

# 幼兒園教保活動課程大綱之 多元文化教育意涵評析

周宣辰

不同時代的移民形塑臺灣成爲一個多元文化國家。而臺灣做爲一以民主立國，對外貿易爲經濟主要命脈的島國，更應成爲多元文化社會的典範。因此，落實多元文化教育勢在必行。證諸於許多研究，多元文化教育需從幼兒教育階段做起，成效最佳。幼兒園教保活動課程大綱是引領國家幼兒教育發展的重要綱要，其是否具備多元文化教育的意涵，對我國推動幼兒多元文化教育具有指標性意義。本文之目的在於透過文獻分析，理解幼兒園教保活動課程大綱的多元文化教育內涵。研究結果發現其不僅掌握幼兒多元文化教育的理念、目的外，也能透過各領域課程指引多元文化教育於幼兒園實踐之可能性。切盼教保服務人員能善解之，並加以善行，以能紮根幼兒之多元文化素養與能力。

關鍵詞：幼兒園教保活動課程大綱、多元文化教育、多元文化素養

收件：2016年9月7日；修改：2017年4月13日；接受：2017年7月7日

# Understanding and Implementation of Multi-Cultural Pedagogical Meaning in Early Childhood Education & Care Curriculum Framework

Hsuan-Chen Chou

Immigration has transformed Taiwan into a multicultural country. In addition, it is a democratic island nation whose economy depends heavily on international trade. As such, Taiwan is well-suited to serve as a model for multi-cultural societies. Hence, it is imperative that multi-cultural education be implemented. A number of earlier studies have proven that multi-cultural education is most effective if it starts in preschool. A nation's early childhood education & care curriculum framework is an important guideline for its young children's educational development. Curriculum guidelines that feature multi-cultural content has important significance for Taiwan as it promotes preschool multi-cultural education. This research employed document analysis to understand the content and meaning of multi-cultural education in the curricula outline of preschools. By analyzing the connotations of early childhood education & care curriculum framework, this study discovered that the curriculum guideline can not only provide ideas and goals for preschool multi-cultural education, but can also be used to guide the implementation of multi-cultural education in preschools. This study hopes that through truly understanding and implementing these principles, teachers will be able to help young children to build a solid foundation in terms of multi-cultural literacy and capabilities.

Keywords: early childhood education & care curriculum framework,  
multi-cultural education, multi-cultural literacy

Received: September 7, 2016; Revised: April 13, 2017; Accepted: July 7, 2017

## 壹、前言

隨著航空器、網路科技的發達，人們的實體與虛擬互動愈來愈頻繁。隨著經濟全球化、戰亂等因素，人們在地球各地移動，爲了尋找更美好的生活。除了外來的種族加入外，也存在著各種次文化的差異，如性別、年齡、社經階級、身體能力等，這些種種因素加乘後，構成了每一個國家都是個多元文化國家，或者擴大視野來看，全世界即是一個不斷流動與交集的多元文化世界。以臺灣而言，從種族的角來來看，早先有原住民 16 個族群居住在這塊土地上，而後漢人、客家人、外省籍，晚近則有較多移入的東南亞籍人民，如印尼、越南、菲律賓；以及中國、香港、澳門等。這些不同種族共同構成了臺灣多元文化的面貌。

面對多元文化的事實，世界各國無不開啓多元文化教育因應之，並期望從中獲得正面的效益。一般而言，多元文化教育被認爲起源於 1960 年代美國的族群改革運動，而臺灣則是 1990 年代引入，並且在往後逐漸受到重視，並影響到教育的政策與實踐（劉美慧，2011）。而多元文化教育的核心是教導對待不同文化之尊重與欣賞的知識、態度與技能。如 Gollnick 與 Chinn（1990）就指出五個多元文化教育的目的：一、促進文化差異的力量與價值；二、強調人權及對差異尊重；三、接受人們對生活的多元選擇；四、促進社會正義及對所有人的平等對待；五、強調各族群間的權力與經濟公平分配。亦即尊重多元的文化差異、選擇與促進公平正義。

許多學者指出，多元文化教育應從幼兒教育階段做起。如 Cannella 與 Reiff（1994）指出，如何回應差異可能是當前教育中最重要的一。當今的世界正快速地變成一個「地球村」，因此將瞭解與尊重差異教導給孩子，從年紀小的時候開始，就變得相形重要。也有建議指出，多元文化教育應從較少自我中心或者種族中心的幼兒階段做起。如

Lynch 與 Hanson (1998: 24-25) 就指出：「一個人第一個文化的文化認知發生得很早，通常建構在 5 歲左右」，而且「孩子學習新的文化形式會比大人容易」。不過，事實上，研究已經指出孩子並非完全沒有偏見與歧視。如 Glover (1996)、Palmer (1990)、Ramsey 與 Myers (1990) 的研究顯示，3 歲的幼兒就會注意到如皮膚、眼睛和頭髮顏色的差異。孩子透過比較自己與他人以達到自我辨識。他們透過某些可見的相似與差異，將自己分屬某些群體而非其他群體。他們也透過觀察其他周遭的人對於這些差異的互動與回應，學習到什麼應該尊重與不需尊重。他們開始發展出對於所觀察到差異的正向與負向的情感，而這些情感形成了他們判斷差異是「好」或「壞」的基礎。這些判斷又變成了他們的偏見與歧視。而這些負面的刻板印象或偏見、歧視主要來自於家長與媒體的傳播。因此，從小即教導幼兒多元文化的概念，能夠降低孩子的刻板印象與偏見，同時如 Abdullah (1990) 所言，當孩子將幼兒園的學習轉移到日常生活中時，他們可以成為「教師」或者影響成人。

為了促進多元文化教育在幼兒園教育階段的落實，做為指導性的引導，國家層級的法規或計畫有其必要性。如美國幼兒教育協會 (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2008) 對幼兒園提供了一個認證計畫。這個認證計畫為所有認證系統設立了標準。這些認證標準中就包含了文化、語言、種族的差異教學材料與方法或者多元文化教育。在臺灣最新一波的幼兒園教育改革，集大成之《幼兒園教保活動課程大綱》【課程大綱】(2016) 也可見多元文化教育被納入與重視。本文之目的，即在於透過分析做為引導幼兒園教保活動課程實務，國家層級之綱要，其內容所呈現之多元文化教育意涵。文中第二節將透過先探討幼兒園的多元文化教育任務，奠定解析課程大綱之基礎。而後第三節以教育部目前發行之課程大綱及延伸之手冊內涵做為分析對象，解析其多元文化教育涉及的面向、內涵。接著在第四節，對照第二節與第三節之內容進行討論，以期再建構課程大綱之幼兒多元文化教育的面貌。

