
幼教人員對多元文化教學實踐之思考

陳儒晰

育達商業科技大學幼兒保育系副教授

摘 要

就台灣幼教場域教學活動觀之，多元文化教學實踐可協助幼兒認知不同文化的差異事實；藉由多元文化的比較與省思行動之融入作為，建構幼兒主體性的文化素養。本研究運用理論分析與訪談方法探討幼教人員對多元文化教學實踐的想法，描繪幼教人員對文化與多元文化的教學思考、多元文化融入幼兒學習活動的教學應用，以及幼教專業意識在幼兒多元文化教學實踐之彰顯和省思。研究結果顯示受訪幼教人員認同多元文化教學實踐在幼兒文化素養啓蒙與行動之影響，此教學實務一方面協助幼兒尊重不同文化的差異性，開啓與建構幼兒主體性的文化認同和發聲實踐；另一方面，彰顯師生在幼兒多元文化教學場域的人性化發展和賦權意識。最後，研究者針對研究結果進行討論並提出結論。

關鍵字：幼教人員、多元文化、教學實踐

壹、緒論

基於全球化經濟、政治與文化的多元發展趨勢，人類在不同國家與地域的移動日趨頻繁和複雜；此現象開啓不同文化與社會意識之交流機會，亦轉化與形塑新的文化認同和相關作為。傳統的單向度文化認同與群體定位受到挑戰，社會位置與意識型態的解構和重新建構之介入，使其發展出動態生產意涵的多元認同，並以混雜認同來改變不同文化及其所屬群體在社會意識與賦權行動的思考（Resnik, 2006）。

多元文化思考不只聚焦在傳統歷史意義的複數文化交替與融合之意涵，更突顯面對不同地理區位的全球文化群體之鑲嵌與衝突事實，協助所屬成員在文化差異的認知與尊重基礎上，重新建構互為主體性的社會公平空間與關係網絡。就當代台灣社會發展現況的文化事實觀之，新移民社會組成及其連結的多元文化事實，除了提供對以往族群、階級與性別為之社會分類的多元文化教育圖像之省思機會，亦突顯新移民家庭子女的學習歷程與成效之辯證思考空間；此文化現象一方面繪製台灣多元文化的差異認同與平等尊重之社會認知圖像，另一方面則彰顯多元文化教學態度與行動意識的師資專業實踐價值之重要性（吳淳肅，2009；林瑞榮、劉健慧，2009）。

就幼兒與文化接觸的氛圍而言，幼兒在日常生活即已接觸多元文化意識與作為之實務；雖然他們並未察覺不同文化群體或不同社會階級的深層文化差異，卻受到文化與社會群體的理所當然之交互作用的形塑，表現或模仿符合社會期待的文化差別表現（Tudge, Doucet, Otero, Sperb, Piccinini, & Lopes, 2006）。幼教人員對幼兒的多元文化認知繪圖與實踐作為之影響，亦受到其對於社會事實與文化意識的思考，透過社會規範、傳統文化與道德規訓的教學楷模角色之扮演，建構幼兒的多元文化認知基礎（Vuckovic, 2008）。

為了協助不同文化群體能以平等方式面對多元文化價值，啓蒙幼兒認知多元文化與日常生活的差異經驗，此教學實踐之中介價值愈顯重要。幼教人員必須正視社會組成份子的多元文化背景及實務之複雜程度，關注幼兒的文化群體差異現象，提供多元文化及其相關背景知識和文化內容，以為幼兒認知學習與反省思考之用；並以開放態度建構幼兒多元文化教學情境，啓蒙與發展幼兒學習尊重差異的思考歷程（Vuckovic, 2008）。

基於前述，本研究深入探究幼教人員對多元文化教學脈絡的差異認知與公平實踐之思考，以為幼兒多元文化教學實踐與專業認知的重要基礎，並成為教學信念與專業態度的圖像建構參照。研究者以幼教人員為研究對象，結合理論分析與訪談等方法，探究其對多元文化教學實踐的專業思考圖像，探討其對幼兒多元文化教育的認知意涵，省思不同社會群體的文化事實與連結關係；並立足在不同文化群體與多元文化價值的尊重原則，繪製多元文化的教學環境和課程設計圖像，提升幼教人員對文化刻板印象與偏見的教學省思，突顯其在多元文化教學實踐的專業發展之主體性和能動性，以為幼兒多元文化教學行動選擇實踐的研究與實務參照。

貳、文獻探討

幼教場域的人口組成日趨複雜與多元，當幼教人員面對班級裡來自不同文化背景或與自我族群身份產生差異的幼兒群體，必須連結多元文化認知、情意與技能的知能，突顯多元文化的族群意識、語言溝通與文化關係之價值差異，建立符合多元文化教育目標的幼兒學習環境，融入多元文化素養以實施文化回應教學；此外，亦必須提升自我的多元文化素養與教學專業，與不同文化幼兒群體進行文化溝通來實踐多元文化教育（王雅玄，2007；張耀宗等合著，2009：10-6~10-13）。

由於新移民家庭幼兒學習發展與文化融入，以及不同文化群體幼兒之間的文化對話和實踐，較少受到幼教人員從多元文化活動設計與教學互動等角度來加以關注；亦受限於教師本身對於主流文化價值思考與多元文化教育信念的思考中介，因而影響其在多元文化教學態度與實踐之專業作為（徐明，2009；陳志賢、李翰林、張靜儀，2009）。幼教人員必須重新思考傳統單向度的文化統一或融合觀，並將教學重點置於尊重多元文化以回應不同文化的實踐行動和思考。

幼教人員本身對於多元文化教學實踐的認知思考，不只呈現幼教場域的多元文化教學活動之實作意涵，亦藉由本土文化或鄉土文化及外國文化的文化展演活動之分析，省思不同文化群體的優勢與弱勢之權力定位和意識型態，以為尊重差異與賦權啟蒙為教學實踐的幼教專業主軸之發展基礎。由於多元文化議題在幼教場域的發展與相關研究尚屬新興議題，研究者先以幼教人員對多元文化教學實踐的基本思考出發，一方面探討幼教人員對多元文化教學實務現況的分析架構，另一方面則從教學專業角度來描繪和省思幼教人員的認知圖像，藉以建構其在多元文化融入幼教場域的教學專業圖像。

