

# 不同文化觀點之幼教師面對新移民子女 之教學困境與解決策略

## 摘要

本研究目的在用多元文化場域中的教育觀點探討兩位背景相當、各持不同觀點的幼教老師，她們面對新移民子女的教學困境與解決策略。本研究經由文獻分析以了解同化和涵化觀點的內涵，再用訪談法蒐集資料以了解持不同觀點老師的教學困境與解決策略。研究結果：(1) 兩位老師皆面臨語言、家長教養能力、多元文化課程設計的困境，但是因為觀點不同而有不同的解決策略。(2) 在學習國語、新移民是否有教育能力、影響新移民子女學習因素、新移民子女是否要學習母親文化等方面各有不同看法，兩位老師接觸新移民子女前後的改變也不同。本研究建議應該培養教師的反思能力、加強多元文化課程教學的訓練。

關鍵詞：多元文化教育、新移民子女教育、多元文化教育觀點

## 壹、緒論

台灣的經濟發展與教育普及使國內女性的經濟能力提升，女大當嫁的觀念已非定律，而高度經濟發展亦使傳統勞工被「核心、半邊陲與邊陲」的國際分工概念而邊緣化（夏曉鶯，2000），使得在邊陲鄉間從事勞力工作的男性在存有婚姻坡度<sup>1</sup>的台灣社會中，逢適婚年齡卻難以尋找對象，因而選擇與東南亞女子通婚。

以幼兒教育的觀點，我們會關心跨國婚姻家庭中孩子受教育的情形，因為幼稚園是孩子第一個離開家所面對的環境，是自我概念發展的重要時期，若此時未教導其欣賞、包容其他族群，以養成對人對己的正向態度，青年期以後不免有自我認同的危機，或形成以自我文化為中心而排斥其他族群的態度（黃琪璘、江雪齡，1995）。Bronfenbrenner（1979）以生態系統理論的觀點認為孩子若在不同文化結合的家庭中成長可能會比一般孩子承受更多負面壓力，尤其在建立自我認同感易遭受困難。因此，如何協助新移民家庭子女多樣有趣的文化認同情境，讓他們在此環境中建構出屬於自己獨特的文化認同方式，是父母親、學校與社會相當重要的使命，教師是否能夠因應不同文化背景學生特質而做到文化回應教學（cultural responsive teaching），將影響移民子女的學習與成長。

回顧國內新移民子女的研究，大多利用各種量表比較其與台籍學童各方面的能力（江亮演、陳燕禎、黃稚純，2004；吳芝儀、劉秀燕，2004；陳湘淇，2004；柯淑慧，2004；謝慶皇，2004；林璣萍，2004；蔡翠玲，2006）。近來亦有多篇碩士論文探究新移民子女與台籍學童各方面的差異，其中多篇針對澎湖地區新移民子女所做（李文盛，2008；邱志峰，2009；林憶芝，2009；陳志明，2009；張婉瑜，2009；林惠玲，2009）。大多數研究皆顯示他們天生上的各項能力並無落後於台籍學童，而是在適應能力、學習情形與自我概念上有所差異。在幼教階段，葉郁菁（2009）探討現有新移民子女的幼教政策，發現他們優先入公幼的措施將導致原先弱勢的家庭不斷被邊陲化，而且結構性的因素使新移民參與學校事務有諸多限制，而且現今幼兒園普遍不重視東南亞文化相關知識。陳儒晰、邱方晞（2010）的研究發現新移民家庭幼兒喜歡接觸簡報故事與電子繪本之多媒體教學方式，能提升其學習動機，在專業幼教人員的引導下，能提供數位學習機會以啟蒙和發展資訊素養與社群意識。呂玫真、賴文鳳（2010）探討新移民家庭與一般台籍家庭閱讀環境與語言能力情形，發現新移民家庭閱讀環境較差，且母親較少進行親子閱讀活動，但這兩個情形對幼兒的語言能力發展並無差異。黃世琿、李麗雯（2009）的研究發現新移民家庭母親的教養與分享式注意顯著低於台籍母親。可以看出現今研究亦多聚焦於新移民家庭的親職教育，尤其是母親的親

---

<sup>1</sup>婚姻坡度（marriage gradient）：男性的婚姻傾向在經濟與教育上呈現向下配對，女性則傾向向上配對（蔡雅玉，2001）。

職與教育能力上，結果多指向母親在親職與教育能力上均低於台籍母親。是否這些結果會導致其子女在學習上產生不利或困境？若其子女在學校教育上產生問題時，第一線的幼教老師會有怎樣的作為？她們會讓他們更邊陲化？還是有另一種思維與作法？

研究者欲了解教師在教學上如何面對與處理這些差異？會不會遭遇問題？遭遇哪些問題？如何解決？Banks (1994b) 特別指出：持不同多元文化觀點的老師除了與少數族群學生在課堂上的互動方式不同，對於改善他們的學習成就也有不同看法。Davis (2006) 認為個人價值觀易受周遭環境與自身成長經驗影響，所以教育工作者對來自不同文化學生的視窗 (lens)、觀點 (perspectives) 應有清楚自覺，對教學才會有幫助。Artiles 與 Ortiz (2002) 亦認為身為教育專業工作者，應檢視自身的文化與內在價值觀，並思考來自學生的不同文化與價值觀，透過瞭解、尊重學生，調整自身的文化、價值觀來符合學生需求，故本研究將焦點放在教師的文化觀點與其遭遇問題、解決策略的關聯，希望釐清教師自身所持觀點和教學經驗的關係。

國內關於新移民子女教師的研究中，王瓊珠 (2007) 用問卷調查中部國小教師知覺新移民子女的問題與解決策略，高玉玲 (2009) 的研究亦肯定擔任新移民子女國小老師的教學效能，林秀玲 (2008) 用調查法發現國小教師對新移民子女並無刻板印象，但是楊媛媛 (2007) 透過訪談新移民子女的國小老師卻發現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、在教學時多以主流文化的語言與價值觀在傳遞學校知識。

以上研究場域皆在國小，研究者認為除了調查教師是否有刻板印象之外，還可深入了解教師所持的文化觀點<sup>2</sup>與其教學經驗，本研究透過深度訪談的方式了解 (一) 持不同文化觀點老師的教學困境與解決策略有何差異；(二) 了解教師教學困境、解決策略與其所持文化觀點之間如何互相影響。

## 貳、文獻探討

多元文化場域中的教育觀點大致可分為同化 (assimilation) 與涵化<sup>3</sup> (acculturation) 兩種觀點，不同觀點的內涵與教學目標如下：

---

<sup>2</sup> 文化觀點是指在多元文化教育場域中的教育觀點。

<sup>3</sup> 各學者對涵化 (acculturation) 一詞有不同解釋，本文中涵化是指與同化理念相對的概念，亦即每個民族以自身文化為榮，涵化理念的教育則是將學生自身文化視為優勢，在台灣原住民教育中是指原住民學生接受主流文化教育時亦不拋棄自身文化 (Tiedt & Tiedt, 1986; 譚光鼎, 1998)。後來 Phinney (1990) 將涵化論 (acculturational theory) 解釋為兩種不同文化族群相互接觸，某一族群或二個族群在文化態度、價值觀和行為產生改變，改變的向度有同化者、雙重認同者、分離者與邊緣者四個，他認為同化是涵化的內涵之一。Pai 與 Adler 則認為多元文化教育包含濡化與涵化 (acculturation)，前者指學童學習自己的文化，後者指少數群體孩童學習優勢文化 (引自黃純敏譯)，他們的理論則將涵化定義為類似本文中的同化現象。