最後第五節，針對本文之內容做成結語。

## 貳、幼兒園的多元文化教育立論基礎

幼兒園是幼兒所接觸的第一個有制度的小型社會組織，也是學習與他人相處、社會化的重要場域，幼兒園更是幼兒學習多元文化教育的重要機構。本段落將探討幼兒園的多元文化教育之立論基礎，以做為後續對臺灣幼兒園新課綱之多元文化教育意涵之分析對照。以下分別探討幼兒多元文化教育的目的及實踐。

### 一、幼兒園多元文化教育的目的

多元文化教育的理想在於幫助幼兒能夠瞭解那些可能看起來、穿著、說話、思考或飲食與他們不同的人。很重要的是，教師要提供多元文化的材料與活動，並讓幼兒可以積極參與這些活動。這可幫助幼兒瞭解不可避免的差異（Manning, 2000; Midobuche, 1999; Salmon & Akaran, 2001）。

Fekete（2011）指出，隨著全球化的到來，多元文化教育已經成為教育領域的一部分，且幼兒園教育應該在形塑這種新途徑上扮演重要的角色，以使得幼兒能夠尊重其他的文化。這也是降低因不瞭解或錯誤解釋而導致的衝突，以及促進人們和平共存的好方法，而這需從小做起。因此，幼兒多元文化教育的目的，在於學習文化的差異，並且從中發現自己的文化認同。多元文化教育不僅在於瞭解其他文化以及次文化，也在於接受與幫助人們有能力與態度和其他不同的人相處，包含年齡、社會背景與區域位置的差異（Nanszákné Cserfalvi, 2008）。

Remsey（引自朱瑛、蔡其蓁譯，2004）則指出，兒童的多元文化教育目標有六項，包含：（一）發展一個堅定的認同，包含對自我、對所屬團體的認同，以及認同自己是萬物眾生一份子；（二）發展與所有人

及自然生態的團結意識；(三) 成爲批判的思考者，學習不只接受現況，也能追求美好與突破艱難的問題；(四) 成爲自信與執著的問題解決者，將自己視爲積極採取行動的人，不輕易被現實世界的困境所擊倒；(五) 具有求學問的技能，以能通往社會知識，並賦予自己進行改革的能力；(六) 創造充滿希望的未來想像空間。

Remsey 的兒童多元文化教育目的，部分內容對於兒童階段孩子的認知發展與情感發展可能太難，例如成爲批判思考者，對仍處於皮亞傑所言之具體運思期的兒童太難。而創造充滿希望的想像空間，則可能需要由大人來進行。

周梅雀（2014）則歸納諸多學者之多元文化教育目的，並加上符合幼兒經驗與發展需求，將幼兒階段的多元文化教育目的分爲：(一) 認知層面：1. 認識自己與瞭解自己的文化；2. 接觸與認識多元的文化。(二) 情意層面：1. 培養對自我文化的認同感；2. 培養對他人文化的欣賞與尊重；3. 減少刻板印象與偏見的形成。(三) 技能層面：培養與不同文化背景者相處的技能。

綜合歸納上述之探討可知，幼兒多元文化教育是同時處理「差異」與「認同」的教育取向。其希望透過多元文化教育的實踐，讓幼兒認識差異、欣賞差異、尊重差異，培養幼兒與差異互動的能力，促進幼兒積極面對差異的美好成果，削弱負面對應差異所產生的不良結果。此外，在與差異的正面互動時，也能帶來自我的正向認同，培養幼兒的整全人格發展。

## 二、幼兒園多元文化教育的實踐

幼兒園的多元文化教育任務之目的與理想，必須能落實在幼兒園每日的生活與教育實踐中。Banks（2004）提出了五個面向，來說明學校如何實踐多元文化教育，包含內容統整、知識建構、降低偏見、平等教學，以及賦權的學校文化及社會結構。以下分別探討之。

(一) 內容統整：許多人認為，內容統整是多元文化教育的最重要範疇，因其涉及了課程的內容。內容統整著重教師如何使用不同文化的例子、資料和資訊，來支持主要概念、原則、概論與理論。選擇課程的材料須來自於不同族群。此面向的目的在於創造不同文化的意識。對幼兒園來說，實踐多元文化教育的第一步也是最容易的面向即是內容統整。最基本的作法是幼兒園需購買例如不同膚色、不同性別、不同能力（身心障礙）、不同宗教等之多元文化教材教具（娃娃、圖片、玩具等）。

(二) 知識建構：在知識建構上，教師要幫助學生瞭解知識是如何受到種族、族群和社會文化的影響與生產出來的。教師要鼓勵學生瞭解知識的結構可能受到潛在的文化假設、參照的架構與觀點而產生偏見。Banks (2004) 提出了四個知識建構的課程改革層次取向。第一個層次是貢獻取向，著重在英雄、假日和相關的文化元素。第二個層次是附加取向，這是將概念、主題與觀念附加在課程上，但並不改變其課程結構。第三個層次是轉化取向，這是將課程改變成，能夠使學生從不同種族與文化族群的觀點、概念、議題、事件與主題來看待相關事項。第四個層次是社會行動取向。這取向需要學生將前面之層次所學實踐，並且決定重要的社會議題，以及採取行動來解決之。Ogletree 與 Larke (2011) 認為，幼兒園教育能夠在教師的帶領下，實踐 Banks 所提的四種取向的前三者。以轉化取向來看，教師得以透過回應孩子的情境脈絡而達成，例如讓孩子分享他們的故事。這些來自孩子與其家庭的故事，可以統整到課程中，或者讓教師用以發展課程，以創造轉化。社會行動的取向對幼兒來說比較難達成。

