
全球在地化的幼兒課程發展

許芳懿

中華醫事科技大學幼兒保育系助理教授

摘 要

全球在地化結合全球化與在地化兩者之間的推拉動力，使得在地價值仍可在全球化進程中獲得保存與改變。本文旨在探討全球在地化的意義與性質，進而描述幼兒課程的全球在地化發展範例，其後再就全球在地化課程特質、實踐利基與限制作分析，並提出我國全球在地化幼兒課程發展的考量要素，以此彰顯全球在地化課程於幼兒教育所啟發的重要意涵。

關鍵詞：幼兒教育、幼兒課程、全球化、全球在地化

壹、前言

全球化是一種觀念、資本、知識、影像、服務、商品貨物、流行時尚和人口快速流通的現象，網路資訊技術的發達、移民的流動、交通運輸的便捷，皆對全球化的促進有頗大效益，市場交換關係和跨邊界的文化交流也日益繁盛。然而「全球文化並不能說明全球的人類情境」（Gikandi, 2002），全球化也應顧及在地文化和差異多樣性，引導在地社群建立自身的表徵和認同。因此，全球化的新形式已可見到在地化的身影，在地轉變亦為全球化的一部分（Giddens, 1990）。此般既受全球核心理念引導，又兼具在地文化內涵特色之各種形式，可稱為「全球在地化」（glocalization）的展現。

全球化的運用範疇不僅顯現於經濟、政治和文化面向，也延伸至教育領域。隨著教育水平提昇和教育政策的擴張，幼兒教育日益受到社會大眾重視，NAEYC在1986年公布DAP概念，提出年齡適宜、個別適宜和社會文化適宜三向度（Bredekamp, 1987），頗有縱橫中西幼教領域之姿。還有耳熟能詳的蒙特梭利課程、光譜計畫學校，及商業市場角度介入的全美語教學環境，皆可謂幼兒教育的全球化。

不過，Reggio Emilia（瑞吉歐艾米利亞）學校的出現讓在地脈絡、社區參與和兒童的社會建構觀點開始受到矚目，創造幼兒與他人進行民主對話的空間，成為東西方參考的幼兒課程模式，可作為幼兒課程的全球在地化展現範例。其他如：High/Scope（高瞻）課程是美國在進行啟蒙方案時，針對提攜弱勢幼兒能力所設計的課程模式（Roopnarine & Johnson, 2005），也可謂為全球在地化的幼兒課程模式經典。

若一味應用他國演化的全球在地化課程模式，對我們而言，又成了另一波的全球化。就我國而言，結合社區環境、文化生態和人文實際脈絡的幼兒課程模式，應納入哪些要素？才能成為適宜本地幼兒的全球在地化課程。還

有，我國發展全球在地化的幼兒課程模式過程中可掌握哪些利基？遇到哪些限制？這些都是探究全球在地化的幼兒課程時，值得關注的重要課題。本文將先從全球在地化的意涵及相生脈絡談起，再論述Reggio Emilia、High/Scope等全球在地化課程的特色分析，接續分析我國實踐全球在地化課程的利基與限制，還有可考量的要素，以借他人之鏡，探究我國幼兒課程邁向全球在地連結的契機與可能性。綜言之，本文的研究問題如下：

- 一、探討具全球在地化的幼兒課程發展模式有哪些特色、利基和限制？
- 二、探討我國幼兒課程欲朝向在地發展可考量的要素為何？
- 三、探討我國發展全球在地化的幼兒課程所面臨的利基和限制為何？

貳、研究方法與步驟

為解決上述問題，本文運用文獻分析方式來進行研究，首先歸納、整合及分析全球在地化相關文獻，得到有關全球在地化意義與起源背景的了解。同時，並就幼兒課程模式的特色與內涵，擇選具全球在地特質的幼兒課程作相關脈絡分析。其次，援引國外深具全球在地化特徵之幼兒課程模式，探討其分別所具之特質及發展利基與限制，透過意義詮釋與此中引發的啟示，得到更深入的理解，以開啟我國幼兒課程朝向全球在地化之契機與相關應用。

本研究步驟則依序分為六階段如下：

一、蒐集與閱讀文獻

蒐集並閱讀與全球在地化意涵、幼兒課程發展模式之相關著作，並進行閱讀以了解實質內涵。

二、組織文獻內容

理論文獻經閱讀後，在精確、有條理的原則下進行整理與分析。

三、持續進行理論文獻閱讀

當觀點不明或疑惑未解時，就繼續閱讀理論文獻，補強觀點與資訊，以產生統合的分析與詮釋。

四、尋找核心特質作為分析基模

以全球擴散與在地因應的精神為核心，進而掌握不同幼兒課程模式在達到全球擴散與在地因應的重要因素。

五、修正概念架構與思考觀點

在理論文獻的持續閱讀過程中，概念架構與思考觀點也需作調整，以提昇研究觀點的適切性。

六、完成正式撰寫

當概念架構、思考觀點與撰寫內容完全確立時，正式撰寫即告完成。

參、全球在地化的意涵

全球在地化概念的興起乃受全球化力量的驅動，全球化可能造成全球同質化、標準化的機制，但加入在地元素則可成為開創本地文化生命的指標。為溯及前後關聯，以下將先論及全球化的意義與特徵，再說明全球在地化的起源與意義。

一、全球化的意義與特徵

Waks (2006) 認為，全球化已被界定為經濟、技術、社會和文化名詞。經濟方面強調市場交換關係擴散到較大的全球區域，著重跨國的貨物和服務市場成長，和跨邊界的人類遷移，單一全球經濟關注跨國合作組織、跨國調控受到的限制。技術方面關注資訊網絡和瞬間跨國的網路資訊流動，所謂世界無邊界，跨越邊界的資訊流動弱化了國家的權力，破壞了控制貨幣流通價值的國家權力，而政治抗議透過

瞬間的多媒體傳輸，限制了國家的凝聚力。

社會和文化方面，重視超越國家邊界的其他經濟社會和文化關聯的擴散，因此創造了文化同質性，加上逐漸成長的人類意識，構成了單一的全球社會。而全球的非政府組織如：環境保護組織，也擴大了全球社會的意識，同時被排除或受全球社會壓迫的團體、傳統文明的毀壞、聖戰和麥當勞化的全球戰爭也受到關注，伊斯蘭基本教義派的成長可說是最好的例子。

有些學者曾提出各自對全球化的定義說法，如Giddens (1990) 指出，「全球化是一種強化的社會關係，連結了不同地方，而本地發生的一切將受到萬哩遠的事件所影響」；Harvey (1989) 指出，「全球化是時空的壓縮」；Robertson (1992) 指出，「全球化是世界的壓縮，強化了世界為一的整體意識」；Szeman (2001) 則指出，「全球化如同一種辯解和意識型態屏障，為快速、毀滅的新自由資本主義全球擴張合理化，反轉了過去五十年的社會獲得形式，並將經濟理性引入公共領域」。

