

國立台東大學幼兒教育學系碩士班

碩士論文

指導教授：熊同鑫 博士

漢籍幼兒教師對原住民文化的
覺察與教學因應



研究生：林珮媛 撰

中華民國九十八年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：

本班 林珮媛 君

所提之論文 漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察與教學因應

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

高傳正

(學位考試委員會主席)

陳淑芳

熊同鑫

(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 8 月 6 日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育系既碩士班 系(所)
組 98 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☐	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	☒		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：熊同鑫 (親筆簽名)

研究生簽名：林珮媛 (親筆正楷)

學 號：KR3194018 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 8 月 6 日

謝誌

只是單純的想開拓自己的視野進入研究所，當踏入之後，愈顯得專業領域不足之處，暑假的匆匆忙忙、來來去去卻也認識許多志同道合可愛的幼教夥伴。

思考紛飛沒有組織、文辭如同散文亂無章法，寫論文對我來說就像電腦一般需要格式化！語言、文章讓我彷彿置身不同國度的人。感謝熊同鑫老師的包容及耐心的指導，讓我完成不可能的任務！謝謝高傳正老師不辭辛苦的前來台東及淑芳老師鉅細靡遺的在口考時指導和協助我的論文疏失之處，也感謝幼研所的教授群，素幸老師、愷芬老師、宗文老師、簡淑真老師、蘇慧娟老師…對於學術與教育的熱忱，也深深地讓我感動及成長。

感謝我的親朋摯友們的加油及鼓勵，讓我有往前的力量，感謝學校同仁們的歡笑陪伴，瓊娟（籃）無私奉獻的協助、嘉蜜、培儀、玲如、育瑋、小玲、惠卿、蕙文、惠瑩…還有願意接受訪談分享教學經驗的朋友們，謝謝！特別要感謝海綿寶寶志奇、紀葳、承紘，隨時隨地 stand by，感謝我的爸媽及公婆的陪伴與鼓勵！

感謝所有的緣分！

珮媛. 台東 09.8

漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應

摘要

本研究旨在呈現漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應，研究目的包括：一、了解漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察；二、探討漢籍幼兒教師對原住民地區之多元文化教學理念；三、探討漢籍幼兒教師對原住民地區之多元文化教學因應。

本研究以曾任或現任於原住民地區之四位漢籍幼兒教師為研究對象，探討漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應之歷程。研究方法以半結構式訪談為主，佐以教室觀察、文件分析。

研究結論如下：教師的人格特質、個人教育經驗、任教環境、研習進修與接收多元文化訊息是原住民文化的覺察與教學因應之相關因素。多元文化教育的專業展現表露於教師對當地文化的汲取與傳承、並由教學觀摩相互分享學習、利用機會教育和主題延伸在課堂上呈現多元文化教育議題、最後透過教學省思，擁有多元文化覺知。

最後呈現研究者的研究省思，撰寫研究脈絡與此次研究歷程的想法與收穫。

關鍵字：幼兒教師、原住民文化

Han Preschool Teachers' Perception of Aboriginal Culture and Their Coping Strategies

Abstract

This study aims to present Han preschool teachers' perception of aboriginal culture and their coping strategies. The objectives of the study include: (1) to understand Han preschool teachers' perception of aboriginal culture; (2) to explore Han preschool teachers' philosophy of multicultural teaching in aboriginal regions; (3) to explore Han preschool teachers' coping strategies for multicultural teaching in aboriginal regions.

The subjects of this study were four Han preschool teachers who have worked or are working in aboriginal regions, and the research attempted to shed light on the preschool teachers' perception of aboriginal culture and their coping process. The methods employed were mainly semi-structured interviews, supplemented with classroom observations and document analysis.

The conclusion of the study is as follows: Teachers' personality traits, personal education experience, teaching environment, advanced studies and reception of multicultural information are relevant factors that affect their perception of aboriginal culture and coping strategies. A teacher's expertise in multicultural education is displayed in her learning and passing on local culture. Such expertise and an awareness of multiculturalism are developed in teaching demonstrations through sharing and learning with other teachers, in utilizing opportune moments for education and presenting and extending topics of multicultural issues in class, and lastly through reflections on teaching.

In the end of the study, the researcher's reflections were presented; that is, the rationale of the research as well as thoughts and gains during the process were stated.

Keywords: preschool teacher, aboriginal culture

目 次

第一章 緒 論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的	3
第三節 研究範圍與限制	4
第二章 文 獻 探 討	5
第一節 多元文化教育的意涵.....	5
第二節 多元文化教育理論.....	15
第三節 教師之多元文化教育.....	19
第四節 教師多元文化相關議題之研究.....	21
第三章 研究方法與設計.....	25
第一節 研究設計.....	25
第二節 研究參與者.....	26
第三節 研究流程	32
第四節 資料蒐集與分析.....	34
第五節 研究的檢核	35

第六節 研究倫理	36
第四章 研究對象的多元文化的相關經驗.....	37
第一節 A幼兒教師—眾人都是我的好老師.....	38
第二節 B幼兒教師—孩子在教我，不是我在教他	50
第三節 C幼兒教師—看見幼兒文化的不一樣	62
第四節 D幼兒教師—每一位幼兒都是幫助別人的天使	71
第五節 本章小結	81
第五章 研究分析與討論.....	83
第一節 漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察形成.....	83
第二節 漢籍幼兒教師於原住民地區之教學因應.....	93
第三節 本章小結.....	98
第六章 結論與省思.....	99
第一節 結論.....	99
第二節 研究者省思	101
參考文獻	
一、中文部份	105
二、西文部份	114

附錄

附錄一	研究邀請函	117
附錄二	研究同意函	118
附錄三	半結構式訪談大綱	119
附錄四	蒐集資料之項目與編碼	121
附錄五	個別輔導課程時間表	122
附錄六	針對弱勢家庭特殊幼兒加強輔導事項與成效	123
附錄七	研究者省思札記	124

圖 次

圖 2-1-1	學校層次的多元文化課程發展概念圖	13
圖 3-1-1	研究架構圖	26
圖 3-3-1	研究流程圖	30
圖 5-1-1	原住民文化的覺察與教學因應形成圖	83

表 次

表 2-4-1	國內多元文化教育實施的相關研究摘要表	21
表 2-4-2	幼兒教師與多元文化相關研究摘要表	23
表 3-2-1	訪談教師之基本資料表	28
表 3-4-1	資料蒐集時程表	32
表 4-5-1	分析項目檢核表	83
表 5-1-1	A 教師對原住民文化的覺察與教學因應	84
表 5-1-2	B 教師對原住民文化的覺察與教學因應	86
表 5-1-3	C 教師對原住民文化的覺察與教學因應	89
表 5-1-4	D 教師對原住民文化的覺察與教學因應	91

第一章 緒 論

第一節 研究背景與動機

「老師！我昨天和阿公去山上打獵，有打到一隻飛鼠耶！」

「我們家有捉到小山豬。」

「我和媽媽、阿嬤去撿鍋牛，老師！炒鍋牛好好吃，你有沒有吃過？」

「老師！我們家有捉到野兔，媽媽說要把它殺來吃。」

當任教的布農族幼兒開心的與我分享他的生活時，我感覺困惑：這似乎與我們宣導要愛護小動物、尊重生命相牴觸，反覆的思索著生命教育的課程該如何在幼稚園階段呈現。

當村裡的扶老攜幼參與傳統祭典—射耳祭時，我思考著如何讓射耳祭的傳統祭典融入課程？在原住民地區任教的我有許多的問號。從心中的疑惑開始，與學校同事及教授的討論中不斷的反思，我發現我並不自覺幼兒與我的不同文化背景，在成長過程中內化了傳統下的威權思想而渾然未知。於是，從研究者與幼兒教學對話互動的省思中，端思漢籍幼兒教師對於原住民文化的覺察與教學因應。從研究過程中獲得啟發及連結幼兒教師對於多元文化教育教學的理解，對於專業素養的有限，限制了本身的思考能力，原來那顯而未見的異文化，正待著從事教育工作者啟發與延續，面對全數都是布農族的幼兒，當研究者摘除了「教師」的稱謂，「我」才是非主流文化。自我的內在世界受到多重環境的影

響，在此不同環境背景，自我便透過每一道社會經驗的過程而發展（劉華娟，2000）。於是，透過教學「我」便成一個研究工具。

自我是一種觀念、態度和承諾。它是一種個人整體的主觀環境、經驗和意義的獨特中心。自我包含所有的外在世界，組合而成一個人的內在在世界。（桂冠前瞻教育叢書編譯組譯，1999：2）

宮莉虹、丁雪茵（2002）認為漢籍教師教導原住民傳統文化時，教師本身對異文化的價值觀使得原住民文化產生轉化現象。這種轉化，讓文化傳承流入主流文化意識且脫離了真實脈絡。多元文化教育為時代氛圍下的產物，反應在學校教育方面，要求公平與正義，消弭主流文化為中心的思維，維護所有學生的學習權，達到平等、自由與和平的教育目標（陳美如，2000）。

綜上所述，漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察乃在於教學因應中取得經驗，因此，對於具備原住民文化經驗的漢籍幼兒教師，他們如何在教學情境下，實踐多元文化理念，其中又存在了哪些因素，本研究藉由半結構式的訪談逐一探討，藉此瞭解漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應，在教學上與原住民幼兒於互動中產生的激盪以及教學做法，藉以提供日後任職於原住民地區漢籍幼兒教師，面對原住民文化時與幼兒的教學互動之參考。

第二節 研究目的

本研究藉由訪談任教於原住民地區及一般地區的幼兒教師，研究者期望透過其教學與文化調適的經驗敘說，不斷理解和詮釋之下探討漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察，並了解幼兒教師的多元文化教育理念與教學因應。本研究係以曾任教於原住民地區幼稚園現仍為在職之具合格幼稚園教師證之漢籍教師為對象，以多元文化教育¹理念為軸，藉由訪談方式，瞭解教師在原住民學校任教時，如何覺察原住民文化及應用於教學之中。

研究目的如下：

- 一、了解漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察。
- 二、探討漢籍幼兒教師對原住民地區之多元文化教學理念。
- 三、探討漢籍幼兒教師對原住民地區之多元文化教學因應。

¹ 多元文化教育

Banks(1994)認為：多元文化教育是一種思想，一種哲學的觀點，一種價值取向，一種教育改造的行動…以改變教育慣性為主要目標的過程。本研究意指幼兒教師如何在異文化幼稚園運用多元文化的專業智能、教學技巧及教學態度，營造多元文化的學習環境與教學，其教育包含尊重及關懷不同種族幼兒，讓幼兒認同本族文化並拓展文化視野包容其他族群、尊重性別及平等教育、因材施教與重視人權及宗教自由與同等接納等。

第三節 研究範圍與限制

本研究係以四位現職幼兒教師為研究對象，主要探究教師對原住民文化的覺察與教學因應及多元文化之重要立論基礎與相關幼教觀點思想面向，以期對研究主題進行深入的理解。雖然研究過程力求詳盡觀察、多方蒐集資料以避免自我主觀及偏差等，但本研究仍有如下限制無法解決，茲將本研究之範圍與限制等說明如下：

一、研究對象部分

本研究結果與四位被研究者個人學經歷、教學環境及生活成長背景狀況等情境脈絡有極大影響因素，但不宜逕予推論至其他個案之解釋。

二、多元文化議題現象

多元文化議題逐漸受到重視，性別平等、原住民、不同省籍、外配子女日益增加成了社會關注的探討議題，希冀透過本研究得以概括性的了解其漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應及其任教場域之現象面。

三、研究文獻的缺乏

研究者在檢索與國內多元文化相關的碩、博士論文著作中，發現研究面向多是以國小各領域課程的多元文化教育的實行、推展多元文化的課程、多元文化教師信念...等面向為主，因此，本研究希望透過半結構式訪談漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應經驗研究結果，期使瞭解其教學實貌，而能對本研究相關多原住民文化的覺察與教學因應議題進行後續的探討。

第二章 文獻探討

本章共分為四部分，包括多元文化教育的意涵、多元文化教育理論、教師之多元文化教育、多元文化議題之相關研究。

第一節 多元文化教育的意涵

邁入二十一世紀急遽變遷的今天，各個文化互動頻繁，全世界如同地球村，「封閉」這個名詞即將瓦解與消逝，「獨立」亦無法自成一個民族或國家，多元文化教育在媒體的推波助瀾下延燒到整個教育社群。「多元文化教育」是多元文化社會下的產物；目的在於藉由教育的力量，肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，增加人民選擇生活方式，進而促進及實現社會正義與公平（劉美慧、陳麗華，2000）。在多元文化的論述當中，泰勒（Taylor）認為有兩種體認不同文化他人的方式：一視同仁的敬重及細心的培養文化特殊性，以保存對方文化並予以平等尊嚴的方式來敬重（廖炳惠，1994）。江雪齡（1996）認為，多元文化教育是一個過程而不是目的，是一門宏觀及微觀的教育哲學；多元文化教育的實施需把各族群文化特徵融入教與學中，將教學活動施以文化的概念。需要涵蓋多元的主體與社會的認同，設計各種的課程及教學活動，幫助學生從不同的群體角度去體認族群均等及差異，期使為跨文化合作與重建社會的教育實踐（沈六，1993；游美惠，2001；劉美慧，2001）。

一、多元文化教育的興起

多元文化教育的歷史發展源自於 1960 年代美國所興起的民權運動（civil rights movement）；在此時期，非裔美國人開始爭取他們的權益，主要領導者為 Martin Luther King Jr.。此民權運動的主要訴求在於消除公共場所、居住場所、就業、和教育上的歧視，並對教育機構產生一個重要的影響（張建成，2000；黃政傑，2000）。由非裔開始的少數民族族群要求學校和其他教育機構進行課程改革，使課程能反映該族群的經驗、歷史、文化和觀點。直至一九八〇年代，黑白種族衝突的時代背景，延伸對所有弱勢團體的關懷。二十世紀後半葉，全球普遍的社會現象已漸由一元走向多元的政治文化型態。此後被殖民國家相繼效尤、女性主義逐漸抬頭、少數族群與弱勢團體亦爭取自身的權益及須被關懷與尊重而發聲，後現代主義的思潮逐漸蔓延，隨著這一股風潮，台灣社會也開始提倡多元文化教育（謝幸芳，2001）。

二、多元文化教育的定義

分析學者論述（黃政傑，1995；Baker, 1983; Bank, 1993; Bennett, 1990; Grant & Sleeter, 1988）臚列如下：多元文化教育重視不同種族、階級、性別、語言、身心障礙人士及文化不利族群的學生在學校中享有相等學習機會；此教育改革要改變的不只是課程而已，還包含學校整體教育環境。陳美如（2001）指出，多元文化目的在增進學生更寬廣的認知觀點、態度及獲得知識的技能；教育應能幫助學生了解自己的社會，並對其他社會有足夠的了解，增進彼此認識，其內

容不僅止於一種文化，亦包含該地區所有族群的文化。Sleeter 與 Grant（1994）則認為多元文化教育主要是在於提昇教師對多元文化教育的關心、能力及對不同族群學生的正確態度，主張透過教育及社會的努力促進社會正義。

陳憶芬（2003）強調多元文化的多元、差異、社會行動等概念，透過理解個人與他人的共同性及差異性，進而尊重並珍視人類共同社會中的獨特性。吳清山和林天祐（1996）則認為多元文化教育乃由學校提供學生機會，讓學生了解各種不同族群與弱勢組群之文化內涵，以培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免種族的衝突和對立的一種教育。Kenny（1992）指出文化只有量的不同，並無質的差異，所有文化一律平等。在不同文化脈絡各有其價值體系，文化判斷沒有一套絕對的準則，僅在文化框架才能積極互動，傳承各族群的文化遺產需有賴多元文化教育的實施。洪若烈（1999）與陳美如（2000）指出，透過多元文化教育課程的實施可以讓不同族群、宗教、性別、階層、語言、身心障礙等特殊的學生，消除文化偏見與歧視，進而關懷少數族群與尊重族群文化的差異以促進相互尊重及欣賞。

Banks（1993）與 Bennett（1995）定義多元文化教育為一種概念，一個教育的改革運動，和一種持續性的過程。多元社會中的成員、價值規範、課程以及學生組成皆有其性別、種族、族群與文化的特質，所有成員於學校中應享有均等的學習機會，以滿足每一位學生的學習需求，發展各種與自己文化經驗不同的感受、評量和行動。

國內學者江雪齡（1996）與黃政傑（1994）將多元文化教育定義如下：

（一）多元文化植基於所有教育系統，是一種教育哲學，涵蓋所有的科目，須將多歧的文化概念當作基本的考量；教育關切的是：教師如何教及呈現教的內容並教化學習者使他人文化給予尊重與包容。

（二）多元文化教育是關懷全體國民的教學法，必須發展出整體的系統，讓每一個學生感受教育的正向及有良好經驗；非用來安撫少數族群，鼓勵多民族的團結並找尋文化內容之交集，增進彼此的相互了解創造一個較美好的民主社會。

綜合以上所述，研究者認為，在多元文化教育理念下，教師應建立教育均等的環境，使教師和學生能了解該地區所有族群文化並能尊重體認文化多元差異；並以正確積極態度促進社會正義，深切體認民族獨特性，並協助避免種族衝突和對立，積極創造多元文化的社會環境及多樣化的生活空間。

三、多元文化教育的內涵和目標

陳江松（2004）指出多元文化教育由淺到深的主要意涵：（一）覺察種族和文化的的不平等，避免課堂中不當的價值傳輸；（二）施以均等的教育機會，檢視及省思傳統中的主流霸權觀點，設計各族群學生合適的學習評量，使學生在學習上能達到高成就的機會；（三）深入主流文化價值體系，培養學生批判性的觀點，具有社會行動和實踐的能力，進而改善社會結構及體現社會的公義。

Banks 同時強調多元文化的目標是爲了能達到社會多元族群共存共享及公平的境界；「多元文化教育除了主流文化的知識，亦來自不同種族、族群的學生文化背景與經驗」（引自陳美如，2000：5）。

綜觀學者所述（江雪齡，1997；吳清山、林天祐，1996；陳枝烈，1997；Banks & Banks, 1989），其主要目標包括：

（一）尊重族群與文化：幫助學生藉由其他文化的觀點省視自己，讓學生具有正確的態度、知識與技能，使其能和他不同的人相處，以獲得更深入的自我了解。

（二）提供學生具備適應本族文化與主流文化所需的技能、態度與知識。

（三）改變教材教法，提供均等的教育機會：協助所有學生精熟閱讀、寫作與計算能力，以提高學業成就。

（四）促進不同族群文化族群價值觀，藉由不斷的課程改革，教導學生能認識並欣賞不同的文化，建立不同族群或性別間的和諧關係，肯定多元文化的價值及具備對社會貢獻的信心。

（五）重視學校環境：校園環境與多元文化配置與設計。例如：佈置文化櫥窗，提供多元文化的知識與訊息、結合社區特色，挹注人文精神。

（六）延聘不同族群教師及行政人員。

林清江（1997）曾在「探討多元文化教育與教育改革」一文中提出，多元文化教育的任務主要有三：（一）讓各民族、種族及社會團體成員，在其文化適

應、涵化、與同化的過程中，均能獲得充分且平等的教育學習機會。(二)協助完成教育學習後，能融入主流文化並能發展其潛能及提升自己的社會地位。(三)培養全民的多元文化能力，以期形成平等、和諧的動態社會。林瓊慧(2004)與劉美慧(1999)進一步提出多元文化教育的目標在於：

(一)維護教育機會均等的精神，提升弱勢族群學童的學業成就。

(二)提升學童的自我認同，並欣賞其他文化的文化資產。

(三)了解與支持文化多樣性，適應更多學生的學習需要，培養群際關係及社會行動能力。

(四)減低性別、種族、階層、宗教、殘障等弱勢團體偏見與刻板印象。

(五)培養多元批判分析及觀點並能適應現代民主社會的能力。

學校實施多元文化教育的目的，係指學校提供學生各種機會，促進不同邊緣團體的共同參與進而走入社會的中心，涵攝不同族群文化及培養學生欣賞其他族群文化的積極態度。避免族群的衝突、分化與對立的一種教育，根除各種形式的歧視並能做好文化溝通(詹棟樑，2002；蔡文山，2004；Banks, 1993；1994；1989；Gay, 1995)。

如同 Martin Luther King 所揭櫫：

暴力作為實現種族正義是既不切實際及不道德的。因為它是一種螺旋式結束毀滅一切，其目的是為了羞辱對手，而不是贏得他的諒解；它旨在消滅而皈依。暴力是不道德的，因為它依靠的仇恨，而不是愛」。(取自 <http://www.quotedb.com/quotes/54> 檢索日期 07.8.15)

在民主化的國家中，實施多元文化教育是一個基本的要求和手段；多元文化教育是一種理想的教育，亦為所有的學童都能得到平等的教育機會；同時它也是一種教育改革，改變教育體系以滿足每一個學童的學習需求。根據上述學者所提出：歸納以上學者主張多元文化教育目標為：教師與學校需創造自由、平等、公平及機會均等的理想教育環境，以教師為起始點，包括：（一）培養學生對己身文化及異文化的信仰、宗教、社會、文化傳承、相互尊重及包容的積極態度。（二）增進弱勢學生及少數民族自身信念，不畏偏見與刻板印象所絆，活出生命的尊嚴，並進而影響社會環境的能力。（三）建立公共利益與社會和諧，無主流、非主流之分，提供一個重構自省的機會和經驗。

四、多元文化教育的課程與實施

1997 年通過的憲法增修條文第十條第九項明訂，「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」。我國自九十學年度起逐年實施九年一貫課程，其基本能力為：了解自我與發展潛能；欣賞與表現創新；生涯規劃與終身學習；表達溝通與分享；尊重、關懷與團隊合作；文化學習與國際理解；規畫、組織與實踐；運用科技與資訊；主動探究與研究；獨立思考與解決問題。其中，促進文化學習與國際理解，更肯定規劃多元文化課程的必要性。

（一）多元文化課程的發展

台灣多元文化教育以原住民教育問題、反省性別刻板印象及顛覆傳統漢族文化中心思考模式為起點；兒童的族群偏見是在由人格需要和社會文化交織而成

的後天環境中學習而來的。教師在正式課程或非正式課程教學歷程互動中，會不自知地傳遞給學生思考、行為價值與規範能符合社會的期許（陳玉賢，1999；陳麗華，1996；謝世忠，1987）。

此外，政治、社會、經濟及媒體蓬勃發展，在地生活及各團體之關懷與日俱增，促使多元文化教育為當務之急（陳江松，2004）。多元文化課程應致力於發展對不同文化、歷史、和民族的了解，肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，使學生在態度、價值、信念、和行為方面具備多元文化素養（劉美慧、陳麗華，2000；Bennett, 1990）。Banks（1994）、Grant 與 Sleeter（1989）認為教師應反映多元的文化特性，面對來自異文化的學生應抱持正向的期望，對於文化差異學生應予以輔導並協助維持良好的人際關係；並應轉化學校的課程，以行動為核心，教材應反映多樣的觀點和議題；教學策略應是建構的、學習的主要模式採個別化的探究，且課程實施的每一步驟都需不斷的反省和修正，Banks 於 1994 年以統整的向度，提出學校層次的多元文化課程實踐概念圖，如下圖 2-1-1：

