



從多元文化教育觀談「新台灣之子」 之學習輔導策略

巫博瀚／國立成功大學教育研究所博士生

賴英娟／崑山科技大學、正修科技大學兼任講師

張盈霏／國立成功大學教育研究所博士生

一、前言

在資本主義與全球化的影響下，各大企業均已朝向跨國性企業發展，資本全球化的浪潮業悄悄地建構出便捷且無遠弗屆的全球資訊與交通運輸網絡，不僅開啟了知識、商品及資本於全球流通之機制，亦加速了全球人口的移動（詹秀員，2006）。另國內學者林振春（2006）指出，大陸配偶與外籍配偶的引進，係屬資本主義本質的展現，隨著全球化與資本主義的擴張，台灣亦在近年來置身此一全球化婚姻供應鏈之中。因此，台灣社會環境與人口結構快速變遷，不僅聯外婚姻倍增，外籍配偶數及新台灣之子亦與日遽增。依據行政院主計處（2006a，2006c）及內政部（2006a）統計資料顯示，2005年間計有1萬3,808名外籍配偶（不含大陸港澳人士）及1萬4,619名大陸與港澳地區配偶與我國國民聯姻，分別佔當年度國人總結婚對數之9.8%及10.36%，二者合佔當年度20.14%的結婚登記數，另2006年1月至10月間平均每5.5對結婚新人即有1對為異國聯姻。由於婚姻結構的轉變，使得外籍配偶婚生子女的比率逐年增加，依據教育部（2006a，2006b）統計，94學年度非本國籍配偶子女就讀國小人數為6萬258人，其中國中6,924人，國中為5萬3,334人，分別占全體國中、小學生的.73%及

2.91%。2005年台閩地區出生嬰兒之生母國籍為外國籍及大陸港澳地區者合占12.88%（行政院主計處，2006b；內政部，2006b）。由上揭數據可知，台灣人口結構與社會文化的多元趨勢已然形成，在不久的未來，國小階段的新台灣之子人數將達10%以上，並在台灣社會扮演舉足輕重的角色。

隨著新移民與新台灣之子的日益增加，衍生出新移民家庭及其子女的相關需求與課題，由於人口結構的改變不僅將牽動整個社會、經濟、文化及教育之發展，更深刻影響國家整體競爭力。隨著台灣社會的變遷與人口結構的轉變，培養具備文化學習與尊重多元的國民，致力彌平因文化或階級不利對人們的負向影響，乃學校教育在面臨全球化與新移民家庭日益增多的時空環境下，應致力思索的重要課題。換言之，學校教育應積極配合環境變遷而進行因應調整，並扮演培育優質人力的角色，俾使我國在未來全球競爭變局中，維持並不斷提升國家整體競爭力。爰此，本文從多元文化教育（multicultural education）角度切入，針對日益增多之新台灣之子所引發的新課題予以析論，並探究新台灣之子的心理與社會需求，提出綜合性的論述與可行之解決蹊徑，期透過多元文化教育理念的推動，使來自各種不同種族、族群及文化背景的人們均能共存共榮地併存於台灣社會之中。



二、新移民家庭之相關教育課題

伴隨著跨國聯姻與新移民家庭的增加，帶給我國社會、文化及學校教育不少的衝擊，因此亦衍生不少值得關注的課題，相關課題舉凡大者概有：

(一) 外籍配偶之生活適應與文化調適

張鈿富(2006)指出，外籍配偶隨婚姻關係而移入台灣，往往由於語言及文字所造成的障礙，使得新移民無法順利使用其既有的聽說讀寫能力於新環境中。儘管新移民女性可以透過本地語言的學習更貼近在地生活與文化，但由於國情不同，新移民之原生文化往往在生活形態、飲食習慣、風土民情、價值觀念及子女教養觀等面向與我國存有較大的差異，故常因此造成其生活適應上的不便與障礙。