一、多元文化教學實踐的基本思考

多元文化教育思考之焦點，在於針對不同族群、階級、性別或其他社會分類群體，進行符合社會正義原則之思考與批判，並強調教育實踐過程對弱勢文化群體的公平對待與歧視，探討不同文化群體對文化事實的詮釋多元性，重新建構教育規訓與文化霸權的意義詮釋和社會行動（莊勝義，2007）。不同文化互動所形塑的親密感與社群性，除了促進不同群體之間的連結，以為其公平參與社會行動的基礎；亦提升教師對多元文化定位的重視，成為建立多元文化學習實務的參照（Stephenson, Anderson, Rio, & Millward, 2009）。

由於族群、階級與性別等不同文化群體，受到權力不對等關係之形塑，很容易在社會媒體與課程教學中再現污名化和歧視事實。主流文化對弱勢群體的偏見和刻板印象之作為，易於忽略學生對多元文化教學關係的主體性認知及實踐素養之需求，輕視學生生活經驗與文化發聲以及合作共享的學習實踐之價值（張嘉育、黃政傑，2007；游美惠，2004；譚光鼎，2008）。教師在面對來自於不同文化背景的學生，必須因應當代文化內涵的多元化與複雜性之特性，重新省思自我的文化教育觀，並在此基礎上解放主流文化所形塑的文化霸權及意識型態。

多元文化教學實踐之深度轉化意涵，不只在於具體展現以文化差異性為原則的認知圖像，亦

著眼於多元文化省思行動，協助個體重新定義或轉化固有之文化資本（Olneck, 2000）。文化差異性的認知與探究，成為多元文化教學之實施基礎，一方面發展解放教育的賦權模式，移除傳統學校教育的單向或父權式文化限制；另一方面則尋求集體性的人性互動與連結，協助教師、學生與家長以互為主體性的方式彰顯和實踐多元文化社會意識（Swartz, 2009）。

學校本身所鑲嵌的文化資本，以及個體從原生家庭所連結的其他類型之文化資本，彼此之間的關係是互為影響而非單獨存在。雖然不同社會階級的文化偏好會隨其文化資本而產生擴散與宰制效應，永續與再製不同群體的文化意識型態表現或偏見；但藉由多元文化教學實踐的中介作用，可強調與重新定義文化資本的內部矛盾，改變其形成方式的傳統疆域與存有方式，並將文化資本的單向度內涵與錯誤意識，轉化為多元文化教學實踐的教育機會均等行動可能性。

二、多元文化教學實踐的實務認知

當今教學情境的族群、階級、性別或其他社會分類群體之多元組成已蔚為事實，教師必須面對來自於不同文化群體的學生，發展回應文化與語言的差異性教學模式，並關注學生個人、家庭與社區背後的不同學習、文化、語言及社經差異程度；更重要的是設計與創造多元教學策略，因應日益複雜的社會組成人口統計特徵群體之需求，協助不同文化背景學生能擁有公平的學習發展歷程（Santamaria, 2009）。

在多元文化教學實踐的教育目標之趨使下，教師必須發展應有的多元文化教學信念與作為意識，且在不同文化現場進行符合公平正義的教學實踐。為了營造符合多元文化教學實踐的學習場域，教師必須清楚瞭解文化規則的相對觀，協助學生省思對文化偏見行為的刻板印象，減少教室情境違反多元文化信念的負面作為；並藉由具有文化積極參與特質和對話關係之師生互動實況，重視學生的文化與族群背景對學習成效之影響，並因應不同需求而調整教學方法，提升學生的文化回應學習成效（van Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009）。

雖然大多數教師具備優質的教學技巧與專業自覺，但在師資培育課程內涵與教師標準之要求內涵中，鮮少有機會思考與建構多元文化教學實踐，導致其對多元文化教學實踐賦與批判意識和教育公平進行覺醒及省思工作則較為陌生（Gorski, 2009b）。當教師缺乏文化差異認知與學習經驗，容易以主流文化的單向度教學進行價值判斷，再製多元文化教育的知識堆積功能；不只忽略多元文化教學實踐的意識定位與批判，亦無法因應學生群體背後的深層文化因素，失去進行差異教學的多元文化鑲嵌及融入機會（Lowenstein, 2009）。此作為將導致師生之間的對話，陷入所屬不同文化群體的價值衝突與挑戰，迫使教室活動與教育作為受到單向度主流文化價值之宰制。

由於大多數文化脈絡的師生溝通和對話事實，較易展現強烈且帶有權力意識的情緒及錯誤表現；師生對文化理念衝突之認知，亦再製非主流或受壓迫群體順從主流文化的宰制關係（Sue, Lin, Torino, Capodilupo, & Rivera, 2009）。為了避免此現象影響多元文化教學實踐的公平作為，教師應重視不同文化群體學生的聲音與表現，移除侷限學生多元文化參與的限制因素；建立公平對話的

溝通脈絡與場景，連結社會脈絡及其日常生活經驗，支持學生發聲以提升課堂參與和學習成效。

教師必須將學生的多元文化背景及經驗融入在教學活動中，參照不同文化脈絡來詮釋社會文化價值及文化素養；並透過自我的文化批判與行動轉化，選擇多元文化教學策略及實踐轉化行動。教師應認同學生內在或從家庭帶到教室的文化習性，協助其面對社會刻板印象與無意義教學作為之宰制；並運用文化回應教學策略增進學習效能，建構多元文化學習環境，增進學生對多元文化的認知與省思（王雅玄，2008；林進材，2008；劉美慧，2003；劉美慧、洪佳慧，2009；Knaus, 2009）。

爲了突顯多元文化教學實踐信念在教育場域之展現，除了發展與賦權師生人性化歷程的作為，彰顯教育公平角色來提供學習機會；亦應消除教學內容或教育場域中的社會不平等現象，實踐符合社會真實面貌的多元文化教育（Gorski, 2009a）。幼教人員可嘗試以不同族群、社會階級或性別爲關注層面，發展多元文化課程方案以探究幼兒學習經驗；培養自我與幼兒的正向文化認同、跨文化知能和社會行動實踐能力，並連結幼兒生活敘說與生命故事，提升多元文化批判思考能力，建構師生自我文化信念的主體圖像（吳雅玲，2009；陸錦英，2005；蔡敏玲，2009；賴文鳳，2007）。

