

# 以社會階級為主題之幼兒多元文化 課程方案發展

吳雅玲

本研究目的為針對低社經之幼稚園大班幼兒，發展聚焦社會階級層面之多元文化課程方案，並探究幼兒學習經驗。且採大學與幼稚園教師合作方式進行，並以參與觀察、訪談、文件收集、專業對話等方法蒐集資料，再以內容分析法概念化。主要依聚焦經濟弱勢之單一團體研究模式設計課程，並以培養正向自我階級認同、跨階級文化知能及基礎社會行動知能為目標。又，以階級認同、階級文化多樣性，及突破階級限制等概念為組織要素，由職業、族群、年紀、性別與家庭生活等面向切入，並運用多元教學策略。再者，教師聯結幼兒生活，深化課程。然如何傳遞階級多元文化觀又不造成另類霸權是項挑戰。方案實施後，多數幼兒能接納己家庭經濟生活，對經濟弱勢者生活限制產生的原因有基礎認知，且其多元批判思考能力有所提升，並具協助經濟弱勢者之知能與意願。整體而言，幼兒已發展最基礎之社會行動知能。

關鍵字：多元文化教育 多元化課程 階級多元文化課程

作者現職：屏東科技大學師資培育中心副教授

## 壹、緒論

多元文化教育為透過學校教育，發展體認與接納個體尊嚴及文化差異，促進了解自我及他人，並符應社會需求之知能的歷程。過程中使個體增能，產生正向改變，目標為促進社會公平正義的實現（Banks, 2007; Nieto & Bode, 2008; Sleeter & Grant, 2007）。當今社會結構與文化越趨多元活躍，多元文化教育日受重視，成為二十一世紀學校教育與課程的核心。

幼兒階段是個體形塑價值觀的起點，亦是發展對其他團體態度的關鍵時刻。研究指出，很小的幼兒就能察覺人類差異及其與權力的關聯，並表現出性別、種族等之「前偏見」(pre-prejudice)(Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Ramsey, 2004)。然，幼兒教育的首要任務為協助幼兒從自我中心轉化至理解與同理多元性。雖然教育不能解決所有因差異所引起的問題，但支持文化多元本質的系統課程依然是影響幼兒尊重差異的力量（Vold, 2003）。

多元文化教育訴求許多人類差異面向，而社會階級是造就社會多樣性與差異及問題的重要因素，更是社會不平等的根源。再者，多數與性別及族群層面相關之討論都交織著社會階級，故階級是多元文化教育的重要議題（游美惠，2008；Kincheloe & Steinberg, 1997）。此外，當前臺灣貧富差距日益懸殊（謝錦芳，2008），社會階級的不公對於處在社會底層者具有嚴重的負面影響（黃毅志，2002），且影響幼兒的自我概念、抱負與對他人的評價（Gollnick & Chinn, 2009）。故，成人應及早提供相關多元文化教育，使幼兒在社經地位層面對自己與他人能持有合宜的態度與行動。然，國內外以社會階級為主題系統性發展幼兒多元文化課程方案者幾乎是付之闕如。

故，本研究目的為針對特定幼稚園大班班級幼兒，發展聚焦於社會階級層面之多元文化課程方案，包括課程設計、實施與省思；並探究過程中幼兒的相關學習經驗，以期待幼兒多元文化教育的落實。

## 貳、文獻探討

### 一、社會階級與社會階級多元文化教育之內涵

社會階級為社會建構類別，是一群具相似經濟資源，如收入、職業及教育等，且主觀判斷有別於他人的團體（游美惠，2008；Kincheloe & Steinberg, 1997）。再者，近年來，財富的分配不均透過權力與意識型態加劇階級的鴻溝與不公，並對低階者的生活造成負面影響。而學校實施的又是階級偏差教育，即

教師常依社經背景將學生分類，並賦予有別的期待；又正式課程內容以中產階級經驗為準則，而忽略或美化低社經地位者的生活。無疑地，生長於低社階家庭的學童會有同儕關係與學業不佳及行為問題等困擾，並自覺無力發聲或對抗不公（Gollnick & Chinn, 2009; Ramsey, 2004）。

其實，中上階級對於貧困者的生活所知甚少，甚至有誤解。以下迷思為階級菁英操弄，以防止下層階級覺醒，並使其受到大眾的責備與誹謗（Gollnick & Chinn, 2009; Kincheloe & Steinberg, 1997）：(一)平等的機會：資本家營造社會是公平開放的假像，並以此責備不公情境下的貧者，且維持既得利益，又拒絕援助經濟弱勢。(二)功績主義：菁英階級主張社會成功者因努力、智慧與成就應享有勝利；而貧者因生理及缺乏向上動機、道德、家庭價值及能力，故未能成功。(三)權力中立：在功績社會，菁英階級是為大眾利益奮鬥，且能提供最佳與客觀的領導。

而關懷階級議題之多元文化教育應包括如下內涵：(一)協助學生發展堅強正向自我概念。(二)檢視與承認生活與教育中的階級偏差，且學生必須在課程裡看見自己階級的生活內涵與價值，並超越之。(三)探究財富分配不均之經濟社會本質與影響，及抗拒改變的力量。(四)使學生增能，包括培養自我價值，能分析、批判與抗拒不合理之知能（Gollnick & Chinn, 2009; Kincheloe & Steinberg, 1997）。

## 二、幼兒之社會階級概念

雖然三至六歲幼兒對社會階級差異的理解有限，但已開始發展公平感並注意社會不平等。透過觀察成人與工作世界及機構的互動，幼兒已獲得歧視或特權概念，社會階級圖像與期待漸形成（Ramsey, 2004）。

幼兒描述個體時並不會主動提及與階級有關的訊息，這是因為階級較抽象，且其經濟生活環境較同質。雖無法注意隱而不顯的指標，如職業聲望，但已能覺察某些外在線索，如衣著、住屋等差異以為分辨貧富之依據。對貧富不均的解釋，雖然幼兒缺乏邏輯因果推理，但卻認為是不公平的，且較關心此對窮人的負面影響。在社會向上流動方面，五六歲幼兒認為應由富者或他人贊助金錢，此為嚴格平等概念的萌發。而其中一項令人不安的發展是隨年紀增長，幼兒會視資源分配不均為理所當然，並譴責窮人（Leahy, 2003; Naimark, 1983; Ramsey, 1991）。

## 三、相關研究

綜觀美國與臺灣之幼兒多元文化課程設計之研究，可發現多數以族群與性

## 主題文章

別為核心的課程要素，論及階級者鮮少，唯吳雅玲（2007）與 Marsh（1992）之研究。Marsh 將性別、族群、宗教、個別差異與社經地位等五個議題融入幼稚園既定課程中，但研究者卻未能詳實呈現社經地位議題課程的設計與實施。而吳雅玲以特殊性、家庭型態、族群、膚色、性別、年紀與社會階級等面向為課程要素，發展適合五歲幼兒的多元文化課程。階級議題依附家庭型態與性別之內，且從職業層面切入。課程實施後發現，只完成「經濟弱勢學生看見自己的生活經驗」目標，其他方面，幼兒則未有顯著回應。

然上述研究，階級並非核心，故相關課程設計無法周延，不僅無法達到預定目標，甚至可能產生負面效應（吳雅玲，2007）。又目前僅有 Lori（2009）提出零星以階級為主題之多元文化單課教案，如「階級與健康（Class and Health）」、「廣告與社會階級（Advertising and Social Class）」，對象為十至十八歲學生。故實有必要以社會階級為核心議題，發展完整的多元文化課程方案，以落實階級層面之幼兒多元文化教育。

根據主計處統計，臺灣貧富差距達 58 倍，創歷年新高，是各界須嚴肅面對的課題（謝錦芳，2008）；又幼兒十分關心貧富不均對窮人的影響，故本研究之社會階級聚焦於「經濟收入」層面。

