

南 華 大 學

教育社會學研究所

碩士論文

國小教師眼中的外籍配偶子女及其學習

The Children of Foreign Spouses and their Learning
in the Primary School Teachers' Perspectives

研 究 生：楊媛媛

指導教授：周 平

中華民國 九十七 年 六 月 三十 日

南 華 大 學

教育社會學研究所

碩 士 學 位 論 文

國小教師眼中的外籍配偶子女及其學習

研究生：楊 媛 媛

經考試合格特此證明

口試委員：

林 淑 玲
周 平

指導教授：

周 平

系主任(所長)：

郭 川 雄

口試日期：中華民國 97 年 6 月 30 日

中文摘要

本研究目的在於從慣習、文化資本與多元文化教育的觀點探討國小教師眼中的外籍配偶子女及其學習。本研究採用質性研究法並使用訪談法收集資料，試圖耙梳出國小教師如何受慣習影響其在教育場域中的實踐，及如何透過教育系統傳遞中產階級的文化資本與再製其階級；輔以多元文化教育的觀點探討國小教師與外籍配偶及其子女的親師生關係，及外籍配偶子女的學校生活適應與學習。

從慣習、文化資本和多元文化教育觀分析國小教師對外籍配偶子女的教學經驗，研究發現如下：

1. 受訪教師對於外籍配偶及其家庭成員帶有負面的偏見與刻板印象。
2. 受訪教師在教學時多以主流文化的語言與價值觀在傳遞學校知識。
3. 受訪教師不具有文化再製及多元文化教育觀。
4. 以教師的訪談資料歸納出外籍配偶子女的文化資本、課業表現、同儕關係與衛生習慣等四個主題。

關鍵字：外籍配偶子女、國小教師、慣習、文化資本、多元文化教育

The Children of Foreign Spouses and their Learning in the Primary School Teachers' Perspectives

Yuan-yuan, Yang

(The Institute of Sociology of Education, Nan Hua University)

Abstract

The main purpose of this study is to examine the children of foreign spouses and their learning in the primary school teachers' perspectives, the related concepts are habitus, cultural capital and multiculturalism. Qualitative research method is adopted in this study and "Interviewing method" is used to collect data. This study is trying to investigate how primary school teachers' practice in the education field are influenced by their habitus; how the cultural capital of middle classes is transmitted through education system and reproduces in their teaching, coming with the discussion of the relationship between primary school teachers, foreign spouses and their children from the perspective of multiculturalism; the life adjustment and learning of foreign spouses' children in school.

After analyzing primary school teachers' teaching experiences from the perspectives of habitus, cultural capital, and multiculturalism, the author concludes as follows:

1. Most of the teachers in this study have the negative bias and stereotype against foreign spouses and their family members.
2. Most of the teachers in this study transmit school knowledge by using the mainstream culture's tongues and values while teaching.
3. Most of the teachers in this study don't have the notion of cultural reproduction and the vision of multiculturalism.
4. Four aspects of foreign spouses' children school life adjustment organized from teacher's viewpoints are their cultural capital, school achievement, peer relationship, and hygiene habits.

Keyword: the children of foreign spouses, primary school teachers, habitus, cultural capital, multiculturalism

目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景.....	1
第二節 研究動機.....	4
第三節 研究問題.....	8
第二章 理論與文獻探討	12
第一節 教師在教育場域中的重要性.....	12
第二節 文化資本與教育.....	23
第三節 多元文化與教育.....	39
第三章 研究方法	54
第一節 研究方法.....	54
第二節 研究設計與架構.....	57
第三節 研究場域與對象.....	59
第四節 訪談資料收集.....	66
第五節 訪談資料的整理與分析.....	68
第六節 研究範圍與限制.....	69
第四章 研究結果與分析	70
第一節 教師慣習在教育場域中的實踐.....	70
第二節 教師對外籍配偶子女在校觀察與結果分析.....	84
第三節 教師與多元文化教育.....	95
第五章 結論與建議	105
第一節 結論.....	105
第二節 建議.....	111
第三節 研究者的反思.....	114
參考書目.....	116
附錄.....	126

圖表目錄

表 1-1 東南亞女性嫁國人之妻取得國籍者統計表	2
表 1-2 臺閩地區近年嬰兒出生數按生母國籍分	4
表 1-3 就讀國中小之外籍配偶子女人數－按母親國籍分	5
圖 3-1 研究流程圖	58
圖 3-2 研究架構圖	59

第一章 緒論

本章分三節說明，第一節為研究背景之描述，第二節將闡述本研究之動機與目的，第三節具體說明本研究之問題。

第一節 研究背景

在世紀末全球化的波濤中，其中一個潮流是跨國婚姻的結合。台灣政府為緩解台商對外投資過度集中於大陸的趨勢，以及加強對東南亞國家的雙邊投資、貿易與實質關係，於1994年初提出南向政策。行政院於同年3月核定「加強對東南亞地區經貿工作綱領」，方案實施三年，實施對象包括泰國、馬來西亞、菲律賓、印尼、新加坡及越南等六國，乃第一階段南向政策。1997年5月政府核定「加強對東南亞及澳、紐地區經貿工作綱領」，本階段亦為期三年，乃第二階段南向政策，實施對象擴延至緬甸、寮國及澳、紐地區（廖耀宗，1999）¹。自此每年就有數以千計的東南亞女子因婚姻移民至台灣這塊土地上。這種現象的產生根據夏曉鵬（2000）的研究，是因為在資本主義發展的過程，核心、半邊陲與邊陲兩地被排擠至邊緣的男女勞動者，為求延續生存而形成的結合。

台灣新移民的起始淵源，係於1970年代末期至1980年代初期，部分退伍老兵面臨擇偶困境，少數在台灣東南亞華僑於是媒介印尼、菲律賓、泰國、馬來西亞的婦女，和台灣老兵組成跨國婚姻家庭，其中由以華裔貧困婦女占多數，最早來台的已超過二十年（夏曉鵬，1997）。近來，由於台灣經濟環境的改變，過去勞力密集的產業，亦因工資上漲，紛紛將其轉移至大陸市場，或引進低工資的外籍勞工，造成台灣許多社經地位處於劣勢的男性失去工作的機會（劉秀燕，2003：1）。而台灣女性因教育的普及，地位自主權也日益提高，許多女性將重心放在事

1 廖耀宗(1999)，《南向政策簡報》，行政院經建會。

<http://cio.econ.nthu.edu.tw/taiwan-history/3/teh3022.htm>，（2003/3/26）。

業或工作上面，因而延後結婚的年齡，甚至不婚（蕭昭娟，2000：20-24；陳庭芸，2002：2-3）。雖然社會天天在進步，科技也日新月異，但中國古老的「傳宗接代」的觀念並沒有因此而減弱或消逝，再加上「婚姻坡度」與「婚姻斜配」的影響，使得這群地位處於低下階層的台灣男性在婚配上處處碰壁，進而將希望放在來自於低度發展國家的婦女，因此助長了台灣男子與東南亞女子的結合。

根據內政部戶政司統計，截至2007年底累計我國外籍與大陸配偶人數約39.9萬人，其中外籍配偶（含歸化取得我國國籍者）13.7萬人，大陸與港澳地區配偶26.2萬人²。已歸化取得本國護照之東南亞各國配偶約六萬人，如表1-1（內政部戶政司，2008）³。

國人之外籍 配偶歸化	菲律賓	印尼	泰國	越南	柬埔寨	緬甸	馬來 西亞	合計
1994年	28	14	0	0	0	0	0	42
1995年	22	11	0	0	0	0	0	33
1996年	23	184	20	0	0	0	0	227
1997年	56	1,999	27	51	0	0	3	2,136
1998年	175	3,058	53	173	0	0	24	3,483
1999年	303	2,729	37	907	0	0	23	3,999
2000年	273	2,052	86	2,200	325	165	11	5,112
2001年	205	320	77	1,279	0	49	14	1,944
2002年	160	238	137	514	151	146	11	1,357
2003年	187	261	92	407	317	114	11	1,389
2004年	309	2,863	60	2,349	690	116	5	6,392
2005年	374	2,197	33	8,197	350	14	5	11,170
2006年	364	1,255	72	10,168	0	23	4	11,886
2007年	187	1,273	116	8,213	830	26	7	10,652
總計	2,666	18,454	810	34,458	2,663	653	118	59,822
百分比	4.5	30.8	1.3	57.6	4.5	1.1	0.2	100.0
資料來源：內政部戶政司 製表者：研究者								

2 資料來源為內政部內政統計通報九十七年第三週，<http://www.moi.gov.tw/stat/>，（2008/3/5）。

3 資料來源內政戶政司，sowf.moi.gov.tw/stat/year/y02-06.xls，國籍之歸化取得人數按原屬國籍分（2008/3/5）。

從表1-1的統計資料可以看出，來台的外籍配偶依次是菲律賓、印尼、越南、柬埔寨和緬甸，此現象與台灣在東南亞的經濟投資順序也是相符的，由此可知我國外籍配偶的移入是跟隨東南亞經濟政策的走向⁴。又，從表1-1的資料顯示，在台的外籍配偶以越南籍占最多數，約占所有外籍配偶的57%，原因是越南人漢化較深，風俗和生活習慣與中國人較接近，再加上越南女子吃苦耐勞，膚色又較其他東南亞國籍的女子接近中國人，頗受台灣郎的好評與青睞，所以婚嫁來台的人數一直持續不墜。

這些外籍配偶嫁來台灣最主要的任務是傳宗接代，根據周美珍（2001）在新竹縣所做的外籍新娘生育狀況探討，其結果顯示，有 39.2%的外籍新娘在結婚一年內生產；1-2 年內生產的占 46.2%，平均生育率約 2.7，比台灣女性的 1.3 高出了 2 倍，生育期約十年。在政府鼓勵台灣女性增加生育率的同時，高生育率的他們無疑為低生育率的台灣注入一股新生命。我們甚至可以大膽的說，未來的台灣老人很可能就要靠這一批「混血兒」扶養了。

然而，這些高生育率的外籍配偶在不熟悉台灣的生活狀況、語言、風俗習慣的情況下，就肩負著傳宗接代的使命，壓力之大由此可見。不同的國情、文化、習俗、語言隔閡，以及人生地不熟的疏離感，甚至沒有人際支持系統，再加上本地人對外籍配偶的負面標籤，也使得外籍配偶容易產生心理上的困擾或疾病，直接或間接的影響他們的下一代。戴君倚和鍾聿琳（2002）長期照護在台外籍配偶的過程中，也發現外籍配偶會因氣候、飲食、缺乏安全感、產檢次數不足、文化衝突、經濟需求、缺乏生活技能等因素而影響其週產期，尤其以前兩者的影響最大。如果可以克服這些人為的因素，提供多國語言或文字的諮詢管道，增強其生活技能，給予需要的關懷和協助，讓影響的因子降到最低，那這些跨國婚姻婦女所生的孩子，又怎麼會因先天不足而降低台灣人口的素質呢？

根據內政部戶政司資料顯示，從 2001 年起，外籍與大陸配偶家庭所生的子

4 台灣政府的南向政策雖以菲、印、越、馬等六國為第一階段的實施對象，事實上大多以印和菲兩國為主要投資與發展政經關係的對象，直到第二階段才以越南、柬埔寨和緬甸等國為主要投資發展經貿關係的對象。

女占臺灣地區嬰兒出生數比率已經超過 10%（表 1-2）⁵。以此推算，從 2008 年開始國小學童每 100 人當中至少就有 10 人是外籍與大陸配偶所生，十分之一的比例雖不算高，但人數卻足夠到引起大家的討論與重視。

年別	嬰兒出生數		生母國籍（地區）			
			本國籍		大陸、港澳地區或外國籍	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
2001 年	260,354	100	232,608	89.34	27,746	10.66
2002 年	247,530	100	216,697	87.54	30,833	12.46
2003 年	227,070	100	196,722	86.63	30,348	13.37
2004 年	216,419	100	187,753	86.75	28,666	13.25
2005 年	205,854	100	179,345	87.12	26,509	12.88
2006 年	204,459	100	180,556	88.31	23,903	11.69
2007 年	204,414	100	183,509	89.77	20,905	10.23

外籍配偶除了傳宗接代的工作之外，另一個主要的工作就是教養孩子。根據台灣現有外籍配偶的研究顯示：娶外籍配偶的男子多數屬中下階層，教育程度不高，社經地位處於劣勢，而外籍配偶在台灣的工作除了傳宗接代，也肩負起照顧家人及教養子女的工作（夏曉鵬，2000；蕭昭娟，2000；王宏仁，2001）。上述研究若屬實，研究者不禁要問：處於勞動階層的爸爸們每天忙於工作，無暇指導孩子功課，或因教育程度不高無能力指導孩子，那不懂中文的外籍媽媽們又要如何協助他們的孩子學習呢？而孩子在無人指導功課的情況下，是否會顯示出學習落差呢？本研究將訪談擔任過外籍配偶子女之國小教師，從其教學經驗的觀察了解外籍配偶子女在學校的學習及適應狀況為何，並藉此整理出外籍配偶子女的文化資本及學習的優勢與劣勢。

第二節 研究動機

有鑒於越來越多的大陸及東南亞女性因婚姻而移民至台灣，再加上他們的高

⁵ 表 1-2 資料來源教育部統計處http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956，（2008/3/5）。說明：.生母原屬大陸、港澳地區或外國籍已定居設戶籍者，列入本國籍統計。

生育率，政府漸漸的注意到其子女的就學人數。教育部於 91 學年度首次完成外籍配偶子女就讀國中小人數的調查，共計 15,628 人。而依據教育部 96 學年度的統計，外籍配偶子女數已倍增至 10 萬人，如（表 1-3）⁶。從母親的國籍來分類，亦可看出東南亞籍配偶來台的順序，1997-2000 年是印籍配偶來台的高峰期，其子女入小學的年度則是從九十二學年度開始，而表 1-3 亦顯示 92-95 學年度印尼籍配偶的子女數是東南亞籍配偶子女數之冠。但從 96 學年度開始越南籍配偶的子女數就超過印尼籍配偶子女數佔據第一，往回推論可知越南籍配偶是從 2000 年開始大量湧入台灣，與表 1-1 的統計資料恰恰相符。若以縣市分類來看外籍配偶子女數⁷，就讀國中小人數最多的是台北縣，共計 17,384 人，占外籍子女學生總數六分之一以上，其次是桃園 11,801 人。研究者推測就讀於北縣及桃縣的外籍配偶子女占多數的原因，是因為娶外籍配偶的台灣男子，大多屬於勞工階級，而這兩縣市又是工業區重鎮，有較多的工作機會，而在此就業的外籍配偶家庭相對的也會較多。

國家分佈	92 學年		93 學年		94 學年		95 學年		96 學年	
	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小
學生人數	3,413	26,627	5,504	40,907	6,924	53,277	9,369	70,797	12,642	90,958
合計	30,040		46,411		60,201		80,166		103,600	
中國	10,087		15,764		21,181		28,776		37,552	
印尼	7,839		11,525		14,143		18,107		21,825	
越南	3,567		7,141		10,940		16,584		25,299	
菲律賓	2,143		3,185		3,801		4,500		5,084	
泰國	1,859		2,447		2,858		3,257		3,590	
其他	4,545		6,349		7,278		1,477		10,250	

跨國婚姻子女成為教育人口裡的新族群，在教育政策上也反映了這一項事實。在九十二年度的全國教育發展會議當中，已將外籍配偶及其子女的教育問題納入「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義」的議題中討論，足見外籍配

6 表 1-3 資料來源教育部統計處http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview44.xls，(2008/3/5)。

7 資料來源教育部統計處 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869，(2008/3/5)。

偶子女人數多到政府已開始正視他們的存在。且於當年度教育部將外籍配偶子女人數超過該校總人數百分之二十以上的學校納入教育優先區，給予學校經費補助以利教師家庭訪問、補救教學及認輔制度的建立。

依據以上的統計資料顯示，受國民教育的外籍配偶子女逐年增加已是不爭之事實，而跨國婚姻所組成的家庭，有可能因彼此之間的文化、風俗習慣、飲食、語言等差異，而產生文化衝突甚至是失調。夫妻間的價值觀念與認知差別，亦會間接對家庭組織及子女身心發展、生活習慣、人際關係等造成影響。在眾多的相關研究當中，外籍配偶面臨教養子女最大困境乃是無法使用中文指導子女課業。在夏曉鵬（1997）的研究就指出外籍配偶的語言及文字障礙，使其無法運用原先具有的讀寫能力，教育自己的下一代。賴建達（2002）也提出外籍配偶的中文能力不佳，無法協助學童學習，致使在就學後的表現與其他學童有所差異。陳源湖（2003）的研究顯示大多數的外籍配偶的夫家，通常不願意讓其以母國語言進行教養子女的工作，而外籍配偶受限於語言文字限制，無法參與子女的教育，也不能提供子女相關的協助。

而任教於第一線的老師這幾年也傳達出新台灣之子的在校學業表現普遍低落，語言表達不清晰，與其照顧者－母親的溝通更困難，導致這些孩子的學習困境雪上加霜。台南縣和東國小校長王光宗（2003）也根據個人多年的現場教學經驗，在〈我是外籍新娘，我也是一個母親〉一文中將外籍配偶子女的就學困境做一條列式的陳述：1.外籍新娘因不識中文，或中文說的不好，無法指導孩子功課或正音，導致孩子學習停頓或緩慢。2.外籍新娘子女缺乏學前教育，入學後出現適應問題。3.外籍新娘缺乏正確的教育觀和管教孩子的方法。4.語言障礙造成，親師溝通困難。邱方晞（2003）和鍾重發（2003）針對外籍新娘的教養和其子女的學習，也提出了孩子可能因為媽媽是外籍配偶，而發生類似上列的問題。

但孩子真的是因為媽媽是外籍新娘，而造成他發展和學習遲緩嗎？因為上述這些現象也曾發生在文化不利地區的兒童和原住民身上。當然，研究者不否認母親對孩子會具有一定的影響，但如果說孩子發生學習遲緩、學業成就低落或偏差

行爲的主因，都是因爲他媽媽是外籍配偶，這種說法似乎太過偏頗，而對於這一點，研究者也持相當懷疑的態度。

原因是研究者曾在苗栗縣某偏遠國中任教三年，經觀察發現學校約有5%的學生母親是印尼配偶，而這些學生的父親的職業大部份是務農，母親則是印尼客裔華人，究其原因與夏曉鵬（1997）在「女性身體的貿易—臺灣／印尼新娘貿易的階級族群關係與性別分析」的研究是相符的，文中提到：大多數的印尼配偶爲來自印尼貧苦農、漁和礦村的客裔華人，而台灣新郎則是來自台灣鄉村的客家人。

這些學生的父親大部份務農，母親是印尼客裔華人，且會說客家語，但對子女的教養態度迥異；其中有一位外籍配偶是我成人班的學生，跟她相處兩年，發現她熱心積極參與子女在校的任何活動，對子女的教養態度也很關心，而她的兩名子女在校表現也都很不錯。另一位是我導師班學生的媽媽（她的兩名子女皆曾被我帶過各一年），她對於子女教養態度漠不關心，甚至不聞不問，從未參與學校的任何活動，但她的三個子女在校的表現，不論是功課或行爲表也都很不錯。還有一位是在研究者科任的班級，研究者教了他兩年，據了解他母親在他很小的時候便過世了，父親辛苦的獨自扶養他跟弟弟。這些印尼配偶的子女，不管他們的媽媽是否有關懷他們，六年後他們的表現都很亮眼，他們分別考上了國內知名的公私立大學⁸。研究者發現這些外籍配偶子女的父親扮演著很重要的角色，在母職功能不彰時，父親適時填補母親這個角色，在劉秀燕（2003）與謝慶皇（2004）的研究亦發現跨國婚姻中本國籍父親的子女教養角色，比一般家庭中的父親更爲重要，父親可以彌補母親教養孩子並指導課業的能力，使孩子不因母親中文能力的不足而影響其學習。這樣的結果引發了研究者很大的好奇心，驅使個人想要一探究竟，這也是研究者想研究這個領域最大的動機。

如果媽媽是孩子小時候所謂的重要他者，在沒有母親的陪伴之下，孩子的學業表現就就會出問題，行爲就可能出現偏差的話，那麼爲什麼我的這些學生可

8 台灣是一個重視文憑的社會，大學文憑通常是評定一個人學業成就上的重要指標，尤其是能考上國立大學或前幾名的私立大學，代表著個人未來的初職是比較有前景的，亦表示有機會向上流動。

以在沒有母親的教養與關愛之下，仍然完成一般人認為不可能的任務呢？或許他們很特別，所以他們沒有像第一線的教師或媒體所說的那些行為表現，但研究者相信一定有某些重要因素影響著他們，使他們能有機會向上流動。他們的家庭背景都不特殊，甚至是屬於低下階層出生，他們擁有哪些有利於他們的文化資本？在教育的實踐當中，他們又是如何用這些有利的資本？使他們在這個再製的機制裡，可以有機會翻轉他們的人生，這將是本研究所感興趣的，而本研究也將針對這一點做深入的探討。

第三節 研究問題

在前文已提過引起研究者想要探討這個議題的動機，是研究者在教學過程中曾接觸過外籍配偶及其子女，而他們的表現留給研究者很深刻的印象。雖然外籍配偶子女會因其社經地位背景、家庭文化資本及家長教養態度而影響其學習，但這種現象絕非外籍婚姻家庭所獨有，臺灣的一般家庭也可能遭遇同樣的問題，不過外籍配偶子女卻有可能因其母親的異文化背景而受到較為不利的影響。照理說在雙文化浸潤之下的兒童，會比受單一文化的兒童有較多的學習機會，因為多會一項語言就多一項能力，再加上異文化的背景可以使其較從容的與不同文化背景的人相處，及培養其解決不同文化議題的能力。但台灣社會獨尊中文，對於東南亞文化抱持的態度是排斥、不尊重也不認同。使外籍配偶子女原有的異文化利器變成導致其弱勢的主因之一。

尤其當外籍配偶子女進入除了家庭之外，最重要的學習場域－學校之後，教師的責任就更形重要了。教師是學生的重要他人，對學生的重要性無庸置疑。教師帶著其長久養成的慣習進入學校場域，個人慣習與學校文化對話之後形成個人行為模式，而這個行為模式是不易被察覺但卻又指導著個人的行為。教師常常自以為他對學生的態度是中立及客觀的，事實上每一個人對於事情都一定的立場與觀點，沒有人的想法是中立與客觀的，帶著立場與觀點看待事情沒有什麼不

好，重點是要能覺察自己的觀點和立場是否有偏頗。所以教師對於外籍配偶子女帶有偏見或刻板印象並不可怕，可怕的是教師自認其偏見與刻板印象是中立，並將其反射在對配偶子女的身上而不自知。所以本研究第一個要探究的問題，就是教師如何在教學場域中因為個人的慣習，間接或直接影響其教學及與外籍配偶子女的相處，並再製了外籍配偶子女的弱勢階級。

再者，外籍配偶子女目前是屬於少數族群學生，在學校所接受的各種知識又迥異於其背景文化的知識，這可能會造成學生在學校的適應及學習困難（陳美如，1998b：43）。每位來自不同族群、文化背景經驗的學生，一進入學校就要全部融入主流的文化價值，非主流的學生就必須面臨文化斷層的命運，而既有的文化，也被主流文化所湮滅，學生們無法在學校教育過程中體會「差異的美麗」及「多元的豐富」，無法瞭解異種文化、更無法學習包容其他文化，易以單一的視野、思考面臨複雜的世界（陳美如，1998c：173）。而教師在教學的過程中所使用的語言大多為中產階級的主流語言，與外籍配偶子女所使用勞工階級的非主流語言有一段差距，身為教師的是否有知覺到，外籍配偶子女可能因為文化的差異與語言資本的不足而影響其學習？而教師又是如何看待外籍配偶子女的文化資本與在校的生活適應與學習呢？這也將是本研究所要探討的問題之二。

又，教師在教育的過程中，不僅作為文化、知識的傳播者，還具有文化的自創性。在教育最前線的教師，不管政策多完善、教科書多完備，若是教師本身不具有多元文化的素養，還存有一些偏見和歧視的話，再好的措施都是枉然的。也就是說，只有具備多元文化教育態度的教師，在面對不同文化背景的學生時，會尊重每一位學生為獨立的、不同的個體，而較不會帶有偏見及刻板印象（陳美如，1998c：182）。再從另一面而言，在本土主流的文化影響下，大部分的教師對少數族群學生的文化特性、行為、價值及態度所知有限，他們對學生的期望往往受到「偏見」（prejudice）及「刻板印象」（stereotype）的影響。例如部分教師會因為學生是外籍配偶的子女，就先入為主的認為他是弱勢，並給予標籤化，而影響了師生關係。還有教師與外籍配偶的親師關係也會影響師生互動，例如研究

者在 G 國小和 S 國小的訪談過程中，發現每個老師對家長的看法都不盡相同，有的老師認為家長對孩子不夠信任，沒有給與孩子相應的自由；有的老師則認為家長對孩子過於放縱，導致孩子從小就會撒謊；有的老師認為教育孩子的重任需要落在母親身上；有的老師則認為母親對於孩子的教育責任完全不夠，甚至不符合一個當母親的角色。由此可知教師對於家長都有一定的期待，而這個期待會影響親師的互動，且直接或間接的投射在教師對孩子的態度上。教師對於跨國婚姻家庭的成員是否有偏見或刻板印象？教師的期望及先入為主的觀念是否會影響對學生的看法與態度？這是本研究要探討的第三個問題。

現今社會是一個多元文化的時代，不同的文化在其中相互交融、衝突，而教育領域也存在這種現象。在多元文化教育過程中，學校扮演了一個重要的角色，而教學成功的要件之一，就是教師要能瞭解不同文化背景的學生以及能敏感察覺出學校環境中的不同文化。也就是說，多元文化教育就是要提供所有學生同樣的學習機會。因此，教師對多元文化教育的態度是否正確，就成為多元文化教育成敗的重要關鍵了。在第一線施教的老師是否具有多元文化教育的觀點，及教師如何將多元文化教育的課程放入教學當中？以上也是本研研究所欲了解與解答的第四個問題。

目前有關外籍配偶子女的相關研究，研究對象大多是以外籍配偶子女為主，探討的內容大多是有關外籍配偶子女的學校生活適應、課業表現、同儕關係、自我認同等議題，輔以訪談教師與父母為收集資料的來源之一（林磯萍，2003；車達，2004；李怡慧，2004；謝慶煌，2004；陳金蓮，2005），以教師為研究對象的不多，這也是本研究將教師當做研究對象的主因，希望透過訪談國小教師，耙疏出以下問題的核心。

綜上所述，本研研究所欲探討的問題如下：

- 一、教師的文化資本與慣習如何影響其教學實踐？
- 二、教師如何看待外籍配偶子女的學校文化資本與適應？
- 三、教師認知的外籍配偶家庭如何影響其親師與師生的互動？

四、是否具有多元文化教育觀對於教師的教學影響為何？

第二章 理論與文獻探討

介紹完研究背景、動機和問題之後，本章將進行理論與文獻的探討，本研究依將以慣習、文化資本及多元文化教育等概念，討論教師之重要性、教師慣習與文化資本在教育場域中的實踐與教師的多元文化教育觀點。此外，亦將從教師的視角去了解外籍配偶子女的在校表現與文化資本為何。最後，因為外籍配偶子女跨文化的背景，勢必要將多元文化的教育觀點帶入討論，才能完整的了解教師、外籍配偶及其子女之間的親師生關係。

第一節 教師在教育場域中的重要性

一、教師的角色

教師是教育的產物，在教育場域中具有極為重要的作用。國小階段的兒童的重要他人除了父母，就是學校的老師。教師好比是園丁，提供知識灌溉學生，並給予完善的支持系統；但相對的，老師的教學哲學、教育信念與教學方式也深深的影響著學生的人格成長與學習。

國內學者歐陽教（1973：93）從分析哲學觀點來看，「教師」是一個哲學上所說的功能字（a functional word），就是說這個概念本身，在定義上是有功能性的，有所要盡的功能」（引自郭丁熒，1997：97）。而教師角色涉及的，就是指在所處社會系統的學習互動情境中，擔任教師這職務者，對被期待的行為（expected behavior）或一般性職責，在思考社會對該角色的期望及觀察同一角色的其他人之實際行為或特質之後，經由反省、統整、及選擇等心理活動歷程，對該角色所產生的主觀想法、行為與表現（郭丁熒，1997：95）。

郭丁熒在（1995：219）〈小學教師角色相關實證研究的回顧與分析〉一文當中提及小學教師角色的理想模式受到三個層面影響：社會層面（文化、種族、社會變遷）所塑造的社會期望（角色夥伴）、學校層面（學校層級、學校組織、地

區、校長領導)、個人特質(性別、服務年資、教育背景、婚姻狀況、社經地位、相關經驗、人格特質、自我概念、健康狀況)」(引自彭雅君, 2004: 8)。由此可知, 社會、學校和家庭背景乃是形塑個人成爲一個教師的關鍵因素, 而這些因素影響著教師在學校的教學行爲和與他人的互動。雖然教師角色隨著當前變動的局勢和潮流而產生轉變, 由傳統被動、較少自主性的角色, 轉爲民主主動、較多自主性的角色(董素芬, 2001: 139)。但從郭丁熒整理出影響國小教師角色的三個因素, 仍可發現, 看似自主的教師, 其實深受社會與學校文化的控制。誠如彭雅君(2004)所言: 教師身處在社會中, 不但有其既有的角色意義與使命, 還會會受到結構的控制, 而再生產文化、再制階級。陳美玉(1996: 55)也認爲教師在其專業實踐的認知過程中, 雖然可擁有某種程度的自主, 但絕不可能全然跳脫既定情境脈絡的影響。

Bourdieu (1990) 認爲, 所有制度化的教育系統, 其結構和功能的特殊性, 在於它必須經由制度的特有方式, 製造及再製其制度賴以生存和延續的條件; 因而必須確保學校教育工作的同質性與正統性, 也就是將學校所要傳遞的知識編制成冊, 並且使其學校管理標準化與系統化(Bourdieu & Passeron, 1990: 54-58; 邱天助, 1998: 208-211)。雖然 Bourdieu 指稱的是西方的教育系統, 但研究者認爲, 我們的教育系統也是透過這樣的模式建立起來的, 並賦予它們執行的權力; 透過學校場域的組織與運作將國家的所欲傳遞的東西傳遞下去。爲了使學校教育工作維持其正統性, 學校教育工作傾向例行化與儀式化, 而能夠合法操弄它的行動主體就是教師(58-60)。在制度上, 老師們的存在就是爲了執行這項工作, 因此在學校場域中, 他對於他的學生具有合法支配的權威與位置。Bourdieu (1990) 認爲, 爲了使教師能夠合法的在學校教育機構工作, 他們不但具有合法性的權威, 更具有類似於教會神職人員一樣的獨斷性。教育場域圍繞著教育而發展出的一系列的關係網絡, 教師和學生是最直接的兩個參與者, 教師無疑的占有絕對的領導地位, 影響著學生的發展, 在教育場域中起著指揮棒的作用。

所謂「十年樹木, 百年樹人」, 既然教師佔有這麼重要的地位, 對學生的人

格影響如此之深，身為教師就不能沒有自我反省及覺察的能力，不然很容易傷害學生而不自知。尤其是台灣的小學文化，很容易讓國小教師的行為變的例行化與儀式化，國小教師長久沉浸在這種文化氛圍裡，漸漸的就喪失了反省和批判的能力。以下這段引文可以很清楚的知道小學老師每天所要處理的事情有多繁瑣，為何小學學校文化如此容易使教師的生活變得例行化與儀式化：

小學老師大部份都是很忙碌的，尤其是級任老師，因為他/她要在學生在校有限時間內完成大大小小和班上學生有關的事務，包括教學、評量成績、行為督導、班級常規管理，訂正作業、學校交辦事項等林林總總的工作，這些工作大都和教師時時刻刻看的、說的、面對的、互動的這群小學生有關。為了能完成工作，教師在面對學生時一定有個方法／準則／信念，以便能在有限時間內來處理學生的一切事務，這個教師內化在心中的方法／準則／信念是教師怎麼看待學生的依據，也是教師如何去「分類」學生的依歸(李莉菁，2002：2)。

由此可知，教師除了要教授課程，還要指導學生適從組織的各種活動規範，並達成組織的共同目標(陳添球，1989：73)，透過課表、班級、年級等「團體規約」，而這種團體規範使得教師在其生活世界的行動變得儀式化和例行化(王瑞賢，1999：45；範信賢，1995：119；引自彭雅君，2004：12)。也因為這樣例行化與儀式化的學校文化導致小學校師習慣將學生分類，以方便班務的處理與課程的進行。然而，教師在分類學生的同時，已不自覺將自己的主觀意識及過往經驗帶入分類的架構，而新的案例也會影響或改變教師的原本的分類架構，在這樣長期互相建構的過程，漸漸形成教師的行為模式，有意識也是無意識的指導著教師日常的行為。例如：學生來不同階級及文化的原生家庭，有著不同的個性和行為表現，在小學過團體生活時，老師為了教學活動順利進行及班級秩序及常規的管理，會注意學生的行為表現是否合乎老師心目中的規範和標準，如果學生表現出來的行為違反教師規定和告誡者，或是屢勸不聽，造成老師處理班務或教學活動的困擾，甚至於厭惡，就會招致教師的責罵或處罰，甚至標籤化其為壞學生，進而對此類型的學生產生刻板印象與偏見，影響此類學生的在校學習。

綜上所述，可以了解到教師在教育體制中的重要性，而與外籍配偶子女接觸最多的除了他們的父母就是學校的教師。若要了解教師是如何看待外籍配偶子女，訪談教師是最直接的方式。透過訪談教師亦可以了解教師在遭遇外籍配偶子女時，是否會因外籍母親不同的文化背景與身分或勞工階級的家庭地位，而影響其對外籍配偶子女的看法或分類。

