

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
碩士論文

幼兒園教師多元文化教育素養之探究：教學信念、教學實踐、教學困境及解決策略

Praxis of Multicultural Early Childhood Education:
Kindergarten Teachers' Beliefs, Practices and Strategies



指導教授：賴文鳳 博士

研究生：劉益嘉

中華民國 一〇六年七月

謝誌

碩士學位對於很多人來說是人生中很重要的一個里程碑，而對我來說，在師大人發系完成碩士論文、並取得碩士學位，是我的生命當中收穫無窮且極具意義的一段歲月，在這段不算短的日子裡，我沉浸於多位學識淵博的教授給予的栽培與滋養，享受於與同樣具有幼教熱忱的同儕彼此分享及切磋，更在進行研究、撰寫論文的這條路上，深刻的親身經歷了學術研究的美與苦，雖然每每總在面對論文的難產和自己的惰性上，感到說不出口的辛苦和無力，但也總是因為文獻中的新發現和與研究參與者深入的訪談，而獲得滿滿的收穫和感動，就這樣在論文這條佈滿荊棘、卻又充滿驚喜的漫長道路上，讓我逐漸成長、蛻變，獲得了許多幼教的專業知識，拓展了自己的心胸和視野，完成了讓自己滿意的論文作品，也終於捱到了一字一字寫下謝誌的這天。

非常感謝指導教授賴文鳳老師，謝謝您總是給予我很高的期望，相信我可以完成這篇有意義的研究，謝謝您在每次的 meeting 總是引導我用更宏觀、更多元、更批判的角度思考，更謝謝您帶領我無可救藥的愛上多元文化教育這個領域。

感謝口試委員陳淑琦老師和辛靜婷老師，謝謝兩位老師提供我許多寶貴的意見，帶領我覺察自己的盲點，也給予我很多的鼓勵和肯定。

感謝我的研究參與者們，謝謝您們無私的分享和幫助，是您們成就了我的研究，讓我們有機會一起為幼兒教育付出一小部分的貢獻。

感謝親愛的勇文，謝謝你在這段日子裡總是無條件的支持著我，每每在我開始懷疑自己時，是你的陪伴和鼓勵讓我相信一切是值得的。

最後，特別感謝我摯愛的家人，謝謝爸爸、媽媽、妹妹阿蓉、弟弟阿雞、寶貝小黑，因為你們對我的期望和相信，我才有勇氣義無反顧的走到今天，我的碩士學位因為你們才別具意義！

摘要

本研究旨在探究幼兒園教師具備之多元文化教育素養內涵，在個案研究法下，採取深入訪談及參與觀察之質性研究方法，以了解幼兒園教師秉持的多元文化教學信念、在教學現場實行之多元文化教學實踐，並進一步探討其遭遇之教學困境、與採取之解決策略。本研究藉由推薦、問卷、電話訪談之歷程，選擇六位具備多元文化教育素養的幼兒園教師作為研究參與者，研究者與六位研究參與者進行深度訪談，並進入其中三位研究參與者的教學現場進行參與觀察接著透過研究資料之整理、編碼與分析，歸納出本研究三個面向之研究結果：

- 一、本研究統整研究資料及文獻探討，歸納出幼兒園教師多元文化教育素養內涵之六大面向：重視幼兒擁有良好的學習表現、給予幼兒豐富的關愛、支持幼兒的文化能力、重視和家長間友善的雙向關係、教師的批判意識和行動力、與培養幼兒的批判意識及跨文化知能。
- 二、本研究發現，幼兒園教師之多元文化教學信念、與所實行之多元文化教學實踐之間存在矛盾或落差時，即可能衍生潛在的教學困境，造成教師實踐多元文化教育上之困難與壓力。
- 三、幼兒園教師在實踐多元文化教育上之教學困境包含：教師與家長間的互動、教師文化多樣性的限制、及教學信念與教學實踐間的衝突；而本研究發現教師遭遇的教學困境及採取之解決策略，會反映與呼應其自身具備之多元文化教育素養內涵。

關鍵詞：多元文化教育、多元文化教育素養、幼兒園教師

Abstract

This research aimed to explore the multicultural education literacy of kindergarten teachers. This research has shown kindergarten teachers' beliefs, practices, predicaments, and strategies of multicultural early childhood education praxis. Participants of this research are six kindergarten teachers that regarded as teachers who practicing multicultural education successfully. The research data was collected through interviews with six teachers and participant observations in three teachers' classrooms. This research showed the following results: (a) The multicultural education literacy of kindergarten teachers involved six contents. Teachers should develop children's academic achievements, give children lots of caring, support children's cultural abilities, have friendly and equal relationship with parents, have critical ability to curriculum, and develop children's critical awareness. (b) The results indicated that teachers will encounter teaching predicaments when there's contradictions between teachers' beliefs and practices. (c) Teaching predicaments and solving strategies of multicultural early childhood education praxis will reflect teachers' multicultural education literacy.

Keywords: multicultural education, multicultural education literacy, early childhood education

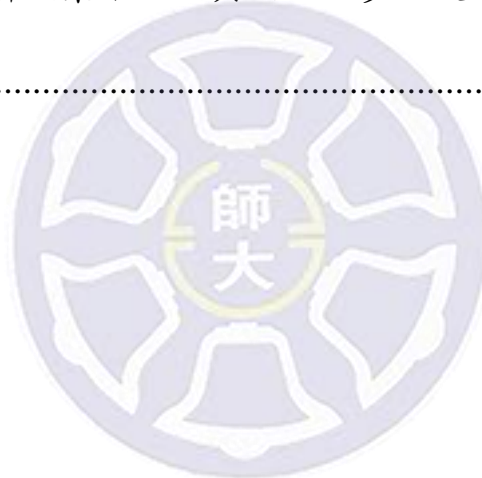
目次

謝誌	i
摘要	ii
Abstract.....	iii
目次	iv
表次	vi
圖次	vii
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	13
第三節 名詞釋義	14
第二章 文獻探討	19
第一節 多元文化教育的內涵及重要性	19
第二節 教師多元文化教育素養	38
第三節 多元文化教育之教學困境及解決策略	71
第三章 研究方法	81
第一節 研究取向與方法	81
第二節 研究參與者	86

第三節	資料蒐集、整理與分析.....	102
第四節	研究信實度.....	120
第五節	研究倫理.....	122
第四章	研究結果與討論.....	125
第一節	幼兒園教師的多元文化教育素養與教學信念.....	125
第二節	幼兒園教師的多元文化教學實踐.....	220
第三節	實踐多元文化教育之教學困境與解決策略.....	241
第四節	多元文化教學信念與多元文化教學實踐之討論.....	254
第五章	結論與建議.....	267
第一節	研究結論.....	267
第二節	研究建議.....	272
參考文獻	279
附錄	293

表次

表 2-1 幼兒園教師多元文化教育素養之理論架構表	71
表 3-1 觀察時間及觀察重點內容之說明表.....	108
表 3-2 資料代碼意義說明表	112
表 4-1 多元文化教學信念與多元文化教學實踐相互呼應統整表.....	255
表 5-1 六大面向多元文化教育素養之教學信念及教學實踐統整表..	269
表 5-2 教學困境、解決策略、及其反映之多元文化教育素養統整表	272



圖次

圖 3-1 資料分析與編碼之統整歷程圖	117
---------------------------	-----



第一章 緒論

多元文化教育近年來一直是全世界各個國家相當重視的教育議題，在探討多元文化教育之實踐上，教師的重要性和影響力是相當關鍵的，教師抱持著什麼樣的多元文化教學信念、其如何實施多元文化教學實踐，皆反映在教師具備的「多元文化教育素養」之內涵上，此對於落實於幼兒園的多元文化教育亦十分重要。

本研究以探究幼兒園教師實踐多元文化教育之多元文化教育素養的內涵為主軸，並延伸探討教師實踐多元文化教育所遭遇的教學困境及解決策略；在本章中共分為三個章節，首先，於第一節研究背景與動機中，研究者先從自身經驗引發研究興趣，再從台灣社會的脈絡中探討多元文化教育的重要性，及教師多元文化教育素養的意義，並從相關研究的不足中說明本研究的學術價值；在第二節中，研究者依據前述，提出本研究之研究目的與問題，呈現本研究欲探究之核心議題；最後，於第三節名詞釋義中，針對本研究之重要名詞進行定義。

第一節 研究背景與動機

本節將針對研究之背景與動機進行說明，首先，研究者先從自身之相關經驗談起，此經驗不僅引發研究者之研究興趣，同時亦成為本研究的前導研究；接著說明在台灣移民社會的脈絡下，其成為多元文化社會的現況，及多元文化教育於台灣社會和幼兒園階段中實施的必要性；第三部分，研究者將說明教師多元文化教育素養乃是能否成功發揮多元文化教育力量之關鍵；最後，從近年國內外針對教師多元文化教育素養之相關文獻中，發現以質性方式並進入教學現場深入探究其內涵的研究仍不足，且聚焦於「幼兒教師」的文獻更為缺乏，綜合說

明本研究之價值及重要性。

壹、研究者自身經驗引發研究興趣

本研究的研究興趣與動機最初的根源是從研究者一次有趣的研究經驗所開始，在此之前，研究者從大學時期就讀教育學系及人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組時，即具有修習「多元文化教育」相關課程之經驗，在修課的過程中，研究者對於多元文化教育之相關議題相當有興趣，也對於探討身為一位教師能夠如何透過教育的力量達到多元文化教育中的教育機會均等深感好奇，期望能夠更深入的了解教師的多元文化教育素養；進入碩士班之後，研究者在修習「多元文化幼兒教育研究」之課程時，有機會實際的針對幼兒園教師之多元文化教育素養內涵進行探究，因應課程的需要，研究者進行了一次小型的研究，這次訪談與分析的研究經驗，不僅讓研究者對於探究教師多元文化教育素養之議題深具研究興趣，加深了研究者進行本研究的動機，更成為本研究之前導研究，引領研究者進入實際探究教師多元文化教育素養之研究領域。

在研究者進行探討幼兒園教師多元文化教育素養之前導研究的過程中，研究者先與碩士班修課同儕及任課教師共同參考相關文獻，擬定了探究幼教師多元文化教育素養的訪談大綱，再與一位目前實際在公立幼兒園任教之正式教師進行了兩次的正式訪談，時間大約各為三個小時，以及後續數次的非正式訪談，以嘗試了解幼教師多元文化教育素養之內涵、及其在實踐多元文化教育時所遭遇的困境，並將蒐集到的訪談資料轉譯為逐字稿，最後以課程當中的幾篇相關文獻為架構，將訪談逐字稿進行資料分析。

在此前導研究的分析結果中，研究者發現該幼兒園教師雖然對於

多元文化教育有基礎的認知，但經過深入的詢問其教學信念後得知，其自身仍然具有對少數族群學生或家長之偏見、及對多元文化教育相關面向之刻板印象。舉例而言，在關於「性別」之面向上，該位教師雖具備基礎的敏銳度，對於男生穿藍色、女生穿粉紅色的人為文化邊界，能夠主動的嘗試重新建構，鼓勵總是排斥粉紅色的男孩嘗試多元的選擇；但當研究者與該教師將對性別的議題之討論繼續延伸時，卻發現該教師秉持的教學信念是隱含著刻板印象的，該位教師強烈表達出其認為生理性別必須是絕對且不容跨越的，其認為讓男生排一排、女生排一排，男生上男廁、女生上女廁，這些都應該是在幼兒園所中理所當然的規矩，更是牽涉到是否對錯的價值判斷與道德觀念的；此外，該位教師亦否定了性別中的多元性，其認為在幼兒園班級中討論如同性戀之議題，對於幼兒是一種汙染，性別的多元性是不應該出現在其教學實踐中的。另外，研究者從此次前導研究的經驗中，亦發現該位受訪的位教師在其教學實踐上，出現許多不符合多元文化教育精神的行為，包含其對於來自經濟弱勢家庭的幼兒，在學習與表現上給予較低的標準與期望，僅要求生活自理的基本能力，而對於課程參與和學習表現則較不重視；以及該位教師對於新移民父母持有相當負面的評價，認為新移民父母對於其子女的教養態度相當鬆散，且對於幼兒園的制度和活動參與度很低，如回條總是不交、總是不簽名，但該位教師卻也不清楚新移民父母是否能夠閱讀回條上的字，認為主因仍在於新移民父母鬆散的教養態度。

藉由上述前導研究之發現可知，此位教師所具備的多元文化教育素養是不足的，其自身所秉持的多元文化教學信念潛藏著偏見與刻板印象，且其在教學現場中所落實的多元文化教學實踐更是可能造成幼兒之間教育機會的不平等、及產生主流文化的霸權與壓迫；對此研

究結果，研究者自身感到相當驚訝與挫折，因為研究者自身及班級中其他同儕的資料分析，皆普遍趨向幼兒園教師具備之多元文化教育素養是不足的，而研究者相信具備深厚多元文化教育素養的幼兒園教師應該是存在的，前導研究之單一個案資料可能不具有足夠的信效度，且其所採用的資料蒐集方式僅透過訪談法，許多幼教師陳述之教學情形與課程實踐皆是研究者看不見的，可能存在不夠客觀的疑慮。因此，研究者透過此次進行前導研究的經驗，對於「多元文化教育素養」的議題有了初步的認識與探訪，也同時加深了欲進行本研究之動機，基於對於前導研究之結果的不滿意，研究者對於更深入的針對幼兒園教師多元文化教育素養進行研究產生極高的興趣與熱忱，希望在更具理論基礎、更縝密的研究設計下，深入的探究與了解幼兒園教師多元文化教育素養之內涵，期望藉由研究者實際進入教學現場，以訪談法及參與觀察法同時蒐集資料，以獲得研究幼教師多元文化教育素養內涵之更多元、更全面的資料。

貳、台灣落實多元文化教育之必要性

在現今人口、政治、經濟皆正面臨全球化的時代裡，「多元文化」已然成為全世界各個國家的必然現象與重要議題，各個國家的人口組成在種族、族群、語言等文化背景上漸趨多元，文化的多樣性可說是無時無刻皆在每個社會群體中發生著；而「多元文化」對於台灣而言，其具有更複雜且深刻的意義，因為台灣現今是一個多元文化的國家，並非僅僅是由於全球化的趨勢使然，從更根本的歷史層面來看，台灣在其歷史的發展過程中，本身即為一個深具「多元文化」現象的移民社會，這塊土地上存在著、甚至隱含著的文化多樣性遠遠超過大多數生活在此的人們所想像的，從明朝、清朝一直到二次世界大戰後的 1950

年代，人口不斷的從外地移民進入台灣，台灣社會的人口結構亦漸趨多元，除了原本就生活在這片土地上的原住民外，客家人、本省族群、外省族群等皆成為台灣土地上共同生活的人們，另外，近年來隨著婚姻移民而來到台灣的人數逐年增加，其不僅人口數量漸增，這些新住民來自的國家與地區也更加多元，其已經成為目前台灣社會人口結構中不容小覷的一部分（張嘉育、黃政傑，2007）；現今的台灣社會人口組成多元，家庭的文化背景多樣性高，生活在台灣的族群結構漸趨豐富，台灣社會可以說是已經成為一個多元族群的社會。

台灣社會隨著歷史的發展，其在包含種族、族群、語言、宗教等文化層面上皆蘊涵著相當豐富的多元性，而正因為台灣本身乃是一個多元文化的移民社會，在這片土地上因為文化差異所衍生的種種歧視、偏見、霸權、壓迫、剝削等文化問題可說是從未停止過，不論是過去充滿族群仇視的二二八事件，抑或是至今仍難以擺脫歧視的外籍新娘，甚至是近幾年爭議不斷的同志婚姻，這些因為文化差異所造成的不公與不義，長久以來無聲且無情的撕裂著我們的台灣社會，即便是在如今科技發達的二十一世紀，仍然有多少人因為自身文化與主流社會的文化存在著不相同之處，而持續承受著不公平的痛苦與悲傷。

然而，既然「多元文化」的現象本就是台灣社會的一部分，為什麼我們無法讓多元文化的現象成為台灣社會的優勢、讓文化多樣性豐富台灣這片土地，反而讓多元文化的現象不斷的傷害著台灣社會與人民呢？其乃是因為人們所具備的「多元文化素養」不夠豐厚完整之故，「多元文化素養」（multicultural literacy）指的乃是人們身處於多元文化社會中，其所應該具備之與不同文化背景的人們互動、溝通的態度與能力，具備多元文化素養的人們擁有看待文化多樣性與文化差異的正確信念，能夠尊重、欣賞與自己不同的文化內涵，且具有與來自不

同文化背景的人們相處互動的能力，能夠避免自身文化所產生的歧視或霸權，而以具多元文化觀點的視野關心他人與社會（王雅玄，2007；劉美慧等人，2009）。因此，如果生活在台灣社會下的每一個人都能夠具備豐富完整的多元文化素養，那麼不論你來自哪個族群、說著什麼樣的語言，皆能夠安心、自在的與任何一個同處於台灣社會下的人們共同生活，享有與任何人皆同樣平等公平的權利，甚至可以對於自身文化下的任何獨特生活習慣或穿著飲食等皆感到自信與驕傲，如此的台灣社會方可謂一發揮多元文化精神的多元文化社會，現存的種種文化問題和霸權壓迫才有可能真正的獲得緩解。

由此可知，具備多元文化素養是化解台灣社會文化問題的根本解決之道，但要讓台灣社會的每一個人皆具有多元文化素養是相當不容易的，如何培養人們的多元文化素養乃是一關鍵課題，Banks (2010)認為多元文化素養的培養主要需要倚靠「教育」的力量，而學校教育可說是培養人們具備多元文化素養的有效途徑；因此，近年來實踐「多元文化教育」成為趨勢，各階段的學校教育亦陸續重視多元文化教育的實行，在台灣社會的各教育階段落實多元文化教育之必要性不僅是因為其可幫助培養多元文化社會下人們的多元文化素養，亦是由於近年來台灣各教育階段的學生文化背景組成漸趨多元，文化多樣性已然成為每間教室的常態現象，實行多元文化教育對於台灣社會而言可說是勢在必行。

因應著台灣移民社會的多元文化社會結構，台灣的教育領域逐漸形成一個學生背景多元的時代，在學校等教育機構中，學生的文化背景漸趨多元，且來自少數族群、或其他異於主流文化之群體的學生人數逐年增加，學生文化背景多樣性的現象成為學校教育及教師不容忽視的挑戰；以近幾年的統計數據來看，在包含國中、國小及幼兒園的

各教育階段，其學生的族群結構多元，包含原住民、新住民子女等，且此少數族群的學生人數在比例上是漸增的。首先以幼兒園階段為例，在104學年度，全台灣包含公立及私立幼兒園的幼兒總人數約為46萬，其中原住民幼兒的學生人數約為一萬九千多位，約占4.2%，相較於101學年的3.8%、102學年的4%、及103學年的3.9%，可知原住民幼兒在幼兒園的學生比例總體而言是上升的（教育部統計處，2016a, 2016b）。另外，以國小階段來看，學生的族群及文化多樣性亦漸趨多元，教師面對來自多元背景的學生之現象必須得到重視，104學年度全台灣約122萬的國小學生中，原住民學生的比例約為3.6%，而新住民子女的比例則高達約11.7%，且這些新住民子女更是來自多達13個以上不同的國家，其族群與文化的多樣性更為複雜，以近年的數據可知，國小階段的原住民及新住民子女之學生人數比例整體而言是呈現增加的趨勢的（教育部統計處，2016b, 2016c, 2016d）。台灣是一個多元文化的移民社會，同時各教育階段中的學生之文化背景亦漸趨多元，因此在學校等教育機構內的教師，幾乎每一位教師皆可能面對來自非主流族群或少數民族的學生，幾乎在每一個班級中，如種族、語言、宗教、生活習慣、學習型態等文化差異皆是無可避免的存在著的，如此充斥著文化多樣性的教育環境，考驗著教師們的多元文化素養與能力，也突顯出台灣的教育環境必須落實多元文化教育的意義與重要性。

那麼，所謂的「多元文化教育」其意義與內涵究竟為何？又多元文化教育對於各階段的學生、及本研究的核心對象「幼兒」之重要性為何呢？探討多元文化教育的意涵可從美國多元文化大師 J. A. Banks 與 C. A. M. Banks (2010) 的論點來看，其多年來不斷強調多元文化教育的重要性，其所致力推行的多元文化教育乃是，可以使來自不同文化背景下的學生，在學校教育中均擁有相等的學習機會，並改善目前學

校教育體制下，某些群體下的學生在教育機會與權利上可能受到的壓迫，及其有形或無形間正承受著的偏見與歧視，而 Banks 與 Banks (2010) 提倡的多元文化教育即是以達成教育機會均等為最終目標。由此可知，多元文化教育之本質意義在於改善教育機構中因為學生文化背景差異所產生的不平等與負面關係，其可作為一種長時間推行的教育改革之社會行動，在此歷程中，得以享有公平的教育機會、及獲得文化與知識上的增能的學生亦不僅是來自少數族群者，而受益的應該是多元文化教育下的每一個學生、每一個個體。誠如上述，多元文化教育的實踐對象應該包含各個教育階段下的每個孩子，如同譚光鼎（1999）所強調的，多元文化教育的實施範圍應該從學前教育開始，一直至成人教育階段；而許多相關的研究也陸續發現，在幼兒階段即實施多元文化教育，對於幼兒而言是相當重要且必須的，其所發揮的價值與意義更是值得我們關注，幼兒多元文化教育不僅可以讓幼兒尊重、接納並學習不同文化背景的他人，培養正向、寬闊的多元文化視野與態度，在幼兒園實行多元文化教育課程，更可以讓幼兒體認多元文化並存的事實，進一步在與不同文化的互動中，建立尊重與理解的態度，讓族群問題消弭於無形之中（張耀宗，2006；Ramsey, 2004）。

綜合上述，本研究重視台灣社會的多元文化現況及其所衍生的文化問題與衝突，且認為透過落實多元文化教育以培養及提升人們的多元文化素養，乃是化解台灣社會之文化問題、並邁向和諧之多元文化社會的根本之道；因此，本研究重視培養多元文化素養的必要性，肯定多元文化教育的意義與力量，強調幼兒多元文化教育的價值，在此研究背景下，研究者認為從教育的角度切入，探究教師具備的「多元文化教育素養」乃是極具學術價值且勢在必行的，期望藉由針對多元文化教育素養內涵進行之深入質性研究，為落實多元文化教育、培養

多元文化素養、並緩解文化衝突盡一份力，讓多元文化成為台灣這片土地的優勢和迷人之處。

參、教師多元文化教育素養的重要性

既然多元文化教育如此重要，其在教學現場中是否能夠有效落實即成為能否達到多元文化教育之目標的關鍵，而在多元文化教育的實踐中，「教師」往往扮演著相當重要的角色，因為教師乃是執行多元文化教育的第一線，在實施多元文化教育的過程中，將理論轉化為實務者即為教師，教師的言語、行為、及其在課程中的表現皆會對於學生形塑其多元文化觀點和視野產生影響，教師的多元文化觀點甚至可能成為學生學習上的楷模，「教師」的角色在多元文化教育的實踐上著實具有關鍵的影響力。在落實多元文化教育的過程中，教師之角色主要發揮的力量與意義在於，教師具備將多元文化教育行動帶入教室的能力，其能夠協助學生發展多元文化態度及視野，且具備文化敏銳度的教師方可使學生充分的發揮其真正的潛力（吳雅玲，2007）；Giroux (1997)也針對教師之角色在多元文化教育中可使其發揮政治性、批判性的功能提出論點，其認為教師會引導學生重新定義知識及技能，發展出批判性的對話與行動，且透過提供與學生生活經驗有共鳴的課程內容，帶領學生檢視經驗背後的政治意涵，以批判性的思考和行動來對抗社會中存在著的不公平，落實多元文化教育之改革、行動的目標。

相同的，教師在多元文化教育上的重要性對於每一個教育階段而言皆同等重要，幼兒園教師可說是多元文化教育起點的引導者，其對於幼兒的生活具有短暫但強烈的影響力，幼兒園教師提供多樣化的生活經驗，引導幼兒對週遭的人事物有設身處地的同理心，並促進幼兒之間的互動關係，使其能夠和不同文化背景的同儕幼兒相處、遊戲；

教師對於幼兒來說，是可以幫助自己在多樣性的團體之中找到自在、安心的自我角色的引導者，也是提供自己與同儕對話、互動之機會的創造者（巫鐘琳，2008；Ramsey, 2004）。

正因為教師的角色在多元文化教育的落實上具有關鍵的影響力，在實踐多元文化教育的過程中，所遭遇的問題與困難也都圍繞著教師而生，究竟台灣社會下各教育階段的教師是否具有足夠的素養和能力面對多元文化背景下的學生、並有效實踐多元文化教育呢？究竟台灣的教師們是賦予學生們多元豐富視野的領航者、還是製造更多歧視與衝突的幫兇呢？這些問題引導出教師本身是否具備足夠的「多元文化教育素養」已然是教育現場能否有效落實多元文化教育之嚴重隱憂；楊傳蓮（2000）指出「多元文化教育素養」是教育體系中的每位教師皆應該具備的專業素養，而多元文化教育素養乃指教師在多元文化教育上，個人的認知、價值態度、及教學實務的表現情形，其能反映出多元文化教育的品質與效能。國內外許多學者也陸續主張，教師具備多元文化教育素養有利於發展出適合不同文化背景學生之課程與教學，其更能夠創造一個保持文化多樣性及教育機會均等的教室環境，因為具備多元文化教育素養的教師能夠了解自身文化、與學生分享各文化的內涵，亦能進一步傳達與培養無偏見及刻板印象的文化觀，幫助學生彼此尊重與欣賞，並增強自己的自我文化認同（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2012；Banks & Banks, 2010; Diamond & Moore, 1995）。

然而，近來的許多相關研究中發現，教師在實踐多元文化教育上有其實質的困難，主要包含了大環境的限制、教師本身的文化背景未具多元性、及教師個人缺乏多元文化教育素養（王雅玄，2007；吳雅玲，2007）；而其實上述之教師所遭遇的三大困難是相互關聯的，研究者整理相關文獻後發現，教師缺乏多元文化教育素養乃是最核心的問

題，大環境的限制及教師單一的文化背景可說是背景因素，皆會造成教師缺乏多元文化教育素養的問題加劇。以教師的文化背景而言，在國外的文獻中提到，歐美國家的教師多為白人中產階級的女性，受限於自身單一的文化背景，教師較缺乏與少數族群相處的知識與經驗，在多元文化知能上較無法滿足多元學生的各種需求 (Jordan, 1995; Liston & Zeichner, 1991; Shade, 1995)；另外，國內的研究也發現，目前教師所身處的大環境也存在著對於培養教師多元文化教育素養的隱形阻礙，國內目前部分的師資培育機構缺乏多元文化的氛圍，可能充滿權力競逐與父權意識型態，缺乏性別意識與批判意識，因此可能較無法有效的培養教師多元文化教育素養(劉美慧，2005；蕭昭君，2000)。綜合上述可知，教師缺乏多元文化教育素養可說是落實多元文化教育目前所面臨最大的瓶頸，尤其是當教師受限於自身單一文化背景下的經驗與知能，師培環境亦無法有效提供支持時，教師在教學的過程中，往往無法跨越文化差異的藩籬，容易不自覺進行自身的文化再製，甚至可能產生主流文化霸權下的詮釋，造成對少數族群學生更多的偏見與壓迫，距離達成多元文化教育所提倡的教育機會均等之理想目標更加遙遠(何青蓉，2003；陳美如，2000a；陳憶芬，2001)。

本研究肯定教師應具備多元文化教育素養對於落實多元文化教育之重要性，同時以目前國內外相關文獻說明之教師缺乏多元文化教育素養之隱憂為研究背景，重視教師背景未具多元性、及大環境對培養教師多元文化教育素養的阻礙之現況，因而亟欲深入探究教師多元文化教育素養此課題，期望透過質性研究之深入訪談與現場觀察，能夠了解教師多元文化教育素養的內涵，以及教師在實踐多元文化教育之過程中，其所秉持的多元文化教學信念、所實行的多元文化教學實踐、及其所遭遇的教學困境、與其所採用的解決策略，以作為未來教學現

場中教師充實自身多元文化教育素養之參考。

肆、研究幼兒園教師多元文化教育素養之文獻不足

有鑑於對多元文化教育的重視，近年來國內外學者陸續開始針對教師的「多元文化教育素養」之議題進行研究，其中包含針對不同研究對象、使用不同典範的研究方法、及聚焦於不同課題所進行之相關研究，雖然此研究主題逐漸受到重視，但以目前相關研究的數量及內容厚實度而言，在學術界仍然較為不足。

以研究對象而言，目前國內外針對教師多元文化教育素養進行的相關研究中，其大多以國小或中學階段的教師為研究對象，早期以國外的研究居多，近幾年國內也陸續開始有學者針對教師多元文化素養進行探究，亦多以國中小教師為研究對象（王雅玄，2008；楊傳蓮，2000；Martines, 2005）；另外亦有研究者以職前教師為研究對象，從師資培育階段切入探討教師多元文化教育素養之養成（洪佳慧，2006；蔡純純，2006）；但研究者發現目前國內以幼教教師為研究對象，探究其多元文化教育素養之相關研究在比例上是相對很少的（賴怡珮，2006）。而由採用的研究方法來看，早期的相關研究多以量化研究之方式進行，大多透過問卷調查法了解教師所具備的多元文化教育素養（楊傳蓮，2000；蔡純純，2006），近幾年開始出現以量化研究之典範為主，但輔以訪談法、以增加研究之深度的文獻（賴怡珮，2006）；但以質性研究方式進行的相關研究較少，採用的研究方法包含觀察、訪談、敘說等（王雅玄，2008；洪佳慧，2006；Martines, 2005）；由此可知，目前的相關研究大多使用量化研究方法來評量教師具備多元文化教育素養的程度，而透過質性研究法深入研究對象的教學脈絡與教學經驗的研究則較少。另外，近期亦有一些文獻以多元文化教育的相關主題進

行研究，雖然其內容有包含多元文化教育素養之內涵，但因為這些研究非針對多元文化教育素養為核心，因此所能探討的面向及深度較為侷限，更突顯本研究須針對教師多元文化教育素養進行深入探究的必要性（陳美如，2004；劉美慧，2003；Pope & Reynolds, 1997; Zeichner et al., 1998）。

綜合上述之相關文獻整理，研究者發現針對「教師之多元文化教育素養」進行的相關研究在數量上仍為不足，且目前的研究大多以國中、國小階段之教師為研究對象，以幼兒園教師為研究對象的文獻非常少，可見幼兒多元文化教育及幼教師之多元文化教育素養的深入探究需要更多的重視；另外，在研究方法上，大多數研究教師多元文化教育素養的文獻皆是以問卷調查之量化研究方法進行，其雖然能夠蒐集到大量的教師樣本，但對於教師具備之多元文化教育素養的內涵卻無法深入了解，亦無法進入教師所處的教學脈絡之中，以教師本身的局內人觀點探究多元文化教育素養的內涵，及其獨特的教學經驗與歷程。因此，本研究乃以幼兒園教師為研究對象，旨在透過質性研究方法，深入探究幼兒園教師多元文化教育素養之內涵，及其教學歷程中所遭遇的教學困境與所採用的解決策略，期望透過本研究之研究結果與發現，提升學術界在教師多元文化教育素養此議題上的研究厚實度，亦促進社會大眾對於幼兒多元文化教育的重視。

第二節 研究目的與問題

綜合上述研究之背景與動機，在重視多元文化教育及其對幼兒之重要性的基礎下，幼兒園教師的角色及其所具備的多元文化教育素養乃是落實幼兒多元文化教育之目標與精神的重要因素。因此，本研究之研究目的旨在探究並呈現幼兒園教師多元文化教育素養的內涵，透

過參與觀察及深入訪談等質性研究之方法，了解幼兒園教師所具備的多元文化教學信念，及其在教學現場中所實行的具體教學實踐行動；此外，研究者也拓展研究範圍，同時探討幼兒園教師在實踐多元文化教育的過程中，其實際遭遇的教學困境、及所採用的解決策略，協助教師有效的落實多元文化教育，且希望以本研究之個案作為未來幼兒園教師充實自身多元文化教育素養、及反思其多元文化教學實踐之參考。

基於以上之研究目的，本研究之研究問題為：

- 一、幼兒園教師實踐多元文化教育之多元文化教育素養內涵為何？具備什麼樣的多元文化教學信念？
- 二、幼兒園教師在教學現場中，有哪些具體的多元文化教學實踐？此反映了哪些多元文化教學信念？
- 三、幼兒園教師在實踐多元文化教育之過程中遭遇了哪些教學困境？其所採用的解決策略為何？

第三節 名詞釋義

為了清楚定義並釐清本研究所欲探討之主題，本節研究者將針對本研究之重要名詞加以釋義，包含「多元文化教育素養」、「多元文化教學信念」、「多元文化教學實踐」、「教學困境」及「解決策略」，以下研究者將先以理論型定義敘述，再說明其於本研究中的操作型定義。

壹、多元文化教育素養

界定「多元文化教育素養」一詞可先從了解「多元文化素養」之概念著手，「多元文化素養」一詞的意涵較為廣泛，從鉅觀的角度而言，

其通常是指在多元文化社會下的每一個人所應具備之看待文化多樣性及文化差異的態度、信念和能力，包含須具備尊重文化多樣性的態度，擁有與不同文化背景之人們溝通的能力，及面對多元文化社會中之權力、公平等議題，能夠關心、察覺、省思的批判意識（王雅玄，2007；劉美慧等人，2009；Giroux, 2005）。

而本研究所欲探討之「多元文化教育素養」乃指聚焦於教育層面、著重於多元文化教育專業領域之教師所應具備的態度、信念和能力（楊傳蓮，2000）。教師「多元文化教育素養」的概念包含知識、實踐與批判三個層面，Banks 與 Banks (2010)強調教師需要具備有利於發展出適合不同文化背景之學生的多元文化知識；Brock (2004)重視教師必須有能力在單一主流文化的霸權下，具備實踐的行動力，展現多元文化精神下的教學實踐；王雅玄（2007）則強調教師應該在教學中不斷的省思，並以批判性的思考檢視社會社會現實。

綜合上述，本研究認為教師應具備的「多元文化教育素養」乃是奠基於「達到所有學生之教育機會均等」之目標上，且包含知識、實踐與批判三個層面之意涵，亦即具備多元文化教育素養的教師應該擁有多樣性且無偏見的多元文化知識，能夠發展出適合不同文化背景之學生的教學實踐，具備對抗霸權、實踐教學信念的行動力，及能夠主動檢視、反思社會現實的批判意識與能力。

貳、多元文化教學信念

本研究針對具備多元文化教育素養的教師實踐多元文化教育之情行進行探究，欲透過其所反映之兩個面向進行研究，亦即教師的「多元文化教學信念」及「多元文化教學實踐」。「信念」(belief)之概念為內隱於內心之價值觀及意識型態，其具有引導外在行為之特性（王恭

志，2000；Pajares, 1992)；而梁鳳珠（2012）認為教師的「教學信念」之意涵乃是，教師對於教學歷程中包含課程、教材、教師、學生等相關因素內心所秉持的觀點和思想，且其會影響教學過程中的行為與決定。

涵蓋「信念」之特性及「教學信念」之意涵，並賦予多元文化教育的意義，本研究認為教師的「多元文化教學信念」乃是教師在教學中對於多元文化教育之各個面向與相關因素所具備之知識、認知、意識、價值態度等綜合意識，其會引導教師在面對不同文化背景之學生、及社會中存在的文化差異時，產生符應其秉持之多元文化教學信念的觀點、想法和態度，進而影響教師在多元文化教育之情境中的教學行為與決定。

參、 多元文化教學實踐

本研究乃是透過教師的「多元文化教學信念」及「多元文化教學實踐」兩個面向探究具備多元文化教育素養的教師實踐多元文化教育的情形。「實踐」(practice) 是指知識、社會、認知等綜合領域皆被轉化或散播的方式 (Giroux & Simon, 1989)。江青桂、林英姬與江宜娜（2013）認為「教學實踐」乃是教師透過教學過程中的行動及省思，將其內在之教學信念轉化為實際展現於課堂中的外在教學行為；吳雅玲（2007）更將「教學實踐」賦予多元文化教育之意涵，認為「多元文化教學實踐」是教師持續將其多元文化教學信念進行轉化，且在過程中不斷進行反思及批判，以產生教育實踐的改革行動力。

本研究認為教師的「多元文化教學實踐」乃是教師將其多元文化教學信念予以落實時，其在教學現場中所產生的具體行動，及其在教學歷程中進行之批判性的省思，教師透過多元文化教學實踐能夠將信

念轉化為實際的行動及反思，並發揮多元文化教育的行動力量。

肆、 教學困境

本研究所欲研究的為幼兒園教師實踐多元文化教育時所遭遇的教學困境；「困境」(Predicament)一詞指一個人面臨困難、窘迫、難以解決的處境，屬於主觀感知的心理困境（張春興，1996）。「教學困境」則指教師在教學中，由於價值觀、教師角色的衝突，或外界期望、外在工作要求等超過教師自身負荷，因而產生困擾與負面情緒的情境 (McCormick, 1997; Pithers, 1995)。

本研究著重於「教學困境」之情境內容及其難以解決但必須解決的特性，將「教學困境」定義為教師在教學過程中與教學情境中的各種因素如教學、行政、學生、家長、同事等互動，在自身價值觀、教師角色、或外在環境之期望上產生失衡或衝突，並引發壓力、困擾等負面情緒之此種教學歷程中難以解決的情境。

另外，本研究乃針對幼兒園教師「實踐多元文化教育之教學困境」進行研究，因此在上述之教學困境的概念下，將操作型定義界定為幼兒園教師在實行多元文化教育之教學過程中，與其教學情境中的各種人事物因素相互互動，而在教師之多元文化教學信念或多元文化教學實踐上產生衝突或壓力，因而形成之難以解決且令教師困擾的境況。

伍、 解決策略

本研究所欲探討的是幼兒園教師針對其實踐多元文化教育所遭遇之教學困境而採取的解決策略；「策略」一詞意指一種有目標導向的計畫或活動，其常以達到解決問題為目的（陳李綢，1988）。本研究使用

「解決策略」一詞，以強調其以解決問題為目標之重要涵意，及其可能包含一連串計畫與行動的概念；因而將「解決策略」之概念界定為，教師面對其教學過程中因為各種因素而產生之難以解決且感到困擾的教學困境時，所選擇、嘗試、或採取之一連串的計畫與行動，此計畫與行動乃以解決教師面臨之教學困境為目標。

另外，本研究乃針對「幼兒園教師面對實踐多元文化教育所遭遇之教學困境而採取之解決策略」進行研究，因此將「解決策略」之操作型定義界定為，幼兒園教師以解決其在實踐多元文化教育的過程中所遭遇之教學困境為目標，所選擇、嘗試、或採取之一連串計畫與行動。



第二章 文獻探討

本研究旨在了解幼兒園教師多元文化教育素養之內涵與實踐，並探究幼兒園教師在實踐多元文化教育之過程中所遭遇的教學困境、及其採用的解決策略。而教師多元文化教育素養此一議題乃是深植於「多元文化教育」的脈絡之下，因此，本章第一節先從鉅觀的角度呈現多元文化教育的內涵與意義，及其對於幼兒的重要性；第二節綜觀中外相關研究，探討多元文化教育素養的概念，並統整、建構出教師所應具備的多元文化教育素養之教學信念與教學實踐；最後，第三節從教師實踐多元文化教育的歷程出發，分析教師可能遭遇的教學困境之面向，及其對應之解決策略。

第一節 多元文化教育的內涵及重要性

本研究的研究焦點在於幼兒園教師的多元文化教育素養，但此一主題乃是建構於「多元文化教育」的大脈絡之下，因此首先必須先釐清多元文化教育的內涵與重要性，方能作為本研究的重要理論根基。綜觀多元文化教育的發展與眾多面向，研究者針對其內涵最為核心、且與本研究最為相關的部分進行探討，先從鉅觀角度探討多元文化教育的意涵及目標，再回歸本研究核心對象之一「幼兒」、探究多元文化教育對於幼兒的重要性，最後由實務層面切入探討多元文化教育在課程實踐上的面向及模式。

壹、多元文化教育的意涵

探究「多元文化教育」此一領域，可先從何謂「多元文化」的觀

念和精神開始談起，當多元文化被視作為一種觀念、或一套思想哲學時，多元文化所代表的是一組觀念與信仰，其承認且尊重種族的重要性、和文化的差異性，而文化差異所包含的範疇更是含括在生活型態、社會經驗之中，或個體本身及個別的、群體的、和國家的教育機會間，所形成的各種層次的文化差異（陳美如，2000b）。在面對廣闊範疇的文化差異時，「多元文化觀」的發展意味著讓我們學習以更包容、更宏觀的態度思考，並將多元文化觀反映在我們生活中的學習與行動中（Niето & Bode, 2012）；而「多元文化教育」乃是將多元文化觀運用於教育與學習之中，亦即透過多元文化教育的實行，人們將培養包容、宏觀的多元文化觀，學習接納、尊重文化的多樣性，並包容各種文化差異（陳美如，2000b）。

多元文化教育統整性的概念與定義可從美國多元文化大師 Banks 的觀點來看，Banks 與 Banks (2010)認為多元文化教育包含三大層面，其是一種概念與哲學觀點、一種教育改革運動、亦是一個持續不斷進行的歷程。就概念與哲學觀點而言，多元文化教育主張不論學生的性別、社會階級、民族、種族、或文化特質等，皆必須在學校中擁有均等的教育機會；而多元文化教育亦是一種教育改革運動，其試圖改變學校及其他教育機構，更包含對教育環境的改變，以使來自各種文化背景的學生，可以擁有相等的學習機會；另外，多元文化教育也應被視為一個持續不斷發展的歷程，其以實現教育機會均等和消除歧視為理想目標。

多元文化教育的根源和本質與上述之「多元文化」的觀點和精神乃是相呼應的，我們所處的世界在各個層面皆是多元的，文化差異和文化多元性是無時無刻正存在與發生的，因此，多元文化教育的基本假設在於多元文化並存的現象，以及各種文化本身即為社會進步的根

源（黃政傑、張嘉育，1998）；另外，多元文化教育乃是多元文化社會下的產物，更是民主社會的基礎，其可促進公理正義、自由和平的生活，亦打破單一文化的箝制，肯定文化多樣性的價值，並尊重文化多樣性下的人權（陳美如，2000b；譚光鼎等人，2012）。以此基本假設為基礎，多元文化教育的實踐與觀點是延伸至全世界每個人的信念與態度之中的，每個人都是具有文化的，且每個人也都是「多元文化的」，即使權力和地位並非相等，但每個人及每個團體都是同時擁有文化及文化多樣性的，由此可論，多元文化教育所觸及與相關聯的層面廣泛，包含了人類的中多差異面向，如：種族、職業、社靜地位、年齡、性別、性傾向、及各種身體上的特徵和需求等等，其可說是與每個人、每個團體皆密切相關（Erickson, 2010; Ramsey, 1987）。

探討多元文化教育之意涵中相當重要的層面之一為，將多元文化教育作為一種運動、及其對於學校改革之行動的強調，Bennett (2011) 主張多元文化教育是一種運動，此種運動意指對學校環境及課程的改革，其試圖將多族群與全球的觀點融合在傳統課程中，藉以發展個人的多元文化性，促進個人以多元的方式知覺、評鑑、信仰與行動，以接納和欣賞不同文化的人所具有的差異，並透過適切的態度與技能的發展，對抗種族主義及其他不同形式的歧視。近代另有學者以批判教育學理論為哲學基礎，強調多元文化教育在改革與行動上的側重，認為多元文化教育應挑戰、並拒絕存在於學校與社會中的種族偏見或其他形式的歧視，進而接受並強調學生、社區及教師反映之多元特質；在這樣的歷程中，多元文化教育強調反思與行動，其使個體增能，並培養批判思考及社會行動的能力，進而引發與產生正向之個人、社會與結構的改變，朝促進社會正義與公平機會的最終目標邁進（吳雅玲，2007；譚光鼎等人，2012；Nieto & Bode, 2012）。

再將多元文化教育聚焦於實際運作與實踐的層面上，回歸於教師和學生的角度來探討，根據多元文化教育辭典（Dictionary of Multicultural Education）對於多元文化教育的定義，多元文化教育秉著實現教育機會均等的最終目標，其實踐與落實必須在學校和其他教育機構中運作，且是涵蓋所有的課程領域的，其提供了不同群體的歷史、文化及貢獻等方面的知識；在多元文化教育此一全面性的歷程中，學生不僅了解與認同自己的文化，更能欣賞及尊重他人的文化，並幫助學生發展積極的自我概念，體現自我存在的價值（Grant & Ladson-Billings, 1997）。對於教師而言，多元文化教育的意義與重要性更是可以狹義的聚焦於教師教學的每一個決定與行動，多元文化教育可以說是反映於每個教學階段與層面之決定上的一種觀點，其是一個能讓教師仔細檢視自己在教學上的選擇的透鏡，以幫助教師釐清自己在無形中傳達給學生的是什麼樣的社會訊息；而所有的教學都是發生在社會文化脈絡之中的，所有的教材和實踐也都反映著社會價值，社會價值常會透過教學中的問題及舉例來傳達，多元文化教育的觀點能夠使教師與學生了解、熟悉新奇活動與事件的新潛力，並擴展自己的思考方式（Ramsey, 1987, 2004）。因此，多元文化教育對於教師及學生皆是一種機會，其可使教師及學生對於多元性和差異的理解獲得學習和成長。

綜合上述對於多元文化教育意涵之各層面的探討，本研究認為「多元文化教育」乃是根基於現代社會多元文化及文化差異的現象與事實之上的一種全面性省思與實踐的教育歷程，多元文化教育是一種觀點，其強調在任何教育機構中，來自不同文化背景、具有不同文化特質的學生，均享有同等的教育機會；而在多元文化教育觀點下的教師，亦能檢視省思自己的教學與決定，釐清教師所傳達的訊息與知識，降低

歧視與偏見的產生。多元文化教育也是一種教育改革運動，其挑戰、拒絕教育機構中存在的任何形式之歧視、偏見與不公平，透過反思與行動使個體增能，並培養批判思考與實踐行動的能力。多元文化教育更是一種持續性的歷程，其幫助個體發展及認同自我概念和自我價值，並學習對他人的文化予以接納、尊重及欣賞，最終以實現教育機會均等、消除歧視、及促進公平正義的民主社會為長遠目標。

貳、多元文化教育的目標

秉持前述多元文化教育之意涵與精神，多元文化教育之目的在於改變學校等教育機構既有的教學與結構，讓來自不同文化背景的學生能夠享有均等的教育機會；多元文化教育的目標乃是為來自不同群體的學生爭取平等的教育機會，並幫助學生啟發知識、技能和態度，以在公平正義的社會中得以生存，而此目標所針對的對象並非僅限於少數族群的學生，而應該是所有的、全體的學生，對於所有的學生而言，多元文化教育最根本、最主要的目標乃是「實現教育機會均等」(Banks, 2008; Banks & Banks, 2010)。

綜合諸多學者與研究，研究者整理多元文化教育的目標主要包含三大部分：一、發展自我的文化認同與文化意識；二、建立跨文化的知能與正向態度；三、培養公民意識與社會責任。此三大目標乃是針對多元文化教育發揮影響力的層次作為區分，從對個體個人的心理層面之發展、至對他者及跨文化間的影響，最後擴大層次至對整體多元文化社會的改變，由此可知，多元文化教育乃是一持續性的歷程，且其包含及影響的對象和領域更是全面性與多元性的。

首先，多元文化教育的目標從個體的角度來看，其主要的目標為「發展自我的文化意識與文化認同」，透過多元文化教育，教師幫助每

一位學生認識自己的文化，從對己文化的了解中，學生得以發展積極的自我概念與文化意識，且進而建構豐富且自信的文化認同。在個人層次的多元文化教育目標中，了解自我的文化是建立文化意識與文化認同的根本，多元文化教育透過教育的力量，建構學生對於多元文化的概念與知識，透過文化學習，了解文化的基本概念，探討文化差異與文化多樣性的意義，以培養與加強「文化意識」，亦即對自我文化的歷史、傳統、價值、族群貢獻等之認識與了解，提升學生對於多元文化的認知層次(譚光鼎等人, 2012; Bennett, 2011; Tiedt & Tiedt, 2010)。當個體對於自我的文化概念了解後，方能形塑對自我文化的認同、自信與價值，且願意為保存自我的文化盡一份力，從中培養個體對自我的文化認同；如 Ramsey (1987)將多元文化教育視為一種觀點，其認為多元文化觀點目標之一即為，幫助幼兒發展正面的個別認同，使幼兒認同並接受自己在各種不同群體中的成員身分。教師透過多元文化教育致力於達成使學生發展自我文化意識與文化認同的目標，此乃是以全體學生作為對象之目標，但此目標亦包含更貼近教學實踐情境之內涵，也就是多元文化教育的目標乃包含「增進弱勢族群的自我概念、及提升其學業成就」；Banks 與 Banks (2010)提到弱勢團體的學生經常具有一種對環境無法控制的感覺，屬於外控性格，亦缺乏政治和社會效能感，因此多元文化教育的目標為協助弱勢團體學生建立自信心。而幫助弱勢學生建立自信、增進自我概念的具體方式乃是透過多元文化教育的力量，使得弱勢學生能夠適應學校生活，進一步提升其學業成就；Gay (1995)強調多元文化教育能夠使來自不同種族、性別、族群及社會階級背景的學生，發展出基本的學術能力；教師更可以透過多元文化教育，營造一個尊重不同族群群體的學校環境，透過更具包容性與真實性的課程及教學方法，予以了解弱勢學生學業成就低落的原

因，並採取因應的補救措施，以幫助不同學習型態的學生有效學習並提升其學業成就（江雪齡，1997；譚光鼎等人，2012）。

多元文化教育的第二種層次的目標乃是針對他者及其他文化而言，其目標為「建立跨文化的知能與正向態度」，面對多元文化社會的多樣群體與文化，學生除了對己文化的認識外，更應該了解他人的文化，且進一步建立正向的態度，尊重、接受與欣賞文化的多樣性，不僅透過多元文化教育培養對不同族群生活方式的尊重與欣賞，亦追求對他人的尊敬與關懷，並願意支持文化多樣性、肯定多元文化之美（吳雅玲，2007；Banks & Banks, 2010; Bennett, 2011; Gay, 1995; Ramsey, 1987）。除此之外，多元文化教育對於培養跨文化的能力亦相當重視，L. Davidman 與 P. T. Davidman (2001)認為多元文化教育的目標在於促進教室、學校、社區等環境中，對於各文化、族群、團體皆能夠達到跨種族與跨文化的相互了解。提升學生跨文化的能力，更有助於建立與培養群際關係，群際關係是一種跨文化能力，其基礎形式為一般的人際關係；而透過多元文化教育，能提供學生與不同群體學生合作的機會，嘗試了解不同族群間的文化、及造成其地位不同的原因，鼓勵學生願意接納他人、與他人合作之開放性社會關係，並提升其與不同文化背景學生相處的跨文化能力，進而改善族群關係、培養良性的群際關係（譚光鼎等人，2012；Bennett, 2011; Grant & Sleeter, 1996）。面對與自身文化不同的他者與群體，多元文化教育的目標除了應該協助學生建立跨文化的知能，且培養正向積極的態度外，更必須幫助學生建立建立角色取替的能力，藉由角色取替的能力，學生能夠從各種不同的角度與觀點看世界，跳脫學校教育中傳統上傳遞的主流文化及知識，不僅檢視、省思自己的偏見與刻板印象，更進一步關心、考量不同族群的觀點與議題，以拓展自己的視野（Banks & Banks, 2010）。

多元文化教育的第三種目標擴展範疇至整體多元文化社會之層次，其目標乃是「培養公民意識與社會責任」，身為多元文化社會下的一份子，每個幼兒、每位學生皆應該成為社會中的參與者，不僅須視自己為大社會中的一份子，認同、接納來自不同族群的個體，更必須培養增能與社會行動能力，提升對當代社會的公民意識，建立對社會的責任感，甚至參與社區及民主社會的決定與行動，透過多元文化教育，每個學生得以增能、並適應當代之多元文化社會(吳雅玲, 2007; Ramsey, 1987)。Bennett (2011)對於多元文化教育的目標之觀點相當強調培養公民責任，其根據民主理論作為基礎，提出了四個核心目標，其中的三大核心目標皆著重於我們對於所身處的社會及世界社群之公民責任，包含：尊敬人類尊嚴與人權、崇敬並保護地球環境、及擔負世界社群的責任；Bennett (2011)所提出的核心目標將多元文化教育的範圍擴展至社會、甚至全世界，其對於社會及世界社群之責任的強調，乃與多元文化教育在根本意義上對於行動、改革之重視相互呼應。而在培養公民意識與社會責任之大目標之下，教育者期望透過多元文化教育幫助學生成為社會環境中自主且批判的分析者與行動者，因此必須培養學生的批判思考能力，並藉由增能的態度發展出有價值的社會行動(Ramsey, 1987)；批判思考能力的建立，使學生能夠關心族群、貧窮、性別等社會議題，克服自身的種族中心主義及偏見，且提升做出理性的決定與分析之能力，以批判社會上存在的不平等與不公平，進一步了解並參與民主決定與社會行動，幫助學生肯定且尊重人權，培養應具備的公民責任感 (Gay, 1995; Grant & Sleeter, 1996)。

綜合上述，本研究以多元文化教育的影響範疇由個人、跨文化至多元文化社會，統整其三大層次之目標：一、發展自我的文化認同與文化意識；二、建立跨文化的知能與正向態度；三、培養公民意識與

社會責任。本研究以此三大目標作為理論基礎，期望具備多元文化素養的幼兒園教師，能夠發揮多元文化教育的力量，以達成此三大目標為動力，持續的在幼兒園中推動多元文化教育，雖然可能無法立即見效，卻是可能透過長期的潛移默化，培養尊重差異與多元的觀念，並改善我們的社會文化（巫鐘琳，2008），朝 Banks 與 Banks (2010)之多元文化終極目標「實現教育機會均等」邁進。

參、多元文化教育對幼兒的重要性

多元文化教育的意義與重要性承如前幾段所述，在現今的社會與學校中，落實多元文化教育已然成為趨勢與義務，教師藉由實踐多元文化教育，努力朝達成多元文化教育的目標邁進；而多元文化教育的意義與價值實踐於「幼兒教育」階段亦是同等重要且必須，本研究之主軸即秉持對「幼兒多元文化教育」重視之精神，將教師落實多元文化教育的對象聚焦於「幼兒」身上，期望透過了解幼兒教師之多元文化教育素養、並進而予以提升，以逐漸達成幼兒多元文化教育之目標。

多元文化教育的精神與理論基礎是適用於人類發展中的每一個階段的，不僅是成人、或學生階段，也是必須落實於兒童與幼兒階段的，Erickson (2010)所強調的多元文化教育之基本假定：每個人都是具有文化的，且每個人皆是多元文化的；此假定亦即應該應用於幼兒之上，每一位幼兒都是具有文化及文化多樣性的，因此，多元文化教育的實踐應包含學前之幼兒教育（譚光鼎，1999）。此外，近年來基於對幼兒教育的逐漸重視，國內外許多研究開始提出多元文化教育不僅應該、甚至最為適合於幼兒階段開始實施；首先，以幼兒發展為基礎，早在幼兒階段，其對於文化與文化多樣性的感知與覺察即相當敏銳了，在幼兒時期，文化成為幼兒對世界的期待，其透過身體、認知、社會與

情緒之發展，意識到週遭存在之文化差異，開始察覺人與人之間的相異與相同之處，如性別、民族等表現於飲食或服裝上的文化差異，如此之幼兒對文化與文化多樣性的接觸與認識，即為多元文化教育實踐之萌芽 (Ramsey, 2004)。幼兒階段的生活經驗與發展歷程多集中於社會與情緒之發展，幼兒園等幼教機構更是幼兒離開家庭後第一個接觸的小型社會，因此多元文化教育是相當適合於幼兒階段及幼兒園實施的，在幼兒階段學習多元文化，可以讓幼兒了解並接受多元文化並存的事實，認識文化差異與文化多樣性，更能從與來自不同家庭、不同文化的幼兒之互動，奠定正確且正向的多元文化態度與素養，接納與尊重差異及多元，促進未來族群問題的消弭，與公平正義之社會的建立 (張耀宗，2006；Whaley & Swadener, 1990)。

將多元文化教育實施於幼兒階段時，其理論基礎與核心精神乃承襲本研究先前探討及統整之內涵，因此幼兒多元文化教育的意涵與目標亦與前述之多元文化教育的目標一脈相承，研究者整理聚焦於幼兒階段層面之多元文化教育相關文獻，將幼兒多元文化教育之目標、及對幼兒的重要性整合為三大部分，包含：一、認識文化的相似性，建構包容的多元文化視野；二、培養對多元文化尊重與欣賞的態度；三、建立對自我文化之認同，並培養批判意識。以此三大方向之目標實踐幼兒多元文化教育，並營造一個平等且給予幼兒支持與安全感的環境，方能幫助幼兒發展多元寬闊且正向的視野，來認識與接觸其所身處之多元文化世界。

在幼兒階段實施的多元文化教育強調以幼兒的生活經驗出發，提供幼兒具體的多元文化經驗，幫助幼兒了解來自不同文化背景的人們的相似性，認識彼此的文化，並形塑對文化多樣性的尊重與包容。然而如同 Ramsey (2004)所述，幼兒在其認知、社會、情緒等之自然發展

下，即會意識起察覺到文化的相似性與差異之處，會注意到且記得具體的文化差異；但落實於幼兒階段的多元文化教育，其所強調的是透過融入人類共享的經驗與文化於幼教課程之中，讓幼兒理解不同文化之間的「相似性」特質，因為幼兒在其看待世界各地的人們之經驗上，其較為了解人與人之間的差異性，且會因為注意差異性、而忽略了彼此之間的相似性。藉由幼兒多元文化教育的實施，可以讓幼兒了解到不同的文化之間是具有相似性的，而非僅有差異之處，只是每個文化外顯的呈現與形式不同而已，但其背後仍具有相似的文化觀點或精神，在理解文化的相似性後，幼兒才更能夠尊重並包容每一個人的文化與生活方式，培養包容的多元文化視野，進而建立對他人的正向態度與對自我的文化認同（周佩諭，2012；Seefeldt, Castle, & Falconer, 2014）。

幼兒多元文化教育第二部份的目標為培養幼兒對多元文化之尊重與欣賞的態度，此目標相當重要，諸多學者亦相當強調幼兒如此之正向情意態度的發展，Manning 與 Baruth (2009)即提出幼兒多元文化教育的目標在於教導幼兒認識、接受與欣賞包含文化、族群、社會階級、性別、宗教等之文化背景差異，使幼兒的學習得以趨向正義、公平與民主。此目標之實踐對於幼兒的重要性在於，幼兒身處於多元文化並存的社會中，如幼兒園中的同儕或教師皆可能來自不同的文化背景，在其能夠覺察到人與人之間的相似與相異之時，幼兒會如何看待每一個與自己可能存在差異的人、會如何面對他人可能與自己不一樣的習慣與觀念，此即成為幼兒教育領域中相當重要的關鍵；幼兒在進入幼兒園此一小型社會後，其第一次接觸的學校生活與教師扮演極其重要的角色，在幼兒開始接觸文化與多樣性的幼兒園階段，學校與教師必須幫助幼兒發展「看見另一個人的觀點」，引導幼兒對於不同的人事物存有設身處地的同理心，建立能夠接納他人思想、需求和觀點的空間，

進而願意向異於自我文化背景的他人互動與學習 (Ramsey, 2004)。幼兒透過多元文化教育之課程所提供的生活經驗及文化知識，開始有機會與不同族群的同儕相處互動，學習不同的文化，進而對他人的文化、習慣、生活方式等予以接受、尊重，更因為與不同文化的實際交流與學習，逐漸能夠彼此欣賞對方的文化，彼此分享自己的文化特色，培養對多元文化的正向情意態度，從尊重、包容到接受、欣賞，亦基於對於多元文化願意接受及理解的基礎，進而增進幼兒與不同族群溝通的能力，以具多元包容及同理心的態度，提升與來自不同文化背景的幼兒之文化對話的能力，朝建立多元包容的社會及消弭族群問題之理想邁進（巫鐘琳，2008；張耀宗，2006；張耀宗等人，2009）。

在幼兒階段實施的多元文化教育之重要性除了幫助幼兒以正向的態度面對多元文化並存的社會，並理解不同文化之間的相似性特質外，幼兒多元文化教育的意義與價值亦應該回歸於幼兒本身，從對幼兒本身的意義談起，每一位幼兒都是具有文化與文化多樣性的 (Erickson, 2010)，那麼幼兒對自己、對自己所身處的族群團體是如何看待的呢？幼兒在認識不同文化之間的異同之外，同時應該感受到自己是被包含在文化與團體之內的，且應該感覺自己是被接受、被尊重的，當這樣的感受存在時，幼兒對自我及所屬團體及文化的「認同」才得以發展（鄭瓊月，2006；Gordon & Browne, 2007）。因此，幼兒多元文化教育的重要目標之一為發展幼兒對自我文化之認同，並進一步培養批判意識；幼兒透過多元文化教育下生活經驗的整合，以及在多元文化環境中與他人之互動，建立並增加幼兒對自我的文化認同，此所指之幼兒需要發展的文化認同應該是堅定、穩固的，包含幼兒對自我的認同、對其所屬之團體和文化的認同，以及對整體多元文化社會、和自己身為多元世界一份子之認同；當幼兒能夠在文化多樣性中認同自己的文

化，不論其屬於的文化與族群是否是所謂的「少數族群」，其皆能夠擁有自信的自我概念及團體認同感，而非受到主流文化強勢的同化，多元文化教育提供了一個形塑幼兒文化認同的機會與起點，讓幼兒擁有積極面對多元社會的視野與能力（張耀宗等人，2009；Gallavan & Ramirez, 2005; Ramsey, 2004）。在強調建立幼兒的文化認同上，學校與教師能否創造一個平等、尊重且欣賞多樣性的多元文化學習環境，並幫助幼兒學習駕馭與挑戰多元世界中的矛盾與不公平，亦成為幼兒多元文化教育中的目標之一，此可從教師與幼兒兩個角度加以探討；首先，教師必須建立一個文化上安全的教室與多元文化學習環境，並讓每一位幼兒感受到安全感，這才是文化認同得以建立的起點，賴文鳳（2007）提到教師應該要創造出一種屬於所有幼兒的教室文化，不論其所屬的文化或語言背景為何，每一位幼兒都應該在心理上感受到被接納與支持，且能夠在教室中以幼兒熟悉的語言互動模式交談及對話，表達幼兒真實的聲音。因為所有的幼兒都應該有平等的機會獲得學業成功與成就感，每位教師都必須時時檢視「每一位幼兒都有被提供均等的機會嗎？」，並思考如何在教室中加以實踐，當幼兒感受到情意上的支持，感覺自己的文化受到包容與尊重，方能形塑自我的文化認同，並作為面對多元社會的能力（周佩諭，2012；張耀宗等人，2009；De Melendez & Ostertag, 1997）。另一方面，面對存在於多元文化社會中的矛盾與不平等，幼兒亦必須成為「批判的思考者」，學習不只是接受現況，而是能夠進一步積極突破問題，採取批判改革的行動；幼兒多元文化教育希望能夠培養幼兒的批判意識，在幼兒的多元文化視野中注入批判改革的行動特質，幫助幼兒學習並獲得抗拒多元社會中之不公義的能力，促使幼兒以批判的眼光和立場面對偏見，關注與生活經驗相關的多元文化議題，並嘗試進行批判性的思考，採取積極行動，透

過不同的思考方式找出問題及紛爭解決的方法，以藉由多元文化教育的力量，為轉化不平等及促進社會公平正義而努力（巫鐘琳，2008；Ramsey, 2004）。

綜合上述，本研究認為幼兒多元文化教育的落實是極為重要的，其對於幼兒的重要性可從研究者整理之幼兒多元文化教育的三大目標內涵得知，融入了多元文化教育的幼教課程，可以讓幼兒理解不同文化之間的相似性特質，透過與不同文化背景的幼兒相處互動之機會，培養對多元文化尊重、接納與欣賞的正向態度，並在一平等、安全的學習環境中，建立對自我文化的認同，進而培養具批判意識的多元視野。以對幼兒多元文化教育的肯定與重視為根基，本研究將研究焦點進一步置於幼兒園教師之角色，以藉由對幼兒園教師之多元文化教育素養的理解與探究，促進幼兒園教師在實踐多元文化教育上的專業能力，達成幼兒多元文化教育的目標，給予幼兒自信且豐富的多元文化視野。

肆、多元文化教育課程的面向及模式

多元文化教育的意義與價值已然開始受到現今社會與教育機構的逐漸重視，其重要性對於每一個階段的人們而言亦是極為必須，而將多元文化教育從幼兒階段開始應用與實施，對於幼兒的各方面發展及各群體間、至整體社會的互動與改革皆有其正向的影響力，因此，落實多元文化教育於包含幼兒階段的各層級教育中乃是重要且必須的。而教師在實踐多元文化教育時，其具體的做法應該是如何呢？教師將多元文化教育的意涵與目標實際融入至課程當中時，其所秉持的核心理念、課程的內容範圍與面向、及課程運作上的模式，與教師實施多元文化教育的具體做法與行為息息相關，亦即在探究教師多元文化教

育之實踐層面時，可從多元文化教育在課程上的面向及模式加以探討；因此本研究於本段討論各個重要學者針對多元文化教育課程之面向及模式所提出的理論與觀點，並統整出本研究在探討多元文化教育實踐與課程之理論基礎，以利於研究者討論與分析幼兒園教師在其多元文化教育素養下之具體教學實踐。

針對教師對於多元文化教育之實踐，可先從實施多元文化教育的基本概念與核心精神談起，Ladson-Billings 與 Tate IV (1995)提出學校在實施多元文化教育上有兩項必要條件，第一，多元文化教育之課程必須呈現出文化與族群的多樣性，且給予弱勢族群得以和優勢族群在學校教育中共同享有獲得高層次知識的權力與機會；第二，教師在教學實踐中的教學型態應該配合學生的學習風格，讓學生能夠以自身文化作為其學習工具。因此，在多元文化教育的落實上，其所重視的是教師傳遞的知識與實施的課程，是否能夠以多元的觀點出發，摒棄主流文化觀點的偏見與霸權，並了解不同文化背景下的學生在學習上的需求，讓多元文化教育課程實踐下的學生能夠從多元的角度建構知識，培養對自身文化的認同、及對他人文化的接納與尊重，且能擁有均等且公平的教育機會。

而以上述之核心概念為基礎，研究者欲探討教師實施多元文化教育課程上所包含的範圍與面向，其中以 Banks 與 Banks (2010)所提出之多元文化教育實踐上之五大面向最為完整，其提出之五大面向為：內容統整 (content integration)、知識建構 (knowledge construction)、降低偏見 (prejudice reduction)、平等教學 (equity pedagogy)、及增能的學校文化 (empowering school culture)。

首先，關於多元文化教育之「內容統整」面向，其乃指教師在教學與課程中，透過各種文化與族群的內涵或例子，來闡述學科的概念、

原則與理論，也就是將文化內容整於學科內容中；教師實施「內容統整」面向下的多元文化教育時，其可幫助學生從多元的觀點理解概念及理論，並感受到文化的多樣性，此面向強調課程之轉化，期望跳脫傳統從主流文化觀點建構之知識內容，而將各族群的觀點與文化平等的呈現於課程之中。「知識建構」之面向乃強調教學過程中，應該讓學生了解學科中內隱的文化假定、參照架構、觀點與偏見等是如何影響知識的建構 (Banks, 1996)；此面向下的多元文化教育重視讓學生了解知識是如何產生的，並以建構主義之取向實踐教學，改變師生的角色，教師成為問題與訊息的提供者，引導學生探討概念下的潛在意義，而學生成為知識的創造者，檢視知識建構的過程，並主動建構知識 (譚光鼎等人, 2012)。多元文化教育實踐之面向亦包含「降低偏見」, Aboud (1988)將「偏見」定義為，以負面方式回應特定種族或群體之成員的一種統一、穩定之傾向。在幼兒階段，其已經能夠察覺不同族群間的相似與相異之處，在進入學校時，有些幼兒也可能已經對於某些群體存在著負面的偏見 (Banks, 2004; Ramsey, 2004)；因此，教師在實施多元文化教育時，必須囊括「降低偏見」之面向，透過一些單元和活動，及在教材中融入族群的正面意象，幫助學生對於各個族群群體發展出正向的態度。而「平等教學」的面向呼應了前述 Ladson-Billings 與 Tate IV (1995)提到之多元文化教育實施的必要條件，意指教師必須運用各種教學方法、並分析其教學過程，採用適合各文化群體之學習型態的教學方式，相信來自不同族群的學生皆有相同的發展潛能，以提升不同文化背景學生的學業成就，實現平等的教學 (Banks & Banks, 1995)。最後，「增能的學校文化」亦為實施多元文化教育的面向之一，「增能」一直是多元文化教育的核心概念之一，McLaren (2003)從批判教育學的理论切入，認為「增能」是藉由學習批判經驗外的知識，以更認識自

