任的原則得到確認。父母、或視具體情況而定的「法定監護人」對兒童的養育和發展負有首要責任。兒童的最大利益將是他們主要關心的

- 事。
2. 第二項，為保證和促進本公約所列舉的權利，締約國應在父母和法定監護人履行其撫養兒童的責任方面給予適當協助，並應確保發展育兒機構、設施和服務。
 3. 第三項，締約國應採取一切適當措施確保就業父母的子女有權享受他們有資格得到的托兒服務和設施。

第二節 新加坡的國民義務教育

一、新加坡的國家背景

新加坡是城市型的國家，新加坡 1965 年建國之前，曾歷隸屬印尼、馬來西亞、曾歷經分別被日本以及英國統治過，1963 年又併入馬來西亞、兩年後才獨立成為新加坡共和國；是 50 多個海島組成的群島國。新加坡是一個多種族、多文化、多語言、多宗教的國家，經過短短 40 多年的發展，現已發展成為一個政局穩定、社會和諧、經濟高度發達和社會高度文明的國家。新加坡的教育制度有先進的教育理念、嚴格的教育管理、大量的教育投入以及敏銳的改革意識；新加坡的快速發展與國家高度重視教育和發展教育息息相關。

二、新加坡的義務教育

新加坡的教育制度目的在於培育兒童，使其發揮潛質與才能。新加坡的義務教育（Compulsory Education）從 2003 年開始實施。根據《義務教育法》，義務教育年齡是孩子 6 歲以上，15 歲以下；凡新加坡公民，居住在新加坡，**都**必須參加國民義務教育，除非他/她已經被免除義務教育，例如，特殊需要的孩子，參加指定的學校或，接受家庭教育的孩子。義務教育的兩個主要目標是：「一個共同的核心知識，為進一步教育和培訓提供了堅實的基礎，讓他們成為一個以知識為基礎的經濟體系做好準備」；以及「共同的教育經驗，這將有助於建立民族認同和民族凝聚力」。因此，除重視英語之外，更強調母語，華語、馬來語、印度話等均列為官方語言（楊承謙、陳嘉彌，2001）。

楊承謙、陳嘉彌（2001）亦指出，基於「人才」是國際競爭力的關鍵因素，新加坡從來不吝嗇且有計劃地投資國民教育的規劃及改革。新加坡的教育獲得政府的津貼，所有兒童都有機會接受至少十年的正規教育，六年的小學教育和四年的中學教育。讀寫能力、數學、英語、母語（包括華語、馬來語、淡米爾語）、體育、道德教育、創意訓練及獨立的思考方式，都是國民教育的重點。

（一）小學教育

新加坡的小學教育目標是為學生紮穩英文、母語和數學基礎。政府在小學階段即采分流教育課程，將小學分為兩階段，小學一至四年級稱為奠基階段（**Foundation Stage**），奠基階段的教育重點在英語、母語及數學能力的培養，另有音樂、工藝、公民與道德教育、健康教育、社會學科和體育等課程。五至六年級則稱為定向階段（**Orientation Stage**）。學生在小學四年級結束時，學校會依其學習能力將他們分成三種不同的語文課程—EM1（英語和母語均為第一語言程度）、EM2（母語為第二語言程度）和EM3（母語以口語型式學習）。EM1 和 EM2 同樣都教英語、母語、數學及科學，但 EM1 學習較深的母語，EM3 則學習基礎的英語、母語和數學。

小學六年級結束前，每位學生都要參加離校考試（**Primary School Leaving Examination, PSLE**），其目的是在於鑒定學生的學習能力，期能將學生分配到最適合他們學習的中學課程就讀。根據小學離校考試成績，學生分別進入中學的特別課程（**Special Course**）、快捷課程（**Express Course**）或普通課程（**Normal Course**）就讀。此時進入分流階段，一直延續到大學教育（**Ministry of Education, 2000**）。

（二）中學教育

中學的教育時期是四至五年，自 7 年級到 10 年級。畢業的小學生有三種不同的課程可以選擇，各課程有不同的教育重點，以配合學生個人的興趣與能力。大部份小學生畢業都進入特別課程或快捷課程，部份學生進入普通課程就讀。

（1）特別課程

特別課程提供成績優良學生修讀英文和高級母語的機會，在中學四年級結束時，即可參加劍橋普通教育文憑普通程度（**GCE "O" level**）考試。通過後，進入技術專科學校或初級學院繼續修習四年課程（自 11 年級到 14 年級）。

（2）快捷課程

快捷課程的學生在中學四年級結束時，同樣參加普通教育文憑普通程度會考。快捷課程和特別課程不同之處在於修讀英文和母語內容的難易程度，快捷課程較特別課程淺顯。學生通過 **GCE "O" level** 考試後，其發展與修讀特別課程的學生相同。

（3）普通課程

進入普通課程的學生可以選讀普通（學術）課程（必修的課程有英語、母語和數學）或普通（工藝）課程（為職業教育先前準備，必修的課程有英語、數學和應用電腦）。普通課程的學生在四年中學教育後，將參加普通教育文憑初級程度（GCE "N" level）會考，成績表現良好的學生，可升上中學教育第五年，並準備參加年底的普通教育文憑普通程度會考（Ministry of Education, 2000）。

特別課程、快捷課程和普通課程選讀學術課程的學生將修讀英文、母語、數學、科學、歷史、地理、英國文學、美術工藝、家政、道德教育、音樂和體育。中三學生除修讀主要科目（英文、母語、數學、體育和道德教育），並可選修其他科目。學生選修科目主要取決於所修讀的課程是文科、理科、商科或工藝科。如果學生修讀理科，必須選修至少一門人文科目，也可以選修第三種語文，如德文、法文或日文。

新加坡將教育規劃與經濟發展相結合。「對科技感到自在（comfortable），是新加坡政府希望為全民打造的科技環境，也是中小學資訊教育現階段的目標。面對未來的資訊科技世紀，新加坡政府訂下建立智慧島的目標，將新科技引入校園，就成為新加坡教育部的一項重點工作。

三、新加坡國民義務教育的特色

新加坡的國民教育，學校課程以西方科技知識為主導，融合東西文化、培養西方的邏輯思考能力、法治觀念和東方的傳統儒家思想。在教育政策上，以知識為本，培養人才為目的。讓孩子具有足以應付未來挑戰的應變能力與成為負責任的公民。概括而言，新加坡的國民義務教育包括以下五點特色。

（一）及早實施分流教育

新加坡因地小緣故，僅能就有限的人力資源，透過菁英教育的理念，將人力做最有效的培養、發揮與應用。分流教育即在實踐菁英人才培養，故早在 70 年代開始即在中小學便實施分流教育。第一次分流始於小學四年級（1991 年底實施之前小三即分流），小學六年級離校考試為第二次分流，中學畢業後再依其考試成績進行第三次分流。中學畢業不願繼續升學者，便可進入就業市場。實施分流教育的目的就是讓孩子依其性向與表現，接受最適性及最具效果的學程。

（二）針對不同學習者特質因材施教

另一方面，新加坡所采分流教育的作法植基於因材施教的理論，包括：

1. 允許課程要求有差異，在小學階段，小四分流後，有學術潛能和語言天份的學生，則修讀英語和高級的母語，普通的學生則修讀英語和母語，而學習能力較差的學生則修讀基礎的英語和母語；而其他修讀的課程是相同的。小六分流後，學習能力強的學生進入特別課程班，一般的學生則進入快捷課程班，而學習能力較差的學生進入普通課程班就讀。到了中學三年級，學生至少要選修一門其他課程，而這取決於他們將來修讀的是文科、理科、商科或工藝科。

2. 考試要求和成績評量方式不同，小學離校考試中，修讀 EM1 和 EM2 課程的學生試卷相同，考英語、母語、數學和科學；但 EM1 要多考一科高級母語，而修讀 EM3 課程的學生則考基礎英語、基礎數學和會話母語，不考科學。試卷的評量方式也不同，EM1 和 EM2 採用的是 A、B、C、D、E 五個等級，而 EM3 則採用 1、2、3 分作為成績的等級。

（3）對學習能力差的學生實施輔導計畫，新加坡教育部於 1988 年開始對中學生實施教學輔導計畫，1995 年開始對小學實施。為使此計畫能落實，新加坡進行的義務輔導員的培訓。有些學校還與家長溝通，舉辦家長工作會，讓家長能更正確地在家輔導子女。

（三）依族群需要實施多元化的語言教育

新加坡語言教育政策采雙語教育，英語為共同必修語言，並具有官方語言的實際地位，而各族學生均需學習母語，做為保留其傳統文化的媒介。在雙語教育政策下，其教學內容依學生能力給予分流教育，給予不同的適性教材，激發學生學習意願及潛能，並在學生的學習路上，製造更多學習成就，增強其自信心。新加坡的語言教育不僅在增強其國民在世界經濟社會中的溝通能力，也在尊重及保有其國內多元種族間的特性與和平。

（四）強調亞洲道德價值觀

當各國崇尚以西方科技為教育的中心時，新加坡教育卻一直強調「儒家道德價值觀」，為身處變幻莫測世界舞臺的新加坡人的精神內涵尋找定位。他們於課程內容中，加入屬於東方人的優良傳統美德，如重視家庭價值觀、勤儉、敦睦裡鄰等，讓學子能身體力行，關心周遭的人、事、物（Ministry of Education, 2000）。

（五）對科技感到自在（comfortable）的資訊科技教育

為迎接資訊世紀來臨，新加坡對資訊科技教育特別重視。新加坡教育部大力推動資訊科技教育，現階段教育目標最主要的是要讓學生與老師熟悉科技，感到自在（comfortable）。教育部只訂定教學目標大綱，至於如何達到，則由學校與老師決定。「思考的學校、學習的國家」，是新加坡政府推動資訊教育的最終目標。新加坡政府強調，運用電腦只是一個過程，最終目標仍是培養出優良國民。新加坡教育在政府大力支持下，希望增加制度的彈性化，使學生不只是專注於學業，還要能發展人格、體能、文化，進而使學校成為思考的學校、國家成為學習的國家，並培養出全方位的人才。

第二章 幼稚園與托兒所的規範

一、新加坡托兒所教師資格

根據新加坡「社區發展與少年運動部 (Ministry of Community Development, Youth and Sports) 官方網站⁷所提供資訊，要成為托兒所教師、高級/帶班教師或主任，可已透過修習各類幼兒相關課程，成績及格取得文憑或證書後，即可以合格教幼兒教師或主任身份，任教于「托兒中心 (child care center)」。

