

教育研究集刊
第六十四輯第二期 2018年6月 頁85-123

美國華盛頓州國小階段跨國移民學生 之學習安置和語言支援制度

洪麗卿、劉美慧



摘要

本文旨在探究美國華盛頓州國小階段跨國移民學生之學習安置和語言支援制度，以及政策從州層次至學校層級轉化之實施情形。本文以華盛頓州為研究場域，進行九個月的田野研究，並以西雅圖學區一所具移民族群多樣性之K-5公立小學為個案學校，藉由參與觀察、深入訪談和文件分析等方法來蒐集資料。研究發現有四：一、華盛頓州跨國移民學生之學習安置和語言支援制度趨於雙文化教育取向與針對特殊及異文化者取向。二、移民學生學習輔導注重全人需求的整體性安置。三、強調友善的語言無障礙環境可促進移民家庭參與教育活動。四、學校績效責任制產生對教育公平性實踐的質疑。最後，根據臺灣特殊脈絡提出未來擬定跨國轉銜學生學習安置制度之參考建議。

關鍵詞：多元文化、移民學生、語言支援系統、學業安置

洪麗卿，國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士

劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授（通訊作者）

電子郵件：lium@ntnu.edu.tw

投稿日期：2017年09月24日；修改日期：2018年03月17日；採用日期：2018年05月22日

A Study of the Academic Placement and Language Support Policy for Immigrant Students in an Elementary Public School of Washington State, U.S.A.

Li-Ching Hung, Meihui Liu

Abstract

This study aims at exploring the implementation of the academic placement and language support policy for immigrant students in an elementary public school in Washington State, U.S.A. The study investigated an ethnographic case study of one K-5 elementary public school with a high degree of ethnic diversity among its students for 9 months. Multiple methods of data collection including participant observation, data analysis, and interviews were applied. The findings of this study are as follows: (1) Most of the English Language Development Programs for immigrant students in Washington State emphasized bicultural education approach and education for the exceptional and culturally different. (2) The implementation of immigrants' academic

Li-Ching Hung, Doctor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

Meihui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
(Corresponding Author)

Email: lium@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 24, 2017; Modified: Mar. 17, 2018; Accepted: May 22, 2018.

intervention policies emphasized the integrity placement to meet students' holistic needs. (3) Friendly interpretation services were provided to support the immigrant families participating in educational activities. (4) Accountability had an equity problem. At the end, the paper provides three suggestions according to Taiwan's context.

Keywords: multicultural education, immigrants, linguistic support, academic placement

壹、前言

近年來，東亞地區面臨勞動力、女性配偶的短缺與外籍人士的持續湧入，各國政府已逐漸感受到同質性政治取向的壓力與不足，加上各國的國民教育發展受到全球脈絡和國際組織（如聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）之人權教育）等學者專家之影響，致使教育論述轉向擁護多樣性，而有重新定位移民教育政策之發展趨勢（Moon, 2013）。隨著日趨多元的文化體系和跨國移動的人口結構改變，近年來國內國小教育現場新移民學生的族群組成更顯多元樣貌，有些是在臺灣本土成長的新移民子女，有些則因跨國婚姻流動於臺灣與母國之間或自國外回臺之跨國轉銜學生。

根據教育部（2017）人數統計，105學年度就讀國小之新移民學生已占國小學生總人數的10.56%。雖然國內有多項提供弱勢族群多元化資源的教育政策，例如：《外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫》、《國民小學及國民中學補救教學實施方案》、語言教育班等，然跨國轉銜學生仍常因華語能力不足和學習落後而只能降轉，且因面臨語言、心理與文化的衝擊而無法順利與臺灣教育系統接軌（徐如宜、陳宛茜、莊琇閔，2017）。基於學習轉銜安置和學生語言權應被視為基本學習權利，因此政府該如何推動具前瞻性且多元的跨國轉銜學生學業安置系統，是重要的教育課題。

張建成（2014）於〈再論多元文化困境〉一文中指出，我國政府在提升弱勢學生的學習成就上，偏重有教無類形式上的保障，但在品質上之社會與文化差異取向的課程與教學改革仍待開展，因此呼籲在教育過程必須思考如何因材施教，將學生的文化脈絡視為利器，方能真正促進實質的公平、落實教育人權。有鑑於目前臺灣對跨國轉銜學生學習安置之實施經驗不足，借鏡他國經驗，可幫助我們尋求解決問題的可能策略與參考價值。

美國是一個移民社會，長期以來面對各種不同族群的學生，儘管各州各有其多樣性，但基於政策的擴散性，各州之課程政策亦有複製現象（高新建，2000），瞭解其中一州的政策可對美國學習安置之特色和精神見微知著。華盛頓州（Washington）近年來因大量移民之故，大幅增加州內的種族多樣性，高

於全國平均（U.S. Bureau of the Census, 2014）。再者，根據美國《教育週刊》（*Education Week*）2014年各州教育績效表現統計報告，華盛頓州之K-12學生整體表現名列全美第九名（*Education Week*, 2014）。再加上美國華盛頓州之華盛頓大學設有多元文化教育研究中心，就觀察所得，實地與當地學者做深度討論和修正，將有助於本文有更宏觀的視野。

緣此，本文乃借鏡美國華盛頓州經驗，首先探究美國華盛頓州國小階段跨國移民學生之學習安置和語言支援制度。其次，選擇一所學校進入教學現場觀察，探究制度轉化至學校之實踐作為。最後，根據臺灣特殊脈絡提出參考建議。

貳、文獻探討

一、學校語言之政治性意涵

Fishman（2001）指出，語言不僅是一種溝通工具，當文化語言連結於特殊文化時，也與文化認同連結，而影響人們的行為、認知、思想和自我認同。一般來說，個人語言的決定權和使用權應視為基本人權之一，學習歷程的語言銜接亦為其學習權利（吳坤暉，2000；Sachdev, 1995）。因此，學校環境的語言多樣性對少數族群學生具有其特殊意義。

再者，就個人而言，語言是一種能力、資產或資源。從集體的角度，語言是群體／族群爭取權利的媒介，使用語言的決定將影響現有的政治結構與族群地位（O'Barr, 1976; Sachdev, 1995）。Giles、Bourhis與Taylor（1977）指出，當主流群體認為附屬群體不具重要性時，就不會使用其語言以達交集，而附屬群體亦會改變語言行為以求適應主流群體；反之，當附屬群體具改變社會地位之可能性，則會藉由強調自身語言以達區別作用。由此可知，語言除了具有工具性和情感性功能外，亦為政治角力的展現。

從批判教育的觀點，學校不只是教學場所，更是文化場域，各種意識型態和社會形式持續爭取支配權，致使學校成為一種篩選機制，因而在種族、階級和性別的基礎上，某些特定群體獲得特別照顧，再製既得利益（Bennett, 1995; Martin, 1995）。誠如黃純敏（2014）指出，語言競爭力的影響因素包括人口、經濟、文

化、認同意識與政治，校園中、課堂裡非主流語言的游移和越界，即意味著師生語言權力之共享關係。因此，面對少數族群學習失利問題，需從整體社會文化脈絡來看待，學校應重視學生語言權的公平性，將少數族群有利條件最大化，才能促進教育進步。

二、美國雙語教育的推展

綜觀美國雙語教育發展史，Ovando（2003）將其分為四個時期：（一）放任時期：1700～1880年代。此階段來自歐洲之移民認為保持祖國文化與參與美國公民生活可兼具並行，為保留母語文化而設立雙語學校，為美國雙語教育之始。

（二）禁止時期：1880～1960年代。此階段本土化和美國化意識高漲，許多州通過限制法令，例如：實施以英語為唯一教學語言、移民需通過識字標準等，以促進社會同質性為目的。（三）機會（opportunist）時期：1960～1980年代。二次大戰後，因警覺語言多樣性不足對國防、商業和外交具深厚影響，加上1957年前蘇聯成功發射史普尼克（Sputnik）號，致使重新檢討教育品質，尤其是少數族群學生接受單一語言的同化教學成效受到質疑，多元語言教學的需求再次引起關注。（四）分歧（dismissive）時期：1980年代至迄今。1980年代高度蓬勃發展後，現今因反移民情緒轉嫁至反雙語政策而備受挑戰和爭議。此外，儘管《帶起每個孩子法案》（No Child Left Behind Act, NCLB）下，大眾關切到文化差異者的學習問題，但標準化測驗與績效責任制的實施則為雙語教育學校帶來負面衝擊和廢校危機（Zehr, 2008）。

從歷史角度來看，多元化語言並存為美國建國初期的文化特色和語言政策之一，而現今雙語教育之目的已有轉變，主要為解決少數族群子女在學校語言不利問題，以改善其學業成就（Skrentny, 2004）。雖然語言教育政策將語言視為一種權利、一種資源，是一種補償性措施和銜接性質的教學，且研究顯示雙語教育是健全有效的教育方式（吳坤暉，2000），然美國現階段已超越教學方法的討論，而是涉及文化認同、社會階級地位、意識型態和政治權力等複雜議題。