我與社會，且能夠將文化中的傳統假定加以轉化的過程。因此我們可以將「增能的學校文化」此一面向視為一種轉型的文化，也就是透過多元文化教育重建並改革學校的文化結構，以使得來自不同文化背景的學生皆能夠肯定自我並獲得文化增能。

研究者認為上述之五大面向在多元文化教育的實踐上即如同方向指標般可作為教師課程教學上的引導，且其亦是可以在幼兒教育階段上的，而此五大面向彼此之間息息相關，皆緊扣著多元文化教育的實踐，教師在落實多元文化教育時，必須綜合此五大面向，將其作為設計與實踐多元文化教育課程之重要架構。

而針對多元文化教育實施上的課程模式，亦有許多學者從不同面向切入、提出各種課程之模式，研究者閱讀相關文獻後，整理完整性較高、且與本研究主軸較為貼近之論點，針對三位學者提出之多元文化教育課程模式進行討論：首先，本研究主要以 Banks 與 Banks (2010) 的論點為主，其以課程結構之改變情形將多元文化教育課程模式分為四種層次，分別是貢獻模式、附加模式、轉型模式、及社會行動模式。第一層次之課程模式為貢獻模式 (the contribution approach)，其是教師最常使用的課程模式，主張教師在特殊的節日或適當機會，以主流文化的標準將少數族群的英雄人物、節日慶典等文化加入主流課程之中，讓學生接觸少數族群的文化；此課程模式的優點是較簡單、且易實施，是多元文化教育課程的最初階段，但缺點則是其課程仍以主流文化為核心，未將探討的少數族群文化至於其脈絡之中，對於這些文化的意義與重要性無法深入討論，因此此模式下主流文化課程之結構仍未改變。第二層次的課程模式為附加模式 (the additive approach)，此模式意指教師將少數族群的文化、觀點等附加於主流課程中，可能以一本書、一個單元或一門課的方式進行，但不會改變主流課程既有的課程

結構，仍未進行課程的轉化；此課程模式的優點是以較貢獻模式具深度的方式實施課程，但缺點是仍沒有重組主流課程的結構，仍是以主流中心觀點看待少數族群的文化。多元文化教育課程真正開始發生轉化即是在轉型模式（the transformation approach）的階段中，轉型模式已經改變了主流課程的結構、基本假設和觀點，讓學生可以直接從少數民族的角度和觀點探討文化、概念與議題，主流文化的觀點不再是唯一的觀點，而是眾多觀點與視野的其中之一而已；此課程模式的優點是可幫助學生以多元視野認識各族群之文化與貢獻，降低偏見與歧視，而缺點則是其需要整體改變既有課程結構，因此實施不易。最後階段的課程模式為社會行動模式（the social action approach），此模式為轉型模式的進階，除了讓學生從不同族群的觀點探討少數族群文化，更進一步引導學生針對少數族群文化的概念及議題做出決定、採取行動，此過程強調培養學生批判思考及解決問題的技能，並具備社會行動的能力；此模式的優點為其可提升學生自發性思考、反省、批判的能力，但缺點為耗時且困難，教師往往需要花較多的時間和心力準備課程。

此四層次的多元文化教育課程模式在教師實際實施上，大多是混合使用的，對於教師而言，貢獻模式和附加模式較易執行，轉型模式和社會行動模式則是實踐多元文化教育的理想方式，因此在教師實際的教學情境中，四種課程模式的應用大多是混合、且循序漸進的，而各種模式的運用與轉換，則考驗著教師的多元文化素養，此乃本研究欲藉由個案研究深入探究之。

本研究對於多元文化教育課程的模式之論點除了以 Banks & Banks (2007)提出之四種層次外，亦從課程目標、及課程內容之兩種觀點切入探討，首先，Sleeter 與 Grant (2009)依據課程目標的觀點，提出

五種多元文化教育課程之模式：一、特殊性及文化差異模式 (Teaching the Exceptional and Culturally Difference)，此課程模式乃針對文化背景異於社會主流文化的學生，教師提供相關的補救教學，幫助學生獲得成功適應主流文化社會的能力。二、人際關係模式 (Human Relations)，此模式指教師使用無刻板印象的教材教具，以降低學生對於不同族群文化的偏見和刻板印象，且增加與其他族群學生互動的機會。三、單一團體研究模式 (Single Group Studies)，教師從特定族群的觀點和文化設計課程，如採取以某族群為主的單元，以促進學生對此族群文化的認識與尊重，此模式較易實施，也是最早予以應用的多元文化教育課程模式。四、多元文化教育模式 (Multicultural Education)，此課程模式統整不同族群的文化和觀點，提升學生對多元文化議題的判斷能力及敏感度，其目標為透過多元文化教育下的學校改革，促進所有學生的教育機會均等。五、多元文化社會正義教育模式 (Multicultural Social Justice Education)，此模式藉由探討種族、性別等文化議題，培養學生批判思考和分析的能力，並有能力發展社會行動。

另外，Gay (1995)根據多元文化教育課程的內容將課程模式分為：基本能力模式、概念模式、主題模式、及文化要素模式。基本能力模式 (modifying basic skill approach) 意指多元文化教育課程將學生的族群文化內容融入基本能力的學習，與學生的家庭經驗和學習型態相連結，重視學生在學習上基本的讀寫算或思考、行動的能力。概念模式 (conceptual approach) 以少數族群文化中的相關概念作為課程內容，幫助學生認識各族群文化中的諸多概念。主題模式 (thematic approach) 則是將各族群關注或面臨的相關議題融入課程中，引導學生探討各族群的議題和關係。文化要素模式 (cultural components approach) 為一範圍相對較小的課程模式，其課程內容將核心置於某特定族群獨特的

文化要素。

綜合上述整理之三種多元文化教育課程之模式發現，Sleeter 與 Grant (2009)提出的此五大課程模式和 Banks 與 Banks (2010)提出之四種課程模式層次有其相似之處，而 Gay (1995)提出的四種課程模式亦包含於 Banks 與 Banks (2010)的論點之中，牽涉層面相對較小。整體而言，研究者認為在探究教師實踐多元文化教育之課程模式時，須融合三種課程模式的觀點和分類，以建構出與本研究核心最為切合的理論架構；本研究以幼兒園教師之多元文化教育素養為研究核心，並探討幼教師的教學實踐，依據本研究之研究核心與目的，研究者針對多元文化教育課程模式之論點，主要以 Banks 與 Banks (2010)提出的四大層次課程模式為主，期望教師能循序漸進，朝較高層次的轉型模式及社會行動模式努力，融入 Sleeter 與 Grant (2009)提出之多元文化教育模式、及多元文化社會正義教育模式，以在幼教階段發揮多元文化教育的力量，培養幼兒多元文化的視野及批判反思的能力。另外，秉持多元文化教育之達到教育機會均等、降低歧視與偏見的理想目標，亦須重視「特殊性及文化差異模式」、「基本能力模式」幫助幼兒在主流文化下學習的重要性，及「人際關係模式」之提供幼兒與多元族群同儕互動的實際生活經驗。

第二節 教師多元文化教育素養

本研究的核心為探究幼兒園教師所具備之多元文化教育素養的內涵、教學信念及教學實踐，因此必須以此主題進行相關文獻的回顧與探討，以奠定本研究之研究基礎，及作為分析本研究之個案幼兒園教師的理論架構。本節共分為三個部份，首先，研究者針對「多元文化教育素養」之概念進行整理與釐清，建構出本研究對於教師多元文化

教育素養的概念界定；第二部分乃針對「教師多元文化教育素養之內涵」加以探討，統整國內外之相關研究，並聚焦於應用在幼兒教育及幼兒園教師之面向上的文獻，整理、建構出本研究探究幼兒園教師多元文化教育素養之理論架構，及其所包含的教學信念與教學實踐；第三部分則針對教師實踐多元文化教育遭遇之教學困境、及採用的解決策略進行文獻回顧。

壹、多元文化教育素養的概念

一、素養及多元文化素養之意涵

在探究教師多元文化教育素養之定義時，可先從釐清何謂「素養」開始，素養(Literacy)一詞之概念主要包含修養、態度及能力，在教育部《重編國語辭典修訂本》中，「素養」一詞意指平日的修養，主要包含對道德與價值的態度；而在《牛津大辭典》中，素養的意涵強調特定的能力，其將「素養」定義為個體在學習過程中所經通的讀、寫、創作能力，或是在特定領域中優異且熟練的能力和知識。另外，Giroux (2005)在探討素養的概念時加入了文化的元素，在 Giroux 針對素養提出之詮釋中，認為素養除了是一種工具性的能力與技能外，其更將素養的意涵提升一個層次，強調意識型態、專業知識與態度的組織和實踐，其認為素養必須涉入意識型態和思想的澄清，更是組織、建構與維持意義的工具，著重將意識型態系統再現與實踐。綜合上述，本研究認為「素養」一詞之概念包含一個人的態度、信念、專業知識和能力，且素養之意涵乃聚焦於個體針對某特定專業領域所具備的意識型態、知識信念，以及其將這些專業信念加以實踐之能力，如此之包含「價值信念」及「實踐能力」的綜合修養，即為一個人所具備之素養。

延續上述之素養的概念，研究者接著從鉅觀的角度探討「多元文化素養」之意涵，作為本研究之研究核心「教師多元文化教育素養」的概念基礎。首先，「多元文化素養」乃指人們在現今的多元文化社會中，所應該具備之與來自不同文化背景的人們互動與溝通態度、信念和能力，生活在多元文化社會下的現代公民，每個人皆應該具備對文化的理解和尊重，必須具備與不同文化背景的人們進行合理溝通的能力，包含去欣賞、了解、尊重、接納多樣性的族群、文化、語言、生活習慣等（王雅玄，2007；楊傳蓮，2000）；除此之外，「多元文化素養」更包含了批判的意識和能力，多元文化素養強調現代公民應該關心多元文化社會中關於族群、語言、文化之間的權力問題，在面對跨文化的經驗中，其亦應該由不同的文化視角來看待文化的差異和多樣性，學習以多元的觀點和豐富的視野來思考（王雅玄，2007；劉美慧等人，2009）。綜合上述，在多元文化社會下的每一個人所應具備的「多元文化素養」，乃是指其需具備對文化多樣性的理解、尊重及欣賞之態度和信念，擁有與不同文化背景之人們互動、溝通的能力，以及面對多元文化社會中之權力、公平等議題，能夠積極關心、敏銳察覺，並能以多元觀點思考與批判的素養。

二、教師多元文化教育素養之概念

在多元文化素養之意涵的基礎下，本研究深入探究其聚焦於教育層面中的意義，亦即「教師之多元文化教育素養」，前述之多元文化素養是多元文化社會下每一個現代公民皆應該具備的信念和能力，而多元文化素養的培養除了個人的之學習與省思外，大多需要仰賴學校教育的力量，學校教育可說是培養多元文化素養的有效途徑（Banks, 2010）；因此，在探討多元文化素養時往往會聚焦於教育的層面，從教

師是否具備實踐多元文化教育之「多元文化教育素養」進行探討，教師是否具備「多元文化教育素養」成為落實多元文化教育能否成功的重要關鍵之一，那麼所謂「教師多元文化教育素養」所指為何呢？「教師多元文化教育素養」的概念與意義是什麼呢？

教師多元文化教育素養之概念在近幾年的研究中逐漸受到討論，開始聚焦於教師實踐多元文化教育必須之多元文化教育素養，此概念的重要精神之一即為 Banks 與 Banks (2010)強調之多元文化教育的目標「達到教育機會均等」，意指教師所應具備的多元文化教育素養乃是可以維持所有學生享有平等的教育機會的。此外，研究者從相關文獻中統整出，教師多元文化教育素養之概念包含知識、實踐、與批判三個層面，首先，在知識的層面中，強調教師需要具備多樣性的知識基礎，具有多元文化教育素養的教師需要具備足夠的知識、技能去解釋多元文化教育的主要概念，其須了解與認同自身的文化，且願意接納不同文化、具備對不同文化的知識，教師應對不同的文化予以支持，維持無偏見與刻板印象的教學信念，並發展出適合不同背景學生之課程與教學，以達到不同文化背景之學生彼此之間的相互尊重與欣賞，給予公平的教育機會，及增強其自我的文化認同(譚光鼎等人，2012；Banks & Banks, 2010; Diamond & Moore, 1995)；亦即在教師多元文化教育素養之之知識層面中，教師具備多元文化教育素養即會擁有符合多元文化教育精神之教學信念，可以使其發展出適合不同文化背景學生之課程與教學，讓來自不同文化背景的學生在教師營造出的多元化教室中享有公平均等的教育機會。

另外，教師多元文化教育素養也包含實踐層面之概念，教師多元文化教育素養可以讓教師與學生在教育中獲得改變，其提供教師和學生得以跳脫傳統或主流意識型態的機會，且具有抗拒霸權、社會實踐

的行動力，讓師生可以在教學中實踐多元文化教育的精神（王雅玄，2007；劉美慧，2006）；此外，具備多元文化教育素養的教師有能力進行豐富的教學實踐，因為多元文化教育素養使其具有多元的語言及文化理解能力，能夠在當代社會具有壓制性的政策或主流文化之霸權下，從事豐富的教學實踐（Brock, 2004）。因此，教師多元文化教育素養除了前述之知識層面的多元文化教學信念外，更包含教師必須擁有對抗偏見、不公義及單一主流文化之霸權的勇氣和行動力，以將自身的多元文化信念在教學中予以實踐。

最後，教師多元文化教育素養之概念亦包含批判的層面，Weil (1998)提到教師應具備的多元文化教育素養乃是「批判的多元文化教育素養」，亦即致力於承認教學理論與實踐之間的關係，並創造對當代多元文化之建構性的對話、分析與評鑑；此種批判性的多元文化教育素養乃是幫助教師在教學中不斷的進行省思，並積極、深入的檢視社會結構中的問題，以激發教師與學生之間進行建構性的多元文化實踐，使教師能夠教育學生成為一個具備批判意識（critical awareness）的主動公民，讓學生有能力閱讀社會現實，並展現批判性的思考（王雅玄，2007；Giroux, 2007）。因此，具備多元文化教育素養的教師乃是具有在教學中進行批判反思的能力，教師必須擁有批判意識，並在教學過程中帶領學生共同積極檢視社會現況，以多元、批判的角度進行思考，進一步發展出面對當代多元文化社會之建構性的想法與觀點。

綜合上述，本研究認為「教師多元文化教育素養」之概念乃是奠基於多元文化教育的精神「達到所有學生之教育機會均等」之上，以此為目標外，同時包含三個層面的概念：知識、實踐、批判，綜合此三層面之教師多元文化教育素養的概念即為，具備多元文化教育素養

的教師應該擁有多樣性的多元文化知識，對於自身文化了解且認同，而對於他人之不同文化接納且支持，具備無偏見與刻板印象的教學信念，且能夠發展出適合來自不同文化背景之學生的課程與教學，給予每一位學生公平的教育機會；擁有多元文化素養的教師亦必須能夠將其信念在教學中予以實踐，教師應該帶領學生對抗單一主流文化的霸權，具備實踐的行動力，在教學實踐中展現多元文化的精神與視野；此外，一位具有多元文化素養的教師須具備批判反思的意識與能力，其應該對於社會現實中的現況與問題能夠主動檢視與反思，並引導學生透過自我省思，發展出對社會現實的批判思考與建構性觀點，成為一位具備多元文化視野的現代公民。

三、多元文化教學信念及多元文化教學實踐

延續上述本研究對於教師多元文化教育素養之概念的說明，可以了解教師多元文化教育素養之意涵與意義，而本研究旨在探究幼教師的多元文化教育素養，由於教師多元文化教育素養之概念較為抽象，因此，在進行針對教師多元文化教育素養的研究時，必須從幾個主要的面向著手研究，方能與研究之資料蒐集的方法相結合，以有效的探究教師多元文化素養此議題。研究者整理不同學者的文獻發現幾種不同的研究面向，王雅玄（2008）針對台灣原住民中小學教師之多元文化教育素養所進行的研究中，其透過認知、情意、技能三個面向加以研究與分析；楊傳蓮（2000）對於國小教師多元文化教育素養之指標的研究，則是從認知、價值態度、教學實務上來探究教師的教育品質；D'Andrea、Daniels 與 Heck (1991)針對教師多元文化教育素養的研究建構出多元文化意識 (awareness)、知識 (knowledge)、技能 (skills) 三種指標；之後 D.W. Sue 與 D. Sue (2012)在探討如何增強教師的多元

文化回應教學之能力上，延續 D'Andrea et al. (1991)的論點，認為可從多元文化的意識、知識、技能三種架構上著手。

而本研究乃從兩個主要面向來探究教師多元文化教育素養，亦即教師的「多元文化教學信念」及「多元文化教學實踐」，此二面向乃是奠基於本研究對於教師多元文化教育素養之概念而來，其概念包含知識、實踐、批判三個層面，而將此三層面之概念歸納統整後，研究者發現此三層面可綜合歸納於教師的多元文化教學信念及教學實踐之中，且前述之諸位學者所使用的研究面向在概念上亦與本研究採用之兩大面向互相呼應；換句話說，本研究認為欲探究教師多元文化教育素養的內涵，可透過教師的多元文化教學信念及多元文化教學實踐此兩大面向進行研究，以了解反映於教師多元文化教學信念及教學實踐上的多元文化教育素養內涵。

「信念」(belief)的概念如同 Rokeach (1968)所勾勒的，其可能有意識或無意識的出現，通常可以從一個人的言談或行為中發現，且會從像是「我相信…」的話語中出現；信念乃是內隱於人們內心的思想，其是一種持久的態度、價值觀及意識型態，且其會受到人們過去的舊經驗及當前環境所影響，是引導個人思考與行為的準則，因此信念會指引和主導人們的決定與思維，可說是個人外在行為表現的根基及參考架構，可能為個人所察覺，或隱藏於其潛意識中(王恭志，2000；梁鳳珠，2012；Pajares, 1992)。而「實踐」(practice)則是指知識、社會、認知等綜合領域皆被轉化或散播的方式 (Giroux & Simon, 1989)；Grundy (1987)以 Freire 批判理論為基礎，強調「實踐」之概念是由行動與反省所構成，且實踐是一種反省性的建構社會世界之行動；綜而言之，「實踐」之概念意指知識、認知等內在意識之轉化，且其包含行動及反省之意涵。

將「信念」與「實踐」兩者之概念置於教育的領域之中，進而探討教師的教學信念及教學實踐之意涵，首先，教師的「教學信念」之意涵為教師對於教學情境中的相關因素，包含課程、教材、教學、學生、教師自身、學校環境、及評量等，其內心所秉持的觀點和思想，且教師的教學信念會引導教學過程中的行為與對教學活動的決定，進而影響教師對教學的評估、知覺、與計畫（王恭志，2000；吳雅惠，2000；梁鳳珠，2012；Pajares, 1992）。而教師的「教學實踐」是指教師外在的教學行為及具體的教學行動歷程，亦即教師在教學過程中經過事前的規畫、而在課堂中付諸實行的教學活動，包含教學前的教材準備、課程設計，教學過程中的教學策略、師生互動，及教學後的評量等，其教學實踐之行動與教師秉持的價值信念、教學知能等內在意識密切相關，教師的教學信念可說是深刻影響教師之教學實踐的重要因素（陳儒晰，2011；龔心怡、林素卿，2009）；另外，教學實踐的意涵中，「省思」乃是重要的意義之一，教師的教學實踐被視為教學過程中省思與實踐的歷程，教師透過教學中不斷的實踐與反思，進而發展及建構其教學活動，是覺知、行動與反思的循環運作歷程（江青桂等人，2013；陳儒晰，2011）。

本研究採用教師的教學信念與教學實踐之意涵，並將其置於多元文化教育之範疇下，以教師實踐多元文化教育時的教學信念與教學實踐作為探究教師多元文化教育素養的兩大面向，且以近代的相關研究呼應本研究之觀點，提升教師「多元文化教學信念」及「多元文化教學實踐」對於教師多元文化素養之意義與重要性。陳儒晰（2011）在針對幼教人員之多元文化教學實踐的研究中，強調教師必須發展多元文化教學信念作為意識，且須營造符合多元文化教學實踐的學習場域，並進行符合公平正義的教學實踐；因此，教師發展多元文化教學信念

及進行多元文化教學實踐乃是在實施多元文化教育上兩個重要面向。而吳雅玲（2007）提到，教師多元文化教育素養的內涵中包含「持續教育實踐的改革行動力」，其認為「實踐」乃是行動加上省思，而具備多元文化教育素養的教師能夠持續將多元文化教育知識轉化為教學實踐，且在過程中不斷的進行反思、批判，產生改革的行動力；由此可論，教師多元文化教育素養不僅需要多元文化教育知識之教學信念，亦必須具備能夠行動及反思的多元文化教學實踐。洪佳慧（2006）則提出多元文化意識與多元文化教學實踐乃是雙向的互動歷程，若缺乏教學實踐的行動力量及省思，多元文化意識無法提升，而僅停留在意識階段的發展層次，並未達到教師應具備的多元文化教育素養；此研究再次強調了教學實踐在教師多元文化素養中的重要性，且由此文獻可知，教師的多元文化意識之信念面向與教學實踐面向兩者皆缺一不可，當兩者呈現雙向互動時，教師多元文化素養方可謂完整。而Cooper（2003）在研究社群偏好的白人教師對於黑人幼兒之有效教學的文獻中，其即透過教師的多元文化教學信念和教學實踐之面向進行探究，Cooper提及信念與實踐其實是難以清楚區分的，兩者皆有可能是可以從實踐中被明白觀察的，但也有可能是較為抽象、必須從實踐中推論出來的；由此可知，在進行欲了解教師多元文化教育素養的研究時，必須同時從其多元文化教學信念及教學實踐中著手，此研究所蒐集到的資料方為整體、全面。

綜合上述，本研究在探究幼教師多元文化教育素養時，乃從兩大面向進行研究：教師的「多元文化教學信念」及「多元文化教學實踐」，本研究認為教師的多元文化教學信念乃是對於多元文化教育之包含知識、認知、意識、價值態度等綜合意識，其為教師在教學中本身所具備的多元文化知識、認知、意識和價值態度，教師因為秉持著其多

元文化教學信念，在面對來自不同文化背景的學生、及社會中存在的多元文化與文化差異時，會產生符應其多元文化教學信念的觀點、想法和態度。而教師的多元文化教學實踐則是教師將其多元文化教學信念予以落實時，其在教學現場中所產生的具體行動，以及在教學歷程中進行之批判性的省思，教師透過多元文化教學實踐將信念轉化為實際的行動及反思，且藉由多元文化教學實踐教師能夠真正的落實多元文化教育，亦能發揮多元文化教育的行動力量。因此，本研究採用上述對於教師多元文化教育素養之概念、及對多元文化教學信念和多元文化教學實踐的定義，針對個案之幼兒園教師進行資料蒐集及分析，以回答本研究的研究問題，了解幼兒園教師多元文化教學信念及教學實踐之內容，以勾勒出幼兒園教師所具備之多元文化教育素養。

貳、教師多元文化教育素養之內涵

研究者透過相關文獻的閱讀與統整，認為教師多元文化教育素養的概念乃包含三個層面：知識、實踐、批判，且可藉由探究教師的多元文化教學信念及多元文化教學實踐此兩大面向，以了解與研究教師的多元文化教育素養；接著，在本段落研究者針對教師多元文化教育素養之「內涵」進行更深入的探討，整理並分析近年來國內外對於教師多元文化教育素養的內涵所進行之相關研究，以及諸位學者提出以「幼兒」為主軸所進行的教師多元文化教育素養之討論，以建構出本研究探究幼教師多元文化教育素養之內涵的理論架構。

首先，在探討教師多元文化教育素養之內涵時，仍必須回應本研究之理論背景，亦即多元文化教育的精神及目標乃是「實現教育機會均等」之上，由此即會產生一個問題：「教師應該具備什麼樣的多元文化教育素養內涵，方可使得每一位來自不同文化背景的學生皆能擁有

均等的教育機會呢？」這個問題可說是建構教師多元文化教育素養之內涵的核心，而此問題可由近年來多元文化教育中的重要教學方法「文化回應教學」(culturally responsive teaching) 予以回應，Gay (2010)明確指出弱勢族群學生的「成就兩難」(achievement dilemma) 即為文化回應教學必須實施的原因，其問題意識乃是「為什麼有色人種學生在校外許多方面的表現很傑出，但在校內的表現卻不出色呢？」，而 Gay 藉由文化回應教學的理論回應此問題，認為此問題的癥結點在於文化差異，也就是指學校的課程與教學不能有效的反映學生的母文化，也無法以母文化作為教學的橋梁，因此造成學生學習上的困難、以及學業成就的低落；因此，以文化回應教學的論點出發，如何提升弱勢族群學生的學業成就、讓來自不同文化背景的所有學生皆能達到良好的學業表現，乃是教師多元文化教育素養之重要內涵。

以多元文化教育之目標「實現教育機會均等」、及文化回應教學的基本論點為探究教師多元文化教育素養之內涵的理論背景，Ladson-Billings (1995)以文化回應教學為基礎，建構出一位成功、有效實行文化回應教學的教師之三大指標，亦即符合此三大指標的教師可說是一位有能力落實多元文化教育之目標、且具備多元文化教育素養的教師；因此，本研究乃以 Ladson-Billings (1995)提出之三大指標為探究幼教師多元文化教育素養內涵的理論核心，由此三大指標下所包含之教師應具備的多元文化教學信念及多元文化教學實踐，加上其他相關文獻之論點，綜合作為本研究建構之教師多元文化教育素養內涵的理論架構。

Ladson-Billings (1995)所提出符合文化回應教學之教師的三大指標，乃是奠基於前述之致力於提升弱勢族群學生的學業成就之精神上，其理論基礎與前述 Gay (2010)的論點相呼應，亦即教師要提升來自不同文

化背景之學生的學業成就，必須要聯結學校教育和學生本身家庭的母文化，在學校文化和學生母文化之間搭建正向的橋樑；因為一個身處於家庭文化與學校文化不同之處境的學生，可能因為文化的不連續性，造成學生在家庭與學校兩種不同的文化中難以轉化及適應，而未具備多元文化教育素養的教師可能視其為學業成就低落 (Sleeter & Grant, 2009)。而面對來自不同文化背景的學生其母文化與學校文化存在差異的情形，教育者在傳統上會傾向於將學生的母文化嵌入學校教育中，而不是將學校教育嵌入學生的母文化之中，此舉乃是要要求來自不同母文化的學生改變自身母文化、而去同化於主流的學校文化，但其實教育者應該了解到，學校教育只是學生母文化之中的一部分，學生在學校所受到的教育應該幫助學生在主流文化下生存，而不是改變其母文化之結構，甚至使其本身的母文化逐漸消失，因此教師應該透過三大指標的多元文化教學信念與實踐，以處理學生之母文化與學校文化不連貫的學習情況 (Ladson-Billings, 1995)。

Ladson-Billings (1995) 針對符合文化回應教學的教師所提出其應具備的三大指標為：發展學業成就 (academic success)、維持文化能力 (cultural competence)、及培養批判意識 (critical consciousness)，以下研究者將詳細說明此三大指標，且以其他文獻之觀點將此三大指標的內涵融入「幼兒多元文化教育」之角度，綜合建構出本研究探究幼兒園教師多元文化教育素養之內涵的理論架構。

一、發展學業成就

首先，一位具備多元文化教育素養的教師必須讓其學生經驗學業上的成功，對於其自身文化背景與主流文化不同的學生而言，學校的文化及教室學習環境往往是充滿敵意的，但一位具備多元文化教育素

養的教師必須致力於學生的學業需求，必須幫助學生發展其學業能力，使來自不同文化背景的所有學生都想要、並選擇去達到學業上的成功與卓越，且擁有如讀寫、算數、社會發展等學業能力，如此方能使學生增能，具備成為民主社會之主動參與者的能力 (Gay, 2010; Han & Thomas, 2010; Ladson-Billings, 1995)。因此，對於幼兒園教師而言，一位具有多元文化教育素養的幼教老師，其應該讓來自不同文化背景的每個幼兒皆在學習上能擁有良好的表現，使每位幼兒的學習與發展上的需求獲得滿足，且擁有主流文化社會中必須的學習能力，不因為幼兒不同於學校文化的母文化而忽略其達到學習成功的必要性。

針對教師必須使學生發展學業成就的多元文化教育素養，許多學者有提出實際的多元文化教學信念及教學實踐，統整可知「發展學業成就」此項多元文化教育素養之下，其內涵主要包含六個部份的多元文化教學信念及實踐：使幼兒擁有良好學習表現、培養主流文化必須的學習能力、搭建家庭文化和學校文化間的橋樑、建立正向平等的教室言談互動關係、給予幼兒高的期望、及創造並維持關懷有愛的學習環境，以下分別說明之。

第一，一個具備多元文化教育素養的幼教師必須能夠使幼兒擁有良好的學習表現，以使幼兒發展其學業成就，此可由本研究針對「多元文化教育」之意涵所統整之文獻中相互呼應，本研究認為多元文化教育可說是一種觀點，其強調在任何教育機構中，來自不同文化背景、具有不同文化特質的學生，均享有同等的教育機會，因此，具備多元文化教育素養的幼兒園教師，其以實踐多元文化教育之意涵為宗旨，應該致力於使幼兒皆能夠擁有良好的學習表現，並發展其學業成就，如此方為朝使每位幼兒皆享有同等的教育機會之目標邁進之多元文化教學信念與實踐 (Banks & Banks, 2010)；而誠如前述，幼教師必須使

幼兒擁有良好學習表現的重要性亦包含，教師可藉由多元文化教育的力量，幫助弱勢幼兒建立自信、增進自我概念，降低弱勢團體的學生經常會具有之對環境無法控制的感覺，並使來自不同種族、性別、族群及社會階級背景的幼兒，發展出基本的學習能力，透過幼教師的多元文化教學實踐，幫助不同學習型態的幼兒適應學校生活，進一步提升其學業成就（譚光鼎等人，2012；Banks & Banks, 2010; Gay, 1995）。Cooper (2003)在針對受到社群偏好的白人教師對黑人幼兒的教學方式之研究中發現，白人教師對於黑人幼兒在學習上達到良好的學業成就是非常重視的，其堅定的拒絕黑人幼兒學業上的低落，致力於達成平等的教育機會，且認為所有的幼兒都應該因為學習上好的表現而獲得稱讚，包含黑人幼兒在內，而此對於所有幼兒學習成就上的期望，乃是應該表現於每一次的教學活動中的。另外，幼教師必須使幼兒擁有良好學習表現的多元文化教學素養內涵，亦可從 Banks & Banks (1995)提出之多元文化教育實踐五大面向中的「平等教學」面向予以呼應，亦即教師必須採用適合各文化群體之學習型態的教學方式，相信來自不同族群的學生皆有相同的發展潛能，以提升不同文化背景學生的學業成就，實現平等的教學。

第二，具備多元文化教育素養的幼教師在發展幼兒學業成就時，其必須培養每位幼兒擁有主流文化社會中所必須的學習能力，此項教學實踐相當重要，可從 Ladson-Billings 與 Tate IV (1995)提出之學校在實施多元文化教育上的必要條件中得知，其認為多元文化教育之課程必須呈現出文化與族群的多樣性，且給予弱勢族群得以和優勢族群在學校教育中共同享有獲得高層次知識的權力與機會；由此可知，使得包含主流文化下及非主流文化下的每位幼兒皆能夠擁有主流文化社會中所必須的學習能力，此乃是一位具備多元文化教育素養的幼兒園教

師在落實多元文化課程上的重要實踐之一。另外，使來自不同文化背景下的每位幼兒皆擁有其在主流文化社會中學習過程中所必須具備的學習能力，亦為幫助幼兒發展學業成就、使其「增能」的重要教學實踐，透過多元文化教育的實踐，培養每位幼兒擁有主流文化社會中必須的學習能力，使非主流文化下的幼兒獲得「增能」，方可使幼兒有機會達到學業成功，擁有發展學業成就的能力 (Gay, 2010; Han & Thomas, 2010; Ladson-Billings, 1995)。

而以幼兒階段來說，教師必須培養幼兒具備之主流文化社會中必備的學習能力，其內涵可以由《幼兒園教保活動課程暫行大綱》中所提出之幼兒教育課程六大領域、及幼兒必須具備的六大能力予以說明，教育部在此大綱中提出，幼教師必須設計包含身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、及美感之六大領域的課程，以培養幼兒具備覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、及自我管理之六大能力，因此本研究認為，具備多元文化教育素養的教師，應該致力於培養部分文化背景之每位幼兒，皆能夠具備上述之六大領域中的六大能力，以適應主流文化社會中的學習與生活。本研究針對幼兒園教師須培養幼兒具備主流文化必須的學習能力之多元文化教育素養，其內涵主要聚焦於六大領域的「學習能力」，原因在於目前臺灣的公私立幼兒園多數皆相當熟悉於依據《幼兒園教保活動課程暫行大綱》中所提出之幼兒教育課程六大領域進行課程的設計和評量，於研究設計上較易具體探究，但另一方面，研究者亦認為若僅透過六大領域的「學習能力」說明幼兒園教師在發展幼兒學業成就之多元文化教育素養，可能會產生與理論和文獻間的落差和不足，如 Ladson-Billings (1995) 所強調之發展學生的「學業成就」的重要性，其所指的學業成就乃是學生在學校的各項學科上的表現和成績，而對於幼兒階段來說，除了

較為廣泛的幼兒必須具備之六大領域之學習能力外，每位幼兒仍有在幼兒階段必須具備的學業能力和表現，且是與國小階段的學業成就相互呼應的具體之學業能力和目標，像是包含：語文能力、數數能力、幾何圖形的認識、空間概念、邏輯推理概念等，而各項能力下亦有幼兒應該具體擁有的學業成就，如五至六歲的幼兒，應該能夠獨立掌握數數的基本原則、能夠正確的數數，且能夠以數群為單位進行數數，此即為主流社會中幼兒應該具備的學習能力和學業成就（林嘉媛、李丹玲，2001；張玲芬、郭津榕、朱宜芬，2003）；綜合上述，本研究在探究幼兒園教師發展幼兒之學業成就的多元文化教育素養上，主要會以了解教師培養幼兒六大領域之學習能力為主，同時亦會探討幼兒園教師在具體的學業能力和表現上，所秉持的多元文化教學信念與採取之教學實踐。

第三，一位具有多元文化教育素養的幼教師亦必須以正面的方式搭建起家庭文化和學校文化之間的橋樑，其重要性在於，許多非主流文化下的學生在學業成就上往往表現較為低落，乃是因為其家庭文化和學校文化之間的不連續性所致，藉由幼教師在教學上搭建起家庭文化和學校文化之間的橋樑，能夠讓非主流文化下的幼兒達到學習上的增能，使其學習需求獲得滿足；因此，幼教師應該將幼兒的家庭文化背景與經驗融入教學活動中，以教師對幼兒家庭文化的認識與了解為基礎，將教學與幼兒的日常生活經驗加以連結，並參照不同的文化脈絡來詮釋課程與教學中的內容，甚至將幼兒家庭文化中的特點或專長轉化為幼兒學習上的優勢，以正面的方式連結其家庭文化與學校文化，提升其課堂參與及學業成就（王雅玄，2008；劉美慧，2003；Ladson-Billings, 1995）。如同吳雅玲（2009）研究低社經背景之幼兒的教師所進行之幼兒多元文化課程方案時發現，教師在教學中會致力於使幼兒

經驗與課程內容相互連結，以幼兒的生活經驗為課程內容，其能夠充分掌握幼兒的家庭生活經驗，並適當的融入課程之中，且教師們認為那些不同於主流文化的生活經驗更為重要與珍貴，因為如此方能提升多元文化課程的意義。另外，幼兒園教師必須搭建幼兒家庭文化和學校文化間的橋樑之多元文化教育素養，亦與 Banks & Banks (1995)提出之多元文化教育實踐五大面向中的「內容統整」面向相互呼應，其強調教師透過多元文化教育課程，可幫助學生從多元的觀點理解概念及理論，著重課程之轉化，期望跳脫傳統從主流文化觀點建構之知識內容，而將各族群的觀點與文化平等的呈現於課程之中。

第四，建立正向、平等的教室言談互動關係亦為具備多元文化教育素養的幼教師在使幼兒發展學業成就上的重要教學實踐之一，在幼兒園的教室中，師生的言談互動關係大多會以主流文化下的語言、習慣等模式進行，加上大部分的幼兒園教師自身亦來自於主流文化，因而可能在未覺察的情形下，強化了教室中主流文化言談互動關係的霸權，讓教室環境對非主流文化下的幼兒而言是充滿敵意的；因此，幼教師應該認同幼兒自身所擁有的家庭文化與習慣，支持來自不同文化背景的幼兒在教室中有發聲的機會，建立教室內公平對話的溝通脈絡與場景，且享有公平的學習機會、經驗成功有效的學習(王雅玄，2008；陳儒晰，2011；劉美慧，2003)。賴文鳳(2007)也強調幼兒多元文化教育必須由幼兒的觀點出發，教師必須學會傾聽，以幼兒的角度來理解其家庭文化與生活經驗，理解幼兒是如何經驗其週遭的人事物，並建立正向、平等的教室言談互動關係，使教室中來自不同文化背景的每位幼兒，皆能夠自然的以其熟悉的語言及互動方式表達和溝通。

第五，幼教師欲使學生發展學業成就的實際多元文化教學信念亦包含幼教師必須對所有的幼兒皆給予高的期望，巫鐘琳(2008)提到

教師對於來自弱勢的少數族群之幼兒經常習慣於給予較低的期望，認為這些幼兒達不到預期目標或學習表現較為低落是理所當然的，如此低期望的教學信念長久之下即形成「自我實現」的預言，讓這些幼兒隨著教師的低期望成為學習落後的孩子，甚至造成階級再製的循環。而延續前述 Ladson-Billings (1995)及 Gay (2010)對於文化回應教學的觀點，教師應該致力於發展每一個孩子的學業成就，認為所有的學生都可以、也必須達到學業成功，教師應該視每位學生的學業成就為自己的責任，給予每位學生學習上高的期望，相信不分其文化背景、每位學生皆能夠達到學業成功，反之，因為教師給予弱勢族群學生的低期望所導致之自我實現的預言及學習低落，此乃是不符合教師多元文化教育素養的教學信念；同樣的，Cooper (2003)的研究中發現白人幼兒教師對於黑人幼兒之學習表現的重視，及其堅決強調黑人幼兒必須具備主流文化下的學習能力，皆可顯現這些被黑人社群認為是「好老師」的白人幼兒教師對於黑人幼兒的學習期望是相當高的、且是絕對不低於對白人幼兒的期望的。因此，給予不論來自何種文化背景的幼兒在學習上高的期望，乃是具備多元文化教育素養的幼兒園教師所必須具備的重要多元文化教學信念。

第六，幼兒園教師應該創造並維持一個關懷有愛 (caring) 的學習環境，此亦為幼兒園教師發展幼兒學業成就的多元文化教育素養中重要的多元文化教學信念及教學實踐之一；Gay (2010)提到，關懷乃是有效的教與學中的基石，教師缺乏對學生的關懷和愛可能會造成不同族群的學生在教育機會及學業成就上的不平等。而具有多元文化教育素養的幼兒園教師會營造一個讓幼兒在心理上感到安全且被接納的環境，建立關懷有愛的教室氣氛，讓幼兒能夠有以習慣的互動方式表達自我的機會，且可以在這樣的學習環境中尊重與支持來自不同文化背景的

每個同儕，在這樣讓每位幼兒皆感到安心的環境中，其才能夠享有公平的教育機會及經驗學習成功的可能性(賴文鳳, 2007; Han & Thomas, 2010)。而具備多元文化教育素養的幼兒園教師必須創造並維持一個關懷有愛的學習環境，更是表現在教師面對來自非主流文化或弱勢族群的幼兒時，從相關研究的文獻中可知，幼兒園教師在面對來自不同背景的幼兒時，其應該優先給予豐富的關懷，並與其建立有愛且溫暖的互動關係，如同黑人社群中的教師扮演黑人幼兒在學習與生活中的第二個母親(second mother)一般，如母親似的投注關心與愛，且由於幼兒園教師給予這些幼兒如母親般的關懷，這些來自非主流文化或弱勢族群的幼兒較能夠接納且信任教師，當這些幼兒真正的信任教師後，教師實施的教學及幼兒的學習才開始有意義，亦更能夠幫助這些幼兒達到學習上的成功 (Cooper, 2003; Han & Thomas, 2010)。

二、維持文化能力

一位具備多元文化教育素養的幼教師必須能夠使幼兒發展並維持其文化能力，Ladson-Billings (1995)認為，對於許多非主流文化或弱勢族群的學生而言，學校的環境和文化經常是充滿敵意的，這些學生可能為了達到學業成就、或不受到同儕排擠，而選擇去模仿主流文化、隱藏甚至拋棄自身的母文化，一位教師若使得自己的學生無法發展其文化能力、只得選擇被同化，此即為不具備多元文化教育素養的教師；因此，具備多元文化教育素養的幼教師必須發展並維持幼兒的文化能力，教師應該認同並支持每位幼兒的文化，並讓幼兒在學習的過程中，認同自身的文化，且維持其文化的完整性，以發展幼兒的文化能力，同時，教師亦應該具備幫助幼兒運用自身文化來學習的能力，以對幼兒的文化背景之了解為基礎，給予來自不同文化背景的幼兒在學習上

的正向回應，並幫助幼兒以自身的文化能力來發展其學業成就。

而在幼教師必須發展並維持幼兒文化能力的多元文化教育素養下，研究者統整相關文獻發現，其內涵包含五個部份的多元文化教學信念及教學實踐：認同並支持幼兒的文化能力發展、幫助幼兒運用自身文化發展學習能力、發展幼兒的文化認同、與家長維持雙向友善的互動關係、及讓家長參與課程，以下分別說明之。

第一，具備多元文化教育素養的幼教師必須認同並支持幼兒的文化能力發展，教師必須讓來自不同文化背景的每位幼兒在學習的過程中，皆能夠維持其自身文化的完整性，教師應該支持每位幼兒的文化能力發展，在教學及帶領幼兒發展學業成就的過程中維持幼兒本身的文化能力，而不能使幼兒母文化在學校教育的過程中被放棄；此外，一位具有多元文化素養的幼兒園教師亦應該接受、信任並認同每位幼兒自身的文化，給予來自不同文化背景的幼兒同等的正面鼓勵與支持，使不論來自何種文化背景的幼兒，皆能夠在學習的過程中，發展並維持自身的文化能力 (Han & Thomas, 2010; Ladson-Billings, 1995)。

第二，在維持幼兒文化能力的多元文化教育素養中，幼教師應該幫助幼兒運用自身文化發展學習能力亦是相當重要的多元文化教學實踐，延續前述之第一個多元文化教育素養指標「發展學業成就」，一個具備多元文化教育素養的幼教師必須在重視幼兒發展學業成就的同時，亦使其自身的文化能力獲得發展與支持；Ladson-Billings 與 Tate IV (1995)即認為實施多元文化教育上之必要條件包含，教師在教學實踐中的教學型態應該配合學生的學習風格，讓學生能夠以自身文化作為其學習工具。因此，幼兒園教師應該在教學和課程中，具備文化的敏銳度，幫助幼兒運用自身的文化作為其學習的工具，且能夠依據幼兒自身的文化背景給予其學習上正面的回應，藉由教師對每位幼兒之文化

知識的了解為基礎，在教學中讓幼兒以自身的文化來學習，透過幼兒最熟悉、自然的方式發展其學習能力，此作法可以讓幼兒在學校的學習環境中感到舒適、安心，且將幼兒的學業成就和其文化能力相互融合，亦為具體的將「發展學業成就」及「維持文化能力」此兩項多元文化教育素養指標在教育現場中予以結合（巫鐘琳，2008；Han & Thomas, 2010; Ladson-Billings, 1995）。

第三，一個具備多元文化教育素養的幼教師在維持幼兒的文化能力上，其亦應該發展幼兒的文化認同，亦即幼教師必須讓幼兒在學習與發展的同時，感受到自身文化是獲得肯定且有價值的，進而發展自身的文化認同，為自己的母文化感到欣賞與驕傲，當幼兒對自己的文化產生認同後，其方能夠真正的發展並維持自身的文化能力，而免於受到主流文化的壓迫（巫鐘琳，2008；Han & Thomas, 2010）。譚光鼎等人(2012)認為了解自我的文化是建立文化意識與文化認同的根本，透過多元文化教育，教師幫助每一位學生認識自己的文化，從對己文化的了解中，學生得以發展積極的自我概念與文化意識，且進而建構豐富且自信的文化認同，此即為多元文化教育的目標之一。

而本研究在探討「幼兒多元文化教育」之重要性與目標上，即提出多元文化教育對幼兒的重要性之一即為「發展幼兒對自我文化之認同」，也就是指幼兒應該感受到自己是被包含在文化與團體之內的，應該感覺自己是被接受、被尊重的，當這樣的感受存在時，幼兒對自我及所屬團體及文化的「認同」才得以發展（鄭瓊月，2006；Gordon & Browne, 2007）；因此，一個具備多元文化教育素養的幼兒園教師，其應該藉由多元文化教育的實施，幫助幼兒透過多元文化教育下生活經驗的整合，以及在多元文化環境中與他人之互動，建立並增加幼兒對自我的文化認同，包含幼兒對自我的認同、對其所屬之團體和文化的

認同，以及對整體多元文化社會、和自己身為多元世界一份子之認同，當幼兒能夠在文化多樣性中認同自己的文化，不論其屬於的文化與族群是否是所謂的「少數族群」，其皆能夠擁有自信的自我概念及團體認同感，而非受到主流文化強勢的同化時，幼兒的文化認同才開始形塑，其文化能力才有發展的機會（張耀宗等人，2009；Gallavan & Ramirez, 2005; Ramsey, 2004）。

第四，幼教師應與家長維持雙向、友善的互動關係，亦為「維持文化能力」此多元文化教育素養下的重要教學實踐之一，吳雅玲(2007)針對教師多元文化教育素養的內涵之探討中提到，教師必須具備與多元文化背景之家庭、團體及社區互動的能力，因為教師在實行多元文化教育的過程中主要接觸的對象是學生，但學生是來自家庭及社區的，學生的母文化也是在其家庭及社區中表現得最為清楚、真實，因此教師應該具備與來自不同文化背景之學生的家庭、社區互動與溝通的能力，如此方能建立學生之家庭文化與學校文化間真正有效的橋樑；而教師除了自身須具備與多元文化背景之家庭互動的能力外，在教師與幼兒家長之間的關係上，幼兒園教師亦應該讓學校與幼兒之家庭之間維持有效且相互的關係，學校及教師皆應該在與家長之間的互動中扮演較積極的角色，讓教師與來自不同文化背景的家長間擁有雙向、友善、正面的互動及溝通，且教師應該對不論何種文化背景下的家長及其社群持有深度的尊重與接納，幼兒園教師如此之正向態度、及對學生家庭文化的支持和認同乃是幫助幼兒發展並維持文化能力的重要教學信念 (Cooper, 2003; Ramsey, 1987)。

第五，針對「維持文化能力」的多元文化教育素養內涵，其被諸多文獻討論到的多元文化教學實踐之一為，幼教師應該讓家長參與課程，在 Ladson-Billings (1995)的研究中亦指出，有效實行文化回應教學

的教師在維持學生文化能力的做法中，其會邀請學生的家長進入教室，讓不同文化的家長們在課程當中展現其文化特色及相關知識，透過有家長參與的課程與教學，讓學生從彼此的家長身上學習，且亦能夠真正的認識各種文化的知識，因為當來自不同文化背景的家長一同參與了多元文化課程後，文化的多樣性和差異即真實的呈現在教室之中，而這些家長乃是多元文化中真正的局內人，其本身就是文化的專家，有家長實際參與的多元文化教育課程，不僅可以讓學生明白不同文化下的家長們亦是知識的有效來源之一，同時教師將學生的母文化帶入學校的教學之中，更讓學生們能夠對自己的文化感到驕傲、加深其文化認同。如同前述，Han 與 Thomas (2010)指出，一個具備多元文化素養的幼兒園教師應該主動的與幼兒的家庭尋求互動，並進行有效的溝通，設計讓家長可以實際參與的多元文化教育課程，藉由來自不同文化背景之學生的家長對於課程內容的直接參與和實際操作，可以讓幼兒獲得真實的多元文化知識，此作法更可以幫助教師真正的了解幼兒的多元文化背景、並拓展自身多元文化知識與素養；因此，當來自不同文化背景之幼兒的家長有機會實際的參與多元文化教育課程時，這些幼兒的文化能力便得以維持及發展，因為教師創造了一個支持幼兒文化能力的學習環境，在此環境中文化差異是可以被討論、且極具價值的，這些非主流文化下的幼兒自身的母文化在課程中實際的展現其意義與價值，讓幼兒對自己的文化感到驕傲，並提升其文化認同 (Nieto & Bode, 2012)。

另外，讓家長參與多元文化教育課程的重要性在於，透過不同文化背景的家長對於課程的實際參與，可以讓幼兒園教師建立真實的多元文化知識，並有效的認識多元文化背景下的幼兒，在沒有家長參與的情況下，教師可說是無法建立對弱勢族群幼兒的正確多元文化知識

的 (Guo, 2015)，而當教師真正的了解幼兒的多元文化背景時，其方能夠幫助幼兒發展並維持其文化能力；Kwon、Suh、Bang、Jung 與 Moon (2010)的研究中發現，許多教師對於多元文化族群的知識是不足的，且相當容易誤解來自非主流文化下的家長之教育觀點，造成這些非主流文化下的幼兒在教室中如同隱形般處在主流文化之下，難以維持其文化能力及文化認同；因此，一個具備教師多元文化教育素養的幼兒園教師應該重視家長參與課程的重要性，讓來自不同文化背景的家長有機會實際的在課程中展現其文化知識，同時也必須傾聽這些家長的想法與觀點，透過實際的互動與溝通，建立幼兒在家庭文化與學校文化間正向的連結，教師應該重視幼兒及家長在多元文化教育課程中的角色與權力，讓幼兒及家長在教學過程中被賦權 (empower)，使其在多元文化教育課程中擁有權力及角色，也就是說，多元文化教育課程不應該是教師自己創造給幼兒的，而應該是教師、幼兒、及家長所共同創造的，對於具有教師多元文化教育素養的幼兒園教師來說，知識應該是可以不斷的被教師、幼兒及家長再創造與共享的，且當幼兒及家長的在多元文化教育中的角色受到重視，幼兒自身的文化能力方能夠維持及發展 (Guo, 2015; Kwon et al., 2010; Ladson-Billings, 1995)。

三、 培養批判意識

除了使幼兒發展學業成就、及維持文化能力外，本研究統整之教師多元無化教育素養的第三項指標為「培養批判意識」，亦即一位具有多元文化教育素養的幼教師必須使幼兒具備挑戰當代社會秩序之現狀的能力，並能夠發展其批判意識；「發展學業成就」、及「維持文化能力」此前兩項之指標皆為僅建立在學生個人的成就之上，但多元文化教育的目標及精神之一乃是必須培養公民意識及社會責任，亦即教師

所實踐的多元文化教育應該是將範疇拓展至整體的社會脈絡，使學生能夠具備身為一個主動的公民之意識與能力，因此第三項指標「培養批判意識」可說是將兩項指標的力量予以拓展，以發揮多元文化教育實踐、改變的社會行動力量 (Ladson-Billings, 1995)。

具備多元文化教育素養的幼兒園教師應該培養幼兒具備批判意識，成為多元文化社會中主動的一位公民，研究者從相關文獻中統整而知，此項指標下包含五個部份的多元文化教學信念及教學實踐：帶領幼兒關心並反思社會現象、教師自我省思、帶領幼兒進行批判性思考、挑戰偏見並以反思和行動為幼兒增能、及培養跨文化的態度與能力，以下分別說明之。

第一，一位具備多元文化教育素養幼兒園教師應該在培養幼兒之批判意識下，帶領幼兒關心並反思社會現象，具備多元文化教育素養的幼教師必須幫助幼兒發展更廣闊的社會意識，使幼兒能夠以批判性的反思取向去評論及思考現今社會中的文化、規範、價值觀、制度系統等結構現狀，而這些社會結構往往是製造並維持社會中的不平等的原因，教師藉由多元文化教育的過程，引導幼兒主動關心社會，並針對社會現況進行批判性思考，發展對社會及歷史現象與知識的多元觀點，進而產生具體的行動，追求實際的社會改革，以協助幼兒成為一個主動的公民，且能夠以批判性、多元性的視野去參與所處的世界，追求社會公平正義的真正實現(吳雅玲, 2007; Ladson-Billings, 1995)。而幼兒園教師帶領幼兒關心社會、對社會現況進行批判性思考，此即為培養幼兒具備「批判意識」的一重要多元文化教學實踐，「批判意識」可以使包含教師及幼兒閱讀並分析社會現實，以批判性的思考檢視社會中的各種現象與事實，也就是說，幼兒園教師應該藉由多元文化教育的實踐，幫助幼兒從整體社會的脈絡來看世界，且能夠以較客觀、

多元的觀點來認識社會，甚至於看到社會中各個族群可能遭受的歧視與不平等，使幼兒提升對於當代社會的現實意識、對社會的責任感，及對於社會中各個族群的主動關懷，當幼兒培養了較寬闊、多元的思考與視野後，其方有能力成為社會中主動且批判性的分析者與行動者，能夠以批判性的角度自我省思、檢視社會現實，並可以轉化信念為實際的社會改革行動，朝實現社會公平正義的目標邁進 (Kourti & Androussou, 2013; Ramsey, 1987)。

第二，在幼教師必須培養幼兒的批判意識之多元文化教育素養下，「教師自我省思」為一重要的教學信念及實踐，亦即幼兒園教師應該具有批判意識，其自身應該進行自我的覺察與省思，一位具備多元文化教育素養的幼兒園教師可透過自我的覺察與省思培養自身及幼兒的批判意識，教師自身應該持續的進行自我覺察，不斷的省思自我所抱持的價值觀、態度與信念，檢視自己的教學與決定，及反思教師自身在教學過程中所處的位置，針對自己在多元文化教育上的信念與實踐進行批判性的反思，藉此可重思個人的文化認同、釐清教師自身在教學上所傳達的訊息與知識、反思在教學實踐及教材上所反映的社會訊息，以發現與了解自己在教學上的可能性與限制所在，並能夠更了解多元文化背景下的幼兒及家長，才有可能建立學生家庭文化與學校文化間的橋樑 (吳雅玲，2007；Kwon et al., 2010; Ramsey, 1987, 2004)。

而在多元文化教育觀點下的教師，亦能檢視省思自己的教學與決定，釐清教師所傳達的訊息與知識，降低歧視與偏見的產生

Sue 與 Sue (2012)更將教師自身具備的「多元文化意識」(Multicultural Awareness)作為增強教師的多元文化回應教學之能力的重要論點之一，其認為教師應該具備多元文化意識的專業，亦即能夠主動針對自己的價值觀、偏見、個人限制等進行主動的覺察，具備如

此之多元文化意識對於主流文化下的教師而言往往是相當困難的，因為主流文化下的教師較容易將自身的文化信念、甚至刻板印象帶入多元文化教學實踐之中，而較難以察覺，此即可能造成偏見的傳遞等不公平的社會現象持續在教室中再製。

因此教師必須審慎檢視自身的文化信念系統，具備持續針對自身教學信念、偏見、假定等進行批判性自我反思的能力，對自己的多元文化教學信念進行偏見評估，批判性的反思自我抱持的包含種族、階級等各層面之多元文化教學信念，其方可能覺察自己在教學上秉持的教學信念是否可能帶有偏見或主流文化之霸權，反思自身在教學上是否示範了足夠寬闊、多元的多元文化視野，避免因為教師自身持有的偏見、歧視，甚至是隱而未現、難以覺察的刻板印象透過教師的角色傳遞至幼兒的身上，幼兒園教師必須對於自身的信念帶有敏銳的覺察性，才能夠為剛開始認識與了解這個世界的幼兒把關，當教師具備批判意識、具有自我覺察與反思的能力時，其才有可能避免在教學過程中製造了更多的歧視與不平等，真正發揮多元文化教育的正面力量(巫鐘琳, 2008；D'angelo & Dixey, 2001; Han & Thomas, 2010; Sue & Sue, 2012)。

另外，針對幼兒園教師的自我省思，許多文獻中更提到了教師針對自我的「文化認同」進行覺察與省思的重要性，也就是一個具有多元文化教育素養的幼兒園教師，其除了針對自身的價值信念、偏見等進行反思外，更應該了解自我的文化認同、及此文化認同對於自己的多元文化教學信念之影響，賴文鳳(2007)針對面對來自多元文化背景之幼兒的幼教老師，其強調教師本身需要仔細的省思自我的文化認同，因為藉由審慎的檢視自身的文化認同，教師才可能真正的了解自我、認識自我的文化，唯有透過理解自我的文化認同，教師方可能開

始了解其他文化的內涵，並開始建立學生家庭文化與學校文化、甚至是教師本身的文化之間的正向橋樑；幼兒園教師在實際進行自我的覺察與反思時，可透過如 Gomez (1992)提到的「說自己的故事」之方式實行，教師可以在多元文化教學過程中與學生分享自己的故事，共同討論教師自身所經歷的掙扎、困惑、挫折等歷程，並進行批判性的反思，藉此學生可以傾聽不同文化下的生活故事，教師本身亦獲得正視自身偏見的機會，培養教師與學生所擁有的批判意識（引自賴文鳳，2007）。因此，一位具有多元文化教育素養的幼兒園教師應該要持續進行自我的覺察與省思，針對自身所秉持的教學信念、價值觀、偏見等進行批判性反思，同時省思自我的文化認同，藉此真正的認識自己的文化，以理解、接納來自不同文化背景之學生的文化內涵，並避免自身帶有的偏見、歧視等在幼兒園中再製，讓能夠自我覺察與省思的教師帶給幼兒跳脫主流文化霸權的價值觀，且培養幼兒的批判意識。

第三，具備多元文化教育素養的幼兒園教師在培養幼兒的批判意識中，教師應該帶領幼兒進行批判性思考，也就是說，一位具備多元文化教育素養的幼兒園教師在其實踐多元文化教育時，會引導幼兒批判性的去參與課程內容、批判性的反思教材內容，教師並非帶領幼兒僵硬的閱讀、接收教科書中的訊息及知識，以跳脫這些知識之時間、歷史脈絡的角度學習，而是教師與幼兒共同在教學過程中去思考、評論教科書中所呈現的知識，以批判性的方式反思當今社會中現存之不平等的現況及制度，藉由如此批判性的檢視教學內容的過程，幫助幼兒發展對歷史、社會現象與知識的多元觀點，擺脫過去傳統一味接受單一文化下的知識、及其可能產生的霸權 (Ladson-Billings, 1995)；教師與幼兒之所以必須批判性的檢視教學內容乃是奠基於批判教育學的論點，批判教育學強調知識乃是社會建構而成的，知識是在特定時空

下，在特定社會結構下的一群人同意後所建構而成的結果，教科書中所呈現的所謂知識，並不是絕對的、唯一的真理，課程之結構包括教科書、知識內容、教學方法、課程模式等皆是與整體社會脈絡息息相關且緊密不可分的，每個階段的課程與教學皆脫離不了脈絡，因此，教師在教學過程中，必須要將教學內容放在社會及歷史的整體脈絡中思考，讓教與學是一種批判及建構的歷程，除了前述之教師自身的覺察與省思外，教師亦必須從脈絡中批判性的檢視教學內容，設計包含多元化觀點的課程，並帶領學生在課程中反思教科書中的知識，以批判性的多元觀點獲得更全面的知識內容，讓學生透過學校教育得以從既有之主流文化下的觀點、價值觀下，建構屬於自我的知識和文化 (Erickson, 2010; McLaren, 2003)。

一位具備多元文化教育素養的幼兒園教師可以透過帶領幼兒批判性的檢視教學內容以增加其批判意識，可先從教師的層面做起，教師應該對於選擇給幼兒的課程內容、教材皆進行批判性的檢視，避免隱而未現的偏見或刻板印象，亦盡可能讓教學內容是包含多元化的角度和觀點的，幼兒園教師本身亦必須了解到一切的教學實踐都是脫離不了大社會的結構和權力等脈絡的，須注意這些脈絡對於課程內容的影響力，並提供相容性、多元性的課程內容；而對於幼兒來說，幼兒既存的觀念和刻板印象是較難以自我覺察的，因此幼兒園教師可以創造某種教育情境，一種可以幫助幼兒覺察並挑戰自我既存觀點的衝突情境，藉由此情境的引導，讓幼兒發現、質疑自我的信念，或教材中所呈現的刻板印象，如透過繪本的閱讀和討論、或影片的分析，讓幼兒開始嘗試質疑主流文化下的教學實踐和教材內容，師生共同建構出新的知識，進行更豐富、批判的反省與思考，以培養包含多元觀點的視野 (巫鐘琳, 2008; Han & Thomas, 2010; Kourti & Androussou, 2013)。

另外，「建構含多元觀點的課程內容」此多元文化教育素養內涵，亦可從 Banks & Banks (1995)提出之多元文化教育實踐五大面向中的「知識建構」面向予以呼應，此面向強調教學過程中，應該讓學生了解學科中內隱的文化假定、參照架構、觀點與偏見等是如何影響知識的建構，此為多元文化教育課程實踐上的重要一環；譚光鼎等人（2012）亦重視透過多元文化教育課程的實踐讓學生了解知識是如何產生的，並讓教師成為問題與訊息的提供者，引導學生探討概念下的潛在意義，而讓學生成為知識的創造者，檢視知識建構的過程，並主動建構知識；而後 Banks & Banks (2010)更是透過多元文化教育課程模式中的「轉型模式」，清楚呈現出教師應「建構多元觀點的課程內容」此素養內涵的意義，轉型模式重視改變主流課程的結構和觀點，讓學生可以從少數民族的觀點探討文化和議題，此課程模式幫助學生以多元視野認識各族群之文化與貢獻，並降低偏見與歧視。

第四，在培養幼兒批判意識的教師多元文化教育素養下，「挑戰偏見、並以反思和行動為幼兒增能」亦為一相當重要的多元文化教學信念和實踐，亦即一個具備多元文化教育素養的幼兒園教師，應該透過教學與課程，與幼兒共同挑戰課程中、及社會中隱形卻存在偏見和歧視，帶領幼兒對偏見和現況進行批判性思考，並進一步培養解決問題及採取社會行動的能力，藉由批判反思及實際行動實際的幫包含非主流文化下的每位幼兒「增能」，讓幼兒有能力成為現代多元文化社會中主動參與、落實正義的公民；McLaren (2003)從批判教育學的理論切入，認為「增能」是藉由學習去批判經驗之外的知識，以更認識自我與社會，且能夠將文化中的傳統假定加以轉化的過程。在本研究討論「多元文化教育」的意涵時即相當重視此部分，Bennett (2011)對多元文化教育的意涵界定，重視多元文化教育作為一種改革學校及課程的

運動，其挑戰、拒絕、對抗教育機構中存在的任何形式之歧視、偏見與不公平；從批判教育學的理論上來看，其亦重視多元文化教育在改革與行動上的側重，認為多元文化教育應挑戰、並拒絕存在於學校與社會中的種族偏見或其他形式的歧視，同時其亦強調反思與行動，教師應該透過多元文化教育引導幼兒反思、行動，使幼兒「增能」，並培養批判思考及社會行動的能力，進而引發與產生正向之個人、社會與結構的改變，朝促進社會正義與公平機會的最終目標邁進（吳雅玲，2007；譚光鼎等人，2012；Nieto & Bode, 2012）。

此外，具備多元文化教育的幼兒園教師必須幫助幼兒「增能」，其重要性亦可從多元文化教育的目標中呼應，本研究統整之多元文化教育的目標之一即為「培養公民意識與社會責任」，在此目標下，教師對於多元文化教育的實踐重視讓每個幼兒皆成為社會中的參與者、分析者與行動者，不僅須視自己為大社會中的一份子，認同、接納來自不同族群的個體，更必須培養增能與社會行動能力，提升對當代社會的公民意識，建立對社會的責任感，甚至參與社區及民主社會的決定與行動，透過多元文化教育，每個學生得以增能、並適應當代之多元文化社會（吳雅玲，2007；Ramsey, 1987）。透過多元文化教育的實踐，教師可以藉由培養幼兒的批判反思及社會行動能力，以真正的使幼兒「增能」，培養幼兒的批判意識可以讓幼兒的多元文化視野中注入批判改革的行動特質，幫助幼兒學習並獲得抗拒多元社會中之不公義的能力，促使幼兒以批判的眼光和立場面對偏見，並嘗試採取積極行動，透過不同的思考方式找出問題及紛爭解決的方法，以藉由多元文化教育的力量，為轉化不平等及促進社會公平正義而努力（巫鐘琳，2008；Ramsey, 2004）。

最後，幼教師應該挑戰偏見、並以反思和行動為幼兒增能的多元

文化教育素養內涵亦與 Banks & Banks (1995)提出之多元文化教育實踐五大面向中的「降低偏見」及「增能的學校文化」兩種面向相互呼應，首先「降低偏見」面向強調教師在多元文化教育課程上，融入族群的正面意象，以幫助學生對於各個族群群體發展出正向的態度，降低偏見和歧視的產生；而「增能的學校文化」面向亦著重透過多元文化教育重建並改革學校的文化結構，以使得來自不同文化背景的學生皆能夠肯定自我並獲得文化增能。另外，Banks & Banks (2010)亦透過多元文化教育課程模式中的「社會行動模式」，強調教師可藉由課程引導學生對少數族群文化的議題做出決定、採取行動，培養批判思考及解決問題的技能，並具備社會行動的能力。

第五，一個具備多元文化教育素養的幼兒園教師在「培養幼兒批判意識」的多元文化教育素養下，其應該培養幼兒跨文化的態度與能力，此亦為一重要的多元文化教學信念及實踐，也就是說，教師應該透過多元文化教育的實踐，引導幼兒在面對與自身不同的文化時，具備正向的態度，予以尊重、接納、欣賞，並擁有跨文化的知能，能夠合適、友善的與來自不同文化背景的人們相處互動，建立正向良善的跨文化互動關係。對此可呼應本研究所探討之「多元文化教育對幼兒的重要性」，幼兒園等幼教機構是幼兒離開家庭後第一個接觸的小型社會，在幼兒園實施多元文化教育可以讓幼兒了解並接受多元文化並存的事實，認識文化差異與文化多樣性，更能從與來自不同家庭、不同文化的幼兒之互動，奠定正確且正向的跨文化態度，接納與尊重差異及多元（張耀宗，2006；Whaley & Swadener, 1990）。而本研究統整之多元文化教育的目標、及幼兒多元文化教育的目標皆與此教學信念契合，亦即教師應透過多元文化教育「建立跨文化的知能與正向態度」、以及讓幼兒「認識文化的相似性，建構包容的多元文化視野」，綜合來

說，藉由多元文化教育的實施，可以讓幼兒了解他人的文化，了解到不同的文化之間是具有相似性的，而非僅有差異之處，並進一步建立正向的態度，尊重、接受與欣賞文化的多樣性，不僅透過多元文化教育培養對不同族群生活方式的尊重與欣賞，亦培養包容的多元文化視野，進而建立對他人的正向態度與對自我的文化認同（吳雅玲，2007；周佩諭，2012；Gay, 1995; Seefeldt, Castle, & Falconer, 2014）。

而所謂「跨文化的能力」意指透過多元文化教育，能提供學生與不同群體學生合作的機會，嘗試了解不同族群間的文化、及造成其地位不同的原因，鼓勵學生願意接納他人、與他人合作之開放性社會關係，並提升其與不同文化背景學生相處的跨文化能力，幫助學生建立建立角色取替的能力，藉由角色取替的能力，學生能夠從各種不同的角度與觀點看世界，跳脫學校教育中傳統上傳遞的主流文化及知識，更進一步關心、考量不同族群的觀點與議題，以拓展自己的視野（譚光鼎等人，2012；Banks & Banks, 2010; Bennett, 2011; Grant & Sleeter, 1996）。

