

## 幼兒教育的多元文化圖像—— 中港澳臺學前課綱文本論述比較

劉豫鳳

本文為探究中港澳臺幼兒教育之多元文化圖像，透過課綱的文本與論述分析，理解其與社會脈絡之連結，且輔以批判視角，嘗試探究課綱中可見與不可見，與 4 地多元文化教育發展的各自論述。本文分析的文本為中國、香港、澳門與臺灣 4 地由官方正式公布，且目前使用中的學前課綱。研究結果發現，整體圖像共通性部分，呼應全球化的多元文化教育精神，宣稱不因各種文化背景產生學習偏見與落差的均等追求；其次，在社會領域呈現與多元文化相關的具體目標，豐富幼兒多元文化經驗，同時強調幼兒的自我認同；最後搭配統整與結合生活經驗的教學方法來實踐多元文化教育。在個別圖像獨特性部分，中國側重國族文化與國家團結之認同；香港強調多元族群背景共融的需求與具體作法；澳門凸顯在地與中國連結的文化論述；臺灣重視多元文化各類議題與性別平等意識。

關鍵詞：中港澳臺、幼兒教育、多元文化圖像、學前課綱

收件：2021年2月18日；修改：2021年5月25日；接受：2021年6月3日

# **Multicultural Images in Early Childhood Education: A Comparison and Discourse Analysis of Preschool Curriculum Guidelines in China, Hong Kong, Macao, and Taiwan**

Yvonne Yu-Feng Liu

To explore the multicultural images of early childhood education in China, Hong Kong, Macao, and Taiwan, this study explored the association of multicultural education with the social context through text analysis and discourse analysis of curriculum guidelines, supplemented by critical perspectives. Moreover, the visible and invisible curriculum and the respective expositions of the development of multicultural education from four regions were explored. The texts analyzed in this study were official preschool curriculum guidelines that are currently used in four regions. The study results revealed that the common portions of the whole images echo the spirit of global multicultural education, manifesting the pursuit of equalization without learning biases and gaps due to various cultural backgrounds. Second, the images present specific goals related to multicultural education in the social learning area, enriching children's multicultural experience and self-identity. Finally, the teaching methods used integrate and combine real-life experiences to practice multicultural education. Through the uniqueness of individual images, China focuses on national culture and national unity, Hong Kong emphasizes the needs and specific practices of the integration of ethnic diversity, Macau depicts the local identity and its connection with China, and Taiwan highlights various multicultural issues and gender equality.

Keywords: China, Hong Kong, Macau and Taiwan, early childhood education, multicultural image, preschool curriculum guideline

Received: February 18, 2021; Revised: May 25, 2021; Accepted: June 3, 2021

## 壹、緒論

多元文化教育源於 1960 年代的美國，伴隨著民權覺醒與對單一文化霸權的省思。全球化時代中，隨著交通、經濟、教育、區域組織等跨國連結與移民遷徙，使得許多國家的人口組成多元化，多元文化教育的需求應運而生。針對多元文化教育有深入著述的專家不少，歸納各家理論可知：其宗旨為跨越學生文化背景的藩籬，追求教育均等的目標，內容包含性別、種族、特殊、階級等議題，以反偏見、尊重與同理等核心價值，採用以學生為中心的方法，進行課程實踐（劉美慧，2012a；Banks & McGee Banks, 2010；Bennett, 1990；Sleeter & Grant, 2007）。然而，前述多元文化教育基本概念的落實，卻鮮少在學前階段的課程中被檢視。

學前為形塑認知發展的關鍵階段，幼兒透過生活經驗建構對社會文化的最初理解。許多研究指出，在幼兒階段進行多元文化教育，不論是在單一或多元族群組成的脈絡，都能在幼兒最初發展文化理解的階段，形塑正向的多元文化觀（Ogletree & Larke, 2010；Ojala, 2010；Wardle, 1998）。此外，相對於義務教育階段，幼兒園課程格外強調生活經驗且呈現跨領域的特色，此與多元文化教育強調以學習者為中心、結合生活經驗的本質相當契合（王淑芳，2009；吉內娃·蓋伊，2000/2006；劉美慧，2012b；Gay, 1995, 2010）。故學前階段在學習者與課程本質上，有其發展多元文化教育之深遠意義與條件。

2000 年後，中國、香港、澳門與臺灣先後公布了新版的學前教育課程綱要（以下簡稱學前課綱），並以該文件作為發展學前教育之最高指導原則（中華人民共和國教育部，2001；幼兒園教保活動課程大綱，2016；香港課程發展議會，2017；澳門教育暨青年局，2015），正可作為探究學前階段多元文化教育圖像之依據。多元文化教育因其所處社會脈絡相異，在教學主軸與方向上不盡相同（Abdullah, 2009；Ojala, 2010；Ramsey, 1982；Wardle, 1998），故在進行多元文化教育探究之際，也當考量所處國家或文化之發展背景，方能以較為宏觀的視野理解多元文化

教育之圖像。兩岸 4 地的中港澳臺，歷史與社會發展擁有共同的文化基礎，但因中國崛起、兩岸特殊政治關係、香港澳門回歸等影響，呈現同源但不盡相同的多元文化教育發展路徑。

本文旨在分析中港澳臺學前課綱文件，試圖描繪其對幼兒教育的多元文化圖像之共同期待為何？中港澳臺分別回應自身個殊社會脈絡下，幼兒教育的多元文化圖像之獨特性為何？

## 貳、文獻探討

### 一、多元文化教學之發展

多元文化教育源於美國 1960 年代，當時民權運動開始反思主流白人文化的霸權與單一性，因而開始針對差異、弱勢族群認同等內涵發展出較為深入的討論（王雅玄，2020；李淑菁，2017；劉美慧，2012a）。因多元文化思維的開展，延伸至 1990 年代美國對多元文化教育內涵的討論。以下綜合多位學者對於多元文化的討論內容，依照課程發展的教學目標、內涵、方法（含評量），分別進行說明：

#### （一）多元文化教學目標

Banks 認為多元文化教育的目標有四：幫助來自不同背景之學生有均等的學習機會、提升學生對不同背景的群體發展出正向的態度、協助弱勢團體學生建立自信，以及透過角色取替的方式考慮不同族群的觀點（劉美慧，2012a；Banks & McGee Banks, 2010）。Bennett（1990）提出的全球與多元文化觀點中指出，多元文化教育的核心目標為接受與珍視文化多樣性、尊重人類尊嚴與權利、尊敬地球，以及成爲一個負責任的全球社群成員。其另提出了 6 個在課程中可思考的次要面向，包含：發展多元歷史觀點、強化文化意識、提升跨文化能力、對抗種族歧視與偏見、提升對於全球動態的覺知，以及發展社會行動技巧。Grant 與 Sleeter（1996）認為，若要達到滿足多元文化教育的需求，在課程與教

學須達到 4 項目標：發展學生批判思考的能力、提供多元教導知識的方法、發展對自我與他人的尊重，以及發展具道德與反思的社會行動。而 Sleeter 與 Grant 清楚分析了 5 個態度從保守到積極的多元文化教育取向：包含教導特殊者與異文化者取向、人際關係取向、單一群體研究取向、多元文化教育取向，以及作者支持與期許的多元文化與社會正義教育取向（周新富，2018；劉美慧，2009；Sleeter & Grant, 2007）。

綜合前述學者的論述可知，多元文化教育之宗旨為消弭不均，期待透過各種教學的方式與內容，減少因文化背景產生的學習落差。具體教學目標為提升多元意識以及尊重多元，意即除了自我文化認同之外，也提升學生對文化多樣性的理解與認識，使其珍視與看重不同文化的價值，並透過行動進行改善。

## （二）多元文化教學內涵

多元文化教學內涵相當廣泛，本文分為教學重點與教學議題兩部分說明。第一，在教學重點方面，Tiedt 與 Tiedt（2010）認為影響人類關係、阻礙多元文化概念發展的不外乎偏見、刻板印象、歧視 3 項要素；而尊重（esteem）、同理（empathy）、均等（equity）是多元文化教育中不可或缺的 3 個核心概念。Banks 與 McGee Banks（2010）認為提升多元文化能力的重點為減少偏見、平等教學及賦權的學校文化 3 項。在王雅玄（2020）建構的本土多元文化素養量表中，則包含了理解、共融、欣賞、同理、省思、批判、跨文化等素養內涵。前述學者指出的是多元文化教育關注的核心要素，意即在教學中的重點內容，主要包含：1. 批判與反思因背景、偏見而造成學習不均的情形；2. 在賦權中理解、接納與同理文化間的差異；3. 尊重與欣賞不同文化的存在。本文將多元文化核心要素歸納為反偏見、同理與尊重 3 個教學重點。

第二，在教學議題方面，Banks 與 McGee Banks（2010）認為所有個體都具備 6 個多元文化屬性——國家、性別、社會階級、特殊／非特殊性、宗教、種族／族群，因此形成了 6 大多元文化議題。王雅玄（2020）運用 Banks 的個體 6 大文化屬性進一步發展出 6 大多元文化議題之類目

