

## 從多元文化觀點初探幼兒園特殊生之困境與因應

呂婕羽

東海大學教育研究所在職專班研究生

潘嘉琪

東海大學教育研究所在職專班研究生

### 一、前言

隨著人權運動的興起與教育均等的重視，身心障礙者的受教權受到許多關注，融合教育（inclusive education）成為 1990 年代特殊教育發展的趨勢，我國從 1984 年公布特殊教育法後，對身心障礙的學生安置往最少限制推動，迄今已實施三十餘年。融合教育設立之目的，是希望每位特殊教育學生和普通生一樣享有平等學習的機會；且融合教育的理念，鼓勵特殊教育學生能在一般教育環境與普通生有更多的互動增進其社會適應（毛連塏，1994），林坤燦（2012）認為融合教育是「關懷、接納、付諸行動」的，其精神強調多元文化的社會價值，不論是誰都應在「平等受教權、教學資源共享」的原則下學習。

「融合教育」係指特殊兒童在普通班級，由普通班教師、特殊教育教師、相關專業人員根據特殊學生需求共同提供特殊教育及相關服務（吳淑美，2004；Dowdy, 2000；Pamela, 1994）。在因應全球趨勢與法規制定下，目前台灣身心障礙學生在普通班接受教育已經是常態。《特殊教育法》（2019）第 10 條提到：「特殊教育學生以就近入學為原則」，對特殊生採「零拒絕」（zero reject）之教育原則，並依據第 18 條提供特殊學生符合「適性化、個別化、社區化、無障礙化及融合之精神」，讓特殊學生不會在過度隔離及抽離的環境下成長。綜合上述，融合教育係指將特殊生安置在普通班級，使所有學生都能有均等的學習機會，營造出一個教育普及的融合環境，促進大眾對特殊學生擁有更多的包容與接納，落實融合教育的精神。

然而，徐瓊珠與詹士宜（2008）認為特殊生與普通生安置在同一個環境，常遇見的困擾有：學習跟不上進度、注意力難以集中等問題；再者，情緒常見有固著、情緒處理問題；最後是社會行為，表現出在規範遵守、人際互動上等。特殊生因本身衝動、過動特性，影響學業、情緒、社會各方面發展。而行為與社交表達上不如普通生靈巧流暢，異於常人的舉動容易受到同儕嘲笑和排擠，以致產生同儕互動與接納上等問題。

Richard (2005) 認為每個人擁有不同的身分類別，對社會位置上具有絕對性的影響。楊巧玲 (2021) 特殊性其實是由社會建構出來的身分類別。身心障礙不只是社會建構的差異，亦是將身心障礙者標為「異己」(Mitchell, 1984/1999, p. vii)。主流社會化教育強調少數族群必須透過教育矯正及補足其缺陷模式 (陳美如, 2000)，換言之，主流文化經常將弱勢群體文化「差異」視為一種「缺陷」，容易產生負面影響，同儕間認知到彼此的不同，並將此特殊性排除在外而產生輕視、偏見與歧視。

學前階段是幼兒接受融合教育的開端，亦是推動多元文化教育成功的關鍵。期望藉由本文多元文化教育的角度切入特殊教育，了解特殊學生在學習上及同儕相處之困境，從日常教育活動提出因應之道，建立良好的班級經營作為本文之研究重點。

## 二、多元文化教育之意涵

### (一) 多元文化教育之意義

多元文化教育起源自 1960 年美國民權運動 (The Civil Rights Movement)，至今已變成各國學校教育發展及課程改革的趨勢。Banks (1989) 認為多元文化教育是一種概念、持續不斷教育改革運動的過程，目的在於改變學校的文化結構，他主張不論學生的種族、性別、社會階級或文化特質，都該擁有平等接受教育的學習機會。陳美如 (2000) 認為多元文化教育能在學校教育上落實公平正義、消除自我中心思想，杜絕各種形式的歧視與偏見，維護受教學生的權利，達到自由平等的教育目標。

### (二) 多元文化教育之目標

Banks (2008) 認為多元文化教育目標有四點 (引自蕭湘玉, 2015)，一為改變學校結構與教育環境，使不同背景的學生有均等的學習機會。二為幫助學生對不同文化團體展現正向態度，欣賞其他文化，幫助學生消除歧視、偏見、刻板等負面概念。三為促使學校改變課程、教學及評量模式，幫助弱勢族群在校建立自信。四為突破傳統以主流觀點為主，造成學生對世界認知有所限制的課程。

上述可知，多元文化教育乃藉由提供均等教育的過程，讓不同文化特質的學生能在教室中被看見，從討論彼此差異及互動經驗的學習過程中，逐漸消除偏見與歧視，學會欣賞差異之美，促進社會公平正義的理想目標 (王玉崙, 2003)。

