

## 融入越南文化之反偏見課程行動研究： 教學歷程與幼兒族群關係發展

張曉婷\* 辛靜婷\*\*

本行動研究呈現融入越南文化反偏見課程之教學歷程，及探討幼兒族群關係之發展。第一作者在南部一所國小附幼任教並邀請協同教師、30位幼兒及家長參與研究，蒐集及分析訪談、觀察、專家會議、省思札記等資料。行動初期教師文化知能不足與幼兒族群關係薄弱，因應策略為諮詢多元意見、設計由淺入深活動、及運用社區越南資源。中期少數幼兒對越南族群具負向態度，解決方法為引導幼兒對差異正向表達、利用戲劇和繪本深化對偏見的理解與提出反偏見策略。後期幼兒誤解越南文化，因應策略為探訪新住民家庭知識基金、扮演越南小吃店情境、及比較臺越文化。幼兒族群態度由多數正向表淺轉為全數正向親近；族群認知從缺乏轉為豐富；新住民之子族群認同，一位從表淺到豐富、從怯於表達到主動有歸屬感，一位從冷淡到親近、從缺乏動機到被動分享，但仍以主流文化優先。

關鍵字：文化融入、族群關係、新住民子女、越南、知識基金

\* 作者現職：高雄市大寮國小附設幼兒園教師

\*\* 作者現職：國立清華大學幼兒教育系副教授

---

通訊作者：辛靜婷，e-mail: cthsin@mx.nthu.edu.tw

## 壹、緒論

根據教育部統計，新住民子女為國小學生比例從 2004 年的 2.17%逐年上升，至 2019 年雖成長趨緩，但仍上升至 8.45%（教育部，2019），新住民人數至 2019 年約 55 萬人（內政部，2019），新住民成為臺灣的四大族群之一，然而社會大眾對於新住民家庭仍普遍存有偏見或歧視，像是認為新住民教育程度低，沒有能力教養子女，或是來臺只是為了賺錢（夏曉鶻，2001；張碧如，2007）。第一作者身為公立幼兒園教師，在執行本研究前一年，因班上有新住民子女，因此陸續零星進行針對印尼和越南之語文、食物、節慶等活動，觀察到教室內少數主流族群幼兒表現出不接受新住民及其子女的華語腔調與母國語言，而新住民子女則是在媽媽的飲食分享教學活動中，怯於分享自己所知的越南事物、缺乏學習母親文化的動機，對於新住民家庭的不適應及新住民子女對母親文化缺乏認同，似乎在幼兒時期就開始發展。

幼兒時期正在發展自我認同和了解自己與所屬團體的關係，也開始理解自己與他人的關係，族群關係發展可分為族群認知、族群態度、和族群身份認同三方面探討（Phinney & Ong, 2007; Phinney, 1992; Sheets, 1999），包括對不同族群的知覺與知識、對不同族群的偏好、及對所屬族群的歸屬和認同。由於幼兒對世界的所知有限，對於不同族群的認識易因不熟悉而發生不適應，並會在族群交流上產生誤解與挫折，所以教師需要設計反偏見課程，運用能幫助幼兒正向分辨與形容族群身份、特徵、文化等活動，引導幼兒對多元背景幼兒的認識。同時教師也應培養幼兒批判思考、指認與描述不公平正義的事情，而當偏見或歧視發生在不同族群幼兒互動時，教師也應適時引導合宜的相處方式，及幫助幼兒增能面對偏見或歧視（張耀宗，2016；Derman-Sparks, Edwards, & Goins, 2020; Derman-Sparks & The A. B. C. Task Force, 1989）。

新住民子女認同的形塑經歷內在與外在互動的影響，新住民子女在家庭與學校間文化差異中調適，其所面臨的挫折與壓力複雜，需要教育者協助與引導其發展雙文化認同，孩童若能同時認同家庭所屬族群文化與主流文化，將有利其抵抗社會對該族群的偏見、有較好的學業成績和有助向上社會流動（Berry, 2007; Lee, 2005; Zhou & Bankston, 1998）。

學者提出移民家庭具豐富的知識基金（funds of knowledge）（Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992），其中跨國經驗可作為課程的資源（例如：Hsin, 2017; Lam & Warriner, 2012），也強調新住民母親帶來的多元生活樣貌，深切影響幼兒認知、社會、語言、情緒等發展，應該將其文化融入課程當中，讓幼兒同時認同主流及母親所屬族群文化（林彩紉，2007；Ramsey, 1995）。

綜上所述，臺灣存在豐富的新住民文化資源，但在搜尋近十年國內關於新

住民子女的研究中發現，雖然新住民子女的教育議題逐漸受到重視，但融入新住民文化之課程實證研究卻很少，且多為國小及國中以上之課程（例如：劉美慧、陳亮君、鄭玉春，2010；顏佩如、林冠吟、詹正傑 2010），幼兒教學研究相當稀少（周佩諭，2012）。此外，國內幼兒多元文化課程研究較少觸及偏見議題討論（例如：吳雅玲，2009；宋敏慧、胡淑美、郭李宗文，2009；周佩諭，2012）。鑒於國內針對幼兒族群關係發展的反偏見取向多元文化課程研究稀少，及第一作者在教學現場發現主流和新住民幼兒的族群關係問題後，興起進行融入越南文化主題教學行動研究的想法，以解決教學問題。選擇以越南文化為主題的原因：一、本研究場域中，東亞南裔新住民子女之母親皆為越南裔；二、全臺東南亞裔新住民中，越南裔新住民所占比例最高（內政部，2019），值得更多反偏見課程研究上的關注。希望本研究能對發展融入新住民文化之幼兒課程與促進幼兒族群關係發展提出貢獻。本研究的研究問題如下：

- 一、實施融入越南文化反偏見課程之課程規畫與教學歷程為何？
- 二、實施融入越南文化反偏見課程如何影響幼兒族群關係發展？
  - （一）課程實施如何影響主流族群幼兒對越南裔新住民族群的族群認知和族群態度？
  - （二）課程實施如何影響越南裔新住民子女對越南裔新住民族群的族群認知、族群態度、和族群身份認同？

## 貳、文獻探討

為促進班級幼兒族群關係發展及發展深度探究越南文化之主題課程，本研究結合反偏見課程及知識基金觀點，以規劃、反思、與調整課程。同時探討幼兒族群關係發展歷程相關文獻，據此發展課程並探究本課程對幼兒族群關係發展之影響。

### 一、促進族群關係發展之幼兒多元文化教學

#### （一）反偏見取向多元文化教育課程

反偏見取向學者反對幼兒多元文化教育即是帶領幼兒認識和主流文化不同的飲食、服裝、節慶等異文化，他們認為此類的旅遊者課程（tourist curriculum）容易造成對多元族群的破碎了解和刻板印象，零星舉辦這類文化體驗活動，反而傳遞多元背景家庭文化是不重要的，無法幫助幼兒族群關係發展。相反地，反偏見課程取向教學著重讓幼兒在教室環境布置和課程中，隨時能接觸多元背

景幼兒的事物和議題，強調民主尊重的教室氛圍，教導幼兒以生命共同體的觀點去認識各族群文化的相似與相異處，能理解、欣賞、共享社會中不同的文化，與不同族群建立正向的互動及認同自身文化（Derman-Sparks et al., 2020; Derman-Sparks & The A. B. C. Task Force, 1989），最終希望學生發展全球主義和能力（globalism and global competency），成為世界公民，具備知識、技能和態度在國內外不同文化間行動和運作，追求全球族群價值及具人道觀點和能力（Banks, 2016）。