## 叁、研究設計與實施

本研究採大學與幼稚園教師於幼教現場合作之個案研究方式進行，以發展具文化脈絡的階級多元文化課程。

### 一、研究歷程

安安國小附幼師生為研究參與者，當初的考量是前一學年，班級教師台西與研究者有多層面之多元文化課程方案發展的合作經驗，具基礎多元文化教育素養。又幼兒家庭社經地位多屬低下，為相對經濟弱勢者。為獲完整課程發展圖像，研究者於 2007 年 9 月初即進入現場。首先藉由訪談瞭解幼兒之階級概念發展，及並透過教師明瞭其社經背景；同時，亦藉由頻繁的對話瞭解與澄清教師之階級意識，及相關多元文化教育信念，以為發展課程的基礎。課程方案之設計主要由研究者負責，但設計前後會與教師討論。而課程施行則委由教師，研究者從旁協助與觀察。活動結束，二者以檢核表與觀察記錄檢視幼兒學習經驗，及課程實施。正式課程於 2007 年第一學期之 11 月中開始實施，至 2008 年第二學期之 4 月中結束。課程固定於週四與週五上午角落探索時間後施行至午餐前結束，每次大約 2 個小時。

## 二、研究者角色

研究者在田野扮演「既是觀察者亦是參與者」角色。為獲教師與幼兒的經驗與實際知識，研究者積極參與班級的正式與非正式課程。對幼兒而言，研究者是助教，帶領小組進行分組活動並協助班務。過程中，研究者透過發展友好關係縮短與台西的心理距離，二人是研究夥伴、班級搭檔與知心好友。另外，研究者透過思省札記進行持續自我監控，以減低不必要干擾。

## 三、合作夥伴與研究場域

安安國小附幼位於屏東縣大武山東港溪畔，距屏東市約 25 分鐘車程。班上共有 29 名四~六歲幼兒，女生比男生多五位，平均 5.85 歲。族群背景方面，3 位幼兒母親來自東南亞，其餘家長則以閩南人為主，無任何原住民學童。此外，3/4 的家長從事勞力密集且大多是零工形式的工作，班上 20 位年滿五歲幼兒中，即有 19 位符合教育部「扶幼計畫」之家庭年收入低於 30 萬的規定而免繳學雜費，故班級幼兒家庭社經背景多屬低下階級。

帶班教師，台西，四十幾歲，幼稚園服務年資約 25 年。十分重視幼兒的生活教育，平常以「要平等的對待每位小朋友」自我提醒，故與經濟弱勢家長有更多互動。班級以坊間統整課程教材為主要內容，進行單元教學。

## 四、研究方法

本研究蒐集資料的方法主要包括參與觀察課堂的課程運作與幼兒回應及自由活動時間之幼兒相關表現；以教師、幼兒與家長為對象的半結構訪談，並與教師進行頻繁的專業對話且分析幼兒作品、教學日誌與教師觀察日誌等重要文件。而為求詳實理解，離開現場後撰寫的省思札記亦是重要的文件之一。記錄方式有現場觀察及訪問筆記、錄音、錄影等。包括課程實施時段在內，研究者每週至少四個半天參與班級；觀察時間與地點涵蓋上下課及教室內外。直至 2008 年 6 月底學期結束，資料接近飽和，研究者才離開現場。

## 五、資料處理與分析

本研究以內容分析法將文本資料概念化。主要步驟如圖 1 所示：(一)資料編碼：以整個段落形式將文本資料命名，名稱來源主要是實境代碼，其次是原始資料的概念。(二)抽繹主題：確認該片段資料呈現的主題概念，而同一資料可能抽繹出二個以上概念。(三)歸類：抽繹出的主題可歸納成數個小類別，後再歸成大類別。再者，根據目的，研究者為資料分析建立四大分類架構，包括課程設計、課程實施、課程實施後的省思及幼兒學習經驗。

## 主題文章

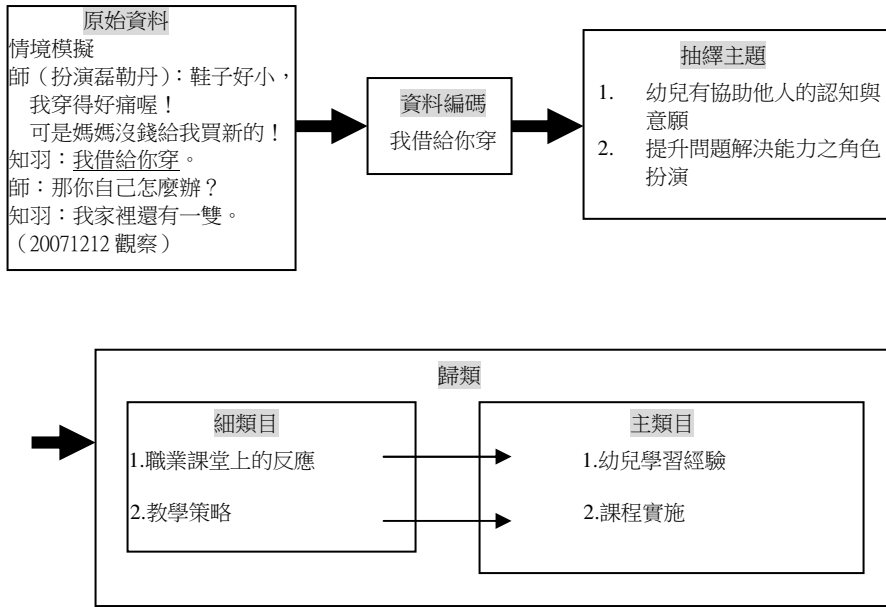


圖 1 資料概念化過程圖

信效度方面，本研究同時藉由錄影機、錄音機、現場筆記及訪談記錄等方式蒐集資料，且透過詳盡記錄、長時間投入與有焦點的觀察來提升資料搜集的信度。其次，透過研究者個人理論敏銳度與對資料分析過程的嚴謹留意、台西教師的回饋，及與現場成員發展信任關係等提升內在效度。而外在效度的確保則藉由詳實描述田野工作資料、研究者個人角色說明、使用多元資料蒐集方法、重視與研究夥伴互動倫理等。

## 肆、課程方案之設計、實施與省思

課程發展為課程設計、實施與省思等步驟之循環交織，且過程中緊密嵌入學習者學習經驗。然為使本課程方案發展更易為人瞭解，研究者嘗試分別討論，雖有聯結不易劃分之處，但仍試圖描繪課程發展之整體面貌。

### 一、課程設計之起點與依據

幼兒多元文化課程強調發展與文化適宜性，且具脈絡 (Banks, 2007)，又本課程方案由教師實施，而其多元文化教育素養左右課程實施成效，故幼兒的階級概念及教師的相關信念是研究者須瞭解的。

### (一)幼兒之社會階級概念

研究者依據 Ramsey (1991) 與 Leahy (2003) 的設計，透過幼兒對窮人與富者之觀察與比較的訪談，瞭解其社會階級概念。訪談結果發現，本研究幼兒能透過外顯條件覺察窮人與富者的差異，包括食、衣、住、身體外觀。如窮人「臉醜醜的」、「衣服破破爛爛的」、「睡在袋子裡」；有錢人「看起來很帥」、「衣服有蝴蝶結」、「吃麵包」(20071109/12 幼訪)。再者，1/2 幼兒認為窮人與富者有相似處；另 1/2 則以為二者有別。相似與差異點亦集中於外表具體面向，包括食、衣、住、課後活動等。其次，絕大多數幼兒主張「工作賺錢」與否導致貧富差異 (20071112 幼訪)。對階級差異的存在，其贊成富者的存在，反對窮人出現，因為「這樣不公平」，然並無法提出解釋。而這與 Leahy 與 Ramsey 研究有別，其發現幼兒認為不應該有富者與窮人的差別。在社會流動方面，多數幼兒一致主張要「工作賺錢」(20071113 幼訪) 才能變成富者，而這與上述研究之仰賴他人或富者的協助結果出入極大。即本研究幼兒訴求自助，這已達 Leahy 研究之 11-14 歲的階級概念發展。而此亦顯露幼兒已超齡地明瞭工作與報酬的對價關係，而亦是超齡。另外，班上七成以上幼兒因收入低免繳學雜費，然大多數自認是富者，判斷依據是家長工作與否，如「爸爸媽媽都去做工」(20071113 幼訪)。僅有 5 位認為收入不夠，且時而會「抱怨、生父母的氣、在商店鬧脾氣」(20071024 師訪)。

