
幼稚園教師多元文化教育觀點之個案研究

巫鐘琳

國立嘉義大學國民教育研究所幼兒教育組博士候選人

摘 要

多元文化是一種教育理念，經過課程設計而教導學童熟悉自己的文化，培養自尊、自信，並以相同的態度積極對待其他文化，消除個人隱而未現、無法察覺的偏見和歧視。因此，教師必須具備批判性與反省性，才能在日復一日的教學活動中覺知並實現自我多元文化教育的意涵。

本研究使用單一個案研究，進入現場並且貼近教育實務工作者，探究該位幼稚園教師具備多元文化教育之態度，其目的在於了解這位幼稚園教師面對半數幼兒為新住民子女所呈現的多元文化教育之觀點，並探討影響教師之因素，期能發掘幼稚園教師對於多元文化教育所必須具備的素養，以提供教育現場工作者、園所主管以及決策者具體、實用之參考。

關鍵詞：多元文化教育、新住民子女、教師多元文化素養

壹、緒論

根據教育部統計，96 學年就讀國中小之新住民子女人數，國中生有 12642 人，國小生有 90958 人，總計 103600 人(教育部統計處，2007/4/18)。張嘉育、黃政傑(2007)認為隨著婚姻移民來台的人數逐漸累積，成為台灣人口結構中不可小覷的一部分，甚至繼「原住民」、「本省籍」、「客家人」、「外省族群」之後，儼然成為台灣的第五大族群。而婚姻移民的女性主要分為大陸籍以及東南亞籍，本文統稱「新住民」，其子女稱之為「新住民子女」，以去除「外籍」一詞帶來負面與排他的觀感。由於新住民族群的增加，針對其社會適應以及教育問題均有相關政策實施，如「外籍與大陸配偶照顧適應輔導實施計畫」(內政部，2005)、「外籍配偶及弱勢家庭兒童學前啟蒙服務計畫」(內政部兒童局，2005)、「外籍配偶輔導基金」(內政部，2005)等，但是政府啟動大量資源幫助新住民家庭是為關注、重視的表象，新住民子女無可避免的與弱勢、失能、貧困、學習低落畫上等號，社會歧視、偏見、異樣的眼光是新住民家庭難以承受之重。

怎麼樣看待新住民族群就可以反應出我們多元文化的素養，如何以正確、真誠的態度面對他們，即為台灣進行多元文化教育的重要課題，而位居於新住民家庭與學校之間的現場教育工作者，是扮演溝通橋樑的重要角色。也因此本研究目的在於了解幼稚園教師面對班上幼兒為新住民子女所呈現的多元文化教育之觀點，探討影響教師之因素，期能發掘幼稚園教師對於多元文化教育應具備的文化素養，以提供教育現場工作者、園所主管以及決策者具體、實用之參考。

教師如何與文化脈絡、家庭背景不同的學生互動，與其本身具備的多元文化教育之素養息息相關，誠如 Nieto (2000) 所言：「要成為多元文化教師必須先成為多元文化人」。研究

者透過文獻的蒐集與閱讀以尋找可能的研究方向與進行方式，進入研究現場之後，一週一次、共計四次，和現場教育工作者進行討論、錄音、錄影與蒐集書面資料，其中包含兩次親職座談會，兩次親子活動，以期深入了解並呈現主題。本研究使用單一個案研究，進入現場並且貼近教育實務工作者，探究該位幼稚園教師具備多元文化教育之態度與觀點，發掘實務與理論的之間的差距；另外，幼稚園教師多元文化教育觀點的相關研究仍然有限，故本研究可以夠滿足個案研究揭露性的目的。

貳、文獻探討

一、文化差異的存在

文化是一群人共同生活的經驗與習慣，我們可以藉由反問自己每年慶祝的重要節日與食物、穿著特殊服裝、和他人應對進退的禮節與上述這些背後的涵義，再次確認自我的文化內涵，以及察覺個人文化差異 (Ramsey, 2007)。而尊重差異就是尊重他人的行為、說話與思考方式，並對其表現先抱持理解而非直接給予負面的判斷。因此，我們必須試著「看見」自己與他人的差異，「聽見」他人不同的聲音，理解他人行為背後的文化脈絡，並且在日常生活中落實尊重他人的行為，因為「異」與「同」是並存於這個世界上的必然現象。

