

新加坡幼兒園華語教師多元文化素 養與實踐之個案研究

周佩諭¹

(馬偕學校財團法人馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科助理
教授)

摘要

本研究以探究新加坡幼兒園華語教師的多元文化素養內涵及其實踐。近幾年因華語熱的浪潮，新加坡幼兒園跨海向台灣與中國大陸大量徵募華語教師，以教導幼兒中文學習的課程為主，提供高薪資與相關福利，引發許多幼教(保)科系畢業的學生跨海任教。對於多元族群和多元語言的新加坡國家，華語教師的個人文化素養對其教學有何影響，引發研究者好奇，再加上目前並無相關文獻對此主題有任何探究。因此，本研究以一位新加坡華語幼兒園教師為研究對象，探討其多元文化素養的內涵與教學實踐產生的影響，故採取個案研究法，透過訪談與文件分析法蒐集資料，以紮根理論作為分析方法，期能架構出新加坡華語幼兒園教師的多元文化素養與實踐的模式，及其表現在教保實務工作上的具體策略，茲做為台灣後續研究、師資培育機構與教學實務工作者的參考。

關鍵字：新加坡幼兒園華語教師、多元文化素養、文化能力

¹ Email:s314@mail.mkc.edu.tw



**Case Study of the multicultural literacy and practice into
their care and
teaching task for Chinese childcare teacher in Singapore
Pei Yu, Chou**

**(Assistant professor, Department of Early Childhood Care
and Education
Mackay Junior College of Medicine, Nursing and
Management)**

Abstract: The study aims to explore the multicultural literacy and practice into their care and teaching task of Chinese childcare teachers in Singapore. By the Chinese learning trend in recent years, the kindergartens of Singapore recruit more Chinese childcare teachers to teach 2-6 years old children. Chinese from abroad, especially the nations of Taiwan and China are hired. With high salary and much more social welfare, the positions of Chinese childcare teachers were attracted more graduated students who studied the department of early childhood education in Taiwan or China. As these Chinese childcare teachers faced the facts of the ethnic and linguistic diversity, how their multicultural literacy functioned as life adaptation and teaching practice, moreover, less discourses centered and none firsthand research topics. The qualitative case study addresses the multicultural literacy and in practice of the Chinese kindergarten teachers in Singapore. Using a grounded theory approach, the study analyzed data sources, including interviews and documents. The researcher hopes to propose a multicultural literacy with practice framework and transformative teaching strategies for Chinese childcare teachers.



in Singapore. Discussion of the implications and recommendations to teacher education institutes, childcare teachers and future reseaches as a reference for implementing or study the “multicultural literacy on Chinese childcare teachers” with character in the future.

Key words: Chinese childcare teachers in Singapore, multicultural literacy, cultural competence



一、研究背景與動機

「台灣幼教亞洲第一大陸照搬」新聞發佈在 2015 年 2 月 23 日的中時電子報（簡立新，2015），文中林佩蓉教授提及台灣幼教優勢秉持人本理念，融合西方理念與台灣自有的文化脈絡，打造中西合璧的幼教課程-「既不像西方幼教『玩』到底，也不像東方幼教『教』到底！」，台灣幼教的軟實力引發大陸來台取經，不論在政策規範、陸生到台當交換生，甚至天津市與台北市政府簽約學習台灣幼教的 know-how，台灣幼教專業特色在亞洲展現亮點。不僅如此，將華語視為第二外語的新加坡也向亞洲國家徵求華語教師人才，不過新加坡早期的華語教師大多來自大陸，但因大陸各省口音不一，相形之下，台灣幼教師資訓練紮實、素質與專業水準都高，因此近三年來時常來台徵才，目前有高達 80 位台灣畢業學子在新加坡任教，兩年一簽，期約到幾乎都續簽（邱嘉琪，2014）。新加坡幼兒園來台徵募華語教師，祭出 56K 的高薪又享有 7-14 天年假等許多福利，引發許多幼教(保)專科以上學校積極幫忙學生媒合，透過實習或就業輔導策略讓學生能到海外展現專業所學，不受台灣幼教工作因少子化造成工時長薪水低而轉行。因此，在網路或大專以上幼教(保)科系網頁皆可搜尋到新加坡幼兒園華語教師的徵才訊息，甚至許多技職校院也在這一兩年送出多位幼教(保)畢業生到新加坡工作，相對地也有抱持觀望態度，不只是物價高的考量，而是截至目前尚未有公開訊息證實新加坡幼兒園華語教師的實際效益如同新聞所言。



研究者任教的幼保科畢業生自 2015 年在新加坡幼兒園擔任華語老師，他們常常與研究者聯繫並分享他們的發現，看到年僅 20 歲他們單槍匹馬到新加坡從事幼教工作，在他們身上看到許多專業成長，研究者引述其中一位華語教師在社群軟體的分享：

「在這的孩子，對於玩玩具的時間是非常少的，通常都是老師教完課，孩子寫完作業，用來打發時間的。下午時，帶六歲班的孩子，顧他們吃點心，喝完水壺的水，我看離他們上英文課還有些時間，於是讓他們玩玩具（樂高）然後先告訴他們，等等收玩具時，我會把小朋友的作品，放在老師桌子上，讓他們跟大家分享他們的作品，就在收玩具時，把孩子的作品放到小講桌。結果有個男孩就開始哭，可能是不瞭解我的意思，所以請同學再跟他說一次（孩子的語言，他們應該比較好懂）。然後集合其他孩子，問作品是誰的，請他們上台分享，每個孩子分享完都有請大家給他掌聲，輪到那個孩子時，他不敢上台分享，我也不勉強他，但也有請大家給他掌聲，因為他用自己的想法跟創意完成一個作品，在大家掌聲時，那個男孩對我笑了一下，眼神好像在告訴我什麼。也問了孩子們以前有這個方式嗎？他們說沒有，而且也喜歡這樣分享作品的感覺。要是把照片上的馬賽克拿掉，你會知道他們笑得多燦爛。今天是很多人的 blue Monday，卻是我心裡有小感動的一天，好像自己真的帶給他們什麼，也許不能真正影響到他們很多的什麼，但也希望自己將所學的專業，學以致用。p. s 有看完文章的，更是我的大大感動」（2015/7/27 社群軟體的動態訊息）

除了這則玩玩具與分享的教學反思外，另外對於 5 歲幼兒拿筆寫中文字也讓這位華語教師在幼教理念的思維產生拉扯，研究者就其修習過的幼兒多元文化教育課程的觀點與



其對話，讓華語教師的幼教信念能稍微獲得說服的同時，也喚起兩位華語教師堅定改變當地幼兒園的教育觀為使命——以幼兒為中心，尊重幼兒，讓幼兒從遊戲中學習的開放教育思維。由此觀之，兩位華語教師的多元文化素養因幼教信念而悄然啟動，從身處他者文化中，學習了解與適應，並透過反思，將其幼教專業運用人際溝通與交流方式傳遞與影響他者。

研究者分析國內外探究教師多元文化素養為主題的相關文獻，結果發現教師多元文化素養的實踐皆在原生國家，並無像本研究的華語教師是跨國家的情形，實無可沿用的參考案例；再者，細探國外教師多元文化素養(multicultural literacy)的研究大多從諮商、文學作品和英語等實踐方式提升學生素養(literacy)，唯有探討文化能力(cultural competence)才概括性地簡述教師自身的多元文化素養內涵，故教師的多元文化素養的實質內涵並無具體策略。國內相關研究大多調查國小教師(含公幼教師)多元文化素養與教學實踐的關係，運用多元文化素養量表進行量化施測，提出的研究結果大多只是分別呈現性別、區域、年資、接觸多元文化教育課程或研習等因素對多元文化素養的影響，對於教師多元文化素養的應然與實然面沒有深入的討論，以至於教師多元文化素養能否類推跨國的教育現場，經由不同文化的接觸與互動下，是否產生改變等，沒有參酌的具體原則和案例。

新加坡幼兒園華語教師是目前國內幼教(保)科系新興的就業徑路，將從台灣養成的幼教專業知能帶入他國，讓具台灣特色的幼教專業在他國發光發熱，因此教師是否具備多元



文化素養，對其教育實踐也會產生極大影響。面對於多元文化的新加坡，幼兒園華語教師如何將其幼教專業知能透過多元文化素養轉化，提升幼教品質，符合世界幼教發展趨勢實為重要的課題。本研究期以新加坡幼兒園華語教師為探究主題，藉由質化研究歷程，初步彙整教師多元文化素養在應然與實然面的架構，所獲致的研究結果能作為台灣大專校院幼教(保)科系在規劃多元文化教育課程的參考，以及提供給後續研究與實務工作者的相關建議。