(二) 子女教養

高玉靜(2006)指出，由於外籍配偶本身語言溝通能力不良，往往因擔憂子女學到不標準的國語，遂犧牲子女與母親在言語上互動的機會。此外，教育部於94年6月間大規模調查外籍配偶就讀國小子女在校學習表現，研究發現可能受外籍母親之影響使然，新台灣之子在國小階段語言發展遲緩比率達8.2%，惟該現象隨年級升高呈遞減之勢(教育部，2005)。另該研究亦發現外籍母親之語言溝通能力與學童之語言發展具有密切關係，溝通能力很差者致影響學童之語言發展，其遲緩比率達24.1%，較語言溝通流利之母親所養育之子女遲緩比率(4.4%)高出逾20個百分點。換言之，外籍配偶之語言能力的加強，厥為提升學童表現的重要因素(教育部，2005)。Vygotsky主張兒童的知識、觀念、態度和價值觀的發展，皆與他人互動而來，且父母為兒童成長環境中最重要之影響者(朱敬先，2001)。此外，Bruner主張語言不僅為刺激與反應的媒介，更主張

語言為思考發展的重要工具與媒介。職此可知，語言在孩童認知發展中扮演著極為關鍵的角色。然則因外籍配偶語言能力不佳，因此其子女在學習的過程中往往缺乏足夠的語言指導，使得兒童在認知發展的過程中欠缺足夠的鷹架，對孩童認知之發展產生不利的影響。

(三) 新台灣之子之社會關係與人際互動

就學童生母之語言溝通能力予以觀察，外籍配偶語言溝通流利者，其子女在校各面向之生活適應情形均居首位；而隨著東南亞籍配偶溝通能力的下降，其子女在各方面之生活適應程度也隨之下滑(教育部，2005)。此外，王世英等人(2006)研究發現，新台灣之子在語言環境上的弱勢，將影響其自我控制能力，並影響其與環境的互動。爰綜上說明，新台灣之子除了學業上或語文學習上面臨挑戰外，易因其家庭成員及自身的語言困擾影響其與外在環境的互動與適應歷程。

(四) 教育事務日趨複雜

隨著聯外婚姻之激增，我國的家庭組成與社會文化日趨多元，因此，更添整體教育規劃與實施之難度，學生之輔導課題伴隨著社會文化的多元亦日益複雜。因此，亟待建構多元文化之學習環境，教師之專業素養及輔導專業則更行迫切。另因外籍配偶本身囿於語言溝通能力上的限制，往往未能進行有效的親師合作，甚至望之卻步，徒增學校教育推動之困難度。

三、多元文化教育的意涵

(一) 多元文化教育的意義與目的

有關多元文化教育的發展，係築基於西方社會強調人權、人性的尊嚴及自由平等思維下的產物。Bennett(1990)主張多元文化教育乃建立在自由平等觀念之上的教學策略，並藉由文化多元的社會及文化世界觀使不同族群的學生均能公平的享有教育，以促



進教育機會均等及社會之公平正義。Bennett 同時認為多元文化教育包含以下四種面向：1. 乃一種尋求平等的改革運動；2. 乃一種課程設計途徑；3. 乃一種對抗偏見與歧視的承諾；4. 乃一種謀求文化多元性的歷程。另 Banks (1991, 1993a, 1993b, 1994) 則以改善教育環境為立足點，強調在社會脈絡下形塑並建立多元文化教育政策，其指出多元文化教育具有以下四大目標：1. 轉換學校組織與教學，使來自不同文化背景的學生具有相等且公平的受教機會，以擢升其成就表現；2. 協助學生對不同文化團體培養出正向且積極的態度；3. 幫助學生培養以不同的觀點看待萬物，並拓展視野；4. 協助學生建立自信。

國內學者黃政傑（1995）綜合多位學者之看法，認為多元文化教育是一種教育改革理念及教育改革運動，其藉由持續不斷地課程改革及教育改革方案，教導學生熟悉自己的文化，並教導學生能認識與欣賞其他微型文化、國家文化及世界文化，養成積極看待其他文化的態度，透過肯定文化多元性的方式使族群之間關係和諧，促進人類的共存共榮；陳美如（2000）指出，多元文化教育涉及課程與教學、學校教育改革及社會整體的改造，因此為一整體的改革策略，其目標在於發展一個更民主、更公平的社會，透過提供正確周延的規範知識，以及提升學生之學習成就及批判思考能力，據以解決社會問題；詹秀員（2006）則指出「多元文化」隱含著「文化相對主義」（cultural relativism）的觀點，亦即主張每個文化均有其特色，而人的思想、感情及價值觀念，均深受其所處生活方式所影響。由此可知，多元文化的理念乃尊重不同種族其文化之殊異，促使不同文化兼容並蓄地共存互利，並進行同理認識與學習他者文化，進而實現多元文化認同與族群融合之目標。