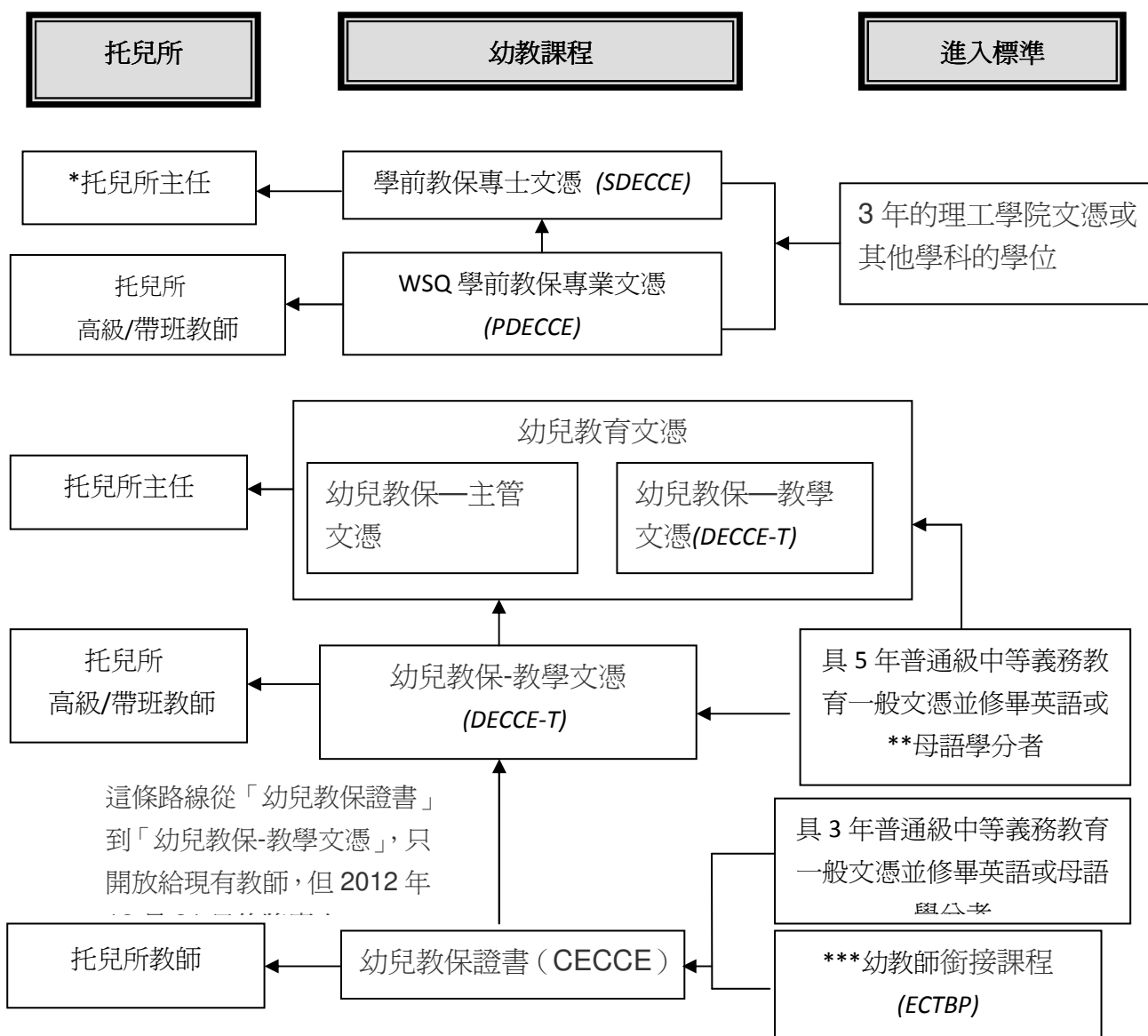


圖 2-1 托兒所教師的培訓路徑流程圖

⁷ 資料來源網站 (搜尋時間 2012/9/21)

http://www.childcarelink.gov.sg/ccls/home/CCLS_HomeEarlyChildhoodCourses.jsp

其中有關托兒所教師、高級/帶班教師、主任培訓路徑如圖 2-1，「托兒所教師的培訓路徑流程圖」所示。從圖 2-1，可已得知：

1. 右手邊，「進入標準」之下，標示出修習各類幼教課程的先決條件。
2. 中間之「幼教課程」之下，標示出修畢各類幼教課程及格者，可以取得的各類文憑或證照類別。
3. 左手邊，則標示出，取得各類文憑或證照者，可以在托兒中心擔任的教職職位（職稱）。

(一) **托兒中心教師**：修習「幼兒教保證書 (CECCE) 課程」及格，取得「幼兒教保證書 (CECCE)」者，具托兒所教師資格（請見圖 2-1 最下方），並得擔任托兒中心教師。其進入標準或先備條件如下。

1. 「具有 3 年普通級中等義務教育一般文憑 (3 GCE 'O' levels)，並修畢英語 (EL 1) 或母語 (Mother Tongue) 學分 (with credit in EL 1 or MT⁸「Mother Tongue」) 者」，或
2. 「具有修習幼教師銜接課程資格者 (Early Childhood Teacher Bridging Program)」。具修習幼教師銜接課程資格者，必須符合條件包括(1)在 2004 年一月已年滿 40 歲，且 (2)「修畢普通級英文學分 (EL1)」或持「國際英文測驗系統⁹ (IELTS)」達 5.5 級分，(3) 至少有五年前前教育經驗，(4) 有雇主的強烈推薦。

(二) **托兒中心高級教師/帶班教師**：修習「幼兒教保-教學文憑(DECCE-T)」，或「WSQ 學前教保專業文憑 (PDECCE)」課程及格，並取得該二類文憑之一者，得擔任托兒中心高級教師或帶班教師。其進入標準或先備條件如下。

1. 修習「幼兒教保-教學文憑(DECCE-T)」課程，需具 5 年普通級中等義務教育一般文憑 (5 GCE 'O' levels) 並修畢英語 (EL 1) 或母語學分者。除此之外，已取得「幼兒教保證書 (CECCE)」者，亦得「幼兒教保-教學文憑 (DECCE-T)」課程，但是，這條從「幼兒教保證書」到「幼兒教保-教學文憑」路徑，只開放給現有教師，且 2012 年 12 月 31 日後將廢止。

⁸母語學分為非英語授課課程

⁹「國際英文測驗系統 (IELTS, 即 The International English Language Testing System, 中文稱雅思英檢，為國際認可的英語能力檢定，常為高等教育入學要求)。

2. 修習「WSQ 學前教保專業文憑 (PDECCE)」課程，需具 3 年的理工學院文憑或其他學科的學位。

(三) 托兒所主任：需具「幼兒教保-教學文憑(DECCE-T)」及「幼兒教保—主管文憑」，或具「學前教保專士文憑 (SDECCE)」，且必須有托兒所或幼稚園教學經驗 2 年以上。其進入標準或先備條件如下。

1. 修習「幼兒教保—主管文憑」者，需先取得「幼兒教保-教學文憑 (DECCE-T)」。
2. 修習「學前教保專士文憑 (SDECCE)」者，需具 3 年的理工學院文憑或其他學科的學位。

二、臺灣幼稚園教保服務人員資格

幼托整合，或幼稚教育及照顧一體化，在臺灣經十多年研議，立法機關通過終於在 2011 年 6 月 10 日通過《幼稚教育及照顧法》，由臺灣總統于 6 月 29 日正式頒佈，並從 2012 年一月一日正式實施。所謂幼托整合乃「針對現行幼稚教育與托育服務兩種制度，或幼稚園與托兒所兩類機構，該不該整合，或該如何整合，包括論點、構想及方案等，所進行之辯論（邱志鵬，2007）。」就字意上而言，「幼托整合」之「幼托」二字可以解釋為「幼稚教育與托育服務」兩個制度，或「幼稚園與托兒所」兩類機構。

在臺灣「幼稚教育制度」整合前，隸屬教育部門主管，所指之收托兒童年齡範圍為四至六歲，而幼稚園為實施幼稚教育之唯一機構。「托育服務制度」整合前，在臺灣隸屬社會福利部門主管，所指之收托兒童年齡範圍，則從出生至十二歲，除托兒所外（收受二至六歲幼兒），還包括收托未滿二歲兒童之托嬰中心，以及收托國小學童之課後托育中心。是故，幼托整合若指兩個制度的統整合並，齡域範圍為出生至十二歲，問題較為廣泛；若僅指兩類機構，齡域範圍為二歲至入國小前之兒童（幼兒），範圍較小，問題也較為單純。

Chiu (Khoo) & Wei (2011)曾對臺灣幼稚教育制度（含幼稚園及托兒所）進行滲入討論，並比較幼托整合前後的各種規範改變情形（學員若感興趣可依參考書目所列，自行上網搜集資料閱讀）。除此之外，邱志鵬（2010）亦曾撰寫臺灣幼托整合之師資培育論文，詳細說明臺灣《幼稚教育及照顧法》所規範之各類教保服務人員資格取得流程（見圖 2-2），請學員自行察閱，課堂上教授會有進一步補充說明。

幼兒教育及照顧法中各類教保人員資格取得之關係圖

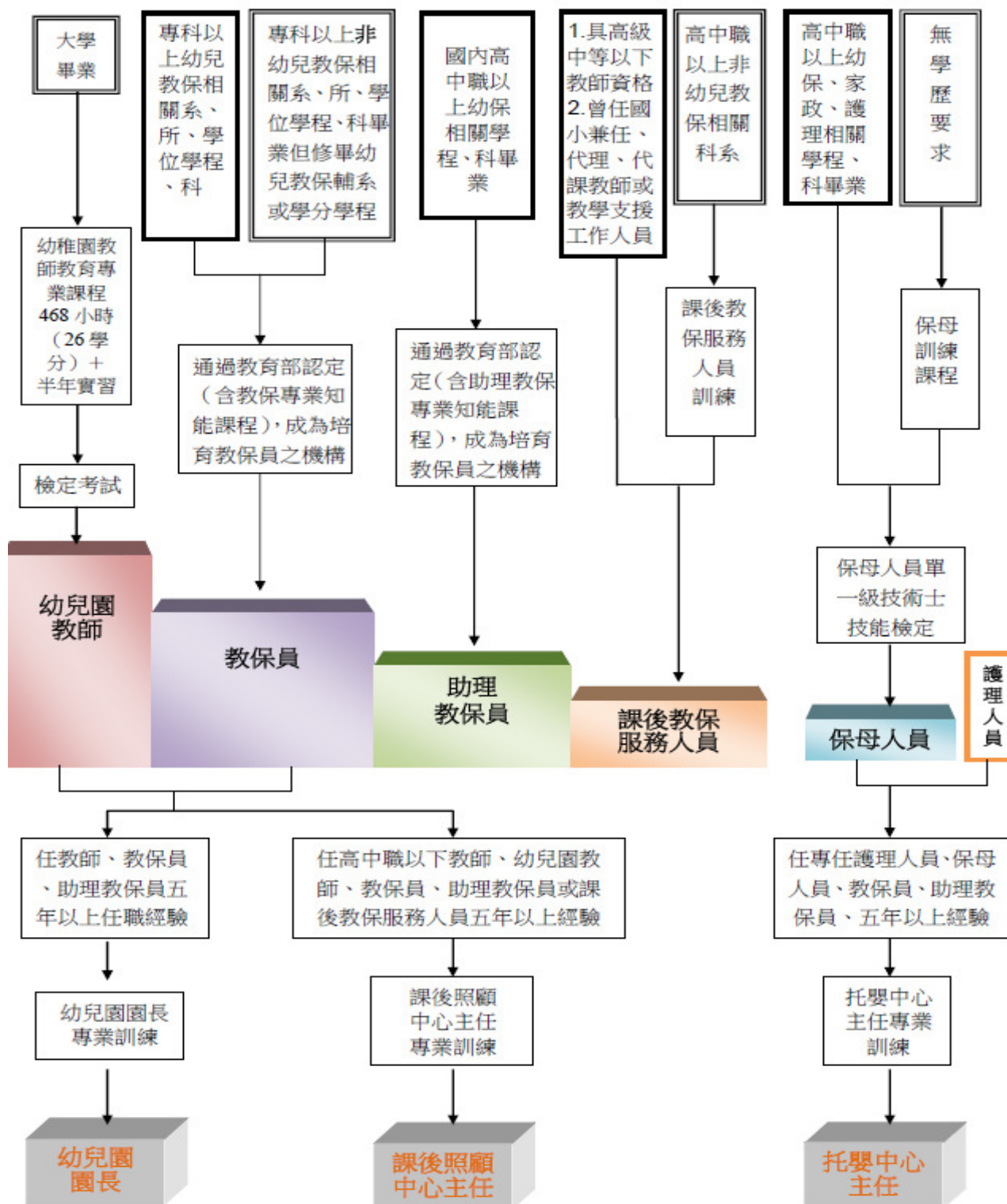


圖 2-2 各類教保服務人員資格取得流程圖

第三章 各國幼稚園與托兒所概況比較

為進一步開展幼教專業人員視野，本節特別介紹幾個國家的幼稚園托兒所政策及相關管理供應措施（見表 2-3）。同樣，請學員自行察閱，課堂上教授會有進一步補充說明。除此之外，在參考書目之後，也列出「其他各國幼托概況及規範」之中文資料，以供學員參考。