上述學者對全球化的定義大概都關注在時空壓縮、世界為一的整體意識、不同地方的社會關係連結、新自由資本主義的經濟因素。這些說法不外關注著資本能量與流動、企業型態的發展趨勢，以及跨邊界意識和權力流動的社會文化符號象徵。During (1998) 還認為，全球化有三個關鍵點需考量，首先是基本面向—全球化與資本主義的關係，其次是結構面向—全球化強化在地文化和社會的聚合，最後是政治面向—全球化是否呈現美國中心。

During (1998) 的提醒指出，全球化與資本主義發展之間具有強烈關聯；另外，全球化強大的同時，可能促進了在地範疇的自我意識；還有，從世界體系理論來看，全球化的政治和經濟核心是美國，其餘是邊陲區域。擴大而言，每一領域的發展都有核心和邊陲範圍，我們需注意的是非主流主體性、聲音和認同，是否被漠視、忽略？非主流聲音是否可能有朝

一日成為主流觀點？這是全球化之下應被注意的課題。應用於幼兒教育領域，我們需思考幼兒課程內容受商業化影響的程度、運用世界聞名的課程模式時是否能融入本地文化特色；還有幼兒課程是否以西方模式為依歸，東方特有人文精神是否也能運用其中？

二、全球在地化的起源與意義

「全球在地化」名詞最早產生自日本字「dochakuka」，意思為全球的地方化（global localization），更正確來說是「本地化」（indigenization）（Giulianotti & Robertson, 2006）。Giulianotti與Robertson（2006）從人類和文化保存角度，認為全球在地化和其他概念如：「本土化」、「方言化」、「混種」有關連。

從商業資本主義角度來看，「全球在地化」是Roland Robertson在1992年提出的名詞，他取自日本企業集團發展的行銷觀念，意指為攻佔廣大消費市場，全球商品應予以在地化，加強當地產銷的整合。全球在地化的歷程明顯考量了地方，包含地方傳統或特殊形式的建構，這樣的歷程類似於某些概念如：文化創意、傳統改造、社群動能（陳伯璋、薛曉華，2001；徐偉傑，2003）。在跨文化詞彙中，全球在地化不只是簡單的生產或隨機再製文化多樣性，它也註明了地方性的標準化，最終仍走向另一形式的全球化。

Robertson認為全球化部分由在地文化和其他文化實體所引發（引自Giulianotti & Robertson, 2006）。究竟全球在地化應以在地化視之或全球化視之，或是第三種調和式的答案？事實上Giulianotti和Robertson（2006）認為「全球化的特徵不是由全球文化的一致性掌控，而是不同文化實踐、制度和認同的建構」。可見全球化內含在地化特色，以一定速度向外擴延，這可稱為「全球在地化」，它同時結合全球化與在地化雙向特質，進行全球化的普遍影響。雖說其本質由雙向範疇組成，但歷程與

終點則導往單向度全球範疇，何嘗未落入全球化的標準化與一體性當中？

最早關於全球在地化的爭論，關切的是同質化和異質化的問題（Giulianotti & Robertson, 2006）。同質化如同普遍主義，異質化則如同特殊主義的指稱。同質化主張凝聚化，與帝國主義、同步化和美國化有關；異質化則可見於社會行動者和本地文化結合，被動的吸收世界上強大文化產物和論述實踐。即使是最邊緣的文化體，也會努力創造在地文化的生命力，這是一種反抗特質。為避免在地文化引發分裂，更應提高對在地和全球合作的反思。

全球化社會表面看似走向一體，實則具有多樣性特質，Lingard（2006）即認為，全球化不只由上而下展現，其中也存在著反全球化運動，及由下而上的全球化等反霸權效果。如此的全球化社會內含多重的教育意義，其中在地脈絡更彰顯出多重意義的複雜性，而「全球在地化」是另一考量在地脈絡的全球化型式。Nijman（1999）就從文化角度使用「全球在地化」一詞，去支持全球-在地之間的動力關係。依此推演，在全球化脈絡之下，在地認同和文化改變會持續產生。總之，「全球在地化」適合用於分析全球化社會當中，是否具有高度、豐富的文化概念。

全球化的發展無法與在地化切割的論述，始終可見於不同學者的觀點，尤以從文化和教育角度來看，在地化是影響全球化最終形貌的要素。Rizvi（2007）以及Rizvi、Lingard與Lavia（2006）認為要瞭解全球化和教育的關係，要避免只以全球化作為核心，因為大部分的教育發生在地方（local）層級，仍需從在地角度發展己身的文化特色與需求，應多思考在地認識論（indigenous epistemologies），並檢視教育和文化政策之間的聚合，是否能促進個體創造力與社會轉化。總之，「全球在地化」應表達出掌握全球發展方向，卻又不失在地文化內涵的要旨。

肆、全球在地化的幼兒課程模式與發展

全球普現卻又不失在地特質的融入，可謂為幼兒課程模式的「全球在地化」表徵。幼兒課程向來有諸多模式如：單元活動課程、蒙特梭利課程、華德福課程、光譜課程計畫、方案課程、河濱街課程、Reggio Emilia課程和High/Scope課程等（盧美貴，2006；簡楚瑛，2003；Roopnarine & Johnson, 2005），各具不同特色。

本文僅以Reggio Emilia和High/Scope兩種課程模式為代表，原因除篇幅有限外，另外乃在於Reggio Emilia課程模式一向是世界各國幼教工作者取法的對象（Hewett, 2001；Jacobson, 2007；Roopnarine & Johnson, 2005），它成功推動將教師視為研究者、重視幼兒學習歷程的文件記錄、擴大社區和家長參與、重新詮釋學校環境佈置的文化意義，開創了幼兒教育的新價值，兼具全球推廣和在地文化力量特性；而High/scope課程模式起源自協助低收入家庭幼兒獲得更佳的教育動能，以為未來學習奠下基礎（簡楚瑛、鄭秀容，2003）。由於High/scope課程在我國進行過本土實驗（楊淑朱，1998），同時我國近來外配學前子女愈有增多跡象，低收入家庭幼兒教育因應亦需要關注，因此，國外弱勢族群幼兒的適用課程相得值得參考，以啟發我國針對弱勢族群幼兒課程的發展思考。以下先分別敘述兩種課程模式內涵，再作兩種課程模式實施的主客觀利基與限制分析。

一、Reggio Emilia課程模式

Reggio Emilia課程模式從義大利Reggio Emilia的文化基礎上發展，以家庭為社區中心、兒童是社會共同責任、對地方方言珍惜、為幼兒教育服務等價值觀，現已奠定在美國和全世界的地位（簡楚瑛，1994，1995；Roopnarine & Johnson, 2005），是一種結合在地特殊性與全球普遍性的課程模式，相當具有全球在地化的發展特質，說明如下：

（一）Reggio Emilia學校的介紹與特色

Reggio Emilia是義大利Bologna西方60公里遠，Emilia-Romagna北方的城市。二次世界戰後，Reggio當地政府設立0至6歲的幼兒教育制度，目前世界各方對Reggio的幼兒教育制度感到極大的興趣。它們是集合父母、政治人士、實務者和孩童的共同成就，若真要尋找貢獻良多者，那麼Reggio Emilia學校第一位校長Loris Malaguzzi可謂功不可沒（Dahlberg, Moss & Pence, 1999）。