綜上所述，「多元文化教育」乃是為促進社會公平正義所形成的教育改革理念與行動，旨在透過課程改革或其他教育改革策略，促進不同種族、文化群體、社會階級的學生能在校園內接受均等的教育。在認知方面，則係教導學生熟悉自己的母文化及其他族群的文化，並提供均等的受教機會，提升各族群學生的成就表現；在情意方面則培養學生尊重他者的態度與情感；在技能上則培育學生具有與其他族群和睦共處的人際能力。其目的旨透過上揭策略的養成，使學生與國人能正視與尊重不同族群文化間之殊異，並明瞭生活在同一土地上的人們是屬於生命共同體，彼此共存共榮，休戚與共，達成實踐公平正義與世界大同的理想。

（二）多元文化課程發展途徑

為使課程發展得以涵蓋正式課程、非正式課程及潛在課程等層面，黃政傑（1995）主張多元文化課程發展可以區分為下列模式：補救模式、消除偏見模式、人際關係模式、非正式課程模式、非正式課程附加模式、融合模式、統整模式、社會行動模式及整體改革模式。所謂「補救模式」係以優勢族群就其經驗、觀點及文化所界定的傳統課程為核心，完全不予以改變。為使非優勢族群學生得以符合課程的要求，因此透過各式補救的方式，據以提升其能力與學習表現；「消除偏見模式」則透過檢視傳統課程中各學習素材的偏見與歧視，並予以調整或刪除；「人際關係模式」除排除課程中的偏見外，更積極融入人際關係的相關活動或內容，藉以促進族群之間彼此尊重與關懷；「非正式課程模式」則是將非優勢族群之民族英雄、風俗文化等相關素材納入課程之中，據以彰顯各族群對於巨型文化的貢獻；「非正式課程附加模式」如同上揭模式，並未改變主流課程的基本結構，而是在維持傳統課



程的前提下，透過獨立開設一門族群研究的課程，或是將族群相關的議題，納入正式課程的相關（或所有）科目之中；「融合模式」則是將族群內容融入各相關科目的各項單元之中；「統整模式」則係以社會事件或歷史事件為核心，探究各族群對該事件的觀點與看法；「社會行動模式」除了以統整模式基礎外，兼以由學生對事件做成決定，並付諸行動以進行社會改革；「整體改革模式」則旨在透過整體的角度著手，改變學校教育的過程及相關因素，換言之，除了重視正式課程的改革外，此一模式亦相當重視整體學校系統的變革。並藉由課程教學使學生能相互理解、接納及肯定文化多元性。

四、多元文化教育觀在學習輔導上的應用

基於前揭新移民家庭之子女教養上之困境，及在社會變遷的進程中，為使教育能扮演著適應社會或引領社會變遷的角色，並因應未來學生輔導與學校教育議題日益複雜化，對於新台灣之子之照護，應以多元文化觀的教育哲學為核心，揚棄熔爐觀（melting pot）的教育理念，並融合教育心理學及教育社會學之觀點，茲提供相關具體措施如下：

（一）透過早期介入（early intervention）與補償教育（compensatory education）改善文化不利學童之學業適應問題

朱敬先（2001）指出，美國於1965與1968年分別實施「從頭開始方案」（Head start programs）及「接續方案」（Project follow through），提早讓文化不利兒童接受幼稚園教育，能對文化不利的孩童之學業適應、行為適應及工作適應有所幫助。相較於國人婚生子女，新移民子女在成長過程中，其語言發展與學習環境往往居於弱勢。為避免新台灣之子在主流教育的強勢牽引下喪失其競爭力，爰本文建議除持續落實並辦理外

