

# 當孩子與老師運作的課程相遇—— 幼兒經驗課程的個案研究

廖鳳瑞 李昭瑩

國立台灣師範大學

## 摘要

本研究以個案研究的方式探索二位五歲幼兒對於教師運作課程的知覺與感受。本研究主要的發現有：(1)老師運作的課程屬輻射性的主題課程，並強調如何正確做，焦點幼兒在這樣的課程脈絡下，學到了如何正確執行工作，但並不理解為何要如此做，也未習得教師所期望的課程目標概念。(2)焦點幼兒都喜歡老師，他們對於運作課程活動的好惡，受到個人特質、興趣、家庭經驗以及活動性質的影響。(3)除了上述相同之外，兩位焦點幼兒對於老師運作的課程有著不同的陳述格式與內容，理解的程度也略有不同。根據本研究的發現，我們提出一些對於幼兒教育課程評鑑與課程改革的省思及研究方法上的建議。

**關鍵字：**幼兒教育、經驗課程、運作課程、課程決定、敘事理論

## 壹、研究背景與目的

鄭青青（2002）在其探索幼兒經驗課程的研究中，引述了一段在一個幼稚園教室中實際發生的團體討論對話（節錄）：

王老師：「有誰看到昨天的新聞？」

仔仔：「我昨天看新聞有看到兩台飛機撞到房子，啊，那兩台飛機就斷掉了。」

亮亮：「我昨天晚上，看那個新聞有兩棟房子，有飛機轉彎不小心，就故意撞到，然後我看到很多東西從上面掉下來啊掉下來。」（邊說邊比劃著飛機掉下來的手勢。）

小宇：「我看新聞的時候，整個五角大廈被打掉喔！」

君君：「就是有一棟大樓，有一台飛機從上面飛下來，然後房子兩棟都倒了。」

（幼兒紛紛討論到底死了幾個人，教室

陷入一片吵雜聲中。）

王老師：「這樣有沒有很可怕？這樣會有很多人受傷，可不可以這樣啊？大家要相愛啊，可不可以這樣破壞別人啊？大家要關懷要相愛才對，不可以害人家喔！…我們也要好好愛惜我們的國家，因為國家保護我們，才會沒有飛機來攻擊我們，所以現在我們是很幸福的喔！…」

（團討結束。幼兒開始取用午餐。陽陽與君君取了午餐，在回到自己的座位的途中。）

君君：「那個巴基斯坦很可惡，把人家撞成這樣也沒跟人家說對不起，真是太可惡了。」

陽陽：「對呀！把人家的玻璃撞得這樣，

會掉得滿地都是。要是不小心走過去踩到了，會流很多血喔！這樣還沒跟人家說對不起，很討厭耶！」(p. 160)

從這段對話中，我們注意到「老師的教」與「幼兒的學」間的無交集，且鄭青青(2002)的研究顯示這種現象在教室內相當普遍。雖然講者與聽者間沒有交集的現象在日常生活中時常出現，但是，當這種現象成為教室內的常事時，我們不得不質疑，一般的教學評鑑在評鑑課程時，往往以教師教導的內容為基準，或是在評鑑機構的品質時偏重園所或教師的課程規劃與執行，這些作法是否適當。

類似的質疑也曾被其他學者提出。例如：課程決定理論的學者認為，教師所運作的課程與學生所經驗的課程間有差異，在進行課程研究時應該分別探究(如：Klein & Goodlad, 1978; Klein, 1991)；課程評鑑的學者也質疑以往的課程成效研究將「實驗課程被百分之百的執行與接受」視為前提的適當性，而呼籲必須先了解課程是如何被執行以及如何被經驗，才能確實且公正的評鑑實驗課程的實際效益(黃政傑，1987；廖鳳瑞，1998；Berk & Rossi, 1990)。研究課程理論與實踐的學者也提出學生所接受、所經驗到的課程與學校或教師所規劃、所運作的課程之間存在著落差，在談教育改革或課程改革時，不能忽略學生的聲音(黃政傑，1999；Pollard, Thiessen, & Filer, 1997)。

幼兒教育一向主張以幼兒為中心，強調幼兒為學習的主體，重視幼兒的經驗。幼教學者Katz(2002)從機構品質評鑑的角度出發，認為幼教機構的品質評鑑必須考慮五個觀點，包括由上而下(政府或評鑑機構)、由下而上(幼兒)、外部-內部(家長)、內部(教職員)、外部(社會)；其中「由下而上」的觀點指的是幼兒對於機構或課程的主觀經驗

與看法，例如：是否覺得自己在機構裡受到歡迎？是否覺得課程活動是有意義的？是否滿意在幼稚園裡的經驗？Katz認為雖然在評鑑課程品質時，此五種觀點都重要，但幼兒的觀點應該是「一個教育機構品質最實際且最真實的預測因素」(p.141)，因此必須被加以重視與提倡。

近年來，已有學者針對如何研究或評鑑小學生對課程的經驗為文論述(Erikson & Shultz, 1992; Rogers, 1989)；其中Erikson and Shultz(1992)將學生的課程經驗定義為：「對於學校及其內人員所刻意執行以教導學生的內容以及學習的內容，每個學生所主觀見到與感受到的(as seen and felt by students)」(p.465)，他們認為學生對於學校或教師運作課程的主觀經驗很重要，因為學生是在這些經驗中產生對於自我及世界的學習。迄今，有少數以中小學生與幼兒為對象進行學校經驗或課程經驗之研究，其中，有關中小學生課程經驗之研究多將重點置於教師所認為的課程重點與學生所認為的課程重點之間的異同，大致發現(1)中、小學生對於他們的課程世界有著豐富的見解，(2)學生所經驗的課程是複雜且多樣的，(3)教師意圖的課程、實際執行的課程與學生經驗的課程三者之間有著極大的差距存在(莊采珂，1999；劉美慧，2000；Morgan-Fleming & Doyle, 1997; Shubert & Lopez, 1994; Thiessen, 1997)。有關幼兒之研究多在探詢幼兒對於學校課程的記憶或喜好(金瑞芝，2000；鄭青青，2002；Armstrong & Sugawara, 1989; Dupree, Bertram, & Pascal, 2001; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn, & Abbott, 1994; West, Hailes, & Sammons, 1997; Wiltz & Klein, 2001)。我們認為以前研究最大的問題在於偏重尋找幼兒對課程的觀感的概況，例如：一般而言，幼兒

對於老師運作的課程大概記得哪些、大概比較喜歡/不喜歡哪些課程以及理由的類別，但卻未顧及經驗課程中最強調的學生對於課程的主體性及個殊性。

文獻中僅有蕭昭君（1996）與鄭青青（2002）是以個案的方式分別探究二位小學生與二位幼稚園大班學生的經驗課程。蕭昭君發現各方面表現都很優秀和各方面表現嚴重脫節的學生在教室中，受到的教師或同學的對待截然不同：前者受到教師高度肯定，賦予他各種可以表現與領導的機會，後者因為多無法配合規定而常受到老師及同儕責難，無法融入班級；在家庭經驗方面，優秀學生的家庭提供豐富而有助益的認知學習經驗，成為助力，而家庭對於嚴重脫節的學生卻是個最大的阻力，此阻力連學校經驗都無法排除。鄭青青發現在一間強調讀寫算分科教學的幼稚園教室中，二位幼兒雖然在同一

教室接受同一老師的教導，但二人喜歡/不喜歡的活動不同。此二研究支持了經驗課程的個殊性，但前者係從研究者的觀點詮釋個案學生的經驗，而後者相對的則僅依賴幼兒訪談時的陳述，兩者在代表幼兒的主觀課程經驗或資料的可信度上均有所不足。

本研究因此希望能回歸到經驗課程中學生主體的本質，嘗試以幼兒的角度來理解他們在幼稚園內的經驗，尤其有關每一位幼兒在教室內到底經驗到什麼？有否不同？如何不同？但是，經驗的範疇廣大，不可能在一個研究內全面涵蓋，因此我們縮小探究的範圍，只涵蓋幼兒對於教師在教室內實際執行課程的參與、認知（知覺）與情感（感受）。基於上述動機，本研究想了解：（1）在幼稚園教室裡，幼兒經歷了什麼樣的課程？（2）對教師所運作的課程，幼兒接收到什麼？

## 貳、相關文獻探討

### 一、經驗課程的定義與重要性

「經驗課程」一詞至少有三種不同的含義。第一種含義為課程設計中課程組織型態上的「經驗課程」，指的是在課程內容的選擇與活動的安排上採取以兒童為主體的觀點，主張在學習內容上依兒童的興趣與需求選擇和組織，在學習經驗上以兒童生活中的第一手經驗為學習的主要資源（黃政傑，1991）。

「經驗課程」的第二種含義是課程定義上的「課程是經驗」，主張「學生在學習環境內與所有人事物的互動歷程與結果」就是課程（黃政傑，1987）。「經驗課程」的第三種含義是由課程決定理論而來，指的是課程決定層級中由學生所決定的學習經驗以及對於教師所執行課程的知覺與感受（Klein & Goodlad,

1978）。

本研究為我們進行「課程評鑑：不同層級課程之比較研究」的一部份，該研究從課程決定理論出發，探究並比較幼稚園在園方課程理念、園方決定的課程模式、教師的教案、教師實際執行的課程與幼兒感受到的課程之間的異同。本研究因此採用課程決定理論對於經驗課程的定義。

