

學前教室多元文化教育環境研究： 以三所幼兒園為例

徐 明*

摘 要

國內學前教室幼兒家庭背景與個別差異日趨多元，文化差異帶來的幼兒發展與學習問題已受到普遍關注。本研究目的在了解現階段學前教室已做了哪些多元文化教育工作？哪些應做未做？以及現象背後的為何 (why) 與如何 (how) 問題。本研究採質性方法，透過觀察錄影及焦點訪談收集 3 所不同類型學前機構環境與人員訪談資料，希望對學前教室環境及教保人員的多元文化教育觀與作法有初步的了解與比較，作為未來進一步研究方向依據。本研究依據體能活動、教室環境、教室佈置、文學圖書、課程教學五個面向的觀察發現：公立 A 園在五個面向上呈現以幼兒需求與興趣導向，能兼顧全體及個別差異需求；私立雙語 B 園呈現市場導向，滿足多數幼兒需求，但難以兼顧幼兒特殊需求；傳統 C 園在五個面向普遍難以滿足全體及個別幼兒需求。焦點訪談發現：公立幼兒園具有實施多元文化教育優勢，但落實關鍵仍在園長或教師個人的熱忱；私立幼兒園經營者及教師普遍缺乏多元文化教育認知及敏感度，以致與家長價值觀多有衝突，特別是新住民之子過半的傳統 C 園教師之主流文化優越心態，對親師關係與教學形成負面影響。本研究結果希望提供政府、師培機構、學前機構經營者及教師在多元文化教育政策、課程、實務等方面參考。

關鍵字：多元文化教育、新住民之子、學前教室、多元文化價值觀

* 康寧醫護暨管理專科學校 幼兒保育科助理教授

電子郵件：hming@knjc.edu.tw

收稿日期：2007.11.14

修改日期：2008.5.8

接受日期：2008.5.8

A Study on the Environment and Value of Preschool Classroom Multicultural Education : Base on the Observation of Three Kindergartens in Taipei

Ming Hsu

Abstract

The purpose of this study is to find out, in terms of multicultural education, what the preschool classroom has done at the current stage, what it should have done, and the issues of why and how behind the related phenomena. The research method applied in this study equally emphasizes quality and quantity. The findings of this study through the check sheet include: more than half of the preschool classrooms pay little attention to encouraging diversified children creation; children's works or pictures posted on the walls in the classroom fail to provide multicultural environmental education functions; parents with multicultural background are seldom invited to participate in classroom decoration; picture books lack of the cultural connotation of new immigrant ethnic groups; intelligence development and role play areas lack of multicultural objects and properties; music curricula fail to enhance diversified musical and cultural experience for children. Major findings from qualitative interviews include: while public kindergartens enjoy more multicultural education resource advantages and bear more obligations, children and families who are truly in need of the resources may not necessarily enjoy them; the target audience of bilingual enterprise-based preschool classrooms, who lay their eyes on market supply and demand and pursue profits, does not include the unprivileged children and parents; teachers of private community

*Associate professor, Department of Child Care and Education, Kang-Ning Junior College of Medical Care and Management

kindergartens in which over half of the students are new immigrant children maintain a sense of local cultural superiority, treating the learning difficulty of new immigrant children as an encumbrance, hence maintaining a tense relationship with new immigrant parents. It is hoped that the findings of this study will serve as a reference to the government units, teacher-training organizations, and operators and teachers of preschool classrooms in their decision-making, resource allocation, multicultural curriculum design and practical operation.

Key words: preschool education, new immigrant children, multicultural environmental education, multicultural curriculum

壹、緒論

隨著台灣社會及家庭結構變遷，社會多元化反映在學前教室內，幼兒家庭文化背景及需求也日趨複雜及特殊化如單親家庭、隔代教養、特殊兒童及新住民族群等，本研究主要以新住民之子為例，探討語言文化差異對幼兒學習發展的影響，依據內政部(2003)統計資料顯示，截至 92 年每 7.5 個新生兒有 1 名為新住民之子，每 8 名小一新生中有 1 名為新住民子女，可推估學前教室新住民之子所佔的比率與趨勢。綜合本研究所載國內、外研究 (Burg & Belmont, 1990; Munroe & Murroe, 1975; Rao & Stewart, 1999; 劉茹敏, 1995; 張秋芬, 1995) 指出，兒童語言文化背景差異易使兒童陷入學習及適應不利處境，一方面新住民家長因語言文化差異，易產生指導及教養孩子的困難，二方面教師對新住民孩子的接納態度、互動方式、教學使用語言等會影響孩子的學習表現。反之，教師設計多元文化課程有助促進孩子的學習能力，及對不同文化的認識與欣賞。上述研究說明語言文化差異在形成兒童學習表現弱勢地位中所扮演的關鍵角色，及學前多元文化教育的重要性。當前新住民已成為台灣新興族群，新住民之子語言文化差異背景是否為其學習發展帶來負面影響？新住民幼兒受教權是否受到重視？學前教師是否做好了多元文化教育的準備？已做了哪些？哪些應做未做？為什麼？這些都是本研究想要探討的問題。本研究結果希望有助推動多元文化教育紮根的工作，使學前幼兒不因文化差異都能接受平等的教育品質，成為未來建設台灣社會的正面力量。以下為本研究主要目的：