基於上述，本研究目的在於探究新加坡幼兒園華語教師的多元文化素養與實踐，研究者透過文獻蒐集與分析，釐定多元文化教育理論中所倡導的多元文化素養內涵，在透過訪談以及實地觀察與文件分析，瞭解研究對象的多元文化素養內涵是否因跨國文化不同而產生變化，真正能從適應他國文化進而實踐的，在異鄉產生的文化適應是否增進更多的體會，能理解外人適應文化的感受，讓自己未來更具多元文化教育素養。同時輔以專家諮詢的策略，提供研究對象更多在教保實務更全面向的具體建議，期望能提出教師多元文化教育素養與實踐的研究發現，對於實務工作者、師資培育機構具有參考價值。

因此，本研究目的透過個案研究法，以一位新加坡幼兒園華語教師為研究對象，透過訪談和文件分析蒐集資料，採取紮根理論分析資料，歸擬具參考價值的研究結果，下表為本研究具體目的及對應的研究問題。



表 1 研究目的與研究問題

研究目的	研究問題
1. 探究多元文化素養內涵	1-1 對於新加坡多元文化展現面貌的認識與特色為何？
	1-2 感知的多元文化氛圍下，其多元文化素養如何展現在具體行為（生活、工作與人的互動溝通）？
	1-3 多元文化素養在後設認知運作下應具有那些實質內涵？
2. 釐析多元文化素養對實踐的影響	2-1 多元文化素養如何表現在工作職場與教保課程活動？
	2-2 整體教保實務工作有哪些可以表現出台灣幼教專業特色？
	2-3 如何運用多元文化素養將台灣幼教專業理念與實務影響新加坡任教幼兒園？

二、文獻分析

多元文化教育追求教育機會均等與社會正義，提倡反歧視、偏見與刻板印象，期望能透過不同文化之間的了解，而能促使每個文化皆能獲得接納與尊重。其中，教師的多元文化教育素養為實踐多元文化教育的關鍵，一位具有多元文化素養的教師必能發現與重視每個不同文化背景的學生，使其學業成就提升，並能對自我族群文化肯定，也能接納與尊重不同族群文化，讓社會的每個族群文化皆能共榮共存。

(一) 多元文化素養內涵

多元文化教育的定義依據多元文化教育辭典如下：
 多元文化教育起源於 1960 年代的族群研究運動，它是一種哲學概念，也是一種教育過程。多元文化教育植基於平等、



自由、正義、尊嚴等概念，希望透過學校及其他教育機構，提通學生不同文化團體的歷史、文化及貢獻等方面的知識，使學生瞭解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化。另一方面，多元文化教育對於文化不利地位的學生亦提供適性及補教教學的機會，以協助學生發展積極的自我概念，它牽涉族群、階級、性別、宗教、語言、特殊性等層面的議題（譚光鼎、劉美慧、游美惠編，2010）。

Banks(1979, 2001)是最早提出多元文化教育概念的學者，主張多元文化教育是一種想法或概念、一種教育改革行動，及一種持續不斷地進行歷程。不論學生的性別、社會階級、種族、或文化特徵都應有均等的教育機會概念，透過學校整體或教育環境的教育改革行動，嘗試改變學校與其他教育機構讓所有學生都享有均等的教育機會學習，以永續性朝向實現教育機會和消除歧視的理想化目標。

長久以來處於一個多元文化社會，我們都是人類，因性別、宗教、文化、社會階級、能力和專長有所不同，數不清的歧異性卻在共同的人性而結合。為修正存於教育和社會間的少數文化知識被錯誤安排，必須仰賴重新建立的多元文化教育和課程作為途徑(黃政傑，2000)。文化存有民族性的特質，當「文化」運用在教學當中，除了知識內容傳授之外，最重要莫過於教學者的態度。教學者必須接納與尊重每一個文化的特性，而非用既有的主流文化思維改變文化的特質(周佩諭，2010)。王千倬(2013)指出多元文化教育的實踐要深入探究教師的生命經驗，喚醒教師的批判意識，促使教師覺察學校課程的政治性，鼓勵教師採取具體的教育改革行動，挑



戰教育體制中不符合社會正義原則的教育政策與作為。因此，多元文化教育成功的關鍵在於教師，教師的多元文化信念與知能，是引領教師從事多元文化課程決定與實施的重要條件（吳瓊洳，2007）。

面對一個多元語言與多元族群的教室環境，教師要能意識班級裡每個來自不同文化背景的學生，接納與尊重每個學生獨一無二的族群文化，公平地對待學生(周佩諭，2005；Han & Thomas, 2010; Steven & Brown, 2011;)。Ukpokodu(2011)認為教師若無培養文化素養，就不會有在教學、師生互動、或評量學生上公平公正，文化素養的教師要能意識到自身文化，且需以世界觀的觀點認識他者文化，進而應用在教學和互動，文化素養教師要涵養一個在文化多元、差異與跨文化的正向態度，以及在多元文化下的自我與專業經驗的反思。多元文化教育的本質是讓教師學習教學轉化，以能促進社會文化行為下個體及文化多元與世界觀的知識，並能在教學和批判思考中瞭解文化的角色。Pang, Stein, Gomez, Matas 和 Shimogori (2011)也提出文化素養的發展對於教育者而言，要能隨時檢視自身偏見和了解相關文化，包括成見檢測、對文化世界的不同觀點接納、在互動中能擴展知識、關懷態度與修正行為的技能，同時要認為不同文化的榮耀和認同能更豐富社會的多元文化，因此，多元文化教育的推展有賴於教師的多元文化素養，方能有效地轉化教學，促使每個學生都能獲得公平的對待。

多元文化教育是一種跨文化接觸，教育者必須具備支持與回應不同文化學生的正面態度等多元文化素養（巫鐘琳，



2008)，依據多元文化素養在文化素養的辭典上定義為：「不同國家與民群的風俗習慣、信念和經驗的反思，且設計對於來自不同文化與民族背景的學生，在興趣、詞彙和經驗的反思」。多元文化素養聚焦在強調和慶祝其文化與歷史觀點、傳統和文化遺產、語言和對話及經驗的文化特色(引自 Strain, 2002)。具有多元文化素的教師，能看見學生的文化多樣性，讓每個學生不會被誤解之下，皆能享有最好的照顧與教學，並將學校與學生的家庭文化與教學實踐連結(Han & Thomas, 2010; Steven & Brown, 2011)。

王雅玄(2007)彙整國外應用在諮商的多元文化素養量表提出教師多元文化素養內涵建立在：多元文化認知、多元文化情意、多元文化技能、族群意識、文化意識、語言意識、多元文化環境、多元文化關係等 8 個類目，摘要如下表所示。

表 2 教師多元文化素養的內涵摘要表

類目	意義	內涵
多元文化認知	文化知識是理解文化差異的關鍵，具備對不同族群的「文化知識」與「文化理解」能力	1.文化經驗的知識：慶祝多元族群節日或事件的知識，說明刻板印象等多元活動訊息。 2.文化記憶的認知能力：醞生創新的概念與解決辦法、世界觀的思維、自我檢視文化偏誤，將學生涵化程度應用於教學中 3.文化批判能力：有效評估與檢視文化偏誤；評論解析文化的構要件，提供較好且有效可靠訊息與資源給不同文化的學生
多元文化情意	接受文化差異的關鍵，具有「文化接受度」、「文化同理」與	1.文化覺察能力：覺察文化訊息帶給學生的效果，並能覺察不同文化的觀點