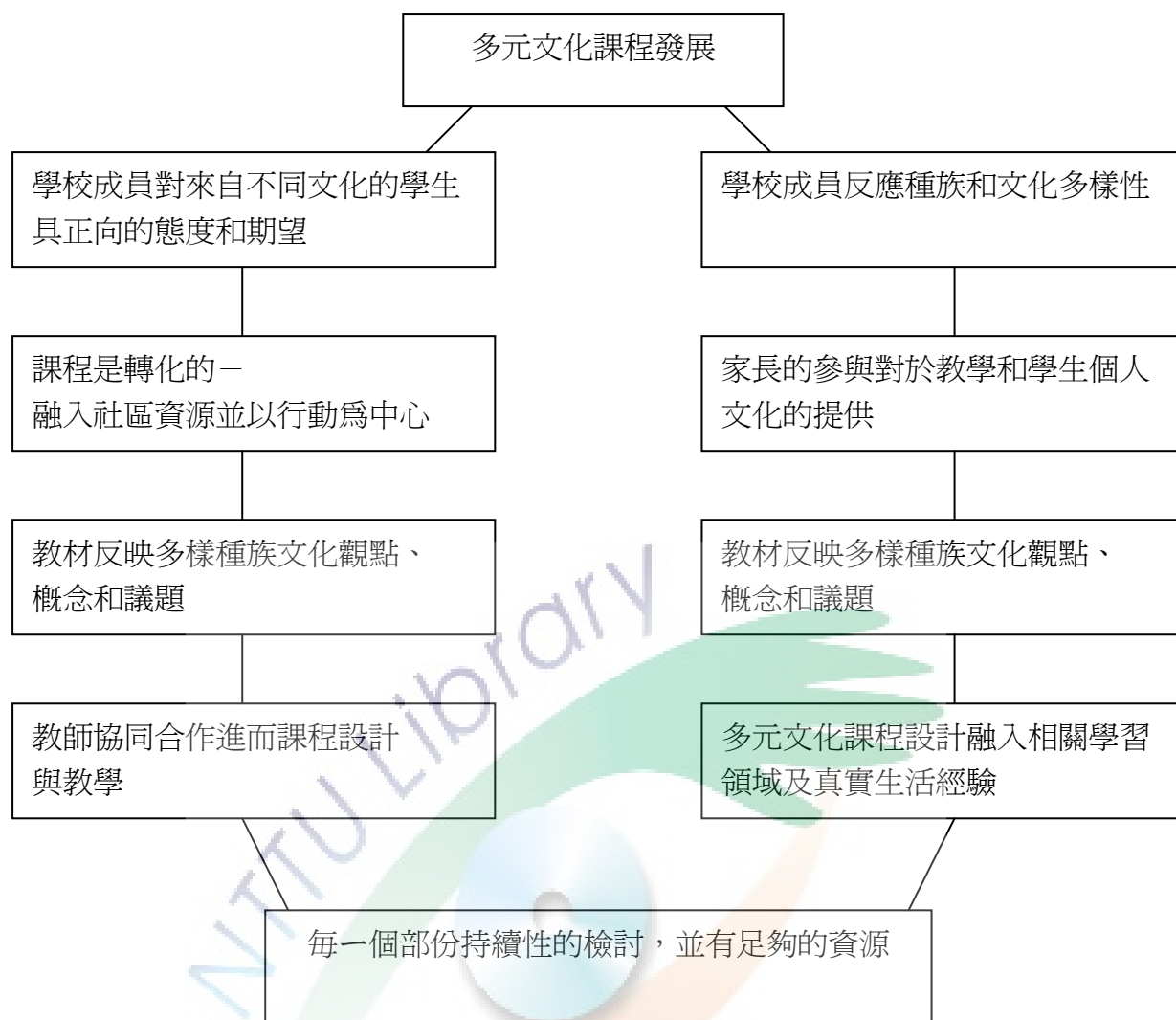


圖 2-1-1：學校層次的多元文化課程發展概念圖（引自陳美如，2000b：124）

綜觀以上多元文化的發展，課程的來源是多向度，包括學校成員對多元種族的體認、家長及地方耆老的文化諮詢協助、教材需注意時勢與脈動、教師對種族適性的學習有正向的期待，這些都構成多元文化課程重要因素。

（二）多元文化課程設計

Banks（1989）與黃政傑（1993）分析民族有關的課程內容，對主流中心課程（mainstream-centric curriculum）有諸多的批評；他們認為主流中心課程是依

強勢民族的經驗、文化、歷史、觀點等來設計課程，忽略其他民族、種族、宗教、文化等族群，導致學習動機消弱；此不僅傷害非主流的族群，並使主流族群學生產生錯誤的優越感，誤導他們對族群關係有負面觀念，亦失去從其它民族的觀點獲得學習的機會，不利他們對自身文化的反省與發展。Banks(1990)依符合多元文化精神的程度，由低到高區分為四種課程設計類型，如下：

1.貢獻途徑 (the contributions approach)：屬文化內容附加的課程，教師把課程設計的焦點置於英雄、節慶及片斷的文化因素上，易流於主流教育的附屬教材，缺乏民族團體抗爭的過程及精神。

2.附加途徑 (the ethic additive approach)：不改變課程結構，把民族有關的文化內容、概念、主題和觀點納入課程及加以整合，與貢獻模式相同是無法認識各種族異文化的風土民情。

3.轉化途徑 (the transformation approach)：改變課程目標和結構，使學生採用不同民族和文化團體的觀點來多方的認知。

4.社會行動途徑 (the social action approach)：讓學生思考針對社會問題如何做決定的技能及協助此類問題的解決。重點在發現問題、瞭解問題、解決問題、行動後反思。

黃政傑（1995）歸納學者專家所出的多元文化課程設計途徑共十種，分別是：補救模式、消除偏見模式、人際關係模式、非正式課程模式、正課程附加模式、族群研究模式、融合模式、統整模式、社會行動模式及社會行動模式。

總觀上述學者觀點所述，強調種族間沒有所謂優劣之分，無主流與非主流之別，探討課程設計的同時，需省思以下議題：

（一）避免文化傳承的再製與斷裂：文化是演進及發展層遞的產物，教師應注意文化背後歷史的意義，避免斷章取義，不因自身的觀感造成對不同文化產生誤解與排斥，對於所處族群文化歷史衍革須予忠誠教導且脈絡清晰的呈現。

（二）族群區分：種族須共存，避免劃地自限。保有各文化的脈絡傳承，非一脈的予以標籤化或排斥異己，多元文化教育應傾向各民族間彼此相容及相互尊重，而非造成隔閡和分化。

第二節 多元文化教育理論

多元文化論是源自美、加、英、澳、紐等地的不同種族及族群文化自覺意識興起，是一種態度、概念、價值、策略等逐步推展的革命過程，包括種族、性別、和次文化的，探討自我認同和社會制度、資源分配、教育方向、媒體再現及其內涵等問題(Banks & Banks, 1993 ; Banks, 1994 ; Kincheloe & Steinberg, 1997)。

多元文化論的主旨在於「探究一個社會中存在數個歧異的文化群體。例如：族群、語言、宗教信仰、及社會習俗等，建立群體間能對等關係的論述」（蕭高彥，1996：3）。本研究以 Kincheloe 與 Steinberg 之分類，依次說明以下五種多元文化觀點：

一、保守多元文化論 (Conservative multiculturalism)

保守的多元文化論延承白人、男性的優越感及主流優勢觀點，埋著種族主義、性別主義、階級歧視等伏筆，是典型二元論者。雖主張不歧視其他族群，但卻會譴責非主流族群，例如：主張自由市場經濟，卻認為政府不應施以福利措施去幫助邊緣團體，會助長他們的依賴性；表面崇尚傳統家庭價值，但卻認為非白人家庭的孩子與窮人其家庭功能不彰、教養方式不當，所以無法獲致高教育成就，發展出所謂的文化剝奪(cultural deprivation)論。區分優秀的我群，低劣的他群，認為少數族群學生為次級文化，並設法以文化教育改變學生（俞智敏等譯，1998）。追求並趨向優勢主流文化(Kincheloe & Steinberg, 1997)，主張要「追求共識」及「共同文化」卻行「同化」之實；而非主流族群卻視為影響經濟發展之絆腳石，允許資本家傷害非白人和窮人等邊緣團體的利益，對非主流的意見卻充耳不聞（Kincheloe & Steinberg, 1997）。

二、自由主義式的多元文化論 (Liberal multiculturalism)

此派觀點認為不同種族皆享有法律和形式上「個體」間的平等權利，人人具有平等的競爭機會與資源（洪泉湖，2005）。強調個體在「公領域」中享有「生而自由平等」的權利，忽略各族群的差異性；族群差異則歸為「私領域」；此派論述如同去文化、去政治化、去脈絡化，有如文化的色盲，忽略社會上權利所造成的不平等（Kincheloe & Steinberg, 1997）。

三、多元論觀點的多元文化論(pluralist multiculturalism)

所謂「複合論多元主義」國內有學者將此一派別翻譯成「多元主義」是從個人的差異性出發，而「多元文化主義」受自由主義傳統的影響，從社群或某個文化族群間的差異出發（簡成熙，2000）。多元論觀點的多元文化論，尊重個體的差異，強調文化多元性，在教育及文本皆強調多元文化的兼容並蓄。不再強調「共識」的單一價值，較能包容弱勢邊緣族群（Kincheloe & Steinberg, 1997）；在教育上鼓勵學生多元化的學習、放棄偏見，學習來自不同族群的知識及價值（Kinchele & Steinberg, 1997）。

此派支持論點優缺點如下：優點為（一）宣揚族群文化的風俗習慣及價值信仰；（二）鼓勵族群恢復文化傳統尊嚴；（三）體驗不同文化的食品，舉辦各種文化節日活動。缺點為（一）無法建構各族群間的認同與文化再現；（二）忽略基本人權；（三）族群差異被視異國風，其文化產品流於物化及商品化。此優缺點成為去政治化和保守派的相對論點，卻無人質疑或肯挑戰優勢的白人和歐洲的優勢文化(Kincheloe & Steinberg, 1997)。

四、左派本質論主義（Left – essentialist multiculturalism）

「本質論」主張特質、特定類屬與其他社會類屬等事物之間的差異是部分造成無法更改的因素，為一種複雜的概念。例如：性別和種族在生理上的差異，其特質不容抹滅（蘇永明，2000）。此論述強調只有「被壓迫者」才足以發聲（Kincheloe & Steinberg, 1997）。被譏諷僅關心自身的權益而非建構社會正義

，無法透過有效的策略聯盟發展成務實的行動；所持偏狹的論點以及排他的心態，亦造成族群間的對立(Kincheloe & Steinberg, 1997)。

五、批判觀點（Critical multiculturalism）

思想核心為「教學政治化」(to make pedagogical political)，讓學習者從社會結構性的觀點，考量權力的重新配置、追求社會正義及抗爭等議題的分析（譚光鼎等，2001）。批判觀點的多元文化論結合了當代的批判理論和文化研究，認為傳統自由主義的「公領域」排除或貶抑了非主流族群。批判觀點的多元文化論最根本的兩個觀點分別是Iris M. Young所提出的「差異政治」(Politics of difference)和Charles Taylor所主張的「肯認政治」(Politics of recognition)（Young, 1990）。

加拿大的多元文化論學者C. Taylor 在《肯認政治》中（*The Politics of Recognition*, 1994）指出：以個人為道德主體，在社會族群中才能發展理性。多元文化論應深究社會權力的霸權現象，主張主流族群要肯定及認同弱群體的文化特質，如貶抑弱勢社群文化，即歧視了族群內個人的價值認同，違反社會正義。綜合來說，多元文化之主義與觀點之論述，均依其各國時代背景之下而有所牽引。例如，對於不公平的發聲和追求自身的權利產生抗爭。就其論點來說，尊重及攸關非主流族群、弱勢團體權益、追求社會正義及重視人民權利等，皆為現今所關注的議題。

本研究趨近於多元論觀點的多元文化論，廣為教師實施多元文化教育之策略、教學技巧與佈置多元文化之環境於教學場域，實因教師對非主流文化族群的關注與對待，教導幼兒尊重及傳承本民族文化，欣賞及包容異文化，除拓展其文化視野並培養世界觀的民族情懷；尊重與性別平等教育、落實身心障礙幼兒之融合教育及尊重及接納個人的宗教自由。

第三節 教師之多元文化教育

莊采珂（1999）、陳憶芬（2003）、陳麗華（1996）、譚光鼎（2000）、Hollins（1993）、Ramsey（1987）等多位學者指出：欲進行具有文化差異班級的有效教學，不致受到主流文化的塑模，產生文化識盲（culture blindness），教師必須具備多元文化教育素養，臚列如下：

一、具備異文化族群的認知及文化敏銳度：教師應能察覺自己的族群偏見，極力透過教育協助少數族群社區、學生的原生家庭，及讓學生能適應主流社會。

二、具備多元文化教育的文化識能：能運用真誠、同理心、倡導，與行動等教學策略及多樣的角色扮演來創造多元和諧的教學氛圍。

三、能體認教育與文化的關係，勿施以刻板化的課程：教師需具備足夠的文化知識，並了解少數族群的文化價值，認識不同族群間的異同、潛在的衝突，進而幫助化解族群的對立及誤會。

四、教師應透過自我省思與批判來促進自我的專業成長，且具備熱誠的教學態度來提昇文化知覺，達成文化回應教學的目標。

單文經（1993）指出，多元文化教師應如是一位文化人類學家，能深入察覺存在於學校的次文化，並認識各種不同文化中的互動模式。

全美教育協會（NAEYC）於 1993 年將多元文化教育理念融入幼兒學習階段，發展出反偏見課程，以增強幼兒正向的自我概念、協助幼兒與異文化族群互動，並了解偏見對人的影響（邱玉琦，2004）。高傳正（2005）指出，教師應提供幼兒蘊釀與成熟環境的時間，因材施教並包容個別差異，課程設計須在幼兒的原有文化的基礎上發展與擴充。

社會學家依據人類行為研究發現：三歲幼兒即可認知自己和他人的不同及文化差異；七歲會以自己族群文化為中心，十一歲則對文化邏輯及文化主觀態度趨於穩定（楊傳蓮，2000）。所以在學前階段施以多種文化刺激並加以尊重多元文化素質的養成，將有助於幼兒族群正向的發展。

教師於師資培育養成時，就能開啓異文化的接觸與學習，有助於跨越文化學習的鴻溝。實現多元文化教育的願景，著實須要學校教育的實踐；教師須扮演一位主動者開啓多元文化教育之鑰，並具備多元文化素養及對異文化的覺察方能帶領學生走入多元的世界。

第四節 教師多元文化相關議題之研究

研究者從國家圖書館全球資訊網路系統及國內研究發現國內近十年（1999~2009）教師與多元文化論述研究對象多以國中小學童及教師的多元文化教育議題為主，原住民相關議題實為國內多元文化教育的濫觴，研究內容較分布於課程與教學的探討與族群的認知。以下就有關教師多元文化教育與幼兒教師多元文化相關議題研究結果摘要整理如下表 2-4-1：

一、國內多元文化教育實施的相關研究

表 2-4-1 國內多元文化教育實施的相關研究摘要表

時 間 研 究 者	研 究 主 題	研 究 方 法	主 要 議 題	研 究 結 果
莊 采 珂 (1999)	多元文化課程方案的 實施－學生經驗課程 之研究	質 性 研 究	課程方案 的 實 施	在多元文化課程課程設計 及課程實施方面提出建議 以實踐多元文化教育。
陳 美 如 (1999)	多元文化課程理念與 實踐之研究	質 性 研 究	課 程 的 探 究	依據多元文化課程理念與 實施檢視學校教育在多元 文化教育實施上的問題， 提出具體建議。
石 雅 玫 (2000)	花蓮地區國小教師議 題中心教學信念及多 元文化議題調查之研 究	問 卷 調 查 研 究	教學信念 及多元文 化 議 題	探討不同的背景變項，是 否為影響其教學信念之因 素，或能否作為預測之因 素。
吳 雅 惠 (2000)	教師多元文化教學信 念與其運作課程之個 案研究	質 性 研 究	多元文化 教學信念	探討多元文化課程方案教 學的教師其多元文化教學 信念與其運作課程之關係 。
黃 瑞 慧 (2000)	教師增能與多元文化 教育的實踐	協 同 行 動 研 究	教師增能 與課程研 究	以協同教學來探討課程與 教學的發展。
張 家 蓉 (2000)	原住民地區國中教師 對多元文化教育之態 度－從族群面向研究	問 卷 調 查 研 究	多元文化 教育態度 之相關因 素	探討原住民地區國中教師 之教學態度相關因素分析

楊 傳 蓮 (2000)	國小教師的多元文化教育素養指標建構初步研究	問 卷 調 查 研 究	多元文化 教育素養	初步建構國小教師多元文化素養指標及探究多元文化教育相關議題
黃 玉 茹 (2002)	教師專業發展之實踐--多元文化教師成長團體之行動研究	行 動 研 究	多元文化 教育為主題	促使對個人多元文化教育的相關知識、信念與教學經驗不斷反思與重構。
林 美 慧 (2003)	文化回應教學模式之行動研究-以一個泰雅族小學五年級社會科教室為例	行 動 研 究	文化回應 教學模式	運用多元化的教學策略瞭解學生對文化回應教學的學習經驗及接受程度，並發展適合之文化回應教學模式。
官 孟 璋 (2003)	原住民班級在多元文化教育下的調適--以花蓮海星中學「原住民音樂與文化專班」為例	質 性 研 究	族 群 的 調 適	以多元文化教育的立場，研究者認為預達到多元文化教育目標，原住民班級的成立有其必要性。
邱 顯 忠 (2003)	多元文化課程發展決定歷程之研究-以一所國小活動課程為例	個 案 研 究	課 程 發 展	探討學校發展多元文化課程時的決定歷程，並提出建議。
陳 憶 芬 (2003)	師資培育中的多元文化教育之研究	問 卷 調 查 法	多元文化 師資培育	比較培育教師及現職教師之多元文化教育觀及多元文化教育信念
歐 淑 玲 (2004)	多語教學之行動研究-以某社區小學為例	行 動 研 究	多語教學 實施	透過多語言教室教與學來建構跨文化之族群認同，透過不同族群彼此間的互動，認同他族族群語言文化的美。
張 家 慶 (2005)	高雄市國小成人教育教師多元文化教育態度和教學效能之相關研究	文 件 分 析 及 問 卷 調 查	教師多元 文化教育 態度與教 學 效 能	探討教師多元文化教育態度與教學效能之相關
葉 桂 伶 (2005)	台灣小學生看迪士尼「花木蘭」的文化認知--一個多元文化教育的行動研究	行 動 研 究	處理多元 文化、文 化差異及 導正觀點	探討研究對象對美國迪士尼動畫電影「花木蘭」的看法，能否覺知迪士尼對於中華文化的偏見、刻板印象與錯誤詮釋
洪 于 婷 (2006)	從多元文化教育觀點研究教師教導新移民子女之經驗	質 性 研 究	多元文化 教育觀點 分析教師 的新移民 子女教導 經驗	探討現場教師教導新移民子女之經驗。從教師與新移民家庭及其子女的文化接觸經驗瞭解多元文化之社會氛圍

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	質性研究	職前教師之多元文化觀	探討及瞭解職前教師多元文化教育觀與實踐歷程
林雁筑 (2007)	國小多元文化融入式課程實施之可能性初探—以台灣新移民女性族群文化為例	質性研究	多元文化課程與教學	以新移民女性族群文化融入課程與教學，以建立正向的族群互動關係
張嘉真 (2007)	南桃園國小客家新移民子女教育之研究--多元文化教育與文化再製理論	文件分析及深度訪談	多元文化教育政策與輔導措施	以多元文化教育與文化再製作為理論基礎，分析教育現場的現況、困境與教育的實踐。
蘇吉勝 (2007)	應用多元文化教育理念於異文化跨校班級	協同教學行動研究	多元文化課程實施	探討校際間同儕的互動交流，提供學生各種學習機會，讓學生接觸不同族群文化，以培養學生具有積極的學習態度。
李雅妮 (2008)	國小教師多元文化教育中教學態度與教學效能之研究	問卷調查法	多元文化教育之教學態度與效能	瞭解國小教師多元文化教育中之教學態度與效能間差異之現況及相關

二、幼兒教師與多元文化的相關研究

表 2-4-2 幼兒教師與多元文化相關研究摘要表

時 間 研 究 者	研 究 主 題	研 究 方 法	主 要 議 題	研 究 結 果
周佩諭 (2004)	幼兒園多元文化課程之行動研究—以電腦多媒體輔助教材之設計為例	協同教學研究	設計多元文化課程輔助教材	透過行動、修正、省思的循環歷程，以電腦多媒體設計多元文化輔助教材
宮莉虹 (2004)	當漢族老師遇到原住民孩子-看兩位幼稚園教師如何將泰雅文化融入單元課程與教學中。	田野調查法	泰雅文化融入單元課程與教學之情形	探討漢族教師對於泰雅文化之教學能力與環境的配合與教師的泰雅文化的教學能力，並提出相關建議
邱玉琦 (2005)	美國幼兒多元文化教育發展之初探	文獻分析法	幼兒多元文化教育發展	探討幼兒多元文化教育發展及脈絡，分析幼兒多元文化教育轉變因素。
厲文蘭 (2006)	多元文化教育理念運用於幼稚園教學之研究~~以兩所原住民部落公立幼稚園為例	質性研究	幼兒發展多元文化概念的重要	探討幼兒多元文化議題及實施幼兒多元文化教育的歷程。

賴 怡 珮 (2007)	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	問 卷 及 訪 談 研 究	多元文化素養及親師互動	探討學前教師多元文化素養與外籍配偶親師互動之相關因素之分析
王 蕙 文 (2008)	建構多元文化氛圍的「幼兒教室」之行動研究	行 動 研 究	多元文化教學相關	透過多元文化教學環境佈置、教學活動與親師合作之歷程

歸納上述研究可知，國內有關多元文化教育相關議題獲致如下結論：

就研究主題而言，大都著重於多元文化觀、多元文化教育的課程與教學、多元文化之教師信念與態度之探討，近年本土意識的抬頭，各族群彰顯自身文化亦紛至沓來，已擴及外籍配偶之族群文化融入教學等研究。研究方法而言：量化與質化研究皆有或以量質並存之研究。

研究對象包含職前教師/教師、國中小學童，幼稚園幼兒等多元文化相關議題研究，但其中針對幼兒教師為研究對象之研究僅有二篇為：宮莉虹（2004）當漢族老師遇到原住民孩子-看兩位幼稚園教師如何將泰雅文化融入單元課程與教學中、賴怡珮（2007）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，並未探討教師對文化之覺察與智能之獲得。

由上述文獻資料分析後，歸納出本研究的方向與重點，以漢籍幼兒教師為研究對象，探討任教職場的改變、先前的養成教育、多元文化議題的研習和進修與文化的敏感度是否有直接的影響，並多方瞭解受訪者對原住民文化覺察與多元文化教學因應的初始反應與動機，並在教學認知與經驗衝突中，產生教學後的再反省與再實踐之循環歷程，如何運用於多元文化教育之相關議題，提供給幼教工作者參考。

第三章 研究方法與設計

本章節分爲七個部份，分別爲：第一節研究設計、第二節研究參與者、第三節研究流程、第四節資料來源與蒐集、第五節資料分析與整理、第六節研究的檢核、第七節研究倫理。

第一節 研究設計

爲深入瞭解幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應表現情形，因此研究者選擇以質化研究中的半結構式的訪談進行研究。

研究者以半結構式訪談的方式瞭解漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與其多元文化教學因應，以兩種方法進行資料的蒐集，一、先設計一份訪談大綱（如附錄三）以半結構式訪談方式來瞭解受訪教師個人學、經歷並探究個人在文化差異之下對原住民文化的覺察。二、利用訪談及文件分析呈現受訪教師所持有的原住民文化覺察的信念及態度，進而描述教師運作課程的實際情形及其外在的影響因素，茲將本研究研究架構圖示 3-1-1 如下：

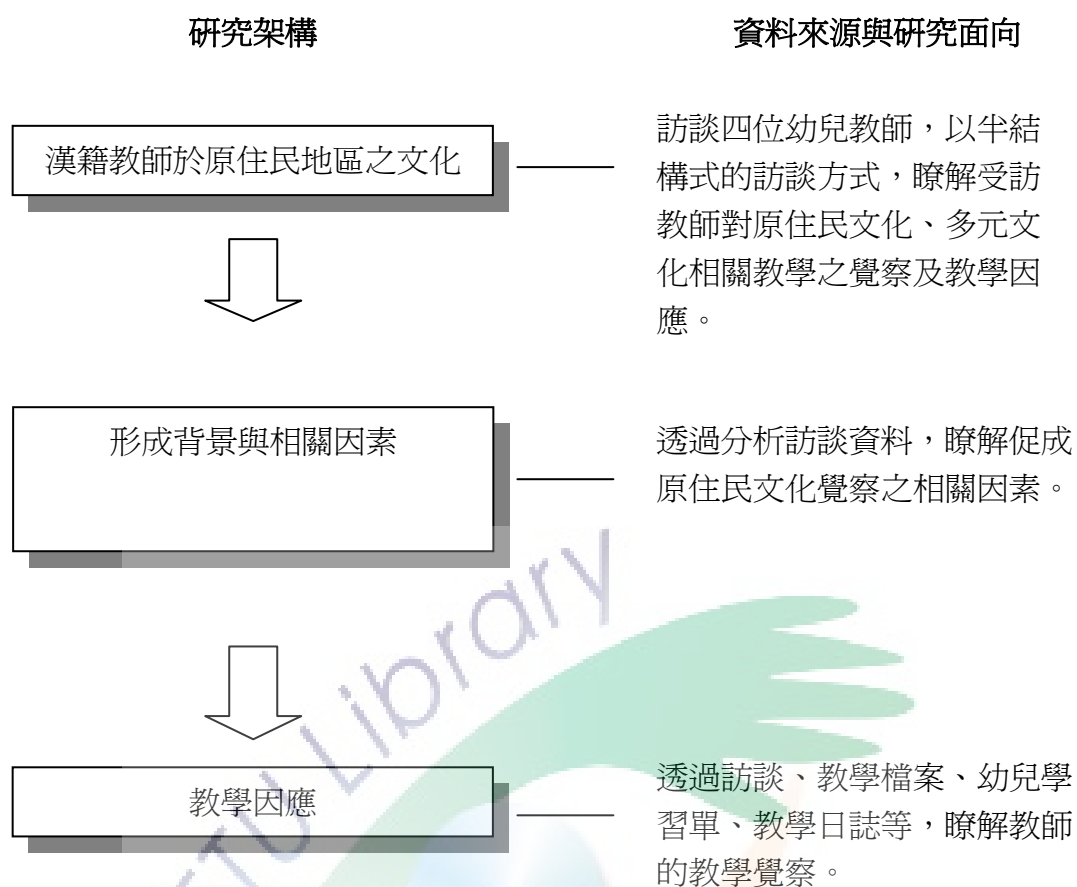


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究參與者

一、受訪者

依據研究目的，研究者依據下列原則，邀請研究對象：

- （一）曾任教於原住民地區的漢籍現任幼兒教師。
- （二）教師對於原住民文化具有敏銳性與覺察度，並有將原住民文化運用於教學現場之經驗。
- （三）有意願敘說其異文化教學場域經驗歷程。