四、小結

綜合上述對於教師多元文化教育素養之內涵的說明，研究者以Ladson-Billings (1995)提出之三大指標為架構，並結合相關文獻探討幼兒園教師之多元文化教育素養的內容，統整出本研究探究幼兒園教師多元文化教育素養之內涵的理論架構，包含三大指標及其內涵，以下研究者以表格的方式予以統整、呈現。

表 2-1 為幼兒園教師多元文化教育素養之理論架構：(接續下頁)

表 2-1 幼兒園教師多元文化教育素養之理論架構表

素養之三大指標	素養指標下之內涵
發展學業成就	<p>使幼兒擁有良好學習表現</p> <p>培養主流文化必須的學習能力</p> <p>搭建家庭文化和學校文化間的橋樑</p> <p>建立正向平等的教室言談互動關係</p> <p>給予幼兒高的期望</p> <p>創造並維持關懷有愛的學習環境</p>
維持文化能力	<p>認同並支持幼兒的文化能力發展</p> <p>幫助幼兒運用自身文化發展學習能力</p> <p>發展幼兒的文化認同</p> <p>與家長維持雙向友善的互動關係</p> <p>讓家長參與課程</p>
培養批判意識	<p>帶領幼兒關心並反思社會現象</p> <p>教師自我省思</p> <p>帶領幼兒進行批判性思考</p> <p>挑戰偏見、並以反思和行動為幼兒增能</p> <p>培養跨文化的態度與能力</p>

第三節 多元文化教育之教學困境及解決策略

本研究之目的除了探究幼兒園教師多元文化教育素養之內涵外，研究者同時期望透過實際進入幼兒園之教學現場，了解並分析幼兒園教師在實踐多元文化教育上遭遇了什麼樣的教學困境，並探究其採用的解決策略，以提升多元文化教育實踐上之成效。因此，本節分為兩

個部份，首先先就「多元文化教育之教學困境」的概念進行說明，統整教學困境之內涵；第二部分，研究者針對「幼兒園教師實踐多元文化教育之教學困境」的文獻進行整理，將探究焦點聚焦於「幼兒園階段」，以歸納其遭遇之教學困境的面向、及因應之解決策略。

壹、教學困境及解決策略的概念

一、困境及教學困境之意涵

探究教師實踐多元文化教育時可能遭遇的教學困境可從了解「困境」及「教學困境」的概念著手，困境(Predicament)一詞在教育部《重編國語辭典修訂本》及《牛津大辭典》中的釋義之概念為一困難、窘迫的處境，其在概念上亦包含一個人處於此困難、令人不愉悅的情況中而感到不知所措且為難的負向情緒；而張春興（1996）在解釋困境一詞時以認知心理學的角度切入，指出困境乃指一個人有追求的目標、卻未能找到其適當的方法，因此感知的心理困境，此困境的存在與否屬於主觀的認定，可能因人而異。由此可知，「困境」一詞之概念主要意指一個人面臨到困難、窘迫、難以解決的處境，且此處境使其產生心理上的負面情緒，因而被當事人主觀認定為其遭遇之困境。

而本研究所欲聚焦討論的「困境」乃是發生於特定情境及場域中的，亦即教師在教學過程中所面臨的「教學困境」，而「教學困境」一詞的概念範疇較廣，在相關文獻中包含如教師壓力、教師困擾、實習困擾等名詞，研究者綜合整理後，本研究乃採用「教學困境」一詞，以聚焦於教師在教學過程中遭遇的困難、難以解決的情況，重視此困境的情境內容、及難以解決的概念。「教學困境」一詞的概念包含不同層面的意涵，有些文獻著重於教師在工作上的壓力和負面情緒，認為

教學困境即為教師在教學中因為個人資源不足、難以應付外在需求，而產生負面情緒的情境 (McCormick, 1997)；有些學者則重視教師個人及外在環境因素所造成的教學困境，認為教師遭遇的教學困境乃源自教師價值觀、教師角色的衝突，或外界期望、外在工作要求等超過教師自身負荷，因而產生的困擾與負面情緒 (Needle, Griffin, Svendsen, & Berney, 1980; Pithers, 1995)；國內學者更針對教學困境的情境內容作了較詳細的界定，認為教學困境乃是教師在與其教學現場之情境互動的過程中，因為教學情境內外因素的衝擊和影響，在教學、行政、學生、家長、同事關係等層面，產生之個人無法適應而身心失衡的狀態、或產生負面情緒的現象 (李新鄉、楊成業，2009)。綜合上述國內外學者針對「教學困境」之概念的陳述，研究者統整其各層面的意涵，將「教學困境」的概念界定回歸於本研究的主軸「教師多元文化教育素養」，本研究旨在探究教師多元文化教育素養的內涵，而教師如何面對與解決教學困境亦為多元文化教育素養的一部分，因此，本研究對於「教學困境」之概念著重於教師遭遇之教學困境的情境內容、及其難以解決但必須解決的特性，將「教學困境」之概念定義為，教師在教學過程中與教學情境中的各種因素如教學、行政、學生、家長、同事等互動，在自身價值觀、教師角色、或外在環境之期望上產生失衡或衝突，並引發壓力、困擾等負面情緒之此種教學歷程中難以解決的情境。

根據上述「教學困境」之概念作為基礎，本研究欲探究幼兒園教師在實踐多元文化教育的過程中所遭遇的教學困境，乃針對「實踐多元文化教育之教學困境」進行研究，而所謂教師實踐多元文化教育上所遭遇的教學困境其意涵延續「教學困境」之概念，將教學現場及情境聚焦於多元文化教育之上，意指教師在實行多元文化教育之教學過程中，與其教學情境中的各種人事物因素相互互動，而在教師之多元

文化教學信念或多元文化教學實踐上產生衝突或壓力，因而形成之難以解決且令教師困擾的境況。

而對於教師在教學過程中所遭遇的「教學困境」，近年來許多學者亦針對此議題進行研究，研究者對其教學困境之性質與類別進行統整，以了解「教學困境」之內涵；首先，教師遭遇的教學困境之性質包含直接、間接兩種，其直接的教學困境與教學中的主體、亦即教師和學生有關，如教師的教學經驗、學生的學習態度等，而間接的教學困境則與教學情境的外在環境因素有關，如行政人員的支援、同儕教師、社會環境變遷等（張德勝、黃秀雯，2010）。另外，針對教師遭遇之直接性的教學困境，其類別可能包含：教學活動設計、教學活動帶領等所引發的教學困境，或教學過程中特定學生的行為、突發狀況等所引發之教學困境（曾佳雯、蔡麗芳，2009）；賴翠媛（2003）提到教師在面對班級中具有身心障礙之特殊學生時，其所實行融合教育之過程乃遭遇包含學校行政支援匱乏、同儕教師專業知能不足、親師溝通困難等教學困境；而王瑞勳（2004）也在訪談面對新移民子女的幼教老師中發現，教師與家長間可能因為語言的隔閡而形成教學上的困境。由此可知，不論各個教育階段的教師，在執行包含一般教育或多元文化教育之過程中，皆可能面臨因教師自身或學生所引發之直接性教學困境，及由於外在環境因素如家長、行政人員或同儕教師等所引發的間接性教學困境，而教師的教學實踐亦與教學困境密切相關，其教學實踐中的課程設計、師生互動等皆可能造成教學困境的產生；簡言之，教師所遭遇的教學困境之情境內容多元複雜，其類別相當廣泛，且大多與教師的教學實踐息息相關，教學實踐的脈絡、行為等皆可能影響教學困境的內容，因此研究者認為，欲深入了解教師在實踐多元文化教育所遭遇之教學困境，乃必須針對其教學實踐之歷程研究與分析，

且重視每一個教學困境的獨特性，唯有深入探究教學困境的實際情境內容與脈絡，了解教師遭遇之教學困境的整體面貌，才有可能找到面對其困境有效的解決策略。

二、教學困境之解決策略

延續上述之教學困境的概念，本研究在探究教師遭遇的教學困境之時，亦欲了解教師面對教學困境所採取的「解決策略」，因此，研究者針對教師之教學困境的「解決策略」之概念進行探討。首先，「策略」(Strategy)一詞在《牛津大辭典》中的釋義為一個以達成特定目的為導向的計畫，或為了某種特定目標而規畫的一連串計畫；陳李綢(1988)則認為策略是一種有目標導向的活動，其必須利用內在心理歷程，以達成其解決問題的目的。由此可知，「策略」一詞的概念主要意指一種計畫或行動，且其著重於達成某種目標或解決某些問題之意涵，因而本研究選擇使用「解決策略」一詞，以強調其以解決問題為目標之重要涵意，及其可能包含一連串計畫與行動的概念。

而本研究所欲探討的所謂「解決策略」，乃是針對教師在教學過程中所遭遇的教學困境所衍生因應的「解決策略」，本研究將此「解決策略」一詞之概念界定為，教師面對其教學過程中因為各種因素而產生之難以解決且感到困擾的教學困境時，所選擇、嘗試、或採取之一連串的計畫與行動，此計畫與行動乃以解決教師面臨之教學困境為目標；另外，研究者更將此概念之範圍聚焦於「多元文化教育」之上，亦即本研究所欲探究之「解決策略」為，幼兒園教師以解決其在實踐多元文化教育的過程中所遭遇之教學困境為目標，所選擇、嘗試、或採取之計畫與行動。

而上述之關於教師面臨的教學困境之相關研究中，亦有提及教師

在面對這些教學困境時所作出的「解決策略」，但由於其解決策略皆是因應教師遭遇的教學困境而來的，因此其與教學困境的性質相似，皆是相當多元且獨特性高的，如同曾佳雯與蔡麗芳（2009）所述，在分析教師面對教學困境之解決策略時發現，教師們往往採取了種類非常多元的因應方式，以有效解決每一個不同的教學困境，讓教師的教學過程更加順利，提升教學目標的達成。研究者統整提及因應教師教學困境之解決策略的文獻，大致將教學困境之解決策略的性質歸納出四種面向，包含：調整課程與教學、教師自我反思、提升親師溝通的效能、尋求行政或社會資源此四種面向的解決策略，其與教師遭遇之教學困境的性質與類別相互呼應，且在此四種解決策略之面向下，亦包含獨特性相當高的具體作法，因應著不同的教學場域、情境與脈絡，其中，「教師自我反思」是相當具有成效的教學困境之解決策略，其有助於教師對自身教學實踐之各個層面，包含課程設計、教學技巧等進行更敏銳的覺察，教師的自我反思可說是眾多解決策略的根本基礎（曾佳雯、蔡麗芳，2009；賴翠媛，2003）；對此，研究者將以上述之文獻探討統整的四種面向之解決策略作為參考架構，但仍保持開放的心胸與視野看待本研究之教師的教學困境與解決策略，力求真正的看到教師在其教學場域、情境與脈絡下所遭遇的教學困境為何，致力於找到與其教學脈絡緊密契合的解決策略，發揮質性研究取向與個案研究法的學術價值與力量。

貳、幼兒園教師實踐多元文化教育之教學困境及解決策略

本研究的研究主軸乃是在幼兒園教育現場的幼教老師，期望能夠透過本研究的進行，深入探究與了解幼兒園教師在實踐多元文化教育上的各個層面，包含教師自身所具備的多元文化教育素養之內涵，及

教師在實踐多元文化教育中實際遭遇到的教學困境、與其所採用的解決策略，以達成了解多元文化教育實踐上的困難之處，並探討具備多元文化教育素養的幼教師如何解決其困境，以更有效的實踐多元文化教育之研究目的；因此本段落研究者針對幼兒園教師實踐多元文化教育之教學困境及解決策略進行文獻回顧，以作為本研究的研究基礎。

針對幼兒園教師實踐多元文化教育所遭遇之教學困境進行研究的相關文獻在數量上並不多，且討論核心多聚焦於新移民子女的相關議題上，其可看出幼兒多元文化教育的實踐仍不夠受到重視，因此，透過質性研究深入探究幼兒多元文化教育的實踐及其困境更為重要。研究者整理關於幼兒園教師實踐多元文化教育之教學困境與解決策略的文獻，發現幼兒園教師在實踐多元文化教育的過程中，其所遭遇的教學困境乃是依循著教師自身的多元文化教育素養內涵而生，幼教師秉持的多元文化教學信念及實行的多元文化教學實踐，會產生相符應內涵的教學困境；常雅珍（2010）針對高雄旗津地區的一所幼兒園內的幼教老師實施之多元文化課程與教學進行了個案研究，其透過質性研究法訪談班級中的兩位幼教師、及參與多元文化課程的四位新移民子女之家長，此研究的研究結果顯示，幼兒園教師在實踐多元文化教育課程上所遭遇的教學困境主要集中在多元文化課程的設計、及新移民家長參與課程之過程上，包含課程資源不足、家長參與意願低落、家長參與課程成效不佳等，在教學困境的性質與類別上，其包含與教師、學生相關的直接性教學困境，以及與家長相關的間接性教學困境，且這些教學困境皆表現於教師的教學實踐過程上。而在謝妃涵（2013）的研究中，其以兩位不同文化觀點的幼教師為研究對象，探究其在面對新移民子女之教學困境與解決策略，此研究之結果發現，兩位幼教師皆面臨了關於語言、家長教養能力、及多元文化課程設計之教學困

境，但兩位教師因為秉持的文化觀點不同，因此其所遭遇之教學困境的情境和內容是不相同的，如同化觀點的教師面對的是新移民子女國語發音不標準，涵化觀點的教師則擔心自己在教學中聽不懂新移民子女的語言，以教學困境的性質與類別上而言，兩位教師所面臨的教學困境皆包含直接性與間接性之教學困境，亦多表現於教師的教學實踐上。

研究者從上述關於教師面臨的多元文化教學困境之文獻中發現，幼兒園教師在實踐多元文化教育的過程中，其所遭遇的教學困境乃是依循著幼教師本身的多元文化教育素養之內涵而衍生，幼教師秉持的多元文化教學信念會衍生出相呼應的教學困境，並展現於教師的多元文化教學實踐之上，且教師遭遇的教學困境受到多元文化教學信念的影響甚強，其可能因為信念不同，而在相似的教學困境之性質下，產生截然不同的困境內容（常雅珍，2010；謝妃涵，2013）。

另一方面，因應著這些教學困境教師們採用之解決策略亦值得重視，延續前述之探究幼兒園教師實踐多元文化教育之教學困境及解決策略的相關文獻，研究者發現幼教師面對教學困境所採取的解決策略相當多元，但其如同教學困境一般，皆反映著教師具備的多元文化教育素養之內涵；幼教師在面對實踐多元文化教育所遭遇的解決困境時，其採用的解決策略之性質包含調整課程與教學、教師自我反思、提升親師溝通的效能、尋求行政或社會資源等四種面向，但幼教師可能依循著自身的文化觀點，而選擇具體作法不相同的解決策略，如同樣針對語言的教學困境，同化觀點的教師將教學重點置於國語發音的練習，而涵化觀點的教師則尋求同儕教師、幼兒家長等資源，以了解幼兒的語言，並反思自身、重新與幼兒溝通互動（謝妃涵，2013）。另外，幼兒園教師採用的解決策略之具體作法乃是以其具備的多元文化教學信

念為核心所因應而生，此更呈現於常雅珍（2010）的研究中，該研究中的教師主要使用調整課程與教學、及提升親師溝通的效能之性質的解決策略，其選擇以新移民家長作為其多元文化課程的資源，透過與新移民子女的家庭成員建立關係、培養互信關係，以提升家長參與課程的意願與自信，同時以協同教學的方式讓新移民家長參與之課程順利、有效的進行，皆是由於教師對於維持新移民子女的文化能力極為重視所致，教師即使面對著家長參與課程意願低落的教學困境，仍然積極的以提升新移民家長參與課程的意願與成效為目標，以多元的方式實施解決策略，化解其面臨的教學困境。

綜合上述之關於幼兒於教師實踐多元文化教育之教學困境與解決策略的相關文獻探討，研究者更為肯定本研究探究幼教師的多元文化教育素養之內涵、且同時研究其所遭遇之教學困境與解決策略之研究價值與意義，因為從幼教師在實踐多元文化教育上面臨的教學困境及其解決策略的文獻中，可以清楚的看到教師的教學困境與解決策略皆是與其所具備的多元文化教育素養之內涵緊密相關，即使每篇研究中幼教師所遭遇的教學困境可能類別和內容不相同，但這些教學困境皆是延續著教師自身的多元文化教學信念和多元文化教學實踐而產生，同樣的，教師們所採取的解決策略也反映著教師的多元文化素養之內涵；簡言之，研究者認為，幼教師在實踐多元文化教育自身所具備之多元文化教育素養的內涵、及其所遭遇的教學困境、與因應而生的解決策略，三者彼此之間存在著相互關聯、彼此呼應的關係，若僅就教師面對的教學困境進行探討，並無法深入、完整的了解到幼教師為什麼會產生這樣的教學困境，也無法真正的理解這些教學困境、和其所選擇採用的解決策略，對於幼教師本身而言代表了什麼樣的意義。

因此，本研究選擇深入探究幼兒園教師實踐多元文化教育之多元

文化教育素養的內涵，且進一步研究其所遭遇的教學困境和解決策略，研究者認為必須先深入了解教師的多元文化教育素養之內涵，才能夠在教師所處的脈絡中理解其為什麼會有這些教學困境，真切明白教學困境的情境和內容，並進一步了解教師選擇採用之解決策略的原因和意涵，讓本研究的進行能夠在幼兒園教師實踐多元文化教育的道路上發揮真正有效的助力。



第三章 研究方法

本研究旨在探究幼兒園教師在實踐多元文化教育上，其所具備的多元文化教育素養之內涵，及其遭遇之教學困境與採取的解決策略，本研究採用「質性研究」之研究取向、及「個案研究法」之研究方法，以求在教師教學的自然情境中，透過多元的資料，深入探究個案幼兒園教師的真實經驗與內在思維。本章分為五節，第一節闡述選擇質性研究及個案研究法之原因，第二節描述本研究的研究參與者，包含研究個案、研究場域、及研究者，第三節說明資料的蒐集、整理及分析，第四節介紹研究信實度，第五節則說明研究倫理。

第一節 研究取向與方法

本節針對本研究選擇「質性研究」之研究取向、及「個案研究法」之研究方法進行說明，闡述研究者選擇此研究取向與方法的原因，說明本研究如何在其研究取向與方法之下進行、並達到其研究之目的。

壹、選擇質性研究的原因

本研究選擇以「質性研究」作為研究取向，期望透過質性研究之性質，深入、全面的探究幼教師實踐多元文化教育之多元文化教育素養的內涵、及其所遭遇的教學困境與採取的解決策略；研究者選擇以「質性研究」作為研究取向，乃是由於質性研究之性質、特性與本研究欲進行的方向相契合，以下研究者從「研究問題」、「蒐集資料」及「分析資料」三個層面予以說明，闡述研究者選擇以質性研究作為本研究之研究取向的原因。

首先，在「研究問題」的層面上，本研究選擇以質性研究取向進行乃是因為本研究的研究問題必須透過質性研究取向的性質與典範方能深入探究，本研究的核心研究問題為了解幼兒園教師在教學現場實行多元文化教育上，其具備了什麼樣的多元文化教育素養、教師的多元文化教學信念和多元文化教學實踐如何，研究者重視教師在教學現場中實際的做法、與幼兒的互動、課程與教學的設計和進行，同時更深入了解教師這些教學行為與做法背後的信念和價值觀；而「質性研究」乃是一種強調人們主觀經驗的研究取向，質性研究認為我們欲探究與了解的社會現象和行為，主要是由人們在日常生活中不斷與他人互動之過程中所共同建構出來的一種主觀經驗，其必須置於情境脈絡之中，才具有真正的社會意義（黃瑞琴，1994；潘淑滿，2003）。研究者之所以選擇以質性研究作為本研究的研究取向，即是考量本研究的研究問題是與教師的主觀經驗和教學脈絡緊密相關的，幼教師的多元文化教育素養必須置於其實際的教學情境脈絡中解讀，方能了解其真正的意義，如同潘淑滿（2003）所述之質性研究中的研究問題是在複雜的情境中逐漸形成、建構而成的，研究者以質性研究的思維，進入幼兒園教師所處的情境脈絡中，了解其教學日常生活的主觀經驗，並進一步探究其擁有的價值觀和信念，以建構出教師具備的多元文化教育素養之內涵。

除此之外，從「蒐集資料」的層面上來闡述本研究採取質性研究之原因，質性研究在蒐集資料上的特性即為，其資料主要在自然情境下蒐集，研究者本身即為主要的研究工具，會在不受外力控制下，以高覺察能力對研究參與者及現象進行描述，以多元方式蒐集資料（陳向明，2002；潘淑滿，2003）；而研究者認為探究幼兒園教師實踐多元文化教育上之多元文化教育素養，應該從幼教師教學的自然情境中蒐

集資料，透過包含參與觀察、深入訪談等多元的方式，獲得詳細、豐富的描述性資料，方能從這些豐厚的描述性資料中，進入研究參與者的主觀經驗世界中，因此選擇質性研究之研究取向，以從自然情境中蒐集全面、完整的資料。

而以「分析資料」的層面而言，本研究選擇以質性研究進行乃是認同質性研究從資料中獲得意義的方式，質性研究運用歸納方式進行資料的分析，研究者對所蒐集的資料進行詮釋，並從研究參與者的立場和觀點出發，進而理解其主觀經驗背後蘊涵的概念和意義（潘淑滿，2003）；而本研究從幼兒園教師教學情境中所蒐集到之豐厚、多元的資料，透過質性研究的方式，從幼教師的角度與脈絡加以詮釋，並以歸納法將資料逐步整理、分析，並抽絲剝繭、精粹出其蘊含的核心概念與意義，以真正的理解幼教師所具備多元文化教育素養之內涵，並完整的回應本研究的研究問題。

綜合上述，本研究基於在研究問題、蒐集資料、及分析資料之三層面皆與質性研究取向的特性相呼應，因此選擇以質性研究作為本研究的研究取向，以深入、全面的了解幼兒園教師之多元文化教育素養。

貳、選擇個案研究法的原因

延續上述採用質性研究為研究取向之原因，本研究在質性研究的典範與性質之下，在研究的具體方法與策略上，選擇以「個案研究法」進行本研究，「個案研究法」是一種研究者運用多元的資料來源、多面向的資料蒐集方法，並透過厚實的描述過程，以深入、縝密的探討被研究對象的經驗世界，或真實生活情境的社會現象之研究方法（陳李綱，1991；潘淑滿，2003；Yin, 1994）；本研究選擇以個案研究法進行主要是因為，本研究的主題、性質與設計與個案研究法的特性相呼應，

可藉由個案研究法的運用幫助研究者獲得深入、全面的資料，其可由「深入式的探究」、「經驗理解」、及「個案的獨特性」三種個案研究法的特性予以說明。

首先，本研究之研究焦點呼應個案研究法之「深入式的探究」的特色，個案研究法的主要性質即為其強調研究者對於欲探究之現象、行為等的研究必須是深入、全面、縝密的，其研究的包含研究參與者的行為和經驗世界，及其內在信念與行為間的互動關係(潘淑滿,2003)；因而運用個案研究法的研究者會採用全方位的研究策略，透過多重的方法蒐集資料，獲得多元、全面的資料來源，幫助研究者在完整的情境脈絡下了解欲探究之現象、行為或意義(林佩璇,2000；潘淑滿,2003)。本研究的研究焦點包含幼教師在實踐多元文化教育之情境中，其具備之信念、採用之實踐方式、遭遇的教學困境、及構思的解決策略等，這些研究面向皆是發生於幼兒園教師在其教學情境中實踐多元文化教育的歷程，此乃是一複雜的情境，研究者認為必須透過在未加外力的自然情境中，以多元的資料蒐集方式，方可深入且全面的了解幼兒園教師實踐多元文化教育之脈絡中、其所具備的多元文化教育素養內涵；因此，研究者選擇以個案研究法進行本研究，以藉由包含訪談、觀察等多元資料來源，能夠更深入、完整的理解幼教師多元文化教育素養的全貌。

此外，本研究選擇採用個案研究法是由於研究問題符合其「經驗理解」之特性，林佩璇(2000)提到個案研究法強調研究者必須站在研究參與者的立場，同理其行為與現象，並深入探究與詮釋背後的信念與行為意義，理解、再現研究參與者的經驗世界；此與本研究的研究問題相互呼應，本研究重視個案的幼兒園教師在實踐多元文化教育之過程中的主觀經驗，期望透過研究方法，進入個案的情境脈絡，真正

的理解其多元文化教學實踐背後的意義，且同理其多元文化教學信念及教學困境解決策略所隱藏的多元文化教育素養。

重視「個案的獨特性」亦為本研究以個案研究法作為研究方法的原因，個案研究法的特色之一為其認為每個被研究的現象或行為都具有其獨特性，每個個案都可以透露出值得被深入探究的訊息與意義，個案的獨特價值應被重視，而不主張將其推論至其他情境中（潘淑滿，2003；Yin, 1994）；在本研究中，研究者之所選擇以個案研究法進行，乃是因為研究者以「具備一定程度的多元文化教育素養」之幼兒園教師為研究個案，深入了解這些具備多元文化教育素養的幼教師在實踐多元文化教育上的信念、實踐作法與教學困境，發揮個案的獨特價值，以呈現較為正向的個案經驗，作為未來幼兒園教師了解與充實多元文化教育素養內涵的參考。

綜合上述，本研究選擇以個案研究法作為研究方法，藉此發揮其「深入式的探究」、「經驗理解」、及「個案的獨特性」之三項特性，以針對幼兒園教師之多元文化教育素養此議題進行深入的探究，為本研究的研究問題找到深具意義的答案，如同 Yin (1994)強調之個案研究法的使用適用於「如何 (how)」和「為什麼 (why)」類型的研究問題，本研究的研究問題亦聚焦於幼教師如何實踐多元文化教育、如何處理教學困境、其為什麼這麼做等問題上；因此，研究者採用個案研究法，以較具有多元文化教育素養的幼教師為研究個案，透過多元的資料蒐集方式，在教學現場的自然情境下，全面、深入的了解幼教師實踐多元文化教育的經驗世界，並透過厚實的描述與詮釋，深刻理解其背後隱藏的多元文化教育素養內涵。

第二節 研究參與者

本研究之研究參與者包含所探究之幼兒園教師個案、及研究者本身，以下先針對研究者尋找與選擇研究個案的過程、及研究個案的背景和特質進行說明，並描述本研究的研究場域，最後闡述研究者自身在本研究中的角色。

壹、研究個案

本段研究者先描述本研究選擇研究個案的條件及方式，並詳細說明研究者尋找研究個案的過程，接著，再針對所選擇之研究個案，進行其背景、特質、經歷等各方面的描述。

一、尋找研究個案的過程

本研究所選擇之研究個案為六位具備一定程度多元文化教育素養的幼兒園教師，其必須有曾經任教於含有來自多元文化背景的幼兒之班級中之教學經驗，亦必須符合研究者認定的多元文化教育素養指標，並具有參與本研究的意願，研究者將從台北市和新北市之地區中找尋六位符合以上條件之幼兒園教師作為研究個案。

以下分別說明研究者選擇個案的條件內容、方式及尋找過程，首先，本研究探究之主題乃是幼兒園教師實踐多元文化教育的多元文化教育素養內涵，因此本研究的主要研究參與者為在幼兒園實踐多元文化教育的幼兒園教師，而研究者作為研究個案之選擇幼兒園教師的特質及條件，可先回歸本研究選擇以個案研究法進行之原因加以說明，本研究基於個案研究法之「個案的獨特性」特性（潘淑滿，2003），以「具備一定程度的多元文化教育素養」之幼兒園教師為研究個案；因

而研究者乃透過「立意取樣」的方式，依據研究目的，選取能夠展現個案獨特性且為研究問題提供豐富資訊的研究參與者(鈕文英,2013)，選擇六位具備一定程度的多元文化教育素養之幼兒園教師，作為本研究的研究個案。

關於本研究選擇幼兒園教師個案的條件，主要包含三個部份：第一，作為研究個案的幼兒園教師必須具有曾經任教於含有來自多元文化背景的幼兒之班級中的教學經驗；第二，其必須具備一定程度的多元文化教育素養；第三、教師本身具有參與本研究之意願。第一個條件乃是本研究選擇個案之基本條件，由於本研究的研究問題主要為探究與了解幼兒園教師在實踐多元文化教育時，其所具備的多元文化教學信念、實行的多元文化教學實踐、及遭遇的教學困境，且研究者透過參與觀察法了解教師實踐多元文化教育的現況，因此，本研究透過立意取樣所選擇的幼兒園教師個案必須具備曾經任教於含有來自多元文化背景的幼兒之班級中的教學經驗，且以其目前任教的班級即含有來自多元文化背景之幼兒為優先，以獲得豐富的現場資料，使所蒐集而來的研究資料更為聚焦，更切合研究者探究之研究問題。

第二個條件為本研究選擇個案的主要條件，亦即研究者乃選擇「具備一定程度的多元文化教育素養」之幼兒園教師進行探究，此選擇條件乃是由於研究者欲透過選擇具備一定程度的多元文化教育素養之幼兒園教師作為研究個案進行探究，以發揮個案研究正向的影響力，深入了解具備多元文化教育素養的幼教師實踐多元文化教育時的信念、實踐作法與困境解決策略，作為未來幼教師充實自身多元文化教育素養的正面參考。

第三個選擇個案之條件乃是基於研究倫理的考量，亦即尊重研究參與者的個人意願，研究者與研究個案進行互動、建立關係，告知研

研究參與者本研究的內容及採行之研究方法，取得研究參與者參與本研究的意願，且以對本研究之主題「幼兒多元文化教育」深感興趣的幼兒園教師作為優先選擇的研究個案，以助於達到本研究資料蒐集的深度與豐厚度，並進一步讓本研究的進行與結果能夠對參與研究的幼兒園教師產生實質的正向助益。

以上述之個案選擇之條件為基礎，本研究以六位符合條件的幼兒園教師作為本研究之主要研究個案，主要是基於研究厚實度之考量，一般而言，若僅以單一個案進行研究時，此個案必須具有關鍵性、獨特性及啟示性三種特性，亦即單一個案研究必須以一個可以完全滿足研究需求及理論架構、且具有獨特特性與豐富訊息的個案作為研究個案，而研究者本身在資料的蒐集上必須達到最高程度，在資料的分析和詮釋上亦必須盡可能降低錯誤，因此以單一個案進行之個案研究是挑戰性相當高且較有風險的（潘淑滿，2003；Yin, 1994）。相反的，多重個案研究會在研究過程中，同時針對兩個或兩個以上的個案，進行與研究相關的資料蒐集工作（潘淑滿，2003）；本研究選擇以六個個案之多重個案研究法進行，乃是為了避免單一個案之風險，藉由同時探究六位幼兒園教師具備之多元文化教育素養內涵，讓所獲得的資料豐厚度更高，且在六個個案的資料中發揮如 Yin (1994)所述「原樣複現 (a literal replication)」或「理論複現 (a theoretical replication)」之目的，藉由研究者選擇兩個以上的個案，並同時進行資料的蒐集與分析，得到相似的結果、或導向相同的理論結構，讓研究的結論和歸納所得的理論更為穩健、可信。

此外，研究者基於個案找尋和資料蒐集的方便性，選擇以台北市和新北市之幼兒園教師作為主要的個案來源，從此二地區之幼兒園教師中選擇符合上述條件的六個研究個案。

而研究者尋找研究個案的方式及過程，乃是根據本研究第二章文獻探討的理論基礎，分為三個步驟判斷、尋找符合本研究條件之「具備一定程度之幼兒園教師」作為研究個案，第一個步驟為，研究者先藉由專家學者推薦、幼兒園園長或園主任推薦、目前任教於幼兒園的幼教師、或幼兒家長推薦之方式，找尋被認為具有多元文化教育素養的幼兒園教師，對此研究者撰寫了「具備良好多元文化教育素養之幼兒園教師推薦信」（見附錄二、附錄四），透過此推薦信的內容清楚呈現出本研究所尋找之研究對象的條件與特質，幫助專家學者、幼兒園園長或園主任、現職幼兒園教師、及幼兒家長在進行推薦時，能夠對於所謂「具備良好多元文化教育素養的幼兒園教師」達成一定程度的共識；接著，研究者將所擬訂的「具備良好多元文化教育素養之幼兒園教師推薦問卷」（見附錄三、附錄五），交由專家學者、幼兒園園長或園主任、現職幼兒園教師、及幼兒家長填寫，此問卷的設計主軸乃是根據本研究所界定之多元文化教育素養三大指標及其內涵所設計，以了解被推薦的幼兒園教師在面對來自多元文化背景的幼兒時，其在包含發展幼兒學業成就、維持幼兒文化能力、培養幼兒批判意識等層面上的實踐程度，此問卷將以五點量表的方式進行填寫，由具備相關學術背景的專家學者、了解教師多元文化教育課程實施情形與成效的園長或園主任及現職幼兒園教師、及切身感受教師多元文化教育素養的幼兒家長等四種角色的觀點，找尋具備一定程度多元文化教育素養的幼兒園教師。研究者在此步驟之研究流程中，透過專家學者、幼兒園園長或園主任、現職幼兒園教師、及幼兒家長之推薦，共蒐集到十五位被推薦具備良好多元文化教育素養之幼兒園教師的名單和推薦問卷，其中四位是由專家學者推薦、兩位由來自多元文化背景之幼兒家長推薦，九位是由幼兒園園長、園主任、或教師進行推薦，專家學者

的背景主要是幼兒教育相關領域的大學教授，來自多元文化背景之幼兒家長包含越南籍新移民、和低社經背景的家長，而幼兒園園長、園主任及教師則是目前任職於台灣各地區的公私立幼兒園。

接著研究者進行第二個步驟，研究者透過上述的方式蒐集到十五位被推薦的幼兒園教師名單，先根據推薦問卷分數較高、且願意讓研究者進班觀察及訪談的幼兒園教師進行初步選擇，找出十五位被推薦的幼兒園教師之其中九位教師，並進一步進行電話訪談，以初步了解這九位被推薦具備良好多元文化教育素養的幼兒園教師，其所秉持的教學信念、及實行之教學實踐，研究者透過電話訪談以了解九位幼兒園教師的多元文化教育素養內涵，其訪談的內容乃是由本研究統整之多元文化教育素養三大指標之內涵下擬定的提問，訪談的內容主要包含：了解教師對於來自多元文化背景之幼兒的教學經驗、教師對於這些幼兒的學習表現之期望與做法、教師對於這些幼兒的文化內涵與能力之看法、教師與來自多元文化背景之家長的相處情形、以及教師自身對於實踐多元文化教育之想法、心得與困難；研究者與九位幼兒園教師皆進行電話訪談，訪談長度大約為三十分鐘，以更加了解此九位被推薦具備多元文化素養的幼兒園教師，所秉持的教學信念、及實行的教學實踐，找尋較為符合本研究所欲尋找之具備多元文化教育素養的幼兒園教師個案。

最後，研究者進行第三個步驟，針對前述之九位被推薦的幼教師所進行的電話訪談資料加以整理、分析，由研究者根據第二章文獻探討整理之關於幼教師多元文化教育素養之理論架構，及與指導教授進行之討論，挑選出六位較符合本研究界定之「具備一定程度的多元文化教育素養」的幼兒園教師，作為本研究將進行個案研究、深入探討其多元文化教育素養內涵、教學困境與解決策略的研究參與者；再根

據六位研究個案其對於研究者進班觀察的意願、及考量研究個案目前任教班級是否包含來自多元文化背景之幼兒，研究者從六位研究個案中，選擇三位幼兒園教師，作為本研究進行參與觀察、以深入探究其多元文化教學實踐之研究個案。

二、研究個案之描述

本研究之研究個案（以下稱為研究參與者）為六位具備多元文化教育素養之幼兒園教師，六位研究參與者目前皆在台灣北部地區的公立幼兒園任教，其中兩位研究參與者為男性、四位為女性，研究參與者中包含男性與女性幼兒園教師，可避免因為性別特質所產生之研究限制；以下研究者針對六位研究參與者之背景、特質等進行簡單的描述。

燕燕老師（化名）是一位近 40 歲的女性幼兒園教師，其為兩位孩子的母親，目前在台灣北部地區的公立幼兒園任教，已有 6 年的時間，其曾經在其他縣市、及外島的公立幼兒園任職，至今共有 11 年的資歷。燕燕老師是一位相當溫柔、親切的老師，在其教學經歷中，曾經帶過原住民、新移民子女、低社經背景及身心障礙的幼兒，目前任教的班級中即包含上述之類型的來自多元文化背景之幼兒，燕燕老師近幾年皆擔任中小班的教師，包含三歲專班、及中小班混齡，研究者在與燕燕老師互動的過程中，經常可以感受到燕燕老師對於提升弱勢幼兒的學習表現的堅持，因此其在教學信念上，相當重視培養每一位幼兒的生活自理能力，會透過給予每位幼兒高程度的標準，要求幼兒獨立完成學校生活中的每件事，希望讓不分文化背景或家庭狀況的每個孩子，皆能夠擁有燕燕老師認為的學習能力，其亦重視教師和家長間友善的互動關係，認為良好的親師關係是教學實踐的核心；此外，燕燕老師

對於來自較弱勢的家庭中的幼兒，會溫暖、無私的給予幼兒豐富的關懷和愛，以自身之力協助幼兒的生活照護，肩負起幫助來自弱勢族群中的幼兒之責任，主動投注更多的關懷，燕燕老師在實踐多元文化教育上，十分堅信教師及學校對於來自多元文化背景之幼兒和家庭的助力與責任，總是以發揮教師角色與幼兒教育的正向影響力作為自身的核心教學理念。

小魚老師（化名）是一位近 40 歲的男性幼兒園教師，其為一位孩子的父親，目前在北部地區的公立幼兒園任教，且其畢業後即在此幼兒園任職，目前已有 11 年的資歷。小魚老師是一位開明、民主的老師，其在與幼兒的相處、互動及教學上，秉持著教師與幼兒屬於平等關係的教學信念，非常重視給予幼兒相當程度的自主性，鼓勵幼兒自我表達、獨立思考與決定；在小魚老師的教學經歷中，其曾經帶過原住民、新移民子女、低社經背景及身心障礙的幼兒，目前的班級中則沒有來自多元文化背景之幼兒，但小魚老師總是相當熱情的與研究者分享其過去實踐多元文化教育之經驗。小魚老師在與來自多元文化背景之幼兒互動時，其相信每位幼兒皆能夠擁有良好的發展和學習，且認為此為身為幼教老師必須承擔的責任，「只要進了我的班，那就是我自己的孩子。」，小魚老師會嘗試各種教學實踐，並致力於透過學校生活的自然情境，幫助幼兒在不被標籤化的前提下，自在、快樂的學習；在與小魚老師進行深度訪談的過程中，研究者經常被小魚老師開放性的思考和多元的心胸所震撼，對於研究者所提出的訪談問題，小魚老師經常會以「要看每個孩子的想法如何」、「我覺得不一定」、或「我覺得最重要的是孩子們有興趣」等角度予以回應，小魚老師總是非常重視幼兒的想法、喜好及獨特的人格特質，且會在尊重幼兒自主性的前提下，與幼兒討論幼兒園日常作息中各種大大小小的決定。

小孟老師(化名)是一位 25~30 歲的女性幼兒園教師，目前未婚，小孟老師是一位年資較輕的教師，其目前在北部地區的公立幼兒園任教，已有快一年的時間。小孟老師是一位和藹、且用心的老師，目前任教的班級中，包含新移民子女、低社經背景及身心障礙的幼兒，研究者在與小孟老師的互動過程中，可以深刻的感受到小孟老師對於教學活動中各項細節的重視，以及其對於每位幼兒各方面發展和學習表現的瞭若指掌，小孟老師之教學信念相當重視培養幼兒語言表達的能力，其對於來自多元文化背景的幼兒，會給予與主流文化下的幼兒相同之學習上的高標準，且小孟老師基於對每位幼兒的了解，會從教學活動中的細節予以調整，致力於以個別化的教學策略，提升每位幼兒的學習表現；另外，小孟老師在落實多元文化教育的歷程中，亦會給予幼兒豐富的關愛，如同其所述：「你一進來，我會把你們當作我的寶貝，每一個都是我的寶貝。」，小孟老師總是會留意每位幼兒在發展或學習上的需求，並嘗試各種方法、予以滿足，甚至會投注額外的時間和心力，陪伴來自多元文化背景的幼兒，付出滿滿的關懷與愛，以讓每位幼兒皆能在學校生活中感到自在、快樂。

翔翔老師(化名)是一位 30~40 歲的男性幼兒園教師，其為兩位孩子的父親，曾經於特教早療中心任職過 2 年的時間，目前任教於北部地區的公立幼兒園之學前特教班，已有 6 年的資歷，翔翔老師乃是本研究進行參與觀察的研究個案之一。翔翔老師是一位積極、且很有想法的老師，其在教學實踐的過程中，會持續性的自我省思，並積極的以行動調整、改善教學實踐中的各個細節，並嘗試多元化的教學方式與觀點，翔翔老師對於自我高度的覺察與反思能力，使得其在面對身心障礙的幼兒時，總是能夠積極的嘗試各種不同的方法，檢視教學過程中可能存在的任何偏見或歧視，並努力予以改變，對於來自多元

文化背景之幼兒和家長所具備的多元文化內涵，亦能夠以尊重、欣賞的開放態度，嘗試以同理的角度與之互動；翔翔老師目前的班級中，共有 8 位身心障礙的幼兒，其中亦包含 1 位來自低社經背景的幼兒，在翔翔老師的教學信念中，其相當重視培養幼兒的生活自理能力、及未來能夠獨立在主流社會中生活的能力，因此，翔翔老師會以較高的標準、甚至較嚴肅且堅持的態度，要求身心障礙幼兒在發展和學習上能夠有良好的表現。此外，翔翔老師很重視和身心障礙幼兒家長之間雙向的互動關係，其會以極高的行動力，透過家庭訪問、舉辦親子活動等方式，實際深入的了解幼兒的家庭文化內涵，並以尊重、接納的態度，維持親師之間友善互信的雙向關係。

白白老師（化名）是一位 40~45 歲女性幼兒園教師，其為兩位孩子的母親，目前在北部地區的公立幼兒園任教，且已有 17 年的時間，白白老師過去曾經在其他縣市、及外島的公立幼兒園任職，總共有 20 年的資歷，是一位相當資深的幼兒園教師，白白老師乃是本研究進行參與觀察的研究個案之一。白白老師是一位溫暖且有經驗的老師，其曾經帶過原住民、新移民子女、低社經背景及身心障礙的幼兒，目前的班級中包含新移民子女、低社經背景及身心障礙的幼兒，在與白白老師互動的過程中，研究者經常可以感受到白白老師對於幼兒如母親一般豐富的愛與關懷，白白老師在教學實踐中，總是以溫暖、親切的態度與幼兒互動，研究者在參與觀察的過程中，經常感受到輕鬆、自在的教室氣氛，此外，白白老師會以如母親般的給予幼兒關懷與愛，關心每位幼兒的生活照護、及家庭生活，致力於讓每位幼兒在學校生活中感到自在、被接納；而在教學信念中，白白老師亦相當重視與家長之間的互動關係，不僅會主動關心、了解每位幼兒家長及其家庭文化，亦會時時提醒自己要站在同理幼兒和家長之需求及文化背景的基

礎上，積極的與家長互動、溝通，建立雙向、有效的親師關係。

小玉老師（化名）是一位近 40 歲的女性幼兒園教師，目前未婚，在北部地區的公立幼兒園任教，畢業後即在此幼兒園任職，目前已有 13 年的資歷，小玉老師亦為本研究進行參與觀察的研究個案之一。小玉老師是一位沉穩、敏銳的老師，其在教學經驗中，曾經帶過新移民子女、低社經背景及身心障礙的幼兒，目前任教的班級中亦包含這些類型的來自多元文化背景之幼兒，小玉老師在實踐多元文化教育上，很重視培養幼兒生活自理、及獨立思考的能力，其會在教學實踐中，給予幼兒很大程度的自由探索、自由活動的時間和空間，且會期望幼兒學習規劃自己的時間、並找到自己想做的事，小玉老師會以較少的成人介入，給予幼兒較大的自主性；此外，小玉老師亦具有相當高的敏銳度，能夠覺察教室或學校生活中，可能存在的偏見與刻板印象，依據小玉老師的教學信念，其會帶領幼兒透過反思、及採取具體行動的方式，共同挑戰、改變這些不平等，並藉此塑造自然的多元文化學習情境。

貳、研究場域

本研究的研究場域主要是三位作為研究個案的幼兒園教師實踐多元文化教育之幼兒園班級，由於本研究主要探究的是幼兒園教師實踐多元文化教育之多元文化教育素養及教學困境，因此幼教師實踐多元文化教育的教學現場極其重要，教師具備的多元文化教學信念、實行的多元文化教學實踐、遭遇的教學困境、及所採取的解決策略等，皆發生於其幼兒園班級之教學現場中，其乃是本研究主要的研究場域。個案研究法強調研究者應在自然情境下進行探究，亦即研究者應該在不干擾研究個案的自然情境之下，進入其生活場域進行研究相關之現

象或行動的觀察（潘淑滿，2003）；而本研究的研究場域為三位幼兒園教師的教學現場之自然情境，研究者在三位幼兒園教師實踐多元文化教育的幼兒園班級中進行參與觀察，且盡量不干擾此自然情境中的人事物，以在此研究場域中蒐集包含幼教師的多元文化教學實踐及其教學困境等豐富的資料，並對三位幼兒園教師實踐多元文化教育之多元文化教育素養內涵進行深入的了解與探討。

以下，研究者針對三位研究參與者的班級之研究場域，進行簡單的描述與說明，包含三個研究場域之環境配置、課程取向、班級內相關人員組成等。

首先，翔翔老師的班級是學前特教班，班級中總共有 8 位身心障礙的幼兒，班級中的幼兒大部份是屬於身心障礙程度中重度的幼兒，包含自閉症、聽障、發展遲緩、智能障礙、及輕度肢體障礙的幼兒，其是三至六歲的混齡班級，班級中有兩位幼教師、及一位助理員，而翔翔老師的班級之課程取向是主題課程、及學習區。在教室的環境配置上，可以看到許多翔翔老師為身心障礙幼兒所設計、調整的部分，教室的出入口是斜坡，可以方便不會走的幼兒、或使用輔具的幼兒獨立進出教室；教室內有不分性別的無障礙廁所，班級中的幼兒平時皆會使用無障礙廁所，其他普通班級中的融合生，也會進來使用此廁所；而教室內的學習區僅有圖書區、操作區、及娃娃屋是屬於開放給幼兒自由遊戲的，因為考量幼兒的發展現況，教室內的益智區、生活自理區等部分教具，在平常的自由活動時間，是沒有開放給幼兒自由遊戲的，而會在課程活動、或由教師陪伴下引導幼兒操作；此外，教室內的各學習區、及其他空間擺設，亦為翔翔老師針對身心障礙幼兒所設計與準備的，包含圖書區內的書以有聲書、互動書、及觸覺類型的幼兒書籍為主，而非一般故事性的平面繪本，幼兒的工作櫃亦擺設為每

位幼兒皆可以獨立擺放的高度及規格，教室內各處的名條也以幼兒實際的照片、取代一般教室內的號碼或名字。

而白白老師的班級則是由 30 位幼兒組成的中大班混齡班級，班級中有 2 位幼教師，且是以主題課程、和學習區作為其課程取向，白白老師的班級中，有 1 位來自低社經背景、且為隔代教養的幼兒，2 位身心障礙的幼兒，及 2 位外籍配偶的子女、分別是日本及加拿大外籍配偶的子女。在教室的配置上，白白老師的班級教室空間上稍為較小，用餐區域、及學習區是與同一層樓的另一個班級共同使用，但公共的學習區的空間很大，每個學習區內的教具也相當豐富；白白老師的班級教室內主要的配置為幼兒的桌椅，擺放成四長排桌椅，其餘空間則為幼兒平時自由遊戲時間可以運用的；教室周圍有每位幼兒的工作櫃，工作櫃的空間頗大，上有一個抽屜，內擺放每位幼兒皆有的相同文具組，及平時課程活動中會用到的各讀本，下方則為棉被櫃；教室外還有每位幼兒獨立的書包櫃；廁所則為同一層樓共用的公共區域，為一不分性別的廁所。

小玉老師的班級內有 29 位幼兒，及 2 位幼教師，其為一中大班混齡的班級，小玉老師的班級之課程取向為方案課程，在小玉老師的班級中，包含 1 位身心障礙的幼兒，及 2 位同時為新移民子女、亦來自低社經背景的幼兒。在教室的配置上，小玉老師的班級教室空間較大，教室內有和隔壁班級共用的廁所，且教室與教師辦公室相連通；小玉老師的班級教室有較大的自由活動區域，其教具皆擺放於教室週圍的櫃子內，中間有相當大的自由遊戲區域；而教室內幼兒的桌椅，則是以區域的方式擺放，亦即桌椅並非全部擺放在一起，而是一些擺放於美勞區前面、一些擺放於點心桌後面，且圖書區的桌子和沙發亦為幼兒平時在用餐、課程活動、或自由遊戲時間可以自由使用的。

參、研究者的角色

在質性研究的進行中，研究者本身即為一重要的研究工具，因此研究者在進行研究的同時，亦探究研究者自身所扮演的角色、所秉持的素養與信念、及所具備的相關經驗，藉由自我理解、自我揭露的歷程，釐清研究者在研究中所扮演的角色，並對自己的個人特徵、經驗、背景知識、及與研究個案的互動關係等進行反思與省察(陳向明,2002；鈕文英,2012；潘淑滿,2003)。

研究者在本研究中扮演的角色主要包含詮釋者、參與觀察者、及訪談者，以下逐一進行探討。

一、研究者作為詮釋者

以研究者扮演「詮釋者」的角色來說，由於本研究的核心主題為幼兒園教師的「多元文化教育素養」，因此在探究此一主題上，研究者自身具備的「多元文化素養」之內涵必須加以理解與反思，以了解研究者在進行本研究之自我觀點、視野與脈絡。

針對研究者自身的「多元文化素養」，其可從過去、現在、未來三個面向予以探討；首先，以「過去」的面向而言，研究者的多元文化素養主要受到家庭經驗和求學經驗的影響，研究者之所以對於多元文化教育相關議題抱持高度的關注與熱忱，乃是由於自身的家庭經驗之故，研究者的弟弟是一位身心障礙的特殊孩子，研究者身為特殊孩子的手足，深刻了解與體會到特殊孩子在學習的過程中，「教師」的角色是至關重要的，而教師本身所具備的「素養」更成為影響一個特殊孩子的學習動機、學業成就、甚至是人格特質的重要因素，藉由如此之

家庭經驗，研究者重視實踐多元文化教育的必要性，認為教師必須具備多元文化教育素養，秉持合乎公平正義的信念、並在教學中加以實踐，才能夠讓如特殊孩子般的多元文化背景下的學生，在學習的過程中享有平等的教育機會、並免於受到歧視和偏見的壓迫，發揮多元文化教育的精神。

另外，研究者的多元文化素養亦受到求學經驗的影響，研究者的求學經驗使得研究者在本研究中具備足夠的專業能力和敏銳度，更豐富了自身的多元文化素養內涵；研究者在大學階段就讀師大「教育學系」，當時因為對於幼兒教育領域相當有興趣，同時雙主修「人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組」，因此在大學階段，研究者修習了相當多教育專業相關課程、及幼兒發展與教育之相關課程，除了具備幼兒的生心理發展、幼兒教育課程等專業知識外，更對於包含多元文化教育、教育心理學、教育社會學等教育專業領域相當熟悉，讓研究者在執行本研究的過程中具備相當程度的知識基礎，對於幼兒發展、幼兒教育、教師專業、多元文化教育等知識十分了解；在研究所階段研究者繼續鑽研幼兒教育領域，選擇進入師大人發系幼兒發展與教育組的研究所，研究者在研究所階段除了修習社會科學研究法的課程外，更依照自身的研究興趣，修習了包含「質性研究」、「多元文化幼兒教育研究」等專業課程，透過專業科目的修習，研究者培養了設計和進行社會科學研究的能力，更累積了執行本研究之前導研究的具體經驗，對於幼兒多元文化教育的相關文獻亦廣泛涉獵，讓研究者的多元文化素養漸趨豐富，不僅對於幼兒多元文化教育的範疇更具興趣與熱情，更逐漸累積此領域的相關專業知識。

接著，以「現在」的面向來探討研究者具備的多元文化素養內涵，研究者除了藉由過去的家庭經驗及求學經驗豐富了自身的多元文化素

養外，現在作為一位研究者，研究者亦不斷充實自我的多元文化素養，包含在研究所階段修習多元文化教育相關課程、持續蒐集並閱讀多元文化教育相關的學術研究和文獻；同時，研究者也經常與研究所的同儕、他校相關科系的研究生、或幼教相關園所機構中的現場教師互相交流與互動，針對幼兒教育、多元文化教育、教師專業素養等議題進行討論；此外，研究者在進行本研究的過程中，除了持續關注、閱讀與本研究相關的文獻資料外，亦時常進行自我省思，檢視與反思研究者自身在研究歷程中詮釋與分析的角度和觀點，盡可能降低偏見或刻板印象的產生；因此，研究者現在透過修習課程、閱讀文獻、同儕討論、及本研究的進行等方式，不斷充實自我的多元文化素養，並對幼兒多元文化教育之議題保持高度的關心，以提升自我對此的敏銳度。

除此之外，從「未來」的面向來看，研究者亦將藉由未來從事幼教相關工作之方式，持續增強自我的多元文化素養，研究者未來欲投入幼教相關的工作領域，藉由實際扮演如幼教師一般的幼教現場人員，將研究者自身秉持的多元文化教學信念予以實踐，同時以幼教現場的實際經驗，持續充實研究者自身的多元文化素養，拓展自己的多元文化教育視野。

二、研究者作為參與觀察者及訪談者

在本研究中，研究者除了扮演詮釋者外，亦同時扮演著參與觀察者、及訪談者此兩種重要角色，這兩個角色皆相當考驗研究者的專業能力和敏銳度，研究者必須針對自身的經驗、背景及知識等可能對於扮演此兩種角色產生的影響，進行審慎的檢視與反思，發揮研究者作為本研究之研究工具的正向助益，以下說明之。

研究者作為本研究的參與觀察者及訪談者，此兩種角色主要可從

研究者的學習經驗及工作經驗加以探討；首先，研究者在過去的學習經驗中，累積了作為參與觀察者及訪談者所需的知識和能力，亦擁有實際與幼兒互動的經驗，研究者在大學階段，曾修習包含「嬰幼兒行為觀察」、「幼教專業實習」等課程，具有多次在幼兒園現場進行參與觀察的經驗，對於扮演參與觀察者所需的專業知識、素養和能力，以及進行參與觀察時不干擾現場的原則、撰寫觀察記錄的技巧等，研究者皆相當熟悉，也在幼兒園實習的過程中，熟悉幼兒園園務脈絡及課程流程，且實際與幼兒相處互動；而在研究所階段，研究者亦修習了「社會科學研究法」、「質性研究」、「多元文化幼兒教育研究」等課程，並在課程中針對不同主題進行了多次的訪談，其中亦包含以訪談法進行本研究之前導研究，研究者從多次的訪談經驗中逐漸熟悉訪談的流程，同時培養了訪談的技巧和專業能力，因而逐漸具備訪談所需的敏銳度。

另外，研究者透過工作的經驗亦增強了在本研究中作為參與觀察者及訪談者的專業能力，研究者過去曾在一家親子館私人機構擔任幼兒教師的工作長達三年半，在此工作的經驗中，研究者經常與零至六歲的嬰幼兒互動，不僅對於嬰幼兒的生心理發展更加熟悉，同時亦逐漸累積了與嬰幼兒進行合宜互動的具體經驗，而由於研究者在工作經驗中主要扮演的是幼教師的角色，使得研究者對於幼教師實踐其教學與課程的流程、設計等脈絡具有一定程度的熟悉與了解；因此，藉由研究者在工作經驗上所累積的專業知識和能力，研究者作為本研究的參與觀察者時，較能夠在熟悉幼兒園脈絡及幼兒發展的前提下進行參與觀察，不僅能夠幫助研究者以最快的速度掌握參與觀察的技巧，亦可以提升研究者進行參與觀察的品質，讓研究者可能造成的干擾降至最低，以獲得信實度更高的研究資料。

綜合上述，研究者在扮演本研究的參與觀察者及訪談者的角色上，藉由自身的學習經驗及工作經驗的累積，充實了身為參與觀察者及訪談者所需的專業能力和知識，對於本研究蒐集資料之參與觀察法和訪談法亦保有相當程度的熟悉，具備了一定程度的敏銳度、反應力和高度彈性，以此發揮研究者作為研究工具的正面助益。

第三節 資料蒐集、整理與分析

本研究所蒐集的資料為幼兒園教師實踐多元文化教育時的多元文化教學信念和多元文化教學實踐，以及其在實踐多元文化教育的過程中所遭遇之教學困境、與可能的解決策略；而質性研究所蒐集的資料多以非數字的形式呈現，藉由將所蒐集之資料加以整理及分析，方可將龐雜的資料發展成對研究主題有意義的詮釋（潘淑滿，2003）。本節針對本研究資料蒐集的方法、蒐集到的資料之整理、及所蒐集資料之分析三個部份進行說明。

壹、資料蒐集方法

本研究透過「深度訪談法」及「參與觀察法」探究幼兒園教師實踐多元文化教育之多元文化教育素養內涵、多元文化教學信念、多元文化教學實踐、及所遭遇之教學困境與採取之解決策略，並在實施此兩種資料蒐集方法的同時，研究者亦撰寫「省思札記」，將研究者的筆記和反思作為資料蒐集方法之一；以下分別說明本研究採用之深度訪談、參與觀察法、及研究者省思札記此三種資料蒐集方法。

一、 深度訪談

深度訪談是本研究蒐集資料的主要方式之一，研究者透過與研究參與者進行深度訪談，了解幼兒園教師在實踐多元文化教育時所秉持的多元文化教學信念、和實行的多元文化教學實踐，再進一步探討其遭遇之教學困境及所採取之解決策略，以理解幼兒園教師的多元文化教育素養內涵；而本研究之所以採用深度訪談法蒐集資料，乃是因為質性研究採用的訪談是一種有目的的談話過程，在此過程中，研究者與受訪者間處於一種夥伴關係，雙方基於平等的立場在對話中進行雙向互動，受訪者可以在自然的情境中充分表達自己的想法，而研究者亦可全面式的了解受訪者對訪談問題的認知、看法或感受，因此可藉由深度訪談深入探討研究參與者的內在信念及價值觀(黃瑞琴,1994；潘淑滿,2003)。

針對本研究進行之深度訪談，研究者選擇以「半結構式訪談」的方式進行，半結構式訪談是介於結構式與無結構式訪談之間的一種資料蒐集方式，研究者會先針對研究目的及問題設計訪談大綱，而在實際訪談過程中，研究者可依實際狀況彈性調整訪談問題的順序及內容，為一較開放、彈性的訪談方式(陳向明,2002；潘淑滿,2003)。研究者選擇以半結構式訪談的方式進行資料蒐集，乃是由於欲探究之幼兒園教師的多元文化教育素養、多元文化教學信念及教學實踐皆為複雜的概念總體，研究者以訪談大綱作為探究幼兒園教師之多元文化教育素養及多元文化教學信念的基本架構，視訪談實際情況調整問題的順序和內容，並從研究參與者的開放性回答內容中，針對與本研究之研究問題密切相關的部分進行追問，以獲得更豐富、完整的資料。

本研究針對六位具有多元文化教育素養的幼兒園教師個案進行之訪談，其內容為了解研究參與者在實踐多元文化教育時，所具備之教

學信念、教學實踐、及遭遇之教學困境與採取之解決策略，對此，研究者擬定了「探究幼兒園教師多元文化教育素養內涵」之訪談大綱（見附錄七）作為深度訪談的指引方向，且皆請參與訪談的研究參與者填寫「參與研究同意書」（見附錄一）及「訪談基本資料表」（見附錄六），讓研究參與者完整得知其參與本研究的相關權益，並取得研究參與者的同意後，進而了解其相關背景，以下研究者針對訪談大綱的內容進行說明。

研究者針對與六位研究參與者進行之訪談設計了「探究幼兒園教師多元文化教育素養內涵」之訪談大綱（見附錄七），此訪談大綱的設計主軸在於探究一定程度之具備多元文化教育素養幼兒園教師，其在實踐多元文化上，所秉持的多元文化教學信念、其在教學現場的多元文化教學實踐，以及其所遭遇的教學困境、及採取的解決策略。研究者針對本研究的目的與問題，以本研究第二章文獻探討所統整之幼兒園教師多元文化教育素養內涵的三大指標及其內涵為理論架構，擬定了包含四個部分的訪談大綱；第一部分至第三部分的訪談大綱內容為，根據本研究統整之探究幼兒園教師多元文化教育素養的三大指標所擬定之訪談問題，研究者將詢問研究參與者在教學過程中的課程設計或活動安排等多元文化教學實踐方式，並進一步以「您如何處理？」及「為什麼？」等 how 和 why 的問題追問研究參與者內在秉持的多元文化教學信念 (Yin, 1994)，以深入的探究其具備的多元文化教育素養內涵；第四部分的訪談大綱則是針對研究參與者所遭遇之教學困境進行探討，並詢問其所採取的解決策略。以上四個部分的訪談問題與內容皆是保有彈性與調整空間的，研究者會視實際訪談的狀況及研究參與者的回答內容應變與調整，並根據進行了參與觀察後所蒐集到的資料內容進行追問，同時與指導教授討論，視需求調整訪談大綱內容，以

綜合所蒐集之研究參與者的多元文化教育素養內涵。

接著說明研究者與研究參與者進行深度訪談之時間、次數、及地點等研究過程，研究者在進行深度訪談的過程中，以研究參與者的便利性為主要考量，決定每次的訪談日期與時間，訪談地點亦由研究參與者決定，以使訪談情境讓研究參與者感到更為自在、舒適，研究者將盡量以訪談過程不受外在人為因素干擾為原則（鈕文英，2013）；研究者與每位研究參與者皆各進行了一至三次的正式訪談，每次訪談的時間大約為一個半小時至兩個小時，皆以不超過兩小時為原則，本研究的正式訪談資料蒐集開始於 2017 年 2 月，包含後續的追蹤訪談、及非正式訪談，結束於 2017 年 5 月，期間總共進行了 13 次的正式訪談，蒐集了大約 13 小時 50 分鐘的訪談資料。

針對上述進行之深度訪談所蒐集的資料，每次深度訪談後，研究者皆於謄寫完訪談逐字稿後，針對內容不足待補充、有疑問待釐清、或需要與研究參與者再次確認的部分，與研究參與者進行追問，追問的型式包含於下一次的正式深度訪談中進行詢問，以及在參與觀察期間以非正式訪談的方式詢問研究參與者；而其中三位以參與觀察法蒐集教學現場之資料的研究個案，研究者在與其進行深度訪談的過程中，訪談的內容亦會加入研究者進行參與觀察時所蒐集之資料，將觀察所得之多元文化教學實踐情形與研究參與者具備的教學信念相互比對，並在訪談中與研究參與者進行更深入的討論，以更真切的釐清研究者內在所秉持之多元文化教學信念，在進行參與觀察的過程中，研究者亦會與研究參與者進行數次非正式訪談，以即時詢問在教學現場中的觀察內容、疑問及想法，並立即與研究參與者進行討論。

研究者在每一次的深度訪談過程中，皆在研究參與者知情且同意的前提下，以錄音的方式記錄訪談過程，同時研究者亦以筆記重點式

的記錄研究參與者的回答、其表情或動作等非語言訊息、及訪談問題的調整，並在每一次訪談結束後，將錄音資料內容謄寫為訪談逐字稿，再將訪談逐字稿交由研究參與者閱讀，以確保與其表達之原意相符。

二、參與觀察法

參與觀察法亦為本研究蒐集資料的主要方法之一，研究者透過參與觀察法的進行，實際進入幼兒園之研究場域，在研究參與者的教學情境中，觀察研究參與者實踐多元文化教育的過程，以了解其秉持的多元文化教學信念、所實行的多元文化教學實踐、及所遭遇之教學困境與採取之解決策略；本研究選擇以參與觀察法蒐集資料乃是因為參與觀察法可以讓研究者深入研究參與者之生活世界，並獲取深入真實的資料，藉由參與觀察法的進行，研究者可以在自然的情境中以參與者的角色蒐集資料，不僅能夠認識研究現象的情境脈絡，更可以在研究參與者的文化中更深入的探究其行為(陳向明,2002;潘淑滿,2003)。而研究者在參與觀察法中所扮演的角色為 P. A. Adler 與 P. Alder (1994) 所述之「部分參與研究者」的角色，此角色介於完全參與研究者及不參與研究者兩種角色之間，研究者視研究需要與研究場域中的研究參與者互動，但避免完全的參與或介入研究場域中的活動，且在觀察過程中亦表明研究者的身分。研究者在進入三位研究參與者任教的班級中進行參與觀察時，乃扮演部分參與研究者的角色，研究者在進入研究場域後，皆隨著研究參與者及班級中的幼兒們活動，包含班級中一整天的各階段作息與活動，而在參與研究參與者班級中的每日作息之過程中，研究者主要扮演觀察與協助的角色，會視作息或活動的情況，與研究場域中的幼兒簡短互動，簡單協助引導幼兒，和研究場域中的幼兒園教師及幼兒共同參與課程活動，研究者藉由扮演參與觀察法中

的部分參與研究者，實際了解研究場域中的自然情境與脈絡，並深入的進行參與觀察。

在參與觀察法的運用中，研究者進入研究場域、並與研究參與者進立關係是相當重要的環節，研究者除了在正式進班觀察前，先與研究參與者進行訪談，與研究參與者建立初步的關係外，亦在前兩次的觀察中，在研究場域中保持較消極被動的角色，其目的一方面幫助研究者熟悉觀察的環境，另一方面讓研究場域中的研究參與者及其他人們與研究者彼此熟悉、認識，以逐漸建立並維持研究者與研究參與者間的良好關係，使之後的正式參與觀察能夠在更自然的情境下進行(黃瑞琴，1994；Bogdan & Biklen, 2007)。

關於本研究進行參與觀察之時間安排，研究者基本上每週皆會進入研究場域觀察一至兩次，每次的觀察時間為半天至一天，亦即上午或下午的幼兒園活動時間、或是全天的活動時間，大約從早上八點至下午四點，研究者安排每一週的觀察時段交錯安排於星期一至星期五之間，也就是完整蒐集星期一至星期五全天的每個時段之觀察資料，且為了讓蒐集到的資料更為豐厚、飽和，研究者以雙倍的方式進行上述之觀察時間安排，亦即星期一至星期五的每個活動時段基本上皆進行了兩次的觀察；此外，研究者亦另外增加了觀察研究參與者班級中的特別活動，包含教學觀摩戲劇表演活動、及學前特教班的校外教學活動，以提升研究資料的豐富性。研究者進行之參與觀察從 2017 年 3 月開始，持續至 2017 年 5 月結束，期間交錯至三位研究參與者的班級中進行觀察，且皆以觀察全天為原則，總共進行了為時十二週、27 次的參與觀察。以下，研究者以表格方式說明在研究期間，實際進行三位研究參與者的班級中進行參與觀察法的觀察時間及所蒐集之觀察重點內容。

表 3-1 為觀察時間及觀察重點內容之說明：

(括弧內為研究者之觀察重點內容)

表 3-1 觀察時間及觀察重點內容之說明表

	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
第一週			翔翔：全天 (建立關係、班級每日流程)	翔翔：全天 (課程活動、大肢體活動)	
第二週	白白：全天 (建立關係、班級每日流程)				翔翔：全天 (親師互動、融合教育)
第三週		小玉：上午 (建立關係、大肢體活動)			白白：全天 (學習區活動、親師互動)
第四週		翔翔：全天 (戶外活動、午餐時間)	小玉：上午 (課程活動、自由遊戲)	白白：全天 (課程活動、午餐時間)	白白：全天 (大肢體活動、自由遊戲)
第五週	翔翔：全天 (學習區活動、個別教學)	白白：全天 (團體討論、戶外活動)		白白：全天 (課程活動、健康檢查活動)	翔翔：全天 (融合教育、拍畢業照活動)
第六週		翔翔：全天 (親師互動、大肢體活動)	白白：全天 (學習區活動、戶外活動)		小玉：全天 (幼兒發表時間、故事活動)
第七週	翔翔：全天 (戶外活動、課程活動)		白白：全天 (親師互動、課程活動)		

第八週	白白：全天 (教學觀摩戲劇表演活動)	翔翔：全天 (學習區活動、自由遊戲)
第九週	翔翔：全天 (特教班校外教學活動)	小玉：上午 (課程活動、戶外活動)
第十週	白白：全天 (學習區活動、戶外活動)	
第十一週	小玉：全天 (課程活動、肢體活動)	小玉：下午 (團體討論、自由遊戲)
第十二週		小玉：下午 (課程活動、親師互動)

