

主題論文

課程研究

10卷2期 2015年9月 頁39-70

應用敘事文本於師資培育移民教育課程及其 對職前教師跨文化理解之影響

黃淑玲



摘要

自1990年代起，我國新住民子女人數逐漸增加，新住民子女已成為教室中的重要群體之一。面對學校中日趨多元化的教室生態，教師需具有跨文化理解能力，師資培育課程亦需回應臺灣社會國際化與學校成員多元化的社會結構。職是之故，本研究以新住民教育為主題，以敘事探究方法，對20位新住民的生命經驗及10位新住民子女的學校教師進行生命故事訪談，並撰寫成敘事文本，同時應用此敘事課程文本於師資培育之移民教育課程中，並以跨文化理解的教學模式實施課程。師資生於參與敘事探究課程前多數抱持著社會病理觀，視新住民為「局外人」；師資生以敘事探究進行跨文化理解與溝通課程後，進一步理解新住民經驗與自我在歷史、社會與文化深層結構與脈絡中的形成與轉變，師資生對新住民及其子女的理解也轉為文化平等觀，視新住民為「局內人」，尊重他們與主流文化的差異，認為所有的文化皆有其價值與意義。本研究建議身為傳遞知識與文化角色的新一代教師，在臺灣面對多元社會的情境下，需瞭解自己文化的獨特性，以及重新再省思自我的文化價值觀，同時能對不同的文化產生包容、理解、欣賞之態度，並有能力教導學生此觀念，以能成為多元文化教育的領航者。

關鍵詞：師資培育、敘事探究、移民教育、跨文化理解

黃淑玲，國立暨南國際大學課程教學與科技研究所教授。E-mail: suli2@ncnu.edu.tw

本研究之資料係由科技部補助計畫（NSC97-2410-H-260-038）之部分研究成果改寫而成，特此謝忱；並感謝接受訪談的新住民朋友及新住民子女的教師。

doi:10.3966/181653382015091002003

Journal of Curriculum Studies

September, 2015, Vol. 10, No. 2, pp. 39-70

Implement Narrative Inquiry to Immigration Education and Explore Cross-cultural Understanding of Student Teachers

Shu-Ling Huang

Abstract

Since 1990s, the number of new immigrants' children has increased gradually. Children of immigrants have become one of the important ethnic groups in the classroom. Under this multicultural circumstances, teachers should develop their cross-cultural understanding. Furthermore, the curriculum for teacher education should be designed to response the social construction of internationalization in Taiwan society and diversification of school members. This study focuses on immigration education and proceeds field interview with 20 new immigrants and 10 school teachers for children of new immigrants. By means of narrative inquiry, this study uses the immigrants' life experiences to write narrative texts which are applied to the curriculum of immigration education in teacher education subsequently. The teaching mode of cross-cultural understanding is implemented in the curriculum as well. Before participating in the curriculum of narrative inquiry, most student teachers view new immigrants as outsiders with sociological-pathological perspectives. With the cross-cultural understanding and communicative curriculum of narrative inquiry, student teachers start to comprehend immigrants' experiences and the process of their ego formation and transformation in the

Shu-Ling Huang, Professor, Graduate Institute of Curriculum Instruction and Technology, Chi Nan University. E-mail: suli2@ncnu.edu.tw

doi:10.3966/181653382015091002003

historical, social and cultural construction and context. Instead of the previous negative attitude, student teachers look upon new immigrants as insiders with the concept of egalitarian model of culture. They realize all cultures have their own values and meanings, and know how to respect differences between new immigrants' cultures and mainstream culture. This study suggests that as the giver of knowledge and culture in the multicultural Taiwan society, it is necessary for teachers to understand the unique of their own culture and reflect their values on the culture. Simultaneously, teachers should keep the attitude of tolerance, understanding, appreciation toward different cultures and be capable of teaching their student these perspectives to be pioneers in the field of the multicultural education.

Keywords: teacher education, narrative inquiry, immigration education, cross-cultural understanding

壹、緒論

二十世紀在資本主義的擴大及經濟的推拉因素下，產生全球化的跨界遷移，Castles與Miller（2003）因而將二十世紀後半葉稱為「移民的年代」（age of migration）。移民不僅是國家人口數據的改變，亦是一種動態的社會、文化、政治、經濟變遷的結果，更影響了移入國每個人的日常生活，因此，移民教育成為世界各國教育關注的新興議題。臺灣社會在政治因素、經濟政策的影響與發展下，自1990年代起逐漸增加異國婚姻的現象，使得臺灣在人口結構上起了前所未有的變化，新住民及其子女逐漸成為臺灣人口結構上的重要群體（黃淑玲，2014）。根據內政部統計處（2015）資料顯示，近20年來跨國婚姻數逐年增加，例如：1998年有22,905對，占當年臺灣總結婚對數145,976對的15.7%，2000年開始驟增至44,966對，占當年臺灣總結婚對數24.8%，也就是每4對登記婚姻中有1對為外籍通婚；2003年達到最高峰有54,634位，占總結婚登記對數的31.9%，其中女性占大多數；截至2014年臺灣新住民有499,746人，女性有461,895人，男性有37,851人，女性占93%，男性占7.6%。新住民所生子女數亦隨著新住民人數的增加而驟增，新住民所生子女數占全國新生兒總數的百分比，從1998年的13,904人，占新生兒出生人數的5.12%，到2003年增加至30,348人，占新生兒出生人數的13.37%，新住民所生子女數占全國新生兒比率達到最高峰；至2015年3月新住民所生子女數累計有365,519人，平均占新生兒出生人數的9.4%。

自1990年代至今，這些新住民子女已在各級學校就學，根據教育部統計處（2015）資料顯示，2003年新住民子女就讀國中及小學人數為30,040人，至2014年新住民子女就讀國中及小學人數已高達211,445人，其中就讀國中者64,568人、就讀小學者146,877人，較2003年增加了181,405人；再者，就整體趨勢而言，臺灣學童的人數呈現負成長現象，但新住民子女卻呈現正成長，亦即新住民子女就學的比率增加。新住民子女就學的比率增加亦反映著教室生態文化的改變，教師面對此教室生態文化的改變，是否有足夠的能力可面對這些改變？面對教室生態文化的改變應給予哪些培訓課程？歐洲教育資訊網（Eurydice, 2004）針對30個歐盟國家進行移民學生在學校之狀況調查後，指出未來歐盟國家應於師資培育中發展教師新的教學技能（mobilize new skills），以適應日益增加的新住民子女教育，並對教師提出

三項專業要求：一、採取以學校為本位的措施協助移民學生，並確保他們的利益，特別是在語言教學上；二、教導移民學生母語和原生文化；三、在所有學生利益的考量下，發展跨文化取向的方法。

歐盟組織針對師資培育提出建議，指出未來教師的繼續專業發展教育應逐漸地發展學校和社會中多元文化論述的相關課程。因此，我國對於新住民教育不僅是把重心放在移民孩子身上而提供移民學童特別指導（如第一及第二語言教學），更應發展跨文化的教材作為支持教師教學的新行動（黃淑玲，2014）。但國內有關新住民子女教育的研究，多著重在新住民者與新住民子女的適應與學習表現上，較少從教師的觀點進行教學方法與課程設計的議題進行研究（黃淑玲，2014）。是以，面對新住民子女日益增多的教育現象，師資培育課程結構需回應臺灣社會國際化與學校成員多元化的社會現象。

