

## 國中階段新移民課程方案發展之個案研究

孫以柔

國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人

### 中文摘要

本研究設計以「新移民」為主題之多元文化課程，強調轉型與批判取向的反歧視教育，內含四個主題為「社會困境」、「理解欣賞」、「跨越人我」與「社會行動」。本研究於新北市一所國中實施，透過觀察、訪談與文件分析，分析學生的多元文化素養開展情形與課程方案的限制。研究結果發現，運用多元教學策略進行新移民議題教學，從認知思考到理解欣賞，從同情理解到行動實踐，能逐步開展學生的多元文化素養。與此同時，課程方案也存在潛在傷害性，學生探討歧視議題會對新移民同儕產生負面的攻擊性轉移，但若適切轉化，將成為賦權增能的契機。最後，本方案在實踐性上相對較少，建議教師可結合實際生活情境，引導學生具體作出改變。

關鍵詞：多元文化教育、新移民、族群偏見

## **A Case Study on the Development of a Multicultural Curriculum about Immigrant Spouses in a Junior High School**

Sun, Yi-Jou

National Taiwan Normal University Institute of Curriculum and Instruction / Ph.D. Candidate

### **Abstract**

The purpose of this research is to develop a multicultural curriculum of immigrant spouses to enhance the multicultural literacy of eighth-grade students in New Taipei City of Taiwan. The four themes of this curriculum include social dilemma, understanding and appreciation, border-crossing, and social actions. This study analyzed the development of students' multicultural literacy and the limitations of the curriculum based on observation, interviews, and document analysis. It was found that there has been significant progress in the multicultural literacy of students by adopting teaching strategies that emphasize on the cognitive thinking, empathetic understanding, and social practice of this particular issue. It shouldn't be overlooked that this curriculum could lead to potential harm to the second generation of immigrants in class, as the discussion of discrimination may trigger negative reactions towards them. Only if teachers can appropriately facilitate the discussion, would the harm be transformed to an opportunity to empower students to have better understanding. The results suggested that the curriculum could be improved with more emphasis on the social practice, and teachers could guide students with real life situations to inspire social change.

Keywords : multicultural education, immigrant spouses, ethnic prejudice

## 壹、前言

隨著全球化的發展，國際間的人口遷徙頻繁，臺灣跨國婚姻快速成長，新移民子女就學人數逐年增加，也制訂許多多元文化相關政策，但是，因為優勢族群對異文化的不理解，偏見與歧視始終存在。在 90 年代，新移民被描繪成一群教育程度低落，來自貧窮國家，結婚的對象是中低階層男性，婚姻破碎，是臺灣問題的製造者，使得臺灣的人口素質降低；新移民女性的形象則為受害者或唯利是圖的吸血鬼，並常與犯罪畫上等號（夏曉鵬，2005）。

由於各種形式的種族主義與歧視會影響學生及其學習，使得學校一直以來不斷使少數族群與文化被宰制、經濟弱勢的學生獲致失敗（Nieto, 2003）。根據 Erikson 的個人與社會發展階段論，國中青少年正值價值觀與自我認同建立的階段，社會對新移民長期的標籤化、汙名化與歧視，造成校園中的新移民子女難以被公平對待，亦影響其自我概念與認同。新移民課程方案的實施有其必要性與迫切性。

臺灣從九年一貫課程開始，將「文化學習與國際理解」納入十大基本能力之一，十二年國教延續對多元文化教育的重視，將「多元文化與國際理解」列為核心素養之一。然而，回顧二十年的多元文化課程改革，我們仍可發現目前多數的課程仍偏向表面的尊重、欣賞與包容異文化，較忽略深層的社會正義與行動。如此一來，可能使得差異拜物化，成為異國情調的盲目崇拜，差異的文化成為一種櫥窗式的展示，將多元文化教育化約成為「多樣化教育」（卯靜儒，2009；劉美慧、游美惠、李淑菁，2016）。

Nieto（2003）認為所有學生都值得擁有夢想，學校與教師必須在學校中發展條件，協助學生創造機會，使學生超越傳統種族、性別、社會階級的藩籬，使其不再被視為學習的障礙，並有權展望其他的可能性。因此，多元文化教育應被理解為減少傲慢（arrogance reduction），包含個人與結構上的轉變，教師個人態度與行為的反思，以及學校的政策與實踐。

有鑑於此，研究者認為惟有從反歧視、反偏見的教育著手，跳脫文化欣賞與理解層次的多元文化教育，強調社會正義與批判取向的學習，才有可能改變弱勢族群的處境。因此，如何解構國中學生對新移民及其子女的刻板印象與偏見，同時對新移民子女增能，是當前重要的課題。多元文化教育不同於一般性的學科教學，從表面的多元文化欣賞到深層的反歧視與社會行動，需要多元的教學策略，針對學生認知、情意與行動等面向，培養多元文化素養。本研究以國中學生為對象，設計一套以「新移民」為主題的多元文化課程方案，探究不同的教學方法如何提升學生的多元文化素養並分析其限制。

## 貳、文獻探討

本文從多元文化素養、反偏見與歧視教育與族群研究三個面向，建構多元文化課程理論。

### 一、課程目標強調培養學生具備多元文化素養

本研究藉由跨領域、主題式的統整課程，以新移民議題為核心，培養學生具備多元文化素養。

多元文化素養的理論基礎與多元文化主義有關，不同派別的多元文化主義對多元文化素養的論點分歧。Kincheloe 與 Steinberg（1997 年）撰寫《改變中的多元文化主義》，提出五個不同立場的多元文化主義，分別是保守派的多元文化主義、自由主義的多元文化主義、複合論多元文化主義、左派本質論多元文化主義、批判性多元文化主義。其中，只有批判性多元文化主義從權力解構觀點來求突破與改進，而要真正促進整個社會達到文化多元並進與平等，持著反歧視的理念是最基本的要求（王雅玄，2009）。

多元文化主義對多元文化素養的論點，較偏向理論性、概念性的說明，若欲運用於課程設計，尚須更為具體的向度與要素。王雅玄（2007）綜合分析多元文化素養相關評量工具，發現多元文化素養涵蓋知識、覺察、技能、關係（與互動）、環境（與氛圍）、情意（態度與接受度）等向度，強調在多元文化社會關切族群、語言、文化之間的權力問題。也有學者認為，多元文化素養是指學生對各種多元文化主題（種族、民族、語言、宗教、地域、國別、全球等）所具備的知識、情感與態度及技能方面的素養（姚冬琳，2016）。

有關多元文化素養的具體內容，眾說紛紜，究竟現今多元文化素養以何種樣貌存在於課程改革中？李淑菁（2017）以論述分析檢視《十二年國教課綱》政策文本中與「多元文化」相關的關鍵字，發現課程綱要以「國際教育」搭起「多元文化教育」的平臺，對「多元」與「文化」的強調著重未來學生國際文化理解與移動的能力，從文化肯認的角度來裝備未來學生必須具備的國際能力，並展現出對新移民文化價值的欣賞與尊重。

多元文化教育既然以「國際教育」為包裝，不免與「全球素養」產生關連。OECD（2018）指出，全球素養是多向度交織的能力，包括：具備全球素養者能檢視本土、全球與跨文化議題，理解並欣賞不同觀點及世界觀，尊重他人並互動良好，為永續性與集體福祉採取負責任的行動。

這些向度包括四個不可分割的要素，即知識、價值、技能、態度。知識包括全球議題的知識與跨文化知識，使學生能挑戰對其他國家與人民的錯誤資訊、刻板印象、過份簡化與褊狹的世界觀。技能指的是了解世界並採取行動，包括認知技能（思維模式、推論資訊）、跨文化脈絡的溝通技能、社會—情緒技能（觀點取替、衝突解決能力、適應力）。態度則是以開放的態度接觸不同文化背景的人，尊重文化差異，並具備全球關懷。而價值是個體有意或無意中使用的判斷準則，在此指重視人的尊嚴與多樣性。以「檢視本土、全球與跨文化議題」向度為例，需要具備特定議題的知識，擁有將意識轉化為深度理解的技能，並考慮所有相關群體的利益，從多元文化觀點反思自身對議題所持的態度與價值。