	「文化寬容」	<p>2.文化敏感能力：自我文化的敏感度，樂意在教室中讓學生討論差異性議題，樂意讓學生在教室中挑戰主流文化的觀點</p> <p>3. 文化欣賞能力：教師可以盡量展現對少數族群學生之文化藝術的興趣；欣賞其服飾風格、音樂文化等</p>
多元文化技能	處理文化差異問題的關鍵，具有文化溝通能力與多元文化評量能力	<p>1.尋找文化資源與文化適應能力：幫助不同文化背景學生最普遍的能力。例如，教師要能夠尋找願意分享該文化的人予以協助；</p> <p>2.文化愉悅能力，應給予學生機會學習自己本身的文化，並讓學生對自己的文化感到驕傲</p> <p>3.文化學習能力，要能夠學習少數族群兒童文化的語言表達方式、少數族群社區與自身不同的觀點</p>
多元文化意識	勇於面對文化差異的關鍵，具有揉和文化觀與文化相對哲學能力	文化回應能力，也就是能對不同文化積極進行回應，官方語言之使用；延伸接觸少數族群的生活經驗
多元族群意識	挑戰種族主義的關鍵，具備多元族群意識的教師具有辨識族群差異與挑戰族群偏見能力	<p>1.「辨識族群差異」與「挑戰族群偏見」能力：教師能透過族群俚語來辨識不同的族群；教師要能意識到自己對種族差異的看法並教導學生處理種族歧視的狀況</p> <p>2. 族群警覺能力，在教室情境中能夠自我知覺/知覺學生對不同族群氛圍的態度與行為；能將自己對差異性議題的察覺連結到課程內容</p>
多元語言意識	是強化文化氛圍的關鍵	多元文化社群中語言與翻譯的使用，例如所提供的資料與手冊除官方語外，也應以其他語言呈現，包括各族群母語的使用等
多元	物理環境要能夠反映	經常聚集的地方成立一個「多元



文化環境的素養	出文化的差異性	文化資源中心」，使得文化差異足以反映
多元文化關係的素養	聯繫文化差異間最好的橋樑，具有「文化親和」與「文化信任」能力，	1.多重伙伴關係與跨文化人際互動：能和社區領導者或運用其他社區相關資源協助學生及其家庭 2.文化關連能力：建立學生文化傳統與其原生家庭的關係，進而連結與教師身文化傳多元文化素養評量工具及其應用 3.跨文化關係能力：檢視自己是否對少數族群學生過度補償、過度勸誘或感到自責；檢視自己對少數族群學生的既有概念並非刻板印象或偏見；師生之間有不同的世界觀

要成為多元文化素養的教師在教學信念上必須落實以下特點

(引自 Hasslen&Bacharach,2007)：

- 1.相信所有學生都有他自身的價值，學生只要持續努力學習都能獲得高成就水準。
- 2.必須在個人、專業和自我文化認同有強烈的自我意識。
- 3.實施多元文化回應的技能和策略，創造一個文化、發展和語言有效的學習環。
- 4.持續從多元觀點對自身的專業訓練不斷檢驗和建構。
- 5.必須抱持一種彈性和開放的態度，能接納複雜性與多種解釋的包容力。
- 6.創造文化相關的教學，課程發展和評量，以促進文化的民主性。
- 7.發展一個可以改變學校理論、財政和組織結構的共同運作方式。



- 8.持續深入理解學生的文化，包括第一語言、所居住社區和學區文化。
- 9.不論是個別或集體的運作模式，要將學生視為關鍵的朋友並予以保護。

Pang, Stein, Gomez, Matas 和 Shimogori (2011)提供多元文化素養的教師在教學策略上，其具體作法包括：

- 1.全面性地掌握主要領域專門知識，以能連結各學科的關係。
- 2.了解膚色盲的限制，不只是在教學上，甚至影響學生選擇學業成功和文化認同的觀點。
- 3.將學生生命經驗作為教學統整的案例。
- 4.發展與實施以學生為中心的學習環境，教學程序要納入學生文化脈絡和文化內容。
- 5.隨時反思主要學科知識是否促進文化自由和認同的假定。
- 6.了解文化在知識所扮演的角色，知識是具有價值的。

整體而言，教師的多元文化素養具發展的必要性，首先教師要檢驗自身的偏見、誤解和成見，要能意識到自己是否都能均等的看待學生。第二，教師要理解文化在知識中扮演角色，故需壯大自己的語言條件和發展技能的教學背景。最後，教師必須要教導學生在文化脈絡下，需學習批判思考和決策技巧。教師需具備多元文化素養的重要性在於，避免自身文化背景與刻板印象對教學的影響，應知覺並尊重學生的文化，提供公平的學習機會與學習動機，以學生的文化學習型態為教學與互動，因應學生的需求，適應學生的文化、民族和語言背景，有助於學生能了解自己與他人，勿讓教師的



主流文化溝通模式，低估弱勢族群學生的成就期望(林乃馨，2008;Strain, 2002)。Ukpokodu(2011)和 Keengwe(2010)表示多元文化素養有助於培養教師的跨文化能力，在多元文化的教育脈絡下，教師必須降低偏見，發展尊重與接納的能力，學習從不同文化群體欣賞到個別差異，並能反思潛藏的偏見和發展對差異的尊重，讓自己在文化上更博學，才能落實多元文化觀點的實踐。此觀點是許多學者尚未討論的範疇，而卻是對本研究而言是很重要的立論，新加坡幼兒園華語教師在多元文化素養的發展，確實比在原生國家教育工作者多了一道異鄉文化適應與融入的程序，甚至是自身語言文化和他者文化進行複雜的交織運作，因此，跨文化能力確實是必須的。唯，對於新加坡幼兒園任教的華語教師，如何運作自己的跨文化能力而讓自己更具多元文化素養，才能真正落實教師多元文化素養，值得深思的課題。

綜合上述，王雅玄所提出的多元文化素養內涵能涵括多元文化素養的論述文獻資料，故以該八項類目作為文獻基礎，以能與研究結果做比較，期能推展出新加坡幼兒園華語教師在這八項類目中的異同，以及實務性策略，更能窺知多元文化素養的教師在異國其實踐的情形，以能作為探究教師多元文化素養在應然與實然之間更多的論述。

(二)多元文化素養相關研究

Assaf 與 Dooley(2006)表示教師可以從自身文化探索、欣賞差異進行教學實踐，就是多元文化主義的轉化方式。陳志賢、李翰林，張靜儀（2009）認為具多元文化素養之教師要能體認所有學生都是獨特的，了解、欣賞、尊重班上學生的



文化背景，融合班上所有學生的文化於教學，以真實情境提供學生文化的學習與了解、使用真實評量活動來評量學生的學習與成長、融合文化於課程計畫、教學及日常關懷中。做一個尊重、欣賞其他文化、語言的身教模範，採用學生經驗作為課程計畫及活動基礎，對自己的文化充分了解、引以為榮、且願意分享(Morrison, 2003)。為了從教師多元文化素養的論述性內容獲致具體的研究結果參考，研究者分析國內外探討多元文化素養的相關實徵研究，結果發現國內和國外探究的面向有所差異，國外文獻資料大多偏向在諮商領域的應用，其次為語言和素養的關係，國內的文獻資料大多採取相同研究設計證實教師多元文化素養的影響因素，在實質具體的教學實踐，並無研究者可應用的參考。因此，研究者分別整理國外和國內的相關研究結果，試圖從中發掘重要的論點。Richards(2015)認為教師多元文化素養必須認識不同文化的傳統、價值和風俗習慣，他依據美國各州共同核心標準(CCSS)提及教師必須創造一個文化差異的學習環境，讓師生同樣被尊重和支持，教師要能意識到學生本身的文化價值以及有意願學習欣賞其他人的文化價值，並建立一個安全的學習環境。但對於教師自身忙碌的班務與教學情形，難以執行美國各州共同核心標準。他提供一個獨特的建議，即是教師可以分享20本有注釋的多元文化參考書目，並透過群組分享，對於學生的素養學業成就是具支持性。

另外，Kelly 與 Gayles(2010)及 Steven 與 Brown(2011)則透過課堂對話與科技工具引導在職教師發展多元文化素養。Kelly 與 Gayles 發現即使在多元文化課堂上讓碩士班學生彼



此對話，但事實上有些學生仍是拒絕對話，尤其是像種族這類的敏感議題；Steven 與 Brown 運用部落格的科技工具探討大屠殺的文化主題，結果發現可以促進批判性的多元文化素養教學，且能廣度應用在社會正義的教學主題，並能促進更深度的反思。Han 與 Thomas(2010)主張幼教師必須了解來自不同文化背景的幼兒，並增進其社會能力發展，首先，教師必須對文化多樣性的幼兒背景具有敏感性與意識，要能對自身的文化行為產生反思，以及能欣賞文化的不同。第二，教師須具有多元文化知識和資訊，最好能從孩子的家庭個別了解其文化行為，所獲得的資訊不僅正確，更能擴展教師的多元文化知識。最後，教師展現的多元文化技巧，是植基與尊重與對等的對話能力，尊重差異，及用對等的觀點看待每個個體對其群體關係都是有貢獻的，而這就是一種多元文化回應教學的實施原則。