### (二)教師之階級多元文化教育觀點的探索與澄清

在此研究前，台西與研究者已合作進行一學年之多元文化教育課程方案的研究，而其多元文化教育知能亦隨之開展。「從公平對待幼兒及促進與低社經地位家長的親師互動，至初期將所認知之多元文化教育內涵納入課程內容，到最後的自我省思能力提升、尊重幼兒等改變」(20070912 札記)。而之前課程實施過程中，教師仍會不經意傳達中產階級價值觀，如「讀很多書，才可以選吹冷氣的工作」。台西初始堅持「站在媽媽的立場，當然要鼓勵學生多讀書，才能找到『在辦公室』、『薪水多』的好工作」(20070925 師訪)。畢竟臺灣社會認同藉由學歷提高收入，以為社會流動的重要途徑 (黃毅志, 2002)。台西嘆，「階級觀念真的是根深蒂固，很難馬上改變。如果連自己都不信服了，怎麼可能使學生相信呢？」(20070920 師訪) 故在此研究進行時，藉由文獻資料之閱讀與課程設計及實施前後的對話討論，研究者協助台西澄清與重構階級觀，且持續深入省思個人階級意識，以認同本課程理念。因此過程中台西偶會立場搖擺，但

## 主題文章

最後仍肯定「鼓勵幼兒認同現有經濟生活，但不以且不被現有經驗所限。在此基礎之上，多方學習，不以升學之學習為限，積極向上」之多元文化階級理念。

## 二、課程設計理念

### (一)理論基礎

發展者意識型態左右課程發展；又多元文化課程涉及價值觀的抉擇，故須澄清研究者的多元文化哲理立場。多元文化教育之重要理論基礎為保守派多元文化主義（Conservative Multiculturalism）、自由多元文化主義（Liberal Multiculturalism）與批判性多元文化主義（Critical Multiculturalism）。而自由主義的多元文化主義堅信人生而平等，且強調文化多元性及珍惜差異，透過接納與了解各種不同背景者而達到平等與卓越。而批判性多元文化主義則致力於追求平等與消除人類痛苦，並批判與探究社會不平等。其追求能在社會正義原則下理解差異之權力運作的多元社會，且鼓勵去中心化，並重新建構知識體系（Banks, 2007; Kincheloe & Steinberg, 1997）。因此在教育上，非主流團體的歷史與論述應是課程內容之一。再者，教育應探討權力形塑個人意識的方式與過程，進而積極對抗與轉化，故學習為追求社會正義而抗爭是重要課程內涵（游美惠，2008；Kincheloe & Steinberg, 1997）。

研究者以為，唯有透過批判性多元文化主義理念，才能突顯與設法解決社會不公，公義社會才有實現的可能，但過於激進之批判論點，唯恐一般人的反感與恐懼，且所謂的社會不公不義應以何者為判斷依據並無定論。而自由主義的多元文化主義之尊重文化多元性，追求人際關係和諧等主張符應當代民主理念，較能為大眾所接受。又參與研究之幼兒首次而教師是第二年接觸多元文化教育，且學校所在社區民風淳樸。再者，過多高層次的批判思考對處於前運前期認知發展的幼兒而言無異是緣木求魚。故在此課程發展上，研究者採以自由主義的多元文化主義為主，但亦融入批判性理念之理論位置。即在強調文化多樣性基礎上，挑戰與破除中產階級為主的階級預設，並使個人增能。

### (二)課程模式

就課程結構，本研究採 Banks（2007）之附加模式，即不改變原有課程結構，以一個主題加入既有課程，牽涉範圍小，運作易，易獲親師認同（吳雅玲，2007）。且可避免因研究而影響幼兒學習權益，又可豐富學習經驗。再者，班上多為低社經幼兒，故在課程目標上，以聚焦經濟弱勢之單一團體研究模式（Single-Group Studies）為主，促進幼兒對自己所屬之低社階經驗的瞭解與接納，並探索於主流社會所受之不平等、需求與困境，且培養積極改善行動，向上流動（Sleeter & Grant, 2007）。



### (三)課程目標與課程方案內容

依據上述哲理立場、文獻探討結果、課程模式、幼兒生活經驗與教師多元文化教育素養特性，本課程方案的主要理念設定為「鼓勵幼兒認同自我階級文化，且不以此為限，積極努力向上流動，並具有基礎社會行動力，以抗拒階級所帶來的不公」。故課程方案以(1)培養正向與堅強的自我階級認同；(2)發展跨階級文化知能，即使幼兒認識、尊重與接納低社會階級人士的生活與限制；(3)培養符合幼兒發展特性之基礎社會行動知能等三項為主要課程目標。再者，本課程以階級認同、階級文化多樣性，及突破階級限制等三個與階級有關之多元文化概念為課程組織要素。又，因「階級」對幼兒而言較抽象模糊，且涉及較多的思考批判，故須藉由其他具體層面介入相關概念。而職業是決定個體所屬階級的相對客觀指標，又族群、年紀、性別與家庭生活等與個體經濟收入相互交織而產生巨大影響（張建成，2007；Gollnick & Chinn, 2009），又這些層面十分具體且與幼兒生活密切，故本課程從這五個面向導入（如圖 5 所示）。

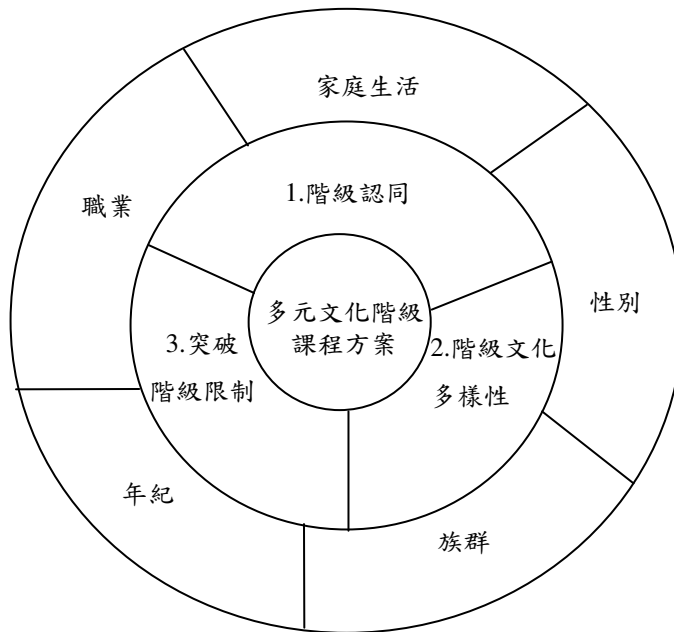


圖 2 課程方案概念圖

## 主題文章

參酌課程之三個主目標、三個課程組織要素與五個層面，研究者將課程方案的目標細分如下。這些次目標分屬三個主目標及職業、族群、年紀、性別與家庭生活等五個不同面向，即由不同層面之細目標共同建構主目標，並透過課程持續實施累積，促使主目標之達成。

### **1.培養正向與堅強的自我階級認同**

- 1-1 認識與接納家人的工作內容
- 1-2 肯定家人工作對家庭與社會的重要性
- 1-3 認識家人的職業限制
- 1-4 認識與接納己家庭經濟生活與限制
- 1-5 建立自我價值，不因外在生活條件而影響自我實現

### **2.發展跨階級文化知能，即使幼兒認識、尊重與接納低社會階級人士的生活與限制**

- 2-1 尊重每項工作，且認知其對社會的重要性
- 2-2 認識低收入者的家庭經濟生活與限制
- 2-3 看見與體會女性單親家庭的生活限制
- 2-4 瞭解經濟弱勢長者面臨的生活困境
- 2-5 瞭解經濟弱勢原住民經濟與學習的困境
- 2-6 瞭解與尊重經濟弱勢年長不受貧窮威脅之生存權
- 2-7 培養對經濟弱勢女性的同理與關懷
- 2-8 培養對經濟弱勢長者的同理與關懷
- 2-9 培養對經濟弱勢原住民的同理與關懷
- 2-10 認識族群間的生活習慣與價值觀的差異

### **3.培養符合幼兒發展特性之基礎社會行動知能**

- 3-1 覺察因階級加諸於個人的不合理

- 3-2 破除傳統社會階級概念
- 3-3 分析低收入家庭經濟生活限制產生的原因
- 3-4 分析經濟弱勢長者之經濟困境產生的原因
- 3-5 分析經濟弱勢女性之經濟困境產生的原因
- 3-6 分析經濟弱勢原住民經濟與學習困境產生的原因
- 3-7 思考低收入者經濟生活限制的可能突破
- 3-8 認識經濟弱勢長者突破經濟限制的管道
- 3-9 認識經濟弱勢女性突破經濟限制之管道
- 3-10 發展關懷社會階級問題的情懷
- 3-11 發展批判思考能力
- 3-12 培養問題解決能力
- 3-13 培養積極向上社會流動的態度
- 3-14 培養協助他人爭取個人權利之基礎社會行動力