研究課程決定的學者認為課程不是由單一的團體決定，也不是一旦決定就會被完全的依循實行。其中論述最多的應屬 Goodlad 與其同事（Klein & Goodlad, 1978），他們將課程分為五個層級，每個層級的課程內涵各由不同的人決定，包含由社會層級（聯邦政府、州政府、地方政府）所決定的「理想課

程」、學校或學校系統所決定的「正式課程」、教師個人對於正式課程詮釋而形成的「知覺課程」、教師個人在教室內實際執行的「運作課程」、以及學生個人所決定的「經驗課程」。每個層級之間的課程決定互有影響，但其所形成的課程互有差異。

課程決定理論學者認為，在課程決定的眾多層級中，學生是課程的最終決定者，他們認為兒童在學習過程中是主動探索的個體，會以自己獨特的興趣與需求，在各種學習活動中主動尋找自己的意義，從而建構屬於自己的經驗。因此，每一位學生即使接受了同一位老師的教導或經歷相同的經驗，他們也會依個人興趣、特質與先前的經驗而決定自己參與課程的程度、決定自己要在課程中扮演什麼樣的角色，繼而引發不同的互動經驗與歷程，由此決定了自己的經驗課程（Klein, 1991）。

鑑於學生的經驗課程的主觀性，研究經驗課程的學者大都認為經驗課程必須由學生局內人的角度切入才有可能洞悉（Erikson & Shultz, 1992; Klein, 1989），Lloyd and Tarr (2000)表示：「兒童與幼兒在教育現場所經驗到的現實（reality），無法完全經由推論與假設來理解，而真正的經驗（指兒童所知覺到的）也不能由別人的看法或說法中推論出來。因此，要研究兒童的經驗就必須包含兒童」（pp. 2-3）。但是，學生的聲音往往是被忽略的。在教育研究中，通常只報導或集中於教師、行政人員、觀察員以及其他成人的看法。近年來，研究經驗課程者大多已注意到這個不足，均已採行幼兒個別或小組訪談的方式進行研究，以納入幼兒的聲音（金瑞芝，2000；鄭青青，2002；Armstrong & Sugawara, 1989; Dupree et al., 2001; Pollard et al., 1994; West et al., 1997; Wiltz & Klein,

2001）。

## 二、幼兒經驗課程的相關研究

雖然學生課程經驗的研究在中、小學已開始萌現，但文獻中鮮少專門直接探究幼兒「經驗課程」之研究。我們繼而搜尋文獻中與幼兒對學校、學校生活或課程的觀點（perspective）、知覺（perception）、看法（view）及態度（attitude）、感受（feeling）、經驗（experience）等有關的研究，並將其內容歸為兩類，第一類研究讓幼兒回憶學校的活動，以探討幼兒對於學校或課程的看法或知覺；第二類研究訪談幼兒對於教師運作課程的喜好，來探索幼兒對於學校或課程的感受。但是，幼兒的知覺與感受很難絕對區分，因此有些研究同時做兩方面的探討。

在研究方法上，大部分的研究採取讓幼兒自己述說或回答研究人員的問題為主要的研究方法，有些研究體認幼兒在後設認知與語言表達上的限制，而搭配活動照片、模型道具或哭笑臉圖形來協助幼兒回答。

### （一）幼兒對課程的知覺

大部分探討幼兒對於課程的認知或知覺的研究都在訪談時，請幼兒回答類似下列的問題：「你每天在學校裡都做些什麼事？」、「老師平常都在做些什麼事？」（金瑞芝，2000，比較台灣一所單元幼稚園與一所主題幼稚園內共 35 位幼兒的學校經驗認知）；「你今天在學校做了什麼？」（鄭青青，2002，研究一所重讀寫算、採分科課程幼稚園內的二位大班幼兒的經驗）；「告訴我，你每天在學校做些什麼？」、「這些（別的學校的活動照片）跟你在學校做的一不一樣？」，以及隨機在活動中請幼兒說明有關活動的內容及程序（Wiltz & Klein, 2001，比較 8 間高低品質幼稚園內 122 位幼兒教室內幼兒對課程的知

識與喜好)；或是讓幼兒看一本貼有其他幼兒學校進行的 12 張不同活動的照片，請他們從中選出「這些活動哪些你們班上有？」(Pollard et al., 1994, 探究 9 所英國幼兒學校內 5 歲幼兒對於學校課程與活動的知覺與喜好)。

上述研究有一些共同的發現：(1)幼兒對於學校的課程活動有清楚的概念，事後陳述當天所經歷的活動大致上都與實際吻合。(2)一般而言，幼兒能準確的依時間順序描述學校或課程的活動，但缺乏事件的細節，例如：描述「在學校裡做些什麼」時，通常會說：「點名，玩角落，收拾，然後到外面玩，然後進教室，說故事，然後吃午飯，睡覺」。但是，Wiltz and Klein (2001) 發現在高品質幼兒園就讀的幼兒能對課程的細節有生動的描述；金瑞芝 (2000) 發現主題幼稚園幼兒傾向以(主題)學習內容來組織活動經驗的認知，而單元幼稚園幼兒傾向以時間先後順序來組織。(3)幼兒最常提及的課程或活動是玩及與玩相關的活動、進行次數多或時間比例多的活動；有些活動雖然不常進行，但因受到幼兒主觀感受的影響而常被提及，例如體育課。但是金瑞芝 (2000) 進一步發現，單元幼稚園之幼兒常提的是作息與活動的順序與名稱，而主題幼稚園之幼兒常提的是屬於自由性質的活動(如：畫畫、看書、摺紙、做東西等)，且這些活動圍繞著如何做主題的東西。

除了 Wiltz and Klein (2001)、鄭青青 (2002) 外，大部分的研究僅強調幼兒有能力理解及述說學校的課程與活動，而未對這樣的結果多做解釋。Wiltz and Klein 與鄭青青引述腳本理論 (script theory) 來解釋幼兒概括性但順序正確的經驗回述。「腳本」是指人對日常例行性活動或經常出現之經驗所形

成的概括性認識，腳本理論學者常讓幼兒自由述說「在學校裡做些什麼？」及「你今天(或昨天)在學校做了些什麼？」，來理解幼兒對學校所發生事件的記憶與組織。這類研究的結果顯示幼兒對於學校事件的自由報導有幾個明顯的特性：(1)傾向包括一些對於該事件的概括性層次的資訊，但缺乏對於事件細節的描述。(2)對於行動的時間順序描述準確，而且他們會使用「先」、「然後」、「...的時候」等表示時間順序的詞彙。(3)幼兒回述的學校事件與教師規劃的課程活動間在概括性層次的作息架構與順序上相當吻合 (Fivush, 1984; Reifel, 1985)。但是，就如 Wiltz and Klein 所言：腳本理論只能顯現知覺到的活動流程而非活動的內涵；而且，此解釋無法說明為何在不同品質、不同課程模式下的幼兒，或同一幼稚園內不同幼兒對於課程經驗的認知為何會有所不同。

我們認為或許可由兒童敘事 (narrative) 理論來解釋上述幼兒對於學校課程回應的現象。敘事理論者認為幼兒所敘述的事件，「一方面代表其對該事件的記憶和認識，另一方面更代表幼兒對該事件在他生活或生命中的意義，重新建構他所能掌控的理解」(林麗卿, 2000, p.151)。因此，從敘事的觀點來看，幼兒述說的內容不論符不符合實際事件，都在反映他個人對該事件的詮釋與意義 (Engel, 1998)；而幼兒記憶內涵的不完整與其說是記憶力或認知能力上的不足，不如說是他記憶對他有意義的內涵 (Walsh, 1986, 引自林麗卿, 2000)。依此觀點，幼兒對於教師運作課程的陳述，不論簡略或複雜，即使從成人的角度歸之為不完整或不清楚，但卻是代表每一位幼兒對該課程的主觀詮釋與重新建構；因此，要理解幼兒對於課程的知覺，就必須能解讀幼兒敘說所蘊含的意義。依

此，當幼兒在事後敘述課程的內容時，重要的不僅只是幼兒說什麼，更在幼兒怎麼說、為什麼選擇說他所說。此解釋比較偏重課程經驗的個人主觀性，基於主觀意義是經驗課程的精髓，本研究在分析研究資料時，嘗試分析幼兒如何敘說。

## (二) 幼兒對課程的感受

第二類的研究增加了幼兒對學校經驗的感受，詢問幼兒「你在學校裡面最喜歡做什麼事？」(金瑞芝, 2000);「今天的活動中，你最喜歡/不喜歡什麼？為什麼？」(鄭青青, 2002);「你最喜歡及最不喜歡的活動是什麼？」、「最喜歡及最不喜歡老師做的事是什麼？」(Armstrong & Sugawara, 1989, 以模擬幼兒園的模型道具訪談 58 位幼兒對幼兒園的感受及對活動的喜好);或「在學校進行的活動中，你最喜歡及最不喜歡的活動是什麼？為什麼？」、「今天的活動中，你喜歡什麼活動？為什麼？」、「不喜歡什麼活動，為什麼？」(Pollard et al., 1994);或是「你喜不喜歡來學校？」、「你喜不喜歡某某活動(研究者把學校進行的活動一一描述，請幼兒以指出哭笑臉來表示)？」(West et al., 1997, 以問卷及訪談探討 316 位 6-7 歲幼兒對不同課程活動的喜好);「你最喜歡學校的什麼？學校裡什麼最棒？」、「你能告訴我在學校裡，你有沒有什麼不喜歡的？什麼是學校裡最糟糕的事？」、「你快樂嗎？學校的什麼讓你快樂？」、「有沒有什麼事讓你難過或生氣？你能告訴我是什麼嗎？」、「如果有一個小孩想要進這個幼稚園，你會告訴他哪些最棒的事、哪些最差的事？」(Wiltz & Klein, 2001); Wiltz and Klein 並邀請幼兒畫一張圖畫表示「你在學校最喜歡的...」, 然後說出故事，由研究人員寫在圖旁邊。