此外，此種課程強調讓主流族群幼兒去除種族中心主義及文化優越感，發展同理心與尊重少數族群文化，同時在教師的引導下，協助幼兒調適因為文化差異而產生的不適應，例如：幼兒對不熟悉語言的嬉鬧、對不熟悉食物的負面評價；並引導幼兒覺知與處理偏見與歧視行為，在偏見或歧視發生的當下，教師應積極介入，找出真正衝突的原因，並提供合理的解決方式，同時也培養幼兒對不正義之事產生行動的能力。另一方面，也要讓非主流族群幼兒能逐漸發展對自我族群的認同、及面對偏見或歧視時有保護自己的能力（劉美慧，2000；Derman-Sparks & The A. B. C. Task Force, 1989; Ramsey, 1995）。

國內針對如何幫助幼兒深入了解多元背景家庭及面對偏見和不公義的相關研究稀少，例如：吳雅玲（2009）帶領幼兒認識社會階級和對下層階級的偏見；周佩諭（2012）和宋敏慧、胡淑美、郭李宗文（2009）讓幼兒認識新住民和原住民文化及偏見。鑒於國內針對幼兒族群關係發展的反偏見取向多元文化課程研究稀少，本研究將可彌補此缺口。

## （二）知識基金取向的多元文化教學

本研究採用 Moll 等人（1992）提出的知識基金（funds of knowledge）觀點來發展融入越南文化的課程。知識基金強調少數族群家庭所蘊含豐富的知識和技能，家庭運用這些和經濟活動、家庭運作有關的知識技能來維持家庭正常功能，像是農業、礦業、畜牧、機械維修、家庭管理等。Moll 和 Gonzalez（1994, p. 441）指出「知識基金可以形成教育的基礎，他涵蓋了社會、學術、和智能等議題，而不只是單純學習技能」。研究者強調將這些家庭知識基金整合進教學中，能幫助學生提升學習動機及從舊經驗中學習新的概念。

豐富的跨國經驗（transnationalism）為母親為越裔新住民家庭的知識基金之一。Hsin（2017）的研究發現幼兒在跨國經驗中習得越南語言語文化及其他知識，跨國經驗包括拜訪越南、打跨國電話、聽越南歌和故事、去越南餐廳和商店，及和母親的越南朋友互動。越南裔新住民在臺灣生活的經驗是跨國的，在味覺、生活方式、語言、教養方式的調適與選擇中，超越了國家的界線，創造了新的文化視野（王宏仁、郭佩宜，2009），例如：臺越往返之間的資訊、臺

越飲食融合、與同鄉的聚會、雙語言的使用等（林開忠，2009），皆是越裔新住民家庭中值得融入課程的主題。

## 二、幼兒族群關係發展

### （一）幼兒族群關係發展三面向

多元文化教育的目的之一是促進多元族群關係的和諧，最終讓學生成為世界公民，教師必須要了解學生所具備與接觸到的族群背景與關係，並將其融入教學活動中以引導幼兒接受與肯定不同族群的人（周佩諭，2012；常雅珍，2010）。在族群關係的發展上，可從族群認知、族群態度、及族群身份認同三面向探討（Phinney, 1992; Phinney & Ong, 2007; Sheets, 1999）：首先，族群認知是個體能理解生活環境中多元族群相關知識，包括族群的外貌、衣著、飲食、習俗、歷史、行為模式等，將其納入自己的認知系統，並據此去組織、標記及分類自己及他人的族群，熟悉正向族群交流相關知識（Phinney, 1992; Phinney & Ong, 2007; Sheets, 1999）。

再者，族群態度是指幼兒透過與家庭成員、教師、同儕等社會脈絡的互動，建立對多元族群文化特質的偏好，形成正向或負向的態度（Rotheram & Phinney, 1987; Sheets, 1999）。若幼兒生活的家庭、學校與社區具某種程度的族群歧視主義，容易讓非主流族群幼兒產生對自我族群負面的態度，且無力對抗偏見；而主流群幼兒則容易有民族優越感，並對其他族群產生偏見或歧視，因此多元文化教育的實施，希望培養幼兒欣賞與尊重多元族群的態度及適應多族群組成的社會（Derman-Sparks et al., 2020）。

第三，族群身份認同是幼兒以族群認知與族群態度為基礎，根據族群在社會中的地位、及自己的認知與興趣，以上述為線索自我標註為某一族群並和其他族群作區別，對自我族群相關的文化活動做偏好選擇與模仿參照團體的行為，其中也包含情感上的依附和以身為族群成員為榮（Phinney, 1992; Rotheram & Phinney, 1987; Sheets, 1999）。

### （二）主流與非主流幼兒族群關係發展

個體為適應以主流族群為主的社會環境，會發展族群關係之策略，並因此調整其族群認同模式。族群關係是流動及長期發展的，Banks（2016）提出六種族群關係階段，可用來檢視個人族群關係發展，此六階段分別為：1. 文化心理囚禁階段，弱勢族群因感受到社會對其族群的負向信念，因此發展對自我族群負向認同，或強烈同化成主流群體。2. 文化概括階段，相信自我族群優於其他族群，因此自願與其他族群隔離。3. 族群認同澄清階段，個人能釐清自己的族群認同，並對其他族群有正面認知與態度。4. 雙文化主義階段，個人有強烈的

動機想要在所屬少數與主流的雙文化間順利運作。5. 多元文化主義與反思的國家主義階段，具正向族群關係，能理解、欣賞、共享在同一國家內不同族群的文化。6. 全球主義和能力階段，具追求全球族群價值及具人道觀點和能力，培養自身為世界公民。幼兒處在族群關係發展初期階段，然少有研究深入探究此階段之發展。

因為所屬族群在社會所擁有的權力與資源不同，主流和非主流族群幼兒的族群關係有不同的發展重點，以下分主流與非主流幼兒討論。

### 1. 主流族群幼兒族群關係發展

在主流族群的族群關係研究中顯示，主流族群兒童由於人數上的優勢，若較少接觸多元族群或缺乏正向引導，在族群認知上會較缺乏對少數族群的辨別和欣賞能力，也可能較少數族群兒童表現出較明顯的族群偏見，以致發展負向族群態度及族群互動關係(陳麗華, 1997; Nesdale, 2000)。陳麗華、劉美慧(1999)的研究發現，主流孩童隨著年齡愈大，越會接受主流玩伴；對他族的意象及接納度都較本族低。此外，主流族群幼兒易對自己的主流特權視而不見，面對公平正義問題缺乏同理心與批判性思考的經驗，因此其對於族群的理解需要有成人引導，以避免偏見和歧視(Derman-Sparks et al., 2020)。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些迷思，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異同中，練習表達自我看法、強化自我認同、並且接納不同文化。

### 2. 非主流族群幼兒族群關係發展

由於主流族群文化往往被賦與正統地位，非主流族群幼兒較容易傾向接受主流社會價值，並可能負向認同自我族群或迷失自我(陳麗華、劉美慧, 1999)。同時偏好我群與他群的雙文化參照是多元社會中的理想文化調適類型(Banks, 2016; Berry, 2007; Lee, 2005)，然而在臺灣少數族群孩童難以發展雙文化認同。研究發現原住民族孩童因難以抵抗強勢主流文化，而產生對自我族群認同之衝突(陳麗華、劉美慧, 1999; 黃文定, 2008)；而新住民子女研究也發現，母親母國文化被父親主流文化遮蓋，導致新住民子女較缺乏母親族群意識線索，而在族群態度與認同上傾向靠攏主流文化，並表現出對母親族群文化落後等負向觀感(徐榮崇、徐瑞雲, 2007; 馮涵棣、梁綺涵, 2008)。