三、多元文化教學實踐的專業省思

多元文化教學專業的發展，立足在教師對文化信念、態度、價值觀與教學選擇和行動之省思及批判；且在跨文化理解的基礎上，開啓不同文化群體的溝通與對話，慎思教師論述知識與教學作為以彰顯教學專業意識（何青蓉，2004；簡梅瑩，2007）。教師的不同文化信念與價值，不只形塑其教學作為對多元文化理念的尊重光譜，亦透過多元文化教學實踐的經驗參與和增強，以爲此教學活動順利發展之關鍵（Chan, 2006）。

當教師省思過去的生活經驗與多元文化交會之細節，則會建構其對不同文化的認知、社會刻板印象、學校教育經驗以及教學素養和文化認同之思考，形塑其在多元文化教學實踐的主體性專業表現圖像（Vavrus, 2009）。爲了提升教師對多元文化教學實踐的專業發展，必須增進其回應不同文化的差異性理解及覺醒能力，協助其在教學定位中建構多元文化專業信念以實踐教學活動（Gere, Buehler, Dallavis, & Haviland, 2009）。教師應重新認知與省思傳統文化差異經驗，才能在教學脈絡中正視與協助學生的文化背景及價值，認同學生的文化存有經驗；教師亦可藉此作為來重新思考教學意義，擺脫專斷獨裁的文化宰制或意識型態，以更有效的文化回應教學模式，建構師生文化存有體驗（Allen & Herman-Wilmarth, 2004）。

就教學本身的社會建構認同與實踐意涵觀之，雖然教師職業長期被視爲是女性化工作，但我們必須重新思考此再現傳統文化對女性特質的束縛與限制，擺脫再製教師工人階級的順從意識型態。爲解決此文化矛盾，教師可藉由教學轉化與性別賦權之連結，改變歷史和當代主流文化對女性的社會建構及存有方式之看法；藉由社群合作與集體意識之中介，引導教師慎思當代多元文化教學實踐作為的優勢和限制，提升其對多元文化差異的敏感性，關注教學社群的集體作為所提供的文化回應教學行動，進而發展自我專業成長來變革社會公平正義之選擇實踐（Beauboeuf-Lafon

tant, 2005; Boyle-Baise, 2005; & Brown, 2004)。

當幼教人員在進行多元文化教學實踐時，除了必須面對多元文化意識的差異性鑲嵌與建構外，同時也要體認受壓迫群體的性別身份及工作階級，省思自我專業意識與實踐。幼教人員必須賦權自己來學習如何接受不同的文化群體，以夥伴關係設計多元文化教學情境與活動課程內容(胡美智, 2009)。幼教人員在多元文化教學場域的專業認同、分享、對話、溝通、實踐與省思等作為，不只有益於其對多元文化教學作為的省思和實踐，亦增進實踐多元主體性的文化合作意識與行動力量；並將社群慎思與文化批判的認同投射在實際教學行動上，彰顯多元文化教學實踐之啓蒙與建構價值。

參、研究方法

多元文化思考融入幼教場域已為不爭事實，幼教人員必須正視多元文化教學內涵及其應用實務，針對自我文化學習經驗與符應作為加以批判及省思，藉以澄清與建構幼兒多元文化教學活動的認知圖像。就前述理論分析觀之，幼教人員對多元文化教學實踐的思考，受其本身對文化或多元文化之傳統認知所影響，一方面形塑其在幼教場域所實施的課程規劃與教學應用內容，另一方面則突顯幼教專業發展的多元文化賦形價值，彰顯幼教人員對多元文化差異之尊重與公平對待的專業作為。

為深入理解幼教人員對多元文化教學實踐的思考內涵，研究者運用訪談來蒐集幼教人員對文化與多元文化的認知繪圖，並從此文化空間思考中來描繪幼教場域的教學融入和應用，進而連結幼教人員在教學專業發展的文化省思與專業實踐之思考。訪談可深入探究幼教人員對理論分析所呈現的多元文化教學議題之相關看法，亦可與理論研究的論述分析進行相互印證和檢核；訪談所獲致的真實資料，適足以建構多元文化取向的幼兒教學實踐論述之參照。

研究者以苗栗地區幼教人員為研究對象，苗栗地區位居新竹與台中都會區之間的半邊陲區域，居民大多以農工商為主要職業，且面臨人口外流與新移民移入的人口移動影響。依據研究者在該區域的參訪經驗觀之，新移民與原住民幼兒在幼兒園的基本人口統計特徵資料表中已占有一席之地；且幼教人員會因應幼兒的不同文化身份背景，實施多元文化或跨國教學主題的設計和安排。因此，研究者立意抽樣苗栗地區不同幼兒園 10 位幼教人員進行訪談，受訪幼教人員皆為漢族群背景，具有接觸漢民族、原住民與新移民幼兒的經驗，在課堂中曾實施多元文化融入教學活動的主題課程，亦在教學活動中融入鄉土文化、外國節慶、國旗國歌、原住民習俗或新移民生活等主題課程設計和教學實施。受訪幼教人員皆為女性，年齡為 24 歲至 40 歲，學歷為高中職或大學，年資為 2 年至 10 年，現職為教師或主任，受訪幼教人員基本資料表如表 1 所示。

表 1 受訪幼教人員基本資料表

幼教人員代號	年齡	學歷	年資	現職
A	26	四技	2	托兒所教師
B	31	大學	6	托兒所教師
C	29	高職	7	幼稚園教師
D	40	大學	10	幼稚園主任
E	31	四技	3	托兒所教師
F	27	大學	2	托兒所教師
G	28	大學	3	幼稚園教師
H	35	高職	10	幼稚園主任
I	27	高職	7	托兒所教師
J	24	高職	4	托兒所教師

研究者考量受訪幼教人員個人社經背景差異，以及其對多元文化融入幼兒教學活動的經驗多寡來蒐集訪談資料；一方面視理論飽和度增刪訪談次數，另一方面則在個別訪談後即針對前次內容進行交叉澄清與省思。每位受訪幼教人員分別進行 2 至 3 次訪談，每次訪談時間分為 1 至 2 小時，訪談期程為 2010 年 1 月至 3 月。研究者先從文獻探討的理論分析中，建構訪談題目以探究幼教人員對此議題之想法，規劃方向以幼教人員對多元文化教學思考為主，並融入幼兒多元文化教學實踐活動的認知、省思、批判與辯證，訪談大綱包括文化與多元文化的意涵、不同社會分類群體的文化特徵、幼兒多元文化教育重點、符合多元文化原則的環境佈置與課程發展、幼兒多元文化教學活動設計與實施、多元文化教育專業發展與實踐、多元文化教學知能的省思與批判等；編碼訪 A100107 表示 A 幼教人員於 2010 年 1 月 7 日的訪談紀錄。