十二年國教強調以核心素養做為課程發展之主軸，核心素養指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度。其中「多元文化與國際理解」一項，結合「多元文化素養」與「全球素養」，指「具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷」，並分別在國中階段綜合活動領域、社會領域的具體內涵均有進一步的說明。綜合活動領域的具體內涵是「探索世界各地的生活方式，理解、尊重及關懷不同文化及族群，展現多元社會中應具備的生活能力」，社會領域的具體內涵則為「尊重並欣賞各族群文化的多樣性，了解文化間的相互關聯，以及臺灣與國際社會的互動關係」。

同時，全球素養也與核心素養「道德實踐與公民意識」相關，強調培養學生實踐社會行動。國中社會領域具體內涵也指出要培養學生具備「道德思辨與實踐能力、尊重人權的態度，具備民主素養、法治觀念、環境倫理以及在地與全球意識，參與社會公益活動」。

綜上所述，本研究之課程方案採素養導向課程設計，目的在於培養學生具備多元文化素養，能夠(1)認識與理解文化差異；(2)認同與欣賞多元文化；(3)增進族群關係之互動與接納；(4)減低對新移民的偏見與刻板印象，進而(5)產生社會行動，實踐對弱勢族群的關懷與社會正義。在新移民子女方面，則協助其認同自身雙重文化，增進自我悅納與自信。

## 二、運用 Nieto 反偏見與歧視教育為理論基礎

近年針對臺灣新移民的課程和教學研究，在課程模式上常以議題融入教學的方式（李育維，2018），在課程目標上以文化體驗（何欣蓉，2017）或促進群際關係（林靜芬，2017）為主，或開發、分析相關教材在課程與教學上的應用（何青蓉，2015）。儘管這些課程與教學具有一定程度減低偏見與刻板印象的功能，但偏見與刻板印象的形成經年累月，並非附加式、體驗式或單一教學策略所能解

構。同時，多元文化教育若缺乏精確的反種族主義焦點，就會變成一些膚淺的文化觀點與族群奇聞大全，反而成為刻板印象教育（張美瑤，2009）。有鑑於反種族主義與反偏見是多元文化教育的核心之一，但聚焦於此的課程與教學研究卻相對較少，故本研究在此研究領域中的定位主要在於反偏見與反歧視教育。

本研究以 Nieto「反偏見與歧視取向」的多元文化教育作為理論基礎，乃因課程方案著重於解構國中學生對新移民及其子女的刻板印象、偏見與歧視，而 Nieto 的理論奠基於社會正義，以批判教育學為基礎，是針對所有學生的基本教育，普遍存在於課程與教學中，與學生的學習緊密相關，能使多元文化教育超越對文化多樣性的包容（Nieto, 1992），不只賦能弱勢群體，也使優勢群體學習理解他者而獲致成長。Nieto（2008）談到我們都處於種族不平等的結構中，且經常不知不覺地使此結構永存。許多白人學生在面對其從未想過或選擇不去看的族群歧視時，會經驗到明顯的痛苦和難堪的失衡感。因此，在 Nieto 的課程中，經常有學生向她重申自己是試圖幫助他者的「好人」，藉此擺脫罪惡感。Nieto 認為，身為教師，最大的挑戰是使不同族群的學生了解，種族主義不僅是個人態度或性格，不論是對他者感到內疚或表現出友善的態度，都不足以對抗種族主義。

影響學生學習的因素除了文化差異外，還包括教育的社會政治脈絡（社會意識形態、政府政策、學校資金等），以及學校的政策與實踐（課程、教學、考試、學科、招聘等）（Nieto, 2002）。因此，學校的政策與實踐必須鑲嵌於社會政治脈絡中去理解，而非只是學校內部或個別教師的態度與作為（Nieto, 2003）。Nieto 強調知識、反省與行動為社會改革的基礎，多元文化教育是學校整體改革的過程，強調多元文化教育就是挑戰種族主義以及各種歧視的教育，學校應教導學生接受並肯定文化多樣性（劉美慧、游美惠、李淑菁，2016）。

然而，教師在教學實踐過程中，應該扮演何種角色？Nieto（2017）以「橋樑」隱喻教師為社會文化中介者，教師以富有意義與建設性的方式，扮演連結學生家庭與學校生活間的橋樑，而非期望學生遺忘、拒絕自己的母語與種族文化，使學生成為雙語且雙文化的個體，肯定學生的身分認同是有價值的。教師不能只是創造一個「感覺愉快」的課程，而要開放地了解學生，擁有同理心，尊重其家庭與社區，並對社會正義具有熱情（Nieto, 2013）。

由此可知，多元文化教育除了欣賞、理解、包容不同文化，教導學生認識與肯認自身文化外，更是追求自由的教育，透過社會行動協助弱勢文化的發聲，對抗文化歧視與偏見，擺脫主流文化的宰制與壓抑。據此，本研究之課程方案以四個主軸貫穿，分別為社會困境、理解欣賞、跨越人我與社會行動，期望增進學生跨文化的學習經驗，理解弱勢族群的社會困境，欣賞文化多樣性的價值，教導學生尊重人權及差異，並能跨越人我，透過行動實踐達至社會正義。

### 三、課程設計模式採用 Sleeter 與 Grant 「單一族群研究模式」

Sleeter 與 Grant 的課程設計模式一共分為五種，分別為特殊性與文化差異模式 (Teaching the Exceptional and Culturally Difference)、人類關係模式 (Human Relations)、單一族群研究模式 (Single Groups Studies)、多元文化教育模式 (multicultural education) 與社會重建模式 (Education That Is Multicultural and Social Reconstructionist)。其中，單一族群研究模式的對象是每一位學生，目的在於促進學生對某一特定族群（例如新移民、東南亞文化）的了解、尊重與接納，進而促進社會結構的公平性。例如，教師可於課程中引導學生探討新移民在主流社會下遭遇到不平等現象、受壓制的過程以及所面臨的問題，並使學生從新移民的觀點了解其文化，藉以發展學生的批判意識與社會行動的意願。由於本研究以新移民為對象作探討，課程方案採 Sleeter 與 Grant (1999) 的單一族群研究模式，以期能揭露社會結構與文化中的族群偏見和歧視，檢視新移民受到的不公待遇，並重視新移民子女對班級的貢獻，促進學生對於新移民的尊重、包容、同理與接納，以增進班級內和諧的族群關係。

## 參、研究設計

### 一、研究場域與研究參與者

本研究選擇新北市位於勞工階級社區的多元國中（化名）作為研究場域，主要考量多元國中的新移民子女人數漸增，幾乎每班都有一位新移民子女，但學校並未特別強調多元文化課程，大部分學生對於新移民議題仍感到陌生，因此，本研究有可施力的空間。本研究選取有意願的一個八年級班級進行研究，共 33 人，其中女生 16 人，男生 17 人，由研究者授課。學生組成中有兩位新移民子女，分別為香港及大陸籍，與同儕互動良好。

### 二、新移民課程方案之規畫

圖 1 為研究架構圖，整體課程設計模式採單一族群研究模式，並視學生情況發展社會行動。課程方案根據 Nieto 反偏見與反歧視教育的理念，開展四個課程概念與議題，分別為社會困境、理解欣賞、跨越人我與社會行動，目標在於培養學生具備多元文化素養，包括認識與理解文化差異、認同與欣賞多元文化、增進族群關係互動與接納、減低對新移民的偏見與刻板印象、產生社會行動以實踐社會正義。