近年課程研究方法論從「發展典範」轉移到「理解典範」，使得課程定義與研究方法也隨之改變，在課程的理解典範之中，「敘事探究」（narrative inquiry）或自傳研究日益受到國內課程學者的重視並以此方法探究本土課程議題。早期敘事探究在研究方法論與敘寫風格被實證科學主義者質疑，到2000年代國內逐漸發展成一研究社群語言，並從教師生命史研究擴展至教師實務知識研究、教師課程實踐等研究領域（莊明貞，2008），這些「敘事探究」大多數關注於教師主體性的議題，所呈現的敘事體文本是一「研究結果」，如何將敘事探究後的文本作為課程理解的文本，仍有待進一步發展。是以，本研究將發展移民者的敘事課程文本，並以跨文化理解教學模式實施於師資培育新住民教育課程中，將移民者、移民子女的教師及師資生的汝及我經驗、文化、歷史、故事和聲音等帶進教室，一起尋找理解並體會移民課程活動，並於課程實施後進行分析移民者的敘事課程文本對師資生跨文化理解之影響。

貳、以敘事探究開展師資培育課程理解典範

一、敘事探究方法論

1960年代末，敘事探究已廣泛應用於各學科，並擴展至各學校；至二十世紀，後現代、後結構、後實證等主義與文化研究概念的出現，開始質疑研究者對於知識詮釋的權威（Denzin & Lincoln, 1994），此時的研究者開始把被研究者視為人看

待，而非只是一般事物而已，以彼此互動的過程作為描述內容，並致力於闡明具條理的資料。由於這些觀點，使敘事探究整合這些歧異的觀點進行有關經驗的某獨特觀點作為研究的現象（Clandinin & Rosiek, 2007）。Dewey（1938）的經驗論認為研究是創造人類及其所處環境（生活、社區與世界）間的新關係，是基於彼此互換與實用的觀點（*transactional*），從經驗而成的內容必定會回歸到其經驗中，「經驗是無法以言語形容描繪的符號」、「經驗是由主體和客體間的自我與其世界互動所形成，並非只是自我、個體本身或心理所能主宰。經驗是識別力的產物，因而，當內在與外在的因素合併，並去除其獨特性而成完整普遍的經驗時，才使人容易理解。在經驗中，屬於這宇宙、自然界與社會的事物與事件都以人的概念、背景去詮釋，而且透過與外在事物的交流，生物藉以改變、發展」。Dewey的經驗論中強調知識的短暫性與即時性（*immediate knowledge*），研究必須回歸調查內容的本質，而不著重於任何一部分，經驗法則必須陳述何時、何地、為何發生，根據特定目的取材自以往的經驗，是可經時間考驗並能追蹤其在個人與社會經驗的意義。Dewey（1976）指出，由於經驗的連續性，反映的結果將涵蓋較大的範圍，反映內容本身有其獨特起源與目標，所遭遇到的問題也較特別，其認為經驗有其擴展性（*stretch*），可擴及個人，以至社會意義。敘事探究是取材自個人經驗的敘述形式，探索人們的生活經歷，以個人的內心、所處環境與個人歷史事件為根據，瞭解經驗的方式除包含個人經驗外，並包括個人經驗中的社會、文化與組織背景，研究者和參與者歷經不同時間與地點的社會互動，除了口語互動的方式外，亦包括觀察、生活周遭與記錄、翻譯而來的經驗。Clandinin與Connelly（2006）、Connelly與Clandinin（1990）認為敘事探究是種呈現經驗的思維，是種呈現現象內容的觀點，人們藉由故事來呈現自己過去的人生經歷，並賦予個人的意義。敘事探究著重經驗的關聯性、短暫與連續性的特質，其實用性也在敘述形式中表露無遺。

敘事探究者不僅呈現對自己過往經歷的省思，也包含當下經驗的意義描述。後現代主義者尋求獨立於個人經驗之外的真理，但卻可能扭曲資料的意涵，而敘事探究者除描述個人經歷之外，並且呈現對經驗的描述及意涵，提升了經驗的內容與品質。對後實證主義者而言，行動（*action*）具連結行為與意義／表現與認知的功能；對敘事探究者而言，行動是根據敘事的歷史，詮釋行為與意義的途徑。Clandinin與Connelly（2000）認為後實證主義研究目的限制其所處背景對研究的影響，而敘事探究可根據其所處的多重背景來定義其經驗。當後實證主義者研究因時間改變及其對背景文化的影響時，敘事探究也開始關注背景如何隨時間更迭轉移個

人的經驗。

敘事探究者以眼睛進行探索瞭解，並試圖定義經驗中新的可能性，認為知識來自於經驗，而經驗本身即有語言結構，研究者著重於人們生活或描述的故事。後結構主義認為符號本身可以根據其他符號來定義，經驗一經轉述，其過程即被重新陳述詮釋，陳述內容本身也必須根據其他陳述內容來定義。後結構主義者認為由於缺乏將社會真實情況應用於故事中，且過度注重故事的延伸性，將影響受社會壓迫的個人參與研究，研究者需找出一個足以解釋與描述的語言。

對於受馬克思主義影響的學者而言，研究與分析是為了尋求能改變受壓迫社會情況的方法。馬克思主義尋求對社會與心理現象的解釋，認為個人、宗教、歷史與文化的生活經驗相關敘述，構築了生命的意義，這些被視為鉅型社會（macrosocial）的延伸，但這些敘述也常被認為是瞭解人類經驗的絆腳石；對敘事探究者而言，個人生活經驗被視為知識起源，不僅有益於個人，也對社會科學學者有所助益。馬克思主義對鉅型社會所產生壓迫的批判及其與當下經驗的關係，Delgado（1989）認為敘事故事具治癒心理創傷功能，有助於壓迫者的轉變，人們對於鉅型社會系統所產生的壓迫，開始有了自覺，並提高回應壓迫的可能性。

綜而言之，敘事探究具有下列三種特性：（一）暫時性：即Dewey經驗論中連續性的概念，指出每個經驗來自於某個當下的時間，並且會對未來經驗有所影響。研究中的人、事、物會暫時轉變，且敘事探究者會以過去、現在、未來三個時間點來描述這些人、事、物；（二）社會性：同時關注個人與社會情況，人們不斷與生活經驗中的各種現象互動，生存、環境、壓迫及其他形成個人背景的要害，同時使研究者與參與者產生關係；（三）地點的向心性：研究實施或事件發生的地點需有明確規範，因地點對生活經驗產生關鍵的影響。

敘事探究著重在故事或敘事體形式的研究、與一連串事件的描述，且故事來源及研究方式十分多樣化，例如：有些研究者以故事隱喻的研究方式結合學習活動；或以社會語言學的觀點分析學習或日常生活經驗等，以故事形式敘述的質化資料；有些則以故事形式中的場景、角色刻畫、主題與角色等文學概念去分析一般經驗；或以敘事文本作為認知的基石；或在研究經歷中以特定描述的方式呈現結果的影響性；有些將描述方式譯成數字，並進行數據資料分析；有些則分析故事中有趣的現象。是以，在研究方法上，敘事探究有四種主要的轉變，分別為：（一）研究人員與受測者間關係的轉變；（二）以文字取代數字成為資料來源；（三）關注焦點從一般大眾化、宇宙觀點轉換成特定且具地域性的觀點；（四）廣泛地接受與融合各

種新觀念，從單一方法轉變成以多重方式認識與理解人生經歷的認知論（Pinnegar & Daynes, 2007）。根據Connelly與Clandinin（1988）的歸納分析，敘事探究可以講故事或傳記方式呈現，透過自傳、傳記、訪談、影像紀錄、日記、參與觀察等，進行探究人們過去、現在及未來的經驗與思維（如圖1）。其中，透過生活故事訪談可應用在個人經驗與歷史事實的研究中，被視為敘事探究研究方法之一，如Bruner（1987）主張個人的意義建構在講述自我故事的過程，因每個人的故事都有其獨特價值與欲傳達的主題。

