

內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告

新移民親子共學內容、情境策略、
影響因素之研究

受補助單位：國立政治大學

中華民國 101 年 12 月

(本報告內容及建議，純屬研究小組意見，不代表本機關意見)

目次

表次	.....	iii
圖次	.....	iv
摘要	.....	v
誌謝	.....	vi
第一章	緒論	1
	第一節 研究動機與背景.....	1
	第二節 名詞釋義.....	5
	第三節 研究目的與問題.....	6
第二章	文獻探討.....	8
	第一節 新移民家庭親子共學內容.....	8
	第二節 新移民家庭親子共學的策略.....	10
	第三節 影響新移民家庭親子共學的因素.....	11
	第四節 促進新移民家庭親子共學的相關政策.....	16
第三章	研究方法.....	21
	第一節 研究對象.....	22
	第二節 研究工具.....	25
	第三節 資料處理與分析.....	26
	第四節 研究進度及預期完成之工作項目(含甘特條型圖)	26
第四章	質性研究結果.....	28
	第一節 新移民母語之親子共學.....	28
	第二節 臺灣語文之親子共學.....	33
	第三節 一般教養之親子共學.....	36
	第四節 社會生活之親子共學.....	45
第五章	量化研究結果.....	50
	第一節 語言之親子共學.....	50
	第二節 課業之親子共學.....	58
	第三節 親子共學社會學習情境.....	75
	第四節 教師情境與新移民親子共學.....	81
第六章	討論與建議.....	86
	第一節 討論.....	86
	第二節 教育實務建議.....	90
	第三節 國家政策建議.....	92
	第四節 研究限制與未來研究建議.....	94
參考文獻	.....	95
附錄一	家長訪談問題.....	104
附錄二	教師訪談問題.....	105

附錄三	學生訪談問題.....	106
附錄四	第一次專家會議記錄.....	107
附錄五	親子問卷.....	109
附錄六	教師問卷.....	111
附錄七	第二次專家會議記錄.....	112

表 次

表 1-1	歷年國人結婚登記之外籍與大陸港澳配偶人數(內政部統計處，2012).....	2
表 1-2	76 年 1 月至 99 年 12 月底間臺灣外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數(內政部統計處，2011)	2
表 1-3	各縣市國人結婚登記之外籍與大陸港澳配偶人數(內政部統計處，2010)	3
表 1-4	99 學年度外籍配偶子女就讀國中小各年級學生人數—按地區、國籍與性別分 (臺灣教育部統計處，2011，頁 15)	4
表 3-1	按國籍、性別、地區分之新移民子女就讀國中小人數比與實際受訪之新移民家長、新移民子女及其老師之人數.....	22
表 3-2	量化研究臺灣四區抽樣校數、學生數、老師數.....	23
表 3-3	99 與 100 學年度辦理母語傳承課程之學校數.....	23
表 3-4	100 學年度新移民子女就讀國中小人數統計(縣市別)(教育部統計處，2012)與分區人數百分比統計.....	24
表 3-5	量化研究臺灣四區施測校數、學生數、老師數.....	24
表 3-6	量化研究施測學生之國籍背景、性別、年段人數.....	25
表 3-7	量化研究施測老師之性別、年段人數.....	25
表 5-1	母親教子女各語言的人數百分比.....	51
表 5-2	子女教母親各語言的人數百分比.....	52
表 5-3	贊成學校各母語課程的人數百分比.....	53
表 5-4	各國籍背景社經、性別、年級狀況.....	53
表 5-5	「國語」能力、個人背景、學習情境之相關.....	54
表 5-6	「閩南語」能力、個人背景、學習情境之相關.....	55
表 5-7	「客家話」能力、個人背景、學習情境之相關.....	55
表 5-8	「原住民話」能力、個人背景、學習情境之相關.....	56
表 5-9	「英語」能力、個人背景、學習情境之相關.....	56
表 5-10	「其他大陸語言」能力、個人背景、學習情境之相關.....	57
表 5-11	「越南語」能力、個人背景、學習情境之相關.....	58
表 5-12	「印尼語」能力、個人背景、學習情境之相關.....	58
表 5-13	母親學習各課業的人數百分比.....	59
表 5-14	母親教子女各課業的人數百分比.....	60
表 5-15	子女教母親各課業的人數百分比.....	60
表 5-16	學生期望各額外課程的人數百分比.....	61
表 5-17	「國文」能力、個人背景、學習情境之相關.....	62
表 5-18	「數學」能力、個人背景、學習情境之相關.....	63
表 5-19	「自然科學」能力、個人背景、學習情境之相關.....	64
表 5-20	「社會」能力、個人背景、學習情境之相關.....	65
表 5-21	「藝術」能力、個人背景、學習情境之相關.....	66

表 5-22	「電腦」能力、個人背景、學習情境之相關.....	67
表 5-23	「體育」能力、個人背景、學習情境之相關.....	68
表 5-24	「品德」能力、個人背景、學習情境之相關.....	69
表 5-25	「禮貌」能力、個人背景、學習情境之相關.....	70
表 5-26	「工作」能力、個人背景、學習情境之相關.....	71
表 5-27	「融入臺灣」能力、個人背景、學習情境之相關.....	72
表 5-28	「融入族群」能力、個人背景、學習情境之相關.....	73
表 5-29	「受人尊重」能力、個人背景、學習情境之相關.....	74
表 5-30	「受人歡迎」能力、個人背景、學習情境之相關.....	75
表 5-31	各政策立場親子贊成人數百分比.....	76
表 5-32	個人背景與親子共學社會學習情境的相關.....	76
表 5-33	大陸背景學生情境與各能力之相關.....	77
表 5-34	越南背景學生情境與各能力之相關.....	78
表 5-35	印尼背景學生情境與各能力之相關.....	79
表 5-36	各國籍背景學生年級與各能力之相關.....	80
表 5-37	各國籍背景學生各語言與課業能力差異比較(控制性別、年級、社經).....	81
表 5-38	教師語言情境人數百分比.....	82
表 5-39	教師、移民背景學生覺知學生課業學習狀況的人數百分比與卡方考驗結果.....	83
表 5-40	教師、移民背景學生、一般生對各政策立場贊成之人數百分比與卡方考驗結果..	83
表 5-41	母語傳承學校與非母語傳承學校教師覺知的「學校所在社區的家長語言」百分比和卡方考驗結果.....	84
表 5-42	母語傳承學校與非母語傳承學校教師贊成「學校母語課程應該包括(何語言)」的人數百分比與卡方考驗結果.....	84
表 5-43	母語傳承學校與非母語傳承學校學生贊成「學校母語課程應該包括(何語言)」的人數百分比與卡方考驗結果.....	84
表 5-44	母語傳承學校與非母語傳承學校教師、移民背景學生、一般生對各政策立場贊成之人數百分比與卡方考驗結果.....	85

圖 次

圖 3-1	研究步驟.....	21
圖 3-2	預定進度甘特條型圖(Gantt Chart).....	27

摘 要

本研究旨在探討新移民親子共學的狀況，主要包括新移民親子共學的學習內容、關鍵的情境策略、重要的影響因素。研究方法為透過文獻探討，制定半結構式的新移民親、師、生訪談問題，訪談新移民、其子女，以及其子女的老師共計 57 人，以了解新移民親子共學狀況；接著，根據質性研究的結果，編制新移民親子問卷與教師問卷，進行量化的問卷施測研究，以「分層的多階層叢集抽樣」，抽測全臺灣數間學校新移民親子 1783 人、教師 234 人。根據百分比、相關、卡方統計分析結果，本研究主要結果為：(1) 新移民子女的能力與一般生近似，具有母語優勢；(2) 新移民子女「良好適應」與「低度支持學習脈絡」之移入悖論現象；(3) 可改變的「學習情境」正向支持一致性地與新移民子女的各项成就呈正相關，其影響力遠大於「國籍背景」；(4) 新移民的價值觀與能力值得引起臺灣社會省思「窄化的主流思維與架構」；(5) 母語能力來自母語環境，留意可能的母語「流失」現象，英語、處世、主要學科能力則與社經相關；(6) 大陸、越南、印尼新移民家庭各有擅長的適應臺灣環境模式；(7) 教師優良的主流能力與思維對新移民親子共學可能具正負向雙重的支持作用。根據研究結果，對教育實務提出的建議為：(1)課程教材內容國際化；(2) 體現社會的多元價值，發展更彈性的課程綱要，給學生多元興趣與能力的探索機會、更多的選課權利；(3) 重新定義鄉土語言教育與實施方式，引入各族群(含新移民)家長資源、親師生共學獲益；(4)強化教師與新移民家長的溝通能力、鼓勵教師適度放下既有的主流「能力」與價值；(5) 政府宜給教師更多的人力支持，因新移民家長與學生普遍信賴臺灣的教育與教師；(6) 家長在子女幼時宜教母語，正式教育精緻化子女語文能力。對國家政策提出的建議為：(1) 鼓勵多語言，肯定與支持新移民多語言能力，逐步開展跨國服務業；(2) 研發更加適性，從學習到就業，從成人到子女的一貫作業新移民協助方案；(3) 從法制層面建立國家語言政策，考量加入新移民語言；(4) 國內大眾傳播宜更加國際化，尤其宜加入新移民國家之新聞節目。最後，提出本研究的限制與未來研究的建議。

關鍵字：新移民，親子共學、多元文化政策

誌 謝

感謝「101年度外籍配偶照顧輔導基金」補助本研究。本研究第一階段，感謝匿名參與本計畫的新移民家長、學生、教師們提供寶貴研究資料與建言。二位專家(王秀槐、謝進昌教授)對問卷提供寶貴意見，助理吳志鴻(政大碩士班研究生)協助文獻收集整理與行政事項等工作，以及數位大學部學生協助研究資料整理等工作，內政部期中報告審查委員的寶貴建議，使報告與問卷內容更為完善。由衷感謝！

本研究的第二階段，感謝匿名參與的學校、家長、學校、教師施測與填寫問卷，二位專家(魏麗敏、李淑娟教授)對此研究報告初稿提供寶貴意見，助理蕭雅如、李佩蓉(政大碩士班研究生)協助資料收集整理、行政事項，數位學生進行問卷資料的整理建檔工作，梁可憲同學(政大博士班研究生)協助本研究報告之校稿，內政部期末報告審查委員的寶貴建議，政大行政同仁協助相關公文、經費處理事項。特此誌謝！

後學主要進行本研究的規畫實施、研究資料分析、研究報告撰寫工作，承蒙各專家提供寶貴建議，使本研究順利成功進行、此份報告更近完善，很是感謝！後學雖盡心力，但難免疏失，期社會與先進見諒！最後，期望本研究報告，能貢獻於我們的社會，讓我們更了解我們的孩子與社會，繼續為更美好的未來家園努力。

計畫主持人邱美秀謹識於政大教育系 民國101年12月

第一章 緒論

第一節 研究動機與背景

一、研究動機

臺灣是一個移民的社會，除了原住民外，主要有(一)明清時期，來自大陸的福建省南部與廣東省移民；(二)第二次世界大戰後，來自大陸其他省區的移民；(三)近年，主要有來自大陸和東南亞，因婚姻關係而移入臺灣的新移民。不同於前兩時期，主要是來自大陸的移民，此次，有為數較多的東南亞新移民。東南亞與臺灣語言文化的差異，很顯然大於大陸與臺灣語言文化的差異，這帶給臺灣更多豐富文化的契機(魏美惠，2009)，但也是新移民本身及臺灣社會的新挑戰，彼此均需要進一步了解與處理文化學習的議題。

新移民本身和移入的當地社會，常會面臨語言文化學習的兩難困境：(1)保有新移民原來的語言文化，以豐富當地文化，同時擴展當地的多元文化能量與國際競爭力；(2)協助新移民學習當地語言文化，以適應當地生活，並形成共同的文化與國家認同。我們期待的是兩者能夠兼容並蓄，但是，這兩者間的交互作用，除了取決於當事人的主見外，社會環境的意識型態、文化氛圍也是重要的影響因素(魏麗敏，2008)。

「學習」是新移民及其子女能夠順利成功發展的重要關鍵。新移民本身有來自母國的語言文化，但需要藉由學習融入本地的主流文化；其子女則同時在家庭經歷雙文化，也在主流的學校與社會文化中學習，兩者之間存在學習內容、情境策略上的交互作用；而此交互作用，也受相關個人、家庭、學校、社會文化環境所影響(莊勝義，2009)。例如，幫助孩子做各科回家功課，是臺灣父母重要的工作之一，新移民面對這個關鍵情境的策略為何？孩子所知覺到的狀況與學習成果為何？學校教師扮演的角色為何？(翁麗芳，2009)即是一個重要的議題。又例如，新移民母語的傳承，除了受新移民本身背景與主見所影響，也必定受配偶及其家族、主流社會價值觀、當地文化氛圍所影響。

本研究期待能了解新移民及其子女互動中，主要的學習內容、關鍵的情境策略、重要的影響因素；除了新移民及其子女，也將透過其子女的導師了解新移民及其子女共學的狀況；由上述實證研究的了解，並透過相關國內外文獻的探討，期望研究結果能提出政府施政上的參考，以協助新移民及其子女在臺灣的發展。

二、研究背景

(一) 新移民人口分配

1、新移民結婚登記總人數與國籍分配

內政部統計處(2012)資料顯示外籍配偶人數已有逐年遞減的趨勢，並呈現穩定的狀況(表1-1)，以101年1-10月為例，較100年同期外籍配偶人數減少約2.31%，但占總結婚對數比例卻增加1.52%；外籍配偶結婚對數占全國總結婚對數的比例約為15.42%；外籍配偶以女性居多，女性約為男性的5.42倍。外籍配偶中，以來自大陸地區占最大多數(62%)，其次為東南亞地區(23%)，二者合計共約85%。表1-2進一步顯示，來自東南亞的外籍配偶以越南最多，其次為印尼。