本研究運用多元教學策略，在認知方面，運用概念構圖教學、議題中心教學法、思考方式的訓練、直接挑戰族群偏見的教學。情意方面，運用角色扮演教學、

案例教學與價值探究法。技能與行動方面，運用合作學習法、做決定與社會行動。

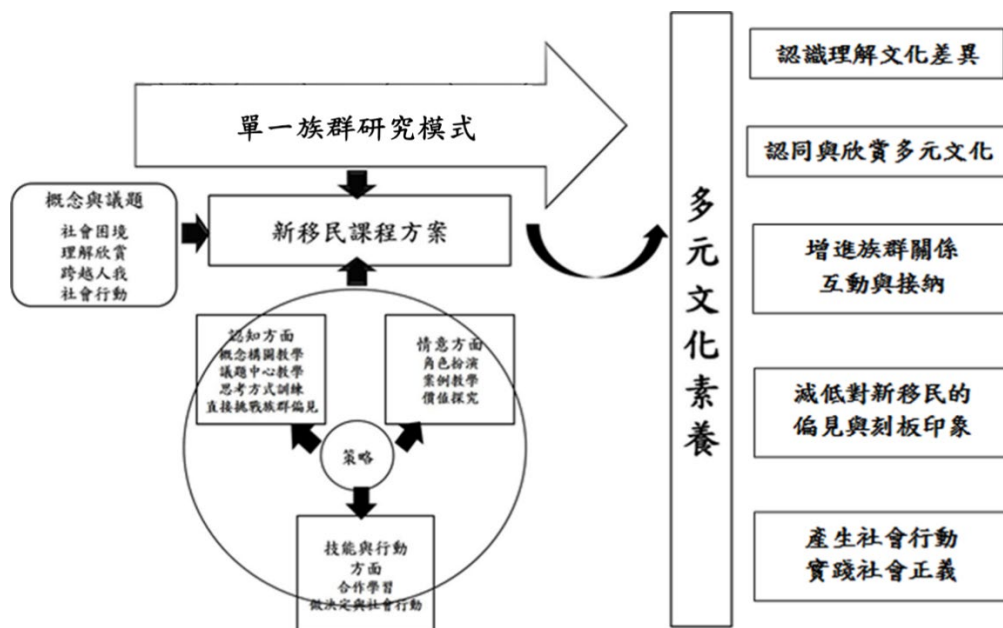


圖 1 研究架構圖

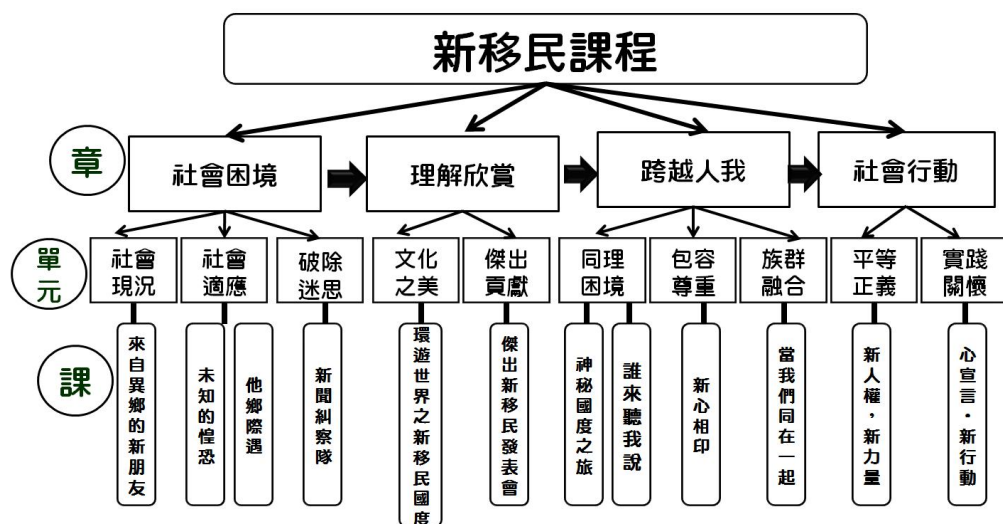


圖 2 課程架構圖

圖 2 為課程架構圖，課程一共分為四個章節，十個單元，十二堂課進行。第一章先從新移民來臺遭遇之社會困境開始，引導學生檢視媒體對新移民報導的偏誤，協助學生養成批判思考能力，破除偏見、迷思與刻板印象。第二章核心為「理解欣賞」，介紹新移民的文化之美，但並不聚焦於器物的展示、服裝的展演、節慶的介紹、飲食的饗宴等表層文化，而是探討較為深層之文化，例如風俗習慣、價值信念、宗教、教養方式等過去較少觸及的面向，並提供正面的新移民案例，使學生發現新移民對臺灣社會的貢獻，為新移民增權賦能，建構出學生對新移民的理解與欣賞。第三章「跨越人我」，希望學生跳脫我者與他者之區隔，同理新



移民獨在異鄉的心情，進而培養尊重、包容的態度，達至和諧的族群融合。最後一章「社會行動」鼓勵學生主動對新移民付出關懷，實踐社會正義，為弱勢族群的人權發聲，追求公平正義的多元社會。

### 三、資料蒐集與分析

本研究採個案研究，資料蒐集方式包括觀察、訪談與文件分析。由於運作課程與經驗課程和教室的文化脈絡有關，本研究採用參與觀察的方式，藉由錄影來檢視師生互動與學生反應，以觀察札記記錄課堂情境，包括教學單元名稱、教學日期、教學講述、教學流程、教學情境氣氛、學生反應（負向口語流動、表情、語調、動作等）、師生對話等。在資料管理上，如 O1-0325，即 03 月 25 日第一節課的觀察。

其次，輔以訪談與文件分析（課堂學習單），以了解學生在多元文化素養之轉變情形。研究者在資料分析前，反覆閱讀逐字稿，將重要敘述句標出，進行開放式編碼，將其分門別類形成層級，對照理論或研究形成主軸編碼。在學生訪談資料的管理，如訪-S1-0118，即 01 月 18 日 1 號學生的訪談稿。研究者亦針對課堂學習單等文件，逐句逐段地檢視，分析資料涵蓋的意義及範圍，並依其性質訂定適當的項目加以歸納及摘要。學習單-0118，即為 01 月 18 日的課堂學習單。

### 四、研究倫理

本研究進入現場前，取得「守門人」（校長、主任）之同意，並徵求所有研究參與者（導師、原班授課教師、學生）之同意，先由原班授課教師與學生溝通、詢問意見後，再由研究者向學生充分告知研究目的、時程、方法及可能造成之影響。錄影與拍照亦事先取得學生之同意，僅作為研究分析之用，尊重其意願予以保密。本研究將研究參與者化名，以保護、避免對其造成傷害與影響。

### 肆、研究發現

以下從學生多元文化素養的開展情形與課程方案實施的限制進行說明。

#### 一、課程方案運用多元教學策略，得以開展學生的多元文化素養

##### （一）以文化概念為本的課程設計，培養學生具備多元文化概念

由於多元文化對學生而言較為抽象，因此，課程先從學生公民課學過的「文化」概念出發，邀請學生聯想：

T：文化既然是一群人的生活方式，那你想到的有哪些？

S7：吃飯。

S28：聊天。

S18：休閒、玩撲克。(O1-0325)

學生多從飲食、語言、休閒活動等具體生活經驗開始思考，研究者以各地圖片為例，將抽象的概念與學生的舊經驗產生連結，引導學生體會文化與生活的關聯及文化差異。接著，研究者以熔爐、沙拉的隱喻為例，引導學生思考多元文化：

T：有些人覺得多元文化很像熔爐，就是把所有的東西都丟進去，全部融在一起，變成另外一個樣子，通常會變成誰的樣子？

S20：這樣就不見了！變成最多的那一個族群，不公平！

T：有些人覺得多元文化像沙拉一樣，盤子中有各式各樣的蔬菜，每一口都有不同的味道。

S20：但是把醬淋下去，所有味道、所有顏色都一樣。

T：所以你可以開始思考，多元文化對你而言像什麼？

S20：我覺得每一個文化就像每一個人，彼此之間都不一樣。(O1-0325)

由此可知，學生已能初步覺察同化觀點隱含的不公，進而從文化多樣性、文化差異的角度提出對多元文化的看法。

第五堂課「環遊世界之新移民國度」中，研究者引導學生探討文化差異可能引發的衝突，學生看到鴨仔蛋時，直覺的反應是：「好噁心！」、「好野蠻！因為裡面有生命。」(O5-0506)，研究者接著以皮蛋、鴨頭、豬腰、雞爪為例，挑戰學生的觀點，詢問學生這些食物是否也是生命，進而思考食物之所以令人感到可怕是因為文化差異，而非食物本身，臺灣的食物在異文化者的眼中，也可能是「可怕」的食物。一些學生於課程實施後對文化差異的接受度提高，例如男學生 S18 提及自己的文化體驗，認為文化是不同國家、族群的特色，嘗試不同文化，也是一種樂趣：