Lee, Poch, Shaw 和 Willians(2012)從跨文化能力去談教師的多元文化素養，跨文化技能包含三個實施原則，一、跨文化技能可以增加和刺激有目的的互動，能跨越複雜的文化、經驗和認識論觀點提供學生經驗溝通、聆聽和協商；二、跨文化技能重視教室中每個學生帶來的文化資產，讓學生能在一個開放的空間可以表達和發展複雜的認知與溝通技能，才有助於發展學生的跨文化素養。三、跨文化技能可以平衡支持和不一致，引導學生進入一個跨文化會面臨對既存思想與行為的衝突，學生要能學習面對衝突不能害怕對話，要學習詮釋與回應的方式，才有機會促進深度的思考。當教室呈現多元文化的真實脈絡時，教師必須完整地教學生如何和不同



文化背景的人有效溝通、欣賞，以及共同合作，這種讓學生必須在新的或改變脈絡下持續實踐和多元機會成長，跨文化能力確實能對多元文化素養產生影響。簡要歸納國外學術研究的結果顯示，提供一個具安全、尊重、和諧與對等的環境，讓師生可以在多元文化的教室裡，透過互動，有助於發展多元文化回應教學、多元文化素養與跨文化能力。另研究者檢索國內探討多元文化素養或多元文化教育素養(因關鍵字的英文皆是 **Multicultural Literacy**)的博碩士論文共計 39 筆，在研究對象上以教師和學生的多元文化素養居多，教師包括幼兒園教師、教保員、高中職教師、國中小教師、特殊教育教師，研究方法大多以問卷調查、個案研究和行動研究為主，分析後發現教師的多元文化素養容易呈現出認知、情意的表現，相對地多元文化技能表現較弱，因此，教師若能從跨文化能力和多元文化回應教學發省，即能從與他人的互動對話中，檢視自己的偏見，發現每個學生的文化多樣性，創造一個安全、公平、和諧、包容的學習環境，師生得以透過溝通、聆聽和協商的歷程中尊重不同的觀點與接納文化的複雜性，強化教師善用多元文化回應教學與跨文化能力，以落實多元文化素養的實踐。

綜合國內外教師多元文化素養相關研究分析發現，理論面勝於實踐面，在學理上許多學者提出素養的架構，但卻無相關的實徵研究可以逐項對照實踐的困難，國外的研究基於聚焦於人種和限定科目教學的學生多元文化素養為主，教師的多元文化素養內涵則依學生的研究結果作為反推定論；國內的研究是對各學制現場教師的問卷調查以及學生和量表



為主，從其研究方法而言，該主題的複製性高，在結果上僅只是分析台灣各地區教師的多元文化素養的自我意識情形，但真正教師實踐上產生的困難與解決策略並未討論。另對於探究學生多元文化素養的研究也未分析設計課程的教師其多元文化素養情形，是否有背景變項的依據，以至於學生多元文化素養僅是符合九年一貫課程的能力指標，但對於多元文化素養內涵是否達到廣度與深度，甚或正確性，皆未釐清。正確來說，教師多元文化素養應植基於學理，透過實徵研究檢測內涵的實際面，方能建構出台灣教師多元文化素養在學理、自身文化，以及教學上(學生)的展現情形，促使台灣在教師多元文化素養的研究能更有台灣文化脈絡，也能在國際間引領他國。

(三)小結

根據上述教師多元文化素養的理論與實徵研究分析結果可知，教師的多元文化素養內涵必須以自我意識與反思作為基礎，肯認與接納學生的文化多樣性，並透過教學策略引發師生在安全且開放包容的教室實踐，其中，陳淑玲(2009)與林瑩淑(2011)指出國內教師在多元文化技能的表現較弱，而國外的研究資料亦強調跨文化能力與多元文化回應教學在多元文化技能的具體策略，兩方各缺理論與實務的驗證，以至於教師多元文化素養在技能表現的實徵性產生缺口，亦即教師在多元文化技能的運用策略是否真能幫助教師在跨文化能力的提升，讓教師的多元文化素養更具知行合一的實踐。

檢視教師多元文化素養的相關文獻，提供理論與原則的



深厚根基，也透過實證研究篩選出教師多元文化素養成功的因子，決定出教學實踐的有效具體策略。從這些研究結果中，研究者不禁反思，目前台灣新興的工作職缺-新加坡幼兒園華語教師，是否能從文獻資料的研究結果可以獲得驗證？因文獻資料並未分析教育工作者的對環境的文化適應力，以及真正遇到不同人種的同事，溝通與協調的能力是否有助於教師多元文化素養的發展，以及有效的教學實踐。當文獻的研究結果一致肯認修習多元文化教育學分或參加多元文化教育研習的教師，其多元文化素養的實踐較佳，但是，若改變了教師原本的教育情境現場，教師學習的多元文化教育課程或研習，是否會「因地因人」產生變化？甚至教師在適應文化環境的同時，必須進行教學實踐，其中衍生的真正文化差異，教師如何因應？多元文化教育是以差異為核心，認識差異，尊重與接納不同文化的觀點，並透過溝通和互動，促進文化彼此的認同與接納，促使社會的文化多樣性皆能獲得相同的尊重。而面對一個多元文化的教育環境，教育工作者是否能理解與適應文化時，能將自身的文化與其交流，甚至可以產生影響或改變，但截至目前，沒有確切的實徵研究結果可以找到解答。

研究者研究多元文化教育約莫有 10 年時間，在大專校院教授多元文化教育的課程也有 5 年時間，直到研究者聽聞赴新加坡幼兒園擔任華語教師的畢業生，將多元文化四個字朗朗上口，甚至也能直言不諱的表示得融入當地的生活，適應該國的文化，尤其新加坡在節慶、宗教、飲食、人種、區域、儀式等具真實且多元的文化多樣性面貌，即使華語教師



學習過多元文化教育課程，但對其多元文化素養與實踐是否會產生改變，甚至透過自我反思與觀察所產生的改變之際，是否也有可能將台灣的文化透過自己而影響當地的幼教環境與信念？讓台灣的幼教專業特色不僅立足他國，甚至更充分展現多元文化素養的實踐，讓多元文化教育的討論更具實務與多元的觀點。基於新加坡幼兒園華語教師是當前新興的幼教專業就業徑路，尚未有正式的官方資料或者並未有相關學術資料上的發現或討論。因此，藉由本研究對象作為探究多元文化素養與實踐的「跨國個案」，期望能引發學術研究的另一個討論觀點，也能推展台灣幼教專業知能藉由教師的多元文化素養與實踐，讓華語教師更具多元文化素養，也讓台灣在多元文化教育研究或實務工作更有多元的討論觀點。

三、研究方法

本研究以探討一位新加坡幼兒園華語教師多元文化素養與實踐的個案研究，從其多元文化素養內涵與在教保實務工作上的實踐，對其整體多元文化素養的影響，透過訪談與文件分析法蒐集資料，依據紮根理論建構新加坡幼兒園華語教師在多元文化素養的應然與實然面的研究結果，以提供後續研究與實務工作者參考建議。

(一)研究方法

1.訪談：由於研究對象長期在新加坡工作，為能提供研究對象所需的專業諮詢策略，研究者配合研究對象每個月返台期間進行訪談共計 10 次。訪談方



向依據研究目的歸擬出教師的多元文化素養內涵與實踐兩大面向，依面向歸擬出各 3 項子題，期望藉由研究對象的訪談資料做一個初步的架構，以利後續研究方能針對教學信念、師生互動、跨文化能力、幼教多元文化課程設計實施等其他主題做深度的探討。

2.文件分析：文件分析的內容包括研究對象的工作手札、教學文件與個人反思紀錄，以能強化訪談與觀察法的資料豐厚與確實。由於文件相關紀錄可以透過網路或通訊軟體蒐集，同時，更能將台灣的專家諮詢具體建議在網路上進行互動。對於本研究更能獲致具體的多元文化教育素養運作結果。

