

第一章 緒論

此章節主要闡述本研究之研究動機、研究目的及研究問題，並解釋相關名詞。

第一節 研究動機

一、主觀經驗與疑問

研究問題的產生許多時候是來自於行動的過程。本研究產生的背景，緣起於研究者曾在全美語教學的學前教育機構擔任中籍的英語教師。接近三年的教學經驗，讓研究者相信孩子所展現出來的語言學習能力與效果使得提早投資第二語言（英語）學習是有效且值得的。但在進入研究所就讀之後，這樣的觀點卻受到基本問題的挑戰——「學前教育是否該教英語？」。因此在討論幼兒學習英語成效之前，尋找「該教」與「不該教」兩者所持的各自論點為何，藉此釐清本研究更進一步的問題取向。

然而，對立論點的問題所要考慮的變因太多，回答這樣的問題也非單一研究可以完成。而大部分的心理語言學、語言教學/教育研究，皆以尋找學習語言的過程，企圖瞭解學什麼、如何學是快速又具效率，作為研究目的。因此，改以實證研究的角度出發，試圖找到幼兒英語學習與教學間應有的焦點，並檢視現行幼兒英語教學與學習的狀況，成為本研究的切入點。研究者相信，討論幼兒被給予的學習內涵，比起檢視英語學習與教學是否應該被放入幼兒教育中更為實際。以這樣的動機與定位出發，希望本研究可以在「幼兒教育」中對於「英語學習與教學」的議題提出一些思考點。

二、客觀環境的需求

（一）「幼兒英語學習與教學」之研究的急迫性

目前，台灣學習英語的年齡層在一波波學習英語的熱潮推動下不斷地向下延伸。反應在幼教現場，愈來愈多標榜著「雙語教學」幼托機構，甚或是「全美語教學」的學前補習機構也應運而生，而傳統的學前教育機構（幼稚園、托兒所）更因面對這股「英語風潮」所夾帶的挑戰與競爭的壓力，或改變其經營策略，或加入英語課程改變其教學走向。

這股「學英語」的潮流也使得許多家長誤以為「幼兒教育」就是「英語教學」，過度重視英語學習的效果。甚至有研究者提出過於重視英語學習將會產生對其他學習的「排擠效應」（李宜娟，2003）。但是，是不是將幼兒的所有學習時間投入，就可以達到學習英語的效果呢？幼兒的英語學習效果又該如何評估呢？學習什麼樣的內容才是最重要的？上述種種問題，都顯示研究此議題的重要性與急迫性。

(二) 「幼兒英語學習與教學」之實證研究缺乏

由上述可知，許多幼兒學英語的相關問題仍有待解決。然而，截至目前為止，大部分關於「幼兒教育」中「英語學習與教學」這個議題上的文獻，多是偏向評論式的報導，討論的多是偏向幼兒學習英語的現況問題、或者關注在該不該學/教的議題上。如：李宜娟（2003）；林佩蓉（2002）；阮碧繡（2002；1996）；蕭芳華（2002）；陳亭方（2002）；彭慧玲（2002）；李蕙瑛（2000）；中國時報（2003）。鮮少有非評論式的研究，如：粘惠雅（2001），以及張鑑如、張湘君、顏宏如（2001）。

如同前述，幼兒英語學習的潮流，使得這方面的實證研究有急迫性。畢竟，幼兒教育在現階段的學制中，屬於非義務性教育，仍是由家長選擇並決定孩子在什麼樣的教育環境下，接受什麼樣的教學方式與內容。雖然，教育的決策單位面對這股英語學習的風潮，可以以一種政策性的方式改變幼教生態中「英語教學與學習」的問題，但若配套措施不完全的情形下，所衍生的問題可能更多；因此，若改以一種更積極的方式，瞭解及評估教學現場，試著結合理論與實務，進而提出對於幼兒語言學習更有利的條件，如此才能真正地改善幼教生態中的問題，進而提升教育品質。