- 一、了解學前教室環境及教學之多元文化教育現況。
- 二、探討學前教師多元文化價值觀及其影響。
- 三、發現學前多元文化教育困境。

貳、文獻探討

一、現代幼教理論的一元觀

現代主義思潮影響 19、20 世紀幼教理論與實務極為深遠如發展心理學即建基在崇尚科技、相信普遍真理的現代主流文化思潮上，其論述立場傾向以

先前存在的結構及意義系統來解釋兒童發展，從葛塞爾 (Gesell) 的成熟理論、佛洛伊德 (Freud) 心理分析理論、艾瑞克森 (Erikson) 心理社會發展理論、皮亞傑 (Piaget) 認知發展理論及郭爾堡 (Kohlberg) 道德認知發展理論等都看到上述的立場與觀點，特別是以皮亞傑 (Piaget) 為主的建構主義觀點更在 20 世紀後半期成為幼教理論與實務的主導力量 (Groeshaber & Cannella, 2001)。

皮亞傑 (Piaget) 建構主義認為教育的控制是可信的、有效的，同時認為發展是秩序的、組織的及確定的。此觀點影響對個人認同主張「理性主體的認同」，即視人類發展為理性、一致、客觀的，個人行為是否合於「理性」為認同標準，從理性主體的認同來看，兒童被視為是無知、缺少能力、需要規範與控制的未成熟個體。就發展來看，則相信兒童是處在持續進展架構中較低層次，需要透過預定的結構系統發展，上述現代理論一元觀對幼教實務產生的影響是教師習慣以同樣一套教材及教法適用所有兒童的學習，以同一套標準、常模套用在所有兒童身上 (Groeshaber & Cannella, 2001)。

一向受美國文化影響的國內幼教學術與實務界也反映同樣的信念與趨勢，學者、專家及教保人員依據發展心理學「普遍認知發展結構」及「理性行為標準」來判斷兒童在什麼階段能做些什麼，兒童如果異於「常模」則視為偏差或缺陷。因此，本研究關切長久以來幼教人員習於現代一元思維模式及教育觀，以致缺少反省批判及實踐多元文化教育的覺察。

二、後現代幼教理論的多元觀

隨著時代社會日益多元複雜，後現代思潮興起 (1980-1990) 象徵對現代思潮的批判與反省，後現代學派認為人們是透過各種其他的方法和哲學觀認識世界，知識是透過歷史和語言媒介所建構出來的，科學知識只是其中一部分。因此後現代強烈質疑現代教育觀主張普遍適用的一套系統式發展結構，指出人類是紮根於歷史、政治、社會、文化脈絡中，具有「多元」、「複雜」、「特殊」的本質。後現代主張對各種可能性開放，體認差異、複雜、特殊是每天社會文化生活的真實面貌，過去的信念應該接受挑戰檢驗，增加接受包容度，並

創造更多可能性(Groeshaber & Cannella, 2001)。

基於後現代對發展的多元觀，Cannella (1997) 認為兒童與成人不同，是獨立於成人的個體，兒童生存在歷史、政治、社會、文化脈絡中，活在與其他人類一樣多元、複雜的世界，他們是另一群的人類，不應被視為發展結構系統中未成熟的成人，兒童有能力分析和批判，也有能力和老師一起探索任何形式知識中的動機、議程和可能性。Leavitt (1994) 檢視幼教理論與實務對嬰幼兒生理、情緒管教問題指出，成人對幼兒選擇的控制影響幼兒身心發展及生活適應。Tobin (1997b) 也指出，學前教師因文化不同對幼兒表現是否合於「常態」或「適當」標準期望也不同。

後現代並非否定、拒絕現代思維理念，而是在接受中不忘批判，在衝突中致力於溝通，故具備後現代早期教育信念基礎除了應朝向數種兒童發展理論(成熟、互動、學習、認知、心理分析等理論)的綜合應用外，還應包容重視社會文化發展因素的後建構理論 (poststructuralism) 及女性主義 (feminism)、性別 (gender studies) 及文化研究 (cultural studies) 等的後現代觀點 (Groeshaber & Cannella, 2001)。總之，本研究關切隨著後現代來臨，省思過去因文化差異被壓抑、歧視及忽視的特殊群體教育問題，應建立更開放、公正的兒童及教學觀。

三、多元文化教育意義與趨勢

廣義之多元定義包括性別年齡、國籍、血緣、語言、性取向、宗教信仰、政治、工作、身心能力及個人經驗等人與人間的差異。學者 (Tiedt & Tiedt, 2002) 指出，多元文化教育旨在認同及接受人類同時具有來自上述因素影響的差異及共同相似的需求，從而致力於對週遭及世界多元的人們產生「同理」及「欣賞」。如何增進學前多元文化覺察之教育課程或活動？學者 (Morrison, 2003) 認為重點在使兒童了解其他文化，同時也能覺察自己文化的內涵、本質及豐富，如此將能使兒童懂得統整「共同」，欣賞「差異」，不致對己對人產生優越或低劣感。

多元文化教育發展在美國歷經五種理論取向，象徵從狹隘的「同化主義」

到廣義的「社會再建構主義」觀點及趨勢。「同化理論」(assimilation) 是美國早期的主流思想，主張所有人在文化上應像在「融鍋 (melting pot) 裡一樣去除各自文化差異融入美國文化，這個理論背後其實是針對美國移民「英語唯一」(English-only) 運動起源，支持同化就是視「差異」(difference) 等同「缺陷」(deficiency)，此觀點至今仍存在許多美國人心中。較「同化主義理論」進步之「人類關係及族群研究論點」(human relations and ethnic studies) 源自人權運動(1960)，在教育上強調重視個人價值、培養個人自尊、幫助每一個人成功，此觀點發展影響目前美國大多數州都要求師資培育課程需包含多元文化、人際溝通及種族研究。