表 2-3 各國托育服務概況比較¹⁰

國家	供給端策略的作法
奧地利	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 2 至 6 歲幼兒有全日與非全日制的公私立托育機構；</p> <p>b. 0-2 歲幼兒有全日制托育機構或家庭式保姆(最多 4 名)；</p> <p>c. 學齡兒童課後照顧有社區或中小學附設之課後照顧服務，增設學校課後照顧服務場所是發展趨勢。</p>
	<p>增設托育服務供給及管理政策</p> <p>a. 十億幼稚園增設計畫 (Kindergarten Billion Project)，聯邦政府投入美金 8200 萬元（約 0.022%GDP）增設 32,188 個托育場所，約占 3-6 歲兒童托育服務供給的 2/3。</p> <p>b. 給予非營利組織設置的私部門供給端營運與設施補助。</p> <p>c. 所有托育機構都需接受不同層級的政府監督；藉由認證方式來督促照顧機構品質。</p>
	<p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. 優先接受全日公共托育的條件包括，單親、弱勢、雙薪家庭、學齡前一年或有手足在同一托育機構接受照顧者。</p> <p>b. 收費依孩子年齡、服務時數訂定統一標準。獲得補助的托育供給機構須依據家長收入收費，費用直接繳給服務供應者。一般家長的付費約占托育服務成本 15%；托育費用約占平均勞工收入的 5%。第二胎以上子女可享有更低價的優惠。</p> <p>c. 私部門雖接受補助，但制度上（優先權、收費、補助）並不完全比照公部門所供應之托育服務。一般而言，私人團體設置者比公家昂貴；學校辦理的課後照顧服務比社區機構便宜。</p>
愛爾蘭	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 0-5 歲機構式全日制照顧。</p> <p>b. 半機構式、家庭式或遊戲團體，提供 3 歲以上孩子連續 3.5 小時以上的照顧活動。</p> <p>c. 照顧三歲以下孩子的家庭式照顧服務，大部分為私部門營利供給者，少部分為社區式機構。</p>

¹⁰ 本資料引自台灣行政院研究發展考核委員會編印（2012）。「我國幼兒托育制度之研究」。研究主持人為邱志鵬。

	<p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. 國家發展計畫與歐盟組織基金會投入合計 41100 萬美元 (約 0.059% GDP) 來增設托育場所, 兒童托育機會均等方案 (Equal Opportunities Childcare Programme 2000-2006), 增設 36,000 個托育場所。</p>
	<p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. 社區式照顧有接受補助, 而且品質較高, 收托弱勢家庭; 但不僅限於弱勢家庭。</p> <p>b. 第二與第三胎可以享受更低收費。</p>
日本	<p>托育服務供應方式</p>
	<p>a. 0-6 歲全日制非營利私部門與公部門托育機構</p> <p>b. 課後照顧主要由市政府辦理, 常借用學校場所</p> <p>c. 家庭式托育服務則需經向地方政府註冊立案</p> <p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. 「天使計畫 (Angel Plan) (1995-1999)」與「新天使計畫 (New Angel Plan) (2000-2004)」, 特別提供 3 歲以下幼兒照顧服務 (約 100,000 名額) 與 6 歲以上的課後照顧服務 (約 108,000 名額)。</p> <p>b. 2001 年的「零等待名單 (Zero Waiting List) 計畫」更增設了 150,000 萬個托育名額, 這些可接受補助的孩子, 約占 0-6 歲兒童照顧比例的 8%。估計投入 60 億美元。</p> <p>c. <u>東京都由於托育需求迫切, 地方政府採取認可制 (非證照), 擴大補助這些私部門供應者, 只要符合基本標準與收費上限即可加入政府體系。</u></p> <p>d. <u>2000 年以後開始發展市場導向的普及照顧模式, 透過認證方式, 使私部門托育機構能夠與非營利或公部門托育機構一樣獲得政府的補助。</u></p>
	<p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. 對於父母親因工作、生病或其他原因而無法給予兒童適當照顧者, 可優先進入託育機構, 該標準由地方政府訂定。</p> <p>b. 單親、雙薪、工時長的家長也可以獲得優先權。</p> <p>c. 雙親家庭而只有單一收入者不能接受照顧補助。</p> <p>d. 托育費用由國家制訂收費標準, 但實際決定是各地方市政府。收費補助僅限於公部門與認證的私部門所供應的托育服務, 全日制的托育費用約占平均勞工收入的 8%。</p> <p>e. 市政府清楚地區分 0-3、3-6 歲托育服務的收費標準。</p> <p>f. 第二胎的費用以半價優待, 第三胎的費用則採取更低的收費標準。</p> <p>g. 所有收費是固定的, 不會依家長收入而變動</p> <p>h. 未認證的機構收費通常較公部門與認證的私部門所供應的托育服務昂貴。</p> <p>i. 課後照顧與幼稚園的費用比幼兒托育機構便宜。</p>
瑞士	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 托育中心最小招收 4 個月大的嬰兒; 全日制收托時間 10-12 小時。</p> <p>b. Lausanne 州 7 歲以下孩子能夠接受每日 10-12 小時的照顧, 而托育機構也有擴充時數以提供更年長孩子的照顧支援。</p>

	<p>c. Ticino 州的 3 歲以下幼兒托育服務相當受限，3 歲以上的照顧服務則不僅師資較好，也參照國小體系的標準。</p> <p>d. Zürich 州由於收托時間與工作時間不能配合，6-13 歲只有 8.8% 進入課後照顧機構。</p> <p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. Vaud 州有創新的州改革計畫，它創立一個新的基金會 (foundation) 來整合公私部門的資源，並且使照顧機構的發展能滿足家長需求。</p> <p>b. <u>Lausanne 州</u>，協調家長工作與兒童照顧，採取的方式是政府補助供給端的托育中心來延長照顧時間。</p> <p>c. 1977 年通過托兒照顧的最低品質法案。雖然各州作法不一，但有通過跨州性組織的協調來減少彼此的差異。</p> <p>d. <u>Vaud 州</u>目前討論成立一種基金會，該基金會是由公部門與私部門合力資助，共同提供孩子照顧與教育服務。</p> <p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. 公部門資源投入，瑞士的幼稚園多數是政府資助，且免費的。</p> <p>b. 其中一種補助的方式是依照核可的收托機構的實際收托人數來補助機構，這樣可以促使機構改善服務品質。</p>
紐西蘭	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 托育機構是全日制服務，幼稚園從 3 歲開始招收</p> <p>b. <u>社區非營利與私人營利機構</u>是最主要的托育服務提供者</p>
	<p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. 公部門資源投入，教育部門彙集各種核准立案托育機構，居家、私立或社區式服務，再依收托服務時數，訂定基本收費標準。</p> <p>b. 政府於 2002 年提出投入幼教及照顧服務的十年計畫，以增進服務品質，擴大服務供給，並促進公私部門合作關係。</p> <p>c. <u>2004 年政府再投入 3 億 6 千五百萬紐幣發展邁向未來之路計畫 (Pathways to the Future)</u></p> <p>d. 2007 年起試行每週 20 小時免費教育，以及 3-4 歲社區式教保機構之教保服務皆由具教師資格者主導。</p>
	<p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. <u>依據家庭的收入狀況來提供照顧支持計畫</u>，這也為單親家長提供較多的幫助。<u>作法上主要是提供每位幼兒每日 1 到 6 小時的照顧服務，但不包含國小課後時間，並依據不同的供給名額來決定補助服務供給者的額度。</u></p> <p>b. 如果供給者符合高水準的師生比或師資，可收取更高的費用。</p> <p>c. 社會發展部門給予就職父母兒童托育補助 (childcare subsidy)，並依工作時數計算補助金額 (例如，一周工作 40 小時者，補助 50 小時托育津貼)。另外，還有最高一周 20 小時的課後照顧或安親補助 (Out of School Care and Recreation Subsidy)。</p>
葡 萄	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 最低收托年齡為 4 個月。</p>

牙	<p>b. 幼稚園從 3 歲開始招收。</p> <p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. 政府補助非營利的托育機構，並將之歸為社會共同責任網 (social solidarity network)。每年社會安全部會制訂相關的計畫，托育機構必須符合相關的健康、安全與教育標準才有資格申請補助。某些地區會有合作協定 (cooperation agreements)，透過當地的社會安全部門與托育機構合作，提供特定地區一定名額的托育服務補助。</p> <p>b. 1997 年通過立法讓教育部與社會安全、勞工部跨部門合作，教育部補助機構的教育部分、社會安全與勞工部補助非教育部分。整體托育費用政府補助大約 60%，機構負擔 5%，家長 35%。</p> <p>c. 托育中心 2000 計畫 (Crèche 2000) 乃針對 3 歲以下幼兒，增設新的托育機構並納入既有的托育機構。在這個體系下，私部門機構最多可以要求 80% 的費用補助。</p>
丹麥	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 有 70% 的照顧服務由地方政府供應，有 30% 則是由非營利機構合作供應，被稱為自治設施，以機構式照顧服務為主。後者，主要透過當地的父母團體運作，但他們也可以是商業 (雇主為員工提供兒童照顧服務)、集合住宅等運作方式。</p> <p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. 目前在兒童照顧系統上平均每個孩子的公共支出為每年 6300 美金。</p> <p>b. 雇主在資金角色上的提供是有限的。財務大部分來自父母、地方政府和中央政府。地方政府由地方稅收來供應兒童照顧服務，且有來自中央政府的大量資金挹注。</p> <p>c. 地方政府兒童照顧資金主要使用於直接提供服務和資助供應機構。</p> <p>d. 丹麥自 1993 年開始在增進品質上，強調父母親的投入和監督。家長會是由選舉產生，擁有參與訂定機構活動原則及預算管理等的決定權。他們也有對於工作人員角色的建議權。家長會在兒童照顧服務的年度計畫上扮演主要角色，這是地方當局在對服務提供資金時，確保品質的主要機制。</p> <p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. 地方政府可以決定兒童照顧的花費金額；<u>父母親分擔成本(最多 30%) 直接給供應者。</u></p> <p>b. <u>中央政府立法規定父母分擔兒童照顧成本的上限，約 30%，以及低收入家庭的減免收費。</u></p> <p>c. 市政當局依照成本設定價格，並按此價格向家長收費，不論托育型態是居家還是機構，藉此以降低昂貴的托育服務。</p> <p>d. 父母親支付兒童照顧機構的成本，從最高百分之 35 至 30，開始遞減。例如，「手足遞減」是針對第二個孩子減少父母親支付兒童照顧費用至 50% (如果原來父母需分擔 30%，則降為 15%)。經由收入 (資產) 調查，估計有三分之一兒童的父母親可減免學費支付，上限為成本的 30% (例如，若費用定為 35% 則僅需付 5%，若為 30% 則全免)。</p>

	<p>e. 對於平均薪資水準的家庭，約僅支付政府規定費用的 72% (若為 30% 則僅需付稱本的 21.6%)。</p>
澳洲	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 主要是私部門大量參與供給端，且超過 70% 是營利性質，27% 由社區非營利組織提供，公部門提供者僅占 3%。</p>
	<p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. 目前在兒童照顧系統上平均每個孩子的公共支出為每年 2200 美金，但主要是用於五歲幼兒的免費教育。</p> <p>b. 雇主在資金上的提供是有限的；財務大部分來自父母、地方政府和中央政府。</p> <p>c. 澳洲的聯邦跟州政府有提供兒童照顧資金，聯邦補助依父母收入而定，但補貼金額很少，且以直接補助父母為主，到 1997 年後，聯邦政府才直接提供補貼給以社區為主的兒童照顧服務。</p> <p>d. 州及地方教育部門的補助以幼稚教育為主，托育補助直接給付給社區非營利機構以降低父母負擔。</p>
	<p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. 給予低收入的單親父母福利，即免除強制找工作，直到他們的孩子 16 歲為止，使他們得以選擇留在家裡照顧孩子。</p> <p>b. 聯邦政府所認定的兒童照顧優先對象包括：<u>家庭有特殊需求</u>，即指那些為了工作或訓練而需要兒童照顧者；為原住民和 Torres Strait 島民服務。</p> <p>c. 直接補貼是經由立法，採收入調查方式決定補助物件。</p> <p>d. 私部門營利托育服務價格由市場決定，接受補助的社區非營利托育服務收費由地方政府協調訂定。</p> <p>e. 2000 年 6 月 1 日推行兒童照顧津貼(child care benefit)取代之前行的兒童照顧援助和兒童照顧折扣(childcare assistance and childcare rebate)，給付父母的金額，每一個孩子的托育補助約增加 7%。兒童照顧津貼(CCB)最高的涵蓋率為費用之 75%或兒童照顧的平均成本。</p> <p>f. 兒童照顧津貼的補助也包括額外補貼，以降低第二個孩子以上者進入照顧系統的開銷。</p>
荷蘭	<p>托育服務供應方式</p> <p>a. 全日制托育供應相當有限，幼兒可能待在家中或在半日制的兒童照顧機構中。</p> <p>b. 荷蘭義務教育年齡為 5 歲，但大部分 4 歲幼兒也都進入學校。</p> <p>c. 有四分之三的兒童照顧供應則是仰賴商業私營機構所提供（社會夥伴關係或獨立的私人設置）。</p>
	<p>增設托育服務供給管理政策</p> <p>a. 目前在兒童照顧系統上平均每個孩子的公共支出，約為每年 1500 美金。</p> <p>b. 政府直接供應的數量有限，市政府必須透過補貼給非營利組織設置的托育機構以增加公共供給名額。</p>