研究者在訪談過程中採取自然和尊重態度，以平等討論和相互溝通為訪談原則，與受訪幼教人員進行公平對話和互惠交流方式。研究者在訪談過程中扮演訪問者、討論者與分享者等多重角色並尋思平衡之道，冀望訪談內容能忠實反映或契合受訪幼教人員對研究問題的思考與期望。研究者徵求受訪幼教人員的同意，使用數位錄音筆將訪談內容進行數位化處理，方便資料的後續轉錄、編碼、分析、詮釋與省思之用。研究所得資料依據訪談資料分析流程，進行資料的組織、建檔與檢核等處理工作，建立訪談資料的真實性、可靠性與嚴謹性。

由於研究者與受訪幼教人員在訪談前即建立人際關係連結，例如：實習參訪之聯繫、專案計畫之合作、在職進修之研討等，與受訪幼教人員並不陌生。雖然此互動關係讓研究者容易獲得受訪幼教人員對此研究問題的直接想法，卻也讓研究者必須省思訪談過程是否挾帶主觀偏頗的意見表達與陳述偏見，或讓研究過程的訪談身份之扮演出現混淆與矛盾。為避免此缺失，研究者除依據前述理論分析所建構的觀點，針對不同次訪談內容進行相互對照及檢證；亦尊重受訪幼教人員

的想法，請其再次檢閱訪談逐字稿，並於下次訪談時以口述方式確認其對此議題之真實想法，以確定研究資料的可靠性與信賴度。此做法可確保研究者能在理論分析與訪談資料之連結中，獲得可信賴的研究資訊，以為幼教場域的多元文化教學實踐研究論述之分析、詮釋、批判與辯證的客觀推論基礎。

肆、研究結果

多元文化教學實踐是啟蒙幼兒文化素養與建構公平行動實踐的重要學習管道，藉由幼教人員對多元文化教學活動的文化思考、教學應用與專業省思之認知描繪，可以突顯此教學活動對幼兒尊重不同文化差異之認知價值；並從中尋思文化認同發展之定位，以在幼兒與原生家庭文化背景的連結中，建構多元文化教育素養與價值形塑的啟蒙基礎。就前述理論分析觀之，幼教人員對多元文化教學實踐之作爲，主要聚焦在不同文化差異的認知圖像，以及針對傳統文化價值進行省思和批判；除了轉化不同文化群體的意識型態與錯誤意識之表現，亦正視多元文化的尊重差異與教育公平價值，並將多元文化教學實踐連結幼兒學習經驗，培養幼兒對多元文化認同與內涵的互爲主體意識，藉以落實幼教專業發展活動的社群對話與省思，優質化幼兒多元文化教學品質。

一、多元文化教學意涵的認知圖像

台灣社會的多元文化圖像特徵，導致不同文化群體對文化差異事實形塑出不同解讀方式，影響教學實踐必須因應多元文化對主體性彰顯與發聲之實踐(張嘉育、黃政傑, 2007; 莊勝義, 2007)。幼教人員在多元文化差異性的認知與探究基礎上，省思自我的文化教育觀，規劃符合公平正義原則的教學行動策略，藉以協助幼兒轉化單向度或宰制性的文化資本，進而啟蒙幼教人員與幼兒的文化主體性和能動性(Olneck, 2000; Stephenson, Anderson, Rio, & Millward, 2009)。

(一) 文化與多元文化的意涵

受到台灣社會人口組成異質程度日趨複雜之影響，幼教人員必須面對不同家庭背景文化脈絡的差異特徵，重新思考文化與多元文化的深層意涵及意識型態。幼教人員對文化內容的想法，基本上反映社會多數群體對不同文化的喜愛與厭惡傾向，承認文化在歷史演進中的不同價值與定位，再現當代社會對於文化多元與差異的包容和尊重，例如：「文化顯示出我們的希望與恐懼、喜愛和厭惡，以及信仰和習俗，隨著社會趨勢跟潮流演變」(訪 A100109)；「現在大家都接受不同的文化，以前就比較不能接受」(訪 B100202)；「文化反應社會上大數人的流行、公眾或個人品味」(訪 D100204)；「我覺得大多數人的想法會影響文化，文化也會反映大多數人的想法」(訪 E100112)。前述內容指出受訪幼教人員承認文化的歷史與集體建構意涵，正視歷史傳統對文化的形塑和影響；亦認爲文化代表大多數人的想法與心聲，且具備動態演進趨勢的歷史特徵。

文化不只擁有動態發展的性格，亦具備傳遞既有意識型態與固有傳統習俗的價值建構功能；此雙重意涵不只形塑幼教人員自我的文化價值觀，亦引導其對傳統文化與現代文化、物質文化及

精神文化的差異進行比較工作，例如：「以前的指腹為婚或童養媳，跟現代文化相比就比較傳統且刻板」(訪 F100204)；「傳統沒有機器，很多東西要自己製作，比較費時；現代都走高科技路線，東西越來越精緻」(訪 H100308)；「原住民文化強調以大自然為尊，台灣現在的文化傾向走高科技路線」(訪 G100122)；「物質文化就是看得到的東西，像是科技文化；精神文化就是信仰、觀念，比較偏向心理層面」(訪 I100225)。

(二) 不同社會分類群體的文化特徵

就台灣現階段的文化特徵而言，受訪幼教人員對鄉土文化、新移民文化與流行文化等文化事實表達不同的看法，例如：「台灣主流文化傾向跟著流行走，讓不知道的人知道有這種文化存在」(訪 E100319)；「如果過去的觀念是錯的，容易使跟隨的人一起錯」(訪 G100324)；「台灣文化包括很多東西，例如不同族群的文化習俗，或是客家文化、閩南習俗或豐年祭等」(訪 H100323)；「原住民有些文化很有特色，在台灣已經具有代表性」(訪 I100227)；「台灣文化的反應就是流行很多很好玩的東西，例如衣服的穿著方式」(訪 J100115)；「文化一直在進步，我們的思想也會跟著進步」(訪 A100117)。前述內容指出台灣文化以流行文化與多元文化為特色，一方面跟台灣歷史演進有關，另一方面突顯台灣人民對文化需求的即時性與實用性之表徵。

