

南 華 大 學

國際暨大陸事務學系亞太研究碩士班

碩士論文

偏鄉國小教師的多元文化教育認知  
及新移民子女的教導經驗：文化剝奪觀點的再思考

The Multicultural Education Cognition of  
Elementary School Teachers and the Experience  
of Teaching New Immigrant Children in Remote  
Townships : Reconsider the Viewpoint of Cultural  
Deprivation

研 究 生：廖美珊 撰

指 導 教 授：邱珣雯 博士

中華民國 一〇一 年 六 月 十 二 日

# 南 華 大 學

國際暨大陸事務學系亞太研究碩士班

## 碩 士 學 位 論 文

偏鄉國小教師的多元文化教育認知  
及新移民子女的教導經驗：文化剝奪觀點的再思考

研究生：廖美珊

經考試合格特此證明

口試委員：林淑玲  
王秋浦  
邱淑雯

指導教授：邱淑雯

系主任(所長)：馬祥波

口試日期：中華民國一〇一年六月十二日

## 謝誌

很高興！終於輪到我寫謝辭了，在南華亞太所就讀至今，將近兩年的時光，回想這段求學期間，有很多需要感謝的人，感謝所上教授們的細心指導，讓我獲益良多，拓展我的國際觀，讓我了解許多教育領域以外的知識；感謝所辦瑞霞姐在行政作業上的協助；感謝同學們的陪伴及支持，豐富了我的生活，令我在求學路上不覺得孤獨，有你們真好！

在論文研究的過程中，首先要感謝的是指導老師邱琬雯教授，老師做研究的嚴謹態度，與對學術研究的熱忱，總是不厭其煩的指導我，給予我許多啟發與鼓勵，很高興也很榮幸能跟著邱老師學習；此外，謝謝口試委員王秋絨教授、林淑玲教授給我許多建議與指正，提醒我論文應該注意之處，給予我許多思考的方向。感謝這三位教授在百忙之中，抽空審閱我的論文，您們對學術研究的嚴謹態度，是我學習的榜樣，在此致上我由衷的謝意與敬意。

最後，更要感謝的是，在這段期間關心我的家人，感謝公婆照顧我們全家人，讓我在進修上無後顧之憂，感謝先生承耀的體諒與包容，分擔了不少家事，並細心照料女兒，讓我能心無旁騖的撰寫論文，當然也要謝謝我那兩個可愛的寶貝，在媽咪寫作疲憊之時，貼心的撒嬌，總是童言童語的祝媽咪論文加油！讓我在腸思枯竭之時，又有了前進的動力。

最後將此研究成果與所有關心我、幫助我的師長、同學及家人們分享，並感謝你們！

## 摘要

近年來，新移民子女學齡人口日益成長的現象，國小教師首當其衝，接觸多元文化的機會漸增，在現今多元的環境中，多元文化教育之推行更顯得重要，教學者絕對是影響多元文化教育實踐的重要層面之一，國小教師是否具備多元文化觀來面對這群「新台灣之子」，是一個令人關切的議題。

本研究主要採質性研究的深度訪談法，分別對六位偏鄉國小教師進行半結構式訪談，並輔以參與觀察法，從文化剝奪觀點（Cultural deprivation）的再思考來分析，針對教師教導新移民子女的經驗進行探究，探討教師對多元文化教育有哪些認知與覺察，面對新移民子女時，教師如何持文化剝奪觀來看待新移民子女的學習與適應。

本研究結果如下：（一）教師多元文化教育認知普遍不足。（二）教師以「文化剝奪」觀點對待新移民子女的學習需求。（三）教學時間不足與欠缺適當教材為實施多元文化教育的阻礙。（四）教師大多依據教科書傳遞的主流文化進行多元文化教學。

最後，根據本研究結果，就教師、學校、教育行政單位以及後續研究者提出建議，以供參考。

**關鍵字：**多元文化教育、新移民子女、文化剝奪

## ABSTRACT

In recent years, the population of school-aged children of new immigrant is rapidly growing, elementary school teachers are the first to get exposure to multicultural environment, therefore more and more emphasis needs to be placed on multicultural education. The instructors definitely are the ones who play important roles to promote multicultural education, and whether the elementary school teachers possess a multicultural viewpoint in leading these "New children of Taiwan" is an issue of concern.

This study was conducted by qualitative and in-depth interviews. Semi-structured interviews to six teachers of remote elementary school supplemented by participant observations were performed and the data was further analyzed in reconsideration of the viewpoint of cultural deprivation. The analysis was done in several aspects: teachers' education experience to children of new arrivals, teachers' cognition and awareness of multicultural education, the ways that the teachers look at learning and adaptation of new immigrant children in the viewpoint of cultural deprivation.

The results of this study are as the followings: (1) Teachers' lack of awareness of multicultural education. (2) Teachers try to meet the learning needs of the children of new immigrants in the viewpoint of "cultural deprivation". (3) The lack of teaching time and lack of appropriate teaching materials hinder the implementation of multicultural education. (4) Most teachers carry out a multicultural teaching based on the textbook.

Finally, according to the results of this study, we provide our recommendations to teachers, schools, educational authorities, as well as future researchers as reference.

**Keywords:** Multicultural education, New immigrant children, Cultural deprivation

## 目 錄

<b>第一章 緒論</b> .....	1
第一節 研究動機 .....	1
第二節 研究目的與問題 .....	4
第三節 章節安排 .....	6
<b>第二章 文獻探討</b> .....	9
第一節 多元文化教育的意涵 .....	9
第二節 教師多元文化教育認知 .....	15
第三節 文化剝奪之定義 .....	26
<b>第三章 研究設計</b> .....	35
第一節 研究架構 .....	35
第二節 研究方法與步驟 .....	36
第三節 研究場域與參與者 .....	41
第四節 研究倫理與限制 .....	49
<b>第四章 研究結果</b> .....	53
第一節 教師對多元文化教育的認知 .....	53
第二節 教師的文化剝奪觀 .....	56
第三節 當教師遇見新移民家庭 .....	63
第四節 主流文化教科書的授課經驗 .....	71
<b>第五章 結論與建議</b> .....	79
第一節 結論 .....	79
第二節 建議 .....	81
<b>參考文獻</b> .....	85
<b>附錄一：訪談大綱</b> .....	92
<b>附錄二：訪談同意書</b> .....	94

## 圖目錄

圖 3-1	研究架構圖	36
圖 3-2	研究流程圖	41

## 表目錄

表 1-1	99 學年度彰化縣新移民子女就讀國中小各年級人數與比例	2
表 2-1	教師多元文化教育認知之實證研究摘要表	19
表 3-1	受訪教師基本資料	48

# 第一章 緒論

本章共分為三個小節，第一節為研究動機；第二節為研究目的與問題；第三節為章節安排。

## 第一節 研究動機

近年來台灣的跨國婚姻現象，導致全台人口的族群結構產生巨大的改變，「新移民」成為我國的第五大族群。依據內政部統計處的資料顯示，直至100年6月底止，我國累計外籍與大陸配偶登記人數約45萬人，其中大陸港澳籍約30萬人，佔67%，東南亞等國籍約14.3萬人，佔31.9%，相較於民國99年底我國原住民人口數51.3 萬人（內政部統計處，2011），這些新移民族群儼然成為繼閩南人、客家人、外省人及原住民這四大族群之外的第五大新興族群（陳建甫，2003；洪于婷，2007；鄭淑芬，2010）。

隨著時間慢慢演進，當這些新移民子女<sup>1</sup>到達就學年齡，陸續進入學校接受義務教育，學生數也逐漸增加當中。根據教育部統計處公佈的99 學年度「外籍配偶子女就讀國中小人數統計」<sup>2</sup>，99學年度新移民子女就讀國中、國小學生數已逾17萬6千人，在國中就讀的新移民子女人數有27763，在國小就讀的新移民子女人數有148610人，可見新移民子女的就學人數大多集中在國小階段，且年級愈低，人數就愈多，相較98學年度成長13.5%。再者，因為受到少子化的影響，近5年來國中小學生總人數大幅下滑，但新移民子女學生數卻由8萬多人成長至17萬6千人，增加了9萬6千人。

---

<sup>1</sup> 本研究中的「新移民子女」乃指外籍配偶所生養之子或女，他們入籍在臺灣、生長在臺灣而稱之。

<sup>2</sup> 教育部統計處（2011），〈外籍配偶子女就讀國中小人數統計〉，取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/b0013/fomas.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/fomas.xls) 點閱日期：2011年8月20日。



以筆者所服務的彰化縣為例，99 學年度國小新移民學生人數為9615 人，佔全縣國小總學生數的10.6%；國中新移民學生人數為1668人，佔全縣國中總學生數的3.2%，全縣新移民學生總數共11283人，佔總學生數的8%（教育部統計處，2010）。彰化縣新移民學生就讀國民中小學各年級的人數比例，也正逐年增加之中，如表1-1 所示。

表1-1 99 學年度彰化縣新移民子女就讀國民中小學各年級的人數與比例

就讀年級	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級	七年級	八年級	九年級	總計
學生人數	1,749	1,906	1,918	1,731	1,252	1,059	704	561	403	11,283
人數比例	15.5%	16.9%	17%	15.3%	11.1%	9.4%	6.2%	5%	3.6%	100%

資源來源：教育部統計處外籍配偶子女就讀國中小人數統計  
[http://www.edu.tw/files/site\\_content/b0013/fomas.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/fomas.xls)

國中小學齡人口結構的轉變已是不容忽略的事實，當這些帶有異文化身份的學生進入了學校，使得多元文化的氛圍逐漸在校園裡漫漶，教師在教導新移民子女的同時，接觸多元文化的機會漸漸增加。

以筆者所服務寧靜國小（化名）為例，本校為總班級數 10 班的小校，100 學年度全校總人數為 195 人，其中就有 43 位新移民子女佔了 22%<sup>3</sup>。在這個小班又小校的教學環境中，學校每位老師均會接觸為數不少的新移民學生，筆者每一屆的班級至少都會有 4 到 5 位的新移民子女，其他班級也是差不多的情形。記得每個新學期接新班級的同時，同事們總是急於統計自己的班上有幾個新移民子女？國籍為何？班上少於 3 個的可能只是少數，但由於這幾年來學區內新移民子女激增，所以多於 5 個也就見怪不怪！

面對新移民子女時，校內多數老師採取平常心、一視同仁的態度，但也有人以消極、忽視來對待，認為他們已經相當融入於本土社會，採取與一般本土學生

<sup>3</sup> 本校 100 學年度統計新移民子女，母親為大陸籍者有 11 人，越南籍有 29 人，印尼籍 2 人，泰國籍 1 人。

無異的教學方式及教育對待。老師們或許因為教學進度的壓力、行政工作的繁鎖、與新移民家長不愉快的互動經驗，亦或是面對著朝令夕改的教育政策，所以感到失望、挫敗、充滿無力感，這樣的無心且無力，導致教師沒有多餘心力去思考這些帶有異文化背景的學生，他們的學習需求與教育對待為何？

有感於近幾年來新移民子女人數的大幅增加，彰化縣教育處每年都會舉辦多場的教師多元文化研習，意圖培養教師多元文化的專業素養，立意良好，但基層教師卻普遍接受度不高，參與意願低，所以這種類似的研習都要指派參加，低、中、高年級各指派一名老師，若沒有硬性規定指派，那這場研習可能參與人數不多，場面就不太好看。同事陳老師曾私下表示：「對於這種多元文化的研習，因為認為沒有急迫性及必需性，所以並不會主動來參與，與其參加這種研習，不如在教室裡批改一大疊的作業及考卷，還比較實際。」陳老師認為，參加多元文化研習對他在教學上並沒有助益，所以興趣缺缺。

猶記得兩年前，筆者也曾被指派參加類似的教師多元文化研習，這場研習的內容以新移民子女的教育為主題，講師採取與觀眾（研習教師）互動、對話的方式，想要瞭解老師實際與新移民子女互動的經驗或是對多元文化教育的看法時，可以看到一個有趣的現象，就是講師只要走到任何一個老師的身旁，老師們都怕被點名發表，隨即低頭看資料、沈思，有的甚至不小心睡著的，比比皆是。

上述校內老師的看法及筆者的親身經驗，發現多數老師對多元文化教育表現不夠積極，欠缺敏感度，雖不乏增能研習的管道，但卻興趣缺缺，參與意願不強，甚至有的老師不想接觸這個新領域，認為跟他在教學上沒有任何助益，這點引起筆者的好奇，深感確有需要探究教師為何會如此思考？其心中想法為何？於是便產生了本研究之研究動機。

面對新移民子女愈來愈多的趨勢，國小教師首當其衝，在現今多元文化的環境中，多元文化教育之推行更顯得重要，教學者絕對是影響多元文化教育實踐的重要層面之一，國小教師是否具備多元文化觀來面對這群「新台灣之子」，是一個令人關切的議題。

本研究以偏鄉國小教師為研究對象，從文化剝奪觀點的再思考來分析，針對教師教導新移民子女的經驗進行探究，探討教師對多元文化教育有哪些認知與覺察？在面對新移民子女時，教師如何持文化剝奪觀來看待新移民子女的學習與適應？因此，筆者以「教師多元文化教育認知」及「新移民子女教導經驗」為主題，透過教師對多元文化教育的認知、教師的文化剝奪觀、當教師遇見新移民家庭以及主流文化教科書的授課經驗等四個面向進行研究。

## 第二節 研究目的與問題

近年來國中小學生族群結構的改變，教師身為第一線教學工作者，對於多元文化氛圍最能深刻感受。新移民家庭及其子女為台灣社會帶來「多元文化」學習的契機，更突顯了「多元文化教育」的重要性。要成功的實施多元文化教育，「教師」扮演了關鍵性的角色（陳枝烈，1999；陳美如，2000；劉美慧，2001）。

王雅玄（2007）認為多元文化教育的首要目的在使學生於認知方面能夠培養文化意識，即了解、認同，願意保存自己的文化，並透過對異文化的學習來瞭解不同族群，進而理解世界文化的多樣性。所以置身於多元文化教室情境中的教師，該如何多方學習文化知識及面對來自不同背景的學生，便成為教學中相當重要的一環。

劉美慧（2001）認為教師必須瞭解不同文化、減低不同文化之間的衝突，並且在不同文化系統之間建築溝通的橋樑。教師若對某些族群的學生存有歧視或偏見，其刻板印象極可能反映在教學過程中，影響學生的多元文化概念及弱勢學生的學習成長，對多元文化教育的推行將有負面的影響。

陳憶芬（2001）指出，教師對多元文化認識不足，使得許多教師無法跨越本身文化的藩籬而親近學生的生活，也使得教育無法在文化發展的過程中發揮應有的功能。教師若欠缺多元文化的觀念，往往會造成孩子心理的傷害，教師是否能

瞭解異文化背景學生之特質，能不能摒除刻板的印象，這些都會影響新移民子女在學校的學習及生活適應。

教師對學生的教導過程中，學生的學習情形、生活適應固然是教師關注的重點，但與家長的溝通與互動亦為重要的一環。因為在學生的學習與人格養成的歷程中，父母、教師等重要他人對學童有顯著而重要的影響（Hoberecht,1998；引自林怡君，2006）。親師之間如果能互相配合與支持，亦能增進學生學習與人格發展。

吳毓瑩(2006)研究指出新移民媽媽參與子女的學習，從低年級的直接影響，轉成高年級的間接影響，影響的核心，從家庭狀況，漸次遞移到學校的老師身上...。隨著校內的學習年數增加，家庭的影響漸居幕後；相對的，老師的影響，逐漸浮現。這點出了教師的重要性，當教師的教室裡進入了不同於以往學生背景的孩子時，教師是如何思考的？面對教育政策的執行及媒體的影響，不同背景的教師感受到怎麼的社會氛圍？在教導新移民子女的過程中，如何與不同文化背景的新移民家庭互動？在這個多元文化的社會中，教師應該如何思考新移民子女的學習需求以及教育對待？

多元文化教育的實行，絕對不是只針對弱勢族群來進行的教育，更應該是針對一般民眾的社會教育，在學校教育的過程中，實行尊重文化差異的相關教育(游美惠，2006)。在教學現場，許多教師在對新移民子女的教導過程中，通常想到的第一件事就是將他們區隔出來進行個案輔導或補救教學，卻忽略了一般大眾及其他學生，可能才更需要施以「多元文化教育」。

新移民子女教育所遭遇到的問題，突顯了教師必須具備「多元文化教育認知」的迫切性。在台灣這個缺乏多元文化教育的環境，新移民子女的身上往往背負了族群歧見及低社經地位的雙重壓力，使他們難以獲得向上社會流動的機會。教師在學校教育中的重要性是不言而喻的，教師可從「多元文化教育」的觀點去關注這些新移民子女，並且協助新移民家庭及其子女適應新社會，讓他們轉劣勢為優勢，提供他們在文化剝奪後的適當補償。惟有具備多元文化觀的教師，才能讓不

同族群及社經地位的學生充分發展潛能、成就自我，使弱勢族群學生擺脫社會邊緣人的印記，實現教育機會均等、社會正義的理想（陳伶姿、陳世佳，2007）。

綜合以上所言，筆者認為「教師」是落實與推動多元文化教育的重要人物，「教師多元文化教育認知」的重要性不可言喻。因此，本研究從文化剝奪觀點的再思考來出發，探討教師的多元文化教育認知與新移民子女的教導經驗，以助於多元文化教育的推動與落實。本研究目的分為四個面向：第一為探討「教師對多元文化教育的認知」、第二為分析「教師的文化剝奪觀」、第三為探討「當教師遇見新移民家庭」，第四為說明「主流文化教科書的授課經驗」。詳細內容如下所述：

- 一、探討教師對多元文化教育的認知。
- 二、分析教師如何持文化剝奪觀來看待新移民子女的學習與適應。
- 三、探討教師如何持文化剝奪觀來思考與新移民家庭的互動及溝通。
- 四、分析教師如何以文化剝奪觀來進行多元文化的授課經驗。

### 第三節 章節安排

本節就本研究的章節架構作一說明。本研究採質性研究的半結構式深度訪談法，以筆者所服務的學校中，有教導過新移民子女經驗的教師為訪談研究對象，探討教師的多元文化教育認知，並分析教師的文化剝奪觀、當教師遇見新移民家庭，以及主流文化教科書的授課經驗。本研究共分為五章，章節安排如下所述：

第一章為緒論，包含三節，分別是本研究之研究動機、研究目的與問題以及說明章節的安排。

第二章為文獻探討，包含三節，首先探討多元文化教育的內涵，藉此對多元

文化教育有清楚的概念；其次就教師多元文化教育認知之先行研究做整理與分析，瞭解這些先行研究對本研究的啓發；最後針對「文化剝奪」理論的內涵做一詳盡的探討。

第三章為研究設計，包含四節，分別是研究架構、研究方法與步驟、研究場域與參與者以及研究倫理與限制。

第四章為研究結果，包含四節，首先分析「教師對多元文化教育的認知」，其次探討「教師的文化剝奪觀」，再來討論「當教師遇見新移民家庭」，最後說明「主流文化教科書的授課經驗」。

第五章為結論與建議，包含兩節，首先提出本研究的研究結果與發現，並作成結論，再來根據研究結果，提出建議，以供教師、學校、教育行政單位以及後續研究者之參考。

## 第二章 文獻探討

本章就本研究相關的重要概念加以整理與分析，其內容共分為三節：第一節為多元文化教育的意涵，第二節為教師的多元文化教育認知，第三節為文化剝奪之定義。

### 第一節 多元文化教育的意涵

自 1970 年代以後，多元文化教育（Multicultural Education）成為美國教育改革的重要思考方向，並左右著課程設計的途徑與內容。「多元文化」是北美多族裔國家的產物，是民主化的結果。多元文化教育的興起背景與歐美國家在 1960 年代開始盛行的「民族復興運動」（Ethnic Revitalization Movements）及「民權運動」（The Civil Rights Movement）有密切關係，訴求反抗優勢團體的宰制、主流文化的霸權，要求正視多元文化，以解決少數民族文化的潰散、反壓迫及機會不均等之問題（鄭淑芬，2010）。

在此之前，族群一直是一個敏感的議題，西方國家對於社會中的少數民族採取同化主義，意圖透過教育手段使社會中每一個成員或群體達成共同的社會目標，以融入一個共同文化之中。但高漲的族群意識激發許多學者投入族群研究，西方學者開始省思，對於這種同化主義產生批判，認為主流文化具有強烈的自我中心與排他性，強迫非主流文化放棄對原生文化的聯結，並完全融入單一主流文化的作法，不僅無法解決多元社會所帶來的問題，更會使得社會的衝突加劇（譚光鼎等，2001）。呼籲主流社會應回歸多元文化的民主本質，肯定各族群的文化與價值，重新建構多元族群的關係。

自此，社會運動開始風起雲湧，既有教育與學術體制對知識的傳授產生深刻

的反思，另外在國家、族群、性別、認同等相關的政治及社會運動中，產生巨大且深遠的影響，這樣的轉變使得推行多元文化教育蔚為一種風潮（譚光鼎等，2001）。隨著這一股風潮，台灣社會也開始提倡多元文化的重要。

以下就多元文化教育的意義、目標及面向來進行探討，分別詳述如下：

## 一、多元文化教育的意義

James Banks 是美國最早提倡多元文化教育的學者之一，他認為多元文化教育不只是一種概念，也是一個教育改革過程，更是一個連續不斷的發展過程。就概念而言，多元文化教育係指所有學生，無論其種族、性別、社會階級或文化特質，都享有平等受教的機會。再來就教育改革運動而言，多元文化教育包含對整個學校或教育環境的改革，不只限於課程改革，舉凡學校文化、學校政策和結構、正式和潛在課程等因素，皆是多元文化教育企圖革新的範圍。最後，多元文化教育是一個連續不斷的發展過程，它所揭示的目標，諸如教育機會均等、自由、社會公平正義、反種族歧視、反性別歧視等，都是民主國家不斷為學生的平等受教權而持續努力改革的過程（Banks,1993）。但這樣的定義幾乎將多元文化教育等同教育改革，未能凸顯多元文化教育的特色（引自譚光鼎等，2001：7）。

多元文化教育可以說是無所不在，在學校的教育理念、課程與教學、師生互動、同儕關係等方面都有所表現。Nieto, S.（1996）強調多元文化教育實行的普遍性與文化差異性，他認為多元文化教育是學校整體改革的過程，並針對所有學生的基本教育，他更強調多元文化教育就是挑戰種族主義及各種歧視的教育，學校應教導學生接受並肯定文化的多樣性，包涵人種、族群、宗教、語言、性別、經濟（引自譚光鼎等，2001：7）。

Bennett, C. I.（1990）認為多元文化教育是建基於民主價值和信念的教學途徑，一個綜合性的多元文化教育定義，應該包含四個面向（引自黃政傑，1995）：