2、新移民各縣市分配

臺灣的外籍與大陸港澳配偶，並非平均散布於全臺灣。外籍與大陸港澳配偶人數占總結婚對數的

比例，在北、中、南、東、金馬地區分別約為 17%、13%、12%，15%，34%(表 1-3；內政部統計處，2010)。金馬地區的外籍與大陸港澳配偶大多來自大陸地區，大陸配偶為東南亞配偶的 14.60 倍，北部則是 2.96 倍，中部為 2.57 倍，南部為 2.59 倍，東部為 1.27 倍。

表 1-1 歷年國人結婚登記之外籍與大陸港澳配偶人數(內政部統計處，2012)

單位：人；%；對

年(月)別	外籍與大陸港澳配偶人數		按國籍(地區)分				按性別分		總結婚登記對數
			大陸、港澳地區		外國籍		男	女	
	占總結婚對數比例(%)	大陸地區	港澳地區	東南亞地區	其他地區				
民國 90 年	46,202	27.10	26,516	281	17,512	1,893	3,400	42,802	170,515
民國 91 年	49,013	28.39	28,603	303	18,037	2,070	4,366	44,647	172,655
民國 92 年	54,634	31.86	34,685	306	17,351	2,292	6,001	48,633	171,483
民國 93 年	31,310	23.82	10,642	330	18,103	2,235	3,176	28,134	131,453
民國 94 年	28,427	20.14	14,258	361	11,454	2,354	3,139	25,288	141,140
民國 95 年	23,930	16.77	13,964	442	6,950	2,574	3,214	20,716	142,669
民國 96 年	24,700	18.29	14,721	425	6,952	2,602	3,141	21,559	135,041
民國 97 年	21,729	14.03	12,274	498	6,009	2,948	3,516	18,213	154,866
民國 98 年	21,914	18.71	12,796	498	5,696	2,924	3,673	18,241	117,099
民國 99 年	21,501	15.49	12,807	525	5,212	2,957	3,792	17,709	138,819
民國 100 年	21,516	13.01	12,800	663	4,887	3,166	4,090	17,426	165,327
民國 100 年 1-10 月	17,808	13.90	10,676	540	3,985	2,607	3,385	14,423	128,130
民國 101 年 1-10 月	17,397	15.42	10,260	548	4,009	2,580	3,646	13,751	112,803
較 100 年同期 增減(%)	-2.31	①1.52	-3.90	1.48	0.60	-1.04	7.71	-4.66	-11.96

資料來源：本部戶政司。

註：①係為增減百分點。

表 1-2 76 年 1 月至 99 年 12 月底間臺灣外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數(內政部統計處，2011)

不分地區	合計	男	女
全部總數	444,216		
取得國籍或外僑居留總數	146,979	12,252	134,727
按地區分	合計	男	女
大陸、港澳	297,237	18,022	279,215
越南	84,246	247	83,999
印尼	26,980	429	26,551
泰國	7,970	2,409	5,561
菲律賓	6,888	420	6,468
柬埔寨	4,306	3	4,303
日本	3,270	1,550	1,720
韓國	1,037	295	742
其他國家	12,282	6,899	5,383

表1-3 各縣市國人結婚登記之外籍與大陸港澳配偶人數(內政部統計處，2010)

民國99年1-6月 單位：人；%；對

區域別	外籍與大陸配偶人數		按國籍(地區)分				按性別分		總結婚登記對數
			大陸、港澳地區		外國籍		男	女	
	占總結婚對數比例(%)	大陸地區	港澳地區	東南亞地區	其他地區				
總計	10,460	15.22	6,398	239	2,331	1,492	1,838	8,622	68,746
北部地區	5,608	17.25	3,367	135	1,139	967	1,154	4,454	32,512
臺北市	1,545	19.16	856	43	176	470	496	1,049	8,062
基隆市	194	18.96	122	3	44	25	23	171	1,023
新竹市	188	12.63	115	5	45	23	28	160	1,488
臺北縣	2,080	16.30	1,297	56	427	300	391	1,689	12,759
宜蘭縣	184	14.30	111	2	56	15	23	161	1,287
桃園縣	1,163	18.44	722	22	312	107	167	996	6,308
新竹縣	254	16.03	144	4	79	27	26	228	1,585
中部地區	2,212	13.43	1,399	45	544	224	278	1,934	16,469
臺中市	451	13.54	287	11	59	94	107	344	3,332
苗栗縣	266	16.53	164	2	85	15	17	249	1,609
臺中縣	580	12.52	373	11	141	55	75	505	4,632
彰化縣	461	12.26	294	8	127	32	43	418	3,760
南投縣	164	12.50	99	8	44	13	19	145	1,312
雲林縣	290	15.90	182	5	88	15	17	273	1,824
南部地區	2,330	12.99	1,452	53	559	266	355	1,975	17,942
嘉義市	101	13.63	66	4	18	13	17	84	741
臺南市	266	11.98	165	8	60	33	45	221	2,221
高雄市	588	13.09	364	8	104	112	130	458	4,493
嘉義縣	215	15.73	137	4	67	7	14	201	1,367
臺南縣	361	12.27	234	11	87	29	42	319	2,943
高雄縣	478	13.08	304	10	118	46	67	411	3,654
屏東縣	291	12.80	163	8	95	25	37	254	2,273
澎湖縣	30	12.00	19	—	10	1	3	27	250
東部地區	230	14.51	107	6	84	33	46	184	1,585
臺東縣	73	12.11	32	2	27	12	13	60	603
花蓮縣	157	15.99	75	4	57	21	33	124	982
金馬地區	80	33.61	73	—	5	2	5	75	238
金門縣	65	31.55	59	—	4	2	3	62	206
連江縣	15	46.88	14	—	1	—	2	13	32

資料來源：本部戶政司。

(二)新移民子女就學之人數分配

1、新移民子女就學總人數

據教育部統計處(2011)公佈的資料，99學年度外籍配偶子女就讀國中小人數，約占全體學生的7.2%；平均約每8位國小新生中，有1人為外籍配偶子女。平均每所國小有57.6位外籍配偶子女，國中則有30.8位，由此數字看來，平均每個年級約有10位外籍配偶子女。

2、新移民子女就學人數之居住地分配

外籍配偶子女居住地區之分布呈現差異性，都會與鄰近都會區之外籍配偶以中國大陸為主；農業縣，以越南、印尼籍較多；屏東縣因地緣，來自菲律賓者相對於其他縣市為多。依外籍配偶子女就讀縣市統計，累計前60%人數，國小就讀者，主要依序分布於臺北縣、桃園縣、臺中縣、彰化縣、臺北市、高雄縣、高雄市及臺南縣等8個行政區。國中就讀者，則主要分布於臺北縣、桃園縣、臺北市、屏東縣、臺中縣、彰化縣、雲林縣及高雄市等8個行政區(教育部統計處，2011)。由上述分析可知，新移民之子女的居住地較集中於北部(43%)，其次為中部(28%)，再次為南部(27%)；東部為2%，金馬為1%(表1-4、表1-5)。

3、新移民子女就學人數之國籍分配

大約有 87% 的國中、小外籍配偶子女之父或母來自中國大陸(36%)、越南(35%)及印尼(16%) (教育部統計處，2011；表 1-4)。國小部分的比例為：36%大陸、38%越南及 14%印尼；國中部分的比例為：34%大陸、18%越南及 27%印尼(表 1-4)。此結果反映出，來自大陸的新移民呈穩定的比例(約 35%)；早期有較多來自印尼的新移民，故其子女目前就讀國中的比例(27%)大於就讀國小的比例(14%)；越南新移民子女則呈現相反的趨勢：國中較少(18%)、國小較多(38%)，國小部分，甚至高於大陸(36%)。

由上述統計資料可知，來自大陸與東南亞地區的新移民占外籍配偶移民的絕大多數，並且大多為女性。新移民的居住地分布在全臺灣各地，隨著國籍的不同，而有些許居住地的分布差異。新移民子女也是分布全臺，其分布狀況略同於新移民本身；全臺絕大多數國小、國中均有新移民子女就讀。教育部目前未有新移民子女就讀於高中或大學的相關統計資料。

由於親子共學大多發生於子女年幼或小學時期，但是影響與成效的覺知，卻可能發生在青少年或至成人時期。故本研究將以兒童期的新移民子女、其具新移民身分的家長、及其導師為主要研究對象，輔以青少年期的新移民子女。

第二節 名詞釋義

以下，將針對本研究的重要名詞下概念上的定義，實際的操作型定義則來自文獻探討與質性研究的結果，請參見下一節量化研究的研究問題部分。

一、 新移民親子共學內容

「新移民親子共學內容」的概念型定義為：居住在臺灣的新移民及其子女實際或需要學習哪些內容，尤其重視他們實際與需要共同學習的部分。特別是新移民子女在求學階段，子女將可能「教」新移民他們在學校所學的內容，而形成親子雙方互相學習的狀況。

根據文獻探討與質性研究的結果，本研究為「新移民親子共學內容」所下的操作型定義為：新移民親子共學內容，包含：

- 1、「語言內容」：包括 5 項臺灣本地主要的語言(國語、閩南話、客家話、原住民話、英語)和 6 項主要的新移民母國語言(其他大陸話、越南話、印尼話、泰國話、菲律賓話、柬埔寨話)。
- 2、「課業內容」：包括 7 項學科(國文、數學、自然科學、社會、藝術、電腦、體育)與 7 項處世(品德、禮貌、工作能力、融入臺灣、融入族群、受人尊重、受人歡迎)方面的課業內容。

二、 情境策略

「情境策略」是指親職教育與親子共學是發生在真實的文化與情境脈絡中，包括想法、身教、境教、互動模式、遷移型態等，均是可改變親子能力的「較可操作」的教育方法。所以用「情境策略」而不用「教學策略」命名的原因是，親子共學或親職教育的實施方式，並不同於學校的正式課堂學習，而是「情境脈絡」建構下的「親子互動」。

根據文獻探討與質性研究的結果，本研究為「情境策略」所下的操作型定義為包括：

- 1、「個人學習情境」：包括親子之語言價值觀、能力、教學活動、教學資源等
- 2、「社會學習情境」：包括親子關係、父母社會參與，以及，有關多語言、移民接受度、學校支持活動等政策立場。

三、 影響因素

「影響因素」指的是較不可操作的、可能影響親子能力的其他因素。

根據文獻探討與質性研究的結果，本研究為「影響因素」所下的操作型定義為：「個人背景」，主要包括國籍背景、社經、性別、年級等。

第三節 研究目的與問題

一、 研究目的

由上述研究動機與背景，本研究的目的，具體言之，包括：

1. 探討新移民親子共學的狀況，主要包括新移民親子共學的學習內容、關鍵的情境策略、重要的影響因素。
2. 從新移民、其子女、以及其子女的老師等三方面，了解新移民及其子女共學的狀況。
3. 由上述研究結果，輔以國內外相關文獻探討，提出相關施政建議，以協助新移民及其子女在臺灣的發展。

二、 研究問題

依據研究目的，質性研究部分，本研究提出以下研究問題：

1. 新移民親子共學的學習內容、關鍵情境策略、重要影響因素為何？
2. 新移民、其子女、以及其子女的老師等三方面，對新移民及其子女共學狀況的了解，分別為何？

對量化研究部分，本研究將探討以下研究問題：

(一)語言

3. 新移民親子共學語言各內容的狀況為何？(「語言內容」包括 5 項臺灣本地主要的語言(國語、閩南話、客家話、原住民話、英語)和 6 項主要的新移民母國語言(其他大陸話、越南話、印尼話、泰國話、菲律賓話、柬埔寨話)。
4. 新移民親子共學語言各內容與個人背景、學習情境的相關為何？(「個人背景」主要包括國籍背景、社經、性別、年級；「個人學習情境」包括親子之語言價值觀、能力、教學活動、教學資源等。)

(二)課業

5. 新移民親子共學課業各內容的狀況為何？(「課業內容」包括 7 項學科(國文、數學、自然科學、社會、藝術、電腦、體育)與 7 項處世(品德、禮貌、工作能力、融入臺灣、融入族群、受人尊重、受人歡迎)方面的課業內容。)
6. 新移民親子共學課業各內容與個人背景、學習情境的相關為何？

(三)社會學習情境

7. 新移民學生社會學習情境的狀況為何？(社會學習情境，包括親子關係、父母社會參與，以及，有關多語言、移民接受度、學校支持活動等政策立場。)
8. 新移民學生社會學習情境的狀況與各語言、課業能力之關係為何？
9. 控制性別、年級與社經後，各國籍背景學生各語言、課業能力之差異為何？

(四)教師情境

10. 教師所處的語言情境為何？
11. 教師對新移民背景學生課業學習狀況的了解與支持狀況為何？
12. 教師對新移民相關政策的想法為何？
13. 師生對新移民相關政策的想法是否有差異存在？
14. 母語傳承學校與非母語傳承學校師生在相關政策、情境上是否有差異存在？

第二章 文獻探討

欲進行「學習」，需要有以下四方面的知識：(1)陳述性知識，亦即「內容」方面的知識；(2)程序性知識，亦即「策略」方面的知識；(3)條件性知識，亦即相關「影響因素」的知識；(4)後設知識，亦即對上述知識進行「監控」的知識(Chiu, 2007)。運用於本研究，則需要對新移民家庭親子共學內容、策略、因素與政策等四方面文獻進行探究。