三、多元文化教育的實踐取向

Gibson（1984）從人類學角度闡述多元文化教育各取向的立場，提出五種多

元文化教育取向，分別為慈善的文化差異教育、文化理解、文化多元論、雙文化教育取向以及多元文化教育，即一般人類經驗的多元文化教育，並釐清各取向對文化多樣性和族群關係觀點的差異。而Sleeter與Grant（2007）則從課程目標觀點區分各取向的實踐取徑和應用策略，提出多元文化教育的五種取向，分別為針對特殊及異文化者的教學、人際關係、單一群體研究、多元文化教育、多元文化社會正義教育。因各有值得參考之處，且部分取向特質相似，但因論述角度而使用名稱有異，為了避免名詞混淆，本文彙整後再予以重新命名為六種多元文化教育實施取向（見表1），作為本文探究制度實施取向之分析參照¹。

表1

Gibson、Sleeter和Grant多元文化教育取向對照

	1	2	3	4	5	6
本文取向 名稱	針對特殊及異 文化者的教學	文化理解 教育	單一群體 研究	雙文化 教育	多元文化 教育	社會正義 教育
Gibson （1984）	慈善的文化 差異教育	文化理解教 育	文化多元論	雙文化教育	多元文化教 育即一般人 類經驗	
Sleeter 與Grant （2007）	針對特殊及 異文化者的 教學	人際關係	單一群體研 究		多元文化教 育	多元文化社 會正義教育

參、研究方法

本研究自2015年8月底進入華盛頓州研究場域，並於9月底進入一所具移民族群多樣性之多元國小（化名²）展開學校民族誌參與觀察，至2016年5月底退出場域，為期九個月投注於研究參與者的生活脈絡中蹲點研究，並就觀察所得，實地

¹ 此六種取向為相對程度差別的連續向度，而不是非此即彼的絕對類別，有些教育實踐雖兼具雙重取向性質，但在歸類時只能選擇其一，為其限制所在。

² 本文之校名和參與者均採化名，且為避免閱讀斷裂，將英文名稱轉為中文化的姓氏、姓名稱之。

與當地學者做深度討論和修正，以期對華盛頓州國小移民學生安置制度更具整體觀。

一、華盛頓州之族群多樣性

華盛頓州位居美國西北角，因移民之故，州內的種族多樣性大幅成長，從2010至2013年人口成長率增加3.7%，比全國高出1.3%。根據2013年人口普查資料，華盛頓州有69.9%為白人，11.9%為西班牙裔或拉丁裔美人，7.9%為亞裔美人，4.0%為非裔美人，1.9%為原住民，4.4%為雙族裔以上。在眾多族群當中，非以英語為第一語言者約占18.5%（U.S. Bureau of the Census, 2014）。

華盛頓州為5-3-4或6-3-3年學制（視學區而定）。根據2013年美國公立學校國小學生族群背景調查，華盛頓州國小學生白人占59%，西班牙裔美人占20%，亞裔美人占7%，非裔美人占5.5%，印地安原住民占2.5%，二個族裔以上占6%，族群多樣化指數（diversity score³）自1988年的0.29逐年遞增，至2013年已至0.69，高於全州族群多樣化指數0.39（Public School Review, 2015）。由上可知，華盛頓州國小學生族群多樣性高於全州人口族群多樣性，對移民學生之學習安置和語言支援的實施是一種挑戰。

二、華盛頓州之移民教育計畫、過渡性雙語教育計畫和州際共同核心標準

華盛頓州因應族群多樣性日增，且受NCLB法案和《中小學教育法案》影響，於2002年訂立《移民教育計畫》（Migrant Education Program, MEP）和《過渡性雙語教育計畫》（Transitional Bilingual Instructional Program, TBIP），提供特殊教學服務，以提升弱勢群體的學業成就和閱讀基本能力。TBIP是針對英語能力不足學生的語言支持性措施，服務對象包括：（一）母語為英語以外的學生。（二）美國原住民、阿拉斯加原住民或居住於美國本土以外的學生。（三）非在美國出生，且在美就學不到三年的非移民身分的學生。目前在華盛頓州K-12

³ 族群多樣化指數介於0至1，意指隨機挑選兩名學生為不同族群成員的機率。多樣化指數愈接近1，表示人口之族群多樣化愈高（Public School Review, 2015）。

年級約有8%的學生接受TBIP教學計畫（Washington of Office of Superintendent of Public Instruction, 2014a, 2014b, 2014c）。

此外，為了確保弱勢和移民學生有高品質的教育服務和公平的學習機會，華盛頓州於2014年正式全面實施英語文和數學的州際共同核心標準（Common Core State Standards, CCSS），且每年採精明平衡評量系統（Smarter Balanced Assessments Consortium, SBAC）進行全州跨校性測驗評量學生學習成效（Washington of Office of Superintendent of Public Instruction, 2015a）。

三、個案學校

考量臺灣跨國轉銜學生間之個別差異大且注重學業表現的文化脈絡特色，因此本研究選擇族群多樣性高且高學習表現之多元國小為研究場域，以探究學校層次之實踐情形。華盛頓州西雅圖市之多元國小（共14個班級，為K-5小型公立學校）學生數約291位，分別來自30個國家和19種母語，族群多樣性指數高達0.78，且營養補助人數比例高達61%（Public School Review, 2015），為族群多元且經濟弱勢之學校。2015-2016學年度多元國小跨國移民學生約占全校學生三分之一，共96人。以西班牙語學生人數最多，約占四成，其餘六成學生語言差異大。以幼稚園為例，24位ELL（English language learner）學生當中共有12種語言，包括10位說西班牙語、三位說阿拉伯語、二位說塔加拉語（Tagalog）、二位說提格利尼亞語（Tigrinya），非洲土語、烏都語（Urdu，通行於印度和巴基斯坦的語言）、阿爾巴尼亞語、俄語、索馬里亞語、提格利尼亞語、衣索比亞、日語各一人（見表2）。

多元國小自2010學年度起為「露西·卡金（Lucy Calkins）閱讀與寫作策略工作坊」實驗學校，採能力分組教學以提升讀寫能力。2015年6月在全國GreatSchools網站以滿分10等級的學校評比中，被評列為9級（Great Schools, 2015），且五年內學生閱讀、數學成就與畢業率表現位居全州前5%，為學生表現高度進步學校，因此作為個案學校有其適切性。在徵求多元國小柯校長和4/5年級（因人數不足為混齡式實驗班）甲班導師——巴老師同意後，始進入田野觀察。

表2

2015-2016學年度多元國小ELL學生人數

年級	班級數	ELL學生人數	學生母語種類數
K	3	24	12
1	2	18	8
2	3	18	7
3	2	12	7
4	1	6	5
4-5	2	14	6
特教	1	4	2
總數	14	96	—

四、蒐集資料方法

基於研究者為研究場域之局外人，故採取外人內置實地蹲點、參與觀察、深入訪談和文件蒐集等方式，以深入瞭解當地脈絡。研究者經過校長同意和學區教育局志工培訓課程後，進入多元國小蹲點研究，從中了解學校文化脈絡、人口組成、課程特色和組織運作。

本文蒐集資料方法有三：（一）參與觀察，先採廣泛觀察，繼之以焦點觀察關注事件脈絡，以及捕捉研究關係人對議題的反應和感受。主要觀察場域包括多元國小甲班教室及ELL教室，並盡量參與學校動態性的各項活動，以深入校園脈絡。（二）訪談，研究期間以非正式訪談為主，透過與學生、家長、教師以及行政人員的日常互動來了解其想法和感受。正式訪談採半結構方式，以議題為主（如ELD課程、CCSS改革等），探究利害關係人的觀點。受訪者背景資料請見表3。（三）文件分析，在臺灣先運用網路蒐集華盛頓州之TBIP等官方文件。在進入研究場域瞭解移民學生相關制度，以及從場域關係人獲得資訊後，如英語能力評核測驗、英語文發展課程等資料，再以滾雪球方式持續廣泛蒐集文本資料。

表3
受訪者背景資料

身分別	代稱	性別	族群特色	母國
華盛頓大學研究人員	Gay教授	女	非裔	
	Lisa講師	女	非裔	
	Norah講師	女	白人	
	艾老師	女	白人	
	諾老師	女	白人	
教師	柯校長	女	亞裔	
	巴教師	男	白人	
	范老師	女	白人	
	塔老師	女	白人	
	鄭老師	女	亞裔	
	蘇老師	女	白人	
家長	家長1	女	亞裔	臺灣
	家長2	男	亞裔	韓國
	家長3	男	亞裔	中國
學生	小蘇	女	亞裔	臺灣
	小萊	男	亞裔	中國／菲律賓
	小歐	女	亞裔	印度
	小比	女	非裔	厄立特里亞

五、資料處理與分析

本文採資料蒐集與分析同步的彙整方式。每次蒐集資料後，即逐一建檔歸類，再加以分析解釋，透過週期性地前後審視，將新發現的問題與反思紀錄再做一次統整，並納入下次資料蒐集主題，是一種蒐集與分析持續進行的互動歷程。蒐集的質性資料，包括觀察資料、訪談紀錄、文件資料等，依性質、日期予以編號，如「觀2016-0101-閱讀課」表示是2016年1月1日閱讀課的觀察紀錄。此外，相關制度以在地專門用語簡稱之，依字母順序臚列如表4。

表4
專門用語詞彙

簡稱	英文全文	中譯名稱
CCSS	Common Core State Standards	州際共同核心標準
CLC	Community Learning Center	社區學習中心
ELL	English Language Learner	英語文學習者
ELD	English Language Development	英語文發展課程
ESSA	Every Student Succeeds Act	讓每個學生成功法案
SBAC	Smarter Balanced Assessments Consortium	精明平衡評量系統
WELPA	The Washington English Language Proficiency Assessment	華盛頓英語能力評核測驗