上述研究有幾項共同的發現：(1)大部分

的幼兒都很喜歡學校與教師。(2)幼兒喜歡非指導性或幼兒能自主的活動，如：遊戲(play)、玩玩具、玩沙、畫畫、和同學玩、扮演、看故事書、到戶外玩、積木、體育課。(3)幼兒不喜歡的活動方面，結果比較分歧，有的幼兒沒有什麼不喜歡的活動，有的幼兒可以很明確的說出不喜歡的活動，而那些活動多屬於教師主導、教師規定的，或會阻礙幼兒進行遊戲者，如：算數、寫字、團討、睡覺、隔離。

針對他們自己所說的喜歡及不喜歡的活動，幼兒提出什麼理由呢？Pollard et al. (1994) 從幼兒所回答的理由中歸納出幼兒喜歡或不喜歡活動的六個標準，依序為：成功率(難易度)、興趣、好玩有趣、動態性、教育性、自主性；同樣的，West et al. (1997) 的研究也發現興趣、好玩有趣、容易成功是幼兒喜歡活動的理由，相對的，活動無聊、太難、怕失敗是不喜歡的理由。Wiltz and Klein (2001) 研究中的幼兒提出可自己選擇、依自己意志決定為喜歡活動的兩大理由，而「不能玩」為不喜欢的最大理由；金瑞芝(2000) 研究中的主題幼稚園幼兒偏有助於自我學習與成長的活動，而單元幼稚園幼兒則歸因為玩物和人。鄭青青(2002) 以個案研究方式發現二位個案幼兒所好惡的活動各有不同，但理由雷同，都是因為家庭曾增強相關經驗而喜歡，因為課程內容(如注音符號、數學)太難或老師態度兇而不喜歡。

綜合文獻上有關幼兒對於課程知覺與感受的文獻，我們發現所有的研究都以訪談幼兒為主要的研究方法，本研究承續這樣的作法。但是，我們認為上述研究偏重一般幼兒的感受，而忽略個別幼兒在經歷課程時的主觀性與獨特感受；比較偏重了解幼兒經驗課

程中的「成果」（如：知道什麼、喜歡或不喜歡什麼），較少探究影響幼兒如何知覺與感受的因素。Katz（2002）曾言，要理解或能較確實的推論幼兒對於課程的內在感受，「最好是依據長時間頻繁而周延的觀察及從參與者蒐集到的資料而來」（p.153），在前述研究中僅有金瑞芝（2000）、鄭青青（2002）、

Pollard et al. (1994)以及 Wiltz and Klein（2001）曾在教室內進行觀察，但除了鄭青青外，其他研究並未分析觀察資料以理解幼兒經驗課程中「過程」的部分。從事本項研究時，我們嘗試以個案研究的方式彌補這些不足。

## 參、研究方法

本研究以個案研究的方式探究二位幼兒在幼稚園教室內的參與狀況、對於教室活動的知覺（指幼兒對於他在教室內經歷過的活動或事件的記憶、認識與學習）、及感受（指幼兒對於經歷過的活動或事件的好惡）三部分。資料的收集採取在教室中全程攝影、訪談與文件蒐集三種方法，並以多元的資料來源及多元的資料收集方法進行交叉檢驗，以此建立本研究資料與發現的可信賴度。

### 一、研究場景與對象

本研究自民國 90 年 10 月至 91 年 6 月在台北市一所私立幼稚園（甲園）的 A 班進行，<sup>1</sup>該班有十四位大班幼兒（三位男生，十一位女生），由文老師（化名）教導。選擇甲園是因為我們熟識甲園的園長，且它曾數度獲台北市公立幼稚園評鑑評選為「績優」。文老師畢業於某高職幼兒保育科，畢業後即到甲園任教，迄今已九年，A 班是她從小班帶起的。園長形容文老師為「一個滿有愛心、滿認真、滿負責任的老師。…雖然她的專業背景不是師院畢業，可是我覺得她滿上進的。」（訪園長 91/07/11）園長表示家長非常喜歡文老師，常會指定要讓孩子進入文老師的班級。菲菲的母親也表示，文老師「真

的是一個很難得的好老師，……真的是一個非常有那種教育熱忱的人。」（訪菲母 91/05/06）

至於本研究的焦點幼兒，我們決定從現場觀察中選擇，而非由園方或文老師指定。我們在現場觀察了一個半月後，從其中選出在教室中表現平常（指非特別優秀或特別有狀況）、行為不太受攝影機影響以及在與我們個別訪談時不會太害羞且沒有情緒後遺症的二位幼兒——菲菲與竹竹（化名，均為女生），作為我們的研究對象。

### 二、研究方法

我們在研究初期每週二天上午進入 A 班，與幼兒一起上課、一起遊戲，讓幼兒熟悉我們，也從中觀察與了解 A 班每位幼兒的特性。由於文老師在教室中通常非常忙碌，為避免干擾其課程，我們與她的接觸多在課後，或在她主動邀請或詢問我們問題時才予以回應。文老師剛開始時有些擔心她的課程不符我們所需，我們再三向她說明我們的研究重點在於幼兒對她的課程的回應，因此她上什麼課程都沒關係。等到我們覺得所觀察到的文老師的課程與教學、幼兒的教室表現及訪談情況與內容都出現平穩的模式時，我

<sup>1</sup>本研究之研究對象包括台北市與台中市各一所私立幼稚園，台中市之研究已呈現於鄭青青（2002）。

們開始進行 10 次的「攝影—訪談—老師記錄」三角資料收集（90.12 ~ 91.1，當時 A 班進行「時光隧道」主題中「季節」和「年月日」部分的課程）。三角資料蒐集結束後，我們仍繼續在現場觀察，但觀察的時間逐漸減少，直至 91.5 離開現場。本研究以其中有三角資料之 10 次觀察為分析依據。三角資料收集過程如下：

### （一）「攝影-訪談-老師記錄」的三角資料收集

我們每週進入 A 班兩個上午，從幼兒入園（約 8:30）至吃午飯（約 11:30）止，以菲菲與竹竹為焦點，全程拍攝教室內所發生的事情；每位焦點幼兒各累積約 30 小時的攝影紀錄。教室的攝影於事後轉成「教室攝影記錄」，做為教師運作課程與幼兒參與情形的資料來源。

我們於每次攝影當天幼兒吃完午飯後，與幼兒進行一對一、半結構式的訪談，先請幼兒陳述「今天你做了什麼事？」（或「文老師今天跟你們做了什麼事？」）、「為什麼要做這件事？」，然後再依據幼兒的回答追問，請他們針對一些個別的內容做更仔細的描述，我們也會具體詢問一些她們未述說但實際經歷過的事情。然後，為更理解幼兒知覺與感受的意圖，我們加問：「你知道為什麼要做這個（活動）嗎？」、「老師為什麼要你們做這個？」等問題。最後請幼兒說出她在當天上午的課程中喜歡與不喜歡的活動及為什麼。幼兒的訪談其後轉成逐字稿，以「訪菲」、「訪竹」登錄。

在老師方面，我們原計畫於每天課後訪談文老師，請其說明當天的課程內涵，但是這樣的訪談只進行了一次（訪師 90/12/19），就因訪談時間尋找不易，且我們不希望文老師每次犧牲午睡來配合而作罷。經過文老師

的同意，我們改請她針對攝影當天的課程撰寫一份「課程記錄表」，於上課前先寫下她對該天的課程活動計畫（「計畫的課程」），再於課後以回溯的方式填寫「實際進行的課程」以及「老師滿意與不滿意的活動或事件」與「你認為菲菲與竹竹喜歡及不喜歡的活動或事件」，每一項紀錄都需說明理由。

雖然個人訪談非常適合用於發掘個人的主觀經驗、可獲得當事人的第一手資料，但是我們也理解當訪談於事後進行時有其缺點，例如：當事人容易過度合理化自己的行為、過度濃縮事件的細節以致失去行為當下的特質（Erikson & Shultz, 1992）。但是一方面我們不想妨礙教室的運作，另一方面從敘事的觀點出發，我們認為幼兒對於教室課程的事後回溯，可以視為是他對於學校事件經過他主觀詮釋與整理後對當天課程的知覺與感受，符合經驗課程的意涵。因此，我們決定接受這樣的限制，不在現場的每個當下訪談幼兒。我們因此輔以教室攝影紀錄與收集幼兒作品，協助我們重回現場。同樣的，我們也明瞭採用文老師書面課程記錄的方式犧牲了從她口中獲得當天課程的第一手詮釋，而且事後撰寫的課程記錄有「理性化」教師現場課程決定的可能，但是，基於對文老師的尊重與體諒，我們也決定接受這樣的限制。不過，我們也嘗試做一些彌補，與文老師進行了二次的正式訪談，從她口中了解她課程設計的內容與緣由，並請她針對某些特殊事件加以說明（訪師 91/05/03、91/07/11）。

我們原本期望從焦點幼兒在教室內所產出的作品中，了解她們對於主題內容的學習狀況，但是，我們發現該班幼兒除了在團討後因執行文老師所設計的活動而一定會有作品的產出外（如 90/12/19 的聖誕晚會邀請卡，91/01/09 的日曆單），其他時間都在教室