然而教師在日常生活中以自身文化的特定方式教育幼兒，卻往往沒有發覺其隱含的、強烈的、主觀的價值判斷，理所當然的認為教學方式、課程排定以及常規設立就是如此，而忽略了母親是來自不同國家的新住民子女之文化衝擊，這樣的忽略經常造成新住民子女學習障礙、適應不良以及學業成就低落的現象。對普遍處於經濟與教育弱勢的新住民家庭而言，沒有顧及家庭文化的去脈絡化之學校情境，對其子女學習極為不利。因為在文化資本差距過大的情況下，將新住民子女與中產階級

台灣之子相比較，是我們對新住民家庭文化的視而不見 (blinded)。社會大眾對他們的歧視與偏見，造成污名化，標籤化以及邊緣化；不加思索的刻板印象，是嘲弄、貶低，也是為了鞏固台灣主流文化與權力。於是，被排斥的、被壓迫的新住民族群，反應出台灣多元文化素養的貧乏。

Sleeter & Grant (1999) 指出「個體在兩種不同文化下快速轉變將會造成困擾.....像是家庭文化跟學校文化不同的孩子，在學校被要求與主流文化的孩童表現一致，上學、放學歷經一天兩次文化轉變，更是加劇這種不連續性，不了解孩子文化的老師通常會把孩子的行為差異看成缺點。」如此看來，文化差異背後的重要概念是「文化的連續性」(cultural continuity)，一個無法完全在學校與家庭兩個不同文化中轉化與適應的孩子，通常會被教師視為學習能力低落。然而就文化的連續性來說，Volk (1997) 卻認為連續性與不連續性是並存的，也就是孩子在學校課業表現不佳可能是因為語言的不連續性，也可能是學校對他們期望過低所致。就像是新住民子女在家與母親相處所使用的語言以及方式，通常帶有母親祖國的文化背景，這些文化脈絡可能在台灣學習環境中顯得格格不入，以至於他們需要一段長時間的適應期。然而，我們通常會先入為主的認為新住民子女學習普遍低落是既存的事實，因此給予的支持與幫助將會減低效用。

另一方面，對這些文化不利 (culturally disadvantaged) 的孩子而言，其重點並非他們是否應該學習優勢文化而排除自身的文化，也非讓他們維持原有的方式而不學習主流文化，應該是讓他們適應社會，不用違背自身文化的價值與自尊 (Pai & Adler, 2006)。也因此在新住民子女入學人數日益增加的同時，學校體系與教師並不能忽視他們家庭的文化脈絡，而是幫助他們在學校能獲得同等的知識，並且融入主流社會文化之餘，能學習尊重來自

母親的文化。成功地學習尊重自己與尊重他人的多元文化教育，必須從日常生活中的經驗開始，Gay (2000) 認為有效獲取教科書裏面的知識對學生來說，應該是易懂的，跟生活連結的，以及注重學校外的經驗。教師對於不同文化的了解將會導致學生無法跨越文化與文化間的差異，故在不同文化的事實存在下，如何將學習情境融合新住民子女的家庭文化，將是教育工作者應盡的最大努力與義務，畢竟文化差異的產生不能以同化來弭平，而是尊重不同文化的差異之下的融合。

二、多元文化教育的重要性

Banks (2001) 表明多元文化教育的目標就是：「為了來自不同群體的學生爭取平等的教育機會，以及幫助所有的學生啟發知識、技能和態度並在未來的社會中生存；同時他也強調多元文化教育的對象不只限於少數族群的學生，而是為全體學生所規劃。」正因為對於人權的尊重，全體師生必須正視並且認同少數族群的存在，也需要共同學習以及幫助弱勢族群的學業成就、社會適應以及建立自尊。台灣以往由主流文化控制的學校體系必須徹底改造，所以我們必須先解構以往漢文化或者閩南文化的優越感，再建構容納不同族群的多元文化教育，形塑真正尊重、融合的台灣多元文化。

多元文化教育是一個持續的過程，因為它想要達成的目標，像是教育平等以及去除任何形式的偏見，在人類社會是永遠無法達成的 (Banks & Banks, 2004)。然而多元文化教育是否誠如 Banks & Banks 所言，只是一個無法實現的夢想？既然無法移除不平等與偏見，那為什麼我們又要推動多元文化教育？在此，Banks & Banks 所要強調的是，我們必須持續不間斷地推動多元文化教育，正因為無法立即看到成效，所以我們需要長期的潛移默化以達到尊重差異的觀念。也許無法根除歧視

與偏見，但是可以改善並且改變我們部份的社會文化，因為台灣除了新住民族群加入所引起的文化轉變以及引發的調適問題之外，還有原本存在的族群對立、意識型態化等議題，唯有倡導包容、尊重、接納以及支持的多元文化，才能化解台灣族群間的衝突。