(三) 降低偏見：降低偏見著重在行政人員與教師如何一起降低學校的種族刻板印象與偏見，並且創造民主的態度、價值與行為。教職員們一起瞭解學生的種族態度以及他們的種族態度如何能被改變 (Banks, 2004)。降低偏見對於幼兒早期的教育環境是重要的。處理早期教育環境的偏見與刻板印象有許多不同的方法，其中之一是，當教師聽到或看到

刻板印象或偏見時能夠立即採取行動。另 Crary (1992) 則提出幾點教師可以使用於幫助孩子瞭解差異，以及對於他人與自己的差異感到舒適的幾點原則，包含立即回應、給予簡單回答、示範口語與非口語的尊重行為、承認孩子的害怕、澄清迷思概念、藉由書籍介紹差異，以及提供幼兒與真實不同人互動的經驗。

(四) 公平的教學：有許多教學科技與策略可以用來改善不同學生的學業表現。這經常需要在瞭解學習型態、教學型態和語言的狀況下才能產生效益。學習型態的主要觀點是場依賴與場獨立。但實際上學生兩者特質都有，且兩者是流動並非穩定不變的。要達到公平的教學須有文化回應的概念，以能回應學生不同學習型態而教。Purnell、Ali、Begum 與 Carter (2007) 認為，讀寫與藝術可以用來建立文化回應的教室。這些策略包含，說故事、會話、律動、唱歌及創造性的戲劇。例如，透過人物畫像探究差異，以及以食譜來慶祝文化資產。

(五) 賦權學校文化及社會結構：每間學校也有其本身的文化結構。這包含運動的參與，教職員與學生的互動等。由此全觀的立場，可使教育工作者瞭解整個系統的變數以及其如何相互影響 (Banks, 2004)。Banks 與 Banks (2004) 探討了能夠賦權學校文化與社會結構的有效能學校的特質，其一即是教職員強調基本技能的重要，並相信學生能夠達成，且教職員對此負有責任。另一則是校長為堅定自信的教學領導者，並且對於評估這些基本技能達成負責。最後，有效能的學校，家長的參與是很重要的。

另外，Gayle-Evans (2004) 以問卷調查法，調查佛羅里達州 67 個鄉鎮的幼兒園老師，以瞭解教師在教室實踐多元文化教育的情形。問卷分為兩部分，第一部分為基本資料，第二部分為多元文化材料與活動的情形，包含：物理環境、課程的信念、教學策略與材料，以及課程領域：音樂與律動、語言、數學、科學、藝術與社會。第二部分採用三點量表，以瞭解教師對自我實施的程度看法。問卷發出 1,000 份，回收 548 份，



有效問卷 477 份，有效問卷回收率為 47.7%。學生的種族最多為白人，達 54.56%，其次為非裔、西班牙／拉丁裔、最少是亞裔，還有一些列為其他。至於第二部分問卷的分析結果如下：

(一) 教室空間的使用：研究結果顯示，在教室的物理空間方面，如 Moyer (2001) 所言，教室應該設計成能夠確保孩子成功地獲取學習經驗。要能夠變化各種教學策略，包含個別的、小組的以及大團體的教學。相關的學習與活動是以孩子的興趣、能力與需求為中心。就教室空間得以實施各種類型的教學來看，基本上各種配置方法都有，其中以小組教學最多，其次以大團體，最少的是個別。透過大團體與小組可以幫助幼兒建立社群，他們得以學習與他人合作並且發展關係。然而，幼兒也需要單獨的工作，以及與教師一對一的學習。個別的工作可以幫助幼兒發展自我空間，而一對一與教師學習，則可以讓教師鷹架孩子的學習需求。

(二) 課程主題的選擇：選擇多元文化的課程主題時，考量孩子的興趣與能力水準是重要的。孩子應被允許參與主題的選擇。如果主題是孩子感興趣的，他們會持續在工作上比較久。因此，教師應該持續評估孩子的興趣與能力水準，使他們得以據以計畫活動。研究分析發現，有三分之二的教師指出，他們的活動是依據主題而來，而主題為本的教學包含了因孩子而來的活動。然而，不到一半的老師指出，他們主題的選擇是因為觀察孩子的興趣而來。

(三) 布告欄的使用：儘管教師們有不同使用布告欄的方法，許多教師並沒有使用布告欄來支持多元文化教育。許多老師指出他們用布告欄來展示孩子的作品、主題的進度或是班級經營。意指一般而言，教師們不會特別為了多元文化的目的來使用布告欄。

(四) 語文領域課程：許多教師覺得跟文化和語言不同的學生互動感覺不自在。這種觀點對於降低在美國使用少數族群的語言的污名並無助益。然而，研究指出，雙語主義比較符合心與腦部靈活性 (Crawford,

1999)。因此，提供幼兒學習兩種語言的機會是讓他們擁有高層次的認知發展，以及肯認有些人說話的方式是不同的事實（Chisholm, 1994; Crawford, 1999; Manning, 2000）。分析研究結果，許多教師有在教室成立圖書區，並且放置不同文化與族群的書籍，但是少於 25%的教師指出，他們的教室中有不同語言的書籍，以提供學生經驗其他文化的詩或邀請非英語的人來跟孩子說話或閱讀。只有不到 36%的老師有跟孩子介紹其他語言，如西班牙語。只有 47%以下的老師允許他們的學生使用自己的母語，31.44%允許學生用他們原本的語言來寫字。然而，根據資料顯示這通常是發生在西班牙裔的老師對西班牙裔的學生身上。

（五）數學領域課程：在數學課程，只有 40.88%的老師會介紹學生可以用其他語言來算數。同樣的，這也是發生在老師和學生都是西班牙裔的身上。少於 23%的老師使用描述族群的材料與內容，而更少（17.19%）的老師有介紹學生不同的貨幣。

（六）科學領域課程：科學的課程目的在於更進一步發展孩子對於科學世界的興趣。但可惜的是，儘管有超過一半的老師指出，教室裡有科學區，但是只有少比例（36.05%）的老師指出，他們有討論其他文化的植物與動物，或提供烹煮其他不同族群食物的機會。更少的比例（30.18%）提供學生品嚐來自不同地區水果的機會。