S18：我有吃過鴨仔蛋啊！覺得就是文化不同……吃起來黏黏的，就是一種文化而已，沒什麼，像有些國家有潑水節，可是臺灣都沒有，你去玩你不會想嘗試嗎？吃跟玩不是一樣？嘗試他們的樂趣。新移民的服裝也不太一樣，很薄很涼，因為越南比較熱。(訪-S18-0513)

男學生 S30 從尊重、理解文化差異的角度出發，承認儘管心理上仍無法接受某些文化，但希望透過實際的體驗去理解：

S30：不一樣地方的人有不一樣的文化，要尊重不一樣的文化……看到鴨仔蛋也會覺得很噁心，但還是想要體驗看看，因為有人覺得很好吃，就會想去吃吃看瞭解。（訪-S30-0603）

## （二）透過案例教學呈現衝突情境與議題，增進學生對歧視與刻板印象的敏覺

第一章「社會困境」主要以價值探究法、高層次思考、挑戰族群偏見與案例教學為主，教學活動以議題探究為主，透過影片、合作學習、現實圖片的對照，引發學生的生活經驗，開啟對議題的關注，並挑戰學生的思考。例如，當學生看到各式各樣「二十萬包娶」、「四大保證」等婚姻仲介廣告時，覺察到新移民被當成商品買賣，研究者引導學生思考「人是否有一個『價碼』」、「是否願意被金錢衡量自己的價值」等問題，直接以班上較開放的學生為例，與之進行對話，即時性地挑戰男學生 S21：「如果有人像這樣出二十萬買你，你願意嗎？」，使得事不關己的議題直接與學生切身相關，而 S21 認為太少，此時男學生 S23 突然說出「無價」（O3-0415），此刻，其他學生也安靜了下來，從學生的表情與反應可知這樣的對話給他們的震撼非常深刻。在課後訪談中，男學生 S18 更深入地由新移民女性的角度出發，思考婚姻買賣議題：

S18：我覺得用錢買人很沒有價值。但為什麼有人會把女兒拿出來賣？是金錢問題嗎...（雖然是）為了家裡，但跟賣身有什麼不同？她們很想嫁嗎？我也搞不懂。他們去越南挑時，她們都願意嫁嗎？（訪-S18-0513）

部分學生偶爾會故意唱反調，口是心非地回應問題，刻意挑戰教師的觀點。例如 S18 刻意帶著戲謔、吸引旁人注意的口吻說「臺灣人都是好人，沒有壞人，都是新移民做的壞事，漢人是對的」（O4-0415）。研究者接著呈現各種新聞報導例證，摘錄當週社會新聞標題，詢問學生對這些犯罪事件的印象，學生均表示「沒有印象」。接著，研究者刻意標誌出所有報導中的犯罪者身分，結果發現臺灣人犯罪的比率遠高於新移民，不同於學生的原初想像（新移民才會做壞事）。然而，有關新移民的負面新聞，該週雖僅有一條，卻由於被記者刻意突顯新移民身分，使得學生印象深刻，間接引導學生發現媒體建構社會真實的情形。S18 被引發認知上的挑戰與衝擊感受後，既有觀點開始發生轉變：

S18：當時是心理作用，因為自己是臺灣人所以覺得比較好，每個人都覺得自己是對的，人很自私，但臺灣人其實也是壞人，都有好有壞，新移民也是，只要能和平相處就好。新聞說越南很多傳染病，我覺得臺灣也很多傳染病啊！（訪-S18-0513）

部分學生於訪談時均提到該堂課對自己的影響，認為較能從另一個角度思考

問題，發現媒體報導的偏頗。一位男學生 S19 於訪談時表示：

S19：一開始覺得美國還是比較先進，美國教育水準比較高，大部分人也比較好，東南亞可能普遍教育水準沒那麼高……但現在我覺得是看人，從哪個國家來不代表他就是怎樣……上到報導那堂課的時候發現有些東南亞來的也很好啊，不一定美國就比較好，覺得大家都一樣，都是人，歧視（別人）怪怪的，不公平。新移民因為不是臺灣人所以新聞會特別標出來，一開始也會覺得比較落後，可能會讓人覺得很容易犯罪……上課看多了報導就知道不是，看到新移民就不會有負面的想法。（訪-S19-0527）

在談及族群歧視時，研究者以黑人與白人族群隔離的照片與廣告為例，以引起學生的注意力，再逐步以影片、新聞、真實故事、小說等例子讓學生探討。學生在看到這些具衝擊性的例子時，往往會瞬間從喧鬧嘻笑的氣氛，突然全神貫注、不發一語地注視。在課後訪談中，S7 對「白人的負擔」圖片印象特別深刻：

S7：就之前到美國的黑人和白人，他們喝水喝不一樣的水，然後還有什麼肥皂廣告說黑人就是白人的負擔這種，我覺得不能這樣說啊！畢竟大家都是同一個國家的人，應該要互相著想。（訪-S7-0429）

S20 則對《黑仔討老婆》有深入的剖析，將男性挑選女性的行為比擬為「皇帝選妃」，洞視婚姻仲介的背後模式，已能初步覺察性別、權力關係的運作，並能設身處地同理新移民女性當時的感受與處境：

S20：我滿驚訝去越南迎娶新娘的過程，我覺得這很像古代封建時代皇帝挑夫人的感覺，比挑妃子的感覺還要糟一點……我覺得仲介公司安排這樣的活動，讓每個去被選的人會很忐忑不安，沒被選上的話她應該會很失望……這樣不是把人當人看，很像在對其他物品跟動物一樣……可是她們今天如果不去參加這種活動，她們很難有翻身的機會，永遠都是待在越南……但這種選的態度是很糟的，三個進來看了不滿意，三個再出去，後面再三個進來。我的想法可能會跟黑仔一樣，不是去選要買什麼東西，而是去選要共度一生的太太……這樣比較像平常認識臺灣人自由戀愛的樣子……我可能會跟仲介公司說不要把人一個一個叫進來，又一個一個叫出去，讓那些被選的人覺得自己不被尊重……我想仲介公司是為了他們的利益吧，如果一個一個去找，還要去認識，耗時又耗金錢（訪-S20-0429）。

S21 則在諸多對新移民女性的討論後，覺察到男性的位置，提出「為什麼只有新移民女性，而沒有新移民男性？」等問題（O8-0506）。對此，研究者暫不直接答覆學生的問題，而是邀請學生思考造成此現象背後可能的原因，引導學生發

現婚姻移民現象與臺灣傳統重男輕女的性別意識型態有關，使得女性成為男性的商品，男性移民則大多經由提供勞力的方式來到臺灣。在這樣的互動過程中，使得原先課程以族群為焦點的探討，擴大納入性別的角度。

研究者進一步納入國際移工的探討，邀請學生思考「誰是外籍勞工」。學生一開始大多聯想到來自第三世界國家的移工，如印度、菲律賓、越南等，研究者進一步詢問學生：「如果是教美語的美國人，你是否仍會覺得他是外籍勞工？」（O9-0527），使學生覺察到面對強勢國家與弱勢國家時的不同態度，以及族群與階級的關係。

除此之外，女學生 S10 提出人們對東南亞國家的歧視可能來自政治與經濟因素，並反思自身的限制，覺察到個人可能難以全然消除歧視的事實，進而思考在此情況下可以採取的態度與改善方式。男學生 S20 則進一步針對兩岸關係造成的歧視進行思考，提出問題：「雖然政治與經濟因素會造成歧視，但大陸比臺灣強大，臺灣人也還是一樣歧視大陸人啊！」（O3-0415），使得研究者也引導學生由歷史背景的角度剖析歧視現象，發覺歧視背後盤根錯節的複雜因素。

### （三）運用對比法提供非典型人物實例以減低學生偏見，但學生仍易忽略新移民女性的貢獻

接觸理論認為，個體因為對外團體成員的文化不熟悉，很容易擴大解讀外團體成員的特質，產生以偏概全的刻板印象，使得有關此人的任何訊息，都會被刻板印象所否決。因此，若要改變對外團體的偏見與刻板印象，刺激學生重新思考分類架構，持續的密切接觸並提供非典型人物實例是必要的（劉美慧、陳亮君、鄭玉春，2010）。Weber 與 Crocker (1983) 的研究指出，如果僅有規則外的一個例外，是無法使偏見、刻板印象產生改變的。因此，教師所提供的非典型人物實例必須多元，若僅呈現單一事例，易使學生將其例外化，認為是少數的存在，而對新移民的整體印象仍持負面觀點。

