

幼兒園
教保活動
課程手冊







民國 100 年 6 月 29 日，總統頒布了「幼兒教育及照顧法」（以下簡稱幼照法），自此幼稚園和托兒所成為歷史名詞，從 101 年 1 月 1 日起改稱為幼兒園，開啟了我國學前教育的新頁。為促進幼兒身心健全發展，幼照法明定幼兒園實施教保服務，以及服務內容應與家庭及社區密切配合外，更清楚規範幼兒園教育的目標及方法，期能透過國家級的課程指引的訂定，保障幼兒接受適當教育及照顧的權利。

幼照法已初步說明了幼兒園教保服務的大方向，但是確切的內容及實施通則則須透過「幼兒園教保活動課程大綱」（以下簡稱課程大綱）及「幼兒園教保服務實施準則」來落實。課程大綱的制定，一方面說明了國家對於幼兒園品質的期待；另一方面也提供給家長，作為與幼兒園溝通的橋樑。而教保服務人員也可以透過課程大綱，協商與討論幼兒教育課程的內涵。希望在幼照法通過實施後，我國幼兒教育的品質更能邁向一個新的里程。

幼兒園是提供幼兒群體活動的場所，也是支持幼兒學習在文化情境中生活的地方。因此，在幼兒園中，幼兒不但要學習與人相處，也要學習關懷生活環境，培養對周遭人、事、物的熱情。課程大綱就此規劃了幼兒學習的六個領域，和在學習過程中要培養的六個帶得走的能力。以幼兒的學習來看，學習的內涵必須對其有意義，也因此教保服務人員需要根據幼兒的興趣，就地取材自編課程。而且，臺灣幼兒教育發展多年，在自由競爭下也有多元的課程取向，如何協助教保服務人員根據課程大綱所提供的藍圖規劃課程，顯得極為重要。

課程大綱於 101 年 10 月 5 日公布，為了協助教保服務人員規劃適宜的教保課程，教育部委託課程大綱的研編小組，依循課程大綱研編完成《幼兒園教保活動

課程手冊》（以下簡稱課程手冊）。課程手冊分為上、下兩冊，上冊為基本概念篇和學習指標實例，目的在釐清教保服務人員的疑問；下冊為課程規劃篇、家長溝通篇和幼小銜接篇，目的在協助現場教學者解決實務上的問題。

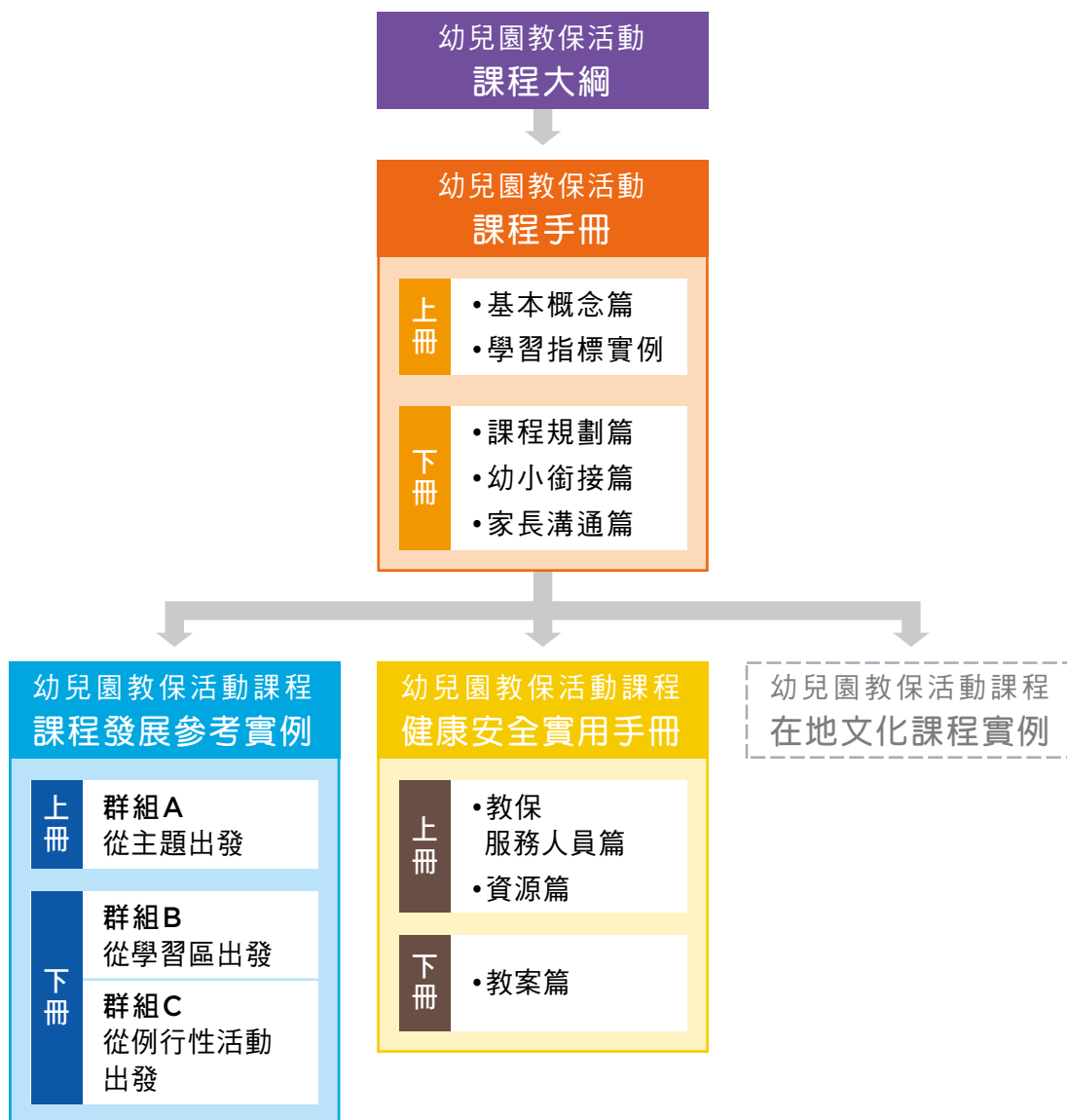
課程手冊雖然已提供了清楚明確的統整性的教保活動課程設計步驟，但對於部分教保服務人員而言，要在教學現場轉化成實際的課程仍是相當大的挑戰。因此，教育部委託國立臺南大學依循課程大綱及課程手冊，研編完成《幼兒園教保活動課程——課程發展參考實例》。以符合幼兒生活經驗的教案主題，呈現教保活動課程發展的流程及多元樣貌，協助教保服務人員更清楚課程發展的脈絡。

另外，維護幼兒身心健康與安全是幼兒園實施教保服務的首要目標，也是幼兒學習活動中不可或缺的基本內涵。為了協助教保服務人員由健康教學、健康服務及健康環境等各層面培養幼兒健康安全的知能，教育部委託國立臺北護理健康大學依循課程大綱研編完成《幼兒園教保活動課程——健康安全實用手冊》，提供教保服務人員實施健康安全教學的原則、建議及教案實例，以及相關的教學與參考書籍等資源，協助教保服務人員營造健康安全的學習環境。

幼兒教育是一切教育的基礎，幼兒教育的落實更是國家社會之福。而這些參考資料的編輯和出版，更是協助教保服務人員了解課程大綱的具體方式。希望教保服務人員能藉由合宜的教保活動課程，培養幼兒擁有覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造及自主管理等六大能力，進而成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的未來社會公民。

教育部國民及學前教育署 署長





幼兒園教保活動課程大綱、課程手冊
與參考教材關係圖





一份要為臺灣幼兒而構想的課程大綱，基本上從「幼兒能力」來思量「應該給幼兒怎樣的課程」；這對幼教專業工作者而言是原本是天經地義的，但是如何在已邁入全球化、民主化與科技化的時代裡達成此項繁重任務，的確需要縝密的探究。研編小組的成員和大家一樣都在不同的時機，在不同的工作場域參與了臺灣幼兒教育專業發展的工作，關心怎樣才是為孩子好。「幼托整合」政策推動的需求，開啟了讓我們得以在臺灣幼兒教育專業化思潮演化中重新思考臺灣教育幼兒方針的契機，也給予了大家攜手合作，建構討論專業社群的機會。

由於堅持新的課程大綱要能從在地實徵研究的結果來推演，內容呈現始終擺盪在「能力發展」與「課程實踐」間來回思辯；分化出來之六領域間的差異性，則讓我們徘徊於「維護一超越」及「傳統一現實」間追尋幼教本質的智慧。嬉戲的童年與陶養的責任，每領域樣態不同，於是描繪「孩童圖像」成了統整各領域的路徑，也讓我們能又回歸在人的圖像下來思考「臺灣孩子應該長成什麼樣子」。而此一問題在強調個別差異及尊重主體的幼兒教育領域內，如何塑造出一共融的圖像？直至目前所能，課程大綱採「仁愛關懷」的視域來涵括自我與世界、個體與社會、人際與環境、自然與科技、傳統與當代等關係之連結。內容呈現中的年齡劃分，在訂定同一規範的限制下，每個人持續性發展的多元樣貌僅能留待考驗教育實踐者因地制宜運作的智慧。

我們深知此課程大綱的誕生只是臺灣幼教課程發展演進潮流中的一個里程碑。我們在歷時六年持續辯證反覆切磋當中，皆重新相互檢視含藏其中的意義並有所學習。最後，由衷的期待這份得來不易的內涵，帶著指標性的理想性格開拓我們的視野，回應幼兒園內幼兒的需要，並在實踐歷程中成為能支持教保服務人員成就臺灣幼兒教育專業發展的一份文本。

與民國 76 年版「幼稚園課程標準」（以下簡稱課程標準）不同，課程大綱研編小組有感於課程設計的繁瑣與多樣，特編「課程手冊」，以協助教保服務人員能順利進行課程大綱教保活動課程的規劃與實踐。本課程手冊的內容共分為上、下二冊，分別為：



上冊包括**基本概念篇**、**學習指標實例**和**課程大綱簡版**。基本概念篇透過總綱與各領域之相關問題的回應，說明課程大綱之形成過程、基本理念與實踐要點，教保服務人員可以依個人的需求及疑問查閱；學習指標實例則針對各領域可能出現疑義的學習指標給予實例解說；課程大綱簡版提供給教保服務人員課程大綱的整體架構。

下冊包括**課程規劃篇**、**幼小銜接篇**和**家長溝通篇**。課程規劃篇提供課程大綱統整性的教保活動課程設計的說明，包含如何進行課程規劃、如何進行教學評量及幼兒的學習評量，內附的示例可供教保服務人員依個人需要修改使用或重新建構；幼小銜接篇除說明幼小銜接之意涵外，也提供幼兒園如何進行幼小銜接之建議；家長溝通篇則提供教保服務人員如何向家長傳達課程大綱內涵的訊息。

希望在忙碌的幼兒園工作中，教保服務人員仍能關注幼兒的生活世界，以其生活經驗為核心，為其設計具連貫而有意義的活動，在教學實踐中與幼兒一起探索與學習。

臺北市立大學
幼兒教育學系教授

李曼玲

在忙碌的幼兒園工作中，教保服務人員仍能關注幼兒的生活世界，以其生活經驗為核心，為其設計具連貫而有意義的活動，在教學實踐中與幼兒一起探索與學習。



署長序

3

[前言]

給教保服務人員的話

7

基本概念篇

1. 總綱

相關問題與回應

14

2. 身體動作與健康領域

相關問題與回應

37

3. 認知領域

相關問題與回應

43

4. 語文領域

相關問題與回應

49

5. 社會領域

相關問題與回應

56

6. 情緒領域

相關問題與回應

60

7. 美感領域

相關問題與回應

65

目錄



學習指標實例

1. 身體動作與健康領域
2. 認知領域
3. 語文領域
4. 社會領域
5. 情緒領域
6. 美感領域

70

76

88

100

116

126

幼兒園教保活動 課程大綱簡版

136

研編團隊

142

序

基本
概念篇

學習指標
實例

幼兒園教保活動
課程大綱簡版



表次

1.1-1 「幼兒園教保活動課程大綱」研編歷程	16
1.1-2 課程大綱六大能力與各領域能力間的關係	25
1.1-3 各領域課程目標規劃表	27
1.4-4 課程大綱語文領域與76年版課程標準語文領域目標對照表	51
2.1-5 身體動作與健康領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表	70
2.2-6 認知領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表	76
2.3-7 語文領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表	88
2.4-8 社會領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表	100
2.5-9 情緒領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表	116
2.6-10 美感領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表	126

圖次

1.3-1 認知領域活動設計架構	46
------------------	----



基本 概念篇

「幼兒進入幼兒園要學些什麼？」是實施幼兒園教育的核心任務。民國 101 年 10 月 5 日所頒布的「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，為教保服務人員提供了 2 歲到進入國民小學前幼兒學習的整體藍圖，內容包括宗旨、總目標、實施通則、六大能力、領域目標、課程目標及學習指標，並在總綱內闡明「提供幼兒群體活動的機會，以支持幼兒學習在社會文化情境中生活。透過教保服務人員的引導，幼兒不但要學習與人相處，同時也願意關懷生活環境，培養對周遭人事物的熱情與動力。」為幼兒園教育的意義和範圍。

但是，「如何幫助幼兒學習」是幼兒園內教保服務人員的重要職責。教保服務人員有義務負起幼兒園教育意涵的建構，不僅要與幼兒建立充分的信賴關係，致力於經營良好的教保環境，以支持幼兒的成長；同時還須創造各種社會文化活動的機會，以促進幼兒對多元文化的認識與在地文化的認同。課程大綱包含六個領域，各個領域皆有其領域目標、課程目標與學習指標，提供教保服務人員規劃幼兒學習課程與活動時的依據。教保服務人員若能從幼兒生活環境中就地取材，以統整的觀點實踐課程，在「幼兒園教保活動課程大綱」內涵的輔助下，將能協助幼兒建構生活的意義，培養幼兒的能力。

基本概念篇內，整理了課程大綱在實驗歷程中經常被關注的問題，依序以問與答的形式來說明總綱及六大領域，教保服務人員可依個人之需求參閱內文。其中總綱著重在說明課程大綱的立論基礎、建構依據、特色及編製歷程；而各領域的部分除了說明「領域學習指標是如何建構出來的」、「領域與民國 76 年幼稚園課程標準的關係」及「領域主要的特色」三個問題外，亦回應各領域在實踐面上的相關問題。



1

總綱的相關問題與回應

一、課程大綱如何建構完成？

與 76 年版《幼稚園課程標準》的建構方式有何不同？

課程大綱的擬定與規劃歷經五年，共分三期。第一期約可分成三個階段。第一個階段是架構的討論與擬定。第二個階段是工具的設計、施測和分析。第三個階段是將研究結果轉換成課程目標和學習指標，並召開諮詢會議，徵詢意見。課程大綱的產出多有會議的協商和尋求共識的過程，力求各領域和總綱間的協調與統整。

第一期計畫中，第三階段學習指標的擬定以實徵研究結果為主。研究中一方面透過全臺灣的抽樣施測，了解孩子的發展特質；另一方面也透過諮詢會議貼近現場的需求。因為不管是華人傳統的觀點或是世界其他各國的作法，都難以等同於臺灣幼兒的發展狀況。有了實徵研究的成果為基礎，課程大綱所訂定的課程目標和學習指標才能在理想性與社會期待之間找出一平衡點。

過去進行課程大綱研擬工作時，多半參考其他各國資料，並輔以有經驗的老師來判別課程內容的合宜性。但是，到底我們的孩子能力為何？是否不同於國外同年齡的孩子？有鑑於此，本次課程大綱的擬定以全臺灣實徵資料為基礎。實徵研究進行之前，也曾透過全國教育局科（課）長會議及社會局科（課）長會議提案說明，尋求行政協助。

研究進行前各領域設計合宜的工具收集資料並依據幼兒的表現，訂定幼兒通過各指標的標準。由於各領域設計的工具不同，其設定通過的標準也不相同；統括來說，幼兒在各領域的通過率約為 50% 到 70%。除了實徵研究收集的資料外，也收集文獻中無爭議的結果以及參酌教師與幼兒互動的經驗和文化中所強調的價值觀等訂定課程目標與學習指標。

第二期計畫，共分兩個階段。第一個階段是課程大綱的各領域課程目標與學習指標的修整。第二階段則是課程大綱的實驗，98 學年度共有 24 園參與。由課程大綱研編小組成員實際參與課綱實驗計畫，以理解園所實施課程大綱的困難，作為修整課程大綱和編輯相關手冊的資料來源。

接續 98 學年度課綱實驗計畫，教育部也在 99 學年度及 100 學年度將課綱實驗納入「幼稚園輔導計畫」，成為輔導方案之一，簡稱「輔導計畫方案三」。

在此計畫下聘請輔導教授協助幼兒園進行輔導與實驗，並提供建議給課程大綱研編小組。參與方案三概況如後：99 學年度共有 57 家園所，45 位輔導教授參與；100 學年度共有 58 家園所，45 位輔導教授參與。

課程大綱第三期計畫將重點放在課程大綱及課程手冊用字遣詞的修正；力求總綱和各領域間概念的一致性和使用的親和力。修整過程包括幾個部分：① 蒐集與彙整課程大綱內容在理解與實踐上的問題；② 分析總綱及各領域的內容，提出相關疑問以及修整建議；③ 確認「領域內涵」和「學習指標實例」書寫架構及陳述形式之原則；④ 進行「領域內涵」、「課程目標」和「學習指標」陳述形式與內容的調整；⑤ 蒐集現場老師對課程大綱修整草案初稿的修整意見。課程手冊的修整也依此蒐集現場老師意見、進行修整。此外，也加強了課程大綱的立論基礎。



表 1.1-1 「幼兒園教保活動課程大綱」研編歷程

階段		時程	內容
第一期計畫	資料收集	95 年 2 月－ 96 年 2 月	總綱與各領域架構研議： - 總綱進行總目標的研擬，討論孩子的圖像；以及課綱基本理念的討論。 - 各領域研擬領域目標和課程內涵架構，設計實徵研究的工具，並以抽樣方式至全國收集實徵資料，進行分析。
	資料轉化	96 年 2 月－ 96 年 11 月	各領域分析現場收集到的資料，輔以文獻資料，將之轉化成各領域的課程目標和分齡的學習指標。
	實施方式討論	96 年 5 月－ 96 年 11 月	實施方式的討論與研議： - 總綱撰寫實施通則。 - 各領域撰寫實施原則。 - 總綱與各領域商議活動和評量示例。
	專家諮詢	96 年 1 月－ 96 年 12 月	總綱各領域分別進行專家諮詢會議，修訂總目標、各領域領域目標、各領域課程目標與各領域之分齡學習指標。
	課程大綱內容整合	96 年 11 月－ 97 年 1 月	統合總綱和各領域間的關係，並檢視健康與安全內容的呈現方式，最後編輯「幼兒園教保活動課程大綱」（草案）和「幼兒園教保活動課程大綱課程手冊」（草案）。
第二期計畫	修整連結	98 年 1 月－ 98 年 7 月	- 檢核修正總綱與各領域間之橫向與縱向連結。 - 檢查「國民中小學九年一貫課程綱要」與「幼兒園教保活動課程大綱」之銜接。
	課程實驗	98 年 8 月－ 99 年 7 月	總綱與各領域分七組，共有 24 園參與課程大綱實驗。
	相關手冊研擬	98 年 10 月－ 99 年 7 月	課程大綱相關手冊研擬： - 五年推廣計畫（草案） - 宣導手冊（草案） - 簡明版（草案） - 家長手冊（草案） - 課程手冊（草案）
	統合修整	99 年 8 月－ 99 年 9 月	根據實驗的結果，調修總綱與各領域課程目標與學習指標。

	階段	時程	內容
第三期計畫	蒐集與彙整課程大綱內容在理解與實踐上的問題	99 年 12 月－ 100 年 7 月	- 瞭解與蒐集現場教保服務人員使用課程大綱實踐上的經驗與困難。 - 閱讀領域「課程目標——學習指標」、「領域內涵」與「領域目標」，分析其內容、提出相關疑問以及修整建議。
	澄清各領域內容	100 年 4 月－ 100 年 9 月	- 澄清各領域之「領域內涵」、「領域目標」、「橫軸學習面向」、「縱軸領域能力」和「課程目標——學習指標」中的概念與用詞。 - 進行各領域之「領域目標」、「課程目標」、「學習指標」陳述形式與內容的調整工作。 - 籌備與舉辦聯席工作坊，確認各領域之「課程目標－學習指標」和「領域目標」修整原則，以及確認「領域內涵」和「學習指標實例」書寫架構及陳述形式之原則。
	課程大綱修整草案初稿	100 年 10 月－ 101 年 3 月	- 檢視領域召集人對該領域「領域目標」、「領域內涵」、「課程目標」、「學習指標」和「實施原則」所做的修整並提出建議。 - 進行各領域「領域內涵」和「實施原則」內文編工作。 - 進行「領域內涵」、「課程目標」和「學習指標」陳述形式與內容的調整。 - 蒐集現場教保服務人員對課程大綱修整草案初稿的修整意見。
	課程手冊修整草案初稿	100 年 10 月－ 101 年 3 月	- 蒐集現場教保服務人員對「課程手冊草案」之架構和各篇章內容修整意見。 - 討論並進行「基本概念 Q&A」和「學習指標實例」陳述形式與內容的調整。 - 蒐集現場教保服務人員對「課程手冊草案」修改版的修整意見。 - 檢視草案架構和各篇章內容，並整合現場教保服務人員的修整意見，進行文編修整工作。

二、課程大綱立論基礎的來源為何？

壹 | 哲學

西洋哲學：透過感官和現象的體驗，提供幼兒學習的廣度和深度；以「互為主體性」的觀點下，共同探索生活環境，以觸及事物的本質；透過自我管理的方式，獲得自我價值感。

中國哲學：是以新儒學的內涵為主體，保留儒家重視家庭倫常的重要文化價值；同時，採取釋家的觀點，看重與他人相處時相互關懷、互相尊重的關係；以及道家崇尚自然的法則，面對自然的謙虛態度。

貳 | 心理學

發展心理學：人與環境互動且互為主體；當人們參與文化活動（此活動是連續世代中，人們的投入而發展出來的）並有所貢獻時，人的發展就逐步顯示出來了。也就是說，個體本身即能主動承襲前人的實踐，並依循該世代、該社群的各項條件而予以轉化。

參 | 社會學

兒童社會學：我們的社會具有共享的文化、價值。在人與人互動的過程中，透過語言傳遞並創造事物的意義，幼兒為有機體，是社會、文化的再生創造者，在過程中與情境中交互辯證，而是隨著情境有動態的轉換。

肆 | 課程的定義

課程是有計畫的提供幼兒學習的機會。幼兒園教保活動課程涵蓋例行性的活動、多元的學習活動、全園性的活動。

伍 | 世界趨勢

全球在地化：全球地方化的觀點以正向的角度看待「全球化」與「在地化」兩者的互動。

後現代：後現代的觀點讓我們看見這個世界的多元與多樣，面對這樣多元環境的我們，更需要有高度的反思能力，以幫助我們面對與處理多變而複雜的社會。

陸 | 各國的課綱

在幼兒教育的基本精神下，重視國家文化的價值，符合本土需求，培養幼兒個人以及參與社會的能力，成為社會的一分子是重要的課程規劃方向。

課程大綱的 立論基礎

互動論

Contextualism
Interactionalism

人與環境互動

以個體與生活環境互動為**基礎**，形塑幼兒心智能力為**核心**，顧及幼兒全人發展及其所處文化環境的價值體系**兩層面**，規劃幼兒學習的領域和能力。

課程是有計畫提供幼兒學習的機會，是促進幼兒心智成長的訊息來源。

課程大綱

宗旨

仁的教育觀為基礎，承續孝悌仁愛文化，陶養幼兒愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養。

總目標

維護幼兒身心健康；養成幼兒良好習慣；豐富幼兒生活經驗；增進幼兒倫理觀念；培養幼兒合群習性；拓展幼兒美感經驗；發展幼兒創意思維；建構幼兒文化認同；啟發幼兒關懷環境。

基本理念

- * 怎麼看幼兒
- * 怎麼看幼兒的學習與發展
- * 怎麼看教保活動課程
- * 怎麼看教保服務人員的角色

實施通則

- * 課程規劃
- * 社會文化
- * 幼兒學習評量
- * 幼小銜接

六大領域

身體動作與健康領域

「身體動作與健康」指的是靈活掌握身體自主的行動，以奠定日後的健康生活模式。領域能力為：「覺察與模仿」、「協調與控制」、「組合與創造」。學習面向包含：「身體動作」、「用具操作」。

認知領域

「認知」指的是處理訊息的思考歷程。領域能力為：「蒐集訊息」、「整理訊息」及「解決問題」。學習面向包含：「生活環境中的數學」、「自然現象」與「文化產物」。

語文領域

「語文」可看成是一種社會溝通系統。領域能力為：「理解」與「表達」。學習面向包含：「肢體」、「口語」、「圖像符號」和「文字功能」。

社會領域

「社會」可看成是人際互動交織而成的脈絡，個體透過實際參與的行動，建構社會中的規範和價值體系。領域能力為：「探索與覺察」、「協商與調整」、「愛護與尊重」。學習面向包含：「自己」、「人與人」、「人與環境」。

情緒領域

「情緒」指的是個體解讀內外刺激而產生的生理與心理的整體反應。領域能力為：「覺察與辨識」、「表達」、「理解」及「調節」。學習面向包含：「自己」和「他人與環境」。

美感領域

「美感」指的是由個體內心深處主動建構的一種感知美好事物的體驗。領域能力為：「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」。學習面向包含：「情意」和「藝術媒介」。

三、課程大綱的立論基礎為何？

課程大綱以互動論為基礎，強調「以個體與生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智能力為核心，顧及幼兒全人發展及其所處文化環境的價值體系兩層面，規劃幼兒學習的領域和能力」。課程是有計畫的提供幼兒學習機會，是促進幼兒心智成長的訊息來源。以下針對幼兒是主動的、幼兒所處的生活環境、陶養幼兒的心智能力、文化的解釋與再生和課程的意義分別說明。

1. 幼兒主動處理訊息時的內在歷程

幼兒是主動的，幼兒從出生開始就建立了許多先前經驗。幼兒利用儲存在長期記憶中的舊經驗來連結或解釋新經驗，學習新事物的意義。新事物透過探索、體驗、覺知與過去經驗整合，當有需要時，幼兒可從長期記憶中提取相關經驗，進一步利用肢體動作、圖像或符號表徵，與人溝通。因此，就個體而言，學習包括了三種面向：① 透過探索、體驗、覺知的輸入過程；② 整合長期記憶訊息的過程；③ 運用學習內容解決問題、創造以及與人溝通的輸出過程。這三個面向組成了幼兒主動與外界環境互動的內在過程。

2. 幼兒所處的生活環境是學習的來源

幼兒是主動的，其所處的生活環境是學習的來源。幼兒與環境互動的過程中一方面促進個體發展，另一方面也習得生活環境中的點點滴滴。生活環境可以分成幾個面向：① 物理環境，② 自然環境，③ 社會環境，④ 人文（文化）環境。物理環境指的是個體生活周遭的設施、建築物等物質系統。自然環境指的是一切以天然狀態（非人為狀態）所呈現的生命或非生命現象。社會環境指的是個體周遭與人互動的體系。人文環境是指基於人類活動不斷演變的象徵體系，是人為因素造成，不是自然形成者。其中，人文環境與社會環境密不可分，是社會環境的延伸，透過歷史而保存下來的文化產物，包括信念、價值、藝術作品、古蹟文物等。幼兒透過參與生活環境的過程建構其心智。

3. 陶養幼兒心智能力是課程大綱的核心

課程大綱強調幼兒的主體性，透過參與生活環境的過程，建構其心智。人類心智發展必須與其生活文化緊密結合。文化是同屬於一個社群人中因需要所共同創造的符號，這些符號通過演化而得以保存，而這些符號的意義與原本創塑的心智密不可分。因此，個體的心智發展體現在對文化訊息中解讀和意義的生成。但文化訊息的重要性和相關的意義有其創塑的根源，是根植在文化情境中的，也因而心智的發展須仰賴文化。

4. 文化的解釋與再生

幼兒在參與活動中理解環境，也在參與活動中建構新文化。以幼兒為主體的角色，使得文化的創新與再造成為可能。幼兒在參與社會的過程中不是被動的接受社會化，而是主動的解釋社會與文化的意義和價值，而更進一步貢獻了文化的再生和改變。在參與社會的過程中，由於幼兒與成人的共同參與，過程中的協商、分享和創造，讓幼兒成為社會文化的再生創造者。

5. 課程是有計畫的提供幼兒學習的機會，是促進幼兒心智成長的訊息來源

在此前提下，「課程」在兒童學習過程中不是外在「灌輸」的內容，而是促使兒童心智成長的刺激資源。透過參與，兒童與素材互動，一方面心智得以成長，一方面也可創造新的文化。而教保服務人員是提供素材及適切環境，引導學習的重要角色。

四、課程大綱強調本土文化的認同，能與全球化的趨勢接軌嗎？

課程大綱強調幼兒在與生活環境互動的過程中學習。生活環境包括幼兒的家庭、幼兒園、社區，以及重要他人所擁有的信念和價值觀。幼兒在與生活環境互動的過程中，透過體驗和參與，覺察意義和價值。在生活環境中重要他人所擁有的本土價值以「仁愛」為核心，呈現在日常生活與人互動的過程中。這些價值包括了與父母、長輩相處的「孝」，與兄弟姊妹相處的「悌」等等。此外，這些價值也展現在家庭、幼兒園和社區所進行的活動中。透過「社會文化活動」，幼兒認同生長的地方，喜歡生活的環境，願意參與並創造新的文化。

然而，我們都生存在一個地球上，人類的生活在全球的基礎上快速發展。全球化意識崛起使得世界急速壓縮，國與國間相互依存，聯繫增強。在此全球化的趨勢下，我們不能自外於世界的發展。全球化趨勢下，教育的重要議題包括了對生態與環境保護的知識和責任，以及在全球資訊快速發展中倫理關係的建立。課程大綱在總目標中不但強調「文化認同」，同時也著重「關懷環境」。因此，協助幼兒學習認識自然、參與社會、了解文化、接納多元是課程大綱與全球化接軌的主要方向。

五、課程大綱為什麼要分這些領域？

課程大綱的內涵建構在個體與生活環境互動的基礎上，生活環境中的各種訊息，相關活動，互動關係都是幼兒發展與學習的刺激來源。透過參與和體驗，幼

兒發展成健全且有能力的個體。因此，本課程大綱領域的區分是從幼兒的發展領域出發，加入社會期待和文化期待，涵括了「幼兒全人發展」和「其所處文化環境的價值體系」（社會期待和文化期待）兩個層面。「全人發展」指的是幼兒發展成為「健全個體」所要關注的各個層面，「其所處文化環境的價值體系」是指社會文化對幼兒的期望與要求。例如：瞭解社會中有使用多種語言的情形，探索生活環境中美的事物等等。