Reggio Emilia學校有三個特質：首先，他們的對話包含了各種幼兒展現的「語言」，如：表情、動作、語彙等表徵。其次，Reggio Emilia學校運作多年，從來沒有參與者認為他們的工作已經完成，也不以最終成果或預設標準來評鑑幼兒能力，而是努力發現提供什麼對幼兒最好。其三，管理、訓練和經費組織的支援很重要，個人行動和結構是不可分離的，每一環節都是必要的條件。總之，豐富的內在語言和溝通向度、對話、開放、不預設成果、人員參與和行政支援是Reggio Emilia學校不可或缺的要素。

（二）Reggio Emilia課程模式內涵

Dahlberg、Moss與Pence（1999）認為Reggio Emilia課程模式採用新觀點來看待幼兒。舊觀點採現代主義觀，視「兒童中心」為具體且無異議的概念，認為兒童自身能調適平衡環境的變化與挑戰。而後現代觀點則要「去中心」，將孩童視為存在於特殊脈絡下，並與他者有所關聯的個體。

Reggio Emilia的教育學並未固著於現代主義的真理宣稱，反而嘗試移除現代性關於普遍性，以及秩序／失序、自然／文化、理性／非理性、思考／感情等二元對立的預設。亦即Reggio Emilia學校嘗試破壞常態化、標準化和中立化的歷程，找出迎合多樣性、歧異和多元主義的方式。此乃採取持續建構與在地本質作為幼兒教育全球在地化的發展象徵，反而不以有限度的發展標準和空間來看待幼兒潛藏的可

能性。

Reggio Emilia課程模式移開現代主義的一體概念，契合了後現代的歧異主題。現代主義關注在系統、結構、集中、階層、一致和常態化；後現代則認知到差異、多元性、他者、脈絡和不可預測性。幼兒不只被理解為發展準備或邊緣的階段，而是社會結構／社會制度的成份之一，其對幼兒的新詮釋如下(Prout & James, 1990；Dahlberg, Moss & Pence, 1999)：

1. 幼兒是社會關係磋商所建構，不只是生物實體。
2. 幼兒與時間、空間和文化脈絡有關，依階級、性別和其他社經情況而變化，並不是自然或普遍化的孩童。
3. 幼兒是社會行動者，具有行動力，參與了生命的建構與決定，當他們是經驗知識的行動者時，學習即發生。
4. 幼兒的社會關係和文化值得研究。
5. 幼兒有自己的聲音，應被慎重傾聽，包含從事民主對話和作決定時。
6. 幼兒對社會資源和生產有貢獻，不只為一種成本和負擔。
7. 成人和幼兒之間的關係包含了權力運作和愛的表達，應關注成人的權力如何保留和使用，及幼兒對權力的適應和反抗情形。

從上可知，Reggio Emilia課程模式論述採取社會建構觀點，幼兒的潛在發展能力可藉助社會互動來引發。Reggio Emilia課程模式並不談「兒童中心」，「兒童中心」解讀兒童為自主、分離和去脈絡的個體，可隨著兒童己身生物成熟和對環境的調適得到進步。

(三) Reggio Emilia課程模式的實施要素

首先，Reggio Emilia課程模式較注重兒童、父母、教育者和社會之間的關係(Dahlberg, Moss & Pence, 1999；Gandini, 1998)，這是他們做每一件事的核心。將幼兒教育視為整合的生命機體，可分享眾多成人和孩童之間的生命與關係。

其次，溝通被視為是兒童學習的核心。他們希望幼兒是積極的互動者，而非被動的接受者。教育環境應能刺激孩童活動，以及與他人溝通自己經驗的可能性。他們發現很多孩童可以溝通的方式，即所謂使用孩童的「百種語言」如：文字、肢體、繪畫、雕塑、遊戲、扮演、音樂、舞蹈、木偶、電腦等表徵自己的概念和情感(Dahlberg, Moss & Pence, 1999；Edward, Gandini & Forman, 1998；Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007)。經由溝通，孩童建立了生命存有和參與感，可從別人觀點看待自己的經驗，討論、選擇、辯論某人的選擇，以溝通作為社會化的基礎。這也是幼兒未來成為社會公民的基石，學習尊重自己和他人的意見、觀點與價值，對於人、社會和文化差異能予以接納，有助於破解世界全球化的統一同質架構。

其三，幼兒可作為一個共同合作者。學習是合作和溝通的活動，幼兒建構知識，產生世界意義(Dahlberg, Moss & Pence, 1999；Rinaldi, 1993, 2003)。學習不是預定知識的傳遞，幼兒也不是被動的接收者和再製者。幼兒並不獨立於經驗之外，也不存在於文化、制度和歷史真空。幼兒不只建構知識，也建構認同，而認同是在特殊脈絡下建構和重新建構的。所謂知識、認同和文化都是在幼兒和他人的關係之中一再形成的，他們是共同建構者。

其四，Reggio Emilia課程模式立基於建構、共同建構和重新建構的概念上(Dahlberg, Moss & Pence, 1999；Rinaldi, 1993, 2003)。Reggio Emilia課程模式反對教科書取向，還有預定規則、目標和方法的教學實踐。選擇採取社會建構取向、挑戰和解構主要論述、瞭解塑造和管理我們思想和行動論述的權力、反對採用「規則、目標、方法和標準」的解決方式、提高不確定性和複雜性、使學生有勇氣去思考建構新論述、將孩童理解為豐富且有著無限能力的孩子、建立新的教育方案、注重幼兒和他人的對話和磋商、反思和批判思考，及教師要瞭解教育實踐的脈絡和動力本質。

最後，Reggio Emilia課程模式還納入文件檔案和社區力量，文件檔案包含文字、照片和師生對話內容，從中可見到幼兒的探索計畫和反思（簡楚瑛，1994；Roopnarine & Johnson, 2005）；從家長和社區居民主動參與教育服務實踐的社區力量中，可見到幼兒、教師、家長和其他成人的合作。無論是個體、團體或社區，都愈來愈有可能性去創造、擴大批判思考、產生意義、作出選擇、負責任、發展新對話形式和實踐的空間。

總之，Reggio Emilia課程模式提供鮮明的關注—思考危機如何創造、努力去產生機會、開啟看待幼兒的可能性、創發幼兒教育制度和幼兒教育學的新方式。幼兒和相關教育學者是知識和認同的共同建構者，幼兒教育成為公民社會的舞台，幼兒教育學也可成為一種方案和公共空間，使幼兒有勇氣為自己思考，作出行動。Reggio Emilia課程模式主要在於啟發積極參與和反思文化的實踐，既看重也質疑民主、對話和多樣性的觀念，鼓勵向週遭的世界開放，致力與他者溝通。Reggio Emilia課程模式不僅已成為一種新的社會運動，也創造出一種新的普遍性。它已具有全球在地化的形式，逐漸展現由在地教育方案擴及到全球的影響力，經歷由下而上的普遍化歷程之後，在地特質的運作與價值影響了全球幼兒教育視野。