而本研究的觀察重點主要是幼兒園教師實踐多元文化教育之情形，研究者根據研究目的及研究問題，將參與觀察的內容重點聚焦於幼兒園教師在教學現場中有什麼樣的多元文化教學實踐，所觀察並蒐集資料內容包含：教師的課程與教學、教師與來自多元文化背景及一般文化背景的幼兒之間的互動、教師的課室經營、班級內幼兒之間的同儕互動、教室的環境設計、教師訂定之規範等；研究者除了蒐集幼教師在多元文化教育的實踐過程中之具體作法，並進一步觀察其所遭遇之教學困境、及採取的解決策略外，更詳細觀察在正式課程之外的幼兒園教師與幼兒之間在日常互動、及教室內的潛在課程，以獲得隱藏在生活互動之中的多元文化教育實踐，因為文化本就是無所不在的，具

備多元文化教育素養的幼兒園教師會在每日的生活互動中無形的落實其教學信念，研究者乃針對上述之資料蒐集內容，觀察研究參與者的言談、行為、互動，及教學情境中之文化脈絡，以保留研究參與者及其教學情境之資料的完整性與真實性。針對參與觀察法所得之資料的記錄，研究者在每一次的觀察過程中，以筆記的方式重點式的記錄所觀察到的事件、互動情形等，並在每一次觀察結束後，皆立即撰寫觀察記錄，以當天完成觀察記錄為原則，將此次觀察所蒐集之內容盡可能完整描述、予以記錄。

三、研究者省思札記

研究者針對本研究進行之深度訪談、及參與觀察此兩種主要資料蒐集方式，皆進行研究者的省思與回顧，以省思札記的方式記錄研究者在每次訪談及觀察進行後的心得、發現、感受或反思，內容包含此次資料蒐集過程的缺失、研究者在訪談或觀察中產生的想法或疑問等等，以幫助研究者省思此次的資料蒐集，並於下一次的資料蒐集過程中加以改進或釐清疑問，此省思札記亦作為研究者之後進行資料分析的思考依據。

貳、資料整理

本研究透過深度訪談、參與觀察、及省思札記等方法蒐集資料，並將此龐雜的資料轉譯為訪談逐字稿、觀察記錄等文字資料，其內容包含研究參與者的多元文化教育素養內涵、多元文化教學信念、多元文化教學實踐、遭遇之教學困境及採取之解決策略等等，而這些資料必須予以整理、建檔，因為在質性研究中，資料的蒐集與分析往往是

同步進行的，為了使資料的管理與分析能達到最有效的整合，研究者必須對資料進行有系統的整理與建檔(黃瑞琴，1994；潘淑滿，2003)。

針對本研究之資料的整理，主要分為兩個步驟，首先是必須匿名處理本研究之研究參與者，以保護研究參與者及其相關資料；再者是研究者建立了一組資料代碼，以此代碼設定將各種複雜的資料加以系統化的整理，以有效管理及取用其資料。

一、 匿名資料處理

本研究為保護研究參與者及其相關資料的隱私，研究者以化名的方式替代研究參與者的姓名，以匿名處理其相關資料，因此，研究者將六位研究參與者之姓名，分別以燕燕老師、小魚老師、小孟老師、翔翔老師、白白老師、及小玉老師之化名取代、呈現。

二、 設定資料代碼與資料整理

本研究的資料來源主要包含：訪談逐字稿、觀察記錄、及研究者省思札記，研究者針對這些資料設定一組資料代碼編排原則，以透過系統化的方式將所蒐集到的資料進行整理與建檔。

此資料代碼編排原則包含三種代碼，第一碼為「研究參與者」，即為前述之匿名處理的六位研究參與者，此代碼為研究參與者化名中的其中一個字，燕燕老師之代碼為燕、小魚老師之代碼為魚、小孟老師之代碼為孟、翔翔老師之代碼為翔、白白老師之代碼為白、小玉老師之代碼為玉；第二碼為「資料蒐集方法」，以兩個字的簡稱作為訪談逐字稿、觀察記錄、及研究者省思札記的代碼；第三碼則為「資料蒐集或建立日期」。

表 3-2 為資料代碼之意義說明：

表 3-2 資料代碼意義說明表

資料代碼	代碼意義說明
燕訪談 20170402	2017 年 4 月 2 日燕燕老師的訪談逐字稿
魚訪談 20170402	2017 年 4 月 2 日小魚老師的訪談逐字稿
燕觀察 20170402	2017 年 4 月 2 日燕燕老師的觀察記錄
燕省思 20170402	2017 年 4 月 2 日燕燕老師的研究者省思札記

參、資料分析

本研究針對由深度訪談、參與觀察法、及研究者省思札記此三種資料蒐集方法蒐集而來的資料，以匿名及資料代碼系統進行資料的整理；接著，研究者進行資料的分析，亦即透過系統性的方式閱讀、理解、檢視本研究的資料，並運用歸納法對資料加以組織、詮釋、分析，從中找出有意義的概念，建構本研究的理論（潘淑滿，2003；Bogdan & Biklen, 2007）。質性研究資料的分析強調資料的蒐集和分析必須是同步進行的，因此研究者在資料蒐集的同時即開始分析資料，在此過程中不斷反覆思考現有資料彼此之間的關聯，判斷資料之間是否相互矛盾，再視研究所需，擬定資料蒐集的新策略以進一步補充資料，且在此同時整理資料中的概念與意義，以了解、組織資料，並進行更深入的分析（黃瑞琴，1994；Miles & Huberman, 1994）。

本研究針對所蒐集而來的資料進行的資料分析，主要包含三個階段，首先，研究者先閱讀資料，進行開放性編碼，初步找出資料中有意義的內容；接著，研究者將編碼進行分類，並歸納出本研究的主題編碼，統整出更高層次的主軸概念；最後，研究者透過不斷的分析和

歸納，發展出本研究的命題和結論，以下詳細說明本研究資料分析的三個階段。

一、 閱讀資料並進行開放性編碼

針對本研究所蒐集而來的資料，包含訪談逐字稿、觀察記錄、研究者省思札記等，研究者採用的資料分析第一階段為，閱讀資料、並找出反覆出現且和本研究之問題相關的關鍵內容，形成開放性編碼。資料分析的過程很重要的部分即為，將所蒐集到的龐雜資料拆解成片段、字句、概念等小單位，再將這些小單位組織、建構出具有研究意義的內容 (Boeije, 2010)；而研究者在此階段即在進行將資料拆解的動作，研究者將本研究的各項資料仔細閱讀、反覆檢視，並從資料中找出反覆出現且與本研究之主題、目的、問題等密切相關的關鍵內容，其可能為一個事件、一種行為、一種信念或一段字句，研究者將這些內容以具代表性的詞彙或文字加以標記，此即為本研究針對研究資料所登錄的開放性編碼 (潘淑滿，2003；Bogdan & Biklen, 2007)。

研究者在此階段撰寫的開放性編碼是一種暫時性的概念，是具有彈性調整的空間的，進行開放性編碼主要的目的在於幫助研究者透過反覆閱讀、分析資料的過程，逐步找尋出研究資料中有意義的內容，使研究資料藉由開放性編碼此簡化的過程被賦予意義(潘淑滿，2003)；另外，本研究在此階段進行之開放性編碼其內容是包含描述性及詮釋性的代碼的，如研究者在分析訪談逐字稿之研究資料中，找尋出研究參與者多元文化實踐之關鍵內容，並陳述、歸納出包含「給予高的標準」、「教師堅持且嚴肅的態度」、及「設計包含生活經驗的課程」之描述性代碼，亦撰寫出研究者主觀詮釋研究參與者之多元文化教學實踐所反應之教學信念的詮釋性代碼，包含「重視親師溝通」、「看見孩子

的發展上的相同需求」及「降低不公平與壓迫的產生」等開放性編碼。此兩種代碼皆屬於質性資料分析的前期階段，著重於描述、分析研究資料本身，尚未發展至資料的推論層面或不同資料間的比對之階段，研究者乃以開放、彈性的心態，以開放性編碼的方式進行本研究最初階段的資料分析 (Miles & Huberman, 1994)；綜合上述，研究者在資料分析的初步階段「閱讀資料並進行開放性編碼」中，共形塑包含描述性編碼及詮釋性編碼約 70 個不同的開放性編碼。

二、編碼歸類並找出主題編碼

針對於第一階段撰寫之開放性編碼，研究者在第二階段則進行編碼的歸類，並形成更核心的主題編碼；由於第一階段所進行之開放性編碼其在內容及種類上皆較龐雜，可能包含數十種不同的代碼內容，且大多是根據單一資料所進行的編碼和分析，因此研究者在此階段開始將這些開放性編碼進行收斂，將不同資料之間的開放性編碼反覆閱讀，並加以比對、統整和歸納，以將本研究之各項資料的開放性編碼進行分類，整合出不同資料間內涵相似的開放性編碼類別。

除此之外，這些歸類後的開放性編碼需要進行收斂、歸納與提煉，以建構出更抽象卻更關鍵的概念，也就是本研究的主題編碼；主題編碼是一種解釋性或推論性更高的代碼，其可說是描述性編碼及詮釋性編碼的更高層次，主題編碼會顯現出研究資料的主軸概念、主旨或意義，其可將大量的資料彙整於精簡且有意義的分析單位中，以較抽象、核心的幾個概念或主題呈現 (Miles & Huberman, 1994)。因此研究者將歸類後的開放性編碼向上提煉，形成與本研究密切相關的概念或主題，研究者在此過程中，乃不斷的閱讀原始資料及開放性編碼，並參考相關的文獻及回顧本研究的文獻探討，以進行更深入的思考，並由此螺

旋式的資料分析過程中建構出本研究的主題編碼，找出研究資料中最核心的概念；如研究者將「教師溫暖的態度」、「教師給予額外的陪伴」、及「重視幼兒的自信心」此三種開放性編碼，進行統整、歸類於相同的類別，並像上提煉、建構出更高層次的概念，亦即「營造關懷有愛的學習環境」之主題編碼，以作為本研究更關鍵、更核心的概念，因此，研究者在此階段的資料分析，共聚煉出十九個較高層次的主題編碼。

三、發展命題

本研究於第二階段所形成之主題編碼即是與本研究之主題、目的、問題等密切相關的概念，接著研究者在第三階段則將這些主題編碼加以組織、運用，歸納統整出這些主題編碼與本研究的研究問題之間的關聯性，並發展出本研究的命題(propositions)，以呈現本研究的發現，這些依循著主題編碼而來的命題即為詮釋本研究之研究問題的根據。質性資料分析中「提出命題」乃是相當重要的部分，其為資料分析的最後階段，研究者藉由抽絲剝繭般的資料分析過程，逐步歸納、釐清、呈現出研究的發現與結論，並提出反映出研究結論的命題與相關陳述(Miles & Huberman, 1994)。

因此，研究者在資料分析的第三階段，重新整理本研究的主題編碼，將其歸納得更為精確，且捨去與本研究較無相關聯的主題編碼；接著，研究者將最後保留的核心主題編碼進行組織，整合出這些主題編碼與本研究的研究問題之間的關係與聯結，再進一步發展出本研究的命題，以幾組文字陳述出由研究資料分析中所得的研究發現與結論，並建構本研究回應與詮釋研究問題的內容架構。如研究者將先前所統整之主題編碼「營造關懷有愛的學習環境」、及「扮演家長的角色，彌

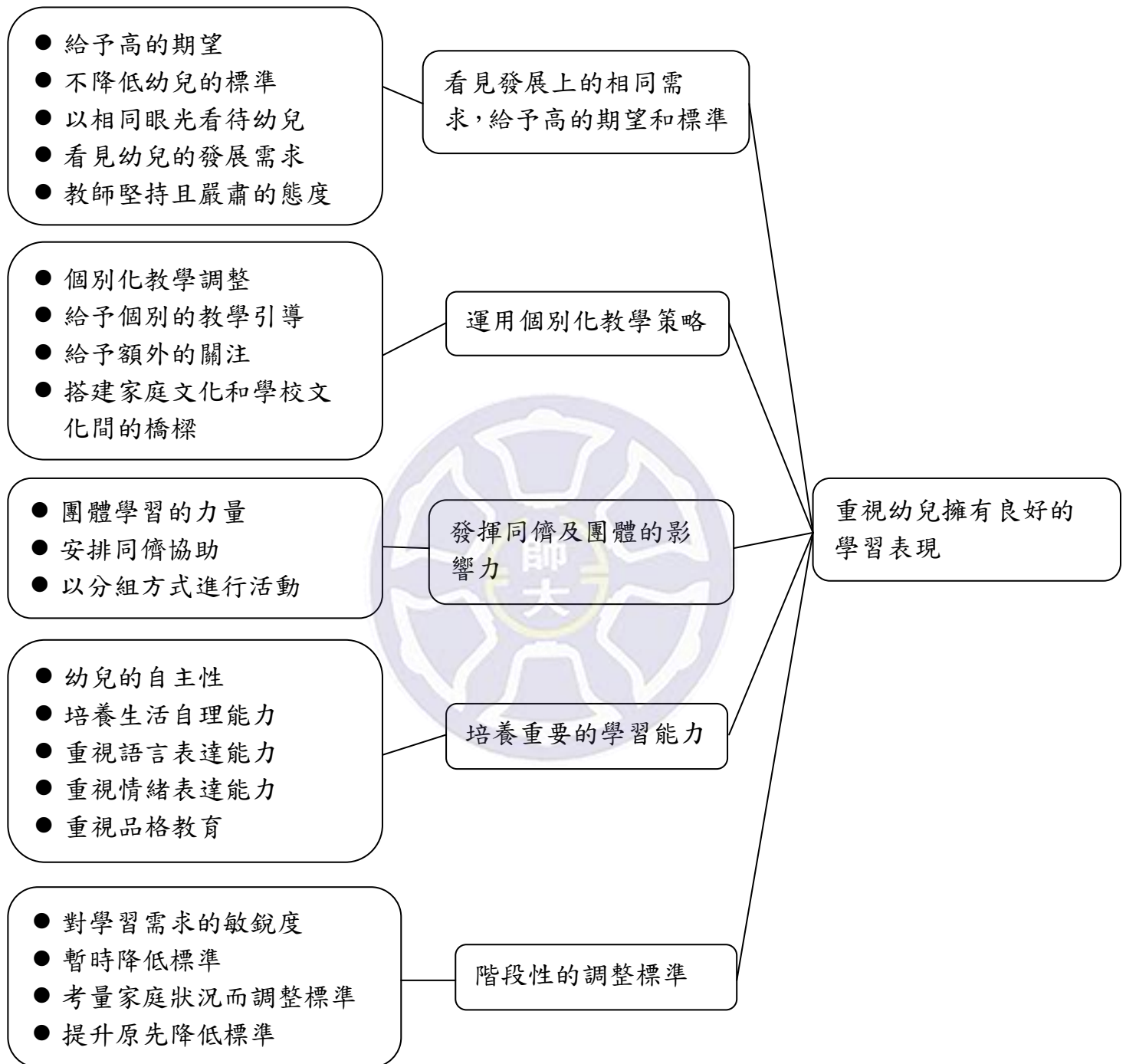
補幼兒的家庭功能」進行再次歸納，整合其與本研究之研究問題之間的關聯，發展出幼兒園教師會「給予幼兒豐富的關愛」之多元文化教學信念之命題，以回答關於研究參與者具備之多元文化教育素養內涵及教學信念為何的研究問題，並逐漸建構出本研究的研究發現，如同此歸納歷程，研究者總共發展出六個部份的命題，逐漸形塑出本研究之結果，包含「重視幼兒擁有良好的學習表現」、「給予幼兒豐富的關愛」、「支持幼兒的文化能力」、「重視和家長間友善的雙向關係」、「教師的批判意識和行動力」、及「培養幼兒的批判意識及跨文化知能」。

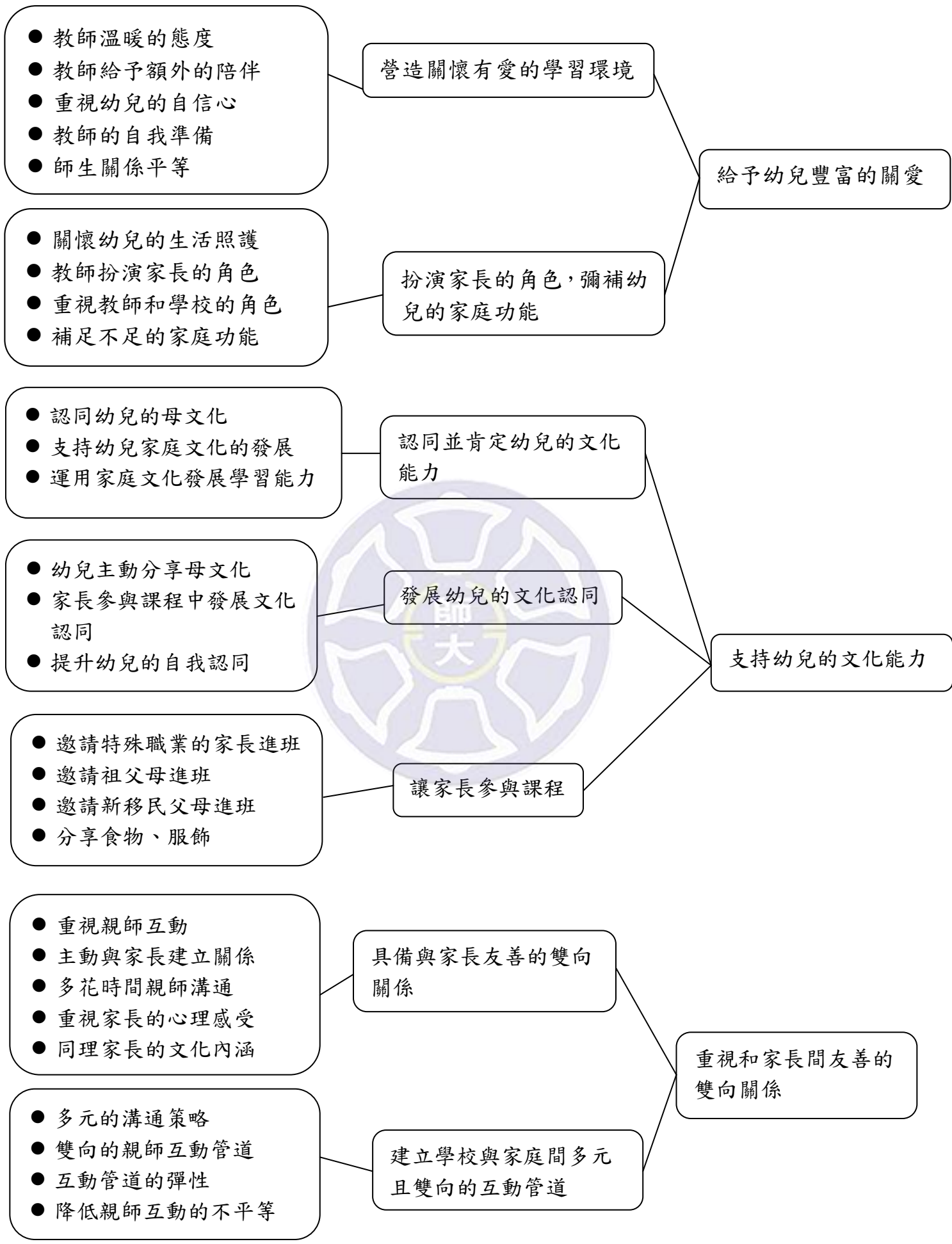
綜合上述，研究者在進行資料分析的歷程中，透過形塑開放性編碼、編碼歸類、找出主題編碼、及發展命題等步驟，逐步分析本研究之資料，並統整、歸納出本研究的命題和發現，以下研究者以簡圖方式整理並呈現本研究資料分析與編碼的歷程與統整。

圖 3-1 為資料分析與編碼之統整歷程圖：(接續下頁，共三頁)

(左側圖形內為開放性編碼，中間圖形內為主題編碼，右側圖形內為發展之命題。)

圖 3-1 資料分析與編碼之統整歷程圖







第四節 研究信實度

針對本研究所蒐集的資料、以及研究者對資料的分析與詮釋，研究者透過有效的方法檢核及評鑑其適當性及可信性，以提升本研究在研究方法和研究資料上的信實度，增加本研究的品質。研究者藉由「厚實描述」、「多元資料來源的三角檢證法」、「省思札記」、「同儕簡報」、及「研究參與者檢核」五種方式，以增加本研究的信實度，以下分別說明之。

壹、厚實描述

研究者對於本研究的資料描述與詮釋，皆以「厚實描述」的方式完整說明研究資料包含時、空、人等層次的情境脈絡，讓本研究的資料分析、發現與結果皆置於研究參與者獨特的情境脈絡中被解讀，以提升研究資料的完整性和可信性。研究者透過訪談時的錄音資料、及研究者撰寫的筆記，詳細記錄研究參與者內在最真實的想法與感受，且以厚實描述的方式呈現研究參與者當時的表情、動作等非口語訊息，讓訪談資料的情境脈絡得以顯現；而在撰寫參與觀察的觀察記錄時，研究者亦盡可能呈現真實且完整的內容，描述包含研究參與者及研究場域中其他人員當時的表情、動作，以及觀察過程中的人事物等環境脈絡與情境線索，藉由具體、豐富且厚實的描述，讓研究資料並非脫離情境，而是得以身歷其境般的呈現，提升本研究的信實度（胡幼慧，1996；鈕文英，2012；潘淑滿，2003）。

貳、多元資料蒐集方法的三角檢證

本研究透過「三角檢證法」增加研究的信實度，亦即運用多元的

資料來源、不同的理論和方法、或不同的資料蒐集者等方式，交叉檢核資料的可信性（黃政傑，1996）；而本研究所採用的是「多元資料蒐集方法的三角檢證」，也就是本研究在針對同一位研究參與者的多元文化教育素養、多元文化教學信念及教學實踐、與教學困境及解決策略進行資料蒐集與探討時，研究者乃是透過多元的資料蒐集方法進行，包含深度訪談、參與觀察、研究者省思札記等，且亦將所蒐集而來的資料彼此交互對照、互相驗證，藉此使得研究者對所探究的研究現象與事實能夠更深入、更周全的予以了解，並提升研究資料與分析的可信性與可靠性（鈕文英，2012；Bogdan & Biklen, 2007）。

參、省思札記

在研究的過程中，研究者撰寫「省思札記」，將針對研究方法的實施狀況、研究者的心境、研究過程中碰到的困難及嘗試解決的過程、研究過程中出現的想法等等，進行回顧、檢討及反思，並藉由省思札記的撰寫以闡述及呈現研究者的思考與研究歷程，以提升本研究的信實度、並促使研究者產生新的思維；在撰寫省思札記的過程中，研究者也持續閱讀文獻、及與指導教授討論，以修正研究者思考上的侷限、或研究方法上的缺漏，進而讓本研究更為嚴謹（鈕文英，2012）。

肆、同儕簡報

研究者在研究的過程中，邀請幾位研究所同儕進行「同儕簡報」，亦即研究者針對研究的過程、方法、及所撰寫的觀察記錄、資料分析等，請同儕協助閱讀、或向同儕簡報，並針對同儕認為有疑慮、看不懂、或產生矛盾看法的部分，與同儕進一步進行討論，並加以修正其

內容，透過同儕簡報的進行，可幫助研究者省思本研究的各個部份，並釐清研究者可能在思考上的盲點。而研究者所邀請進行同儕簡報的同儕，主要是研究者的研究所同學、或亦在就讀研究所的他校同儕，其在身分與背景上大致與研究者相似，皆就讀於教育相關科系，且皆修習過包含社會科學研究法、質性研究法、多元文化教育、幼兒教育等相關課程，因此在進行同儕簡報時，同儕對於本研究的議題有一定程度的了解，方能發揮同儕簡報提升研就信實度的功用（鈕文英，2012）。

伍、研究參與者檢核

研究者在本研究進行的過程中，乃透過「研究參與者檢核」的方式增加研究資料的可信性，亦即研究者將根據訪談錄音資料所謄寫的訪談逐字稿、及資料的初步分析內容交予研究參與者，讓研究參與者進行檢核與確認，研究參與者可針對訪談逐字稿或資料分析的內容提出與其本意相矛盾之處，或想提供更多資訊的部分，而研究者亦依照研究參與者的回饋修改本研究的資料，並再次與研究參與者進行確認，以避免因為研究者個人主觀意識所產生的偏誤，增加研究資料的完整性和信實度。另外，針對參與觀察所蒐集到的觀察記錄資料，研究者亦透過訪談或非正式訪談的過程，與研究參與者進行討論和檢核，並依研究參與者的回饋進行修正、及再確認，藉此提升觀察記錄的可信性（鈕文英，2012）。

第五節 研究倫理

質性研究的進行由於是研究者運用局內人的觀點，走進研究參與

者的生活世界，與其產生密切的互動關係，因此在質性研究中研究倫理更為重要，研究者應該在研究過程中遵守研究倫理的規範與要求，以研究參與者的權益為優先考量，且必須保護研究參與者不會因為參與研究而受到傷害（畢恆達，1998；潘淑滿，2003）。因此研究者乃採取「知情同意」、「保密與尊重個人隱私」、及「互惠關係」此三種原則，以維持本研究研究倫理之規範，以下分別說明之。

壹、知情同意

研究者在進行研究資料蒐集之前，乃親自主動並誠實告知研究參與者包含研究者的身分、研究主題、研究目的、研究程序相關等資訊，並盡可能的回答研究參與者對本研究所提出的任何疑問，對於本研究的相關資訊不加以隱瞞，讓研究參與者可以在決定參與研究前充分的被告知與研究相關的訊息；而當研究參與者同意參與本研究時，研究者即提供研究參與者「參與研究同意書」（見附錄一），並於其中詳細說明包含本研究的目的與內容、研究參與者需要配合的相關事宜、資料的保密措施、及研究參與者檢核研究資料的權利、中途退出研究的權力、研究者的身分背景等，讓研究參與者完整得知其參與本研究的相關權益，研究者將在取得研究參與者的同意後，方能開始進行研究資料的蒐集（鈕文英，2012；潘淑滿，2003）。

貳、保密與尊重個人隱私

本研究在研究過程中會進入研究參與者的生活世界，並深入探究其內在的想法、信念與價值觀等等，因而對於研究參與者的個人資訊及其所提供的訊息，研究者必須加以保密、且尊重其個人的隱私，此

為相當重要的研究倫理規範（潘淑滿，2003）。首先，研究者對於研究參與者之個人相關資料、工作場域名稱、工作場域相關人員等資訊，皆以「匿名」的方式處理，研究者乃以化名撰寫本篇研究，以保護研究參與者的個人隱私；另外，研究者針對在研究過程中所獲得的所有相關資料，皆僅限於本研究中資料處理與分析使用，研究者嚴格守密並絕對避免外流，必要時將會刪除涉及隱私的資料，以維護研究參與者的個人隱私與權益（陳向明，2002；Bogdan & Biklen, 2007）。

參、互惠關係

由於研究參與者在研究過程中，需要花費許多時間和精力參與本研究，並提供關於自身隱私的訊息，因此，研究者在研究過程中，謹記並維持互惠關係之原則，在每一次與研究參與者互動的過程中，盡可能令其感到被尊重，並在資料蒐集結束後，研究者皆親自贈予每一位研究參與者感謝小卡及 500 元現金，以表達研究者對於研究參與者的付出及貢獻之誠摯感謝；另外，研究者在研究結束後，亦主動提供研究參與者本研究之研究結果，以回饋研究參與者對於本研究的參與（陳向明，2002；鈕文英，2012；潘淑滿，2003）。

第四章 研究結果與討論

本研究旨在探究幼兒園教師實踐多元文化教育之多元文化教育素養內涵，其所具備的多元文化教學信念、採取的多元文化教學實踐，以及其遭遇的教學困境與採用的解決策略。研究者透過質性研究的取向，以深入訪談、參與觀察、及研究者省思札記的資料蒐集歷程，蒐集、整理並分析出研究結果，且與相關的學術文獻呼應、討論，以回應本研究的三個研究問題。

本章分為四節，研究者以此四個部份呈現研究結果，並回應本研究之研究問題。首先，第一節研究者統整六位研究參與者深入訪談的結果，呈現研究參與者所具備之多元文化教育素養內涵、及多元文化教學信念；第二節則分析與整理三位研究個案在教學現場中的多元文化教學實踐；第三節乃說明六位研究參與者在實踐多元文化教育上，其所遭遇之教學困境、以及所採取的解決策略；最後，第四節則針對前述之多元文化教學信念及多元文化教學實踐之研究結果，進行統整、分析與討論，以了解各研究結果之間的關聯性。

第一節 幼兒園教師的多元文化教育素養與教學信念

本研究透過與六位「具有一定程度之多元文化教育素養」之幼兒園教師所進行的深度訪談，了解並探究六位研究參與者在實踐多元文化教育上，所具備的多元文化教育素養內涵、及多元文化教學信念，研究者統整訪談及省思札記之資料，將其以六個面向呈現，分別為：重視幼兒擁有良好的學習表現、給予幼兒豐富的關愛、支持幼兒的文化能力、重視與家長間的雙向關係、教師自身的批判意識、培養幼兒的批判意識及跨文化知能。

壹、重視幼兒擁有良好的學習表現

如同 Ladson-Billings (1995)對於教師實踐多元文化教育上，首要著重的即為發展學生之學業成就，亦即一位具有多元文化教育素養的幼教老師，應該讓來自不同文化背景的每個幼兒皆獲得學業上的成功，滿足其在學習與發展上的需求，並具備主流文化社會中必須的學習能力。本研究發現，六位研究參與者在其多元文化教學信念中，皆十分重視使幼兒擁有良好的學習表現，且會透過各種教學策略，提升來自多元文化背景的幼兒之學業成就，並使其具備重要的學習能力，以下研究者以五種面向加以說明。

一、看見發展上的相同需求，給予高的期望和標準

在與六位研究參與者的深度訪談當中，六位幼兒園教師皆在訪談中反覆的提到，其在教學的過程中，面對來自多元文化背景的幼兒，教師基本上會給予和一般幼兒相同的標準和要求，不會因為幼兒的文化背景或家庭環境，而改變對幼兒的標準，教師在面對班上這些來自不同文化背景的幼兒時，其會看見幼兒在發展和學習上的相同需求，在教學上給予相同的期望和標準，而非因為幼兒不同於大多數幼兒的文化背景，而改變、或降低對幼兒在發展和學習上的要求。研究參與者秉持如此之教學信念，乃回應了 Gay (2010)對於教師不應該因為學生的文化背景，而改變對學生學習上的期望之觀點，其認為教師若給予來自弱勢族群、或少數族群的學生，在學習上較低的期望時，可能會導致自我實現的預言，而使得來自多元文化背景的學生在學習表現上較為低落。

即使像是特殊生、或是原住民的孩子，我也都會一樣的要求他們，基本

上對他們的要求會跟一般的孩子一樣，我都一樣要求他們可以自己做到，也就是不會因為他可能是原住民孩子，就改變對他的要求。(燕訪談 20170228)

基本上我不會特別把某個孩子拉出來，我對這些孩子的要求和期望基本上都是和一般孩子一樣。(魚訪談 20170302)

我對他們的期望其實都是對全班的，而不是對他個人，我其實都是會要求全班每個小朋友都要做到。(孟訪談 20170220)

而研究參與者對於來自多元文化背景的幼兒，其在教學上所給予的標準和要求，亦呈現出教師在看待幼兒時，對於每位幼兒相同的發展需求之重視，翔翔老師在訪談中即強調，教師給予幼兒的學習標準和期望，乃是考量這個年齡階段的幼兒所必須的基本能力、而決定，此標準的決定，基本上如同教師面對班級中的每一位幼兒一般，並不會因為幼兒的文化背景不同，而改變教師對於要求幼兒達到良好學習表現的堅持。

那個標準就像是我對待一般孩子一樣，他們今天該學些什麼、那我應該怎麼幫助他們、是我所重視的。(翔訪談 20170217)

我覺得看得是孩子本身到底在這個年齡層，他需要的能力到多少，我覺得對這個年紀的孩子，它都是滿重要的，所以我個人就不太會看他的背景，而認為特別去重視哪些部份。(翔訪談 20170324)

另外，研究者發現，研究參與者在強調給予每位幼兒同等的標準和要求的同時，其對於了解每位幼兒的發展情形和學習狀況，亦是相當重視，也就是這些幼兒園教師會先透過觀察、嘗試、引導的過程，了解班級中來自不同文化背景的幼兒，其目前的發展情形、以及具備的學習能力，並以對於幼兒的發展和學習現況的了解作為基礎，進一

步給予相同的標準和要求，期望每位幼兒皆可以擁有良好的學習表現、並經驗學習上的成功。

我會以我個人的角度去觀察，也就是從這個孩子本身的發展和表現去做了解，看他的發展和學習的狀況。(魚訪談 20170302)

原則上，我會習慣是孩子進到我這個班級以後，我所觀察到他現場的實際的表現，或的是他的一些行為、行動，我再去做對他的確認。(魚訪談 20170511)

燕燕老師在訪談中即提到，面對班級中一對語言發展遲緩、同時為越南新移民子女和家庭低社經背景的雙胞胎幼兒，老師仍會在生活自理能力、和教室常規上，同樣的要求他們達到和一般幼兒相同的學習表現，因為燕燕老師會先透過一段嘗試和引導的過程，確認他們的發展和學習現況是可以達到老師的標準的，在此基礎上，燕燕老師即會給予高的期望，相信他們是可以獨立做到的。

我對他們的生活自理、或是常規的要求就會和一般孩子一樣，因為我知道他們其實是做得到的，只是說老師可能前面的先花多一點時間，去盯著他們、或是帶他們去做到，那我就可以確定他是可以做到的，所以之後我就會一樣的去要求他們要做到。(燕訪談 20170228)

但他們真的需要透過一些學習的過程，可能去看孩子的狀況，確定他是有辦法做到的。(燕訪談 20170314)

此外，本研究中的研究參與者，除了重視幼兒在發展上的相同需求，會給予來自多元文化背景的幼兒相同的標準和要求外，更會將此標準拉高，特別是在基本能力和學習表現上，教師會給予來自多元文化背景的幼兒高度的期望，會同樣的要求來自多元文化背景的幼兒，

必須達到良好的學習表現，不會因為幼兒的文化背景、而降低對幼兒的期望；此多元文化教學信念符應了諸多學者在文化回應教學中強調的觀點，給予每位學生學習上高的期望，相信不論來自何種文化背景，皆能夠達到學業上的成功 (Cooper, 2003; Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995)。

我會很要求，雖然他們是身心障礙，可是不應該弱化他們的標準，那我會在確認他的生理功能正常之後，就會要求他們應該要吃一般人正常的食物，再來就是像喝水、或是基本生理的照護，在這個方面，我就不會認為是要用保育的態度去看他們，如果你能自己吃、老師就不會餵你，然後就是如果你可以自己走、我們就是不會牽你。(翔訪談 20170324)

二、運用個別化教學策略，提升學習表現

本研究發現，六位研究參與者在強調讓幼兒擁有良好的學習表現的多元文化教育素養上，會藉由運用適合於各個來自多元文化背景的幼兒之教學策略，來協助幼兒提升其學習表現、及發展學業成就；而研究者統整本研究之研究參與者所採用的個別化教學策略，主要可從兩種面向加以說明，以下分述之。

(一) 進行個別化的教學調整，並給予額外的關注

本研究之研究參與者針對班級中來自多元文化背景的幼兒之學習表現，會將教學方式進行個別化的調整，教師以自身的敏銳度，在了解並考量這些幼兒的人格特質、發展需求、和興趣的基礎上，採用個別化的教學策略，以滿足來自多元文化背景的幼兒在發展和學習上的需求，並在教師如此之個別化教學調整下，有效提升幼兒

的學習表現，讓來自不同文化背景的幼兒也一樣能夠在學習上表現傑出；此多元文化教學信念呼應了多元文化教育的目標，亦即教師會致力於使來自不同文化背景、或具備不同文化特質的學生，皆獲得實質上同等的教育機會，和主流文化下的幼兒共同發展良好的學業成就 (Banks & Banks, 2010)。此外，教師考量幼兒個別化的學習需求，而調整教學方式，亦回應了國內學者對於適性教育的觀點，其在教學上強調，因為學生多樣性的特質，如能力、興趣、經驗、文化等，會呈現出每位學生不同的學習需求，因此教師應該根據這些多樣性及差異進行教學，致力於讓每位學生都能成功學習（黃政傑、張嘉育；2010）。

那有一些孩子需要老師用不同的策略去幫助他，就是老師有沒有那個敏感度，去發現說：我用這個方式不通，我要用什麼方式才能通、就是可以跟他好好溝通，然後我們兩個一起合作，把該學的事情完成這樣子。（玉訪談 20170316）

研究者發現，本研究之研究參與者會針對來自不同文化背景的幼兒，其在發展和學習上的需求，進行個別化的教學調整，安排、設計適合的課程活動，如面對數學認知較弱的原住民幼兒，燕燕老師會調整教學方式，「我們就用蓋數字印章的方式，請他畫、或仿寫，那他也願意、也很喜歡做。」（燕訪談 20170314）。

而小玉老師和小魚老師則是會在固定的課程活動中，加入個別化的教學調整，製造自然情境中的學習機會，幫助來自不同文化背景的幼兒提升學習表現，回應並滿足其學習需求，補足其在發展或學習上較弱、較需要協助的部分，使每位幼兒皆能夠具備良好的學

習能力，達到學業上的成功。

治療師說他（發展遲緩的幼兒）特別需要加強手臂的肌力，那我就會多提供他去拉桿的活動，就變成每一次開始戶外運動前，我們就先去拉桿，拉完桿、再做今天要做的活動，慢慢累積他的能力，就是你要想辦法 match 進去（課程中）。（玉訪談 20170316）

至於他（發展遲緩的幼兒）的語言表達，我會特別跟他聊天，希望他把事情講清楚；或是我如果有什麼事情需要跟另外一個老師說，我都會特別把他叫來說：「你幫我去跟那個老師說什麼事情。」，為了要讓他常有這種機會，就要去抓這種小機會。（玉訪談 20170316）

我會在可能日常生活中，給他（低社經背景的幼兒，不熟悉顏色名詞）多一點經驗和刺激，我可能就會在進行摺紙活動的時候，帶著他去玩這些東西，讓他透過這個活動去認識顏色的名詞。（魚訪談 20170302）

另外，研究參與者在採用個別化教學策略上，也會依據來自多元文化背景的幼兒之人格特質、興趣喜好，進行課程與教學上的調整與設計，教師會透過對幼兒個性和興趣的觀察與了解，調整與幼兒互動的方式，並設計符合幼兒學習興趣與需求的課程活動，以提升幼兒在課程參與及學習表現上的主動性，讓幼兒能夠主動且獨立進行課程活動，並使幼兒的發展和學習表現有效成長、進步。研究參與者此部分之多元文化教學信念，與 Banks & Banks (1995)提出之多元文化教育實踐五大面向中的「平等教學」面向相互呼應，強調教師必須運用各種教學方式，選擇適合各個群體之學習型態的教學方式，以提升來自不同文化背景的幼兒之學習表現，落實教學上的平等。

小玉老師即察覺班上發展遲緩的幼兒對於「故事」的興趣，因

此安排每日的故事活動，給予幼兒在此活動中自由發表、分享的機會，以滿足幼兒對於故事的學習興趣，並提升其語言能力的發展。

他非常喜歡故事，所以我現在每天都講一個故事，然後你就會聽到他一直講話，而我講故事的時候，我也讓孩子講話，我就發現那個時候他的話題就出來了，而且更有自己的想法。(玉訪談 20170316)。

小孟老師面對班級中身心障礙的幼兒，敏銳的發現其個性上的特質，並將此特質轉化為鼓勵幼兒達到良好表現的動力，以個別化的教學策略，及公開的鼓勵和肯定，提升身心障礙幼兒在學習上的主動性。

他其實很喜歡幫忙，很在乎老師誇獎他，我就跟他說：「你趕快吃完，來幫忙洗抹布、擦桌子。」，他就吃超快，像今天他就主動過來問說：「那我現在要幫你什麼？」。然後趁著我們班小孩回來之後，我就跟全班小孩說：「你們知道你們今天的桌子、抹布、椅子是誰幫你們弄的嗎？是○○（身心障礙幼兒）幫你們弄的喔！」，然後大家就幫他拍手。(孟訪談 20170410)

除了個別化的教學調整之外，研究者亦發現，研究參與者在日常的課程與教學活動中，會不時給予來自多元文化背景的幼兒額外的關注、或個別的引導，以協助其在課程參與及學習表現上，達到良好的學業成就。

學習單有時候他們（外籍配偶的子女，中文較不熟悉）比較沒辦法完成，因為他可能聽不太懂老師說要怎麼去完成，所以你可能要多一點時間，再個別過去看他一下，要額外去、稍微去留意走動，可能就比較需要 one ny one。(白訪談 20170321)

如果他其實還是懵懵懂懂的時候，你就會知道他的概念不清楚，就會額外再找時間跟他說，然後再確認一下，他到底有沒有理解老師說的話、或是理解我們剛剛做的事情。(白訪談 20170427)

而多位研究參與者也都提到，其有時會特別將來自不同文化背景的幼兒帶在自己身邊，燕燕老師說：「有些時候在不影響其他孩子的狀況，我可能會帶在身邊。」(燕訪談 20170314)；並在日常生活或課程活動中，給予其較多的關注與個別引導，或單獨與幼兒進行互動，以幫助幼兒的發展與學習表現。

有空的時候，我就會把他(外籍配偶的子女，中文較不熟悉)帶過來身邊，比如說吃午餐的時候，我就問他說：「你今天是吃什麼？吃飯、還是吃麵？」，就是從日常生活中慢慢去跟他聊。(白訪談 20170321)

在進學習區的時候，我就會要求那個小孩(身心障礙的幼兒)進來學習區，然後我就會陪伴他，陪他個別去進行這些部份，讓他多去發言。(孟訪談 20170220)

(二) 搭建家庭文化和學校文化間的橋樑

在運用個別化教學策略，以提升每位幼兒的學習表現上，本研究發現，具備多元文化教育素養的幼兒園教師，會在幼兒的發展和學習上，搭建起家庭文化和學校文化之間的橋樑，亦即教師會以對幼兒的家庭文化和生活經驗的了解為基礎，將其與課程活動予以連結，幫助幼兒以自身熟悉的文化內涵、或學習模式參與課程，將幼兒在自身家庭文化中擁有的特點或專長，轉化為其在學校生活中學習上的優勢，進而有效的提升幼兒的學習表現，使其能獲得主流文化中重要的基本能力；此多元文化教學信念與文化回應教學的觀點

相符應，認為學校的課程與教學若無法有效的反應學生的母文化，則會因此造成學生學習上的困難、甚至學業成就的低落，教師應該連結學校教育和學生家庭的母文化，在兩者之間搭建正向的橋樑，以提升來自不同文化背景之學生的學業成就 (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995)。

在本研究所蒐集之資料中發現，翔翔老師在擔任學前特教班教師的教學經歷中，其對於幼兒的家庭文化和生活經驗保有相當高程度的敏銳度，會察覺並積極了解幼兒的家庭文化，並主動嘗試搭建起幼兒的家庭文化和學校文化之間的橋樑，參照幼兒熟悉的家庭文化和生活經驗，在學校的課程和教學上，建立相結合的學習情境或模式，將幼兒在家庭文化中的經驗或專長，轉化為其在學校生活中學習上的優勢。

他雖然是發展遲緩，可是他對多媒體的視覺很熟悉，因為家裡爸爸也常玩，然後爸爸都用電腦跟他互動，所以那個小孩後來在學語言跟數量的時候，我就是用平板教他，因為他在家裡很擅長，所以我帶到學校裡面、跟他做互動。(翔訪談 20170428)

而對於此部分的研究結果僅呈現於翔翔老師的研究資料之中，研究者認為，可能與翔翔老師所任教的是學前特教班有所關聯，因為身心障礙幼兒在其獨特的文化內涵上，與主流文化之間存在著較顯著的差異，同樣的，身心障礙幼兒的家庭文化、與學校文化間可能存在的落差，亦較其他來自多元文化背景之幼兒容易被突顯出來，此情形可能與本研究僅在學前特教班的幼兒園教師之多元文化教育素養內涵中，發現其搭建幼兒在家庭文化和學校文化間的橋樑相互關聯。

除此之外，翔翔老師在培養幼兒的學習能力上，也會參照幼兒的家庭文化和生活經驗，並將幼兒在家庭文化中熟悉的學習型態，與學校的教學相互連結，在學校生活中建立類似幼兒家庭生活中的學習情境，幫助幼兒以熟悉的方式，理解主流文化中重要的數學認知概念和能力。

我有遇過有一個學生，他不會數學，可是他們家是開店的，傳統的數學他沒辦法，可是你如果在買賣遊戲的情境裡面，他可以很快做加總，就是文化上的數學能力表現，雖然他是特殊生，可是在數學方面，他確實有受到家裡這種操作性的文化的影響，所以他數學、你認真教他、他不行，可是你用扮演區的遊戲，他就可以一盤菜、加一盤菜，他就可以加總起來。
(翔訪談 20170428)

從與翔翔老師的訪談中，研究者發現，翔翔老師對於幼兒自身的家庭文化和生活經驗是相當重視的，其會透過主動與家長互動、與家長建立雙向互信的關係，以更加了解每一位幼兒的家庭生活經驗，「透過家訪、跟家長建立關係，你才會知道他在家裡面做了什麼，才發現他的專長就是在這一塊。」(翔訪談 20170428)。翔翔老師對於幼兒家庭生活經驗、及不同於主流文化下的學習模式之重視和尊重，及其能敏銳的察覺幼兒在家庭文化及學校文化兩者之間在學習上的文化差異，使幼兒園教師在面對來自不同文化背景之幼兒時，不至於落入因為文化的不連續性，而視非主流文化下的幼兒在學習表現上是落後、或成就低落的情形，更能夠進一步有效的充分掌握幼兒的家庭生活經驗，在教學上致力於使幼兒的家庭文化與學校課程內容相互連結（吳雅玲，2009；Sleeter & Grant, 2009）。

翔翔老師察覺幼兒因為家庭文化中的實際經驗，而具備對於數

學概念的不同理解模式和學習型態，且能夠進一步的致力於將幼兒家庭文化中的數學學習模式，與學校生活中教師欲培養幼兒的數學認知概念相互連結，在學校教育中，創造能夠幫助幼兒以其熟悉的學習型態參與課程的情境；研究者認為，翔翔老師在實踐多元文化教育上，此做法不僅具備致力於使幼兒擁有良好學習表現的教學信念，更說明其對於不同文化社群中的數學概念和運算方式，會保持開放、接納的教學彈性，如同 Nunes (1999)所述，在多元文化的社會下，因為知識是一種文化產物，數學的學習和理解在不同的文化社群中，是可能以不同的實踐和表徵方式存在的，像是所謂的街頭數學 (street mathematics)，即是不同於學校教育之符號系統的數學實踐方式；而面對多元的文化實踐方式，教師應該增加自身在教學上的彈性，嘗試以和主流文化不同的文化脈絡，來詮釋、傳遞數學的認知概念，甚至進一步以教師搭建起的文化間的橋樑，使幼兒熟悉的數學實踐方式成為其學習上的優勢，使其達到學業上的成功（王雅玄，2008；劉美慧，2003；Ladson-Billings, 1995）。

三、發揮同儕及團體的影響力

本研究中的研究參與者在其多元文化教育素養內涵中，皆相當重視自己必須使每位幼兒擁有良好的學習表現，並使用不同的教學策略，致力於發展幼兒的學業成就上，而其中，本研究發現，多位研究參與者會運用同儕及團體學習對於幼兒的正面影響力，作為協助提升來自多元文化背景之幼兒在學校生活中，包含品格發展、基本能力、學習主動性等面向上的良好表現，藉由發揮同儕及團體的影響力，使這些幼兒能夠積極的發展自身的學業成就，在發展和學習上，擁有和大多數幼兒一樣的傑出表現。

在學校生活中的各個環節，具備多元文化教育素養的幼兒園教師，會運用同儕的正面影響力，引導班上的幼兒陪伴、協助在學習或適應上較需要協助的幼兒，或是當班級中有少數來自不同文化背景的幼兒，因為發展限制、或語言差異，在學校生活中較容易遭遇困難與挫折時，本研究的研究參與者即會安排班級中的同儕，給予較多的個別陪伴和引導，燕燕老師說：「就需要有人特別帶著他（身心障礙的幼兒），需要比較穩定的、或中班的孩子，特別去帶著這些孩子。」（燕訪談 20170314）；讓來自不同文化背景的幼兒，能夠發展其學業成就，並擁有良好的學習表現。

如果是在生活上，我會安排幾個小幫手、或是小老師在他（外籍配偶的子女，中文較不熟悉）的旁邊，或是坐同一桌的互相照顧，那他們就會示範、或是嘗試幫他。（白訪談 20170427）

（對於外籍配偶的子女，在使用餐具上的不熟悉）我也會跟他說：「S2，你可以看看○○（坐在 S2 對面的幼兒），他吃飯剩下小飯粒的時候，他就會怎麼樣刮，你可以看看他怎麼把它吃乾淨的。」（白訪談 20170321）

另外，研究參與者亦會透過同儕、及團體學習的正面影響力，提升班級中每位幼兒對於參與課程的主動性，教師會營造全班共同探索、團體一起學習的氛圍，讓班級中每位幼兒皆對於團體的課程活動存在共同學習的主動性，提升每位幼兒在課程與教學上的參與度，小魚老師說：「我覺得班級的氛圍很重要，老師如何去經營，讓孩子覺得，這個東西是我們大家現在一起在共同研究的、是我們大家一起要挑戰的，它就會變成一個班級性的目標，大家就會有這個向心力，朝著這個目標去做、去研究。」（魚訪談 20170511）。小魚老師對於團體學習之正面影響力之重視的教學信念，即符應了 Ladson-Billings (2009)所提出之

實踐文化回應教學之教師的做法，其會建立班級中合作學習的社群，鼓勵學生之間共同學習、彼此合作，透過相互分享、團體合作之學習模式，能夠讓少數族群的學生相信自己能夠達到學業成功。

而白白老師也會安排與幼兒較要好的同儕，與之共同學習，藉此讓平時學習主動性較低的低社經背景之幼兒，能夠主動願意嘗試、探索，發揮同儕的正面影響力，在與同儕共同學習的過程中，提升幼兒內在的學習動機，發展其學習能力，以朝達到學業成功邁進。

有時候我會不那麼明顯的、刻意安排，比如說：「誰誰誰，你今天可以跟 S5（低社經背景的幼兒）去哪一區（學習區）嗎？」，因為我發現如果由同學帶他、或是他有一點感情依附的時候，其實他的學習會比較主動，如果他的好朋友喜歡這方面的時候，他會觀察，他的主動性也會比較強。（白訪談 20170321）

此外，研究參與者對於發揮團體學習的正面影響力，亦會呈現於其會建立團體學習的情境，幫助班級中少數來自不同文化背景的幼兒，能夠在此情境下自然的學習，並藉由同儕的共同討論，學習合宜的行為舉止或人際互動；小魚老師在處理班上來自單親家庭的幼兒，會習慣性以肢體動作解決人際衝突的行為，會設計團體的課程活動，讓全班幼兒利用偶戲的方式，共同討論、思考人際互動上合宜的衝突處理方式。

如果我注意到班上的孩子有這樣的情況發生的時候，我就會把它變成是班級課程活動設計的一個方向，我會用全班的情境來讓孩子去學習，比較能夠在自然的情境下讓孩子學會，我可能會利用偶戲的方式，去做匿名的演戲，利用這個機會，讓全班去討論碰到這樣的情況時，我們還有什麼別的方式可以處理，那我也會故意邀請這個孩子來進行扮演，讓他試試看剛剛大家討論

出來的方式，鼓勵他試試看另外一種處理的方式。(魚訪談 20170302)

我們常常這樣做的好處是，當事者的那個孩子他可以跟著大家一起去面對、去處理這件事情，他的感受會比較能接受、會比較釋懷。(魚訪談 20170421)

四、培養重要的學習能力

在重視幼兒能夠擁有良好的學習表現之多元文化教育素養內涵中，幼兒園教師致力於培養每位幼兒具備主流文化下必須的學習能力，亦是一相當重要的多元文化教學信念 (Ladson-Billings, 1995)；而研究者透過與六位研究參與者的深度訪談中發現，六位研究參與者雖然皆相當重視必須培養每位幼兒、包含來自多元文化背景之幼兒，具備重要的學習能力，但每位研究參與者所重視的學習能力則略有不同，其認為重要的、必須的發展和學習能力主要包含：生活自理能力、語言和情緒表達能力、正確的品格和學習態度此三大面向，而研究參與者會藉由課程活動與教學策略，致力於讓每位幼兒能夠在此三大面向的發展和學習上，達到良好的學習表現，以下分別說明之。

本研究發現，多位研究參與者皆認為「生活自理能力」是其相當重視、必須使每位幼兒皆具備的重要能力，會特別重視培養每位幼兒擁有能夠獨立照顧自己的生活自理能力；研究參與者對於生活自理能力的重視，可呼應《幼兒園教保活動課程暫行大綱》之總目標中所提到之，重視藉由教師實踐教保活動課程，使得幼兒能夠養成良好習慣的目標。

燕燕老師因為主要帶領的班級是中小班，其對於生活自理能力更為重視，會努力培養全班的每位幼兒能夠獨立的完成自己的日常事項，「基本上我都會以孩子的生活自理能力為主，你至少你要把你自己該做的事情可以做好。」(燕訪談 20170411)；而白白老師亦最為重視培

養幼兒的生活自理能力，且認為不論幼兒的文化背景為何，皆應該能夠照顧自己、具備獨立的生活自理能力，「其實我覺得第一個重視的，我可能會著重他們的生活自理能力，因為不管是外配、或是低社經的孩子，我覺得你最基本的就是照顧好自己，我會希望他們可以都自己來。」(白訪談 20170321)。

而翔翔老師因為帶領的是身心障礙的幼兒，其對於生活自理的能力亦相當重視，不僅在身體照護的基本能力上，會以嚴格的標準要求身心障礙的幼兒，能夠如同一般幼兒般獨立進行，翔翔老師說：「如果要說很重視，我覺得第一個是生活自理的能力，像是吃飯、喝水這種基本生理的照護，我就不會認為是要用保育的態度去看他們，如果你能自己吃、老師就不會餵你。」(翔訪談 20170324)；其更將對於身心障礙幼兒來說重要的學習能力延伸至「生活、生存的技能」，期望自己能夠藉由教育的力量，培養身心障礙幼兒未來獨立生活的能力，使其能夠在主流文化社會中，擁有生存、就業必需的技能與態度，讓身心障礙的幼兒能夠在未來獲得高品質的生活。

我自己在照顧這些身心障礙需求的孩子，我覺得最重要的是生活的技能，我認為應該要教導他們能夠在我們當地本土文化的社會裡面，如何能夠生存、以及獲得高品質的生活的一些能力，雖然說孩子才六歲，不過我在教學的時候會很強調所謂未來他們能夠在這個社會上如何的就業、就業的技能具有哪些，以及就業的態度該怎麼樣，是我本身對他們在學校的一些要求。(翔訪談 20170217)

另外，除了對於生活自理能力的重視之外，亦有幾位研究參與者提及對於培養幼兒其它重要的學習能力之重視，小孟老師認為語言表

達、及情緒表達的能力，對於包含一般背景之幼兒、及來自多元文化背景之幼兒來說，皆是十分重要且必須的學習能力；研究參與者對於培養幼兒語言表達、及情緒表達能力之重視，即回應《幼兒園教保活動課程暫行大綱》中對於幼兒具備「表達溝通」之能力的重視，其認為教師可以透過語文領域及情緒領域之目標與內容，幫助幼兒具備表達溝通之重要學習能力。

小孟老師對於語言表達能力的重視，乃是由於其認為具備語言表達的能力，能夠使幼兒擁有邏輯思考、和因果推理的能力，且語言表達的能力也與情緒表達的能力息息相關，使幼兒能夠表達自己的情緒和感受，亦為小孟老師致力於培養每位幼兒具備的重要學習能力。

我比較重視他們語言的表達，因為你們要讓人家知道你在想什麼、你想怎麼做，我會強調他們講的東西是要有邏輯的、有因果的，我會比較要求他們整個想過，因為他在表達、他就要先思考。(孟訪談 20170410)

還有我很強調他們對於情緒的表達，我會要求他們去講出他們的心情，我也會讓他們知道我現在的感受是什麼，我很要求他們講出「你的感覺」，然後能夠理解我的心情是什麼。(孟訪談 20170410)

而正確的品格及學習態度，也是本研究的幾位研究參與者著重的重要學習能力之一，本研究中的幼兒園教師會要求班級中的每一位幼兒皆擁有正確合宜的品格、及學習態度，並透過實際的教學或引導，培養幼兒擁有正確的品格及學習態度，能夠在人際互動上以適當的方式與他人互動，表現出合宜的行為舉止，並以負責、積極的態度面對自己的學習表現。研究參與者對於培養幼兒合宜的品格、及學習態度的重視，呼應了國內學者對於幼兒階段落實品格教育之重視，其認為學前教育階段是實施品格教育最適合的階段，因為實行品格教育可以

幫助幼兒形成正確的價值觀，並在學習中增進自我了解、尊重他人、及關懷社會的能力，亦培養積極、負責的態度（陳埕淑，2004）。

小魚老師相當重視品格教育的實踐，尤其期望能培養家庭教育功能較不彰顯的幼兒正確合宜的品格，希望透過學校教育的歷程，讓某些可能來自單親家庭、或低社經背景的幼兒，能夠調整、改善自己不適當的人際互動方式或處事態度，以彌補家庭教育較弱的功能，「因為我覺得他們比較常讓你擔心的部分，大概都會是落在品格教育這個區塊，我自己覺得他們可能少了家庭教育的這個區塊，所以在這個部分，你可能就會需要長時間去幫他調整，所以我會比較著墨這個點。」（魚訪談 20170421）。

白白老師則會致力於培養幼兒「負責」的學習態度，會要求每位幼兒皆能夠獨立、確實的完成自己的學習單等作業，認為不論幼兒來自什麼樣的文化背景，其皆可以運用學校提供之齊全的相關工具和素材，獨立、完整的完成作業，且此做法能夠降低幼兒因為個別的家庭狀況、而影響作業的完成知情形，白白老師著重於幼兒對於完成作業的「負責任」的學習態度，希望藉此培養每位幼兒對自己的學習表現負責的正向、積極之態度。

我會告訴他們：「如果你來學校繳功課的時候，發現你的學習單上，都沒有上色，其實自己的工作櫃裡面，文具都是齊全的，那你就可以利用時間，自己其實是可以把它補好的、把它完成。」（白白訪談 20170321）

其實我比較強調的是「負責」這件事情，要好好的自己完成這件工作，當你在交功課的時候，如果你發現這個部份可能還沒有完成，那你有沒有解決問題的方法，因為我覺得這些親子互動的功課，其實我覺得最主要是讓他們養成對自己事情負責任的態度，這個責任要回歸給孩子。（白白訪談 20170427）

針對研究參與者培養幼兒重要的學習能力之多元文化教學信念，本研究除了發現研究參與者會重視培養幼兒包含生活自理能力、語言表達能力、情緒表達能力、及合適的品格與學習態度外，在培養幼兒較具體的學業能力和表現上，幾位研究參與者亦相當重視，同時也展現於研究參與者的多元文化教學實踐之中，對此，研究者統整研究參與者之訪談與參與觀察的研究資料綜合說明。研究參與者重視培養每位幼兒具備主流社會中必須的學業能力，包含致力於使幼兒擁有對注音音調的敏銳度、仿寫國字的能力、書寫數字的能力、數字加減的概念等等，且研究參與者在其多元文化教學實踐中，會給予來自多元文化背景的幼兒較多的個別引導，以相同的高標準，要求每位幼兒皆能夠擁有這些主流社會中必須的能力，如「小玉老師在每日的早餐時間進行『早餐店』的活動，讓每位幼兒輪流擔任老闆和客人，擔任客人的幼兒必須練習獨立運用錢幣、進行數字的加減與組合，擔任老闆的幼兒則必須用有正確數數的能力，並能夠在紙條上仿寫『大』、『小』的國字，以作為客人購買大份或小份早餐的發票。」(玉觀察 20170522)；此外，白白老師也會在課程當中，加入培養幼兒主流社會必須之學業能力之課程設計，並給予來自多元文化背景之幼兒高度的期望和鼓勵，致力於培養不論來自何種文化背景的幼兒，皆能夠在幼兒園階段，擁有主流文化社會中重要的學業能力和表現，「在進行母親節卡片繪製的課程活動時，白白老師在白板上寫了『我愛你』和『I Love U』的字樣，並鼓勵幼兒可以練習模仿白板上的字，嘗試自己寫上送給媽媽的話，幾乎每位幼兒都有進行嘗試，其中 S2（加拿大籍配偶之子女）很快速的寫上『I Love U』、並感到很得意，而 S5（低社經背景之幼兒）也有仿寫，完成後白白老師給予其相當大的鼓勵，並引導 S5 嘗試模仿書寫

『愛』字。」(白觀察 20170503)。上述之研究參與者重視培養幼兒具備主流文化社會中必須的學業能力之多元文化教育素養，符應了國內相關學者對於培養幼兒在幼兒園階段具備重要的基本學習能力之重視，更將發展幼兒學業成就之多元文化教育素養內涵，從培養幼兒廣泛的重要學習能力，進一步聚焦於具體的學業能力之上(張玲芬、郭津榕、朱宜芬，2003)。

五、階段性的調整標準

研究者發現，雖然研究參與者對於來自多元文化背景的幼兒之發展和學習表現，皆會給予高的期望和標準，透過各種個別化的教學策略，致力於使來自多元文化背景的幼兒，皆能夠和主流文化下的幼兒一樣，擁有良好的學習表現，但在與六位幼兒參與者的深度訪談中，研究者發現，研究參與者在某些情況下，會階段性的調整對幼兒在學習上的標準，在此階段先致力於使幼兒達到該程度的學習表現，而在之後的學習歷程中，教師會再適時的將標準提高，讓幼兒逐步的發展其學業成就。

研究參與者在面對班級中來自多元文化背景的幼兒，在發展和學習上有較慢、或較落後的狀況時，教師考量這些幼兒現階段的學習現況，可能會階段性的降低對幼兒的標準和要求，給予幼兒某種程度上的彈性空間，讓幼兒在現階段能夠獨立、有效的達到目前教師調降後的標準；但本研究亦發現，研究參與者雖然皆會階段性的調整對幼兒在發展和學習上的標準，但其皆會在之後的教學歷程中，逐漸將標準和要求提高，仍會致力於使這些幼兒能夠擁有良好的學習表現、並發展學業成就，不會使其因為教師始終給予較低的期望，而讓幼兒落入自我實現的預言，在學習表現上永遠落後(巫鐘琳，2008)。

燕燕老師對於班上語言發展遲緩、同時為越南新移民子女和家庭低社經背景的雙胞胎幼兒，其在現階段會先降低對他們在學習上的標準和要求，給予幼兒彈性的空間，因為燕燕老師認為對於這對雙胞胎幼兒來說，考量其現階段的發展和能力，他們的學習表現已經較先前有大幅度的進步，因此不會強制性的要求其在現在的學習階段，必須達到高度的標準，但強調此為階段性的做法，燕燕老師認為隨著團體學習或其他資源的協助，當幼兒的能力逐漸提升時，老師便會將對他們學習的標準拉高，更進一步的要求幼兒能夠擁有良好的學習表現。

其實他們畫畫進步很多，之前可能真的只是塗鴉，他們現在可以很具象的畫，透過自己的語言表達說他畫什麼，我們老師會期待他們畫下來，可以很清楚的說你畫的是什麼就 OK，雖然跟主題沒有相關，但是我覺得至少在現階段還不會要求他一定要畫我們討論的事，或一定要畫跟主題有符合的，因為我覺得孩子他現階段的能力是不相同的。(燕訪談 20170314)

但我覺得這是階段性的，當他透過團體的學習，或一些語言治療的課程、或一些生活上的學習，當他們能力開始慢慢提升了，理解開始慢慢提升了，老師就會再進一步的要求他們，就是因為時間點的不同。(燕訪談 20170314)

小玉老師在實踐多元文化教育上，亦具有類似的多元文化教學信念，其面對班級中同時為新移民子女、及低社經背景的幼兒，在情緒表達上較易鬧彘扭、較無法合宜的調節情緒之發展現況，小玉老師在幼兒剛進入班級的上學期，會彈性的調整對幼兒的標準，讓幼兒在情緒難以調節時，可以彈性選擇參與課程的方式，「上學期我會讓他做調整，就是也許別人的要求是怎麼樣，然後我可以讓你做選擇，你要不要做到跟人家一樣，或的是你只希望做到哪裡，那你需要什麼協助，老師可以陪伴。」(玉訪談 20170518)；但隨著幼兒參與班級課程的時

間逐漸增加，且幼兒和老師之間的關係亦逐漸親密、互信時，小玉老師即會開始提升幼兒在情緒表達和學習表現上的標準和要求，開始給予幼兒和其他主流文化下的幼兒同樣的高標準，致力於讓幼兒能夠具備調節情緒、表達自我的能力，達到良好的發展和學習表現。

到了下學期，我就會要求他，不能常常用情緒當作一種拒絕參與的武器，我會希望他能夠直接的說、練習講出來。(玉訪談 20170518)

比如說排隊的時候他就會來拉老師的手，或是賴在老師身上，這個時候我就覺得，那表示他已經跟老師已經有一個親密關係，我就會慢慢的再跟進一步要求他，就會問他說：「怎麼了？請你用說的。」，我現在就會比較要求他。(玉訪談 20170518)

除此之外，本研究亦發現研究參與者可能會在幼兒的家庭功能較弱、無法給予幼兒足夠的學習支持時，階段性的調整對幼兒發展和學習的標準及要求；翔翔老師對於其給予身心障礙幼兒的標準，會同時考量幼兒的家庭功能，考量此標準是否可能在幼兒的家庭中實踐，「像我遇到他不吃飯的時候，我就會去思考，那他在家裡面吃飯的狀況怎麼樣，他的吃飯有沒有特殊的要求，所以我必須考量這些因素，我才能決定說我要不要要求他把一碗飯吃完。」(翔訪談 20170330)；因為翔翔老師認為在家庭給予幼兒的教育支持不夠時，教師以高的標準要求幼兒，是可能造成對幼兒的不公平的，教師重視在降低標準之前，會先充分的給予幼兒的家庭足夠的協助與支持，主動的了解幼兒的家庭環境與文化內涵，並實際做出教育上的努力和嘗試，最後才選擇暫時性的擱置、彈性的調整對幼兒的標準。

就是不是只從學生本身去做介入，他們的爸爸那邊、或家庭，我必須給足夠我的支持，然後當支持給夠之後，我們才會拉高對他的標準，因為你在

他家裡面不夠的時候，你去要求他，他回去就是沒辦法，那你這樣要求他，對他其實不公平，所以我的標準會放低。(翔訪談 20170324)

可是那個(降低標準)的歷程，不是我直接因為你是低社經而放棄你、或是對你要求降低，而是其實我對你的家做過很多事情，我發現你的文化是這樣、你的家庭面臨的困難是這樣，所以我選擇暫時不處理這一塊，我覺得那個是不一樣的，就是你如果真的跟家長接觸過，然後有聊過、也做過一些努力，然後你才選擇。(翔訪談 20170428)

翔翔老師對於自己因為考量幼兒的家庭狀況、而階段性的調整對身心障礙幼兒的標準，其認為這樣的做法是一種擱置、一種彈性的過程，給予幼兒的標準不會是固定的，標準和要求的降低也不會是永久的，「他的背景不會影響我，可是爸媽跟孩子互動的品質，會影響我對他們教學的那個量的多寡，可是那個也不是永久的，就是我們會期待家庭功能可以多彰顯一點，學校這邊要求就會多一點。」(翔訪談 20170324)。翔翔老師認為現階段的降低標準，主要是考量幼兒和其家庭環境皆還處於尚未預備好的階段，而教師會持續的給予幼兒和家長足夠的支持，當家庭功能或幼兒的各方面發展逐漸提升時，教師即會逐步的將對幼兒的標準拉高，逐漸開始以較高的學習標準要求幼兒，協助其更進一步的發展自己的學業成就。

你就是權衡，應該說我也不是放棄他，我只是覺得他還沒預備好，所以我們會有不一致(標準)，但是我覺得那個不一致是所謂的個別差異的調整，就是不是不處理、是擱置，就是等待他各方面的資源、或是各的能力都好了的時候。(翔訪談 20170428)