資料分析採主題分析法，先從龐雜、豐富的文本資料中擷取與研究相關之個別意義主軸，再釐清、篩選實徵資料，形成粗略的主題架構，以統整與精煉研究發現（高淑清，2008）。分析進線有二：其一為以移民學生為實施對象的課程政策與課程，如語言銜接課程、補救教學課程和師生的文化培力課程等。其二為課程政策實施的轉化歷程，分析政策在州層次、學區層次、學校層次再脈絡化過程，作為撰寫基礎架構。接著，運用由下而上的場域扎根資料，整合資料、串聯研究者和研究參與者對議題現象的經驗詮釋與理解，以達豐厚呈現情境脈絡之目的。最後，依本文彙整六種多元文化教育取向，從價值觀點、教育目標和實施取徑，分析華盛頓州移民安置和語言支持制度之取向，從中探究其他實踐取向之可能性。

同時，本文運用三角檢證、長期進駐田野、厚實敘寫、同儕審視（潘慧玲，2003）四種方法來提升研究信實度。在書寫過程，與華盛頓大學工作坊講師、在職研究生艾老師、諾老師研討學校現場運作情況與政策實施，並定期與當地學者 G. Gay 教授做深度討論和修正，透過多種資料來源相互比較，以及邀請未參與研究之外部人員檢視詮釋和觀察結果，以避免過度主觀詮釋，讓研究分析更具可靠性、確認性和確實性。

肆、研究發現

本文旨在探究華盛頓州對移民學生的學習安置系統和切入觀點，以及政策轉化至學校層次的實踐情形，研究發現如下：

一、華盛頓州之移民學生學習安置制度

依華盛頓州TBIP規定，自國外進入華盛頓州初次就學的移民學生需經過WELPA英語能力評核（Washington of Office of Superintendent of Public Instruction, 2015b）。

（一）註冊開始即回應語言需求——華盛頓英語能力評核測驗

WELPA測驗包含兩種評估測驗類型：一為WELPA安置測驗，是學區中心檢測學生英語文能力的工具，作為衡量學生ELD服務需求之依據。另一為ELPA21年度測驗（11個州共同研發），學校用以檢測移民學生語言進步幅度，以決定評估下個學年度課程需求（Washington of Office of Superintendent of Public Instruction, 2015b）。上述評估內容依照閱讀、寫作、聽力與口語四項成績加總後分成一到四級，當學生進步至第四級程度，將不再接受ELD服務。

（二）為跨國移民學生母語搭架——ELD安置服務

華盛頓州設有五種ELD課程類型（文2015-09-03-ELD通知單）為學習安置選擇，各校依照族群人數比例和特質來決定課程類型和母語媒介種類。

1. 雙語言課程⁴（dual language program）：強調建置一個結合生活語言和學業語言的雙語（即目標語言和英語）學習環境。Howard、Sugarman、Christian、Leary與Rogers（2007）指出，此學習模式下的學生不僅可發展高層次的第一語言能力，同時可發展精熟的第二語言。再者，以雙語言學習各學科的知識與文化交流，將有助於發展正向的跨文化學習的態度與行為。

多元國小教學支援助教鄭老師指出，雙語言課程的開設通常以校內移民學生

⁴ 雙語教育（bilingual education）為較廣泛性定義，雙語言課程（dual language）是其中一種雙語教育的課程類型。

同一母語的學生數為主要考量。目前美國中小學最常見的為英語—西班牙語型態的雙語言課程。

比較理想狀況是教室內學童人數各約占一半且有足夠師資，目前常見的大多屬於英語—西班牙語的型態，有些是英語—法語的型態。（訪2015-1005-鄭老師）

2. 發展性雙語教育（developmental bilingual education- late exit，DBE課程）：亦稱為延退型雙語教育。DBE課程指透過目標語言的比例調整和融入，促使學生的母語和第二語言獲得全面性流暢與高水準的學業成就，其目標雖是促進適應英語環境為要，但在學習過程中以母語為媒介，不僅維持學生母語的基本能力，甚至希望有所增進。Ramirez（1992）指出，此模式通常在幼稚園階段以學生母語為主，英語使用有限（小於10%）。在一、二年級階段大約各占一半時間，三、四年級英語使用比例微增至60%左右，至五、六年級母語則減量使用（小於10%），做全面退出的準備。

3. 過渡性雙語教育（transitional bilingual education- early exit，TBE課程）：亦稱為早退型雙語教育。TBE課程的特色為部分學業輔以移民學生母語進行教學。Ramirez（1992）指出，TBE課程在幼兒園和小學一年級階段，教師使用英語的比例約占三分之二，三分之一使用學生母語，隨後二年級英語使用比例增加至四分之三，三年級時超過四分之三，而四年級以後幾乎是使用全英文教學。基本上，學生在課堂上使用母語至多三年時間。根據華盛頓大學教育學院Elfers等人（2009）的研究，西雅圖學區ELD課程以TBE課程居多，但DBE課程有逐年增加的現象，可見以母語為媒介來協助移民學生學習之教育趨勢。然因教育經費短絀，各校雙語的種類卻逐漸減少，此為一大隱憂。

4. 保護教學（sheltered instruction）：屬於ESL教學方法之一。Echevarria、Vogt與Short（2013）指出，保護教學不是一種步驟性教學，而是策略性教學引導。此模式之特色是將不同語言背景但英語程度接近的學生安排在同一課程學習，教師運用適當的教學策略以英語教授某一門學科內容，將語言和學科內容知識融入課程之中，不僅促進學生理解學科內容，並同時提高學生的聽、說、讀、

寫能力。

多元國小ELL教師范老師指出，西雅圖學區保護教學的實施型態有二：一是由ELL教師負責教導移民學生主要學科，如語文、數學、自然等。另一是將語言分成兩種不同課程，分別為語文支持課程（language support）和語文藝術（language art）。前者由ELL教師上課，教導移民學生語言能力（如發音、文法等）、校園生活適應和學科補充學習（如數學、社會專有語詞）等；後者為一般語文學科標準的課程。在NCLB法案之後，減少採用隔離政策之意識高漲，因此以後者形式居多，期移民學生與一般學生皆有高品質的表現水準。

NCLB法案之後，要求每一位學生有共同的學習標準和學習表現。因此，現在更多是採用額外的語言支持課程。（訪2016-0517-范老師）

Elfers等人（2009）指出，雖然多數研究顯示移民學生融入在一般班級的學習效果較佳，不過，學區督學表示最初採取融合教學之初衷並非參考研究結果，而是基於實務面學生族群過於多樣，只能採用後者形式。

5. 新生課程（newcomer program）：是一種短期課程，主要以英文能力有限且在原本國家未持續接受教育的移民學生為對象，目的在增進其適應美國校園生活的文化知識以及學習基礎英語。在有限期間內（約數個月），短暫與本土學生隔離，採一對一上課。范老師指出，通常在大型學校才有新生課程，且學習階段高的英語初學者較有此需求。

通常高中階段會比國中、國小更需要新生課程。……幼稚園或低年級因為學生之間差異小、適應力高，較可以直接融入在一般班級一起學習，有時不一定要轉介到新生課程。（訪2016-0517-范老師）

Gay教授指出五種類型各有其特色，關鍵之處在於促進師生在教學過程有效溝通，達到語言和文化的相互理解，以有良好的教學品質。

溝通是高品質教學的關鍵，最重要是班級教師如何理解來自不同地方、

不同文化的ELL學生，以及提供有效的支持性教學。（訪2016-0517-Gay教授）

從上述可知，為了回應校園內非以英語為母語之移民學生的學習需求，五種ELD課程切入觀點著重在教學歷程及時提供師生相互理解的支持性系統，尤其是語言和文化上的溝通，以協助學生在教室內成功學習。此五種課程的主要區別在於母語融入比例和時間，其背後所持的價值觀點亦有差異。前三種主要是運用學生母語能力來發展英語技能，隱含肯認個人的母文化（包括語言）應得到維護和保留，以及個人接納母文化與擁有新的文化適應能力並不相互衝突的觀點，因此偏重互惠式的文化接觸觀，屬雙文化教育取向。Gibson（1984）指出，此取向雖然反對同化和融合，但是它修正文化多元論視涵化（指兩個或兩個以上的文化持續地接觸，單向或交互影響的近似部分日益增加的歷程和結果）為導致同化或融合的負面效應，而將涵化視為一種優勢，藉此可容許個人在文化系統中因雙參與而獲益，同時又不涉及自身文化本質性的改變。

而後兩者的預設觀點在於強調填補主流文化與文化差異者的空隙，從補償的角度看待學生母文化，以協助移民學生早日融入主流社會為主要目的，屬於支持同化論的文化接觸觀，因此偏重針對特殊及異文化者的教學取向。Sleeter與Grant（2007）指出，此取向認為同化於主流社會對少數族群學生最有利，表面上雖然主張不同文化間無優劣之分，但實然是將學生母文化視為一種不利條件，如此一來，不同文化之間在根本上難以產生對等關係。

目前多數學生大多於四至七年內能成功離開此課程（文2015-09-03-ELD通知單），可見對移民學生而言，語言學習需要經過一段時間的過渡和介入，才能有好的適應表現。值得注意的是，在「ELD課程說明單」的五種課程簡介，皆註記引用研究出處之特殊現象。雖未若學術論文詳列參考書目，但明顯與其他通知單不同。此可能受1981年《卡坦奈達訴彼卡爾案》⁵的法院判決影響，因當時學校勝訴的其一指標，即少數族群雙語教育實施方案必須立基於健全的教育理論，