架構。Tiedt 與 Tiedt (2010) 以族群為核心，認為多元文化教學議題可探尋種族、階級、文化、民族、宗教、國家等。綜合上述學者論述，本文界定多元文化教學議題為族群／種族、性別、階級、特殊、宗教、國家等 6 個議題。

### (三) 多元文化教學方法

多元文化教育要如何教學呢？從幾位重要學者的課程模式中可見其共同之期待：Banks (1995) 依多元文化融入，改變既有觀點與課程的深度，提出 4 個層次的課程模式：將特定族群的故事加入課程的貢獻模式；不改變課程結構但將文化內容加入課程的附加模式；改變既有課程架構與觀點的轉化模式；澄清價值觀並採取行動的社會行動模式。Banks 與 McGee Banks (2010) 提出的多元文化課程面向中，提到教學過程應將多元文化與教學內容統整，教師應從不同文化與族群的例子進行教學闡述，另也意識到知識建構的歷程，宜協助學生理解知識建構歷程中可能產生的影響。Gay (1995) 依課程內容提出 4 種模式，包含：將文化融入基本學習、跨越學科的概念學習、以族群共同議題為主的學習，以及與特定族群相關的文化要素學習。而 Gay 提出的文化回應教學，更是具體且仔細地闡述了透過回應學生需求與學習特質的教學設計，藉由教學語言、教學材料、教學引導等方法，可以大大提升學生的學習興趣、動機與成效（王淑芳，2009；吉內娃·蓋伊，2000/2006；劉美慧，2012b）。總之，多元文化教學方法可歸納為 3 大要項：1. 融入與統整，主張多元文化教育不宜獨立存在，應融入學習的各面向統整進行；2. 學習者中心，也就是關注學生文化背景作為課程設計的核心基礎；3. 多元設計，基於學生的多元文化背景，宜在教學方法、觀點轉換、知識建構、教學評量等各面向，以符應學生學習特質的方式進行設計。

前述多元文化教育之綜合性論述中，教學目標部分是否能對應學前幼兒的認知理解與行為方式？教學重點如何與學前課綱連結？教學議題如何選取與規劃？又教學方法的部分是否適用於幼兒階段？以上內涵均須回到幼兒教育整體目標與教學原則等內容，進一步探究之。

## 二、幼兒多元文化教育課程與教學

學前幼兒因其特有的發展階段與任務，在多元文化教育的實施上有其特殊意義。Ramsey (1982) 指出，因幼兒正開始發展人我、對生活環境與社會的了解，所以此時若能進行多元文化教育，便可藉豐富且多元的學習內容，減少偏見的產生。且不論是幼兒所處群體為多元族群或單一種族，多元文化教育的實施都有其積極且深遠的意義 (Ogletree & Larke, 2010; Ojala, 2010; Wardle, 1998)。

第一，學前多元文化教育目標與其他階段相似但可能不相同。周梅雀 (2014) 綜合多位學者之理論歸納出：認知目標需接觸與認識多元文化、情意目標需培養對他人文化的尊重與減少偏見、技能目標則是發展與不同文化背景者相處之技能。然對應到多元文化的一般性論述，幼兒階段似乎較少提及社會正義與行動相關的目標。第二，在教學內涵中，教學重點宜以幼兒生活經驗為基礎，連結多元文化內涵 (吳雅玲, 2009)，另因學前是發展自我認同的重要階段，而自我認同是多元文化教育的重要基礎，對於主流與相對弱勢族群的幼兒來說，都是形塑健康正向族群與文化認同的方法。故除揭示多元文化教育宗旨與具體目標外，在學前階段也應重視自我認同的內涵 (周梅雀, 2014; Wardle, 1998)。在議題上，可從幼兒本身背景或所處脈絡發展多元文化教學內容，不需遵循依種族、性別、階級、特殊、宗教等類別規劃固定教學內容，也不適合教導與幼兒生活脈絡沒有連結的文化，而應引導幼兒關注自身文化背景以及與社會整體的關係、文化間的異同 (Ramsey, 1982)。第三，在教學方法上，學前教育的本質就是以幼兒中心、跨領域、統整等為核心價值，其多元文化教育更強調將文化多樣性融入學習活動中，例如，教師可以規劃具有不同族群、性別或階級的活動，讓幼兒體會人類多樣性 (Abdullah, 2009; Ramsey, 1982)。除了提供文化多樣性的內容豐富幼兒的學習經驗，更要提供多元觀點，將多元文化精神融入幼兒的整體學習中 (Ojala, 2010)。

此外，多元文化教育可能藉由政府政策、課程指引或教師實踐來呼應脈絡需求而有不同的發展重點，例如，芬蘭的多元文化課程近年關注

於移民孩童融入芬蘭社會的教育品質，且透過個別化的教學計畫來達成符合多元需求的高品質幼教（Ojala, 2010）；馬來西亞學前教育的多元文化課程則重視境內既有族群間的融合（Abdullah, 2009）；而美國則是基於幼兒所處環境，提升其對於不同族群的了解，或是深化幼兒對所處環境內多元族群現象的認識（Ramsey, 1982; Wardle, 1998）。整體而言，相較於多元文化教育的一般性原則，學前教育階段的課程規劃更強調在符合幼兒發展任務的基礎上，透過與幼兒生活經驗相關的文化素材，以融入學習的統整方式，將多元文化教育與幼兒生活連結。因此，要比較中港澳臺學前階段的多元文化教育圖像，則須探究當地與多元文化發展相關的脈絡發展。

### 三、中港澳臺幼兒多元文化教育脈絡與發展

教育無法抽離社會脈絡，多元文化的存在更與當地發展背景、現況挑戰與需求有密不可分的關係。目前各國多元文化教育皆有其發展主軸，例如，加拿大與澳大利亞促進移民之適應、美國強調化解種族歧視等（王熙，2012）。中港澳臺皆是以華人文化為主體的區域，有相似的文化基礎，然因近年全球化與民主化過程影響了當地的文化發展樣貌，同時在政治變遷（如港澳回歸）過程中，也觸發了對多元文化的新思維。以下分別簡要探討 4 地多元文化教育的發展背景。

中國雖是由多元民族組成，但仍以漢族傳統之儒家思想為主流文化（吳明海，2014a）。過去與多元文化相關的教育內涵包括幾個面向：首先是以均等為目標的民族教育，此部分重視提升少數民族學生教育均等的機會；其次也包含對於弱勢者如殘疾人、扶貧的教育協助（鄭新蓉，2004）。在全球化的脈絡下，多元文化教育的實踐除延續對教育均等的關注之外，也期待提升學生批判思考、自我認同、支持多樣性等相關內涵。然而中國的多元文化教育，似乎存在著一元與多元力量的消長。樊改霞與王嘉毅（2013）指出，多元文化課程的出現雖可提升少數民族的自尊，但也可能同時分裂國家精神。中國的多元文化與民族教育呈現「一核多元、中和位育」的特色，一個核心思想與多元文化達成美好共

存，團結合一才是民族教育的最高宗旨（吳明海，2014b）。而這樣的思想也體現在教科書中，陳月茹（2007）指出，中小學教科書中的多元文化教育素材，存在著以漢族為中心的思想，同時忽略農村文化、簡化階層文化等現象，限制了學生對多元文化的接觸經驗。此外施正鋒（2016）指出，在習近平領導的中國之下，愛國主義的呼籲遠高過民族主義，多元文化的發展似乎趨向與漢族團結，朝國族認同前進。事實上，多位中國學者也指出發源於美國的多元文化教育，因著華人的脈絡與歷史背景，應有具東方特色多元文化的闡釋，並以此作為對抗西方文化霸權的一種覺醒（王熙，2012；吳明海，2014a；Geng, 2013）。故在具有高度國家認同的中國脈絡裡，其多元文化的發展以及追求本土多元文化詮釋的中國，會如何在學前階段反映國家與多元認同的平衡，值得進一步探究。

香港因其殖民歷史一直富有多元文化特質。有「東方之珠」美名的香港，在經濟發展上與紐約、倫敦齊名，並以「紐倫港」（Nylonkong）之名登上時代雜誌封面（Elliott, 2008），可見其在國際城市的重要地位。前述脈絡加上英國殖民背景，使得香港富含多元文化的元素，因此在華人為主的人口結構中，仍可見其在政治、教育與生活中，展現出東西文化激盪的產物。回歸中國後的香港特別行政區，針對各階段教育進行了全面性的盤點，並在2000年開始進行了一連串的教育改革。從其公布官方文件《終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議》、《學會學習—課程發展路向》中，也可以開始看到對於中華文化、國民身分的認同內容（香港教育統籌委員會，2000；香港課程發展議會，2001）。多元文化薈萃的東方之珠，回歸後的多元文化可能因管轄權的轉移產生微妙的變化，而在這樣的定位下，香港的多元文化教育目標、內容與方法，是否也呈現出融合全球化與中國化的特徵，並展現在學前教育的課綱中？

澳門與香港同有殖民歷史，回歸中國後同樣重新檢視了特區的整體教育。澳門教育暨青年局（Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, DSEJ）發布了《非高等教育發展十年規劃（2011~2020）》。並依據澳

