

國立臺東大學幼兒教育學系
碩士論文

指導教授：辛靜婷 博士



融入越南文化主題教學之行動研究：
教學歷程與幼兒族群關係之探討

研究生：張曉婷 撰

中華民國一〇七年五月



國立臺東大學幼兒教育學系
碩士論文

融入越南文化主題教學之行動研究：
教學歷程與幼兒族群關係之探討

研 究 生：張曉婷 撰

指導教授：辛靜婷 博士

中華民國一〇七年五月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系

本班 張曉婷 君

所提之論文 融入越南文化主題教學之行動研究：
教學歷程與幼兒族群關係之探討

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：

賴文周

(學位考試委員會召集人)

熊同鑫

辛靜婷

(指導教授)

論文學位考試日期：107年3月16日

國立臺東大學

附註：本表一式二份經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

國立臺東大學博、碩士學位論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育學 系(所)

組 106 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：融入越南文化主題教學之行動研究：教學歷程與幼兒族群關係之探討

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。

電子檔公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

☐ 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

日期： 年 月 日，文號為： ，請將紙本全文資料延後半年再公開。

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，本人同意視同同意授權。

指導教授姓名：張曉婷 (親筆簽名)

研究生簽名：張曉婷 (親筆正楷)

學 號：3110313 (務必填寫)

日 期：中華民國 107 年 5 月 8 日

1. 本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期第一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2013/11/14

致謝辭

有句話說「學習一向都不是輕鬆的，卻是喜悅的。」，有幸在臺東大學過了三個不輕鬆但喜悅的暑假，在美好的環境中，享受辛苦的教授們用寶貴的暑假時間榨乾學生腦汁，激發學生潛能的用心。精實的暑假歷歷在目：碩一，馨瑩老師的研究法課程抽籤報告震撼教育，迅速鞭策自我努力追尋論文起點；靜婷老師的多元文化課程中多元文化相關中英文獻讓同學接觸陌生視野，努力讀懂文化差異對學生與教育的影響；宗文老師的原住民幼兒教育專題研究在緊張的實務文獻報告過程中，看到自己組織能力要補強之處；淑芳老師的幼兒思考與概念發展則是讓大家神遊於斐利老師幫孩子建構的神奇世界裡。碩二，可愛的大熊老師與淑芳老師一同點我們行動研究的精神，熊老師則是把可怕的統計上得很浪漫與振奮，愆芬老師的閱讀障礙與研究則是讓人從分析語言瞭解如何配合幼兒的障礙做引導。碩三，習慣了以上壓榨，也學著壓榨教授、自我壓榨，然後神奇的三個夏天結束，感謝東大所有人事物，你們都是我的寶藏。

最神奇的寶藏是我能成為辛靜婷教授的指導學生，文化回應教學裡說對不同文化的孩子要給予相同的期待，老師不因為我驚頓又緩慢而有任何放鬆，幫我聚焦思考、澄清想法，給我適當時間沈澱，也適時拉緊我的韁繩，讓我知道寫論文應有的嚴謹、該給的貢獻與澄清，最後才能產出這本促進主流孩子尊重不同族群、越南裔新移民子女認同自我的教學研究，產出的過程也療癒了一直不相信自己、偏執的我，謝謝親愛的辛老師，成為您的學生是幸福的，您的嚴格要求讓學生的多元文化教育信念越趨堅定與茁壯。另外還要感謝口試委員賴文鳳教授與熊同鑫教授給予的提點，讓我省思與修正研究與教學應精進之處。

最後感謝親愛的家人包容我寫論文期間的「更加任性」，庭慧、邁賢、小莉、碰碰、怡欣自始至終的支持與鼓勵，同事們在崗位上有力的支撐讓我心無旁騖，如月的你一路相隨，還有小嘉的一起努力，我完成了，一切會更好的！

融入越南文化主題教學之行動研究： 教學歷程與幼兒族群關係之探討

作者：張曉婷

國立臺東大學幼兒教育系

摘要

本研究目的為探討越南文化資源融入幼兒園課程之發展與教學歷程，及幼兒族群關係發展在課程實施後之轉變，研究場域為南部一所鄰近工業區的鄉鎮國小附幼，共有三位教保服務人員及 30 位三到五歲混齡班幼生，以行動研究方法之執行、評量與修正之循環歷程為架構，採用訪談、觀察、專家會議、省思札記等方法來蒐集資料。研究結果為以下兩點：一、在教師的教學歷程上，研究者歷經了以下三個階段的教學精進：（一）第一階段研究者以自行搜尋網路、書籍、社區資源，以及向多元人員諮詢意見等策略補充文化知能，並將所獲得意見與資源統整設計為由淺入深的越南食物主題教學。（二）第二階段研究者以扮演、敘事、生活議題討論等方式進行反偏見課程，促進幼兒對偏見議題的正向回饋。（三）第三階段研究者蒐集家庭知識基金，並採用多元及統整教學策略，深化自身及幼兒對越南文化知識的理解，二、幼兒族群關係發展的轉變如下：（一）在越南族群態度方面，幼兒的態度由多數正向表淺轉變為幾乎全數正向且真誠親近。（二）在越南文化知識方面，幼兒的文化知識從極度缺乏轉變為豐富並具細節。（三）越裔新移民之子的越南認同，一個從怯於表達轉變為主動有歸屬感，一個從缺乏動機轉變為以主流為主。

關鍵詞：越南文化、行動研究、族群關係、新移民子女

**An Action Research on a Vietnamese Culturally-integrated Curriculum:
Teaching Practices and Preschoolers' Development of Ethnic Group Relation**

Author: Hsiao-Ting Chang

Abstract

The purpose of this research is to explore the development and the conduction of a curriculum into which Vietnamese cultural resources were integrated. It also investigated the changes in ethnic group relation development of the preschool children after the implementation of the curriculum. The research field is an elementary school-affiliated kindergarten in Southern Taiwan. There were three teachers and 30 preschool children aged three to five in the mixed-age classes. With the cyclical process of action research method, interviews, observations, expert meetings, reflective journals, and other methods were adopted to collect data. The research results include the following two: 1. The researcher improved her teaching in the three stages of this study: (1) The early stage of research: The author learn Vietnamese culture through the opinions of people from all sides, and other strategies. The opinions and resources obtained were integrated and designed into Vietnamese food-themed teaching going from the easy to the difficult; (2) The middle stage of research: The author conjunctively used role-plays, narratives, and discussion and conducted anti-bias curriculum to promote the preschool children's positive feedback on biased issues; (3) The later stage of research: The author collected funds of knowledge and used diverse and integrated teaching strategies to enrich her and students' knowledge of Vietnamese culture ; 2. The changes in preschool children are as follows: (1) The children's attitude toward the Vietnamese ethnic group changed from "mostly superficially positive " into "entirely sincerely positive "; (2) The children's knowledge of Vietnamese culture changed from "deficient of relevant knowledge" into "rich and detailed knowledge"; (3) In terms of the Vietnamese immigrant children's recognition of Vietnamese, one changed from " shy to express" into "positive with a sense of belongingness"; the other changed from "lacking motivation" into "mainstream based".

Keywords: Vietnamese culture, action research, ethnic group relation, new immigrant children

目錄

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.....	5
第三節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	7
第一節 多元文化教育意涵與實踐.....	7
第二節 幼兒族群關係之發展.....	13
第三節 促進幼兒族群關係發展之多元文化課程實務.....	23
第四節 融入越南文化主題教學原則與越裔新移民文化.....	38
第三章 研究方法	42
第一節 行動研究	42
第二節 研究場域與研究對象.....	44
第三節 研究歷程	47
第四節 融入越南文化主題教學活動設計與教學中的更動.....	49
第五節 資料蒐集與分析.....	53
第六節 研究信實度	57
第四章 研究結果	59
第一節 行動研究初期：教師文化知能不足與幼兒族群關係薄弱.....	59
第二節 行動研究中期：幼兒對越南文化差異存有負向回應.....	84
第三節 行動研究後期：教師與幼兒對越南文化知識理解不足.....	94
第四節 行動研究後幼兒族群關係的轉變.....	104
第五章 結論與建議	116
第一節 結論	116
第二節 討論	117
第三節 研究限制與建議.....	122
參考文獻	126

一、中文部份	126
二、英文部份	131
附錄一 研究參與者同意函.....	132
附錄二 研究參與者同意函（協同教師）	133
附錄三 幼兒族群關係訪談大綱.....	134
附錄四 幼兒背景資料表.....	135
附錄五 繪本參考書目	138

表目次

表 2-1 家庭知識基金實例	34
表 2-2 促進族群關係正向發展課程摘要表	36
表 3-1 幼兒背景資料表	52
表 3-2 資料整理方式	56
表 4-1 幼兒族群態度意象分析表（行動研究前）	63
表 4-2 幼兒族群認知訪談分析表（行動研究前）	66
表 4-3 行動研究前後幼兒族群態度意向比較分析表	104
表 4-4 行動研究前後幼兒族群認知訪談比較分析表	108

圖目次

圖 3-1	研究實施架構圖	50
圖 3-2	融入越南文化教學主題網（教學前設計）	51
圖 3-3	融入越南文化教學主題網（實際教學後）	51
圖 4-1	小書中描述腰果的產地	79
圖 4-2	小書中說明腰果自越南運到台灣	79
圖 4-3	小書中說明台越交流情況	79
圖 4-4	小書中說明台越交流情況	79
圖 4-5	家人協助分類與紀錄越南食物	82
圖 4-6	與家人討論搜尋紀錄越南小吃	82
圖 4-7	越南小吃企劃	99
圖 4-8	越南小吃企劃	99
圖 4-9	越南小吃店爐子	100
圖 4-10	越南小吃店招牌	100
圖 4-11	越南國服小人偶	102
圖 4-12	越南國服小人偶	102
圖 4-13	越南斗笠刺繡圖案創作	103
圖 4-14	越南斗笠縫作品	103

第一章 緒論

本研究旨在探討如何將越南裔新移民子女所擁有的雙文化資源融入幼兒園教學之中，進而促進幼兒的族群關係正向發展。以下分三節陳述本研究的背景與動機、所要探討的問題與目的、及重要名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

本節將研究背景與動機分成以下四個部分來陳述：與新移民子女文化相遇、新移民子女雙文化認同的重要性、幼兒族群關係啟蒙的重要性。

近幾年研究者任教的班級新移民子女以固定的個位數存在於班級裡，不一樣的文化在教室裡交會了，但差異卻未激起火花，反而有了負向的發展，主流孩子表現出不接受新移民及其子女的華語腔調，新移民子女在媽媽的飲食分享教學中則怯於分享自己所知的越南事物、缺乏學習母親文化的動機。以上背景促成研究者意欲修正教室裡的教學，以減少教師以主流文化的觀點進行教學，而造成新移民之子退縮、主流幼兒偏見的形成。

一、與新移民子女的文化相遇

近年來東南亞地區新移民及其子女成了台灣最新的一個族群，根據內政部戶政司的新生兒統計資料顯示，母親為東南亞地區新移民新生兒的生育率佔有一定的比例，約佔全體新生兒的 2.5% 上下，例如 2013 年為 2.81%、2014 年為 2.43%、2015 年為 2.61%（內政部，2016），也就是教師有機會遇到母親為東南亞地區的新移民子女出現在其課堂，然而普遍民眾對於新移民仍有歧視的現象，包括認定其社經地位及文化價值低下、對其稱呼外籍新娘的排他行為等（夏曉鵬，2001；張碧如，2007），一般民眾鮮少深入了解新移民所帶來的母國文化，而教師也少有將其文化融入學校的教學中。

林彩岫（2007）認為多元文化教育的重要性在於，每個族群的學生應該都要從教育裡獲得最適合的對待，對新移民子女來說，其越南裔母親所帶來的多元生

活樣態應該被考慮進教學設計裡，也就是說面對班級裡的多元的族群、文化，教師應該安排更多元的環境與教學內容裡，讓每個幼兒都得到適性的發展。基於上述的理念，研究者省思在教學設計上缺乏多元文化教育實踐，也忽略了母親為越南裔之新移民子女對母親越南文化的求知欲望，因此研究者曾嘗試向越南裔新移民媽媽請教一些簡單的越南話、越南文化，以在課堂上教導幼兒，然而這些教學多為片段零碎的教學，難以系統性持續發展較深入的教學以深化幼兒對越南文化的了解。

Ramsey (1995) 提到不同的文化背景有不同的生活經驗、語言模式等，而這些對幼兒早期的認知、語言、社會、情緒的發展有深切的影響；因此，老師應藉由與父母對話及家庭訪問來調整教室環境及教學的內容，以接納不同背景的幼兒，並發揮他們的潛力。研究者在教學時會採納多元的資源，例如應用社區資源與幼兒的舊經驗導入教學，但實際檢視班級所擁有社區資源、族群文化資源發現，研究者及同班教師偏好教導與傳遞主流文化，而教導少數族群文化則呈現瑣碎、且未深入的狀態。研究者自問：社區與學校的地圖在幼兒的心裡有一個整合的印象嗎？社區裡常常聽得到的越南腔調國語、越南文字、常出現的越南移民與移工面孔、越南小吃店有被幼兒所看見嗎？研究者曾經帶過類似的探訪社區裡越南文化相關活動，但是為什麼幼兒的興趣並不大？

湯仁燕 (2002) 指出學校教育的過程中，少數族群文化常淪為邊陲，他們的生命體驗與觀點進到學校體系反而變成了適應的阻礙，學校沒能回應他們的教育需要，限制了他們發展的可能性。新移民加入台灣社會是一股新的活力，但是對台灣大部份的人來說新移民的文化不是主流，而且是陌生的，在教育方面亦然，教師所使用設計的教材、教學、思維都是從主流文化的角度，對於新移民子女來說缺乏了與生活經驗貼近的學習，是倍加辛苦的，對主流學生來說也少了正確認識新移民文化的機會，因此透過調整教學規劃來讓幼兒以多元文化觀點學習新移

民文化教育是有其必要性的。

二、新移民子女雙文化認同的重要

融入越南裔新移民的文化背景是幼兒園教學不可忽略的一部分，因融入新移民文化之教學將對新移民家庭幼兒的學習帶來正向影響。研究者曾經在與越南裔新移民家長會談中，鼓勵其可以帶一些越南特色物品到教室介紹，後來老師發現其子女原本對越南物品的負向態度，轉變為正向、主動，會帶來越南相關物品、或分享相關經驗，由此足以見得老師對幼兒越南文化背景的關心，可以讓新移民子女有很正向的轉變。在教室裡，幼兒通常以教師所傳授的知識為重要的知識，所使用的語言為正式的語言，有時學生甚至會看輕自己或他人家庭的文化知識與語言模式，然而族群認同對於學生心理發展有相當的重要性，教育應該讓少數族群的學習者能在教育中找到認同的力量，不應該讓人有「失根」的茫然（張耀宗，2009）。母親為越南裔的新移民子女在父母雙方文化、家庭與學校的文化差異之下，所面臨的挫折與壓力更是複雜，更需要教育者去協助其發展雙文化認同，同時認同主流文化與母親所帶來的文化，好讓他們在學習的路途上能更往正面的方向前去。

李國基（2008）研究發現東南亞籍外籍配偶子女雙文化認同的形塑是歷經個體內在與外在的互動過程，其對父母雙方族群及自己生理特徵的心理認同受到下列因素影響而呈現矛盾與模糊，如生活環境複雜、建構母親族群意象的訊息來源有限、母親族群文化引起的家庭斷裂與疏離、母親身份受到嘲笑、母親的尷尬身份認同滑移到子女身上。幼兒階段處於自我概念建立時期，則更應該透過生活經驗議題來討論族群關係，設計相關教學內容，讓新移民子女豐富的家庭雙文化變成學習資源，減少他們的學習挫折，增加學習動能，而主流族群學生也能經由多元的觀點認識其他族群的文化，進而增加多元文化素養。

三、幼兒族群關係啟蒙的重要性

臺灣文化是多元且多樣的，幼兒族群關係的發展從出生的一刻已經開始，因此多元文化教育應從幼兒教育便開始。文化透過每個人自幼的生活經驗累積，影響其生活習慣、日常用語、處事方法，Ramsey（1995）提到幼兒對文化差異的包容性比兒童時期還多，因此多元文化教育應該從幼兒時期即開始進行，成人應該以具體的方法讓幼兒從多元的角度觀察、面對人事物，並且使他們有能力對抗單一主流文化觀點，以避免文化偏見逐步的深植。

教師應該努力去理解各族群的文化根源與異同，提供幼兒對多元文化的正向理解。因為對三到五歲的幼兒而言，他們正在發展對人我的定義，以及對自己 and 他人感覺的概念，並且能藉由活動去探索個人與團體的關係；但是幼兒對這世界的瞭解有限，對族群關係的察覺，稍有不慎便容易造成概念上的偏差、社交上的挫折與錯誤，所以需要教師設計適合的教學活動引導幼兒學習分辨族群身份的不可變動性、族群特徵的相異與類似之處，以及正面的認同所屬的族群特徵等（Derman-Sparks & the Anti-Bias Curriculum.Task Force[A.B.C.T.F],2007/1989）。

綜合上述，目前臺灣是多元族群組成的社會，但仍有些族群文化在教學的進行中是缺席的，研究者在自己的教學現場，面對新移民子女提出母語教學為何教的不是自己母親的語言，便發現了這個現象，進而省思自己教室內所缺乏的一塊，那些真實存在幼兒生活周遭的越南移工、新移民子女同學、越南飲食、商店等等文化概念從未被認真的納入教學中。

從近十年關於母親為越南裔新移民之子女的研究中發現，對於新移民子女的教育議題逐漸受到重視，在相關研究中多著重於探討教育人員的教學信念與因應（吳錦惠，2006；張碧如，2007；賴文鳳，2007；張嘉育、黃政傑，2007；陳美瑩，2011），與探討新移民子女的學習情況與需求調查（吳毓瑩、蔡振州、蕭如芬，2010；黃彥融、盧台華，2012；鍾才元、林惠蘭，2015；謝佩蓉、曾建銘、王如哲、郭工賓，2015），然而，關於融入新移民文化之教學實踐相關研究卻很少，且

多以國中小以上之年齡層為實施對象（劉美慧、陳亮君、鄭玉春，2010；顏佩如、林冠吟、詹正傑 2010；呂庭好，2012；吳庭葳，2014），與新移民文化教學相關的幼兒教學研究有周佩諭（2012）與林建能（2014）的兩篇個案研究，因此本研究將結合多元文化相關理論，充實研究者融入新移民文化的幼兒園教學發展的專業理解，並以行動研究之研究法去解決研究者所發現之教學實務問題，希望能對發展融入新移民文化教學相關研究做出貢獻。

第二節 研究目的與問題

根據上述研究背景與動機，本研究目的為以下兩點，一是為了瞭解幼兒園進行融入越南文化主題教學的歷程，二是要探討教學進行時對於提昇幼兒族群關係發展之成效。具體來說，本研究的研究問題如下：

一、推行融入越南文化主題教學之歷程為何？

（一）教師融入越南文化主題教學的所面對的問題為何？

（二）教師因應問題所採用的策略為何？

二、推行越南文化主題教學對幼兒發展族群關係的成效為何？

（一）越南文化主題教學之行動研究對主流族群幼兒的族群認知、族群態度的影響為何？

（二）越南文化主題教學之行動研究對母親為越南裔新移民子女的族群認知、族群態度、族群自我認同影響為何？

第三節 名詞釋義

為了使本研究所要探討的問題能夠明確、清晰，故以下將相關名詞加以定義，本研究相關的重要名詞為「融入越南文化主題教學」、「族群關係」，茲分別敘述其意義如以下：

一、融入越南文化主題教學

本研究要進行的教學是依據多元文化教育的理念、實踐原則、及教學實務文獻所歸納出的教學模式，進而設計促進幼兒族群關係發展的越南文化主題教學。教學內容取材自越南裔新移民的越南生活習俗、特色服飾、語言、飲食智慧等文化概念，以統整與情境式的教學設計，讓幼兒透過遊戲、合作、扮演等活動，主動建構知識、減低偏見。此外，教師運用母親為越南裔新移民子女的生活經驗，進行越南族群議題的分享與討論，引導主流族群幼兒尊重、接納社會中的文化差異，以促進幼兒的族群關係正向發展，同時讓母親為越南裔新移民幼兒的雙文化背景納入教學的設計中，以發展其對母親文化的認同與正向概念。

二、族群關係

本研究的族群關係意指在社會化的過程中，各族群在社會文化、政治、經濟、教育等權利結構影響下，個人對不同族群的文化的瞭解、情感依附取向、及族群歸屬的發展。意即族群關係可依三個要素去解析，首先是族群認知，這方面內容包涵幼兒在多元族群的社會文化脈絡影響下對各族群文化知識、處境、重要性的理解；再者是族群態度，這方面主要在於理解幼兒對各族群的態度是否正向，或是存有偏見與歧視等觀念；最後則是族群身份的認同，特別指少數族群幼兒在累積一定知識後能將自我標籤或歸類於族群之中，並對所歸屬之族群之正面評價。

第二章 文獻探討

本章旨在探究多元文化教育的意涵與實踐、促進幼兒族群關係正向發展的多元文化教學、及幼兒族群關係發展，以作為本研究多元文化教學設計、執行及評估成效之理論基礎。

第一節 多元文化教育意涵與實踐

多元文化教育能讓主流學生以開放、正面的心態面對多元族群組成的社會，並且讓非主流學生有接受教育均等的機會，促進學校與社會多元和諧的發展，以下就其意涵與實踐原則這兩方面做論述。

一、多元文化教育的意涵

多元文化教育起源於 1960 年代多族群的西方國家，這些國家裡的弱勢族群意識覺醒、並且對同化主義的質疑，而產生後現代主義對教育的反思，最後演變成教育改革運動（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。其教育理念主張積極對待文化差異，尊重與包容教室裡各種不同族群文化背景的學生，使其獲得均等的教育權利。

Banks（1997）提到多元文化教育是為了減少因種族、社經地位、及不同性別產生的社會分裂現象，而規劃的一項追求自由的教育計畫，為使學生能全面參與民主社會，所有的學生（包含主流學生）都需藉由多元文化教育來學習人際溝通的方法，轉化在社會化過程中文化封閉的現象，學習必備的技能，能在跨文化的經驗中適應快速變遷的多元社會。也就是說多元文化教育是因應多元社會文化的差異而產生，希望透過教育的力量，引導人民肯定文化多樣性的價值、尊重各種族群的人權，以及增加生活方式的選擇，進而促進公平、平等社會的實現（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。

Banks 和 Banks（2004）指出多元文化教育的本質在三方面：首先它是一種教

育機會均等的概念，係指不同性別、社會階級、民族、種族或其他文化特質的學生皆可以受到平等的教育對待，而隸屬於少數族群、文化特質的團體也應得到更好的學習機會。再者，多元文化教育是一種教育的改革，它希望可以改變學校以及教育機構的環境以及教學，好讓不同性別、社會階級、民族、種族或其他文化特質的學生可以受到同等的學習機會。第三，多元文化教育是一個持續的過程，因為它所追求的教育均等、自由和正義仍會在族群的交流中不斷產生偏見，所以多元文化教育也需要持續的改革因應。所以多元文化教育的重要內涵是追求「異中求同，同中存異」，其意義在於調和文化差異的「分殊性」與「共通性」，希望各種文化差異以及特色能夠被平等的對待，彼此尊重、接納，並協助多元族群學生建構正向的自我概念與認同發展，理解不同族群文化各有存在價值，對整體都有不同貢獻（吳俊憲、吳錦惠，2009）。

綜上所述，多元文化教育是要使學生能夠適應多元不斷變遷的社會，讓他們能尊重、接納社會中的文化差異，並且建立正向的自我概念、認同發展、與人際溝通技能；此外，多元文化教育也強調學校應該重視各個不同族群的人權與均等的教育機會，增加跨文化間有效的運作，減少因文化差異而產生的分裂、壓迫與不公義。

二、多元文化教育的實踐

多元文化教育並不僅限於瞭解各種族群的文化，它具有寬廣的概念，以下歸納各學者的看法，將其實踐的原則分以下三方面陳述：（一）教學內容、（二）對學生的看法、（三）教師的多元文化素養。

（一）教學內容方面

在教學內容的實踐原則方面可以分以下三點陳述：1.以具體議題為探討面向的統整式教學、2.採用多元文化背景人員的觀點設計教學、3.以生活經驗做情境式的設計。

1.以具體議題為探討面向的統整式教學

多元文化教育認為挑選與學生家庭生活經驗相關的統整議題，將可以促進學生深度的思考。多元文化教育認為知識有社會脈絡可以依循的，教學設計也應該由社會上的具體議題為面向，以統整的方式呈現。多元文化教育建議在教學的過程中，應透過具體的議題引導學生討論，去檢驗各項知識的觀點、假設、偏見及其與社會中各變項的關係，透過討論，學生不再被動的接收知識，而能理解知識建構的過程（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001），在幼兒園的實際執行層面，可以透過實際接觸各族群文化的代表物，經由討論探究族群象徵物在生活裡的呈現、運用與由來等等，進一步加以創作、運用、操作等，例如將透過對排灣族的陶甕的觀察，發現其圖案的特別意義，並且實際於將陶甕的排列與意義運用在自己的圖畫創作中（周梅雀，2009）。

所謂具體議題學習意指運用實際社會行動的事件或問題，作為多元文化教學的主題，其中事件指的是曾經、現在、或即將會發生的事件，問題指的則是讓學生嘗試解決開放性的問題。而具體議題的內容常牽涉不同的學科領域，所以教學設計時要整合概念之間的相關性，減少重複學習的情形，以符合知識的多元性與統整性（劉美慧，2010）。教學時應該以各個不同族群的文化例子或內容，來介紹概念、原則、推理或理論，帶領學生以多元的觀點理解教學內容，推翻單一的、主流的觀點（Banks & Banks, 2004）。多元文化教育主要希望學生能減少歧視與偏見，因此強調培養學生針對爭議性議題蒐集相關資料並分析、做理性決定，付諸個人、社會、或公民層次行動的能力，是一種重視求知、價值選擇與實踐的動態教學（劉美慧，2010），例如越南飲食裡的健康、珍惜資源的概念。

此外多元族群文化涵蓋各種不同種族、族群、宗教及文化等各種團體的經驗與文化的資料，為避免多元文化教育在平衡主流與弱勢教育的觀點，因涵蓋過多內容而產生教學超載的情況，多元文化教育認為教學設計必須在多元族群的文化

相關概念中，慎選與家庭生活經驗相關的議題、具體可操作或扮演的情境與事物，擴充學生對議題的具體描述，並將重點放在以不同角度與方式來做知識建構與衝突的處理，從中深入探討，達到超越表面知識的學習，深化學生的認知與應用（劉美慧，2010，幸曼玲，2014；羅鳳珍，2011）。

2.採用多元文化背景人員的觀點設計教學內容

多元文化教學的發展，要徵詢多元族群人員的意見，以更全面的提昇學生的學習。現在社會已經是在一個多元族群共存的环境，學校教育應該採取多層面的認同，讓學生認同、嘗試以各種不同角度的觀點觀看世界，理解多元的社會樣貌，並且讓他們在教育體制上和結構上擁有更多元選擇，如此才能展現多元差異之美，可以減少偏見及階層劃分現象，（湯仁燕，2002）。

多元文化教育運用不同族群文化經驗中，提供不帶偏見的族群文化知識，引導學生探討各族群的文化內涵，使多元文化社會下各族群團體的交會能有良好正向的發展、建構多元的文化知識（Banks,1997/1998）。因此教學設計應該邀集不同文化背景的人員的意見參與，採取了不同角度的觀點，擴大了參與層面，以期更貼近各族群文化的真實面貌（劉美慧，2010）。要使不同族群的學生都能體認自我的價值、成功的學習經驗，最後達到增能的目標，學校的文化和組織必須由學校全體教職員檢視並參與改造，包括教學理念、校園環境、師生互動、成就不均衡等；學校應成為一個產生涵化的文化環境，不同族群的學生與老師在文化互動之中日益充實，學生的學業成就將因為他們的觀點被接納而提高、增能(Banks & Banks,2004)。

3.以生活經驗做情境式的設計

多元文化教育觀點以為幼兒的生活經驗是重要的認知線索，必須要配合幼兒背景設計相關情境以提供脈絡讓幼兒整合相關族群知識。新制定的「幼兒園教保活動課程暫行大綱」認為由於每位幼兒因家庭背景的不同，而帶著不同的文化進

到幼兒園學習，因此在幼兒園進行多元文化教學是很重要的，在接觸不同文化的異同中教師應引導其培養接納與尊重的多元文化的能力，「幼兒園教保活動課程暫行大綱」規劃原則中便提到，首先應將幼兒生活經驗、社會中流傳的文化資源、當地的慶典節日或活動當作教學設計的材料；接著提供幼兒與環境人事物互動探索與省思的機會，透過社會文化情境的學習，統整零散的生活經驗去認知與欣賞多元文化，進而養成傳承與適應文化的能力（幸曼玲，2014；羅鳳珍，2011）。此外，幼兒生活經驗是教學中珍貴的資源，如幼兒在食、衣、住、行的日常活動中皆有多元族群的線索，藉由這些線索，如越南小吃的營養特色、烹煮方法等，解構原有主流教學的架構，運用更脈絡化的技巧，讓幼兒透過遊戲或扮演將生活經驗複製在課堂活動中，如此更整體的比較觀點去產生知識，幼兒將更深刻與自然的建立健康的族群關係（劉美慧，2010）。

（二）對學生的看法方面

多元文化教育在對學生的看法可以分下列三點做陳述：1.學生是建構知識的主角，2.學生的偏見必須減低，3.每位學生都是平等的地位。

1.學生是建構知識的主角

多元文化教育認為教學必須由學生對知識質疑、比較，而從中瞭解知識的不同樣貌。知識的本質是社會共同建構的歷程，經過不同族群的觀點解釋而有不同的樣貌，透過主流族群角度提供的知識，經常有許多對多元族群有偏見的描述，老師在教學中提供對議題、概念、與事件討論與發表的機會，讓學生對知識提出疑問、改從不同角度建構知識，改變主流文化對知識的假設與架構（劉美慧，2010；Banks,1997/1998）。多元文化教育學者認為知識是經由社會建構而來，它並不是普遍的真理，是可以被質疑的，它具有主觀性，並非絕對的真理，需要被檢視，且需要透過不同的觀點詮釋，才能掌握其本質與歷程（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。

2.學生的偏見必須減低

減低偏見意指教師透過教學活動、策略，幫助學生對各種族群團體的文化建立正向的理解與態度，建立一個彼此包容理解的、平等的學習環境(Banks & Banks,2004)。教師將教學內容自主流族群的觀點、假設和架構中轉到不同族群的角度去詮釋，讓學生瞭解主流與弱勢族群之間的關係，使不同族群的知識平衡呈現（劉美慧，2010）。為了讓幼兒族群關係正向發展，少數族群幼兒需要建立自我保護的能力，以面對主流族群幼兒對其可能的偏見，另一方面主流的幼兒由於易受到成人扭曲的觀點的影響，可能存有對非主流族群文化的偏見，而缺乏了多元的角度與觀點去思考本身的偏見，其同理心仍需發展與建立，因此多元文化教學強調在幼兒認同與態度的建構上，針對少數族群幼兒需要發展堅定的自我認同，一種自信並有知識的族群認同；主流族群幼兒則需要發展一種正面的族群態度，去除種族中心主義及優越性（Derman-Sparks and A.B.C.T.F.,1989；周梅雀，2009）。

3.每位學生應有均等的學習資源與成就

教師進行教學設計時要考慮到每一位學生的文化背景、學習優勢、發展潛力，給予均等的表現機會。面對多元文化的差異，教師要考慮到自身與學生所處的文化背景屬於主流或非主流，以及教室內文化交流狀況來調整教學，多元文化教育相信各種不同族群的學生有多元的學習潛能，只是需要不一樣的教學方法，但是不同族群的學生常常因為刻板印象或片面的表現，未受到平等的對待，因此教師必須調整教學策略以因應不同族群學生的學習需求，否則將影響學生的發展，損失了社會的資源(Banks & Banks,2004)。多元文化教育強調弱勢族群的增能賦權、尊重包容的學習，族群間不同的學習型態都需要被考量在教學設計中，必須針對所有學生的需要均衡處理（劉美慧，2010）。

綜合上述，多元文化教育在執行與選材時應以具體議題為主，透過統整式主題教學設計，並採納多元文化背景人員的觀點，根據生活經驗做情境的安排，促

使學生主動建構知識，瞭解知識歷程的可以變動性，以減低學生對多元族群的偏見，建立非主流學生的自信、主流學生的包容心，重視每位學生學習的需求，均等的提供成就機會，最終以發展正向族群認同與態度為依歸。

（三）教師的多元文化素養

多元文化教育在對教師的應具備的多元文化素養可以分下列兩點做陳述：1. 教師應對自身與教材的文化偏見有所覺察，2. 教師需對學生、學生家庭、與學生所處社區的文化有所認識（鄭瑞娟，2010；巫鐘琳，2008；武藍蕙，2010）。

1. 教師應對自身與教材的文化偏見有所覺察

多元文化教育在進行時帶進了多樣化的觀點，為了確保每個族群的幼兒習得的觀點是正向的，且都能接受到的教師支持與鼓勵，避免帶有刻板印象、負向歧視的概念影響了幼兒對多元文化的誤解，教師應該在進行多元文化教育時能隨時反省與調整自身與所使用教材的知識正確性，並能給予多元正向的呈現與詮釋，以利於引導幼兒正向面對多元文化的態度，提供幼兒練習接納他人觀點與需求的機會。

2. 教師需對學生、學生家庭、與學生所處社區的文化有所認識

教師要能營造一個多元文化的教室，需要設法瞭解班級學生的所組成文化的多樣性，透過與多元族群家長接觸交流文化知識，瞭解學生的文化背景對其學習成就與特質的影響（常雅珍，2010；周佩諭，2010），以積極提供教室內不同族群發聲的機會，促進教室內多元文化交流的互動與瞭解，提高所有學生學習的成效與意願。

第二節 幼兒族群關係之發展

多元文化教育主要目的是為了促進族群關係的正向發展，為了理解在幼兒階段族群關係的發展，以下介紹族群關係要素、主流族群幼兒族群關係發展、非主流族群幼兒族群關係發展，及多元族群關係發展相關研究發現。

一、族群關係發展要素

個體在多元族群組合的社會下，接觸不同文化的衝擊時對多種不同族群文化的觀感，建立其對各文化不同的認識、評價與情感（陳雅鈴，2006），此即族群關係之發展，而這個關係的建立包含了族群認知、族群態度、及自我族群認同三個要素（Phinney,1987;Sheets,1999；劉炳輝，2006）：