內玩玩具或進行個人或雙人遊戲，沒有作品產生。由於我們在訪談時，就會詢問焦點幼兒在工作時所做的事，就等於在問她做作品的過程與內容，而且我們也發現作品的存在與否對於焦點幼兒的回應內容沒有造成差異。基於此，本研究並未將焦點幼兒的作品納入分析。

## （二）資料的檢證

對於我們所獲得的幼兒與教師資料或所發現的現象，我們採取多元資料來源及多元資料收集方法的三角校正檢驗。在資料與發現內容的檢驗上，我們從文老師、園長及家長三種不同資料來源進行交叉檢驗：我們向文老師提出我們觀察到有關幼兒及教室課程的現象或問題請她解釋；我們對甲園園長進行二次訪談，以了解園長的教育理念與甲園實施的課程模式，並請園長描述文老師是一

位什麼樣的老師，用以檢驗我們所觀察到的文老師及其課程。我們並在研究快結束時訪問了菲菲的母親（訪菲母 91/05/06），主要想瞭解菲菲的家庭經驗與喜好、家人對幼稚園課程與文老師的看法，同時也對我們有關菲菲的發現作交叉驗證。我們本來也計畫訪談竹竹的家人，但因為竹竹經驗課程資料整理上的延誤，我們錯失了訪談竹竹家人的最佳時機，是一大遺憾。

除此之外，我們將攝影、幼兒訪談、教師課程記錄三種方式所收集的課程資料於分析時相互對照，對於在某一種資料上所看到的現象，我們都會到其他兩種資料尋找支持或反駁的資料，直至有足夠的佐證且沒有反證的資料為止，以此建立本研究資料與發現的可信賴度。

# 肆、發現與討論

在呈現幼兒的經驗課程前，我們先描述文老師運作的課程，以呈現「在 A 班教室內，幼兒經歷了什麼樣的課程」；然後再以幼兒參與課程的狀況、記得的課程及喜歡、不喜歡的課程等三部分的資料來呈現「對教師所運作的課程，幼兒接受到什麼」。

## 一、文老師運作的課程

### （一）典型的一天

首先，我們呈現 90/12/19 上午 A 班的課程情形（見表一）。選擇該天呈現是因為當天的課程內容、教學方式、文老師與菲菲、竹竹的教室表現與研究期間其他日子的狀況相當雷同。

表一 90/12/19 教室攝影記錄

教室攝影記錄	說明
9:00~9:30 甲園所有幼兒都在 A 班練習聖誕舞會的舞蹈。 9:31 幼兒自由玩角落，文老師開始畫「生日與季節表」的海報（畫到 9:59）。 （菲菲在益智角玩三層式拼圖，竹竹和二位幼兒玩類似孔明棋的遊戲。） 10:02 老師用「春夏秋冬一年四季」的兒歌集合孩子。之後帶著孩子念「荷花荷花幾月開」。（菲菲與竹竹都看著老師，竹竹跟著老師念，但菲菲沒有。） 老師拿出昨天介紹過的「四季的不同」書。	



當天課後，我們請文老師針對上午的課程說明其設計的原由。對於「生日與季節表」（簡稱「生日表」）的活動，文老師做了如下的說明：

「…像今天的『生日與季節表』，因為昨天我們就有講另外一本書叫做『四季的不同』，然後他們就知道，喔，原來2月開始就是春天，然後五月開始是夏天。…他們就自己去觀察，喔，原來每個季節只有2、3、4個月份，他們就覺得很好玩。然後他們開始熱衷在討論生日這個點，就「我是幾月生，我是幾月」，我只是用鉛筆在下面很簡單的寫下他們的名字。可是我覺得這個東西其實蠻有意義的。今天我又請孩子上台，讓他們輪流講那一本書，讓他們加深印象。然後我就做了一張海報，就是有1到12月，然後上面有寫『春夏秋冬』這四個季節。然後請他們把他們的照片，讓他們貼在那個月份的下面，…然後順便幫忙畫些符號在上頭。」（訪師 90/12/19）

## （二）文老師運作課程的特性

從觀閱表一的教室攝影及文老師的訪談紀錄中，我們覺得文老師的課程有三個特性：規律性高、老師主導中融入幼兒興趣、輻射狀的主題活動。分述如下：

### 1. 規律性高

文老師每天的活動型態、內容與進行的時間非常類似，大致以下列的流程進行：幼兒的自由活動時間（有限定角落，此時文老師或是準備當天的教材，或是加入幼兒的遊戲）→團體討論或團體活動（通常以兒歌開始，然後進行與主題有關的討論，最後，文老師提示接下來的活動時間幼兒要做或可做什麼，或是由文老師帶領，進行律動或體能遊戲）→幼兒工作的時間（個別或小組完成）→團體分享。這樣的活動流程在研究期間每

日重複著。我們曾請文老師描述她每天的工作（訪師 91/05/03），她的描述與我們的觀察相符。

## 2. 老師主導中融入幼兒興趣

從表一的教室攝影紀錄中，我們首先從三個線索推論文老師運作的課程與教學主導性高，包括：(1)A班教室內何時進行什麼活動由文老師決定；(2)文老師對於活動如何進行、幼兒應該如何表現或如何完成作品會做明白的指示，讓幼兒依循；(3)當文老師要介紹新的知識或討論要做什麼活動（或活動要怎麼進行）時，她通常以直接講述的方式進行。

但是，依據文老師課後對其課程規劃的描述，90/12/19「生日表」的活動是源起於幾位幼兒自發的興趣，再經過她的設計，成爲一個全班幼兒必須進行的活動，而進行的方法由文老師決定。我們發現這樣的模式也見於文老師所進行的其他活動（如90/12/27的「荷花荷花幾月開」兒歌念唱與團體遊戲；訪師 91/07/11）。文老師的說明讓我們聽到了在觀察中所看不到的那個蘊含在教師主導中幼兒的聲音。基於此，我們認爲在文老師的課程中，「教師主導」的主脈中融有幼兒興趣的支脈，就像文老師自己所說：「…我們還是跟著主題網的東西走，如果當孩子有興趣的點的部分，我可能才會跟著孩子的興趣走。」（訪師 91/07/11）。

不過，我們這個由「教師主導性高」到「教師主導中融入幼兒興趣」的轉變反映著由局外人（包括專業人員）對教室現場觀察做表面詮釋的不足，引發我們對於目前幼稚園評鑑制度的省思。目前國內外的幼稚園評鑑都以認可模式進行，係以一套專家學者所制訂的專業標準，由園所人員自評後再由幼教專業人員到園訪視，最後由專業人員依其

所見判斷該園所符不符合專業標準（薛婷芳，1998；NAEYC, 1991）。我們似乎有必要檢討這樣從成人及局外評鑑人員的知覺來評斷一所機構品質的作法，思考如何才能更貼近教師與園所的真實。

### 3. 輻射狀的主題活動

從教室攝影記錄與文老師的「課程紀錄表」資料中，我們覺察文老師進行的每一個活動都有扣著「時間」的主題，但是每一天活動的重點都不同，沒有哪二天的活動是銜接的。例如：90/12/19「幼兒輪流上台說『四季的不同』→幼兒將相片貼到海報上自己生日的月份下→畫聖誕晚會邀請卡」，老師團討與其後工作的重點在於「四季的不同」書頁中人物所穿的衣服，以及幼兒知道自己的生日月份；而90/12/20「以幼兒自己的生日月份分組，製作春、夏、秋、冬的海報」，老師團討與工作的重點在於每一個季節要畫些什麼，以及幼兒在繪畫時是否做出該季節有的典型特色，例如冬天的雪花、夏天的大太陽等。90/12/26「介紹日曆與年曆→讓幼兒在年曆中找出有30天或31天的月份」，重點在日曆的內容及大月、小月的區分；第二天90/12/27，「完成生日海報→以幼兒的生日進行荷花荷花幾月開遊戲」，重點在幼兒知道同學的生日月份。由上可見，雖然文老師前後兩天的活動都與「季節」或「年月日」有關，但是前後兩天的活動重點並不連貫，比較像是以一個中心點向外四散的輻射線。而且，從「課程紀錄表」裡文老師對於她所進行的每一個活動所寫的「設計此活動的理由」中，我們也看不到銜接的痕跡。例如：對於90/12/19「生日表」文老師寫的理由有三：「認識春天、夏天、秋天、冬天的月份；培養孩子上台的勇氣及上台的機會；認識自己在幾月生、什麼季節，供大家統計人數」（教師

課程記錄表 90/12/19）；對於次日90/12/20「春夏秋冬海報」，文老師細分為「圖書角找四季的書」與「分組畫四季海報」兩個活動，前者進行的理由為「提供孩子線索去設計海報」，後者的理由為「能培養孩子分工合作及領導能力」（教師課程記錄表 90/12/20）。從此兩天的進行理由中，我們似乎看不到她有串連活動或主題概念的意圖。

其次，不論是在教室內的言談或課程記錄表內，我們發現所有與主題有關的活動都是由文老師在團體討論時間直接提出，並指示幼兒如何進行，她並沒有說明為什麼在此時做這個活動，或今天的活動與昨天的活動之間的關連性，也很少對於進行過的課程做內容上或概念上的統整。例如：90/12/19文老師在菲菲上台說「四季的不同」冬天的那一頁時，在詢問菲菲或補充內容時，並沒有將季節或天氣（「很冷」）與做的事（堆雪人、打雪仗）、或穿的衣服（圍圍巾、戴帽子）做連結。