研究者先透過人際脈絡推薦符合以上條件（一）和（二）之目標受訪者，在徵得意願後，成為本研究之研究對象；基於受訪者應有的研究倫理，以代號取代教師的真實姓名，並於論文資料撰寫及資料皆用「化名」及 ○○呈現，以確保受訪者的權益及隱私。

研究之初，訪談大綱內容針對漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察與教學因應為主要互動對話，並包含了受訪者將多元文化教育理念的實施成為本園幼兒主要的學習目標，有關多元文化教育相關議題，納入主題教學或附加式的學習課程，並施行於機會教育，其多元文化的教學因應呈現於相片、教學檔案及教學日誌。

是以，研究者在多元文化資料的蒐集，讓受訪者回溯在主題單元上的呈現。受訪內容首先著眼在原住民地區任教的漢籍教師於原住民地區的種族相異產生文化差異之覺察及自我調適等任教相關經驗，延伸於教學現場中教師接納異族文化後經由教育使之部落文化承續、多元文化教育的相關議題之教學因應等過程，從整理訪談稿的對話中，尋找多元文化教學因應之脈絡。受訪教師之基本資料與簡要描述對象臚列如下：

表 3-2-1 為本研究所訪談教師之基本資料表：

受訪者	年 齡	性 別	教育 背景	私立 幼稚 園	公立 幼稚 園	曾任教 地區	目前任 教狀態
A 教師	36	男	北部師範學院 幼兒教育系畢 (北部教育大學教研所進修中)	0	11	台北市、 苗栗縣	幼稚園園長、 幼教輔導員
B 教師	40	女	南部師範學院幼兒教育系畢 (南部大學幼研所進修中)	4	8	嘉義縣、 南投縣	教師
C 教師	29	女	南部師範學院幼兒教育系畢	2	5 國幼班	台南縣、 台東縣、 屏東縣	每年報考國幼班 教師、兼任園長
D 教師	38	女	東部教育大學幼兒教育研究所畢	2	14	花蓮縣、 台東縣	教師、 幼教輔導員

二、研究者

(一) 研究者背景

研究者自師院幼教系畢業後至今任教十一年，未考進公立幼稚園之前，在台中擔任幼兒美語的工作。進入公立幼稚園之後，大部分於偏遠山區原住民地區服務，任教的對象多以四到六歲的幼兒為主。現今服務於台南縣一所市郊學校，外配子女佔 2/3 強。在十一年幼教生涯中，初期的教學，努力著重於達到家長的期望、符合原住民地區長官對的期待。直到在設計生命教育課程時，思索著如何將布農族的射耳祭傳統祭典與生命教育課程連結時，多元文化教育專業素養之具備打破了研究者所有的迷思。「不該讓在地文化傳承從此失根」、「不該侷限於自己所處的文化背景去對待異文化家長」…等想法，觸發研究者思考

教師應該具備那些先備知識與多元文化專業素養，繼而引發研究者進行此研究之動機和興趣。

（二）研究者角色

質性研究為探究生活每一個生活經驗的素材，縱使利用再蒐集、反思、描述、訪談錄音等謄寫方式，皆已是經驗轉化的形式；以個人的經驗為起點，給予最直接的描述，再重新找到通往個案生命中各個生活層面入口（高淑清譯，2004）。在研究的過程中，研究者閱讀相關的文獻，以充實研究素養，與指導教授及同學討論與分享，期使對研究的主題獲得釐清，以提供研究者思考的方向。

再者，研究者運用省思筆記，反覆的進行自我反省，希冀提升自我在多元文化教育的專業成長。

第三節 研究流程

一、研究流程圖

本研究之研究流程請參見下圖 3-3-1 及其說明

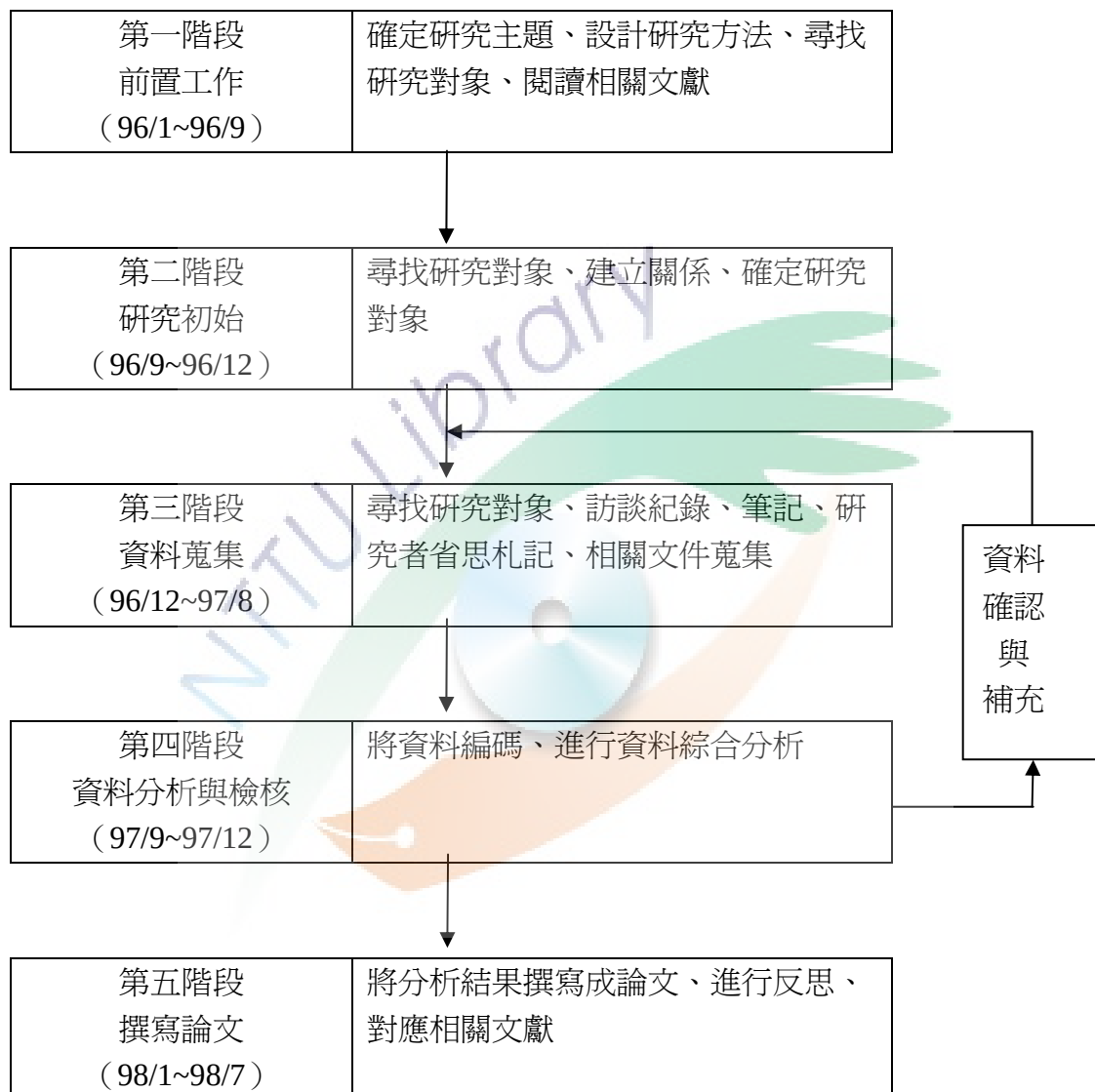


圖 3-3-1 研究流程圖

二、研究步驟

第一階段前置作業

此階段為確定研究主題、設計研究方法、尋求研究對象及蒐集相關文獻等相關前置事宜。

第二階段研究初始

尋找多位研究對象，電話邀約受訪教師並建立合作關係，溝通本研究方向、訪談項目等聯絡事宜，確定研究對象及研究方式。

第三階段資料蒐集

確定研究對象訪談，資料蒐集部分為：訪談紀錄、受訪教師與幼兒互動紀錄之教學日誌、研究者省思札記以及研究對象所提供相關文件。受訪教師的訪談內容轉譯成逐字稿，請研究對象閱讀，以確保資料符合原意並達檢核之目的。此外，尋求理論支持，再次閱讀文獻，使之研究方向得以聚焦，俾利下次訪談。

第四階段資料分析與檢核

將資料編碼、分類及歸納成書面資料，並與研究對象、教授、同學作三角校正，予以資料綜合分析，重複做資料確認與補充。

第五階段撰寫論文

研究者透過訪談資料處理結果與相關文獻探討，呈現本研究受訪教師多元文化教學的覺察與因應，著手撰寫研究報告，最後進行研究者的反思。

第四節 資料蒐集與分析

一、資料蒐集

本研究遵循質性研究方法，蒐集資料的方式包括半結構式的訪談，徵得教師同意蒐集：（一）資料的蒐集：教材等書面資料、教學日誌、活動相片；（二）訪談過程輔以錄音筆進行側錄，資料蒐集過程如下：

表 3-4-1 資料蒐集時程表

時間	資料蒐集方法	資料來源	受訪者
96.9~96.12	文件、個人資料、相片、教學檔案	E-mail 信件、電訪	邀請聯絡 A、B 教師
96.12.15	教學觀摩、相片、第一次訪談 B 教師	文件、訪談紀錄、E-mail 信件、電訪	B 教師
96.12.16	教學觀摩、相片、第一次訪談 A 教師	文件、訪談紀錄、E-mail 信件、電訪	A 教師
97.3.13	教學觀摩、相片、第二次訪談 A 教師、教學成果紀錄 VCD	文件、訪談紀錄、E-mail 信件、電訪	A 教師
97.3.14	教學觀摩、相片、第二次訪談 B 教師	文件、訪談紀錄、E-mail 信件、電訪	B 教師
97.7.18~97.8	文件、個人資料、相片、教學檔案	E-mail 信件、電訪	邀請聯絡 C、D 教師
97.8.1	教室佈置相片紀錄、第一次訪談 C 教師	訪談紀錄、文件、E-mail 信件、電訪	C 教師
97.8.5	教室佈置相片紀錄、第一次訪談 D 教師	訪談紀錄、文件、E-mail 信件、電訪	D 教師
97.8.12	第二次訪談 C 教師	訪談紀錄、文件、E-mail 信件、電訪	C 教師
97.8.13	第二次訪談 D 教師	訪談紀錄、文件、E-mail 信件、電訪	D 教師

二、資料分析

研究者希望藉由與研究參與者之間互為主體性的了解，以詮釋漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察與教學因應的意涵。因此在本研究中，研究者將所蒐集的資料依據對事件及情境，將觀察及訪談約略地寫上標題並予以編碼，並不斷地反覆閱讀，從中尋找相關的次要概念以及重複出現的類型，最後將這些次要概念和類型給予題標與分類。

（一）資料編碼與歸類

研究者依質性研究資料分析的理論與步驟，將所蒐集的資料進行整理與分析，使詮釋更能完整與貼切。

1.訪談資料：a、b 為訪談次第，例如，「A 訪 a-1-1」表示訪談 A 受訪教師，a 表示第一次訪談、個人資料 1 的第一段談話紀錄。「B 訪 b-3-2」表示訪談 B 教師；b 表示第二次訪談、性別議題的第二段談話紀錄。

2.教學觀察資料，如：「A 觀 a-2-1」表示 A 教師的第一次訪談的教學觀察紀錄；種族/文化議題 2 的第一段紀錄。

3.文件資料：如，「文 96-9-26」表示 96 年 9 月 26 日的文件資料。

4.研究者省思資料：如，「省研 96-9-26」表示研究者 96 年 9 月 26 日的省思筆記。

資料歸類方面，研究者以研究架構蒐集後的內容來做分類，歸類所得概念為：多元文化教育的觀點與信念、教學的轉變與展現及教育的理想與實踐。資

料編碼依數字依序為：1：個人資料、2：種族文化議題、3：性別議題、4：融合議題、5：宗教議題、6：其他。

（二）資料引用與呈現

本研究引用訪談、觀察記錄等資料，為有助於研究順利及方便讀者閱讀，以下說明資料引用格式。

引用文本時，若為一大段談話所述，則以標楷體至下一行、縮排的區塊呈。如直接引用內文，以單引號（「」）呈。文本資料出處標記在引用段落之後，例如（A 訪 a-1-1）表示訪談 A 受訪教師；第一次訪談的個人資料的第一段對話。



第五節 研究的檢核

蕭瑞麟（2006）認為詮釋型的質性研究是精采的故事、動人的戲劇，以真實度、合理度、批判度原則去為研究之檢核。質性研究的重點非「測量」，著眼在「瞭解」。

本研究為求蒐集資料的客觀性及可信度，運用檢核與校正資料為：

- 一、研究者透過面對面的訪談，以及相關文件資料，期達到能儘可能真實描述研究對象所言及與教學相關之行爲。
- 二、運用三角檢測，從不同的角度來源蒐集資料，以便互相檢核獲得全面性的瞭解。
- 三、持續性的反思及研究者經驗性的自我驗證、觀察的手札與初步的發現，並於觀察與訪談的前、中、後，做研究者的省思日記，以期真實引導研究者進入現象的線索。

第六節 研究倫理

質性研究者除了與受訪者之間達成互為主體的默契之外，對受訪者考量的保護與隱私，也是研究者重要的倫理課題；潘淑滿（2003）指出「告知後同意」、「欺騙和隱瞞」、「隱私與保密」、「潛在的傷害與風險」以及「互惠關係」等五個值得謹慎遵行的研究倫理。

研究者在進行研究時，恪守以下原則：

- 一、確實遵行訪談同意書內容所述。
- 二、將受訪者暱名處理，訪談席間對話牽涉到人名、地名及所屬單位均以化名呈現，保護當事人的隱私；此外原始資料的保存將收存於隱密之處，受訪資料於完成本研究後即予以銷毀。
- 三、受訪者在研究過程中，不願繼續進行深層的訪談內容時或回答欲保留，應尊重受訪者的決定。
- 四、同時在訪談結束後，研究者將再次詢問受訪者對於訪談對話內容，受訪者認為不適宜謄錄於文本時，應尊重其意見不列入撰寫並避免批判的言論。
- 五、分析資料時，研究者應給予客觀的態度，不刻意排除與資料不符之資料。

第四章 研究對象的多元文化相關經驗

研究者於九十四學年度著手蒐集布農族文化祭典研究資料，與布農族幼兒共譜生命的故事時，覺察到學校生命教育課程與當地傳統祭典不相容的問題，進而欲了解漢籍教師任教於原住民地區所遇到的不適應到調適的任教歷程，種族議題在教學現場，發酵？發現？漢民族文化思想隱含性的置入？欲藉由半結構性的訪談，探究幼兒教師在多元文化教育的注意，遂種族問題是研究者的第一個子題。

在幼兒教師訪談的過程，從求學、任教經驗的生命故事中，以 Derman-Sparks et al. (1989) Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children 所列舉幼兒階段呈現多元文化議題，如族群、性別、殘障、文化及楊傳蓮（2000）探究教師多元文化教育素養所建立指標為起始，輔以研究者在幼稚園所碰觸的多元文化議題為訪談綱要，擷取受訪者在教學現場多元文化的相關經驗，藉以瞭解漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察及教學因應之歷程。

然而，教師對原住民文化覺察之後，受訪教師在自編教材、或搭配單元活動設計較少在多元文化教育等議題開立教學課程設計等研究，例如：明定多元文化教學目標及個案研究...等課程實施。而是會將多元文化所習得的觀念及覺知，施行於主題教學及機會教育中，藉由扮演遊戲等實際操作帶給幼兒。於此，多元文化教育方案及議題在幼稚園如何施行，並不在本研究敘寫之內。

本章呈現 A、B、C、D 四位幼兒教師從事幼教之路為始，以故事鋪陳方式，將多元文化的相關經驗，藉由受訪者教學實踐歷程及文獻探討，反覆檢視四位受訪者訪談內容文本，嘗試詮釋受訪者的經驗和感受。以下依訪談文稿歸納整理出四位幼兒教師的多元文化理念與實踐。

第一節 A 幼兒教師—眾人皆是我的好老師

壹、關於 A 教師

A 幼兒教師是一位很開朗、健談的男老師，他樂於和別人分享教學經驗，從訪談的過程中，娓娓道來從事幼兒教育的歷程。他從事幼教以來，發生了不少段的波折，很感謝在教育的路上遇到不少貴人，也因此慢慢的接受幼教這條路，到現在仍不減弱對幼兒教育的初衷與熱情。A 教師現於北部的教育大學研究所進修中，修習國小教育學程，期望投入幼小銜接為其方向努力。對於未來規劃想要轉任國小教師並往行政路線邁進。曾榮獲教學卓越金獅獎、兒童閱讀史懷哲等獎項。

學校養成教育：我所處的性別適應

A 教師就讀私立國中男校時，老師在功課方面嚴謹督促，他想要努力上個好高中，對自己也有所要求。考上學風自由北部中學的「和尚學校」後，開始徹底的解放與改變，他覺得過著還蠻快樂的高中生活；輕忽大學聯考的結果，選填到北部師範學院幼兒教育系，但卻不是他理想中的志願。當 A 教師初入大

學，從大多數的男同學的環境，到幼兒教育領域中大多數為女同學的環境，覺得在幼教領域中自己是「異類」。剛開始 A 教師想休學，一點也不想往幼教發展。

「我經過相當長的適應及磨合期，如果不是兩位男同學及一群女同學的鼓勵和提攜，我想是無法完成學業。不過，這時候回想來，真是美麗的錯誤！」(A 訪 a-1-4)

「當自己學著去調適與適應，才開始覺得幼兒教育的生動有趣之處…選擇沒轉系，也很難想像我從幼兒教育走了出來，放棄休學的念頭。」(A 訪 a-1-5)

從大學求學歷程中，發現自己對幼兒教育的喜歡。同學的支持和鼓勵使他完成幼教學程，後來決定對幼教堅持到底。

差點被淹沒的低潮期

A 教師在任職幼教的第一年，感到很挫折，他覺得自己被淹沒在求職生涯中的求生期，辭職的念頭油然而生。第二年時，一位資深的玲玲老師，要求 A 教師當她的搭檔，A 教師認為在她的身上，發現了當幼教老師的樂趣及學到豐富的教學經驗與技巧。

「自然燃起以前對幼教喜歡的心情，這是我對教學最大的教學轉折。如果沒有她，我想我今天就離開幼教了。」(A 訪 a-1-8)

玲玲老師給 A 教師一個很好的教學啟發，甚至在教學過後跟他討論幼兒的學習狀況及 A 教師的想法，慢慢的引導他，使其教學後的省思得以更加縝密及產生相互間的教學激盪。

「她帶活動很活潑，... 年紀又蠻長的，她可以這麼柔啊！甚至還可以這麼的動人，又可以跟大家打成一片，我心裡想為什麼她做得到，我做不到。她已經一把年紀了，竟然還可以像年輕小夥子一樣。... 再來，她的很多觀點都會刺激我的一些想法，她常常拉著我去作一些

兩個人的對話，就像我們現在一樣的對話。」（A 訪 a-1-8）

具有豐富經驗的玲玲老師，隨著歲月的累積，卻無法消退對幼教的關懷與注意，對於幼教工作仍保有赤子之心，在工作上充滿教學熱忱，對於提攜後進也不盈餘力的傳授教學技巧、嘸寒問暖，終究讓曾想要當幼教界逃兵的 A 老師，在幼教職場中發光發亮。

身處教學的環境

A 教師具有十一年的教學經驗，曾在台北都會區的小草幼稚園任教七年，而後覺得想要回到自己的縣市服務，於是經由調動，回到自己的家鄉。A 教師比較了城鄉的教學教法認為：教學步調需要調適，他喜歡台北的教學教法及開放式的教學方式。初回到家鄉苗栗縣佳佳國小附幼任教，其幼兒族別為閩南人、客家人、賽夏族，雖然剛開始有點不太適應當地原住民部落的文化，後來他調整自己的步伐，慢慢接受及重視賽夏族的歷史及文化。

「工作場域從都會到部落雖然有環境及文化之間的落差，但仍喜歡地區性的差異與不同」。（A 訪 a-6-6）

在任教台北市小草幼稚園期間，即已開始接觸多元文化教育的教學課程、性別教育、生命教育及須重視幼兒所處的族群等。他說，當時創園的○○園長，是一位蠻有遠見的園長，在其他縣市及園所尚未開始重視多元文化教育時，就已經開始推動，也讓 A 教師對多元文化教育有所初步的涉略及對他日後調至苗栗縣部落地區的學校多所助益。在服務期間，A 教師也獲得幼教界的殊榮，樂於接受的教學訪視的活動，分享他的教學經驗。

「回來自己的家鄉服務，自己經營一個幼稚園，從以前一個大團體到自己經營，是非常投入與認真，所以可以得到教學卓越金質獎是對我的肯定。」(A 訪 b-1-6)

A 教師會以多元文化教育的觀點來檢視自我所處的教學環境。他認為：在任教的教學場域裡，我們才會注意到在地的人、事、物及文化，如果一直在都會區任教，會很難體會異文化與主流文化衝擊之處。

研習進修的體認

A 教師從研習中獲得成長，一方面反省自我的教學是否出現盲點，另一方面也自我檢視幼教知識不足的地方；他意識到，唯有靠進修的途徑，才能再求精進。於是，藉研習與進修來幫助自己跳出視框與侷限。

「研習只要是現今潮流及看重的議題，對我有幫助的行政、行銷、教學技巧、教師評鑑…等，通常我都會去注意。在進修方面，希望能順利畢業拿到碩士，會以研究所為重。當然，不會影響到我的教學。」(A 訪 b-6-9)

由於 A 教師喜歡閱讀並予以幼兒分享及運用體能結合律動達到幼兒伸展身體，讓 A 教師悠遊教學，樂在其中。

「會看體能那一方面的遊戲，跟我的教學也有很大的關係，我的興趣是體能律動；另一個興趣是看書，喜歡閱讀，覺得三日不讀書，便覺面目可憎，很難接受自己不好看。不自覺就會帶給孩子有關閱讀的一些活動。」(A 訪 a-6-6)

A 教師因著自己對於體能律動和閱讀的興趣，很自然的帶入自己的教學之中，可知教師本身的素養，影響著教師的教學。

孩子是我們的活菩薩

A 教師認為自我的價值觀、世界觀或者假設和偏見被挑戰改變時，他不會

故步自封的堅持自己先前的意象，會藉由與幼兒的互動，透過自己教學、內省開始檢視，也因為如此，他更注意幼兒的家庭環境及背景，避免落入歧視及偏見。

「幼兒來自不同的族群與文化，我對待幼兒的都一視平等，不會因為賽夏族喜歡喝酒，生活背景這麼惡劣，就會對他差一點。」（A 訪 a-2-2）

A 教師認為：幼兒行為的出現，也是讓教師發現與學習。他深覺教師應運用教學策略，來達到師生雙贏的局面。

「妳一定要想辦法，每天都有不同的行為發生，使用不同的策略，其實很多小朋友也是讓我們學習的。他們是我們的活菩薩！沒有他們，我們就沒辦法練就一身好武功，真的是我們的菩薩啦！」（A 訪 a-2-6）

A 教師把與幼兒的互動，轉化為正向的教學處理模式，藉以達成教學上自我的不斷成長。

自我的期許

我要這樣一輩子嗎？就是這種想法，A 教師運用不同的角度及視野來理解所處的地位及對未來的追求。

「…十年過後，女生可以安身在幼教界，但男生就有所謂的年齡和體力上的一種負擔。…體力也比較不好，再來就是外界的眼光，壓力就會更大。就像我講到說的，我以前是哥哥，年紀大一點叔叔、爸爸、伯伯。那我還要在接受阿公嗎？這就是現在我自己的壓力了。」（A 訪 b-1-6）

幼教界男性教師人數很少，從 A 教師的回應可知，除受到個人體力及因年齡增加有所影響，社會價值觀也造成男性留在幼教服務的壓力，而不得不有生涯發展的新規劃。

「轉換跑道到國小…偏重在幼小銜接吧！也是在一、二年級。然後行政部分我會加強。我對行政是蠻有興趣的，所以我選讀教育研究所。」(A 訪 b-6-7)

「在我來說，應該不是個跳板，是另外一種的貢獻，我在國小我也可以為幼教作一點服務啊！」(A 訪 b-6-8)