## 一、同化觀點

同化觀點有文化剝奪典範 (cultural deprive)、文化不足觀點 (cultural deficit)、社會病理觀 (sociological-pathological perspectives)、同化論 (assimilation)、熔爐觀 (melting pot)。

文化剝奪典範認為低社經地位與少數族群學生學習成就低落是因為他們在貧窮文化中被社會化，亦認為此類學生歷經文化剝奪與「無法變更的認知不足」 (irreversible cognitive deficits)，其教學目標是要讓弱勢兒童體驗主流文化，彌補其文化認知不足，教學上應該用專精的方法 (如：反覆練習) 讓他們學習基本技能，將學生的學習問題歸因於學生本身文化的問題，而非學校文化的問題，持此理論的教師經常責備這些「受害者」的學習問題，他們認為學校能提供的幫助非常有限，除非他們與自身文化環境隔離，他們主張改變學生，而非學校，以增進不同社經階層和族群團體學生的文化力量 (Banks, 1994a)。

由此理論衍生的文化不足觀點更進一步指出弱勢兒童的學習成就低落乃源於他們的父母來自勞工階級，與中產階級比較起來，勞工階級父母不會提供社會認為良好的學習活動給孩子，如：參觀博物館、文化中心、圖書館等，相較之下，他們認為中產階級父母較能提供孩子有價值的教育活動，且能大量參與、關心與配合學校活動 (Nieto, 1996)，與之相對的則是文化差異觀點。

與上述二者類似的理論還有社會病理觀，持此觀點者採取文化一元論的主張，把少數族群的文化背景或生活方式視為「問題」的根源，他們主張文化有高低好壞之別，以為某些少數族裔子弟的學習之所以落後有其文化病源。如：他們認為要改善原住民的學習情形，有必要強迫他們遠離其原生家庭和社區以便隔離其不足的文化，並施予補償教育 (compensation education) 以彌補其不足的文化，這種觀點將移民者當作是「外來客」 (outsiders)，主張必須將移民者的文化統整在主流文化之下，反映在政策上是實施官方語言教育，實施沉浸式地學習主流文化語言 (單文經，2000)。

除了對弱勢學生學習不利的看法之外，Gordon (1964) 亦提出同化與涵化在族群融合方式的不同，前者是指當某族群團體接觸其他族群團體文化時，逐漸放棄其文化特性而全然接納其他團體的文化，亦即 Zangwill 提出的大熔爐 (melting pot) 一詞之義，同化的歷史背景是因為早期美國強調文化認同，認為移民者應該要遵從美國文化以成為真正的美國人，於是強調將各民族融入美國化的社會中，鼓吹盎格魯 (Anglo) 文化的宗教與服飾，其教育目的是將當時所有不同族裔的美國學生同化為美國人 (莊明貞，1993)。與台灣早期的原住民教育目標相似，旨在培養認同現代社會的國民，讓原住民持續地接受同化，陶冶成「漢化原

住民」，而使原住民社會趨於「黃昏化」（譚光鼎，1998）。此類觀點受到的批評有：Robenson 認為熔爐觀是否定團體權利，只單方面強調「激進的個人主義」（radical individualism）（引自譚光鼎，1997），Lynch（1983）則認為熔爐觀的教育可能會讓族群之間的界域無法消彌。

Sleeter 與 Grant（2003）認為多數教師持此觀點而進行同化主義教學（assimilationist teaching），旨在傳遞主流文化的價值觀與意識型態，引導學生進入主流社會期待的角色，不注重教學對象的文化背景，將學生的學習不利歸因為其本身的社經地位或所屬族群，並設法改變學生。

## 二、涵化觀點

這種觀點有文化相異觀點（cultural incompatibilities）、文化差異典範（cultural difference）、文化平等觀（egalitarian model of culture）、涵化模式（acculturation）、沙拉碗（salad bowl）與雙重認同策略。

文化相異觀點將少數族群學生的學習成就低落歸因於家庭與學校之間的文化、教養模式因各自有不同的目標與價值觀產生差異使然，所以，學生的學習經驗、技巧、價值觀與學校營造的學習環境差異越大，學生越容易產生學習低落（Nieto，1996），其教學目標是要採用與少數族群文化特性相符的教學策略以提高少數族群學生的學習動機與成就，讓學校中能有多元的文化並存，如：敏銳辨識文化差異、具有豐富文化內容的教學，主張使用合作學習法來提高少數族群學生的學習成就，以增進其正面的族群態度。

除了對弱勢學生學習不利的看法之外，在看待文化差異的方式上，相對於文化剝奪論的文化差異典範則是否認少數族群學生對主流文化認知不足，認為少數族群各有其壯大、豐富且多樣的文化，包含該族群的語言、價值觀、行為方式和看待事物的觀點等（Banks, 1994a）。相對於社會病理觀的文化平等觀（egalitarian model of culture）採文化相對論與多元論的立場，認為所有文化皆有其長處與價值，應設身處地的從「局內人」（insiders）的觀點從其社會、經濟、政治背景來評估其文化，並充分地尊重他們和主流文化間的差異，不把這些差異當作負債，甚至視其文化特色為資產，認定它具有擴大其文化內涵的功能（單文經，2000）。

在族群融合的方面，涵化是指少數民族內化為另一民族、種族或團體的價值行為及規範時，仍保有自己的部分，亦即族群團體在彼此互動中，逐漸轉化其文化特性的過程，因此當族群間發生涵化作用時，團體互動進行交互作用並且彼此接受改變（林清江，1997；Banks, 1994b；Gorden, 1964）。在美國的例子有：原本強調所有族群皆要融入獨尊盎格魯文化的美國社會，後來因為國際事件的刺激，產生了各種族對自身文化重新認同的趨勢，並反對民族大熔爐的說法，而朝

向沙拉碗概念發展，沙拉碗概念即在介紹文化多元性的特質，在調適各族群的文化、經濟和社會以成整體，但仍保有各種族文化的特質（莊明貞，1993），這種涵化的社會型態裡，每個民族以自身的文化為榮，並保存發揚之，在教育上亦將學生之間的異質（diversity）視為優勢（Tiedt & Tiedt, 1986），Gibson (1984) 稱之「雙文化教育」，這種取向源於少數族群體希望維持他們自己的文化，尤其是少數族群學生的母語傳承教育，而真正的沙拉碗途徑應該是針對全體學生進行「雙文化教育」。

台灣的原住民教育目標也有類似雙文化教育的雙重認同策略，該策略是同時強調主流文化和族群文化的對等性，主張理想的原住民教育是「涵化而不同化」，一方面嫻熟本族傳統文化，另一方面也接受主流文化的薰陶，亦以原住民為榮（譚光鼎，1998）。總之，在教育上，此類觀點認為教師應注重學生的自尊、分析瞭解文化之間的差異方可創造讓所有學生都學習成功的環境，發展出的教學有文化關聯教學（culturally relevant teaching）（Ladson-Billings, 1992）與文化回應教學（cultural responsive teaching），注重學校、社會與文化脈絡，應用學生的文化幫助他們創造與了解世界（Gay, 2000）。

### 三、文化混和化觀點

近年來在討論全球化理論的解讀中可以看到，文化之間互動的基本問題是文化的普遍性與特殊性關係的問題，它們之間體現出來的人類文化發展的進步主義，即為文化混和化的理念（hybridized）（Roland, 1992）。由於全球化時代來臨，探討文化時，文化普遍性與文化特殊性互相拉鋸，前者強調「我們都是這樣看世界」，後者強調「我們不是」這樣的話語，可以看出前者於文化普遍性的強調，似前述同化理論，後者則是強調各文化之間的強烈異質性，似前述之涵化理論。而原本相對穩定、單純或僵化的在地文化，因為全球化的震盪而混合化，導致許多本土文化也受到外來文化的影響而主動或被動產生改變，亦為同化論與涵化論的文化交互作用。