從「人類關係及族群研究」進入到「多元文化統整課程」(integrated multicultural education) 論點，則強調多元族群、兩性、身心障礙者對美國國家社會發展的共同貢獻，後來更擴展認同的團體含老人、同性戀、職業婦女、AID 患者等，此觀點發展影響每一層次教育及每個學科領域都致力於推展多元文化教育概念。至於「社會再建構理論」(social reconstructionism) 可說是最新的多元文化教育取向，主張每個人都有責任為不正義、歧視及偏見發聲，及以行動倡導人權，此觀點影響越來越多個人及團體致力於維護人權、公民權，特別是為社會中許多特殊團體權益發聲，老師被期許更有責任在教室裡計畫及執行多元文化教育(Tiedt & Tiedt, 2002)。上述多元文化理論觀點代表人們對多元文化覺知及想法的變化，即新觀念取代舊的觀念，也是一種時代趨勢。

學者 (Tiedt & Tiedt, 2002) 歸納多元文化教育合理性及時代性基礎在於(1)道德上，所有學生是平等的；(2)人口學上，多元學生團體需求；(3)公民學上，民主社會需要受教育的公民；(4)增強，多元文化觀點有助豐富知識；(5)政治，對所有學生有增能效果。

多元文化教育趨勢強調及早開始，美學者 (Morrison, 2003) 指出學前教師為多元文化教室中的關鍵，多元文化教學要點為(1)體認所有學生都是獨特的；(2)了解、欣賞、尊重班上學生的文化背景；(3)融合班上所有學生的文化於教學；(4)以真實情境提供學生文化的學習與了解；(5)使用真實評量活動來評量學生的學習與成長；(6)融合文化於課程計畫、教學及日常關懷中；(7)做一個尊重、欣賞其他文化、語言的身教模範；(8)採用學生經驗作為課程計畫

及活動基礎；(9)對自己的文化充分了解、引以為榮、且願意分享。Mallory & New (1994) 也指出多元文化教學策略為(1)教師需敏於覺察社會文化偏見會透過權力結構反映在教室裡；(2)教師與兒童、家長真誠、平等合作，共同進行教保實務設計與創造；(3)行動以透過合作所建立的價值原則為基礎，並保持彈性，隨時檢驗自己判斷的偏見。本研究借重此部分文獻倡導多元文化之世界趨勢及應有的觀念作法。

四、相關研究

國外學前多元文化實證研究相當成熟豐富，跨文化研究針對不同族群文化背景兒童進行各類議題的了解與比較。反觀國內針對學前多元文化教育的實證研究很少，且多侷限於國小層次，族群文化方面也只注意到原住民族群，顯示學前多元文化教育實證研究尚有很大努力空間。

國內周佩瑜 (1994) 針對幼兒園多元文化課程進行行動研究，透過其設計之台灣、越南、印尼、泰國之多媒體單元教材進行教學實驗，教材含族群歷史、節慶、食物、民俗、遊戲等文化，並輔以文字、語言、服裝、建築等教學情境，結果顯示課程引發幼兒學習興趣及動機，能主動認識文化差異，表現對不同文化接納欣賞態度，兒童文化敏感度及合作學習能力也有增進。另劉茹敏(1995) 調查台南國小教師對新住民之子接納態度發現，教師一般說來對新住民之子無顯著刻板印象，但受性別、任教學校所在區域、畢業學校、年齡、任教學校班級數、及有無外籍親朋等因素影響在接受程度上仍有落差。詹念峰 (1991) 觀察花蓮某國小一年級教室師生語言互動，輔以家庭文化訪談，發現教室呈教師主導，教科書為中心，國語為主要溝通語言，勞工階級孩子在語言上表現出「受限率則」，不易獲得同儕支持，中產階級孩子表現「精密原則」，易獲認同肯定。張秋芬 (1995)研究新移民女性自我概念及族群認同，發現新移民女性語言能力與自我價值感及家人關係相關，在社區裡感覺受到族群歧視及污名化，憂心無法指導孩子功課，孩子在學校受到排斥。蘇吉勝 (1995) 以異文化跨校(2 個不同文化族群背景學校)班際交流課程進行國小學生多元文化教育，結果顯示有助學生對自己鄉土及生活環境認同，對不同文化族群認識與態度轉為積極，了解不同文化族群生活環境差異，促進人際關係及學習態度。

國外研究 (Perkins & Mebert, 2005)針對課程有無多元文化之實施結果，以族群態度量表對 79 位學前兒童進行調查，發現多元文化課程有助增進族群知識，但在偏見上沒有顯著差異。針對「分享行為」跨文化研究 (Rao & Stewart, 1999)發現，受到文化信念影響，亞洲的幼兒表現主動性分享行為多於印度孩子，觀察多數分享事件，印度孩子分享行為被歸類為被動型(多因先接受而分享)。在「服從行為」跨文化研究 (Munroe & Murroe, 1975) 發現，在指定工作(收拾積木)方面，東非兒童有較高的服從比例，以團體而言，東非兒童服從速度也比美國兒童快，反映東非社會對孩子服從訓練的結果。在兒童語文、推理、數字、空間等心智能力方面，跨文化研究 (Burg & Belmont, 1990) 以測驗比較以色列、伊拉克、北非、葉門 4 個不同文化背景兒童之上述能力，結果顯示 4 個不同文化團體表現 4 種不同型態，證明歷史文化背景對其族群成員心智能力型態之重要影響。針對兒童同性別的小團體傾向及性別社會行為，跨文化研究 (Munroe & Romney, 2006)從觀察 4 個非西方社區 3-9 歲兒童活動中發現，年齡較大兒童(7-9 歲)表現「同性小團體聚集行為」遠多於年齡較小兒童(3-5 歲)，男孩又比女孩更顯著，年齡較大的男孩在體能或企圖吸引注意時又會表現更強的「同性小團體」及「男子漢」社會行為，但女孩沒有類似表現，此結果與兒童性別知識無關。