研究者除了呈顯新移民女性在臺灣的處境外，為免學生將新移民女性及其子女貼上「弱勢」的標籤，造成另一種形式的偏見與刻板印象，研究者透過對比法，提供非典型人物作為對照，讓學生看到新移民女性的能動性與貢獻，以及新移民子女的優秀表現。

在第四堂課的新聞糾察隊中，研究者除提供負面報導進行媒體識讀外，亦提供新移民子女考上第一志願的正面案例，並在第六堂課的「傑出新移民發表會」中，讓學生閱讀來自印尼的新移民女性撰寫之真實故事，透過遊戲式討論，各組上臺接力，寫下案例中新移民女性在臺灣遭遇的困境及其對家庭與子女的付出，

以破除學生對新移民子女「黑黑、笨笨」、新移民女性「很不會教養子女」的刻板印象（訪-S10-0520）。大部分學生反應熱烈且能發覺新移民女性對抗逆境的勇氣與力量，並於「貼心人」活動中於愛心卡上寫下給新移民女性的話，對新移民女性付出關懷。有的學生替新移民女性打氣，給予鼓勵與肯定：「加油！妳們一定可以在臺灣生活得很好！」、「妳們最棒了！加油！」、「在異國生活很辛苦，所以要撐下去喔！」、「祝您不要有委屈，快快適應新社會，做個開心的人喔！」、「妳好勇敢喔！加油！」、「我知道妳們過得很辛苦，但是要加油喔！」、「做妳自己！希望妳們可以在臺灣過得很快樂！」（學習單-0506）。

有的學生站在本地人的角度歡迎新移民女性的到來：「歡迎妳！」、「妳好，歡迎妳，臺灣是很好的國家，很榮幸有妳們來，希望妳們過得快樂！」、「歡迎妳們來到臺灣，希望妳可以適應這裡」、「來到新地方，不要害怕，而是要勇敢的去面對，不會語言也沒關係，只要練習久了之後就會了，要勇敢的去面對，新移民加油！」（學習單-0506）。更有些學生在態度與行動上已開始有所轉變，體會到包容、尊重，和諧互助的重要性：「最美的語言是微笑，最好的態度是包容、互助！」、「如果有緣可以遇見妳，我可以教妳中文！」（學習單-0506）。然而，學生對於新移民女性的認識，似乎仍較停留於對社會困境與適應問題的理解，對於新移民女性的貢獻則侷限於「家庭照護」的母職角色，與增添臺灣的文化多樣性：

T：新移民女性對臺灣的貢獻有哪些？

S18：新移民照顧好家庭，然後每個家庭都好，就可以促進社會秩序安寧。

S26：可以吃到更多不同文化的飲食。

S7：可以學到更多不同的語言。（O8-0520）

研究者認為，在經過第一章節與第二章節的課程後，學生已能初步理解新移民的社會困境、欣賞文化多樣性，並能知曉新移民女性對家庭的貢獻。因此，往後的課程應進一步引導學生發掘新移民女性對整體社會的重要性，以及新移民女性爭取自身權益的能動性，避免使學生誤將新移民女性視為家庭的附加，僅存在於家庭而無助於對社會發展。

#### (四) 透過幻遊情境，促使學生理解弱勢邊緣者的處境

研究者透過幻遊活動，營造栩栩如生的異國情境，引導學生想像新移民身處陌生國度，面對各種困境可能的感受。有些學生對於遭受歧視的印象特別深刻，學生發現語言差異並不代表能力有別；也有學生調整自我心態，運用自我防衛機轉免於被歧視或努力適應當地環境，接受文化差異；更有些學生發現政府、法令對少數族群的限制。

T：剛才你體會到的情境中，有哪一個最令你印象深刻？

S20：被懷疑學習能力比較差，會有種被看不起的感觉，其實只是語言不通而已，能力沒有差別。可以用自己優勢的能力展現自己，讓人知道我也很厲害！

S3：儘量說服自己，別人不是用歧視的眼光看著自己。

S7：我會試吃看看他們（指不同國家）的東西。

S10：覺得要辦很多證件可能會被政府官員刁難。

S23：語言不通可能會覺得很害怕。（O7-0513）

學生在幻遊過程中，透過親身經歷，逐漸跨越人我界限，對弱勢、邊緣者的處境產生同情與理解，進而體會平等與尊重的意義。例如男學生 S30 認為儘管擁有文化差異，但人皆生而平等：

S30：我喜歡想像那堂，有模擬到被排擠的感覺，讓我想到別人用不一樣的眼光看你，就覺得每個人都生活在這世界上，只是住在不同的地方、不同的環境，接觸的時候因為一些關係被對方的族群排擠，但每個人都是平等的（訪-S30-0603）

女學生 S13 透過想像，體會外來者受排擠的心情，間接強化尊重他人的意識：

S13：我喜歡放音樂，全班趴在桌上那堂課（指幻遊活動），想像到被排擠，因為大家都不太想接近妳、跟妳說話，因為妳是從不同地方來的……覺得新移民也是這樣，所以覺得要更尊重。（訪-S13-0603）

#### （五）透過問題解決策略，引導學生思考採取社會行動的可能性

Bandura (1977) 認為，孩子是經由被酬賞、懲罰、教導，以及對楷模的模仿而習得行為。因此，根據社會學習理論，孩子並非與生俱來擁有刻板印象與偏見，而是經由社會化的歷程，透過家庭、同儕、媒體與周遭的社會學習而來。研究者認為，既然偏見、刻板印象可以藉由對重要他人的模仿習得，也可藉由提供正向人物楷模的方式，讓學生透過觀察學習，習得其價值觀與行為，減低偏見與刻板印象並促進社會行動。

在跨越人我、對弱勢族群的感受與處境產生共鳴後，研究者進一步引導學生思考社會行動的可能性，對新移民付出實質的關懷，以免流於口惠式的包容與尊重。第八堂課「誰來聽我說」，研究者以海倫凱勒名言：“I am only one, but still I am one. I cannot do everything, but still I can do something; and because I cannot do everything, I will not refuse to do something that I can do.” 作為楷模，鼓勵學生儘

管個人力量單薄，但仍有一些事情是國中生能力所及，只要能集合眾人的力量，便能發揮鉅大的功效。之後，研究者將大富翁結合問題解決策略，以先前「黑仔討老婆」記錄片中的阿鑾為主角，探討其在臺灣生活可能遇到的各種情境，邀請學生思考可行的解決之道。部分學生從自身能力出發，從生活中思考可行性較高的幫助，例如微笑展現友好、主動出面成為新移民與臺灣人的溝通橋樑；部分學生則從物質、金錢的提供進行思考，忽略個人能力的限制。女學生 S7 與 S5 建議從個人的資源著手，為新移民女性提供地圖與實質的指引，男學生 S26 與 S28 則認為可以提供高價位的科技產品給新移民，忽略個人實質的經濟能力：

T：阿鑾住在你家附近，她剛來到臺灣，不知道哪裡是學校、哪裡有市場，你可以怎麼幫助她？

S7：拿地圖給她。

S5：直接帶她去。

S26：帶她去買 GPS。

S28：直接幫她辦手機比較快。(O8-0520)

此外，學生也關懷新移民女性所處的地位，對其所遭受的歧視對待，亦逐漸產生尊重與同情的理解，甚至部份學生已產生行動的能量。例如女學生 S7 受到時事的影響，發現個人的力量：

S7：我覺得認識多元文化還滿好的……對新移民覺得比較不會歧視他們……本來對比較落後的國家會有一點點歧視的感覺，現在聽了之後就覺得大家都是人，所以不應該這樣子……就比較會尊重他們，然後他們做什麼事的時候，比較不會質疑他們……（看到婚姻買賣）覺得好像女性的階級很低，都不能選擇自己的婚姻，也沒有自由權，就像商品一樣被買賣……雖然她們覺得不願意，但是為了她們整個的家庭，所以她還是去做，覺得很可憐……然後也覺得雖然臺灣是很小，但對世界很有力量。像這次日本地震，臺灣就捐很多資產給他們，就覺得臺灣其實還是滿好的一個國家，很合作、很熱心，所以我也會想幫助她（指影片中的新移民），滿願意的。(訪-S7-0429)