綜上，我們認為文老師運作的課程在內容的規劃上是以「時間」為中心點，以教師的理念為主軸並融入幼兒的興趣，發展出輻射狀主題活動；在執行上規律而主導。對於這樣的課程，幼兒接受到的什麼？如何回應呢？

## 二、當孩子與課程相遇

### （一）相遇的剎那 -- 幼兒參與課程的狀況

在教室中，菲菲與竹竹對於文老師運作的課程相當投入：在團體討論時，她們通常都專心看著老師，文老師問問題時也常會舉手表示想回應，當被點名回答時，也能迅速回答；這樣高參與的狀況通常持續到團體討論結束。對於老師所設計的主題活動或工作，她們通常都專注執行，且持續到工作完

成(參見表一的教室攝影記錄)。但如果她們比教室預定的作息早完成工作而需等待別的幼兒完成,或當活動的重複性高時(如:菲菲 91/01/09「畫一月的日曆」活動中要畫第二張),她們就會不專心或在教室游離,但並不會有擾亂或干擾其他幼兒活動的行為。幼兒外表上所展現的投入與參與似乎顯示出她們對文老師與課程活動的在意。

## (二) 幼兒對教師運作課程的記憶與學習

每次攝影當天課後,我們會問焦點幼兒「今天你做了什麼事?」、「為什麼做這件事?」,想知道她們對於文老師的課程知覺到什麼。以下我們呈現 91/01/09 當天活動紀要、活動目標及焦點幼兒的訪談記錄:

### ◎91/01/09 活動紀要

文老師告訴幼兒今天主要的工作是要「做一月份的日曆」。接著告訴幼兒因為班上人數不夠(全班共 14 位幼兒),每個人都要畫兩張,有的人要畫三張,「老師會用點名條的順序,一號就畫一月一號,二號就畫一月二號,……一月十五號就請第一個人畫……」。接下來,文老師拿出事先準備好的「日曆單」(上半頁印有「中華民國 年 月 日 星期」的字,下半頁空白),向幼兒說明「年」、「月」、「日」的地方要寫數字,「星期幾」的地方要寫國字,不知道星期幾的可以去查月曆,下面可以畫畫。說完,文老師一個一個發日曆單,一個一個告訴每位幼兒他們要畫一月幾號,然後結束團體討論,開始工作。幼兒寫完第一張後,交給老師檢查,老師再給第二張紙並告訴幼兒要寫的日期是什麼。

菲菲被分配到的是「1月5日星期六」與「1月19日星期六」二張。菲菲工作時不知道1月5日是星期幾,去問老師,老師要她自己查,她查了月曆後,在「星期」旁寫下「二」,老師請她再查一次,菲菲看了月曆

很久,沒有動作,老師在菲菲原來的「二」下面加了兩點,變成「六」,並告訴菲菲繼續畫第二張。菲菲將第二張上的「星期幾」又寫錯,老師請她再去查一次。菲菲在月曆前站了很久,後來小瑜問菲菲要查幾號,並告訴她那天是星期六,菲菲回去修改。

竹竹被分配到「1月3日星期四」、「1月17日星期四」、「1月31日星期四」三張。她先在「年」的框框中,寫了「3」,經過菲菲的糾正,她將「3」寫在日期格內。接著,去問老師「年」的框框中要寫什麼,老師說「91」,她接著問:「接下來要寫什麼?」老師說「1」(月)。之後,竹竹自己去查月曆,但是不知道是星期幾,最後又去老師:「要寫星期幾?」老師指著月曆告訴她。第二張(畫1月17日),她沒有查日曆而直接問老師,老師指著月曆告訴她是「星期四」;第三張(畫1月31日),自己看了很久的月曆之後,去問老師是星期幾,老師指著月曆說「星期四」。竹竹說:「我已經第三次四號了。」低頭完成第三張日曆。

幼兒都完成日曆後,文老師把大家的日曆依日期整理成一本,一張一張翻,要幼兒一起念,檢查有沒有畫錯(從「91年1月1日星期二,對不對?」到1月31日)。檢查完後,文老師告訴幼兒以後就可以撕日曆,自己畫的自己撕。然後大家表決去戶外的遊樂場玩。(教室攝影記錄 91/01/09)

### ◎91/01/09 活動目的

在文老師 91/01/09 的「課程紀錄表」中,文老師對於「畫製日曆活動」所寫的理由是:「共同完成一份日曆後,一天撕一張,了解日子和計算」,而「分享與檢查日曆」的理由是:「加深孩子對一年中十二月及好友生日月份」。

## ◎91/01/09 幼兒訪談內容

菲菲

研：今天從早上到現在你做了一些什麼事？  
 菲：剛來的時候，就畫日記圖，畫完日記圖之後，就開始玩玩具，然後就去大角落，去畫月曆，然後就去遊樂場玩，回來就吃飯了，吃飯完就借書。

...

研：今天文老師跟你們一起做了些什麼事？

菲：跟我們一起畫月曆。

研：月曆畫了什麼？

菲：有寫數字還要畫國字的數字，還要畫底下的圖。

研：寫什麼樣的數字，畫什麼樣的國字？

菲：3 或是 2 啊，或是 6、7、5。

研：為什麼要寫那個？

菲：這樣才知道是禮拜幾。

研：你怎麼知道那一天是禮拜幾？

菲：因為有一個月曆給我們去查。

研：怎麼查？

菲：就是要看那上面有寫禮拜幾禮拜幾啊。 ...

研：你總共畫了幾張？

菲：兩張吧！可是兩張國字寫錯了，因為我查錯頁了，所以都寫錯了。

研：代表什麼的國字？

菲：代表禮拜幾的國字。

研：最上面的是什麼？

菲：91。

研：那是什麼？

菲：91 年啊。

研：旁邊有寫什麼？

菲：1 啊 1 月。

研：中間呢？

菲：中間是幾月幾號。

研：你畫了幾號和幾號？

菲：19 跟 15。

研：還有沒有其他的事情要告訴我？

菲：沒有。

竹竹

研：今天從早上到現在你做了一些什麼事？  
 竹：我六點半起來，然後媽媽七點就送我去學校，然後我就換好鞋子去教室，之後，進教室之後我放完東西，摺好外套我就出來玩遊樂場，然後玩一玩，我就回到教室去吃早餐，然後吃完早餐的時候，我就去幫張老師去資源回收，然後我就回去了之後，我想想看...，忘記了。後來我就去玩一下下，後來我就跟老師說我要回去做玫瑰花送給小朋友，然後我就寫下十七朵玫瑰花回去做，然後我寫好了後，我就把它放在便當櫃，然後老師就說請收拾，然後我們就去尿尿洗手之後，就回來吃點心。吃完點心之後老師就帶我們到英文角那邊去玩。老師就跟我們一起做了一些日曆，然後做了日曆之後，就選那個就選到去遊樂場，我們就玩遊樂場，玩好遊樂場之後，就再去尿尿洗手擺便當吃飯。

研：那你怎麼做日曆？

竹：我是用畫的。

研：你在日曆上畫了什麼？

竹：小公主。

研：還有呢？

竹：小貓咪，還有睡覺的花，還有一張，我想想看...。第二張是畫一隻大貓咪，第三張是畫睡覺的花。

研：你總共畫了幾張？

竹：總共畫了三張。

研：每個人都畫三張嗎？

竹：不是，有些人畫三張，有些人畫兩張，有些人畫一張。

研：為什麼？

竹：我也不知道。

研：日曆上除了畫畫之外，還有什麼？

竹：還有寫字。

研：寫什麼字？

竹：寫 90 還有 70。

研：70？

竹：可以畫四，也可以畫五，就是畫阿拉伯數字的五，和四。然後我就畫了三張四。

研：為什麼畫了三張四？

竹：就是老師說禮拜幾禮拜幾這樣子，禮拜一禮拜二禮拜三禮拜四都有這樣子。

研：日曆裡還有什麼？

竹：不知道。

研：最上面有什麼？

竹：91 啦。

研：91 是什麼意思？

竹：不知道。

### ◎幼兒記得什麼？

從焦點幼兒的訪談資料中，我們發現她們對於課程的記憶各有不同，但異中有同。首先，在回憶的格式及內容上，菲菲在自由陳述時一律以活動名稱依序帶過當天的活動或事件（有時會漏掉文老師所進行的主題活動，如 90/12/26），竹竹則是詳述入園後至上課前的每一個程序與細節，但對於文老師進行的主題活動改以活動名稱陳述。相對的，在研究人員依據當天焦點幼兒所做過的事情提供很詳細的口頭追問時（兩人所需的提示有些不同），她們往往能憶起在活動中自己做了什麼（如：寫了星期幾的國字；寫了什麼數字；畫了小公主、小貓咪）。不過，對於為什麼要做該活動她們有不同程度的知覺：菲菲通常以因為工作內容需要（如：研：「為什麼要寫那個？」菲：「這樣才知道是禮拜幾。」）或老師指示（如：研：「為什麼要畫海報？」菲：「老師要的啊。」訪菲 90/12/20）回答，而竹竹常答「不知道」。但是，進一步檢視其訪談內容，可發現兩人的課程記憶有其共通之處：(1)自由陳述時的腳本化陳述，及具體提示時「做過什麼」的細節呈現。(2)不清楚文老師主題活動的動機。(3)回憶內容中不見有關「季節」和「年月日」的概念或是有關