## 參、研究對象與方法

### 一、研究對象的篩選

本研究設立幾個主要篩選研究對象的條件，主要條件包括教師們在以下幾個面向的看法：（1）對於學習成就的歸因；（2）教學的目標；（3）對於少數族群學生的看法；（4）對於少數族群家長的看法；（5）文化是否有優劣之分；（6）文化融合的方式；（7）對少數族群文化的看法等。持同化觀點的教師認為少數族群學生先天上在各方面都比多數族群學生落後，且伴隨著貧窮，導致認知不足而有其

學習問題、學習動機低落，也認為他們的家長因為文化因素導致對教育比較不關心，且少數族群的文化落後於主流文化，他們應該從練習官方語言等方式來揚棄自身的文化以融入主流文化，同化教師們認為台灣的新移民即為此類少數族群。反之，涵化觀點教師們認為文化沒有優劣之分，學生並無先天上的認知不足，家長們的教育觀與教育能力與主流族群家長無異，學習問題是因為學校文化與家庭文化衝突使然，亦將少數族群文化視為珍貴資產，重視其文化價值，在教學上強調文化融合，嘗試利用各種方式教導幼兒認識不同族群的文化。

在篩選研究對象的訪談過程中，9位受訪教師中，小慧老師與小陸老師均符合七項同化觀點條件，小秀、小萍、小瑜均符合第(2)、(3)、(4)、(5)項標準，小珊符合第(3)、(4)、(5)項標準，小文與小君符合第(3)、(4)項標準，考量交通因素後選擇小慧作為同化觀點的研究對象。在涵化觀點方面，小芳符合七項標準，小文與小君符合第(2)、(3)、(4)、(5)、(6)項，小珊、小秀、小萍、小瑜符合第(3)、(4)、(5)、(6)項，以小芳老師最符合涵化觀點，故選擇其作為涵化觀點的研究對象。

## 二、研究對象的介紹

研究對象資料如表1，兩位老師都是台灣南部平地人、閩南族群、女性，皆是第一次接觸新移民子女，其學歷、年資、班級中新移民子女的比例雷同，各自有不同的文化觀。

表1 研究對象介紹表

地區	代號	班級中新移民子女的人數/ 全班人數	年資	多元文化教育觀點	學歷
花蓮	小慧教師	6/18	14	偏向同化	同一所師範 學院幼教系 畢業
屏東	小芳老師 教師	8/25	16	偏向涵化	

資料來源：研究者整理

### (一) 小慧老師

班上家長大部分是勞工階級的原住民，第一年接觸新移民及其子女，在接觸之前對他們有負面看法。

我聽人家說她們很難溝通、小孩子也很難教，接觸他們之前我對於他們有一種憂慮，

感覺台灣社會好像快被拖垮了，那種不好的語言、生活習慣都會影響小孩。(慧-1-3)

接觸新移民子女之前對其想法與觀點是「聽別人說」而來的負面印象，特別是語言和生活。

## (二) 小芳老師

班上家長多以工業為主，小芳老師接觸新移民子女的時間約兩年，在接觸他們之前也有負面想法，亦從別人的經驗得知其語言問題。

聽我們隔壁班老師說他們班有一個媽媽是柬埔寨的，老師講什麼好像似懂非懂，所以我第一個會想到的是這個孩子在跟我們溝通上會不會有困難、語言上不知道會不會有衝突。(芳-1-5)

## 三、資料蒐集與處理

選定兩位研究對象後，研究者前後五次訪談教師，第一次與第二次以結構式訪談探究老師的教學困境與策略，第三次之後的訪談以非結構式訪談追問老師的解決方式與其觀點，然後再跟文獻對照以進行觀點和問題、策略之間的關係。

研究者先將訪談錄音轉譯為書面資料，編碼後進行分析，並在資料蒐集與分析之間循環。資料分析架構是將訪談資料給予初步的編碼，以界定資料的屬性，研究者在初步編碼時將所有教師提及的教學經驗分作教學困境與解決策略做分類，如：個案教師各自遇到的困境與解決方式；之後再將分割的資料給予獨立或聚合起來，進行第一次與第二次的分析和比較，以對個案教師之間遇到的相同或不同困境、解決方式進行了解，再由老師提出的困難點去將遭遇的困境分成幾個大類別，如：語言方面的困境、親職教育的困境等；最後根據分析與比較結果發現教學事件其背後蘊含的多元文化觀點其間的關係，進而再討論相關的意義，這裡的分析結合文獻探討中不同觀點的意涵，如：小慧老師因為持有同化觀點，所以不把教養任務交給母親。

## 肆、研究結果

為節省篇幅，研究結果同時呈現兩位老師的不同的觀點、困境與解決策略，並加以比較和分析其教學經驗與觀點的關係。

### 一、對學習國語的觀點有別

兩位老師都遇到新移民及其子女國語不流暢的問題，但因為觀點不同，所以

處理方式不同。

## (一) 小慧老師：說標準的國語是融入台灣文化的象徵

### 1. 困境a：新移民子女說的國語不夠標準

小慧老師遭遇新移民子女說話腔調與清晰度問題，她認為要融入台灣就必須練習說標準的國語，因而很介意新移民子女的口音與腔調，所以花許多心思矯正他們說標準的國語。

我要花很多時間去矯正他們說話，因為外籍配偶她們可能有一些是我們台灣注音發音她們沒有的...弟弟（班上的新移民子女）在講話，學媽媽講話的時候嘴型合起來講，變得說話是在嘴巴裡面，不會像平常我們在講話那種嘴型出來，一ㄨㄛ的嘴型，完全就是一、都是合口ㄨ比較多...講話很快、很奇怪就是聽不懂他在講什麼，他就ㄗㄗㄗ...講完了。(慧-1-2)

依照持社會病理觀點者的觀點，他們認為移民子女應採沉浸式學習官方語言以融入主流文化，持同化觀點者強調少數族群學生應致力練習標準的國語以表示其對主流文化的認同（單文經，2000），可以推測小慧老師持上述觀點的理念，由以下她採用的策略也可得知受到觀點影響，所以致力於矯正新移民子女的口音問題，並強調他們受到母親的影響。

### 2. 策略a-1：調整說話速度與難度

小慧老師在學校與新移民子女說話時，刻意先把速度放慢，用標準的嘴型與腔調，並調整用詞與語法，給予標準的示範發音。

一開始是淺一點、比較慢一點、不能像說我們平常在跟別人聊天，要用最簡單的方式。(慧-2-1)

### 3. 策略a-2：重複示範與練習發音

除了放慢速度之外，小慧老師會重複地示範、訓練新移民幼兒的國語。

外配的小孩在學校講話不標準時，我就會請他一遍一遍練習、講得比較清楚一點，因為我怕兄弟都這樣。(慧-2-3)

