國立臺灣師範大學教育學院教育學系

教育領導與政策碩士在職專班

專業實務報告

Continuing Education Master's Program of

Educational Leadership and Policy Program

Department of Education

College of Education

National Taiwan Normal University

Professional Practice Report

公民教育融入幼兒園教保活動課程之行動研究

An Action Research on Integrating Civic Education into Early Childhood Curriculum

劉恩雅

Liu, En-Ya

指導教授：王麗雲 博士

Advisor: Wang, Li-Yun, Ed. D.

中華民國 114 年 06 月

June 2025

謝　誌

論文之路終於迎來終點，這是早已期待許久的時刻，但當它真正來臨時，卻讓人感到無比不真實。從開始動筆的那一天起，我就在想：完成的時候，我一定會覺得超驕傲。我曾經覺得論文像一面照妖鏡，映照出人的拖延、自負與脆弱，但如今，我終於做到了！這段刻骨銘心的旅程讓我深深感受到：在學術面前，做比說更重要，而論文也讓我學著更謙虛。

謝謝麗雲老師耐心地指導，協助我梳理每一個細節，嚴謹中帶著溫暖，總是給我很多鼓勵與肯定，讓我相信這份研究是有價值的，也才能一步步完成這篇兼具深度與品質的論文。感謝口委美慧老師、雯月老師的專業提點，讓這篇論文更有深度和層次。

感謝森林幼兒園的夥伴，以及藝術班與自然班的寶貝和家長，是你們的支持讓這份研究得以實踐；也謝謝修德附幼的夥伴，陪我走完最後一哩路；還有貓空的茶館、北醫的咖啡廳，靜靜陪伴每一個孤獨書寫的深夜。感謝我的研究所小夥伴們，以及每一個陪伴我完成論文的摯友。

我知道，在臺灣已有不少人關心幼兒與社區的連結，但少有人以「公民教育」觀點系統性切入討論。我想做這件事，是希望下一位對此議題感興趣的人出現時，他不必再感到孤單。如果你點開了這篇論文，對這樣冷門的議題感到好奇——那你一定也是個不甘平凡的人吧！

我的故事或許已告一段落，但你的才正要開始。這個世界，需要更多這樣傻傻堅持的人。在這段追尋的路上，你會發現：你從來都不是一個人。

世上只有一種英雄主義，就是在認清生活真相以後，依然熱愛生活。

—— 羅曼・羅蘭

劉恩雅 謹誌

中華民國 114 年 07 月

公民教育融入幼兒園教保活動課程之行動研究

摘　要

本研究旨在探究公民教育融入幼兒園教保活動課程之實施方式與幼兒學習成效，並反思其執行過程中的成就與挑戰。研究對象為臺北市某公立幼兒園混齡班藝術與自然班幼兒，研究時間為 111 學年度第二學期，採行動研究法並輔以準實驗設計，發展課程並評估教學介入成效。透過公民素養融入課程幼兒學習評量表蒐集前後測量化資料，並輔以觀察紀錄與教學札記等質性資料，綜合分析幼兒核心素養之發展情形。

研究結果顯示，主題課程能有效提升幼兒在「覺知辨識」、「表達溝通」、「關懷合作」、「推理賞析」與「自主管理」等面向的表現，並促進其社區參與與行動實踐。相較於例行性活動，主題課程具備更高的結構性與連貫性，有助於經驗的累積與素養的內化。幼兒於課程中展現的同理心、社會關懷與問題解決能力，證實其具備作為「今日公民」的潛力。

然而，研究亦指出教學現場面臨抽象概念理解困難、保護與參與之間的界線模糊，以及成人與幼兒觀點落差等挑戰。整體而言，本研究強調，透過具脈絡的課程設計、在地連結與成人細膩的觀察與回應，是在教保現場實踐具深度與行動力之幼兒公民教育的關鍵。

關鍵詞： 幼兒公民教育、社區參與、行動研究

An Action Research on Integrating Civic Education into Early Childhood Curriculum

Abstract

This study explores the implementation of civic education in early childhood education (ECE) and examines its effects on young children's learning outcomes. Participants were mixed-age children from the Art and Nature classes at a public preschool in Taipei City. Conducted in the second semester of the 2022 academic year, the study adopted an action research approach combined with a quasi-experimental design to develop and evaluate a thematic curriculum. Data were collected through pre- and post-tests using the *Civic Literacy Integrated Curriculum Preschool Learning Assessment Scale*, along with qualitative data from observations and teaching journals. Results show that the thematic curriculum improved children's performance in five core areas: awareness and recognition, expression and communication, care and cooperation, reasoning and appreciation, and self-management. It also fostered community participation and action. Compared to routine activities, the structured and coherent curriculum promoted experience-building and internalization of civic values. Children demonstrated empathy, social awareness, and problem-solving skills, reflecting their potential as "citizens in the present."

Challenges included difficulties in understanding abstract concepts, balancing protection with participation, and differences in adult-child perspectives. The study concludes that context-based curriculum design, local engagement, and responsive adult guidance are essential for meaningful civic education in early childhood.

Keywords: Civic Education in Early Childhood, Community Participation, Action Research

目錄

謝　誌..... i
摘　要..... ii
Abstract..... iii
目錄..... iv
表目錄..... vi
圖目錄..... vii
第一章 緒論..... 1
第一節 研究背景與動機..... 1
第二節 研究目的與名詞釋義..... 4
第三節 研究方法與研究流程..... 5
第四節 研究範圍與限制..... 9
第二章 文獻探討..... 11
第一節 兒童公民身分的變遷..... 11
第二節 幼兒園公民教育課程與教學..... 20
第三節 公民教育融入各國幼兒教育課程大綱的觀察..... 27
第三章 研究設計與實施..... 33
第一節 研究設計..... 33
第二節 研究場域與參與者..... 35
第三節 研究工具..... 40
第四節 資料蒐集與分析..... 48
第五節 研究倫理..... 50
第四章 研究結果與討論..... 53
第一節 公民教育融入幼兒園課程之作法..... 53
第二節 公民教育融入幼兒園教保活動課程之幼兒學習成效..... 76
第三節 公民教育融入幼兒園教保活動課程之成就與挑戰..... 112
第五章 結論與建議..... 119

第一節 結論 119
第二節 建議 123
參考文獻 125

表目錄

表 1 幼兒園教保活動課程大綱課程目標與公民教育相關表達.....29
表 2 臺北市立森林幼兒園教保活動作息表.....36
表 3 藝術班性別人數表.....37
表 4 自然班性別人數表.....37
表 5 藝術班與自然班家長職業表.....40
表 6 公民素養融入課程幼兒學習評量表前測 kappa 值.....46
表 7 公民素養融入課程幼兒學習評量表後測 kappa 值.....48
表 8 討論記錄編碼.....49
表 9 資料蒐集編碼.....50
表 10 課程規劃表.....55
表 11 樣本基本資料表.....76
表 12 藝術班相依樣本 *t* 檢定結果.....77
表 13 覺知辨識核心素養平均數與標準差結果.....79
表 14「能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同」幼兒學習表現....80
表 15「能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同」幼兒學習表現....82
表 16「能注意且理解周遭的文化訊息」幼兒學習表現.....84
表 17「能注意且理解周遭的自然現象訊息」幼兒學習表現.....87
表 18 表達溝通核心素養平均數與標準差結果.....89
表 19「能運用視覺藝術素材表達想法或情感」幼兒學習表現.....90
表 20「能運用圖像符號表達想法或情感」幼兒學習表現.....93
表 21「能運用口語表達想法或情感」幼兒學習表現.....96
表 22「能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感」幼兒學習表現.....97
表 23 關懷合作核心素養平均數與標準差結果.....98
表 24「能理解他人之需求，表現利社會的行為」幼兒學習表現.....99
表 25「能表現對動植物及自然環境的關懷」幼兒學習表現.....100
表 26「能理解社區與自己的關係，並正向回應」幼兒學習表現.....101
表 27「能與他人合作完成工作或解決問題」幼兒學習表現.....103
表 28 推理賞析核心素養平均數與標準差結果.....105
表 29「能與他人合作完成工作或解決問題」幼兒學習表現.....106
表 30「能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因」幼兒學習表現.....107
表 31「能欣賞及回應自己及他人的表現」幼兒學習表現.....109
表 32 自主管理核心素養平均數與標準差結果.....110
表 33「能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範」幼兒學習表現.....111

圖目錄

圖 1 研究流程.....8
圖 3 研究架構.....35
圖 4 幼兒參與 zoom in 情況.....57
圖 5 幼兒參與《七隻瞎老鼠》情況.....61
圖 6 幼兒進行「泡泡國與菲菲」課程參與情況圖.....63
圖 7 泡泡伯與菲菲書中插圖.....63
圖 8 公民教育概念融入主題示意圖.....67
圖 9 公民教育融入主題之主題網.....67
圖 10 幼兒創作的友善熱狗店.....81
圖 11 幼兒地圖標示 1.....85
圖 12 幼兒地圖標示 2.....86
圖 13 幼兒地圖標示 3.....86
圖 14 白屋模型.....90
圖 15 生態步道模型 1.....91
圖 16 生態步道模型 2.....91
圖 17 友善拐杖.....91
圖 18 生態中庭模型.....92
圖 19 幼兒創作的綠建築.....93
圖 20 螢火蟲步驟圖.....93
圖 21 公園踏查經驗.....94
圖 22 生態中庭紀錄.....94
圖 23 過去現在紀錄.....94
圖 24 踏查路線記錄.....107

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

壹、公民教育在變動的世界中，展現培養能適應社會公民之功能。

2021 年，最新一期臺灣的《國家發展計畫》指出，世界正在面對全球化、數位化、高齡化及氣候變遷的挑戰。Covid-19 疫情之下，全球經濟再次發生巨變，產品供應商重新思考產品鏈的布局模式，以降低風險。疫情亦促成數位科技加速發展，遠端教學、遠端辦公帶來不一樣的工作模式及學習經驗，隨著第五代行動通訊技術（5G）及人工智慧（AI）的崛起，將帶動革命性的顛覆。然而這些轉變也帶來新的隱憂，高技能與低技能就業比率提升所造成的就業兩極化，連帶影響所得 M 型化，各個社會階層或族群間的數位應用落差，更可能加劇社會的不平等，數位科技的發展也衍生出資訊安全以及隱私保護的議題。國際情勢的發展牽一髮而動全身，沒有國家可以獨善其身，而公民教育旨在形塑符合世界潮流的國家公民，在這變動的時代，更顯得至關重要。

綜覽國內外研究，一直都不缺乏對於公民教育的討論，《教育大辭書》中提到公民教育是公民資格教育的簡稱，而目前國內外學者對於公民教育的意義，並沒有統一的論述，一般而言，狹義的公民教育指的是公民教育學科內所學習的內容，較具有政治上的意涵，而廣義的公民教育，則能以「個人社會化的全部過程」描述（張秀雄，2000）。公民教育因應不同國家的政治形態，以及時代演進，也有著不一樣的目標、功能。以國內而言，公民教育在 1980 年代起，因為威權體制的鬆動，有較大的轉變，公民教育也從這之前的國家控制，強調政治性功能，開啟一連串的轉型，1990 年代，隨著公民社會的覺醒，興起一波關於公民資格（citizenship）的討論風潮，學界在哲學論辯中，探討「何謂理想公民資格」。2010 年，第八次全國教育會議以「現代公民素養培育」為第一個中心議題，強調

學科導向思維的破除，並視公民的養成為一終身發展歷程，須由己身出發，經由與人、社區、自然甚至是真善美的抽象概念互動，層層向外擴張。近期，隨著十二年國教課綱的推出，強調知識與能力之外，更需強調態度的素養教育成為主流，在教育部（2018）所頒定的《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域》中，即明示社會領域的教學目標在「培育學生面對未來、開展不同生涯所需的公民素養」。

因此，研究者認為不論任何年代，公民教育的意義都是為了培養那個時代或國家的公民，公民教育的重點也從知識的灌輸，走向能力的培養，未來更會強調核心素養的養成。有鑑於公民教育的重要性，引發研究者欲探究將公民教育融入幼兒園教保活動課程之方法。

貳、幼兒教育作為教育中的基礎，對公民養成有重要性。

民國 76 年以前，幼兒教育被視為國民小學課程的預習和熟練（盧美貴等人，2013），然而現今在學前階段，《幼兒園教保活動課程大綱》提到幼兒教育作為各學習階段的基礎，應培養幼兒成為「重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容」的未來社會公民，並以宏觀的視野發展在地化課程，期待教師能夠透過教學，由「身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感」六大領域的學習，培養幼兒「覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理」等六大核心素養，並連結家庭與社區，引導幼兒藉由參與社區生活，成為社會的貢獻者。今日的幼兒教育，旨在培育個體面對多元情境的能力，以因應變動的環境，在變化多端的世界中，展現其重要性（盧美貴等人，2013）。

參、學前公民教育日趨重要，但國內缺乏研究

近幾年，在國外幼兒園階段的公民教育亦開始受到重視，經濟合作暨發展組織在《強勢開端 2017：幼兒教育及照顧關鍵指標》 *(Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care)* 指出，2011 年在 24 個參與調查國家中，幼兒教育及照顧課程綱要包含公民教育議題的國家不到 20%，而到了 2015 年，比例上升到了 80%左右，是所有議題中成長幅度最大的（經濟

合作暨發展組織〔OECD〕，2017)。

以往在談論到公民教育時，時常以公民身分（citizenship）的角度切入，並排除被認為不具備相關社會制度基礎知識的兒童或幼兒，但有越來越多學者認為，公民教育的內涵不應局限於投票、政府功能的理解，(沈寶瀠，2005；Jo Ailwood et al.,2011）聯合國 1989 年頒布的《兒童權利公約》，保障兒童的各項權利，成為討論兒童公民身份的基石，徐鵬（2019）統整學界對於學前兒童公民身份的探討，認為其範疇涵蓋「兒童權利、主動參與、身份認同和歸屬感、公民責任」，他認為當今學前公民教育的發展，展現較過去更為豐富的內涵，並改善對兒童公民身份忽視，建立教師及家長與兒童之間，更為平等的互動模式，在課程實踐中，也有越來越多國家將培養兒童公民納入正式的課綱中，值得注意的是，部分國家也致力於開發更貼近本土化的學前公民教育課程。徐鵬、劉健（2020）總結許多西方國家對於公民教育的看法，認為「公民教育始於出生」。

然而，研究者發現國內對於學前公民教育的研究相當匱乏，研究者以公民教育及幼兒園為關鍵字進行搜尋，未見以此為題之論文，目前對於公民教育的討論大多聚焦在學齡階段，有鑒於此，研究者認為學前公民教育相關研究具有發展價值。

綜上所述，隨著社會變遷與核心素養導向課程的推動，公民教育的實施逐漸向下延伸至學前階段，顯示幼兒園階段實施公民教育的必要性與時俱進。幼兒教育不僅是國民教育的起點，更是價值觀與社會參與態度初步形成的關鍵期。我國《幼兒園教保活動課程大綱》亦明確指出，應培養幼兒成為「重溝通、講道理、能思考、懂合作」的未來社會公民，顯示其已隱含公民教育的核心精神。此外，OECD 報告指出，各國在學前課綱中納入公民教育議題的比例迅速攀升，反映國際教育政策日益重視兒童的社會參與權利與民主素養。當代研究也開始強調幼兒作為「今日公民」的角色，主張只要給予適當的引導與環境，幼兒即具備參與、表達與合作的能力。因此，在幼兒園階段融入公民教育，不僅回應國內外教育理念的轉向，更有助於奠定兒童未來主動參與社會的基礎，具備高度的理論價值與

實務意義。然而，公民教育是否能夠推展至學前階段，其實施的方法為何?又將面臨怎樣的困難?都是此議題下，值得深思的問題，因此萌生研究者探討在幼兒園中進行公民教育實踐的方法。

第二節 研究目的與名詞釋義

壹、研究目的

基於上述研究背景與動機，研究者規劃以公立幼兒園教師為對象，以探討公民教育融入幼兒園教保活動課程之教學實踐方法，本研究研究目的如下：

一、透過行動研究發展公民教育融入幼兒園課程之作法。

二、探討教師執行公民教育融入幼兒園教保活動課程之幼兒學習成效。

三、反思分析執行公民教育融入幼兒園教保活動課程之成就與挑戰。

貳、名詞釋義

一、幼兒園教保活動課程

本研究所稱之教保活動課程，係依據《幼兒園教保活動課程大綱》所規劃之整體學習活動，涵蓋「身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒與美感」等領域，並強調覺知辨識、表達溝通、關懷合作等核心素養的培養。本研究課程介入以此為基礎，融合公民教育內涵設計具實踐性與參與性的活動。

二、公民

在本研究中所指之「公民」，不再侷限於具法律資格、能履行政治參與義務的成年人，而是被重新定義為能在社會中與他人產生連結、參與公共生活、展現責任與關懷的行動主體。兒童亦被視為「今日的公民」（citizens in the present），他們具備影響社會的潛力與能力，應在尊重、參與與保護間取得平衡，發展其自主性與社會責任（沈寶瀅，2005；Lister, 2007；Naele, 2004）。本研究採取社群主義觀點，強調兒童於關係中學習、在合作中成長，體現差異而平等的公民身分（Lister, 2004；Naele, 2004）。

三、公民教育

在《幼兒園教保活動課程大綱》架構下以「重視兒童的公民身分，將兒童視為今日公民，並促進幼兒公民行動」為目標的課程或活動。

第三節 研究方法與研究流程

本研究旨在探究公民教育融入幼兒園教保活動課程之方法、成效與困難及解決策略，研究者關注工作情境中，公民教育融入幼兒園教保活動課程的方法，並在行動研究歷程中，進行計畫、行動、省思，並以教學週誌、課程錄影、學習單、家長回饋單等研究資料進行分析，與協同研究者共同討論、修正、再計畫，形成循環歷程，最後與未實施幼兒園公民教育方案之班級進行比較，驗證本課程之成效。

壹、研究方法

一、行動研究法

行動研究被認為是實務工作者擬定行動方案，以解決特定情境中的問題，或做出更好的判斷，方案參與者彼此建立合作關係，對方案進行修正、行動、改變、再定義，形成不斷循環的歷程，並在過程中進行反思，行動研究也是一種自我反省式的研究（吳培源，2006）。

行動研究目的不在於理論的推論，而是重視實務品質的提升，並強調研究者即為實務工作者，研究發生在特定情境中為解決實務問題，研究者與專家或者同在相同情境中的實務工作者協同合作，發展具有反省空間的彈性計畫（蔡清田，2021）。

研究者身為幼教老師，觀察到幼教老師較少在課程中融入公民教育，教保服務人員雖謹守《兒童權利公約》的規範，卻鮮少將兒童權利融入課程，提升幼兒對兒童權利的了解；雖關注帶領幼兒進行社區參與的課程，卻較少涉及社會中的時事討論；雖積極帶領幼兒進行節慶活動，卻往往止於表面。然而，幼兒教保活動課程大綱中的宗旨提及，應培養幼兒成為未來公民，因此，研究者

認為有必要針對學前的公民教育進行更深入的探討，萌發欲將公民教育融入幼兒園教保活動課程的想法。

綜合上述，研究者認為情境符合行動研究之內涵，故採行動研究。

二、實驗研究法

正式的實驗中，研究者決定、操弄自變項，並比較包含至少兩組群體之間的差異，以說明實驗處理的效應，若操弄得宜，這將是說明自變項與依變項之間因果關係的最佳方法（楊孟麗、謝水南，2015）。

本研究擬透過不等組前後測設計，說明公民教育融入幼兒園教保活動課程之成效。

貳、研究流程

一、準備階段

研究者透過文獻回顧與理論探討，釐清幼兒公民素養的內涵與課程實踐的意義，並參考國內外課綱與實例，確立本研究的課程設計理念與重點。接著，研究者結合班級日常觀察與自身教學經驗，與協同教師討論並共同發展初步課程計畫，作為教學介入的基礎。

二、執行階段

在執行過程中，研究者以行動研究的精神，實施三次教學循環。每一階段課程皆會進行課堂紀錄、觀察幼兒參與情形、撰寫教學週誌與進行教師省思，並根據現場情況調整教學策略，使公民教育更貼近幼兒的經驗與理解。同時，研究亦進行前測與後測，以瞭解課程對幼兒公民素養發展的影響。

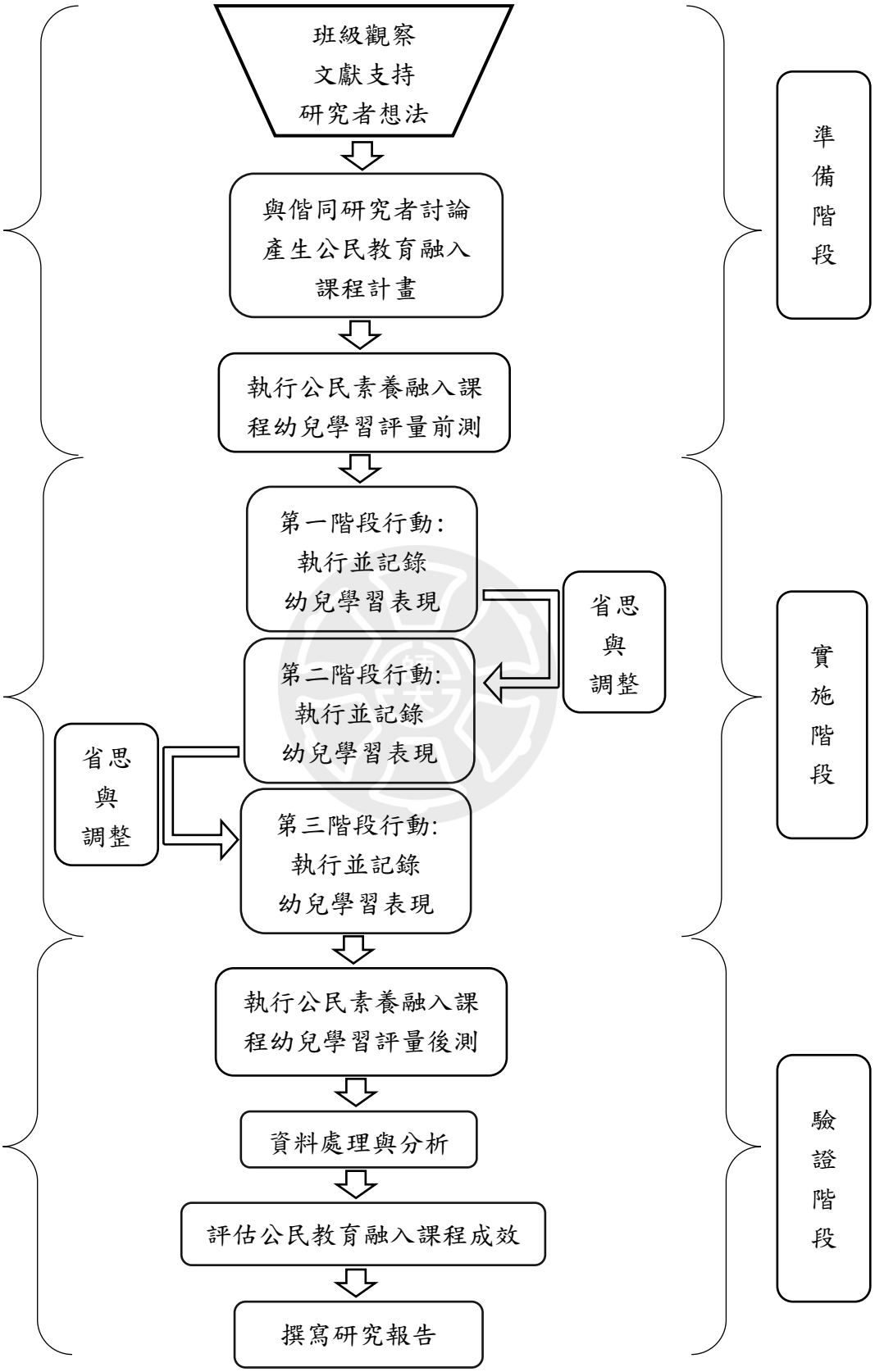
在準實驗設計方面，本研究選取同一所幼兒園中兩個班級，分別作為實驗組與對照組。實驗組進行公民教育課程介入，對照組則維持原有課程安排。透過兩組前後測結果的比較，有助於區辨幼兒能力的成長是否源自課程介入，而非自然成熟。

三、驗證階段

課程實施後，研究者整理與分析各項資料，包括教學週誌、課程錄影、學習單與觀察紀錄。分析方法包含質性編碼與量化統計兩部分：一方面從幼兒的學習歷程中歸納其表現與變化，另一方面透過前後測資料進行統計比較，評估教學介入的實際成效。最終彙整研究發現與省思，完成研究報告撰寫，為未來課程發展提供經驗參考。整體研究流程與操作步驟如圖 1 所示：

圖 1

研究流程



註：改編自 Action Research in Retrospect and ProspectS. p.5 . Kemmis (1980)

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究對象為臺北市森林幼兒園之中大混齡班級藝術班及自然班，研究內容為研究者根據研究目的，於任教班級中所進行之教學實驗。

貳、研究限制

一、研究對象的限制：本研究對象為森林幼兒園藝術班及自然班，無法完全適用於其他群體。

二、研究主題的限制：本研究主題為公民教育融入幼兒園教保活動課程，無法推論至其他主題。

三、研究方法的限制：本研究擬透過行動研究法及實驗研究法，探討教師進行公民教育融入教保活動課程之方法、成效、面臨之困難及解決策略，惟行動研究法強調研究者透過實務以解決特定問題，故產生教學者即為研究者之研究限制。

第二章 文獻探討

第一節 兒童公民身分的變遷

臺灣公民教育的發展有三種模式，分別是強調知識學習與行為實踐的科際整合型，探討國家角色與形塑公民社會之方法的國家—社會架構，與分析適合國家與社會公民所擁有特質的公民資格論，這三種模式雖切入面相不同，也隨著時間各有消長，但皆共存於現今社會（劉阿榮、林立菊，2000）。本文將會從公民資質論的角度切入，由傳統視域下的公民身分視角出發，並說明融入兒童公民身分的新興視域，以此探討兒童公民身分的變遷與內涵，進而論述學前公民教育之意義。