門《非高等教育制度綱要法》，從 2015~2020 年間先後訂定了幼兒園至高中的課程框架與基本學力要求（澳門教育暨青年局，2015）。殖民時代結束後，由澳門特區的教育目標與課程發展上可看出對於中華文化以及澳門本地文化的重視（黃素君等人，2018）。這樣的情形反應在從過去獨尊葡語的現象，改變為目前以 3 文 4 語為主的語言規劃中（張桂菊，2009）。<sup>1</sup> 在教育上有別於過去放任的態度，回歸之後的澳門政府，在教育內涵的關注與干預上越發增加，也形成了政治、教師、教學過程中對於澳門本土文化與認同的反動（Huang & Huang, 2010）。在殖民文化、華人文化與澳門本土文化的擺盪中，該區學前教育要如何藉由課綱塑造前述內涵的認同感，亦值得進一步了解。

臺灣的多元文化教育發展史是隨著社會變遷，由一元獨大逐漸轉變為重視多元的歷程。最初為提升對原住民族之重視，接著延伸至對兩性、鄉土或本土語言的重視。而隨著臺灣人口結構變遷，新住民與新臺灣之子的人口數逐漸增加，多元文化教育在臺灣越發受到重視。近年關於多元性別、東南亞語文的議題，可以在課程內容、教學科目以及教學語言上，看見對於更多族群的重視。李淑菁（2017）即指出，臺灣的多元文化教育，始於對教育機會均等的現代化概念，接著因全球在地化的因素，擴充與發展為更加多元的概念。不論是國民中小學九年一貫課程綱要或是十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱），多元文化都被列為重要的學習內涵。且在十二年國教課綱中，不論是對於課程發展背景描述的總綱，或是在素養發展的細項，都更為具體、詳細地描繪了對於多元文化學習的意義與價值性（十二年國民基本教育課程綱要總綱【十二年國教總綱】，2014）。而在學前階段，周宣辰（2017）指出幼兒園教保活動課程大綱能掌握多元文化內涵，同時藉由各領域的引導，展現在幼兒園教學上實踐多元文化教育的可行性。本文欲實際分析臺灣的學前課綱在華人地區中有何獨特性。

<sup>1</sup> 書寫文字有葡文、中文、英文共 3 文；口說語言有葡語、華語、英語、廣東語共 4 語。

綜上所述，學前多元文化教育內涵奠基於美國對於多元文化的討論，希望追求弱勢學生均等、提升學生多元意識的目標，並透過種族、性別、階級等相關議題，將反偏見、同理與尊重等概念帶入，藉由以學習者為中心、多元與統整的方式進行課程設計。而在學前階段，多元文化教育更需與幼兒生活經驗與發展任務連結，且重視所處脈絡的社會文化發展。故本文期待透過學前課綱了解中港澳臺幼兒教育多元文化之整體樣貌與內涵異同。

## 參、研究方法

### 一、研究方法與分析視角

本文為探究中港澳臺對幼兒教育的多元文化圖像，透過課綱的文本分析與論述分析，探究其與社會脈絡之連結。文本分析藉由社會產物（課綱）進行解釋與分析，論述分析則除文本之外亦將相關的社會場址與歷史文化因素都納入討論，除留意已說的資訊、同時重視未說（或不可說）的資訊（游美惠，2000）。本研究分析主體為課綱，與教科書具體、仔細的文本內容不同，故嘗試以文本為主，輔以論述的方式，連結中港澳臺4地的社會文化脈絡。此外亦結合批判觀點，留意不同文化脈絡下顯見與隱微之意涵，試圖從課綱的微觀角度出發，也期待連結鉅觀的社會背景，呈現更具有脈絡意義的分析。

至於課綱的比較方法，則參酌 Bereday 的比較教育研究方法論，以描述、解釋、並排、比較的方式進行分析。首先描述中港澳臺學前多元文化教育之內涵，並輔以當地發展脈絡之對照進行詮釋；接著從課綱文本中歸納出足以進行並排、對照與比較之焦點並深究之（楊思偉，2007）；最後輔以批判視角，嘗試探究課綱中可見與不可見的問題，以及4地多元文化教育發展的各自論述。

## 二、文本來源與限制

課綱為國家或區域主管機關對各教育階段課程的最高指導原則，但仍有其分析限制。首先，課綱與實際教學可能存在落差，以課綱為分析主體，雖能得知官方對課程運作與發展的期待，卻無法呈現多元文化教學實踐樣貌。其次，課綱雖對課程發展有具體的引導與參考作用，但並沒有呈現進一步的教學細節，而學前教育階段也未使用教科書，故無法實際分析教學現場的多元文化教材或文本。本文初探中港澳臺多元文化教學之圖像，先由教育主管機關對於學前多元文化教育之期待出發，故以課綱為分析主體。

本文以中港澳臺目前使用的學前課綱為分析素材，中國以《幼兒園教育指導綱要（試行）》（中華人民共和國教育部【中國綱要】，2001）中針對學習領域、教學內容與引導的部分進行分析，因其內容略為簡要，同時輔以《3~6歲兒童學習與發展指南》（中華人民共和國教育部【中國指南】，2012）進行補充；香港以《幼稚園教育課程指引》（香港課程發展議會【香港課綱】，2017）為分析依據；澳門以《幼兒教育課程指引》（澳門教育暨青年局【澳門課綱】，2015）為分析依據；臺灣則以《幼兒園教保活動課程大綱》【臺灣課綱】（2016）為分析依據。

## 三、分析架構、論述主軸與資料處理

由於課綱為整體課程發展之指引，內容廣泛，難以專為多元文化教育進行論述；且課綱行文內容相對教科書簡要，無法詳述多元文化之教學內容；又中港澳臺的課綱架構、內容繁簡程度與敘述架構皆不盡相同。但課綱內容皆包含教學目標、內涵與方法之說明，故仍可由前述3個要項作為探究架構，分析呼應多元文化之內容，藉此建立對課綱之理解。

本文資料分析分為兩階段：首先，在課綱各章節中以「文化、多元、偏見、包容、尊重、性別、差異、不同、特殊、經濟、弱勢、認同」等字詞進行地毯式搜索，尋找與多元文化相關的概念內容。接著開始進行

內文標記，先將內文依教學目標、內涵或方法 3 個面向進行分類標記、閱讀與分析。由於課綱繁簡程度不一，本文較少以量化觀點切入，而是針對內文主旨、課綱內涵以及內容間的對應性進行探究。前述資料先以課綱中教學目標、內涵與方法呼應多元文化內涵之論述為第一軸線，呈現 4 地課綱在多元文化教育的整體樣貌。其次以地區為第二軸線，搭配當地政治、社會發展脈絡與教育制度等相關資訊，形成 4 地課綱多元文化教育發展之個別論述。

在分析與論述過程中，邀請 2 位具有幼兒課程與教學或多元文化專長之大專院校教師，共同檢視研究者之初步分析，以求在資料分析與論述上不過於偏頗。2 位專家認同本文初步分析後，給予以下兩個面向的建議：（一）在整體圖像的部分，宜加入教學目標、內涵、方法各面向之命名，並搭配相關論述以勾勒多元文化整體圖像，故增加各段落之命名與修改整體圖像之呈現。（二）在個別圖像部分，建議以重點摘要的方式呈現 4 地課綱的特點，並針對多元文化教育與發展層次、現在與未來進行綜合比較，故增加課綱比較表格並調整綜合論述之內容。

## 肆、研究發現與討論

### 一、幼兒多元文化教育之整體圖像

在具體呈現教學目標、內涵與方法前，中港澳臺學前課綱在總則中即可見呼應多元文化教育宗旨，期待藉由關照幼兒的多元性，使不同背景的幼兒朝向均等的學習條件邁進。此部分先於課綱各領域的敘述中呈現，為多元文化教育在課綱中奠定開展之基礎。例如，中國綱要（2001，頁 2）總則中指出幼兒教育應「關注個別差異，促進每個幼兒富有個性的發展」；香港課綱（2017，頁 10）的課程設計主導原則三為「照顧幼兒的多樣性及不同需要」；澳門課綱（2015，頁 9）於課程發展準則中指出幼兒教育需「關顧各幼兒在體格、認知發展在體格及社會文化背景等方面的差異及教育需要」；臺灣課綱（2016，頁 8）總綱的實施通則

中提及「關懷與尊重不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、及不同身心狀態的人……」。

### （一）教學目標：提升多元意識與經驗

在總則之下的各領域中，社會領域具體點出與多元文化相關的領域學習目標敘述，<sup>2</sup> 主要圍繞在豐富多元經驗上。4 地課綱中社會領域的具體目標均提到藉由認識、接觸、體會以提升幼兒對於環境中多元文化的了解。例如，「接納尊重與自己的生活方式或習慣不同的人（社會領域目標四、5~6 歲發展目標）」（中國指南，2012，頁 24）；「主動認識不同的群體，展現投入和積極參與的態度（社會領域學習目的）」（香港課綱，2017，頁 37）；「初步體會澳門文化的多樣性（社會領域基本學力要求-3-7）」（澳門課綱，2015，頁 31）；「認識生活環境中文化的多元現象（社會領域學習指標-1-6）」（臺灣課綱，2016，頁 66）。