二、教師的慣習與實踐

慣習(habitus)在 Bourdieu 的理論架構中佔有一個相當重要的概念。事實上，文化資本這一概念也與之有相當大的關係：透過慣習的轉化，文化資本得以在任一場域中發揮其作用、傳遞其影響力及再製其繼承性（許宏儒，2004）。慣習(habitus) 這個詞源自於拉丁文，其原意指的是生存的方式，後來的人將之延伸為「體格」、「氣質」、「性格」、「性情」、「秉性」，表示一個人所表現出來的個別特徵；又因為這一個字與習慣有相同的字根，所以也表示著經由外在的影響以及行動者內在的轉化建構，如教育機制，來使個體有著一個持久的行為傾向（高宣揚 2002：191）。但是慣習不是習慣，它不是不變的。「習慣被自發地看做是重複的、機械的和自動的；它與其是生產的，不如是複製的」(Bourdieu, 1984a：134)。習慣所指涉的就是某種不變的重複機械性思考與行動；但慣習所指涉的卻是一種可變動的再製性思考與行動（許宏儒，2004：43）。

要了解慣習是什麼，就必須先了解傾向(disposition)。簡單地說，傾向是指依一個人的位置而產生的不同經驗，這些經驗會影響個人有不同的愛好或傾向（Bourdieu, 1990）。傾向會受到早期教育、教化或是團體要求的增強，內化成個人的一部份。其表現出來的即是所謂的個人自主性思考、語言能力與態度舉止（Bourdieu, 1990）。根據 Bourdieu 對慣習的解釋，慣習是一種性情傾向或稟性系統，可表現在外在的一切品味，也表現於內在的行為模式；是生成策略的原則，結合過去經驗，根據情境狀態而指引行動；是由特定的環境結構所形塑，是一種以建構的結構和正在建構的結構；同時具有被動與主動、內在化與外在化的特

性。而且，慣習並不是決定性的結構，而是仲介的，它是個人過渡到社會生活的中間環節，將個人置於鑄模中，提供個人進行社會活動的行動模式。它具有雙重的歷史性。超越個人而持久存在，可以累積於一代代的人們，但又可以隨時針對環境的改變而有所變化，具有長久性與創新性、以及同化與調適的雙重歷史性(高宣揚，2002)。

傾向和慣習有何關係？慣習是產生於個人所生存的階級和情境，以及和個人傾向所共同作用產生的行為模式。來自於個人階級的舊有經驗會影響到其對新事件的認知、了解和行動。舊的經驗也會抗拒新的經驗，從中挑取其相吻合者。慣習會不斷地在建構自己、也不斷地在被建構當中，形成個人不自知的第二天性，讓許多不自覺的行為變得理所當然(Bourdieu, 1990; 1977; 夏靜慧, 2001: 10-11)。換言之，慣習就是一種性情傾向的系統，它可以分類架構並形塑歷史，還具有「既成結構」及「開展結構」之特質，它是持久的，但也可被改變、調適與修正，是不全然有意識的，並且個人慣習與階級慣習是息息相關的(陳珊華, 2004: 16-19)。

更簡潔地說，慣習是一個傾向再製客觀條件邏輯，但它亦能轉化自身的制約性產物在某種程度上來說，慣習是可變的。慣習兼顧著主動與被動的層面，因為慣習轉化了歷史真實情境以及社會結構二者成爲了自然而然的的存在。慣習最重要的作用不僅只是將歷史與結構揉合，更重要的是在揉合的過程中，它使得歷史與結構深深植入個體的無意識中。也就是說，個體的實踐背後，隱藏著個體「自然而然」生產了歷史脈絡與社會結構，以及這兩者之間的交互揉合的狀態(許宏儒, 2004)。

因此教師的慣習可以說是，教師這個行動者，在學校場域的特定環境與條件下，經過一連串的實踐活動所累積而成，表現於外，爲一切的品味或固定的行為方式或生存方式；表現於內則是內化學校結構的性情傾向系統。另外，Bourdieu曾經指出的，慣習是透過「實踐」這個仲介因素而形成的；對Bourdieu來說，行動不是完全理性與意識的活動，但又不是純粹無意識與非理性的活動。再者，他

認為慣習是透過實踐被建構出來，同時它又導引著實踐活動的方向，所以慣習既是實踐的產物，又是實踐的原則，因之可說，慣習透過實踐來形成，也透過實踐來運作。例如教師從小在家庭教育當中習得的文化資本和在學校的學習經驗，及之後師資的養成訓練對於以後從事教職會有一定的影響。如果教師所接受的是主流文化的訓練，其表現出來的品味與行為模式就會是合於主流文化的要求，相對的當教師在教學場域實踐其慣習時，亦會將主流的文化資本傳遞給學生，並認為學生應該都很熟悉這種主流文化，要習得這種文化資本是容易且理所當然的，但教師並沒有意識到其實他所傳遞的文化資本是長久累積下來代表主流的東西，並非所孩子都很熟悉這種操作且輕易的習得。

是故，以 Bourdieu 的觀點來看，教師的實踐，就是教師在學校場域中一切日常的行事（包含了例行性的工作事務與教學活動）；教師透過長時期的實踐過程，造成一種習慣使然，無須經過思考就有的行為模式，這些行為模式對教師而言，是可能會形成教師的慣習；然而，教師慣習又透過這些行為模式運作，會指引著教師在場域中的行動與認知。於是研究者認為，教師慣常行事，是教師透過與學校場域中的各種客觀關係不斷地互動下，根據先前經驗與環境現況，逐漸累積所產生的一種不需特意思考，和自發的行為模式，是一種集體式的行動與認知，並且是適合於學校場域的。由以下這段引言更可清楚的理解何為慣習：

慣習是將個體無意識層面的傾向作用在現實狀態中。所以慣習被認為是一種行為的傾向。它使得個體在做出實踐時，不自覺地會生產出某種行動，而這個行動是包含了歷史脈絡與社會結構的因子在其中。它在真正的、當下的狀態中，忘記了歷史脈絡與社會結構，卻又能做出內含有歷史脈絡與社會結構因子的行動。即便是在有意識的認知自我監控的狀態中，也就是相當有意識的衡量局勢、做出行動以及知道自己如何做、為何做的後設認知運作中，慣習還是會使得個體無意識的將其所經驗的、和其所處在的歷史軌跡和社會結構，以他自己以為是經過相當程度「理性」的行動抉擇中生產出來。更進一步地說，慣習使得個體傾向再製出某些行為，並將其視為理所當然（許宏儒，2004b：46-47）。

以這個理論來討論國小教師在教育場域中的實踐是再適合不過了，因為國

小教師常常認為自己所教授的課程是中立，不帶有偏見的。也自認對於學生的態度是公平不偏私的。事實上，教師是帶有主觀意識在面對學生的，且基於長久累積的慣習與學校文化的互動，使教師不自覺得在對學生做分類篩選及排除的動作。部分教師對於跨國婚姻並不是很了解，且易受媒體錯誤報導的影響，對於外籍配偶產生負面的刻板印象，認為外籍配偶來台灣都是為了錢，而外籍配偶家庭所生的子女一定是先天不足後天失調的學習弱勢者。當此意向建構在教師的心中時，即會反映在其行為上，影響教師對待外籍配偶及其子女的態度。由 Bourdieu 的這個理論觀點亦以看出國小教師是否依然使用主流語言與文化將學校知識傳遞給外籍配偶子女，而在這個傳遞的過程，教師是否有意識到來自不同文化背景的新台灣之子可能因其家庭文化資本的差異，而使其在學校的學習上產生落差。又，身為國家機器執行者的教師是否會在教育的場域中再製了新台灣之子的勞工階級與文化。以下這段文字可以說明為什麼 Bourdieu 的理論適合用來討論教師慣習在教育場域中的實踐對於外籍配偶子女的學習又著莫大的影響：

Bourdieu對教育場域的批判性分析有助於我們顛覆有關「學校是一種解放的力量」、後天「成就」勝過先天「繼承」、努力重於出身背景、功業和才能重於遺傳和私人關係等迷思。對於身處教育場域中從事知識和廣義的文化生產的教育從業人員，這樣的批判分析有如兩面刃（對客觀外在世界和自我主觀位置的同時否定）是無情和痛苦的。對 Bourdieu而言某些學童在學習上所表現出的遊刃有餘的超齡成就，其實不是「自然」而是「文化」涵養的結果。若將社會階級分成上、中、下三層，家庭親子互動模式（如建議、教導或鼓勵等）和文化資本獲取模式（如是否去博物館等），這些差別不但影響了學童的學業成就和一般能力，其所形塑出來的分類範疇更成為教師的無意識中根深蒂固的一種評鑑和揀選學生的判斷基模。正因為它是一種無意識的分類基模，教師在教學實踐中視之為理所當然並相信自己對學生能力的判斷是客觀中立的，他們並不認為自己的觀點是有偏見的（周平，2003：9）。

在文化資本的傳遞過程中，學生的階級位置已經根據其社經地位而決定了。只是在實施教育的過程中，教師面對的學生有不同的背景對其會有不同的實施方式與對待。所以如果教師在教學時沒有察覺到自己正因個人慣習在給予學生

分類，並將外籍配偶子女在校表現不佳的原因歸咎於他們自身不夠努力或家庭因素所致，那外籍配偶子女將不容易在看似公平的教育機制中翻轉他們的人生。反之，教師若能覺察到自己在教學場域的實踐深受慣習的影響，時時警惕自己不要成為國家機器的幫兇，應視不同家庭背景的學生為一種教育資源，盡量去發掘和培養其潛力，如此才是教育的根本之道。而本研究將以教師的教學經驗來了解外籍配偶子女的在校適應與表現，及教師的慣習如何在教育場域影響著外籍配偶子女。

三、教育場域中的語言與文化及階級再製

語言是人類經驗獲取與傳遞的主要工具，所以語言在人類溝通的過程中占有極其重要的地位。語言，它是意識的承載者以及思想的符號表現，語言的教育將可影響一個人日後的表達能力、思維方式、資訊的獲得、及在社會中扮演的各種角色（江文瑜，1993）。語言不但建構了社會存在所必須的意義網絡，而且，也建構和疏通了社會運作所必須的權力關係網絡（高宣揚，2002：276-277）。Bourdieu 和 Passeron（1970）也提出：語言並不只是一種溝通工具，它還包括了豐富不等的字彙與複雜有異的分類系統。

人類社會文化傳承的機制，由家庭轉變成為現今的學校體制，而教育的傳遞靠的則是文字與語言，教學活動多藉由語言互動而達成，師生語言互動是教學的核心，口語是教師教學及學生向老師展示所學最重要的工具，且教師口語的功能與形式會影響教學成效及學生學習方向。語言因為權力的分配處置，造成優越、強勢、文明的語言與低下、弱勢、粗俗的語言之別，而教育機構在其中扮演了非常重要的意識型態灌輸機制（詹念峰，2002）。Bourdieu 與 Passeron（1990）指出學校透過主流語言、主流教學型式及課程，來反應與再製主流社會的文化，傳遞潛在的意識型態給下一代。

Bernstein（1977）在探討家庭語言與階級關係時，亦提出不同階的家庭其所使用的語言類別也大不相同。例如中產階級家庭所使用的是屬於強分類強架構的

精緻型符碼 (elaborated language code)，代表的是主流文化的語言；而勞工階級的家庭所使用的是弱分類與弱架構的限制型符碼 (restricted language code)，屬於非主流文化的語言。Bernstein 認為學校教育起源於中產階級創設的機構，因此學校教育所使用的語言是精緻型符碼的主流語言，而來自中產階級家庭的孩童習於強分類、強架構的學習脈絡，且會操弄不同學習脈絡，所以中產階級孩童在學校教育中較容易獲致成功；相對而言，工人階級孩童則易導致失敗 (王玉蘭，2003)。Bourdieu 也指出，學校是除家庭以外最重要的生產文化資本的場所，而學校通常將支配集團的文化慣習視為一種必然，並假設任何孩子都能接觸到這些慣習，所以便將這些支配性慣習轉換成一種易於接受的文化資本形式，即學校文化。換言之，作為文化資本的學校文化，實際上是一種體現主流意識形態和價值取向的精英文化。在此，任何非主流文化，如外國文化、少數族裔文化，尤其是被統治階級文化，均被視為異類而遭到排斥。學校文化(精英文化)對處於有利地位的上層階級子弟、都市學生或男性而言，可能是輕而易舉就能掌握的東西。但它對下層階級子弟、來自農村或偏遠地區的學生以及女性而言，學校可能是其接觸精英文化(文化資本)唯一和僅有的途徑，需要花更多的時間去掌握及學習。綜上所述，來自於勞工階級家庭，屬於跨文化少數族群的外籍配偶子女，在學校的學習若是失利並不是因為其低社經的家庭背景，而是因為他們所使用的非主流的限制型符碼語言很難幫助其在短時間之內把主流文化的精緻型符碼轉換成功，並使其在學校文化資本的學習上獲利。

教育作為一種社會化的機制，它提供了一套學習文本，傳承、轉化，促成了文化的更張，讓社會階級得以流動。但學校只要求如何使勞工階級的孩子，達到中產階級的學業要求標準，老師們以聰明或愚笨等教育認同 (educational identity) 來標記解釋孩子的種種學習行為。這樣的意識形態全然無視階級形塑過程複雜且交織辯證的社會文化因素 (Apple, 1979; 引自詹念峰, 2002)。對工人階級兒童而言，由家庭到學校環境，是一種語言律則的改變，他們必須改變原有的溝通方式，以適應新的環境。這種改變往往令其難以適應，產生對學校課程的

排斥，或形成自卑感，這是勞動階級兒童有較多教育失敗的主因(黃嘉雄，1989)。

Bonnewitz (1997) 認為學校系統有強制並合法化宰制階級文化的任意性(孫智綺譯，2002)。學校不但不是價值中立的場所，還往往成了統治階級轉換其政、經優勢到文化優勢的轉繼站，教育內容所包含的階級價值觀成功地執行社會階級再製的工程；學校將社會的主流價值融入課程，造成學校知識的生產、傳遞與評鑑，充分反映了社會階層的權力結構和社會控制(姜添輝，1997；陳美如，2001)。所以學校教育傳遞的是特定利益團體的意識形態，各種意識形態相互角力，而在國民教育階段，更是傳遞著許多具有國家機器的意識形態(詹念峰，2002：5)。

在此階級、符碼、控制的錯綜關係中，教育系統扮演著重要的機制。學校教育和社會結構間的關係是結構維持與再製的歷程，此種過程隱含了階級、性別、族群等因素於其中，並透過語言展現出來。社會的進化與分工，常讓人忘記了其中可能潛隱的權力結構。也就是說，學校是優勢階級再製其意識型態的場域，而以往我們所堅信的一種教育信念：教育是中立的、無私事業的想法，則受到了相當的質疑。因為學校教育勢必牽涉到價值信念方面的議題，於是價值判斷就會有選擇的問題出現，權力就隱身其中。掌握國家機器者，透過教育，支配語言政策；有權力的人要弱勢的人學習他們的語言，放棄自己的語言，說他們的話。語言成爲一種階級再製的工具，國家機器透過語言形塑了其所需要的國民(詹念峰，2002)。以下這段引言更可以清楚說明，大家爲何會無法查覺隱藏在教育中不平等的權力關係，並認為教育是中立且公平的的原因：

為何人們對這種不平等的客觀處境習焉不察或視為理所當然呢？產生的真正原因，實在是因為潛藏在人們日常生活實踐的生活態度底層的無意識結構已經被包裝成了一種與不平等社會結構相適應而不會在意識層面質疑其正當性的視界。這樣的視界在生活實踐中構成了我們的分類基模，舉凡知覺、鑑賞、思想和行動都受其框限，其結果是客觀結構作爲一種實踐行動的條件被轉譯成人們主觀的心理結構，實際上也限定了行動者的行動可能性，在結構化的視野中，行動者在生活世界中建構社會，然而，意識層面感到自由的建構行動卻覺察不到其行動結果正在結構化(structuring)或再製了不平等的客觀結構。在現代社會中，教育制度和教育界人士成了這個轉譯機制最重要的中介結

構和施為。在教育這個場域中，社會結構和心理結構的辯證關係和再製過程同時發生在教師視界中和教師與學生的互動關係中（周平，2003：2）。

也因為這種習焉不察，使得多數教師不曾懷疑過學校制度，而理所當然地行學校所委託的工作，成為學校再製生產關係的操盤手。如果所謂的學校教育僅是學業競技的場所，而教師自以為客觀地按照學校意識形態的遊戲規則，並據以斷定學生的優劣勝敗，這不免讓我們喟嘆：學校教育所應肩負的使學生主體彰顯與自我實現的功能，竟是如此的遙遠。

但階級的確是可以透過教育而改變的，階級不是被命定的。學校教育應該是促進社會流動，讓階級改變的重要途徑，只是在台灣的學校教育中有可能嗎？事實上，就是因為學校教育有可能使個人的階級向上提升，人們才會對教育成滿希望且深信不疑，像從三級貧戶做到台灣總統的陳水扁先生就是一個活生生的例證。所以當一種階級屬性的人學會另一種階級的語言時，階級將可能獲得提升與改變。例如學會主流優勢語言的下層階級的孩子，進入另一種階級，他學會了不同階級的語言，這其中階級流動產生了，詹念峰在其論文當中提到，來自於勞工階級家庭的他，如何因為成功習得學校主流文化的語言與資本，使其階級造成向上流動：

工人階級背景出身的我，經過學校教育之後，感受到各種不同文化系統在我身上發生作用：我的工作固定、經濟生活不虞匱乏；我的學歷高過我的父母許多，我操持的語言不只是母語，我習得重要的國定語言-國語，我的生活品味大大不同於父母親。這一切變化，在學校系統中，我逐漸累積屬於中產階級的文化資本，它使我的階級屬性完全改變，我的社會地位也與父母親大大不同了。回想我的成長之路，其實是蠻幸運的，然而現今學校教育場域的工人階級孩子，他們是否多數也有如我的幸運？他們在學校的處境會是如何？（詹念峰，2002：4）。

由上段引文可以發現，當階級流動發生時，潛伏著一種可能性，就是透過教育而向上流動的這一群人，是有機會回過頭來為他的出身階級說話，並對抗主流優勢階級的。詹念峰由工人子弟成為中產階級的教師，當他有機會用文字的力量發聲時，亦不忘了替他的出身階級喊話。他希望透過自身的經驗讓大眾知道教

育是可能的，但關鍵在課程與教師的改革。

游美惠（2001）認為學校教育文本，長久以來被一種寫定而僵化的意識形態所把持：教育只是一種工具技術層面的操作罷了，我們把知識的傳授視為教育的唯一，我們的老師只把教育圈在有形的校園中，切斷了學校與家庭的臍帶，行政到教學都需要進行一場新的革命。從學校文本而言，與孩子最有相關的就是課程，而課程中反映的中產階級（家庭）的經驗一在被視為是普遍的準則，這其實是一種有階級偏差的課程（class-biased curriculum），這些課程應該仔細加以檢視批判並改善之（引自詹念峰，2002）。還有教師如果過於相信學校是清除了意識形態的中性機構，教師將失去對於所陷意識形態的抵抗能力。教育現場面臨的兩難：教育有其來自教育對象的人性複雜與不可規避的國家社會實現功能，能否完全實踐康德所主張的「人即目的」這種純粹教育目的，需要教師的自我增權賦能（王玉蘭，2003：2-3）。

行文至此，我們可以非常清楚的了解到教師在教育場域中的重要性，所以若要了解外籍配偶子女在教育場域中學習與適應，教師的訪談就變得很重要，因為身為國家機器的執行者，教師對於外籍配偶子女的學習握有絕對的主導權，如果大多數的教師沒有覺察到自己所傳遞的主流語言與文化資本可能是造成外籍配偶子女學習失利的主因，那處於文化與階級雙重不利的新台灣之子，不但很難透過學校教育改變其階級地位，還有可能因為學校教育使之再製父母的階級。

第二節 文化資本與教育

一、文化資本的概念

Bourdieu 文化資本（cultural capital）的概念最早是用在研究過程中的一種理論假設，這種假設是用來解釋出身於不同社會階級的孩童，其不平等的學術成就的原因。也就是來自不同階級及階級小團體的孩童在學術市場中所獲得的特殊利益，如何對應於階級及階級小團體之間文化資本的分佈。文化資本泛指任何與文

化及文化活動有關的有形或無形資產。它在日常生活中和金錢及物質財富等經濟資本具有相同的功能。Bourdieu 認為資本它是以其客觀化或具體化的形式花長時間去累積的，它可以當作一種獲取利益和以相同或擴大的形式去再生產其利益的潛在能力，它包含了一種堅持其存在的意向，它是一種深植在事物客觀性的力量，以致於每一件事情都不那麼均等地可行與不可行了（Bourdieu，1986）。

以下針對文化資本的幾個特性做一描述：

文化資本不僅具有一般資本的性質（如逐利性），還具有自身的特性。文化資本具有一定的物化形式與現實載體。特定的價值觀體系雖然是無形的，但是它往往通過特定的行爲、物品或資訊儲存手段而得以表現。歷史遺跡、家庭傳統、生活習俗都能夠承載特定的文化觀念。

文化資本具有無形性和不可量度性。文化資本是一種非貨幣形式的貨幣價值。也就是說，它不可以用貨幣作為度量單位，具有不可量度性。文化資本不同於經濟資本，經濟資本可以通過相關的客觀指標量化為某種貨幣形式的貨幣價值；文化資本也不同於人力資本，儘管人力資本並非貨幣形式的貨幣價值，但它是一種體力、腦力的投入，可以通過相關的客觀指標來量度，文化資本卻是無形的、不可量度，或者是沒有確定的度量尺度。

根據所有者的不同，文化資本具有不同的屬性。由個人的文化知識、文化能力、威望等形成的文化資本歸個人所有，具有私有性；由集體或國家所掌握的文化資源所形成的文化資本歸集體或國家所有，具有公共物品的特性。文化資本的價值實現因為具有特殊性文化資本的無形性和不可度量性及所有者的不同，而其價值的實現也因此不同於其他資本的路徑和形式。其中關鍵是如何將文化資源轉化成文化資本，以及如何進一步達到收益。並且這種收益是包含了有形的經濟收益及無形的社會收益。收益的具體呈現還需要我們綜合評定其各項價值及其對今天人們文化消費的影響程度。

文化資本投資或積累的實質是文化價值體系的不斷擴展。投資意味著資本的積累與變化，物質資本的積累可以通過數量的增加來體現，人力資本則以所掌

握的技能與教育年限為比較準則，而文化資本由於其無形性和不可量度性而難以具體測算。事實上，文化資本的積累是一個動態的歷史的過程，文化資本投資或積累的實質是文化價值體系的不斷擴展。隨著這種文化價值體系的不斷擴展與包容、揚棄，文化資本得以不斷積累與增長，文化資本具有存在與影響的持久性。文化資本一旦形成，它就具有了一般資本所不能比擬的自我繁殖和增長的能力，無論是對個人還是對社會都產生多方面的深遠影響。

由文化資本的特性可以了解到，文化資本是需要個人長時間投入才能累積的一種資本，例如個人對藝術、品酒、音樂的鑑賞能力或對生活品味的要求等，都是需要靠個人花時間將其內化成個人身體的一部份，所以這種能力是屬於個人私有的，並以無形的方式在累積，最後轉換成屬於個人的技能育與知識來應對其日常的生活世界。

Bourdieu 主張再生產是文化資本的主要獲取方式。文化資本的再生產可以通過早期家庭教育和學校教育兩大途徑實現，其中以早期家庭教育所提供的文化資本較具決定性的影響。他發現，儘管文化資本無法直接通過饋贈、買賣及交換等方式獲得，卻可以通過教育尤其是早期家庭教育的傳承和積累。Bourdieu 的觀點顯然不同於強調勞動者自由投資的人力資本理論，他所關注的是能夠反映父母文化和經濟資本總量，即反映其在社會空間內所處位置的文化資本的再生產。Bourdieu 的文化資本概念同時擺脫了常識性觀念以及人力資本論的理論假設。常識性觀念常常將學術的成功歸結於個體的天賦條件。而經濟學家儘管明確提出教育投資與經濟投資的收益率關係問題，但在具體計算學術投資時，往往只考慮可以直接轉換成金錢的那部分收益，而忽略了階級因素對投資—收益的影響。Bourdieu 認為不同的社會階級或階層集團的後代，在學術市場上所獲取的收益，並非僅僅取決於教育投入，它在很大的程度上依賴社會階級與階層集團之間經濟資本與文化資本的分佈狀況。

Bourdieu 所認為的文化資本的多寡主要取決於出身家庭所擁有的文化資本數量和品質。文化資本的原始積累和快速積累的先決條件，就是行動者能否從出

生之日便開始起步。因此，那些出身於具有豐厚文化資本家庭的孩子從一開始便處於極為有利的地位。時間的投入是文化資本的主要投資方式之一。Bourdieu 認為，時間是測量文化資本最精確的方法。他指出行動者是否有條件延長獲取資本的時間，取決於其父母可以提供的自由時間的長短。自由時間指可以從經濟束縛中擺脫出來的時間，它是資本積累的前提條件。可見，文化資本的傳承和積累帶有鮮明的階級印記。那些擁有較多文化資本和經濟資本的家庭，不僅可以通過潛移默化的方式傳承給子女較多的文化資本，而且也能夠以經濟援助的方式，讓他們享有充裕的自由時間來積累文化資本。

「文化再生產」是一個體現代際文化資本傳遞方式的概念。「再生產」著重強調資本積累過程中“反覆生產與複製”的特徵。換言之，文化資本的積累並非通過從無到有的創造性生產，而主要以傳承的方式實現。不過，再生產也不同於純粹意義上的複製或拷貝，它必然受到各種外在因素如時間、轉換和實踐行為的制約。因此，文化資本的再生產可以被理解成一種具有有限自由的重複性生產。文化再生產主要通過早期家庭教育和學校教育實現，在充分反映父母文化素養和興趣愛好的家庭環境中，他們的一舉一動都將成為孩子們竭力仿效的對象。孩子們正是通過這種無意識的模仿行為繼承父母的文化資本並將其身體化的。這種被 Bourdieu 稱為提前執行的遺產繼承或生前饋贈的資本轉移方式，顯然不同於經濟資本的繼承。它不需要履行任何法律手續，而且，由於這種轉移發生在家庭這一私密空間內部，所以它是在秘密狀態之下完成的。因此，以繼承的方式所進行的文化資本的再生產更具隱蔽性、更容易被人們所忽略（被誤認）。

Bourdieu 在其文化再製理論（cultural reproduction）中提出，再製與符應現象的產生是透過階級間的文化資本，尤其是語言、文字及生活習性的不同，而進行社會控制的任務。其中教育系統傾向再製文化資本的繼承分配，而非根本的改變，透過文化資本的中介，學校教育乃成為社會再製的機制。不同社會背景的兒童取得文化資本的機會本就不同，學校教育卻提供支配階級習以為常的課程及教學方法，擁有優勢文化者通常被視為唯一存在的實體，影響力較小的團體卻經常

被漠視（陳德正，2003）。因此，文化不利者，不僅是社經地位上的不利，即使在教育過程中，他們也常被標示為低成就者，而產生不利的影響（引自陳碧雲、魏妙如、郭昱秀，2004）。

Bourdieu 進一步指出目前學校教育裡文化資本居於主導的地位，出身於上層階級的學生，由於在家中的社會化使他們熟習中產階級文化，相較於下階層的學生，居於優勢的地位，由於學校傳播的是中產階級的意識型態，且易與老師溝通，更有助學業成就的提升及順利升學，Bourdieu（1973）也提及學校教育只是一個文化再製的過程，教師是制度下的產物，其職責在於傳遞上層文化，選擇出上層階級學生繼續升學，教育所達成的只是維持既存的不均等分配，並將之合法化而已（楊瑩，1994），與一般人認為學校教育具有公平性，職業取得以學歷為主要標準，符合所謂的才能（talent）和功績（merit）原則，學生可依自己在學業上的努力而得到成功的機會，這種想法有所出入。

當代社會權力結構的再製需要教育系統予以定義，透過入學機會、畢業成績和證書的認可，人們被分派或揀選到構成社會結構的不同位置中。由於教育制度的中介，和其中行動者實踐分類的揀選，社會結構的不平等被粉飾或辯解成不可避免的、必然的，是個人天生的稟賦、努力和動機所致的。對Bourdieu而言，這個結果其實是文化資本在個人家庭中積累和傳遞然後在教育中持續強化和合法化的結果（周平，2003）。

由上段引文可以清楚了解一般人相信教育是在客觀公平的溝通形式中傳遞真實的訊息，並且依人們習得這些訊息的成就來決定進一步教育資源的分配，而人們的成功與否端視個人的天生資質、努力與能力來決定。事實上，Bourdieu 要告訴我們的是這是大家所相信，但大家所相信的未必就是真實，看是公平的篩選形式，在語言資本的影響下，其形式與結果都是不公平的，這也顯示出文化資本在教育場域中的影響（蘇峰山，2003）。

文化資本之所以具有階級區分的特性，其實是因為文化資本本身就內含需要時間的投入。也就是說，擁有雄厚文化資本（通常也有著一定

水準的經濟資本)的優勢階級成員除了能依照貨幣給予的方式將自己的經濟資本交予其後代，在文化能力上、在行為模式上，不像傳遞經濟資本般是以相當透明且直接的方式(Bourdieu, 1997: 54)，而是得投入「時間」，一種時間範疇上的教化，才能夠將所擁有的經濟及文化能力轉化成後代的文化能力。而這也是在家庭教育上一個相當重要的關鍵：到底有沒有投入了時間在教育孩子？(許宏儒, 2004c: 5)。

由上段的文字描述，可以了解到文化資本是需要花時間去投入的，縱使父母的經濟資本雄厚，若沒有花時間將其文化資本投入在教育子女上面，使之內化轉成子女自己的文化能力，子女也不見得可以承傳其雄厚的文化資本，這也就是為什麼有些經濟和文化資本雄厚的家庭，其子女在學校的學習上不成功的原因。同樣的，外籍配偶子女大多來自勞工階級家庭，父母的社會經濟地位大都不高，且因為生活壓力的關係，父母需要花較多的時間在工作上，而無多餘的時間投注在子女的教育上面，再加上部份外籍配偶父母的父母教育程度不高，本身所擁有的文化資本也不多，能傳遞給子女的文化能力就相當有限，在這種經濟與文化資本雙重不利的情形下，導致外籍配偶子女容易再學校的學習上失利。然而，導致外籍配偶子女學習失敗的另外一個因素乃是以主流文化為主的學校教育。學校教育習慣以上層階級的意識形態與文化來進行教學，使得來自勞工階級家庭的外籍配偶子女與學校文化格格不入。再加上他所具備的「主流」文化資本不夠，所以在學校中時常遭受不愉快與失敗的經驗，也就造成了他們學習意願低落、學業成就不佳、與老師同學互動不良等種種負面的實踐(許宏儒, 2004)。

二、文化資本的型態

Bourdieu 的資本論可以展現在三種形式上：1. 經濟資本(economic capital)，它可以立即地並直接地轉換成金錢，它被制度化成財產權的形式。2. 文化資本(cultural capital)在某種情形下可轉換成經濟資本，它被制度化在教育資格的形式。3. 社會資本(social capital)，由社會義務(關係)組成的，在某種情形下可轉換成經濟資本，它被制度化在貴族頭銜的形式(Bourdieu, 1986)。而 Bourdieu

的文化資本可存在於三個形式：

1. 具體化的狀態 (the embodied state)，也就是身心長期的性情形式，指的是在人體內長期地和穩定地內在化，成爲一種稟性和才能，構成慣習的一種組成部分。亦即存在心理和軀體的長期秉性形式。例如學得因應場域而來的行爲方式、說話方式與使用工具之類的能力。具體化的文化資本，是具有時間性和歷史性的，因爲它在被歸併的過程必須經歷一定的內在化時間，所以它又與內在化有密切關係，例如經歷長時間文化修養和教育過程所養成的個人才能，這類型的資本需長時間學習訓練才能累積，它們是資本擁有者身體的一部份，會隨身體的死亡而消失。具體化的文化資本可以通過家庭環境及學校教育獲得，並成爲精神與身體一部分的知識、教養、技能、品味等文化產物。它的積累必須經歷具體化與實體化的過程，正如行動者可以通過勞動獲得物質財富那樣，他也能夠通過學習積累知識和提高文化素養。不過，由於身體形態文化資本的獲取不僅需要花費大量的時間和付出極大的精力，而且，最終只能體現於特定的個體身上，所以，它「無法通過饋贈、買賣和交換的方式進行當下傳承」。以此類方式獲得的文化資本和物質財富一樣也可以投資於各種市場，如學校市場、學術市場、社交市場和勞動力市場並獲取相應的回報。而且，這種回報既可以是金錢與社會地位等物質利潤，也可以是他人的尊敬或好評等「象徵利潤」。
2. 客體化的狀態 (the objectified state)，是以文化商品形式出現的形式，指的是物化或對象化，也就是文化貨物的形式，包括繪畫、書籍、電影、工具、機械等，這類型文化資本是最容易通過經濟資本轉換的。舉凡可以「物」取得而且可以累積的資本。客觀化的文化資本，其價值和意義的大小，並不決定於它的本身，而是決定於文化財產中所包含的那些只在鑑賞和消費的支配性能力。具體指書籍、繪畫、古董、道具、工具及機械等物質性文化財富。顯然，這是一種可以直接傳遞的物化形態文化資本。但必須指出的是，客觀形態文化資本並非與身體化過程毫不相干。Bourdieu 認爲不存在

純粹意義上的物質形態文化資本，任何事物若想要作為文化資本而發揮作用，就必須具備某些身體形態文化資本的特徵。換言之，通過文化資本所獲得的利潤「與他(行動者)所掌握的客觀形態(文化)資本以及身體形態(文化)資本的多少成正比」。

3. 制度化的狀態 (the institutionalized state)，制度化的形式可說是一種客體化的形式，指的是由合法化的制度所確認的各種教育資格或地位，是為一種可持久性的位置，如學歷文憑，學校、學習地點、學習資格、圖書館等。在制度化的文化資本中，則表現出特有的、相對獨立於其持有者的自律性，因為制度化本身具有相對獨立的制度化魔力(高宣揚，2002：249-51)。制度形態文化資本是一種將行動者的知識與技能以考試的形式予以認可，並通過授予合格者文憑等方式將其制度化的資本形態。這是一種將個人層面的身體形態文化資本轉換成集體層面客觀形態文化資本的方式。文憑是制度形態文化資本的典型形式。Bourdieu 指出，學歷資本的積累只有通過經濟層面的教育投資才能實現。父母若要把孩子送入更好一些的學校就讀，就必須投入大量的金錢，而且，投入時間越早獲得的利潤就越大、回報也越高。通過此種方式——Bourdieu 稱之為社會煉金術——獲得的文化資本具有「一種文化的、約定俗成的、經久不變的、合法化的價值」。制度化狀態的文化資本則將焦點轉入學校教育。制度化狀態的文化資本說明的是，學校教育事實上是獨斷文化進行合法化階級再製的場所。獨斷文化藉由文化鬥爭勝出後而成為主流文化，它藉由掌控以及委任學校機構進行獨斷文化的教育，使得獨斷的特權階級特有的文化資本在此一機構中獲得合法化並且更加茁壯。同時也使得不屬於特權階級者的文化資本被更加的貶抑（許宏儒，2004）。