因此，研究者企圖從實證研究的角度，根據理論提出幼兒英語學習成效上的可行性評估取向，檢視幼兒英語學習的成效，進而討論幼兒英語教學與學習的現況與問題，此為本研究第二層次的動機。

第二節 研究目的

在上述的主、客觀動機下，研究者自問，對於幼教現場能有所助益的具體「實證研究」又是什麼？本研究所能提出「有價值」的研究又是什麼？這些問題都讓研究者回想到常常被家長或同學問到的問題，「眾多繁雜的幼教英語教學，哪一種教學法是比較『好』的？」

然而，測量何謂的「好」？除了定義「好」是什麼？更需要一把可用的「尺」。語言學習評估常用的一把尺——「聽說讀寫」（literacy）能力，是學習語言最重要且要掌握的四個面向。而國內因為學習英語的風氣潮流，以聽、說、讀、寫之整體性評估的英語學習評鑑，如，本土的「全民英檢」，以及來自英國系統的英國劍橋認證中心（ILTEA. Cambridge Examinations Centre）所舉辦的「劍橋小院士兒童英語認證」。但細究兩者內容，皆不適用於本研究的對象「學前幼兒」，因為就幼兒在「聽說讀寫」能力的發展來看，幼兒在讀、寫的部分都尚未成熟，以整體性的聽說讀寫方式來評估幼兒的學習效果，似乎不妥。

從國外研究語言發展及學習的文獻中得知，「聲韻覺識」（phonological awareness）是「聽說讀寫」（literacy）能力發展的一部份，亦是一重要的基礎能力；兼具測量當下語言學習效果與預測未來閱讀能力與拼字能力的特性

(Yopp, 1995)。且根據 Bus 和 van IJzendoorn (1999) 以「後設分析」(meta-analysis) 的方式，分析七十篇與「聲韻覺識」相關的研究，其研究母群及鎖定的學校層級，皆為學齡前幼兒 (preschool, kindergarten) 及學齡兒童 (primary school)。因此，「聲韻覺識」能力的研究，應適用於「學前幼兒」。

將此能力視為檢視台灣幼兒英語教學與學習的指標是本研究所提出的具體實證研究方向。本研究之目的希冀從「評量幼兒『聲韻覺識』能力」與「了解幼兒英語教學法之差異」的結果與結論，討論「幼兒英語學習與教學」議題，進而提出建議。

一、 評量台灣幼兒英語學習效果—「聲韻覺識」的角度

選擇以「聲韻覺識」的角度看英語學習的效果，主要原因有三：一者是來自許多文獻的研究結果都指出，「聲韻覺識」已經是「閱讀能力」最強的預測指標，並且與「認字」能力有相關（見第二章文獻探討之第三節），而「閱讀能力」既是語言能力之一，更是學習其他知識的基礎能力。

再者，從語言學習的角度出發。該語言的「語音」操弄能力與概念原則，是「語音」學習中最基礎的，語音處理能力亦是語言能力的重點之一。同時，「聲韻覺識」也是屬於「語音處理能力」(phonological processing abilities) 及「後設語言覺識」¹(metalinguistic awareness) 共同的重要能力，見圖 1-1。後設語言能力包含語意、語法、語用與詞素覺識，以及聲韻覺識能力，與閱讀者或書寫者所掌握的編碼與解碼技巧有關（Gillon, 2004）。所以「聲韻覺識」能力也是語言能力的一部份。