整體而言，中港澳臺學前課綱在總則部分宣示了多元文化教育關注多元以追求均等之宗旨，接著在社會領域具體指出欲豐富幼兒多元文化經驗之目標。對照文獻提及之多元文化教學目標，豐富幼兒多元文化經驗可作為奠定多元意識、尊重多元之基礎，然社會行動與正義的部分，則需綜合批判思考、反省、問題解決與行動等能力（Banks & McGee Banks, 2010; Sleeter & Grant, 2007），且需具備一定程度的生活經驗，同時搭配較高的認知思考層次方能達成。考量幼兒的身心發展狀態，此部分尚不適合作為學前課綱中明定的目標，故在 4 地課綱中，皆較著墨認識與提供多元經驗之基本內涵。

### （二）教學內涵

#### 1. 教學重點：反偏見、尊重、認同

4 地課綱在教學要素部分，大致符合多元文化教育中提及反偏見與尊重的主要內容，且根據課綱的領域內容，可進一步看出符合幼兒階段

<sup>2</sup> 社會領域指幼兒於所處的社會環境中，在個人與他人或社會互動中進行的學習內涵。此領域在臺灣與中國稱為「社會領域」、香港稱為「個人與群體」、澳門稱為「個人、社會與人文」，本文為求行文一致，以「社會領域」統一稱之。

的認同內涵。首先，4地課綱均提及不應因背景的不同而對於幼兒的學習或發展產生限制，此符合反偏見以追求均等之宗旨，內文中也可見強調尊重與欣賞多元的能力，例如：

引導幼兒學習用平等、接納和尊重的態度對待差異。（中國指南，2012，頁24）

幼兒應不受文化、種族、家庭背景、發展和能力等因素所影響，享有接受優質教育的機會。（香港課綱，2017，頁62）

懂得相互欣賞、尊重、愛護和幫助身邊的人。（澳門課綱，2015，頁33）

幼兒表達自己的想法及其互動的對象，應不受其性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態等限制。（臺灣課綱，2016，頁71、73）

與現有文獻不同的是，4地課綱較少具體提及以同理的方式包容文化差異。研究者認為是依據幼兒階段性發展任務，在此先以接觸、探究幼兒的生活為主（Ramsey, 1982），豐富幼兒多元文化經驗，奠定日後同理之基礎。

此外，在社會領域中也呈現了認同的內涵，此為幼兒階段豐富生活經驗、強化自我認同以形成多元文化正向發展的重要內容（Wardle, 1998），其中包含自我歸屬的認同、在地理解與本土認同。例如，「知道自己的民族」（中國指南，2012，頁28）、「初步認識中華文化及作為中國人的身分」（香港課綱，2017，頁37），前述呈現的是對於所屬族群、文化與國家的身分認同；而「激發幼兒愛國家、愛澳門的情感」（澳門課綱，2015，頁35）、「認同本土、了解文化」（臺灣課綱，2016，頁2）則是呈現了對於在地文化的理解與認同。

由教學重點的內容可知，兩岸4地的學前課綱中，上承總綱追求均等的宗旨，在教學內容中皆以反偏見的方式切入，輔以幼兒處於多元文化與自我概念的發展階段，以尊重、欣賞搭配幼兒階段重要的自我認同內涵。

## 2.教學議題：恐失多元的多元性

中港澳臺學前課綱中常以「多元性」、「多樣性」、「差異性」等字眼概括可能出現的多元文化議題。而在文本具體列出的各項議題中，所有課綱都出現的有「特殊性」、「族群」與「國家」3項：在特殊性部分以關注特殊幼兒的需求為主，如「關注幼兒的特殊需要，包括各種發展潛能和不同發展障礙」（中國綱要，2001，頁7）；族群的部分則是以提升對自己與其他族群的了解為主，如「認識生活環境中不同族群的文化特色」（臺灣綱要，2016，頁70）；而國家的部分則是以認識自己與其他國家為主，如「知道自己的國家」（澳門綱要，2015，頁35）、「尊重其他國家、民族的文化」（香港課綱，2017，頁37）；而性別、階級、宗教等議題就未具體出現在所有課綱的文本中。進一步檢視多元文化議題在各課綱的呈現，可發現中港澳臺各有不同議題的側重，例如：

引導幼兒實際感受祖國文化的豐富與優秀。（中國綱要，2001，頁4）  
了解、接納和欣賞每位幼兒的獨特成長、背景、文化生活習慣。（香港課綱，2017，頁64）

重視多元文化及課程教學自主（澳門課程特點2）。（澳門課綱，2015，頁6）

幼兒的生活環境中存在著種種差異，包括不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、不同身心狀態等多元現象。（臺灣課綱，2016，頁4）

中國綱要具體指出國家認同議題；香港課綱特列與移民融入相關的議題；澳門課綱點出其重視多元文化社會的本質；臺灣課綱則強調廣泛的多元文化議題，包括性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態等。

然而，不論是整體或個別課綱，針對多元文化的議題都存在缺失的可能。雖然幼兒階段的多元文化教學無須根據所有議題分別規劃課程內容，但若將目前中港澳臺學前課綱的多元文化教學議題和王雅玄（2020）、Banks與McGee Banks（2010）或Tiedt與Tiedt（2010）提及的多元文化議題對照，仍以種族、國家、特殊性3項為主，少見與階

級、宗教、性別相關的內涵。從實徵研究也可見教學中可能因政治氛圍、教師偏好等因素，在實施上產生表淺與偏食的情形（吳雅玲，2009；施正鋒，2016），導致失去多元的深度與廣度。課綱為學前階段教學規劃的關鍵參考文件，在議題上宜參照幼兒身心發展狀態，敘明更完整的實踐方向，如性別類可能實踐的議題，與補充宗教、階級類議題可能探究的內涵等。目前僅以多元、多樣、差異等籠統用詞稱之，而未有進一步說明，恐在引導教學上失去議題的多元性。

### （三）教學方法：結合生活經驗

回應多元文化教育之統整、學習者為中心與多元設計 3 大教學方法，在 4 地學前課綱的一般性原則中皆有提及「統整學習」的重點（中國綱要，2001，頁 2；香港課綱，2017，頁 24；澳門課綱，2015，頁 5；臺灣課綱，2016，頁 4），此亦為幼兒教育之重要原則。而課綱中最具體可見的教學方法就是從幼兒生活經驗出發，藉由日常節慶、社會資源、生活環境等，透過真實的互動進行多元文化學習，例如：

利用民間遊戲、傳統節日等，適當向幼兒介紹我國主要民族和世界其他國家和民族的文化。（中國綱要，2001，頁 24）

善用自然環境及社區資源，安排適當活動，讓幼兒從真實和生活體驗中認識社會。（香港課綱，2017，頁 34）

利用本澳豐富的社會資源與文化，讓幼兒通過參觀、調查、訪問等形式開展集體性的社會教學活動。（澳門課綱，2015，頁 36）

幼兒的生活經驗是實踐社會領域最佳的素材，教保服務人員宜提供幼兒親身參與社區生活的機會。（臺灣課綱，2016，頁 78）

此外，香港與臺灣課綱也具體提及要以多元分組方式進行，讓幼兒有更豐富的社會互動經驗。例如：

彈性採用各種分組模式……安排不同族裔、背景、語言和興趣的幼兒一起遊戲。（香港課綱，2017，頁 63）

讓幼兒有機會以一對一、小組或團體等不同互動形式，與不同熟悉程度、不同年齡、不同性別及不同需要的同儕一起遊戲工作與對話，提供幼兒豐富的社會互動經驗。(臺灣課綱，2016，頁 77)

就目前的課綱內容，可了解中港澳臺在活動規劃上的一般性原則皆強調活潑多元，在評量上則強調來源多元的形成性評量。至於教學活動、知識建構以及評量設計，都屬於教學實施細部內容，無法呈現在課綱層次中。茲將中港澳臺學前課綱的多元文化教學目標、內涵與方法整理如表 1。

綜上所述，中港澳臺在學前課綱中，從總綱即揭示追求教育均等的多元文化教育目標，接著在社會領域目標說明提升多元意識之細部內容。在教學內容部分，多元文化教學重點皆關注反偏見教育，不因幼兒文化背景而使其學習受限。在尊重差異的教學方面，以豐富幼兒外在的多元文化經驗為手段，進而轉化成為內在尊重與欣賞生活中存在的多元

表 1 中港澳臺學前課綱多元文化教育之整體圖像

		整體圖像	中國	香港	澳門	臺灣
教學目標		提升多元意識與經驗	接納與尊重多元背景	認識多元群體	體會文化多樣性	認識文化多元現象
教學內涵	重點	反偏見尊重	尊重差異性	不因背景產生學習限制	欣賞尊重他人	不因背景影響學習
		認同	自我認同、在地理解、本土認同			
	議題	以「多元性」統稱之	特殊性、族群、國家			
		祖國文化	家庭背景、生活習慣、語言	在地文化多元	性別、年齡、身心狀態、社經背景等	
教學方法		結合生活經驗	民間遊戲、傳統節日	善用社區資源、彈性分組	運用本地社會資源	社區生活經驗、多元分組