⁵ 被告學校將少數族裔學生與本土學生分隔上課之用意在於幫助學生儘快適應學校學業學習，並且是基於語文能力而非其他原因，故法院判決原告者敗訴（Skrentny, 2004）。

而從說明單之處理方式可知，西雅圖學區對於移民學生實施分班教學之謹慎且有所本。

二、州立政策轉化至學區之學校分派作業

移民學生初次到華盛頓州公立學校就讀時，首先需到戶籍隸屬之公立學校學區中心（Public School District Center）註冊，才能至分派學校報到。9月初研究者實地至學區中心觀察，大廳註冊區因需攜帶子女接受WELPA測驗而充斥著各種膚色、語言的大人和小孩，可見移民學生人數之眾。

（一）學區中心之無障礙語言環境

新生註冊時，公立學校學區中心需先檢驗身分文件，之後依據學生監護人的母語分配語言相通的承辦人員。一位新移民家長表示，甫至美國原本擔心語言溝通不良，幸好學區中心的多語言服務，讓他清楚註冊手續與相關權益，減輕語言不便的壓力。

櫃台人員查看護照和基本資料後，問我們是否需要中文協助，以及是說廣東話還是普通話，之後就找一位陳先生來辦理註冊手續。雖然等的時間有點久，但是由會說中文的承辦人員來辦理，我會覺得比較放心。

（訪2015-0903-家長1）

家長在填寫基本資料的同時，學區承辦人員和WELPA施測人員便帶著移民子女至測驗中心進行安置測驗。曾接受WELP測驗的亞裔學生小萊表示，有會說相同母語的人在旁，可減低他的緊張情緒：「測驗時有一位會說中文的大人在旁邊，讓我感覺比較安心，他會翻譯給我聽」（訪2015-0913-小萊）。待測驗完畢，承辦人員會以母語說明安置測驗結果和分派學校。一位多元國小的韓裔移民家長表示，家長可依據語言別和測驗成績有多個學校選擇機會。

我的小孩測驗分數是三級，學區中心建議我是否要選擇另外一間比較遠但有韓文支援教師的學校。……我是覺得離家近、評比高的學校比較重要。（訪2015-1012-家長2）

由上可知，戶籍位置、測驗結果和母語支援師資皆為學校分派的考量因素。而學區中心資訊係採e化處理方式，暢通的資訊管道不僅讓分派學校可同步收到移民學生相關資料，而且後續學區中心亦會持續以電子郵件寄發教育訊息與個別通知，移民家庭亦可登錄學區中心網站查詢子女就學資訊，掌握最新訊息。從州立政策轉化至學區層次的制度轉化可發現，公立學校學區中心對移民學生之學習安置已發展一些較細緻的配套措施，如標準化的WELPA測驗、多語言的友善環境、就學資料網絡平台等，讓移民學生甫到新的國家接受教育，自註冊登記後，即能安排適性的支持性資源，且透過無障礙的語言溝通環境的營造和多種學校選擇，可落實對個人語言權的尊重，保障其受教權利。

（二）移民學生之資料建置

移民學生資料建置內容，除了通訊資料和疫苗接種情形外，尚包括學生的移民狀態、家庭語言與族群文化背景。

首先，在移民狀態方面，包括是否曾經到美國生活、是否為政治難民、出生所在國家等，以瞭解學生對美國文化生活的熟悉度。其次，在家庭語言方面，包括學生最初學習的語言、在家溝通最常用的語言、父母／監護人是否會說英語、主要同住對象等，以初步識別是否有ELD課程服務需求，同時亦篩選可能符合其他資源服務對象，如學童營養補助、特殊教育資源等。最後，在族群文化背景方面，主要分為兩部分：一為族群（ethnicity）面向，瞭解學生的族裔起源是否為西班牙／拉丁裔；另一部分則是瞭解學生所屬的種族（race），分成白人、非裔美人／黑人、亞洲人、太平洋島嶼居民以及美國原住民五大區塊，其中白人、非裔美人／黑人為單一選項；亞洲居民、太平洋島嶼居民和原住民類別類別之下，均列有多種子選項，如原住民類別之下，列有華盛頓州29族原住民族。換言之，學區中心的切入角度乃是將國籍、語言、族群列為學生背景優先考量之因素，而非是家長的社經背景、婚姻關係等。

三、ELD課程轉化至多元國小之再脈絡化運作

多元國小因移民學生語言多元，故採取保護教學類型之ELD課程，其課程實際運作之特色如下。

（一）分組卻非抽離——全年級同步分組學習

走進多元國小的大廳走廊，一眼就可見牆壁上擺放一張約長2公尺、寬150公分的世界地圖，上面以「我們在多元國小說的語言」為標題，從各國連結出「代表的語言」，並輔以穿著當地服飾的孩童生活照，呈現出多元族群的特質。多元國小接受ELD課程學生數約占全校學生三分之一，且經濟弱勢家庭超過半數。為了讓學生有良好的學業基礎，回應個別需求和語言差異，學校特別強調閱讀和寫作扎根工作，因此K-5年級週一至週四均有一節的學年共同時間，將所有同年級學生重新分組以進行「露西·卡金」五至六人制的閱讀分級研討。而ELL學生則是利用此時段至ELL教室上課，「ELL學生在學年共同學習時段來上課，所以他們不會錯過班上任何課程」（訪2015-1004-鄭老師）。

多元國小共四位ELL白人女性教師，在學年共同時間各自負責一個ELL小組。ELL塔老師表示，學生初入學時是依WELPA測驗等級來分組。低年級因英語能力較為初階，會同時考量ELL教師的外語專長；第二年的移民學生和一般學生的分組係依據班級導師以哥倫比亞師範學院（Teachers College, Columbia University）研發的K-8師範學院閱讀基準（TC Reading Level）的鑑定結果。巴老師表示，在平時的教師備課會議，他們會經常討論和調整「露西·卡金」閱讀策略實施的形式和內容，並輔以Units of Study for Teaching Reading A Workshop Curriculum和Leveled Literacy Intervention的語言教材進行教學轉化。可見，人力挹注與課程共備為語言差異化教學之實施關鍵。

Sleeter與Grant（2007）指出，以特定學生為實施對象的針對特殊及異文化者的教學取向，其限制在於標籤化作用而易形成另一種壓迫，並在個別抽離過程中對自尊、自信產生影響。由上述多元國小「保護教學」課程之制度轉化可發現，學校統整各種政策訴求在本身的發展目標之下所產生的再脈絡化作用。原本以移民學生為實施對象的抽離課程與學校實驗課程整合運作，不僅減弱個別隔離的問題，且透過全年級學生同步分組學習亦達到差異化教學之目的。Clune（1990）指出，學校脈絡與政策之間因教育上與政治上的考量有所差異，不同的條件將會使學校採取不同行動。可見，課程政策一進入學校就會再脈絡化。

（二）專屬的關懷——ELL班級的特殊情感

在多元國小，ELL教師經常會提供移民學生專屬的關懷。甫開學時，ELL教

師會主動至各班與移民學生接觸，建立信任關係：「一早塔老師向巴老師打招呼後，滿臉微笑走到小蘇身邊，放慢語速介紹自己的身分」（觀20150928-閱讀課）。ELL教師表示自己對他們有專屬的照顧責任：「我就像是另一位導師般，同時照顧他們的學業銜接和生活適應」（訪2015-1004-塔老師）、「我的工作就是負責支援ELL學生的校園適應，教他們要怎麼做、如何和同學相處」（訪2016-0516-范老師），透過每日ELL課堂的共處與協助，ELL教師易成為移民學生首選的信任和求助對象。

我覺得塔老師人很親切、很有耐性，我們這一組有六個人，她都會讓每個人有發言機會，讓我在ELL課比較敢說話。遇到問題或不懂的地方，也比較會想找她。（訪2015-1119-小蘇）

從語言學習的角度來看，移民學生不若本土學習落後學生只是學術語言（academic language）問題，其語言基礎和生活語言能力亦為不足。因此，塔老師表示，多元國小保護教學課程或課後輔導課程係根據移民學生文化與語言的需求來設計，並非與本土學習落後學生合併輔導。

基本上，我們會注意ELL學生的生活語言和學術語言的發展，尤其是學術語言是孩子未來學習發展的關鍵。……通常ELL學生在字彙意思和文法概念較需要加強，但是對一般學習落後學生，我們是不需要特別教導這些。（訪2015-1126-塔老師）

基於移民學生的英語程度不若本土學生流暢，在班上發言和表現機會相對受限。小歐表示，在ELL班級因與同儕的程度相近，發言較有安全感和自信。

在ELL分組上課，感覺比較自在、較有表現的機會。上課可以問很多問題，但是在其他課就不敢問一些簡單的問題，或者問這句話是什麼意思。……我會覺得其他人都懂，只有我不懂。（訪2015-1126-小歐）

在ELL教室內經常可見到不同族群背景的教師、雙語支援助教及學生用母語對話，形成多語言流動的特殊情境。ELL教師亦會依據學生文化背景差異，調整課程內容，設計蘊含多元文化概念的課程隱含在活動之中（如介紹自己國家的傳統節慶），提供各個不同文化主體的學生展現自我的機會。