## (二) 小芳老師：學習標準的國語不代表融入台灣文化

小芳老師則認為語言的功能是溝通，新移民及其子女不一定要講「標準」的國語，所以在教學中聽不懂新移民子女的語言時，她去請教家長，避免傷及幼兒自尊心、尊重幼兒。

有一次上課我問我們小朋友人跟人之間有哪裡不一樣的地方，有一個小朋友（新移民子女）就講說『眼鏡』，有的人有戴眼鏡、有的沒有戴眼鏡，我聽不懂她在講什麼，講了好幾次，她就覺得奇怪，我有發現她的表情、那種很不解的表情出來了，我跟她講說『對不起，老師真的聽不懂，我會回去很努力去想、去聽妳在講什麼。』後來我就不知道怎麼辦，結果我回去以後也想不出來，然後我就去問隔壁班的老師，她帶過好幾屆外籍的，她就說可以去問家長，後來別的小孩有類似的情形我都會問家長。(芳-2-3)

小芳老師遇到困難時去詢問有經驗的老師，隔天詢問家長，爸爸說孩子回去之後有提到上課的狀況，透過家長說明小芳老師才瞭解孩子說的話，再跟幼兒道歉。

隔天她爸爸來接她的時候，我跟爸爸講到這件事情，她爸爸說『她昨天回去跟我說她講的是眼鏡，為什麼老師都聽不懂我的話？』後來她爸爸跟我說，我才知道原來她講「眼鏡」，她個性很好強，我想她會疑惑『怎麼我講的話人家聽不懂？』所以我就隔天跟她說『對不起喔！你會不會覺得你講的話老師聽不懂？以後你要跟爸爸或媽媽講，老師就懂了，不然老師就會想是不是我們溝通有問題阿，你會不會很難過？』她就一直笑，然後點點頭。(芳-2-3、芳-2-4)

與小慧老師相較之下，小芳老師並未持有同化觀點的理念，而是注重每個人自身的個別差異，故小芳選擇與幼兒溝通，事後也沒有刻意糾正其說話口音。

## 二、對新移民的教育能力有不同看法

### (一) 小慧老師：新移民沒有教育能力

#### 1. 困境a：新移民子女的教養問題

小慧老師不讓幼兒與外籍母親進行學習互動，事實上，班上的外籍配偶子女在家的學習作業未完成可能因素有很多，但是小慧並沒有實際上的根據即歸因於

外籍母親，研究者認為其做法源於其同化觀點，他們認為異文化家長（culturally different parents）與低社經地位家長不懂得關心孩子教育與學校學習生活（Gaitan, 2006），

他們的下課以後的活動跟作業都沒有做好，聯絡簿、學習單之類的，來學校要上課也有困難，我不可能一個一個都顧到，因為他們的媽媽不知道怎麼帶小孩，因為他們本來的家庭環境也不會好到哪裡去，所以這個小孩生出來，就不知道要怎麼去教。（慧-3-1）

在她們（新移民）的文化裡面就不會覺得讀書要很努力吧，她們會覺得說能過就好了，她只會問就是在學校聽不聽話、乖不乖、跟孩子做閱讀，她自己連國字都看不懂，她怎麼閱讀？（慧-5-2）

小慧老師認為家長在家對孩子的課業輔導影響幼兒的學習成效，她也常比較過去任教市區的中產階級家長，將幼兒的學習成效歸因於他們家長對教育的觀念，分析其想法乃符合文化不足觀點中將弱勢兒童的學習成就低落歸因於他們的父母屬少數族裔、勞工階級，與中產階級相較，持此觀點的教師認為他們不會提供社會認為良好的學習活動給孩子，也比較不關心學校的學習活動，由小慧的描述可知其符合此觀點。

她（新移民）會希望老師幫她，可是你知道幼稚園老師每天分割給個別孩子的時間很有限。一般我們在市區的話，家長就可以幫忙，這裡外配的家庭有時候是家長不識字，或者是工作到很晚沒有時間教。（慧-1-4）

## 2. 策略a：請父親協助新移民子女的課業

小慧老師會請父親幫忙教，而非母親，因為小慧老師認為母親沒有能力協助孩子學習、對文字與文化的瞭解度不夠，所以只請父親協助孩子在家的學習。

學期初會開親師座談會，外籍家庭我會請爸爸幫忙教，如果是媽媽來的話，我只半強迫回去請她們去看孩子，雖然她看不懂，可是至少知道他在寫東西，就是要把他寫完，不必管他寫什麼東西。（慧-4-3）

經過一個學期後，新移民開始會關心孩子的學習狀況，並且透過到校接送與親師座談會的溝通讓新移民瞭解幼稚園學習情形。

她們現在就是會告訴你，譬如說她覺得他哪個部分還不行，我們剩下一個留下來，外籍中有反應的就是只有這一個，會問問題、會關心。(慧-3-3)

### 3. 困境b：家境貧窮影響新移民子女的學習情形

除了文化以外，小慧老師認為家庭經濟狀況影響新移民子女的學習，她提及邊陲地區整體社會資本落後將導致孩子成長刺激不足，加上外配母親的因素更影響日後發展。

貧窮我覺得可以造成文化刺激的不足、造成他去娶外配，因為他貧窮所以他沒有多的金錢買可以使孩子成長的物品。(慧-3-3)

嫁到這種資源不足的地方，在刺激上就會不夠，如果文化刺激不夠又加上外配、如果我有一個外配的媽媽，那可能媽媽無法協助我、或輔導我，停留在原地的機會是更大的，看這樣子的一個貧窮的家庭我覺得痛苦的是孩子，可能在學習能力上自己什麼都落後。(慧-5-3)

### 4. 策略b：提供物質上的協助

小慧老師認為生長在貧窮家庭中的孩子將導致日後的失敗，所以小慧老師提供了物質上的協助。

我覺得我比較大的改變就是我會想這些孩子該怎麼辦？譬如：他們真的是很窮，像衣服就是那幾套，我回南部時跟會朋友要，看看有沒有人能夠給我一些不要又還很好的衣服，在他們眼裡都是寶物啦，所以我會為了他們去做我能夠做到的事情。(慧-1-4、慧-3-5)

#### (二) 小芳老師：新移民是具有教育能力的

與小慧老師相同的問題是由家庭導致的幼兒問題，小芳老師班級中的新移民在家中無法擁有教養權、以及工作時間過長影響其子女的教育情形，造成幼兒在學校有攻擊行為，一個是父親生病、以暴力教導孩子，其母親在家裡又沒有教小孩的權利；另一個是因雙親工作太忙，使孩子長年與電視、電玩為伍而模仿暴力行為。小芳老師使用的策略是先觀察、溝通、瞭解其原因之後，一個從幼兒行為

改變著手，一個從與母親溝通著手，盡力讓新移民有更多時間和機會陪伴孩子，她的做法是因為肯定「新移民有能力教導幼兒」之觀點，即文化差異典範強調否認少數族群學生對主流文化認知不足，肯定少數族群各有其壯大、豐富且多樣的文化，包含該族群的語言、價值觀、行為方式和看待事物的觀點等（Banks, 1994a）。

### 1. 困境a：父親暴力相向、新移民沒有教養權使幼兒有行為問題

小芳老師班級中有一個新移民子女在學校容易與同儕起衝突，只要其他幼兒不跟他玩時，他就會生氣打人，使老師時時要處理這種攻擊行為產生的立即性危險，老師探究其原因是因為他在家中常常受到爸爸暴力相向，而母親在家中地位低落，無法教養孩子。

我覺得他就是在溝通上面、人際關係方面感覺會比較差一點，比較容易跟別人起衝突，跟同儕之間的衝突、跟家長的衝突。(芳-1-7)

最困擾的應該就是他在無預警的情況下就會去打人，他會動手跟衝動，尤其是角落活動的時間。(芳-1-9)