文化資本雖然在 Bourdieu 的論述中被分為三種型態，實質上文化資本的型態並非分開存在的，而是具有一體三面的特質；亦即文化資本的型態是可以相互

轉換而存在的。文化資本會依各個社會流行的主流文化而有所不同，如果個人愈接近此類文化則代表文化資本愈豐富，如果越不熟悉主流文化則文化資本越稀少。Bourdieu 針對了文化資本的三個狀態作了一番深入的分析，而這三個狀態彼此之間具有的連續性，使得它們能夠行使階級區分的活動。文化資本的三個狀態是連續性過程，第一個層次就是藉由家庭所傳遞文化資本內在意識及無意識的思維模式、行爲傾向、認知風格等。這種內在的慣習傳遞與培養形成了具有某種合理性的意義；第二個層次就是家庭轉化其經濟資本成爲文化資本，它必須與第一個層次的文化資本狀態相合作，而成爲一種物質環節的符號化，也就是將慣習的理論實踐起來。第三個環節則是教育機構有著很大的關係。藉由教育制度的合法化，文化資本便不再是一種物質客觀層次上的意義，它會被合法的誤認爲是個體本來就與生俱來的天賦與能力，學校所教授的文化也會被認爲是「正統的」、「主流的」文化，而這就是一種文化的霸權。

就 Bourdieu 而言，文化資本在教育場域中，是與階級有著相關當大的關係。也就是就，各個不同階級的學生，帶著自己所屬階級所賦予的、所教化的文化資本，進入了教育場域中，而且，由於這種不平等的文化資本的繼承與擁有，而在學校教育中的各種活動，如考試、課業成就、藝術表現等，有著不平等的成功或失敗經驗。藉由文化資本的繼承（由家庭所賦予的）以及文化資本的學習（由學校教育所賦予的），階級之間的差距，尤其是文化上的差異，由家庭延伸到學校（Bourdieu, 1979a；許宏儒，2004b）。文化資本先由個體原生家庭所教育，爾後在學校教育中進行再強化。當學校文化所代表的是上層階級所擁有的經濟以及文化優勢的資源，就可以藉由教育傳遞給其後代，並在學校教育中得以合法化的傳遞以及再強化。反之，下層階級擁有的是不足的經濟資本以及文化資本，當他們藉由教育傳遞給其後代時，這些孩子帶到學校的文化便獲得了不合法以及不合理的標籤。

綜合而言，從不同社經背景學生自家庭教養過程中，所習得不同質量的文化資本與習性，將使社會階級差異的子女在就學的起跑點上，即呈現立足點不平

等的現象。當這些來自不同社會階層的學生進入學校教育機構時，由於所接受的教育是具有強烈優勢階級色彩的學校文化、課程內容、評量標準，甚至語言模式、互動方式、禮儀等等，因而造成不同社經背景學生入學後學習成就與學習機會上的不均等。此種發現驗證台灣現階段教育體制，確實存在著一定程度的文化再製現象。受到經濟資本的影響，勞工階級家庭的子女，若要向上流動與取得順利通過選擇機制的鑰匙，似乎唯有依賴教師能深刻體會文化再製的影響，更願意發揮專業精神適當轉化課程內容，以協助中下階層子弟順利通過功績主義的考驗，來促使社會與教育展現公平性與正義性，讓真正的人才出頭為人民謀幸福、為社會國家人類服務，是為教師應有的責任與義務。

最後，針對本研究引用 Bourdieu 的文化資本作為研究本論文的理論基礎之一說明之：台灣是一個注重文憑的社會，而文憑的取得端賴學生在教育場域中的成績表現，要擁有好的成績就必須認真學習學校的知識，一但有好的成績就有機會進入好的學校，進入好的學校就代表著未來可以這個文憑謀得較好的職業，也因為這種士大夫的觀念讓台灣的家長與教師非常重視學生在校的成績表現。雖然本論文要借用 Bourdieu 文化資本的概念來探討外籍配偶子女的文化資本，但因為處於勞工階級地位的外籍配偶家庭本身所擁有的經濟資本與文化資本都相當有限，相對能給予孩子的也就不多，所以在具體化的文化資本部份，本論文只著重在受訪教師所認定的文化資本—家長對子女的教育投入，及傳遞子女對於學校知識的追求與態度，與 Bourdieu 原來的文化資本之認定有很大的不同。

對本研究所定義的文化資本如下：其中經濟資本指的是家長投資在子女身上的教育經費，例如補習才藝或上安親班。而文化資本又分三類：具體化的文化資本指透過互動或參與所習獲的文化資產，包括父母的教養態度與關注在子女教育上的時間，還有親子參加藝文活動（參觀博物館、美術館、科博館、音樂會、表演藝術活動等）的頻率，以及學童參加過哪些學科或才藝補習班。客觀化文化資本意指家長對子女的教育投資中，以文化財形式存在者，包括家長購買給子女的書籍、字典、參考書、百科全書等。至於制度化文化資本指家長的學歷、專業

或技術的證照。本研究將透過訪談教師，歸納出外籍配偶家庭投注在教育子女上的經濟與文化資本有哪些，目的在瞭解其所擁有的各類資本量之多寡，以及這些資本如何在學校場域中發揮不同的作用。

三、文化資本對兒童學習的影響

家庭環境是兒童最早生活與學習的地方，是文化資本萌發孕育之源初場所，不同家庭的習性，對於子女的教養方式、學習準備、與居家休閒生活均有迥然的差異，影響子女蘊蓄之文化資本的型態與總量（陳珊華，2004）。許多研究均顯示：個人的家庭背景或環境因素對於個人的「學業成就」或「教育取得」具有顯著的影響力，亦即家庭社經地位越高，對子女教育越有利。其可能原因在於高社經地位的父母，較有能力提供豐裕的教育資源，進而有利於子女的教育成就（巫有鎰，1999；孫清山、黃毅志 1996；張善楠、黃毅志，1999；蔡淑玲、瞿海源，1992）。也就是說，家庭社經地位的高低，影響家庭文化資本的提供，進而直接影響子女學業成就的表現（引自黃舒琳，2007）。

另外，在美國研究亦發現，不同家庭背景和其他學生的特質也會影響學業成就。少數團體的成員來自經濟與教育條件較差的家庭，其中只有少數能完成高中學業，得到好成績上大學預備課程，或對未來保持樂觀（李茂興、徐偉傑譯，1998；黃舒琳，2007）。所以真正的影響學生學習並不是學生個人的因素，而是他所擁有的文化資本總量有多少，也就是家庭的文化資本多寡才是影響學童學習成效最重要的因素。從 Paul Willis 的研究亦可以看出家庭文化資本對孩童學習的重要性：

Paul Willis在《學習成為勞工》一書中所刻劃出的，因為語言類型與文化的差異，學校教育讓差距不大的兒童，逐漸區辨成兩個不同的族群，文化資本較高家庭的子弟，學習取得更多的文化資本，而社經地位不利家庭的子弟，透過教育與學習，在社會分類架構中反倒被安置在文化資本較低的範疇。同樣關心子女教育，不同家庭的子弟，際遇可能就很不一樣。家長希望能讓子弟在最好的師資、最好的設備等最佳教學環境中學習，然而，對教學成效而言，卻沒有一項比得過家長對教育所抱持的態度。這些存在每個家庭中，語言表達的型態、生活

模式的慣習，以及文化資本的分配，都決定了兒童未來所享有的文化資本及因而可能從屬的階層地位（翟本瑞，2002）

在上一節本研究已點出學校語言與階級再製的關係，由於學校文化所傳遞的是中產階級的文化資本，使得來自於中產階級家庭的兒童因為熟悉操弄此種語言而在學校競技的場域中得利，反之亦然。Paul Willis 的研究也論證了的確語言資本與家庭資本的多寡決定了學童在教育競技場上所佔的階級位置。

何美瑤（2006）在其博士論文〈外籍配偶子女學業成就之研究--以文化資本的觀點探析〉，比較本國籍、大陸籍及東南亞籍配偶家庭子女的文化資本，當中發現社會經濟地位不是絕對影響學業成就的因素，但可以確定的是經濟基礎影響文化資本的提供。且不管任何國籍家庭的子女，家庭資本對其學業成都有顯著的影響。並且發現擁有較多文化資本的本國籍父母，對於子女的教育會比較關心，教養態度也比較積極，也會給予子女適當的期待與獎勵，使得子女在學業上能有較好的表現。再加上有能力培養孩子上補習班學才藝，給予足夠的教育設備及文化媒介，本國籍家庭的孩子在如此充足的文化刺激之下，學業成就當然也會呈現正向的表現。反觀家庭文化資本最少的東南亞配偶家庭，其子女的學業成就表現也是最不理想的。究其因是經濟弱勢影響其只能提供較少的客觀化型態文化資本給子女，導致外籍配偶子女沒有足夠的文化資本刺激其學習，而影響了他們在學校的學業成就表現（何美瑤，2006）。

在陳振興（2007）〈影響台東縣國小學童學業成就因素之研究—以外籍配偶子女及原漢學童差異為例〉的論文研究結果亦顯示在家庭背景上，父母教育、父親職業與全家收入所代表的家庭社經地位愈高者，往往「父母親成績期望」愈高、「擁有電腦」的機會愈高，對成績有正向的顯著影響。而顏秀朱（2007）〈外籍配偶家庭文化資本與其子女學業成就相關之研究〉則顯示外籍配偶家庭經濟情況較為弱勢，且庭文化資本較為匱乏，是導致其學業成就低落的主因。盧秀芳（2004）透過質性研究方法，以3個研究對象，以深度訪談在台外籍配偶父母的父母、教師發現，家庭社經地位低落是影響外籍配偶子女學校生活的重要因

素。由上述研究得知，家庭社經地位的高低確與兒童學業成就的好壞息息相關，而家庭環境所能提供的文化資本條件對於兒童日後學業成就亦具有連續性的影響力。

翟本瑞在《家庭文化資本對學校教育影響之研究：以農業縣山區小學為例》一文中亦提及家庭文化資本才是影響學童學習成效最重要的因素。並引用柯曼(J.S.Coleman)在1966年針對美國公立學校不同族裔在教育機會均等議題之考察所完的名著《柯曼報告》¹佐證其看法。

《柯曼報告》探討學校教育資源投入對學生學習成效的影響，結果發現無論是老師的教育程度、設備、圖書、學生平均教育成本等投入項，對學童學業成績影響都未達到統計上的顯著水準；在原始投入項中，同儕與學校的影響都不顯著，只有家庭的影響顯著，似乎，影響學童學習成效最有效的因素在於家長的態度（翟本瑞，2002）。

前一小節在探討文化資本的概念及形態時，已討論到家庭文化資本是如何影響子女在學校的表現，其中以家長的態度最為決定性。因為家長若是積極投入對子女的教養，培養其閱讀的習慣、帶領子女參與藝術活動、培植其對主流文化藝術的品味與鑑賞力、或是買許多書籍供子女閱讀等等方法，都是協助子女將其文化資本轉換成學校資本的利器，因為這種家庭的子女，透過父母的調教早已習慣了主流文化的語言與文字，而這正是其在學校學習成功的主因。不論是《柯曼報告》或是翟老師的研究都顯示家長對於子女教育的重要性。這也是本研究想要訪談教師有關家長對於子女教育的態度，並可從中了解是否家長的對子女教育的投入愈多，影響其子女在校的表現也愈正向。

逐年成長中的新台灣之子進入學校後，所面對的是來自於不同家庭背景的同儕，與同儕相處的問題，學業表現問題，皆與其自身的家庭文化資本有關。在跨國婚姻的家庭中，來自不同國家的母親，由於祖國文化及種族與本地有著不同的特徵，在教育子女的歷程中，無形中成為子女的重要模仿榜樣，因此，對子女人格特質的養成過程有著不可分割的關係。而父母教育程度以及職業類別則是構

¹ James S. Coleman, et al., *Equality of Educational Opportunity*, 1966 Washington: the U.S. Office of Education.

成家庭社經地位不可或缺的重要條件，同時也是家庭教育文化資本提供的主要依據之一，對子女的影響在子女進入學校求學階段後仍然存在，且會因為子女的年級、性別、排行、手足數，以及外表吸引力與身體特徵等個人背景條件的不同，使得個體在求學歷程中因背景的不同而有著不同程度的差異（黃舒琳，2007）。

Bourdieu 認為不同階級背景的學生，最後在學術場域裡的競逐結果，是立足於文化資的分配狀態。換言之，外籍配偶子女在進入學校場域之前，所擁有的文化資本本就已有差距，再加上父母對於子女教育的投資，影響了學生在校的學術表現。所以外籍配偶家庭的社會階級不是影響子女學業成就的主要因素，其本身的環境和能提供的文化資本多寡才是根本原因。無論身處何等社會階級，倘若父母能致力於維護家庭結構的合理與完整，熱心子女的教育與學業，運用通情合理的教養方式，即能創造有利於子女教育成就的環境（陳志強，2004：50）。

四、外籍配偶子女在校表現之相關研究

外籍配偶子女進學校就讀已隨著數量的增加而逐漸普遍化，尤其在小學階段，幾乎每一所學校均有外籍配偶子女就讀，因此，有關於外籍配偶子女學習成就的相關研究在近幾年來相當豐富。

根據蔡榮貴等學者（2004）研究發現外籍配偶子女在學校主要學科的學習成就表現較低，且國小學童的學習成就因地區、母親國籍與家庭社經地位背景的不同而有差異。在其研究並歸納出外籍配偶子女在學校所遭遇的問題包括：帶有口音腔調易被取笑；易被種族歧視、標籤化；無法自我認同看清自己，缺乏自信，感到自卑產生疏離；學業適應不良多發生在一、二年級甚至學前、認知性科目方面需要加強；語言學習與語言結構較差、數學次之(蔡榮貴、黃月純，2004：34)。楊淑朱等人(2004)研究發現雲林縣外籍女性配偶子女中大約有四成的兒童園所學童及五成國小學童出現學習上的問題。他們在學習態度上，缺乏對事情專注、缺乏持續力及主動解決問題，因此在語文及數學領域的學習表現極差。

江亮濱、陳燕禎和黃稚純(2004)在高雄長庚醫院研究高屏地區對外籍配偶與

子女的身心狀態，結果發現：外籍配偶的下一代，25%出現發展遲緩現象，其中大多屬邊緣與輕度障礙。

陳湘淇(2004)針對國小一年級外籍配偶子女在智力、語文能力及學業成就表現之研究表示，外籍配偶子女在綜合活動領域上，表現低於本土配偶子女，而在智力、語文能力及整體學業成就表現上則無顯著差異。

鐘鳳嬌、王國川(2004)以 115 位四至十歲的外籍配偶子女為研究物件，探討外籍配偶子女語文、心智慧力發展及學習行為狀況，結果發現：語文程度方面，外籍配偶子女的語文程度發展是參差不齊的，且有少部分的外籍配偶子女的語文能力是屬發展遲滯的；心智慧力方面，外籍配偶子女的心智慧力發展呈現出參差不齊的現象；學習行為特徵方面，外籍配偶子女的學習行為分配亦顯現出參差不齊現象。

劉秀燕(2003)《跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究》，綜合其研究結果，顯示出外籍配偶在跨文化的出擊之下，其子女會因為家庭環境與其母為外籍配偶而行為受到影響，且影響大多是負面的。林璣萍(2003)普查高雄市所有一、二年級外籍配偶子女，調查外籍配偶子女進入小學後的學習適情形，以問卷調查方式請 級教師填答，發現外籍配偶子女確實存在整體學習弱勢的現況，另外在身心障礙比率都較高，是特殊教育需關注的對象。

陳玉娟(2005)發現現階段接受國民教育的外籍配偶子女所面臨的教育問題中，以學業表現、學習態度、語言溝通、本身自信、文化適應及解決問題能力等問題較為嚴重。而外籍配偶子女教育問題多為後天環境所造成，有家庭、政府、社會、學校及學童等因素，但其中以家庭因素影響程度為最大。

綜上所述，外籍配偶子女適應學校生活情況，已經成為學界關注的議題。但是，大部分的研究都側重與分析外籍配偶子女學習成就低落之現狀，研究結果顯示多數外籍配偶子女在學校裡屬於弱勢群體，學習表現不佳的情況比較普遍，在求取學歷文憑的競爭中，將是弱勢的一群。而且這些研究從結果推斷，有多數的外籍配偶子女會因為無法取得較高學歷文憑，未來在社會中也無法占有較高職

缺，有可能成爲未來社會新的弱勢族群，形成現今臺灣國民教育之困境。可是事實真是如此嗎？事實上，這些研究所要陳述的論點不外乎是外籍配偶子女在校學習失利的主因，乃是因爲其母親是來自異文化的他者。但這些研究可能忽略了外籍配偶子女的家庭文化資本、學校文化霸權的宰制及教師所授予的顯性與潛在的課程才是影響其在校學習失利的主要因素。

Bourdieu 的文化資本論重視早期家庭教育和學校教育兩方面的作用，認爲文化資本的積累主要是通過再生產的方式完成的。本研究認爲，除了外籍配偶家庭的文化資本需要被探討，教師文化資對於外籍配偶子女的影響也是不可以忽略的，尤其對那些外籍配偶子女的影響更具特殊性。因爲他們不同於其他學生，他們的特殊身份、學習慣習、認識能力、適應能力制約了他們對教師文化資本的繼承。Bourdieu 認爲教師代表中產階級，在曾祥豪(2002)〈台灣地區中小學教師的文化資本、工作特質與階級認同之特質—與其他職業做比較〉的研究也顯示中小學教師是所有職業類別中認同於中產階級的比率最高者，但卻也是所有職業類別中認同於勞工階級的比率最低者；在精緻文化參與方面，中小學教師的精緻文化參與與專業人員相同，是所有職業類別最高者；此研究更發現大專學校對於培養精緻文化參與的效果，強過中學以下學校的非直線影響。由曾祥豪的研究可以確定教師自認是中產階級的代表，其使用的語言當然也是中產階級的語言，中產階級的語言是複雜且精緻的；反觀勞工階級家庭所使用的語言是簡單且有侷限性的。所以當勞工階級家庭的子女在學校遭遇中產階級的語言時，他必需要花較多時間才可以學會，甚至還不一定學得會。曾的研究正符應 Bourdieu 認爲教師是國家機器的執行者，並透過學校與教師的文化資本在其教育場域中再製其階級及文化。

再者，從 Farkas 等人(1990)所做的「文化資源」(cultural resources) 的研究當中亦可了解教師是如何影響學生學習。Farkas 等人則將文化資本的概念擴大，以學生的學習習慣和風格(包括學生的曠課日數、老師對學生的作業習慣及外表的評判等)作爲「文化資源」指標，再加上學生所具備的基礎技能以及學科作業的

成績這兩個因素，來研究它們與七、八年級學生(包括亞洲、非洲美國人以及西班牙人)學業成績的關係。結果發現對學生的學業成績最具有預測力的變項，是老師對學生作業習慣的評判，再來依序是學科作業的成績，學生的基礎技能，曠課日數，甚至老師對學生外表的評判也對學生成績具有預測力。不但如此，老師對學生的作業習慣及外表的評判也對學生的學科作業成績具有預測力。由此可見教師對學生的觀點看法與態度都深深影響著學生的學習與表現，更可以確定的是教師的文化資本確實對學生的學業成績具有相當的影響力。

當然影響外籍配偶子女的學習除了家庭與教師的文化資本之外，還有來自異國的母親其不被接受的多元文化，一個不被他人認肯的自我，是很難自我認同的，如果大眾不認同外籍配偶的異國文化，相對的也會不容易接受他們的子女，這也是造成外籍配偶子女在校學習的困境之一。以下將以多元文化教育的觀點探討教師與外籍配偶及其子女的親師生關係。

第三節 多元文化與教育

1960 年代初始，以美國黑人為首的民權運動興起，追求民族的復興再造，譴責種族的歧視與偏見，以社會運動和抗爭的方式呼籲各界給予公平的對待與參與，突顯黑白種族的衝突問題，多元文化教育從此發跡；及至 1970 年代，歐美各國有關教育機會均等的研究中，發現低下階層及少數民族的學生，其學業成就始終差人一截，引發許多經濟再製、文化再製及社會再製的討論；自 1980 年代起，國家主義及資本主義的盲動民粹下，社會民主主義受到打壓，學者也開始反省民族國家的正當性，構思社會重建的可能性，其關注的焦點從單純的種族問題，延伸到對所有弱勢團體的關懷，包括性別、社會階級、殘障和宗教等問題。其間，明顯的歷經了同化主義(assimilationism)、和文化多元主義(cultural pluralism)兩個階段，才跨入多元文化教育(multicultural education)階段(引自陳江松，2005：37)。

Banks(1995)指出美國的多元文化教育乃係受到民族復興運動及民權運動的影響，而發源於 1960 年代；多元文化教育促使少數族群開始覺醒、爭取屬於其族群之權利，要求學校的課程中須融合其族群文化與歷史。劉美慧與陳麗華(2000)則認為多元文化教育是多元文化社會下的產物，它希望藉由教育的力量，肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，增加人民選擇生活方式的可能性，進而促進社會正義與公平機會的實現（引自江建昌，2005）。

至於國內多元文化教育的濫觴，主要起於對原住民教育問題的回應、性別刻板性向及對傳統漢族文化中心思考模式之反省。加上解嚴後，政治、社會、經濟之蓬勃發展，對賴以生長之鄉土環境及各團體之關懷與日俱增，因而使多元文化教育之迫切性日益增加，除了少數族群及弱勢團體不斷發聲以爭取更合理對待外，社會進步也使傳統一元中心思考受到質疑，多元文化教育也受到許多因素的推波助瀾下逐漸興起（楊耀慧、蘇玉慧，2007）。

由上述可知，無論是國內或國外的多元文化教育皆是萌芽於少數族群對自身文化及權利的覺醒，在一個多族群共存的社會中，期盼破除社會上的一元論述。此後，更延伸至對於原住民、殘障團體、女性團體、弱勢團體、文化不利團體、新移民女性及其子女等新興族群之中。因此，多元文化教育雖是起源自對少數族群尊重、理解，並透過學校教育珍視少數族群的文化外，現在更擴大其意涵，除了加強對弱勢族群的關懷與理解，更透過教育向下扎根（楊耀慧、蘇玉慧，2007）。以多元文化教育觀點來看外籍配偶及其子女，除了期盼他們能對自身的權利產生覺醒，也希望其提升對自我文化的理解與珍視，消弭自卑心態，加強自我評價與信心，進而擁有良好的人際互動以及良好家庭生活氣氛。

台灣社會本來就存在不同的族群，除了閩南、客家、外省籍和原住民，現在又多了新住民，外籍配偶家庭及其後代人數之多巖然已經成為臺灣的第五大族群，而逐年增加的「新台灣之子」也將成為學校人口的重要組成份子。異文化之間的碰撞在所難免，問題是我們的社會、學校和教師準備好要迎接這些「膚色黝黑」、「口音怪怪」的孩子了嗎？以下將以泰勒的多元文化論，及多元文化教育的

涵義、目標、學校和教師來切入此議題的探討。

一、泰勒的多元文化論

泰勒對於多元文化論的主張與關懷，最有系統的出現於著名的論文--〈承認政治論〉(The Politics of Recognition)。在其中泰勒以「自我認同」的課題做為一個起始，探討當代自我概念形成的過程與歷經的轉變，進而引導出在個人認同形塑的過程中對於他人承認 (Recognition of Others) 的需要，並以此為基礎導論出人際之間相互的承認與平等而持續的對話(dialogue)關係。泰勒認為現代人自我認同的形成是強調從自我內在去追尋，但這種自我內在並非是獨白的 (monologically) 自我，而是一種對話的 (dialogically) 自我。人乃群居的動物，除了對自我的瞭解之外，最重要的是從與他者 (other) 的互動對話中尋找他人對自我的認識，如此才有可能自我理解與體認他者存在的可能，進而構成一個完整的自我認同。個人完整的認同是必須要有豐富的文化體作為後盾，所以泰勒將原本屬於個人認同中那種互相承認的情感提昇至集體議題的層次上，如文化體與文化體之間的對待，而這種對於他者體認與互動的關係，在強調「承認」(recognition)的多元文化社會中是不可或缺的 (聶松齡，1999：19-23)。

泰勒認為一個人的自我認同(self-identity)的形成主要是來自於他者的承認與理解(recognition of others)，這也包括的他者的不承認(nonrecognition)與誤解(misrecognition)，所以當個體或群體在遭受其所處環境與其他人所反射(mirror back)的誤解與扭曲時，常是個人與群體所遭受到的最大傷害，因為這種誤解與扭曲的壓力常常深化到個人的自我認同之中。(聶松齡，1999：74)。強者加諸於弱者的負面形象，不斷的糾纏而變成弱者一種自恨自輕的情感，因此弱者要擺脫這種負面的形象，就必須得到他人正面的承認與評價。

外籍配偶長期遭受台灣社會的誤解與扭曲，尤其報章媒體對其的報導更是竭盡污名之能事，使得社會大眾不但不認同還排擠他們，進而影響其在接待社會的自我認同。還有因為社會大眾的排擠和對於其原生社會文化的誤認，使外籍配

偶在台灣得不到認同，間接的影響其自我認同甚至矮化自我或自我否認，如此的認同可能會導致其認同雙重邊緣化，而影響其教養子女的態度。

泰勒主張的尊重承認他人，特別是針對原來西方霸權本身作為理論對話的對象，強權要能體認不同文化有其平等價值，不僅是文化的生存，而且是對其文化存在的尊重。一種理想的多元文化情境就是要能先肯定他人文化的價值，並且虛心的接納其存在的事實，進而瞭解學習其差異，尊重其文化的標準，再來談相互間文化價值的比較與平價。泰勒在討論個人自我認同的課題時，肯定了人類自我本質中同時存在著自信（自我表達）與合群（承認他人）兩種特質，他將這種肯定提升至族群與族群、文化與文化之間的對待（聶松齡，1999：87）。

弱勢族群在台灣民主社會中所扮演的角色，是一群無法影響政治決策的少數，主流族群對於少數族群的看法要不是完全忽略他們，就是依循現實政治利益的考量而與之合縱連橫，即使後者的情況，族群合作的背後也是一種工具性考量，對於族群之間的相互理解與溝通將不會有太大的幫助（聶松齡，1999：131）。

泰勒在討論有關少數族群保護政策時，曾經就歐美流行的“顛倒歧視”（reverse discrimination）的作法提出批評：原有主流族群歧視少數族群（如白人歧視黑人），造成少數族群在生存權和工作權上的損害，進而透過如名額保障等方式來讓少數獲得工作機會，這樣的方式缺乏對少數的族群工作能力的承認，甚至還是一種歧視，並且對強勢族群中經濟地位低落的人，如一個貧窮的美國白種男人，也造成傷害。以台灣為例，對於原住民的保護，政府的心態常是將其視為一個獨立的社會福利政策，而忽略了與其他政策間的排擠效應，准許外勞進口形成對原住民工作權的侵害，政府和民眾往往在經濟成本的考量下，忽視了這些排擠效應，然後再冀求用原住民特權保護政策來補償。現有的原住民政策中隱含著將原住民視為較差的次等公民或缺乏競爭能力族群的心態，然後再用立法和社會福利來保護，讓原住民被排除在國家經濟政策的考量之外，永遠成為負擔，這種政策的結果，和「顛倒歧視」所造成的結果類似（聶松齡，1999：135）。

同理，主流的論述指稱來自東南亞的外籍配偶是文盲，而因她們素質低落，

無能力教育下一代，造成了子女發展遲緩的問題。其實，新移民女性並非文盲，而是生存國度的改變使她們原有的語言無用武之地；而在台灣缺乏對多元文化尊重的環境下，她們原有文化的教育方式，以及自身原有的能力，皆普遍受到壓抑，甚至否定，使得她們不敢或不願以母語與孩子互動，造成部份新移民女性的子女產生語言發展遲緩的現象。目前政府的因應方案並未針對台灣缺乏多元文化的結構因素，僅鎖定其子女進行補強教育，不僅造成新移民女性的子女被標籤化，也極易造成他們對母親的輕視與疏離。這種資源的錯置，非但造成資源的浪費，而且還為新移民及其子女製造另一個污名：浪費國家資源，並且再荒謬地以社會資源有限為由，合理化種種限制婚姻移民及其公民權的說詞(夏曉鵬，2005：19)。

台灣社會對於新台灣之子的污名化也不惶多讓，媒體與諸多研究顯示外籍配偶子女在校適應不良、學習成就低、行為偏差，同儕關係不好及自我認同度低。事實上，跨國婚姻家庭的成員在不被認同與接納的環境下，大眾會刻意放大他們的缺點與弱勢，以符大眾合想要的弱勢形象。這種從他人身上展現出來的偏見與刻板印象，才是造成外籍配偶子女對自我概念的矮化與否認。

二、多元文化教育

多元文化教育是一種概念、改革運動和持續的過程。所有的學生不論性別、社會階級、民族、種族或文化特質，在學校中應享有平等的學習機會。多元文化理論家和研究者相信，不同族群、種族和文化的差異可以豐富國家和充實社會，可以增加國民知覺和解決問題的方法，更可以因體驗不同的文化而變成充實的人。

(一) 多元文化教育的內涵

雖然在許多國家都面臨多元文化/族群的問題，但台灣有關多元文化教育的理念主要還是來自於美國為主，多元文化教育的內涵並沒有一致的說法，但大致而言其理念為：不再以規範性結構框住人類的理性，也不再尋求至高無上的統合理性，在哲學思考、自我認同、社會與方法學上、意識型態上均轉向多元並立、彈性、差異、他者、多元、更折衷、較少主流中心的取向，多元文化教育也強調

各族群文化、人權、多種選擇、機會均等、各殊的教育過程、它是一種繼續不斷的過程，一種教育改革運動，追求各種不同教育的各種終極目標(王雅玄，1999；方德隆，1998；黃志偉&熊同鑫，2003；引自江建昌，2005)。吳清山與林天祐(2003：42)認為多元文化教育意指學校提供學生各種機會，讓學生了解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免種族的衝突與對立的一種教育。後來多元文化教育則擴充至包含促進種族、階級、性別、特殊兒童均等發展，以及外籍配偶及其子女的一切教育措施。

歸納上述可知，多元文化教育概念及定義是動態的，隨著時間不斷的演進與擴張其自身豐富內涵，它從一開始對於少數族群的關注演進至對於性別、貧窮、階級、文化、城鄉差距、新移民族群等所有弱勢議題的聚焦（楊耀慧、蘇玉慧，2007）。此外，多元文化教育之核心內涵在於提供各種機會，將多元文化的理念落實於學校之中，其最上位的概念係平等與正義，延伸至教育之中，則是希望透過教育，幫助社會中的每一個個體欣賞他人，進而關懷與尊重他人的不同。

（二） 多元文化教育的目標

Banks 與 Banks (1995)認為多元文化教育是一門新興的學科領域，其主要目標係為來自不同種族、族群、社會階層、文化團體的學生創造相等的教育機會。多元文化教育的重要目標之一在於幫助所有學生獲取必要的知識、態度和技能，使學生能夠順利在多元民主的社會中生活以及和不同的團體互動、協商和溝通，上述目的是為了創造一個具公民精神與道德的社群以創造更多的公共利益。然而，在一個多元組成的社會中，多元文化教育須將其落實於學校教育的課程、教學、輔導與班級經營才能達到多元文化教育的目標（楊耀慧、蘇玉慧，2007）。

以下介紹 James A. Banks (2002：1-4) 所提出的多元文化教育的五大目標，並以台灣多元化教育的現況與例子討論之：

1. 幫助個體從其他文化的觀點中檢視自我，使其更了解自己。多元文化教育假設尊敬是跟隨這種認識和了解而來的。教師可以在課程中放置有關原住民文化或東南亞文化的內容，如此將可以幫助台灣的學童了解不同的文化，透過

認識與了解他人的文化中學會檢視自我與懂得尊重他人。

2. 提供學生多樣的文化和民族的選擇：傳統上，台灣的學校課程和文化都是以漢人的歷史為主，此種的教育內容對於漢人、原住民和新台灣之子都是一種傷害，因為以漢人文化為主的課程將使原住民和新台灣之子的豐富文化內涵被忽略，並使前者失去認識多元文化的機會，也使後兩者感覺被孤立和自我否認，所以提供學生多樣的文化和民族選擇將有助於多元文化教育的落實。
3. 提供學生足以處理他們民族、主流文化和所有不同民族文化之技能、態度和知識：台灣主流的漢人學生要有雅量欣賞原住民或外籍配偶及其子女不標準的國語，而非漢人的原住民及新台灣之子在不必經驗孤立的狀況下，也應該被教育具備能說寫標準中文的能力且在主流制度中成功的運用。
4. 降低某些民族或種族的成員因自身獨特的種族、生理和文化特徵所經驗的痛苦和歧視：台灣在戒嚴時期一黨獨大，用政治手段介入企圖以中文同化閩南、客家籍及原住民同胞，使得這些族群中的部分族人否認和拒絕自身豐富的族群遺產，只為融入漢人主流社會和獲得成功，但諷刺的是，往往同化越深的人，也會因其語言或膚色而越被排擠，結果可能變成兩各文化同時將其排擠在外，導致其邊緣化。當一個人否認自身族群和文化的同時，其實就是拒絕一個重要之部分的自我。並且不認同自我的人很難成為一個有功能性和自我實現的公民，好的民主政治就是要可以保護人民認同其民族和文化，又能同時忠誠於國家社會。所以若能落實教育中的多元文化課程，將可降低某些民族或種族的成員因自身獨特的種族、生理和文化特徵所經驗的痛苦和歧視。
5. 幫助學生精通基本的讀寫和數學運算技能：許多人認為數學的運算能力與多元文化教育無關；事實上，多元文化教育相信多元文化的內容可以幫助學生提升其學習的信念和成就，如果老師能將不同階級、種族、族群的文化議題帶入教學，可以提高學生學習的興趣和意義。