3.專家諮詢：專家諮詢是提供在幼教實務工作的具體建議，有利於研究對象在工作職場能有效運用，故本研究邀請具幼兒教育或幼兒課綱專長背景學者與兩位任職台灣公立幼兒園教師及教保員為專家，依其專長提供研究對象在幼教專業實踐的多元面向思維。此外，由於本研究焦點實屬新興的幼教發展趨勢，再加上在教師多元文化素養也無跨國案例等文獻報告得以討論，為讓本研究的歷程與結果能具有嚴謹性，故透過諮詢多元文化教育學者專家，以利本研究所獲研究歷程與結果能更具參考應用價值。

(二)研究對象

本研究以一位新加坡幼兒園華語教師為研究



對象，104 年畢業於五專幼兒保育科，以應屆畢業生之身分，通過新加坡面試，104 年的 7 月月初前往新加坡任教。由於個案在新加坡幼兒園工作時能依據幼教專業勇於向校長提出幼兒教育的實施要點，也獲得校長同意，以至於個案帶的班級能實施台灣的幼教精神與規範，相較於同校其他班級的幼兒僅能照著新加坡的制度進行，因此，本研究認為個案能意識兩國之間的文化差異，並試著進行專業知能的協調，在多元文化教育素養上，個案具有覺知和人際相處能力，故擇定為本研究的個案對象。以下表摘要說明研究對象的背景與工作現況。

表 3 研究對象資料摘要表

研究對象(化名)	小儀老師
年齡	20
族群身分	台灣閩南
幼兒園規模	連鎖私立幼兒園，4 間連鎖幼兒園
幼兒園地區	新加坡-菜厝港
幼兒園家長的社經水準	少數家長是老師，多數為一般上班族
幼兒園人數	75
幼兒園班級數	5
幼兒園行政人員數與族群	校長、行政老師、廚房阿姨、打掃阿姨各 1 名
幼兒園教師人數與族群	9 人 4 位英文老師為 1 位新加坡籍、1 位印度籍、1 位菲律賓籍、1 位馬來西亞，4 位華語教師(中國人 2 位，台灣與新加坡各 1 位)



任教班級	3 歲幼兒班
工作任務	華語教學、基本生活習慣建立、校內生活環境管理、活動執行與支援
工作簽約期限	2 年一約

(三)資料分析

由於本研究並無直接相關文獻作為論述的基礎，故採用紮根理論分析資料，以能建置出研究結果的具體發現。紮根理論是源自 Glaser 和 Strauss 所提出的方法論，Strauss 提及在進行資料分析時，資料間進行比較的必要性，以確認、發展和使概念產生關聯。因此，紮根理論指的是透過有系統的蒐集和分析資料的研究歷程後，從資料衍生而來的理論，在資料的蒐集、分析和最終形成的理論，彼此具有密切的關係。紮根理論是從資料所建立起來的，更能提供洞察、促進理解，並對行動提供有意義的引導(吳芝儀、廖梅花譯，2001)。

本研究在資料上的分析，以訪談、觀察和文件蒐集到的原始性資料，從概念化、定義類別，整理出類別之間的關係後，並連結類別與次類別後，依據核心類別拉出故事線，撰寫研究結果等透過開放性譯碼、主軸譯碼和選擇性譯碼三個程序建立理論，同時比對文獻資料，依據研究目的與待答問題，找出核心類別，統整整個理論架構，以作為研究結果的支持。

四、研究成果



研究成果經訪談小儀老師以及相關教學日誌等文本資料做交叉檢證外，同時經由三位幼教學者專家對於本研究歷程提供諮詢，有助於本研究結果與結論避免過度解釋。本研究將成果分別就多元文化素養的內涵及轉化兩面向作呈現。

(一)多元文化素養自文化適應與理解為關鍵，以達跨文化的互動與適應能力

小儀老師自進入新加坡後，從適應環境、融入環境，自然發展出對異文化的尊重與行動，並能在他者文化發現對國家的文化認同，而再次對自我文化的反思，構勒出其多元文化素養之內涵表現。

1.理解文化差異之多元文化認知素養

小儀老師在多元文化認知素養表現在具備對不同族群的「文化知識」與「文化理解」能力，由於新加坡是一個多種族國家，小儀老師所工作的場域就有3種國籍的同事，小儀老師能吸收與理解同事文化上的禁忌，自然而然入境隨俗。

校長是馬來人信回教不吃豬肉，為尊重信仰和文化，進到園所的食物是不可以有豬肉的。印度人不吃牛肉，若一起吃飯，就會注意對方的宗教和族群，避免他們的飲食禁忌。家長和老師也很習慣尊重這種規則去走。…像我們老師若在外面吃飯的話，同事會提醒要吃豬肉要在外面吃完再進來，或者不要買，因為校長是馬來人；自從跟我講之後，也不會想要買進園所吃，回台灣如果要買禮物送新加坡同事，也會避免到豬肉部分(訪 2016/10/13)。



從小儀老師理所當然的態度可見，在適應環境中，學習別人在生活上或習俗上的禁忌，且形成認知，規範之後的行動舉止。

2.對不同文化接受度與寬容之多元文化情意

小儀老師對於中國人並沒有太大的偏好，但意識出自己有潛藏的偏見，即台灣與中國自古以來對立意識，但仍會尊重別人。「*中國老師不喜歡被叫大陸人，他們喜歡被叫中國人(訪2016/1005)*」，這個部分小儀老師並沒有深入去瞭解中國人的思維，但她僅只是認為別人不喜歡的，就要尊重。即便自己對中國人有偏見，但仍保有寬容與尊重之態度。「*國家之間會不一樣，部會因為他的國家或人跟人之間，沒有排斥的問題，是要互相包容(訪2016/10/11)*」。在異國所面臨的環境適應，小儀老師能深刻體會人際之間的相處，對不同文化具有寬容與接受度。另在種族和諧日的節慶，小儀老師對於能穿上自己族群的傳統服飾的節慶方式感到有趣，也能看到工作職場上的同事與幼兒能有不同的文化特質，生活上也能感受每個人都能以自己族群為榮的感覺。

3.對文化適應與溝通之多元文化技能

剛到新加坡的小儀老師在英語是個隔閡，但由於任職場域，校長是馬來人，只講英語，小儀老師若是在沒有人翻譯的當下，也會努力透過英語和動作手勢，讓校長理解她在課程上的看



法與作法，「校長會講馬來語和英文，會一點點的中文，單字單字的講，有時候要去溝通，不一定每次都有老師幫我翻譯，所以我就會練習一點英文和中文溝通，校長也會跟我這樣模式溝通(訪 2016/10/15)」。

此外，由於小儀老師的工作是華語老師，對於中國籍同事或是新加坡籍同事同樣教授華語課程時，小儀老師也能理解華文體系國家所教授華文的差異。

新加坡學的中文跟台灣中文是不一樣，台灣是注音符號，新加坡的比較像中國，漢語拼音，他們看不懂注音符號，不懂怎麼念。所以有些念法上不同，我覺得新加坡的制度就依照他們國家的，我就覺得不一定要用台灣。像企鵝，他們是念啟月(訪 2016/11/06)。

小儀老師在專科時修習幼兒多元文化教育之必修課程，在修授經驗中獲致對不同文化要有勇於嘗試的態度，對其在新加坡工作時，能以此態度適應環境。

三年級的時候修過幼兒多元文化教育，那時有一次是深度文化之旅，舊式校外教學去華新街吃泰緬食物，第一次嚐試吃平常沒吃過的泰緬食物。另外我們的分組報告做的是家裡拿手菜餚，真的回家請家長做，帶去學校介紹跟同學分享。這兩件事讓我印象深刻，對我幫助很大，會主動去澄清文化不瞭解產生的疑慮；吃的會主動嚐試，不會排斥沒接驗過的食物，從這門課獲得的勇氣和主動(訪 2016/11/11)。

4.文化回應策略之多元文化意識



多元文化意識能對於環境中不同文化觀點，採取揉合與相對文化觀，小儀老師既可理解同處不同文化身分的人感受，提供文化回應能力。小儀老師提到幼兒園的幼兒有些來自中國，能感受中國籍幼兒在幼兒園面對不熟悉的英語環境的心境，「中國的孩感覺比較害怕一點。我發現新加坡孩子很自然可以講英文，環境的關係，其他小孩害怕跟別人溝通，因為要講英文所以不太願意跟別人互動訪 2016/11/07)」，因此，小儀老師在多元文化意識上能回應幼兒的母文化，提供同樣的華語文化讓幼兒在學習上降低適應困難。