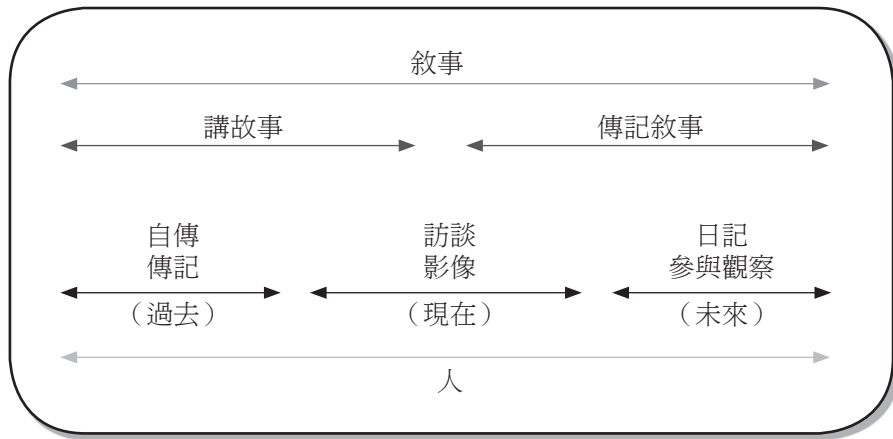


圖1 敘事探究的分類。引自 *Teacher as curriculum planners: Narratives of experience* (p. 34), by F. M. Connelly & D. J. Clandinin, 1988. New York, NY: Teachers College Press。

二、新住民教育課程理解典範的開展

國內有關新住民教育的研究，可區分出四種面向的研究主題，分別是：（一）學生個人因素：包括身心發展、智力發展、學業表現、語文能力、自我概念、行為表現等；（二）家庭環境因素：包括家庭社經地位、母親教養態度、母親語文能力、母親教育期望、家長參與、依附關係、親子互動等；（三）學校環境因素：包括學校課程、學校適應、師生互動、同儕關係、學習適應、活動參與等；（四）社會環境因素：包括社會偏見、刻板印象、社會資源、社會參與、人權與政策、醫療服務等。這些研究包括質的研究及量的研究，從這些研究進行後設分析後，可發現許多量化研究的數據分析未能深入探討新住民女性內在的聲音；在質性研究方面，雖重視新住民女性的聲音，卻常是「事實陳述」，未能將新住民女性生命經驗

中學習到的「意義」(meaning)轉化為社會公民學習的素材(王碧霜、黃淑玲, 2009)。當我們將新住民及其子女的生活轉變為一篇篇的故事時,我們可得到深層的理解與反省;或當我們在重述、思索、建構這些故事之際,個體將會建構出自己認知的經驗意義(Riessman, 1993),亦如Clandinin與Connelly(2002)所言:「人們其實會對這些經驗不斷加以重新檢視、修正、甚至是重新建構一個新的故事。」因此,應用新住民敘事文本進行的教學實踐,是一種探究的方法,也是經驗對話、理解生命、建構認知的歷程,諸如在研究者訪談新住民教師時,他們以其教導新住民子女的經驗,反省到文化的差異性及教學實踐的問題:

當我在教十二生肖時,孩子說老師你講的跟媽媽說的不一樣,我有點生氣,可是事後得知越南有所謂的十二生肖,當中有貓並沒有兔子時,我想起我對孩子嚴厲的態度,我很懊惱……。(私人訪談A, 200601)

一個緬甸的學生,常穿著脫鞋來上課,我剛開始非常生氣,因為覺得他不尊重老師,穿脫鞋來上課。可是後來才發現這就是他們國家的文化,在他們國家很正式的場合還是可以穿脫鞋……。(私人訪談B, 200602)

越南的媽媽告訴我,應多加強班上孩子的禮貌,我不知道她的意思是什麼,後來才知道越南的小孩跟父母或師長說話時,雙手要交叉放在前面才是有規矩……。(私人訪談C, 200603)

這些文化差異性的問題,產生了許多誤解與隔閡,也為中小學教師帶來許多困擾,若能以移民者及其子女的生活世界為敘事探究的對象,並以此探究結果發展出課程文本作為師資培育課程理解典範,使新一代教師具有以跨文化瞭解與溝通的能力。職是之故,本研究於探討國內外相關移民教育文獻及新住民的研究後,對20名來自大陸、印尼、越南、菲律賓、泰國、馬來西亞、緬甸、柬埔寨等地區之新住民(見表1)進行生活故事訪談,以理解新住民其生命經驗,包括在家庭教育、求學經驗、婚姻觀念、兩性地位、教養觀念、語言、宗教、節慶習俗等原生文化及在臺生活,透過經驗故事來理解其生活世界,並將其生命經驗故事寫成一篇篇的文本,以下為新住民敘事文本之一:

表1

新住民研究參與者

研究參與者代碼	M1	M2	M3	M4	M5
性別	女	女	女	女	女
原生國別	越南	越南	越南	菲律賓	大陸
年齡	25	23	36	36	38
宗教信仰	道教	天主教	無	佛教	佛教
來臺年資	4	5	11	3	10
最高學歷	國中	高中	小學	國中	國中
目前工作（職業）	電子業	作業員	小吃店	幫傭	經營麵店
配偶職業	開計程車	司機	小吃店	工人	汽車零件工人
配偶最高學歷	國中	高中	小學	國中	大學
父親職業	商	小學校長	農	農	經營小吃店
父親最高學歷	國中	高中	小學	國中	未知
母親職業	家管	老師	家管	家管	經營小吃店
母親最高學歷	國中	大學	無	國小	未知
兄弟姐妹數	弟3名	妹2名	兄2名、弟1名、姐2名	兄3名、弟3名、妹4名	兄2名、姐4名
子女數	1女（3歲）	無	1男（8歲）、1女（10歲）	無	2女（9歲、5歲）
居住地	新北市	臺中	桃園	臺中	南投
語言狀況（國語、臺語、客家語、英語）	國語	國語、英語	越南語、國語	國語、英語、菲律賓方言（Tagalog）	國語、臺語、越南語、粵語
在臺期間曾參加的研習（或進修）	市公所課程	國小補校識字班	無	100個小時中文課程	無

研究參與者代碼	M6	M7	M8	M9	M10
性別	女	女	女	女	女
原生國別	越南	越南	印尼	越南	馬來西亞
年齡	31	24	34	36	43
宗教信仰	佛教	佛教	佛教	佛教	不詳
來臺年資	7年半	3	5	13	16
最高學歷	國小	國中	國中	國中	大學
目前工作（職業）	家管	工廠女工	早餐店	越南小吃店	不詳
配偶職業	開車床工廠	不詳	早餐店	小吃店	不詳
配偶最高學歷	高中	高中	國中	未知	不詳
父親職業	目前中風	不詳	農	警察	農
父親最高學歷	國小	高中	不詳	不詳	不詳
母親職業	經商，已退休	不詳	農	經營小吃店	農
母親最高學歷	國小	國中	不詳	不詳	不詳
兄弟姐妹數	兄2名、姐1名	弟1名		兄1名、姐1名、弟1名	兄2名、弟1名、姐2名、妹1名
子女數	1女（2歲半）	1女（2歲半）	1女（4歲）	2男（12歲、10歲）	2女（6歲、9歲）
居住地	臺中	南投	南投	南投	臺中
語言狀況（國語、臺語、客家語、英語）	國語、越南語	國語、越南語	國語、臺語、客家語	越南語、國語、臺語	國語、英語
在臺期間曾參加的研習（或進修）	曾參加識字班	國小識字班	國小外配班	無	大學進修