在 A 教師認為轉換跑道，並非當幼教界的逃兵，而是將自己所學及所作，在國小行政的系統下，能將幼教的理念延伸並繼續實踐所學。

貳、A 教師的多元文化理念與實踐

期許幼兒散發自己的文化自信

A 教師認為：不同背景的學生，教師應該提供一起學習及和平共處的機會，也就是說：任何異文化的族群必須先有相互尊重的概念，不排斥及不會鄙視任何族群，其他的專業認知及智能，可以在他的教學中慢慢去培養、去建構與經營。

「養成一種尊重的品德，在教學中，最重視的是幼兒能夠去了解，不一定要去喜歡，但一定要去尊重」。(A 訪 a-2-6)

「異文化和偏見（內化的漢文化）被挑戰改變時我會一自我檢視，當我複核的時候，我會先去思考為什麼我和他們不一樣…文化的東西，我透過孩子身上，檢示自己教學及內省，例如：每日的教學省思，會逐項去找。」(A 訪 b-2-4)

A 教師覺得教師在他所處的教學場域，首重在對當地族群的文化了解，並聯絡好家長及幼兒之間的關係，才可達和平共處的基礎。他認為尊重文化差異對老師是一種成長，同時幫助累積幼兒的生活經驗。他運用當地家長資源，到園說故事，幼兒在聆聽故事的同時，亦充滿新鮮感，幼兒的反應及互動顯得相當熱絡。

「這邊的家長真的很忙，但不固定會來學校說當地的原住民傳說故事，在護魚步道上上班，也是攤位的老闆娘，她是我們前一屆的家長會長，有時間才會來，她是蠻熱心的。會來跟孩子們說故事，我也會準備小禮物給她。」（A 觀 b-6-2）

A 教師指出，讓幼兒認同及尊重所處的族群，對培養幼兒的品德來說，是非常重要的。對於多元文化專業發展的教學規劃，希望能透過不同的文化教材，以不同的方法及教學內容，讓幼兒能夠了解到多元文化的真義，去尊重不一樣的族群，對於自己的文化，也希望能夠延續和傳承。他認為原住民給社會大眾的觀感，不應只停留在唱歌跳舞的傳統舞蹈及身強體健的運動員。

「一些文獻研究指出原住民學習動機較弱、低成就或是他們適合運動及唱歌跳舞長才，我想：那是他們細胞所蘊藏的，部分是因為教師沒有適時的提供一些學習機會。」（A 訪 b-2-9）

A 教師肯定當地的傳統祭典，並在課程安排上，從在地族群文化出發，來作為課堂上的互動。例如：藉由地圖、地球儀、圖卡及媒體視讀，介紹世界各國的文化與族群。他不僅讓幼兒認識所屬的族群，也讓幼兒了解閩南人及客家人的文化。A 教師在期初會先做評量，來測試幼兒對自己的族群的理解。

「會做團體的評量、問話或是玩個小遊戲。例如：利用繪畫來了解幼兒是否知道自己所屬族群？哪一族的？我會直接開門見山的就問，利用看影片、及介紹當地歷史文物等方式。」（A 訪 b-2-6）

他藉由介紹當地族群擴及到世界各國的文化民情，意圖增加幼兒多元族群與尊重的初步觀念。此外，A 教師認為：唯有提供幼兒多元文化教育的刺激，幼兒才會世界多種族的概念。他以曾經在北部幼稚園任教經驗為例：

「台北市小草幼稚園採方案式的教學，譬如說：『世界地球村』佈置學習區，讓幼兒體驗印地安人文化及毛利人文化的主題活動，對多元文化是最豐富的題材。」（A 訪 a-2-2）

以往任教的歷程也引發他對主題課程的擴展，例如：當他介紹民族祭典時，會請幼兒穿著傳統服飾或帶著父母或祖父母時代的相片，讓幼兒敘說現在與以前生活的不同，A 教師的教學策略也利用實地的參觀及觀摩，透過教學團討、分享、影片教學及戶外教學等。亦請一些當地的耆老或具有特殊背景文化的人物到學校來進行實地的演講、分享等。運用先前學校編過賽夏族的民族傳說故事，在相關祭典上，來作課程的連結。他認為，多元文化教育的教學理想是幼兒要達到全人的目標，所處的文化環境對幼兒來說都是珍貴的。

「讓幼兒心中保有尊重的一把尺，站在尊重的平台上，去看待別人的文化。」(A 訪 b-2-9)

A 教師認為多元文化教育理念也須對家長做適當的引導，大多數的家長未曾注意到幼兒在學前階段其實已注意到種族及性別角色的差異，所以，他鼓勵並請幼兒回家跟父母分享在學校所學內容，用柔性的態度來面對家長及偏見、負面的相關議題。

「伊媽是藩納啊！的稱呼，對她們不是很尊重，我會看家長，如果家長有理說的清或是可以溝通，我會慢慢透過一些教養文章及溝通，適時的去引導（對文化的尊重）。」(A 訪 a-2-2)

如A教師所說，現在社會上一些原住民、外籍配偶的子女等教育問題都在於對文化的尊重，現在對他們產生的歧視，他們怎麼可能認同我們？還是需要運用教育的力量，才能實踐多元化的社會。

A 教師認為，多元文化課程的安排較難以施行之處為，具備多元文化色彩的學者及有傳統文化特色的地方人物，較難邀請，他指出如果教師本身對文化及內涵不是很了解，就貿然去教導，可能會對幼兒造成錯誤的認知。

了解自己的性別

A教師認為性別刻板印象就如同：男主內，女主外、男護士、男性幼教師、女性士官長、女性飛行員一樣。以他的求學及任教經驗，社會觀感始終投以異樣眼光，A教師認為其實工作內容並沒有太大差別，只是打破性別刻板印象而已。他對於幼兒服裝儀容依性別差異的穿著及在課堂上的學習角落，採取的教導為：

「只要覺得自己在穿什麼服裝，自己瞭解就好…，在娃娃家的角色扮演中，並不會刻意去制止，不管男生、女生都可以進去娃娃家，依自己的喜好扮演，久而久之幼兒也習以為常。」（A訪b-3-3）

A 教師分享在教學中的經驗，幼兒曾經看到媒體「同性戀」這個名詞，在男生和男生一起在角落活動玩時，小霏說出：「同性戀」。A 教師會給他們機會教育，「小霏，妳要加入他們一起玩嗎？每個人都要相親相愛」並適時的給予回應及指導。

「本身認同同性戀是正常的感情，在幼稚園階段，不會鼓勵孩子朝這方面去思考，也較不會去提到，有時候會忽略不討論。提出來討論會有一些不必要的困擾，任何問題、事件提出來的原因可能是大眾傳播媒體。當幼兒問起，我才會機會教育。」（A訪b-3-6）

A教師在性別的教導方面，除了帶幼兒前往保健室，介紹人體模型，了解男生女生的生殖構造的不同，以加強幼兒對身體的自我瞭解。在教學主題中，會適時的帶入保護自己的身體、男女構造大不同等主題學習課程。

了解和尊重，學習等待特殊幼兒

研究者在 A 教師教室觀察中，看到一位唐寶寶、一位肢體障礙（中度肢障）的特殊幼兒，一般幼兒在課程進行中，會一起等待著他們共同參與學習。對

於身障幼兒，A 教師在課堂上的班級經營理念是：

「班上的幼兒都會一起玩，有時候也是會計較，為什麼他可以這樣？我會對他們（特殊幼兒）比較偏心…說她身體受過傷，我們要對他好一點。透過一些生命教育的繪本，再去啟發他們，開導他們，也就慢慢瞭解到他就是跟我們不一樣，有一些行為我們就是要多體諒他們。」（A 訪 b-4-4）

班上的幼兒把特殊生看的很平常，也會詢問及關心，例如，幼兒會問到「小瑩怎麼沒來上學？她怎麼了？」，A 教師覺得班上幼兒，有時會因為他對特殊幼兒的特別關照，而顯得有些吃味，更讓他審慎來面對特殊幼兒。他認為，應該給予幼兒正確及如何適時的扶助等觀念。

A 教師的教學活動透過生命教育繪本的啟發與開導，讓幼兒慢慢瞭解到特殊幼兒的身體狀況及病因：

「我們要多體諒他們，同時也教導幼兒，他們在來的過程中生病了」（A 訪 b-4-4）。

他認為要讓幼兒學習相互尊重，不要因為不了解而恥笑特殊幼兒，要落實多元文化中弱勢的學生的關懷教育，讓每位幼兒學習如何對人付出及情意的表達。

A 教師在角落學習方面，會依身心障礙需求調整教學方法，例如採取個別化小組教學，特殊幼兒可以比較多的學習時間，主要目的是要讓特殊幼兒不因趕不上進度而慌亂，造成不想學習或不參與任何活動。他認為在教室裡，每一位幼兒都有同等及公平受教育的權利。

A 教師認為教師應及早發現幼兒是否屬於特殊幼兒並予以協助，但無論是否已確認或未確認，教師都應平等對待所有學生。

「教師提早發現（幼兒問題）有助於了解幼兒的狀況，但在不了解時，須要教師給予幼兒的教育基本權利，任何人都一樣，不能給特殊幼兒差別待遇。」（A訪b-4-5）

宗教信仰，源於原生家庭

A 教師認為幼兒的宗教信仰源於原生家庭，幼兒尚未有思辨的能力，所以在教學上不會刻意的去教導，遇到節日以繪本帶入或者探訪當地的宗教建築，教學中不會對於宗教有所評論。A 教師認為宗教議題不需要特別強調，簡單說明宗教節日的由來即可，尊重宗教的自我選擇。

「在台北小草幼稚園，曾經遇過一位幼兒是基督徒，當主題是龍山寺，媽媽建議：課程中是否不要加入這個主題，我跟家長解釋為參觀日-廟宇建築，不碰宗教，家長堅決不希望幼兒了解。所以，個別再安排一個他喜歡的班級的主題課程的時間。後來，其他的孩子跟著去玩了，這也無妨，其實也不用太強迫。」（A訪b-5-1）

經此經驗後，A教師如遇課程需要安排戶外教學參觀日或參與宗教性的活動，會先發通知單，詳細告知活動內容及教學流程。會參酌家長建議後修改課程內容或另開學習角。

叁、小結

A 教師以親身經驗，突破自己對性別的刻板印象，也因此結識（大學多為女性）及提攜的貴人（工作場域的幼教夥伴）才得以繼續在幼教界服務。藉由台北都市化的方案教學經驗，以及當時園長推動的多元文化教育等課程，開枝散葉在部落文化裡萌芽。

個案 A 教師具有健談大方的個性，樂於與人分享他的生活與教學經驗，面對參訪者不會呈現扭捏不自在之感，他說：「不怕別人的參訪或取經，只怕有人

帶著一堆問號回去」，說明了他對自己教學的信心和願與他人分享的個性。此種對境調整自我的個性，除了自身對於幼教教師的性別身分與外在觀感衝突之外，由於自身在幼教系就讀時的性別角色之調適與經驗，因此會以平等的視野來面對幼兒，也因此多元文化素養的形成，由過往的經驗轉化為現場工作時的一種態度與信念。

成為幼兒教師不是志願但似乎是命定，在以女性為主的幼教系，因身為少數的處境，他曾經感到挫敗、沮喪，但在同儕的陪伴與支持下，學會在逆境中的自我調整與反思。A 教師在大學就學時面對性別的適應，調整自我的應對，轉而對幼兒教育的喜愛；在初入教學現場深感挫折的氛圍，藉由資深教師豐富經驗的學習，取而代之的是他前進幼教領域的動力。

「突然間看到我去女生唸這多的學校，他們(以前的同學和男性友人)就會有一些異樣的眼光…講到克服呢，應該是說我自己有沒有認同我現在一種幼教的背景。」(A 訪 a-1-1)

A 教師主動邀請家長來園說當地文化傳說故事，鼓勵幼兒認識及說母語，經由世界各國種族文化介紹，讓幼兒瞭解自己的族群並接納不同的族群。對於特殊幼兒，A 教師希望其他幼兒能對運用同理心的方式，強調：「他們只是在來的過程中生病了」，積極的讓幼兒能以平常心看待特殊幼兒。

對於將來，他更是有一番規劃，希望能走行政路線，在幼小銜接上能更盡一份心力，期待幼兒教育的路上，能有新氣象。

第二節 B 幼兒教師—孩子在教我，不是我在教他

壹、關於 B 教師

B 教師是位熱情及充滿活力的老師！從研究者進去教室開始，就被她和孩子的互動所吸引，臉上始終掛滿笑容。她喜歡挑戰任何的事、物，堅持不讓自己被打倒，慢慢的朝自己的理想邁進。高中畢業後，每年報考國小代課，服務 3 年後，投考南部師範學院幼兒教育科，轉往幼教界發展。現服務於南投縣太陽國小附幼，一所外配子女占 1/3 強的學校。太陽國小附幼團隊榮獲學前特殊教育個別教育方案製作競賽特優獎。

踏上教育之路

於民國 77 年畢業後，B 教師沒考上大學，對於將來尙不知如何規劃之時，在家人的支持建議下投考國小代課教師，很幸運的於當年在阿里山鄉當代課老師，那是她生平第一次接觸到原住民，感受到對異文化的新鮮與惶恐。自稱在擔任代課老師期間，為人生重大的轉捩點，從代課生涯裏，體驗到當老師的樂趣，也找回了自信。喜歡當老師這份工作，於是她開始朝著這個方向前進。

B 教師覺得自己不能停留在挫敗中，深覺要帶好所教育的學生，必須先充實自我。於是，利用一年時間半工半讀，考取 82 年南部師範學院的最後一屆幼兒教育科，開始幼教生涯，亦在教學工作職場中完成四年暑假幼教系的學程。

「不小心的踏入幼兒教育，最初的目的，只是想把幼兒教育當踏板…讀了幼師專，於幼教系進修後再到私幼服務後，我發現我好像對幼兒教育產生很大很大的興趣，從孩子的身上我得到了很多樂趣。」(B訪 a-1-2)

多元文化教育觀念的萌芽

B 教師自述：在我的感覺裡，其實踏入公幼並不是所謂的養老，而是真正的那種對生命負責任的歷程的開始。

「沒到阿里山鄉小仙國小服務，還是會以平地的教法來教導幼兒，希望能夠讓原住民的幼兒跟平地的幼兒一樣，也能夠具備相當的競爭力！漢文化的深植並沒有讓我覺得有什麼衝突之處。」（B 訪 a-1-6）

在剛去原住民地區服務時，B 教師並無覺得地區文化的不同所帶來的差異。直到一回，有一位幼兒注意到她的膚色，「老師，你皮膚很白耶！我的黑黑的」（B 訪 a-2-2），讓她注意了幼兒的想法，B 教師也開始正視多元文化這個問題。在訪談中，她敘述了想法轉換的過程，來自於幼兒。對於種族所呈現的膚色及當地種族文化，她從觀察到逐漸蔓延於教學活動。

「我並不覺得我在做所謂的多元文化，我只是覺得既然是屬於哪一個族群，你就必須要對自己的族群的東西有所認識，但這只是一個很單純的信念，我才開始這樣子做下去的。」（B 訪 a-2-2）

經由與幼兒的對話，B 教師開始省思多元文化教育的階層、種族等議題，開始在主題單元課程中，加入在地文化、歷史及特色。

「我走進社區，實際帶著幼兒探訪當地文化與歷史，開始學習他們簡單的語言。當我們在為他們下一代幼兒盡心盡力的時候，當地人（鄒族）看得到。」（B 訪 a-2-5）

B 教師指出，隨著年紀的增長、教學經驗的增加，覺得對幼兒的一些問題、教學方面的模式，可能就會有所改變及不一樣的想法產生，會督促自己教學要更多元、更活潑。到現在為止教學將近十幾年的時間，她覺得是孩子在教我，不是我在教他。B 教師認為：教師於教學中所扮演的角色是一個資料提供者、參與者，應該跟幼兒是一起互相學習的。

「教師角色應該是一種多元的角色，期待跟孩子一起共同成長，在多元文化的這塊領域裡面，我也是在跟孩子學習的互動過程中，而有所成長。」（B 訪 b-6-5）

B 教師認為自己是跟幼兒一起成長，在多元文化領域，則是與幼兒互動過程中「教學相長」。

研習進修讓我更了解幼兒

B 教師從原住民地區國小代課時，一直覺得他們的學業成就較低是文化刺激不足，家長也同時鼓勵她能大量的給予學生知識及督促，因為有些當地家長會擔心，會趕不上平地的水準。卻是在多年後（考上公幼），她經由幼兒的對話中才注意到當地的文化傳承做法與想法。

「…於是，我參加原住民活動團體，實地探查與體驗，這才有深切的改變。」（B 訪 a-2-2）

B教師認為：要保持在最佳狀態，就是要讓自己往前，執著此理念，讓她在教學前著重在多元文化教育知識的汲取，多方的蒐集資料。在研習方面，會利用寒暑假的時間，參加研習，不會放過任何進修的機會。

「教師應充實自己的知識內涵，多參加原住民、外配子女等相關議題的研習，累積多元文化的智能及素養。」（B訪b-2-2）

因應教學環境出現的新議題，B 教師會透過參加研習的方式，增加自己的專業知能和素養。

貳、B 教師的多元文化理念與實踐

我們不一樣？

在阿里山鄉服務期間，B 教師帶著大女兒一起就讀此國小附幼。她發現從教學活動中，幼兒會與她的大女兒做比較，也會覺得比她低一等。「老師，妳

女兒比我們白；你們住平地好好；為什麼你的女兒常跌倒？」（B 訪 b-2-6）…

等，針對幼兒們的疑問，產生以下的對話：

「她（B 教師女兒）在平地比較沒有太陽，你在山上太陽比較大，所以曬的比較黑啊！幼兒問：曬久一點會不會黑一點？當然會黑一點啊！…身體特徵都是一樣的，只是在不同的環境成長，會有身體的優勢。…我讓幼兒思考：一、種族不同，有不同的膚色。二、家鄉部落大，活動空間廣，所以曬得比較黑。三、居住的環境不同，沒有優缺點，更沒有好與不好…等概念做主題延伸。」（B 訪 b-2-9）

當幼兒有這樣的疑問時，B 教師開始著手規劃在地文化教學課程，針對平常的對話紀錄，於課堂上呈現。她認為，所謂的多元文化教育，應該就是既然是屬於哪一個族群，就必須要對自己的族群的文化有所認識，這是她一個很單純的信念，讓幼兒不要忘記自己的根。在教學時，介紹多種民族，希望藉由認識自己也要學習尊重別人。B 教師主題活動中，會講述地方文化傳說，她認為當地的傳說故事及傳統祭典是最貼近幼兒的生活經驗，是很好多元文化教育著手處。

「像傳說故事—長毛公公，我們討論及著手策劃戲劇扮演，由幼兒自行選擇角色，演出鄒族的故事。也會邀請一年級的哥哥姐姐觀賞。」（B 訪 b-2-7）

B教師認為，多元文化課程需設計在地化教材，在教學上應因地制宜，應著重其文化的特色，適時、適地、適材的加入課程或另開一個主題課程。她指出，幼兒就是她的老師，教她語言及文化的故事，在策略上應運用與結合社區資源。學校曾經辦親職專題講座，但參與度不高，因為家長只想要瞭解他們的小孩在學校有沒有認真學習、學習態度等問題。B教師認為這樣無法落實到與家長們溝通，於是，她開始走入社區，與家長打好關係。

「…那時第一年我是在學校裡面辦，但是發現效果不好，於是就決定這樣到學生的家長家裡面去，那我們就利用那種烤肉的方式，品嚐他們一些經常準備鄒族的食物吧！讓我們在比較輕鬆的狀況下來開會，發現這樣子得到的效果還比較好一點。」（B 訪 a-2-2）

B教師是平地人，就是鄒族所稱的ㄅㄨˊㄢˊ（漢人），與族人熟識後才知道，ㄅㄨˊㄢˊ並不是什麼好聽的話，是一種貶低漢人的意思。她覺得一定要放下身段，大家都是平等的地位，互相尊重彼此的族別，心要做開來跟他們交往，這邊的族人就會接受你。

延續部落的語言

她覺得自己對原住民先前的刻板印象，是他們不喜歡承認自己是原住民，不喜歡講母語，相處過後才發現，我們不能用自己的生活環境去衡量他們。但是 B 教師認為，這跟保存在地文化並不衝突，開始著手規劃請家長來園說母語的可行性。

「原住民來講的話你會覺得說，有的人他想要保存他們自己的文化，可是有的人會覺得說很看不起他自己的文化。所以，他不想說他鄒族的語言。他覺得他們的文化好像是比較次級的這樣子，可是我會慢慢慢慢發現相處久了以後不是這樣子的。…你會慢慢的了解為什麼他們會形成這樣的心態，可能是從小生長的环境跟生長的背景裡面，讓他產生這樣子的心態，所以，不是說用我們的認知下去用我們自己理解的程度下去批判他們。」（B 訪 a-2-3）

有這樣的認知之後，B 教師認為她可以做的到的就是所任教幼稚園的幼兒，能重視自己的文化。

「關注多元文化是從阿里山鄉小仙國小附幼的時間開始吧！…，因為覺得那邊的孩子，他們不曉得要珍視及尊重他們的文化…一直想給他們東西和觀念，希望不要讓當地族群文化再流失。」（B 訪 a-2-1）

於是，她走進社區，實際帶著幼兒探訪當地文化與歷史，開始學習他們簡單的語言。就在地化的教學而言，B 教師認為，需要幼兒教師多方的汲取新知，以幼兒聽得懂的語言，重新認識屬於他們自己的地方。並且認為部落的延續首重母語的傳承，語言重建是首要之務。在部落裡她發現青少年都不會使用母語交談了，更何況是幼兒。於是，她希望從幼稚園就開始做起，同時也跟著幼兒一同學習當地的語言。

「我去拜託班上的一位家長，請她一個禮拜裏面抽出 40 分鐘，教我們唱簡單鄒語的兒歌，還有介紹鄒族的文化及字彙，就是日常生活中簡單的語詞運用。再來，就是帶著我的小孩（學生），安排到社區做探訪。」（B 訪 b-2-3）

B 教師結合社區資源，除邀請家長協助母語的教學活動，並透過校外教學方式，讓幼兒熟悉自己生長之地的文化，而這些資源都是教師平常努力經營，才能讓教學豐富與在地化。

認識國家與種族，讓彼此的距離更近

B 教師於民國 94 年調至南投縣太陽國小附幼，學生以漢族籍為主、外配子女約占 1/3 強，原住民生僅 2 位。因地制宜，她認為在該校多元文化課程的重點在於族群的介紹，以幼兒媽媽的族群開始，商請幼兒的媽媽穿著代表自己族群的傳統服飾到園，並介紹她們家鄉的傳統文化故事。她指出，這是多元文化的時代，每一位幼兒都要學習尊重每一個民族，就算是平地（漢族）幼兒也同樣需要接受多元文化教育，因為在每一個生活環境，都有可能接觸到不同種族、宗教、身障的特殊的幼兒。

「課程中配合親子活動，請家長準備家鄉佳餚、穿著傳統服飾及說地方故事，讓多元文化教育課程生活化及有趣。也讓幼兒體驗及了解到文化的差異，並進而尊重各個族群。」(B 訪 b-2-2)

透過親子活動的方式，邀請家長介紹不同的文化，讓幼兒們接觸到不同的傳統手工藝品或食物，提供幼兒多元文化的實質經驗。B 教師認為透過實際的體驗，不僅讓幼兒體會多種族的概念，而且也學會對他人的尊重。她指出或許這些親子活動僅是一種形式，但對幼稚園階段的幼兒確實有其必要性。她以食物方面為例：越南的鴨仔蛋。大多數的幼兒剛開始覺得噁心，但經由越南籍的媽媽介紹後，雖然有些幼兒還是不敢嘗試，但已沒有先前的嫌惡表情，並會敬重異文化。

「請家長教幼兒日常生活可使用的母語、製作異族風味點心，幼兒感到新鮮及有趣，敬重自己的媽媽，覺得媽媽好厲害喔！」(B 訪 b-2-4)

B 教師認為：學校與家庭教育是同等的重要，教師要協助幼兒懂得愛他們父母，尊重及珍視族群傳統文化，並提供平台讓幼兒的父母能參與幼兒在學校的教育活動。在教學活動編排上，B 教師除加深幼兒對各民族的概念，同時重視培養孩子接受不同文化所形成的生活習慣，並予以尊重。

「像我們吃東西一樣，在日本的話，你吃拉麵一定要發出很大的聲音，才叫做有禮貌。可是如果在我們台灣的話，…人家會覺得你很沒有禮貌一樣。…會很想說去了解各個不同的文化他們的差異性在什麼地方，那我們比較須要跟孩子教導的什麼樣的方式跟態度，去欣賞跟包容異文化的心態。」(B 訪 b-2-10)

培養幼兒尊重他人文化，同時能認識自己文化的內涵，是 B 老師在幼兒園實際操作多元文化教育時的信念與展現。

讓幼兒知道自己性別及限制

B 教師在認識兩性的教學活動中，採取的方式是讓幼兒從活動中，發展自己的技能和體認自己的能力，希望藉由「大家都可以做」的主題教學及實際操作，讓幼兒建立自己的性別印象，而不要被社會的刻板印象左右自己的能力，例如：女生跑步比較慢，力氣小…等。她會提供一個起始點平等的環境，讓所有的幼兒都能參與活動，從活動中讓幼兒體會自己優勢與限制。