男學生 S18 認為會更想認識新移民，希望能夠伸出援手，但偏向物質性為主：

S18：我會很想認識她（新移民），因為很想幫助她……（如果語言不通）就買翻譯機給她，要去哪裡就帶她去、幫她買。(訪-S18-0513)

男學生 S20 則從政府、機構的角度思考，期望能提出建言：

S20：（看到新移民）買賣的方式進來，會讓我有點同情她們的遭遇……但一



看到他們我不會(直接)認定她們是從買賣的方式進來，會想要先去瞭解……看到二十萬買賣新移民覺得政府應儘快用法律、公權力介入制止這種事情的發生。我覺得行動的話，一個人的話可能太單薄，會有想法，但還沒有實際實踐，想法就是先揪出那些仲介公司，一個一個審核，瞭解買賣的過程，先編一部法律，有不合法的地方就立刻解散…有機會建議(政府)的話會想建議。(訪-S20-0429)

透過課堂上對各種情境的腦力激盪，無形中也使得未發言的學生有機會聽取多元的意見，促進個人的思考。例如 S13 表示透過這項活動，除了能理解新移民的困境外，亦能聽取不同的想法，更加興起想幫助、關懷新移民的動機：

S13：我喜歡大富翁那堂，因為有很多題目，每個人答案都不一樣，可以聽到很多不同的意見……然後知道新移民在臺灣不會做的事情，會想幫助她，可以去關懷她們，如果在路上遇到可以跟她們打招呼。(訪-S13-0603)

## 二、新移民課程方案存在部分限制，影響課程實施的成效

### (一) 學生對新移民女性的看法，深受生活經驗與家庭因素的限制

學生雖然時常聽到新移民女性，但卻成為一種疏離陌生的存在，無法理解新移民與自己的關聯性，部分學生甚至對其存在負面印象與觀感，例如男學生 S33 表示，自己原先對新移民較為排斥，因為曾於旅遊時遇到新移民，認為他們講的語調及內容令人感到不舒服：

S33：原本對新移民的印象比較排斥，看到外籍人士覺得跟我們不同……出去外面玩時有遇過，講的話內容對我來說有點不舒服……。(訪-S33-0422)

有些學生則在日常生活中常接觸新移民女性，雖對其有正面觀感，但看到她們身不由己的無力感與困境，體會到個人力量有限難以改變現狀，同時，也受到婚姻買賣的潛在影響，以商品看待新移民。例如男學生 S18 提及家中有三位越南籍與一位大陸籍親戚，皆透過婚姻仲介來臺，因親人害怕其「落跑」而行動受限，學生雖對此感到無奈，但同時也將新移民女性視為可用金錢購買的商品：

S18：我覺得新移民很勤勞、愛乾淨，我舅媽是越南人都會煮飯給我吃，嬸嬸也是越南人，家裡總共有四個越南人，還有一個大陸人…。可是我覺得新移民好像很想逃，很不想住臺灣，三不五時就在那邊煩說要回越南…家人會怕她們不回來，我奶奶不給她們回去，只有我外婆會給舅媽回去，回去四、五次了，但我嬸嬸住臺灣四年了吧！因為她最大兒子五歲，只回越南一次…

可是我覺得我姑姑她們很惡劣，我嬸嬸生三個小孩，老公自殺死掉，我姑姑就把嬸嬸的三個小孩全部監護人換掉，想把我嬸嬸趕回去，所以她已經沒有小孩的名義，被退辦居留證就不能留在臺灣，覺得還滿可憐的…但怎麼跟她們討論？我覺得知道這些不是好事…我爸爸那邊的人都太惡劣了，連我爸也是，很野蠻。如果是我，我會讓她們回去，不回來就算了，反正錢多可以再娶。（訪-S18-0513）

媽媽為香港人的男學生 S28 則認為過去的事情就不用再提，只想著眼現在：

S28：我想知道那些報導是過去的事嗎？我比較想要知道現在發生的事情，我覺得過去的事就不需要了，只要沒特別談（偏見、歧視）就不會出來了吧！（訪-S28-0506）

然而，同樣對於偏見、刻板印象與歧視的探討，學生對於研究者提供的西方國家資訊，例如黑人與白人的族群隔離，即便那些照片與廣告皆為多年前的歷史痕跡，學生卻不會感到反感，顯示出學生仍傾向站在旁觀者角度觀看歧視與壓迫，一旦議題與己密切相關，挑戰到自己的想法，造成認知失衡便可能會下意識地抗拒。

男學生 S20 曾於生活中與新移民有過頻繁的接觸，在理解文化差異的同時，也正面肯定新移民的能力，同時也批判主流族群對弱勢族群的歧視與壓迫行為，同理新移民的感受與處境，進而連結課堂教學，開始思考移工的人權議題：

S20：媽媽之前在餐廳工作當廚師，店裡面有一個員工也是新移民，從印度來的，雖然說她家鄉那邊的口味跟我們這邊有很大的差異，但是她學的很快、很積極，而且很認真學，後來我媽媽離職後，她就升上來當主廚……我覺得她對於大部分人用歧視的眼光看待她，她會很難過，曾經有客人有點羞辱她，她就哭了……那時一開始是說這道菜覺得不錯，請廚師出來跟他見面，一看到是新移民馬上就翻臉了，說這道菜不要吃要走了……我有看到整個過程，覺得沒有必要把人看的這麼低吧！那時媽媽有出來阻止……那時還小，是小學三年級發生，整件事情的發生經過都有看到，只覺得為什麼客人要這樣，當時（對新移民的身分）還沒有想法，只知道是身分的關係所以這樣。當時接觸到印尼新移民時，我以為他們像美國人那些外國人自由來臺灣從事任何行業，不受拘束，後來看到選人的影片（指黑仔討老婆）之後，我覺得跟我想得有很大的落差……後來就比較瞭解那個客人為什麼會有這樣的反應。（訪-S20-0429）

男學生 S21 則受到環境與成人的影響，對新移民產生刻板印象，從「差異」、

「與臺灣人是否相同」的角度思考新移民議題：

S21：以前有聽過越南比較落後，有男生或女生會來這邊找另一半……那時就會覺得那邊比較落後，而且也比較少接觸，主要是別人告訴我的……之前教會有人請外勞，請越南人，我不是很熟，沒聊過天……覺得長得跟我不太一樣，眼睛比較大，皮膚比我黑一點……聽他講話覺得也不一樣，還是有一點鄉音，但不會影響聽懂……對他感覺就普普通通……我住地方附近也有新移民小孩，出去玩的時候就有遇到、認識，有玩在一起過，感覺跟臺灣人一樣，沒有不一樣，講話、外表都還好，沒有特別像某個地方的人。（訪-S21-0422）

部分學生受到家庭背景影響，加上課程的催化，對歧視與平等有深刻的體會：

S21：覺得更瞭解新移民的文化，認為大家都是人，不太會歧視……覺得不該有歧視，因為我是基督徒……會比較往和平的地方想……覺得這個世界是上帝創造的，在上帝的愛裡大家都是一家人，不該有差別待遇……所以現在覺得國家是比較落後，但他們也是人，就算國家比較落後，過來這邊，我們也還是要平等待遇……聽到歧視的語言會在心裡提醒自己不要學習他們。（訪-S21-0422）

## （二）學生對族群議題的敏感性與攻擊性，轉移至與新移民同儕的負面互動

由於部分學生受到家庭影響，對大陸感到仇視，在討論敏感的歧視議題時，會口頭攻擊大陸籍新移民，稱呼其為「中國狗」、「大陸雞」，或認為對方都是來「賣淫」，儘快「滾回大陸」，同樣情況也表現在對原住民的歧視，部分學生稱呼原住民為「青番」，帶有未開化的貶抑意味。當學生說出「中國狗」一詞時，研究者雖感驚訝但不動怒，以誠懇的態度，將問題拋還給學生，引導學生思考如果歧視的言語可以成立，自己是否也願意被稱呼為「臺灣狗」，學生當場沉默，有的學生立即表示會感到很受傷、不舒服。透過師生間澄清與討論的過程，使學生有機會檢視、省思自身對他者命名隱含的歧視，讓這些言語對新移民子女的潛在傷害性擁有轉化的機會。在賣淫的討論上，研究者在新聞議題的探討時，帶領學生發現應譴責的不是族群，而是犯罪與負面行為，只要對方觸犯法律，不論其族群為何，都是令人感到不悅的事情，並進一步省思究竟是個性抑或族群較為重要。