5. 每個民族都能獲得尊重之多元族群文化意識

小儀老師對於新加坡是多元種族國家能清楚描述在生活上、政策中，能看出新加坡對於多元種族的重視，「新加坡是新加坡、馬來西亞和印度人組成，英語是中立語言，鼓勵用英語溝通。新加坡政府規定國民屋就是國民住宅不能整棟是單一種族，比例要跟全國差不多，都要容納各種種族比例，不可相差太大(訪 2016/10/05)」。其中舉例新加坡的種族和諧日的節慶，讓他感受新加坡在多元族群文化意識在於每個人都能以自己的族群為榮，也能獲得他人尊重，「新加坡有個種族和諧日在 7/21，校長會特別介紹學校的教職員和學



生是有那些民族組成，會提前跟家長說要辦 party，要小孩穿自家人種族的服裝」。

6.善用語言回應文化之多元語言意識

小儀老師帶的班級是 3 歲幼兒，雖然教得是華語課程，但小儀老師能會使用幼兒熟悉的英語解釋華語的念法與意義。「像歌詞講到綿羊，我就會用英文跟他們說綿羊就是 Sheep，讓他們知道華文的翻譯上會有些不一樣，這是中文的表達方式(訪 2016/11/07)」。小儀老師的做法則是能善用幼兒熟悉的母語融入華語課程，讓幼兒理解語言的使用外，更能讓幼兒理解語法使用意義。

7.多元文化環境的素養為自然的多元種族國家文化

多元文化環境的素養意義在於要能規劃出物理環境能展現出文化差異，但新加坡本身就是一個多元種族的國家文化，在節慶上除了國慶日、種族和諧日，幼兒園的環境有所改變，國慶日則是環境掛上國旗、播放新加坡國歌，種族和諧日則是每個人都穿上自己的傳統服裝，在實際的環境中可見多元文化的形成。圖 2 則是小儀老師在第一年國慶日節慶活動的紀錄分享。



因為國慶日關係
所以園所前天有慶祝活動
全園老師跟小孩都穿上紅下白
小孩們集合在一個地方
然後開始唱著愛國歌曲（還有手勢
唱完就開始玩遊戲之類的
雖然這陣子早上跑小班上華文
下午還要帶大班水彩畫跟美勞課
但看到他們在我上課的時候的笑容
那也就值得了♥

P.s這是一個非常愛皺眉頭的兩歲班小孩，
皮膚白嫩嫩的，老師們都叫他豆花啦，哈哈



圖 1 國慶日的分享紀錄

8. 跨文化人際互動之多元文化關係素養

小儀老師剛到新加坡時，擔憂遭受種族歧視，但因從同事和室友的協助，以及感受新加坡自然的多元種族現象，進而展現在文化親和與文化信任的跨文化能力。

我當到園所的時候，因為是 20 歲就來新加坡，同事很佩服年紀小就能到外國工作，沒有種族歧視感覺，他們會更想幫助我這樣。因為在台灣只要看到不同膚色出現在公車或捷運上就會用異樣眼光看，會被貼上標籤，所以會帶著這種緊張和害怕到新加



坡，也怕被貼上標籤產生種族歧視(訪
2016/10/04)。

就教師多元文化素養內涵文獻資料與實際訪
談小儀老師結果發現，小儀老師多元文化素養
在進入異鄉後，因適應環境與感受生活周遭的
人事物，產生對他者文化尊重的態度與行動，
並能主動與他者文化溝通互動，甚至對自己潛
藏的種族歧視擔憂，也因在環境感受及與他人
互動中消除，進而能展現出對他者文化的友善
與尊重行動力與內化態度。

(二) 多元文化素養再思與形塑，對他者文化所展現的高 度國家文化認同而感動

文化認同是多元文化教育的目標之一，亦是台灣在實施
幼兒園教保課程暫行大綱中的目的-發展幼兒文化認同。認同
是很抽象難以量化具體行為，但小儀老師在進入異國後，從
新加坡國慶日節慶感受到新加坡人的團結與對國家的認同，
這一點讓研究對象意識到台灣人對國家與新加坡人對國家
的差異。

新加坡的團結是可以感受，愛國歌曲和對國慶日的
重視，這是在台灣看不到的。新加坡人的國慶日他
們很開心是覺得很榮耀是新加坡人，而台灣人國慶
日的開心是因為放假，不會有我是台灣人而驕傲的
開心。…每年國慶日也會有超市、機票促銷，T shirt
會印國旗或 51+國旗這樣販售，從這些環境可以感
受到新加坡人非常團結。例如今年奧運比賽游泳選
手是新加坡人奪得新加坡第一面金牌，從第一場比
賽同事就在關注，一直到奪到金牌回國後，新加坡



報紙都是他，連總理也讚賞選手，計程車的跑馬燈廣告也會出現新加坡人奪得金牌，大家都很高興（訪 2016/10/05）。

新加坡的國家信念是讓每個新加坡人以自己的國家為榮耀，完全是多元文化教育所重視的目標，也是台灣當前最期望能從幼教發展幼兒對己文化的認同。新加坡在幼教的做法是透過歌曲、故事和遊戲傳遞愛國的重要，再加上成仁皆有高度國家文化認同的身教影響，自然也會無形中對孩子產生影響。

新加坡的國慶日是 8 月 9 日，去年是第 50 周年，非常盛大，休了 4 天，可是久久才這樣放。今年的話只休一天，沒有特別補假。她們前一個月在住宅掛國旗，掛到國慶日結束後一個月，有的人就是一整年都沒拿下來。我們園所的國慶日也會辦 party，會講國慶日故事，唱完愛國歌曲，小朋友都會唱，我們就會進行遊戲。新加坡的愛國歌曲有分中英文、馬來語和印度語，華語愛國歌曲有一首小人物的心聲，裡面有一句話說「也許我一個人不能成就一番大事業，但能貢獻我的力量」，他們的歌曲都有在傳達愛國的重要。新加坡的國慶日在前一個月會在超市或經過商店聽到廣播，小朋友進到幼兒園都在聽，所以到國慶日就會唱，更何況是聽好幾年。老師也會特別教，尤其是大班的看得懂歌詞，老師就會教。方便幼兒邊認字邊唱，但並不是要小朋友硬背（訪 2016/10/13）。

從小儀老師在生活上、教學的事例說明，新加坡在國家文化認同的目標紮根非常深，這點也是身為台灣人的小儀老師第一次對這樣的文化產生感動，新加坡在這方面的教育落



實，可以成為各國的參考。

(三)多元文化素養的轉化應用在教保職場的具體行為

教師的多元文化素養若能成為有效的轉化教學者，則能促進教師的多元文化素養不是只有認知，而是態度與行動力。以下將從小儀老師的工作內容分析出多元文化素養從一開始的接受到專業知能的意識，扭轉在教學應用。

1.文化接受新挑戰:幼兒沖涼之作息內容

新加坡四季都是夏天的天氣，幼兒在園所活動一天容易流汗，造成不舒適，故安排沖涼的作息時段，讓教師幫幼兒進行沖涼，更換乾淨衣物。這個沖涼的工作內容在台灣僅只有協助幼兒更換衣物，小儀老師表示在台灣的行前會就已經獲悉這個訊息，認為到當地再仔細學習就好。

華語教師，與當地老師工作內容一樣，寫教案，帶幼兒戶外活動，跟台灣沒有太大差異。最特別是要沖涼洗澡，這是新加坡的風俗文化特色，四季都是夏天，收托時間是早上七點到晚上七點，看家長要放的時段多長，所以幼兒都待 12 個小時，在學校都會玩得流汗，所以有準備毛巾和衣服，基本上小孩都會沖涼，因為會流汗。當時校長告知要沖涼，也請老師指導沖涼的注意事項，怎麼打肥皂阿。之前仲介公司行前說明會就有稍微提到新加坡的環境，那時候就有想說到這裡再看老師怎麼做，畢竟台灣沒有這樣的特色，所以是順其自然的心態(訪 2016/10/16)。