小芳老師進一步探究其原因，發現家中都是父親管教孩子，由於父親工作不穩定、身體不健康，於是常把情緒發洩在孩子身上，孩子的行為如果不合父親的意思，會馬上遭受到處罰。

他的行為不如家長（爸爸）預期的時候一定會受到處罰，常常說出來的話會很多負面的，還會說『我有一個壞爸爸、笨媽媽。』（芳-5-8）

爸爸本身身體不是很好，好像有什麼病，有時候也會打媽媽，小孩不給媽媽管。(芳-2-1)

小芳老師與父親的溝通後，發現新移民在家中的地位低落，在另一半的壓力之下，母親不僅無法用自己熟悉的語言教導幼兒，在家中也沒有教養權。

我有問過那個爸爸說：「怎麼你太太那麼努力學習我們的國語，你們怎麼不會去學習她們的印尼話？」他們說：「不要！（加強語氣）那麼難學！她們嫁過來就是要學我們的，為什麼要去學她們的？學不起來！（台語）」...我問他們是怎麼認識的，他說：「阿就過去選一選，選了就過來了阿！我選一個愜意（台語）的。」（輕視

的口吻)不大尊重自己的老婆,我想媽媽在家裡應該沒機會可以教小孩。(芳-5-2)

有什麼要幫忙的事情他爸爸不太管,可是要做什麼打電話去都是爸爸在做決定,媽媽順從,爸爸還說『阿她都不懂啦!幫忙(工作)就好了啦!』(芳-4-3)

小芳老師發現父親的暴力管教方式使孩子模仿,而且母親無法參與孩子的教養,才會造成新移民子女在學校容易有攻擊行為出現。

## 2. 策略 a：平衡家庭和學校的教養模式差異、設計相關主題活動

### (1) 策略 a-1：深入瞭解學生，平衡家庭與學校的教養模式差異

文化相異觀點將少數族群學生的學習成就低落歸因於家庭與學校之間的文化、教養模式因各自有不同的目標與價值觀產生差異使然,所以,學生的學習經驗、技巧、價值觀與學校營造的學習環境差異越大,學生越容易產生學習低落(Nieto, 1996)。在這個問題中,小芳老師了解幼兒行為問題之因後,隨即利用機會教育,讓幼兒在學校能夠學習到動手打人是錯誤的行為,且日後也積極找尋機會跟家長溝通。

小芳老師處理幼兒行為問題的策略首先是瞭解學生,不要讓他處於家庭與學校之間教養方式的衝突,並藉由觀察與談話中了解新移民子女的心境與處境,

可能要更瞭解他的需求,需要你對他付出的要比較多,要多去跟他說話、多瞭解他在想什麼。(芳-1-5)

我會盡量在他打人過後跟他講、問他當時在想什麼,然後再跟他講道理...我是覺得溝通沒有困難的話,學習應該是 ok 的,如果溝通不行的話,老師要多下一點功夫。(芳-4-8)

小芳老師瞭解新移民子女是因為家庭與學校教養方式的衝突而影響其行為,她調整新移民子女的處境,盡量不讓他處於矛盾的狀態,可推測其觀點符合文化相異觀,減少幼兒校內外學習經驗的落差以提升學習情形。。

我想說應該沒有辦法改善他的家庭狀況,所以就從他在學校的行為開始想辦法,其實小孩子很聰明會聽。(芳-3-6)

比如說我們覺得說打人根本不可以，可是他們覺得說這 ok！你要先去調整說到底可不可以，不可以讓孩子處於矛盾的狀態，覺得說...怎麼家裡可以、學校不行。(芳-4-4)

除了觀察、瞭解孩子行為原因之外，小芳老師平常會注意他，藉由觀察、瞭解他的行為之後，再進行後續輔導，小芳的作法可增進新移民幼兒正面的族群態度，並未因其打人而將新移民幼兒隔離與全班隔離。

後來我們就很了解他，知道他在跟人家在玩的時候，我們就要去注意他的行徑，在學校盡量導正他一些行為。(芳-3-9)

小芳老師強調新移民本身的教育方式應該也要受到尊重，認為個案幼兒欠缺母親的教養才會造成他的暴力傾向，與小慧不同的是，小芳以文化相對論和多元論的立場，肯定異文化家長的能力。

我覺得如果媽媽可以一起管教小孩的話或許就不會這樣子，偶爾我會勸爸爸說也可以給媽媽教，媽媽不一樣的方式、跟小孩子相處也很好阿。(芳-3-5)

## (2) 策略 a-2：設計同理心主題的相關活動

幼稚園老師必須自行設計與孩子生活經驗相關的題材活動做為課程，所以有許多進行機會教育的機會，小芳老師會利用機會設計相關活動，使孩子能有同理心，進而瞭解被欺負的感受。

我利用他的一些事件跟大家去討論，跟大家取得共識，讓他們去感受一下如果你被人家侵犯了、欺負了，會有怎麼樣的感受。(芳-1-12)

盡量讓他給他比較正面的鼓勵，有好的表現的時候，我盡量給他正向的鼓勵與讚美，去削弱一些負面的行為。(芳-1-9)

小芳老師班級中的新移民子女經由老師觀察、溝通、瞭解、鼓勵之後，狀況改善很多，她認為跟該幼兒講理、進而讓他能夠有同理心，可以改變他原本衝動的習慣。

經過這一年以後，後來就比較不會打人，跟以前進來時比起來少很多了...之後我

覺得他會想一想之前我們講的。(芳-3-5)

### 3. 困境 b：新移民沒有教養幼兒的時間

小芳老師班級中有另一個新移民子女也常有攻擊行為發生，她認為原因是因為新移民家長忙於工作，導致他常常與電視、電動為伍，模仿其暴力行為。

有一個媽媽是泰國的，跟媽媽的互動比較少，可能媽媽比較沒有在教他什麼、都在上班，父母親很少跟他相處，讓他常常沉浸在電腦、電視、電動之類的，跟他講話都感覺得出來他常常跟這些東西為伍，然後他就很容易學到裡面的暴力行為。(芳-2-2)

### 4. 策略 b：調整母親工作時間

小芳老師了解新移民家庭家長的上班時間後，她認為家長與幼兒時間相處太少（尤其是母親），導致子女長期與電視和、電玩為伍，模仿其暴力行為，於是小芳老師與幼兒的母親溝通，請母親調整排班時間，增加在家裡陪孩子的時間。

之前他媽媽是上上午班跟下午班，所以跟他的時間都錯開，現在我跟他媽媽講能不能多一點時間陪小孩，現在他媽媽都上很早的，下午就回來了。(芳-2-3)

除了改變母親在家的時間，小芳老師每天會去提醒該幼兒不能動手，並輔以口頭稱讚的方式。

我就會每天反覆跟他說：『不管你有多生氣你都不能動手』，那天我看到他用積木來做飛機，做的很好，我就口頭增強他說：『你做得很好阿，做得比那個被你打的小朋友還要好很多，你也是很棒的阿！』後來很少看到他跟其他小朋友爭執的畫面出現了。(芳-2-3)

經過小芳老師與新移民溝通後，增加母親在家裡與孩子互動的時間，該幼兒與電視、電動相處的時間減少後，打人行為也漸漸消失。在幼兒的行為問題的處理上，小芳老師想辦法增加新移民與幼兒的相處時間，而非只想從「台籍父親」著手，顯示小芳老師肯定新移民的教育與親職能力，符合涵化論觀點與做法。

他媽媽上早班以後，孩子之後就漸漸減少（打人行為）了，就不會那麼衝動、傷害別人了。(芳-2-3)