或許有人質疑，第三個目標對幼兒太沈重，但研究顯示，為普遍良善而努力及參與公共事務的傾向於幼時已展開。且三四歲幼兒已藉由團體討論等活動承擔對團體的責任（Seefeldt, 2005）。而 Ann 與 Fran（2000）亦也發現幼兒會注意不公平且有強烈感受；成人支持下，能批判思考不公且產生解決之道。Derman-Sparks 與 ABC Task Force（1989）與 Ramsey（2004）強調，學習思考生活裡的不合理並採取行動才是幼兒多元文化教育的核心。

而研究者設計課程方案內容的原則是在每一個主題下，依據相關特定一～二個的職業、族群、年紀、性別與家庭生活等層面之數個次目標，並結合相關課程概念，來完成內容。即透過每個不同層面之主題下的數個細目標的完成，來實現課程的主要目標。本研究設計與實施之主要活動內容整理如下。

主題文章

表 1 課程方案綱要表

主題	層面	概念	課程目標	內容主要活動
主題一 家人的職業	職業	階級認同、 突破階級限制	1-1 1-2 3-1 3-3 3-11	1.<家人職業學習單>分享 2.介紹家人職業 3.團體討論 ◎家人工作收入高或低？為什麼？ ◎你如何看待家人職業？為什麼？ ◎工作有沒有好壞之分？ ◎如果家人沒有這份工作，家裡及社會會發生什麼事？ ◎如果賺得少，家人為什麼不轉業？ 4.<工作中的家人>美勞創造與分享
主題二 我的媽媽在餐廳工作	職業、性別	階級認同、階級文化多樣性、 突破階級限制	1-1 1-3 2-2 2-3 2-7 3-2 3-5 3-7 3-9 3-11 3-12	1.<媽媽的紅沙發>繪本導讀 2.團體討論一 ◎小 Y 頭（主角）家誰工作賺錢？ ◎小 Y 頭媽媽的工作是？ ◎班上誰的母親也在餐廳工作？ 3.餐廳工作內容簡介（影片） 4.團體討論二 ◎餐廳工作辛苦嗎？ ◎餐廳工作收入高嗎？ ◎餐廳的工作對家庭與社會重要嗎？ ◎小 Y 頭家有很多錢嗎？ 5.如果你是小 Y 頭，可以買很多玩具／到處去玩嗎？ 6.<小 Y 頭一家怎麼辦？>角色扮演 ◎教師提供援助管道
主題三 磊勒丹的粉紅布鞋	職業、性別	階級認同、階級文化多樣性、 突破階級限制	1-2 1-4 2-2 2-7 3-1 3-5 3-9 3-11 3-12 3-14	1.介紹新朋友「磊勒丹」（人偶）（原住民，膚色黑，近來因穿別人送的粉紅布鞋而不敢上學） 2.自編<磊勒丹的粉紅鞋>故事 3.團體討論 ◎丹媽媽職業是什麼？ ◎丹媽媽工作收入不高，為什麼？ ◎丹媽媽為什麼不換工作？ ◎最初，丹媽媽為何不選薪水高的工作？ ◎之前丹的媽媽為什麼失業？ ◎丹很氣別人可以買書和鞋，可是自己不行。你有什麼想法？ 4.<怎麼辦？>角色扮演 ◎如果我是丹／丹的同學／丹的媽媽，怎麼辦？

續表 1 課程方案綱要表

主題	層面	概念	課程目標	內容主要活動
主題四 賣火柴的女孩	家庭生活	階級文化多樣性、突破階級限制	1-5 2-2 3-3 3-7 3-11 3-10 3-13 3-14	1.<賣火柴的女孩>卡通影片觀賞 2.團討一 ◎為什麼女孩過世了？ ◎女孩那麼小就去工作，為什麼？ ◎女孩家窮，所以她不能做那些事？ ◎剪報導讀 <悲!窮到病死 靠救助下葬>、<歹命子 沒錢醫 絕望>、 <弱勢兒包營養午餐當全家晚餐> 3.團討二 ◎對這些新聞，你有什麼感想？ ◎窮小孩和富孩子的差別為何？（列表比較） ◎窮小孩可以有電腦?學英文嗎?..... ◎窮小孩無法按時繳學費、交作業.....是壞學生嗎？ ◎窮小孩要自暴自棄嗎？ ◎怎樣使窮人不再窮？
主題五 清溝達人	職業、家庭生活	階級認同、突破階級限制	1-1 1-7 3-13	1.<清溝達人>剪報導讀 2.團討 ◎達人第一份工作是什麼？ ◎被辭退後，就在家裡嗎？ ◎挖臭水溝的工作如何？好或不好？重不重要？ 3.<沒錢交學費的大哥哥>事件 ◎學校裡有個哥哥，家裡沒錢，無法繳學費，不好意思上學，你有什麼看法？ ◎如果你是這哥哥，你要怎麼辦？
主題六 資源回收的老人	年紀	階級文化多樣性、突破階級限制	2-4 2-5 2-6 2-8 3-4 3-8 3-14	1.巧克力(人偶)的身世敘說(自編)(父母雙亡，由七十多歲阿公靠資源回收扶養) 2.剪報與影片中資源回收老人生活導讀 3.團討一 ◎發表對資源回收老人的觀察。 ◎資源回收收入高嗎？ ◎老人為何不從事收入高的工作？ 4.搶糖果 幼兒園成圓圈，師將一碗糖果置於圓心，幼兒可任意拿取 5.團討二 ◎為何有人拿得多？有人都沒有？ ◎這樣公平嗎？為什麼？ ◎若不公平，該怎麼辦？ ◎這個活動和貧窮老人從事資源回收有什麼關係？ ◎這些老人，年紀大，無法收入高，就該這樣嗎？ ◎老人年輕時，對社會重要嗎？政府需要協助這些老人嗎？ ◎這些老人該怎麼爭取權利？ 6.<我可以幫助老人>動動腦

主題文章

續表 1 課程方案綱要表

主題	層面	概念	課程目標	內容主要活動
主題七 原住民的生活	族群	階級文化多樣性、突破階級限制	1-7 2-5 2-9 2-10 3-6 3-11	1.<族群調查學習單>分享 2.磊勒丹族群經驗談 3.原住民教師生活經驗分享 4.記者會 5.原住民經濟與學習限制及平地人刻板印象的分析 6.<叔公的理髮廳>繪本導讀 7.團討 ◎叔公有受到不平等待遇嗎？公平嗎？ ◎叔公很努力嗎？ ◎稱原住民「番仔」、「傀儡」好嗎？ ◎為什麼原住民喜歡喝酒？ ◎為什麼原住民會被平地人說是「不努力」？ ◎原住民很容易有高收入嗎？ ◎在山上的原住民，可以好好讀書嗎？
主題八 雲曼的家	家庭生活	階級認同	1-3 1-5 1-6 2-2	1.家的經驗分享 ◎家有那些空間？ ◎家有那些東西？是自己買或別人送？ ◎家的空間大？小？剛剛好？ ◎最喜歡家中的那個地方？ ◎你喜歡你現在住的家嗎？ 2.雲曼(班上幼兒)的家 ◎以影片介紹雲曼的家，回收再利用的家具；清潔整齊且功能全的小空間 ◎雲曼分享居家生活經驗 ◎幼兒分享觀後感 3.畫下<我和我的家>與作品分享 4.<媽媽的紅沙發>繪本再次導讀—焦點為住家空間大小與安排
主題九 不被貧窮打倒	家庭生活	突破階級限制、階級文化多樣性、	1-6 1-7 2-2 3-12 3-10 3-13 3-14	1.<在賭場長大的法官>繪本導讀 2.團討 ◎主角因此抱怨生活不好嗎？學著父母賭博？ ◎她有沒有自暴自棄？ ◎她做了那些努力？ ◎有人幫她嗎？ 3.<阿婆拾荒>與<孤女照顧阿嬤>剪報導讀 4.團討 ◎比較拾荒阿婆、孤女、法官的性別、家境、努力(列表比較) ◎她們有因為家窮，而不想活？ ◎過程中有人幫忙？ ◎你會如何協助？ 5、角色扮演 ◎要上學/戶外教學/想買玩具，家裡缺錢，怎麼辦？