（七）戲劇領域課程：儘管有許多老師反映在教室中有戲劇扮演領域的課程，但是只有 50.73%指出，在扮演區有各種不同種族／族群和特殊需求的娃娃。孩子需要這些在教室中呈現，並且有這些不同類型的娃娃，以提供他們探究，以及肯定孩子間的差異。有趣的是，儘管假日的慶典顯然在學校占有重要的部分，但是只有超過一半回報，他們會慶祝族群的假日或慶典。

（八）音樂與律動領域課程：孩子通常喜歡唱歌，而音樂和律動可以幫助孩子開展如聆聽的學習模式，並且幫助他們學習詞彙與多元文化。儘管有些老師有進行音樂／律動的活動，但是少於 39%指出，他們

有在教室中設置音樂區。

(九) 藝術領域課程：幼兒一般也很喜歡藝術。然而，只有 9.64% 的教師指出，他們有讓幼兒進行實物比例大小 (life-size) 一樣的繪畫。藝術是幫助孩子表達情感的重要管道，藝術可以讓孩子接觸不同的媒介並發展創造力，讓孩子畫自畫像並且以其皮膚的顏色來著色，可以幫助孩子自我認同並建立自信。許多教師 (83.43%) 指出，他們有進行促進創造力的活動，而有超過 50% 會包含不同膚色的彩繪活動。

總體而言，Banks (2004) 的多元文化教育五面向提供幼兒園進行多元文化在課程與知識、教學、環境等之理論與理念架構引導，而 Gayle-Evans (2004) 的調查研究，則呈現了幼兒園在物理環境、課程的信念、教學策略與材料及課程領域之實踐結果，兩者的基本切入面向是相似的。Banks (2004) 所提出的多元文化教育五個面向，可以做為觀測幼兒園實施多元文化教育的實踐指引，而 Gayle-Evans (2004) 對佛羅里達州幼兒園實踐多元文化教育的調查研究結果，則可幫助我們看見，在實際的教育場域，其實施的成效。兩者也將做為本文理解課程大綱多元文化教育意涵之具體參照。

## 參、課程大綱之多元文化教育意涵之理解

幼兒園的課程大綱是引導幼兒園實施教育任務的最主要準則，距離 1987 年的幼稚園課程標準後，新版的課程大綱於 2006 年開始研編，2017 年將正式公布《幼兒園教保活動課程大綱》。其內容包含宗旨、總目標、實施通則、六大能力、領域目標、課程目標及學習指標。課程大綱也將幼兒的學習範疇，規劃為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感等六領域。

為深入了解課程大綱的多元文化意涵，將以課程大綱公布的主要宗旨、總目標、實施通則、六大能力等通論，探討其核心價值是否具有多

元文化教育的意涵，其次則以領域為區分，從領域目標、課程目標到學習指標，以及到實施原則等做為課程實踐指引之分析。其他由課程大綱延伸之手冊則為補充說明。

## 一、宗旨

課程大綱（2016：2）提到：

立基於「仁」的教育觀，承續孝悌仁愛文化，陶養幼兒擁有愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養，並奠定終身學習的基礎為其宗旨；使幼兒成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的健康未來社會公民。

從宗旨來看，儘管未直接出現多元文化的用詞，但分析可見其以華人「仁」的文化為基底，以培養幼兒踐行文化的素養，以及具有合乎多元文化教育之能力，如溝通、思考、合作、信心、包容等。換言之，課程大綱雖然並未直指符應多元文化教育，但卻自然符合了多元文化教育的理念。

## 二、幼兒園教保服務的意義和範圍

在幼兒園教保服務的意義和範圍中，提到：

幼兒園是一個多元的社會，教保服務人員可提供各種社會文化活動，讓幼兒體驗日常生活中文化的多元現象，有機會從自己的文化出發，進而包容、尊重及體認各種文化的價值與重要。（課程大綱，2016：2）

由此內容亦可見，課程大綱認為幼兒園需提供多元文化教育的服務，讓幼兒可以由自我文化的認同，進而認識、尊重其他各種不同文化，培養多元文化的素養。

### 三、總目標

總目標的第八點提出了「建構幼兒文化認同」，希望透過「社會文化活動」讓「幼兒認同生長的地方，喜歡生活的環境，並願意與創造新的文化」（幸曼玲等人，2015：21）。此是以本土文化的認同為基礎，另連結至第九點「啟發幼兒關懷環境」，以「協助幼兒學習認識自然、參與社會、瞭解文化、接納多元」（幸曼玲等人，2015：21）以接軌全球化的趨勢。換言之，課程大綱同時重視本土文化及全球文化的接軌，以期培養幼兒成為兼具本土認同與世界觀的世界公民。

### 四、基本理念

課程大綱（2016：3）的基本理念標示著：

課程大綱的內涵是以個體和生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智為核心，兼顧幼兒全人發展及其所處文化環境的價值體系兩層面，規劃幼兒學習的領域。

此基本理念顯示，課程大綱同時兼重從幼兒的發展和社會文化來規劃幼兒的學習。而在基本理念中，談到如何看待幼兒的學習與發展，強調幼兒的學習需透過參與社會文化的過程，而主動解讀情境中的訊息，進而建立其與外在環境互動關係。同時，「文化與社會在歷史持續演變的進程中，牽動著孩子的生活環境」（課程大綱，2016：3）。此外，在如何看待教保活動課程方面，也相當重視「差異」，指出：

幼兒生活環境中存在著種種差異，包含不同性別、不同年齡、不同社群背景、不同身心狀態等多元現象。（課程大綱，2016：4）

教保服務人員應將「差異性」視為教保活動課程的資源，並納入課程的考量，以能增廣幼兒的學習視野（課程大綱，2016：4）。

## 五、課程大綱架構

課程大綱以總綱→領域→核心素養為架構，清楚標示其整個課綱的層次。在總綱的宗旨、總目標及實施通則下，透過六大領域的課程實踐，以期達到幼兒六大核心素養的培養，包含覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理。而這六大核心素養，與多元文化教育目標與內涵明顯有關的是關懷合作的能力「願意關心與接納自己、他人、環境和文化並願意與他人協商，建立共識、解決問題」（課程大綱，2016：6）。然而其他能力其實也都有相關，例如表達溝通的能力，如何能應用適當的語言、符號來表達族群差異間的感受，並且能夠傾聽與分享不同的見解與訊息，也是多元文化教育希望培養幼兒的素養之一。