### 三、認為影響新移民子女學習情形的因素不同

#### (一) 小慧老師認為新移民子女的學習問題是因為家庭貧窮且不重視教育

如同化論觀點，小慧老師認為新移民子女學習成效不佳乃因其歷經文化剝奪與無法變更的認知不足，將學生的學習問題歸因於學生本身文化的問題，將家境貧窮、文化不利歸為文化弱勢者，認為他們缺乏學習與文化刺激，把幼兒學習情形的差異責怪在幼兒母親身上，所以她的解決策略是把課後學習都交給新移民家庭的父親，而非母親。

像他們在這種偏遠地區，外籍的回去以後也不可能幫忙教，他們原來家庭環境就好不到哪裡去，文化就不覺得讀書要用功，嫁到這種窮的地方，小孩子在各方面的學習什麼都比較落後。(慧-5-3)

由小慧老師的描述可知其針對學生文化，而非學校文化，是文化剝奪論者責怪「受害者」的學習問題典型，他們認為學校幫助有限，應隔離自身文化，以增進不同社經階層和族群團體學生的文化力量。

#### (二) 小芳老師認為新移民子女的學習情形取決於家長關心程度

小芳老師強調新移民子女在各方面都表現良好，並沒有因為母親國籍不同而表現不佳，在團體中扮演領導者的角色，她去平衡學校與家庭環境的差異來解決新移民子女的問題，如涵化論者主張，肯定新移民的親職能力，並鼓勵他們與幼兒接觸，致力於減少家庭與學校教養模式的衝突，她強調學習情形的差別決定在父母的關心程度，。

什麼族群倒不是非常重要，家長的管教會影響孩子，像有些家長就不太管孩子，這樣子小孩從家裡容易學到蠻多負面的東西。(芳-2-3)  
他們(新移民家庭)教小孩不會比這邊的差，我覺得有教就有心，其實他們都蠻有心的，家長有在關心孩子，孩子的教育都還不錯。(芳-2-1)

兩位老師都注意到了父親在移民家庭的重要性，但是跟小慧老師不同的是，小芳老師認為「教養能力」不只是台籍父親獨有，反而她認為父親是支持新移民扮演好母親角色的關鍵，父親能協助母親盡快適應生活、學習母職，亦是這種移民家庭幼兒學習成長的重要影響人物。

爸爸能夠配合的話，可能這個孩子就比較快的進入狀況，如果說爸爸不太關心，可能就會覺得蠻有限的...畢竟媽媽對我們這邊比較不了解、如果爸爸不幫忙媽媽、又讓媽媽在家裡也沒有地位的話，孩子比較容易有問題。(芳-2-4)

#### 四、對新移民子女是否應該學習東南亞文化觀點有別

##### (一) 小慧老師認為新移民子女不需要學習東南亞文化

###### 1. 困境：孩子經驗不足造成團體討論教學困難

小慧老師認為新移民及其子女應學習台灣文化、適應與融入台灣生活，不需要學習母親原生文化，所以在教學中應以台灣文化為主，她認為東南亞文化低落、不值得學習，她也認為新移民沒有心思與能力教導東南亞文化，尤其是語言部分。分析其觀點可知她持有文化一元論所主張的文化階層理論，認為少數族群學生有其文化病原，應補償其不足的文化，將移民者文化統整在主流文化下，亦符合同化觀點對民族融合的解釋，認為少數族群應逐漸放棄其文化特性而全然接納主流團體文化的熔爐觀教育。

我的教學只有台灣的東西，因為她們（新移民）沒有心思、能力可以教導那邊的文化，她們嫁過來就是要學習我們。(慧-1-2)

她們的使命就是傳宗接代，所以他們跟這個小孩一樣是從頭在學習台灣文化，學國語、學怎麼樣在這個土地上生活，她沒有心思與那個能力去把我家的東西交給你。(慧-1-3)

團體討論是幼稚園常見的教學形式，討論最需要的是幼兒的先備經驗，在討論過程中引導出正要進行的主題，小慧老師上課時，新移民子女沒有先備經驗造成無法進行團討。

因為其實在團體討論時，他們什麼都不知道，我們進行討論時有非常大的困難，在這裡講什麼他們都不懂，我覺得他們的先備經驗很不足。(慧-1-5)

###### 2. 策略：利用多媒體與戶外教學拓展孩子生活經驗

小慧老師藉由多媒體教材擴充孩子的生活經驗、或者帶孩子到戶外參觀。

速度慢一點，增加舊經驗，例如：假設我們要上的課程是交通工具，他們可能只

知道火車、家裡農用的小貨車、腳踏車，像大部分是務農的，他們對於農產品、水果都很了解，可是這個就不知道了。(慧-1-4)

除非有人死掉，救護車才會進來，所以第一年我們也沒有上什麼課，就是上課前，我會去找 VCD 給他們看。(慧-1-4)

經過這樣子的訓練後，小慧老師覺得第二學期的狀況改善許多，有助於進行討論，只是與以前的都市小孩比起來依然比較落後。

## (二) 小芳老師認為新移民子女應要學習東南亞文化

### 1. 困境：設計跨文化課程困難

我有去一些研習，可是研習比較少講到設計課程，後來找書、有找到一些網路資料，不過也不是很完整，所以我也沒有繼續找了。(芳-3-2)

小芳老師贊成新移民子女學習雙重文化，她強調他們的不同文化能為班上同學帶來不同的文化經驗，另外，她也利用這些文化背景當作是活動主題與內容，請新移民子女分享經驗，符合族群融合時，沙拉碗概念主張調適各族群的文化、經濟和社會以成整體，但仍保有各種族文化的特質（莊明貞，1993），每個民族以自身的文化為榮，並保存發揚之，在教育上採取將學生之間的異質視為優勢的雙文化教育。但是小芳老師教學時要深入東南亞文化，卻發現自己沒有足夠的知識與能力，即使參加研習也是幫助有限。

我會做一些主題來認識其他族群的生活或者是一些文化，不過做起來困難，我們班有一個小孩我發現他會故意隱瞞媽媽的身分，不敢給人家知道他媽媽是越南人，我發現以後我就會請他發表回越南的心得，他很高興，其他小朋友聽到他坐過好幾次飛機很羨慕，我還跟他講說他媽媽很棒啊，幾次以後他就不會故意隱瞞了。(芳-5-1)

我們幼稚園裡面是走主題的，走一些主題的時候，會融入一些他們的文化在裡面，譬如：服裝的主題，我就會請他們分享，問問媽媽看有什麼特別的，就是認識各國不同的服裝阿，去認識一些一看就知道哪裡不一樣的地方，比較簡單的一些特點，這樣子很自然的大家都可以認識大家的背景，如果要再深入一點教東南亞文化的東西我就沒辦法了。(芳-5-3)

請孩子分享經驗是讓大家能夠更認識彼此、瞭解生活圈，小芳老師認為可以設計相關的「認識族群」活動，還可給新移民子女分享回去東南亞的經驗，這樣子不會刻意強調「新移民」的身份，還能夠讓新移民子女有自信，也可以藉此讓全班孩子瞭解國外發生的大事件。

放完寒假才回來，我們有請他（母親是印尼籍的孩子）分享他回去的一些事情，請他說說有沒有碰到海嘯、他會跟小朋友分享、他去印尼做了什麼、看到什麼。  
(芳-4-12)

## 2. 策略：請新移民子女分享其經驗

小芳老師認為新移民子女要學習兩種文化，所以在課程設計中融入東南亞文化，主要方式是請新移民子女在課程中分享去母親家所見所聞，讓全班瞭解不同文化，但是她認為要教導其他族群文化很困難，因為她對東南亞文化相當陌生，詢相關管道亦鮮少提及課程規劃與設計。