根據 Banks（1993）對於多元文化教育目標的定義，可以將之歸納為：促進教育機會均等之實現，使所有的學生不分種族、性別、語言、階級或殘障、宗教，

都能接受適當的教育而能避免差別待遇。追求卓越的教育成就，而不僅是補償教育或平庸教育，瞭解若是及文化不利學生學業成就低落的原因，而採取因應的措施，以提升弱勢族群及文化不利學生的學業成就。注重情意導向，以改變種族主義、性別主義、階級主義及其他文化偏見所帶來的態度和行爲，並使弱勢及文化不利學生認同自己的文化，肯定自己，增進學生對自身及其他文化的瞭解與欣賞，同時願意經由反省批判社會中不公的問題而付諸持續追求真正正義且付諸改革行動，同時培養適應現代社會的能力(引自林玟漣，2002)。

針對多元文化教育的五個目標放置在外籍配偶子女在學校的學習上，學校環境要給予的是豐富的文化課程，讓所有的學生藉由對自我或他人文化的認識與了解，進而肯定自我及接納和承認他人。一般學生要有欣賞外籍配偶子女不甚標準的口音及黝黑的膚色，而外籍配偶子女也應該在機會教育均等的環境下熟練主流文化的詞彙與運用，藉由多元文化教育增強和提升所有學生解決問題及面對異文化的能力。

(三) 多元文化教育學校的特徵

在美國磁性學校 (Magnet Schools) 被認為是一種具有特別的課程設計，以便從廣大社區吸引學生的公立學校，磁性學校具有三種特徵：1. 它們正式地反對種族隔離，且座位的編排，是按照不同種族的數量，以尋求平衡的方式加以設計。2. 它們在課程設計，課程的重視以及職前準備課程方面十分講求創新，這使得它們有別於採用一班方式的公立學校。3. 它們以自願入學的方式招收學生，而且這些學生大都來自比一般學區的邊緣還偏遠的地區，這也是它們具有「磁性」的原因 (Grant & Ladson-Billings, 1997, 引自陳江松，2005：38)。

雖然磁性學校並不完全是多元文化學校，卻可以說是多元文化教育的相關概念，在學校內透過政策具體推動的濫觴，尤其在反種族隔離方面。一個多元文化教育的學校，不必然在學生樣本上要有不同種族和民族的多樣性。儘管學生之多樣性是被期待的，但是對僅擁有單一文化學生人口之學校而言，提供能促進社會平等、肯定社會多樣性、達成屬於所有學生之卓越機會、以及促使學生成為

民主社會中之積極成員而準備之教育，仍是可能的（Grant & Adson-Billings, 1997，引自陳江松，2005：39）。

對於一個多元文化教育的學校該具有哪些特徵，Banks（2002：18）提出了他的看法，而他所認為多元文化教育的學校必須具備以下八個特徵：1. 學校的教職員工應給予所有學生相當程度的期望，和正向態度的對待，並以積極和關懷的方式回應。2. 正式的課程中應反映不同族群的文化和兩性團體的經驗、文化和觀點。3. 老師的教學風格應適合學生的學習方式、文化和動機的型態。4. 老師和行政人員應尊重學生的母語和方言。5. 學校所使用的教學教材應呈現多種文化、民族和種族團體對事件、情勢與概念的看法。6. 學校所使用的評量和測驗方法應該要能夠處理文化的敏感議題，並使有色人種學生在特殊和資優才藝的班級中占有一定的比例。7. 學校文化和潛在課程要能反映文化和民族的多樣性。8. 學校的輔導人員對於來自不同種族、族群和語言團體的學生，應該要抱持高度的期待，並積極的幫助他們設定和了解職業目標。

由以上這八個特徵可以發現，一個多元文化教育的學校要提供給學生的是學習機會均等的環境，教職員對學生的態度要尊重、溫暖、積極與正向，不管是正式課程或是潛在課程都必須盡量涵蓋所有文化與議題，在評量學生成績不能只是紙筆測驗，成績高低也無關乎膚色種族，評量方式必須要符合公平、公開與公正的正義原則。學生若能在如此的環境下求學，其各方面的表現就有可能跨越階級或文化的再製，靠著教育達到向上流動的機會。因此多元文化的學校知識不是預先存在的，它是一種不斷發展的歷程(賴秀智，1998)。知識是動態的、變動、發展的，且在社會脈絡中建構。學校知識能反映所有公民的經驗，並能授權所有的人有效的參與民主的社會，它將幫助所有的公民主動自發的參與全民的辯論與行動(陳美如，1998；引自江建昌，2005)。

（四） 對多元文化教育的誤解

Banks（2002：5-8）認為一般對於多元文化教育最大的誤解，就是多數的教育人員認為多元文化教育是為有色人種所設計的一項學校教育改革計畫，儘管

多元文化教育者一再強調多元文化教育的施教對象是所有學生，但多元文化教育是爲了「他者」的這各意象，依然強烈鮮活的深植在很多老師及教育行政人員的心中。當多元文化教育被教育者視爲是「他者」的課題時，他就會被邊緣化及阻止成爲教育改革的一環。在 1940-50，群際教育的失敗就是最好的例證。群際教育失敗的主因，就是群際教育者無法使主流教育者相信它是爲所有學生設計的。甚而，群際教育還被視爲是學校的種族問題，是給「他們」而不是給「我們」的教育計畫。多元文化教育者視 *e pluribus Unum* (合眾爲一)爲國家目標，並且相信目標是必須經過協商、討論、重建、分享權力、經驗平等的地位和達到超越族群和文化的界線，以創造一個可以反映和貢獻全人類的共有文化。

在台灣多數的教師也認爲多元文化教育是爲了原住民和新台灣之子而設計的，。多教師以爲教室內若沒有原住民或新台灣之子，就不需要設計多元文化課程或介紹不同文化給學生。事實上就算台灣是一個單一民族的社會，在現今全球化移民頻繁的地球村年代，還是會遭遇與自身文化膚色不同的種族，所以學習多元文化將有助於了解不同族群、種族與文化之間的差異，促進交流進而與之和平相處。更何況台灣還是一個多族群組合的社會，更需要將多元文化教育的課程納入，並徹底落實，如此將有助紓解於台灣多年來的族群紛擾，達到互相尊重及和平相處。

三、教師、多元文化教育與外籍配偶及其子女的相關研究

教育是實踐多元文化的唯一途徑，而教師就是多元文化教育最重要的推手。具有多元文化教育觀的教師，才可能發展適應多元文化社會的教育。與強調主流文化教育的不同，多元文化教育重視的是各群體次級文化的價值，以尊重和接納代替偏見、壓制與排斥。相對的，教師也不再是知識權威和真理傳授者，教師被賦予了新的角色，是促發多元文化課程能否成功的關鍵。Bennett(1986)主張教師應面對自己的文化意識，瞭解學生的文化差異，以便進行多元文化的教學。Lynch(1989)建議教師和學生必須窺知文化的多樣性，作爲創造的動力(轉引自陳

美如，1990)。而陳麗華（1996）認為多元文化教育的教師應充實三方面的多元文化知能：一是理論層次的，瞭解各種多元文化教育的觀點；二是社會層次的，認識多數族群和少數族群的相同和差異，以及潛在的衝突和化解的機會；三是教室層次的，認識族群文化和社經地位對學生的學校教育態度、價值和行為的影響，察覺學生和教師本身的文化差異（陳麗華，1996；引自彭雅君，2004：25）。

探討教師在多元文化教育中的定位與基本信念的學者不在少數，綜合各家所述，多元文化教師應具備的教學知能歸納如下數點(Gay, 1977；Sleeter, 1996；Hilton, 1994，引自陳美如 2000；吳雅惠，2000；黃志順，2000；楊傳蓮，2000；羅文喬 2000)：

1. 教師能將教材內容置於文化脈絡中來教授，以增加學生對學習該教材的興趣；可以使用的方式像是以不同的教學分組、毫無偏見的語言以及變化多樣的教學方法，以提升學生的自我概念及學習動機，進而增進其學習成就。或是透過書籍、媒體及社會的事實，理解多樣文化。並能利用不同文化背景學生的文化經驗作為教學的資源，以利族群與文化的教學。
2. 學習不同語言與非語言之間的溝通系統，和互動技巧。
3. 具有從學生的文化背景、現存基本學科要求中，規劃課程及教學設計的能力。也就是發展多元文化課程，並且尊重每一位參與教育過程中的成員，包括學生、教師、家長及行政決策人員。
4. 在教學中能有效的提供足夠的資源與安全的環境，供學生學習。並能幫助兒童有系統的解決問題。
5. 對於弱勢族群具感受性，並能與其父母合作，幫助兒童學習。
6. 能將多元文化的概念融入學生的學習評鑑，並建立學習檔案。
7. 以社會文化的觀點來看，教師要扮演的是一個文化的調停者、協調者。

在多元文化課程中，教師專業成長的模式，最能幫助教師形成對於多樣性及社會公平問題的反省，進而探究這些問題，運用知識加以解決，所以教師的角色在多元文化課程中占有舉足輕重的地位。唯有他們將多元文化的真正的意義發

揮，多元文化的課程才有實施的可能（引自李怡慧，2003：19-21）。

James A .Banks 建議教師需不斷檢視與評斷他們對自身文化的態度、信仰和價值觀，通過評價，發現相似與不同。簡單地說，自我知識依賴於對自我和他人終身學習態度。從 Banks 提出的多元文化教育的學校應具備的八個特徵，其中有三項涉及到了教職員工就知道教師在多元文化教育中所扮演的角色有多重要了。

目前國內關於教師多元文化認知的研究多以原住民文化為主，尚未觸及新移民所帶來新的文化因素。但據現有研究能仍可看出，台灣整體教育環境仍缺乏多元文化的觀點。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。黃琪璘、江雪齡(1995)在 1993 年針對台灣三所師範院校 163 位準教師進行「社會多元文化觀」之調查發現，準教師對不同「語言」都表示負向之態度，受試者認為聽到不同於自己的語言時會感到很不順耳，且當陌生人說他們不懂的語言時，也覺得不自在。陳憶芬(2001)認為，觀諸當前的師資，教師越來越無能力與意願教導不同於自己的學生，不僅許多師資培育者認為在主流文化校園中的職前教師並未充分準備好在多元文化社會中進行有效的教學，一些研究也提出職前教師與初任教師大多未能為課堂的多樣性做好準備，顯示台灣目前師資培育中對多元文化教育(multicultural education)議題之探討與關注仍有待提升（夏曉鵬，2005）。

夏曉鵬（2005）再進一步的指出以目前台灣教師缺乏多元文化訓練的狀況下，教師與新移民家長的互動極有可能出現文化偏見，以致於影響移民二代潛能的發展。還有老師是否能瞭解不同文化背景學生之特質，能否摒除刻板印象或偏見，或是教師在教學上能否做到文化回應教學(culturally responsive teaching)，皆影響新移民子女在學校生活的適應。

夏老師的看法可以從以下的先行研究當中得到驗證。在教師、多元文化與外籍配偶的先行研究當中，顯示出教師在未接觸外籍配偶之前都會有刻版印象和偏見，但接觸之後對於外偶及其子女的接納度會較高。而多元文化素養越高的教

師，與外籍配偶的親師溝通也越好，越能接納其子女

許殷誠（2005）的研究發現首次教導外籍配偶子女的國小教師，對外籍配偶子女的事先認知存有較多負面的刻板印象。而班級中有較多外籍配偶子女的人數以及曾有先備相關教學案例經驗的教師，對外籍配偶子女的看法較為客觀與中立。賴怡珮（2006）的研究亦有相同的發現：教師教過的外籍配偶子女數越多，其「多元文化覺知」以及「整體多元文化素養」越高；學前教師的多元文化素養愈好，其與外配的親師互動愈佳。洪淑麗（2006）則認為國小教師有無參與多元文化進修研習會影響與外籍配偶家長的親師互動及外籍配偶子女的學校生活適應。具有多元文化概念的教師與家長的互動比沒有多元文化概念的教師來的好，且對於外籍配偶子女的在校生活適應影響也是正向的。

而史慈慧（2007）也發現學前教師在實際與外籍配偶家長接觸前的認知均存有較多的負面刻板印象。但擁有多元文化素養之教師對於其與外籍配偶之溝通有增能之效果。多元的溝通管道有助於提高與外籍配偶家長的溝通效能。劉茹敏（2005）則發現有外籍配偶之親戚、朋友或鄰居的國小教師，在「文化知識」因素上，對於外籍配偶子女有較高的接納態度。

從以上的研究可以確認，實施多元文化教育帶給學校、家庭和學生的會是三贏的局面，在外籍配偶子女數越來越多的情況下，多元化教育卻有其實施的必要性與迫切性。

不同於以上的量化研究，謝妃涵（2006）使用多元文化教育場域中的兩類教學觀點，同化觀點和涵化觀點，來分析幼教師在教育場域中對於外籍配偶子女的看法。其中持同化觀點的小慧教師會致力矯正其口音與腔調，且認為外籍配偶子女的學習較差乃因其本身文化不利、新住民沒有教育下一代的能力，所以請父親輔導其課後學習，而母親監督就好，不需參與輔導。小慧老師認為新住民文化是低落的，且不需要傳承、新住民沒有能力傳承其文化，故在課程中沒有東南亞文化教材，而在教授台灣文化教材時發生幼兒經驗不足無法團討的困難。持有涵化觀點的小芳教師則是肯定新住民的教育能力並認為新住民子女行為問題是家

庭文化與學校文化之間落差使然，故充分與家長溝通，調整母親工作時間使其有時間教育孩子。小芳老師認為新住民有教育能力、並認為雙重文化是優勢，於是請新住民子女分享其回東南亞的經驗、設計相關文化主題活動。小芳老師班級中的新住民子女感到自卑時，她會鼓勵其尊重母親原生文化以增加幼兒自信。

陳佩琪（2007）更在其研究的過程中她看見了不同的自己，她認為國小教育可再多增加社會學及人類學的眼光及人在情境中的觀點，並觸及對社會多元文化的瞭解。與外籍配偶及其子女的互動經驗，讓她在專業位置上有了位移，放低自己成為教育者及助人者的位置，可以增強目標對象的權能。她的教育理念不再以規訓、倡導為首要目的，也不再僅是著重教學活動中必有的教學技巧，而是先與孩子建立關係，瞭解他們的次文化，再一起和孩子尋找接下來的方向及介入時機與策略。她體悟到教育的現場千變萬化，不能全然地仰賴事先預測及準備的標準化工具和教案，教學者應該要隨時保持彈性及情境的敏感度，時時檢視自己的主體經驗及價值觀。她和「學生」在教育歷程中彼此無時無刻教育著對方，看見彼此的主體性。教育工作者應能不迷失在實證典範的洪流中，建立在地化、行動化的多元文化教育模式。教學者保持與其他教學工作者的交流與分享，可以隨時檢視自己的教學信念及分享彼此的教學經驗。

謝菲涵的研究道出擁有多元文化觀的教師不但認同欣賞異文化的存在，在實施多元文化教育的同時也再增能自己、家長和學生。而陳佩琪的研究結果正與 James A .Banks 對教師的建議一樣的，Banks 認為教師需不斷檢視與評斷他們對自身文化的態度、信仰和價值觀，通過評價，發現相似與不同，從自我與他人的互動中達到終身學習。

四、結語

多元文化教育的宗旨是希望培養學生對不同文化的相互理解和欣賞，並尊重差異，以消除對弱勢族群的偏見或刻板印象。就如美國著名的多元文化教育學者 J.A Banks 所認為，我們會習慣在自己成長的族群裡學習當中的價值觀、信念

和刻板印象，但是同時也讓我們封閉在自己的成長社群裡，所以多元文化教育應該幫助學生走出自身文化的局限(李萃綺，1998：3)。劉美慧也認為多元文化教育是可以肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，增加人民選擇生活方式的可能性，進而促進社會正義與公平機會的實現(劉美慧、陳麗華，2000：101)。邱世明則認為多元文化教育理念的提出，即是主張多元文化社會中的教育體系，對於不同族群的個體及其文化，在教育上必須尊重、包容與公平的相待；更要促成不同文化族群的彼此瞭解、和諧共處，避免在教育同化作用之下，扼殺了少數族群的文化生機。並藉由對不同文化尊重、包容的做法，而得以保存社會文化的多樣性(邱世明，2004：5)。

總而言之，多元文化教育的實踐最大的意義就是打破傳統課程的侷限，促使整個社會和教育體系檢視自身原有的觀點，融入知性的討論，並協助教師和學生跨越學科的障礙，體驗差異所帶來的豐富資源，豐富人類的知識，並建立社會改革的行動（王玉崙，2003：100）。

介紹完本研究將使用的三個理論基礎與相關文獻，研究者將於第四章的資料分析部份，結合此三個理論，探討面對外籍配偶家庭，教師的慣習是如何在教學場域中實踐。透過教師教學經驗之觀察了解外籍配偶子女的文化資本，並探討受訪教師的多元文化觀及在多元文化教育的場域中，對於外籍配偶家庭及其子女的看法。

第三章 研究方法

本研究是以擔任過外籍配偶子女的國小教師為研究主體，目的是透過訪談國小教師，來了解國小教師對外籍配偶子女的看法及其學習，研究者認為從教師本身的教學經驗為出發點，較能找到真切的答案，也較符合此研究的目的，所以決定採用質性研究的方法來探討教師豐富複雜且真實看待學生的觀點，透視教師長久以來的慣習與文化資本是如何影響其教學的實踐與親師生的關係。以下針對本研究之研究方法、研究架構與步驟、研究場域與對象、資料收集分別逐節說明之。

第一節 研究方法

本研究是以 Bourdieu 的慣習與文化資本，及多元文化教育的概念為理論基礎，研究對象則是以國小教師為主體。本研究的研究方法是採質性研究法，在理論的部分以文獻的分析為主，再配合半結構式與無結構式深度訪談法，希望透過深度訪談搜集到第一手豐富的資料，以耙梳出國小教師眼中的外籍配偶子女及其學習為何，以及國小教師如何受慣習及文化資本的影響在教育實踐的過程中再製了文化與階級。

一、質性研究的特質

Taylor&Bogdan(1984)指出質的研究的廣義解釋是產生描述性的研究，是在描述一個種族或一個團體中的人的生活方式，說話、寫字及可觀察到的行為，以描述性的文字了解某些信念和價值如何發展和改變的過程（引自李莉菁，2002）。而 Bogdan & Biklen（1982）曾指出質性研究具有以下五種特質（引自李莉菁，2002）：第一種特質是以研究者為主要的研究工具，以自然生活的情境為主要來源。第二種特質是受訪者所在的情境及豐富的談話與描述，是研究資料的蒐集來源。第三種特質是研究焦點的聚焦，是可在資料蒐集過程中慢慢發展而成的。第

四種特質是質性研究者以歸納分析的方式進行蒐集資料的整理。最後一個特質為在質性研究裡，研究者所關心及重視的是事件背後的意義與詮釋。本研究所要探討的是教師對於外籍配偶子女的看法，而質性研究的特質適合用來了解受訪教師的背後深層的教育信念和價值觀。

二、深度訪談法

受質性研究特質的影響，質化研究者最常使用的研究方法就是「參與觀察」和「深層訪談」等兩種方法，而本研究所採取的質性研究方法是深層訪談法。本研究採用質化深度訪談法的原因有二：首先，國內有關研究教外籍配偶子女的教師之文獻不多，對於不熟悉的領域，採用質性的深度訪談將有利於探索內容的深度與廣度。再來，希冀透過深入訪談，收集豐富的資料，在與受訪者面對面的互動過程中，可以方便釐清與瞭解其真正的意圖，藉此歸納出國小教師眼中的外籍配偶子女及其學習為何，以及國小教師如何受慣習及文化資本的影響在教育實踐的過程中再製了文化與階級。

深度訪談有時稱為半結構式訪談或無結構式訪談，也稱為非指導性及彈性結構的晤談，其目的在詳細理解受訪者如何思考及如何發展自己的觀點（黃政傑，1996）。訪談時宜避免形式化，應該以一種對話和討論的方式來進行，且過程是開放的、民主的、雙向的、非形式的，流動的、表現自我的，研究者並要隨時反省自己的觀點和態度（歐用生，民 1989）。Woods（1986）提出質性研究者進入田野的三個階段：首先研究者與受訪者先建立信賴和熱誠的關係及看待；其次，盡可能知道受訪者對事件的觀點和感受，傾聽他們的故事，發掘他們的感受；最後是研究者要找出受訪者心中的感情（歐用生，1989）。江文瑜(1996)認為訪談者為了能盡量深入研究對象的內在深層感受，所以在訪談時，不但要非常仔細聆聽受訪者的語言，包括其道德語言(moral language)，後設陳述(meta-statements)，說話的邏輯與一致性，如此才能適切且真實的捕捉受訪者對問題情境的真實描述，提高訪談的品質，成為一種對話的過程（引自李莉菁，2002）。深度訪談往

往將訪談過程視為交談事件(speech events)，強調訪問者與受訪者雙方共同進行意義建構 (joint construction of meaning)的過程(Mishler, 1986: 52-65, 引自耿曙¹)。換言之，深度訪談並非訪問者去挖掘受訪者已經存在於其個人腦海中的想法與情緒，而是透過雙方互動的過程，共同去經歷、選取、與感染，經由如是過程所重新建構的意見與情緒。因此，深度訪談的所得是受訪雙方經由持續的互動所共同營造出來的。

本研究運用深度訪談的方式，可以從受訪教師的言談內容了解教師的慣習和文化資本如何與學校文化互動？它們如何影響教學的實踐？教師在遭遇外籍配偶子女之後，對於跨國婚姻及其成員的看法是否有跟著改變？高敬文(1996)提醒研究者，在研究的過程中研究者必需盡量避免主觀的價值判斷及預設立場，有意識的反省自己的思考背景、觀察感想，不要只看到自己願意看到的事件，或只聽見自己想聽的意見，而是要用開放及公正的心態去記錄、發現未被預期發現的資料。因此研究者要有意識的反省自己的思考模式，才能將蒐集的資料嚴謹而客觀的呈現（引自李莉菁，2002）。

三、文獻分析

除了深度訪談，本研究將輔以文獻分析，文獻分析的意義是爲了發展研究的知識，而對先前已經提出或論證過的理論或文獻，進行瞭解與內化。一方面確定研究者的研究方向；一方面獲得研究的知識基礎。之後，研究者經過不斷地與文獻對話的過程，產生自己的研究觀點(黃裕婧，2001)。由於本研究是以 Bourdieu 的慣習與文化資本及多元文化教育的概念作爲整個研究的理論基礎。因此，有關慣習、文化資本與多元文化教育之相關文獻的探討，是發展本研究相當重要的部分，於是文獻的分析是本篇研究的重心之一。而本研究使用文獻分析的目的有：

(一) 奠定整體研究的立論基礎。

1 引自耿曙，〈深度訪談：意義、實踐、問題〉，《政大「研究生研究方法研習營」深度訪談法專題》，http://class.adte.nknu.edu.tw/UploadDocument/86_%B2%60%AB%D7%B3X%BD%CD.pdf，2008/03/25。

- (二) 建立整體研究的架構。
- (三) 作為研究結果的探討基礎。

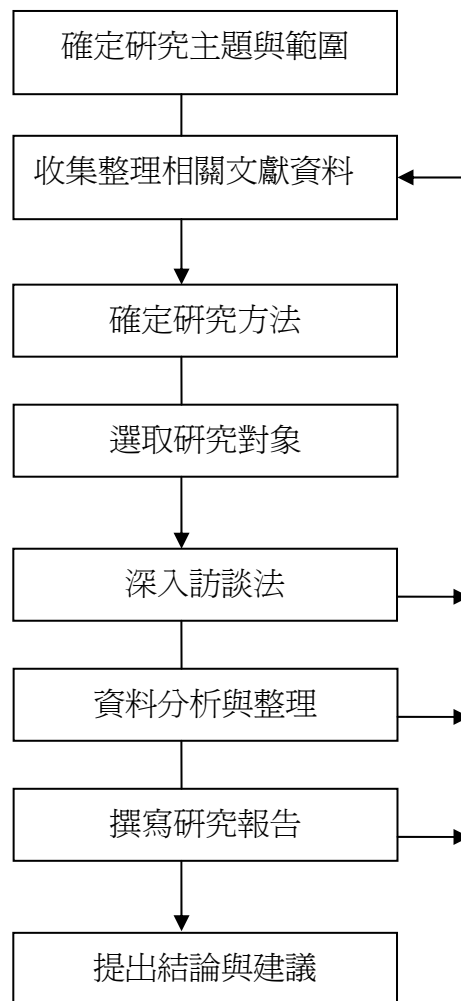
希望透過訪談資料的分析與理論的對話，找到本研究的價值之所在。

第二節 研究設計與架構

一、研究流程

本研究從確定研究外籍配偶子女之教師為主題與範圍，開始收集與此議題相關的資料，進行理論與文獻分析。在初步瞭解現階段學界諸多研究文獻的指向之後，以此為基礎，確立了本研究的研究方法和研究物件；然後依研究物件進行深度訪談，將研究所得資料進行分析與整理，並不斷與前人的研究理論對話；最後提出結論和建議，其研究流程如下：

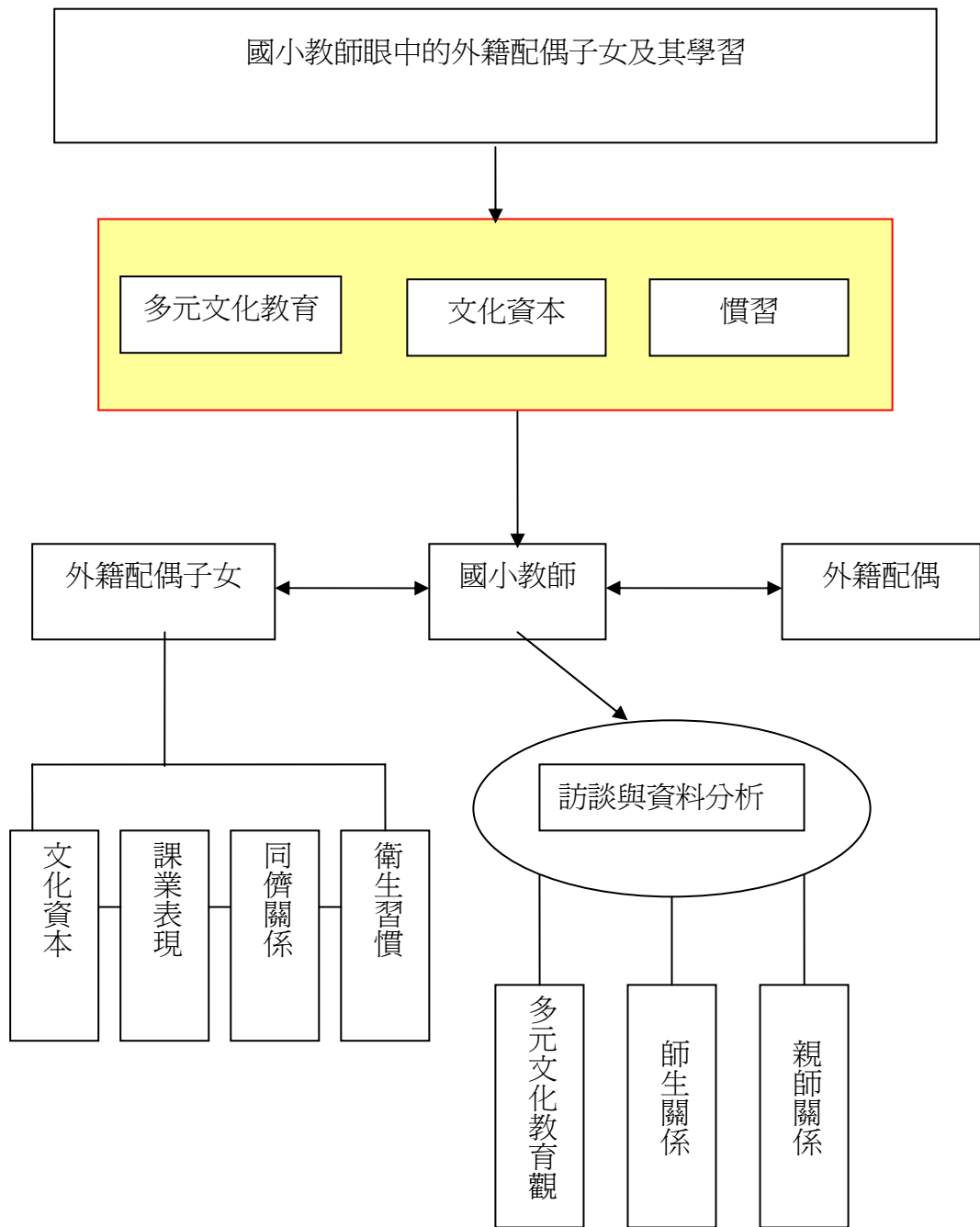
圖 3-1 研究流程圖



二、研究架構

本研究依據研究背景與動機、研究目的、文獻探討之結果，將本研究架構設計說明如圖 3-2。全文的研究視角是從多元文化、文化資本、慣習等理論切入，探討教師的慣習與文化資本如何影響其教學實踐。研究者經過實地訪談擔任過外籍配偶子女之國小教師，初步將教師對外籍配偶子女觀察之結果歸納出四項，作為本研究的分析結果之一，並試圖從訪談資料中分析出教育場域中多元文化及其慣習影響下的國小教師如何實施多元文化教育。

圖 3-2 研究架構圖



第三節 研究場域與對象

本研究的研究場域以苗栗縣有外籍配偶子女就讀的國民小學為主要研究場域，主要研究對象是以在苗栗縣國民小學擔任外籍配偶子女的之導師的合格國小

教師為訪談對象。以下將針對本研究的研究場域與研究對象做詳細描述。

一、研究場域的選取

苗栗縣素以「山城」聞名於台，境內多山，屬於農、工縣，許多男性因社會、經濟的弱勢，而面臨到娶不到老婆的困境，因而向廣大的海外婚姻市場尋求結婚對象。縣內的卓蘭鎮、大湖鄉、公館鄉即為有名的農業重鎮，故在此社會、經濟脈絡下，外籍配偶人數占有相當的比例，相對的其子女在就學人口的比例上也不少（陳金蓮，2005）。選擇以苗栗縣內的國小教師作為研究場域是因為研究者也在苗栗縣內教書，有人脈與地利之便，使研究者可以比較容易進入該場域進行研究與訪談，研究也比較容易持續下去。還有研究者對於縣內學校的環境與運作比較清楚，對於同是教師身分的受訪者之狀況也比較能掌握，有利於研究的進行。一旦進入學校與教師進行訪談順利，且建立良好關係，可以透過教師的訪談，了解深植於教師心中的信念與價值觀。

二、訪談學校的基本資料

本研究選取苗栗縣內的三所國民小學作為研究場域，為何選擇這三所是因為研究者剛好有認識的人脈可以引薦，而研究者也很順利的訪談到擔任外籍配偶子女的導師。以下簡介這三所小學的地理位置、學校概況及社區家長的社會經濟背景：

（一）F 小簡介：會選擇 F 小為研究的場域之一，是因為研究者在對苗

栗縣外籍配偶子

女數與分佈地區進行資料蒐集與整理時，有特別注意哪些學校的外籍配偶子女數比例偏高，而 F 小就是其中之一，所以當研究者在參加研習時認識 F 小的小陳老師之後，就希望能有機會訪談 F 小的外籍配偶子女之導師。在與小陳老師攀談之後，發現小陳老師目前正在進修碩士學位，且其研究的主題也是與外籍配偶子女有關，因此我就大膽要求小陳老師居中牽線讓我訪談該校老師，

而小陳老師不但爽快的答應，還幫我安排訪談時間，並將研究者將要訪談的內容事先告知受訪老師，使得訪談進行的非常順利。

F 小位於苗栗縣 K 鄉，地理位置尚稱便利，但距離市中心有一段距離，是一個小型學校，全校共有八個班級，學生總數 201 人，平均一個班級約 25 人，算是小班制。目前該校有外籍配偶子女 17 位，占全校總人數的百分之八，一百個孩子當中就有八個是外籍與大陸籍配偶所生，算是苗栗縣外籍配偶子女數比例較高的學校之一。這 17 位新台灣之子分佈於四個年級，五個班級，其中有九位媽媽是印尼籍，緬甸籍兩位，泰國籍一位，大陸籍五位。F 小學區的家長社經背景大多是勞工階級或是務農，經濟狀況普通，送孩子去補習或上安親班的比例約一半。大多數的家長對於孩子的教育並不像市區小學的家長這麼積極關心，大多還是相信老師交給老師去管教。F 小因班級人數不多，老師較能照顧到孩子的學習，所以外籍配偶子女在校表現和學習與一般學童的差異不大。

(二) G 小簡介：與 G 小的接觸是透過同事幫忙，請有子女正在唸小學的同事幫忙引薦，希望可以找到願意合作的學校，而 G 小就是在這種機緣之下談成的。G 小位於苗栗市中心，學生人數約 1,800 人，共有 55 班，每班平均數 33-34 人，屬於大型學校，其中外籍配偶子女人數僅占學生總人數的 1%，有 17 人，且都集中在三年級以下。G 小在苗栗縣算是一個大學校，學校位於縣府行政中心，交通便利。G 小學區的家長社經背景差異很大，有父母從事醫生、律師或軍公教工作的，也有父母是從事勞力工作的，但整體來說父母的社經背景大多是中產階級。該校大多數的家長非常關心子女教育，課後送孩子上安親班或才藝班的比比皆是。經濟和文化資本雄厚的孩子與經濟和文化資本薄弱的外籍配偶子

女相比，兩者在學習上就會產生比較大的落差。

(三) S 小簡介：與 S 小結緣是因為該校地點鄰近研究者的住家附近，且該校校長乃研究者以前的國小老師，透過這層關係研究者很順利的就進入該校訪談到有任教外籍配偶子女的教師。S 小校齡 40 年，地點位於 T 鄉通往市區的主要道路上，交通尚稱便利，但附近沒有任何的文化資源。學校人數共二百多人，一個班級人數約 20 人，屬於小班制。學校有 12 位的外籍配偶子女，占學校總人口的 5%，其中有九位媽媽是印尼籍，三位媽媽是大陸籍。S 小學區的家長社經背景大多是務農或是勞工階級，經濟狀況普通。S 國小的學區家長普遍來說經濟背景差異不大，大多是勞工階級，參與安親班或補習才藝的學童非常少數，文化資本的區隔就會比較小。父母親對待孩子的教養態度差異也不大，大多是交給老師管教，信任老師。小班教學，每班人數約 20 人，老師比較能照顧到孩子的學習，所以外籍配偶子女的學習與 F 小相似落差不大。