### （三）多元文化校園的現況

班級中常會出現不同國籍的新住民學生，呈現校園更多元的現象。Banks (2008) 提到多元的現象分為種族（如教授母語課程以各族語進行學習，但主要認知學科仍以多數族群的課程為主）、社經地位（如父母社經地位的高低會影響子女在校的行為表現與他人評價）、語言（如學前教育以閩南語教學為主，忽略其他族群）、性別（如性別刻板印象：外型、體力、學科上的精通與不精通等）及特殊學生（如班級中較無法融入主流文化之發展遲緩的學生），由上述可知，特殊生在主流教育環境下的差異顯而易見，他們會遇到哪些學習困境？如何以多元文化教育提供學生尊重差異、多元的教育實踐機會呢？

## 三、幼兒園特教學生常出現的困境與歧視

融合教育政策推動已三十餘年，廖又儀（2006）曾分析融合教育能包含能促進同儕互動、社會能力發展提升學習能力。縱然融合教育有上述優點，但真正實施融合教育於教學現場時，仍碰到相當多的困境與挑戰。

### （一）容易被貼上負面標籤

鄭津妃（2011）提出每個人的心中都有一個正常人的形象，當人偏離這樣的標準，偏離這個標準就被稱為不正常這樣的認定來自主流社會建構而成。特殊學生在特殊教育的觀點上定義為「特殊需求」的學生，提倡讓特殊學生回歸主流融入普通班，但在教育輔導上往往採抽離方式提供特教服務，隱含對他們的標記與隔離（Deiner, 2010），造成同儕察覺彼此間不同，使學生有被貼標籤的負面影響。

### （二）學習成就低落

特殊學生因生理與心理的獨特及特殊性，衍生出的問題不盡相同，邱上真（2002）認為特殊學生無法將習得知識實際運用與缺乏類化、變通等特徵。如注意力缺陷過動症（Attention-Deficit Hyperactivity Disorder，簡稱 ADHD）的學生常見的症狀，包含衝動、過動、注意力缺陷等，影響其課業發展，造成特殊生學習上的困擾（徐瓊珠、詹士宜，2008）。又如自閉症，其症狀缺乏適當的行為舉止、類化能力、低學習動機等，亦造成學校生活適應上一大挑戰。如上所述，特殊學生在學習上因為生理緣故，會出現無法專注、學習速度慢、被動、拒絕配合等行為，造成學習困難、低動機與較無自信心等學業表現。

### （三）同儕互動不易

黃瓊儀等（2018）提到身心障礙學生常在同儕關係間感到被拒絕或孤立，也較缺乏社交能力。且戴淑君（2005）表示同儕間會以學業水準作為擇友的標準。許多研究顯示特殊學生的學業成就有普遍低落的現象（Hyde, Ohna, & Hiulstadt, 2006; Karsten, 2006），造成學業競爭力弱，難以在班級有較平等的地位；另正常人形象是次級團體形成的原因之一，也是擇友的條件，同學不願接近那些偏離常態範圍「行為奇怪、常讓老師生氣、覺得不正常」的特殊學生。

## 四、落實及推展融合教育之策略

校園中要落實融合教育，並非由單一人或團體可以達成，且郭又方等（2016）認為融合教育並非單純將身心障礙學生安置在普通班，而是為了讓特殊學生在普通班，達到實質參與班級活動與學習，為瞭解學生的學習結果及實施融合教育的成效，可透過以下三方面進行擬定規劃與合作：

### （一）課程的安排與教學調整

特殊學生在校學習表現產生適應不良，可能源於家庭環境的教養態度，或來自原生家庭的弱勢；而學習部分，教師在接觸特殊學生時，首先要對自己的價值觀進行澄清與反思，教學時應配合學生的文化特性。徐享良等（2000）認為教師因應融合教育需求，可善用有利的學習材料，提供教學技巧與策略，如將課程依個別化標準調整、依學生不同學習特性增加圖片提示等感官教具，環境座位安排上選擇降低干擾的位置，藉由鼓勵同儕合作學習，使特殊學生獲得更多學習成功的機會。

### （二）同儕接納與了解

鄭雨欣、張世慧（2015）研究發現部分家長擔心安置於普通班內的特殊學生無法得到應有的學習或生活協助，亦擔心會遭受他人排擠或欺侮。當學生行為有拒絕他人、不自覺或刻意的威脅到其他人的表現時，老師應立即告訴學生行為的不妥。除此，鄭雨欣、張世慧（2015）認為可使用合作、協同學習策略，將特殊學生安排在不同組別，在同儕協助下改善其學習及人際關係，提升一般生接納的態度，意即班級內如營造一個溫暖支持、接納的互動環境，讓特殊生有被接納的感受，便能逐漸產生緊密的同儕關係。

### （三）教師專業態度與知能

于承平（2016）認為特教與普通教師在師資職前教育課程規劃時，應強調個別化教學計畫、行為改變技術及教學方法，以強化各類教師專業知能及人格素養等特質，尊重學生個別的差異及特殊需求學生的身心特質。另外，Pang（2001）認為老師應建立一個公平、公正具文化多元的教室，讓每位學生有尊重彼此文化差異的正確觀念。教師以身作則關懷學生外，亦鼓勵學生相互關心及協助，營造一個有愛、尊重與支持的學習環境。同時，教師提供一些學習體驗，教導學生了解多元化的社會，如利用時事議題、影片或繪本機會教育，引導學生進行省思與批判，將所學的知能轉化為實際的語言與行動，並落實於日常生活中。