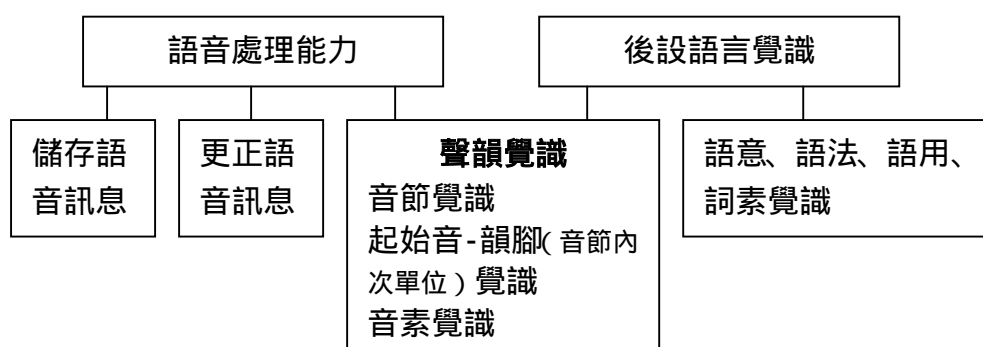


圖 1-1 聲韻覺識對語音處理能力及後設語言覺識的關係 (Gillon, 2004 : 10)

而聲韻覺識能力中，知覺「音素」能力之所以更重要，如同 Maurer 夫婦在其所著的「嬰兒的感官世界」(The World of the Newborn) 一書中提到「藉著辨識語聲，他（嬰兒）漸漸開始學習母語。一旦開始說話，他卻也會同時失去辨認某些音素的能力—那些出生不久之後即能聽見，之後並不需要

¹ 後設語言能力指的是可以反應並處理口語語言 (spoken language) 的結構性特徵。(Tunmer Herriman & Nesdale, 1988)

在語言中使用的音素。」之所以產生這樣的情形就是因為「世上沒有任何語言會用上所有可能的音素，學說一種語言，非但需要明辨相關音素之間的區別，也得學會忽視與此一語言毫不相干的音素。」(Maurer & Maurer, 1998)。

第三，根據文獻指出，聲韻覺識能力有語言間的轉移效果（見第二章文獻探討之第一節），也就是說當個體所擁有的某一語言之聲韻覺識能力較強時，會轉移到另一較弱的語言。因此，以中文為母語的台灣幼兒，在學習英語之後，中、英文兩種語言的聲韻覺識能力會相互影響。若會相互影響，則不同教學法下，中文聲韻覺識能力較佳的，英文聲韻覺識能力也好；同樣地，英文聲韻覺識能力好的，中文聲韻覺識能力亦是如此。

根據上述，本研究將評量接受不同英語教學法的幼兒，中、英文的聲韻覺識能力發展是否有差異；同時驗證幼兒的中、英文聲韻覺識能力間的相關。

二、 了解台灣不同幼兒英語教學法之差異

由於國內目前針對幼兒英語教學現場的研究，仍不多見，對於學前教育機構中究竟採取什麼樣的英語教學法，如何進行英語教學，並沒有相關研究提供資料，更缺乏分析幼兒的學習效果或者學習問題的深入研究。在探討不同教學法之幼兒「聲韻覺識」能力差異的同時，本研究將一併了解並比較不同幼兒英語教學中，英語教學時間與教學內涵的實質差異。然，教學法的評估非以好、壞作為二分，而是能比較其中的差異以提出優缺點，差異點則應回到該教學法的教育目的、內容、方法上來看。因此，透過本研究所欲達成的目的之二，即是透過目的一：評量幼兒「聲韻覺識」能力在不同教學法下是否有差異，進而比較不同教學法的教學內涵。

三、 建議台灣幼兒英語學習與教學之重點與目的

完成評估台灣幼兒英語在「聲韻覺識能力」上的學習效果，並比較不同英語教學內涵的主要研究目的之後，本研究最後之目的是希望在兼顧幼兒教育的品質與幼兒學習與發展的觀點之間，回頭討論「幼兒」在英語學習/教學的目的，並建議學習與教學的重點。畢竟英語教學不是幼兒教育的全部，而學習英語對幼兒而言，也並非壞事。若能顧及幼兒的發展、幼兒教育目的等理論的依據，權衡學習時間與花費成本等現實的考量，透過這樣的討論與建議，提出另一種思考的觀點，希望有助於釐清台灣幼兒教育中「英語學習與教學」的定位。

第三節 研究問題

根據上述的研究目的，研究者欲了解，接受不同教學法的幼兒，其所擁有的「聲韻覺識」（分「音節覺識」與「音素覺識」層級）能力差異，是否受到外在條件「教學法」（教學時間，及教學內容方法），以及內在條件「年齡」影