課程大綱分為「身體動作與健康」、「認知」、「語文」、「社會」、「情緒」和「美感」六個領域。其中「身體動作與健康」、「認知」、「情緒」以幼兒發展面向為主，而「語文」、「社會」、「美感」除了幼兒發展面向外，還加入了社會期待和文化期待的內涵。

語文領域的內涵並非僅止於語言的發展，而是更進一步的擴展到個體參與社會溝通系統。個體溝通的對象不只是人，還加上了各種性質和類型的文本。而溝通所用的媒介（口語、肢體、圖像符號）及溝通的文本都是文化的產物，是先人智慧的結晶。語文領域不只重視個體的語言發展，還重視生活情境中運用在文化中習得或自創的方式，參與日常社會情境的互動。

社會領域除了強調幼兒社會發展的部分以外（自我的發展、人際關係的建立、團體規範的建立等），還增加了「人與環境」面向。讓幼兒透過積極的參與，領會家庭的重要；也讓幼兒透過活動瞭解社區中各種人事物的多元生活方式，藉此體會自己和環境的互動關係，進而萌生感謝與感恩之情。

從幼兒全人發展的角度來看，原本無「美感」面向。但生活中原本就存在著美的事物，重要的是我們是否能開啟五覺，持續接觸美的事物，累積美感經驗。隨著美感經驗的累積，個體更有機會創作美的事物。美感經驗使人豐富生活的理解、獲得美的享受。

整體來說，採用這六個領域的理由有二。第一，以幼兒為主體，確認這個階段幼兒的獨特任務為「全人的發展」，因此以「幼兒發展」為出發點，加入課程角度中「應該教什麼的思考」；第二，課程大綱涵蓋的年齡層為二歲到入國民小學前，如太早就以學科為領域的區分方式，幼兒教育容易被誤認為國民小學的準備教育，喪失了幼兒教育的主體性。另，世界各國幼兒教育課程大綱領域區分方式，也因著收托幼兒年齡的差異而有所不同。以學科劃分領域的方式多半因應幼小銜接需求，而安排在大班階段進行（五歲到入國民小學前）。

六、課程大綱的宗旨中「仁的教育觀」是什麼？ 為什麼要強調「孝悌仁愛」文化？

課程大綱的宗旨以「仁的教育觀」為基礎，承續孝悌仁愛文化，陶養幼兒愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養，並奠定幼兒終身學習的基礎，使之成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的健康未來社會公民。

「仁」的概念從儒家而來，愛人愛己，仁民愛物是「仁」的核心概念。但隨著時代的改變，「仁」的概念也可進一步重新詮釋。「仁的教育觀」如下：

1. 保留儒家重視家庭倫常的重要文化價值，例如：親子關係和手足關係。
2. 修正傳統儒家對他人關係的上下差序格局，將個體與他人的關係調整為彼此間關懷、尊重與相互接納。
3. 將「仁」的範圍從家庭進一步擴及「共同生活的一群人」，即「社區」，引出「公民社會」的概念。

在幼兒教育階段，「家庭」仍是幼兒的核心，是協助孩童社會化的主要機構。家庭協助幼兒建立對外界環境的信任，是幼兒安全依附的重要來源。幼兒在家庭中學習孝敬父母，友愛兄弟姊妹；到了幼兒園進一步發展出愛人愛物的關係。

七、課程大綱所指的「孩童圖像」為何？

「孩童圖像」是指孩童在生活中的形象、神情態度或是性格能力。孩童圖像與社會文化的價值有關。課程大綱為確保幼兒健全發展，建構社會文化中的「孩童圖像」；依此訂定總目標，描繪出孩童的樣貌。課程大綱期待孩童是健康、自主自信的，不但願意與人相處，能和他人共同合作，且有豐富情感及創造力，樂於探索思考及關懷接納他人。



八、課程大綱中六大能力的意義為何？

與六個領域中領域能力的關聯性為何？

課程大綱總綱提及的六大能力，分別是「覺知辨識」、「表達溝通」、「關懷合作」、「推理賞析」、「想像創造」及「自主管理」。六大能力的意義分別是：

覺知辨識：運用感官，知覺到自己及生活環境的訊息，並理解訊息及其間的關係。

表達溝通：運用各種符號表達個人的感受，並能傾聽和分享不同的見解與訊息。

關懷合作：願意關心與接納自己、他人、環境和文化，並願意與他人協商，建立共識，解決問題。

推理賞析：運用舊經驗和既有知識，分析、整合及預測訊息，並以喜愛的心情欣賞自己和他人的表現。

想像創造：以創新的精神和多樣的方式表達對生活環境中人事物的感受。

自主管理：根據規範覺察與調整自己的行動。



上述六大能力是統整各領域的領域能力而來，其與各領域的領域能力間的關係如下：

表 1.1-2 課程大綱六大能力與各領域能力間的關係

各領域能力	六大能力	覺知 辨識	表達 溝通	關懷 合作	推理 賞析	想像 創造	自主 管理
身體動作 與健康	覺察與模仿	○		○			○
	協調與控制		○			○	○
	組合與創造						
認知領域	蒐集訊息	○	○		○		
	整理訊息		○		○		
	解決問題		○	○	○		○
語文領域	理解	○		○	○		
	表達		○	○	○	○	○
社會領域	探索與覺察	○					
	協商與調整		○	○			○
	愛護與尊重			○			○
情緒領域	覺察與辨識	○					
	表達		○	○			○
	理解		○		○		
	調節	○					○
美感領域	探索與覺察	○				○	
	表現與創作		○			○	
	回應與賞析				○	○	

九、「能力的培養和強調社會文化是課程大綱的兩個特色」 其意義為何？

1. 著重能力的培養

現代教育的主軸，不應過度強調知識的獲得，而須強調獲得知識的方法，以應付未來多變的社會。課程大綱統整各領域的領域能力，透過課程的規劃和實踐，幼兒將擁有的能力為覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造和自我管理等六大能力。而幼兒階段培養的能力也將與九年一貫課程綱要擁有的能力相互銜接。



2. 強調社會文化的重要

幼兒園的組成份子來自不同家庭，幼兒園本身也鑲嵌於當地社區中，其發展自然承襲了當地的歷史、地理與文化價值，幼兒園課程也須傳遞和轉化其價值。幼兒園的課程規劃除須考量幼兒的身心發展之外，也要強調在地取材，讓幼兒進行有意義的學習。以在地取材做為課程內涵，一方面讓園方與社區緊密連結，一方面也經由社區環境的探索，使幼兒更喜歡自己的生活環境，認同自己生長的地方。因此，幼兒園的課程規劃，除了考量幼兒身心發展的特質之外，「文化社群」的概念須納入思考，「在地取材」的觀念也須被突顯與強化。如更進一步細分，課程大綱的文化意涵包括三個層面：① 華人文化的價值觀，尤其是以「家庭」為主的孝悌仁愛層面；② 歲時祭儀的節慶活動；③ 在地取材的文化層面。

十、如何發揮課程大綱「社會文化」的特色？

社會文化是指同一社群的人們所依循的一套生活準則，通常是以該社群所強調的價值與信念逐漸形成與開展，並以活動的形式持續往下一個世代傳遞。社群中的人透過各種社會文化活動將重要的價值體系傳遞出去，並且在世代交替的歷程中持續被保留。

教保服務人員在課程規劃過程中，須納入社會文化活動，其內容可包含強調家庭價值的華人文化、歲時祭儀的節慶活動，以及各地區獨特的在地文化素材與資產，促使幼兒得以透過社會文化活動的學習與參與，承續、轉化和實踐重要的文化價值，激發幼兒對社群的情感與認同。此外，教保服務人員也須提供幼兒與其他社群互動的機會，培養其對於不同文化的認識，尊重和接納有別於自身文化的對象。

「參與社會文化活動」是課程大綱的重要概念。社會文化活動是由文化中的個體成員所共同合作體現而成。例如：中國新年、中秋節、端午節、冬至等因節慶而舉辦的活動都是社會文化活動。課程大綱強調的是幼兒參與活動過程中意義的內化與創新的歷程。幼兒在參與社會的過程中仍擁有主體性；不但學習理解自己與他人的文化，也學習認同自己文化和接納他人文化。在此體察、修正、內化的過程中，文化得以保留，也容許創新。

教保服務人員以統整的方式自行設計課程時，一方面顧及幼兒的發展需求，另一方面以在地取材的方式將當地重要的價值信仰融入教學活動。透過教保服務人員的引導與情境的營造，幼兒的學習將是個體發展與文化社群意識的融合。在

教保服務人員以統整性的課程、在地取材的方式，共同經營一個屬於該幼兒園課程的同時，幼兒園的在地文化與特殊性也由此產生。

十一、課程大綱中，各領域內涵的學習面向、領域能力與課程目標間的關係為何？

課程大綱之中，每個領域是以該領域的領域能力和學習面向做為縱軸和橫軸，建構該領域的課程目標，其形式為「領域名稱——領域能力——學習面向」，例如：「身-1-1」，即表示：「身體動作與健康領域——覺察與模仿能力——身體動作」。各領域課程目標之規劃請見下表：

表 1.1-3 各領域課程目標規劃表

1. 身體動作與健康領域

學習面向 領域能力	身體動作	用具操作
覺察與模仿	身 1-1 模仿身體操控活動	身 1-2 模仿操作各種器材的動作
協調與控制	身 2-1 安全應用身體操控動作，滿足自由活動及與他人合作的需求	身 2-2 熟悉各種用具的操作動作，建立生活自理技能
組合與創造	身 3-1 應用組合及變化各種動作，享受肢體遊戲的樂趣	身 3-2 樂於善用各種素材及器材進行創造性活動



2. 認知領域

學習面向 領域能力	生活環境中的數學	自然現象	文化產物
蒐集訊息	認 1-1 蒐集生活環境中的數學訊息	認 1-2 蒐集自然現象的訊息	認 1-3 蒐集文化產物的訊息
整理訊息	認 2-1 整理生活環境中的數學訊息	認 2-2 整理自然現象訊息間的關係	認 2-3 整理文化產物訊息間的關係
解決問題	認 3-1 與他人合作解決生活環境中的問題		

3. 語文領域

學習面向 領域能力	肢體	口語	圖像符號	文字功能
理解	語 1-1 理解互動對象的意圖	語 1-2 理解歌謠和口語的音韻特性 語 1-3 認識社會使用多種語言的情形	語 1-4 理解生活環境中的圖像與符號 語 1-5 理解圖畫書的內容與功能	語 1-6 熟悉閱讀華文的方式 語 1-7 理解文字的功能
	語 2-1 以肢體語言表達	語 2-2 以口語參與互動 語 2-3 敘說生活經驗 語 2-4 看圖敘說	語 2-5 運用圖像符號	
表達	語 2-6 回應敘事文本 語 2-7 編創與演出敘事文本			

4. 社會領域

學習面向 領域能力	自己	人與人	人與環境
探索與覺察	社 1-1 認識自己	社 1-2 覺察自己和他人 內在想法的不同 社 1-3 覺察生活規範與 活動規則	社 1-4 覺察家的重要 社 1-5 探索自己與生活環境 中人事物的關係 社 1-6 認識生活環境中 文化的多元現象
協商與調整	社 2-1 發展自我概念	社 2-2 同理他人， 並與他人互動 社 2-3 調整自己的行動， 遵守生活規範與 活動規則	
愛護與尊重	社 3-1 愛護自己，肯定自己	社 3-2 關懷與尊重生活環境 中的他人	社 3-3 尊重多元文化 社 3-4 關懷生活環境， 尊重生命



5. 情緒領域

學習面向 領域能力	自己	他人與環境
覺察與辨識	情 1-1 覺察與辨識自己的情緒	情 1-2 覺察與辨識生活環境中他人和擬人化物件的情緒
表達	情 2-1 合宜地表達自己的情緒	情 2-2 適當地表達生活環境中他人和擬人化物件的情緒
理解	情 3-1 理解自己情緒出現的原因	情 3-2 理解生活環境中他人和擬人化物件情緒產生的原因
調節	情 4-1 運用策略調節自己的情緒	

6. 美感領域

學習面向 領域能力	情意	藝術媒介
探索與覺察	美 1-1 體驗生活環境中愉悅的美感經驗	美 1-2 運用五官感受生活環境中各種形式的美
表現與創作	美 2-1 發揮想像並進行個人獨特的創作	美 2-2 運用各種形式的藝術媒介進行創作
回應與賞析	美 3-1 樂於接觸多元的藝術創作，回應個人的感受	美 3-2 欣賞藝術創作或展演活動，回應個人的看法



十二、為什麼要有課程大綱？

與民國 76 年版《幼稚園課程標準》有何不同？

幼托整合後，幼稚園和托兒所統一稱為幼兒園，收托 2 歲至入國民小學前之幼兒。考量過去幼稚園使用的《幼稚園課程標準》（以下簡稱課程標準）和托兒所使用的「托兒所教保手冊」，適用的年齡層有所變動且年代久遠，因此，教育部依據「幼兒教育及照顧法」擬定課程大綱，並於 101 年 10 月 5 日發布「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，讓各幼兒園課程進行有明確依據。

課程大綱與 76 年版課程標準有幾個顯著的差異。第一，名稱不同。課程大綱在名稱上跳脫過去「課程標準」所隱含的意識型態，修正為「課程大綱」，提供教保服務人員進行幼兒園課程規劃時的目標及方向；第二，適用年齡範疇不同。76 年版課程標準適用的年齡層為 4 歲到入國民小學前的幼兒；而課程大綱適用的年齡層為 2 歲到入國民小學前的幼兒。第三，領域區分方式不同。76 年版課程標準其領域區分方式是「健康」、「語文」、「常識」、「音樂」、「工作」和「遊戲」。而課程大綱領域區分方式則是「身體動作與健康」、「認知」、「語文」、「社會」、「情緒」和「美感」六個領域。

課程大綱中「身體動作與健康」領域，除了養成良好的健康習慣外，以促進幼兒粗大動作和精細動作的發展為主；粗大動作指的是穩定性動作、移動性動作和操作性動作，而 76 年版課程標準僅在「健康」領域中提出「基本動作」例如：行走、跑、跳和「簡單的技巧」例如：投、推、拉和滾動等，並以此方式從事運動遊戲。

課程大綱中「認知」領域並非知識的學習，而是「處理訊息的思考歷程」。例如：觀察、分類、蒐集資料、整理資料、解決問題等等。課程大綱特別將「認知」領域中訊息的來源聚焦在「生活環境中的數學」、「自然現象」和「文化產物」等學習面向。幼兒要學習處理這些訊息的思考歷程；與 76 年版課程標準「常識」領域中的「社會」、「自然」和「數學」著重「知識」的觀點不大相同。

「語文」領域在課程大綱中的意義是讓幼兒學習參與社會溝通系統，從參與的過程中學習理解和表達。生活情境的肢體、口語、圖像、文字和符號等都是幼兒要學習的溝通媒介；人和文本則是幼兒要面對的溝通對象。

課程大綱中所強調的「社會領域」突顯了人與環境互動過程中所需建立的社會能力。這些社會領域能力包括：探索與覺察、協商與調整、和愛護與尊重。此外，更強調成長過程中「自我」扮演的角色，希望孩子能「喜歡自己」、「探索與理解自己的需求」等。本課程大綱所強調的社會領域和 76 年版課程標準「常識」中所強調的「社會」範圍並不相同。

「情緒」領域也是此次修訂的一大特色。有鑒於過去情緒教育多半隱含在與人相處的過程之中；而情緒的處理和引導也多依教保服務人員的敏感度而定；進入資訊社會後，分工更為精細，個人除了要學習獨立思考，有獲取資訊的能力之外，如何調整自己及與他人合作更形重要。穩定的情緒不但是個人健康與適應的良好指標，更影響到個人的人際和家庭。而情緒領域能力包括「覺察與辨識」、「表達」、「理解」和「調節」。

「美感」指的是「個體內心深處主動建構的一種感知外在美好事物的能力」，包括透過感官，感知到外在事物美的能力；表現和創作出美的事物的能力；以及回應外界美的事物的能力。美感教育是培養人格健全發展，增進生活情意，使世界充滿和諧與色彩，使人們朝向真、善、美的生活態度與觀念。76年版課程標準「音樂」和「工作」的內涵都融入在此領域中。

十三、76年版《幼稚園課程標準》原有的

「健康」概念與內涵如何在課程大綱重新理解？

課程大綱健康安全的實質內涵分別在身體動作與健康、社會和情緒三個領域呈現。

1. 身體動作與健康領域與健康安全課程的關係為何？

世界衛生組織所定義的健康，其範圍幾乎涵蓋影響人類生活的所有因素。美國國家教育目標小組（National Education Goal Panel, NEGP）對幼兒健康與身體領域內涵之說明，著重在發展幼兒健康、運用粗細動作的技巧、自我照顧，以及對自身安全的覺察力。美國及早就學方案（Early Head Start）的幼兒學習成果架構也指出，身體健康領域包含：大肌肉發展，展現熟練、平衡的身體移動技能與身體協調能力；小肌肉發展，手眼協調以及精細動作能力；健康與實務，在成長發育、體力、耐力之展現，以運動增進身體健康，在用餐、穿著、洗手、如廁時，展現在衛生、營養、個人保健的生活自理能力。爰此，從身體動作與健康之領域目標，即可窺見活動安全、衛生習慣、樂於運動等相關的健康議題。

領域目標一：靈活展現基本動作技能並能維護自身安全。幼兒透過覺察和模仿，發展穩定性、移動性、操作性等基本身體動作技能。而基本動作技能的健全發展，須以自主且安全的活動能力為基礎。

領域目標二：擁有健康的身體及良好的生活習慣。提供幼兒各種生活自理機會，練習透過身體動作技能強化「清潔衛生」及自我照顧能力。特別是，幼

兒的自我清潔與所處環境的整理，都是學習動作技能的實際課題，也是養成衛生習慣之健康自我促進行為。

領域目標三：喜歡運動與樂於展現動作創意。身體動作能力之習得，是培養「動態生活」與「喜歡運動」習慣的關鍵，而「動態生活」與「喜歡運動」是預防疾病、改善健康狀況的重要措施。幼兒體力較弱，通常無法長時間活動，身體動作課程利用各種器材並組合動作變化，讓身體動作教學更富趣味性，亦藉此延展幼兒的活動時間與強度，以強化體能並培養樂於運動的習慣。

2. 社會領域與健康安全課程的關連為何？

課程大綱社會領域課程將健康、安全教育放在「自我照顧」的範圍內。在健康方面，期許幼兒學習覺察自己身體的狀況和需要及照顧身體的方式，進而養成自我照顧的行為習慣和態度。相同的，在安全方面，希望幼兒能從覺察環境中的危險狀況與安全需求，學習分辨安全和不安全的動作，調整自己能避開危險環境等安全意識。因此，社會領域課程所涵蓋的健康安全的意識和態度，包括：① 健康教育中的健康、衛生習慣的養成，例如：保持身體整潔、自己身邊環境和物品的整潔、飯前洗手飯後刷牙的健康習慣、如廁及健康習慣的養成；② 飲食習慣：均衡的飲食和細嚼慢嚥的進食習慣等；③ 安全教育中相關的交通安全、意外防護、家庭與幼兒園環境安全、物品使用安全、接觸陌生人事物的安全意識和自我保護行為的培養等。

3. 情緒領域與幼兒的健康安全課程的關係為何？

課程大綱情緒領域關注的是幼兒的心理健康，每項課程目標都與健康安全相關。情緒領域的領域目標為「接納自己的情緒」、「以正向態度面對困境」、「擁有安定的情緒並自在地表達感受」以及「關懷及理解他人的情緒」等四項。對幼兒而言，如有能力處理自己與他人的情緒問題，與人相處時則不會將個人的情緒加諸於他人身上，也不致對他人的行動做錯誤的歸因，對增進個人的自我概念和人際關係都有明顯的幫助，長久下來形成正向的人際循環，對學習效能與工作品質都有正面的影響。

《幼兒園教保活動課程——健康安全實用手冊》提供相關的活動課程與教學示例，供教保服務人員參考。

十四、課程大綱中「遊戲」如何定位？

由於時代背景的差異，民國 76 年版課程標準將「遊戲」視為一領域，也提及遊戲可在語文、常識、健康、音樂等課程中實施，因而產生遊戲是一個「領域」或是「媒介」的爭議。課程大綱將遊戲視為媒介，但為避免家長誤解幼兒園中只有遊戲沒有學習，特別在實施通則中區分「自由遊戲」和「遊戲中學習」。自由遊戲指的是幼兒自發性的遊戲，是幼兒的天性，面對年齡層越低的幼兒越須提供充足的時間讓幼兒盡情遊戲。然而，遊戲中學習是將遊戲視為學習的媒介，教保服務人員觀察幼兒的興趣，設計活動，引導幼兒主動學習。

十五、課程大綱區分為六大領域會不會有分科實施的疑慮？ 如何以統整的方式實施？

課程大綱各領域的內涵雖以分領域方式呈現，但課程實施時仍須以統整方式進行。課程規劃時，教保服務人員根據園方的教保活動課程取向，規劃合宜的課程內涵。舉例來說，課程取向如為單元或主題，可根據幼兒的年齡、經驗和興趣，尋找合於幼兒經驗的主題／單元，運用適宜的素材設計連貫性的活動，引導幼兒學習。課程規劃的過程中，教保服務人員須就幼兒的興趣和生活經驗，與課程目標和學習指標相結合設計活動。課程規劃和實踐時須顧及領域的均衡性和活動間的連貫性，以深化幼兒的學習。課程大綱是幼兒學習的方向，引領教保服務人員規劃和實踐課程。園方的教保活動課程取向不同，課程規劃的方式便有所不同。「幼兒園教保活動課程發展參考實例」中提供以統整方式發展課程的示例，供教保服務人員參考。

課程大綱的「課程」指的是「有計畫、有目的提供幼兒學習的機會，以引領幼兒能力的成長」。在這樣的定義下，課程有幾個要素。① 有計畫的，② 有系統的，③ 有引導的，④ 有預期結果的。活動是執行課程的方式，透過連貫性的活動，引領幼兒朝向課程目標學習。

十六、課程大綱中各領域所羅列的課程目標、學習指標 的意義是什麼？

課程目標：課程目標是幼兒在該領域所要有的學習方向，本課程大綱各領域依據實徵研究及相關研究資料，建構出各年齡層幼兒應該學習的目標，稱為「課程目標」。然課程目標在本質上層次較高，敘述上較為抽象，且未針對不同年齡層幼兒的發展狀況及需求區分。

學習指標：依據各領域的課程目標以及各年齡層幼兒的學習任務，在每個領域的課程目標下，分別依 4 個年齡層規劃分齡學習指標。學習指標是教保服務人員須為該年齡層幼兒所搭建的鷹架，提供該年齡層幼兒學習方向。各領域的每一個課程目標下，都有若干個符合該年齡層的學習指標。學習指標的意義須與相對應的課程目標來定位。換言之，課程目標是其下數個學習指標的總和，而學習指標是分齡的學習細項。學習指標反映的是幼兒發展與學習的方向；強調在幼兒先前經驗及能力的基礎上，朝學習指標的方向學習，但是並不是指該年齡層幼兒一定要達到的目標，因此在使用上必須特別小心。而且，幼兒的生活情境中存在著種種差異，例如：性別差異、種族文化差異、社會階層差異及地域文化差異等。差異是生活的常態，教保服務人員該將「差異性」視為課程的資源，以增廣幼兒的學習。透過這樣的思考，幼兒的個體性、特殊性和其自身的觀點都得以納入課程的考量，個別差異也得以被尊重。

十七、教保服務人員如何使用學習指標？ 所羅列的學習指標是不是評量指標？

學習指標是課程規劃的方向；教保服務人員在規劃課程時，須思考課程的適齡性；例如：教保服務人員在設計 5-6 歲社區參訪的活動時，在活動規則方面，讓幼兒有機會探索規則制訂的理由；在參訪過程當中，請幼兒觀察記錄社區人物的工作內容、活動流程；於參訪結束後，和幼兒討論與體驗觀察到的活動，讓幼兒體會工作歷程中的辛苦等。這些活動方向都是參考課程大綱的課程目標和分齡學習指標而來。此外，若幼兒能力不及學習指標的層次，教保服務人員可依據前一段年齡層的學習指標，規劃較為簡易淺顯的課程。相對的，若幼兒能力較好，則可延展到下個年齡層的學習指標。總言之，教保服務人員在使用分齡學習指標時要注意到下列二點：

1. 分齡學習指標的使用是適性的。教保服務人員的課程規畫與實踐是奠基在幼兒的發展上，也就是「以幼兒為主體」的理念。尊重每個幼兒的個別差異，讓幼兒以其原本的能力出發，進一步探索與學習，而不是齊頭式要求所有的幼兒在同一時間達到同樣的能力。
2. 分齡學習指標不是評量指標，也不是能力指標，而是提醒教保服務人員要提供此方向的學習機會來協助幼兒學習。教保服務人員須先釐清分齡學習指標的意義，方能有效安排適宜的學習經驗。

最重要的是，請勿將學習指標作為篩選幼兒入學或評定幼兒行為好壞的標準，並請教保服務人員特別提醒家長，勿依據學習指標催促或教導幼兒的行為表現。

課程大綱所羅列的分齡學習指標不是評量指標。依據課程大綱總綱所規劃的六大能力另行設計的幼兒學習評量指標為總結性的評量指標，幼兒學習評量一學年評量三次，時間點分別是第一學期初、第一學期末及第二學期末進行評量。各園另可依據其課程取向、所在區域及課程內容，以課程目標及學習指標為基礎，自訂形成性評量的指標，協助家長理解幼兒的學習狀況。

未來俟「幼兒園幼兒學習評量指標及評分指引（草案）」（以下簡稱「學習評量指標（草案）」）公布後，教學者也可運用其來評量幼兒在課程大綱六大能力的表現程度。

十八、動態的學習情境的意義是什麼？

學習情境是幼兒園提供幼兒學習資源與體驗操作機會的整體場域，包含了空間的規劃與選擇、物件的擺設、資源的提供及動線的安排等。教保服務人員在課程規劃與活動設計的過程中，安排的活動若能夠搭配合宜的學習情境，將更有益於幼兒的學習。

學習情境的設計，是教保服務人員依據課程的發展，持續更新和提供新的素材，或者改變活動空間的使用方式，以做為學習的資源。這樣的過程不是每個學期初所進行的「教室布置」，而是依據教學活動目標、學習素材，以及幼兒需求，隨時設計與更新讓幼兒可探索的情境。隨著教保活動課程的發展，適時根據幼兒學習和課程的需要調整學習情境，使教學活動與幼兒學習產生更緊密的結合，協助幼兒進行有意義的學習。



2

身體動作與健康領域的相關問題與回應

一、身體動作與健康領域學習指標是如何建構出來的？

身體動作與健康領域之學習指標的擬定是研究團隊歷經三期研究，反覆思考建立與修正而成。第一期研究，主要針對 2-3 歲、3-4 歲、4-5 歲、5-6 歲幼兒，分別設計動作能力指標進行評估（有效問卷份數為 1,716 份，可用率為 96.7%）。該研究結果依據各施測題項「總是自己做得很好」通過之百分比，將動作難易程度分為三等級，並以 60% 以上「總是可以做得很好」，列為已具備一般身體動作能力，以此歸納設計出各年齡層的學習指標，共有 117 項。第一期研究的學習指標包含縱軸的「觀察與模仿」、「運用與調整」、「組合與創造」等動作技能的平衡、協調、控制、敏捷等能力表現，以及橫軸的「穩定性」、「移動性」、「操作性」等基本動作內容，並依年齡不同加入身體自覺、動作力量、時間、空間、方向、方位、路徑、關係等因素。

第二期研究的重要工作在於修整課程目標及學習指標，在進入實驗幼兒園前，研究團隊檢視指標的可行性，認為「運用與調整」的動作能力，須透過練習和應用而具備身體柔軟度及肌力，才能運用調整身體能量。因此，修正為「練習與應用」。進入教學現場實驗後，因教保服務人員多次反應，「橫軸」的教學面向，偏向運動生理及技巧的練習，書寫格式類似動作能力發展篩檢。因此將動作探索學習的情境及經驗，轉以活動為主軸，規劃成「身體動作」面向，內含穩定及移動技能的學習；「用具操控」面向，內含穩定、移動、操作、精細技能的學習；「律動活動」面向，內含穩定、移動及音樂與節奏。身體自覺、動作力量、時間、空間、方向、方位、路徑、關係等動作變化的因素，則抽離至實施原則中說明。

第二期研究雖從 117 項學習指標精化為 72 項，但是教保服務人員仍表示指標過多且繁瑣，期望能再簡化，以契合現場實務教學。因此在第三期為符合精簡原則，整合相似的學習指標並延伸兩個以上的年齡層，例如：身 - 中 - 2-1-2「願意調整活動順序及肢體動作，避免碰撞，維持安全」與身 - 大 - 2-1-2「應用各種基本動作技能，敏捷完成團體活動任務並兼顧安全」，合併為「在團體活動中，應用身體基本動作安全地完成任務」，從中班延至大班。其次，「律動活動」與「身



體動作」都包含穩定性及移動性動作活動，因此將律動活動面向刪除，其內容融入身-3-1「應用組合及變化各種動作，享受肢體遊戲的樂趣」的學習指標中。而在文辭審視時發現，「練習與應用」是身體動作熟練的方式，而非能力，因而更改為培養幼兒能「協調與控制」的能力。因此身體動作與健康領域能力修正為「覺察與模仿」、「協調與控制」、「組合與創造」；學習面向則刪減為「身體動作」與「用具操作」，學習指標共有 31 項。

二、課程大綱身體動作與健康領域內涵與 76 年版《幼稚園課程標準》的差異？

在 76 年版課程標準中，身體動作與健康領域內涵主要隸屬於健康領域與遊戲領域，以「鍛鍊幼兒基本動作，發展幼兒運動與興趣能力」為目標。教學內容分為「大肌肉運動」及「小肌肉活動」。課程大綱回應社會變遷所造成幼兒運動環境日漸惡化、運動遊戲時間與機會不足、電視電玩取代玩伴、肥胖盛行率越來越高，以及父母過度保護等現象，因此身體動作與健康領域，特別強調身體穩定、移動與操作的基本動作技能，建立靈活掌握身體自主行動的能力，並在操作活動中，發展手眼協調及精細動作的能力，期盼養成幼兒從小自理生活及喜愛活動的健康習慣。