第一節 新移民家庭親子共學內容

一、 語言文化

語言與文化常是一體的兩面，並被視為是新移民最重要的學習內容，例如德國的新移民子女教育計畫內的二大主軸即為：語言學習與多元文化理念(謝斐敦，2008)。

(一)新移民原國籍語言(heritage languages)與文化

有高達九成的新移民認為臺灣的學校應該教父母親母國的語言、增加子女對其母國文化的認同(游美貴，2009)。政府提供的生活資訊中，也鼓勵新移民和子女說母語、傳遞母國文化(內政部入出國及移民署，2011)。莊勝義(2009)則認為宜考量新移民子女意願，再提供母語課程，否則，可能造成子女學習負擔。

顏佩如、林冠吟、詹正傑(2010)的研究指出融合越南語與臺灣本地語言的雙(多)語言鄉土語言教學可增加新移民學生的多文化認同，提供新移民與班級的互動，也能增進一般學生對其他文化的尊重與了解。

母語者較以第二語言學習者的優勢主要在語言和語法(Montrul, 2012)，雖然每個人的母語能力差異甚大，但各母語間仍存在結構上的相似性(Polinsky & Kagan, 2007)。

在美國，西班牙語的課程中會有二類學生來參與：(1)以西班牙語為母語的學生，(2)以西班牙語為第二語言的學生。在共學的過程中他們都有要學習的議題，在合作學習的過程中，以西班牙語為母語的學生需要以西班牙語為第二語言的學生幫忙拼字、重音的議題，相反的，以西班牙語為第二語言的學生，需要以西班牙語為母語的學生幫忙字彙和少量文法的議題(Bowles, 2011)。Potowski, Jegerski, & Morgan-Short (2009)的研究發現相較以西班牙語為第二語言的學生，以西班牙語為母語的學生較需要「專注於文化」的課程，其研究也發現這二類學生的學習歷程不同。

Nguyen, Shin, & Krashen(2001)的研究發現，在美國加州，母語為越文的越南裔中小學生，大多有相當高的越文程度，並且希望保有自己的越南語言和文化。此研究也顯示，發展母語的能力並不會阻礙第二語言的學習。Park & Sarkar(2011)指出，在加拿大蒙特婁的韓裔移民家長，非常重視自己的孩子保有韓國文化和韓文能力，並認為這能夠讓孩子保持韓國人的身份、與祖父母溝通以及在未來有更好的發展機會，此研究的結論是建議在蒙特婁的韓國人社群，應該讓孩子們有更多機會接觸韓文和韓國文化。

Reyes & Azuara (2009)研究住在美國的墨西哥移民家庭中母語與英語學習的狀況，結果發現在家庭中二種語言呈現多樣化的互動模式，並且代間互教為常有的現象。

Kondo-Brown (2005)的研究指出有日本父母的大學生，其日本語能力遠高於以日本語為第二語言或隔代教養的日本學生。可見父母教學在母語學習上的重要性。

Rumbaut, Massey, & Bean (2006)研究美國族群母語的消失狀況，墨西哥裔可保留至第4代，白種歐洲人到第3代，其他(包括越南、華人、韓國、菲律賓、其他拉丁裔、其他亞裔)到第2.5代。

(二) 新移民移入地的當地語言與文化

翁麗芳(2009)的研究顯示臺灣新移民的中文能力會影響親師溝通與子女教養。故在雙文化交流中，學習當地語言是重要的學習內容。

在臺灣，大陸配偶的語言學習需求較不高(19%)，其他外籍配偶則將語言學習視為首要需求(57%) (游美貴，2009)。此顯示，對來自不同語言系統的新移民，會因原語言與當地語言差異程度的不同，而產生不同程度的學習當地語言需求。在語言學習上，華文課程的內容大多包括注音、寫字、閱讀、話話、聆聽(謝美桃、劉由貴，2009)。

Yates(2011)則認為雖然新移民的母語社群能夠支持新移民，不過新移民拓展英語的人際圈也是很重要的。如果不在新移民的階段積極拓展英語交友圈，移民日後可能會感到被孤立在自己的民族社群裡，主要族群也會忽視少數民族的族群。不過由於家庭責任重大以及語言不熟，新移民會害怕與主要族群交流，而留在自己的民族圈裡，主要族群也不一定會對新移民表示友善，或是有足夠的能力幫助他們適應與拓展人際關係。因此，國家若想讓新移民有效融入主要族群，需要發展出相關的計畫，讓有能力幫助新移民融入新社會的人去幫助他們。

二、學科技能

在臺灣，大陸配偶最需要的學習活動為職業訓練(63%)，其次為親職教育、育嬰常識(30%)，再其次為考照課程(28%)。其他外籍配偶的首要課程為學習語文(57%)，其次為職業訓練(37%)，再其次為親職教育、育嬰常識(23%)。對衛生保健常識、醫療照護技能的需求比例約10%左右(游美貴，2009)。苗栗縣提供給新移民女性的基本教育，在生活基本知能方面，最多的是親職教育，其次為風俗文化、認識環境、人際互動、生活技能(含考駕照)、婚姻諮商、經濟理財、醫療、法律等(謝美桃、劉由貴，2009)。

丘愛鈴、何青蓉(2008)調查臺灣340個新移民教育機構，發現它們較著重識字、生活適應、家庭教育，較不重視職業教育；所辦理的教育活動中，最多的是成人識字班、親職教育活動、成人生活適應班；需要加強的事項是新移民資訊的提供，如專線、網頁、刊物等；主要困難包括：參與人數不多，缺乏課程教材、場地與設備。

三、社會法規與認同

新移民對婦幼安全資訊(包括家暴、兒保、性侵害防治)與停留、定居等相關法規的需求，約為13-14%(游美貴，2009)。

移入地的法律也是移民需學習的內容並影響他們及其子女的生活。Menjivar(2008)訪談來自中美洲移民的子女，發現他們在美國法律地位上較長的不確定性過程，會促進家庭經濟困難、家庭分裂，也間接影響到中美洲移民的子女的教育期望與學業成就。

Neto(2002)的研究指出，移民至葡萄牙的家庭，其青少年子女的文化適應策略(acculturation strategies)大多採取整合策略，其次是同化，較少採取隔離或邊緣化的策略，而這些策略似乎和種族、主流社會認同、內團體互動、壓力適應、性別與年齡等有關，而與外團體互動、主流語言的精熟度、自尊等無顯著關係。人口變項和人格特質無明顯的關係。Berry, Phinney, Sam, & Vedder(2006)的研究也有類似的發現，他們針對來自13個歐洲國家的移民青少年所有的研究發現，採整合(integration)適應策略的青少年有最佳的心理與社會文化適應，採擴散(diffuse)適應策略者，適應最差，採族群(ethnic)適應策略者，有中度佳的心理適應，但是差的社會文化適應，採國家(national)適應策略者有中度偏差的心理適應與輕度負面的社會文化適應。Portes & Fernández-Kelly(2008)的研究也指出如能同化進入中產階級，美國的大多數移民第二代，均能受到較佳的教育，並有較好的職業。

第二節 新移民家庭親子共學的策略

新移民家庭親子共學的策略可分為以下關鍵情境與相關策略。

一、 日常語言生活

Li (2007)對四個加拿大華人移民家庭狀況進行分析，結果發現：家長的學歷背景、就業選擇和機會，以及對加拿大的適應和融入，對家庭資本與孩子的第二語言能力的增加有重大的影響。並且，家長學習第二語言(即加拿大的語言)是必要的，因為這樣才能更有效了解孩子的學習需求，幫助孩子適應及融入加拿大的生活。另外，家長也需要積極參與孩子的學習活動，如寫功課、上圖書館、博物館以及留意孩子接觸的電視節目等。

二、 共讀

親子共讀可以協助父母超越既有的思考模式，增進口語敘事的能力，也能讓子女經歷父母的思考與想法，因此能增進彼此的語文能力、創造思考、親子關係(徐廷蘭，2004)；志工協助新移民進行親子共讀，亦可達上述目標(鄧蔭萍，2009)。

張鑑如、林佳慧(2006)研究台北市 16 個低收入家庭母親與幼兒在共讀書籍時的對話和互動，結果發現：(一)母親在親子共讀時，居主導的地位；(二)談話內容分為 2 類：(1)即時即地的對話，給予和要求幼兒說出書籍內容，例如書名、位置、作者、文本等，(2) 非即時即地的對話，包括較高層次的推理、預測、連結等對話內容，引導子女探索與文本相關的字形、字音、字義、常識等；(三)親子共讀時，母親引導策略，包括標準互動、認識物品、照本宣科、複誦等四類型；(四)幼兒回應方式則分為：回應標準互動、回應認識物品、回應複誦、要求、給予等五類型。

林珮仔(2010)認為影響幼兒語文素養的家庭環境重要面向包括：父母態度、父母支持、語文材料、語文活動；並對 13 所幼稚園 989 位家長進行調查研究，其研究結果發現：(1)低家庭環境的父母較重視語文技巧的學習，高家庭環境的父母則無此傾向；(2)自評幼兒投入共讀程度高的父母，父母本身也較能享受共讀，幼兒在共讀時也較會笑，此顯示家長與幼兒的共讀互動，存在正向的交互作用。

林敏宜、簡淑真(2010)研究幼稚園大班幼兒與母親，共讀三篇童話故事時的心智言談，結果發現：(1)母親使用認知、欲求、情感等三大類心智用語；(2) 母親最常表達出欺騙的意義，最少呈現錯誤相信理解(此項可能受圖像影響)，文本的文字內容影響認知與欲求意義的傳達；(3)母親的親子共讀策略包括：引導猜想行為背後的動機、推論故事原由過程、真假並置、以幼兒為主角、情境類比、輔以歌唱與動作、加強故事角色的行為描述等。

親子共讀科學繪本時，科學教育背景家長較傾向建構主義的信念，且較為正確，而非科學教育背景家長較為傳統導向的信念(陳彥廷、陳穎志，2008)。

Richman & Colombo(2007)的研究指出：親子共讀的頻率和多樣主題的閱讀，與 2 歲兒童字彙表達的能力有正向的關係。兒童多閱讀本身即與語文能呈正相關(Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006)。

Justice, Pullen, & Pence (2008)的研究指出學齡前幼兒只有 5%-6%的時間注意到故事書中的文字，如果父母的或是學校老師的語言或非語言的評論、質疑或指引故事文字，可增加子女注意文化訊息的頻率(Justice, Skibbe, Canning, & Lankford, 2005; Lovelace & Stewart, 2007)。

三、 協助孩子做回家功課

亞洲學生(包括蘇聯)，相較於歐美國家的學生，有較多的回家功課，也大多花較多的時間在回家功課 (Dettmers, Trautwein, & Ludtke, 2009)。華人學生較日本和美國學生對回家功課，有較佳的態度；

華人母親較日本與美國母親，給予子女較多回家功課方面的協助(Chen & Stevenson, 1989)。

對陸配子女而言，影響學業成就最重要的變項是學習習慣；而對東南亞外配子女，則是學習環境對學業成就影響最大(王振世、蔡清中，2008)。可見不同國籍的新移民子女成就，可能受不同學習狀況所影響。

Polo, Zychinski, & Roundfield (2012)發展問卷，研究 133 位低社經拉丁裔 5-7 年級的學生，發現家長對子女學校課業的支持，與子女的心理困擾、孤單、感受到的經濟壓力呈負相關。

上述文獻探討顯示，國內少有針對新移民親子共學策略的研究，並且大多著重在幼兒。此外，也少有研究探討其他可能的情境策略，如文化節日、社群互動等，此為需要進一步加強之處。

第三節 影響新移民家庭親子共學的因素

影響新移民家庭親子共學的因素，可分為前置、歷程與結果等三類因素，分述如下。

一、前置因素

1、性別

在國小階段的新移民子女，女生較男生有略高的國語文能力(吳雅惠，2009；邱冠斌，2008)。

在文化價值觀上也可能存在性別差異，例如，亞裔美國女性較重視集體主義、情緒上的自我控制、謙卑，而亞裔美國男性再較看重透過成就來獲得家族的認同 (Wong et al., 2012)。

Neto (2010)研究葡萄牙的青少年，發現比起男性，女性青少年在心理適應上較差，但在社會適應上較佳。

相較於男生，女生較能利用文化資本而在學校課業上有成功的表現(Dumais, 2002)。

2、年齡

臺灣的新移民女性大多早婚且早孕，故短期內需面對大量的語言、適應、健康與教養方式等的挑戰 (魏麗敏，2008)。

Branum-Martin, Tao, Garnaat, Bunta與Francis (2012)對來自38個研究的101個相關數值進行後設分析，探討英語文語音學習和其他語言學習的關係，結果發現：年紀越小，語言(語音)能力的相關越大，但是，並不顯著。

3、國籍

臺灣至澳洲的移民母性，雖然可能需要面對獨自照顧子女的狀況，或是只當家庭主婦不能發揮專業，但卻也為能遠離父家的責任，而感到自由與自主(Chiang, 2004)。

Kroneberg(2011)的分析美國移民子女縱貫研究的資料，研究發現：來自不同國家地區的移民之民族社群，對支持移民子女學業的程度不一。移民家庭融入該民族社群，能夠幫助孩子課業成就的程度，決定於該社群的社會資本和提升課業成就的意願。例如，相較於來自日本的新移民父母，來自臺灣者有較高的提升課業成就意願，因此子女數學和閱讀成就亦較高。Harris, Jamison, & Trujillo(2008)則指出，在美國亞洲裔學生的高學業成就是來自母國文化的影響，而拉丁裔學生的低成就，大多受社經背景所影響。

Zhang & Slaughter-Defoe(2011)的研究發現，雖然在美國的華裔移民家長認為會母語對孩子來說是優勢，並會積極讓孩子學習母語，不過孩子卻不認為母語對他們的未來會有幫助，故而抗拒學習母語。