我覺得每天孩子在學校的期間的每一段拿捏，對他的要求不是一成不變，前面的時候我們會鬆，後面的時候，當你覺得他可以了，你就會開始嚴格，

當我在要求這個孩子的時候，我同時也必須去要求家長，你家裡可以怎麼協助，才可以幫助這個孩子學習。(翔訪談 20170330)

貳、給予幼兒豐富的關愛

從本研究的結果可知，具備多元文化教育素養的幼兒園教師，其會給予幼兒豐富的關愛，創造並維持一個關懷有愛 (caring) 的學習環境，本研究的研究參與者不僅會營造一個讓幼兒在心理上感到安全且被接納的環境，以溫暖有愛的互動方式，幫助來自多元文化背景的幼兒能夠自在的在此學習環境中成長，發展自己的學業成就，研究參與者甚至會扮演家長的角色，以自身的力量彌補來自弱勢族群的幼兒、其在家庭功能上的不足，重視透過學校教育、及教師角色的力量，讓來自不同文化背景的幼兒，皆能夠在充滿關懷與愛的學習環境中擁有學業成功的機會。此多元文化教學信念與 Gay (2010) 對於教學中教師給予關懷與愛 (caring) 的力量之強調相互呼應，其認為關懷乃是有效的教與學中重要的基石，教師在面對不同族群的學生時，若缺乏對學生的關愛，可能會在無形之中，造成來自不同族群的學生在學校教育中的不平等，甚至較難以發展其學業成就。

針對研究參與者會給予幼兒豐富的關愛之多元文化教育素養內涵，以下分為兩個面向說明其具備之教學信念：

一、營造關懷有愛的學習環境

研究者發現，本研究之研究參與者在面對班級中，來自多元文化背景的幼兒，其可能在發展或學習上出現某些困難或挫折時，其除了前述之會運用個別化的教學策略，協助其提升學習表現外，亦相當注

重這些幼兒心理上的感受，教師會藉由關懷的態度、溫暖的互動等方式，致力於營造一個關懷有愛的學習環境，讓來自多元文化背景的幼兒在學校生活中，能夠在心理上感到安全、自在、且被接納，並能夠在教師營造之溫暖的教室氣氛中，輕鬆、快樂的學習與成長。

在白白老師的班級中，有一位加拿大籍家長的子女，其因為對於中文相當不熟悉，而在參與課程中的活動、或規則性的遊戲時，皆很容易感到緊張，對於這個幼兒，白白老師會很重視他的心理感受，在課程活動或遊戲進行的過程中，老師會時時注意自己的態度，以溫暖、親切的語氣與幼兒互動，致力於讓幼兒感到自在、避免給予其不必要的壓力，「老師對他都是都要和顏悅色，因為只要你稍微比較急的口氣、或是緊張的口吻，對他來說這就是一個壓力，他就會覺得是不是他做錯了，就很容易就紅眼眶、眼淚就會掉下來。」（白訪談 20170321）；除此之外，白白老師也會特別在活動結束後，與這位幼兒單獨互動、關心幼兒的情緒，以緩解幼兒先前緊張不安的情緒，「事後我都會再跟他解釋說：『老師沒有在對你生氣，只是因為我們剛剛在做了什麼什麼事，老師沒有責怪你的意思，所以你不用緊張。』，就是會特別跟他說明，讓他放心。」（白訪談 20170321）。

在給予幼兒豐富的關愛上，研究者發現，研究參與者亦會藉由給予幼兒較多的關注和陪伴，建立與幼兒之間雙向、良好的師生關係，小孟老師提到：「我從一開始就一直跟他們強調：『你一進來，我會把你們當作我的寶貝，每一個都是我的寶貝。』，所以如果你沒有好好照顧好你自己，那我會很生氣，因為你是我的寶貝，然後如果你沒有好好照顧你的同學，我也會很生氣，因為他也是我的寶貝；即使我講他們、或我罵他們之後，他們對我的信任度還是一樣，他們知道我是支

持他們的，我罵完了、小孩還是會願意過來抱我。」(孟訪談 20170410)；而以教師付出之關懷與愛為基礎，來自多元文化背景的幼兒更能夠在溫暖、自在的學習環境中，有效的提升其發展和學習的表現，邁向學業上的成功。

有時候我會在私底下，利用一些閒暇的時間、或是比較輕鬆的時間，因為我其實把他（身心障礙的幼兒，口語發展較弱，較不願意在團體中發言）拉在我旁邊，那我就多一點時間跟他聊，其實這樣 one by one 的聊，他比較願意說，因為他會覺得，你也會等他、他也不用急，他可以慢慢說。(白訪談 20170427)

我覺得我與○○（身心障礙的幼兒）的關係是正向的，像他之前不在我們學校上廁所，他可以憋整天，我就特別抽時間，帶他去另外一邊上，我會一直關注他在做什麼，其實我覺得我花了很多時間，然後他也有感覺到對我比較特別，他也會做到這些事情。(孟訪談 20170410)

而翔翔老師在營造一個關懷有愛的學習環境上，會重視去調整、改變教室內的擺設或動線，以讓班級中各個不同身心障礙類別的幼兒，皆可以在這個教室中感到自在、舒適，不會因為自身的生理限制，在學校環境中遭受到無形的壓迫，難以在此學習環境中發展自身的學業成就，翔翔老師說：「我每年都會收到程度不一樣重的孩子，那我會去想說，在你教室裡面你應該具體要怎麼做，要怎麼幫助他們獨立，所以我會花很多時間去調整他的位置和動線，讓他在你的教室裡面，他可以感覺自己是很自在的。」(翔訪談 20170324)。

在本研究中，研究參與者會透過付出豐富的關懷與愛，以溫暖的師生互動方式，營造一個關懷有愛的學習環境，乃是為了讓班級中的

幼兒，包含來自多元文化背景的幼兒，其能夠在這個學習環境中，感到安心、自在，不會因為自身不同於大多數人的文化背景或內涵，而在學校生活的學習過程中，能夠在心理上感受到被接納的前提下，快樂、自在的發展學業成就；此多元文化教學信念符應了國內外學者的觀點，肯定幼兒園教師致力於建立一個讓幼兒在心理上感到安全且被接納的學習環境，並維持關懷有愛的教室氣氛，能夠讓每位幼兒在感到安心的環境中，享有公平的教育機會、及經驗學習成功的可能性（賴文鳳，2007；Han & Thomas, 2010）。

二、扮演家長的角色，彌補幼兒的家庭功能

本研究發現，具備多元文化教育素養的幼兒園教師，除了會致力於營造關懷有愛的學習環境外，其亦會扮演家長的角色，給予來自弱勢族群的幼兒豐富的關懷與愛，更以實際的行動，格外留心這些幼兒不論在身體照護、或學習表現上等各方面的需要，主動給予較多的關懷與協助，甚至將這些來自弱勢族群的幼兒之學習表現視為自己身為教師的責任，願意投注豐富的關懷與愛，努力彌補幼兒目前較弱的家庭功能。

研究參與者扮演家長的角色，以豐富的關愛，積極彌補幼兒的家庭功能，可藉由燕燕老師和白白老師的實際經驗予以說明，燕燕老師曾經在班級中遇過家庭功能較缺乏的原住民幼兒，這些幼兒可能在基本的生活照顧上皆面臨困難，燕燕老師對此會相當關心幼兒的生活狀況，包含幼兒今天是否有人來接、回到家是否有吃飯、是否有洗澡等，皆會主動給予積極的關懷，「老師也是會擔心孩子在家的狀況，比如說今天誰帶來、或今天有沒有人來接，甚至有的時候是必須老師帶小孩回家的，我覺得這個部分，真的只能是孩子來學校，老師給比較多的

協助，不管是身體的照顧，或是其他各方面。」(燕訪談 20170314)；甚至在發覺幼兒的家庭功能可能無法滿足幼兒基本的生活照顧時，燕燕老師會扮演家長的角色，透過具體的做法，協助幼兒可以在其生活照顧上之需求獲得滿足。

他(原住民幼兒)住在我們學校後面，然後都是要老師帶著他回家的，或的是小孩很多天沒洗澡了，到後來可能是老師需要協助這個區塊，然後有一些通知單、或一些補助資料，也變成說老師需要去家裡，跟家長講一下有哪些資料要交。(燕訪談 20170314)

對於這樣的孩子(原住民幼兒)，其實我們很清楚他的家裡狀況，可能就是我們的午餐或點心，就會給他多一點，因為他真的沒吃早餐，我們也很清楚他回去就沒東西吃了，所以我們就會多給，後來也很明確的建議家長，讓他吃完飯再回家。(燕訪談 20170314)

白白老師的班級中則是有一位來自低社經背景家庭的幼兒，其同時為隔代教養，由阿嬤為其主要照顧者，而因為阿嬤不識字、行動亦不是很方便，在對於幼兒的身體照護及教育功能上較需要協助，研究者從與白白老師的訪談中，可以明確的感受到，白白老師對於這個幼兒付出相當多的關懷與愛，其不僅對於幼兒的家庭狀況和日常生活相當關心，更會經常投注一己之力，自己肩負起幼兒家長的角色，主動給予幼兒在各個層面上的照顧、陪伴與協助，白白老師具體的做法包含「有一些需要簽名的部分，我都會先在紙本上寫阿嬤的名字，寫好給他看、那他是用摹擬的，因為阿嬤不會寫字。」；「繳費的事情他有時候會延宕，因為也許他經濟上比較困難，我可能就會先幫他墊(錢)出去，等到阿嬤繳錢的時候再回到我這裡。」(白訪談 20170321)；白白老師會致力於讓這位幼兒可以在學校生活中，享有和其他幼兒相同

的資源，並且有能力發展自身的學業成就，擁有獲得良好學習表現的機會。

像學習單上書寫的部分，因為阿嬤不會寫字，那我就跟阿嬤說：「沒關係，那阿嬤你就讓他帶來學校，我再幫他寫、陪他完成」。(白訪談 20170321)

我會比較去留意、可能我要常常去觀察，比如說他的生活狀況，或是他的衣物的清潔度等等這些細節，我可能會去提醒他，或是他在準備自己的書包的時候，像有時候我們可能會有一些額外要帶的東西，我就會說：「那如果阿嬤沒有空、沒關係，或是你家裡沒有也沒關係。」(白訪談 20170321)

像我們每學期剛開始都要準備三本放在圖書區的班書，後來阿嬤就只帶了兩本過來，那我就想說：「那沒關係，因為我自己繪本也很多，我就拿一本、用他的名義，就放在班上。」，我覺得有時候需要要給他一點彈性。(白訪談 20170321)

針對研究參與者在實踐多元文化教育的歷程中，會給予幼兒豐富的關愛之多元文化教育素養，研究者在訪談的過程中，透過深入、反覆的追問與互動，進一步探究研究參與者在給予幼兒豐富的關懷與愛的實踐背後，其所秉持、相信的多元文化教學信念為何；本研究發現，研究參與者之所以重視付出豐富的關懷與愛，甚至主動扮演家長的角色，願意藉由自身實際的行動，彌補這些幼兒較為缺乏的家庭功能，原因在於研究參與者認為學校教育及教師的角色，對於這些來自弱勢族群的幼兒而言，乃是極為重要、不可或缺的資源和力量，燕燕老師提到：「我覺得這些孩子真的需要學校、需要老師多一點的協助，因為他們是真的比較弱勢，家長可以給孩子的部分真的是滿有限的，其實學校的部分對他們來說，是絕對會有幫助的。」(燕訪談 20170314)；教師認為這些幼兒其實擁有和大多數幼兒一樣好的能力，不應該讓幼

兒因為缺少了家庭教育的支持，而造成學習表現上的落後或低落，如小魚老師即認為：「我覺得這些孩子的能力並不會比一般的孩子差，只是他們可能在原生家庭裡，少了一些陪伴和生活經驗，我覺得老師應該是要能夠去營造這些經驗、創造這些時間給這些孩子，這些孩子一樣也是可以表現得和一般的孩子一樣的。」(魚訪談 20170302)。

且本研究的幼兒園教師相信，給予來自弱勢族群的幼兒較多的關懷、較多的愛、較多的陪伴，並努力讓其發展學業成就，是幼兒園教師的責任，因為教師秉持著堅持給予幼兒豐富關愛、努力使幼兒達到學業成功的多元文化教學信念，其在面對來自弱勢族群的幼兒時，會更加肯定學校教育及教師角色對幼兒的正向意義與力量。

因為孩子的背景因素是我沒有辦法控制的，但是變成說，我會去陪孩子成長，我會多花時間來陪伴他，就是家庭可能比較有限的時候，就變成老師多去陪伴孩子，我就會去幫助這個孩子。(白訪談 20170222)

因為這樣子的孩子(低社經背景、隔代教養的幼兒)其實生活也辛苦，而且也比別人少了一點愛，那我覺得說，可以幫助他的情況之下，我們多一點點關懷，也許就可以讓這個孩子不一樣，有時候想一想，就覺得很可憐、會很擔心他，真的是很需要老師額外的照顧，多一點提醒、多一點叮嚀。(白訪談 20170321)

研究參與者對於給予幼兒豐富的關愛的重視，及願意扮演家長的角色，致力於彌補幼兒的家庭功能之多元文化教育素養內涵，其與Cooper (2003)所提出的觀點相呼應，其發現黑人社群中的教師，會扮演黑人幼兒在學習及生活上的第二個母親(second mother)，教師會如母親一般投注豐富的關心與愛，以溫暖的互動方式，與這些來自弱勢族

群的幼兒建立互信的雙向關係，並以此作為幫助幼兒發展學業成就的重要基石；而幼兒園教師應該在面對來自不同背景的幼兒時，優先給予豐富的關懷，創造教師與學生之間溫暖有愛的互動關係，發揮關懷與愛的力量，提升來自弱勢族群的幼兒在學習上的表現，並使幼兒在學校生活中能夠自在、安心的參與日常活動及教學，此為具備多元文化教育素養的幼兒園教師重要的教學信念之一 (Han & Thomas, 2010)。

參、支持幼兒的文化能力

幼兒園教師能夠了解、認同來自多元文化背景的幼兒之文化內涵，並進一步支持與維持幼兒文化的完整性，以發展幼兒的文化能力，是幼兒園教師在實踐多元文化教育上，相當重要的多元文化教育素養內涵之一，而本研究發現，研究參與者具備認同與支持幼兒自身的文化能力之教學信念，符應 Ladson-Billings (1995)及 Han 與 Thomas (2010)之理論觀點，教師對於幼兒的文化內涵能夠予以了解，且認同、肯定此不同於主流文化的多元文化內涵，亦能夠進一步幫助幼兒在學習的過程中，發展自身的文化認同，而不至於在主流文化下逐漸遺忘、忽略自己的母文化，此外，研究參與者也會透過讓家長實際的進入教室、參與課程活動，讓幼兒及其家庭中的多元文化內涵與知識，能夠有機會實際的在學校教育中展現，不僅讓教師與主流文化下的幼兒可以真正的認識多元文化的內涵，更可以使來自不同文化背景的幼兒，在學校教育的歷程中，認同自己的文化、並對自己的文化感到驕傲。

以下研究者從上述之三大面向，分別說明研究參與者在支持幼兒自身文化能力的多元文化教育素養上，其秉持的多元文化教學信念。

一、 認同並肯定幼兒的文化能力

對於幼兒的文化能力，一位具備多元文化教育素養的幼兒園教師應該能夠了解、認同幼兒的文化內涵，並接受、給予其文化能力正向的鼓勵與支持，甚至進一步幫助幼兒運用自身的文化作為學習的工具，成為幼兒在發展自身學業成就上的助力 (Ladson-Billings, 1995)；但本研究發現，研究參與者對於幼兒所具備的文化內涵或文化能力，敏銳度稍低，了解、熟悉的程度較為有限，研究者從所蒐集到的資料中得知，研究參與者對於支持幼兒的文化能力之多元文化素養內涵，目前大多聚焦於接受、認同、並肯定的層次上，在將幼兒的學業成就與其文化能力相互融合的的面向上，研究參與者的經驗與實踐較有限，但在有限的資料中，仍呈現出研究參與者能夠認同幼兒自身的文化能力，並嘗試幫助幼兒運用此文化能力參與學校的課程與教學。

本研究於此項多元文化教育素養上的研究結果，可由翔翔老師的訪談資料中加以說明，翔翔老師對於來自多元文化背景的幼兒，其家庭文化中的內涵、價值觀、信仰等，皆相當認同與肯定，翔翔老師不僅深刻的了解、接納幼兒的文化內涵，更對於這些來自多元文化背景之幼兒的文化內涵非常認同，其十分肯定幼兒的文化內涵對於幼兒、及家庭在成長與學習上的正面影響力，甚至給予幼兒不同於主流文化的獨特文化內涵高度的評價，能夠真正的信任、欣賞幼兒自身的文化內涵；翔翔老師具備的多元文化教學信念，真切的符應了 Han 與 Thomas (2010)對於教師應給予來自不同文化背景的幼兒在學習上的正向回應之觀點，且其亦重視教師夠接受、信任、並認同每位幼兒自身的文化，而非使得幼兒必須在學校教育的過程中，被迫放棄自己的母文化。

我跟這個媽媽（印尼外籍配偶，幼兒為身心障礙者）相處，我覺得經驗很特別的是，他把一切都看待的非常自然，他們的宗教認為這些孩子就是上

天的一種恩惠，所以他是真心的接受了他們家的小孩、接受了現在生命的現況，我覺得這個文化內涵對他的孩子、對整個家庭的適應來說，是相當正向的。(翔訪談 20170217)

對他們（原住民家庭，幼兒為身心障礙者）來說，這些文化跟信仰其實某部分真的是幫助這些家庭，他們的部落告訴他們說，不管遇到什麼樣的挫折，應該是要用勇氣去看待，那可以成為走過身心障礙裡一個相當大的助力。(翔訪談 20170217)

跟這些家長相處，我發現，就是某些原生家庭、或是他們部落文化裡面的東西，反而能幫助他們在跟其他文化在衝撞的時候，是一種成長的狀態。(翔訪談 20170217)

除此之外，翔翔老師也在了解、並認同幼兒的文化能力之基礎上，嘗試在教學中，幫助幼兒運用自身的文化來發展學習能力，協助幼兒以自身的文化來學習；翔翔老師察覺並了解一位身心障礙的幼兒，其因為家裡從事水電行的職業，讓幼兒對於操作型的玩具、手作的工作、或組合性質的活動較感興趣，且其在這些方面也具備較一般幼兒更突出的能力，「做這些木工、或的是組裝的玩具，他會比較擅長，而且做這些東西、他會非常高興。」(翔訪談 20170428)。而翔翔老師在發覺到幼兒此方面的文化能力後，即開始給予幼兒維持其文化能力的肯定與支持，並進一步提供幼兒熟悉、擅長的教具，陪伴幼兒共同操作、學習，以具體的行動認同及支持幼兒獨特的文化能力，翔翔老師更將自己的教學與幼兒的文化能力相互結合，讓幼兒能夠透過自身的文化能力，在開心、安心的學習環境中，發展自身的學業成就，同時增強幼兒對於學習的內在動機，「我們在教學上，就會給他充分的教具去練習，或是常常陪他玩這些讓他覺得高興的活動，然後透過他操作這些

家裡面熟悉的玩具的時候，你能夠加入一些新的、認知的學習，那他的專注度比較久，也會進行的比較高興。」(翔訪談 20170428)。

翔翔老師對於來自不同文化背景的幼兒，其所具備的文化能力之認同、肯定，與努力將幼兒的文化能力與學校教育中的課程與教學相互連結，幫助幼兒運用自身的文化能力、發展其學業成就之多元文化教學信念，呼應了 Ladson-Billings 與 Tate IV (1995) 提出之實踐多元文化教育之必要條件，亦即強調教師應該在教學實建的過程中，配合每位學生獨特的學習風格，並致力於讓來自不同文化背景的學生，皆能夠以自身的文化作為其學習的工具；而從翔翔老師的多元文化教學信念中，亦可以發現其具備文化的敏銳讀，能夠依據幼兒自身的文化內景、和獨特的文化能力，給予在發展和學習上正面的回應，幫助幼兒以自己最熟悉、自在的方式發展學習能力，並在支持幼兒的文化能力、和發展幼兒的學業成就兩大重要的多元文化教育素養之間搭建起相互連結、互為助力的橋樑（巫鐘琳，2008；Han & Thomas, 2010; Ladson-Billings, 1995）。

而在此項研究結果中，研究者也發現，與「認同並肯定幼兒的文化能力」相關聯的研究結果，皆僅呈現於翔翔老師的訪談資料之中，對此，研究者認為可能包含兩個部份的原因，第一部份的原因可能在於翔翔老師在多元文化教育素養上的敏銳度相當高，其對於幼兒的文化能力較為敏感，能夠覺察每位幼兒自身的文化背景與內涵，並且會以尊重、欣賞、包容的態度，認同並肯定每位幼兒自身的文化能力；另一部份的原因則可能與本研究在幼兒的文化多樣性上的研究限制有關，因為本研究在個案的選擇上，僅從台北市及新北市兩個北部都市地區而來，因此研究參與者班級中的幼兒之文化多樣性可能存在限制，

在此研究限制之下，可能導致本研究在蒐集與幼兒的文化能力相關的研究資料上存在某種程度的侷限，此部分的說明可呼應第五章的研究建議之部分。

二、發展幼兒的文化認同

在認同並肯定幼兒的文化能力之基礎上，本研究之研究參與者亦具備在實踐多元文化教育的歷程中，發展幼兒的文化認同之多元文化教育素養內涵，研究者發現，本研究之研究參與者在其教學理念中，認同且重視讓來自多元文化背景的幼兒，能夠了解自我的母文化，並且期望其能夠更進一步的對自己的母文化予以認同，為自己的文化感到光榮與驕傲，研究參與者會在實踐多元文化教育的歷程中，致力於讓幼兒認識、接受自己的文化背景，並逐漸建立對自身母文化的認同感，培養幼兒的自我概念及自信心；研究參與者秉持之發展幼兒的文化認同之多元文化教育素養內涵，呼應國內外學者對於幼兒之文化認同在多元文化教育上的重要性之觀點，其認為幼兒園教師必須讓幼兒在發展與學習的過程中，感受到自身文化是受到肯定、且有價值的，以藉此逐漸發展文化認同，讓幼兒能夠真正的發展並維持自己的文化能力，免受到主流文化的壓迫（巫鐘琳，2008；Han & Thomas, 2010）。

研究者發現，本研究之研究參與者在發展幼兒的文化認同上，主要會透過給予來自多元文化背景之幼兒，在班級中分享、介紹自己的母文化之機會，讓幼兒從和教師、同儕分享自身的文化內涵的過程中，感受到自己的文化是受到接納、與肯定的，而幼兒在此過程中，也會對自己的文化更加認識，同時為自己的文化內涵感到光榮與驕傲，得以發展自己的文化認同和自我概念，小玉老師即提到：「我覺得我也認同這樣的想法，就是覺得說，如果把媽媽引到自己的班上來的話，會

讓自己的小孩覺得，這是一件很光榮、榮耀、是正向的事情，我覺得應該會有這樣的效果。」(玉訪談 20170518)；而研究參與者發展幼兒的文化認同之具體作法，主要是透過讓來自多元文化背景的幼兒家長實際進入班級中，和幼兒們分享、介紹自己的文化內涵及知識，而藉由讓家長參與課程的過程，教師發現此多元文化教學實踐可以培養來自多元文化背景之幼兒發展自身的文化認同，並感受到自己的母文化是獲得肯定、且有價值的。

我們有請他(新移民子女，媽媽來自大陸)的媽媽進班來，介紹他們家鄉的兒歌、故事或方言，它畢竟是一個機會，就是我媽媽很特別，所以可以到教室裡來跟大家分享不一樣的事情，然後他就是很開心啊，你可以看得出來，他還滿開心的，就是對於媽媽有這個機會跟我們一起上課。(玉訪談 20170518)

我就會在那個小孩(新移民子女，媽媽來自大陸)身上看到，他就會常常說：『我回去姥姥家，然後姥姥那裡有什麼什麼。』，你就可以看到，他跟母親那邊的文化有連結，因為他會講出來、會覺得很特別，他跟人家分享的時候是開心的、是大方的，表示他很認同，他很享受在那樣的情境裡頭。(玉訪談 20170316)

有一次我們也邀請媽媽(來自日本的外籍配偶)簡單的介紹他的故鄉，然後有女兒節、會穿著和服去泡溫泉這樣子的習俗活動，那之後這個孩子他在跟大家分享的時候是很快樂的，他覺得很驕傲他可以回日本。(白訪談 20170321)

從上述之研究結果中發現，研究參與者會以邀請來自多元文化背景之幼兒家長進入班級，實際的展現其多元文化內涵之多元文化教育實踐歷程，幫助幼兒發展對自我文化的認同；且研究參與者所秉持的

教學信念，是期望讓幼兒感覺到自己是被接受、被尊重的，而不會因為自身不同於主流文化的文化內涵，降低幼兒對自我的認同，教師運用多元文化教育、整合不同文化背景之幼兒的生活經驗，並創造在多元文化環境中讓幼兒們彼此互動的機會，以此讓幼兒能夠在文化多樣性中認同自己的文化，當幼兒能夠感受到自己是被包含在文化與團體之內時，幼兒的文化認同感才能夠得以開始形塑，其文化能力亦方有發展的機會（張耀宗等人，2009；鄭瓊月，2006；Gallavan & Ramirez, 2005; Gordon & Browne, 2007）。

除此之外，本研究亦發現在幼兒園教師發展幼兒的文化認同上，另一層面之多元文化教學信念，也就是關於幼兒園教師如何發展「身心障礙幼兒」的文化認同之教學信念，本研究之研究參與者對此所秉持的多元文化教學信念，會聚焦於使身心障礙幼兒能夠擁有自信的自我概念、且能夠認同自我之上，亦與 Ramsey (2004)之觀點相呼應；翔翔老師在帶領學前特教班的教學經驗中，其認為「以在身心障礙這一塊來說，要做到他們對自己的文化認同，我覺得我能做的就是，用正確的眼光去看待他們，不視為他們的障礙是那麼的缺陷。」（翔訪談 20170324），且翔翔老師在致力於發展身心障礙幼兒的文化認同感上，其很重視教師必須給予幼兒足夠的支持，幫助幼兒能夠克服自身的障礙，並擁有獨立的生活能力，而教師必須給予幼兒的支持和幫助，包含口語及肢體上的鼓勵，以及教師對於學習環境的準備，翔翔老師認為給予身心障礙幼兒最好的鼓勵，就是預備好一個適合身心障礙幼兒發展與學習的環境，藉由幫助幼兒獲得獨立學習的能力，方能實際的培養身心障礙幼兒的自信心和自我概念。

即使你有這樣的障礙，可是我覺得你還是應該要克服，但是我要給你相對應的支持，那如果我們沒有給足夠的支持，就要求他克服，我覺得那就是

一種歧視。(翔訪談 20170324)

我自己認為，環境的好，就是東西（教具）做得好、（學習環境）處理得好，然後加上老師的鼓勵，給他擁抱、給他微微笑，在他們的社會性發展、對他人的連結還沒那麼強的時候，這樣大概就是對他們最好的，我覺得盡可能讓他能在環境上獨立就是最好的鼓勵。(翔訪談 20170428)

研究者認為，翔翔老師對於發展身心障礙幼兒之文化認同，所秉持的多元文化教學信念，符應了譚光鼎等人（2012）的觀點，其認為幫助學生了解自我的文化，是建立文化意識與文化認同的根本，而教師應該透過多元文化教育的實踐，讓學生能夠從對自己的文化的了解中，得以發展積極的自我概念與文化意識，並進一步建構豐富且自信的文化認同；翔翔老師對於發展身心障礙幼兒的文化認同之重視，顯示出其即使面對的是家庭文化內涵與主流文化相似的幼兒，亦能敏銳的以身心障礙幼兒的另一層面之文化多樣性實踐自己的教學信念，且以教師對於教學環境的充分準備，作為建立幼兒正向的自我概念與自我認同感的支持，著實是發展幼兒文化認同相當積極的實踐方式。

三、讓家長參與課程，展現多元文化內涵

本研究從深度訪談之資料中發現，讓來自多元文化背景的幼兒家長實際的參與課程與教學，是研究參與者皆重視、亦具備的多元文化教育素養內涵之一，本研究之研究參與者皆會在其實踐多元文化教育的歷程中，邀請幼兒的家長進入班級、實際的參與課程活動，讓來自多元文化背景的幼兒家長，可以在課程活動當中，實際的展現自身的文化特色及相關知識，與班級中的教師和幼兒共同分享各種文化的知識內涵，並期望藉此活動的安排，將來自不同文化背景的幼兒自身的

母文化，實際的融入學校教育的教與學之中，不僅給予教師和幼兒實際認識文化的多樣性的機會，更可以同時讓來自不同文化背景的幼兒，對自己的文化更感光榮，加深幼兒的文化認同；研究參與者透過讓來自多元文化背景的幼兒家長實際參與課程，積極的支持幼兒自身的文化能力，此與國外學者的研究觀點相呼應，其認為當來自不同文化背景的家長有機會一起參與多元文化教育課程時，文化的多樣性和文化差異才能夠真實的呈現於教室之中，而教師正是建立了一個支持幼兒文化能力的學習環境，在此環境中，文化的差異不僅是可以被討論、且極富價值的，家長亦成為文化真正的專家，讓多元文化中的局內人（insider），展現真實的多元文化知識，成為學生的知識來源之一（Ladson-Billings, 1995; Nieto & Bode, 2012）。

有越南的家長，我有特別邀請他來教小朋友唱兒歌，然後做越南的春捲給小朋友吃，我覺得介紹美食滿好的，就是食物孩子吃的到，還有教小孩唱越南兒歌，我請他來教他小時候唱的歌，就還有就是做你們最常吃的食物。（玉訪談 20170316）

就邀請媽媽來幫他（日本外籍配偶的子女）用和服打扮，媽媽就現場表演給我們看，然後媽媽也簡單的介紹他的故鄉，然後有女兒節、會穿著和服去泡溫泉這樣子的習俗活動，日本的媽媽他還會教我們簡單的日文，小朋友就會很興奮的一起學習，會覺得很有趣這樣子。（白訪談 20170321）

班上如果有原住民、或是外配的孩子，我就會邀請他們的家長來班上和孩子們分享，我可能會從孩子們比較感興趣的部分切入，像是可能會讓家長介紹他們的食物、服飾、或是他們有特色的活動之類的。（魚訪談 20170302）

我們會邀請緬甸的媽媽來參與我們的課程，邀請媽媽教我們做他們那邊的料理，就是他們習慣吃什麼，小孩的參與度其實還滿高，因為對這個媽媽是熟的。（孟訪談 20170410）

研究者發現，本研究之研究參與者在邀請來自多元文化背景的幼兒家長實際參與課程、展現其多元文化內涵上，其教學實踐上多以介紹及分享食物、服飾、習俗、或有特色的活動為主，亦會讓家長以自己的母語和幼兒們互動，而之所以聚焦於食物或服飾等層面上的多元文化知識分享，研究參與者認為：「還是要以孩子能夠感興趣的東西為主，盡量是讓孩子能夠有操作性的東西在裡面。」(魚訪談 20170511)；而小魚老師會認為，可以邀請具有多元文化背景的家長進入班級、參與課程，對於幼兒而言，是相當難得、珍貴的機會，教師會很期望能夠運用這樣的機會，思考是否可能將多元文化教育課程進行更深入的延伸，「我會覺得那是個機會，既然班上有家長有這樣的文化背景，是不是可以藉由這個機會，把它融合進我們的活動，或是把它發展成全班的團體活動的形式。」(魚訪談 20170511)；「透過這樣的形式，引起他們對這個國家、或這個文化的興趣，之後我們會再視情況，看有沒有可以再深入的點，或是請他延伸的地方。」(魚訪談 20170511)。

而在邀請來自多元文化背景的家長參與課程之多元文化教學信念上，白白老師除了讓家長參與課程，分享自身文化下的食物、服飾、習俗等文化內涵外，亦會安排來自多元文化背景的家長，實際將自身的文化內涵、與教師欲傳遞給幼兒的課程內容相互結合的多元文化教育課程，讓家長可以真正的成為幼兒的有效知識來源之一，並將使幼兒發展學業成就、及支持幼兒文化能力此兩大多元文化教育素養內涵予以結合、相輔相成 (Nieto & Bode, 2012)。

(加拿大籍外籍配偶)媽媽會利用下午的時候，跟小朋友進行簡單的英文繪本故事，唱一些英文歌曲，也會教他們念簡單的單字，這學期因為都大

班下學期了，也要有一點時間去練習、稍微加強一下他們的小肌肉的控制，那媽媽跟我、我們就互相協調之後，媽媽就說：那我們就用字母塗鴉，也簡單的讓他們塗色、認讀這樣，然後有一些單字的子音，媽媽就會帶進來，因為我們小學一年級之後就會有英文課。(白訪談 20170427)

除此之外，本研究也發現，研究參與者除了會邀請來自多元文化背景的家長參與課程之外，其也很重視讓幼兒的祖父母進入班級、實際的參與課程活動，燕燕老師和小玉老師皆在訪談中提到，其會邀請幼兒的阿公阿嬤參與課程活動，與幼兒們分享自己童年經驗中的童玩、遊戲、及對學校週遭環境的認識，小玉老師更深刻的表示，其認為讓幼兒更加認識自己的祖父母之經驗、專長、文化等，增進幼兒和祖父母之間的關係，對於幼兒來說是相當重要且有意義的，且隨著班級中隔代教養的幼兒比例逐年增加，小玉老師認為藉由邀請阿公阿嬤進班參與課程，亦可讓祖父母了解自己的角色、對於幼兒來說的重要意義。

其實我們這個學期有找一些我們班上的阿公阿嬤來分享一下，有關我們學校附近的一些事情、或故事之類的。(燕訪談 20170314)

我們會把阿公阿嬤請進教室來，讓阿公阿嬤教小朋友玩他們小時候玩的，比如說尢啊標(台語)、陀螺、彈珠這些玩法，我覺得這個還滿重要的，就是他可能才發現說，原來我的阿公阿嬤會玩這個，因為他們在家裡，阿公阿嬤為了要跟上小孩，可能就是玩一些現在的東西，也不覺得說，他以前小時候玩的東西，有什麼值得拿出來跟小孩分享，可是現在就會覺得說，原來這個孩子會喜歡，或是這個對孩子來講是有意義的，那我覺得也滿好的。(玉訪談 20170518)

研究者將研究結果與相關文獻呼應探討，研究者認為，本研究之

研究參與者邀請幼兒的祖父母進入班級、實際參與課程的多元文化教學信念，呈現出幼兒園教師認為學校教育的知識不應該侷限於僅由教師提供給幼兒，而應該是教師、幼兒、及家長所共同創造的，當教師重視邀請包含來自多元文化背景的家長、或幼兒的祖父母共同實際在課程活動中展現其文化知識，教師不僅有機會真正的認識多元文化背景下的幼兒，建立真實的多元文化知識，亦讓幼兒及家長在教學過程中被賦權，使幼兒和家長在多元文化教育課程中擁有權力與角色，而當幼兒及家長皆可以共同創造、共享學校教育中的知識，幼兒的文化認同才得以發展，幼兒的文化能力亦方能夠維持、並獲得教師的支持 (Guo, 2015; Kwon et al., 2010; Ladson-Billings, 1995)。

另外，研究者也發現，在「讓家長參與課程」此部分的多元文化教學信念之研究結果中，較少由擔任學前特教班的翔翔老師之訪談資料中呈現，而較經常反映於一般的幼兒園教師所秉持的多元文化教學信念之中；對此，研究者認為，其可能與身心障礙幼兒在學習上存在著生理或心理的限制，甚至有些身心障礙幼兒的家長亦為身心障礙者等因素有所關聯，此情形可能導致特教老師對於邀請幼兒家長進入班級、分享自身的文化知識此一做法存在著猶豫或懷疑，形塑出潛在的偏見或主流文化之霸權，忽略了即使幼兒家長是身心障礙者，其仍然為自身文化內涵中的專家，同樣擁有在教室中展現多元文化內涵的權利，相對的，即使是身心障礙的幼兒，其在生理或心理的限制下，亦能夠用其自身的方式去接觸、感受各種不同的文化，因為文化本身就是存在於每個人日常生活中、最自然不過的一部分，此部分的推論和想法，雖然此僅為研究者個人的詮釋，不能代表本研究之研究參與者翔翔老師個人秉持的多元文化教學信念，但此仍可作為學前特教班幼兒園教師未來在實踐多元文化教育上，一個可進行自我檢視、及嘗試

改變的方向，讓身心障礙的幼兒及家長，在多元文化教育的落實中擁有發聲的權力。

肆、重視和家長間的雙向關係

本研究發現，研究參與者具備之多元文化教育素養內涵中，其皆相當重視教師和家長之間的雙向關係，秉持著幼兒園教師應該與家長之間維持雙向、友善的互動關係之教學信念，研究參與者不僅十分重視自己與幼兒家長之間的溝通、互動情形，會透過各種方式，積極、深入的了解幼兒、家長、及其家庭的文化內涵，包含家庭環境、生活習慣、教養觀念、教育其帶等各層面之文化內涵；且研究參與者具備與多元文化背景之家庭間，能夠有效、相互、友善的互動與溝通的能力，符應 Ramsey (1987)之理論觀點，教師會以同理、尊重、平等的態度，建立多元的親師互動管道，讓教師與家長之間的關係是友善且有效的。

以下研究者從兩種面向上，分別說明研究參與者在重視和家長間的雙向關係上，所具備的多元文化教學信念。

一、具備與家長友善互動的能力

在與研究參與者的深度訪談中，研究者發現，每位研究參與者皆對於和家長之間必須維持友善的互動關係非常重視，且會透過各種方式和管道，積極主動的與每一位家長保持相互有效的溝通，在面對來自多元文化背景的家長時，研究參與者具備與家長友善互動的能力，其會更加重視與家長之間的互動關係，藉由了解家長的文化背景、付出更多心力與家長互動、及以同理、尊重的態度看待家長的文化內涵

等方式，致力於與來自多元文化背景的家長之間，能夠維持雙向、友善且有效的溝通與互動關係。

本研究之研究參與者所具備之與家長友善互動的能力，首先展現於教師對於了解幼兒的家庭文化、及與家長建立互動關係的重視，研究參與者會積極了解幼兒的家庭文化內涵，更強調維持與家長之間有效的互動關係，可說是實踐多元文化教育的核心，翔翔老師說：「我在帶這些孩子（身心障礙幼兒）的時候，第一個會先希望了解他們的家庭，以及他們在求學及家庭生涯中是怎麼樣的生活方式，所以在我的教學上，家庭訪問、以及跟家長的對談，是佔有相當大程度的比重，這些可以幫助我去了解他們在家庭裡面的經驗。」(翔訪談 20170217)；燕燕老師亦以自身也擔任母親的角色之同理心，認為教師必須積極於與家長溝通、交流、互動，因為親師關係對於實踐多元文化教育，具有關鍵且強大的影響力，「在和家長的溝通上，其實我是很願意花時間在和家長相處上的，因為我自己也有小孩，所以我其實很樂意和家長去聊一些像是教養方式之類的話題，我覺得老師在要把孩子教好之前，老師要先和家長有好的互動關係，我覺得這個是很重要的。」(燕訪談 20170228)。

另外，研究參與者在與家長友善互動的能力上，研究者發現，其會投注較多的時間和心力，尤其在面對來自多元文化背景之家長時，其會投注較多的時間、安排較多的互動機會，期望以較多的交流與溝通，與家長建立友善、互信的親師關係，並讓親師之間在與幼兒有關的各層面之溝通上更為有效。

像對特殊生、或是外配的家長時，我就會花更多的時間去了解這個孩子，像是透過和家長的訪談、或是和媽媽多去聊天，那我也發現這樣和家長多去

溝通互動之後，其實父母的配合度會變得比較高，和家長溝通之後，他們了解老師做法的原因，家長就願意去改變、配合老師的做法。(燕訪談 20170228)

我覺得我對於這些孩子（來自多元文化背景的幼兒）的父母，我覺得花的時間是不一樣的，我覺得對於這些孩子的家長，我會花比較多時間會跟他們聊有關親職教養的部分，其實孩子除了在學校的學習狀況之外，我還會跟聊到孩子在家的狀況、或他的學習。(燕訪談 20170314)

我就會變成和他（加拿大籍配偶之子女，因為中文不熟悉，在學校適應較困難）的媽媽多做溝通，可能利用課餘的時間、或媽媽來接小孩的時間，我就會和媽媽說今天上課的內容、小朋友的狀況，讓媽媽知道我們課程的內容，讓他去了解小朋友的學習狀況。(白訪談 20170222)

有的時候我碰到外配家長可能中文表達比較不清楚的，我就會多去和他們聊天，多聊天之後，我才會知道他們的關注點是在哪邊，會比較知道他們在意的點是什麼。(玉訪談 20170221)

但相對的，研究者從研究參與者在陳述與家長互動、溝通之經驗中，亦察覺研究參與者有時仍會以較權威、上對下的角度進行思考，像是透過與家長之間的溝通，讓家長願意「配合」教師的做法，教師如此之思維可能在無形之中透露出教師在與幼兒家長的互動上，仍習慣於以較權勢、較上位的態度和角色，期望家長能夠配合教師的教學方式和理念，以降低教師和家長之間可能產生的衝突；對此，研究者認為可作為幼兒園教師在與家長間的互動上之一處反思，當幼兒園教師能夠真正的以尊重、同理的平等角度與家長相處，並覺察自己是否在無形之中以霸權之姿形成親師互動上的壓迫，如此乃是具備與家長友善互動的能力。

研究參與者除了投注較多的時間與來自多元文化背景之家長溝通

及互動外，其與家長友善互動的能力亦表現在，教師對於家長的文化背景及文化內涵等皆抱持著同理、尊重的態度，會接受、包容家長可能具備之不同與主流文化的生活習慣、信仰、價值信念，而盡量避免自己可能存在的偏見或歧視，教師尊重多元的教學信念，使學校與家庭之間的雙向關係更趨友善、自在；研究參與者秉持之同理家長的文化內涵之多元文化教學信念，即如同 Cooper (2003)所述之觀點，教師能夠對不論何種文化背景下的家長保持深切的尊重與接納，以正向的態度建立親師關係，並給予學生、及其家庭文化充分的支持與認同。

本研究之結果發現，研究參與者在與家長之間的互動關係上，很強調自己應該要以同理、尊重的態度看待家長的文化內涵，與家長能夠擁有友善的互動之能力在於，教師應該要站在幼兒和家長的角度來思考，試著同理幼兒及家長所面臨的文化內涵和現實情況，摒棄教師自身的專家姿態或刻板印象，翔翔老師即提到：「我覺得身為一個幼教老師，和這些家長有不錯的相處，關鍵應該是在於老師本身願意放下你的優勢，或是你認為自視甚高的方法，去進入他的家庭裡面去看。」(翔訪談 20170217)；而白白老師也認為在與家長的相處與互動上，不論家長的文化背景為何，教師皆應該站在和家長一樣的角度，以幫助幼兒為親師之間交流、溝通的共同立足點，「在和家長的相處上，其實我的立足點會是為了幫助孩子，我覺得我們不要以挑剔孩子的缺點來告訴家長，而應該站在和家長、和孩子一樣的角度，希望孩子進步，我們和家長都是為了幫助孩子、讓孩子更好。」(白訪談 20170222)。

而研究者也發現，在面對來自多元文化背景之家長時，研究參與者會更重視自己必須要以同理、尊重的態度，接受家長不同於主流文化的文化內涵，研究參與者認為，當教師能夠同理來自多元文化背景

之家長，並以尊重、包容的方式與家長互動時，教師與家長之間的關係才有可能達到真正的友善、平等；燕燕老師說：「說真的，我自己有了小孩之後，在很多時候，我覺得會更能夠同理父母親的想法，有的時候你也會覺得，這樣的父母真的很辛苦，我真的會給這些孩子或家長多一點的協助。」(燕訪談 20170314)。

翔翔老師曾經遇過身心障礙的家長，對於靈療、氣功之類的民俗療法相當堅持，會期望透過民俗療法「治癒」身心障礙的幼兒，面對家長如此之信仰與價值信念，翔翔老師會以同理的態度，選擇接受、尊重家長的信念與做法，其不僅會實際的參與幼兒和家長的民俗療法過程，嘗試了解家長的文化內涵，亦會對家長的信念和做法予以尊重、接受，相較於去糾正、改變家長的想法，翔翔老師認為將家長不同於大多數人的價值信念，視作其具備的一種文化內涵，且以同理家長的角度，去接納、包容這些多元的文化，家長與教師之間的互動關係會更為平等、友善。

你去看了之後，你就會發現其實媽媽在(民俗療法)裡面，他有成就感，其實暫時可以忘記他的孩子是特殊生，那對他來說，我覺得只要不要影響到生活到非常嚴重，我都還滿支持的，我覺得那個是心理上的一種慰藉，他相信這樣做，可以有助於他的孩子，所以我們就會選擇就不插手、不過份插手他的文化。(翔訪談 20170330)

如果你覺得這是一種錯誤的觀念，就會極力想要去矯正家長，就會產生一些衝突，或是不諒解，那你知道老師跟家長如果相處不好，對孩子的學習是有滿大的影響，那我會選擇接受它，只要他們不要做出傷害孩子的行為，或是用大量的金錢去拐騙家長，我看待它是一種文化，我把它視為他生活中的一部份，我覺得很重要的是，因為我能接受，所以它不會成為我教學上

的困擾。(翔訪談 20170330)

二、建立學校與家庭間多元且雙向的互動管道

本研究發現，研究參與者在重視與家長之間的雙向關係之多元文化教育素養上，其會致力與維持學校與家庭間有效的雙向關係，亦即教師會建立學校與家庭之間多元的溝通管道，且以彈性的方式調整與家長互動的方式，以維持親師溝通管道上的平等，讓不論何種文化背景的家長，皆可以有效的透過溝通管道達到和學校、教師之間的互動；研究參與者對於建立學校與家庭間多元且雙向的互動管道之重視，符應了 Ramsey (1987) 提出的觀點，重視教師在與家長之間的互動上，應扮演積極主動的角色，努力讓學校與幼兒的家庭之間得以維持有效且相互的關係，並達到雙向、友善、正面的互動與溝通。

首先，在教師與家長之間的溝通管道上，研究參與者會創造多元且較平等的互動管道，且會彈性調整溝通管道的運作方式，讓家長不會因為文化背景、或現實因素的限制，而造成與學校、教師間溝通上的阻礙；研究參與者建立之親師溝通管道，除了透過平時的接送時間、和學校安排的學校日，和家長進行交流與互動外，其亦會以較多元的管道，讓家長可以了解幼兒在學校的學習狀況，以及教師對於課程與教學的安排和計畫。研究參與者建立多元且彈性的親師互動管道之教學信念，符應了史慈慧 (2008) 針對幼兒園教師與外籍配偶家長親師溝通之研究發現，其提到教師建立多元的溝通管道，有助於提生與外籍配偶家長之親師溝通的效能，且強調教師運用彈性的溝通策略，以改善外籍配偶家長在使用親師溝通管道上可能會有的限制。

在本研究中，翔翔老師會使用班級的網路社群，將每天的教學進度和內容公開呈現，並以包含量化評量、及質性描述的方式，完整記

錄幼兒當天在課程活動中的發展和學習狀況，讓家長可以清楚的了解幼兒的學習表現(翔訪談 20170324)；小魚老師也會透過班級網頁與家長進行溝通，其亦會呈現學校生活中每天的課程內容，及幼兒參與課程的相關照片，小魚老師認為：「透過這樣的方式，讓家長可以更了解孩子他在學校的情況，家長其實可能在看(班級網頁)的過程中，他自己也會覺察到，是不是有什麼樣的狀況或問題是他想要再跟老師溝通的，他就會來找我們溝通。」(魚訪談 20170421)。

另外，在小魚老師的班級中，其會以「悄悄話」作為親師互動的管道之一，小魚老師會藉由悄悄話的簿本，詳細記錄幼兒的發展和學習表現，並將教師對幼兒個人的觀察、及對幼兒的教學目標和觀點，透過悄悄話的方式，與家長進行溝通，此外，悄悄話亦為一個親師互動上「雙向」的溝通管道，家長除了可以由此得知幼兒的學習表現、及教師的教學理念外，家長也可以將自己的想法、疑問、建議，或是任何其想與教師進行分享與交流的意見，透過悄悄話的管道表達及傳遞，小魚老師也發現，家長在使用悄悄話此溝通管道上，經常會針對幼兒的學習表現、或幼兒在家中的行為問題，提出疑問、或家長自己的想法，並希望與教師溝通、詢問教師的經驗或建議，「家長可以從那個欄位(悄悄話內的欄位)裡面去反應一些他的想法，或是他想要跟我們溝通的事情、或他的建議，那我們會很常發現，其實家長會從孩子的敘說(關於參與課程活動的內容)、或他的孩子在家裡發生的事情，他就會提出問題了，希望我們可以給他意見，我覺得那個是一個溝通的管道」(魚訪談 20170511)。

而對於這些多元的親師溝通管道，研究參與者亦會相當留意這些

溝通管道可能存在的不公平與壓迫，因此會以彈性的方式，調整這些溝通管道的運用方式，翔翔老師提到：「那一些沒有辦法上網的家長，我們就是會提供紙本，我會有一週學習紀錄，會記錄孩子這一週都做些什麼事情，就是我在這部分，一定會做到公平，就是不會因為他沒有電子資訊，他就不知道孩子在學校的學習狀況。」(翔訪談 20170324)；小魚老師也表示：「對於這位家長（越南籍新移民，看不懂中文）我們就會有其他的方式，比如說發通知單、或是悄悄話（親師溝通的簿本）上，我們都盡量會是口述的方式、或是以電話聯絡。」(魚訪談 20170511)；由此可知，面對語言或生活習慣與主流文化存在差異的家長時，教師會改變與家長溝通、交流的管道，或調整自己在溝通上的方式，盡量避免來自多元文化背景的家長，因為文化內涵差異的限制，而產生與教師溝通上的阻礙。

除此之外，研究者發現，本研究之具備多元文化教育素養的幼兒園教師，在面對文化內涵與主流文化較為不同的家長時，其會積極、主動的嘗試各種互動方式和管道，在了解與配合家長的文化背景及需求之基礎上，致力於與家長之間達到有效的溝通，讓家長能夠自在、安心的與教師交流，不會因為家長不同於主流文化之文化背景，而造成教師與家長之間不對等、或成效不佳的互動關係。研究參與者採取之積極的親師互動方式包含，翔翔老師會在每年暑假，進入身心障礙幼兒的家庭、進行家庭訪問，以積極、主動的行動，實際的了解幼兒及其家庭的生活環境和文化內涵，「我們都會去做家訪，一年至少一次，暑假時間都會去看過每一個小孩子家裡面的背景，讓他們知道老師其實是重視這些學生的，會去了解他們家的整個作息，甚至還會知道媽媽、阿嬤對孩子的想法，還有整個家是怎麼看待這個小孩。」(翔訪談 20170330)；而翔翔老師在面對班級中低社經背景的家長，其受限於工

作或現實因素，而較難以與教師進行互動或溝通時，其仍會嘗試各種方式、積極致力於與這位家長達到有效的互動，「因為他（低社經背景的家長）很難找到人，小孩常常就是丟在門口、推進來就跑掉，我都要用追的，所以每次要堵他，我都要很早就守在門口，要先衝過去把他攔住，那我自己就是會用各種方式去跟這個家長相處，開 IEP 的時候，我都必須很早就跟他說哪天要開，想辦法讓他可以出席。」（翔訪談 20170217）。

另外，翔翔老師在與身心障礙幼兒的家長互動上，其特別設計了一個針對身心障礙幼兒的生涯規劃的「親職講座」，翔翔老師認為在規劃親職講座上，其最為重視的是，「究竟身心障礙的家長最在乎的是什麼？」對此，翔翔老師省思過去曾經安排關於教養方式的分享之親職講座，其實並不貼近家長真實的需求，甚至可能是以所謂「專家的姿態」在教育家長，形成親師之間不對等的壓迫，翔翔老師反思：「其實辦這些教學技巧的講座的背後，就等於是你認為家長是不會的，背後隱射就是，『因為你不會，所以我教你啊！』，可是他們其實不是不會，他們是有很多我們人生沒有過的經驗。」（翔訪談 20170324）；因此，翔翔老師轉而從家長的角度出發，重新思考身心障礙家長真正的需求，以同理家長的立場，設計符合幼兒及家長的需求、亦能幫助親師之間有效溝通的親職講座，「他們其實在乎的是孩子的整個人生，當你的孩子已經被認定是身心障礙的時候，他們其實最慌張的是，到底未來怎麼辦？沒有人告訴他說人生現在走到這、要怎麼辦，所以我會告訴他小學、國中、高中的課程內容大概是什麼，最重要就是讓他們知道，孩子是可以就業的，然後現在就業的現況是什麼，他們的薪水、工作性質，大部分的家長知道他們未來還是有就業機會的時候，他就比較

能夠接納、甚至開始去要求這個小孩。」(翔訪談 20170324)。

而藉由此親職講座的進行，翔翔老師發現，其會提升教師與家長在對幼兒的教育目標和標準上、更能夠達到共識，家長逐漸能夠了解教師給予身心障礙幼兒高的標準與要求，其背後真正的用意，在家長與教師相互理解的狀況下，對於致力於讓幼兒擁有良好的學習表現、及獨立的生活能力之教學信念上，教師與家長間的想法漸趨接近，也更能有效的降低學校和家庭之間不一致的教養觀念。

當他自己知道孩子人生的樣貌是長這樣，那他現在是五六歲，二十年之後，你希望他過得怎麼樣，然後從這邊倒推回來，看說你現在應該做些什麼事情，你什麼時候才要開始訓練他站，那我覺得這個力量是滿大的，而且就是不分背景的。(翔訪談 20170324)

就是你與其跟家長講說：「你不要幫他拿(書包)，你就是讓他自己練習。」，可是他不懂說，讓他練習的意義是什麼，就是為了讓他在十幾歲的時候，可以站八小時(工作)，那當他們有這個目標之後，他們就會努力的去做，在想要幫他拿書包的時候，他就會稍微猶豫一下。(翔訪談 20170324)

伍、教師的批判意識

本研究發現，研究參與者在實踐多元文化教育的歷程中，皆具備相當程度的批判意識，亦即研究參與者會不時提醒自己，須對於自己的教學信念及教學實踐進行持續性的自我省思，反思自己是否可能在實踐多元文化教育的過程中，不自覺的帶有偏見或刻板印象，並覺察自己在課程與教學上，可能存在哪些層面的限制與不足，甚至進一步的省思教師自我的文化認同；研究參與者具備之進行自我省思的多元文化教學信念，呼應本研究統整之國內外相關文獻，諸多學者皆認為

教師必須具有批判意識，且能夠對自我進行覺察與省思，方能作為透過多元文化教育，培養學生的批判意識之起點，因此教師應該持續的省思自我的價值觀、態度與信念，並重思教師個人的文化認同（吳雅玲，2007；Ramsey, 1987）。

除此之外，研究參與者亦會致力於以實際的行動，在教學現場中挑戰偏見，藉由研究參與者的多元文化教學實踐，以降低學校教育中可能存在的歧視、及主流文化的壓迫；而正因為研究參與者具備批判意識，其亦會以批判性的觀點和角度，來設計、安排課程與教學，不僅會對選擇給幼兒的課程內容和教材，進行批判性的反思，更期望自己能夠建構出包含多元化觀點的課程活動，真正有效的降低主流文化中單一的知識霸權。以下，研究者將分為兩大面向，呈現及說明研究參與者具備批判意識之多元文化教育素養內涵。

一、自我省思，並以行動降低教室中的不平等

本研究發現，研究參與者具備相當程度的批判意識，其在實踐多元文化教育的過程中，能夠持續的進行自我的省思，包含反思自我對待每一位幼兒的教學信念、做出教學決定時的價值信念、看待來自不同文化背景的幼兒及家庭時的態度、以及教師對自身文化的概念與認同等，研究參與者所具備的多元文化教育素養，回應了Sue與Sue (2012) 強調的教師之「多元文化意識」(Multicultural Awareness)，對於增強教師的多元文化回應教學之能力之重要性，其認為教師應具備的專業多元文化意識，亦即能夠主動針對自己的價值觀、偏見、個人限制等進行主動的覺察；研究者發現，研究參與者除了能夠主動進行自我的省思之外，其更會透過具體的行動，以各種形式的多元文化教學實踐，致力於實際的降低學校教育中，可能存在的任何形式之偏見、歧視、

或差別待遇，教師藉由實踐於教學現場的具體行動，積極的挑戰學校生活中的不平等，以盡力避免主流文化社會可能帶給幼兒的霸權與壓迫，此亦符應了批判教育學對於多元文化教育在改革與行動上的重視，認為教師應主動挑戰、並拒絕存在於學校環境中的各種偏見與歧視 (Nieto & Bode, 2012)。

研究者整理研究參與者具備批判意識之多元文化教學信念，以下從五個面向加以說明，第一部分，先呈現教師對於自我進行之覺察與省思，第二至五部份，則從研究參與者提到的四種實例，分別闡述其如何以具體行動降低教室中的不平等。

(一) 教師進行自我省思

在研究參與者進行之訪談資料中發現，教師對自我之價值信念、教學決定、及文化認同所進行之覺察與省思，主要可從翔翔老師秉持的多元文化教學信念中看見，翔翔老師認為在實踐多元文化教育的歷程中，教師是否能夠持續不斷的進行自我的省思與檢討，乃是最為重要的信念與精神，「我覺得文化的素養很重要，就是說身為一個老師，我有沒有辦法不斷的去檢討自己，有沒有常常不自覺的透露給家長一種我今天就是老師，我比較厲害、我比較囂張的想法，我會覺得文化的素養、以及對文化態度的省思，是我認為在實踐多元文化上一個最重要的態度跟想法。」(翔訪談 20170217)。

正因為翔翔老師極為重視自己自我省思的能力，其在面對來自多元文化背景的幼兒時，亦會特別留意自己在教學上的態度、或決定，是否可能無形中隱藏著某種程度的偏見，以敏銳的覺察性，反思自己是否以帶著主流文化之霸權的教學信念，在看待來自多元文

化背景的幼兒及家庭，甚至在不自覺的情況下，將偏見或刻板印象傳遞給幼兒；此亦回應了巫鐘琳（2008）所述，教師應該藉由檢視自身在教學上秉持的教學信念，是否存在偏見、或霸權，反思是否在教學上呈現了多元的文化視野，以避免將難以察覺的刻板印象，透過教師的角色傳遞至幼兒及其家庭中，以自我省思的力量，為剛開始認識這個世界的幼兒把關。

我記得我剛開始帶這些孩子（來自多元文化背景的幼兒）的時候，會有一種先人為主的觀念，總是會因為他們是多元文化背景的孩子，就預期會遭受到某種程度的困難，我發現這樣的看法其實有一點點偏見，因為後來我發現有一些孩子，他們雖然是原住民、外籍配偶（的子女），可是他們的原生家庭的文化，對他們的影響其實並沒有那麼大，他們反而比較像是道地的台灣人。（翔訪談 20170217）

我自己早期的刻板印象就是認為，這些孩子一定會是弱勢，這些文化會是一種阻礙，但其實不見得他們就是弱勢，我反而覺得我們自己的文化在跟他們的文化衝撞的時候，你可以看到這兩者文化之間的不同，甚至是對方文化有些積極的面，是我們臺灣本土文化沒有的，這是在跟這些家庭相處時，所獲得的一些實質的看法，也是對自己的一種反省。（翔訪談 20170217）

除了覺察自己在教學上可能存在的刻板印象，省思自我的教學信念外，翔翔老師亦會如同吳雅玲（2007）所提到的觀點，透過持續性的自我反思，檢視自己的教學與決定，並重新思考自己身為幼兒園教師，其在教學過程中所扮演的角色、及所身處的位置應該為何，並由此反思幼兒教育、及多元文化教育實踐於教學現場中的真正意義；翔翔老師說：「我在跟這些家長（來自多元文化背景的家長）

相處的時候，我其實有時候可以看到自己、或是說我們醜陋的那一面，透過跟他們相處，我可以重新去看待自己跟學生的關係、自己跟家庭的關係，我會不斷的去思考，在幼兒階段你應該要給他們（來自多元文化背景的幼兒）什麼東西，讓他可以在未來十幾年過得比較順遂，其實每一年都因為跟這些家長相處，我的課程、教學、甚至對家長的態度，都有一些些的改變。」（翔訪談 20170217）。小孟老師也提到，透過與研究者進行的多次訪談歷程，讓自己有了更深刻的反思，也重新思考自己在多元文化教育的實踐上，所付出的貢獻、及被忽略的不足。

我覺得你（研究者）上次問過我一些話之後，我開始更注意他們的學習狀況，像那個很安靜的孩子，我真的會有點忽視他，會覺得他好像不太需要我的特別幫忙，因為他沒有提出要求，但是因為和你聊這些，我會開始注意他的一些作法。

我覺得也很感謝你耶～（孟訪談 20170410）我也才開始注意到，原來我對○○（身心障礙幼兒）有花這麼多心思，我對我們班其他孩子可能都沒有到這樣，所以我覺得這是正向的訪談。（孟訪談 20170410）

另外，本研究也發現，具備批判意識的教師，除了對於自身秉持的價值觀、態度與信念會持續不斷的進行自我省思外，教師亦會開始重新思考自己的文化認同，嘗試對自己的文化內涵有更深入、全面性的了解，省思自我的文化認同，以及檢視自己的文化概念與所實踐的課程與教學之間所存在的相互關係。翔翔老師即在訪談中提到，自己曾經從一位法國籍的家長口中得知，其認為臺灣的教育比法國好，因為台灣教育對於常規、作息的清楚規範與要求，可以避免幼兒如同自己小時候在法國接受的看似開放的教育方式下，所

感受到的對於是非對錯之迷惘與不確定，此觀點著實震撼了翔翔老師，使其開始嘗試重新認識自己所處的文化，「我和這些孩子（來自多元文化背景的幼兒）相處上，獲得最大的應該是，透過跟不同文化的家庭接觸，你會開始發現自己所處的文化、所處的社會，裡面的某些價值和信念其實對孩子是好的，可是你身處在自己的文化裡面、你卻看不到，同樣的，有的時候就是因為過於處在自己的文化，你甚至認為自己的文化永遠都是最好的，你看不到其他文化所優良的地方，那跟這些孩子相處的時候，你會慢慢發現，每個文化都有它有價值的地方。」（翔訪談 20170217）。

除此之外，翔翔老師也藉由與來自多元文化背景的幼兒及家長的相處上，開始有機會重新檢視自己的文化認同，開始能夠以較多元的觀點，尊重、包容在自己的家庭生活中，過去難以接受的文化差異，且如賴文鳳（2007）所述，教師透過審慎的檢視自己的文化認同，以開始真正的認識自我的文化、形塑教師自身的文化認同，甚至更進一步的開始了解其它文化的內涵。

我覺得最棒的收穫不只是我的教學，其實我也用這樣的態度（教師省思自己面對幼兒及家長的態度），去改變了我對自己原生家庭很多的態度，包含我怎麼用這樣的方法，去看待我跟我自己、我跟我的父母親那一代的價值觀，還有我的阿公阿嬤他們的價值觀（之間的差異），我把這樣的態度、想法和觀念，放在自己原生家庭上面，其實我覺得獲得滿大的幫助，我慢慢可以去理解我的爸媽、我的阿公阿嬤，我的這些大家庭的價值觀是什麼，然後我怎麼樣去應對、是比較好的方式，我覺得對我自己人生的幫助其實也是滿大的。（翔訪談 20170217）

對於本研究之「教師進行自我省思」此部分的研究結果，本研究呈現與分析的研究資料皆以翔翔老師的訪談資料為主，乃是由於翔翔老師在訪談中，可能基於研究參與者個人的表達習慣與思考脈絡，其會特別針對「自我省思」的主軸概念進行回答，而其他研究參與者則在訪談過程中，可能透過其他訪談內容、或分享教學實踐經驗等過程，以具體的實例反應出研究參與者進行自我省思的多元文化教學信念，研究者分別呈現於以下第二至第五部份的實例說明中，分析六位研究參與者所秉持之「自我省思」的多元文化教學信念。

（二）關於親子作業

關於研究參與者會付出實際的行動，致力於降低學校教育中可能存在的平等、及差別待遇之多元文化教學信念，研究者發現，多位研究參與者在「親子作業」此項教學實踐上，會特別的留心，其不僅敏銳的覺察親子作業的制度、運作方式、及其背後隱含的價值信念，皆是可能存在偏見及歧視的，研究參與者更透過具體的行動，調整、改變親子作業的進行方式，致力於降低、甚至避免親子作業可能造成幼兒與其家庭之不公平及壓迫。

「親子作業」的教學實踐，經常以「假日分享學習單」或「親子共讀學習單」的形式實行於幼兒園的課程與教學中，本研究之研究參與者察覺這些親子作業可能造成的不平等，像是假日分享的內容，可能在無形中強化了幼兒家庭間的貧富差距，造成某種程度上的歧視，「我沒有很常讓他們去做假日分享，因為那個（貧富差距）落差就會很大，因為有的就會出國…」（孟訪談 20170410）；而要求幼兒及家長完成親子共讀學習單，亦可能是以中產階級的教養文化，無聲的壓迫著其他來自不同文化背景的幼兒及其家庭，「這個活動的

背後隱含的是，你回到家、一定要陪著孩子坐下來，一對一的講某些事情，才認為是優質的教養方法。」(翔訪談 20170407)。

對此，研究參與者會調整親子作業進行的方式或頻率，改變親子作業著重的教學目標，甚至選擇取消親子作業此活動在班級中的進行，以實際的行動，努力降低可能存在於教室中的各種形式的歧視與不公平。

我現在大部份都會，比如說有特殊的節日或特殊活動的時候，我再讓他們有假日分享單，就不要說每個禮拜，那個頻率比較高的話，對於有一些孩子、或有一些家庭，他們可能就比較為難，因為有一些家長並不是正常班，而且後來我也跟孩子和媽媽說：「其實你也可以寫這一週，你覺得哪一天，做了什麼覺得很快樂的事情，也可以跟大家分享，不一定是假日。」(白訪談 20170321)

我會讓他們畫(假日分享)，但是他們畫完之後，我讓小朋友看的是他畫的東西是什麼，為什麼這樣畫，我不是帶你看他到底在幹什麼，比如說，他今天畫我去摘草莓，然後那個小孩就連工具什麼的都畫得很仔細，所以大家看的不是他去玩的東西很好玩，而是他畫得很仔細、很用心。(孟訪談 20170410)

後來在我的特教班，其實我跟全園的課程會有做一些調整，我們幾乎就是沒有簿本、也沒有回家作業，因為大部分都沒有辦法完成，而且也沒有什麼意義啦。(翔訪談 20170324)

而對於以具體的行動，調整、改變、甚至取消親子作業進行的方式，研究參與者認為，其是必須以批判意識不斷進行自我的省思的，教師必須反思自己的教學實踐所反應的社會訊息為何，敏銳的

覺察如親子作業之活動可能造成的歧視，「那你把這東西(親子共讀)當作是一種關鍵文化，那它就明顯的，對於某些家庭有歧視，因為你認為那是重要的，而他做不到。」(翔訪談 20170407)；當教師具備如此之批判意識時，其方可能在學校教育與幼兒家庭之間，建立平等、友善、且不帶有霸權壓迫的正向關係，此多元文化教學信念呼應了國外學者對於教師須進行批判性反思之理論觀點，強調教師藉由批判性的反思，得以釐清自身在教學過程中，所傳達的訊息與知識內涵，並幫助教師更加了解自己的教學限制 (Kwon et al., 2010; Ramsey, 2004)。

我覺得這個(親子作業)中間有很多(可能存在的歧視)，其實你只要細想，就會開始覺得忐忑不安，擔心你這樣做，到底會不會是不小心傷害了哪個家長。(翔訪談 20170407)

我後來就決定不做(親子作業)，不做的原因就是因為，我覺得這個活動，一個不小心就很容易對家庭造成一種傷害，而我們不太能處理到每個孩子的內心，所以你就盡量少做一些會傷害他的事情，或是會傷害家長的事情。(翔訪談 20170407)

(三) 關於聖誕節

研究者發現，研究參與者在談論到學校生活中可能存在的偏見、及教師會如何帶領幼兒面對之部分時，多位研究參與者皆提到與「聖誕節」有關的多元文化教學信念，研究參與者首先會對於如「聖誕節」這樣的文化及節慶具備相當程度的敏銳度與批判意識，能夠反思進行聖誕節相關活動背後所傳遞的訊息及意義，並省思此課程活動可能隱含的偏見或不公平之處，如葉郁菁(2010)所述，在全球化的趨勢下，大多數人對於英美國家的主流文化皆相當熟悉，對非