身體動作與健康領域內涵有兩個非常重要的主軸，其一是「生活與學習」層面，其二是「遊戲與運動」層面。前者指的是強調能在日常生活中，學習控制身體能力與操作物品，幫助幼兒完成飲食、清潔、整理及學習等生活所需，在達成的任務中獲得自信，並維持健康和積極活動所具有的實際效益；後者則是指藉由模仿及練習運用等學習歷程，有效的激發身體動作的成熟，幫助幼兒身體動作控制及協調能力的發展，擁有穩健身體的正面感受。同時，啟迪幼兒「主動學習」及「自創活動」的能力。即透過身體的遊戲與運動，幼兒學習連結時間、空間與力量等因素，去覺察、體認、探索周遭環境，以建立起靈活掌握自身的行動。



三、身體動作與健康領域主要的特色是什麼？

身體動作與健康領域關注幼兒動作穩健的學習歷程，強調運用基本動作技能及知識，透過實踐生活自理行動及遊戲等方式，內化動作知覺與培養問題解決的能力，以作為未來精緻與複雜動作的準備，奠定幼兒安全和積極活動的健康生活模式。

身體動作與健康領域根據幼兒身心發展的特性及生活環境現況而設計，教學強調「以運動為主體，以遊戲為方法」，希望幼兒能夠在安全的環境中，配合生動活潑的音樂與器材，融入各種難易程度不同的體能遊戲，讓幼兒在遊戲或活動情境下漸漸增進體能，在分組與團體活動中，學習紓解情緒與強化人際關係。

四、身體動作在幼兒的發展上究竟有多重要？

身體動作的重要性，可以從「身體作為探索學習工具」以及「為何建立身體動作能力」兩方面來理解。分別簡述如下：

1. 身體作為探索學習的工具

幼兒在獲取知識的過程中是主動的，他們透過身體的觸覺及移動能力，建立對這個世界的認識與了解。不論是室內的活動或是戶外的觀摩，幼兒發現事物與如何發現，都須善用「能」自在活動的身體。而透過親自觸摸或拆組，幼兒體會生活環境中的各種經驗。無疑的，幼兒的學習須藉由操作與探索的過程，「看到」不等於「知道」，要提供幼兒充分的活動經驗，教保服務人員須放心讓幼兒自己動動手、動動腳的「探究」，以滿足他們的好奇心，發揮想像力，增進創造能力。

2. 為何建立身體動作能力？

幼兒園階段身體動作的能力，不只是冒險、探索與學習的工具，也是培養「動態」生活習慣的關鍵。身體的活動在幼兒成長中扮演著舉足輕重的角色，幼兒藉由身體的活動得以擷取大量的感覺、知覺及運動刺激，以促進身體正常的發育、展現正確的姿勢與動作協調的能力。事實上，幼兒熟練各項基本動作，不但可安全穩健地移動身體，也會增加身體及關節的柔軟性，使其更靈活敏捷，降低受傷的機會，並養成日後美姿美儀的舉止。例如：正確的行走及端坐的姿勢，直接可減少彎腰駝背及脊椎側彎的發生，也間接減少近視機率。同時，身體活動能強健大肌肉的發展與成熟，也影響精細動作的操作與學習。

五、身體動作與健康領域教學中， 如何看待身體動作能力學習弱勢的幼兒？

一般而言，學習弱勢涵蓋兩大部分：一為能力未達該年齡的發展標準；另一則是因家庭或幼兒園資源不足而造成的學習落後。2至6歲幼兒時期是身體動作技能學習的基礎階段，基於先天氣質及個別家庭教養態度與方式的差異，幼兒在動作技能發展的差異性也極大，教保服務人員不宜只依據年齡來作為認定學習落後的評斷。若是發現幼兒無法做出下列動作：2-3歲在無扶助的情況能做出雙足跳；3-4歲可以單腳跳一下；4-5歲能以單腳連跳五下以上；5-6歲能單腳站穩10秒鐘，雙腳合併能向前跳45公分以上，則需要有專業醫療的介入評估。

資源不足部分，以活動空間不足影響最大。幼兒園的室內面積宜保留幼兒足夠的活動空間，如果扣除公共空間的面積，例如：走廊、廁所、儲藏室、廚房、辦公室、家長接待空間等，再扣除教室中的工作櫃、玩具櫃、桌椅等，最後每名幼兒可能只剩下不到1.5平方公尺的使用空間，這種超級「特小空間」，對於幼兒身體動作的發展與學習實有關鍵性的影響。若有此情況，則建議教保服務人員宜高頻率地使用戶外活動空間。

六、身體動作與健康領域的主要教學內容為何？

為了能提供適合幼兒身體挑戰的計畫性活動，教保服務人員需思考如何引發、支持、延伸和豐富動作的環境，幫助幼兒在所能做到的事情中，增進身體動作協調、控制、操作和運動的技能。因此，教導幼兒身體動作的基本技能是必要的，這些技能包含穩定性動作，指幼兒在一個固定的點上，可以做出來的動作元素，例如：伸、彎、蹲、旋、擺等；移動性動作技能，指幼兒從某地移動到其他地點，可以做出來的動作元素，例如：走、跑、踏步向前、跳、滑等；操作性動作技能，指幼兒藉由物品（例如：球、繩、棒等），可以做出來的動作元素，例如：投、接、踢、擊、運等，操作性動作之完成，自然包括精細動作元素的揉、捏、抓、握、放等。

教保活動內容則分為兩大面向：身體動作活動與用具操作活動。身體動作活動的動作技能，單純為移動性動作及穩定性動作，幼兒在操控身體行動時，識別肢體部位的活動方式，體會動作與他人及環境的關係；用具操作活動的動作技能，主要為操作性動作及精細動作，佐以移動性動作及穩定性動作，幼兒嘗試使物體移動或操作在移動中的物體，感受肢體複雜且細微的變化，以及手眼協調或腳眼協調的技巧。

七、如何避免幼兒活動的傷害？

活動可能會造成某些意外傷害是大家清楚瞭解的現象。但是預防活動傷害產生，並不是禁止幼兒活動就可完全避免。幼兒園內要避免幼兒活動的傷害，應依幼兒園的環境設備條件與情境，建立合宜的操作程序與注意事項。在幼兒活動前須有所準備，以防止身體運動傷害的發生。預防方法可從幼兒、教學與設備器材三方面考量。就幼兒本身而言，需要建立起遵守活動規則的習慣與態度；就教學方面而言，則需要注意在活動進行前有充分的暖身及活動後的緩和運動，安排適當的活動時間，隨時留意觀察幼兒活動過程的膚色及換氣情形，並適時補充水份；就設備和器材方面而言，則應選擇安全的活動環境，活動前宜檢視器材與設備的安全性，同時要穿著合適活動的衣著與運動鞋。基本上只要遵守上述注意事項，將可降低幼兒活動的傷害。

八、規劃身體動作與健康領域的課程活動時，除了安全，尚需考量的重點為何？

能吸引幼兒動起來，教保服務人員需留意活動時段的選擇、時間長短的安排與課程活動內容的趣味性與挑戰性。一般而言，早上是幼兒參與動作探索的最佳時間；下午得等幼兒午休後再進行比較適當。而活動時間則因幼兒年齡及注意力維持長度的差異而有所不同，基本上，每日身體活動時間以 30 分鐘為原則。由於 2-6 歲幼兒動作發展能力不同，建議 2-3 歲幼兒活動時間以 30 分鐘最適合；3-5 歲幼兒則以 40 分鐘為主；5-6 歲約可延長至 50 分鐘。

基於 3-5 歲期間是幼兒欣賞及使用語言文字的最佳時機。建議教保服務人員在規劃身體動作與健康領域的課程活動時，3 歲幼兒可加入童謠，以激發幼兒的參與；4-5 歲幼兒可廣泛使用手指謠、故事、詩詞、歌曲（尤其是越有趣、滑稽，他們越喜歡）。在移動與靜止活動間，彈性增加動作的困難度，並參考幼兒活動中的回應與意見。偶爾可規劃設計童玩、民俗等與鍛鍊身體動作能力相關的活動，以探索了解本土文化。最重要還需肯定及發展幼兒的創造能力，3-5 歲幼兒擁有強烈的好奇心及想像力，活動中藉由肢體動作啟發幼兒內在的想像、探索和發現，將可鼓勵幼兒喜愛活動以及展現其創意。

九、幼兒常常活動身體，就能提升體適能嗎？

體適能是大家相當熟悉的運動用語，一般兒童體適能的訓練及檢測項目為平衡、協調、力量、爆發力、肌耐力、柔軟度、敏捷性及速度。通常是透過長時間有氧的大肌肉群運動，以建立或擁有良好的健康體能及體態為目的。幼兒園的孩子，年齡介於 2-6 歲之間，這階段幼兒心跳較快，每次心輸出量較少，較無法快速滿足激烈運動後的供氧需求。而且，當骨骼肌肉劇烈收縮進行肌力訓練時，因供應大肌肉群的氧氣不足，造成肌肉中的乳酸堆積，而導致肌肉酸痛疲勞。因此，身體動作與健康領域強調，提供安全的環境，有計畫的安排體能遊戲或活動，逐步學習控制及協調身體動作，漸漸增加有氧運動的時間，自然提高其身體肌力、平衡性、適應性和心血管耐力。亦即身體活動習慣建立之後，即能提高幼兒的體適能。



3 認知領域的相關問題與回應

一、認知領域學習指標是如何建構出來的？

研究團隊最初根據幼兒概念發展文獻，選出與生活環境有關、但發展年齡未確定的數學和科學概念做為研究內容。以間隔半年連續蒐集二次同一位幼兒資料的設計，調查臺灣北、中、南、東區 628 位 2 至 6 歲幼兒蒐集訊息、整理訊息及解決問題等認知能力的表現。依據研究結果中各年齡層幼兒的作業通過率，做為指標內容選取及年齡分層的依據，最後以生物、數／量／形、空間與時間做為主要學習內容。為避免讓人誤解認知領域為學科知識的教學，團隊將學習面向的範圍以「生活環境」來概括。

有了指標後經座談與現場實際試驗。現場教保服務人員反應指標描述過於籠統，不易運用於教學中。因此，在與專家學者和現場教師研議下，將學習面向由「生活環境」區分出「生活周遭的數學」、「常見動植物」及「自然環境與現象」三個學習面向，並增列數字符號、數量排序及合成與分解的學習指標。

最後因著課程大綱實驗方案的實施，現場教保服務人員仍認為認知領域涵蓋的範圍不能對應於幼兒生活環境中的一些主題，例如：交通工具、服裝、廟宇等。基於現場的回饋，參考「國民中小學九年一貫課程綱要」的「生活課程」中用詞，認知領域的學習面向再次修正為「生活環境中的數學」、「自然現象」及「文化產物」三個學習面向，同時亦增列了形狀、位置、生活物件的學習指標。

二、課程大綱認知領域內涵與

76 年版《幼稚園課程標準》的差異？

76 年版課程標準沒有認知領域，只有常識領域，其含括的範圍有自然、數量形的概念，與課程大綱的認知領域相同。但過去課程標準，基本上以知識為學習主軸，講究不同年齡層在知識層面上達到什麼水準，例如：大班幼兒會數到 20 等。但是時代在變，知識激增，幼兒園以外所提供的訊息非常的多，當幼兒遇到訊息，必須學會怎麼處理。幼兒要學會蒐集和整理分析，更希望當他們面對問題時會自己去解決。因此，認知領域希望能給幼兒帶著走的問題解決能力。如果幼兒具備

這種能力，以後碰到什麼問題便會設法主動解決。當然，不同的年齡層會有不同層次的蒐集、整理訊息和解決問題能力。我們期許幼兒從幼兒園畢業時擁有運用策略解決問題的能力。

三、認知領域主要的特色是什麼？

認知領域中的「認知」，既不是指知識概念，也不是一個人的想法和看法，而是指處理訊息的思考歷程。因此，認知領域不著重幼兒學會哪些知識，而重視幼兒思考歷程能力的培養。據此，認知領域主要特色包括：

1. 以習得「解決問題的認知能力」為主

認知是指蒐集訊息、整理訊息及解決問題的歷程。

2. 「選材」以生活環境中的數學、自然現象與文化產物為主要學習面向

認知領域不強調幼兒需要學習的學科或知識內容，而是關心幼兒面對有興趣之生活環境內涵，學習蒐集訊息、整理訊息及解決問題的歷程。

3. 「教學方法」以引導幼兒有系統的蒐集訊息、整理訊息及解決問題為首要

基於認知能力是主要學習方向，教保服務人員需一步步引領，每個步驟有系統的引導幼兒。以蒐集訊息的「觀察」為例，我們鼓勵幼兒有系統性、有目的性的觀察並記錄，以得到解決問題所需的訊息。例如：當幼兒說：「這朵花比較大。」教保服務人員追問：「你怎麼判斷它比較大？」、「你可以用什麼方法說明它是比較大的？」以此帶出使用工具測量。

4. 「評量」以幼兒習得認知能力為主要考慮

因認知能力的習得需要時間，且需要成人提醒、引導，甚至部分協助。因此建議教保服務人員可在平日活動中觀察記錄幼兒蒐集、整理訊息及解決問題時的行為和語彙表現作為幼兒能力評量的資料，定期分析整理，可以了解幼兒在學習上的進步。若幼兒無法達成目標，可能表示幼兒在這項認知能力尚未成熟，教保服務人員可參考前一年齡層之學習指標。若幼兒表現很好，亦可參考後一年齡層的指標。教保服務人員需同時考慮，學習內容會影響幼兒認知能力的表現。一般來說，幼兒較不熟悉、難度較高的學習內容，可能超過了幼兒的理解能力，影響其認知能力的表現。教保服務人員進行幼兒學習評量時應一併考慮。

四、教保服務人員如何設計認知領域的學習活動？

認知領域活動設計主要的重點在於以幼兒舊經驗為根基進行訊息的蒐集，進而延伸至新經驗的訊息蒐集，進行新經驗訊息的整理及問題解決。在完成問題解決後，教保服務人員宜協助幼兒統整，並帶領他們檢查執行後的結果及回顧活動中所經歷的過程。以下說明設計活動時的步驟與原則：

1. 以幼兒的經驗為基礎

幼兒的學習須建立在他們已有的基礎上，教保服務人員需在活動開始時充分瞭解幼兒的舊經驗。

2. 提供可廣泛蒐集的訊息

善用生活環境中的各種資源，以提供幼兒廣泛的蒐集訊息的機會，包括幼兒園的圖書、生態環境，家長可提供的資源、經驗，及社區中的各項設備與資源。

3. 依據前述兩點形成課程主題。

4. 聚焦蒐集、分析與主題有關的訊息

隨著幼兒年齡發展，鼓勵幼兒使用不同認知能力蒐集、整理訊息。適合各年齡幼兒的認知活動設計可參考下頁圖 1.3-1 認知領域活動設計架構。

- 4-1 先請幼兒廣泛的探索及自由的利用工具測量，引出他們對主題的注意與興趣。
- 4-2 提醒幼兒聚焦觀察，不論以感官、工具、閱讀或訪問等方式蒐集訊息，逐漸將重點聚集到有關訊息上。
- 4-3 無論幼兒觀察到什麼，都引導他們以各種方式記錄下資料。不同年齡的幼兒有其適合的記錄方式，例如：2 到 3 歲幼兒的精細肢體動作和語言能力正開始迅速發展，此時適合以口語表達分享其觀察到的訊息。3 歲開始，引導幼兒以圖像記錄訊息，5 歲幼兒則可以使用符號及圖／表記錄。
- 4-4 記錄後，協助幼兒注意到訊息間的關係，包括：比較訊息間的異同、整理出不同訊息的類別及找出彼此間的關係。

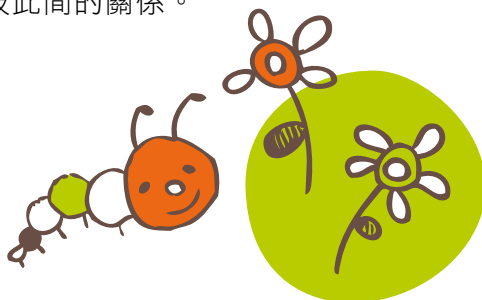


圖 1.3-1 認知領域活動設計架構



5. 引導幼兒問題解決

- 5-1 幼兒在蒐集及整理訊息的過程中會提出問題，但幼兒常提出一般事實性問題，例如：「這是什麼？」。教保服務人員協助幼兒將提問延伸為需要蒐集和整理訊息才能解決的深究性問題，例如：「如果這樣…，會發生什麼事或要怎麼做？」
- 5-2 提醒幼兒透過討論、閱讀等找出可能的解題方法。以討論或請教成人的方式，思考所提出方法的可行性。若是需要，以操作性的實驗檢查解決問題的方法。

6. 回顧解決問題的歷程

在活動結束時，引導幼兒回顧先前蒐集了什麼訊息？作了什麼樣的分析整理？並思考問題解決了沒？為什麼解決了（或是還沒解決）？還需要做什麼才可以解決？

五、教保服務人員該如何準備認知領域內涵教學？

教保服務人員對自己班上幼兒的能力表現是最了解的，教保服務人員宜依據幼兒的表現、幼兒園的資源、過去的教學經驗，選用適合幼兒學習的知識內容。

教保服務人員可以自行調整內容，例如：幼兒對沙石很有興趣，或幼兒園附近有很好的地質景觀，就可以很自然的帶入適合幼兒學習的地球科學內容；又例如：教保服務人員曾帶幼兒做過花和果實的觀察，如果幼兒非常有興趣想進一步探索植物的世界，自然成為班上的學習主題。



認知領域學習重點不在知識內容，而在教保服務人員協助幼兒習得認知能力—蒐集訊息、整理訊息及解決問題的能力，這些在平常的教學中都會提到，只是要做得更確實。

六、數學、科學會在認知領域裡教嗎？

認知領域強調學習歷程，以幼兒的生活經驗出發來決定學習的知識內容。基本上，在幼兒思考及解決問題的過程中，就可以獲得知識概念。

例如：幼兒想飼養狗，他需要蒐集狗的特徵和習性、比較不同狗的需要、分析適合狗生活的環境，然後評估自己是否適合養狗。在這樣的過程中，幼兒學到了生物與生活環境的概念。再舉例說明，例如：幼兒發現書本散落各地，要讓書都放在書櫃中，幼兒需要蒐集書籍數量與書櫃容量的訊息、數數共有幾本書、數數每格書櫃可以放入多少書、量量書本的長度和每格書櫃的高度，並記錄蒐集到的數與量訊息，然後比比看哪本書較長，適合放在較高的書櫃中，大家一起討論怎麼放置書本、是否需要增添書櫃，從過程中學習數與量甚至形的概念。

七、數學與自然現象、文化產物的關係？

數學可以幫助我們描述和解釋自然現象或說明文化產物特徵。數學訊息包括數量與數字符號指示的意義，例如：溫度 25 度或門牌 25 號，以及物體的形狀、位置。簡單來說，數學是我們認識自然現象及文化產物的工具，亦即透過點數、測量數量訊息，或藉由數字符號的意義或物體形狀、位置的辨識，瞭解自然現象及文化產物的特徵，也可以透過找出序列、型式及進行數量的合成與分解，瞭解自然現象間或文化產物間數的關係。例如：覺知斑馬、瞪羚常出現在草原上的數量，了解牠們生活的狀況；測量烏龜、天竺鼠或狗在 10 秒內行走的距離長度，可以比較牠們行走速度的快慢。觀察月亮，察覺月亮形狀變化有一定的順序，進而瞭解月亮隨著時間的變化型式。

4

語文領域 的相關問題與回應

一、語文領域學習指標是如何建構出來的？

課程大綱共三期的研究中，語文學習指標的架構與內容主要在第一期（95年2月到97年1月）擬定。研究第一期，依據三項資訊來源建構語文學習指標：①幼兒語文發展與學習相關文獻；②以本國624位3到6歲的幼兒為研究對象的實徵研究結果；③以新北市118位2到3歲幼兒為對象的實徵研究結果（張馥麗¹，96年），並透過持續兩年的語文領域小組會議、聯席會議與諮詢會議而確定。簡要說明發展方式如下：

1. 以理解和表達兩個溝通能力為經，以肢體、口語、圖像符號和文字功能共四個學習面向為緯，構成雙向細目表。
2. 檢視本國語文領域相關研究成果，決定雙向細目表中最需要理解的幼兒語文能力，著手設計三項語文測驗，以118位2到3歲幼兒、215位3到4歲幼兒、205位4到5歲幼兒和204位5到6歲幼兒為對象，由研究助理面對每位幼兒一一蒐集語料，經過縝密分析，理解幼兒讀寫萌發、看圖說故事和敘說生活經驗的能力。
3. 將實徵研究結果一一轉化，呈現在細目表合適的位置中，50%到70%以上的幼兒能夠做得到的才列為指標。
4. 參照文獻提及的其他研究成果，現場老師和小組成員與幼兒的互動經驗，以及對文化期望的考量（即在本地文化中生活，什麼是孩子該具備的語文知能？）增補表格中的項目。
5. 透過持續的小組會議、聯席會議與諮詢會議修定。

NOTE

¹ 張馥麗（96年）。新北市2到3歲幼兒看圖說故事及個人經驗敘說能力之研究。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。



第二期的研究歷程中，語文學習指標共歷經三階段的修改。第一階段（98年1月至98年6月）有三個修改重點：① 依據前期實徵研究成果與幼兒園老師的強烈建議，將3到5歲的指標「回復」成3到4歲與4到5歲的指標。② 針對指標建立時的限制與不足之處——即2到3歲實徵語料較少的問題，力圖改善。以每週觀察兩個上午的方式，在臺北市的績優托兒所進行3個月的觀察，依據實際觀察的幼兒語用行為，加入3項2到3歲的學習指標，和5項3到4歲的學習指標。③ 檢視九年一貫課程綱要分段能力指標與幼兒園學習指標的銜接情形，發現語文領域5到6歲的指標共有39項，其中28項指標，在九年一貫課程綱要的分齡能力指標可以找到對應與銜接的指標，確認兩種指標涉及的面向與能力，沒有斷裂的問題。第二階段（98年8月至99年2月），主力放在字詞的修改與概念的整理。例如：透過兩次小組會議，語文小組成員逐一討論學習指標裡「能」字的適切性，並以清楚的原則進行整體修改。第三階段（99年3月至99年7月），參考課程大綱實驗歷程、研編小組網站蒐集的問題、期中報告審查會議建議、現場老師的意見，透過小組會議持續提升學習指標的精練程度。將前階段109項學習指標，整併與刪減成89項。

第三期研究，語文領域成員已非研究人員。依據該期研究人員的建議，由原領域召集人透過小組會議、徵詢幼兒園老師與不斷思考，微幅調整學習指標內涵（如，配合其他領域，將「察覺」一詞改為「覺察」），刪修較有爭議的項目（例如：刪去「語 - 大 -1-2-2 能將一個字的聲音拆解成兩個語音」）。原領域召集人並將語文領域架構稍做調整，修改原課程目標「語 2-4」、「語 2-5」、「語 2-6」、「語 2-7」的順序與內涵為：「語 2-4 看圖敘說」、「語 2-5 運用圖像符號」、「語 2-6 回應敘事文本」、「語 2-7 編創與演出敘事文本」，如此，語 2-6 與語 2-7 指涉綜合運用肢體、口語和圖像符號進行表達的課程目標，而相對應的學習指標內涵也隨之調整。



二、課程大綱語文領域內涵與

76 年版《幼稚園課程標準》語文領域的差異？

兩個版本在目標、範疇、選材原則、教學原則和評量原則等面向都有極大的差異，以下逐一說明：

1. 目標

課程大綱語文領域的目標與 76 年版課程標準語文領域的目標，在寫法和內涵兩方面都非常不同，表 1.4-4 可清楚看出兩者目標的對照：

表 1.4-4 課程大綱語文領域與
76 年版課程標準語文領域目標對照表

76 年版課程標準語文領域目標	課程大綱語文領域目標
1 啟發幼兒語言的潛能，增進幼兒語言的能力。 2 培養幼兒良好說話與聽話的態度與習慣。 3 發展幼兒欣賞、思考和想像的能力。 4 培養幼兒閱讀、問答和發表的興趣。 5 陶冶幼兒優美的情操及健全的品格。 （教育部國教司，民 76：頁 63）	1 體驗並覺知語文的趣味與功能。 2 合宜參與日常社會互動情境。 3 慣於敘說經驗與編織故事。 4 喜歡閱讀並展現個人觀點。 5 認識並欣賞社會中使用多種語文的情形。

兩個版本的目標有以下 4 個面向的差異：

1-1 對語文的界定

76 年版課程標準的第 1 項目標提到「語言」二字，但並沒有對語言之界定或說明，課程大綱則界定語文為社會溝通系統。

1-2 對幼兒語文學習的期待

76 年版課程標準沒有明白指陳語文的內涵，第 1 項目標「增進幼兒語言的能力」，其中的語言能力或許指的就是第 2 到 4 項目標所提及的「說話、聽話、欣賞、思考、想像、閱讀、問答和發表」等能力。從各個目標使用的動詞（啟發、增進、培養、發展）看來，76 年版課程標準對於這些能力的期待，似乎較為抽象、廣泛；課程大綱的期待則較為明確。兩個版本的第 2 項目標，內容看似相近；但課程大綱第 2 項目標所提及之「參與互動」，所需的知能不只是個別幼兒的「說話」和「聽話」而已。

關於閱讀，76年版課程標準僅說培養興趣，但課程大綱強調除了喜愛閱讀，還要能「展現具有個人觀點的回應。」

1-3 對學習主體的認定

76年版課程標準中，每項目標的主詞全然是老師或幼兒園；課程大綱則是以幼兒為每一項目標的主詞，顯示兩個版本的課程典範、學習觀點與孩童圖像均有很大的差異。

1-4 語文教學的重點

課程大綱第1、3、5項目標是76年版課程標準沒有觸及的面向。76年版課程標準提醒老師培養學生「用國語思想」（頁67）；課程大綱則呼應國內多語多文化的現況，將「認識並欣賞社會中使用多種語文的情形」列為目標之一。相對地，76年版課程標準第5項目標「陶冶幼兒優美的情操及健全的品格」顯示，目標撰寫者認定語文使用和品格養成之重要關聯；課程大綱則沒有強調這樣的認定。

2. 範疇

76年版課程標準語文領域的範圍包括：① 故事和歌謠，② 說話，③ 閱讀，似乎認定語文學習以教室中的生活為限。課程大綱語文領域的範疇，以理解和表達為溝通的主要面向，涉及的語文使用範疇較為廣泛。具體而言，76年版課程標準的「故事」，課程大綱擴大範疇為「敘事文本」；76年版課程標準的「說話」，課程大綱擴大範疇為「社會互動」；而「閱讀」則是兩個版本的課程都認為十分重要的語文課程重點。

3. 選材原則

76年版課程標準之語文選材原則雖然也強調應衡量幼兒需求、興趣、經驗，引起「幼兒新奇的想像」（頁65），但故事與歌謠的選擇標準則與課程大綱選材原則有極大的差異。76年版課程標準強調故事歌謠「應以含有民族精神教育意義，且合於時代者為佳」，並注意「人格的培養」（頁64）；說話教材「以富有愛國觀念者為佳」（頁67）；閱讀教材除了強調「主題正確」，還需富有「民族精神、倫理道德意義」、「科學新知探討性質」和「文學藝術靈性」（頁69）。課程大綱選材建議使用「能引發美感、情感經驗與豐富語感的幼兒文學作品」，鼓勵體驗各種媒材與各種類型的敘事文本。76年版課程標準建議教師將「常識、時事、生活習慣等材料，編為故事」（頁65）；課程大綱則強調可使用幼兒與教保服務人員的生活經驗記錄，以及幼兒與教保服務人員共同建構的文本。

4. 教學原則

76 年版課程標準建議教師可「配合大單元設計教學活動」，或在「幼兒注意力不集中時，工作過久時，或等待點心分配的時間」，「實施故事或歌謠教學」（頁 65）。這樣的做法，似將故事與歌謠當成班級經營或轉銜時段填補活動空白的工具。課程大綱語文領域認定體驗、分享與創作故事本身就是有價值的活動，而不只是教導常規或者快速集中幼兒注意力的工具。

76 年版課程標準的「實施方法」下有「教學方法」這樣的次標題；課程大綱則只有教學原則。76 年版課程標準的教學方法強調教師應當如何「教」，例如：「用『直接法』教學國語」（頁 67），「隨機指導圖與文的認知與了解」（頁 70）。課程大綱語文領域則強調，「喜歡和習慣使用語文的人，吸引人想不斷體驗的文本，和可以放膽嘗試與探索的自在語用空間」為語文教學的必要前提與整體原則。

5. 評量原則

76 年版課程標準語文領域，在「教學評量」的標題下又依① 幼兒方面、② 教師方面，分別說明。而有關幼兒方面的評量說明，其實只是簡要而略顯籠統地列出幼兒的 10 項能力，例如：「1. 能注意聽人說話，並能了解語意，聽不懂時會發問」（頁 70）、「2. 會說完整的句子，口齒清楚，並表現良好的語言態度和習慣」（頁 71），並沒有說明評量方式。課程大綱則對評量幼兒語文學習的面向、實施方法及教學省思的面向與實施方式，都提出具體建議。

三、語文領域主要的特色是什麼？

課程大綱語文領域課程主張各類敘事文本在幼兒生活中有常設而且難忘的位置。強調大量、多元的體驗、探索與編創各類敘事文本，即是語文領域的主要特色。個人經驗敘說或圖像表達，圖畫書的閱讀、討論與回應，故事的重述、編創與表演，以及圖畫書的嘗試創作，都可以是幼兒園生活裡經常的活動。幼兒喜歡各類敘事文本，習慣生活中有自己的故事和許多不同類型的故事，就能從中體驗與欣賞語文的美妙，對生活中既存的文本生發活潑的思考與想像，並學習有活力的表達方式。強調使用敘事文本的另一個理由是：敘事文本的使用涉及各個語言面向的綜合能力，孩子經常敘說，也就經常有整合語文各面向知能的機會。

四、語文學習指標的主要功能是什麼？

語文學習指標主要有以下兩個功能：① 提供教保服務人員幼兒語文發展的梗概，以便提供幼兒即時與貼切的協助。② 協助教保服務人員認識幼兒的語文能力，或學習潛力，以設計合宜的課程，開發合適的學習方向。例如：語大1-5-3「辨認與欣賞創作者的圖像細節與風格」。從來不曾和孩子一起體驗同一位創作者一本以上之圖畫書的教保服務人員，可能就沒有機會看見或鼓勵幼兒此種能力的展現，這項指標提醒教保服務人員創造機會，使幼兒辨認創作者圖像細節與風格的能力得以展現或更進一步發展。