配合學生的多元背景，有時ELL教師會提供類似文化脈絡的作者所撰寫的英文書或以該國或鄰近國家為背景的故事作為小組共讀素材。小蘇表示與其他英文書籍相較，當她閱讀*Water of China*時，對書裡的內容特別能理解，且擔任導讀工作讓她很有成就感。除了閱讀題材多元化外，教師有時也會結合全球議題，如「海平面上升30公分」、「限制移民和政治難民進入其他國家境內」等，引導學生表達自己的觀點和主張，而從學生的反應可發現因成長背景差異，學生關心的議題亦不同。

一位來自墨西哥的移民學生對移民法主題特別感到興趣，好幾次把主題拉回移民問題。……他表示遷徙是一種自由，嚴格的移民管理制度對想追求更安全生活的難民或移民，是一種傷害。（觀20160405-ELL教室）

誠如Gay（2010）指出，欲有效提升不同文化背景學生的學習表現，除了在課程上具備族群與文化的多樣性的課程外，教室內的文化與溝通和文化回應的關懷亦是關鍵。由上述可知，多元國小ELL教室內提供專屬的關懷和多元的教學內容，在學習適應和心理層面產生正面效益，可回應移民學生在語言、心理、認知與文化的需求。再者，ELL教師與班級教師亦常相互交流和彼此合作，配合CCSS能力指標要求予以加強，提供學習搭架之效。ELL教師范老師表示：「我會去問老師們的課程進度，瞭解有什麼語言概念或學科語言是需要我額外去加強的」（訪2016-0516-范老師）。

然而，ELL教學雖能提供差異化教材促進學生語言學習發展，但同儕之間的共學成效卻有限。小萊認為，在ELL班級可認識不同國家的生活、文化，但是受限於彼此的詞彙量及家鄉口音，對話深度並不佳，反而平時融合在一般班級與本土學生相處，有助於語言上的發音模仿和語速適應，以及學校生活上的人際交流

和活動參與：「我比較聽得懂本土學生說的話，不瞭解時，他們會用其他的說法來解釋，對表達較有幫助」（訪2015-1119-小萊）。

Sleeter與Grant（2007）指出，從應用接觸理論之人際關係取向的觀點來看，所有不同族群的學生在教室內共同學習，藉由情感導向促進不同族群間的互動溝通和合作學習，可達增進社會文化多樣性的理解與減低偏見之目的。Gibson（1984）指出，多元文化社會即是一般人類經驗，教育的歷程應促進個人發展適應多重文化規範的能力，以面對多元文化社會。由此可見，移民學生的學習安置宜同時兼具文化回應的差異化教學和融合式的學習情境，若僅側重針對特殊及異文化者的補救教學，將學習安置窄化為學業銜接的準備教育，將不足以回應學校應確切照顧學校內任何一個群體，發展學生健康的自我概念、人際互動和跨文化理解的核心目標。

（三）他鄉遇故知——雙語支援助教的學業介入

除了ELL教師，西雅圖學區中心針對學習落後學生設有「學業介入服務」（Academic Intervention Services, AIS）支援系統，是另一種外加人力資源。多元國小因移民學生語言多元，特別以「雙語」為學業介入服務之特色，強調支援助教的多語言能力，因此校內五位支援助教皆會二至四種語言，例如鄭老師會越南語／粵語／中文／英語，蓋先生會阿比西尼亞／提格利尼亞語／英語等。支援助教至導師班上支援以數學、閱讀與寫作學科課程為主，每位移民學生一週約接受二至四節的服務；其次，負責學校與移民家庭搭橋事宜，如學生臨時請假、親師懇談會時間預約、親師溝通翻譯、轉達學校活動和測驗通知等。

由於移民學生帶著母國的課堂文化來到新學校，不僅需面對語言理解的落差，且需適應學科思維和教學風格的差異，因此，雙語支援助教可支援導師提供移民學生文化回應教學。小蘇表示，當她的數學演算方式與巴老師不同時，若是獲得鄭老師的認同，會讓她覺得很安心。

鄭老師瞭解我的算法。她常告訴我說：沒關係，我就用我原來的的方法計算，和別人不一樣沒有關係，其實都是相同的觀念。（訪2016-0125-小蘇）

雙語支援助教因同族群或皆為移民的理情關係，不僅能提供學業指導，有時亦能輔導其學校生活，尤其在處理隱私或情緒問題時，支援助教會用僅有彼此瞭解的母語交談，較能讓學生打開心防，「只要是不想讓別人聽到的話，我們會改用中文講」（訪2015-1127-小蘇）。在入班觀察時，我經常聽見幾種不同語言在課堂上進行議題討論，或者看見支援助教自然地以母語和移民學生問候交流，致使課室內平時即同時存在多種語言。吳坤暉（2000）和Sachdev（1995）指出，學校的語言多樣性是一種尊重學生權利的表現。雖然雙語支援助教在學生心中的位階可能無法全然與導師的主流文化對等，但因雙語支援助教的加入，增加了多元語言流動的機會。黃純敏（2014）亦指出，非主流語言在課堂裡的游移、越界，打破原本僅屬於主流語言的藩籬禁地，這意味著師生的語言權力是可分享的。這不僅能增進學生對自我族群的認同感，同時也讓其他學生自然而然地習慣生活周遭有多種語言的存在，無形之中開啟了一種跳脫內容取向、以互動取向的多元文化實踐。

而多元國小特別推展以雙語介入和著重校園內友善的語言環境的營造，係與多元國小的柯校長本身是韓籍第二代移民的成長經驗有關。

小時候我和父母剛到美國時，一句英語都不會說。我很能體驗移民家庭初至美國的辛苦、語言差異的不便及英語學習的重要性。……我們社區學生的語言很多元，且會因學生流動而不同，因此我們希望支援助教儘量會多種語言以協助教師。（訪2015-1127-柯校長）

柯校長認為，移民學生的表現不若班上同學，並非是認知發展差異，而是在學習歷程對教師講述內容理解不足之故，因此相較於一般學校聘請英語專長的支援助教，柯校長的觀念讓學業介入服務發揮更大助益。再者，在鼓勵ELL家庭走入校園的部分，學校特別規劃每個月的第三個星期五上午舉辦ELL家長與ELL教師的交流聚會，以促進ELL家庭成員參與學務運作。此外，為了體恤移民家庭可能無親友在旁，特殊節日如感恩節活動、聖誕節或科學展覽活動，學校亦會在前一週晚上舉辦ELL家庭的百樂餐（Potluck，係指聚餐者各自準備菜餚共享的餐會），以相互聯繫感情；學校公布欄上亦常出現其他國家／宗教節日的慶祝活動

訊息，如愛爾蘭的聖派區克節、印度教的排燈節活動或伊斯蘭教的古爾邦節等，顯現出學校接納移民家庭的一面。然而，在回應多元族群、多語言的需求上，柯校長表示仍處於人力不足狀態，大型的親師活動依然需向學區中心申請臨時支援人員。

由上可知，多元國小ELD課程雖是保護教學類型，但轉化至學校層次，並非只有ESL課程形式，除了學習時段統整於全年級同步閱讀分組外，基於文化脈絡對學生學習理解具有深遠影響，因此推動雙語式的學業介入服務系統，讓移民學生在類似文化脈絡的支援助教之輔助下克服文化衝擊，跨越語言、心理與文化上的障礙。由於學校的課程與教學需反映學生的母文化，或以母文化為教學橋梁，才能滿足學生的個別學習需求（劉美慧，2016；Gay, 2010），可見多元國小對移民學生學業安置制度的轉化歷程回應了以學生母語過渡到英語主流教育之教育理念，只是不足之處在於較少著墨學生母語的持續發展。

（四）資產抑或是障礙——多語言發展的抉擇

儘管多元國小未規劃母語發展課程，但是基本上教師對母語學習是持正面態度的，並肯認學生的多語言能力。例如，ELD課程之學科召集人塔老師在ELL家庭聚會和親師懇談會均曾建議親子在家多以母語交談以促進互動。

塔老師拿著麥克風向與會的家長表示，平時學生在學校已有六個小時的英語環境，有時加上課後延伸輔導，英語的沉浸時間是足夠的。在家說母語對親子之間的互動和表達會更好。（觀2015-1008-ELL家庭聚會）

再者，她亦從語言發展的角度指出，母語是學生發展其他語言能力的基礎，若學生在家以母語交談或閱讀母語書籍，一方面維持第一語言的持續發展，另一方面可促進學生高層次思考。

移民學生受限於英語能力，閱讀的書籍內容多低於學生本身的認知程度。……閱讀符合其認知發展階段的第一語言書籍，可幫助他們持續發展更深、複雜的思辨能力，也會讓她對閱讀感到興趣。（訪2015-1123-塔老師）

除了從認知學習的觀點，巴老師、鄭老師則從文化政治的角度，認為母語是一項重要的特殊資源和能力。

我們常看到一些學生來到美國後，因為過度注重英語學習而失去原本既有的母語能力。這不是我們樂見的情形，我們希望的是學生兩種語言能力都很強。（訪2015-1123-巴老師）

雙語支援助教鄭老師指出，肯認學生母語能力對其自我認同有高度影響。

我們不希望藉由否定學生原本會的能力來鼓勵他去學習新的語言。相反地，我們認為這是他特有的能力表現。（訪2015-0928-鄭老師）

儘管許多研究顯示，學生的母文化應視為連結學生學習經驗和主流文化的鷹架（劉美慧，2016；Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995），且雙語教育可解決少數族群因語言不利導致學業表現不佳的問題（吳坤暉，2000；Skrentny, 2004）。然而，多元國小幾位亞裔移民家長卻認為母語會對英語能力的發展造成阻礙，為了讓子女能早日適應美國社會與避免過度依賴母語，有些家長反而希望以純英語學習環境為主。