F 小與 S 小內單親、隔代教養的學童比例都偏高，符合「教育優先區」的十項指標之一，所以在校方積極爭取經費下，開設有許多免費的課程，供家長及學生自由參加，如電腦班、美語班，學生課後輔導班。此措施不但省去家長的托育費，也讓孩子有更多的學習機會，相對的多少可以彌補不同階級與文化資本孩童的學習落差。這也是為什麼這兩間小學的學童上安親班或才藝班的比例不多，除了交通與經濟考量，家長對於學校與教師還是採取比較信任的態度。相反的，G 小的的家長社經背景落差很大，該校單親和隔代教養的比例不高，所以學校沒有經費開設免費課程，再加上大多數的家長非常積極於孩子的教育，使得老師也很在乎成績，所以從訪談中發現，只要外籍配偶子女在學習上的表現不理想，該校教師就會說服家長把孩子送去安親班。在沒有其他的選擇之下，經濟狀況已不甚理想的外籍配偶家庭，也只能把孩子送安親班。

三、研究對象的選擇

當質性研究者的研究問題越來越清楚、焦點愈來愈能抓住時，就需要運用深度晤談來蒐集與研究問題有關的資料（黃政傑，民 85）。本研究是以深度晤談為蒐集資料的主要方式，所以受訪者真實且豐厚的敘說表達，將是本研究最重要的部份，透過教師實地敘說其與外籍配偶子女相關的教學經驗，較能忠實地呈現教師對外籍配偶子女的觀察與看法，並深入地了解教師的慣習如何運作及如何將其文化資本傳遞給外籍配偶子女。

在找尋受訪對象時，會考慮到受訪者的意願與配合度，如果是因為不好意思拒絕而接受訪談的對象，言語之間會有所保留，研究者只能獲得一些表面的資料，無法深入受訪者的內心世界；反過來說如果受訪者一味的迎合、配合研究者，說些研究者想聽到的話，這種資料的呈現更會誤導整個研究。因此在研究中，訪談對象的意願及適合與否，會關係到整個研究的發展，故在選擇訪談對象時，是需要經過謹慎思考的（李莉菁，2002）。而本研究的受訪者大多願意接受研究者的訪談，配合度也很高，使本研究的訪談可以很順利的進行。研究者將受訪者的基本資料如：性別、婚姻狀態、年齡、任教學校、年資（從事教育工作時限）、學歷、師資養成、特殊專長、任教科目、與學生關係、班上外籍與大陸配偶子女數等項目製成表格，請參閱附錄三「受訪教師資本資料」。

四、研究對象的描述：

研究對象之描述是根據研究者在訪談期間，對受訪教師的印象總結而成，此部分對人物之觀察雖然基於短時間內的交流而得，難免有缺漏或主觀臆測之嫌，但其原生態之特性亦有助於本研究的。

- （一）小吳老師：S 小是小吳老師完成師資培訓，取得教師資格後的第一間學校，也是她教學生涯的第一年，擅長電腦與數學教學的她，與師資班的兩位同好一起設計和架設數學教學網站，將她們的教學心得提供給一年級的小朋友和家長參考，並讓有興趣的朋

友可以利用不同的學習方式體驗不一樣的學習樂趣。由她們網站上的其中一句話，「發自內心的喜歡小孩是我們成為老師最原始的出發點」，就可以看出初任教職的小吳老師對教育充滿著熱誠。

(二) 小楊老師：在 S 小任教的小楊老師是個年輕活潑開朗的老師，畢業於英文系的她對於英語教學充滿熱誠，常常幫班上同學加強英語課程，在教學當中亦常將西方文化帶入課程，對東南亞文化充滿好奇，有時候會請外籍配偶家長教她製作一些東南亞食物。

(三) 曾老師：在 S 小任教的小曾老師是個體貼細心的老師，雖然不諳客語的他在客家庄教學，在與家長溝通時會感到有隔閡及力不從心，但他還是會從很多其他方面去了解他的學生，對於外籍配偶子女他沒有很多特殊想法，只把她們當一般的學生看待。

(四) 小林老師：在 S 小任教的小林老師是一位教學經驗非常豐富的老師，擔任行政職務的她常常與外籍配偶接觸，甚至還幫外偶上過中文識字課程。有兩個孩子的她非常能體諒外籍配偶當媽媽的心情，所以在生活或教學上也會特別關照外籍配偶家庭及其子女。

(五) 小陳老師：在 F 小任教的她自稱是 LKK 的五年級生，結婚已有 11 年了，目前育有一男一女，新竹師院師資班第 3 期畢業的，任教至今含代課 1 年共有 14 年，帶一年甲班將近一年，如果沒有意外下一年也將繼續成為他們的導師，他打趣的說自己沒什麼專長，所以只好去念一扶就倒的輔研所。

(六) 小郭老師：在 F 小任教的小郭老師其教學年資為 7 年半，含代課，他與詹老師是台中師院的同班同學，帶二年甲班有 2 年的時間，郭老師的專長是美勞方面，她的手非常的巧，學校的文化走廊的佈置均由出自她的巧思與巧手。

(七) 小詹老師：與太太小郭老師同在 F 小任教，教學已有 9 年的經驗，包含代課期間，他是專科畢業後再念台中師院學分班，帶二年乙

班是從一年級帶起，所以他與該班學生已有兩年的相處時間，詹師的專長是國語文方面，他在學校經常義務的指導學生參加國語文競賽。

(八) 小鄭老師：是台東師院語教系畢業的公費生，任教年資包含實習有 3 年的時間，他在 F 小任教，擔任四年甲班導師有 2 年的時間，他的專長是資訊方面，目前打算到資訊研究所進修，是個非常有上進心的好青年。

(九) 小蕙老師：在 G 小任教的小蕙老師外表給人家一種溫柔婉約感覺，雖然說話的語調輕聲細語，但陳述內容卻是有條不紊。外表清秀年輕的她，很難想像已投入小學教育 11 個年頭了。在與她的對談當中發現，她對於班上那位新台灣之女的教育充滿關心、不捨和無力感，關心與不捨的是因為家庭暴力而受傷的小小心靈，無力感則來自於家庭功能失調，無人管教導致孩子學習意願低落，孩子複雜的家庭背景，使她覺得在面對這樣的情境時心有餘而力不足。

(十) 小琍老師：在 G 小第一眼看到小琍老師時，直覺她是一個善解愁直的人，自屏師畢業至今已累積了 12 年的教學經驗。雖然已有 12 年的教學經驗，但去年卻是她教學生涯中第一次帶到外籍配偶的子女，及第一次面對有外籍配偶的家庭，教學經驗豐富如她，還是不知該如何面對跨文化的家庭。從談話中明顯感受到她真的希望班上這位新台灣之子課業能跟上，但無奈與爸爸的溝通不是很順利，在加上這位爸爸太過度依賴她解決其家庭問題，使她感到很無力，甚至可以從她的言詞間感受到不平，不平這位爸爸自己程度不好，還阻止太太去學習中文，也就是這樣的談話讓我覺得她是一個善解愁直的人。

第四節 訪談資料收集

為達到研究目的，除了收集相關文獻外，還需要以訪談作為收集一手資料的工具，以進行實證研究。訪談的實施主要包括：前期約定，制定訪談問卷提綱、實施訪談，訪談資料總結分析四個階段。

一、前期約定

依據研究所需要瞭解的相關情況，並根據受訪主體之職業特點，擬訂「訪談約定事項」²

二、制定訪談問卷提綱

就相關文獻及相關參考問卷，編制「訪談問卷提綱」³，基本上有 10 個問題。問題圍繞本研究之議題目，力求獲得從教師角度對待外籍配偶子女之基本印象。

三、實施訪談

研究者根據受訪者的意願，尋找時間與其面對面交流，並做記錄。訪談過程結束後，整理當日之記錄筆記，並核實相關細節問題。不理解之處再經由研究者向受訪者進行解釋與再確認，並與受訪者共同商討較為適當之字詞，並加以記錄。

四、訪談資料的收集

(一) 對於訪談本研究進行的步驟如下：

1. 對於不熟悉的訪談對象，研究者會先用電話做拜訪和非正式的談話，如此不但可以先建立關係，更可以知道這位受訪者接受訪談的意願如何，還可以初步確定他是否符合研究需求。
2. 研究者在做實際訪談的時候，發現受訪者在接受訪談時，會很擔心自己說錯話，所以對於訪談錄音顯的很不自在，進而影響

2 見附錄一。

3 見附錄二。

到訪談。而通常在沒有錄音的情況下，受訪者比較可以侃侃而談，對於資料的收集助益較大，所以當受訪者不願意接受錄音時，研究者就用寫筆記的方式，將受訪者的內容摘要寫下。

3. 訪談大綱是根據研究議題而擬定，但不見得訪談大綱一定可以收集到所需的資料，所以會輔以無結構式的訪談，以補半結構式訪談的不足。雖然無結構式的訪談方式比較雜亂，但所收集到的資料比較豐富，且常常會有意想不到的收穫，對於研究的進行很有幫助。
4. 訪談完之後，研究者將所有的訪談內容打成逐字稿，以作為資料分析之用。

（二）訪談資料收集過程，具體如下：

1. 首先收集相關文獻，包括與本研究相關的碩博士論文、網路資訊、個人學習筆記等，依據研究目的和研究範圍進行篩選，並及時補充相關資料。
2. 每次現場記錄的內容和觀察資料分析，當日輸入電腦，製成觀察記錄備用。
3. 將訪談錄音記錄以逐字稿的方式進行轉錄。如果有需要補充的地方，及時與受訪者聯繫。
4. 將訪談稿、筆記、檔資料等分類編號，以便於研究時選用，查找方便。

因時間的與能力的限制，研究者只能收集到苗栗縣三所小學部分教師的實地訪談資料，而訪談所獲得的資料，也與受訪者的表達能力有密切相關；但是，研究者認為，局部之表像也可以反映問題某個方面，深入挖掘現有資料，也是進入全面研究之基礎。

第五節 訪談資料的整理與分析

對於質的研究來說，獲取第一手資料是非常關鍵的，黃瑞琴(1999)認為資料的蒐集和分析要同時持續進行，也就是說當研究者在田野中訪談的同時，就要持續閱讀訪談記錄，追問受訪者更直接的問題，以逐漸確定研究興趣的焦點和範圍。故研究者通常不會先預設立場及框架，而是經由田野資料的蒐集、分析、判讀後才浮現某些信念或脈絡，甚至綜合歸納出一些相關的主題（引自李莉菁，2002）。

本研究的主體是苗栗縣 F、S、G 三所國小任教過外籍配偶子女的 13 位教師，在論文的敘述中，為遵循研究的倫理，研究者隱去老師的真實名字，而以化名代替這些老師的真實姓名。對於資料的整理和主題的提取，先對資料進行整理、編碼、歸類，然後再對這些訪談內容進行分析。在分析的過程中，研究者逐漸發現到教師的慣習及文化資本是影響外籍配偶子女學習的主因，教師對於外籍配偶子女的看法亦是親師生三者互動的因素，於是研究的三類別框架最後定位在外籍配偶子女的文化資本、教師慣習如何影響教師的教學以及多元文化背景下親師生互動三大主題，而資料分析的視角也從這三個方面展開。

本研究的主體部分採用了分類法，將具有內在聯繫的片段和內容串構起來，以明確地突顯某一個主題。對研究者而言，要把研究結果與理論對話不但是是一個痛苦的思考過程，而且也很不容易。於是理論的「惡補」成為研究中重要的一環。而這一研究方式還算符合質的研究方法，不過這次研究讓研究者體認到光有熱情從事研究是不夠的，還得有堅實的理論作為根基。

本研究所採用的研究方法均屬於質性研究，因為質性研究側重於效率、強調主觀判斷、注重視事件全貌，同時為避免所獲資料有失偏頗，缺乏客觀性或細節考究，本研究採取資料核實方法。

1. 專家檢核：研究者將分析之後的訪談稿與指導教授討論，由指導教授給予回饋，啟發思考角度，提出問題。同時，也通過受訪者、進修同僚、學界同事

等多位人員交換意見，交叉檢查所獲資料，尋找是否有紕漏之處。

2. 研究者反思：撰寫完每次的訪談記錄，思考整個訪談過程，不斷進行回憶並反省自己的工作。如此，方便找出已記錄資料之小差錯，亦為下次訪談提供借鑒。在此環節，主要包括概念分析、把握方法問題、受訪者情緒如何控制等方面。

第六節 研究範圍與限制

本研究的主體是國小教師，探討教師眼中的外籍配偶子女及其學習。因此，本研究是從教師的視角去看待多元文化教育背景下的外籍配偶子女受教育情形。

本研究是因近年來外籍配偶子女的教育議題突顯，而引出教育場域中重要的主體——教師的教學經驗，作為研究物件。研究中的資料，以官方發佈的最新資料為準，研究所用的表格和圖表也是經過研究者依需要整理而得。

外籍配偶在語言、社會文化、生活習慣等方面，都有差異，其子女所面臨的教育議題也不盡相同。對一個國小教師而言，教學實施更是因人而異。因此，將外籍配偶子女全當成同質的群體來探討，某些方面也不全然充分。另外，研究者限於個人的時間、精力等因素，無法對外籍配偶及其子女做訪談，形成三角驗證，只能以自己所能接觸到的學校教師作為研究物件，乃此研究的不足之處。

第四章 研究結果與分析

本章將就收集來的訪談資料進行結果分析，並與理論及相關文獻對話。

以下分三個節次討論之：教師慣習在教育場域中的實踐、教師對外籍配偶子女在校觀察與結果分析、教師與多元文化教育。

第一節 教師慣習在教育場域中的實踐

慣習是 Bourdieu 討論文化再製時一個很重要的概念，它是一個傾向再製客觀條件的邏輯，但又能轉化自身的制約性的產物。在某種程度上來說，慣習是可變的，慣習兼顧著主動與被動的層面，它最重要的作用不僅只是將歷史與結構揉合，更重要的是在揉合的過程中，它使得歷史與結構深深植入個體的無意識中。也就是說，個體的實踐背後，隱藏著個體「自然而然」生產了歷史脈絡與社會結構，以及這兩者之間的交互揉合的狀態（許宏儒，2004）。

慣習作為一個區分性的實踐中介，它提供了文化資本具體出現在社會實踐的場域中，並藉由文化資本來進行階級再製，以及合法化的階級再鞏固。慣習作為區分的運作者，在外在層次上，它就是一種價值判斷；在內在層次上，它就是價值判斷的邏輯思考。根據上述有關慣習的概念，我們可以推論教師的價值觀必定影響其日常生活的實踐，而日常生活的實踐亦會改變教師的價值觀。當某種價值觀深植在教師的心中，並將其視為理所當然時，教師會把這價值觀實踐在教育場域中，並利用他的權利及合法性傳遞給學生，完成文化及階級再製的任務。

教師透過長時期的實踐過程，造成一種習慣使然，無須經過思考就有的行為模式，這些行為模式對教師而言，是可能會形成教師的慣習；然而，教師慣習又透過這些行為模式運作，會指引著教師在場域中的行動與認知。於是研究者認為，如果教師對於外籍配偶及其子女存有的印象是正向的，教師對於他們的態度也會是正向的，反之亦然。而這將直接或間接影響外籍配偶子女在校的行為與表

現。本節次將分別就國小教師對於跨國婚姻、外籍配偶及其子女的看法為何做探討，並試圖從中了解教師背後的價值觀是否影響其面對外籍配偶及其子女的態度和行爲，而外籍配偶及其子女又是如何改變教師原有的看法及態度。

一、教師對跨國婚姻的看法

根據夏曉鵬（2002：160-1）指出跨國婚姻現象不單只是移出國與移入國的「推力」與「拉力」所形成的婚姻移民關係而已，它必須被理解成全球性貿易中的一環，而非單一的獨特現象。台灣的「外籍配偶」現象與其他國家的「郵購配偶」相關：同樣是低度發展地區的女子嫁往較高度開發的地區。不論是「外籍配偶」或是「郵購配偶」都與當時的國際政治經濟結構相關聯。例如，台灣郎娶東南亞婦女與我國東南亞的經貿政策息息相關，就連不同階段所引進不同國籍的配偶，都與政府的東南亞政經政策一致。所以商品化的跨國婚姻可說是資本主義發展下的副產品，。

從訪談資料發現，大多數的受訪教師對於跨國婚姻現象不甚了解，也不願意去了解，但卻有著相當深的刻板印象，不認同也不願意接受這樣的組合。教師對於跨國婚姻的負面想法大都是從媒體報章雜誌得來的，有的是以現場的教學經驗為反對理由，例如孩子的教育問題等。但不管造成這種負面想法的理由為何，可以肯定的就是，一旦這種負面印象深植教師的慣習當中並成為日常生活實踐的一部份，其結果可想而知，多少都一定會影響教師與外籍配偶子女的負面互動。因為教師對於家長存有偏見，也會將這樣的想法反射到她們的子女身上，直接或間接影響外籍配偶子女的在校表現。

所有受訪的教師當中，只有小曾老師對於跨國婚姻沒有特殊想法，有的只是理解與尊重。

曾：對於台灣郎與東南亞婦女的跨國婚姻我沒有什麼特別看法啦，因為我覺得這是他們的選擇。基本上，我覺得他們會娶東南亞婦女為妻，有他們自己的考量。

在與他的訪談當中，研究者亦可以感受到他對外籍配偶家庭的肯定與接納，

尤其是他認為他班上四位外籍配偶子女的表現都很不錯，其父親們也非常關心孩子的課業，並積極參與學校活動，由此可見良性的親師互動，相對的也影響著師生的互動。反觀其他受訪教師對於這種所謂跨國婚姻與外籍配偶子女的看法正符合夏曉鵬（1997）的研究：居於弱勢地位的「外籍配偶」與「台灣新郎」所建立的家庭被視為兩個「沒水準」的人的結合，他們的後代，更因此被形容是「降低台灣人口素質」的因子。

陳：我覺得會去娶外籍配偶的在我們台灣算是比較沒有出息的男孩子。這或許是我的偏見啦，我認為在台灣沒有出路的男生才會往那個地方去發展txt(61/63)。

小陳老師在其陳述中使用了「沒出息、沒出路」等字眼來形容跨國婚姻中的台灣男士，其背後影含了一般台灣女性對於婚配對象的要求，就是台灣女性在擇偶時大多會將對方的學歷、經濟能力及個人聲望納入考量，若是男方的職業收入沒有女方好，女方就會認為對方沒出息，而這個價值觀亦可說是社會結構脈絡下的產物，普遍存在於台灣社會中。

詹：我在想如果自己的女兒讀到高職畢業，嫁一個國中畢業好吃懶做、吃閒飯這樣的男人，你應該也不放心吧，所以他們就去買一個配偶回來，然後為了傳宗接代，因為爸爸媽媽的品質都不好，所以生下的孩子，當然不能這樣下結論說一定不好，但是好像普遍都很不好(txt. 152/156)。

小詹老師更是把台灣新郎比喻成「好吃懶做、吃閒飯」的人，因為在台灣娶不到老婆只好去「買」一個回來，其用詞對下階層男性充滿貶意之義，他對外籍配偶子女的看法正如夏曉鵬老師所言是兩個「品質不好」的人所生的孩子，所以品質也好不到哪裡去。教師在尚未接觸外籍配偶子女，就先入為主將其分類或標籤化的行為，不但會影響教師對待他們的態度，對於學生也非常不公平。

鄭：台灣人大部分會去娶外籍配偶的都是中低階的人，因為知識水準不夠嘛，才會去找東南亞的女性結婚。我覺得娶外籍配偶沒什麼好處；壞處倒是蠻多的（txt207/210）。

鄭老師對於跨國婚姻也是採較負面的看法，他認為台灣新郎的「知識水準不夠」，與東南亞女性結婚沒有好處只有壞處。本研究的受訪教師雖然不代表大多數老師，但是還可以從其用語了解教師背後的主流文化價值觀對於非主流文化價值觀的不認同與貶低。誠如在第二章教師慣習的討論，教師慣習的產生於個人生存的階級和情境，以及和個人傾向所共同作用產生的行為模式，所擁有的看法及傳遞的知識都是以主流文化的意識型態為主，來自於個人階級的舊有經驗會影響到其對新事件的認知、了解和行動。這些行為模式對教師而言，是可能會形成教師的慣習；然而，教師慣習又透過這些行為模式運作，指引著教師在場域中行動與認知。所以教師對於跨國婚的排斥與偏見，有可能透過教學再脈絡化的原則，經過解定位（delocation）和再定位（relocation）程序，傳遞給學生，形成文化與階級的再製，這是身為學生知識傳遞者的第一線的教師不可不戒慎恐懼的事。

二、教師對外籍配偶的看法

台灣媒體在報導外籍配偶議題時，常把外籍配偶建構成「社會問題的製造者」，相關的報導所引用的標題大多是「假結婚真賣淫」、「降低人口素質」、「家暴受害者」等負面或弱者的形象；而這群新移民女性的家鄉也被描繪成「獅子大開口的娘家」與「以女兒的婚姻作為營生工具」等，構成了對外籍配偶不當的刻板印象。而社會大眾不但沒友質疑媒體所使用的不當文字辭彙，還全盤接收這樣的描繪。同樣的，從受訪教師的談話內容，亦可以看出教師對於外籍配偶的看法大多是很負面的刻板印象。學校是傳遞中產階級價值的地方，而教師是傳遞文化價值的實際執行者，教師怎樣看待外籍配偶，將影響孩子如何看待母文化。身為教師應時時檢視自己是否具文化偏見與刻板印象，培養學生對異文化的正確認知與包容態度。教師應具備多元文化觀點，澄清個人對多元文化的價值觀，尊重異國的文化與價值觀，才能以中立的態度進行班級輔導。

郭：就我的印象他媽媽是那種穿得很時髦，很霹靂的短裙，染頭髮阿 (txt228/232)。

楊：那些娶外籍新娘的爸爸，他的那個社經地位並不是很高的話，那教育水準也不是很高，那這樣子在教導小朋友的時候，都會用一些比較不是讓人很能夠接受的方法，像用罵的啦，而不是用那種比較開明的方法，像有讀過書的，會用引導的阿，陪他們看電影阿或看故事書阿。

從以上所節錄的訪談資料，可以看出部分教師對於外籍配偶的看法是很負面，尤其是當他們在描述外籍配偶時所用的詞彙，一再的顯示出老師們是如何使用中產階級的價值觀來評價外籍配偶家庭的成員：例如：『穿得很時髦，很霹靂的短裙，染頭髮』，『比較開明的方法，像有讀過書的，會用引導的』，這些詞彙都是屬於主流文化的用詞，若是家長的行為表現或教養態度不符合教師的期望或教師認同的價值觀，就會被教師們認定是教育程度及水準不夠。而教師使用「外籍新娘」一詞其背後隱含的假定是台灣在經濟與文化上是強勢的，而東南亞則是弱勢的；男性是強勢的，而女性則是弱勢的；與外籍配偶的婚姻是「婚姻貿易」並非因愛結合。事實上，「外籍新娘」意涵性別與種族的歧視在內，「外籍」一詞含有「非我族類」及包含了種族或家族中心主義的意識型態；而「新娘」則是一種狀態，「新」亦代表著缺乏經驗的生手，以「外籍新娘」一詞代表東南亞移民婚姻的婦女，意涵某種程度的種族歧視與負面的刻板印象（邱淑雯，1999；夏曉鵬，2000；劉、鍾、許，2001；王、楊，2002）。

詹：他們本身過來的品質就不好，我跟那些家長都有接觸，就媽媽的教育程度比較差一點，她說的話你就聽不大懂這樣；小孩子的學習狀況普遍都不好，衛生習慣也不好。

小詹老師認為外籍配偶「品質不好」，教育程度低落，直接影響到他們的子女也不好。小詹老師的看法有點偏頗，因為台來的外籍配偶本來就沒有問題也不是問題，若有問題那一定是男方及其家人的問題，同時也是整個社會的責任。從

小社會層面來說，親朋鄰里對「外籍新娘」的態度是否友善，直接或間接地影響他們適應台灣當地文化；從大社會層面來說，首先社會必須負起城鄉不平衡發展以致造成留鄉青年結婚不易的責任；另一方面，國家及社會更有責任給予「外籍新娘」與台灣公民同等的福利，例如基本教育及健康保險。然而，目前政府政策是將「外籍新娘」視為次等公民，把她們視為男方自身的責任（夏曉鶯，1996）。在台灣諸多有關外籍配偶的研究：顯示外籍配偶在婚姻移動的過程中常會因為面臨不同國家的社會、文化、經濟等環境狀況的差異，產生調適上的困難，最後轉化成身心健康的問題。除了身心健康的問題，外籍配偶最常面對的是因語言與文化的不同造成隔閡與認同問題，最嚴重的當然就是種族或族群的歧視。在邱淑雯(1999)的文章中指出，日本人對外籍配偶也存在著許多歧視，認為外籍配偶都是低所得，低教育水準，及出身貧困地區。而台灣的外籍配偶當然不能免俗地也遭到歧視的待遇，在國內有關外籍配偶婚姻適應與生活經驗的研究中，都提到他們如何被夫家及鄰里的人歧視，甚至有時還要面對暴力相向，使其在適應的課題上雪上加霜（劉美芳，2001；張鈺珮 2003）。此外，因為台灣媒體過度負面報導外籍配偶，使得夫家對其產生較不信任感，常限制其人際交往，讓擁有薄弱社會支持的外籍配偶在人際關係上更形孤苦無依。所以教師在面對外籍配偶家庭時要付出的是接納與關心，而不是批判與歧視。

三、對外籍配偶子女的看法

大部分受訪教師對外籍配偶子女已存在一些刻板印象，認為他們是弱勢團體、資質低、生活與衛生習慣不良等等；教師同時也認為導致外籍配偶子女學習不利的因素是因為家庭社經位低落、父母教育程度不高，外籍母親能力不及所致。由此可知大多數的受訪教師不具有文化再製的觀念，也不了解文化資本是造成弱勢孩子低成就的主因。

詹：以前帶的那幾位外籍配偶的子女在校表現都很差，就是那時候的印象就覺得說外籍配偶的孩子怎麼這麼差，會覺得說外籍配偶的小孩程度都不是很高，會比較弱勢一點txt(32/34)。

小詹老師因為之前的教學經驗，使其對於外籍配偶子女的看法已標籤化為低學習成就及弱勢者。教師若是戴著有色的眼鏡或是預設立場看待學生，很容易就會被自己看見的「事實」所矇蔽，而自以為自己的觀察是正確的。

陳：一般對於外籍配偶的孩子我會站在比較想要輔導他們的立場，因為我覺得他們先天的條件可能比我們這裡的孩子差，所謂先天條件不足就是文化涵養、經濟狀況、家庭環境啦都不是很好，外籍媽媽語言文字又不通，那孩子的發展可能會受到比較多的限制txt (64/68)。

小陳老師在標示外籍配偶子女為弱者形象的同時，也意識到他們的處境有可能是因為家庭環境所致，而給予需要的協助。研究者認為外配偶子女需要的不是同情，而是認同與接納，並在可能的範圍之內給予實質上的幫助。

Bourdieu 認為教師用來評鑑和揀選學生的判斷基模其實是無意識且根深蒂固的，正因為它是一種無意識的分類基模，使得教師在教學實踐中視之為理所當然並相信自己對學生能力的判斷是客觀中立的，他們並不認為自己的觀點是有偏見的。在教師的認知基模中，對學生的評價除了量化的分數外，還包括許多體現教師對學生背景好惡的偏見。這種「實踐的分類學」(practical taxonomy) 或「認知機器」從來就不是「社會性中立」(socially neutral) 的，在教育制度中它被偽裝成中性的(周平：2003：9-12)。

在文化資本的傳遞過程中，學生的階級位置已經根據其社經地位而決定了。只是在實施教育的過程中，教師面對的學生有不同的背景對其會有不同的實施方式與對待。所以如果教師在教學時沒有察覺到自己正因個人慣習在給予學生分類，並將外籍配偶子女在校表現不佳的原因歸咎於他們自身不夠努力或家庭因素所致，那外籍配偶子女將不容易在看似公平的教育機制中翻轉他們的人生。反之，教師若能覺察到自己在教學場域的實踐深受慣習的影響，時時警惕自己不要成為國家機器的幫兇，應視不同家庭背景的學生為一種教育資源，盡量去發掘和培養其潛力，如此才是教育的根本之道。

四、教師與外籍媽媽的溝通與互動

大部分的受訪教師與外籍配偶家庭溝通與聯繫的方式都是使用聯絡簿，其次是電話聯繫，最後才是面對面溝通或家訪。受訪教師反應在與外籍母親的互動當中最大的難題與困境就是語言問題，因為大部分的外籍配偶不諳中文，看不懂聯絡簿，再加上口語腔調的關係，使得教師不容易聽懂她們所要表達的內容，導致親師溝通困難。

另一個有趣的現象是，本研究的研究場域是在苗栗市及市郊的小學，該區域的人所使用的語言是客語，所迎娶回來的外籍配偶大多是會說客語但不會說華語的印尼華裔客家人，就算不是華裔客家人，她們先學會的也是在地方言而不是主流語言－國語。但是大多數的受訪教師都不是苗栗在地人，不會說客語，這也使得親師溝通的難度更高了。

楊：與家長的溝通大多是寫聯絡簿txt (514/516)。印尼籍的媽媽他們說的國語有時候會聽不懂，而且有時候要用客家話來講，我的客家話又不是很流利，就等於是語言上比較沒辦法溝通，老師自己本身也要再學習啦（笑）txt(518/523)。

小楊老師主要是用聯絡簿家長溝通，但因為外籍母親看不懂中文，所以必要時她會打電話或面對面與外籍媽媽溝通。還有雖然小楊老師是苗栗在地人，但慣用國語的她並不擅長客家話，他對自己不會母語感到不好意思，因為若是她會流利的客語，就可以跟外籍媽媽溝通了，所以她笑著說自己要再學習。外籍配偶來到台灣之後爲了要與家人溝通，都會努力學習國語或當地方言，可是反觀台灣社會並不會爲了要與之溝通去學習他們的語言，由此可知台灣社會在極力同化她們之時，不但沒有認同或接納她們，還視她們的文化和語言是落後的而不想去學習。反之，如果今天嫁娶的對象是來自英語系或日語系的國家，大部分的人不但都會主動去學習，甚至還會想辦法同化至他們的社會，主因乃是深植於國人對於文化和語言存有

優劣和高低的文化霸權的看法。

詹：語言應該是最大的問題吧，聽她講有時候要猜她的意思，在溝通上就是沒那麼順利啦。還有最麻煩的是聯絡簿寫的她又看不懂，這個問題也是很嚴重，我寫什麼她看不懂的話，形成單方面的溝通，互動就會很差.txt (1288/220)。

與外籍母親聯繫的方式有很多種，而聯絡簿是最不利於她們的溝通方式，教師明知道外籍母親的母語不是中文，還是使用聯絡簿與之溝通，這種溝通不良的現象不是外籍親造成的，是學校體制和教師造成的。與家長的溝通老師占有絕對的主導地位，相較於外籍配偶，教師應該是更有能力來解決溝通問題的人，主動找到可行的方式與家長聯繫才是解決問題之道，而非一昧的怪罪外籍媽媽不會中文。蔡榮貴、黃月純（2004）對於親師溝通亦提供了不錯的建議：為兼顧不同國籍的外籍配偶，國、台、客語夾雜有其必要性，如越南籍新娘跟印尼籍新娘就分別習慣台語或客語兩種不同的語言，還有說話的過程中速度要放慢，用字儘量簡單、白話，再佐以肢體或實物，外籍配偶可以接受的，如果真的是一位初來乍到的外籍配偶，完全聽不懂，那介紹一位語言較好的外籍配偶給她認識，是一個最好的辦法。

郭：小朋的媽媽就比較不會講國語，她只會講客家話，而我不會講客家話。所以遇到最明顯的困難就是媽媽不會講國語的時候沒辦法溝通，一定要透過爸爸.txt(116/117)。

現今中小學親師聯繫最主要的溝通工具就是聯絡簿，但受限於東南亞籍新移民女性的中文能力，傳統上親師溝通重要的工具－聯絡簿未能發揮功能（曾榆涵，2005）。黃雅芳（2005）的研究發現親師普遍認為個別面談與以電話溝通聯繫最為有效。新移民女性與教師雙方選擇最常使用的聯繫方式皆以聯絡簿為主，其次為電話溝通。親師聯繫的困境主要還是語言問題，而導致新移民女性參與學校的阻礙有下列三個因素：過於忙碌，沒有足夠的時間、擔心語言不佳而無法溝通、沒有足夠的參與能力與技巧。黃建銘（2005）則認為電話聯繫可打破時空之限制，

補足親師無法面對面溝通的窘境。聯絡簿的使用受限於識字能力而無法閱讀，需要透過別人的轉譯、或是小孩的轉述，才有辦法了解，存有訊息扭曲之風險。影響親師溝通的因素有1.語言的隔閡2.現實因素的影響；3.親師學識地位相差過大；4.親師教養觀念的認知差距。以上兩個先行研究皆顯示出教師與外籍配偶溝通的困境是語言，與本研究訪談結果一致，但親師雙方若能克服語言障礙，使用可行且適合的方式，就可達到親師溝通的目的。

除了與外籍媽媽溝通的問題，受訪教師皆表示，外籍配偶家庭因為媽媽的中文能力不足，大多時候是跟父親連繫，使得父親在子女的教育參與佔有較重的地位，這與以往台灣社會大多是以母親為主要參與子女教育者有出入。事實上有研究顯示對於子女而言，男性家長參與可在示範男性成人的行為、提昇道德教職觀念、增進解決問題的能力、提供物質及情緒的支持、增進學習表現等方面產生重要效果。NCES (1997)的調查發現，無論父親是否與子女同住，當父親參與子女的學校教育時，子女的在校表現越佳；在雙親家庭，父親參與對於子女是否留級、獲得好成績、體會上學的樂趣、參與課外活動等均有獨特的影響；在以父親為主的單親家庭，父親參與有助於子女學業成績的提昇及降低休學、退學的機率；而不與子女同住的父親參與其子女的學校教育，有助於減少子女休學、退學、留級的可能性。此外，Carlson (1999) 發現父親參與與青少年外顯及內隱的行為問題減少有關；Rivera (1999)亦發現父親參與有助於減少子女在學校及家庭的行為問題（轉引自吳璧如，2004）。由上述的研究可知父親參與孩子的教育帶來的結果是利多於弊，既然外籍配偶家庭的父親在子女教育上佔有重要的地位，教育單位就應該給予正面的肯定並大力鼓吹父職角色的加入，使外籍配偶子女能有較完善的家庭功能。