研究參與者代碼	M11	M12	M13	M14	M15
性別	女	女	女	女	女
原生國別	越南	越南	柬埔寨	柬埔寨	越南
年齡	37	29	未知	25	35
宗教信仰	佛教	不詳	不詳	佛教	不詳
來臺年資	8	7	7	5	3
最高學歷	國小	國小	高中	高中	中學
目前工作（職業）	清潔工人	家管	家管	車窗簾	家管業
配偶職業	工廠作業員	機械工人	工人	營建業	工人
配偶最高學歷	國小	國中	國小	國中	國中
父親職業	鐵模工廠工人	農	果農	不詳	不詳
父親最高學歷	國小	國小	不詳	不詳	不詳
母親職業	家管	農	果農	不詳	不詳
母親最高學歷	國小	國小	不詳	不詳	不詳
兄弟姐妹數	兄1名、弟2名	不詳	不詳	兄1名、弟2名、妹2名	兄2名、姐2名、弟1名、妹1名
子女數	2女（7歲、5歲）	1男（6歲）	1男（6歲）	1男（2歲），懷第二胎中	3男（3歲、5歲、8歲）
居住地	南投	臺南	臺南	臺南	臺南
語言狀況（國語、臺語、客家語、英語）	越南語、國語、廣東話	臺語、國語、越南語	國語、柬埔寨語	國語、英語、柬埔寨語	國語、越南語、臺語
在臺期間曾參加的研習（或進修）	國小一年級	中文識字班	無	無	無

研究參與者代碼	M16	M17	M18	M19	M20
性別	女	女	男	女	女
原生國別	大陸	緬甸	緬甸	大陸	大陸
年齡	51	24	23	34	29
宗教信仰	無	佛教	無	無	基督教
來臺年資	4	2	1	13	9
最高學歷	看護專科學校	大學	緬甸文學校三年級	國中	專科學校
目前工作（職業）	家管	學生	學生	工廠作業員	小吃店老闆娘
配偶職業	不詳	無	無	室內裝潢	小吃店老闆
配偶最高學歷	不詳	無	不詳	高中	不詳
父親職業	不詳	商	不詳	國營農場	建築業
父親最高學歷	不詳	不詳	不詳	國中	不詳
母親職業	不詳	家管	不詳	國營農場	家管
母親最高學歷	不詳	緬甸學校七年級	緬甸文學校七年級	國中	不詳
兄弟姐妹數	不詳	兄1名、姐1名	兄5名、姐2名	兄1名、妹1名	弟1名、妹1名
子女數	1女（已成年）	無	無	1男（9歲）、1女（13歲）	1男（8歲）、1男待產中
居住地	臺南	南投	南投	新竹	臺中
語言狀況（國語、臺語、客家語、英語）	國語	國語、英語、雲南語	國語、英語、雲南語	國語	國語、臺語
在臺期間曾參加的研習（或進修）	無	大學進修	大學進修	社區短期電腦課程	無

小鳳是越南峴港市人，看見她時她總是打扮得光鮮亮麗，在沒訪問她之前，我覺得她應該是個性活潑開朗的人，在訪問她之後，原來在美麗的背後，隱藏著許多的哀愁……。小鳳的爸爸是校長、媽媽是老師，所以對小鳳的管教非常嚴格，包括讀書和做家事都要求非常嚴格，媽媽常說要對人好、瞭解別人、幫助別人；爸爸比媽媽更嚴格，讀書時爸爸都拿著竹子在旁邊，不認真讀書會被打，而且功課一定要按時做完，小鳳的爸爸說一定要有好的學歷，才能找到好的工作，所以小鳳的姐妹學歷都不錯，妹妹有大學學歷。

小鳳說：父母對我管教非常嚴格，所以我對我的孩子管教也是嚴格的，只是語言和文字的關係，不知道怎麼教，只好拜託學校老師多教我的孩子，教不好孩子會很難過，有時候孩子不聽話，例如：挑食很多東西不肯吃，愛吃的就吃很多，孩子長得瘦小矮矮的，擔心他會不會長不高，蛀兩顆牙又不肯看牙醫，帶去牙醫那裡，嘴巴嗯嗯——不肯張嘴，愛打電動……。他比較聽老師的，就拜託老師幫忙教，跟老師講這些問題，常會邊講會邊流眼淚，心裡真的很難過，不知道怎麼辦才好。目前中文大部分看得懂，會寫一點中文，雖然在越南當過三年幼稚園老師，還是沒辦法教小孩，小孩子會頂嘴，很聰明很難教，只好請老公教，很想學習，但為了賺錢，沒時間學，壓力很大。除了想學中文，還想學電腦，現在會用注音輸入寫簡訊給家人和朋友。越南的學校和老師都管很嚴，上課的科目大致和臺灣相同，有語文、數學、自然、音樂和體育這些科目，如果考試成績不好，會被打手心，以前我很頑皮，還會被罰曬太陽幾個小時，考試不好會被打手心和罰寫，我喜歡上體育課，我跳高全校第一名。上學要穿制服，越南的制服是白白的、長長的那種。

越南的教育跟臺灣不一樣，學校科目比較少，功課也沒臺灣那麼多，以前回家不用寫功課，上課懂就好，也不必補習；不過現在越南的教育也比較嚴格，回家也要寫很多功課。臺灣的教育教比較多東西，老師水準高，教得比較好，對小朋友很好，我有孩子的問題老師都會幫忙解決，在臺灣，我曾經上過識字班，但我的孩子我不會自己教，而且我去工作時，孩子可以上課後托育班，所以給孩子參加課後托育，不然，孩子很聰明又會頂嘴，不知道怎麼教，只好多問學校老師怎麼教孩子的辦法。

因為我們祖先是從中國來的華人，大部分節慶和臺灣的節慶相同，有過年、端午節和中秋節，都和臺灣過一樣的節日，但在越南的初一、十五都要吃素，而且整天吃素，不像臺灣只有吃素半天，我喜歡吃素，有時候吃素好幾天。來臺灣之

前，在越南有受中文的教育一個月，來臺灣之後，參加識字班學中文，老公不愛講話，只有喝酒後才愛說話，也沒有教我中文，剛來的時候就靠一本中越手冊溝通意見，後來我自己靠著中越字典學中文，現在中文大都看得懂，也會寫一些，來臺灣前四年都沒有出門，都在家裡照顧小孩，老公從來沒有帶我出去玩，我喜歡旅遊，一直待在家裡會瘋掉，老公不管孩子，不注重孩子的教育，我很苦，有時候很想什麼都不管，走掉算了，但想一想孩子會很可憐，還是忍了下來（小鳳眼眶泛紅，接著就難過的流下眼淚）。老公喜歡喝酒，有時候和朋友一起喝酒，朋友喝了酒就開始亂講話，老公就懷疑我在外面亂來，常常鄰里會閒言閒語，隨便亂講話，但我們村莊就那麼小，話很容易亂傳，所以想要搬出去住。

剛來臺灣很會想家，就打電話回越南，但後來知道電話費很貴，也不敢常常打電話回家，只好和同鄉的朋友聊聊天，後來妹妹也嫁來臺灣，就比較有伴了，現在讓我最煩惱的是教孩子不聽話會很難過，還有來臺灣吃的習慣不一樣，越南只有兩三樣菜，而且很少油，不像臺灣都用油炒，還炒那麼多菜，來臺灣幾年之後，回越南大家都說我變胖了。臺灣煮很多菜都要放醬油，但我還是喜歡用魚露煮菜吃，偶爾做一些越南菜牛肉河粉、番茄涼拌冬粉，小孩子還很喜歡吃。雖然來臺灣十年了，但還是會想家，老公肯的話，還是想帶孩子回越南家裡看看父母。