從另一個觀點來說，主張差異性的多元文化教育是不是強調族群的對立與分化，並且增加族群之間的緊張與衝突？非主流文化是否應該融入主流文化以創造國家的合諧與統一？我們在強調某族群的自由是否會危害整個社會與國家的自由？簡單來說，多元文化教育是在製造紛亂還是融合、統一？Banks（2001）強烈反駁上述的質疑，他認為「多元文化教育是在嘗試引導社會中不同的邊緣團體走進社會的中心，它不是在製造分化，而是促進不同團體的共同參與……使國家能夠包容許多不同的人群。」綜觀台灣過去主流文化覆蓋其他弱勢、邊緣的文化，表面的文化統一代表我們犧牲少數人的聲音，並且以階級、族群、血統、性別將台灣四分五裂。多元文化教育重視每個族群的主體性，歸還原本屬於他們自己的權力，讓少數族群可以參與國家運作並真正成為其中的一份子。多元文化教育是積極面對差異、並尋求各族群協調的作為，而非消極抹平差異、實際上卻是主流宰制非主流的權力鬥爭。當我們明瞭多元文化教育在台灣實施的重要性時，除了政策制定、福利支出以及資源輔導之外，介於家庭、幼兒與社會環境中間的教師，其責任攸關如何調和兩者並且成功引導新住民子女適應未來社會。接下來研究者即將探究教師角色如何影響幼兒的態度，與教師應該具備的多元文化教育素養，以作為現場教育工作者之參考。

三、幼稚園教師的多元文化素養

Sleeter 指出多元文化教育是一種改變的歷程，其目的在於提昇教師對於相關多元文化

的能力與關切，並對各種不同族群的學生持有正確觀念承認人與人之間的本質差異（引自陳滄鉦，2007）。如果教師自己不經意流露出來的偏見與刻板印象而影響孩子的學習成就與態度，這將會打擊學生的自尊以及自信。教師對於弱勢的少數族群習於給予較低的期望，認為他們達不到預期目標是理所當然，久而久之自然形成「自我實現」的預言，成為學習落後的學生，造成階級再製的循環。Gay（2000）認為一位好老師必須尊重、關懷學生，提供機會，盡量讓學生懂得所教的知識，持續的關懷能夠促使學生願意學習，並且達到較好的學業成就。也因此教師的態度與教學的確會影響學生的學習成果，身為一位教師必須時刻反省自我的文化素養，藉著省思與不斷進修來改變自己隱而未現的、根深柢固的、刻板印象的偏見。

在多元教育環境中的教師責任包括文化敏銳性，對教材及自身偏見的察覺性，熟知多元文化教學策略等三項（陳憶芬，2003）。唯有教師對於不同文化有高度的敏銳性，否則無法覺知學生個別差異的需求與對待，因為多元文化教學是一種跨文化接觸，如何使不同族群的幼兒能同樣獲得教師正面態度的鼓勵與支持，並依據幼兒之文化背景給予回應所具備的敏感度，為教師多元文化素養的要素之一。另外，幼教師必須具備選擇適當教材，避免偏見、歧視或者隱而未現、視而不見的主題與呈現手法影響幼兒，對於種族、族群、階級、性別的理解則應注意是否有刻板、簡化與醜化、先入為主的印象，為剛開始了解這個世界與人群的幼兒把關，是身為幼教師的重要責任。

Ramsey（2007）指出孩子第一次接觸的學校生活與教師，必須幫助孩子發展「看見另一個人的觀點」，建立一個接納他人思想、需求和觀點的空間，以及向別人學習異於我們經驗和背景的意願。幼稚園教師可以引導孩子為人、事、物有設身處地的同理心，敏銳察覺成

人無視的個體存在，和不同文化背景的同儕相處、遊戲，在紛爭當中試著解決問題，藉著彼此不同思考方式找出最好的答案。教師是引導者、也是學習者，讓自己心存寬容與體諒，是從事多元文化教育的起點。

四、親師之間的溝通

新住民子女常見的學校適應問題包含學習、常規、語言、同儕等面向，其原因可能是學習去脈絡的緣故，家庭不同的教養方式與生活習慣，以及常規背後的主流文化價值判斷。教師除了時常察覺隱藏現象之後的不平等之外，也應該加強與新住民家庭的溝通與互動，藉著親子座談會或是舉辦親職活動讓，家長多多參與學校事務，孩子也因為感受到父母的關愛而在校表現會較良好。然而 Ramsey (2007) 也指出，親師之間的溝通往往因為不是使用同一種語言而無法產生有意義的對話，另一個因素則是學校預期家長有相同的看法與作法，讓家長面對以教育專家自居的教師而無法坦白說出並討論看法上的差異。