#### 四、課程實施與省思

除了上述呈現之部分實施內容外，茲亦說明與分析部分重要的課程實施過程並交織討論其後的省思。

##### (一)教學策略

本課程採多元教學策略，以符應文化回應教學精神，包括繪本與剪報案例導讀、情境模擬之角色扮演、團體討論、影片觀賞、資源人士參與、運用人偶及勞作等。茲僅分析頻繁運用之策略。

##### 1.內容與功能豐富的故事導讀

由於幼兒生活經驗有限，文化背景同質性高，僅能透過故事之替代性經驗來輔助；又，故事能擄獲幼兒的心靈、理智與想像力，是傳遞價值的重要方式（Meléndez & Beck, 2007），故本研究運用了〈媽媽的紅沙發〉、〈叔公的理髮廳〉與〈賭場長大的法官〉等現成繪本，及二個自編故事〈磊勒丹的粉紅布鞋〉與〈巧克力的爺爺〉。幼兒對於故事內容十分感興趣，且易「產生同理與關懷」（20080109 札記）。台西指出，「這次講〈叔公的理髮廳〉，故事很長，可是孩子很專心得聽又和你互動，氣氛讓我很感動。而且看他們的反應，孩子好像很能體會主角的不公平待遇」（20080111 討論）。

然而，聚焦於階級之合宜繪本屈指可數，而這亦是本課程設計歷程的困難之一，故研究者只得依課程目標及幼兒生活經驗自編故事。而幼兒對這些故事，亦是印象深刻。如聽完磊勒丹故事的恒義，告訴媽媽「當老闆不可以跑掉，工人領不到錢，很可憐！」（20080202 家長訪）

##### 2.擴展幼兒生活經驗之剪報案例導讀與實地拍攝的影片

以往多元文化教育研究未曾提及應用此類教學策略，但在本研究之課程中卻運用大量的新聞實例與實地拍攝的影片，以真人實事為例，更具說服力，又可擴展幼兒的生活經驗，認識社會階級現實。更可彌補繪本不足之憾，並做為後續團體討論的楔子。尤其是實地拍攝的影片，包括家人的勞力職業及年長者從事資源回收等主題，使處於「眼見為憑」發展階級之幼兒更信服。「影片播放，老師不必多做解釋，他們就能瞭解，而且還能熱烈回應，這應該是影片比較有生命吧！」（20080418 討論）。

##### 3.功能多元的人偶

雖然學者強力主張進行多元文化教育時，可製作不同文化背景的人偶

## 主題文章

(Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989; Sherman & Thompson, 1994)，但在國內外如法炮製者卻罕見。為引起幼兒興趣、豐富班級成員背景，避免造成威脅與不安，又能引發同理心，本研究依需要訂製二個不同背景之人偶，磊勒丹（如圖 3，由母親靠勞力工作獨立扶養的排灣族男童）與巧克力（如圖 4，女童，父母喪亡，由從事資源回收賺取微薄收入的阿公扶養）。下課時，幼兒可在教師允許下照顧之。故，人偶亦發揮幼兒學習關懷與照顧的功能。知羽的母親表示，「因為很多孩子都沒有弟弟妹妹，他也不懂得去照顧別人，有這個娃娃剛好可讓他有實際照顧的經驗」（20080415 家長訪）。又因為人偶的存在，使其所蘊涵的議題，繼續在生活裡發酵，亭貞的母親說，「她一直叫我要來教室看巧克力，因為她阿公很辛苦……回到家，還會跟我說巧克力的事。」（20080111 家長訪）



圖 3 人偶磊勒丹



圖 4 人偶巧克力

### 4.提升說服力之資源人士的支援

文化是活出來的，直接邀請教室外的文化專家來支援可提供具體真實文化素材，擴展幼兒生活經驗（陳淑芳，1999），使課程內容具說服力。主題七請來二位住在山地部落之排灣族與魯凱族幼教師援助。幼兒十分期待且興致高昂外，二位教師之原住民經濟生活與學習適應之經驗分享，對幼兒既存印象產生頗大的衝擊。誠如自偉所提「原來原住民在山上的生活，和我想的不一樣」，儀吟提及「他們生活好辛苦喔，和我媽講的不相同」（20080116 幼訪）。然光是接觸資源人士是不足的，且聚焦於被主流社會區隔的痛苦經驗可能會犧牲進入課堂的資源人士（Sleeter & Grant, 2007），因此未來課程設計應更強調彼此正向關係的發展。

然而，此次委請資源人士協助課程的過程中，發生其不認同研究者設計之澄清大眾對原住民所持之刻板印象，如性好喝酒之內容。其堅持「孩子應該沒有這個想法，如果提到，不就誤導了？」而此想法與一般幼教師抗拒實施多元文化教育的疑慮類似（Ramsey, 2004）。但是與其逃避，且擔憂幼兒未來可能會承習相關刻板印象，不如即時正向澄清之。故在尊重支援人士的選擇下，由台西負責後續引導討論與解構相關刻板印象。

### 5.促進多元批判思考的團體討論



由於幼兒生活經驗與運思能力有限，對社會階級的分析十分單一，因此過程中頻繁運用團體討論，且常與故事及剪報案例互搭。台西說「孩子對階級的東西知道並不深，所以在討論時，提出來的想法其實都很簡單很表面。像大人沒賺錢，就說他很懶惰。可是在老師的刻意引導下，要他們從其他方面來思考，像『老闆會不會故意不給錢』，『工廠會不會生意不好』等等，下回類似的議題再出現的時候，他們就會從上次引導的層面來討論。這時候，我再加一個思考點，這樣一來，孩子對階級的想法就逐漸多面向」（20080118 討論）。再者，「我也會不時挑戰他們的想法，刺激他們多思考。慢慢的，他們不會這麼容易全盤接受別人的想法，會追根究底、還會反駁。」（20071230 討論）。

團體討論時間，討論壞工作。

文玲：開垃圾車是不好的工作。很臭。

師：那就不要有開垃圾車的囉？

文玲：可是這樣就會變成垃圾堆，更臭！ 師：所以開垃圾車的工作～

文玲：很重要。（20071130 觀察）

幼兒搶完糖果，比較顆數。有人多，有人沒有。

S1：這樣不公平！我們沒有拿到。

師：誰叫你力氣小，動作慢！

S2：我們很乖，都可以吃糖果的！

S3：我們都很想吃！

S4：又不是故意力氣小的！

S5：伯成腳在痛，就搶不到！（20080108 觀察）

## 6. 角色扮演促進幼兒多項能力

台西認為讓幼兒討論故事結局且扮演的教學法可培養組織能力，「因為他們要先回憶先前聽一半的故事，然後討論結果。而且還要連貫，又要合理。」（20071104 討論）台西分析之。再者，此亦可澄清個人價值觀、促進觀點取替、思考及問題解決能力。台西道「主題三，孩子扮演磊勒丹、同學、媽媽，設身處地想辦法。不同身份，立場不一樣，想出的辦法就不一樣」（20071228 討論）。而觀點取替能力的培養符應多元文化教學精神，亦是跨文化素養的核心（Gay, 2000）。而部分多元文化課程研究採用此策略，成效亦佳（李靜琪，2006；Anicichi & Kirk, 1999）。

### （二）課程理念－過程中質疑不斷，然越趨堅定

## 主題文章

研究者與台西對課程理念的質疑與矛盾在課程發展初期屢出現，如「引導幼兒分析女性於職場的不平等。但於僱主立場，『目的為營利，女性請產假會影響工作，只好聘僱男性』。但此對女性卻不公平」(20071214 札記)。又如台西所言，「每個母親總希望孩子能有個收入穩定，不必靠辛苦付出勞力的工作，我這樣想好像也沒有錯啊！」(20071130 討論)

因個人生活深受階級影響，且被階級迷思形塑已久，故形成之階級意識型態牢不可破 (Argyle, 1994)。又現今「教育場域中對階級議題關心的人很少，幾乎都接受主流中產階級觀」(20071204 討論)，故研究者與台西在理性上雖都能認同突破既存階級結構之課程理念，但「在情感上卻充滿矛盾，所以我必須在教案上做許多筆記，來提醒自己說的話，要帶入的觀念」台西說道(20071207 討論)。畢竟理念的改變是緩慢且痛苦的過程(Derman-Sparks & ABC Task Force, 1989)，過程中透過持續文獻閱讀、對話與課程實施、幼兒回饋及省思等澄清之。故隨課程發展，相關理念越趨明確與堅定。誠如台西所言，「(課程)走到這裡，我覺得越肯定這樣的理念，越能信服」(20080411 討論)。