二、High/Scope課程模式

（一）High/Scope課程模式的源起脈絡

根據簡楚瑛與鄭秀容（2003）、Roopnarine與Johnson（2005），還有Kostelinik、Soderman與Whiren（2007）的描述，High/Scope課程模式適用於學前和小學階段兒童，一開始是為了幫助美國密西根州Ypsilanti地區「處境危險」（at risk）孩童而發展。1962年時，High/Scope教育研究基金會主席David P. Weikart開始進行Perry學前計畫，研究幼兒教育是否可改善Ypsilanti地區家境困難幼兒日後高中時期的學業失敗現象。已有數千個High/Scope課程在美

國和其他國家被採用（Epstein, 1993），目前推行範圍遍佈北美、南美、歐、亞和非洲（Roopnarine & Johnson, 2005），可見其推廣至全球的事實不容小覷。

參與此方案的教師，每日在教室和3-4歲年齡層的幼兒共處三小時，並每日舉行工作會議，每週一次家庭訪視；另外，家長參與也是High/Scope課程的特點（楊世華譯，2003；Roopnarine & Johnson, 2005）。High/Scope課程模式的基本架構是主動學習、「計畫-工作-回顧」歷程、小團體活動。根據長期研究發現，家庭處境同樣不佳的幼兒日後27歲時，參與Perry學前計畫的學生比起未參與的學生較少犯罪和接受社會補助，較多人就讀高中、月薪也較高（Roopnarine & Johnson, 2005），實驗結果證明了High/Scope課程模式的效果。

（二）High/Scope課程模式的基本原則

High/Scope課程模式的五大基本原則是主動學習、支持性的師生互動、豐富的學習環境、每日例行作息和即時的幼兒評量。主動學習用於激發幼兒的學習潛能，透過直接和立即的經驗，驅動幼兒進行思考並建構知識，幫助幼兒更加了解世界。如此鼓勵幼兒，幼兒更有意願進行探索、發問並尋求滿足好奇心的答案、解決問題以完成目標、產生多方嘗試的新策略（簡楚瑛、鄭秀容，2003；Roopnarine & Johnson, 2005; Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007）。

楊淑朱（1998）稱此為「主動式學習」教學法，內含元素包括選擇、操作、材料、語言及支持，其中可見重視社會互動、情緒支持、語言溝通、主動選擇、直接探索的輪廓。High/Scope課程模式包含十項重要經驗：創造性心像、語言和文學、社會關係、運動、音樂、分類、序列、數、空間和時間（簡楚瑛、鄭秀容，2003）。幼兒主動學習之時，從中獲得許多重要經驗，如：創造力，與人、物質的即時互動，促進了幼兒的心智、情緒、社會和身體成長。主動學習須仰賴具支持效果的師生互動。High/Scope課程模式提倡，當教師和幼兒

交談互動時應謹記，提供幼兒心理安全感的氛圍是重要的，教師也須注重幼兒家庭文化和語言（Roopnarine & Johnson, 2005）；同時，要瞭解幼兒如何思考和推理，教師可運用支持性的互動策略，如：交由幼兒決定、看重幼兒長處、和幼兒發展真誠的關係、支持幼兒的想法、採問題解決途徑面對社會衝突，多傾聽、觀察、以開放式問題引導幼兒（Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007）。面對教室突發狀況時，這樣的互動風格可使幼兒自信的表達想法和情感、建構對概念的理解，並透過對話經驗到夥伴關係。

物理狀態對幼兒和成人行為均有所影響，因此，High/Scope課程模式相當重視教室環境規畫，教具需適合幼兒，並讓幼兒容易取得。學習環境應提供幼兒即時作出選擇和決定的機會，所以應規畫不同的學習區。另外，由於資源有限，多提供天然、手工和撿拾而得的教具。每日例行作息對幼兒進行主動學習有所幫助，例行作息使得幼兒能從容了解接下來的活動，並使他們得以控制自己每日的活動選擇。High/Scope課程模式的每日例行作息，包含「計畫-工作-回顧」歷程（楊淑朱、翁慧雯譯，2009），使幼兒能表達意圖、完成工作、反思自己的作法。

小組時間則讓教師根據對幼兒興趣、能力的觀察，和考量關鍵經驗的獲得，鼓勵幼兒運用教師設計好的概念去探索和操作實物（簡楚瑛、鄭秀容，2003）。在High/Scope課程模式中，評量包含教師採取觀察幼兒、和幼兒互動的許多任務。教師每日蒐集在觀察和互動中得來的準確資訊，採取軼事記錄下所看和所聽現象，另外，High/Scope課程已建立根據重要經

驗而設的幼兒觀察記錄表（Roopnarine & Johnson, 2005; Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007）。

上述Reggio Emilia課程模式起源自義大利，High/Scope課程模式起源自美國，若論及上述兩種模式運用在我國文化、對象的適切性，可從兩方面來說明。首先，雖然兩國的幼兒所處的文化區域與我國幼兒不同，不過，有關教育理念的變革與對幼兒發展的關注態度則可以超越地域限制，跨越空間藩籬。就如同重視在地文化是一個想法上的概念架構，而在地文化之實際內涵與導引作法則各有差異一般。若能以幼兒主體價值為重，因應在地情境來變化引用，相信仍能產生一定的教育效果。

其次，我國已有不同學者介紹或翻譯此二種課程模式的理念與作法，在Reggio Emilia課程模式有劉玉燕譯（2002）、簡楚瑛（1994，1995）的作品介紹理念與應用內涵；在High/Scope課程模式則有林翠湄譯（2000）、楊世華譯（2000，2003）、楊淑朱與翁慧雯譯（2009）、蔡慶賢譯（2001）、楊淑朱（1998）、簡楚瑛與鄭秀容（2003）的作品呈現理念及本土應用實例介紹。可見幼兒教育領域的學者專家多認為有引進此二種課程模式理念的重要性，至於適應本地幼兒的實際教學活動，則應在掌握精神方針的原則下，運用在地物質/社群/文化資源呈顯不同教學作法。亦即若能在此二種課程模式的教育理念下，針對本土幼兒融入在地文化要素引導之，應可達成對在地幼兒的適切教學。

經過上述的內涵探討，茲以表1呈現此二種課程模式的全球在地化特色如下：

表1 Reggio Emilia和High/Scope課程模式的全球在地化特色

全球在地化 特色	全球普及	家長參與	社群資源	本土文化	在地認同
課程模式					
Reggio Emilia	全世界幼兒教育者的主要參與對象	教師、父母和幼兒為共同合作者	視幼兒教育為社會公共事務，鼓勵社區參與，並與社區成員分享幼兒學習成果	善用孩童的百種語言，以幼兒溝通能力作為培育社會公民的基礎	重視戰後和平價值及對兒童的責任
High/Scope	多國幼教課程已採用	邀請家長成為教師團隊夥伴，重視家庭訪視	課程需與幼兒身處文化有關聯	重視幼兒主動學習，以成為知識建構者；提供天然、身旁隨手可得之教具	以教育投資換取社會福利支出，解決弱勢幼兒未來貧窮問題，降低犯罪率和失業率