五、教師對於教育行政機關的建議：

在訪談當中，第一線教師不時表達其所遭遇的困境及希望教育行政機關可以協助的面向。以下將教師對於教育行政機關的建議做一歸納整理，條列如下：

1. 教育行政機關可以給跨國婚姻家庭的協助：增強父母效能 增強家庭教育功能、提供教養技能

部分受訪教師認為教育行政機關可以替跨國婚姻家庭做的服務有：提供教養相關課程及資訊，以下將部分訪談內容節錄如下：

鄭：我覺得應該家長先來，先教育家長，增強父母效能。txt(217/222)。

林：外籍媽媽若是比較懂得教養孩子的技巧，那孩子的問題應該可以獲得部分改善txt (336/339)。

林：教育局應該主動提供台灣學校體制的相關資訊，教育理念和內涵是什麼，協助他們瞭解孩子在學什麼，指導他們如何去教育他們的孩子txt(295/301)。

受訪教師認為教育行政機關若能提供相關課程來幫助跨國婚姻家庭，例如可以把這方面的課程放置在外籍配偶識字班或夜補校的課程內，或是請社福醫護等相關人員做這方面的研習及宣導，使其能彰顯家庭功能，提升父母效能及教養技能，那麼孩子的教育問題就可以獲得部分的解決。

2. 給外籍配偶的協助：辦理中文識字班、介紹台灣的教育體制

任教於第一線的老師這幾年傳達出這些新台灣之子的在校學業表現普遍低落，語言表達不清晰，與其照顧者—母親的溝通更困難，導致這些孩子的學習困境雪上加霜。謝慶皇（2004）和曾榆涵（2005）在其研究發現外籍配偶受限於語言文字的使用限制及中文的語文程度，不易參與子女課業學習活動與學校生活，甚至影響其在教導子女課業方面的信心及親子互動的品質。台南縣和東國小校長王光宗（2003）根據個人多年的現場教學經驗，在〈我是外籍配偶，我也是一個母親〉一文中將外籍配偶子女的就學困境做一條列式的陳述：1.外籍配偶因不識中文，或國語說的不好，無法指導孩子功課或正音，導致孩子學習停頓或緩慢。2.外籍配偶子女缺乏學前教育，入學後出現適應問題。3.外籍配偶缺乏正確的教育觀和管教孩子的方法。4.語言障礙造成，親師溝通困難。邱方晞(2003)和鍾重發(2003)針對外籍配偶的教養和其子女的學習，也提出了孩子可能因為媽媽是外

籍配偶，而發生類似上列的問題。本研究的教師亦持有相同的看法：

陳：提供免費的中文課程，如果她會中文的話，對孩子的教育應該也比較有幫助txt(58/59)。

楊：給媽媽上中文識字班，因為媽媽懂中文，就可以幫忙看作業啦txt(544)。

郭：外籍媽媽如果會中文的話就看得懂孩子的課業txt (237/238)。

曾：教養的責任大多是在媽媽的身上，如果她能認識中文話，那當然是會有差阿txt(142/143)。

上述四位教師皆認為外籍母親若是會中文對於子女的學習會有正向的幫助，所以強烈建議相關單位提供外籍配偶學習中文課程的服務。事實上先行研究顯示外籍配偶學習中文的動機大都是為了子女的教養：林君諭(2003)研究外籍配偶的識字動機，大約有四種：入境隨俗、教養孩子、為了工作、拓展社會網絡。而外籍配偶認識中文之後的轉變亦是正向良性的，釋自淳《識字教育作為一個「賦權」運動：以「外籍新娘生活適應輔導班」為例探討》提及學員參與識字班後，有了三方面具體的轉變：1.技能方面，逐漸具備或提昇中文聽、說、讀、寫能力，脫離處處倚賴他人協助之窘境；2.心理方面，上課後產生自信心與尊榮感，對外之不安也逐漸消失，3.社會方面，拓展了人際關係和生活圈，也增進與家人的溝通話題。賴建達(2002)在其研究的訪談過程中得知，大多數的外籍配偶願意參與識字課程，除了為了自己以外，另一個動力便是希望能教育自己的孩子。可見：「識字」是外籍配偶「增權益能」的途徑，也是必要的實踐。識字教育除了帶給外籍配偶以上的好處，還為他們帶來方便的生活與需求的滿足，最重要的能提升外籍配偶教養子女的能力。既然識字教育對於外籍配偶是「增權益能」的途徑，那識字教育的材料就很重要了，薛淑今（2003）在其《嘉義縣外籍新娘現行使用之識字教材分析》研究中，建議使用多元文化觀點的教材可使學習者從容的適應台灣。若能再發展連結在地與原生文化的識字方案，透過雙方文化與語言的學習，不但能增進瞭解以及促進教學的氣氛，還可使外籍配偶在學習獲利。

蔡鈴雪（2004）也認為建立學校成為外籍及大陸配偶的社區學習資源中心，

選聘外籍配偶中具有雙語人士協助課程的安排及日常生活障礙的克服，認識外籍及大陸配偶的原生母國的文化內涵，辦理選拔及表揚幸福美滿的外籍及大陸配偶家庭等活動，不但可以幫助大眾正向看跨國婚姻家庭，對於其子女的教育幫助也會很大。所以受訪教師一致認為提供外籍配偶學習中文的機會將有助於其在台灣的適應及子女的教養。

3. 給外籍配偶子女的協助：免費學前教育、補救教學、請大學的服務社團做心理輔導、設立資源班

大部分的教師認為外籍配偶子女社經地位低落，學業成就不高，為協助其課業，補救教學就不可少。而本研究當中的受訪教師也不乏課後把孩子留下來加強課業輔導的例子，可見大多數的教師其實很願意協助外籍配偶子女，只是台灣學校教師所要處理的雜事繁多，要帶的孩子也不少，對於協助外籍配偶子女有時候也會力不從心。所以教育相關單位若可以提供多一點的資源和人力，就可以減輕教師的負擔，而外籍配偶子女也受益。

陳：我認為補救教學很需要txt(70/73)。

詹：課後的補救教學是必要的，可以針對現在的課程做課後輔導，或是針對他的程度做補強教學txt(182/187)。

蕙：如果有一個年紀比他大的大姊姊或大哥哥，像大學服務性社團裡的義工來幫助可能比較好。

鄭：可以提供資源班或特教班的服務txt(227/230)。

陳、鄭和詹三位老師皆認為有必要設置補救教學或資源班給予需要幫助的外籍配偶子女，而小蕙老師則認為若是有大學的服務性社團的義工來幫忙，不但可以當孩子學習的楷模、減輕老師的教學負擔，還可以多一個人關照他，一舉數得。

六、結語

本研究受訪教師對於跨國婚姻、外籍配偶及其子女大多存有負面偏見與刻板印象而不自知，且對於文化再製亦沒有知覺。許誌庭(2000, 139-243)對國小教師做「文化再製」現象的知覺性之研究，發現台灣早期培育國小師資的師專，其學生大多是來自較低階層的家庭背景，因為教育使他們有機會向上流動，擠身中上階層的行列，既然他們本身就是教育的受益者，當然堅信教育是可以也可能造成

社會流動，此乃造成國小教師未具「文化再製」現象知覺的原因之一。其次，國小教師在向上流動的過程中，伴隨而來的是深植於其內的主流文化意識型態，此意識型態亦是教師在教室內執行教學任務所要傳達的知識，這個現象不但不利於教師知覺「文化再製」，更可能成為忽視勞工階級學童在學習過程中的不利因素。再來，台灣的師資培育課程著重在教材教法及班級經營的技能培養，而忽略了教師反省批判能力的養成，使得教師很難具有知覺「文化再製」的能力。最後影響教師知覺「文化再製」的因素乃是國小的教學特徵，國小教師工作繁雜，除了例行工作，還要處理教學以外的行政事務，再加上班級學生數不少，為力求一致性與標準化，簡單地將學生成績化約成智力因素的影響，導致其忽略學生家庭資本帶來的影響。

根據 Bourdieu 的慣習理論，教師的價值觀會有形與無形的影響其日常生活的實踐，所以當教師對外籍配偶有偏見時，極有可能會在教學實踐當中傳遞這種負面的文化與資訊給學生，導致一般學生對外籍配偶子女產生誤認，及外籍配偶子女對自己和母親文化的不認同。教師是除了父母以外最長時間與外籍配偶子女相處的人，所以對於新台灣之子的影響非常重要，所以身為教師擁有自我的反省能力就更形重要了。

習於以主流思想來評價的老師，看得到自己在面對不同階級孩子的壓迫嗎？如何讓穿越不同的生命經驗成為可能？最為重要的是：需要先讓老師們看到體制如何壓迫人，理解人是如何在結構中被安排、定位，了解體制如何在人的身上上下其手(詹念峰，2003：76)。

誠如上段引言所述，教師有意識到自己是階級再製的劊子手嗎？喚起教師的改變意識，是一個重要的起點。只有當老師清楚明瞭教育系統是如何操作的，才有機會免於成為國家機器的幫兇。然而，這其中需要不斷的反思，太多的教育工作者，站在中產階級的價值觀來看待下階級的孩子，以致無法超越自己的生命經驗，看到下階層孩子他們所擁有的東西，進入孩子的文化中，從中去看見差異的可能(蕭昭君，2001)。教師仍是教室裡的主宰，學校承載主流文化之文化資本，再製優勢文化的意識，所以我們的重點，在於如何使學校中的教師成為理解不同文化、穿越不同生命經驗的「文化轉化者」(詹念峰，2003：25)。因此，教師在教學中

首要思考與反省的課題，就是想辦法讓擁有不同文化資本的學童在均等的機會下去發揮自己的能力，以彌補文化資本差距所引起社會不公的問題，改變文化資本再製的可能性。

第二節 教師對外籍配偶子女在校觀察與結果分析

一、外籍配偶子女的文化資本

子女文化資本的獲得首先是來自家庭。家庭中，父母以自身的成長經驗和所處的社會階級來教養子女，這就促成了子女最初的文化資本積累。研究者將父母的教養態度和對孩子的教育投入視為文化資本的一種，而這種文化資本可以是具體化的資本形式，也可以是客觀化的資本形式。如前者，就是需要靠長期累積內化成自己慣習的的一部份，它亦可以是精神上的投資，例如父母帶孩子到圖書館或美術館，提供子女藝術與品味相關的學習，或是培養孩子認真讀書的態度等。如後者，所謂客觀化的形式，例如送孩子上才藝班學英語及各項才藝，或者送去安親班加強課業輔導，或是買書給孩子閱讀等等。至於制度化的資本指的是父母的學歷文憑、工作及專業證照，因為專業證照會影響制度化資本的提供，而且有專業證照的家長通常能擁有較好的工作及薪資，也會間接影響客觀化資本的提供。本研究將透過訪談教師，歸納出外籍配偶家庭投注在教育子女上的經濟與文化資本有哪些，目的在瞭解其所擁有的各類資本量之多寡，以及這些資本如何在學校場域中發揮不同的作用。

以下就本研究訪談教師有關外籍配偶子女的文化資本的內容歸納出來並逐一探討之：

(一) 具體化的文化資本：指透過互動或參與所習獲的文化資產，包括父母的教養態度與關注在子女教育上的時間，親子參加藝文活動的頻率，送子女上才藝班或安親班等，這類型的資本需靠個人長時間學習訓練才能累積，它們是資本擁有者身體的一部份，會隨身體的死亡而消失。在此指的是父母的教養態度和對子女

教育的投入、培養子女讀書的習慣及對學校知識認真追求的態度。

1. 家長的教養態度

在第二章有關文化資本的討論有提及，主要影響孩子學業成就表現的是家長對子女的教養態度，家長愈是關心與投入子女的教育，子女的各項表現就愈好，與本研究的受訪老師所透漏的訊息是一樣的，孩子的課業表現往往與父母關心的程度成正相關。例如小郭老師的三位學生的家長對於孩子教育關心的程度就大不相同，結果當然也就不同。小朋的父親會拜託老師多關照自己的孩子，那小朋的表現就比較好，另外兩位的家長對孩子的課業表現都不是很在意，相對的孩子的表現就不盡理想。

郭：我覺得家長的態度積極，小孩子就還不錯。像小朋他爸爸會寫聯絡簿跟我說，拜託我督促小朋寫作業，因為他只聽老師的話，那我就會特別叮囑小朋。像小詹一年級都還不錯，可是從一下開始就越來越差，我有跟他父親反應，但是他父親都不理會，而小黃爸爸跟本是完全放縱(txt 222/224)。

受訪老師當中有相同看法的還有小楊、小詹、小鄭、小曾、小林和小吳老師，他們都表達跟小郭老師同樣的看法，認為孩子的課業表現優劣與否端視家長願意不願意付出時間與心力，與家庭經濟狀況無關。小曾老師的其中一位學生家長還是視障，但他非常用心於孩子的各項表現，所以孩子並沒有因為父親的肢體障礙受到不好的影響。所以受訪老師一致認為只要父母願意投注心力與時間關心孩子的教育，教養態度積極，跟學校和老師配合，孩子的在校表現就會比較好。就本研究的受訪教師所述，他們班上的大部份外籍配偶家庭的父母親都很關心子女的教育，對於子女的學校事務也都很願意參與，所以其子女的在校表現也都很不錯。

2. 補習才藝與上安親班

台灣的家長只要在經濟能力許可的範圍，都很願意送孩子去補習才藝，因為他們不希望孩子輸在起跑點上，學生透過長期補習各項才藝，可以累積他們的文化資本，對於以後在競技場域上的鬥爭幫助亦很大。在訪談的三所小學中，S & F 這兩所學校的受訪教師表示該校的一般家庭的學生很少去校外補習任何才藝

或上安親班，更不用提經濟較弱勢的外籍配偶子女了。老師告知因為交通不方便、經濟能力不許、沒時間、學區的風氣等是影響家長送子女去補習的主因。這兩所學校都是在苗栗市郊，要到市中心去補習需要家長接送，家長可能沒錢也沒閒，還有學區家長也沒有這種風氣或習慣送孩子去補習，所以這兩所小學的外籍配偶子女大多是參加學校辦的課後托育班。

鄭：我們班孩子上安親班的少數，就是家庭經濟小康的才會去補英文或才藝。(F小；txt237/238)

曾：這裡算是比較鄉下，有些會去安親班，只是補才藝的卻很少，就是少數家裡經濟情況比較好的，就會讓他去學。(S小；txt 111/115)

但地處市中心的G小就不一樣了，因為該校是苗栗明星小學，送孩子補習才藝或上安親班的比例很高，因為該學區的家長社經地位較高，家長非常積極關心子女的教育，對於子女的教育也投入很多金錢及心力。因為社區家長很重視成績，會做班級的比較，連帶的也使教師受到成績壓力的影響。所以G小受訪的教師表示，該班的外籍配偶子女幾乎都有去上安親，如果沒有去，教師也會鼓吹家長把孩子送去，可見學區家長的影響力真的很大。

宣：我帶過的外籍配偶子女都有上安親班。(G小)

芳：功課方面，他有上安親班，安親班老師會指導他。(G小)

慧：我們班上兩個外籍配偶子女都有去安親班。(G小)

訪談資料顯示，有家長關心和上安親班的外籍配偶子女，其在學業上的表現都很不錯，顯示具體化的文化資本的確會影響孩子的學習。又，即使外籍配偶家庭的經濟能力不是很好，但是部分家長還是願意送孩子上安親班或才藝班，使其在課業上的表現不至於落人後。

但從另外一個觀點來看，位於勞工階級的外籍配偶家庭，其夫妻大多為了溫飽努力工作，鮮少有多餘的時間和精力投注於孩子的課業上。所以研究者認為老師所謂的「父母不關心子女課業」，應該不是真的不關心，而是礙於經濟壓力無法挪出多餘的時間和體力去關心。此時身為教師的應該要對於這種家庭的孩子付出更多的關心才是，但大部分教師還是以主流文化的意識形態看待親師關係，

也就是說教師不去追究家長是因為哪些因素無法關心孩子，只在乎家長是否符合中產階級價值觀對於家長教養態度的期望和要求。

(二) 客觀化的文化資本：是以文化商品的形式出現，指的是物化或對象化，也就是文化貨物的形式，包括字典、百科全書、電腦、古董等物質性文化財富，這類型文化資本是最容易通過經濟資本轉換的。客觀化的文化資本，其價值和意義的大小，並不決定於它的本身，而是決定於文化財產中所包含的那些鑑賞和消費的支配性能力。

郭：我們班的小朋友只有小朋的他爸爸會買書給他看，他可能看的書也多，他講詞句子都不是亂講的。txt (146/151)

所有受訪的教師當中只有小郭老師班上的一位新台灣之子的父親會買圖書給子女閱讀，其他的教師表示外籍配偶家庭大多沒有買書給孩子的習慣。以此推論新台灣之子的父母不論再經濟上或文化上的確比台灣一般家庭來的匱乏，因為經濟狀況不好，也就沒有多餘的金錢投資在文化物上面，由此可知外籍配偶家庭能傳遞給子女的經濟和文化化資本很有限，這也是導致外籍配偶子女學業成就低落的主因。

(三) 制度化的文化資本：指的是由合法化的制度機構所認證的各種教育資格或證書，是為一種可持久性的位置，如學歷文憑，專業或技術證照等。在此指的是家長的學歷、專業或技術的證照。學歷文憑與專業證照會影響制度化資本的提供，而且有專業證照的家長通常能擁有較好的工作及薪資，也會間接影響客觀化資本的提供。

曾：這四位小朋友的父親學歷大概都是高中職的程度。四位學生中有兩位的父親因為身體健康關係無法工作，家中的經濟來源都是靠媽媽，另兩位家庭的經濟來源是以父親為主。txt (54/55)

受訪教師表示新台灣之子的父親學歷大多是國高中程度，從事的工作有務農、工人、貨運司機，不然就是打零工或是因為健康因素沒工作。而外籍配偶因為語言能力、學歷認證和居留權的問題，使其只能從事勞力工作來貼補家用。有部分教師表示該班娶外籍配偶的台灣家長因為身心障礙無法工作。只有小曾和小吳兩位

教師表示他們班上的一位外偶家庭經濟狀況不錯。從本研究的訪談資料顯示與大部分相關的外籍配偶子女家庭的研究結果相類似(吳錦惠, 2004; 謝慶皇, 2004; 蕭彩琴, 2004; 許殷誠, 2005): 就是外籍移民家庭的經濟地位弱勢, 而擁有外籍配偶的臺灣男子, 不少是社經地位較低, 教育程度不高且居住地處較偏僻, 有些甚至是身心殘障的男子。

雖然外籍配偶因為與語言關係, 使其無法從事較高階層的工作, 但真正影響其制度化的文化資本適是學歷認證。有部份東南亞籍與大陸籍配偶在母國有一定的教育程度, 有些甚至高達大學及研究所程度, 然而因其學歷在台並不被認可, 因此無法找到其學經歷能及之適當工作, 因此政府應建立東南亞及大陸人士之學歷認證辦法。如果有了學歷認證, 取得工作權並賦予平等的公民權, 則高素質的外籍配偶則無須以打工或更換其專業以取得工作, 如此亦可幫助外籍配偶家庭取得更多的經濟資本。由以上的訪談分析, 發現大部分的外籍配偶家庭經濟普通, 爸爸大多從事勞工階級的工作, 學歷也都不是很高, 再加上母親因為語言文化的關係無法從事正職工作, 只能打零工貼補家用, 使得外籍配偶子女的家庭文化資本相對薄弱, 進而影響其他資本的轉換。

吳錦惠(2004)在其研究當中發現新臺灣之子的家庭背景大多處於低社經地位, 面臨文化刺激不足、隔代教養及父母教養態度等因素的影響下, 容易造成在校學習的不適應。而新臺灣之子面臨的各項教育問題, 包括母親缺乏指導能力或參與子女的學習程度不足、家庭成員防範心理作祟或過於溺愛、課業學習問題、文化適應問題、人際及行為問題等。但是從本研究的訪談發現社經地位不是決定子女學業成就的主因, 父母對於子女的教育態度、關心和投入才是影響子女在校文化資本的主因。外籍配偶初來臺灣, 基本如同文盲一樣。對不懂中文的外籍新娘來講, 最大的困難是無法和子女進行順利的交流, 所以也無法進行教育和輔導課業了, 她們的母語也沒有發揮的空間。她們所具有的文化資本, 對接受臺灣主流文化教育的外籍配偶子女而言, 幾乎就是空白。不過也因為外籍配偶中文能力的不足, 身為父親的就必需更用心於子女的課業, 此與許殷誠(2005)從國小教

師觀點探討影響外籍配偶子女學校適應之因素的發現相同。在其研究中的國小教師認為外籍母親由於中文能力不足，對參與孩子課業的學習多呈現心有餘而力不足的現象，父親及家人的協助可彌補了外籍配偶教養功能不彰的現象。

二、外籍配偶子女的課業表現

在第二章理論與文獻探討的部分已提及，有關外籍配偶子女學業成就之研究或報章雜誌之報導，大多呈現出外籍配偶子女的課業表現不是很理想，少有成績優異者。從教育學的角度，除非少數的例外，大部分學生的「資質」都應該是平等的，真正影響其吸收主流文化知識及課程的是她們擁有的文化資本的多寡。

詹：像小英的學習狀況非常好，她的成績非常好，從一年級到現在都是保持在前三名(95/97)。

小詹老師提到小英的學習狀況很好，主要是因為外籍母親非常關心他的課業表現，而其他老師對於該班外籍配偶子女的表現都表示還不錯。由訪談資料可以看出，這三所小學的外籍配偶子女的課業表現並不像大多數的研究所呈現的這麼弱勢，謝慶皇（2004）對外籍配偶子女學業成就之研究，結果顯示出雖然外籍配偶子女家庭社經地位不佳，但對孩子學習成就並未造成很大的影響。甚至在蕭彩琴（2004）的研究發現外籍配偶子女在生活課程領域的學業表現優於本地子女，與家庭背景相似的配對組相較則沒有不同，其研究結果與媒體及社會大眾的認知有所出入。

三、外籍配偶子女的同儕關係

同儕關係不好的原因來自家庭內部，老師覺得家庭成員的習慣會影響到他們在校的表現。因為家長在家庭中即未給予孩子與人相處與互動的社會資本，當孩子進入學校教育現場時，亦展現出薄弱的人際關係。

曾：他們同儕互動都很正常阿，就跟一般的孩子一樣，不會特別因為他們的媽媽是外國籍就有不一樣的相處方式txt(37/38)。

大多數的教師提到外籍配偶子女的同儕關係都不錯，與同學相處愉快融洽，跟一般學童沒什麼兩樣。但還是有一些外籍配偶子女因為情緒控制或衛生習慣遭到同學排擠。例如小鄭老師的學生小易，就常常因為情緒控制不佳與同學起爭執，導致同儕關係不好。

鄭：小易跟同儕相處不是很好，因為我覺得他跟人家比較會有爭執。他的個性很暴躁，情緒控制很不好 txt(15/17)。

不然就是個性內向害羞的孩子，比較不容易與同學互動，相對的其同儕關係就會比較薄弱。像小宣老師班上的外籍配偶子女就是因為個性較內向安靜，與同學的互動就不是很好。根據小宣老師的觀察，她認為該生不善與人互動是受到外籍母親的影響，因為外籍母親隻身在台灣，沒有家人朋友的支持，再加上語言不通，使其社會人際關係網絡更形薄弱。

宣：這個孩子比較有問題的部分就是同儕互動，因為這個孩子比較不會主動跟人家交談，然後都靜靜的，比較害羞。

而小婷和詹、陳、郭老師都有提到的就是：影響外籍配偶子女同儕關係的主因是衛生習慣。這幾位老師同時都提到該班人際關係不好的外籍配偶子女都是因為其身上有臭味、或是抽屜不乾淨有異味等不良的衛生習慣，導致同學不喜歡接近他們，進而影響其同儕關係。

婷：他跟同學相處不好，同學都不喜歡他，因為他衛生習慣很差，他常常東西都是塞滿滿的，味道不好，所以同學都不是很愛跟他玩。

從與教師的訪談中發現，外籍配偶子女的同儕發展與台灣一般孩子並無很大的差異，可能的原因是研究者所訪談的教師，大多是任教於低年級，只有兩位是任教於中年級教，而低年級的小朋友同儕發展大多是屬群體期，會與同伴一同玩耍，除非這個孩子本身個性內性安靜，或是有情緒困擾的問題，或是衛生習慣不好，不然同儕之間很容易打成一片，要呈現不同的確不易。而從訪談當中也的確發現，一個小孩他的衛生習慣乾淨與否、情緒控制是否得當，大大的影響其與同儕之間的相處。通常衛生習慣不好，或者情緒容易暴躁易怒的孩子是不受同學歡迎的，久而久之同學就會排擠他，造成他的人際關係疏離，不願與他交朋友。

四、外籍配偶子女的衛生習慣

研究者在訪談中發現，老師們在談及外籍配偶子女同儕關係，課業表現時，都會提到他們的衛生習慣。衛生習慣的好壞影響著他們的人際關係，同時也折射其家庭的關心程度。大部分同儕關係差，課業表現不佳的外籍配偶子女基本上都有衛生習慣不好的問題。

詹：她的生活習慣、衛生習慣和生活作息讓人家比較沒有辦法接受。因為她很髒，很髒，衛生習慣很不好，所以同學都不喜歡她。txt (18/20)。

多數受訪教師提到外籍配偶子女的衛生習慣不是很好，甚至使用"髒"和"乾淨"這種對比概念來描述孩子的外表。何謂"乾淨"？何謂"髒"？老師對於這兩個詞的定義和所依據的標準從何而來？在師專體制時，能考上的學生大多屬於窮苦人家的孩子，或許小時候她們也曾經髒過，但為了擔任國家機器的文化傳遞者，從事教師職業的人必須具備主流文化的價值觀--乾淨有教養，這種慣習跟著教師進入職場，教師甚至以這個來要求孩子，這並沒有不對也沒有不好，而是當這種價值觀影響一個孩子的自我概念時，就是排擠和不認同的開始。自我概念的形成是與他人互動和對話的結果，老師或同儕覺得他髒而不喜歡他，這種不喜歡的感覺會讓他自己都不喜歡自己，甚至自我矮化，結果就是導致其自我認同扭曲，而一個擁有負面自我概念的人，也會因此壓抑和削弱自己其他方面的表現，對於其人格發展更是一種阻礙。

五、外籍配偶子女的課業指導者

外籍配偶因自身語言文化的限制，無法指導子女課業，所以指導子女功課的重任就交給了安親班、父親或其他家人。安親班是父母因工作忙而將孩子託付到專門的督促學習的場所，輔導作業，復習預習。安親班提供多樣的服務，包括孩子的接送、功課指導、才藝訓練與語文學習等，可以說是應有盡有，然而收費是服務的動力，經濟成為唯一的考量，有錢孩子

就可以上安親班，沒錢就抱歉，尤其安親班會教孩子功課，減輕外籍母親負擔（王光宗；2003：78）。

根據所訪談的 S 國小教師反映，該校有專門為低年級學生做課後托育，可以自由參加，課程內容是以補充學校課程為主，包括才藝、勞作、畫圖、音樂、跳舞等等，但參加校外安親班補習的很少。F 小沒有辦課後托育，但苗栗縣婦幼館有至該校辦理課後托育，內容以作業輔導為主。而 G 小的老師反應該校外籍配偶子女參加安親班的情況卻是相當普遍，究其原因除了地利之便，城鄉差距也是一個問題。

林：本來這裡的家庭經濟狀況大部分都是普通，彼此的差距也不是很大，父母大多是勞工階級，不像市區或都市可能差距會比較大(S小. 逐字稿.txt 364/366)。

從三個不同學校老師的談話，研究者發現了城鄉差距的確存在，即使它們同在苗栗市及其近郊，但因地理區域的差異，導致學生所可以利用的外在文化資源和軟硬體設備差異很大。像 G 小可算這三所小學裡面最得天獨厚的，因為苗栗縣府辦公所在地就在其附近以外，文化中心、圖書館、體育館、巨蛋體育館也都在 G 小的學區範圍內，連一些知名的才藝補習班或安親班離 G 小都不遠，可能是因為學區內有很多可以補習的地方，也可能該校競爭的風氣使然，G 小的外籍配偶子女課業如果跟不上，導師都會要求父母親讓孩子去上安親班。但反觀，另外兩所小學，上安親的少之又少。這除了城鄉的差距與家長的經濟能力、學區風氣之外，地點也是一個很大的問題。像 S 小和 F 小的家長因為經濟的限制，所以沒送孩子去補習才藝，學區內也沒有送孩子去補習的風氣，尤其是勞工階級的父母上班回來已經很累，還要載孩子到市區去補習，只要孩子課業表現不是很差，父母大概也不會想花這個時間和金錢吧。

六、結語

一般常識性的觀點會認為學童學術成就的成功與否，歸因於孩子本身的資質

與能力的高低。從研究者的訪談亦發現，部分受訪老師如郭、陳、詹老師都將外籍配偶子女學習成就的高低，歸因於孩子本身資質的優劣，而忽略了不同社經背景的孩子，其家庭所能給予的文化資本有很大的差異。小曾老師甚至認為孩子學習不好是因為本身資質差，跟他是不是外籍配偶子女無關。

曾：我們班的外籍配偶子女平均來說都算不錯，只有一位他在數學上面比較弱一點，不過我覺得那是跟小孩子本身的資質有關，跟他是不是外籍新娘的子女一點關係都沒有吧txt(44/45)。

雖然大部分的受訪教師也意識到外籍配偶子女的確會因為母親語言的弱勢和家庭經濟的弱勢，而影響其在校的表現和適應，但如果孩子在校表現出來的行為不符合老師的期望或標準時，老師還是會歸因於孩子本身的資質條件勝於家庭的影響。

Bourdieu(1986)在其〈資本的形式〉(The forms of Capital)一文當中提及，經濟學家在衡量學術投資的產出時，只考慮教育投資和經濟投資之間的利潤關係，但他們卻無法解釋不同行動者或不同社會階級者，他們所獲得的教育投資與經濟投資為什麼有差異。主要原因是他們忽略了結構性的因素，不同位置及階級的行動者，其所擁有的經濟資源和文化資本本來就有差異。再者，他們還遺漏了最隱蔽、最具社會決定性的教育投資，即家庭所輸送的文化資本帶來的影響，而才能與能力本身就是時間上與文化投資上的產物。像這種典型地功能論的教育功能定義，忽視了教育制度透過文化資本的承襲和傳遞為社會結構的再製所做的貢獻。教育行為中產生的學術性收益，不但依賴的是家庭預先投資的文化資本，而教育資格在經濟與社會方面的收益也是依賴於社會資本，而且這種資本是繼承得來的，又可以用它來支持和獲益(Bourdieu, 1986)。

所以從文化資本的觀點來看，部分外籍配偶子女在學習上表現出低成就，原因來自於其家庭文化資本的薄弱，父母沒有多餘的經濟資本投注在其教育學習上，例如上安親班、補習英文或學習其他才藝。再加上父母若沒有長期培養子女閱讀的習慣，或給予子女充足的文化刺激及文化商品物的資源，子女要在學校學習上有所突破是不容易的。從教師的訪談內容來看，我們也可說大部分受訪的教

師不具有文化再製現象的知覺，所以他們沒有意識到家庭文化資本對於外籍配偶子女學習的影響，而將大部分的責任歸咎於孩子本身資質的不足。

撇開家庭因素不說，學校場域內教師的教學信念，課程內容和教材教法也都會影響低社經地位學生的學習，例如老師所傳輸的知識是主流文化的價值觀，所使用的語言、教學方法與教材都是主流文化的產品，而這樣的語言、教法與內容只適用於中產階級家庭的孩子，卻不見得適用於外籍配偶子女的學習，使得新台灣之子在學習上表現出低成就的結果。從Bourdieu《教育、社會與文化中的再製》¹的理論觀點或是Bernstein《階級符碼與控制》的研究發現²，也都說明了教師本身就是主流文化的代表，教師在學校所使用的教學語言也是屬於主流文化的語言，而學校的課程內容充斥的都是主流文化的價值觀。來自勞工階級，及低社經家庭的孩子，長期處於屬於他們自己的文化語言，對於主流文化的用語並不熟悉，也不善於於操作，導致其在學習上需要花費比中產階級家庭的孩子更多的時間，再加上家庭文化資本的缺乏，要能成功擺脫原有的階級是很困難的。很多有關文化再製的研究也顯示，大部分的孩童都很難超脫原來的階級地位，形成所謂的文化再製。即使低社經地位或勞工階級的孩童成功的超脫原本的階級向上流動，Bernstein認為他所從事的工作還是脫離不了原本階級的限制，也就是說他所從事的工作大多與物相關，而非與人接觸的工作³。

不過，兩位 B 大師在討論文化再製的觀點時都將焦點放置在階級上面，對於文化的討論也未觸及到族群、種族、性別和跨文化的層面，忽略了現在是一個移民社會的事實。事實上，在全球化的衝擊下，很少國家還是維持著單一民族的情形，更多的狀況是婚姻移民，像台灣外籍新娘的現象就是一個婚姻移民的例

1 請參考蘇峰山(2002)，〈布爾迪厄：《教育、社會與文化中的再製》導讀〉，收錄在蘇峰山編《意識、權力與教育：教育社會學理論導讀》，頁 205-218。嘉義：南華教育社會所。

2 請參考王瑞賢(2002)，〈語言、權力與文化再生產－伯恩斯坦符碼理論之研究〉，收錄在蘇峰山編《意識、權力與教育：教育社會學理論導讀》，頁 35-76。嘉義：南華教育社會所。

3 所謂與物相關的工作，像是電腦或機械工程師；而與人接觸的工作就是高階人事管理者。前者的工作較不需與人接觸，所以要使用的中產階級語言的機會不多，但後者就幾乎要使用中產階級的語言來工作了，這就是 Bernstein 所謂的階級限制。