試想我們置身在陌生環境中可能發生的不安，或者身處異國文化衝擊下的緊張，就能對新住民女性面對學校、教師以及身為家長的壓力產生同理心。也因此不同語言與文化之下的新住民女性，對於親子座談會或是親職活動內容可能會產生疑懼，尤其是教師的看法往往形成對家長的要求，教師不自覺在親師溝通中以優勢文化主導，而弱勢文化的一方大部份只有配合，而較少平等地協商。另外，我們對新移民家庭投注過多的研究與活動，也許反而造成他們的不堪其擾；給予自以為是的關懷與行動，或許會形成新住民女性的壓力；無法體會新住民女性文化上的適應不良，一味地要求他們主動參與學校事務，則反應出我們的輕率。因此在面臨新住民女性可能較少參與學校親職活動的現象，我們必須以更平等的態度坦承以對，在文化差異的上顯示出包容與尊重，自

然就能贏得新住民女性的信任。而如何讓新住民家長主動參與學校活動，最根本關鍵在於親職活動是否符合他們的需求，而非只是配合學校或者政府的推行政策。

由以上四點文獻探討看出目前新住民家庭與子女面臨的困境，以及教師如何具備專業的多元文化教育素養，接著第三部份則由研究者進入現場觀察某位幼稚園教師帶班情形，藉此研究該位教師多元文化教育之觀點，以提供現場幼教老師參考並省思。

參、研究方法

一、研究參與者

個案研究就像個漏斗，研究者搜尋可能成為研究主體或資料來源的對象和地點，試圖以研究目的判斷研究場所或資料來源的可行性 (Bogdan & Biklen, 1998, 2001)，因此，以立意取樣 (purposeful sampling) 或者稱為合目標取樣所選取的研究對象，能夠符合本研究目的並且能回答研究問題者即為最合適者。

(一) 選取標準

本研究探討幼稚園教師多元文化教育之觀點，選擇研究參與者的條件主要是幼稚園教師任教班級中有新住民子女就讀，並且願意提供研究者進行資料蒐集。研究者透過某位教授介紹進入現場，並且參與該校辦理 95 學年度第 2 學期的第一次外籍配偶之親職座談會。研究者在事前已經得知該校附幼的新住民子女數約佔一半，該位幼稚園老師，L，個性和善，經由研究者解釋研究目的與實行方式，立刻表示歡迎研究者進入現場觀察，並在觀察期間配合研究者研究需要，研究者也徵得該校校長許可，因此研究者選取該位老師為個案研究參與者。

(二) 研究參與者的資料

L 老師在 C 國小附幼服務已經邁入第 31 年，具有多年幼教實務經驗，為 C 國小創校

元老，L 老師為校園種植蘭花，並重新翻修幼稚園教室內的老舊書櫃，顯出對 C 國小的濃厚感情，因此 L 老師願意每天通勤上班往返超過一小時。L 老師除了在幼稚班任教，同時也是 C 國小合唱團老師，每年均有參加比賽；另外也是創價學會的會員，經常參與教育相關議題探討及社區活動，是個相當活躍的老師。

（三）研究場域

C 國小位於南部山區，居民以種植果樹為主要工作，是為典型山區的農業社區。該校附設的幼稚園成員除了 L 老師之外，還有一位約聘助理教師，R，以及一位實習老師，C。幼稚園幼兒共有 26 位，母親為新住民女性有 7 名，其子女共有 11 位。該班年齡層為中、大班混齡上課。自三年前開始，新住民子女逐漸增多，今年人數達到最多，幾乎佔有一半人數，形成該班的特殊文化。

（四）資料蒐集

1. 深度訪談

研究者進入現場觀察四次（每週一次），透過兩次親職座談會與兩次親子活動，對於該幼稚班成員以及新住民女性有相當程度的認識。研究者在了解該班情境以及 L 老師個性之後，依據本研究欲探討幼教師多元文化教育觀點之目的，事前擬定半結構式訪談大綱。研究者欲先了解新住民子女增加的原因與背景，並請 L 老師述說新住民子女數增加之後的情況，以及 L 老師是否改變教學方式等，四個訪談問題如下：