主流幼兒發展正向族群關係及多元背景幼兒發展雙文化能力，需要更多的多元文化課程支持，然目前針對幫助幼兒發展族群關係相關課程研究較為缺乏，本研究可以彌補此研究缺口。

## 參、研究方法與歷程

### 一、省思中精進的行動研究

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實踐歷程，採取行動研究法省思、計畫、行動的循環步驟以發展課程，在解決問題的過程中驗證理論、精進行動方案，並以歷程中所得的知識和證據導向各階段的實踐（蔡清田，2013；McNiff & Whitehead, 2010）。本研究進行約兩個月的課程，每日進行一小時主題活動，依教學所遇到的問題、行動方案實施及評量之循環歷程，將研究分為三階段：一、解決教師知能不足及幼兒族群關係薄弱；二、解決少數幼兒對越南文化負向態度；三、解決課程深度不足。本研究透過行動研究法的循環步驟，不斷精進修正教學方案。

### 二、融入越南文化主題課程規劃與修訂

本研究依據文獻將主題擬定為「越南食物好好吃」，以貼近幼兒生活，探討越南與臺灣飲食文化的差異與臺越文化交流，引導孩子正向欣賞、理解、認同差異，設計上以越南的特產、越南小吃與越南小吃店為主要概念，而隨著研究進行所遇到的挑戰逐步修正，最後實際進行的主題及活動網如圖 1（活動內容見附錄一），課程規劃轉變與教學歷程在研究發現中呈現。

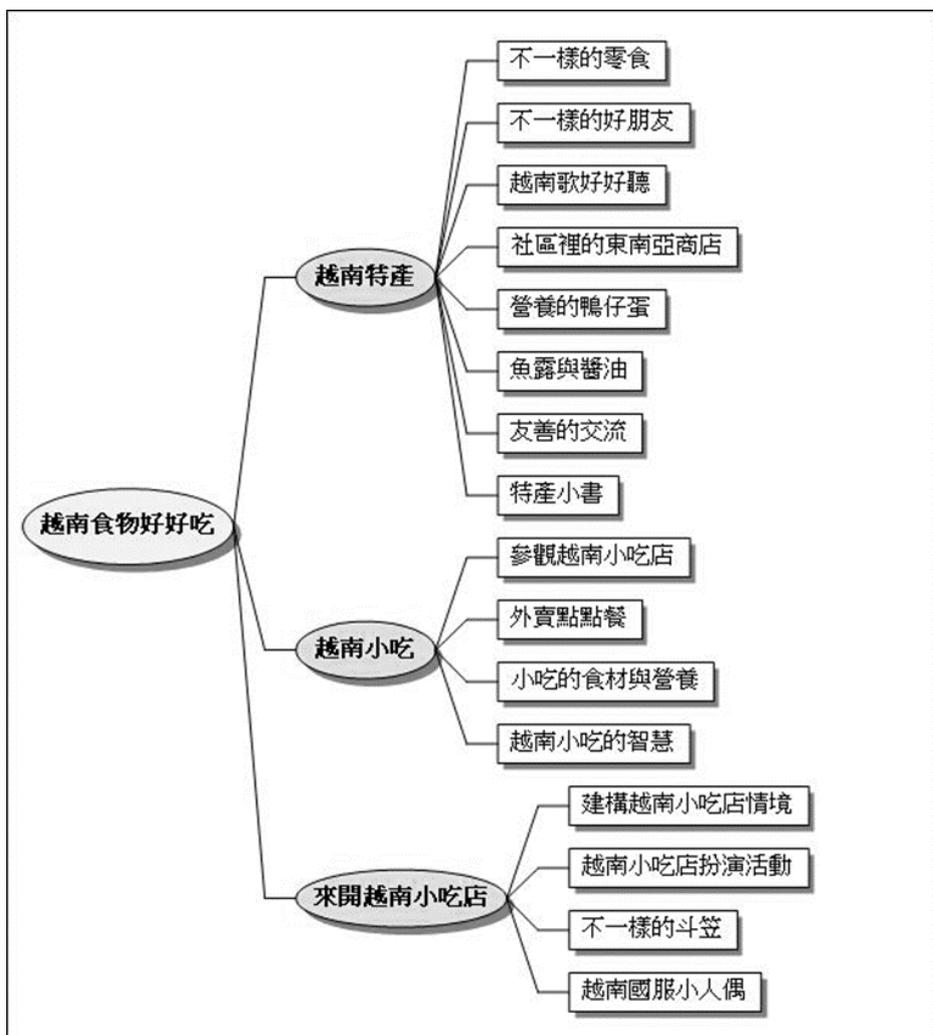


圖 1 融入越南文化主題概念及活動網

### 三、研究場域與研究對象

本研究場域為第一作者之服務單位，位於南部市郊工業區旁的公立國小附設幼兒園，第一作者在該單位服務 7 年，有 10 年教學經驗。除第一作者，研究對象尚有同班協同教師（具 17 年教學經驗），及其班上 13 位大班生、14 位中班生、3 位小班生與 5 位家長，其中兩位大班幼兒母親為越南裔新住民、一位大班幼兒母親為陸裔新住民、其餘 27 位幼兒雙親皆為臺灣人，全為閩南族群；越裔新二代娟娟的父親是勞工，主要使用語言是華語，母親主要使用語言也是

華語，但因在家中經營越南小吃店，也會在家中使用越語，並且經常教配偶和一子一女越南語；另一位越裔新二代態態的父親是勞工，主要使用語言是華語以及閩南語，母親為自助餐店臨時工，也主要使用華語。研究者在研究前取得所有研究對象法定代理人或本人之知情同意書，以保障其自願參與、隱私權和隨時終止參與研究等權利。

#### 四、資料蒐集與分析

為有效落實省思、計畫、行動的行動研究循環步驟，以發展本課程，研究者蒐集以下研究資料：(一)主題教學觀察，紀錄每日一小時主題教學活動，共 38 次；(二)學習區軼事觀察，紀錄每日幼兒學習區活動，共 38 次；(三)研究省思，記錄每日教學及研究省思，共 38 篇；(四)幼兒學習單與教學活動作品、(五)專家學者會議記錄，討論研究規劃、評估、調整，共 6 篇；(六)家長訪談紀錄，詢問家長越南文化，訪談 5 位家長，每人 1 至 6 次，每次 5 至 15 分鐘，共 12 篇記錄。各資料代碼第一字分別為「教」、「觀」、「研」、「單」、「專」、「訪」。

此外，為了解本課程對幼兒族群關係發展之影響，研究者針對 13 位大班幼兒在課程前後進行族群關係訪談，並將訪談錄音轉譯成逐字稿共 26 篇，資料代碼為「訪及學生代號」。由於大班幼兒口語表達能力較佳，因此除透過觀察外，研究者在參考文獻及與學者討論後，設計了族群認知、族群態度與族群身份認同（此面向僅針對兩位新住民之子訪談）三個面向訪談題目（見附錄二）；其餘 17 名小、中班幼兒族群關係發展，則從主題教學與學習區軼事觀察中分析。

資料蒐集後進行系統性的整理、分析、歸納做初步編碼，並透過和文獻的對照、與輔導專家、協同教學者、教育界夥伴反覆的討論，逐步指認與釐清行動研究各階段問題、解決方法、及成效（McNiff & Whitehead, 2010）。研究者並運用長期參與、多元資料蒐集以進行三角校正、同儕審視、及檢核線索建立等方式增加研究信實度（Creswell, 2007）。