響。再者，看中英文聲韻覺識能力之間的相關。另外，與中文聲韻覺識相關之中文注音符號能力也一併討論，是否也有年齡與教學法的差異，以及與其他聲韻覺識間的關係。最後，根據測驗的結果，若是教學法有差異，進入教學現場實際了解兩系統教學法的教學時間、教學內容與方法等實質內涵的差異為何。

根據上述，提出下列研究問題：

一、 英文聲韻覺識能力

(一) 「教學法」對幼兒英文「聲韻覺識」能力的影響

「教學法」之差異，先依「英語教學時間」與「英語教學之定位」做為選擇的區分，也就是說，全時間學英語的幼兒與部分時間學英語的幼兒，其聲韻覺識能力是否有差異？若有差異，表示教學時間的確影響聲韻覺識能力，又，何種教學時間的幼兒表現較好？其教學的內容與方法為何？若無差異，表示教學時間不影響聲韻覺識能力。

然而，根據文獻資料教學內容與教學方法亦會影響「聲韻覺識」能力的表現，聲韻覺識能力「直接教學」的方法，比起「非直接教學」的方法，更容易讓孩子增進其聲韻覺識的能力（見第二章文獻探討第二節）。因此，進一步了解兩系統的教學內容與教學方法、教材教具、師生互動情形、教師專業等，特別是與聲韻覺識相關的教學，探討不同英語教學法中的實質教學內涵，分析教學內涵對於聲韻覺識可能的影響。

(二) 「年齡」對幼兒英文「聲韻覺識」能力的影響

根據文獻資料（見第二章第一節），隨著年齡的發展，聲韻覺識能力也會增加，這是以英語為母語的孩子所有的現象，但是台灣以英語為第二語言的角度，是否「年齡」影響聲韻覺識能力的發展情形仍存在呢？是否大班生表現一定優於中班生呢？

二、 中文聲韻覺識能力（含注音符號能力）

由於部分研究將聲韻覺識視為學習「拼音符號」的結果，認為學習拼音符號將會促進聲韻覺識能力（見第二章文獻探討第三節），且用以表徵中文聲韻系統之一的注音符號，是台灣所採行的。因此除了中文聲韻覺識能力測驗外，加測中文注音符號的辨識與拼音能力。

(一) 「教學法」對幼兒中文「聲韻覺識」與「注音符號」能力的影響

同樣地，在上述的「教學法」之下，不同教學法下的幼兒，其中文聲韻覺識能力，以及注音符號能力是否有差異？若教學法差異存在，教學內涵的實質差異為何？與中文聲韻覺識相關的教學內容與方法為何？是否進行具體的注音符號教學？

(二) 「年齡」對幼兒中文「聲韻覺識」能力的影響

「年齡」對於中文聲韻覺識能力與注音符號能力的影響，是否存在？大班生的是否比中班生好呢？

(三) 學習「中文注音符號」與「聲韻覺識」能力的相關

除了探討注音符號是否因「年齡」與「教學法」而有差異之外，幼稚園階段的幼兒正直接觸中文注音符號的時期，在學習拼音符號將會促進聲韻覺識能力的前提下，學習注音符號應有助於聲韻覺識能力的提升，且注音符號能力好的幼兒，中、英文的聲韻覺識能力應該也要好。據此，探討注音符號能力與聲韻覺識能力之間的相關情形。

三、 中文「聲韻覺識」能力與英文「聲韻覺識」能力間的相關情形

根據文獻資料，中、英文之聲韻覺識能力有移轉的情形（見第二章文獻探討第一節），若是如此，母語為中文且學習英語的台灣幼兒，在不同年齡與不同教學法的各組幼兒，中、英文的聲韻覺識（中、英文「音節」之間，以及中、英文「音素」之間）是否有關？各組相關情形為何？

第四節 名詞釋義

一、 聲韻覺識 (phonological awareness)