此二學者建議美國的學校與家長合作，應將移民學生的母語編入學校課程，打造一個好的母語學習環境。

當兩種語言相差越大，例如：英語文和華語文的差異，即大於英語文和西班牙語文的差異，那麼，兩種語言學習的成果相關就會較低，且變異也會較大(Branum-Martin, Tao, Garnaat, Bunta, & Francis, 2012)。

Motti-Stefanidi et al. (2008)研究希臘 12-15 歲的移民，研究發現：阿爾巴尼亞裔的學生有較低的成就、較不受同學歡迎。

Sabatier & Berry (2008)的研究發現，歧視與影響移民至加拿大的青少年的自尊，但是對移民至法國的青少年，不會有影響。父母的文化適應和教養風格會影響移民至法國的青少年之自尊，但是，對加拿大的青少年移民卻不會有影響。

4、社經水準

新移民與當地配偶的學歷、職業、社經水準，會影響新移民親子共學的品質與數量。「貧窮(poverty)」或公立學校的「教育不平等(educational inequality)」被視為是影響學生學習成果最重要的前置因素之一(Berliner, 2006, 2009)。

臺灣的新移民，常是家中經濟的主要來源(68%)，家中經濟普遍不佳(62%)，良好者只占 5-6%，而照顧小孩與家人、料理家事，也成為新移民不能接受輔導學習的主因(游美貴，2009)。語言能力加上本身學歷多為國中小，造成新移民就業不易，如加上配偶家庭又為較低社經，新移民需再負起照養家人之責，可想像其生活之艱辛。

蘇金蟬、鄭維瑄(2010)研究臺灣新移民的國中子女，發現新移民家庭因經濟和母親文化不同，讓青少年的家庭資源、母親生活參與，處於較弱勢，其課業需由家中其他成員或安親班協助。

Aram & Biron (2004)研究以色列低社經幼兒的語文教學介入，參與此教學的低社經兒童，於課程結束後，其語文程度優於未參與的一般生控制組，肯定早期教學介入的功能。

5、人格特質

臺灣新移民國中子女的自我概念和健康發展，與一般青少年近似(蘇金蟬、鄭維瑄，2010)，此顯示新移民青少年普遍有良好的人格特質。但，何緯山、陳志賢、連廷嘉(2011)的研究發現，如果不排除經濟因素，新移民子女相較於本國籍子女，有較低的自我概念。

6、價值觀

價值觀會影響父母的行為，從而影響子女的行動。例如 Bus, Leseman, & Keultjes(2000)研究 57 對荷蘭不同文化傳統的親子共讀互動狀況(子為 4 歲)，研究結果發現：如果父母不認為閱讀是重要的事，則父母比較不會跳脫文本的內容，進行意義的探索；他們的孩子雖然發起較多的親子互動，但是，這些互動均屬較低認知層次的互動(如：為一些細節命名、找到圖畫中類似互動的角色等)。

研究居住於美國洛杉磯的美國、越南、墨西哥親子，研究結果顯示，父母對文化保存的堅持度與青少年的母語流利程度有關。

二、歷程因素

1、家庭教養、經濟與情境

相較於一般家庭，新移民家庭在年幼時(五歲)即可能出現閱讀環境、父母閱讀習慣與態度略為不足的狀況，雖然閱讀成就上並無明顯差異(呂玫真、賴文鳳，2010)。洪月女、林筱晴(2010)以個案研

究的方式，探討兩名三年級和兩名六年級新移民子女，閱讀國小學生較少接觸的說明文體，研究結果發現：兩名三年級學童均能流暢地閱讀，但，兩位六年級個案因缺乏背景知識，而未能綜合和整理文本訊息。這四位個案均來自較少家人支持的環境，其成就，也許可歸因於於普及教育，但是，少閱讀經驗而未能達到閱讀理解，也顯示閱讀量不足，這是未來教育需要加強之處。

王貞云、黃欣蕙、何淑菁(2012)由文獻探討新移民家庭父母教養子女問題亦指出：家庭社經、語言能力、社會資源缺乏、教養子女能力不足、父母教養方式不同等因素為重要待解決的議題。邱冠斌(2008)針對竹北市外籍配偶子女國小一年級國語文學習成就所做的調查研究亦指出家庭社經、父母的教育程度越好，子女的國語文學習成就較佳。

Ng, Pomerantz, & Lam (2007)比較華人與美國母親的教養方式對小學生的影響，結果發現：華人母親較強調學業上的失敗，較不強調學業上的成功；美國母親則相反。後續實驗研究發現：華人母親較美國母親介入較多於子女的學習上，但成就類似。

Calzada, Huang, Anicama, Fernandez, & Brotman (2012)研究442位4到5歲墨西哥和多明尼各移民至美國的拉丁裔母親的教養方式，研究發現：如果來自多明尼各的母親，重視傳統的拉丁「尊重」文化，則其子女的學校準備度較低；來自墨西哥的母親若較重視美國的「獨立」文化，則其子女的學校準備度較高。此外，獨裁式的教養也與子女較多的內外問題有關。

Portes & MacLeod (1996)問卷調查5,266位高中生，他們是古巴、越南、海地、墨西哥的第二代移民，結果發現，父母的社經地位、在美國居住的時間、花在指導回家功課的時間，會正式影響學生的學業成就。學生進入高社經的學校，有助於提升學生的成就、也正向影響父母的社經地位。

香港的教育制度漸漸與家庭經濟產生關聯，此趨勢將不利來自大陸到香港的移民(Post, 2004)。

荷蘭移民父母較少參與子女的學習生活，而可能影響到學校教育目標的傳達，進而影響子女的價值觀、認同發展等(Smit & Driessen, 2007)。

2、新移民的學習生活

以高雄美濃「來去移民華語高級班」的新移民學員為對象，余佩璇、張郁函(2009)的研究發現，新移民學習華語的動機包括：適應生活、工作需要、提升教養能力；在指導子女課業的課程中，新移民亦能提升華語文能力；參與過程中的良好互動，除了提升華文能力，也能開拓人際關係、提升自信。

Lukes(2009)的研究發現，傳統的純英語教學並不適用於每個拉丁裔移民成人，對這些不適合的移民來說，純英語教學的教室，需要提供移民適當的母語資源、英語教學、受過訓練的雙語教師、科技教學、以及對不同文化有概念的熱心義工。移民的母語可以成為他們學習第二語言，及在新社會成功的踏腳石。

3、新移民子女的學習生活

新移民子女在幼稚園階段可能出現發音、表達與識字量少的問題，但經教師的開放式提問與鷹架支持能有效協助其增進對語義的了解，建議完整的知識結構(陳昇飛，2010)。

陳宜伶、陳淑美(2011)研究三位臺中國小高成就的新移民學生，發現可能影響其成就表現的因素包括：個人主動學習的態度、充分的家庭資本、幼教階段的提早教注音符號、課後安親班輔導家庭作業。

移民子女面臨大量的學習課題，例如學校課業、人際互動、心理適應、文化認同，這在歐洲是一個較少被研究的主題(Strohmeier & Schmitt-Rodermund, 2008)，美國方面的研究似乎較多。

Wang (2008)訪談在美國的華人母親，研究結果發現：華人母親在母國高度介入學校教育，但是在美國卻全然不同，他們低度介入、低度了解學校，並且過度美化美國的教育制度的低競爭、低工具化、平等主義，在美國的華人母親與學校溝通的障礙包括時間、語言和文化。

Potochnick & Perreira (2010)的調查研究第一代拉丁移民的12-19歲青少年指出，在美國的時間越長，有來自家庭和老師的支持，將可降低他們的憂鬱症狀與焦慮。

Peterson & Ladky(2007)在加拿大安大略省的研究表示，面對移民學生，老師們多會學習他們的文化與語言、簡化給移民學生的功課、並鼓勵家長用母語念書給孩子聽。老師們應該要了解移民家長對權威的觀感、母語對移民學生學習第二語言的重要性、以及家長在家裡做為「助理教師」的身份。Portes, Fernandez-Kelly, & Haller (2009)對美國移民子女的研究指出：好的學校品質，特別是整體的學生狀況與教育期待，能有效的為移民學生的未來產生長遠的正向影響。Hao & Pong (2008)指出好的師生關係和課程結構是對文化不利學生最能正向的影響，並且，比起華人和白人學生，墨西哥裔學生較難進入好的學校情境。Portes & Hao (2004)指出，在美國，多種族的學校中，種族對學生學業的影響較低，但，墨西哥裔學生的成就仍較差。

Doston-Blake(2010)認為家庭、學校、社區三者的合作，對學生課業發展是非常重要的，不過，他也發現在美國的墨西哥裔移民，卻難以加入這樣的合作關係。他認為不是移民應該配合當地文化，而是應該聯合起來想對策。學校的輔導人員應該與社區合作，認清學校對社區的影響力、配合社區的特點打造文藝活動、並將課程融入合作活動中。

除了正規的學校教育，新移民也會送子女到母語學校。Kim(2011)的研究指出，美國的韓裔母語學校，除了為移民孩子提供人際與情緒支持，還為與父母分離的孩子提供親情的緩衝與保護網。韓裔家長表示，孩子在不同的文化眼光下，常被認為是問題兒童，而人際及文化上的障礙，是他們將孩子送到母語學校就讀的重要原因。因此，老師們應該要對多元文化有所了解，並提供人際與情緒支持，讓孩子們能快樂的成長。

如果一個母語與英語的雙語學習課程，能夠同時包括多項目的教學，例如跨語言字詞 (Intra-word)，音素(Phoneme)，音節(Syllable)的了解與解碼，將可同時加強母語與英語兩者的能力(Branum-Martin, Tao, Garnaat, Bunta, & Francis, 2012; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011)。此外，教導來自外地的學生，也能促進教師的跨文化能力(Francis & Jean-Francois, 2010)。

4、社會文化

Berry & Sabatier (2010)調查了法國與加拿大的第二代年輕移民，在文化保持和人際接觸方面的文化涵化態度、身份認同以及行為。如以往的研究顯示，偏好文化融合的青少年，會比邊緣化(不積極參與任何一方的文化)的青少年有更高的自信，而單獨傾向認何一方文化的青少年，則在兩者的中間。這趨勢在加拿大比在法國明顯，或許是由於法國對於移民保有自己的文化，有較有負面觀念的緣故，讓偏好文化融合和傾向己方文化的青少年，比較容易受到歧視。此研究隱含的意義是，所處當地如有較多的支持多元文化傾向，會讓新移民也有較多的保有自己文化傾向。

Kroneberg (2008)的研究指出，美國的第二代移民若居住於少數族群社區，不見得有利於子女的學業成就，只有在這個社區的社經地位和教育期許均高的狀況下，才有正面的支持第二代學習的效益，否則，其影響傾向於負面。

5、不同語言間的關係

不同語言間可能產生「干擾」或是「助益」彼此的現象。He (2012)著重強化中文對英語文學習的助益角色，發現香港的師資生發展出三種「助益」的策略：(1)利用中文與英文的相似性協助英文的學習，(2)比較兩個語文的差異，(3)利用學習者對中文結構的了解，來幫助英文學習，He認為，與其否認原來的母語(「中文」)，不如利用母語的長處來學習另一語言，如此，也可降低學習其他語言時，對「母語」的罪疚感，特別是在師生都是如此多語言的情境下，這對師生來說，都是好的學習與教學策略。

此外，同一語文內的不同編碼互相對應，例如，英文上的字形和字音對應，可增進學生對英語文的學習(Nunes, Bryant, & Barros, 2012, March 19)。因此，如果整合多語言成為互利共生的學習歷程，似乎是多語文化下成員(例如，新移民及其子女)的功課之一。

三、結果因素

1、成就

陳瑤惠、趙金婷(2008)的研究指出，外籍配偶家庭學前幼兒語言發展較一般幼兒低落，家庭閱讀材料和指導也有不足的現象。魏培容、郭李宗文、高志誠、高傳正(2011)的研究比較4歲新移民與非新移民家庭之幼兒之數學與語言能力差異，研究結果顯示，二組表現均佳，但是，新移民子女在數的合成與分解、語言理解、口語表達上，呈現略低的現象。

鍾鳳嬌、趙善如(2009)以焦點團體訪談法研究 42 位高雄的小學老師，他們認為新移民子女的學習成就大致呈常態分配，學習態度佳，家庭期待高，發音為需要加強處。何緯山、陳志賢、連廷嘉(2011)的研究亦指出：新移民子女與本國籍子女，在學業表現上，無顯著差異。但是，王振世、蔡清中(2008)發現在國小階段，控制社經地位後，大陸組學生在社會、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文四項學習領域，較臺灣組學生為低；而東南亞組學生則在七大領域的學業成就，均較低於臺灣組學生。鍾鳳嬌、王國川(2004)研究新移民的語文、心智能力與學習成就，發現個別差異極大。黃彥融、盧台華(2012)研究國小新移民子女資優生，發現新移民子女面臨較多的學校適應困難。

王世英等人(2006)的研究指出臺灣新移民子女學習成就在國小大致優良，與國籍無關；國中階段則陸配子女成績較東南亞地區配偶子女為高。

Curenton & Justice (2004)的研究指出美國學齡前非洲裔和歐洲裔的幼兒，在故事敘說的語用上，並沒有明顯的差別。

Portes, Fernández-Kelly, & Haller(2005)指出，在學習英語和適應美國文化方面，美國的第二代年輕移民多少都會適應，不過歷程和出路卻有很大落差。美國的種族歧視，和缺乏對弱勢族群的工作福利似乎是一大原因。此外，移民家庭的資本、家庭類別、和融入主流社會的模式，都是重要的因素。對於幫助移民融入社會來說，良好的教育計畫(讓孩子在學習英語的同時認同自己的民族文化)和工作福利制度是必要的。