五、音韻特性是什麼？

為什麼要在課程大綱中加入對音韻特性的覺識？

在日常活動中幼兒會接收到大量的口語訊息（例如：唸童謠、聽故事、團體討論等），這些口語訊息是由各種語音組合而成的，包含了多種音韻特性（例如：青蛙呱呱呱，包含有聲母 / ㄍ /、/ ㄎ /、韻母 / ㄟ /、/ ㄨ /、和聲調），幼兒對不同的語音結構及語音組成規則的內在覺知能力，就是對音韻特性的覺識。音韻特性的覺識能力涵蓋的範圍很廣，所以活動的設計也可以很多元，例如：朗讀有押韻的、各種語言的兒歌或童謠後，邀請幼兒留心聽每句話的最後一個聲音，以協助幼兒覺知韻腳的存在。或是，在幼兒平時學習活動中，設計組合聲音或語音的遊戲，把兩個聲音組合起來（例如：把 /b/ 和 /o/ 的聲音合起來說，就像是打開汽水瓶蓋的聲音），把兩個語音組合起來（例如：/ ㄣ / 和 / ㄩ / 變成八、巴、叭）等，都可以使得音韻的學習更有趣味。透過各種與音韻特性有關的學習活動或遊戲，可以增進幼兒對音韻訊息的敏感度，包括處理速度與正確程度。音韻特性的覺識能力是促進幼兒讀寫萌發的一項重要能力，將有助於語言與閱讀理解的發展。

六、要不要教注音符號？

幼兒對環境中語音的敏銳覺察力隨著年齡和語言經驗的接觸而增加，是語言發展的一項重要基礎能力。真正有助於幼兒語言發展的，是對音韻特性的體驗與理解，而不是學或不學注音符號。要有效協助幼兒掌握音韻特性，首先，必須提供幼兒大量而有趣的聲音體驗經驗，例如：選擇多種語言的童謠或兒歌，並經常和幼兒一起讀、唱多種語言的歌謠。在這些有趣的聲音體驗經驗中，漸漸提示幼兒覺察歌謠中重複出現的或最後一個聲音（一般稱為韻腳）。在朗讀或唱讀各種

語言的兒歌時，幼兒有許多機會發現，同一個聲音出現在不同語言的歌謠裡，例如：「阿」這個聲音，可能出現在華語、閩南語、客語的兒歌裡。接著，便可以提示幼兒注意不同歌謠裡重複出現的、最後一個聲音，有的一樣，有的不同。覺察同或不同就是能夠辨識了。上述經驗如果十分豐沛、紮實，家長或教保服務人員便可以帶著孩子，玩把兩個聲音變成一個聲音的遊戲，提升幼兒對音韻的處理能力。任何一種本土語言都可以讓孩子體會「兩個聲音可以組合成一個聲音」的特性。透過遊戲或活動設計，幫助幼兒逐漸掌握音韻特性，才是教保服務人員應該關注的重點；注音符號的教學方法若有偏差，不僅會帶來負面的學習效果，也可能形成幼兒日後語文學習的障礙。

七、為什麼要關注幼兒的敘說與敘說風格？

幼兒的敘說關乎自我建構與對世界的認識，幼兒園一定要提供幼兒敘說生活經驗的時間與空間。此外，幼兒和成人一樣，有不同的敘說風格。教保服務人員認識多種敘事風格，才能從容欣賞幼兒的敘說。如果教保服務人員只熟悉一種敘述經驗或說故事的方式（通常是教保服務人員自己的敘事方式），很有可能因為無法欣賞幼兒的經驗或故事敘說，而在非刻意的情形下給予較冷漠的回應，挫敗幼兒敘說的熱情。



5 社會領域 的相關問題與回應

一、社會領域學習指標是如何建構出來的？

社會領域學習指標的建構，主要歷經三個階段。第一期的課程大綱研究建立社會領域學習指標的主要架構與內涵。社會領域的學習指標是透過社會領域研究小組彙整三方面的資料而確認的。這三種資料的來源為：1,700 位 2-6 歲幼兒社會能力問卷調查；77 位幼兒的觀察資料；臺灣北、中、南、東部四場的諮詢會議及專家諮詢的意見。分別簡述如下：

1. 調查研究

研究小組經由文獻閱讀，將社會領域的六個學習面向列為經，三向度的領域能力列為緯，構成雙向細目表。接續依據雙向細目表的內涵，將幼兒在各年齡層的能力表現轉成問卷題目，並經過前測及專家效度的檢定，發給 1,700 位幼兒教保服務人員填寫。研究小組最後依據問卷調查的結果，將 60% 以上幼兒能時常展現的行為表現項目，列為該年齡層的學習指標。

2. 幼兒觀察資料

研究小組蒐集臺北市、新北市、臺南及臺東地區 77 位幼兒於幼兒園自由遊戲和課程活動時間所展現的社會互動、活動參與行為的資料，並進行分析。以作為社會領域分齡學習指標的效度檢核，及檢視學習指標的適宜和區隔性。

3. 諮詢會議和專家諮詢

研究小組分別於臺北、彰化、臺南及花蓮四區舉行諮詢會議（臺中以書面諮詢方式進行），詢問參與之幼兒園在職教保服務人員的意見，再根據所有會議和諮詢意見進行學習指標的修正。

研究小組即根據上述三種資料來源，透過持續的討論和跨領域聯席會議的回饋，修訂完成社會領域學習指標。

在第二期的課程大綱研究中，社會領域研究小組依據現場教保服務人員的回饋與建議，將社會領域學習指標進行三個部分的修改。第一，為了突顯 2-6 歲每

個年齡層幼兒的能力發展狀況，將原先的三個年齡層（2-3 歲、3-5 歲、5-6 歲）學習指標，調整為四個年齡層（2-3 歲、3-4 歲、4-5 歲、5-6 歲）。第二，為了符應課程大綱宗旨「仁」的教育觀，幼兒與家人關係能夠獲得重視，研究小組在「人文環境」這個學習面向當中，新增與「家庭」相關的學習指標。第三，由於社會領域所包含的內涵範疇相當地豐富，學習指標數目和其他領域相較之下略顯繁瑣；因此，為了減輕現場教保服務人員在閱讀上的負擔，研究小組將社會領域學習指標進行濃縮與統整。

第三期課程大綱研究，為了達成各領域之間的一致性，及兩年實驗幼兒園給予各領域的回饋和建議，社會領域研究小組進行架構性的統整。第一，重構社會領域的內容範疇，將原先的「自我照顧」、「學習行為」、「社會技巧」、「行為規範」、「人文環境」、「自然環境」六個學習面向，縮減為「自己」、「人與人」、「人與環境」三個學習面向。第二，再次統整學習指標，使得整體內涵更為簡明扼要。

社會領域學習指標經過三個研究階段的建構、修改、統整，修訂而成最終版本。

二、課程大綱社會領域內涵與 76 年版《幼稚園課程標準》的差異？

社會領域內涵與民國 76 年課程標準的差異，在於 76 年版課程標準將社會視為學科知識，與自然、數量形等結合而成「常識」領域。在本課程大綱內的社會領域，則將社會視為幼兒與環境共處的能力，其中生活環境涵蓋自己、他人與環境。是以社會領域涵蓋幼兒對自己、他人及環境等相關訊息的「探索與覺察」、「協商與調整」、「愛護與尊重」之能力的培養，重視社會訊息處理和應用等歷程。社會領域內涵與民國 76 年課程標準的差異，在於 76 年版課程標準將社會視為學科知識，與自然、數量形結合而成「常識」領域。在本課程大綱內的社會領域，則將社會視為幼兒與環境共處的能力，其中生活環境涵蓋自己、他人與環境。是以社會領域涵蓋幼兒對自己、他人及環境相關訊息的「探索與覺察」、「協商與調整」、「愛護與尊重」之能力的培養，重視社會訊息的處理和應用歷程。

因此，課程大綱社會領域與 76 年版課程標準「常識」領域中的社會、自然、數量形的差異，乃在於課程大綱的社會內涵是包含對自然的態度、健康安全的意識和態度，而數量形的概念則隸屬於課程大綱的認知領域。簡言之，76 年版課程標準的課程著重在社會知識的獲得，本課程大綱則著重在社會能力形成的歷程。

三、社會領域主要的特色是什麼？

社會領域重視幼兒過程能力的發展，所謂過程能力包括：「探索與覺察」、「協商與調整」、「愛護與尊重」。幼兒在社會互動的過程當中，要能夠先探索與覺察自己、他人及生活環境中所傳遞出來的訊息，透過他人或環境的回饋，理解自己行為的意義及對於周遭的影響，並經由改變與調整，展現合宜的行為。最後，幼兒能夠主動關注自己、他人和自然生命的需要，進而發展出彼此關心、和諧慈愛的人際關係及與自然共處的情懷。社會領域課程即是培養幼兒此三項過程能力，與自己、他人、環境做有意義的互動。

簡言之，社會領域著重的是培養幼兒探索與覺察社會情境，能於情境中協商與調整自己的行為，進而養成愛護自己與環境人事物的態度。

四、從過程能力角度來看社會領域學習內涵的實踐？

所謂「由過程能力來看」是指能從「幼兒的學習歷程」來看幼兒學習，而不是指教保服務人員該教什麼。尤其是社會領域，幼兒的日常生活內容皆可視為是學習社會領域內涵的素材。而幼兒生活中的想法和感受，則是其表現社會行為的基礎。教保服務人員宜在日常生活中幫助幼兒覺察與瞭解社會行為的意義，並與自己產生有意義的連結。經由意義的體會，以協助幼兒產生適當的行為反應，例如：除了知道戶外教學安全規則以外，幼兒還能覺察安全規則訂定的理由，引導幼兒去思考遵守與不遵守安全規則會帶給他人和環境的影響，使幼兒產生主動遵守的動機。上述所說明的這些內在歷程，是實踐社會領域學習內涵的要點，教保服務人員宜避免採灌輸或直接教導知識的角度來實踐社會領域的內涵。

五、社會與情緒領域有什麼不同？

情緒的發展是難以由幼兒社會行為表現中切割的。如果幼兒不能忍受別人弄壞他的作品，不會嘗試自己解決人際問題，只會用「告狀」的方式，希望藉由成人的協助來解決眼前的問題，或是一直無法調整自己的負向情緒，不停的鬧脾氣，這即顯示出該幼兒在社會與情緒發展皆尚未成熟。就幼兒的發展表現來看，社會與情緒兩者是互相影響的。但是教保服務人員若仔細分析幼兒的行為，不難發現幼兒在這兩方面需要學習的能力是可以區分的。社會領域強調能使用不同的方法，解決與他人互動所產生問題的能力；而情緒領域則培養在遭逢不開心的情境中，學習調整自己情緒的能力。

六、提供幼兒社會互動的機會，就可以讓幼兒獲得社會能力嗎？

讓幼兒與他人互動，的確能增加幼兒練習運用社會技巧之機會。然而，並非所有幼兒皆能在團體中主動且自在地與他人互動，例如：害羞內向的幼兒在互動的情境中，往往是屬於被動的一方，或是根本不知如何與他人互動。此外，有些幼兒看起來跟他人有持續的互動，但是這種互動關係卻是不對等的互動關係，例如：強勢的發號施令者與弱勢的被指揮者。幼兒園中的這些人際互動方式和品質是需要成人的引導，以幫助幼兒去發現和體會自己行為和他人回饋間的相互關連和意義。幼兒要學習與他人互動，不只是練習聽和說的行為，更重要的是進一步認識互動行為背後想要傳遞給他人的訊息（這就是行為的意義），以及學習自己對他人和環境的影響，這些皆需要仰賴成人的引導。所以在幼兒園內，除了提供幼兒豐富的自由互動機會之外，也需要教保服務人員從中引導幼兒學習社會訊息的處理。

七、社會領域學習指標分齡的區隔標準為何？

社會領域學習指標區隔為四個年齡層，各年齡層的學習重點分別在於：2-3歲幼兒需要透過示範或提醒以注意到相關的行為；3-4歲幼兒的學習重點著重在展現意願與主動性方面，教保服務人員可適時稱讚或回饋幼兒主動的展現；4-5歲幼兒的學習重點則著重在行為的建立，除展現主動性與自主性外，還需培養幼兒對社會行為的敏感與社會技巧的展現；5-6歲幼兒的學習重點更強調行為的反應與行動理由的理解，以及行為的熟練與精確度、社會技巧的適當性等。整體而言，社會領域學習指標分齡的區隔標準是由簡單到複雜、由行為遵守到探索意義、由意願展現到主動積極。



6 情緒領域 的相關問題與回應

一、情緒領域學習指標是如何建構出來的？

情緒領域的學習指標建構，主要歷經三期的研究歷程。第1期先從文獻回顧中理出情緒的4種能力「覺察辨識」、「表達」、「理解」、「調節」，並請不同教學模式的幼兒園協助，讓研究人員拍攝記錄其教學過程，經由影像分析整理出與情緒有關的行為。透過本領域諮詢委員及專家與40位現場教保服務人員的討論後，彙整出所有的情緒行為，並依此發展出情緒能力量表，將情緒的學習面向定為「對自己」、「對他人」、「對環境」三面向。該量表經過預試、評量者效度與信度的建立，及題項分析後，產生正式量表。基於情緒領域是個全新的領域，為使填答案表的教保服務人員對此領域有所理解，進而拍攝量表中各領域能力的相關短片，於填答問卷前讓教保服務人員觀看。正式施測的對象從全國各縣市3-6歲幼兒以分層隨機抽樣方式，對本國1,500名幼兒進行情緒能力實際發展的調查。由於就讀於幼托機構之2-3歲幼兒人數較少，所以僅選取50名2-3歲幼兒，採與家長及教師訪談方式進行，另搭配問卷調查，作為2-3歲幼兒情緒能力內涵的基本資料。最後，根據調查後的結果，透過情緒領域專家學者諮商會議多次討論，以幼兒能「自行完成」且通過率50%為截點，選出幼兒情緒發展能力調查研究中的題項，作為能力指標。並依據調查結果、諮詢委員及聯席會議之建議，將學習面向劃分為「對自己」及「對他人或環境」，幼兒的年齡層分為「2-3歲」、「3-5歲」、「5-6歲」。所有的能力指標共有48項，其中「覺察辨識」有17項、「表達」14項、「理解」15項、「調節」2項。其中需要注意的是「對他人」及「對環境」中的「情緒調節」能力，從文獻、現場教師及專家學者的討論中，皆認為對幼兒而言，只能做到學習調整從他人及環境中所給予的負向感受，而無法做到調節他人或環境中的負向情緒。

第2期的情緒領域學習指標修改，著重在將「能力指標」修改為「學習指標」。於公聽會及期中審查報告中，現場教師及專家學者多數認為「3-5歲」幼兒的發展有很大的變化，應將年齡層切割開來，於是2-6歲區分為4個年齡層。本領域再依原始的問卷資料區分出4個年齡層的學習指標。因原情緒能力問卷的題項只有31題，所以區分為4個年齡層時，會產生年齡層間的學習指標是相似的，

所以依據聯席會議及文獻的資料，又將各年齡層的各個學習指標做更清楚更細緻的區分，尤其是情緒調節能力的部分，原有 50% 通過率之項目僅有 2 項，基於項目過少，於是將問卷中「在成人協助下」及「稍加提醒即可做到」的題項也放入學習指標中。在學習面向上，因環境的面向較為寬廣，且有別於「對自己」的面向，所以將「對他人或環境」修改為「對環境」。於第 2 期末，情緒領域之學習指標共有 48 項，其中「覺察辨識」有 14 項、「表達」15 項、「理解」10 項、「調節」9 項。

第 3 期的情緒領域學習指標調整之重點，在於統整六大領域的學習指標書寫形式與用詞，使各學習指標內容的區分更清楚，以及更符合「學習指標」的撰寫方式，並刪減或合併過於相似的學習指標，以減少學習指標數量。經過與專案小組的反覆討論及修改，維持原有之四種情緒能力。基於覺得他人是有別於自己的個體，而環境中的情緒是一種經過個體投射出來的擬人化情緒，所以將學習面向調整為「自己」及「他人與環境」。

最後，情緒領域之學習指標共有 23 項，其中「覺察辨識」有 9 項、「表達」5 項、「理解」6 項、「調節」3 項。其中「調節」能力的項目，為維持學習面向整體的一致性，但又礙於幼兒在協助他人調節情緒能力上的限制，所以調節能力的部分，僅保留「自己」的學習面向，而刪除「他人與環境」內的學習指標。

二、課程大綱情緒領域內涵與

76 年版《幼稚園課程標準》的差異？

近年來有學者提出了 EQ- 情緒商數，讓我們注意到情緒有其重要性與特殊性。檢視 76 年版課程標準的目標，其中並未具體提出「情緒」二字，但根據本領域的特色，我們主張良好的情緒能力能夠促進幼兒的身心健康，而合宜的表達情緒，要建立在倫理觀念中，如果一位幼兒能夠有良好的情緒能力，自然具有合群的習性。而且情緒包含在認知、情意、技巧裡面，是無法分割的。在 76 年版課程標準中，「情緒」是隱身在各學習領域裡，沒有特別被區分出來。

76 年版課程標準中出現「情緒」字眼在健康領域的「健康的心理」之實施方法的教學方法中「輔導幼兒行為時，應多用選擇、轉移及限制行為不限制願望的方式來引導，以免產生不良情緒。」（頁 15）及實施要點中「多提供良好的情緒環境，例如：美好的音樂、有趣的圖書和玩具等，並需引導幼兒適當的發洩情緒。」（頁 15）在「健康的生活」之實施方法的實施要點中「對於幼兒的人際關係，情緒的發展與變化，應多加注意與輔導。」（頁 19）還有在遊戲領域的「感覺動作



遊戲」之實施方法的實施要點中「教師須細心觀察幼兒對運動器材的使用方法，安全問題、幼兒的行為、人際關係、興趣、情緒的變化以及有無特殊問題等，以為行為輔導參考。」（頁 27）可以看出，76 年版課程標準中有避免幼兒產生不良情緒、以多元方活動讓幼兒發洩情緒、及輔導幼兒情緒的發展與變化。這與課程大綱情緒領域的實施原則：「提供可被幼兒接納的安全環境」、「鼓勵幼兒表現正向情緒，並接納負向情緒的流露」、「掌握幼兒在情緒能力上的個別差異，針對情緒能力較弱的幼兒設計課程活動或提供學習機會」、「覺知自身的情緒，並以正向情緒的流露展現身教」、「了解與尊重不同文化或經濟背景家庭對情緒表達的差異，並幫助幼兒理解社會規範」、「隨時注意引發情緒的相關事件，運用實際事件作為學習的契機」、「建構促進幼兒情緒能力發展的教學，不刻意激發情緒的出現」有很大的差異性。課程大綱不會壓抑或刻意避免幼兒不良情緒的產生；而是接納幼兒負向情緒的流露、課程大綱希望教師能了解各別幼兒情緒能力的發展並設計適當的活動或提供情緒能力學習的機會；而不是以活動來做為幼兒發洩情緒的管道、最後輔導幼兒情緒的發展與變化是兩版版本都有提出的，課程大綱會希望教保服務人員隨時注意引發幼兒情緒的刺激為何並運用實例來進行隨機教學。

三、情緒領域主要的特色是什麼？

本課程大綱中情緒領域的特色有下列幾點：

1. 由於情緒的出現是個體面對內外訊息時，會自然產生的整體性反應。因此本領域的教保活動內容，並非在促進各種情緒（例如：喜、怒、哀、樂、害怕等）的出現，而是在協助幼兒覺察與辨識自己或他人的情緒狀態、了解自己與他人情緒產生的原因（此原因主要來自這個人對該訊息的解讀，因此會受到人事時地等影響，而會有複雜的變化），並能以各種社會能接受的方式來調節與表達情緒，好讓自己的學習更有效率，生活能更幸福快樂。
2. 強調提供幼兒安全的環境、穩定的人際關係、豐富多元的學習環境，透過隨機教學、與其他領域整合，或特別為提升某項情緒能力而設計的各種教保活動，來培養與提升「情緒覺察與辨識」、「情緒表達」、「情緒理解」與「情緒調節」等四項情緒能力。
3. 隨著幼兒的成長，情緒能力發展會有質與量上的改變：在情緒察覺與辨識方面，對情緒類別會由基本的情緒，逐漸分化而變多；在情緒深度的覺察與辨識上，會有由淺層常見的（例如：喜、怒、哀、樂等）到較複雜的（例如：

忌妒、寂寞、欣賞、珍惜等）；在情緒程度上，會從「有沒有」進到「同一情緒兩極端程度」，再進到「同一情緒會因人、事、時、地而有不同的程度變化」；在情緒理解上，會隨著認知能力及同理心的成長，而能從了解常見情緒的產生原因，到對複雜情緒的產生原因，甚而能理解會因各種人事時地及自己的想法上微妙變化造成情緒多元的變化；在情緒表達能力上，能從較個人化，進展到符合社會的規則；在表達時間上，會從「立刻」逐漸進到「稍待」，甚至到「需表達才表達」；但相反的，在情緒調節所需的時間上，則會從「花很長的時間才願意改變」，進到「能儘快改變」；在情緒調節策略上，會從「較依賴他人或外在環境」到「嘗試自己改變自己的想法」、「自己想辦法解決問題」等。

4. 情緒能力的發展具有很大的個別差異性，在同樣的年齡上，每位幼兒的情緒能力可能會有不同；就每項能力來看，也不是在一樣的時間，就會有等量的發展，所以教保服務人員應從「個人的成長」及「各能力個別的變化」來看幼兒情緒能力的發展。
5. 評量時宜特別注意幼兒的情緒是隨時流露的，也要特別注意到幼兒平日的評量。

四、情緒能力可能被教嗎？

情緒能力是可以被教的。嬰兒自出生即能對來自內部與外在的各種訊息產生苦惱、厭惡、滿足、有興趣等反應，並能藉著肢體動作、臉部表情、聲音等方式來表達這些基礎情緒。隨著年齡的增長，幼兒在與他人、環境的互動中，建立對自己及環境中各種訊息的認識，並以此為根據來認識新的訊息。當幼兒接受到來自內在心理狀態及外在環境的訊息時，隨即就能對這訊息進行解讀，而後產生生理和心理整體性的反應，此稱為初始的情緒。此時，幼兒若能對該情緒產生覺察與辨識，進而去了解產生情緒的原因，則該訊息即能進一步在內部的認知系統中進行評估，調整情緒，使其能配合情境的要求，而後以符合社會規範的條件做適當的表達。在這樣的情緒處理歷程裡，包含了「情緒的覺察與辨識」、「情緒的理解」、「情緒的調節」、與「情緒的表達」等的情緒能力，這些情緒能力的發展將隨幼兒本身的生理、認知、語言、社會、美感的發展而逐漸成熟。



五、情緒領域和心理健康有什麼關係？

不論是 76 年版課程標準或是課程大綱，其中「維護兒童身心健康」皆列入幼兒教保的總目標內。78 年聯合國世界衛生組織（WHO）對健康的定義「健康不僅是沒有疾病，而且包括軀體健康、心理健康、社會適應良好」，其中的心理健康即指個體廣泛範圍的活動功能皆是健全的，擁有許多良好特質而為他人樂於親近。

許多研究指出，情緒智能和有效調節壓力與心理健康有密切關係。其中情緒能力愈高者，越能正面、積極的面對壓力情境。反之，情緒能力越低者，越容易受壓力的影響，產生負面的想法與行為。優質的情緒能力不但是個人健康與適應的指標，也和個人的學業、事業成就、人際關係和家庭生活有密切關係。概括來看，心理健康是指一個人的行為和情緒是在良好的調節和適應中起作用的，幼兒的情緒與幼兒的身心健康兩者關係密不可分。

因此，情緒領域強調培養對自我及他人的情緒覺察，引導幼兒清楚地辨識情緒，瞭解自己的心理狀態；提昇合宜的情緒表達能力，協助幼兒能夠擁有正向、積極的態度來表達情緒；促進情緒理解與思考，幫助幼兒能夠在面對人事物時，有健康的態度與想法；發展自我情緒調節能力，幼兒可以在良好的調節和適應中產生合宜的行為，最後達成本領域之目標。

六、怎樣讓幼兒可以擁有良好的情緒能力？

情緒會因為年齡的增長而產生差異，情緒的複雜度與深度，也會因為生活經驗不斷的累積而更加複雜。若成人覺得自己的生活並不怎麼愉快，並不表示此時幼兒的情緒反應是跟成人一樣的。每個生命階段會遭遇到的課題不盡相同，在這終身學習的時代，情緒管理已是一項一輩子要學習的重要課題。幼兒時期可說是情緒能力的奠基期，幼兒情緒的發展從自我到他人，比成人單純。家長若能配合幼兒園的教保活動，提供良好的身教，相信一定可以透過與孩子的互動經驗中，一起練習如何提升情緒能力。因為透過自身情緒能力的提升，重視每次的情緒經驗，檢視「是否有覺察辨識情緒？」、「是否有理解情緒產生的原因？」、「是否有好好的調節情緒？」、「是否有合宜的情緒表達？」家長也可隨時運用下列四類問句：「你或他（們）覺得怎樣？」「為什麼會覺得這樣？」「這樣表達適合嗎？」「真的這樣嗎？還有什麼可能？」來提升幼兒的情緒能力。相信在這樣的過程中，孩子的情緒能力就會不斷地精進。

7

美感領域 的相關問題與回應

一、美感領域學習指標是如何建構出來的？

美感領域學習指標的擬定，在第一期研究中，縱軸首先透過文獻理論、持續性的小組專家學者與聯席會議，建立「雙向細目表」及「量表」。為「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」三大能力為縱軸，橫軸為「情意」及「藝術媒介」（包含視覺藝術、聽覺藝術及戲劇扮演）兩大學習面向，並依年齡建構出幼、小、中、大班之學習指標初稿。接著，兩次預試量表後，進行全國 1,330 位幼兒美感行為的施測。最後，依據實徵研究資料，將 70% 以上幼兒能夠做到的能力修改「美感學習指標」，並邀請 35 位教學豐富之資深教保服務人員及學者，針對學習指標內容提出修正意見，以期學習指標能符合實務現場之應用。

第二期研究的重要工作在於進入幼兒園現場實驗，修訂學習指標用詞與細節。同時，也透過文獻整理，再次檢視美感領域的立論基礎。此期美感領域的修訂，主要是美感領域內涵元素的敘寫與補充，並將學習指標的敘寫修改強調個人創作與生活的連結。此外，也嘗試整併學習指標並將文字敘述淺白化。

最後，在第三期的研究中，為了達成各領域之間的一致性，美感領域除了修訂過於艱澀，或會令人產生疑惑的用詞，也再次將學習指標間做一整併，使指標更簡潔清晰。

二、課程大綱美感領域內涵與 76 年版《幼稚園課程標準》的差異？

課程大綱的「美感領域」，欲跳脫過往以單一的「藝術」科目為主的設計概念，將重點放在培養幼兒接觸美感生活的過程能力上，包含培養敏銳的覺知與鼓勵好奇的探索行為；透過各種藝術媒介進行創作並體驗其中樂趣；慣於回應自己與他人的創作，形成個人的美感偏好與判斷。

76 年版課程標準中「工作」與「音樂」的內容，在課程大綱中並未消失，只是融入「美感領域」的藝術媒介內，其中「音樂」仍維持其概念於「聽覺藝術」中，



而原來的「工作」以「視覺藝術」取代。另外，還加上幼兒階段常見的「扮演遊戲」。在一些重要的幼兒發展的理論中，多有闡述扮演遊戲對幼兒早期發展的關係與影響，強調透過「肢體口語」的自發性社會互動，幼兒能重新將自己與他人或環境中的「感官」與「情緒」等重要的美感經驗表達出來，它也是早期戲劇發展的開始。扮演遊戲不只是發生在學習區或遊戲場中的兒戲，但多數教保服務人員並未特別注意它的存在，也未將它納入正式的課程或教保活動中。除了幼兒自發性的扮演遊戲外，教保服務人員也可以用故事圖畫書為媒介，運用即興式的創造性戲劇活動，將這種自發性戲劇潛能引發出來。綜合「聽覺藝術」、「視覺藝術」及「戲劇扮演」三個學習面向，就是希望讓幼兒能透過多元的「藝術媒介」，對外在美的事物進行探索創作與回應欣賞。

三、美感領域主要的特色是什麼？

美感不是名詞，而是一個「動詞」，強調幼兒在不斷的「做」與「受」的美感過程中，得到持續又統一的「完整經驗」。當幼兒沈浸於其中時，他們會真誠而專注的參與其中，使自己的理性與感性相融合，成就一種具統一性質的經驗，並於經歷過後，具有滿足、淋漓盡致的感受。換言之，美感領域的首要特色，就是提供幼兒各種完整的「創作」與「感受」的美感經驗，並連結「正面的情意」，使其強調於參與並從中獲得無限的滿足與喜樂。

前述的美感經驗最容易透過各類「藝術的媒介或活動」加以體會。因為「藝術」本身就是一種「做」的過程，它與人類經驗息息相關，是人類經驗的最高表現形式。而當「經驗」被徹底統整與完成之時，「藝術」就會油然而生。在幼兒階段，「藝術的經驗」不強調專業的技巧訓練，反而重視透過多元的藝術活動，例如：「視覺」（美勞工作）、「聽覺」（音樂律動）和「戲劇扮演」等，做為培養幼兒「美感能力」的媒介，讓幼兒對生活及周遭環境能夠盡情「探索並覺察」其間絕妙的變化；發揮想像並沈浸於個人「創作表現」的滿足與快樂中；廣泛接觸各種藝術的展現，並樂於「欣賞並回應」個人的感受。奠基於以上的觀點，美感領域的特色之二，就是希望幼兒在幼兒園中，能累積豐富的美感經驗，以維護其美感的潛能。

四、為何在課程大綱中有「美感領域」？

「美」是新世紀最重要的競爭力。隨著科技的進步與產業的升級，世界各國對於未來人才的培育，都開始積極地進行規劃。面對全球化的趨勢與未來激烈的競爭挑戰，如何能創造出符合大眾的需要，又具備美感與個人特色的產品，是在

21 世紀取勝的關鍵。一個國家想要在未來不被淘汰，培養一群具有創意、勇於開發，且集知性與感性於一身的全方位人才，是目前當務之急。然而，創意與美感人才的培育絕非一蹴可幾，須從小開始。從教育的觀點，幼兒天生就具備敏銳的感官知覺，並充滿創意與好奇的本能，若能夠把握這段美感發展的關鍵期，及早提供豐富的美感環境，並讓其累積足夠的美感經驗，這份美感能力就能逐漸開花結果。

五、「美感」在幼兒發展與學習上有何重要性？

「美感」是由個體內心深處主動建構的一種感知外在美好事物存在的能力。這種「感知美」的能力，一般會經由敏銳的感官對外在各種訊息的覺察，在連結個人的想像或經驗後，所引發內在心靈的感動和歡欣愉悅的感覺。