（一）、族群認知

King(2002)提到不同族群因為有了血緣關係、信仰、共同經歷、語言等相關的線索以供分類，（引自譚光鼎，2010），這樣的分類即是族群認知，也就是指個體對自己及其他族群的了解，包括屬性、特徵、歷史、習俗、及差異。初步認識在於明顯的視覺線索、語言、習俗（食物、節日），個體在早期與家人或社會互動時便有意識或無意識的用族群線索分類自己與他人之族群，個體據分類結果以適應各族群的社交方式與不同族群的成員互動，兒童在認知、社會、行為發展方面彼此影響的情形下，持續建立的族群認知過程，成為在與他人社交互動中維持文化界線的介面，並且影響了個人在族群中個人與團體身份的認可、特色、與承諾的層面，透過意識到不同族群的特徵或互動行為模式的結果差異，進而有意識的選擇模仿自我所屬或其他參照團體的行為模式，或因此影響個人的社交行為與選擇；對其他族群能否正確認識在於與他族接觸的量和類型，與所屬族群所處的狀況為少數或多數；而爾後的成長過程中，族群認知將會深深地影響兒童對我群的認同，與對他群的情意與評價（Phinney,1987;Sheets,1999；劉炳輝，2006）。

越南新移民族群在臺灣早期有被污名化的外籍新娘形象，至今由於多元文化教育的推動、越南小吃的普及、新移民族群在媒體的多元曝光，一般民眾對越南新移民族群有越來越多的瞭解、同理心，不再僅是單向負面的刻板印象，研究者實務上發現，社區裡的東南亞商店、越南小吃店裡有許多豐富的食材、商品等是幼兒可以實際上接觸到的環境線索，因此在族群認知方面，本研究將可以探討

如何將相關環境資源透過融入越南文化之主題教學，加深主流族群幼兒及越南裔新移民家庭幼兒在越南文化上的認知。。

（二）、族群態度

在社會化的過程中，族群之間的互動關係在生活文化脈絡中有了基本的族群認知之後，加上以社會中文化、政治、經濟、教育等權利結構的運作下影響所賦予的族群意象與地位，便形成個人對不同族群的文化行為的情感依附取向（陳麗華，2000；譚光鼎，2010），此即族群關係概念的第二個要素，分為對本族與他族的正向或負向態度，在兒童成長時的持續社會化歷程中，透過與家庭成員、社會脈絡互動，個體建立了對多元族群的態度，並加強了其自我與群體的聯繫感，越年長兒童越能統整自我在各族群文化眾多特質偏好的選項，並且清楚區分自己對不同族群文化的態度傾向（Phinney,1987;Sheets,1999）。以心理分析取向來說，兒童對其他族群的負面態度在幼時經驗中即已決定，特別是在親子互動中學到。也就是族群態度是個體在社會化的過程，透過社交環境的觀察與互動，建立了詮釋生活經驗的方式，形成個人對族群正向或負向的態度，建立其特有的價值觀（譚光鼎，2010）。在種族主義的影響之下，非主流族群幼兒對自我族群態度容易傾向負面，且無力對抗主流偏見；而主流族群幼兒則容易有民族優越感、及族群成見，因此多元文化教育若是可以主動去關懷幼兒族群態度的發展，並對其有正向的引導，相信幼兒必將可以適應多族群組成多元文化社會。（Derman-Sparks and A.B.C.T.F.,1989）。

針對族群態度的研究方法當中有使用友伴選擇量表、族群形容詞量表、以及針對不同族群團體看法的訪談等方法，其研究結果發現兒童對於本族文化的態度，有一定的興趣、情感，而對於外族文化和團體則是有一定的疏離，而在族群意象的表現方面則是在於對主流文化較為積極、正向（陳麗華、劉美慧，1999；陳麗華，1997a；陳雅鈴，2006；李國基，2008；Nesdale,2000）。

（三）、自我族群身分認同

族群身份認同即幼兒以上述的族群認知為基礎，使用族群分出我族與他族，將自我歸類，除了對族群相關的文化活動、社會規範、制度的偏好選擇與模仿參照團體的行為外，也包含情感上的依附，心理因素、競賽情境、社會評論、權力制度、社會政治與文化與族群標誌都會驅動自我標籤，幼兒的自我標記與對族群情感的依附並未有連結，幼兒會根據族群在文化中的地位，加上自己的認知與興趣，而選擇自我標記，直到八歲以後自我族群身份認同才漸趨穩定、一致，尤其非主流族群幼兒常會因母群文化不被主流文化所重視，而怯於認同自我族群（Phinney,1987;Sheets,1999）。

多元文化的時代重視平等，相互尊重，欣賞多元族群，以讓各族群均等發展，但是當非主流文化不被主流社會認可，便會影響主流與非主流族群關係的發展及非主流族群對自我族群之認同。研究發現非主流學童的族群認同有助於其在學業成就、學習適應行為的表現，但是他們常容易有文化矛盾感（劉炳輝，2006），而主流族群學童的對自我族群的認同發展，則是容易忽視自我主流族群歸屬的優越地位，而對於非主流群受到的負面影響視而不見（蕭文乾，2012；Ramsey,1995）。由以上可見族群認同的影響甚大，幼兒雖然在此時未能有穩定標籤自我身份，其表達與理解也有限，但是及早的多元文化的認知、分類線索的提供、引導其對認同的正確描述是必要的，也是本研究所欲瞭解與努力的地方。

綜上所述，對不同族群文化的認識自幼兒時期便開始了，在未有正確認知之前已經影響了幼兒的各方面發展，因此藉由多元文化教學去理解幼兒的族群關係發展是很重要的，而理解的方法則可以分為三個要素去解析，首先是族群認知，這方面內容包涵的對各族群文化知識、處境、重要性，及在差異中產生的文化交流；再者是族群態度，這方面主要在於理解幼兒對各族群態的意象是否正向，或是存有偏見與歧視等觀念；最後一個要素在於自我族群身份認同，此為幼兒對自

我族群身份與相關背景的認定。為瞭解多元文化教學進行對幼兒族群關係發展的影響，以下將探討主流與非主流幼兒的族群關係發展階段的特徵及階段。

二、主流幼兒族群關係發展與其研究

（一）主流族群幼兒族群關係發展

主流族群幼兒處在多數、與強勢的我族文化之中，享有許多既得利益，也缺乏許多對於多元族群的認知線索，其族群關係概念的發展需要引導其包容差異、與探討差異的比較與因果。

幼兒成長的過程中，受到社會中各種族群成員的影響自然會發展出來對自我所屬與他人族群的價值觀、評價、態度、行為，便是兒童族群社會化歷程，而這樣的歷程等同於族群關係概念的建立經過，去理解這個歷程可以幫助正向的跨族群交流(Phinney,1987)。個人以受原生文化薰染的特質為材料，用與社會互動歷程為觸媒，累積經驗與記憶在社會脈絡中建構成族群界線，有了人我之分，啟蒙了族群關係概念，族群「他者」在此是族群關係概念的基礎（張翰璧，2007）。主流族群幼兒在這樣的過程當中，學到對差異、自己的主流特權視而不見，相信自己不論在任何狀況下都是優於其他族群，面對公平性問題缺乏同理心與批判思考的經驗，如此的狀況使主流學生的對非主流族群孩童存有負向的觀感。

（Derman-Sparks and A.B.C.T.F.,1989）。

對幼兒來說，認識自己與他人，以及發展對自己和他人的看法，是很重要、且樂於專注的任務。主流族群幼兒從活動中探索團體與個人的關係，這之間的觀念與感情成長，並非單純的文化類型，而是經由身體、社會、和環境經驗，以及認知發展階段的交互作用，因此在理解各個人種的特徵分類時，需要有成人引導合適的、正面的觀點，以避免民族主義誤導了主流族群幼兒自我概念與族群意識負面發展，產生偏見（Derman-Sparks & A.B.C.T. F.,1989）。

Katzs(1987)提到 3 到 6 歲的幼兒會有以下族群關係概念發展：(1)能對族群線

索有初步觀察；(2)形成早期族群概念，對族群特徵有感知；(3)族群區分的概念正發展中，會模仿成人禮俗去區別與標籤不同族群；(4)會被具體認知線索侷限，與其他團體概念結合；以及(5)擁有族群意識的保留概念。因此老師可以針對幼兒的發展特徵，設計教學並且依據個別幼兒的發展給予不同的正向引導，減低偏見的發生。

三歲開始的族群意識，已經影響到了各方面的發展，幼兒此時已經可以從語言、皮膚、食物等具體線索，體察族群的不同，發展出初步概念，但大部分尚未發展出族群的歸屬，但其對於我群與他群的注意力不同，因而影響到了認知、語言、社會能力等等發展的偏好與特色（陳麗華、劉美慧，1999；Nesdale,2000）。在辨別性別、種族或能力差異的基礎上，他們也已經表現出受到社會規範和偏見所影響的狀況，幼兒對不同的團體已經有了「預先成見」(pre-prejudice)，在建構自我的歷程中，幼兒需要有正確的族群與認同經驗分類，如膚色、頭髮、口語腔調、飲食特色等觀念和感覺(Derman-Sparks & A.B.C.T. F.,1989)。

到了四或五歲，幼兒已經內化了成人族群偏見的刻板印象，他們發展了族群意識與態度，在跟不同族群的小孩相處時會表達拒絕與不舒服(Derman-Sparks & A.B.C.T. F.,1989)。高族群偏見的兒童，則是會嚴格區分族群差異並傾向偏愛我族（陳麗華、劉美慧，1999）。

（二）主流族群兒童族群關係研究

根據主流族群兒童的族群的社會化研究中顯示，主流族群兒童較少數族群兒童表現出比較明顯的族群偏見，族群意識在建立過程中顯然有一定的誤差，以致族群態度往負向發展、族群行為也有一定的侷限（陳麗華，1997a；Drew,2000）。另外周佩諭（2012）也提到主流族群幼兒受到環境及媒體的影響對於少數族群文化有其迷思，透過多元文化教學方案的實施，主流族群幼兒能從比較與理解文化差異當中，練習表達自我看法、欣賞我族與他族差異、強化自我認同，並且接納

不同的文化。Ramsey(1995)提到兒童的語言、行為、互動風格、社會期待與世界觀受到所處環境的文化影響，然而他們卻對環境裡的族群文化差異不甚了解，但他們確實注意到這些差異，並且可能拒絕或避免行為或語言上與他們不一樣的人，但在幼兒時期對不同文化的包容性比較強，因此教師與父母可以將不同的文化觀點與經驗的各種語言、活動、教材等融入教學中，以消除兒童拒絕差異的傾向。

主流族群兒童應是多元文化教育的主要對象，因其處於多數族群的優勢，而失去開拓多元族群視野的敏感，但是目前對於主流族群兒童對多元族群關係概念的研究甚少，因此透過以上論點提供研究者進行越南文化教學的基礎，希望透過教學的執行與目標、評量的制定，可以瞭解多元文化教學對主流族群兒童族群關係概念發展的改變。

三、非主流幼兒族群關係發展與其研究

(一) 非主流族群幼兒族群關係發展

民族主義傷害個人面對自己和他人的知覺發展，對抗偏見的一方處於弱勢、失去全面發展正向族群關係的基礎(Derman-Sparks & A.B.C.T. F.,1989)，生理與文化特質是構成族群的必要條件，在群體認知族群特質歷程中便形成「我群」與「他群」的意識，即形成了族群關係概念（張盈堃，2009）。幼兒處在各族群與所屬族群的文化交流中，不斷尋找自己的位置、區別我群和他群的過程，將所屬族群的興趣、標準與角色期望等內化於個人的行為與自我概念當中，其所屬族群文化的取向影響了個人對族群的態度，以各族群其特定的文化象徵顯示及增強族群關係，並決定了對各族群文化的價值判斷（劉炳輝，2006）。隨著成長過程，不斷地經由做決定和自我評價的歷程將特定人物或特定族群的行為特徵、價值觀內化成個人屬性，族群關係便是由這樣的線索與態度的累積所發展出的其中一種認同，用以提供識別他人與自我的主動歷程（李國基，2008；陳麗華、劉美慧，1999）。也就是族群關係是個體自我定義與被他人定義為所屬特殊團體的歷程(Sheets，

1999)。

少數族群兒童的族群態度會反映主流社會價值，並會產生認同迷失，產生不當態度傾向（陳麗華、劉美慧，1999）。這時期，幼兒尚不能出現自我標籤（認同）一致、也不會模仿社會群體模範，但族群認同正在發展中，會對族群的團結感有潛意識的承諾與行動、也造成各種層面凸顯的個人團體認同，因此小孩在他們能標籤及了解自己的種族前，就需要對族群價值、習俗、語言風格、行為規範有所瞭解(Sheets,1999)。

幼兒在四歲時開始探索族群定向，能分辨族群歸屬。少數族群兒童由於族群關係概念與認知成熟，對我族認同感增強。7歲到青少年時期族群知覺更細膩，發展出穩定、具體的族群認同，非主流族群兒童則隨年齡增長可能更為親近本族（陳麗華、劉美慧，1999），但在 Cross(1985)的研究中指出，由於主流族群文化在社會中往往被賦予正統的地位，使得非主流族群幼兒產生負向的參照團體取向(Derman-Sparks & A.B.C.T. F.,1989)。

在多族群的社會中，社會文化會有多樣性的型態，不過由於人數的關係，仍是以主流族群文化為主。非主流族群面對多族群的社會所形成的文化環境，必有其適應的策略，並因此影響族群認同的傾向，並進而決定個體在社會制度中的地位，最終個體在群體裡的是否可以向上流動都由此而來。有關族群認同的模式可以歸納為以下四種（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）：

1.調適不同化模式：此模式為同時認同自我族群文化與主流文化的雙重認同模式。個體積極學習主流族群語言、制度、生活模式，認為適應主流能在社會制度向上流動，同時也意識到所屬族群的文化的情感聯繫與弱勢情境，因而對兩邊文化各擇其優勢，整合適應雙邊文化（陳麗華，2000；譚光鼎，2010）。

2.向主流靠攏模式：這個模式是指個體過於看重主流文化的優勢，拋棄自我族群文化。個體在適應主流文化的過程當中，因有許多主流文化的正向經驗，

缺乏自我族群文化的刺激，因此會失去對自我族群文化的察覺與意識（陳麗華，2000；Smith,1991），因而私毫無意願保留所屬族群文化，因此向主流文化靠攏、認同，傾向完全適應主流文化生活。

3.邊緣模式：這種模式意即個體對自我族群失去歸屬感，對主流文化也未有認同，呈現「無種族」的態度。指個體為適應主流文化，認同感時在自我族群與主流族群拉扯，喪失對自我族群文化的認知能力、也拒絕接受主流文化，採取邊緣策略者（譚光鼎，2010）。

4.隔離模式：此模式僅對自我族群文化有歸屬感，並且自絕於主流文化之外，不願意接受主流文化。Ogbu(1991)提出有些非主流族群在適應主流社會的過程當中為轉化過往與主流族群相處的負面經驗，如被驅逐、拒絕、強制遷徙等，因此產生悲觀的文化參照、隔離式的語言與文化界線，不相信學校教育，且缺乏向上動機（譚光鼎，2010）。

進一步去探討本研究中所關心的移民議題，可以從 Portes and Rumbaut (2001) 所歸納移民第二代文化跨世代認同中發現，偏好認同主流文化是移民第二代的主要趨向，但這樣的趨向容易因缺乏母文化族群的保護作為緩衝，產生心理衝突；相反地，調適不同化模式的幼兒則是在課業成績與心理發展上都表現得比較好（馮涵棣、梁綺涵，2008）。

（二）非主流族群兒童族群關係研究

Banks(1997)認為非裔和墨裔兒童同時偏好我群和他群的雙文化參照（biracial or bicultural references）現象，是多元族群組成的社會中有益而理想的文化認知型態。然而，對非主流族群兒童來說要真正達到雙文化平衡，仍是需要努力。研究指出原住民兒童因為必須接觸主流與我族文化的差異，因此在族群意識、自我族群認同方面表現得不錯，但是在族群態度與行為上雖然對我族的態度、行為都有情感上的依歸，但因為難以抵抗主流族群文化的強勢，而會有衝突難以調

適之處（劉炳輝，2006；陳麗華、劉美慧，1999；黃文定，2008）。

另外在新移民子女的研究上也可發現新移民子女對父母雙方族群認同屬於中上程度（龔元鳳，2007；莊家欣，2006），但是深究新移民子女在父母雙方族群文化在大環境中的地位、處境，會發現母方族群文化被主流的父方族群文化遮蓋，導致新移民子女比較缺乏母方族群意識線索，所以雖然新移民子女能認知自我族群身份，但在族群態度與認同上仍處於衝突需要調適的狀態，（李國基，2008；徐榮崇、徐瑞雲，2007；馮涵棣、梁綺涵，2008；張琬涓，2013）。

馮涵棣、梁綺涵（2008）在台灣近年來興起的新移民潮背景之下，以背負異文化不被理解的女性婚姻移民為對象，研究自主權有限、形單影隻的越南媽媽如何執行雙文化的家庭社會化歷程，探討幼兒家庭社會化的歷程中可能會遇到的語言選擇、建構自我、文化傳遞等議題。他們發現台越跨國婚姻家庭內的父親，雖有些有多元文化思維，卻難以抗拒主流文化價值觀，而拒絕接受配偶的母國文化，但又矛盾的寄託教養職責於配偶；而在此家庭內的母親，皆有良好的文化適應力，但因環境缺少使用越語的機會，在雙文化涵化過程中會有自我文化削弱的情形。在以上矛盾的狀況下，幼兒便如認同類型中的「向主流文化靠攏」模式，認同主流文化，而背棄了雙文化的優勢與自信；另一方面也表現出中對母親形象的衝突，如覺得母親家鄉落後而不想跟著回鄉等，而造成心理負擔。

新移民子女是台灣多元族群社會的新興族群，面對新興族群的文化差異，我們應有一定的瞭解，以避免族群關係的不和諧。湯仁燕（2002）即指出如果多樣性文化的差異交會，發生了瞭解不足夠、處理不適當，那麼文化認同的互動過程便會產生誤解與痛苦，而此有問題的互動，再加之因族群勢力強弱之別與政治運作所造成的文化宰制，使得本應對等的文化有了「主從」、「高下」的階級化，弱勢族群文化受到強勢族群文化壓制，其族群危機與矛盾便就此產生。本研究的研究對象正是處於族群認同發展的開端，幼兒階段對於族群關係的概念還不能一

致，也正在找尋所屬族群的定向，並且正在建立屬於自己對於各個族群的想法、價值觀與態度，最是需要成人引導，以發展正向的族群關係發展。

臺越跨國婚姻家庭內，因階級、性別、族群等權力不平等的家庭環境，並沒有發揮其「雙文化」、「雙語言」的跨文化潛能，但靠著新移民母親自身的族裔認同、對越南文化的依附、以及跨越地理疆界網絡的能力，仍能傳遞重要母國文化價值，如對幼兒的禮貌訓練、親子情感耕耘與表達的模式、孝道的細膩體貼等；並且也成了越南食物進入台灣的文化媒介。新移民家庭的幼兒也自此承接了幼兒仍承接了父母雙方的文化，在禮貌上多了越南文化的儀式、在情感表達上多了越南文化細膩的耕耘方法、在孝道上多了越南文化對長輩的細心與體貼。因此可以想見臺灣社會若更能接納東南亞裔移民的「文化財」時，不僅僅「新台灣之子」將以雙文化、雙語言能力為傲，整體學生與台灣也會更適應跨國化的全球趨勢。

整體來說，族群關係的發展中，非主流族群文化是居於弱勢與缺席的，因此多元文化教學必須補足這個部份，而因為主流社會影響之下幼兒的偏差面有所不同，則多元文化教育可分以下兩方面來努力，主流族群幼兒需要建立的是對他族正向的態度與關懷，非主流族群幼兒則是需要發展對自我族群的自信，希望幼兒最後都能朝向正向認知本族與他族文化的信念、價值、規則與語言，並在兩種文化之間各自選取所認同的部份，能有統整多元文化的能力。

然而目前針對如何提昇新移民子女雙文化能力的研究卻很少，因此本研究根據以上論點，從教室中新移民家長的越南文化為出發點，去設計主題教學，並探討主流及新移民家庭幼兒的族群關係的發展與改變。

第三節 幫助幼兒族群關係發展之多元文化教學實務

本節將探討促進族群關係相關教學的實施以作為本研究發展教學之依據，研究者就文獻的發現將教學分下五種類型陳述：增能的反偏見教學、敘事教學、鄉土語教學、原住民族文化教學、知識基金取向知多元文化教學。

一、增能之反偏見教學

反偏見教學強調文化在教學上的重要性，認為教師應運用學生自身文化幫助其瞭解自我與他人，培養學生正向的族群關係概念與認同。綜合劉美慧（2000）、Derman-Sparks and the A.B.C.T.F.（1989）與 Ramsey（1995）所提出的反偏見取向教學的概要如下：

（一）教學的目標：

- 1.幫助幼兒建構正確族群知識、自我的認同：協助幼兒正向肯定自己所擁有的民族特徵、理解自己所屬的族群、意識到民族認同並無法改變、認知他們是特定族群的一部分。
- 2.增加主流族群幼兒與非主流族群幼兒健康的互動教師以學生為教學中心，透過合作學習的情境設計，讓幼兒彼此之間的意見能互相交流，並學習聆聽與接納不同的意見。
- 3.幫助幼兒發展面對不公義時的批判思考能力、運用技巧支持他人與自己的能力：非主流族群幼兒容易承受他人的偏見或刻板印象，當遇到這樣不合理的情況時，教師要能適切的引導，並設計相關活動帶領幼兒分辨不公平的現象，讓非主流族群幼兒學習表達對讓自己不舒服的感受，並培養自信，讓主流族群幼兒能學會關懷、照顧被欺負的幼兒，並培養同理心。
- 4.將非主流族群的文化融入課程協助幼兒適應差異：非主流族群幼兒由於與主流族群文化的差異甚大，因此容易被隔離的現象，教師要調整課程營造非主流族群幼兒與主流族群幼兒的共同經驗，以減低幼兒對差異的拒絕。

（二）教學方法：透過探究教學、文化差異的討論、合作學習、議題中心、遊戲教學法等方式，鼓勵幼兒積極運用生活經驗來參與討論，藉由獨立思考與分

析與議題式的深入學習，增加了幼兒對多元族群的正確認知，引導幼兒歸納生活情境線索，老師可以加入自己的故事與幼兒多元的生活經驗做詮釋與補充觀點。讓幼兒更能理解多元文化，以討論界定反偏見與歧視的行為，讓教室裡的知識是統整的、真實的、由師生共同建構的，而非老師單方面主流文化的灌輸與偏見。例如介紹幼兒家人的故事並討論、介紹不同族群的繪本與偶引導幼兒欣賞、進入社區探訪發表自己的發現等等。

（三）教學內容：包括探究個人所歸屬的族群名稱、擁有族群特徵的原因、每個人都擁有不同的文化等。相關活動如以下：

- 1.情境設定的角色扮演活動：幼兒在扮演活動中傾聽、行動、對話，如扮演遠嫁外國的新娘，並說出其思鄉、陌生的情緒。
- 2.人際交流的討論與練習：透過日常生活中人際交流中發生的狀況進行討論，引導幼兒理解並練習溝通、解決爭議、回應他人需求的人際技巧。
- 3.事件中心的討論活動：針對生活中或故事裡因族群差異所引起的爭執事件，引導對差異適宜與尊重的互動行為，陳述對文化差異的負面行為，引導幼兒思考正向解決的方式，提供多元和平的相處行為或範例，如評論書籍裡不同族群之間合宜與不合宜的互動模式等。
- 4.主題探究教學活動：針對設定主題，討論幼兒生活中多元文化的經驗，歸納需採用的多元素材、情境、遊戲等，如分享家庭生活的照片、介紹曾吃過的越南美食等。
- 5.適當地節慶活動：幼兒藉由參加節慶活動與儀式而建立團體意識，並理解節慶是生活的一部分，進而擴展對自己以及他人文化的認同，如在教室內品嚐越南與臺灣新年不同食物，並討論所代表意義，不過節慶容易導致學生對該文化產生刻板印象，並降低文化價值，所以必須在活動前後，與幼兒進行適當的引導與討論，如討論每個人的家庭實際上是如何

過新年的。然上述活動需特別注意教師要事先充實學生基本常識、分組活動幼兒必須充分聆聽他人意見、教師要多留空間給幼兒發揮。

（四）教學成效：反偏見教學教學內容與幼兒的生活結合，能培養可以運用到生活的能力；如幼兒可以在討論時提出與生活連結的多元族群文化概念、與同儕相處時面對偏見能堅持正義、在教學進行時能區辨多元族群議題的公正性等。

根據上述理論及內容顯示反偏見教學以幼兒為中心，著重民主尊重的教室氛圍，其教學方法教導幼兒以生命共同體的觀點去評價各族群文化的相似與相異之處，在內容方面是讓幼兒知覺、認識、面對偏差的族群觀念和行為，目的是讓所有幼兒發展健康的認同與態度，而非主流族群學生發展堅固的自我認同，主流族群學生則需要在沒有種族中心主義及優越性下，發展一種同理心與尊重，教學成效是能讓學生在社會化的過程中建立對自我及他人族群的正向態度、從差異中尋求超越族群的認同，最終對自己所處的文化脈絡中有所感知與期望，能和其他人建立正向的互動。

二、敘事教學

第二種促進正向族群關係概念的教學為敘事教學，其相關內容如以下：

（一）教學目標：引導幼兒追尋族群文化心靈的歸屬與認同，透過敘事教學文本自然、豐富的敘述，幼兒可以找到進入自我族群文化的橋樑（侯天麗，2003；陳涵榆、羅翠華、郭李宗文，2010）。此外敘事性思考可以誘發幼兒對文化訊息的建構，如藉由文本去理解與表達對多元族群的家庭生活、美的概念、與自然的關係的想法（侯天麗，2003）。再者文本的重要性在於豐富幼兒族群關係概念，提供替代性經驗，故事可以用來補足幼兒有限的生活經驗、高同質性的文化背景，幫助幼兒從文本實例中理解與認同多元族群的文化，是重要的多元價值觀傳遞方法（Meléndez & Beck, 2007）。

（二）教學方法：敘事性教學的方式有四種，茲說明如以下

- 1.接觸各種不同族群的文本。多元族群組合而成的社會之下，應該好好的應用多元族群的童話、詩歌、個人所屬家族故事、諺語等等，讓主流與非主流族群幼兒彼此間以多元族群文本為媒介對彼此更加理解，進一步做文化交流與創作，及其他延伸活動。
- 2.由文本引發討論。引導學生針對文本中的文化假設去推測文本中角色的想法、作法，並對角色同理、關懷，嘗試以不同角度去探討多元的問題解決方法、場景呈現等等，藉由討論讓學生能暢所欲言、藉由傾聽對文化假定不同的觀點與詮釋，能轉化文本經驗，可以更具體理解多元族群的文化價值觀與信念，有了對多元社會的理解，才能建構正向、完整的自我概念（Meléndez & Beck, 2007）。
- 3.敘述自己生活經驗的文本。幼兒自身受家庭或族群等影響而形成的文化經驗，是很珍貴的，在教室裡透過固定的故事活動，引導幼兒陳述自己的生命經驗，提供不同族群幼兒透過敘說，而有不一樣的文化刺激，並且彼此理解、尊重、關懷，幼兒經由故事的情境抽象思考、認識與討論周遭環境生活，可以建立教室內對話的風格，形成教室特有的社群文化，展現幼兒學習的特質，進一步可以回應在教學上，教室裡有多向的交流，學生能展現自我真實的文化認同，讓教學與學生建立有意義、真實的聯繫（蔡敏玲，2009；賴文鳳，2007）。每個幼兒皆帶有不同的語言與文化習慣來到教室裡，主流文化中核心家庭裡父母會以幼兒為中心的互動並非常態，教師必須營造多元故事討論方式，以供適合不同幼兒皆能感到安全感、被接納的言談模式，以期貼近幼兒的觀點，並根據幼兒在言談中提到的經驗提供相關文本，以鷹架幼兒對其生活的進一步認知，例如對新移民女性的適應、與跨國探親的議題（賴文鳳，2007）。
- 4.改編或創作文本。教學時要將學生的日常生活體驗包含在故事的內容

裡，在閱讀各式樣的文本時便要分析、討論、理解其技藝，之後再依據教學概念，引導幼兒針對主題創作故事，進而重新創作，如此便能讓人心動產生文化欣賞與認同(Brunner,1996/2011)。例如陳涵榆、羅翠華、郭李宗文（2010）的研究中便提到透過泰雅文化融入繪本教學後，幼兒針對相關主題所創作的繪本很能展現其對文化的理解，且在過程中可以有貼近幼兒對自我族群想法的機會與討論的空間。

（三）教學內容：Brunner(1996/2011)說教師必須協助學生在文化中找尋他的位置，這認同僅能透過敘事模式來建構，要讓學生感知他們所屬文化裡的歷史、神話、通俗故事、民間傳說，以供養學生的認同感。透過帶領幼兒聆聽富有大量文化訊息的童話繪本的聆聽，並引導其討論自身生活經驗與族群文化，從中產生認同與比較，進而改編、創作屬於自己所屬族群的相關敘事文本，藉此想像、試探族群之間可能的界線（侯天麗，2003）。以及議題討論、影片欣賞、扮演等等延伸活動的引導，當中便產生了對自我族群文化的情感與認同（侯天麗，2003；陳涵榆、羅翠華、郭李宗文，2010）。

（四）教學成效：透過敘事教學與討論，幼兒能對多元文化議題有批判思考，能以假設性的語言展現個人的文化觀點，並在言談中展現所屬族群文化特色，如中華文化對讀書的重視、新移民子女跨國經驗的敘說、泰雅族幼兒敘說蘊含豐富自然訊息（侯天麗，2003；蔡敏玲，2009；賴文鳳，2007）。

因此綜合上述研究，研究者將搜尋與新移民女性家庭在臺灣社會融入會發生的相關情境主題的文本，引導幼兒將文本與生活經驗整合做討論，並且根據幼兒回應提供相關主題敘事的舞台，讓教室內帶有不同文化脈絡的學生能因而有跨文化的交流，重新建構多元文化的認同。

三、鄉土語教學

臺灣在為恢復因「國語運動」、「國語政策」流失的少數族群的語言與文化的

多元文化教育思潮興起之下，鄉土語教育備受重視，有關鄉土語教學的內容摘要如下：

（一）教學目標：國民中小學九年一貫課程綱要實施要點規定，國小一至六年級學生必須就閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言任選一種修習，目的是為了少數族群的語言權、文化權、認同權等被正視（施正鋒，2006；陳美瑩，2011）。具體來說其教學目標有以下三點：首先在於認識本土文化，建立族群自信與文化尊重的態度，讓幼兒透過鄉土語言的學習，對多元族群皆有正向的態度（顏佩如、林冠吟、詹正傑，2010）。第二是使學生建立對母語足夠的正向評價與認同，達到「雙文化認同」，透過鄉土語能力的建立，使學生對鄉土語與國語的重要性、功能性、情感面、道德的義務感，都有正確的認識（黃文定，2008）。

（二）教學方法：首先在學習上、生活上、潛在教學中建立均衡使用鄉土語言和國語情境（黃文定，2008）。接下來運用文化比較、角色取替、實務操作、多元文化資料的應用、合作學習、遊戲教學、家長參與等方法讓鄉土語教學能更貼近學生生活、引起其主動參與的興趣（顏佩如、林冠吟、詹正傑，2010）。

（三）教學內容：在於運用不同族群學生的文化差異與生活經驗為內容來規劃教學主題，以提昇全體學生對本土語言與文化的學習態度與成效、及對文化差異的尊重，弱勢族群學生也對自己的雙族群性與文化更加自信與認同（顏佩如、林冠吟、詹正傑，2010）。

（四）教學成效：鄉土語言教學的成效在於增加了學生多元語言技能與多元文化欣賞與理解的能力，讓少數族群語言多了展現的舞台，主流族群學生能有多元文化的視野、培養互相尊重的社會能力，少數族群學生更能對自我產生自信、並健全雙文化認同的特性（黃文定，2008；顏佩如、林冠吟、詹正傑，2010）。

陳美瑩（2011）的研究中則從語言人權與語言資源的角度來看，認為應將新移民女性的母國語言也納入鄉土語教育的規劃之中，其研究發現新移民女性的子

女在跨文化的情境中，會自然表達想要學習母親母語的需求，不過礙於臺灣家庭單文化的觀念與自己身份被臺灣社會邊緣化的影響，新移民女性會怯於展現自己值得子女認同、學習的優勢背景。研究中也發現透過學校教育新移民母語與文化等相關教學，或學校師長持鼓勵態度，新移民女性家庭便會比較有雙文化、雙語言的傾向。

從以上理論可以得知鄉土語教育的推動對於族群社會化正向發展來說是有其幫助的，在國語已經成為臺灣這塊土地上使用最廣泛的語言，學校的推動帶動家庭的對多元文化及語言的重視，不過應該創造更多元的情境使用臺灣存在的各種不同族群的語言，以免造成族群的刻板印象。

四、原住民族文化教學

文化差異對原住民族學生的影響甚大，因此在教學改革聲浪中，原住民學校便自行透過自主教學發展合適的方案，以下便介紹其發展出來，能促進族群關係概念的原住民族文化教學。

綜合張守仁（2002）、郭李宗文（2009）原住民學校族文化教學發展內容概要如下：

（一）教學目標：原住民在早期臺灣社會由於長期居於少數與弱勢，其文化因此被覆蓋、流失，且在教育體制裡被忽略，而造成文化斷層、缺乏認同、產生自卑，因此影響原住民學生的學業表現（湯仁燕，2002）。因此這個教學透過分析文化內涵希望建立其族群集體認同基礎，藉族群認同增加學生自信。由於在主流文化設計的課程裡得不到成就感，學校自主教學根據在地文化的設計貼近學生生活，學生可以在教學裡獲得成就感，帶動其他學業的學習，並且更認同自己與所屬族群的文化，而不是只看得到主流文化的價值觀。

（二）教學方法：運用在地化資源、家長與社區參與的教學方法；透過家長與社區提供學生生活經驗、社區文化與語言，老師則將學科知識與教學方法的專

業據此設計教學，社區、家長、學校三方共同規劃教學內容，更能實際融合在地族群活動，並增加了老師對在地的義務，並更深入理解學生及其家庭背景，創意發展專業教育理念。原住民族群認同教學中教師的主動性很重要；只要教師主動邀請家長參與，整體教學情況都很好，此外幼兒教師若能與母語教師積極學習在地文化與語言並配合教學，其在推動母語與原住民文化時可以更堅定的引導幼兒認同自我的文化，增進族群自尊以協助幼兒建立自信的態度，未來能更具有競爭力。