親子共讀(故事書)會影響兒童未來學校學習的成功發展(Kaderavek & Sulzby, 1998; Saracho & Spodek, 2010)、語言能力、專注力、情緒理解能力(張鑑如、劉惠美, 2011)。Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini (1995)的對多篇研究進行後設分析指出：親子共讀對學齡前兒童的語言成長、立即表現出來的素養、閱讀成就有顯著的正向影響效果，這與家庭社經無關，但是，在兒童較長、能獨立閱讀後，這樣的正向影響效果有減少的現象。

Martin, Liem, Mok, & Xu (2012, July 9)研究17個地區的15歲移民學生，這些國家包括澳洲、紐西蘭、美國、加拿大、香港、澳門、蘇聯、奧地利、比利時、荷蘭、丹麥、法國、德國、盧森堡、挪威、瑞典、瑞士，其結果發現，移民子女的數理成就低於非移民學生，但是問題解決能力似乎是影響數理成就的重要中介因素，尤其是對第一代移民的影響力較大，對第二代移民則問題解決能力的中介影響力略為降低，故此研究建議增進第一代移民的問題解決能力。

2、親子關係、生活適應

鄧蔭萍、宋大峯、許銘麟(2010)研究新北市一國小 4、6 年級新移民子女的自我概念與社會行為，發現新移民子女有良好的自我概念，親和且獨立，略為不足的是：利社會行為、攻擊、分心。

Oh & Fuligni(2010)發現，移民青少年對母語的熟悉程度，與親子關係有正相關。另一方面，雖然母語熟悉度和日常中的母語使用，都是與民族身份認同有關的因素，不過實際比較測量下，只有母語熟悉度是有效的預測因子。因此，母語的熟悉度才是決定青少年適應的關鍵，而不是語言的選擇。由研究結果，此二學者認為：幫助移民背景的青少年學習母語，才能讓他們有效應付青春期的壓力。

Boutakidis, Chao, & Rodríguez, (2011)對華裔和韓裔移民家庭的研究指出，不管家長的英語能力如何，青少年移民的母語能力與對家長的尊敬兩者間呈正相關，而親子溝通的品質，會調節青少年母語能力和對家長的尊敬間的相關。因此，讓青少年保持母語能力，能夠增加移民家庭中的親子溝通。

Sam, Vedder, Liebkind, Neto, & Virta (2008)研究歐洲5個國家的2700位移民和1400本地青少年(13-18歲)發現，雖然移民子女的經濟較差，但是，他們比起本地子女，會報告出較佳的適應狀況，此稱為「移入悖論(immigrant paradox)」現象。Neto (2010)研究葡萄牙移民家庭的青少年，也發現類似的結果，即移民子女的生活適應佳。Schmitt-Rodermund & Silbereisen (2008)研究在德國的移民青少年指出：對有行為偏差的子女，父親的教育水準越高，其問題越嚴重。

在美國，移民子女若感受到較高的社會歧視，會有較多吸毒行為(Choi, Harachi, Gillmore, & Catalano, 2006)。

3、認同

移入另一個國家，常會產生個人和文化認同的過程(Schwartz, Montgomery, & Briones, 2006)。吳瓊淑、蔡明昌(2009)研究雲林縣就讀國中之新移民子女，研究結果顯非新移民子女對臺灣與新移民母國，均有良好的文化認同，學校適應也大致良好，文化認同與學校適應呈正相關。

Fatimilehin (1999)對英國黑人的研究結果顯示：多元文化的環境和雙文化認同可能與正向的種族感有關。Roth (2005)研究美國黑人與白人結婚的家庭也發現，他們會發展出獨特的跨種族認同。

Oznobishin & Kurman (2009)對以色列的蘇聯裔移民研究發現，在家庭裡，移民學生比本地學生更強勢、有更多的責任、並從父母得到較少的支持。孩子在家裡的強勢度與適應間沒有顯著的關係，不過會增加心理壓力；不管是對移民還是本地學生而言，家庭支持均是影響適應的重要因素。另外，移民子女替家人翻譯的行為與自我認同有負相關，經訪談的結果推測，可能原因是(1)以色列重視同化，當地人不喜歡聽到希伯來文以外的語言，所以移民子女對在公共場合說俄語感到難堪；(2)家人對孩子的期許過高，當孩子在翻譯上有困難時，會對孩子表示不滿；(3)替家裡的長輩翻譯不但讓長輩覺得沒有面子，也讓孩子對家長的語言能力感到失望，因而產生衝突。

Eisikovits & Schechter (2007)訪談16位從前蘇聯移入到以色列的女性大學生，他們發現二個不同型態的學生：(1)獨立決定者：他們力圖快速地融入以色列的文化，同時遠離原有的文化與友人，他們的大學生活因此較為豐富。(2)家庭使者：力圖保留他們原有的文化與友人，因此大學生活圈較小，並專注在發展個人的生涯，而不想花時間在生活適應上。

第四節 促進新移民家庭親子共學的相關政策

一、臺灣

「教育部補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則」自2004年開始實施，提供經費讓縣市政府、學校辦理外籍及大陸配偶子女教育促進方案，其目標包括：提升自我認同、生活適應及學習適應能力、提供親職教育課程，強化其教養子女能力；提供多元化資源；提升子女認同，增進學習母語的興趣等。此外，內政部與教育部共同推動「全國新住民火炬計畫」，中程個案計畫為從101年3月至103年12月，藉由跨部會與跨區域的合作，提供完整之輔導與單一窗口的全面服務，也期望培養民眾對多元文化的了解與尊重，並與全球國際接軌(教育部電子報，2012.8.30)。

依據2004年教育部「扶持5歲弱勢幼兒及早教育計畫」，新移民子女可優先就讀公立幼稚園，新移民子女提早入學後，語言和數學能力均較為提升(陳玉娟，2011)。

教育部於2006年訂定「教育部發展新移民文化計畫」，以此為基礎，先後於2005年推動「建立外籍配偶終身學習體系」、2006年推動「發展新移民文化，促進在地國際文化交流」、2007年推動「發展新移民文化」、2008年推動「強化新移民教育」，並於2009年推動「加強新移民語文及親職教育」；就上述政策推動的結果之分析，並與美國相關措施(公民識讀應分為「公民資格」與「公民參與」兩部分)比較，何青蓉、丘愛鈴(2009)提出「我國新移民識讀教育政策的概念架構芻議圖」，認為宜以人

力資本論與多元文化教育為根基，並以分級識讀教育為核心，持續推動新移民之工作技職、公民參與、家庭親職知能。

內政部(2011)「99年度補助地方政府辦理外籍配偶生活適應輔導成果報告」指出：政府各單位規劃各種初階及進階生活適應輔導課程，包括日常生活技能、衛生保健、法律常識、婦女人身安全及民俗文化等。不僅對於提升外籍配偶在臺灣的生活適應能力有實質幫助，且獲得外籍配偶家庭高度認同。參加人數共 4,051 人，總受益計 8,246 人次。另為解決新移民之語言溝通問題，辦理大陸及外籍配偶國語、閩南語、客家語及英語課程，藉由開課建構跨文化家庭關係及其成員和諧氣氛，增進新移民之歸屬感，參與人數共 110 人。彙整相關單位所提問題建議，包括(1)語言學習應依程度分級進階招生、(2)應以創新之思維來推動生活輔導工作、(3)辦理生活技能課程。

陳玉娟(2009)以問卷調查國小教師所知覺到的新移民子女教育方案執行狀況，經常做到的有三項：課業輔導、生活常規訓練、身心障礙者輔導。較不常做到的，在父母方面有：提供親職教育資訊，以及新移民家庭聚會的機會；在學生方面有：提供人際關係課程、優先進入幼稚園就讀、學費優待、成立教育相關網站、編訂合適教材、認識祖國文化的活動、學習新移民母語的活動、學業成績加分優待；在教師方面有：提供新移民子女教育資訊、參加相關研習活動；在社區方面有：鼓勵父母參與協助新移民子女的教育活動；在政府方面則是成立專責單位或人員。

莫藜藜、賴珮玲(2010)的研究發現對女性新移民提供「外籍配偶在宅識字」服務，因為提供個別化教學內容，故可以兼顧女性新移民識字學習及孩子托育的需求，增強家人信任程度，降低師生隔閡，增加時間彈性，提升情緒支持、生活功能、學習速度，增進學習效果。

黃淑鈴(2009)以宜蘭縣外籍配偶服務為例，以人口結構、社會互動關係、系統理論，分析政府協助外籍配偶適應的政策，提出三大建議：(1)整合家庭福利服務中心，(2)連結政府部門的網路，(3)建立政府與非營利組織的夥伴關係，以長期協助新移民適應臺灣生活。

二、 其他國家

1、 美洲

美國是全世界移民人數最多的國家，每 5 個美國兒童中有超過 1 位有移民背景，這些移民背景的兒童中，有 75% 的母語是西班牙語；移民的居地部分分散，也有部分相當集中。雖然美國國會於 1960 和 1970 年代開始即討論相關的法案，但是，對於如何幫助移民學生成為成功的學習者，仍是國會中法律和政治上至今未解的議題(Ga'ndara & Orfield, 2012)。

美國的 Arizona 州以「家庭語言的使用」為唯一的問卷問題，來篩選需要接受額外英語教學的學生，Goldenberg 與 Rutherford-Quach (2012) 認為這樣的篩選方式較為粗略，宜加上教師的評估推薦，方能正確選擇需要的學生，給予額外的英語學習服務。此外，Combs 與 Nicholas (2012)指出 Arizona 州在教育服務上，較為針對美洲原住民的部分，較忽略對移民背景學生的協助，這可能是未來需要努力的方向。

在美國，雖然家長認為早期學習語言是重要的事，但是，美國小學並未提供正式的第二語言學習課程；目前提供的課程型態包括短期的社會科學認知課程，選修特定的外語課程，或是全日或數時的以第二語言學習各學科的浸潤 (immersion) 課程。其中，浸潤式課程，包括(1)所有科目以第二語言教學的完全浸潤課程、(2)部分課程以第二語言教學部分浸潤課程、(3)部分學生為英文母語、部分學生為非英語母語的雙向浸潤課程。研究結果顯示：接受早期浸潤課程的學生，其語言能力較一般學生高，即使使用英文考試考其他科目，成績也呈穩定狀態。然美國仍少見此種浸潤課程，加拿大則較為普遍(姚君佩, 2012)。在臺灣的幼兒、中小學階段，除了少數的私立學校，公立學生極少見此種浸潤課程。

Avni (2012)研究位於美國紐約市的一所以希伯來語為唯一語言的宗教學校，雖然師生均肯定希伯來語的價值，但是，希伯來語卻非學校外的語言，因此，雖然「唯一希伯來語」的語言政策增加了學生的猶太宗教認同感，但是，事實上師生的希伯來語均不流利(因為學校外的情境為「美語或英語」)，這可能會影響學習成效。

1995年加拿大政府和國際兒童組織推動「搭橋方案」(Building Bridges Program)，此方案的重點是教育、友誼、照護。特別為移民學生安排為年長志工陪讀、教導基本學科能力，也可藉以發展學生人際互動的能力(譚以敬、吳清山，2009)。

美國與加拿大多數是地方政府決定原住民語言課程的實施方式，大致採取的方式是「融入式」或「雙語式」(De Korne, 2010)。

巴西的官方語言是葡萄牙語，因為歷史與經濟的因素，自 20 世紀初以來，即以西班牙語為重要外語，其中，西班牙語又分為數種，民眾對具歷史與經濟聲望的西班牙語持較為正向的態度(Bugel & Santos, 2010)。

2、歐洲

歐盟的語言政策主要為「多語言主義(multilingualism)」，近日的立法案為「歐盟 2000-2010 里斯本策略(European Union's 2000-2010 Lisbon Strategy)」，此法案係建立於「以歐洲知識為基礎的經濟」架構上。此多語言政策的 2000 年架構，肯定各母語，也重視外國語言(包括第一與其他外語)，鼓勵各國發展相關策略，以增進學習語言的技巧、動機、實用性與重要性；2005 年的架構，進一步提出細部的策略，例如與訊息社會連結，語言的教學、考試與認證，語言工業，語言通譯服務，語言與消費，建立多語言社會，達成歐洲使命，成為歐洲公民(Krzyzanowski & Wodak, 2011)。

目前歐盟是採市場邏輯的方式處理，如此，將少使用的語言將容易消失，Tender & Vihalemm (2009) 為解決這個問題，以保持歐洲語言的多樣化，他們訪談了歐盟的語言學專家，提出的建議是「母語加上二個外語」，將能在歐洲內部維持一個「語言市場(language market)」的狀況，同時，也能有數個主要的語言產生。

歐盟的學校大多自 6-9 歲開始教授外國語，最早的是比利時德語區於 3 歲開始。英文為最受歡迎的外國語(教育部電子報，2012.10.11)。

德國於 50 年代移入不少外籍人士，移民子女因語言與學習上困難，而學業成就較一般學生低落，此與教育機會的欠佳有關。因此訂定新移民子女的輔導計畫，於 2002 年頒布「教育從早期開始」協議，重點包括：整合中央至地方政府計畫，語言學習，培育多元文化理念，家長投入多元活動，培育幼教人員(謝斐敦，2008)。

Sabatier & Berry(2008)研究法國和加拿大的第二代年輕移民，發現他們在適應歷程上有些許不同，但是，共同的是：家長的文化涵化和家庭溫暖度，以及國家對多元文化、學校、與家庭的政策，均會影響青少年的適應過程。此二學者認為，若希望第二代移民青少年能成為對國家有貢獻的力量，政策必須注重對移民家長的支持。