與成人相較，幼兒的美感能力特別的敏銳。透過視覺、聽覺、動覺和情緒覺受等五官知覺，幼兒主動與周遭自然或社會環境產生互動，體驗箇中的微妙感受，並累積自己的美感經驗。同時，幼兒也嘗試運用視覺圖像、音韻節奏、肢體動作及角色扮演等各種藝術媒介進行創作，以獨特的方式表現自我，並在過程中感受遊戲與創作的樂趣。隨著知覺經驗的發展，幼兒對於生活中各種的藝術展現，漸漸有能力去分辨，並且發展自己的美感偏好。這些早期的美感經驗，能鼓動幼兒的好奇與探索，能以正向的情意回應外在世界，並且產生與生活周遭環境相連結的情感，間接地形成未來對自然關懷、社會意識與文化認同的基礎。

六、美感領域的三項領域能力為何？其中的關係又為何？

美感能力的培養是透過美感經驗不斷的累積而成。「美感經驗」一般分為「回應式」(Responsive)或「創造式」(Productive)兩類型。「回應式」，包含「探索、欣賞和評估」不同層次的美感體驗。首先，幼兒須常常有機會運用其感官去「探索並體察」環境中各類事物之美；再進一步地，針對各種創作，進行「欣賞並回應」個人感受與看法。「創造式」是以「創造性」或「表達性」的美感經驗為主，強調幼兒能發揮想像，主動使用材料、道具、樂器和工具，進行藝術、音樂、戲劇或舞蹈等自發性的創作。

美感領域就是強調「回應式」的經驗，鼓勵幼兒好奇探索的行為與對自己與他人創作的感受與表達；而透過「創造式」的經驗，培養樂於表現並積極從事創作的幼兒。不過，基於幼兒「遊戲」的天性，無論回應式或創造式的美感經驗，皆須以「探索」為基礎。美感領域特別將「探索與覺察」列出，作為美感能力的基礎；另外再加上「表現與創作」與「回應與賞析」構成三項美感能力。



幼兒美感的發展主要以「探索與覺察」做為基礎，逐漸導向「表現與創作」或「回應與賞析」的層面。換言之，在進行創作或賞析之前，幼兒須要有充分的機會對外在生活環境進行探索。同時，幼兒在進行「表現與創作」或「回應與賞析」藝術創作時，他們對美的覺察力和敏銳度也將逐漸加深加廣。另外，「創作與表現」與「回應與賞析」常常同時並存，因為幼兒一面創作的同時，一面也與同儕進行非正式의分享討論。此外，當教保服務人員透過創作作品進行賞析時，幼兒一方面逐漸發展對美的偏好和學習藝術元素，另一方面也增進接續創作的靈感與動力。綜合上述，「探索與覺察」、「創作與表現」與「回應與賞析」三者間彼此呈現交疊、互為因果的關係。

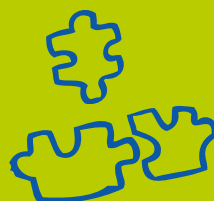
七、有關「舞蹈」或「律動」的指標要去哪裡找？

在幼兒階段，舞蹈的主要意義在於幼兒對於自我身體的覺察、調整與創意性的想像與組合。本課程大綱六大領域中特別有身體動作與健康領域，其領域能力為「覺察與模仿」、「協調與控制」、「組合與創造」，學習的面向其中之一是幼兒的「身體動作」，關於幼兒身體律動方面的學習指標皆隱含在其中，為了避免與美感領域重疊，因此，這部分的學習發展在於提供可以參考身體動作與健康領域的學習指標，作為課程安排或教學之依據。

八、美感領域相當於一般所謂的才藝課程嗎？

美感領域並不等於才藝課程，它是一種感受周遭美的事物能力的養成過程。其重點不是教導音樂、美勞或戲劇的知識或技巧，而是透過視、聽、味、嗅覺等感官累積美感的經驗，屬於陶冶的過程能力，例如：勇於探索的好奇心、敏銳的五官覺察、情意的表達體認、豐富的想像力，透過觸手可及的生活或藝術媒材，提升自我的表現力和美的感受力，以及參與各種藝術活動的互動、合作、溝通、分享及欣賞的社會技巧。這些過程能力的培養，將連帶提升幼兒的基本能力，讓幼兒擁有高體會、高感性的特質，以迎接未來社會的挑戰。因此教保服務人員可以常跟幼兒分享生活中美好的事物經驗；一同經歷創作的喜悅；常帶幼兒參與社區中的藝術活動，以擴展幼兒的美感經驗，這些都是幫助幼兒獲取美感過程能力的好方法。

學習指標
實例



1 身體動作與健康領域

表 2.1-5 身體動作與健康領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表

領域目標： ★靈活展現基本動作技能並能維護自身安全。 ★擁有健康的身體及良好的生活習慣。 ★喜歡運動與樂於展現動作創意。	領域能力	學習面向	課程目標	編號	
	覺察與模仿	身體動作	身 1-1 模仿身體操控活動	1-1-1	
				1-1-2	
				1-1-3	
		用具操作	身 1-2 模仿操作各種器材的動作	1-2-1	
				1-2-2	
	協調與控制	身體動作	身 2-1 安全應用身體操控動作，滿足自由活動及與他人合作的需求	2-1-1	
				2-1-2	
		用具操作	身 2-2 熟悉各種用具的操作動作，建立生活自理技能	2-2-1	
				2-2-2	
				2-2-3	
				2-2-4	
		身體動作	身 3-1 應用組合及變化各種動作，享受肢體遊戲的樂趣	3-1-1	
	組合與創造	用具操作	身 3-2 樂於善用各種素材及器材進行創造性活動	3-2-1	



	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
	認識身體部位或身體基本動作的名稱		覺察身體在 穩定性及移動性動作 表現上的協調性	
	模仿常見的 穩定性及移動性動作	模仿身體的 靜態平衡動作	模仿身體的 動態平衡動作	
		覺察身體活動的安全距離		覺察與辨別保護自己的基本動作
	覺察器材 操作 的方式		覺察各種用具的安全操作技能	
	模仿簡易的生活自理動作		觀察與調整照顧自己及整理環境的動作	
	在 穩定性及移動性動作 中練習平衡	在 穩定性及移動性動作 中練習平衡與協調	在合作遊戲的情境中練習動作的協調與敏捷	
	遵守安全活動的原則		在團體活動中，應用身體基本動作安全地完成任務	
	平穩使用各種素材或器材		敏捷使用各種素材或器材	
	使用餐具進食		清潔自己的餐具與整理用餐桌椅	
	熟練日常清潔、衛生與保健的自理行為		使用清潔工具清理環境	
	手肘支撐下練習抓、握的精細動作	操作與運用抓、握、扭轉的精細動作	綜合運用抓、握、扭轉、揉、捏的精細動作	熟練手眼協調的精細動作
	隨著音樂旋律擺動身體	在創意想像的情境展現個人肢體動作的組合與變化		與他人合作展現各種創意姿勢與動作的組合
			把玩操作各種素材或器材，發展各種創新玩法	與他人合作運用各種素材或器材，共同發展創新玩法

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。



身中大 1-1-1 覺察身體在穩定性及移動性動作表現上的協調性

協調性是指身體統合神經、肌肉系統以產生正確、和諧優雅的動作能力。也就是身體各部分能共同合作、共同運作，以達成有目的性的身體活動。活動過程中，不論是姿勢、動作順序或動作轉換，動作表現都能與時間及速度搭配良好。

例如 玩躲避球時，中班的小貝觀察到大班幼兒如何閃躲、轉身及快速移動腳步，並且自己嘗試稍微半蹲以及身體稍向前傾。閃躲時，眼睛看著丟過來的球，腳步有效率的往球的相反方向輕快移動。偶爾頭與肩膀也會做出閃躲的假動作。幼兒喜愛的紅綠燈、鬼抓人等遊戲也能覺察穩定性及移動性動作的協調性。

身幼 1-1-2 模仿常見的穩定性及移動性動作

穩定性動作是指幼兒在固定點上可以做出來的動作，常見的有：伸展、彎曲、蹲、旋轉、擺動等動作；移動性動作是指幼兒從某定點移動到另一定點可以做出來的動作，常見的有：走、跑、踏步向前、跳躍、前併步、側併步等。

例如 小明常常會拖著步伐走路，會彎腰駝背的坐在椅子上，教學者引導他觀察小偉動作，走路時腳離地，身體挺直，雙眼看前方，雙手對稱擺動；坐在椅子上時雙腳著地，腰背靠著椅背，不前傾也不後仰。

身小 1-1-2 模仿身體的靜態平衡動作

靜態平衡是指幼兒在固定位置上，保持姿勢平衡，而固定姿勢維持平衡的時間越長，表示靜態平衡的能力越好。讓幼兒經驗靜態平衡是學習控制身體的基礎，能夠單足站立或雙手支撐立起身體一段時間，就是一種靜態平衡動作的表現。

例如 在自由活動時，小恩需要拉住教學者的手才能保持單腳站立。教學者引導小恩觀摩同儕如何展開雙手，以維持單足站立 5 秒以上。

身中大 1-1-2 模仿身體的動態平衡動作

動態平衡動作是指幼兒在活動過程中，身體軸心動作與重心雖不斷改變，但仍能維持身體的穩定。軸心動作是指幼兒體驗自己的身體如何在各種姿勢及角度下，彎曲、伸展、扭轉與旋轉；重心是指身體的平衡點，身體的重心會隨著不同的動作而改變。

例如 在體能活動時，小貝觀察模仿如何張開雙手，注視平衡木，並調整身體及雙手的動作，一步一步走在平衡木上，而後模仿如何壓低身體重心，穩定地走平衡木。

身大 1-1-3 覺察與辨別保護自己的基本動作

保護自己的基本動作是指讓幼兒體認在運動時需先暖身，並於運動後需做緩和運動。同時，辨識遊戲或活動的當下情境，正確執行穩定、移動及操作等基本動作，適度調整動作的方向與快慢，避免擦撞或跌倒。

例如 教學者帶幼兒去操場運動之前，能先檢查幼兒是否換上運動鞋，褲腳是否太長，並帶領幼兒進行暖身運動。之後，小君與小美在跑步時，小君能覺察到老師的提醒：「等一下跑步時，雙手擺動可以讓跑步加快和平穩，不要牽手一起跑，不然會跌倒喔！」活動結束後，引導幼兒先擦汗，慢慢小跑步去洗手，在轉角前，小君能覺察到轉角處易發生意外，所以，放慢速度以免撞上轉角冒出來的人。

身幼小 1-2-1 覺察器材操作的方式

幼兒依器材的形狀、大小、輕重，而發現操作的力量與方式不同。器材指的是幼兒在幼兒園常使用的體能器材及各種球類，器材操作方式又可分手與腳的操作，包括：投、拋、接、擊、拍、捶、推、敲、打、扭、搬、踢等。依器材的形狀、大小、輕重的不同，幼兒可體察各種不同的使用方式及控制操作的力量。

例如 踢球活動時，教學者提供不同類型的球類，引導小恩覺察踢氣球和踢足球所使用的力量不同，踢足球時用腳踢。同時，提供機會讓小恩體會氣球可以用腳踢，也可以用手拍、拋或接。

身大 1-2-1 覺察各種用具的安全操作技能

各種用具是指幼兒園常備的工具、素材、設備、器材。幼兒需要練習正確的操作及使用這些用具，以減少意外發生，確保安全。

例如 在戶外遊樂器材的使用上，讓幼兒知道盪鞦韆時，雙手需緊握兩旁的繩索，臀部正確地坐在適當的位置，之後才能開始擺盪；玩溜滑梯是坐穩後再溜，不是站著溜；玩攀爬器材時，要專注於攀爬動作，一步一步地移動，而且不能隨意從最高處跳下來。



身中大 2-1-1 在合作遊戲的情境中練習動作的協調與敏捷

敏捷是指身體迅速移動位置和快速改變方向的能力，身體快速改變方向會包含起動、停止、轉身、再起動等動作。

例如 玩老鷹捉小雞的遊戲時，教學者可引導扮演老鷹的幼兒，快速移動位置去抓小雞，扮演小雞的幼兒則隨著母雞的方向時而左，時而右，時而快，時而慢地跟著移動。

身幼小 2-2-3 熟練日常清潔、衛生與保健的自理行為

身中大 2-2-3 使用清潔工具清理環境

清潔是指幼兒清潔、整理、收拾生活所需的衣物、棉被、餐具，學習所需的用品、玩具、教具，以及周遭環境的清潔維護；衛生保健是指幼兒個人的洗臉、擦汗、洗手、漱口、潔牙、換穿衣褲鞋襪等行為。

例如 午餐前，3-4 歲的小沛與小琪去洗手，兩位幼兒只將雙手沾濕。教學者觀察幼兒無法正確搓洗雙手手指與指尖，因此示範引導正確的洗手方法，並於扮演區提供洗手情境及練習機會。午餐結束後，教學者提供生活自理機會，5-6 歲的小群與小玲主動收拾餐具，然後，小玲拿抹布擦桌子，小群拿掃把清理掉在地板的菜渣。最後，兩位幼兒並拿拖把將地板擦乾淨。

身幼 2-2-4 手肘支撐下練習抓、握的精細動作

身小 2-2-4 操作與運用抓、握、扭轉的精細動作

身中 2-2-4 綜合運用抓、握、扭轉、揉、捏的精細動作

身大 2-2-4 熟練手眼協調的精細動作

精細動作的操作仰賴前臂及上臂的肌力。手肘或手臂平放桌面，可增加雙手精細動作操作的穩定性。

例如 幼兒玩黏土捏塑、抓握積木或撕紙等活動時，教學者可引導 2-3 歲幼兒將前臂支撐或放在桌上操作；3-4 歲的幼兒，則除了引導增強手指抓握與手掌肌力的提升，同時可加入手腕的扭轉練習，使精細動作更靈活，例如：讓幼兒旋轉門把開門、扭乾抹布、旋開瓶蓋；4 歲以上的幼兒，教學者應漸漸引導幼兒學會使用拇指

食指及中指合作而形成的三角架姿勢，綜合運用揉、捏、抓、握、放等手部協調動作，例如：4-5 歲幼兒可握筆畫畫、仿寫、串珠、用剪刀剪紙等；5-6 歲幼兒則可熟練手眼協調的精細動作。

身小中 3-1-1 在創意想像的情境展現個人肢體動作的組合與變化

身大 3-1-1 與他人合作展現各種創意姿勢與動作的組合

創意想像的情境是指跳脫歌曲或故事意涵的動作變化。

例如 玩捕魚活動時，配合捕魚歌的歌詞：「掌穩舵兒往前划」，幼兒不只是定點用手划槳，可再加上用腳滑行。（2-4 歲幼兒可想像浪頭高低，變化雙手划槳及身體隨浪晃動的姿勢；4-6 歲幼兒可改變身體軸心，壓低身體划、向前向後划）；歌詞：「捕條大魚笑哈哈」，以不斷的跳躍方式來表現捕到大魚的喜悅（3-5 歲幼兒可變化單足、雙足交替跳躍，再繼續雙手划行及雙腳滑行）。在與其他幼兒合作表現時，有些幼兒表演漁夫捕魚、有些撒網（邊跑邊撒）、有些表演被捕到的魚、蝦、蟹，有些表演被捕到又逃走的魚、蝦、蟹，有些則表演魚媽媽拯救被抓走的小魚。

身中 3-2-1 把玩操作各種素材或器材，發展各種創新玩法

身大 3-2-1 與他人合作運用各種素材或器材，共同發展創新玩法

創新玩法是指玩的方式不同或添加不同的素材。不論是購買的器材或素材，或是隨手可得的報紙，或是改變素材，皆能創造出各種不同的玩法。

例如 4-5 歲幼兒玩球類活動時，可自行變化傳球、接球、胯下傳球、用腳傳球等不同的球類玩法；另外，兩位 5-6 歲幼兒手持攤開的報紙當網子，追捕扮演魚的幼兒；或是幼兒一起合作想出報紙的其他玩法，都是幼兒發展創新的遊戲。例如：將報紙撕成一長條，塞在背腰處，露出一端當小尾巴，然後一起玩，邊用手抓別人的小尾巴，邊閃躲防止被別人抓到。

2 認知領域

表 2.2-6 認知領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表

領域目標： ★擁有主動探索的習慣。 ★展現有系統思考的能力。 ★樂於與他人溝通並共同合作解決問題。	領域能力	學習面向	課程目標	編號	
	蒐集訊息	生活環境中的數學	認 1-1 蒐集生活環境中的數學訊息	1-1-1	
				1-1-2	
				1-1-3	
				1-1-4	
				1-1-5	
				1-1-6	
				1-1-7	
		自然現象	認 1-2 蒐集自然現象的訊息	1-2-1	
				1-2-2	
				1-2-3	
		文化產物	認 1-3 蒐集文化產物的訊息	1-3-1	
				1-3-2	



	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
		覺知數量的訊息	認識數字符號	
			運用點數蒐集生活環境中的訊息	
		覺知生活環境中的數字符號		辨識生活環境中數字符號的意義
				運用數字符號記錄生活環境中的訊息
	探索物體的外形	辨識與命名物體的形狀		覺知物體的形狀會因觀察角度的不同而不同
	探索兩個物體位置間的上下關係	覺知兩個物體位置間的上下關係	辨識兩個物體位置間上下、前後、裡外的關係	以自己為定點，辨識物體與自己位置間的上下、前後、左右關係
			運用身邊物件為單位，測量自然現象或文化產物 特徵 的訊息	運用標準單位測量自然現象或文化產物特徵的訊息
	觀察動植物的特徵	觀察動植物的生長變化		
		觀察自然現象特徵的變化		
		以圖像記錄自然現象的訊息		以符號記錄自然現象的訊息
	探索生活物件的特性與功能	觀察生活物件的特徵		
		以圖像記錄生活物件的特徵		以符號記錄生活物件的特徵

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。

領域目標： ★擁有主動探索的習慣。 ★展現有系統思考的能力。 ★樂於與他人溝通並共同合作解決問題。	領域能力	學習面向	課程目標	編號	
	整理訊息	生活環境中的數學	認 2-1 整理生活環境中的數學訊息	2-1-1	
				2-1-2	
				2-1-3	
				2-1-4	
				2-1-5	
		自然現象	認 2-2 整理自然現象訊息間的關係	2-2-1	
				2-2-2	
				2-2-3	
		文化產物	認 2-3 整理文化產物訊息間的關係	2-3-1	
				2-3-2	
	解決問題	生活環境中的數學	認 3-1 與他人合作解決生活環境中的問題	3-1-1	
		自然現象		3-1-2	
		文化產物			



	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
			依據 序列 整理自然現象或文化產物的數學訊息	
				覺知物件間排列的 型式
			運用十以內的合成與分解整理數量訊息	
				運用二十以內的合成與分解整理數量訊息
				運用圖／表整理生活環境中的數量訊息
	依據動植物的特徵 歸類		依據特徵為自然現象 分類 並命名	
		比較動植物特徵的異同	與他人討論自然現象特徵間的關係	
			與他人討論動植物與生活的關係	與他人討論自然現象的變化與生活的關係
	依據生活物件的特性與功能歸類		依據特徵為生活物件分類並命名	
		比較生活物件特徵間的異同	與他人討論生活物件特徵間的關係	
				與他人討論生活物件與生活的關係
		探索解決問題的可能方法	參與討論解決問題的可能方法並實際執行	與同伴討論解決問題的方法，並與他人合作實際執行
				與他人共同檢視問題解決的過程

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。

認大 1-1-3 辨識生活環境中數字符號的意義

生活環境中的數字符號，包括幼兒的衣櫃和用品上的號碼、門牌號碼、公車號碼、或是糖果盒上的數字等，都代表著不同的意義。教學者鼓勵幼兒察覺生活環境中的數字符號並辨識其代表的意義。

實例 在認識社區的活動中，教學者帶著幼兒參觀學校對面的早餐店。

教學者：「請你們觀察早餐店裡有些什麼。」

（幼兒們七嘴八舌說著各樣物品。）

于婷：「上面有很多字的板子。」

教學者：「寫了很多字的板子是什麼？」

偉漢：「點菜板。」

教學者：「點菜板上寫了些什麼？」

幼兒們：「奶茶、蛋餅、土司……。」

天羽：「奶茶 15 塊。」

教學者：「剛剛天羽說的 15 塊寫在哪裡？」

大凡：「就是板子上的 15 啊！」

教學者：「板上還寫了 20、25、35 的很多數字代表什麼意思？」

幼兒們：「就是要付多少錢的意思。」

另外，同一數字符號代表著不同的意義，包括量、序數及名義的指稱。舉例來說，數字「5」可以表示有 5 顆蘋果（量）、排第 5 名（序數）或我是 5 號（名義的指稱）。教學者利用幼兒對數字符號意義的察覺，帶出同一個數字符號有著不同的意義。

實例 在種植豆子的活動裡，幼兒觀察豆子的生長情況。兩位幼兒正在測量自己種植的豆芽高度。

惠文：「我的豆子是到 Q，是到大尺的 Q。」

德中：「你到 Q，跟我的號碼一樣。」

教學者：「對耶！你們兩人都有 Q。那你們的 Q 有沒有什麼不一樣？」

德中：「都是一樣的 Q。」

教學者：「我們來想想看，惠文你的 Q 代表什麼意思？」

惠文：「我的豆子的高。」

教學者：「那德中呢？」

德中：「我的 Q 是我的號碼。」

教學者：「所以，你們兩人的 Q，有沒有不一樣？」

德中：「意思不一樣。」

認中 1-1-7 運用身邊物件為單位測量自然現象或文化產物特徵的訊息**認大 1-1-7 運用標準單位測量自然現象或文化產物特徵的訊息**

測量不是單純學會使用工具測量，教學者引導幼兒瞭解測量的重要涵意，包括：測量時，使用的單位要相同，且一個單位要緊接著下一個單位，才能獲得精準的結果。

例如 使用同樣大小的積木測量教室的長度時，每個積木要緊緊相鄰。還有，認識各個物體可以被測量的特徵，例如：長度、容量、重量、面積和時間，依據他們想要測量的物體之特徵，選擇合適的測量單位及工具。最後，還能瞭解測量的真正用意，在獲得可靠和客觀的結果，不會因為換了不同的人測量而有不同的結果。

另外，透過相同的測量單位可以做比較。運用身邊物件為單位是指使用手掌、腳長、鞋子、積木、椅子、蠟筆、杯子等身邊隨手可得物件來測量東西。

例如 使用手掌為單位測量桌子長度，得到有 6 個半手掌的結果。標準單位則是選用尺、量杯等特定工具來測量物品。例如：同樣的桌子，用尺測量的結果是長 65 公分。

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

幼兒依據他們觀察到物件的深淺、高低、多寡、輕重、大小或事件發生先後依序整理，並從序列中找到在空間或時間上的關係。

實例 在觀察植物生長的活動中，全班一起種植不同的豆類，並測量自己種植的豆芽生長高度。經過幾天，不同豆子的生長高度明顯不同，幼兒觀察彼此的測量結果並討論著。

小懷：「我的花豆今天還是一個貼紙高。」（註：貼紙是指圓形貼紙。）

佩霖：「我的有 12 個貼紙高了。」

小懷：「哇！你是種什麼豆啊？」

佩霖：「綠豆。」

予城：「我的是紅豆，已經長了 10 個貼紙。」

小懷：「我的花豆長最少，佩霖的綠豆第一名，予城的紅豆第二名。」

在幼兒排序整理訊息時，教學者可以鼓勵幼兒使用不同的特徵整理同一堆物件的序列。



認大 2-1-2 覺知物件間排列的型式

型式是指物件間的排列有特殊的規則或順序，例如：音樂音符與節奏、美術圖案、花瓣或教室課桌椅排列等。教學者提醒幼兒察覺並能描述和複製這些關係間反覆出現的關係。

實例 在益智區，幼兒在玩串珠。教學者也參與其中，並按照紅色、白色、藍色、紅色、白色、藍色的排列把串珠串起來，引起幼兒的注意。

子宣：「哇！彩色的鍊子好漂亮。」

教學者：「為什麼說這鍊子是彩色的？」

天偉：「因為你的鍊子有很多顏色啊！」

教學者：「有哪些顏色？」

幼兒們：「有白色、紅色、藍色。」

教學者：「除了不同顏色之外，你們還發現什麼嗎？」

（幼兒們講著他們的各種發現）

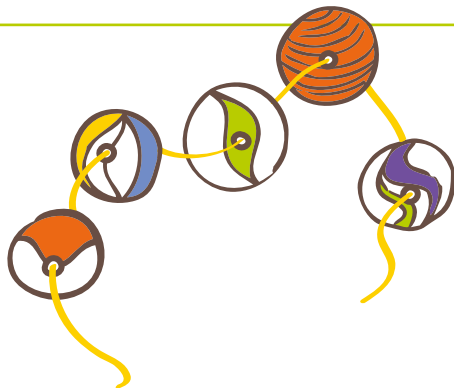
子宣：「我發現你的紅色珠子都在白色珠子旁邊。」

（其他幼兒也被子宣引導而注意到珠子顏色的排列）

小冰：「紅色珠子也在藍色珠子的旁邊。」

幼兒們經由這個發現，開始討論著顏色的排列，最後得出結論是藍紅白、藍紅白的順序。

察覺和複製型式需要幼兒親身體驗才能完成，即使教學者清楚的說明和解釋都無法幫助幼兒學習到，因此，教學者應要安排多次機會讓幼兒經驗生活環境中物件間的關係。大班幼兒可以察覺較簡單的型式，也就是一次只有一個特徵的變化，例如：只有顏色的型式；或只有形狀的型式。要他們同時注意兩種型式是困難的，例如：同時包括顏色和形狀的型式：紅色圓形、藍色圓形、紅色方形、藍色方形。



認大 2-1-5 運用圖／表整理生活環境中的數量訊息

教學者引導幼兒可以將點數、測量後的數量訊息整理成圖或表，清楚羅列出他們蒐集到的數量訊息，幫助他們比較這些訊息的差異。

實例 教學者平日即在教室的牆上貼上班上性別人數、中大班人數的長條圖，也在圖書區放上幾本有圖表的書本，引發幼兒注意和討論，有幼兒提出疑問時，教學者向幼兒介紹牆上的長條圖，協助幼兒瞭解長條圖代表的意義，包括縱軸的數字和橫軸的每個長條的標註。這天，健康檢查時，教學者幫每位幼兒量了身高和體重，幼兒討論彼此的測量結果。

子曉問：「誰是體重最重的人？」

幼兒們互相指著彼此。在團討時間，教學者提出子曉的問題。

教學者：「大家想要知道自己的體重比班上其他小朋友重還是輕，可以用什麼方法知道呢？」

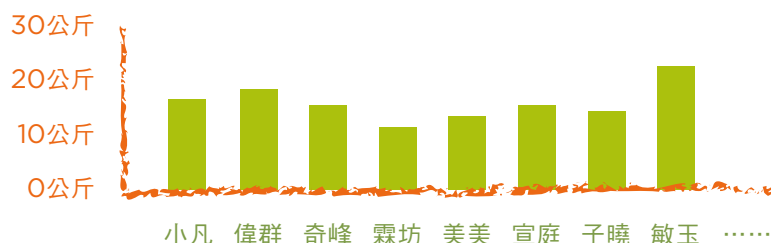
（孩子七嘴八舌的表達各種方法）

美美：「可以畫像牆上的長長的圖。」

老師：「你是說長條圖嗎？」

美美：「是。」

在獲得大多數幼兒的贊同後，教學者與幼兒共同討論如何畫出每個人體重的長條圖，並協助他們完成下方的長條圖，依據圖表的結果比較出體重最重的人。



一開始教學者需協助幼兒繪製圖表。在幾次與幼兒共同繪製後，再讓幼兒自己繪製。

認中大 2-2-1 依據特徵為自然現象分類並命名

認中大 2-3-1 依據特徵為生活物件分類並命名

特徵指顏色、聲音、氣味、大小、輕重、形狀等。分類是給幼兒一堆東西，幼兒根據自己的觀察，找出這堆東西的特徵，然後分類。

實例 幼兒和教學者參觀了水果店之後，教學者買了一些水果放在教室的一張大桌子上。

教學者：「我們觀察過了蘋果、香蕉、芭樂和木瓜這些水果，現在我們來分類，找一找哪些水果是一家人。」

小香：「芭樂跟蘋果，香蕉跟木瓜。」

教學者：「為什麼？」

小香：「芭樂跟蘋果是硬硬的，香蕉和木瓜一樣軟。」

教學者：「你會把這兩類的水果叫什麼名字？」

小香：「硬水果和軟水果。」

偉銓：「芭樂和蘋果在一起，香蕉和木瓜在一起。」

教學者：「為什麼？」

偉銓：「因為這兩個水果（指芭樂和蘋果）是甜甜的，這兩個水果（指香蕉和木瓜）是香香的。」

同樣一堆東西，不同幼兒可能會依照不同的特徵分類，也可能依照類似的特徵分類卻持著不同的理由。教學者鼓勵幼兒為分出的類別命名並說明用什麼特徵來分類。

認中大 2-2-2 與他人討論自然現象特徵間的關係

認中大 2-3-2 與他人討論生活物件特徵間的關係

在幼兒蒐集訊息後，教學者引導幼兒進一步歸納各個訊息特徵間的關係。這個關係可以是因果關係。

例如 因為腿長，所以跑得比較快。也可以找出類別間的關係。

例如 將娃娃的衣服和娃娃歸在一起，然後說這兩類東西都是「娃娃家的物品」。年齡較小的幼兒會以「主題」找出特徵間的關係，年齡較大的幼兒則會以「類別特徵」找出關係。

例如 讓幼兒找出狗、骨頭、貓之間的關係，年齡小的幼兒認為狗和骨頭有關，因為狗吃骨頭。而年齡較大幼兒則會認為狗和貓有關，牠們都是動物。

認中 3-1-1 參與討論解決問題的可能方法並實際執行

認大 3-1-1 與同伴討論解決問題的方法，並與他人合作實際執行

認大 3-1-2 與他人共同檢視問題解決的過程

幼兒要與他人共同合作解決問題，教學者引導幼兒經由幾個步驟解決問題：① 與他人討論解決問題的可能方法；② 與他人討論方法的可行性；③ 實作與驗證；與他人合作執行解決方法；④ 與他人合作檢查結果及過程。

實例 近來班上接續有幼兒生病請假，來上學的幼兒又有許多人需要教學者協助吃藥。

曉晴好奇問教學者：「為什麼他們一直在生病？」

羽琦：「因為他們不聽大人的話啊！所以要吃藥。」

俊偉：「哪是這樣。」

接著幾位幼兒爭論著生病的原因。

教學者聽完幼兒的提問及討論後，發現幼兒都有生病的經驗，但是對自己的疾病是如何產生和如何避免並不清楚，因此整理一個讓幼兒深究的問題：「怎麼會生病？如果生病了，身體會發生什麼事？」，並引導幼兒回顧自己生病的經驗（例如：感冒、拉肚子），接續透過有關疾病的書籍及影帶蒐集並整理幼兒經驗過的疾病訊息，瞭解會感冒、拉肚子的原因，疾病的症狀和預防的方法，並產生問題：「我們可以怎麼做，讓身體不要生病？」