子。所以在討論文化再製的情形時，不能忽略掉族群、種族、性別和文化對孩子學習的影響。

大多數的教師對於外籍配偶子女的對待方式是一視同仁，並沒有區隔與去區隔化的概念，這各概念可以幫助我們在看特定學生的時候免於標籤化，又可以給予實質上的幫助。所以在進行區隔時要小心標籤化，在去區隔化時也要注意不能讓原本不利的情形雪上加霜。

第三節 教師與多元文化教育

一、教師與多元文化教育

從訪談的資料分析，發現受訪教師普遍對於東南亞文化不甚了解，對於東南亞國家與文化的看法大多是落後、髒亂，不然就是與觀光渡假意像做連結。誠如第二章對於多元文化教師的討論，身為教師必須要對施教對象的背景有所了解，並將不同文化的素材融入教學當中，而非憑一般印象或媒體報導來看待你的學生或家長，如此很容易產生偏見和刻板印象，影響教師的教學與親師生關係的互動。

郭：我覺得東南亞文化應該是比台灣低落，然後會來台灣的外籍配偶應該都是程度不是很好的，尤其是後期來的，應該都是為了錢來的，我覺得金錢交易的關係最不好。婚姻關係不穩定，對孩子也不關心，對家庭也不重視，有錢花就好。

小郭老師覺得東南亞的文化比台灣落後，從那裡的來的外籍配偶程度不好，來台灣都是為了錢。郭老師的想法或許有幾分真實，但卻不能一竿子打翻一船人。大部分來台灣的外籍配偶對於家庭的付出是有目共睹，台灣是以女性為家庭的主要勞動與照顧者，而新移民女性來台之後傳宗接代、參與農事，負責家庭勞動與照顧老人小孩，替低生育率的台灣注入新生命，補充台灣社會早已老化不足的勞動力，其實是功不可沒的，不能因少數不好的案例就全盤否定她們。

鄭：沒去過東南亞，印象中覺得東南亞的文化或是國家很髒跟亂吧！然後比較落後一點。

「髒、亂、落後」的相對詞就是「乾淨、整齊、進步」，前者是主流文化對於第

三世界所謂的劣勢文化的形容詞；後者則是主流文化對於西方社會所謂優勢文化的形容詞。從這些形容詞就不難看出，教師的確是帶著主流文化的意識形態在教育場域中傳遞著他們認為優秀的文化，貶抑他們認為落後的文化。這種想法還會連帶的影響教師對外籍配偶子女的看法，從上一節有關外籍配偶子女衛生習慣的探討就可窺一二。

林：聽從東南亞玩回來的朋友說，那邊普遍上都比較落後，他們國情和文化上跟台灣相差很懸殊，所以他們嫁過來，就是為了要追求更好的生活條件。

跨國婚姻商品化之後，連帶的也物化女性。買賣婚姻的基礎非常薄弱，很容易因為金錢因素引發爭執，更甚者導致婚姻破裂。但換個角度想想，婚姻移民只是經濟落後國家女性尋求更好的生活的管道之一，對女性而言婚姻是神聖的，以自己的幸福當賭注，出賣自己的人生，只為求取更好的生活環境，這難道有錯嗎？嫁到未知的異鄉，沒有家人朋友及社會的支持，面對的是未知的一切，想想看，這是需要多麼大的勇氣才能做出的決定。在接待社會的我們除了接納她們，還應該付出更多的關懷，而非一昧的污名化她們所製造的社會問題。

由此觀之，新移民乃上天恩賜台灣的一面鏡子，反映我們過去的歷史與現在的荒謬：在直指新移民造成人口素質低落的同時，是否忘了我們也是清貧移民的後裔？是否看到了台灣種種制度的設計正是朝向貧富兩極化的不公義社會？如果我們能珍惜上天恩賜的這面鏡子，我們便應該盡可能地挑戰自己的偏見，嚐試以同理心去理解外籍配偶在台灣處境。經過深入瞭解後，我們的熱心相助，才不會變成另一種污名化以及傷人的利刃(夏曉鵬，2005：12)。

陳：其實我對東南亞文化了解不是很多耶，可是我並不認為東南亞比較落後，所以它就是一個落後的文化，我覺得不是這樣子。可能因為我是歷史系的，所以我覺得對任何一個文化都應該要尊重它。其實每一種文化都是有它存在的價值，也沒有所謂好的文化或不好的文化。

所有的受訪教師中只有小陳老師對於文化沒有偏頗的概念，可能是跟他的養成教育有關，他是歷史系畢業的，了解到每個文化都需要被尊重，而且文化也沒

有好壞之分。從小陳老師的例子，可以驗證 Bourdieu 所言，教師以前的認知基模，會影響其對現在事務的認知，並透過實踐展現出來。

從上述的訪談內容，發現受訪老師大多沒有多元文化的概念，對於東南亞文化也是持有偏見，此現象並非好事，因為未來就學的外籍配偶子女數會越來越多，身為第一線的教師應該要有所警惕，主動積極去了解不同的文化，並將其帶入教學當中，以提供所有學生接觸不同文化的經驗與能力。再者，依據文化相對論（Cultural Relativism）的看法，沒有絕對的判別標準可以衡量所有文化，沒有單一的量表可以衡量所有社會，所謂「野蠻」「文明」「懶散」「勞動」不過只是「我族中心主義」(Ethnocentrism)的自以為是，人們以自己做為標準去衡量別人，以為自己的生活方式比別人高明。其實每個民族都有其擅長之處，都有其獨到的生活智慧（陳露茜，2005：80）。所以語言與文化沒有優劣之分只有不同和差異的存在，從這一點就可以看出文化霸權的意識形態是如何根植在臺灣人民的心中。

二、同化與涵化

在地國際化和境內國際化除了指涉範圍的大小無有之外，兩者幾乎可說是同義詞，它們共同強調的是：為因應國際間人口移動的頻繁快速，正視外國人的存在，並接受他們選擇定居於接待社會(host society)。以日本為例，日本在面對外國人定居後所衍生的行政、社會、經濟、教育、文化等問題以及要提供什麼樣的方法去解決這些問題，挑戰日本這個國家的基本架構與建國理念。日本面對外國人進入日本、並選擇定居日本這個事實採「多元文化主義」的立場來看待。換句話說，在地國際化研究強調的是：異文化共存共生、異文化互相尊重與瞭解、找出因應外國人在日生活的對策、協助外國人在日自主性發展等來正視、並解決在日外國人的問題（邱淑雯，1999）。反觀台灣這各接待社會，常常將外籍配偶或少數族群無法同化的原因歸咎於他們自身能力的問題，而非政府政策的錯誤或公共設施的不足，但無法同化的真正原因可能就在於缺乏提供移民或少數族群社會

參與的平等機會，在充滿偏見歧視又抑制社會參與的情形下，其實只會進一步削弱他們同化於接待社會的可能。

曾：對他們文化的瞭解就是男生很懶惰、女生很勤勞，這是比較刻板一點的印象啦！那剩下來的沒什麼，因為我覺得我也沒去過東南亞，所以不是很瞭解。不過我覺得這是我們的刻板印象，但是你跟她們相處起來，會發覺她們跟台灣一般的媳婦沒什麼差別，有的話只是在一些認知上面而已。那今天我覺得她嫁來這裡以後，大部分都是想辦法融入這邊嘛！

小曾老師對於外籍配偶的看法是採同化的態度，認為外籍配偶嫁入台灣就應該想辦法融入台灣社會，我們或許可以從身台灣男性的小曾老師的觀點，間接了解到台灣先生與台灣人民對於外籍配偶的看法。

邱淑文老師(1999)在做台灣人口移動的先行研究時，發現研究的焦點大多集中在外國人如何適應台灣的社會，而這裡所謂的「適應」並不包括接待社會的臺灣要如何學習接納這些外國人，或提供怎樣的社會支援(social support)。同樣地，有關外籍配偶的研究大多也是以外籍配偶如何適應台灣社會的生活，甚少討論到台灣社會如何學習接納他們或提供了哪些社會支援。

多數台灣先生不願意也從未想過要去學太太的母語，因為沒有必要，只是一味要求外籍新娘能夠操先生的母語：閩南語，對於太太的原生文化更是興趣缺缺。對於東南亞國家似乎只充滿了落後、貧窮、髒亂等負面印象，這些台灣先生也毫不掩飾地在太太、小孩、及父母親面前，表現出這種理所當然的偏見與優越意識。許多先生都認為外籍新娘來臺後應該要將語文能力培養起來，這樣才有助於夫妻雙方的溝通、以及更融入臺灣的家庭生活（邱淑雯，1999）。

大多數的台灣新郎與外籍配偶相處的方式是一味的要求對方學習台灣的語言，融入台灣的社會，但卻不願意瞭解其原生文化，所採取的方式就是所謂的同化方式，甚至還以文化優勢的觀點歧視外籍配偶的原生文化與語言。俗語說由小見大，與外籍配朝夕相處的親密愛人都是如此對待他們，更遑論整個台灣社會了。

多數的教師對於外籍配偶及其子女所抱持的是同化主義，他們一致認為外籍配偶嫁到台灣就應該融入台灣社會，學習台灣的語言及風俗習慣，在要求同化

的同時，將會忽略尊重和承認其原生文化的價值，並削弱個人對原生文化的認同，導致學生在學習上失去信心。

三、教師的多元文化教學與課程

不論受訪教師的師資養成是透過哪一個管道，大多數的人都沒修過多元文化教育的課程，也沒參與過這方面的研習，這都顯示在師資養成的過程中缺乏多元文化教育的學習，一個沒有多元文化教育觀念的教師，很容易將其偏見帶入教室。所以當務之急，就是將多元文化教育的課程納入師資培育課程之內，教育相關單位不定時舉辦有關多元文化教育的研習，使教師藉由進修增強自己的教學與信念。

鄭：別的系有開過多元文化教育的這方面的課程，我有修過幾個學分，但除非是繼續學下去，不然只是學到一些皮毛的東西而已。

陳露茜（2005）認為「多元文化教育」的目的不僅只是讓學生取得他種文化的知識並予以尊重，更重要的是培養學生自主發聲的能力，及建立一個彼此自由平等對話的機制（陳露茜，2005：78）。

郭：文化？我現在還沒有給這麼多，因為低年級花費比較多的時間在課業跟生活常規上。

吳：給予不同的文化內容喔？會吧！但是比較少，因為我們處理學生事情時間花費比較多。

小郭與小吳老師都是帶一年級的新生，從她們的談話可以看出小學教師要處理的雜物很多，尤其是對新生常規的訓練無形中佔用老師很多的教學時間，以致於老師沒有多餘的時間準備其他的教材。

研：你上課會把不同族群的生活經驗或文化帶進去你的生活課程的教學中嗎？

郭：看時間，如果教具裡面就有，還有教學指引有，那就會把這個東西給他們補充。

研：你會嘗試在你的教學當中介紹一些有關東南亞文化給小朋友認識嗎？

陳：目前我低年級是比較沒有這個機會，這一方面，就是課程裡面很少，幾乎是沒有。若有需要一般我們就是用圖片，或看書商提供的影片。

長期以來台灣的學校教師都相當依賴教科書及教材，以上兩位老師也不例外。長期依賴教科書導致教師慢慢失去自編教材的能力。再來，因為考試制度的關係，考試引導教學，使老師較注重課本內知識的傳遞，及考試的評量方式，而忽略不同背景的學生要使用不同地教學及評量方式，才能使學生學得更好。多元文化教育的目標就是要將生活融入教學，培養學生不同解決問題的能力，使學生最終能為自己發聲，而與他人有平等對話的機會。

研：您會將外籍配偶的母國文化納入課程當中嗎？

林：沒有必要刻意，用補充的方式就好了。畢竟它(外籍配偶的人口)不是佔絕大多數，假設我把它納入課程裡面，那就是強迫所有人接受。

從小林老師的這段對話可以看出他對多元文化教育有誤解，多元文化教育的施教對象是所有學生，不是為了少數或有色人種設計的課程。即使受教學生是單一族群，也適用於多元文化教育，因為一個人或一個團體的認同是透對話與他者的對話而來，一個完整的自我認同必須要有豐富的文化體做為後盾，在與他者的互動中得到承認。任何學生若想要得到他人的認同，就必須先了解其文化，透過對話產生尊重與和認可，得到的自我認同才會是完整的。

林：我們過去接受各個族群的文化，但是我們自己的主流文化要保留，現在就是已經有主流文化流失的危機，講個簡單的嘛，客家文化都已經流失了，客家族群還比外籍新娘族群來的龐大，政府都沒有去做保留的工作，你去強調這些少數人，我覺得會有一點顧此失彼和矯枉過正。

學習他者的文化不代表就會失去自己的文化，接納他者的文化也不代表會失去自己文化的認同，文化的重要性更不會因為這個族群人數的多寡而有高低。誠如陳露茜老師所言(2005：81)：學習自己的母語，並非之後就不用學習其他語言，強化鄉土教育，並非之後就不用去認識世界。只不過應該先對自己原本最熟悉的語言文化，有一定程度的了解，這樣在接觸其他文化的時候，才不會失去方向無所適從。台灣從過去的獨尊國語，到現在的強調母語教學，便是對文化霸權的反思，具有多元文化的精神，但是做的還不夠，還有很大的改善空間。

本研究的受訪教師大多不具有多元文化教育的概念，使其在與外籍配偶及其

子女相處時帶著有色得眼光眼鏡，影響了親師生三者的關係。多元文化教育的實施並不困難，教師可以透過課程設計將教材內容置於文化脈絡中來教授，以增加學生對學習該教材的興趣，也可以使用分組教學以及變化多樣的教學方法，以提升學生的自我概念及學習動機，進而增進其學習成就。或是透過書籍、媒體及社會的事實，理解多樣文化。並能利用不同文化背景學生的文化經驗作為教學的資源，以利族群與文化的教學。社會文化的觀點來看，教師要扮演的是一個文化的調停者、協調者。所以教師的角色在多元文化課程中佔有舉足輕重的地位。唯有他們將多元文化的真正的意義發揮，多元文化的課程才有實施的可能。

四、區隔與去區隔化(differentiation and de-differentiation)的兩難

所謂的區隔就是因其文化、族群、種族和階級的不同，給於分類和不同的對待方式；而去區隔化就是不因其文化、族群、種族或階級的不同，就給予分類或不同的對待方式。例如女性希望被認可所謂的女性特質--溫柔、感性和細心與男性的陽剛、理性和粗獷是不同的（區隔化），但又不希望因為這些特質就被認定無法擔任重任或只適合從事某些行政工作及落入照顧者角色的刻板印象中(去區隔化)。所以在區隔化的同時很容易造成分類和被標籤化的結果，而在去區隔化的時候又很容易被同質化和忽略其差異的存在（周平，2004）。

同樣地，我們希望老師能意識到外籍配偶的子女的確與一般孩子是不一樣的，他們可能會因為媽媽的影響而文化語言刺激不足，進而影響其學習，但我們又很擔心老師在區隔的同時給他們負面標籤，例如這些新台灣之子就是因為其母是外籍新娘，所以先天品質一定不好，容易有偏差行為，學習成就低落和衛生習慣不良等問題，形成所謂的偏見和歧視。但我們又很擔心老師在去區隔化的同時忽略了新台灣之子的確需要協助，例如他們可能會因為文化資本的不足，或者主流文化的教材、內容和教學方法並不適用於他們的學習模式，導致其學習弱勢，但老師卻不自知，因為老師是以"一視同仁"的方式在對待他們，如此的去區隔化可能會導致其學習更加不利。反之，如果老師們能意識到這些新台灣之子，的確

會因其母的文化、語言、族群和階級在學習上與台灣一般孩童有所不同，然後針對孩子給予不同方式的教學方法或提供班級不同的授課內容與教材，那區隔化並沒有什麼不妥。或者在"一視同仁"的對待時，瞭解到還是有差異存在的，而這個差異有可能是導致其學習弱勢的原因之一，然後針對其差異給予平等但卻不同的因應方式，如此去區隔化也沒什麼不妥。以下小林老師的這一段談話對於何謂區隔化與去區隔化下了很好的註解：

這些孩子沒有什麼偏差行為，有的話是在功課上，但是就像我剛剛講的，單親和隔代教養多，所以有課業問題的不單只是外籍配偶子女，不需要特地去把他們區隔出來。如果特地區隔出來的話，好像是你去造成種族的區分，你就是一般人，我就是針對你的課業，不是因為你媽媽是外籍新娘，而是我了解到說媽媽不會中文，所以沒有辦法教你，不強調原因只強調結果，然後協助他去達到目的，如果你強調原因就會造成區隔(小林老師，txt355/412)。

研究者認為區隔與去區隔化的困難在於你如何在區隔的同時釋出的是善意和尊重，而非歧視和偏見，同樣的，在去區隔化的同時，你如何能看到弱勢團體的需求，並給予實質的幫助。所以老師如何在選擇區隔與去區隔新台灣之子的同時，兼顧其實質上的需求是值得深思的。大多數的教師對於外籍配偶子女的對待方式是一視同仁，並沒有區隔與去區隔化的概念，這各概念可以幫助我們在看特定學生的時候免於標籤化，又可以給予實質上的幫助。所以在進行區隔時要小心標籤化，在去區隔化時也要注意不能讓原本不利的情形雪上加霜。

五、結語

無知造成恐懼，許多白人教師很少有機會接觸到其他種族的學生，當教室愈來愈多的陌生有色臉空出現時，這些教師剛開始總認為那些英語說的不太好的學生，是低成就的一群人，是他們教學上的障礙，甚至是教室「問題」的主要來源（吳靜芬，2004）。

這段引言討論的雖然是美國的教育現象，但也非常適合把它移植到台灣今日的教育現場。大部分學校教師很少有機會接觸不同語言與膚色的的學生，當教室內越來越多「皮膚黝黑」、「口音怪怪」的外配偶子女出現時，教師開始擔心，認

為「外籍新娘」與「台灣新娘」兩個「沒水準」的人結合，生下來的孩子品質一定也不好，所以當外籍配偶子女開始進入學校就讀，教師們就認定他們是屬於低成就的學生，學習上一定會有障礙，甚至將其視為「教育問題」的來源。事實上，所有問題的根源都來自於無知，就像社會大眾在不了解「外籍新娘」產生的原因之下，透過媒體負向的建構，就將外籍配偶與「生產工具」、「廉價勞工」、「買賣婚姻」、「假結婚真賣淫」等詞彙畫上等號，並給予「社會問題」製造者的污名，對外籍配偶實屬不公。同樣的，許多教師在未接觸外籍配偶子女之前，就對其標籤化，並存有「弱者」、「低學習成就」等觀點，對於外籍配偶子女也是不公平的。

從美國的研究顯示發現不是以英語為母語的學生，他們稱這些學生為「英語學習者」(English Language Learners)，並不如一般人想像的一無是處，他們只是在語言、文化上與主流文化價值有些差異而已，需要學校、教師對他們多一些瞭解、多付出一點注意力（吳靜芬，2004）。在吳靜芬（2004）的〈為少數族群兒童架起語言、文化的橋樑〉一文中提到在美國有很多以課業成功的「英語學習者」為主的研究計畫，其結果顯示，這些孩子還是可以跟主流文化的孩子一樣有成功的機會，只要學校教育能提供他們的足夠的主流語言的學習、認同其母語與文化並將其背景相關的文化教材融入課程內。上述這各例子告訴我們多元文化教育的重要性，及教師在多元文化教育裡所扮演的關鍵角色。

Bourdieu的文化資本理論與Bernstein的符碼理論都告訴我們，國家機器是如何利用主流語言的合法性再製階級與文化，而教師就是最大的幫兇。雖然多元文化教育並非萬靈丹，但至少可以解決教育體制內部份的不平等現象。畢竟多元文化教育運動想要試圖彌補由於文化背景不同所造成的學習障礙或學習成就差距，藉以反應不同族群的期望與需求，以達到教育機會均等的境界。

然而，多元文化教育是否能成功端賴執行多元文化教育的推手－教師。在台灣欲建立教師多元文化教育的信念非易事，因為過去師資培育的過程中，主要是培育再製社會結構精英的教師，一般教師時常在無意中挾其社會結構所賦予的力量，強迫並控制學生的思考與想像。然而，要改變教師信念是非常困難的，尤

其是那些以往不斷受到增強，而且長久視為理所當然的信念（陳美如，1999b:112）。所以，如何反省過去教師角色，進而扭轉教師對多元文化的信念，確實是台灣目前多元文化教育中的要去徹底檢討改進的。

多元文化教育的理念很適合擁有多樣豐富文化族群的台灣社會，且多元文化教育的施教對象並不限於少數族群和持不同母語的學生，而是所有的學生，學生可以在多元文化的課程中認識不同的文化，進而接及尊重文化的差異，就如同外籍媽媽的原鄉文化也應該在臺灣這個土地上被肯定及接納一樣。教育是實踐多元文化的唯一途徑，而教師就是多元文化教育最重要的推手。具有多元文化教育觀的教師，才可能發展適應多元文化社會的教育。與強調主流文化教育的不同，多元文化教育重視的是各群體次級文化的價值，以尊重和接納代替偏見、壓制與排斥。相對的，教師也不再是知識權威和真理傳授者，教師被賦予了新的角色，是促發多元文化課程能否成功的關鍵。一個具備批判意識的多元文化教師不會成為國家教育機器下的工具，也才有能力幫助低下階層的孩子翻轉他們的命運，擺脫階級再製。

第五章 結論與建議

第一節 結論

父母親的職業、工作和收入雖然是屬於經濟資本，但經濟資本又會影響其客觀化和制度化的文化資本，尤其現在的升學政策是多元入學方案，所謂多元代表多種管道，而多種管道也代表著孩子必須具備不同的條件和長才以符合申請資格，通常這些才能（英語、音樂）的培養是需要時間和金錢的累積才有可能達成的，再加上現在的台灣家長送孩子補習才藝是一種趨勢，金錢的影響就更形重要了。雖然有些習慣的培養不見得需要花很多金錢，但卻需要花很多的時間才有可能轉換成孩子的文化資本，例如藝術品味的培養，是需要花費長時間累積才能夠內化成自己的稟性。經濟狀況不好的家庭，對於溫飽三餐都有問題了，哪來多餘的心思去培養孩子的各項才藝，更不可能有多餘的金錢購買電腦、參考用的自修書籍及百科全書給孩子使用了。從受訪老師的描述可以清楚看到，大部分外籍配偶家庭的經濟狀況都屬於中低收入，跟一般中產階級家庭的孩子比較起來，先天文化資本已經不足，如果學校沒有提供適合其學習的課程、教材和教法，並加強他們主流語言的使用與技能以激發其學習潛能，未來要在多元入學方案中爭取繼續升學的機會，似乎是難上加難。

文化資本的再製機制既然與學校教育有密切的關係，學校教師如果缺乏警覺性和反省，即可能成為再製文化資本的「共犯結構」。學校裡的班級本身也是一個小型社會，教室內的學童，不但本身即已有著不同的文化資本，他們之間同樣在進行著文化資本的占有、分配和轉換的過程。但是，在班級教室內，教師仍然可能擔任著「再製者」的角色而不自知。其實，不同族別或國籍的學童，其文化資本是不一樣的，文化更是沒有孰優孰劣之分，對於新台灣之子的教育中應提醒學校老師勿將種族偏見投射在某些少數弱勢族群身上，因為有些少數族群學生的學校適應不良，可能不是生來能力不足，而是學校制度所使然。例如，資料搜集

和整理時，社經背景較高的學童有較佳的家庭資源可做支援；討論問題時，教師可能給與社經背景較高的學童更長的候答時間；教師對社經背景較高的學童也會有較高的學習成就期望，而形成「比馬龍」效應；等等。教師在教室內，怎麼樣使得擁有不同文化資本的學童都能有均等的機會去發揮自己的能力，以彌補文化資本差距所引起的社會不公問題，這不但是改變文化資本再製的重要著力處，也是教師在教學中需要思考與反省的課題。

茲就本研究訪談所得的結論羅列如下：

一、教師慣習在教育場域中的實踐

（一）教師對跨國婚姻的看法

從訪談資料發現，大多數的受訪教師對於跨國婚姻現象不甚了解，也不願意去了解，但卻有著相當深的刻板印象，這種負面印象深植教師的慣習當中並成為日常生活實踐的一部份，其結果將影響教師與外籍配偶子女的負面互動。

（二）教師對外籍配偶的看法

部分受訪教師對於外籍配偶的看法存有負面的偏見，描述外籍配偶時所用的詞彙，亦顯示出老師們是如何使用主流文化來評價外籍配偶及其家庭成員，家長的行為表現或教養態度若不符合教師的期望，也會被教師們認定是教育程度及水準不夠。

（三）對外籍配偶子女的看法

大部分受訪教認為導致外籍配偶子女學習不利的因素是因為家庭社經位低落、父母教育程度不高，外籍母親能力不及所致。由此可知大多數的受訪教師不具有文化再製的觀念，也不了解文化資本是造成弱勢孩子低成就的主因。

（四）教師與外籍媽媽的溝通與互動

聯絡簿是外籍母親與教師聯繫的主要工具，其次是電話聯繫，最後才是面對面溝通或家訪。受訪教師反應在與外籍母親的互動當中最大的難題與困境就是語言問題，因為大部分的外籍配偶不諳中文，看不懂聯絡簿，再加上口語腔調的關係，使得教師不容易聽懂她們所要表達的內容，導致親師溝通困難。

在文化與階級的再製過程中，教師扮演相當重要的角色。因為教師可以透過一連串的教學再脈絡化原則，將生產領域、文化控制領域、官方教學再脈絡化領域等所傳遞下來的訊息，透過教學再脈絡化的原則，經過解定位（delocation）和再定位（relocation）程序，傳遞給學生。由此可知，再製、反再製的抉擇，學校的教師是關鍵所在（范惠美，1999：97）。所以教師在教學中首要思考與反省的課題，就是想辦法讓擁有不同文化資本的學童在均等的機會下去發揮自己的能力，以彌補文化資本差距所引起社會不公的問題，改變文化資本再製的可能性。

二、教師對外籍配偶子女在校觀察與結果分析

（一）外籍配偶子女的文化資本

具體化的文化資本指透過互動或參與所習獲的文化資產，包括父母的教養態度與關注在子女教育上的時間，還有親子參加藝文活動（參觀博物館、美術館、科博館、音樂會、表演藝術活動等）的頻率，傳遞子女對於學校知識的追求與態度。客觀化文化資本意指家長對子女的教育投資中，以文化財形式存在者，包括家長提供子女學習各項才藝，購買書籍、字典、參考書、百科全書等。至於制度化文化資本指家長的學歷、專業或技術的證照。

本研究將透過訪談教師，歸納出外籍配偶子女的家庭文化資本如下：

1. 父母親的文化資本

(1) **具體化的文化資本**：在此指的是父母的教養態度和對子女的教育投入，及傳遞子女對於學校知識的追求與態度。

大部分的受訪教師表示，其班上的新台灣之子的父母親都很關心子女的教育，對於子女的學校事務也都很願意參與。從老師的談話發現願意關心子女教育的家長，其子女的在校表現通常很不錯，反之亦然。由此可知，父母的教養態度對子女的學習影響頗深，如果父母重視子女的課業成績與行為表現，也願意投注心力與時間培養子女正確的學習態度，其子女的各項表現都會不錯。教育是階級流動的希望，功課好的學生在重視功績主義與文憑的台灣社會，是有機會透過教

育改變其原本的階級地位。

(2) 客觀化的文化資本：

在受訪的教師當中只有一位教師表示，他班上其中一位新台灣之子的父親會買書籍給孩子閱讀，而該生在語言能力表達上也比同儕的表現好。其他受訪教師表示處於勞工階級地位的外籍配偶家庭，本身所擁有的經濟資本與文化資本相當薄弱，所以能給予孩子的也就不多。不過即使經濟能力不是很好，但是部分外籍配偶家長還是願意送孩子上安親班或才藝班，這也是新台灣之子在課業上表現不錯的原因之一。由此可知如果家庭文化資本雄厚，而子女又肯花時間去學習，那麼他所擁有的文化資本對於其在學校場域的競技與角逐絕對是個利多。另外一方面，因為外籍配偶子女的文化資本比較薄弱，教育單位與教師就應該提供所有的資源以補其不足，使新台灣之子能夠在教育機會均等的環境中學習。

(3) 制度化的文化資本：

大部分的外籍配偶家庭經濟普通，爸爸大多從事勞工階級的工作，學歷也都不是很高，再加上母親因為語言文化的關係及居留的問題無法從事正職工作，只能打零工貼補家用，使得外籍配偶子女的家庭文化資本相對薄弱，進而影響其他資本的轉換。

雖然新臺灣之子的家庭背景大多處於低社經地位，面臨文化刺激不足、隔代教養及父母教養態度等因素的影響，容易造成在校學習的不適應。但從本研究的訪談發現社經地位不是決定子女學業成就的主因，父母對於子女的教育態度、關心和投入才是影響子女在校文化資本的主因。

(二) 外籍配偶子女的課業表現

由受訪的老師口述，發現三所小學內大部份的外籍配偶子女，其課業表現並不像大多數的研究所呈現的這麼弱勢，究其原因應該是父母用心孩子的學習，使得孩子在學校表現都不錯。

(三) 外籍配偶子女的同儕關係

根據受訪教師觀察，外籍配偶子女的同儕發展與台灣孩子並無差異，可能的

原因是受訪教師大多是任教於低年級，而低年級的小朋友同儕發展大多是屬群體期，會與同伴一同玩耍，所以感覺不出有很大的差異性。

(四) 外籍配偶子女的衛生習慣

衛生習慣不好，是左右孩子人際關係的主因，同時也折射其家庭的關心程度。根據受訪老師觀察，大部分同儕關係差，課業表現不佳的外籍配偶子女，基本上都有衛生習慣不好的問題。

(五) 安親班是外籍配偶子女的課業指導者

外籍配偶因自身語言文化的限制，無法指導子女課業，所以指導子女功課的重任就交給了安親班、父親或其他家人。外籍配偶子女的課業指導者大多是父親，有經濟能力的就送安親班，再來就是家裡的其他成員。

本研究的受訪老師大都將外籍配偶子女學習成就的高低，歸因於孩子本身資質的優劣，而忽略了不同社經背景的孩子，其家庭所能給予的文化資本有很大的差異。從文化資本的觀點來看，部分外籍配偶子女在學習上表現出低成就，原因來自於其家庭文化資本的薄弱，父母沒有多餘的經濟資本投注在其教育學習上。再加上父母若沒有長期培養子女閱讀的習慣，或給予子女充足的文化刺激及文化商品物的資源，子女要在學校學習上有所突破是不容易的。從教師的訪談內容來看，我們也可說大部分受訪的教師不具有文化再製現象的知覺，所以他們沒有意識到家庭文化資本對於外籍配偶子女學習的影響，而將大部分的責任歸咎於孩子本身資質的不足。

三、教師與多元文化教育

(一) 教師與多元文化

本研究發現受訪老師大多沒有多元文化的概念，對於東南亞文化也是持有偏見，此現象並非好事，因為未來就學的外籍配偶子女數會越來越多，身為第一線的教師應該要有所警惕，主動積極去了解不同的文化，並將其帶入教學當中，以提供所有學生接觸不同文化的經驗與能力。

（二）同化與涵化

大多數的教師對於外籍配偶及其子女所抱持的是同化主義，他們一致認為外籍配偶嫁到台灣就應該融入台灣社會，學習台灣的語言及風俗習慣，在要求同化的同時，將會忽略尊重和承認其原生文化的價值，並削弱個人對原生文化的認同，導致學生在學習上失去信心。

（三）教師的多元文化教學與課程

本研究的受訪教師在師資養成的過程中，大多沒有接受過多元文化教育的相關課程，出任教師之後也鮮少參與多元文化教育方面的研習與進修，也不具有多元文化教育的概念。外籍配偶子女不同的文化背景可以是豐富的教學資源，將其融入課程，使學生可以有機會體驗與了解不同的文化的差異，以利族群之間的了解。以社會文化的觀點來看，教師要扮演的是一個文化的調停者、協調者。所以教師的角色在多元教育中佔有舉足輕重的地位，唯有當教師把多元文化的課程帶入教學中，多元文化的教育才有實施的可能。

（四）區隔與去區隔化

大多數的受訪教師對於外籍配偶子女的對待方式是一視同仁，並沒有區隔與去區隔化的概念，這各概念可以幫助我們在看特定學生的時候免於標籤化，又可以給予實質上的幫助。所以在進行區隔時要小心標籤化，在去區隔化時也要注意不能讓原本不利的情形雪上加霜。

多元文化教育的目標是提供學生選擇多元文化的權利和機會，使他們獲得適應主流文化所必需的知識、技能和態度等。透過多元文化課程培養學生跨文化的適應能力，幫助學生學獲得最大限度的自我理解。因為只有通過不同文化的視野，學生才能全面而深刻地理解自身與他人。藉此讓學生能夠對他人敞開胸懷，去傾聽不同意見與觀點，去容忍不同的立場，去瞭解不同的文化價值系統。多元文化教育作為一個過程，它首先肯定個人能夠成為多元文化的人，在教育上不必截然劃分主流文化和其他文化。通過這一過程，發展個人的多元文化性，促進個人以多元方式知覺、評鑒、信仰和行動。

面對台灣族群的多樣性，多元文化教育的實施有其必要性，因為多元文化教育就是希望所有的學生，學會在文化多樣的生活環境中所必需的知識、技能和態度等。但任何理論都一定有其不足的地方，就像多元文化教育理念下的課程設置，也無法一一包含和呈現各種文化的特點。因此多元文化教育的重點首先在於訓練學生的思考能力，以此為工具去吸取新知識，及應對各種文化差異，給予每一位學生同等學習的環境以達到教育機會均等的目的。

第二節 建議

近年來，外籍配偶及其子女的持續增加，使台灣社會注入豐富多元的生活型態與價值觀，臺灣社會從政府到民間都需加強對新移民的認識及基本的多元文化素養。從個人觀念到政府輔導來看，不應刻意區分主流與非主流文化，即使在主流文化中，也有需要輔助的弱勢團體；換句話說，無論在什麼社會中，永遠會有相對強勢與相對弱勢的存在，特別去強調它，不僅帶有歧視的意味，更可能製造族群的緊張，對立與衝突（漢寶德、劉新圓，2001）。臺灣一直都是個移民型的多元社會，臺灣的文化主體性一直都是處於不斷蛻變的狀態，就是因為各種不同的族群的來到，為臺灣帶來了多采多姿的文化風貌與旺盛的生命力。若能將此時的變化當成一個教育的契機，一個讓社會更趨成熟的寶貴機會，我們要做的不是努力的拯救弱勢，而是全盤的從家庭，學校及教師教育各方面著手並進。