壹、傳統視域下的公民身分

一、公民身分的意義

公民身份是探討公民教育的前提，因為他決定公民教育的對象及內容（彭如婉，1998、徐鵬，2019）。Steenbergen（1994）認為公民身份是一種參與公共生活的概念，國家中的個人，必須具備資格，並擁有相對應的權利與義務，Janoski（1998）也曾提出相似的概念，並且補充道，具有公民身份的個體是普遍的，而不是特權的，個體之間是平等的。Isin 和 Turner（2002）提出三個討論公民身份的核心問題：如何界定成員資格？如何分配成員獲得的利益與承擔的負荷？如何理解資格審核的標準，使其具有更深刻的內涵？在對於公民身分的不同理解中，演變出不一樣的政治哲學傳統，不論是 1960、70 年代的自由主義、共和主義之爭，以及後來 1980 年代自由主義和社群主義的論辯，在全球化的趨勢下，也有跳脫主流思維的新興觀點出現，公民身份理論在歷史中不斷對話，呈現出流動的風貌，然而在不同視域下，兒童的公民身分是如何被理解的？彼此之間有何共通之處?皆是本節探討重點。

公民身份由 citizenship 翻譯而來，然而 citizenship 一詞因強調的重點不同而往往有不同的翻譯，在中文文獻中，當涵蓋法律、政治意義，一般譯為「公民資格、公民地位、公民權責、公民身分」，當強調公民的心理傾向，通常譯為「公民性、公民氣質」，若是譯為「公民素養、公民資質」，則是著重公民應具備的「知識、態度、責任、德行、價值與能力」（張秀雄，2008），學者選擇的翻譯，也隱含該文獻的觀點及當時的研究趨勢，因兒童與公民一詞之間的關係、意義與內涵為本研究探討的重點，因此本文將主要使用「公民身分」一詞作為翻譯。

二、共和主義的公民身分

共和主義與自由主義為公民身分政治哲學的兩大傳統，本節亦由此作為討論的起點。共和主義視域下的公民身分，認為公民應展現對於政治社群的熱愛與承諾，並積極提供勞務，投入選舉活動、參與政黨，展現主動的政治參與，追求社會的共同善（common good），成為活躍的公民，共和主義對於公民素養（civic literacy）有較高的要求，他的支持者認為教育應提升年幼者對於政治社群的忠誠，灌輸其對於維持政治社群運作所需要的知識與能力，運用在國家治理層面，即是增進對於國家歷史、政府組成、社會制度的了解，或者鼓勵參與公眾事務的討論、培養與他人達成共識的技巧，並培養他們的公民德行（civic virtue），特別是對於國家的自我犧牲、忠誠、尊重，以此協助年幼者達成成為公民的標準（Abowitz, 2006）。共和主義對於公民身分的界定是明確的，儘管他認同社會中得以涵蓋多元文化，仍被批評為具有強烈排他性（Oldham, 1998,引自 Abowitz, 2006）。

共和主義的公民身分非常強調公民德行，因此德行教育也是公民教育的重點之一（Plato,1970, 引自 Heater, 1999/2006），Montesqrieu 也提到教育的主要任務是激勵對法律與國家的愛（Montesqrieu, 1949, 引自 Heater, 1999/2006），兒童被認為尚未具備承擔公民應盡義務的能力，因此不具有公民身分，需經由教育才得以成為合格公民，也由於共和主義對於公民教育的關注，集中在知識、能力、德行層面，公民教育的實施對象，僅能由認知發展較為成熟

的兒童展開，共和主義對於學齡前兒童的公民身分少有論述，也少見該階段公民教育相關課程的設置（徐鵬，2019），Derek（2006）便認為在接受由國家安排的教育之前，培養子女適當態度應是父母的公民責任。

共和主義凝聚政治社群成員間對於共同善的美好想像，然而一套能為所有公民共同接受的價值，是否真實存在？換言之，若個人對理想生活的認同各有不同，是否仍能共存於社會？相較於共和主義著眼於個人對於政治社群的義務，自由主義強調尊重個人權利所形成的價值多元（林火旺，1995）。

三、自由主義的公民身分

自由主義作為主宰西方的政治哲學之一，如同其所強調的多元價值，也隨著時代更迭，呈現多樣化的面貌。

近代自由主義以權利為本的論述通常由 Marshall 展開，Marshall 認為公民所擁有的公民權，其發展是由涵蓋人身自由、言論自由、財產私有自由等個人權利的市民權，推展至不論經濟能力皆能參與投票等政治活動的政治權，而後延伸至得以接受教育的社會權，這樣的發展脈絡是經過三個世紀，循序漸進地積累而成（Marshall, 1950）。

自由主義對於個人權利的保障促成價值多元的社會，對於多元性的追求也形成普遍性的公民身分（林火旺，1996），John Rawls 試圖對於這樣的觀點進行更深入的論述，他認為立基於「正義兩原則」所運行的社會制度，保障了人們成為不受性別或財產限制的合格公民，其中最大均等自由原則（the greatest liberty principle）意指每個人在不侵犯他人自由的條件下，能擁有平等、相容且最大程度的自由，差異原則（the different principle）則是描述社會中的不平等，應滿足兩個條件，其一是每個人獲得職務與地位的機會應是的平等的，其二是社會不平等的狀態應對於擁有最不利階級地位者最有利（Rawls, 1971，引自廖添富等人，1999）。由於自由主義者認可社會成員對於不同利益與理想的追求，必不可能對於社會制度有所共識，因此為了建構社會正義，Rawls 主張，須建立原初立場（the original position），也就是社會成員在進行正義原則

選擇時，被區隔在無知之幕（the veil of position）之後，完全不知道自己的社會身分與階級。林火旺認為 Rawls 為了「在差異（diversity）中尋找統合（unity）」而努力，為自由主義的精神，提供更符合社會情境的實踐方法。（林火旺，1995）然而，他的主張也引發社群主義者的質疑，引發自由主義與社群主義對於公民身分的論辯。

由於自由主義認同多元的價值，被認為不需培育一致的公民德行，支持這個論點的人認為維持政治中立是重要的，像是 Rawls 在《正義論》（Theory of Justice）中所提及的原初立場，或者 Ackerman 呼籲的中立性對話（neutral dialogue），也就是任何一方不得主張自己所持價值觀（conception of good）凌駕他人之上（Regan, 1983），但 Macedo 和 Galston 則認為自由主義本身便代表著一種生活方式，個人得以追求自我相信的價值，但同時也必須尊重他人擁有自己價值觀的權利，因此講究政治中立並沒有太多意義。儘管自由主義者內部對於政治中立的意見分歧，但林火旺認為不論何者，其實都有共享的公民德行，像是「對差異的容忍、不同立場者相互的尊重及理性」（林火旺，1994），劉姝言對此補充道，自由主義的中立原則強調目標的中立（neutrality of aim）而不是結果的中立（neutrality of effect），也就是說，所謂中立並不是讓所有的價值都獲得平等的地位，而是當任何一個制度被施行前，並不預設褒揚或貶抑任何一種價值（林火旺，1992；Rawls, 1993，引自劉姝言，1998）。

然而當自由主義公民身分肯定個人價值選擇的自由，形成普遍的公民身分，卻遭人批評討論範圍僅止於男性公民身上，當 Marshall 想要打破階級的藩籬，卻忽略了性別所導致權利取得的差異，而一些被認為沒有自主性的人，像是身心障礙者、老年人、貧窮的人，皆未能獲得完整的公民身分，兒童當然也涵蓋其中。(Heater，1999/2006, p.27)

近年，在國外有少數對於兒童公民身分的研究，Opera（2017）將自由主義的兒童公民身份分為「非政治性兒童身分」及「公民兒童身分」兩種類別，他肯定非政治性的兒童身分當中，保護兒童免於極刑、勞動力的剝削等威脅的觀點，

然而 Opera 認為此觀點也意味著將兒童與政治脫勾，然而自由主義政治制度的延續，須仰賴對於兒童施行的公民教育，因此他更贊同「公民兒童身分」的觀點，兒童公民教育應讓兒童有能力抵禦自由主義制度所面臨的威脅。

自由主義的公民教育，強調的是保障個人自主性的制度，而共和主義則著眼於整體政治社群的穩定，兩者雖有不同，但對於兒童公民身份的主張卻是相似的，Marshall（1950）在提到對於兒童的教育時，講究的是「成人受過教育的權利」，潛在的意義仍是以成人作為討論的重點，而非兒童，且兩種視域下，皆對於公民教育對象的公民能力有一定的要求，有鑑於學齡前兒童在認知發展上的特性，他們的公民身分仍舊未被廣泛包含在兩種框架中。

四、社群主義的公民身分

一個關於社群主義的有趣事實是，雖然社群主義是基於對自由主義的批判而起，但被認為對社群主義發展有重要貢獻的學者，並非源自於對社群主義的意義有共同指涉，而是由於他們對於自由主義所提及之個人與社群之間的關係，有著不一樣的論調（彭如婉，1998）。

當自由主義者對於政治中立出現歧見，社群主義者認為應該將個人與其所在社群的文化背景、歷史脈絡一同理解（Avineri & De-Shalit，引自彭如婉，1998），社群主義繼承共和主義對於政治社群「共同善」的追求，不同的是，社群主義講究自發性公民德行的實踐，而共和主義則可能強制個人為了成就國家集體利益而自我犧牲。

在 1980 年代，四位代表性的學者曾對自由主義的觀點提出不同的疑問，Sandel 對 Rawls 正義優先於善的關係提出質疑，並提出構成性社群的想法，模糊了個體與社群之間的界線，社群不僅定義了個體「擁有什麼」，也限制了個體「是甚麼」（Sandel, 1981，引自韓台武，2017）；MacIntyre 則是講究德行社群，江宜樺（1997）為之整理出三項條件，首要是「共享的目的」，接著是朋友之間為追求所謂「共享目的」而激發之情感，最後是具有道德計劃（moral project）；Walzer 在一開始也是由批判自由主義之姿出場，並強調將個體置於

社會脈絡中檢視的重要性;Taylor 則是提出一個以「本體的問題」(ontological issues）與「促進的問題」(advocacy issues）區分為四種不同立場的新方法。(江宜樺，1997)

有鑑於對於自由主義僅追求個人利益的批判，社群主義追求「共善政治」(Conover,1995; Sandel,1984; Taylor,1989, 引自彭如婉)，社群主義的公民身份觀點並不強調自由主義式普遍性的公民身分，社群主義者強調整體社會文化與歷史脈絡對於個人的影響，並強調政治社群中的成員展現對共同善 (common good）的追求（Walzer, 1995，引自彭如婉），因此公民認同來自對社群的認同(彭如婉)。

1990 年代，當社群主義逐漸發展成熟，Eztonoi（1996）提出黃金法則，論述關於好社會的構成關鍵，除了要將個體與社會文化、歷史背景一同檢視之外，也必須在秩序（order）和自主（autonomy）中找到平衡點，並由個人的內在價值，建構社群的共享核心價值。

而對於兒童公民身分的理解，Fine 等人（2001）指出兒童作為討論中心的意義，在於視兒童為維持社群中公民德行傳承的重要關鍵 Etzioni 主張兒童尚未擁有完全自主性（autonomy），因此需要成人，特別是父母的保護，但他們也質疑，所謂的保護是否能真正追求兒童的最大福祉，亦或只是成人的自我投射，Etzioni 認為，當成人在社會中實踐公民德行與否的意願是被尊重的，兒童卻沒有選擇的權利，因此 Fine 等學者認為應在兒童成長過程中應給予選擇的機會並賦予他們責任，逐步培育其自主性，兒童不只是財產和應盡的責任，他們也是社會中的重要資源，這不僅是個人美德，也需要社會的共同承擔，因為兒童不僅是父母的責任，而是整個社群對於未來的投資，如同希拉蕊柯林頓所言：「用一座村莊的力量養育一個兒童」（Fine et al.,2001）由此可見，不論是對於一般公民身分或是兒童公民身分，社群的意義都是非常重要的。

教育提到比較多幼兒但 Imre（2009）認為，社區主義版本的公民權對兒童來說是有問題的，因為兒童沒有法律 地位或行政能力來參與公共領域。

四、新時代的公民身分

隨著時間遞移，越來越多不同於傳統公民身分的論述出現，尤其是對於普遍公民身分的挑戰，Isin 與 Turner（2002）認為公民身分不是一個特定的價值或標準，而是對於如何界定公民的範圍、公民應該有怎樣權利及義務的內容，以及如何增加對公民成員理解的深度，有著不一樣的主張，而新興的公民身分理論有愈加包容的趨勢，這些公民身分理論特別關注以往對於「性別、文化、民族、國籍、種族、性或社經地位」討論的缺乏，因此有學者認為，現代公民身分的發展，帶有社會正義的色彩（Isin & Turner, 2002），也有學者將之稱為批判性的公民身分（critical citizenship），這樣的論述擴大和深化了現今自由的真諦（Abowitz & Harnish, 2006）。

Young（1989）不認同自由主義對於普遍公民身分的追求，他認為「不同的需求、文化、歷史、經驗、對於社會關係的觀點」造就不同的社會群體，差異確實存在，且不可避免，然而差異也帶來壓迫，因此應為受壓迫群體提供特殊的權利，透過差異化的公民身分（differentiated citizenship）實現更為包容及更多人能夠被包含及參與的公民身分。Kymlicka（1995, pp.4-5）也提出多元文化主義的公民身份（multicultural citizenship），對自由主義公民身份傳統進行反思，他認為追求群體集體權利（collective right）的訴求，並不會對自由主義公民身份傳統所強調的個人權利有所減損，更進一步地說，給予少數群體差異化的權利，能夠弭平少數群體所面臨的弱勢處境，維持社會的多元性，這依然符合自由主義公民身份的核心價值。縱然 Kymlicka 的主張仍被認為只服務符合自由主義價值的群體（Macedo,1990 ，引自林火旺，2000），但他對於差異化權利的論述，讓少數群體能夠進入討論視野，擴張了公民身份理論包容性（韓台武，2017）。Kabeer（2005）也認為自由主義公民身分的傳統價值，造成了某些群體被排除在擁有完整權利的公民範圍之外，因此他由這些被排除在外者「重新定義、擴展和改變」既定權利的過程，說明包容性公民身分（inclusive citizenship）的價值。包容性的公民身份引起了其他學者的共鳴，Lister（2007）

認為包容性公民身份使得某些以往討論上的懸缺逐漸被填補，特別是身心障礙者或者兒童。

從公民身分理論的發展，呈現多元、包容、跨國的趨勢，所以公民教育應該有如此開放的理念，然而就算是公民身分的範圍牽涉越納越廣，兒童依然鮮少被包含，對於公民教育的討論也往往停止於學齡期（Payne, 2018），Isin 與 Turner（2002）認為公民身分理論造成了必定有人是局外人，而強調差異化公民資格的論點也是忽視兒童的，我們到底應該如何看待兒童與公民身分之間的關係？

貳、兒童公民身分的意義

當代主流視域下的公民身分理論對於兒童公民身分的著墨較少，大多研究者認為兒童未具有能力參與社會運作，在此觀點下，兒童是受忽視的，然而興起一股批判傳統政治哲學忽視兒童公民身分的聲音，他們認為只要掌握與兒童互動的適當方法，兒童可以是社會實際的參與者與貢獻者，他們呼籲對兒童身分的重視，並視兒童為真正能夠做出貢獻的「今日公民」。

年齡是擁有公民身分的重要規準，尚未成年的兒童，往往被認為是沒有能力的，因此也不具備公民身分，Lister（2007）透過學者形容兒童的公民身分時使用的詞彙，點出兒童與公民身分之間的微妙關係，Arnot 與 Dillabough（2000, p.12）將在學校中學習的學生稱為學習型公民（learner citizens），Wyness 等人（2004）整理過去對於兒童政治參與的文獻時，將當時被認為未具有社會地位的兒童稱為「學徒公民」（apprentice citizen），Cohen（2014）以半公民（semi citizen）形容未完整擁有「基本的社會、公民和政治權利，以及合法的國籍」等公民身分的人，兒童也包含其中，我國幼教課綱中也形容教育的目標為將幼兒培育成為「未來社會公民」，Lister（2007）認為這樣的稱呼忽略了未成年人，可能對社會產生的積極貢獻，Ailwood 等人（2011）更強烈地認為這些稱呼都不是真正意義上的公民。

沈寶瀅（2005）指出以年齡討論公民身分的問題，她認為公民的培育並不是一個自動開關，在某個特定年齡後就突然獲得了一些能力，事實上，能力不僅

是與年齡相關，也與社會經驗和互動相關（Naele, 2004），Wyness（2004）也提供了一個想法，他認為兒童因為缺乏為自己發聲的權利，而被認為是無能的。

Naele （2004）認為對於兒童公民身分的觀點差異，來自於視角不同，她歸納出兩種看待兒童的方式：

其一視兒童為「福利依賴者」，認為兒童是無能的、脆弱的，需要被照顧、保護、指引，而兒童的童年是成人決定的。其二視兒童是「年幼公民」，認為兒童也是人，有力量和能力，需要被承認、被尊重和參與，並且相信兒童能對自己的童年有影響力（頁 7）。

其中「福利依賴者」的觀點仍具有主宰性，Naele（2004）認為此觀點雖然能夠涵蓋對於兒童的福利照顧需求與權利擁有，但關鍵在於兒童的需求與權利，皆是由成人所定義的，特別是他們的父母，對於兒童的教養是父母的責任，兒童也因此被認為是私人領域的範疇（Wyness, 2004）；相較於前者，「年幼公民」的觀點認為，所謂的公民身份不只是政治上的資格限制，應有更深刻的內涵，兒童有能力定義自己的「需要、權利、利益和責任」(Naele, 2004)。

然而對兒童公民身分的呼籲並不是要要從成人的控制中解放 （沈寶瀅，2005），Marchant 與 Kirby（2004）也提到將兒童從成人的控制中完全解放，讓兒童得到完全自主，是誤解了兒童公民身分的意義，對兒童公民身分的追求，不應意味著對於兒童保護及照顧的減損，而是要在兒童的保護和參與之中找到平衡點，（Lansdown,2005; Naele,2004）因此 Lister（2004）認為兒童公民身分與成人公民身分的關係是差異而平等的。

對於兒童身分的討論仍然面對許多困難，Beer（2016）認為兒童公民身分缺乏明確的定義所以很難引發討論，Milne（2004）進一步說明，這個領域缺乏理論化及測量標準，因此仍需要更大量的討論，從更多元的面相剖析兒童公民身分的議題，促進此領域的進步。

從討論中可以觀察到有越來越多討論兒童公民身分的聲音出現，徐鵬（2019）提到，有關兒童公民身分的討論，並不是要挑戰傳統公民身分論述的地位，而是

提供更具包容性的觀點，這並不是一種批判而是進步的過程（Naele, 2004）。

最重要的事情不是選擇哪一種哲學，而是要有重視公民身份，本研究贊同將兒童視為今日公民的觀點，並會依據此觀點設計幼兒公民教育課程並與幼兒互動，縱然道阻且長，行則將至，在培育幼兒成為今日公民的旅途中，任重而道遠。

本研究認為，重視幼兒的公民身分是一切討論的起點，而非單純選擇哪一種哲學立場。相較於自由主義強調個體選擇與權利，社群主義所強調的「社會連結性」、「共同責任」與「道德教育」，更貼近本研究對於幼兒教育的想像——也就是在關係中學習、在合作中成長，培養對他人與社群的關懷與責任感。

因此，本研究支持將幼兒視為當下的公民（citizens in the present），並嘗試從社群主義觀點出發，設計出符合幼兒特性、能引導其參與與思考的課程內容，透過實踐建構具公民意涵的學習經驗。

縱然推動幼兒公民教育的道路充滿挑戰，但道阻且長，行則將至，在培育幼兒成為今日公民的旅途中，任重而道遠。

第二節 幼兒園公民教育課程與教學

《強勢開端 2017：幼兒教育及照顧關鍵指標》 *(Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care)* 指出，資訊能力、外語學習、公民身份…等新興議題的重要性逐漸受到許多國家的重視，以因應社會變動的需求（OECD, 2017），在對於公民身分的討論中，由於看待兒童視角的轉變，公民身分的範疇得以延展至出生，以 0-6 歲幼兒為對象的學前公民教育因而迎來不一樣的風貌。

然而早期對於學前階段公民教育的研究較少，且缺乏明確定義（Phillips & Moroney, 2017），因此仍面臨許多困難，Payne（2019）也表明以往研究針對年齡較大兒童的課程分析架構可能無法直接適於幼兒，而成人自身對於公民行為的理解，可能侷限了學前公民教育的可能性，亦無法反映幼兒作為真正公民的內涵，對此，Turnšek（2009）點出重要的概念，發展幼兒公民教育的前提是應是視兒

童作為公民而不是為未來成人公民的預備，因此重視兒童的公民身分成為幼兒公民教育的核心。本節亦將以重視兒童公民身分的課程為重點，針對學前公民教育的目標、實施原則、內容、方法，分別進行討論。

壹、目標

一、國際課綱中的幼兒公民教育目標

培養符合該時代價值的國家公民一直是公民教育的重要目標，因此在以幼兒為對象的公民教育課程中，也不乏這樣的論述，Karadimou 與 Tsioumis（2021）認為公民教育的目的是為兒童提供機會、技能和知識，使他們成為積極的好公民，培養他們的民主技能和對他人的關心和尊重。然而，隨著公民身分意義的變革，兒童的公民身分逐漸獲得認可，Tsioumis（2017）認為幼兒公民教育的目標為培養積極的公民身分（active citizenship），以促進公民參與，成為積極的公民。兩種論述雖然都是以培養公民為目標，但前者注重培養兒童融入社會所需具備的能力，而後者肯定兒童今日公民的身份，重視公民參與，並鼓勵他們的積極貢獻，相較之下，後者更接近本研究所認同的價值。

二、強調「今日公民身分」的積極公民教育目標

國家訂定的幼兒教育課程大綱能夠確保高品質的幼兒教育，公民身分的議題也被納入教育目標，以符應現代社會的變化（OECD, 2017），澳洲針對出生至五歲的幼兒制定的課程大綱**《歸屬存在和成為》**（*Belonging, Being & Becoming*）中提及幼兒教育的目標為培養幼兒成為「成功的學習者、擁有自信和創造力個體、積極和有見識的公民。」紐西蘭針對出生起至進入小學之前的幼兒所制定的課程大綱 *Te Whāriki*（紐西蘭教育部，2017）也提出對於幼兒教育的願景，肯定並鼓勵幼兒對社會做出的貢獻。

三、批判性公民教育的深化論述

有學者從批判性的觀點進行論述，深化學前公民教育的意義，Swalwell 與 Payne（2019）認為應在幼兒階段發展 Wheeler-Bell 所提出的批判性公民教育，將幼兒視為今日公民，發展以下的目標：

1.對所處社區內的不公平現象之根源及其存在原因有所理解

2.表述和反思自身對於促進人類繁榮之理想社會的想法

3.透過社會運動促進集體思維的策略（Payne, 2019, p.131）

Swalwell 與 Payne 的觀點，關注幼兒對於公平性的覺察，並鼓勵其進行與思與行動，亦較為接近將兒童視為今日公民的論述。

四、本研究界定之幼兒公民教育目標

從不同學者的論述中，可以找到一些相同的論述，尤其是對於幼兒今日公民身分的強調，其中坐而言不如起而行的實踐精神更是視幼兒為真正公民的關鍵，因此本研究將幼兒公民教育的目標定義為：

1.提升幼兒對於兒童權利的主體意識，與成人建立平等的互動關係

2.提供幼兒在班級中進行表達意見的機會，進行公民參與。

3.覺察個人在團體中的貢獻，並建立自信。

4.重視兒童的公民身分，將兒童視為今日公民，並促進幼兒公民行動。

貳、內容

作為方興未艾的議題，關於兒童公民教育內容的論述更是百家爭鳴，不同切入點，帶來不同的分類方式，然而在每一種論述中，皆包含幼兒今日公民身分的提倡，更進一步地說，兒童公民身分為兒童公民教育的內容指引方向（Lister, 2008），也是促進兒童參與的先決條件，因為缺乏承認的參與可能淪為剝削（Naele, 2004），因此兒童今日公民身分成為幼兒公民教育的首要內涵。

在重視兒童公民身分的條件下，有學者透過對於幼兒的觀察，進行歸納與整理，提取出重要的元素，Phillips 與 Moroney（2017）即針對 4-5 歲原住民社區幼兒進行參與式觀察，發現幼兒能夠展現涵蓋「公民身份、集體責任、公民主體性、公民意識、公民參與」五個概念的公民行動，可以以此做為內容參考，Hancock（2017）從對於非裔美國兒童的日常生活觀察中，提取出對於「兒童權利的省思、成為具有主動權的全球社區成員、發展自我概念並培養積極行動」幾個重點；徐鵬（2019b）則是發展出更為完整的內容框架，他參考 Johnson 與 Morris 所建

立的公民教育框架並結合若干對於兒童公民身分的研究，構建了以「政治教育、社會性教育、主體性教育、公民實踐教育」為主體的分析框架，其中政治教育以公民知識為基礎，對於公平、平等有所意識，並對於社會、政治事件展現興趣，嘗試分析；主體性教育涵蓋對自己身處文化的認識，並形成自己的身分意識，擁有主動性，能夠表達自我的想法，並發展自我概念；社會性教育關注自己與他他人的互動關係，除了能夠了解與接納他人所處的文化，更要嘗試與他人交流與合作，並培養責任意識；公民實踐教育則關注行動的部分，兒童必須積極、主動地展現行動，並擁有道德意識，反思自身行為所帶來的影響。