幼兒提出可以解決的方法

實例 沛芬：「常常洗手。」

曉晴：「常常去看醫生。」

羽琦：「別人打噴嚏的時候，要跑開。」

天承：「要消毒用過的東西。」

與偉：「常喝水。」

小甫：「要運動和跑步。」

霏霏：「多吃飯和吃菜，還要多睡覺。」

當幼兒提出解決方法後，教學者要接續追問：「你從哪裡知道這個方法可以解決？」、「是不是真的有效？」，幫助幼兒依據先前書本或影帶內容中蒐集和整理到的訊息來解決問題。



思考可能方法的可行性

實例 教學者：「我們大家來檢查一下這些方法是不是可以讓身體不要生病，第一個常常洗手，你們覺得呢？」
幼兒們：「可以！」
教學者：「為什麼？」
沛芬：「常常洗手可以讓髒的細菌吃到肚子裡。」幼兒們都贊同。
教學者：「常常去看醫生呢？可以不讓我們生病嗎？」
天承：「不可以。」
教學者：「為什麼？」
天承：「生病了才要去看醫生。」
小甫：「可以啊！看了醫生身體就不會生病了啊！」
與偉：「看醫生要吃藥，是讓生病變成沒有病。」
曉晴：「不是，我們是要找讓身體不生病的方法，又不是說吃藥。」
教學者：「第三種方法，別人打噴嚏的時候，要跑開，可以嗎？」
天承：「可以。」
沛芬：「上次小甫在玩積木角的時候打了一個噴嚏，噴到我和曉晴。」
曉晴：「對，噴到我的臉。」
霏霏：「應該要戴口罩。」
教學者：「霏霏你的意思是，打噴嚏的人應該要戴口罩，而不是讓別人跑開嗎？」
霏霏：「是。」
教學者：「大家也都這麼認為嗎？」
幼兒們回答：「是。」
（師生繼續討論，教學者接續協助幼兒一一思考先前所提的方法可行性。）

實際執行可能的方法

實例 教學者：「大家同意常常洗手、常喝水、要運動和跑步、多吃飯和吃菜，還要多睡覺可以讓我們的身體不生病。那我們現在開始就要做做看。」
（教學者與幼兒分別討論在一天學校的作息中和回家時如何執行。）
教學者：「我們現在想想，用什麼方法可以讓我們知道做了這些事，身體就不常生病了？」

沛芬：「我們可以做記錄。」

天承：「對，就像我們之前記錄豆子一樣。」

（幼兒們先前有種植豆子，記錄豆子生長的經驗。）

霏霏：「每天做記錄。」

教學者：「要記錄些什麼呢？」

曉晴：「就記錄每個人每天有沒有常常洗手、喝水、吃飯菜、運動和多睡覺。」

天承：「我們可以做表格。」

（師生繼續討論表格的製作，幼兒開始每天記錄自己的執行。）

檢查結果與過程

一個月後。

實例 老師：「我們來檢查大家做的記錄，看看我們都做了常常洗手、常喝水、要運動和跑步、多吃飯和吃菜，還要多睡覺，結果身體有沒有生病呢？」

（幼兒分享自己做的記錄檢查結果，執行了這些方法是否解決讓身體不常生病的問題。）

最後，教學者跟著幼兒一起回顧整個解決問題的過程，包括要解決的問題是什麼、大家想了什麼方法、為什麼去除了其中幾個方法，然後大家實際做做看，大家是否滿意找到的答案。有時候，問題還沒有解決，教學者就引導幼兒重新蒐集訊息和整理訊息以確認問題和找尋新的解決方法。



3 語文領域

表 2-3-7 語文領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表

	領域能力	學習面向	課程目標	編號	
領域目標： ★ 體驗並覺知語文的趣味與功能。 ★ 合宜參與日常社會互動情境。 ★ 慣於敘說經驗與編織故事。 ★ 喜歡閱讀並展現個人觀點。 ★ 認識並欣賞社會中使用多種語文的情形。	理解	肢體口語	語 1-1 理解互動對象的意圖	1-1-1	
				1-1-2	
				1-1-3	
				1-1-4	
		口語	語 1-2 理解歌謠和口語的音韻特性	1-2-1	
				1-2-2	
			語 1-3 認識社會使用多種語言的情形	1-3-1	
		圖像符號	語 1-4 理解生活環境中的圖像與符號	1-4-1	
				1-4-2	
			語 1-5 理解圖畫書的內容與功能	1-5-1	
				1-5-2	
				1-5-3	
		文字功能	語 1-6 熟悉閱讀華文的方式	1-6-1	
				1-6-2	
				1-6-3	
				1-6-4	
			語 1-7 理解文字的功能	1-7-1	
				1-7-2	



	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
	理解簡單的手勢、表情與口語指示		合宜詮釋互動對象的表情和肢體動作	
	理解一對一互動情境中輪流說話的規則	理解團體互動中輪流說話的規則		
				理解互動對象間接的請求與拒絕
				懂得簡單的比喻
	喜歡聆聽童謠	覺察兒歌與童詩的韻腳	辨認兒歌與童詩的韻腳	
		覺察重複聽到的字詞	知道語音可以組合	
	覺察除了自己使用的語言，還有其他語言	知道生活環境中有各種不同的語言		知道本土語言和外語是不同的語言
	覺察生活環境中常見的圖像與符號		理解符號中的具象物件內容	以生活環境中的線索詮釋符號的意義
	認出代表自己或所屬群體的符號		知道能使用圖像記錄與說明	
	喜歡探索圖畫書		知道各種知識類文本的功能	
		理解故事的角色	理解故事的角色與情節	理解故事的角色、情節與主題
			知道書籍封面有書名，作者和譯者的名字	辨認與欣賞創作者的圖像細節與風格
	喜歡探索生活環境中的文字	辨別文字和圖像	知道各種文化有不同的書面文字	
	知道翻閱圖畫書的方向	知道書名的位置與閱讀方向		知道華文的閱讀方向
			知道華文一字一音的對應關係	
				從生活環境中認出常見的文字
	覺察代表所屬群體的文字	認出自己的姓名	認出標示所屬群體的文字	
			知道能使用文字記錄與說明	



領域目標： ★ 體驗並覺知語文的趣味與功能。 ★ 合宜參與日常社會互動情境。 ★ 慣於敘說經驗與編織故事。 ★ 喜歡閱讀並展現個人觀點。 ★ 認識並欣賞社會中使用多種語文的情形。	領域能力	學習面向	課程目標	編號		
	表達	肢體	語 2-1 以肢體語言表達	2-1-1		
		口語	語 2-2 以口語參與互動	2-2-1		
				2-2-2		
				2-2-3		
				2-2-4		
			語 2-3 敘說生活經驗	2-3-1		
				2-3-2		
				2-3-3		
				2-3-4		
			語 2-4 看圖敘說	2-4-1		
			圖像符號	語 2-5 運用圖像符號	2-5-1	
					2-5-2	
		2-5-3				
		2-5-4				
		肢體、口語、 圖像符號	語 2-6 回應敘事文本	2-6-1		
				2-6-2		
			語 2-7 編創與演出敘事文本	2-7-1		
				2-7-2		

	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
	運用簡單的肢體動作輔助口語表達	在扮演活動中運用簡單的肢體動作	運用肢體動作表達經驗或故事	
	合宜使用禮貌用語			適當使用音量、聲調和肢體語言
	以簡單的口語表達需求與好惡	以口語建構想像的情境	以清晰的口語表達想法	針對談話內容表達疑問或看法
	在一對一的互動情境中開啟話題	在一對一的互動情境中開啟話題並延續對話	在團體互動情境中開啟話題、依照輪次說話並延續對話	在團體互動情境中參與討論
				使用簡單的比喻
	敘說一個經歷過的事件	敘說包含三個關聯事件的生活經驗	敘說時表達對某項經驗的觀點或感受	建構包含事件開端、過程、結局與個人觀點的經驗敘說
	簡單描述自己的觀察	說出簡單的因果關係		
				依據聽眾的角度修改或補充敘說內容
				以不同的話語、語氣和聲調描述生活經驗中的對話
	描述圖片主要的人或物	描述圖片的細節	敘說一組圖片部分連貫的情節	看圖片或圖畫書敘說有主題的故事
	嘗試以圖像表達想法	以圖像表達情緒與情感		
		運用簡單的圖像符號標示或記錄	運用自創圖像符號標示空間、物件或記錄行動	
				運用圖像符號規劃行動
				運用訊息類文本解決問題
	說出喜歡的敘事文本	描述故事的主要角色	描述故事角色間的對話與情節	說出、畫出或演出敘事文本的不同結局
		說出或畫出敘事文本中印象深刻或喜歡的部分	說出、畫出或演出自己是敘事文本中的某個角色會有哪些感覺與行動	
	喜歡嘗試說故事	重述故事	編創情節連貫的故事	在扮演情境中依據角色的特質說話與互動
				創作圖畫書

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。



語大 1-1-3 理解互動對象間接的請求與拒絕

華人社會有使用間接請求與拒絕的語言習慣，教學者可以在日常生活中觀察幼兒理解此種語言使用方式的情形，如果幼兒不能理解，教學者可以換一種說法、使用更直接的方式說明，或以肢體語言暗示幼兒口語所表達的意思。

實例 教學者手裡拿著許多東西往儲藏室走去，正巧遇到一位幼兒。
教學者說：「我的東西好多好重，都拿不動了！」
幼兒立即回應：「我幫你拿一些！」

上述實例顯示回應的幼兒已經理解教學者間接的請求。（楊綉琴老師提供）

語大 1-1-4 懂得簡單的比喻

幫助幼兒理解簡單的比喻，重要的前提就是：教學者經常使用簡單的比喻和幼兒互動。

實例 每週五，棒棒糖班的教學者會發聯絡簿、平面作品、借書紀錄、通知單等紙本資料讓孩子帶回家。每次發資料之前，老師會一一說明資料內容。再對幼兒說：「今天資料袋要吃5樣東西。」孩子們坐在自己的位置，拿著資料袋等教學者一樣一樣發，從教學者手上接獲就裝進自己的資料袋。
發完之後，教學者說：「好，資料袋已經吃飽了。」
逸庭摸摸資料袋說：「噢，吃得好飽喔！ㄗ！（打嗝聲）」孩子們把拉鍊拉上，放進書包。

在這個實例裡，教學者把「將紙本資料放入資料袋」比擬為「餵資料袋吃東西」，把「資料袋裝滿資料」比擬為「資料袋吃飽了」。幼兒也配合比喻說資料袋「吃得好飽」在幼兒園的生活中，教學者時時都可以使用比喻，讓幼兒體驗語言帶來的想像空間與趣味。（戴芳煒老師提供）

語小 1-2-1 覺察兒歌與童詩的韻腳

韻腳是兒歌或童詩所押的韻，韻就是韻母。覺察韻腳的意思就是聽出兒歌歌詞或童詩某幾句或每句最後一個字有一樣的聲音。覺察的前提是幼兒必須具備許多聽、唸多種語言（例如：閩南語、客語、原住民語、華語）之歌謠或童詩的經驗。教學者和幼兒一起朗讀、唱唸歌謠時，可以提醒幼兒注意最後一個語音。

實例 教學者帶著孩子朗讀「煙火」
教學者與幼兒一起唸著：

轟隆隆

煙火往上衝

轟隆隆

煙火滿天空

天空變成萬花筒

萬點綠呀萬點紅（王金選，80²）

教學者問幼兒：「〈煙火〉這首歌每句話的尾巴，有一個一直出現的聲音，那是什麼聲音？」

許多幼兒都大聲喊著：「嗡嗡嗡」，教學者邀請丞心分享他聽到的。

丞心：「嗡嗡嗡，好像蜜蜂的聲音。」（戴芳煒老師提供）



NOTE

² 王金選（80年）。小貝殼，臺北市：信誼。

語中大 1-2-1 辨認兒歌與童詩的韻腳

如果幼兒有豐富的聆聽或跟著老師朗讀多種語言之歌謠或童詩的經驗，教學者可先和幼兒一起回顧聽過的歌謠或童詩，再度邀請幼兒說出每句話的尾巴一直出現的聲音（即韻腳），接著問幼兒：「哪些兒歌一直出現的聲音是一樣的？」幼兒很容易發現某些歌謠的韻腳相同，某些歌謠的韻腳不同，覺察異同就是能辨認了。

實例 教學者帶幼兒朗讀〈白鷺鷥〉 傳統閩南語兒歌：

白鷺鷥
車𪗇算
車到溪仔墘
跌一倒拾到一先錢

幼兒熟悉了兒歌之後，發現句子尾巴不斷有「一」的聲音。
過了幾天，教學者又帶幼兒認識〈小雨滴〉：

小雨滴
輕輕滴
在我的鼻上溜滑梯
小雨滴
輕輕踢
玻璃窗上滴答滴（李紫蓉，79³）

教學者如常提問：「每句話的尾巴一直出現的，是什麼聲音？」

幼兒們說：「是—！—直——！」

教學者：「我們以前學過的兒歌，有一首也是一直出現這個聲音喔，我們來找找看。」

於是請幼兒把熟悉的幾首兒歌唸一遍，唸到〈白鷺鷥〉時，

阿雄說：「——，這首是一樣的！」

往後教學者帶孩子唸唱其他兒歌時，也可以提醒孩子覺察韻腳的異同。例如〈小猴子吱吱叫〉，不斷出現的是「凹」，和上面兩首的聲音「一」不同。

NOTE

³ 李紫蓉（79年）。咕咕鳥，臺北市：信誼。

語小 1-2-2 覺察重複聽到的字詞

實例 教學者帶著幼兒朗讀兒歌〈小寶貝〉：

小寶貝，吹喇叭，
吹了八把小喇叭。
卜卜叭！卜卜叭！
卜叭卜叭卜卜叭（李紫蓉，96⁴）

一唸完，幼兒馬上就問：「怎麼都是『叭』啊？」

小班幼兒能覺察歌謠中重複出現的字詞，中班時很容易就能覺察歌謠中重複出現的聲音。（方芯琦老師提供）

語中大 1-2-2 知道語音可以組合

這項指標的學習重點在於幫助幼兒體驗兩個語音組合成一個語音的特性，而不是學會語音所有可能的組合方式。在聲音遊戲中，幼兒可以體驗兩個聲音或兩個語音融合成一個聲音或語音的現象，漸漸理解此種音韻特性。

實例 教學者和幼兒一起模擬打開彈珠汽水瓶的聲音。教學者邀請幼兒一起，一手做出握著汽水瓶的動作，另一手做出以開瓶器打開瓶蓋的動作。

教學者說著：「/b//b//b/（語音），喔喔喔，開汽水瓶囉！什麼聲音呢？」
幼兒一起說：「/bo/（語音）」

實例 教學者分享一個在公車上觀察到的事件。有位媽媽正在和嬰兒車裡的小嬰兒說話。

小嬰兒大聲說著：「阿阿。」

這位媽媽說：「你想說媽媽對不對？」

嬰兒再次說：「阿阿。」

媽媽說：「/m//m/（語音），媽媽。」

教學者對幼兒說：「我們一起幫小嬰兒學會說媽媽。/m//m//m/，阿阿阿，媽媽。」

幼兒跟著說，也就體驗了兩個語音組合成一個語音的特性。

NOTE

⁴ 李紫蓉／文，林小杯／圖（96年）。小鞭炮劈啪劈，臺北市：信誼。

語中 1-4-1 理解符號中的具象物件內容

幼兒看到這個標誌，認為標誌的意思是，在圖書館裡不可以喝可樂，也不可以吃蘋果。

中班幼兒已經理解符號的禁止意義，只是以為禁止的只有符號中的具象物件—可樂和蘋果。教學者可以協助幼兒理解，禁止的不只是可樂和蘋果，還有這些具象物件象徵的飲料和食物。



語大 1-4-1 以生活環境中的線索詮釋符號的意義

實例 教學者帶孩子走過幼兒園附近的湖時，請孩子注意湖畔的標誌（如右圖）

教學者問幼兒：「這是什麼意思呢？」

如如：「不可以抓水裡面的魚。」

以謙：「也不可以游泳。」

幼兒由湖水聯想到「游泳」、「抓魚」等活動，依據這些環境中的線索推測符號的可能意義。（戴芳煒老師提供）



語中大 1-5-1 知道各種知識類文本的功能

知識類文本指提供各類資訊的文本，如植物圖鑑、小百科、玩具使用說明手冊、摺紙書等。幼兒提出各類問題時，教學者可以提示幼兒從知識類文本中尋找解決問題的參考資訊。

實例 畫畫的時候，家家皺著眉頭告訴教學者：「我不會畫，我不知道紅蘿蔔長在哪裡。」

教學者告訴家家：「你想想看我們曾在哪裡看到紅蘿蔔？」

家家：「阿玉家的菜園。」

教學者：「那教室裡呢？可以在哪裡找到紅蘿蔔？」

一旁的阿玉告訴他：「小百科裡面有介紹啊。」

兩個孩子一起看著小百科裡的紅蘿蔔圖片，討論要怎麼畫比較好。幼兒已經知道哪一種知識類文本可以幫助我們解決哪一種問題。（戴芳煒老師提供）

語大 1-5-2 理解故事的角色、情節與主題

實例 棒棒糖班共讀《好餓好餓的小白熊》時，討論到角色感受的議題。

教學者翻開最後一頁，請孩子觀察圖畫，問道：「天空上的小白熊看著紗娜和魯魯，你覺得他在想什麼？」

庭妤：「小白熊說：我好想再下去跟沙娜他們一起吃雲喔，我下次就不敢吃太多了。」

冠弘：「他在想不要吃那麼多雲了，已經走不動了。」

如愉：「他想『我好想再下去陪他們玩，這樣沙娜和魯魯才會開心』」

元元：「下次要跟他們吃少一點。」

欣恬：「下次小白熊無聊還可以再出來玩。」

小琪：「我覺得是小白熊躲起來，想跟沙娜玩躲貓貓，所以躲起來了。」

毅暉：「在想還要跟他們去玩。」

慧中：「小白熊在雲裡面看他們，想說好想下去跟他們玩。」

幼兒的猜測顯示他們已經從這個故事的整體情節當中，理解小白熊可能的想法與感受，也就是理解了這個角色。（戴芳煒老師提供）

語大 1-5-3 辨認與欣賞創作者的圖像細節與風格

辨認與欣賞創作者的圖像細節與風格，前提是教學者必須提供幼兒閱讀同一位創作者一本以上作品的經驗，重點在於協助幼兒辨認與欣賞，而不是要求幼兒說出某位創作者的圖像風格。

實例 共讀《謝謝你，空中小姐》時，老師介紹創作者為劉旭恭。

喬喬立刻說：「這就是畫《請問一下，踩得到底嗎》的那個人！」

教學者請孩子從書架上找出《請問一下，踩得到底嗎》，並讀出作者的姓名。

接著提議：「我們來比較看看，同一位作者畫的，哪邊會很像。」

孩子紛紛說出兩本書都有大象、狗和熊等角色，而且畫法很像，

育靈指著圖說：「他的嘴巴彎彎的，啊這一本的狗嘴巴也彎彎的。」

（戴芳煒老師提供）

實例 幼兒讀過幾本賴馬和五味太郎創作的圖畫書後，就發現「賴馬喜歡畫動物」，而「五味太郎的圖圓圓的很可愛」（方芯琦老師提供）

語小 2-2-2 以口語建構想像的情境

實例 幼兒坐在木頭地板上各自組合花片，阿傑拿著手中的作品四處奔跑。

教學者問他：「你在做什麼？」

阿傑：「我是小鳥。」

教學者：「小鳥飛了好久，已經很累了，我們來做一棵樹讓牠來休息。」

阿傑：「好。」

阿傑來到教學者身邊坐下，但隨即又拿著原本手中的作品，起身奔跑。

教學者：「小鳥不是已經在樹上休息了嗎？」

阿傑：「現在我是飛機，我不會累，不用休息！我一在一飛！」

（戴芳煒老師提供）

語大 2-2-4 使用簡單的比喻

實例 午睡前，天氣突然變化，空氣挾帶雨絲，颳起孩子們走路都得格外小心的那種狂風。可琪看著教室外的那棵榕樹說：「老師！你看榕樹兩隻手抓著它的頭髮！它怕頭髮亂了。」（戴芳煒老師提供）

實例 創作自己的《我被親了好幾下》圖畫書時，幼兒說：「我的屁股親了椅子好幾下（坐椅子）」、「牙刷親了我的牙齒好幾下（刷牙）」、「綠油精親了我的皮膚一下（擦藥）」（方芯琦老師提供）





4 社會領域

表 2.4-8 社會領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表

領域能力	學習面向	課程目標	編號	
領域目標： ★ 肯定自己並照顧自己。 ★ 關愛親人。 ★ 樂於與他人相處並展現友愛情懷。 ★ 體驗在地文化並樂於接觸多元文化。 ★ 親近自然並尊重生命。	自己	社 1-1 認識自己	1-1-1	
			1-1-2	
	人與人	社 1-2 覺察自己與他人內在想法的不同	1-2-1	
		社 1-3 覺察生活規範與活動規則	1-3-1	
	人與環境	社 1-4 覺察家的重要	1-4-1	
		社 1-5 探索自己與生活環境中人事物的關係	1-5-1	
			1-5-2	
			1-5-3	
		社 1-6 認識生活環境中文化的多元現象	1-6-1	
			1-6-2	

探索與覺察



	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
	覺察自己的身體特徵		覺察自己的外型 and 性別	辨認自己與他人在身體特徵與性別的異同
	探索自己喜歡做的事		探索自己的興趣與長處	
		覺察他人的想法	覺察自己和他人有不同的想法、感受、需求	
	覺察生活作息和活動的規律性		辨別生活環境中能 做或不能做的事	辨認生活規範和活 動規則的理由
	感受家人對自己的照顧與關愛		覺察自己及與家人間的 相互照顧關係	
	知道生活環境中常 接觸的人事物	認出生活環境中常 接觸的人事物	參與和探訪社區中 的人事物	探索社區中的人事 物、活動、場所及 其與自己的關係
			覺察不同性別的人可以有多元的職業及角 色活動	
		覺察自身的安全，避開危險的人事物		辨識生活環境中的 危險，維護自身的 安全
		參與節慶活動		參與節慶活動，體 會節慶的意義
			知道自己與他人相同 或不同的生活方式	認識生活環境中不 同族群的文化特色

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。



領域目標： ★肯定自己並照顧自己。 ★關愛親人。 ★樂於與他人相處並展現友愛情懷。 ★體驗在地文化並樂於接觸多元文化。 ★親近自然並尊重生命。	領域能力	學習面向	課程目標	編號	
	協商與調整	自己	社 2-1 發展自我概念	2-1-1	
				2-1-2	
				2-1-3	
		人與人	社 2-2 同理他人，並與他人互動	2-2-1	
				2-2-2	
				2-2-3	
				2-2-4	
			社 2-3 調整自己的行動，遵守生活規範與活動規則	2-3-1	
				2-3-2	
				2-3-3	
	愛護與尊重	自己	社 3-1 愛護自己，肯定自己	3-1-1	
				3-1-2	
				3-1-3	
		人與人	社 3-2 關懷與尊重生活環境中的他人	3-2-1	
				3-2-2	
				3-2-3	
		人與環境	社 3-3 尊重多元文化	3-3-1	
			社 3-4 關懷生活環境，尊重生命	3-4-1	

	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
	表達自己身體的基本需要	表達自己基本的身體或心理需要	表達自己身體的狀況與需要	表達自己的身體狀況及其發生的原因
	學習日常的生活自理行為		調整與建立合宜的自我照顧行為	
		根據自己的想法做選擇	調整自己的想法去行動	適時調整自己的想法與行動，嘗試完成規劃的目標
			表達自己並願意聆聽他人想法	聆聽他人並正向回應
		理解他人的感受，展現關懷的行動	理解他人的感受 and 需要，展現同理或關懷的行動	
		依據活動的程序與他人共同進行活動		考量自己與他人的能力和興趣，和他人分工合作
	尋求成人協助以解決同儕衝突		運用合宜的方式解決人際衝突	
	在生活情境中學習合宜的人際禮儀		理解自己和互動對象的關係，表現合宜的生活禮儀	因應情境，表現合宜的生活禮儀
		聽從成人指示，遵守生活規範	理解生活規範訂定的理由，並調整自己的行動	
				與他人共同訂定活動規則，遵守共同協議
	自己能做的事情自己做			建立肯做事、負責任的態度與行為
	對自己完成的工作感到高興		欣賞自己的長處，喜歡自己完成的工作	欣賞自己的優點和缺點，喜歡自己
		保護自己		
	樂於與友伴一起遊戲和活動		主動關懷並樂於與他人分享	
	尊敬長輩，喜愛與感謝家人			
	尊重與自己不同性別、年齡、身心狀態的人			
			樂於參與多元文化的活動	尊重與欣賞各種族群的語言、生活習俗與慶典活動
	關懷愛護動植物		樂於親近自然、愛護生命、節約資源	

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。



社大 1-1-1 辨認自己與他人在身體特徵與性別的異同

在大班階段，幼兒可以知道自己身體的外型特徵，例如：高矮、胖瘦、膚色、眼睛大小、頭髮長短等，也能夠依據這些特徵與他人進行辨認和比較。一般在幼兒的繪畫作品分享活動時，就可能得到身體特徵相關的訊息。

實例 為了讓幼兒認識與體驗社區特色，園方安排參觀社區特色農場的活動。在探訪活動後，教學者請幼兒帶來可以為當日活動留下紀錄的作品或物件，進行團體討論和分享。其中，芝芝帶來的圖畫作品，是小朋友在油菜花田中玩耍。在芝芝分享畫作的過程中，教學者要大家猜猜看，圖畫中出現的人物到底是「誰」。

教學者：「讓我們來看看，誰出現在芝芝的圖畫裡？請芝芝當關主，負責告訴我們過關了嗎？請關主出題。」

芝芝：「猜猜這是誰？」（指著圖畫中的某個人物）

婷婷：「是璇璇。」

芝芝：「過關！」

教學者：「婷婷，你怎麼猜到的，好厲害喔！」

婷婷：「因為璇璇是長頭髮。」

教學者：「可是長頭髮的人很多，你怎麼知道就是璇璇？婷婷你也是長頭髮啊！」

婷婷：「璇璇綁辮子。」

瑩瑩：「璇璇真的綁辮子耶！」

教學者：「真的耶！」（教學者拿出當日的全班合照給小朋友看）
「我們去油菜花田玩的那天，只有璇璇綁兩條辮子。芝芝和婷婷的眼睛超級厲害的，都是會『觀察』的眼睛喔！」

在這個過程中，我們可以發現，在教學者的問題引導下，小朋友知道「同」（都是長頭髮），也可以更細緻的發現「異」（只有璇璇一人綁兩條辮子），並且從真實的照片中來印證幼兒的想法，讓幼兒得到具體的正向回饋。教學者也可繼續延伸幼兒的討論，引導幼兒進一步注意到男生女生相同或不同的身體特徵。



社大 1-3-1 辨認生活規範和活動規則的理由**社大 2-3-3 與他人共同訂定活動規則，遵守共同協議**

在大班階段使用「辨認」一詞，是為了強調孩子不僅要知道生活規範和活動規則的內容，也必須知道大部分生活規範和活動規則訂定的理由。特別是，活動規則較具彈性，可以因應情境的不同做出調整，但關乎安全、健康的生活規範，則必須以建立良好習慣為目的，較不具彈性。

實例 在「夜市」主題的活動中，幼兒將教室變成了小型夜市，也分送各班邀請函，請他們參與夜市的扮演遊戲。當這樣的活動進行幾天後，小朋友在團體討論時提出了以下的疑問。

婷婷：「老師，我們還要讓別人來玩嗎？」

教學者：「你為什麼會這樣問？」

婷婷：「他們又不會算錢。」

芬芬：「上次婷婷和凱凱吵架，結果凱凱哭了。他們老師說，不要讓他們來了。」（凱凱是小班）

教學者：「我記起來了。婷婷找錢給凱凱，結果凱凱一直哭，他要他的五十塊。」

婷婷：「可是五十減二十就是三十啊！」

教學者：「是啊！我知道你算對，可是弟弟妹妹還不會算，但是他們又很想玩，而且是我們邀請他們來的耶！那現在怎麼辦呢？你們還想跟他們一起玩嗎？還是你們只想自己玩？」

豪豪：「我們要一起玩，要跟弟弟妹妹分享。」

教學者：「那就要想個方法，讓大家可以一起玩。明天還是小班要來喔！老師會跟凱凱的老師說，請她先跟小班說買東西要付錢。但是，他們還是不會算錢喔。有沒有更簡單的方法，可以不用一直找錢的方法，讓小班也可以跟我們一起玩。」

佩佩：「通通十元，夜市裡面有全部十元的店。」

教學者：「這是一個好方法。小班來的時候，夜市就大特價，通通十元。那我們自己玩的時候，也要大特價嗎？」

婷婷：「不要。我們又不是小班，我們會算錢。」

在團體討論的過程中，教學者幫幼兒釐清造成問題的原因，並暗示可能的解決方法，讓幼兒從生活經驗中去尋找答案。同時，教學者也讓幼兒思考，做出這樣的調整的目的，是為了讓扮演遊戲順利進行，但是當問題不存在時，是否還需要依循調整後的活動規則。藉由這個過程，可以讓幼兒思索彈性訂定活動規則的原因與必要性。



社中大 1-4-1 覺察自己及與家人間的相互照顧關係

中班的孩子除了感受家人對自己的照顧外，也能主動的表現出想要照顧家人的行為，這就是所謂的能覺察相互照顧關係。幼兒的相互照顧行為，開始都是透過模仿習得的，例如：難過時，父母會用語言安慰幼兒、幫幼兒擦眼淚、給幼兒一個擁抱；生病時，父母會叮嚀幼兒多喝開水、多休息、按時吃藥；高興時，父母會與幼兒一同分享開心的事件、為幼兒留下可以珍藏的紀錄、讓值得開心的事重現等。幼兒從不經意的模仿，逐漸發覺到自己有能力做這些事，並主動的做這些事，就能從被動的受照顧者，轉變為主動的照顧者。