	<p>c. <u>兒童照顧的財務來自家長、雇主和政府三分面。</u></p> <p>d. 在 1996 年，雇主分擔兒童照顧成本已增加至 25%；至今仍維持此一水準左右。政府的經費約補助三分之一的成本 (33%)，其餘則由父母親分擔約 42%。</p> <p>e. 爲了鼓勵雇主提供兒童照顧支持，荷蘭雇主可從稅務中扣除其投入于受雇員工兒童照顧資金的 30% (免稅)，且有社會保險費的優待。地方政府也會向私部門直接購買兒童照顧服務給那些無法從雇主獲得托育支持的家長</p>
	<p>托育服務使用有關作法</p> <p>a. 採取社會夥伴關係的公共政策取向，雇主提供家庭及兒童照顧津貼，可獲得稅賦優惠。</p> <p>b. 父母需要分擔成本的 60%。</p> <p>c. 由地方政府負責制定收費減免政策，主要是補貼無法從雇主獲得托育支持的家長。</p> <p>d. 政府在 2000 年之前的作法主要是擴大公共兒童照顧的支出，增加補貼私部門兒童照顧場所。</p> <p>e. 第二個孩子的費用是第一個孩子的三分之一。</p>

活動 6：閱讀過各郭不同的托育措施後，你有沒有覺得世界上不同國家對幼兒的教育及照顧都付出相當的心力。

想一想，思考一下你能以系統性方式來比較各國之異同嗎？

你有什麼感想？且你「的看法及想法，寫下來。上課的時候提出來跟同學及教授，分享與討論。

參考書目

- 1、 邱志鵬 (2012) 研究主持。「我國幼兒托育制度之研究」。臺灣：行政院研究發展考核委員會編印。
- 2、 邱志鵬 (2010)。幼托整合之師資培育。發表於 2010「幼托整合政策的過去與未來」。臺灣：國立政治大學主辦。
- 3、 邱志鵬 (2007)。臺灣幼托整合政策的概念、規劃歷程及未來展望。研習信息，24(3)，3-22。

- 4、 邱志鵬 (2001)。「臺灣幼稚教育課程之演變：一個觀察者的回顧與反思」。發表于樹德科技大學幼稚教育課程與教學學術研討會。臺灣：高雄。
- 5、 邱志鵬 (1997)。「跨越世代省思臺灣幼稚教育的課程觀」。發表於臺灣世紀發展史學術研討會論文集，國立臺北師範學院幼教中心出版主辦。
- 6、 杜威 (1956)。「兒童與課程、學校與社會」。臺灣：五南書局。
- 7、 臺灣教育部 (2012)。「教育統計指標之國際比較」。臺灣：教育部。
- 8、 楊承謙、陳嘉彌 (2001)。新加坡與臺灣國民教育比較分析之初探。教育研究月刊，84，頁 49-60。
- 9、 Chiu (Khoo), J.P. & Wei,S. (2011). Child Care Friendly Policies and Integration of ECEC in Taiwan. *International Journal of Child Care and Education Policy*,5(2),1-19.
- 10、 Dewey, John (1956) . The Child and the Curriculum、The School and Society. Chicago: The University of Chicago Press.

其他各國幼托概況及規範中文參考資料

1. 邱志鵬、曹萱、羅國佑、陳靜宜 (2009)。美國喬治亞洲之《家庭式居家日間照顧管理條例》。兒童及少年福利期刊，15，247-261。
2. 邱志鵬 (2008)。美國亞利桑那州《家庭式居家兒童照顧提供者之認證及督導辦法》。兒童及少年福利期刊，13，183-208。
3. 邱志鵬、曹萱 (2007)。盧森堡「幼稚教育及照顧政策」概述 (上)。幼教信息，199，2-8。
4. 邱志鵬、陳芳玲 (2007)。法國「幼稚教育及照顧政策」概述 (下)。幼教信息，194，2-9。
5. 邱志鵬、曹萱 (2007)。盧森堡「幼稚教育及照顧政策」概述 (下)。幼教信息，200，2-9。

6. 邱志鵬、陳芳玲 (2006)。法國「幼稚教育及照顧政策」概述 (中)。幼教信息，193，2-9。
7. 邱志鵬、陳芳玲 (2006)。法國「幼稚教育及照顧政策」概述 (上)。幼教信息，192，2-6。
8. 邱志鵬、曹萱 (2006)。美國「幼稚教育及照顧政策」概述 (下)。幼教信息，191，2-9。
9. 邱志鵬、曹萱 (2006)。美國「幼稚教育及照顧政策」概述 (上)。幼教信息，190，2-7。
10. 邱志鵬 (2006)。瑞典的幼稚教育與照顧體系 (上)。幼教信息，185，2-8。
11. 邱志鵬 (2006)。瑞典的幼稚教育與照顧體系 (下)。幼教信息，186，2-8。
12. 邱志鵬、黃三豐 (2006)。冰島的幼稚教育與照顧體系。幼教信息，183，2-13。
13. 邱志鵬、邱冠儒、邱冠穎 (2006)。挪威的幼稚教育與照顧體系。幼教信息，182，2-9。
14. 邱志鵬、魏淑君、巫永森 (2005)。英國幼年教育與照顧五年策略報告書--他山之石可以攻錯。兒童及少年福利期刊，8，271-261。
15. 邱志鵬 (2005)。丹麥的幼稚教育與照顧體系。幼教信息，180，2-7。

**Case Studies and Action Research
in Teaching and Learning**
教與學中的個案研究及行動研究

第一章 個案研究法及其在幼兒園教與學中之應用

第一節 個案研究法的歷史背景及沿革

通過個案研究（case study）與個案分析（case analysis）來探究問題，在法律和醫學兩個領域，早就是一種教學與傳授知識或技巧的基本方法之一。在法律上稱「個案」為「案例」或「判例」，在醫學上則稱其為「病例」。依據陳姿伶¹¹（2012），個案研究最早可以追溯到 1870 年，美國哈佛大學法學院，已經採用此法來訓練學生，目的是讓學生深入探究、理解法律的原理原則，並思考每個「案例或判例」在法規上的適用性問題。個案研究法應用在醫學方面，則作為探究病人案例的重要技術之一。

依據葉重新（2001），個案研究法自二十世紀出葉以來，相繼於心理學、社會學及工商管理學等領域被沿用。至今，教育界也相當廣泛的運用此法於教與學或行為輔導的個案研究。在教育心理與兒童心理等領域的運用，則經常是針對「行為超常」兒童、特殊才能兒童、學習落後兒童或低度缺陷兒童等，進行生、心理或社會因素有關的研究。

Merriam¹²（1988）也指出，個案研究常基於特殊的目的而被應用於法律、醫藥、心理學、社會工作上，通常以「個別委託人」（individual client）為其代表。而關於個案研究在教育上的應用，則通常是關注於「學生個體」，也常應用於對特別議題的瞭解或教育實施上的問題。其理論來源及資料收集、分析的技術則可追溯到，如民族誌、歷史研究、心理學、及社會學等學科的影響。以心理學為例，個案研究在精神醫學領域的運用先驅者為 Freud，他曾研究皮特夫（Sesgei Petrov）—即狼人，並在 1918 年以「一位嬰兒精神官能症的生活史」（From the History of an Infantile Neurosis）為標題，發表個案研究，藉此驗證其假設，擴展精神分析的應用層面。

在過去一段很長的時間裡，個案的精神分析一直被精神科醫師及臨床心理學家，認為是瞭解及矯治不健康行為最有力的理論根據。因此，在輔導界與學校所推展的「個案研究」，也承襲此一論點（陳榮華，1987；陳伯璋，1990）。另外，如著名的瑞士兒童心理學家 Piaget，也曾以自己的小孩為研究對象，根據其行為

¹¹ google 資料搜尋，2012/9/11 網站如下：

http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=10&ved=0CG4QFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.extension.org.tw%2Fbook%2F02_92-1.9.doc&ei=hVRPUM3oKu_JmAXb_oGYCQ&usg=AFQjCNFy7TZxOZLiQYjX8W2ilalUUNhEAA&sig2=E1L8uGKoFyLGm00jTo0N7w

¹² Merriam 為教育研究學者，其書針對個案研究之介紹採質化取向（Merriam, 1988：序）。

及認知發展，提出著名的「認知結構階段理論」，並對「教育學」中的課程與教學產生重大影響，Freud 與 Piaget 皆以個案的行為觀察及實驗研究結果，建立他們的「傳世理論」與「經典之作」（Merriam, 1988）。

在幼兒教育領域中，個案研究主要關心的問題可以是如：幼兒園中同儕之間的衝突行為、教師角色期待對師生互動的影響、藝術或音樂課程對個別學生的影響等。Merriam（1988）指出，如果想要瞭解個別行為的意義，我們必須去探求個人是如何知覺到他們的環境、有哪些困難以及可以變通之處。因此，身為一個教育實務研究者，想要去研究教育現場中學生的問題，就必須從「學生本身」的觀點來審視問題，並參照學校的情境脈絡，來瞭解學生行為的意義。

第二節 個案研究法的基本概念

一、「個案研究」的意義

所謂「個案」（case）根據 Stake（1995，1998）的看法，認為個案是一個「有界線的系統」（a bounded system），所謂有界限的系統是指「個案」存在於有範圍的「時間與空間」；它可以是一個個體、一個事件、一個行動、或是一個問題等，也就是「一個對象」而非「一個過程」。例如，一個醫生可以是個個案，但他的醫療行為就不能稱之為個案；一個學生可以是個個案，但他的學習過程就不能稱之為個案。

但是，Merriam（1988: 9）則認為，「個案研究」也可以涉及一個過程（a process）。林佩璿（2000）更具體提出，要瞭解一個個案可從兩個具體因素來判斷：

- 第一， 它是一個有界限的系統；
- 第二， 系統中存在某種行為型態，研究者可藉由此行為型態或活動性質來瞭解系統的複雜性及過程特性。

Yin（1989，1994/2001）綜合各家對於個案研究的意義，而將之歸納如下：

「對一個有界限的系統，如一個個體、一個方案等，運用多樣的研究方法，如觀察、訪談、調查、實驗等，來蒐集完整的資料，以作為詳實且深入描述、詮釋與分析的依據（引自 Yin, 1989; Yin, 1994/2001）。」

根據陳伯璋（1990）的看法，個案研究已逐漸形成兩種型態，其一是量化的研究的取向，主要受實驗心理學的影響，採取實驗有關的資料蒐集方法，而發

展成「個案實驗法」；另一則是質性研究，主要受精神分析、詮釋學、批判理論及人類學的影響，運用詮釋方法與參與觀察來進行資料的蒐集與分析。

陳萬淇（1995）則是指出，所謂個案研究，乃針對「個案」真實狀況進行各種資料蒐集，並經由文字書寫來「描述」與「分析」該案例。藉此，揭露出許多相關的事實，提供問題的狀況，進而使研究者或其他讀者，認清事實的真相為何？問題何在？以及如何處理（亦即，尋求解決問題的可行方案）？換言之，個案研究所描述的事實或事件必須是真實的，不可杜撰，且應該有一個或數個中心問題，並針對問題作客觀的描述與分析，而非主觀的評論。

簡單言之，「個案」所代表的應是一項事實，或一組事件，它提供一個問題或一連串的問題，以供研究者思考，並嘗試去解決它，故個案可被視為是引發思考、判斷、和正確行動的「楔子」。茲將其他有關個案研究的定義，整理如下：