儘管學生認知上能夠理解歧視的不正當性，由自身的感覺推演至對新移民感受的體會，或深入思考臺灣與大陸之間歧視的原因，如男學生 S20 從歷史與政治的角度省思，從平等的觀點出發，認為彼此都是臺灣人：

S20：（和大陸）跟歷史和政治都有一點關係吧，當時我們所謂國民黨過來臺

灣，老一代的人，甚至更早以前的人都認為大陸是共匪，認為都是菁英份子過來，那邊留的都是比較落後的，覺得他們那邊什麼東西都比不上我們，就是領土比我們大、武力比我們強而已，會有這種感覺，這種觀念多少我們也會沾染到一些……但我覺得已經過了這麼久，就沒必要用這種眼光去看大陸人，都已經過來了就當我們的國民看待。（訪-S20-0429）

部分學生仍有知行不一的情形，對於海峽兩岸議題的敏感性與攻擊性轉移至新移民子女的身上。在訪談中新移民學生表示，雖然平日與同學相處愉快，人緣亦佳，但有時仍會遭受同學嘲笑，叫他滾回大陸或被稱呼「大陸狗」。

在教學時，研究者說明人們對「外國人」的定義往往僅限於「西方國家」，以班上較活潑的 S18 為例，透過情境演示給學生看國人對西方國家與第三世界外籍人士的不同反應，例如母親是美國人時，多會接受讚美、羨慕的眼光，但若是東南亞國家的女性，則會受到負面的否定，S18 便立即性地抗拒：「你怎麼不找那個大陸的講（舉例）！」（O2-0301）從 S18 反應可發現，儘管情境演示並非以中國大陸籍新移民為例，而是模擬假設 S18 在母親為不同國籍（美國籍／東南亞籍）時，可能遭逢的互動情境。此時，由於新移民議題與 S18 自身產生深刻的連結，平時內心隱而不覺的偏見與刻板印象，以及優勢族群對弱勢族群的歧視與排斥行為，無形中使優勢族群的 S18 產生焦慮與矛盾的心理，為排解此種深層的內在焦慮，便將抗拒的情緒投射至在場的新移民子女，產生對族群身分具有指涉性、攻擊性言語。

在開始研究之前，現場教師常和研究者分享，認為學生可能對新移民議題不會有太多的感受，也認為新移民子女於學校並無太大差異。但從種種跡象可發現，對新移民的歧視與敵意，其實一直存在於學生的認知思考中，只是過往避而不談與鸵鳥心態，使歧視掩蓋於同化的表象之下，一旦遇到與己相關的情境，便會產生衝突。研究者認為，新移民課程方案的教學實踐，並非挑起衝突、對立與矛盾，而是提供一個機會讓這些問題獲得面對與討論。

### （三）學生對偏見與刻板印象的敏覺，受到認知能力與潛在課程的影響

國中生較能觀察到具體行為層面的展現，在抽象的認知與態度層面則敏覺較低，導致在議題的討論上，對「歧視」概念特別關注，肯認平等的重要性，但在「偏見」與「刻板印象」的覺察則較薄弱，無法體會兩者之間的連動關係，覺知歧視背後隱含的意識形態。因此，在新聞媒體的討論上，學生往往能認知到偏頗的報導是一種歧視（報導行為），卻無法體會背後受到更隱而未顯的偏見與刻板印象（報導角度）所主導，惟學生已能開始意識到媒體的報導方式潛在的危機與問題，體認到公正客觀角度的重要性，不應標籤化或誇大身分與汗名的連結：

S20：前兩堂課看了有關新移民的新聞，讓我知道媒體的報導方式是有問題的……像是刻意誇大犯罪人的身分……忽略了在同樣的國家每個人擁有一樣的人權，如果每個人的身分都要寫得這麼明顯，應該每個報導都應這麼做……我覺得如果是一份良性的、好的報導，不管對象是誰，這篇報導的主角是誰，它應該都要把他講清楚，不論身分。（訪-S20-0429）

潛在課程意指學習結果並非預期或有意安排的，甚至可能是不明顯或隱蔽的，但是皆對學生產生直接或間接的影響（陳伯璋，1993），這些影響可能是正面的，也可能是負面的。例如，研究者原先欲使學生認識新移民面臨的現實處境與對社會的整體貢獻，進而對新移民產生更多的理解與同理，但部分學生接收到的訊息卻是「新移民都是弱勢」，間接形成另一種形式的刻板印象。此外，在媒體識讀的教學上，研究者引導學生檢視新聞報導，批判不適當的訊息內容，部分學生因此學到對任何事情必須要有個人的獨立判斷；也有部分學生省思媒體應有的專業自律與社會責任，認為媒體必須平衡報導、忠實呈現、關懷弱勢群體；更有些學生發現弱勢群體可藉由媒體作為社會運動的發聲管道。然而，儘管研究者在教學過程中並未全然否定媒體的功能，但仍有少數一兩位學生在批判媒體的過程中，逐漸失去對媒體的信心，認為新聞報導的內容皆不可信。

#### (四) 學生的多元文化素養傾向同化／適應觀，但已逐漸擁有觀點取替能力

整體而言，學生對於新移民女性的觀點大抵採同化／適應觀，希望新移民女性能儘快適應臺灣，對新移民女性的協助也多朝此方向出發。例如女學生 S7 便帶有一種木已成舟的口吻，認為新移民女性在臺灣已為事實，應將其視為一份子，協助其適應臺灣：

S7：就是反正她們都來臺灣了，所以就把她們當成一份子好了，就是盡量讓她們適應臺灣。（訪-S7-0429）

男學生 S21 認為若自己處於新移民的邊緣位置，也會作出跨國婚姻的選擇，儘可能適應當地環境與文化，期望受到平等待遇，並具有觀點取替能力，同理新移民女性在臺灣的心情與努力，發現歧視新移民的同時，自己也可能遭受他人的歧視：

S21：覺得如果沒有才能工作，無法存活於社會上，我會考慮這樣（被買去當一個人的新郎）……然後努力適應環境，積極地學那邊的語言，跟上那個地方的文化，希望別人平等對待我……看到阿鑾學中文讓我印象很深刻，像我們學英文一樣很難，她在學中文代表有想要適應環境的想法。而且…現在會覺得我們用歧視的眼光看他們，反過來想想，那如果他們也用這樣的眼光

看我們呢？！（訪-S21-0422）

S25 表示透過課程可以瞭解新移民對臺灣的看法，並認為雖然彼此分屬不同族群，但同樣身而為人，必須相互瞭解、和睦共處：「瞭解新移民對我們有什麼看法，覺得都是人，要互相瞭解彼此。」（訪-S25-0603）

## 伍、結論與建議

### 一、運用多元教學策略進行新移民議題教學，從認知思考到理解欣賞，從同情理解到行動實踐，逐步開展學生的多元文化素養

十二年國教提倡教素養導向教學，許多教師常提問：「何謂素養導向教學？」陳麗華（2018）指出，素養導向課程與教學發展以學習者為中心，強調整合性（整合知識、技能與態度）、脈絡性（情境化、脈絡化的學習）、歷程性（學習歷程、方法與策略）、實踐性（實踐力行的表現）、創生性（形構出新理解、新知識與自我認識）。本研究發展的課程方案，是以新移民議題為核心，統整性、主題式的議題探究課程，也是以培養多元文化素養為主軸的素養導向課程，不只強調智識的成長，也包括情意的陶冶與行動力的養成。研究者藉由多元的教學策略、多樣化學習活動，結合社會脈絡與生活情境，使學生逐步開展多元文化素養，建構出對新移民議題的新理解，培養尊重、理解、關懷、接納他者的態度。

本課程方案設計由淺入深，循序探究新移民議題，從理解新移民的社會困境開始，運用各種教學策略與案例，澄清學生對新移民的刻板印象與偏見，增進學生對弱勢族群的認識與瞭解，引導學生對歧視的思考與覺察，奠定認知層次的基礎，進而使學生欣賞理解文化差異，肯定新移民對臺灣的正面貢獻，以至於跨越人我，同理弱勢族群的處境，催化行動的意願。