我覺得他應該也要學那邊的文化，回去也不可能都沒有接觸，所以語言也應該要學一下，回去可以跟他們媽媽那邊的家人相處。(芳-5-2)

像我們上次講到世界各國的時候，有的孩子有回去過，就會問他坐飛機去那裡，他就會說去媽媽家，然後我問他那邊的話聽得懂嗎？他說都聽不懂。我就跟他們說：『你們回去可以看看有什麼跟我們這邊不一樣的地方』...不過課程裡面我不是很瞭解，語言什麼我都不懂，只能像這樣子請他們分享。(芳-4-4)

進行活動時，有講到我們周遭的環境，講到台灣的環境、外國的環境，我就有請小朋友教我們幾句簡單的問候語，像：我愛你或是你好嗎。(芳-5-2)

小芳老師會請幼兒分享去東南亞的事情，也讓班級中的台籍幼兒知道外國的事情，她認為幼兒會想瞭解不同文化的事物，所以把文化融入在主題教學中。由小芳老師的說法可得知她採取文化平等觀中的文化相對論與多元論立場，認為所有文化皆有其價值性與長處，充分尊重主流文化與他們之間的差異，視新移民文化特色為資產，認定它具有擴大台灣文化內涵的功能。

像我們有一個印尼的小朋友，他去年回去剛好海嘯，一回來我就有問他有沒有遇

到海嘯，他說沒有阿！然後請他跟我們分享，他就說印尼那邊有水很大，到處都淹水、但沒有淹到我們那邊、舅舅那邊，還有看到大象、什麼，如果他們有回去我就會請他們分享，然後他們就會侃侃而談。(芳-4-5)

給孩子不同文化的東西，他的包容性會更好，如果說多瞭解一些(指東南亞文化)，跟人的溝通會比較好阿，像我們這個小朋友大概兩、三年會回去。(芳-5-4)

雖然小芳老師認為新移民子女也要學母國原生文化，但是想學不一定能學，新移民無法傳承自身文化、老師跟新移民的文化差異頗大，所以在學校裡老師必須要先瞭解才能夠教學。除了認同新移民的文化之外，她認為新移民子女能夠跟母親回娘家是他要學東南亞文化的原因與機會，小芳老師也認同雙重文化的優勢，亦可帶給班級中的台灣籍幼兒不同的文化視野。

## 五、兩位教師的觀點轉變情形不同

### (一) 小慧老師接觸新移民子女前後觀點沒有改變

研究者進一步探究小慧老師與小芳老師的教學經驗都是受其多元文化觀影響，以接觸新移民幼兒的時間來區分觀點轉變情形，發現接觸新移民子女之前對其印象都是偏向於負面，印象來源都是「聽別人的經驗」，而這些「聽說」的內容都是負面，小慧老師在教導新移民子女之後對他們的觀點沒有改變。

他們的大問題還是存在的，只是說也許他的...成長的環境阿、家庭的教養會讓他的一些小問題不太一樣，但是跟其他我之前聽到的...大問題還是一樣，我對他們的印象基本上沒有太大的改變。(芳-5-4)

研究者認為小慧老師的心裡某個框框所框住，讓她遭遇到這些困境，分析那個框框就是基於她認為「自己(主流)是優勢的、新移民文化是弱勢的」，起始點是基於文化剝奪理論的原始假設與同化論的種族優越性(racial superiority)論點，使得小慧老師對新移民子女的負面印象沒有改變。

### (二) 小芳老師教師對新移民子女改觀

小芳老師則是認為跟以前的觀點不一樣了，他對她們的負面觀點改變了。

以前覺得好像這種小孩會很難教，可能剛開始會覺得是不是很難教、很難溝通，真的接觸之後也不盡然，因為媽媽都努力跟我們溝通，孩子也都很聰明。(訪 5-4)

小芳老師遭遇困境時常深入探討其原由，較少「假設」與「主觀」的先入為主想法，在教學前後，她本身對於新移民子女的印象也改觀。主要是因為她持文化平等觀，認為所有文化皆有其長處與價值，設身處地的從「局內人」的觀點從其社會、經濟、政治背景來評估其他文化，尊重他們和主流文化間的差異，視其文化特色為資產，認定其擴大文化內涵的功能。

## **伍、結論與建議**

### **一、結論**

研究結果顯示：小慧老師偏向同化觀點，小芳老師偏向涵化觀點，兩位老師的教學困境與解決方式都受到自身觀點影響，兩個人遭遇到類似的困境，有語言不流暢、家長教養能力、多元文化課程設計三個部分，其中對於學習國語的方式、新移民的教育能力、影響新移民子女學習的因素、新移民子女是否要學習母親文化、接觸新移民子女前後是否改觀等 5 方面各有不同看法。

#### **(一) 小慧老師**

1. 語言不流暢：小慧老師認為新移民口語能力影響到親師溝通，也影響子女的口語能力，符合持社會病理觀點者認為少數族群學生應接受沉浸式官方語言教育的想法，所以小慧老師費力矯正新移民子女的口音。
2. 家長教養能力：小慧老師認為新移民家長不懂也不重視教育，無法幫助課後學習使老師必須花更多時間與心力輔導幼兒，符合同化觀點的老師對一般異文化與低社經地位家長的想法，大多認為他們不關心孩子的教育與學校學習生活，於是後來小慧老師把在家學習活動交給父親教導，而不是母親。
3. 多元文化課程設計：小慧老師認為高比例的幼兒對西部都市文化先備知識不足，造成團體討論的困難，於是她積極擴充孩子的西部都市生活經驗，提供的教材多為山下、都市孩子的教材，因為她認為新移民子女不需要學習東南亞文化，故她沒有提供新移民子女學習東南亞文化的機會。

#### **(二) 小芳老師**

1. 語言不流暢：小芳老師則認為語言能夠溝通即可、不一定要說標準國語才代表融入台灣社會，所以教學中聽不懂新移民幼兒說話時並不急著糾正，也沒有費力矯正其口音，而是去請教家長、跟幼兒溝通以了解其原意。

2. 家長教養能力：班級中的新移民在家中的地位與時間影響新移民幼兒的在學校有行為問題，小芳老師先觀察、溝通來了解，一個從幼兒行為改變著手，一個是與母親溝通以增加其陪伴孩子的時間，她認為家庭教育是影響孩子的因素，建立在肯定新移民的教養能力觀點上，符合文化差異典範肯定少數族群的語言、價值觀、行為方式和看待事物觀點等。

3. 多元文化課程設計：小芳老師肯定新移民文化的價值性，她主張新移民子女必須學習兩種文化，所以在她的主題課程中融入東南亞文化，如：請新移民子女分享其去東南亞探親的經驗，但是沒有新移民家長的協助與相關師資培訓，所以她無法將東南亞文化有效地融入課程。小芳老師也針對隱瞞身分的新移民子女輔導，因為她認同雙重文化是優勢，是基於雙重認同策略的觀點，強調主流文化和族群文化的對等性，認為少數族群教育應是涵化而不同化。

## **二、建議**

### **(一) 師資培育給予正確的新移民相關資訊**

二位教師的觀點都受到「聽別人說」的負面訊息影響，研究者認為這個觀點的來源如果可以改善，教師在接觸新移民時應可有較正面的理解，而不會總是落入「聽說」與「感覺」中。在師資培育過程中，可以給準教師瞭解新移民潮的成因、新移民的識字程度，並提供其他多民族融合國家的現況，讓未來的教師對台灣新移民潮現象能有正確理解。