實例 接近十一點時，強強才由爺爺匆匆送來。早上媽媽雖然打過電話說會晚點到，但是並未說明原因。

教學者：「強強，今天為什麼這麼晚來呀？」

強強：「媽媽去看醫生。」

教學者：「媽媽生病了嗎？」

強強：「阿公說，醫生說媽媽感冒了。」

教學者：「那你要乖一點喔！媽媽一定很不舒服，早上才沒辦法帶你去坐娃娃車。」

強強：「我有跟媽媽說要多喝開水。」

教學者：「你長大了，會照顧生病的媽媽。」

佩佩：「也要跟媽媽說要多休息、要記得吃藥。」

教學者：「還有呢？你們生病的時候，爸爸媽媽還會跟你們說什麼？」

玲玲：「早一點睡覺，要蓋被子睡覺。」

教學者：「強強，回家記得提醒媽媽，要早一點睡覺，也要蓋被子喔！」

透過這樣的討論過程，可以讓孩子回想家人對自己的照顧行為，並回饋到需要的家人身上，讓相互照顧的行為呈現出積極主動的關懷面向，而不只是「幫忙做事情」。

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

大班的幼兒對於生活環境中人事物的了解，應該建立在更深入的去理解和自己生活的關係，例如：知道社區巡守隊，在夜間巡邏是為了保護大家的安全；到社區圖書館，可以借到喜愛的故事書；社區公園的遊樂器材，可以讓幼兒自由玩耍；要買東西，可以到超商或市場。

實例 星期一是幼兒分享假日生活的日子，莉莉穿著新買的拖鞋，跟大家分享買新鞋子的經驗。

莉莉：「我有新拖鞋，媽媽買給我的。」

教學者：「好可愛的紫色兔子拖鞋。老師也好喜歡喔！你在哪買的啊？」

莉莉：「在○○。」（一間社區超市）

教學者：「老師也會去那裡買東西喔，我們昨天做鬆餅的雞蛋，就是在那裡買的。」

凱凱：「我也有去買過。」

（幼兒開始分享在同一家超市的各自購物經驗。）

教學者：「○○對我們好重要喔！因為好多東西都要去那裡買。」

珍珍：「媽媽說○○都不可放假，它放假，就要跑去很遠的地方買東西了。」

透過幼兒的經驗分享，可以讓幼兒發現到社區中的人事物對生活的重要性，以及它們和自己生活的關係。教學者可以藉由日常生活的討論，逐步擴展討論的範圍和內容，讓幼兒對社區中的人事物、活動、場所有加深、加廣的認識。

社中大 1-5-2 覺察不同性別的人可以有多元的職業及角色活動

由於觀察能力與溝通能力的增長，中班、大班的幼兒能快速擴展與環境互動的範圍。當與不同的人的接觸機會增加時，幼兒就能有足夠的經驗，可以進行異同的比較。而在目前強調性別平等的社會中，有關不同性別的人，特別是在職業取向、家庭分工、休閒活動的選擇上，可以讓幼兒從日常生活經驗中，獲得充分的相關資訊。

實例 在進行有關「認識社區」的主題活動時，教學者與幼兒一同討論，在「探訪社區」的戶外教學活動中，大家發現了哪些人是「為大家服務」的人。

教學者：「小朋友，你們還記得，昨天去拜訪衛生所的時候，我們有看到哪些人？」

美美：「志工阿姨、護士阿姨、還有主任醫生。」

亮亮：「還有志工伯伯。」

教學者：「對！我們有遇上志工伯伯和阿姨、護士阿姨、還有醫生。」

珍珍：「衛生所裡面只有護士阿姨，醫院裡面就有護士叔叔。」

洋洋：「醫院裡面也有醫生阿姨。」

教學者：「醫院裡面有醫生叔叔，也有醫生阿姨；小朋友也有遇過護士叔叔和護士阿姨；然後，昨天我們也有遇上志工伯伯和志工阿姨。」

珍珍：「有男生，也有女生。」

教學者：「對呀！只要能通過當醫生和護士的考試，不管男生或女生，都可以當醫生和護士。」



當幼兒的生活經驗越趨豐富，就越能夠發現一些有趣的現象。在一般的口語上，大家慣於使用「醫生伯伯」和「護士阿姨」這類的語詞，但是，從幼兒與教學者的對話中，我們可以發現，幼兒已經敏銳的觀察到，「醫生」和「護士」這兩種職業，實際上並沒有性別的差異。教學者在教學過程中，可以多利用生活中的實例，讓幼兒發現社會中逐漸發展的性別平等現象。

社小中 1-5-3 覺察自身的安全，避開危險的人事物

社大 1-5-3 辨識生活環境中的危險，維護自身的安全

在小班階段，所謂避開危險的人事物，是指在熟悉的成人提醒下，能夠遵從成人的指示，不去接觸危險的人事物，例如：搭乘公共交通工具時，必須站在指定的安全區域；玩溜滑梯時，不從滑梯道往上爬；在馬路上行走時，不隨手碰觸馬路旁的高壓電箱；與他人相處時，知道他人不可以隨意碰觸自己身體的隱私處等。當大班階段，幼兒經由經驗的累積，在熟悉的情境下，就必須有能力判斷哪些人事物是安全的，而哪些可能是危險的。

實例 寧寧：「剛剛小班的明明在哭。」

教學者：「老師有看到小班老師在安慰他。他不小心跌倒了嗎？還是跟別人撞在一起？」

寧寧：「他被踢到屁股，很痛在哭。」

教學者：「為什麼會被踢到屁股？打架嗎？」

寧寧：「他溜滑梯完沒有馬上離開，才會被踢到屁股。」

教學者：「誰踢他的？這個小朋友也沒有遵守規則。」

寧寧：「要等前面的人離開，才可以往下溜。他們都沒有遵守遊樂區規則。」

在師生對話中，可以發現幼兒對安全規則的覺察，是必須經過生活經驗的累積與實踐，從中印證了這些規則的重要性，自然而然的表現在生活中。在這個過程中，成人必須不斷的提醒，也必須善盡保護的責任，讓幼兒在安全的環境中學習維護自身的安全。

社大 1-6-1 參與節慶活動，體會節慶的意義

在節慶上，有些節慶具有普遍性，例如：農曆新年、端午節、中秋節、聖誕節、父親節、母親節等；有些節慶則具有特殊的地方色彩，例如：鹽水蜂炮、頭城搶孤、東港燒王船等。幼兒園在進行節慶主題的選擇時，必須考量這些節慶與幼兒生活的關聯性後，再做出「主題合宜性」的判斷，方能和幼兒的生活經驗建立直接的關係，產生有意義的學習。

實例 寒假結束後，幼兒回幼兒園上課，在寒假生活分享時，多位幼兒都說自己和爸爸媽媽「回家」。

教學者：「今天小朋友都一直說「回家」，老師想知道，你們有幾個家呀？」

佩佩：「我家、阿公阿嬤家、外公外婆家。」

教學者：「每個小朋友都有三個家嗎？」

凱凱：「我只有兩個，我家和阿公阿嬤家一樣。」

（其他幼兒也紛紛說出自己有幾個「家」）

教學者：「你是說，阿公阿嬤跟你們住在一起。為什麼過年的時候，大家都要回家，你們還記得嗎？」

瑩瑩：「過年要「闔家團圓」，要一起吃年夜飯。」

教學者：「對！過年家人都會回家一起吃年夜飯，跟長輩說恭喜新年好。」

凱凱：「要說祝福的話，祝大家平平安安、新年快樂。」

在生活經驗分享的歷程中，教學者不忘提醒幼兒，新年是家人團聚的日子，家人不僅是跟自己住在一起的人，也包含了和自己有血緣關係的親人，例如：祖父母、外祖父母等親近的長輩。新年的意義在於家人團聚、共享天倫，也在於為新的一年獻上祝福與關懷。在這個過程中，可以讓孩子體會，新年放假不僅是為了放鬆、遊樂，而是提供了一個家人團聚的珍貴機會。

社大 1-6-2 認識生活環境中不同族群的文化特色

對幼兒而言，能具體感受的文化特色，在於食、衣、住、行等生活面向的差異，例如：幼兒從實際的經驗中，會發現到不同家庭可能有不同的飲食習慣。在幼兒園的課程中，並不是要特意的去顯現出這些差異性，而是讓幼兒去體驗別人可能有和自己不一樣的生活方式，這些差異性可以讓生活充滿更多的變化，讓生活經驗更豐富。

實例 班上舉行「米食大會」，請小朋友帶來米製品跟其他人一起分享。

教學者：「今天看到好多、好多米做的食物。有的是平常看不到的喔！」

苑苑：「我跟亮亮都是飯糰。」

如如：「我帶的是壽司。」

豪豪：「我的是竹筒飯，我們家有時候會烤竹筒飯吃。」

苑苑：「飯在哪裡呢？」

豪豪：「在竹筒裡。」

（還有其他小孩帶來紅龜粿…）



教學者：「米飯是很重要的食物，很多人都愛吃飯，不過不同地方的人有時會有不同的吃法，飯糰是我們最常看到的；壽司是日本人發明的，現在我們也都常捲來吃；豪豪的竹筒飯，是以前住在山上的人出門打獵和工作時，為了方便攜帶，為了不讓飯掉出來，故意裝進竹子筒裡的，因為山上竹子很多、很容易找的到呢！現在我們大家就來品嚐，吃一吃吧！大家都把帶來的米食拿出來一起分享，大夥兒一起吃。」

（教學者協助把各式的米食擺在一起、攤開，分給大家吃。）

在幼兒階段，強調的是讓幼兒體驗不同的文化經驗。在平日生活中，幼兒就有相當多接觸異文化的經驗，在課程設計上，重點並不是在強調差異，而是讓幼兒有機會接觸與認識，避免因為「差異」，而產生「歧視」。

社幼 2-1-1 表達自己身體的基本需要

社小 2-1-1 表達自己基本的身體或心理需要

社中 2-1-1 表達自己身體的狀況與需要

「身體的基本需要」指的是基本生理需求，例如：我要尿尿、我肚子餓了。

「基本的身體或心理需要」，例如：我要喝水、我好熱、我要睡覺、我要抱抱。

「身體狀況」，例如：知道自己流汗了、生病了，心臟跳得很快。

社中大 2-1-2 調整與建立合宜的自我照顧行為

當幼兒到了中班的年齡，應該可以在成人的提醒下或者是主動地去完成簡單的每日自我照顧行為，例如：飯前洗手、飯後刷牙、多喝手、穿脫衣物、睡覺蓋被等。

實例 在臺灣春夏交替的四、五月天，氣溫時常變化不定，午睡前就常可以聽到師生間的對話。

佳佳：「今天要不要蓋被子？」

教學者：「要啊。今天下雨，有點冷，要蓋被子睡覺。」

玲玲：「蓋棉被會流汗。」

教學者：「你穿太多衣服了，蓋被子當然會流汗。」

玲玲：「要脫衣服嗎？」

教學者，先檢查一下孩子的穿著並說：「先脫掉背心和一件長袖，睡醒先穿背心，會冷再把長袖穿上去。」

佳佳：「被子可以蓋一半嗎？」（將被子摺半，只蓋住腹部。）

教學者：「如果你穿長袖和長褲，蓋一半也可以，不會流汗或感冒就好。」

對於溫度的感受是因人而異的，幼兒本身的穿著也會有所影響。在與孩子討論的過程中，教學者不僅回答幼兒的提問，也做出可能的解釋，讓幼兒因應自身的需求做選擇，從中學習調整和建立自我照顧的行為。

社小 2-1-3 根據自己的想法做選擇

社中 2-1-3 調整自己的想法去行動

在幼兒做決定的過程中，應該先讓幼兒知道自己「要什麼」，才能決定「做什麼」、「怎麼做」。幼兒可以做決定的事很多，如每日的穿著打扮、分組活動、學習區活動、戶外遊戲等。年齡較小的幼兒，當表達出自己的想法後，可以在老師或成人的建議下，做出選擇；年齡較大的幼兒，則不僅可以做出選擇，也必須試著規劃行動、達成目標。

實例 以中班在「母親節」節慶主題的分組活動為例，經過團體討論，班上幼兒決定分組製作串珠項鍊和康乃馨胸花，做為送給媽媽的母親節禮物。在進行分組時，有幾個幼兒遲遲不能做出決定。

教學者：「你們想好要做項鍊？還是做胸花了嗎？」

小潔：「不知道。」

教學者：「『不知道』是兩種都要？還是兩種都不要？」

小潔：「都要。」

教學者：「我們現在只能先做一種，時間不夠，沒辦法兩個都做。先選一個。」

小潔：「可是媽媽兩個都要。」

教學者：「那我們現在還是只能先做一個，另一個再來想辦法。」

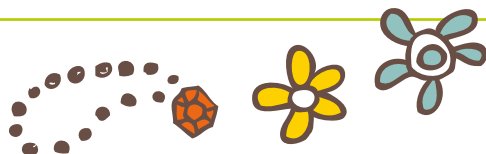
琪琪：「明天早上再做。」

教學者：「明天早上再做也可以，也可以…。」（被小潔打斷）

小潔：「自己去學習區做。」

教學者：「都可以，這樣媽媽就可以拿到兩樣禮物了喔！」

教學者利用問題澄清幼兒的想法，並告知目前必須做出選擇的原因，也讓幼兒思考可能的解決方法，讓活動得以順利進行，同時亦可因應幼兒的想法做出後續的活動規劃。



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

在幼兒階段，我們會鼓勵孩子多方嘗試，從中探索自己的興趣、發展自己的專長。當幼兒知道自己和他人「會什麼」之後，在共同完成工作時，就能以此為依據，讓活動的進行或者是共同的作品更順利、完美。但是，這並不代表幼兒只能依被認定的興趣和專長從事相關的工作。在幼兒階段，這是一個方向性的指標，若用所提供的實例格式書寫，可能產生忽略前提（鼓勵孩子多方嘗試，從中探索自己的興趣、發展自己的專長）的反效果。

社中 2-3-1 理解自己和互動對象的關係，表現合宜的生活禮儀

社大 2-3-1 因應情境，表現合宜的生活禮儀

在幼兒階段，生活禮儀關注的面向是人際禮儀和飲食禮儀，例如：會打招呼、會道歉、會表達感謝、不任意喧嘩、不要邊吃東西邊說話等。在中班時，我們會希望幼兒能依據對象的不同，調整自己的行為；在大班時，則能依據情境的不同，也表現出合宜的行為。這些生活禮儀的養成，是在教學者及成人的提醒下，從真實的生活經驗中習得的。

實例 在戶外教學前，教學者可以與幼兒討論搭乘公共交通運輸工具（臺鐵電聯車）的安全注意事項。

詩詩：「在車廂裡面不可以跑來跑去。」

教學者：「你們知道為什麼在車廂裡面不可以跑嗎？」

喬喬：「跑會跌倒。」

教學者：「對，跌倒很容易受傷，還有呢？」

小玫：「會撞到別人，別人也會跌倒。」

教學者：「這樣會讓別人也受傷。而且一直有小朋友跑來跑去，也會讓別人覺得不舒服。」

豪豪：「因為很吵。」

教學者：「對！在車廂裡面會有很多人，有的人想休息，有的人想看書，有的人想看風景，每個人都自己想做的事。如果小朋友一直跑來跑去，不但很容易發生危險，而且也會讓別人覺得很不禮貌。」

詩詩：「在車廂裡面不可以跑，在外面（指的是幼兒園的廣場）才可以奔跑。」

在討論的過程中，教學者會說明並提示要遵守生活禮儀的理由，讓幼兒與生活做出連結，而從詩詩的回答中，就可以發現詩詩知道在兩種不同的情境下，「跑」這個行為的合宜性。

社小中大 3-1-3 保護自己

當幼兒有能力覺察環境中危險的人事物後，緊接著就應該學習，如何保護自己不受他人的傷害，以及避免因為自己的疏忽而受傷。也就是說，幼兒要學會如何避開危險的人事物，也必須了解保護自己的方法，並能夠付諸行動，例如：健康檢查就是保護自己的一種方法。

實例 在與社區醫院合作進行每年例行的幼兒健康檢查前一天，教學者跟幼兒說明第二天身體檢查的流程與內容。

教學者：「小朋友記得嗎？我們發過通知單，明天有醫生要來幫小朋友做健康檢查喔！」

幼兒：「記得。」

娟娟：「以前也有做過。」

教學者：「對呀！每一年園長都會請醫生來幫小朋友做健康檢查，小朋友健健康康，才可以每天快樂的來上學。那你們還記得中班的時候，做過哪些檢查？」

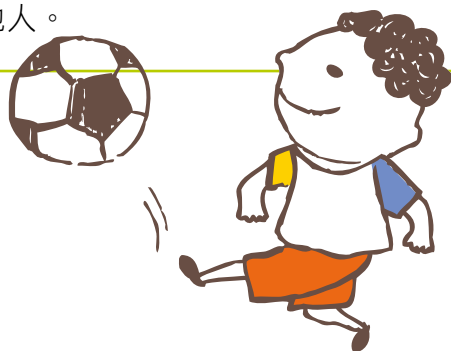
佩佩：「眼睛、牙齒。」

小明：「凱凱一直哭，結果被園長帶去辦公室休息。」

教學者：「為什麼凱凱會一直哭？」

亮亮：「因為他不要脫褲子給醫生看。」

在幼兒階段，特別是在有關維護身體自主權上，讓孩子學會向信任的成人，敘說自己的感受並尋求幫助，並且能夠堅持到獲得協助為止，也是幼兒在自我保護的面向中，應該習得的能力。在善盡保護的責任與提供安全的環境之外，教學者也要提供機會讓幼兒練習，並與家長溝通進行這些課程的意義與重要性，在親師的合作下，讓幼兒學習如何保護自己，也尊重他人。



社幼小中大3-2-3 尊重與自己不同性別、年齡、身心狀態的人

在幼兒園的一日生活中，幼兒有相當多的機會，可以遇上與自己不同性別、年齡的人，例如：同儕、同儕的父母親或祖父母、教保服務人員，以及園方其他工作人員等；而幼兒也有可能接觸到與自己不同身心狀態的人，例如發展遲緩、肢體動作不便、視覺或聽覺障礙、或者是患有特殊疾病的孩子。幼兒是透過觀察與模仿的歷程，學習如何與他人相處，因此，要培養幼兒尊重他人的態度，不論幼兒的年齡階層，成人的行為示範都是重要的影響因素。

實例 在舉辦完親子運動會的隔日，教學者與幼兒一同分享活動照片，並針對當日家長參與度最高、幼兒最在意比賽結果的拔河競賽，進行了討論。

教學者：「老師發現你們都好努力喔！每個人都好用力，臉都變得紅紅的。」

小傑：「都是女生沒力氣，害我們差一點點就輸了。」

培培：「然後，睿睿的阿公有來，可是他就不要玩，害我們少一個人。」

教學者：「以前我們也玩過拔河，有的時候女生贏，有的時候男生贏。」

玲玲：「女生也很用力，才不是女生害的。」

教學者：「對呀！拔河比賽是要讓我們學會一起努力做一件事，只要每個人都很認真大家都會為我們加油！以後只要看到這張照片，大家就會記得這群小朋友好可愛，拔河超級認真的。不過，老師有個問題要請你們想一想，為什麼睿睿的阿公不參加拔河比賽？」

培培：「他是老公公。」

教學者：「為什麼他是老公公就不要參加拔河比賽？」

珍珍：「他不小心跌倒會受傷。」

教學者：「我們去社區活動中心玩的時候，規定廣場有爺爺奶奶做運動的時候，不可以玩賽跑遊戲，也不可以騎三輪車。小朋友記得為什麼嗎？」

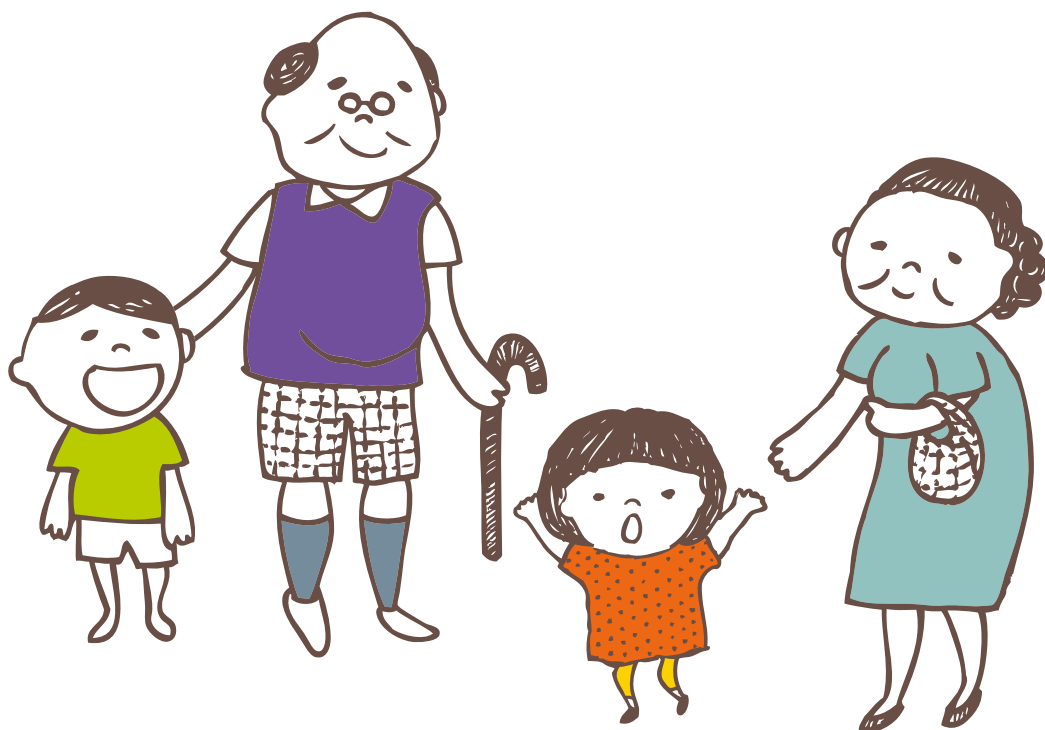
玲玲：「撞到他們，他們會受傷，然後要很久才會好，所以小朋友要愛護他們，注意爺爺奶奶的安全。」

教學者：「對呀！拔河比賽對有些爺爺奶奶來說，是比較不安全的遊戲，他們是大人，會想一想之後，再決定自己要不要玩。」

珍珍：「玩遊戲要注意安全，睿睿的阿公有注意安全。」

教學者：「對呀！而且他加油喊的好大聲喔！聽到睿睿阿公的加油聲，老師都覺得不加油是不可以的喔！」

關於態度的培養，重在偶發事件的隨機教學，以及教學者言行一致的示範。在團體討論過程中，教學者利用言語的引導，將討論的內容與幼兒的舊經驗進行連結，讓幼兒感受到尊重與愛護他人這件事，無時無刻都是具有一致性的，將有助於幼兒更深刻地感受到尊重與愛護他人的重要性。



5 情緒領域

表 2.5-9 情緒領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表

領域目標： ★ 接納自己的情緒。 ★ 以正向的態度面對困境。 ★ 擁有安定的情緒並自在地表達感受。 ★ 關懷及理解他人的情緒。	領域能力	學習面向	課程目標	編號	
	覺察與辨識	自己	情 1-1 覺察與辨識自己的情緒	1-1-1	
				1-1-2	
				1-1-3	
		他人與環境	情 1-2 覺察與辨識生活環境中他人和擬人化物件的情緒	1-2-1	
				1-2-2	
	表達	自己	情 2-1 合宜地表達自己的情緒	2-1-1	
				2-1-2	
		他人與環境	情 2-2 適當地表達生活環境中他人和擬人化物件的情緒	2-2-1	
	理解	自己	情 3-1 理解自己情緒出現的原因	3-1-1	
				3-1-2	
		他人與環境	情 3-2 理解生活環境中他人和擬人化物件情緒產生的原因	3-2-1	
				3-2-2	
	理解	自己	情 4-1 運用策略調節自己的情緒	4-1-1	
				4-1-2	



	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
	知道自己常出現的 正負向情緒		辨認自己常出現的 複雜情緒	
	知道自己的同一種情緒存在著兩種程度上的差異		辨識自己的同一種情緒有程度上的差異	辨識自己的同一種情緒在不同情境中會出現程度上的差異
			辨識自己在同一事件中存在著多種情緒	
	覺察與辨識常接觸的人和 擬人化物件 的情緒		從事件脈絡中辨識他人和擬人化物件的情緒	
		辨識各種文本中主角的情緒		
	運用動作或表情表達自己的情緒	運用動作、表情、語言表達自己的情緒		
			以符合社會文化的方式來表達自己的情緒	
		以表情或肢體動作表達家人、朋友或動物的情緒	適時地使用語言或非語言的形式表達生活環境中他人或擬人化物件的情緒	
	知道自己情緒出現的原因		知道自己複雜情緒出現的原因	
			知道自己在同一事件中產生多種情緒的原因	
		理解常接觸的人其情緒產生的原因	理解常接觸的人或擬人化物件情緒產生的原因	
			探究各類文本中主要角色情緒產生的原因	
	處理自己常出現的負向情緒		運用等待或改變想法的策略調節自己的情緒	
		處理分離焦慮或害怕的情緒		

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。



情幼小 1-1-1 知道自己常出現的正負向情緒

負向情緒是指具有令人不舒服感覺、對人身心有負面影響的情緒，例如：生氣、憤怒、害怕、恐懼、傷心、寂寞、無聊、忌妒、委屈等。

實例 小亮剛堆好的積木，被大雄不小心推倒了。

小亮握著拳頭，瞪著大雄說：「喔！你怎麼這樣！」

教學者看見對小亮說：「小亮你為什麼手握拳頭又瞪大眼睛？你覺得怎麼樣？」

小亮：「我很生氣。」

教學者：「你很生氣就會握緊你的拳頭，但你知道可以用說的方式讓別人知道你在生氣，對嗎？」

小亮：「對，我沒有要打人。」

這時小亮以他的肢體顯示出他的負面情緒，但一開始還沒有使用語言來表示。老師引導小亮覺察到他生氣時的非語言表現，並請他試著說出他的情緒狀態。如果只是出現非語言行為（表情、動作等），那表示幼兒能覺察並表現出他的情緒；但不一定是「知道」自己的情緒，那老師就需要問一下，或觀察一下情境脈絡，才能做判斷。

情中大 1-1-1 辨識自己常出現的複雜情緒

複雜情緒是指有些情緒的出現會受到較多因素的影響，在發展上較慢出現的情緒，例如：欣賞、孤單、寂寞、忌妒等。

實例 小彥與小琪是好朋友，有一天小琪沒來上學，小彥自己坐在位子上嘟嘴，教學者見到後便上前詢問。

教學者：「小彥，你怎麼了？」

小彥：「小琪今天沒有來上學。」

教學者：「那你覺得…？」

小彥：「沒有小琪，我覺得有點無聊。」

教學者：「班上還有其他的小朋友可以和你一起玩啊！」

小彥：「嗯…，我知道可以和其他小朋友玩，但是和小琪在一起比較好玩。」

教學者：「小琪是因為生病所以沒有辦法來上學，她是你的好朋友，所以她沒有來上學，你覺得很寂寞是嗎？」

小彥：「對啊！很寂寞。」

老師：「那你覺得可以怎麼做，讓小琪知道你很期待她回來上課，這樣你就不會寂寞了。」

小彥：「老師，我可以打電話給她嗎？和她說話我可能就不會寂寞了。」

從生活情境中，幼兒能辨識出自己複雜的情緒，但也許還不能正確地說出自己的情緒狀態，教學者可以從旁協助幼兒辨識當下的情緒，並說出正確的名稱，並且運用談話讓幼兒能自己說出複雜的情緒。

情中 1-1-2 辨識自己的同一種情緒有程度上的差異

同一種情緒有程度上的變化是指幼兒能在同一種情緒中有強弱的區辨；如喜歡→好喜歡→更喜歡等。

實例 小琪在午餐時間，吃著午餐邊說著：「我喜歡吃胡蘿蔔，但是我好想吃玉米喔！」。

教學者：「小琪喜歡吃胡蘿蔔和玉米啊！」

小琪：「對啊！我兩個都喜歡。」

教學者：「所以小琪胡蘿蔔和玉米都喜歡，那麼小琪兩個你比較喜歡哪一個呢？」

小琪：「我比較喜歡玉米。」

教學者：「為什麼比較喜歡玉米呢？」

小琪：「因為吃起來比較甜。」

教學者：「那麼玉米跟巧克力兩個，你更喜歡哪一個呢？」

小琪：「我更喜歡巧克力，因為它超好吃！」

教學者：「所以小琪喜歡胡蘿蔔、玉米、巧克力，但是喜歡的程度不一樣，對嗎？」

小琪：「對，我喜歡胡蘿蔔、更喜歡玉米、最喜歡巧克力！」

這個學習指標，主要在強調幼兒能區辨同一種情緒，會有程度上的差異。在 3-4 歲時只要能知道有「喜歡和最喜歡」即可，之後再逐漸發展成「喜歡和更喜歡」，或是「比較喜歡」等程度上的變化即可。



情中大 1-1-3 辨識自己在同一事件中存在著多種情緒

同一事件中存在著多種情緒是指幼兒在一件事情發生時，自我的情緒會出現兩種以上情緒種類同時產生。

實例 在團體討論中，教學者拿著蠶寶寶的觀察箱，讓小朋友觀察蠶寶寶…。

教學者：「大家可以排隊輪流來摸摸看蠶寶寶，記得要輕輕地摸摸看喔！」

（大家排好隊來體驗，輪到小貞時，她手一伸一縮的，就是不敢摸。）

教學者：「小貞，你怎麼了呢？」

小貞：「我想要摸蠶寶寶，但是我會害怕。」

教學者：「小貞討厭蠶寶寶嗎？」

小貞：「不會啊！我喜歡蠶寶寶。」

教學者：「小貞喜歡蠶寶寶，那為什麼會害怕摸蠶寶寶呢？」

小貞：「因為我怕蠶寶寶會咬我。」

教學者：「小貞，蠶寶寶牠不會咬人，你可以先用一根手指頭觸摸牠的身體，先不要摸頭部試試看。」

小貞：「嗯，好。」

（小貞伸了食指點了蠶寶寶身體一下，又迅速地縮了回來。）

教學者：「感覺怎樣？可怕嗎？」

小貞：「還好，牠軟軟的。我還要再摸一次…。」

教學者：「小貞對蠶寶寶有兩種感覺，對嗎？」

小貞：「嗯！喜歡蠶寶寶，但還有一點點怕。」

同一事件有可能會產生多種情緒，如實例中的又喜歡又怕；教學者即需藉機讓幼兒清楚的辨識出自己已有兩種不同的情緒狀態。



情幼小 1-2-1 覺察與辨識常接觸的人和擬人化物件的情緒

常接觸的人是指在幼兒生活中經常接觸的人（例如：幼兒園教保服務人員、幼兒、家人等）；擬人化物件是指幼兒對於動物、植物及其他沒有生命的物品，賦予牠／它情緒、想法或知覺等現象。