本研究有鑒於國內針對學前新住民兒童學習適應問題研究較少，且相關研究顯示較多量化研究，故採質性研究方法，深入學前教育現場，提供彌補量化研究不足之脈絡背景實證研究資料。

叁、研究方法

一、研究設計

本研究設計基於著重現象背後的「為何」(why) 與「如何」(how) 內涵，及研究目的涉及動機、想法、感覺、判斷等內在經驗，且具動態、歷程等特性，故採質性研究方法，透過觀察及焦點團體訪談，針對台北地區 3 所公、私立幼教機構及機構經營者、教師進行第一手實地觀察及口述經驗資料的收集與分析，期能對研究問題提供深度之說明。

二、研究對象

本研究觀察及焦點團體訪談機構為台北地區某國小附幼(A園)、某企業型雙語幼稚園(B園)，及某新移民社區之私立傳統幼稚園(C園)共3所，選擇此三所機構為觀察對象原因在於其類型具有代表性，且地理位置分別位在台北市中心、台北縣市交界區及台北縣老舊社區，可反映不同社區特性，本研究針對此三所機構做整天環境及活動觀察錄影，並訪談此三所機構經營者及教師共18位(A園3位，B園9位，C園6位)。

三、研究工具

本研究觀察項目是參考美國 F. E. Kendall (1996) 設計之多元文化教室環境檢核表，該表含五大面向：一般教室環境(此面向下又分教室整體感覺及教室牆壁佈置)、文學、社會學習、益智區、戲劇扮演區、音樂及遊戲及烹飪，每個面向下有2-4個「是」或「否」的檢核題，多數檢核題下設有半開放式問題(詳如附件)。研究者依國內幼兒園實際狀況及對受訪園所的實地考察，發現活動空間及設施在園所間有很大差異，此一差異對兒童之個別需求具有重要意義。此外，以國內園所特性，學習角落的設置多半為課程延伸與自由活動的融合，可視為空間或課程教學的內涵，研究者依據以上實際情況調整該表，最後形成以體能活動空間及設施、教室整體環境、教室牆壁佈置、文學圖書、課程教學五個面向之觀察範圍，在觀察項目方面，研究者綜合該表適用之重要項目為觀察依據，各面向觀察項目分別為：體能活動空間及設施項目有活動空間充分性？設備多元選擇性？器材能滿足個別需求？教室整體環境項目有感覺熱情友善？整潔有序？教室內活動器材足以讓孩子自主選擇？教室牆壁佈置項目有牆上掛的作品都很相似？牆上圖片是否代表多元文化？圖片懸掛高度是否與孩子視線平行？家長是否參與教室佈置？文學圖書項目有圖書是否適合孩子年齡並涵蓋多元文化書籍與文藝教材？圖書故事涵蓋多元族群人物？有無任何書籍對某一文化族群含刻板印象？課程教學項目有是否有助孩子了解不熟悉族群之生活型態與價值觀？教材教具是否含族群文化刻板印象？學習區是否提供多元文化族群的材料、組件、道具等？是否安排多元文化代表性音樂、器樂、歌曲、遊戲、食物料理等？課程設計是否有益增進孩子對多元文化

族群傳統特色的認識？

焦點訪談則以了解經營者及教師多元文化教育價值觀為主題，但對觀察結果有待進一步釐清的問題也列入訪談範圍。訪談前擬妥半結構式問題大綱，訪談問題大綱包含：學生家庭背景；經營(教學)目標、訴求與理念；學生學習問題與管教原則及方法；家長期望與需求；教師對多元文化教育的了解與作法；親師關係與溝通等。以上各機構觀察及訪談皆由研究者親自主持。

四、研究步驟

基於觀察及訪談設定為同一機構，故研究步驟同時進行(1)連絡幼教界學者、校友推薦適合機構及經營者名單；(2)研究者依研究標準過濾名單，決定選擇對象的優先順序；(3)進行電話了解、確認園所經營者意願後，傳送研究相關說明資料及邀請函；(4)再度以電話及 E-Mail 商討觀察、訪談時間及相關細節，尊重園方決定訪談時間及地點；(5)訪談前先至園所拜訪，與園所長及老師建立信任及友好關係，並對機構環境稍做了解；(6)依約定時間至園所進行觀察錄影及訪談；(7)觀察以上午半天為主，除了觀察錄影教室環境，並徵求同意各機構選取 2 個班進班做教學活動錄影。訪談每場進行 2-3 小時，共舉辦 3 場團體訪談，各場參與訪談教師人數為 A 園 3 位、B 園 9 位、C 園 6 位，並獲同意全程錄音；(8)將訪談錄音帶轉錄成逐字稿，錄影紀錄製成 DVD；(9)觀察及訪談資料以循環方式分析統整。