由於小儀老師在專科即有修過保母照護課程以



及到托嬰中心實習經驗，在對於嬰兒洗澡的工作並無太大的擔憂；只是對於在新加坡幼兒園的場域，小儀老師連結到的是文化差異所衍生的注意須知。

2.文化適應:簡體字、同事相處與家長教養

新加坡主要語言為英語，雖有華語，但文字書寫以簡體字為主，學習系統以羅馬拼音，不同於台灣的中文教育系統。小儀老師對於教案等書面記錄需要撰寫出簡體字，以及書寫表現在剛開始感到困惑，因過去並無相關經驗，但簡體字在技術上較易克服，使用語言的翻譯軟體，將繁體字翻譯為簡體字，小儀老師在謄寫到教學日誌上，如圖 2。

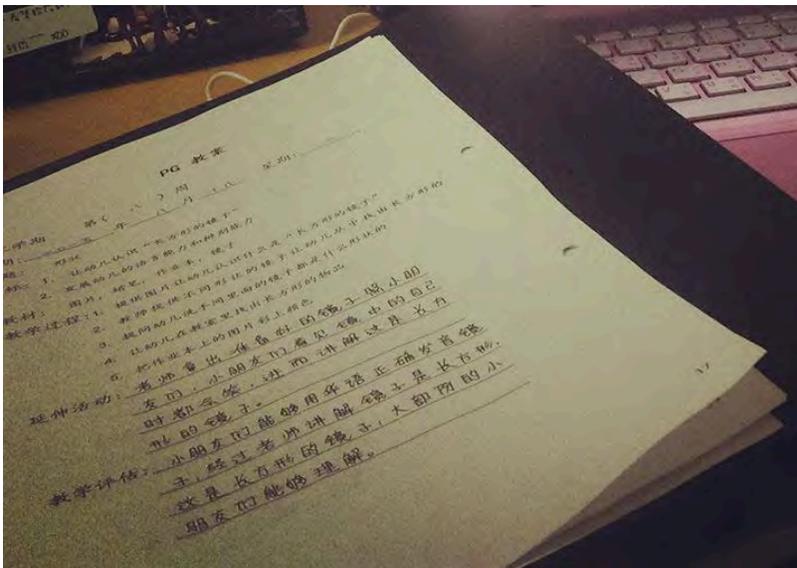


圖 2 小儀老師第一年的教學日誌照片(簡體字)



在同事相處上，由於面對來自不同國家的華語老師與英語老師，小儀老師比較會常諮詢新加坡籍的華語老師在教學上的盲點，共同找出解決方法。

我剛進去的時候，校長會安排我到每一班去跟老師學習，有一個教學五年的新加坡老師，大我2歲，一職工作到現在，也是教小班，他的教學經驗很豐富，當我發現自己的教學有些疑問，我也會請教他。當他講出來的意見讓我有衝突時，我們就會一起去問校長，看以前有沒有更好的案例可以解決(訪 2016/11/07)。

新加坡同事的友善回應，讓小儀老師在工作職場上有感受到被幫助的溫暖，也因此，小儀老師對於同事間的相處很肯定的表達雖然有不同國籍的同事，但彼此就是互相幫忙，也更能看到跨文化的互動能力表現。

小儀老師提及新加坡家長會教導幼兒尊師重道，不若台灣的家長在親師互動是緊張的關係，這一點是小儀老師感到訝異的。

我們的家長會要小孩尊重老師，比如說小朋友要回家了，看到家長來接很興奮，馬上就跑到家長那，但是新加坡的家長就會告訴小孩說去跟老師說再見，而且要小孩做到才帶小孩離開。這點跟台灣的家長比較不同(訪 2016/10/08)。

親師關係一向是台灣各教育階段最為緊張的，面對於台灣現在的家長教育心態與價值觀差異，



小儀老師反而在新加坡感受到尊師重道的意涵，更能感受被尊重的溫暖，這點是在台灣比較少看到的現象。

3.文化差異的矛盾:幼教專業理念的衝突

由於小儀老師工作的場域就有不同國家的同事，剛開始小儀老師是跟中國籍的華語老師共同帶班，小儀老師對於中國籍同事重視教學以及威權方式進行師生互動較不認同，與小儀老師在台灣接受的幼教理念不同。

跟中國老師一起帶班，當時有一個小孩喜歡用左手，用左手比較順，當時在做勞作，中國老師很堅持要小孩用右手完成作品。當時我有疑惑說為什麼要強硬小孩用右手做作品。結果中國老師回答我說就是要改過來。像他們做事就會比較一板一眼，我的彈性會比較高一點。我覺得比中國老師來講我有耐心，像是吃飯，我會有耐心讓孩子慢慢吃，中國老師就會說不要吃整個拿走。像玩玩具也是一樣，我會提醒還有多久(只有我的時候)，可是中國老師就會直接結束。沒有給小孩緩衝時間，沒辦法了解小孩想法和想玩的心態，有些小孩就會覺得突然要收玩具就會哭呀鬧呀，可是中國老師就會更強硬要他們做。我發現他們跟小朋友會有距離感，比較少抱他們和互動，比較著重在教學，部會跟小孩聊天，像是當下小孩出現什麼問題，他們解決完就結束。像我會去分享今天生活周遭發生的小事，和孩子討論，以後遇到該怎麼解決，和生活常規(訪 2016/11/09)。

從小儀老師的回應當中，對於同事的教育理念產生疑惑，並能感受幼兒的心情，反而以「一



板一眼」文化差異的詞語定義同事的行為，而非去思考同事的幼教背景學習模式。同樣的，接受台灣幼教模式的小儀老師，對於教學進度和拿筆寫字不認同，在台灣先進的幼教開放教育而言，屬傳統教學，甚至是違反幼兒發展專業知能，因此，小儀老師並未去干涉同事的帶班方式，她用自己的方法與幼兒互動，建立自己的教育理念和教學模式。其幼教專業並未受到文化差異而有所改變。

4.多元文化素養在教學上的扭轉:台灣幼兒園教保暫行課程大綱精神的融入改變

小儀老師目前在新加坡工作第二年，對於新加坡的幼教理念無法認同，尤其是四歲以上的幼兒必須拿筆寫字，以及有教學進度，這是在開放教育中不會看到的幼教現象。尤以接受台灣五年幼教專科養成教育的小儀老師，在其學習與實習歷程接受開放教育的理念進而落實，新加坡的幼教做法確實讓小儀老師感到不適。

新加坡老師蠻注重在教學，小孩每天的教學進度一定要趕上，有時間就是要補課，有他們的壓力在。4歲就會開始拿筆，寫簡單的華文，可能寫「大」、「小」簡單的字，撇那彎鉤豎橫之類的，英文就寫字母。3歲要升4歲班(下學期)也會寫字，是描字跟著虛線去寫，教華文的數字寫法，一是一橫，二是兩橫，就是要拿筆寫在紙上，才叫寫(訪2016/11/05)。



小儀老師所帶的班級是三歲幼兒班，為堅持台灣給予的幼教專業信念，小儀老師像校長爭取其教學方式與內容，透過溝通，讓校長理解對孩子最適宜的教育為何，也因為堅持台灣的幼教訓練作法，讓其他老師感到羨慕，但其他老師無法脫離教學進度的新加坡幼教策略。

決定課程是校長的權力，我一開始跟校長提出，校長有很意外需要這麼多戶外活動時間，在我還沒來之前，他們小孩最多一周只有戶外半小時。我是拿台灣來比較，每天要大肌肉活動要半小時，會流汗會喝比較多水，比較健康。他聽懂後就說沒關係我決定就好。戶外的大肌肉活動我會幫他們爭取多一點，像我們有五個年齡層的班級，我是第二個，最後一個就是幼幼班，有些人走路不穩。我的班是走路很穩可以爬梯，就可以帶出去。我的上一層是開始學寫字的，他們老師也是很羨慕我們可以出去跑，但是他們就是只能坐在教室上課，有時候連補課時間都沒有，更不用說像我們這樣戶外運動(訪 2016/11/11)。

小儀老師面對於文化差異，仍可以堅持在台灣所接受的幼教專業訓練，進而影響在新加坡幼兒園課程，「我的部分就是勞作多一點，引發想法的遊戲或是談話(訪 2016/10/13)」，由此可見小儀老師的多元文化素養在教學上的轉化，能以台灣的文化影響新加坡當地文化。