「我覺得要讓幼兒試試看，讓自己知道男女生體能的限制，力氣大的不是只有男生，力氣小的不是只有女生」(B 訪 b-3-1)

B 教師認為，幼兒的性別刻板印象大都來自成人，譬如：女生就只能玩「娃娃家」，男生被期待多接觸「益智角」，女生要做家事、男生不能玩洋娃娃…等觀念，她認為教師應該鼓勵幼兒接觸不同的遊戲或事物，透過廣泛的接觸來破除性別的藩籬，並教導幼兒這是興趣的選擇，無關性別的不同及導正幼兒的性別刻板印象。因為，唯有擁有正確的觀念，幼兒才不會有「娘娘腔」、「男人婆」等歧視性的語言出現。

「角落時間，我會記錄娃娃家、積木角、益智角、語文區幼兒的選擇次數，提醒幼兒：『你要不要試試看其他角落』，讓幼兒去感受不一樣的角落學習時間，我也會從旁協助，引發幼兒的學習興趣。」(B 訪 b-3-2)

B 教師藉由人體的構造教學活動，讓幼兒了解男、女生生殖器官的不同，及認識男、女生身體結構的差異，讓幼兒具備初步的性知識及觀念，進而學習保護自己的身體。她在落實性別平等教育時，特別注意到日常幼兒的偶發事件。例如：日常生活中觀察幼兒的互動，適時的運用機會教育並給予教導。

「比如說，像我們有一個很有趣的小朋友，就是菲律賓籍的那個小朋友，他到學校的時候他會去親吻小朋友。那每一個人都會覺得，你好噁心喔，…我會跟小朋友解釋說，這就是這個小朋友，傑克的媽媽他們家裡面就是這樣啊，他們覺得親吻人家的臉是一種禮貌，可是我會告訴他們在台灣這裡，你可能就比較不適合這樣來用。」(B訪b-3-7)

從偶發事件中獨立出來教學主題都是很好的性別教材，例如：「國情的不同，較不適合」、「你是男生，你不可以哭」、「你不可以搶抹布，這是我們女生要做的」、「哈哈，娘娘腔穿粉紅色的衣服」(B訪b-3-5)…等。她認為幼兒的性別刻板，會來自家庭、繪本、媒體(卡通、電影)…等不當的傳輸。B教師認為要慎選繪本、正確的提供大眾媒體所傳達的圖片或報導，輔以幼兒的日常生活的偶發事件來做教學教材資源，她利用繪本說故事的方式帶入性別平等的教學活動。

「在團體討論中，會用相關繪本帶入，引發幼兒的興趣進而讓他們注意兩性平等問題，讓幼兒自由發表如何和平相處、互相尊重，不管是男生、女生都有權利選擇所喜歡的，我們要尊重他的選擇。」(B訪b-3-3)

B教師設計「作家事」的學習單，讓幼兒自由畫出，經由團體討論與分享，請幼兒發表所畫內容，並進而引發幼兒自己的想法。她認為，大多數的幼兒都能改變先前的想法，並接受他人興趣的選擇。

帶好每一位幼兒

B 教師認為，學校應平等對待及提供發展遲緩的幼兒學習環境，我們不能漠視身心障礙的幼兒的受教權，她和該搭班老師共同的信念，就是要帶好每一位幼兒。

「特殊幼兒進來就讀，我們只有一種想法，認為他們生活在我們的社區，就該在我們的社區中成長，與玩伴一起上學、放學，一起在相同的環境中快樂的成長與學習。」(B 訪 b-4-2)

B 教師和該搭班老師在推行融合教育之初，也遭逢到困難。家長發現班上有發展遲緩、身心障礙幼兒難免會有疑慮，甚至排斥。在開學時，兩位老師會不斷的與家長溝通，學期中辦理親師座談、家長成長團體、讀書會等有效溝通理念與分享經驗。她認為須讓家長們瞭解，特殊幼兒是不會影響到其他幼兒的學習，反而可以教導他們去如何尊重及平等對待特殊幼兒，在教學規劃上，B 教師與該班搭班教師共同設計課程。

「…依活動需要，我們會去指導或引導普通幼兒當典範協助特殊幼兒，並輔以專業性的特教智能，…協助發展遲緩幼兒將其障礙程度減少或降到最低。」(B 訪 b-4-4，附錄五、附錄六)

B 教師會依學生需求安排不同的輔助教學，同時會透過參加研習，提升自己對不同類型特教幼兒的理解，以提供適切的教學活動。

「特教方面的研習…，已參加過學前特教的初階、中階一直到現在的高階研習，這方面的研習我會比較積極參與，因為我想了解怎麼樣去協助及教導他們。」(B 訪 a-4-3)

除了研習進修之外，B 教師亦常自省著自己的教學是否有合宜之處，依循特殊幼兒的家庭背景、家庭的教養方式及幼兒的發展狀況，藉由釐清特殊幼兒的生理或心理方面的問題。她認為唯有運用同理心的方式看待特殊幼兒，才能提供特殊幼兒較不受限制的環境。她舉出：

「當我對一個小朋友開始有情緒的時候，比如說：我覺得怎麼又是這個孩子，我剛開始對他的一些行為，咬人、還是什麼的一些情緒…我會反想回來，如果今天我是他的時候，我要怎麼辦？其實他自己也不想這麼做，只是他可能沒有得到很適當的教導，還是很難適當的控制。…他是什麼樣的環境、跟什麼樣的背景，產生他這樣一個小孩子出

來，那我要用什麼樣的方式去讓他能夠獲得到最好的學習效果，能夠對他有幫助，這是我會比較想要去探討的。」(B訪b-4-6)

B 教師認為，班上有特殊幼兒，身教更形重要，因為身心障礙幼兒常因生活無法自理，身上有一些怪味道，幼兒表現出不想與他們做朋友及讓他們參與活動。她採取的策略就是自己(B 教師)先主動幫忙及教導特殊幼兒自理，角落學習中並給予協助。久而久之，幼兒已學習到應如何給予協助，並在活動中主動靠近特殊幼兒，減低特殊幼兒因無法生活自理而畏怯。

「他們不是故意的，我們一起幫忙他，幫他們清潔洗一洗。小勝要跟我們說謝謝喔！你會不會大便、尿尿？每個人都會，大家都一樣。」(B訪b-4-2)

B 教師認為，弱勢族群的家長需要鼓起相當大的勇氣，才讓幼兒讀書，對身心障礙的幼兒，教師更須多付出一點心力。「我們的小勝進步好多喔！從以前害羞到現在能說出簡單的一、二句」、「小勝已經會生活自理」(B訪b-4-3)，B 教師提到特殊幼兒的家長給予鼓勵與回饋，並能獲得到家長們的支持與贊同，強化了她支持扶助特殊幼兒的心。

宗教都是保佑大家

B教師認為宗教和政治議題一樣，觸碰不得。在幼稚園階段，只給幼兒初步的宗教概念、介紹當地的宗教信仰及建築物，課程中以團討的方式說明或請幼兒提起討論。

「『老師你是拜拜的喔！我覺得那個很恐怖』、『拜拜的跟歌仔戲一樣，穿同樣的衣服，我不喜歡』等負面想法。…團討中說明：你的宗教是什麼？喜不喜歡你的宗教？任何宗教都是保佑大家，希望大家都做好事，你的宗教也一樣，我的宗教也一樣。」(B訪b-5-2)

B 教師以自身在阿里山教書時的經驗，由於部落有不同的教派，為避免困擾，教學只會簡單介紹當地廟宇或教堂，不會去深談，但她對各宗教務必是一視同仁的態度。

叁、小結

個案 B 教師親切的面容與字正腔圓是她個人的特色，說話速度快卻仍會自覺的放慢速度，在訪談中或課室觀察時，常常會露出會心的一笑，幼兒和研究者亦感染愉悅的氣氛。喜歡幫助別人，率真熱心的個性，交友廣闊且贏得許多友誼，自稱在邁向「教育」的路途中，擁有許多貴人。此樂觀的個性在國中叛逆時期面對老師不公平的待遇及歷經聯考失利，卻不因此而被打垮，反而成為觸媒，更許予宏願，要當一位教師。

個案 B 教師在訪談中提及：國中時所遭逢的兩位教師，間接造成日後她身為教師深遠的影響，一位引為借鏡的正式老師，另一位則是足以為楷模典範的代課老師，經由不同的受教經驗及對待，讓 B 教師認為如果自己成為一位教師，須具備無私的賦予、對學生無限的關心及賞罰分明的態度，始可孕育出優質的孩童、青少年，並進而引導他們正確的處事態度及人生觀。

「對他們的包容度會比較大一點，因為我曾經一路跌跌撞撞的走過，我總是希望如果在孩子的身邊當他們的老師，陪著他們成長，盡量把他們不好的地方改過。」(b 訪 b-1-6)

B 教師曾在天秤的兩端游移，公平 V.S 不公平、合理 V.S 不合理，尋求正義的同時，也間接的影響多元文化素養的形成，她讓幼兒在面對事件、環境與種族的的不同，讓幼兒異地思考及換個角度去想，會有不一樣的思維並學會去尊

重他人。例如：從阿里山區部落小學代課時，只覺得原住民與平地的學生是文化不利使然，一直到考上公幼重回到部落小學擔任幼兒教師，才從幼兒有關「膚色」的對話中，發現自己將的漢民族思想，強置於當地教學，B 教師於教學後發覺自身思想的轉換，而多元文化教育觀的萌芽始於幼兒，開始激盪她對多元文化教育種族議題的想法與做法。

在性別平等教導中，其一、她強調要讓幼兒知道其性別與限制，經由體驗「大家都可以做」的學習活動，讓幼兒知道自己的性別限制；其二、男與女的不同是身體構造，而個人興趣的選擇，無關性別。在與特殊幼兒的教導及相處的模式上，B 教師堅持要帶好每一位幼兒，要知其所因，究其所源。如此，才能賦予幼兒更多的包容，也讓幼兒學習同理心的對待。研究者看見的是 B 教師積極不懈怠的面對她所選擇的人生與執著，樂觀且正向的態度面對幼兒的問題。

第三節 C 幼兒教師一看見幼兒文化的不一樣

壹、關於 C 教師

C 教師是研究者於民國 95 年在研習場域遇到的年輕教師。台南縣籍，第一年到台東縣擔任國幼班教師並兼任園長一職。因為是代理教師身份，每年都必須考國幼班而應聘，隨著考試分發至不同學校，隔年不一定會在同一所學校服務。C 教師在接觸各地區的原住民幼兒後，至今邁入第四年，逐漸實行多元文化教育理念於當地教學，將地方的傳統文化適時的加入課程活動。

與異文化的相遇

C 教師在台南市實習一年和台南縣私立幼稚園工作一年後，投考台東縣國
幼班代理教師，並於大武鄉任教。

C 教師之前任教的經驗中並未教過原住民幼兒，到大武鄉任教，全數是排
灣族的幼兒。

「在西部教學時還不曾遇到原住民幼兒及外配子女，應該是都市及私
立幼稚園有關吧!…收費較貴，是家庭經濟因素考量…。」(C 訪 a-1-
1)

她思考到的是在都市私立幼稚園，可能因為收費高，”也許”原住民經濟
不佳，所以不會就讀，顯示她對原住民普遍經濟條件不佳的刻板印象。

C 老師在台東任教的第一年，參加過多元文化方面議題的研習，任課教授
希望任職於原住民地區的老師，能有多元文化教育觀，能尊重在地化知識並轉
化為教學內容，將台東地方的特色彰顯出來，發展一個具有原住民主題的教學
活動。但由於一方面是文化經驗不足，另一方面是，第一年身兼教學和行政較
無暇自編課程，所以延宕欲編寫在地化教材的想法，至第二年與搭班老師取得
共識後，藉由觀察並瞭解當地文化、歷史與傳統文物代表的意義，共同設計在
地化教材與教學相關活動，並且和學校老師、社區家長保持密切聯繫，請他們
提供相關資訊，並利用下班時間到社區探訪，加深對排灣族文化的認識。

與大自然為伍的原住民幼兒

C 教師從原住民幼兒的觀點予以鼓勵之，進而強化他們的能力。

「強化幼兒的能力吧！就開始建立原住民幼兒種族的認同。幼兒在自我文化的認同建立之後，相對的對自己較有自信，例如：伊將喜歡曬太陽，因為他說，原住民就是要黑黑的，才像原住民的勇士！」（C 訪 a-2-5）

鼓勵他們建立他們的自我認同和自信。看到幼兒的學習特質，因勢利導是相當重要的。C 教師認為與都市的幼兒上課互動相比，原住民的幼兒上課時常因太過於興奮或充滿好奇，有時會忘記舉手發言造成教室鬧哄哄。在經過幾年與原住民幼兒的相處之後，C 老師會和孩子說明清楚規準，該規矩時規矩、瘋得時候可以很瘋：

「剛來的時候，或許我實習完就來教吧！就覺得原住民小孩很野、很皮，精力旺盛，今年已經邁入第4年，常規和規矩就會跟他們約定清楚，可以跟孩子玩得很瘋，該嚴格的時候，就有要求，跟他們講不能為自己找藉口，於是找到自己可以折衷的方式。」（C 訪 b-6-3）

C 教師從初始對原住民幼兒「很野」的意象，漸漸發展透過規範的方式，在尊重幼兒的學習風格中，同時融入規準，在折衷之中，取得師生互動之間的平衡點，因此覺得在幼兒教育這條路上越走越有趣，喜歡教學並能從其中獲得快樂。

貳、C 教師的多元文化理念與實踐

邊做邊學

C 教師以一位漢籍教師在原住民地區教學的經驗指出，在進行原住民主題活動教學時，一定要先廣泛蒐集相關資料，並與在地耆老或幼兒家長確認資料

的正確性，自己本身要做好功課，是一種從做中學的教學準備。

「像我們學校就有許多原住民的文物，社區方面造景也都有濃厚原住民風味，利用這些現成的材料就可以設計一些可以了。最後，既然我們面對的是幼兒，除了讓他們看、聽、說之外，當然如果能讓親身體驗會更好，例如：演戲、繪畫、做作品…等，會讓孩子印象更深刻、更有感覺。」(C 訪 a-2-4)

例如 C 教師認為在美勞角的角落活動中，教室佈置就呈現原住民地方特色的好時機。

「我把孩子們帶來的十字繡圖案的布及原住民服飾掛起來或是陶甕放在教室裡，營造原住民氣氛的教室，孩子們在美勞區就會出現相關的藝術創作。」(C 訪 b-2-9)

這樣的教學準備，讓她從幼兒及家長方面獲得豐富的文化資源，也提升了她在多元文化教育的專業知能。

「剛開始不是很懂琉璃珠，就上網找資料呀！不過有些小孩都覺得圖案很熟悉，就顯得相當有興趣，從資料中找有關琉璃珠的傳說故事，講給他們聽，有些他們還沒聽過呢！」(C 訪 b-2-8)

在多元文化教育的思想上，C 教師認為尊重地區文化，也讓幼兒明瞭自己族群的傳說故事及圖騰的意義，培養幼兒對本身文化的認同是重要之務。C 教師的文化課程，因結合了在地人力資源，族語自然的在課程中被使用，她認為這是強化幼兒族語能力的一種途徑，自己也從幼兒那學到了排灣族族語。

「強化說母語的能力吧！在課程進行中會鼓勵小孩說母語，可以教老師呀！大多數幼兒在教我說本地母語時，因為受到增強，更喜歡說母語。」(C 訪 a-2-2)

這樣的策略實施，C 教師達成幼兒喜歡說母語的目的。也因為會和幼兒學著說母語，拉近與幼兒間的距離。

「我們有做琉璃珠的家長，我請她過來介紹琉璃珠，那時，這位家長還蠻熱心，也教我們母語，記得那一年的畢業典禮，她還送我們每人

一條琉璃珠，自己做的。我想，或許也是他們生活的環境吧！覺得熟悉，就很興奮。」(C 訪 b-2-8)

在認識自己的居住環境—建築物（家鄉的石板屋），C 教師本欲實際帶著幼兒探訪，但因村裡的石板屋大都已翻新，僅有部分社區營造使用的石板牆面，她介紹社區石板牆後，在利用圖片、影片於課堂上介紹，幼兒仍有新的體驗與欣賞：

例一：

「…再來要引導學會如何去欣賞，…透過討論的過程來學習，因為每個人看的角度不同所以想法也會不同，例如排灣族的石板屋，透過討論後，A 喜歡的是煙會從房子的牆壁及屋頂冒出來，B 喜歡的是像鱗片的屋頂，C 喜歡的是屋簷下的雕刻…等，原來一棟從外觀破舊矮小的石板屋原來不只是房子還是一件藝術品。」

例二：

「在『會呼吸的房子—石板屋』的教學活動，從影片介紹排灣族得石板屋，孩子會覺得很興奮，因為在屋子燒的煙會從房子的屋頂、牆壁及窗戶跑出去，看完之後孩子提出問題：『會不會被煙嗆到？』、『為什麼不要做煙囪』、『為什麼要用石頭』、『地震會不會倒下來？』、『為什麼煙會從牆壁跑出去？』、『門怎麼這麼小？』，我發現小朋友的觀察力的真的很強，這時候就可以大家討論這些問題來尋求解答，透過這樣的活動讓孩子了解排灣族的祖先以前就這麼厲害了，一間石板屋都充滿了智慧及藝術，藉此強化孩子對族群的認同意識，要孩子們以身為原住民為傲。」(C 訪 b-2-12)

C 教師希望藉著邊做邊學的當地教學活動安排，能讓當地幼兒認識自己的文化及傳承（手工藝—琉璃珠）、說母語、認識自己的家鄉的石板屋…等多元文化教育的基本實踐。但她認為這是不夠的，C 教師指出，讓幼兒明瞭多種族及所代表傳承文物的多元文化觀，是她教學的責任。

「…我目前一直是在原住民社區的國幼班擔任老師，當然有這個責任及義務，要使幼兒們認識自己的文化喜歡自己的文化，甚至面對不同族群的人樂於介紹自己的文化。」(C 訪 a-2-2)

她希望幼兒能熟悉及重視自己的文化，並能與人分享當地文化，並進而能欣賞他人的文化，讓幼兒擁有多元文化觀的教育情懷。

「在我的學習過程中，原住民文化除了會接觸到原住民的歌舞外，其實更深入的內涵及知識卻是非常的缺乏的，有鑑於此，我希望現在的幼兒能多認識不同族群的文化，進能欣賞不同文化的內涵。」(C 訪 a-2-1)

C 教師認為，破除原住民文化與傳統歌舞劃上等號的刻板印象，是需要從基層（幼兒教育）著手，唯有認同自己，才能得到大家的尊重與瞭解。

學習保護自己

C 教師在性別教學主題單元設計：「認識自己的身體」、「男女大不同」及「保護自己」等單元，希望藉由單元設計的活動，讓幼兒清楚兩性身體的構造，從保護自己的單元活動中，能察覺及提防生活周遭的陌生人。

「…雖然是幼稚園階段，確實需要介紹性教育方面的常識，不能讓人碰觸自己的身體，就算是親戚或認識的人都要提高警覺，覺得原住民喜歡喝酒，教小孩要注意，還是會擔心。」(C 訪 b-3-3)

她認為在原住民地區，大多數的家庭都覺得當地治安良好，幼兒無拘無束的生活態度，讓 C 教師非常不放心，社區有些喝酒鬧事的原住民，藉著保護自己主題活動的進行，讓幼兒能學習如何保護自身的安全。

「隔代教養的、離異後爸爸帶的，我們就問小孩誰幫你洗澡，她就說爸爸呀！就洗很久…就不說話了，我們還是會覺得怪怪的，會鼓勵小孩自己洗澡。」(C 訪 b-3-5)

C 教師認為課堂上，機會教育中的再叮嚀也是同等重要。會特別教導幼兒，身體的哪些地方是不行讓人碰觸的。

在性別平等觀念方面，C 教師舉出如總統、太空人、醫師、科學家、護士、保母…等職業，沒有男、女生的限制，不分性別皆可擔任，利用透過繪本閱讀的方式，來說明不要因為性別的關係而輕忽或限制自己的能力。

「…我想孩子們都喜歡聽故事，所以在這主題中我使用的繪本是『薩琪到底有沒有小雞雞』來認識男女的身體構造，讓幼兒認識自己與異性的身體構造之不同，並學會尊重自己與他人的身體。最主要我要傳達的概念是男生女生除了身體構造不同之外，其他的能力都是相同的。」(C 訪 b-3-8)

C 教師在性別平等中指出，教師的身教及觀念也是很重，不要因為自身的性別刻板印象間接的影響幼兒，也不要因為自身落入性別刻板印象而不自知，她認為，教師應隨著潮流前進，採包容開放的心態。

「教師的心態、觀念及是否有充足的知識會影響教學的成效，例如如果老師的心態男生就應該陽剛、女生應該柔順，即使設計再多的性別平等的課程成效也是有限的，因為觀念應是平日的生活養成，老師沒有正確的態度要如何要求孩子做到呢？」(C 訪 b-3-10)

體驗不便與學習幫助

C 教師多元文化教育融合教育觀中認為，要讓幼兒學會如何照顧身心障礙及幫助發展遲緩的幼兒，她利用影片及實際體驗身體的不便，讓幼兒去感同身受，C 教師教導幼兒要知足及存善心去幫助特殊幼兒。

「透過短片—大象男孩與機器女孩，…她們很努力的說話走路就是為了想要跟我們正常一樣，而她們的家人也付出很大的力氣及精神照顧這些小朋友，…讓孩子們發表她們的想法，最後請孩子們想一想如果你是主角你的心情是怎樣？如果是我，怎麼辦？別人笑你會不會難過生氣?...所以當我們碰到這些跟我們不一樣的孩子時，除了要知足外，記得要存善心去幫助他們。」(C 訪 a-4-2)

C 教師認為有些普通幼兒不是有心要對待去傷害特殊幼兒，而是教師沒有教導幼兒如何與特殊幼兒相處，從尊重自己開始，才有能力去愛別人。她藉著相關主題教學的延伸活動，讓幼兒體驗特殊幼兒的不便之處。

「…角色扮演的方式，讓孩子去體驗的活動，例如用腳畫圖，一開始的時候小朋友都很興奮，不到 10 分鐘就有小朋友喊累喊癢了，有的小朋友也嘗試用口去畫，這個活動我想小朋友的體驗更為深刻，另外一個是全校性的體驗活動，將口罩戴在眼睛上由高年級的學生牽著走，讓孩子體驗眼睛看不見的時候感受會是如何。」(C 訪 a-4-4)

C 教師認為幼兒在經歷實際體驗的同時，一般會覺得比觀賞影片來的印象深刻，但她的最終目的，希望藉著這些活動讓幼兒能運用同理心的方式去關懷身心障礙的幼兒。

原住民地區的宗教信仰

C 教師在宗教文化的部分並沒有刻意納入教學主題，她指出，除非遇到特殊的宗教節日，像是元宵節、耶誕節等，才有說明及因應節日的佈置活動。

「…因為台東最有名的就是炮炸寒單爺的活動，才會跟孩子提到什麼是寒單爺，為甚麼要用鞭炮去炸…大概跟小朋友說明一下這個節日的由來。…我們這個社區幾乎都是基督徒，所以很重視聖誕節，小朋友也很期待聖誕節的活動，這時候我也會大略介紹節日的由來，在環境的佈置上也會以聖誕節為主，如放聖誕樹在窗戶上貼上星星，讓小朋友可以享受聖誕節的氣氛。」(C 訪 a-5-1)

C 教師經由與幼兒的對話發現，幼兒對於「靈魂」、「鬼神」很有興趣，幼兒會問她：「老師你相不相信人有靈魂?」、「老師你有沒有看過鬼?」之類的話題。

「不會對這些問題去深入的討論，我會說：『相信是有的』，所以我們要做好事。覺得幼兒還不夠成熟，不希望有些小朋友聽了會害怕，通常我會告訴他們，這是沒有科學根據來結束話題。」(C 訪 b-5-2)

C 教師認為原住民地區宗教信仰較單一，雖然在此定居的漢人拿香拜拜，但還不至於會影響幼兒之間的相處。

叁、小結

C 教師從第一年對原住民文化的摸索，經由多元文化教育相關研習的橋樑，讓她體會到在地文化之美，從幼兒的身上的種族文化體驗到不同的教學樂趣。而她的多元文化教育的素養也經由（任教於國幼班）走過部落後，蔓延至當地文化。

她藉著介紹當地文化、傳統琉璃珠、祖先建造的石板屋…等，讓幼兒從身邊的環境去體認，流存在自己的文化血液。C 教師認為，唯有讓幼兒去認識自己的文化，才能尊重自己的文化，藉由介紹不同種族的文化，進而培養及欣賞其他種族的文化內涵。C 教師認為因為地域性及種族性的不同，部分原住民愛喝酒的民族性，讓她覺得安全的重要，特別教育幼兒要保護自己的身體。此外，她指出教師的性別平等觀感會直接或間接的影響幼兒，教師應持包容及開放的態度。在融合教育方面，從影片觀後討論到體驗活動，C 教師讓幼兒引發他們的想法後，利用教學活動的延伸親自體驗身體的不便，再予以誘發幼兒的同理心。