世界主流國家的文化、或自身所處地區的文化卻認識不多，即如同對於聖誕節很熟悉、卻對於中國端午節可能一知半解。接著，研究參與者會針對如聖誕節活動這樣的課程活動進行改變與調整，其可能會透過改變聖誕節活動進行的方式、轉換聖誕節活動聚焦的教學意義、或選擇取消聖誕節活動等不同層面的具體行動，實際的對教室中的課程活動進行批判性反思，並致力於降低其可能造成的霸權與壓迫。

首先，研究參與者對於「聖誕節」活動所具備之批判意識，包含如翔翔老師提到「我不辦聖誕節的活動，因為它不是我們本土的文化，它不是我們所應該要去跟隨的商業性的活動。」(翔訪談 20170217)；而小玉老師認為「我的理念是，我不希望我的小孩就是在班上的時候，參與活動的時候要另外花錢，我有這個想法一開始，就是關注到低社經的小孩，比如說聖誕節活動的時候交換禮物，可是有時候對低社經的家庭，這筆支出是額外的、也沒有必要，所以我就不喜歡進行這樣子的活動。」(玉訪談 20170316)；由此可知，研究參與者在其秉持的多元文化教學信念中，認為教師不應該藉由課程活動，帶領幼兒追隨與自身文化較無關聯的文化內涵，甚至因為此課程活動的進行，而間接造成因為文化差異、或貧富差距而產生的主流文化之壓迫，讓班級中的某些幼兒受到不平等的對待。

而研究者發現，研究參與者在如此之批判意識的基礎上，會採取實際的行動，致力於降低、甚至避免教室內因為聖誕節活動而出現的歧視與不平等，「我會很明目張膽的跟學校老師說：『我們班不過聖誕節，我們班不過萬聖節』，甚至我自己兼任組長的時候，我也選擇不辦聖誕節。」(翔訪談 20170217)。

因此，研究參與者重新思考進行聖誕節活動對幼兒而言的教學意義或文化意義為何，並開始調整、改變自身在教學現場中的教學實踐，翔翔老師認為「我會把焦點放在文化的內涵，從所謂不同文化的內涵當中，去找到相同的價值跟信念，透過這些價值跟信念，去引導孩子在學校學習的歷程，我覺得是我一直希望在做多元文化的實踐的想法。」(翔訪談 20170217)，亦即對於在學校教育中實踐聖誕節的課程活動，教師應該找到「聖誕節」此不屬於幼兒本土文化的節慶中，有什麼與幼兒自身文化內涵相同的價值與信念，並將實行此課程活動的教學目標聚焦於傳遞這些在幼兒文化背景中同樣重要的價值信念，方能夠透過進行聖誕節的活動，帶給幼兒真正的文化意義；研究參與者將課程活動的焦點，轉化至讓幼兒理解多元文化下的「相似性」之教學信念，呼應了幼兒多元文化教育的目標，強調藉由幼兒多元文化教育的實施，幫助幼兒理解不同的文化下，背後具備之相似的文化觀點與精神，並進一步培養幼兒包容的多元文化視野(周佩諭，2012；Seefeldt, Castle, & Falconer, 2014)。

如白白老師將對於聖誕節活動的教學核心聚焦於讓幼兒培養「感恩」的態度，帶領幼兒反思自己可以如何表達感恩、重新建構感恩的意義，並將課程活動從感恩、延伸至自己可以如何幫助他人，建立遠超過慶祝聖誕節之更深層的文化意義。

這是一個感恩的季節，希望大家都有一份禮物，我們常常就會講一本故事，叫做「一個不能沒有禮物的日子」，但是裡面故事書的小熊家族，都不是用金錢來買禮物的，然後由感恩的概念去發展，讓他們了解的主要重點是，為什麼要感恩、為什麼要感恩家人或身邊的人，去談了之後，他其實可以了解，我們在社會上其實很需要不同人的幫助，或的是你有觀察到哪些人，他們真的是很需要幫助的人。(白訪談 20170427)

誠如上述白白老師將聖誕節延伸至「感恩」的面向進行教學，其雖然改變了僅以盲目追求潮流、迎合商業活動的方式來進行聖誕節的活動，但研究者仍然對此抱持著批判性的思考，認為幼兒園教師可以針對「為什麼聖誕節是感恩的季節？」、亦即教師將聖誕節活動聚焦於「感恩」的面向背後之動機，進行更深入的批判性反思，重新思考「聖誕節」這個節日本身最原始的源由和脈絡，檢視並探討教師進行不論是聖誕節活動、感恩的課程活動、或其他面向的聖誕節活動，在課程與教學上的動機、目標和意義為何，審慎的檢視其中是否仍包含隱而未見、不易察覺的主流文化霸權，教師若能夠具備如此之批判意識，不論是面對幼兒園生活中任何一個節慶活動，皆能夠以批判性角度帶領幼兒認識和參與，降低主流文化社會中各個活動和事件，可能造成的歧視與不平等。

而小玉老師的多元文化教學信念則關注於，降低幼兒對於物質比較、或貧富懸殊的偏見與歧視，小玉老師會將聖誕節活動的進行方式，改變為以盡可能不涉及物質概念、或物質比較的方式，其藉由教師自身不斷的反思，致力於避免讓教師、幼兒、或家庭任何一方感受到不舒服及不公平，且覺察如此之挑戰偏見、拒絕霸權的教學信念，是對於每一位幼兒和家庭而言，皆是重要的，將多元文化教育的意義推廣至每一位學生，而非僅限於來自多元文化背景下的少數學生。

我覺得如果你把這個活動（聖誕節交換禮物的活動）轉換，變成用家裡二手的來分送祝福，可是問題是，我已經盡量希望孩子不要有物質上的比較，你還用送禮物、或交換禮物這種事情，那還是更把物質這種東西抬

出來，所以我會把它轉換成無形的，就是轉換成情感方面的。(玉訪談 20170316)

我就會先去想，我可能會遇到什麼情況，會讓我自己覺得不舒服，讓小孩也不舒服，所以就是要去避免這種事情，教學活動有這麼多值得去做的，真的不需要把物質給扯進來，而且我後來又發現，其實不是只有為了低社經的小孩，是所有的小孩都需要被這樣子考量。(玉訪談 20170316)

(四) 關於玩具分享日

對於研究參與者具備自我省思的批判意識，且會以具體的行動致力於降低存在於教室中的不平等，本研究從「玩具分享日」之活動上，亦發現研究參與者具備之批判意識，此研究結果可由白白老師的訪談資料中予以呈現；對於大多數幼兒園皆存在之「玩具分享日」的教室日常活動，白白老師以敏銳的觀察力、及自我省思的能力，察覺玩具分享日的活動可能在無形中強化了幼兒因家庭社經地位的不同、而造成的不平等，並審慎的看待此潛藏於教室中的霸權與壓迫，「在玩具分享日的時候，社經地位比較低落的孩子可能很少看他帶玩具過來，而且你會比較少看到他跟別人聊時下流行的玩具，他可能只會坐在旁邊、看別人玩，我是覺得社經地位比較低落的孩子，可能物質上沒那麼豐富，所以在這個活動（玩具分享日）、跟別人交往的時候，自信心會比較不足，我覺得他會有一點點失落的感覺。」(白白訪談 20170321)。

對於因為「玩具分享日」的日常活動，而無形中產生主流文化社會對來自弱勢族群的幼兒所帶來的壓迫與不平等，白白老師因而採取積極、正向的具體行動，在教室中建立了一個能夠降低幼兒因

為自身家庭的社經地位、而難以擺脫弱勢之教室日常活動，透過此日常活動的制度和規則，讓班級中的每一位幼兒皆能站在平等的立足點，享有同等的資源與機會；白白老師在其班及中建立了一套「獎勵制度」，其會以發放代幣、作為幼兒獲得的零用錢，此套獎勵制度會在班級中的幼兒在學校有良好的表現時、給予獎勵，像是在班級中擔任「小幫手」時有負責的工作表現、在課程活動中有認真的學習態度或進步的學習表現等，而每週固定的時間，白白老師會開張「玩具店」，讓每位幼兒能夠以自己所獲得的零用錢，來購買自己想要的玩具，白白老師考量原先玩具分享日對低社經背景之幼兒所造成的不公平，特別在自己的玩具店中準備了許多時下流行、幼兒喜歡的玩具，提供平等的機會，讓不論來自何種文化背景、或家庭環境的幼兒，皆能夠在教室中享有同等的權利和機會，能夠靠自己的在學校生活中的努力，得到自己喜歡的物質品，「每個禮拜五的時候，我的玩具店就會開賣，那我可能就會去買一些時下流行的、或班上現在小朋友有玩的戰鬥陀螺之類的玩具，回來當獎勵品，那如果你（低社經背景的幼兒）的零用錢集夠了，禮拜五開賣玩具的時候，你就可以也來買。」（白訪談 20170321）。

白白老師能夠察覺「玩具分享日」對於班級中少數幼兒所造成的無形歧視與壓迫，並藉由建立一套平等的教室日常活動，以降低幼兒因為自身的家庭環境、或社經地位，而存在的物質資源上的弱勢，以實際的行動建立教室中平等的環境，讓來自低社經背景的幼兒，在這樣的制度和教室環境中得以「增能」，而非受困於自身難以擺脫的家庭文化背景；白白老師所具備之多元文化教學信念，即呼應了批判教育學的學者對於「多元文化教育」的意涵所秉持的觀點，

將多元文化教育視作一種改革學校及課程的運動，透過此改革運動，實際的拒絕、並挑戰存在於學校教育中之任何形式的歧視和不公平，並使個體增能，進而引發正向之個人、及社會結構的改變，朝促進公平與正義之鐘及目標邁進（吳雅玲，2007；譚光鼎等人，2012；Bennett, 2011; Nieto & Bode, 2012）。

（五）關於校外教學

研究者發現，本研究之研究參與者針對學校教育中可能存在的偏見及不平等待遇，所採取之實際改革與行動，亦包含其對於「校外教學」活動之省思與調整，此主要由翔翔老師的教學信念及具體作法予以說明；翔翔老師因為身為學前特教班的教師，其針對全園性的「校外教學」之經驗與觀察，察覺全園性的校外教學在活動流程、活動內容等層面上，對於身心障礙的幼兒、及其家庭皆存在相當程度的歧視與壓迫，使得身心障礙幼兒及其家長在參加這些校外教學的過程中，經常感受到被忽視、不自在、甚至難以參與，且校外活動潛藏的不平等對待與壓迫亦使得身心障礙幼兒的家長對於學校所舉辦的相關活動，參與度更為降低，主流文化所造成的霸權亦逐漸增加，「以前全園的校外教學出去的時候，你就會發現特殊生很明顯的是被冷落的，那個冷落是因為安排的那些活動，他們都沒有辦法參與，久而久之，這些家長就會更不喜歡參與全園活動。」（翔訪談 20170324）。翔翔老師對於全園性校外教學活動之敏銳、積極的批判與自我省思，符應了巫鐘琳（2008）所述之，當教師具備批判意識、並具有自我覺察與反思的能力時，其才有可能避免在教學過程中，製造了更多的歧視與不平等，以真正發揮多元文化教育的正面力量。

翔翔老師基於對全園性校外教學的批判意識，其因而決定採取具體的行動，改變身心障礙幼兒及其家長參與的校外教學活動，翔翔老師選擇自己舉辦學前特教班的校外教學，不再參與全園性的校外教學活動，以避免全園性校外教學活動對於身心障礙幼兒及其家庭所造成的歧視與不公平；此外，翔翔老師在舉辦學前特教班自己的校外教學活動上，其會以極高的敏銳度，致力於積極的降低校外教學活動中可能存在的不公平之處，包含翔翔老師在決定校外教學的時間和地點時，會非常重視身心障礙幼兒的家長之需求與心理感受，翔翔老師因為考量身心障礙幼兒的家長可能存在之心理壓力，而選擇將活動的時間安排於平日、盡可能降低輿論壓力或不友善的歧視；另外，翔翔老師亦能夠同理家長在照顧身心障礙幼兒時的辛苦，因而在決定校外教學活動的地點時，會格外考量此地點的空間安排是可以讓身心障礙幼兒獨立遊戲、而不需要家長較多的陪伴與協助的。翔翔老師也特別提到，其認為自己在舉辦這些針對身心障礙幼兒及其家庭的親子活動時，最為重視的是希望藉由這些親子活動，能夠讓參與的幼兒及家長在活動中得到對團體的歸屬感，並透過家長對於學前特教班此團體的歸屬感，真正的感受到學校教育及教師對身心障礙幼兒及其家庭的認同和支持，提升家長在教育身心障礙幼兒上的自我認同感，讓家長能夠從參與如校外教學之活動的過程中得以「增能」。

那我的應對方式就是自己辦（校外教學），但是辦這個其實還滿辛苦的，因為你要找到同時間可以容納八對身心障礙孩子和家長的地方，又要讓他們覺得好玩，其實還滿難的，你要找平日去、吃飯也是，因為人比較少，他們比較不會被白眼，他們吃起來會比較自在，然後因為他們平常照顧孩子的需求，其實已經滿累的，所以要找一個孩子可以自己玩的地方，

就是我們身心障礙家長有自己的另外一個文化，那待在這邊他們會覺得很舒適。(翔訪談 20170324)

我在辦特教班的這些活動的最主要的目的，就是讓他們(身心障礙幼兒的家長)覺得有歸屬感，還有一個很重要的，我覺得我不怕他們(家長)帶他(幼兒)出去，就是要鼓勵他們出去，是希望告訴他們說：『不要害怕帶孩子出去。』，對這些孩子來說，出去的經驗很重要，家長越不敢出去、孩子的狀況其實越差。(翔訪談 20170324)

二、 以批判意識建構多元的課程與教學

本研究之結果發現，具備多元文化教育素養的幼兒園教師，其自身會具有批判意識，不僅會針對自我的教學信念進行自我省思，並以具體的行動、致利於降低存在於教室內的不平等，教師同時也會以自身所具備的批判意識，檢視自我所實踐的課程與教學，並建構出包含多元化觀點的課程，讓教師所實踐的課程與教學是盡可能不存在偏見或主流文化的壓迫，且其所呈現與傳遞給幼兒的是多元化、全面性的訊息及知識。

首先，研究者發現，本研究之研究參與者會針對自己選擇的課程活動、所決定的教材內容、及實行教學的過程等，進行批判性的檢視與反思，以覺察自己是否在課程與教學上，存在著潛藏的偏見或刻板印象，或可能造成對於某些來自不同文化背景的幼兒之霸權與壓迫；研究參與者如此之多元文化教學信念，乃呼應了巫鐘琳(2008)所述，教師應該對於選擇給幼兒的課程內容、教材皆進行批判性的檢視，避免隱而未現的偏見或刻板印象。

如翔翔老師即在訪談中提到，其發覺自己曾經在決定學前特教班的課程主題上，不自覺的對幼兒形成某種程度的壓迫，因為教師所選

擇的主題及其內容，並沒有真正的貼近幼兒的生活經驗，尤其當翔翔老師所面對的幼兒是身心障礙的幼兒時，其所必須考量的所謂幼兒的「生活經驗」，可能即不能夠僅以主流文化社會中、大多數的幼兒作為考量假定，因為當教師沒有對於所選擇與實行的課程內容進行批判性的檢視與反思時，即可能對於某些非主流文化下的幼兒而言，形成其在學習上的壓迫與阻礙。

之前有一次做過「動物」的主題，「動物」聽起來是非常貼切（幼兒的生活經驗）的，那一年我們就走了這個主題，還走到牛、馬、羊，聽起來都覺得很普遍，可是其實我發現對他們的生活來說，要看到牛馬羊的機會非常的少，之前上那些動物（的課程活動）的時候，就是帶他們看看動物的圖卡，那後來真的在想，其實那個不太適合他們，因為那個東西再怎麼上，還是考驗的是孩子的記憶能力，他們實際上對牛馬羊還是根本沒有具體的概念。（翔訪談 20170330）

而翔翔老師也對於所選擇的課程活動與教學內容進行批判性的思考，認為教師若期望在課程與教學上，盡可能的避免可能存在的偏見或主流文化的壓迫，並能夠真正的貼近幼兒的生活經驗，必須主動、積極的去了解幼兒的文化背景，此文化背景包含幼兒自身的生活經驗、家長的價值信念、整個家庭的生活環境與文化內涵等等，皆是教師必須以開放的態度、嘗試認識與了解的，翔翔老師說：「因為課程的選擇跟生活經驗有關，身為一個老師，你應該去了解孩子生活中的經驗，而生活中的經驗不是只有幼兒本身，他們這麼小，一定是關乎家長，所以你要了解他的家庭全部的經驗，你在選擇課程的時候，才不會出現，因為孩子的文化的問題，對你課程產生衝突。」（翔訪談 20170330）；當教師對於不同的文化內涵有實際的了解時，在選擇課程內容、或安

排教學活動上，才能夠真正的建構出包含多元化觀點的課程，並降低主流文化可能造成的歧視和壓迫。

此外，本研究之研究參與者除了會對於所實行的課程與教學進行批判性的省思，其亦會以開放的態度，致力於讓課程內容是多元、豐富的，建構包含多元化觀點的課程內容，避免僅以單一文化下的知識內容或教學模式，作為幼兒教育課程的全部；教師重視建構多元化的課程內容之教學信念，呼應了批判教育學對於知識與社會脈絡間的關聯性之重視，其強調主流文化社會中所傳遞的知識或訊息，是由某一群人特定社會結構下的人們所同意、建構而成的，但其並非唯一的真理，因此教師必須以批判性的觀點，嘗試建構出跳脫主流文化下單一的知識內容之課程與教學 (Erickson, 2010; McLaren, 2003)。

本研究之研究參與者在致力於建構多元、豐富的課程上，其會以開放的態度，看到課程內容中的差異性、或多樣性，對於與教師自身所設想的不同之課程內容或知識訊息，研究參與者能夠予以接納，並容許、也樂見課程中的多元性，會鼓勵幼兒去接觸各種不同的知識內容、或嘗試不同於主流文化社會中的學習模式；小玉老師對於班級中正在實行之與故事相關的課程主題，其認為「故事」的內容、性質、或類型，皆不需要教師過多的設計或限制，而是可以開放讓幼兒自由嘗試、多方探索的，小玉老師認為如故事種類之教材內容是應該充具有足夠的多元性、和豐富程度的，「其實在我們班（教師和幼兒）要講什麼故事是還滿開放的，因為我覺得這個年紀就是大量接觸故事，大量接觸閱讀，這樣就可以了，我覺得倒是不用去限制（故事的種類）。」（玉訪談 20170518）；小魚老師也提到自己很樂於接受在課程進行中，出現多元化的訊息或想法，其認為課程的內容不應該僅由教師一人做決定，幼兒並不是必須在學習的過程中，接受教師對於課程活動及教

材內容的選擇與安排，當幼兒提出或發現不同於教師預想的課程內容時，小魚老師會以開放的態度予以接受，讓幼兒亦具有建構自我的知識內容的權力，「如果他們（幼兒）有跳脫我預期的教育目標的發現、或想法出現的時候，我不會否定，我會覺得那也是可以去追、去處理的好議題，而不是今天我心裡怎麼想、要怎樣教，孩子就一定要跟著我這樣學，我們會很強調不同、相異性，我會接納這樣的情況出現，反而會覺得這樣的情況會是孩子一個很好的學習機會。」（魚訪談 20170511）；除此之外，翔翔老師也對於多元的教學模式、或學習型態抱持開放的態度，其在教學過程中，有時也會運用 3C 產品與身心障礙幼兒互動，認為當教師及家長在使用 3C 產品的過程中，是具有正確的觀念及做法時，課程與教學是可以隨著科技趨勢、更加多元豐富的，教師不應該對於提供給幼兒的課程活動、或運用的教學方式太過於自我侷限，「我其實不會介意用 3C 產品去教養兒童，我自己本身覺得這個議題是已經是趨勢了，如果你透過手機，但其實你還是跟孩子保有互動，我覺得就是可以的，所以我會把這些東西放在我課程，有孩子適合的時候，我就用平板上課，然後我會跟家長說平板有哪些 app 可以用、可以怎麼跟孩子互動。」（翔訪談 20170330）。

另外，在與翔翔老師的訪談過程中，其提到了一個相當獨特且重要的教學信念，也就是關於「教師如何決定給幼兒的教學目標」，翔翔老師在決定教學目標的過程中，其亦以敏銳的批判意識、及持續性的自我省思，不斷的反思、調整，致力於以批判意識、建構出更為多元的教學目標和課程內容，翔翔老師在決定教學目標和課程內容的歷程，深刻的體現了其所具備的高度批判意識、及豐富的多元文化教育素養。翔翔老師提到，過去在決定學前特教班幼兒的教學目標上，其總是以

傳統所學的所謂「發展心理學」的理論作為基礎，依照幼兒現在的年齡、和發展現況，來判斷其所應該學習的內容為何、決定教師應該給予幼兒的教學目標為何，但在教學實踐的過程中，面對身心障礙幼兒在各方面的中重度障礙，翔翔老師發覺這些依據幼兒年齡及發展所決定的教學目標，對於這些身心障礙幼兒而言，經長達不到目標，或是必須花一整個學期的時間，才能在某項教學目標上看到成效，對此翔翔老師感到相當灰心與無力；而今年開始，翔翔老師嘗試做出了改變，其將自己在進修課程及相關閱讀中所接觸到的多元智能中非泛文化概念（nonuniversal domains）的理論，納入了自己在選擇、決定幼兒的教學目標上的考量，也就是翔翔老師不再僅以幼兒的年齡和發展階段作為教學目標與課程內容決定上的唯一因素，而將幼兒所處的社群及文化因素加入考量，跳脫幼兒年齡的僵化框架，以幼兒所生活的文化中，所接觸、參與的文化活動和實踐作為幼兒應該學習的目標，翔翔老師將文化性的教學目標、及發展性的教學目標共同在其課程中實踐，期望幼兒能夠發展多元的潛能，除了獲得生理年齡下應有的發展外，亦能夠擁有在文化社群中實際參與文化活動的能力。

我覺得，只是靠發展的階段來決定課程要教什麼，就是會滿片段的，教起來會滿灰心的，所以我就想說那就挑戰看看，我加入了所謂的非發展性的目標，重新解構我們對兒童發展的認識，非泛文化認定的就是，其實發展的能力不是照生理的年齡，而是在你所處的那個文化底下，它給你什麼東西、你就會學會，因此我的教學目標就不是純然以發展為主，還包括了我們這個文化、跟他們未來社會裡面，該有的哪些重要的活動，也會列為課程中的參考。（翔訪談 20170407）

所以我在學習區裡擺放了一些素材，那都是我們這個文化裡面重要的活動，生活自理、閱讀、或是各方面一些操作，那這些東西如果我以前用發展

的角度來看的話，他們大概都不能學，因為他們還不到那個年紀、或是那個發展階段，那你不要管他有沒有到，這個東西對他重要，你就是要教，所以我現在就是把這些素材放進學習區裡面。(翔訪談 20170407)

翔翔老師在教學目標的決定中，納入文化因素的考量，以建構更多元的課程與教學，其呼應了 Rogoff (2003) 的理論觀點，其將個體發展轉化為一「文化歷程」，跳脫過去歐美心理學家、及 Piaget 發展理論之著重個體的生物性發展，使得個體發展與年齡緊緊相扣，界定出所謂的發展順序和階段，Rogoff 認為個體是在持續參與所屬之社群中的社會文化活動中即開始發展，也就是將文化因素作為考量個體發展的重要基礎，因此其強調發展的目標應超越單一、線性的假設，而是多元化的，隨著不同社群中的文化脈絡和社會文化活動之實踐，個體會有不同的發展目標，因此人類的發展目標應該是多元且獨特的；而翔翔老師透過加入非發展性的教學目標，以建構多元化的課程與教學，乃是期望身心障礙的幼兒，可以跳脫年齡及發展階段的侷限，而得以同時發展多元的潛能，此教學信念符應了多元智能理論、及非泛文化概念，其認為所有個體的智能發展並非是一致的，且每個孩子都具有一種或多種領域的獨特智能，因此教師應該提供每個孩子多元的機會，以發展各種潛能（葉嘉青譯，2002）。

翔翔老師運用非發展性目標、以建構多元的課程內容之實際例子，包含：在翔翔老師的班級中，有一位發展遲緩、肢體發展相當弱的幼兒，其目前的肢體發展是較難以學習使用掃把、獨立完成掃地動作的，而翔翔老師考量讓幼兒獨立掃地是社會文化中重要的活動，因此給予這位幼兒學習掃地的課程活動，透過如此之課程與教學，翔翔老師發現這位幼兒雖然手部肌肉發展遲緩、無法以所謂正確的方式使用掃把，

但其仍然衍生出自己獨特的掃把使用方式，且能夠獨立的完成掃地的工作，亦即其雖然尚未發展出能夠傳統所認定能夠使用掃把的肢體能力，但仍能夠透過學習和實際的參與此文化活動，獲得能夠在此社會文化活動中獨立參與、操作的能力。

像以自理區裡面、所謂「掃地」這件事情，以 C2（發展遲緩、肢體發展較弱）本身來說，他的手動作，如果你用發展的狀況來看，他不會這樣握（正確握法），他大概沒辦法掃地，所以會認為掃地對他來說現在不適合教，可是對他來說重要，所以不管怎麼樣，我還是教他，雖然他掃得不正確，可是就是教了他之後，我發現他有他自己的方法。（翔訪談 20170407）

這東西（非泛文化概念）很神奇，像 C3（自閉症）他是三歲，那你可能說三歲的小孩對文字還不是敏感的，但是很多字你大概教兩次之後、他就會了，然後他也認得 37 個注音符號，就是他不照我們一般所認知的那個發展順序。（翔訪談 20170407）

翔翔老師如此之教學信念，致力於建構多元、豐富的課程與教學，使得翔翔老師緩解了之前僅以發展階段作為教學目標考量時的灰心，也更能夠以較積極的方式，幫助幼兒獲得多元的學習能力，提升幼兒未來在參與所身處的文化社群中之社會文化活動時，具備獨立參與的發展和能力。

我覺得這樣的做法（加入非發展性目標）會比這個（傳統發展性目標）來得更積極一點，因為這個（傳統發展性目標）就是沒有到那個界線、你就不能做這個事情，那現在我就會去思考，比如說掃地這個事情，我在教學上的信念就會從，怎麼讓他變得可以掃地，會積極去想辦法、讓他變得可以掃地。（翔訪談 20170407）

陸、培養幼兒的批判意識及跨文化知能

研究者發現，本研究之研究參與者具備之多元文化教育素養，在內涵上包含了教師會致力於培養幼兒的批判意識、及跨文化知能，研究參與者除了自身具備批判意識，能夠對自我的教學信念和教學實踐進行持續性的省思外，其亦相當重視培養幼兒的批判意識，研究參與者會在實踐多元文化教育的歷程中，引導幼兒進行批判性的思考，以開放的態度，鼓勵幼兒對生活中的人事物皆可保持批判性思維，能夠提出疑問、進行反思、甚至重新建構；此外，研究參與者亦會帶領幼兒主動關心所身處的社會當中的多元文化相關議題，批判性的反思社會中可能存在的歧視或不公平，並進一步以實際的行動共同挑戰、質疑這些偏見，使幼兒增能、成為社會中真正的參與者；而幼兒身處於多元文化的社會中，研究參與者亦重視培養幼兒跨文化的態度與能力，讓幼兒能夠以合適、友善的態度，與來自不同文化背景的人們相處互動，並學習尊重、欣賞各種不同的文化。以下研究者從此三大面向，分別說明研究參與者所具備的多元文化教學信念。

一、引導幼兒進行批判性思考

本研究之研究參與者，在課程與教學進行的過程中，會引導幼兒進行批判性的思考，當教室中出現不同的想法、意見或價值觀時，研究參與者會以開放性的方式，鼓勵幼兒表達自己的想法，學習聆聽與自己不同的聲音，並藉由教師不斷拋出的開放性問題，嘗試進行批判性的反思，在差異與衝突之中，逐漸建構出新的共識、並找出解決問題的方法；研究參與者對於引導幼兒進行批判性思考的重視，呼應了溫明麗（2012）對於批判性思考的論點，其指出批判性思考乃是藉由

質疑、反省、解放及重建的思維歷程，所進行之辯證性思考，且透過自我在批判性思考中不斷的反省，將能夠以更開放的心胸看待他人與外在世界。

首先，研究者發現，當課程與教學中幼兒們彼此之間出現不同的想法或意見時，研究參與者會以十分開放的態度予以面對，多位研究參與者皆提到，其會給予幼兒高程度的時間和空間，讓幼兒嘗試表達自己的想法，並彼此對話、溝通，學習傾聽與自己不同的看法；像小玉老師在訪談中提到，在課程進行的過程中，幼兒們因為彼此之間不同的感受、不同的意見而產生意見上的分歧，「我們要挑一個很緊張的音樂，來配這段故事，那我們在挑音樂的時候，有的音樂有的小孩就會覺得說：『好緊張喔！』，可是別的小孩就會說：『哪有！我覺得一點都不緊張、不夠緊張！』。」（玉訪談 20170518），而小玉老師面對幼兒們因為不同的想法或意見所產生的衝突，其會以相當輕鬆、開放的態度面對，鼓勵幼兒們彼此溝通、彼此對話，表達自己的看法，也學習傾聽對方的想法，「我就會說：『那沒關係啊！我們有很多音樂，我們就再繼續聽嘛，看看到最後你們覺得哪一個音樂適合。』，我就會讓他們互相去對話，他們其實也會彼此說服，也不用老師去做裁判者，他們透過互相對話，自然的就會找到結果。」（玉訪談 20170518）。

而研究參與者在幼兒彼此討論、溝通的過程中，其會不斷的提醒自己，給予幼兒多一點的時間，並盡量減少成人的介入，僅扮演觀察、傾聽的角色，研究者發現，研究參與者普遍皆相當樂見教室中出現多元的聲音、或意見衝突，更會致力於引導幼兒在此情境中進行批判性思考，如小魚老師說：「當他們出現這種不同議題、或不同聲音的狀況的時候，我反而覺得那是非常好的事情，我會給他們更多的機會跟空

間，讓他們去自由對話，我會把我的角色比較退出來，給他們多一點自由對話的空間跟情境。」(魚訪談 20170511)；燕燕老師也提到：「老師會自我提醒，不要那麼快的把想要說的說出來，我們會給孩子多一些時間、再多些等待，或是多聽聽看有沒有其他孩子不一樣的想法，就是希望透過這樣的方式，讓孩子有更多的時間去思考。」(燕訪談 20170411)。

此外，研究參與者會適時的以拋出開放性問題的方式，引導幼兒進行更深入的思考，且對於幼兒在思考過程中的想法不會給予過多的評價，僅讓幼兒們相互表達、彼此傾聽，甚至藉由反問幼兒所提出的想法，激盪出更多元、更豐富的內容與訊息，最後，藉由給予幼兒足夠的表達、討論與思考空間，以及以適時的開放性問題促進幼兒進行批判性思考，甚至是由此批判思考的過程中，所延伸發展出的新的學習情境，讓幼兒能夠靠自己的力量，找到彼此之間的共識，並獲得問題解決的方法；研究參與者上述之鼓勵幼兒提出自己的想法、並與同儕進行溝通協商等多元文化教學信念，符應了國內學者提出之培養學生進行批判性思考的重要原則，亦即教學者應肯定學生能夠清楚、有條理的表達自己的想法，並鼓勵同儕之間進行理性對話(謝明麗，2012)。

那他們在自由對話的情況下，我會在旁邊觀察，或是我會在旁邊補充，去澄清說：「你的想法是這樣、這樣，是嗎？」、「他的想法是這樣，那你們的想法呢？」就會用這樣的方式去引導他們。(魚訪談 20170511)

他們在對話的過程中，老師會去挑戰，比如說我會問：「那你覺得呢？那你有什麼樣的建議？」、或是「你會用什麼樣的方式？」，就是老師會把問題拋出來，讓孩子們去互相彼此想辦法、互相幫忙解決，老師不會去評斷說

好或不好、適合或不適合，我都會再把問題拋出來：「那你們覺得呢？你們覺得適不適合？」就是讓孩子有更多不一樣的想法。（燕訪談 20170411）

另外我也會在那個（幼兒互相對話）過程中，視情況、要再思考說，你是不是該去介入，給他們一些更多應證的機會，你可能就要去安排這樣的情境。（魚訪談 20170511）

另外，本研究之研究參與者在引導幼兒進行批判性思考，並培養幼兒之批判意識上，會在教室中出現想法上的歧異時，提出挑戰幼兒既有觀點之批判性提問，創造與幼兒自身想法相衝突的情境，引導幼兒進行深入的批判性思考，並覺察自己在既有想法上的限制或不足，並藉由不斷的提問、反思、與質疑，進一步建構出更多元、更周全的問題解決方法；翔翔老師曾經帶領一個教室中有正在進行融合教育的身心障礙幼兒之班級，翔翔老師發現那個班級中的幼兒，大部分皆很能接受、包容這位自閉症幼兒，班上的幼兒們在生活當中的許多部份皆會主動協助自閉症幼兒，有時甚至會直接為自閉症幼兒完成、他本來應該自己獨力進行的活動，剛開始翔翔老師先觀察幼兒之間的互動，並默許其自由互動，但當融合教育的時間逐漸拉長，翔翔老師即開始與班級中的幼兒們討論，拋出批判性的問題，引導幼兒們重新思考自己協助自閉症幼兒的方式，代表著什麼含意，讓幼兒嘗試進行批判性的思考，「隨著（融合教育）時間越來越長，我會去跟班上孩子討論：『每次都幫他（自閉症幼兒）做是好的嗎？』、『他是不是應該自己學著做？』，讓孩子知道說，你應該是某些時候要讓他自己做，這樣才是對那個特殊生的好處。」（翔訪談 20170324）。

而對於自閉症幼兒在此班級中，會有不同於大多數幼兒的行為，

翔翔老師亦會創造挑戰幼兒既有想法的情境，不斷的拋出問題，挑戰與質疑幼兒的想法，引導幼兒進行批判性思考，反思自己固有的想法，並重新理解、建構幼兒們認為可行的問題解決方式，讓幼兒運用與同儕和教師間不斷的溝通、追問、表達、與反問，協商出屬於這個班級中共識下的解決方法。

當你問孩子說：「他（自閉症幼兒）上課會起來走動，怎麼辦？」，就會有另外一個挑戰是，上課本來就不能隨便走動，有些孩子就會說：「為什麼你可以起來走動、我就不行？」，那面對這種爭執的時候，通常老師很難處理。（翔訪談 20170324）

那我處理的方式就是直接問小孩：「你覺得怎麼處理？」，我會去挑戰他們的一些想法，我就會問他：「那你覺得○○（自閉症幼兒）能坐多久？」，孩子一定會去想喔，他就會說：「坐不了多久。」，「那坐不了多久，他會有什麼反應？」，「他可能會搖、開始會弄人。」，「那你要不要接受他起來走這件事情？」，就會有小孩開始幫他（自閉症幼兒）說話：「他（自閉症幼兒）就是聽不了這麼久啊！我們應該要讓他起來走。」，所以他們最後協商出一個辦法，就是看到他在那邊搖、敲桌子的時候，旁邊的小朋友就會帶他起來，就允許他出去走兩下，但是其他人不會受到干擾，那他們就是很能接受。（翔訪談 20170324）

研究者發現，研究參與者認為藉由與幼兒進行批判性思考的討論過程，即為在班級中建立一個民主的情境和歷程，提供幼兒自主解決問題的情境和機會，在以幼兒的想法和觀點為主的協商中，提供幼兒自我理解、並自我負責的機會，並學習與他人相互合作、彼此學習，在溝通與腦力激盪下，獲得獨立思考的能力、具備批判意識，更擁有問題解決的能力；研究參與者在班級中建立民主、平等的師生關係之

教學實踐，呼應了 Ladson-Billings (2009)所述之非裔美籍幼兒的教師典範，其認為當師生關係是流動、平等時，學生比較能夠產生自我期待，並擁有獨立承擔責任的能力。

我覺得它（最後的共識）不是馬上就會想出來的，他們需要經過很多的時間去思考，就是制定這些規則的背後到底是為了什麼存在？我覺得那是一個民主的過程，就是當小朋友這樣講，其他人如果都可以接受的時候，這規則在這個班級就完成了，所以我們就不用費心去處理說，為什麼他可以、為什麼你不行，因為你把那個規則的擬訂的內涵、去跟孩子討論，他們自然而然就會擬出一套規則，這只有當他們能接受這個身心障礙的孩子、接受這個規則的時候，他（自閉症幼兒）才會成為那個班的一份子。（翔訪談 20170324）

同樣的，小魚老師也在訪談中表示：「我在帶孩子的時候，我很喜歡讓孩子有自己做主的機會，我會很期望讓我們班有這樣的氛圍，因為透過這樣的方式，孩子知道他在這樣的環境裡，他是有自己做主的權力，表示他可以有獨立思考的空間跟能力，而不是一定要跟著老師，當然他有這樣的能力跟機會的時候，他當然可以去挑戰或質疑。」（魚訪談 20170511）；研究參與者如此之多元文化教學信念，皆再再回應了國內外學者對於培養幼兒具備批判性思考之能力的論點，也就是教師可以藉由創造某種可以讓幼兒覺察、挑戰自我觀點的衝突情境，以引導幼兒發現、並質疑自己的想法，透過如此之批判性反思，培養包含多元觀點的視野，學習跳脫自我的執念或偏見，友善真誠地與他人互動（巫鐘琳，2008；謝明麗，2012；Han & Thomas, 2010; Kourti & Androussou, 2013）。

二、帶領幼兒關心社會，並以反思和行動增能

研究參與者具備之培養幼兒批判意識的多元文化教育素養內涵，亦呈現於其會帶領幼兒主動關心社會，並透過批判反思、及具體行動讓幼兒增能，本研究發現，研究參與者會帶領幼兒在課程與教學的歷程中，探討現今之多元文化社會中的相關議題，以批判意識認識、反思這些社會議題所代表的意義，並察覺其中可能隱藏的偏見或刻板印象，以發展幼兒之客觀、完整的多元文化視野，除此之外，研究參與者亦會藉由反思社會現象，引導幼兒從批判性省思的過程中，發展出具體的問題解決方法或社會改革行動，讓幼兒發揮自己的力量，實際的成為社會中的參與者，朝追求社會公平正義的目標邁初步伐；研究參與者所秉持之帶領幼兒關心社會，並致力於以批判反思及具體行動增能的教學信念，符應了國內外許多學者對於多元文化教育作為一種社會改革運動的觀點，其重視教師透過多元文化教育的過程，引導幼兒批判性的檢視社會現況，主動關心社會，並追求實際的社會改革，讓幼兒能夠以批判性、多元性的視野成為社會中主動的公民(吳雅玲，2007；Ladson-Billings, 1995)。

以下，研究者統整研究結果，針對「貧窮」及「性別」此兩大多元文化社會中的議題，以說明研究參與者在此議題中，培養幼兒批判意識及社會行動能力的多元文化教學信念。

(一) 關於貧窮

研究者發現，本研究之研究參與者會在幼兒園的課程與教學中，帶領幼兒去認識、關心現今之多元文化社會中值得關切的相關議題，其中，研究參與者會帶領幼兒關心、並思考「貧窮」之議題，其可

能從各種不同的角度，引導幼兒從整體社會、或世界的脈絡來思考貧窮之現象所代表的意義，拓展、豐富幼兒的多元文化視野；此外，研究參與者更藉由與幼兒針對貧窮的現象所進行的批判性反思，看見社會中可能正處於貧窮的弱勢族群，共同研擬出具體的社會行動，嘗試以自身的力量，關懷、並幫助社會中的可能正遭受不平等的弱勢族群。研究參與者秉持之上述多元文化教學信念，致力於培養幼兒的批判意識、及能夠實際行動的能力，符應了學者們對於多元文化教育之社會行動意義的重視，其認為教師可以透過多元文化教育的實踐，幫助幼兒建立較客觀的多元文化視野，並看到社會中的不平等，以提升幼兒對當待社會的責任感、及對社會中各個族群的關懷 (Kourti & Androussou, 2013; Ramsey, 1987)。

在本研究中，小玉老師及白白老師皆提到其曾在課程中帶領幼兒認識並思考與「貧窮」有關的議題，以小玉老師的經驗來說，此部分的教學是起源於當時的班級正在進行「做蛋糕」的活動，幼兒們靠自己的能力，獨立完成了許多蛋糕成品，並計畫想開蛋糕店、將完成的蛋糕實際的賣出去，而當時小玉老師及幼兒正在討論、可以如何使用賣蛋糕所賺到的錢，在討論的過程中，其中一位幼兒提到：「我覺得應該要把錢給需要幫助的人。」，而小玉老師認為幼兒的這個想法相當有意義，也許可作為帶領幼兒深入探討、實際操作的延伸活動，因此相關的課程活動由此衍生；在此活動的進行過程中，小玉老師藉由拋出許多問題，引導幼兒針對此議題進行更深入的思考，包含帶領幼兒思考，在幼兒所生活的社會當中，什麼樣的人是需要幫助的？在幼兒的生活經驗中，曾經遇過這樣的人嗎？而幼兒可以如何幫助這些人呢？小玉老師透過不斷的拋出問題、詢問幼兒，再從幼兒的回答中進行追問，抽絲剝繭的和幼兒一起深入探

討了生活環境中，可能存在的弱勢族群、以及其所面臨的困難，最後，小玉老師與幼兒共同討論、協商出具體的行動和做法，來幫助幼兒生活週遭的弱勢族群，並實際展開行動，拜訪相關機構，更真實、深刻的認識貧窮與弱勢的社會現象。

我們就有這個契機去探討什麼叫作「需要幫助的人」，因為需要幫助的人是他們自己講出來，他們不是說窮人，他們是說需要幫助的人，那我就問他們說：「什麼叫作需要幫助的人？」，他們就說：「就是很窮，他可能沒有錢吃飯，然後沒有衣服穿的人。」，然後我們就再進一步去討論說：「那我們要去哪裡找這種人？你們身邊有遇過這種人嗎？」，那其實幸福區（化名）附近很多遊民，他們（幼兒）上下學途中都有看到，所以很多孩子都有這個經驗。（玉訪談 20170518）

那老師到這裡要做的事情就是，我們學校附近大概走五分鐘到十分鐘，有一個遊民收容站，就是專門在做遊民協助的事情，我就把這個訊息告訴小孩，所以我們就決定去拜訪那個遊民收容站，站長就帶小孩參觀收容站裡做的事情，告訴孩子他們幫助貧窮的人的方法這些。（玉訪談 20170518）

對於此次的活動歷程，小玉老師認為帶領幼兒認識社會議題、並嘗試進行具體行動的過程是相當重要的，其強調課程進行的契機、及持續發展的動力來源應該要是幼兒們自主的想法，透過幼兒經過討論、反思，而產生的想法和行動，才能夠讓幼兒真正的從此過程中，培養批判意識、對社會的主動關懷、及採取實際行動的能力；小玉老師在引導幼兒進行批判性思考、及採取實際行動上的教學信念，呼應了溫明麗（2012）對於批判性思考的論點，其強調進行批判性思考的主體乃是具有自主性、及自由意志的個體，因此教師在引導學生進行批判性思考時，應該以學生為中心，重視學生的想法

與自主性，給予學生獨立探索、並解決問題的情境和機會。

這是一個歷程，我覺得課程不要直接給小孩，而是帶他們去探討和思考，那小孩在這整個助人的歷程裡，獲得的就會比較多，因為他有一個脈絡，可以慢慢的去理解，這些人為什麼需要幫助、為什麼要幫助他、那我們怎麼幫助他。(玉訪談 20170518)

而白白老師對於「貧窮」之多元文化社會議題亦進行了深入的探討與思考，如前一段落所述，白白老師透過「聖誕節」活動的轉化，將焦點置於引導幼兒學習「感恩」，並進一步延伸課程活動，帶領幼兒認識「貧窮」之現象，白白老師首先透過影片的方式，帶領幼兒從世界觀的角度，認識並思考在非洲的幼兒因為貧窮、而承受的弱勢；並由此引導幼兒將視野轉換回到自己身處的社會及生活環境，白白老師帶領幼兒思考現今社會中，可能存在著哪些弱勢、有哪些人是需要幫助的？而幼兒的生活環境中，又有哪些人可能是來自弱勢族群的？教師亦帶領幼兒更進一步思考，這些弱勢族群的生活環境和文化內容，與幼兒自身所熟悉的主流文化，存在哪些層面上的差異，以及弱勢族群的文化與主流文化之間的差異，代表著什麼樣的意義，以藉由這些批判性的反思，引導幼兒重新檢視自己的文化，思考自己的生活現況，以及建構自己所能夠採取的社會行動。

歲末感恩的季節，我也會把比如貧困放入課程，像是有一些影片會介紹到非洲孩子，他們可能都沒有東西吃，甚至用動物的尿在洗頭，類似這種影片，我也曾經跟他們分享過，然後讓他們了解，其實在每一個國度都有不同的生活。(白訪談 20170321)

像我們這一區其實還滿多流浪漢的，有時候他們放學會看到，所以我們剛開始是從流浪漢這個話題去談論，那我們就討論：「你喜不喜歡自己

是這個樣子（流浪漢）？」，當然沒有人會喜歡，「那沒有人會喜歡，可是他們（流浪漢）又沒有辦法有跟你們一樣有好的生活，那怎麼辦？」，和孩子談了之後，他其實會開始思考，其實我們在社會上，有很多需要幫助的人，那這些人的家庭環境、或生活環境，跟我們有什麼不一樣。就從孩子的觀點、再拓展到孩子的觀察、然後再去重新反省自己，「如果你有能力的時候，你可以怎麼樣去幫助這些人？」。（白訪談 20170321）

最後，白白老師帶領幼兒將對貧窮及弱勢的觀察、思考和反省，延伸至建構出實際的行動，以透過幼兒自身的力量，來幫助社會中弱勢的人們，在實際行動的過程中，幼兒們透過不斷的探究與思考，構思出自己能夠採取的行動及行動的相關細節，像是採取此行動所需要的相關資源與步驟，在實行此行動之過程中的每一個環節，白白老師皆給予空間和機會，讓幼兒實際參與、並共同思考協商，以幼兒自身的思維及行動，具體的實踐了完整的幫助弱勢族群之社會行動。

透過這個活動，我們班也進行了一系列的事情，來幫助他們想幫助的人，我就先介紹了一系列不同的機構（弱勢族群的機構），介紹完之後，他們覺得想要幫助這些人，就開始探索：「可是我們沒有賺錢，怎麼幫助這些人？」，他們後來決定要做「餅乾義賣」，然後餅乾義賣從原料、壓模什麼都是自己做，最後，我們就佈置一個小餐車，到校門口去義賣，我們還有設計海報，就會公告我們義賣的時間、地點在哪裡。（白訪談 20170321）

賺了這些錢之後，我們就開始探索，哪些機構是幫助了哪些人，「那你們想要把這筆錢送給哪些人、來幫助他們？」，後來他們就選了華山的基金會，主要是照顧老人的，後來我們就請那個機構來學校，接受小朋友的捐獻。（白訪談 20170321）

誠如上述之小玉老師和白白老師的多元文化教學信念及教學實踐，其皆是透過帶領幼兒認識多元文化社會中的議題，培養幼兒對於社會及弱勢族群的主動關懷，並以批判反思的過程，分析與了解社會現象所隱含的文化意義，嘗試以整體社會的脈絡看待社會中不公平及弱勢的現象，兩位教師亦致力於培養幼兒採取社會行動的能力，透過帶領幼兒實際的參與社會行動，幫助幼兒增能，提升幼兒批判反思及解決問題的能力，讓幼兒擁有積極改善社會中的不平等之意識與責任感；研究參與者所秉持之多元文化教學信念，呼應了本研究統整之多元文化教育的目標「培養公民意識與社會責任」、及多元文化教育課程模式中的「社會行動模式」，重視讓幼兒成為社會中的參與者、分析者與行動者，並藉由多元文化教育的進行，讓幼兒能夠對弱勢族群文化的議題採取實際的行動，並具備社會行動的能力、及對當代社會的公民意識(吳雅玲, 2007; Banks & Banks, 2010; Ramsey, 1987)。

(二) 關於性別

本研究之研究參與者帶領幼兒關心社會，並實際採取行動、以挑戰偏見之多元文化教學信念，亦呈現於研究參與者對於「性別」議題的重視，研究者發現，研究參與者對於存在於教室內的性別刻板印象、幼兒對於性別的偏見、或幼兒因為性別差異而產生衝突或隔閡等情形，其具有相當高程度的敏銳度，教師不僅會覺察隱含於教育活動中的性別偏見，亦會帶領幼兒積極認識、思考與性別相關的議題，藉由批判性的反思和自省，致力於形塑幼兒對於性別之更多元、寬闊的視野，盡可能的消弭教室中隱形的性別刻板印象，並

培養幼兒跳脫性別差異、而能夠相互尊重欣賞的正向態度。

首先，研究者發現，研究參與者會以自身敏銳的批判意識，覺察並挑戰存在於教室中的性別刻板印象，引導幼兒進行批判性反思，並提供幼兒多元的訊息、做法或資源，鼓勵幼兒嘗試不同的做法，以建構更多元、豐富的多元文化視野，降低幼兒可能存在的性別偏見，亦即呼應了 Bennett (2011)對於多元文化教育之意涵的觀點，重視其作為一種學校改革運動的意涵，認為應透過多元文化教育的實踐，致力於挑戰、拒絕、對抗存在於學校教育中的任何形式之歧視與偏見。研究參與者在學校的日常生活中，即會以批判性思考挑戰幼兒可能存有的性別偏見，像是對於玩具的喜好、不同性別的外型特徵、性別的人格特質等皆可能存在潛藏的性別刻板印象，燕燕老師會在日常生活中，挑戰幼兒的既有想法，提出如「女生每個都喜歡公主嗎？」、「男生每個都喜歡恐龍嗎？」、「那有沒有女生喜歡恐龍的呢？」、「你怎麼知道他是男生或女生？可是他（幼兒熟悉的一位教練）就是男生、可是長頭髮。」等批判性問題(燕訪談 20170411)，藉由反問幼兒，鼓勵幼兒從不同的角度思考，拓展幼兒多元的性別概念。小玉老師對於幼兒可能存在的性別刻板印象，更透過具體的行動，提供幼兒多元的訊息和資源，帶領幼兒實際的挑戰性別偏見，與幼兒共同形塑更多元、豐富的多元文化視野，回應了 Banks 與 Banks (1995)提出之多元文化教育實踐的「降低偏見」面向，強調教師應在多元文化教育課程中，融入不同群體的正面意象，幫助學生發展對於各個群體的正向態度，並降低偏見與歧視的產生；「我就特別去蒐集，像是女將軍、女警、女總統，類似這樣子的一些訊息、照片給他們看，然後還有像是蘇格蘭裙，就是會讓他們去知道說，有的文化裡男生是可以穿裙子的，這其實是很正常的事情，慢慢他

們對於男女應該做什麼的這種刻板印象就沒有那麼強烈了。」(玉訪談 20170518)。

而在課程與教學中，研究參與者亦會敏銳的覺察可能存在的性別偏見，並藉由引導幼兒進行批判性反思，讓幼兒在課程活動中，實際的去挑戰、改變原有的性別刻板印象，讓幼兒真正的獲得增能；燕燕老師的班級曾經進行與「職業」相關的課程活動，其中一組幼兒選擇擔任造型師、開設了造型店，而在課程進行的過程中，燕燕老師發現班上的幼兒只有女生會選擇去造型店，沒有任何一位男生會主動去參與造型店那組幼兒的活動，於是燕燕老師開始拋出問題、與幼兒們進行討論：「我就問了男生說：『那你們為什麼沒有想要去造型店做造型？』，在對話的過程中，其實他們那一組（造型店組）的孩子自己也說：『對吼，好像也沒有適合男生可以做的造型…』，所以之後兩邊的孩子都有調整，他們（造型店的幼兒）也增加了一些更多元的東西進來，後來就有比較多男生願意來，因為不是只有女生可以來造型店打扮。」(燕訪談 20170411)；燕燕老師透過與幼兒進行的討論與批判性反思，培養幼兒的批判意識，並嘗試以具體的行動拓展自身的多元文化視野，跳脫原先較僵化、甚至存在偏見的性別觀，燕燕老師說：「因為我自己本身會覺得沒有絕對，沒有男生一定要怎樣、女生一定要怎樣，那我覺得在這個部分（和幼兒討論、改變造型店的做法），會讓孩子有不一樣的想法，就會覺得『咦？好像不一定是這樣。』」(燕訪談 20170411)。

研究參與者除了會以批判意識，覺察、並挑戰存在於教室內的性別刻板印象之外，其更進一步將「性別平等」之多元文化素養延

伸至跳脫兩性、而能夠對不同性別下的人們相互了解，並擁有尊重、包容、欣賞不同性別下的每個人的態度與能力，小玉老師說：「我覺得性別的平等，不僅僅只是代表，就是女生可以做男生的事情，或是男生可以做女生的事情，而是他們應該要互相了解，然後能夠互相尊重。」(玉訪談 20170518)；小魚老師也強調其對於建立幼兒多元的性別觀念上，不應僅侷限在跨越性別的刻板印象，更必須重視幼兒對於和自己不同的性別，是否能夠有尊重、包容、並與之友善相處的態度和能力，「我觀察的是後續，他會不會因為你是女生，我就不想要跟你坐在一起，或是男生去歧視女生玩的東西，我覺得這個比較重要，我會比較關注。」(魚訪談 20170511)。

對於建立幼兒多元、寬闊的性別多元文化視野，培養幼兒面對不同的性別，能夠相互了解、彼此尊重的態度，小玉老師在其教學經驗中，曾經面對一個性別對立、隔閡較突顯的班級，幼兒會因為不同性別，而在包含自由遊戲、或課程分組上，皆僅選擇同性同儕互動，對此狀況，小玉老師透過課程中自然的情境，拋出批判性的反問，製造對幼兒既有觀點產生矛盾與衝突的機會，讓幼兒重新省思自己的性別觀點，並藉由持續不斷的表達、質疑、反問、省思之批判性思考過程，讓幼兒學習尊重不同性別者可能具有的不同喜好、亦覺察相同性別下也可能存在不同的偏好，更進一步建立跳脫性別框架，而能夠關注於個體之獨特的喜好和想法，並在了解對方的基礎上，予以尊重、包容、甚至欣賞和自己不同的觀點；研究參與者所秉持之挑戰性別刻板印象、並重視性別之間相互尊重的多元文化教學信念，呼應了相關學者對於培養幼兒批判意識的觀點，其重視教師應致力於在幼兒的多元文化視野中注入批判改革的行動特質，

幫助幼兒以批判性的觀點和立場抗拒偏見，學習面對多元文化社會中可能存在的各種刻板印象與不平等（巫鐘琳，2008；Ramsey, 2004）。

（在分享每組編的戲劇時），小男生就很興奮的說：「我覺得那一組（男生組）的故事好好看喔！」，然後就有小女生在下面冷冷的說：「我覺得一點都不好笑！」，小男生就說：「那是因為你們不懂我們男生的好笑，你們女生都不懂！」，我馬上就追問：「什麼叫作男生的好笑啊？」，他就說：「我們男生就是喜歡變形金剛啊、打來打去這種。」，我說：「所有男生都喜歡嗎？」、「有沒有人、你是男生，可是你不喜歡看這種打來打去的戲，也不喜歡講那些屁股、雞雞的話，你覺得不喜歡的？」，然後我也說：「可是像你說變形金剛，老師也很愛看耶，然後我是女生，那有沒有我們班的女生也喜歡看變形金剛、美國隊長的？」，就是像這樣的討論中，這個小男生就有一點覺得：「嗯？跟自己的想像不一樣」，我覺得因為經過這樣的討論之後，孩子會發現，其實每個人可以有自己的喜歡。（玉訪談 20170518）

那一次我覺得是很好的機會，就是創造一個平台或一個機會，讓雙方的人靠近、然後互相理解，讓他們了解，你可以有你喜歡的、我可以有我喜歡的，我可以尊重對方的選擇，女生不一定要做到警察、女生也可以當公主，但是男生也必須要去尊重女生喜歡當公主的這種心態，那個討論後來的結論是，他們發現每個人都可以有自己的喜歡，不是因為男生、或女生，這個才是我覺得比較重要的價值。（玉訪談 20170518）

綜合上述，本研究發現研究參與者在帶領幼兒關心社會、並以反思和行動增能的多元文化教學信念上，其多聚焦於多元文化社會中「貧窮」和「性別」的議題，卻較少觸及「族群」的多元文化議題，對此，研究者亦進行了批判性的反思，認為此部分的研究發現

可作為幼兒園教師在實踐多元文化教育上的反思角度之一，研究者認為幼兒園教師較傾向於帶領幼兒認識、關心階級和性別的議題，可能與這些多元文化議題對於幼兒來說，是較容易理解、且較中性的議題，如性別對於幼兒來說，可說是相當貼近生活經驗的議題，而階級、或貧富差距的概念雖然對於幼兒來說較為抽象，可能不易解釋，但其亦能夠以貧窮、流浪漢、非洲難民等具體的例子進行說明；但值得深思的是，為什麼幼兒園教師較少帶領幼兒關注「族群」的議題呢？研究者認為可能與「族群」的議題對於幼兒園教師來說是屬於較「危險」的主題有關，教師可能認為與幼兒在課堂中直接的討論族群差異、原住民、東南亞外籍配偶等議題，是敏感、危險、較容易引發爭議或衝突的，因此較不會主動的從族群的面向進行課程與教學，相同的，當教師帶領幼兒關注性別的議題時，也較少會觸及同性戀、多元性別等較敏感的議題，對此，研究者認為，幼兒園教師應抱持多元且批判的態度，覺察自己在課程與教學上，可能潛意識的避開了哪些議題，反思自身在多元文化素養中的信念與盲點，並嘗試以尊重多元的角度，開放性的看待如族群的多元文化議題，與幼兒一同拓展更豐富的多元文化視野。

三、 培養幼兒跨文化的態度與能力

具備多元文化教育素養的幼兒園教師，除了會透過帶領幼兒進行批判性思考、及採取實際社會行動，以培養幼兒的批判意識外，其亦相當重視培養幼兒跨文化的態度與能力，本研究發現，研究參與者面對班級中所包含的來自不同文化背景的幼兒，其會以正向的方式，鼓勵及引導幼兒們學習以合適的態度、和友善的態度，和與自己來自不同文化背景的幼兒互動相處，研究參與者會運用不同的思考角度，引

導幼兒以正向、不帶有偏見的態度，對於和自己的文化內涵有所不同的同儕，給予尊重、接納、和包容，並學習和來自不同文化背景的同儕友善互動，建立幼兒正向、友善的跨文化態度和能力。

研究者發現，本研究之研究參與者在培養幼兒正向的跨文化知能上，其可能運用不同的思考角度、和引導方式，幫助幼兒們以友善、且不帶有歧視的眼光，學習尊重與接納和自己來自不同文化背景的人們；其中白白老師和小孟老師皆會以「幫助他人」的角度引導幼兒建立跨文化知能，研究參與者面對發展較慢、學習表現較弱、或身心障礙的幼兒，會以他們「需要我們的幫助」之正向角度，引導主流文化下的幼兒思考，「有一些能力比較弱的（來自多元文化背景的幼兒），我都會跟孩子說：『他們是需要我們的幫助。』，比如說我們班上有特殊生，他是本身動作就很慢，做什麼事都很慢很慢，我就跟他們（班級中其他幼兒）說：『那如果你們做完了，你就可以去幫忙提醒他，他需要大家的幫忙，其實你就可以幫忙、也幫老師的忙。』，所以他們其實比較不會有什麼歧視的眼光在看這些孩子。」（白訪談 20170321）；此外，研究參與者也會在日常生活中，放大這些來自多元文化背景的幼兒所擁有的優點，帶領幼兒去看到對方的好，並鼓勵幼兒適時的給予對方協助，以幫助對方的角度，同時留意自己在互動上的態度，友善、溫暖的與來自不同文化背景的幼兒互動，提升自己的跨文化態度與能力。

我會說：「你們有沒有發現他（身心障礙幼兒）動作變快？」，大家就說：「有，其實他現在乖很多。」，像我今天早上還特別誇獎他，可能有小朋友來告他的狀，我就會說：「那你有沒有發現，他其實有進步的地方？」，就是希望他們看到他好的那一面。（孟訪談 20170410）

而且我都會強調說：「如果你要提醒別人的時候，要注意你的口氣，這

樣別人才會接受」。(白訪談 20170321)

就是有的時候他(身心障礙幼兒)不知道現在要做什麼,請你們(班級中其他幼兒)提醒他,但是我們不可以一下子就希望他能夠變好,就是我們要慢慢來,然後看到他每天的進步。(孟訪談 20170410)

而燕燕老師則是會引導幼兒尊重、體諒來自多元文化背景的幼兒有不同的發展速度,讓幼兒能以正向的態度看待和自己文化內涵較不相同的同儕,燕燕老師說:「對於特殊需求的孩子,我們都會跟其他孩子說:『因為他還正在學。』」(燕訪談 20170314);而班級中的幼兒也因為燕燕老師的引導,能夠以平等、正向的眼光理解這些和自己有所不同的同儕,且亦願意給予這些來自多元文化背景的幼兒主動的協助,由此可知,燕燕老師引導幼兒看待與自身文化不同的同儕之角度和方式,建立了幼兒正向、且不具有歧視的跨文化知能,亦使幼兒擁有和來自不同文化背景的同儕友善互動、相互尊重的能力;研究參與者所具備之多元文化教學信念,符應了本研究所統整之多元文化教育的目標「建立跨文化的知能與正向態度」,著重於透過多元文化教育的實踐,致力於讓學生對於不同群體的生活方式和文化內涵予以尊重、欣賞,並培養包容的多元文化視野,及正向的人際互動關係(吳雅玲,2007; Seefeldt, Castle, & Falconer, 2014)。

其實我們班的孩子滿願意給這些孩子(來自多元文化背景的幼兒)協助、甚至是肯定,比如說有一天就聽到有個中班的姊姊說:「○○(身心障礙幼兒)他現在變得很棒了!」,那當下我會利用這樣的機會跟孩子講:「對!因為他學會了!」,那其實不是只針對這個孩子(身心障礙幼兒),其他的孩子第一次來上學,都會有一些事情是不會的、是要學的,那老師也會用一些經驗說:「老師也不是什麼事情都會,老師也有些事情是正在學」。(燕訪談 20170314)

那我覺得孩子可能有了這樣的經驗（身心障礙幼兒還在學的經驗），所以當老師跟小孩說：「他還在學，我們一起教他、我們一起幫助他。」，其實孩子是可以接受的，甚至會有一些孩子很主動的說：「老師我來幫忙。」。（燕訪談 20170314）

但另一方面，如同上段陳述之研究參與者以「幫助」的角度，引導幼兒培養跨文化的態度與能力，鼓勵主流文化下的幼兒主動「幫助」來自多元文化背景的同儕，對於研究參與者如此之多元文化教學信念，研究者認為此亦可能存在疑慮、及需要審慎反思之處，亦即幼兒園教師總是以「幫助」的角度培養幼兒跨文化的態度與能力，可能會在某種程度上「弱化」了來自多元文化背景的幼兒，形塑出這些來自多元文化背景的幼兒是「需要幫助」的、較屬弱勢的群體，如同翔翔老師在訪談中有提到的：「我會去跟班上孩子討論：『每次都幫他（自閉症幼兒）做是好的嗎？』、『他是不是應該自己學著做？』，讓孩子知道說，你應該是某些時候要讓他自己做，這樣才是對那個特殊生的好處。」（翔訪談 20170324）。對此，研究者認為，幼兒園教師在實踐多元文化教育的過程中，培養幼兒跨文化的態度與能力上，可以更謹慎的態度、及批判性反思的角度予以面對，引導幼兒學習以正向的態度與來自多元文化背景的同儕相處及互動，亦要留意避免在無形之中強化了來自多元文化背景的幼兒是需要幫助、較弱勢的群體之刻板印象。

另外，對於班級中有情況較重的身心障礙幼兒時，本研究發現，研究參與者亦會積極的引導普通生幼兒、與身心障礙幼兒之間的正向關係與互動，尤其是面對身心障礙幼兒出現攻擊同儕的行為時，本研究之研究參與者會將培養幼兒「跨文化」的態度與能力之重要性，同時置於普通生幼兒、及身心障礙幼兒身上，亦即，研究參與者並非僅

引導普通生幼兒能夠接納、包容身心障礙幼兒的攻擊行為，學習與身心障礙幼兒合適互動的方式，其亦會以嚴格的標準，致力於要求身心障礙幼兒調整自己的行為，學習以符合主流文化社會規範的行為模式，合適的與普通生幼兒互動；綜合來說，研究參與者所致力於培養幼兒之跨文化能力，是針對每一位幼兒的，主流文化下的多數幼兒，應該要能夠以正向、不帶有歧視的眼光，尊重、接納和自己文化不同的同儕，與之建立友善的互動關係，但同時，來自多元文化背景的幼兒亦必須具備跨文化的能力，其必須能夠以合適的態度和方式與主流文化下的多數同儕互動，建立雙向的人際關係，研究參與者認為如此之對雙方面幼兒的引導和要求，才是真正的培養了每一位幼兒具備跨文化的態度與能力。研究參與者對於培養幼兒跨文化能力的多元文化教學信念，回應了國內外學者對於透過多元文化教育及幼兒多元文化教育、使學生擁有跨文化能力的觀點，其認為多元文化教育能夠提供幼兒與來自不同家庭、不同文化的幼兒互動、合作的機會，並使幼兒願意接納和自己不相同的他人，提升幼兒與不同文化背景之同儕相處的跨文化能力，和正向的跨文化態度，尊重、接納差異與多元(張耀宗，2006；譚光鼎等人，2012；Whaley & Swadener, 1990)。

(對於身心障礙幼兒咬人的狀況)，我覺得兩邊都需要要求，普通生的孩子，我會帶著他們去思考，為什麼對方會有這樣子的舉動，那被咬的那個人會想想看，他可能是哪裡不舒服、或是嘴巴癢，或是純粹他想跟你玩，那讓他去思考說、讓他理解，嘗試去判讀對方行為的意圖，然後也會讓小孩去想各種不同的解決方法，讓他去思考說，當你認為這個孩子是想跟你玩的時候，你自己要怎麼反應，那我們會透過這樣，不要讓孩子馬上就覺得對方一定是怎麼樣的意圖。(翔訪談 20170330)

那即便是我被身心障礙學生咬了、我能接受，可是對於這個身心障礙學

生來說，他這個行為就是不對的，那小孩子不會教他正確的做法，這時候大人就是一定要介入，即使那個班級很包容這個特殊生，可是他有不適切的行為的時候，老師還是會嚴厲的譴責他，你是老師，你會預見他這個行為以後會很糟糕，所以你不能縱容他，我們還是會責備他，那個標準還是不能夠放鬆。(翔訪談 20170330)

第二節 幼兒園教師的多元文化教學實踐

本研究除了透過深度訪談了解幼兒園教師的多元文化教育素養及教學信念外，研究者亦藉由實際進入教學現場，以參與觀察法蒐集資料，以探究其中三位研究參與者在實踐多元文化教育的歷程中，其所實行的多元文化教學實踐，並進一步分析研究參與者實行的教學實踐、與其所秉持的教學信念間的呼應關係。以下，研究者統整參與觀察所蒐集的相關資料，將分為六個面向說明幼兒園教師的多元文化教學實踐，分別為：教師給予個別的引導和關注、教師堅持且嚴肅的態度、友善且雙向的親師關係、家長參與課程、幼兒開放性的批判思考、及教師的敏銳度及行動力。

壹、教師給予個別的引導和關注

本研究發現，三位研究參與者在教學的過程中，皆十分重視提升幼兒的發展和學習表現，尤其是面對班級中來自多元文化背景的幼兒，其可能在課程參與、或日常生活上需要較多的幫助和引導，因此，研究參與者會透過給予個別的引導、或投注較多的關心之教學實踐方式，積極的提升幼兒的發展和學習表現，讓教室中的每一位幼兒皆能夠發展學業成就，經驗學習上的成功。

研究者透過在教學現場之參與觀察，發現研究參與者在進行課程與教學的過程中，會特別留意班級中少數幾位幼兒的學習表現和課程參與情形，其中主要以來自多元文化背景的幼兒、且在學習表現上較需要協助者居多，研究參與者會適時的給予個別的引導或陪伴，單獨協助或引導幼兒的學習，以提升這些幼兒的課程參與情形，使其擁有良好的學習表現。