1. 葉重新（2001）認為，個案研究是指對特別的個人或團體，蒐集完整的資料之後，再對其問題的前因後果做深入的剖析。
2. 陳李綢（1996）指出，狹義的個案研究是對某些特定的人、事、物所作的描述、分析及報告；廣義言之，則採用各種方法，收集有效、完整的資料，對一個人或一個有組織等，作縝密而深入的研究歷程。
3. 陳品玲（1996）認為，個案研究是一種有系統地針對特定的個人、家庭、或團體之背景、發展、行為、概念想法等，作深入探討分析的方法。
4. Yin（1994）認為，不論是實驗法、調查法、歷史法、個案研究法或檔案分析法（archival analysis），都可運用於探索性、描述性或解釋性的研究。其區別的判準是依據「研究問題的性質」，「研究現像是同時期或非同時期的事物」（contemporary events），以及研究現象是否受到操控等。一般而言，當研究者對於同時期的社會現象提出「為什麼（why）」及「如何（how）」的研究問題，並對研究現象沒有控制性時，多數傾向採用個案研究法。
5. 廖榮利（1992）認為，個案研究是指針對一特殊事體，而非同時針對眾多個體所進行的一套研究程式，其研究的單元可以是一個人、一個家庭或一所機關等，以便對社會事實有一透徹認識。
6. Alavi 和 Carlson（1992）指出，個案研究首重於觀察，是在「自然

實際的環境下」所從事的研究，並使用多種的資料蒐集方法，且研究中的自變數與應變數，以及衡量的方法都非完全確定，因此，可被視為探索性研究。

7. **Gay (1992)** 對於個案研究的界定為，「個案研究是為了決定導致個人或團體之狀態或行為的因素，或各種因素之間的關係，而對研究對象所作深入研究。
8. **Eisenhardt (1989)** 從歷史的角度，認為個案研究方法是一種以多重資料來源（包括直接觀察、系統的訪談、檔案資料）所組成，或重組的一段過去的，或現在正在發生的歷史。個案研究是將注意力集中於單一環境中所有可能發生的各種變化的研究策略，故本質上是屬於一種探索性的研究。
9. **陳姿伶 (2012)** 認為，就教育領域而言，個案研究之意涵是指針對「一個人的獨特、偏差、特殊或各種的學習行為」，進行深入研究的過程。此過程必須透過各種方式及管道蒐集資料，並加以分析、整合，以瞭解問題或行為背後的形成的癥結。經由深入瞭解問題的成因後，進而設計可行方案，謀求適當的解決問題策略。其目的除設法協助改善現狀外，亦以增進個人之適應性為依歸。

總而言之，個案研究指的是針對單一個案進行研究，研究該個案發生在真實生活裡的現實現象，且現象與情境（背景）往往緊密交織，相互影響。在進行研究之前，有個想法（念想）或理論命題，可以指引研究觀察的範圍；接著，藉由多元資料的蒐集及多重的比較分析，以期找出規律性的現象或邏輯，並作深入詳實的描述、詮釋與分析，以尋求解決問題的方法或途徑。

二、個案研究的目的

在教育領域中，個案研究之目的基本上包括下列幾項：

1. 透過相關資料之蒐集與分析，深入瞭解所欲探討個案之問題，找出問題的原因，歸結出重大發現，並提出問題解決的對策，以作為接下來行動之依據；
2. 邀集相關人員透過溝通與協調，取得共識，並各就份內工作，針對個案有關問題進行適度地分工與合作，包括蒐集資料、提供訊息、參與問題分析及因應策略的討論；同時藉此程式發現個案的潛在能力，協助個案適性發展；

3. 透過召開個案研討會，教師相互分享經驗，以增進其專業知能。

由此可知，個案研究之目的其目的不僅在探究問題的癥結所在，且希望能夠更具體地歸納、獲得適當的因應對策，並將解決問題的方案付諸相關的行動。

三、個案研究的特色

Merriam (1988, p12) 曾將多位學者對個案研究特徵的不同說法加以整理，得知：個案研究具有獨特 (specificity /particularistic) 與縱貫的 (longitudinal) 特性；其資料蒐集具有多元性 (multiplicity of data)，整體性 (holistic) 與真實性 (lifelike)；而且，資料的處理具描述性 (descriptive) 與歸納性 (inductive)。另外，茲將 Yin (1994/2001)、邱憶惠 (1999)、鍾聖校 (1999)、林佩璿 (2000) 所提的個案研究特色，歸納並描述如下：

(一) 在自然情境下探究問題：個案研究法與其他研究方法最大的不同，在於研究者能夠進入被研究對象的真實生活場域，在不幹擾被研究對象的自然情境下，進行有關研究現象或行動的觀察，並透過豐富資料的收集過程，對研究現象進行概念建構的過程。

(二) 重視脈絡的觀點：個案研究法的運用主要是能夠讓研究者，對某一特定現象的發展歷程與生活模式，進行長時期的檢視，研究者可以從歷史發展脈絡的觀點，深入瞭解觀察的現象與家庭文化、生活形態、社會變遷等的關聯。

(三) 整體性：個案研究強調在一個完整的情境脈絡下來掌握研究現象，反對化約主義 (reductionism) 或是元素主義 (elementalism)，期能對研究對象作深入剖析及以全面性的理解。

(四) 獨特性：個案研究著重於一個特殊的情境、事件、方案和現象；所著重的重點不是去從個案研究的發現中去擴大瞭解其他的情境、時空或其他的人員。相反地，它所要問的是「在此個案中所要呈現的是什麼？」個案研究雖然要同時探求個案的共同性及特殊性，但最重要的還是它的「獨特性」。

(五) 描述性：「**厚實的描述**」一詞源自於人類學，其本意是對所探究的事件及其本質作完全的文字描寫，同時也對文化常模與社區價值、態度作有意義的詮釋。個案研究也是如此，其興趣在探討現象的過程，意義的詮釋，以及理解的追求，並不是傳達一些統計的數據，因此它是描述的。

(六) 經驗理解：個案研究法反對研究者運用客觀、中立的立場來進行研究，強調研究者在整個研究過程，必須充分瞭解研究現象的複雜關係，同時也必須要

深入瞭解被研究現象或行動背後，所隱藏的意義與價值，研究者必須站在被研究者的立場，深入同理被研究現象與行動之意義，並將研究所收集的訊息與理解之意義傳達給讀者。

（七） 詮釋性：個案研究提供豐富的情境脈絡，且關注到行動者的意向，故能瞭解現有現象中可能存在的複雜關係，並且通過理解行動者的「參照架構及價值體系」，建立起「**同理心的瞭解**」，將研究的訊息傳達結讀者，使之對個案的事件加以思考及詮釋。

（八） 歸納性：Merriam（1988：20）曾說：「演繹研究者，乃志在發現某些資料來驗證其是否符應理論，而歸納研究者，則志在發現一種理論以解釋資料。」個案研究所依靠的正是歸納推理，所以不能僅靠單一的資料蒐集方法，必須使用多重證據來源，從蒐集的資料中形成通則、概念、或假設，用以理解現象或問題。也就是說，個案研究者的興趣是在發現和理解一個現象，而不是在作假設的驗證。而且，透過研究所得的資料，也必須依靠理性的歸納，並將之置於研究情境中加以檢驗。

（九） 啟發性：個案研究會促使研究者、被研究者及讀者，理解研究現象，並希望經由研究來發現結果所帶來的新意義，能拓展參與者或讀者的經驗，或是對已知的事實或知識重新加以確認。以期能與讀者在既有的經驗上產生共鳴。

四、個案研究的設計與實施

（一）個案研究的設計

根據 Yin（1994/2001）與邱憶惠（1999），對個案研究者而言，有五個特別重要的個案研究設計元素應加以注意，即：

1.研究的問題：進行一項研究的首要任務是仔細確認研究問題的本質為何，一般而言，確認問題多採用什麼人（**who**）、是什麼（**what**）、在哪裡（**where**）、如何（**how**）、為什麼（**why**）等問題形式；而個案研究則最適合用於如何（**how**）與為什麼（**why**）的問題上。

2.研究的命題：研究中的每一項命題，皆能將研究者的注意力引導至研究範圍內所應該要檢視的事情上，並能清楚地指出研究方向與研究目的。若研究中所包含的具體命題愈多，則愈可能維持在一個可行的範圍。

3.分析單元：即定義何謂「個案」的根本問題，因為針對研究對象的定義將

決定研究實施的界限。不同的分析單元會使用不同的研究設計與資料蒐集的策略，因此，選擇適合的分析單元便需要藉由研究命題的幫助，以確認需要蒐集哪些相關資訊。

4. 連結資料及命題的邏輯：即根據先前確立的研究命題，輔之以證據資料的佐證，對個案研究而言，可利用類型比對（**pattern-matching**）的方法來連結資料與命題，亦即，研究者可以先找出兩個以上對立命題類型，然後再看看蒐集得來的資料較符合哪一個命題類型。

5. 解釋研究發現的準則：即設定一個準則來解釋研究的發現。可採用上述類型比對的方式，即研究者可以用比較兩個以上對立命題的方式來解釋發現。

（二）個案研究的流程

為協助研究者在採用個案研究時，有一明確、可依循的研究步驟，下列學者提出相關的落實步驟以供參考：

1. 王文科（1998）指出的步驟包括：

- （1）敘述目標：所欲研究的個案是什麼？及其特徵、關係和歷程為何？
- （2）設定研究的途徑：研究個案如何選取？可用的資料來源有哪些？使用那些方法蒐集資料？
- （3）蒐集資料；
- （4）組織資料：以統合成一完整結構的研究個案；
- （5）撰寫結果報告並討論結果的重要性。

2. 廖榮利（1992）指出的步驟包括：

- （1）先選擇某一個社會現象為研究個案；
- （2）繼之收集與此現象相關的一切資料，並詳細分析與描寫它的發展過程與它的內在、外在的各種因素之間的相互關係；
- （3）最後將它與其他類似個案做一相互比較分析；
- （4）然後將研究結果歸納整理而下一概括論斷或定出某種原理法則。

3. Eisenhardt（1989）指出的步驟包括：

- （1）定義研究問題、
- （2）撰擇個案、
- （3）善用各種工具與資料、

- (4) 進入現場、
- (5) 分析資料、
- (6) 形成假說、
- (7) 文獻比較以及作出結論。

（三）個案研究的資料蒐集

1. 個案研究資料蒐集前的準備

個案研究資料蒐集前，個案研究者應該有的準備包括（Yin, 1994/2001）：

- (1) 應該要能夠問好的問題，並解釋答案。
- (2) 應該是好的「聆聽者」，不會被他或她自己的意識形態，或是先入為主的觀念所限制。
- (3) 應該有適應性且具有彈性，所以遇到新的狀況時，會視之為機會而非威脅。
- (4) 必須要能掌握正在進行的議題，這種掌握的能力可將所要搜尋的相關事件及資訊集中在一個可管理的範圍內。
- (5) 不應該因事前的想法而產生偏見，研究者應保持敏感而且能夠回應矛盾的證據。

王文科（1995）認為，研究者應該接受訓練以瞭解下列原則：

- (1) 為什麼要執行該項研究？
- (2) 需要尋找的證據是什麼？
- (3) 可預期的變化是什麼？若發生此等變化，需做何處理？
- (4) 與命題一致、形成支持性的證據，或與之不同、形成相反性的證據是什麼？

其次，研究者最好也能發展個案研究的「計畫書」。個案研究計畫書的目的在於提醒研究者，他究竟要研究什麼，並讓研究者設想一些將來可能會遭遇到的研究問題。研究計畫書的功用主要是增加個案研究的信度，以及引導研究者依照既定的研究設計步驟進行研究。個案研究計畫書的內容至少應該包括，個案研究計劃的概述、個案研究的問題或假設、個案研究的實地實施程式與工具，以及個案研究報告的指引。

Stake（1995）提出下列六個要點，用以檢視個案研究計畫的適切性，包括：

- (1) 研究的個案：個案是否做了適切的界定？

- (2) 研究議題：是否確定了主要的研究問題，並提供相關背景的說明？
- (3) 資料來源：是否充分掌握了各種資料的來源？
- (4) 個案的選擇：選擇的個案是否合理，並提供必要的說明？
- (5) 資料蒐集：是否清楚列舉資料蒐集活動的方法與步驟？
- (6) 研究效度：是否有機會從事資料的三角測量驗證？

2. 個案研究的資料收集方法

個案研究的資料收集法大致上可分成三種：

(1) 自然式觀察法 (**naturalistic observations**)：透過自然情境隨機的觀察，或經由系統化（固定時間與次數）的安排來觀察個案（幼兒）的種種行為及結果。可收集的資料包括：