愛爾蘭(Ireland)於 2003 年制定的「官方語言法案」(Official Languages Act)明定其官方語言是愛爾蘭語(Irish language)，並力促增加愛爾蘭語的官方使用機會。但是，事實上，只有 14%的愛爾蘭人視愛爾蘭語為母語，41%的人視他們自己為會說愛爾蘭語者；只有 2%的愛爾蘭人，在學校外的其他日常生活說愛爾蘭語，因為，雖然愛爾蘭語為學校課程之一，英語仍為主流語言。Walsh (2012)認為語言政策的制定，需建立在國家的語言實務(生態)、管理(計畫)與信念(理想)上，同時，也要考量所在社會的各個層面，例如，家庭、宗教、工作場所、學校、法律、軍方、各級政府、語言活動團體、國家外在的層面等。Armstrong (2012)研究三個力圖復興「愛爾蘭語」的社區，研究結果發現，除了理念的支持外，也需要加強愛爾蘭語的使用場域。

法國採取的學校語言政策是「單一法語」，也就是法語是學校唯一主要的語言，Bonacina-Pugh (2012)研究移民到法國的新移民學生，在抽離式法語課程中與教師的互動，結果發現：在這樣的課堂中，無法全然以「單一法語」做為溝通的語言，在這些課堂中所採取的是「實務語言政策(practiced language policies)」，也就是在實務上，需要容許各種語言與文化的互動，新移民學生才能學習法語。

拉托維亞(Latvia)和烏克蘭(Ukraine)原來的官方語言政策是雙語政策(兩國的地方語，加上「俄語」)，但是於後蘇聯時代，已改為單一官方語言政策(不包括「俄語」)，其目的是使兩國能各自保存其地方語言。但是，這個單一官方語言政策，可能危及兩國以俄語為母語的民眾權益(約有 43%的拉托維亞

人民說俄語，33%的烏克蘭人民說俄語)，Pavlenko(2011)稱此為語言權力與說話者權力間的衝突。

3、澳洲與紐西蘭

澳洲提供新移民及其子女教育措施的內涵包括：(1)「成人移民英語學習計畫」(Learning English with the Adult Migrant English Program, AMEP)，提供成人移民基本的英語訓練。全澳洲設有250個成人移民英語學習計畫中心，經過專業培訓人員提供510小時免費的英語學習協助，可採課堂學習或遠端學習的方式實施。若移民育有學齡前孩童，則提供免費的「兒童照管托兒服務」。專業培訓人員會安排時間了解移民進步的情況，作為繼續學習或就業的基礎；(2)「虛擬閱讀空間」(Virtual reading room, vrroom)館藏澳洲相關地理人文等記錄，以增進新移民對澳洲的了解(顏佩如，2009)。澳洲透過網路彈性適性的實施方式，以及移民學習時提供貼心的育兒照顧，頗值得參考。

紐西蘭主要透過「毛利語委員會(the Maori Language Commission)」和「毛利發展部(Ministry of Maori Development)」等二個官方組織，針對非毛利語的人民，提升其對毛利語的正向態度。de Bres (2011)的研究發現：這兩個部門所推廣的政策大多能有效提升民眾對毛利語的正向態度，民眾也喜愛相關的宣傳物，但是仍有一些缺點存在，例如，對毛利語沒有興趣的人，其正向態度較弱；大多數人在此研究之前，未曾見過相關文宣；民眾並不知如何學習和使用毛利語。

4、非洲

盧安達(Rwanda)目前的語言政策是取代法語，而以英語為國語(教學的唯一語言)，認為此政策將可協助盧安達內部的整合、和平與經濟發展，也能幫助弱勢學生進入職場。但是，美國學者 Samuelson 與 Freedman (2010)認為盧安達有機會發展成「多語言政策」，因為盧安達已有一個廣為大家所用的日常語言，此日常語言與團體的連繫與認同有關。

摩洛哥(Morocco)人的日常用語為阿拉伯語，但是高等教育的主要語言為法語，於西元2000年制定「教育改革法」再一次肯定阿拉伯語為教學的語言，但是，在科技語言則採開放、多元的策略(主要為法語、也可能開放英語)。Marley(2004)研究摩洛哥一城鎮的師生指出：大多數師生贊成阿拉伯與法語並存的雙語政策、於學習階段越早加入外國語言課程越好，也相信摩洛哥將能於雙語教育的增加中獲益。

5、亞洲

在大陸的課程中，英語是7-16歲學生的必修課程，也是高等教育重要的課程，大陸官方將英語視為時代所趨與全球語言，強調英語的實用層面，為國家與個人國際發展的重要能力，將英語塑造出代表現代化與機會的形象(Pan, 2011)。

新疆維族背景學生到上海就讀高中，若有明確學習目標、積極學習態度、適當心理預期，與當地師生能有較多的互動，則其文化適應較佳(史靖宇、趙旭東，2008)。

留德的大陸學生如採融合策略，德語能力會較佳，心理適應較佳；如採排斥策略，德語能力較弱，適應上較困難，身心狀況不佳(余衛華、王姝，2010)。

1997年，香港由英國殖民地轉變為中國大陸的特別行政區，除了114所國中保留英語為學校的教學語言外，其他國中的教學語言改為中文，但後來發現，畢業於英文授課國中的學生較多進入大學，也獲得較好的成績。自2010-2011學年度開始，上述政策開始放寬，允許中文授課的國中有較廣的空間以英文授課(Evans, 2011)。

為協助新移民子女需適應語言學習上的問題，香港的主要教學內容包括，粵語的聽說、繁體字、英文等(顏佩如、顏秀如、林雪芬，2008)。

新加坡的官方語言是標準的華語與英語，政府的政策是減少華語的各方言與「新加坡式的英語(Singlish)」，但是，這些政府期望減少的語言，卻常出現在選舉、公共政策、公眾事物上(Wee, 2010)。

以色列大約有 4/5 的人說希伯來語，1/5 的人說阿拉伯語，二者均定為官方語言，但是希伯來語仍為公眾場合的主流語言。Yitzhaki (2010)用焦點團體的方式研究說這二種語言者的想法，並建議以「本土性」和「功能性」的觀點來了解以色列這二個語言間的緊張狀態。

上述文獻探討指出各國的語言政策有其獨特的文化脈絡因素，雖然可供參考，但是，相關新移民、語言政策的擬定，仍宜以本國的文化脈絡做為優先的思考起點為佳。

第三章 研究方法

本研究將採質性與量化研究法進行研究，首先以質性研究法，訪談較少數量的新移民、其子女與其子女的導師，而能對研究問題進行初步的了解；接著，以質性研究結果為基礎，輔以文獻探討，編制問卷，進行全臺灣較大樣本的施測。其研究步驟如圖 3.1 所示。

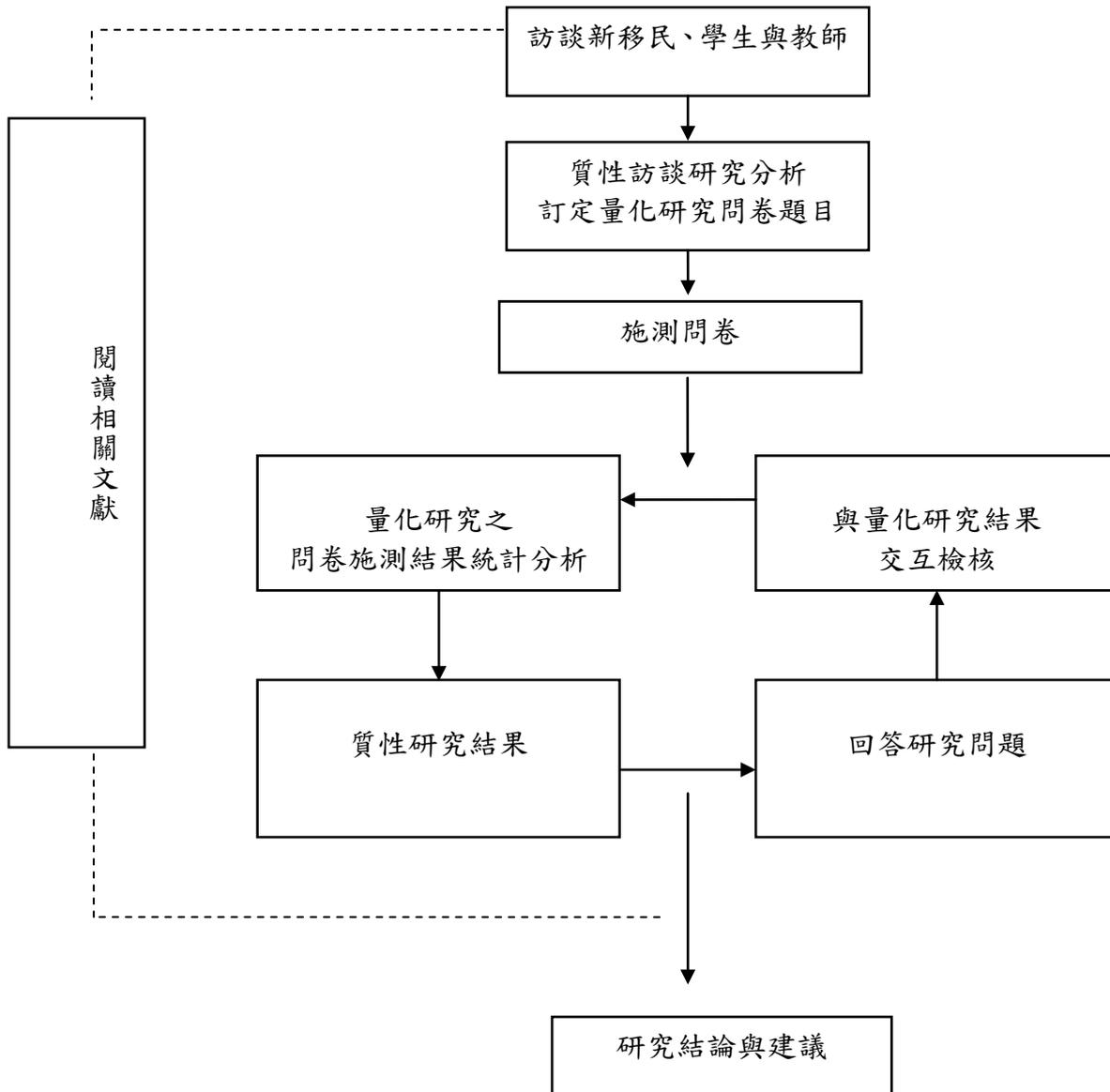


圖 3-1 研究步驟

第一節 研究對象

因本研究著重於新移民的親子共學，而共學的情境，大多發生於國小時期或之前，故以新移民、其就讀國小的子女及其導師(即親師生)為研究重點。但，親子共學的重要成果指標，實展現於國中以上(含國中、高中、大學)階段，故也將會對國中以上新移民子女進行研究。不論是質性訪談或是量化施測部分，均會盡可能平衡臺灣各區新移民子女就學的比例。

一、質性研究人數

因為親子共學可能受新移民國籍的影響甚多，故，質性研究的樣本選擇，是以新移民的國籍為主要選擇標準，依照新移民在臺灣的人口比例，選擇來自不同國籍的新移民為訪談對象。其次，再盡可能平衡居住地(北、中、南、東)，性別方面，則較不考量。最後的樣本分配，請見表 3-1。合計訪談 57 位新移民家長、新移民子女及其老師。

表 3-1 按國籍、性別、地區分之新移民子女就讀國中小人數比與實際受訪之新移民家長、新移民子女及其老師之人數

		新移民子女 就讀國中小人數 ¹	新移民 家長	國小 學生	國中以上 學生 ²	老師 ³	合計
母國國籍	大陸	36%	4	5	6		15
	越南	35%	9	8	3		20
	印尼	16%	2	2	3		7
	其他 ⁴	13%	1	0	3		4
性別	男	52%	0	6	8	1	15
	女	48%	16	9	7	10	42
臺灣地區	北部	43%	9	8	3	7	27
	中部	28%	0	0	6	1	7
	南部	27%	4	4	4	1	13
	東部	2%	3	3	2	2	10
合計		100%	16	15	15	11	57

註 1：參考自表 1-4 (教育部統計處，2011)。

註 2：國中以上學生包括 6 位國中生、8 位高中生、1 位大學生。

註 3：因所有老師均教過或正在教來自多個母國國籍的新移民子女，故無法計數老師教授學生的國籍別。

註 3：受訪家長之母國國籍為菲律賓；受訪 3 位國中以上學生中，其中 2 位為菲律賓、1 位為緬甸。

二、量化研究人數

1、抽樣

在量化問卷施測部分，將進行「分層的多階層叢集抽樣」，以「臺灣北、中、南、東區」為第一層，計算新移民子女人數比例，決定各區施測學校數(表 3-2)；接著，以叢集抽樣，在第一層內「新移民子女人數較多的學校」作為抽出單位，此為第二層；最後，每校抽測新移民子女(學生)40 人、教師 5 人。學生人數不足部分，可施測一般生，做為比較，以加深對此議題的了解。預計抽樣施測總數為 60 所學校(國小、國中、完全中學各 20 所)、學生 2400 人、老師 300 人。

表 3-2 量化研究臺灣四區抽樣校數、學生數、老師數

臺灣地區	新移民子女 就讀國中小人數 ¹	國小 校數	國中 校數	完全中學 校數	校數 合計	每校 40 生 合計學生數	每校 5 師 合計老師數
北部	43%	9	9	9	27	1080	135
中部	28%	5	5	5	15	600	75
南部	27%	5	5	5	15	600	75
東部	2%	1	1	1	3	120	15
合計	100%	20	20	20	60	2400	300