註：研究者自行整理

Reggio Emilia與High/Scope兩種課程模式的全球在地化特色，可分為全球普及、家長參與、社群資源、本土文化和在地認同五向度來探討。首先，於全球普及方面，Reggio Emilia課程模式早已聞名全球，Reggio Emilia學校也是許多幼教工作者必去參觀的學校；High/Scope課程模式因高瞻（High/Scope）基金會、高瞻國際委員會的積極推廣，也已深入許多國家成為他國採用的幼兒課程模式。其次，於家長參與方面，Reggio Emilia課程模式將教師、父母和幼兒視為共同合作者，此模式重視市民參與幼兒教育，更遑論家長參與的重要，藉由家長參與，發展出親師之間的信任和合作關係；High/Scope課程模式則將家長納入教師團隊的夥伴，重視每週一次的家庭訪視，亦即家庭教養環境和家長的親職影響力深受此模式看重。

其三，於社群資源方面，Reggio Emilia課程模式將幼兒教育視為社會公共領域，重視社群力量的投入與參與，幼兒學習成果發表也會邀請社區人士共襄盛舉；High/Scope課程模式則重視幼兒所處文化力量的影響，幼兒的家庭、語言和文化是教師須注意的重要背景，若能運用幼兒文化背景融入課程內容，更易產生

啟發弱勢幼兒自信與提高學習融入的成效。其四，於本土文化方面，本文定義為在地的幼兒教育核心價值，Reggio Emilia課程模式重視幼兒的溝通表徵能力，作為日後成為社會公民的基礎能力，故而提出幼兒的百種語言說法；High/Scope課程模式則重視幼兒的主動學習，強調幼兒探索、計畫、操作執行和解決問題的能力，也以隨手可得的二手資源作為教具來源，崇尚天然、不奢華，傳達一種實用儉約價值。最後，於在地認同方面，Reggio Emilia課程模式受Reggio Emilia城市在二次世界大戰中的反戰傳統與高度市民參與影響（Putnam, 1993；Roopnarine & Johnson, 2005），崇尚和平與民主社會公民的培養，對兒童的責任即是令兒童在一個受支持、尊重興趣、分享合作及發揮創造表徵能力的環境中成長；High/Scope課程模式的在地核心價值則是藉由早期的教育投資，挽救弱勢幼兒在未來可能發生的生涯困境，讓低收入家庭幼兒日後成年時誤入歧途的機會變少，創造較佳生活品質的機率提高。

三、全球在地化的幼兒課程發展分析

從上述Reggio Emilia與High/Scope課程模式，可從中分析兩者的核心特質，讓我們了解

全球在地化課程的成功發展原因；另外，全球在地化課程模式的存續利基與限制探討，亦可成為在地特質課程的發展借鏡。

(一) Reggio Emilia和High/Scope課程模式之核心特質

在地課程模式之殊異處，在於積極實踐辦學者和教育願景的理想，並融入在地居民需求或社區文化氛圍。在成功的發展受到全球矚目之後，其課程實施要素與模式反以全球躍進之姿向世界各地蔓延開來。兩種模式的核心特質分析如下：

1. 辦學者理念的引導

在上述兩種課程模式中，可發現辦學者理念是引導課程發展方向的重要動力。首先就 Reggio Emilia課程模式來說，其學校創辦人 Loris Malaguzzi 是社會建構主義者，受進步主義教育學者 Dewey，和心理學家 Piaget 和 Vygotsky 的影響。Malaguzzi 對兒童的形象是賦予聰明、好奇和有能力的圖像，其個人信念為「教育立基於關係」，關切幼兒和人、事物和概念的關係 (Edward, Gandini, & Forman, 1998; Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007)。因此，Reggio Emilia 學校的教育目標，希望能培育和輔助幼兒的關係連結概念，並在充滿同儕、社區成員和物理環境的世界中參與學習，發展合作研究和反思，所以，幼兒的合作行為相當受到鼓勵。

其實，Malaguzzi 的兒童圖像概念除受心理學家、社會建構主義和進步主義影響外，也受到 Reggio Emilia 城市的高度市民社會傳統與反戰信念影響 (Putnam, 1993; Roopnarine & Johnson, 2005)，如何使兒童從小即在民主參與、相互尊重的環境中，培養出與週遭環境和諧友好的關係就顯得重要。在辦學者個人教育理念的推促下，幼兒溝通能力備受重視，顯現其溝通表達的建構表徵也受到肯定，同時並將市民參與概念移植於幼兒教育，擴大幼教領域為公共事務範圍，因此，社區參與、分享和家長參與也成為辦學特色。辦學者理念一方面來

自於在地文化特質，一方面又受外界肯定，廣傳於世界，造就今日 Reggio Emilia 課程的全球普傳與在地特質內涵的發展契機。

其次，High/Scope 課程模式的創始者 David P. Weikart，希望幫助貧窮和高風險家庭的孩子，減少教育失敗和挫折，因此，以實驗方式開始進行學前教育的人力投資。長期下來發現參與此課程的兒童的學校出席率、學業成績、日後就職、買屋機率高，犯罪機率則相對未參與的兒童較低，這樣的成效後來也激發美國啟蒙方案 (Head start programs) 的推行 (簡楚瑛、鄭秀容, 2003; Roopnarine & Johnson, 2005)。

Weikart 推行 Perry 學前計畫的用意，主要是為了改善美國 Ypsilanti 地區家境困難幼兒日後的學業失敗和降低犯罪率 (Epstein, 1993; Roopnarine & Johnson, 2005)。在辦學者本身以教育力量協助貧窮幼兒的理念驅使下，參與 Perry 學前計畫的幼兒，在延續就學、覓得工作、自力更生的比率提高，而犯罪率比起未參與 Perry 學前計畫的幼兒較低。從中可見，在地的社區、家長和幼兒需求激化了辦學者理念的生成，而其重視創造力、情緒、社會互動、語言溝通、主動探索等重要經驗，對幼兒日後各項學習態度、人際表達和知識學習產生的成效，也隨著 High/Scope 課程模式的成功而推廣至世界多國，成為兼具全球在地化特色的幼兒課程模式。

2. 教育願景的建構

Reggio Emilia 學校是二次戰後的新學校類型，經歷過戰爭的苦難和流離，他們希望提供社會希望，促進幼兒和家庭的生命。在此學校中，學生以非暴力、建構的態度和他人對話與爭論，發展問題解決技巧。教室環境需給予複雜、美感、組織、放鬆和幸福的感受，呈現出透明、開放、和諧、柔軟、光線、反思的物理品質。教室空間則傳遞給教師、父母和孩子一種訊息，他們的存在是有價值且受重視的 (Edward, Gandini & Forman, 1998; Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007)。由於重視深度探