- A. 幼兒即興或自由創作的作品，例如在美勞學習區（角）的任何工作成品。
- B. 幼兒日常上課活動（配合主題學習）的任何作品。
- C. 幼兒日常上課的行為表現，包括語言表達、情緒表達、大小肌肉活動表現、同儕互動及對於偶發或衝突事件的反應等。
- D. 幼兒在不同學習區活動或自由活動的行為表現。
- E. 任何幼兒與人來往的行為表現及同儕對他得看法及評語等。
- F. 做 **diary studies**，亦即研究者固定寫個案的日誌或週誌。

(2) 誘導式技巧 (**elitation techniques**)：亦即資料來源，是經由研究者誘導而收集到的。方法有：

- A. 訪談 (**interviewing**)，先設計好問題，再根據研究問題的性質，採取結構性，或是半結構、無結構式的晤談。所謂高度結構化的訪談法，即訪談前，要設計好訪談指標，在晤談的過程中，嚴謹地遵守訪談指標，並敏銳地針對重要議題做深度的探索。
- B. 收集訪談資料的對象可以包括，個案本身（幼兒）、同儕、家長及其他重要他人 (**significant others**)。
- C. 請研究對象做學習的反應、反省報告，亦即請幼兒及時敘述學習過程中的思考活動，或反思考報告等。

(3) 收集既有的資料並建立個案檔案，這方面包括的資料有：

- A. 學校方面的個案基本資料、文件或記錄。
- B. 幼兒的各種成品。

- C. 幼兒接受身心理測驗的報告書。
- D. 關於幼兒家庭生活或社群生活的資料等。

（四）個案研究的資料分析

1. 資料來源的注意事項

在進行資料分析前，必須先瞭解資料或證據的性質、意義、正確性及限制等。但事實上，不同來源的證據具有高度的互補性。因此，一個真正好的個案研究應盡可能的使用不同種類的證據資料，並藉由彼此的相互佐證，以提高研究的品質。以下列出幾種不同資料來源的注意事項，以供參考。

(1)文件（**documents**）：對個案研究而言，文件的重要在於確認與增強由其他來源的證據。但是，檔並不代表必然正確與毫無偏見，所以研究者在使用檔時必須小心，不可把檔當已發生過事件的原樣紀錄，最好能檢核檔本身的正確度及可信度。

(2)檔案記錄（**archival records**）：檔案記錄常包括：個人學習（幼兒、教師）服務（教師）記錄、相關測驗或調查報告及個人紀錄等。檔案記錄與檔的性質類似，但是精確性更高。

(3)訪談（**interviews**）：訪談是個案研究最重要的資訊來源之一，林佩璿（2000）認為訪談的主要功用有：協助研究者捕捉研究參與者的經驗和觀點，某些經驗只能透過口頭表達才能獲得；補充觀察資料的不足並可以擴展問題的層次。需注意的是，訪談所得資訊必須能與其他來源的資料相互印證，因為受訪者通常會有回憶不完整、具有偏見、以及回答不夠清晰或不確實等問題。

(4)直接觀察（**direct observation**）：即實地或現場觀察需注意現象與情境脈絡的關係。觀察又分正式觀察（系統化）與非正式觀察（隨機），正式的觀察時，研究者要在實地現場中一段時間，以測量某種類型行為發生的次數，這些資料可作為個案的「基線行為（**baseline**），即當時的行為表現水準或頻率」，進而作為日後（或介入策略實施後）的比較依據。

(5)參與觀察（**participant-observation**）：研究者在所欲觀察的情境中扮演某種角色，成為實際的參與者，所以必須注意潛在偏見的產生。進行參與觀察時也需特別注意：以開放的態度掌握不同的觀點和現象，不要妨礙活動或教學的進行，以誠懇和開放的態度與現場所有人相處，必要時並適時、誠懇地將個人的

疑問或意見自我表達。

2. 資料的處理與分析

分析資料的原則包括，審視收集好的資料；從資料審閱中，找出有意義的主題、議題或變數；分類整理出這些主旨、議題或變數所形成的模式，再加以解釋。Yin（1994/2001）更明確指出，資料處理的步驟包括，「檢視、分類、列表」，藉此以探尋研究的「命題、議題或變數」。接下來將分為「分析策略」及「分析模式」兩部分，說明如何進行資料分析。

（1）分析策略：普通的分析策略包括以下兩種（Yin, 1994/2001；邱憶惠，1999）：

A. 依照理論的命題：這是最常使用的策略，因為個案研究的最初目的與設計即依據命題而產生。這也最能反映研究問題、文獻分析及新的洞察，能幫助研究者抓住確切的訊息。

B. 發展個案的描述：發展個案的描述結構，例如，成長背景、早期經驗、行為反應模式、情境影響（人、時、事、地、物），以組織、處理所得資料。此一描述步驟也可以幫助澄清所要分析的因果關係。

研究者如果能事先建立上述的分析策略，則正式進行資料分析時的困難度就會降低許多。至於具體的分析方式，得視每一個個案研究的需要而定。

（2）分析模式：Yin（1994/2001）提出以下幾種分析模式：

A. 類型比對（**pattern-matching**）：類型比對的方式是將衍生的推理與事先設定的類型做比較，如果兩個類型相符合，則能有助於研究的內在效度。

B. 建立解釋（**explanation-building**）：主要是藉由建立對個案的解釋來分析個案研究的資料。由於建立解釋的過程是一系列反覆活動的結果，首先要檢視個案研究的證據，接著修訂理論的命題，然後再依新觀點檢視證據，並以此反覆的模式進行。

C. 時間序列分析（**time-series analysis**）：在使用時間序列分析時，研究者要先確認此研究所含括的時間區隔，及在這些時段間所要追蹤的特定事件或指標，才能將焦點置於相關的資料。

D. 程式邏輯模式（**program logic models**）：此一分析模式假定自變項和依變項之間的關係，是發生在一段時間中（時間序列）的一連串複雜事件（類型）。

也就是說，在個案研究中可能會因為時間的推移而出現許多複雜的事物。

不論是採用哪種分析模式，研究者都必須儘可能的確保分析結果達到最高品質的要求，至少有四項基本原則是研究者必須注意的（Yin, 1994/2001）：

- A. 必須展現出分析是以所有相關的證據為基礎。
- B. 分析應要包含所有重要的對立解釋。
- C. 分析應該要能處理個案研究中最重要的一個面向。
- D. 研究者應該要將自己先前的以及專家的知識，帶入個案之分析中。

五、個案研究的信度與效度

信度（reliability）和效度（validity）是傳統實證主義量化研究之判定標準，也是科學哲學思想的「普遍法則」，因此，個案研究也必需面對「信度」、「效度」等資料驗證的問題。Yin（1994, 2001）指出，社會科學研究最普遍採用之四種品質測試準據，亦即，「構念效度（constructive validity）、內在效度（internal validity）、外在效度（external validity）、信度（reliability）」。這些信效度，同時也適用於測試個案研究之品質。

以下介紹個案研究者常用之資料檢証方法：

(1) 內在效度（internal validity）：內在效度的重點，著重於探究「研究發現」和「事實」之符合程度。研究者是否發現了真相和事實？研究者是否觀察到他們想要的？個案研究強調如實呈現被研究者的種種真實生活事件、行為反應，以及他對事件的看法及想法。Merriam（1988）提出四個「三角檢定的構面」，供個案研究者參酌使用：

- A. 比對不同的資料收集方法，以檢驗其一致性；稱為「方法的（methods）」三角檢定。
- B. 在相同資料收集方法中，檢驗不同資料來源之一致性；稱為「來源的（sources）」三角檢定。
- C. 藉由多個研究人員重複審查、分析研究資料，並檢驗他們的一致性；稱為「分析者的（analysts）」三角檢定。
- D. 使用多個觀點或理論去詮釋資料，並檢驗其一致性；稱為「理論-觀點的（theory-perspective）」三角檢定。

(2) 外在效度（external validity）

所謂「外在效度」，乃著重於研究的發現可以運用於其他相同情境的程度，也就是研究可以推論之程度，以下幾種方法可以提高個案研究的外在效度，但這裡必須指出，個案研究的重點及訴求，並不在於「研究結果可以推論之程度」。

- A. 詳述被研究者質與量的屬性，包含被研究者的社經地位、教育程度、年齡、種族和情境特色等；並深入分析與探討被研究者的背景（如家庭、成長經驗，或政治、社群、文化等背景）。
- B. 因為研究資料是由研究人員和研究情境交互作用而成，因此研究人員需注意研究資料建立之客觀性及正確性。
- C. 研究者應盡可能保持價值中立的立場。

(3) 信度 (reliability)

信度也可以說是，研究可以「被複製」之程度，Merriam(1988)曾提出以下兩個技巧，以提高個案研究信度：

- A. 闡明研究者立場：研究者必須真正瞭解，研究背後之假設和理論，而且在資料收集中，選擇合適之資料，並適當地陳述這些資料。
- B. 三角檢定：使用前述「方法 (methods)」及「來源 (sources)」之三角檢定，以確定資料之真實性。

第二章 行動研究法及其在幼兒園教與學中之應用

第一節 行動研究的意義、目的與特徵

「行動研究」是由社會心理學巨擘柯爾·勒溫（Kurt Lewin, 1890—1947）首先創用，要言之是一種指將「科學研究者」與「實際工作者」之能力與智慧，結合在一件合作事業上的方法（歐陽淑卿，2004）。從教育研究法本身來說，教育行動研究是一個逐漸受重視的研究方法（McNiff，1988）。

J. Elliott 認為，教育行動研究可消弭在實證主義影響下，所形成之教學與研究分離的情形；同時，也可以彌補教育理論與實際間的鴻溝（引自陳惠邦，1999），它是一項特別值得重視的研究方法。事實上，教育行動研究不只是一種研究方法，它亦是一種教師追求專業成長的活動、一種教師進修模式，也是教師重新獲得尊嚴與快樂的憑藉，更是教育改革的根本途徑（陳惠邦，1998）。

一、行動研究的意義

一般認為，行動研究是應用研究的一種，事實上，兩者亦有區別。應用研究著重在「確立相互關係」和「驗證理論」，強調研究大量的個案，儘可能的控制變項，正確的抽樣技術，並將研究結果普遍化推論到可比較的情境。相反的，行動研究法著重於特定情境中的特定問題，因為，可概括化的科學知識，不一定能解決特定情境的問題。解決實際的問題，必須是從實際的反省批判中，所獲得的「實際哲學」或「實際智慧」。

陳伯璋（1990）指出，行動研究法是「研究和行動結合」的一種研究方法；即情境的參與者（如教師）基於解決實際問題的需要，與專家、學者或組織中的成員共同合作，將問題發展成研究主題後，進行有系統的研究，其目的是講求在實際工作中，嘗試各種問題解決策略，以做為改善實務的一項方法。

舉例言之，如果幼教師發現班上幼兒時常在積木角發聲爭執，可先進行回想，或進而觀察、紀錄問題發生的種種情境（人、地、事、物等）；再藉由觀察所得資料，進而問題分析，提出若干假設，擬訂具體的改善策略，並在實際生活中加以實施或實驗，以檢討這些改進策略是否奏效。同理，幼兒教師如果覺得自己的課室管理技巧不好，可以參閱有關資料，瞭解課室管理技巧的理論與應用。也可以觀摩同事如何處理課室管理問題，或請同事（主任、園長）觀察自己的課室管理技巧，並提出意見。然後，分析自己的問題，擬訂改進策略，並在實務現

場中加以實施或實驗。之後，再反思、檢討自己的課室管理技巧是否獲得改進。

以上這兩個例子，都是一名反思的實務工作者（a reflective practitioner），對於自己在工作現場所遭遇的問題，可以或可能進行的「行動研究」。其實，學員可以察覺到，進行「行動研究」的行動元素似乎有可供辨識的階段，例如，先是發現問題、診斷或分析問題，後是提出解決問題策略並在社真實情境中實施或實驗，這當然是一邊實施，一邊觀察及檢討成效——此即行動研究的意涵。

Mills (2000) 認為，行動研究是由實務工作者所進行的系統性探究活動，其目的在於理解實務、發展批判性的行動、改善學校環境、提昇學生學習效果，最重要的是，它是一種教師為自己所進行的研究。John Elliott (1991) 同樣指出，行動研究是社會情境的研究，是以改善社會情境中行動品質的角度來進行的研究取向(夏林清譯，1997)。Grundy 與 Kemmis 則認為，「所謂行動研究即指實務工作者，為實務問題，在實務情境中進行的研究」；而 S. Noffke 則認為，行動研究係指一種專業活動，它「探索實踐，為實際工作者所執行，其結果並符合實際工作者的目的，或解決他們的問題」（引自陳惠邦，1999）。