- （1）新住民子女什麼時候開始增加？為什麼會有這樣的情形？
- （2）新住民子女增加之後，有沒有跟以往不同？
- （3）對待新住民子女有什麼要注意的地方嗎？
- （4）您會針對新住民子女作特別的課程或教學嗎？

由於 L 老師教學、帶活動以及行政業務繁

忙，在不干擾 L 老師的考量下，研究者在某一假日到 L 老師家中進行深度訪談。在訪談過程中，以錄音筆記錄 L 老師與研究者的談話；並且同時錄影以記錄 L 老師細微的肢體動作以及面部表情。研究者在訪談過程中，將 L 老師表現重要的語氣、言詞以及表情手寫下來，成為研究主題之相關訊息。

2. 實地札記

質性研究重視研究參與者的主體性，與研究者進行互動、溝通、理解，為期一個月的參與觀察之中，研究者與研究參與者建立互信的關係。在日常教學當裡，研究者以敏銳的知覺觀察 L 老師對待孩子的語言態度、肢體動作，教學方式以及與新住民家長互動之情形。研究者就其觀察教室狀況與老師討論，在一次又一次的對話中產生同理心，並以即時的實地札記紀錄當時重要對話與事件，做為研究者日後的省思以及回顧的資料。

3. 文件蒐集

研究者透過 L 老師拿到的相關文件資料有：C 國小附幼的通訊錄、第二學期的學習單元表、新住民家長語言教育班、主題設計，加上拍照以及親職座談會全程錄影，均可做為本研究之相關資訊。

4. 資料分析

本文採用的主題分析法（*thematic analysis*）是詮釋現象學常見的分析方法之一，其目的在於發現蘊含於文本中的主題，以及發掘主題命名背後的意義內涵（高淑清，2001）。文本的分析步驟可遵循「整體—部份—整體」的循環檢核，從一開始敘說文本的抄謄，進入文本整體的閱讀，在發現事件與脈絡視框之後，再度的回到文本，並且分析意義的結構並重建經驗，最後則是確認共同主題與進行反思（高淑清，2002）。研究者對 L 老師進行的深度訪談，經過上述六個主題分析步驟之後，呈現 L 老師所具備的五個多元文化教育觀點：

- (1) 認知教學的重要性大過多元文化教育課程。
- (2) 每個孩子有被尊重的權利。
- (3) 以自然同化取代認同差異。
- (4) 學校活動能夠促使教師與家庭互相的了解、互動與溝通。
- (5) 教師的教育理念質為影響幼教師多元文化觀點因素之一。

肆、研究分析與結果

一、認知教學的重要性大過多元文化教育課程

L 老師認為幼稚園孩子的基本認知很重要，也怕幼小銜接不上，就算是進行主題的同時，也要帶入認知的範圍，並且 L 老師也會介意他人誤以為在幼稚園都沒有教孩子知識：

一般鄉下的媽媽都會這樣子，妳說她的孩子不會提筆，不會做什麼，妳看她到一年級的時候，銜接上就會有問題。有的一年級就會直接教蠻多的問題的，然後妳都不會的話，人家會不會認為妳在念的時候（C 國小附幼）是不是什麼都完全不會？

除此之外，L 老師提及新住民女性因為：

「認為在自己的國家所受的教育不太高，所以會希望小孩子都可以多讀書啊」，也因此即使班上有 11 位新住民子女就讀，L 老師在考量課業與家長需求之下，對於研究者建議實施一個月的多元文化主題課程，表示無法長時間的實施：

一個月應該是不行，可能對一般的孩子比較... 一般家長就會... 妳看那天是不是有個家長投入，她是從外面轉進來的，她的意見就會比較多，應該是偶爾的話就無所謂啊。應該是一個禮拜一次還 OK 啦。

根據研究指出，美國新住民普遍有兩大嚴重的問題：因英文能力不足導致學習受限、學業成就低落；家庭貧困、家庭教育資源有限，

以及家長無法參與孩子學習（引自黃德祥，2006）。新住民女性通常擔任幼兒的主要照顧工作，卻因為國籍不同，本身即因為口音、閱讀與識字方面的不足，而無法督促幼兒學習。這樣說來，幼稚園教師必須擔當更多認知學習的部份以彌補新住民子女家庭教育資源的缺乏。但是學習必須成為有意義的事件，教師提供多元情境，有系統地讓幼兒自然學習，更有事半功倍之效。然而目前 L 老師認為教基本認知比起學習情境脈絡化還要來得重要，這不僅是家長的要求，也是 L 老師的觀點，由此可知 L 老師的多元文化教育觀點以主流文化為主，只是停留在基礎的理解狀態。