除了對20名新住民進行生活故事訪談外，亦訪談教導大陸、印尼、越南、菲律賓、泰國、馬來西亞、緬甸、柬埔寨新住民子女的教師10名（見表2），透過教師教導新住民子女的經驗故事，進行理解新住民子女在學校生活世界，並將其在校情境中與新住民子女互動的教室經驗，寫成一篇篇的文本，以下為新住民子女的教師教學經驗之敘事文本之一：

從一開始家長來報名時，我發現這一屆竟然有這麼多位的新住民子女，心中頗訝異。從媽媽們有點怯生生的交談中，可以感覺出家長們對老師有著很大的期待。他們在言談中會覺得自己因從外地來，在語言、文化上與本地會有相當大的差異。所以，總希望老師能給予孩子更多一點關照；對這些孩子老師通常都會比其他本國籍的孩子多付出一些關心和幫助，若是發現新住民之子的家長需要幫助，也會盡力想辦法協助。

我剛開始會注意他們的學習狀況，但觀察久了之後，其實多數新住民子女的學習情況，並不全是弱於一般子女。所以，我們覺得在教學上並不因為有多位新住民

表2

新住民子女的教師之研究參與者

研究參與者代碼	T1	T2	T3	T4	T5
性別	女	女	男	女	女
出生年次	1965	1977	1967	1976	1970
婚姻狀況	已婚	已婚	已婚	未婚	已婚
最高學歷	大學	大學	研究所	研究所	大學
主修領域	幼兒教育	初等教育	國民教育	自然科學	數理教育
服務年資	12	8	15	9	14
擔任教學職務	教師兼園長	導師	導師	導師	導師
服務學校班級數	幼1班	25	26	26	40
學校新住民女子的人數	不詳	31	36	36	60
學校新住民子女的百分比	不詳	4.6%	5.12%	5.12%	4.7%
曾教過的新住民子女人數	8	4	2	2	2
曾教過的新住民子女國籍	柬埔寨、越南、大陸	越南	越南	柬埔寨	大陸
研究參與者代碼	T6	T7	T8	T9	T10
性別	女	男	女	男	男
出生年次	1971	1980	1979	1974	1977
婚姻狀況	已婚	未婚	未婚	已婚	未婚
最高學歷	大學	大學	大學	研究所	研究所
主修領域	商業教育	語言教育	社會教育	數學	體育
服務年資	14	4	5	5	4
擔任教學職務	導師	導師	導師	導師	導師
服務學校班級數	40	11	11	11	11
學校新住民女子的人數	60	63	63	63	63
學校新住民子女的百分比	4.7%	26%	26%	26%	26%
曾教過的新住民子女人數	1	18	16	15	17
曾教過的新住民子女國籍	大陸	印尼	印尼	印尼、越南	越南、印尼

子女而受到什麼影響。

每個孩子本身就有個別差異的存在，平常在教學上就會顧及到所有的孩子年齡差異（越小的孩子，即使只是差2~3個月，在發展上就會有明顯差異），只要是跟不上腳步的孩子，我們都會特別有耐心督導其學習。並不會因為是新住民子女就有什麼差異的教學方式和態度。輔導方面，會花多一些心思幫助新住民之子家庭所碰到的問題，並試著替他們尋求更好的生活方式和環境，讓孩子可以正常的學習與成長。

班上雖然有多位新住民子女，但是也許一般觀念會認為他們處於文化弱勢、媽媽語言不通，所以家中的其它成員會盡量幫助媽媽教育孩子。若是小家庭，因為媽媽語言不通、爸爸忙於工作，這樣或許語言、認知發展方面就會稍微問題，但在動作技能、情意發展就沒有明顯差異，大致上來說他們的表現不會遜色於一般家庭的幼兒，因為他們的家長都蠻重視自己孩子的教育，即使外籍媽媽對本國的風土民情、教育不是那麼的熟悉，但是父親家中的親戚（例如：阿公、姑姑等等）會幫忙教育其子女，或是父親自己本身會付出多一些心力來教導自己的孩子，因此我覺得在我們班級中的新住民子女，在學習及態度和生活習慣上和一般的幼兒沒有什麼多大的差異。所以老師的教導方式也不會區分「一般家庭子女」、「新住民子女」，而是用一致的態度和方法來教導他們。

因為班上的新住民子女家庭都還蠻重視兒女的教育，像是班上的小玉，因為媽媽是柬埔寨籍，所以阿嬤跟爸爸就安排她至安親班學習，因此她不論在語言、認知、動作技能方面，比起班上的其他的同學都較為優秀。另一位幼兒，因為媽媽是越南籍，語言溝通方面較不流利，因此在情意表達方面就顯得較弱，而爸爸在工作之餘還是非常的用心的教導他，認知方面還不錯，只是較無自信心，不敢勇於表現自己。

但有些可能經濟上較弱勢，爸爸沒有時間教導小孩，媽媽不識字而無法教導等困擾。像是班上幼兒小甄及小湘，上下學都由阿嬤接送，爸媽因忙於工作，所以在認知方面較差，情意表達及動作技能都還不錯。另一幼兒小惠，爸爸忙於工作，而媽媽則忙於照顧阿公及作手工賺錢，因此無暇指導，作業方面顯得需要加強。上屆學生小明，因爸爸工作較忙，媽媽又是柬埔寨之外籍媽媽，因此教師有特別請另一愛心媽媽在課業及認字方面給予協助。

基本上新住民子女在學習課程上的互動方面，只要家中成員肯多付出、協助，並不會弱於非新住民的子女，他們甚至有些孩子還比一般家庭的幼兒表現的更加優異。

三、敘事探究文本運用於師資生跨文化溝通理解

隨著多元文化背景的學生增加，教師需要教導學生學習如何瞭解並欣賞與他人的差異。然而，由於師資的培訓不夠充分、對文化的瞭解不足，在美國的非裔、拉丁裔、亞裔等的少數文化常常被忽略（Schmidt, 2006），也因此教師常常無法結合學生家庭背景與學校課程做出更具意義的教學。是以，Schmidt（2006）應用敘事探究的理念發展一套文化理解與溝通的教學模式，增進教師文化的敏感度，以協助教師與少數族群的學生溝通及輔導，此模式稱為「文化理解與溝通的A（自傳）B（他人傳記）C（跨文化分析）」。透過此模式教師進行自我認識及探索他人生活，進而改變自己原有的想法，同時將課程調整為與文化相關的活動，少數族群的學生也因此在学习上有更傑出的表現。基於此，本研究應用敘事探究文本，並使用跨文化瞭解與溝通的ABC模式，於師資培育課程中開設東南亞教育課程，使參與新住民敘事探究課程的12名師資生（見表3）實際經歷跨文化瞭解與溝通A、B、C三個階段，此12名於參與本課程實驗前並未有修習多元文化教育等相關課程經驗。課程實施方式以「文化理解與溝通的ABC」模式進行，參與課程實驗之師資生經歷下列三個歷程：

表3

參與跨文化溝通理解之師資生

代號	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
性別	女	女	女	女	男	女	女	男	女	男	女	女
就讀領域	理工	人文	人文	人文	人文	人文	人文	人文	理工	理工	理工	人文