（三）教學內容：原住民學校認同教學發展靠學校文化情境脈絡的轉化技巧；原住民學校族群認同教學需要結合在地文化、生活與族群特色，教師推動教學時必需深入瞭解在地部落的風俗習慣差異對教學做調整，結合在地人事的參與，透過情境文化分析以建立教學發展基因庫，並運用在地族群文化、與使命感，傳承原住民文化重要的價值，讓幼兒增加對自我族群的瞭解、認同，避免讓生活已經部份主流化的幼兒零散的傳統文化經驗、具特色的語言與活動被忽略，落入刻板不正確的族群意象之中，而其所屬族群的文化便一點一滴的流失。

（四）教學成效：在族群覺察的部份，讓學生依據瞭解到的所屬族群的知識，介紹自己；在族群身份認同的部份，透過對所屬族群與主流文化和語言做比較性的介紹，讓雙文化價值各自呈現風貌，自差異中學會互相尊重、並學會自己選擇主流與自我文化共存的方法與態度；在族群態度與行為的部份，透過課程接觸較多的文化知識後，學生參與學校活動的態度、行為在家庭中擴散開來的情形。

由以上可知，原住民族群認同教學的規劃需要文化情境轉化、結合在地資源的能力、依據現有資源調整的團隊彈性、以及教學自主的權利，教學的實施成果，即學校及社區整體的族群認同反應，從熟悉自己（社區／族群）的文化，到能在主流文化中介紹自己的文化、語言、勇於表達自己的身份，到對於所屬族群的文化如語言的延續、特殊情感表達方式（舞蹈）能有正向的態度與積極參與，不過

必須謹慎的是文化價值觀因地制宜，為避免文化刻板印象，教師必須存在著謙虛開放的心態深入地方學習，並且主動徵詢家長或在地資源的協助。

五、知識基金取向之多元文化教學

知識基金取向的教學認為學生的家庭中，為維持家庭生活功能所累積與蘊含的知識是值得珍視的文化資產，可以運用來增進學生的學習，以下介紹其教學內容概要。

（一）教學目標：提昇學生學習興趣、並增加其學習成就感。藉由連結學生家庭與學校的知識，將學科知識與實際生活連結，使學生的學習興趣提昇，並且將學生的生活環境中潛在的豐富知識與技巧，納入正式教學，讓學生能運用舊經驗連結新學習，以讓學習更上手(Moll,Amanti,Neff&Gonzalez,1992)，如母親為越南裔新住民之子的家庭便有豐富的多元語言經驗、跨國的情境與商店體驗、越南文化價值觀可以作為讀寫素養的學習資源(Hsin,2012)。

（二）教學方法：知識基金取向的教學教學進行方式為質性資料蒐集學生知識基金、與課堂實踐相核對、發展教師專業對話空間三個步驟。其發展是在美國族群人口結構逐漸變成多元組合的背景之下，以文化差異觀點取代不合時宜的民族大熔爐的同化觀點，認為教師需要瞭解與適應不同學生的文化背景，以回應學生文化的方法教學，並反對文化不利觀點，將學習成效不佳歸咎於族群或家庭文化資源的匱乏，而 Moll 及其同儕便採取文化差異觀點發表此一多元文化教學觀點，他們相信非主流族群學生家庭所呈現的知識有其重要價值存在，學校要配合學生多元的文化背景，運用文化回應教學提昇弱勢學生成績，改變以往忽視學生知識背景的方式（楊蕙菁，2012）。此外學校教育是必須要與學生的家庭生活經驗結合的，所以教師必須與家長合作，才能促進在學生在多元社會裡的認同，如此也才能讓學生學習更有效，然而因為家庭文化對教育的期許都不同，老師必須深入的與家庭成員交流之後，才能善加的運用家長的資源，例如請家長收集家中會

唱的兒歌、幼兒在家會幫忙做的事情等等，並融入到教學計畫中，促進教室裡多元文化的交流與認同，以讓所有學生的學習更有效用(Meléndez & Beck, 2007)。

(三) 教學內容：知識基金取向的教學，是讓老師在進行教學之前，多了個研究者的角色，以質性研究的方法研究學生的家庭知識，並運用其研究，發展參與性的教學。知識基金取向教學強調屬於家庭的、社區的社會經濟與生產活動的相關家庭功能與技巧知識的運用，執行教學時能將這些資源整合進教學中，如此才能在豐富的情境內達到有意義的學習 (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992；周佩諭，2009)。Head Start Bureau(1992)提到有效的幼兒教育教學與知識基金取向教學不謀而合，其教學元素當中支持了幼兒多元文化的需求，認為應該針對每個幼兒家庭的文化建立適性的教學，並強調幼兒家庭與生活中文化的角色，這個方案的多元文化教育原則認為教學的設計應該要幫助幼兒承認與整合生活與教室裡的多元文化，並建立對多樣性文化敏感、尊敬的教室環境（引自 Meléndez & Beck, 2007）。

(四) 教學成效：在 Moll, Amanti, Neff, Gonzalez(1992)發現知識基金實踐的成效有以下四點：

- 1.自移民學生家庭的知識基金中，可以看到學生更多元、完整的面向（如下表 2-1）；當老師不瞭解及運用弱勢學生的家庭知識時，學生是抽離、制式、沒有表現的。
- 2.知識基金取向教學更能引起學習動機與興趣，在教學歷程中所取得的學生家庭豐富的社會網路建構經驗、經濟維持經驗、家庭聯繫經驗等等都能提供幼兒許多參與經驗等都是可以被運用在教室裡，而且由於貼近生活，幼兒更感興趣。
- 3.知識基金取向中緊密的親師關係可以更發展學生潛力；在老師以研究者的身份去拜訪、蒐集家庭裡的知識基金的活動中，其間所建立的親師關

係可以成為家庭與學校交換學生發展資訊的基礎，減少孤島型的教室，以催化學生研究團體的形成。

4.知識基金取向教學使學生更增能；老師透過知識基金取向教學三步驟：蒐集知識基金、將家庭與課堂知識連結、發展教學專業對話，能幫助學生理解自我、及其被賦予挑戰主流社會知識與價值觀的權利與能力。

表 2-1

家庭知識基金實例

知識基金類別	知識基金內容
農業和礦業知識	放牧和耕作、騎馬技巧、動物管理、土壤和灌溉、系統、作物種植、狩獵、穿衣
經濟學知識	業務、市場價值、評價租賃和銷售、貸款、勞動法、建築法規、消費者資訊、會計、銷售
採礦知識	鋸材、礦產、爆破、設備操作和維護
修復知識	飛機、汽車、拖拉機、房子保養
材料與科學知識	施工、木工、屋頂、石工、繪畫、設計與建築
醫藥知識	當代醫學、藥物、急救程序、解剖學、助產

資料來源：” Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms” by Luis, C. M., Cathy,A., Deborah,N., & Norma, G. , 1992, *Theory into practice*, 31(2),132-141.

綜合上述教學實務，可以發現在多元族群組合的社會之下，實際設計多元文

化教育教學時必須根據學生族群背景規劃，首先要確立教學目標朝以下兩點進行，一為正向的理解不同族群文化背景差異，二為促進不同族群的學生更健全的身心發展與學習；接著根據目標搜尋可以進行的教學方法，例如扮演、討論、在地探索、合作學習等，在教學內容上則要搜索學生生活經驗為素材，例如家庭會用到的烹飪知識、社區的物產與商店等文化資源等；最後方能達到學生正確族群關係的建立，在學校與家庭生活中以多元的角度與開放的心態面對多樣與多變的社會，茲將以上促進族群關係概念正向發展的教學實務進行方式摘要如下表 2-2。

表 2-2 促進族群關係正向發展教學的摘要表

教學類別	教學目標	教學方法	教學內容	教學成效
反偏見教學	1.幫助幼兒建構正確族群關係概念。 2.讓學生能發展多樣性健康、同理、正當與樂意的互動。 3.發展面對不公義時的批判思考、以及支持他人與自己的能力。 4.將非主流族	探究教學、團體討論、合作學習、生活議題中心、遊戲教學法	1.情境設定的角色扮演活動 2.生活議題中的討論活動 3.主題探究教學活動 4.適當地節慶活動	1.培養能實際運用於生活的真實能力 2.對多元族群文化與相關議題的態度與參與越趨正向、積極

	群的文化融入			
	課程協助幼兒			
	適應差異			
敘事教學	1.引導幼兒追尋族群文化心靈的歸屬與認同	1.接觸多種多元族群文化的文本	1.所屬族群文化裡的歷史、神話、通俗故事、民間傳說。	1.對多元文化議題有批判思考
	2.誘發幼兒對文化訊息的建構	2.由文本引發多元族群議題討論	2.富有大量文化訊息的童話繪本	2.幼兒能以假設性的語言展現個人的文化觀點
	3.提供多元族群替代性經驗	3.設立敘述生活經驗文本的情境	3.文本延伸初來的議題討論、影片欣賞、扮演等等活動	3.言談中展現所屬族群文化特色
		4.文本改編		
鄉土語教學	1.認識本土文化	1.建立均衡使用鄉土語言和國語情境	運用不同族群學生的文化差異與生活經驗為內容來規劃教學主題	學生多元語言技能與多元文化欣賞與理解的能力增加
	2.建立族群自信與文化尊重的態度	2.文化比較法		
	3.促進雙文化認同	3.角色取替		
		4.實務操作		
		5.多元文化資料的應用		

		6.合作學習		
		7.遊戲教學		
		8.家長參與等 方法		
原住民族群認同教學	1.增加學生自信 2.建立族群團體認同基礎 3.增進原住民學生學習成就感 4.認同原住民所屬族群的文化價值觀	1.運用在地化資源 2.族語教師、家長、與社區參與教學	結合在地文化、生活、族群特色、與風俗習慣差異，結合在地人事的參與，並運用在地族群文化、與使命感，傳承原住民文化重要的價值	1.學生能依據族群的知識，介紹自己 2.學生能學會選擇主流與自我文化共存的方法與態度 3.學生參與學校活動的態度、行為在家庭中擴散、延續
知識基金取向的多元文化教學	1.提昇學習興趣 2.增加學習成就感 3.建立真實社會能力	1.質性資料蒐集學生知識基金 2.將知識基金與課堂實踐相核對 3.發展教師專	1.在地的、區域的社會經濟與生產活動的相關家庭功能與技巧知識 2. 幼兒家庭與生活中文化	1.教師可以看到學生更多元、完整的面向 2.引起學習動機與興趣 3.緊密的親師

業對話空間	的 3.並建立對	關係更發展學
	多樣性文化敏	生潛力
	感、尊敬的教	4.幫助學生理
室環境		解自我、以及
		其所被賦予挑
		戰主流社會知
		識與價值觀的
		權利與能力。

第四節 融入越南文化主題教學原則與越南裔新移民文化

根據前述文獻探討，非主流族群的越裔新移民子女文化在多元文化教育中是值得探究的，本節陳述本研究所欲進行的融入越南文化主題教學原則，與越南裔新移民文化的特別之處。

一、融入越南文化主題教學原則

本研究統整促進族群關係之相關課程相關內容後，歸納了可以運用於本研究主題教學活動設計的五項原則，以下分別陳述融入越南文化主題教學原則。

（一）以遊戲、合作、扮演活動提供幼兒敘述與討論觀點的機會

為了讓幼兒理解抽象的文化概念，因此將所要理解的概念，如飲食特色、地理位置等設計到遊戲、合作、扮演活動情境內，讓幼兒透過情境表達與溝通彼此想法中以達成活動的目標或步驟。例如，要介紹新移民嫁入異國的勇敢，便設計新娘與家庭遊戲，讓幼兒體會變成一家人的感覺。

（二）發展幼兒面對不公義時的批判思考與互相支持的能力

幼兒的生活圈從家庭開始不斷地拓展，媒體、鄰居、學校都成為影響其認識這世界方法的元素，這些元素有時會以負向的態度或語言呈現，進而影響幼兒與

他人的互動，因此本教學利用各種越南的人、事、物的接觸引發幼兒發表觀感，進一步討論面對文化差異所帶來的不適應，應該如何表現比較合宜、不傷人，並且從書籍或模擬情境裡學習分辨刻板印象、偏見，及如何回應其所帶來的傷害。

（三）運用敘事教學讓幼兒理解與融入越南文化情境

故事透過情境的描述、脈絡的編織可以很自然的將不同族群的文化呈現，本研究教學選取越南的傳說故事繪本、新移民的故事繪本、以及描述族群意象的繪本，作為引導幼兒進入認識越南文化的豐富資訊來源，讓幼兒能藉由故事中的生動具體的描述，可以有跨文化的想像、比較，進一步使幼兒以模仿故事敘事的方式，主動建構越南文化的情境扮演或故事，以呈現自己文化的觀點。

（四）安排使用越南語言與歌謠的機會

多元族群語言的使用可以增加主流族群幼兒對於不同族群文化的認識、熟悉與欣賞的機會，而非主流族群幼兒則可以藉此有展現的舞台並增加自信，由於多元族群語言在家庭以外的場合使用的機率很少，可能令幼兒對其重要性及功能性產生質疑，而使幼兒失去學習的積極度，因此本教學將在相關扮演、遊戲情境等設計簡單的句子提供幼兒嘗試與練習，並且教唱越南童謠，令幼兒朗朗上口，對越南語言及其文化有更親近的感覺。

（五）以家庭知識與技能作為教學知識基礎

每位幼兒帶有其特有的家庭文化進到學校學習，是教學上豐富的資源，尤其是母親為越南裔的新移民家庭，其可以運用到教學上的資源包括其多元的語言情境、跨國經驗、東南亞商店購物經驗，以上情境中都富涵豐富的相關詞彙、知識(Hsin,2012)，教師若能活用於教學上，將更能發揮幼兒潛能，幼兒也更能統整生活與學習經驗，學習態度更積極，本教學藉由與母親為越南裔新移民家庭的非正式訪談、在地社區東南亞商店所蒐集到的相關資源，當作議題討論、遊戲規則設定、扮演情境設計、合作建構主題的媒介，例如藉由東南亞商店的所見所聞去探討東

南亞地區的地理、氣候與臺灣的差異等等。

二、越南裔新移民文化

（一）食：處於熱帶的越南，擁有豐富的農業資源，水稻在此一年三熟、四季水果不斷、草木繁盛、森林資源亦多，加上紅河、湄公河、濱海的漁業資源，自古以來充足的生存資源，使得越南人有滿足和簡單生活的天性，對於外來的殖民文化有強大的吸收與轉化的能力（陳炯彰，2005；陳怡，2015），由此也影響了他們的飲食特色，使用的食材多元，烹調重視清爽、不油膩，喜歡搭配新鮮香草與生菜消暑，調味酸辣甘甜。越南春捲、越南法國麵包、河粉、鴨仔蛋、熱帶口味甜點是越南知名美食（國立暨南國際大學東南亞研究中心，2006）。而魚露是越南飲食中重要不可或缺的調味料，它是以越南豐富的海魚加上鹽巴發酵後製成，聞來腥味很重，但淺嚐後會覺鮮甜清爽（薛雅惠，2012）。

（二）衣：越南鄰近中國，長期受中國文化影響，但又具有東南亞區域特色，因此具代表性的越南國服有中華旗袍的影子，色彩運用上則有東南亞沙麗的強烈豐富，少有刺繡花邊，日常服飾有中華的唐朝垂墜風，也有熱帶鮮艷純色、上衣短小清涼展現身體美感、及下身防曬的特色，而搭配的斗笠則雖與中華民族類似，但又有其濃烈彩繪或刺繡的特色（陳怡，2015）。

（三）住：為了配合東南亞的雨季、季風，越南人傳統的住居為可以離開地面濕氣、有吊腳的杆欄式建築，也可以稱作高腳屋，而現代式住居則是四面開窗、屋簷較寬，以利降溫、通風，適應氣候的溼熱（陳怡，2016）。

（四）農業文化：紅河流域的豐饒，奠基了越南的農業文化，具有悠久歷史的越南水上木偶劇、著名的水上市場便是由此而來。水上木偶劇源於農閒或河水氾濫時，農民搭棚揮動木偶為娛樂，演變至後來越顯精緻，演出需有裝飾的水亭、以無花果樹木彩繪雕刻的大型木偶、演員以竹竿或細線在竹簾後操作特技動作，

並搭配銅鑼、揚琴、胡琴、簫等樂器演奏。水上市場則是以農立國的越南，發展出來的水上交通網路，利於農民販售農產、野味，採購日常用品，演變至今成了越南的觀光特色（薛雅惠，2012）。

（五）跨國經驗：越南裔新移民在臺灣生活的經驗是跨國的，在味覺、生活方式、語言、教養方式等等的調適與選擇中，他們超越了國家的界線，創造了新且更有張力的文化視野（王宏仁、郭佩宜，2009），他們在台越雙文化間的適應呈現了豐富的文化資源，例如台越往返之間的資訊、靠著台越飲食融合、與同鄉的聚會、雙語言的使用等（林開忠，2006），諸如上述皆是越裔新移民家庭中值得引用到課堂上探討的主題。



第三章 研究方法

本研究主要是探討促進幼兒與越南裔新住民族群關係的多元文化教學的實踐歷程，是教師意識到教室現場缺乏融入越南文化主題及促進幼兒族群關係之教學而產生此研究計畫，因此採取行動研究法省思、計畫、行動的循環步驟來發展本研究教學，並紀錄教學執行的歷程與成效。本章就行動研究法、研究對象、行動研究方案、研究流程、資料整理與分析、資料分析與處理加以說明。

第一節 行動研究

以下介紹行動研究法的內涵、程序，以及本研究使用行動研究法的理由。

一、行動研究的內涵：反思、科學、循環

行動研究是實務工作者對工作現場有所反思，意欲增進工作品質的方案實踐與呈現，它強調透過反省對實際工作情境進行詮釋描述、改善行動、匯集實踐資訊，以增進實務工作者的專業知識；反思為其核心理念，指引實踐方案與資訊整合方向。教育工作者可以透過行動研究發展更靈活、專業的教學，教師在教學進行時可以運用行動研究著重理論在實務上的執行與證實，去解決對教學邏輯、學生經驗與學習領域的關係、學校與社區需求的差異等的疑問，或精進通則、概念、價值與技能等教學組織要素安排的需求、或協助學生獲得統整發展輔導技巧的增進需要（蔡清田，2013）。

科學性是行動研究法的特質，在結合行動與研究解決現場問題的過程中，重視解決問題的專業品質，透過行動前、行動中、行動後系統性的探究與計畫，充分蒐集與整合行動的相關資訊，以科學的依據解決教學實務上的問題，在解決問題的過程中驗證理論，結合理論與實務，以供實務工作者可以應用的專業知識（甄曉蘭，2003；蔡清田，2013）。

行動研究法的系統研究，以循環性的程序解決現場工作者的問題，在設計與執行解決的行動方案中透過反省學習進行探究，在行動執行的各階段都有分析評估現有情境與設計執行新行動的互動循環，因此行動研究是一個持續反省的循環，在針對工作情境執行省思、行動、修正的研究互動歷程中，開展了專業的深廣度以及理性的實踐知識，而這樣的歷程知識導向未來的實踐方向（蔡清田，2013；Mcniff, Lomax, Whitehead, 1996/2001）。

行動研究透過將行動將知識與實踐結合，並且經由集體經驗的判斷、省思能力合作探究與精進行動方案（張芬芬，2001）。在實際探究解決方案時，會出現許多的問題，諸如方案是否符合實際情境、參與研究者是否適應方案、解決策略是否針對問題癥結點等，此時與相關專業人員合作，徵詢相關批判意見，將可以增進行動研究的多面向可行性，此相關人員可以包括專業教授、參與研究人員、實務工作者等等（蔡清田，2013）。

綜合上述，研究者認為解決現場問題，必須結合研究與行動，以省思的精神，採用科學的方法蒐集現場相關訊息，讓實踐與理論相對應，提供精進的策略，並在執行的過程中進行反思評估、修正計畫的互動循環，以求找到合適的方法，最後呈現專業實踐的知識。

二、使用行動研究的理由

本研究是在教室現場觀察到的問題分析與批判之後所產生的研究計畫，為了解決執行教學與成效的疑問，運用行動研究所提供的科學執行方法與評估，是最適合的研究方法，其能提供研究者在教學設計與執行上有周延思考，並提昇對實踐過程的專業理解。整個研究的規劃包括系統性的探究與整合資訊相關資料，執行的過程透過教學計畫的省思、行動、與修正的循環互動，並且透過合作性的探究，集結專家、團隊的意見促進行動研究方案效率。

三、行動研究法的程序

行動研究法是為了精進專業工作、達到改善目標的歷程研究，其進行模式可以分為行動前的研究、行動中的研究、行動後的研究三個階段（林素卿，2012；蔡清田，2013），茲介紹如以下。

（一）行動前的研究：行動研究強調在行動中獲得知識，行動前必須妥善的界定與規劃，改善工作的行動是以專業的省思批判在工作情境中發現的問題為起點，以計畫性與承諾性的投入，分析相關資料、以文獻詮釋情境、聚焦研究範圍、擬定行動方案（蔡清田，2013；Mcniff, Lomax, Whitehead, 1996/2001）。

（二）行動中的研究：第二階段是實際執行規劃好的行動方案，在這個階段仍是持續的省思與修正以讓行動方案可以更彈性、精進的展開，在執行解決方案的期間，必須觀察與評估執行的效果、並且根據效果修正與調整計畫的執行，在批判與修正的循環之下持續行動方案，使行動中也可保證有品質的專業資料蒐集與計畫執行（蔡清田，2013；Mcniff, Lomax, Whitehead, 1996/2001）。

（三）行動後的研究：在循環的改善行動之後，最後便是要公開實踐的知識，從釐清問題、行動執行與修正、到執行歷程的困難與精進之法，澄清與分享實踐者在專業領域的成長，提供他人理論與實務結合的參考（蔡清田，2013；Mcniff, Lomax, Whitehead, 1996/2001）。

歸納以上程序，研究者為解決教室現場缺乏新移民文化相關議題及促進幼兒族群關係的教學問題，也規劃了三階段的循環省思與修正，在行動前研究自我省思並做相關文獻探討以釐清現況並擬定計畫、在行動中觀察孩子的學習成效及修正教師的教學策略進行研究以評估與精進行動方案、在行動後分析教師執行歷程與學生學習轉變以呈現研究成果，並求教育現場專業的精進。

第二節 研究場域與研究對象

為了將本研究所欲解決的教學問題具體描述，本節將分兩部份釐清研究的起點，首先是描述研究場域，再者陳述研究對象，包括教學者與幼兒的族群背景與教學。

一、研究場域

研究現場是研究者從事教學工作的天晴國小附設幼兒園向日葵班，位於臺灣南部的市郊小城鎮，學校就在最熱鬧十字路口處，社區鄰近工業區與交流道，全校共有普通班 26 班、資源班 1 班、幼兒園 1 班，幼兒園家長組成多為鄰近工業區之雙薪勞工階級，所以也多有隔代教養的情形。

向日葵班附屬國小校舍內，可以分享國小許多豐富的行政、活動、硬體設備等資源，幼兒園位於前區邊緣的舊大樓 1 樓，離大門口近，動線方便並且易受關注，常參與國小部舉辦的活動，但眾多活動中與多元文化教學相關者甚少，在研究者在校內服務 10 年經驗中僅有 3 次，有兩次相關的展覽與宣導、一次是米食活動中的穿插的越南米食攤位擺設。此外學校附近由於有許多東南亞移工，因此社區內除了許多小商家、農田、廟宇可供為教學資源外，也有東南亞商店、越南小吃店、美容店可以提供為教學資源等。

二、研究對象

（一）教師的族群背景與教學

本研究教學的執行由向日葵班的兩位主教老師進行協同教學，其中之一為研究者，其族群背景為父母皆為客家人，另一老師族群背景則為外省父親與閩南母親的結合。教室裡進行過的主題教學以主流文化為主，向日葵班老師會在教學中、常規討論時與孩子們提及自己的故事與族群背景，並且相信每個族群的正向之處。兩位教師的教學經驗可以分為教學主題設計及多元文化教學經驗敘述，首先在主題設定上，老師變化範圍並不大，所觸及的主題教學所關注的主要議題、所

使用的教材是一般幼兒園都普遍會進行的主題如運動會、植物的生長等等；再者，在多元文化教學的經驗方面，每週四會進行母語童謠教學及母語日活動（閩南語為主），曾帶領孩子以越南語道早安及點名，關於越南文化方面的教學，曾進行過一次環遊世界的教學主題有約略提到越南的飲食與衣物、配合節慶或教學需要時會諮詢東南亞裔新住民媽媽相關語文與飲食資訊，並且邀請越南裔新住民家長分享越南食物、午休故事時間時說過原住民及越南的傳說故事、跳過原住民及客語的律動等。綜合上述，兩位教師未曾專就非主流文化進行相關主題教學；但在母語教學方面則是以著自己不流利的閩南語與孩子們共同努力學習運用，也會配合主題偶爾點綴是的融入其他客語、原民語、越語及其文化，並期許孩子能多使用家裡人會使用的各種語言以擁有多元文化能力。

（二）幼兒背景

本研究的教學對象向日葵班是一個 3 到 6 歲的混齡班，然而研究中所探討之幼兒族群關係轉變，則因為幼兒表達能力的限制，僅針對 13 位大班幼兒進行主題教學前後的訪談以瞭解其族群關係之發展，由於幼兒之年齡、族群、家庭背景皆為影響教學歷程以及彼此族群關係發展之因素，因此將幼兒之基本背景資料描述如下：班上學生共 30 名，年齡層可以區分為 13 位大班、14 位中班、3 位小班。族群背景可以分為 27 位臺籍幼生、1 位陸裔新住民之子、2 位越裔新住民之子（大班），其中 27 位臺籍幼生以及 1 位陸裔新住民之子家中主要使用語言是華語、閩南語；而越裔新住民之子娟娟的父親是受薪勞工，主要使用語言是華語，母親主要使用語言也是華語，但由於在家中經營越南小吃店的關係也會在家中經常使用越語，並且經常教教配偶和一子一女越語；另一位越裔新住民之子的態態的父親是受薪勞工，主要使用語言是華語以及閩南語，母親在家中主要使用語言是華語。職業方面有一半以上之主要照顧者在鄰近工業區工作，其餘則多數從事服務業、經商，少數有從事軍職、教職、護士等職業，其詳細背景資料如附錄四。

（三）研究倫理

本研究是為了精進教室現場的專業，透過研究者省思、評估、修正教學的當下，所有的參與者都將跟著改變，基於研究倫理，本研究於實施前、中、後將會用以下四種方式維持研究倫理：

1.告知式同意函徵得同意

進行研究前以書面同意函（附錄一、附錄二）清楚告知本研究目的與方式，使研究參與者瞭解所將進行的行動方案，並且承諾研究期間將維護研究參與者權益、並尊重其意願，在徵得研究參與者同意後，研究始得進行。

2.遵守保密原則，確保研究參與者個人隱私

研究期間所有資料蒐集、整理與分析將採用代碼方式呈現，錄影與錄音會以匿名文字檔呈現於報告中，影音檔不外流，若需呈現照片紀錄學習的部份會做臉部模糊處理。

3.妥善保管所有研究資料

本研究進行前後將依照告知研究參與對象資料保密與呈現方式處理相關資料，並善盡保管之責，所有資料不外流，包括教學活動觀察、幼兒活動情形觀察、省思札記、討論紀錄、幼兒的作品、幼兒訪談。

第三節 研究歷程

本研究根據行動研究法的內涵與程序，規劃以下六階段的研究工作：詮釋理解現況、擬定越南小吃教學主題網、族群關係發展前訪、越南小吃主題教學探索、族群關係發展後訪、研究資料分析與呈現，茲說明如下。

一、詮釋理解現況

透過觀察、訪談、以及與多元文化教學文獻分析理解班級裡進行越南文化教學的資源、可能性，另一方面探討幼兒族群關係概念相關文獻，藉理論以釐清幼兒學習越南文化教學可能的起點與成果評量的方法。

二、擬定越南好好吃教學方案

本研究根據文獻探討的結論，依照多元文化教育的意涵與實踐、及相關教學理念去設計越南文化教學主題，並依據以上設計越南好好吃主題教學方案以進行教學研究（詳細請參照本章第四節）。

三、理解幼兒族群關係起始狀況

依據研究目的，研究者為了理解進行融入越南文化主題教學前後幼兒的族群關係發展之變化，擬定訪談大綱（詳見附錄二），在教學進行前訪談幼兒，以理解其族群關係起始狀況，但是由於中班與小班幼兒的語言與族群關係發展尚有限，因此僅針對大班幼兒進行訪談。

四、越南好好吃主題教學探索

本研究的越南文化主題教學實踐，以教學實施、教學省思、調整計劃三個階段的循環直至結束。主題進行的方向從幼兒對越南特產、小吃的品嚐與欣賞開始，接著引導幼兒分析越南小吃的食材與營養特色、並實際的選購、烹煮，最後再與幼兒共同討論建構越南小吃店扮演遊戲，並且教學中引用越南相關主題繪本與兒歌幫助幼兒對在台灣的越南文化之理解和欣賞，並且促進母親為越南裔新住民幼兒對母親文化的認同。在教學探索期間研究者隨時進行教學的省思，並做教學中的活動紀錄、幼兒活動觀察，並調整教學進行方向。

五、理解幼兒族群關係發展的轉變

在主題教學進行中觀察幼兒，教學探索後則進行大班幼兒族群關係概念訪談，以評估教學前後幼兒族群關係發展轉變的情形，並做資料分析。

六、研究資料分析與呈現

在教學進行後整合及分析本行動研究中所有蒐集的資料，與文獻資料做回應、對照，並透過省思、與大學教授專業對話，澄清觀念，呈現越南文化教學發展的實踐歷程的可行性與建議。

第四節 融入越南文化主題教學活動實施架構

本研究所實施的融入越南文化主題教學依照研究目的與文獻探討做計畫，隨著研究資料蒐集與課程進行，分三階段評估進行結果與所產生問題，並依評估擬定解決問題策略與修正教學計畫，以下分兩點說明本研究實施架構與修訂情形。

一、融入越南文化主題教學活動實施架構

融入越南文化主題教學活動實施的架構如圖 3-1 所示分作三階段的評估、計畫、行動，並在課程結束後進行幼兒族群關係轉變的分析。計畫初期分析課程設計與幼兒族群關係之問題，以諮詢多元人員意見、蒐集資料修正課程，並進行由淺入深的文化課程及融入社區資源的教學活動；計畫中期分析了課程進行中幼兒對差異的負向回應，並且修訂與進行反偏見課程；計畫後期分析了課程進行中教師與幼兒對越南文化知識無法運用的問題，並且利用蒐集家庭知識基金策略修訂課程，並進行以幼兒為主的食材觀察分析、小吃店建構與扮演、跨文化比較等教學活動；最後在進行幼兒族群關係轉變的分析與整體行動研究的結果評估與呈現。

二、融入越南文化主題教學計畫與修訂

本研究依據文獻在行動研究之初將主題擬定為越南食物好好吃，以貼近幼兒生活的越南特色食物為主，探討越南與臺灣飲食文化的差異與台越交流情形，引導孩子正向欣賞、理解、認同文化上的差異，設計上以越南的特產、越南小吃與越南小吃店為主軸，教學前設計的教學主題網如下圖 3-2，而隨著研究進行時的評估逐步修正，最後實際進行的教學主題網如下圖 3-3，在越南特產的部份添加了「友善食物分享」的友善族群交流活動、「到社區東南亞商店」的社區觀察活動、「特產小書製作」的跨國貿易理解活動、「不一樣的好朋友」反偏見故事與戲劇活動；在越南小吃的部份則是增加了娟娟越南小吃店、實際觀察與點餐；最後在越南小吃店的部份則是增加了幼兒想要作吉祥物的創意而加入了越南斗笠與國服，實際教學活動內容如下表 3-1，教學活動所使用到之繪本故事書目則收錄於附錄五。