一、承認並接納跨國婚姻家庭的多元文化

外籍配偶是新一代臺灣之子的母親，肩負著培育臺灣未來主人翁的任務，她們帶著不同的語言、文化、風俗、信仰來到全新的環境建立新的家庭，其子女會因此而拓展文化視野、豐富人生。然而，臺灣本土主流文化以經濟優勢的優越感自居，企圖完全否定外籍配偶的文化價值，禁止傳給下一代子女，殊不知如此，將剝奪許多臺灣之子學習寶貴文化資產的機會，導致其因缺乏文化刺激而發展遲緩。

以多元文化的觀點而言，文化差異是一種利基，藉由通婚來台的外籍配偶，帶著豐富多樣的異文化內容到台灣建立家庭，其所擁有的語言能力更是絕佳的文化資本，照理說在雙文化與語言的浸潤之下，其子女是較具文化優勢的；然而，因台灣社會中文霸權的宰制，貶抑東南亞的語言和文化，否定外籍配偶的文化價值，剝奪了新臺灣之子學習寶貴文化資產的機會，再加上入學後沒有不同的軌道供其學習，反而因此成為接受學校教育的不利因素，使得看似擁有文化與語言優勢的外籍配偶子女被視為弱勢。

所以將多元文化教育的價值觀深入社會學校當中是有其必要性的，承認與接納外籍配偶豐富的文化資本與優勢的語言能力，將可使台灣社會更正視不同語言與文化所帶來的文化資本，也能自然地將異文化的語言作為家庭文化資本之一，如此不僅建立外籍配偶及其家庭的認同，對下一代的學習也有正面的幫助。

二、教師應該給予所有學生相同的成功機會

另外，社會場域中的文化資本傳遞，系透過父母的價值觀轉化為行動而進行，不同家庭塑造孩童不同的慣習，此慣習在孩童進入學校教育體系後成為學習的起點，左右其學習學就的表現。外籍配偶家庭的勞工階級屬性，所傳遞的文化資本與學校充斥的中上階級意識難以契合，在受文化霸權所宰製的學校體系中，藉由課程內容、教學過程、教師慣習、學校規範等進行篩選，外籍配偶子女極可能在教育過程中慘遭淘汰；相較於一般勞工階級家庭有機會透過社會網路自我提升，外籍配偶家庭必須面對來自社會異樣眼光的負面壓力，形成自我認知的困難和較低的自尊，在社會人際互動上更易趨向封閉性，此封閉的現象一旦成型，其家庭中的不利現象將更為強化，傳承給下一代的文化資本將更形貧乏。

籍配偶子女原本就處於文化不利的位置，進入到學校教育體系之後，若無教師的正確引導與教育，他們可能淪為教育過程的失敗者，沒有較好的學歷文憑，在社會流動過程中也無法佔有較好職缺，終究再回到社會底層，如此一代一代周而復始。教師是學校課程的主要執行者，在此教育篩選機制中擔任關鍵性的角

色，然而，教師也是功績主義的獲利者，在養成過程中已塑造出中上階級的價值觀，從事教學過程中亦不自覺的被篩選機制所影響，難以體認文化弱勢與學習低落之間的關聯性，也缺乏關注家庭文化脈絡的知覺，無法給所有學生相同的成功機會。

所以教師應具備自我覺醒與批判的能力，因為教師本身的自覺才是破除此階級再製窠臼的根本方法，教師必須要能對課程、教學、生活教育、價值觀等進行批判，以多元文化的思維正視外籍配偶子女在學校中所面臨的困境，營造友善的學習環境，提升外籍配偶子女學習的自信心，將不利的學習條件降至最低，以達到真正教育機會均等的目的。

三、結語

歐用生(2002)指出教師浸潤在職業文化中日久，漸喪失其文化人類學陌生人的角色，將所有問題均視為理所當然的，不加以質疑，因此要發展教師的敏感性，敏於其所看、所聽、所聞，並深入思考其意義。教師集各種角色於一身，研究者、觀察者、訪問者、分析者等，更要隨時反省自己的角色，不僅要作技術性的反省，更要作實際性、批判性的反省，才能不受自己研究場地小宇宙性質的局限，而將研究置於整體的社會情境脈絡中加以詮釋。

教師必須改變自己的教育信念、態度價值和教學方式。教師專業素質是新台灣之子教育成功的指標，透過校內進修或區域合作的方式、或與學術及社會單位合作不斷的在職進修，改變觀念與做法，才能因應日益增加且複雜的教育對象，提供具體有效的教學措施。台灣教室內的教學活動與師生關係，呈現以教師為主導這的模式，教學文本以教科書為中心，語言互動以國語為主要溝通語言。這樣的能動轉變關鍵在於學校的教師，唯有教師不斷檢視自己的意識型態，方能為自己的教學工作找到一個位置。

把學校階級研究放在多元文化的脈絡中思考，是有其深切的意義的，這意義是：階級研究作為一種朝向社會正義的教育實踐研究，與多元文化教育所進行的

教育改革運動是相互呼應，彼此串聯的。多元文化教育的實踐，更重要的事是：整個學校體制及文化必須祛除偏見與歧視，以培養學生社會批判的能力，見有社會不公現象能潛心反省，並勇於付諸社會改革或重建的行動（張建成，2000；引自詹念峰，2002）。

Jenks R. Boundon 認為只有均等的社會才能經濟的均等，也因而是社會的均等，而非透過教育均等來實現(Banks, 1976；洪雯柔，1999，引自江建昌，2005)。所以必須要有趨近於理想社會的健全社會福利制度，才能減低家庭所帶來的桎梏，教育均等才能得以實現，少數種族/族群也才能免於處於較為不利的地位與情境。而在多元文化教育的實踐中，教師扮演著最重要也最關鍵的角色，多元文化教育對教師角色的期望，是能對社會呈現的現象作批判性的反省，既然教師可以扮演階級再製的幫兇，當然也可以是批判的知識份子，以多元化的課程設計與評量代替僵化的教學模式，以批判反省代替僵化的思考模式，如此才有可能培養具批判反省能力的學生。當教師在面對文化不利/少數族群的學生時，如原住民或外籍配偶子女，若能加強其主流文化知識與技能的學習，將有助於擺脫他們家庭文化資本的不足，使其不再淪為階級再製的犧牲者。

第三節 研究者的反思

在從事這個研究的同時，我也做了一番自我檢視，我發現自己在授課時所使用的國語大多是精緻型符碼的詞彙，當我在跟家庭文化資本薄弱的孩子對話時，我發現他們常常帶著不解的眼神看著我，此時的我警覺到雖然我也是說國語，但我所使用的詞彙對他們來說根本就是另外一種語言，以 Bourdieu 或 Bernstein 的觀點來看，他們要經過多長的時間和多少的練習才有能力了解我所用的詞彙，並將其轉換成自己的文化資本。相對的，班上學業成就較好的孩子，則不需花費太多的時間就可以輕鬆的將我的授課內容轉換成他們自己的知識。究其因發現他們大多來自中產階級家庭，除了家裡所使用的語言與學校相近，有助於其學校文化資

本的累積之外，最重要的是他們背後都一對願意關心和投資教育的父母。這個發現提醒我必須要注意來自不同社經背景的孩子，會因為家庭文化資本的差異，造成其學習上的落差。身為國家機器的執行者，我是不是已成為文化和階級再製的幫兇而不自知呢？我常常告訴自己，我所追求的師生關係是尊重關懷的互動方式，希望能把班上每一位學生帶好，決不因其課業或家境不好就對他存有偏見，但在認為自己是客觀中立的同時，其實我是帶著長久累積的文化資本及主流意識形態在教導我的學生。這個覺察雖然讓人非常的害怕但卻是好的，起碼它讓我知道老師不可能不帶著個人的偏見和主觀意識進入教學場域，但如何不把偏見複製在學生身上才是關鍵。它甚至提醒我要常常自我反省，不要因為僵化的學校文化而吞噬了自己的反省能力，也不因繁瑣的行政業務削弱了自己的教學能力，在對學生一視同仁的時候，不要忘了對於家庭文化資本薄弱的孩子付出更多的關心。

在完成這一篇論文的同時，期許自己以多元智慧的方式帶領學生，盡量發現學生的優點，或其所擅長的能力，多鼓勵並讚美使其對自己有自信。誠如多元文化大師 Taylor 所言，一個人對於自我的承認有一部分是來自於他人的認肯或誤解。當老師給予學生的是偏見與誤解，那學生對於自己的認同也將是負向與否定的；反之，當老師的給予學生的是正面的肯定時，學生對於自我的認同也將是正向與肯定的。希望自己在教育這條路上能一路走來始終如一，秉持當初對於這份工作的熱誠，用心認真的對待每一個在我生命出現的孩子。

參考書目

一、中文

- Banks James A.(1994)，《多元文化教育概述》，李萃綺譯 (1998)。台北：心理出版社。
- Bonnewitz, Patrice (2002)，《布爾迪厄社會學的第一課》，孫智綺譯。台北：麥田。
- 方淑寬(2005)。國小學童個人因素、父母管教方式及級任教師領導行為對學校生活適應之探討－以台北縣雙和區外籍配偶子女為例。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文。
- 方德隆(2001)。國民中小學多元文化教育之課程設計模式。課程理論與實務：175-201。高雄：麗文。
- 王玉崙(2003)。美國多元文化教育－理論與實際。淡江大學美國研究所碩士論文。
- 王玉蘭(2003)。從柏恩斯坦的言說符碼論分析教室中的師生言談互動－以二個國小六年級班級為例。國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 王光宗(2003)，〈我是外籍新娘，我也是一個母親--臺南縣東南亞外籍新娘在孩子入學後初探〉，《南縣國教》，9：29-31。
- 王光宗(2004)。台南縣東南亞外籍母親在子女入學後母職經驗研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。
- 王宏仁(2001)。社會階層化下的婚姻移民與國內勞動市場：以越南新娘為例。臺灣社會研究，41，99-127。
- 王秀紅&楊詠梅(2002)，〈東南亞跨國婚姻婦女的健康〉，《護理雜誌》，49(2)：35-41。
- 王建凱(2007)。彰化縣國小教師、外籍配偶對識字教育政策規劃覺知之研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班碩士論文。
- 王瑞堦(2004)，〈大陸和外籍新娘婚生子女適應與學習能力之探究〉，《台灣教育》，626：25-31。
- 史慈慧(2007)。以學前教師觀點探究與外籍配偶家長親師溝通之經驗。樹德科技大學幼兒保育學系碩士論文。
- 石雅玫(2000)。花蓮地區國小教師議題中心教學信念及多元文化議題調查之研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 成露茜(2005)，〈移民與多元文化的教育〉，《學生輔導季刊》，97：74-83。
- 朱玉玲(2001)，〈澎湖的外籍新娘〉，《西瀛風物》，8：60-75。
- 朱玉玲(2002)。澎湖縣外籍新娘生活經驗之探討。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

- 江亮演、陳燕禎、黃稚純(2004)，〈大陸與外籍配偶生活調適之探討〉，《社區發展季刊》，2004年，105：66-89。
- 江建昌(2005)。〈台灣的多元文化教育〉，《教育趨勢導報》，13：1-7。
- 江雪齡(1996)。邁向廿一世紀的多元文化教育。台北市：師大書苑。
- 何美瑤(2006)。外籍配偶子女學業成就之研究--以文化資本的觀點探析。高雄師範大學教育學系博士論文。
- 何瑞珠(1999)，〈家長參與子女的教育：文化資本與社會資本的闡釋〉，《教育學報》，27(1)：233-261。
- 吳昌期(2004)，〈臺北縣外籍配偶基本教育學習需求評估之研究〉，《北縣成教》，23：37-46。
- 吳建興(2005)。〈迎向多元文化教育的挑戰〉。《學生輔導季刊》，97：109-115。
- 吳清山(2004)，〈外籍新娘子女教育問題及其因應策略〉，《師友月刊》，441：6-12。
- 吳清山與林天佑(2003)。教育小辭書。台北市：五南。
- 吳錦惠(2004)。新臺灣之子的教育問題與課程調適之研究。國立台南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。
- 吳靜芬(2004)，〈為少數族群兒童架起語言、文化的橋樑〉，《外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會》，頁36-51。
- 吳璧如(2004)，〈男性家長參與學校教育之實徵分析〉，《台灣教育社會學研究》，4(2)：71-112。
- 呂旻瑾、康春玉&鍾明惠(2002)，〈一位外籍新娘對低出生體重兒之家庭照顧經驗〉，《長期照護雜誌》，6(1)：105-118。
- 呂美紅(2001)。外籍新娘生活適應與婚姻滿意及其相關因素之研究—以台灣地區東南亞新娘為例。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李秀華(2002)。屏東地區母親教養信念及其相關因素之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。
- 李怡慧(2003)。東南亞籍配偶子女同儕關係類型及其相關因素初探。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。
- 李莉菁(2002)，國小教師對學生的分類方式及其成因之探討。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文。
- 沈倬如(2003)。外籍新娘社會適應之研究：以越南新娘為例。國立清華大學社會學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 車達(2003)。臺灣新女性移民子女之心靈世界探索。雲林：雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
- 周仁尹(2004)，〈「新臺灣之子」代溝現象對教育政策與學校行政之啓示〉，《學校行政》，31：62-80。
- 周平(2003/04/12-13)，〈「國之貴族」—權力場域中的精英學校〉，南華大學教育社會學研究所第三屆「意識、權利與教育—Bourdieu 教育社會學專論」研

- 討會。
- 周平(2004/04/16-17)，〈承認、分配與權力：批判教育學對社會正義之反思〉，南華大學教育社會學研究所第四屆「意識、權利與教育－社會不平等，教育機會均等與社會正義」研討會。
- 周秀潔(2004)。外籍配偶子女的學校適應－教師的覺知與應對。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文。
- 周美珍(2001)，〈新竹縣「外籍新娘」生育狀況探討〉，《公共衛生》，28(3)：255-265。
- 林君諭(2003)。東南亞外籍新娘識字學習之研究。國立臺灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林玟漣(2002)。〈原住民教育的論述分析--以四本專書為例〉，《教育與社會研究》，3：133-166。
- 林惠雅(2000)，〈母親信念、教養目標與教養行為(一)：內涵意義之探討〉，《應用心理研究》，2：143-180。
- 林惠雅(2000)，〈母親信念、教養目標與教養行為(二)：問卷編製與相關分析〉，《應用心理研究》3：219-244。
- 林璣萍(2003)。台灣新興的弱勢學生－外籍新娘子女學校適應現況之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文。
- 邱天助(1998)，《布爾迪厄文化再製理論》，台北：桂冠。
- 邱方晞(2003)，〈東南亞外籍新娘家庭問題與協助需求之探討〉，《社區發展季刊》101：176-181。
- 邱世明(2004)，〈多元文化教育理念與外籍配偶教育實務的激盪〉，《北縣成教》，23：4-13。
- 邱淑雯(1997)，〈從國際化到異文化——一個新的思考座標〉，《社教雙月刊》，82：36-37。
- 邱淑雯(1999)，〈在地國際化：日本農村菲律賓新娘〉，《當代》23(141)，108-117。
- 邱淑雯(1999)，〈在臺東南亞外籍新娘的識字/生活教育〉，《北縣成教》，頁8-15。
- 邱淑雯(2000a)，〈在東南亞外籍新娘的識字／生活教育：同化？還是多元文化？〉，《社會教育學刊》，29：197-219。
- 邱淑雯(2003)。性別與移動：日本與台灣的亞洲新娘。台北：時英出版社。
- 侯慧娟(2005)。外籍配偶子女學校生活適應之研究－以新竹市為例。中央員警大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 姜添輝(2002)。資本社會中的社會流動與學校體系－批判教育社會學的分析。台北：高等。
- 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。國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 洪淑麗(2006)。國小教師知覺與外籍配偶家長親師互動及其子女學校生活適應之相關研究。輔仁大學兒童與家庭學系碩士班碩士論文。

- 范惠美(1999)。B. Bernstein 文化再製論及其在比較教育研究上的意義。國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版。
- 夏曉鵬(1996)，〈外籍新娘在美濃〉，《美濃鎮誌下冊》，頁 1147-1151。
- 夏曉鵬(1997a)，〈女性身體的貿易：台灣/印尼新娘貿易的階級與族群關係與性別分析〉，《騷動》，4：10-21。
- 夏曉鵬(1997b)，〈女性身體的貿易：台灣/印尼新娘貿易的階級與族群關係分析〉，《東南亞區域研究通訊》，2：72-83。
- 夏曉鵬(2000)，〈外籍新娘現象媒體建構〉，《台灣社會研究季刊》，43：153-196。
- 夏曉鵬(2000)，〈資本國際化下的國際婚姻-以台灣的外籍新娘為例〉，《台灣社會研究》，39：45-92。
- 夏曉鵬(2002)。流離尋岸：資本國際化下的外籍新娘。台北：臺灣社會研究。
- 夏曉鵬(2005)，〈解開面對新移民的焦慮〉，《學生輔導季刊》，97：6-27。
- 夏靜慧(2001)。貧窮階層學童在教育實踐上的差異--十六位個案研究的探討。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 徐宗國譯(1997)。質性研究概論。台北：巨流。
- 高宣揚(2002)，《布爾迪厄》，台北：生智。
- 高嘉蔚(2006)。階級與國小生的學校學習：從生存心態來探討。臺北市立教育大學教育研究所碩士論文。
- 張建成(2000)。多元文化教育：我們的經驗與別人的經驗。台北：師大書院。
- 張秋慧(2004)。跨文化家庭子女知覺父母教養方式與其學習適應之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 張家蓉(2000)。原住民地區國中教師對多元文化教育之態度—從族群面向研究。
- 張書銘(2002)。台越跨國婚姻市場分析：「越南新娘」仲介業之運作。淡江大學東南亞研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張鈺珮(2003)。文化差異下跨國婚姻的迷魅以花蓮縣吉安鄉越南新娘的生命經驗為例。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 莊玉秀(2003)。東南亞籍跨國婚姻婦女在台文化適應與其參與教育活動關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 莊采珂(2001)。多元文化課程方案的實施—學生經驗課程之研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文。
- 許宏儒(2004)。Bourdieu 文化資本的思想在教育機會均等議題上的闡釋。國立新竹教育大學國民教育研究所。
- 許倪瑋(2005)。國小教師與外籍配偶親師合作之行動研究。南華大學教育社會學研究所。
- 許殷誠(2005)。從國小教師觀點探討影響外籍配偶子女學校適應之因素。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
- 許雅惠(2004)，〈探討我國實施多元文化教育的現況與問題〉，《網路社會學通訊期刊》，40 期。

- 許誌庭(2000)。國小教師對「文化再製」現象的知覺性之研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 郭丁熒(1995)，〈小學教師角色相關實證研究的回顧與分析〉，《台南師院學報》，28：197-224。
- 郭丁熒(1997)，〈師院學生對國民小學教師理想角色的知覺及其相關因素之研究〉，《台南師院學報》，30：93-122。
- 陳玉娟(2005)。臺灣地區外籍配偶子女教育政策及其執行之研究－以國民教育為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文。
- 陳江松(2005)，〈我們是多元文化教育的學校嗎？〉，《北縣教育》，51：31-44。
- 陳伶艷(2000)。花蓮縣國小校長多元文化教育認知與實際辦學情形之研究。花蓮師範學院多元文化所碩士論文，未出版。
- 陳志強(2004)。文化再製過程中教師教育信念的成因與影響之分析。台南師範學院教師在職進修社會碩士學位班碩士論文。
- 陳李愛月(2001)。高雄市外籍新娘婚姻與家庭生活之研究。國立中山大學中山學術研究所碩士論文。
- 陳佩琪(2007)。與新台灣之子共舞：一位國小教師的課程實踐。國立交通大學教育研究所碩士論文。
- 陳奎熹(2000)。教育社會學。台北：師大書苑。
- 陳珊華(2004)。小學生文化資本之累積與作用。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 陳美如(2001)，〈多元文化課程在九年一貫課程改革中的省思與作為〉，《教育學刊》，17：233-253。
- 陳美如(1990)。多元文化課程的理念與實踐。台北市：師大書院。
- 陳美如(1999)。多元文化合作探究式教學的實際——九年一貫課程文化學習與國際理解的思考，高雄師範大學主辦「新世紀小學課程改革與創新教學」學術研討會。
- 陳美惠(2002)。彰化縣東南亞外籍新娘教養子女經驗之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳庭芸(2002)。澎湖地區國際婚姻調適之研究：以印尼與越南新娘為例之比較。國立臺灣師範大學地理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳振興(2007)。影響台東縣國小學童學業成就因素之研究～以外籍配偶子女及原漢學童差異為例。國立台東大學區域政策與發展研究所碩士論文。
- 陳清花(2004)。澎湖縣新移民女性子女學校學習之探討。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文。
- 陳湘淇(2004)。國小一年級外籍配偶子女在智力、語文能力及學業成就表現之研究。台南師範學院教師幼教系碩士論文。
- 陳雅玲(2000)。肢體障礙者的擇偶問題及其相關因素之探討。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文。

- 陳源湖(2002)，〈外籍新娘識字教育實施之探析〉，《成人教育》，68：25-34。
- 陳嘉誠(2001)。台灣地區外籍新娘幸福感之探討。高雄醫學大學醫學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳碧雲、魏妙如、郭昱秀(2004)。台北縣新移民女性子女教育發展關注之研究。外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會會議手冊，52-65，國立嘉義大學。
- 陸錦英(2001)，〈一位華裔母親的教養觀〉，《屏東師院學報》，14：325-342。
- 傅光鴻(2001)。學校文化的社會學分析—布迪厄之文化再生產觀點之啓示。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 彭雅君(2004)。多元文化教育政策與實踐的斷裂—以互助國小為例。世新大學發展研究所碩士論文。
- 曾秋美(2003)。異國尋夢築巢之歷程—精神分裂病患婚娶之外及新娘在台生活經驗探究。長庚大學護理學研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 曾祥豪(2002)。台灣地區中小學教師的文化資本、工作特質與階級認同之特質—與其他職業做比較。台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 曾榆涵(2005)。新移民女性之子女人際關係及其相關影響因素之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文。
- 黃立婷(2005)。新住民社經地位、文化資本、教育期望對其子女自我概念與學習適應之關係研究-以台北縣國小中高年級為例。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。
- 黃建銘(2005)。外籍配偶親師溝通之研究—以幼托園所為例。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。
- 黃政傑(1996)。質化研究的原理與方法。載於質的教育研究：方法與質例。台北：漢文。
- 黃舒琳(2007)，〈從文化資本的觀點省思新台灣之子的教育問題〉，《網路社會學通訊》第61期，2007年3月15日。
- 黃雅芳(2005)。新移民女性親師互動與子女學校生活感受之探究。國立台北師範學院教育心理與諮商學系碩士班碩士論文。
- 黃裕婧(2001)。學校場域、教師習性與教師對台灣當前課程改革回應。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 楊淑朱、邢青青、翁慧雯、吳盈慧、張玉巍(2004)，〈雲林縣外籍女性配偶子女在校狀況之調查〉，《外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會會議手冊》，149-178，國立嘉義大學。
- 楊詠梅(2002)。台灣印尼籍跨國婚姻婦女之健康關注。高雄醫學大學護理學研究所碩士論文未出版，高雄。
- 楊瑩(1994)，教育機會均等：教育社會學的探究。台北，師大書苑。
- 楊耀慧、蘇玉慧（2007），〈邁向多元的新台灣教育〉，《網路社會學通訊》，61：23-30。
- 詹念峰(2002)。語言、階級、教育-以一所國小教室內師生語言互動為例。國立

- 花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 廖志恆(2003)。薩依德 (Edward W. Said) 思想及其對台灣多元文化教育之啓思。彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 廖雅婷(2003)。以多元文化觀進行外籍新娘識字方案之行動研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 漢寶德、劉新圓(2001)，〈文化補助不應有強弱之分〉，《國家政策論壇》，1(9)。
- 劉秀燕(2003)。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。國立中正大學犯罪防制研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 劉春榮、吳清山與陳明終(1995)，〈都會原住民兒童生活適應與學習適應及其關聯研究〉，《台北市立師院初等教育學刊》，4：147-180。
- 劉美芳(2001)。跨國婚姻中菲籍女性的生命述說。高雄醫學大學護理學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 劉美芳、鍾信心與許敏桃(2001)，〈台灣外籍新娘之文化適應—護理專業的省思〉，《護理雜誌》，48(4)：85-89。
- 劉美慧、陳麗華(2000)，〈多元文化課程發展模式及其應用〉。《花蓮師院學報》，10：101-126。
- 劉茹敏(2005)。國小教師對外籍配偶子女的刻板印象及接納態度之研究—從多元文化教育觀點。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文。
- 劉貴珍(2001)。外籍新娘跨文化適應與對現行管理制度態度之探討。大業大學工業關係研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 歐用生(1989)。質的研究。台北：師大書苑。
- 潘淑滿(2003)。質性研究理論與應用。台北：心理。
- 蔡雅玉(2001)。台越跨國婚姻現象之初探。國立成功大學政治經濟研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蔡鈴雪(2004)。外籍及大陸配偶家庭子女之親子關係、師生關係及其生活適應之關係研究—以台南市為例。國立台南大學教育學系輔導教學碩士班碩士論文。
- 蔡榮貴、黃月純(2004)，〈外籍配偶子女教育問題與因應策略〉，《台灣教育》，625：32-37。
- 鄭如婷(2006)。從多元智能的觀點來探討外籍配偶子女學習表現。義守大學資訊管理學系碩士論文。
- 鄭雅雯(2000)。南洋到台灣：東南亞外籍新娘在台婚姻與生活探究—以台南市為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 盧秀芳(2004)，在台外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究。國立政治大學學校行政研所碩士論文。
- 蕭昭君(2001)，〈不同生命世界的跨越如何可能？-小學現場識字教育與社會正義的思考〉，國立花蓮師院多元文化教育研究所：2001 九年一貫課程與多元文化教育學術研討會論文集。

- 蕭昭娟(2000)。國際遷移之調適研究：以彰化縣社頭鄉外籍新娘為例。國立台灣師範大學地理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蕭彩琴(2004)。台中縣外籍配偶之國小低年級子女同儕社會地位與學業成就之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士班碩士論文。
- 賴秀英(2001)。國民小學親師互動之個案研究－以一個小班教學班級為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 賴怡珮(2006)。學前教師的多元文化素養及其與外籍配偶家長親師互動之相關研究。國立台中教育大學幼兒教育學系碩士班碩士論文。
- 賴建達(2002)。國民小學實施外籍新娘識字教育之研究－以一所山區小學為例。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 戴君倚&鍾聿琳(2002)，〈影響週產期外籍新娘適應之因素及護理省思〉，《護理雜誌》，49(1)：34-38。
- 薛淑今(2003)。嘉義縣外籍新娘現行使用之識字教材分析。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 謝妃涵(2006)。新住民子女幼教教師教學經驗分析之個案研究。國立政治大學幼兒教育所碩士論文。
- 謝慶皇(2004)。外籍配偶子女學業成就及其相關因素探討。台南師範學院教師在職進修特殊碩士學位班碩士論文。
- 鍾鳳嬌、王國川(2004)，〈外籍配偶幼兒的語文、心智能力發展與學習狀況調查研究〉，《國立高雄師範大學教育學系教育學刊》，23：231-258。
- 聶松齡(1999)。〈差異與承認－泰勒的多元文化論與其省思〉。國立台灣大學三民主義研究所碩士論文，未出版。
- 顏秀朱(2007)。外籍配偶家庭文化資本與其子女學業成就相關之研究。致遠管理學院教育研究所碩士論文。
- 顏錦珠(2002)。東南亞外籍新娘在台生活經驗與適應歷程之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 譚光鼎(1998)，〈社會與文化再製理論之評析〉，《教育研究集刊》40，23-48。
- 蘇容瑾(2004)。外籍配偶對母職之角色覺察與子女教養態度之研究。南台科技大學技職教育與人力資源發展研究所碩士論文。
- 蘇峰山(2003)，〈《教育社會與文化中的再製》導讀〉，南華大學教育社會學研究所第四屆「意識、權利與教育－社會不平等，教育機會均等與社會正義」研討會。
- 釋自淳(2001)。識字教育作為一個「賦權」運動：以「外籍新娘生活適應班」為例探討。世新大學社會發展研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鐘重發 (2003)，〈東南亞外籍新娘家庭問題與協助需求之探討〉，《兒童福利》，4：251-257。
- 鐘重發(2003)。臺灣男性擇娶外籍配偶之生活經驗研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。

報章雜誌資料

- 陳榮裕(2002.8.21)，〈外籍新娘子女進入就學高峰期〉，中國時報，3版。
- 楊艾俐(2003.3.15)，〈新台灣之子〉，《天下雜誌》，第271期。
- 潘彥妃(2001.11.11)，〈外籍新娘就診子女高雄長庚臨床研究六成發展遲緩〉，聯合報，8版。

二、英文部分

- Banks & Banks. C.A.M. (1995). *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed. pp. 3-28). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2002), 《An Introduction to Multicultural Education》3rd, pp. 1-20.
- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: Characteristics and goals*. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed.)(pp. 3-28). Boston: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control Volume 1: theoretical studies towards a sociology of language*. London: RKP.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control Volume 3: towards a theory of educational transmissions. second edition*. London: RKP.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control volume 4*. London: RKP.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.(1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Public
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. (R. Nice Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. (R. Nice Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. (L. C. Clough Trans.).Cambridge: Polity Pres.
- Bourdieu, P.(1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson(Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241-258). NY: Greenwood Press.
- Class Jobs, Farnborough: Saxon House.
- Coleman, J. S. (1968). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. In *Harvard Educational Review*. 38(1): 7-22.
- Coleman, J. S. (1997). *Social capital in the creation of human capital*. In Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S. (eds.) *Education, Culture, Economy, and Society*, Oxford: Oxford University Press. (pp. 80-95).
- Farkas, G. G., Robert P., Sheehan, D. and Shuan, Y. (1990), *Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban*

school district. *American Sociological Review*, 55: 127-142.

Goodman, J. & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2) : pp. 1-20.

Paul Willis, *Learning to Labor*, 1981, N.Y.: Columbia U P.

附錄

一、訪談約定事項

_____ 尊鑒：

謝謝您在百忙之中撥冗接受研究者的訪問，您的熱心協助，對於研究者的研究（國小教師眼中的外籍配偶子女及其學習）將會有莫大的助益，謹此致上誠摯謝意---感謝您！

對於訪談的進行研究者將做如下的處理：

1. 爲了記錄上的方便，研究者將會在取得您同意的情形下使用錄音機輔助記錄。
2. 訪問所得的資料，研究者將遵守研究倫理之規範，不會向第三者透露。在研究報告中引用訪談資料時，將採取化名方式，以保障您的權益。
3. 錄音資料研究者絕不會加以轉錄。在本研究完成之後，研究者會在通知您的情況下，將錄音帶予以銷毀。

如果您對上述訪談或資料處理方式有所建議，敬請不吝指教，研究者當全力配合。

再次謝謝您！

敬祝

快樂如意 心想事成

南華大學教育社會學研究所

楊 媛 媛 敬上

附錄二、訪談問卷提綱

1. 請描述一下您對此位學生的看法。(例如：外表、個性)
2. 可否就您所知的，簡述一下該生的家庭狀況。(例如：家長職業、教育程度、家庭成員等)
3. 該生在校的具體表現如何？(例如：成績、行爲、與同儕的相處等)
4. 班上有外籍配偶的子女，您是如何處理他與同儕的相處？
5. 該生的家長對於其子女的教育(教養)態度爲何？
父：
母：
其他家人：
6. 您認爲外籍配偶子女在學習上的優勢與劣勢爲何？
7. 對於外籍配偶的子女，您認爲學校和社會應該可以給他們什麼幫助？
8. 對於配偶(妻)是東南亞國籍的跨國婚姻，您有什麼看法？
9. 在師資的養成中是否修習過多元文化的相關課程？
10. 您如何將多元文化的教育融入教學？

備註：

--

附錄三、受訪教師基本資料

項目 姓名	性別	婚姻	年齡	任教 學校	年資	學歷	師資 養成	特殊 專長	任教 科目	與學 生 關係	與學生 相處時 間	班上外籍與 大陸籍配偶 子女數
小吳 老師	女	未婚	29	S小	1年	新竹 師院	師資班	電腦	一年級 級任	導生	一年	三位(1印、2 大陸)
小楊 老師	女	未婚	28	S小	2年	靜宜 大學	教育 學程	英語	二年級 級任	導生	一年	二位 (2印)
小曾 老師	男	已婚	28	S小	2年	嘉義 師院	師範生	電腦	四年級 級任	導生	一年	四位 (4印)
小林 老師	女	已婚	43	S小	9年	新竹 師院	師資班	輔導	鄉土 語言	行政 人員	二年	一位 (印)
小蕙 老師	女	已婚	32	G小	11年	台中 師院	師範生	國語文 教學	一年級 級任	導生	一年	二位(1印、1 大陸)
小宣 老師	女	已婚	38	G小	4年	學士	師資班	國語文 教學	一年級 級任	導生	一年	一位 (1印)
小琍 老師	女	已婚	34	G小	12年	屏東 師院	師範生	國語文 教學	一年級 級任	導生	一年	一位 (一印)
小青 老師	女	已婚	36	G小	12年	台中 師院	師範生	美勞	一年級 級任	導生	一年	一位 (1印)
小婷 老師	女	已婚	30	G小	9年	新竹 師院	師範生	國語文 教學	二年級 級任	導生	二年	二位(1菲、1 大陸)
小陳 老師	女	已婚	37	F小	14年	新竹 師院	師資班	輔導	一年級 級任	導生	一年	四位(印、 泰、2大陸)
小郭 老師	女	已婚	33	F小	7年	台中 師院	師資班	美勞	二年級 級任	導生	二年	四位(2印、1 緬、1大陸)
小詹 老師	男	已婚	33	F小	9年	台中 師院	師資班	國語文 教學	二年級 級任	導生	二年	二位 (2印))
小鄭 老師	男	未婚	28	F小	3年	台東 師院	師範生	資訊	四年級 級任	導生	二年	五位(3印、1 緬、1大陸)