教學目標的描述。對於此三項發現，我們從二個角度討論之：(1)她們說了什麼，以及她們怎麼說。(2)幼兒學到了什麼。

#### 1.她們說了什麼、怎麼說

首先，焦點幼兒在自由陳述時傾向將課程經驗腳本化（尤其是老師所執行的主題活動）的發現與其他探究幼兒課程知覺的研究結果類似（鄭青青，2002；Wiltz & Klein, 2001），也可循用腳本理論來解釋，亦即或許因為文老師的課程規律性高且經常重複，已經成了幼兒經驗中的例行事件，幼兒因而將其腳本化處理。而他們在具體提示情況下能夠提供「做過什麼」細節的發現，則符合認知心理學者有關幼兒需要具體輔助物的論點（Hatch, 1990）。但是，這些解釋可以說明菲菲的回憶內容與竹竹對於主題活動的概括性描述，也能解釋幼兒在具體提示後的細節陳述，但似乎無法解釋為什麼竹竹會仔細描述每天來園後至主題活動前所發生的事情，也無法解釋為什麼兩位幼兒都沒提到每天進行約四十分鐘的團體討論。

針對上項不足，我們試著融入敘事理論的觀點，並提出「超連結」的概念來解釋。敘事理論主張幼兒所敘說的內容是經過其對事件的詮釋後，加以組織或建構成其可理解

的內涵，再針對其聽眾所做的陳述，我們覺得其中有關事件的詮釋與組織的概念或可解決前述解釋上的不足。帶著這樣的觀點重新檢視焦點幼兒在自由陳述與具體提示下的表現，我們發現幼兒對於教師運作課程資料的保留存在著一個階層性的架構（*hierarchical structure*），位於上層的是運作課程的活動類別（活動名稱），位於下層的是每一上層類別的詳細資料，而上層的概念即是日後讀取資料時的索引。這種資料組織與讀取的方法類似電腦網頁上的「超連結」，就好像幼兒的頭腦中有著一「課程」網頁，該網頁中充滿了各種有關課程記憶的資料超連結，而詳細的資料在刻意點選後即能讀取；而且因為資料輸入、整理與組織的方式每個人不同，不同個人的網頁與超連結的設計也會有所不同。階層性組織與「超連結」的說法一方面可解釋二位焦點幼兒在自由回憶時的腳本式陳述及在具體提示後的詳述，另一方面也解釋了焦點幼兒在陳述格式與內容上的差異（獨特性）。

## 2. 幼兒學到什麼？

接著，我們從文老師規劃的課程、老師運作的課程、幼兒教室表現與課後的訪談四方面的資料來探索幼兒在文老師運作的課程下，學到了什麼？我們再以 91/01/09 為例。

文老師為什麼要進行 91/01/09 的活動？她有什麼目標嗎？從文老師所寫的「課程記錄表」中，在 91/01/09 她規劃了「畫製日曆」與「分享與檢查日曆」二個活動，活動的目的分別是「共同完成一份日曆後，一天撕一張，了解日子和計算」與「加深孩子對一年中十二月及好友生日月份」（教師課程記錄表 91/01/09）。不過，從前文所描述 91/01/09 的活動紀要看來，文老師當天運作的課程強調的是「在哪裡寫什麼」、「寫的數字與國字

是否正確」，並非在「了解日子或計算」或「加深一年中十二月及好友生日月份」。由此看來，文老師運作的課程與她規劃或知覺的課程有落差。

從當天實際活動中菲菲與竹竹數次寫錯或次次詢問答案的表現看來，她們似乎並不了解日曆的意義與內涵，也不理解「日子」或「計算」。當天課後訪談時，菲菲與竹竹能回憶自己在課堂上畫了日曆及畫了什麼內容，但整個訪談中她們未曾出現任何與「日子」、「計算」或「一年十二月」等概念有關的話語；當被問及為何做此活動時，她們並不很了解老師為什麼要做這個活動，竹竹也不知道為什麼要寫某些數字或國字。

由上述四項資料的交叉比對中，我們發現在文老師執行「如何正確做」的運作課程下（此特性也可見於表一的 90/12/19 教室攝影紀錄），焦點幼兒在事後只能複述在課程中「做過什麼」，而對於活動的緣由、目標或活動所蘊涵的概念並不清楚；換句話說，她們學到了「如何正確做出老師要的東西」，而非「為何要做」、「做這個可以知道什麼」。

接著，我們想了解在觀察期間，幼兒在強調「如何做」的運作課程下，是否學到文老師對整個主題所期望的課程概念或目標呢？我們同樣的從文老師的規劃或知覺的課程、老師運作的課程、幼兒課堂表現及幼兒課後訪談四項資料來分析。首先，我們整理文老師 10 天課程紀錄表中所述的活動目標，歸納出下列幾個主要目標：(1)認識春夏秋冬各包含哪些月份，(2)認識日曆、月曆、年曆等計算日子的工具以及瞭解如何計算日子，(3)瞭解一星期有幾天、一個月有幾天、一年有幾個月，(4)認識長針、短針的關係。其次，我們一再地閱讀教室攝影記錄，確定文老師運作課程的兩項特徵：(1)輻射狀的主

題活動（見前文描述），(2)強調幼兒依照老師設計的圖表、卡片或學習單依老師的想法做出來（偶有讓幼兒自行發揮，例如：90/12/19讓幼兒自行設計聖誕晚會邀請卡），得出正確的結果。

至於焦點幼兒在教室內的表現與事後的回應方面，從教室攝影紀錄中，我們發現幼兒在團討與其後的工作中是參與的（如前文所述）；但是在其他時間（如：來園時的自由活動、角落時間、用餐點時間），她們所從事的活動或對話全無與文老師團討或工作內容有關者，也無關季節或年月日的內容。她們課後訪談的內容顯示她們能具體描述每天在活動中做了什麼，但不一定清楚做該活動的原因，也看不出任何她們習得文老師的期望目標。此外，我們並試圖追蹤焦點幼兒在日後是否曾表現出或提及當天未述說的主題概念或活動原因，結果發現除了在活動當天的團討與工作時間之外，她們所從事的活動、自發性的遊戲或對話都與主題無關，均未曾出現任何與主題有關的內容或話語。

綜上，我們歸納出：幼兒在文老師每日運作的「如何正確的做」以及輻射狀的主題活動的課程脈絡下，學到了如何正確的執行工作，但並不理解為何要做；且可能因為主題活動前後不統整、不銜接，而難以自行串連出主題概念（林佩璇，2002），因而未習得文老師所規劃或所期望的主題知識或目標。換言之，焦點幼兒對於課程的知覺與老師運作的課程有著交集，但與老師規劃的課程或期望幼兒達成的課程目標沒有交集。我們的發現與鄭青青（2002）在分科課程的幼稚園教室中的發現雷同。

不過，上述現象還有另二種可能的解釋，都與我們訪談的方式或技巧有關：一是我們未於活動當天之外，特別針對有關「季

節」及「年月日」的概念，詢問焦點幼兒。有可能她們在當天尚未形成「季節」或「年月日」的概念，但假以時日，這些概念可能逐漸形成。但此可能性在我們發現焦點幼兒除了當天的團討、工作與課後訪談提及主題之外，她們在日後的訪談中不會出現有與之前活動概念有關的回應，而她們自己所從事或與同儕共同進行的活動或遊戲、所出現的語言都與主題內容無關之後，似乎可予以排除。另外一個可能是焦點幼兒其實有主題概念，只是選擇不說、選擇不展現。以我們目前的資料，我們無法排除此可能，但這也提供了未來在研究方法上可努力的方向 – 如何探索幼兒隱藏的知。

### （三）幼兒對教師運作課程的感受

我們首先呈現焦點幼兒喜歡與不喜歡的課程活動及理由，接著探討影響她們課程喜好的可能因素，最後討論她們的課程喜好與文老師運作課程間的關係。

#### ◎喜歡與不喜歡的課程活動

焦點幼兒喜歡什麼樣的課程活動呢？在十天攝影的課程中，菲菲說了十四個他喜歡的活動，包括3次畫日記畫、1次畫生日卡、1次畫天氣、3次去公園玩、3次跳舞、2次升旗、1次團體遊戲（「荷花荷花幾月開」）。竹竹提出了十一項喜歡的活動，包括5次與畫畫有關的活動（畫卡片、畫畫、上畫畫才藝課2次、畫日曆）、4次在戶外玩（去公園玩2次、在戶外遊戲場玩2次）、1次吃生日蛋糕、1次跳舞。從幼兒所表達的喜好中，我們發現她們每天所喜歡的活動各有不同，但她們喜歡的活動大都屬於畫畫與大肌肉活動（在公園或幼稚園的遊樂場玩）；與竹竹不同的，菲菲另外還喜歡跳舞律動。