從沒想過要換跑道，也不改她對幼兒教育的初衷。雖然每年參加教師甄試挫敗，但她仍樂觀且堅持的朝幼兒教育的道路前進，想要擁有一份穩定的工作是她的目標，因為教育幼兒已經變成她的興趣。她擁有樂觀且積極的生活態度

，單純且謙虛的個性，讓訪談過程如同朋友之間的互動。不因每年教師甄試的挫敗而影響教學品質，雖然經歷每年的教師甄試，卻不因此矢志，熱情且堅守的往幼教路途邁進。

第 四 節 D 幼兒教師－每一位幼兒都是幫助別人的天使

壹、關於 D 教師

D 教師爽朗愉悅的笑聲是她的標誌，溫和親切全寫在臉上，樂於分享她的教學經驗；在訪談過程中讓研究者印象深刻，從就學到工作場域，皆能運用正向的情緒妥善處理並能積極應對她所遭逢的問題及困難，並能感染周遭的同事、朋友及幼教夥伴。

「我姐姐跟我說你不覺得制服上面繡○○師院是很威風的事情嗎？我就想對喔！師院好像真的還不錯喔！」（D訪a-1-1）

民國八十年，幼兒教育科是師院獨立招生，D教師在大學聯考失利後，在姊姊鼓吹之下，再加上覺得當教師是不錯的行業，毅然的報考離家近的東部師院幼兒教育科。

在師院就學期間，覺得幼兒教育科的老師循循善誘，讓她更喜歡上幼教。

D 教師現為幼教輔導員，成為公立幼稚園教師的諮詢對象。對於園方詢問幼兒、家長、設備…等問題，她都積極的協助解決或幫忙洽詢有關單位，是位極度熱心的幼兒教師。

任教的環境與心情

D 教師曾在私立蒙特梭利的幼稚園任教 2 年，因為坐落於市區，幼兒的父母是高社經地位的家庭，大部分接觸到的是白白胖胖、非常乾淨的幼兒，全園僅一、二位原住民幼兒，在教學場域中，並無感受到文化不同所帶來的差異。考取公幼後，第一年任職於花蓮縣春天國小附幼，雖然 D 教師是台東人，也接觸過原住民的同學，但她認為在教學場域裡，卻是第一次接觸到全是阿美族的幼兒，從幼兒的對話中，引發她多元文化教育觀的想法。

開學初，D 教師把著色畫展示在幼兒面前，預設著幼兒的回答，她認為幼兒會回應「螃蟹」，他們用阿美族的話告訴她，那個叫「《Y ㄌㄤ」，一位幼兒說：「老師，『《Y ㄌㄤ』就是螃蟹，就是妳手上的那個東西」，D 教師愣住不發一語，語言（當地母語）的不同，引發她教學上的衝擊。

「原住民部落的幼兒在完全沒有接觸教育的情況之下，我們把都市的東西帶進去給他們適不適合？」（D 訪 a-2-3）

這個想法，深埋在 D 教師心中。因為工作的關係她住進了部落，在生活不便環境及離鄉背井的投身異鄉文化裡，剛開始，她不太適應當地的生活模式，但從家長提供一些援助及友善的互動過程中，D 教師認為畢竟已經到了任教的環境，需要調整的是自己的心態，要不然工作環境將會變得很糟糕，也會影響教學，間接的影響幼兒，慢慢的她走入了社區。

重建對原住民朋友的刻板印象

D 教師在就讀國中時，遇到班上的原住民同學，覺得他們很熱情，很有表演天賦，再加上天生的好歌喉，一點都不畏懼在眾人的面前唱歌表演，不像平地人比較害羞內向，而兩個族群之間卻沒什麼交集。

「他們就是可能會有群聚的狀況，我們是原住民，我們是同一掛的；你們是平地人你們是一掛。就是比較沒有交集的部分，可能就是一起上課在同一間教室，是同一班的這樣子而已。」(D 訪 a-6-1)

學校團體少了生活交集，族群之間就容易存有誤解和產生刻板印象。D 教師認為原住民升學加分制度，隱藏著不合理。

「原住民是一個很好的身分，他們可以不用努力且不用工作，他們就可以領到公費，然後就會有很好的生活。比如說我們高中之前，那些同學他們都有領公費，你就會發現他們一領完公費就是去逛街，去買東西。我們就會覺得不公平。他們考試不用考得很好，也可以加分。那時候考大學不太好考，我們就會覺得說真的是不太公平。」(D 訪 a-6-2)

直到以老師的身分進到阿美族部落，D 教師與家長變成朋友，對於原住民才有所瞭解。提到一開始是很正經的去做家庭訪問，但是去了幾次之後就是像朋友一樣，米酒、炒個幾盤菜就開始閒聊。她認為自己對原住民的刻板印象須要改變，如果種族平等的意念跨不出去，原住民也不會想要主動來跟我們接近，原住民也很怕別人看不起他們，D 教師由於任教的關係，進駐阿美族部落，也開始泯除先前的想法。

由於 D 教師的主動走進社區，化解彼此的不安與距離，同時拉近了異文化所產生的距離及不適，她充當友善的連接橋梁，豐富了本身教學的資源，同時也增進教師與家長間良好的親師交流。

貳、D 教師的多元文化理念與實踐

保存特有文化

D 教師第一年在原住民地區任教時，教學互動中，幼兒使用母語回應，讓她意識到母語的傳承與延續，於是，D 教師採取正增強的方式鼓勵幼兒說母語，讓幼兒不致因為學校教育而漢化，讓母語傳承流失。

初到阿美族的部落，文化的不一樣，對 D 教師來說都是新鮮及新奇的。社區資源的豐富，例如：織布－傳統產業及傳統服飾、傳統食物。D 教師認為有些時候，她是從幼兒的身上去學習他們的文化，去重新省思自己的態度，以尊重文化的方式，接納文化存有的意義。

「殺山豬其實是他們的傳統祭典裡面的一部分。如果你用生命教育的態度來看的話，那就不應該把山豬給殺了。這樣又對不起給他們的祖靈，其實我們就是把這個文化介紹給他們。」(D 訪 a-2-3)

她認為在當地任教的教師，應該走入社區瞭解在地的文化傳承，教學融合原住民特有文化，也貼近幼兒的生活，如此，當地文化不致於被漢民族同化。

D 教師於第三年調動至屬於卑南族族群的小學。在認識家鄉的主題單元中，運用學校自編的在地化教材，卑南族傳說故事－少年猴祭。

「爸爸參加什麼大獵祭，他們上山去射猴子，以前是射真的猴子，…因為生命教育…所以他們就改射草猴。所以他們就會說，那個誰很厲害，他射箭每次都有射到猴子，他們就會去講，我們就會讓他們主動去分享。」(D 訪 b-2-3)

她會用幼兒報導的方式，讓幼兒實際觀察後利用討論與分享，讓他們更認識自己的種族文化。

「其實小朋友參加完祭典來學校，他們都會講，然後我們就跟著一起分享，…我們會反問他，就有一點像在開記者會這樣。老師現在是記者，你要負責講喔！讓幼兒瞭解當地文化傳承故事呀、文化呀，特有文化保存才得以保存，不致於被同化。」(D 訪 b-2-4)

D 教師認為限於幼兒口語的表達，會在網路搜尋資料或者問地方耆老有關慶典與來源，再予以統整，在教學中以利當地文化的重現與傳承。

D 教師在近幾年發現，對於班上因外配子女的加入，幼兒不會因為媽媽國籍的不同，而產生隔閡或分派，她認為幼兒在學校裡中的互動，是沒有種族歧視的問題，她認為歧視的觀念來自成人。

「有偏見的大部分都是大人給小孩的一個觀念。…其實，我覺得小孩都一樣，不管你今天是原住民小孩、還是外配的小孩，他們都是我們這個學校的小孩，都是我們這個社會的小孩，我們不應該去特別強調某一種族群的文化！」(D 訪 a-2-9)

藉由學校曾舉辦母親節—國際媽媽，邀請學區內的外籍媽媽穿著傳統服飾、頭飾，也讓她注意到課程中應該讓幼兒開拓多元文化視野，尊重世界各地民俗風情。D 教師也藉機拍下相片，網路搜尋資料再介紹地方風土民情，帶入世界各國的不同族群，譬如：

「越南婦女穿薄紗，因為氣候炎熱；荷蘭穿木鞋？因為氣候較潮濕，穿木鞋較不會滑倒，讓幼兒瞭解各地文化，並進而對不同種族文化予以尊重。」(D 訪 b-2-2)

利用圖片，陳列各個民族的文化資源，讓幼兒做各種族文化特色的比較，在團體討論中讓幼兒自由發表，並利用學習單讓幼兒自行設計傳統服飾。

讓幼兒學習兩性互相尊重

D 教師於開學之初會規劃單元主題：「認識自己的身體」、「保護自己—讓幼兒學會說不」、「性別平等」…等單元，讓幼兒理解男生女生身體的構造及保

護自己的方法。她認為在教室裡，不分性別所有資源都是共享的，所以，D 教師重視角落的佈置與更換，目的讓幼兒不致落入性別刻板印象。D 教師從教學經驗中發現，幼兒彼此間會產生挑釁的對話，她藉由幼兒不當的對話，適時的予以機會教育。

例如甲幼兒：「老師，他今天穿紅色的很像女生」，D 教師會明白的告訴甲幼兒：「不會啊！我覺得紅色也很漂亮」使用認同的語言，讓被說的幼兒不致傷心難過，挑釁的幼兒能學會與人尊重。

例如小娟不喜歡穿裙子，D 教師問其原因。小娟：「因為男生都會看我小內褲」，她會利用團體討論的時間來給全班機會教育。

「男生應該要尊重女生，男生翻女生裙子、嘲笑等動作是不禮貌的行為，像老師有時候穿裙子，我也不喜歡不禮貌的行為。」(D 訪 b-3-5)

她在團體討論和幼兒腦力激盪如何做到「相互尊重」，當小娟再穿裙子上學時，D 教師也會給小娟正增強：「妳今天好漂亮喔！你看！老師今天有穿裙子，因為我們是女生。」(D 訪 b-3-5)，增加幼兒的認同感。

D 教師於開學初，在「認識自己」的單元，藉由畫人測驗評量幼兒能否知道自己的性別及特徵，再利用圖片教導身體的一些構造及性徵加入課程的設計，提升幼兒自我保護的行為能力。

「面對陌生人或熟悉的人的碰觸，要學會說『不』！男、女生身體不要讓人家碰觸，特別是女生。利用繪本教學一怪叔叔，增加幼兒對人提防的敏銳度。」(D 訪 b-3-6)

在性別平等方面，D 教師藉由繪本—朱家故事的引導，讓幼兒思考做事或職業是沒有性別區分，每一個人不管什麼事都可以做、都可以學的概念，請幼兒自由發表性別和職業的關係。

天上的神與小天使

D 教師從私幼到公幼都曾接觸過特殊幼兒的經驗，她會在開學時，告訴幼兒一天上的神與小天使的故事。

「每一個小孩要從媽媽的肚子裡生出來的時候，天上的神都會派一個小天使來保護這個小朋友，就是幫助他成長、幫助他學習，…這個比較特殊的小孩，剛好天上的神忘記派小天使給他，所以他跟我們不一樣，學的比較慢，就跟我們有點不一樣，那所以我希望我們班上的每一個小朋友，都可以當他的小天使」(D 訪 b-4-4)

在教室佈置中，D 教師配合這篇故事，讓幼兒自行設計一個代表自己的圖案，由教師佈置於牆上。給幫助他人的幼兒貼上會發光的光環當作正增強物，讓幼兒更樂意去幫助別人。

「請小朋友做一個代表自己的東西，那一年因為我們收到三個特殊的小朋友，所以我們的佈置就是每一個人代表一隻天使，我們就會跟他說：你看你的天使，你有去幫助他，你上面的光環就會發光，你就會變成一個很可愛的小天使。」(D 訪 b-4-3)

從自編的故事中，每一位幼兒都很樂意當特殊幼兒的小天使。D 教師認為，教師的接納，是帶領幼兒敞開心胸、平等對待特殊幼兒的第一步。

「教育本來就是大家都一樣，要有這樣一個受教的權利，不能因為他今天是這個樣子，我們就拒絕他。」(D 訪 b-4-5)

D 教師會利用親師座談來與家長溝通融合的觀念、教師的處理態度與想要幼兒共同達成的教學行為目標。她認為畢竟是學區內的幼兒，家長也會熟悉特殊幼兒的狀況。當特殊幼兒有伴隨病症的特殊攻擊行為時，D 教師會請特教心

評人員來園評估，針對 IEP 的目標輔以教學輔導矯正攻擊行為，她舉例：班上有位聽障的幼兒，與其他幼兒溝通的方式就是動手（讓幼兒誤以為打人），D 教師欲矯正這個行為，利用幼兒表演方式，讓特殊幼兒學習到正確的溝通方法。

「…因為他多多少少會看一些唇語的部分，然後我們也會跟其他的小朋友說：『他想要跟你玩，只是他不曾表達』，然後我們會在上課的時候給一些示範。比如說：請二個小朋友出來，然後就是學習怎麼樣跟人家玩，讓那個聽障的小朋友去看。…一方面也會去幫他作一些補助的申請，比如說：到後來我們幫她申請到調頻助聽器，讓他戴著就是可以比較清楚聽到老師講的一些事情，然後有請一些特教的巡迴輔導，過來協助教他的一些方式，學習怎麼樣跟人家相處、怎麼交朋友。」(D 訪 b-4-4)

D 教師認為在教室沒有所謂的特殊幼兒，她認為要讓幼兒學到互相尊重及平等對待每一個人，教師就必須公平、平等的處理幼兒偶發事件。

「不要因為她有怎樣的特殊狀況然後去歧視她或者是不願意接受她，所以我們還是希望說小朋友學到互相尊重，要平等對待每一個人。」(D 訪 a-4-1)

黑色音樂會

學校期初規劃全校性的活動，D 教師結合主題單元，讓幼兒聆聽及欣賞音樂會。在兩位教師的巧意安排下，在表演前並無預告表演者的視覺障礙。

「在演奏的中間，他們那些表演者有講自己的故事。所以，我們沒有先給小朋友知道他們跟我們不一樣在哪裡？因為他們都是戴著墨鏡進場，小朋友就會覺得他們很帥，很酷！」(D 訪 b-4-3)

演出休息時間，D 教師穿插殘障體驗活動，教師準備好布條，矇住幼兒的眼睛，另一位幼兒則是牽著矇眼的幼兒走會場一圈。整個活動結束後，進行團體討論，幼兒們都有著深刻的印象及體驗。

D 教師經由黑色音樂會的舉辦，讓幼兒瞭解身障者殘而不廢的精神，他們勇敢的走向人群，我們更應該予以尊重，並親自體驗失去器官機能所帶來的不便，讓幼兒感同身受，進而教導正確幫助身障者的方法。

尊重任何一種宗教

D 教師認為幼兒的宗教是跟著家庭，教師在教學上應予以尊重，D 教師不想因為宗教的不同，讓幼兒有所歸類。

「拜拜是藉著香的煙跟神明許願，神明就會聽到；去教堂，會比一個阿們的動作，就是祈禱的一個儀式，神明和神都在你頭上看著你，只要乖乖的聽話、做好事及說好話，他們都會幫助你，如果你做壞事，就要接受處罰。」(D 訪 b-5-1)

對於戶外教學，有牽涉到宗教性質，會先發通知單，並詢問幼兒照護者，尊重家長的意願。

「戶外教學的廟宇參觀，由學校五年級學生在門口埕表演，阿嬤特別交代不要進去，我們尊重她的意願，並說明僅在廟外觀看表演。基本上，在幼稚園並不會有宗教問題的發生。」(D 訪 b-5-2)

D 教師認為宗教是來自於家庭成人，宗教背後的意義就是勸人向善，多做好事多說好話，幼兒不會因為宗教不同而吵架。

叁、小結

D 教師進入幼兒教育的領域後，從就學時對原住民的刻板印象，到自己身處部落當教師，調整自己的心態重新接納當地的人、事、物。在原住民幼兒講阿美族語中，體認到當地母語、文化的傳承等教學的省思。

她藉著當地原住民的家長來園教母語，或帶著幼兒走進部落文化，讓幼兒更瞭解他們的家鄉。嘗試教師以訪問幼兒的方式，讓幼兒報導及講述當地民俗

祭典的教學方式，目的是讓幼兒不被漢文化同化。

D 教師藉由實際的機會教育及繪本分享，讓幼兒明瞭性別平等且必須互相尊重。在教室的環境佈置裡，她認為角落佈置與擺設須不定期的更換，讓幼兒不至落入單一性別才能進入角落的迷思。在性別平等中，她強調不管什麼事都可以做、可以學，讓幼兒打破性別職業的刻板印象。

D 教師自編天上的神與小天使的故事，目的是要讓幼兒懂得去體諒及幫助別人，不要有歧視的眼光，須平等對待及接受身障者。藉著體驗活動，讓幼兒體驗身體障礙對生活上的困擾。

她樂觀積極的態度及正向的情緒來面對職場，以自己教書多年的經驗及教學技巧，樂於與幼教人分享，傾聽來自各個學校所發生的困難事，並能適時的給予幫助並提供建議。

第 五 節 本章小結

分析檢核如下表：

表 4-5-1 分析項目檢核表

受訪教師 檢核項目	A 教師	B 教師	C 教師	D 教師
求學歷程與選擇幼教之相關	相關	相關	相關	相關
任教職稱與經驗	教師兼園長 現任幼教 輔導員	教師	國幼班教師 兼任園長	教師 現任幼教 輔導員
小學代課之經驗	否	是	否	否
服務於原住民 學校之經驗	是	是	是	是
先前對原住民 之印象	無	無	無	負向
任教前與原住 民相處之經驗	否	否	否	是
教學中體認多 元文化教育之 關係	相關	相關	相關	相關
接觸原住民及 外籍配偶子女 之經驗	是	是	是	是
對當地母語之 學習	是	是	是	是
配合主題課程 結合當地文化 之教室佈置	是	是	是	是
多元文化教育 之課程在主題 課程之實踐	是	是	是	是
繼續深造幼教 碩士及學歷	教育行政 碩士進修中	幼教碩士 進修中	大學	幼教碩士
現階段幼教教 師之規畫	欲轉任	永任	永任	永任

依據訪談文稿整理出四位訪談教師約略共同的背景資料，在求學歷程選擇幼兒教育學系與職業呈現相關，學以致用並持續在幼教領域任職；教學中體認多元文化教育之關係是四位受訪教師的共同經驗，並能配合主題課程結合當地文化之教室佈置及多元文化教育之課程在主題課程之實踐。

在與原住民幼兒教學相長中，體會到與我族文化的不同，增進自己在部落文化的學習並能適時的納入課程，引發幼兒尊重自己的文化並與幼兒共同學習母語，積極的在教室場域實踐，延續近幾年來外配子女的增多，亦給予教室更多元種族的觀念。



第五章 研究分析與討論

本章共分三節，第一節是漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察與形成，第二節是漢籍幼兒教師對原住民地區多元文化之教學因應，第三節是本章小結。

第一節 漢籍幼兒教師對原住民文化之覺察形成

就研究者訪談發現，原住民文化之覺察形成以種族文化觀為首要，顯示於教師在教學中意念的衝突與發現，江雪齡（1996）指出，教師在多元社會中，應具備與各種不同文化背景的學生溝通的能力，並能創造友善與支持的學習環境。茲就受訪教師之文稿內容，依其概念與邏輯畫出原住民文化的覺察與教學因應形成如下：

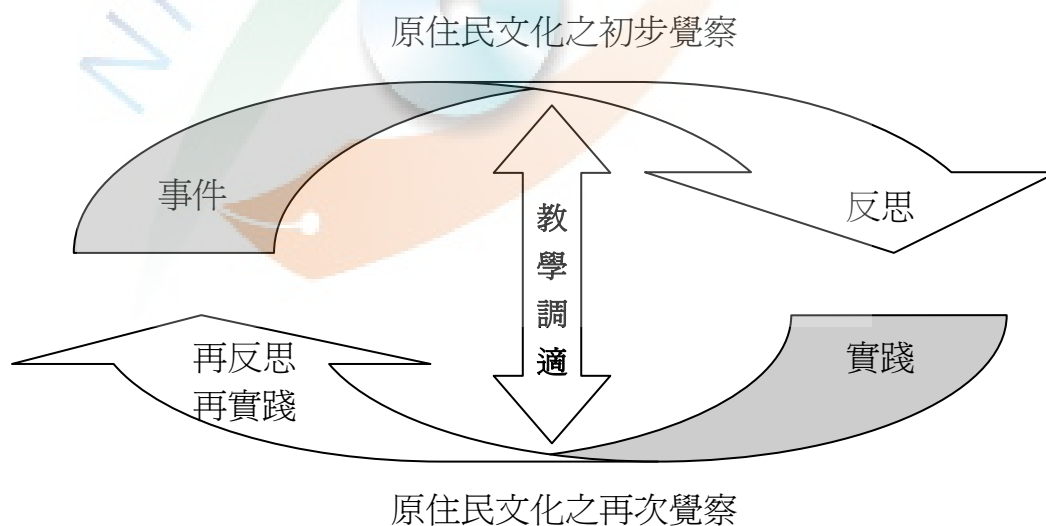


圖 5-1-1 原住民文化的覺察與教學因應形成圖

並據此建構四位受訪教師對原住民文化之覺察與教學因應的論述，分述如下：

一、個案教師訪談文稿整理列述

表 5-1-1 A 教師對原住民文化的覺察與教學因應

形成步驟 項目	初始階段	事件	調適	省思與教學現場之因應
多元文化教育知識的獲得	大學無、研習(來自小草幼稚園園長的觀念)。	工作場域從都會到部落。	覺察到環境及文化之間的落差。	性別教育、生命教育及重視幼兒所處的族群。
接觸原住民的經驗	無	經由調動至苗栗縣	*嘗試接觸原住民文化。	*當地賽夏族傳統文化資料搜尋。(A 訪 a-2-2)
族群文化	閩南人，客家人	佳佳國小(幼兒籍別以原住民為主。	*覺察原住民文化與主流文化的不同。 *接受及重視賽夏族的歷史和文化，擴及不同國家文化。	*深入原住民傳統文化、旗幟，並由幼兒設計。 *融入在地文化(賽夏族、客語)的學習、地板上母語的標示與學習。(A 訪 b-2-9)
接觸外籍配偶的經驗	無			*明瞭與自己不同文化之語言。 *讓幼兒了解並尊重自己的族群並對不同族群予以尊重。(A 訪 a-2-6) *世界各國的不同文化介紹。

初始階段中，A 教師並無與原住民相處的經驗，在大學的養成教育裡，亦無修習過有關多元文化教育課程。進入職場後，園長積極承辦多元文化相關議題的研習，才有所注意和涉略。A 教師認為，那是他最早接觸多元文化教育時間，有助於他調動回家鄉後，在面對不同種族群幼兒時，能快速的調整之。

在教師調動中，A 教師從都會型的學校到部落地區，他明顯感受到兩地在文化和環境上的落差，面對部落地區父母親為溫飽而忙於工作，形成隔代教養而無法照顧幼兒的現象時，A 教師重新思考的是「能教什麼」？

「幼兒來自不同的族群與文化，我對待幼兒的都一視平等，不會因為賽夏族喜歡喝酒，生活背景這麼惡劣，就會對他差一點。」（A 訪 a-2-2）

A 教師在回到家鄉面對部落幼兒園時，驚覺與自己已經熟悉的都會型幼兒園生態環境有著相當大的文化差異，形成了工作經驗與認知的一種衝撞，面對的是首次接觸到的原住民文化、客家族籍、閩南人及外配子女。他憑藉著過去曾有的多元文化教育研習經驗與對任教環境文化的認識，對待幼兒都一視同仁，不會因為他們的背景而產生歧視，取而代之是讓他們懂得並尊重自己的文化，活得更有尊嚴，原住民文化的覺察與教學因應的循環中，開始著手於在地化教材的規劃。

藉由在地化的教材、當地的器物及部落的地點，他親自去訪問耆老及走訪，回到學校與幼兒分享。A 教師深知請當地原住民來園講述傳說故事是不夠的，在教室觀察中，藉著賽夏族母語教學，並利用母語單字做成地板標示，讓幼兒席地而坐，亦常用簡單的閩南語和客家語幼兒做互動。

在 A 教師的經驗中，他認為原住民給社會大眾的刻板印象是學習動機較弱，其實是教師沒有適時的提供機會給他們，於是，他再反思與再實踐的課程規劃中，在教室提供多樣媒材讓幼兒在學習角能有所選擇並提高幼兒的學習興趣，在種族文化方面，因應教室幼兒的不同族籍，在課程設計上也以不制止且多鼓勵的方式讓幼兒習慣自己或他人族群用語，培養幼兒除了能珍視自己的文化，也能重視各族群的文化及世界各國的文化，實踐教室多元文化教育，與營造多元文化的環境。