（一）A（Autobiography）：寫自傳

寫自傳以瞭解自己，自傳中包括人生中遷移的經驗及生活故事，遷移經驗為一廣泛的範疇，如搬家、轉學、重新編班、異地生活等；生活故事著重在師資生對自我身分、個性、社會關係、個人價值觀、信仰與世界觀的陳述。

（二）B（Biography）：寫他人傳記

閱讀新住民教育敘事探究文本並訪談新住民，依據訪談內容撰寫新住民的傳記。傳記中盡可能完整且誠實地陳述新住民過往生命經驗及生活故事，並著重在其

所記得或想讓他人知曉的部分，是師資生對新住民生活主觀的理解。生活故事訪談的問題著重於師資生自己想傳達的部分，以主觀與私人觀點去呈現生活中具代表性的經歷，涵蓋個人從出生到訪談當下的生活，對未來、對生命的感受。

(三) C (Cross-cultural understanding and communication)：進行跨文化理解與溝通

透過進行跨文化分析，瞭解自己及新住民文化獨特的特質，並比較自己與新住民文化間的異與同，同時探討自己對這些異同的感覺及處理方式，進行跨文化瞭解與溝通。

為瞭解敘事探究運用於師資生跨文化溝通理解之成效，於師資生課程實施前先請其說明對於跨國婚姻及對臺灣社會的影響、對新住民及其子女之形象、新住民父母的教養方式、新住民子女學習情況、對新住民子女的教學方式等面向的個人想法。於課程實施後，再請師資生分享上述各面向的理解。

參、師資生對新住民及其子女跨文化理解的改變歷程

一、跨國婚姻及對臺灣社會的影響

課程實施前，師資生認為跨國婚姻會造成臺灣社會的負擔，因為必須投入相當多的資源輔導新住民解決適應、工作及教養子女等方面的問題，將會壓縮到其他方面的預算；再者，對於新住民本身及其婚姻品質存在著偏見，認為新住民的國家素質低落，因此也會拉低臺灣的水準，並將婚姻視為以金錢為基礎的買賣，所以新住民來臺的意圖通常是為了賺錢而已，而不是真心嫁來臺灣，甚至會鄙視夫家、離開家庭認識其他男生，或是被視為商品、遭受家庭暴力的對待。

在全球化的整合之下，婚姻仲介也成了一種「商品」。……然而這樣的異國愛情並沒有堅固基礎，及雙方文化、認知、習俗甚至到語言的不同差異，更衍伸出新的問題。(S8a01)

在某些方面是種負擔，畢竟會去找新住民的男士們，大多是較為弱勢的群體，接受教育的程度並不是那麼高，因此孩子也會出現各種的問題，因而造成了負擔。

(S1a01)

舉凡配偶的訓練、輔導，以及子女的層面與教育，都需要政府投入相當多的資源，相對的一定會壓迫到其他預算，我覺得很可惜。(S2a01)

外籍配偶來自文化、經濟水準較低落的國家，因此這樣的現象會造成臺灣下一輩的素質低落，難以適應生活等問題。(S6a01)

嫁個老榮民，一定不是自願的，可能有其他目的。(S8a01)

如果是和年紀很大的男生結婚，通常都會很鄙視他們，甚至離開家庭，私底下認識和他們年紀較相近的男生。……多數是為了來臺灣享受較富裕的生活。(S9a01)

課程實施後，師資生對新住民的新認識使他們的視角有所轉變，從原本將臺灣社會上的負面現象歸咎於跨國婚姻，轉變為支持政府提供友善的環境、政策來協助與保障新住民應有的權利與生活品質。透過跨文化理解與溝通的歷程，師資生瞭解到異國文化的差異及處於受壓迫者的苦楚，是以，改變了原文化優越的態度，理解到人們彼此間應互相尊重。此外，師資生原本提到跨國婚姻是建立在金錢的基礎之上，所以常會衍生婚姻危機、家暴問題，然而課程實施後，師資生發現並非所有的新住民家庭皆如此，許多新住民單純是為了找一個好歸宿而來，在生活上，新住民與臺灣家庭相處得相當和樂。

在這些新住民中，有些新住民幸運，但也有些新住民並不是那麼的幸運，所以應該去設定些條件，使得這些新住民更有保障。(S1b01)

會希望政府能夠把配套措施做得更好，讓我們這些新住民女性能獲得照顧和輔助。(S2b01)

她們常常在社會中擔任，替我們做一些幫傭，她們的辛勞反而是我們所要去尊重的。(S11b01)

傳統認為這樣的仲介婚姻很難找到一個好的歸宿，嫁來臺灣其實她們心理上是煎

熱的，但也有些例子不是如此。(S8b01)

來臺灣不全然只是為了更好的生活，也可能是單純的想找到更好的歸宿。
(S9b01)

二、對新住民及其子女之形象

課程實施前，師資生對新住民及其子女之形象存在許多負面看法，如認為新住民的教育程度低、懶惰、貪心、打扮俗氣、心機重、適應力差等，充滿了著歧視與偏見，將之視為外來者，如果是來自中國大陸的新住民，更會因為政治上的意識形態而產生先入為主的偏見，並認為新住民是臺灣社會和經濟上的負擔。對新住民的負面形象常是受到大眾媒體的影響，因為新聞媒體時常會以聳動、放大化的方式呈現新住民的負面形象。

是學歷較低的族群，總是會想逃跑，來臺灣只是為了過更好的生活，卻沒有打聽嫁過來是怎樣的生活，常因此而使自己難受。(S1a02)

很懶的印尼人，可能是那些工人給我的印象吧！聽說他們很難管教，很喜歡休息，連帶著我對印尼新娘的印象也不好。(S2a02)

越南籍的移民，給人的印象比較懶散，也比較會賣弄小聰明，大都是屬於比較負面的印象居多。(S3a02)

覺得他們只是來撈錢的，貪婪又沒有認同感，等出了問題還要浪費社會資源遣送他們回國，加上看了許多社會案例……讓我對新住民的印象差到不行。(S5a02)

電視新聞時常報導來自東南亞地區的女子「假結婚，真賣淫」，而使得我認為她們來臺只是為了賺錢，圖得溫飽。(S6a02)

感覺造成負擔較多，因為與他們生活的背景有很大的差異。(S7a02)

外籍配偶都不太會打扮，化妝也不如臺灣的一些小姐，給人的感覺很「俗」……大陸人，心機很重。（S8a02）

新住民對於新環境的適應能力弱，移民的目的可能只是為了此國家的生活方式及生活水準。（S9a02）

來臺只是為了更好的生活品質，如不達期望，可能會先丟下小孩回到家鄉。（S10a02）

很會生小孩，只會依賴先生，沒有能力幫家裡改善經濟問題。對自己的期許就是只是把小孩帶大。（S12a02）

但課程實施後，師資生對新住民形象的認知有所改變，從敘事文本與跨文化的理解過程中發現許多新住民人格特質很值得敬佩與學習，如具有堅毅、忍耐、勤快、單純、認真等特質。會選擇嫁來臺灣除了是基於現實面的考量外，新住民亦期待在臺灣找到真愛與歸屬，這都跟師資生原本的認知有所不同，因此師資生的態度也隨之轉變，認為不應嘲笑或排擠，而是要以接納、尊重或認同的態度，或是更進一步學習新住民的精神，設身處地的站在新住民的角度著想，臺灣社會才會更好。

師資生透過敘事認識到不同於己的異文化，並檢視自身對新住民女性的刻板印象，以及看見新住民女性在臺灣這塊土地上的奮力掙扎與生存，進而以更接納、包容、尊重、學習的態度與不同文化背景的臺灣新成員共同生活。