Schon (1983) 更明白地陳述，行動研究是以研究為路徑，來解決實際問題的一種方式，強調由實際工作人員在實際情境中進行研究，並將研究的結果應用到同一情境中。至於研究的設計與進行，仍須因應需要，採用各種有助於解決問題的「研究方法或技巧」。基本上，行動研究的『行動』指的是『實務工作者的反思行動（針對其所面對的問題）』，而這些行動應至少包括下列幾方面：

1. 診斷問題
2. 選擇方案
3. 尋求合作
4. 執行實施
5. 評鑑反應

從實務的觀點而言，它是實務工作者對實際工作情境，採取具體研究行動，以求改進實務工作。從反思的觀點而言，在於鼓勵實務工作者，從實務工作當中進行反思。從專業的觀點而言，在透過行動，進行實際工作的研究，以增進專業活動的品質。從專業團體的觀點，行動研究在於支持實務工作者及所屬的專業團體，使其能夠有效的因應實務工作的挑戰，以反省思考、創造改革的方式，因應實際工作情境。總之，行動研究主要在結合研究和行動，研究者即行動者，透過不斷的反省、思考，以及計畫的訂定與執行過程，促使研究者不斷聚焦問題，進而解決問題。

二、行動研究的目的

依據歐陽淑卿（2004），行動研究的目的可由三方面來理解：

1. 從基本研究的觀點，行動研究的目的是探索具有普遍性的原則，並建立適切的理論。
2. 從應用研究的角度，行動研究的目的是追求致用知識，解決實際問題，以提升工作成效。
3. 從「行動」的立場，行動研究的目的就是謀求解決當前現場工作發生的問題，將研究結果直接應用於研究情境，並提供參與研究者作為專業訓練與成長的管道，以利提升其專業工作素質。

蔡清田（2000）亦指出，行動研究的主要目的是在於：

1. 增進教育實務工作者因應教育實務工作情境問題的能力。
2. 增進教育實務工作者增進其對教育專業的理解。
3. 協助教師獲得『教育實務工作者即研究者』的教育專業地位。

歐用生（1999）則指出，行動研究的主要目的有五項：

1. 它是一種手段，以治療在特定情境中診斷出的問題，或改善某一組織特定的環境。
2. 它是在職訓練的方式，提供教師新的技術和方法，增強其分析、反省的能力，提高其自覺。
3. 它是一種工具，將變通的、革新的方法介入現行制度中，試圖加以改革。
4. 實際工作的教師和學術研究者之間的溝通一向很少，行動研究法是改善這種關係的工具，並矯正傳統研究未能針對實務問題提出明確之「治療處方」的缺點。
5. 行動研究雖缺少真正科學研究的規格，但它卻能提供不同於傳統的、主觀的、印象主義的問題解決方法，使彼此產生互補作用。

三、行動研究的特徵

行動研究之特徵，綜合各學者的說法（王金國，2002；林素卿，2001；吳美枝、何禮恩譯，2001；陳聖謨，1999；陳惠邦，1998；蔡清田，2000；詹志禹、蔡金火，2001；歐用生，1994；Elliott，1991；Oja & Smulyan，1989），至少有下列幾點。

1. 行動研究是一種有意圖的行動（主要目的是解決實務或現場的問題），是

一種以訊息資料作為依據的行動（涉及各種相關且必要資料的蒐集，分析及解釋資料，並依據資料分析結果訂定因應對策），也是一種專業承諾的行動（提升專業工作品質及專業地位）。

2. 行動研究以實務問題為主要導向（強調實用性），包括：
 - （1）行動研究的問題具有情境特定性，其實行動研究的情境，就是研究者本身的實務工作場所；
 - （2）行動研究的過程強調且重視協同合作關係，由專家、實務工作者共同參與研究；
 - （3）從事行動研究的人就是應用研究結果的人，行動研究獲得的結論主要就是應用於工作進行的場所，理論上不作一般性的推論。
 - （4）除此之外，行動研究的結果，除了可改進工作情境之外，同時也可以使實際工作人員獲得解決問題的經驗，促進專業成長。
3. 行動研究結合了對問題的「研究」與「解決」，也結合「專家」與「實務工作者」，這些特性包括：
 - （1）行動研究有時須仰賴專家的協助，唯專家只是從旁指導。
 - （2）行動研究的過程是集體合作的，採取協同計畫；由研究小組和實際工作人員共同進行研究。
 - （3）行動研究也是參與性的，研究成員在進行研究時，直接的或間接的參與自我評鑑
 - （4）行動研究隨研究情境而異，旨在特定的情境中診斷並解決問題。
 - （5）行動研究方案在進行過程中，不斷地被評鑑、被修正，最後目的在於改進實務現場的實際問題。

進一步地說，行動研究重視現場研究的程式，旨在處理立即情境中的具體問題。研究過程的任何時間，使用的各種工具，如問卷、訪問、日記和個案研究等，皆隨著研究問題的需要而產生。行動研究也注重與現場實務工作人員的交互作用，因為研究的主要理由就是在改進教學現場的實際問題。

行動研究主要依賴行為觀察（包括直接、間接觀察）的資料，因此是實徵性的。在研究過程中，要採用各種方式收集資料，並針對資料加以討論、評量，據以分析問題的成因或癥結；在依據分析結果擬定改善計畫，並付諸於實際行動。這種研究的程式，成為檢驗問題改善的依據。就此而言，行動研究不同於主觀的、印象主義的其他的研究。

王金國（2002）將教育行動研究的特徵總結為下列五點：

1. 研究者：教育行動研究的研究者即是實務工作者，教師、主任或校長均可為研究者。
2. 研究問題：教育行動研究的問題來自實際情境，它是實務上的問題，而非抽象的理論。
3. 研究歷程：在教育行動研究中，強調研究者介入研究現象或問題，與過去強調科學研究者不介入研究現象，或不幹預研究對象的觀點截然不同。而且，重視協同參與，透過合作協同者的反省與辯證、交互批判，來協助教師獲得更大的視野。整個研究是一個循環的過程，研究者不斷在進行診斷問題、形成問題解決策略與計畫、執行計畫、檢討以及再修正。
4. 研究目的：教育行動研究的主要目的，包括促進教師專業成長、改善實務問題、及修正或精緻化教育理論，其重點在解決實務上的問題，而非將研究結果推論到其他情境。
5. 研究方法：教育行動研究無特定研究方法或技術，可借用質化或量化的技術，但由於教育行動研究常只是個案研究，因此其資料蒐集、整理與分析大多採質化研究的技術。

第二節 行動研究的理論基礎與基本假設

行動研究法的兩大理論基礎為實務反省(practical reflection)與批判解放(critical emancipator)，茲將此二理論分述如下：

一、行動研究的實務反省（practical reflection）

行動研究的理論基礎之一，實務反省（practical reflection），乃是實務工作者根據實務道德批判解放的「反省理性」(reflective rationality)，而非工具理性(technical rationality)，並且是針對實務工作領域所涉及的事件或行爲，進行反省思考（陳伯璋，1998；陳惠邦，1998；Elliott,1998）。

Schon（1987）認為，行動研究過程至少必須包括五種不同的實務行動，亦即：

1. 診斷問題，
2. 選擇方案，
3. 尋求合作，
4. 執行實施，以及
5. 評鑑反應。

而上述這五種不同的實務行動，恰恰可以用來協助實務工作者，在行動研究中，辨別五不同層面的實務反省(practical reflection)，亦即，分析診斷的思考、慎思熟慮的思考、協同省思的思考、監控反應的思考與評鑑回饋的思考。

蔡清田參考 Schon（1987）的論點，將五種實務反省層面，與五種不同的實務行動結合，如圖一所呈現（蔡清田，2000，P33，見圖一）。由圖一可知，行動研究的五種實務反省層面，配合五種不同的實務行動，分別為：

第一種是「分析診斷」的思考，即有關於「診斷問題」的反省思考；

第二種是「慎思熟慮」的思考，即有關於「研擬方案」的反省思考；

第三種是「協同省思」的思考，即有關於「尋求合作」的協同合作夥伴反省思考；

第四種是「監控反應」的思考，即有關於「執行實施」的反省思考；

第五種是「評鑑回饋」的思考，即有關於「評鑑反應」的反省思考，評鑑焦點應特別注意經過實施之後，所預期的與未經預期的結果反應之評價。

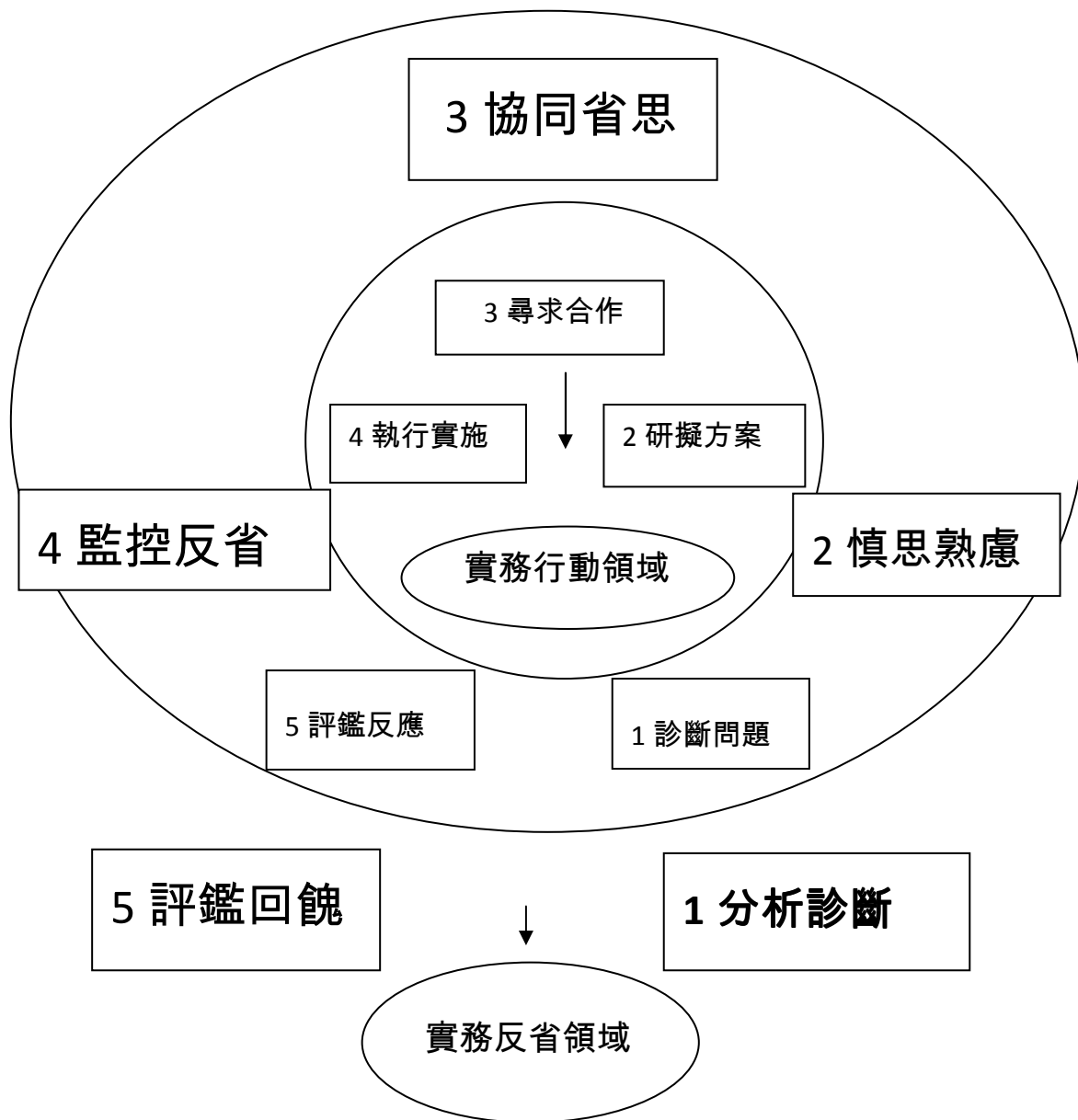


圖 1 實務反省與實務行動之行動研究關係 (引自蔡清田，2000；P33)