### (三)課程模式

#### 1.附加模式易為師生接受

因附加模式易使課程淺化，故本研究亦以單一團體研究模式及教師將課程與幼兒生活結合等方式補強。實施後發現，教師易接受此模式。台西指出，「因為課程結構沒有極大的改變，尤其是剛接觸多元文化的老師，一次一個小概念，比較能掌握」(20080503 師訪)。而幼兒隨課程發展，逐漸累積多元文化知能，不造成學習內容超載。「對孩子來說，多元文化教育新的，尤其是抽象的社會階級概念，一次一點慢慢吸收。況且他們要學的東西，又不只是多元文化而已！」(20080503 師訪)

#### 2.思考單一團體研究模式的合宜性

本課程採此模式的目標之一為使幼兒認同低社階生活經驗，故方案聚焦於階級底層的生活與限制。然研究者曾懷疑如此呈現生活現實，對幼兒是否殘酷與悲觀。然，Derman-Sparks 與 ABC Task Force (1989) 主張「多元文化課程應反應生活現實面」，且「現實生活中真的不只有王子和公主而已」台西道(20080103 討論)；又文化回應教學理念強調學校應呈現學生的真實經驗(Gay, 2000)。再者，課程更重要目的是鼓勵幼兒超越生活限制，積極向上流動及突破既有不合理的框架，故研究者仍一本初衷。而從其對經濟弱勢者的熱切關懷，甚至積極提出協助想法，如主題九，提及高齡單親阿婆時，冠林說「我要叫政府幫她」，宛亭則道「我要叫她好好活下去」(20080409 觀察)等表現，至少可

印證當初安排並未不妥。然如何在接觸社會現實後，又可保持幼兒的純真，是須面對的課題。

#### (四)課程方案內容

##### 1.螺旋式內容安排，使幼兒對經濟弱勢者生活限制產生的原因有基礎認知

起初，研究者十分擔憂以階級為主題之多元文化課程內容較抽象，無法符應幼兒的發展特性。在主題一與二課程實施後，研究者發現，一開始幼兒雖能理解部分議題，但無法說出道理，尤其是分析經濟弱勢生活限制產生的原因。但經老師引導，則有基礎認知。台西說，「像家人職業，問幼兒為什麼不換掉收入少的工作。孩子知道不容易換，可是又講不出理由。但經我一提示，像『工作回家後，會不會累？』、『換工作要不要學新技能？』。下一次，再提到相同議題，他們竟能講得頭頭是道。」(20071228 討論)又如「提及女性為何收入較比男性少的議題，第一次接觸時，幼兒無任何回應，但經過教師多次的引導與討論，這天再提，幼兒竟然能對答如流。先前的引導累積確實會有成效。」(20071212 札記)

故，研究者與台西決定採螺旋式課程設計，每個主題約 1/2 活動是強化先前內容，尤其是分析經濟弱勢生活限制的背後因素，而另 1/2 才是新目標導入。如此概念反覆累積，對幼兒學習階級多元文化課程「很必要，也很合適。因為幼兒的學習原本就是不斷重覆累積，才會有成效。」再者，「階級這個議題抽象，不像性別、族群（的具體），畢竟孩子生活經驗也有限」(20080412 討論)。而且「我覺得孩子是有潛能的，我們反覆地引導，其實他們都會有反應的」台西深表認同(20080109 討論)確實，「孩子在後來的團體討論、角色扮演也陸續講出或表現出課程目標要的東西。」(20080501 師訪)

師：為什麼女生通常薪水比較少？

S1：女生要照顧家庭！

S2：老闆嫌她常請假！

S3：女生要生孩子！

S4：這樣不公平啦！（20071210 觀察）

##### 2.根據幼兒的回饋與生活經驗，不斷修改方案內容

雖已預先設計一系列主題課程，然過程中，仍依據活動實施後幼兒回饋及當下生活經驗不斷修改。如「主題五清溝達人」團體討論提及一位因父母失業

## 主題文章

未能繳交學費，而自暴自棄的學長，其實這就是班上某位幼兒當時的學習寫照；「主題八雲曼的家」引用的案例源自教師發現班上一位收入低且家中多回收再利用家具，空間小但功能齊全的幼兒。如此安排符應 Gollnick 與 Chinn (2009) 提出之課程應反映實際的社會結構，且使下層階級學生在課程中看見自己被社會所尊重與接納的生活經驗與價值，並超越的原則。再者，「我們講的多元文化階級概念，更具體，孩子更能理解」(20081228 討論) 台西道。但此前提是教師須能掌握幼兒的生活文化地圖，以為課程設計基礎。

### 3.美化低社經地位家庭生活的可能

本課程目標之一為使低收入幼兒接納個人家庭經濟生活與限制，如主題八。然此主題實施後，幼兒竟出乎意料地極羨慕主角家的回收家具與小空間。然研究者與台西對此感到惶恐，「如此引導似有美化低收入家庭生活，並忽視背後無奈之嫌」(20080402 札記)，而落入教科書慣有的階級偏差裡(游美惠，2008)。故後續活動透過整體與比較的觀點，突顯低收入家庭生活的困境，使幼兒達到深入與反省性的文化理解。

### 4.實踐行動之引導不足

囿於幼兒有限的生活經驗、認知發展與初次接受相關課程，本課程首重階級多元文化意識之培養，社會行動踐履的引導則次之。而這與國內外多元文化教育之實施面臨相同限制(吳雅玲，2007)。又，實踐動能是階級增能多元文化教育之核心，故後續課程方案發展宜在現有基礎上強化之。

### (五)階級價值觀之介入

在逐漸確信課程理念後，研究者又面臨另一項考驗—理念介入之必要性。雖然多元文化教育強調尊重差異，然隨著課程方案施行，則出現是否該尊重或改變幼兒原有價值觀的兩難。如多數幼兒認同其現有經濟生活，也不覺得需要改變；對此，仍須鼓勵幼兒不以此為限嗎？如果加入突破階級限制的價值觀，是否造成另一種自以為是之階級意識型態與權力傾軋。誠如台西的反省，「我很害怕也很質疑，我可不可以這樣主觀將我們要給孩子的價值觀直接帶入」(20071214 討論)。誠然教師應尊重學生所呈現的想法，且其帶入課堂之文化有其珍貴脈絡，但是否全具價值且值得鼓勵與保留？答案顯然是否定的，但何者該保留或改變？再者，誰又擁有決定資格呢？若無標準，則當下進行之多元文化教育可能成為空談或造成價值混淆(譚光鼎，2008)。

其實階級多元文化課程方案發展涉及價值觀的澄清、解構與建立，且充滿施教者與課程設計者的個人價值理念。而唯恐上述困境產生，在課程發展過程，

研究者與教師不斷檢視自身階級多元文化意識，澄清個人哲理立場，並確認階級多元文化教育信念，且以此信念為基準運作課程內容（Kincheloe & Steinberg, 1997）。此外，畢竟低社經者的生活經驗與選擇十分有限（Gollinic & Chinn, 2009），故在課堂上教師在尊重幼兒想法的前提下，會對同一事件提供各種詮釋，引導多元思維，而非以課程方案理念為唯一真理。確實，該如何掌握立場發展階級多元文化課程又不會產生另一種霸權，對研究者而言實是一大挑戰。

## (六)教師角色

### 1.教師努力使幼兒經驗與課程內容相互聯結

為避免附加模式形成所謂「旅客模式」課程（Meléndez & Beck, 2007），及使多元文化教育實踐膚淺化，教師扮演關鍵角色。台西說，「老師要能充分掌握孩子生活經驗，適當地融在課程」（20071220 討論），尤其是那些與教師持有者不同的生活經驗，如此才可提升課程意義（Gollinic & Chinn, 2009）。研究過程中，台西總能適時地使階級多元文化課程與幼兒生活結合，除上述以幼兒經驗為課程內容外，其在幼兒的生活教育中，亦融入階級多元文化概念。其舉例說，「最近班上的進成變得自暴自棄，可能是爸媽都失業在家，沒錢繳學費，不好意思來上學。除了把這事件加在課程裡（主題五），我私下還鼓勵進成，『家長沒工作，不一定是他們的錯。最近工作真得不好找。家裡沒錢，沒繳學費，不必覺得不好意思，每個人都有讀書權利。家裡沒錢，要更努力學習各種知識技能，以後好幫家裡！』（20071230 討論）。教師如此聯結，使階級多元文化教育實踐更深化。