表 5-1-2 B 教師對原住民文化的覺察與教學因應

形成步驟 項目	初始階段	事件	調適	教學現場之因應
接觸原住民的經驗	* 最初以代課身份至阿里山鄉（鄒族），為國小代課教師。 * 希望能夠讓原住民的幼兒跟平地的幼兒一樣，也能夠具備相當的競爭力！漢文化的深植並沒有讓我覺得有什麼衝突之處。（B 訪 a-1-6） * 最初的目的，只是想把幼兒教育當踏板…從孩子的身上我得到了很多樂趣。（B 訪 a-1-2）	* 成為幼教師，再重回阿里山鄉教學中： 一、老師，你皮膚很白；我的黑黑的。（B 訪 a-2-2） 二、老師，你女兒比我們白，你們住平地好好。（B 訪 b-2-6）	因為覺得那邊的孩子，他們不曉得要珍視及尊重他們的文化…一直想給他們東西和觀念，希望不要讓當地族群文化再流失。（B 訪 a-2-1）	* 我這位非主流的教師，應該融入鄒族文化，讓他們活得有尊嚴；於是，我參加原住民活動團體，實地探查與體驗，這才有深切的改變。（B 訪 a-2-2） * 結合社區資源：進行校外教學、請家長到校進行母語教學。
多元文化教育知識的獲得	* 幼師專無。 * …可能給的方法及當時的想法不對，沒有想到多元文化深層的東西。（B 訪 a-2-2）		既然是屬於哪一個族群，你就必須要對自己的族群的東西有所認識，但這只是一個很單純的信念，我才開始這樣子做下去的。（B 訪 a-2-2）	* 實際帶著幼兒探訪當地文化與歷史，開始學習他們簡單的語言。當我們在為他們下一代幼兒盡心盡力的時候，當地人（鄒族）看得到。（B 訪 a-2-5） * 多參加原住民、外配子女等相關議題的研習，累積多元文化的智能及素養。（B 訪 b-2-2）

初始階段中，B 教師於訪談中並無提及有原住民朋友，進入職場是以國小代課教師的身分進入阿里山鄉，對於漢文化的深植，她並無覺得有不妥之處，隨著當地家長的要求，認為當地學生的學科能力，不能輸給山下平地人，努力達到家長的期望，想當老師的職志，也在此埋下伏筆。

在幼師專及進修大學的教育養成中，並無多元文化相關議題的研習，卻在考取公幼後，重回到阿里山鄉的幼兒互動中，對族群文化及語言才有所覺察。B 教師在認知與經驗發生衝突之後，她認為，幼兒可以從家庭帶他們的生活經驗及知識當作教學資源，於是，開始與社區密切互動，帶領幼兒認識更深層的在地文化。

去除了 B 教師對原住民金錢觀的刻板印象，她認為我們不能自認為理性的角度去批判他們（原住民）的民族特質，從客觀的角度而言，是原住民樂天知命的生活態度，B 教師意識到自己漢人主流價值所造成的文化偏見，她認為要尊重那片土地上傳統文化、民族特質及生命。

當地鄒族的年輕人覺得他們是次級文化，不喜歡說母語，B 教師究其原因，認為那是他們從小生活的背景與環境因素造成這樣的想法，給 B 教師不一樣的思維和反思，身為當地的幼兒教師就該給幼兒說母語的環境及具傳承當地文化的使命。

這不僅是一個 B 教師教學的轉捩點，亦是她調動至南投太陽國小附幼對文化覺知的起始點。學校教育須回應跨國婚姻本土新興現象，學生與家庭背景越

異質，教師應著手於多元文化教育的教學活動設計（譚光鼎等，2008）。從 B 教師種族文化教學的因應，延伸至幼兒母親的國籍介紹，讓幼兒認同母親國家的文化及語言，更讓其他幼兒擁有世界觀的情懷。



表 5-1-3 C 教師對原住民文化的覺察與教學因應

形成步驟 項目	初始階段	事件	調適	教學現場之因應
接觸原住民的經驗	無	到原住民學校服務。	* 大多數幼兒在教我說本地母語時，因為受到增強，更喜歡說母語。(C 訪 a-2-2)	* C 教師的文化課程，因結合了在地人力資源，族語自然的在課程中被使用，她認為這是強化幼兒族語能力的一種途徑，自己也從幼兒那學到了排灣族族語。
多元文化教育知識的獲得	大學無		* 參加多元文化方面議題的研習。 * 嘗試接觸原住民文化。 * 覺察原住民文化與主流文化的不同。	* 開始深入社區做家訪。 * 藉由觀察並瞭解當地文化、歷史與傳統文物代表的意義，設計在地化教材與教學相關活動。
族群文化	未接觸原住民幼兒	* 原住民的幼兒上課時常因太過興奮或充滿好奇，有時會忘記舉手發言造成教室鬧哄哄。 (C 訪 b-5-3) * 覺得原住民小孩很野、很皮。 (C 訪 b-6-3)	* 常規和規矩就會跟他們約定清楚…該嚴格的時候，就有要求，跟他們講不能為自己找藉口，於是找到自己可以折衷的方式。 (C 訪 b-6-3)	* 強化幼兒的能力吧！就開始建立原住民幼兒種族的認同。幼兒在自我文化的認同建立之後，相對的對自己較有自信，例如：伊將喜歡曬太陽，因為他說，原住民就是要黑黑的，才像原住民的勇士！(C 訪 a-2-5) * 認為尊重地區文化，也讓幼兒明瞭自己族群的傳說故事及圖騰的意義，培養幼兒對本身文化的認同是首要之務。(C 訪 a-2-1)

初始階段裡 C 教師在師資培育的過程中，欠缺多元文化的知識與信念的課程，但在原住民地區任教中，因為多元文化課程的研習，開啓了尊重在地文化的一扇窗，也開始了種族文化的薰陶之旅。

C 教師從未與原住民相處過，其刻板印象僅停留在原住民的歌舞表演，她在當地任教後的經驗，察覺原住民的文化不僅只有傳統舞蹈，要讓幼兒把他們熟悉的文化經驗銜接起來，於是，在認知與經驗的轉捩點中，她認為要讓當地的原住民幼兒，學習到在地文化的內涵，並進而能欣賞到不同族群文化。

「使幼兒們認識自己的文化喜歡自己的文化，甚至面對不同族群的人樂於介紹自己的文化。」(C 訪 b-2-3)

C 教師認為希望能藉由幼兒情意態度的改變，增強與人應對的社會技巧，來促進族群間良好的互動，不讓自己漢人主流的偏見價值，流於幼兒日常生活中。

C 教師認為，多元文化觀念的形成來自於研習，讓她擁有反省性的多元文化態度及改變偏見與刻板印象，她在任教期間，不斷的走訪社區，與家長打成一片，目的更是要走入部落來了解部落文化。在教學現場，她從幼兒的對話「黑黑的才像原住民勇士」覺察到與我們不同文化的線索，經由 C 教師的鼓勵和認同，更加强幼兒的自我概念。

C 教師在面對不同部落時，她亟欲的汲取當地傳統文化，也為她走訪過的學校贏了不少掌聲。她自嘲是每年都要考試的「社會新鮮人」，但以樂觀的個性積極的面對挑戰，且不因部落地方的不同、文化的差異而忽略了對原住民幼兒的付出，C 教師也成功的在當地文化環境裡，實踐多元文化教育。

表 5-1-4 D 教師對原住民文化的覺察與教學因應

形成步驟 項目	初始階段	事件	調適	教學現場之因應
接觸原住民的印象	他們可以不用努力且不用工作，他們就可以領到公費，然後就會有很好的生活。…我們就會覺得不公平。(D 訪 a-6-2)	家庭訪問	一開始是很正經的去做家庭訪問，但是去了幾次之後就是像朋友一樣，米酒、炒個幾盤菜就開始閒聊。 (D 訪 a-2-2)	* 她認為是自己本身的想法須要改變，如果跨不出去，他們也不會想要主動來跟我們接近…或許是漢民族的種族文化偏見，原住民也很怕別人看不起他們。 (D 訪 a-2-6) * 有偏見的大部分都是大人給幼兒的一個觀念。…不管你今天是原住民或外配的小孩，他們都是我們這個學校和社會的小孩，我們不應該去特別強調某一種族群的文化！(D 訪 a-2-9)
族群文化	* 平地人在原住民地區任教，很容易就讓人識出不一樣。 (D 訪 a-2-2)	一位幼兒說：「老師，『ㄍㄩ ㄌㄨ』就是螃蟹，就是妳手上的那個東西」(D 訪 a-2-2)	…她開始思考：原住民部落的幼兒在完全沒有接觸教育的情況之下，我們把都市的東西帶進去給他們適不適合？(D 訪 a-2-2)	* 在網路搜尋資料或者問地方耆老有關慶典與來源，再予以統整，在教學中以利當地文化的重現與傳承。 (D 訪 a-2-7) * 小朋友參加完祭典來學校…就有一點像在開記者會…讓幼兒瞭解當地文化傳承故事呀、文化呀，特有文化保存才得以保存，不致於被同化。(D 訪 b-2-4) * 讓幼兒瞭解各地文化，並進而對不同種族文化予以尊重。學習單方面：經由觀看各族的圖騰，請幼兒自行設計衣服。(D 訪 b-2-2)

D 教師雖然居住地在台東，與原住民相處的經驗，始於國中，但學生生涯中並無交集，她認為原住民同學能勇敢熱情的表現自我，與漢籍學生民族性不

同，對於聯考加分和領公費的制度，產生不公平的心理。D 教師一直到教學場域，才對原住民的負面觀感有所改變，在教學調適中，D 教師意識到生活經驗與文化脈絡的相異，會造成彼此間的鴻溝，價值文化的差異也會造成誤解，在反思的過程中調整了她自己的心態，重新認識與我們不同的族群。

「因為你已經到那個環境了，你不能去排斥這些東西，…。所以，我就從那時候開始去認識他們…」(D 訪 a-6-5)

在她走訪部落社區的同時發現，如果不先跨出去，放下身段捐棄舊有的成見，是無法突破漢民族思想的藩籬，更別談讓幼兒去懂及欣賞自己的文化。任教經驗提供 D 教師檢示到自己對文化差異及偏見的機會，在部落教學中，走入社區則是變成通往多元文化教學的唯一道路。

在教學活動中，經由幼兒使用母語的應答，她開始調適與轉化自己的教學態度及適合當地的教學觀，考慮到文化因素所帶來的影響後，D 教師重新思考適切的教學須符合在地文化，課程設計應發展適合不同文化背景的幼兒學習的教學方法與多元文化教育等相關問題。

D 教師認為，偏見多半始於「不了解」，也是家長無形中給予幼兒的觀念，形成種族的刻板印象，她強調不管任何種族的幼兒，都是社會的一份子，教師應該泯除自己的文化偏見，尊重多元的文化與在地的文化傳承。

二、小結

漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察，大都來自教師教學時的教學情境不同，讓教師反思置身於異文化中如何轉化自我文化內心的衝突，如何使其獲得公

平的學習機會，增進當地幼兒的自信心，這需要幼兒教師具備文化的敏感度及對人的覺知、環境的覺知、對事物的覺知，在教學上才能賦予多元文化深層的教育意義。教師應具備族群歷史有關的新知識、多元文化的教學能力並能自省意識形態對知識訊息提出質疑，面對不同族群的文化內涵才能妥善應對（李萃綺譯，1998）。

多元文化教育的形成與多元文化教育觀雖非在學校養成教育中獲得，從受訪資料歸納發現：考取分發及調動是教師置身任教於種族文化主要因素，但其幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應與習得卻是來自於與幼兒及家長之間的互動、對當地文化的體認、教師的自我反思及意識到自我的盲點等。

第二節 漢籍幼兒教師於原住民地區之教學因應

本研究中的四位個案訪談文稿顯示其多元文化教育的教學信念，是因教學環境所需而形成。研究者發現四位個案均是任教於原住民文化地區受到某些事件而引發出對異文化之注意，從教學過程中發現幼兒文化差異，進而引發出教學策略，並在教學省思與調適之間，覺察多元文化教育等相關議題，接續分析四位個案教師所面對的不同事件及其反思，多元文化課程呈現不同文化價值領域與整合。

我國自九十年度起逐步實施九年一貫課程，其中，基本能力之一指標指出：「文化學習與國際理解」，所強調的是：尊重並學習不同族群文化，理解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並深切體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。於文化所涵蓋的層面極廣，包括科學、語文、藝術、宗教、道德、法律、風俗、習慣等，端賴教師設計多元的教學活動與情境佈置，於探究學習活動中，激發學生愛鄉、愛土情懷及養成尊重文化之同理心（<http://teach.eje.edu.tw/9CC/index.php> 檢索日期 08.3.27）。茲就幼稚園課程標準實施的統整性教學與九年一貫基本能力指標，統整多元文化教育領域理念。

黃政傑（1995）指出：學校實行多元文化教育必須重視不同種族、階級、性別、語言、身心障礙人士及文化不利族群的學生享有相等學習機會及權益，本節經由資料分析的結果，提出四位受訪教師在幼稚園教學主題活動中的多元文化教學因應分為：一、珍視與傳承當地文化；二、性別尊重與平等教育；三、因材施教與重視人權；四、宗教自由與同等接納，臚列如下：

一、珍視與傳承當地文化

四位受訪教師在教學場域認為首重當地族群的瞭解並鼓勵幼兒說母語，對於當地文化傳說故事皆納入主題教學課程。A 教師與 D 教師利用學校編纂當地文化的傳說故事本來當輔助教材。A 教師認為教師要有尊重文化差異的敏感度，認為母語得以延續及傳承當地文化。四位教師皆配合當地活動實施於教學，並請社區家長、地方耆老來園說故事及教導母語。教室佈置，陳列地方傳統文

物，設計在地多元文化教育課程；除此之外，亦會介紹世界各種族及國家，並讓幼兒學習尊重及接納多元種族。

A 教師在教室佈置中陳列各國國旗的圖飾，以提供幼兒做比較，讓幼兒設計自己族裡的傳統旗幟，並在幼兒席地而坐處的教室地板上，貼母語標示的圖示。A 與 D 教師展示當地族群傳統服裝，運用美勞角材料，讓幼兒自行設計創作原住民服裝。

在任教的場域裡，四位受訪教師以幼兒說母語為正增強的方式，不限制只能說國語的方式，教師並積極的推動說母語、佈置多元文化的教學環境及設計延伸活動。

二、性別尊重與平等教育

對原住民地區之文化教學因應中，性別議題的衝突以 A 教師較為顯著，在求學、任教過程經過自我調適才漸漸適應，在幼教場域中，對於大眾千篇一律的疑問，也漸漸釋懷，A 教師以自己的實際例子來破除幼兒性別的刻板印象，例如：男主外、女主內、職業的刻板印象…等。在訪談中提及：自己認同同性戀的觀感，同性戀是屬於正常感情，但不會言及或與幼兒談論。在幼稚園角落學習中，對於性別採開放的態度，幼兒知道自己的性別，並知道自己在做什麼即可，B、C 教師認為性別刻板印象來自成人，盡量給予幼兒自己做做看的機會，讓每位幼兒都能實際體驗；D 教師在小娟不喜歡穿裙子事件中，與幼兒討論男、女生雙方須學會互相尊重，認為教室環境角落須不定期或配合教學單元做

更換，以提供幼兒選擇的機會，並經由鼓勵或提醒等方式，讓幼兒嘗試不同的角落。四位教師在性別議題中在針對保護自己部分，皆納入主題教學。

在兩性教育方面，四位受訪教師在教學中，利用學校資源－保健室、圖片、繪本教學，設計規畫主題「認識自己」引導出男、女不同性徵、保護自己等單元，D 教師在「性別平等」單元，利用繪本－朱家故事來做教學的引導；B、D 教師認為兩性須要互相幫助，任何事都可以學、可以做的概念。

性別平等與相互尊重是受訪教師的共同信念，D 教師舉出：為求幼兒性別分化的刻板印象在學習區，她認為必須隨單元設計更換角落佈置，避免幼兒在選擇角落學習時，產生固著性。Ramsey 指出：利用獎賞方式僅能誘導幼兒與不同性別的幼兒做活動，但教師應利用道具與活動來鼓勵他們發展共同的主題，並發展友誼的環境（朱瑛、蔡其綦譯，2005）。

三、因材施教與重視人權

A 教師為避免特殊幼兒因身體障礙而跟不上學習速度，引發學習低落，於角落活動時間依幼兒能力採個別化教學，他認為應鼓勵特殊幼兒的家長，儘早讓特殊幼兒走出來。B 教師尊重特殊幼兒，提供正確輔育與協助，重視其基本受教權，與搭班教師共同擬出個別角落時間，輔助特殊幼兒；C 教師希望幼兒能學習等待給特殊幼兒他們自己完成的時間，並規劃活動讓幼兒用腳畫圖及矇眼等實際體驗，讓幼兒深刻體會不便之處；D 教師積極的幫特殊幼兒申請輔具，並經由每個人都是幫助別人的小天使的故事，帶領如何幫助特殊幼兒的正確

觀念，在活動中，讓幼兒體驗視障（用布條矇眼行走）所帶來的不便。

四位教師對於特殊幼兒在該班皆持正面積極的態度來應對，認為家中有特殊幼兒不僅是單方家庭的責任，須教師的主動關懷特殊幼兒，提供特殊幼兒及家庭的協助，給予適當的幫助及諮詢，讓特殊幼兒能融入群體。

B、D 教師在教學上教導如何輔助特殊幼兒，及在必要的時候提供協助，讓特殊幼兒亦能學會自理能力，養成獨立的習慣，認為無時無刻的照顧與幫忙反而會造成反效果，須要給特殊幼兒自己練習的機會，讓特殊幼兒親自嘗試並學習自理能力。

綜合上述受訪者所言：對身心障礙幼兒提供適切的教學環境給予自主的學習空間，並允許充分的時間從事個別化的教學。藉由體驗活動，延伸生命教育的主題教學。

四、宗教自由與同等接納

四位受訪幼兒教師皆提到：宗教，於教學中所呈現的比例較低並較不會去涉及。宗教屬於個人的自由意識，尊重每一個人的選擇。僅就戶外教學參觀為例，受訪教師均採尊重個人宗教態度，一致認為宗教來自家庭，教師須予以尊重且無須撼動幼兒的宗教觀。宗教議題方面，僅就節日的慶祝如：耶誕節、台東元宵節的炸寒單、族裡的各項祭典…等活動。

在受訪者宗教議題教學經驗中，幼兒互動並無產生衝突現象，教師也尊重家長選擇性的參與並為幼兒安排其他學習角或在廟宇參觀時，另請教師協助照

顧。

第三節 本章小結

透過教學場域不同，來自於與幼兒及家長之間的互動、及對當地文化的體認、教師思索著置身於異文化中要如何提供一個公平的學習環境，如何轉化自我文化的衝突來帶領當地幼兒，並藉由親身體驗、公平對待與接受這是教師自我成長的歷程，也是幼兒成長的一部分。

從上述歸納分析發現：在性別尊重與平等教育、因材施教與重視人權、宗教自由與同等接納等的項目中並無教師任教地區的不同而有所差異。於原住民地區服務的受訪教師，明顯感受到部落與城鄉的生活型態不同，從幼兒的膚色與對話中檢視到文化差異，讓教師意識到當地文化的傳統祭典與傳承的議題，進行教學時會經由教學省思與調適而引發出適當的教學策略，在教學上融入種族文化的課程，進而珍視與傳承當地文化。

第六章 結論與省思

第一節 結論

本研究旨在探討漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應，焦點放置於教師對於多元文化課程的覺知與幼兒互動、教師省思、多元文化教室情境佈置及多元文化課程等面向。以四位幼兒教師為對象，採半結構式訪談方式，研究結果顯示漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察受其人格特質、求學經驗、任教環境等因素影響，且其形成與教學因應是呈循環樣貌，譬如：在偶發事件（當地文化之人、事、物）中經由教師的教學省思，教師透過反思，體認多元文化教育之意義，進而實踐於教學現場內。在此結構中是以教學調適的中心點為軸，在持續教學反思中，加深其對原住民文化的覺察與教學因應。研究結論如下：

壹、原住民文化的覺察與教學因應之相關因素

一、教師的人格特質

人格特質是個體一種內在自我產生的特有性格模式，此特質為求適應外在情境所呈現的個體反應，影響思想、意念心理持續的動態構面（胡立霞，2000；張春興，1998）。四位受訪對象均具備樂觀、進取、自信、自我省思、正向及批判思考的特質，樂意在自我專業上不斷求發展，在自我調節的歷程下，運用

自我正向的態度，朝理想教學邁進，並積極規劃未來目標。

二、個人教育經驗

四位受訪者均指出個人教育經驗中，面對性別差異、威權式的教學、及對原住民刻板的印象的經驗，在其日後接觸異文化、性別、宗教等議題時，反而是能轉化為多元文化教育理念與實踐於教學的反思指標。

三、任教環境

四位受訪教師均認為在實際教學現場，接觸到不同族群與文化時，是促進其思考多元文化教育和實踐多元文化教育的關鍵，實務的經驗是促成其多元文化教育理念與實踐的重要力量。

四、研習進修與接收多元文化訊息

受訪教師的多元文化觀轉變，主要藉由在職進修取得多元文化教育的資訊來源，從教師的自編教材到教學省思，重構教學態度與觀念，並認為研習進修對己身多元文化教育理念與教學皆有所助益。

貳、多元文化教育的專業展現

一、當地文化的汲取與傳承

從受訪教師的多元文化教育的實踐中歸納：社區的資源是教師教學的資產，是教師在地化教學擴充的好題材，在教師與社區家長的良善互動中，可以找到教學支援協助者。

二、分享教師多元文化教育的專業知能

透過教學觀摩，可讓幼兒教師提升多元文化教育的實踐能力，落實多元文化教育的師資培育工作，唯有建立優質學習社群，才能創造有效的學習經驗。

三、多元文化教育理念與教學實踐的運用

四位受訪教師，均會對當地文化融入課程與教學活動之中，透過網路搜尋、數位相機記錄當地文化傳統祭典等，轉化為傳承文化的媒材。他們認為多元文化教育等議題，多在幼兒言談或互動中所衍生，教師可利用機會教育和主題延伸方式在課程活動中呈現。

四、教學省思

四位受訪教師均透過教學省思豐富他們的教學，找到適合自己與幼兒的教學方法。教師在自我反省批判意識下，能正視威權下的不平等，擁有多元文化覺知，實踐多元文化的理念，落實族群間的相互尊重與欣賞。

第二節 研究者省思

人際互動的跨校訪談作業，感受到受訪者的親切與溫暖，掃除我對訪談的不安。怕自己的問題引導了受訪者的回答、怕自己問不到重點更怕受訪者被訪問時有壓力…於是，星座、婚姻、配偶的關懷、處事的態度…成了放鬆彼此雙方的話題！

研究歷程的改變

初入族群社區（阿美族），社區、聚餐海派的喝酒，我總覺得與他們格格不入。因為，在我心中存有對原住民負面的評價：喝酒、鬧事、不工作…。「老師！一起喝酒」看著桌上的山豬肉、山羌肉、炒蝸牛…他們對待賓客的方式，不吝嗇的顯現出他們的熱情！但，文化的差異還沒讓我意識到自己的偏見。對於文化「不足」的危險，卻渾然而不自知。個人價值觀的判斷，使我陷入僵局與矛盾。他們的熱情和純真，卻突破人與人之間的藩籬，我結交了此生從沒有過的原住民朋友！

論文題目的確定，幾番波折。在原住民地區教學的我，一直想寫生命教育自編教材。在地文化、傳統祭典、文物歷史的蒐集、記錄在地耆老的口述…等。與另一教授談論，得到：「你骨子根本在歧視他們，對他們有偏見」。當場錯愕，說不出「為什麼？」。「回去好好想想！」留下百思不解的我。只覺得研究構想是有矛盾之處，始終想不出為何？和所上的同學討論我想寫的生命教育課程：「為什麼他們不能打山豬？而你可以吃豬肉？」、「你沒想到文化傳承和尊重異族文化嗎？」。結果，那答案如同主題網般地開枝散葉，排山倒海而來！

為限？微現！

「他」是男性幼兒教師，讓訪談過程躊躇不已，我的「為限」掉入了多元文化的性別一角。

微現之一

「我就是男生啊！我就教幼教，就跟妳們女生教的一樣啊！你講就是我講的，沒什麼不一樣。吃、喝、拉、撒、睡，當保母、當外傭，就這樣子。心態啊？心態就是有教無類，大家都一樣。對我來說都是一樣啊！只是性別不一樣而已。」（A訪b-6-4）。

微現之二

「幼兒哭著不想進來教室，我會拍拍她的肩膀，或者是請別人過來幫忙。如果是男生的話，我可能直接就先把他抱起來；女生我會請女老師。女生尿尿了，我會請女老師幫忙。」（A訪b-3-5）