(一) 中文譯名

「聲韻覺識」(phonological awareness)，國內有研究者譯為「語音覺識」(鄭佩芬, 2000; 簡麗真, 2002)、「音韻覺識」(黃秀霜, 1997; 賴文婷, 2003; 黃秀玲, 2002; 江璧羽, 2002; 盧貞穎, 2003;)，有人譯為「聲韻覺識」(李婉榕, 2003; 孫麗瑛, 2002; 王素卿, 2001; 李俊仁, 1999; 江政如, 1999; 徐麗球, 1999; 蔡韻晴, 2002)。不論「語音覺識」、「音韻覺識」或者「聲韻覺識」，皆是指同一概念“phonological awareness”。近幾年較多研究者採用「聲韻覺識」。本研究採「聲韻覺識」為該詞的中文譯名。

(二) 定義

1. 英文聲韻覺識

早期研究「聲韻覺識」(phonological awareness)的學者 Mattingly (1972) 定義聲韻覺識為：個體對該語言聲音的覺識。而不同的研究者也有不同的定義。Barker 明確界定：「所謂音韻覺識係指將口語進行音韻切割、分析、合成的能力」(引自黃秀霜, 1997)。

「踏出閱讀的第一步」(Burns, Griffin, & Snow, (Eds.), 1999/2001)

書中提出，聲韻覺識「是指能夠瞭解到口頭語言有其結構，是和意義分開的獨立結構；能夠注意到口頭語言上小於詞單位的結構（例如：文字內的結構）。舉例來說，“beg”這個字有一個音節，三個音素，而“egg”這個字則有一個音節，兩個音素。」就發展的觀點來說，學齡前，大部分的幼兒都具有一些「可以不依賴字意，思考口語聲音的能力，稱之為『聲韻覺識能力』」。

聲韻覺識的更進一步的形式即是「音素覺識」（phonemic awareness），「是聲韻覺識的特例，能辨識口語上的最小單位—音素」（Burns, Griffin, & Snow, (Eds.), 1999/2001）也就是能夠瞭解話語可以被切割至最小的單位（音素）。有些研究者直接將「聲韻覺識」視為「音素覺識」。

國內研究聲韻覺識的學者黃秀霜（1997）分析眾多國外學者所定義的「聲韻覺識」，將定義分成兩類（引自黃秀霜，1997：265-266）：

（1）僅對音素的覺識

Turner 和 Rohl，提出音韻覺識（聲韻覺識）僅是對音素的覺識，故所謂音韻覺識（聲韻覺識）指對口語的音素加以分割、操弄的能力，並認為音韻覺識（聲韻覺識）是個體在句子理解歷程中四種後設語言能力（meta-linguistic ability）之一，因而在其定義中，音韻覺識（聲韻覺識）此一名詞其實是和音素覺識（phonetic awareness）是同義詞。Yopp 對音素覺識的定義係指對口語中所包含一系列個別音之瞭解。

（2）包含對音素、音節內次單位及音節的覺識

相對於上述學者之說法，Treiman 提出音韻覺識（聲韻覺識）係指對口語中音韻單位的覺識，其中包括音節、音節內次單位、音素及音。Goswami 及 Bryant 在其專書「音韻技巧與閱讀學習」（Phonological Skills and Learning to Read）中，則為音韻覺識（聲韻覺識）做了如下定義：兒童能聽出一個字所組成的聲音。他們二人並提出音韻覺識（聲韻覺識）可區分成三部分：

- 音節（syllable）
- 音節內次單位（onset & rime）²
- 音素（phoneme）

本研究採取第二種定義，考量尚在發展聲韻覺識能力的幼兒，只

²黃秀霜（1997），將音節內次單位（onset & rime），譯為「雙聲」及「疊韻」。但有些研究則譯為「起始音」與「韻腳」，本研究採此譯名。再者，由於本研究所採用的「音節覺識」測驗，為兩個音節，因此，本研究則不探究「音節內次單位」的覺識能力。