小孩的適應能力很強，只要多一些說和聽的機會就會進步很快。如果老師或同學會說韓文，他就會依賴用韓語，那我們來美國就沒有意義了。（訪2015-1012-家長2）

甚至有一位社區圖書館ESL班的移民家長指出，他不希望班上有相同母語者。

我兒子班上有一位同學會說中文，我看他有人翻譯給他聽，上課都不認真。上學都一個多月，就只知道這位同學的名字，其他的一問三不知。（訪2015-1123-家長3）

上述家長多屬於自願性移民或經濟因素的亞裔移民，對子女有高度期待，然而卻忽略雙語學習的助益和權利。從美國雙語教育發展史可知，這所牽涉的並不單是語言教育問題，隨著反移民政治團體與社會意識的變化，其意義和目的常成為社會爭論的焦點，且影響著政策實施方向（Ovando, 2003）。然而，對當地的美國人而言，可能基於增加國際競爭力等不同目的，西雅圖附近幾所德語、法語、中文的雙語學校均為額滿學校。可見，在社會同質化與多元化兩種意識的拉扯下，雙文化取向的教育推展可說是建立在未來競爭力及保存社會資源雙重目標的抉擇上。

（五）大手牽小手——課後輔導服務的協同教學

多元國小在課堂內提供學習安置之餘，在放學後則與國際基督教青年會（University Family YMCA）社區學習中心（Community Learning Center, CLC）合作，於每週一、二、四放學後2點50分至5點期間提供免費的課後輔導、點心和校車送回服務。CLC組織係以社區營造的概念，協助社區學童有健全、豐富的身心發展與強化家庭的支持性功能，以營造正向、安全和關懷的居住環境。輔導員事前需參加文化欣賞、反偏見和兒童發展等專業培訓課程，才能參與服務。

多元國小的課後輔導服務的課程可分成三種方案項目：一為ESL英語指導，採一對一教學方式；一為課業指導方案，以年級為單位，約六至八人為一組；另一種為STEM（Science-Technology-Engineering-Math）方案，每週四合併前兩組學生，依年級分組進行數理知能教學。移民學生參與的方案項目通常以ESL英語課程居多，由塔老師與CLC的ESL英語指導小組共同統籌和教學轉銜，如學生的閱讀級數和學習狀態等。CLC閱讀教材是採用線上Raz-kids英語電子書和學習輔助系統，分成A～Z不同程度，每一等級約有40本書籍，依學生閱讀能力和興趣來選擇。

輔導員一開始先讓學生聆聽電子書，接著練習大聲朗讀內容並從旁指導。閱讀完畢，線上資料庫有設計選擇題和問答題引導學生重新回想閱讀內容，並且讓學生嘗試使用剛學的字彙和語句。（觀2015-1026-CLC教室）

輔導員於每堂課後記錄學生閱讀的書籍、學習情況和不認識的單字，做好下次課程銜接的準備；學生則會填寫自我回饋單，簡單說明今天學到的內容和省思。

CLC教室內除了有數位一對一的教學輔導員外，另有三個支援教師，分別負責分享時段的引言、休息時間帶隊到操場和隨機支援教學，如電腦系統操作等。輔導員蘇老師表示：「這是自願服務，也是每週我最喜歡的部分，可以和這些令人驚奇的孩子一起相處」（訪2015-1026-蘇老師）。從CLC課後輔導系統的人力分配，可見其對移民學生學習適應的重視，以及跨國轉銜學生因個別差異大，需要較多人力挹注。

（六）教師的專業自主成長——移民學生的閱讀引導研習

多元國小教師族群背景以白人居多，為了促進跨文化理解，2015-2016學年度校內教師以「移民學生的閱讀補救教學」為一研究專題，以精進教學。為了持續專業成長與教學增能，教師們經常相互觀課，且在放學後或教師專業發展日（Teacher Professional Day）進行教學研討。

學校的閱讀教學很有特色。我到多元國小才三年，希望能從同儕間獲得更多經驗和建議。在課後我們會一起備課、討論教材，每個月我也會固定參加校外研習與其他教師交流。（訪2015-1209-巴老師）

儘管2015學年度經教師工會爭取後，西雅圖學區已免除教師評鑑之規範，但是多元國小教師們仍持續組成專業成長社群。學生對於教師請假進修的現象亦感到稀鬆平常：「一早是代課老師上課，班上學生看到我自然地對我表示巴老師去學習如何當一位更好的老師」（觀2016-0120-閱讀課）。

實地參與教師研習歷程，研究者發現可能是小型學校之故，校內同儕輔導和協同合作相當密切。從教師之間交談的眼神和對話，坦然地討論教學上遭遇的困境，可深刻感受彼此信任關係與開放態度。

某老師實地示範教學，……之後向巴老師解釋由於兩位學生的成長背景來自亞洲和非洲熱帶地區，較缺乏與暴風雪相關的背景知識，在閱讀

書籍*Blizzard*之前，先運用繪圖引導學生提取與禦寒相關之字彙……。
（觀2016-0120-閱讀成長教師研習）

除了專業成長社群外，范老師表示，校外亦有多種成長管道提供教師課後或週六進修，如學區教育局、教師工會、華盛頓大學、種族與公平委員會等。同時，學區教育局針對每個學科亦設有專門的學科教練（coach），協助教師解決教學問題。在眾多研習管道中，范老師認為，ELL學科教練對她助益最大，不僅實際觀課後會針對個案提供實質有效的教學策略，且因學科教練跨國小與中學兩個學習階段，能提供縱向的課程銜接建議。

基於學生本身即是一種文化主體，且不是一種既定而是一種持續形成的動態狀態（Gay, 2010），因此教師在教學歷程中必須不斷地學習和成長，成為具備多元文化研究能力的文化研究者，並且能主動透過深度接觸、對話、關懷來學習瞭解不同族群背景學生的文化知識，視文化差異給予不同回應。而在教師增能歷程中，若能獲得來自其他跨文化經驗者（如雙語教學助教或學科教練）的支援，將較能有效協助教師跨越文化界線，形成良好的文化鷹架。

（七）一個都不能少——績效責任制對移民學生的影響

為提升中小學教育品質，2010年美國全國州長協會（National Governors Association, NGA）和全美州教育主管協會（Council of Chief State School Officers, CCSSO）共同發展全國統一的K-12的語文和數學的CCSS（CCSSO and the NGA Center, 2015）。2014年，華盛頓州正式實施CCSS，西雅圖學區教育局指出，推展CCSS用意在於促進無論何種地區、學習類型的學生均能有公平和高品質的教育服務，是一種公平和機會均等的教育實踐。

……每一個學生都有其獨特的學習風格，而這套標準可確認無論是在個人教育計畫（IEP）、ELL或資優教育方案的學習者都能接受相同高品質的教育服務。（文2013-1113-CCSS家長通知書）

針對CCSS推展，華盛頓大學CCSS研究工作坊講師Norah指出，CCSS修正前課程標準的缺點，強調能力本位且又詳列各年段學習內容和具體目標。講師Lisa

則肯認一致性的學習標準和和連貫性的學習內容之改革方向。

建立跨州性的一致標準和建置明確且嚴密的學生學習標準，可促使課程深化和內容統整，正符合目前美國教育需求。（訪2016-0414-Lisa講師）

多元國小鄭教師亦認為，教學現場正面臨學生年級愈高，數學程度差距愈大的困境，標準化能力指標可促進教師對學生進階演算能力有所要求。

多數老師開放不同的數學解法是很好，但是到新的年段沒有要求學生運用新學的數學演算策略，卻產生能力發展的問題。（訪2016-0304-鄭老師）

另一方面，2015年12月《讓每個學生成功法案》（Every Student Succeeds Act, ESSA）取代NCLB法案的實施，減少以往州際競爭和聯邦補助的考核制度，重新將監督權從聯邦層次轉移至州層次（U.S. Department of Education, 2016）。然而，新法令卻未必為學校帶來鬆綁，華盛頓州實施CCSS後伴隨而來的是各校SBAC標準化評量的作法，仍是趨向標準化測驗和績效責任的要求。

講師Lisa認為，一致性的標準化評量對移民學生是一大衝擊，且課程缺乏自主學習的彈性，無法符合教學現場的多元需求，尤其質疑新標準對弱勢學生的適切性。

以紐約州為例，實施SBAC測驗後閱讀通過率下降23%，這表示SBAC測驗難度過高，題目是以中高程度學生的程度為主。（訪2016-0414-Lisa講師）

諾老師則從學生經驗指出，SBAC評量易增加移民學生的挫折感。

有一個女孩才來一年多，她知道這個考試很重要，但是她都看不懂，就

哭了一整節課，真的很可憐。（訪2016-0410-UW研究生諾老師）

ELL塔老師指出，測驗過程中，有些移民學生可能口語表達好，但是閱讀和寫作能力較弱，閱讀長篇文章後就易失去耐心而隨意填答。再者，測驗規劃過於頻繁，除了自然、英語文、數學之外，移民學生還要多一項ELPA21聽、說、讀、寫測驗，干擾正常教學運作。

五年級移民學生每年2月要考ELPA21，4月考自然，5月考語文、數學，考試真的是太多了。（訪2016-0424-塔老師）

艾老師認為，持續兩週上午的SBAC測驗壓迫到正常上課時間，並且忽略個別差異和抹殺學生思考創造力，且一體適用的標準對教師或移民學生是齊頭式要求，因此質疑制度成效和公平性。