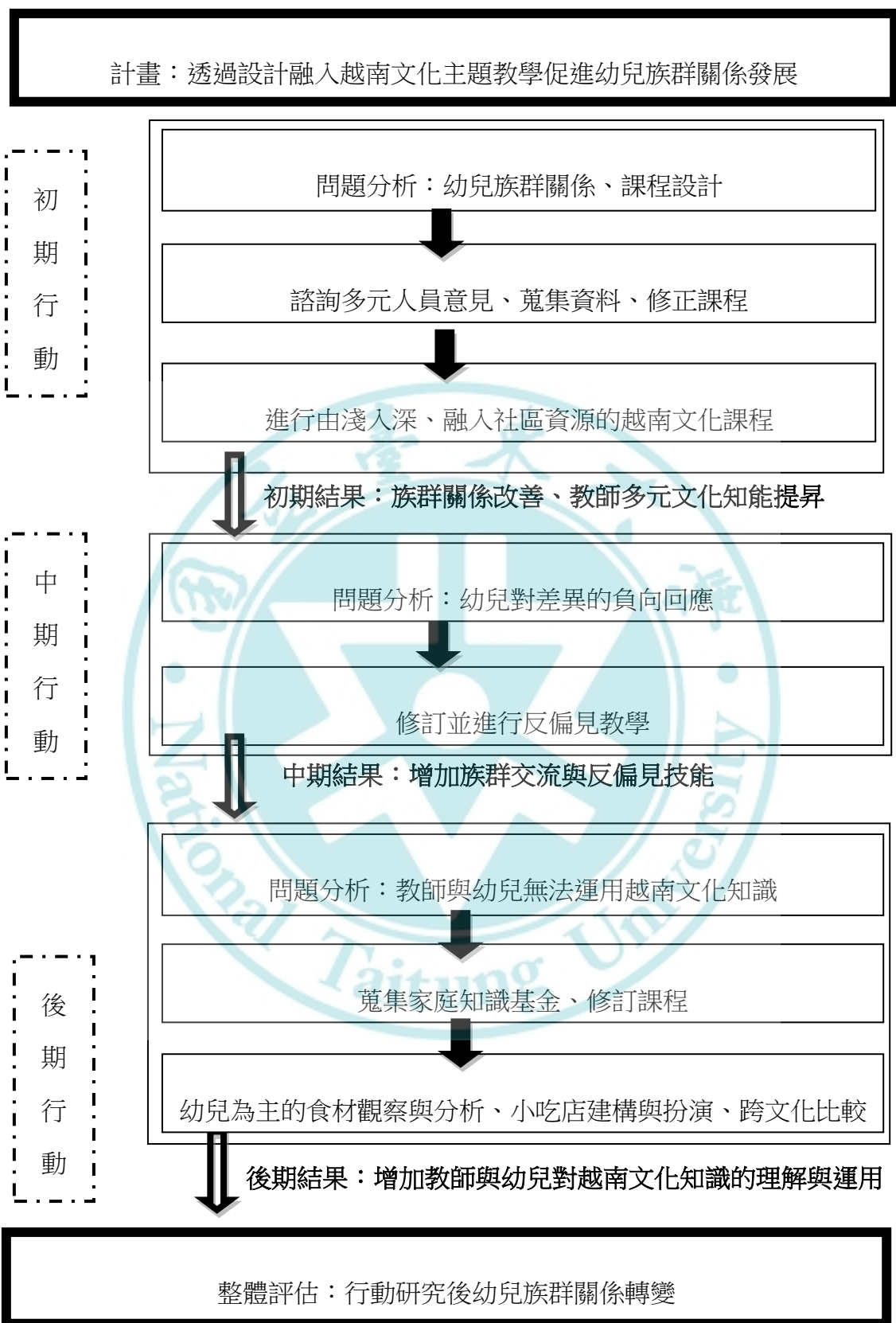


圖 3-1 融入越南文化主題教學實施架構

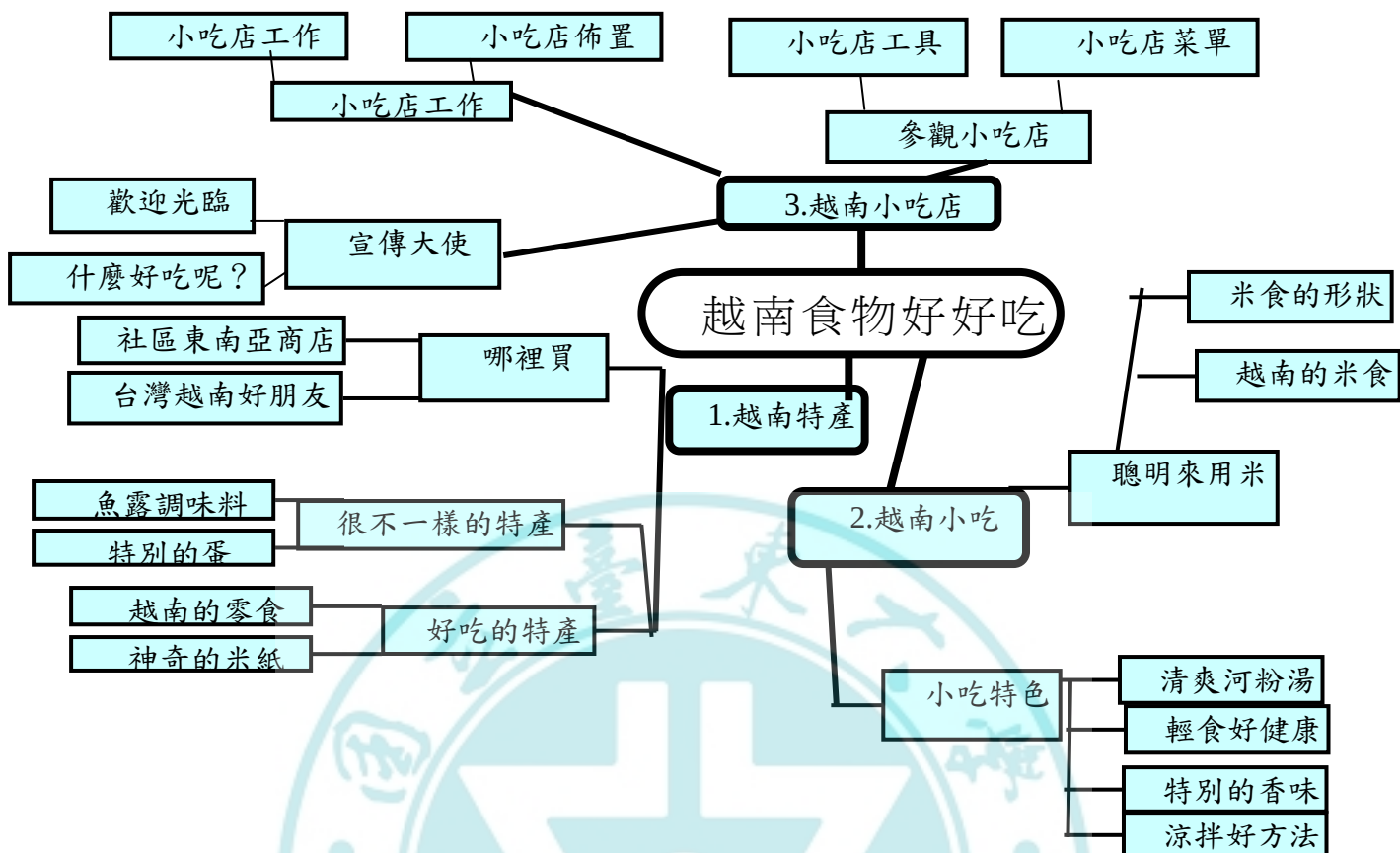


圖 3-2 融入越南文化教學主題網（教學前設計）

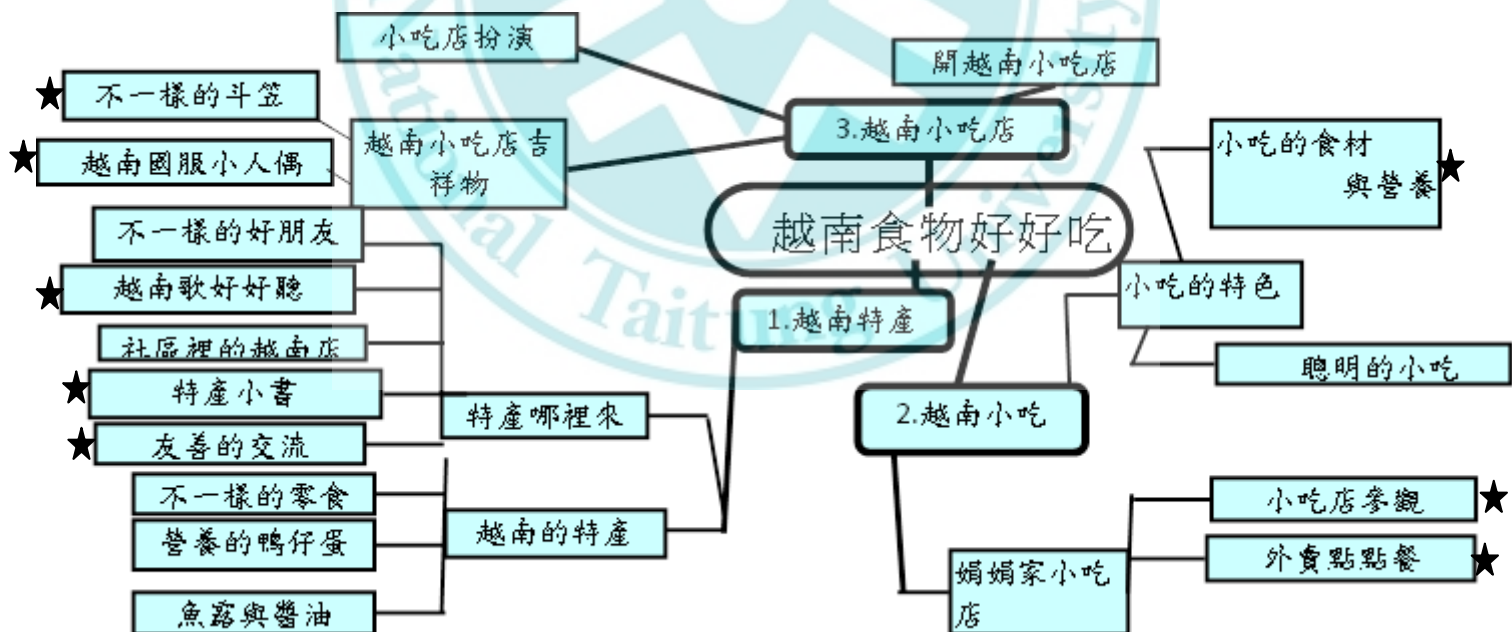


圖 3-2 融入越南文化教學主題網（實際教學後）

* 星號為實際教學後增加的教學活動

表 3-1 融入越南文化主題教學活動表

概念	活動名稱	活動內容
越南特產	一、不一樣的零食	1.《我們都是一家人》故事與討論 2.特產觀察、品嚐、猜一猜 3.特產叫買與買賣遊戲 4.特產包裝袋創作與分裝
	二、社區裡的越南店	1.《環遊世界做蘋果派》故事與討論 2.參觀社區越南店事前計畫 3.參觀越南店後心得紀錄與分享 4.《回外婆家》故事與討論 5.”搭飛機去越南”遊戲
	三、特產小書	1.《玉井芒果的秘密》故事與討論 2.特產小書製作、討論與介紹
	四、越南歌好好聽	1.越南童謠與律動 2.《蘋果甜蜜蜜》故事與討論
越南特產	五、魚露與醬油	1.《提蒂安的禮物》故事與討論 2.”烏秋”童謠與改編遊戲 3.春捲製作與品嚐
	六、營養的鴨仔蛋	1.《不一樣的分享日》故事與討論 2.鴨仔蛋烹煮與品嚐 3.分享鴨仔蛋扮演遊戲
	七、友善的交流	1.《我的小寶貝》故事與討論 2.越南食物品嚐與友善回應練習 3.《和平樹》故事與扮演遊戲

		4.”台灣與越南人”故事創作
八、不一樣的好朋友		1.《您從哪裡來》故事改編戲劇活動 2.《不可以笑我的朋友》故事改編戲劇
越南小吃店	一、小吃店參觀	1.參觀人事物心得與紀錄 2.”緊來買”童謠律動與食物分類
	二、外賣點點餐	1.小吃店菜單與菜色照片認識 2.分組來點餐
	三、小吃的食材與營養	1.小吃食材觀察與紀錄 2.小吃食材介紹與聞香杯遊戲
	四、聰明的小吃	1.《夏天的一天》故事與討論 2.小吃食材圖卡分類與營養分析
	一、開小吃店的準備	1.”小吃店企劃”分組討論與紀錄 2.分組創作小吃店物品
	二、小吃店扮演遊戲	1.小吃店工作角色討論與分配 2.小吃店工作內容討論
	三、不一樣的斗笠	1.臺灣與越南的斗笠觀察與比較 2.紙斗笠縫工創作
	四、越南國服小人偶	1.臺灣與越南的服飾觀察與比較 2.越南小人偶創作

第五節 資料蒐集與分析

教學發展的歷程與成效皆由教師與幼兒所共同建構出來，為了檢證越南文化教學發展歷程與與幼兒族群關係概念學習成效，本研究採用觀察法、省思札記、

幼兒作品與學習單、族群關係訪談，以下描述資料蒐集的方法與分析的方法。

一、資料蒐集

（一）觀察法

觀察法包括教學活動過程的觀察以及幼兒活動觀察，本研究的觀察期程自 104 學年度 5 月初至 6 月 30 日學期結束。在教學活動觀察的部份，於每日的主題教學活動進行期間（每日一小時）進行錄影，並將教學活動進行時教師與幼兒的語言與非語言的互動轉換為逐字稿，總共收錄 38 小時的錄影並轉為 38 篇逐字稿；在幼兒活動觀察的部份，則是在主題教學活動期間每日的自由活動時間針對幼兒進行越南文化相關議題的活動或對話做觀察錄音輔助紀錄，並轉換成文字檔，研究期間總共收錄了 30 筆觀察紀錄。

（二）省思札記

依據主題教學活動，研究期間研究者每日做教學日誌暨省思，研究期間隨時幫助釐清教學的盲點，修正教學的發展，也隨時協助檢視研究的方向，研究期間總共收錄 38 篇省思札記。

（三）討論紀錄

本研究裡越南文化主題教學的進行，需要協調相關的資源、協同教師彼此之間也要有一定的溝通，教學才能穩定的進行，因此本研究進行期間，研究者與協同教師針對教學策略的成效與族群關係的轉變每周進行 2 次討論，並且將討論做文字紀錄以當作瞭解研究發展的脈絡的重要線索，研究期間總共收錄了 16 篇討論紀錄。

（四）幼兒的作品與學習單

本研究除了觀察幼兒在主題教學期間的言行之外，也收集幼兒的圖畫、創作

品、學習單以分析其中呈現的族群關係發展、對學習策略的回應，以理解幼兒學習的成效與族群關係的轉變，主題教學活動期間總共收錄每位幼兒學習單 16 張、作品照片 5 張、圖畫 2 張。

（五）訪談法

1.族群關係訪談

本研究主要想探幼兒越南族群關係發展在研究裡是否有改善，因此設計族群關係發展訪談大綱，在教學實施的前後進行訪談，以瞭解其轉變，內容則可以分為族群認知、族群態度、族群認同三部份，例如詢問幼兒對越南人與台灣人差異的想法、喜不喜歡越南食物或歌謠、對於自我族群身份的看法等（詳見附錄三）。但是由於中小班幼兒語言能力的限制，且研究者擔心偏見題項對其有負面影響，及本研究主要要改善的問題是越裔新移民子女的認同狀況，因此族群關係訪談僅對 13 位大班幼兒實施，而其中族群認同的部份則是僅對兩位越裔新移民子女，研究期間共收錄 13 位幼兒教學前後各 1 篇訪談紀錄，總計 26 篇族群關係訪談紀錄。

2.家長訪談

本研究為了蒐集融合越南文化主題教學相關資源，因此在行動研究進行期間採用半結構式訪談大綱，利用接送時間在教室、放學後在幼兒家中進行非正式訪談，以錄音輔助紀錄，研究期間共訪談 5 位家長，總計收錄 12 次的訪談紀錄。

3.專家會議

本研究在行動研究期間為了蒐集越南文化、融入越南文化教學資料，因此透過諮詢越南文化、多元文化教育專家獲取具體教學建議，專家會議每月 1 次，共計 3 次，每次 1 小時以錄音紀錄，並轉做逐字稿，研究期間共收錄 3 次專家會議紀錄。

二、資料的整理與分析

為了幫助研究者澄清和理解所探究的行動方案可行性，系統與持續性的整理

與歸納研究資料將可以幫助研究者省思、評估、修正的過程，以下就資料的整理、分析與研究的信實度做說明。

（一）資料整理

本研究的資料整理依據種類分為觀察紀錄、教學觀察、教學日誌、研究日誌、幼兒作品與學習單、訪談，除了幼兒作品與學習單之外，皆以文字資料呈現，為了存取與分析方便，資料的整理皆進行分類和編號，整理方式如表 3-3。

表 3-2 資料整理方式

資料種類	編碼範例	說明	代表意義
觀察紀錄	觀 0308-S1	國字代碼、日期、學生編號	3 月 8 日 1 號學生觀察紀錄
教學觀察	教 0308	國字代碼、日期	3 月 8 日教學觀察
研究日誌	研誌 0308	國字代碼、日期	3 月 8 日研究日誌
訪談	訪 0308-S1	國字代碼、日期、學生編號	3 月 8 日 1 號學生訪談紀錄
專家會議	專 0428	國字代碼、日期	4 月 28 日專家會議
幼兒作品 與學習單	單 0308S1-1	國字代碼、日期、學生編號、 作品編號	3 月 8 日 1 號學生作品 1 號

（二）資料分析

本研究依據質性資料的分析與詮釋的開放編碼、主軸編碼、選擇性編碼三步驟，自研究開始便持續將資料歸檔分析、定期重新整合再分析，以求將研究結果能有統整、清晰的呈現。

1.開放編碼

將所有資料轉換成文本敘述，再依據研究目的找出其中關鍵詞句、或事件，給予每個事件或關鍵敘述標籤，找出反覆出現的概念或情境，例如介紹越南文化事物等，並加以歸類整理。

2.選擇性編碼

研究者在反覆檢視並歸類統整開放編碼資料後，選定核心範圍，建立數個子集資料，例如教學成效中幼兒於教學活動中學習回饋的正負向等、幼兒作品中所表達的認知與目標達程度等，研究過程中持續將資料歸類、形成架構，並且透過方案調整中的資料累積，不斷調整架構直到穩定。

3.主軸編碼

在所有資料歸類、統整、檢核驗證後，便逐漸串連成一個可以描述性的架構，研究者找出各類資料重新編排、彙整，以有意義的連結方式將所有資料做一完整有脈絡的呈現。

第六節 研究信實度

為了增加本研究的信實度，本研究在研究進行期間執行以下文獻中所提出的四個面向的策略，以提高本研究的真實性與可信賴程度（陳惠邦，2001；潘淑滿，2006）。

一、提昇確實性的策略

為了讓研究有具體而清楚的資料，以增加研究的可信度方面的策略，可以運用多元方法的驗證，包括長期在現場的參與、維持觀察的持續性、影音等多元資料、參與者檢核等。在本研究中，研究者透過在自身教學現場的長期參與，且在現場以持續且多元的方法收集錄影、錄音、作品、跟多方人員的訪談與討論等資料，利用多方的詮釋、檢核、修正，以確保能夠呈現具清晰脈絡且完整少誤差的資料，藉此提高了本研究的確實性。

二、提昇可靠性的策略

這方面的策略是為了讓研究中收集的資料都值得信賴，其作法是保持研究資料的穩定搜集，並且詳實的陳述與紀錄以供稽核。在本研究中，研究者事先規劃收集資料的時間、來源、次數，保持長時間規律的搜集資料，並利用錄音、錄影、照片等工具協助紀錄且轉成逐（文）字稿，以此確保研究的嚴謹，並提高研究的可靠性。

三、提昇可推測性的策略

這方面的策略是為了讓研究能透過詳實的描述與合理的詮釋呈現真實研究經驗，以提高研究的可供參考推論的程度，其作法是蒐集有豐富敘述且符合研究所運用理論的資料，並盡可能運用所蒐集的資料的重現研究的問題、目的、場域、方法、設計等等情境。在本研究中，研究者清楚詳盡的描述研究的方法、場域、研究結果的分析等脈絡，並交互運用文字、圖表、意義的方式做詮釋，以真實呈現行動研究的情境與經歷，讓讀者可以依據脈絡自行推論。

四、提昇客觀性的策略

這方面的策略是為了提高研究的驗證性，其方法是透過三角校正來避開研究的偏見與迷思。本研究依據研究問題採取多方資料的蒐集，以多層面的三角檢核比較、對照、檢驗同一情境下所呈現的概念是否一致，例如以教學活動觀察、研究日誌、討論紀錄檢核教學歷程，減低先入為主的偏頗分析。

再者，在執行行動研究的過程中，藉由與大學教授、協同教學者、教育先進、及自我與文獻的印證和省思，透過集體的經驗促進行動研究方案的精進與可行性，以確保本研究的效度。

第四章 研究結果

本章根據本研究之研究目的與問題，呈現行動研究的執行歷程與成效，本研究以設計促進幼兒族群關係發展的教學活動為目的進行，從開始到結束可以劃分為三個時期，本章呈現研究結果，將問題、解決方法、與行動循環後的幼兒族群關係發展評估分四節說明，第一節內容為行動研究初期面對教師文化知能不足與幼兒越南族群關係薄弱的問題與解決策略，第二節陳述行動研究中期改善幼兒對差異負向回應的問題與策略，第三節呈現行動研究後期教師缺乏深化課程能力的問題與解決方法，第四節則是行動研究後大班幼兒族群關係的轉變。

第一節 行動研究初期：教師文化知能不足與幼兒越南族群關係薄弱

行動研究初期所面臨的問題有兩個，首先是教師因文化知能不足而有越南文化偏見、並產生設計融入越南文化課程不統整的問題，以及幼兒越南族群關係薄弱的問題，研究者以向多元人員諮詢的意見、教師自行搜尋資源、由淺入深的越南食物主題教學、運用社區越南資源來解決問題。

一、教師文化知能不足

由於教師甚少接觸越南的人、事、物，對越南文化所知甚少，以至於設計相關教學活動時概念零碎，且帶有偏見。以下分別陳述融入越南文化主題教學活動設計缺乏統整性，以及教師對越南文化的態度帶有偏見的兩個問題。

（一）融入越南文化主題教學活動設計缺乏統整性

由於研究者對越南文化不熟悉，導致設計相關教學活動時缺乏統整性。研究者在此次行動研究進行的兩年前曾進行環遊世界的主題教學，當時利用坊間教材將各國（包括越南）的國旗、語言、食物、景色介紹給幼兒，並讓幼兒選自己喜歡國家進行建構與扮演環遊世界的遊戲，研究者在缺乏越南文化知能的情況下重新設計活動，因此初期設計融入越南文化的教學活動時改編了曾經使用過的坊間

教材作為系列活動，在經過與指導教授討論後才發現研究者自身設計多元文化教學的問題：「你設計的活動改編自坊間教材，所以看起來單一、不連貫，沒有辦法呈現統整的概念，而且有呈現刻板印象、旅遊式課程的情形，最好是可以以主題網的方式將概念呈現，再設計活動會好一點」(研 0412)。

研究者與協同夥伴討論若要與原有的坊間教材有所區隔，可以將主題集中在社區現有資源東南亞商店、越南小吃店的共通點上，因此設計藉由實際接觸食物的方式認識不同族群有不同的飲食習慣，但是研究者對於越南飲食文化不甚瞭解，除了品嚐與介紹食物並引導幼兒認識、說出食物的特色以外，不知道如何將越南的食物與其飲食文化統整為連貫的教學活動。

美美師：我們上次新移民有關的課程是上環遊世界，這一次只講越南嗎？

研究者：對阿，這一次我們可以利用小吃店和東南亞商店的資源，讓小孩可以有實際接觸的經驗。

美美師：嗯，這樣都跟食物有關係，我們可以介紹越南食物特色，讓小孩可以認識、欣賞不一樣的食物。

研究者：那透過食物可以怎麼讓小孩增加對越南飲食文化的認識？

美美師：是不是要多說一點越南的故事？

研究者：恩，那我多找一找越南食物有關係的故事好了，再想一想可以怎麼利用故事進行活動

(討 0420)

(二) 教師對越南食物帶有偏見

研究者與協同教師接觸越南文化的經驗有限，因此對越南食物帶有偏見，造成要設計相關活動時有所偏頗。確定主題後，研究者與協同教師討論發現雖然現

在臺灣社會有許多越南移工、越南新移民、越南商店與小吃店，但是檢視自身實際接觸的越南事物不多，對於在選定主題概念中要讓孩子體驗的特產紅毛丹、米紙、法國麵包、河粉等都很陌生，甚至有排斥的想法，美美師便反應：「我也沒去過越南、越南的食物我也比較少吃，我有試過越南的河粉，不知道為什麼帶回家就會有一個怪味，我想這一次的活動還是要挑選孩子適合吃的，並且讓幼兒少量嘗試就好。」(討 0501)，教師在活動之前就已經預設了立場，可以想見對幼兒的正向引導也是有限。

經過幾次與論文指導教授的討論，修正了教學設計的統整，但是也因此發現研究者對於越南文化的接受度仍是有限的，偏見還是存在，並未克服，以至於影響到接下來教學活動的設計。

T：像是魚露、鴨仔蛋也可以納入你的教學主題當中，那是一般越南人都時常接觸到的食物。

研究者：可是我自己就不是很敢嘗試耶。

T：我想你要調整自己的態度，你這樣是對越南文化的負向態度，很容易就將這負向態度傳遞給孩子們了。

研究者：我在孩子面前應該是不會如此。

T：魚露和鴨仔蛋與越南就像臭豆腐和皮蛋與臺灣的關係一樣，你必須設身處地想一想，若是有外國人對臺灣的臭豆腐和皮蛋有如此負向的態度，你是不是會覺得不舒服？你必須要打破自己的文化偏見，就算你不能接受，也不能嫌惡。

(專 0428)

由於研究者實際接觸的越南事物的經驗很少，因此對越南事物接受度不高，對即將進行的主題有許多不確定的成份，像是在研究省思時便會提到：「以往請越

南籍新移民家長分享越南的食物，幼兒都不太喜歡吃越南的食物、分享的食物都會剩很多，也對越南的東西沒有很大的興趣，這一次還要嘗試與臺灣飲食差異很大的魚露及鴨仔蛋，所以規劃上要謹慎一些，以免造成反效果」(研 0501)，以至於在教學活動設計上遲遲未確定要運用的實物與流程等。

綜合上述，從研究者與論文指導教授與協同教師的討論、及研究者的省思中可以看到在融合越南文化主題教學上教師所面對的困難，當融合越南文化主題教學的設計者缺乏對越南文化的接觸與認識，融入越南文化主題教學活動的設計便僅能零散的帶給幼兒對越南族群的淺薄印象，而無法統整的提供幼兒對越南文化生活化的具體經驗，此外教師的文化知能不足所形成的偏見也會使教學活動的方向窄化，並且帶給幼兒與越南族群相處的負向示範。

二、幼兒越南族群關係薄弱

為了瞭解幼兒的越南族群態度、越南族群認知及兩位母親為越南裔新移民之幼兒的越南族群認同發展在行動研究前的狀況，研究者行動研究教學活動進行前針對 13 位大班幼兒做了族群關係的訪談，訪談的結果發現幼兒的越南族群關係發展的確有需要引導之處，以下分三點陳述幼兒越南族群態度多數正向但表淺，幼兒越南文化知識極度缺乏，母親為越南裔新移民大班幼兒的越南族群認同表現一為怯於表達、一為缺乏動機。

(一) 幼兒越南族群態度多數正向但表淺

幼兒族群態度訪談的回答內容顯示幼兒的態度多為正向但表淺。幼兒族群態度的九個訪談題目內容可分為以下兩種：一種為針對越南的人、食物、語言、故事、服飾、歌謠詢問其偏好傾向及原因，一種為針對口音、容貌、食物口味的偏見事件詢問其感覺，研究者依其對回答內容的偏好傾向分析計次，研究者將幼兒各題答案分類為正向、負向做計次，無意見或不瞭解則不計次，每位幼兒的態度意向次數總和在 9 次上下，除了無意見的態度會減少每位幼兒意向態度次數總和

外，訪談題目中的食物選項則會因幼兒對越南食物的認識品項較多而增加新的意向計次。

研究者針對幼兒在九項題目的回應做正負向的做分析與計次，整理如下表 4-1，由表中可以看出多數幼兒的越南族群態度正負向均有，僅有一位母親為臺籍之幼兒對全部問題的回應都為負向，而依據每位幼兒個人的正負向態度次數多寡歸納其態度傾向，可以將 13 位幼兒的族群態度意向分為三類：一為正向多於負向者，有 7 位；二為態度持平者，有 4 位；三為負向多於正向者，有 2 位，2 位幼生之母親皆為臺籍。

表 4-1 幼兒族群態度意向分析表（行動研究前）

幼兒 化名	母親 國籍	母親在家 主要語言	正向 態度	負向 態度	正負傾向
同同	臺籍	閩南語、華語	4	5	持平
文文	臺籍	閩南語、華語	7	2	正向多
婷婷	臺籍(祖母)	閩南語、華語	8	2	正向多
恩恩	臺籍	閩南語、華語	2	7	負向多
云云	臺籍	閩南語、華語	7	4	正向多
娟娟	越裔臺籍	越語、華語	8	1	正向多
月月	臺籍	閩南語、華語	8	1	正向多
漢漢	臺籍	閩南語、華語	6	2	正向多
節節	臺籍	閩南語、華語	9	0	正向多
新新	臺籍	閩南語、華語	3	4	持平
奇奇	臺籍	閩南語、華語	0	7	負向多
意意	臺籍	閩南語、華語	5	4	持平
態態	越裔臺籍	華語	4	5	持平

除幼兒族群態度意向分析表的正負向計次與意向分析外，研究者將幼兒的越南族群態度訪談回應實質內容依照上述三種分類，一一陳述如下。

首先，在越南族群態度較為正向的幼兒雖然對越南事物很能接受且友善，但是無法描述其喜歡越南事物的特色或細節，表示其友善是基於表淺的印象。他們除了大多喜歡越南事物外，並且在回答喜歡的理由時，約一半的答案會用簡單形

容詞正向敘述越南事物，但無法更明確的說出喜歡的理由與其他細節，像云云會說：「**因為我覺得講越南話很特別。**」(訪 0506-S05)，甚至有一半的題目在回答喜歡的理由答不出來的，而這些幼兒在回答偏見事件題目時，則是會對偏見事件表達同理心，像是云云聽到題目中的人說越南人國語很難聽就會說：「**這樣我會覺得很不開心。**」(訪 0506-S07)，但是要追問原因時幼兒就回答不知道。

而有兩位幼兒在在越南族群態度訪談時可以比較細節的說出喜歡越南事物與不喜歡越南偏見的理由，但是其陳述的理由不是對越南族群的主動好奇，他們的越南族群態度也是表淺的友善印象，像是節節在回答為什麼喜歡越南的語言時說：「**恩...因為阿我們兩個講話不一樣，我們兩個碰見的時候，講的話都不一樣，阿，也可以說一些奇怪的話，就是我說奇怪的，我就說我們這個國家的語言給他聽，阿然後他就說他們那一國的語言給我聽，這樣很好玩。**」(訪 0511-S10)；還有娟娟在回答面對說魚露臭的人要跟他說：「**因為我們是臺灣的人，不是他們國家的，所以你會覺得他們很臭，不過你盡量不要說這種話，你雖然覺得很臭，不過會讓人不高興，你應該說，你要說他有特別的味道。**」(訪 0506-S10)。

再者，越南族群態度正負向持平的幼兒，對偏好或不偏好的越南事物與的對偏見事件的抗拒都無法答出緣由，雖對越南事物態度正向，但也不親近。這類的幼兒喜歡或不喜歡的越南事物的理由多說不出來，而答得出理由的多是因差異而喜歡，對偏見事件也會表達不喜歡的感覺，但是整體而言少了正面的形容詞，顯示其對越南文化的冷淡，如同同說：「**因為我們臺灣沒有那種衣服。**」(訪 0506-S01)。

最後在對越南族群態度傾向負面的 2 位母親為臺籍的幼兒，其表現出來的負向態度是對差異與未知沒有理由的拒絕接受，並且對於偏見事件沒有同理心。在對越南事物的偏好上，其中一位幼兒除了未知的食物與故事無法表達偏好，其餘可以展示出來的越南事物圖片都表示不喜歡，而另一位則是喜歡其中兩項，兩人對越南事物有些沒特別原因便不喜歡，有些則是會回答不喜歡是因為差異，有些

則是會回答以沒來由的負面形容詞為原因，像奇奇答不喜歡越南歌謠的原因是：

「因為我覺得很好笑，怪怪的。」（訪 0506-S12）；而兩人對越南偏見事件的題目的提問都回答認同帶有偏見的人的觀點，並且會另外提出負面詞語形容偏見題目內的事物。

研究者：如果有人說越南人說的國語怪怪的，你有什麼感覺？

奇奇：覺得很好

研究者：什麼原因呢？

奇奇：因為很好笑

（訪 0506-S12）

由以上內容的分析，可以看出在教師缺乏越南文化知能狀況下，幼兒的越南族群態度可以分為以下三類：一為正向多於負向者，其表現正向觀感是對表淺印象的友善；二為態度持平者，其對越南意象的偏好、抗拒、與對偏見事件的抗拒缺少述說與形容，呈現出對越南族群態度的冷淡；三為負向多於正向者，其越南意象的負向則是源自拒絕接受差異。

（二）幼兒缺乏越南文化知識

幼兒越南族群認知訪談的回答內容顯示幼兒對越南文化知識的所知甚少，其中雖有回答內容稍多的娟娟，但是其描述簡潔表淺。越南族群認知訪談題目內容有 8 題，分別針對班上越南媽媽、越南地理位置、越南食物、越南語言、越南故事、越南服飾、越南歌謠與越台差異詢問幼兒對內容的理解程度，研究者依其回答內容的有所瞭解、不知道、錯誤認知分析計次。研究者針對幼兒訪談內容分析計次如下表 4-2，由下表可以知道大部分幼兒在訪談的八題中僅有 1 至 3 題都可以回答出相關的瞭解，同時也會有 1 至 2 項的錯誤認知，只有一位漢族幼兒對所有問題的回應都是不知道，而母為越南裔新移民之娟娟則可以對 8 題中的 7 題有相

關回應，其次數超過其他幼兒許多，但其陳述的語句簡短、內容亦淺白，像是回答越南食物的訪談題目時娟娟僅回答少數的小吃的名稱：「**河粉、豬腳麵、湯、麵包。**」(訪 0506-S06)。

表 4-2 幼兒越南族群認知訪談分析表（行動研究前）

幼兒 化名	母親 國籍	母親在家 主要語言	有所 瞭解	不知道	錯誤 認知
同同	臺籍	閩南語、華語	2	5	1
文文	臺籍	閩南語、華語	2	6	0
婷婷	臺籍(祖母)	閩南語、華語	3	4	1
恩恩	臺籍	閩南語、華語	2	6	0
云云	臺籍	閩南語、華語	0	6	2
娟娟	越裔臺籍	越語、華語	7	1	0
月月	臺籍	閩南語、華語	1	6	1
漢漢	臺籍	閩南語、華語	2	5	1
節節	臺籍	閩南語、華語	3	5	0
新新	臺籍	閩南語、華語	3	5	0
奇奇	臺籍	閩南語、華語	1	7	0
意意	臺籍	閩南語、華語	3	3	2
態態	越裔臺籍	華語	3	5	0

除了表 4-2 可以看出幼兒的對越南族群認知的程度，研究者將幼兒的的答覆內容依照題目分析說明如下。

首先在臺灣與越南的差異的題目中，一半以上的幼兒回答不知道或錯誤認知，僅有 4 位幼兒能說出語言上有差異。幼兒在這一題答覆內容中 13 位幼兒裡有 7 位回答不知道臺灣與越南的不同之處，有 1 位猜測差異在於越南人吃得比台灣人少，1 位母親為越南裔新移民的娟娟則是回答越南人與台灣人都一樣，有 4 位幼兒則是回答差異在於語言的不同，而其中云云的回答帶有偏見，他的答覆是：「**就是台灣人會講話比較好聽，另外一種人講得話比較不好聽。**」(訪 0506-S05)。

接著在辨別班上同學的媽媽是否為越南裔的題目訪談中，大部分的幼兒可以辨識出班上兩位越南裔媽媽的其中一位，但區辨的方法是藉由老師或同學的告知

的淺薄印象，僅有兩位幼兒可以說出區辨越南裔身份方法是語言與衣著的展現。在這一題的回答中，13 位幼兒中有 7 位可以說出娟娟媽媽的越南裔身份，2 位可以說出態態媽媽的越南裔身份，2 位（含娟娟）可以同時說出娟娟與態態媽媽的越南裔身份；而進一步追問幼兒如何得知，有 3 位幼兒答不知道，6 位幼兒回答是老師或同學告知的，2 位幼兒分別回答是因為語言與服飾上表現的不同，像是節節說：「**因為娟娟有跟我講，而且娟娟有教我一些越南話。**」（訪 0506-S10）。

在越南地理位置題目的答覆內容中，幼兒表現出來的是有一些簡略的印象與猜測。幼兒回答對越南的地理位置的答案都是不知道，在經過研究者追問台越交通方式之後才有 6 位幼兒答覆越南很遠或需要坐飛機才會到。