二、行動研究的批判解放 (critical emancipator)

批判理論重視自我意識的反省與行動(Argyris, Putnam, & Smith, 1990)。行動研究的批判解放理論基礎，主要是引用法蘭克福學派的批判社會哲學理念，特別

是哈伯瑪斯(Habermas)的觀點。此種觀點是以實務工作者立場為依歸，旨在協助實務工作者改進對其實務生活的詮釋，並藉此激發改善實務的行動。

此種行動研究的批判解放理論，一方面融合了卡爾與甘美思所指出的詮釋學面向的觀點(hermeneutic dimension)，「認為學校教育的確會受到外來權力結構的形塑與限制(Carr & Kemmis, 1986)。行動研究的此一理論觀點，並不同於結構功能主義者的假定，亦即，「行動研究的批判解放形式，並不贊同學校權力組織體系透過成員們對目的與目標的共識，來形塑實際行動。

行動研究的批判解放觀點主張，學校教育實務工作者有能力，從學校社會組織體系的結構運作當中，獲得行動的解放。此種行動研究的批判解放之起點，是由學校教育實務工作者，特別是教師本身，開始反省檢討，並反思其受到社會意識型態結構的其箝制與影響方式。教師應可思考意識型態是否掩飾了其所製造的社會結構屬性，特別是檢驗意識型態對學校教育生活的詮釋方式與影響，進而使學校教育實務工作者的活動獲得合理解釋。

此種批判解放的行動研究形式，涉及學校教育實務工作者的反省，並以批判的態度來詮釋「形塑學校課程與教學理論，以及實務行動的社會結構屬性」。此種批判的啟蒙過程，進而會促使學校教育實務工作者採取策略性的政治行動與立場，並以解除社會體系結構的宰製與束縛，作為努力的奮鬥目標；並通過此種歷程，來重新建構學校教育組織，使個別的學校教育實務工作者得以免除所有外來、不當的非理性與工具理性限制(Habermas, 1984)。

在理想的學校教育情境當中，學校教育實務工作者的教育實務工作，並不是由權力關係所界定的學校組織社會體系所宰製。因為學校組織應該是一種維持自由、開放的批判對話情境。此種理性溝通的對話，應該是植基於教育實務的「理性共識」，也是合乎自由、平等、正義的民主價值。在此種自由開放的理性溝通情境之下，獲得「理性共識」的教育實務，得以在學校組織體系當中運作，而且個別的教育實務工作者也獲得正當的「授權」，進而使得個別的教育實務工作者皆有能力在其學校教育情境當中採取理性行動。

三、行動研究的基本假設

行動研究的假設事實上是對行動研究價值的定位，行動研究的基本假設說明瞭行動研究的實務效用與價值。更重要的是，行動研究的基礎假設說明瞭行動研究的本質，以及教師進行研究工作與解決實務教育問題兩相結合的必要性。茲介紹如下：

(一)複雜的實務問題需要特定的解決之道——科學的研究要求知識的生產應具普遍性，可以放諸四海而皆準。不過普遍性的知識可能只能提供原則性的作法，而無法實際應用於解決問題。教育的實務問題每每因情境的特殊、個體與文化的差異性，而呈現出截然不同的風貌，要解決這類問題，需要的不是普遍性的法則，而是特定的解決之道，此種特定的解決之道，是行動研究方案的獨有貢獻。

(二)實務問題的解決之道只能在實際情境中發展出來，因為問題是在實際情境中發生的——如前所述，教育的實務問題每每因為情境的特殊、個體與文化的差異性，而呈現出截然不同的風貌，這種問題的有效解決不能仰賴普遍性的原理原則，而需要特定的解決方法，而此種特定的解決之道無法外求，必須要在實際的情境中發展，才能符合個別問題的需要。

(三)解決實際問題之道不能任意應用到其它情境中，但可以提供其它實務工作者參考，並在其實際情境中進行檢驗——普遍性的應用於解決問題，原來就不是行動研究的目的。不過，整個問題的研究分析與行動方案的實施經驗，仍然有提供給其它實務工作者參考的價值。如果將之重複驗證實施，甚至於可能導致普遍性原理原則的產出，那麼行動研究到後來就不再只是探索性的研究，而是科學的實證研究。

第三節 行動研究的實施原則與步驟

一、行動研究的實施原則

根據李祖壽（1979），行動研究有下列四項可以遵循的原則：

1. 行動：行動研究是不斷的行動，要從行動中發現問題，探討、研究問題，並謀求解決問題之道。
2. 合作：行動研究常也稱為合作性的行動研究 (cooperative action research)。要求從事實務工作的人與專家共同進行研究；特別是要學校的相關人員共同研究。甚至，家長、社會人士，乃至學生，亦均為合作的對象。把所有有關人員，包括專家與非專家均納入研究體系之中。
3. 彈性：行動研究是解決實際問題的方法。只要有利於問題的解決，一切預定的計畫均可變更。
4. 不斷考核或檢討：行動研究要利用多種的方法與多種工具蒐集資料、探究問題，在每一個行動之後，都要予以考核或檢討，以便隨時修正而達成解決問題的目的。

二、行動研究的實施步驟

行動研究有七個主要的實施步驟(張鈿富，1986；李祖壽，1979)。茲概述如下：

1. 發現問題。行動研究的問題通常就是實際工作中所遭遇的問題。行動研究由此開始。
2. 分析問題。即對問題予以界定，並診斷其原因，以確定問題的範圍。
3. 擬定計畫。計畫中應包括研究的目標，研究人員的任務分配，研究的假設及蒐集資料的方法。如果有必要，可以辦理基本研究技術的講習。
4. 蒐集資料。應用有關的方法，如直接觀察、問卷、調查、測驗等，有系統的來蒐集所需的資料。
5. 批判與修正。藉著情境中提供的事實資料，透過會議討論來批判修正原計畫內容之缺失。
6. 試行與考驗。著手試行，考驗假設；改進現況，直到能有效的消除困難或解決問題為止。
7. 提出報告。根據研究結果提出完整的報告，但須注意本身研究資料的特殊性，以免錯誤類推應用到其他情境。

另外也有學者主張，行動研究的步驟可以區分為研究與行動二大階段(夏林清等譯，1997；陳伯璋，1994)。研究階段在於瞭解問題、分析問題與研究問題；行動階段則在於解決問題。兩者相輔相成，如果沒有前一階段的問題分析、研究與瞭解，有效的解決問題行動方案就無從產生；另一方面，如果沒有行動研究方案的落實，研究結果對實務問題將毫無幫助，失去研究的應用價值。以下依此二階段分別闡述行動研究的具體步驟。

(一)研究階段

1.發展問題

(1)一個興趣：行動研究的開始可能是起源於教師的興趣，老師對某一個主題或問題希望去瞭解，喜歡探求其真相。以課程實施為例，老師可能對學生學習多元文化充滿興趣，那麼它就可以成為行動研究的問題。

(2)一個困難：教師在學校教學的過程中難免會遇到困難，困難的情境是研究的良好起點。教師想要改善一個困難的情境，希望解決一個問題，採取行動研究是一個最好的選擇。以幼兒園主題或方案的課程實施為例，當各學科或各學習領域必須整合於主題中時，教師的教學模式就必須有效的調整。採用協同教學或偕同發展課程可能是一個解決困難的方向，而這正是行動研究可以著力的地方。

(3)一個困惑：困惑也是行動研究發展問題的起點。因為困惑，讓老師想要瞭解問題、探求真相，因而有進行行動研究的必要。以幼兒園彈性課程實施為例，讓過去期固定的活動安排或上課作息可能產生變化，老師們必然有所困惑，這也是行動研究問題發展的起點。

2.相關文獻探討：問題發展之後，則是對研究問題進行相關文獻探討。一個研究的成功與否，基礎關鍵在於研究者對相關問題起點行為的提升。文獻探討主要是蒐集相關文獻並進行廣泛閱讀。

3.確定研究問題：研究者對問題的發展，不管是起源於興趣、困難或困惑，都只是一個粗淺的問題概念而已。在經過文獻的初步閱讀之後，研究者會逐漸瞭解問題，並可據此將問題、變項以及研究目的等進一步深入確定，成為研究進行的良好起點。研究問題的確定有三個步驟：(1)將研究問題進一步釐清、精確化。(2)問題分析由大而小、由廣而狹、由淺到深。(3)重新界定問題、確定研究目的。

4.擬訂研究計畫：研究計畫的擬訂讓行動研究者有進行研究的依據，這部份的重點有二，一為，選擇研究方法與研究工具，應著重在可行、經濟與有效三個原則上；二為，確定研究程式、研究對象、樣本以及資料處理的方法。

5.執行研究計畫：行動研究計畫的執行，重點就是收集、分析與解釋資料，這個部份需要時間與耐心。三項重點原則為：(1)收集資料——應用收集書面檔以及觀察紀錄等方法。(2)分析資料——應用歸類、比較、驗證等方法將資料進一步分析。(3)解釋資料——根據分析結果以敘述的方法解釋資料。

6.撰寫研究報告：行動研究的報告撰寫有二種不同的取向。其一是學術觀點——行動研究的方法、實施與報告撰寫等都應符合學術研究之規範。其二則是自由的觀點——行動研究本就不在於建立普遍性的原理原則，研究報告可以是完全自由的陳述；報告撰寫可因問題與研究的需要而自由呈現(林佩璿，2002; 陳惠邦，1998; 甄曉蘭，2001)。

另外，甄曉蘭(2001)則提到行動研究成果分享應考慮(1)分析問題情境和改善實務的必要性。(2)描述解決問題的行動策略方案。(3)說明行動方案推動過程與結果。(4)檢討行動方案的成效與限制。(5)反省批判在行動研究中的專業認知與成長。(6)提出實務理論與建議。

(二)行動階段

行動研究的重要價值其實是在於行動階段，但行動方案卻必須建立在研究的

基礎上。行動階段可分成以下四個階段：

1.擬訂行動方案：根據研究結果所提之建議，提出可能的行動改善方案。比較並選擇較佳之行動方案。

2.實施行動方案：開始進行新的行動方案。繼續資料的收集，以便比較分析。

3.行動方案的評鑑與檢討：(1)評估新的行動方案實施之成效。(2)應用適當的測量方法進行評估。

4.修正行動方案再實施：(1)根據評估結果修正行動方案。(2)根據修正行動方案再行實施。(3)評估修正行動方案的成效。

第四節 行動研究的限制

教育行動研究的理念雖佳，但它在落實上卻可能存在一些限制，例如：教師欠缺教育行動研究的基本知能、不能夠完全分配時間或資源去從事行動研究、有些資料不易取得等等(蔡清田，2000)，這些均是在推動教育行動研究時必須克服的。除此之外，行動研究可能還有以下之限制。

1. 實務的限制性：必須在不過渡打擾實務工作前提下進行，並考慮到經費、設備和能力負擔的實際限制問題。
2. 時間的限制性：考慮教學實務與研究時間的衝突性，研究者無法完全分配時間或資源去從事行動研究。
3. 類推的限制性：行動研究之結果，係針對特定問題與情境，因此，不具備普通類推性，限制了研究結果無法廣泛應用在其他問題解決上。
4. 資料的限制性：行動研究係融合教育理論與探究的重要性，理論必須能夠應用到實務工作中以求驗證。在研究過程中，往往為了研究，必須從事資料蒐集，礙於組織內部的機密與不對外公開原則，資料的蒐集與研究結果的發表，自當考慮期限制性。

為有效推動教育行動研究，G. Pine曾提出以下幾點建議可供行政單位參考(陳聖謨，1999)：

1. 研究進行所需的討論、反省、調查和探訪時間應納為正常教學時間的一部份。
2. 應該培養具有自由擇定問題，探究問題，表達觀念，發展假設，與同事

分享討論觀念的氣氛。

3. 給予必須的技術性的協助與支持性服務，讓教師在研究過程中順利進行。
4. 支援研究所需材料以便進行研究，所得發現也需實際採行。
5. 教師進行研究時應可獲得大學進修的認證或在職進修的認證。
6. 進行學校本位的研究的各種研究應該被鼓勵與教導。

由上可知，進行行動研究除教師本身也動機外，若整體大環境能配合，則更能助於教育行動研究的落實。