面對文化差異所帶來的衝突和矛盾，受訪幼教人員指出文化偏見與刻板印象依然存在於文化現實中；但隨著民主精神與公平正義之深入民心，逐漸轉向以尊重而非差別待遇方式來思考多元文化，例如：「外籍配偶的信仰跟我們不太一樣，而且她們還會受到語言或溝通上的歧視」(訪 C100117)；「文化沒有道德不道德，只有差異而已，不論是異教徒或野蠻人，都要抱持尊重態度來了解」(訪 E100220)；「我覺得要敞開心胸，不一定自己的文化就是好的，別的文化也是值得學習」(訪 D100121)；「大家都生活在一起，不應該有排斥他人的現象」(訪 F100218)；「可以多辦一些活動，讓不同文化的人多多交流，互相了解與相互融入」(訪 J100312)。受訪幼教人員同意社會存有程度不一的文化歧視現象，我們應該用尊重且開放態度來面對不同文化，抱持平等互惠原則來進行對話及溝通，建立一個文化拼盤的多元社會；但就訪談內容觀之，有些用字遣詞反映出充滿歧視性的意涵，有必要針對背後隱藏的意識型態進行深入探討。簡言之，幼教人員認同當代文化的多樣性與複雜性，承認不同文化群體的思考背景與文化交流之差異性；願意在符合公平正義與機會均等原則下，思考和實施多元文化教學活動，增進幼教人員與幼兒的多元文化實踐素養。

二、多元文化教學活動的應用圖像

幼教人員在進行多元文化教學活動之思考焦點，一方面在於將多元文化教育連結幼兒生活經驗，另一方面則彰顯幼兒尊重文化差異與實踐多元文化素養之主體意識(吳雅玲, 2009; 陸錦英, 2005; 蔡敏玲, 2009; 賴文鳳, 2007)。由於幼教場域的幼兒人口組成日趨多元，幼教人員必須依據幼兒對多元文化教學實踐的不同需求，回應幼兒文化身份的多元價值建構與主體彰顯作為，避免因個人文化主觀意識而宰制幼兒多元文化學習經驗；必須解放單向度文化建置之界限，提升

幼兒多元文化的學習成效以增進對文化差異性的啓蒙實踐(Gorski, 2009a; Knaus, 2009; Santamaria, 2009)。

(一) 幼兒多元文化教育重點

幼教人員對文化與多元文化的思辨及認知，影響幼兒教學活動的設計和實施；受訪幼教人員重視幼兒對不同文化的差異認知及平等對待之表現，強調公平面對不同文化內涵乃是課程設計與教學應用之重要目標，例如：「我覺得要教導小朋友尊重不同文化的觀念，用正面態度來面對文化異同」(訪 A100213)；「不要讓孩子有自己的文化是最好的這種觀念，要讓他們開放去接受不同文化的差異」(訪 B100301)；「當幼兒了解各國文化的差異，不會排擠不同的文化」(訪 C100128)。就前述內容觀之，受訪幼教人員強調尊重不同文化的基本教學價值，咸認公平對待不同文化乃是重要的情意學習目標；必須協助幼兒從認知文化差異中，學習與建立尊重多元文化的平等對待意識。

(二) 符合多元文化原則的環境佈置與課程發展

就環境佈置觀之，受訪幼教人員表示爲了達到多元文化教育目標，大多會在教室空間佈置多元文化素材與事實，藉由境教功能來提升幼兒對多元文化的認知基礎，例如：「盡量不要限定多元文化的教學主題，讓教室的佈置多元一點，提供不同文化的教材或教具」(訪 D100314)；「依據教學主題來佈置教室，提供不同文化的衣服或飲食等文化素材」(訪 G100122)；「有些幼兒已經有出國經驗，也可以請他們提供國外旅遊的照片、物品和心得分享」(訪 C100129)；「不同文化有一些特色圖片，我會在教室佈置這些圖片，讓小朋友知道他們和我們有什麼不同」(訪 H100326)。環境佈置是幼兒學習活動的重點輔助工具，透過多元文化素材的空間展現與並排呈現，協助幼兒認知不同文化事實的異同處，豐富其對多元文化的認知內容。

就課程發展觀之，受訪幼教人員表示應以身作則，且從幼兒日常生活經驗著手，融入新移民、原住民或其他不同族群的文化事實，將多元文化教育精神連結至幼兒學習經驗中，例如：「老師和幼兒應先從自身做起，將平常處事的感覺藉由教學內容慢慢導入，讓他們知道多元文化」(訪 A100325)；「讓幼兒吸收不同的文化，不只侷限在台灣文化，也可以吸收或比較小朋友較熟悉的各國文化」(訪 B100322)；「以幼兒為出發點，設計小朋友有興趣的文化學習知識」(訪 D100314)。訪談內容指出多元文化教學活動應結合幼兒經驗，且考量幼兒學習特性與發展特徵。多元文化教學目標應以尊重文化差異爲基礎，幼教人員可運用不同文化素材的認知與比較來進行教學活動，協助幼兒建構文化主體意識與啓蒙多元文化素養；且幼教人員是幼兒學習多元文化的重要楷模，必須在課程中發揮身教與言教的功能。

(三) 幼兒多元文化教學活動設計與實施

受訪幼教人員認爲在實施多元文化教學活動經驗中，大多以語言、習俗、服裝、飲食等文化內容爲不同文化認知學習素材，提供幼兒建構文化差異的認知圖像與比較基準，例如：「讓小朋友了解美國、日本或不同習俗、穿著和飲食等方面，他們跟我們是一樣的」(訪 B100216)；「有些人

的習俗跟我們不一樣，但不能因為這樣而欺負他們，要學習尊重不同族群的文化差異」(訪 C100225)；「現在是地球村，所以在課堂上會依據教學主題而介紹各國的服飾或生活習慣」(訪 D100321)；「教衣服主題時，中國是旗袍，日本是和服等；不同國家都有不同的穿著，比較對服裝的差異」(訪 F100222)；「在教學活動設計時，會特別關注不同語言的表達差異，教導幼兒不同語言文化的問候語」(訪 G100324)。由前述內容觀之，受訪幼教人員將幼兒日常生活經驗連結不同國家之文化事實和特徵，提供幼兒認知不同文化差異的機會，啟蒙幼兒的多元文化素養。