在越南食物知識訪談的結果則是僅有母親為越南裔新移民的娟娟可以提到相關的瞭解，但是娟娟開始的答覆是不知道，需要老師追問娟娟媽媽小吃店的商品，娟娟才可以簡略的回答：「**河粉、豬腳麵、麵包，媽媽講河粉最有名。**」（訪 0506-S06）。

而在越南國服知識相關的訪談上，節節、恩恩、娟娟可以簡短的說出越南國服的特徵。節節、恩恩的回答比較單一，像是恩恩回答：「**娟娟有穿過，上衣有很多洞洞。**」（訪 0506-S04），而娟娟則是回答：「**很漂亮，有很多花、是寶石的花。**」（訪 0506-S10），內容上有稍微多一點的簡略形容。

在越南歌謠知識的訪談中，所有幼兒都沒聽過，僅有娟娟可以說出母親有教過，並且娟娟回答老師對兒歌內容的提問：「**是在講爸爸愛小孩。**」（訪 0506-S06）。

最後在越南故事題目與越南語言的回應內容如下，在越南故事題目中全體幼兒的反應皆是不知道，而幼兒對越南語言理解題目的最初回應都是不知道，在老師提示：「**上課點名的時後會說的越南話是什麼？**」（訪 0506-S03）有 8 位幼兒可以回答每日點名答有的越南話，其中娟娟則是在提示下另外可以說出較多的越南生活用語。

研究者：你聽過哪些越南話？

娟娟安靜

研究者：說說看

研究者：謝謝，怎麼說？

娟娟：cảm ơn（謝謝）

研究者：還有嗎？

娟娟：還有 Đừng khách sáo（不客氣）

研究者：那是什麼意思？

娟娟：就是不客氣

（訪 0511-S06）

從上述越南族群認知訪談內容可知全體幼兒僅能部份記憶行動研究之前老師在上學期介紹過的幼兒分享的越南服飾、打招呼的語言、班上的越南裔家長、節慶食物、臺灣與越南間的交通方式，但需要老師提示才能答覆相關內容，且無法描述太多，而母親為越南裔新移民的幼兒之一的娟娟對於越南知識訪談的可回應題數與內容雖都稍多於其他幼兒，但是回答的內容也簡略，並且同樣需要提示才能說出所知，可以見得全體幼兒在越南知識方面極度缺乏，。

（三） 母親為越南裔新移民之幼兒的越南認同分別為怯於表達及缺乏動機

越南族群認同的訪談上只針對兩位母親為越南裔新移民幼兒娟娟與態態，娟娟與態態在認同訪談答覆的表現上一個顯得怯於表達、一個顯得缺乏動機。越南族群認同的訪談題目有五題，題目內容主旨為自我身份的認定情形、對與越南相關的事情是否有認同情形、對越南相關的物品是否有認同情形、對母親越南經驗是否有認同情形、對越南負面認同情形。以下分別說明兩位幼兒的家庭背景、越南族群認知與族群態度的概況，再陳述其越南族群認同訪談內容的分析。

娟娟由於媽媽在家中經營越南小吃店與先生一同分擔台越兩邊家庭開銷，家

中有兩名越南助手、許多外籍移工、新移民往來，且近兩年都有回越南兩次經驗，所以娟娟每日都有可以接觸越南人事物的機會。娟娟在前述族群態度的表現上是可以歸類為正向多於負向者，其對越南意象是對越南事物很能接受且友善，但是無法描述其喜歡越南事物的特色或細節，表示其友善是基於表淺的印象；而在越南族群認知方面娟娟的表現可以從表 4-2 看出娟娟在八題中有 7 題都可以提出相關的瞭解做回應，超過全體幼兒的次數，但是從前述越南族群認知中的分析中可知娟娟其回答內容簡短淺白，顯示其越南文化知識仍屬極度缺乏的。

娟娟在越南認同的訪談中可以答出自己的雙族裔身份與緣由為：「**因為我是臺灣生出來的，可是媽媽教我很多越南話**」（訪 0511-S06），表示其對越南身份的認定，可是在其他四題對越南事物與經驗的欣賞與陳述的訪談中的反應都是沒有什麼值得分享的，但在研究者進一步追問是否覺得越南衣服和食物都很棒，以及是否喜歡回越南的經驗與越南的親人，娟娟會表達欣賞與喜歡，並且陳述其對越南與臺灣為同等的欣賞，看不出兩者相異之處。

研究者：你喜歡那裡嗎？

娟娟：（點頭）。

研究者：喜歡哪個部份？

娟娟：因為越南的東西很好吃，臺灣的也是。

研究者：那有什麼不一樣的地方嗎？

娟娟：沒有，吃起來跟臺灣的都一樣。

（訪 0511-S06）

由以上可以理解娟娟由於經常接觸越南的人事物，因此對越南族群的認同有態度上的偏好、有身份上的認定與親近的情感，但缺乏越南文化的知識所以無法陳述自己對越南事物的認同緣由。

此外娟娟在認同上也表現出了怯於表達，研究者在詢問越南是否有特別衣

服、食物、或玩的可以介紹時，娟娟直接回答：「**害羞**」(訪 0511-S06)，從族群認知的訪談題目也可以佐證娟娟怯於認同的表現，如明明媽媽曾經在訪談中表示：「**我有教過娟娟唱越南歌，他很會唱**」(訪 0430-M06)，但面對老師的訪問，卻都說沒有，要研究者多問幾句才肯說，或回應是因為害羞所以不好意思說。

研究者：你知道越南人的歌嗎？

娟娟：(搖頭)

研究者：你以前說你知道

娟娟：知道，只知道一首

研究者：那可以請你唱給我聽嗎？

娟娟：阿？

研究者：害羞嗎？

娟娟：(點頭)。

(訪 0511-S06)

態態媽媽為自助餐店臨時工，賺的錢為自己與兩個孩子的零用，態態接觸越南事物的機會來自於母親與同鄉友人交流、與越南親人的手機通話、及母親偶爾上東南亞商店的機會，態態在前述族群態度的表現上是可以歸類為正向負向持平，對偏好或不偏好的越南事物與的對偏見事件的抗拒都無法答出緣由，顯示其對越南文化的冷淡，如在回答若有人說越南魚露很臭會有什麼感覺，態態便說：「**沒關係。**」(訪 0506-S14)。而態態在越南族群認知可以從表 4-2 看出態態在 8 題中僅有 3 題可以提出相關的瞭解，且其回答內容更僅能提出差異所在為語言與食物及其所聽過得一個越南詞語，而沒有進一步描述，其越南文化知識與娟娟比起來顯得更加缺乏。

態態在越南認同的訪談中可以答出自己的雙族裔身份與緣由為：「**因為我去過越南，也有在臺灣**」(訪 0506-S14)，表示其對越南身份的認定，可是在其他四題

對越南事物與經驗的欣賞與陳述的訪談中的反應都是沒有什麼值得分享的，在研究者進一步追問是否有特別越南的衣服和食物可以說說看時，態態的回應則是：

「**玩的東西都跟臺灣一樣阿**」（訪 0511-S14），而在研究者請態態說說與外公外婆的跨國講電話的經驗，態態也回應：「**沒有什麼特別的，他們都在越南沒有回來過**」（訪 0511-S14）。

從上述內容可以理解態態接觸越南的人事物相較於娟娟的生活環境較少觸及越南文化知識，因此對越南族群的認同雖有身份上的認定，但態度上中立冷淡、情感上顯得疏離。

而態態在族群認知訪談時的答覆也回應了態態的冷淡與疏離，在研究者已經有娟娟媽在資料訪談中提到：「**對阿，態態跟阿嬤還有媽媽來過店裡買過吃的，他們在家裡自己也會煮這些吃的**」（訪 0428-M06）的資訊後，研究者提問：「**想想看，媽媽以前也有在教室介紹過一兩次，還帶了一大鍋來學校，還是你有沒有陪媽媽吃過越南的食物？**」（訪 0511-S14），態態的回應是不記得了，卻在追問中態態表示媽媽吃越南食物的時機是：「**媽媽有時用煮的、有時用買的**」（訪 0511-S14），從這樣的比對中可以瞭解到態態對越南的認同沒有歸屬感、也沒有想瞭解母親母國文化的動機。

綜合上述族群關係的三項訪談資料中可以看出幼兒在越南族群關係態度方面的表現為七位幼兒正向但表淺、四位幼兒正負向持平者對越南的偏好或拒絕沒有特殊緣由顯得冷淡、兩位幼兒負向多於正向者抗拒接受差異並且會帶有負面形容詞；而幼兒在越南族群認知的表現上則是可以對研究者曾經進行過的相關越南課程有少許印象，文化知識極度缺乏；而兩位越南華裔新移民之子在越南族群認同的表現上則是可以看出幼兒生活背景中越南文化知識存在的多寡影響到了幼兒在對越南族群認知的能力與對越南族群的情感，因此娟娟的越南族群認同顯得有親近的情感但怯於表達，態態則是表現出認同疏離且缺乏動機。

三、解決方法：

由於教師缺乏多元文化知能導致在越南文化相關教學的帶領與設計上有所偏頗、無法帶給幼兒深刻的體驗，而幼兒在越南族群關係發展上的薄弱確有需要引導之處。為了解決以上問題，研究者透過諮詢多元人員意見、由淺入深的活動設計、將社區越南資源融入教學活動作為因應策略，希望可以減低教師因缺乏知能在教學中的負面影響，並促進幼兒族群關係發展。

（一）藉由諮詢多元人員意見以增加研究者多元文化知能

由於研究者缺乏多元文化知能的問題所造成的教學活動設計不統整且偏頗，研究者透過諮詢越南裔新移民家長、漢族家長與研究者同儕、東南亞商店人員的經驗增加自我的多元文化知能，並且藉此減低自我偏見、增加設計融合越南主題教學活動的概念。

1.越南裔新移民家長的生活經驗提供越南人的觀點與跨國經驗

為了設計越南主題教學活動，研究者改變以往只與越南裔新移民媽媽多聊幼兒教養的事情，而跟其諮詢越南族群的知識，像是諮詢態態媽研究者從未接觸過的越南特色食物鴨仔蛋，態態媽便提供了親身的經驗：「小時後有吃過鴨仔蛋阿，媽媽說很營養就吃，阿越南也到處都有鴨仔蛋，就是大家吃習慣了。」（討 0425），從態態媽的分享提供了研究者越南人的觀點，提醒了研究者自省自身無法真心讚賞越南的各項事物，其實是自己無法跳脫自我的偏好框架，這樣是無法帶領幼兒接受多元世界，而諮詢不同人員的意見有助於去除自我的框架。

除此之外研究者為了將零散的資訊抓出主要概念來設計教學活動，向越南裔新移民媽媽請益對書籍、特產的疑問，娟娟媽陸陸續續也會回應更多資訊給研究者，一次娟娟媽便拿手機裡的腰果樹的照片來分享：「老師你上次問我越南特別的水果，我們是沒照相，可是我們有去看臺灣沒有的腰果樹，你看這是腰果樹的照片，我們去越南回來也都會買腰果，這個泰國店也有賣。」（研 0430），這樣的回

鄉見聞告知令研究者將物產貿易知識納入教學主題網當中，也提醒研究者家長的跨國經驗也是珍貴的知識可以多加運用。

2.臺灣家長與研究者同儕提供與越南人相處的心得與資訊

學校志工媽媽也是研究者諮詢的對象，在諮詢過程中其陳述了越南朋友熱情分享鴨仔蛋的經驗：「我那時候懷孕，越南朋友真的很希望我可以有很好的營養，所以一直拿鴨仔蛋要給我吃，不過我真的不是很敢吃，所以我就說你們吃就好。」

(研 0501)，同時研究者與大學同學討論與家中越南移工接觸的經驗中也提到：「他們真的很常吃鴨仔蛋，而且覺得那個很營養，而且還會叫我吃，說真的很營養。」

(研 0505)，研究者便省思臺灣人與越南人之間這樣透過物交流是人之常情，因此很適合將越南人分享鴨仔蛋的熱情、真誠、與鴨仔蛋的營養納入越南主題教學網中。

另外從事導遊工作的情情媽媽也在研究者的越南相關經驗訪問中說：「那個越南腰果在泰國店就有賣，不過他那是沒剝皮的比較原味，還有一些是剝好皮還有各種口味的。」(研 0508)給了研究者更多資訊，有了不同人員多次的訪談漸漸有比較完整的資訊，因此研究者開始著手設計同質性食物體驗與買賣遊戲等，以及讓幼兒深入探索特產成長與進口等的教學活動的規劃。

3.東南亞商店提供研究者探訪異國場域之經驗

研究者為了蒐集具體的實物以增加主題教學設計的資源，因此多次走訪東南亞商店，也會諮詢商店人員各種商品的名稱、用法等，透過這樣的經驗研究者省思到：「平常都沒仔細看，原來到處都有東南亞商店，而且東南亞商店裡面有很多有趣的商品，與東南亞人接觸也都比想像中的親切。」(研 0420)，由此可知多接觸多元族群的人事物能夠增廣見識，也有助於改善偏見。

另外多次去東南亞商店採買，藉由詢問鴨仔蛋等事項時，東南亞商店人員說明：「這裡越南人很多，鴨仔蛋吃得很快，每個禮拜都會固定進貨，下禮拜就會再

進貨。」(研 0508)讓研究者理解越南人吃鴨仔蛋之習慣就像臺灣吃皮蛋一樣的習以為常，並非研究者想像的令人懼怕，研究者便也規劃分享研究者自身與越南相處、接觸越南特產的情緒與心態轉折分享給幼兒聽(研 0508)。

綜合上述，透過越南裔新移民家長的越南人觀點與跨國經驗、漢族家長與研究者同儕的越南交流經驗、東南亞商店的異國場域實地交涉經驗增加了教師對越南事物的理解、調整了教師的態度，也讓教師藉由不同人員提供的經驗能有較深入的概念融入主題教學活動中。

(二) 研究者自行搜尋資料整合資訊統整課程

研究者透過向多方人員諮詢獲取了關於越南飲食習慣、特產相關資訊、越南人分享的熱情、克服陌生情境的體驗與想法，但資訊依舊零散不足以將教學活動修正的更加統整，因此透過與論文指導教授討論教學活動資訊不足之情況，在討論之中教授提及：「**現在有出一套東南亞民間故事的繪本你可看看能用到你的課程當中。**」(研 0508)指引了研究者搜尋資料的方向，除了搜尋東南亞民間故事的繪本作為延伸資料以外，也藉此找到介紹新移民在臺灣落地生根的繪本、網路上多元文化交流的影片及資訊、加上其他介紹各國的特色與特產來由的書籍都可以作為融入主題教學網的資訊。

(三) 由淺入深的越南食物介紹教學活動

研究者為了強化幼兒對越南族群的正向態度、增加對越南文化知識、促進母親為越南裔新移民幼兒的越南族群認同，因此將融入越南文化的主題教學活動做由淺入深的設計，首先從同質性高的食物體驗開始進行，接著再安排異質性高食物之正向經驗，最後再進行越南特產貿易流程的探索與建構，以下描述研究者進行的越南特色飲食教學的三階段漸進的歷程。

1. 同質性高的食物體驗

行動研究進行之前的教學主題是臺灣特產，考量經驗的連結與並且為了促進

幼兒在主題之初接觸越南飲食的正向態度，將越南的飲食初體驗從較接近幼兒口味與臺灣飲食差異不大的零食開始，根據到東南亞商店探訪及與多元人員諮詢的資訊選了腰果、香蕉乾、甘薯條、椰子絲四樣帶甜味好入口、又具有熱帶植物特色的特產，在實際介紹之前先運用繪本引導認識幼兒世界各民族的多生活的情形，引起幼兒對差異的興趣與接受度。

研究者：所以世界有很多不一樣的人，樣子、吃的、住的、還有很多地方都會不一樣，你們覺得這樣好不好呢？

漢漢：我覺得都很好，因為大家都可以變好朋友。

菁菁：有時候可以吃不一樣的東西也很好。

(教 0511)

有了故事引導幼兒對多元的食物有更多的興趣之後，研究者將實際的越南特產及其地理位置、熱帶氣候介紹給幼兒，之後讓幼兒以試吃攤的活動進行試吃，讓幼兒輪流當腰果、香蕉乾、甘薯條、椰子絲試吃攤的攤主，並且以研究者介紹的越南來的、有陽光的味道、甜甜、香香的等關鍵詞為台詞邀請為當攤主的幼兒試吃，利用這樣的活動讓幼兒可以對越南特產的進行相關形容詞的表達、並實際品嚐接觸特產加深印象。

節節：快來吃吃看，甜甜的、曬了很多太陽的椰子絲喔。

漢漢：好吃的腰果，越南的腰果喔。

菁菁：越南甘薯條好好吃喔，請你吃。

如如：越南的香蕉乾快來吃。

(教 0512)

為了更提高幼兒對越南特產的接受度、加深幼兒越南文化知識的印象，研究者進一步以繪本《環遊世界做蘋果派》(李永怡譯，2014)內的情境讓幼兒運用特產包裝盒進行叫賣與扮演，透過活動提高幼兒對越南的好奇心與興趣，並且在主

題區放進各種越南特產實物與空盒、圖片供幼兒學習區活動時間自由運用，讓幼兒除了老師給的介紹、引導之外，也有自己多次操作、觀察、演譯的機會。

靜靜：老闆，我要買越南的香蕉乾。

慈慈：還要不要別的越南特產，我們還有喔。

(觀 0515)

2.異質性高越南食物之正向經驗

研究者發現加進自身正向的示範，可以增進幼兒對異質性高越南食物的接受度。漸進的差異體驗的第二步是介紹與臺灣飲食差異較大的鴨仔蛋與魚露，讓幼兒更認識越南食物特色之處，對於差異較大的部份研究者以親身的品嚐做示範吸引幼兒，如在介紹越南的地理環境與魚露的製作方法之後，要讓幼兒體驗食物沾醬油與魚露的感覺之前，研究者便先品嚐魚露，並分享自己的感覺給幼兒聽，期間有因聞到味道表達厭惡的幼兒，研究者本來擔心其他幼兒會被影響，沒想到幾乎全班的幼兒都排隊來嘗試魚露，僅有兩位幼兒沒來嘗試。

研究者：恩吃起來，不會臭臭的耶，是魚的味道耶。

漢漢、與與：耶！噁！師：有蝦味仙的感覺耶。

菁菁：我要吃吃看。

研究者：你們要試試看嗎？

慈慈：我不要。

靜靜：蝦味仙的味道喔？

研究者：好現在都去拿湯匙，老師幫你們裝一滴滴嚐嚐看。

新新：老師像魚加鹽的味道。

全班除了與與、奇奇、博博、慈慈沒來排隊，其他都來排隊了。

菁菁：好想吃第二口喔。

(教 0523)

此外研究者在做越南春捲、烹調品嚐鴨仔蛋、香味盒試聞等活動中，調整對越南食物的形容詞、加強形描述食物特色、及不強調偏好僅強調意願的引導之下，例如在試聞越南常用的香料時研究者便以：「像這個蒜頭用油炒菜的味道就是臺灣媽媽常用的味道，像魚露、香茅這些香料就是越南媽媽的家鄉味喔，本來是越南才比較常見的，但是現在臺灣也常常聞得到，就是越南媽媽從家鄉帶來的喔，我們因為有認識越南媽媽、這裡附近也很多越南人來這裡工作，所以我們也可以不用出國也聞得到喔。」(教 0526) 這樣的說法引導幼兒對特別的味道有正面的理解與更高的接受度。

為了更吸引幼兒對異質性高越南食物的興趣，研究者讓幼兒觀看「文化小學堂」影片介紹越南移工與臺灣家庭相處，台灣人請越南人吃家鄉味河粉，越南人分享鴨仔蛋給台灣人吃的故事，由貼近生活經驗、並符合幼兒喜好的卡通吸引幼兒對於異質性高的食物更有良好的印象，利用影片後的討論與回顧，讓幼兒對異質性高食物有正向態度。

研究者：從影片裡面你們有沒有看到什麼很棒的地方阿。

新新：他裡面有我們也吃過的鴨仔蛋。

研究者：那你還記得他們為什麼會吃鴨仔蛋嗎？

漢漢：因為那是越南常吃的食物，應該很營養。

(教 0524)

3.越南特產的貿易探索與創作

為了引導幼兒對越南的文化知識有較深入的瞭解，研究者也思索要將越南氣候、特產產地情形、跨國交流的知識加入活動中以深化教學，因此首先設計包裝特產買賣的活動，讓幼兒從思考包裝特產與實際買賣特產的活動中，讓幼兒從思索如何將特產做出與臺灣產品的區別，去產生探索特產來源的動機。

研究者：那你們想想看你們要賣的腰果、甘薯條要畫什麼在包裝上做裝飾？

和和：要畫越南的國旗。

態態：還要寫字

婷婷：可是我們上次已經把腰果跟甘薯條吃完了耶。

靜靜：再去買就好了。

研究者：那要去哪裡買呢？去越南買嗎？

娟娟：不用啦，去泰國店買就好了。

(教 0525)

從討論中聽到幼兒開始提問要去哪裡買特產，因此老師以《回外婆家》(林秀兒，2008)繪本中越南裔新移民媽媽回家鄉的故事，成為幼兒思考跨國的交流、地理環境差異媒介，透過故事內新移民媽媽思鄉的情緒引導幼兒討論社區為何會有賣越南特產的地方，目的是讓幼兒可以有更多關於特產貿易的知識。

研究者：所以泰國店裡為什麼要賣東南亞的特產呢？

云云：因為有新移民媽媽想要買。

婷婷：還有越南人。

研究者：那些東南亞的特產從哪裡來的呢？

漢漢：從東南亞來的。

研究者：恩，每個地方的特產會賣到各個不同的地方去喔，這就是特產的秘密，明天老師再跟你們說更多特產的秘密。

(教 0525)

接續著特產貿易的活動，研究者以《玉井芒果的秘密》(許玲慧，2008)一書引導幼兒：「書裡面介紹的是臺灣的特產芒果，那你們可以想一想要怎麼介紹越南的特產呢？想想看我們需要知道什麼事情呢？」(教 0526)去想像物產的來源與貿易的過程，進而創作有關越南特產主題的故事，也在故事之後介紹腰果樹的成長圖片與引導幼兒思考越南特產生產到賣出的經過：「所以你們的特產小書除了可以

畫在臺灣買得到越南特產還可以畫他怎麼來的，你們可以想一想老師一共介紹了哪些事情。」(教 0528)，透過特產小書的創作幼兒整合教學活動中陸陸續續接觸到的越南特產的相關知識與經驗，從下圖 4-1、4-2、4-3、4-4 中可以看到幼兒藉由敘事創作描述了腰果生長在熱帶的越南、在越南當地製造再運送到臺灣的特產、越南新移民分享越南特產給臺灣家人與販售的情形。

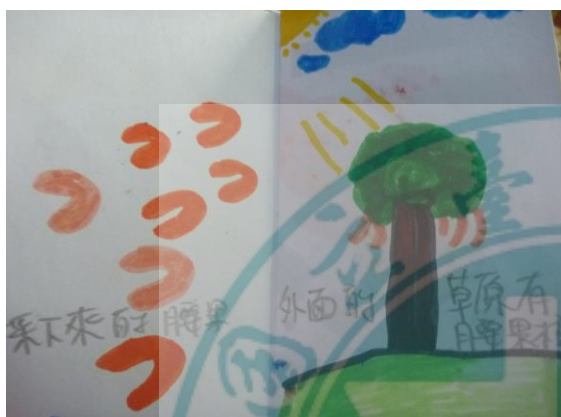


圖 4-1 小書中描述腰果的產地



圖 4-2 小書中說明腰果自越南運送到臺灣

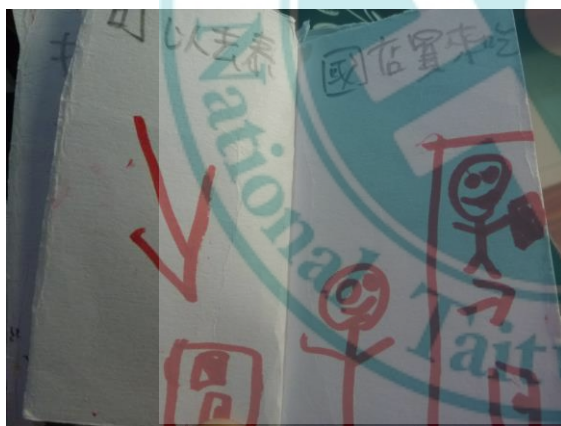


圖 4-3 小書中說明台越交流的情況



圖 4-4 小書中說明台越交流的情況

綜合上述研究者運用下面三個不同程度的系列活動設計讓幼兒由淺入深的認識越南的食物：首先藉由與漢族同質性高的越南零食品嚐、叫賣、操作與情境扮演讓幼兒增進粗淺的越南文化知識與正向態度；接著運用教師的正向示範與情境形容、生活化與趣味化的卡通影片欣賞與討論增加幼兒對越南飲食的認識，並且

強化幼兒對越南飲食特色的好感；最後利用包裝特產、新移民跨國經驗故事、特產貿易相關知識介紹、與特產小書製作活動引導幼兒深入理解越南族群知識，並且對與越南族群交流產生更大的興趣。

（四）將社區越南資源融入教學活動

研究者發現將社區的資源融入越南文化主題教學也是強化幼兒對越南族群正向態度、增加幼兒的越南文化知識、與促進母親為越南裔新移民幼兒的越南族群認同的策略。在特產小書之後，研究者發現幼兒對於去社區東南亞商店買特產很有興趣，因此規劃了去社區購買特產的活動，參觀時研究者引導幼兒觀察店家招牌、來往商店的人員、店內商品特色與包裝，活動中幼兒對去東南亞商店的路線、招牌上東南亞的國旗、商店老闆的身份、特產包裝上的異國文字、商店內的異國零食都非常好奇，會提出對越南的疑問：「**這裡有泡麵耶，這是越南口味的嗎？**」

（教 0527）；參觀後便請幼兒分享參觀的心得，在心得分享中於於提到情形：「**家裡也有越南的阿姨會陪阿嬤，那他應該也會來這裡買東西。**」（教 0530）、同同也說起家中越南的舅媽的飲食：「**我舅媽也會吃那個店裡面的鴨仔蛋。**」（教 0530），這些都是平時幼兒未曾在教師面前呈現與越南人交流的部份，可見參觀可以讓幼兒能產生更正向的越南族群態度、深化幼兒的越南文化知識。

有了參觀東南亞商店的經驗，加之活動後幼兒能回憶生活中與越南人交流的情境，研究者瞭解幼兒已經有與越南較深的聯結之後，研究者也藉《和世界打招呼》（鄭如峰譯，2012）繪本引入與不同國家與族群的人友善相處的方法，並進行打招呼的遊戲：「**那你們要跟故事書一樣可以好好跟他們相處，要跟書裡面一樣用不一樣的方法跟不同國家的人相處，這樣才是尊重人家喔，那接下來我們就來練習一下跟不同國家的人打招呼的方法。**」（教 0601），讓幼兒能夠回應參觀時與越南人接觸的經驗，漢漢在練習時提出要演示跟越南人打招呼，而活動中菁菁提出疑問：「**那如果要跟越南人說謝謝要怎麼說？**」（教 0601）薄薄也跟著回應：「**我們**

可以問態態阿。」(教 0601)，雖然當下母親為越南裔新移民的態態與娟娟都答說不會，研究者便直接告訴幼兒們自身曾向娟娟與態態媽媽學過的越南話作為回應，但是以上活動顯示出幼兒對越南族群積極求知的反應，透過上述的活動幼兒也練習了與越南族群相處的方法，強化對越南的正向態度、深化越南文化知識、促進母親為越南裔新移民幼兒的越南族群的認同。

而延續著東南亞商店參觀除了打招呼遊戲，研究者還讓幼兒扮演特產店情境，將社區資源進一步融入教學活動中，讓幼兒有展現多元文化思維的機會，可以增進幼兒對越南族群的正向態度。研究者透過東南亞特產店的扮演遊戲的討論讓幼兒發揮參觀時的發現、以及陸續累積的越南文化知識，並且引導幼兒在遊戲中欣賞越南事物。

研究者：我們開的店已經做好招牌了，還需要些什麼呢？

態態：要有飛機，這樣台灣人可以去越南，越南人也可以來臺灣

娟娟：還可以有越南的斗笠。

奇奇：對阿，那個斗笠跟照片裡的越南服很配。

(教 0603)

研究者運用的社區裡越南文化資源除了東南亞商店之外還有娟娟媽媽開的越南小吃店，研究者設計了利用參觀越南小吃店讓幼兒實際認識小吃店在社區的位置、觀察魚露的運用、體驗越南人實際烹飪的視覺與嗅覺場景、與更多越南的特色食物。美美師引導幼兒與比較以往清明節參觀春捲商店的經驗，幼兒也能因此而連結與住家、學校與小吃店的位置，像靜靜便說：「**走學校的這一邊就可以到我家跟娟娟媽媽的店，另外一邊是去春捲店。**」(教 0606)。此外活動中娟娟父母（越南裔新移民家庭）以及燕燕媽媽（臺灣）分工合作佈置場地、安排幼兒座位、盛裝食物、與實際示範製作越南法國麵包的技巧，藉由這個過程幼兒可以看到三位家長不分族群替幼兒的準備越南美食與展現越南廚藝的情景，也可以實際看到越

南小吃製作的場景與菜單，經由這樣的實際體驗幼兒瞭解烹調與選購食物的多元選擇，讓幼兒原本對越南食物的陌生轉為願意分享給家人的熟悉，勳勳在活動中便表示：「我要叫媽媽帶我來買法國麵包。」(教 0606)。

接著在小吃店的參觀後，研究者設計親子學習單讓幼兒回家與家長將越南特產與小吃依鹹甜冷熱分類紀錄，從下圖 4-5、4-6 中可以看到幼兒能將越南食物做圖像紀錄、依屬性分類、將名稱告知家長做文字紀錄、並與家長討論食物內容，由此可見親子學習單活動讓幼兒有機會將參觀經驗統整與家人討論並紀錄，主流族群家長參與其中給了幼兒族群交流的良好示範，像是圖 4-5 薰薰透過家人的協助分類與紀錄越南食物，甜的有紅毛單、熱的有河粉、冷的有西米露、鹹的有炸越南春捲，圖 4-6 奇奇的哥哥幫忙想冷的越南食物是越南春捲，奇奇的媽媽幫忙上網查鹹的越南食物有炸老鼠、甜的越南食物有綠豆糕。

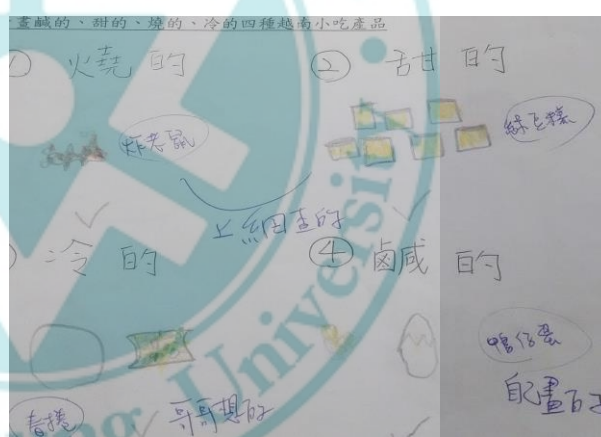
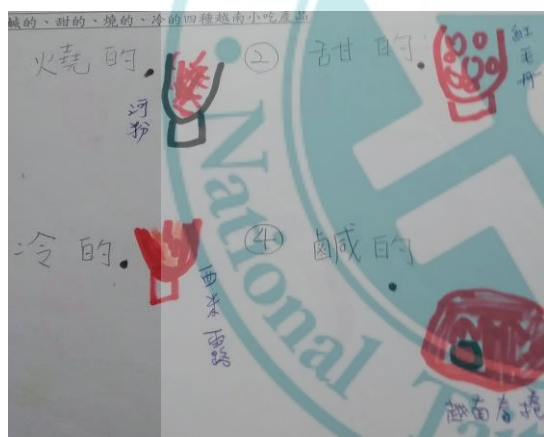


圖 4-5 家人協助分類與紀錄越南小吃 圖 4-6 與家人討論、搜尋、記錄越南小吃

而親子學習單的分享與討論活動，讓幼兒統整與家人探究越南食物的經驗，幼兒因此對越南文化知識有了較深入的瞭解，且更堅定對越南族群的正向態度，母親為越南裔新移民之子女則較有認同的動機。

研究者：早上奇奇跟態態分享跟媽媽在家做學習單找網路發現越南有炸老

鼠，態態說應該是真的有，因為態態媽媽有跟他說以前在越南的事

情，那你們做學習單的時候還有什麼特別的發現嗎？

與與：媽媽說可以帶我去娟娟的小吃店買我喜歡吃的越南法國麵包。

云云：我覺得我也可以，因為媽媽喜歡吃辣的口味。

（教 0607）

由以上對話可以看出奇奇與家人的共同討論而更瞭解越南文化知識、且展現對越南族群好奇的正向態度；態態的表現則是藉由與同學的共同經驗所引發的討論產生對母親的越南生活經驗的認同動機；而與與和云云在討論中的發表則是顯示出分享越南飲食給家人的正向越南族群態度。也就是說將社區的越南文化資源運用到教學中可以引起幼兒將越南文化知識與日常生活產生連結，因此幼兒可以在與家人、同學的互動中練習與堅定對越南族群的正向態度，而態態因為看到越南族群生活方式已成為學校與家庭生活的一部分，改善了其原本對越南族群有疏離感、缺乏認同動機的狀況，增加其瞭解越南文化的意願，讓態態有了一個發展正向越南族群認同的良好起點。

綜合上述，研究者運用社區越南文化資源的方式有以下兩種：第一，是藉由參觀時的文化元素觀察與比較活動，第二是參觀後引導幼兒整合觀察所得與生活經驗的討論與學習單。這樣的方式使幼兒將越南文化知識運用到生活中，增加越南族群認知能力，並且藉由實際的生活互動強化對越南族群的正向態度，而母親為越南裔新移民的幼兒能透過學習理解越南族群生活成為同學生活圈的一部分，因此強化其對越南族群認同的動機。

三、小結

在行動研究的初期所面對的問題是融入越南文化主題教學活動設計缺乏統整性、教師對越南食物帶有偏見、幼兒族群態度多正向但表淺、幼兒越南文化知識極度缺乏、母為越南裔新移民之子的越南族群認同缺乏動機與怯於表達，因此研究者利用下列四種方法解決問題：一為向多元人員諮詢意見扭轉自我偏見、二為研究者自行搜尋網路與繪本資料統整教學活動、三為設計由淺入深的越南食物教