在教育上，新住民在本身的國家中，其實教育沒有很低，甚至有的比老公來得高，但基於環境上的考量，於是嫁過來臺灣。（S1b02）

大多數的新住民女性都是勤快對自己孩子有使命感的女性。……她們和我們沒有什麼不同，有的還受過高等教育（大學），沒有的也是因為經濟因素，我們不應嘲笑或是把她們當作異類，應該給予瞭解、接納、尊重和認同，臺灣社會才會更好。（S2b02）

他在面對難題的時候，也會多給自己幾次的機會多去嘗試。在過程中，也常被取

笑，甚至是不敢開口，但是他也逐漸的克服這些問題，慢慢的進步，這些都是我們可以努力學習的長處。(S3b02)

看了例子之後，我才知道有些新住民是真心想嫁過來，我也比較能體會她們的寂寞和思鄉感情……不是每一個新住民都如新聞上見到的那樣，也有認真負責，努力投入家庭生活的外籍新娘。(S5b02)

並不是只把心思放在工作，她們是很努力的想適應融入臺灣社會，這種不怕苦的勇氣和毅力是我們所應該學習的。(S6b02)

我很佩服她們遠嫁他國的勇氣，畢竟所要面對的事情不是一般人所能體會與瞭解的。(S7b02)

並不是我想像中的如同生小孩的機器一般，來臺灣傳宗接代。且她們的韌性也很強，不管是生活、語言，公婆、小孩教育甚至是工作上的問題都能夠勇於去面對。(S12b02)

三、新住民父母的教養能力

在課程實施前，可以看出師資生普遍認為新住民子女的家庭對孩子的教育較為疏忽、放任，或是沒有教導子女學業的時間與能力，因為師資生認為剛來到臺灣的新住民常因自身的適應問題而自顧不暇，而且新住民家庭多屬於中低階層，沒有額外的金錢讓孩子上才藝班，也較少留意孩子在精神層面上的需求，本身的教育程度也比較差，所以無法協助孩子解決課業上的疑問，特別是新住民容易因語言方面的溝通困難，而對孩子產生影響，形成語言認知與表達的障礙。此外，師資生認為文化差異會使新住民子女的學習落後，譬如印尼的學校教育是較放任的，東南亞原生國家的教育方式會影響新住民子女學習狀況。

新住民僅會照料家事，不懂孩子的教育環境，也不會特別對孩子的未來著想。(S1a03)

他們的環境都不太好，感覺上經濟能力吃緊，是在臺灣娶不到太太才會去娶外籍的新娘，就像是用錢買一個新娘一樣，文化和水準都比較低的樣子，教育出來的孩子真是令人憂心啊！（S2a03）

他的父母也無法陪孩子讀書，或在孩子學習有問題上給予協助。（S3a03）

光在溝通教育上，便會跟本土子女有很大的不同。母親若為外籍人士，以外語教導其子女，會使其對於國語不熟悉，對以後課業也有阻礙，而大半會有外籍配偶的家庭都是臺灣的中下階層，因此父母雙方若無法給予孩子良好的家庭教育，就會成為一種負擔。（S6a03）

較少教育。因此較有忽視孩子的情況。（S8a03）

對小孩的教育要求不高，甚至採取較放任的方式教育小孩。（S9a03）

因為媽媽的語言能力比較差，小孩可能也會受到影響，且因為媽媽無法顧及學生的課業（可能語言不通）子女少了一個求知的管道，求學上可能會遭遇困難，老師必須多加的關懷與輔導。（S10a03）

父母受的教育不高，因此無法給予指導，在課業的表現上不如一般家庭能給予的資源來得好。（S12a03）

課程實施後，師資生對新住民子女的家庭產生了不一樣的認識，如發現許多新住民女性亦很重視孩子在課業及品格上的教育，因為她們從小所受的教育是相當嚴格的，所以儘管工作忙碌，她們仍會關心孩子的學習狀況，並和學校老師保持聯繫，雖然新住民本身的能力不一定足夠，但她們會陪著孩子一起學習，在自己的能力範圍內盡量滿足孩子真正的需求。還有師資生提出新住民和臺灣家長無異的觀點，認為「天下父母心」，無論是哪國的父母皆是希望孩子可以成為正正當當的人，家庭功能失調的狀況也可能出現在臺灣的家庭當中，父母的國籍並非絕對的因素。

這些新住民改變了我認為他們不懂得孩子的教育環境，他們似乎都很瞭解在臺灣求學過程中的環境，也希望他們的孩子能夠成為正正當當的人。(S1b03)

其實印尼人也很重視自己孩子的教育，對於孩子的教育也有自己的想法，和我們沒有什麼不一樣，是媒體將她們放大特別化了。(S2b03)

面對學習上的問題，懂得與孩子一起學，一起努力，這是一種很不錯的學習方式。在教導孩子上，也給予孩子很正確的價值觀。對於自己所做的選擇就要負起責任。(S3b03)

他們的母親通常都是很在乎自己孩子的功課的，就算自己幫不上忙，也會懇請老師多多注意指導，打破了我原先認為她們不會在意孩子學習的迷思。(S6b03)

從小是接受嚴格管教方式長大的，因此她對自己喜歡的管教方式也是如此，且會和學校老師多多聯繫，瞭解小孩的學習狀況。(S9b03)

他們會強調生活習慣的培養：物歸原位、說好話……等等，以及為自己的行為負責，將之教育下一代，用身教來影響孩子！(S10b03)

我認為他們未來可能不再是弱勢的一群，可能變成是可以和我們競爭的一群新勢力。(S12b03)

四、新住民子女學習狀況

課程實施前，師資生的看法受到他們對新住民家庭偏見的影響，師資生認為新住民子女的父母因為工作忙碌、教養能力不足、母國和臺灣的文化差異、語言障礙等，而導致其子女的學習狀況不佳，如果學校又沒有提供適切的資源與輔導，將會加劇學童學習成效低落的現象。

現在臺灣的小孩，常要去補習，這方面新住民子女可能會比較缺乏。(S1a04)

應該是各科都會表現得比較不好吧？因為語言不熟悉，回到家中家長又無力擔任指導的工作。(S2a04)

較少會讓孩子去上才藝班或是在精神層面上給予協助，孩子在學校的學習容易產生落差。(S3a04)

新住民子女可能在學前教育方面嚴重不足，如果沒有學習的經驗，直接接觸學校教育便會出現進度落後的情況。(S6a04)

他們在學習上比較緩慢。(S7a04)

反觀新住民者，在家庭教育間，不同文化差異，也造成他們在教育上落後於其他本國孩子。(S8a04)

小孩在學習語文、數學等課程時較困難，而且學習完後，父母可能無法教導，所以程度上會有所差異。(S9a04)

於課程實施後，師資生開始對新住民子女產生了顛覆性的認知，師資生發現新住民子女和一般臺灣學生沒什麼兩樣，學習能力並不會因此特別低落，而且適應力很強，有些新住民子女表現亦十分優異，未來具有高競爭力。

其實並不會比臺灣的子女來得差，甚至有表現更優異的情況出現。其實有許多的問題，是來自於家庭教育，不管是不是新住民子女，其實也都會有適應不良，學習不當的情況出現。(S1b04)

他們在學習上和一般的孩子無異。(S2b04)

直到接觸了孩子之後才會發現，其實新住民的子女跟一般臺灣家庭的孩子沒有極大的差異。(S3b04)

老師在一開始接觸新住民子女時，發現大多數學習情況並不弱於非新住民子女。(S6b04)