五、資料整理與分析

本研究觀察資料整理為三類：現場觀察筆記、錄影記錄、及機構提供相關書面資料。觀察資料分析(1)現場依據觀察項目進行紙筆觀察記錄，並請助理協助錄影；(2)檢查錄影資料並做分類剪輯；(3)重覆觀看錄影資料；(4)核對及統整錄影資料與筆記資料，確定各項主題資料的屬性與完整；(5)依據各主題做摘要；(6)決定呈現方式。訪談資料也整理為三類：過程重要事件與對話筆記、訪談錄音逐字稿、相關書面資料。訪談資料分析(1)反覆閱讀逐字稿；(2)不斷回顧文字稿部分與全文脈絡；(3)找出重要概念；(4)抽取概念中之要素；(5)將相同要素歸類形成主題；(6)邀請同校一位學者作協同判斷者，進行相同

程序要素抽取之比對檢核；(7)給主題命名並作關係脈絡連結與層次區分；(8)參考園所提供之文字資料；(9)形成完整發展脈絡及主題；(10)撰寫每一團體訪談之建構文，寄請每位研究參與者檢核確認；(11)決定呈現方式。

肆、結果與討論

綜合本研究觀察與團體訪談結果，分別就四個主題討論如下：

一、學前多元文化教室環境

(一)體能活動空間及設施

就體能活動空間及設施而言，A 園戶外面積廣大，並有花草、樹木與涼亭陪襯，體能設施更是多樣化有單槓、攀爬架、旋轉球、鞦韆、滑梯、平衡木等應有盡有，除了戶外，室內體能教室裡也有各類腳踏車、高翹、接力棒、球池、攀爬坡等，可充分滿足孩子動作發展需求。B 園進門一樓的巨型球池遊樂設施是孩子們主要活動場所，老師們認為球池有促進動作、人際、認知發展等多元功能，球池邊剩下的公共活動空間，當孩子們集中做早操時就顯得很擁擠，不過 B 園各教室空間寬敞，可做小組及遊戲活動。C 園戶外小天井空間設置了一座中型的滑梯設施，各班需輪流使用，下雨就無法活動了，教室空間也較狹小，課桌椅外所餘空間有限。

此部分觀察結果顯示，A 園孩子有充分的活動時間與空間，器材設備多元化，有助孩子的身心發展，同時滿足個別需求。B 園沒有戶外空間，老師們盡量使室內「球池」發揮更多功能，然而較缺少多樣化選擇及個別差異的適應。比較起來，C 園室內、外活動空間與設施能提供幼兒活動機會與選擇則更匱乏。

(二)教室整體環境

就教室整體環境而言，A 園教室內到處充滿孩子的用品與作品，顯得十分熱鬧活潑，教室周邊規劃有學習角落，每個角落佈置符合孩子的年齡與特性，角落的教玩具豐富，且多取材於日常生活，並以竹籃(或紙盒)加以編號分類，置於與孩子齊高之矮櫃中，方便孩子們隨手取用，整體感覺充實貼心、舒適。B 園位在大街旁的高樓(1、2 樓)，地板為大理石鋪成，有專人清掃，感覺十分整潔。每間教室空內的桌椅及置物櫃皆為國外進口，以紅、黃、藍、綠為主要

色調，色彩鮮艷悅目，教室後面具有造型的櫥櫃放置進口的教材教具，顯得頗為一致化，室內沒有學習角落，教玩具使用由老師決定。C 園教室為舊公寓加以隔間，缺少光線與色彩，教室與教室間無法獨立，師生進出互相干擾。教室內除了木製桌椅及簡單置物櫃外，沒有學習角落，圖書及教材教具集中在另外一個儲藏間櫥櫃中，擺設擁擠雜亂，缺乏整理。

此部分觀察結果顯示，A 園整體環境顯示「以孩子為中心」的安排，教室區隔為五個學習角落，教材教具多元化，且方便孩子自由選擇及探索。B 園環境雖整潔有序，但少了些溫暖、舒適感，桌椅、教材教具新潮精緻，但少了些自然及選擇的自主空間。C 園環境整體感覺遷就現狀，教室沒有角落及教玩具可供孩子活動或探索，整體有壓抑、拘束的氣氛。

(三)教室牆壁佈置

在教室牆壁佈置方面，A 園教室牆壁張貼及掛滿了孩子的圖文作品，其中包括老師「愛的小語」，及每位學生的姓名照片，連室外洗手台牆上都是孩子的作品，每幅作品看起來都很有創意，且張貼、懸掛的高度都是孩子視線可及的距離。B 園教室內、外牆上張貼有統一印製的精美課程系統及美語圖文，四周不見孩子的塗鴉作品，據教師說孩子的作品都放在每個孩子的檔案夾中，走廊玻璃櫃中展示了少數孩子的創意組件，但不仔細貼進櫃子的玻璃窗很難看清楚。C 園教室內有張貼課程表及餐點單，少數孩子的圖畫作品，不是掛的太高就是太低，很難引起注意。

此部分觀察結果顯示，A 園提供孩子多元的素材，鼓勵自由創作，並充分給予孩子作品展示的空間，牆上圖片懸掛高度注意到與孩子視線平行，也顯示對孩子的尊重。B 園牆上印刷式張貼品顯得商業化，沒有孩子的作品。C 園缺少孩子作品的展示空間，同時作品張貼過高或過低，很容易被忽略。總之，三園所都沒有顯示多元文化的圖片作品，家長也都未參與教室佈置，或許慶祝節慶時會特別佈置。