價值，且符合幼兒發展任務中，在地理解與認同的內涵。在議題部分課綱多以「多元性」為議題主軸，但4地課綱皆有不同議題的側重。最後，在教學方法上，皆以學習者中心，圍繞在幼兒生活經驗，選擇環境中的多元文化為教學素材，搭配統整的方式融入學習中。整體而言，中港澳臺的學前課綱，在教學目標、內涵與方法上，都能呼應全球化的多元文化教育基本原則，且符合學前階段幼兒的發展任務與學習特性。然而在實際的本地實施細部內容中，仍可見中港澳臺對多元文化的不同描述與界定，在推動方向、著墨深度、關注內涵上各有其脈絡特色，此與社會發展背景現況有關。以下進一步探究4地多元文化教育圖像的個別獨特性。

## 二、幼兒多元文化教育圖像之個別獨特性

從中港澳臺學前課綱多元文化之整體圖像，可理解其大致符應多元文化之論述內容，然仍可由4地課綱中見其各自呈現的個別獨特性，以下分別論述之。

### （一）中國：國族文化認同與國族團結

首先，在文化認同方面，中國綱要與中國指南所陳述的多元文化教育宣稱，在提升多元意識的同時，必定要先強調中華文化的國家認同。而在社會領域提及引導幼兒了解文化多樣性的同時，也在中國指南社會領域的目標中具體指出希望提升幼兒對祖國與中國人身分的認同。例如，社會領域，目標5「愛長輩、老師和同伴，愛集體、愛家鄉、愛祖國」；社會領域，社會適應目標3，5~6歲指標4「知道國家一些重大成就，愛祖國，為自己是中國人感到自豪」（中國綱要，2001，頁4；中國指南，2012，頁28）。前述內容呼應了欲走出西方霸權、嘗試開創中國特色的多元文化教育發展之意圖（Geng, 2013）。從課綱中可見的似乎是以強化中華、中國文化認同的方式，從幼兒階段開展對於東西方文化認同的平衡。可理解的是，在中國崛起之際，對中華文化的認同是與西方霸權分庭抗禮的重要基礎，且中國為華人世界中人口最多、國際影

響力最鉅之地，可說是中華文化之傳承代表。故認同、喜愛國族文化等提升國族自信之內涵，為中國綱要呈現的特色之一。

其次，在國族團結方面，課綱中的能力要項經常出現「友好」與「團結」，希望幼兒在社會上能發展與不同背景族群友好團結的能力。在多元文化教育的教學方法上，中國綱要與指南的描述較為簡要，但從整體課綱的描述內容來看，提及國家、國族認同的內容明顯多於對各族群內容的描述，且在提及多元民族內容的同時，大多伴隨著團結的概念。例如，社會領域，人際交往目標 4，教育建議「幫助幼兒感知文化的多樣性和差異性，……應該互相尊重，友好相處」；社會領域，社會適應目標 3，5~6 歲指標 3「知道中國是一個多民族的大家庭，各民族之間要互相尊重、團結友愛」（中國指南，2012，頁 24、28）。

整體而言，多元文化教育在中國展現之特色為強調國族之文化與認同，呼應中國民族教育展現的「一核多元」的特色（吳明海，2014a），在中國綱要呈現出需與一元同在的多元。多元文化在國族團結與認同的主軸下發展，而個別民族文化的傳承與認同，似乎較少見於課綱的論述中，此亦與中小學教科書的編制情形呼應（陳月茹，2007）。回顧中國近代發展史，對於國族之強調有其與多元文化連結與矛盾之處。首先，中國期待藉由走出西方霸權的遊戲規則，這樣的意識成為全球化時代裡中國抗拒單一霸權，走出自我解放之路的展現（汪宏倫，2014）；然而，為強調中國的主體性，國族的一體化便成為強調整體、少談個別族群的權力與自決（胡鞍鋼、胡聯合，2013），這又違背多元文化中尊重多元價值的要素。相較於港澳臺 3 地，人口眾多、幅員遼闊、民族多元的中國，在管理上以國族作為形塑中國夢意識的方法有其特殊需求與背景，但多元文化在中國學前課綱展現強國族、弱民族的特色這點，雖能在早期提升幼兒對中國、中華文化的認同，但對未來是否也可能產生單一國族認同的限制。

## （二）香港：回應多元、重視在地融合

首先，「回應多元」是香港課綱的核心價值，總綱以最主要且正面的方式揭示了香港的文化多樣性，此外也從不同領域（如幼兒語文學

習) 回應這個多元社會的組成, 例如, 第七章〈家校合作與社會參與〉中提及在香港這個多元化的社會中, 家長來自許多不同的背景: 「多元化」也被列入建議納入學校課程內的核心及輔助價值觀和態度中(社會領域的輔助價值); 並於幼兒學習語文的特質中提及「香港是一個多元的社會, 多元性的語言景觀有助幼兒接觸英語」(香港課綱, 2017, 頁 77、82、88)。

由課綱中可見香港在多元文化的陳述與說明上, 呼應過去發展的多元背景, 重視且強調多元共融內容, 且持續存在於課綱的不同章節中, 並包含許多細節的描述與不同面向的方法與規劃說明。例如, 在多元文化議題上, 香港課綱中除種族、語言、文化、國家外, 亦針對學習特殊以及移居香港幼兒有課程與輔導上的著墨; 在建議納入學校課程內的核心及輔助價值觀和態度的說明中, 也具體提到了與階級、城鄉、宗教相關的多元議題(香港課綱, 2017)。

其次, 「重視在地融合」是香港課綱專門開闢為非華語或新來港幼兒融入服務的對象說明, 特別在教育主管機關相關資源及支援上, 呈現了較為細緻的說明, 例如:

非華語或新來港幼兒, 均需適應本地的生活習慣和文化, 及早融入學校和社區生活; 提升他們聽、說粵語的能力, 幫助他們學習繁體字; 教師亦應認識非華語或新來港幼兒的文化和習俗。(香港課綱, 2017, 頁 65)

前述內容詳述了移居至香港的幼兒, 在生活、學習、文化等各面向幼兒園可提供的協助。亦可見其目標為希望藉由各種方法, 協助幼兒融入香港的語文與文化中。但課綱中少見的是回歸後的香港對於中華文化、中國的連結與從屬關係, 目前僅見於一處呈現「初步認識中華文化及作為中國人的身分」(香港課綱, 2017, 頁 37)。香港人的身分認同一直隨著歷史的遞進而變化著, 從英屬到中屬的回歸之際浮現對中國的認同, 儘管同為香港人與中國人的認同一直並存, 但香港仍以國際城市之姿, 試圖建立其獨特的定位, 前述內涵亦可見於中小學教科書中(陳

麗華、吳雯婷，2011)。然而，隨著北京政府對香港治理力道的改變，其試圖延伸中國之國族主義於香港治理中，反而使得香港對中國的認同感急速下降（Fong, 2017）。

整體而言，香港課綱回應了英國殖民史與國際城市發展歷史中，社會多元背景組成的本質，同時也透過具體的策略，在課綱中特闢專章強調多元文化融合的做法。此學前課綱內容並未強調與中國的連結，而是從多元出發，優先聚焦於在地融合。

### （三）澳門：澳門意識崛起、在地與母國的連結

首先，澳門的學前課綱充滿了澳門意識的崛起，呈現了澳門在地意識認同的重要性，同時也回應過往殖民背景，但更強調當前與中國文化連結的內涵。課綱的基本學力要求之個人、社會與人文領域中，就有兩個指標具體指出學習澳門的內容，分別為「C-3-6 初步知道澳門主要的名勝古蹟、C-3-7 初步體會澳門文化的多樣性」（澳門課綱，2015，頁33）。除課程架構與各領域學力要求內容說明外，有近三成的篇幅是以「澳門是我家」為主題的教學範例與活動設計。<sup>3</sup>以澳門課綱針對小中大班在「澳門是我家」主題的設計為例，<sup>4</sup>該主題範例是以《幼兒教育基本學力要求》內容之領域為主題發展向度，故各年級的主題課程中，都有健康與體育、語言、個人社會與人文、數學與科學、藝術等5個領域的活動設計（澳門課綱，2015）。表2呈現與多元文化最為相關的社會領域中，相關的活動名稱與目標，顯見澳門認同在課綱中的重要性。回歸後的澳門政府，揮別過去放任的態度，在課程中改以澳門本體為主的精神，透過主題設計、教案設計等詳細範例，展現對於澳門文化、歷史的重視。

<sup>3</sup> 「澳門是我家」的主題範例與說明（頁59-66）、教學活動設計示例（頁73-95），共31頁，澳門課綱總頁數為104頁，故「澳門是我家」的內容占課綱篇幅的29.8%。