（一）多元文化教育是一種運動，能達成教育機會均等，特別是針對位處不利地位者，就像少數族群及經濟不利階層的年輕人或孩童，它的目標在於改善學校的



全體環境，特別是潛在課程。(二) 多元文化教育是一種課程設計取向，它將完整的多種族及全球化的觀點帶入傳統的課程中，使少數族群的學生與非少數族群的學生，都能了解同時代中不同族群、不同國家間的文化差異、歷史和貢獻。(三) 多元文化教育是一個轉變過程，藉此使個人具有多元文化知能，或發展出多元的知覺、評鑑、信念及行事風格，主要焦點在於了解與國際間或國內不同文化的人相處，學習接納和欣賞不同文化之群體。(四) 多元文化教育是一種承諾，透過發展適當的了解、態度和社會行動力，進而消弭種族、性別及其它各種形式的偏見與歧視。

陳枝烈(1999)認為多元文化教育是一種教與學的取向，希望在其學習的過程中，了解其他文化、社會、生活與思考的方式，免除各種偏見與歧視，而能以更寬廣的心胸，去認識、接受、欣賞與尊重其他異文化的族群。

莊明貞(1997)進一步指出，多元文化教育是許多學者的專業術語，採用這個術語來描繪出教育相關措施及政策，這些教育措施及政策是用來承認及接受不同族群、性別、特殊性等有差異的不同背景群體者。

黃政傑與張嘉育(1998)明確的指出了多元文化教育的基本假定，他們認為，多元文化並存的現象與各種文化的本身是社會進步的根源，在教育上應打破單一文化的侷限性，重視不同種族、階級、性別、語言、身心障礙等文化不利族群的教育機會與文化價值，平等對待所有社會上的成員，以建立積極互動的多元文化社會。

綜合以上對多元文化教育意義的闡述，筆者認為多元文化教育是針對全體學生的教育，透過持續不斷的課程和教育改革的過程，使每個學生都具有均等的教育機會，首先教導學生熟悉自身的文化，再消除對其他文化的偏見，並積極肯定文化的多樣性，使各族群之間關係和諧，以促進社會公平正義的實現。

## 二、多元文化教育的目標

國內外學者對於多元文化教育的目標有許多論述，有些看法雖不盡相同，但

卻有其共同之處，茲整理數位學者所提出的看法。

Banks (1993) 認為多元文化教育應該協助學生了解自身文化之外，也應該走出自身文化的侷限，從而對多元文化教育提出四項目標(引自譚光鼎等，2001：9)：

(一) 多元文化教育在改變學校結構與教學，使來自不同文化背景的學生有均等的學習機會，以提升所有學生的學業成就。(二) 多元文化教育應幫助所有學生對不同文化、種族、民族與宗教團體發展出正向的態度。(三) 弱勢團體常常具有一種對環境無法控制的感覺，因此，多元文化教育應協助弱勢學生建立自信。(四) 多元文化教育應協助學生發展角色取替的能力，並能考慮不同族群的觀點。當學生能從各種不同的觀點來看世界，他們的視野將變得寬闊，而且對他們的行為將有重大的啟示。

Chinn & Gollnick (1994) 認為多元文化教育的目標在於(引自李明芳等，2008：16-17)：(一) 肯定文化多樣性的力量和價值。(二) 學校應該成為尊重文化差異及人權的模範表徵。(三) 課程的設計應將社會正義及平等視為是最重要的基本要素。(四) 學校應教導為了維持民主社會所需的態度和價值觀。(五) 重新分配權力給所有的文化群體，學校要提供必備的知識、情感及能力。(六) 教育者不管是在家中或是社區裡，都要營造一個支持多元文化的環境。

Tiedt 與 Tiedt (1995) 則主張多元文化教育應達到的目標有四大類(引自譚光鼎等，2001：10)：

(一) 在瞭解概念方面：能瞭解自我、生活方式、文化、個人和團體的改變、文化接觸、個人的文化遺產、人和團體的異同、能力、職業多性、刻板印象等概念。

(二) 在獲得價值方面：培養自尊、欣賞自己與他人、尊重異同、接納文化多元性和不同的生活方式、願意消除刻板印象、建立對學校生活的積極態度等。(三)

在發展技能方面：能分析文化遺產的影響、分析異同、區別刻板印象和事實之不同、認識偏見的行為、確認媒體中的偏見、解釋個人的文化遺產、澄清個人的價值、運用解決衝突的技能等。(四) 在表現個人行為和社會行為方面：能致力於

消除不平等的現象、對抗偏見、與他人合作、運用校內外人際資源、解決衝突、參與學校生活、運用人際技巧等。

Grant 與 Sleeter (1996) 指出多元文化教育應達到下列三大目標 (引自譚光鼎等, 2001: 10):

(一) 批判思考能力的培養: 關心族群、貧窮、性別等議題, 質疑社會上的不正義。(二) 瞭解造成不同族群地位的原因: 不同的族群如何界定自己的歷史, 文獻如何描述他們, 不同族群的文化、族群之間的關係為何、如何改善族群關係。

(三) 公民責任感的培養: 包括尊重自己與他人、參與民主決定過程、參與社區行動。

綜合以上學者的論述, 筆者認為 Banks 主張的目標較偏向多元文化教育政策, 注重教育機會均等理想的實現; Chinn & Gollnick 認為多元文化教育就是強調文化的多樣性及平等的對待不同的文化; Tiedt 與 Tiedt 比較偏向學科的學習目標, 分別包括認知、情意、技能方面的目標; Grant 與 Sleeter 則主張從弱勢族群的觀點, 培養批判思考能力與公民的責任感。

國內學者林清江 (1997) 指出多元文化教育所要達成的三項任務: (一) 讓各民族、種族或社會團體成員, 在其文化適應 (accommodation)、涵化 (acculturation) 與同化 (assimilation) 的過程中, 均能獲得充份而平等的教育學習機會。(二) 協助上述獲得充分而平等教育與學習機會的各民族、種族與團體成員, 在接受教育並完成學習後, 既能融入主文化之中, 又能提升自己的社會地位。(三) 培養全民的多元文化能力, 以期形成平等、和諧的動態社會。

江雪齡 (1997) 則認為, 多元文化教育包含了五項目標: (一) 改變學校環境, 創造一個尊重各個對社會進步有貢獻之不同族群的環境。(二) 改變教材和教法, 以使課程具有包容性和真實性。(三) 運用不同的教學方法, 以幫助各種不同學習型態的學生學習。(四) 提昇並教導世界其他族群的價值觀。(五) 延聘來自不同族群的教師及行政人員。

黃政傑、張嘉育 (1998) 指出多元文化教育的目標是: (一) 改造學校整體

教育環境，以符合學生的文化、行爲與學習方式，使不同族群學生享有均等的教育機會，提升其學業成就。(二) 教導對族群多樣性的尊重，認識文化差異的特性與價值，以促進人類不同生活抉擇的機會。(三) 發展學生於多元文化社會所需的知識、技能和態度，促進族群的和諧與共榮共存，進而達成四海一家、世界大同的理想。

綜合上述多位學者有關多元文化教育目標的論述，筆者認為多元文化教育的目標是多面向的，而不只是侷限在態度、知覺或信念的層面。它的目標就是期望教師協助新移民學生或其他族群的學生，能了解有關社會公平正義與教育機會均等的概念，並能欣賞文化的多元與差異，最後就是能採取實際行動以對抗社會中的不公現象。

### 三、多元文化教育的面向

Banks (1996) 指出多元文化教育有五大面向 (引自譚光鼎等, 2001: 21): 內容統整 (content integration)、知識建構 (knowledge construction)、減低偏見 (prejudice reduction)、平等教學 (equity pedagogy) 以及增能的學校文化 (empowering school culture)。茲將各面向內容說明如下 (引自譚光鼎等, 2001: 26-31):

(一) 內容統整：內容統整指教師在教學時，教師於教學時，利用不同文化之內涵或例子，來闡釋學科的概念或原理原則。將文化內容統整於學科中，一方面可使學生容易理解學科知識，另一方面藉由統整，可讓學生體會文化的多樣性。(二) 知識建構：讓學生瞭解知識如何產生，學科中的文化假設、觀點與偏見是如何影響知識建構的過程。多元文化教育強調知識必須反映社會成員的社會、文化及權力位置。(三) 減低偏見：多元文化教育非常重視學生的族群偏見問題，並且希望運用各種策略減低學生對不同文化團體的偏見。(四) 平等教學：教師運用各種不同的教學方法，以提升不同文化背景學生的學業成就。平等是多元文化教育的核心概念，多元文化教育堅信不同族群的學生都有相同的發展潛能。(五) 增

能的學校文化：多元文化教育強調學校的文化與結構必須重建，透過學校環境的整體改革，營造一個使不同族群背景學生都能增能的學校文化。

綜合上述所言，譚光鼎等（2001）認為 Banks 的多元文化教育五個面向並非完全獨立，而是互有重疊之處，彼此有密切的相關性。透過這五個面向，可以進一步瞭解多元文化教育的性質與目標。本研究認為具體來實施多元文化教育，即是以平等教學、運用策略來減少學生對不同文化的偏見，教學中實施具有多元文化內涵的統整課程，並營造增能的學校文化，在這樣的過程中，逐漸建構出對學生更具有多元文化的知識。

## 第二節 教師多元文化教育認知

前面小節提到多元文化教育在內涵上，主張公平正義、尊重差異、教育均等、包容多元等概念，希望培養學生維護社會公平正義的精神，促進權力分配與參與機會的平等，尊重不同族群或個體之間的文化差異，以及包容多元的群際關係。

筆者認為在實際的教室情境中，具備多元文化觀的教師如果能了解學生的族群及自我認同，將使其在安排教學活動時，對學生的學習需求與教育期待有較清楚的了解，則可以決定出一個能夠符合學生需求的教學策略。以下就「多元文化教育與教師信念」以及「教師多元文化教育認知之先行研究」這兩點分別詳述之。

### 一、多元文化教育與教師信念

多元文化教育的達成，有賴於教師對多元文化教育的支持，教師的信念便是一個重要的因素。教師如能具備多元文化教育認知並發揮，是多元文化教育實施中特別重視的面向，本研究在探討多元文化教育的實踐之前，首先從教師的信念開始探究起。

所謂「信念」是指存在於個人內心，一種對事物設想的、預期的、確信的或

接納的心理傾向，但並不完全是心智或理性的判斷，往往是一種情感或意志上的判斷，與行為表現互有關連（高強華，1992）。而教師信念是指教師在教學歷程中內心所信以為真的觀點，受到個人經驗、學習背景、教學歷程、教學對象、工作環境等因素所影響，這些影響因素正主宰著教師的教學決定，進而指引教師的思考與行動，對於教師的教學理念、課程設計、教學策略及教學目標具有相當大的影響力（徐秀菊、黃秀雯，2005）。

然而，Gay 認為要改變教師是非常困難的，特別是信念與深層的價值認同，這些信念與價值形成於機構化的過程與人際關係中，教師通常會做他們認為會做的事，並以他們的成長過程中，所接受的教育及內化的經驗作為教育信念，並理所當然的去實行（引自洪于婷，2007：18）。因此，如何轉化教師的教育信念，使教師具有多元文化態度與多元文化知能，以因應其多元文化教室中學習主體的多樣性差異，營造一個對學生有利的多元學習環境，是目前多元文化社會對教師的期待。

Banks 認為教師應做以下改變，才能使多元文化課程順利實施，首先，教師應先檢視自己的意識形態；其次，教師應具備和族群歷史有關的新知識；再者是知道如何在不同典範中轉換知識（引自李萃綺譯，1998：28-50）。教師雖然無法知道所有族群中發生的每一件事，但必須知道如何對教科書中的知識內容提出質疑及批判，與學生共同探討不同族群的文化內涵。

Gay 認為教師在形塑文化為核心價值的教學模式前，應先進行深度的自我檢視，其步驟為：（一）清楚地陳述個人教學信念；（二）檢視行動架構是否與教學信念一致；（三）觀察與記錄自我教學行為，再經由自我反省與訪談覺察教學模式的一致性；（四）如果教學信念與模式有衝突之處，思考可能的解釋與解決方法；（五）必要時重新調整或是建立新概念（王淑芳導讀，2009）。

Gay 並將實施多元文化教育與教師專業連結一起，認為教師需發展一個文化多樣化的知識基礎，接受不同文化，願意服務弱勢文化的社群，並具有將多元文化教育行動帶入教室的能力，而對教師而言，應強調「改變之前先予以肯定的信

念」，該信念有助於個人或專業的發展（引自陳美如，2000）。

教師的教學實務與個人經驗構成了教師信念的來源，從而指引著教師思考複雜的教學情境，影響著教師的教學態度與教學行動。筆者認為在多元文化教學現場中，面對著學生的文化差異，教師是否能突破自身文化觀點的限制，並看到學生豐富的文化價值，引導學生對於不同文化的尊重與包容，是多元文化社會中，教師應該審慎思考的課題。

面對現今多元文化社會中新移民家庭文化背景的多樣性，教師應如何安排課程與進行教學？如何與不同文化背景的家長互動溝通？這都是教師需要面臨的新課題。所以教師多元文化教育認知的提升是刻不容緩的。多位學者指出，教師多元文化教育的專業訓練不足，一方面難以符合學習者之需求，另一方面也容易形成種族偏見與歧視（黃政傑、張嘉育，1998；楊傳蓮，2000；劉美慧，2000；譚光鼎，2001）。所以，空有完善的多元文化教育政策與課程，若是缺乏具有多元文化教育認知的教學者，仍無法予以落實、貫徹。

Suleiman（1996）指出，教師的教學信念多半來自師資培育課程，若課程中缺乏多元文化觀點的培養，那麼教師如何能自省本身不適切的教學？因此 Suleiman 認為師資培育課程中應包括多元文化教育的精神及概念，而在職教師更可以透過多元文化教育達到增能（empowerment）的效果（引自吳雅惠，2000）。

Jenks、Lee 與 Kanpol（2001）亦認為，應在師資職前教育專業課程中增加多元文化的相關課程，以培養準教師的多元文化的相關知能，並加強準教師的批判能力、反省能力與課程與教學的融入、轉化能力，如此不僅有助於改進其教學能力，還能促進教師對不同文化學生產生較正面的態度（引自吳瓊洳，2007：59-70）。教師的訓練課程能幫助教師修正教學，並針對特殊文化學生設計更有效、更具支持性的教學策略。

Ryan（2000）認為，要規劃完整的多元文化師資訓練課程必須具備三項條件：（一）幫助教師建立對不同文化學生的敏銳度，並了解不同文化學生可能遭遇的學習問題。（二）培養教師對不同文化學生所持的個人信念及態度之檢視。（三）

培養教師具備多元文化教學策略的認知與使用。Lampe（1994）的研究也顯示，多元文化教育課程使得準教師更能清楚他人的需求，也更能敞開心靈關心種族的差異性（引自吳瓊洳，2007：59-70）。

然而，我國現行師範教育與教育學程，在培育師資的過程中，往往忽略教師對多元文化的認識與信念，教育學程的學生與師範生所受的教育常忽略個人社會文化的知識，在教師知識中亦居邊陲的地位（林彩岫，1998）。

王雅玄（2007）綜合相關學者觀點，具體指出多元文化教育有其實踐的困難，包括部份師資培育機構缺乏多元文化氛圍，如充滿權力競逐與父權意識型態，缺乏性別意識與批判意識（劉美慧，2005；蕭昭君，2000）；王雅玄進一步認為，許多教師容易受限於我族中心的詮釋，使得負載文化的個人難有文化兼容性（cultural compatibility）。

教師與其他行業最大的不同之處，就是社會大眾對教師有所期望，具有神聖的使命。傳統的教師角色，通常扮演了知識的建構者及傳遞者，教學者角色扮演在教學活動成功與否，是一個不容忽視的重要因素。誠如劉美慧（2000）所言，多元文化教育訴求能否落實成功，教師扮演了相當重要的關鍵角色。

陳憶芬（2003）指出在多元教育環境中的教師責任包括文化敏銳性、對教材及自身偏見的察覺性、以及熟知多元文化教學策略等三項。唯有教師對於不同文化有高度的敏銳性，否則將無法察覺學生個別差異的需求與對待，因為多元文化教育是一種跨文化接觸，應該使不同族群的兒童同樣獲得教師正面鼓勵與支持，並依兒童的文化背景給予回應所具備的敏感度，為教師多元文化素養的因素之一。此外，教師必須具有選擇適當教材，避免偏見、歧視的主題與呈現手法，以免影響兒童，對於族群、種族、性別、階級的理解則應注意是否有刻板、簡化與醜化、先入為主的印象，為剛開始了解這個世界的兒童把關，是身為教師的重要責任。

綜合以上所述可以得知，教師在實施多元文化教育的過程是需要相當多專業的展現，不但需要基本的教學技能，也必須具備文化差異的敏感性與豐富的社會



文化知識，為學生營造更好的學習環境與機會。筆者認為多元文化教育不是只針對少數族群的教育，而是一種對於學生文化背景、課程知識、教學策略與學校文化的再認識，在探求與落實多元文化教育的過程中，教師專業因而成長，教學策略更加有效能。

## 二、教師多元文化教育認知之先行研究

西方自 1960 年代以來致力於多元文化教育的研究，已累積了不少成果。而國內則是因 1980 年代之後整體情勢的變遷，也使得社會大眾開始重視多元文化教育，尤其是有關教師多元文化教育素養或知能，經常成為師資培育課程及教師專業發展或教育政策的研究焦點，逐漸開始累積了不少的研究成果。現在就有關教師多元文化教育認知的實證研究加以說明，並分析這些研究對於本研究的啓示。

### (一) 教師多元文化教育認知相關之實證研究

關於國外研究，筆者引用李明芳等（2008）的教師多元文化教育認知之實證研究摘要表得到 4 筆文獻資料；此外，筆者並於「臺灣期刊論文索引系統」與「臺灣博碩士論文知識加值系統」中以「多元文化教育」、「新移民子女」、「新住民子女」、「新臺灣之子」及「外籍配偶子女」等關鍵字搜尋國內相關研究，擇其中 11 筆資料進行分析。以下將就國內外 15 筆教師多元文化教育認知之實證研究進行分析，如表 2-1 所示。

表 2-1 教師多元文化教育認知之實證研究摘要表

研究者 (年代)	研究主題	研究方法 與參與者	研究發現
Goodwin (1987)	探討準教師對多元文化教育的瞭解	1、問卷調查 2、120 位準教師	準教師們對多元文化教育的概念及內容並不清楚，並且感到困惑，因而對實施多元文化教育的前景不具信心。
Irwin	教師對多	1、問卷調查	1、學校所在地、教師的年齡、教學年資、宗教信仰對多元文

(1988)	元文化教育的態度	2、南亞伯達省小學教師	化教育沒有顯著的影響。 2、女性教師比男性教師支持多元文化教育。
Cambronne (1993)	多元文化教學信念	1、行動研究 2、以一所小學全體教師為研究參與者	1、教師必須了解多元文化的教育內涵及種族差異，如此才能瞭解學生的價值觀，以發展不同的多元文化教學策略。 2、若教師能與行政人員有開放性的溝通與對話，教師於日常多元文化教學的研習活動能加以支持並提昇其士氣，多元文化教學信念計畫才得以開展。
Overbay (1996)	教師對推行多元文化的態度及做法	1、問卷調查 2、社會科教師	性別、教師學歷、教學年資、班級型態、學校所在地、大學主修科系及是否參加過多元文化教育訓練對教師多元文化教學信念有顯著差異，以教師教學年資差異最為顯著。
張嘉真 (2007)	南桃園國小客家新移民子女教育之研究—多元文化教育與文化再製理論	1、文獻分析、深度訪談 2、南桃園十三所國小教師為研究參與者	1、政策立意良好，但實踐程度有待加強，部分政策仍有標籤化疑慮。 2、學校落實多元文化教育優勢，欠缺第一線教育人員，教師多元文化素養不一，影響新移民子女教育的實施。 3、校園的多元文化氛圍需持續營造，非正式課程的內化深度受到質疑，多元文化課程落實上有困難。
洪于婷 (2007)	從多元文化教育觀點研究教師教導新移民子女之經驗	1、深度訪談、檔案文件 2、對兩位教師進行訪談	1、文化剝奪的教育政策主導教師思考新移民子女的學習需求。 2、「公平」、「平等」與「關心」為教師對待新移民子女的態度與方式；教師面對新移民子女的文化差異：「凸顯」身份與「隱藏」身份的兩難。 3、豐富的文化接觸經驗增進教師對異文化的理解。
巫博瀚 賴英娟 張盈霏 (2008)	從多元文化教育觀點談「新台灣之子」之學習輔導策略	1、文獻分析法	1、透過早期介入與補償教育來改善文化不利學童的學業適應問題。 2、教師應強化多元文化教育觀，並協助學生消除不當的刻板印象及偏見。 3、實施課後輔導方案，協助新台灣之子有效學習。
陳麗如 (2008)	國民小學多元文化教育實踐之個案研究	1、參與觀察、深度訪談 2、以四位國小教師為受訪者	1、教師的多元文化學習經驗有助於實施多元文化教育。 2、在教學策略上，教師以異質分組、隨機教學為原則，視學生特質調整教學策略。 3、在教學評量上，教師因應學生個別差異，調整題目及評分標準，讓弱勢學生在其能力及範圍內，獲得加分的機會。
周遠祁 (2008)	教師的多元文化教育	1、文獻分析、問卷調查法	1、教師多元文化教育素養能符合「公平正義」、「尊重差異」、「包容多元」的核心概念。

	育素養之調查研究—以台北縣新住民子女的國小導師為例	2、以新住民子女的國小導師為研究參與者	2、台北縣新住民子女的國小導師具有多元文化教育素養。 3、不同性別、最高學歷與是否修習過多元文化教育相關課程的新住民子女國小導師之多元文化教育素養有顯著差異。 4、不同族群、學校規模、學校所在地與任教新住民子女年資的新住民子女導師之整體多元文化教育素養無顯著差異。
謝文宏 (2008)	國民小學教師多元文化教育素養與新移民子女學習適應關係之研究	1、問卷調查 2、以彰化縣國小教師為研究參與者	1、國小教師多元文化教育素養與新移民子女學習適應之現況大致良好。 2、教師多元文化教育素養及對新移民子女學習適應的知覺會因性別、學歷與新移民子女教導人數的不同而有顯著差異。 3、國小教師多元文化教育素養與新移民子女學習適應具正相關。
謝芝棋 (2009)	社會弱勢學童課後照顧教師的教學經驗--一個多元文化教育觀點的研究	1、深度訪談、參與觀察、檔案文件分析 2、以兒福中心五位課後照顧教師為研究參與者	1、「文化不利模式」的教學觀點—課照教師普遍沒有察覺到學童本身的文化獨特性，而視學童為文化不利、家庭功能不彰、學習成就低落等。 2、「一視同仁」的教學觀點—忽略差異性，用主流文化標準看待學童，卻會使得弱勢學童與其文化被邊緣化。 3、教師們認為學童的家庭功能不彰導致學童的人際以及學習成就上的問題。
王嘉菁 (2010)	澎湖縣國小教師對新移民子女多元文化教育之認知與實踐	1、半結構式訪談 2、針對十五位國小主任或教師為受訪者	1、教師將新移民子女文化差異視為學習窘困，對於文化感應呈現冷漠的態度。 2、教師的多元文化教育觀明顯停滯在淺層化的認知。 3、教師缺乏敏銳的文化觀和批判力，被強勢的主流文化所箝制，把新移民子女的學習失敗歸因於家庭狀況和文化問題。 4、多元文化中的族群議題鮮少在課堂上討論，新移民子女的特殊性或差異性隱埋在單一身分的認定中。
趙雲鳳 (2010)	國小教師的多元文化素養與知覺東南亞外籍配偶子女學校生活適應之相關研究	1、問卷調查 2、以臺北縣國民小學現任合格教師為研究參與者	1、國小教師的「多元文化素養」與知覺外籍配偶子女「學校生活適應」為中程度的顯著正相關。 2、性別、年齡、最高學歷、多元文化相關研習時數在國小教師知覺外籍配偶子女學校生活適應達顯著差異。 3、教師認為家長的教養態度、關心與否，及低社經地位會影響外籍配偶子女表現。