大部分老師剛開始會擔心新住民子女的學習會跟不上，但後來發現其實和一般孩子的學習無異。(S7b04)

新住民子女在自我求學反應上，其實是不會輸給傳統當地臺灣小孩的，真正有差距的，反倒是家庭教育的一環。(S8b04)

新住民子女和非新住民子女是無差異的，只是可能有些後天的外在因素使得新住民子女有些許的不同及改變。(S9b04)

五、對新住民子女的教學

關於對新住民子女的教學方式，在課程實驗前，師資生提出三個面向的看法，首先是針對新住民子女的身分，有部分師資生認為必須向其他同學說明新住民子女的身分，以有助於獲得其他同學的協助，使新住民子女即早融入班級，避免遭到其他孩子不適當的臆測，導致排擠或歧視；其次是課程教學方面，師資生認為身為新住民子女的教師時，會選擇在不影響整體班級進度的前提下，稍微調整教學方式，以使程度較低的新住民子女可以跟得上課程；最後是輔導觀念，師資生多是提到學習方面的輔導，且輔導對象主要是以新住民子女為主，但閱讀完文本之後師資生有了新的想法。

我會向孩子說明他的身分是新住民子女，讓同學瞭解他的生活背景外，也希望能力較好的同學及時的給予協助，並安排小老師讓他能在有問題時可以有人協助，以讓他可以盡快融入學習的情況。(S3a05)

會事先說明，希望同學能在課業上幫助他，而不是因為他成績低落或溝通不良而排擠、歧視。(S6a05)

會用適當的語言說明，以免後來學生彼此猜測造成誤解，也會傷到新住民子女。(S5a05)

教學會有所改變。每個人成長的環境不同，所以學習的情形也會有不同的狀況。(S1a05)

教學會為他們而改變，但是並非極大改變，而是做些許調整。(S9a05)

我會視他的學習狀況調整教學進度，但仍以全班同學為主，以免全班學習情況受到影響。(S10a05)

求學上可能會遭遇困難，老師必須多加的關懷與輔導。(S10a05)

在教學上也許會講解得比較緩慢與詳細，但是不會有太大的改變。若是少數我會選擇課後個別輔導。(S7a05)

課程實施後，師資生轉變了原本認為新住民子女較臺灣學生弱勢而需要特別協助的想法，發現新住民子女其實跟臺灣學生沒有太大的差別，教師應一視同仁，不應標籤新住民子女；在課程教學方面，師資生也理解新住民子女與一般學生不會因父母國籍而導致實質差異後，認為應排除因特殊身分所造成的成見，針對每個孩子的能力與現況進行調整教學方式；而對於新住民子女的輔導方式，亦跳脫了原本侷限於新住民子女本身及其學業的觀點，轉而認為需建立新住民子女的自信心，將其文化介紹給其他同學瞭解，加強臺灣子女多元文化的觀念，並且協助新住民子女發揮課業以外的長才，透過親職教育各類活動提升新住民家長的教育知能，使新住民子女獲得更多的家庭教育協助。

在對待孩子的態度上，也是跟一般臺灣子女相同。(S3b05)

教導新住民子女的教師，在態度和非新住民子女並沒有差別。(S6b05)

我不會用特別態度面對學生，暫時不向其他同學說明這幾位同學的情況，讓他們正常的交際，也許等學生混熟之後，在需要時找機會讓新住民子女介紹母親的國家風俗。(S5b05)

我覺得這些教導新住民子女的老師，其實也不會去將這些學生分化成不同的族群，一視同仁。(S1b05)

認為這些新住民子女和非新住民子女之間是無差異的。(S9b05)

並不是每個新住民子女都表現較差，所以教師也不用特地花費太多心思去區分他們，只要針對進度較為落後的學生，加強輔導即可。(S10b05)

希望新住民子女，由內心先對自己本身進行認同，並幫助其建立信心。(S8b05)

普遍老師都僅在自己身為師表，為本所盡的「教學」義務，而缺乏了對整體價值觀體性的重塑與建構，僅單單只對新住民子女的孩童，而欠缺對臺灣在地的學子多元文化的觀念。(S8b05)

教師不僅僅是教導學生知識，注重學生成績方面，更要協助其發揮自己的才能，並提供環境讓他們表現，使其能適性發展，我想這是很重要的，也是「輔導」的重要性。(S10b05)

除了給孩子的輔導，我會更建議這些家長多進修或參與開辦給新住民的研習和課程藉此提升家長的知能。我想政府也應該多辦一些研習課程是針對新住民家庭如何在孩子的學習上給予幫助。(S7b05)

肆、結論

教師是文化的傳遞者和改變文化的中介者(Banks, 1994)，教師文化觀念及意識形態對於學習者的學習內容具有重要影響，教師角色與文化認知將影響學生的文化理解與認同感。若從Moodley(1995)對於少數族群教育的觀點分析之，師資生於參與敘事探究課程前多數抱持著社會病理觀(sociological-pathological perspectives)，視新住民為「局外人」(outsiders)，新住民是產生「問題」的根源；師資生以敘事探究進行跨文化理解與溝通課程後，進一步理解新住民經驗與自我在歷史、社會與文化深層結構與脈絡中的形成與轉變，身為讀者的師資生與新住民生活世界「真實」(reality)之間的差異，透過敘事探究的歷程而產生Gadamer(1994)所謂的「視野的交融」(fusion of horizons)，師資生對新住民及其子女

的理解也轉為文化平等觀（egalitarian model of cultural），視新住民為「局內人」（insiders），尊重他們與主流文化的差異，認為所有的文化皆有其價值與意義，不把差異當低劣。身為傳遞知識與文化角色的新一代教師，在臺灣面對多元社會的情境下，需瞭解自己文化的獨特性，以及重新再省思自我的文化價值觀，同時能對不同的文化產生包容、理解、欣賞之態度，並有能力教導學生此觀念，以能成為多元文化教育的領航者。

參考文獻

- 內政部統計處（2015）。外籍配偶人數與大陸（含港澳）配偶人數。取自<http://statist.moi.gov.tw/micst/>
- 王碧霜、黃淑玲（2009）。新移民女性的敘事文本及其教育意涵。師資培育與教師專業發展期刊，2（2），59-76。
- 教育部統計處（2015）。103學年度新移民子女就讀國中小人數統計。取自<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-ef44-4c44-a075-15a9eb7aecdf>
- 莊明貞（2008）。從方法論出發：理解一所郊區小型學校課程革新的敘事研究。課程研究學刊，3（2），49-74。
- 黃淑玲（2014）。臺灣新移民及其子女教育現況與未來發展。當代青年研究，330，53-57。
- Banks, J. A. (1994). *Multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2003). *The age of migration*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2002). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teacher as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational*

Researcher, 19(5), 2-14. doi:10.3102/0013189X019005002

Delgado, R. (1989). Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative. *Michigan Law Review*, 87(8), 2411-2441. doi:10.2307/1289308

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London, UK: Macmillan.

Dewey, J. (1976). The middle works, 1899-1924. In J. Boydston (Ed.), *Journal articles, essays, and miscellany published in the 1916-1917 period, Vol. 10*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Eurydice. (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels, Belgium: Author.

Gadamer, H. G. (1994). *Truth and method*. New York, NY: The Continuum.

Moodley, K. A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research multicultural education* (pp. 801-818). New York, NY: Macmillan.

Pinnegar, S., & Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3-35). Thousand Oaks, CA: Sage.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schmidt, P. R. (2006). The ABC's of culture understanding and communication. *Equity & Excellence in Education*, 30(2), 28-38. doi:10.1080/1066568980310204

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，http://www.ericdata.com)