值得一提的是，Kayaalp（2021）蒐集 24 位土耳其幼兒園老師的意見，大多數認為應該包含：權利、好公民的特徵、規則、義務和責任、對國家的熱愛、政府制度，然而從 Kayaalp 的研究結果，也能夠發現，雖然他在文獻中支持將幼兒視為公民的立場，但從後續的數據中，卻發現含有許多包含對制度的認識、對國家的熱愛與義務…等，較接近共和主義的公民身分論述，因此也可以從中感受到幼兒園公民教育的模糊空間。

綜合不同學者的論述中，本研究以徐鵬所建立的內容分析框架為基礎，將學前公民教育內容分為：政治教育、社會性教育、主體性教育、公民實踐教育。

一、政治教育

學前公民教育中的政治教育主要涵蓋規則意識與公平意識兩個層面(徐鵬，2019b），我們不難想像對於規則意識的培養，但對於公平意識的想像卻常常是匱乏的，Swalwell（2019）所提倡的幼兒階段批判公民教育，其中便提到應該培養幼兒對於所處環境中不公平現象及其原因的理解，並正視他們獨到的解決方法。Phillips（2011）發現幼兒在面對故事中不公不義的情境時，給予的回應包含「回應、反抗、責任」等元素，顯示他們的意見值得在社會中被聆聽。

二、社會性教育

Strantzali 與 Tsioumis（2020）認為尊重幼兒園中成員多元的組成，有助於建立更為包容、和諧的社會，他們透過一系列的活動，他們透過分享班級中移

民幼兒的故事，讓其他幼兒能夠培養同情心，在後續的討論中，幼兒表現出對弱勢群體的關注，並在教室與家庭中展開關懷他人與弱勢群體的行動，在另一個層面上，這樣的小組活動，也增進了幼兒之間的合作以及促進對於共同目標的努力。

三、主體性教育

幼兒園提供來自不同背景的幼兒，發展對於群體歸屬感的場地(Strantzali & Tsioumis，2020) 這對他們適應生活有著重要的影響力(Koutsouvanou, 2005，引自 Strantzali & Tsioumis, 2020) ，Krechevsky 等人 (2016) 認為應該要建立起兒童與城市的連結，而幼兒園是最適當的場域，透過幼兒之間的協商、爭論、比較，逐步成為社區中的積極成員。

四、公民實踐教育

以兒童為主體的權利在 1989 年《兒童權利公約》以後受到重視，以保護兒童免於傷害，更重要的是，它促進兒童的參與及表意，Payne 與 Adair (2019) 從對於班級內 3-5 歲幼兒觀察中，發現幼兒能表現出「建立人際關係、解決問題、關心他人」等的公民行動，而這樣的行動，需要成人的適當輔助(Phillips, 2011)。Iorio 等人 (2020) 亦鼓勵兒童成為社群的貢獻者，以回應日常生活中的問題。

參、實施原則

一、成人與幼兒建立平等的關係

Seefeldt (2005) 的研究整理了 Kyridis 等人 (2015) 認為在進行學前民教育時應注意的事項如下：

1.教師要分享權力,對學生的感受感興趣。

2.教師要培養尊重和關心兒童的做法。

3.培養尊重他人的教師模範。

4.支持思想和言論自由,教師要用具體的活動支持他們朝這個方向發展。

5.兒童不受他人權力的壓迫。

6.兒童做出的決定在民主社會中至關重要

二、注重體驗式學習：

Kayaalp（2021）注重體驗式學習，並使用多元的媒介而不是只是教科書上的灌輸 （Hancock，2017），遊戲是幼兒重要的學習方式，幼兒透過遊戲理解世界並表達自身觀點，也學習接納他人觀點（加拿大教育部，2014）。

三、解決實際公民問題

Swalell 與 Payne（2019）指出教室就是最直接的公民空間，得以解決實際的問題，在課室中，教師引導幼兒說出玩樂高遊戲時不愉快的時刻和原因，引導幼兒發展公平意識，並邀請幼兒到其他教室觀察，找尋更好的分配方式。

肆、教學方法：

儘管對於幼兒園公民教育的內容定義尚不夠明確，但卻已經有許多精采的例子值得參考。

一、安排團體或小組活動

最多研究提到透過團體活動的方法，Kyridis 等人（2015）調查幼兒園老師對於公民教育的看法，發現大多數幼兒園教師認為可以透過「選舉、國定假日、處理地方問題、決定規則」，以團體活動的方式安排教學活動。其中故事是獲得最多支持的教學方法，Hancock（2017）認為講故事得以促進小組對話，將幼兒與其他人與文化產生關係，與他人產生連結，也有老師支持透過「關於自由、正義、人權、多樣性討論」的方式進行教學。Kayaalp（2021）提到老師身教帶來的正面影響。

二、從日常生活中引導

除了為了特定目標而設計的課程活動，幼兒的公民行動也發生在日常生活中，成人應該放下對於公民行動的框架，觀察幼兒是如何滿足彼此的需求 （Payne, 2019）。

三、與家庭結合

鼓勵家長可自由進入學習空間，教室成為家庭的延伸，家長成為教師與幼兒的夥伴。（Hancock, 2017）

四、與社區資源結合

Kyridis 等人（2015）鼓勵體驗其他民族的風俗習慣、參觀商業場所、博物館，或拜訪家長、專家、地方當局，哈佛大學教育研究所的零計劃（project zero）則著重在促進幼兒參與的部分，自 2014 年起推出的子項目「兒童是公民（Children Are Citizens）」，為幼兒媒合資源，幫助他們與所處的社會互動，產生連結，並提供自己獨特的視角與觀點。美國羅德島州一所幼兒園的幼兒，製作了一本他們在該市中所推薦的遊戲場所，該書獲得了在全市的教育會議中分送的機會（Krechevsky et al., 2014）；在華盛頓州的一所幼兒園，長時間在博物館中探索，透過他們的視角，發表對於展品的想法、訴說他們認為最有趣的地方，或者需要注意的事情，以及抒發他們認為博物館對自己的意義（Krechevsky et al., 2014）計劃的成果冊中也紀錄著參與計劃的幼兒，利用繪畫、玩具…等方式，呈現出自己對於所處社會的認識（Reese, 2015）。

伍、目前辦理困境

一、教師本身專業度的不足

然而對於幼兒園中的公民教育，目前還是有很多討論上的困難，在一個針對幼兒職前老師全球議題融入幼兒教學活動的研究中，發現幼兒職前老師的專業不足，造成執行上產生困難（陳儒晰，2008）。

二、未獲得足夠指導與資源

Kyridis 等人（2015）教師認為現今課綱沒有提供明確指導，教師須倚靠網路或其他資訊自行蒐羅資訊。

三、缺乏精確定義與理論化，且未具備實際政治與經濟權利帶來的影響有限

Milne（2008）也提出對於兒童公民身分探討的疑慮，他認為兒童公民身分目前尚缺乏精確定義，也需要理論化及建立評量標準，最後，Milne 也對於兒童時常並不是真正擁有政治上或經濟上的權利而無法帶來實質影響保持懷疑態度。

四、照顧與參與之間的平衡

Naele（2004）則是認為平衡兒童的照顧與參與需求是具有挑戰的。徐鵬

(2019a) 在知識傳授和能力培養之間須取得平衡。這樣的模糊需要更多研究者的投入，以發展更深入的探究。

五、本研究可發展的幼兒公民教育內容

綜合相關文獻所提及的學前公民教育內涵，研究者初步歸納出四大教育類別，包括政治教育、社會性教育、主體性教育與公民實踐教育，並據此推擬可能的課程設計方向與教學活動，作為課程發展之理論參考。

在政治教育方面，重點在於引導幼兒理解規則與公平的概念。例如，可設計類似「分葡萄」的模擬分配情境，讓幼兒討論如何公平地分配資源，進而理解規則建立與遵守的意義（徐鵬，2019b；Swalwell, 2019）。

在社會性教育方面，則強調同理心與合作行為的培養。可規劃如社區關懷、小組合作等主題活動，引導幼兒透過分享、照顧與討論學習理解他人處境，並實踐合作精神（Strantzali & Tsioumis, 2020）。

主體性教育則關注幼兒對自我與文化的認識。例如可設計「我是誰」主題探索或社區踏查等活動，協助幼兒從生活經驗中建立個人身分認同，並理解其與文化、環境的連結（Krechevsky et al., 2016；Phillips & Moroney, 2017）。

至於公民實踐教育，則強調幼兒的行動力與反思能力。可引導幼兒觀察周遭問題，討論改善社區生活的可能方式，並在適當引導下構思具體的公共行動，培養其參與社會與回應公共議題的初步能力（Payne & Adair, 2019；Iorio et al., 2020）。

上述內容為根據文獻所建構之初步課程設計構想，並不等同於本研究後續所實施之具體課程，僅作為幼兒公民教育可能實施方式之理論推演，有助於釐清理論內涵在教保課程中的應用可能，亦為本研究課程設計提供重要依據。

第三節 公民教育融入各國幼兒教育課程大綱的觀察

《強勢開端 2017：幼兒教育及照顧關鍵指標》 *(Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care)* 指出，國家

訂定的幼兒教育課程大綱能夠確保高品質的幼兒教育（OECD, 2017），許多國家也將視兒童為今日公民的精神，融入自身的幼兒教育課綱中，紐西蘭在幼兒教育課綱《Te Whāriki》中，即認同兒童的積極公民身分：

> 兒童是有能力、有信心的學習者和交流者，身心健康，對自己的歸屬感有安全感，知道自己對社會做出了有價值的貢獻（Ministry of Education, 2017, p.6）。

澳洲的幼兒教育課綱《Belonging, being & Becoming》則將培養兒童成為「成功的學習者、自信和創造性的個人、積極和知情的公民」視為重要目標。加拿大的教育由各省自行制定，但在給予各省的參考指引《CMEC Early Learning and Development Framework》中，亦肯定兒童為社會的貢獻者，這些國家都是肯定兒童今日公民身分的例子。

然而，部分國家雖然沒有明確的說明，但從文字中仍可找到重視兒童公民身分的蛛絲馬跡，土耳其便是其中一個例子（Kayaalp, 2021），在檢閱相關文獻時，也發現我國幼教課綱具有類似的情況，2015 年，幼托整合政策上路，幼兒教育及照顧法開始施行，為提供優質教保服務，研編相應的課程綱要實屬必要，因此教育部（2015）研擬《幼兒園教保活動課程暫行大綱》，並經過四年研修，訂定現行之《幼兒園教保活動課程課程大綱》，提供 2 歲至入國小之前幼兒適宜的教保服務。我國雖以培育「未來社會公民」作為幼兒教育重要目標，看似未視兒童為今日公民，但其中訂定的課程目標中，卻含有重視兒童公民身分的意義，因此，研究者認為以片面文字做為衡量是過於決斷的，需要更仔細地檢視公民教育融入我國幼教課綱中的實際狀況。

而在國外，徐鵬（2019a）透過主題分析，剖析加拿大阿爾伯塔、新斯科舍、不列顛哥倫比亞三個省分，幼兒教育課程綱要的內容中與公民教育相關的部分，他也在之後的研究中，以話語分析的方式，繼續探討紐西蘭《Te whāriki》與澳洲幼兒教育課綱《Belonging, Being, & Becoming》中的公民教育，他認為這些國家或省分的幼兒教育課程綱要，視幼兒為今日公民，能作為本研究中之課程規

劃參考。我國目前雖少有探討學前公民教育議題之研究，然而研究者在進行文獻探討時，發現許多國外文獻所提及之相關表達，與我國課綱中部份目標十分相似，因此研究者悉數此議題下重要文獻，與我國幼兒教保活動課程大綱進行對照，如表 1。

表 1

幼兒園教保活動課程大綱課程目標與公民教育相關表達

幼兒園教保活動課程大綱課程目標	文獻中公民教育相關表達
語-2-1 以肢體語言表達	《新斯科舍框架》 兒童能透過語言和非語言與他人交流溝通（p.52） 《不列顛哥倫比亞框架》 教師可以為兒童提供多種材料和機會來支持他們用多種方式表達自己的想法（p.42） 《Te whāriki》 用手勢和動作來表達自己（p.42） 使用廣泛的模式和材料來表達想法（p.42）
社-1-1 認識自己	《不列顛哥倫比亞框架》 了解自己身體、性格等方面的特徵，形成積極的個人身分認同（P.44）
社-1-2 覺察自己與他人內在想法的不同	《阿爾伯塔框架》 了解他人和自己的不同之處（p.111） 《不列顛哥倫比亞框架》 意識到併能夠了解他人的家庭背景、

幼兒園教保活動課程大綱課程目標	文獻中公民教育相關表達
	文化、傳統、語言、信仰…等（p.44）
社-1-4 覺察家的重要	《Te whāriki》 與家庭和世界產生連結並獲得肯定 (p.32)
社-1-5 探索自己與生活環境中人事物的關係	《不列顛哥倫比亞框架》 成人和兒童可以一起思考人與人之間、人與周遭環境之間的互相依存的關係
社-1-6 認識生活環境中文化的多元現象	《Te whāriki》 體驗到自己和其他國家的故事和象徵文化（p.42）
社-2-1 發展自我概念	《阿爾伯塔框架》 形成和發展自我意識；建構自我身分；表達自己的想法、關注和需要 (p.94) 《Te whāriki》 管理自己，表達自己的感受和需求 (p.27) 《Te whāriki》 獲得了對自己身體的信心和控制能力 (p.47)
社-2-2 同理他人並與他人互動	《阿爾伯塔框架》 支持、鼓勵和傾聽他人；關心他人 (p.94)

幼兒園教保活動課程大綱課程目標	文獻中公民教育相關表達
	《不列顛哥倫比亞框架》 教師可以支持兒童去傾聽和尊重他人的觀點（p.44） 《新斯科舍框架》 在與他人的溝通交流中，兒童能夠尊重他人並考慮他人的想法
社-2-3 調整自己的行動，遵守生活規範與活動規則	《不列顛哥倫比亞框架》 教師需要反思兒童是否參與到了日常規則和每日流程的制定過程中，並思考如何讓這種參與不流於形式（p.53） 《Te whāriki》 知道自己可接受行為的限度和界線（p.32）
社-3-1 喜歡自己肯定自己	《阿爾伯塔框架》 自信、自尊 《新斯科舍框架》 兒童形成自我身分認同，並變得自信 《Te whāriki》 認識並欣賞自己（p.38）
社-3-3 關懷與尊重生活環境中的他人	《Te whāriki》 保持自己和他人的安全不受傷害（p.27）
社-3-5 尊重生活環境中文化的多元現象	《新斯科舍框架》 兒童能夠尊重多樣化的現象（p.54）

幼兒園教保活動課程大綱課程目標	文獻中公民教育相關表達
社-3-6 關懷生活環境，尊重生命	《阿爾伯塔》 了解不同文化的遺跡或遺產（p.111） 《新斯科舍框架》 兒童了解到自己的社會責任，並能夠愛護環境（p.54） 《Te whāriki》 參與並愛護環境（p.32）

註：引自〔1〕加拿大學前兒童公民教育：時代背景、內容向度與價值導向－基於阿爾伯塔等三省早期學習框架的分析，徐鵬，2019a **外國中小學教育，10**，19-28。〔2〕Ministry of Education , New Zealand (2017) . *Te whāriki.* 〔3〕*Play, Participation, and Possibilities: An Early Learning and Child Care Framework for Alberta.* L Makovichuk , J Hewes, P Lirette, & N Thomas. (2014) . 〔4〕*Capable, Confident and Curious: Nova Scotia's Early Learning Curriculum Framework.* New Scotia Department.〔5〕*Belonging, Reflection, Diversity, Engagement: Early Learning Framework.* British Columbia Ministry of Education.

由表 1 中可觀察到，社會領域確實是各國幼兒教育課綱中公民教育概念的重要承載場域，其內容涵蓋對自我的理解、與他人及環境的互動、對多元文化與公共事務的初步認識，均展現出視兒童為具備社會參與能力的行動者。然而，從上述文獻亦可看出，許多國家的課綱並未將公民教育視為單一領域的專屬內容，而是將其內化於整體課綱結構與核心素養之中，強調幼兒在多元情境中發展參與、表達、尊重與責任等素養。

因此，研究者認為，公民教育在幼兒教育課程中應以素養導向為核心，透過多面向的學習目標與彈性的課程設計來加以規劃，而非僅限於社會領域之中。這樣的理解，不僅有助於釐清我國幼兒園課綱中與公民教育相關目標之意涵，也為後續本研究課程設計與行動方案的核心概念奠定基礎。

第三章 研究設計與實施

第一節 研究設計

壹、研究設計

本研究採用行動研究法結合準實驗研究法之不等組前後測設計(nonequivalent groups pretest-posttest design)，以兼顧教學現場的課程發展歷程與教學介入成效之評估。行動研究強調研究者作為實踐者在真實教學脈絡中的持續探索與反思，而準實驗研究則提供量化依據，用以分析課程介入前後幼兒在與課程相關之核心素養發展上的變化。

行動研究部分，由研究者擔任實驗班的帶班教師，採取「計畫－行動－觀察－評估」之螺旋式歷程實施課程教學。在初步設計階段，研究者以例行性活動作為公民教育融入的場域，期望透過日常活動中建立幼兒對社群意識、規則、同理、公平的初步理解。然而，在第一階段教學實施與觀察過程中，研究者發現例行活動雖貼近幼兒生活，但執行效果不佳，幼兒在每一次的活動調整中更投入活動，但仍未達成預期之教學目標。

因此，從第二階段起，研究者調整教學策略，嘗試將公民教育融入主題活動中，例如設計以「我是誰」、「從我到我們」、「我們一起做的事」等概念為核心的課程，強化連貫性與參與脈絡，並提升幼兒在活動中的投入與表達機會。這樣的調整，並非偏離研究設計，而是呼應行動研究重視現場脈絡與不斷反身省思的特性，體現課程歷程中的動態回應與教學彈性。

在準實驗設計方面，研究者選取同一所幼兒園中兩個中大混齡班級為對象，分別作為實驗組與對照組。實驗組由研究者帶領，實施為期三階段之公民教育課程；對照組則維持原有課程安排，未進行公民教育主題的介入。兩組幼兒皆於課程實施前與結束後接受「公民素養融入課程幼兒學習評量表」測驗，作為課程成

效評估的參考依據。

此外，採用準實驗設計亦有助於釐清幼兒在核心素養上的成長，究竟是來自自然成熟（maturation）還是來自課程介入的影響。透過實驗組與對照組在相同時間內的前後測表現差異，本研究得以初步區辨教學實施對幼兒公民素養發展的影響程度，並避免將年齡增長或生活經驗的自然累積誤認為教學成效。

本研究希望透過實踐中的觀察與數據的輔助，初步探索將公民教育納入幼兒園課程之可能性與可行性，並呈現幼兒在參與歷程中所展現的思考、回應與變化。研究所採取的混和設計，期能從多重面向理解課程實施的歷程與影響，為後續公民教育課程的發展提供參考經驗。

一、研究架構

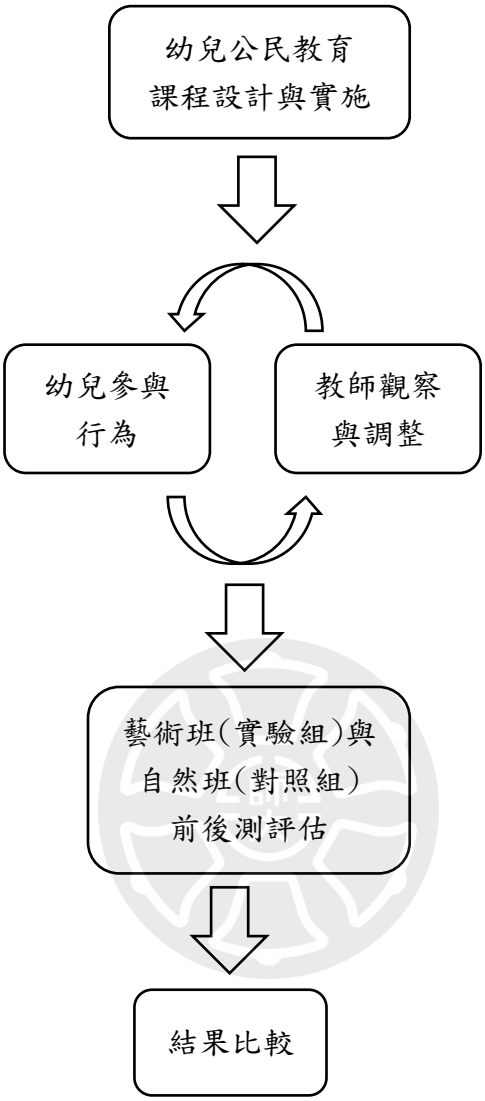
本研究的核心設計包括課程與教學介入、幼兒參與與教學調整，以及學習成效的評估。首先，課程設計以公民教育理念為基礎，將核心概念如社群意識、規則理解、同理心與公平概念融入幼兒園的日常活動與主題課程中，並透過三階段的課程推進，逐步建構從自我認識到社會參與的學習脈絡。

在課程實施過程中，教師透過教學週誌與觀察紀錄掌握幼兒的學習反應，並根據觀察結果進行課程反思與策略調整，形成教學與研究相互促進的行動研究循環。幼兒在課堂中的實際參與行為，亦成為課程滾動式修正的重要依據，展現動態調整的教學特性。

為評估課程介入對幼兒學習的影響，研究設計包含實驗組與對照組，並於課程前後施測「公民素養融入課程幼兒學習評量表」。透過前後測結果的比較分析，探討幼兒在相關能力指標上的改變情形，進而釐清其成長是否源自課程介入，而非自然成熟或其他外在因素之影響。如圖 2。

圖 2

研究架構



註：研究者自行設計

第二節 研究場域與參與者

壹、研究場域

一、森林幼兒園

森林幼兒園是位於臺北市的一所公立幼兒園，招收 2-6 歲幼兒，秉持「信任、開放、成長」的精神，以及「以幼兒為本、與家庭為友、與社區融合」的原則提供教保服務，森林幼兒園共有 8 個班級，每個班級由 2 位教保服務人員帶領，森林幼兒園之活動作息表如表 2，本研究所規劃之幼兒園公民教育行動方案，原先安排於每

週一下午 14:40 至 15:20 之分組活動時間實施，作為課程介入的主要時段。然而，在第一階段課程實施與觀察過程中，研究者發現僅在分組時間進行教學，幼兒的參與度與學習表現未達預期，成效有限。

為回應此教學現場的實際情況，並提升課程的整體效能，研究者自第二階段起，調整教學策略，將公民教育內容融入上午所進行之主題課程之中。

表 2

臺北市立森林幼兒園教保活動作息表

時間	活動內容
08：00-08：30	入園整理
08：30-09：00	點心時間
09：00-09：30	晨光朝會、基本能力建立
09：30-11：30	主題活動、學習區活動、出汗性大肌肉活動
11：30-12：30	午餐時間
12：30-13：00	潔牙、環境整理、午休準備
13：00-14：30	午休
14：40-15：20	分組活動
15：20-15：50	點心時間
15：50-16：00	放學整理
16：00-16：30	放學、親師溝通
16：31-18：30	課後留園

註：研究者自行彙整

二、藝術班（實驗組）

藝術班為研究者所任教之班級，由 4-6 歲組成之混齡班，全班共 30 人，2 位教師，其中滿 4 足歲幼兒有 13 位，3 位男生，10 位女生，滿 5 足歲幼兒有 17 位，6 位男生，11 位女生，藝術班之性別人數如表 3。

表 3

藝術班性別人數表

	男	女	總計
中班 4 足歲	3	10	13
大班 5 足歲	6	11	17
總計	9	21	30

三、自然班（控制組）

自然班為與藝術班同屬年齡組成相近的中大班群，全班共 30 人，2 位教師，其中滿 4 足歲幼兒有 16 位，8 位男生，7 位女生，滿 5 足歲幼兒有 15 位，10 位男生，5 位女生，自然班之性別人數表如 4。

表 4

自然班性別人數表

	男	女	總計
中班 4 足歲	8	7	16
大班 5 足歲	10	5	13
總計	16	13	30

貳、研究參與者

一、研究者角色與定位

研究者大學於幼兒教育學系畢業後，完成半年教育實習，隨後考取教師證照，並獲分發至森林幼兒園任教，擁有 2 年教學經歷，研究者相信幼兒在成長過程中，將逐步建立自己獨特的世界觀，成人若能以多元、開放的態度循循善誘，幼兒亦能發展出善於關懷所處世界，並敢於提出自己想法的態度，成為積極的公民，而討論的素材不假外求，從生活中的瑣事，到社會中的時事議題，都能轉換為幼兒所能理解的語言之後，作為討論焦點，在過程中，往往也會發現，幼兒的觀點發人深省，值得成人的學習。然而，雖有理想，研究者卻認為自己難以透過有效提問引導幼兒，形成觀點，反而淪為教條式宣講，在教學現場，常常顯得力不從

心，因而欲繼續進修，充實教育專業知能，且森林幼兒園鼓勵教保服務人員在公餘時間進修，為教師專業發展提供支持環境，研究者於是在 2020 年進入國立臺灣師範大學，就讀教育領導與政策碩士在職專班，就學期間深受啟發，認為在實務工作中面臨之挑戰，得以透過發展行動研究澄清，亦可策勵己身教學技巧，並透過科學方法驗證行動方案成效，因此決定著手進行此研究。

在本研究歷程中，研究者主要擔任「課程設計者」、「主要教學者」與「資料分析者」三重角色，實際帶領藝術班幼兒實施教學，並負責前後測資料的蒐集與分析，以及質性資料（教學週誌）的撰寫與詮釋。研究者亦依據行動研究精神，根據觀察歷程持續進行課程修正與反思。

二、協同研究者

本研究之協同研究者為藍藍老師，也是藝術班的另一位教師，教學經歷十餘年，並多次獲得教學行動研究獎項，藍藍老師教學風格溫柔，本學年度兼任行政職位，在教學上及行政工作上，皆有豐富經驗，研究者與本學年度開始與之實施協同教學，平日時常共同討論課程發展與幼兒學習表現。在本研究準備階段，將與研究者共同討論幼兒園公民教育方案之課程規劃，並凝聚對於課程目標之共識。在研究實施階段，將協助維持幼兒安全與秩序，並填寫公民教育融入課程幼兒學習評量表，針對課程內容提供意見。