鄭淑芬 (2010)	教師的多元文化想像--以教師對新移民子女的教育經驗為例	1、深度訪談、觀察、省思 2、以十五位教師為研究參與者	1、教師大多同意新移民子女跨文化的生活經驗，有助其開拓國際視野。 2、教師認為多元文化教育資源取得不易以及沒有實施的必要性，因此影響其對多元文化教育的推動。 3、教師多會依據教科書進行多元文化課程，但並不會特別在課程與教學內容方面設計多元文化教育學習活動。
楊喻嬪 (2011)	國小教師多元文化教育素養及教學實踐之相關研究—以新移民子女之級任教師為例	1、問卷調查 2、以彰化縣 17 所國小，232 位級任教師為研究參與者	1、彰化縣國小教師多元文化教育素養越高，其教學實踐程度也會越高。 2、年資、研習經驗、學校所在地、學校規模、學校態度等變項不同的教師，在多元文化教育素養有顯著差異。其中資深教師在多元文化教育理念高於資歷較淺的教師，具備研習經驗或非都會區、規模較小學校教師越有「多元文化必要性的覺知」。

資料來源：研究者自行整理

## (二) 實證研究分析及其對本研究的啓示

筆者根據上述教師多元文化教育認知之實證研究，從研究主題、研究參與者、研究方法與研究結果四個面向，進行分析及討論，以獲得對本研究的啓示。

### 1、研究主題

在研究主題方面，有些研究偏向多元文化教育的認知（Goodwin,1987；Cambronne,1993；張嘉真，2007；巫博瀚、賴英娟、張盈霏，2008；王嘉菁，2010），有些研究偏向多元文化教育的態度（Irwin,1988；Overbay,1996），有些研究偏向多元文化教育的經驗（洪于婷，2007；陳麗如，2008；謝芝棋，2009；鄭淑英，2010），有些研究則偏向綜合性的多元文化教育的素養（周遠祁，2008；謝文宏，2008；趙雲鳳，2010；楊喻嬪，2011）。

筆者認為教師多元文化教育素養包含了教師對多元文化教育的態度、認知、課程設計、教學經驗及班級經營等方面，涵蓋了認知、情意與技能三個目標，屬於綜合性面向，因所涉及的層面較廣，所以本研究不以多元文化教育素養為研究

主題。而認知 (cognition) 歷程是包括個人心智技巧的獲得、知識的形成、語言的發展、訊息的處理及應用、高層次的心智活動及心智結構的成長等多方面歷程 (邱明星, 2006)。簡言之, 認知乃是指人類如何「獲得知識的歷程」, 亦即每一個人對於一件事情的想法與看法。本研究旨在探討不同教師因為其生長背景、環境、經驗等的差異, 導致其想法思考互異, 對「多元文化教育」產生認知上的不同, 故本研究以「多元文化教育認知」為主題來進行研究。

## 2、研究參與者

在研究參與者方面, 上述的實證研究以教師為研究參與者, 但是因應各自不同的研究目的, 研究參與者包括職前教師 (Goodwin, 1987)、國小現職教師 (Irwin, 1988; Cambronne, 1993; 張嘉真, 2007; 洪于婷, 2007; 巫博瀚、賴英娟、張盈霏, 2008; 周遠祁, 2008; 謝文宏, 2008; 陳麗如, 2008; 王嘉菁, 2010; 趙雲鳳, 2010; 鄭淑芬, 2010; 楊喻嬪, 2011) 以及課後照顧教師 (謝芝棋, 2009) 的區別, 甚至有的針對特定科別來做研究, 例如: 以社會科教師的多元文化教育素養 (Overbay, 1996) 進行探討。

新移民子女就讀國小各年級的人數及比例日益增加, 國小學齡人口結構的轉變已是不容忽略的事實。筆者身為國小教師, 做為第一線的教育工作者, 接觸多元文化的機會增加, 對於多元文化的氛圍, 最能深刻感受。本研究認為既然國小教師對多元文化教育的推行扮演了如此重要的角色, 教師多元文化教育的認知與實踐為何? 是極待了解的課題, 故國小教師也就成為本研究的研究參與者。

## 3、研究方法

在研究方法方面, 多數研究以問卷調查 (Goodwin, 1987; Irwin, 1988; Overbay, 1996; 周遠祁, 2008; 謝文宏, 2008; 趙雲鳳, 2010; 楊喻嬪, 2011) 方式為主, 而周遠祁 (2008) 的研究則同時結合了文獻分析法。

部份研究以深度訪談 (張嘉真, 2007; 洪于婷, 2007; 陳麗如, 2008; 謝芝

棋，2009；王嘉菁，2010；鄭淑芬，2010）方式為主，其中有的研究結合了文獻分析法（張嘉真，2007），有的結合了檔案文件分析法（洪于婷，2007；謝芝棋，2009），有的則輔以實際的參與觀察（陳麗如，2008；謝芝棋，2009；鄭淑芬，2010）來進行研究資料的蒐集。

此外，另有以行動研究（Cambronne,1993）方式為主，或僅以文獻分析法（巫博瀚、賴英娟、張盈霏，2008）來進行教師多元文化教育認知的探究。

筆者認為在探討教師的多元文化教育的認知之前，首要了解教師的個人經驗歷程與其對社會文化背景的感知，因為量化的方法對多元文化教育的覺察仍有其限制，故較無法用量化研究得到詳盡的了解。

而質性研究能夠更深入看見個人對文化的自我覺察（Tomilinson-clarke，2000；引自王雅玄，2007）。質性訪談是社會科學研究中最廣泛運用的蒐集資料的方法之一，主要著重於受訪者個人的感受、生活與經驗的陳述，藉著與受訪者彼此的對話，研究者得以獲得、了解及解釋受訪者個人對社會事實的認知。

本研究將採用質性研究的深度訪談（In-depth interview）為主要研究資料的蒐集。此外，本研究期望能在理論之外，更進一步的在真實教學現場中體會教師多元文化教育的運作情形，所以再輔以參與觀察法來蒐集更豐富的資料。

#### 4、研究結果

筆者整理上述先行研究的結果，大致可分成以下三方面來分析。首先，分析教師對多元文化教育的態度；其次，探討教師多元文化教育認知與新移民子女學習適應之相關；最後，說明影響教師多元文化教育認知之不同因素，茲分析如下：

首先，就教師對於多元文化教育的態度方面，許多研究（Cambronne,1993；周遠祁，2008；謝文宏，2008；趙雲鳳，2010；楊喻嬪，2011）指出，教師對於多元文化教育皆持肯定或積極的態度；但有研究（張嘉真，2007；鄭淑芬，2010）指出對實施多元文化教育的前景不具信心，認為多元文化教育訓練未必改變教師之多元文化觀，現行多元文化課程落實上有困難；鄭淑芬（2010）進一步認為雖

然教師會依據教科書的內容進行多元文化課程，但並不會特別設計多元文化教育相關課程與教學，教師認為多元文化教育的資源有限、取得不易，或沒有實施的必要性，故影響教師對多元文化教育的推動；此外，另有研究（Goodwin, 1987；王嘉菁，2010）指出，教師對多元文化的概念及內容不瞭解，並且感到困惑，教師的多元文化教育觀停滯在淺層化的認知，在課堂中鮮少討論到多元文化中的族群議題。

其次，在教師多元文化教育認知與新移民子女學習適應之相關方面，謝文宏（2008）、趙雲鳳（2010）指出國小教師多元文化教育素養與新移民子女學習適應具正相關，此與張嘉真（2007）研究指出教師多元文化素養不一，將影響新移民子女教育實施的研究一致；Cambronne（1993）指出教師必須了解多元文化教育的內涵及種族差異，才能瞭解學生的價值觀，發展不同的多元文化教學策略；陳麗如（2008）研究發現教師多元文化的學習經驗有助於實踐多元文化教育；楊喻嬪（2011）同樣認為教師多元文化素養越高，其教學實踐程度也會越高。

最後，教師的性別、職務、年齡、教學年資、最高學歷、任教年級、教學經驗、學校規模及學校所在地...等不同的因素，都可能影響教師的多元文化教育的認知。Overbay（1996）研究指出，教師的性別、學歷、教學年資及學校所在地，對教師多元文化教學信念有顯著的影響；周遠祁（2008）研究發現不同族群、教學年資、學校規模、學校所在地的教師之多元文化素養無顯著差異，但教師的性別與最高學歷則會影響教師多元文化教育素養；謝文宏（2008）則同樣認為影響教師多元文化教育素養有教師的性別、學歷與新移民子女教導人數等因素；楊喻嬪（2011）認為學校所在地及學校規模大小對教師多元文化教育素養有顯著差異，且非都會區、規模較小學校的教師越有多元文化教育的覺知；Overbay（1996）、周遠祁（2008）與趙雲鳳（2010）的研究更進一步指出，教師是否修習過多元文化教育課程或受過多元文化教育的訓練，都會影響新移民子女的學習與適應。但不同於以上論述，Irwin（1988）研究認為，學校所在地、教師的年齡、教學年資及宗教信仰對教師的多元文化教育態度沒有顯著的影響。

綜觀以上所言，經由上述先行研究之分析，筆者擬以「教師的多元文化教育認知」為研究主題，針對國小教師為研究參與者，並採用質性研究的深度訪談法與參與觀察法來蒐集資料，藉以探討教師的多元文化教育認知情形以及新移民子女的教導經驗。

### 第三節 文化剝奪之定義

由上述先行研究結果中，筆者還發現，許多研究顯示教師採「文化剝奪」或「文化差異」這兩種觀點，來分析新移民子女在學習與適應方面的表現，這兩種觀點各有不同的立場與解釋。故本研究將再對文化剝奪與文化差異兩種觀點特別探討之。

張嘉真（2007）與謝芝棋（2009）的研究發現，教師面對學生普遍採「一視同仁」的態度，忽略差異性的存在，用一致的主流文化標準看待學童，卻會使得弱勢學童與其文化被邊緣化。而教師究竟該採「一視同仁」的態度來「隱藏」其身份，或尊重文化差異來「凸顯」其身分，但卻可能標籤化，實在兩難。巫博瀚、賴英娟與張盈霏（2008）及謝芝棋（2009）的研究並指出，應透過早期介入與補償教育來改善文化不利學童的學業適應問題，實施課後輔導方案，以協助新台灣之子有效的學習。這是文化剝奪觀點所主張對新移民子女學習低成就的補救措施；王嘉菁（2010）研究發現，教師被強勢主流文化限制，把新移民子女的學習失敗歸因於家庭文化背景，忽略學校制度與教師教學過程的檢討；趙雲鳳（2010）研究認為，新移民子女學業低成就歸因於家庭問題如家長的教養態度、關心與否，以及低社經地位也會影響其學習表現；謝芝棋（2009）進一步指出教師普遍沒有察覺到學童本身的文化獨特性，視學童為文化不利、家庭功能不彰、學習成就低落。以上這些先行研究（張嘉真，2007；洪于婷，2007；巫博瀚、賴英娟、張盈霏，2008；謝芝棋 2009；趙雲鳳，2010；王嘉菁，2010）發現，教師採取



「文化剝奪」的觀點思考新移民子女的學習與適應，認為新移民子女學習適應相對低成就大多歸因於其文化不利背景，長期家庭教養不彰，成長期間缺乏良好的刺激，以致無法獲得學習上的高成就。

但不同於上述研究採「文化剝奪」之觀點。陳麗如（2008）研究認為，教師針對少數族群學生的教學，應於教學策略上，以異質分組、隨機教學為原則，視學生特質調整教學策略；在教學評量上，要因應學生個別差異，調整題目及評分標準，讓弱勢學生較有可能獲得加分的機會。此研究主張應尊重學生個別差異，依其特質來調整教學策略，不因少數族群學生的文化差異所限制，並認為學校與教師應該要利用他們的特有文化來實施教學，較符合「文化差異」之觀點。

James A. Banks 認為「文化剝奪」(cultural deprivation) 與 「文化差異」(cultural difference) 兩種「典範」(paradigm)<sup>4</sup>常常被用來解釋許多低收入和少數族群學生學習低成就的現象。而接受「文化剝奪」典範或「文化差異」典範的教師，不但對於少數族群學生在課堂上的互動關係有不同的反應，並且對於如何增進少數族群和低收入學生的學業成就，也有不同的看法(引自李萃綺譯，1998：84)。陳盛賢（2003）並指出，學習並不是只靠個人智力與意願而決定成敗，除了個人因素，它還受制於文化條件，他同時以「文化剝奪論」和「文化差異論」兩種角度來解釋原住民教育弱勢文化的形成。筆者認為若將對象轉換為本研究的新移民子女，也有異曲同工之妙。以下將說明文化剝奪和文化差異兩種觀點，希望對於本研究的論點能有更深入的了解。

## 一、文化剝奪

Chris Jenks 對「文化剝奪」的概念有一段清楚的說明(引自俞智敏等譯，1998：269)：

在實質的意義上而言，「文化剝奪」的概念是針對某些教師與教育行政

---

<sup>4</sup> Banks (1994) 解釋「典範」(paradigm) 是一套解釋人類行為或事物現象的想法，不僅包含了政策和行動，並且有其特定的目標、假設和價值觀。(引自李萃綺譯，1998：84)

團體所認定的教育問題，將某些被視為有教學障礙的兒童團體視為特定目標；這些兒童是根據他們所屬的特定社會族群來加以定義，特別是根據其社會階級與種族背景。

文化剝奪論者認為，低收入學生與少數族群學生學習成就低落的原因是因為他們在貧窮文化中被社會化的緣故。他們認為貧窮、分裂家庭和單親家庭等環境因素導致此類學生歷經「文化剝奪」與「無法變更的認知不足」(irreversible cognitive deficits)的現象(引自李萃綺譯，1998：85)。

從「文化剝奪」觀點出發的教師或教育行政團體認為，這些低收入家庭與少數族群學生的學習成就失敗、不好教導等等的教育問題，是由於家庭功能不彰或是長期以來貧窮所導致的，因為孩子從小就在一個缺乏文化刺激的環境裡長大，成長期間缺乏適當教養，以致在人格上未能建立符合社會文化要求的行為規範，如在此環境中生長的兒童多有學業與生活適應問題，理應無法適應學校的環境，獲得學習上的高成就。

相關研究並指出，學習成績低劣或學習失敗的學生，多數來自下層社會，且多肇因於早期生活經驗不足，形成文化剝奪的現象(劉靖國，2004)。Chris Jenks認為一個持文化剝奪的理論家會認為一個兒童的可受教性(這個孩子在一個被視為常態的、本身沒有問題的教育制度中獲得成就的傾向)多半是依照其早期社會化階段，以及學前的因素來加以說明(引自俞智敏等譯，1998：266-287)；也就是說文化剝奪論者認為低收入家庭或是少數族群學生，未能在學業上獲致成功，都可以追溯到學生的家庭背景(child's living environment)與教養方式(譚光鼎等，2001)。

文化剝奪還有另一個常用的說法是「文化不利」。Sleeter & Grant (1994)說明持這種「不利取向」(deficiency orientation)的教育家或是政策執行者傾向認為「主流社會」(mainstream society)所要求的價值(values)、技能(skills)與能力(abilities)是「正常」的標準，而關注於其他文化不利團體所「缺乏」(lacks)

的，諸如，閱讀能力（reading ability）、動機（motivation）、教養（discipline）、語言技能（language skills）等。學校教育的主要目標便是要讓處於貧困文化環境的孩子體驗其他文化的經驗，以彌補其文化認知與智能的不足（Banks，1994；引自李萃綺譯，1998：85）。但是，並非認為這些孩子是不能學習的，而是需要更專精的教育措施，因此教育政策上會傾向對這此孩子實施「補償教育」，或是在低收入家庭兒童與少數族群學生較多的學校設置「教育優先區」<sup>5</sup>來增進兒童的學業成就。

Sleeter & Grant（2003）認為文化剝奪觀點被大部分教師所認同，持此類觀點的教師認為社經地位低階層家庭出身的學生、少數族群的學生缺乏學習動力、也不想努力改善自身的低落狀況。洪于婷（2007）的研究指出，「文化剝奪」的教育政策主導教師思考新移民子女的學習需求。在此假設之下，學生表現出來的學習不利行為將很容易被看成是因為其弱勢、社會邊緣、低社經地位、文化不利的關係。

## 二、文化差異

相較於文化剝奪觀點，持文化差異觀點的學者認為導致教育失敗的原因是後天「教養」（nurture）方式的差異，而非先天「本質」（nature）的缺陷。Sleeter & Grant（1994）說明文化差異論的中心概念是「文化連續性」（cultural continuity），基於人類學家所指陳的，在兩種不連貫的文化之間作轉換，個體會感到困惑

（confused）、害怕（frightened）、沒有自信（unsure of yourself）等等懊惱的負面情緒，而學生在面對家庭與學校間的文化不一致時，亦會產生困惑，教師若是不了解學生的文化，通常會將孩子的行為視為是有缺陷的（引自洪于婷，2007：22-23）。

因此，有別於文化剝奪論，文化差異論者將關注的焦點放在少數族群擁有的

---

<sup>5</sup> 所謂的「教育優先區」（Education Priority Areas），是指政府藉行政力量政策性地重新分配與運用教育經費或資源，使得教育水準較為落後的地區，得以獲得充分積極的支援，並期望藉學校教育素質的提升，以改造社區環境，引導社區發展（王文科等編著，1995）。

「差異文化」上，認為少數族群學生的文化認知與智能並非「不足」與「被剝奪的」，而是與學校教育傳遞的主流文化「不同」。文化差異論者認為少數族群學生無法在學校獲得較高學習成就的原因，並非因其來自貧困的文化背景，而是因為他們的文化和學校的主流文化不同之故。

James A. Banks 進一步指出「文化差異論」者否認少數族群學生對文化認知的不足，他們認為不同族群有其壯大、豐富且具多樣性的文化，這些文化的組成元素包括該族群的語言、價值觀、行為方式和看待事物的觀點（引自李萃綺譯，1998：86）。因此要使少數族群提升學習動機與學業成就的方法，要考量其族群文化特性。

持「文化差異」論者強烈反對「文化剝奪」論，特別是有色人種教育者，認為少數族群有其語言（language）與學習方式（learning style）的文化差異性，並非不利（deficiencies），而是可以用來幫助學習，促使許多研究者進行有色人種學生的語言與學習方式的研究（Banks，1994，引自李萃綺譯，1998：87）。

Sleeter & Grant（1994）認為持文化差異論者對學生學業成就的期望高於持文化剝奪論者，是因為文化剝奪論者關注在學生「缺了什麼」（lacks），而文化差異論者則是將關注的焦點放在「這些學生帶了什麼進入教與學的情境」（those same students bring to the teaching-learning situation）。因此，學校教育可以建基在學生的這些知識與技能上來幫助其學習成就。

Sleeter & Grant（1994）更進一步說明，文化差異論者認為不是孩子沒有能力學習，而是學校教育往往無法有效地輔導少數族群學生，很少採用配合其生活方式的教學策略，並且經常忽視、甚至將這些學生從其文化中抽離出來；也就是說，孩子若是學習得不好，就是學校未能利用他們的長處與資源來進行教學。也因此，文化差異論者認為少數族群學生學業成就低落，主要是學校的責任，而不是學生所屬文化的責任（Banks，1994，引自李萃綺譯，1998：86-87）。

陳司敏（2007）認為，文化剝奪與文化差異兩者最大差異點在於：「文化高度認定的不同」。「文化剝奪論」具有視己為主流文化，少數族群學生的文化為次

級文化的想法，因此會設法改變學生的方式來提升其文化力量；而「文化差異論」則認為，各種文化雖有不同，卻都具備相等的價值，不必有主從高下之分別，應該要重視的是學校是否以適合少數族群學生文化（含語言與生活方式等）之教學策略來教導學生，要改變的是學校，而非學生。

由此觀之，持「文化剝奪」與「文化差異」兩種觀點對於教育政策與教育行動有不同的目標、方法、假設和態度。筆者整理出持「文化剝奪」與「文化差異」兩個觀點之差異，分成四方面來加以論述：

- （一）在教學目標方面，文化剝奪論之教學目標是要讓貧窮文化環境的學生學習主流文化的觀點、價值觀，以彌補其文化認知和智能上的不足；文化差異論之教學目標則是讓學校中能夠有多元的文化並存，運用學生的文化幫助他們，提升少數族群學生的學習動機與學習成就。
- （二）在教學方法方面，文化剝奪論認為要使用專精、精熟的教學方法來加以輔導，才能達到學習效果；文化差異論則認為使用的教學方法要符合少數族群文化特性相符的教學策略，可以採用合作學習法。
- （三）對少數族群學生學業低成就之解釋，文化剝奪論者認為少數族群學生的學習效果不佳歸因於其自身文化的問題，主要是因為其文化背景與身居低社經地位的原因，而非學校未能有效的教導；文化差異論者則認為少數族群學生的學習效果不佳歸因於學校教育的責任，學校未能利用他們的特有的文化來進行教學，而不是因為他們所屬文化所影響。
- （四）就學校的立場而言，文化剝奪論主張學校能幫助這些學生的非常有限，要達到良好的學習效果還是要改變學生本身，而非改變學校；而文化差異論則主張學校教育應有所改變，不應以主流文化為尊，要達到良好的學習效果是要改變學校的文化。

在臺灣多年來的教育論述中，往往以「文化剝奪」或是「文化不利」等用詞，

來說明弱勢團體學生學業成就偏低或學習不利的主要原因。這樣的措詞，不僅出自中央與地方教育政策中的用語，在學校環境中，行政人員與教師的言談間也不時耳聞，教育學術研究的論文中更常被提及，教育主管機關所持的觀點，指引著教育政策的制訂與教育措施的實施，亦間接影響著教育場域裡的人員（教師），來思考學校中少數族群學生或不同文化團體學生的學習方式與學習需求。