微現之三

「柔軟的聲音比較少，通常都是慢慢的、一步一步的去加，一天一天去累積我跟幼兒之間的感情。…平常做團討，但不是每位幼兒都能做公開的分享。如好久沒有跟那個幼兒聊天，會特別找時間請他過來。問他：『最近好不好啊？』、『有沒有問題啊？』或者是『最近喜歡什麼啊！』」（A訪b-6-7）

身處主流當中「為限」？「微現」。顯現研究者在研究之初未曾去關注的問題。例如：漢民族、父權體制下所產生下的觀感、性別刻板印象也未曾正視。異地而想，當身處在充滿單一族群的任教環境裏，不也是「非主流教師」；在單一性別的環境，不也是「異類」無法發聲、無法爭取自己的權益。但我們為什麼要成為「非主流教師」或者是「單一性別環境中的異類」才會有深刻的體認？

從研究之初的頓悟，猶如自己的教學產生了質變。雖然，於先前的教學中也按照在地的歷史、文物、傳統祭典和活動逐一介紹，但教學，充其量僅是走馬看花般地瀏覽。那文化傳承的意義，卻未植入幼兒的心中。在本研究中，改變研究者先入為主的想法。受訪教師發展多元文化教育所經歷的歷程，像極了

層層正撥開的洋蔥，歷程中洋溢著無數的感動與沸騰的熱血。深知，若沒有強化教學現場的臨場反應能力，加強本身在幼教領域的專業知能，是無法滿足幼兒的需求及探索；唯有不斷的學習與汲取知識，才会有不一樣的視野。研究者認為，文化差異與覺知會形塑教師的文化價值觀，自身的想法與態度會造成思想上的傳遞，從事教職者必須時常檢視自己的教學，培養自我的批判能力，讓「偏見」減到最低，多元文化教育才得以實踐。檢示與認清自己所內化威權下的意識形態，生活實踐多元文化才能落實於教育現場，使其教學設計更精緻化與深化。蘇格拉底：「認識自己」。教師須不斷自我成長和昇華轉化，讓幼兒驕傲的擁有自己傳承文化，引領他們不畏縮地踏出生活場域並進而尊重這片土地所有的族群。

受訪者追求教學精進的積極態度，仍努力不斷的充實自己，無私的分享教學的喜悅，席間雖透露出對幼教界的隱憂與無力感，卻無法澆熄他們對幼教的那一份心！讓研究者看到受訪者對自我生命執著的態度，家庭與學校間的取得平衡，各自圓滿與豐厚。

參考文獻

一、中文部分

王淑燕, 陳光達, 俞智敏 (譯) (1998)。Chris Jenks 著。文化。臺北市：巨流。

王蕙文 (2008)。建構多元文化氛圍的「幼兒教室」之行動研究。國立臺東大學幼兒教育研究所碩士論文。

石雅玫 (2000)。花蓮地區國小教師議題中心教學信念及多元文化議題調查之研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。

江雪齡 (1996)。邁向廿一世紀的多元文化教育。台北：師大書苑。

江雪齡 (1997)。多元文化教育。台北：師大書苑。

江文雄 (1996)。技術及職業教育改革與經濟發展之關係。台北：師大書苑。

江麗美 (譯) (1999)。幼教典範—六個傑出的幼教老師。台北：桂冠。

沈六 (1993)。多元文化教育的意識型態與理論。載於中國教育學會主編「多元文化教育」(頁 47-70)，台北：台灣書店。

吳天泰 (1993)。小學的多元文化教育。載於中國教育學會主編。多元文化教育。台北：台灣書店。

吳清山、林天祐 (1996)。教育名詞：多元文化教育。教育資料與研究 (11)，62。

吳雅惠 (2000)。國小教師的多元文化教學信念與運作課程之個案研究。花蓮師院學報，11，171-192。

- 李平滙（譯）（1989）。T. T. Rousseau 著。愛彌兒。台北：五南出版社。
- 李萃綺（譯）（1998）。James A. Banks 著。多元文化教育概述（An Introduction to Multicultural Education）。台北市：心理出版社。
- 李婉玲（2005）。教師發展—理論與實踐。台北：五南出版社。
- 李雅妮（2008）。國小教師多元文化教育中教學態度與教學效能之研究。國立屏東教育大學社會發展教育學系碩士論文。全國博碩士論文資訊網，097NPTT5655006。
- 邱玉琦（2004）。美國幼兒多元文化教育發展之初探。國立臺東大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 官孟璋（2003）。原住民班級在多元文化教育下的調適--以花蓮海星中學「原住民音樂與文化專班」為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文。
- 周招香（2005）。關懷班級中弱勢學生。師友月刊，460，71-73。
- 周佩諭（2004）。幼兒園多元文化課程之行動研究—以電腦多媒體輔助教材之設計為例。國立屏東科技大學幼兒保育系碩士論文。全國博碩士論文資訊網，093NPUST709012。
- 林美慧（2003）。文化回應教學模式之行動研究-以一個泰雅族小學五年級社會科教室為例。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 林清江（1997）。多元文化教育與教育改革。載於國立台灣師範大學教育學系主

編「多元文化教育育的理論與實際」國際學術研討會論文集（頁 24-31），
台北市。

林雁筑（2007）。國小多元文化融入式課程實施之可能性初探—以台灣新移民女性族群文化為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

林瓊惠（2004）。探討多元文化課程與族群教育之關係。國教新知，51（1），
85-94。

邱顯忠（2003）。多元文化課程發展決定歷程之研究--以一所國小活動課程為例。
國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。

洪于婷（2006）。從多元文化教育觀點研究教師教導新移民子女之經驗。國立中正大學教育研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網，095CCU05331030。

胡立霞（2000）。國小教師教學視導風格選擇取向與教師人格特質相關研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

洪佳慧（2006）。職前教師多元文化教育關的發展與教育實踐之敘說研究。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

洪泉湖（2005）。民族主義、國家建構與全球化～批判與反省。國立台灣大學國家發展所編印，政治學與現代社會。台北：東華書局。

洪若烈（民 88）。國小社會科中之原住民課程與教學。國教學報（11），32-49。

洪福財（1998）。從詮釋學觀點談教育研究結果的解釋與應用。台北師院學報，

11，85-108。

高淑清（2000）。**現象學方法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**（頁 95-132）。高雄：麗文。

高淑清（2001）。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。**本土心理學研究**，16，225-285。

高淑清（譯）（2001）。Bogdan, R. C. & Biklen, S. K.（1998）著。質性研究設計，載於黃光雄主譯，**質性教育研究：理論與方法**（頁 73-104）。臺北：濤石。

高傳正（2005）。落實幼稚園的多元文化教育。**幼兒教育**，280，2-3。

桂冠前瞻教育叢書編譯組（譯）（1999）。Shirley F.Heck & C.Ray Williams 著。**教師角色**（The Complex Roles of the Teacher: an ecological perspective）。台北市：桂冠。

宮莉虹（2004）。當漢族老師遇到原住民孩子-看兩位幼稚園教師如何將泰雅文化融入單元課程與教學中。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版。

孫敏芝(1996)。國小教室生活面貌探討—質化研究經驗之旅。載於黃政傑，**質的教育研究—方法與實例**（頁 183-218）。台北：漢文。

陳玉賢（1999）。先天不足、後天失調的國小鄉土教學活動。**師友**，379，25-27。

黃玉茹（2003）。**教師專業發展之實踐--多元文化教師成長團體之行動研究**。國

立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。

陳向明（2003）。**社會科學質的研究**。台北市：五南出版社。

陳江松（2004）。**臺北縣市國民小學校長對多元文化教育知覺與實踐之研究**。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。

莊采珂（1999）。**多元文化課程方案的實施——學生經驗課程之研究**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

陳枝烈（1997）。**台灣原住民教育**。台北：師大書苑。

張家蓉（2000）。**原住民地區國中教師對多元文化教育之態度－從族群面向研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

莊明貞（2003）。**性別與課程：理念、實踐**。台北市：高等教育。

陳美如（1999）。**多元文化課程理想與實踐之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。

陳美如（2000a）。多元文化課程統整的理想與實踐。載於中華民國課程與教學學會（主編），**課程統整與教學**。台北：揚智。

陳美如（2000b）。**多元文化課程的理念與實踐**。台北：師大書苑。

陳美如（2001）。多元文化課程在九年一貫課程改革中的省思與作為。**教育學刊**，17，233-253。

陳美玉（2002）。**教師專業－教學理念與實踐**。高雄：麗文。

黃瑞琴（1997）。**質的教育研究法**。台北市：心理出版社。

黃瑞慧（2000）。**教師增能與多元文化教育的實踐**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。

張嘉真（2007）。南桃園國小客家新移民子女教育之研究--**多元文化教育與文化再製理論**。國立中央大學客家政治經濟與政策研究所在職專班碩士論文。
全國博碩士論文資訊網，096NCU05774015。

梁福鎮（2000）。**詮釋學方法及其在教育研究上的應用**。載於中正大學教育研究所主編質的研究方法（頁 221-238）。

陳憶芬（2003）。**師資培育中的多元文化教育課程之研究**。臺北市：秀威資訊科技。

陳麗華（1996）。減低族群偏見課程與教學。**多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集**。（頁 121-155）。國立花蓮師範學院。

張春興（1998）。**教育心理學—三化取向的理論與實際**。台北，東華。

教育部國教司（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。檢索日期 2008 年 3 月 27 日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/index.php>

張建成（2000）。**多元文化教育：我們的課題與別人的經驗**。臺北：師大書苑。

黃政傑（1993）。**多元文化教育的課程設計途徑**。載於中國教育學會（主編），**多元文化教育**（頁 343-373）。台北：台灣書店

黃政傑（1995）。**多元社會課程取向**。台北市：師大書苑。

黃政傑（2000）。台灣教育改革的政策方向。**教育政策論壇**，3（1），25-50。

- 黃政傑（1994）。**多元文化課程**。台北：師大書苑。
- 張家慶（2005）。高雄市國小成人教育教師多元文化教育態度和教學效能之相關研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張德銳（2000）。**發展性教學輔導系統理論與實務**。台北市：五南。
- 張耀宗、林乃馨（譯）（2007）。Derman-Sparks, L.(1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. USA:NAEYC. 反偏見取向—幼兒的多元文化教育。台北：華騰。
- 單文經（1993）。在班級中營造多元文化教育環境的策略。載於中國教育學會主編 **多元文化教育**，台北：台灣書店，427-457。
- 畢恆達（1996）。**詮釋學與質性研究**。載於質性研究：理論、方法及本土女性研究實例（頁 27-45）。台北：巨流。
- 游美惠（2001）。多元文化教育的理論基礎。載於譚光鼎等主編，**多元文化教育**（頁 33-56）。台北：國立空中大學。
- 葉重新（2001）。**教育研究法**。台北市：心理出版社。
- 葉桂伶（2005）。台灣小學生看迪士尼「花木蘭」的文化認知--一個多元文化教育的行動研究。私立淡江大學美國研究所碩士論文。
- 詹棟樑（2002）。**後現代主義教育思潮**。台北：渤海堂。
- 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。國立花蓮師範學院多元文化教育所碩士論文，未出版，花蓮市。

廖世德（譯）（2001）。Michael White & David Epston 著。**故事.知識.權力**。臺北：心靈工坊。

廖炳惠（1994）。**回顧現代：後現與後殖民論文集**。台北：麥田。

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**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。**教育與社會研究**，6，109-144。

厲文蘭（2006）。多元文化教育理念運用於幼稚園教學之研究~~以兩所原住民部落公立幼稚園為例。國立台東大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，台東。

潘淑滿（2003）。**深度訪談法**。載於質性研究—理論與應用（頁 133-158）。臺北：心理。

歐淑玲（2004）。**多語教學之行動研究---以某社區小學為例**。國立東華大學民族發展研究所碩士論文。

劉美慧（1999）。**多元文化取向的社會科教學研究**。高雄：復文。

劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。**花蓮師院學報**，10，101-125。

劉美慧（2006）。「課程探索」期刊 2003 至 2005 年多元文化教育專題分析。國立台灣師範大學，**中等教育**，57（3），140-147。

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。國立台中教育大學幼兒教育學系碩士論文。

盧嵐蘭（譯）（1991）。Schutz, A.著。**社會世界的現象學**。台北：桂冠。

蕭高彥（1996）。"Toward a Reconstruction of Hegel's Ethical Liberalism." **人文及社會科學集刊**，（8）2，（頁 305-338）。

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論文集**。（頁299-336），國立花蓮師範學院多元文化教育研究所。

蕭昭君（2004）。是師培？還是失陪？師院教授在性別平等中的專業成長。**教育研究資訊雙月刊**，21（4）：9-22

蕭瑞麟（2006）。**不用數字的研究：鍛鍊深度思考力的質性研究**。台北：培生。

簡成熙（2000）。多元文化教育的論證、爭議與實踐：從自由主義與社群主義論起。載於但昭偉、蘇永明（主編），**文化・多元文化與教育**（頁 81-132）。台北市：五南出版社。

謝幸芳（2001）。多元文化課程的省思。**教育社會學通訊**，29，29-33。

謝世忠（1987）。**認同的污名—臺灣原住民的族群變遷**，臺北：自立晚報社。

譚光鼎（2000）。多元文化教育的批判和問題——兼論臺灣多元文化教育的檢討。載於國立花蓮師範學院舉辦之第四屆教育社會學論壇「**多元文化、身分認同與教育**」學術研討會論文集（頁 453-470），花蓮。

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。**多元文化教育**。台北：空中大學。

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。**多元文化教育**。台北：高等教育。

蘇吉勝（2006）。**應用多元文化教育理念於異文化跨校班際交流之探究**。國立台東大學教育研究所碩士論文。

蘇芊玲（2001）。**台灣推動兩性平等教育的回顧與前瞻**。兩性平等教育季刊，14，13-18。

蘇永明（2000）。**垂直多元與水平多元的思考模式**。載於但昭偉、蘇永明（主編），文化・多元文化與教育（頁 133-179）。台北市：五南出版社。

饒見維（2005）。**教師專業發展－理論與實務**。台北市：五南。

二、西文部分

Banks, J. A.(1989). *Multicultural education: characteristics and goals*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A.（1993）. Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J. A.Banks & C. A. M. Banks,(Eds.), *Multicultural Education : Issue and Perspectives* (pp.195-213). Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks & C . A. M.Banks (Eds.). (2007). *Multicultural education: issues and perspectives* (6th ed.). New York: John Wiley.

Baker, G.. C. (1994). *Planning and organizing for multicultural instruction* (2nd ed.).

Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*.

Boston : Allyn and Bacon.

Hollins, E. R.(1993). *Assessing Teacher Competence for Diverse Populations*. Theory into Practice, 32(2),93-99.

Kenny, G. A. (1992) . An analysis on the philosophic foundations of multicultural education in the Unite States and United Kingdom. *The doctoral dissertation at The Univ. of Conneccut*. Michigan: UMI.

Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University Press.

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: Simon & Schuster Macmillan.

Progoff, I, (1975). *At the Journal Workshop*. New York: Dialogue House Workshop.

Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. NY: Teacher College Press, Columbia University.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (2nd ed.) . NY: Merrill.

Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition in Charles Taylor (ed.). *multiculturalism*. N.J.:

Princeton University Press.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, N.J.: Princeton

Univ. Press.



附錄

附錄一 研究同意函

先生

您好：

我是國立台東大學幼兒教育研究所的研究生，在本所熊同鑫教授指導下，正進行碩士論文的研究。這是一份邀請您參與研究所發出的邀請函。

我的研究主題是以幼兒教師為主角，探討漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應之研究。整個訪談的過程約須兩次，每次訪談時間在一個半到二小時左右，為利於事後的研究分析工作，因此每次的訪談過程都須錄音，錄音內容僅供資料分析之用，將全部保密。若未經您同意，錄音資料不會移轉給他人或其他用途。

而為了確認您訪談所陳述的內容、意涵未被研究者所誤解，因此我們會將訪問內容謄成逐字稿整理之後，請您過目，確認研究者所陳述的內容確切表達您的想法。

若是您對研究過程有任何問題，歡迎您在我們連絡時提出。一份相關於「漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應」的研究。期待您的支持。謝謝您！謹此

祝 教安

台東大學幼兒教育研究所

研究生

林珮媛 敬上

附錄二 研究同意函

為協助「漢籍幼兒教師對原住民文化的覺察與教學因應」之進行，本人同意接受訪談及錄音，但訪談過程中如有涉及個人隱私或不便他人知曉的部份，我可以拒絕回答或錄音，其餘可以錄音部份，本人同意轉騰為逐字稿，以便研究之進行。(錄音內容及本訪談同意函僅供資料分析與學位取得之用，不得轉於他人，全部保密)。

受訪者：

日期： 年 月 日

指導教授 熊同鑫博士

研究生
林珮媛 敬上

附錄三 半結構式訪談大綱

Q：個人資料，學、經歷

Q：任教環境與規劃，如何與社區的互動？如何了解當地文化？

- 一、先前對原住民的印象。任教後對原住民的印象。
- 二、在教學中想要帶給當地的幼兒的觀念？與家長的互動？

Q：多元文化教育教學工作

- 一、所受的教育？是否為多元文化教學做很好的準備？多元文化教育教學和你原先所想的一樣嗎？
- 二、對多元文化專業發展的想法、教師生涯規劃的想法。

Q：學校在教學上的支持度，如何支持？學校辦活動與多元文化教育相關類別

- 一、活動、研習
- 二、如何辦？學校與幼稚園、幼稚園與家長，請談談相關的聯結並配合事項？
- 三、活動後的檢討

Q：主題課程和多元文化教育的相關，例如：種族、性別、弱勢團體、宗教…，在課堂上的呈現

- 一、種族
- 二、性別
- 三、弱勢團體
- 四、宗教
- 五、其他

Q：對於自己的多元文化教育相關的教學之想法與感想

- 一、對原住民文化覺察之相關歷程？
- 二、你對多元文化教育概念之看法？
- 三、認為這是什麼樣的因素使然，或是教學中有什麼體認？
- 四、對自己在多元文化教育教學中所扮演的角色之想法與期待是什麼？
- 五、你認為你善用何種教學策略？如何擷取多元文化教育的教學之來源？
- 六、你認為有哪些因素可以促使教師可以擁有多元文化教育教學？哪些為多元文化教育窒礙難行之處？
- 七、你的經驗中，看過最具多元文化教育教學有哪些？當你在從事多元文化教育教學時，讓你感動之處！

Q：多元文化課程與教學信念

- 一、對現今多元文化課程有什麼想法？
- 二、您對自己的教學看法為何？是什麼讓您有如此想法？您為什麼這麼教，心中有什麼標準？您在教學中重視的是什麼？
- 三、為什麼這樣佈置教室？為何進行某些例行工作？或者何事件的促成？
- 四、您崇拜哪些老師？對您在多元文化教學的助益？
- 五、您最喜歡多元文化教學的哪一方面？您得到些什麼？當一個教師最好的感覺是什麼？您最喜歡的時刻是什麼？
- 六、多元文化教學最困難的是什麼？是否有獲族裡文化的支持？如何作？如果可以的話，您會如何經由多元文化改變自己的工作？

Q：任教後，什麼是改變先前對原住民的想法與看法？

- 一、幼稚園推動多元文化教育其具體可行之處。
- 二、學校、社會甚至大到整個民族及國家，請您說說多元文化如何具體落實？影響層面會是？或者您的想法為何？



附錄四 蒐集資料之項目與編碼

A	訪談日期	資料代號	資料名稱	資料編號	資料代號	資料名稱	資料編號
教師	2007.12.16 (a)	一	個人資料	A 訪 1-X (段落)	四	融合議題	A 訪 4-X (段落)
	2008.03.13 (b)	二	種族/文化議題	A 訪 2-X (段落)	五	宗教議題	A 訪 5-X (段落)
		三	性別議題	A 訪 3-X (段落)	六	其它	A 訪 6-X (段落)
教師	2007.12.15 (a)	一	個人資料	B 訪 1-X (段落)	四	融合議題	B 訪 4-X (段落)
	2008.03.14 (b)	二	種族/文化議題	B 訪 2-X (段落)	五	宗教議題	B 訪 5-X (段落)
		三	性別議題	B 訪 3-X (段落)	六	其它	B 訪 6-X (段落)
教師	2008.08.01 (a)	一	個人資料	C 訪 1-X (段落)	四	融合議題	C 訪 4-X (段落)
	2008.08.12 (b)	二	種族/文化議題	C 訪 2-X (段落)	五	宗教議題	C 訪 5-X (段落)
		三	性別議題	C 訪 3-X (段落)	六	其它	C 訪 6-X (段落)
教師	2008.08.05 (a)	一	個人資料	D 訪 1-X (段落)	四	融合議題	D 訪 4-X (段落)
	2008.08.13 (b)	二	種族/文化議題	D 訪 2-X (段落)	五	宗教議題	D 訪 5-X (段落)
		三	性別議題	D 訪 3-X (段落)	六	其它	D 訪 6-X (段落)

附註：

編碼說明，共四碼

第二碼：代表受訪次數， a 為第一次訪談，b 為第二次訪談

第三碼：資料名稱編號

例如：

一、A 訪 a-1-3，訪談 A 教師於第一次 2007.12.16 接受訪談，談及個人資料為第三段落。

二、A 訪 b-2-1，訪談 A 教師於第二次 2008.03.13 接受訪談，談及種族/文化議題為第一段落。

附錄五 個別輔導課程時間表

B 教師與搭班老師（乙師）根據特殊幼兒的需求，共同設計個別化教育計畫（IEP），並利用學習區時間，針對需要指導的特殊幼兒，由教師技巧性引導其參與乙師指導的學習區，其餘幼兒則可依大家約定的遊戲規則自由選擇學習區。

太陽國小附幼個別輔導課程時間表

時間		星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
7:40 ~8:30 學習區活動	一般生	針對需要指導的幼兒，由教師技巧性引導其參與乙師指導的學習區，其餘幼兒則可依大家約定的遊戲規則自由選擇學習區。				
	A 生	個別： 工作區 (乙師)	融合： 黏土創作 (甲師)	個別： 自由選擇 (乙師)	個別： 娃娃家 (乙師)	融合： 玩具分享 (乙師)
	B 生	個別： 認知 (甲師)	融合： 黏土創作 (媽媽)	個別： 工作區 (甲師)	個別： 自由選擇 (甲師)	融合： 玩具分享 (甲師)
8:30 ~16:00 IEP 融入 日常作息 中	一般生	按照一般的作息時間進行學習活動。				
	A 生	教師協同教學時，引導融入學習活動中，適時的提醒參與活動。				
	B 生	教師協同教學時，引導融入學習活動中，直接協助參與學習活動，如有干擾狀況，則暫時帶離並針對其興趣項目做個別指導。				

附錄六 針對弱勢家庭特殊幼兒加強輔導事項與成效

太陽國小附幼針對弱勢家庭特殊幼兒加強輔導事項與成效

類型	新住民	單親及隔代教養	原住民	低收入戶
加強輔導項目	語言 社會互動	情緒表達 自信心	常規 語言	退縮 人際互動 認知
個別輔導策略	運用繪本加強語言表達與理解能力。鼓勵同儕當個案的小天使，帶領個案加入各個學習活動中。	提供個案展現自己成果的機會，並且常給予讚賞。使用故事或繪本引導個案情緒表達方式。	經常給予正面的肯定與鼓勵。運用繪本加強語言表達與理解能力。	提供個案成功的展現機會，鼓勵同儕多協助與帶動個案參與各種學習活動。安排個輔時間加強認知學習。
共同輔導策略	一、輔導主動參與：教學活動時間鼓勵主動參與，提供多次成功的經驗。 二、同儕協助：輔導同儕協助操作與合作學習。 三、運用增強系統：利用增強系統「棒棒小天使」，鼓勵幼兒將自己最好能力或行為表現出來 四、優點炸彈：個案接受大家的稱讚，並且答應大家的期待，慢慢的改掉不良行為，接著會慢慢慢慢的把我們期待的良好行為及能力表現出來。 五、棒棒班長：將班上能力較好的幼兒給予「班長」的封號，這些「棒棒班長」也指導一至兩位以上類型需要輔導的幼兒當他的副手，增進人際互動與自信心。			
成效	語言表達清晰，沒有腔調；與人互動趨於主動，知道如何表現自己，且樂於助人。	約兩個月後，情緒表達方式較正向，會用語言表達出來；行為表現較有自信，勇於表現。	語言表現很快就能與一般幼兒相同；常規到目前改善很多，但是還需要繼續加強，在家的表現需家長多配合。	在棒棒班長的帶領下，退縮行為已經改善，能上台說話，能和同儕一起玩；認知能力方面還需要加強輔導。

附註：B 教師與搭班老師根據幼兒的需求，共同設計輔導策略。

附錄七 研究者省思札記

訪談日期	訪談對象	訪談地點	訪談次數
年 月 日	教師		第 次訪談
訪談內容簡述			
訪談後省思筆記			
下次訪談題要			
聯絡預計訪談日期			