在本研究中，協同教師藍藍老師主要擔任「教學協助者」、「共備者」與「紀錄觀察者」角色。其參與課程設計討論、共備教學活動、並於課堂中協助教學執行與維持秩序，此外亦協助撰寫觀察紀錄表與評量紀錄，提供研究者第三方視角之觀察反饋，有助於提升資料的信效度。

三、藝術班與自然班幼兒

藝術班的班級氛圍則是自由開放的，展現富有創意的特質，認知能力佳，具有高度可塑性。自然班的班級氛圍在老師的帶領下和諧，幼兒也因而展現樂天、友愛的特質，對於課程參與度高，學習態度良好。

在 111 學年度第一學期，藝術班與自然班幼兒曾共同參與「文山綠厝邊」主

題課程。課程中，藝術班著重於校園周邊蕨類植物的探索，幼兒透過詩歌改編、體能遊戲與藝術創作，展現出對蕨類植物的認識與情感；而自然班則對鄰近的登山步道產生興趣，透過實地探訪、蒐集資料與聆聽社區老故事，逐步建立對自然景觀的理解與情感連結。從課程表現可見，兩班幼兒皆已累積初步的社區經驗與概念。

然而，兩班在社區探索的層次多屬單向式觀察與資料搜尋，較少涉及主動參與、討論或行動規劃。整體而言，兩班皆未曾接受系統性之公民教育課程，亦少有針對「公平」、「規則」或「群體行動」等主題的明確討論與實作經驗。上述經驗構成本研究課程介入前，幼兒於公民教育相關素養上的起點行為背景。

四、藝術班與自然班幼兒家長背景分析

藝術班與自然班的家長職業結構大致相似，兩班家長多從事工業與商業相關工作，其中商業類為最多，其次為工業類。較少數的則為醫療、公教、軍職等類型，軍職人數在藝術班為零，而在自然班中僅有兩位。整體而言，兩班家長在職業分布上並無明顯差異，顯示社經背景相對均衡，應不致對本研究結果造成系統性偏誤，如表 5。

表 5

藝術班與自然班家長職業表

家長職業 \ 班級	藝術	自然
公教	6	3
軍	0	2
工	11	12
商	21	17
醫	1	1
自由	9	15
家管	8	5
無	0	3
合計	56	58

第三節 研究工具

本幼兒公民教育方案規畫於主題活動與例行性活動進行融入公民素養，綜合運用幼兒園教保活動課程大綱中各領域之學習指標，因此預計能提升幼兒多面向之核心素養，因此選擇與課程規劃相關的評量指標作為研究工具。

壹、公民素養融入課程幼兒學習評量表

一、公民素養融入課程幼兒學習評量表之形成與依據

本研究所指之公民素養融入課程幼兒學習評量表（以下簡稱評量表），選自我國**《幼兒學習評量》**，此評量由教育部根據幼兒園教保活動課程大綱，委託專業團隊編製，為一種課程本位評量，強調課綱、課程與評量之整合性，檢視幼兒接受課程後，達成教學目標之情形，足以有系統地反映幼兒的學習狀況，幼兒學習評量符應我國**《幼兒園教保活動課程大綱》**培養幼兒六大核心素養為旨，分

別為「覺知辨識、表達達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理」，核心素養為整合幼兒園教保活動課程大綱之各領域能力而來，並發展出 29 條評量指標，能有效鑑別幼兒的能力（教育部，2019） 。

在幼兒學習評量中，為了辨識幼兒在表現品質上的差異，根據各項評量指標的評鑑規準，將幼兒可能達到的學習成果從簡單到複雜劃分為四個等級，以此來評估幼兒的學習表現是否達到最終期望的標準。這一過程不僅有助於系統地反映幼兒的學習狀況，還能有效地指導教學策略的調整和改進，因此研究者擬根據所設計之公民素養融入課程，根據課程中所使用的學習指標所對應之領域能力及學習面向，形成與公民素養相關之評量指標，作為評量幼兒公民素養相關之核心素養之研究工具。

二、信效度分析

在信度方面，陳姿蘭等人 （2024） 透過教保人員與研究人員的評分者一致性信度分析，發現各實驗園約三分之二的教保人員信度係數達 .70 以上，顯示評量系統具有良好的評分者一致性。此外，試題區分信度達 .99，表示 29 條評量指標難度位置穩定，能有效區別幼兒能力差異。

在效度方面，陳姿蘭等人（2024）透過多元計分模式（PCM）分析，各年齡層幼兒在 29 條評量指標表現達顯著差異，符合幼兒年齡發展趨勢，即大班優於中班、中班優於小班、小班優於幼幼班，顯示評量指標具備良好發展效度。各評量指標難度分布適切，鑑別度介於 .76 至 .90，顯示能有效區辨幼兒能力差異。29 條指標中有 24 條整體適配度佳，5 條稍弱，但經專家效度檢驗後，仍建議保留全部指標。

三、評量指標與課程內容對應

在幼兒學習評量中，覺知辨識核心素養的意義為「運用感官，知覺自己及生活環境的訊息，並理解訊息及之間的關係」，而對象涵蓋「生活環境、人文環境與社會環境訊息」三項，其中「社會環境訊息」強調「人際、團體、社會中指引人如何行動的訊息」，與幼兒公民教育方案中，鼓勵幼兒在生活中注意到他人的

需求相同，在主題活動中，教師引導幼兒從自己出發，覺察自己所屬的班級、社區，探索這些社群與自己的關係，而在例行性活動中，則引導幼兒覺察自己與他人的需求，進而討論出符合班級需求的規則，另外，在主題課程中，亦因為對於螢火蟲李的深入探究，而選用與自然環境相關之學習指標，因此對應的評量指標為「能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同」、「能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同」、「能知道生活規範及活動規則的理由」、「能注意且理解周遭的文化訊息」、「能注意且理解周遭的自然現象訊息」，五條評量指標作為研究工具。

「表達溝通」核心素養的意義為「運用各種符號表達自己的感受，並傾聽和分享不同的見解及訊息」，「表達」強調的是個人透過各種媒介與形式，向他人展現自我的想法與情感，而「溝通」則強調雙向的互動，兩者皆鼓勵幼兒脫離自我，與他人進行互動，與幼兒公民教育方案的目標貼近，在方案中，不論是主題活動還是例行性活動的融入，教師皆會提供幼兒多元的表達方式，也會引導幼兒互相傾聽、協商，因此對應「能運用視覺藝術素材表達想法或情感」、「能運用圖像符號表達想法或情感」、「能運用口語表達想法或情感」、「能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感」，即此核心素養中所有評量指標作為研究工具。

「關懷合作」核心素養的意義為「願意關懷及接納自己、他人、環境和文化，並願意與他人協商，建立共識，解決問題」，其中「關懷」是幼兒公民教育方案中的重點，指幼兒能夠不僅能發現他人的需求，更能以同理對方的方式進行幫助，關懷的對象也不僅僅限於自己與親密的家人，也包括所處的社區，能成為熱愛社區的在地公民。在幼兒公民教育方案中，教師規劃在「文山時光機」主題活動中，帶領幼兒認識鄰近學校的社區，並與之建立關係，最後依據互動的內容與感受，展開以幼兒為中心的行動，服膺「關懷合作」核心素養的內涵，因此，「能理解他人之需求，表現利社會的行為」、「能表現對動植物及自然環境的關懷」、「能理解社區與自己的關係，並正向回應」、「能與他人合作完成工作或解決問題」，即

本部分之所有評量指標，皆被納入作為研究工具。

「推理賞析」核心素養的意義為「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」,「推理」重視組織訊息，進行歸納或演繹，以建構知識，而「賞析」則強調用正向角度回應周遭的人事物，其中「賞析」更注重與他人的互動，具有發現和欣賞涵義，能夠與公民教育融入主題活動中，引導幼兒與身邊的社區建立關係後，產生情感與羈絆，並引發行動的精神吻合，這與「能欣賞及回應自己及他人的表現」對應，另外在主題活動中，圍繞著地圖觀察、路線規劃與比較相關的課程，則對應著「能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係」、「能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因」因此本部分所有評量指標，皆被納入作為研究工具。

「想像創造」核心素養的意義是「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」，此核心素養的重點為幼兒利用素材，表達自己的情感和想法，注重原創，且不強調技巧與他人是否能理解，由於幼兒公民教育方案較注重幼兒跳脫自我與他人進行互動，因此不使用本核心素養的評量指標。

「自主管理」核心素養的意義為「根據規範覺察及調整自己行動」，字面上雖重視個人的行動，然而行動需要符合社會文化，成為利於團體或社會順利運作的重要獨立個體，這也是公民教育行動方案裡，例行性活動的重要目標之一，因此選擇「能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範」作為研究工具。

綜上所述，研究者在「幼兒學習與發展基本能力指標」中，共選取 17 條指標作為本研究的評量工具，分別涵蓋「覺知辨識」、「表達溝通」、「關懷合作」、「推理賞析」與「自主管理」等五項核心素養領域（詳見附件一）。這些指標的選擇，乃依據幼兒公民教育行動方案的課程內容與教學目標進行對應與篩選，確保評量工具能真實反映幼兒於課程參與中的學習歷程與能力展現。

值得說明的是，儘管這些指標並非直接標示為「公民素養」相關評量，但其內涵與本研究所關注的公民教育理念高度契合。研究者特別聚焦於能夠反映幼兒關懷他人、參與社群、表達與協商、理解規範等行為表現之指標，作為公

民教育實踐的具體觀察面向。此一指標選擇邏輯，兼顧課程設計的理念基礎與可評量性，有助於向審查委員說明本研究所使用評量工具之合理性與有效性。

四、評量方法：

研究者與偕同研究者藍藍老師透過回溯性評分方式蒐集資料，在幼兒公民教育方案融入前，針對藝術班及自然班幼兒進行公民素養融入課程幼兒學習評量，量表是最廣為使用的方式之一，優點是可以將學習表現進行量化分析，且多個評量者足以提供多元角度，缺點是並非在行為當下直接評定，且等級呈現的是評分者的感知，容易不夠客觀 (Cook et al., 2014)。

五、評分者間一致性：

賴麗敏 (2021) 指出，教師在蒐集幼兒學習評量資訊時，容易出現不夠了解與標準不一的情況，為確保評量表在研究實施過程中的評分具有信賴度，本研究採用 Kappa 係數進行評分者間一致性分析，作為工具信度檢核之一，以確認藍藍老師與研究者對於幼兒在公民素養相關之核心素養具有共識。kappa 係數高於 .8 表示幾乎完美的一致性；介於 .6 至 .8 區間為良好的一致性；介於 .4 至 .6 區間為中等的一致性；介於 .2 至 .4 區間為一般的一致性；介於 0 至 .2 區間為輕微的一致性 (Landis & Coch, 1977)。

分析分為課程實施前（前測）與實施後（後測）兩階段，分別說明如下。

(一)前測 Kappa 一致性分析結果

在課程實施前，研究者與協同評分者依據 17 條評量指標進行幼兒前測評量，Kappa 係數分析結果顯示整體一致性良好。其中有 4 條指標的 Kappa 值高於.80，達到近乎完美的一致性，包含「能注意且理解周遭的自然現象訊息」、「能運用圖像符號表達想法或情感」、「能運用口語表達想法或情感」與「能表現對動植物及自然環境的關懷」等，顯示評分者對於具體且可觀察之行為具有高度共識。此外，有 11 條指標 Kappa 值介於 .60 至 .80 之間，屬於良好一致性，分布於「覺知辨識」、「表達溝通」、「關懷合作」、「推理賞析」與「自主管理」等核心素養面向，反映此評量工具在多數項目上具備穩定性與可操作性。

僅 2 條指標落於 .40 至 .60 之間，屬中等一致性，分別為「能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同」與「能與他人合作完成工作或解決問題」，可能因為這些指標涉及較高層次的心理與社會互動詮釋，觀察與判斷過程中存在主觀差異的可能性。整體而言，前測 Kappa 結果顯示評量工具具備良好的評分一致性基礎，足以支持後續的資料收集與分析，如表 6。

表 6

公民素養融入課程幼兒學習評量表前測 kappa 值

指標編號	領域	學習評量指標	Kappa 值
1	覺知辨識	能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同	.670
2		能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同	.599
3		能知道生活規範及活動規則的理由	.762
4		能注意且理解周遭的文化訊息	.630
5		能注意且理解周遭的自然現象訊息	.807
6	表達溝通	能運用視覺藝術素材表達想法或情感	.696
7		能運用圖像符號表達想法或情感	.857
8		能運用口語表達想法或情感	.822
9		能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感	.727
10	關懷合作	能理解他人之需求，表現利社會的行為	.787
11		能表現對動植物及自然環境的關懷	.849
12		能理解社區與自己的關係，並正向回應	.613
13		能與他人合作完成工作或解決問題	.583
14	推理賞析	能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係	.796
15		能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因	.729
16	自主管理	能欣賞及回應自己及他人的表現	.617
17		能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範	.793

(二)後測 Kappa 一致性分析結果

在課程實施後，研究團隊再次針對相同指標進行後測評量，Kappa 係數分析結果顯示評分者間一致性依然維持在良好水準。共有 15 項指標 Kappa 值介於 .60 至 .80 間，顯示多數項目一致性穩定，且部分指標如「能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同」與「能與他人合作完成工作或解決問題」相較前測有顯著提升，顯示本研究所採用之評量準則具再現性與實用性。另有 1 項指標 Kappa 值高於 .80，為「能理解他人之需求，表現利社會的行為」，屬近乎完美一致性。

然而，仍有 1 條指標落於 .40 至 .60 間，即「能理解社區與自己的關係，並正向回應」。該指標涉及幼兒對社會角色與所屬社群的感知與行動反應，屬於高層次的社會詮釋表現，可能因情境多樣性與幼兒反應方式差異而影響評分者間共識。此外，部分指標如「能運用圖像符號表達想法或情感」與「能運用口語表達想法或情感」Kappa 值略低於前測，推測可能因幼兒於課程中有較多表達機會，導致評分樣態更為豐富，進而增加主觀詮釋差異。整體來看，後測結果依然顯示評量工具具備高度一致性，評分結果可信，如表 7。

表 7

公民素養融入課程幼兒學習評量表後測 kappa 值

指標編號	領域	學習評量指標	Kappa 值
1	覺知辨識	能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同	.600
2		能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同	.780
3		能知道生活規範及活動規則的理由	.679
4	表達溝通	能注意且理解周遭的文化訊息	.631
5		能注意且理解周遭的自然現象訊息	.760
6		能運用視覺藝術素材表達想法或情感	.689
7		能運用圖像符號表達想法或情感	.638
8		能運用口語表達想法或情感	.705
9		能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感	.734
10	關懷合作	能理解他人之需求，表現利社會的行為	.845
11		能表現對動植物及自然環境的關懷	.770
12		能理解社區與自己的關係，並正向回應	.576
13		能與他人合作完成工作或解決問題	.653
14	推理賞析	能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係	.793
15		能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因	.792
16	自主管理	能欣賞及回應自己及他人的表現	.636
17		能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範	.706

第四節 資料蒐集與分析

壹、資料蒐集

蔡清田（2021）提到，教育行動研究者應盡量透過觀察、訪談、照片、錄影、問卷等多元一手資料的蒐集作為證據，尤其是被認為得以改善實務問題的資料，因此本研究欲蒐集教學週誌、課堂觀察紀錄表、課程錄影、學習單、公民教育概念觀察記錄單作為公民教育行動方案改善以及說明成效的依據，以下分述之。

一、教學週誌：教學者以週為單位，紀錄教學內容以及教學省思，包含教學中遇到的困難，與幼兒反應，並會與偕同研究者進行討論，作為之後課程調整的方向。

二、課程錄影：於幼兒園公民教育方案課程實施期間錄製，用以記錄研究者及幼兒於課程中的反應。

三、課程照片：於幼兒園公民教育方案課程實施期間拍攝，用以記錄研究者及幼兒於課程中的反應。

四、公民素養融入課程幼兒學習評量表：於課程實施前後各施測一次，評量幼兒在「覺知辨識」、「表達溝通」、「關懷合作」、「推理賞析」與「自主管理」等五大面向中的公民素養核心能力表現。內容共涵蓋 15 項具體指標，由教師根據幼兒行為觀察填寫，評分等級為四點量表。施測對象為兩個班級，分別為實驗組與對照組，用以比較課程介入前後的學習成效差異。

貳、資料分析

清楚的標示能讓所蒐集的資訊更加有條不紊，利於分析與整理，因此研究者在完成資料的蒐集後，將對資料進行編碼，在課程中進行討論的代碼以及意義如表 8 所示，而所蒐集到的資料類別、代碼與意義如表 9 所示。

表 8

討論記錄編碼

代碼	意義
C1	編號 1 號幼兒
S	研究者兼教師
T	偕同研究者
C	不確定哪位幼兒的回答，或多數幼兒一同回答

表 9

資料蒐集編碼

資料類別	資料代碼	代表意義
教學週誌	週＋（教學週誌週次 2 碼）	週 01 代表第一週教學週誌
課程錄影	影＋（拍攝日期七碼）	影 20230407 代表於該日課程錄影檔
課程照片	照＋（拍攝日期七碼）	照 20230407 代表於該日拍攝之照片
公民素養融入課程幼兒學習評量表	評量+（前或後）+C1	編號 1 號幼兒之公公民素養融入課程幼兒學習評量表

第五節 研究倫理

研究倫理是在學術研究中，研究者所共同秉持的價值、信念，亦清楚規範著研究中可為與不可為之事（林淑馨，2010；引自蔡清田，2021），本研究在研究歷程中，依循蔡清田（2021）提到之教育行動研究中的四項倫理原則，說明如下：

一、知道的權利：在研究對象方面，本研究進行前發放「公民教育融入幼兒園教保活動課程計畫同意書」，徵求研究對象家長之同意，並在同意書中說明本研究之研究目的，以及幼兒園公民教育方案之課程理念與實施方式，使家長更了解充份了解研究之相關事項，待家長完全同意之後，方會開始進行研究。在協同研究者方面，研究者亦會向協同研究者說明研究目的與實施方式，使其能有效地協助研究的進行。

二、保護研究過程中的隱私：在撰寫研究報告時，為維護學校權益及個人之隱私，將對學校名稱、研究對象及協同研究者之姓名加以編號處理。

三、不危害研究參與者的身心：在本研究幼兒園公民教育方案之設計過程，將與指導教授及協同研究者進行縝密討論；在實施過程中，亦會邀請協同研究者協助班級秩序及安全管理，以確保研究對象不受生理上或心理上的傷害；

在研究進行中，研究者將時時檢視自己對於研究參與者是否違反誠信原則，或侵害研究對象受教權，以維護研究參與者之身心健康。

四、研究者需擁有不預設立場的開闊胸襟：本研究將對於研究資料進行客觀分析，不刻意排除非預期資料，並如實呈現研究結果，不做過度推論，以提供讀者及後續研究者參閱。

第四章　研究結果與討論

第一節　公民教育融入幼兒園課程之作法

依據教育部（2011）公布之《幼兒教育及照顧法》第 12 條所規定，「幼兒教保活動課程大綱及服務實施準則，由中央主管機關定之」，因此教育部以「幼兒的發展」與「社會文化的期待」規劃幼兒園教保活動課程大綱，並依循課程大綱編寫《幼兒園教保活動課程手冊》（教育部，2018），以協助教保服務人員落實課綱，並發展符應各幼兒園特色的課程。幸福幼兒園依據年齡劃分班群，同年齡段班群規劃相同學習主題，並透過各班級教師協同討論，與親師生互動實際情況彈性發展，研究者和協同研究者共同討論出有關幼兒公民教育的三個重要概念，分別是「我是誰」、「從我到我們」、「我們一起做的事」。

公民教育融入方案主要實施於藝術班例行性活動和主題活動中。根據 Kemmis（1980）的行動研究螺旋，研究者在整個過程中應不斷進行修正，因此在本研究，亦根據幼兒的反應以及與偕同研究者的討論，針對教育目標和學習指標進行調整，本節就如何擬定行動方案教學重點，與將公民素養融入幸福幼兒園藝術班之例行性活動與統整性主題課程之歷程與方法進行說明與討論，並將歷程劃分為三個階段，分別是：擬定行動方案教學重點、公民教育融入例行性活動、公民教育融入主題活動，以下為實施歷程：

壹、擬定行動方案教學重點之歷程

一、教學準備

在研究開始之前，已取得幼兒家長同意，然而為了展現對於幼兒公民身分的重視，並取得幼兒的積極同意，因此研究者設計了一份屬於幼兒的同意書，向幼兒說明計畫包含的活動，誠摯地邀請幼兒參與（如附錄二），研究者向幼兒朗讀同意書內容後，請幼兒勾選同意與否，並在簽名處，寫下或畫出代表自

己的圖案及符號。

二、凝聚公民素養共識：

看待幼兒的方式由「福利依賴者」，轉換為正視幼兒今日公民身份，為討論幼兒公民教育課程的前提，因此，引導幼兒覺察自己屬於家庭、班級、文山區、臺北市、臺灣，甚至是世界中的重要成員，並且相信自己是有能力的，足以定義自己的需求與責任，將會是幼兒公民教育課程中的重要部分，因此形成公民教育行動方案的第一個概念「我是誰」。

接著，鼓勵幼兒探索自己與所處社群的關係產生交流，可能是關心、爭執、分享、學習、合作、協商，關注面向由個人，延伸至多人，形成第二個概念「從我到我們」。

最後，鼓勵幼兒發起行動，帶來實質的影響，發揮自己的能力，為社群進行貢獻，形成第三個概念「我們一起做的事」。

研究者藉由與偕同研究者藍藍老師凝聚共識，討論出幼兒公民教育行動方案的三個重點，分別為「我是誰」、「從我到我們」、「我們一起做的事」，並將這些元素融入幼兒園的教保活動課程中，依據活動形式分為例行性活動與統整性主題課程。

貳、公民教育融入例行性活動之歷程

一、課程活動設計

在形成幼兒公民教育概念以後，研究者便著手蒐羅相關教學資源，並依據概念與教學目標設計活動，透過繪本、實際操作等方式，將公民教育概念融入例行性活動中，並邀請偕同研究者藍藍老師給予建議進行調整，最終決定結合兒童節慶祝活動，在這個以兒童為中心的日子，展開為期三個月的公民教育融入，課程規劃如表 10。

表 10

課程規劃表

時間與活動名稱	公民教育概念	內容
孩子是甚麼	概念一：身分	配合兒童節慶祝活動，與繪本《孩子是甚麼》，讓幼兒了解孩子面貌的多元性，且儘管是孩子，仍可以是有能力的。
Zoom in		如同無字繪本《zoom in》的獨特視角，讓幼兒由己身開始，放大到班級、學校、行政區，甚至是國家、宇宙，感受自己身為社群的一份子。
權威	概念二：從我到我們	美國公民教育中心針對 4-7 歲幼兒所推出的《泡泡國與菲菲》，利用故事探討有關「權威」的議題。
我們不一樣		繪本《七隻瞎老鼠》中的小老鼠，在遇到大象時，因為僅觸碰到部分，因此對於大象的形容大相逕庭，老師利用手偶的方式，讓幼兒能綜觀全貌，並對於七隻瞎老鼠的際遇，產生強烈的感受，進而延伸到己身在看待事物時，可能因為未了解全貌而產生誤解。
分葡萄	概念三：行動	給予幼兒在日常生活中，實際操作的機會，以「分葡萄」活動，檢視幼兒在遇到無法平分的狀態時，會如何因應。

二、活動目標與學習指標

(一)活動一：孩子是甚麼

1.活動目標：

當前許多校園的兒童節慶祝活動，往往著重於營造熱鬧歡騰的氛圍，幸福幼兒園也是如此。然而，兒童節的意義不僅僅在於鼓勵兒童追求快樂，因此諄筆群（2022）呼籲成人在安排兒童節活動時，可以將慶祝活動與其鼓勵兒童自主與負責的態度適當地連結，深化兒童節活動的意義。

由於正視兒童的公民身分是規劃理想幼兒公民教育的前提，而兒童的公民身份與兒童節所蘊含「培養兒童自主態度」的價值相似，另外，在日常生活中的觀察，發現幼兒也很習慣做「聽老師的話」的幼兒，所以研究者認為第一個活動，應該跳脫這些不經意的階層意識，鼓勵幼兒覺察自己的能力與價值，因此根據研究者針對本方案所定義之目標，設定本活動目標為：

(1) 提升幼兒自我認知，覺察自己具備的能力。

(2) 建立幼兒自信。

2.學習指標：

根據活動目標所使用之學習指標如下：社-中/大-1-1-2 探索自己的興趣與長處。

3.實施與修改：

活動以分享繪本《孩子是甚麼》而起，是一本以詩意語言與極富想像力的畫面描繪孩子本質的繪本。書中透過簡潔卻深刻的敘述，從多個角度描述孩子的特質，這些描述跳脫成人對孩子的單一想像，轉而呈現孩子主體性的多樣樣貌。

繪本中有一段提到：「孩子很有能力」，當老師唸到這句時，班上的幼兒露出好奇的神情，甚至發出疑惑的聲音，對於繪本內容充滿興趣，然而這份興趣沒有被延續，老師只是唸過去了，因此幼兒的參與度也隨著繪本的頁面推進而逐步下降，如圖 3 所示，部分幼兒出現趴在桌上、地上，頭向後轉的反應，在閱讀後的問答中，幼兒能嘗試回答自己與成人的差異，然而僅流於表面的問答，難以進行

更深的討論。每日班級中皆有自由閱讀的時間，而幼兒會傾向選擇自己感興趣的書籍，後續研究者觀察幼兒在語文區中的活動與繪本的選擇，發現鮮少幼兒繼續選擇此本繪本，雖立意佳，然而並沒有達成活動目標，後續活動應思考如何提升幼兒興趣。