學活動強化幼兒族群關係發展、四為將社區越南資源融入教學活動中促進幼兒族群關係正向發展。

經過第一階段的策略執行，研究者將成效可以分為下列三點描述：第一，在教師的偏見方面由於多元人員的不同角度觀點、交流經驗、文化知識的提供而增進了研究者的越南文化知能，並且調整了研究者的越南族群態度；第二，在教學活動的統整性上由於研究者利用自行搜尋的網路資源、影片、各類繪本與書籍整合了累積而來的資訊，使得教學活動的設計可以統整為由淺入深的食物教學；第三，在幼兒的族群關係方面由於三階段漸進的食物教學活動將幼兒的越南文化知識逐漸的加深，並且慢慢的強化幼兒對越南族群的好奇與好感，另一方面社區越南文化資源在教學上的運用除了持續增加幼兒越南族群的認知、對越南族群的正向態度，也透過實際的參觀與生活互動加深幼兒對越南族群的情感，並且藉由同儕與社區生活圈的影響促進母親為越南裔新移民幼兒的認同。

上述可知第一階段的四個策略確實可解決教師缺乏多元文化知能與幼兒族群關係發展的問題，但在第一階段活動中可以見到幼兒對繪本故事裡的新移民適應情況、越南事物、飲食差異較大的部份有較負向的回應尚待解決。

第二節 行動研究中期：幼兒對越南文化差異存有負向回應

在行動研究第二階段要面對的問題是幼兒對越南文化差異的負向回應，而研究者以下面四個策略解決問題：提供幼兒對差異的適宜表達機會、幼兒創作越臺族群交流故事、繪本引導反偏見議題的討論、小組創作與演出反偏見戲劇。

一、幼兒對差異的負向回應

融入越南文化主題教學主要在介紹越南族群的特色，在第一階段的研究中發現幼兒對於各族群差異的接受度不同，接受度低的幼兒面對自己不能適應的文化差異會做出負向的反應。在介紹越南的特產之前，研究者以介紹世界各地的人群的書籍《我們都是一家人》（陳美玲，2000）作為引言，說明人類因應各種生活環

境的不同而會有多元生活方式，差異是各種不同的族群的智慧，就像越南特產一樣應該都是可以被接受的、值得去認識的，透過書中多元族群的介紹，幼兒對於差異有不一樣的發現與反應，一半以上的幼兒能接受點頭回應老師的介紹，當中也有進一步回應自我對差異存在的發現與接受，像是節節在研究者介紹各地飲食有以麵食為主食者、也有以米飯為主食者時，便提出：「**老師我們也跟美國人一樣有吃麵包，不過我們臺灣比較常吃滷的，但是我覺得都很好吃**」(教 0510)，有三到四名的幼兒則是不習慣差異而有負向的言詞回應，例如恐怖、奇怪、我才不要等，但研究者當下對偏見不敏感，並沒有適當引導幼兒理解與調節自身面對差異的不適當反應，且未示範正向態度與語句，僅告知幼兒面對差異不可以做出沒有禮貌的行為。

研究者：這裡介紹每種不一樣的人住的地方，這是沙漠的房子、水上的房子、高山上的房子。

博博：鏘。(突然歪倒在地上再坐起來)

研究者：博博你怎麼這樣呢？住不一樣的房子怎麼了嗎？

漢漢：應該是因為看起來很奇怪吧？

研究者：為什麼很奇怪呢？

菁菁：因為看起來很奇怪阿。

漢漢：因為看來跟我們的房子不一樣。

研究者：不一樣很好阿，你們說不一樣就是奇怪是很沒禮貌的喔，不可以再這樣說，要有禮貌喔。

(教 0510)

在第一階段教學活動進行時大部分孩子都知道面對不習慣的食物應保持禮貌的回應，但有三到五名幼兒會在活動中表現負面的形容詞與行為。在發現了幼兒對文化差異的反應，研究者有在每次講述書籍、介紹越南食物時、或體驗活動中

事先提醒幼兒不可以有沒禮貌的反應，如：「老師尊重你們對食物的選擇，可是要學會欣賞、不要有沒禮貌的聲音或動作喔」（教 0512），也會即時討論幼兒對文化差異的負向回應的適當性、傷害性，如：「你們覺得如果你這樣發出奇怪的聲音，喜歡吃鴨仔蛋的人會怎麼樣呢？」（教 0513）。但在研究者於每次活動的事先的提醒之後還是有三到五名幼兒會以強烈的拒絕回覆，像是調魚露時與與說：「噲，我才不要吃咧」（教 0515）、或是薄薄在老師介紹鴨仔蛋時說：「我覺得應該會有鴨子跳出來，很恐怖耶」（教 0516），雖然其他幼兒會協助提醒這樣不禮貌：「要有禮貌，不要捏鼻子」（教 0515），也會在討論中思考面對不同族群應有的禮貌，如於於說：「不吃的人看就好了，不可以說很恐怖，根本一點都不恐怖」（教 0516）。

除了上述對越南事物抱有強烈拒絕反應的幼兒之外，幼兒透過故事的討論與扮演，也開始對偏見所造成的衝突有了好奇，像是菁菁在《我們都是一家人》（陳美玲，2000）的延伸扮演活動後，對偏見會造成的狀況提出疑問：「老師，像上次我演笑人的那樣，在外面笑人家真的會被打嗎？」（教 0517）。

研究者由以上省思教學活動中幼兒的負向表達與對偏見的疑慮，正是引導幼兒反偏見課程的良好契機，可以促進幼兒發展良性的族群關係，使主流族群幼兒可以區辨不合理的偏見，少數族群幼兒可以對抗不合理的偏見，讓幼兒彼此之間發展良性的社會互動，需要設計更多的活動提供幼兒練習以合宜的方法面對族群差異。

二、解決方法：

因研究第一階段教師缺乏適當的策略引導幼兒認識與應對對族群差異，以致於每次活動都會有三到五名幼兒在認識與體驗越南食物時仍會有負向的詞語與偏見，為了讓幼兒對偏見的樣貌與處理有正確的觀念，並且改善幼兒在接觸越南族群文化時產生的不適當的行為舉止，所以第二階段研究者運用以下四種策略解決幼兒對差異負向回應的問題：第一為提供幼兒對差異的正向表達機會、第二為讓

幼兒進行越南主題故事創作、第三是以繪本討論新移民面臨的偏見處境議題、第四是小組演出反偏見戲劇的教學活動。

（一）提供幼兒對差異的正向表達機會

研究者發現在例行點心時間增加多次越南食物體驗，並且設計食物分享角色扮演活動是增加幼兒理解偏見的發生與練習適當表達對文化差異感覺的機會。研究者在每日例行點心活動時間中安排多次越南食物的體驗，並利用輪流取用的時間與幼兒對話，增加幼兒練習禮貌表達對食物偏好的次數，也可以增加機會引導幼兒理解每個人的對飲食的偏好只是因為飲食習慣不同，但是不能因為個人的偏好就對食物不尊重，各個族群的食物都是很有營養及其食用的智慧，這樣的不尊重是不對的，甚至會讓正在食用或經常食用他的人不舒服。

奇奇：老師，這個味道怪怪的，我想要少一點。

美美師：怎麼會怪怪的，你這樣說越南的食物很沒禮貌，娟娟媽媽、還有常吃他的越南人會覺得傷心喔，其實是你不習慣這個味道而已，老師會給你小塊一點，可是請你練習說一次，老師我不習慣這個味道，我想要小塊一點。

節節：老師為什麼奇奇都會不想吃越南的食物阿。

美美師：那是他吃東西的習慣，每個人吃東西的習慣都不一樣，所以喜歡吃的東西也不太一樣。

（教 0524）

透過例行活動時間的越南食物體驗與正向表達偏好練習與機會教育，飲食習慣比較固執的幼兒漸漸習慣友善的拒絕或選擇少量品嚐越南食物，其他幼兒也都理解每個人飲食習慣不同的情形，並透過經常性的討論瞭解尊重食物除了是尊重食物、煮的人，也尊重食用他的人。

另外研究者思索幼兒也應該練習如何友善拒絕自己不喜歡的越南食物，因此

研究者便另外安排利用與臺灣飲食差異較大的魚露與鴨仔蛋進行食物分享的角色扮演的活動，幼兒藉由這樣的活動體驗到了分享者的善意，與被分享者應有的友善回應。

和和：請你吃越南的鴨仔蛋，這個很營養喔。

文文：謝謝，你吃就好，我吃不習慣。

(教 0526)

(二) 幼兒創作越臺族群交流故事

研究者為了減低幼兒對越南族群偏見形成的機會，增加幼兒對越南族群的好奇與情感，而引導幼兒編撰越南人與台灣人的主題故事。在第一階段提到移民的議題時，幼兒便發出疑問：「**這樣我們聽不懂他們說的話怎麼辦？**」(教 0510)，由此可見幼兒對於與不同族群的人交往缺乏經驗與想像，因此研究者規劃了每日晨間討論的時間輪流讓每位大班幼兒以越南人與臺灣人為主題進行故事創作的發表，並且在幼兒發表之後詢問其他幼兒的意見，並提出與幼兒發表故事相關的問題進行討論。

幼兒透過這樣的活動可以將自己的疑問利用創作的機會的自我解答：「**他遇到了一個越南人，但是他不會說越南話，他就教他說你好，然後就變得很好了**」(教 0520)；而節節說的故事：「**台灣人就先看越南人吃鴨仔蛋，感覺好像很好吃一樣，越南人看他一直看就問他，你為什麼不吃你那一顆？台灣人就說，看你吃得津津有味，那我也來吃好了，越南人就說等一下，你先拿一個小湯匙先吃我的一小口好了，那個台灣人吃了以後就說，這個蛋真的蠻好吃的，越南人就說，我就說吧，然後台灣人就吃了越南人給他的那一顆鴨仔蛋。**」(教 0523)也可以將老師介紹的特色食物融入故事中，細細的描述族群間善意交流的過程。

(三) 繪本引導反偏見議題的討論

研究者為了增加幼兒對偏見的認識與培養面對偏見應有的態度，運用繪本引

導討論能讓幼兒認識族群交流之間產生的傷害性狀況與面對的方法。研究者針對越臺族群間語言與文化交流情境、偏見的產生選擇了三本繪本進行討論，幼兒從三本繪本的情境中同理角色的心情、發表自己的想法、討論適宜的應對辦法與態度。

首先研究者利用《蘋果甜蜜蜜》（陳盈帆，2012）情境中新移民媽媽學中文所面對的努力、書中新移民之女對媽媽的體貼，去引導幼兒思考新移民在學習語言過渡期的不完美表現與其華語口音會產生的交流情形、應對態度等議題，例如在故事中描述到剛學會寫中文的新移民媽媽的字歪歪扭扭的像毛毛蟲，孩子們笑了起來，研究者就和孩子們討論書裡這樣形容第一次學寫中文的媽媽是否適宜。

研究者：你們覺得這樣笑新移民媽媽學寫中文字好嗎？

純純：我不是笑他。

漢漢：我們是覺得很有趣。

研究者：那你們覺得新移民媽媽如果聽到你們這樣笑，心情怎麼樣呢？

漢漢：會不開心。

研究者：所以應該要怎樣呢？

奇奇：要說對不起。

研究者：所以看到人家剛學寫字應該怎麼說比較好？

漢漢：很好看。

研究者：可是還沒真的學會，真的沒有很好看阿。

節節：可以說他很認真。

研究者：對喔，新移民媽媽很厲害的語言是越南話，所以他會寫中文、說中文已經很厲害了，我們要稱讚他的努力跟認真。

恩恩：也可以跟他學越南話。

（教 0526）

接著研究者運用《不一樣的分享日》（林秀兒，2008）書中描述新移民媽媽分享越南事物時面對拒絕與不禮貌的情境與心情，與幼兒討論面對不同文化所形成不一樣的生活習慣，應該要學著欣賞接受，並引導同理被拒絕的心情。

研究者：你們覺得為什麼小蓮不想讓媽媽分享越南的衣服？

慈慈：應該是怕被笑。

研究者：為什麼會被笑呢？

漢漢：應該是因為越南的衣服跟臺灣的很不一樣吧。

研究者：那你們覺得這樣對嗎？

漢漢：不對，應該也要好好欣賞。

菁菁：對阿，要說他穿得很特別。

研究者：你們說得很好，這樣小蓮和媽媽就不會不開心了。像是書裡面帶來分享的鴨仔蛋都沒人吃，你們覺得怎麼樣比較好呢？

薰薰：很浪費，大家都應該都要吃吃看，這樣小蓮和媽媽就會覺得很開心。

（教 0530）

在討論族群間語言與文化交流的傷害性語言產生的議題之後，因為幼兒已經累積了克服面對差異的不適應感覺，研究者認為可以進一步引導幼兒思索文化差異所造成的衝突情境的問題，因此運用《我的小寶貝》（賴佳慧，2009）中新移民媽媽面對因文化差異的適應流程與克服偏見的情境，引導幼兒思索面對偏見的應有態度與方法，例如書中新移民家庭中的奶奶因為懷孕的媳婦的越南族裔背景而懷疑他的母乳營養的問題。

研究者：那為什麼書裡面的奶奶會說新移民媽媽的母乳沒營養？

婷婷：因為他不懂。

研究者：對，這個奶奶說這個話就是有偏見，那你們記得後來奶奶還有偏見嗎？

漢漢：沒有了，因為新移民媽媽會跟奶奶說很多臺灣話了，奶奶就知道越南的事了。

態態：他應該就知道越南人也很好。

研究者：所以新移民媽媽用什麼方法來解決偏見的問題呢？

云云：他會學臺灣的事情，也會告訴奶奶越南的事情。

研究者：那如果是你是越南媽媽你會怎麼面對偏見呢？

節節：會說越南也很棒，叫奶奶不要說錯了。

研究者：恩，這樣說很好喔，臺灣和越南雖然有不一樣的地方，但是都是很棒的喔。

（教 0531）

（四）小組創作與演出反偏見戲劇

根據上述研究者透過繪本的情境設計的議題討論教學策略引導幼兒針對故事人物所面對的問題思索並發表反偏見的態度與方法，為了讓幼兒更堅定面對文化差異的應有的態度，研究者規劃小組合作創作反偏見戲劇活動以增進幼兒反偏見的知能。在戲劇教學活動中幼兒藉由合作討論戲劇內容與實際演出情境，而能集思廣益、記下反偏見情境與策略，分組的戲劇活動讓所有幼兒透過扮演身歷其境而能更深入理解反偏見的態度與方法。研究者以兩個不同故事主題為鷹架提供幼兒創作演出戲劇，首先以描述新移民適應臺灣的繪本引導幼兒小組合作創作新移民的適應生活，接著以不同族群間交朋友為主題讓幼兒創作尊重不同族群朋友的戲劇。

在第一個主題的反偏見戲劇創作演出中，研究者利用《您從哪裡來》（陳麗端、戴文婉、詹迪爾，2012）中新移民在臺灣努力、克服思鄉、解決不適應文化差異、利用自身族群文化發展專長、與臺灣家人互相扶持的背景請幼兒合作討論演出假想故事中偏見發生與解決的戲劇，透過小組的合作幼兒們透過討論與排演分享反

偏見的情境與策略，為了要演出能將對抗偏見的知能更牢記，例如態態會在分組上台演出時交待漢漢跟和和：「等一下我出去笑你們，你們要說：請你不要笑我們的食物，我們越南的食物很好吃」（教 0603）；而在小組演出的過程中有些組別會因為怯場或忘詞而導致演到了嘲笑的情節卻沒演出解決偏見的辦法，而變成嬉鬧的場面，但是經過研究者請幼兒肅靜並想辦法，在欣賞的幼兒便會幫忙想辦法，像是奇奇在觀賞演出時幫忙出主意說：「你要跟他說你不可以笑我，這樣很沒禮貌。」（教 0603），而在演出結束後研究者會回顧各組的演出與反偏見的方法，也藉此澄清幼兒的想法。

研究者：現在請你想一想，今天演的戲有哪些遇到偏見的解決辦法呢？

漢漢：我們那一組是去找學國語的老師幫我們說清楚。

態態：說清楚他們不喜歡是因為不習慣的關係。

於於：跟他說你不喜歡你不要吃就好，請你不要嘲笑我們。

（教 0603）

在第二個主題的戲劇演出中，研究者希望有別於第一主題演出重心在於扮演成人開店的情形，第二個主題便規劃貼近幼兒生活的交友主題，利用《不可以笑我的朋友》（賴羽青譯，2014）中描述與群居海鷗其中一隻做朋友的落單企鵝因為不會飛而被嘲笑的情境，研究者引導幼兒思考尊重每個人或每個族群不一樣的地方，不要因為個人不習慣差異而做出會傷害他人的行為，而當遇到少數族群被傷害的時候也要能為他挺身而出，而當自己遇到歧視行為時也要能勇於反抗。

研究者：世界上有很多不一樣的人，如果是你會不會跟不一樣的人做朋友？

純純：我每一種人都會喜歡。

娟娟：如果你不喜歡會害別人傷心。

菁菁：那樣是不對的別人也不會跟你作朋友。

研究者：那如果你跟故事裡面的小騎一樣被笑，大家都不要跟你作朋友怎麼

辦？

漢漢：我會跟奇奇演的一樣，跟他們說不要笑我，我也是有很厲害的地方。

（教 0605）

三、小結

在行動研究的第二階段所面對的問題是幼兒對差異的負向回應，容易讓孩子對這差異的不適應有發展成偏見的可能，研究者以提供幼兒對差異的適宜表達機會、越臺族群交流故事創作活動、繪本引導反偏見議題的討論、小組的反偏見戲劇創作與演出的四項策略來引導幼兒發展回應文化差異的合宜態度，並練習反抗偏見。

活動過程中，幼兒首先透過研究者安排多次表達對越南食物觀感的機會與分享扮演活動，討論並培養對族群差異應有的禮貌原則與堅定態度，透過這樣的活動也能釐清班上其他幼兒飲食習慣不同造成的不同偏好的情況以互相體諒與提醒；再者創作越臺族群交流故事發表的舞台讓幼兒可以將所理解到的越南文化元素與族群交流的善意盡情編撰於故事中，增加對族群交流的想像力與同理心；接下來利用不同繪本的引起的議題討論，讓幼兒能更融入情境中設身處地為他人著想，同理越南裔新移民可能會面對問；最後小組的反偏見戲劇創作與演出則是統整了所有幼兒反抗族群偏見與歧視思維，並使其具體呈現，讓幼兒更能親歷其境、加深印象、增加技能。從上述教學活動中可以看到幼兒在面對差異的越南族群文化能有禮貌的回應，並且對偏見議題能發展對他人同理與尊重的想法，可以見得此階段的問題已經有所解決，可是幼兒在活動中發展了禮貌與體貼，也有反抗偏見的相關回應與演出，但是在戲劇教學活動時幼兒所表演的越南場景呈現不正確的越南飲食文化，研究者省思應是在於幼兒對越南文化的特色仍不夠深入瞭解、教學活動所使用的題材未有幼兒具體表現的機會所致，因此下個階段所要面對的問題是如何深化越南文化教學活動、如何提供幼兒具體建構的情境。

第三節 行動研究後期：教師與幼兒越南文化知識理解不足

在行動研究第三階段要面對的問題是教師與幼兒無法運用越南文化知識，而研究者以下面策略解決問題：一為多次探訪越南裔新移民家庭、二為設計以幼兒為主角的越南小吃食材觀察與分析活動、三為利用合作建構越南情境活動促使幼兒活用修正自我對越南文化的認知、四為透過吉祥物創作探索更多越南文化內涵。

一、教師與幼兒無法運用越南文化知識

在融入越南文化主題教學行動研究的第二階段中會發現在戲劇的展演與相關討論中發現幼兒對越南文化知識有錯置與無法說出更多細節的問題，教師也無法將越南文化的細節運用在教學活動中，以下分兩點說明本研究第三階段所欲改善的問題。

（一）幼兒對越南文化知識理解不足

在第二階段教師帶領幼兒進行反偏見的議題討論與戲劇活動時，發現有些幼兒無法形容越南的文化特色、並且會將非越南的食物與特色錯置到討論與戲劇情節當中。在研究第二階段以繪本引導反偏見議題與戲劇的討論時，幼兒可以批判偏見者的不禮貌，但是在研究者請其將繪本中偏見者的負向反應修正為正向回應時，幼兒無法回應越南文物的特色，像是慈慈將繪本裡的越南國服說成是睡衣：「**要跟他說那個不會被笑，那個是睡衣。**」（教 0603），或是在《不可以笑我的朋友》（賴羽青譯，2014）的故事戲劇展演後的討論裡，請幼兒想想要怎麼告訴別人越南很棒的地方，僅有奇奇回答：「**他們東西很好吃。**」（教 0603），要再進一步請幼兒說怎樣好吃，並沒有幼兒可以做進一步的回答。

此外在進行《您從哪裡來》（陳麗端、戴文婉、詹迪爾，2012）的反偏見故事戲劇教學活動時研究者發現在 6 人小組的演出時，其中越南新移民的經營小吃店情節裡面，每組都有 1 到 2 名幼兒可以在戲劇情境中說出 1 到 2 樣越南小吃或特產的名稱，但是大部分幼兒僅在一旁跟著做烹煮的動作，甚至有幼兒會將炸雞、

漢堡等非越南食物錯置到台詞裡面。

婷婷：歡迎光臨，請問你要吃什麼？

月月：我要吃漢堡。

研究者：漢堡不是越南小吃喔。

月月：那我要吃麵。

研究者：老闆要介紹有什麼好吃的阿。

婷婷：你要不要吃河粉？

(教 0603)

由以上可知幼兒對於越南文化知識的理解不足，因此在反偏見議題與戲劇的討論與演出中，會呈現錯誤的越南文化知識、並且無法說出越南文化的特色。

(二) 教師無法深入運用越南文化知識

在行動研究第二階段結束後研究者透過和論文指導指導教授的討論以及自我省思中發現到融入越南文化主題教學活動的設計上，研究者缺乏運用越南事物所呈現的特色與其背後緣由。在第二階段活動結束後，研究者與論文指導教授討論第二階段中幼兒在反偏見議題討論與戲劇中表現出來的越南族群認知不足的問題，在討論中回顧了主題教學中所運用到第一階段中同質性高的食物體驗、異質性高食物的正向經驗、特產來源的跨國知識、與社區越南資源的運用，教授便指出：「這些活動中幼兒大部分都是在吃吃喝喝，雖然強調了對越南事物的友善，但在越南文化知識上的理解多是材料、名稱的片面認識，都沒有將越南事物的特色與意義運用到活動中，所以他們在第二階段可以表現出來對越南族群的認知自然有所不足。」(專 0607)，由此看出行動研究之初研究者文化知能不足因此對於融入越南文化主題教學不統整、且帶有偏見，因此一開始設計教學活動時比較強調臺灣與越南之間的友善交流與跨國知識，到了第二階段進行的反偏見教學也著重於態度，因此一直對於越南食物的智慧與特色並未特別與幼兒做深入的探究活動。

而另一方面研究者檢視研究省思發現研究者雖然知道越南食物的香味、輕食、魚露調味、消暑特色雖然有所瞭解，也認識了越南熱帶特產、衣物形式、特色玩偶，但是由於越南與臺灣許多相近之處，因此概念模糊，無法將其特色與背景運用到教學活動當中，像是在與娟娟媽媽的聊過魚露的調法之後，研究者便在研究省思中提出疑問：「魚露是經由魚發酵製成，可以在烹調食物食加入少許提昇鮮味，娟娟媽媽也說在越南吃很多東西都會沾調過的魚露，越南的孩子也是這麼吃，但是娟娟媽媽又說魚露味道很重不適合孩子們吃，所以這魚露的鮮味終究是不適合臺灣的幼兒嗎。」(研 0519)，因此便影響了介紹魚露的教學活動，僅在介紹魚露時以他是像醬油一樣的調味料帶過之後，便進行了調製魚露的活動，並未對其濃重的味道與幼兒進行討論，深怕會引起幼兒的反彈。

綜合上述可以瞭解到研究者雖在前兩階段透過多元人員諮詢與自行搜尋資源獲得越南裔家長的觀點與跨國經驗與相關越南事物的知識，因此能去除自我偏見並設計統整的與反偏見的教學活動，幼兒對越南族群關係的表現上都有正向的發展；但是第二階段的反偏見戲劇創作與議題討論時，幼兒會有錯誤的越南情境展演、與無法說出越南文化特色的問題，因此研究者透過省思與專家會議發現自身對越南文化特色與價值的理解有所缺乏，所以未能設計較深入的越南文化主題教學活動，而導致幼兒的越南族群認知能力表淺，因此第三階段研究者需要蒐集更多、更深入的越南文化知識設計教學活動，以更促進幼兒的越南族群關係發展。

二、解決方法：

在第三階段研究者運用以下四個策略解決幼兒對越南文化知識理解不足與研究者無法深入運用越南文化知識的問題，一為多次探訪越南裔新移民家庭、二為設計以幼兒為主角的越南小吃食材觀察與分析活動、三為利用合作建構越南情境活動促使幼兒活用修正自我對越南文化的認知、四為透過吉祥物創作探索更多越南文化內涵。

（一）研究者多次探訪越南裔新移民家庭以深入瞭解越南文化內涵

為了獲取更深入的越南文化資訊，研究者發現以學習越南話與兒歌、確認越南小吃食材、光顧小吃店為目的多次訪問越南裔新移民家庭，可以幫助研究者深入瞭解越南文化內涵。研究者省思第一階段訪問越南裔新移民媽媽的經驗獲得了不同的觀點與跨國經驗，但卻缺少理解其生活中隱藏的文化內涵，應該是因為當時總是利用家長的接送時聊，時間太短，此外越南裔新移民媽媽忙於生計也無暇思索自身文化值得分享之處，因此研究者便利用要跟娟娟媽媽學習越南話與兒歌、認識越南小吃食材、買晚餐等理由，多次拜訪娟娟家的越南小吃店，由於拜訪次數多、時間長，娟娟媽媽與研究者關係親近，且拜訪時間是小吃店內較空閒的空檔，娟娟媽媽便跟研究者有許多的交談，從中間便透露了許多他在生活中隱藏的越南文化內涵，像是會主動向研究者分享自己與越南籍店員的食物，並且說明：「我們那裡天氣很熱，就會吃很多野菜，很節省、也可以解火氣。」（訪 0527-M06），也會分享自己的許多越南服飾，並且介紹：「這是我們越南的衣服，都很亮，我回去都會穿，我們那裡都這樣，看起來很有精神。」（訪 0530-M06）。從娟娟媽媽的分享，研究者獲得越南飲食對蔬菜運用的重視，也理解其應對暑氣的智慧方法，引發將小吃營養分析與服飾因應暑氣特色活動融入教學活動的想法。

除了因為親近引起娟娟媽媽的主動分享生活點滴而讓研究者更深入瞭解越南文化之外，研究者向娟娟媽媽學習兒歌與越南小吃開店準備的訪問，由於貼近娟娟媽媽的越南童年與日常生活，是娟娟媽媽擅長的部份，因此娟娟媽媽可以分享更多深入的越南文化知識，像是娟娟媽媽在教研究者兒歌時提到：「這歌就是講的就是我們鄉下可以看到很多竹子阿，鄉下有很多東西可以拿來用，像是我們斗笠就是竹子做的阿。」（訪 0603-M06）；或是研究者在小吃店等候用餐的時間，娟娟媽媽在備料時也分享了許多開店的準備事項，像是娟娟媽媽在預備河粉湯頭時便說：「我在越南吃過的，我就會記得，像這個湯頭，我會用紅色跟白色蘿蔔當湯頭，

滾好了先拿起來，就可以當河粉裡面的配料。」(訪 0605-M06)。以上針對媽媽媽媽擅長的童謠與開店過程做訪問，過程當中所獲得的資訊除了童謠的唱法、開店的細節，研究者更理解越南族群在生活上的智慧與努力，因而有了在教學活動中使用越南服飾特色與小吃食材功用作為題材的想法。

(二) 設計以幼兒為主角的越南小吃食材觀察與分析活動

研究者省思幼兒在第二階段越南文化認知能力淺薄，因此設計讓幼兒分組點餐、觀察、分析餐點等以幼兒為主導的活動，希望藉由幼兒主動整合資訊的動作能促進其深入瞭解越南文化知識。研究者在深入瞭解越南小吃食材的消暑與運用蔬菜的智慧後，省思之前讓幼兒在同質與異質越南食物、社區資源的相關活動中，都是被動的聽老師引導，以致對於越南文化的印象不深刻，因此第三階段的活動研究者不直接介紹越南小吃食材的特色與智慧，而是讓幼兒透過活動主動探索越南小吃店的品項、種類與食材，希望提高幼兒主動性，能增加其對越南文化知識的較深理解。首先研究者讓幼兒實際研究菜單、共同討論表決每組要點的餐點，讓幼兒對自己做的決定印象深刻，促使他們對越南小吃的名稱與種類熟悉。

研究者：你們回去討論要什麼口味的河粉呢？

漢漢：海鮮口味。

研究者：你們怎麼決定的呢。

漢漢：有兩個人說要豬肉的、三個人說要海鮮的，所以我們就點海鮮的。

(教 0607)

接下來研究者希望幼兒對越南小吃的消暑與營養智慧能夠有具體、深刻的體驗，研究者讓幼兒透過實際的小吃觀察、及食材圖片分類，去發現越南小吃運用很多蔬食類的特色，再運用繪本《夏日的一天》(周佩穎譯，2015)裡的暑熱情境、《奇妙的食物王國》(游珮芸譯，2006)裡的食物營養介紹，引導幼兒與越南小吃食材分析活動做比對，讓幼兒對越南運用多種蔬菜與香料消暑的智慧有深入的理

解。

研究者：越南也是很熱的地方喔，他們的小吃也會做得讓你身體可以不要這麼熱，你們想想看，越南小吃特別的地方是什麼？那就是他們聰明的地方喔。

態態：太熱的時候，只吃得下蔬菜很多的食物。

文文：還有他會有香味。

如如：有加九層塔跟薄荷。

薰薰：有加檸檬，一點點酸酸的。

研究者：對喔，他們會用這麼多菜還有香料，就是為了要讓身體不要這麼熱。

（教 0610）

（三）運用建構與扮演越南小吃店情境活動讓幼兒提昇越南文化認知能力

研究者為了改善幼兒的越南文化認知能力，利用越南小吃店情境分組建構活動，提供幼兒運用與修正越南知識的機會。研究者首先請進行越南小吃店企劃活動，透過分組討論讓幼兒回顧小吃店參觀的經驗、越南小吃食材分析的經驗、越南主題系列故事的經驗，提出許多建構越南小吃店情境需要的元素，並且請幼兒將討論所得畫下來、共同報告，如下圖 4-7、4-8，幼兒將要開越南小吃店所需要的豆芽菜、魚露、春捲皮等畫下來，不再有誤用其他國家特色食物情形。

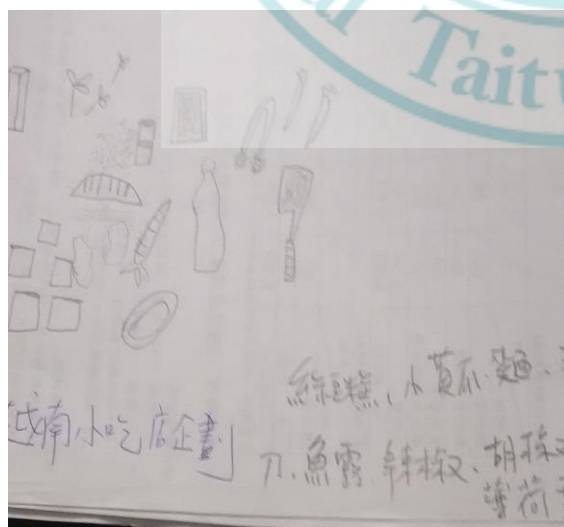


圖 4-7 越南小吃店企劃



圖 4-8 越南小吃店企劃

在幼兒初步統整經驗後，研究者透過團體討論歸納幼兒提出來的元素將製作的道具分成食材、菜單、菜單、招牌、設備，讓幼兒選擇自己要製作的小吃店扮演遊戲道具，在分組進行建構小吃店各項元素製作的討論，例如食材組透過討論要做的越南小吃食材的品項並刪除錯誤的、菜單組討論越南小吃店才有的菜色等，再實際進行製作小吃店食材、菜單、設備、招牌等等道具，讓幼兒可以更理解並運用所知展現越南小吃的細節，下圖 4-9 是設備組以紅燒牛肉河粉圖片、越式法國麵包裝飾的爐子，而圖 4-10 則是招牌組以越南國旗、及各種小吃裝飾的招牌。



圖 4-9 越南小吃店爐子



圖 4-10 越南小吃店招牌

小吃店情境建構完成後，研究者透過介紹新移民來臺灣開店過程的影片，讓幼兒理解新移民對越南小吃口味的思念、為了家鄉努力開店的心情，並且討論扮演時需要的角色與扮演的內容，讓幼兒透過活動更能描述越南小吃的細節與特色。

研究者：你們都把越南小吃店要玩的道具都準備好了，那要怎麼玩呢？

娟娟：煮的人要先放很多河粉。

薄薄：還要加蝦子，再加魚露就會很好吃。

研究者：可是你之前不是不敢吃魚露嗎？

薄薄：加一點點就會很好吃，不要加太多。

文文：還可以演有一個越南小孩在越南吃過一家店覺得很好吃，他們就想帶到臺灣，他就給他老公吃，然後就做一家店，然後就來賣河粉，然後大家就

可以來這邊吃。

(教 0615)

(四) 進行台越跨文化比較引導幼兒對越南文化細節有更多理解

研究者透過幼兒提出的小吃店吉祥物創作的機會，引導幼兒進行台越文化特色的比較與觀察，探索更多越南文化內涵。在小吃店的建構與扮演遊戲的討論中幼兒提出了要設計吉祥物招攬客人的點子，因此研究者設計了製作越南小人偶的活動，首先引導幼兒觀察與比較臺灣旗袍與越南國服，以讓幼兒對越南國服的特色與細節，像是領子、盤扣、花樣、開高衩飄逸的長裙擺、與方便活動的內搭褲子有更多的辨別與理解，再進一步實際製作穿越南國服小人偶如圖 4-11、4-12。

研究者：剛剛的越南民間故事裡面的衣服和我們臺灣傳統的衣服有很多一樣的地方，現在讓你們看看臺灣傳統的衣服旗袍和越南國服的圖片，看看你們可不可以發現一樣跟不一樣的地方。

菁菁：脖子這裡有一條條的線連著。

研究者：恩，這個叫盤扣，是用線打結做成的釦子，這是旗袍和越南國服都有的。

至至：越南的裙子裡面還會有褲子。

研究者：對，越南國服他的裙子是長的，但旁邊會開衩讓他可以飄飄的飛，所以裡面都要搭配一件褲子，那等一下我們就先來剪吉祥物的衣服、褲子，明天再讓你們畫衣服的圖案，跟貼衣服下面裙子。