受訪幼教人員亦表示在實際的教學作為中，特別強調以尊重態度來面對不同文化，並提供幼兒不同文化素材的認知與比較，藉以彰顯幼兒對多元文化的平等互惠與主體意識之價值，例如：「尊重多元文化之前，先讓小孩子了解除了本國文化以外，還有其他國家文化」(訪 E100310)；「可以讓幼兒多看，教學上要客觀，教師不可以帶入自己的主觀意見」(訪 G100319)；「培養幼兒對於不同文化的同理心，引導幼兒思考，分享他的感覺」(訪 H100308)；「利用角色扮演讓他們尊重不同文化，學習了解他們」(訪 I100302)；「老師可以用實際的例子導入文化歧視跟偏見，引導孩子去了解不同文化並學習尊重他們」(訪 J100319)。由於幼兒在文化歧視或文化偏見概念的發展上，大多受到成人的正向尊重或負向歧視之影響。為了突顯多元文化教學實踐對文化偏見的導正作用，有必要省思教學活動內嵌文化內涵，以及幼教人員本身之文化歧視與偏見形成；避免因為教學活動融入，而讓幼兒暴露在文化歧視或刻板印象之學習氛圍中。

三、多元文化教學專業的省思圖像

多元文化教學活動在幼教場域的實踐作為，不只提升幼兒對多元文化的差異認知與價值澄清意識；更重要的是藉由幼教人員的身教，引導和建構幼兒之多元文化認知圖像，啟蒙其以平等互惠心態來尊重不同文化價值與事實。幼教人員本身對多元文化的公平意識覺醒，以及批判既定文化刻板印象之省思，成為多元文化教學專業發展的關鍵組成 (Chan, 2006; Vavrus, 2009)。幼教人員必須省思原生文化背景與學習多元文化素養，以專業社群合作方式來建構多元文化教學活動的實踐圖像，一方面增進教學專業意識的批判與解構作為，另一方面則以社群實踐方式來提升多元文化教學品質與成效；藉由文化回應與協同教學之實踐，增進幼兒的多元文化學習素養及文化行動主體性。

(一) 幼教專業的多元文化省思

幼教專業在多元文化教學活動的融入與中介，主要聚焦在教學實踐過程的批判與省思，並從中建構幼教人員的多元文化教學專業圖像。就多元文化教學素養的專業建構而言，受訪幼教人員運用多元管道來充實自我多元文化教學知能，例如：「認識不同文化、學習用尊重的角度來看待文化事實，漸漸去認識多元文化教育的理想與實踐」(訪 A100109)；「多吸收不同文化的事情，或是看報紙、書籍或電視之類，避免造成誤會」(訪 B100202)；「有空會上網看一些資料，多學不一樣的東西，然後帶給小朋友，提供多元文化內容」(訪 D100121)；「多多參與一些有關不同文化的講

座或活動，例如：認識新移民、性別平等教育」(訪 E100112)。前述內容指出受訪幼教人員充實多元文化專業素養的管道，主要參與研習課程或使用大眾媒體與網際網路，增進自我對多元文化的專業認知及教學實踐知能。

就多元文化的專業省思而言，受訪幼教人員表示不同文化各有其價值存在，不應用主體偏頗態度來評判文化差異，否則容易落入文化偏見與刻板印象之窠臼；應該以平等尊重心態來面對不同文化，省思自我的文化價值觀與認同感之意識型態，例如：「沒有哪一種文化是好或不好的，我們要反省自己的偏見，避免誤會而不介紹給幼兒知道」(訪 C100216)；「自己要了解多元文化，再來嘗試不同文化，才會知道不同文化是很有趣、很好玩的」(訪 E100220)；「老師要以身作則，才能在教學中帶給幼兒正確的文化觀念，自己不能歧視其他的文化」(訪 F100222)。由於幼教人員本身對文化或多元文化的思考會影響其教學作為之行使，故自我省思與批判傳統文化既有意識型態和錯誤意識，則成為幼教人員建構優質的多元文化教學實踐之重要參照。

(二) 教學專業夥伴關係的協同發展

就教學夥伴的協同專業發展而言，受訪幼教人員會尋求專業夥伴的教學協助與專業建構，透過集體社群力量來突顯多元文化教學專業的實踐內容，例如：「我會與同事開會討論，針對教學內容進行省思，為什麼選擇這些文化而不選擇其他文化」(訪 E100310)；「每個人在多元文化教育上的實踐都不一樣，可以多聽、多看、多學，同事互相分享教學心得」(訪 F100218)；「共同設定教學目標，分享教學設計和實施活動，省思習俗裡的性別偏見、媒體裡的文化歧視」(訪 G100122)。就前述內容觀之，受訪幼教人員認同教學社群的集體意見交流之分享價值，運用專業對話和討論來建構多元文化教學活動的實踐圖像，提升幼教專業社群的教學發展與革新之合作作為。

受訪幼教人員亦提及多元文化教學實施對象不僅限於幼兒，可擴及幼兒家庭成員，並將所屬群體與原生文化背景融入多元文化對話之氛圍，例如：「園所會舉辦多元文化教育的親子互動，讓幼兒和家長尊重不同文化，認知不同文化的特色」(訪 G100302)；「教導孩子認識不同文化的語言或習俗、學習說不同文化的問候語」(訪 I100309)；「設計學習單，鼓勵孩子回家跟父母一起完成，在無形中增進家人對不同文化的認知」(訪 J100312)；「有些小朋友的文化背景，家長會有偏見，我會跟他們溝通，不能歧視看待孩子及家人」(訪 H100326)。在訪談過程中，幼教人員將教學專業與多元文化省思擴展至幼兒家庭成員身上，除了開啓家長夥伴在多元文化教學活動中的參與，亦解放主流文化群體對於弱勢族群的文化專斷和宰制事實。幼教人員在幼教場域進行符合社會公平正義的多元文化教學活動，經由關注或連結幼兒家長及其所屬文化群體之中介，增進其對多元文化的公平對待與轉型正義之認知和實踐。

伍、結論與建議

多元文化教學理念的建構與實踐，不只是當代台灣幼教場域的新興教學議題，亦成為幼教人員的基本教育關懷與教學知能之重要參照。基於整體社會組成來源的多元化發展，幼教人員必須