在引導時，與孩子分享他們很重要，並欲帶領孩子看見自己與成人感受世界方式的不同，也能欣賞且珍惜自己最獨特的一面，然而孩子聽到自己很重要卻產生不少疑問，製造很好的動機，但繪本特性缺乏劇情，所以幼兒參與效果遞減，對於教師來說，雖然選擇了很棒的繪本，但對於引導方式可能還是要思考如何提升幼兒的參與度。 (週 08)

圖 3

幼兒參與 zoom in 情況

註：照 20230407

(二)活動二：zoom in

1. 活動目標：

在這一次的活動設計中，期望可以藉由《zoom in》繪本中層層包含的概念，將抽象的社群概念具象化，增進幼兒對於所屬社群的認知，在未來得以認識自己的角色和責任，進而對社群產生歸屬感，並做出貢獻。由於上一次課程中，幼兒參與度不高，因此這次主要想要藉由課程安排上的調整，增加幼兒參與度，因而設定活動目標為：

(1) 覺察自己所處的社群。

(2) 提升幼兒自我概念，感受自己是所處社群的一部分。

2.學習指標：

根據活動目標所使用之學習指標如下：認-中/大-2-1-1 依據序列整理自然現象或文化產物的數學訊息。

3.實施與修改：

在分享《Zoom in》繪本時，成功引起幼兒興趣，雖然是一本無字書，然而經過適當引導，幼兒能理解繪本中每一頁圖像之間的縮放關係，繪本分享效果較前一次理想，在繪本之後，研究者利用相似的縮放概念，由班級而起，逐漸將視角拉遠，帶領幼兒欣賞自身所處的社群，儘管當視角不斷拉遠，出現超出幼兒認知的星系、宇宙概念，然而許多幼兒興奮地站起來，參與度效果極佳，且正好老師當時因為參與研習取得天文館資源，讓幼兒能有動手操作的機會，製作八大行星的立體模型卡片，與 Kyridis 等人 (2015) 所提，鼓勵老師將社區資源，應用於教學當中，遙相呼應，然而當活動結束，一切的漣漪似乎也戛然而止，幼兒並沒有因為熱烈的反應，更能感知自己在社群中的身分，因此研究者也諮詢偕同研究者藍藍老師的意見，藍藍老師認為能夠透過增加問答的方式，使幼兒的體驗更完整。

結合天文館資源，幼兒反應佳，然而活動結束後，幼兒的興趣也跟著停止，建議在規劃活動時，能增加老師與幼兒之間的問答，使幼兒能夠與自身經驗連結，感受也能更深刻。 (週 10)

(三)活動三：七隻瞎老鼠

1.活動目標：

幼兒公民教育的其中一個目標是期待能解決實際的公共問題，在幼兒園教室中，幼兒之間的衝突是常見的，因此研究者希望能藉由對於《七隻瞎老鼠》的故事進行演繹，讓幼兒看見故事中的七隻老鼠，因為視角不同，所以對於觸摸同一隻動物的經驗，產生不一樣的觀點，並讓幼兒能連結自身的衝突經驗，跳脫自我

中心，了解他人不同的視角可能產生的觀點差異。由於上一次課程中，藍藍老師建議能增加問答，因此這次課程設計問答，問答內容參考幼兒互動時產生爭執的原因，並以手偶演繹，增加幼兒參與度，且安排幼兒圍圈而坐，讓幼兒皆能欣賞故事內容，且在互動時，能觀察到他人說話時的表情變化，因而設定活動目標為：

(1) 鼓勵幼兒覺察他人不同的想法

(2) 增進幼兒同理他人的能力

2. 學習指標：

根據活動目標所使用之學習指標如下：

(1) 社-中/大-1-2-1 覺察自己和他人有不同的想法、感受、需求

(2) 情-中/大-3-2-1 理解常接觸的人或擬人化物件情緒產生的原因

3. 實施與修改：

老師透過手偶劇方式增加參與感，如圖 4 演出幼兒在互動時常見的衝突情況，也透過問答引導幼兒覺察故事中七隻老鼠對於大象的描述不同，可能是因為觀察到的部位不同，幼兒對於故事的反應佳，回答也非常踴躍，從問答中，了解幼兒對於故事中老鼠吵架的原因是「意見不一樣」，而最終的解決方法是「每個地方都要摸摸看」，而連結到老師演繹的幼兒常見衝突中，幼兒所看見的衝突原因同樣是「想法不一樣」，而解決的方法是「想想看對方的心情並溝通」，研究者認為本次活動，具有不錯的教學成效，然而似乎故事討論與後續幼兒日常生活衝突事件的討論，並未產生足夠的學習遷移，更像兩個獨立的小活動。

T：為什麼他們會吵架？

7：因為有不一樣意見。

8：顏色不一樣而且想法不一樣。

25：他們覺得自己說的才是對的。

T：他們吵架是如何解決的？

14：每一隻老鼠都去摸大象每個地方，所以都同意其實是大象。

28：每個地方都有摸摸看。

4：他們一起是是看所以都同意。

T:他們一開始也去看方法不一樣。

16：爬到的地方不一樣。

6：他們一開始沒有摸全部的地方。

(T拿出手偶，演出幼兒因為象棋吵架)

T：發生時麼事？

C：玩象棋吵架。

17：他們玩象棋，男生幫小女生，但他不喜歡。

T：心情是甚麼?

9：不開心。

13：傷心。

T：他的想法和他的想法有一樣嗎？有沒有人可以幫忙整理一下。

11：有人教他但他不喜歡。

3：他的心情是生氣，因為他教他他就生氣。

4：很開心自己會。

C：跟老師講。

8：如果他這想一下對方的心情，然後再跟對方溝通。

28：你要說請你不要教我。

16：他們要溝通自己的心情，看看是不是心情都一樣。

T：有沒有人要來幫忙演戲。

(選擇 29、12 來幫忙演戲)

29：我剛剛在下棋的時候，請你不要教我。

12：我覺得我比較厲害我可以教你。 (週 10)

圖 4

幼兒參與《七隻瞎老鼠》情況

註：照 20230421

(四)活動四：泡泡國

1.活動目標：

在蒐集教學資源時，便注意到美國公民教育中心，針對 5-8 歲的幼兒，設計了一個故事，循序漸進地引導幼兒認識與公民教育相關的議題，其中「權威」的故事，與研究者所想要引導幼兒與他人共同解決問題的目標相同，《泡泡伯與菲菲：認識權威》透過泡泡國混亂無序的情境，引導幼兒思考「為什麼需要領導者」以及「權威的角色與功能」。故事中的泡泡國遇到了環境危機，居民出現不同的想法，因而期望能訂定規則來應對，研究者認為泡泡國的例子，可以讓幼兒透過童趣的形式，看見泡泡國居民之間不同的想法，這也與先前《七隻瞎老鼠》的故事所傳達的概念相似，因此選定本故事作為討論的題材，並訂定目標為：

(1) 鼓勵幼兒覺察他人不同的角度，因而有不同的需求

(2) 增進幼兒規則意識，了解規則的意義

2.學習指標：

(1) 社-中/大-1-2-1 覺察自己和他人有不同的想法、感受、需求

(2) 情-中/大-3-2-1 理解常接觸的人或擬人化物件情緒產生的原因

(3) 社-中-2-3-2 理解生活規範訂定的理由，並調整自己的行動

3. 實施與修改：

為了增加幼兒的參與感，研究者邀請幼兒設計自己的泡泡，幼兒對於創作非常有興趣，設計出的泡泡各有特色，老師將幼兒設計的泡泡呈現讓大家都能看見(如圖 5)，然而到提問環節，研究者感受到自己像在進行引導式問答，認知能力佳的幼兒，臆測著老師心中預期的答案，雖然和老師預設的目標相符，然而大多數的幼兒皆以沉默應對，並未展現進行有效學習的表現。

T：遇到了什麼問題？

9：泡泡越來越低。

T：怎麼會這樣呢?

13：因為有工廠，就會有汙染。

T：泡泡國的泡泡遇到困難以後，怎麼了？

24：生氣和吵架。

T：你們覺得這樣適合嗎?

(C 搖頭)

T：那應該怎麼辦呢？

25：要用說的。 (週 11)

泡泡國與菲菲是美國公民教育中心推出，畫風類似於美式漫畫風，繪本中的食物也是美式甜食，與幼兒常見繪本畫風不相同，如圖 6，而「規則」、「領導者」等用詞，可能都不夠貼近幼兒的生活，研究者在規劃時，可能未足夠理解文化差異所帶來的隔閡，因此造成此結果。

圖 5

幼兒進行「泡泡國與菲菲」課程參與情況圖

註：照 20230428)

圖 6

泡泡伯與菲菲書中插圖

註：取自**泡泡伯與菲菲：認識權威**（頁 5)。美國公民教育中心（2015)。五南圖書出版公司。

(五)活動五：分葡萄

1.活動目標：幼兒公民教育的重要目標，便是在日常生活中，解決實際公共問題，因此研究者設計情境，透過分配給幼兒無法均分的葡萄數量，促使幼兒思考解決辦法，並說出做決定的理由，觀察幼兒是否能看見他人的需求並關懷，以及與他人形成共識，並共同遵守協商內容，目標如下：

(1) 促進幼兒公平意識。

(2) 增進幼兒關懷他人、與同儕協商的社會能力。

2.學習指標：

(1) 社-中/大-2-2-2 理解他人的感受和需要，展現同理或關懷的行動

(2) 社-大-2-3-3 與他人共同訂定活動規則，遵守共同協議

3. 實施與修改：

在設計本活動時，希望能將公民教育中的公平意識融入日常生活中，透過不平均的葡萄數量，引發幼兒互相關懷的意識，鼓勵幼兒將葡萄分給他人，幼兒的反應熱烈，但他們的喜好影響決定，只見在所有的組別分配方式幾乎都是先平分之後，眼看著鍋裡剩下的葡萄，大家愣住了，最終在大部分的組別中，幾乎所有多的葡萄都分配到了大班幼兒的碗裡，他們用自己的方式，說服中班幼兒，因為自己年紀大所以應該分得更多葡萄。另外，幼兒的注意力時常被其他細節吸引，像是當一位幼兒提出「為什麼大班可以吃比較多」時，另一位幼兒提出同桌的一位幼兒並不是大班不應該拿比較多，而此時 20 號幼兒的關注點，馬上從「為什麼大班可以吃比較多」，變成「你不是大班，為何拿了大班的量」，雖然看似相似，但幼兒在意的焦點已經從「誰應該吃更多葡萄」轉變為「已經達成大班可以吃更多的共識，但認為有人並沒有遵守」，此時，突然又有人發現地板上掉了一顆葡萄，所有的討論也因此中止。

20：大班為什麼可以吃比較多？

11：可是他也是中班呀！ (指同一桌拿到較多葡萄的中班幼兒)

20：對呀，為什麼有 8 顆呢？

25：你的意思是要給我嗎？

11：好吧！怎麼有一顆葡萄掉到地板上！ (週 17)

在另一桌由三個大班，一個中班組成的組別中，當大家已經將葡萄平分後還剩下兩顆，他們覺得可以分給別人，但這個分享的行為，並不出自於對他人的關心，而是因為無法繼續平分了，乾脆讓給別人。

T：你們一人拿幾顆了？

24：7 顆。

T：那剩下的怎麼辦?

24：可以給別人。

T：為什麼要給別人呢?

24：因為再拿會搞混。 (週 17)

在另一個由三個大班，一個中班組成的桌上，大班幼兒也分到更多葡萄，大家已經吃完開始收拾，這時隔壁桌的兩顆葡萄送上來，大家說要給唯一一個中班的幼兒，但她搖搖頭，表示不需要了。在這一桌的例子中，因為一開始多的葡萄都分給了大班幼兒，因此他們認為隔壁桌的葡萄應該要分給沒吃到的中班幼兒，但此時中班幼兒卻已經認為不需要了。

由這一次的活動中，可以看見對幼兒來說的公平是「平分」，當無法平分時，部分大班幼兒會說服中班幼兒將葡萄讓給自己，而部分大班幼兒會認為無法平分，因此大家都不應該吃，但這些應對方式都並不是出於研究者一開始「關懷」的目標。

三、調整與省思

在活動進行時，研究者認為活動設計皆依據實施準則來設計，概念上層層遞進，並以解決實際問題為目標，也在每一次的活動後與偕同研究者藍藍老師進行討論，而針對教學方法上有所調整，但整體效果仍然不符合研究者理想的狀態。

細究原因，研究者愈討論的議題，涵蓋同理、公平、權利，皆是研究者感興趣，也急於在幼兒身上看到成效，然而幼兒的學習經驗並不連貫，就算已經盡力透過各式的活動設計，提升幼兒的參與度，也將公民教育的各個議題與課綱的學習指標進行適當的連結，然而幼兒學習成效有限，這讓研究者感到非常挫敗，當煩惱公民教育是否真的適合在幼兒園中實施，自然班班級中同步進行中的主題活動讓我們注意到學校周邊一個里，並想要更深入地探究，也讓公民教育融入幼兒園的方案產生契機，也讓研究者對於幼兒園中的公民教育有了不一樣的認識。

感受到幼兒在主題活動與例行性活動的反應差異，一度讓研究者感到很挫折，認為是否公民教育並不是和融入我國幼兒園課程中，然而藍藍老師鼓勵研究者目前進行的主題課程，其實也是在幫助幼兒認識自己所處的社區，與公民教育第一

個概念「我是誰」相符，因此可以將公民教育的概念，更完整地融入接下來的主題活動安排中。

參、公民教育融入統整性主題課程之方法

一、主題緣起

在 111 學年度第一學期的主題中，中大班群進行了「文山綠厝邊」主題，分別針對校園附近的生態進行探究，藝術班從反覆的社區踏查中，對於蕨類植物產生了深厚的情感，學習的場域由校園中，延伸至周邊的公園、圍牆，也因此萌發對於社區探究的興趣。因此在 112 學年度第二學期的主題課程，中大班群教師選擇「文山時光機」作為主題，期望能延續社區探究的舊經驗，發展在地化課程。

二、原始主題目標

選定主題「文山時光機」鼓勵幼兒深入了解周邊社區，從而建立在地認同，並學習認識及應用社區資源。因此訂定目標為：

(一)走訪歷史環境，探索周遭常見景物，並培養敏銳的觀察能力

(二)回顧社區文史故事，建立對在地社會人文的永續認同及情感

(三)欣賞在地自然資源及人文之美，學習善用及珍惜資源

三、融入公民素養

(一)凝聚公民素養共識

在公民素養方面，研究者在與偕同研究者藍藍老師共同討論後，將公民素養分為三個概念。第一個概念為「我是誰」，期望能引導幼兒發現自己屬於家庭、班級、文山區、臺北市、臺灣、世界中，第二個概念為「從我到我們」，鼓勵幼兒跳脫自我的視角，去覺察社群中，其他人的存在，第三個概念為「我們一起做的事」，引導幼兒在所處的社群中發起行動。

(二)重新審視主題目標

公民教育概念強調對周邊社區的認識和建立關係的重要性，也鼓勵他們主動發起行動，公民教育概念特別強調「行動」的價值，認為其是重視幼兒公民身分的一種展現，因此訂定主題課程調整後的目標為：

1. 探索螢火蟲社區，了解周邊的自然風貌與人文資源。

2. 追溯螢火蟲社區的文化故事，增強對社區特色及地球永續議題的共鳴。

3. 建立與螢火蟲里社區居民的友好聯繫，並透過實際行動支持社區的可持續發展。

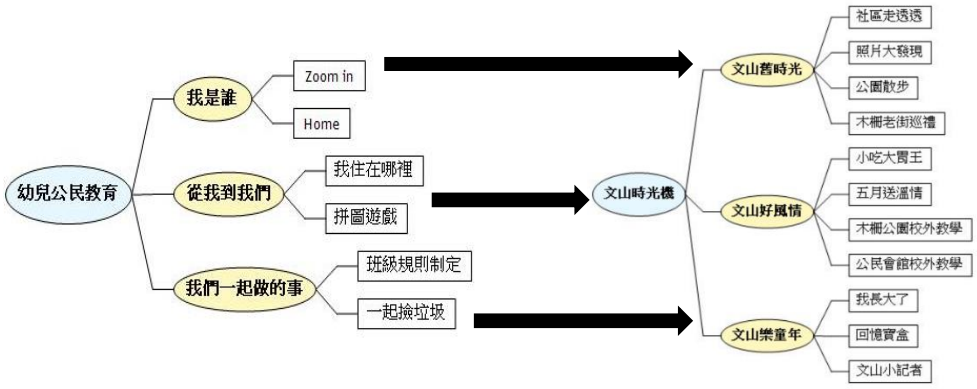
(三)公民教育概念融入主題概念

1. 主題網結合

研究者規劃將公民教育概念的第一個面向「我是誰」，融入文山時光機主題的「文山舊時光」中，並增加以尋找自己的家在哪裡的「我家在哪裡」活動，而公民教育的第二個概念「從我到我們」，則增加以地圖觀察為主要內容的「地圖尋寶」活動，而公民教育第三個概念「我們一起做的事」，則是將「鄰里動起來」加入「文山樂童年」概念中，透過在鄰里間展開行動的方式，發揮「今日公民」的影響力，如圖 7，圖 8 為藝術班融入後的主題網。

圖 7

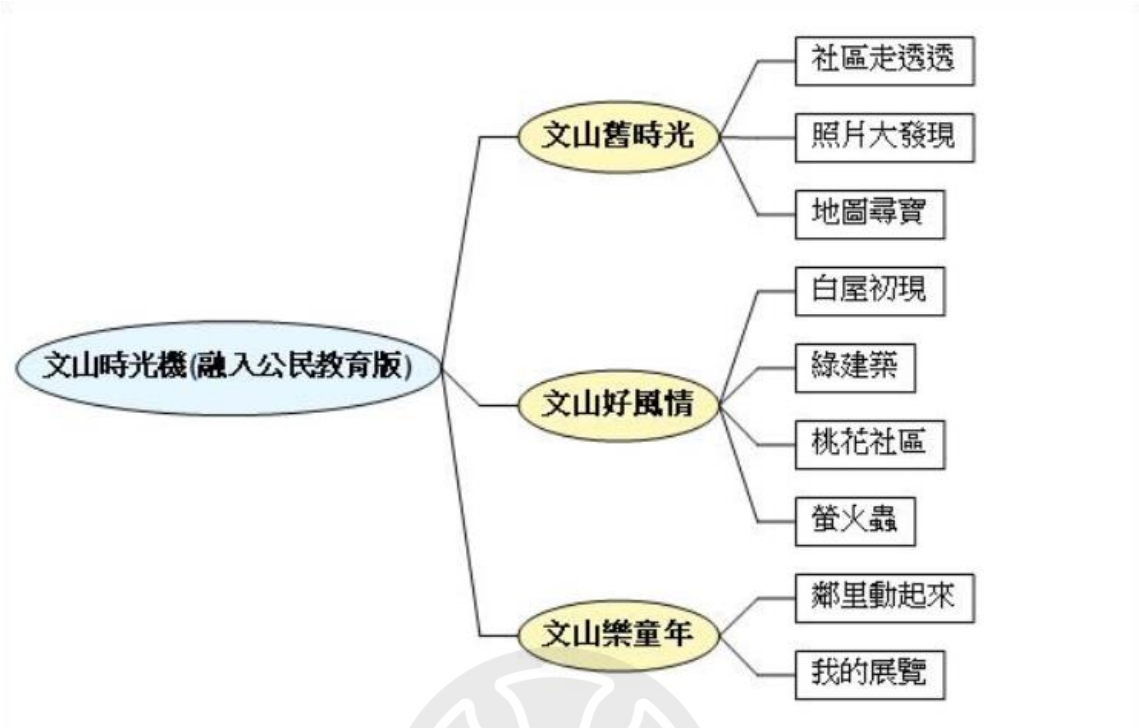
公民教育概念融入主題示意圖



註：研究者自行繪製

圖 8

公民教育融入主題之主題網



註：研究者自行繪製

2.探究方向

研究者依據主題網組織探究方向，引導課程發展，依序為「文山舊時光」、「文山好風情」、「文山樂童年」三階段，以下分述之：

(1) 文山舊時光：幼兒透過踏查，探索各種社區資源，促進對社區資源的認識。

(2) 文山好風情：在基本的了解後，深入了解感興趣的地點，探索地方故事，與在地社區建立連結。

(3) 文山樂童年：幼兒實際於在地社區展開行動，發揮真實影響力。

四、活動目標與學習指標

森林幼兒園中大班群，以「文山時光機」為主題，並融入公民教育概念發展在地化課程，以下就主題活動的目標與學習指標進行說明：

(一)文山舊時光：

1.活動一：社區走透透

(1) 目標：透過科技輔助認識社區資源，並蒐集幼兒舊經驗，觀察幼兒有興趣的話題與值得深究的地點。

(2) 學習指標：

認-大-1-1-2 以自己為定點，辨識物體與自己位置間的上下、前後、左右的關係

社-大-1-5-1 探索社區中的人事物、活動、場所及其與自己的關係

(3) 實施與調整：

幼兒在本學期之前便有觀察 Google 街景的經驗，老師先帶領幼兒從地圖上找到臺灣，接著再逐步將地圖放大，找到學校周邊，並在地圖上不斷切換幼兒感興趣的地點，發現幼兒對經歷過的舊經驗特別感興趣，像是先前觀察蕨類的地方，或是與自己和家人相關的地點，例如：哥哥姊姊就讀的國小，也特別能引起大家的討論。

在活動後，藍藍老師建議可使用 google 時間軸的功能，讓幼兒比較不同時間點的景象。

2.活動二：照片大發現

(1) 目標：比較不同時間的街景，覺察社區環境的變化。

(2) 學習指標：

認-大-1-2-2 觀察自然現象特徵的變化

認-大/中-1-3-1 觀察生活物件的特徵

(3) 實施與調整：

Google 地圖的街景服務能夠切換相同地點的不同時間，透過時間軸，我們不僅發現幼兒園的變化，還見證了路樹由零星變得繁茂，及建築物的更迭。這些如今已經消逝的景象，透過科技的輔助得以重現，與行萬里路的體驗同樣具有重要的意義。

3.活動三：地圖尋寶

(1) 目標：依據預測的結果，實際探訪社區。

(2) 學習指標：

認-大-1-1-2 以自己為定點，辨識物體與自己位置間的上下、前後左右的關係

社-中-1-5-3 覺察自身的安全，避開危險的人事物

社-中-1-5-1 參與和探訪社區中的人事物

(3) 實施與調整：

在進行一段時間的搜尋之後，我們決定進行實地走訪社區，在先前的經驗中，幼兒發現地圖上的顏色與真實地景之間的關係，因此藍藍老師先將範圍聚焦在幼兒都很有興趣，且在地圖上易於辨識的公園綠地，接著，他印出學校周邊的的地圖，邀請幼兒找出學校周邊的所有公園之後，討論想要踏查的公園，最終選定踏查的目的地是一個形狀特殊的三角公園。

(二)文山好風情：

1.活動一：白屋初現

(1) 目標：社區踏查過程中，覺察白屋的存在。在社區踏查的過程中，幼兒在久康公園玩得非常盡興，但公園附近的一間白色空房子引起了大家的興趣，希

望能進一步了解這間屋子和它的故事。

(2) 學習指標：

認-大-2-1-1 依據序列整理自然現象或文化產物的數學訊息

(3) 實施與調整：

幼兒對於白屋十分感興趣，也問了許多問題，想要更了解白屋。我們首先用熟悉的方式 google 地圖進行探索，調整時間軸，發現過去的白屋底下可以停機車，看起來也不是白色的。另外，老師也從網路檢索資訊，發現白屋目前是一間兒少據點，服務附近的弱勢家庭與兒童，於是藍藍老師聯絡了該里所在的里長，希望能帶著幼兒實地走訪白屋，進行更深入的探究。

2.活動二：綠建築

(1) 目標：實際走訪白屋，調查白屋的外觀與功能。

(2) 學習指標：

認-大-2-3-2 與他人討論生活物件特徵間的關係

語-中-2-2-2 以清晰的口語表達想法

(3) 實施與調整：

幼兒帶著心中的疑問重回白屋，將問題與兒少機構的老師分享，並獲得解答。我們也從各個角度觀察白屋，發現從二樓可以看見先前認識的鳥巢蕨，以及踏查過的久康公園。當天除了兒少機構的老師，也有社區的志工和我們分享白屋周邊的環境，繞到白屋後方，能看見一棟上方充滿植物的房子，有幼兒分享上面的植物是炮仗花，而在白屋旁邊的空地，則被用來種菜。這些經驗，提供觀察白屋的不同視角，並與幼兒產生更深刻的連結，也產生新的疑問。回到班上，藍藍老師與幼兒分享《長滿樹的大樓》，開啟幼兒對於綠建築的想像。

3.活動三：桃花社區

(1) 目標：實際走訪桃花社區，了解生態中庭的功能。

(2) 學習指標：

認-大/中-1-3-2 以圖像或符號記錄生活物件的多項訊息

認-大-2-3-3 與他人討論生活物件與生活的關係

(3) 實施與調整：

白屋開啟了自然班幼兒對於螢火蟲里的探究，引發想要更深入探究的興趣，研究者與藍藍老師也從螢火蟲里的介紹網站中，發現更多值得介紹給幼兒的細節，因此，我們安排再度前往螢火蟲里，這一次，螢火蟲裡的志工像我們介紹了社區的「漂書站」，可以讓居民交換書籍，也認識了生態中庭的改造計畫，將原始的廢棄游泳池，利用生態工法，改造為得以蓄水、調節溫度的親水廣場，幼兒透過實際觸摸的方式，感受親水廣場及柏油路的溫度差異。在距離親水廣場不遠處，是社區內的生態步道，在步道中，我們看見日行性的螢火蟲紅弩螢，抬頭又見大冠鳩，收穫豐富。