5.多元文化素養對同事在教學上的改變:以台灣



幼教文化為榮

小儀老師除了在課程上的扭轉外，原本中國籍的同事在帶班方式如小儀老師所說的一板一眼與權威教學模式，在觀察小儀老師和孩子互動的方式後，也悄悄地改變了。

一開始中國籍老師會好奇為什麼我有耐心，要不要就一句話就好。跟他代班快半年，我有感覺他有再觀察我的帶班方式，後來他調班後，我發現他帶班的方式有改變了，被我潛移默化。應該比較多改變是跟小朋友講話的語氣、內容和動作，像我跟小孩講話會平視，不要讓小孩覺得我高高在上，我會用溫柔的語氣跟他們講，這個部份我有看到中國老師改變很多。其實我很開心，以前搭班跟他有很多不同想法很多分歧，但她現在這樣跟小朋友相處得比較好。也會覺得至少被他帶的小孩比較不會有那麼多壓力恐懼。我替孩子感到很開心(訪 2016/11/17)。

雖然小儀老師在面對文化差異與適應當中，以堅定自己的幼教專業知能落實於教學中，並能影響同事的帶班方式，讓小儀老師非常的有成就感，也可見台灣的幼教專業知能的文化，也讓小儀老師無形中產生高度認同，進而實踐在教學現場。

五、研究成果討論

(一)多元文化素養的內化與轉化在於獲致他者文化接受
根據研究結果可見小儀老師在多元文化素養的內涵關



鍵在於文化差異，而在適應他者文化過程中感受到他者文化的友善與接納，以至於對於不同文化的禁忌，小儀老師都能自然而然直接尊重，甚至內化成在行動上，以不造成他人不好感受為旨。這種理所當然的自然尊重他者文化，是多元文化教育所要弘揚的精神，因此，在討論多元文化教育困難之際，或許可以思考若持文化親和概念宣揚，在尊重他者文化的情意態度就能扎根落實。另在文化認同，不可否認新加坡的做法確實深入人心，此舉仍可為我國在發展文化認同的目標上可做為參考策略。

(二)多元文化素養與幼教專業知能的相互作用產生的效益

小儀老師接受的是屬台灣文化的幼教專業知能，亦即在開放教育的概念下，幼兒不會只是玩，而是玩的有教育意義，這是台灣幼教近幾年成為各國參照的特色——在玩得多的西方文化與教得多的東方文化取得中立平衡。小儀老師帶著台式文化的幼教理念在新加坡幼兒園任教，影響了該班的課程內容。由此可見，小儀老師感動新加坡人具有愛國情操的高度國家文化認同，而小儀老師身上也可見對台灣幼教專業訓練的高度認同，且小儀老師也確實表現出在文化回應教學策略，改變幼兒的學習方式。

(三)多元文化素養有助於幼教專業知能的深化改變

小儀老師對於不同國籍的同事在教學上即便有些教學信念不同，但小儀老師並未直接要求對方改變，而是能理解在新加坡的幼教政策下，老師也是出於無奈，但能看見自己的教學方式改變其他老師在師生互動的行為，而在彼此相處



過程中，也沒有因文化差異而有偏見或負面觀感，也讓小儀老師更有信心實踐幼教專業信念在教學現場，並能關注學生的母文化背景進行教學轉化。

六、結論

本研究以個案研究的方式，訪談在新加坡幼兒園擔任華語教師其多元文化教育素養的內涵與轉化改變，發現新加坡的國家文化認同從生活與幼兒教育扎根落實，確實讓新加坡人以己文化為榮的愛國情操涵養，這對各國在推動多元文化教育時可做為參考的借鏡。由於受訪者在台灣接受五年的幼保專科養成教育，也曾修授過多元文化教育課程以及實務操作課程訓練，以至於能在新加坡帶著勇於嘗試的心態，適應環境，同時也在工作場域有所表現。而受訪者在多元文化素養的轉化確實能整合幼教專業信念，落實於教學轉化，不但扭轉幼兒的課程教學，也改變了同事和幼兒的師生互動行為。



參考文獻

中文部份

- 王千倬(2013)。教師多元文化教育專業發展之可能途徑。《教育與多元文化研究》，9，頁 37-69。
- 生活文化(2014)。因為你值得！台幼教師赴星待遇比當地人多 1 萬。2014 年 5 月 5 日，取自
<http://ck101.com/thread-2979643-1-1.html>
- 吳芝儀、廖梅花（譯）(2003)。質性研究入門：紮根理論研究方法(初版)。Anselm Strauss & Juliet Corbin。
- 吳瓊洳（2007）。多元文化課程評鑑指標之建構--以新臺灣之子學校課程為例。《花蓮教育大學學報》，27，頁 85-106。
- 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，頁 119-130。
- 周佩諭(2005)。幼兒園多元文化課程之行動研究—以電腦多媒體輔助教材之設計為例。國立屏東科技大學幼兒保育系暨碩士班碩士論文，未出版，屏東縣。
- 周佩諭(2010)。幼兒多元文化課程設計與實施之個案研究-原住民教育與新移民教育的焦點。國立台南大學教育經營與管理研究所博士班博士論文，未出版，台南市。
- 林乃馨(2008)。職前幼兒教師多元文化素養之培育-Ford 之觀點。《華醫社會人文學報》，17，頁 139-146。



林慧玲(2010)。新加坡公立幼稚園教師多元文化教育素養之調查探究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

邱嘉琪 (2014)。起薪 56k 新加坡徵幼兒華語教師，2014 年 12 月 11 日，取自
<http://news.cts.com.tw/nownews/society/201412/201412111556079.html#.Vgt3-6OheUk>。

黃政傑(2000)。多元社會課程取向。台北：東華。

葉嘉瑜(2011)。新竹縣市國小教師的多元文化素養與新移民女性家長親師互動之相關研究。中國文化大學生活應用科學系碩士論文，未出版，台北市。

簡立新(2015)。台灣幼教亞洲第一大陸照搬。2015 年 5 月 5 日，取自
<http://www.chinatimes.com/newspapers/20150223000565-260301>。

譚光鼎、劉美慧、游美惠（編）（2010）。多元文化教育（二版）。台北：高等教育。

英文部份

Banks, J . A . (1979). S haping t he f uture of multicultural education. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 237-252.



- Banks, J . A . (2001). *Multicultural education issues and perspectives (4th ed.)*. Boston:Allyn & Bacon.
- Lee, A., Poch, R., Shaw, M. &Willians, R. (2012). Developing a Pedagogy that Supports Intercultural Competence. *ASHE Higher Education Report*, 38(2),pp.45-63.
- Han, H. S. & Thomas, M. S. (2010). No Child Misunderstood: Enhancing Early Childhood Teacher's Multicultural Responsiveness to the Social Competence of Diverse Children.*Early Childhood Education Journal*, 37, pp.469-476.
- Hasslen, R. C. & Bacharach, N. (2007).Nurturing Multicultural Competence in an Early Childhood Graduate Teacher Licensure Program.*Action in Teacher Education*, 29 (1), pp.32-41.
- Keengwe, J . (2010). Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers Through Multicultural Education Experiences.*Early Childhood Education Journal*, 38, pp.197-204.
- Kelly, B. &Gayles, J. (2010). Resistance to Racial/Ethnic Dialog in Graduate Preparation Programs Implications for Developing Multicultural Competence.*College Student Affairs Journal*, 29(1), pp.75-85.
- Morrison, G . S . (2003). *Fundamental of early childhood education*. New Jersey: Upper Saddle River.



- Pang, V. O., Stein, R., Gomez, M., Matas, A. & Shimogori, Y. (2011). Cultural Competencies: Essential Elements of Caring-Centered Multicultural Education. *Action in Teacher Education*, 33, pp.560-574.
- Richards, J. C. (2015) Creating and Sharing Annotated Bibliographies: One Way to Become Familiar with Exemplary Multicultural Literature. *Reading Improvement*, 52(2), pp. 61-69.
- Stevens, E. Y. & Brown, R. (2011). Lessons Learned from the Holocaust: Blogging to Teach Critical Multicultural Literacy. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(1), pp.31-50.
- Strain, L. B. (2002). Multicultural Literature: Meeting the Challenges of Literacy Learning in Classrooms of Linguistically Diverse Students. *Claremont Reading Conference Yearbook 66*, pp.50-57.
- Ukpokodu, O. (2011). Developing Teacher's Cultural Competence: One Teacher Educator's Practice of Unpacking Student Culturelessness. *Action in Teacher Education*, 33, pp. 432-454.