究的活動經驗，以擴大幼兒的廣度和深度理解。因此，以生命敘事和檔案方式進行評量，不採取片斷的技巧檢核表、測驗或診斷式評鑑。

High/Scope課程模式建構於教師團隊的合作，其願景乃避免貧窮家庭孩童在學校遭受學業挫敗而無法自我提昇，以協助脫離貧苦與犯罪。High/Scope課程模式強調兒童的主動學習，從啟蒙方案的實施，也見到整個國家對學前教育的關心，如何挽救貧窮孩童的學業成就就是當務之急，甚至特殊需求和少數族群幼兒也適用（簡楚瑛、鄭秀容，2003；Roopnarine & Johnson, 2005）。受Piaget理論的影響，High/Scope課程模式重視幼兒的認知發展；同時養成幼兒自動積極的學習態度，在支持的氣氛中成長，得到穩定自信的情緒發展，並尊重幼兒的想法和決定，促進問題解決技巧，反思自己的想法及學習成果。Kostelinik、Soderman與Whiren（2007）指出，經實驗證明，擁有這樣主動學習氣質的幼兒，在日後的成長階段，脫軌、脫序行為較少。

3. 幼兒家庭或社區的參與

Reggio Emilia課程模式是集合教育者、父母和幼兒一同合作的志願團隊（Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Gandini, 1998; Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007），且視家長為可擔任幼兒課程設計任務的夥伴。社區式的市民參與亦受到重視，市民應參與教育服務，發展學校、家庭和社區分享的活動，以提昇三者之間的密切關係（Roopnarine & Johnson, 2005）。其中家長不只是幫襯的角色，乃擘畫教育目標的合作者或提倡者，這樣的教育和課程實踐反映出市民社會的價值體系與文化意識。

High/Scope課程模式有教師團隊共同計畫，並邀請家長成為夥伴（楊世華譯，2003；簡楚瑛、鄭秀容，2003；Roopnarine & Johnson, 2005），充發揮「什麼對幼兒有用？」的理念。此模式重視家庭參與、家庭和學校合作的重要性，教師、家長和義工都是教室中出現的成人角色，尊重幼兒的文化背景和語言，持守

家長與教師都是專家的信念。

4. 在地核心價值的顯現

姑且不論教育原則和技巧的運用，Reggio Emilia課程模式展現了戰後和平價值及對兒童的責任（Putnam, 1993; Roopnarine & Johnson, 2005），人與人之間應透過良性關係來溝通相處，合作而非對抗是其中不可或缺的元素。High/Scope課程模式則聚焦改善生活環境，解決貧窮、降低犯罪率和失業率，以教育投資換取社會福利支出，以賦予高風險孩童擁有美好人生的機會（簡楚瑛、鄭秀容，2003；Kostelinik, Soderman & Whiren, 2007；Roopnarine & Johnson, 2005）。前者呈現合作的自由民主精神，後者呈現平等人權概念，乃因應各自的在地文化價值與社會改造需求而產生。

（二）全球在地化的幼兒課程發展利基與限制
衡諸上述兩種課程模式除具核心特質外，其發展利基與所受限制亦分析如下：

1. 主觀利基

主觀面來說，園所的目標與理想、家長是否熱情參與、辦學者的理念、教師對課程發展方向的了解，是影響全球在地化的幼兒課程發展之主觀因素。所謂主觀因素包含價值觀、哲學體系、文化內涵、意識信念與個人動機的介入引導，使得課程實施契合這些因素的總體面貌。就Reggio Emilia與High/Scope兩種課程模式來說，辦學者有其各自依持的理念，教師了解園所課程宗旨後有高度意願實施，家長願意為子女教育在家或到校付出心力時間，這些都是在人的向度下構成的主觀利基。

2. 客觀利基

客觀面來說，社會環境、時代變遷和地理因素，是影響全球在地化的幼兒課程發展之客觀因素。Reggio Emilia學校地處義大利北部，享有義大利一貫的人文開放風格，對市民參與社會服務的要求較高，包含教育在內；受戰後因素影響，非暴力、和平的人格特質，培養勇於創造探索的自主個體，及和諧宜人的學習空間都受到歡迎。High/Scope課程模式則出自於

解決高貧窮家庭子女的學業失敗情形，由於學業失敗複製未來的貧窮、犯罪率及失業率，在尋找解決策略的因素下，提高孩童的認知建構思考及主動學習態度的實驗課程得到發展空間。

3.限制

以上兩種課程模式有其特色，但也面臨一些限制，如：需家長有參與校方教育的意願，還要凝聚教職員推動新課程的熱情及地區市民意識，甚至依賴國家財政挹注才能竟成事。加上若缺乏在地核心價值、辦學者理念和教育願景的引導，猶如失去明確方向和號召力，那麼在地課程想達致成功發展，及向外擴延提供借鏡的機會將降低。

伍、我國實踐全球在地化幼兒課程的利基與限制

受全球化力量的影響，我國幼兒教育領域已能迅速接收到國外課程模式概念，以下將探討在實踐類似兩種課程取向時的利基和限制；還有，我國發展在地課程時應掌握的要素，如下所述。

一、我國實踐類似Reggio Emilia和High/Scope課程模式的利基與限制

(一) 主觀利基

所謂主觀利基即藉由人的思維、人與人之間的互動網絡、人對機構的運作控制而創造的有利發展基礎。我國實踐類似Reggio Emilia和High/Scope課程模式的利基乃在於，我國幼兒園所對新式幼教理論的接受度高，能積極運用於課程實踐作為一種特色宣傳；還有，我國教育部積極鼓勵幼教學術界和產業界的輔導合作，能善用學術界的引薦力量，並提供園所諮詢；此外，我國幼兒教師繼續進修至大學學歷者為數不少，學習慾強、吸收能力佳，這些都是助益我國實踐社會建構或認知建構教育觀課程模式的因素。

(二) 客觀利基

所謂客觀利基即受政治、社會、經濟、文化等環境影響產生的氛圍，塑造了有利事件或情勢發展的時機點。雖然Reggio Emilia和High/Scope課程模式各自起源於義大利和美國，但受全球化普遍氛圍和快速便捷的資訊交流之故，打開其立論和實踐引進國內廣為闡知、接受的空間，自然有助提高園所和教師吸收、學習的可能性。

(三) 限制

我國實踐類似Reggio Emilia與High/Scope課程模式所面臨的限制，在於許多家長仍著重學科能力，如：拼音、寫字、認字、數數計算等，家長要求所回彈給教師的壓力，使得傳統教學仍佔一定比例，對幼兒合作探究、思考、計畫和問題解決能力的培養仍需再加強。另外，家長的社區公民意識可能不足，還有雙薪家庭協助孩子學校活動的時間不夠，無法多參與教育服務。還有，台灣地狹人稠，各地的客觀環境也許相似，在地文化特色的差異較小，園所需費思量才易找出特色。

二、我國幼兒課程在地發展可考量的要素

前述全球在地化課程若完全移植至我國，將成為一種全球化式的複製。不全盤接受外來模式，考量自己的城市、文化、地理、歷史、家長、哲學理念發展出的模式才是在地紮根課程。受到Reggio Emilia和High/Scope課程模式在當地成功發展的啟發，我國發展在地幼兒課程時應掌握的要素如下：