4.活動四：螢火蟲

(1) 目標：走訪生態步道，觀察生態步道的生態環境與環境保育的方式。

(2) 學習指標：

社-大-3-6-1 樂於親近自然、愛護生命

認-中/大-2-2-2 與他人討論自然現象特徵間的關係

(3) 實施與調整：

螢火蟲的復育不容易，在教室中，研究者亦透過多元活動引導幼兒深入了解螢火蟲的生態與保育。首先，通過繪本《哇！好棒的螢光旅社》和《水中的光亮》，獲得對螢火蟲生活的基本認識。隨後，觀看了影片《下課花路米》，讓他們了解螢火蟲的一生及其保護的重要性。在例行的感統活動中，老師會利用教具，設計大肌肉活動的關卡，讓幼兒進行體驗，在本週的活動中，研究者將大肌肉活動與主題活動進行結合，設計有關清理水源和生態步道垃圾的關卡，並模擬護送螢火蟲回到自然環境。最後，透過團體討論，孩子們了解到螢火蟲里成功復育螢火蟲的背後，是社區志願者和里長的共同努力，創造了適合生態的環境。這些活動不

僅增進了他們對螢火蟲的認識，也提升了幼兒對於生態保育的意識，同時與聯合國永續發展指標（SDGs）中的第 15 條「保護陸域生態」，產生緊密的連結。

(三)文山躍童年：

1. 活動一：鄰里動起來

(1) 目標：在認識明興社區後，展開屬於自己的行動。

(2) 學習指標：

社-中/大-2-2-2 理解他人的感受和需要，展現同理或關懷的行動

語-中-2-2-2 以清晰的口語表達想法

(3) 實施與調整：

本階段課程以繪本《花婆婆》為主題，其中最重要的一句話便是「做一件讓世界更美麗的事」，因此我們也鼓勵幼兒思考如何讓世界變得更美麗。幼兒們分享了許多想法，包括在菜園中放置拐杖提供老人使用、為獨居老人送餐、參與漂書活動等，他們也回憶起過去曾經辦理的「點點展覽」經驗，並提議在白屋舉辦展覽，分享他們對明興里的認識，老師也將這些計畫，與螢火蟲里的里長、老師聯絡，試著思考一切的可能性，在與里長對談後，獲得支持，里長願意提供展覽空間，這不僅肯定了幼兒的想法，也進一步推動了社區的環保與美化行動。

2. 活動二：做一件讓世界更美好的事展覽

(1) 目標：討論明興社區的美好和更多人分享的各種方式。

(2) 學習指標：

社-大-2-2-3 考量自己與他人的能力和興趣，和他人分工合作

社-大-3-3-1 主動關懷並樂於與他人分享

美-大-2-2-1 運用各種視覺藝術素材與工具的特性，進行創作

美-中-2-2-1 運用各種視覺藝術素材與工具，進行創作

美-大/中-3-1-2 樂於參與在地藝術創作或展演活動

(3) 實施與調整：

本週的課程圍繞著「森林幼兒園藝術班×螢火蟲里生態展」展覽的準備與開展。在展覽前，孩子們積極參與命名、邀請卡的製作以及展品的布置。由於缺乏擺設桌子，班上決定使用紙箱作為展覽平台，並約定在開展當天進行組裝。開展當天，家長們熱情參與，協助孩子們完成佈展，並在剪綵儀式上分享作品的設計理念。展期內，吸引了許多其他班級的參觀，家長們也紛紛前來支持，收穫了不少正面回饋。留言板上，參觀者們表達了對展覽的讚賞，這不僅讓幼兒感受到成就感，也促進了他們對社區的認識與責任感。整體活動不僅提升了幼兒的學習動機，更讓他們在實踐中體會到 SDGs 目標的重要性。

肆、總結

在本章節中，探討了公民教育概念融入幼兒園教保活動課程的方法，並就活動目標、學習指標，進行說明，並在活動後，與偕同研究者共同檢視課程發展，進行即時調整，從課程設計與實施歷程中可歸納出以下幾項進行公民教育概念融入課程的設計重點：：

一、主題活動的連貫性

在初期的實踐中，研究者嘗試將公民教育議題融入例行性活動，例如繪本共讀或日常討論，雖然每次活動後皆進行教學調整，但幼兒參與度普遍偏低，且學習表現多停留在表層反應，難以引發深入思考。在調整過後，公民教育議題被納入具有主題連貫性的課程設計中，幼兒不僅能在持續性的活動中累積經驗與理解，亦更容易建立學習脈絡與情境，進而展開主動提問與行動。從觀察中可以發現，主題活動更有機會引發幼兒的主動參與與討論，公民教育相關概念也較能被幼兒理解與實踐。

二、與社區建立真實關係

在公民教育融入課程的實踐中，幼兒從「發現白屋」的經驗出發，展開與螢

火蟲里的初步接觸，進而認識「友善長廊」，並透過製作「友善熱狗店」的方式表達他們對友善行動的理解。隨著課程推進，幼兒進一步探索「生態游泳池」、「生態步道」，並實地走訪社區。他們用身體觸碰土地，感受溫度變化與環境的生命力，也透過訪問在地居民，釐清心中的疑問，逐漸體會螢火蟲里之美，並萌生想要分享這份美好的行動意圖。

這些經驗促使幼兒與社區建立更深的情感連結，也轉化為具體的公民參與。他們主動策劃展覽，從構想、準備到執行，一步步實踐自己的想法。過程中，家長也參與其中——在展覽前協助運送與佈置作品，展覽當天也主動投入協力，活動結束後亦協助清理場地。當老師明確提出需求，家長的參與不僅提升了對孩子學習歷程的理解，也進一步拉近家庭與在地社區的關係，擴展了公民教育的實踐場域。

三、課程與教師專長的結合

將教師的個人專長與興趣融入課程設計，能夠提升課程的深度，例如：藍藍老師對於環保議題、聯合國永續發展指標（SDGs）了解，因而適時將相關繪本、議題融入教學中，讓課程具有更多元的風貌。

四、教師積極連結資源

在第一次看見白屋，藍藍老師便積極地從網路上尋找相關資訊，並與里長取得聯繫，安排參訪活動，也妥善藉由科技輔助，利用 google map 的各種功能、影片，提供幼兒不一樣的學習經驗，拓展幼兒的視野。

綜合以上四個方面，公民教育概念的融入不僅需要系統化的課程設計，還需要真實的與社區互動，而教師的個人專長，能夠讓課程更具特色。這些因素共同作用，能夠引發幼兒對於公民身份的深入探究，並促進他們在社會中的積極參與，這一歷程也讓研究者欲進一步探究，在這些課程中，幼兒學習成效如何？是否有所成長，抑或只是來自研究者的感知。

第二節　公民教育融入幼兒園教保活動課程之幼兒學習成效

壹、公民素養融入課程幼兒學習評量表評量結果

一、樣本描述

自然班（未融入公民教育概念）共 26 人，其中大班 17 人（男 7 人，女 10 人），中班 9 人（男 6 人，女 3 人）。

藝術班（已融入公民教育概念）共 28 人，其中大班 16 人（男 8 人，女 8 人），中班 12 人（男 8 人，女 4 人），如表 11。

表 11

樣本基本資料表

班級	性別	大班人數	中班人數	合計
自然	男	7	6	13
	女	10	3	13
	小計	17	9	**26**
藝術	男	8	8	16
	女	8	4	12
	小計	16	12	**28**

二、藝術班相依樣本 t 檢定結果

為檢驗課程介入前後幼兒在各項核心素養評量指標上的表現差異，本研究對藝術班（實驗組）幼兒進行前測與後測，並採用相依樣本 t 檢定（paired-samples t-test）進行分析。由於測量對象為同一群幼兒在兩個不同時間點的測驗結果，資料具有配對性，因此採用相依樣本 t 檢定以檢視課程介入是否產生顯著影響。

本研究以顯著水準 $\alpha = .05$ 為判斷基準，進行前後測配對資料的檢定。分析結果顯示，大多數指標的前後測差異皆達顯著水準（$p < .05$），表示幼兒在課

程介入後的表現有顯著提升，具學習成效。其中僅有關懷合作核心素養中的「能表現對動植物及自然環境的關懷」指標前後測差異未達顯著（p = .555），可能受其他變項或活動參與情形影響。

研究者觀察到幼兒對自然環境表現出高度興趣與情感投入，例如在生態步道上主動發現小昆蟲、細心聆聽導覽，或提醒同伴不要踩到植物，原預期「能表現對動植物及自然環境的關懷」此指標應會呈現顯著差異，然而統計結果卻未達顯著，與教學現場的觀察感受有所落差。後續將以質性資料補充幼兒在自然關懷上的實際表現，以呈現更全面的學習樣貌。

整體而言，結果支持本研究所設計之公民教育融入課程對幼兒學習表現具有正向效果。相依樣本 t 檢定結果如表 12 所示。

表 12

藝術班相依樣本 t 檢定結果

指標編號	領域	學習評量指標	顯著性
1	覺知辨識	能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同	.000
2		能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同	.000
3		能知道生活規範及活動規則的理由	.007
4		能注意且理解周遭的文化訊息	.016
5		能注意且理解周遭的自然現象訊息	.000
6	表達溝通	能運用視覺藝術素材表達想法或情感	.000
7		能運用圖像符號表達想法或情感	.001
8		能運用口語表達想法或情感	.001
9		能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感	.007

指標編號	領域	學習評量指標	顯著性
10	關懷合作	能理解他人之需求，表現利社會的行為	.000
11		能表現對動植物及自然環境的關懷	.555
12		能理解社區與自己的關係，並正向回應	.028
13		能與他人合作完成工作或解決問題	.000
14	推理賞析	能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係	.000
15		能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因	.000
16		能欣賞及回應自己及他人的表現	.000
17	自主管理	能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範	.000

*p < .05

三、幼兒在覺知辨識核心素養的成長

(一)覺知辨識核心素養學習評量結果

由表 13 中顯示，在覺知辨識核心素養中，自然班和藝術班後測平均數皆高於前測平均數，顯示未進行公民教育方案融入的自然班，以及進行公民教育融入方案的藝術班，皆有所進步。兩個班在「能知道生活規範及活動規則的理由」與「注意理解周遭自然現象訊息」兩項評量指標的提升幅度較明顯，「能知道生活規範及活動規則的理由」指標中自然班前後測平均數差距達 .60，藝術班達 .62；而在「能注意且理解周遭的自然現象訊息」評量指標中，自然班前後測平均數差距達 .60，而藝術班達 .48，自然班在此項評量指標的結果高於藝術班，可能是因為自然班正在進行有關學校周邊登山步道的課程，因此幼兒有較明顯的成長；藝術班在「能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同」，標準差由 .25 提

升至 .55，代表個別幼兒間表現差異變大，其他評量結果的標準差則皆小於 .1，研究者認為並無明顯差異。下文將針對每一項評量指標進行更詳細的說明。

表 13

覺知辨識核心素養平均數與標準差結果

領域名稱	評量指標內容	班級	前測平均數	前測標準差	後測平均數	後測標準差	平均數差距
覺知辨識	能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同	自然班	2.81	.38	2.85	.37	.04
		藝術班	2.34	.41	2.50	.45	.16
	能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同	自然班	2.62	.43	2.71	.43	.09
		藝術班	2.11	.25	2.52	.55	.41
	能知道生活規範及活動規則的理由	自然班	2.40	.47	3.00	.47	.60
		藝術班	2.34	.45	2.96	.38	.62
	能注意且理解周遭的文化訊息	自然班	2.02	.98	2.15	.27	.13
		藝術班	2.20	.37	2.52	.48	.32
	能注意且理解周遭的自然現象訊息	自然班	2.25	.41	2.85	.31	.60
		藝術班	2.27	.44	2.75	.63	.48

註：研究者自行整理

(二)能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.34 分，後測為 2.50 分，上升 .16 分。在分享繪本《孩子是甚麼》時，當老師詢問幼兒覺得有什麼特別的地方？幼兒大多回答自己喜愛的學習區遊戲，像是象棋、創作，達成評量指標中等級 2 的規準層級，然而無助於更深度的討論，但當在主題討論時，幼兒能夠注意到老人與自己的不同，並進行比較，也能夠因應這些觀察與比較，這些討論不只停留在此，因應這些討論結果而產生更多不同的想法與行動，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 14。

表 14

「能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同	T:請介紹你們的作品。 24：這裡是烤熱狗的地方，你想外帶就在這邊點，內用過來這邊，沒有位子就找老闆幫你找位子。 T：那為什麼這邊有這個斜斜的? 24:如果有阿公阿嬤坐輪椅就可以直接滾過去。 T:阿公阿嬤移動的方式和你們有什麼不一樣? 6：他們如果腳斷掉就會坐輪椅。 13:出來坐輪椅的地方在這。 T:還有什麼是幫阿公阿嬤設計的嗎? 13：這裡，沒有樓梯，可以直接出去。	週 06

評量指標	學習表現	編碼
	 註：照 1120323 **圖 9** 幼兒創作的友善熱狗店 T:我們可以在明興社區做什麼事情？ 6：做拐杖給阿公阿嬤用。 T：甚麼時候用？ 6：去菜園的時候用。 T：為什麼會這樣想？ 6：因為來菜園澆水的幾乎都是阿公阿嬤。 T：為什麼阿公阿嬤去菜園會需要？ 7：因為他們太老了。 T：老是甚麼意思？ 12：就是頭髮白白的。 T:然後呢? 21：啊走路就會跌倒哈哈哈。 2:因為阿公阿嬤走路會歪掉，所以就要用拐杖。	週 18

註：研究者自行整理

(三)能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.11 分，後測為 2.52 分，上升 .41 分。在討論幼兒常見衝突事件時，幼兒能夠覺察衝突的雙方具有不一樣的想法；而在主題活動中，幼兒能推測老人不需要拐杖的可能原因，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 15。

表 15

「能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同	（T 拿出手偶，演出幼兒因為象棋吵架） T：發生時麼事？ C：玩象棋吵架。 17：他們玩象棋，男生幫小女生，但他不喜歡。 T：心情是甚麼? 9：不開心。 13：傷心。 T：他的想法和他的想法有一樣嗎？有沒有人可以幫忙整理一下。 11：有人教他但他不喜歡。 3：他的心情是生氣，因為他教他他就生氣。 4：很開心自己會。	週 10
	T：你們說想要幫菜園裡的阿公阿嬤做友善拐杖，里長伯伯說去菜園的阿公阿嬤不需要，你們覺得為什麼？ C：不知道。	週 17

評量指標	學習表現	編碼
	T：你們原本希望做友善拐杖給阿公阿嬤的原因是甚麼?	
	6：他們去菜園的時候可以用。	
	T：後來里長伯伯說，來菜園澆水的阿公阿嬤都會自己走路，這樣他們有需要嗎？	
	C：沒有。	
	T：為什麼不需要？	
	C：他們可以自己走。	
	T：你覺得還有其他原因嗎？	
	13：代表他們很健康。	

註：研究者自行整理

(四)能知道生活規範及活動規則的理由

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.34 分，後測為 2.96 分，上升 .62 分，值得注意的是自然班也上升了 .60 分，與藝術班非常接近。

研究者認為，評量指標中的「規範」和「規則」是在建立幼兒之間的「共識」，而這個共識應該建立在對他人的「同理」，因而產生更多從結果來看「符合社會規範的行為」，而不是源於「服從」成人的指令。

在《七隻瞎老鼠》與後續討論中，研究者發現生活中常見衝突事件的討論本身，就足以讓幼兒感受到不同角色的視角差異，再增加故事角色的轉換，對於經驗上的類比，不一定能產生足夠的學習遷移。

另外，故事討論與後續幼兒日常生活衝突事件的討論，由於象棋幾乎是每一位幼兒皆風靡的遊戲，因此幼兒的討論很熱烈，但幼兒並無法從「瞎老鼠」的視角差異，轉換成「朋友」之間的視角差異，兩者的經驗是無法類推的。因此若本活動的目標是引導幼兒覺察及同理的技

巧，日常生活衝突事件便足以產生共鳴，不一定需要搭配繪本故事，或者，在繪本的挑選以及討論上，需要更貼近幼兒的經驗以產生適當地學習遷移。 (週 15)

研究者認為衝突發生的當下，幼兒的感受是最深刻的，因此當下便會協助幼兒進行溝通，每一次耐心調解幼兒之間的衝突，都是幼兒練習的機會，最終也確實成功建立友愛的氛圍，因而在進行評量時，發現大多數幼兒符合規準層級 3 的描述，但這些軼事紀錄不易，因此未能悉數展現在教學紀錄中，是比較可惜的地方。綜上所述，研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果。

(五)能注意且理解周遭的文化訊息

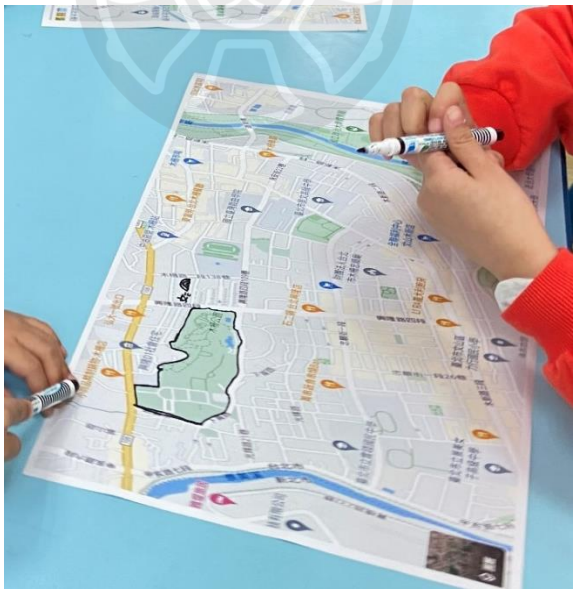
在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.20 分，後測為 2.52 分，上升 .32 分。地圖是課程中文化訊息的重要來源，也是研究者和藍藍老師在課程中喜歡利用的科技輔助，在公民教育概念融入課程之前一個學期的課程中，藝術班幼兒便有觀察地圖的經驗，因此藝術班幼兒對於地圖上圖示符號的判讀、森林幼兒園地理位置的辨認，可以說是駕輕就熟，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 16。

表 16

「能注意且理解周遭的文化訊息」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能注意且理解周遭的文化訊息	T：森林幼兒園以前和現在有什麼不一樣嗎? 2：字不一樣。 （指幼兒園改制前為托兒所）	週 02
	21：樓梯的顏色不一樣。 （T 在 google map 上，搜尋公園，結果跳出許多紅色的樹的符號） T：發生了什麼？	週 03

評量指標	學習表現	編碼
	5：都是紅色的樹。 T：這是甚麼意思？ 25：這些都是公園。 T：你怎麼知道？ 6：因為紅色樹都在綠色上面。 （指公園符號都落在地圖上的綠色範圍） 在分組活動中，T請幼兒先找到森林幼兒園。 T：怎麼讓別人知道找到了呢？ 13：在上面寫O字（O為森林幼兒園校名中的一個字） T：為何要寫這個字呢？ 29：因為那代表我們。 T：那如果不會寫字的人怎麼辦？ 11：可以畫圖。 T：畫甚麼可以代表我們學校呢？ 18：彩虹。 T：為甚麼？ 24：因為學校門口有彩虹。 圖 10 **幼兒地圖標示 1** 	週 03

評量指標	學習表現	編碼
	註：照 20230301 圖 11 **幼兒地圖標示 2** **註**：照 20230301 圖 12 **幼兒地圖標示 3**  **註**：照 20230301	

註：研究者自行整理

(六)能注意且理解周遭的自然現象訊息

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.27 分，後測為 2.75 分，

上升 .48 分，螢火蟲里重視生態保育，在螢火蟲里志工的協助下，藝術班幼兒得以夠透過感官體驗，認識里內的綠建築、生態工法。因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 17。

表 17

「能注意且理解周遭的自然現象訊息」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能注意且理解周遭的自然現象訊息	有一天討論時，4 提出「為什麼要蓋公園不蓋更多房子住多人？」引發老師想要幼兒注意綠化環境對生活的意義，於是藍藍老師分享了一本《長滿樹的大樓》，並邀請幼兒設計自己的綠建築，在實地參訪螢火蟲里時，幼兒看見有一棟生態館，上面爬滿了植物。 T：這棟房子怎麼了? 17：上面都是草。 29：這是炮仗花。 16：是可以製造新鮮空氣的。 T：上面又植物的房子和其他房子看起來有什麼不一樣？ 4：眼睛看綠色比較好。 25：可以吸收二氧化碳。 4、8：可以擋太陽。	週 06
	螢火蟲里的志工介紹生態中庭旁的溫度計，顯示生態中庭、柏油路、地下水庫的溫度差異，並邀請幼兒感受柏油路溫度差異。	週 09

評量指標	學習表現	編碼
	T：有差嗎? 8：這邊燙燙的。（指柏油路） 6：我覺得沒差啊！ T：你覺得為什麼會這樣？ 7：這邊都太陽曬，所以很熱。 9：啊下面又沒有太陽啊！（指生態中庭下）	
	與幼兒分享繪本《哇！好棒的螢光旅社》、《水中的光亮》以及觀賞介紹螢火蟲的影片，請幼兒猜想為何螢火蟲里能有螢火蟲。 T：為何螢火蟲里可以有螢火蟲？ 29：有乾淨的水 16：是露水 14：那裡很乾淨 25：有花和蝸牛 20：很多蕨類。 28：裡面有很多樹。 T:這可以幫助螢火蟲甚麼呢? 11：才有地方住。	週 10

註：研究者自行整理

四、表達溝通核心素養

由表 18 中顯示，在表達溝通核心素養中，自然班和藝術班後測平均數皆高於前測平均數，顯示未進行公民教育方案融入的自然班，以及進行公民教育融入

方案的藝術班，皆有所進步，且藝術班在表達溝通各指標的平均數差距皆大於自然班，顯示公民教育融入對藝術班幼兒表達溝通能力提升效果明顯；另外，藝術班幼兒在「能運用視覺圖像表達想法或情感」、「能運用口語表達想法或情感」，前後測標準差樹直接在 .1 以內，研究者認為並無劇烈變化，然「能運用視覺藝術素材表達想法或情感」，藝術班後測標準差較前測標準差高 .22 分，推測應為幼兒在螢火蟲里展覽中，有許多透過視覺藝術媒材表達自我的機會，而幼兒的個別差異造成評量結果數據分布有所擴大。下文將針對每一項評量指標進行更詳細的說明。

表 18

表達溝通核心素養平均數與標準差結果

領域名稱	評量指標內容	班級	前測平均數	前測標準差	後測平均數	後測標準差	平均數差距
表達溝通	能運用視覺藝術素材表達想法或情感	自然班	2.25	.35	2.50	.45	.25
		藝術班	2.36	.49	2.89	.71	.53
	能運用圖像符號表達想法或情感	自然班	2.60	.55	2.96	.79	.36
		藝術班	2.45	.50	2.93	.49	.48
	能運用口語表達想法或情感	自然班	2.67	.42	3.06	.62	.39
		藝術班	2.25	.52	2.95	.48	.70
	能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感	自然班	2.37	.59	2.42	.52	.05
		藝術班	2.18	.37	2.93	.38	.75

(一)能運用視覺藝術素材表達想法或情感

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.36 分，後測為 2.89 分，上升 .53 分，幼兒利用各式視覺藝術素材，呈現出在螢火蟲里踏查的經驗，在使用素材時，能利用素材的特性，並靈活使用工具，展現出與實體建築或景觀對應的顏色， 其中生態遊泳池的設計，更是利用飼養箱，呈現出對於隱藏在地面下的生態工法的理解與想像，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 19。

表 19

「能運用視覺藝術素材表達想法或情感」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能運用視覺藝術素材表達想法或情感	幼兒能利用色紙與白色紙箱，搭配與白屋建築相同的外觀，利用透明布展現遮雨棚的效果，在白屋旁，有葉片形狀清楚的樹。 圖 13 **白屋模型** **註**：照 20230622	週 19

評量指標	學習表現	編碼
	幼兒利用瓶蓋、紅藜麥稈、鈕扣製作螢火蟲里的生態步道。 圖 14 **生態步道模型 1** **註**：照 20230622 圖 15 **生態步道模型 2** **註**：照 20230622 幼兒利用曬衣桿、寶特瓶、不織布、水彩顏料，創作給菜園的老人使用的枴杖。 圖 16 **友善拐杖** **註**：照 20230622	

評量指標	學習表現	編碼
	幼兒利用玉米黏土、厚紙板、水彩、紙膠帶、玻璃紙、包裝紙製作螢火蟲里的生態中庭，在厚紙板上畫上一個一個洞，呈現出生態中庭的排水功能，紅色玻璃紙、藍色包裝紙、綠色玉米黏土，分別呈現出生態中庭的外觀；而飼養箱內還裝有圓球、泡泡紙、竹筷，搭建出生態中庭下的生態工法。 圖 17 **生態中庭模型** **註**：照 20230622	

註：研究者自行整理

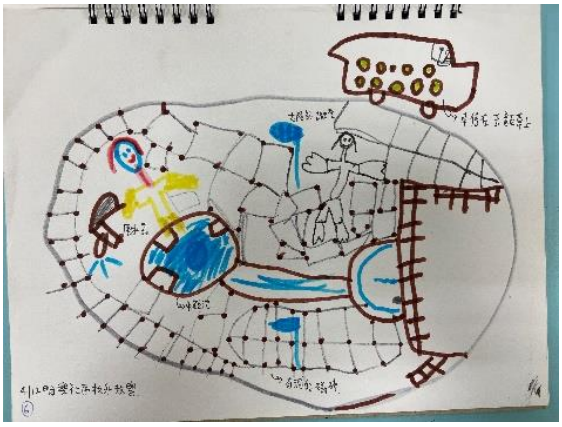
(二)能運用圖像符號表達想法或情感

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.45 分，後測為 2.93 分，上升 .48 分，幼兒利用圖像符號表達涵蓋「設計、計畫、紀錄經驗、比較」等不同的溝通目標，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 20。