採用「音素覺識」的部分作為標準，可能難度太高，且無法同時得知「音節覺識」能力上的差異。再者，研究者以為，第一種類型的定義已經被涵蓋在第二種的定義中，完整的「聲韻覺識」能力，必定包含「音素覺識」的部分。雖然，聲韻覺識能力完全地展現，需要知道組成字詞（word）的最小單位—音素（phoneme），以掌握住字詞在聲音上的結構；但是，就字詞的組成，較易先掌握的是「音節」（syllable），因為它是口頭語言上可以拆解的第一個單位。因此，掌握「音素覺識」之前，「音節覺識」的能力相對地重要。對於學習英語做為第二語言或外語的台灣學生而言，「音節覺識」更是學習的第一步。

2. 中文聲韻覺識

根據 Rayner 和 Pollatsek (1989)，將語言依據特色分成：拼音系統（alphabetic writing system），如英文；音節系統（syllabic writing system），如日文；以及表意系統（logographic writing system），如中文。事實上，中文注音符號的創造即是為了使表意文字可以藉著聲音的符號系統操作，因此，注音符號其實具有拼音系統的特徵。鄭佩芬（2000）的研究亦指出：「在不使用拼音符號的情況下，受試者對於中文和英文語音偵測的正確率是沒有差異的，但是中文語音覺識在注音符號的促發下，較以羅馬拼音促發下正確率高且反應時間快；英文語音覺識則有在羅馬拼音的促發下，較以注音符號促發下的正確率高且反應時間快的趨勢。顯示介入符號表徵之後，中英文語音覺識的運作系統產生分離的現象。」

果真如此，中文的聲韻覺識能力與注音拼音符號能力應是相關的。再者，因為「注音符號」為操作中文聲韻的表徵，是國人所熟悉的，且是目前學校語文教材中初學者重要的中文學習內容。不同教學法影響下，中、英文符號系統的教學情形是否影響幼兒的聲韻覺識能力。因此，探討幼兒注音符號能力與聲韻覺識能力間的相關情形，為本研究的問題之一，而中文與英文的聲韻覺識能力是否有相關則是本研究欲探討的另一問題。

但，中文注音符號所表的「音」不同於英文語音系統。英文的語音系統可將聲音解析到最小單位—「音素」。用以表徵中文聲韻系統之一的注音符號，其單一符號所表的音並非語音中的最小單位，通常包括一個或一個以上的音素，如「ㄅ」的發音，如同英文的兩個音素（/b/-/ɔ/）所組成的音。因此，以「注音符號」為中文聲韻覺識的操作概念，本研究所謂的「中文音素」，即是以單一符號（聲母或韻母）為主的概念；「中文音節」的操作概念，則是「聲母」加「韻母」組

合成單一個「字」，此為單一「音節」，如「汽車」，則為兩音節。

二、 不同英語教學法

在本研究中「不同英語教學法」指的是研究中所選取的研究對象—「M系統」與「W系統」。最初以「英語教學時間」與「英語教學之定位」之差異，做為不同「教學法」的區分。研究過程中，為深入了解「教學法」之實質差異，比較兩系統之實際教學時間、教學內容與方法、教材教具、師生互動情形、教師專業、與聲韻相關之教學等觀點，用以討論這些觀點對於聲韻覺識可能的影響。上述這些觀點，在本研究中統稱為「教學內涵」。

因此，研究「不同英語教學法」最初以「時間」與「英語定位」為研究對象的選擇差異點，但研究過程中加入探討「教學內涵」後，讓「不同英語教學法」的差異更加突顯。

三、 語言（英語）「教學法」(Approach) 與「教學方法」(Technique)

追溯語言教學的歷史，林壽華(1996)提到：「語言教學歷史悠久，但直到十八世紀末期才有較具特色與系統化的教學法。十九世紀時教育逐漸推廣並開始建立制度，教學法與當時主導的學習理論及心理學、語言學的理論發展息息相關。」林壽華也整理出語言教學的「方法」，在英文中一般用三個不同的字彙來表達，Approach, Method 與 Technique，並分別譯成中文的「方法」、「方式」與「技巧」；定義與區分分別如下：