基於以上所述，筆者認為，我國的教育政策及學校教師大多採「文化剝奪」觀點思考新移民子女的教育議題，認為學校教育的主要目標，是為了要讓新移民子女學習主流文化，以彌補其文化認知上的不足，因此對這些孩子實施補救教育，以提升其學業成就，隱含同化的意味。筆者身為教育工作第一線人員，可以理解這樣的思維，因為在教學現場中所觀察到的現況，在在顯示教師受限於人力、時間與制度，常常因教學進度的壓力、學生人數過多、班級事務繁雜、學校行政工作繁重及朝令夕改的教育政策，沒有多餘的心力與時間，來對少數族群學生調整其教學策略或另編教材內容，更遑論針對他們特有的文化來教學，以現實而言，這是整個臺灣大環境的問題，因此，採文化剝奪觀點來思考新移民子女的學習也被視為理所當然。

但筆者認為，完全採文化剝奪觀點是不適當的，有待商榷。當教育當局與學校教育將新移民家庭視為社會上的弱勢家庭，認為他們在社會、經濟、語言及文化各方面，皆處於不利的處境，因此政府對其提出具體補助方案，在新移民家庭的教育、經濟、生活層面來提供協助，但政策或許過於粗糙、未經深思，卻容易使這些新移民家庭面臨「現代化貧窮」的困境。Ivan Illich 對傳統貧困與現代化貧窮有深入的探討，他認為傳統貧困比較穩定，而且很少會使人變得無能為力，但是現代化貧窮卻會把人對於環境的無能為力與個人潛能的損殆合為一體（引自吳康寧譯，1994）。

因此筆者主張，若我們只一昧的將新移民家庭及其子女視為弱勢族群，極待被援助與補救者，認為只要給予其所需的資源與協助，就可以讓他們順利融入臺灣這個主流的社會，表面上似乎達到效果，但卻因此忽視少數族群學生的特有文

化，未思考如何尊重不同文化間的差異，進而協助他們激發潛能、建立信心，反而使他們成為被文化剝奪的一群，忽略了「窮人需要資金，是爲了使自己能夠學習，而不是爲了得到對他們的所爲嚴重缺陷進行治療的證明。」(引自吳康寧譯，1994)。故本研究以「文化剝奪」觀點的再思考，來分析教師的多元文化教育認知及新移民子女的教導經驗。

## 第三章 研究設計

本章主要在陳述本研究的實施過程及方法，共分為四個小節。第一節為研究架構；第二節為研究方法與步驟；第三節為研究場域與參與者；第四節為研究倫理與限制。

### 第一節 研究架構

本研究架構圖依據研究目的與文獻探討整理而來。教師的信念受「個人經驗」與「所處環境」的互相影響與建構，引領著教師思考其面對多元的教學情境。教師在以往的個人經驗及其所處的社會文化背景下，逐漸形成其價值觀、人格特質、教育信念及對事物的看法。在對新移民子女及其家庭的實際教學互動中，進而形成教師的多元文化教育認知，反應在教師的教學活動，同時教師也在教學互動中不斷地修正其多元文化教育的認知。

基上以上所述，筆者針對國小教師進行深度訪談，以了解教師的個人經驗（求學經驗、教學經驗、與異文化接觸的經驗）與社會文化背景（社會氛圍、社區情境、學校文化）的影響下，探討教師的多元文化教育認知情形，並形塑與建構出教師的文化剝奪觀，教師依此文化剝奪觀去思考與新移民家庭之互動，以及教師的主流文化教科書之授課經驗。



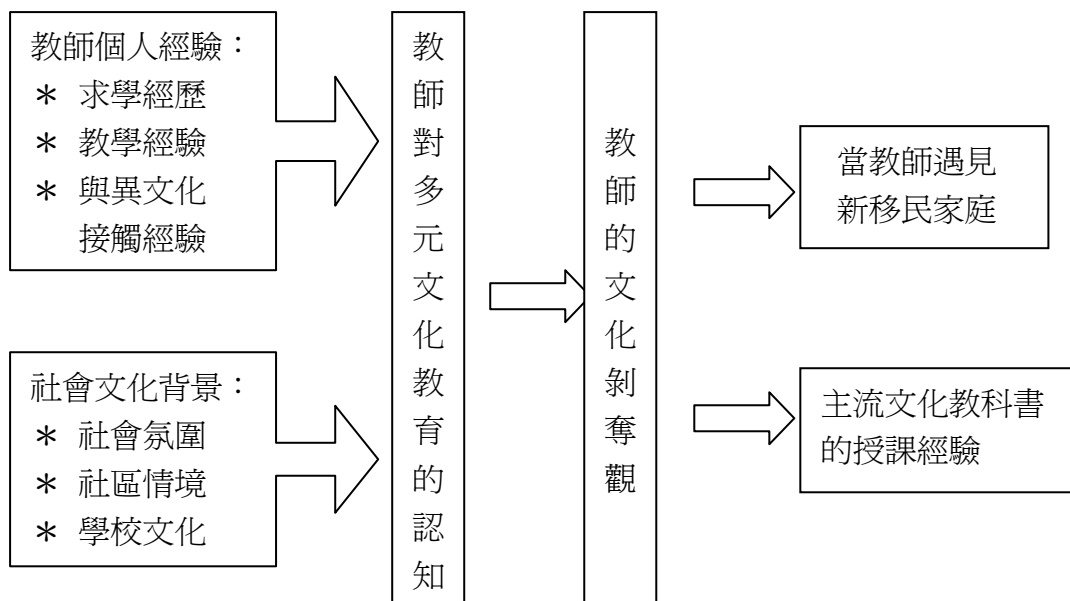


圖 3-1 研究架構圖

## 第二節 研究方法與步驟

本節共分為兩部分，首先說明本研究所採之研究方法，再說明研究步驟。

### 一、研究方法

本研究旨在探討偏鄉國小教師的多元文化教育認知及新移民子女的教導經驗，希望藉由分析教師個人經驗及其所處的社會文化背景，以瞭解教師多元文化教育認知的歷程，由於教師的個人經驗歷程與其對社會文化背景的感知，較無法經由量化研究而得到詳細的了解，故本研究將採用質性研究方法。

質性研究最先開始於社會學家與人類學家在實地現場進行資料的蒐集，嘗試去理解他們所研究的特定人群是如何使其生活的世界成為有意義（黃光雄主譯，2001）。陳向明（2002）認為，質性研究的特性具有自然主義的探究傳統，要求研究者注重社會現象的整體性和關聯性，也就是在對一個事件進行考察時，不但

要瞭解該事件本身，也要瞭解事件發生和變化時的社會文化背景，以及該事件與其他事件之間的關聯。本研究將透過深度訪談法與參與觀察法作為資料蒐集的方法，茲詳述如下：

#### （一）深度訪談法（in-depth interview）

吳明清（1991）指出，透過教師訪談，可以了解個體所具有的內在知識與信息、態度與信念、價值與偏好，以及過去的行爲與經驗。因此，筆者以教師訪談做為本研究的主要資料，希望藉由訪談資料的分析與討論，理解出教師的多元文化教育認知及探討新移民子女的教導經驗。

訪談是社會科學研究中最廣泛運用的收集資料的方式之一，著重於受訪者個人的生活經驗、感受的陳述，藉著與受訪者彼此的對話，研究者得以獲得、了解與解釋受訪者個人對社會現象的認知。訪談是建立在語言的交流，人可以表達自己的想法，不同的人之間可以達到一定程度的相互「理解」；透過訪問和交談，人可以超越自己，接近主體。訪談的過程看似簡單的對話，似乎隨時隨地就可以進行，但事實上訪談是一個有目的的會話（a purposeful conversation）（鄭瑞隆譯 2001）。訪談是創造一種情境，研究者透過談話的過程，進一步了解受訪者對問題或事件的認知、看法、感受與意見（潘淑滿，2003）。Patton（1980）認為訪談是一種對於研究參與者的內部關照，訪談的目的，是去發現存在於其他人心中的是什麼。

陳向明（2002）認為質性研究中訪談法主要的功能如下：

- 1、瞭解受訪者的所思所想，包括他們的價值觀念、情感感受和行爲規範。
- 2、瞭解受訪者過去的生活經歷以及他們耳聞目睹的有關事件，並且瞭解他們對這些事件的意義解釋。
- 3、對研究的對象獲得一個比較廣闊、整體性的視野，從多重角度對事件的過程進行比較深入、細緻的描述。
- 4、為研究提供指導，事先瞭解哪些問題可以進一步追問、哪些問題是敏感性問題，需要特別小心。
- 5、幫助研究者與被研究者建立人際關係，使雙方的關係由彼此陌生變成相互熟悉、相互信

任。6、使受訪者感到更加有力量，因為自己的聲音被別人聽到了，自己的故事被公開了，因此有可能影響到自身文化的解釋和構建。

訪談法依實施方式之不同可分為三種型式(潘淑滿,2003)，分別說明如下：

1、結構式訪談(structured interview)：也稱為標準式訪談或調查式訪談，此種方式屬於封閉式訪談，有一致性的問題及依順序訪問，根據事先設計好、具有固定結構的統一問卷進行訪談。2、半結構式訪談(semi-structured interview)：半結構式訪談是介於結構式與非結構式的訪談之間的一種資料收集方式。研究者在訪談進行之前，必須根據研究的問題與目的，設計訪談的大綱，作為訪談指引方針；不過在整個訪談進行過程，訪談者不必根據訪談大綱的順序來進行訪問工作。問題的型式或討論方式則採取較具彈性的方式進行，讓受訪者能表達更多想法及意見，可真實呈現受訪者的認知及感受。3、非結構式訪談(unstructured interview)：不同於結構式訪談強調問題的先後順序，非結構式訪談屬於開放式訪談，沒有固定訪談問題，研究者鼓勵受訪者自由發表看法，如平日的對談型式一樣。

綜合以上所述，筆者認為結構式訪談可能限制問題與回答的自然性，問題較沒有彈性，無法讓受訪者充分來表達不同的意見，而錯失意外收穫的機會；而非結構式的訪談不容易聚焦，可能導致受訪者的回答無法直接切中研究者的問題。

因此，本研究將採「半結構式訪談」，根據研究目的和文獻探討來擬定出訪談大綱(參見附錄一)，以教師個人經驗及其所處的社會文化背景兩方面為主軸，再以一對一的訪談方式，分別對六位有教導過新移民子女經驗的教師進行訪談。在訪談過程中，儘量鼓勵受訪教師積極參與，並留下空間讓受訪者表達其想法；此外，提問時不一定依照順序發問，可視當時情境彈性調整順序，讓整個訪談過程更加流暢，不會過於侷限，以便能蒐集到更豐富的資料。

為了增加研究的可靠性(dependability)，本研究將徵得受訪者同意後，於訪談過程中將全程錄音，每次訪談時間約45分至1小時，事後再將訪談錄音內容逐一謄寫繕打為逐字稿。且經筆者詳細閱讀訪談內容後，針對不清楚或不了解

的部分，再次與教師進行溝通討論，以利資料的分析及歸納。

## （二）參與觀察法（participant observation）

觀察研究法(observation survey)是指在自然情境中或控制的情境下，根據既定的研究目的，對現象或個體的行為做有計畫與有系統的觀察，並依觀察的記錄，對現象或個體的行為做客觀性解釋的一種研究方法（郭生玉，2001）。觀察研究法屬於一種科學的研究方法，研究者可透過觀察法立即實地觀察到現象或行為的發生（蔡保田，1987）。就觀察情境而言，可分為自然觀察研究與實驗觀察研究兩種；就觀察廣度而言，有的觀察是對整個情境各面向的觀察，有的只限於某些特定行為或特定層面的觀察；而依觀察者與被觀察者的關係，可分為參與觀察研究（participant observation）與非參與觀察研究（non-participant observation）。

本研究期望能在理論之外，更進一步的在真實教學現場中體會多元文化教育的運作情形，所以採用參與觀察法。參與觀察法一詞是由 Lideman（1924）提出，他認為傳統的訪談法中，訪談者往往扮演著外來者與觀察者的角色，但作為一個教育的研究者，只有扮演客觀外來者的角色是不夠的，研究者必須深入被研究者的生活世界，才能真正了解現象或行動的意義（引自潘淑滿，2003：270）。

參與觀察法的特徵主要是研究者同時扮演觀察者和參與者的雙重角色，在此情形下，觀察者不被視為局外人，因此得以維持觀察情境的自然，可減低觀察者在情境中的干擾，並可避免被觀察者不必要的防衛，以獲得比較真實的資料。筆者身為國小教師，在本研究中兼具觀察者和參與者兩種角色，與本研究之參與者（教師）在共同的工作環境與組織中，彼此長時間的生活與相處，得以方便觀察教師上課情形、師生彼此互動相處的情形，藉此了解教師的班級經營與實施多元文化教育的情形；此外，筆者在教導新移民子女亦有多年的經驗，在平日的教學中，能真實貼近新移民子女的學校生活，直接觀察到新移民子女在校園中的學習適應情形。

故筆者在徵得兩位老師的同意後，進入這兩位老師的班級進行課堂觀察，藉以更直接呈現教師對新移民子女的教導經驗，貼近真實的情境。

綜合以上所述，筆者採用深度訪談法為主要蒐集資料的方法，再輔以參與觀察法來蒐集更豐富的資料，以協助訪談的進行及增加內容的深度；此外，在教師訪談或觀察班級活動的過程中，若筆者有不明白之處、受訪教師語意不清或教室現場模糊的情境，筆者將會適時提出問題與受訪教師進行澄清。

## 二、研究步驟

本研究首先根據根據研究動機與目的，閱讀相關文獻，並蒐集相關資料，以確定研究題目；其次透過蒐集的研究資料，以及閱讀相關文獻，使本研究更具理論基礎；再者擬定研究方法與設計研究工具，以深度訪談法及參與觀察法進行資料蒐集，研究對象為偏鄉國小教師，並進入研究現場進行研究，將訪談內容及觀察心得整理，進行歸納、比較與分析；最後將本研究相關結果綜合整理，針對研究結果作深入探討，提出相關結論與建議。茲將研究流程關係如圖 3-2 所示：

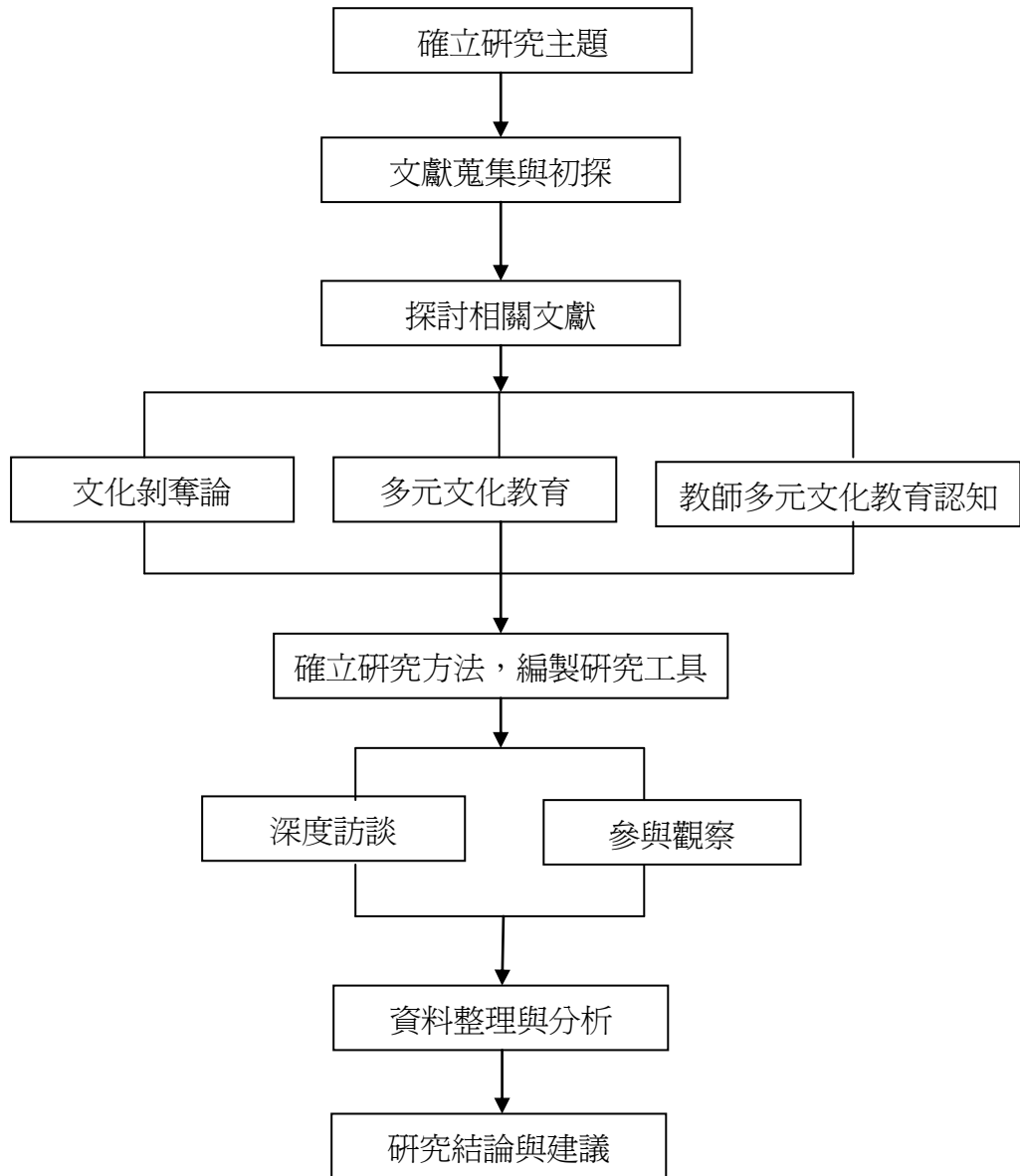


圖 3-2 研究流程圖

### 第三節 研究場域與參與者

本節將介紹本研究之「研究場域」與「研究參與者」，分別詳述如下：

#### 一、研究場域

本研究的場域可分成「進行研究的所在鄉鎮」與「進行訪談之場域」，以下

將就這兩個部分來介紹。

### （一）進行研究的所在鄉鎮

本研究所進行的寧靜國小（化名）位於彰化縣芬園鄉，屬於偏鄉地區，芬園一名源於清代芬園村當地居民種植罌粟菸草，菸草閩南語稱為「芬」或「薰」，當時取其近音「芬」字為名，因而取名「芬園」。

芬園鄉位於台灣彰化縣東北部，為彰化縣、台中市、南投縣三縣市之交界。總面積約為 38 平方公里，共有 15 個村，2011 年人口約為二萬四千六百逾人，居民大多為閩南族群。本鄉西有八卦台地的縱貫經過，使它成為全彰化縣 26 鄉鎮中唯一位居八卦山東麓的鄉治，因為受到地形的影響使芬園鄉與台中市、南投縣的地緣及生活關係反而較為密切。

本鄉在早期台中市的大里區與烏日區，南投縣的南投市與草屯鎮的開發上，扮演極其重要的角色。漢人在清朝康熙、雍正年間，由彰化市沿八卦山麓前進到快官里、舊社村與同安村，然後分三路往草屯鎮、南投市與烏日鄉，芬園鄉便是在這一段時間沿著貓羅溪兩邊逐漸發展熱絡起來的。及至日治以後，台中的開發，彰化的蕭條，甚至由台中經大里、霧峰、草屯、南投此一公路的闢建，使芬園鄉昔時的官道不再那麼重要。加上原本以農業為主的生產方式，在大力推行機械化之下，人口逐漸外流，自民國七十年以後，逐漸出現負成長的情形。而芬園鄉內丘陵的野坑地形變化，資源有限，嚴重影響到它在工商方面的發展與投資，工業方面都僅零星分布，屬於地區性的，談不上什麼長遠的發展，因此未來的走向仍舊是以農業生產為主。

芬園鄉全境由於八卦台地盤互，山坡地佔全部面積的 40%，經盆地內的烏溪、隘寮溪及貓羅溪所形成的沖積平原為芬園鄉最重要的農耕地，鄉內民眾務農居多，主要的農產品是鳳梨、稻米、龍眼與荔枝，鄉內荔枝與鳳梨產量為彰化縣第一。

特別值得一提的特產：米粉、荔枝、鳳梨，號稱「芬園三寶」，尤其是芬園的「楓坑米粉」頗富盛名，為台灣米粉最早的發源地，比我們熟知的新竹米粉、

埔里米粉的歷史都還要早，已經有 300 年左右的歷史，楓坑米粉的產地為芬園鄉楓坑村，因此地位在八卦台地的西向東的峽谷上，產生的風易於米粉的製作，加上此地優良的水質，所生產的米粉品質極優，但楓坑米粉長年扮演替人作嫁的角色，所生產的米粉大多冠上新竹米粉、埔里米粉的名號出售<sup>6</sup>。

本鄉有許多新移民家庭，這些新移民子女陸續進入國中小就讀，分別就讀於鄉內六所國民小學及唯一的一所國中，2011 年 2 月底在國中就讀人數有 33 人，國小就讀人數有 268 人，總計有 301 人<sup>7</sup>。目前本鄉國中就讀總人數 407 人，國小就讀總人數 1217 人，新移民子女就學人數佔總就學人數的比例，國中階段佔了 8%，但在國小階段比例已高達 22%，這就表示本鄉每 5 位國小學生中，就有 1 位是新移民子女。

因為本鄉的新移民家庭數有越來越多的趨勢，所以鄉內對新移民家庭有許多照顧措施。例如：芬園鄉戶政事務所自 2007 年起開辦新移民女性生活輔導班，落實新移民女性的照顧輔導措施，以提升新移民女性在臺生活適應能力；近年來並在鄉內國小陸續開辦了新移民女性識字班，使新移民女性能更快融入臺灣社會與其家庭；此外，本鄉的社區發展協會於 2010 年配合彰化縣外籍配偶家庭服務中心辦理「多元文化暨福利宣導」講座，透過中心培訓之新移民女性講師向社區民眾介紹其母國文化及自身的多元文化生活經驗，並提供新移民家庭心理支持、就業諮詢服務。

## （二）進行訪談之場域

本研究以筆者所服務的寧靜國小（化名）為進行訪談之場域，本校前身為鄉內中心學校的分校，之後從中心學校獨立，至今已三十年，一百學年度全校總人數 195 人，班級數 10 班，為一典型的偏鄉小校，全校教師共 15 人，平均年齡

---

<sup>6</sup> 維基百科網址：<http://zh.wikipedia.org/zh-hant/%E8%8A%AC%E5%9C%92%E9%84%89>  
點閱日期：100 年 10 月 25 日。

<sup>7</sup> <99 學年度外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計>  
[http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0013/son\\_of\\_foreign\\_99.pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/son_of_foreign_99.pdf) 點閱日期：100 年 11 月 1 日。



約 38 歲，教師之學歷分佈情形為：研究所 33.3%、學士 66.7%，男女教師人數比例相當。因為學校小，所以教師員額編制就比較少，每位老師所分配到與教學無關的行政工作及雜務也較多，儘管增加許多行政工作的負擔，但校內老師在教學上不減熱忱，同事之間也相處融洽。本校並不以一所小校自居，在辦學方面相當認真，各項對外比賽、民俗體育表演更是常大放異采，頗受學區家長所認同，與社區互動良好，學校扮演著社區學習中心的重要角色，凝聚社區居民的教育希望。