我們從檢視攝影觀察、教師與家長訪談、及教師課程記錄等其他資料中，對於焦

點幼兒的課程喜好也獲致一樣的結論。在教室現場，菲菲只要文老師有開放畫畫，她一定選畫畫；菲菲母親與文老師也都肯定菲菲對畫圖的喜好：「她（菲菲）就是喜歡畫畫，她可以坐在那邊很久很久，就是一直畫。…她有一個小本子，就是那個幾孔的本子，隨身攜帶。她只要出去，想到什麼，她就畫，…。她用那個來寫她的日記…。」（訪菲母 91/05/06）；「菲菲她對美勞那部分很喜歡，非常喜歡！…」（訪師 91/07/11）。竹竹就不這麼明顯，但是對於畫畫的工作，她都相對的比較專注與投入；文老師表示：「除了早上升旗的那一種團體的律動外，其實她（竹竹）都還不錯。」（訪師 91/07/11）至於到公園或在幼稚園內的遊樂場玩大肌肉遊戲，我們觀察到 A 班的幼兒都相當喜歡、投入，常要求文老師「再來一次」或「再玩一次」。而且在文老師的課程紀錄表中，我們也發現只要當天的課程中有畫畫或戶外遊戲的活動，她都將其列為焦點幼兒會喜歡的活動，例如：90/12/19 的課程中有「四季的故事」接龍、「畫生日表」與「畫聖誕舞會邀請卡」，文老師寫著她認為菲菲與竹竹都會喜歡「畫生日表」與「邀請卡」，因為菲菲「能玩美勞角，很喜歡」而竹竹「可以畫東西在上面，能玩美勞角非常高興」（教師課程紀錄表 90/12/19）；91/01/09 的課程中有「畫日曆單做日曆」、「檢查日曆」、「到遊樂場玩」，文老師認為她們兩位都喜歡「畫日曆」與「遊樂場」，因為「能玩美勞角，能玩身體比一比」（教師課程紀錄表 91/01/09）。顯然，文老師也理解焦點幼兒對畫畫與大肌肉活動的喜好。

她們不喜歡的課程是什麼呢？在十天的課程中，菲菲只有三天曾提出有不喜歡的活動，分別是吃飯、遲到、有人提到台南；竹

竹有六天提出了不喜歡的活動，包括 4 次跳舞、老師問日曆、玩玩具。由上發現，焦點幼兒所不喜歡的課程活動有相當大的差異：菲菲不喜歡的多屬於個人事件，與當天課程無關；而竹竹所提的都屬當天的課程活動，但並非文老師所規劃執行的主題活動。

### ◎影響課程喜好的因素

當幼兒表示她們喜歡或不喜歡某項活動時，我們都會追問「為什麼」。依據她們的回答，我們歸納出菲菲喜歡的理由有三類：(1) 自己很會畫畫，畫畫很好玩（如：喜歡畫日記圖，「因為我很會畫畫，我覺得畫畫很好玩」，訪菲 91/01/02）；(2) 哥哥曾教她或帶她做過（如：喜歡跳舞，「因為都是我哥哥在教我跳舞」訪菲 90/12/20）；(3) 從來或好久沒做過的（如：喜歡荷花荷花幾月開，「因為從來沒有玩過這種遊戲」，訪菲 90/12/27）；而竹竹的理由不外下列二種：(1) 喜歡畫畫：如：喜歡畫畫，「因為喜歡剪圓形，喜歡塗顏色」（訪竹 90/12/27）；(2) 多樣性、刺激：如喜歡去公園玩，「因為公園有很多遊樂器材」（訪竹 90/12/26）；喜歡在戶外遊戲場玩，「因為很刺激…」（訪竹 90/12/27）。根據焦點幼兒自己所表達的理由，她們喜歡什麼課程似乎多與個人興趣、活動的新奇性或家庭經驗有關，而與教師運作的課程無關。興趣、活動有趣好玩、大肌肉體能活動的發現與 Pollard et al. (1994)、West et al. (1997) 的發現相同，而家庭經驗的發現與蕭昭君 (1996)、鄭青青 (2002) 相同。

但由於文老師的活動中經常讓幼兒畫畫，且甲園也安排有每週一次的畫畫才藝課，因此我們很懷疑焦點幼兒喜歡畫畫真的與文老師或甲園的課程無關嗎？我們在訪談菲菲的母親與文老師時，都曾針對焦點幼兒的課程好惡作特別的詢問。根據菲菲的母

親，菲菲喜歡畫畫是因為從小聽母親讀有插圖的故事書及崇拜哥哥的緣故(「哥哥是一個 perfect 的人，哥哥會什麼，她就要會什麼，……哥哥畫畫畫得很好」，訪菲母 91/05/06)。文老師也肯定菲菲喜歡畫畫與其家庭有關，她說：「菲菲她對美勞那部分很喜歡，非常喜歡！…有時候她媽媽給她那種小本子，有點像我們的年曆的那一種東西，她說她每天要寫日記。…」(訪師 91/07/11)。很可惜，由於我們未能訪談到竹竹的家人而無法知道竹竹對畫畫的喜好是否與家庭經驗有關。

至於焦點幼兒為什麼不喜歡某些課程呢？菲菲有三天提出有不喜歡的活動(吃飯、遲到、有人提到台南)，她的理由是：「因為吃好久，所以不喜歡」(訪菲 91/01/09)；因為哥哥在台南，提到台南會想到哥哥」(訪菲 91/01/16)。竹竹有六天提出了不喜歡的活動，而她不喜歡的理由主要有二：(1) 會不好意思(如：不喜歡跳舞，「因為我會不好意思」訪竹 90/12/19)。(2) 沒有變化(不喜歡跳舞，「因為每次跳舞都跳一樣，不會跳一些別的」訪竹 90/12/20；不喜歡玩玩具，「因為喜歡玩家裡的玩具，因為每次來學校都是玩那幾樣，我想玩一些別的」訪竹 91/01/10)。由上可見，菲菲不喜歡多因為個人情緒(如：遲到、思念哥哥)，而竹竹則多因為她害羞的個人特質以及活動或玩具缺乏變化，而從竹竹對於家裡玩具的描述，我們推測可能竹竹家裡物質豐富，使得她覺得幼稚園內的物質相對的不足。不喜歡某活動因為「活動無聊」的發現與 Pollard et al. (1994)、West et al. (1997)的發現相同。

文老師肯定了我們有關焦點幼兒個人特質與竹竹家裡物質豐富的解釋，她表示：「菲菲是個情緒很強的孩子，…。竹竹算是比較

內向的孩子。…她非常討厭跳舞。」(訪師 91/05/03) 研：「竹竹為什麼不喜歡律動？」師：「她其實在教室是很好哦，可是到了全園性的律動，她會不好意思，超級不好意思。…」對於竹竹不喜歡玩學校裡的玩具一事，文老師表示：「我覺得她可能家裡的物質也頻繁吧，因為她所有電視上的新芭比娃娃或什麼玩具，他們家馬上就會變出來哦！」(訪師 91/07/11)。

綜合焦點幼兒對教師運作課程感受的資料，我們認為焦點幼兒先前之家庭經驗與個人特質會影響她對於課程的詮釋與感受，而因為每位幼兒的家庭經驗與特質各不相同，因而產生不同的課程好惡。此點，除了探討經驗課程的個人獨特性外，也呼應了 Katz (2002)所言：「為了確實解讀兒童在機構內的經驗對他們的意義，我們有必要瞭解兒童在機構外的經驗。例如：如果某個兒童家裡有很多玩具……，那麼他可能會覺得幼教機構很無聊，但是對沒有這類家庭經驗的兒童而言，幼教機構就很有趣」(p.149)，也突顯出個人對於課程的主觀詮釋對其課程經驗的影響。

其次，我們發現焦點幼兒所喜歡或不喜歡的活動中都沒有文老師所進行的主題活動，好惡的理由也與文老師或其課程無關，我們不禁讓懷疑，她們是否對於文老師運作的課程不在意？還是老師運作的課程對她們沒有意義？可是，菲菲與竹竹在主題活動進行的當下是專注且參與的，而且家長也告訴我們菲菲喜歡文老師、喜歡學校(菲母：「菲菲也很喜歡文老師，她回來每天都會跟我講學校發生什麼事情，…。後來週休二日，她就跟我講：『媽媽，為什麼禮拜六學校不上課，我好想去學校。』」訪菲母 91/05/06)。這前後相互矛盾的結果到底代表什麼意義

呢？或許可從三個角度解釋：一是 Erikson and Shultz (1992)所提出的「外在的專注」(outer attention)現象，指的是一般人雖然外表看起來像是專心的聽講，但是這種外表的專心有時可能是一種掩飾自己沒有興趣的假象。倘此，我們就必須開始質疑，以往由局外的觀察員以學生表現在外的的工作時間(time on-task)或參與的程度來代表學生的學習動機或學習經驗的適當性，並且重新探索學生在參與課程時所表現出來專注的意義。第二個解釋與文老師的主題活動輻射而不連貫有關，幼兒可能無法從這樣的課程活

動中理解活動的意義，因而對於主題活動沒有特別的感受。但是，她們對於文老師個人的喜歡促使她們在上課時注意著文老師的言行，願意聽文老師的指示，這個解釋暗示著教室中社會關係(師生關係是其中一例)對於幼兒經驗課程有其重要影響(Erikson & Shultz, 1992)。第三個解釋屬於研究方法上的問題，可能是因為我們並未針對文老師所執行的主題活動特別做「喜好與否」的詢問，很有可能當我們這樣的指定詢問時，她們會表示其喜好且說明原因。

## 伍、省思與建議

本研究以經驗課程的主體性與獨特性為重點，探索二位五歲幼兒對於教師運作課程的知覺與感受。根據本研究的發現，我們提出一些對於幼兒教育課程評鑑與課程改革的省思及研究方法上的建議。

### 一、對課程評鑑及課程改革的一些想法

在課程成效評鑑方面，本研究顯示教師自己所規劃的課程自己並未百分之百的執行，而對於其執行的課程，不同的幼兒所接收的內涵與程度也不盡相同。此發現首先顯示我們有必要檢視以往課程成效研究的作法與結果，並且依據課程決定理論所建議，理解各個課程層級(理想、正式、知覺、運作、經驗)的內涵，重新進行各種課程模式的成效研究。其次，我們必須思考，當課程學者在談改進課程時，談的是哪一個層級的課程？目前教育改革的作法是由政府與課程專家制定一套理想課程(如：國民教育九年一貫統整課程)，責成學校及教師執行，當成果