(一) 明確定義學生圖像

從Reggio Emilia與High/Scope課程模式可見，兩種課程均有明顯的學生圖像憧憬。此圖像並非紙上人物，而是展現期許學生未來成為什麼樣的人、具備什麼能力和態度為考量的核心價值。我國受制於考試文化的影響，家長對子女大多有能力本位迷思，幼兒美語、幼兒才藝、珠心算是常見的補習項目，園所為求市場經營的成功，也需配合家長願望而搭配才藝或

學科課程。然而從外在能力向度作考量，卻可能忽略長遠的幼兒內在特質培養，如：人際合作、情緒穩定、思考推理、創造建構、解決問題、主動積極等態度，有益其日後獨立自主、樂於探究、不與社會人群疏離等行為的表現。我們不須一味複雜國外成功的幼兒課程模式，但可學習他們以幼兒長遠發展、使幼兒受益為考量的信念，定義出在地的兒童發展圖像，作為在地課程的引領核心。

（二）融入在地需求和文化內涵

除兒童圖像的塑造外，本地幼兒的最大需求和在地文化也可列入考量。在地文化的考量是對幼兒家庭背景、社會文化意識的尊重，也可使幼兒更加了解自己、家庭和社會，培養珍愛斯人斯土的情懷和促進自我認同。在地需求意指幼兒需加強發展的項目，舉例而言，目前我國某些濱海偏遠或鄉郊地區的外籍配偶較多，其學前子女的語言啟蒙就需特別關注。此處這些地區的園所，若能結合辦學教育理念和核心價值引導，針對幼兒語言弱勢發展促進課程，提高親職功能的發揮，則在地課程可謂成形，實施成效若良好，甚至可推廣至國外供效法，而建構成全球在地化課程。

（三）本地社區參與以形塑社群共識

當幼兒教育受社區公民關注時，幼兒教育不只是學校和教師的職責任務，它將轉化為社群公民服務的一環，藉助學前教育紮根，以延伸社群公民意識。當社區產生幼兒教育為己任的責任意識時，資源、人力、信念、責任、公民典範將形成一個交織網，教師、父母和社群可投身其中，共同打造理想的幼兒教育典型。

（四）考量東方文化和族群背景

我國受東方文化薰陶，像倫語、唐詩，甚至靜思語、了凡四訓或打油詩等，都是在地幼兒課程可改編應用的人文教材。雖然目前受全球化效應影響，家長更看重美語。不過，在地課程也應發展本地特色，作為建立文化傳統和代表自主性的象徵。另外，族群背景的考量與語言、人權、人際和諧、尊重異文化有關，我

國的族群背景雖不若美國複雜，仍有原住民、新住民、閩、客等不同族群分佈。對異文化的尊重與學習，培養包容胸襟亦是身處當代多元社會不可或缺的態度，因此，發展在地課程亦可列入此項考量。

（五）開發園所本位課程

在招生壓力下，園所為提昇入學率，受市場化走勢影響是不可避免的。然而以發展在地課程角度而言，園所可衡量教育理論、教育願景、幼兒及社區需求，學生、家庭、族群差異，與不同年齡階段的銜接性，發展出園所本位課程。既可作為招生特色，又可成為反應實際在地需求的課程模式，對學生、家長和園所而言，可謂各蒙其利，擴展了適性教育和行銷力量。

陸、結語

全球在地化可視為在地化的全球擴張，或全球化的在地調整現象。幼兒教育已受到全球化效應的洗禮，諸如DAP概念、蒙特梭利教育、光譜計畫等，橫跨並實踐於各國幼教領域。本文並非反對上述概念或教育型態，而是藉Reggio Emilia與High/Scope課程模式為例，試圖表達結合教育理念、願景、在地核心價值的課程型態，對當地幼兒的助益相當重大。

Reggio Emilia課程模式秉持社會建構教育觀，學習乃在與外界互動的過程中展開；High/Scope課程模式則持守認知建構觀，主動的知識學習與操作建構受到肯定。在學習此二種課程模式的特色之外，我們仍需思考對各園所而言，是否掌握了在地課程發展的要素，園所的理念與理論依據是否清晰，社區公民意識是否加入，使得幼兒教育成為社會志業一環。還有，幼兒園所的成就標準是否趨於速成，對探索、思考面的著重仍少；若順應家長，以學業能力和才藝、英文等外顯科目為重，是否少了情緒、人格、學習態度等長遠根基的打造；若一味複製國外顯學，是否失去依在地需求而適性發展的敏銳；只埋首於市場走向，是否使

園所陷於商業經營而非教育的環節中。

家長角色的定位亦是影響幼兒教育的重要因素，我國幼兒家長不像Reggio Emilia模式的家長是共同制定者，有著生命共同體般的熱烈精神投入，反而較像是要求者或消費者。因此，園所理念和順應家長需求間應求平衡，重新檢視親師間合作、相互尊重及誰作為引導者的界限。在全球-在地的雙向力量拉鋸下，父母不宜只被建構為課程消費者，從在地角度而言，父母、社區人士還應擔任課程夥伴的角色。園所更應該掌握兒童哲學、心理學理論觀點，看見幼兒的需求、差異，並融入願景視野，如：提昇競爭力培養、EQ、提高外籍配偶子女語言能力、促進靈活思考等面向發展課程。總之，全球在地化的幼兒課程不可忽略整體脈絡的存在，包含論述基礎、價值理念、教師信念、家長參與、社區意識和幼兒需求均包含於其中，應作整體檢視與規畫，謀定出課程發展方向。

尤其幼小銜接議題更需作通盤考量，幼稚園課程標準和九年一貫課程綱要之間的連結（盧美貴，2003），須作一番檢討。我國未來所欲培育的兒童，在幼小階段之間，應在兒童特質方面有某種程度的一致性，而非僅著眼於學業知識的嵌入。九年一貫課程既重視全球脈絡，也強調在地文化，其所擘畫的兒童圖像是了解自己潛能、具人文涵養、團隊合作、表達溝通、多元欣賞、主動探究、解決問題、國際意識等等特質的個體。現行我國的幼教課程由各園所自行創建，雖然有些各行其是，卻呈現多元自主風格。若幼教領域的生態仍如目前的市場競爭現象一般，那麼建議可讓園所保留繽紛多樣的課程模式，前提則為須優先建構出幼兒的基本能力指標，使園所在不同的課程模式運作下，仍能明確培育出銜接未來國民教育的兒童特質。

至於本土文化下所存在的幼兒教育不利因素問題如：過度重視學業能力，其成因與如何予以轉化，本文在此有幾點看法，首先，幼兒學業能力被過度重視，乃肇因於目前的幼教市

場機制下，迎合家長喜好成為園所的生存法則，因此，家長過度介入的干涉，已超越家長參與的合作定義，教師的課程自主權有所受限。其次，政府應公佈幼教白皮書，擘畫未來幼教領域發展面貌，明確定義出幼兒學習基本能力，朝向重視主動探究、人際溝通、自我表達、生活自理、合作適應、解決問題等面向，扭轉目前模糊地帶下的學業至上取向。其三，向社會宣導國家所欲培育的理想國民圖像，使家長願意接受孩童從小擁有活化的思維、人際溝通能力與快樂健全心靈之重要。最後，正本清源之道，乃應向下延伸幼兒義務教育，使幼兒教育回歸師資水準、培育能力和教育制度明確的運作軌道，否則園所在市場化壓力下，必然屈服於家長喜好，競逐不已，學業風氣仍不可避免。