表 20

「能運用圖像符號表達想法或情感」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能運用圖像符號表達想法或情感	幼兒透過圖像「設計」心中的綠建築，建築內部和上面都布滿了綠植。 圖 18 **幼兒創作的綠建築** **註**：照 20230316	週 05
	幼兒透過圖像「計畫」想要創作的螢火蟲外觀以及所需要的材料。 圖 19 **螢火蟲步驟圖** **註**：照 20230601	週 16
	幼兒透過圖像「紀錄」去公園踏查的經驗，並能清楚表示出公園與螢火蟲里的白	週 06

評量指標	學習表現	編碼
	屋、友善長廊之間的位置關係與內部擺設，如圖 20。 圖 20 **公園踏查經驗** **註**：照 20230323	
	幼兒透過圖像「紀錄」生態中庭的踏查經驗，並呈現出澆水器、地面上的排水設施、蓄水池的樣子，如圖 21。 圖 21 **生態中庭紀錄**  **註**：照 20230323	
	幼兒透過圖像「比較」幼兒園以及週邊重要建築過去及現在的樣子，如圖 22。 圖 22	週 05

評量指標	學習表現	編碼
	過去現在紀錄 **註**：照 20230315	

註：研究者自行整理

(三)能運用口語表達想法或情感

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.25 分，後測為 2.95 分，上升 .70 分，然而這個評量結果，時常是基於幼兒在日常生活聊天時，或者學習區時間的口語表達，而在團體的經驗中，幼兒教難進行完整地表達，這是在所蒐集的教學紀錄中較難呈現的部分，因此儘管研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，然而在資料蒐集上卻是缺失的，如表 21。

在感統活動回顧、照片回顧時，幼兒反應佳參與度高，然而口頭分享效果不佳，僅部分幼兒能說出深刻的主題回顧，其他幼兒大多數分享學習區的遊戲內容，除了幼兒喜愛自由遊戲的天性以外，也可以思考幼兒的學習與收穫不一定能夠以口頭清楚展現，但能從其他型態的活動部分，像是學習區活動或是日常生活的閒聊中觀察到。 (週 14)

表 21

「能運用口語表達想法或情感」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能運用口語表達想法或情感	在大班畢業前夕，老師邀請大家說一說這學期在學校印象最深刻的事情是甚麼。 8：看到紅弩螢覺得很開心 T：為什麼很開心？ 8：因為紅弩螢是白天出現的螢火蟲，晚上看不到，我覺得很特別。 11：去公園玩。 T：為什麼呢？ 11：因為平常只有和 30 一起上畫畫課，15 自己上跳舞課，然後可以和 15、30 一起在公園玩，我平常都沒有，所以很開心。 2：玩象棋很開心。 T：為什麼呢？ 2：因為可以和 6 一起下大盤。	週 14

註：研究者自行整理

(四)能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.18 分，後測為 2.93 分，上升 .75 分，幼兒在遇到人際衝突時，能運用協商的方式，達成雙方都能接受的方式，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 22。

表 22

「能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感	在製作生態游泳池時，10 看到 25、6、9 在用剪刀剪斷筷子也很想幫忙。 10：換我了。 6：吼呦！你不會啦！ T：但他看起來也很想幫忙耶！要怎麼辦呢？ （6 拿給 10 一支筷子和一把剪刀） 6：你想幫忙嗎？那你用這個，不要破壞好嗎？ 10：好。	週 17

註：研究者自行整理

五、關懷合作核心素養

由表 23 中顯示，在關懷合作核心素養中，自然班和藝術班後測平均數皆高於前測平均數，顯示未進行公民教育方案融入的自然班，以及進行公民教育融入方案的藝術班，皆有所進步，藝術班在「能理解他人之需求，表現利社會的行為」、「能理解社區與自己的關係，並正向回應」,「能與他人合作完成工作或解決問題」的平均數差距皆大於自然班，在「能表現對動植物及自然環境的關懷」指標中，平均數差距雖較自然班低，但僅低 .01 分，這意味著兩個班級的進步幅度是相似的，但藝術班的後側平均值為 2.93 分，大於自然班的 2.83 分，因此藝術班在此評量標中的表現，仍是優於自然班。下文將針對每一項評量指標進行更詳細的說明。

表 23

關懷合作核心素養平均數與標準差結果

領域名稱	評量指標內容	班級	前測平均數	前測標準差	後測平均數	後測標準差	平均數差距
關懷合作	能理解他人之需求，表現利社會的行為	自然班	1.98	.79	2.42	.46	.44
		藝術班	1.36	.62	2.36	.62	1
	能表現對動植物及自然環境的關懷	自然班	2.37	.46	2.83	.37	.46
		藝術班	2.48	.50	2.93	.30	.45
	能理解社區與自己的關係，並正向回應	自然班	1.88	.53	2.00	.47	.12
		藝術班	2.05	.21	2.95	.25	.90
	能與他人合作完成工作或解決問題	自然班	2.21	.43	2.31	.43	.10
		藝術班	1.98	.50	2.52	.78	.54

註：研究者自行整理

(一)能理解他人之需求，表現利社會的行為

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 1.36 分，後測為 2.36 分，上升 1 分，是所有評量指標中上升得最多的，幼兒經過一學期在螢火蟲里中踏查的經驗，能夠感知到他人的需求，並思考相對應的幫助，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 24。

表 24

「能理解他人之需求，表現利社會的行為」幼兒學習表現

評量指標	學習成效	編碼
能理解他人之需求，表現利社會的行為	T：我們可以做什麼事情來幫助螢火蟲里呢?	週 18
	13：我們可以去送便當給老人。	
	8：有看到垃圾可以撿起來。	
	6：可以做拐杖給阿公阿嬤用。	
	T:你們覺得可以帶怎樣的書來?	週 16
	11：不要的書。	
	T 拿出教室中已經被幼兒翻得支離破碎的蕨類圖鑑，問大家：那這本大家都已經不看了，這本可以嗎？	
	C 紛紛一邊大笑一邊搖頭	
	T：為什麼？	
	20:因為都破掉了啊！	
	T：這不就是不要的書嗎？	
	16：可是別人不喜歡。	
	T：為什麼不喜歡？	
	23：因為都破掉了。	
	T：那有關係嗎？反正我不需要了。	
	C 紛紛發出哀號的聲音大喊：不行	
	T：那到底應該選怎樣的書?	
	24：比如說你小時候喜歡看的，可是你現在長大了不喜歡了，就可以送給別人。	

	T:還有呢? 4：我以前喜歡恐龍蛋現在不喜歡了就可以交換。 5：乾淨的，不然別人看到會覺得很噁心。

註：研究者自行整理

(二)能表現對動植物及自然環境的關懷

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.48 分，後測為 2.93 分，上升 .45 分，螢火蟲里對於生態保育的重視，以及研究者與藍藍老師在課程中的經營，讓幼兒願意為了生態保育盡一份力，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 25。

表 25

「能表現對動植物及自然環境的關懷」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能表現對動植物及自然環境的關懷	T：為什麼你們想要做螢火蟲 12：因為很漂亮。 4：想要讓大家都去看螢火蟲。 2：螢火蟲很脆弱，要保護他。 20：我喜歡螢火蟲。	週 16
	T：為什麼要去撿垃圾? 15：要讓那裡變乾淨。 T：為什麼變乾淨很重要呢？ 16：因為螢火蟲喜歡乾乾淨淨的。 25：乾乾淨淨（螢火蟲）才能生小寶寶。	週 18

評量指標	學習表現	編碼
	13：還有跟大冠鳩和臺灣藍鵲才可以在那裡生活。 8：才可以看到紅弩螢。	

註：研究者自行整理

(三)能理解社區與自己的關係，並正向回應

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.05 分，後測為 2.95 分，上升 .90 分，幼兒從社區踏查中，觀察公園中的清潔隊員的工作，以及與螢火蟲里的志工接觸，萌發對於社區的理解，並產生想要感謝或與他人分享的正向回應，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 4-2-16。

表 26

「能理解社區與自己的關係，並正向回應」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能理解社區與自己的關係，並正向回應	抵達公園，老師請大家觀察遠方正在掃地的人。 T：他是誰呢？ 3：是掃地的人。 T：為什麼他要在這裡掃地。 21：因為有狗大便。 T：是因為他把地板弄髒了嗎? 13：沒有，那是他的工作。 T：哦！他的工作是甚麼呢? 28：是讓環境更乾淨。	週 14

評量指標	學習表現	編碼
	T：聽起來他的工作很重要耶！那我們可以和他說什麼呢？ C：可以和他說謝謝。 在 T 分享了花婆婆繪本之後，也請幼兒分享螢火蟲里有哪些「美的事情」？ 8：可以看螢火蟲。 6：生態中庭以前是游泳池，現在便很漂亮，還可以讓小朋友玩水。 29：旁邊還可以種菜。 3：還有玉龍草，上面可以停車。 4：蓋生態步道的時候有很多人幫忙。 T：你覺得幫助別人也是一種美嗎? 24：那個斜坡讓阿公嬤可以走。 1：種菜讓阿公阿嬤吃。	週 15

註：研究者自行整理

(四)能與他人合作完成工作或解決問題

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 1.98 分，後測為 2.52 分，上升 .54 分，在課程中，研究者及藍藍老師皆會創造幼兒之間合作的機會，幼兒也在每一次的合作機會當中成長，並在最終創作螢火蟲里展覽時，出現許多自發的合作行為，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 27。

表 27

「能與他人合作完成工作或解決問題」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能與他人合作完成工作或解決問題	（19 和 11 一組） T：你們怎麼完成的? 19：我先讓他指一指，然後我說可以他就畫。 （14、30 一組） T：你們怎麼完成的? 14：就是我們就自己找，找到了就畫出來。	週 03
	在製作生態游泳池時，25 突然哭了，9、6 都錯愕地看著 25。 T:發生什麼事？ 25：我在看箱子有多大的時候，9 一直要把地板塞進去，一直用到我的手很痛。 9：啊就很難弄。 T：聽起來你們都想做生態游泳，但遇到了一些困難，你們要不要說說看為什麼 25 要拿這一條布尺，9 為什麼想把地板塞進去。 9：我想要把地板塞進去，但很大所以要很用力，就弄到他了。	週 18

	25：我要用尺先看這個箱子多大，然後再剪一樣大的紙箱，這樣就不會那麼難塞了。 T：這樣你們有知道 25 要幹嘛嗎？ （9、6 點頭） T:那現在應該要怎麼辦? 25：我來用尺然後 9 來剪。 T:那你跟他說說看。 25：我先量好然後你再剪可以嗎？ （9 點點頭）

註：研究者自行整理

六、推理賞析核心素養評量結果

由表 4-2-18 中顯示，在推理賞析核心素養中，藝術班教師善於經營課綱中的認知領域課程，這是藍藍老師與研究者的共同興趣與專長，尤其以地圖特徵觀察、路線規劃等方式引導幼兒，因此藝術班幼兒在「能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係」、「能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因」有所成長，而自然班幼兒評量結果出現後測平均數下降的結果，而「能欣賞及回應自己及他人的表現」藝術班和自然班幼兒後測平均數均大於前測平均數，顯示兩個班幼兒皆有所成長，下文將針對每一項評量指標進行更詳細的說明。

表 28

推理賞析核心素養平均數與標準差結果

領域名稱	評量指標內容	班級	前測平均數	前測標準差	後測平均數	後測標準差	平均數差距
推理賞析	能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係	自然班	2.38	.45	2.33	.47	-.05
		藝術班	2.30	.46	2.63	.65	.33
	能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因	自然班	2.37	.44	2.19	.35	-.18
		藝術班	2.18	.46	2.52	.74	.34
	能欣賞及回應自己及他人的表現	自然班	2.33	.45	2.54	.47	.21
		藝術班	2.20	.39	2.36	.47	.16

註：研究者自行整理

(一)能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.30 分，後測為 2.63 分，上升 .33 分，地圖是課程中常見的科技輔助工具，幼兒在使用 google map 進行街景切換時，幼兒發現地圖上的綠色、藍色與棕色與真實景物的對應關係，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 29。

表 29

「能與他人合作完成工作或解決問題」幼兒學習表現

評量指標	學習成效	編碼
能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係	T：你們想要看學校附近的登山步道，那我應該要點哪邊才能找到？ 13：左邊。 T：為什麼？ 13.9：因為那邊有一大堆綠色的。 T：為甚麼有綠色就會找到? 24：因為有樹。 T：有樹就會是綠色的嗎?那我們點開來看看。 （T點開以後真的到登山步道，接著用滑鼠指著附近的綠色） T詢問:那為何這裡也有綠色呢？ 16：那裡是公園。 T：那為何裡面還有藍色？ 19：因為公園裡有湖。	週 02

註：研究者自行整理

(二)能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.18 分，後測為 2.52 分，上升 .34 分，幼兒在進行踏查路線規劃時，能夠比較不同路線之間路口與轉彎的數量，進行預測，並根據結果驗證猜想，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 30。

表 30

「能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因」幼兒學習表現

評量指標	學習成效	編碼
能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因	研究者將學校至三角公園的地圖簡化，並讓幼兒透過線條標記的方式，選擇要步行的路線，發現幼兒進行選擇的原因大多是對於轉彎和馬路的預測。 27：４號路線比較多轉彎。 19：１號路線轉彎很少，斑馬線也很少 14.1：轉彎、斑馬線越少，時間越少 ７：３號路線，因為喜歡走路 9：４號路線，因為不急 24：可以看到公宅背面。 （回程以後） T：為何花的時間比較少？ 14.1：轉彎、斑馬線越少，時間越少 將路口和斑馬線記錄下來，發現符合推測。 圖 23 **踏查路線記錄**	週 04

評量指標	學習成效	編碼

註：照 20230309

註：研究者自行整理

(三)能欣賞及回應自己及他人的表現

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.20 分，後測為 2.36 分，上升 .16 分，幼兒能在螢火蟲里展覽的開幕儀式之後，分享對於彼此作品的感覺，有些是對於自身作品的感受，有些則是對於他人作品的欣賞，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 31。

表 31

「能欣賞及回應自己及他人的表現」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能欣賞及回應自己及他人的表現	T：今天參加完開幕活動有什麼感覺？（C 紛紛表達很開心） T：說一說你們最喜歡的作品。 8：最喜歡白屋因為看起來很像 21：喜歡生態步道，因為很漂亮，有水和樹。 6：喜歡生態游泳池，因為作的時候有切筷子，我覺得很好玩。 10:喜歡警察車。 4：喜歡我做的螢火蟲，因為會發光。 19：最喜歡白屋，因為是我自己做的。	週 19

註：研究者自行整理

七、自主管理核心素養評量結果

由表 32 中顯示，在自主管理核心素養中，自然班和藝術班後測平均數皆高於前測平均數，顯示未進行公民教育方案融入的自然班，以及進行公民教育融入方案的藝術班，皆有所進步，且藝術班在自主管理指標的平均數差距大於自然班，顯示藝術班幼兒在此評量指標中進步較自然班明顯，兩個班的前後測標準差差距在 .03 以內，研究者認為這意味著同一個班級之間的幼兒能力分布落差並無擴大。下文將針對此評量指標進行更詳細的說明。

表 32

自主管理核心素養平均數與標準差結果

領域名稱	評量指標內容	班級	前測平均數	前測標準差	後測平均數	後測標準差	平均數差距
自主管理	能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範	自然班	2.58	.58	2.79	.57	.21
		藝術班	2.13	.50	3.04	.53	.91

註：研究者自行整理

(一)能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範

在評量表中，藝術班在此評量指標中前測分數為 2.13 分，後測為 3.04 分，上升 .91 分，其中 C10 和 C21 是班級中人際技巧最需要練習的幼兒，兩位幼兒在螢火蟲里的展覽，從創作中找到興趣、自信，因而出現許多「控制力道」、「調節情緒」、「協商」等正向行為，因此研究者判斷幼兒在此評量指標中有所進步，符合評量表之結果，如表 33。

表 33

「能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範」幼兒學習表現

評量指標	學習表現	編碼
能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範	C10 越來越能合宜地表達自己的情緒，他是一個容易害羞的寶貝，所以喜歡用抱抱的方式表達對他人的喜歡，以往他容易因為從遠處奔跑著抱住對方而嚇到同學，如今他已經能控制自己的力道，還會在要碰到他人時，自己說要「輕輕的」，不讓他人感到不舒服，進步非常多。	週 20
	在學期剛開始，當 C21 認為對方故意影響到自己時，他的情緒便會突然變得非常激動、高昂，且難以自行排解，情緒調節能力仍有進步空間，然而經過一年親師生的共同努力，C21 在期末時，能依據自己的計劃圖，完成生態步道的創作，且願意接受與他人，在創作中，他會先請同學幫忙用材料鋪排作品中的一個部分，令人驚喜的是，當同學表示「但我想要幫忙做樹」，他想一想以後，願意把自己很想做的部分，讓給他人，人際技巧進步許多。	週 20

註：研究者自行整理

貳、總結：

在本章節中，探討了公民教育融入幼兒園教保活動課程的幼兒學習成效，並說明如何檢驗評分者間一致性，接著透過量化與質性資料，進一步說明幼兒學習成效，研究者認為，公民教育融入幼兒園教保活動課程之幼兒學習成效有以下重點：

一、公民教育融入幼兒園教保活動課程能提升幼兒相關核心素養

藝術班與公民教育融入課程相關之 17 條核心素養評量指標中，全數後測平均數均高於前測平均數，其中有 14 條後測平均數與前測平均數增加幅度高於自然班，顯示公民教育融入課程能有效提升幼兒多數核心素養，其結果與質性資料相呼應，顯示幼兒在課程參與過程中相關核心素養皆有進步。

二、幼兒在具有連貫性的主題課程中，更有機會展現出具備相關核心素養的表現

在 17 條評量指標中，共紀錄了 35 筆幼兒學習表現，其中有 32 筆來自於主題活動的教學紀錄，1 筆來自於例行性活動的教學紀錄，而另外 2 筆來自於幼兒的期末評量中，由此可見，幼兒在主題活動中，展現出更多具備相關核心素養的表現，而被記錄下來，研究者認為是因為，在主題課程中，經驗得以層層遞進與累積，與公民教育融入例行性活動相比，幼兒展現出更高的參與度，更能達成教師所訂定的教學目標。

在公民教育融入幼兒園教保活動課程中，教師扮演著重要的引導角色，藉由課程的設計與教學，提升幼兒的和核心素養，而研究者執行融入課程時有何成就與挑戰，將是值得更進一步討論的內容。

第三節　公民教育融入幼兒園教保活動課程之成就與挑戰

壹、公民教育融入幼兒園教保活動課程之成就

本節旨在統整與分析本研究於課程實施過程中的觀察紀錄、幼兒行動表現、家長參與經驗與教師省思，並結合相關文獻進行深度對話與詮釋。透過具體教學活動與幼兒反應的敘述，呈現公民教育融入幼兒園教保活動的具體成果與實踐意

涵；同時，也誠實面對過程中所遭遇的限制與挑戰，進行批判性反思。這些內容主要來自研究者於課程實施期間所累積之教學紀錄、觀察筆記與合作討論紀要，並輔以對照相關研究與理論觀點，嘗試從多元角度探討公民教育在幼兒園脈絡中的可能性與限制。

一、發展跳脫成人框架的幼兒公民教育課程

Lansdown（2005）呼籲關注幼兒的可持續發展能力（evolving capacities），Payne（2019）鼓勵我們用更細膩且貼近幼兒的眼光去關注幼兒在日常生活中所展現出的公民行為，研究者在公民教育融入方案中，獲得精彩的發現與成果。

在例行性活動中，幼兒在七隻瞎老鼠活動中，老師透過手偶的方式演繹幼兒之間常見的衝突問題，並引導幼兒看見不同角色因為立場不同所展現出不一樣的想法，幼兒也因此提出可以向對方表達自己的想法，作為解決方法。這個方法並不來自成人的指示，而是教師透過提問，鼓勵幼兒分享想法，並解決常見於日常生活的問題，如同 Hancock（2017）曾紀錄下，教師透過對話，幼兒因此有機會在社群中積極地定義自己，相信自己有能力可以發現並解決問題。

然而幼兒公民教育的價值不僅止於此，在藝術班主題活動中，提出辦展覽發揚螢火蟲里的美好、製作友善拐杖、幫獨居老人送便當、清理生態步道的垃圾、參與漂書計畫，都是幼兒的想法，Payne 等人（2020）認為若給予幼兒更多自主權，他們將展現出更多公民行為，並能與社區共榮，這些能力的展現並不源自於「教」，而是從具體生活經驗中累積。老師給予的支持是前期體驗與感受，陪伴幼兒走訪通往菜園的兩條路，感受友善斜坡與一般樓梯的差異，觸摸生態中庭的地板與柏油路，感受溫度的變化，這也符合鼓勵幼兒走出教室與社區互動的模式（Iorio et al., 2020）。最終，老師協助將這些計畫整理，與螢火蟲里的里長分享，並讓幼兒知道里長的回應。

幼兒在提出計畫時所展現出對他人的關心、對環境的關懷，都是老師始料未及的，當我們認為孩子做不到，他也會傾向於認為自己做不到，這是來自成人眼

光的侷限，並不是幼兒實際上沒有能力 （Lansdown, 2005） ，在適當地支持之下，我們再也不用和孩子說「等你長大」，因為現在的他們就足夠重要。

二、鼓勵幼兒行動成為社區中的積極公民

Phillips（2014）透露出孩子對於參與真實社會的渴望，當我們提供足夠的資源讓他們理解，他會也會積極尋求行動，在公民教育融入課程中，藝術班幼兒展現了令人驚豔的創意與行動力，幼兒受到《花婆婆》繪本的啟發，想要像花婆婆一樣「做一件讓世界更美麗的事」，因此在閒置的白屋空間，舉辦了一場發揚螢火蟲里之美的展覽，在展覽的回饋中，有許多恰巧經過的里民給予回饋，稱「謝謝藝術班讓小小的角落充滿了美麗」，幼兒的這一份努力及心意，也獲得了里長的讚賞，甚至邀請外縣市參觀者到白屋參觀我們的展覽，這些行動拓展了成人對於幼兒參與社會的想像與可能性（Phillips, 2014）。

這些經驗也驗證了與社區互動的重要性， （Krechevsky et al., 2016; Iorio, 2020），對幼兒來說，與社群的互動，鼓勵他們成為知情（informed）和關心的公民（Krechevsky et al., 2016），而對成人來說，這些互動經驗，展現視角和思維，拓展了他們對於幼兒可能性的想法，不僅讓孩子的能力被看見，，幼兒成為社群的積極貢獻者，也讓關懷、環保的種子在他們的心裡發芽，後來，我們聽聞白屋即將被收回變成建案，這場展覽彷彿為它提供了一個最後的舞台，如同煙花般，短暫但燦爛。

這提醒我們，在面對幼兒時，思考他們做不做得到之前，我們首先應該思考的是自己身為成人，是否傾聽、適當地回應甚至鼓勵他們的行動 （Phillips, 2014）。

貳、公民教育融入幼兒園教保活動課程之挑戰

一、抽象概念的理解需要長期經營

重視幼兒作為「今日的公民」，是本研究發展幼兒公民教育的前提。因此，研究者設計了「孩子是什麼」的活動，期望孩子能夠開始認識自己的能力與特別之處；在「泡泡伯與菲菲」的活動中，則透過角色故事，引導孩子感受情境，並

嘗試從同理出發，建立由幼兒主導的生活規則。然而，這些活動未如預期達成教學目標，幼兒的反應不若設想中主動或深入，反而傾向揣測成人的期待，導致反效果的產生。

Swalwell（2019）提出批判式公民教育，強調幼兒對不公平現象的理解；徐鵬（2019）認為教師可創造情境，引導孩子思考「公平」與「不公平」；Phillips（2011）則透過故事傳遞社會正義經驗，鼓勵幼兒在感受到不公平後主動行動，以實踐公民參與。在這些觀點的啟發下，研究者設計了「分葡萄」活動，期望透過協商與分享，讓孩子發展對公平的初步理解。

活動中雖運用了故事、偶戲與實作等多元方法，仍感受到幼兒的理解與投入有限。這也讓研究者開始思考，是否如 Payne（2018）所指出的，所謂日常生活中的公民教育，並不只是創造模擬的生活情境，而是教師能否在日常中，更細緻地觀察、發現幼兒自然流露的公民行為，並在其中給予適切的回應與支持。例行性活動其實是很好的公民教育素材，像是輪流、等待、衝突協調、關心他人等，這些都是幼兒可以從日常中慢慢理解的公共經驗，也具有實踐的價值。但在實務中也發現，若只是透過零星的討論或臨場的回應，往往難以建立起明確的學習脈絡，幼兒的參與也容易停留在表面，較難產生深入的討論或行動。後續，研究者在公民教育融入主題課程活動中，找到讓幼兒參與度更高的方法，然而新的挑戰也隨之出現。

二、難以掌握保護和參與的模糊邊界

在幼兒參與製作生態游泳池的過程中，孩子們發現竹筷的長度與養殖箱不相符，於是自發地進行測量，並嘗試切割以取得所需的尺寸。他們想到使用剪刀來完成這項任務，C6 花了許多時間，終於剪斷了所需的部分，臉上流露出滿足的神情，獲得了極大的成就感。這是一幅展現幼兒主動參與、動手解決問題的美好畫面，然而其中也隱含著潛在的風險——一個不小心，便可能導致割傷。Naele（2004）曾指出，保護與參與的需求並非互相排斥，在幼兒園推行公民教育時，如何在鼓勵參與與確保安全之間取得平衡，是一項不可忽視的挑戰

Lansdown（2005）強調，幼兒的參與不應等同於承擔其年齡尚不足以負荷的責任；聯合國《兒童權利公約》（UNCRC）也指出，兒童在享有表達與參與權的同時，仍應受到適當的保護。在實務中，「保護應優先於參與」雖然多被接受為共識，卻因缺乏明確的標準與定義，而在實踐上出現極大的差異。