### 二、新移民課程方案存在潛在傷害性，學生探討歧視議題會對新移民同儕產生負面的攻擊性轉移，但同時也是賦權增能的契機

本課程方案雖能有效提升學生的多元文化素養，但也有其限制，最大的限制來自於家庭與社會影響的反作用力。本研究之參與者包含兩名新移民子女，分別為大陸籍與香港籍。本課程方案針對新移民議題進行探討，帶有身分的指涉性，使得新移民子女的身分成為焦點，一方面可能對班上的新移民子女造成潛在傷害性，一方面卻可使埋藏於主流聲音底下的弱勢族群得到發聲的機會，達致賦權增能之效。研究者認為，任何課程的實施皆有其潛在傷害性，將問題避而不談、視而不見並不代表問題的消逝。

在校園環境長期避免談論族群衝突、歧視議題的情況下，課程實施之初，學生有短暫的不適應感受，產生情緒上的激起，對班級內的新移民子女產生歧視言語，這是談論族群議題的必經過程之一，但教師不可因有新移民子女就避而不談，而是藉由教學上的轉化，使這些衝突得到溝通、澄清的機會。因此，本研究之課程並非將新移民特殊化或工具化，而是提供學生一個討論的平台，讓各種衝突、歧視、疑惑得以真誠地即時思考與澄清，使得新移民女性及其子女的聲音得以浮現，增進班級內的族群關係。

欲減低課程的潛在傷害性，教師本身的多元文化素養至關重要，若教師自身即為「族群盲」或「種族主義」者，非但難以澄清偏見與歧視，甚至可能無形中加深學生既定的負面認知。Taylor（1991）發現當教師懷有負面的種族刻板印象，在一定程度上足以使學生因種族而遭受負面學習結果的風險。Olsen（1988）的研究也指出，幾乎所有移民學生均指出他們曾因種族、口音或穿著方式而被吐口水、欺騙、戲弄或嘲笑。超過一半的學生指出曾是教師偏見的受害者，教師在課堂上針對移民群體發表貶抑的評論、迴避特定學生，抑或被教師公開地懲罰、羞辱或取笑。

有鑑於課程是不斷發展的動態歷程，課程實踐更是思考與行動循環辯證的歷程，教師在談及新移民議題時，必須具備批判的課程意識，時時敏覺於自身的刻板印象與偏見，如同 Maxine Greene 謂之的「教師即陌生人」，以新的眼光注意到從前未曾注意的細節，重新審度自己的角色與境遇，在行動中進行探究。

此外，在進行多元文化教育時，應避免成為弱勢者的文化代言人或救贖者（劉美慧，2011）。教師與學生是互為主體的，教師應避免以主流社會的角度為弱勢者代言，視弱勢者論述為政治正確，強勢且嚴肅地要求學生接受這些論述，反駁或貶抑學生的主流社會觀點。當學生迫於教師權威而被動壓抑負面觀點時，也關閉了溝通、澄清偏見的可能性。而當教師展現出開放的誠意與尊重時，學生才有機會誠懇地表達出負面或正面的真實想法，使得主流群體的學生擁有成長與改變的可能，也讓弱勢群體的學生獲致增權賦能的機會。

### 三、學生對社會行動的發想仍較多停留於課室內的想像，教師可結合實際生活情境，引導並帶領學生具體作出改變

在 Nieto 的觀點中，多元文化教育是學校整體改革的過程，種族主義不僅是個人態度或性格，更是一種結構性的不平等。因此，多元文化教育不只需要知識的建構與反思，光仰賴課室內個別教師的教學實踐不足以改變新移民及其子女在校園與社會上的現實處境，更需要實質的社會行動。

研究者原先期望課程能促使學生採取反省性行動，但社會行動需要長時間密集的接觸與足夠的醞釀期，較有可能達成。研究者以外來者身分進入班級，學生必須重新習慣新教師的授課方式，與學生建立的關係不夠深厚，難以催化行動的意志。儘管如此，研究者仍發現這段可貴的學習經驗，已在學生心中播下行動的種子，不少學生表示將來若有機會，願意付出實際行動關懷處於弱勢處境的他者，有些學生甚至從政府的角度進行思考，批判現行結構與制度的不合理處。較為可惜的是，學生對社會行動的發想仍較多停留於課室內的想像，較難實際踏出行動。

本研究建議未來教師在實施社會行動課程時，除了必須與學生建立具信任感的關係，解構與挑戰學生的偏見、刻板印象外，也可以運用國中學生社會行動實例，營造催化行動的教學環境，引導學生從生活經驗開始，觀察他者生活於主流社會中的困境，例如語言差異使得他者食衣住行產生不便，採取具體行動協助他者轉譯語言。此外，也可以導引學生檢視校園與生活中的族群偏見與歧視，透過腦力激盪法思索解決之道，從班級內的改變逐步拓展到對班級間的宣導，再到對全校性的行動，甚至是對實際生活情境、政府、媒體的建言。

#### 參考文獻

- 王雅玄（2007）。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。**教育研究與發展期刊**，3(4)，149-180。
- 王雅玄（2009）。多元文化教師圖像之批判反思：以原住民教師的情境定義為例。**教育科學研究期刊**，54(2)，1-27。
- 卯靜儒（2009）。改變中的多元文化主義。載於劉美慧（主編），**多元文化教育名著導讀**（頁3-22）。臺北：學富。
- 何欣蓉（2017）。多元文化取向新住民教材之教學實踐研究（未出版之碩士論文）。淡江大學課程與教學研究所，新北。
- 何青蓉（2015）。異與同：兩本繪本在新移民課程與教學上的應用。**課程研究**，10(2)，17-38。
- 李淑菁（2017）。想像與形構：臺灣多元文化教育發展之論述分析。**臺灣教育社會學研究**，17(2)，1-44。
- 李育維（2018）。多元文化課程對提升學生多元文化素養之研究：以國中社



會學習領域公民課程設計為例（未出版之碩士論文）。樹德科技大學經營管理研究所，高雄。

■ 林靜芬（2017）。國民小學新住民群際關係課程方案之發展與實踐（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學課程與教學研究所，臺北。

■ 姚冬琳（2016）。全球視域下中小學生多元文化素養的培養策略。教育行政論壇，8(1)，60-67。

■ 夏曉鵬（2005）。解開面對新移民的焦慮。學生輔導季刊，97，6-27。

■ 張美瑤（2009）。多元文化教育改革之省思。正修通識教育學報，6，321-340。

■ 陳麗華（2018）。中小學教材教法的現況觀察與改革契機—素養導向觀點。教科書研究，11(2)，111-119。

■ 陳伯璋（1993）。社會變遷、課程發展與潛在課程。教育資料文摘，32(5)，110-128。

■ 劉美慧、陳亮君、鄭玉春（2010）。新移民文化課程方案之實踐與轉化。教育研究月刊，195，51-63。

■ 劉美慧（2011）。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12(4)，56-63。

■ 劉美慧、游美惠、李淑菁（2016）。多元文化教育（四版）。臺北：高等教育。

■ Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

■ Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.

■ Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman.

■ Nieto, S. (2002). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 60(4), 6-10.

- Nieto, S. (2003). Lessons from Students on Creating a Chance to Dream. In S. Plaut & N. S. Sharkey (Eds.), *Education Policy and Practice: Bridging the Divide* (pp. 175-211). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
  
- Nieto, S. (2008). Nice is not enough: Defining caring for students of color. In M. Pollock (Ed.), *Everyday Antiracism: Getting Real About Race in School* (pp.28-31). New York: The New Press.
  
- Nieto, S. (2013). *Finding joy in teaching students of diverse backgrounds: Culturally responsive and socially just classrooms in U.S. classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
  
- Nieto, S. (2017). Becoming Sociocultural Mediators: What All Educators Can Learn from Bilingual and ESL Teachers. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 129-141.
  
- Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris, France: Author.
  
- Olsen, L. (1988). *Crossing the schoolhouse border: Immigrant students and the California public schools*. San Francisco: California Tomorrow.
  
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1999). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Columbus: Merrill.
  
- Taylor, A. R. (1991). Social competence and the early school transition: Risk and protective factors for African-American children. *Education and Urban Society*, 24(1), 15-26.
  
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive process in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 45, 961-977.