註 1：量化研究時已有 100 學年度之統計資料，呈現於表 3-4 (教育部統計處，2012)。此臺灣四區人數百分比，同於表 1-4(99 學年度)。

註 2：參考表 3-3，抽樣施測「辦理母語傳承課程」之數所國小(北部 3 所、中部 1 所、南部 1 所)與國中(北部 1 所、中部 2 所)。

表 3-3 99 與 100 學年度辦理母語傳承課程之學校數¹

臺灣地區	國 小			國 中			完全中學
	99 學年	100 學年	小計 ²	99 學年	100 學年	小計	
北部	9	10	12	1	0	1	0
中部	3	9	11	0	2	2	0
南部	16	20	31	0	0	0	0
東部	0	0	0	0	0	0	0
合計	28	32	54	0	0	3	0

註 1：資料彙整自教育部國民教育司提供之「99 年度、100 年度各縣市政府執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫」申請案記錄。

註 2：有部分學校 99 與 100 學年度均辦理，故「小計」為「辦理之總校數」，而非「辦理之校次」。

表3-4 100學年度新移民子女就讀國中小人數統計(縣市別)(教育部統計處，2012)與分區人數百分比統計¹

	總計	國中				國小						百分比	
		計	1年級	2年級	3年級	計	1年級	2年級	3年級	4年級	5年級		6年級
總計	192 224	33 640	12 736	11 405	9 499	158 584	24 593	27 852	29 070	29 545	26 508	21 016	100%
臺灣地區	190 951	33 398	12 649	11 320	9 429	157 553	24 392	27 670	28 882	29 381	26 350	20 878	
北部	82 187												43%
新北市	32 410	4 841	1 806	1 632	1 403	27 569	4 061	4 889	5 095	5 061	4 800	3 663	
臺北市	12 016	2 387	896	788	703	9 629	1 562	1 680	1 743	1 751	1 600	1 293	
宜蘭縣	3 386	569	181	196	192	2 817	493	517	526	534	422	325	
桃園縣	21 521	3 899	1 484	1 361	1 054	17 622	2 705	3 031	3 221	3 334	2 924	2 407	
新竹縣	6 289	1 190	463	390	337	5 099	742	845	913	951	934	714	
基隆市	3 369	549	224	175	150	2 820	459	481	545	535	440	360	
新竹市	3 196	500	196	165	139	2 696	416	481	493	525	448	333	
中部	53 361												28%
臺中市	19 396	3 361	1 315	1 132	914	16 035	2 435	2 819	2 937	3 025	2 683	2 136	
苗栗縣	6 979	1 172	465	406	301	5 807	885	982	1 065	1 130	962	783	
彰化縣	12 258	2 074	801	707	566	10 184	1 640	1 768	1 910	1 927	1 702	1 237	
南投縣	5 863	1 032	393	345	294	4 831	670	808	888	969	844	652	
雲林縣	8 865	1 825	689	634	502	7 040	1 130	1 248	1 272	1 252	1 116	1 022	
南部	51 578												27%
臺南市	12 952	2 223	897	744	582	10 729	1 780	1 913	1 936	1 998	1 729	1 373	
高雄市	19 725	3 272	1 220	1 121	931	16 453	2 448	2 911	2 988	3 089	2 852	2 165	
嘉義縣	6 924	1 105	415	398	292	5 819	924	986	1 076	1 109	952	772	
屏東縣	8 939	1 998	659	680	659	6 941	1 138	1 293	1 279	1 208	1 078	945	
澎湖縣	1 211	268	92	81	95	943	172	172	159	164	163	113	
嘉義市	1 827	350	141	117	92	1 477	221	260	287	271	230	208	
東部	3 825												2%
臺東縣	1 702	383	157	119	107	1 319	221	263	240	230	203	162	
花蓮縣	2 123	400	155	129	116	1 723	290	323	309	318	268	215	
金馬地區	1 273	242	87	85	70	1 031	201	182	188	164	158	138	1%
金門縣	1 089	199	74	68	57	890	177	160	164	141	139	109	
連江縣	184	43	13	17	13	141	24	22	24	23	19	29	

註 1：臺灣北中南東四區的分法，參考自行政院經濟建設委員會(2012)。

2、實際施測

實際施測共 48 校，學生總數 1783 人、教師數 234 人。以各種方式計數，回收率約 8 成。

表 3-5 量化研究臺灣四區施測校數、學生數、老師數

臺灣地區	國小 校數	國中 校數	完全中學 校數	校數 合計	學生數 ⁴	教師數
北部	7	7	6	20	734	94
中部	5	3	4	12	433	56
南部	5	5	4	14	536	74
東部	1	1	0	2	80	10
施測數合計 ¹	18	16	14	48	1783	234
抽樣數合計 ²	20	20	20	60	2400	300
回收率 ³	90%	80%	70%	80%	74%	78%

註 1：含施測「辦理母語傳承課程」之國小 4 所(含北部 2 所、中部 1 所、南部 1 所)與國中 2 所(均在中部)。

註 2：參見表 3-2 合計列。

註 3：回收率 = 施測數合計/抽樣數合計。

表 3-6 呈現學生國籍背景與性別、年段之人數，其中，大陸、越南、印尼、一般生各項均分別超過 200 人，其他，則人數均少於 50。

表 3-6 量化研究施測學生之國籍背景、性別、年段人數

國籍背景	大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東南亞	其他國家	一般生	未填	合計	
性別	男	254	145	92	13	20	8	16	11	201	38	798
	女	275	197	125	18	27	15	22	9	222	34	944
	未填	11	5	7	2	0	0	1	0	7	8	41
年段	國小	230	160	61	15	12	8	14	5	129	32	666
	國中	258	176	133	13	31	14	19	13	214	28	899
	高中	44	8	27	4	3	1	5	2	83	7	184
	未填	8	3	3	1	1	0	1	0	4	13	34
母語傳承學校	是	56	45	30	5	1	8	1	0	56	14	216
否	484	302	194	28	46	15	38	20	374	66	1567	
合計		540	347	224	33	47	23	39	20	430	80	1783

註：大陸含港澳子女。國小為 1-6 年級；國中為 7-9 年級；高中為 10-12 年級。

共有 234 位教師填問卷，其工作年資的平均數(M)為 11.71 年，標準差 (SD)為 7.11 年。其性別與年段人數，請見表 3-7。

表 3-7 量化研究施測老師之性別、年段人數

服務學校	性別	男	女	未填	合計
國小 (1-6 年級)		17	70	3	90
國中(7-9 年級)		32	43	3	78
完全中學(7-12 年級)		20	45	1	66
	合計	69	158	7	234

第二節 研究工具

本研究的主要研究工具有五，主要分為二個部分：(一)依文獻與本研究目的，制定半結構式的新移民親、師、生訪談問題，以進行質性的訪談研究；(二)依據質性研究的結果，編制新移民親子和老師問卷，進行量化的問卷施測研究。

一、新移民親、師、生訪談問題

研究者依文獻與本研究目的，擬定訪談問題，以此訪談問題為基礎，訪談國小親、師、生與國中以上學生。故共產生 3 份訪談問題：「新移民親子共學家長訪談問題」(附錄一)、「新移民親子共學老師訪談問題」(附錄二)、「新移民親子共學學生訪談問題」(附錄三)。

二、新移民親子、教師問卷

依據質性研究的結果與文獻，初擬新移民親子、老師問卷，再經第一階段專家會議審核後修改，編制「新移民親子共學親子問卷」(附錄五)、「新移民親子共學老師問卷」(附錄六)。

因為質性訪談的結果顯示，一些新移民家庭的父母，不在子女身邊；若是在子女身邊的，除陸配外，

也大多在閱讀國文上會產生困難。故，若是一定要新移民填寫，將會造成很大的樣本偏誤。故，採「親子問卷合併」的施測方式：請學生本人填寫親子問卷，如有需要或不清楚處，可詢問父母或其他家人。(附錄五)

第三節 資料處理與分析

一、 質性研究

質性研究方法的部分，是為探討研究對象對特定現象的了解。所有訪談，將採個別的方式進行。所有訪談過程全程錄音，之後，將所有錄音資料轉寫為逐字稿。逐字稿將進行以下的質性資料分析：開放編碼(open coding)、持續比較(constant comparison)、進行分類(categorization)、產生理論(theory generation)。此質性資料分析法，博採一般質性資料分析、現象詮論學(phenomonography)、紮根理論(grounded theory)等的方法學而形成(Charmaz, 2000; Marton, 1981; Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1990, 1998)。

將交互檢核親師生三者的訪談結果，以提高質性研究結果的可信度，並形成問卷初稿。再經專家審核與預試，完成問卷定稿(附錄五、六)。

二、 量化研究

量化問卷資料收集後，進行資料整理輸入的工作，進行統計分析。

- 1、 百分比：回答研究問題 3、5、7、9、10、11。
- 2、 相關分析：回答研究問題 4、6、8。
- 3、 變異數分析：回答研究問題 9。
- 4、 卡方考驗：回答研究問題 13、14。

第四節 研究進度

本研究將分三階段進行：文獻探討、訪談研究與問卷編制；問卷施測與回收；問卷施測結果分析、討論與報告撰寫，分述如下。(預定進度，請參見圖3-2。)

第一階段：文獻探討、訪談研究與問卷編制

1. 文獻探討：除本申請書所載之文獻探討外，將繼續加深與加廣相關文獻探討。
2. 建立新移民親、師、生訪談問題。
3. 訪談新移民親師生。
4. 逐字稿騰寫與分析。
5. 根據逐字稿內容進行分析，輔以文獻探討，編擬問卷向度及主要內涵，確定新移民親、師、生問卷內容初稿。
6. 建立專家內容效度：邀請專家學者針對問卷初稿內容，提供建議。
7. 問卷預試與修改：數位學生與老師進行問卷預試，根據預試者提供之意見，修改問卷，最後形成正式問卷。
8. 繳交期中報告。

第二階段：問卷施測與回收

1. 抽樣：選定研究樣本，依各縣市新移民人口數比例，進行學校抽樣，詢問協助施測意願。
2. 發放問卷：以郵寄方式寄到學校，並附回郵信封，施測完成，請學校寄回。
3. 催收問卷：在問卷發出兩週後，開始進行電話催收的工作。
4. 整理問卷資料：問卷回收後，將每份資料逐一登錄在電腦中，

第三階段：問卷施測結果分析、討論與報告撰寫

1. 對問卷施測結果進行統計分析。
2. 對統計分析結果進行初步解釋與討論，撰寫結案報告初稿。
3. 邀請專家學者，對結案報告初稿提供修改建議。
4. 根據專家學者建議，進行結案報告修改，完成結案報告定稿。

工作項目	月次												備註	
	第1月	第2月	第3月	第4月	第5月	第6月	第7月	第8月	第9月	第10月	第11月	第12月		
文獻探討	—————													
訪談、分析、問卷編制	—————													
期中報告撰寫與繳交						—————								
問卷發放及回收								—————						
資料處理與結果分析									—————					
期末報告撰寫與繳交												—————		
預定進度累計百分比	5	10	15	20	30	40	50	60	70	80	90	100		

圖 3-2 預定進度甘特條型圖(Gantt Chart)

第四章 質性研究結果

本章主要內容為回答研究問題 1 與 2，以「新移民親子共學的學習內容」為節次，共分四節陳述：第一節分析新移民母語之親子共學，第二節描述臺灣語文之親子共學，第三節探討一般教養之親子共學，第四節闡釋社會生活之親子共學。其次，在每節下，分別探究新移民、其子女、以及其子女的老師等三方面，所經驗的關鍵情境策略，並分析此關鍵情境策略可能的影響因素(包括前置、歷程與結果因素)。

第一節 新移民母語之親子共學

一、 新移民

(一)關鍵情境策略：以與母國之真實人地互動促進母語學習

新移民大多以「與母國的真實連繫」為教學方式，來增進子女學習母語的需要感與動機。陸配方面，由於大陸與臺灣語言的近似度高，較高學歷的陸配對母語的教學，事實上是更加強子女「國語文學習」的深度。

- 他語言，因為媽媽從小對閱讀就很重視，所以其實他的語言程度比同年級的孩子來說...還更好，比如說像成語的部分，他會應用、也了解。再加上母親會帶他回去故鄉，然後他比一般的孩子有出國的經驗...像他們暑假的時候就去北京。(談其4年級學生-陸配之子。教師，女性，東部；編號i1t0)
- 我外公是老師，所以我媽媽從小就接受很好的教育。...(媽媽)應該可以(教我國語)，他都說去問字典。...自己去查。我成語用不對的話，他會糾正我。(陸配之女，6年級，北部；編號i4s2)
- 他的語文能力不錯，他的文章還曾經投國語日報，還有刊登。...他本身就很喜歡寫作，他還有自己的部落格。...她的生活點滴啊，然後比較特別的生活經驗、加照片，全部都po到他的部落格。(談陸配子女。教師，女性，北部；編號i4t0)

但是，普遍來說，陸配不教「大陸地方語言」。

- (媽媽講的臺語，跟我們在xx(地名)說的臺語，)有一點點不一樣，但聽不出來有什麼差別。(媽媽在家)不會(跟我們說臺語，)我們家都講國語。(陸配之女，6年級，北部；編號i4s2)

在所有外配中，最重視教子女「母語」的，似乎是越配。他們比較會採「直接主動教學」的策略，並以「與母國家人連繫」做為主要學習情境。

- 有時候的話，媽媽會教我一些...因為我媽媽說越南那邊的親戚還有奶奶...還會打電話來，所以我媽媽說還是要學一點，然後溝通。...(我)不會(直接用越南話跟奶奶講話)...(但)媽媽會在旁邊提醒我。(越配之女，8年級，北部；編號j5s2)