### 肆、研究結果

#### 一、行動研究前期

##### （一）問題：教師文化知能不足與幼兒族群關係薄弱

##### 1. 教師文化知能不足

在研究前期第一作者透過與學者（即第二作者，為本研究諮詢學者及共同

作者)的討論中發現教學活動零散：「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，最好是可以用主題網的方式將概念呈現，再設計活動會好一點(研 0412)」；此外在討論到要增加魚露與鴨仔蛋的體驗與介紹時，第一作者表示沒有把握以自己都不敢嘗試的越南食物設計教學活動，學者則提醒：「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 0428)」，點出了第一作者的文化知能不足所形成的偏見，使教學活動的方向窄化，並且容易帶給幼兒與越南族群相處的負向示範。

### 2. 幼兒族群關係發展薄弱

分析課程實施前的大班幼兒訪談發現，幼兒針對越南的族群關係發展薄弱在三面向呈現：第一，幼兒越南族群態度多數正向但表淺，在 13 位幼兒的訪談中，有 11 位幼兒對訪題中的半數以上的越南事物皆能接受且友善，僅有 2 位幼兒對越南族群的態度是負向多於正向，但態度正向的幼兒無法描述其喜歡越南事物的特色或細節，就算能陳述理由，多出於好奇或是表淺的友善印象，像是節節在回答喜歡越南的語言時說：「因為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…我就說我們這個國家的語言給他聽，然後他就說他們那一國的語言給我聽，這樣很好玩(訪 0511-S10)」，而少數幼兒也提出對文化差異的負向態度，奇奇回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)」。

第二，幼兒越南族群認知訪談的分析顯示，幼兒對越南文化所知甚少，13 位幼兒中有 12 位在訪談的 8 題中僅能答出 3 題以內，且同時有 1 至 2 項的錯誤認知，甚至有 1 位雙親皆為臺灣人的幼兒對所有問題皆回答不知道，而母親為越南裔新住民之娟娟的回答題數超過其他幼兒許多，但其陳述簡單、缺乏細節描述，像是娟娟對越南食物的了解為家中販賣的越南小吃名稱「河粉、豬腳麵、湯、麵包(訪 0506-S06)」。

第三，分析母親為越南裔新住民幼兒的族群認同訪談發現，娟娟怯於表達越南認同，而態則缺乏認同動機。娟娟在訪談中說出自己的雙文化身份與緣由為：「因為我是臺灣生出來的，可是媽媽教我很多越南話(訪 0511-S06)」，可是卻認為沒有什麼越南事物值得分享。此外，娟娟也怯於表達越南文化，第一作者在詢問越南是否有特別衣服、食物、或玩的可以介紹時，娟娟回答「害羞」；也怯於分享她知道的越南歌謠(訪 0511-S06)。

另一位新二代態態在越南認同訪談的表現為冷淡及缺少認同動機。在訪談中態態說出自己雙文化身份與緣由為：「因為我去過越南，也有在臺灣(訪 0506-S14)」，但在對越南族群的認同上表現卻冷淡與疏離，當第一作者在態態

回應越南沒有什麼值得分享，而追問越南是否有特別的衣服和食物，態態回應：「沒有什麼特別的，他們都在越南沒有回來過（訪 0511-S14）」。此外，態態對越南族群沒有歸屬感、也沒有想瞭解母親母國文化的動機，像是第一作者已經透過娟娟母親知道「態態跟阿嬤還有媽媽來過（越南小吃）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，態態卻對母親日常越南飲食回答：「不記得（訪 0428-M13）」若他人對越南魚露有偏見，他也認為「沒關係（訪 0506-S14）」。

## （二）解決策略

為了解決上述研究前期的問題，第一作者採用諮詢多元人員意見以解決教師文化知能不足的問題；幼兒族群關係發展薄弱的問題，則以設計由淺入深的活動及融入社區越南文化資源因應。以下陳述三項解決方式：第一，第一作者透過諮詢越南裔新任住家家長、臺灣家長、第一作者同儕、東南亞商店人員增加多元文化知能，更理解越南人勤儉與慢活、及越南食物的飲食智慧等。同時第一作者也擴展文化敏感度、克服自我偏好的框架，諮詢態態母親有關鴨仔蛋的知識，她便提供了親身的經驗，第一作者因此省思將本不願納入課程的越南鴨仔蛋規劃進課程中介紹：「原來鴨仔蛋是越南當地很常見的營養補給，也很具特色，若可以規劃進課程中應可以是個亮點（研 0425）」。

第二，第一作者運用三個由淺入深系列活動，讓幼兒從粗淺越南食物體驗進入較為深化的理解越臺交流活動。首先藉由繪本以及與主流文化同質性高的越南零食品嚐引起興趣，接著讓幼兒在學習區叫賣與扮演買賣越南特產（觀 0515），同時引導認識幼兒世界各民族的多元生活，讓幼兒接受差異。

第一作者：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）。

接著第一作者介紹異質性高的越南食物，及欣賞與討論越南移工文化宣導的卡通影片，強化幼兒對越南特色飲食的好感，像是魚露品嚐的活動中，幼兒大部分願意品嚐，且還有幼兒表示：「好想吃第二口（教 0523）」幼兒也在欣賞影片後的討論中表達鴨仔蛋的價值：「因為那是越南常吃的食物，應該很營養（教 0524）」最後利用包裝特產、新住民跨國經驗故事、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，並且對越南族

## 專論

群交流產生更大的興趣，例如：幼兒在特產小書的創作中整合課程裡所獲得的知識，描述越南為腰果生產地，及從越南當地製造再運送到臺灣，接著越南新住民分享越南特產給臺灣家人與販售等情形（見圖 2）。



圖 2 幼兒創作越南特產小書，畫出腰果的生產和運送

第三，第一作者運用社區越南文化資源於課程中，設計參觀越南商店活動，並運用所觀察到的事物進行族群交流、扮演、比較、親子學習單等活動，讓幼兒將越南文化連結到生活中，像是藉由參觀後的討論分享家中的越南文化交流，同同提到「我舅媽也會吃那個店裡面的鴨仔蛋（教 0530）」，或是利用親子學習單（圖 3），讓幼兒與家長討論越南食物，家長會主動上網搜尋資訊以更了解越南食物，示範了對越南文化有興趣的正向態度。