研究者從觀察資料統整中發現，三位研究參與者皆會給予幼兒個別的引導和關注，以提升幼兒的發展和學習表現，如白白老師在每日的課程活動中，不論是每週固定的讀本活動、每日發展的主題活動、或戶外的體能活動等，其皆會給予來自多元文化背景的幼兒較多的關注，並適時的給予幼兒個別的引導，幫助每位幼兒在學校生活中的每個活動，皆能夠擁有良好的學習表現，不會因為語言或發展障礙而在課程參與上有明顯的低落，「在運筆練習活動過程中，白白老師會個別引導幾位幼兒，包含先引導 S1（年紀較小的幼兒），再特別坐到 S2（加拿大籍配偶之子女，中文較不熟悉）和 S3（身心障礙幼兒）的前面，給予個別指導。」（白觀察 20170421）；此外，白白老師在給予來自多元文化背景的幼兒個別的引導時，其會透過各種教學策略，幫助幼兒發展其學業成就，包含以較慢的速度、給予較多的時間、或拆解步驟循序漸進給予引導等，致力於使幼兒能擁有良好的學習表現。

在運筆練習活動中，白白老師會用較慢的速度，引導 S3 一個一個數字數數，以確實的完成運筆練習的讀本。（白觀察 20170421）

在進行三字經讀本的活動中，白白老師先提醒全班的幼兒、念的時候要用手指著字，接著白白老師坐在 S2 和 S3 的前面，帶著他們手指著字、一句一句跟著念。（白觀察 20170421）

在練習教學觀摩之台詞的過程中，白白老師單獨引導 S3 練習新的台詞

內容，並在 S3 實際演練時，給予較多時間，讓 S3 獨立、完整的說出台詞內容。(白觀察 20170427)

另外，三位研究參與者亦會投注較多的時間和心力，在學校的日常生活中，單獨陪伴較需要協助、或來自多元文化背景的幼兒，研究參與者會與這些幼兒有較多的單獨互動時間，給予較多的關心、互動與引導，且可能透過較溫暖的態度，建立和幼兒之間關懷有愛的師生關係；像是「小玉老師會利用吃點心的時間，特別坐到 K1（來自單親家庭、生活自理能力較弱）的旁邊，並在吃點心的過程中，單獨與 K1 互動，要求 K1 的坐姿、引導吃點心的狀況等。」(玉觀察 20170522)；翔翔老師則在帶領全體學前特教班的幼兒和家長進行戶外教學活動時，單獨陪伴 C2（發展遲緩幼兒），使對於馬有些害怕的 C2、亦能夠參與馬術治療的活動。

C2 因為害怕動物，在與馬匹接觸、和騎馬體驗的過程皆情緒較崩潰，會不斷哭叫，翔翔老師獨立抱著 C2，引導 C2 嘗試與馬接觸、並陪伴 C2 進行騎馬體驗，讓 C2 仍有參與這兩個活動，且在活動結束時，會引導 C2 緩和情緒、並自我鼓勵。(翔觀察 20170516)。

而白白老師和小玉老師皆會在用餐時間給予某些幼兒較多的關注和陪伴，包含吃飯較慢的幼兒、身心障礙的幼兒等，其會單獨陪伴這些幼兒，引導幼兒獨立且確實的吃完餐點，「小玉老師引導還沒吃完的幼兒坐在同一桌，並陪伴這些幼兒吃早餐，不時會給予提醒。」(玉觀察 20170419)；「吃早餐時，白白老師坐在兩位身心障礙幼兒 S3、S4 的旁邊，會不時給予提醒，並經常與 S3、S4 聊天，關心其最近的生活狀況。」(白觀察 20170414)；白白老師更會在 S3 表現進步時，以溫暖的

態度給予幼兒鼓勵，營造溫暖有愛的師生關係，「S3 今天很快的吃完午餐、並開始收拾，白白老師先口頭誇講 S3，接著打開雙手、做出擁抱的動作，S3 露出靦腆的笑容，白白老師維持著擁抱的動作，最後 S3 緩慢且微笑的靠近白白老師、並抱住老師。」(白觀察 20170427)。

研究參與者會藉由給予幼兒個別的引導和關注，以及其以投注較多心力，單獨陪伴或主動關懷來自多元文化背景之幼兒，致力於提升幼兒的發展和學習表現之多元文化教學實踐，其呼應了研究參與者所具備之「重視幼兒擁有良好的學習表現」、及「給予幼兒豐富的關愛」之教學信念，亦即研究參與者透過個別的引導、協助來自多元文化背景之幼兒的課程參與情形，並在學校的日常生活中，投注較多的時間和心力，關懷與陪伴這些幼兒，使其有效發展學業成就，即反映了研究參與者對於幼兒能夠達到學業成功的重視，其相信每一位幼兒皆能夠擁有良好的學習表現，並認為教師必須肩負起此責任，透過各種教學策略，營造關懷有愛的學習環境，致力於滿足每位幼兒在發展和學習上的需求，並發展其學業成就。此即符應了 Ladson-Billings (1995) 提出之有效實行文化回應教學的教師，所必須具備的第一項指標，亦即教師必須幫助幼兒發展學業成就，使來自不同文化背景的每位幼兒，在學習上擁有良好的表現；而藉由幼兒園教師的多元文化教學實踐，使來自不同文化背景的幼兒皆能夠發展基本的學習能力，並有效的適應學校生活，提升其學業成就(譚光鼎等人，2012; Banks & Banks, 2010; Gay, 1995)。

貳、教師堅持且嚴肅的態度

研究者在觀察的過程中，發現研究參與者在其教學的過程中，偶

爾會以相當堅持且嚴肅的態度面對幼兒，以較嚴厲的方式要求幼兒，不僅口氣上可能較為嚴肅，教學實踐上也會出現較強勢、堅持的態度，研究者統整觀察資料及與研究參與者進行的非正式訪談後，發現研究參與者之所以會以堅持且嚴肅的態度對待幼兒，主要是因為其對於幼兒在發展和學習上有較高的期望，會以較高的標準要求幼兒在學習表現、基本能力、生活自理能力、或品格態度上，皆必須擁有良好的表現，不因為幼兒可能來自於不同的文化背景，而降低教師對幼兒的期望與標準，致力於讓每位幼兒擁有良好的學習表現、並具備合宜的品格和學習態度。

研究參與者在課程與教學中出現較堅持且嚴肅的態度，經常表現在教師引導幼兒進行課程活動的過程中，堅持要求幼兒確實參與課程、或獨立完成活動上，而研究參與者較為嚴厲、強勢的教學方式，且給予幼兒較高的期望和標準，特別會表現於針對身心障礙幼兒的教育之上，目的乃是希望身心障礙幼兒可以培養獨立的生活自理能力、具備基本的學習能力，以在未來能夠在主流文化社會中適應、生活，翔翔老師說：「甚至我會覺得有可能會比對一般的孩子還嚴格，所以大家都有個評價，就是我是很兇的老師，那其實沒有人要當兇的老師啊，可是你知道是為了孩子好，因為對他們（身心障礙幼兒）來說，你可以想見他們未來是非常的辛苦，那如果你這個時候對他們心軟，其實是害了他們。」（翔非正式訪談 20170324）。

翔翔老師對於學前特教班的幼兒，其會非常要求每位幼兒皆必須獨立、且完整的完成活動，尤其是如走路、喝水、大肌肉運動等活動，不因為幼兒出現彆扭、哭鬧的情緒，而將標準降低，因為翔翔老師認為，這些都是其相當重視、必須培養身心障礙幼兒具備的生活自理能

力和基本能力，其會非常重視幼兒在這些活動上必須能夠獨立完成，而非一直倚賴教師的輔助，翔翔老師會藉由堅持、嚴肅的態度，徹底的實踐教師的要求，致力於讓幼兒能夠學習靠自己的力量、獨立完成每個活動。

翔翔老師帶 C4（較高程度的自閉症幼兒）去校園進行大肌肉活動，走路的過程中，C4 會一直伸手、發出聲音、想要翔翔老師牽，翔翔老師會將手縮回、身體退開、並嚴肅的說：「沒有牽，自己走。」，走一段時間之後，C4 倒下、趴在地上、發出聲音，可能表示不想走，翔翔老師堅定的把 C4 拉起來，要求 C4 繼續自己慢慢走，翔翔老師偶爾用輕推 C4 的背之方式，引導 C4 繼續進行走路活動。（翔觀察 20170329）

翔翔老師帶 C2（發展遲緩幼兒）提水瓶、繞圈走路，翔翔老師表示之前都只能走 5 圈，今天要試試看走 10 圈，C2 走到第三圈就開始哭，剛開始翔翔老師讓 C2 走一圈就休息一下，繼續走時 C2 還是持續哭叫，休息兩次後，翔翔老師改成走兩圈才休息，C2 越哭越大聲，翔翔老師在 C2 休息的時候幫他按摩手臂，以平靜但堅持的態度，要求 C2 走完十圈，並引導 C2 走坐回座位、倒水給他喝，C2 情緒慢慢恢復、停止哭叫。（翔觀察 20170418）

翔翔老師會以堅持且嚴肅的態度要求幼兒獨立完成活動、培養生活自理能力，其亦會以引導的方式，將對幼兒的標準拉高，時而以嚴肅的態度要求幼兒，時而會加入教師引導的方式，皆是以致力於使幼兒擁有獨立的基本能力為目標，如翔翔老師在要求 C4 獨立走路的過程中，其除了堅持不牽 C4、並不斷要求 C4 自己走路外，在活動進行一段時間後，翔翔老師偶爾會在 C4 想要教師協助時，牽著 C4、但改成用跑的，實際帶領幼兒進行更高標準下的大肌肉運動，「活動的後半段，翔翔老師陪著 C4 走路，對於 C4 伸出手想牽，翔翔老師一樣拒絕，當

C4 持續伸手想牽時，翔翔老師說：『牽的話就用跑的喔！』，翔翔老師即牽著 C4 的手、慢跑前進，接著時而讓 C4 自己走、時而牽著 C4 的手慢跑。」(翔觀察 20170329)。

除此之外，本研究之研究參與者在其多元文化教學實踐中，會以堅持且嚴肅的態度，給予幼兒較高的期望和標準，亦會表現於研究參與者對於培養幼兒合宜的品格和學習態度上，研究者觀察到，白白老師平時皆以相當親切溫和的態度與幼兒互動，但當面對與幼兒的品格和學習態度有關的事件時，白白老師會以相當嚴肅的態度對待，堅持要求幼兒必須予以調整、注意，且白白老師如此之堅持，是對於班級中每一位幼兒的；舉例來說，有一次在早餐時間時，白白老師發現 S6 (非來自多元文化背景的幼兒)將碗裡的香菇丟掉，便將 S6 單獨找來、與之談話，「白白老師一開始態度平和，先詢問 S6 有沒有努力吃香菇，S6 開始以各種理由解釋，像是『我在家也是丟掉。』，白白老師要求 S6 再嘗試一次，S6 不願意、持續堅持自己的理由，情緒也較為激動，白白老師轉變為較嚴肅的態度，要求 S6 現在再練習吃一小碗，且反覆強調：『應該要練習吃，不是找各種理由，而且遇到不喜歡的事情，應該嘗試、努力面對，而不是把它丟掉、選擇逃避，已經要上一年級了，碰到問題應該要有勇氣面對。』，最後在白白老師的堅持和陪伴下，S6 獨立吃完一小碗有香菇的餐點。」(白觀察 20170510)。

由此可知白白老師對於幼兒必須具備合宜的品格、和負責任的學習態度是非常重視的，其在面對來自多元文化背景的幼兒時，對於品格和態度的高度標準仍不會因而降低，會同樣以嚴肅的態度，堅持幼兒必須具備良好的態度，「在排隊準備彩排教學觀摩活動時，白白老師

要幫忙 S5(低社經背景之幼兒)穿戲服,但 S5 動作很慢、且拖拖拉拉,白白老師提醒 S5:『S5 快點過來,我在等你。』,但 S5 態度不耐煩的回答:『好啦!』,白白老師把 S5 拉過來、相當嚴肅的說:『大家都在等你,你還說好啦,這樣是非常沒有禮貌的行為!』,白白老師用很嚴肅的態度糾正 S5 的態度。」(白觀察 20170503)。

研究參與者在教學實踐上,會以堅持且嚴肅的態度要求幼兒,此反映了研究參與者所具備之「重視幼兒擁有良好的學習表現」之多元文化教學信念,及其中研究參與者對於「給予高的期望和標準」、及「培養重要的學習能力」之信念的重視,如同訪談資料的統整與分析,研究參與者之所以在教學實踐中會以堅持且嚴肅的態度對待幼兒,乃是根源於其對於教師必須培養幼兒重要的學習能力,以使幼兒能夠擁有良好的學習表現之重視,研究參與者尤其強調培養幼兒獨立的生活自理能力、及合宜的品格和學習態度,對此會以高度的期望和標準予以要求,看見來自多元文化背景之幼兒的一致性,給予全體幼兒同等的高標準,致力於讓每位幼兒皆能夠擁有良好的學習表現;另外,研究參與者以堅持且嚴肅的態度實踐其多元文化教育之方式,亦呼應了 Cooper (2003)針對黑人社群偏好的白人幼兒教師之有效教學的研究中,發現被認為教學有效的幼兒教師,會實踐較權威式的教學方式,這些教師會以聽起來不友善、但堅定的語調要求幼兒,且會堅持幼兒在學校生活中的每個層面,皆必須達到教師的要求,教師認為自己較權威式的教學實踐,其焦點並不在於教師的權力,而是著重於幫助幼兒能夠在學校生活中,確實的達到教師的要求,有正確、合宜的表現。

參、 友善且雙向的親師關係

研究者在參與觀察的過程中，發現本研究之研究參與者皆與幼兒家長維持著雙向、且友善的親師關係，研究參與者不僅會友善的關心家長，透過日常生活的互動，以更深入的了解幼兒的家庭環境與文化，家長亦與研究參與者之間維持著互信的關係，家長會主動與教師分享幼兒的學習情形，在與教師的互動過程中，氣氛也是相當輕鬆、自在的，此外，研究者亦發現，研究參與者會主動提供幼兒家長許多相關的訊息和資源，並實際的以行動協助幼兒和家長、獲得這些資源，在與幼兒家長的互動上，其豐富的關懷、及具體的行動，皆使得班級中的家長與研究參與者之間，存在著友善、雙向的親師關係。

首先，研究者在教學現場的參與觀察中，經常可以看到研究參與者與家長之間友善、自在的雙向互動，透過幼兒接送的時間、或學校的親子活動，研究參與者在每日的學校生活中，經常主動的與家長聊天、關心幼兒的學習狀況，亦會與家長分享幼兒最近在學校參與課程活動的情形，聆聽家長對幼兒表現的想法、或幼兒在家中的經驗等。以翔翔老師的班級來說，每天早上家長送幼兒來上學的時候，翔翔老師和家長幾乎每天都會有友善、自在的互動，翔翔老師可能會主動關心幼兒最近在家中的情形，家長也經常會主動與翔翔老師分享幼兒最近的發展和表現，「C4 媽媽帶 C4（較高程度的自閉症幼兒）來上學，媽媽告訴翔翔老師：『他今天有點不太爽耶，從早上穿衣服的時候，就感覺他開始在不爽。』，C4 持續發出叫聲，情緒感覺較不好，翔翔老師告訴媽媽：『可能昨天有比較累，因為我們現在開始在調作息，我昨天有讓他出去走了兩三次。』，媽媽微笑說：『喔～所以可能有比較累。』，翔翔老師：『對啊，他會有點不想走，但我也沒有要牽他的意思，就讓他自己走。』」（翔觀察 20170329）；而翔翔老師除了與家長溝通幼兒的

學習狀況外，其亦會主動給予關懷，以了解幼兒和家長對於課程內容的反應和想法，像上述 C4 媽媽和翔翔老師分享了 C4 的情緒狀況後，隔天早上，C4 來上學時，翔翔老師即立即詢問 C4 媽媽今天的狀況、關心 C4 的情緒狀況，「『媽媽，他今天心情還好嗎？』，C4 媽媽回答：「今天穿衣服的時候還 OK，沒有不爽喔～」」（翔觀察 20170330）；而當學校要進行拍畢業照的活動時，翔翔老師也會先與家長聊天，先關心、了解幼兒平時在家中的拍照經驗如何，並傾聽家長分享幫幼兒拍照的方法和技巧（翔觀察 20170418）。

研究參與者在與家長之間友善且雙向的親師互動關係，除了實踐於平時教師和家長互相關懷、溝通外，研究者亦發現，研究參與者會針對幼兒在學校的學習表現、和教學目標，與家長進行溝通和討論，像翔翔老師即在 C2 爸爸送 C2（發展遲緩幼兒）來上學時，特別與爸爸坐下來討論 C2 開學到學期中的發展和學習狀況，在此過程中，翔翔老師不僅耐心、清楚的向爸爸說明 C2 目前的學習表現，之後翔翔老師亦進一步和爸爸討論新的教學目標，對此詢問家長的想法和意見，也積極了解幼兒在家中於此目標上的發展和表現情形；由此可知，翔翔老師在幼兒的發展和學習表現上，其十分重視家長的想法和觀點，在教學目標的決定上，亦會考量家長的想法和意願，以達到真正雙向、有效的親師關係。

C2 爸爸送 C2 來上學，翔翔老師主動表示想與爸爸討論 C2 到期中的學習表現，討論過程中，翔翔老師拿著評量記錄表，逐項和爸爸說明 C2 的學習狀況，爸爸也會主動告知老師、C2 在家的狀況，翔翔老師也主動詢問 C2 小學階段的安排，並和爸爸討論小學課後班的情形。（翔觀察 20170511）

接著，翔翔老師和爸爸討論：「想開始讓 C2 在學校戒尿布」，翔翔老師

詢問爸爸 C2 在家包尿布的情形，爸爸告訴翔翔老師，平時假日已經有在戒尿布，兩人達成共識、決定今天開始在學校戒尿布。(翔觀察 20170511)

另外，由於研究者亦特別針對研究參與者之班級中的特別活動進行觀察，包含白白老師班級中的教學觀摩戲劇表現活動、及翔翔老師安排之特教班校外教學活動，在這兩個活動的過程中，研究者皆真切的觀察到研究參與者與家長之間所存在之友善、自在的親師關係，不僅研究參與者與家長之間的對話、互動上，皆呈現輕鬆、溫和、舒服的氣氛，研究參與者亦會在活動中，非常積極主動的安排活動中的所有事宜，極其致力於讓每個來參加活動的幼兒和家長，皆能夠在活動中感到自在、輕鬆，並可以開心的在活動中與自己的孩子互動、玩樂。

(教學觀摩戲劇表演活動)，白白老師在幫幼兒們換戲服，許多家長也一起來參與活動，並主動幫忙幼兒們換戲服、綁頭髮，在活動的準備過程中，白白老師和家長們彼此聊天、互動，氣氛相當融洽、歡樂，家長們彼此之間也相當熟悉，也會主動和班級中的幼兒們聊天、拍照。(白觀察 20170503)。

(學前特教班之校外教學活動，上午至馬術治療中心)，翔翔老師在活動過程中總是很積極主動的安排每位幼兒和家長，活動進行時分成兩組，翔翔老師不斷在兩組之間來回跑，確認兩組進行的情形，過程氣氛相當熱絡、歡樂，家長彼此之間也相當熟悉，每位家長對於班上幼兒都很熟悉，師生互動、親師互動上皆自在舒服。(翔觀察 20170516)

(下午至農場親子餐廳)在餐廳時，翔翔老師積極主動的安排每位幼兒和家長的座位、點餐等事宜，讓每個家庭都能夠自在的用餐。(翔觀察 20170516)

除此之外，研究者亦發現，研究參與者會主動提供家長許多與幼

兒的發展和學習相關的訊息和資源，並實際與家長分享、討論，了解家長對此的看法和觀點，當家長需要時，研究參與者會實際蒐集完整的資訊，甚至協助家長獲得這些資源，以相當高的積極度和行動力，幫助幼兒和家長能夠擁有更豐富的教育資源和機會，研究者在翔翔老師的班級中，即觀察到翔翔老師如此之親師互動關係和教學實踐；像是翔翔老師主動提供 C4（程度較重的自閉症幼兒）媽媽關於「打字溝通」的學習方式之相關資訊，「翔翔老師詢問 C4 媽媽：『媽媽，您有聽過打字溝通嗎？』，媽媽：『沒有耶～』，翔翔老師：『因為我們最近有跟 C4 做一些字卡的練習，我們發現他對字卡還滿有反應的，所以想說也許可以讓他試試看打字溝通。』，翔翔老師開始跟 C4 媽媽說明，並和媽媽分享之前有一位學生學習打字溝通的過程，接著翔翔老師使用電腦開始搜尋相關的資料、和翔翔老師認識的醫生，『媽媽，我把這些資料傳給您了，您有空可以看一下，大概了解一下，也許可以考慮看看這種另類的溝通方式。』，媽媽也表示認同。』」（翔觀察 20170330）。另外，翔翔老師也提供給 C2（發展遲緩幼兒，肢體發展較弱）爸爸「身心障礙幼兒水療體驗課程」的相關資訊，翔翔老師先告知爸爸此體驗課程的資訊，並和爸爸討論對此課程的看法，之後翔翔老師主動協助 C2 爸爸處理報名的相關事宜，而後 C2 爸爸帶了 C2 實際去參與了此水療課程，並開心的與翔翔老師分享課程的內容、和 C2 參與的情形：「C2 很喜歡喔～我們下禮拜還會去上，媽媽和阿公也都有一起去。」（翔觀察 20170330）。

由上述的觀察和非正式訪談之相關資料可知，研究參與者在其多元文化教學實踐上，會維持與家長之間友善且雙向的互動關係，其即反映了研究參與者所具備之「重視和家長間的雙向關係」之多元文化

教學信念，亦即研究參與者非常重視親師關係，且會建立學校與家庭間多元且雙向的互動管道，並致力於建立友善、自在的關係；研究參與者在親師關係上的多元文化教學實踐，回應了 Ramsey (1987) 提出的觀點，其強調教師應該扮演積極主動的角色，致力於讓學校與幼兒家庭之間，得以維持有效的相互關係，且應以同理、尊重、平等的態度，讓教師與家長達到友善、正面的互動與溝通。

肆、 家長參與課程

本研究發現，研究參與者在其多元文化教學實踐中，會邀請幼兒家長進入班級、實際參與課程，讓來自不同文化背景的家長，能夠以文化專家的角色，在學校生活中展現其獨特的文化特色與內涵，亦讓班級中的幼兒有機會實際接觸到真實的多元文化知識，豐富幼兒的多元文化視野；而在本研究所蒐集到的觀察資料中，家長參與課程的部分主要為家長說故事給幼兒聽、及加拿大籍配偶以英文和幼兒互動、並帶領英文課程活動，較可惜的是研究者並未在參與觀察的過程中，實際觀察到如研究參與者在訪談時所述的，讓來自非主流文化背景之家長如越南或印尼籍家長，實際進入班級、並帶領課程的情形，但此可能與其中一位研究參與者目前的班級成員中，所包含的外籍配偶家長為加拿大籍、和日本籍之現況有關，且讓家長帶領的課程通常並非經常性的活動，因此形成研究者蒐集觀察資料上的限制。

在研究者所統整之觀察資料中發現，白白老師的班級中，有安排每週固定之由家長帶領的課程活動，主要包含故事媽媽活動、及英文字母讀本活動兩種，此兩種活動每週皆會固定各進行一次，故事媽媽的活動乃是由幼兒家長自願參加，每週會由一位幼兒家長帶領全班幼兒至圖書區，講兩本家長自己從圖書區挑選的繪本，進行大約二十分

鐘的說故事活動，而成為故事媽媽的家長之背景沒有限定，大多以全職媽媽為主；「進行故事媽媽說故事的活動，由 S7 的媽媽帶領幼兒進行，S7 媽媽說了兩個故事，幼兒大多相當專注。」(白觀察 20170420)；而當由加拿大籍媽媽擔任故事媽媽時，其會在過程中不時以英文和幼兒互動，也會在說故事活動開始及結束時，帶領幼兒一起唱英文兒歌，此活動中即會包含由來自多元文化背景的家長，實際展現的多元文化內涵與相關知識，幼兒亦有機會更認識不同的文化，由研究者的觀察，加拿大籍媽媽帶領的說故事活動，及以英文和幼兒進行之互動，幼兒的參與度相當高，且對於英文兒歌亦很有興趣，會嘗試一起唱，「由 S2 媽媽(加拿大籍配偶)帶領故事媽媽活動，在說故事開始和結束時，S2 媽媽會帶著幼兒唱英文兒歌，且在說故事的過程中，S2 媽媽會不時以少許英文和幼兒互動，幼兒的參與度和反應皆很不錯。」(白觀察 20170425)。

另外，白白老的班級中每週亦會進行英文字母讀本活動，此活動乃是由 S2 加拿大籍媽媽帶領進行，在此活動的過程中，S2 媽媽會先帶領幼兒一起坐在白板前，引導幼兒認識英文字母，由 S2 媽媽示範，讓幼兒學習唸字母、認識字母的發音、並認識幾個簡單的單字，接著 S2 媽媽會引導幼兒使用英文字母讀本，讓幼兒將當天認識的英文字母自由著色，並完成字母形狀的迷宮；整個活動的過程大約 20 分鐘，在活動過程中，完全由 S2 媽媽帶領和主導，白白老師和搭班老師幾乎完全不會介入，僅會在活動結束前，提醒幼兒將完成的英文字母讀本交至教室前方。

進行英文字母讀本活動，由 S2 媽媽(加拿大籍配偶)帶領幼兒進行，包含：認識字母、唸字母、認識發音、認識幾個英文單字，在活動過程中，

兩位老師皆未介入，在活動過程中，S2 媽媽會以少許英文和幼兒對話，最後讓幼兒使用英文字母讀本，將字母塗色、並完成字母迷宮，活動進行過程中，幼兒的參與度皆不錯，和 S2 媽媽的互動也很好。(白觀察 20170425)

而在研究者的觀察中，此由家長帶領進行的課程，整體而言相當輕鬆、順暢，不僅 S2 媽媽在帶領活動的過程中，呈現出自信、愉悅的神情，用中英文交錯的方式很自然的幼兒對話，班級中的幼兒也在此活動中相當投入，會主動模仿 S2 媽媽的發音、亦會舉手想回答 S2 媽媽所提出的英文提問，活動的參與度相當不錯。研究參與者邀請家長參與課程的多元文化教學實踐，即反映了研究參與者「支持幼兒自身的文化能力」的教學信念，且著重於讓家長參與課程，以展現多元文化之內涵，此教學實踐亦實際的呼應了國外學者們對於教師讓家長實際參與課程之重視，其強調當來自多元文化背景的家長，有機會實際參與多元文化教育課程時，教師即是建立了一個支持幼兒文化能力的學習環境，將文化的多樣性實際的呈現於教室之中，亦讓幼兒及家長因而被賦權，成為文化真正的專家，在課程中共同擁有角色與權力，得以展現真實的多元文化知識，並共同創造學校教育中的知識 (Guo, 2015; Kwon et al., 2010; Ladson-Billings, 1995)。

伍、幼兒開放性的批判思考

研究者透過在教學現場進行之參與觀察，發現研究參與者會在課程與教學過程中，引導幼兒進行開放性的批判思考，亦即研究參與者會透過提出開放性的問題、將幼兒的想法予以反問、鼓勵幼兒自由表達自己的想法、並給予幼兒相互溝通協調、共同協商問題解決方法等

方式，進行批判性的思考，反思自己的想法和思維，並嘗試建構新的觀點或問題解決方法。

研究者發現，研究參與者在課程與教學的過程中，經常以開放性的問題引導幼兒思考、討論，且對於幼兒的回答和想法，研究參與者通常不會立即給予評價或直接的回應，而是以開放性的問題、或反問的方式，引導幼兒進行更深入的思考和討論，而面對幼兒可能提出的疑問，研究參與者也經常不直接給予答案，而是將幼兒所提的問題、以反問的方式讓提出問題的幼兒再嘗試進行反思，亦同時藉此給予全班的幼兒更大的思考和討論空間，在如此持續且反覆進行之提問、思考、反問、表達、討論的過程中，幼兒們會提出多元化的想法，並找到問題的答案、或共同協商出彼此皆認同的結論；白白老師和小玉老師皆會以提出開放性問題、或反問幼兒的方式，引導幼兒進行批判思考，自我省思、並建構出新的想法，如白白老師在帶領幼兒練習完教學觀摩之戲劇表演後，即以反思性的提問，引導幼兒進行自我的省思，「白白老師詢問幼兒：『今天你們覺得在演戲的時候，有什麼地方是很棒的呢？』，幼兒的回答包含：自己的進步、和別人的進步，接著白白老師又問：『那你們覺得有什麼地方可以改進呢？』，幼兒們紛紛開始發言，表達自己覺得在演戲過程中不喜歡、或不滿意的地方。」（白觀察 20170414）；而小玉老師在課程進行的過程中，面對幼兒提出的疑問時，「小玉老師會微笑、並反問幼兒：『你說呢？』，讓提出疑問的幼兒自己再嘗試回答，小玉老師會從幼兒的回答、反覆反問兩三次，最後幼兒會找到一個自己的答案。」（玉觀察 20170504）。

而白白老師面對幼兒在討論過程中，所提出之需要解決的問題和狀況，其亦以拋出開放性問題、引導幼兒進行反思的方式，給予幼兒

獨立討論、協商，並嘗試找出問題解決方法的空間和機會，如在練習完教學觀摩之戲劇表演，幼兒們在白老師拋出的開放性問題下，提出自己認為可以改進的地方時，「S6 提到，他覺得 S8 都會忘記要拿牌子，白老師對此拋出問題：『那大家覺得有什麼方法可以幫助 S8 記得要拿牌子呢？』，幾位幼兒開始紛紛提出辦法、舉手發言，對於幼兒回答不同的答案，白老師並未立即給予回應或評論，而是鼓勵幼兒繼續思考、提出不同的意見，並相互溝通、討論，最後幼兒逐漸達成共識，共同決定出由 S9 幫忙提醒 S8。」(白觀察 20170414)；另外，小玉老師在面對討論過程中，幼兒出現不同的想法和意見時，其亦會以開放性的問題，鼓勵幼兒彼此之間進行溝通，引導幼兒嘗試清楚表達自己的想法，學習聆聽他人的觀點，小玉老師在過程中，不時會以重述或反問的方式，將問題再拋出來，營造幼兒進行思考和討論的機會，並在不斷的協商與討論中，逐漸形塑出幼兒們皆可以接受的結論。

小玉老師詢問：「我們需要多一點的故事，有什麼方法可以編出多一點的故事呢？」，小玉老師引導幼兒思考、討論解決的方法，K2 提出可以每個人都編一個故事，K3 回答：「不行，我覺得這樣太難了！」，小玉老師接著詢問：「可是有人覺得一個人編一個故事有點太難了耶～那要怎麼辦呢？」，幼兒們開始進行討論，最後決定可以以小組的方式編故事。(玉觀察 20170419)

小玉老師將每位幼兒自己編的「媽媽的故事」分享給全班聽，今天分享 1~5 號的故事，在小玉老師分享 K4 (新移民子女、且為低社經背景幼兒) 的故事時，有幼兒提出對內容的質疑，K4 回應、表達自己的想法，小玉老師也回應：「說不定 K4 的意思是可以...」，提出不同的想法和可能性，並反問幼兒，K4 持續嘗試陳述自己的想法，最後幼兒們接受 K4 的說法。(玉觀察 20170504)

研究參與者如上述之引導幼兒進行開放性的批判思考之多元文化教學實踐，乃反映了研究參與者所具備之「培養幼兒的批判意識及跨文化知能」的多元文化教學信念，其重視教師應引導幼兒進行批判性思考；此亦回應了溫明麗（2012）所提出之培養學生進行批判性思考的能力之主要原則，其著重於教師應肯定學生有條理的表達自己的想法、激發學生提問並解決問題、及鼓勵同學或師生之間的理性對話，且其認為教師應該提供學生解決問題的情境與機會，使學生能夠與他人合作、彼此相互學習，並透過腦力激盪與理性溝通，重新建構彼此的共識。

陸、教師的敏銳度及行動力

研究者在蒐集觀察資料的過程中，發現本研究之研究參與者在實踐多元文化教育的過程中，其皆具備相當程度的敏銳度及行動力，亦即研究參與者對於教學現場中幼兒的表現、教學的情形、課程安排的細節、或教室中可能存在的不公平之處，皆保持相當高程度的敏銳度，其會敏銳的覺察目前的教室環境及學校生活中，可能存在著哪些教學上的限制、或對幼兒可能產生的壓迫，並主動進行自我的檢視和省思；而研究參與者除了能夠敏銳的覺察需要調整、改變的部份之外，其亦擁有具體的行動力，也就是研究參與者對於自身所覺察的限制或問題，會努力找出可以調整的方式、或解決的策略，並實際與以執行，以教師的行動力，致力於降低學校生活中可能潛藏的不平等，甚至更進一步，將教師所具備的批判意識，實際運用於其多元文化教學實踐之上，建構包含多元觀點的課程與教學。

首先，研究者發現，本研究之研究參與者具有相當程度的敏銳度，

會時時對於學校日常生活、及課程與教學上之各細節，進行自我的省思，檢視並反思當前的教學實踐可能存在的限制和問題，如翔翔老師在帶領幼兒進行完當天的戶外大肌肉運動後，其隨即與搭班老師、和助理員共同討論剛剛運動的路線可能存在的限制，並提出可行的調整方式，且以相當高的行動力，希望立即嘗試進行調整，「翔翔老師提出，之前走的路線人有點太多，比較容易和小學生有推擠，且路線較為單調，三人開始討論，翔翔老師認為可以將戶外大肌肉運動的時間延後十分鐘，避開小學生的下課時間，另外，改走新的路線，因為新的路線有樓梯和斜坡，翔翔老師希望可以從今天下午就開始改走新的路線。」（翔觀察 20170330）；另外，翔翔老師也在某天去普通班進行融合教育課程結束後，與搭班老師、和助理員分享自己所進行之省思，敏銳的提出其認為目前的融合教育課程可能存在的問題，並積極的進行討論，希望可以加以改善，「翔翔老師說：『我覺得去融合現在這樣的方式，好像對普通班的小孩幫助比較大耶，對我們班（學前特教班）的小朋友好像幫助不大，他們感覺去那邊學到的就是吵架、被拒絕…』」，翔翔老師持續與老師們討論，共同討論融合教育課程對身心障礙幼兒可能的幫助為何，且思考未來可以如何進行調整。」（翔觀察 20170407）。

另外，本研究之研究參與者所具備的敏銳度及行動力，亦表現於學校生活中可能進行之全園性活動，如研究者即觀察到，在進行健康檢查、和拍畢業照時，研究參與者能夠敏銳的覺察在這些活動之過程中，可能對於某些來自多元文化背景的幼兒會產生潛藏著的壓迫和不公平，並積極主動的以具體的教學實踐，實際的挑戰、屏除這些壓迫和不公平，給予來自多元文化背景的幼兒足夠的支持；白白老師在進行全園性健康檢查時，即相當敏銳的察覺 S3（身心障礙幼兒，人際互

動及口語表達較弱)可能正面臨主流文化下的壓迫，白白老師立即給予協助，讓 S3 能夠在健康檢查的活動中自在的完成，降低其可能感受到的緊張與不舒服，「S3 在進行視力檢查時，似乎無法清楚用手比出方向，檢查人員引導後、仍沒有改善，檢查人員語氣較急的要求 S3 比清楚、看不清楚也要說清楚，S3 顯得有點緊張，白白老師過來協助，請檢查人員從最大的視力符號開始，並慢慢的引導 S3 練習把每個方向比清楚，並確認 S3 明白白白老師的意思，之後再進行檢查時，狀況改善，檢查人員也較能知道 S3 真實的視力狀況。」(白觀察 20170420)。

翔翔老師則是在進行全園性拍畢業照的活動時，因為攝影人員對於身心障礙幼兒的不了解，而出現可能對身心障礙幼兒產生之主流文化下的霸權與壓迫性對待，翔翔老師很敏銳的覺察此危險性，並積極與攝影人員進行溝通，將拍照的方式和流程轉為較彈性、活潑，以對每位身心障礙幼兒的發展和需求之了解，將拍畢業照的活動轉化為對幼兒而言，較合宜、且自在的活動。

翔翔老師和搭班老師帶領三位幼兒去拍畢業照，在拍攝過程中，攝影師剛開始要求以自己的方式進行，不希望翔翔老師介入，楊老師便配合攝影師、不主動介入，讓攝影師以較制式、且多以指令互動的方式進行，但幼兒拍照的情形不佳，C6 (自閉症幼兒) 會不斷將畢業帽摘下，C1 (智能障礙幼兒) 無法專注於鏡頭，C4 (程度較重的自閉症幼兒) 會一直趴在地上。(翔觀察 20170418)

接著翔翔老師與攝影師溝通，以較彈性、活潑的方式進行，依據幼兒的狀況隨機應變，包含：C6 不一定要戴畢業帽、攝影師可以在幼兒動態的過程中連拍、不一定要要求幼兒站著不能動等，在翔翔老師的引導下，幼兒拍攝的狀況進入佳境，但拍攝 C4 時，狀況較不好、C4 的情緒不佳，翔翔老師以

唱平時團體活動的兒歌的方式引導 C4，最後順利拍攝完成。(翔觀察 20170418)

除此之外，研究者透過在教學現場之參與觀察，亦發現研究參與者會以自身具備之批判意識，在其教學實踐中建構包含多元化觀點的課程與教學，以給予幼兒較豐富、多元的課程內容和教學方式，盡可能的降低課程與教學中可能存在的刻板印象或主流文化之壓迫；研究者對此的發現主要有兩個部份，首先是小玉老師在課程進行的過程中，其引導幼兒進行分組時，小玉老師雖然給予空間、讓幼兒自由分組，但會給予幼兒指定的分組條件，小玉老師說：「每一組裡面都要有男生、有女生，而且要有大班、也有中班喔！」(玉觀察 20170419)，亦即小玉老師具備相當程度的敏銳度及批判意識，其會希望幼兒在合作、互動的同儕中，是包含來自不同文化背景的幼兒，給予幼兒和各種不同文化下的同儕實際相處、互動的機會，小玉老師如此之多元文化教學實踐，不僅可以培養幼兒跨文化的態度與能力，亦能夠避免教室中出現因為文化背景而產生之對立或隔離。

另一部分則是翔翔老師敏銳的調整教室內圖書區的書本類型，研究者在觀察的過程中發現，翔翔老師改變了圖書區內放置的書本，從原先以有聲書、觸覺類型、及可互動式的書本為主，調整為增加了翔翔老師自製之以幼兒參與課程活動的實際照片、所編排而成的「照片故事書」，研究者觀察到，「翔翔老師帶領三位幼兒進行看照片故事書的活動，照片內容為前幾週翔翔老師帶領幼兒進行活動的照片，翔翔老師一頁一頁翻，並不時詢問幼兒：『是誰在摘樹葉？』、『是誰在拔草？』，幼兒神情專注，不時出現笑容，並用手指照片。」(翔觀察 20170418)；而在與翔翔老師進行之非正式訪談中，翔翔老師提到，其發現之前幼兒較少長時間的獨立閱讀圖書區內的書，可能因為幼兒對

於繪本的故事連貫性孩不了解，因此想改成以幼兒的具體經驗的照片、或圖片，來取代一般的繪本，若效果不錯，之後圖書區的書會增加使用照片故事書（翔非正式訪談 20170418）。

誠如上述之研究參與者在其多元文化教學實踐上，所具備的敏銳度和行動力，其反映了研究參與者具備「教師的批判意識」之多元文化教育素養，並秉持自我省思、以行動降低教室中的不平等，及以批判意識建構多元的課程與教學之多元文化教學信念，也就是說，研究參與者不僅在教學信念上具有相當的批判意識，重視自我在教學上的省思及行動外，其在教學現場的多元文化教學實踐，亦同樣著重於此，皆以教師的批判意識予以實踐多元文化教育；而研究者如此之教學實踐，亦符應了國內外學者對於教師之批判意識的論點，其認為教師應該具備批判意識且能夠時時自我覺察和反思，以降低教學過程中可能存在的歧視與不平等，避免自身造成更多的偏見，且教師應透過多元文化教育的實踐，採取實際的改革和行動，主動挑戰、並拒絕存在於學校教育中的任何形式之偏見與刻板印象(巫鐘琳,2008;Nieto & Bode, 2012)。

第三節 實踐多元文化教育之教學困境及解決策略

本研究透過與研究參與者進行之深度訪談，了解並探究研究參與者在實踐多元文化教育之過程中，所遭遇之教學困境、及其對此所採取的解決策略；統整相關資料後，研究者發現，本研究之研究參與者在實踐多元文化教育的過程中，所遭遇的教學困境主要包含親師溝通、教師的多元文化知能、及教師因為「親子作業」活動而產生的矛盾等三種層面，而研究參與者面對這些教學困境，其採取的解決策略則大

多聚焦於教師自身的自我省思、更為同理與友善的親師互動、及實踐教師重視的教學信念等面向上，而研究參與者所遭遇的教學困境與其所秉持的多元文化教學信念、及所實行的多元文化教學實踐相關，且其採取的解決策略亦反映了研究參與者所具備的多元文化教育素養內涵。

首先，本研究發現，研究參與者在實踐多元文化教育上，所遭遇的教學困境之性質，符應張德勝與黃秀雯（2010）所述，包含直接、及間接之教學困境，亦即研究參與者所遭遇的教學困境不僅與教師和幼兒相關，亦與家長密切相關；此外，研究參與者所遭遇的教學困境，乃與其具備之多元文化教育素養內涵密切相關，亦即研究參與者因為本身秉持的多元文化教學信念，而衍生出相呼應的教學困境，並實際展現於教師的多元文化教學實踐上，且由於本研究之研究參與者具備相似的教學信念，因此其亦面臨類似性質與情境的教學困境，在教學信念與教學實踐上產生令研究參與者難以處理的衝突和壓力（李新鄉、楊成業，2009；常雅珍，2010；謝妃涵，2013）。

另外，透過與研究參與者進行之深度訪談，研究者亦發現，研究參與者面對上述之教學困境，其所採取的教學策略存在相似的性質、亦反映著相似的多元文化教學信念，研究參與者所採取的解決策略之性質主要為教師之自我省思、及建立更加同理且友善的親師互動關係，並透過教師的自我省思，在面對教學信念及教學實踐間的衝突時，以其重視的教學信念作為困境的解決策略，真正的發揮研究參與者之多元文化教育素養內涵，本研究統整之解決策略回應了國內相關學者對於教學困境之有效解決策略之相關研究，對於解決策略的性質同樣著重於教師自我反思、及提升親師溝通的效能（曾佳雯、蔡麗芳，2009；謝妃涵，2013）；此外，本研究之研究參與者面對教學困境所採取之解

決策略，亦反映了研究參與者具備之多元文化教育素養內涵，其因為秉持之教學信念，而因應而生相關聯的解決策略，並呈現於教師的多元文化教學實踐上，同樣的，研究參與者因為在教學信念上皆相當重視包含教師的批判意識、及雙向的親師關係等，因此其所採取的解決策略亦皆聚焦於這些面向上，以相似的教學實踐，反映出研究參與者共同的多元文化教育素養內涵（常雅珍，2010；謝妃涵，2013）。

以下，研究者將針對研究參與者所遭遇的三大面向之教學困境予以說明，並分別闡述研究參與者所採取之解決策略，亦呈現研究參與者之多元文化教育素養、教學困境、與解決策略三者之間存在著的相互關聯性。

壹、教師與家長之間的互動

首先，研究者發現，本研究之研究參與者在實踐多元文化教育的過程中所遭遇的教學困境，有相當大的部分來自於教師與家長之間的互動與溝通，從與研究參與者的訪談中統整出，研究參與者在與家長進行溝通時，會因為家長自身的文化背景、價值信念、家庭環境等因素，而造成研究參與者在實踐多元文化教育的過程中，會感受到家長能夠給予的家庭支持較少、或家庭功能較弱，因而在其多元文化教學實踐上，產生挫折、灰心的負面情緒；研究參與者所遭遇之此教學困境，呼應了郭明德（2002）所述，家長對於教師的教學實踐較不了解、或不支持時，即可能造成教師與家長之間的衝突。

舉例而言，燕燕老師曾經在面對班級中來自原住民的家庭的幼兒時，因為幼兒的家長對於幼兒在學校的表現較不關心，也較無法兼負起幼兒的身體照護之責任，且家庭環境較為複雜，因而讓燕燕老師感到相當無力，即使燕燕老師給予幼兒豐富的關懷與愛，努力扮演家長

的角色，顧全幼兒的身體照顧，但燕燕老師仍然在教學實踐的過程中，感到相當挫折，認為因為家長無法給予支持，而使自己能夠幫助幼兒的部份很有限，「他們(原住民幼兒)也只能在學校表現，當他回到家，就是什麼都沒有，因為家裡的大人根本也不在意這些，你可能今天跟家長分享說他在學校(的興趣)，因為說真的他們不是爸爸媽媽，他們也不覺得怎麼樣，所以其實有時候面對這樣的孩子、這樣的家庭，我覺得老師還是會有某些程度的無力，因為你不能夠做些什麼…」(燕訪談 20170314)。

同樣的，小魚老師也認為在與家長間的互動和溝通上得不到家長的支持，是其遭遇相當大的教學困境，小魚老師在訪談中提到，其與許多單親家庭或低社經背景家庭的家長，在溝通幼兒的學習表現及品格教育時，經常面臨挫折與困難，因為家長礙於自身文化背景、生活環境及工作因素的限制，較難以長期、有效的與教師共同處理幼兒的品格問題，且對於教師在學校教育上所實踐的做法和要求，家長亦難以給予支持，而雖然小魚老師了解這些家長在現實層面上存在的困難，但仍對於與家長之間的互動和溝通感到相當挫折。

我覺得比較大的挫折是來自家長，會有那種讓你比較灰心、覺得比較難以處理的感覺，有的家長(單親家庭或低社經背景的家長)就是忙啊，有的家長他就是為了生活、沒有辦法，他也知道老師跟他談的教育觀念是對的，但是他就是做不到，那個感覺很像是石沉大海，你會非常的清楚的感受到，其實他在家裡可能還是沒有去做改變、或是引導，就會少了家庭教育那一部分的支持。(魚訪談 20170421)

有時候你會覺得很希望為了這個孩子，幫他去做一些，不管是能力的培養、或是他一些問題(品格)的調整，然後你會希望學校方面去努力，家庭

方面也去努力，可是有時候你單方面的一直努力、一直努力，可是卻得不到家庭那邊的回應，或是一些實際的作為，那個多少還是會讓人家灰心的。(魚訪談 20170511)

除了因為幼兒的家庭功能較弱、或家長較無法給予教師足夠的支持所造成之教學困境外，研究參與者亦可能在面對身心障礙幼兒時，與家長之間難以達成共識而產生教學困境，家長的觀點和教師的教學信念或教學實踐產生衝突，因而產生教學困境；燕燕老師和小孟老師皆在訪談中提到，其認為在與身心障礙幼兒的家長互動及溝通上較為困難，尤其是當家長較無法接受幼兒的身心障礙狀況時，教師和家長之間的互動和溝通會更為困難，燕燕老師說：「困難的話，我覺得主要就是像在和特殊生的家長溝通上，有些家長可能會無法面對、或是接受自己的孩子，這樣的狀況就會變成，老師常常會想提供他們很多的資源或幫助，但因為家長無法接受，所以這些資源就無法真正的去幫到孩子。」(燕訪談 20170228)。

而對於研究參與者面臨之教師與家長間在互動和溝通上的教學困境，研究者發現，其所採取的解決策略主要會從提升與家長間同理且友善的互動關係、及進行教師自身的省思此兩種方向著手；首先，研究參與者認為，當面對因為文化背景或工作因素，較難以給予教師在教育上的支持之家長時，研究參與者會投注更多的時間和心力與家長進行互動和溝通，更積極的建立與家長之間有效的雙向關係，以提升親師間的溝通效能，燕燕老師說：「我會花更多的時間和家長進行溝通，所以在面對這些孩子時，我覺得我就必須花更多的時間在孩子和家長身上，因為我覺得老師應該要讓家長真的感受到老師是真的為孩子好。」

(燕訪談 20170228);而研究參與者在致力於提升與家長間同理且友善的互動關係上，相當重視教師應該要能夠同理來自多元文化背景的幼兒之家長，教師必須同理家長在其文化內涵中，所承受的壓力和困難，及其所秉持的價值信念為何，當教師能夠同理幼兒及家長時，教師能夠擁有更多的動力去落實自己的多元文化教學信念，以豐富的關愛幫助家庭功能較弱的幼兒，並致力於提升幼兒的學習表現，研究參與者此重視同理家長、以提升親師間友善的互動之解決策略，亦可緩解教師因為身心障礙幼兒的家長對於幼兒障礙的不接受，而產生之教學困境，藉由同理身心障礙幼兒的家長之困難和想法，研究參與者認為自己的挫折感會降低，且更願意給予身心障礙幼兒及其家庭更多的關懷與幫助。

我自己有了小孩之後，我覺得在很多時候會更能夠同理父母親的想法，就像絕大部分的家長，說真的、不太能夠接受孩子有些怎麼樣的、跟別人不一樣，那當你對這個孩子越了解，或對他的家庭狀況越了解的時候，你就會覺得，你如果可以，就盡可能的多給這些孩子一些協助，或給這樣子的家長多一些協助，因為他們真的很辛苦，真的只能是孩子來學校，老師給比較多的協助，我覺得來上學對他們來說、真的是好的。(燕訪談 20170411)

我們會盡量在學校教育的部分，就是這個孩子在學校的時候我們能教他的、能引導他的部分，我們會盡量去做。(魚訪談 20170421)

除了提升與家長間同理且友善的互動關係外，研究參與者在面對親師溝通上的教學困境時，其亦會藉由自身的省思，作為困境之解決策略，研究參與者在面對親師溝通上的教學困境時，其會開始省思，自己是否在教學信念和教學實踐上，沒有真正的同理家長的觀點、或沒有真正的從幼兒和家長的需求上進行思考，而在教學實踐上可能產

生對幼兒及家長的壓迫，因而研究參與者開始重新檢視自己的教學信念和教學實踐，覺察自己在教學上的盲點、及在信念上的無形霸權，並嘗試進行調整，致力於讓教師與家長之間的互動和溝通能夠達到真正的雙向有效；對此，小魚老師提到，自己在面對和單親家庭、或低社經背景的家長溝通上的困境，及因為家長較難以給予支持時而產生的挫折感，小魚老師會開始進行自我的檢視和省思，嘗試檢視自己的教學信念、並重新建構所實行的教學實踐，反思自己的教學信念是否沒有真正的同理幼兒和家長的需求，或自己的教學實踐是否僅是框架、仍是主流文化下的一種霸權，因為這樣的省思，小魚老師會進一步開始調整與改變。

我覺得慢慢的開始會去對自己有一點省思，會去調整，有時候我會試著讓我自己從家長的角度，我會試著去同理他，我有沒有試著站在家長的那一個角度、去替他思考？我有沒有站在孩子的角度、去替他真的好好的想一想？你就會開始慢慢的去調整你自己跟家長在溝通的時候的面向，你也會開始去思考，我今天提供給家長的，不管是教養的策略，或是我給他的一些意見，是不是配合他現在的情況可以去做的、可以去運用的，還是我只是在高談一個空的、一個很空泛的教育的目標，但實際上根本對這個家長來講，是不受用的，所以我覺得我會開始去做這樣子的想法的改變。（魚訪談 20170511）

小魚老師藉由自我的省思，以改變其多元文化教學實踐的具體例子，乃是其在處理單親家庭之幼兒與家長，在參與學校所舉辦之親子活動，如母親節或父親節活動時之處理方式，小魚老師提到，其之前會認為教師應該要帶領單親的幼兒，去面對如此之親子活動，且也會一樣要求單親家庭的家長，應該配合教師的教學信念，共同帶領幼兒去經歷親子活動、讓幼兒去認識自己家庭中缺少的這個角色，但教師

如此之教學信念、和教學實踐，卻可能造成對家長和幼兒的傷害，更破壞了親師之間的關係，家長可能會選擇不讓幼兒參加這樣的活動，甚至與教師及學校形塑出不信任的隔閡，「你會覺得帶著孩子勇敢去面對這個事情（自己身處於單親家庭）、是好的，你可能會這樣想，可是其實那個無形中，對家長來講、是一個傷害，可是實際上對家長來講，可能對母親來講，那是他的一個傷心的點，甚至他其實是不願意給孩子知道爸爸的任何的訊息的…」（魚訪談 20170511）；因而，小魚老師開始進行對自我之信念與實踐的省思，反思自己這樣的想法和做法，對於幼兒與家長來說，究竟是否符合其真正的需求，教師如此之教學實踐，是否可能造成更多的歧視和壓迫，小魚老師藉由自我省思的過程，覺察自己在教學困境中的問題與盲點，並開始予以改變，以對家長的同理心出發，建構符合幼兒與家長需求的教學實踐，同時亦提升親師互動上的正面效能。

慢慢我會開始去調整，反思我跟家長這樣溝通、或提供他這樣的意見，是真的可以幫助到這樣的（單親家庭）媽媽的角色嗎？後來我就會開始去做一些調整，我可能就會變成是先跟他（媽媽）溝通，讓他知道我們學校有爸爸節的活動，那他的想法是什麼？他對這個事情比較想要看待的角度、跟處理的面向是什麼？（魚訪談 20170511）

或許他可能並不想要讓他的孩子直接去面對這樣子的事務，那可能我們就可以給他一些更實際的策略，我們變成是從外公的角色去談爸爸，這樣你就會有別的更貼近家長的需求，又可以提供孩子獲得爸爸日我們希望帶給他的教學意義，又可以避開了家長的尷尬。（魚訪談 20170511）

誠如上述之研究參與者所遭遇之教學困境、及其所採取的解決策略，研究者發現，其呈現出研究參與者所具備的多元文化教育素養內

涵，研究參與者之所以會產生與家長互動上的教學困境，乃是因為其秉持著「重視幼兒擁有良好學習表現」的多元文化教學信念，其相當強調自己必須在教學中，幫助幼兒發展學業成就，並培養幼兒獲得如合宜的品格之重要能力，因此，研究參與者會因為在實踐使幼兒擁有良好學習表現之教學信念上，無法獲得家長相對應的支持時，而產生教學困境；而研究參與者所採取之解決策略，亦反映了其所秉持的多元文化教學信念，研究參與者因為「重視和家長間的雙向關係」之信念，因而選擇採取投注更多心力、予以同理等教學實踐方式，來化解教學困境，且研究參與者由於具備「批判意識」，能夠在教學實踐中自我省思，因而其會透過自我省思的過程中，調整自己的信念和實踐，以成功的解決自身在實踐多元文化教育時遭遇的教學困境。綜而言之，研究參與者具備的多元文化教育素養內涵，會衍生出相呼應的教學困境，亦會因為研究參與者秉持的教學信念，而採取符應的解決策略，落實於其多元文化教學實踐之上。

貳、教師文化多元性的限制

本研究之研究參與者在實踐多元文化教育的過程中，所遭遇之教學困境，亦包含教師因為自身文化多元性的侷限，而在面對來自多元文化背景的幼兒時所產生之教學困境，研究者發現，研究參與者會因為自身背景的文化多元性較為單一，及所擁有的多元文化能力不足，因而在教學實踐上感到挫折和困難，包含研究參與者在與來自多元文化背景的幼兒互動時，遭遇到文化差異的困難，及研究參與者認為自身所能夠給予幼兒的資源和支持是有限的，而在維持幼兒文化能力、提升幼兒文化認同等教學實踐上皆感到無力與困難；研究參與者因為自身文化多元性之限制，所遭遇之教學困境，即符應國外學者對於多

元文化教育實踐之困境的論點，其提到歐美國家的教師，受限於自身多元白人中產階級的女性之單一文化背景，而較缺乏多元文化教育上實際的知識和經驗，可能在多元文化知能上較無法滿足學生的需求 (Jordan, 1995; Liston & Zeichner, 1991; Shade, 1995)。

白白老師在訪談中提到，因為班級中有一位加拿大配偶的子女，其習慣的語言上和主流文化不同，對於中文亦非常不熟悉，而白白老師認為自己在語言上的多元文化能力較弱，在與這位幼兒的互動及進行課程上遭遇到較多的困難，白白老師所遭遇之教學困境，亦顯現出白白老師對於來自多元文化背景的幼兒在學習表現上的重視，白白老師因為秉持著「重視幼兒擁有良好學習表現」之教學信念，並期望在教學實踐上能夠以幼兒熟悉的語言與之互動，而非要求幼兒去適應主流文化的語言，因而產生如此之教學困境；「像是加拿大的那個小孩，對我來說其實就滿困難的，因為我自己的英文不是說非常好，那在和他相處上我就會覺得滿吃力的，可能在課程中要討論什麼的就會比較困難」(白白訪談 20170222)；同樣的，翔翔老師也遭遇因為自身背景之多元性的不足，而感受到在實踐多元文化教育中的困難之處，翔翔老師認為自己的文化背景太過單一，亦不具有來自多元文化背景之幼兒熟悉的語言能力，因此在支持幼兒的文化能力和提升其文化認同上較存在困難，而翔翔老師面臨之教學困境，亦反映出其秉持之「支持幼兒的文化能力」的多元文化教學信念，其因為重視維持幼兒本身的文化能力、及發展幼兒的文化認同，方產生受限於自身文化多元性不足的教學困境。

困難就是我自己沒有什麼多元文化背景，我們自己不會那麼多語言，你說我們有緬甸、印尼、還有法國、美國的(幼兒)，但是當老師自己不擅長這麼多語言的時候，你教室的各種學習區的配置，你就不可能有這麼多的資源，

所以我覺得在實踐多元文化的時候，每次談到這個也是一籌莫展…就是當母語是他（幼兒）優勢語言的時候，我們學校有沒有足夠的資源去幫助這些孩子，我覺得以目前來說是沒有的，我們自己本身的文化的多元性不夠，頂多你只能做到，叫他的爸爸媽媽來吃吃喝喝、介紹各種的食品，可是如果真的要深入到、就是幫助他們的文化認同，我覺得還是滿辛苦的。（翔訪談 20170324）

對於研究參與者提到之因為教師文化多元性的限制、而產生的教學困境，研究者發現，其所採取之解決策略主要包含增強親師溝通、及提升自己的多元文化能力，首先，面對來自多元文化背景的幼兒，其熟悉的語言和主流文化不相同，而教師自身在語言上的多元文化能力較不足時，研究參與者會透過增強和幼兒家長間的互動和溝通，建立教師與家長之間有效且緊密的親師關係，以提升幼兒的學習表現、並幫助幼兒適應主流文化，白白老師即提到：「我就會變成和他的媽媽（加拿大籍配偶）多做溝通，可能利用課餘的時間、或媽媽來接小孩的時間，我就會和媽媽說今天上課的內容、小朋友的狀況，讓媽媽知道我們課程的內容，讓他可以去多了解小朋友的學習狀況，再麻煩媽媽回去問他、看他到底明不明白今天早上老師在說什麼，然後我也會邀請這個媽媽來我們班當愛心媽媽，就可以來班上多和小朋友互動，那這樣的話也可以幫助到他自己的小朋友。」（白白訪談 20170222）；白白老師所採取之解決策略，即反映出自己具備之「重視和家長間的雙向關係」之教學信念，且會落實於教師提升親師關係的教學實踐上。

除此之外，研究參與者認為，當面對因為教師自身文化多元性的限制、所產生的教學困境時，教師應該提升自身的多元文化能力，致

力於更加了解來自多元文化背景之幼兒和家長的文化內涵，並使自己具備和幼兒及家長互動的語言能力，因為研究參與者強調，應該藉由教師致力於使自己擁有多元文化知能，能夠與多元文化背景下的幼兒和家長溝通，而非要求家長學習主流文化的語言、認為其必須配合主流文化社會；研究參與者如此之解決策略，清楚反映出其對於幼兒文化能力的認同與支持、及對於雙向有效的親師關係的重視之教學信念，且研究參與者具備之批判意識，會檢視自身多元文化知能、並以行動予以提升。

老師可以怎麼做喔，就是老師難免可能要學一點緬甸語吧～像是我姊姊是小學特教老師，他前兩年就是因為班上每年都收到泰國來的（學生），後來他受不了了，他就去學泰語，應該這樣說，我覺得如果真的遇到了（來自多元文化背景的幼兒，且其熟悉非主流文化下的語言），我覺得我們會很有那個動機，因為你要我們這些中上階層的人去學泰語，比那些媽媽要來學國語，其實簡單的多。（翔訪談 20170324）

所以我覺得老師如果所在的地區是這麼多元，你勢必一定要會到多種的語言能力，那當然語言是為了幫助你去要幫助這個家庭，克服他跟學校之間的溝通障礙，老師一定要做到這樣。（翔訪談 20170324）

參、親子作業產生的矛盾

透過與研究參與者進行之深度訪談，研究者發現其遭遇之教學困境亦包含，教師因為「親子作業」活動，而在教學信念和教學實踐上產生的矛盾與為難。此教學困境主要呈現於翔翔老師的經驗上，翔翔老師在訪談中提到，其在教學實踐中，因為覺察「親子作業」可能存在之對來自多元文化背景之幼兒和家長的壓迫和不平等，乃在翔翔老師的學前特教班中，將親子作業取消，以避免主流文化所產生的霸權；

但在翔翔老師選擇在教學實踐上取消親子作業時，其同時也秉持著與之矛盾的教學信念，亦即翔翔老師仍認為親子作業活動背後的正面意義是有價值的教學目標，翔翔老師仍重視親子作業的目標，也就是期望藉此鼓勵家長多陪伴幼兒、提升親子互動及家庭教育的效能，因此翔翔老師面臨著在親子作業活動上，自身的教學實踐、與所秉持的教學信念之間的矛盾與衝突，遭遇了左右為難的教學困境。

我覺得這個活動（親子共讀學習單），一個不小心就很容易對家庭造成一種傷害，因為在這個活動的背後隱含的是，你回到家、一定要陪著孩子坐下來，一對一的講某些事情，才認為是優質的教養方法，那你把這東西當作是一種關鍵文化，那它就很明顯的，對於某些家庭有歧視，所以我們班是沒有功課這種東西的。（翔訪談 20170407）

話說回來，陪小孩這件事情還是很重要，所以就是在做每一個決定的時候，我的困難點就會在於，雖然你知道它代表的是某種文化意識，可是你又認為它是重要的，你也知道陪小孩重要，所以要怎麼推行是要很深的一個考量。（翔訪談 20170407）

而面對上述之教學困境，本研究發現，研究參與者會透過自身所具備的批判意識，採取符合教學信念、且能夠降低不平等之教學實踐，以作為此教學困境的解決策略；實際以翔翔老師的經驗為例，翔翔老師面對因為覺察親子作業可能存在的偏見、而在教學實踐上予以取消，但又秉持著對親子互動重視之教學信念，而產生之教學困境，其選擇以舉辦親子活動，且致力於讓每位家長皆可以參與，以作為此困境之解決策略，翔翔老師說：「我的做法就會是，我不給你功課，但是我會辦很多、你人來參與的一個功課（親子活動，如學前特教班的校外教學活動），那我會想辦法帶你過來，因為我的目的是讓你陪小孩，所以

我是用這樣的方式去彌補（取消親子作業活動的教學實踐）。」（翔訪談 20170407）。由此可知，翔翔老師透過舉辦如前述之學前特教班的校外教學活動，並努力在時間的安排上，顧及班級中來自不同文化背景的家長之需求，讓每位幼兒及家長皆能夠參與此親子活動，以落實其重視親子互動的教學信念，並化解其原先在教學信念及教學實踐間產生的衝突，作為教學困境之解決策略；翔翔老師如此之解決策略，反映出其具備批判意識之多元文化教育素養內涵，且會以自我省思、及行動降低教室中的不平等之教學信念，採取舉辦校外教學活動之解決策略，落實於其多元文化教學實踐上。

第四節 多元文化教學信念與多元文化教學實踐之討論

研究者針對本章前三節中所呈現與說明的研究結果，於本節進行進一步的討論，針對研究者透過訪談所統整之幼兒園教師的多元文化教學信念、及觀察資料分析之多元文化教學實踐，兩者之間相互參照、而發現之內容進行討論，並將研究參與者在教學信念與教學實踐之間的落差之處，延伸至其所遭遇之教學困境加以探究，以將本研究之研究問題與焦點相互連貫，從鉅觀的角度了解幼兒園教師的多元文化教育素養下的教學信念和實踐、與其教學困境和教學策略間的關聯性。

以下，研究者分從兩個部份予以說明，首先，先沿續前三節研究結果與分析，統整研究參與者在多元文化教學信念、與教學實踐間相互呼應之處；接著，再討論研究參與者在其教學信念與教學實踐之間存有差距之處，並進一步呈現研究參與者在實踐多元文化教育上可能衍生之教學困境。

壹、多元文化教學信念與多元文化教學實踐相互呼應

本研究旨在探究幼兒園教師具備之多元文化教育素養內涵，研究者透過深度訪談、及參與觀察之研究方法蒐集資料，以了解研究參與者所秉持之多元文化教學信念、及所實踐的多元文化教學實踐，除此之外，本研究亦進一步將研究參與者教學信念和教學實踐之研究資料相互參照、比對，以深入了解研究參與者在實踐多元文化教育的過程中，其教學信念與教學實踐兩者間的關係；因此，研究者將訪談與觀察的資料相互參照後，統整出研究參與者在多元文化教學信念與教學實踐兩者間，相互呼應、彼此符應之處，研究者延續在第二節中由各教學實踐研究資料中的分析，於本段進行統整，清楚呈現本研究發現之幼教師的多元文化教學信念與教學實踐間呼應之處。

綜合來說，本研究之研究參與者在教學現場的多元文化教學實踐，在多個面向上皆是呼應其秉持的多元文化教學信念的，亦即研究參與者能夠在一定程度上將自己的教學信念，實際的落實於教學實踐之中，讓教學現場中各層面的教學實踐，皆符應幼教師自身的教學信念，研究者發現，基本上研究參與者具備之六大面向的多元文化教育素養，及六大面向中的大多數教學信念，皆有落實於教學實踐中，僅有少部分教學信念未呈現於研究者蒐集之多元文化教學實踐的資料中；對此，本研究將研究參與者在多元文化教學信念、及多元文化教學實踐，兩者之間相互呼應之處，以表格清楚呈現之。

表 4-1 為多元文化教學信念與多元文化教學實踐相互呼應之處：

表 4-1 多元文化教學信念與多元文化教學實踐相互呼應統整表

教學實踐	反映之（多元文化教育素養面向）及教學信念
教師給予個別的 引導和關注	（素養面向：重視幼兒擁有良好的學習表現） 運用個別化教學策略，提升學習表現

	(素養面向：給予幼兒豐富的關愛)
	營造關懷有愛的學習環境
教師堅持且嚴肅的態度	(素養面向：重視幼兒擁有良好的學習表現) 看見發展上的共同需求，給予高的標準和期望 培養重要的學習能力
友善且雙向的親師關係	(素養面向：重視和家長間友善的雙向關係) 具備與家長友善互動的能力
家長參與課程	(素養面向：支持幼兒的文化能力) 讓家長參與課程，展現多元文化內涵
幼兒開放性的批判思考	(素養面向：培養幼兒的批判意識及跨文化知能) 引導幼兒進行批判性思考
教師的敏銳度及行動力	(素養面向：教師的批判意識和行動力) 自我省思，並以行動降低教室中的不平等 以批判意識建構多元的課程與教學

貳、多元文化教學信念與多元文化教學實踐間之矛盾與困境

透過將本研究之訪談資料與觀察資料相互參照、比對，研究者除了發現研究參與者在教學現場中的多元文化教學實踐，是如何回應其自身所秉持的多元文化教學信念之外，從本研究的資料分析中，研究者亦發現研究參與者在教學實踐中，存在著與其教學信念間相互矛盾、差異之處，亦即研究者透過參與觀察所蒐集之教學實踐內容，在某些層面上並沒有完全符應研究參與者於訪談中所述之教學信念，因此，研究者針對這些教學信念與教學實踐之間的矛盾、差異之處進行討論，並探討如此之矛盾之處是否可能造成研究參與者潛在的教學困境，以