## 五、結語

羅丹說：「這世界不缺少美，而是缺少發現美的眼睛」，雖然我們容易因外表產生以偏概全的想法，但老師應隨時主動發現學生最美的一面，用心地去欣賞每位學生的獨特，因為不論是一般生還是特殊學生，都是班級的一份子。

其次，教學中以同儕合作的學習方式，建立緊密信賴的友伴關係，能增進學生自我認同與自信心，從中學習體認個別差異，進一步建立互相尊重、欣賞的態度，促進一般生對特殊學生更多包容與接納。

最後，學前階段是幼兒接受融合教育的開端，亦是推動多元文化教育成功的關鍵。教師應能建立一個溫馨、支持與信任的學習環境，使特殊學生能在學校獲得平等的學習機會，在多元文化中彼此交流關懷、學會彼此尊重與欣賞，促進良性的人際關係，落實融合教育之精神。

## 參考文獻

- 于承平(2016)。臺灣融合教育教師師資供需現況及問題探究。《學校行政雙月刊》，**102**，140-160。doi:10.3966/160683002016030102009
- 毛連塏(1994)。當前特殊教育的兩個重要理念。《特教新知通訊》，**2**(3)，1-2。
- 王玉崙(2003)。美國多元文化教育—理論與實際〔未出版之碩士論文〕。私立淡江大學。
- 沈寶玉(2001)。特殊教育理念融入社會科課程設計之協同行動研究—「認識特殊幼兒需求」課程為例〔未出版之碩士論文〕。國立花蓮師範學院。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。心理。
- 邱上真(2002)。特殊教育導論—帶好班上每位學生。心理。
- 林坤燦(2012)。融合教育現場教師行動方案。教育部。
- 徐享良、洪榮照、胡永崇、陳政見、王亦榮、李乙明、杞昭安、謝建全、黃世鈺、陳訓祥、李永昌(2000)。特殊教育導論。心理。
- 徐瓊珠、詹士宜(2008)。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。《特殊教育與復健學報》，**19**，25-49。
- 特殊教育法(2019年，4月18日)。
- 陳美如(2000)。多元文化課程的理念與實踐。師大書苑。
- 郭又方、林坤燦、曾米嵐(2016)。臺灣融合教育的實施與展望。《東華特教》，**56**，1-9。
- 黃瓊儀、游錦雲、吳怡慧(2018)。國中普通班身心障礙學生親子互動、自我概念與學校適應之關係研究。《教育科學研究期刊》，**63**(1)，103-140。
- 楊巧玲(2021)。重思學習障礙之定義與鑑定：一個特殊教育社會學的觀點。《教育研究集刊》，**67**(3)，1-42。
- 廖又儀(2006)。淺談幼教新趨勢—學前融合教育。《特殊教育文集》，**8**，63-88。
- 鄭津妃(2011)。普通班中障礙學生的同儕關係：融合與隔離的差異觀。《特殊教育季刊》，**120**，19-26。
- 鄭雨欣、張世慧(2015)。新北市國小一般學生家長對融合教育態度之研究。《特教論壇》，**18**，1-16。doi:10.6502/SEF.2015.18.1-16

- 蕭湘玉 (2015)。多元文化社會—教師如何面對及解決教室裡的偏見與歧視。臺灣教育評論月刊, 4 (11), 160-165。
- 戴淑君 (2005)。有「關係」就「沒關係」? 沒「關係」就「有關係」? --明星幼兒同儕關係之個案研究〔未出版之碩士論文〕。臺北市立教育大學。
- Banks, J.A. (1989). *Multicultural education: Issue and Perspective*. Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Characteristics and goals. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspective* (5th ed.) (pp. 3-30). Wiley.
- Banks, J. A., (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Allyn and Bacon.
- Deiner, P. L. (2010). *Inclusive early childhood education: Development, resources, practice* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Delpit, L. (1995). The silenced dialogue: Power and pedagogy in education other people's children, *other people's children cultural conflict in the classroom* (pp.21-47). The New Press.
- Dowdy, C.A. (2000). Collaboration in an inclusive classroom: A passion for action research. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 26-34.
- Hyde, M., Ohna, S. E., & Hiulstadt, O. (2006). Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretations and applications of inclusion. *American Annals of the Deaf*, 150, 415-426.
- Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparatives Education*, 42, 261-282.
- Mitchell, D. (1999). *A history of disability* (W. Sayers, Trans.). University of Michigan Press. (Original work published 1984)
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Pamela, O. B. (1994). The advantages of inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 57, 181-190.
- Richard, T. S. (2005). *Sociology* (9ed). McGraw-Hill.