我喜歡標準化課程的想法，但是落實到學校的方式很糟糕，也很不公平。無論一般學生或是英文初學者都是用相同標準，這樣的作法讓人覺得很不合理，不但讓學生感到壓力，而且壓縮到課程彈性空間。（訪2016-0225-UW研究生艾老師）

面對標準化改革，柯校長表示，多元國小的弱勢族群比例偏高，教師有義務幫助這些學生在州評量獲得成功經驗。因此，她會特別提醒教師需緊扣CCSS學習重點，並且協助學生做測驗準備。誠如Spillane與Kenney（2012）指出，隨著對教學效能和績效責任等價值信念的演進，加上外部環境課程政策不斷地推陳出新，學校行政領導階層經常成為外部政策與校內成員之間的重要角色。從SBAC測驗執行態度可看出，柯校長面對外部教育改革和家長的訴求，以及對內為促進教師教學和學生學習效能所做之抉擇。

實地觀察多元國小因應CCSS的實施可發現，3月份開始，學校活動明顯減少，並且學年共同時段取消小組閱讀，改進行SBAC模擬試題練習，只有移民學生在共同時段提早抽離10分鐘。巴老師指出，這樣的協同教學是源自3月初教師

會議的決議，以增加個別指導移民學生作答技巧的時間。

初次聽聞，讓研究者肯定SBAC測驗激發的積極效應。然而，至4月中旬卻發現，ELL教師和支援助教因必須協助各班移民學生上線測驗而停課，雖然其認為教師角色不只是評量前的教學者，其工作職責也包括在評量歷程協助其在測驗中獲得良好經驗。不過，這樣的調整卻剝奪了其他移民學生學習輔導的權利，違反原本SBAC測驗欲提升高品質教學的立意。

再者，移民學生對巴老師與ELL教師的協同安排未必全是正面感知。小蘇表示，同樣的學習教材，她被分配到ELL教室學習，是因為她的程度遠落後於班上其他同學的緣故。

塔老師說她會和班上老師同步教一樣的內容，讓我們用較簡單的方法學到更多。……我覺得那是因為班上程度比較好，教的比較難，我們能聽懂的不多。（訪2016-0410-小蘇）

誠如Gibon（1984）、Sleeter與Grant（2007）指出，針對特殊及異文化者取向的多元文化教育實施過程常隱含著弱勢族群學生的學習能力與他人不同的暗示，負面的潛在課程容易影響弱勢學生的學習動機和自信。此外，Gay教授指出，先不論考試內容或績效制度的合理性，就考試方式而言，不同文化背景學生學習型態之差異應被納入考量。她指出，許多非裔學生偏向情境學習者較不利於在限時且陌生情境下接受測驗，教師若未留意差異存在，則易錯估學生表現。

儘管老師已經提醒考試開始，但是有些非裔學生可能還在準備用具，看看周圍的布置和同學。在適應環境的歷程，就把考試時間耗掉大半了。（訪2016-0502-Gay）

績效責任制正考驗現場教師如何在面對不同文化背景學生的同時，能達到標準化測驗的一致目標。就研究者觀察，在正常教學運作下，教師較能注意到移民學生的學習輔導，反而在3月末配合考試準備後，教師改偏向全班中等程度的考試策略教學，且為了指導全班作答技巧，並無暇提供回應學生文化和能力的課程

內容。4月中旬以後，ELD課程更是經常停課，在追求良好績效的歷程中，有關移民學生的心理需求、師生間的互動、差異化的補救教學卻被忽視。職是之故，究竟透過標準化評量是否能讓每個學生的學習品質提升，答案未必是肯定的。

伍、結論與啟示

一、結論

為了確保移民學生不會因英語能力有限而失去平等參與和公平競爭的機會，華盛頓州針對移民學生實施差異化學習安置和語言支持制度，茲將研究發現歸納分析如下：

（一）華盛頓州移民學生之學習安置和語言支援制度大多趨於雙文化教育取向及針對特殊及異文化者取向

基於早期美國多樣化語言並存的特色，加上研究顯示雙語教學有利於移民學生語言、心理與文化的適應，因此華盛頓州的移民學生轉銜安置制度有些是趨向雙文化教育取向之實踐，包括雙語言課程、DBE課程、TEB課程、雙語支援助教制度等。此取向對文化接觸的觀點為支持涵化型或融合型的文化關係，並在兩種文化間提供一種新思維，容許個人在文化系統雙向性的參與而獲益（Gibson, 1984），兼具文化傳承與厚植競爭力的概念，強調跨越族群邊界，以適應多元文化的現代社會。另外，有些轉銜安置制度則趨向針對特殊及異文化者的教學取向之實踐，即以人力資本理論為基礎，以非主流學生為實施對象，促進其融入和適應主流社會為目的，包括華盛頓英語能力檢核、保護教學課程、新生課程、ESL課後輔導服務。基於課程決策對課程取向的影響，在每位學生都應接受高品質教育服務的決策意識之下，隔離式的課程型態已逐漸減少，多採部分時段抽離。然儘管研究顯示，以學生母文化為教學橋梁，才能滿足學生的個別學習需求，但是部分亞裔移民家長因希冀子女快速融入主流社會，反而視母語為學習阻礙，未能肯認雙文化教育取向之助益。

從州層次轉化至學校實施層次再脈絡化作用，則可發現多元國小將保護教學課程統整在本身閱讀提升的校務發展目標之下，以同步分組形式而減弱個別抽離

的負面效應。再者，為了回應校內多語言學生之需求，則將學業介入服務轉化以雙語為特色，以有效協助師生互動溝通。這些制度轉化不僅讓移民學生獲得差異化教學，同時在正式課程亦能獲得類似文化脈絡者的協助，削弱原本針對特殊及異文化者的教學取向對非主流學生主體認同的負面潛在課程影響，開展另一種多元文化教學的形式。

（二）移民學生學習輔導注重個體全人需求的整體性安置

從州層次的ELD制度轉化至學區、學校層次的實踐可發現，移民學生自註冊開始即獲語言和學業輔導資源，同時學校分派和安置作業已發展較嚴謹的政策配套措施，如標準化的WELPA評估測驗、五種ELD課程服務、就學資料網絡平台、學業介入支援服務、電子化學習輔助資料庫等，從學生語言、心理、認知與文化需求的角度，有系統地提供完善的語言和學業輔導支援服務，使移民學生甫至新的國家，即能充分保障其受教權利，而非在學習落後之後再點狀式提供課後補救教學。課後時段，學校亦結合CLC社區資源提供語言和學業輔導，並以學生閱讀興趣為本，進行一對一ESL教學，發展其英語言能力。此外，在實施評量時，教師不僅為評量前的教學者，在評量歷程亦因敏覺學生學習差異的需求而從旁協助，視幫助不同學習型態學生在測驗中獲得成功經驗為教育工作職責之一，促使移民學生從教材、師生互動至評量之學習歷程均能感受到關懷與支持，強調的是一種注重個體全人需求的整體性安置。

（三）強調友善的語言無障礙環境以促進移民家庭參與教育活動

從公立學校學區中心的註冊作業，如雙語承辦人員、多種母語支援學校選擇等，以及多元國小針對移民家庭所提供的支持性服務，如雙語支援助教、與ELL親師交流聚會、多語言家長通知書等，在在體現對個人語言權和學習權的尊重。為了幫助移民家長跨越文化和語言的隔閡，避免因英語能力有限而影響教育權利，學區中心和學校均致力提供友善的語言無障礙環境，以讓移民家庭充分了解自身權益和參與孩子學習。而學校空間對多元語言之肯認與重視，不僅是尊重移民家庭的權利、文化認同和社會地位的潛在課程，並且是接納非主流族群文化和鼓勵越界的具體表現，同時也象徵著自由、解放、開放的學校文化。

（四）學校績效責任制產生對教育公平性實踐的質疑

美國CCSS的改革訴求在於提供全國統一的標準化課程目標，引領教師對所

有學生均給予適當的進步標準和積極的表現期待，以確保弱勢和移民學生學習品質。轉化至學校層次，為移民學生帶來之正面效應在於提供ELL教師與導師之間有共同依循的課程重點和目標，更甚者是促進教師協同教學、相互統整課程內容，以提升學習的一致性和連貫性；尤其在相同表現水準的期待下，促使ELD保護教學課程以融合式型態居多。然而，負面效應則在於伴隨績效責任制的SBAC測驗缺乏適性評量設計，壓縮了教學彈性。教學方向因標準化測驗而趨向中等難度的考試策略教學，而且原本人力資源為了支援試場，反而無暇顧及其他移民學生的學習輔導，違背原本維護公平正義、教育均等的立意。

二、啟示

從ELD課程方案可知，華盛頓州針對移民學生的學習安置和語言支持設有五種類型的課程方案供學生多元選擇，且注重個體全人需求的整體性安置。相較之下，臺灣對於從國外回臺的跨國婚姻子女或是移民子女進入學校後的語言支援教學尚無整合性系統，經常是跨國轉銜學生進入校園遭遇到學業失利問題後，才接受課輔志工服務或課後補教教學系統，如「教育部國民及學前教育署補助辦理補教教學計畫」，或者申請短期型專案計畫，如「教育部國民及學前教育署補助執行外籍及大陸配偶子女教育計畫輔導計畫作業原則」之第六項目「實施華語補救課程」項目。儘管少數學校設有移民學生的轉銜專班，如臺北市新生國小受理非華語系學生轉介入學服務的「語言教育班」，有二年隔離安置時間，但不足之處在於忽略從文化脈絡的角度來關切跨國轉銜學生的心理、人際層面之適應問題，而且語言學習需要長時間過渡和系統性的學習銜接規劃才能有良好表現，二年時間尚為不足。