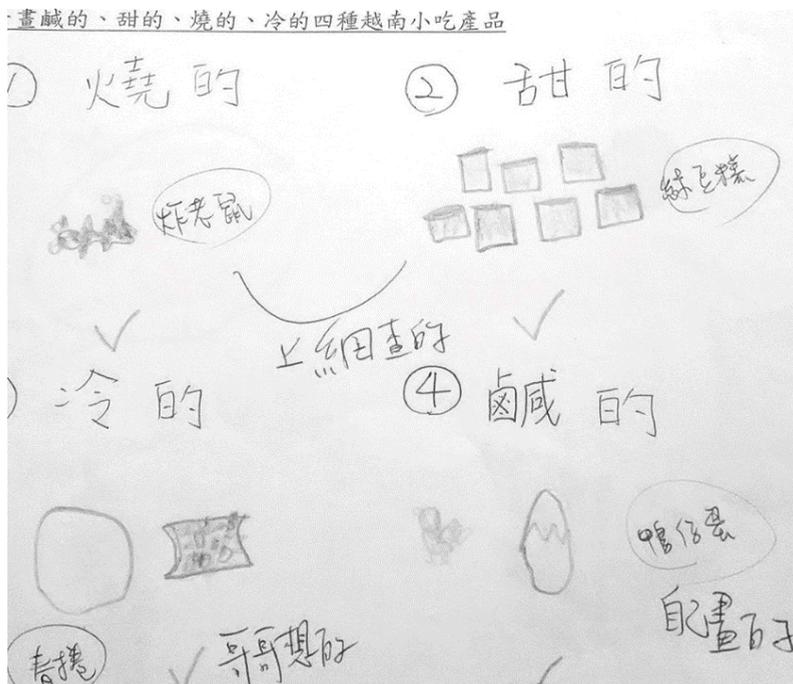


圖 3 親子共同分類越南食物

## 二、行動研究中期

### (一) 問題：少數幼兒對越南族群之負向態度

雖在行動前期大部分幼兒開始能理解與欣賞越南文化，但仍有少數幼兒對越南族群具負向態度：一是對不熟悉的越南事物的抗拒，另一是對偏見情境的訕笑。首先是在鴨仔蛋和魚露的介紹活動中，就有兩位幼兒出現厭惡的表情、聲音與負向語言，像是調魚露時小宇說：「噯，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）」；第二是幼兒在扮演新住民學華語被嘲笑的情境時，會以其中的訕笑情境為樂，像是態態在繪本《我們都是一家人》（陳美玲，2000）的延伸扮演活動中，提出要編對越南人的嘲笑情境：「我們來笑他們很笨、很搞笑、很奇怪這樣一定很好玩（教 0517）」。

### (二) 解決策略

針對以上問題，教師在行動中期積極搜尋不同專家的意見、移民適應議題書籍，設計了提昇幼兒對越南族群友善態度的三個教學策略來因應：第一，為

## 專論

了增加幼兒對不熟悉的越南事物的接受度，引導幼兒學習對差異的正向表達，第一作者增加了例行點心時間時吃越南食物的體驗，並且設計模擬食物分享遊戲，引導幼兒友善面對不熟悉事物，讓幼兒理解飲食的偏好源自習慣，除同理他人感受，並鼓勵幼兒可以嘗試不習慣的事物：「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（教 0524）。」就算幼兒因習慣不同而對其他文化不能接受，也要禮貌拒絕以示尊重，文文便在引導下禮貌拒絕鴨仔蛋的試吃邀請：「謝謝你，我吃不習慣，我不想吃（教 0524）。」

第二，為了解決幼兒對偏見情境的訕笑問題，第一作者先透過讓幼兒創作越臺族群交流故事，增加幼兒對族群交流的模擬經驗，並提出友善對待越南人的方式，像是幼兒在創作中自我解決語言不通的問題：「他（臺灣人）遇到了一個越南人，但是他不會說越南話，他（臺灣人）就教他（越南人）說你好，然後就變得很好了（教 0520）。」再者，第一作者選擇合適的越臺族群交流繪本，引導幼兒從繪本的情境中同理角色的心情，及討論適宜應對偏見的辦法。例如：在《我的小寶貝》（賴佳慧，2009）一書中，奶奶對越南裔媳婦有偏見，認為她的母乳沒營養，第一作者便引導幼兒進行討論：

第一作者：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。

第一作者：嗯，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）。

第三，為了深化幼兒對偏見的理解，並產生對抗偏見的方法，第一作者帶領幼兒進行小組反偏見戲劇創作與演出，以《您從哪裡來》（陳麗端、戴文婉，2012）、《不可以笑我的朋友》（賴羽青譯，2014）兩繪本提供幼兒分組創作、扮演、討論反偏見情境並構思反偏見策略。幼兒在活動中為了要演出，能彼此提醒對抗偏見的策略，在欣賞演出的幼兒也會表達尊重多元族群的想法：「你要跟他說：你不可以笑我，這樣很沒禮貌（教 0603）」，而第一作者也會在演出結束後進行討論統整、澄清幼兒與多元族群相處的態度。

第一作者：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)。

綜合上述評估行動中期發現，幼兒在面對不熟悉的越南族群文化事物，能嘗試接受或禮貌拒絕；在偏見議題上，幼兒能開始同理越南人的處境及產生對抗偏見的策略。

### 三、行動研究後期

#### (一) 問題：課程深度不足以致幼兒誤解越南文化

##### 1. 幼兒對越南文化有誤解

在行動中期反偏見戲劇創作與扮演時發現，幼兒對越南事物有誤解。例如：幼兒依第一作者引導，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，並說錯越南國服的名稱：「要跟他說那個不會被笑，那個是睡衣（教 0530）」，或是在討論戲劇台詞時，幼兒會將炸雞、漢堡等列為越南特色食物：「我們有賣漢堡還有炸雞（教 0603）。」

##### 2. 課程深度不足

第一作者檢討幼兒在課程中對越南文化錯誤的認識，應是緣於設計課程深度不足：「幼兒在課程中表現出錯誤的知識定是課程在設計上未提供統整、深入的探究，要再尋思還有哪些較深入的越南文化知識可以運用到課程中（研 0530）」，透過與學者討論也發現，課程進行至今一直未深入運用越南食物的智慧與特色，學者提醒：「這些活動中大多著重吃吃喝喝，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（專 0601）。」

#### (二) 解決策略

##### 1. 探訪越南新住民以深入瞭解家庭知識基金

有別於研究初期廣泛蒐集越南文化及知識的方式，研究後期第一作者聚焦於多次至班上新住民家庭進行田野調查，以深入了解家庭中的知識基金。在拜訪媽媽家的越南小吃店中，第一作者向媽媽母親學習越南話與兒歌、認識越南小吃食材，也深入了解許多越南文化在生活中的內涵與智慧，像是媽媽母親主動向第一作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 0601-M06）」，也會分享越南國服：「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 0602-M06）。」從媽媽母親的分享，第一作者獲得越南飲食中對食

用蔬菜的重視，也理解其應對暑氣的智慧，引發第一作者將小吃營養分析與越南服飾因應暑氣等活動融入課程的想法。

## 2. 強化幼兒分析文化知識能力

第一作者設計分析越南小吃店的品項、種類與食材的活動，希望提高幼兒分析能力，深化對越南文化知識理解。例如：第一作者在讓幼兒觀察越南食物後，以故事引導幼兒討論越南食物消暑的智慧。

第一作者：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。

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。

第一作者：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）。

## 3. 高峰活動深化與整合幼兒越南文化知識

第一作者將扮演越南小吃店情境作為高峰活動，讓幼兒有機會深化與統整所學的越南文化知識，並不再誤用其他國家特色食物。在活動中，幼兒將要開越南小吃店所需要的設備、材料畫下來，將所知越南文化細節展示於分組的創作中，如圖 4 幼兒將越南國旗與各式越南小吃畫在小吃店招牌上。另外幼兒在討論扮演內容時，描述新住民家庭的跨國經驗及開越南小吃店的細節與特色：「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（越南裔母親）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）。」



圖 4 幼兒創作小吃店招牌以越南小吃圖畫、越南國旗裝飾

#### 4. 引導幼兒進行臺越跨文化比較

為了深化幼兒對越南文化的認識，第一作者引導幼兒進行臺越跨文化的觀察比較，透過比較臺灣旗袍與越南國服及兩國斗笠，讓幼兒深入認識越南國服及斗笠，更進一步理解臺越氣候、環境異同處。例如：幼兒在活動中發現旗袍和國服皆有盤扣：「他們在脖子下面那裡都有一條一條的線（教 0616）」，也發現國服是要內搭褲子的：「越南的裙子裡面還會有褲子（教 0616）」；此外，幼兒在討論中發現臺越文化相似卻又不同之處，例如：態態說：「我媽媽說越南也有粽子，可是越南的粽子是正方形的（教 0616）。」幼兒在活動中也了解臺灣和越南斗笠的外型不同，但都由竹子做成，也更進一步瞭解臺越間氣候皆溼熱、適合竹子生長（教 0627）。上述跨文化比較活動讓幼兒更深入理解越南文化特色，因此在製作越南國服人偶時，幼兒呈現許多越南服飾的細節（圖 5）。