如 Milne（2004）所言，教師和成人對於「安全」與「參與」的界線理解往往不同——能不能爬樹？可不可以倒著爬溜滑梯？烹飪活動中孩子能操作到什麼程度？這些日常中的具體選擇與判斷，都可能因理念差異、風險評估觀點不同而產生分歧。即使對於「以保護為前提」有基本共識，但在操作層面上的不一致，使實踐公民教育變得非常挑戰，而這些觀點上的差異與不一致，也構成了公民教育推動中下一個需要面對的挑戰。

三、多元觀點的碰撞

研究者設計分葡萄的活動，以促進幼兒對於公平的理解，但在實際嘗試使執行後，觀察到中班與大班幼兒在分配時，起初會嘗試平分，但由於無法精確平分，大班的小朋友說服中班的小朋友將多餘的葡萄讓給自己。這種情況引發了研究者的思考：這樣的公平究竟是誰的公平？但活動中，大家都笑著進行，詢問時，大家也都表示同意這樣的分法，幼兒是否已經在他們的理解中達成了公平，而成人卻常常以自己的標準來審視孩子的行為。

另一情境也突顯了類似的觀點差異。在澳洲，Phillips（2010）曾舉出一群幼兒遞交請願書卻被部長以未符合正式格式為由拒絕的案例，凸顯制度規範如何否定幼兒的公民參與，也反映出成人未真正聆聽幼兒聲音的現象。而在本研究藝術班課程中也出現相似情境：當幼兒希望將友善拐杖送給社區菜園的老人時，里長予以婉拒，理由是「老人不需要」。當教師將這個結果說明給孩子們時，幼兒表達了理解，並未因此感到受挫。這樣的回應與反應，並非簡單的「未被聽見」，而是成人與幼兒之間對於公共需求、關懷行動與回應方式的不同理解。

以上兩個案例皆顯示，在公民教育實踐中，成人與幼兒之間的觀點常常並不一致。Hancock（2017）強調，教師的意圖對課程方向具有重要影響；Swalwell

(2019) 也指出，教師應具備敏銳的教育直覺，掌握可教時刻；徐鵬 (2019) 則提醒我們，即便在課程中強調參與與思辨，仍須引導幼兒理解與遵守基本規則，這也呼應了我國幼教課綱中對「規則意識」的重視。儘管「服從規則」在某些討論中常被視為傳統公民教育觀的延伸，但在實際課程實踐中，規則的建立與遵守仍是促進群體共處與公共參與的基礎，不容忽視。

這樣的情境反映了在幼兒園中融入公民教育時面臨的挑戰。如何讓孩子們在實踐中體驗和理解公平，同時尊重他們的判斷，成人需要在引導過程中，尊重並理解孩子們的視角，避免將成人的公平標準強加於他們，這再次驗證了 Payne (2018) 所說的成人需要掌握的細膩觀察力。

四、小結

透過上述反思分析，研究者認為公民教育融入幼兒園課程具有明顯的教育價值與實踐意義。儘管面臨諸多挑戰，這些挑戰似乎也諭示著，幼兒的公民教育必須在拉扯中，逐漸找到自己的定位。我認為，開放式的教育並不是要我們僅止於批判，而是應該更具兼容性——這才是公民教育的核心價值。

我們的正站在歷史洪流的交岔路口，我國課綱既承載著對規則的遵循與公德的培養，也能從「今日公民」的視角出發，去鼓勵與創造。我們仍可以在課綱之內，進行屬於當代的公民教育課程，只是這更仰賴教師自身的意識與自覺，也期盼有更多人能一起加入這樣的探索。

第五章 結論與建議

第一節 結論

壹、公民教育融入幼兒園教保活動課程之作法

一、公民教育在幼兒園教保活動課程中的有效融入與實踐

本研究發現，將公民教育融入幼兒園課程的初期，單一例行性活動未能有效累積學習經驗，且缺乏結構性與延續性，進而影響幼兒對公民概念的深入理解。為解決此問題，本研究將課程設計轉向主題課程，成功建立了清晰的教學脈絡，從「我是誰」的自我認識，到「從我到我們」的群體關係，再到「我們一起做的事」的社區行動，展現出由認知到行動的學習進程。研究結果顯示，當課程目標與幼兒的生活經驗及發展能力相符，並與地方社區的參與經驗結合時，公民教育的實踐更加可行，並能有效促進幼兒對社會的理解與公民參與的初步能力。

二、公民教育需依循脈絡推進，主題課程有助於素養發展與行動實踐

為回應例行性活動所面臨的限制，本研究進一步發展具連貫性的主題課程「文山時光機」。課程設計結合了公民教育的三個核心概念：「我是誰」、「從我到我們」、「我們一起做的事」，並與原有主題設計中的三個主概念：「文山舊時光」、「文山好風情」、「文山樂童年」整合，形成一條從個人經驗出發、進入群體理解、邁向社區行動的學習路徑，也是研究者對於社群主義公民教育在幼兒園中的嘗試。

課程首先從幼兒對社區的探索開始，透過觀察日常生活環境與討論社區中的公共空間，引發幼兒對地方的興趣（舊時光）。接著，課程聚焦於與社區空間並與之建立關係，以「螢火蟲里」為探索重點，引導幼兒實地走訪、觀察與體驗社區特色，深入了解此空間如何由居民共同維護與改造。透過與導覽志工、里長等

人的互動交流，幼兒逐步認識到公共空間背後所涵蓋的社區參與與公民行動，也開始在心中建立起對「我們」的感受與責任（好風情）。最終，幼兒共同發起並參與「做一件讓世界更美的事——美的螢火蟲里展覽」的規劃與佈展過程，將其對社區的理解與情感透過創作與展出呈現出來，實踐公共表達與集體行動的可能（樂童年）。整體而言，主題課程的設計不僅具有清晰的結構與連貫性，也提供幼兒一條從探索到參與的學習歷程，使其能在真實脈絡中，透過行動，逐步建構對社會的理解與回應。

三、繪本選擇的主題、幼兒發展、興趣與文化差異，影響幼兒興趣

本研究使用繪本作為教學素材，展現其在幼兒公民教育中的幫助。研究結果顯示，繪本不僅是教學工具，更是幫助幼兒理解自我、他人和社會的媒介。繪本的選擇應該具有適齡性，語言、圖像與情節應與幼兒的年齡發展相匹配，這樣才能有效促進其理解與參與。繪本的內容應與課程目標保持一致，支持幼兒在社會責任、身份認同與他人理解等方面的發展。繪本還應具有激發思考與討論的潛力，促進幼兒的批判性思維和問題解決能力，特別是能呈現多視角的繪本，如《七隻瞎老鼠》，有助於幼兒理解不同觀點及其背後的原因。此外，繪本應與當地文化背景相符，讓幼兒感受到學習內容與他們的生活經驗和社會環境之間的聯繫。最終，繪本應該能夠激發幼兒的情感共鳴，幫助他們理解他人感受，並培養同理心。適當的繪本不僅能夠促進幼兒對社區的理解，還能激發他們的學習動機，並提升社會參與感。

貳、公民教育融入幼兒園教保活動課程之幼兒學習成效

一、幼兒公民教育融入課程對於提升幼兒的核心素養具有正面成效

本研究課程介入對幼兒在多項核心素養能力表現上具有正向成效。從前後測的相依樣本 t 檢定結果來看，藝術班在多數指標上皆呈現顯著進步，顯示課程設計與教學策略有助於提升幼兒的與公民教育相關之核心素養。

值得注意的是，在前測時，自然班在多項指標的平均數表現高於藝術班，顯示自然班原有能力基礎較佳；然而，經歷本研究課程介入後，藝術班在後測中於

多項指標展現顯著成長，整體進步幅度超越自然班，顯示介入教學對於提升藝術組幼兒的學習效果尤其明顯，具實質成效。

整體而言，本研究課程設計所涵蓋之主題活動與例行性活動，能夠支持幼兒於多元核心素養中發展與展現其公民相關行動與理解，特別對於原先表現較弱的藝術班而言，介入策略顯示具備明顯的教育價值。

二、公民教育融入幼兒園教保活動課程對於「關懷合作」、「自主管理」豪心素養成效最顯著

研究結果顯示，將公民教育融入課綱能夠顯著提升幼兒的多元核心素養，包括「覺知辨識」、「表達溝通」、「關懷合作」、「推理賞析」與「自主管理」等能力。尤其在「關懷合作」與「自主管理」方面成效最為顯著。透過實際的課程活動，幼兒能夠在真實情境中學習觀察、表達、協商與合作，並培養對環境與社區的責任感，這些都是構成公民社會的重要基礎。

貳、公民教育融入幼兒園教保活動課程之成就與挑戰

一、公民教育融入幼兒園教保活動課程之成就

(一)　發展跳脫成人框架的幼兒公民教育課程

幼兒在例行性與主題課程中展現出主動思考與解決問題的能力，提出創意行動如送便當、製作友善拐杖、清理步道等，這些並非來自成人的指令，而是在教師引導與生活經驗累積下自然流露。課程實踐印證了幼兒具備 Lansdown (2005) 所說持續發展的能力（ evolving capacities），若給予適當支持，他們能自信地參與公共行動，成為有行動力的公民。

(二)　鼓勵幼兒行動，成為社區中的積極公民

幼兒受到繪本《花婆婆》啟發，主動發起「做一件讓世界更美麗的事」展覽，運用社區閒置空間，表達對螢火蟲里的關懷。此行動不僅獲得社區與里長的高度評價，更拓展了成人對幼兒參與社會的理解，顯示幼兒能透過具體行動在社群中產生真實影響力，實踐在地公民參與。

(三)　促進幼兒與社區互動，激發社會關懷與多元觀點

幼兒在與社區互動的歷程中，不僅發展出環境關懷與公共意識，也讓成人看見其視角與能力的多樣性。孩子們的行動為社區注入美感與溫度，也使教師與成人反思教育本位與成人預設立場之間的界線，實踐更貼近幼兒生活經驗的公民教育。

二、公民教育融入幼兒園教保活動課程之挑戰

(一)　抽象概念的理解需要長期經營

在公平、正義、同理等較為抽象的公民概念教學中，幼兒的理解與回應可能未如預期深入，甚至出現揣測成人期待的情形。這顯示抽象概念的內化需要時間與生活脈絡的累積，而非單次活動即可達成，對教師而言也需持續觀察與反思如何適切引導。

(二)　難以掌握保護與參與之間的模糊界線

幼兒在參與如生態游泳池建置等實作活動中展現高度動手與解決問題的能力，但同時也面臨操作安全的風險。教師在促進幼兒參與與保障其安全之間需取得微妙平衡，這牽涉到對幼兒能力的信任程度與成人風險評估的差異，是實務推動中的實際挑戰。

(三)　多元觀點的碰撞造成理解落差

幼兒對公平與關懷的理解，常與成人的標準產生差異。如在分葡萄活動與友善拐杖回應中，顯示出幼兒已有其內在的公平與公共邏輯。這要求教師在引導時，不僅強調課綱規範，也需保有對幼兒觀點的敏銳度與尊重，避免以成人視角取代幼兒的經驗詮釋。

第二節 建議

壹、給教學者建議：

一、建立脈絡完整的課程框架

在設計公民教育課程時，應強調課程的結構性和連貫性。從自我認識到群體關係，再到社區行動，這樣的課程路徑能幫助幼兒在真實情境中理解和實踐公民概念。教學者應確保每個活動環節之間有機銜接，並設置足夠的延續性，幫助學生逐步建構對公民責任的認識。

二、整合地方資源進行社會實踐

鼓勵教師積極利用當地社區資源，與社區居民、志工或里長等合作，創造更多實踐機會。通過社區參訪、社會行動等活動，讓幼兒能夠在實際情境中理解社會責任與參與的意義，並形成對「幼兒、家庭與社區」的共同體認識。

三、根據幼兒需求調整課程內容

在設計課程內容時，應根據幼兒的年齡發展和生活經驗調整活動難度，需時十反思課程的目標應與幼兒的發展能力是否相符，並根據他們的反應進行動態調整，確保每個活動都能夠有效激發幼兒的參與動機。

貳、教學方法與策略建議

一、運用繪本與故事情境進行教學

繪本在幼兒公民教育中，若選擇得當，能發揮顯著的教育效益。在選擇繪本時，應確保其內容與課程主題相符，並設計適當的討論與反思活動，鼓勵幼兒表達自身觀點，從而培養他們的批判性思維。此外，選擇繪本時也需考慮到國情差異，確保教材能夠與當地文化及社會背景相契合。舉例來說，透過繪本《七隻瞎老鼠》，可以討論不同視角的重要性與同理心的發展；而《花婆婆》則能啟發幼兒對社會責任與環保問題的思考，進而提升他們的公民意識。

參、未來研究建議：

一、研究時間侷限

本研究的進行時間約為一個學期，若能延長研究時程，將有助於更全面地觀察課程實施的過程與成效，並提供更多資料以進行深入的分析。此外，延長研究時間也將為達成更深入的研究目標提供更多機會，進一步提升對課程效果的理解和對未來改進的建議。

二、實施對象

本研究以中大混齡班幼兒為研究對象，未來的研究可進一步擴及至中小班甚至幼幼班，藉此探討不同年齡層幼兒在公民教育課程中的參與表現與學習差異。這樣的擴展將有助於深入了解各年齡層幼兒在公民教育課程中的學習方式及其發展需求，並為課程設計提供更具針對性的建議。

三、發展適當評量機制

本研究透過幼兒學習評量觀察其核心素養表現，並聚焦於與公民教育相關的指標進行分析。未來的研究可進一步針對公民素養的內涵，發展更精確且具發展適切性的幼兒評量工具，以作為課程調整與實施成效評估的依據。這樣的評量工具將有助於更精細地跟蹤幼兒在公民素養領域的成長，並為課程的改進提供具體參考。

四、研究方法

本研究採用行動研究法，並輔以實驗研究法評估幼兒的學習表現，研究焦點主要集中於主題活動與例行性活動。然而，公民教育的實踐往往不限於特定課程或活動安排，亦可能自然地發生於日常互動與非正式情境中。未來的研究可嘗試運用民族誌研究法，深入觀察幼兒在日常生活中的公民行為與實踐歷程，從而捕捉更多元且真實的公民素養表現樣貌，並進一步探索公民素養如何在各種情境下逐漸內化與發展。

參考文獻

壹、中文部分

Heater, D. (2006) 。**公民身分**〔張慧芝、郭進成譯〕。韋伯文化。〔原著出版年：1999〕

江宜樺 (1997) 。社群主義的國家認同觀。**政治科學論叢，** (8) ，85-110。

行政院 (2019) 。**國家發展計畫 (110 至 113 年)** 。

吳培源 (2006) 。**教學視導-觀念、知能與實務**。心理。

沈寶濚 (2005) 。兒童是未來的公民？──從兒童的公民權之角度探討兒童權利。**應用倫理研究通訊，34**，26-33。

兒童權利公約 (民國 103 年 11 月 20 日) 。

林火旺 (1994) 。自由主義的公民教育。**通識教育季刊，1** (1) ，35-52。http://dx.doi.org/1 .6745/JGE.199403_1 (1) .0003

林火旺 (1995) 。自由主義社會與公民道德。**哲學與文化，22** (12) ，1071–1084。http://dx.doi.org/1 .7065/MRPC.199512.1071

林火旺 (1996) 。**公民身份：認同和差異**。中研院社科所。

林火旺 (2000) 。自由主義可否包容多元文化論。**社教雙月刊，** (100) ，20-27。

徐鵬 (2019a) 。加拿大學前兒童公民教育：時代背景、內容向度與價值導向－基於阿爾伯塔等三省早期學習框架的分析。**外國中小學教育，10**，19-28。

徐鵬 (2019b) 。國際視域下學前兒童公民教育：理念嬗變與發展趨勢。**比較教育**

研究，11，96-104。

徐鵬、劉健 (2020) 。紐西蘭學前兒童公民教育：內容探析與話語變遷。**比較教育研究，11**，78-112。

張秀雄 (2000) 。公民資格教育。載於**教育大辭書**。文景書局。http://terms.naer.edu.tw/detail/1302814(2021-10-30)

張秀雄 (2008) 。多元公民資質：新世紀通識教育的核心。**致遠管理學院學報，3 (1)** ，1-24。http://dx.doi.org/1 .6595/BDCM.2008.3 (1) .1

教育部 (2017) 。**幼兒教保活動課程大綱**。https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf

教育部 (2018) 。**十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域**。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%9A%A8%E6%99%AE%E9%80%9A%E5%9E%8B%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E6%A0%A1-%E7%A4%BE%E6%9C%83%E9%A0%98%E5%9F%9F.pdf

陳姿蘭、陳紀萍、謝佩蓉、廖鳳瑞 (2024) 。建構課程本位的幼兒表現評量系統：

〈幼兒園教保活動課程大綱〉幼兒學習評量指標的編製。**測驗學刊，71** (2) ，251–290。

彭如婉 (1998) 。從社群主義的公民觀探究公民教育。**公民訓育學報，7**，435-450。http://dx.doi.org/1 .6231/CME.1998 (7) 22

楊孟麗、謝水南 (2015) 。**教育研究法：研究設計實務**。心理。

廖添富、劉美慧、董秀蘭 (1999) 。自由主義與社群主義的公民教育觀。**公民訓育學報**，(8) ，1-14。http://dx.doi.org/1 .6231/CME.1999 (8) 01

劉阿榮、林麗菊 (2000) 。當前台灣公民教育的三種典範述評。**公民訓育學報，9**，103-127。http://dx.doi.org/1 .6231/CME.2000 (9) 05

劉姝言 (1998) 。自由主義及其公民教育。**公民訓育學報，** (7) ，573-598。http://dx.doi.org/1 .6231/CME.1998 (7) 28

蔡清田 (2021) 。**十二年國教新課綱與教育行動研究**。五南

諄筆群 (2022) 。「歡樂」兒童節？這還不夠！**點教育，4** (1) ，56–58。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20200409001-202206-202207060023-202207060023-56-58

盧美貴、黃月美、陳玉芳 (2013) 。幼兒教育階段核心素養之研究。**課程研究，8** (1) ，15-40。

韓台武 (2017) 。Will Kymlicka 多元文化思想研究。**通識教育學報，** (21) ，1-26。http://14 .112.114.62/handle/246246/80397

貳、英文部分

Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006) . Contemporary discourses of citizenship. *Review of educational research*, *76* (4) , 653-69 .

Ailwood, J., Brownlee, J., Johansson, E., Charlotte C. M., Walker, S., &Gillian, B. L. (2011) . Educational policy for citizenship in the early years in Australia. *Journal of Education Policy,26* (5) ,641-653. http://dx.doi.org/1 .1080/02680939.2011.587538

Arnot, M., & Dillabough, J. (Ed) . (2000) . *Challenging democracy. International perspectives on gender, education and citizenship*.Routledge.

British Columbia Ministry of Education. (n.d.). *Belonging, reflection, diversity, engagement: Early learning framework*. British Columbia Ministry of Education.

Cohen, E. F. (2014) . Dilemmas of representation, citizenship, and semi-citizenship. *Saint Louis University Law Journal, 58* (4) , 1047-107 .

Etzioni, A. (1996) *The New Golden Rule*. Basic Books.

Fine, G. A., Espeland, W., & Rojek, D. (2001). Young citizens: The position of children in communitarian theory. In *Sociological studies of children and youth* (pp. 299-318). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S1537-4661(01)80013-1

Invernizzi, A., & Milne, B. (2005) . Conclusion: Some elements of an emergent discourse on children's right to citizenship. *Journal of Social Sciences*, *9*, 83-99.

Janoski, T. (1998) . *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes.* Cambridge university press.

Kabeer, N. (2005) . Introduction: The search for inclusive citizenship: Meanings and expressions in an interconnected world. In N. Kabeer (ED.) , *Inclusive Citizenship: Meanings and Expressions.* Zed Books.

Karadimou, M., & Tsioumis, K. (2021). Promoting Citizenship Education through Collaborative Groups of School Leaders. *International Journal of Learning and Development*, *11*(2), 116-116. http://dx.doi.org/1 .5296/jse.v11i3.18693

Krechevsky, M., Mardell, B., Filippini, T., & Tedeschi, M. (2016) . Children are citizens: The everyday and the razzle-dazzle. *Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange, 23* (4) , 4-15.

Kymlicka, W. (1995) . *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. clarendon Press.

Kyridis, A., Tsioumis, K., Papageridou, D., & Sotiropoulou, E. (2015) . The civic education in Greek kindergartens. The views and the practices of Greek Kindergarten teachers concerning civic education. *International Journal of*

Learning, Teaching and Educational Research, *11* (2) , 55-70.

Lansdown, G. (2005) . *The evolving capacities of the child.* UNICEF Innocenti.

Lister, R. (2007) . Why citizenship: Where, when and how children?. *Theoretical inquiries in Law*, *8* (2) , 693-718.https://doi.org/1 .2202/1565-3404.1165

Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., & Thomas, N. (2015). *Play, participation, and possibilities*. Government of Alberta.

Marchant, R., & Kirby, P. (2004). The participation of young children: communication, consultation and involvement. *Young children's citizenship: Ideas into practice*, 92-163.

Marshall, T. H. (1950) . *Citizenship and social class* .Cambridge.

Millei, Z., & Imre, R. (2009) . The problems with using the concept of 'citizenship'in early years policy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *10* (3) , 280-29 . https://doi.org/1 .2304/ciec.2009.1 .3.280

Ministry of Education , New Zealand (2017) . *Te whāriki.* https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/te-wh-riki-early-childhood-curriculum-document/5637184332.p

Naele, B. (2004). Introduction: Young children's citizenship. In B. Naele (Ed.), *Young children's citizenship* (pp. 6–18). Joseph Rowntree Foundation.

Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development. (n.d.). *Capable, confident and curious: Nova Scotia's early learning curriculum framework.*

OECD (2017) .Starting Strong 2017：*KEY OECD INDICATORS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE.* http://dx.doi.org/1 .1787/9789264276116-en

Opera A. (2017) .*Children or Citizens:Civic Education in Liberal Political Thought* [Unpublished doctoral dissertation] .Duke University.

Payne, K. A. (2018) Young Children's Everyday Civics, *The Social Studies, 109* (2) , 57-63. http://dx.doi.org/1 .1080/00377996.2018.1446897

Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M., & Sachdeva, S. (2020) . Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice, 15* (1) , 35–46.

Phillips, L. G., & Moroney, K. (2017) . Civic action and learning with a community of Aboriginal Australian young children. *Australasian Journal of Early Childhood, 42* (4) , 87-96.

Regan, D. H. (1983) . Untitled 〔 Reviewed of the book: *Social Justice in the Liberal State* by B. A. Ackerman 〕. *The Philosophical Review, 92* (4) ,604-607.

https://doi.org/1 .2307/2184885

Sim, J., & Wright, C. C. (2005) . The Kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy, 85* (3) , 257–268.

Ackerman, B. (1980). *Social justice in the liberal state* (Vol. 401). Yale University Press.

Steenbergen, B. V. (Ed.) . (1994) . *The condition of citizenship*. Sage.

Swalwell, K., & Payne, K. A. (2019) . Critical civic education for young children. *Multicultural Perspectives, 21* (2) , 127-132

Tsioumis, K. (2020). Citizenship education in kindergarten and primary school. Experiences and Conclusions from the Greek environment. *Citizenship at a crossroads: Rights, identity, and education*, 600-610.

Turner, B. S., & Isin, E. F. (Eds) . (2002) . *Handbook of Citizenship Studies*. SAGE.

Warrens, M. J. (2015) . Five ways to look at Cohen's kappa. *Journal of Psychology & Psychotherapy, 5* (1) , Article 197. https://doi.org/1 .4172/2161-0487.1000197

Wyness, M., Harrison, L., & Buchanan, I. (2004) . Childhood, Politics and Ambiguity. *Sociology, 38* (1) , 81–99. http://dx.doi.org/1 .11770038038504039362

Young, I. M. (1989) . Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, *99* (2) , 250-274.

Kemmis, S. (1980). Action Research in Retrospect and Prospect.

附件一：公民素養融入課程幼兒學習評量表

幼兒姓名：　　評量者：

班別：　　日期：

核心素養	幼兒學習 評量指標	個別幼兒 表現等級			
		1	2	3	4
覺知辨識	1.能覺察自己及他人的特徵及興趣，並能比較異同				
	2.能覺察自己及他人的想法或情感，並能比較異同				
	3.能知道生活規範及活動規則的理由				
	4.能注意且理解周遭的文化訊息				
	5.能注意且理解周遭的自然現象訊息				
表達溝通	6.能運用視覺藝術素材表達想法或情感				
	7.能運用圖像符號表達想法或情感				
	8.能運用口語表達想法或情感				
	9.能在對話情境中相互表達、傾聽、協商，並調整自己的想法或情感				
關懷合作	1 .能理解他人之需求，表現利社會的行為				
	11.能表現對動植物及自然環境的關懷				
	12.能理解社區與自己的關係，並正向回應				
	13.能與他人合作完成工作或解決問題				
推理賞析	14.能依據特徵整理生活環境中的訊息，並找出特徵間的關係				
	15.能分析已知的訊息，找出形成特定現象的原因				
	16.能欣賞及回應自己及他人的表現				
自主管理	17.能調整自己的想法、情緒或行為，以符合規範				

附件二：幼兒同意書

親愛的彩虹寶貝：

鴨鴨老師想要邀請你們加入一個計畫，在計畫中老師會說故事給你們聽，也會設計好玩的活動讓你們玩，有時候還會需要你們動動頭腦，說一說你們的想法，讓老師可以更了解你們，老師會用拍照和錄影片的方式，把你們討論的樣子記錄下來，也會蒐集你們上課畫的學習單或是作品，但是為了尊重和保護你們，我不會隨便把這些資料交給別人，請你們放心！如果你已經了解這個計畫，請你在底下圈出你的想法，並簽名或畫一個代表你的圖案。

研究計畫參與同意書

- 請圈出你的想法：

YES　　NO

- 請簽名或畫一個代表你的圖案：

日期：