## 六、實施通則

課程大綱共提出十點實施通則，其中有五點明確提到跟多元文化教育有關的概念。首先，在實施通則第二點：「依據幼兒發展狀況與學習需求，選擇適當的教材，規劃合宜的教保活動課程」中提到，教保活動課程的規劃除了須以幼兒個體成長的基本需求為考量外，同時：

學習範疇要重視性別與種族平等之議題，以及流傳在社會中的文化資產，包含性別認同與性別刻板印象覺察，關懷與尊重不同性別及不同文化的人，理解各種生活形態、生活物件及藝術表現，讓幼兒不但學習自己的文化，也能關懷與尊重不同的文化。（課程大綱，2016：7）

第五點提及「嘗試建構學習社群，以分齡、混齡或融合教育的方式進行，在協同合作溝通中，延展幼兒的學習」。亦即因應幼兒的組成差異，實施多樣、異質性團體的方式，以：

培養幼兒學習溝通及與他人協同合作的能力，……以混齡的方式或與特殊需求的幼兒一起學習，幼兒更可以學習體諒他人、幫助他人，與

他人分享等利社會行為。(課程大綱, 2016: 8)

第七點教保服務人員的角色與省思方面, 提及教保服務人員在活動中需要扮演多元角色, 並且:

在省思中, 教保服務人員可理解自身的身心狀態及體認生活環境中文化的多元現象(特別是有別於自身文化的其他文化), 包含個人平時教學所使用的詞彙、所傳達的意義(例如性別刻板印象); 避免在潛移默化的過程中, 形成幼兒對於不同文化的偏見(例如反個人差異、種族及社經背景之偏見)。(課程大綱, 2016: 10)

顯見課綱對於教保服務人員本身的多元文化素養也相當重視。

第十點建立幼兒園、家庭與社區的關係上, 也提到:

幼兒園宜提供機會, 讓家長參與幼兒園的課程與教學, 並以實際行動參與社區, 以加深幼兒的情感與認同, 成為社區的參與者與共構者。

每位幼兒來自不同的家庭, 也帶著不同的文化進入幼兒園, 在教學的過程中, 教保服務人員宜重視生活環境中各種文化的獨特性與差異性來實施教保活動課程, 使幼兒能體驗並認識不同的文化, 進而接納與尊重不同文化。(課程大綱, 2016: 11)

可見課程大綱也關注到家庭層面的多元文化教育議題。

## 七、各領域課程

課程大綱從人的陶冶出發, 將課程分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒與美感六大領域, 其透過統整各領域課程的規劃與實踐, 培養幼兒多元能力。以下將就各領域的課程進行分析, 瞭解其多元文化教育的意涵。

### （一）身體動作與健康領域課程

身體動作與健康領域，著重於建立幼兒的基礎「身體動作」能力。透過身體動作、用具操作及健康行動三學習面向，培養幼兒具備覺察與模仿、協調與控制、組合與創造的三項領域能力（課程大綱，2016）。從領域的目標、課程目標以及各年齡層學習指標來分析，並無直接與多元文化教育相關的課程內涵。然而，在延伸的《幼兒園教保活動課程：健康安全實用手冊》（楊金寶、尹亭雲，2015），對其課程中的健康安全教育的補充，指出課程大綱中的健康安全教育的內容，除了在身體動作與健康領域側重身體動作的健康外，也透過情緒領域、社會領域，培養幼兒的身心健康與安全。如手冊中指出，情緒領域的課程目標都與幼兒的心理健康與安全高度相關。情緒的表達雖會因個人及文化而有所差異，但是最終還需幼兒學會以符合社會規範的方式來表達自己的情緒。而在社會領域中健康安全的內涵中，與多元文化教育直接相關的表現在「人與人」的學習面向，包含性別、種族、人權的議題之融入。

### （二）認知領域課程

認知領域課程強調問題解決思考歷程能力的培養，透過生活環境中的數學、自然現象、文化產物等三個學習面向，以培養幼兒具備蒐集訊息、整理訊息及解決問題的三項領域能力。從領域目標及課程目標來看，以及分齡學習指標來看，並無直接與多元文化教育相關的用詞，不過就其領域能力對應之文化產物面向來看，如何透過有系統地蒐集訊息、整理訊息，而後能與他人合作解決生活環境中的問題，也是多元文化教育中在面對相關問題時應有的能力。

### （三）語文領域課程

語文領域將語文視為一種社會溝通系統，希望透過肢體、口語、圖像符號、文字功能等學習面向，培養幼兒理解、表達的能力。從領域目標來看，直接從字面可辨識與多元文化教育相關的，即是領域目標第五



點「認識並欣賞社會中使用多種語文的情形」。相對應的，在課程目標中，也出現了「語-1-3 認識社會使用多種語言的情形」。至於在分齡學習指標中，明確與多元文化教育相關指標更可見於不同課程目標中，將之整理如表 1。

語文是人與人溝通的管道，無論是透過肢體、圖像、口語或者文字。而重視各族群的語文使用權，更是多元文化社會重要的表徵。從表 1 來看，課程大綱已關切到此面向，並依據幼兒年齡發展，有層次地帶領幼兒從認識自己的語言、圖像、文字，到認識他人，以及整個社會的多元語言情形。

#### (四) 社會領域課程

社會領域將社會看成是「人際互動交織而成的脈絡」。社會領域期待幼兒積極參與人際互動的脈絡，體驗有意義的文化生活，透過自己、人與人、人與環境三個學習面向，以期培養幼兒具備探索與覺察、協商與調整、愛護與尊重三項領域能力。多元文化教育通常被視為與社會領