圖 5 幼兒越南國服人偶創作

#### 四、行動研究後幼兒族群關係的轉變

##### (一) 族群態度由多數正向表淺轉為幾乎全數正向且親近

為評估行動研究的成效，除了在行動中觀察幼兒的族群關係發展，亦在課程結束後訪談 13 位大班幼兒，分析其族群關係在課程前後的轉變。此處先呈現 11 位主流幼兒的轉變。研究發現，大班幼兒越南族群態度從原先有 9 位正向但表淺、2 位負向多於正向，轉變為全數幼兒對半數以上訪題中的越南事物皆為正向，而分析其陳述也發現幼兒從原先表淺的正向觀感與友善，轉變為能具體描述越南文化細節及欣賞差異。以下分三方面陳述。

##### 1. 具體描述對越南事物的欣賞之處

課程開始前能說出喜歡理由但答不出細節的幼兒，在行動研究後的訪談中他們針對多數題目都能說出喜歡的具體原因，例如：文文回答喜歡越南衣服的原因是：「因為很漂亮，而且越南的斗笠上面還有不同的刺繡（訪 0630-S02）。」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）。」

## 2. 沒理由的疏離轉為有具體理由的親近

課程前對越南事物喜好與否顯得疏離、說不出理由的幼兒，轉變為可以描述出具體偏好理由，像是在訪談中表示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：小同喜歡越南話是因為：「因為我聽久了這一些話就會知道了（訪 0630-S01）」，顯示願意接受與學習越南語。

## 3. 拒絕差異轉為欣賞差異

有兩位本來在課程前具負向族群態度的幼兒，以奇怪、好笑等負向形容詞形容越南事物，在課程後的訪談對大部分問題的回應都是喜歡，並會正面形容越南的事物，像是奇奇在行動研究後表達喜歡原先覺得不喜歡且不好看的越南國服，並說出喜歡的原因是「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）」。

### （二）族群認知從缺乏轉變為豐富並具細節

幼兒對族群認知訪談的回答，從缺乏轉變為豐富並具細節，原先 11 位幼兒中有 10 位僅能說出極少對越南文化的認識，且含有一些錯誤認知；而課程結束後的訪談，全數大班幼兒能回答 6 題以上（共 8 題）的越南文化知識。

分析訪談內容發現，幼兒在臺越差異、班上越南裔媽媽的辨識、越南地理位置、食物、服飾、歌謠、語言、故事上的理解都較課程實施前豐富，例如：在課程前只有 2 位幼兒能簡單形容越南國服，課程實施後僅有 1 位幼兒表達不知道，大多數幼兒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，月月說：「長長的，上面很多小朵的花（訪 0630-S07）」。另外有少數幼兒能說出越南服飾稱為「長衫」（訪 0630-S10），少數幼兒能做臺越傳統服飾的比較，例如：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（開岔）（訪 0630-S10）」。

### （三）越南裔新住民幼兒的越南族群認同轉變

兩位越南裔新住民幼兒的族群態度、認知、及身份認同轉變分析如下：

#### 1. 娟娟之族群態度及認知由表淺轉為具體豐富

娟娟在參與課程前的越南族群態度正向多於負向，但只能簡單回應喜歡越南事物的理由，例如：「好聽」、「漂亮」；在課程後回應全為正向，且能較詳盡表達喜歡的原因，例如：因為老師的認同而讓自己更加喜歡越南話。對他人的偏見也能批判，「覺得他很壞心，是他不清楚越南人而已（訪 0630-S06）」。在

族群認知上，在課程前相較其他幼兒對越南事物有較多了解，但了解仍稍粗淺；在課程後能說出更多細節，例如：能說出更多越南食物與歌謠，也能說出越南故事、服飾和其生活經驗的連結（訪 0630-S06）。

## 2. 娟娟之族群身份認同從怯於表達轉為主動且有歸屬感

娟娟在課程前能展示雙文化身份認定，但羞於展現自己對越南事物的理解，而在課程之後，娟娟主動地回應更多對越南語言、歌謠內容、回母親故鄉等跨國經驗，例如：娟娟在回答她所知道的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）」；也能在訪談中表現對越南經濟弱勢的關懷，及對越南族群的情感歸屬，她提到：「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）」。

娟娟在訪談中展現她在雙文化中的調整適應，逐漸發展雙文化能力。例如：當第一作者詢問臺越不同之處時，娟娟回答：「臺灣人不敢吃鴨仔蛋，越南人敢，可是臺灣人就慢慢學起來，就會吃了（訪 0630-S06）」表達了她認為臺越是可以互相學習彼此文化，非單方面僅由越南人學習臺灣文化；或是娟娟回答回越南外婆家的特殊經歷時說：「越南的蚊子也很多，我第一次去的時候不知道，所以我就沒有帶（臺灣的）防蚊扣跟防蚊貼（訪 0630-S06）」展現了她對跨國經驗的調適，可以將臺灣經驗運用在越南。

## 3. 態態之族群態度及認知由冷淡轉為親近豐富

態態在課程前的族群態度正負向各半，提不出對越南事物喜好的理由，顯得對越南族群的冷淡；在課程後正向回應增加，能用「好吃」、「好聽」簡單回應喜歡越南事物的理由。回應偏見問題時，表示理解被嘲笑者處境，不會跟隨他人偏見：「不會，我覺得他們很努力了（訪 0630-S14）」在族群認知上，在課程前和其他多數幼兒一樣缺乏對越南事物的了解，在課程後和其他多數幼兒一樣，增加了對越南事物的知識及細節。

## 4. 態態之族群身份認同從缺乏動機轉為被動分享及主流優先

態態在課程前對越南族群顯得冷淡疏離及缺乏認同動機，在課程之後仍表示沒有值得分享的越南經驗，但在被要求分享越南文化時，表示可以詢問母親「我會說等我回去問媽媽的時候，再分享（訪 0630-S14）」，顯示已可被動分享越南文化。態態說出不願學習與主動分享越南經驗的理由是為了適應主流環境。例如：第一作者詢問態態不太會講越南話也不想學習的原因時，態態回答：「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）」。

## 伍、討論與建議

本行動研究初期遇到的問題是教師文化知能不足與幼兒越南族群關係發展薄弱，因應的方式為諮詢多元人員意見以增加教師文化知能，設計由淺入深的活動、及運用社區越南文化資源以促進幼兒族群關係發展。中期問題為少數幼兒對越南族群具負向態度，解決的策略為提供幼兒對差異的正向表達機會、利用故事創作與繪本討論善待越南人方式、小組創作演出反偏見戲劇教學以深化幼兒對偏見的理解與產生反偏見策略。後期為課程深度不足以致幼兒誤解越南文化。因應的方式為多次探訪越南新住民家庭以深入了解知識基金、強化幼兒分析文化知識能力、舉辦扮演越南小吃店情境以及臺越跨文化比較，深化與整合幼兒之越南文化知識。另外，課程實施後，越南族群關係皆有正向發展之趨勢，族群態度從多數正向表淺轉為全部正向且親近，族群認知從缺乏轉變為豐富並具細節。兩位越裔新住民之子的越南族群認同，一位從表淺轉為豐富、從怯於表達轉為主動且有歸屬感；另一位則從冷淡到親近豐富、從缺乏動機轉為被動分享，但仍優先認同主流文化。以下討論研究發現和提出實務應用，並提出研究限制和未來研究建議。