(四)文學圖書

在文學圖書方面，A 園每間教室有圖書角落，角落櫥櫃圖書豐富，角落時間孩子隨手取閱，看得很專注，據教師說每學期會選購搭配課程主題的繪本故事書 30 本，期末學生可以帶回家。B 園樓下有獨立的圖書教室，書架上展示

的圖書僅十餘本，且皆為美語內容，房間內沒有任何坐墊及桌椅，且遠離 2 樓教室，每間教室後方廚櫃裡有該園教學系統之教師手冊及盒裝教材，但無其他圖書，可能與偏重美語教學有關。C 園圖書櫃中塞滿圖書，但大多已陳舊過時，多為中小尺寸的書冊，文字多於圖片，圖書種類偏向語文、認知、數學等類，且書櫃偏高，不方便孩子取閱。

此部分觀察結果顯示，A 園於學習角落及配合課程主題尚能提供適合孩子年齡及多元圖書繪本。B 園圖書偏重美語，缺少多元選擇。C 園文學圖書有陳舊、缺乏管理、取用不便等問題，顯示現階段私立學前教室圖書資源有限，無法滿足多元學習領域需求，更遑論多元族群文化圖書。

二、學前多元文化教學

訪談發現 A 園為公立幼稚園(位於台北市中心)，奉行政府課程標準正常教學，重視六大領域統整教學，並以多元智能及學習區方式適應個別差異，對具有特殊需求兒童，有制度化的服務流程，並有專業輔導人力與資源。觀察發現 A 園教師教學內容生活化，且能傾聽孩子說話，引導孩子思索問題，教學過程注意到每一位孩子，並對孩子的反應立即回應。

B 園位居台北縣市交界地區，以美語、外師、進口教材教具為教學特色，吸引追求潮流的中上社經地位家長群。觀察發現 B 園教師教學依教具分組做圖片配對遊戲，遊戲中教師主導小朋友如何行動、如何說話，給孩子自主空間較少。此外，課程目標、內涵也不明確，對刺激孩子較高層次的認知發展幫助不大。

C 園位於台北縣中和老舊社區，社區內新住民人數頗眾，以收費低廉，重視讀、寫、算，及收托時間配合家長等條件，滿足多數社經地位偏低之新住民家長需求。觀察 C 園教師教學老師坐在高腳椅上，孩子坐在地上，教學海報字很小，海報掛得很高，只見孩子們必須斜坐、仰頭才能看見教師及海報，教學內容對幼幼班孩子而言似乎偏難，訪談該班教師 C3。C3 教師說「我現在帶幼幼班，我們真的也蠻多書本、寫字本的..課程排出來就是這樣，對幼幼班來說真的有點浪費..」似乎 C3 教師也覺得對孩子而言教學內容可能過多、過難，但指出園方課程安排如此，園方如此安排據說又來自家長要求壓力。

國內學前教育機構經營目標的多元價值取向，提供幼兒家長更多選擇的空間，滿足不同家長群的需求，呼應文獻 (Groeshaber & Cannella, 2001) 所指後現代社會強調差異、複雜、特殊的社會文化生活真實面貌，但在多元供需選擇中，教學內涵影響深遠，A 園教師教學顯示專業素養如主題活動生活化，且擴展孩子的認知層次；善用歌謠遊戲引起學習動機；以提問、討論方式提升孩子解決問題能力；認真傾聽孩子的意見；關心每位孩子的反應。B 園教師教學依賴現成教具及手冊，較少課前教案構思及準備，教學受制於教具，且老師過於主導，提問多為封閉式，給孩子表達及思考的空間有限。C 園課程偏重認知，內容難度超越孩子年齡及能力，教具簡略，教師普遍採主導及單向授課方式，訪談發現教師對某些新住民孩子具有偏見。

三、學前教師多元文化價值觀

訪談發現 A 園有 9 位大陸籍新住民兒童，B 園僅 1-2 位大陸籍新住民兒童。值得注意的是 C 園 48 位學生中有 29 位為新住民子女，分別來自大陸、緬甸、越南、印尼、菲律賓，新住民幼兒人數超過六成，對於班上有新住民孩子，教師以怎樣心態教學？影響又如何？

A 園教師表示重視孩子健康、快樂、及創意，對兒童多元特殊需求具有敏感度及主動性，並且能與家長充分溝通達成共識，這可能與園長的熱心、專業、及經驗有關。B 園教師重視孩子的人際互動、常規、及情緒發展，但家長最普遍的期望是孩子各方面(才藝)表現都很優秀，希望孩子學得越多越好，特別是美語，很在意孩子美語會不會說？說的如何？C 園教師們一致重視孩子自理能力與習慣，認為家長太重視孩子的「讀寫算」成果，以有形的紙筆作業表現來評價老師的教學，過於要求教師，推卸父母的責任，不贊同家長過於保護、代勞、或疏於管教，親師雙方似乎缺少溝通的意願與策略。

面對親師價值觀差異，A 園透過多次承辦政府外籍媽媽的文化融合活動語課程，及平常透過以外籍語教唱兒歌、教師向外籍媽媽學外籍語、邀請外籍家長及幼兒分享等方式，獲得外籍家長充分了解與合作。B 園教師嘗試與家長努力溝通，尋找平衡點，如 B6 教師「.. 我不了解為什麼家長要孩子學那麼多，既使贏在起跑點，但到以後未必..我們只有竭盡所能，能教盡量教，遇到阻礙

也必須告訴家長，請家長配合..」B3 教師「家長其實最在意孩子美語的學習，但雙語有雙語的訴求，我們不是只學英文，我會和家長溝通這方面...」B 園教師致力於與家長不同價值觀溝通是值得肯定的。