本校位於偏鄉地區，舉目可望青山綠樹，視野開闊，草木扶疏，環境優美，學區距離本鄉中心地區大約十分鐘的車程，生活機能還算便利，社區居民務農人口不少，學校附近的果園、農田景觀隨處可見，勞工人口也佔大多數，家長在學歷、經濟、生活各方面，大多屬於中下階層，普遍教育程度不高，親師溝通上會有落差，教師要花更多的時間與家長溝通，但家長對老師會比較尊重。但本社區有一個很嚴重的問題，就是隱藏不少吸毒人口，或許因近年來經濟不景氣，有人失業被裁員，工作不穩定，導致心情苦悶，藉助毒品來減輕壓力，因此本社區被列管的吸毒人口為數不少，學校也曾多次在校園僻靜角落發現吸毒針頭，這對於社區及學校的安全都是一種隱憂，顧慮到孩子從小在這樣的環境下成長，或多或少會受到影響，有鑒於此，因此每學期學校都會舉辦反毒講座，宣導學生正確的觀念。

在學生類型方面，本校單親、隔代教養的學童人數 26 人，學校學生除了一般身份外，尚有原住民 1 人、新移民子女人數 43 人、領有身心障礙手冊之特殊生 7 人及低收入戶學生 3 人，符合教育部的教育優先區計畫<sup>8</sup>施行學校，在 100 學年度上學期獲得教育部補助改善教學環境及設備的經費；本校並於 96 學年度

---

<sup>8</sup> 一百年度教育優先區計畫之指標，計有以下六項：一、原住民學生比例偏高之學校。二、離島或偏遠交通不便之學校。三、低收入戶、隔代教養、單(寄)親家庭、親子年齡差距過大及外籍、大陸配偶子女之學生比例偏高之學校。四、中途輟學率偏高之學校。五、教師流動率及代理教師比例偏高之學校。六、國中學習弱勢學生比例偏高之學校。

至 100 學年度期間開辦教育部攜手計畫課後輔導班<sup>9</sup>，主要輔導上述弱勢家庭學生的課業。

## 二、研究參與者

本研究主要以深度訪談法為主要蒐集資料的方法，另外為實際了解教師教導新移民子女的情形，所以再輔以參與觀察法，以得到更豐富的資料，與訪談的資料相互印證，增加可信度。故本研究的研究參與者分成「深度訪談的參與者」與「入班觀察的參與者」兩部分，分別就這兩部分敘述如下：

### （一）深度訪談的參與者

本研究採立意取樣（purposeful sampling），以筆者所服務的寧靜國小教師為研究參與者，在取得教師的同意後，以深度訪談的方式，進行研究資料的蒐集，於 100 年 12 月至 101 年 1 月期間，對六位曾教導過新移民子女的教師進行半結構式訪談。

筆者配合各受訪教師的時間，訪談都是選在教師空堂沒課或是星期三下午學校沒有學生時來進行，而訪談的地點則選在導師的教室進行，若受訪者為非導師之行政人員，則選在輔導室來進行訪談。

筆者將受訪教師的基本資料整理如表 3-1，從教師化名、性別、職務、年齡、教學年資、最高學歷、任教年級、教學經驗、異文化接觸經驗、師資培育階段多元文化學習經驗及多元文化在職進修研習經驗等方面加以說明。

1、教師化名：本研究中的研究對象以化名表示，例如：何老師、陳老師等。

2、性別：六位教師中，男性教師有兩位，女性教師有四位。

---

<sup>9</sup> 其方案之學生具有以上身分之一：一、原住民學生。二、身心障礙人士子女及身心障礙學生，但另有其他輔導方案者，不得重覆申請。三、外籍、大陸及港澳配偶子女。四、低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟。五、其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國中小學生。

- 3、職務：兩位教師為不帶班的行政人員，分別為輔導主任與教學組長，一位教師為導師兼任出組組長，其餘皆為帶班的專任導師。
- 4、年齡：這六位教師的年齡分佈在三十五歲至四十初歲，年紀相當，差距不大。
- 5、教學年資：這些受訪教師的教學資歷都很久，幾乎都超過十年的教學年資，在教育界的歷練相當豐富，對教育現況很有概念。
- 6、最高學歷：在學歷分佈方面，有兩位教師已取得碩士學歷，其餘四位教師的學歷為師院或一般大學，在這當中有兩位教師目前為在職進修的研究生，身分與筆者相同。
- 7、任教年級：受訪教師任教平均分佈在低中高各個年級。
- 8、教學經驗：這六位教師對新移民子女的教導經驗十分豐富，五位曾擔任過攜手計畫課後輔導班的教師，這種課輔班主要輔導的對象有身份類別之限制，例如：原住民、新移民子女、單親、低收入戶、身心障礙學生與身心障礙人士之子女...等等，大多針對特殊及少數族群，屬於較弱勢的學生，希望藉由額外的補救教學來提升其課業上的表現。而擔任輔導主任的何老師，更是有辦理新移民親職教育講座與教育優先區計畫的經驗，所謂的「新移民親職教育講座」是由教育部所推動，目的在於提供充足的資源，協助新移民子女學習及生活上的適應，並指導新移民家長擔任父母應盡之教育方式及親子關係，增進新移民家庭及其子女親子溝通上之能力，進而協助其人際互動與生活適應的能力；而「教育優先區」計畫實行地區不單單是文化不利的地區，還包括了偏遠地區、資源不足地區，除了偏遠、交通不便的指標外，尚有其他指標，例如：原住民學生、低收入戶、隔代教養、單親子女以及新移民子女比例偏高之學校...等等。其計畫目的是以優先的政策補助去調合該地區與其它高度發展的地區之間的差距，提供較多的文化刺激及資源補助。
- 9、異文化接觸經驗：教師在求學過程中，具有接觸不同文化的經驗者，對不同族群，比較能抱持肯定與認同的態度。何老師、洪老師與周老師這三位教師，大學階段都在東部求學，自然接觸不少原住民的同學或學生，三位教師接觸

異文化的經驗，使他們對不同族群更有想法。何老師與洪老師認為原住民族群天性善良有樂觀，對他們存有好感；周老師認為原住民小朋友在學習方面雖然缺乏積極，但認同他們在體能、藝術方面的優秀表現，提到原住民出色的手工藝，也頗多讚許；不同於以上三位老師在求學過程中的異文化接觸經驗，林老師在大學畢業後，即赴美深造，取得碩士學位，她表示在這段求學過程中，接觸到許多國家、不同種族的同學，學習不同的文化，能了解不同文化間存在的差異。對於不同文化的接觸經驗，比起上述三位老師而言，視野更為開闊，更有國際觀。

10、師資培育階段的多元文化學習經驗：本研究中的教師在其師資培育階段未受過多元文化教育的專業訓練，究其原因，受訪教師從事教職大多有超過十年的經歷，離開師資培育階段多時，然而多元文化的觀念近來較受到重視，早期的師資培育並不重視，也未開設此類的課程，因此受訪教師在師資培育階段均未接觸過多元文化教育的相關課程。

11、多元文化在職進修研習經驗：教師在一般研究的在職進修過程中，或多或少受到多元文化的相關訓練，現職國小教師可以從縣府或教育單位主辦的研習中獲得教學新知，這是一個相當方便的管道。何老師身為輔導室主任，基於職務之便，曾參加過許多性別平等教育的研習及新移民議題相關的研習；陳老師與洪老師則參加過多元文化研習；周老師曾經參與不少多元文化的相關研習，除了性別及新移民族群的議題以外，她表示對於鄉土語言師資培訓的研習最為印象深刻，從中得到不少收穫，達到增能的效果；黃老師與林老師都曾經參與新移民議題的相關研習，但黃老師所參與的研習只著重於內容知識的講解，沒有實際的演示，相對的，以林老師所參與的研習而言，則較重視成果的展現，異國文化的交流與互動。

受訪教師基於同事之間的情誼，可以體會到筆者做研究的辛苦，所以在訪談過程中都能對內容逐一回答，並深入描述許多對新移民子女的觀察與經驗，讓筆

者獲得寶貴的意見，但筆者於訪談事後回想整個過程，發現仍有略微不順、需要檢討之處。

筆者認為在研究參與者的選擇上欠缺周詳的考慮，並未考量到教師的任教領域，而教師任教的領域對於多元文化教學有極大關聯。例如：筆者認為何老師因職務的關係，對承辦新移民子女相關業務非常熟悉，故選擇何老師為本研究之研究對象，但筆者在訪談何老師的過程中，發現何老師一直以來皆任教於自然及健體領域，這兩種學習領域偏重科學性知識及客觀的邏輯性，在多元文化教學的實施上並不是那麼適宜，所以在訪談何老師對於多元文化的教學經驗時，便無法獲得關於這方面豐富的資料。

筆者對於受訪者的擇取不夠周詳，導致訪談內容不夠深入，訪談資料的不足，可能會影響訪談的結果，這是筆者認為在研究過程中需要檢討之處。

表 3-1 受訪教師基本資料一覽表

教師化名	何老師	陳老師	周老師	黃老師	洪老師	林老師
性別	男	女	女	女	男	女
職務	輔導主任	導師兼任 出納組長	教學組長	導師	導師	導師
年齡	40 歲	41 歲	35 歲	34 歲	38 歲	42 歲
教學年資	17 年	12 年	10 年	9 年	15 年	9 年
最高學歷	師院	一般大學	師院	研究所	師院	研究所
任教年級	中高年級	二年級	低中年級	一年級	六年級	四年級
教學經驗	* 辦理新移民親職教育講座 * 辦理教育優先區計畫	* 擔任攜手計畫課後輔導教師三年	* 擔任攜手計畫課後輔導教師兩年	* 擔任攜手計畫課後輔導教師三年	* 擔任攜手計畫課後輔導教師一年	* 擔任攜手計畫課後輔導教師四年
異文化接觸經驗	原住民族群	無	原住民族群	無	原住民族群	美國求學經驗

師資培育 階段多元 文化學習 經驗	無	無	無	無	無	無
多元文化 在職進修 研習經驗	新移民議題 相關研習、 性別平等研 習	多元文化研 習	性別及新移 民議題相關 研習、鄉土 語言師資培 訓研習	新移民議題 相關研習	多元文化研 習	新移民議題 相關研習

## (二) 入班觀察的參與者

在上述研究方法中曾經提到，筆者將從六位受訪教師中，選取兩位教師，進入這兩位教師的班級教室進行觀察。Nieto（1996）認為，多元文化教育較適合由小學中年級開始，因為他們已經能意識到公平與不公平；此外，Banks（2001）認為社會、語言藝術、音樂等科目的教師更有機會將族群與文化等整合到教學中（引自陳麗如，2008）。因此筆者從六位研究參與者中，進行篩選並徵求教師的意願，最後分別選取一位擔任中年級社會科教師（周老師），以及教授中年級英文科的教師（林老師），為入班觀察的對象，希望藉由觀察兩位教師的教學運作，瞭解教師對新移民子女的教導情形，以及教師實施多元文化教育的情形。

## 第四節 研究倫理與限制

本節將說明本研究之「研究倫理」與「研究限制」，分別詳述如下：

### 一、研究倫理

研究倫理係指進行研究時必須遵守的行為規範的意思，是目前教育研究比較不受重視的一環。隨著人權意識的高漲，以及教育研究的普及，研究者應確切瞭

解研究倫理，以避免與研究對象及相關人員發生衝突，並提升教育研究的品質（林天祐，2005）。

教育研究經常牽涉到觀察或測量人的行為或特質，藉以瞭解教育的現象，因此教育研究學者特別注重以人作為研究對象時應遵守的規範。教育研究學者在從事教育研究應遵守的規範方面，意見頗為一致<sup>10</sup>。林天祐（2005）參考相關論述與規定，將研究倫理歸納為五大規範：

#### （一）尊重個人的意願

從事以人為對象的研究，對於研究對象的正常作息會造成某種程度的干擾，基於保障個人的基本人權，任何被選為研究對象的個人，都有拒絕接受的權利。換言之，研究者未經徵得當事人的同意，研究者不得逕行對其進行研究，即使徵得同意，當事人亦可隨時終止參與。

#### （二）確保個人隱私

為保障同意接受研究者的私人興趣及特質，進行教育研究時要遵守匿名（anonymity）及私密性（confidentiality）原則，前一項原則是指研究者無法從所蒐集到的資料判斷出提供此資料的個人身分；後一項原則是指外界無法探悉其一特定對象所提供的資料。

#### （三）不危害研究對象的身心

不危害研究對象的身心是進行教育研究時最為重要的一項倫理規範。研究者有責任及義務確保每一研究對象在研究過程中，不會受到生理或心理上的傷害，包括造成身體受傷、長期心理上的不愉快或恐懼等。

#### （四）遵守誠信原則

誠信原則的遵守規範有三項：第一是儘量選擇不必隱瞞研究對象的方法，來進行研究；第二是如果確實沒有其他可行的方法，必須有充分的科學、教育、或其他重要的研究理由，才可以使用隱瞞的途徑；第三是如果不可避免使用隱瞞的

<sup>10</sup> 吳明清，民 80；Fraenkel & Wallen，1996；Redestam & Newton，1992；Tuckman，1994。

途徑，事後應儘速向研究對象說明原委，但在說明時要極為謹慎，避免讓對方留下「受騙」的不愉快感覺。

#### （五）客觀分析及報告

這方面的規範主要包括研究結果的分析與報導兩項。在結果分析方面，研究者應客觀的將所獲得的有關資料，依據研究設計進行客觀分析，不可刻意排除負面的以及非預期的研究資料，使讀者能完整的掌握研究的結果。在結果報導方面，研究者有義務將研究設計的缺失及限制詳細條述，使讀者瞭解研究的可信程度。

綜合以上所述，首先，筆者基於研究倫理，在研究過程中，會事先與受訪教師溝通，誠實告知受訪教師研究目的，降低受訪教師的戒心，藉以互相取得信任；並於訪談前再度確認受訪教師的意願，徵求其同意後才進行訪談（參見附錄二）。在後來的訪談中，若教師對訪談問題不瞭解或不想回應，研究者會尊重其意願，將停止該部分的訪談。

其次，筆者為確保受訪教師的個人隱私，故本研究會將個案學校、受訪教師姓名，以匿名方式加以保護，僅註明受訪教師服務學校所在縣市、鄉鎮，以及受訪教師之職稱別，避免提供太多外界探究受訪教師真實身分的線索。

再者，於每次訪談時，筆者會將前次訪談的資料整理後，真實呈現給受訪教師加以確認，讓受訪教師能更信任筆者，以利下一次的訪談更加順暢的進行。

最後，筆者基於真實呈現及客觀分析的原則，故本研究將不會刻意排除受訪教師對新移民子女及其家庭的正面、負面的觀點，但在整理訪談的資料時，筆者會與受訪教師來釐清觀點，避免訪談分析中可能出現不必要的誤解，讓研究資料更加真實、客觀。

## 二、研究限制

本研究過程雖力求完整詳盡，但仍有其限制，考量再三後，認為本研究所產生的限制有兩點，一為研究參與者的限制，二為研究區域的限制，分別敘述如下：



(一) 研究參與者的限制：本研究之研究對象為國小教師，容易被教師身分所限制，而教師通常會為了符合高道德標準及社會寄予的期待，大多以正面看法為主，少有負面的看法，所以表達上常會有所保留，可能較無法完全真實呈現內心真正的想法與看法。例如：政府為擴大服務弱勢學生，撥下大筆經費，開辦「攜手計畫課後扶助」，期望能透過攜手計畫的實施，讓弱勢學生藉由補救教學，提升其學業成就。從訪談教師的過程中發現，受訪教師大多表示，「攜手計畫」政策是政府的德政與美意，身為教師不會放棄每位學生，會盡量將學生的程度帶上來，言談中極度讚揚政府的立意良好，是一番德政，刻意維持良好的教師形象，多以積極正面的看法居多。

但筆者在教育現場卻觀察到，學校行政人員與教師對這種課後輔導政策的態度並不是很認同。以學校行政人員而言，得到這樣一筆經費，接下來要想辦法將經費核銷，把計畫順利辦理完畢，最後便是要應付繁雜的成果訪視與教學評鑑，接踵而來的壓力、多出來的工作負擔，常讓行政人員抱怨連連；以擔任攜手計畫的教師而言，雖然可領鐘點費賺外快，但也不免增加了教師額外的工作負擔與備課壓力，教師們其實也是多所怨言，認為可以不要「攜手」就不要「攜手」，顯見政府政策制定與第一線教師在執行面產生認同上的落差。

基於以上的例子所言，筆者在訪談教師與實際觀察到的現象，發現教師通常會受限於本身的身分，以高道德標準來要求自己，並欲維持教師的形象，故所訪談的內容或許不夠真實反映教師的想法，這是本研究的限制之一。

(二) 研究區域的限制：本研究所進行的場域範圍設限在彰化縣偏鄉地區，與都會地區在教育文化資源、學校規模大小、家長教育水準以及家庭社經地位都有極大的差異。因此，本研究中教師的多元文化教育認知及新移民子女的教導經驗相較於都會地區之結果可能會有所不同，故本研究結果是否適合推論到其他學校、其他地區，則由參考者自行斟酌。

## 第四章 研究結果

本章內容共分成四節加以敘述，第一節為教師對多元文化教育的認知，第二節為教師的文化剝奪觀，第三節為當教師遇見新移民家庭，第四節為主流文化教科書的授課經驗。

### 第一節 教師對多元文化教育的認知

教師對多元文化教育的認知，會透過班級經營、教學活動與師生互動，影響學生態度與人格的養成，並在實際教學情境中，具體展現教師的多元文化表現。以下針對受訪教師對多元文化教育的認知加以說明。

周老師認為多元文化教育以字面上的解釋，就是不要以單一的觀點來教學，而是要教導學生了解不同種族在語言與生活上的差異，更要具備國際觀與世界觀，她進一步指出，因為班上新移民子女人數不少，可藉此引導學生去尊重其他不同的文化，讓學生理解不同文化間所存在的差異，進而加以包容與尊重。

呃…，我想多元文化教育就是不是單一觀點的教育吧！然後要有國際觀、全球化的視野，聯結其他國家、不同民族、不同生活、不同語言，大概就是這樣子。（周老師）

因為班上的新移民子女還滿多的，平常大家對這也接觸很頻繁，你一講到這方面的事情，大家都很有想法，會有回應、共鳴，我會引導他們去尊重其他文化、讓孩子知道世界上有許多文化，每種文化之間存在許多差異，培養他們包容、尊重。（周老師）

陳老師同樣認為，多元文化教育強調要具備世界觀，臺灣是個多元化的社會，新移民族群逐年增加，所接觸到不同的族群，會有不同的文化，彼此之間的

差異，應該要加以瞭解，她並表示，自己本身對多元文化教育的概念滿模糊的，在實施上恐怕會有所困難。

我對多元文化教育的認知，就是要有世界觀的教育，現在台灣的族群不一樣，新移民人口那麼龐大，那就會接觸到許多不一樣的東西，也要多認識其他族群的文化。我認為多元文化教育對我來說是滿模糊的概念，可以順便融入課程裡面，但沒有辦法拿一堂課來上。（陳老師）

而黃老師對多元文化教育的認知，則是認為要教導學生認識不同文化與習俗，了解不同的價值觀，因臺灣現在有許多外來族群，產生不同的文化，為了避免產生誤會與偏見，多元文化教育更顯得重要。

其實這個還滿籠統的，因為台灣現在有很多外來人，有不同的文化，就需要有一點文化的認知，要教育學生認識不同文化與習俗，否則可能造成誤會，就我認知，我對多元文化教育的概念滿模糊的，可能不是很清楚。（黃老師）

林老師的多元文化教育的認知，仍是以族群與文化面向為主，她認為可以從生活、習俗、文化背景、節慶和飲食等方面，來教導學生對多元文化的瞭解。此外，由於林老師有國外求學的經驗，所以她會比較著重世界國際觀，她以地球儀、世界地圖來介紹我們居住的地球，讓學生知道世界如此之大，除了自己生活的臺灣以及一些熟知國家的位置之外，尚有那麼多從未聽聞的國家，自己竟是如此的渺小，如此可開拓學生的國際視野，更有格局；此外，她認為在認識不同的文化時，從飲食和節慶兩方面去切入會比較容易理解，因為與生活息息相關，貼近學生的生活經驗，自然容易理解。

因為現在台灣有很多外來族群，那我覺得多元文化教育就是要教導學生認識各個民族的文化，還有他們的社會，甚至於他們的生活、習俗、背景、節慶、飲食方面的認識。（林老師）

我曾用地球儀介紹世界各地，讓學生知道有哪些洲，哪些國家？去找一些較熟知的國家，他們就會了解自己所居住的地方是很渺小的，世界是那麼大，開拓他們的視野，更有國際觀。我認為文化從兩個方向去切入會最好了解，就是服裝和食物，這比較貼近生活，當我在教授這方面時，孩子們都很有反應，很有興趣，發表也很踴躍，孩子多多少少能了解各國的文化，還滿有趣的。（林老師）

何老師對多元文化教育的認知偏向族群方面的議題，引導學生去認識不同的文化背景，並尊重不同文化。

我認為多元文化教育以我們學校來講，有一些原住民與新移民族群的學生，那這些學生的文化背景不同，我們就要去教導學生去認識與尊重他們的文化。（何老師）

洪老師針對多元文化教育的認知，則比較全面性，他認為多元文化教育是要針對不同族群、種族、階級以及性別等面向來實施，尊重不同的文化，包容之間的差異，大家都有均等的機會。

我認為要具備接納與尊重的層面，面對不同族群、不同種族、不同階段與性別，都要加以包容，了解不同的文化，大家都站在很平等的立場。（洪老師）

綜合以上所述，本研究發現，大多數的教師對多元文化教育概念模糊，流於零碎、片面的知識，缺乏完整性，大多認為多元文化教育就只是要認識不同族群、不同文化之間的差異，忽略了多元文化教育除了族群與文化議題，尚且涵蓋了階級、性別、宗教、語言等面向；此外，教師的多元文化教育認知明顯停滯在淺層化的階段，Banks（1993）認為，多元文化教育不只是一種概念，也是一個教育改革過程，更是一個連續不斷的發展過程。Nieto（1996）的研究認為，多元文化教育就是要教導學生接受並肯定文化的多樣性，進而挑戰種族主義及各種歧視的教育。但教師對多元文化教育的認知往往是表面上的理解，不夠深入瞭解

其內涵。

筆者認為，教師對多元文化教育的認知不足或錯誤，往往只存在於自我的文化偏見，經常忽略了應隨時檢視自己對不同族群文化存有的觀點，使得許多教師僅以本身文化的框架來思考，造就刻板印象，忽略了應該跳脫既有的思考模式，避免偏見和歧視的刻板印象，能反省自我與修正觀念，也是多元文化教育的核心概念。

## 第二節 教師的文化剝奪觀

由前面小節研究發現，教師的多元文化教育認知普遍不足，欠缺敏感度，因而多以文化剝奪觀點去思考新移民子女在學習適應上的問題。本節將從文化剝奪的教學觀點出發，探討教師在教導新移民子女時，其心中的想法為何？分別以前述第二章第三節「文化剝奪之定義」所整理出的「教學目標」、「教學方法」、「對少數族群學生學業低成就之解釋」及「學校的立場」四個面向，進行分析與討論，分別詳述如下：