### 一、幼兒反偏見取向多元文化課程之具體實施方式

國內針對幼兒族群關係發展的反偏見取向多元文化課程研究稀少，本研究彌補此文獻缺口，提供在臺灣融入新住民家庭文化以實施反偏見課程的具體策略，這些策略包括以由淺入深設計課程方式及結合社區資源，讓幼兒從生活中較易接近的食物開始認識越南文化，然後讓幼兒嘗試和主流文化差異大的越南事物，再深入介紹越南文化智慧及跨國經驗，讓幼兒深入欣賞與尊重不同文化。本研究也運用顏佩如、林冠吟、詹正傑（2010）的跨文化比較策略，比較臺越的斗笠、服飾以深化幼兒對異文化的分析和理解能力。

針對國內幼兒多元文化課程較少提及對異文化的不適應和偏見的應對方式，本研究運用策略為增加幼兒接觸不熟悉事物的機會，並引導幼兒嘗試或合宜拒絕的方式。此外，本研究呼應 Derman-Sparks 等人（2020）、Derman-Sparks 和 The A. B. C. Task Force（1989）及劉美慧（2000）提出教師可使用角色扮演、事件中心討論等教學策略，引導幼兒調適對不熟悉的文化的排拒與訕笑，及增強對偏見的理解與提出面對偏見的方式。

本研究呼應 Moll 等人（1992）所提知識基金融入課程的概念，並發展出在臺灣情境的具體實踐方式。Moll 等人強調教師可運用民族誌學法，深入了解多元背景家庭擁有豐富的知識基金，並將這些知識融入課程當中以提升學生學習動機，第一作者由教師化身為民族誌學家，透過深入越南裔新住民家庭的田野調查、與專家學者討論、及和文獻對照，發掘存在越南裔新住民家庭的知識基

金為越南食物、小吃店經營及跨國經驗，因此設計活動讓幼兒了解越南飲食的智慧、扮演小吃店情境。尤其跨國經驗為新住民家庭特殊的知識基金，本研究延伸應用 Hsin (2017) 提出在臺越南裔新住民家庭的跨國經驗，將越南兒歌、故事、及到越南商店及小吃店等新二代跨國經驗融入課程當中，因此增加了主流幼兒的跨國經驗及對越南文化的認知與友善態度，也提升新住民幼兒對母親文化的認知與認同。

## 二、反偏見課程對幼兒族群關係發展之影響

本研究深化與擴充國內針對主流孩童族群關係發展的了解，發現主流族群幼兒在課程初期接觸越南文化時，除缺乏對文化細節的觀察力外，亦有少數幼兒會表現對差異的抗拒與不友善。過去研究發現，主流族群孩童在玩伴的選擇和族群意象上都偏好主流族群，也會對少數族群孩童產生偏見（陳麗華、劉美慧，1999），本研究彌補對主流幼兒族群關係研究的缺乏。

針對幼兒族群關係發展的多元文化課程實證研究稀少，本研究提出實證研究證據以評估課程成效，發現反偏見多元文化課程對主流族群幼兒族群關係發展有幫助，課程實施後，幼兒的越南族群關係皆有正向發展之趨勢，族群態度從多數正向表淺轉為全部正向且真誠親近，族群認知從缺乏轉變為豐富並具細節。本研究彌補臺灣在促進幼兒族群關係的反偏見取向課程之研究缺口。

本研究彌補國內對多元背景幼兒雙文化認同發展研究的不足，深化了解反偏見課程對越南裔新住民子女的認同發展的影響。學者認為多元背景孩童若能同時發展對主流文化和自身所屬文化的認同，將幫助他們在社會適應生存、抵抗偏見和歧視、及促成向上社會流動（Berry, 2007; Lee, 2005; Zhou & Bankston, 1998）。本研究發現，娟娟一開始怯於表達在家庭所習得的越南知識，在參與課程後變成能主動表達越南知識，能批判不合理的事，並對自我族群產生同理心與歸屬感，想為越南人做一些事以改變處境，同時也開始發展雙文化調適能力，和 Banks (2016) 所描述的族群認同澄清階段特徵相似，顯示娟娟逐漸往下一雙文化主義階段前進。而態課程開始前似乎處在最初的文化心理囚禁階段（Banks, 2016），他可能感受到他人對越南族群的負向信念及態度，所以對越南文化缺乏興趣及學習動機，只認同主流文化；在參與課程後正向態度增加，能被動分享越南文化，但仍以主流認同優先，顯示他雖有朝下一族群認同澄清階段發展的傾向，但可能需要更多成人的協助與引導。

推論兩人認同發展歷程在參與教學活動後有所差異的原因，除了對越南族群認同的起始程度不同，其他原因可能是越裔新住民母親在家中地位不同、及其臺灣家人對新住民文化接受度不同，使新住民母親傳承越南文化受到限制，可能因此進一步影響幼兒對越南族群的認同（馮涵棣、梁綺涵，2008）。娟娟母

親與父親同樣為家中經濟支柱，且母親在家中經營的越南小吃店也提供娟娟豐富的越南文化情境；而態態母親雖然也有工作但並不是家中經濟支柱，且當教養上與婆婆及先生意見相左時，會以臺灣家人的意見為主。家庭對於新住民母國文化的接受度上，娟娟父親會在家中使用少許越南話，或與配偶的越南朋友或小吃店顧客交流；而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以越南語對話。

### 三、教學建議

以下提出三點教學建議。

#### （一）增進教師多元文化素養

建議教師隨時覺察所使用教材、與幼兒互動中的偏見，並透過多種資料來源多瞭解班上多元背景族群幼兒之家庭，例如：諮詢多元人員的越南經驗、蒐集越南資料、參與研習、及探訪家庭知識基金等策略，透過自省和了解非主流文化，先減低偏見及累積文化融入課程題材，才能引導幼兒發展族群關係。

#### （二）規劃班級內非主流族群文化之主題課程

建議在規劃多元文化課程時，以班上非主流族群幼兒的文化為主題，設計深入探究之反偏見課程，若班級內非主流族群有兩種以上，則可以設計分組同時或依序探究不同族群文化，幫助幼兒發展真誠親近的族群關係。

#### （三）進行行動研究

行動研究方法讓教師能更敏銳察覺教學問題及採取行動，同時藉由佐證資料的蒐集、檢驗及與專家學者的討論，可以更有效評估及解決實務問題，建議教師採用行動研究法來規劃發展難度較高的課程。

### 四、研究限制及未來研究建議

本主題課程進行約兩個月，針對幼兒族群關係的發展已有初步的成效，建議未來反偏見課程設計可以延長時間、融入更多不同領域的課程目標，設計更深入及領域統整的主題課程，幫助幼兒族群關係及各領域的發展。在評量幼兒族群關係發展上，受限於口語表達能力，本研究僅針對大班幼兒進行課程前後的訪談，中班幼兒則透過課堂觀察來了解其族群認知和態度，未來研究可發展適合中班幼兒的訪談方式，以增加資料來源及研究信實度。此外，訪談問題中詢問幼兒對越南文化偏見的想法，可能會引導幼兒產生偏見，需要教師在課程中引導說明以避免幼兒深化偏見。最後，建議未來研究可以發展評量幼兒族群關係發展的問卷，透過研究大量的參與對象，對臺灣幼兒的族群關係發展有更