二、孩子有被尊重的權利

L 老師不只一次提到尊重孩子，她認為「孩子受到尊重是一種權利」，而且是在日常生活當中體現，讓孩子不感到懼怕：

人喔，就是妳的工作什麼的，就是每天反應在孩子身上，孩子不會怕妳的（台語）... 我是覺得尊重孩子是最重要。

多元文化教育強調尊重與認同，像是任何的道德教育與價值教育一樣，回歸到原點就是基於對人的尊重，不排斥異己，接受並且願意了解他人。而且尊重孩子不只是口頭承諾，而是有實際的行動，自然而然在教學中實現，是在「上課之中怎麼樣去對孩子，孩子在做錯事情的時候妳要怎麼對待他，就是很自然的就會做出來了。」

三、以自然同化取代認同差異

新住民子女在家接受母親的教養方式與台灣不同，剛開始較難適應學校，「因為教養的方法不同，就是剛來的時候比較難教，反應比較慢，剛開始一兩個月真的很難，反應真的比較慢。」L 老師對於新住民子女剛入學的不適應，採取的教學策略是選擇讓同儕之間以及教師教導自然同化，沒有依據文化差異而給予

協助：

就一視同仁，就跟一般的孩子一起學習，也不用去加強，我是覺得小孩子不會的話你當然是要去引導她... 妳在做什麼的時候不要特別去分說妳是外籍的，應該是在一塊就都一樣了嘛，同化了。從來就不會說這個是外籍的所以什麼不會，像小芳（化名），阿銘（化名），也是很好，就是剛開始來的時候傻傻的，真的什麼都不會，但是他們現在就進入很好的狀況，而且他們還要再一年啊，到明年的話應該成果會很好，所以不用特意去分啦，我是覺得說這樣。

L 老師強調一視同仁，也認為孩子會自然而然的被同化，L 老師並沒有察覺到優勢族群的宰制，沒有省思到新住民女性文化的被忽視、被壓制，其子女自然在公開領域捨棄這屬於母親文化背景的部份。L 老師認為「說台語他們反而聽不懂耶」，然而在家說台語的新移民子女，在校卻變成必須說國語，在這樣的文化轉移之下，讓他們面臨文化衝擊以及自我認同危機。教師是否可以做到文化回應教學（culturally responsive teaching, Neito, 2000），認同並運用不同文化使教學產生意義，讓學校情境成為多元文化相乘效應的場所，成為新住民子女能夠感受到安心、信任的環境，並從教師尊重不同族群的態度，學習異與同是組成這個世界的必然現象，並且接受差異的存在。

四、學校活動能夠促使教師與家庭的了解、互動與溝通

L 老師在這次研究中，為了邀請新移民女性參加孩子的美食活動，她到各個新移民女性的家中一一訪問並且積極邀約，藉由這次活動的機會讓她能更深入了解新住民家庭：

要深入去了解他們的家庭背景，然後就是跟學校的串合的部份，跟學校互動的方面，至少她們現在跟學校的溝通是進入到一點點而

已，是有比以前的交集點有多一點點，可是還是很大的空間，至少我們對她們的家庭都還不太了解，可是我去的時候也是去家訪的時候接觸的，慢慢跟家長接觸也是有限的，因為這個也是要一段長時間。

但是 L 老師對於不能參與學校活動的家長頗有微詞，甚至感到心灰意冷：

那天我就有點生氣，因為我感覺她很不配合，我們那天在做料理，其實她沒有去工作... 我跟 R 老師在前一天為了再確認她們能不能來，我們每一個家庭都去啊，我都開車開到她們家去講... 然後她們還說好喔，結果隔天都沒有來... 我是有點生氣，什麼樣的資源學校都這麼幫忙（台語），只是要求妳們來開會，別的學校也會要求媽媽去開會啊，就親子的我叫妳來妳都不來，所以我就會覺得很心冷，妳知道嗎？就會心灰意冷。

由此看出 L 老師對於不參加活動的家長感到生氣，除了是因為「他們的意願跟配合問題」之外，也可能是因為「現在正是農忙時期」，家長參與學校活動會有困難，也有的家長是因為「沒有踏入，她不知道學校要做什麼，應該就是她來參加她就會了解」。除了上述原因之外，新住民女性是否會因為來自不同文化、不同國家，害怕他人異樣眼光而對學校親職活動裹足不前？黃馨慧（2005）在研究中即指出，許多極需被輔導的新住民家庭卻無法參與，究其原因包括：情境阻礙、意向阻礙、機構阻礙及訊息阻礙等四項因素。情境阻礙是指新住民女性所面臨的物質與環境的諸多困難，如工作、交通或者是家人阻擋；意向阻礙則有參與者所持的態度、信念和價值對活動所產生的阻礙，如缺乏自信，不了解或者沒有興趣；L 老師針對新住民家庭所進行的各國美食活動，排除了機構沒有依據新住民家庭文化背景而辦理活動的阻礙；另外在訊息傳遞方面也盡到了妥善告知的責任。