首先，在教學目標方面，受訪教師認為新移民子女在台灣土生土長，從出生到現在國小階段都是受台灣文化的教育，並非外國人，理所當然要學習台灣的一切，學習台灣的主流文化，才能融入這個社會，以學習主流文化為教學目標。

因為他們只要融入這個主流社會，學習我們的一切，自然而然的，變成我們的一份子，那學校所採用的教材和課程，就應該很適合新移民子女，我想應該不會造成他們學習不利。（林老師）

他們已經在台灣生長，學習學校的課程，才能適應這個社會啊!（黃老師）

因為他們畢竟生活在台灣，要學習適應台灣這個社會，才能融入這個社會，在學校學習主流文化，將每天週遭所面對的事情學會，才能求生。（陳老師）

我覺得新移民子女已經在我們這個社會土生土長，受一樣的教育方式，我認為他們與本國籍孩子沒什麼兩樣，大家一起上課、學習，學校的課程或教材的設計並不會特別對新移民子女不利。（周老師）

林老師進一步指出，自己並不會對新移民子女有特別的觀感，一視同仁的對待，她認為時間一久，文化及語言上的差異將逐漸降低，因為主流文化的強勢，少數族群的文化不受到重視，學校教育以同樣的教材、課程來教學，不會以少數族群的文化來教學，同化意味濃厚。

其實我覺得不用去特別界定是不是新移民子女，如同我剛才所講，新移民子女跟我們沒什麼不一樣，有的話只是文化、語言的差異，而且文化語言的差異會隨著年齡增長而逐漸弭平，被我們同化，大家的學習框架是一樣的，他們在學校學習主流文化，就一般的教學形式就可以了。（林老師）

綜合以上所言，教師們不會去關注少數族群擁有的特殊文化，更不會以他們的文化來教學，以主流文化為尊，這與文化剝奪論的教學目標所主張相同，要讓貧窮文化環境的學生，學習主流文化的觀點、價值觀，以彌補其文化認知和智能上的不足。謝芝棋（2008）的研究也指出，教師採「一視同仁」的觀點，用主流文化標準看待學童，忽略其差異性，其研究與本研究的結果一致。

其次，在教學方法方面，教師們認為新移民子女的學習與適應力較差是因為缺少文化的刺激，但是並非沒有學習能力，因此要提供更多的學習資源，改善其學習環境，增加文化認知與智能，以順利融入台灣社會，希望藉由補救教學與課業輔導等措施，來弭平新移民子女成長期間學習不足之處，教師通常會透過專精、精熟的教學、足夠的練習機會、充裕的學習時間來實施補救教學。

周老師與陳老師認為新移民家庭多屬經濟弱勢，且母親缺乏能力指導，針對新移民子女進行補救教學，一對一個別指導，這是課業方面所能提供的協助。

我想他們在學習上比較需要協助的地方，可能還是因為經濟方面的問題，大

人忙於工作，為生活奔波，哪有多餘時間去指導孩子的課業，而且母親又不認識字，這樣就差很多，所以我覺得還是要針對新移民子女去加強輔導，在學業方面，給予補救教學，把程度儘量拉上來。（周老師）

在課業方面的協助，我認為較弱勢的、功課跟不上的就一對一個別指導，進行補救教學。（陳老師）

黃老師表示上攜手計畫課輔班的學生大部分還是以新移民子女居多，她同樣認為要利用課餘時間，對程度落後的新移民子女進行課後輔導。

可能是要抽出來個別指導，利用一些額外的時間，再對他們課後輔導，母親是大陸籍，因為語系較接近，所以可能好一點，不過，我覺得東南亞籍相對學習較弱勢，像我上攜手計畫的課，大部分的對象都是母親是東南亞籍的孩子。（黃老師）

綜合以上所述，多數教師認為要使新移民子女提升學業成就的方法，採用補救教學、課後輔導的方法，與文化剝奪論所主張的教學方法相同，認為要以專精、精熟的教學方法，加以輔導，提升其學業成就，並不認為要考量其族群文化特性，來調整教學策略與方法，這和巫博潮、賴英娟、張盈霏（2008）的研究類似，認為應透過早期介入與補救教育來改善新移民子女學習適應的問題，實施課後輔導方案，協助他們有效學習。

再者，對少數族群學生學業低成就之解釋方面，文化剝奪論對少數族群學習低成就解釋為成長期間缺乏文化刺激，與其所處的低社經環境有關。

黃老師與陳老師認為新移民子女從小缺乏文化刺激，因此生活經驗是貧乏的，他們所處的家庭環境，無法像一般正常家庭給予良好的教導，兩位老師同樣認為新移民子女從小無法接觸大量的閱讀，致使他們理解能力較弱，語文方面產生許多問題，表現的確較不佳，在語言能力需要持續關注與加強。

因為他們理解力較不足，回家後若欠缺家長指導，交回來的功課簡直錯誤百出，又需要在校特別再訂正一番。還有就是他們在語文方面表現較有問題，

從小接觸的課外書太少，讀得書少，就無法獲得許多知識，語文刺激少，理解力也相對不足。（黃老師）

可能在學齡前多是新移民母親在照料，在語言方面的刺激較弱，所以入學後大多有語文方面的問題，若讓他們大量閱讀，可能會有所進步，但我覺得他們在數學方面的理解力並不差，有時甚至比本國籍的孩子表現還要好。（陳老師）

周老師表示對於班上新移民子女的家庭背景會特別了解，她同樣認為新移民母親的能力有限，無法提供適當的教養，力不從心，孩子從小受到的文化刺激過少，學習到的知識與能力相對不足，進入小學就讀後，往往在學習上會呈現落差，需要教師的個別輔導、補救教學，儘量將程度補齊。

像我剛接一個新班級時，一定會先特別了解孩子的背景，家庭狀況，母親是不是外籍的，一定會特別注意到，因為他們的母親可能無法提供適當的教導，在他們入學前的刺激較不足，往往入小學後，學習的狀況會多一點，比較跟不上他人，尤其是語文方面，這種都需要我私底下再個別的指導，不然，可能會越差越大，拉不上來。（周老師）

洪老師表示弱勢族群為何弱勢？原生家庭的低社經地位是最大主因，家庭功能不彰，家長教養能力有限，孩子從小就在一個缺乏文化刺激的環境裡長大，成長期間缺乏適當的教養，導致孩子在就學後，在學習與適應方面常會產生問題，無法獲得學習上的高成就。

現在弱勢族群的教學在教育上是一個重點，就是因為不公平，才會有一些特殊的資源來介入，我覺得這不公平的原因來自於原生家庭的關係，家長教養的方式啦！本身能力上及經濟上就是一個最大的問題。（洪老師）

洪老師進一步指出，母親是孩子的主要照顧者，理應是孩子的啓蒙老師與學習模仿的主要對象，可是新移民母親受限於語言與文化，無法給予孩子在成長期間良好的指導，學齡前的學習基礎沒有打好，與其他本國籍的孩子相較之下，學習能力相對不足，一進入小學就讀後，明顯發現其語文能力表現較不佳，衍生不



少學習方面的問題。

因為小朋友從小的學習對象大多為媽媽，但母親幾乎不識字，這些孩子所模仿的對象在語文、語言方面能力比較不足，學齡前的幼兒教育可能沒辦法那麼週到，基礎不是那麼紮實，或者應該說是相對不足的。所以他們在一進入小學後，很明顯的可以發現他們在語文方面發展不是那麼的好，所以我覺得新移民子女在學習上最需要的協助，就是語文方面要特別加強，比如我在上語文課時，會發現到這些小朋友的造句或句型練習以及作文寫作方面，他們這方面的能力是會比較差一點。（洪老師）

由此觀之，受訪教師大多認為新移民子女之所以學習表現不佳，與其原生家庭的社經地位低落與家長的教養能力不佳有相當大的關係，此與文化剝奪論對於少數族群學生學業低成就的解釋相同，認為學生學習效果不佳歸因於其自身文化的問題，主要是因為其文化背景與身居低社經地位的原因，而非學校未能有效的教導。謝芝棋（2009）的研究指出教師們認為學童的家庭功能不彰，導致學童的人際及學習成就上的問題；王嘉菁（2010）研究發現教師把新移民子女學習失敗歸因於家庭狀況和文化問題；趙雲鳳（2010）認為家長的教養態度、關心與否及低社經地位會影響外籍配偶子女的表現，以上先行研究與本研究結果類似。

最後，就學校立場的方面，教師認為學校教育對新移民子女的幫助非常有限，如要達到良好的學習效果，除了學校教育，最重要的是改變學生本身所處的文化與環境，而非改變學校的文化。

周老師提到令她印象深刻的新移民子女教導經驗，她認為教師會針對新移民子女學習適應不良加以輔導，但更需要學生本身的努力，才能有所成效，學校所能提供的協助是有限的，若學生及其所處的文化、環境不配合，再多的輔導與補救教學也是枉然。

印象最深刻的可能是上一屆五年級的小女生，她學習狀況不太好，母親是越南籍，爸爸又太早過世，我覺得她的刺激真的太少，太過天真單純，讓人感覺不出她已經五年級了，課業方面跟不上，我當時常常要另外花時間來指導

她的功課，但往往剛教完不久，她也忘得差不多了，有點氣餒。（周老師）

洪老師認為新移民家庭所衍生的種種問題，是整體社會所要面對的，學校教育所能給予的協助十分有限，也無法解決問題。

我看到一個普遍的現象，就是外籍配偶來台灣後是沒有家庭地位的，而且她們來台灣的原因多是經濟因素考量，所以賺的錢會寄回家鄉可能是情有可原，甚至也有拋夫棄子的例子，我覺得外籍配偶來台灣所衍生的問題還滿嚴重，這可能不是學校方面所能解決的。（洪老師）

由此觀之，教師認為學校教育以主流文化為尊並無不妥，要提升新移民子女的學業成就，改善學習不利的情況，還是需要由學生本身所處的家庭、文化中著手努力，若僅是學校單方面的努力，還是難以有所成效，此與文化剝奪論所主張的觀點相同，認為學校能幫助這些學生的非常有限，要達到良好的學習效果是要改變學生本身的文化與環境，而非改變學校的文化，其論點相符。

綜合以上所述，從「教學目標」、「教學方法」、「對少數族群學生學業低成就之解釋」及「學校的立場」四個面向，分析教師的文化剝奪觀，研究發現以下四點：

一、教學目標：教師們不會去關注少數族群擁有的特殊文化，更不會以他們的文化來教學，以主流文化為尊，一視同仁的對待，這與文化剝奪論的教學目標所主張相同，要讓貧窮文化環境的學生，學習主流文化的觀點、價值觀，以彌補其文化認知與智能上的不足。

二、教學方法：多數教師認為要以專精、精熟的補救教學及課後輔導，來提升其學業成就，並不認為要考量其族群文化特性，來調整教學策略與方法。

三、對少數族群學生學業低成就之解釋：教師大多認為新移民子女之所以學習表

現不佳，與其原生家庭的社經地位低落與家長的教養能力不佳有相當大的關係，認為學生學習效果不佳歸因於其自身文化的問題，而非學校未能有效的教導。

四、學校的立場：教師認為學校教育能幫助這些學生的非常有限，要達到良好的學習效果，是要改變學生本身所處的文化及環境，而非改變學校的文化。

筆者認為，雖然教師有其異文化接觸經驗，但對增進其多元文化教育認知卻不大。從研究中可以發現，教師本身的多元文化教育認知明顯不足、概念模糊，欠缺對多元文化教育的理解，不夠關切，甚至採消極的態度，認為多元文化教育沒有急迫性與必需性。因此，教師站在文化剝奪觀點來思考新移民子女的學習與適應，帶有濃厚的同化意味，使得在文化發展的過程中，教育將無法在其中發揮應有的功能。

當教師以一視同仁的態度面對新移民子女，視為一般學生，以主流文化的課程進行教學，以主流文化的價值觀衡量新移民子女，則新移民子女的學業表現、思考模式，自然而然會向主流文化靠攏，忽略了其特殊的跨文化背景。

筆者身為第一線的教育人員，認為這樣的思維是有問題的，值得深思與反省。當教師未正視新移民子女特殊的跨文化背景，一昧的以臺灣的主流文化、教育觀來檢視新移民子女的學習與生活適應情形，忽視其所隱含的文化價值觀，忽略了關注群體中的差異性，來協助他們發展潛能，建立自信，反而使他們成為被文化剝奪的對象。一旦新移民子女在學習適應上產生了困難，教師普遍以「缺了就補」、「補了就好」的心態來看待，用大量的補救教學與課業輔導等措施，試圖來彌補其在文化認知上的不足，表面上似乎達到效果，但輔導政策過於粗糙、簡便，卻未考量其背後的脈絡性因素。

林彩岫（2007）認為站在多元文化教育觀點的角度，學習輔導措施採「一視同仁」的說法有一些盲點存在，因為，每個族群都因為種族、地理環境、階級、性別、歷史文化而有不同的樣貌，不一樣的人不能因為沒有問題，就一視同仁的

一式對待，這並非真正的平等；「一視同仁」的思維雖然關注到「人類生而平等」的共同性，但忽略了社會上長期以來對不同族群、性別、宗教上所造成的結構性不公（引自洪于婷，2007）。

筆者身爲一個多元文化教室裡的教師，意識到整個臺灣環境造就這樣的思維，多數教師採文化剝奪觀來思考新移民子女的學習與生活適應，但基於以上所述，筆者認爲教師要有所警惕，更應該時時檢討自身，反省自己在教學上可能有的盲點，並且要能看到學生的文化差異，認可學生的文化差異，不能故意忽略與忽視。

### 第三節 當教師遇見新移民家庭

家庭與學校是孩子學習的主要場所，所以家長與教師是孩子的主要照顧者與教導者，在孩子的成長期間，需要家長與教師共同的努力灌溉，才會萌芽茁壯，親師之間若能建立友善的關係、進行良性的溝通，釐清不同的觀點和看法，建立起良好的互動模式，將可以了解彼此對孩子學習的期待，相互支援與配合之下，孩子的學習適應必能達事半功倍之效，進而提升孩子生活的適應及學習效果。

教師在教導新移民子女的同時，會與新移民家庭有所接觸，要瞭解教師多元文化教育之認知，無法忽略教師對新移民家庭的印象，新移民家庭具有跨文化的特殊背景，母親爲來自異國的新移民，對教師而言，與新移民家長互動溝通是一大挑戰。

當教師以文化剝奪觀點去思考新移民子女的學習與適應，間接地，也會以此觀點去思考與新移民家庭之間的互動。文化剝奪論主張少數族群學生的學習成就失敗、不好教導等等的教育問題，是由於家庭教養功能不彰或是長期以來貧窮所導致的，認爲孩子從小就在一個缺乏文化刺激的環境裡長大，成長期間缺乏適當教養，以致在人格上未能建立符合社會文化要求的行爲規範，如在此環境中生長

的兒童多有學業與生活適應問題，理應無法適應學校的環境，獲得學習上的高成就。

基於以上所述，本研究欲探究教師的文化剝奪觀如何來影響或反映在與新移民家庭的互動上？主要從「教養功能不彰的家庭」與「有待協助的低社經家庭」兩方面來分析，分別詳述如下：

### 一、教養功能不彰的家庭

對孩子而言，家庭是其學習與成長最重要的環境，家庭及個人發展之間，存在著一種牢不可破的關係，兒童最先接觸和學習的對象是通常是父母，孩童時期之社會經驗，特別是父母的教養態度與互動關係，是子女日後學習與生活適應的重要影響因素，父母若能以適當的態度與方式來教養子女，對孩子的身心發展與人格培養，有著絕對的正面影響。

從文化剝奪觀點思考的教師大多認為，新移民家庭的教養功能不彰，親職功能失衡，長期下來，將影響了新移民子女的學習與適應的情形。

受訪教師認為，新移民子女的學習與適應不良的主要原因，與其父母的教養功能是否健全，親職功能是否發揮，有相當大的關係。一直以來，臺灣就是個父系社會，「男主外，女主內」的傳統社會觀念影響，所以母親往往是孩子的主要照顧者，當孩子進入校園就讀，親師互動的責任通常也就落在母親的身上。

本研究中，受訪教師班上的新移民家長都是女性，如果依國人的習慣與做法來看，由新移民母親來負責子女的教育問題，與教師進行互動溝通，自然也是理所當然，從訪談教師中可以發現，這樣的觀念普遍深植人心，大多數教師與新移民家庭互動的對象幾乎都是來自異國的母親，但新移民母親普遍不識國字，無法書寫表達意見，往往與教師在想法與認知上有所出入，可能會導致雞同鴨講的窘境，甚至造成不必要的誤解。在語言困難及文字障礙的困境下，新移民母親通常無法積極參與子女的教育活動，能提供給子女的教育協助與指導實在有限，影響了孩子的學習。

林老師認為，以傳統觀念而言，母親通常擔負著教養孩子的主要責任，來自異國的新移民母親也不例外，不管是本國籍家庭或新移民家庭，對於孩子的教育，父親的角色往往是缺席的。

這點還滿有趣的，幾乎都不會是家裡的男人，而是外籍媽媽跟老師互動比較多。我覺得大家還是比較台灣傳統的社會，認為生兒育女好像都是女人的責任，像我以前求學的那個年代，還有個名稱叫做「母姐會」哦！男人為什麼就可以置身於教育孩子之外？家中的爸爸在這方面通常都是缺席的。

（林老師）

周老師同樣認為，新移民家庭的父親大多對孩子教育不是很關心，往往是新移民母親較在意孩子的學習狀況，偏偏新移民母親在語言及文化上的隔閡，可能會造成教養孩子上的障礙。

通常來說還是母親會跟老師來溝通，我覺得新移民子女的父親似乎比較少話，對孩子的教育問題不是很關心，孩子有學習方面的問題，大部分還是母親會比較在意，可以母親有時又聽不太懂我表達的意思，這樣感覺會有落差。

（周老師）

黃老師表示，新移民母親因語言及文化上的差異，在想法與認知上會有所落差，當與老師互動溝通時，有時因解讀不同，難免會有誤會產生，對教育孩子顯得力不從心。

我的經驗是外籍媽媽跟我溝通居多，孩子的大小事，我覺得老公幾乎都不管，這樣比較不好，所謂的不好就是外籍媽媽雖然有心教小孩，但力不從心，在想法認知上跟我們比較不同，常會誤解我的意思。（黃老師）

何老師在其承辦的輔導室活動、辦理新移民家庭親職講座的經驗中認為，學校舉辦這方面的活動，通常還是新移民母親會來參加，而父親往往對孩子的教育置身事外，他認為父母雙方的親職功能如果健全，互相配合良好，才能讓孩子的學習與適應情形良好。

在我所承辦的輔導室活動，有那個新移民子女親職講座，那通常都是外籍媽媽帶孩子一起來參與活動，爸爸幾乎很少來，但我覺得親職講座嘛!都是要父母親一起配合，孩子才會表現好，可是通常都是外籍媽媽會來參加這方面的活動。（何老師）

不過，也有教師認為，常與教師互動的對象並非是新移民母親，而是本國籍家長。

陳老師表示，她所接觸的新移民家庭中，很多例子都是由本國籍家長出面與教師溝通子女的學習情形，其最主要的原因，乃是因為避免新移民母親在語言與文化上的隔閡與差異，所可能造成的誤解。此外，她進一步指出，新移民母親在家中地位普遍不高，甚至缺乏家人對其的尊重，被其他家庭成員認為無法教導子女，在管教子女方面插不上手，被剝奪了教養子女的權利，母親的親職功能無法發揮，她們的想法與意見也無法獲得其他家人的重視，無法代替家庭發聲，形成另一種父母親職功能失衡的原因。

我所接觸到的對象，大多還是爸爸，因為這些媽媽都不識字，看不懂聯絡簿，比較不敢來學校，對於老師說的，她們通常會說要問爸爸，或說有什麼事情，請老師打電話給爸爸，她們不懂，所以多依賴爸爸，對於孩子的學校學習方面，不敢做什麼決定，我感覺這些媽媽比較畏縮，甚至有點卑微，在家中的地位滿低的，家裡長輩對她們也不是很友善，有點看不起她們的感覺。（陳老師）

林老師思考新移民子女學習低成就的原因，她認為新移民子女之所以學習與適應不良，與家中父母是否具備完善的教養能力，有相當大的關係。

林老師特別指出，父親的角色有無健全、盡職，是另一個主要的原因。一直以來，台灣是一個父系血統的社會，父親的角色在一個家中的地位與功能，其重要性與影響力可想而知，然而父親未能善盡其職責，發揮該有的教養功能，只是讓一個來自異國的母親承擔家中經濟或教養子女的責任，父母的親職責任失衡不健全，整個家庭環境是殘缺不完整，孩子從小在這樣的環境下長大，無法受到妥善的教養，長久下來，對於孩子的學習與人際適應方面難免產生問題。

如果台灣籍老公能正常工作，負起家中的經濟，盡父親的責任，能架起家裡安全的網絡，那應該會沒有問題，可是現在許多新移民子女之所以成為問題，是因為這家庭本身就是個殘缺的網絡，爸爸是有缺陷的、不事生產、不盡義務，娶來外籍配偶，是來照顧家庭，只是為了傳宗接代、增加勞動力，那爸爸不具備支撐正常家庭的能力，媽媽又不懂，整個家庭會陷入一個困境，搖搖欲墜，其實外籍不是問題，而是在於家庭是否健全，父母親的責任是否盡到。（林老師）

陳老師表示當新移民子女在學習方面出了問題，大概都與父母的教養態度有相當大的關係。父母的教養能力有缺失，甚至失職，孩子在成長期間缺乏適當的教養，在這樣家庭長大的孩子，通常學習狀況會比較多，自然在學習與適應方面表現將不如他人。

有一個孩子，他的母親是大陸籍，但父母兩人本身對自己的人生不夠負責，影響到小孩，小孩子對生活、學習的態度很隨便、無所謂，因為父母親自顧不瑕，只想依賴家裡的幫忙，不想自力更生，怎還能管到小孩，有這種不負責任的父母，我覺得真是苦了小孩了！（陳老師）

周老師認為，他人之所以對新移民家庭持較負面的觀感，大多是本國籍父親失職，沒有盡到父親該盡的義務與責任，而使得整個家庭處於經濟與教養的困境，孩子的學習通常也較有狀況。

我認為如果新移民家庭中的爸爸很不爭氣，比如說不負責任啦、不工作、不去賺錢之類的不良行為，大家會對他們的家庭持比較負面的看法，而且在這樣家庭長大的小孩子，他的學習狀況也因此會比較有問題。（周老師）

黃老師表示，若本國籍父親的心態正確，不將跨國婚姻視為買賣婚姻，夫妻之間互相尊重，達成一個和諧平衡的父母親職功能，孩子在這樣健全、完整的家庭中成長，會有較好的學習模仿對象，有良好的身教，長時潛移默化之下，對於孩子日後的人格發展與學習適應也會有正面的影響。