將多元文化教學實踐連結至教育機會均等的公平思考，一方面批判與省思自我的文化價值觀；另一方面則在教學實踐過程中，建構親師生良性互動的多元文化素養。當幼教人員認同幼教場域中的文化差異，並學習以公平對待與尊重關懷方式為之因應時，才有能力回應來自於不同文化群體背景的幼兒之學習需求，進而提升彼此的多元文化學習賦權與實踐意識。

本研究立足於幼教人員對多元文化教學活動的辯證思考，藉由理論分析與訪談方法，蒐集資料來探究幼教人員在多元文化脈絡的教學定位和專業發展事實，充實幼兒多元文化學習論述的思考層次和教學實踐。就理論分析觀之，幼教人員在幼教場域面對來自不同文化群體背景的幼兒學習實踐差異之挑戰，除了面對台灣社會新移民人口增長事實，將教學活動與多元文化教育加以連結外；亦批判與辯證族群、階級、性別和其他不同文化分類群體，在幼教場域中所遭遇的文化偏見及刻板印象，並透過多元文化教學實踐來啟蒙與彰顯幼兒的文化主體性和認知繪圖。

就訪談內容觀之，受訪幼教人員認同多元文化教學實踐對幼兒文化素養啟蒙與行動的重要性，可協助幼兒尊重不同文化的差異性、建構主體性的文化認同、發展與實踐多元文化平等觀念。就多元文化融入幼教場域的課程設計與教學活動而言，受訪幼教人員考量幼兒學習發展特徵，不只正視幼教人員的重要他人社會楷模角色，亦在教學活動中發揮身教與言教功能，協助幼兒認知不同文化內容以提升多元文化素養。教學空間的多元文化素材與事實之境教展演，提供幼兒認知多元文化學習內容的機會，協助幼兒學習以平等互惠尊重態度，建構主體意識之文化素養。受訪幼教人員亦表示，透過社群連結與夥伴關係來建構多元文化教學實踐的專業知能，並以集體對話與專業分享的方式，提升其對多元文化教學實踐的社群發展與專業革新。為了擴大多元文化教學實踐的效益，亦將多元文化教學活動連結至幼兒家庭成員，協助幼兒家長及其所屬文化群體，關注與認知多元文化的轉型正義之思考圖像和實踐行動。

幼教場域的多元文化教學思考，必須以幼兒日常生活經驗與不同文化事實之連結和統整為基礎；藉由多元文化教學設計來開啓幼兒的文化圖像之建構與實踐，協助其理解整體社會的文化差異，學習用尊重和公平心態，面對來自不同文化的權力挑戰與意識覺醒。多元文化不只呈現符合社會主流事實的流行性政治口號，亦協助幼教人員多元批判與解構傳統文化之認知圖像，針對不同文化背景的幼兒群體在教學公平作為與機會均等之差別待遇加以省思與回應。

基於幼兒身心發展狀況的特殊性，多元文化教學實踐雖難以協助幼兒重新定義或轉化固有之文化資本，亦不易發展多元文化課程方案，培養幼兒建立正向的自我文化認同與跨文化知能以實踐基礎社會行動；但對於尚在發展基本生活能力的幼兒而言，可以生活化或具體化內容以為幼兒多元文化教學實踐的目標，培養幼兒認識差異、欣賞不同文化，啟蒙或建構文化認同與行動實踐，以為未來發展多元文化素養的內容基礎。

在幼兒多元文化教學實踐的研究論述與訪談事實之間，無可避免地存有資料對比與呼應之差異，此現象受到幼兒多元文化學習發展特性之影響，亦基於幼教人員對多元文化教學實踐的專業思考之差異，導致其在省思與批判之後而形塑不同的態度和行為。事實上，多元文化的教學實踐，

很容易受到幼教人員本身對文化的詮釋與不同文化交會之影響；此不只反映其面對文化主流與非主流典範之間的社會公平和權力意識之折衝關係，亦再現多元文化在幼教場域的教學應用與專業省思之對話的思考矛盾。

由於幼教人員在多元文化教學現實之表現中，較偏重於文化事實的生活連結與幼兒經驗性需求，鮮少針對文化賦權與社會實踐來建構多元文化認知圖像；且受訪幼教人員對多元文化認知亦傾向於文化多樣性、文化相對論、尊重包容等政治正確認知，屬於表面性的多元文化教育理解，距離建構主體性或彰顯文化行動意識的批判與轉化之多元文化素養尚有一段距離。但就事後訪談省思結果而言，若干受訪幼教人員受到訪談的啟發而某種程度地促使其對多元文化教育的再思考與重新解讀；並經由訪談問題與對話討論之互動，重新省思自我的文化學習經驗，激發其對幼教場域的多元文化主體性之文化再製或創生的解放與實踐意識之探究。由於本研究在設計之初，並未將焦點置於協助幼教人員建構多元文化意識與批判思考能力；故如何藉由生命故事的敘說，提升幼教人員多元文化批判思考能力，描繪自我文化信念的主體圖像，突顯意識建構與行動轉化之可能性，可成爲未來後續研究的參考。

本研究最主要的目的在於嘗試開啓幼教人員在多元文化教學實踐的認知定位，藉由文化思考、教學應用與專業發展等思考向度，試探性地建構幼教人員的多元文化教學認知繪圖。就未來研究建議而言，可在此基礎上針對不同文化交會與融入區域的幼教人員及其教學夥伴，進行多元文化教學思考的對話互動，或結合問卷調查或參與觀察來豐富幼兒多元文化教學實踐的論述內容，並從多元文化素養向度之檢核進行質性研究；亦可從實際教學行動來建構幼兒多元文化素養的主體性發聲與能動性作爲，增進此議題的新研究視野和實務革新範圍，促進幼教人員與相關單位在多元文化教學實踐融入幼教場域之專業發展行動。