表 1 語文領域與多元文化教育直接相關之學習指標

課程目標	2~3 歲學習指標	3~4 歲學習指標	4~5 歲學習指標	5~6 歲學習指標
語-1-3 認識社會使用多種語言的情形	語-幼-1-3-1 覺察除了自己使用的語言，還有其他語言	語-小-1-3-1 知道生活環境中有各種不同的語言	語-中-1-3-1 同前	語-大-1-3-1 知道本土語言和外語是不同的語言
語-1-4 理解生活環境中的圖像與符號	語-幼-1-4-2 認出代表自己或所屬族群的符號	語-小-1-4-2 同前		
語-1-6 熟悉閱讀華文的方式			語-中-1-6-1 知道各種文化有不同的書面文字	語-大-1-6-1 同前
語-1-7 理解文字的功能	語-幼-1-7-1 覺察代表所屬群體的文字	語-小-1-7-1 認出自己的姓名	語-中-1-7-1 認出標示所屬群體的文字	

資料來源：整理自課程大綱（2016：51-55）。

域學習最相關，而從其領域目標來看，文字上直接相關的為第四點「樂於體驗文化的多元現象」。而在課程目標中，文字上直接相關的則有「社-1-6 認識生活環境中文化的多元現象」、「社-3-3 關懷與尊重生活環境中的他人」，至於社會領域與多元文化教育直接相關之學習指標，整理如表 2。

表 2 社會領域與多元文化教育直接相關之學習指標

課程目標	2~3 歲學習指標	3~4 歲學習指標	4~5 歲學習指標	5~6 歲學習指標
社-1-1 認識自己			社-中-1-1-1 覺察自己的外型 和性別	社-大-1-1-1 辨識自己與他人 的身體特徵與性 別
社-1-5 探索自己與生活 環境中人事物的 關係		社-小-1-5-2 覺察不同性別的 人都可以做各種 不同的家務分工	社-中-1-5-2 覺察不同性別的 人可以有多元的 職業及角色活動	社-大-1-5-2 同前
社-1-6 認識生活環境中 文化的多元現象		社-小-1-6-3 參與節慶活動	社-中-1-6-2 知道自己與他人 相同或不不同的 生活方式 社-中-1-6-3 同前	社-大-1-6-2 認識生活環境中 不同族群的文化 特色 社-大-1-6-3 樂於 參與多元文化的 活動
社-3-3 關懷與尊重生活 環境中的他人	社-幼-3-3-3 尊重與自己不同 性別、年齡、身 心狀態的人	社-小-3-3-3 同前	社-中-3-3-3 同前	社-大-3-3-3 同前
社-3-5 尊重生活環境中 文化的多元現象			社-中-3-5-1 尊重他人所進行 的各種活動	社-大-3-5-1 同前  社-大-3-5-2 尊 重與欣賞他人的 語言和風俗習慣

資料來源：整理自課程大綱（2016：69-73）。

從課程目標與學習指標來看，其課程的目標涉及認識自己、探索自己與生活環境的關係，而後到認識社會多元文化的現象，接著到關懷與尊重他人與多元文化。從課程目標來看，從認知、技能到情意態度面都兼顧到。而在分齡的學習指標來看，其涉及的多元文化面向包含了性別、年齡、社經背景、種族（節慶、語言、生活習俗）、身心狀態。

### （五）情緒領域課程

情緒領域主要在於培養幼兒處理情緒的能力。透過自己、他人與環境兩大面向，期能培養幼兒覺察與辨識、表達、理解、調整等四項領域能力。從領域目標、課程目標、分齡學習指標來看，字面上並未提及直接因文化差異而產生的情緒處理相關議題，然而在課程目標以及分齡學習指標的說明上即有相關。如情-2-1 的課程目標說明「合宜地表達自己的情緒」，是指以顧及他人感受的方式表達自己的情緒且不受刻板印象的限制。而情-小-2-2-1 指的是「讓幼兒有機會嘗試表達自己的情緒，不論其性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態為何，都有機會表達」。而情-大-2-1-3 的解釋則是「以符合社會文化的方式來表達自己的情緒，是指以顧及他人感受的方式表達自己的情緒且不受刻板印象的限制」，相關指標整理如表 3。

此外，在教學通則中也提到，教保服務人員應「了解與尊重不同文化或社經背景家庭對情緒表達的差異，並幫助幼兒理解社會規範」（課程大綱，2016：99）。相關內容說明也提及：

表 3 情緒領域與多元文化教育直接相關之學習指標

課程目標	2~3 歲學習指標	3~4 歲學習指標	4~5 歲學習指標	5~6 歲學習指標
情-2-1 合宜地表達自己的情緒		情-小-2-2-1 嘗試表達自己的情緒	情-中-2-2-1 同前 情-中-2-1-3 以符合社會文化的方式來表達自己的情緒	情-大-2-2-1 同前 情-大-2-1-3 同前

資料來源：整理自課程大綱（2016：94-96）。

在現今多元文化兼容並蓄的社會中，情緒的表達方式可能會因為次文化或家庭社經背景而有所不同，因此更須透過了解而後產生包容與尊重。此外，教保服務人員不宜用性別刻板印象過度要求男孩或女孩抑制情緒表達，不論性別，讓幼兒學習以符合社會文化的方式表達情緒。（課程大綱，2016：99-100）

由此可知，情緒領域也重視幼兒因文化差異而產生的情緒表達以及情緒調整等差異及避免刻板印象，並期待教保服務人員能因應之，以培養幼兒之情緒能力。

#### （六）美感領域課程

美感領域期待培養幼兒具備主動感知美的能力。透過情意與藝術媒介兩學習面向，以期培養幼兒具備探索與覺察、表現與創作、回應與賞析三項美感領域能力。從領域目標、課程目標到分齡學習指標，並未有直接與多元文化教育相關的語詞出現。不過在教學原則中，也提及教保服務人員在規劃相關課程時，應能「結合社區藝術資源，擴展幼兒的藝術經驗」因「社區是幼兒熟悉的生活環境，社區裡的藝術家、節慶、音樂或展演活動，都是擴展幼兒藝術經驗的最佳資源」（課程大綱，2016：115）。

## 肆、再構課程大綱之多元文化教育面貌

前段落分析了課程大綱的總論，以及各領域之多元文化教育內涵，本段落將揉合先前國內外對於幼兒多元文化教育目標與實踐論述與研究之探討，對課程大綱所呈現之多元文化教育面貌進行再次建構。將分為課程大綱呈現之多元文化教育理念與能力，以及實踐多元文化教育之可能性進行再構。