然而 L 老師對於新住民女性可能面臨到

上述的情境與意向阻礙卻無法產生同理心，容易因為他們沒有參與親職活動而顯得心灰意冷，這也顯示 L 老師面對不同文化的態度與認知仍需要學習。在新住民家庭人口數逐年增加的同時，我們如何避免族群偏見以及先入為主的刻板印象，從新/心思考多元文化的包容與尊重差異之真諦，乃是多元文化教育的重要課題。幼教師也必須接受相關多元文化議題的研習，確保教師具備多元文化教育之素養，讓教師與新住民家長之間建立彼此互信、互賴與互相尊重的關係，這樣才能進行深入且具有雙向溝通的親職活動。

五、教師的教育理念為影響幼教師多元文化觀點因素之一

L 教師提及宗教影響教育理念，並且朝向人本主義，更尊重孩子，能夠提升自我，在一次又一次的宗教討論會中強化自己對教育的熱忱與理想：

它裡面有個教師部，教師部就是從幼稚園老師到大學到高中的校長老師都有，他們在這裡面有的都已經有十幾年了，就是會針對教育的問題來做一個探討，就是從教育的角度，它是講究人本主義，包括對孩子說話的態度，妳就是一定要很尊重孩子。

L 教師是加入宗教之後提升自己的教育理念：

我本來就是對孩子很好了，可是加入這個之後就是更進入另外一個境界，就是尊重孩子嘛，應該用什麼理念跟孩子對話，什麼樣的觀念去教育孩子，應該是這樣講。

除了宗教信仰之外，L 教師的個人經歷也是影響她對待孩子方式的因素：

就是成長環境，妳的價值理念跟接受宗教，就是人生的歷練，自己對孩子的態度，我媽媽就是很早就去世了，然後我就是帶著我的弟妹這樣長大，接觸人的很多方面，經過很多環境的歷練，妳對人自然就會很真誠。

L 教師因為個人經歷與教育理念之因素，能夠尊重並且平等的對待孩子，但是對於多元文化教育沒有真正的理解，以致於誤認為一視同仁、不歧視、不排斥就是對孩子最好的方法。她也認為認知非常重要，也關乎家長反應與評價，所以 L 教師婉拒實施多元文化教育之主題，就算是研究者以一週一次實施課程，L 教師對於課程設計與教學也不想參與，如果研究者退出場域，那一切又將回到原點，這是從事多元文化教育的最大挑戰。真正改變一位老師並且能自己實施多元文化教育課程才是研究最大目的。

伍、結論

Plaut (2000) 提出四種文化差異模式，蒐集一般教師普遍所持的多元文化教育素養，有漠視文化或族裔所造成差異的「同一模式」；以主流文化為主之下，建立共識、彼此認同的「共認模式」；保持各個文化價值並加以包容、尊重的「增值模式」；以及各個文化相互調整、雙向認同的「互調模式」(引自吳毓瑩、夏曉鵬，2005)。本研究中的 L 教師具備對孩子基本的尊重，但是並沒有更深層的多元文化理念，以致於認為一視同仁與同化是幫助新住民子女適應學校的方法，而沒有提供新住民家庭的文化學習脈絡，是屬於第一種的「同一模式」。該位教師即使是抱持著人人生而平等的觀念，但是對於不同族群與個體差異採取視而不見 (blinded) 的態度，持有主流文化為主的理所當然之態度，尚未具有多元文化的敏銳性，自然也就無法提供文化回應的教學。

多元文化是一種教育理念，經過課程設計並教導學童熟悉自己的文化，培養自尊、自信與認同，並以相同的態度積極對待其他文化，消除各種偏見和歧視。教師必須具備批判性與反省性，在家庭與學校之間成為調適與中介的角色。也因此不斷的參與研習與自我反省才能

促進幼稚園教師的多元文化教育觀點，這樣才能在日復一日的教學活動中實現自我多元文化教育的概念。面對越來越多新住民子女的幼兒，幼教師必須正視他們的存在，想辦法幫助

他們在台灣社會立足與適應，這是身為幼兒人生中的第一位教師之應盡責任。

(本文收件於96年7月，錄取於97年8月)