嗯...有用錢娶外籍新娘的心態，娶回來後，爸爸不工作，媽媽要工作又要



顧小孩，獨撐家中的經濟，任勞任怨，說實在的，還滿可憐又辛苦的，他們來台灣，好像是增加一個勞動人口，普遍不受到尊重，這樣的家庭的孩子從小耳濡目染之下，他怎麼會有好的榜樣呢？（黃老師）

## 二、有待協助的低社經家庭

隨著社會變遷及家庭結構的改變，近年來隔代、單親、新移民家庭及近貧等弱勢家庭有逐年增加的趨勢，而這些弱勢家庭的社會經濟地位低落，享有的資源缺乏，長期處於這種資源相對弱勢的家庭中，兒童在成長過程中，將比一般階層的孩子要面對較多的成長、教育及貧窮風險，其社會參與機會亦相對較少。

從文化剝奪觀點思考的教師大多認為，新移民家庭的經濟環境不佳，家長終日為生活奔波，對子女的教養就算有心但卻無力，另一方面，家長的教育程度普遍不高，教養能力有限，故處於低社經地位的新移民家庭，其孩子在日後的學業成就表現通常也較有問題。

首先，教師表示，在與新移民家庭互動溝通的過程中，多數教師認為新移民家長也是非常關心孩子的。「望子成龍、望女成鳳」是每位家長對子女的期許，就算是低社經的新移民庭也不例外，都希望自己的女子未來能出人頭地，所以孩子的學習狀況是教師與新移民家長最常互動溝通的內容。

我與她們大多還是聊一些孩子的學習狀況、通知事項。（黃老師）

他們來關心的問題還是小孩子的學習狀況還有在校的飲食，這是他們普遍關心的問題。（洪老師）

我跟外籍媽媽在互動內容方面，大多是孩子學習情形及健康狀況。（陳老師）

通常我跟外籍媽媽互動的內容幾乎都是小朋友學習生活方面的問題，孩子有學習上的問題，我會找機會與他們聊一聊。（林老師）

我覺得這個跟一般本國籍的家長沒什麼不同，我通常跟她們互動的內容大部分還是孩子的學習。（周老師）

教師與新移民家長互動的內容，除了孩子的學習狀況與行為表現之外，尚有因特殊情形而產生的互動。林老師與周老師指出，大多數的新移民家庭都屬於弱勢家庭，在經濟方面不是很寬裕，平時生活勉勉強強過得去，可是一旦遭遇特殊的突發狀況、家庭變故，可能會讓新移民家庭身陷困境，此時教師通常會主動與新移民家長聯繫，了解情況，並幫忙代為申請補助，協助他們度過難關。

他們的家庭通常比較弱勢，經濟方面也不好，如果又發生較特殊的情況，可以申請一些補助，我就會與他們聯繫一下。

（林老師）

如果他們的家庭有突發狀況要申請補助，或者發學校的通知單，因為她們看不懂，所以直接解釋給她們聽。（周老師）

林老師進一步指出，新移民家庭的社經地位低落，經濟方面居於劣勢，為求生活溫飽，投入大量時間於家計中，間接造成其教育子女時間相對減少，教育子女之責任極少做到，對子女的學校課業也常不與聞問，不夠關切之下，造成其子女學校生活適應明顯落差。

我想他們在學習與生活適應不利的地方應該是說，是因為他們的社經地位出了問題，基本的三餐都有問題的時候，日子都快過不下去了，你要如何去好好教育孩子呢？（林老師）

陳老師認為，新移民家庭大多是屬於低社經地位，父母教育程度普遍不高，教養能力也相對欠缺、不足，教育子女就顯得力不從心，而且因文化落差大，通常新移民父母缺少社交互動，鮮少與他人交流親職教育觀念，連帶影響到子女學習適應及其他各種發展情形。

他們在家庭方面，我認為大部分都是社經地位較差的家庭，父母的教育程度不高、經濟狀況也不好，相對的，父母的教養能力也較不足，在教小孩子方面就比較沒有心力，孩子的學習成就不是那麼的好。（陳老師）

而洪老師則提出比較正面積極的看法。他認為這是不可避免的趨勢，政府應

該對新移民家庭要更重視，有所作為，可以用積極的政策與資源來介入，辦理相關的新移民的成長課程、聯誼會等等，鼓勵他們來學習，並走入人群，互相交流，進而增加自信與能力，提升新移民家庭在社會上的地位，不再是弱勢家庭，有了自信與能力，新移民家長在教育子女將得心應手，對孩子的學習更為關切，使得新移民子女在學習與適應方面將有較好的表現空間。

如果是現在的趨勢，不可避免的話，我認為國家應該要更注意這一塊，給他們更好的社會資源或者制定政策來宣導，辦一些新移民的聯誼會之類的，鼓勵他們走出來，對自己更有信心，讓他們在社會上的地位提升，不再是弱勢的形象，有信心的話，新移民家長在教小孩的時候，就不會覺得自己比較差，而能夠對孩子的教育更加注重、關切，這樣這些新移民子女在學習或生活適應方面問題會比較少。（洪老師）

教師長期接觸異文化的經驗，對於少數弱勢團體在社會上的處境，能有深刻的理解，也較能看到社會上對於這些團體的歧視與偏見。林老師提到她與新移民家長互動的經驗中，最為印象深刻的例子，這個經驗帶給她很多感觸。她認為一般人仍然會以歧視的眼光看待新移民家庭，他們在社會上的地位還是很弱勢，雖然老師主動關懷，學校也提供協助，但能為他們做的還是很有限，她認為這是整體大環境的問題，現在臺灣已經是個多元化的社會了，應該要由政府政策、教育措施來著手，由上到下，不管在政策的規畫或宣傳，都把新移民族群視為重點對象，提升他們的社會地位。

就是我之前有提到的小女孩，她媽媽後來手術開刀，就很需要金錢上的協助，我看到她那樣子，老公過世了，就覺得她一個人很辛苦，而且那時家中遭小偷，她有報案，可是她說警察對她很不友善，欺負她是外籍，警察應該是想要吃案，她就覺得很無助，可是她講得不是很清楚，她的眼神好像在告訴你求求你幫幫我的感覺，我常在心中思考怎麼幫她呢？我認為政府應該要多宣導，讓她們可以多尋求一些像社會局外籍配偶中心的協助，或者是政策方面的宣導，可以幫助一些外籍的媽媽，讓他們的地位可以提高。（林老師）

綜合以上所述，筆者認為教師大多持文化剝奪觀點來思考與新移民家庭的互動。在新移民家庭的「家庭教養功能不彰」與「貧窮且低社經地位」兩方面的敘述，研究發現以下兩點：

一、從文化剝奪觀出發的教師認為，新移民家庭的教養功能普遍不彰，親職功能失衡，而孩子最早的學習對象是父母，若孩子在成長期間，缺乏父母適當的教養，欠缺良好的學習模仿對象，將會影響其日後進入學校就讀的學習與生活適應情形。

二、持文化剝奪觀的教師認為，新移民家庭的社經背景地位低落，處於弱勢環境，家長雖然關心孩子的學業教育，但受限於經濟不佳，忙於生計所苦，因此對子女教育投入的時間有限，導致較少的教育產出，新移民子女的學業表現、生活適應與人際互動等方面，都可能產生問題，故有待政府或社福機構出面予以協助，以政策的積極介入，鼓勵新移民家庭走入人群，增加自信，提升其社經地位。

#### 第四節 主流文化教科書的授課經驗

教師是學生學習的重要他人，教師在實際的教學現場中，透過本身的態度及所使用的課程、教材、教學策略等等，影響學生人格與態度的養成，是實踐多元文化教育的關鍵角色。當教師以文化剝奪觀去思考新移民子女的學習與適應，亦會直接反應在教師本身多元文化的教學。

目前在國小階段，多元文化教育採取融入教學方式實施，並無具體規範的授課時數。即使有愈來愈多的教師，能「意識」其重要性，但仍有許多原因：授課時間不足、教材選擇或教學設計的耗時費力、並非正式課程…等，妨礙了推動的腳步或停滯不前。

多數受訪教師認為，教學時間不足為實施多元文化課程的最大困難之處。陳老師表示，因課程進度的壓力，教學時間有限，對於實施多元文化教育抱持消極

的態度，認為以現行課程而言，很難再挪出多餘時間來實施。

在課程進度方面，已經很趕了，課程時間少，如果要專門額外去排一節課來實施的話，可能沒有多餘時間來實施多元文化教育。（陳老師）

學校課程可以分為正式課程和潛在課程。黃老師認為，以現階段的國小課程而言，除了正式課程之外，尚且要配合教育政策來實施議題的教學，如品德教育、環境教育、法治教育…等相關議題的課程，所以實在無法再額外排一節課去實施多元文化教育。

我認為第一個可能是時間不夠的問題，現在除了要上正課以後，還要上法治教育、性別平等教育、品德教育、環境教育等相關議題，時間不夠，不太可能再去實施多元文化教育。（黃老師）

因為教學時間的不足，教師們對多元文化教育的實施抱持可有可無的態度，大多認為沒有實行多元文化教育的必要，教師不會特別去關注這個議題。

林老師與周老師認為，自己並不會特別去安排多元文化課程，也不會挪出一堂課來實施，除非教科書中有提及相關概念，才會在課堂上順帶一提，採機會教育。但周老師則覺得，雖然目前多元文化教育不是那麼被重視，但以新移民人口有越來越多的趨勢，日後可考慮正式來實施，認為教育政策與學校都要特別來重視。

我覺得並沒有什麼空白的課程或多餘的時間可以實施多元文化教育，基本上我們的課程的時間已經被填滿了，我也只能利用一些零碎的時間，順帶一提而已。（林老師）

我不會特別去設計多元文化教育課程，也不會挪個一堂課來上，常常興之所至，機會教育。不過，我覺得將來是可以考慮來正式實施的，因為現在新移民子女的人數實在越來越多了，我認為教育機關、學校單位都要特別來重視

這一塊才對。(周老師)

任教高年級的洪老師表示，高年級的主科課程難度提高，要花較多的時間在正課方面，教學時間相當有限，故無法特別挪出一節課來實施多元文化教育，他認為採隨性的機會教育，也能將多元文化的內涵帶入課程中，例如遇到節慶就順帶一提，認為自然而然的將多元文化概念融入在各個領域，並不需要特別去設計多元文化課程。

我覺得不要刻意去安排哪些課，可以很隨性的，從節慶、習俗活動或飲食方面，就是很自然的在課堂上，讓小朋友來了解，不太需要特別去設計多元文化教育的課程，有時候就是一種機會教育，碰到節日就順帶一提，我覺得這樣就夠了，因為我帶的是高年級，國語、數學等主科的課程比較重，快要上不完了，課程一直趕，很難有多餘的時間推行多元文化教育，只能將概念融在各領域，所以我覺得隨興的教育就夠了。(洪老師)

筆者認為，雖然國小正式課程的授課時間有限，教師大多認為教學時間不足，但在潛在課程方面，教師是可以教導學生培養人際相處能力及做事能力，適時引導學生、培養學生尊重不同的態度，在潛移默化下，多元文化教育所強調的平等對待、尊重差異的精神，也是能夠透過學校平日的活動中被落實的。

此外，欠缺適當的教材是另一個讓多元文化教育難以施行的因素。教師在面對多元文化教育時茫然無頭緒，不知道該用什麼教材與課程，要兼顧學生不同的學習需求，需要補充與文化、族群相關的資料，進行多元文化教學活動的準備工作過於繁雜，而且資料蒐集不易，都讓有心想實施多元文化教育的老師們為之怯步。

黃老師認為，教師對多元文化教育的認識有限，無法感受其必要性，只能被動配合教科書的內容，進行多元文化教育的教學，其過程中又恐因教師本身的概念不足，造成學生概念的模糊不清，反而容易令學生產生歧視與偏見。

老師的多元文化教育認知較不足，還是以教科書的內容為主，可能還要再去多受多元文化教育的相關訓練，這個可能要教育處再多規畫相關的研習、培訓，不然老師的相關知識還是普遍不足，那我們要怎麼去教學生認識多元文化教育呢？（黃老師）

陳老師認為以現階段而言，教師對多元文化教育尚屬模糊的概念，認知不足，教師對於多元文化課程設計的能力有限，茫然無頭緒，行政的支援配合與否，將有助於多元文化教育的推行。

我們老師對這方面瞭解得比較少，對這個接觸比較少，不知道該如何教，可能需要行政的支援，來統一規畫辦理多元文化相關的活動。（陳老師）

由此觀之，教師們考量目前的教育政策與課程的安排，認為教學時間不足，不得不以正課為優先考量，沒有多餘時間，亦或許不願多花時間來實施多元文化教學，因此多元文化教育的實施才會成為可有可無的非主流活動，不易受到教師們的重視；此外，教師的多元文化教育概念模糊，認知有限，缺乏設計多元文化課程的能力，或許心有餘而力不足，在沒有具體的多元文化教材的情況下，教師們也只能被動上教科書的內容，書中有提到相關的多元文化議題，就只是順帶一提，採機會教育，將多元文化概念融入於教學中。

因為上述的教學時間不足以及欠缺適當的教材等原因，影響了教師對於多元文化教育的態度，所以教師大多以教科書的知識來進行多元文化教學，也被視為理所當然亦或是不得不的作法。

筆者認為，教師是實施多元文化教育的關鍵者，若教師具備多元文化素養，即使欠缺適當的教材可運用，卻也可以從生活的大小事中，尋找相關的題材來進行多元文化教學，同樣可以達到多元文化教育的目的。反之，若教師忽視多元文化教育的重要性，縱使隨處可見豐富的多元文化教材，就算擺在眼前，但教師卻視若無睹，則多元文化教育也沒有被實踐的一天。

從教師的訪談中可以發現，這些受訪教師站在文化剝奪觀點來思考，其教學的目標是要讓學生學習主流文化的標準、價值觀，教師通常不會去考慮學生個別的文化差異，而特別設計多元文化課程，仍是從現有的教科書內容中，照本宣科的進行多元文化教學。

任教於中年級社會科的周老師表示，國小社會領域教科書中的族群文化議題尚屬於淺層表面的知識，教科書中只簡單的描述表面，只是短短幾行來帶過，卻沒有提及其他豐富的文化內涵，雖然如此，教師通常也只能依教科書中的內容來進行多元文化教學。

我現在上的社會課程就有提到多元文化方面的議題，可是我覺得都是一些比較淺層的課程，沒有那麼的深入，只是帶過一下，並沒有那麼重視。（周老師）

林老師與黃老師同樣認為，自己的多元文化教學經驗，仍是以教科書的內容為主，若牽涉到相關的多元文化議題，則是會順便融入教學中，並不會刻意的安排一節課，而是自然而然的實施，林老師進一步指出，對於多元文化教學，可能適合在人文學科等領域實施，例如：社會科、綜合科等，較容易將多元文化概念融入課程教學中。

因為我只有上主科，如果有上一些社會課、綜合課的話，應該可以針對這個部分再加強，所以我沒有特別去設計課程，大部分是從教科書裡的內容來教學，跟多元文化有相關的，就順便帶進教學裡，都是從自然而然的融入。（林老師）

老師的多元文化認知較不足，所以還是以教科書為主，如果在教科書中有提到相關的多元文化知識，我會順便大概提一下，不會特別利用一節課來實施。（黃老師）



教師會適時延伸教材內容，引導學生認識文化的差異性，引進的時機，以及帶入什麼內容，則以教科書所納入的主題來決定。洪老師認為，實施多元文化教育的目的在於讓學生體會不同文化間的差異，培養學生尊重、包容和欣賞不同文化的態度，他同樣會在課堂中利用教科書的內容來實施，並依不同的文化議題而做內容的延申。

有啊！我有實施多元文化教育，就是教導小朋友不同文化之間的差異，指導學生要互相尊重，通常我會利用在社會科或者是綜合活動的課程來實施，大部分還是以課本裡的內容來教學，針對不同的議題，像節慶、飲食、宗教等等，也會依課本裡的內容來做延申。（洪老師）

除了利用教科書文本來進行多元文化教學，教師也會以教科書廠商設計的多媒體教材或指引作為實施多元文化教育的教材，例如：電子教科書、教科書教學影片…等等，教師會在課程上播放相關教學影片，帶領學生認識不同文化間的差異性，教師認為經由教學影片的播放，學生會引發學習興趣，其效果最為直接且有效。

任教於社會領域的周老師表示，社會課程經常會提到關於族群、宗教、文化等方面的議題，但教師對於多元文化教材資料的蒐集能力有限，準備工作較為繁雜，為方便準備、節省時間，故教師們會時常運用教科書商送的多媒體教材來教學，而教科書廠商也因市場競爭激烈，在教學媒體與教學影片的製作上相當用心，替教師們省去不少準備教材的時間。

因為我教的是社會課，那社會課就是會談到很多族群，不同的族群有不同的文化、節慶、宗教、服裝、飲食…等，可是資料並不是那麼好蒐集，不過，現在的書商競爭激烈，都會替老師考慮，貼心準備一些教學影片、光碟、電子教科書，所以我在上到相關的議題時，播放影片來教學，我覺得是很好、有效果的方式。（周老師）

林老師同樣會利用教科書廠商設計的教學影片來實施多元文化教學，她表示

學校添購了許多視聽設備，自己班級有所謂的電子白板<sup>11</sup>，經由視聽設備的播放，搭配教科書光碟的使用，有畫面的刺激，能引發學生的學習興趣，若教師只一味口語教學，對於學生而言，概念可能過於抽象，不好理解，所以林老師認為，運用教科書商製作的教學影片來教學，可以得到有效的學習成果。

我會使用多媒體的東西，教室裡也有電子白板，搭配書商設計的教學影片，像我上英文時，會選一些我覺得還不錯的片子給小朋友看，有時會放一些國外的影片，我覺得那個刺激是很大的，因為我們老師一直用嘴巴講，過於抽象的東西，他們還是不懂，利用視聽設備的播放，我認為還滿好用的。（林老師）

由此觀之，教師大多以主流文化的教科書來實施多元文化教學，不管是教科書文本教材或是教學光碟的教學，其內容多反映主流文化意識型態，此與文化剝奪觀所主張，認為教學目標是要讓學生學習主流文化的價值觀的理論一致。

國小教科書是學童學習知識、認識世界也是傳遞主流文化的重要媒介，但教科書只是眾多的教學材料類別的其中一種，是教材的一部分而非全部，不過它卻是學校所指定的官方讀本，也是教師最重要的教學工具，教學主要參考的依據，顯見教科書在學校教育中的重要性。

關於學校教科書課程的規畫與設計上，通常是由學者專家來負責，這些編者幾乎很少是第一線的教學工作者，少有臨場的教學經驗，而第一線的基層教師常常只是被動的執行者，可以說教師只不過是負責執行已經制定好的教材與教法，執行傳遞主流文化的任務，至於來自不同文化背景與生活經驗的學生，則經常被簡化與忽略。

筆者認為，長久以來，教科書一直隱含主流文化的內容，傳遞主流意識型態，忽略了其他的文化的特質，充滿主流文化的價值判斷，並不純然是客觀事實的呈

---

<sup>11</sup> 有別於一般傳統黑板或白板教學，運用單槍投影機、電腦及感應定位裝置，藉由投影出來的畫面，進行書寫及教學過程，稱之為電子白板教學。此種教學方式是教師不需再抄寫題目及擦黑板，也跟投影布幕有所區別，大大提高教學效率。

現，可能會使文化之間對立，產生偏見與歧視。雖然近幾年來，教科書中的內容大多經過多元文化的洗禮，然而仍可見到主流意識下的痕跡，例如：一些民情、習俗或婚喪喜慶等禮俗，也常隱含著男尊女卑的傳統觀念，這種意識型態常成為課程中潛在影響學童在文化、性別、階級的價值觀，值得加以批判與思考。

因此筆者認為，教師若只是按圖施工、照本宣科地執行教科書知識的傳遞，那麼學生所接受的就不會是客觀的知識，而是經過選擇的知識，教師應如何突破強勢的文化與主流意識型態的限制，重新形塑自己的文化與觀點，避免將自我的文化偏見複製給學生，將是一大挑戰，而教師對於文化知識再製的知覺是否存在，亦是值得深思與反省。

綜合以上所述，在本節「主流文化教科書的授課經驗」之研究發現如下：

一、教師認為教學時間不足以及欠缺適當的教材，對於多元文化的教學採取可有可無的態度，不易受到教師們的重視；此外，教師的多元文化認知有限，概念模糊，缺乏設計多元文化課程的能力，在沒有具體的多元文化教材的情況下，教師們也只能被動的教授教科書的內容。

二、採文化剝奪觀點思考的教師，多以教科書中的內容來進行多元文化教學，書中提到相關的多元文化議題，採隨性的機會教育融入於課程中，但教科書內容大多傳遞以主流文化為主的知識，忽略其他文化的特質，其所隱含的意識型態可能會潛在影響學童文化、性別、階級的價值觀，值得加以批判與反省。

## 第五章 結論與建議

本研究從文化剝奪觀點再思考，針對國小教師為研究對象，探討教師的多元文化教育認知與新移民子女教導經驗。本章將根據前一章的研究結果歸納出研究結論，並據以提出研究建議，以供教師、學校、教育行政單位以及後續研究者之參考，其內容主要分成「結論」與「建議」兩部分來論述。

### 第一節 結論

筆者根據前述之研究結果，提出以下結論。

#### 一、教師的多元文化教育認知普遍不足

本研究認為，教師本身的多元文化教育認知普遍不足，欠缺對多元文化教育的理解，對於多元文化教育的實施採消極的態度，認為多元文化教育沒有急迫性與必需性，教師的多元文化教育認知停滯在淺層化的階段，表面上的理解，不夠深入瞭解其核心內涵，往往忽略了應隨時檢視自己對不同族群文化存有的觀點，跳脫既有的思考模式，因此教師站在文化剝奪觀點來思考新移民子女的學習與適應，帶有濃厚的同化意味。

#### 二、教師以「文化剝奪」觀點對待新移民子女的學習需求

教師缺乏敏銳的多元文化觀和批判力，被強勢的主流文化所箝制，容易陷入我族中心主義及主流文化的迷思，教師往往只存在自我的文化偏見，以本身文化的框架，用主流文化的標準，來看待新移民子女的學習與適應，忽略了孩子本身的文化獨特性，認為新移民子女之所以學習成就不高，乃是因為其所處的家庭環境所造成的「文化刺激不足」，因此教師在教學上實施補救教學，學習主流社會的價值觀，補足其文化所不足之處，增進新移民子女文化與生活上的知能。但教

師這樣的思維，忽略了新移民子女的不同，認為一視同仁的對待，不給他們貼上標籤，才是真正的公平無偏見，然而這樣錯誤的觀念將造成新移民子女喪失平等的學習機會，使得新移民子女的文化逐漸被邊緣化，成為被文化剝奪的對象，這是值得我們深思與反省的。