### 2.教師言行影響幼兒極深

課程方案實施過程中，幼兒經常表示「老師有說……所以我……」，即幼兒的多元文化行為表現受到教師言語指示的影響。再者，在課堂上，亦可發現幼兒常為迎合教師的主張，而刻意表現相關行為或附合之，故教師言行與態度影響幼兒甚深。而此結果與厲文蘭（2006）、周佩諭（2005）、Marsh（1992）等人之研究共同印證，在多元文化教育實施過程中，幼教師於幼兒態度與行為形成上扮演核心角色。

### 3.教師不經意之階級偏見的傳遞

雖然台西在課程實施過程十分謹慎，但除非階級多元文化觀念堅若磐石，偶爾仍會不經意流露潛藏之階級偏見。如在主題八，台西強調「你的家小小的，沒有關係……你們從現在開始就多學各種知識技能，以後就可以買更大的房子。」（20080402 觀察）而此雖欲鼓勵幼兒接納現有經濟生活，但亦顯露努力

## 主題文章

賺錢以便購物的「資本主義消費」意識，而這是一種階級偏見與經濟刻板印象（Ramsey, 2004）。由於教師言行影響幼兒極鉅，為避免偏見再製，研究者與台西則持續檢視與省思個人價值觀、教育理念與實踐。

## 伍、整體之幼兒學習經驗

除上述提及之多元批判思考能力的提升，及對低社會階級者生活限制與背後因素有基礎理解外，以下依據課程方案目標，整體呈現幼兒的相關學習經驗。

### 一、認同家長職業，能從貢獻與投入程度評斷工作好壞

主題一進行前，曾訪問幼兒對家人工作的看法，結果竟有 2/3 認為父母的工作「不好」、「不想讓別人知道」或「很丟臉」（20071115 幼訪）；追問原因，卻無法明述。然經過一週之課程引導，再次訪談時，幼兒回應則有天壤之別。除了三位幼兒仍堅持家長的職業「不好」外，其他皆認為是「好工作」，而且多數能從對家庭與社會的貢獻，及父母的投入程度面闡述。

互義：爸爸修車，是好工作，修好了，人家就可以去各種地方。

千惠：媽媽上班會有錢，我們就可以上學。（之前表示「很丟臉」的）

儀吟：爸媽在田裡工作，是好工作，因為每天都去認真工作。

（20071204 幼訪）

如此迥異的轉變或許與教師的課堂引導有密切關聯。教師請幼兒介紹家人工作內容，且從社會與家庭貢獻探討其價值。幼兒看見己文化經驗反應於課程中且受肯定，進而認同之，而此為重要之階級多元文化教育原則（Gollinic & Chinn, 2009）。

### 二、認同個人之家庭經濟生活

儘管多數幼兒明瞭家庭經濟生活限制，如家中沒有多的錢可以「出國玩」、「去學英文」等（20071225 觀察），但如上所述，課程前訪談多數幼兒都認為家庭收入足夠。其認同雖符應課程目標，但亦可能是將社會不平等予以合理化的前兆（Argyle, 1994）。研究指出，低社經地位者多能認同自身階級，且未有積極改善行動，因為其相信「社會是公平開放的，不成功要怪自己」（黃毅志，2002）的階級迷思。再者，台西認為此認同可能源自有限與同質的生活經驗，「因為社區中眼見所及多是類似的生活，不覺有異。如果幼兒來自中上的家庭，對

於低層生活的接受度也許較低。」(20080501 師訪)故在此認同基礎之上,本方案亦嘗試擴展幼兒對生活經驗的詮釋與體驗,並鼓勵積極向上。

### 三、能關懷與同理家人及經濟弱勢者

多元文化教育可提升幼兒了解與珍惜他人觀點的能力(Ramsey, 2004)。如自偉母親感性地說道,「自偉最近很棒,不會像以前吵著要買東西。他好像能感受到我現在必須上兩個班維生的辛苦。如果很想買,他會想好久才問『媽媽,有多的錢可以買嗎?』」(20080423 家長訪)再者,冠林「最近也好很多了,不會因為我要上班,不能陪他們,或者是不買給他東西,在生氣了!我加班的時候,還會吵著爸爸帶他們來探班呢!」(20080422 家長訪)。除了家人外,幼兒亦能關懷課程曾提及的經濟弱勢者,如修路工人。亭貞母親提及「磊勒丹媽媽修馬路,害得亭貞每次都很注意修路工人,還會跟我說他們很辛苦.....而且還會主動拿出家裡的回收給路過的資源回收老人」(20080511 家長訪)。

研究指出,五六歲幼兒仍處於自我中心的角色取替階段,然本研究幼兒經方案洗禮,瞭解他人意向之能力有所提升。而這符應 Ramsey (2004) 的主張,即合宜的教師引導可擴展幼兒對其他團體觀點的認識,而這可是培養跨文化知能的基礎(劉美慧,2008)。

### 四、具協助經濟弱勢的認知與意願,但聚焦具體物質

經課程引導,多數幼兒大體明瞭自己年紀雖小但能協助經濟弱勢者,且亦有意願。如在主題二,透過角色扮演,各組提出對〈媽媽的紅沙發〉繪本主角的可能協助,如送給她「全新的桌子」、「自己用過的彩色筆和書」、「衛生紙」、「自己的零用錢」等(20071204 觀察);而在主題三中,在「如果我是丹的同學,丹的鞋子壞了,不敢穿二手粉紅色鞋」模擬情境中,幼兒爭相表達對磊勒丹的協助,如「我借給你穿,我家裡還有一雙」、「請我媽媽幫你買一雙」(20071212 觀察)。而「給她書、一些錢」、「買她的火柴」、「幫她買鞋子、出學費」及「送她玩具」等(20071224/28 幼訪)則是對主題四賣火柴女孩的協助。在主題七,幼兒十分樂意協助靠資源回收維生的老人,如「把喝完的罐子、紙箱蒐集起來給他」、「找警察、里長、村長、鄉公所的人來幫忙」、「媽媽給我一點錢來幫他」、「可以寫信給他,祝他平安」(20080108 觀察)。在主題八,亦表現對拾荒阿婆的關心,包括「從存錢筒給她一些錢」、「煮菜給她吃」等(20080408 觀察)。

再者,由上可知,部分幼兒已知向政府單位求援,且多數援助以具體物質為主。而此符應幼兒具體運思之認知特性,且經濟弱勢總令人先聯想到實質支援。然而,精神層面的鼓勵安慰有時更重要,故未來課程應引導之,使幼兒多元思考,以免窄化援助的意義。

## 五、所提之因應經濟困境之道顯露「被動的自助」特性

在主題九，分組模擬「家中經濟不允許，但要上學／去戶外教學／想買玩具」情境。三組的解決之道都是「等到爸媽工作賺錢了」，只是「要上學」的情境裡，幼兒決定「先上學，再向老師說明，等爸媽有錢了再繳學費」(20080409 觀察)。其實這樣的反應透露幼兒面臨經濟困境時，等待家長工作獲得收入的自助與消極特性，即使其已明白可向政府或外界求援。此與課程前的訪談相呼應，當時多數幼兒即持有「變有錢，要靠自己工作賺錢」的超齡想法，不像國外研究發現同齡者要求他人的協助 (Leahy, 2003)。研究指出，家長的價值觀會影響子女的社會流動動機與信念 (Argyle, 1994)，故本研究幼兒成熟想法或許受其低社經家長所持之「社會是公平的，肯努力就會成功」的信念所影響，使其自覺須自助，且透過此心理調適機制，亦無意主動爭取權利，降低改善不公待遇的可能性 (黃毅志, 2002)。

## 六、發展基礎之社會行動知能

增能是批判多元文化教育的核心，故本方案亦培養幼兒基礎之社會行動知能，包括引導分析批判思考女性、年長者、原住民與經濟弱勢者於職場與社會因性別、年紀、族群及其他因素等受到的不平等待遇及原因，且促使設身處地提出解決之道。如在主題二與三，對於女性的工作待遇，幼兒表示「女生會懷孕生孩子、要照顧孩子，所以會請比較多的假」，「所以老闆給女生的薪水比較少」，「這樣不公平」。「我會跟她的老闆說『扣少一點、她們上班也很認真』」(20071217/18/19 幼訪)。在主題六，對於收入微薄的長者，幼兒主張「他們很老了、膝蓋不好、不方便走，力氣變小、眼睛不好，動作慢」，「如果搬重的東西會用到腰，阿公阿嬤搬不動，沒辦法工作，錢很少，很難生活」，「這樣對老人很不公平」。所以，「我要叫鄉公所給他找他可以做的工作、叫年輕人給他一點錢……」等 (20080114/15 幼訪)。