## 一、課程大綱呈現多元文化教育理念與能力

課程大綱做為擘劃國家幼兒教育實踐的引領綱要，其需同時兼顧理念與實務引導，以能夠帶動與促進幼兒教育實務現場的革新。而做為將培養多元能力之未來社會公民為宗旨的課程大綱，考量當前社會與未來社會發展的趨勢，並融入課程大綱中，則有其必要性。隨著全球化的到來，多元文化的交流，多元文化教育是必要的教育內涵，特別是在可塑性較高的幼兒階段，實施效果最佳。

多元文化教育的理念與核心價值在於培養人們對於「差異」的理解與面對差異的對應態度與能力，同時在其中也培養對自我文化的「認同」。因此其為一同時面對「差異」與「認同」的教育取向，而從幼兒的教育任務來看，兩者是交互影響的。幼兒透過辨識文化的差異，而發現自己的文化認同（Fekete, 2011）。

綜合來看課程大綱中的宗旨、幼兒園教保服務的意義和範圍、總目標、基本理念、課程大綱架構，其在肯認與重視「差異」的前提下，強調建構幼兒的文化認同為目標。但其更著重的是，達到這目標背後所需培養幼兒的進路與能力。以進路來看，課程大綱指出要由幼兒自己的文化出發，進而培養對其他文化的價值與重要的體認、包容與尊重（課程大綱，2016）。而以能力來看，課程大綱希望透過各種課程的規劃與教學活動實踐，培養幼兒諸如覺知辨識、溝通、思考、合作、關懷、包容與尊重等各種在多元文化社會生活的能力。因此可說，課程大綱包含了多元文化教育的理念與核心價值，也指引了實踐的進路，更提示了多元文化「能力」的養成。而這種能力觀，讓多元文化教育得以更加落實，不至於流於理念的宣揚與口號。

## 二、課程大綱彰顯多元文化教育實踐之可能性

任何教育理念都需透過教育實踐才得以彰顯，並需透過教育實踐的

檢驗，才得以了解其實施成效。Banks（2004）曾提出學校實踐多元文化教育的五個面向，可供教育現場實踐參考，並檢視其實踐的面貌。而 Gayle-Evans（2004）針對佛羅里達州的幼兒園實踐多元文化教育研究，則可做為實踐結果的檢視。以課程大綱的位階來看，做為全國性課程規劃大方向的指引，其所闡述的是一種理想的規劃，但其透過各領域的領域目標、課程目標與分齡學習指標，以及相關的教學原則等，清楚地給予幼兒教育現場的教保服務人員，一個課程規劃與教學活動實踐的參照架構。而從多元文化教育的角度，由此架構進行分析，我們也可見其是否能對多元文化教育在幼兒園的落實，起引導與促進作用。以下以 Banks（2004）及 Gayle-Evans（2004）的主要論點，做為分析課程大綱所彰顯之多元文化教育實踐可能性。發現有以下四點可能性：

#### （一）重視將多元文化教育的素材與議題納入教保活動課程

在課程大綱中，明確指出應將多元文化教育的議題納入幼兒的學習範疇，例如在實施通則提到，性別、族群平等的議題、各種社會文化資產應為教保活動課程須納入的取材範疇。而實踐的作法為將多元文化教育相關議題做為主題，或者是在主題課程中融入多元文化教育的議題、概念、理念，並且透過統整課程的規劃，整合地踐行於各領域中，以培養幼兒多元文化的能力。而此符合 Banks（2004）所提的內容統整的概念。可見課程大綱提供將多元文化教育議題整合入幼兒課程的空間並且相當重視之。不過，由於課程大綱並非僅針對多元文化教育而規劃，因此，其在知識建構的概念上，並無特別提出相關架構。而 Banks（2004）貢獻模式、附加模式與轉化模式等課程取向，可提供教保服務人員在規劃以多元文化教育相關議題為主題時之知識建構參照。可先從貢獻模式入手，而後逐漸過渡到附加模式與轉化模式課程取向，以能逐步深化幼兒多元文化教育的學習。

## （二）重視教保服務人員之自我文化偏見與刻板印象省思

做為幼兒在幼兒園主要的學習對象與夥伴，教保服務人員的一言一行都對幼兒發揮潛移默化的功能。相關研究指出，幼兒階段即已經形成對於人種、膚色等之刻板印象，也會因大人的教導或不自覺的習得而產生各種偏見。因此，幼兒園的教保服務人員應引導幼兒降低或去除刻板印象或偏見。在課程大綱中，不僅將此列為幼兒重要的學習任務，也認為應從教保服務人員本身做起，以達示範效果。在實施通則中，即提到教保服務人員須對自己所使用的語彙、所傳達的意義進行自我覺察與省思，以避免形成幼兒對不同文化的偏見。

## （三）重視教學方法多元能回應幼兒的文化差異

無論是 Banks (2004) 論述、Gayle-Evans (2004) 及 Purnell 等人 (2007) 的研究都指出，教師因應學生文化差異而產生的學習型態差異，採取多元、回應學生學習需求的文化回應教學，能有助於提升學生的學習興趣與成效。無論學生是場依賴或場獨立的學習特性，教師應採用多元的教學策略，如說故事、戲劇、歌唱；大團體、小組、個人（個人獨立學習或教師一對一）等，以能變化並因應學生的差異。在課程大綱中也相當重視教學方法的多元回應學生文化差異。如在實施通則中提及，學習情境與學習群體的組合，應考量對幼兒最有益的方式規劃，並展開多元的學習活動，如幼兒人數（個別、小組、團體）、幼兒年齡（分齡、混齡、融合特殊幼兒）等多元組合。教保服務人員須能理解幼兒因文化差異而產生的學習需求，並採用多元之教學方法回應之，使每位幼兒的潛能都獲得最佳開展。

## （四）各領域課程相互統整促進幼兒多元文化教育的學習

在 Gayle-Evans (2004) 對佛羅里達州幼兒園實踐多元文化教育的調查研究中，顯示多元文化教育須透過各學習領域以具體落實在課程與教學中。在課程大綱中，教育宗旨與目標等之落實，也是透過各領域課程