全面的了解。

## 參考文獻

- 內政部 (2019)。外籍配偶人數與大陸 (含港澳) 配偶人數按證件分。取自 <https://www.immigration.gov.tw/5385/7344/7350/8887/?alias=settledown>
- 王宏仁、郭佩宜 (2009)。導論：跨國的臺灣·臺灣的跨國。載於王宏仁、郭佩宜主編，**跨國的臺灣：臺灣的跨國** (頁 1-32)。臺北市：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。
- 吳雅玲 (2009)。以社會階級為主題之幼兒多元文化課程方案發展。**課程與教學季刊**，**12** (2)，47-76。
- 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**，48-63。
- 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。
- 林彩岫 (2007)。新移民子女教育：多元文化教育的討論。載於臺中教育大學教育學系暨課程與教學研究所主編，**新移民子女教育** (頁 7-30)。臺北市：冠學文化。
- 林開忠 (2009)。人流動了，食物呢？一些來自富麗村跨國婚姻家庭的例子。載於王宏仁、郭佩宜主編，**跨國的臺灣：臺灣的跨國** (頁 231-254)。臺北市：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。
- 夏曉鶄 (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——以蘆洲市某國小為例。**課程與教學季刊**，**10** (1)，43-63。
- 常雅珍 (2010)。幼教老師實施多元文化課程與教學之個案研究。**立德學報**，**7** (2)，39-60。
- 張碧如 (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。
- 張耀宗 (2016)。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、吉娃思巴萬、周宣辰…陳儒晰主編，**幼兒多元文化教育**（二版）（頁 1-1~1-28）。臺中市：華格那企業。

教育部（2019）。**新住民子女就讀國中小人數分布概況統計**。取自 [http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son\\_of\\_foreign\\_107.pdf](http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_107.pdf)

陳美玲（2000）。**我們都是一家人**。臺北市：親親文化。

陳麗華（1997）。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、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。

陳麗端、戴文婉（2012）。**您從哪裡來**。桃園縣：桃園縣政府文化局。

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），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。**課程與教學季刊**，**11**（4），51-73。

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、陳亮君、鄭玉春（2010）。新移民文化課程方案之實踐與轉化。**教育研究月刊**，**195**，51-63。

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**（頁 173-204）。臺北市：五南。

賴羽青譯（2014）。**不可以笑我的朋友**（R. Byrne 原著，2013 年出版）。臺北市：格林文化。

賴佳慧（2009）。**我的小寶貝**。臺北市：康軒文教。

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。

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Berry, J. W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. In J. E. Lansford, K.

- Deater-Deckard, & M. H. Bornstein (Eds.), *Immigrant families in contemporary society* (pp. 69-82). New York, NY: The Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derman-Sparks, L., Edwards, J. O., & Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves* (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- 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. (2017). Young children's learning of literacies in transnational and sociocultural contexts in families with immigrant mothers in Taiwan. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 33-40
- Lam, W. S. E., & Warriner, D. S. (2012). Transnationalism and literacy: Investigating the mobility of people, languages, texts, and practices in contexts of migration. *Reading Research Quarterly*, 47(2), 191-215.
- Lee, S. J. (2005). *Up against whiteness: Race, school and immigrant youth*. New York, NY: Teachers College Press.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3rd ed.). Abingdon, UK: Routledge.
- 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.
- Moll, L. C., & Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.
- 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. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for the use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.

- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Ethnic identity development in immigrant families. In J. E. Lansford, K. Deater-Deckard, & M. H. Bornstein (Eds.), *Immigrant families in contemporary society* (pp. 51-68). New York, NY: The Guilford Press.
- Rotheram, M. J., & Phinney, J. S. (1987). Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. In M. J. Rotheram & J. S. Phinney (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 10-28). Newbury Park, CA: Sage.
- Ramsey, P. G. (1995). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (2nd ed.) New York, NY: Teachers College Press.
- Sheets, R. H. (1999). Human development and ethnic identity. In R. H. Sheets & E. R. Hollins (Eds.), *Racial and ethnic identity in school practices: Aspects of human development* (pp. 91-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Zhou, M., & Bankston, C. L. (1998). *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

附錄一 「越南食物好好吃」主題概念及活動表

主要概念	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
	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.「臺灣人與越南人」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	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

主要概念	活動名稱	活動內容
	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
越南小吃店	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

附錄二 幼兒族群關係訪談大綱

族群認知	<ol style="list-style-type: none"><li>1.越南人和臺灣人有什麼不一樣的地方呢？你怎麼知道？</li><li>2.你知道班上誰的媽媽是越南人？你怎麼知道？</li><li>3.你知道越南在哪裡嗎？有什麼東西是越南有，臺灣沒有的？</li></ol>
族群認知與態度	<ol style="list-style-type: none"><li>1.你喜歡越南來的人嗎？什麼原因呢？</li><li>2.你知道哪些越南的食物呢？你喜歡哪一種？什麼原因呢？</li><li>3.你聽過哪些越南話？你喜歡嗎？什麼原因呢？</li><li>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？</li><li>5.你知道越南傳統的衣服嗎？請你畫下越南人的衣服。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）。</li><li>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？</li><li>7.如果聽到有人說越南人說國語怪怪的，你有什麼感覺？</li><li>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？</li><li>9.如果有人說越南的調味料，魚露很臭，你有什麼感覺？</li><li>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？</li></ol>
族群身份認同 （針對母親為越南裔新住民子女）	<ol style="list-style-type: none"><li>1.你覺得自己是臺灣人還是越南人？還是都是？為什麼？</li><li>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）。</li><li>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）。</li><li>4.媽媽跟你講過什麼跟越南有關的事情？請你說說看。</li><li>5.你知道越南有沒有不好或你不喜歡的東西或事情呢？</li></ol>

## **An Action Research on a Vietnamese Culturally-Integrated Anti-Bias Curriculum: The Development of the Curriculum and the Kindergarteners' Ethnic Group Relations**

**Hsiao-Ting Chang \*      Ching-Ting Hsin\*\***

The purpose of this research is to explore the development of a curriculum in which Vietnamese culture was integrated. It also investigated the possible changes in ethnic group relations of the kindergarteners after implementing the curriculum. The first author is the teacher of a kindergarten, affiliated to an elementary school in southern Taiwan. She invited the co-teacher, her 30 children, and their parents to participate in this study. The research tools include interviews, observations, expert meeting notes, and reflective journals, with all data finally gathered and analyzed. At beginning, as the research has little knowledge about Vietnam culture and the children had a weak ethnic relation with the Vietnamese new-immigrant families, she consulted various people who are familiar with the target culture, designed activities from easy to in-depth, and used Vietnamese resources in the community. Then, as some children had negative attitudes toward Vietnamese culture, the researcher guided them to behave properly during facing different cultures. She also used plays and stories to help them understand several bias, incorporated with some anti-bias strategies at the same time. Finally, if children misunderstood anything about Vietnamese culture, the teacher would explore the funds of knowledge offered by the new-immigrant families, guide them to role play in the context of a Vietnamese restaurant, and do some cross-cultural comparisons. Gradually, the children's attitudes toward the Vietnamese and its related culture changed from "mostly superficially positive" to "entirely sincerely positive." The children's knowledge of Vietnamese culture also changed from "deficient" to "rich and detailed." Regarding the ethnic identity of children of Vietnamese new-immigrant, a student, among all, changed from "shy to express" to "positive with a sense of belongingness"; while another one changed from "lacking motivation" to "sharing Vietnamese culture if he has been asked, though he remains his identity mainly in the mainstream culture."

專論

Keywords: culturally integrated, ethnic group relations, new-immigrant children, Vietnam, funds of knowledge

- \* Hsiao-Ting Chang, Teacher, Affiliated Kindergarten of Daliao Elementary School, Kaohsiung
- \*\* Ching-Ting Hsin, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Tsing Hua University

---

Corresponding Author: Ching-Ting Hsin, e-mail: cthsin@mx.nthu.edu.tw