C 園教師對新住民家長的觀念不以為然，但無力解決，以致充滿消極、放棄心態，如 C1、C4 和 C5 教師說「家長本身語言不強，在家裡小朋友學的是你們的語言文化，不是我們的本土文化，我們在他們孩子生活習慣的改變上就已經花很多時間了，再要求孩子唸到我們的課程標準其實很困難。」C2、C6 教師「我認識一些公辦民營園所的老師，他們家長水準較齊，我們這邊本土和外籍就差很多，落差很多。」C3「我之前上保育員、所長班課程期間，對幼教確實感到熱忱，可是回到園所那熱忱又冷了，這邊家長不像本地正常家長，他們比較要求功課、唸書，因為他們沒有辦法幫小朋友複習，所以老師會有很大壓力。」C 園教師使用「妳們文化」、「我們本土文化」的語言反映差異造成的「區隔」及「優越感」，以致親師關係緊張。

依據文獻(Mallory & New,1994)，學前多元文化教學重要原則為：教師需敏於覺察社會文化偏見會透過權力結構反映在教室裡；教師與兒童、家長真誠、平等合作，共同進行教保實務設計與創造；行動以透過合作所建立的價值原則為基礎，並保持彈性，隨時檢驗自己判斷的偏見。學前機構教師若缺乏多元文化教育信念，則難以透過省思、合作進行多元文化教育。

四、學前多元文化教育困境

A 園為國小附幼，不僅在場地、空間、特教資源方面有政府補助協助的優勢，教師薪資、福利、保障方面也遠優於私幼，良性循環結果，A 園師資也多具有碩士學歷，或正在進修碩士學位，多元文化素養及專業自然也較充分。然而受到區域交通問題影響，並不是新住民家庭都能享受公幼教育，加上收托時間較短，未必能配合雙薪新住民家長。此外，正如 A 園園長暗示不是每個公幼都能落實對新住民之多元文化教育，換言之，園長及教師個人的文化價值觀才是關鍵。

B 園教師認真敬業，但企業化經營導向，難免以追求利潤為重，重視行銷、品牌、及潮流，強調美語、電腦科技學習與成果來滿足特定家長群，新住民多

處經濟弱勢，較難負擔這類機構費用，故有特殊需求學生不是此類型機構主要的爭取對象，多元文化教育也非機構在職訓練的重點，訪談發現 B 園教師普遍對多元文化價值與意涵不了解，對自己班上有特殊需求的孩子，教師多憑自己的經驗單打獨鬥，缺少體制配合與支援，園長也坦白表示曾有特殊幼兒就讀，最後還是輔導其轉出。

C 園教室裡過半數為新移民之子，教師頻頻抱怨外籍孩子初入園不會講國語，聽不懂老師及同學講話，需要比手畫腳、或實際示範。此外，也抱怨家長看不懂通知單、聯絡簿，常需要不斷提示，或當面講清楚。教師甚至認為外籍孩子較缺乏禮貌、自理能力、規矩、愛惜公物等行為，既使努力管教，結果仍令人失望。這些反應顯示 C 園教師仍抱持過去傳統一元教學觀，用本土孩子的標準衡量新住民幼兒，也顯示缺少本土優越感的自我覺察。

整體而言，A 園在教育目標、師資、課程及親師關係上皆具有多元文化專業與優勢，然而真正能享受這樣資源的弱勢兒童及家長仍然有限，且也不是每所公立園所皆如此，園長及教師個人的信念與熱忱是關鍵。B 園雖然能滿足特定家長群，但商品化取向與多元文化教育價值背道而馳，有特殊需求學生非其服務對象，多元文化教育也非機構在職訓練的重點，以致教師不了解、不重視多元文化教育，面對有特殊需求孩子無法有積極作為。新移民之子過半之 C 園固守傳統一元教學觀，對文化差異缺少敏感與覺察，對自己的主流意識、偏見缺少反省，視孩子因語言文化產生的學習困難為負擔，親師關係緊張，對孩子身心發展有負面影響。

伍、結論與建議

一、結論

(一)學前多元文化教室環境

1、體能活動空間與設備方面，A 園有充分的活動時間與空間，器材設備多元化，有助孩子的身心發展，及滿足個別需求。B 園沒有戶外空間，活動集中在室內「球池」，較缺少多樣化選擇及個別差異的適應。C 園室內、外活動空間與設施能提供幼兒活動機會與選擇最感匱乏。

2、教室整體環境方面，A 園整體環境顯示「以孩子為中心」的安排，教室區隔為五個學習角落，教材教具多元化，且方便孩子自由選擇及探索。B 園環境整潔有序，但少了些溫暖、舒適感，桌椅、教材教具新潮精緻，但少了些自然及選擇的自主空間。C 園環境整體感覺遷就現狀，動線不理想，互相干擾，教室沒有角落及教玩具可供孩子活動或探索，整體有壓抑、拘束的氣氛。

3、教室牆壁佈置方面，A 園提供孩子多元的素材，鼓勵自由創作，並充分給予孩子作品展示的空間，牆上圖片懸掛高度注意到與孩子視線平行，顯示對孩子的尊重。B 園牆上印刷式張貼品，及精緻佈告欄顯得商業化，沒有懸掛、或張貼孩子的作品，C 園缺少孩子作品的展示空間，作品張貼過高或過低，都顯示忽略境教功能及幼兒需求。