1. 方法 (Approach)：根據教學的理論而實施的教學法則
2. 方式 (Method)：同方法，不特意區分其差異
3. 技巧 (Technique)：在上課時所實施的活動

研究者以為上述的定義，教學「方法」與「方式」是原則性的概念，而真正可以被直接觀察到的則是教學「技巧」(活動)的部分。但，在本研究中，考慮一般教學現場教師詞彙的使用習慣，以「教學法」代表不同英語教學機構背後所代表的理論或實質意涵，屬於較為抽象的概念；以「教學方法」表示實踐教學內容的具體方法或可觀察到的教學活動。

因此，本研究希望透過所選擇的不同英語「教學法」，探究其所根據的教學理論，以及其所實施的教學法則，透過觀察教學現場瞭解課堂進行中所實施的「教學內容」與「教學方法」是否不同，了解「教學法」的實質差異。最重要的是瞭解不同英語「教學法」在「聲韻覺識」的「教學方法」與教學內容差異為何。

四、 學前教育機構

本研究中所涵蓋的研究對象不僅止於「幼稚園」、「托兒所」，主要是有

鑑於目前真正實施幼兒教育的機構，已不只這兩類，尚有以「補習班」立案的機構進行幼兒教育。法令上以「補習班」立案的機構，由於「補習及進修教育法」沒有招生年齡上的限制，因此以「補習班」立案行幼教之實的機構確實為數不少，特別是許多以「全美語」教學為號召的機構，多以「語文補習班」的名義立案，且不受「幼稚教育法」、「教師法」等的限制。此為尚待釐清的部分，不在本研究中討論。由於本研究，因為取樣的條件，選擇一「全美語」的機構，即是以「補習班立案」。為免去區分「幼稚園」、「托兒所」或「補習班」之別，在本研究中，將為上述定義之「學前幼兒」所設立的機構統稱為「學前教育機構」，並以此做為研究對象選取的範圍。

然而，在本研究進行期間（民國 92 年 9 月至民國 93 年 6 月），監察院已向教育部提出糾正案，教育部於民國九十三年二月九日，聲明廢止「九十一年五月三十一日台（九一）社（一）字第 91047498 號令『同意補習班以工作承攬契約方式，指派其所聘僱之外籍教師至幼稚園任教』，並要求縣市政府依據『幼稚教育法』及『補習及進修教育法』規定加強對為依法設立之『雙語幼兒園』、『美語幼兒學校』，嚴加查處，亦不得以雙語幼兒園或美語幼兒學校之名義對外招生，請各縣市政府於本學期加強宣導，並依法輔導改善。」（教育部國教司，2004）。

而此糾正案的說明也連帶地指出，幼教教學現場實施「英/美語教學」普遍卻不合理的現象：「又教育部依幼稚教育法第三條第二項之規定，於七十六年一月二十三日以台（七六）國字第 二三五五五號令頒「幼稚園課程標準」，幼稚教育之課程範圍分為：健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識（社會、自然和數）等六項，以遊戲統整各領域。其中「語文」課程項目並未包含外語的課程，主要包括故事、歌謠、說話及閱讀，期以達到啟發幼兒語言潛能，增進幼兒語言能力，培養幼兒閱讀、問答、發表的興趣，以陶冶幼兒優美的情操及健全的品格。教育部並以七十六年七月三十一日台（七六）國三字第三五一八七號函明定幼稚園課程應依該部訂頒之幼稚園課程標準實施，不得教授英文在案。」（監察院，2003）。

事實上，民國七十六年所制訂的「幼稚園課程標準」規定籠統，並無不得教授「英/美語」這樣的字眼。幼教現場，對於是否進行「英/美語的教學」，甚至更早之前，是否進行「注音符號的教學」，都是有爭議的。然而，幼教的教學現場為了市場的競爭力，以及父母的要求，進行注音符號及英/美語教學，早已為普遍的現象，只是差別在於是否以單一科目的方式直接進行教學，亦或是透過間接地、融入式地讓幼兒吸收。