<sup>4</sup> 澳門課綱中以一、二、三年級稱之，其對應的是臺灣幼兒園學制的小、中、大班，為求名稱概念與名詞統一，以小中大班稱之。

表 2 澳門學前課綱主題活動名稱與目標一覽表

級別	活動名稱	活動目標（部分）
小班	澳門樂悠遊	體驗模擬旅遊遊戲的快樂
中班	你可知 Macau	感受澳門悠久歷史文化，初步萌發愛國愛澳的情感
大班	澳門的古今	體驗當一名澳門小公民的自豪感

資料來源：澳門課綱（2015，頁 63-65）。

其次，澳門在地的殖民文化與回歸祖國的連結，是澳門主體課綱的特色，處處可見其處理過往殖民背景與當前回歸從屬的文化內涵。例如，在葡萄牙殖民影響的部分，語文領域即提到可提供幼兒多語的環境：

教師提供第一語言和簡單的第二語言環境，幫助幼兒熟悉、聽懂並會說粵語（普通話）、葡語、英語。（澳門課綱，2015，頁 31）

在藝術領域的韻律教學內容中，亦提出可以葡萄牙土風舞作為教學素材（澳門課綱，2015）。

雖在部分內容中呈現過往葡萄牙文化的影響，但回歸後的澳門在課綱中，以更多的篇幅展現了對於中國、中華文化的連結。例如，在個人、社會與人文領域中，澳門與國家方面的具體學習內容就提到，了解中國文化、歷史、名勝等內涵；在主題活動課程設計的說明中強調中華文化的融入，「增強幼兒對澳門及中國文化的認識，薰陶幼兒的人格，從小養成中華文化底蘊」（澳門課綱，2015，頁 35、60）。

整體來說，澳門多元文化的發展主軸強調的是本土認同，同時搭配回歸後與中國的連結。而殖民文化的影響，僅在目前幼兒生活可見的文化遺產及尚存的葡語內容中有所著墨，可見其與葡萄牙的關聯逐漸淡去。與同有殖民歷史的香港相似，澳門一直以來存在著本地、葡屬與中國的重疊認同，在回歸的過程中皆以一種變動並存但不互斥的方式存在著（陳宇威、蕭家怡，2019）。但與香港不同的是，澳門對於中國的認同度目前仍存在著本地與中國的二元認同，且認同中國的程度比香港高（王佳煌、詹傑勝，2019），這或許解釋了澳門課綱中，雖強調本地認

同但也與中華文化並存的狀態。澳門回歸後才開始較為正視學前教育而訂定課綱，且其學前教育發展仍受考試文化、教科書、分科教學等影響（澳門課綱，2015），故如何在目前強調本土與母國文化連結的方向中，搭配適切的教學方法實踐，可能為澳門實踐多元文化教育課程的接續挑戰。

#### （四）臺灣：反偏見、消弭不均、性別平等意識崛起

首先，臺灣學前課綱的多元文化特色為反偏見、消弭不均，這樣的特色貫串了基本理念、學習內容到實施原則。如先在總綱的實施通則二中提到，需關懷與尊重多元背景的人（臺灣課綱，2016）。另外，「……應不受性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態等限制。」這句話在領域內容的學習指標中多次出現，例如，在社會領域中出現了16次「應不受性別……等限制」之內容（臺灣課綱，2016，頁69-71、73），而在情緒領域也出現了3次（臺灣課綱，2016，頁95）。如此持續強調各族群議題，且重視在學習目標、教學內容以及方法上，須避免出現因族群背景而產生的限制，並在課綱重要環節皆緊扣此概念，可見臺灣課綱極為強調消弭族群背景帶來的不均等，這成為臺灣課綱的獨特之處。

其次，性別平等意識崛起是臺灣學前課綱與眾不同之處。在多元文化的各類議題中，臺灣課綱特別強調對性別刻板印象的關注。除了其他課綱皆有提及的性別認同之外，學前課綱特別強調避免在教學過程中因性別刻板印象對幼兒產生的影響，且在每一個學習領域中都具體提到各領域在教學方法上可避免性別刻板印象產生的細節。例如，在身體動作與健康領域的教學方法中，提到應「慎選多元合宜的教材與設備，體驗各種身體動作及健康活動，且避免性別刻板印象的再製」（臺灣課綱，2016，頁25）；認知領域教學方法中提到學習環境布置不宜以藍色與粉紅色代表男與女（臺灣課綱，2016）；語文領域提到在分組互動應豐富與不同性別幼兒互動之機會，且閱讀文本的選擇應「避免再製性別刻板印象」（臺灣課綱，2016，頁60）；社會領域在教學方法、評量原則中，更多處提到教保人員應避免傳遞並敏於覺察及回應環境中與性別刻板印

象相關的內容，同時在評量上也宜避免對於性別的主觀印象；情緒領域的教學方法與評量皆提及，不宜用性別刻板印象過度要求男孩或女孩抑制情緒表達；美感領域的教學方法也提到，環境、素材的選擇，需要跳脫男女刻板印象的顏色與相關道具（臺灣課綱，2016）。

從上述性別平等意識融入各個不同領域的教學方法內容看來，在在顯示了臺灣課綱針對性別刻板印象的強調力度以及說明細緻的程度。臺灣課綱重視多元均等聚焦基礎，對照其發展的背景可知，其多元文化之焦點從原住民族、兩性開始，逐漸遞移至性別、東南亞文化等內涵中（李淑菁，2017），可見其重視因背景而產生偏見或學習不均的情形。在臺灣國家發展相關政策、學前、中小學課綱中，也相當強調多元文化的意涵、價值與教學方向（十二年國教總綱，2014；周宣辰，2017；鍾國允，2017），可見臺灣在多元文化教育的推動上，期待掌握兒童多元文化發展的基礎階段，扎根正向的多元文化觀。課綱中性別平等的內涵是臺灣在 4 地中較為突出的特色，近年臺灣頒布了不少與性別平等相關的重要法律，如 2002 年《性別工作平等法》、2004 年《性別平等教育法》與 2019 年的「同婚專法」等，性別平等議題的發展在亞洲各國中是相對進步的。由前述發現搭配中小學課綱可知，性別平等教育在臺灣是從學前到高中都被關注的重要議題（十二年國民基本教育課程綱要國民中小學——語文領域：本土語文（客家語文），2018，參見附錄二：議題適切融入領域課程綱要）。若此為臺灣社會脈絡與課綱呈現的重要特色，如何搭配實踐層面的課程規劃，則值得進一步針對教學現場之資料，對照其實踐成效。

茲將中港澳臺的學前課綱在幼兒教育的多元文化圖像比較整理如表 3，從本文分析顯示，中港澳臺雖然皆為華人社會，有共同發展的基礎，但也因背景脈絡、國家發展、多元定位與本土認同，在多元文化教育的發展中有各自著墨的內涵。而綜合前文整體圖像之教學目標、內涵與方法，搭配個別圖像的論述，可見 4 地在多元性上存在著不同層次的內涵。中國綱要關注多元需求但追求整體認同，呈現趨向合一的國族文化價值；香港聚焦於多元背景，但期待從背景的多元走向融入於香港一地；

表 3 中港澳臺學前課綱多元文化圖像之獨特性比較

國家	獨特性
中國	中華文化認同、國族團結
香港	英國殖民文化、多元移民、香港意識
澳門	葡萄牙殖民文化遺產、澳門意識、與中國文化連結
臺灣	多元族群均等、性別平等意識

澳門開啓在地主體性的覺醒，連結中國之際也期待善用澳門的多元性；臺灣則在歷經數次多元化浪潮後，在課綱各領域展現多元文化遍地開花之樣貌。其次，搭配社會脈絡背景再次回看 4 地課綱的圖像，同時可見多元文化教育課程的圖像，受到過去、現在與未來 3 個面向的交互影響：過去歷史發展的背景，成就了臺灣對於多元文化議題的廣度、香港國際城市多元組成的本質；現在的國家發展與政治現況，增加了中國對於國族文化的重視、提升了澳門對於中國文化連結的著墨；未來的發展方向，揭示了中國多元文化發展的主軸，也增強了澳門期待提升自我認同的力道。中港澳臺的多元文化教育在搭配發展背景、社會現況與未來發展中，開展在共同基礎上的多元樣貌。

## 伍、結論與再思

### 一、結論

本文旨在探究中港澳臺學前課綱中幼兒教育之多元文化圖像。整體而言，中港澳臺的學前課綱皆呼應多元文化教育追求均等的基本宗旨，同時掌握幼兒發展階段，以豐富經驗與形塑認同作為奠定多元文化發展之共同基礎。但也由於各自的歷史背景、現況條件、國家發展等因素差異，分別開展出各具特色的多元文化教育面貌。

在整體圖像的共通性部分，呼應全球化的多元文化教育精神，總則先點出不因各種文化背景產生學習偏見與落差的均等追求；接著在社會

領域呈現與多元文化相關的具體目標，透過多元議題豐富幼兒多元文化經驗，也強調幼兒的自我認同；最後搭配統整以及結合生活經驗的教學方法實踐多元文化教育。在個別圖像的獨特性部分，中國側重國族文化以及國家團結之認同，也呼應其對於多元文化——中國定位的期待（王熙，2012）；香港課綱兼顧殖民歷史與移民人口，強調多元族群背景共融的需求與具體作法；澳門課綱展現回歸後殖民影響逐漸淡去，轉以在地與中國連結的文化論述；臺灣則從學前階段即強調各類多元文化議題，展現落實追求多元均等之意圖。