如如：是長的。

文文、娟娟：是長衫。

(教 0616)



圖 4-11 越南國服小人偶

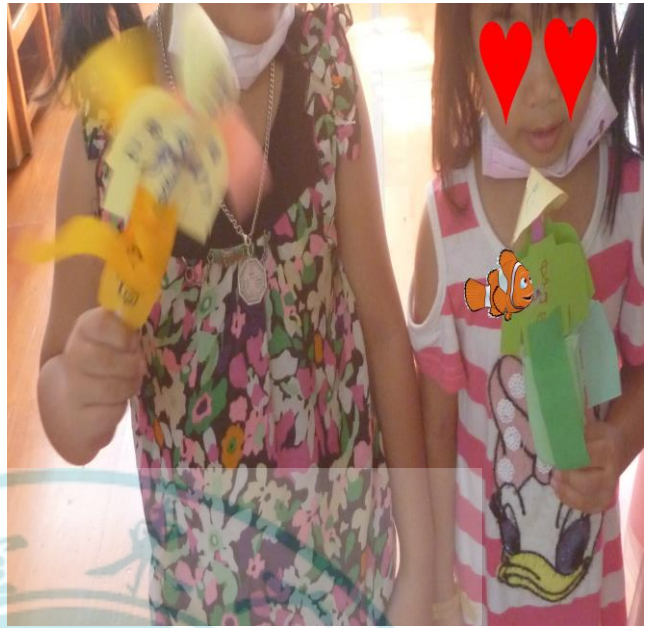


圖 4-12 越南國服小人偶

在吉祥物的越南國服的製作完成之後，研究者在吉祥物斗笠的創作活動中，首先進行臺灣與越南斗笠的差異觀察與比較的活動，讓幼兒藉此更認識越南斗笠在形狀與刺繡裝飾的特色，並引導幼兒透過討論理解臺越文化相似卻又擁有不同創意之處，之後再進行越南斗笠的刺繡圖案創作與縫工活動，如圖 4-13、4-14。

研究者：越南跟我們除了衣服、斗笠有一樣的地方，還有其他地方也很像。

漢漢：對阿，之前故事裡面有說他們結婚有拜拜，我爸爸媽媽結婚也有拜拜。

態態：我媽媽說越南也有粽子，可是越南的粽子是正方形的，還有很多其他形狀的。

研究者：對，因為我們都是在東南亞很靠近，有很多地方會很像，可是因為國家不一樣又有不一樣的創意，所以有些地方會有一點不一樣，你們覺得這樣好不好呢？

至至：都很漂亮。

於於：有的一樣、有不一樣，都很好看。

（教 0618）



圖 4-13 越南斗笠刺繡圖案創作



圖 4-14 越南斗笠縫工作品

三、小結

在行動研究的第三階段所面對的問題是幼兒與教師無法深入運用越南知識，因此幼兒在戲劇活動中會有錯誤的越南資訊呈現、且無法形容越南小吃特色。研究者以多次探訪越南裔新移民家庭、幼兒為主角的越南食材觀察與分析活動、合作建構與扮演越南情境活動、越南小吃店吉祥物創作四個策略以讓研究者深入運用越南文化知識於教學活動中，並且提昇幼兒的越南族群認知能力。

在過程中研究者首先透過多次探訪越南裔新移民家庭深入的瞭解了越南小吃運用食材的智慧、越南裔新移民開店過程、越南服飾的特色之處，而將其運用在教學活動的題材上；第二，研究者運用讓幼兒為主角的越南小吃食材觀察與分析活動，讓幼兒透過點餐討論、小吃觀察、食材圖片分類、繪本討論活動可以對越南小吃的名稱及營養與消暑的智慧運用有深入的瞭解；第三，研究者運用合作建構與扮演越南情境活動讓幼兒透過討論、創作、與扮演能整合運用自我的越南文化知識；第四，研究者利用吉祥物的創作引導幼兒進行台越的跨文化比較，讓幼兒更理解越南國服與斗笠的細節與創意之處。在這個階段裡可以看到教師與幼兒對越南文化內涵有更多的理解與運用，解決了教師無法深入運用越南文化於教學活動，以及幼兒越南族群認知能力淺薄的問題。

第四節 行動研究後幼兒越南族群關係的轉變

本節主要說明進行越南文化融入主題教學後幼兒越南族群關係的轉變，本研究以幼兒越南族群關係問卷在行動研究進行前與進行後針對研究對象中的大班幼兒做訪談以瞭解幼兒越南族群關係的轉變，以下依據研究進行前後的訪談比對結果分析，分三點陳述行動研究後幼兒族群關係的轉變情形：一為族群態度由多數正向表淺轉變為幾乎全數正向且真誠親近、二為族群認知從缺乏轉變為豐富並具細節、三為母為越南裔新移民幼兒的越南認同在行動研究後的轉變一為從怯於認同轉為增加主動性與歸屬感，一為從缺乏動機轉變成主流優先。

一、幼兒的越南族群態度由多數正向表淺轉變為幾乎全數正向且真誠親近

幼兒在融入越南文化主題教學進行後的越南族群態度訪談的回答內容顯示幼兒的態度由多數正向但表淺轉變為幾乎全數幼兒的越南族群態度皆是正向多於負向，且可以說出具體欣賞之處、與越南族群親善的意願。

研究者針對幼兒行動研究進行前後對以上 10 項題目的回應做正負向的分析與計次，整理如下表 4-3，由表中可以看出所有幼兒的正向態度回應次數皆有增加，而幼兒的負向態度回應次數則是大多都有減少。而依據每位幼兒個人的正負向態度次數多寡歸納其態度傾向，可以將 13 位幼兒的族群態度意向分為以下三類，各類的人數在行動研究進行前後的變化分別說明如下：一為正向多於負向者，訪談題目中正向態度的次數都變多了；二為態度持平者，其族群態度的傾向都轉變為正向多於負向；三為負向多於正向者的兩位幼兒，恩恩的態度傾向轉變為正向多於負向，奇奇的態度轉變為正負向持平。

表 4-3 行動研究前後幼兒族群態度意向比較分析表

幼兒 化名	母親 國籍	前訪 正向 態度 次數	後訪 正向 態度 次數	前訪 負向 態度 次數	後訪 負向 態度 次數	前訪 正負 傾向	後訪 正負 傾向
同同	臺籍	4	6	5	3	持平	正向多
文文	臺籍	7	10	2	1	正向多	正向多
婷婷	臺籍(祖母)	8	15	1	0	正向多	正向多
恩恩	臺籍	2	9	7	2	負向多	正向多
云云	臺籍	7	12	4	0	正向多	正向多
娟娟	越裔臺籍	8	13	1	0	正向多	正向多
月月	臺籍	8	12	1	0	正向多	正向多
漢漢	臺籍	6	11	2	0	正向多	正向多
節節	臺籍	9	11	0	0	正向多	正向多
新新	臺籍	3	9	4	0	持平	正向多
奇奇	臺籍	0	6	7	5	負向多	持平
意意	臺籍	5	9	4	1	持平	正向多
態態	越裔臺籍	4	8	5	2	持平	正向多

以下針對上述族群態度原先正向多於負向、正負向持平、負向多於正向者三類幼兒在族群態度訪談中的回應實質內容的轉變，一一陳述如下。

首先，在行動研究前越南族群態度的回應內容較為正向的幼兒，其越南族群態度從表淺的友善轉變為較深層的具體欣賞與良好交流，包括能具體描述自我對越南人事物的欣賞之處，以及面對偏見時可以提出適應差異的應有禮貌與策略。他們原先對於越南族群態度訪談的十個題目的回應多為喜歡，但是對於喜歡的理由與細節等都大多回答不知道，而在行動研究後的族群態度訪談中他們變得多數題目都能說出喜歡的理由與具體喜歡的部份，他們答覆喜歡的理由用了較行動研究前多的正向形容詞如好吃、好看、好聽、特別、有趣等，還會仔細說出越南人事物的細節如越南國服的亮麗顏色、越南小吃的消暑等，像文文回答喜歡越南衣服的原因說：「因為很漂亮，而且越南的斗笠上面還有不同的刺繡。」（訪

0630-S02)，或是漢漢回答喜歡越南故事的原因是：「**很好聽，因為故事裡的哥哥和弟弟對別人都很尊敬。**」(訪 0630-S09)。

此外上述幼兒在行動研究後的越南族群態度訪談題目回應中也表現出對差異的接納，是行動研究前未曾有的態度，幼兒會答覆與不一樣的越南人交朋友很特別、學會不一樣的越南話很厲害等，顯示對差異的接受，例如婷婷答覆喜歡越南人的理由為：「**因為他們有的衣服不一樣，我想要欣賞他們的衣服。**」(訪 0506-S03)；或是在訪談面對偏見的題目時會提出要有偏見者是不對的，應該吃吃看就會喜歡、瞭解了就不會這樣說、多嘗試就會習慣等意見，表達出理解面對差異應有的適應禮貌與策略，像是漢漢批判說魚露臭的人不禮貌，並且提出可以向對魚露有偏見的人說：「**那是你不習慣，常吃你就會習慣了。**」(訪 0506-S05)。

再者，在行動研究前越南族群態度正負向態度持平的 4 位幼兒在行動研究之後其越南族群態度都轉為正向多於負向，且原先幼兒對越南族群人事物喜好與否沒有特別理由顯得疏離的情感，也轉變為可以描述出具體偏好理由的親近。上述幼兒原先無法說明對越南人事物與偏見事件偏好與不偏好的理由，在越南族群態度的訪談中也缺乏正向形容詞，顯示其對越南族群態度的冷淡，在行動研究之後，他們對於越南的人事物大多表示喜歡，並且能說出具體喜歡的理由，像是喜歡班上越南裔的家長、越南小吃的內容、越南國服釦子等，例如同同在訪談中表現了與越南人的交流是有學會越南話等的益處，像是同同說喜歡越南話是因為：「**因為我聽久了這一些話就會知道了。**」(訪 0630-S01)。

最後，在行動研究前越南族群態度負向多於正向的 2 位母親為臺籍的幼兒，他們在行動研究之後其正向態度的回應次數都有增多，負向態度的回應次數都有減少，而原先對於差異與未知沒來由的拒絕與負向形容以及缺少批判偏見的想法，也轉變為欣賞差異以及拒絕偏見，不過兩人的轉變程度不同，恩恩的族群態度傾向轉變為正向多於負向，而奇奇的族群態度傾向轉變為正負向持平。上述的

奇奇與恩恩本來對於大部分的越南族群態度訪談題目的回應都是不喜歡，並且會認同偏見訪談題的情境，甚至會用奇怪、好笑等簡單負向形容詞形容越南的人事物，但在行動研究後的訪談中他們對大部分的題目的回應都是喜歡，並會以正面形容越南的人事物，像是奇奇在行動研究後表達喜歡原先不喜歡且覺得不好看的越南國服，並且說喜歡的原因是：「**我覺得有一點點好看。**」(訪 0630-S12)，此外也不再認同訪問題中的偏見情境，會說有偏見的人是不對的，恩恩便回覆對有人說鴨仔蛋很可怕這件事感覺不開心是因為：「**不好聽。**」(訪 0630-S04)。

由以上內容的分析，可以看出行動研究之後，幼兒的越南族群態度的轉變可以分為以下三類描述：一為 7 位原先族群態度正向多於負向者，其表淺的正向觀感與友善轉變為能欣賞差異內容與具有處理偏見能力的深層族群特色欣賞與良好交流；二為 4 位態度持平者其態度傾向都轉變為正向多於負向，其沒有來由的對越南意象偏好所呈現出的冷淡越南族群態度轉變為能具體形容對越南喜好的親近態度；三為 2 位負向多於正向者，1 位轉變為正向多於負向、1 位轉變為正負向持平，其越南族群態度從拒絕接受差異認同偏見情境轉變為欣賞差異與拒絕偏見。

二、幼兒越南文化知識從缺乏轉變為有豐富並具細節

幼兒越南族群認知訪談的回答內容顯示幼兒的越南文化知識從極度缺乏轉變為豐富並具細節。研究者將幼兒在行動研究前後越南族群認知訪談內容轉變情形分析計次如下表 4-4，由下表可以知道大部分幼兒在訪談的八題中，從前訪時僅瞭解半數以下的題目轉變為幾乎瞭解全數題目，同時也會有 1 至 2 項的錯誤認知，只有一位漢族幼兒對所有問題的回答都是不知道，而原先本就對越南文化知識瞭解稍多的娟娟也轉變為對全數題目都有所瞭解，且答覆內容也從單一簡略變得豐富多元，像是能說出更多的越南食物名稱、越南話、越南國服特色等，像是回答越南國服的訪談題目時娟娟從原先只能說很漂亮到能回答：「**他很金，而且都很多寶石。**」(訪 0630-S06)。

表 4-4 行動研究前後幼兒族群認知訪談比較分析表

幼兒 化名	母親 國籍	前訪 有所 瞭解	後訪 有所 瞭解	前訪 不 知道	後訪 不 知道	前訪 錯誤 認知	後訪 錯誤 認知
同同	臺籍	2	6	5	2	1	0
文文	臺籍	2	8	6	1	0	1
婷婷	臺籍（祖母）	3	8	4	0	1	0
恩恩	臺籍	2	7	6	1	0	0
云云	臺籍	0	7	6	0	2	1
娟娟	越裔臺籍	7	8	1	0	0	0
月月	臺籍	1	7	6	0	1	1
漢漢	臺籍	2	7	5	0	1	0
節節	臺籍	3	7	5	1	0	0
新新	臺籍	3	8	5	0	0	0
奇奇	臺籍	1	8	7	0	0	0
意意	臺籍	3	8	3	0	2	1
態態	越裔臺籍	3	8	5	0	0	0

除了上表可以看出幼兒對越南文化認知的多寡程度的轉變，研究者將幼兒答覆內容的轉變依照題目分析說明如下。

首先，在臺灣與越南有何差異的題目中，幼兒的答覆內容變得較豐富。行動研究前有一半一上幼兒無法說出臺灣與越南的的差異，在行動研究之後則是每位幼兒都能說出臺越的差異，而答覆的內容從原先僅能說出語言的不同，並且有 1 位幼兒帶有偏見、1 幼兒答覆台越並無差異，轉變為幾乎每位幼兒都可以說出兩種或兩種以上的差異，並且能簡單敘述差異內容，如奇奇的答覆完台越的衣服有差異之後還繼續說：「還有斗笠不一樣，台灣人的斗笠有一點斜斜的，然後上面尖尖的，然後越南人的是直接尖尖的，沒有跟台灣人一樣。」（訪 0630-S12）。

在辨別班上同學的媽媽是否為越南裔的訪談題目中，幼兒的回應較行動研究之前多了新的辨認方法，行動研究前僅有 2 位幼兒可以同時指認出班上兩位越南

裔媽媽的身份，行動研究後有 11 位幼兒可以指認出來。而從答覆內容來看，行動研究前有 6 位幼兒回答能辨認越南裔媽媽的身份是由於老師或同學的告知，有 2 位幼兒是從服飾與語言辨認；行動研究後多數幼兒答覆的辨認方法是多了課堂上越南裔媽媽的分享活動，例如意意答覆怎麼得知班上越南裔媽媽的身份時說：「因為態態媽媽有教我們越南話，然後我們之前去過娟娟家的小吃店。」(訪 0630-S13)，而其他 4 位幼兒說明自己能辨認的原因是老師在課堂上的告知。

在越南地理位置訪談題目的回應內容中，幼兒對越南地理位置的瞭解較行動研究前多了一些不一樣的方法。行動研究前有 6 位幼兒有簡略的印象與猜測，行動研究後仍是只有 6 位幼兒對此題目有回應，但是其回覆從原先僅能猜測越南很遠要坐飛機或做高鐵才能到，轉變為多了從地圖上的國旗辨認地理位置、知道越南屬於東南亞區域、在國家位置上是靠近臺灣等多元的答案，例如意意回答研究者請其回想課程中曾經介紹過越南的地理位置的答覆是：「可以看地圖上的國旗。」(訪 0630-S13)。

在對越南食物的理解訪談中，幼兒在行動研究後能說出更多越南食物的名稱或形容，也能敘述出適應不同文化食物的過程。行動研究前僅有母親為越南裔新移民的娟娟可以在追問之後答出 3 樣越南小吃的名稱，其他幼兒皆一無所知，在行動研究後半數幼兒皆能說出 3 樣或以上越南小吃，另半數的幼兒也可以說出 1 到 2 樣越南食物，而其回應的內容有的是食物的名稱、有的是形容食物的內容，像是漢漢回答自己知道的越南食物為：「有炸春捲、炸老鼠、法國麵包、紅燒牛肉河粉，其他我有一點點忘記。」(訪 0630-S09)，還有意意回答台越差異時提到：「我們之前去娟娟媽媽家喝的越南飲料，酸酸的、有花生。」(訪 0630-S13)。此外有 3 位幼兒在回應越南食物的相關瞭解時會說明適應越南食物的過程，例如節節回應台越差異時說：「就是我們不習慣吃越南的食物，不太習慣吃越南的香蕉什麼的，然後結果越南就產生了芭蕉乾，可是我們臺灣也沒有，可是去吃吃看就習慣了。」

(訪 0630-S10)。

幼兒在越南服飾相關知識訪談上的回應在行動研究後變得幾乎全數幼兒都能說出相關細節，且有少數幼兒可以說出其名稱或與台灣傳統服飾做比較。在行動研究前只有 3 位幼兒能簡單形容越南國服，行動研究之後則是僅有 1 位幼兒表達不知道，其他幼兒都有與越南服飾知識相關的答覆，其答覆內容多數是會形容越南國服的**特色**，像是其花樣、盤扣、開衩長裙、斗笠形狀與裝飾等，比如月月說：「**長長的，上面很多小朵的花。**」(訪 0630-S07)；另外也有少數幼兒能說出越南服飾名稱，少數幼兒能做台越傳統服飾的比較，像是娟娟回答是否知道越南的服飾時說：「**記得阿，長衫啊。**」(訪 0630-S06)，或是節節說：「**就是越南國服跟我們臺灣的衣服不一樣，我們臺灣的衣服是整件的，他們越南國服裙子這邊會有洞。**」(訪 0630-S10)。

在越南歌謠相關知識的訪談中，幼兒從行動研究前僅有娟娟有相關理解，行動研究後則是所有幼兒都對相關童謠能跟著吟唱、並瞭解歌詞的內容。在行動研究前僅有娟娟能說明媽媽曾經教唱的越南童謠內容，行動研究後所有的幼兒至少都能主動或跟著研究者吟唱在主題教學活動中曾經編成律動的三首越南童謠中的兩首，並且說出童謠的內容，例如態態回答是否記得兒歌的內容是什麼時說：「**越南的小鳥站在竹子上，不知道要去哪裡，等到長大就知道了。**」(訪 0630-S14)。

在越南故事的訪談題目中，全體幼兒從行動研究前的一無所知轉變為略能陳述 1 個或 2 個在行動研究中聽到的故事，而母親為越南裔新移民的娟娟還能回應故事對自己的影響，例如婷婷回答所記得山神水神的故事內容時說：「**他有兩個，一個山神、一個水神，然後山神贏了、水神輸了，然後山神贏了，然後國王就要把那個女生嫁給山神。**」(訪 0630-S03)，其中母親為越南裔新移民的娟娟還能回應故事影響自己對越南的看法，在回答研究者詢問聽完故事有什麼感覺時娟娟說：「**我喜歡新移民媽媽，還有外婆那邊，看完以後更喜歡外婆那邊。**」(訪

0630-S06)。

最後在理解越南語言的訪談題目中，幼兒從行動研究前多數人僅能經提示說出「Có」(點名時答「有」)，在行動研究之後轉變為全體幼兒皆能說出 2 個以上的越南詞彙。在行動研究之前僅有母親為越南裔新移民的娟娟可以說出兩個越南詞彙，有 8 位幼兒在經過研究者的提示之後，能回應在行動研究前一個月時在教室內經常使用點名答有的越南話，而其他 4 位幼兒則是對越南語言一無所知。在行動研究之後的訪談中全體幼兒的對於越南語言的回應內容中對越南詞會的瞭解都較行動研究前多，有的是可以說出越南詞彙與其意義，有的則是無法說出越南詞彙僅但能翻譯研究者在訪談時詢問的越南詞彙。例如文文回答自己知道的越南話是：「cảm ơn (謝謝)、Đừng khách sáo (不客氣)。」(訪 0630-S02)，也可以回應研究者請他翻譯成中文的要求；或是月月說不記得越南話有哪些之後，可以翻譯研究者詢問：「你記得 cảm ơn 是什麼意思嗎。」(訪 0630-S07)。

從上述在行動研究前後幼兒族群認知訪談轉變的分析中，可以知道幼兒在經過行動研究之後藉由融入越南文化主題教學活動累積了許多越南的知識，因此在台越差異、班上越南裔媽媽的辨識、越南地理位置、越南食物、越南服飾、越南歌謠、越南語言、越南故事上的內容的訪談題目的回應中都有較行動研究前豐富、具有細節描述、較正式名稱等的回覆。

三、母為越南裔新移民幼兒的越南認同在行動研究後的轉變

越南族群認同的訪談上只針對兩位母親為越南裔新移民幼兒娟娟與態態，兩位幼兒在行動研究前的越南族群認同訪談答覆的表現上一個顯得怯於表達、一個顯得缺乏動機，在行動研究後娟娟的認同轉變為較為主動有歸屬感，態態的認同轉變成以主流為優先。越南族群認同的訪談題目有五題，題目內容主旨為自我身份的認定情形、對與越南相關的事情是否有認同情形、對越南相關的物品是否有認同情形、對母親越南經驗是否有認同情形、對越南負面認同情形。以下分別說

明兩位幼兒的越南族群認知與族群態度的轉變，再陳述其越南族群認同的改變。

(一) 娟娟的越南族群認同從怯於表達轉變為較為主動有歸屬感

母親經營越南小吃店的娟娟在行動研究後的族群態度從表淺友善變得真誠親近，其越南文化知識從簡短淺白變得豐富詳細，而其族群認同表現從怯於表達轉變為主動性與歸屬感的增加。以下便分三點描述娟娟族群關係的轉變。

第一，娟娟在行動研究前越南族群態度訪談的表現是屬於正向態度多於負向態度的表淺友善，在行動研究之後變得真誠親近。娟娟在行動研究後越南族群度的訪談表現中正向的回應變多、負向的回應變少，且回應喜歡越南人事物的理由都更具體，不再只回應喜歡的原因是好聽、漂亮等簡單的形容詞而已，而是會說明影響自己喜歡的緣由，像是娟娟在訪談時會表達自己所有的雙語言能力，例如回答為什麼喜歡越南語言時說：「**因為我喜歡老師(也)學到的(我會的越南文)。**」(訪 0630-S06)；此外娟娟面對偏見題目的回應也從原先抗拒偏見，變得會簡單批判偏見者，例如娟娟：「**覺得他很壞心，是他不清楚越南人而已。**」(訪 0630-S06)。

第二，娟娟在行動研究前越南的文化知識是比其他幼兒瞭解得多一些，但是其回答內容淺白、簡略，顯示對越南族群文化的認知能力仍是極度缺乏，而在行動研究之後雖仍淺白，但其瞭解的概念有增加、形容事物更仔細，像是在訪談中能說出較多越南食物與歌謠等名稱，也能仔細說出越南故事與服飾內容並與生活經驗對應等，比如娟娟在回應越南故事對自己的影響時說：「**我喜歡新移民媽媽，還有外婆那邊，看完以後更喜歡外婆那邊。**」(訪 0630-S06)。

第三，娟娟在行動研究後越南族群認同訪談的表現較行動研究前的怯於認同多了主動性與歸屬感。娟娟在行動研究前的越南族群認同的表現是能被動的回覆對越南族群的長處的認同與親近、並展示身份上的認定，但是缺乏越南文化知識所以無法表達對越南族群認同的緣由，且在訪談時會顯示出差於展現自己對越南語言、歌謠的理解。而在行動研究之後娟娟的越南族群認同表現上，娟娟能不再

被迫問就能主動地回應更多對越南語言、歌謠內容、回鄉的經歷等，像是娟娟在回應知道哪些越南歌謠時能主動哼唱，並說出所哼唱的三首歌內容為：「爸爸愛小孩、小鳥、婆婆愛小孩」（訪 0630-S06）；也能在訪談中表現出自己對越南弱勢情境的關懷，及其與越南族群的情感歸屬感，像是：「因為我聽了越南的故事以後，我覺得越南很可憐，我以後要去越南幫忙，到越南買好多好吃的食物給他們吃。」（訪 0630-S06）。

此外娟娟在訪談中同時擇雙邊文化的益處表達出喜好與欣賞，可以看出其在台越雙文化當中整合適應的認同，娟娟的雙文化的良好調適模式可以從以下例子當中看出來，像是訪談中回應台越不同之處他回應的內容表達了台越雙邊的文化是可以交流互通概念，例如娟娟回答台越不一樣的地方在哪裡時說：「台灣人不敢吃鴨仔蛋，越南人敢，（因為那很營養）可是台灣人就慢慢學起來，就會吃了。」（訪 0630-S06），或是可以回應台灣的經驗可以拿到越南去用，如娟娟回答回越南外婆家的特殊經歷時說：「可是越南的蚊子也很多，我第一次去的時候不知道（越南跟台灣一樣有蚊子），所以我就沒有帶（台灣的）防蚊扣跟防蚊貼。」（訪 0630-S06）。

（二）態態的越南族群認同從缺乏動機轉變成為以主流為優先

家中較缺乏越南文化接觸機會的態態在行動研究後的族群態度從表淺友善變得真誠親近，其越南文化知識從簡短淺白變得豐富詳細，而其族群認同表現從缺乏動機變得以主流為優先。以下變分三點描述態態族群關係的轉變。

第一，態態在行動研究後越南族群態度訪談的表現轉變為親近真誠，在行動研究前態態的越南族群態度是屬於正向負向態度持平的類型，其對越南人事物的喜好與否及抗拒越南偏見無特殊理由可以回應，顯得對越南族群的冷淡；在行動研究後越南族群度的訪談表現中正向的回應變多、負向的回應變少，類型上從正向負向持平轉為正向態度較多者，回應喜歡越南人事物的理由多了之前不曾用的正

向的形容詞像好聽、好吃等，雖未有對偏好的越南人事物有具體形容，但可以回應對偏見與不喜歡越南人事物的實際看法，顯得與越南族群的距離親近了，像是態態回應不會跟著他人笑越南人的口音時說：「**不會，我覺得他們很努力了。**」(訪 0630-S14)，或是態態回答為什麼不喜歡越南服飾時說：「**因為太大件了會讓人跌倒，因為那褲子都超過腳了，不習慣。**」(訪 0630-S14)。

第二，態態在行動研究前越南的文化知識是與其他幼兒瞭解得一樣少的，在 8 題的訪談中裡僅回應出對於台越的差異、飲食、語言的簡略理解，其越南族群文化知識極度缺乏，而在行動研究之後對訪談的 8 道題目都能回答出相關知識，雖仍淺白，但其瞭解的概念有增加、形容事物有比較仔細，像是在訪談中能說出較多越南食物與歌謠等名稱，也能仔細說出越南故事與服飾內容等，比如態態在回應時說：「**衣服跟褲子是連在一起的。**」(訪 0630-S14)。

第三，態態在行動研究後越南族群認同訪談的表現從缺乏動機轉變成增加了認同動機但以認同主流為優先。態態在行動研究前的越南族群認同的表現是由於較娟娟少了些接觸越南文化的經驗，因此對越南族群的認同雖有身份上的認定，但是在越南族群認同的 4 題訪談回應中皆表示自己的越南經驗沒有什麼值得分享的，並且在回應研究者詢問媽媽的飲食經驗時都表示忘記了，顯示出冷淡、疏離缺乏認同動機。在行動研究之後對自己身份的認定仍是台越雙重文化，也仍表示沒有值得分享的越南經驗，但是開始能說出自己不願學習與分享越南經驗的理由是因為要適應主流環境的關係，比如說研究者詢問態態不太會講越南話但有不願學越南話的原因是什麼時，態態的回答是：「**學會了以後去越南，回到臺灣又要重新學臺灣的語言，我會覺得很麻煩。**」(訪 0630-S14)；除此之外態態在訪談中也表達了理解母親越南經驗可以當作學習資源的概念，增加了認同的動機。

研究者：那如果一年級老師要你分享一些越南的事情呢？

態態：我會說等我回去問媽媽的時候，在分享。

(訪 0630-S14)

依據上述在行動研究前後族群關係訪談資料的比對，可以分以下三點來看其轉變：首先，幼兒在越南族群態度的由多數正向表淺轉變為幾乎全數幼兒都是正向多於負向的態度，並且可以具體形容喜好越南文化緣由與簡單批判偏見事件，其越南族群態度顯得真誠親近；再者，幼兒越南族群認知的表現則是從極度缺乏轉變成全數幼兒回應有所理解的題數都增加，且能針對題目簡略描述相關細節，其越南族群認知顯得豐富具細節描述；最後，兩位越南裔新移民之子在越南族群認同上的轉變，則是一位從怯於表達轉變為增加表達認同的主動性與願意付出的歸屬感，一位從缺乏認同動機轉變成認同動機增加但以主流為優先的態度。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討融入越南文化之主題教學行動研究的歷程與成效，本章根據研究結果整理出結論、討論與建議，第一節依據研究結果提出融入越南文化主題教學之歷程與成效的結論，第二節整理歸納研究發現與文獻的對照提出討論，第三節則是針對研究過程中可以再精進的部份提出建議以供教學實務工作與未來相關研究做參考。

第一節 結論

本節依據研究結果歸納結論為以下三點，一、統整多元資訊與新移民家庭知識基金為突破融入越南文化主題教學困境之策略，二、幼兒對族群差異的負向回應是反偏見教學的契機，三、透過融入越南文化主題教學的能促進幼兒越南族群關係發展。

一、統整多元資訊與家庭知識基金為突破融入越南文化主題教學困境的策略

本研究在進行融入越南文化主題教學的所遇到的困境有以下三點：第一，教師設計課程缺乏統整性、並帶有偏見；第二，幼兒的越南族群關係有所缺乏；第三，教師與幼兒無法運用越南文化知識。而上述困境的解決策略，則是研究者統整多元資訊與家庭知識基金調整教學活動，過程中研究者運用諮詢多元人員意見、自行蒐集資料、融入社區資源、多次探訪越裔新移民家庭以蒐集其知識基金的策略充實自我多元文化知能，接著運用上述蒐集資料進一步調整教學活動，設計了由淺入深的差異與跨國貿易認識、以幼兒為主的小吃觀察分析、越南小吃店建構與扮演、越南服飾的跨文化比較等活動，經過上述系列的行動幼兒在教學活動中展現了越南族群關係的正向發展，而教師則是充實了多元文化知能。

二、幼兒對族群差異的負向回應是反偏見教學的契機

在本研究初期進行時發現了部份幼兒對族群差異有持續的負向回應，而同時

其他幼兒也對偏見有所疑問與好奇，為解決上述困境的策略研究者進行了反偏見教學，利用提供正向表達機會、台越交流故事創作、繪本引導反偏見議題討論、反偏見戲劇等活動增進幼兒族群交流與反偏見的技能，減低了幼兒偏見的形成，可見在多元文化課程進行中幼兒對族群差異接受度的不同，正是適宜進行反偏見教學活動的機會。

三、透過融入越南文化主題教學能促進幼兒越南族群關係發展

本研究在教學活動後再進行一次大班幼兒族群關係的訪談，13 位幼兒在經過 8 週的融入越南文化主題教學活動後，其越南族群關係發展皆有正向發展之趨勢，從教學前與教學後的訪談分析中可以發現幼兒的越南族群態度從正向表淺轉為真誠親近，其越南文化知識從所知甚少轉為豐富具細節，另外越裔新移民之子的娟娟的越南族群認同從怯於表達轉為主動有歸屬感，而越裔新移民之子的態態則是從缺乏認同動機轉為動機加強但仍以主流認同為優先，可見本研究的教學活動可以促進幼兒的越南族群關係發展。

第二節 討論

本節根據研究發現與文獻對照結果提出以下四項討論：一、幼兒反偏見課程的在國內實踐具體教學內容樣貌，二、越裔新移民家庭知識基金如何挖掘與運用於課堂當中，三、教師增進多元文化素養的策略，四、主流幼兒族群關係發展的幫助，五、母為越裔新移民幼兒的雙文化認同模式與轉變。

一、幼兒反偏見課程的具體教學內容

本研究在歷程中發現進行幼兒反偏見教學活動的具體內容彌補了幼兒多元文化教育研究的缺口，並且深化與增添了幼兒反偏見教學的策略。本研究在融入越南文化主題教學的過程中，教師在引導幼兒探究文化差異的過程中，與幼兒一同體驗了與不同的文化交流會產生的不適應，因此以反偏見教學活動的進行讓幼兒

能有自在的適應文化差異的方式，而減少了偏見，與譚光鼎、劉美慧、游美惠(2001)所提出多元文化教育引導人們認識多元族群與文化的價值，可以增加其適應多元社會的涵化技能，減低偏見的理論相符，但是在檢視幼兒多元文化教育課程發展的相關文獻(周佩諭，2010；吳雅玲，2008；何祥如、劉于綺、劉于菁，2007；宮莉虹，2004；宋敏慧、胡淑美、郭李宗文，2009)發現多數關於幼兒多元文化教育的課程設計多是針對族群文化做介紹，並在族群文化主題的介紹中穿插少數偏見議題的討論；而針對反偏見議題教學的研究僅有一篇厲文蘭(2006)以膚色、性別、宗教、文化、種族、特殊性、人我關係等議題配合既定主題課程進行相關教學；而本研究的反偏見教學活動與上述研究以多種議題的進行方式不同，是在進行融入越南文化主題教學的探索中發現了幼兒接觸文化差異而產生的偏見，因此進行一系列統整的反偏見教學活動，呈現了反偏見課程在台灣幼兒園實踐的樣貌。

另外在本研究的歷程中也發現 Derman-Sparks and the A.B.C.T.F (2007)、劉美慧(2000)與 Ramsey (1995)在反偏見課程中提出的角色扮演、事件中心的討論的教學策略，很適合幼兒建立正確適應文化差異態度，例如扮演收到鴨仔蛋的應有的回應、針對故事偏見產生情境中應對策略的討論，或是角色扮演活動搭配合適的故事情境與合作活動可以促進更多幼兒參與討論、激發其批判思考能力，例如在合作演出《您從哪裡來》(陳麗端、戴文婉、詹迪爾，2012)時，不只合作排演的過程中幼兒們可以討論劇中的反偏見策略與行為，在演出過程中與表演後的討論幼兒也會積極參與討論。