實例 小貞進教室後，不小心跌倒，就坐在地板上哭。

小琪看見後便馬上拿衛生紙給她，並對她說：「是不是很痛？」

小貞邊擦眼淚邊搖搖頭，小琪就扶小貞起來。

教學者：「小貞跌倒了喔！有沒有怎樣呢？」

小貞啜泣著說：「沒有。」

教學者：「來，老師看一下，你跌倒了很痛，所以哭了。你看小琪也感覺到你的難過。動一動覺得還可以嗎？」

小貞：「嗯。」

教學者：「可以去玩了嗎？」

（小琪牽著小貞的手，往娃娃角走去）

幼兒能從他人或動物行為狀態覺察其現在的情緒狀態，有些時候幼兒能做出安慰行為、有時可能未做出；但在此指標中，只要能做到覺察及辨識即可。教學者可適時指出幼兒的情緒能力相關的行為，也可視為一種教學的引導。



情中大 1-2-1 從事件脈絡中辨識他人和擬人化物件的情緒

擬人化物件是指幼兒對於動物、植物及其他沒有生命的物品，賦予牠／它情緒、想法或知覺等現象。

實例 收假後的第一天上學，大家巡視菜園時，發現蘿蔔葉垂下來。引起幼兒們的討論。

小笙：「蘿蔔葉難過得垂下來了啦！」

小民看了難過的說：「嗚，蘿蔔死掉了。」

小吟說：「才不是啦，牠的葉子還是綠綠的，他只是難過，還沒有死掉。」

教學者：「小朋友，你們覺得蘿蔔葉為什麼會難過呢？」

阿吟：「因為我們放假很多天，沒有人給牠們澆水，牠太口渴了才會這樣的。」

教學者：「小吟說的很好，那我們要怎麼做蘿蔔葉才不會再難過呢？」

小貞：「只要我們再來都給她澆水，就好了。」

小笙：「這樣蘿蔔葉就會活過來了嗎？」

教學者：「那麼我們這幾天就先試著澆水，看看蘿蔔葉會不會不再難過了。」

幼兒：「嗯，好！那我們要每天來澆水。這樣蘿蔔葉就不會在難過了。」

幼兒能從一連串的事情經過中，辨識出他／她人當下的情緒。有些時候可能需要教學者的引導幼兒才能從事件脈絡中察覺，這時教學者可從事件發生過程中所產生的細節，讓幼兒從中辨識出當中主角的當下情緒。

情中大 2-1-2 以符合社會文化的方式來表達自己的情緒

符合社會文化的方式是指幼兒在情緒表達的方式能符合所處環境中周圍社會規範或成人教導的表達規則等。

實例 汎汎帶了新玩具去幼兒園，琳琳看到了非常想要玩，就走到汎汎的身邊。

琳琳：「汎汎，可以借我那個玩具嗎？」

汎汎：「你是我的好朋友，當然可以啊！」

琳琳：「謝謝你！我真的好開心喔！」

琳琳說完後，就抱了汎汎一下。

教學者：「琳琳很棒喔！能先經過汎汎的同意，再跟人家拿玩具來玩，是很好的行為；但是你為什麼要抱汎汎呢？」

琳琳：「因為我很開心，也要謝謝汎汎啊！」

教學者：「喔！所以抱汎汎是因為開心和謝謝汎汎。」

琳琳：「對啊！」

幼兒在表達自我情緒時，如出現負向情緒或是不符合社會文化方式（例如：打人、罵人、推人等），教學者應需從旁指正幼兒情緒表達的方式，讓幼兒能學習到符合社會文化的方式來表達自我正負向之情緒。

情中大 3-1-2 知道自己在同一事件中產生多種情緒的原因

同一事件中產生多種情緒原因是指幼兒在一件事情發生時，自我的情緒會出現兩種以上情緒狀態，並能瞭解自己情緒產生的原因為何。

實例 律動課時，教學者宣佈要玩毒蘋果（大龍球），妞妞跟著全班開心歡呼，但馬上又露出擔心的表情。

教學者：「妞妞，你怎麼啦？」

妞妞：「我很開心，但是我又害怕！」

教學者：「為什麼會覺得開心又害怕呢？」

妞妞：「因為可以跟大家一起玩啊！可是在玩的時候要跑來跑去，我怕會跌倒。」

教學者：「所以你會因為害怕跌倒就放棄不與大家一起玩了嗎？」

妞妞搖搖頭：「不會！」

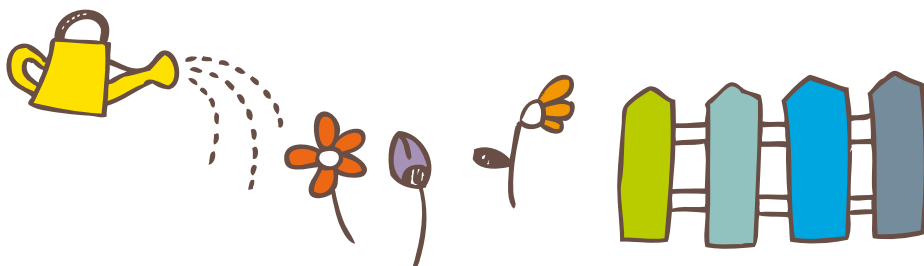
教學者：「那麼，你覺得要如何做才不會跌倒呢？」

妞妞：「在跑的時候，要注意旁邊的人。」

教學者：「嗯，對！所以等一下要多注意和同學的距離，不要堆擠，可以嗎？」

妞妞：「嗯，我可以。」（妞妞開心地跑向班上的同學）

教學者在處理幼兒產生負向的情緒時，需要理解幼兒的心理狀態並且做適當的輔導與協助幼兒轉換情緒。



情中大 3-2-2 探究各類文本中主要角色情緒產生的原因

各類文本是指使用有系統的、表達意義的符號（例如：肢體、口語、圖像符號、文字、劇場語言、電影語言）所創造出來的各類作品。

實例 教學者在進入今天主要活動前，說了一本圖畫書《鱷魚怕怕，醫生怕怕》。教學者說著圖畫書內容：「鱷魚手掩著嘴巴，一邊說著『我真的不想看到他，但是我非看不可…』」

教學者：「有誰知道鱷魚不想看到誰？」

小貞：「醫生。」

教學者：「為什麼是醫生呢？那又是什麼醫生啊？」

小笙：「因為鱷魚摸著臉可能是牠的牙齒在痛啊！」

小明：「老師圖片上有牙齒圖案啊！所以是牙醫啦！」

教學者：「那麼有誰知道現在鱷魚的心情是如何？」

小吟：「牠是害怕的！」

教學者：「牠為什麼要害怕？」

小貞：「因為牠要去看牙醫。」

教學者：「那為什麼牠看牙醫會害怕啊？」

小全：「因為看牙醫要拔牙齒啊。」

小佩：「不是啦！是牙醫手上的機器會ㄥㄥ的叫，很可怕！」

教學者：「哇！牙醫那裡有這麼多可怕的事情喔！那小朋友你們會害怕看牙醫嗎？」

小朋友：「會啊！」；「不會啊！」

教學者：「有些小朋友會害怕，有些不會；那麼我們繼續看看鱷魚怎麼解決牠的害怕。」

小朋友：「好啊！」

幼兒能從各種不同的文本中，探討文本主角情緒產生的原因。有些文本較難者，教學者可能需要多從旁提示文本的角色其事情發生的經過，讓幼兒從中理解主角情緒產生的原因。

情中大 4-1-1 運用等待或改變想法的策略調節自己的情緒

等待的策略是指幼兒在事情發生的過程中，運用等一下的方式讓自己的正負向情緒緩和後再表達，而轉移注意力通常會是教學者協助幼兒調節情緒的策略。但轉移注意力若為短暫的轉移之後還是會回到幼兒所關注的事物，也可視為一種等待；但若是長期轉移注意希望幼兒就此遺忘或忽略他所關注的事物，則與情緒領域所指的調節策略不相符。情緒的調節最終希望幼兒能改變自己的想法，若能改變想法才顯現出幼兒能主動的調節情緒。專注於這一點的負向情緒，是否讓自己失去更多獲得的機會？解決問題就能讓自己的負向情緒轉好？這些都可以借由成人的協助，來達到改變自身想法而調節情緒。

實例 戶外活動時間，小明常為了和小朋友爭玩三輪車而生氣，而且因為生氣就沒有排隊，只是在一旁雙手抱胸瞪著其他小朋友輪流騎。

教學者：「小明，你怎麼了？」

小明：「我想要騎三輪車，可是被別人先騎了，我就在這裡生氣。」

教學者：「那你在這裡騎得到三輪車嗎？」

小明搖搖頭，教學者追問：「你知道為什麼在這裡你騎不到三輪車嗎？」

小明：「這裡不是排隊的地方，要去那邊排隊，等別人騎一圈，才換下一個人騎。」

教學者：「那你覺得生氣比較好？還是排隊等騎三輪車比較好？」

小明想了想說：「可是我在生氣。」

教學者：「如果你騎到三輪車，還會生氣嗎？」

小明搖搖頭。

教學者：「小明你覺得現在要怎麼樣才能騎到三輪車呢？」

小明說：「那我先不要生氣，先去排隊騎三輪車。」

教學者：「稍微等待是不是比生氣更好？」

小明笑了笑就去排隊了。

教學者需從平時的教學過程中，引導幼兒適時的運用等待作為調節負向情緒的方法或縮短展現負向情緒的時間。



6 美感領域

表 2.6-10 美感領域學習指標、實例、名詞解釋一覽表

領域能力	學習面向	課程目標	編號	
領域目標： ★ 喜歡探索事物的美。 ★ 享受美感經驗與藝術創作。 ★ 展現豐富的想像力。 ★ 回應對藝術創作的感受與喜好。	探索與覺察	美 1-1 體驗生活環境中愉悅的美感經驗	1-1-1	
		美 1-2 運用五官感受生活環境中各種形式的美	1-2-1	
			1-2-2	
			1-2-3	
	表現與創作	美 2-1 發揮想像並進行個人獨特的創作	2-1-1	
		美 2-2 運用各種形式的藝術媒介進行創作	2-2-1	
			2-2-2	
			2-2-3	
			2-2-4	
			2-2-5	
			2-2-6	



	2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
	探索生活環境中事物的美，體驗各種美感經驗			
	探索生活環境中事物的色彩、形體、質地的 美		探索生活環境中事物的色彩、形體、質地 的美，覺察其中的差異	
	探索生活環境中各種聲音		探索生活環境中各種聲音，覺察其中的差異	
	探索日常生活中各種 感官經驗與情緒 經驗	覺察並回應日常生活中各種感官經驗與情緒經驗		
	享受玩索各種藝術媒介的樂趣		玩索各種藝術媒介，發揮想像並享受自我 表現的樂趣	
		把玩各種視覺藝術 的素材與工具，進 行創作	運用各種視覺藝術 素材與工具，進行 創作	運用各種視覺藝術 素材與工具的特 性，進行創作
		運用線條、形狀或 色彩表現想法，並 命名或賦予意義	運用線條、形狀或色彩，進行創作	
		以哼唱、打擊樂器 或身體動作模仿聽 到的旋律或節奏	以哼唱、打擊樂器 或身體動作反應聽 到的旋律或節奏	運用哼唱、打擊樂 器或身體動作進行 創作
		以高低強弱快慢等音樂元素表達感受		
	運用簡單的動作或玩物，進行生活片段經驗 的扮演		運用動作、玩物或口語，進行扮演	
			進行兩人以上的互動扮演	

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。



領域能力	學習面向	課程目標	編號	
領域目標： ★ 喜歡探索事物的美。 ★ 享受美感經驗與藝術創作。 ★ 展現豐富的想像力。 ★ 回應對藝術創作的感受與喜好。	回應與賞析	情意	美 3-1 樂於接觸多元的藝術創作，回應個人的感受	3-1-1
				3-1-2
	藝術媒介	美 3-2 欣賞藝術創作或展演活動，回應個人的看法		3-2-1
				3-2-2
				3-2-3



2-3 歲 學習指標	3-4 歲 學習指標	4-5 歲 學習指標	5-6 歲 學習指標
樂於接觸視覺藝術、音樂或戲劇等創作表現		樂於接觸視覺藝術、音樂或戲劇等創作表現，回應個人的感受	
		樂於參與在地藝術創作或展演活動	
	欣賞視覺藝術創作，描述作品的內容		欣賞視覺藝術創作，依個人偏好說明作品的內容與特色
	欣賞音樂創作，描述個人體驗到的特色		
	欣賞戲劇表現，描述個人體驗到的特色		欣賞戲劇表現，依個人偏好說明其內容與特色

* 淺綠底標記：後附有實例的學習指標；圓體黑字：後附有名詞解釋。

美幼小 2-1-1 享受玩索各種藝術媒介的樂趣

課程目標 2-1 強調「情意」的面向，希望發揮幼兒遊戲的本質，以豐富的藝術環境吸引幼兒主動去探索玩耍，在遊戲中發揮天馬行空的想像力，滿足幼兒自我表現的慾望，並從中感受創作的樂趣。

「藝術媒介」是指幼兒在遊戲中常常用來作為自我表現的方式，如美勞工作、音樂律動及辦家家酒等媒介，其中，多以自發即興、直覺表達及非正式的創作為主。

美中 2-2-1 運用各種視覺藝術素材與工具，進行創作

多數中班幼兒在工具的操作或素材的選擇上，已經具備基本的能力，例如：蠟筆的握法或水彩筆水分的拿捏等。然而，這些能力的養成是來自於不斷參與藝術創作的經驗累積。因此，教學者應該在教室中盡量提供蠟筆、水彩、剪刀、打洞器等工具；另外，在素材的部分，可以提供常用的顏料、紙張，也可以提供多元的素材，例如：泥巴、石頭、樹葉、花草等天然素材、或者是毛線、空罐、紙箱等人造素材，或黏土、積木、摺紙等立體素材，讓幼兒有大量的機會可以不斷地嘗試，以累積更豐富多元的經驗。



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

大班的幼兒，對各種視覺工具和素材的「特性」已經更瞭解，例如：白膠可以黏得比膠水牢靠，但是等待乾燥的時間會比較久；膠帶可以黏貼較重或是光亮面的物品；卡紙較硬也厚實，適合用來當底座等。因此，其可以使用的工具與素材更複雜，而創作的方式也就更多元。在教室中，教學者除了提供各種工具與豐富的素材外，也可以連結主題，鼓勵幼兒從事相關的美勞活動。

有時在創作中，幼兒會因為對素材或工具的不熟悉，遇到創作上的困難，此時教學者可以隨機進入學習區加以協助。

實例 幼兒無法將裁剪好的紙箱連結起來，教學者可以入學習區與幼兒討論各式膠水的特性：

純純（用膠水黏紙箱）：「奇怪，為什麼這兩片都黏不起來？」

教學者：「對耶！可是為什麼它們可以黏起來？」（指著已經黏起來的箱子）

純純（觀察兩者的差異後）：「它是用白膠黏的。」

教學者：「你也可以試試看用白膠黏。」

純純：「還是黏不起來？」

甄甄：「你要等它乾一點才可以黏起來，不然濕濕的黏不起來。」

純純：「為什麼？」

教學者：「乾一點可能會比較好黏，你們可以試試看。」

美小 2-2-2 運用線條、形狀或色彩表現想法，並命名或賦予意義

在創作的表現上，受限於精細動作的發展，三歲幼兒常以手臂大肌肉反覆的動作進行創作。他們的創作多以抽象圖案，也就是不甚具體的內容為主。但是若加以詢問，有些幼兒會「命名或賦予意義」，也就是依自己的想法給予名稱或敘述相關內容。

實例 盈盈用紅黑兩色蠟筆以重複的線條畫出不易辨識的塗鴉作品，教學者覺得有趣而加以詢問。

教學者：「這是什麼？」

盈盈：「這是噴火龍在噴火。」（紅色線條代表火、黑色代表龍）

如上例，教學者只要對於幼兒的作品常常表現興趣，並加以詢問，幼兒參與創作的興致就會被鼓勵。一旦有機會常常進行這類的活動，就越來越能掌握想要表達的主題或內容。

美中大 2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作

中大班幼兒在精細動作上逐步發展，較能掌握各種視覺工具與素材的運用。在創作的內容上，中班會運用各種線條、形狀或色彩，將生活中熟悉的人事物表現出來，不需詢問就可以明顯看出作品的內容，例如：運用黏土捏出長條的螺旋造型，做出蝸牛、烏龜等作品；到了大班，幼兒會運用較複雜的線條形狀與豐富的色彩進行創作，通常會出現具有主題或故事性的內容，例如：畫出爸爸、媽媽、食物、公園的綠地及野餐餐盒，表示全家一起去郊遊的主題。

實例 凱凱的日記畫中，出現了「賽車跑道以及兩台車」。

凱凱：「星期日叔叔帶我去開賽車，我和小威平分，一直繞一直繞，叔叔得第一名，爸爸還帶我去買糖果。」

小緯的日記畫中，出現「太陽、雲、阿公、姑姑、小花、小緯」。

小緯：「星期天好熱，我和阿公去騎腳踏車好熱，我被太陽融化了。」



美中 2-2-3 以哼唱、打擊樂器或身體動作反應聽到的旋律或節奏

「哼唱」、「打擊樂器」或「身體動作」是幼兒對生活中所聽到的節奏、旋律，所做的自然回應與表現媒介。中班的幼兒多半能以模仿或反應的方式，重複教學者所唱的兒歌、敲打的節奏或播放的音樂，有時也會以同樣的節奏，即興改變歌詞的內容。

實例 午休起來，教學者看見一位小朋正在喝水，就很即興的用「小蜜蜂」曲調對著他唱，而林生也以「對應式」的方式即興哼唱回應教學者。

教學者唱：「林小偉、林小偉，請問你在做什麼？」

林小偉即興回唱：「穿鞋子、喝開水，要去看書了。」

幼兒在使用聲音的時候，常以隨意哼唱或敲擊的方式（樂器或非樂器）來進行他對外在聲音或音樂的回應。教學者可以用正式或非正式的方式，在課程或幼兒園生活中，透過不同的音樂媒介與幼兒做一唱一答的練習，以提高幼兒對於周遭聲音及旋律的感受與表達。

美幼小 2-2-5 運用簡單的動作或玩物，進行生活片段經驗的扮演

美中大 2-2-5 運用動作、玩物或口語，進行扮演

上述兩項指標是從人物、事件、玩物等面向去瞭解幼兒在戲劇扮演中的表現。

小班前後的幼兒會以反覆的動作把玩拿到的物品，並擷取生活中熟悉的經驗，進行片段性的扮演。例如：拿奶瓶做出餵奶的動作或拿針筒做出打針的動作。

中大班以後，幼兒動作與口語的表達比較靈活，隨著生活經驗的拓展，扮演時會用一連串的行動更具體地表現出特定的人物或事件。例如：扮演美容院老闆時，會詢問客人需要的服務，並實際執行客人的要求。

除了現實生活外，此時幼兒偶爾也會加入故事或卡通中的人物。例如：改變自己身體的姿態，變成一隻田鼠。

實例 幼兒在娃娃家開設美容院，幼兒設計了髮型編號放在牆上。

老闆：「請進請進，請問客人你要幾號的髮型？」

客人：「我想要洗頭就好。」

老闆：「好，那請你去那邊坐。」

老闆：「躺這邊。」（拿絲巾蓋住客人頭）

客人：「是蓋肚子啦！肚子啊！你要問我哪裡癢呀？」

老闆：「那你哪裡癢？」

客人：「我媽媽都說不會癢耶！哈哈哈哈！」

實例 幼兒聽完《田鼠阿佛》的故事後，在教室中用身體變成一隻田鼠，站上椅子，學阿佛念詩。

岳岳：「我要念一首殭屍詩。有一隻殭屍，他喜歡念詩，因為他是一隻殭屍。」

美中大 2-2-6 進行兩人以上的互動扮演

此項指標是以「社會互動」的角度來看幼兒的表現。通常中大班以後，幼兒常常會以兩人互動的方式進行扮演。而扮演的內容除了家庭角色外，還會擴大到社區生活（例如：醫生、老闆）或故事卡通中的人物（例如：小美人魚、海綿寶寶）。有時，有些大班的幼兒甚至於會從兩人的互動逐漸拓展成三人的關係。

實例 幼兒在娃娃家開設寶貝診所。

醫生：「你有哪裡不舒服啊？」

病人：「我肚子痛，還有頭痛。」

醫生：「喔！那你躺下來，要打針才會好。」

病人：「好！你要打哪裡？」

醫生：「護士！要打哪裡？」

護士：「我摸摸看，他發燒了！」

病人：「我要演發燒喔？」

護士：「你就躺好，不要講話。」

醫生：「要打哪裡？護士：打手臂上面那邊，要捲袖子，不會痛痛喔！要勇敢！」

原來只有醫生、病人的兩人互動扮演，隨著護士的加入，成為三人關係的扮演，之後的戲劇情境也會因著角色的增加，變得更複雜豐富。

美小中大 3-2-2 欣賞音樂創作，描述個人體驗到的特色

欣賞「音樂創作」主要以 CD、兒歌或樂器節奏為主，可以引導幼兒表達因「強弱」、「高低」或「音色」的變化所帶給個人的不同感受。「音色」指的是聲音的特色，可能如大提琴與長笛的不同音色，也可能如不同材質的小提琴所產生的細微差異。

實例 以下是幼兒在欣賞一段音樂後，和教學者的對話：

教學者：「請問各位音樂專家，這個聲音你覺得是哪種動物？」

小祐：「我覺得是大象。」

教學者：「為什麼？」

小祐：「聽起來像是大象走路的聲音，很重（強弱）又很慢（快慢）的樣子。」

教學者：「還有什麼動物會像這個音樂一樣，感覺重重又慢慢的？」



教學者可以安排時間，讓幼兒針對特殊的音樂或旋律做欣賞，也可以隨時在日常生活中，依不同的情境或需要，放不同的音樂，並隨機詢問幼兒對音樂的感受與看法，以培養幼兒對於各種音樂表現的直覺感受力。

美大 3-2-3 欣賞戲劇表現，依個人偏好說明其內容與特色

「戲劇表現」來源主要是以幼兒在學習區中自發性的戲劇扮演為主，內容可以包含生活或故事幻想的層面。另外，也可運用現成的影片、卡通或教學者定期的戲劇呈現作為欣賞的來源。欣賞時，可鼓勵幼兒描述扮演的內容與特色。「內容」的部分可以留意人物、故事情節或視覺裝扮與聽覺效果等各種表現。

實例 以下是在欣賞兒童劇「乖乖三頭龍」影片後，教學者引導幼兒針對戲劇中的「視覺裝扮」所進行的討論。

教學者：「你們還有看到什麼特別的道具？有一匹什麼？」

小維：「馬！」

教學者：「馬是怎麼做成的？」

甄甄：「用布，還有布上面的鬚鬚，然後綁一綁變成一匹馬。」

宥宥：「還有把他捏起來，再配上馬的聲音。」

教學者：「還有看到什麼道具？」

東東：「他的劍是用玩具寶劍做出來的。」

一般以為戲劇必須是粉墨登場的演出，很難在幼兒園進行賞析的部分，其實戲劇和視覺欣賞一樣，可以直接要幼兒分享在娃娃家的扮演經驗或在語文區的即興故事及偶戲的創作，這些都是最佳的欣賞戲劇機會。只是教學者需要在這些自發的戲劇扮演後，特別「預留時間」引導幼兒與同儕分享個別的經驗與想法。當幼兒習慣於發表並回應個人的喜好或看法時，其對戲劇的各種表現形式就越發敏銳，然後就能逐漸養成自己對美的欣賞直覺及偏好。





幼兒園 教保活動 課程大綱簡版

宗旨：

陶養幼兒具備「仁」的教育觀，承續孝悌仁愛文化，愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養，並奠定終身學習的基礎，進而成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的健康未來社會公民。

總目標

- 維護幼兒身心健康。
- 養成幼兒良好習慣。
- 豐富幼兒生活經驗。
- 增進幼兒倫理觀念。
- 培養幼兒合群習性。
- 拓展幼兒美感經驗。
- 發展幼兒創意思維。
- 建構幼兒文化認同。
- 啟發幼兒關懷環境。

身體動作與健康領域

領域目標：

- 靈活展現基本動作技能並能維護自身安全。
- 擁有健康的身體及良好的生活習慣。
- 喜歡運動與樂於展現動作創意。

課程目標：

- 身 1-1** 模仿身體操控活動
- 身 1-2** 模仿操作各種器材的動作
- 身 2-1** 安全應用身體操控動作，滿足自由活動及與他人合作的需求
- 身 2-2** 熟悉各種用具的操作動作，建立生活自理技能
- 身 3-1** 應用組合及變化各種動作，享受肢體遊戲的樂趣
- 身 3-2** 樂於善用各種素材及器材進行創造性活動

實施通則

- 1 根據課程目標編擬教保活動課程計畫，以統整方式實施。
- 2 依據幼兒發展狀態與學習需求，選擇適宜的教材，規劃合宜的教保活動課程。
- 3 配合統整的教保活動課程計畫，規劃動態的學習情境，開展多元的學習活動。
- 4 重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值，讓幼兒得以自主的探索、操弄與學習。
- 5 嘗試建構學習社群，以分齡、混齡或融合教育的方式進行，在協同合作溝通中，延展幼兒的學習。
- 6 教保服務人員需關照有特殊需求的幼兒（包括區域弱勢、經濟弱勢和特殊幼兒），提供合宜的教育方式。

六大能力：覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主

	認知領域	語文領域	社會領域
	領域目標： • 擁有主動探索的習慣。 • 展現有系統思考的能力。 • 樂於與他人溝通並共同合作解決問題。	領域目標： • 體驗並覺知語文的趣味與功能。 • 合宜參與日常社會互動情境。 • 慣於敘說經驗與編織故事 • 喜歡閱讀並展現個人觀點 • 認識並欣賞社會中使用多種語文的情形。	領域目標： • 肯定自己並照顧自己 • 關愛親人。 • 樂於與他人相處並樂於合作 • 體驗在地文化並樂於分享 • 親近自然並尊重生命
	課程目標： 認 1-1 蒐集生活環境中的數學訊息 認 1-2 蒐集自然現象的訊息 認 1-3 蒐集文化產物的訊息 認 2-1 整理生活環境中的數學訊息 認 2-2 整理自然現象訊息間的關係 認 2-3 整理文化產物訊息間的關係 認 3-1 與他人合作解決生活環境中的問題	課程目標： 語 1-1 理解互動對象的意圖 語 1-2 理解歌謠和口語的音韻特性 語 1-3 認識社會使用多種語言的情形 語 1-4 理解生活環境中的圖像與符號 語 1-5 理解圖畫書的內容與功能 語 1-6 熟悉閱讀華文的方式 語 1-7 理解文字的功能 語 2-1 以肢體語言表達 語 2-2 以口語參與互動 語 2-3 敘說生活經驗 語 2-4 看圖敘說 語 2-5 運用圖像符號 語 2-6 回應敘事文本 語 2-7 編創與演出敘事文本	課程目標： 社 1-1 認識自己 社 1-2 覺察自己與他人 社 1-3 覺察生活規範 社 1-4 覺察家的重要 社 1-5 探索自己與生 社 1-6 認識生活環境 社 2-1 發展自我概念 社 2-2 同理他人，並與 社 2-3 調整自己的行 社 3-1 愛護自己，肯 社 3-2 關懷與尊重生 社 3-3 尊重多元文化 社 3-4 關懷生活環境

- 7 教保服務人員在課程進行中根據目標扮演多重角色；並在課程規劃前、課程進行中、和課程進行後省思自己。
- 8 幼兒的評量須在平常有計畫而持續的收集資訊，並定期整理與分析，以了解幼兒的能力與學習狀況，以及提供教保服務人員檢討其教保活動課程與教學，進而規劃後續的課程。
- 9 自幼兒園到國民小學是幼兒從非正式教育到正式教育的一大轉變。幼兒園宜主動扮演銜接的角色，協助幼兒面對新情境的挑戰。
- 10 建立幼兒園、家庭與社區的網絡，經營三者間的夥伴關係。透過教保活動課程，以培養幼兒對文化的投入與認同。面對多元文化的社會，培養幼兒面對、接納和欣賞不同文化的態度。

管理

領域	情緒領域	美感領域
己。 展現友愛情懷。 於接觸多元文化。 命。	領域目標： - 接納自己的情緒。 - 以正向態度面對困境。 - 擁有安定的情緒並自在地表達感受。 - 關懷及理解他人的情緒。	領域目標： - 喜歡探索事物的美。 - 享受美感經驗與藝術創作。 - 展現豐富的想像力。 - 回應對藝術創作的感受與喜好。
人內在想法的不同 範與活動規則 活環境中人事物 中文化的多元現象 與他人互動 動，遵守生活規 定自己 活環境中的他人 ，尊重生命	課程目標： 情 1-1 覺察與辨識自己的情緒 情 1-2 覺察與辨識生活環境中他人和擬人化物件的情緒 情 2-1 合宜地表達自己的情緒 情 2-2 適當地表達生活環境中他人和擬人化物件的情緒 情 3-1 理解自己情緒出現的原因 情 3-2 理解生活環境中他人和擬人化物件情緒產生的原因 情 4-1 運用策略調節自己的情緒	課程目標： 美 1-1 體驗生活環境中愉悅的美感經驗 美 1-2 運用五官感受生活環境中各種形式的美 美 2-1 發揮想像並進行個人獨特的創作 美 2-2 運用各種形式的藝術媒介進行創作 美 3-1 樂於接觸多元的藝術創作，回應個人的感受 美 3-2 欣賞藝術創作或展演活動，回應個人的看法





研編團隊



研編團隊名單

總綱

召集人 楊國賜

成員 幸曼玲、倪鳴香、廖鳳瑞、簡淑真（國立臺灣師範大學）、潘慧玲

身體動作與健康領域

召集人 楊金寶

成員 張孝筠、王慧敏、尹亭雲、吳蘭若、黃倩儀、王宗騰、胡天玫、彭梅玲

認知領域

召集人 柯華蕓

成員 丘嘉慧、馬祖琳、張麗芬、林意紅、曾慧蓮、幸曼玲

語文領域

召集人 蔡敏玲

成員 王珮玲、劉惠美、曹峰銘、林文韻、戴芳煒、楊綉琴、方芯琦

社會領域

召集人 金瑞芝

成員 黃瑞琴、鍾鳳嬌、李駱遜、呂翠夏、柯秋桂、歐姿秀、林婉莉、鄭雅丰、何怡寬

情緒領域

召集人 簡淑真（國立臺東大學）、郭李宗文

成員 鍾志從、郭靜晃、鄭瑞菁、段慧瑩、胡淑美、李岳青、何映紅、黃美惠

美感領域

召集人 林玫君

成員 蔡其蓁、李萍娜、李之光、鄒慧英、甘季碧、呂昭瑩、曾惠青、陳秀萍

幼兒園教保活動課程大綱修整小組

召集人 倪鳴香

成員 幸曼玲、馬祖琳、簡淑真（國立臺東大學）