總之，培育全球在地化公民的幼兒課程模式特質為靜中求變，多元仍不可免。全球化所帶來的標準一致性猶如靜態框架，而在地化標榜的彈性因應則猶如動態線圈，面貌多樣。透過全球在地化的幼兒課程來培育未來公民時，應掌握促進幼兒心智思考、語言表達、情緒安定、社會互動發展、主動探究和解決問題等，協助幼兒發展學習潛力和鞏固未來學習基礎的教育理念。幼兒是未來社會公民的一份子，若具備人際溝通、自我表達和負責守法特質，有助未來參與民主社會的成功運作，而全球在地化的幼兒課程須關注本地社會和家庭需求，從在地文化氛圍、面臨難題和資源取用中，定位所欲培育幼兒的成長圖像。亦即幼兒教育應作為社會公共事務範圍與討論對象，園所、教師、家長和社群均有共同責任，透過課程實施與教學轉化，使幼兒未來能負起投入家庭回饋，並成為滿足社會期待的公民義務者。

（本文收件於97年10月，錄取於98年2月）

參考文獻

- 徐偉傑 (2003)。全球在地化：理解全球化的一條路徑。《思與言》，41 (1)，1-18。
- 陳伯璋、薛曉華 (2001)。全球在地化的理念與教育發展的趨勢分析。《理論與政策》，15 (4)，49-70。
- 楊淑朱 (1998)。《幼兒小組活動設計—High/scope實驗課程中的實例》。台北：心理。
- 盧美貴 (2003)。蝌蚪變青蛙—幼稚園與小學的銜接。載於陳木琳主編，*幼小銜接：能力指標與課程教學實驗* (頁11-14)。台北：台北縣政府。
- 盧美貴 (2006)。《幼兒課程發展與設計》。台北：啟英。
- 簡楚瑛 (1994)。《方案課程之理論與實務：兼談義大利瑞吉歐學前教育系統》。台北：文景。
- 簡楚瑛 (1995)。《世界幼教趨勢與臺灣本土經驗研討會：義大利 Reggio Emilia 學前教育系統對我國學前教育的啓示》。台北：光祐。
- 簡楚瑛 (2003)。《幼教課程模式》。台北：心理。
- 簡楚瑛、鄭秀容 (2003)。High/Scope課程模式。載於簡楚瑛主編，*幼教課程模式* (頁471-520)。台北：心理。
- Bre Vogel, N. (2009) *理想的教學點子V：充分利用計畫、工作、回顧*。(楊淑朱、翁慧雯譯)。台北：心理。(原著出版於?)。
- Ceppi, C. & Michele Zini edit. (2002)。《兒童、空間與關係---兒童環境設計的後設專案》。(劉玉燕譯)台北：光佑。(原著出版於1998)
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). **Beyond quality in early childhood education and care.** London: Falmer Press.
- dekamp, S. (1987). **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.** Washington, DC: National Association for the Education of Young children.
- During, S. (1998). Postcolonialism and globalization: A dialectical relation after all? **Postcolonial Studies**, 1(1), 31-47.
- Edward, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). **The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—advanced reflections.** Greenwich, CT: Ablex.
- Epstein, A. S.(1993). **Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training.** Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), **The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—advanced reflections** (pp. 161-178). Greenwich, CT: Ablex.
- Giddens, A. (1990). **Consequences of modernity.** Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Gikandi, S. (2002). Globalization and the claims of postcoloniality. **The South Atlantic Quarterly**, 100(3), 627-658.
- Giulianotti, R., & Robertson, R. (2006). Glocalization, globalization and Migration. **International Sociology**, 21(2), 171-198.
- Graves, M (2001)。《理想的教學點子III：一百個小組活動經驗》。(蔡慶賢譯)。台北：心理。(原著出版於?)。

- Graves, M. (2000)。理想的教學點子I:以重要經驗為中心設計日常計畫。(林翠湄譯)。台北:心理。(原著出版於?)。
- Graves, M. (2000)理想的教學點子II:以幼兒興趣為中心作計畫。(楊世華譯)。台北:心理。(原著出版於?)。
- Graves, M. (2003)理想的教學點子IV:家長工作坊的精要資源。(楊世華譯)。台北:心理。(原著出版於?)。
- Harvey, D. (1989). **The condition of postmodernity**. Cambridge, MA: Blackwell.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. **Early Childhood Education Journal**, 29(2), 95-100.
- Jacobson, L. (2007). Famed early-childhood philosophy expands horizons. **Education Week**, 26(22), 10.
- Kostelink, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). **Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education**. Columbus: Pearson.
- Lingard, B. (2006). Globalisation, the research imagination and deparochialising the study of education. **Globalisation, Societies and Education**, 4(2), 287-302.
- Nijman, J. (1999). Cultural globalization and the identity of place: The reconstruction of Amsterdam. **Ecumene**, 6(2), 147-164.
- Prout, A. & James, A. (Eds.). (1990). **Constructing and deconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood**. Brighton: Falmer Press.
- Putnam, R. (1993). **Making democracy work: Civic traditions in modern Italy**. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), **The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach**(pp.101-111). Norwood, NJ: Ablex.
- Rinaldi, C. (2003). The teacher as researcher. **Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange**, 10(2), 1-4.
- Rizvi, F. (2007). Postcolonialism and globalization in education. **Cultural Studies/Critical Methodologies**, 7(3), 256-263.
- Rizvi, F., Lingard, B., & Lavia, J. (2006). Postcolonialism and education: Negotiating a contested terrain. **Pedagogy, Culture & Society**, 14(3), 249-262.
- Robertson, R. (1992). **Globalization: Social theory and global culture**. London: Sage.
- Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (2005). **Approaches to early childhood education**. Merrill, N. J.: Prentice Hall.
- Szeman, I. (2001). Globalization. In J. Hawley. (Ed.), **Encyclopedia of postcolonial studies** (pp. 210-222). Westport, C. T.: Greenwood Press.
- Waks, L. J. (2006). Globalization, state transformation, and educational re-structuring: Why postmodern diversity will prevail over standardization. **Studies Philosophy Education**, 25(5), 403-424.

Globalization in Early Childhood Curriculum Development

Hsu Fang-Yi

Assistant Professor

Department of Early Caring and Education
in Chung Hwa University of Medical Technology

Abstract

Glocalization linked with the push-draw power from globalization and localization, then the local values reserved and changed in the process of globalization. The article explored the meaning of glocalization and described the examples of early childhood curriculum development in glocalization. In addition, the characters, merits and limits of curriculum development in glocalization were analyzed. Also the elements of early childhood curriculum development in glocalization were considered and suggested for revealing the significance in early childhood education.

Keywords: early childhood education, early childhood curriculum, globalization, glocalization