下從六個部份分別說明。

第一，本研究之研究參與者在重視幼兒擁有良好學習表現之多元文化教育素養面向中，秉持著「運用個別化教學策略，提升學習表現」之多元文化教學信念，雖然在教學現場觀察之教學實踐中，研究者發現研究參與者會給予幼兒個別的引導和關注，符應了其秉持著教學信念，但研究者仍從其中一位研究參與者的教學實踐中，發現其與教學信念之間存在的矛盾之處，亦即在翔翔老師的學前特教班中，翔翔老師雖然在課程與教學的大部分時間中，會透過給予幼兒個別引導和關注的方式，落實其運用個別化教學策略的教學信念，但是翔翔老師仍無法總是給予每位幼兒個別的引導和關注，而在教學現場中必須暫時擱置某位幼兒，因而產生教學實踐與教學信念兩者之間的落差。

翔翔老師在教學信念上，基於特殊教育的觀點，其重視給予幼兒個別化的教學引導，「我們班因為 8 個都是身心障礙，所以在課程上面本來就需要講究個別化…」(翔訪談 20170324)；而翔翔老師在教學實踐上，大部分的課程與教學中，其皆會落實如此之教學信念，給予幼兒個別的引導和關注，如翔翔老師在每天安排之「學習區活動」的時間，會個別的引導每位幼兒進行學習區教具的操作，由兩位幼教師、及一位助理員輪流一位幼兒一位幼兒的帶領，個別進行課程活動(翔觀察 20170329)。但是研究者發現，翔翔老師在每天的課程與教學中，仍無法總是給予幼兒個別的引導，而會出現必須暫時擱置某位幼兒的情形，如「在進行大肌肉活動時，翔翔老師單獨引導 C5 (自閉症幼兒) 提水瓶繞著教室內的桌子走路，C4 (較高程度的自閉症幼兒) 情緒不好，從椅子上趴倒至地上、並持續發出哭叫聲，翔翔老師先引導 C4 坐回椅子上，繼續帶領 C5 走路，但過沒多久、C4 又趴倒至地上，翔翔老師以口語引導、但 C4 仍繼續趴在地上，偶爾會發出哭叫聲，翔

翔老師繼續帶領 C5 進行大肌肉活動，而讓 C4 持續趴在地上，直到吃早餐時才走過去、拉起 C4。」(翔觀察 20170407)；另外，在每天的「學習區活動」時，翔翔老師會輪流個別引導幼兒進行活動，但在等待的時間，部分幼兒會在各學習區自由探索，但幾位身心障礙程度較重的幼兒可能只能坐在位子上、持續等待較久的時間，(翔觀察 20170329)。

對此，研究者認為此教學信念與教學實踐之間的落差，乃是由於翔翔老師的班級是全部幼兒皆屬於來自多元文化背景之幼兒，亦即需要教師給予個別引導和關注的幼兒是班級中的多數，而非如白白老師、或小玉老師一般，班級中可能只有兩三位來自多元文化背景之幼兒，因此翔翔老師在教學實踐上，僅能盡可能的實踐其秉持之教學信念，在人力與時間許可的情況下，盡可能的給予幼兒個別的引導和關注。而藉由翔翔老師班級中所呈現之教學信念與教學實踐間的落差，本研究發現，此亦可能成為幼兒園教師在實踐多元文化教育上，可能遭遇的教學困境，也就是當班級中包含多位來自多元文化背景的幼兒時，教師該如何落實其「運用個別化教學策略」之教學信念，以有效的提升每位幼兒的學習表現呢？研究者認為，如此之教學困境，可以採取如翔翔老師在課程與教學中會使用的教學策略，作為教學困境的解決策略，翔翔老師在課程與教學中，會透過能力分組的方式，將發展和學習表現較為接近的幼兒分為一組，此小組通常是兩位幼兒一組，並在課程活動中，由翔翔老師一次帶領一個小組進行活動 (翔觀察 20170330)；但因為幼兒彼此之間仍然存在相當程度的發展差異，因此翔翔老師僅能盡量同時引導兩位幼兒、進行不同的課程活動，然而透過分組的方式，仍然稍微緩解了教師難以顧全每位幼兒的教學困境，讓等待、被暫時擱置的幼兒人數可以減少，可作為幼兒園教師在面對班級中包含多位需要個別引導的幼兒、或來自多元文化背景的幼兒是

多數時，可能遭遇之教學困境的解決策略；此解決策略即如同研究參與者秉持之「發揮同儕及團體的影響力」之多元文化教學策略，符應了 Ladson-Billings (2009)所述之成功的非裔美籍幼兒之教師的做法，其會建立班級中合作學習的社群，鼓勵學生之間共同學習、彼此合作，透過團體合作之學習模式，幫助幼兒達到學業成功。

第二，從訪談及觀察資料的相互參照中，研究者發現，在教學現場中所觀察到的「家長參與課程」之教學實踐，與研究參與者訪談中所述之教學信念存在某些程度上的落差，也就是研究參與者在訪談中，相當重視透過邀請來自多元文化背景的家長參與課程，實際的展現多元文化內涵，但在教學現場的觀察中，家長參與課程的教學實踐卻僅有家長說故事的活動、及加拿大籍配偶帶領幼兒進行英文課程活動，而未觀察到非主流文化、或來自少數族群的的家長，有進入教室實際參與課程的教學實踐。

對此，研究者認為，首先可能與本研究在觀察時間上的限制有所關聯，因為研究者在三個研究參與者的教學現場，個別所觀察的時間僅在一個月之內，因此，可能在研究者進入教學現場蒐集多元文化教學實踐之資料的有限時間內，無法完整的獲得關於「家長參與課程」之多元文化教學實踐的資料，因而僅觀察到如說故事般的常態性家長參與課程之教學實踐；此外，以白白老師的班級為例，其班級中所包含的來自多元文化背景的幼兒，在文化背景上即為日本籍、及加拿大籍配偶之子女，因此在文化的多樣性上亦受到限制，在家長的多元文化內涵上，多以較屬優勢的文化為主，而少有如越南、印尼等較屬少數的非主流文化。而對於小玉老師的班級中，雖然有兩位來自東南亞國籍的新移民子女，但卻未觀察到「家長參與課程」的教學實踐，研究者認為除了上述之觀察方法和設計上的限制外，亦有可能與研究參

與者希望家長帶領之課程內容、能夠與學校之課程活動相互連貫有所關聯，小玉老師即提到：「文化就是很自然的東西，可是這種（讓家長參與課程）很獨立的、完全不同系統的，我覺得有困難耶...而且我又很希望孩子們可以在自然的情境（學習），不要太刻意，那我們有機會就提供他體驗（多元文化），但是你說要把它經營成長線，就有困難。」（玉訪談 20170316）；也就是說，小玉老師雖然在訪談中提到，其曾經邀請非主流文化下的幼兒家長，進入班級、實際帶領展現其多元文化內涵的課程，其也認為讓家長有機會實際展現文化內涵是有意義的，但在實際的教學實踐上，如此之讓非主流文化之家長參與課程的多元文化教學實踐，在教學現場中仍然是屬於頻率較低、次數較少的課程活動，因為研究參與者認為家長帶領之多元文化課程，與學校本身的課程活動是較區隔的，家長帶領的文化課程，是在獨立於學校的教學脈絡之外進行的，因此較不容易、也較不適合經常性或常態性的予以實踐。

此亦可能成為幼兒園教師在落實邀請家長參與課程之多元文化教學實踐上所遭遇之教學困境，研究者認為，幼兒園教師可以參考批判教育學之觀點，重新思考課程內容與整體社會脈絡之間密不可分的關係，並重視幼兒及家長在多元文化教育課程中的角色與權力，讓幼兒及家長在教學過程中被賦權（empower）、擁有權力及角色，讓多元文化教育課程成為教師、幼兒、及家長所共同創造的（Kwon et al., 2010; Ladson-Billings, 1995; McLaren, 2003）；當教師從整體社會脈絡的角度來看待課程與知識時，每一位家長在課程中所展現的文化知識，皆可能與學校教育中的知識內容息息相關，而非被切割於學校教育所謂的「知識」之外，如在進行「說故事」的課程主題時，當教師了解到課程中所講述的「故事」，其實代表著某一種主流文化社會結構時，其即

可能明白，來自非主流文化的家長，其文化中著名的故事亦可以成為學校教育中所謂「知識」的故事來源之一，如此一來，家長參與之多元文化課程在學校生活中難以實踐的教學困境，即可獲得解決。

第三，本研究發現，研究參與者雖然在訪談中，提到其秉持著重視幼兒之批判性思考及社會行動的多元文化教學信念，但在教學現場觀察到的教學實踐中，卻僅觀察到教師會以開放性的問題、引導幼兒進行反思，較少蒐集到教師帶領幼兒以反思關懷社會、或以實際行動挑戰偏見之教學實踐資料；且研究者亦發現，研究參與者在帶領幼兒進行批判性思考時，仍有少許程度的成人主導與介入，可能未真正的引導幼兒進行深入的反思，亦可能未讓幼兒真正在自主的情況下，獨立找出解決問題的方法，在教學實踐上與其教學信念存在矛盾之處。如白白老師在課程中與幼兒進行團體討論時，其雖然拋出開放性的問題、鼓勵幼兒自己嘗試解決問題，但對於幼兒提出的答案，卻沒有進一步帶領幼兒思考為什麼可行、為什麼不可行，反而直接暗示幼兒此答案是錯誤的，最後由白白老師引導、作出解決問題之結論，「關於製作演戲布幕的工具，白白老師詢問幼兒：『你們覺得可以用什麼畫？』，幼兒紛紛回答各種不同的答案，白白老師雖然並未給予明確的對錯評論，但會在幼兒回答較不可行的答案時，露出驚嚇的表情，讓幼兒更改答案，最後由白白老師做出結論：『我覺得比較適合用水彩或蠟筆畫。』」（白觀察 20170425）。

對於研究參與者在培養幼兒批判意識之多元文化教育素養中，其教學信念與教學實踐之間的矛盾之處，研究者認為，除了可能因為觀察時間之限制，造成研究者並未搜集到教師帶領幼兒關心社會、並以反思和行動挑戰偏見之多元文化教學實踐的資料外；研究參與者在引導幼兒進行批判性思考上，仍會以教師之姿主導思考，此可能與研究

參與者在帶領幼兒進行批判性思考上的教學實踐經驗較少有關，如同研究者所蒐集到的觀察資料，教師帶領幼兒進行批判性思考之教學實踐，大多實行於團體討論的課程活動上，且並非每一次的團體討論皆可看到師生進行批判思考的歷程，而團體討論在幼兒園的一日作息中，亦不占有相當長的時間，因此，教師帶領幼兒進行批判思考的頻率和次數亦相對的減少，在有限的教學實踐經驗上，幼教師自然較難以熟悉帶領幼兒進行批判性思考的方式和技巧，成人過多的主導即可能因此出現，幼兒園教師對於帶領幼兒進行批判性思考之教學實踐的不熟悉，亦可能成為教師潛在的教學困境之一。對此，研究者認為，幼兒園教師可以在學校的日常生活中，嘗試多去創造讓幼兒進行批判思考或解決問題的情境和機會，如可以透過小組學習的方式，營造讓幼兒互相討論、表達溝通的機會，或是當幼兒提出問題、或教室發生需要解決的狀況時，給予幼兒獨立解決問題的權力（溫明麗；2012）；教師可以藉由建立這樣的機會，激發幼兒表達想法、彼此溝通的能力，且透過如此讓幼兒思考的情境，幼兒在想法上的衝突也較容易出現，在自然的情境下，幼兒園教師方能夠實際的帶領幼兒進行批判性思考、並以實際的行動嘗試解決問題，以提升幼教師帶領幼兒進行批判思考的能力、並培養幼兒的批判意識。

第四，本研究發現，研究參與者在教學信念上，具有批判意識，重視自己會以具體行動、致力於降低教室中的不平等，但在研究者觀察之多元文化教學實踐中，研究參與者所採取之具體行動中，仍然存在著某種程度上的不平等之處，此教學信念與教學實踐相矛盾之處，可由翔翔老師舉辦之學前特教班的校外教學活動加以說明；翔翔老師在訪談中提到，其因為覺察全園性校外教學活動對於身心障礙幼兒及家長存在著不公平與壓迫，因而選擇舉辦學前特教班的校外教學活動，

由此可見翔翔老師具備之批判意識，及以行動挑戰偏見的多元文化教學信念，且翔翔老師也說到，其會在校外教學活動之時間、地點的安排上，顧及不同文化背景之家長的需求，以降低主流文化可能造成的霸權，讓來自不同文化背景之幼兒與家長，皆能夠自在的參與此親子活動（翔訪談 20170324）；但研究者實際參與翔翔老師班級的校外教學活動，雖然觀察到班級中大多數幼兒的家長皆有來參與此活動，有些幼兒的來參與的家長也不只一位，家長在此活動中的親師互動關係亦確實相當不錯，但翔翔老師班級中唯一一位來自低社經背景的幼兒 C1，卻沒有家長同行，C1 不僅在活動參與的過程中，顯得較不自在，且翔翔老師也表示，C1 的家長礙於家中非常需要經濟來源、因而無法請假，因此每次的親子活動，這位來自低社經背景之幼兒之家長幾乎都無法參加（翔觀察 20170416）。

由此發現，雖然翔翔老師秉持的教學信念，相當重視藉由具體行動、降低主流文化所造成的不平等，但在實際的多元文化教學實踐上，翔翔老師仍然遭遇到所採取之行動，能夠降低的不平等是有限的，研究者認為，雖然翔翔老師在訪談中沒有明確提到，但此即可能是翔翔老師在多元文化教學實踐上所遭遇的教學困境，如同翔翔老師曾無奈的說道：「我們不可能提供他一個好的工作、不可能改善他的家庭環境，我覺得我們沒有什麼特別立場去責怪爸爸…」（翔訪談 20170217）；對此，研究者認為，雖然如同翔翔老師的情況，幼兒園教師在以自身的批判意識，嘗試採取實際行動、挑戰偏見時，面臨較難以改變的文化現況、或社會結構，必然會感到挫折、無力，但本研究認為在既存的社會文化脈絡下，教師亦可以透過某些實際的教學實踐做法，讓這個難以改變的不平等、能夠盡可能的降低，以緩解教師之教學困境，如翔翔老師面對 C1 的家長因為家庭現況之限制、總是難以參加校外教學

活動的困境，其選擇在家長無法參加的現況下，仍然堅持由教師扮演家長的角色，帶領並陪伴 C1 共同參與校外教學活動，讓 C1 仍然可以和其他幼兒一樣，有機會實際參與校外教學活動，而當天翔翔老師也安排實習老師專職陪伴 C1，翔翔老師如此之教學實踐，乃是盡可能的降低 C1 因為家庭文化的限制而造成之不平等，雖然校外教學活動對於來自弱勢家庭的幼兒和家長來說，仍然存在著某些程度上的壓迫，但翔翔老師已透過多元文化教學實踐，以具體的行動、盡可能的將不平等降低，以落實自身秉持的多元文化教學信念。

第五，研究者發現，研究參與者在訪談資料中顯示，其具備培養幼兒跨文化的態度與能力之多元文化教學信念，會以正向的方式，引導幼兒以合適、友善的態度與來自不同文化背景的幼兒相處互動，但研究者在教學現場蒐集之多元文化教學實踐資料，卻發現在研究參與者的班級中，部分來自多元文化背景的幼兒在人際互動上是較弱的，形成研究參與者秉持之教學信念，未有效的落實於其教學實踐之中的矛盾；亦即研究者發現，在白白老師和小玉老師的班級中，新移民子女、來自低社經背景的幼兒、或身心障礙的幼兒其在班級中的人際關係相較而言、是比較差的，不僅在自由遊戲的時間較容易被同儕拒絕，也較容易被同儕告狀，「在自由遊戲時間，K4（新移民子女、且為低社經背景幼兒）會主動想與同儕一起玩，但 K4 的人際關係似乎較弱，當 K4 詢問同儕可否一起玩時，較容易被拒絕。」（玉觀察 20170522）；來自多元文化背景之幼兒在人際互動上的弱勢，亦顯現於班級中的選舉中，從白白老師的觀察資料中發現，來自多元文化背景的幼兒在班級中的人際關係較為不好，其似乎給同儕的印象較偏向負面。

進行選「神氣好寶寶」（當月表現優良的幼兒）的活動，白白老師請尚未當選過的幼兒先擔任候選人，即為 S5（低社經背景的幼兒）和 S10（年紀

較小的幼兒)，又另外由幼兒提名兩位幼兒擔任候選人，投票結果 S5 僅由一票，來自平時和 S5 關係較好的 S11，S10 亦僅有一票，由另外兩位幼兒當選；接著進行選「勇氣好寶寶」(表現符合當月品格主題「勇氣」的幼兒)的活動，一樣由沒有當選過的 S5 和 S10 優先擔任候選人，再由幼兒提名兩位，投票結果 S5 和 S10 仍然落選，S5 依舊僅獲得由 S11 投的一票，S10 這次則沒有幼兒投給他，由白白老師投了一票給 S10。(白觀察 20170427)

投票結束後，S5 和 S10 似乎感到很失落，白白老師提醒 S5 和 S10：「六月還有一次機會，要加油喔！」，但 S5 和 S10 看起來仍然很在意自己沒有被選上，在準備去排隊時，兩人手牽手，S10 說：「我已經很努力了啊...」，S5 則沉默不語。(白觀察 20170427)

對於在幼兒跨文化的態度與能力上，研究參與者之教學信念與教學實踐之間的落差，研究者認為，其可能與部分來自多元背景的幼兒，平時在班級中給同儕的印象較偏屬負面所致，如同研究者在教學現場進行的觀察，研究者時常會看到研究參與者在課程活動中，公開的指名這些幼兒在教室中不合宜的行為，且有時指名的次數較多（玉觀察 20170506）；對此，研究者認為，雖然研究參與者如此之教學實踐是為了要提醒幼兒有合適的言行舉止，且研究參與者此舉亦是由於這些幼兒在行為表現上、較需要教師的提醒和引導，但此卻可能同時在無形之中，間接塑造出這些來自多元文化背景的幼兒較負面、「不乖」的印象，因而可能影響同儕對這些幼兒的看法，讓來自多元文化背景的幼兒在人際關係上較為弱勢，如此一來，來自多元文化背景之幼兒在人際互動上的弱勢，即可能成為幼兒園教師在實踐多元文化教育上所前在的教學困境。因此，本研究認為，幼兒園教師可以時時檢視、並提醒自己在引導幼兒時的方式和態度，盡量以正向的方式引導幼兒之行

為表現，或給予私下的指導，避免總是公開的指出幼兒的行為問題，亦可以如小孟老師在訪談中所述，放大來自多元文化背景之幼兒的優點，在同儕之間建立這些幼兒較正面的印象，以增強其人際互動發展，以此作為幼兒人際關係之教學困境的解決策略，亦呼應賴文鳳(2008)的研究發現，教師在常規經營過程中與幼兒的互動所傳遞的訊息，乃會影響幼兒對同儕的觀感，因此教師應減少使用負面語言陳述幼兒的行為，以幫助其同儕關係之正向發展。

第六，研究者在訪談資料中，統整出研究參與者具備認同幼兒文化能力、及發展幼兒文化認同之多元文化教學信念，但此部分的教學信念卻沒有在教學現場之觀察資料中，看到相呼應的多元文化教學實踐，存在著兩者之間的落差之處；對此研究者認為，此落差之處可能與本研究在研究區域上的限制有關聯，也就是因為本研究在選擇研究個案時，乃是從台北市和新北市此兩個區域中尋找，而此兩個區域較屬於都市型的區域，因此可能造成文化多樣性上的限制，亦即班級中幼兒的文化內涵與主流文化的差異較小，教師也較難以覺察到幼兒具備之獨特的家庭文化、或文化能力，因而研究者較難以在教學現場中，蒐集到關於教師支持幼兒文化能力的資料，基於如此，除了對於未來的研究設計提出建議外，本研究亦希望藉此發現，提醒幼兒園教師要提升自己對於幼兒的文化能力之敏銳度，本研究建議教師可以藉由多與幼兒互動、進行家庭訪問、與家長建立友善的雙向關係等方式，主動了解幼兒的家庭文化，並以對幼兒文化內涵之了解為基礎，進一步認同並支持幼兒的文化能力，幫助幼兒發展其文化認同。

第五章 結論與建議

本研究藉由質性研究之方法，深入探究幼兒園教師所具備之多元文化教育素養內涵，包含其秉持的教學信念、實行的教學實踐、遭遇的教學困境、及採取解決策略，研究者以具備一定程度之多元文化教育素養的幼兒園教師為研究個案，透過深度訪談、參與觀察等研究方法，蒐集、整理並分析研究資料，與相關學術文獻相互呼應、討論，並將研究資料相互參照，進行研究結果的討論，並進一步統整、以獲得本研究之研究結論，且提出本研究之限制及建議。本章分為兩節，先說明本研究之研究結論，再陳述研究限制、並提出相關的研究建議。

第一節 研究結論

本研究根據質性研究過程中蒐集之研究資料，所進行分析與歸納之研究結果，及本研究統整之文獻探討，並回應本研究之研究目的與問題，提出本研究之研究結論，以下分別說明本研究之三大面向的研究結論。

壹、幼兒園教師的多元文化教育素養內涵包含六大面向，及其教學信念及教學實踐

本研究之研究核心及主要研究問題，即為欲了解幼兒園教師在實踐多元文化教育上，其所具備之多元文化教育素養內涵，包含其秉持的多元文化教學信念、及所實行的多元文化教學實踐，透過本研究之個案研究，研究者發現並統整幼兒園教師的多元文化教育素養內涵，主要包含六個面向，及各素養下所包含的教學信念及教學實踐，此六

大面向之多元文化教育素養內涵為：重視幼兒擁有良好的學習表現、給予幼兒豐富的關愛、支持幼兒的文化能力、重視和家長間友善的雙向關係、教師的批判意識和行動力、及培養幼兒的批判意識及跨文化知能。

本研究統整之幼兒園教師多元文化教育素養之六大面向，與國外學者 Ladson-Billings (1995)對於有效實施文化回應教學之三大指標相互呼應，其認為有效實行文化回應教學的教師必須能夠發展學生的學業成就、維持學生的文化能力、並培養學生的批判意識。而本研究之六大面向多元文化教育素養，即分別予以符應：幼兒園教師重視幼兒擁有良好的學習表現、及給予幼兒豐富的關愛，此教學信念的精神與目的乃是為了「發展幼兒的學業成就」，藉由給予高的期望、個別化教學策略、投注關懷與愛、以嚴肅的態度予以堅持等教學實踐，以使每位幼兒不分文化背景，皆能夠達到學業上的成功；而本研究發現之幼教師支持幼兒的文化能力、及重視和家長間友善的雙向關係之多元文化教育素養，亦為致力於「維持幼兒的文化能力」，包含幼教師以發展幼兒的文化認同、邀請家長參與課程、建立親師間多元雙向的溝通管道等教學實踐，讓幼兒在學校教育中，能夠維持自身的文化能力，而不被主流文化所壓迫；此外幼兒園教師擁有批判意識、並培養幼兒之批判意識及跨文化知能之多元文化教育素養，即回應了「培養學生的批判意識」之指標，以教師自身的批判意識，帶領幼兒成為多元文化社會中，具有批判思考能力、及社會行動能力的現代公民。

另外，從本研究之結果中得知，此六大面向之多元文化教育素養，各面向中包含其多元文化教學信念、及多元文化教學實踐，以下由表格方式予以呈現。

表 5-1 為六大面向多元文化教育素養之教學信念及教學實踐：

表 5-1 六大面向多元文化教育素養之教學信念及教學實踐統整表

六大面向之素養	教學信念及教學實踐
重視幼兒擁有良好的學習表現	給予幼兒相同的高度期望 給予幼兒個別的引導和關注 運用連結幼兒家庭文化之教學策略 發揮同儕及團體的影響力 培養幼兒重要的學習能力 階段性調整對幼兒的標準 以堅持且嚴肅的態度要求幼兒發展學業成就
給予幼兒豐富的關愛	營造關懷有愛的學習環境 扮演家長的角色，彌補幼兒的家庭功能
支持幼兒的文化能力	認同並肯定幼兒的文化能力 發展幼兒的文化認同 讓家長參與課程，展現多元文化內涵
重視和家長間友善的雙向關係	具備與家長友善互動的能力 建立學校與家庭間多元且雙向的互動管道
教師的批判意識和行動力	教師自我省思之敏銳度 以實際行動降低教室中的不平等 以批判意識建構多元的課程與教學
培養幼兒的批判意識及跨文化知能	引導幼兒進行開放的批判性思考 帶領幼兒主動關懷多元文化社會 以批判反思和實際行動幫助幼兒增能 培養幼兒跨文化的態度與能力

貳、教學信念與教學實踐間的矛盾會衍生潛在的教學困境

延續前一節之研究結果與討論，本研究發現，當幼兒園教師在秉持的多元文化教學信念、與實行的多元文化教學實踐，兩者之間存在著矛盾或落差時，其即可能衍生出潛在的教學困境，造成幼兒園教師在實踐多元文化教育上的困難和壓力，成為落實多元文化教育之精神的阻礙。

本研究發現之因為幼教師教學信念與教學實踐之間存在之矛盾、而衍生之潛在的教學困境，包含以下幾個部份：當班級中來自多元文化背景之幼兒人數較多時，教師難以透過個別化的教學策略，給予個別引導和關注，幫助幼兒提升學習表現；讓家長參與課程的教學實踐，較難以成為固定、或常態性的課程活動，或非主流文化的家長較少有機會實際帶領課程，展現其多元文化內涵；教師帶領幼兒進行之批判性思考，仍是由教師主導居多，幼兒獨立進行之批判反思較少；教師為了降低不平等而採取之實際行動，仍然受限於文化現況或社會結構；來自多元文化背景之幼兒在班級中的人際互動關係較屬弱勢，在同儕之間存在著較為負面的印象；以及教師在教學現場中，較少支持幼兒文化能力、及幫助幼兒發展文化認同之多元文化教學實踐。

本研究基於上述之教學困境的發現，認為幼兒園教師在實踐多元文化教育的過程中，應該保持敏銳的自我省思與批判能力，不僅應該了解自己的教學信念，時時檢視自己在教學信念中，可能存在的限制、偏見、或刻板印象，亦必須覺察自己在教學實踐上，是否沒有符應自身秉持的教學信念，更具體來說，當幼兒園教師在實行多元文化教學實踐的過程中，感受到不自在、挫折、壓力或為難時，即應該敏銳的開始反思自己是否在教學信念與教學實踐間產生了矛盾與落差之處，並進一步進行自我的省思、或教學上的調解，以化解可能衍生之教學

困境。

參、教學困境及解決策略反映了教師之多元文化教育素養

本研究在探究幼兒園教師具備之多元文化教育素養內涵之過程中，亦探討幼兒園教師在實踐多元文化教育上，所遭遇的教學困境、及其採取之解決策略，藉由本研究之個案研究，研究者不僅發現幼兒園教師之教學困境內容、及解決策略，亦了解到，幼兒園教師在實踐多元文化教育上之教學困境及解決策略，與其自身具備的多元文化教育素養是具有相互呼應的關係的。

首先，本研究發現幼兒園教師在實踐多元文化教育上所遭遇的教學困境，主要包含三種類型：教師與家長間的互動、教師文化多元性的限制、及教師之教學信念及教學實踐間的衝突；而幼兒園教師對於上述之教學困境，所採取的解決策略多以增強親師間同理且友善的互動關係、持續進行教師自身的批判省思、及提升教師之多元文化能力為主。

而研究者藉由上述之教師遭遇的教學困境、及採取之解決策略得知，其乃反映了幼兒園教師具備之多元文化教育素養內涵，幼兒園教師因為具備「重視幼兒擁有良好的學習表現」、「支持幼兒的文化能力」、及「教師的批判意識和行動力」之面向的多元文化教育素養，因而在教學實踐的過程中，衍生出上述三種類型的教學困境，相對的，幼兒園教師所採取之解決策略，亦體現了教師具備之「支持幼兒的文化能力」、「重視和家長間友善的雙向關係」、及「教師的批判意識和行動力」之多元文化教育素養內涵；誠如常雅珍（2010）與謝妃涵（2013）之研究所述，幼兒園教師在實踐多元文化教育的過程中，其秉持的多元文化教學信念會衍生出相呼應的教學困境，並展現於多元文化教學

實踐之上，而幼兒園教師面對教學困境所採取之解決策略，亦反映著其具備之多元文化教育素養內涵。

以下，研究者以表格的方式，呈現本研究發現之幼兒園教師實踐多元文化教育之教學困境與解決策略、及其所反映之多元文化教育素養內涵。

表 5-2 為教學困境、解決策略、及其反映之多元文化教育素養：

表 5-2 教學困境、解決策略、及其反映之多元文化教育素養統整表

教學困境	解決策略	反映之多元文化教育素養
教師與家長間的互動	增強親師間同理且友善的互動關係 持續進行教師自身的批判省思	重視幼兒擁有良好的學習表現 重視和家長間友善的雙向關係 教師的批判意識和行動力
教師文化多元性的限制	增強親師間同理且友善的互動關係 提升教師之多元文化能力	重視幼兒擁有良好的學習表現 支持幼兒的文化能力 重視和家長間友善的雙向關係 教師的批判意識和行動力
教師之教學信念及教學實踐間的衝突	持續進行教師自身的批判省思	教師的批判意識和行動力

第二節 研究建議

本研究根據以上之研究結論，對於幼兒園教師之多元文化教育素養之議題，提出幾項研究建議，以作為幼兒園教師、及未來的相關研究之參考。

壹、對幼兒園教師的建議

有鑑於在幼兒階段實踐多元文化教育之重要性，以及教師在多元文化教育中扮演的關鍵角色，本研究重視幼兒園教師必須具備多元文化教育素養之重要性，更從研究結論中了解多元文化教育素養的內涵，因此，本研究建議幼兒園教師可以從研究結論中，了解幼兒園教師應具備之多元文化教育素養的內涵，並從多元文化教育素養的六大面向中，清楚認識其中的多元文化教學信念、及教學實踐，以幫助幼兒園教師在教學現場中，面對包含來自多元文化背景的幼兒、和主流文化下的幼兒時，皆能夠以更符合多元文化教育精神的方式與之互動，降低教室中可能存在的偏見和不平等，共同追求教育機會的均等、及落實學校教育中的公平正義。

具體來說，基於多元文化教育素養中之「重視幼兒擁有良好的學習表現」之面向，研究者會建議幼兒園教師可以重新檢視自己目前對於幼兒在發展和學習上的期望和標準，反思自己是否給予幼兒高度的期望，相信每位幼兒皆能夠達到學業成功，或嘗試以階段性調整標準的方式，幫助幼兒可以在現階段獲得良好表現，再逐漸將標準拉高，致力於讓每位幼兒皆能夠發展學業成就、獲得重要的學習能力；另外，本研究亦建議幼兒園教師可以在教學實踐中，藉由同儕及團體的正面影響力，提升來自多元文化背景之幼兒的學習動機、與學習表現。

而透過本研究之研究發現，呈現出幼兒園教師「重視與家長間友善的雙向關係」之多元文化教育素養的強大影響力，不僅可以幫助教師支持幼兒的文化能力，亦能夠緩解教師遭遇之諸多教學困境；因此，研究者建議幼兒園教師可以透過各種方式，如教師可以舉辦班級性的親子活動、進行家庭訪問、安排多元的親師互動管道，主動了解幼兒

的家庭文化、並與家長建立有效的雙向關係，但教師亦必須注意這些親師互動方式可能存在的不公平之處，並保持親師溝通管道的彈性，同理每個來自不同文化背景的家長之想法和需求，以尊重、接納的態度與家長互動。

最後，本研究認為幼兒園教師具備「教師的批判意識和行動力」之多元文化教育素養相當重要，不僅能夠以行動降低學校教育中的不平等，亦能夠在教師遭遇教學困境時，幫助教師化解所面臨的困難與挫折，並找到有效的解決策略；因此，研究者建議幼兒園教師可以在教學過程中，多多提醒自己進行教學各層面之自我省思，以批判性的態度檢視、甚至質疑自己當前的教學實踐，反思自身秉持的教學信念，以覺察自己在實踐多元文化教育的過程中，可能存在的限制、偏見、刻板印象或主流文化壓迫之處，亦進一步省思自己在教學信念和教學實踐之間，是否存有沒有相互呼應之矛盾之處，並及早覺察可能潛在于之教學困境，以找出解決策略；另外，研究者亦建議幼兒園教師可以透過參與專業研習、或與教育領域之同儕討論之方式，增加自己的批判意識、並提升自身的多元文化能力，參與專業研習可以幫助教師獲得多元文化教育之專業知能、拓展多元文化視野，而與教育領域之同儕討論，亦可以幫助教師覺察自己的在教學信念上的盲點，培養教師擁有豐富的批判意識。

貳、研究限制及對未來研究之建議

研究者針對本研究在設計、方法、執行、分析等各方面之歷程進行反思，統整出本研究之研究限制，並對於未來在多元文化教育素養之議題進行的相關研究提出建議。

首先，本研究因為所選擇的研究個案皆是由台北市及新北市兩個

區域中尋找而來的，因此可能存在著區域性的限制，亦即可能因為台北市及新北市此兩個區域皆屬於北部地區，且較屬於都市型的區域，因而形成兩種層面上的研究限制，一為因為都市區域的幼兒之文化多樣性可能較低，幼兒的文化與主流文化之間的差異較小，因此在研究蒐集的資料中，較難以看到來自多元文化背景之幼兒所具備的文化能力、或獨特之家庭生活經驗，相對的，在本研究中亦較少關於幼兒園教師支持幼兒文化能力、及搭建幼兒家庭文化與學校文化間之學習橋樑之多元文化教學實踐，形成本研究在建構幼兒園教師之多元文化教育素養上可能存在的研究限制。另一方面，本研究在個案選擇上區域性的限制，亦包含在都市區域的幼兒園教學現場中，因為幼兒的文化多樣性較低，教師面對之來自多元文化背景的幼兒在班級中大多僅為少數，且教師在自身的文化內涵上，與幼兒和家長之間較不存在太多差異，因而幼兒園教師在實踐多元文化教育上可能遭遇的情境脈絡、與偏鄉地區的幼兒園教師有所不同，偏鄉地區的幼兒園教師任教之班級中，來自多元文化背景的幼兒人數可能較多、甚至為班級中的多數，因此偏鄉地區的幼兒園教師在實踐多元文化教育上，所面對之情境脈絡、文化差異、或教學困境等皆可能有所不同，如此之研究限制，使得本研究所統整之幼教師的多元文化教育素養內涵受到考驗，因此，本研究之研究結果可能不能完全推論至較屬偏鄉的縣市區域之情形。

對此，研究者對於未來研究之建議為，未來在針對幼兒園教師之多元文化教育素養進行之相關研究，可以將研究區域拓展至台北市和新北市以外的區域、或非屬於都市的區域，以蒐集到文化多樣性較豐富的區域之相關資料，能夠更深入的探究幼兒園教師在「支持幼兒文化能力」之多元文化教育素養上的教學信念和教學實踐，並了解在文化多樣性較豐富的區域任教之幼兒園教師，其在實踐多元文化教育的

過程中，具備之教學信念、實行之教學實踐、遭遇之教學困境、與採取之解決策略，與本研究之間是否存在差異之處；此外，本研究亦建議未來可進行之研究主題，可能可以進一步探究，在都市與偏鄉之區域的幼兒與家長，其偏好的幼兒園教師之多元文化教育素養，在內涵上是否存在差異，進行如 Cooper (2003) 針對白人教師面對黑人社群之幼兒所進行之研究，除了可以探究主流文化下的幼兒園教師，身處非主流文化之幼兒為班級中的多數時，其在實踐多元文化教育上的教學信念、教學實踐與教學困境外，亦能夠以此了解在各區域內真正的局內人 (insider) 之群體認為具備良好多元文化教育素養的幼教師，其教學信念與教學實踐內容為何。

接著，本研究亦存在著觀察方法上的限制，因而導致本研究在研究資料的厚實度上存在著觀察資料與訪談資料兩者間的不平衡，其中的研究限制主要包含兩個層面，首先是本研究在觀察時間上的限制，也就是因為研究者所進行參與觀察的時間僅大約快三個月，且是交錯於三個研究個案之場域進行觀察，並非在同一個研究場域持續觀察至三個月，因此，透過參與觀察法所蒐集而來的多元文化教學實踐之資料，可能存在因為觀察時間有限，而在資料豐富度上受到限制；另外，本研究在資料蒐集的方法上，因為沒有加入「文件資料」的蒐集，納入研究場域中相關的文件資料，如幼兒的學習檔案、幼兒園教師的課程資料等，以擴充幼兒園教師多元文化教學實踐之研究資料，因此較難以增加觀察資料的豐厚度，補充因為觀察時間所導致的研究限制。對此，本研究建議未來的研究在進入幼兒園教師的教學現場進行觀察時，可以將觀察的時間拉長，在資料蒐集的方法中加入「文件資料」的蒐集，或將觀察的內容特別加入幼教師針對多元文化之議題、所設計實行之「多元文化教育課程」，以使觀察的研究資料更為豐富，可以

更完整、全面性的探究幼兒園教師在實踐多元文化教育上的多元文化教學實踐。

此外，本研究因為是以幼兒園教師作為研究個案，僅以幼兒園教師的角度進行資料的蒐集，因此在探究與呈現幼兒園教師之多元文化教育素養上，可能缺少了幼兒及家長的觀點，此亦為本研究之限制，可能在幼教師之多元文化教育素養內涵上，存在著多以教師之角度和觀點為主的偏頗之處。對此，本研究建議未來的研究可以在研究方法上，加入幼兒及家長的觀點，如透過與幼兒和家長進行訪談，以了解幼兒對於班級中這位具有多元文化教育素養的教師，存在著什麼樣的圖像與感受，而家長又對於教師在實踐多元文化教育的過程中，較為重視哪些教學信念與教學實踐，若能夠將幼兒和家長對於教師多元文化教育素養的觀點加以探究，將可以避免如 Kwon et al. (2010)在研究中所述之，教師與幼兒家長在教育觀點上存在相當程度的不一致，形成教師實踐多元文化教育上的困難，以建構幼兒園教師多元文化教育素養之更完整的面貌。

最後，本研究亦存在著研究者自身的研究限制，在質性研究的研究取向中，研究者自身即為重要的研究工具，在本研究中，包含研究資料的統整、解讀、分析、及詮釋等，皆與研究者自身所扮演的研究工具緊密相關，因此研究者自身的多元文化素養內涵成為本研究的考驗及限制之一；對此，研究者進行自我的覺察及省思，認為研究者在成長過程中，因為在文化內涵上較屬於主流文化，因而可能在無形之中，承襲著無可避免的主流文化價值信念、甚至潛在的偏見或刻板印象，雖然研究者透過求學歷程中，專業的學術知識及教育訓練，培養了多元、豐厚的多元文化素養，但其仍為所謂主流文化社會下的專業培育過程，研究者仍必須審慎的面對自身可能存在的不足和侷限，承

認自己在多元文化素養上的限制。對於研究者自身存在的研究限制，本研究建議未來的研究者在進行相關的研究時，亦必須重視研究者自身作為研究工具所代表的意義與限制，時時提醒自己進行自我的省思，並透過包含研究者自我檢視、與同儕或專業人員相互討論、或閱讀相關學術文獻等方式，提升研究者的批判意識，拓展研究者自身的多元文化素養，讓研究者成為學術研究中重要的助力（陳向明，2002；潘淑滿，2003）。



參考文獻

壹、中文部分

- 王恭志 (2000)。教師教學信念與教學實務之探析。教育研究資訊，8 (2)，84-98。
- 王雅玄 (2007)。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。教育研究與發展，3 (4)，149-179。
- 王雅玄 (2008)。進入情境與歷史：台灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。台東大學教育學報，19 (1)，33-68。
- 王瑞勳 (2004)。大陸和外籍新娘婚生子女適應與學習能力之探究。台灣教育雙月刊，626，25-31。
- 史慈慧 (2008)。以學前教師觀點探究與外籍配偶家長親師溝通之經驗 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學幼兒保育系碩士班，高雄市。
- 江青桂、林英姬、江宜娜 (2013)。優良護理實習指導教師的教學實踐。教師專業研究期刊，5，85-105。
- 江雪齡 (1997)。多元文化教育。臺北市：師大書苑。
- 何青蓉 (2003)。跨國婚姻移民教育的核心課題：一個行動研究的省思。教育研究集刊，49 (4)，33-60。
- 吳雅玲 (2007)。多元文化師資培育理論與實務之探討。中正教育研究，6 (1)，61-93。
- 吳雅玲 (2009)。以社會階級為主題之幼兒多元文化課程方案發展。課程與教學季刊，12 (2)，47-76。
- 吳雅惠 (2000)。國小教師的多元文化教學信念與其運作課程之個案研究。花蓮師院學報，11，171-192。
- 巫鐘琳 (2008)。幼稚園教師多元文化教育觀點之個案研究。幼兒教保

研究，2，119-130。

李新鄉、楊成業（2009）。金門地區國中小教師工作壓力與組織承諾之研究。教育行政論壇，1（2），1-23。

周佩諭（2012）。幼稚園多元文化課程實施之個案研究—以原住民主題為例。馬偕學報，10，63-93。

林佩璇（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所（主編），質的研究方法。高雄市：麗文文化公司。

林嘉媛、李丹玲（2001）。幼兒數學教材教法。台北：五南出版社。

洪佳慧（2006）。職前教師多元文化教育觀的發展與教育實踐之敘說研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學國民教育研究所，花蓮縣。

胡幼慧（1996）。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。臺北市：巨流圖書。

常雅珍（2010）。幼教老師實施多元文化課程與教學之個案研究。立德學報，7（2），39-60。

張玲芬、郭津榕、朱宜芬（2003）。學齡前幼兒基本學習能力測驗的研究。幼兒保育學刊，1，171-184。

張春興（1996）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：臺灣東華。

張嘉育、黃政傑（2007）。台灣新移民子女教育課題與方向—多元文化教育概念之重建。課程與教學，10（1），1-19。

張德勝、黃秀雯（2010）。一位大學新進教師初任國小教學實習課程的教學困境與壓力。當代教育研究季刊，18（1），1-42。

張耀宗（2006）。幼兒園所的多元文化教育實踐。幼兒保育學刊，4，107-122。

- 張耀宗等人 (2009)。幼兒多元文化教育。臺中市：華格那企業。
- 教育部 (2007a)。重編國語辭典修訂本。取自
<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gswweb.cgi?o=dcbdic&searchid=Z00000078517>
- 教育部。(2007b)。重編國語辭典修訂本。取自
<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gswweb.cgi?o=dcbdic&searchid=Z00000145401>
- 教育部 (2013)。幼兒園教保活動課程暫行大綱 (第 1010200320 冊)。中華民國政府出版品。
- 教育部統計處 (2016a)。幼兒 (稚) 園概況表 (80~104 學年度)。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/k.xls。
- 教育部統計處 (2016b)。原住民學生概況表 (87~104 學年度)。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/obl.xls。
- 教育部統計處 (2016c)。國小概況表 (80~104 學年度)。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/e.xls。
- 教育部統計處 (2016d)。新住民子女就讀國中小人數統計 (94~104 學年度)。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/fomas.xls。
- 梁鳳珠 (2012)。教師教學信念之影響因素分析。教育研究論壇, 3(2), 157-172。
- 畢恆達 (1998)。社會研究的研究者與倫理。載於嚴祥鸞 (主編), 危險與秘密：研究倫理 (31-91 頁)。臺北市：三民書局。
- 郭明德 (2002)。班級經營實務-教師如何與家長做有效的溝通。空大學訊, 301, 64-74。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 陳李綢 (1988)。學習策略的研究與教學。資優教育季刊, 29, 15-24。

- 陳李綢 (1991)。個案研究。臺北市：心理。
- 陳美如 (2000a)。多元文化課程的現在與未來：一個學校的觀察。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，**11** (1)，66-80。
- 陳美如 (2000b)。多元文化課程的理念與實踐。臺北市：師大書苑。
- 陳美如 (2004)。側寫一位教師與異文化的相遇：從理解、行動到發現。教育研究月刊，**117**，22-33。
- 陳埤淑 (2004)。多元智能理論融入幼兒品格教育課程與教學之研究。花蓮師院學報 (教育類)，**18**，91-111。
- 陳儒晰 (2011)。幼教人員對多元文化教學實踐之思考。幼兒教保研究，**7**，31-48。
- 陳憶芬 (2001)。師資培育中的多元文化教育課程探究。中等教育，**52** (4)，84-97。
- 曾佳雯、蔡麗芳 (2009)。創造性戲劇輔導活動方案教學效果與教學困境之分析研究。教育研究學報，**43** (2)，131-168。
- 鈕文英 (2012)。質性研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉書廊。
- 鈕文英 (2013)。研究方法與論文寫作 (二版)。臺北市：雙葉書廊。
- 黃政傑 (1996)。質的教育研究：方法與實例。臺北市：漢文。
- 黃政傑、張嘉育 (1998)。多元文化教育的問題與展望。教育研究資訊，**6** (4)，69-81。
- 黃政傑、張嘉育 (2010)。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。課程與教學，**13** (3)，1-22。
- 黃瑞琴 (1994)。質的教育研究方法。臺北市：心理。
- 楊傳蓮 (2000)。國小教師的多元文化教育素養指標初步建構之研究。花蓮師院學報，**11**，143-170。
- 溫明麗 (2012)。批判性思考與教學—對話，解放與重建。台灣教育，

675, 2-8。

葉郁菁 (2010)。跨國婚姻家庭文化與語言學習不對等現象之探討。 **教育資料與研究雙月刊**, 97, 25-42。

葉嘉青 (譯) (2002)。因材施教—多元智慧之光譜計畫的經驗 (原編著: Jie-QI Chen)。台北市: 心理。

劉美慧 (2003)。多元文化課程轉化: 三個不同文化脈絡之個案研究。 **教育研究資訊**, 11 (5), 3-28。

劉美慧 (2005)。多元文化師資培育—一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會 (主編), **教師的教育理念與專業標準** (203-230 頁)。臺北市: 心理。

劉美慧 (2006)。課程探究期刊 2003 至 2005 年多元文化教育專題分析。 **中等教育**, 5 (3), 140-151。

劉美慧、梁恩典、鄭維賢、王柏文、鄭玉春、吳美慧...游焜智 (2009)。運用多元文化教材提升學童多元文化素養之成效研究—以臺北縣溪洲國小為例。臺北縣教育局委託專案報告。

潘淑滿 (2003)。質性研究: 理論與應用。臺北市: 心理。

蔡純純 (2006)。職前教師之多元文化素養研究: 量表發展與現況分析 (未出版之碩士論文)。慈濟大學教育研究所, 花蓮縣。

鄭瓊月 (2006)。幼兒人際關係發展。載於謝義勇 (主編), **幼兒社會學**。臺北市: 五南。

蕭昭君 (2000)。誰需要多元文化教育? 一個師資培育者的反省與告解。「多元文化教育的理論與實務學術研討會」發表之論文, 花蓮縣。

賴文鳳 (2007)。聆聽邊緣之聲—以「新台灣之子」的敘說作為實踐幼兒多元文化教育的起點。 **課程與教學**, 10 (1), 65-81。

賴怡珮 (2006)。學前教師的多元文化素養及其與外籍配偶家長親師互

動之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台中教育大學幼兒教育系碩士班，臺中市。

賴翠媛（2003）。實施融合教育的困難與普通班教師的因應策略。*教師之友*，44（5），2-7。

謝妃涵（2013）。不同文化觀點之幼教師面對新移民子女之教學困境與解決策略。*兒童與教育研究*，8，85-122。

譚光鼎（1999）。族群關係與教育。*花蓮師報*，7，265-288。

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2012）。多元文化教育（三版）。臺北市：高等教育。

龔心怡、林素卿（2009）。教師課程意識與教學實踐模式之建構——以英語科為例。*課程與教學*，12（1），99-124。

貳、外文部分

Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. *Handbook of qualitative research*, 1(3), 377-392.

Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.

Banks, C. A. M., & Banks, J. A. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.

Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action*. New York: Teachers College Press.

Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 233-258). Hoboken, N. J.: Wiley.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed.). Hoboken, N. J.: Wiley.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brock, C. H. (2004). Improving literacy instruction for all children: Current concerns and future directions. In B. B. Fenice & C. H. Brock (Eds.), *Multicultural and multilingual literacy and language: Contexts and practices* (pp. 323-331). New York: The Guilford Press.
- Cooper, P. M. (2003). Effective White teachers of Black children teaching within a community. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 413-427.
- D'angelo, A. M., & Dixey, B. P. (2001). Using multicultural resources for teachers to combat racial prejudice in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 83-87.
- D'Andrea, M., Daniels, J., & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of counseling and Development*, 70(1), 143-150.

- Davidman, L., & Davidman, P. T. (2001). *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide* (3rd ed.). New York: Longman.
- De Melendez, W. R., & Ostertag, V. (1997). *Teaching young children in multicultural classrooms*. Albany N.Y.: Delmar Publishers.
- Diamond, B. J., & Moore, M. A. (1995). *Multicultural Literacy: Mirroring the Reality of the Classroom*. New York: Longman Publishers.
- Erickson, F. (2010). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 33-58). Hoboken, N. J.: Wiley.
- Gallavan, N. P., & Ramírez, M. G. (2005). "The Lunch Date": A Video for Developing Cultural Self-Awareness. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 33-39.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). New York: Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*. Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2007). Democracy, Education and Politics of Critical Pedagogy. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 1-5). New York: Peter Lang.
- Giroux, H. A., & Simon, R. (1989). Popular culture and critical pedagogy:

- Everyday life as a basis for curriculum knowledge. In P. McLaren & H. A. Giroux (Eds.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp. 236-252). Albany: State University of New York Press.
- Gomez, M. L. (1992). Breaking silences: Building new stories of classroom life through teacher transformation. In S. Kessler & B. B. Swadener (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue* (pp. 165-188). New York: Teachers College Press.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. London: Routledge Falmer.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum product or praxis*. PA: The Falmer Press.
- Guo, K. (2015). Teacher knowledge, child interest and parent expectation: Factors influencing multicultural programs in an early childhood setting. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 63-70.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476.
- Jordan, M. L. R. (1995). Reflections on the Challenges, Possibilities, and Perplexities of Preparing Preservice Teachers for Culturally Diverse Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 369-374.
- Kourti, E., & Androussou, A. (2013). Promoting critical awareness in the

initial training of preschool teachers in Greece: resistance and perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 192-206.

Kwon, K. Y., Suh, Y., Bang, Y.-S., Jung, J., & Moon, S. (2010). The note of discord: Examining educational perspectives between teachers and Korean parents in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 497-506.

Ladson-Billings, G., & Tate IV, W. (1995). Toward a critical race theory of education. *The Teachers College Record*, 97(1), 47-68.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. John Wiley & Sons.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Literacy. (2010). Oxford Dictionaries. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/literacy>

Manning, M. L., & Baruth, L. G. (2009). *Multicultural education of children and adolescents*. Boston: Pearson.

Martines, D. (2005). Teacher perceptions of multicultural issues in school settings. *The Qualitative Report*, 10(1), 1-20.

McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: Biographical differences in a large school system. *Journal of Educational*

Administration, 35(1), 18-38.

McLaren, P. (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Needle, R. H., Griffin, T., Svendsen, R., & Berney, C. (1980). Teacher stress: Sources and consequences. *Journal of School Health*, 50(2), 96-99.

Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson Education.

Nunes, T. (1999). Mathematics learning as the socialization of the mind. *Mind, Culture, and Activity*, 6(1), 33-52.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Pithers, R. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British journal of educational psychology*, 65(4), 387-392.

Pope, R. L., & Reynolds, A. L. (1997). Student Affairs Core Competencies: Integrating Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills. *Journal of College Student Development*, 38(3), 266-277.

Predicament. (2010). Oxford Dictionaries. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/predicament>

Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and Learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College, Columbia University.

Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and Learning in a diverse world:*

- Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2014). *Social studies for the preschool/primary child*. Boston: Pearson.
- Shade, B. J. (1995). Developing a multicultural focus in teacher education: One department's story. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 375-380.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education : five approaches to race, class, and gender*. Chichester: Wiley.
- Strategy. (2010). Oxford Dictionaries. Retrieved from <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/strategy?q=strategy>
- Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2010). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Weil, D. K. (1998). *Towards a critical multicultural literacy: Theory and practice for education for liberation*. New York: Peter Lang.
- Whaley, K., & Swadener, E. B. (1990). Multicultural education in infant and toddler settings. *Childhood education*, 66(4), 238-240.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. CA: Sage publishing.

Zeichner, K. M., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Valli, L., & Villegas, A. M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory into Practice*, 37(2), 163-171.





參與研究同意書

您好：

我是國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班的研究生劉益嘉，目前在賴文鳳教授的指導下進行關於「幼兒園教師多元文化教育素養之探究」的研究。本研究的目的是在於了解幼兒園教師在實踐多元文化教育時所秉持的教學信念、所實行的教學實踐，以及所遭遇的教學困境與採取的解決策略。

研究過程中，我將會與您進行訪談，並進入您任教的幼兒園班級進行觀察；訪談的過程會全程錄音，觀察的過程會以紙筆紀錄，且將以不干擾幼兒園班級活動的進行為優先考量。

研究過程中所蒐集的資料將不會用於研究之外的用途，且研究者會主動提供研究資料讓您檢核與確認，您可以隨時提出修改的需求，您不同意的資料將絕對不會使用；另外研究者將絕對尊重個人隱私，以匿名方式進行研究，您的資料將絕對保密，不會出現在任何書面資料上，並於研究結束後將錄音資料銷毀。

在研究過程中，您有隨時暫停或退出本研究的權利。

若您對本研究有任何的疑問或想法，歡迎您隨時與我們討論。

衷心期待您的參與與協助，本研究會因為您的參與更加有意義。

若您瞭解上述說明，並同意參與本研究，請於下方簽名以示同意。謝謝！

同意者簽名：_____

中華民國_____年_____月_____日

再次誠摯感謝您的參與！

敬祝 平安

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班

指導教授 賴文鳳教授

研究生 劉益嘉敬上

具備良好多元文化教育素養之幼兒園教師 推薦信

親愛的○○○老師/園長 您好：

我是國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組碩士班的研究
生劉益嘉，目前在賴文鳳教授指導下進行碩士論文研究，研究主題為「幼兒園教
師多元文化教育素養之探究」，希望透過研究為台灣幼教的多元文化教育盡一份
力。

我的研究希望找尋「具備良好多元文化素養」的幼兒園老師，在此我想非常
誠摯的懇請您協助找尋研究對象，推薦您認為具備良好的多元文化素養、在多元
文化教育的實施上相當優秀、或具備以下說明之特質的幼兒園老師，以作為我的
研究對象，讓這位老師的多元文化教育實踐成為未來幼教老師的學習和參考。

本研究期望找尋的「具備良好多元文化素養」的幼兒園老師，具體來說的條
件包含：

1. 在其任教班級中包含「來自多元文化背景的孩子」，(包含：原住民孩子、外
籍配偶的孩子、低社經背景的孩子、身心障礙的孩子、同性家長的孩子等)。
2. 您認為這位老師具備良好的多元文化素養、在多元文化教育的實施上相當優
秀、或具備以下說明之特質。
 - 擁有正向、不具有偏見和歧視的教學信念。
 - 努力讓每個孩子都能夠有良好的學習表現。
 - 給予多元文化背景的孩子豐富的關愛。
 - 尊重、支持多元文化背景孩子的家庭文化，且與多元文化背景的家長維持友
善的互動關係。
 - 能夠帶領一般文化背景、及多元文化背景的孩子，在面對文化的多樣性時，
培養尊重、欣賞的態度，使其具備正向友善互動的能力，並進一步建立孩子
關心社會、挑戰偏見、落實公平正義的多元文化視野。

由衷懇請您推薦符合以上敘述之「具備良好多元文化素養」的幼兒園老師，
若您有適合推薦的老師，麻煩您與我聯絡，協助填寫一份簡單的問卷。

您可以放心，我絕對不會在未知會您的情況下私下與您推薦的老師聯絡，也
會對您的資料保密，您的幫助將會協助本研究向前邁進，非常感謝您！

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班
指導教授 賴文鳳教授
研究生 劉益嘉敬上

附錄三

具備良好多元文化教育素養之幼兒園教師 推薦問卷

您好：

非常感謝您願意推薦具備良好多元文化素養的幼兒園老師，您的熱心帶給本研究極大的幫助，在此想請您針對您推薦的這位幼兒園老師，填寫一份簡單的問卷，本問卷的目的為更了解這位老師實施多元文化教育的情形，所有內容僅作為學術研究之用，並會以匿名方式保護個人隱私，誠摯的懇請您撥冗填寫，謝謝您！

- 填寫人_____ 目前職業(服務單位)_____
- 聯絡電話_____ 電子信箱_____
- 您推薦的幼兒園教師 姓名_____ 任教園所_____



國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班

指導教授 賴文鳳教授

研究生 劉益嘉敬上

※以下問卷，請先閱讀左方的文字敘述，再於右方勾選您認為對此敘述同意的程度，

(同意的程度包含非常同意、同意、不同意、及非常不同意)。

※ 以下敘述中，「多元背景孩子」指來自多元文化背景的孩子，包含：原住民孩子、外籍配偶的孩子、低社經背景的孩子、身心障礙的孩子、或同性家長的孩子等。

請問，針對您推薦的這位教師，您同意以下的敘述嗎？	非常 同意	同意	不同 意	非常 不同 意
1. 這位教師對於多元背景孩子的發展和學習總是給予高的期望，非常重視多元背景孩子的發展和學習必須和一般的孩子一樣好。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 這位教師總是會努力嘗試各種方法，使得多元背景孩子的發展和學習不會落後於一般的孩子。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 這位教師總是會將多元背景孩子的家庭文化及生活經驗融入課程之中。(例如：進行「夜市好好玩」的主題時，教師會設計攤販叫賣的活動，並讓「父母在夜市擺攤的低社經背景的孩子」分享自己在夜市的生活經驗。)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 這位教師總是鼓勵多元背景孩子可以在幼兒園以自己習慣的語言、詞彙、或互動方式自在的表達自我。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 這位教師總是給予多元背景孩子豐富的關懷和愛，並營造一個安全且接納的環境。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 這位教師總是非常認同並支持多元背景孩子的家庭文化，從來不會認為這些文化是不好或不重要的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 這位教師總是會幫助多元背景孩子運用自己熟悉的文化來學習。(例如：進行「節日」的主題時，教師會引導原住民孩子以參加「豐年祭」的經驗來思考。)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 這位教師非常重視多元背景孩子對於自身文化的認同，總是會讓多元孩子感受到自己的文化是有價值且值得驕傲的。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 這位教師總是與多元背景孩子的家長維持雙向、友善的互動關係。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 這位教師總是會設計多元背景孩子的家長可以共同參與的課程，邀請他們分享自己的文化特色和知識。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>11. 這位教師總是會帶領孩子主動關心社會，引導孩子以各種不同的角度來認識社會現象。（例如：教師會與孩子討論「金錢價值觀」的議題，帶領孩子思考吃高級料理、住豪宅、坐名車的非必要性，並關心經濟弱勢的人們。）</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>12. 這位教師對於自己的價值觀、信念、作法等，總是保有相當高的敏銳度，能夠覺察自身可能存有的偏見或歧視，進行自我的省思。（例如：教師在選擇同儕示範的人選時，會察覺自己是否不自覺忽略了外籍配偶的孩子或身心障礙的孩子，並主動省思自己的決定是否可能帶有偏見。）</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>13. 這位教師總是會帶領孩子以批判性的角度來討論教材內容，讓課程內容包含不同角度的觀點。（例如：討論繪本時，教師會引導孩子跳脫繪本原先設定的內容，而從各種不同角度進行思考。）</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>14. 這位教師總是會帶領班上的孩子察覺可能存在的偏見和歧視，並引導孩子嘗試找出可能解決的方法或行動。（例如：教師與孩子討論顏色的喜好時，會打破「男生不能喜歡粉紅色」的偏見，並共同討論可能的具體行動，像是改變櫃子上男女生名牌的顏色。）</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>15. 這位教師非常重視班上孩子與多元背景孩子友善互動的能力，總是會努力讓每一位孩子尊重並接納多元背景孩子。（例如：教師會引導班上孩子與身心障礙的孩子合作及分享，讓身心障礙的孩子受到尊重及接納。）</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>※以下兩題請以 1~5 分作答，5 分表示非常願意；若有需要可填寫備註。</p>	
<p>◎這位教師對於與學術研究者進行訪談的意願程度如何？</p>	<p>____分 備註：_____</p>
<p>◎這位教師對於提供學術研究者進班觀課的意願情形如何？</p>	<p>____分 備註：_____</p>

附錄四

具備良好多元文化教育素養之幼兒園教師 推薦信(家長版)

您好：

不好意思，非常冒昧的打擾您！

我是國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組碩士班的研究生劉益嘉，目前在賴文鳳教授指導下進行碩士論文研究，研究主題為「幼兒園教師多元文化教育素養之探究」，希望找尋「具備良好多元文化素養」的幼兒園老師，以了解深受多元文化背景的幼兒與家長喜愛的幼兒園教師之特質。

在此，我想非常誠摯的懇請您協助找尋研究對象，推薦您認為具備良好的多元文化素養、在與您的孩子的互動和教學上令您相當滿意、或讓您與您的孩子相當喜愛的幼兒園老師，讓這位老師成為未來幼教老師的學習和參考。

本研究希望找尋的「具備良好多元文化素養」的幼兒園老師，具體來說的特質如下：

- 這位老師對您的孩子在學校的學習表現相當重視。
- 這位老師十分努力讓您的孩子擁有良好的學習表現。
- 這對老師與您及您的孩子的相處互動，讓您感覺到友善且受到尊重。
- 這位老師給予您的孩子豐富的關懷和愛。
- 這位老師十分尊重、並接納您與孩子的文化內涵。

綜合來說，本研究希望您推薦一位讓您及您的孩子相當喜愛、且在互動上讓您及您的孩子感到友善自在的幼兒園老師。

由衷的懇請您推薦符合以上敘述的幼兒園老師，若您有適合推薦的幼兒園老師，麻煩您與我聯絡，協助填寫一份簡單的問卷，我會準備小禮物作為回饋，您的熱心幫助將會協助我在研究之路向前邁進。

您可以放心，我絕對不會私下聯絡您推薦的老師，也會保護您的相關資料，非常感謝您！以下為我的聯絡資訊，有任何問題或指教歡迎您與我聯絡！

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班
指導教授 賴文鳳教授
研究生 劉益嘉敬上

附錄五

具備良好多元文化教育素養之幼兒園教師 推薦問卷（家長版）

您好：

非常感謝您願意推薦您認為教學情形優良的幼兒園教師，您的熱心帶給本研究極大的幫助，在此想請您針對您推薦的這位幼兒園老師，填寫一份簡單的問卷，本問卷的目的為更了解這位老師教學的情形，所有內容僅作為學術研究之用，並會以匿名方式保護個人隱私，誠摯的懇請您撥冗填寫，謝謝您！

- 填寫人_____ 目前職業(服務單位)_____
- 聯絡電話_____ 電子信箱_____
- 您推薦的幼兒園教師 姓名_____ 任教園所_____



國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班

指導教授 賴文鳳教授

研究生 劉益嘉敬上

※以下問卷，請先閱讀左方的文字敘述，再於右方勾選您認為對此敘述同意的程度，

(同意的程度包含非常同意、同意、不同意、及非常不同意)

請問，針對您推薦的這位教師，您同意以下的敘述嗎？	非常 同意	同意	不同 意	非常 不同 意
1. 對於您的孩子的發展和學習，這位教師總是對您的孩子有高的期望，希望他有非常好的表現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 這位教師總是會努力嘗試各種方法，讓您的孩子的發展和學習和其他孩子一樣好。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 這位教師總是給您的孩子非常豐富的關懷和愛，使您的孩子非常信任及喜愛這位教師。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 這位教師總是非常認同並支持您和您的孩子的家庭文化，像是您與孩子習慣的語言、飲食、生活方式、節日等。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 您的孩子總是可以非常自在的與教師和其他孩子分享自己的生活經驗，對於展現自己習慣的語言、生活習慣、家庭活動等感到自在且驕傲。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 這位教師總是以非常友善的方式與您互動和溝通。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 這位教師總是會帶領您的孩子關心社會，並以不同的角度來認識各種社會現象。(例如：教師會帶領您的孩子關心和討論環境保護、貧窮、老年化等議題，並學習關懷社會上弱勢的人們。)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 這位教師在教學和生活互動上總是非常公平，從來不會讓您和您的孩子受到不舒服或不公平的對待。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 您的孩子與班上其他孩子之間的互動關係非常良好，班上的孩子總是對您的孩子非常友善。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

附錄六

訪談基本資料表

本資料表主要之目的為幫助研究者對您有初步了解及認識，所有資料表內容僅作為學術研究初探使用，將絕對保密，並於研究後銷毀，請放心填寫！

以下分為基本資料、學經歷、現職工作內容三個部分：

一、基本資料			
姓名		性別	<input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女
年齡	_____歲	婚姻狀態	<input type="checkbox"/> 未婚 <input type="checkbox"/> 已婚
是否育有子女	<input type="checkbox"/> 無 <input type="checkbox"/> 有 _____位		
二、學經歷			
最高學歷			
從事過的幼兒相關職業			
	職業(公司名稱)	任職時間	
		約_____年_____月	
		約_____年_____月	
		約_____年_____月	
		約_____年_____月	
三、現職工作內容			
幼兒園名稱		目前任職時間	約_____年_____月
目前任教的班級狀況			
班級名稱		幼兒年齡範圍	約_____歲~_____歲
幼兒人數	_____人	老師人數	_____人
目前的課程取向			

◇ 訪談結束後將提供 500 元现金，再次感謝您的參與及分享！

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班
 指導教授 賴文鳳教授
 研究生 劉益嘉敬上

探究幼兒園教師多元文化教育素養內涵之訪談大綱

一、發展學業成就

1. 請問在您的教學經驗中，班上來自多元文化背景的孩子(原住民、低社經背景、外籍配偶、身心障礙的孩子)，他們的發展或學習表現如何？對於他們的學習表現(好或不好)您如何處理？
2. 請問對於來自多元文化背景的孩子在學校的學習，您有什麼樣的看法？您會比較著重在哪些部份的教學？您會比較重視培養他們哪些能力？
3. 請問對於來自多元文化背景的孩子及他們的文化背景，您的課程與教學需要進行什麼樣的設計或調整嗎？
4. 請問來自多元文化背景的孩子在班上發言、表達或分享的情形如何？他們會在班上使用母語表達或互動嗎？對於這些情形，您有什麼看法？
5. 請問您覺得在與來自多元文化背景的孩子日常相處與互動上，您會比較重視哪些部份？

二、維持文化能力

1. 請問您對於班上來自多元文化背景的孩子的獨特的文化內涵，您有什麼看法呢？
2. 請問您認為來自多元文化背景的孩子的文化，對於他們在學校的日常互動或學習上有產生什麼(正面或負面的)影響嗎？(您如何處理？)
3. 請問您認為班上來自多元文化背景的孩子的文化認同情形如何？他們對於自己的文化感到驕傲嗎？您對此有什麼看法？
4. 請問您平時都是如何跟家長溝通、互動的呢？在您與來自多元文化背景的孩子的家長的互動和溝通上有什麼特別的情形嗎？(您如何處理？)

5. 請問在您的班上有哪些活動是可以讓家長一同參與的呢？老師會想安排家長共同參與是為什麼呢？
6. 上述之活動家長參與的情形如何？來自多元文化背景的孩子的家長對此活動的參與情形如何？您有什麼看法？

三、培養批判意識

1. 請問您是如何選擇課程內容及教材的呢？您有哪些考量？在課程與教學中，您會如何引導孩子進行思考呢？
2. 請問在您的課程與教學過程中，有發生過孩子提出質疑或反對的情形嗎？（您如何處理？）
3. 請問您會將社會中的現象或議題放入課程中嗎（例如：環境保護、貧富差距、性別認同等）？您會如何帶領幼兒思考呢？
4. 請問您認為在目前的課程或學校生活中，有可能出現什麼樣的偏見、歧視或刻板印象嗎？您會如何帶領孩子面對呢？
5. 請問在您的班上，其他孩子和來自多元文化背景的孩子的互動情形如何？您會如何引導孩子與來自多元文化背景的孩子相處互動呢？
6. 請問您在教學的過程中面對來自多元文化背景的孩子有什麼心得或收穫嗎？有曾經遇到什麼樣的狀況讓您對自己的信念感到猶豫或懷疑的嗎？（您如何處理？）

四、關於教學困境及解決策略

1. 請問您在對於班上來自多元文化背景的孩子的教學過程中有曾經遇到什麼挫折或困難嗎？是什麼樣的情形呢？
2. 面對上述的挫折或困難，您有嘗試過什麼樣的解決方法嗎？解決的情形如何？您為什麼會選擇此解決方法呢？