籍配偶之分級識字教育及相關融入教育外，更應藉由早期介入與補償教育的方式，透過教育制度、社會福利、學習輔導網絡的建構，改善來自文化弱勢家庭的學生在校的適應與學習障礙，讓處於文化不利家庭的學生能及早接受更多的文化刺激。抑或透過經費補助的方式讓新台灣之子提早接受幼稚教育，不僅能消彌其文化不利處境，兼能促進其人際互動。倘能如此，去除文化不利孩童之發展障礙，並有效地發展個人潛能將指日可待。

（二）消除不當的刻板印象（stereotype）及偏見（prejudice）

為避免學校成為優勢族群霸權文化的傳遞者，並避免課程成為「文化再製」的工具，因此，在課程發展與教材編制時，對課程內容進行檢視則成為首要之務。由於意識型態的宰制不僅存在於正式課程，亦存在於教育行政人員、課程發展者、教師及學生之互動、詮釋等運作課程（operational curriculum）之中。基於此，教育人員應具有多元文化的理念與敏感度，透過內容分析法、結構分析法及互動分析法等技術的交互運用，全面且持續地檢視課程中是否隱藏族群偏見、歧視，或僵化偏差的意識型態。此外，教師亦應協助學生檢視其偏見與刻板印象，並破除過去既有的慣性迷失，以消除不當的偏見及態度。再者，由於教育人員之心態與知能對教育發展具有深遠的影響，職是，教育人員的職前教育與在職進修，應強化其多元文化教育的觀念，消除族群歧見與刻板印象，果能如此，則意識型態的宰制及社會再製現象應可有效地予以改善。

（三）實施課後輔導方案（after school programs）協助學生有效學習

美國自布希當政後，積極推動課後輔導方案，並將之納入「No Child Left Behind」政策中，且美國課後輔導方案的實施，已證實能有助於高貧窮與低績效學校學生之學習



成就（吳清山、林天祐，2006a）。權衡美國之成功經驗，課後輔導方案對於我國文化不利學子亦應能有所助益。因此，筆者建議政府機關與各級學校應配合地方之社會福利系統，有效地提供低成就學生完善的課後照顧，給予有需要之外籍配偶子女在學習上、生活上獲得更好的教育服務。發現這些學生有學習困難時，則適時地及早進行學業介入（academic intervention）輔導，給予該等學童必要的協助，或因個案需要施以補救教學，以利低成就學生學習成就之提升，並協助這些文化不利學子維持其競爭力與發展其潛能，並破除社會再製（social reproduction）的魔咒。

（四）透過回應性介入確保學生之受教權

回應性介入（response to intervention）係指透過閱讀能力診斷測驗的實施，進一步判斷該生是否確需接受特殊教育的學習障礙兒童鑑定模式，目的在減少弱勢或文化不利兒童被錯誤歸類於學習障礙之機率（吳清山、林天祐，2006b）。由於學習成就低落與個體之語言能力息息相關，為有效釐清學習成就低落之原因，並確保學生的受教權，針對學業成就低落的個案，宜透過回應性介入的方式，究明學業成就低落的原因係因發展或學習障礙所造成，抑或僅因其語言能力不佳使然，避免教師誤判個別學生學習成就低落之原因。

（五）透過課程規劃與活動安排建置文化相容班級

為使學生學習尊重所有的文化與種族，消除文化偏見及文化差異，並增進彼此間的相互瞭解與尊重，作者依據國內學者黃政傑（1995）所提出之「人際關係模式」理念，建議透過課程設計與活動安排建立文化相容教室（culturally compatible classrooms），以排除文化差異、種族偏見及「文化霸權」等不當的宰制思維，謹提出以下數端供教師

作為課程設計與教學活動之參據：1.課程目標應建立國人與新移民家庭之同理認識，強化新移民之語言溝通及人際互動能力，並強調包容、接納、理解、尊重各種不同的在地文化與外來文化；2.透過合作學習及角色扮演的方式，強調跨文化的尊重與學習，透過傾聽不同的聲音與體驗不同的生活經驗，使學生不僅能瞭解自己與其所屬社群及文化脈絡之關連，亦能提升學習成效與人際互動。倘能協助學子將合作學習所體驗的經驗遷移至校外活動時，更能促進社會和諧；3.鼓勵新台灣之子發聲，透過言語或非言語的互動與討論，參與知識的建構與經驗的分享，以達成賦權增能（empowerment）之目的。