達成。藉由對各領域之多元文化教育意涵分析，可見各領域中多元文化教育之內涵。透過與多元文化教育相關之關鍵詞彙與概念，對各領域之領域目標、課程目標、分齡學習指標以及教學通則的分析，可見課程大綱中多元文化教育的內涵最多出現在社會領域，其次依序為語文領域、身體動作與健康領域、情緒領域。而認知領域與美感領域較無直接論及。然而，課程大綱之各領域課程並非分科，而是藉由主題進行統整的學習。且透過進一步分析，認知領域及美感領域的領域能力與學習面向，也都能整合成多元文化素養培育之過程能力與課程材料，例如，透過認知領域培養之有系統的蒐集資訊、整理資訊與解決問題能力，可應用於有效解決多元文化相關議題與問題時。而美感領域，如各種文化之視覺圖像、音樂節奏、身體律動及戲劇扮演等藝術性媒介，是促進多元文化教育的重要途徑。一如 Chou (2012) 所言，藝術做為文化的重要成分，其與社會、文化的發展息息相關，且其做為人類表徵與溝通的工具，能有效突破語言的限制，成為多元文化教育幼兒的有效途徑。

## 伍、結語

隨著行動載具的發展，網際網路的發達，整個世界已經成為一個互動愈來愈頻繁、愈快速的地球村。而透過人們的移動，各種文化相遇與交織更為緊密。面對多元文化社會的變遷，從幼兒期開始實施的多元文化教育，可有助於培養幼兒面對「差異」的能力並且培養對自我文化的「認同」。而世界先進的國家無不重視幼兒多元文化素養的培育，並透過相關法規或政策，宣告理念與引導實踐。而我國歷經多年研編的課程大綱是否具備多元文化教育的理念與引導實踐可能性，即是本文關切的焦點。

本文透過國內外幼兒多元文化教育任務之文獻探討，了解相關的理念、目的及實踐效益，進而與課程大綱的內涵進行對照分析，發現此將擘劃與引領幼兒教育實務場域的國家層級綱要，無論在理念、目的上都



呈現了多元文化教育的意涵，且指引了教學實踐，並且更切重幼兒多元文化相關能力的養成。而各領域課程中也都可顯著與潛在地呈現多元文化教育的實踐指引方向。可見課程大綱深具多元文化教育精神與實踐引導之可能性。

面對多元文化世界的到來，教保服務人員須做好準備以因應之。教保服務人員應能善解課程大綱的多元文化教育的理念與目的，各領域中呈現之多元文化教育實踐指引，增能自我的多元文化意識與素養，而將相關內容統整落實於幼兒園一天的課程規劃與教學活動，使幼兒從文化差異中獲得養分，相信能培養幼兒多元文化的生活能力，奠定臺灣多元文化社會的厚實基礎。

## 參考文獻

- 幼兒園教保活動課程大綱（2016）。
- 朱瑛、蔡其蓁（譯）（2004）。P. G. Ramsey著。多元世界的教與學：兒童的多元文化教育（Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children）。臺北市：心理。
- 周梅雀（2014）。幼兒多元文化教育的教學。載於王建堯等人（編著），*幼兒多元文化教學*（頁 63-92）。臺北市：華都文化。
- 幸曼玲、楊金寶、柯華蕙、丘嘉慧、蔡敏玲、金瑞芝、…廖鳳瑞（2015）。*幼兒園教保活動課程手冊（上冊）*。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 楊金寶、尹亭雲（2015）。*幼兒園教保活動課程：健康安全實用手冊（上冊）*。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 劉美慧（2011）。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12（4），56。
- Abdullah, A. C. (1990). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 29-39). New York, NY: Macmillan.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004) (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Macmillan.
- Cannella, G., & Reiff, J. (1994). Teacher preparation for diversity. *Equity & Excellence in Education*, 27(3), 28-33.

- Chisholm, I. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43-68.
- Chou, M.-C. (2012). The theory and practice of multi-cultural education for young children by means of art teaching within the artistic education classes. *Sociology Study*, 2(3), 198-204.
- Crary, E. (1992). Talking about differences children notice. In E. Neugebauer (Ed.), *Alike and different: Exploring our humanity with young children* (pp. 11-15). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Crawford, J. (1999). *Heritage language in America: Tapping a hidden resource*. Retrieved from <http://ourworld.compuserve.com/homepage/JWCRAWFORD/HL.htm>
- Fekete, A. B. (2011). Facilities of multicultural education in kindergartens. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6(1), 11-16.
- Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: A study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in Florida's classrooms. *The Professional Educator*, 26(2), 1-15.
- Glover, A. (1996). Children and bias. In B. Creaser & E. Dau (Eds.), *The anti-bias approach in early childhood*. Sydney, Australia: Harper Educational.
- Gollnick, D., & Chinn, P. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Lynch, E., & Hanson, M. (Eds.) (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Manning, M. L. (2000). Understanding diversity, accepting others: Realities and directions. *Educational Horizons*, 78(2), 77-79.
- Midobuche, E. (1999). Respect in the classroom: Reflections of a Mexican-American educator. *Educational Leadership*, 56(7), 80-82.
- Moyer, J. (2001). The child-centered kindergarten: A position paper to the Association for Childhood Education International. *Childhood Education*, 77(3), 161-166.
- Nanszákncé Cserfalvi, I. (2008). A nevelés interkulturális dimenziói. *Tanító*, 46(2), 8.
- National Association for the Education of Young Children. (2008). *Guidance on NAEYC accreditation criteria*. Retrieved from <http://lms.naeyc.org/iCohere/sharedpages/userframe.cfm?t=259774271>
- Ogletree, Q., & Larke, P. J. (2011). Implementing multicultural practices in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 7(1), 1-9.
- Palmer, G. (1990). Preschool children and race: An Australian study. *Australian Journal of Early Childhood*, 15(2), 3-8.
- Purnell, P. G., Ali, P., Begum, N., & Carter, M. (2007). Windows, bridges, and mirrors: Building culturally responsive early childhood classrooms through the integration of literacy and the arts. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 419-424.
- Ramsey, P., & Myers, L. (1990). Salience of race in young children's cognitive, affective and behavioral responses to social environments, *Journal of Applied Behavioral Psychology*, 11, 49-67.
- Salmon, M., & Akaran, S. E. (2001). Enrich your kindergarten program with a cross-cultural connection. *Young Children*, 56(4), 30-32.