## 二、再思：課綱後的多元文化

### （一）課綱中多元文化教育的可見與不可見

本文分析中港澳臺可見的課綱文本，根據學前課綱在教育目標、內涵與方法上的多元文化內涵，可見其大致的多元文化幼兒教育圖像。但在課綱的文本分析後，仍有3個難以窺探的不可見：

首先為多元文化在課綱文本的「為何不可見」。雖說中港澳臺課綱大致符合多元文化主要內涵，但仍可能有值得深入思考的隱藏圖像。例如教學目標部分少見社會行動層次這點，除是因幼兒發展條件，亦可能因課綱為國家期待、政策方向的主要依歸，導致其未能見於課綱；另在教學內涵部分，部分多元文化議題如宗教、階級、性別等，並未出現於所有課綱，儘管課綱以多元／多樣性加以涵蓋，但是否可能因政治因素、社會發展程度而出現不可提及或已不須提及之隱藏圖像？本文因篇幅有限，僅能點出若干不可見之內涵，而不可見之交錯複雜的因素，尚需搭配個別課綱的社會脈絡、國家政策、幼兒教育發展與執行層面進行剖析。故可以本文探究的多元文化個別課綱圖像為基礎，延伸探究之。

其次為多元文化在學前階段的「延續不可見」。本文可見學前階段在目標、內容與方法上符應多元文化教育內涵之處，但因學前課程組織方式跨領域、課程貼近生活經驗之特性，在文本中得以與多元文化相呼應。然多元文化教育之目標除提升多元意識與珍視多元價值外，尚有擴

及全球社群、反思社會行動、支持社會正義等較大範圍或較高層次之範疇（Banks & McGee Banks, 2010; Bennet, 1990; Sleeter & Grant, 2007）。若擴大視野思考多元文化的縱貫性發展，幼兒進入國小後，需藉由學前階段經驗的累積，搭配基礎教育課綱的內涵來深化其多元文化素養。假設多元文化在教學實踐上確如課綱宣稱般美好，但仍不可見接續至正式教育後，在以分科教學為主（如澳門）、重視學科測驗（如香港）、跨領域尚在嘗試階段（如臺灣）、區域落差大（如中國）的脈絡中，學前課綱的多元文化教育是否可能產生延續發展的意義。

最後為多元文化在教學現場的「落實不可見」。多元文化教育多半主張以融入課程的方式進行，這需要教師相當程度的專業自主性與自由度的掌握。如果教師處於學前教育課程尚在發展或課程自由度偏低的脈絡中，可能容易因僵化的領域範疇而難以融入或找不到切入點，這就違背了多元文化融入課程的理想。多元文化教育發展的本質與整個社會的反霸權、自由民主和解放思想有關，例如，臺灣幼兒教育與課綱的發展較澳門早，且領域能力與學科導向性較低，臺灣的幼教教師在課綱各領域融入多元文化議題的面向就比澳門來得寬廣。上述顯示，學前課綱中雖然已經強調多元文化教育的全球化顯見思維，但在不可見文本部分仍須留意教學實踐中來自教師與教學脈絡的隱性效果，雙管齊下才能對多元文化教育的實踐有較為完整的理解。

## （二）課綱後多元文化教育發展的各自論述

本文僅以課綱進行中港澳臺的多元文化幼兒教育圖像初探。在未能串聯實踐教學分析的情況之下，本文發現中港澳臺皆一致闡述全球化的多元文化教育思潮，擁有尊重多元性之基礎、邁向多元性的發展等圖像。然而，若搭配4地當前社會脈絡思考未來多元文化教育的走向，則似乎可看出4個同源的華人文化區，因國家發展、政治制度與社會氛圍，在其多元文化教育上可能產生在理解課綱文本後，延伸出個別多元文化教育發展的不同路徑。

首先，中國眼中所謂的多元文化究竟是什麼仍值得深究。目前中國的學前課綱試圖模糊多元文化為習慣的差異性或不同國家的差異性，並未正視國內的少數族群文化，是否削弱幼兒對於所屬族群與在地文化的認同？又其發展出一種鉅觀性的中國式多元文化，且在學前課綱強調中國國族認同，此種思維如何與世界各國的多元文化對話？

接著，港澳雖同為回歸中國之特別行政區，且殖民的影響逐漸淡去，但對於在地文化、中華文化與國族連結的強調程度有所不同，對於幼兒來說重要的認同問題，似乎也投射著兩地的社會氛圍。近年逐漸改變的地方治理與社會運動中，是否對於身分認同產生影響，進而影響多元文化教育朝向聚焦在地或連結中國的不同道路。故兩地多元文化教育的未來走向，也值得持續觀察。

至於臺灣的學前課綱看似議題類型多元，且領域融入面向寬廣並呈現重視性別議題，但教學現場是否引導幼兒真正接觸到文化的實體差異、進一步了解文化間的權力不平等，是否進入文化同理心真誠接納文化差異性，且延續到各教育階段的學習，這些都需要多元文化教學實踐的田野調查與多重教學場域的體驗實踐，方能有更為精確的認識與理解。

#### 致謝

感謝審查委員之建議，使本文在論述條理上更加完備，特此致謝。

## 參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學——語文領域：本土語文（客家語文）（2018）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: Native language domain (Hakka) for elementary and junior high school education.* (2018).]
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- [*Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines.* (2014).]
- 中華人民共和國教育部（2001）。*幼兒園教育指導綱要（試行）*。http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702\_81984.html
- [Ministry of Education of the People's Republic of China. (2001). *Guideline for kindergarten education (Trial basis)*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702\_81984.html]
- 中華人民共和國教育部（2012）。*3~6 歲兒童學習與發展指南*。http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009\_143254.html
- [Ministry of Education of the People's Republic of China. (2012). *Early learning and development guideline*. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009\_143254.html]
- 王佳煌、詹傑勝（2019）。澳門人身份認同研究——與香港比較。二十一世紀，176，78-94。
- [Wang, C.-H., & Jan, J.-S. (2019). Aomenren shenfen rentong yanjiu: Yu Xianggang bijiao. *Twenty-First Century*, 176, 78-94.]
- 王淑芳（2009）。文化回應教學：理論、研究與實踐。載於劉美慧（主編），多元文化教育名著導讀（頁 255-289）。學富文化。
- [Wang, S.-F. (2009). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. In M.-H. Liu (Ed.), *Guided readings of multicultural education* (pp. 255-289). Pro-Ed.]
- 王雅玄（2020）。多元文化素養。元照。
- [Wang, Y.-H. (2020). *Multicultural literacy*. Angle.]
- 王熙（2012）。全球化時代背景下多元文化教育的內涵與中國特色。全球教育展望，6，60-65。
- [Wang, X. (2012). The understanding of multicultural education and its uniqueness in China in the time of globalization. *Global Education*, 6, 60-65.]
- 幼兒園教保活動課程大綱（2016）。
- [*Curriculum guidelines of preschool activities.* (2016).]
- 吉內娃·蓋伊（2006）。文化回應教學法：理論，研究，與實施（解志強譯）。文景。（原著出版於 2000 年）
- [Gay, G. (2006). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (C.-C. Shei, Trans.). Win-Join. (Original work published 2000)]
- 吳明海（2014a）。一核多元 中和位育——中國特色多元文化主義及其教育道路初探。民族教育研究，3，5-10。