不如預期時，社會開始指責理想課程或正式課程的不當。從課程決定層級理論觀之，這樣的課程改革模式註定失敗，首先它僅從理想課程著手，未顧及教師對於新課課程模式的知覺(「知覺課程」)與執行(「運作課程」)，以及學生的「經驗課程」；因此，即使改了理想或正式的課程未必改了教師的課程，也未必改進學生的學習。我們認為教育改革人士應認知到課程改革如果僅由單一層級著手是無法成功的，可能需要先釐清並了解每個層級的面貌與內涵(Klein, 1989, 1991)。

在幼教機構評鑑方面，本研究發現依據局外人對於教師或幼兒外在行動的觀察，或是依據幼教機構、教師規劃的課程來評斷實質的教或學，很容易忽略或扭曲教師及幼兒本身的動機與領受。因此，在幼教機構的評鑑上，我們認為或許應依 Katz (2002)所主張，思考如何兼顧專業(評鑑委員)及幼教機構內的行政人員、幼兒、家長、教師與社會等五個角度所經驗的品質，以窺見全貌。

## 二、建議

根據本研究的發現與限制，我們在此提出一些對未來研究的建議：

雖然我們已盡量選取 A 班內非特別優秀或特殊的幼兒為研究對象，且我們在台中現場的研究與本研究有類似的發現（鄭青青，2002），但本研究的研究對象仍然有限，且 A 班的課程是屬於教師主導性高的課程模式。因此，本研究的發現是否能推論至其他幼教機構內的幼兒經驗，仍須累積其他課程模式或教學法及其他地區的幼稚園班級內老師運作課程與幼兒經驗課程的狀況。

本研究與蕭昭君（1996）、鄭青青（2002）以個案研究的方式探討兒童經驗課程都發現家庭經驗對幼兒的經驗課程影響深遠，因此建議未來的研究應加入幼兒在學校或教室外的經驗，尤其是家庭經驗。

本研究僅探討了幼兒經驗課程中幼兒對於教師運作課程的記憶、學習結果與喜好，對於焦點幼兒在團討及工作以外的時間內所進行的活動及其內涵並未進行分析，亦未探究焦點幼兒在教室內的社會關係（如同儕關係、師生關係、學生文化、權力角色等）及其所衍生的社會意義如何決定他們對於課程

的主觀經驗。建議未來研究逐步的、有系統的針對幼兒經驗課程中其他的部分（如角落時間、自由時間）及社會層面做仔細的探討。而且雖然我們探討了影響幼兒對於課程知覺與感受的因素，但本研究未能仔細探討這些因素與幼兒課程經驗間的互動機制，建議未來研究探討影響經驗課程各層面的因素以及各層面如何獨自或交互作用影響幼兒對於課程的參與和學習。

本研究以教室攝影、課後訪談與文件蒐集的方式進行，未在課程進行時隨機詢問幼兒有關活動的緣由、內容、程序及感受，因此無法獲知幼兒當下對於課程的詮釋，所得資料也可能因而比較濃縮、不生動（Erikson & Shultz, 1992）。其次，本研究並未在日後的訪談中再回顧之前的活動，或直接詢問幼兒對於主題概念的認知，因此雖然我們從觀察幼兒日常的表現中推論她們並未習得目標，但是我們仍無法確知。我們因此建議在研究幼兒經驗課程時，除了盡可能在訪談時提供幼兒有關教室課程的具體線索外，也需在幼兒經驗的當下隨機訪問幼兒，並於觀察與訪談中不定期但刻意的重複探詢幼兒對於教師運作課程動機與內涵的詮釋與理解。

## 參考文獻

- 林佩璇 (2002)：課程統整在九年一貫課程革新中的理念與實踐。**教育研究資訊**, 10(4), 99-120。
- 林麗卿 (2000)：敘事體在學前幼兒發展中之功能探討。**新竹師院學報**, 13, 149-186。
- 林麗卿(譯)(1998)：Engel, S. (1998)著。**孩子說的故事—了解童年的敘事**。台北：成長基金會。
- 金瑞芝 (2000)：幼兒之學校經驗認知—不同幼稚園課程取向之比較。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 89-2413-H-133-007)。
- 莊采珂 (1999)：多元文化課程方案的實施—學生經驗課程之研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 黃政傑 (1987)：課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (1991)：課程設計。台北：東華。
- 黃政傑 (1999)：課程改革。台北：漢文。
- 廖鳳瑞 (1998)：幼教園所的開放式教育理念與執行研究。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**, 8 (4), 576-595。
- 劉美慧 (2000)：多元文化課程方案的實施，不同文化脈絡的運作課程與經驗課程之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 89-2413-H-026-005)。
- 鄭青青 (2002)：幼兒經驗課程之個案研究。國立台灣師範大學家政教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 廖鳳瑞(譯)(2002)：Katz, L. (2002)著。**與幼教大師對談—邁向專業成長之路**。台北：信誼。
- 薛婷芳 (1998)：從幼稚園參與評鑑之經驗看幼稚園轉變之歷程。國立台灣師範大學家政教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 蕭昭君 (1996, 1月)：教室中的主人與客人—花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究。偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究研討會論文集。論文發表於偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究研討會，國立台東師範學院初等教育學系。
- Armstrong, J. & Sugawara, A. (1989). Children's perceptions of their day care experiences. *Early Child Development and Care*, 49, 1-15.
- Berk, R. A. & Rossi, P. H. (1990). *Thinking about program evaluation*. Newbury Park, CA.: Sage Publications.
- Dupree, E., Bertram, T., & Pascal, C. (2001). *Listening to children's perspectives of their early childhood settings*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED457963).
- Erikson, F. & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- Fivush, R. (1984). Learning about school: The development of kindergartners' school scripts. *Child Development*, 55, 1697-1709.
- Hatch, J. A. (1990). Young Children as informants in classroom studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 251-264.
- Klein, M. F. (1989). *Curriculum reform in the elementary school: Creating your own agenda*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Klein, M. F. (1991). *The politics of curriculum decision – making: Issues in centralizing the curriculum*. NY: Albany.
- Klein, M. F. & Goodlad, J. I. (1978). *A study of curriculum decision making in eighteen selected countries*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 206 093).
- Morgan-Fleming, B. & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher Education*, 13, 499-511.

- NAEYC (1991). *Accreditation criteria & procedures* (revised edition). Washington, DC: NAEYC.
- Reifel, S. (1985). *Children's views of kindergarten*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED264 975).
- Rogers, V. (1989). Assessing the curriculum experienced by children. *Phi Delta Kappan*, May 1989, 714-717.
- Lloyd-Smith, M. & Tarr, J. (2000). Researching children's perspectives: A sociological dimension. In A. Lewis & G. Lindsay (Eds.), *Research children's perspectives*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., & Abbott, D. (1994). *Changing English primary school?* London, UK: Cassell.
- Pollard, A., Thiessen, D., & Filer, A. (1997). *Children and their curriculum: The perspectives of primary and elementary school children*. London, UK: Famer.
- Shubert, W. & Lopez, A. (1994). Students' curriculum experiences. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education (2<sup>nd</sup> edition)*. New York: Permagon.
- Thiessen, D. (1997). Knowing about, acting on behalf of, and working with primary pupils' perspectives: Three levels of engagement with research. In A. Pollard, D. Thiessen, & A. Filer (Eds.), *Children and their curriculum* (184-196). London, UK: Famer.
- West, A., Hailes, J., & Sammons, P. (1997). Children's attitudes to the National Curriculum at Key Stage One. *British Educational Research Journal*, 23(5), 597-603.
- Wiltz, N. W. & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 209-236.

## 致謝

本研究承蒙行政院國家科學委員會經費補助（「課程評鑑：不同層級課程之比較研究」，NSC90-2413-H-003-027），及甲園園長、老師及幼兒之協助，以及李淑惠、鄭姍姍協助教室活動之攝影，乃得以進行，在此致謝。

## 作者簡介

廖鳳瑞，國立台灣師範大學人類發展與家庭學系副教授

Fong-ruey Liaw is an Associate Professor in the Department of Human Development and Family Studies at National Taiwan Normal University.  
e-mail: t10007@cc.ntnu.edu.tw

李昭瑩，國立台灣師範大學人類發展與家庭學系研究生

Chao-ying Lee is a Graduate Student in the Department of Human Development and Family Studies at National Taiwan Normal University.

收稿日期：92年11月05日

修正日期：93年05月11日

接受日期：93年06月18日

# When Children Encounter Teacher's Manifest Curriculum: A Case Study of Young Children's Experiential Curriculum

Fong-ruey Liaw      Chao-ying Lee

National Taiwan Normal University

## Abstract

This study explored two 5-year-old girls' experience of their teacher's formal curriculum. In-class videotaping, after-class interviews of two children, and the teacher's curriculum documents were collected. There were three major findings. First, in the context of a radiated thematic curriculum with the emphasis on how to complete teacher's pre-planned tasks, the subjects could accurately recall the task procedures but did not understand the teacher's rationale or the concepts underlying the tasks. Second, the subjects' activity preferences were influenced by each child's temperament and interests, the degree to which each activity was perceived as fun or boring, and their family experience. Third, the form and content of the two children's narratives about classroom life, as well as their understanding of the teacher's operational curriculum, were different. The implications for curriculum evaluation and reform, as well as suggestions for future research, are discussed .

**Keywords:**early childhood education, curriculum decision, formal curriculum, experiential curriculum, operational curriculum, narrative theory