此外本研究更進一步深化及補充幼兒反偏見教學的教學策略內容，包括進行幼兒創作台越交流故事活動、提供幼兒對差異正向表達的機會、跨文化比較的教學活動。首先本研究將侯天麗(2003)、蔡敏玲(2009)、賴文鳳(2007)在研究中提到幼兒透過敘事課程能呈現多元文化的個人觀點納入反偏見的課程當中，本

研究中發現幼兒在台越交流生活故事創作活動能透過敘事的過程能釐清反偏見概念。再者 Derman-Sparks and the A.B.C.T.F (2007) 及劉美慧 (2000) 在中曾提到反偏見教學課程的教學目標之一是要增加幼兒彼此多元文化觀點的交流，學習聆聽與接納，並提出探究教學、文化差異的討論、合作學習、議題中心、遊戲教學法等策略，本研究則是增添了提供幼兒對差異正向表達的機會此一策略，在本研究中發現利用例行活動時間增加幼兒體驗與表達感受的機會，可以讓幼兒增加許多交流機會，藉此引導幼兒發展反偏見的概念。

最後在顏佩如、林冠吟、詹正傑 (2010) 在國小新移民鄉土語教學行動研究中提到將新移民的文化融入鄉土語課程之中與台灣文化做比較，可以提昇學生理解文化差異的能力，本研究發現跨文化比較的策略也可以運用到反偏見的教學活動當中，透過跨文化比較的策略可以促進幼兒的對陌生文化的有更深入的理解，本研究中用跨文化中同中有異的實物，像是研究中的台越的斗笠、服飾具有其相似又略帶差異的部份，可以讓幼兒可以整合生活中的族群文化線索，由熟悉的主流文化舊經驗作為引導，幼兒參與的程度更熱烈，也表現出更深入的欣賞與瞭解，由此可以突破幼兒對異文化的隔閡，開啟欣賞的態度。

二、越裔新移民家庭知識基金在課堂的實踐

本研究透過多次目的性的探訪越裔新移民家庭而獲取了其家庭中對於台越跨國貿易、越南小吃經營與營養成份、越南語言與童謠等等豐富知識，並且進一步將其轉化運用到教學活動上，實踐了 Moll, Amanti, Neff 與 Gonzalez (1992) 所提出學生家庭文化知識運用於教學中的方法，確認了家庭知識基金取向課程在國內幼兒園執行的可行性與成效，本研究結果發現透過向越南新移民家庭訪問越南兒歌唱法、詢問越南旅遊資訊、購買越南小吃的閒聊等目的性探訪的策略是蒐集家庭知識基金的具體方法，也發現融入越裔新移民家庭知識基金的教學讓兩位母親為越裔新移民的幼兒在過程中增進了越南文化知識、正向的越南族群態度與認同。

而本研究中所發現越裔新移民家庭知識基金是教學上的豐富資源與 Hsin (2012) 提出越裔新移民家庭的文化資源可運用為幼兒學習的發現相符，在本研究中實際將其執行於教學中的形式有以下三種：1.邀請越裔家長進入教室教學，例如製作越南食物、教唱越南歌謠；2.配合越裔家長工作需要實際到其店內觀察；3.實際分析越南小吃店食物、食材、情境；4.跨文化比較台越衣飾。

三、教師增進多元文化素養的策略

多元文化教育的理論提出教師應具備的多元文化素養應該包涵教師對自我與所使用教材所含偏見的覺察能力、以及對學生、學生家庭、與學生所處社區的文化有所認識（鄭瑞娟，2010；巫鐘琳，2008；武藍蕙，2010），本研究的進行則發現訪談越裔新移民家長生活經驗、諮詢多元人員的越南經驗、多元蒐集越南資料、質性探訪越裔新移民家庭是可以增加教師多元文化素養的策略。本研究在蒐集越裔新移民家庭知識基金時發現，與新移民家長多次的接觸可以接觸多元觀點、減低教師的偏見、與多元文化教育課程設計的能力，也與常雅珍（2010）、周佩諭（2010）提出透過與越裔新移民家長透過多元文化課程與知識的交流可以增進教師對抗偏見、多元文化課程設計的能力與多元文化素養相符。

四、對幼兒族群關係發展的幫助

本研究發現主流族群幼兒在行動研究課程中初步接觸越南文化時除了極度缺乏相關文化觀察力外，且會表達對差異的抗拒與不友善，此點陳麗華、劉美慧（1999）的研究發現相似，顯示幼兒受到與原生文化中各種族群互動的影響，對於我群與他群的注意力不同，因此會產生在與多元族群交流時會產生衝突不舒服，而經過行動研究中的教學活動，主流族群幼兒對越南族群關係轉變得親近真誠，且對越南文化知識的理解具有細節的欣賞能力，此點也與其他進行多元文化教育課程研究中發現多元文化教學活動可以幫助幼兒欣賞差異、接納異文化相吻合（周佩諭，2012；常雅珍，2010）。

此外本研究也補充了吳智惠（2009）、湯瓊惠（2008）、常雅珍（2010）、宋敏慧、胡淑美、郭李宗文（2009）的研究中提到新移民議題的幼兒多元文化課程進行時，可以融入多種不同族群文化的素材以增加主流幼兒對於異文化的接納與多元文化素養；本研究發現除了上述融入的方式之外，還可以直接運用班級中現有的家庭知識基金進行主題探索的活動，除了一樣可以促進幼兒族群關係發展，幼兒所獲得的文化知識會更統整且切合幼兒的生活經驗。

五、越裔新移民子女的雙文化認同的轉變

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）提到非主流族群為了適應以主流族群文化為主的社會，而影響其族群認同傾向可以分為下列四種模式：調適不同化模式、向主流靠攏模式、邊緣模式、隔離模式，以下依照行動研究的階段討論本研究中所發現母親為越裔新移民的幼兒的認同狀態：首先在未有融入越南文化主題教學經驗之前其族群認同傾向屬於向主流靠攏的模式，其適應主流文化的策略是怯於認同與缺乏認同動機，並不主動顯露自我的族群身份與認同，他們在行動研究教學活動前的族群關係訪談中都可以認可自我的雙族群身份，但是娟娟在族群關係的訪談中羞於表現與回應自己擁有的雙文化能力與相關聯繫，而態態表現對母親族群文化的不在意與疏離。

再者，本研究發現兩位幼兒研究教學活動進行中裡都展現了對母親族群文化認同的增進，像是在進行融入越南文化主題教學活動過程中態態表示要可以帶同學到母親的家鄉旅行、娟娟會主動在課堂上表示自己知道的語言與歌謠，此發現與黃玉鈴（2010）、吳智惠（2009）、李侑軒（2009）、周佩諭（2010）、林建能（2014）在研究中提到透過多元文化教育可以提昇新移民子女的認同相符。

最後在本研究進行的教學活動後族群關係訪談中，兩位幼兒表現了不一樣的認同模式，娟娟展現了在台越雙文化中優遊自得的調適不同化模式，另一方面態態則是認同模式停滯於向主流靠攏的模式，而其中因素可能是因為受到家庭背

景的影響。在教學活動後的族群關係訪談中，娟娟的表達較融入越南文化主題教學之前的多了許多主動性，且可以說出對越南族群的關懷、與同時欣賞台越雙方文化的想法，而態態雖然有增加向母親文化學習的意願，但是幾經老師引導他才說出向媽媽尋求越南文化資源的意願，且會陳述主流文化學習應該先於母親族群文化的概念。推論兩人認同模式在同樣教學活動後差異的原因，可能與家庭背景中母親地位及越裔新移民的臺籍配偶對新移民文化接受度有關，以下分兩點說明研究中的發現：第一，娟娟家中母親與父親同樣為家中經濟支柱，且家中經營越南小吃店除了提供娟娟豐富的越南文化情境之外，娟娟父親本身也會在家中以少許越南話進行簡單對話，或與其他越南人交流；其次態態家中母親雖然也有工作但並不是家中經濟支柱，且在教養上會與婆婆及先生有些意見相左，此外態態母親因為覺得學越南話無助於態態學業，並不主動教態態越南話，家庭成員間中更甚少有越南對話的出現，態態母親提供的越南文化情境也不少，諸如與越南家人聯繫、與在台越南移工或移民朋友交流、來往越南小吃店與商店。

第二，娟娟與態態的爸爸對於配偶的母國文化接受度也影響了娟娟與態態的族群認同，娟娟與態態在行動研究後訪談所呈現的族群認同模式與馮涵棣、梁綺涵（2008）的研究發現相符，台越跨國家庭內越裔新移民配偶不論如何都會堅持傳遞母國文化，但若家庭中的父親若受主流文化價值觀拒絕接受配偶的母國文化，則對越裔新移民母親及其子女有文化削弱與造成認同上的衝突與負擔的問題，本研究中的態態認同雖然有因多元文化教育而在雙文化認同上有所改善，但是由於家庭因素改善幅度並不大，而娟娟改善幅度雖大，但也可以看出未有融入越南文化主題教學經驗之前以主流文化經驗為基礎的家庭教育環境也是會削弱幼兒的雙文化認同能力。

第二節 研究限制與建議

本節針對本研究在研究範圍、研究時間、研究工具、教師文化素養程度的限

制做出說明，並據以提出對未來研究與多元文化教學之建議。

一、研究限制

（一）就研究範圍而言的限制

本研究場域為高雄市郊區某一所中型公立國小附設幼兒園，參與研究的學生為一個混齡班的 30 位幼兒，其中有 13 位大班、14 位中班、3 位小班，族群背景可以分為 27 位臺籍（漢人）幼生、1 位陸裔新住民之子、2 位越裔新住民之子（大班），由於是單一的具有特殊背景的個案，因此本研究的發現無法推論其他幼兒園的多元文化教育，但是本研究透過對研究現場豐富的資料收集與結果脈絡詳細描述，讀者可自行決定本研究的結果發現可以推論到其他個案的程度。

（二）就研究時間因素而言的限制

本行動研究的教學活動進行時間於 104 學年度第二學期 5 月開始實施到學期結束，進行為期八週總計 38 小時之越南文化融入主題教學活動，因教學時程有限，因此對於幼兒長期的族群關係發展成效有限，若研究時間拉長可能會展現更好的成效。

（三）就研究工具而言的限制

本研究所呈現的幼兒族群關係轉變僅透過訪談大綱與課堂觀察，且訪談僅針對大班，未針對影響越裔新移民家庭的家長做訪談，缺乏完整與量化的資訊，若能調整訪談問題將中班幼兒與越裔新移民家庭的家長納入訪談中，並且運用相關測驗工具，相信可以將幼兒族群關係的改善做更有信效度的呈現。

（四）教師文化素養程度的限制

本研究參與研究的教師為一名族群背景為閩漢混血、未受過多元文化教育訓練的資深老師，與族群背景為客家人修過多元文化教育課程的研究者本身，由於研究中兩位教師在所受過得多元文化教育訓練上有所差異，以致研究進行時多由研究者帶領教學活動，未有協同進行的部份，因此課程進行的豐富度有限，若課

程進行時能有多元文化素養程度都相當的老師協同進行，相信可以更增加課程活動的成效與精緻度。

二、建議

（一）針對教師進行多元文化教學課程的建議

1. 單一族群文化的教學主題探究

本研究的範圍是存在 2 名越裔新移民幼兒與其隱藏的認同問題的班級，並未存在其他非主流族群的幼兒，所以研究者設計多元文化教育課程時選擇以融入越南文化的主題，研究的結果發現對 2 名越裔新移民幼兒確實有幫助，且單一族群文化的主題探究讓全體幼兒的可以用有完整的多元文化學習經驗，研究者建議在進行幼兒多元文化教學主題時可以針對班上非主流族群幼兒的族群文化進行單一族群文化融入探究的設計。

2. 對教師協同進行多元文化教學的建議

在幼兒園進行此文化融入主題教學時，研究者與搭班老師在多元文化教學上的經驗都不多，研究者雖與搭班老師會針對上課情形討論，但是並未有協同教學的合作，因此建議有心進行多元文化課程的教師可以在進行前可以利用研習課程、蒐集多元文化資料等增加多元文化素養，進而可以設計分組的活動。

3. 多族群同時探究的多元文化課程

與非主流族群關係的發展對所有幼兒來說都是陌生且需要精進的部份，建議幼兒階段在進行多元文化教育時應該針對班級非主流族群的組成去設計不同的主題活動探究，以讓幼兒深入探討、理解，可以建立真誠親近多元文化的態度。

4. 教師對非主流族群幼兒的進一步認識

在班級中的非主流族群由於受到人數的影響，對於會影響其對自我族群的認同，並且進一步影響其自我概念，建議教師多瞭解班上非主流族群的幼兒，確認其在族群關係發展上以及與其他幼兒文化交流時的正向，提供其家庭知識基金展

現的機會，此外也要多多接受多元文化教育的研習、接觸各種族群，以減低自我的偏見，以引導教室裡的不同文化背景的幼兒都能用開放、正面的心態面對多元族群組成的社會，並且都受到均等的適性教育。

（二）對未來研究的建議

1.針對研究時間的建議

從研究結果顯示幼兒經過融入越南文化的主題教學，全體幼兒的族群認知、族群態度、族群認同都有所提昇，但是非主流族群幼兒的族群認同提昇效果有限，推論可能是主題教學探索時間不夠，建議未來進行相關的多元文化教育課程研究可以將文化融入主題探究教學的時間拉長，增加協同教師進入引導小組活動探索的機會，相信會有更好的成果。

2.針對研究工具的建議

幼兒受限於語言能力，因此在理解其族群關係發展的狀況時需要熟習幼兒的大人做質性的訪談才能有較貼切的詮釋，但是適當地量化評估工具可以協助增加研究的信度與效度，而本研究雖基於中班語言與理解能力較差，而僅針對大班做族群關係的訪談，但透過課堂中的觀察發現中班幼兒的語言能力是可以表現其多元觀點的，另外透過文獻與結果的比對討論發現越裔新移民家庭背景對其子女的認同有一定程度的影響，因此建議往後要理解幼兒族群關係發展的相關研究可以發展符合幼兒認知、多元文化觀點的族群關係的量化工具，並且將中班幼兒與越裔新移民家庭之父母納入訪談與測驗對象，以更全面瞭解幼兒族群關係發展。

參考文獻

一、中文部份

- 內政部（2016）。內政部戶政司人口統計資料。2016年3月27日，取自：
http://www.ris.gov.tw/zh_TW/346
- 吳智惠（2009）。多元文化教育融入幼兒藝術課程之行動研究(碩士論文)。取自
<http://handle.ncl.edu.tw/11296/835hh8>
- 吳庭葳（2014）。繪本引導寫作教學提升新移民子女寫作能力之行動研究(碩士論文)。取 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/65306610900294325959>
- 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》，**12**（2），47-76。
- 吳毓瑩、蔡振州、蕭如芬（2010）。東南亞裔新移民母親之家長參與及與子女學校生活適應之關聯。《教育科學研究期刊》，**55**(4)，157-186。
- 吳錦惠（2006）。新臺灣之子的課程改革之研究。《課程與教學》，**9**(2)，117-133。
- 吳錦惠、吳俊憲（2005）。「新臺灣之子」的教育需求與課程調適。《課程與教學》，**8**（2），53-72。
- 宋敏慧、胡淑美、郭李宗文（2009）。鹿野鄉立托兒所實施多元文化的教學活動分享。《幼兒教育》，**295**，頁48-63。
- 宋靜怡（2011）。原住民族文化融入幼兒科學課程與教學之研究-以南投縣一所部落幼兒園為例(碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/8mufpv>
- 呂庭妤（2012）。運用文化回應教學於新移民子女之行動研究(碩士論文)。取自
<http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltid/24596676862240471268>
- 李侑軒（2009）。國小學童體驗式多元文化學習－以越南、印尼文化為例(碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/xj6t7d>
- 李國基（2008）。東南亞籍外籍配偶子女雙族裔認同之研究（未出版之博士論文）國立屏東教育大學，屏東縣。
- 巫鐘琳（2008）。幼稚園教師多元文化教育觀點之個案研究。《幼兒教保研究期刊》，**2**，119-130。

- 武藍蕙（2010）。從多元文化的差異與共識論臺灣學前教育的課程與教學。**教育研究月刊**，195，88-101。
- 周梅雀（2009）。幼兒文化回應教學。載於張耀宗、張盈堃、謝斐敦、賴誠斌、江秀英、周梅雀...陳儒晰，**幼兒多元文化教育**（9-1—9-27 頁）。台中市：華格那企業。
- 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。
- 周佩諭（2012）。幼稚園多元文化課程實施之探究—以新移民主題為例。**教育人力與專業發展**，29(2)，41-48。
- 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(碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/kkv5yq>
- 幸曼玲（2014）。邁向幼兒教育的新里程。載於幸曼玲、張衛族、曾慧蓮、周慧茹、林娟伶、鄭玉玲...王珊斐，**幼兒教保活動課程大綱：以臺北市立南海實驗幼兒園方案教學為例**（5—16 頁）。
- 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(碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/zz6y98>
- 林佳璿（2017）。臺灣原住民文化融入幼兒美感教育視覺藝術課程設計：以繪本創作教學及「達悟族」課程活動為例(碩士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/mm9zks>
- 林建能（2014）。新移民子女實施文化融合教育歷程與可行性研究——以一個幼兒園為例(博士論文)。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/74099390907375039648>
- 侯天麗（2003）。幼兒對文化知識的覺知（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 施正鋒（2006）。**台灣族群政治與政策**。台中：新新台灣文教基金會出版；翰蘆圖書總經銷。
- 夏曉鵬（2001）。外籍新娘現象之媒體建構。**臺灣社會研究季刊**，43，153-196。
- 徐榮崇、徐瑞雲（2007）。從跨國主義談臺灣外籍新娘及第二代的鄉土認同一以蘆洲市某國小為例。**課程與教學**，10（1），43-63。

- 張守仁（2002）。原住民教育與「族群認同」課程之研究。**教育研究月刊**，**102**，100-115。
- 張芳全（2007）。新移民子女的研究界說。載於張芳全、陳冠蓉、那昇華、陳滄鉦、林永盛、洪毓琄．．．何佩憶，**新移民的子女教育**（1-23 頁）。台北市：心理。
- 張芬芬（2001）。研究者必須中立客觀嗎：行動研究的知識論與幾個關鍵問題。載於中華民國課程與教學學會（主編），**行動研究與課程教學革新**（3-32 頁）。台北市：揚智文化。
- 張琬涓（2013）。**新台灣之子雙文化認同的心理歷程探究**（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹縣。
- 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。
- 張碧如（2007）。從社會階層論探討外籍配偶生活適應及其子女教養問題。**教育資料與研究專刊**，91-102。
- 張翰璧（2007）。**東南亞女性移民與台灣客家社會**。台北市：中央研究院人文社會科學研究中心亞太區域研究專題中心。
- 張耀宗（2009）。幼兒多元文化教育的重要性及理論基礎。載於張耀宗、張盈堃、謝斐敦、賴誠斌、江秀英、周梅雀...陳儒晰，**幼兒多元文化教育**（1-1—1-22 頁）。台中市：華格那企業。
- 郭李宗文（2009）。原住民地區幼兒在地文化教學初探。載於周梅雀、謝斐敦、賴誠斌（編），**幼兒師資與多元文化教育研討會論文集**（頁 105-163）。台南縣：崑山科技大學。
- 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)，頁 39-60。
- 陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如（譯）（2008）。**多元文化教育：議題與觀點**（原作者：Banks, J. A., Banks, C. M. 主編）。台北市：心理。
- 陳惠邦（2001）。**教育行動研究**。臺北市：師大書苑。
- 陳美瑩（2011）。新移民女性子女母語教育：以東南亞新移民女性觀點為例。**教師專業研究期刊**，(2)，19-45。
- 陳涵榆、羅翠華、郭李宗文（2010）。泰雅文化融入繪本教學。**幼兒教育**，**299**，55-70。

- 陳雅鈴 (2006)。全美語幼稚園如何影響幼兒 (3-7 歲)。 **英語教學**，30(4)， 87-109。
- 陳麗華 (1997a) 族群意象與族群距離：都市小學班級裡的原／漢族群關係探討。 **初等教育學刊**，6， 81-110。
- 陳麗華 (2000)。 **族群關係課程發展研究**。臺北市：五南圖書。
- 陳麗華、劉美慧 (1999)。花蓮阿美族兒童的族群認同發展之研究。 **花蓮師院學報**， 9， 177-226。
- 陶宏麟、銀慶貞、洪嘉瑜 (2015)。臺灣新移民與本國籍子女隨年級的學習成果差異。 **人文及社會科學集刊**，27(2)， 289-322。
- 彭麗琦 (2014)。「新移民子女文化回應課程方案」建構與實踐之研究(博士論文)。 取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/13386541858465697900>
- 湯仁燕 (2002)。臺灣原住民的文化認同與學校教育重構， **教育研究集刊**，48 (4)， 頁 75-101。
- 湯瓊惠 (2008)。多元文化課程中幼兒呈現之文化學習歷程研究(碩士論文)。 取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/vch26s>
- 馮涵棣、梁綺涵 (2008)。越南媽媽・臺灣囡仔：臺越跨國婚姻家庭幼兒社會化之初探， **臺灣人類學刊**，6 (2)， 頁 47-88。
- 黃文定 (2008)。文化差異與文化認同：以兩所阿美族學校學生的語言認同建構為例。 **課程與教學**，11 (4)， 51-73。
- 黃玉鈴 (2010)。運用文化回應教學於國小四年級社會領域課程之行動研究—以新移民子女為例(碩士論文)。 取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/mzgzz2>
- 黃彥融、盧台華 (2012)。新移民子女資優生學校適應問題之研究—以北部三縣市為例。 **特殊教育學報**，(35)， 47-77。
- 黃詩錚 (2013)。戲劇融入客家文化教學之作法及其對幼兒客家文化認同之影響(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 楊蕙菁 (2012)。美國移民子女之多元文化教學：以知識基金取向為例。 **教育研究月刊**，217， 131-138。
- 劉炳輝 (2006)。國小原住民學童適應行為、文化認同、自我調整學習與其學業成就關係之研究。國立屏東教育大學博士論文，未出版。
- 劉美慧 (2000)。建構文化回應教學模式。 **花蓮師院學報**， 11， 115-142。

- 劉美慧（2010）。多元文化課程轉化。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠，**多元文化教育**（295—322 頁）。台北市：高等教育。
- 劉美慧、陳亮君、鄭玉春（2010）。新移民元文化課程方案之實踐與轉化。**教育研究月刊**，**195**， 51-63。
- 蔡敏玲（2009）。假日生活的演出、編織與共構：泰雅幼兒的經驗敘說。**教育研究集刊**，**55**（4），頁 29-64。
- 蔡清田（2013）。行動研究。載於蔡清田（主編），**社會科學研究方法新論**（173-204 頁）。台北市：五南。
- 潘淑滿（2006）。**質性研究理論與應用**。臺北市：心理。
- 鄭瑞娟（2010）。從多元文化教育觀來探討新移民子女之族群及文化認同。**教育研究月刊**，**195**，28-38。
- 賴文鳳（2007）。聆聽邊緣之聲--以「新臺灣之子」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。
- 謝佩蓉、曾建銘、王如哲、郭工賓（2015）。新移民子女國小國語文學習成就大型評量調查研究。**教育科學研究期刊**，**60**(4)，93-127。
- 鍾才元、林惠蘭（2015）。東南亞籍女性新移民之子女在族群自我認同與族群態度上之表現。**人口學刊**，**51**，95-134。
- 顏佩如、林冠吟、詹正傑（2010）。國小新住民子女鄉土語言教學之合作行動研究。**教育理論與實踐學刊**，**21**， 211-251。
- 羅鳳珍（2011）。幼兒多元文化課程設計內容與實施。載於陸錦英（主編），**幼兒機構與社區融合：雙向共榮·展現幼兒教育的多元風貌研討會論文集**（頁 154-202）。屏東市：屏東教育大學。
- 譚光鼎（2010）。族群關係與教育。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠，**多元文化教育**（115—158 頁）。台北市：高等教育。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。**多元文化教育**。臺北市：國立空中大學。
- Brunner, J. (2011)。**教育的文化：文化心理學的觀點**。（宋文里，譯）。台北：遠流。（原著出版於 1996 年）
- Derman-Sparks, L., the A.B.C.Task Force（2001）。**幼兒的多元文化教育—反偏見取向**。（張耀宗、林乃馨，譯）。台北市：華騰文化。（原著出版於 1989 年）

McNiff, J. , Lomax , Whitehead. (2001)。行動研究：生活實踐家的研究錦囊。(吳美枝、何禮恩，譯)。台北：遠流。(原著出版於 1996 年)

二、英文部份

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

Derman-Sparks, L., & the A.B.C. Task Force (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hsin, C. T. (2012). *Cultural worlds of children's literacy learning in Taiwan: Vietnamese-Immigrant Mothers', Their Husbands', and Public Kindergarten Teachers'* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison).

Katz, P. A. (1987). Developmental and Social Processes in Ethnic Attitudes and Self-Identification. In M. J. Rotheram & J. S. Phinney (Eds.), *Children's ethnic socialization*. London: Sage.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect home and classrooms*. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Meléndez, R. W., & Beck, V. (2007). *Teaching young children in a multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies* (2nd ed.). N. Y.: Thomson.

Nesdale, D. (2000). Developmental changes in children's Ethnic Preferences and Social Cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 501-519.

Phinney, J. S., & Rotheram, M. J. (1987). Children's ethnic socialization: Themes and implications. In M. J. Rotheram & J. S. Phinney (Eds.), *Children's ethnic socialization*. London: Sage.

Ramsey, P. G. (1995). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (2nd ed.) Ny: Teachers College Press.

Sheets, R. H. (1999). Development and Ethnicity Identity. In R. H. Sheets & E. R. Hollins (Eds.), *Racial and ethnic identity in school practices: Aspects of human development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

附錄一 研究參與者同意函

參與研究同意函（幼兒家長）

親愛的家長您好：

張老師目前正就讀國立臺東大學幼兒教育系研究所，在辛靜婷博士的指導下，正進行碩士論文的研究，我的研究題目是「融入越南文化主題教學之行動研究：教學歷程與幼兒族群關係之探討」，研究目的在於瞭解在幼兒園進行融入越南文化主題教學的發展歷程，及探討教學進行對促進幼兒族群關係轉變的成效。

本研究進行期間將依幼兒的反應精進教學，所以會在教室進行錄影、錄音、課堂觀察、及訪談等的資料蒐集，以做教學改進的分析依據，因此幼兒與您的知情、同意、參與、權利是張老師所欲全力珍惜與維護的，融入越南文化主題教學進行期間，張老師將遵行研究倫理進行研究，並確保以下與幼兒有關之權益。

1. 本研究教學進行期間的觀察與訪談旨在瞭解並收集融入越南文化教學的歷程與成效。
2. 教學進行中的錄影、錄音及其他相關資料，僅供研究之用，將妥善保管不外流。
3. 研究者對教學進行前後之錄影與錄音資料有保密責任。使用上，只有研究者可在研究教學中使用，關於觀察與訪談內容，研究者將在刪除足以辨識個人背景資料之內容後，才在研究報告中呈現，並不為其他用途之使用。
4. 本研究的目的是在於改進教學實務，幼兒是本研究最直接的受惠者，研究者進行研究期間將以讓每位幼兒可以獲得公平的受益為考量。
5. 若您對本研究有任何的疑慮請與張老師聯繫，電話為 0911155133。

以下請您填寫研究同意書，

本人_____在詳閱研究同意函後，同意本人子弟_____參加國立台東大學幼兒教育學系張曉婷所進行的「融入越南文化之主題教學行動研究：教學歷程與幼兒族群關係之探討」。

參與者法定代理人簽名與日期：_____

附錄二 研究參與者同意函（協同教師）

參與研究同意函（協同教師）

本人_____經研究者詳細說明「融入越南文化主題教學之行動研究：教學歷程與幼兒族群關係之探討」的研究目的與內容後，瞭解研究進行期間將會在教室進行錄影、錄音、課堂觀察、及訪談等的資料蒐集，以做教學改進的分析依據，也理解張老師將遵行研究倫理進行研究，因而同意參加參加國立台東大學幼兒教育學系張曉婷所進行的「融入越南文化之主題教學行動研究：教學歷程與幼兒族群關係之探討」。

經由說明後，本人已經充分了解以下有關我參與此研究的重點：

- 1.本研究將遵行研究倫理進行研究，故可確保本人之有關權益。
- 2.教學進行中的錄影、錄音及其他相關資料，僅供研究之用，將妥善保管不外流。
- 3.研究者對教學進行前後之錄影與錄音資料有保密責任。使用上，只有研究者可在研究教學中使用，關於觀察與訪談內容，研究者將在刪除足以辨識個人背景資料之內容後，才在研究報告中呈現，並不為其他用途之使用。
- 4.本研究目的在於改進教學實務，幼兒是本研究最直接的受惠者，研究者進行研究期間以讓每位幼兒可以獲得公平的受益為考量。
5. 若您有任何疑慮請與張老師聯繫，電話為 0911155133。

參與者簽名：

日期:

附錄三 幼兒族群關係訪談大綱

族群認知	1.越南人和台灣人有什麼不一樣的地方呢？你怎麼知道？ 2.你知道班上誰的媽媽越南人？你怎麼知道？ 3.你知道越南在哪裡嗎？有什麼東西是越南有，臺灣沒有的？
族群認知 與態度	1.你喜歡越南來的人嗎？什麼原因呢？ 2.你知道哪些越南的食物呢？你喜歡哪一種？什麼原因呢？ 3.你聽過哪些越南話？你喜歡嗎？什麼原因呢？ 4.把你知道的越南故事說給我聽？把你知道的越南故事畫下來。你喜歡嗎？什麼原因呢？ 5.你知道越南傳統的衣服嗎？請你畫畫越南人的衣服。你喜歡嗎？什麼原因呢？（不知道者，提供越南傳統衣服圖片，再問喜不喜歡） 6. 你知道越南人的歌謠嗎？請你唱給我聽（不知道者可播一首歌）。你喜歡嗎？什麼原因呢？ 7.如果聽到有人說越南人說國語怪怪的，你有什麼感覺？ 8.如果聽到有人在說越南媽媽很漂亮或是越南的東西很好吃，你有什麼感覺？ 9.如果有人說越南的調味料，魚露很臭，你有什麼感覺？ 10.你知道鴨仔蛋嗎？你喜歡吃鴨仔蛋嗎？什麼原因？如果有人說鴨仔蛋很可怕，你有什麼感覺？
族群認同 （針對母親為越南裔新住民之子）	1.你覺得自己是台灣人還是越南人？還是都是？為什麼？ 2.你有沒有去過越南？去越南有什麼事情可以分享呢？（有趣的、開心的、令人傷心或生氣的事情） 3.你知道越南有什麼很棒的東西可以介紹給老師或同學呢？（食物、衣服、或玩的地方） 4.媽媽跟你講過什麼跟越南有關的事情？請你說說看 5.你知道越南有沒有不好或你不喜歡的東西或事情呢？

附錄四

幼兒背景資料表

幼兒 化名	性 別	年齡	主要照顧者 國籍	主要照顧者 主要使用語言	主要照顧者 職業
同同	女	大班 6歲	父：臺籍 母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	父：計程車司機 母：工
文文	女	大班 6歲	祖父：臺籍 母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	祖父：家管 母：工
婷婷	女	大班 6歲	父：臺籍 祖母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	父：軍 祖母：農
恩恩	女	大班 6歲	父：臺籍 母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	父：工 母：商（美甲）
云云	女	大班 6歲	父：臺籍 母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	父：工 母：商（美甲）
娟娟	女	大班 6歲	父：臺籍 母：越裔臺籍	父：華語 母：越語、華語	父：工 母：商（小吃店）
月月	女	大班 6歲	父：臺籍 母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	父：工 母：工
情情	女	小班 3歲	父：臺籍 母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	父：工 母：服務業（導遊）
漢漢	男	大班 6歲	父：臺籍 母：臺籍	父：閩南語、華語 母：閩南語、華語	父：工 母：商（美容）
節節	女	大班 6歲	父：臺籍 母：臺籍	父：華語 母：閩南語、華語	父：軍 母：家管

新新	女	大班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：家管
奇奇	男	大班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：服務業（廚師）
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：服務業（藥局）
意意	男	大班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：家管
態態	男	大班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：貨車司機
		5 歲	母：越裔臺籍	母：越語、華語	母：服務業（餐飲）
和和	男	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：護士
菁菁	女	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：工
如如	女	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：建築小包商
		5 歲	母：陸裔臺籍	母：閩南語、華語	母：建築小包商
檸檸	女	中班	祖母：臺籍	祖母：閩南語、華語	祖母：家管
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：服務業（保險）
信信	男	中班	祖母：臺籍	祖母：閩南語	祖母：家管
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：自由業
純純	女	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：農
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：家管
得得	男	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：工
慈慈	女	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：工

紅紅	男	中班	祖父：臺籍	祖父：閩南語、華語	祖父：家管
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：工
薰薰	男	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		5 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：家管
至至	男	中班	祖母：臺籍	祖母：閩南語、華語	祖母：家管
		4 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：工
靜靜	女	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：待業
		4 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：服務業（廚師）
於於	女	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		4 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：工
燕燕	女	中班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		4 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：工
博博	男	小班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：工
		4 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：鋼琴老師
與與	男	小班	父：臺籍	父：閩南語、華語	父：醫檢師
		4 歲	母：臺籍	母：閩南語、華語	母：教師

附錄五 繪本參考書目

- 1.陳美玲/文、廖泰基/攝影、章毓倩/插圖，2000。**我們都是一家人**。台北：親親文化。
- 2.林秀兒/文、楊麗玲/圖、劉和然/編，2008。**回外婆家**。台北：台北縣教育局。
- 3.許玲慧/文、陳盈帆/圖，2013。**玉井芒果的秘密**。台北：青林國際。
- 4.陳盈帆，2012。**蘋果甜蜜蜜**。台北：聯經。
- 5.徐寶玢/作、林光熙/繪、曹玉絢/譯，2013。**提蒂安的禮物**。台北：聯經。
- 6.林秀兒/文、楊麗玲/圖、劉和然/編，2008。**不一樣的分享日**。台北：台北縣教育局。
- 7.瑪尤莉·普萊斯曼/作、李永怡/譯，1999。**環遊世界做蘋果派**。台北：臺灣麥克。
- 8.賴佳慧/文、謝文瑰/圖，2009。**我的小寶貝**。台北：康軒文教。
- 9.貞娜·溫特/作、沙永玲/譯。**和平樹：一則來自非洲的真實故事**。台北：小魯文化。
- 10.陳麗端、戴文婉/文、詹迪爾/圖，2012。**您從哪裡來**。桃園：桃園縣政府文化局。
- 11.理查伯恩/作、賴羽青/譯，2014。**不可以笑我的朋友**。台北：格林文化。
- 12.秦好史郎/文，黃郁文/譯。**夏天的一天**。台北：尖端出版。