（六）持續辦理多元文化促進活動

為建立溫暖、接納的多元文化社會，相關單位應竭力避免藉由協助新移民適應台灣文化與社會之名，而施以文化剝奪或「強迫性涵化」（forced acculturation）之實。職是，相關單位除可透過縝密的形式課程（formal curriculum）規劃，更宜兼顧潛在課程（hidden curriculum）的作用，輔以融合課程或非正式課程相關活動，使學生能體驗各種不同族群文化之差異，並有效地拓展學生的視野，茲列舉相關策略如下：1.規劃與辦理「國際日」等相關活動，並鼓勵親師生及社區民眾共同參與多元文化教育體驗活動，增進不同文化間之融合交流與同理認識，並彰顯新移民對巨型文化之貢獻；2.製作多元文化宣導文宣，俾使國人對外籍配偶之母國文化、傳統、價值及習俗能有進一步的瞭解，營造國人建立尊重多元文化之氛圍；3.使用海報、壁畫、照片及其他器物妥善佈置學校及教室內的空間（如圍牆、玄關、走廊、樓梯間、佈告欄等），並透過這些裝飾呈現多元的文化風俗與生活型態，俾使多元文化教育理念普及至校園生活之中，



以收耳濡目染之效。

五、結論：契機與展望

本文期望藉由多元文化教育的落實，促使國人透過尊重自己的族群與文化，進而尊重其他族群及其傳統文化，消除各種有形無

形的偏見與歧視，並在社會和諧共存的原則下，正視各種不同族群文化之殊異與美感，俾利每一個學生皆能獲得均等的學習與發展的機會，並充分發展個人潛能。畢竟，唯有妥善照護每一個新台灣人，方能擁抱多元文化與族群的新世紀！

參考文獻

- 內政部（2006a）。94年國人結婚之外籍與大陸配偶人數統計。2006年12月10日，取自<http://www.moi.gov.tw/stat/index.asp>。
- 內政部（2006b）。95年1至10月嬰兒出生狀況統計。2006年12月10日，取自<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/week9547.doc>。
- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君（2006）。我國新移民子女學習現況之研究。台北：國立教育資料館。
- 朱敬先（2001）。教育心理學—教學取向。台北：五南。
- 行政院主計處（2006a）。94年異國聯姻減2,883人。2006年12月10日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/622218183371.pdf>。
- 行政院主計處（2006b）。94年出生嬰兒中生母為大陸港澳或外國籍者占12.9%。2006年12月10日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/63316194971.pdf>。
- 行政院主計處（2006c）。1-10月異國聯姻減4,010人。2006年12月10日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/61261647571.pdf>。
- 吳清山、林天祐（2006a）。課後輔導方案，教育研究月刊，142，155。
- 吳清山、林天祐（2006b）。回應性介入，教育研究月刊，141，143。
- 林振春（2006）。外籍配偶社區教育的積極作法研議。載於玄奘大學教育人力資源與發展學系及中華民國社區教育學會（主編），外籍配偶與社區學習（頁63-78）。台北：師大書苑。
- 高玉靜（2006）。新移民家庭子女教養問題及因應。載於玄奘大學教育人力資源與發展學系及中華民國社區教育學會（主編），外籍配偶與社區學習（頁79-90）。台北：師大書苑。
- 張鈿富（2006）。外籍配偶子女教育問題與因應策略，教育研究月刊，141，5-17。
- 教育部（2005）。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告。台北：教育部。
- 教育部（2006a）。中華民國教育統計。台北：教育部。
- 教育部（2006b）。外籍配偶子女就讀國中小人數統計（94）。2006年12月10日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/fomas.xls?open。
- 陳美如（2000）。多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1995）。多元社會課程取向。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1997）。多元文化課程。台北：師大書苑。
- 詹秀員（2006）。從多元文化教育觀點探討外籍配偶社區教育之理念與策略。載於玄奘大學教育人力資源與發展學系及中華民國社區教育學會（主編），外籍配偶與社區學習（頁191-245）。台北：師大書苑。



- Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Education Digest*, 57(4), 10-13.
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (1993b). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Banks, J. A. (1994). Multicultural educational: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks(Eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