### 三、教學時間不足與欠缺適當教材為實施多元文化教育的阻礙

除了前述教師的多元文化教育認知不足外，缺乏額外的教學時間與沒有確切的教材同樣是實施多元文化教育的阻礙，因教學時間有限，教師通常無法再額外上一堂多元文化課程，而是以隨性的機會教育，將多元文化的概念融入於教學中；此外，教師對多元文化教育的認知有限，概念模糊，缺乏自行設計課程的能力，亦認為多元文化教學活動的準備工作過於繁雜，而且資料蒐集不易，影響了教師對多元文化教育推動的意願。

### 四、教師大多依據教科書傳遞的主流文化進行多元文化教學

本研究發現，教師雖察覺新移民子女所隱含的多元文化，但察覺有限，只要新移民子女的學業表現不差、學校生活適應良好、與他人互動沒有問題，通常教師不會特別關注到其跨文化的家庭背景，也不會去強調其新移民子女的特殊身分，或額外去進行多元文化課程；此外，教師認為教學時間不足以及欠缺適當的教材等原因，影響教師對多元文化教學的態度，故教師大多只依據教科書中的多元文化內容來教學，符合文化剝奪論所主張，教學目標是要讓學生來學習主流文化的價值觀。但教科書多傳遞以主流文化為主的知識，忽略了其他文化的特質，充滿主流文化的價值判斷，教師若只是照本宣科的進行教科書教學，難免不會將教科書中隱含的文化偏見傳遞給學生。

## 第二節 建議

筆者綜合前述的研究結論，分別就教師、學校、教育行政單位以及後續研究者，提出本研究之建議，以供相關人員及單位之參考。

### 一、對教師的建議

#### (一) 教師應重視學生個別差異，以達平等之教學

本研究發現，大多數的教師認為應忽略新移民子女的不同，一視同仁的對待，避免貼上標籤，才是真正達到公平無私的對待，然而這樣的觀念往往造成新移民子女喪失平等的學習機會。教師普遍對新移民子女的家庭文化不重視，忽略新移民家庭的跨文化背景，以臺灣主流文化價值來教導新移民子女，美其名是給新移民子女齊頭式的平等教育，但並未重視個別差異的教學活動，卻容易窄化學生的學習，侷限學生的學習發展，更可能加深學生對異文化的偏見。故建議教師應關注新移民子女的文化背景與個別差異，了解其真正的學習需求，達到真正平等的教學。

#### (二) 教師宜積極參與多元文化進修研習，提升文化敏銳度

根據本研究發現：大多數的教師雖然曾參與多元文化相關進修研習，但普遍欠缺敏銳度，不夠關切，以消極的心態來面對，認為實施多元文化教育沒有急迫性與必需性。故建議教師應積極參與多元文化相關研習或教學工作坊等，有助於增進教師自我反省及文化覺知的能力，提升教師多元文化素養，建立對多元文化教育正確的認知與態度，如此一來，可將這份學習所獲帶回教學現場，並引導學生學習尊重、包容與關懷不同的族群，達到多元文化教育之目的。

#### (三) 教師應主動尋求教學資源，建立多元文化課程設計的能力

本研究結果顯示，教師面對多元文化教育最大的困擾為課程與教學。究其原

因，除了因教師本身對多元文化認知不足外，尚有缺乏相關教材及支援，亦是教師在執行多元文化課程時的阻礙。因此，建議教師應主動尋求教學資料，並建立多元文化課程設計的能力，增進學生對不同族群的認識與了解。

## 二、對學校的建議

### （一）學校宜持續營造多元文化學習環境

環境教育雖然是沉默的教育，但學生長期在環境的浸潤之下，卻能逐漸潛移默化。故建議學校在環境的規畫上，可加入多元文化環境的設計，建構出學校多元文化的氛圍，從環境的佈置、活動的安排、圖書館藏書等軟硬體方面來著手，例如：校園佈告的佈置，可以中英文相互對照、圖書館可以提供大量多元文化藏書...等等，展現出學校情境對不同文化的包容，培養學生多元開闊的態度，對多元文化教育的落實將有所助益。

### （二）學校行政單位應建立良好的支持系統，幫助教師進行多元文化教學

行政是教師有力的後盾，教師在實施多元文化教育時，若缺少學校行政單位的強力支援，其施行效果必然大打折扣，學校主管若能由上到下，建構一個行政支持系統，讓教師有充足的資源進行多元文化相關教學活動，建立良好的機制，以幫助教師多元文化教學。故建議學校方面可於安排全校性活動時，融入多元文化教育的精神，辦理有關多元文化教育之親職講座，讓不同種族、社會階層的家庭，了解學校的教學與運作，積極提供學生、家長、教師所需的多元文化資源。

### （三）建立多元文化教師專業學習社群

當學校裡不同文化的學生越來越多，教師們同時也會遭遇更多文化的議題，而教師是否有足夠的專業能力來幫助學生？面對不同文化所產生的疑慮該如何釐清？故建議學校可以發展教師專業學習社群，大家持有共同的信念、願景或目標，致力於促進學生獲得更佳的學習成效，教師們可以採協同合作的方式，透過

成員之間的互相學習、彼此溝通、相互觀摩，共同進行探究和解決問題，如此一來，教師的專業知能將獲得成長，必然可以更加落實多元文化教育。

### 三、對教育行政單位的建議

#### (一) 師資培育機構宜多推廣多元文化教育課程

根據本研究發現：教師對於多元文化教育的認知不足，流於片面、零碎的知識，缺乏完整性，教師本身的文化知識不足，便難以跳脫自身的文化偏見，無法從更多元的角度去回應其文化議題。本研究的教師皆表示，在師資培育階段均未受到多元文化相關的訓練，對多元文化教育而言，師資的培育一直是最棘手，要急於解決的問題。故建議師資培育機構應多開設多元文化教育課程，師資培育課程應加入多元文化的元素，結合文化、兩性關係的議題，引導準教師們探索文化的多樣性，提升教師多元文化專業知能，以期未來在學校教室中，能發展出具多元文化觀的教育實踐者。

#### (二) 教育行政單位宜重視多元文化教育的在職進修研習

現職國小教師可以從縣府或教育單位主辦的研習中獲得教學新知，達到增能的效果，這是一個相當方便的管道，透過進修研習的過程中，教師不只可以強化教育知識，同時也可以與教育夥伴彼此交換教學心得，經驗交流，專業能力也能隨之成長。故建議教育行政單位宜多辦理多元文化教育相關研習，妥善規劃多元文化教育的在職訓練，強力宣導學校各級教師積極參與，訓練內容應廣納不同面向的文化議題，且顧及教師教學與課程的實用性，如此方能促成教師將多元文化知識轉化成具體的行動，將有助於多元文化的落實與推行。

### 四、對後續研究者的建議

本研究發現，教師仍是以教科書中的內容來進行多元文化教學，並不會特別去設計多元文化課程。故建議未來對多元文化教育議題感到興趣的研究者，可以



試著從教科書中隱含的多元文化內涵，以及教師對教科書中的多元文化理解來切入，或許可以得到更深入的研究發現。

# 參考文獻

## 一、中文部分

- 王文科，**教育概論**（臺北：五南，1995）。
- 王雅玄，「多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望」，**教育研究與發展期刊**，第3卷第4期（2007年），頁149-180。
- 王淑芳導讀，「文化回應教學：理論、研究與實踐」，劉美慧主編，**多元文化教育名著導讀**（臺北：學富，2009年）。
- 王嘉菁，**澎湖縣國小教師對新移民子女多元文化教育之認知與實踐**（臺南：國立臺南大學教育學系碩士論文，2010年）。
- 江雪齡，**多元文化教育**（臺北：師大書苑，1997年）。
- 吳康寧譯，Ivan Illich 著，**非學校化教育**（臺北：桂冠，1994年）。
- 吳芝儀、李奉儒譯，Patton, Michael Quinn 著，**質的評鑑與研究**（臺北：桂冠，1995年）。
- 吳明清，**教育研究：基本觀念與方法之分析**（臺北：五南，1997年）。
- 吳雅惠，**教師多元文化教學信念與其運作課程之個案研究**（花蓮：國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，2000年）。
- 吳毓瑩，「回訪春天-新移民女性的學校參與之直接與間接的影響」，**學生輔導**，第97期（2005年），頁28-37。
- 吳瓊洳，「多元文化教師的師資培育：以課程與教學為主」，**教育研究月刊**，第164期（2007年），頁59-70。
- 李瑛，「邁向「他者」與「賦權」新移民女性的學習與教學之探討」，**教育研究月刊**，第141期（2006年），頁25-35。
- 李明芳、吳遠志、周遠祁、涂志賢、黃子芳，**臺北縣國民中小學教師多元文化教養素養之研究—以新住民子女教育為例**（臺北：臺北縣政府教育局研究專案，2008年）。
- 巫博瀚、賴英娟、張盈霏，「從多元文化教育觀談「新台灣之子」之學習輔導策

- 略」，**研習資訊**，第 25 卷第 1 期（2008 年），頁 63-70。
- 林清江，「多元文化教育與教育改革」，**多元文化教育的理論與實際**（臺北：國立臺灣師範大學教育學系主編，1997 年），頁 24-31。
- 林彩岫，「師範生的社會文化知識之內涵及其培育」，台中教育大學所編，**新移民子女教育**（臺北：冠學，1998 年），頁 231-251。
- 林生傳，**教育研究法-全方位的統整與分析**（臺北：心理，2003）。
- 林天佑，「教育研究倫理準則」，**教育研究月刊**，第 132 期（2005 年），頁 70-86。
- 林怡君，「新移民家庭親師溝通的困境與策略」，台中教育大學所編，**新移民子女教育**（臺北：冠學，2007 年），頁 231-251。
- 邱明星，「認知發展理論在教學應用之探討」，**網路社會學通訊期刊**，第 56 期（2006 年）。
- 周遠祁，**教師的多元文化教育素養之調查研究—以台北縣新住民子女的國小導師為例**（基隆：國立臺灣海洋大學教育研究所碩士論文，2008 年）。
- 俞智敏、陳光達、王淑燕譯，Chris Jenks 著，**文化**（臺北：巨流，1998 年）。
- 洪于婷，**從多元文化教育觀點研究教師教導新移民子女之經驗**（嘉義：國立中正大學教育研究所碩士論文，2006 年）。
- 高強華，「教師信念研究及其在學校教育革新的意義」，**教育研究集刊**，第 34 期（1992 年），頁 85-113。
- 徐秀菊、黃秀雯，「大學通識教育藝術領域教師之教學信念研究—探討不同學經歷背景教師的教學信念差異」，**第五屆海峽兩岸美術教育交流會論文集**（上海：上海師範大學，2005 年），頁 408-409。
- 郭生玉，**心理與教育研究法**（臺北：精華書局，2001）。
- 莊明貞，**道德教學與評量----多元文化教育觀點**（臺北：師大書苑，1997 年）。
- 國立編譯館、李萃綺譯，James A. Banks 著，**多元文化教育概述**（臺北：心理，1998 年）。
- 國立編譯館主編，**教育大辭書（二）**（臺北：文景，2000 年）。

- 陳枝烈，**多元文化教育**（高雄：復文，1999年）。
- 陳美如，**多元文化課程的理念與實踐**（臺北：師大書苑，2000年）。
- 陳憶芬，「師資培育中的多元文化教育課程探究」，**中等教育**，第52卷第4期（2001年），頁84-97。
- 陳憶芬，**師資培育中的多元文化教育之研究**（臺北：秀威資訊科技，2003年）。
- 陳向明，**社會科學質的研究**（臺北：五南，2002年）。
- 陳建甫，「邁向多元族裔社會的教育願景與情節分析：外籍新娘與其下一代所面臨的同化迷失」，**教育研究月刊**，第110期（2003年），頁135-140。
- 陳盛賢，「由多元文化教育典範觀論原住民教育不利的文化因素研究」，**學生事務**，第42卷第4期（2003年），頁62-66。
- 陳司敏，「鄉土語言的深耕與地方文化傳承」，**國教之友**，第58卷第1期（2007年），頁49-53。
- 陳伶姿、陳世佳，「國小教師多元文化觀之探究：以台中市三位國小教師為例」，**學校行政雙月刊**，第49期（2007年），頁107-122。
- 陳麗如，「國民小學多元文化教育實踐之個案研究」，**明道通識論叢**，第5期（2008年），頁136-158。
- 張秀雄，「同化」，國立編譯館主編，**教育大辭書（三）**（臺北：文景，2000年），頁177-179。
- 張家蓉，**原住民地區國中教師對於多元文化教育之態度-從族群面向研究**（臺北：臺灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，2000年）。
- 張嘉真，**南桃園國小客家新移民子女教育之研究--多元文化教育與文化再製理論**（桃園：國立中央大學客家政治經濟與政策研究所碩士論文，2007年）。
- 黃政傑，**多元社會課程取向**（臺北：師大書苑，1995年）。
- 黃政傑、張嘉育，「多元文化教育的問題與展望」，**教育研究資訊**，第6卷第4期（1998年），頁69-81。
- 游美惠，「跨國婚姻與反歧視教育」，**教育研究月刊**，第147期（2006年），頁59-67。

- 楊傳蓮，「國小教師的多元文化教育素養指標初步建構之研究」，*花蓮師院學報*，第 11 期（2000 年），頁 143-170。
- 楊喻嬭，**國小教師多元文化教育素養及教學實踐之相關研究—以新移民子女之級任教師為例**（嘉義：國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，2011 年）。
- 趙雲鳳，**國小教師的多元文化素養與知覺東南亞外籍配偶子女學校生活適應之相關研究**（臺北：中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，2010 年）。
- 劉美慧，「建構文化回應教學模式：一個多族群班級的教學實驗」，*花蓮師院學報*，第 11 期（2000 年），頁 115-142。
- 劉美慧，「多元文化教學策略」，譚光鼎、劉美慧、游美惠(編著)，**多元文化教育**（臺北：國立空中大學，2001 年），頁 233-264。
- 劉靖國，「社會階層化與教育機會均等的社會學分析—以結構功能理論、衝突分析理論與批判理論為分析架構」，*學校行政雙月刊*，第 30 期（2004 年），頁 59-68。
- 蔡保田，**教育研究方法論**（臺北：師大書苑，1987 年）。
- 鄭瑞隆譯，「實地研究」，黃光雄主譯校閱，**質性教育研究：理論與方法**（嘉義：濤石文化，2001 年）。（原著：Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 3<sup>rd</sup> ed.）。
- 鄭淑芬，**教師的多元文化想像—以教師對新移民子女的教育經驗為例**（臺北：臺北市立教育大學教育學系碩士論文，2010 年）。
- 潘淑滿，**質性研究理論與應用**（臺北：心理，2003 年）。
- 謝文宏，**國民小學教師多元文化教育素養與新移民子女學習適應關係之研究**（彰化：國立彰化師範大學商業教育學系研究所碩士論文，2008 年）。
- 謝芝棋，**社會弱勢學童課後照顧教師的教學經驗--一個多元文化教育觀點的研究**（臺北：國立臺灣師範大學社會教育學系研究所碩士論文，2009 年）。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠，**多元文化教育**（臺北：空大，2001 年）。
- 內政部，「內政部統計通報 100 年 10 月底原住民人口概況」，

<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/week10047.doc>，點閱日期：2011 年 8 月 20 日。

教育部，「外籍配偶子女就讀國中小人數統計」，

[http://www.edu.tw/files/site\\_content/b0013/fomas.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/fomas.xls)，點閱日期：2011 年 8 月 20 日。

教育部，「教育部外籍與大陸配偶及其子女教育通報系統」，

<https://www.afesns.edu.tw/message.php>，點閱日期：2011 年 8 月 20 日。

教育部，「教育部一百年度推動教育優先區計畫」，

<http://163.23.113.72/sjses/classweb/menu/index.php?account=education>，點閱日期：2011 年 10 月 5 日。

維基百科，

<http://zh.wikipedia.org/zh-hant/%E8%8A%AC%E5%9C%92%E9%84%89>，點閱日期：2011 年 10 月 25 日。

臺灣博碩士論文知識加值系統，

<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=jLmNbS/login?o=dwebmge&cache=1317869921552>，點閱日期：2011 年 8 月 4 日。

臺灣期刊論文索引系統，<http://readopac1.ncl.edu.tw/nclJournal/index.jsp>，點閱日期：2011 年 9 月 20 日。

## 二、英文部分

Bennett, C. I., *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (Boston: Allyn & Unwin, 1990) .

Banks, J. A., "Multicultural Education: Characteristics and Goals," in J. A. Banks and C. A. M. Banks, eds., *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Boston: Allyn and Bacon, 1993) , p. 1-27.

Banks, J. A., "Transformative Knowledge, Curriculum Reform, and Action," in J. A.

- Banks ed., *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives* (New York: Teachers College Press, 1996) , p. 335-348.
- Cambronne, M. F., *Multicultural Perspectives: A Case Study of Staff Development in An Urban Elementary School* (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, 1993) .
- Chinn, P. C. and Gollnick, D. M., *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 4<sup>rd</sup> ed (New York: Macmillan, 1994) .
- Goodwin, A. L., *Teaching Images: Unlocking Persevere Student Teaching Belief and Connecting Beliefs to Teaching Behavior* (Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, 1987) .
- Gay, G., "Educational Equality for Students of Color," in J. A. Banks and C. A. M. Banks, *Multicultural Education: Issue and Perspectives* (Boston: Allyn and Bacon, 1996) , p. 195-228.
- Grant, C. A. and Sleeter, C. E., *After the School Bell Rings* (Washington: Falmer Press, 1996) .
- Irwin, L. H. A., *Attitude of Southern Alberta Elementary School Teacher Toward Multicultural Education* (Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University, 1988) .
- Jenks, C., Lee, J. O. and Kanpol, B., "Approaches to Multicultural Education in Preserves Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching," *The Urban Review*, Vol. 33, No. 2 (2001) , p. 87-105.
- Lampe, J. R., "Multiethnic Cultural Perceptions and Attitudes of Teacher Education Students," *Paper Presented at the Annual Meeting of the South West Educational (Research Association: San Antonio, 1994)* .
- Nieto, S., *Affirming diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*,

2<sup>rd</sup> ed ( New York: Longman, 1996 ) .

Overbay, V. E., *Implementation of the Multicultural Act 1992 by School Studies Teacher* ( Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, 1996 ) .

Redestam, K. E. and Newton, R. R., “Surviving Your Dissertation: A Comprehensive Guide to Content and Process,” *Investigation Involving Human Subject* ( New York: Author, 1992 ) .

Ryan, S., “The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs about Purposes of Physical Education,” *Education*, Vol. 12, No. 2 ( 2000 ) , p. 301-304.

Sleeter, C. E. and Grant, C. A., *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*, 2<sup>rd</sup> ed ( New York: Meoill, 1994 ) , p. 41-79.

Tuckman, B. W., *Conducting educational research*, 4<sup>rd</sup> ed ( Forth Worth, TX: Harcourt Brace and Company, 1994 ) .

Tiedt, P. L. and Tiedt, I. M., *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources*, 4<sup>rd</sup> ed ( Boston: Allyn and Bacon, 1995 ) .



# 附錄一：訪談大綱

## 一、教師的成長背景與求學經歷

- 1、問：教師的基本資料(職務、年齡、教學年資、任教年級及家庭狀況)。
- 2、問：教師的求學經驗為何？
- 3、問：是如何進入教師這個行業的？
- 4、問：教師與不同族群(原住民、新移民...)接觸的經驗為何？

## 二、教師的教學經驗

- 1、問：就您的教學經驗而言，您認為什麼型態的班級較難以經營？
- 3、問：您與不同族群學生的接觸經驗為何？
- 4、問：您覺得近幾年來，教育場域有什麼樣的改變？

## 三、任教學校與社區情境

- 1、問：您對於在現在這個學校教書的感覺為何？
- 2、問：您對於目前服務學校之社區情況感覺為何？

## 四、社會氛圍的覺知

- 1、問：您對近年來有越來越多新移民子女進入國小就讀的現況有何看法？
- 2、問：您覺得班上其他家長對於新移民家庭及其子女的看法為何？
- 3、問：您會與其他老師討論新移民子女教育的相關議題嗎？請說說看您們討論的內容。
- 4、問：您對於媒體在報導新移民家庭及其子女的新聞，有沒有什麼感觸或想法？與您自己的親身經歷有相同或不同之處嗎？

## 五、對新移民子女的教導經驗

- 1、問：在教學活動中，您會特別注意新移民子女嗎？
- 2、問：您對曾教過的新移民子女，印象最深刻的人或事為何？例如：學習、生活適應、同儕關係，家庭情況....等，請您詳細描述一下。
- 3、問：您認為班上新移民子女的學習優勢為何？
- 4、問：您認為新移民子女在學習上最需要的協助為何？
- 5、問：您認為什麼樣的教學形式適合新移民子女學習?請就您的經驗，盡可能描述之。
- 6、問：您認為目前學校使用的教材與課程，是否會造成新移民子女學習不利？並影響其學業表現？

## 六、與新移民家長的互動經驗

- 1、問：您都用哪些方式與新移民家長互動？通常互動內容為何？您在這個過程的感觸？
- 2、問：班上新移民家庭中主要與老師互動的對象為何？
- 3、問：您與新移民家長互動經驗中，印象最深刻的事為何？請詳細描述之。
- 4、問：您認為新移民家庭參與班級及學校事物的情況為何？例如：親職講座、家長會、班親會...等活動。

## 七、教師接觸多元文化教育的經驗

- 1、問：您認為多元文化教育是什麼?請詳述之。
- 2、問：您曾經受過多元文化教育的相關訓練或研習嗎?例如：師資培育階段、教師在職進修...等等，請詳細描述一下。
- 3、問：您是否曾經實施多元文化教育議題的相關課程？請詳述之。
- 4、問：您認為在實施多元文化教育課程有什麼困難?請詳述之。

## 附錄二：訪談同意書

親愛的老師，您好：

我是廖美珊，現正就讀南華大學亞太研究所二年級，本研究之目的主要是想了解教師多元文化教育認知情形以及對新移民子女教育的看法，您只要依據您與新移民子女及其家庭的教導互動經驗，說出您的想法或作法，就已符合本研究的需求。

本研究以「深度訪談」的方式來蒐集資料，希望能藉由您真實經驗的分享來給予協助。由於在研究過程中可能會涉及個人隱私，基於研究倫理以及對受訪者之尊重，為保護受訪者之權利，訪談內容中所涉及之人名、地名將會在論文的撰寫中以化名的方式來處理，並且本研究會嚴守下列事項：

- 一、本研究的訪談皆經由受訪者同意後始得錄音。
- 二、在訪談過程中，若有讓您感覺不舒服或是不便回答之處，可以要求研究者做調整，更可以拒絕回答，或要求停止錄音，終止本訪談同意書的效力，選擇退出本研究。
- 三、受訪者之訪談錄音內容，僅提供研究者親自轉譯為逐字稿，讓研究者分析資料並與指導教授討論之用，未經受訪者同意，不得擅自將資料做為其他之用途。

最後，再次誠摯的感謝您對本研究的貢獻，因為您的分享，使得本研究得以順利進行。

若您同意接受本研究之訪談，請簽名：\_\_\_\_\_

日期：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日

如您對於本研究還有其他意見或問題，歡迎您隨時提供指教，非常感謝您的參與！

敬祝 教安

研究者簽名：\_\_\_\_\_