### **(二) 充實教師多元文化課程知能**

小芳老師實施的多元文化課程偏向附加式的多元文化主義課程（the tourist curriculum），只介紹該民族的特殊生活習慣、服飾等，教師可以依照不同的狀況與教學情形做選擇與調整。研究者認為可加入強教師多元文化課程與教學的培訓，瞭解大部分外籍母親的基本母國文化以進行後續課程基礎。

### **(三) 教師反思能力與習慣培養**

作為教師應有反思能力，教師的多元文化觀會因為自身成長背景、觀念而不同，教師與新移民子女的相處、教學、輔導經驗也可能改變教師本身的觀點。因為觀點養成後將影響教師對待幼兒的哲學觀，所以教師應在教學後常常反思、在教學前檢視自己的視窗與觀點。

#### **(四) 收集資料的方式應更多元**

在本研究中，研究者使用訪談法探究幼教師們的觀點與經驗，並沒有課堂觀察，小芳老師說的或許是她認為「該做的」，或者可能她受過多聞文化課程教學的相關訓練，研究者無法證實在實際上是否有落實，因此建議後續的研究可進一步到教學現場觀察，經由觀察可以看到教師與幼兒的互動情形，以證明訪談資料的真實性，還有教師對台籍幼兒的態度有否有異，更有助於分析其觀點與教學經驗之間的關係。

## 陸、參考文獻

- 王瓊珠 (2007)。國民小學教師對新移民子女教育問題及其因應策略知覺之研究以中部四縣市為例。國立中正大學成人及繼續教育所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李文盛 (2008)。新移民子女與非新移民子女的自我概念與學習態度、成就動機之比較研究。國立台中教育大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 呂玫真 (2010)。新移民女性子女和一般幼兒的家庭閱讀環境與其語言能力之相關性研究，*課程與教學季刊*，**13(4)**，135-159。
- 江亮演、陳燕禎、黃稚純 (2004)。大陸與外籍配偶生活適應之探討。*社區發展季刊*，**105**，66-89。
- 吳芝儀、劉秀燕 (2004/6/11)。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境極其子女行為表現之研究。*國立嘉義大學：外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會論文集*，117-148。
- 林秀玲 (2008)。雲林縣國小教師對新移民女性子女刻板印象及新移民女性子女知覺教師期望與其學業成就之相關研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 林清江 (1997)。多元文化教育與教育改革。載於台灣師範大學教育學系 (主編)，*多元文化教育的理論與實際國際學術研討會論文集* (24-31 頁)。台北：台灣師範大學教育學系。
- 林惠玲 (2009)。新移民和本國籍子女資訊素養與生活適應之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林憶芝 (2009)。澎湖縣新移民與本國籍小學童自我念與學習態度之比較研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林璣萍 (2004)。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，未出版，台東市。
- 邱志峰 (2009)。澎湖縣新移民子女生活適應之研究---與本國籍子女比較。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 柯淑慧 (2004)。外籍母親與本籍母親子女學業成就之比較研究。國立台北師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 夏曉鵬 (2000)。資本國際化的國際婚姻---以台灣的「外籍新娘」現象為例。*台灣社會研究季刊*，**39**，45-90。
- 莊明貞 (1993)。美國多元文化教育的理念與實施。*中國教育學會：多元文化教育*，225-250。
- 張婉瑜 (2009)。台北縣新移民與本國籍國小高年級學生情緒困擾、情緒

- 管理與人際關係之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳志明（2009）。澎湖縣新移民與本國籍國小學童休閒類型與休閒阻礙之比較研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳湘琪（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。國立台南師範學院教師在職進修幼教碩士學位班，未出版，台南市。
- 陳儒晞、邱方晞（2010）。新移民家庭幼兒在資訊科技融入教學脈絡中的學習歷程之探究。台東大學教育學報，21(2)，91-114。
- 單文經（2000）。加拿大多元文化政策與教育作法。載於張建成（主編），多元文化教育：我們的課題與別人的經驗（199-225頁）。台北：師大書苑。
- 高玉玲（2009）。國民小學教師對新移民子女教學信念與教學效能之研究-以澎湖縣與基隆市為例。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃純敏主譯（2006）。教育的文化基礎。台北：學富。
- 黃琪璘、江雪齡（1995）。台灣準教師的社會多元文化觀之探討。國教之聲，28（3），27-35。
- 葉郁菁（2010）。幼兒教育階段新移民家庭的邊陲化現象探討。教育與社會研究，18，101-122。
- 楊媛媛（2007）。國小老師眼中的外籍配偶子女及其學習。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡翠玲（2006）。台中市國小高年級新移民子女與非新移民子女學童在自我概念與生活適應之研究。國立新竹教育大學輔導教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 蔡雅玉（2001）。台越跨國婚姻現象之初探。國立成功大學經濟研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 謝慶皇（2003）。外籍配偶子女學業成就及其相關因素之探討。國立台南師範學院教師在職進修特殊碩士學位班，未出版，台南市。
- 譚光鼎（1997/5/13）。近五十年台灣原住民教育研究之評析。載於台灣師範大學教育學系（主編），多元文化教育的理論與實際國際學術研討會論文集（64-102頁）。台北：台灣師範大學教育學系。
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北：五南。
- Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (Eds.). (2002). *English language learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Banks, J. A. (1994a). *An introduction to multicultural education*. Boston:

- Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (1994b) . *Multicultural education: Theory and practice*(3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ladson-Billings, G. (1992). Culturally Relevant Teaching: The Key to Making Multicultural Education Work. In C. A. Grant(Eds.), *Research & multicultural education: From the margins to be mainstream* ( pp. 106-121 ) . London: The Falmer.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experience by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davis, B. M. (2006). *How to teach students who don't look like you---culturally relevant teaching strategies*. California: Corwin.
- Gaitan, C. D. (2006). *Building culturally responsive classrooms: A guide for k-6 teachers*. California: Corwin.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York : Teachers College Press.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 94-120.
- Gordon, M.M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Lynch, L. (1983). *The Multicultural Curriculum*. London: Batsford.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). N.Y.: Longman.
- Phinney, J. S. (1990) . Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 3, 499-514.
- Roland, R. (1992). *Globalization : social theory and global culture*. London: Sage Publications.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (4<sup>th</sup> ed.) . N.Y.: Wiley.
- Tiedt, P.L., & Tiedt, I.M. (1986). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. (2nd ed.) . Boston: Allyn & Bacon.

# **Comparing And Analyzing Teaching Experiences Of Primary Teachers Of New Immigrant Females' Children In Multicultural Perspectives.**

## **ABSTRACT**

The study explores two teachers' who have different perspectives teaching practices from multicultural teaching perspectives and the variations on teaching difficulties and resolving strategies of teachers with different education perspectives and to discover the relationship between both. The study explores perspectives of assimilation and acculturation by document analyzing, and includes in-depth interview for data collection. The study reveals the following findings: (1) The two teachers encountered difficulties in language, parenting ability, and designing multicultural curriculum, they use different resolving strategies because of their different perspectives. (2) They have different perspectives of learning national language, education ability of new immigrant, the factors that effect new immigrants' children's learning, and necessity of new immigrants' children learn their mother's culture. One changed her point after getting along with them, the other didn't. The study suggests that we should strengthen the reflectivity of teachers and ability of designing multicultural curriculum.

keywords : multicultural education, education for new immigrants' children, multicultural teaching perspectives