4、文學圖書方面，A 園於學習角落及配合課程主題尚能提供適合孩子年齡及多元圖書繪本。B 園圖書偏重美語，缺少多元選擇。C 園文學圖書有陳舊、缺乏管理、取用不便等問題，顯示現階段私立學前教室圖書資源有限。

(二)學前多元文化教學

A 園教師教學主題生活化，採用提問、討論教學方法有助擴展孩子的認知層次，認真傾聽孩子的意見，注意到每位孩子的反應。B 園教師教學依賴現成教具及手冊，較少課前教案構思及準備，提問多為封閉式，刺激孩子高層次思考的空間有限。C 園課程偏重認知，內容難度超越孩子年齡及能力，教具簡略，教師主導性很高，統一的教學進度及標準忽略個別需求。

(三)學前教師多元文化價值觀

A 園教師重視孩子健康、快樂、及創意，並且能與家長充分溝通達成共識。B 園教師重視孩子的人際互動、常規、及情緒發展，但家長期望孩子樣樣精通，特別在意孩子美語學習成果。C 園教師們一致重視孩子自理能力與習慣，認為家長太重視孩子的「讀寫算」成果，以有形的紙筆作業表現來評價老師的教學，過於要求老師，推卸父母的責任。面對親師價值觀差異，A 園透過以外籍語教唱兒歌、老師向外籍媽媽學外籍語、邀請外籍家長及幼兒分享等方式，獲得外籍家長充分了解與合作。B 園教師嘗試與家長努力溝通，尋找平衡點。C 園教師對新住民家長的觀念不以為然，但無力解決，呈現消極、放棄心態，及主流「優越感」。

(四)學前多元文化教育困境

A 園具有多元文化專業與優勢，然而真正能享受這樣資源的弱勢兒童及家長仍然有限，園長及教師個人的信念與熱忱是關鍵。B 園雖然能滿足特定家長群，但商品化取向與多元文化教育價值背道而馳，教師不了解、不重視多元文化教育，面對有特殊需求孩子無法有積極作為。新移民之子過半之 C 園教師固守傳統一元教學觀，對文化差異缺少敏感與覺察，對自己的主流意識、偏見缺少反省，視孩子因語言文化產生的學習困難為負擔，親師關係緊張，對孩子身心發展有負面影響。

二、建議

(一)建議政府重視公、私立幼兒園教師薪資待遇的平等與保障，使私立幼兒園也有條件留住專業人才，並且能重視設立幼兒園活動空間的標準。

(二)建議政府及學前師資培育機構能多辦理多元文化在職進修、相關課程及工作坊，使學前教師具備充分的多元文化素養與知能，懂得透過境教與課程設計有效推動及落實多元文化教育。

(三)建議提供幼兒園辦理新住民家長文化融合活動之專家與經費資源，增進幼兒園親師溝通與合作。

參考書目

中文部分

- 周佩瑜(1994)。幼兒園多元文化課程行動研究:以電腦多媒體輔助教材之設計為例。屏東科技大學幼兒保育系碩士論文。
- 劉茹敏(1995)。國小教師對外籍配偶子女刻板印象及接納程度研究-從多元文化觀點。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文。
- 詹念峰(1991)。語言階級教育:以一所國小教室內師生語言互動為例。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 張秋芬(1995)。新移民女性自我概念與族群認同。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文。
- 蘇吉勝(1995)。應用多元文化概念於藝文化跨校班級交流之探究。國立台東大學教育研究所碩士論文。
- 內政部(2003)。外籍與大陸配偶照顧及輔導政策及實施方案(草案)專案報告。台北:內政部。

英文部分

- Burg, B. & Belmont, I.(1990).Mental abilities of children from different cultural backgrounds in Israel. *Journal of Cross Cultural Psychology*,vol.21, no.1, 90-108.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education : Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Groeshaber, S. & Cannella, G. S.(2001). *Embracing identities in early childhood education-Diversity and possibilities*. New York: Columbia University.Irvine,
- J. J.(2003).*Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York : Columbia University
- Kendall, F. E.(1996).*Diversity in the classroom-new approaches to the education of young children*. New York: Columbia University.
- Leavitt, R. L.(1994).*Power and emotion in infant-toddler day care*. New York : Albany State University

- Munroe, R. L. & Murroe, R. H.(1975).Levels of obedience among U.S. and East African children on an experimental task. *Journal of Cross Cultural Psychology*, vol.6, no.4, 498-503.
- Munroe, R. L. & Romney, A. K.(2006).Gender and age differences in same-sex aggregation and social behavior: A four culture study. *Journal of Cross Cultural Psychology*,vol.37, no.1, 3-19.
- Mallory, B. L. & New, R. S.(1994). *Diversity & developmentally appropriate practices*. New York : Columbia University
- Morrison, G. S.(2003).*Fundamental of early childhood education*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Perkins, D. M. & Mebert, C. J.(2005).Efficacy of multicultural education in preschool Children. *Journal of Cross Cultural Psychology*,vol.36, no.4, 497-512.
- Rao, N. & Stewart, S. M.(1999).Cultural influences on sharer and recipient behavior : Sharing in Chinese and Indian preschool children. *Journal of Cross Cultural Psychology*, vol.30, no.2, 219-241.
- Tobin, J.(1997b).*Plying doctor in two cultures :The United States and Ireland*. In J.Tobin(Ed),*Making a place for pleasure in early childhood education* (pp.119-158).New Haven: Yale University Press.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M.(2002).*Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston: A Pearson Education company.