參考文獻

- 內政部 (2005)。外籍配偶生活適應輔導實施計畫。台北：內政部。線上檢索日期：2008年6月21日。網址：<http://www.immigration.gov.tw/OutWeb/ch9/0940425.html>
- 內政部兒童局 (2005)。外籍配偶及弱勢家庭兒童學前啓蒙服務計畫。台北：內政部。線上檢索日期：2008年6月21日。網址：
http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/upload/caa37208-f797-4092-8864-7ea3e8a2de6a.doc
- 內政部 (2005)。外籍配偶輔導基金。台北：內政部。線上檢索日期：2008年6月21日。網址：
http://sntrootold.e-land.gov.tw/Law_Folder/%A5~%C4y%B0t%B0%B8%B7%D3%C5U%BB%B2%BE%C9%B0%F2%AA%F7%B8%C9%A7U%A7@%B7~%ADn%C2I_632942707886718750.doc
- 吳毓瑩、夏曉鵬 (2005)。東南亞裔新移民女性之子女教育處境與改進策略研究 (專案研究報告)。台北：國立台北教育大學。
- 高淑清 (2001)。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。本土心理學研究，16，225-285。
- 高淑清 (2002)。質性教育研究。載於楊國賜 (主編)，新世紀的教育學概論-科技整合導向 (頁517-576)。台北：學富。
- 教育部統計處 (2007)。外籍配偶子女就讀國中小學生人數統計。台北：教育部。線上檢索日期：2008年7月21日。網址：http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/fomas.xls
- 陳憶芬 (2003)。師資培育中的多元文化教育之研究。台北：秀威資訊科技。
- 陳滄鈺 (2007)。新移民子女的學習適應。載於張芳全等著，新移民子女教育，台北：心理。
- 張嘉育、黃政傑 (2007)。台灣新移民子女教育課題與方向。課程與教學，10 (1)，1-18。
- 黃馨慧 (2005)。外籍新移民家庭及其子女教育。教師天地，135，19-25。
- 黃德祥 (2006)。台灣新住民子女的教育與輔導新課題。教育研究，141，18-24。
- Banks, J. A. (2001)。多元文化教育概述 (李萃綺譯)。台北：心理。(原著出版於1994)。
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). **Multicultural education issues and perspectives** (5th). New York: John Wiley & Sons.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2001)。質性研究設計 (高淑清譯)。載於黃光雄主譯/校閱，質性教育研究：理論與方法。嘉義：濤石。(原著出版於1998)。
- Gay, G. (2000). **Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice**. New York: Teacher College.
- Nieto, S. (2000). **Affirming diversity**. New York: Longman.
- Pai, Y., & Adler, S. A. (2006)。教育的文化基礎 (黃純敏主譯)。台北：學富。(原著出版於2001)。

- Ramsey, P. G. (2007)。多元世界的教與學：兒童的多元文化教育（朱瑛、蔡其蓁譯）。台北：心理。（原著出版於1998）。
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1999). **Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender.** New Jersey: Prentice-Hall.
- Volk, D. (1997). Continuities and discontinuities: Teaching and learning in the home and school of a Puerto Rican five year old. In Gregory, E.(Ed.), **One Child, many world: Early learning in multicultural communities.** New York: Teacher College.

A Case Study of a Pre-school Teacher's Perspectives in Multicultural Education

Chung-Lin Wu

Candidate for Doctor Degree, Group of Early Childhood Education,
Graduate Institute of Elementary and Secondary Education, National Chiayi University

Abstract

The purpose of this case study is to investigate how a pre-school teacher's perspectives practice on multicultural education, specifically for new immigrants' children in Taiwan that increase rapidly over the previous decade. For achieving the purpose, this study conducted an in-depth interview with one pre-school teacher for data collection. The author used thematic analysis to compile and analyze all materials, as well as the correlation literature. The study reveals the following findings :

1. traditional cognitive teaching is more important than practice multicultural education curriculum in a multicultural classroom
2. every child should be respected by adults
3. new immigratory children can't adapt themselves to kindergarten in the beginning
4. the activities in school can improve teachers and parents interacting and communicating
5. the characteristics of a teacher effect his/her perspectives on multicultural education

It's still limited on multicultural education in Taiwan; we should enhance teacher education on multicultural to keep up with the wave of new immigratory children in schools.

Key words : multicultural education, new immigrants' children, cultural literacy