基於美國華盛頓州移民學生特質其母語以非英語者居多，而我國跨國轉銜學生亦有語言銜接和文化適應問題。為了因應臺灣跨國轉銜學生之間多元差異與學習需求，建議臺灣學習安置與語言支援制度上宜提出更彈性、更周全性的路徑，提供學生適性發展的機會。以下根據研究發現，提出借鏡之處：

（一）建置系統性的學習安置與語言支援制度

從華盛頓州ELD課程方案可知，自註冊時教育局和學校即掌握移民學生的語言情況和基本資料，並給予系統性的安置規劃和及早介入服務。為了有效掌握

每位跨國轉銜學生的學習需求，建議教育部宜成立專責對口單位，負責學校分派和安置診斷，如實施學齡兒童的標準化華語能力評估測驗。同時，各縣市宜成立重點學校，針對不同程度和語言類型的學生提供多元選擇的學業介入服務系統，如雙語教師開設每週三至五節專門的語言支持課程，或提供雙語／雙文化支援助教協助學生學習，使學習安置兼具文化回應的差異化教學和融合式的學習情境。尤其現今正值全球化競爭、人才國際移動頻繁之際，教育體系宜提供跨國婚姻子女、自海外返國之國民以及國際移民有關華語及課業學習之協助，如此一方面是回歸教育本應是以學生為主體，秉持有教無類、因材施教為本質之教育實踐，另一方面亦有助於吸引國際人才回流與移入。

（二）建置移民家長參與學校教育的雙語支持環境

隨著親師角色在教育場域的轉變，現今教育趨勢已為親師生共同參與。學校宜同時兼顧學生和家長的需求。因此，學校宜營造友善的無障礙語言環境，如雙語翻譯人員、多語言家長通知書等，才能幫助移民家長跨越文化和語言的隔閡，自在地進入學校、參與子女學習。再者，臺灣國小師資培訓少有移民母語專業，在文化、語言理解有限之下，需仰賴類似文化脈絡者的協助搭架，才能達到高品質的親師溝通。因此，建議教育行政單位建置完善的雙語人員支持性系統，當學校有移民母語翻譯需求時，可透過上網申請雙語翻譯人員到校支援或線上支援翻譯服務，以營造移民家長參與學校教育的友善環境，展現尊重、自由、開放的校園氛圍。

（三）語言補救教學與評量宜強調文化回應和個別差異

因應學生個別差異，跨國轉銜學生之學習輔導宜與學習落後學生輔導方案有所區隔。為了解決語言差異化補救教學和文化回應教學之人力不足問題，建議教育專責單位與高等教育師培單位合作，定期開設雙語教學策略、文化欣賞、反偏見等系列課程，透過教育人才之培訓與加入，厚植國內雙文化教育人力資源網絡。其次，語文能力的培養歷程，大量閱讀和閱讀興趣甚為重要。因此，建議臺灣可設置專門的華語閱讀分級系統、線上閱讀資源以及臺灣文化的外語教材，從適合學生閱讀等級的電子資料庫中，讓學生有多元的選擇，在發展語言能力的歷程既能達到差異化學習之效，同時又兼具閱讀主動性和學習興趣之優點，跳脫以教科書為本位的教學模式。最後，為了避免標準化評量扼殺學生學習自信和教學

彈性，有關跨國轉銜移民學生評量施測內容和評量方式，學校宜因應學生的特殊需求進行調整，在個別化與適性的原則下，讓學生能力有充分發揮和獲得肯認的機會。

致謝：本文感謝科技部「補助博士生赴國外研究計畫」（NOST104-2917-I-003-001專案補助）。

DOI: 10.3966/102887082018066402003

參考文獻

- 吳坤暉（2000）。一九九八年美國加州地區廢除雙語教育之探討。淡江人文社會學刊，6，189-217。
- [Wu, K.-H. (2000). A study on ending bilingual education in California in 1998. *Tamkang Journal of Humanities and Social Sciences*, 6, 189-217.]
- 徐如宜、陳宛茜、莊琇閔（2017，9月10日）。華語能力不足，誰來幫「跨國銜轉學生」。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/11481/2692724>
- [Hsu, J.-I., Chen, W.-C., & Chuang, H.-M. (2017, September 10). Who would help the immigrant students with low Huayu proficiency? *Udnnews*. Retrieved from <https://udn.com/news/story/11481/2692724>]
- 高淑清（2008）。質性研究的18堂課。高雄市：麗文文化。
- [Gau, S.-C. (2008). *The 18 lessons of qualitative research*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]
- 高新建（2000）。課程管理。臺北市：師大書苑。
- [Gau, S.-J. (2000). *Curriculum management*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]
- 張建成（2014）。再論多元文化教育的困境。教育研究集刊，60（3），111-128。
- [Chang, C.-C. (2014). Revisiting the multicultural myths. *Bulletin of Educational Research*, 60(3), 111-128.]
- 教育部（2017）。新移民子女就讀國中小人數分布概況統計。取自http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60
- [Ministry of Education. (2017). *Population of immigrant students in elementary and junior high school*. Retrieved from http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&

sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60]

黃純敏（2014）。轉化的力量：多元文化課程與教學研究。臺北市：學富。

[Huang, C.-M. (2014). *The power of transformation: Research on multicultural curriculum and instruction*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

劉美慧（2016）。文化回應教學。載於劉美慧、游美惠、李淑菁，多元文化教育（第四版，頁223-243）。臺北市：高等教育。

[Liu, M.-H. (2016). Culturally responsive teaching. In M.-H. Liu, M.-H. Yu, & S.-H. Lee (Eds.), *Multicultural education* (4th ed., pp. 223-243). Taipei, Taiwan: Higher Education.]

潘慧玲（2003）。社會科學研究典範的流變。教育研究資訊，11（1），115-143。

[Pan, H.-L. (2003). The evolution of social research paradigms. *Educational Research and Information*, 11(1), 115-143.]

Bennett, P. W. (1995). Permit them to flourish. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 73-81). New York, NY: Routledge.

CCSSO and the NGA Center. (2015). *Development-process*. Retrieved from <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>

Clune, W. H. (1990). *The practice of choice, decentralization and school restructuring*. London, UK: Falmer.

Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2013). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Education Week. (2014). *Quality counts 2014*. Retrieved from <http://www.edweek.org/media/ew/qc/2014/shr/16shr.wa.h33.pdf>

Elfers, A. M., Stritikus, T., Calaff, K., Von Esch, K. S., Lucero, A., Knapp, M. S., & Plecki, M. L. (2009). *Building systems of support for classroom teachers working with second language learners*. Seattle, WA: University of Washington.

Fishman, J. A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language? In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened language be saved* (pp. 1-22). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Gibson, M. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 94-120.

Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-348).

London, UK: Academic Press.

Great Schools. (2015). *Great schools elementary school rating*. Retrieved from <http://www.greatschools.org/washington/seattle/seattle-public-schools/schools/?gradeLevels=e>

Howard, R., Sugarman, J., Christian, D., Leary, K., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

Martin, J. R. (1995). Education for domestic tranquility. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 45-55). New York, NY: Routledge.

Moon, R. (2013). Globalisation and citizenship education: Diversity in South Korean civics textbooks. *Comparative Education*, 49(4), 424-439.

O'Barr, W. M. (1976). The study of language and politics. In W. M. O' Barr & J. F. O'Barr (Eds.), *Language and politics* (pp. 1-27). The Hague, Netherlands: Mouton.

Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 1-24.

Public School Review. (2015). *Public school review: National center for education statistics common core of data*. Retrieved from <http://www.publicschoolreview.com/washington>

Ramirez, D. J. (1992). Executive summary of the final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education program for language-minority children. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.

Sachdev, I. (1995). Language and identity: Ethnolinguistic vitality of aboriginal peoples in Canada. *The London Journal of Canadian Studies*, 11, 41-59.

Skrentny, J. D. (2004). *The minority rights revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York, NY: Merrill.

Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 541-561.

U.S. Bureau of the Census. (2014). *Population, 2014 estimate*. Retrieved from <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/53000.html>

U.S. Department of Education. (2016). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Retrieved from <http://www.ed.gov/essa?src=rn>

- Washington of Office of Superintendent of Public Instruction. (2014a). *Elementary and Secondary Education Act*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/Esea/default.aspx>
- Washington of Office of Superintendent of Public Instruction. (2014b). *Migrant education program*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/MigrantBilingual/Services.aspx>
- Washington of Office of Superintendent of Public Instruction. (2014c). *Transitional bilingual instructional program*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/MigrantBilingual/TBIP-Guidelines.aspx>
- Washington of Office of Superintendent of Public Instruction. (2015a). *Common core state standards*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/CurriculumInstruct/CCSS/default.aspx>
- Washington of Office of Superintendent of Public Instruction. (2015b). *The Washington English language proficiency assessment*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/Assessment/EL/>
- Zehr, M. A. (2008). *Advocates of bilingual education eager to embrace obama as ally*. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2008/11/19/13bilingual.h28.html>