參考文獻

- 王雅玄(2007)。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。**教育研究與發展期刊**，3(4)，149-179。
- 王雅玄(2008)。進入情境與歷史：台灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。**臺東大學教育學報**，19(1)，33-68。
- 何青蓉(2004)。閱讀、對話、書寫與文化理解：一個多元文化教育方案的實踐經驗。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，17，1-20。
- 吳淳肅(2009)。多元文化師資培育的批判性理解與現況分析：以 Marilyn Cochran-Smith 之多元文化師資培育架構為主。**教育經營與管理研究集刊**，5，69-93。
- 吳雅玲(2009)。以社會階級為主題之幼兒多元文化課程方案發展。**課程與教學**，12(2)，47-75。
- 林進材(2008)。文化回應教學的意涵、策略及其在教學上的應用。**教育學誌**，20，201-230。
- 林瑞榮、劉健慧(2009)。新移民子女教育相關議題—理論與反思。**教育研究學報**，43(1)，1-21。
- 胡美智(2009)。一位大學教師在幼兒多元文化教育現場的行動省思。**慈濟大學教育研究學刊**，5，259-292。
- 徐明(2009)。學前新住民幼兒學習適應困境研究：從教師多元文化素養及家庭失能因素切入。**康寧學報**，11，21-45。
- 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。**課程與教學季刊**，10(1)，1-20。
- 張耀宗等合著(2009)。**幼兒多元文化教育**。台中：華格那。
- 莊勝義(2007)。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，22，21-42。
- 陳志賢、李翰林、張靜儀(2009)。幼兒園教保人員對外籍配偶子女接納程度及其影響因素研究。**屏東教育大學學報：教育類**，32，211-244。
- 陸錦英(2005)。繪本中的性教育--以「我從哪裡來？」為內容主題之繪本進行研究。**臺東大學教育學報**，16(2)，139-170。
- 游美惠(2004)。多元文化與女性主義教育學：文獻評析與議題深探。**台灣教育社會學研究**，4(2)，41-69。
- 劉美慧(2003)。多元文化課程轉化：三個不同文化脈絡之個案研究。**教育研究資訊**，11(5)，3-28。
- 劉美慧、洪佳慧(2009)。當師培生遇到多元文化教育：準教師的多元文化意識與教學實踐。**教育研究與發展期刊**，5(1)，1-34。
- 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)，29-64。
- 賴文鳳(2007)。聆聽邊緣之聲—以「新台灣之子」的敘說作為實踐幼兒多元文化教育的起點。**課程與教學季刊**，10(1)，65-82。
- 簡梅瑩(2007)。運用反思於國小文化教學之探討與教師專業發展。**屏東教育大學學報：教育類**，

29, 67-88。

譚光鼎 (2008)。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。《課程與教學季刊》，11(4)，27-50。

Allen, J., & Herman-Wilmarth, J. (2004). Cultural construction zones. **Journal of Teacher Education**, 55(3), 214-226.

Beauboeuf-Lafontant, T. (2005). Womanist lessons for reinventing teaching. **Journal of Teacher Education**, 56(5), 436-445.

Boyle-Baise, M. (2005). Preparing community-oriented teachers-Reflections from a multicultural service-learning project. **Journal of Teacher Education**, 56(5), 446-458.

Brown, E. L. (2004). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course-The message or the method? **Journal of Teacher Education**, 55(4), 325-340.

Chan, E. (2006). Teacher experiences of culture in the curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, 38(2), 161-176.

Gere, A. R., Buehler, J., Dallavis, C., & Haviland, V. S. (2009). A Visibility Project: Learning to See How Preservice Teachers Take Up Culturally Responsive Pedagogy. **American Educational Research Journal**, 46(3), 816-852.

Gorski, P. C. (2009a). Insisting on Digital Equity Reframing the Dominant Discourse on Multicultural Education and Technology. **Urban Education**, 44(3), 348-364.

Gorski, P. C. (2009b). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. **Teaching and Teacher Education**, 25(2), 309-318.

Knaus, C. B. (2009). Shut up and listen: applied critical race theory in the classroom. **Race Ethnicity and Education**, 12(2), 133-154.

Lowenstein, K. L. (2009). The Work of Multicultural Teacher Education: Reconceptualizing White Teacher Candidates as Learners. **Review of Educational Research**, 79(1), 163-196.

Olneck, M. (2000). Can multicultural education change what counts as cultural capital? **American Educational Research Journal**, 37(2), 317-348.

Resnik, J. (2006). Alternative identities in multicultural schools in Israel: emancipatory identity, mixed identity and transnational identity. **British Journal of Sociology of Education**, 27(5), 585-601.

Santamaria, L. J. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. **Teachers College Record**, 111(1), 214-247.

Stephenson, M., Anderson, H., Rio, N., & Millward, P. (2009). Investigating location effects in a multicultural teacher education programme. **Asia Pacific Journal of Education**, 29(1), 87-99.

Sue, D. W., Lin, A. I., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., & Rivera, D. P. (2009). Racial Microaggressions and Difficult Dialogues on Race in the Classroom. **Cultural Diversity & Ethnic Minority**

Psychology, 15(2), 183-190.

Swartz, E. (2009). Diversity: Gatekeeping Knowledge and Maintaining Inequalities. **Review of Educational Research**, 79(2), 1044-1083.

Tudge, J. R. H., Doucet, F., Otero, D., Sperb, T. M., Piccinini, C. A., & Lopes, R. S. (2006). A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil, and Kenya. **Child Development**, 77(5), 1446-1469.

van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. **Teaching and Teacher Education**, 25(3), 453-460.

Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 25(3), 383-390.

Vuckovic, A. (2008). Making the multicultural learning environment flourish-The importance of the child-teacher relationship in educating young children about diversity. **Australian Journal of Early Childhood**, 33(1), 9-16.

The Consideration of Early Childhood Educators on the Praxis of Multicultural Pedagogy

Ru-Si Chen

Associate Professor

Department of Child Care and Education

Yu Da University

Abstract

With the view of the early childhood educational field in Taiwan, multicultural teaching practices could help young children consider the different cultural facts, and construct the cultural literacy of young children's subjectivity by the integrative practices of multicultural comparative and reflective actions. Combining with theoretical analysis and interviews, this study explored the early childhood educators' cognitions about the multicultural pedagogical praxis, mapping their pedagogical consideration of cultural and multicultural education, the pedagogical applications integrated into multicultural education, and the revealing and presenting of their educational professional innovation in the early childhood educational multicultural pedagogy. The results showed that the respondents could agree the influences of young children's multicultural literacy and agency. This pedagogical praxis could help young children respect cultures' differences, constructing their cultural identity and voicing practice, and reveal the teachers' and young children's awareness of human development and empowerment in early childhood educational field. Finally, the researcher discussed the results and proposed the conclusions.

Keywords: Early childhood educators, Multicultural, Pedagogical praxis