在主題七，透過原住民資源教師與〈叔公的理髮廳〉繪本，對於原住民的經濟限制，多數幼兒能引用教師的提示，「住在山上的原住民錢賺得少，是因為山上沒有上班的地方」；而且「因為山上有時候沒有學校，要上學就要下山來」，要不然「要走很遠」。另外，「他們寫作業，叫 VuVu (祖父母) 教，都不會，爸爸媽媽都下山去了」，所以「小朋友讀書不容易」(20080116/17 幼訪)。「這樣對原住民不公平，我要叫政府幫忙」(20080114 觀察)。根據上述幼兒回應，可肯定其已發展最基礎之社會行動知能。然而，實際之社會行動的履踐在本方案中是較不足的，未來亦須在此基礎之上強化。



## 陸、啟示

茲扼要呈現階級多元文化課程方案之發展所激發的啟示。

### 一、宜以附加課程模式為階級多元文化教育之初導模式

階級議題抽象複雜，涉及較多分析批判，而隨附加模式多元文化課程實施，由教中學，可逐步儲備教師之階級多元文化教育信念與實踐動能。同時，幼兒亦可逐漸累積知能。然為避免課程膚淺化，須將多元文化課程與幼兒生活結合，深化與意義化多元文化教育實踐。此外，宜結合多領域專才，協助價值澄清，使課程觀點多元完備。

### 二、階級課程方案宜納入新移民女性議題

新移民女性及其子女已成為臺灣第五大族群，而其牽涉的族群、性別與階級等層面交織成複雜課題，亦須納入未來之階級多元文化課程中。

### 三、教師須持續檢視個人階級多元文化意識、哲理立場並確認相關教育信念

階級多元文化課程涉及價值觀的傳導、澄清與重構，然任一價值觀的傳遞皆有風險。故如何掌握，對有心落實之教師實是嚴格挑戰。又，幼教師影響幼兒態度與行為極鉅，因此，教師須持續省思個人階級多元文化意識，進而澄清社會位置與哲理立場，建構己之階級多元文化教育信念，以為課程教學依據。

### 四、延伸與擴展幼兒階級多元文化學習經驗

階級價值觀的解構與重塑需漫長、反覆且全方位的生活經驗累積與引導，故本課程方案的實施對幼兒而言僅是起點。應將學習經驗延至後續的學習生涯且擴至社區與家庭生活層面，如此使個體產生體驗、深入與全面性的跨階級文化理解與實踐。

### 五、針對不同社會階級幼兒發展階級多元文化課程並比較之

本研究以低經濟收入幼兒為對象，發展具文化脈絡之增能階級多元文化課程，然所有幼兒都應是多元文化課程的對象。故未來宜針對不同社會階級幼兒發展相關方案，並比較其脈絡差異，使階級多元文化教育更落實。

## 參考文獻

- 吳雅玲 (2007)。幼兒多元文化課程方案之發展：以人際關係模式為主。高雄：復文。
- 李靜琪 (2006)。發展幼稚園性別平等課程方案之研究。國立花蓮教育大學多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 周佩諭 (2005)。幼稚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。屏東科技大學幼兒保育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 張建成 (2007)。獨石與巨傘－多元文化主義的過與不及。教育研究集刊，53(2)，103-127。
- 陳淑芳 (1999)。他國經驗的啟示－談融合原住民文化之教育課程。載於臺東師範學院幼兒教育系主辦之「原住民文化與幼兒教育研討會」實錄 (頁 85-99)。臺東：臺東師範學院。
- 游美惠 (2008)。階級與多元文化教育。載於譚光鼎、劉美慧與游美惠主編，多元文化教育 (頁 63-85)。臺北：高等教育。
- 黃毅志 (2002)。社會階層、社會網路與主觀意識：台灣地區不公平的社會階層體系之延續。臺北：巨流。
- 劉美慧 (2008)。多元文化課程設計。載於譚光鼎、劉美慧與游美惠主編，多元文化教育 (頁 333-361)。臺北：高等教育。
- 厲文蘭 (2006)。多元文化教育理念運用於幼稚園教學之研究～以兩所原住民部落公立幼稚園為例。國立臺東大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，臺東縣。
- 謝錦芳 (2008 年 8 月 22 日)。貧富差 58 倍創新高 窮人抓狂。中國時報，A7 版。
- 譚光鼎 (2008)。多元文化教育的批判和檢討。載於譚光鼎、劉美慧與游美惠主編，多元文化教育 (頁 418-447)。臺北：高等教育。
- Anicichi, M., & Kirk, R. (1999). *Cultural awareness education in early childhood education*. (ERIC Document Reproduction No. ED 433928)
- Ann, P., & Fran, D. (2000). *That's not fair! A teacher's guide to activism with young*

- children*. (ERIC Document Reproduction No. ED 443537)
- Argyle, M. (1994). *The psychology of social class*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2007). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (6<sup>th</sup> ed.) (pp. 247-270). Boston: Allyn and Bacon.
- Derman-Sparks, L., & ABC Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society* (8<sup>th</sup> ed.). Columbus: Merrill.
- Kincheloe, L., & Steinberg, R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Leahy, R. (2003). *Psychology and the economic mind: Cognitive processes and conceptualization*. New York: Springer.
- Lori, L. R. (2009). *Take action – Lesson plans for the multicultural classroom*. N. J.: Merrill.
- Marsh, M. M. (1992). Implementing anti-bias curriculum in the kindergarten classroom. In B. A. Kessler & B. B. Swadener (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum* (pp. 132-154). N. Y.: Teachers College Press.
- Meléndez, R. W., & Beck, V. (2007). *Teaching young children in a multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies* (2<sup>nd</sup> ed.). N. Y.: Thomson.
- Naimark, H. (1983, April). *The development of the understanding of social class*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.

主題文章

- Ramsey, P. G. (1991). Young children's awareness and understanding of social class difference. *Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 71-82.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Seefeldt, C. (2005). *Social studies for the preschool/primary child* (7<sup>th</sup> ed.). N. Y.: Pearson.
- Sherman, J., & Thompson, M. (1994). *Reflections on diversity: Implementing antibias curriculum in the primary class*. (ERIC Document Reproduction No. ED 380335).
- Sleeter, C., & Grant, C. (2007). *Making choices for multicultural educations: Five approaches to multicultural to race, class, and gender* (5<sup>th</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Vold, E. B. (2003). Young children affirmation of differences: Curriculum that is multicultural and developmentally appropriate. In J. P. Isenberg & M. R. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 30-46). N. Y.: Teachers College Press.

# **Developing Multicultural Social-Class Program for Young Children**

**Ya-Ling Wu**

The aims of this study are to develop a multicultural program focusing on social class for the low-SES kindergarten and to explore the young children's relative responses. The research is a cooperative case study in which the university teacher and the kindergarten teacher work together. In addition, all data are collected through participant observation, interview, document gathering, and professional discussion; then they are further analyzed by Content Analysis method.

Based on Single-Group Studies Approach, the goals of the program conducted are to help children develop a positive self-identity of their social class, to construct proper cross-class literacy, and to develop the knowledge and skills required for taking initial social actions. Furthermore, class identity, class diversity, and breaking restrictions of classes are elements in curriculum introduced in this program through five aspects, including vocation, family life, gender, age, and ethnicity. The program is implemented through multiple teaching strategies. In the process, the teacher connects the curriculum to children's personal experiences, and this connection makes the program meaningful. However, it is still a challenge to express well the values of multicultural classes without bringing possible culture-bullying. After the program completed, the children are found that they have learned to appreciate their economic life and become aware why the economically disadvantaged families get poor. Moreover, children are found with multiple and critical thinking improved. They also developed the knowledge, skills of helping the disadvantaged families and they are willing to help, too. In other words, children developed knowledge and skills required for taking initial social actions from the program.

Keywords: multicultural education, multicultural curriculum, multicultural social-class program

Ya-Ling Wu, Associate Professor, Center for Teacher Education, National Pingtung University of Science and Technology