- [Wu, M.-H. (2014a). On multi-cultural education with Chinese characteristics: Study on multiculturalism Chinese characteristics and educational way. *Journal of Research on Education for Ethnic Minorities*, 3, 5-10.]
- 吳明海 (2014b)。一核多元、中和位育：中國大陸當代少數民族教育法律與政策述評。課程研究，9 (2)，79-96。http://doi.org/10.3966/1816533820140902004
- [Wu, M.-H. (2014b). One-core with diversities, justice and harmony: An analysis of contemporary education laws and policies of minority ethnic groups in Mainland China. *Journal of Curriculum Studies*, 9(2), 79-96. http://doi.org/10.3966/181653382014090902004]
- 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。http://doi.org/10.6384/CIQ.200904.0047
- [Wu, Y.-L. (2009). Developing multicultural social-class program for young children. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 12(2), 47-76. http://doi.org/10.6384/CIQ.200904.0047]
- 李淑菁 (2017)。想像與形構：臺灣多元文化教育發展之論述分析。臺灣教育社會學研究，17 (2)，1-44。http://doi.org/10.3966/168020042017121702001
- [Lee, S.-C. (2017). Imagination and formation: Discourse analysis of multicultural education developments in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 17(2), 1-44. http://doi.org/10.3966/168020042017121702001]
- 汪宏倫 (2014)。理解當代中國民族主義：制度、情感結構與認識框架。文化研究，19，189-250。http://doi.org/10.6752/JCS.201409\_(19).0013
- [Wang, H.-L. (2014). Understanding contemporary Chinese nationalism: Institutions, structures of feeling, and cognitive frames. *Router: A Journal of Cultural Studies*, 19, 189-250. http://doi.org/10.6752/JCS.201409\_(19).0013]
- 周宣辰 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱之多元文化教育意涵評析。教科書研究，10 (3)，133-158。http://doi.org/10.6481/JTR.201712\_10(3).05
- [Chou, H.-C. (2017). Understanding and implementation of multi-cultural pedagogical meaning in early childhood education & care curriculum framework. *Journal of Textbook Research*, 10(3), 133-158. http://doi.org/10.6481/JTR.201712\_10(3).05]
- 周梅雀 (2014)。多元文化教育的教學。載於王建堯、葉玉賢、周梅雀、謝斐敦、謝苑玫、林麗青、魏宗明、沈玫宜、鄭伊恬、陳韻文 (編著)，幼兒多元文化教學 (頁 63-92)。華都文化。
- [Chou, M.-C. (2014). Duoyuan wenhua jiaoyu de jiaoxue. In C.-Y. Wang, Y.-H. Yeh, M.-C. Chou, F.-D. Hsieh, Y.-M. Hsieh, L.-C. Lin, T.-M. Wey, M.-Y. Shen, Y.-T. Cheng, & Y.-W. Chen (Eds.), *Early childhood education in multicultural contexts* (pp. 63-92). Fardu Wenhua.]
- 周新富 (2018)。教育社會學 (二版)。五南。
- [Chou, H.-F. (2018). *Sociology of education* (2nd ed.). Wu-Nan.]
- 施正鋒 (2016)。中國的民族主義。臺灣國際研究季刊，12 (2)，41-71。
- [Shih, C.-F. (2016). Chinese nationalism. *Taiwan International Studies Quarterly*, 12(2), 41-71.]

- 胡鞍鋼、胡聯合（2013）。中國夢的基石是中華民族的國族一體化。清華大學學報（哲學社會科學版），4，111-116。
- [Hu, A.-G., & Hu, L.-H. (2013). China dream: It belongs to everyone of the Chinese nation. *Journal of Tsinghua University (Philosophy and Social Sciences)*, 4, 111-116.]
- 香港教育統籌委員會（2000）。終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議。  
[https://www.e-c.edu.hk/tc/publications\\_and\\_related\\_documents/rf1.html](https://www.e-c.edu.hk/tc/publications_and_related_documents/rf1.html)
- [Education Commission. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. [https://www.e-c.edu.hk/en/publications\\_and\\_related\\_documents/rf1.html](https://www.e-c.edu.hk/en/publications_and_related_documents/rf1.html)]
- 香港課程發展議會（2001）。學會學習——課程發展路向。  
<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>
- [Curriculum Development Council. (2001). *Learning to learn: The way forward in curriculum development*. <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>]
- 香港課程發展議會（2017）。幼稚園教育課程指引。  
[https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/TC\\_KGECG\\_2017.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/TC_KGECG_2017.pdf)
- [Curriculum Development Council. (2017). *Kindergarten education curriculum guide*. [https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/TC\\_KGECG\\_2017.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/TC_KGECG_2017.pdf)]
- 張桂菊（2009）。澳門回歸後「三文四語」教育現狀研究。比較教育研究，31（11），13-16。
- [Zhang, G.-J. (2009). Macau's educational status of "sanwen siyu" since its return to China. *International and Comparative Education*, 31(11), 13-16.]
- 陳月茹（2007）。中小學教科書中的多元文化問題。全球教育展望，36（2），63-66。
- [Chen, Y.-R. (2007). The issues of pluralism in school textbooks. *Global Education*, 36(2), 63-66.]
- 陳宇威、蕭家怡（2019）。政治無力感下的新出路：國族主義所重塑的澳門人身分認同。香港社會科學學報，53，97-134。
- [Chan, U.-W. S., & Sio, K.-I. (2019). The reconstruction of Macau people's identity through economic nationalism. *Hong Kong Journal of Social Sciences*, 53, 97-134.]
- 陳麗華、吳雯婷（2011）。形塑香港特區的國家認同——中小學社會教科書之論述分析。教科書研究，4（2），25-59。  
<http://doi.org/10.6481/JTR.201112.0025>
- [Chen, L.-H., & Wu, W.-T. (2011). Formation of national identity in Hong Kong SAR: A discourse analysis of grade 1-9 social studies textbooks. *Journal of Textbook Research*, 4(2), 25-59. <http://doi.org/10.6481/JTR.201112.0025>]
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究——方法與應用，8，5-42。  
<http://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005>

- [You, M.-H. (2000). Content analysis, textual analysis and discourse analysis in social research. *Survey Research: Method and Application*, 8, 5-42. <http://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005>]
- 黃素君、黃樂源、謝均才（2018）。公民身分與意識初探：澳門小學《品德與公民》教科書分析。《教育學報》，46（2），67-86。
- [Vong, S.-K., Wong, L.-U., & Tse, K.-C. T. (2018). An exploration of citizenship identity and civic awareness: An analysis of moral and civic education primary school textbooks in Macao. *Education Journal*, 46(2), 67-86.]
- 楊思偉（2007）。《比較教育》。心理。
- [Yang, S.-W. (2007). *Comparative education*. Psychological.]
- 劉美慧（2009）。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉美慧（主編），《多元文化教育名著導讀》（頁 51-75）。學富文化。
- [Liu, M.-H. (2009). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. In M.-H. Liu (Ed.), *Guided readings of multicultural education* (pp. 51-75). Pro-Ed.]
- 劉美慧（2012a）。多元文化教育的基本概念。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（主編），《多元文化教育》（三版，頁 1-37）。高等教育。
- [Liu, M.-H. (2012a). Duoyuan wenhua jiaoyu de jiben gainian. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You (Eds.), *Multicultural education* (3rd ed., pp. 1-37). Taiwan Higher Education.]
- 劉美慧（2012b）。多元文化課程轉化。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（主編），《多元文化教育》（三版，頁 297-325）。高等教育。
- [Liu, M.-H. (2012b). Duoyuan wenhua kecheng zhuanhua. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You (Eds.), *Multicultural education* (3rd ed., pp. 297-325). Taiwan Higher Education.]
- 樊改霞、王嘉毅（2013）。多元文化教育的實踐困境與理論悖論。《華東師範大學學報（教育科學版）》，31（3），8-16。
- [Fan, G.-X., & Wang, J.-Y. (2013). Dilemmas of multi-cultural education in practice and theory. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 31(3), 8-16.]
- 鄭新蓉（2004）。多元文化視野中的課程與教材建設。《教育研究與實驗》，2，26-29。
- [Zheng, X.-R. (2004). The development of curriculum and material of multicultural education. *Educational Research and Experiment*, 2, 26-29.]
- 澳門教育暨青年局（2015）。《幼兒教育課程指引》。[http://www.dsej.gov.mo/crdc/guide/data/infant\\_guide\\_2015c.pdf](http://www.dsej.gov.mo/crdc/guide/data/infant_guide_2015c.pdf)
- [Education and Youth Development Bureau. (2015). *Infant education curriculum*. [http://www.dsej.gov.mo/crdc/guide/data/infant\\_guide\\_2015c.pdf](http://www.dsej.gov.mo/crdc/guide/data/infant_guide_2015c.pdf)]
- 鍾國允（2017）。我國推動族群發展政策之法制盤點與調適。國家發展委員會委託研究（NDC-DSD-105-005）。國立中央大學。
- [Zhong, K.-Y. (2017). *Ethnic development policy, ethnic legal system, indigenous peoples, Hakka, new inhabitants*. National Development Council commissioned research (NDC-DSD-105-005). National Central University.]

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). Macmillan.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Wiley.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Elliott, M. (2008, January 17). A tale of three cities. *Time*. <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1704398,00.html>
- Fong, C. H. B. (2017). One country, two nationalisms: Center-periphery relations between Mainland China and Hong Kong, 1997-2016. *Modern China*, 43(5), 523-556. <https://doi.org/10.1177/0097700417691470>
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Geng, L. (2013). Reflection on multicultural education under the background of globalization. *Higher Education Studies*, 3(6), 53-57. <http://doi.org/10.5539/hes.v3n6p53>
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. RoutledgeFalmer.
- Huang, S. K., & Huang, M. (2010). Made in Macao: How history, politics and teachers frame curriculum practice. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(4), 61-109. <https://doi.org/10.6384/CIQ.201010.0063>
- Ogletree, Q., & Larke, P. J. (2010). Implementing multicultural practices in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 7(1), 1-9.
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 13-22. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13>
- Ramsey, P. G. (1982). Multicultural education in early childhood. *Young Children*, 37(2), 13-24.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). Wiley.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2010). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (8th ed.). Allyn and Bacon.
- Wardle, F. (1998). Meeting the needs of multiracial and multiethnic children in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 26(1), 7-11. <https://doi.org/10.1023/A:1022974423276>