(二)影響因素

1、前置因素

(1) 母語的價值觀：語言，主要為了生活；不同國籍的新移民，教母語的程度、價值觀不同

「語言」的目的何在？新移民似乎提供了一個實用主義的答案：只為了「生活在當地使用」。新移民大多不否認「多一種語言」的好處，不排斥「教子女一兩句」母語。但是，大多新移民還是認為其家庭所居住地的臺灣當地的語言（「夫語」，例如閩南語、客家語、原住民語）較其「母語」重要。因此，新移民子女在國小的母語課程，大多選修「臺灣當地的母語」（若為女性新移民，即為「夫語」，對子女而為，即為「父語」）。另一方面，大多學校可選修的「母語」種類不多，只有少數學校提供外籍配偶國籍的語言課程。

不同國籍的新移民，教母語的程度不同，其觀點也不同。陸配似乎較少教子女「母語」（大陸地區的方言），而較「尊重」夫語或國語。其次，他們也擔心「國語」與「大陸地方語言」的「微小差異」，易讓子女有大陸口音而不利於子女在臺灣生活。

- 我是覺得學這個他爸爸臺灣這邊的語言比較重要...我覺得臺語...講起來也是很像很好聽一樣。...我是不會講，只是我聽著覺得欸，就蠻好聽，你看唱歌，那些臺語歌都好像很好聽。...我是希望他（讀國小四年級的兒子）會唱臺語歌又會講臺語這樣，很好。...因為我自己會想，欸、覺得孩子欸，講臺語比較好的感覺。.....以後也是會教他一兩句，只是簡單一兩句（客家話，-母語）給他聽。（陸配，女性，東部；編號i1m2）
- 我覺得會聽（母語-福州話）就好啦。（我覺得...不用去學，因為），講國語就講習慣啦，就不習慣講家鄉話啦，除了跟外婆以外...小時候我擔心如果都講母語的話，（孩子的）國語發音會講不準，所以從小就（只跟子女）講國語。（陸配，女性，北部；編號j2m1）

如之前提及的，越配似乎較其他外配，更積極於教子女與家人母語。其價值觀為：多語言，多優勢。

- 就是我老公這樣學幾句而已，就背不起來，他不用我講，假如他說他用國語跟我講，他說那媽咪那個是什麼意思，要我翻越南給他聽。啊意思叫他背起來，就以後跟我，都跟我講越南，啊他不懂都會問我是什麼意思，那就是我們怎麼講。（越配，女性，南部；編號i2m4）
- 我覺得臺灣生活真的不錯，國小又有很多語言可以學，像我婆婆是客家人，我先生也是，就可以學客家語還有越南語，所以我覺得不錯。（越配，女性，北部；編號i5m0）

陸配、越配之外的其他外配，似乎較近於「陸配」，不主動、也不在子女還幼小時教母語，認為國語的重要性大於其母語。如果真的「教母語」，理由也是為了有一日回到母國，方便子女與母國的人溝通。

- （媽媽）不會主動教（我）印尼話...因為我媽她只會覺得，我只要學國語就好，如果等我國語全部熟練了之後，我媽她就會教我印尼話了。（印配之女，4年級，北部；編號i6s1）
- 問：那你在家有沒有教你的孩子學母語？就是菲律賓語？
答：還沒有。
問：如果讓小孩學菲律賓話，你有什麼想法？為什麼讓他學？
答：I think...it's good if you know a lot of languages. One more thing is that we can say the language here in this country. Maybe...in the future, my son will go to my own county. So it is important that he ought to know our language there. If he doesn't know how to speak, how will my parents there, my sister, my brother, my cousin, how they will interact? So it's important.（菲配，女性，北部；編號i5m4）

上述，菲律賓母親的國語是「英語」，即使「英語」是臺灣很重要的課程之一(即，第一外語)，此菲律賓母親，也不會主動教母語(英語)，其次，即使教母語，其理由也是為了與家人溝通，不是為了「功課」。這似乎與此菲律賓母親受其母國教育觀的影響有關，她不覺得「智育」是最重要的，她希望學校：

- A school in 菲律賓 is very different from Taiwan. In Taiwan, there are a lot of equipments. ... I think, it's more important the child...如果說小孩喜歡運動那種東西、音樂那種東西、還是什麼畫畫那種東西，就那個學校給他們東西...，比如說要運動的東西，就政府希望可以給學校那種運動的東西。(菲配，女性，北部；編號 i5m4)

這不同於臺灣一些家長「越早學英語越好」的觀點(蘇育令、洪菁詩，2009)，也不同於把子女送到「全英語幼兒園」的做法。當然，此是個案，仍待量化研究施測較大樣本的問卷，才能驗證此假設。

2、歷程因素

(1)子女接受新移民母語的程度差異大

因為越配較主動、積極地教母語，她們及其子女，也較會感受到、反應出：子女在「願意」學習母語程度上的顯著差異。

- 小的我有教，那個大的...他不會學啊，我教他都不講。...他不說，那個小的他會說。...我打電話回去啊，我...跟他...外婆外公啊、阿姨啊、講越南話，他會講，那個大的他就不要。...那個小的，我教他，他就一直講、一直講，然後大的...我怎樣教他都不講。(越配，女性，東部；編號 i1m1)
- 有時候會...就在洗個碗的時候，她就說：你怎麼都不想學越南話？我現在來教你好不好？(我就直接跟她說：)不好！...(如果學校真的開越南語的課，我)也不會去選。(越配之子，12年級，中部；編號 j1s2)

其他新移民因為較不積極教母語，新移民本身及其子女較不會有此明顯的「受拒或拒絕」的感受。

- 如果我想要學的話，我會問我媽，然後我媽媽她就會跟我講一點點，不過我現在好像忘記了。...因為那時候我問的時候，我還在幼稚園。...(我現在還有在學印尼的話，)我媽在跟我外婆講電話的時候，我都有在旁邊聽。(印配之女，4年級，北部；編號 i6s1)

(2)新移民的配偶支持，讓新移民及其子女與新移民母國連繫

由於「與母國的連繫」是重要的學習新移民母語的關鍵情境策略，如果這個「關鍵情境策略」無法出現，那麼似乎不太可能進行「母語」的教學。而新移民之配偶的支持，似乎是促成此「關鍵情境策略」的重要因素。

- 他(學生)完全不會講她媽媽的母語，越語。...因為我有問過她，我問她有沒有去越南玩啊？...她說沒有。那我就說你怎麼不去？...他沒有講原因，只有講爸爸不會帶她去。她也沒有回我媽媽的話。(教師，女性，南部；編號 i2t0)

3、結果因素：「與母國的連繫」為「學習母語」的動機策略，使新移民子女能聽與說母語

「與母國的連繫」對部分新移民子女來說，確實是有效的「學習母語」動機策略，這引起新移民子女「主動學習母語」，自然而然地，也學會「聽」與「說」母語。

- 還沒去越南的時候，不會想學，去越南之後，就會想學。(八年級選修「越語」)，下學期九年級就不能選，(因為)九年級之後就沒有這堂課。(越配之子，8年級，北部；編號i5s1)
- 每次去(印尼)...就將近一個月，就媽媽當作翻譯人啊!(我會講)...一些像「你好、吃飯、睡覺」這樣子而已。(媽媽在家裡沒有直接教)，我自己去問媽媽啊!(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)
- 他聽我講，嗯、打電話回家，跟我爸媽講話，他聽，他...就會講了。...就久久回那邊一趟嘛，回那邊一個禮拜十二天，我們那邊人都講那個話，都講我們越南話。(越配，女性，南部；編號i2m4)

二、 新移民子女

(一)關鍵情境策略：全語言的情境學習

新移民子女的母語學習，大多仰賴「全語言的環境」，這也是他們印象中最深刻的母語學習情境，學習效果也最佳。大多數的新移民子女曾例行性地回到外配家長之母國，度過漫長的暑假；也有不少新移民子女曾於過去的某個時期，於外配家長的家鄉度過長於1年的時間，這期間，大多有「父母二人或之一缺席」的狀況，由其他家族親人代為照顧。

- (在臺幼稚園畢業後去越南一年，差不多都會講越南話，回臺重讀小一)...通通都會把國語給忘掉了...然後，會帶一些臺灣的國語課本給我們看一下，...是我們之前的，是我的姑姑跟...買的。(越配之女，8年級，北部；編號j5s2)

(二)影響因素

1、前置因素：學主流社會的「母語」

主流文化引導學生選擇「較為主流、強勢」的「母語」。

- 問：學校的母語課，你是選什麼？
答：臺語。講得...沒有很標準，只是還可以。(陸配之女，4年級，東部；編號i1s2)
- 問：譬如說你們班上又有越南的、又有印尼的媽媽，又有菲律賓的媽媽，那如果讓你們選，說你們...可以去選越南話你會去選嗎？還是...還是選臺語？
答：還是選臺語。...(因為)學比較快，因為比較會。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

2、歷程因素：全語言情境切換後，維持不易

在此「全語言」的關鍵情境下，其特徵為「全有或全無」，也就是在「切換」到另一「全語言環境」時，總會出現適應上的困難。一離開之前的全語言情境，要維持「母語的能力」仍是費心力之事。

- 小朋友有在外面住過五年，所以越語很好，對越語都會，都聽的懂。但，他都不會回答我，我才嚇一跳！糟了！居然不會講，難怪環境學習很重要。...媽媽要帶你們回去，怕你們不會講、聽不懂 我剛開始講：「你講中文，媽媽不回答」。後來覺得，好像是在傷害他們，後來就說：「如果一個晚上講越語，媽媽就給你十塊錢做獎勵。」所以他每天很認真。但是現在我很忙，他就看書...。

(越配，女性，北部；編號i5m0)

3、結果因素：聽與說為主、從劣勢轉為優勢

母語的學習順序大多為：聽、說、讀、寫。新移民子女的母語學習成果，大多止於聽或說，較少讀、寫。相近語系的不同語言，會產生部分干擾現象，如越語和英語都是拼音系統，越、英語會有干擾現象

- 就是生活的用語就是隨口說...不會寫，只會講這樣子，反正比手畫腳啊講。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)
- 英文，要背單字那些的，還有要用句子，就是會比較難，因為之前會用越南，然後就會兩個全部搞混...現在還會有一點搞混。(越配之女，8年級，北部；編號j5s2)

但，較為長大後，在不同語言的能力上已趨穩定，而較能分辨多個語言，更能肯定「多一個語言(母語)」的價值，也希望得到社會的「認證」。

- 國中，有一陣子會有(被欺負的感覺)...國中啦！國中就比較討厭，阿之後想說算了習慣了啦，就不要理他們就好了...我就是混血兒嘛，講好聽一點就是混血兒，阿後來就會...就會說我會多一種語言，比他們厲害...就是說...讓我們去學他們的語言，也可能做個認證，也會比較有保障...(就像我們現在客語認證)。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

三、新移民子女的老師

(一)關鍵情境策略：學校營造「尊重、榮耀母語的氛圍」

雖然，多數老師支持母語課程中加入新移民母語選項，但是，他們還是覺得重點是在營造「尊重的氛圍」，讓「會母語」成為學生的榮耀。

- 像我們(新移民)這幾個孩子，這些孩子學的通通都是閩南語啊！...我們鄉土語選修...他們孩子學閩南語。...(學校)找不到師資(讓他們選擇印尼語或越南語)，現在教育部也沒開這樣的經費啊！像原住民語就有啊！如果你有一個鄒族的，那就要去找那個老師，除非找得到或者家長願意改掉，有嗎？沒有這樣的環境啊！...家長沒時間，再來，你去哪裡開教室？所以母語為什麼要由學校來做？...家裡自己教就好了？...只要我們對她有基本尊重，我覺得態度比較重要。...其實，本身講得好的孩子，他絕對不是學校學的...應該是來自於家庭。...學校在營造這樣的一個環境而已！...，孩子他有時候會跟你分享一些他覺得有興趣，或者對她來說是有榮耀性的事，可是媽媽的語言這部分，從來就不是孩子願意分享的那一塊，...(所以，重點是)如何有這樣的一個適當的機會去呈現，讓它(母語)成為一個榮耀的部分。(教師，女性，東部；編號i1t0)

(二)影響因素

1、母語在家學，非老師了解的範圍

老師大多肯定「母語」，但，覺「母語」在家學，非學校的本業，因此，也不太了解家長母語教學狀況。

- 我覺得喔，他會自己的母語，他如果有一天回到自己的故鄉，還是會有一些幫忙，...如果媽媽願

意教，其實也是不錯的...小孩子感覺上，還是比較沒有那麼有興趣。...不知道(這些媽媽是否想要教小孩子母語)。(教師，女性，中部；編號i3t0)

- 他們從來沒有發表過媽媽教過他們什麼，當然我們沒問也是個重點，我們可能以後要再特別問一下。(教師，女性，東部；編號i1t0)

2、主流文化在國、英、數

- 現在主流文化還是在國語這個部分...包括原住民的家長也一樣，他們很多原住民的家長都跟你說「我學原住民語幹嘛？」...現在是為加分...因為現在整個環境裡面，覺得學英文會比這個好。國語...普遍在使用，日常生活使用。(教師，女性，東部；編號i1t0)

3、學生選「主流母語」

當學校「母語」成為必選課程，學生似乎傾向選「主流的母語」，即臺灣的主要方言，各地不同。

- 因為那時候(母語課)只有兩種語言(選擇)，一種是阿美語、一種是臺語。家裡講臺語，所以想選臺語。(緬配之女，7年級，東部；編號j4s2)
- 生：爸爸是布農族，小學的時候有這種選修課程，有這種選修課程，就選了、考過了。...有(夢想說成立媽媽的那一方面語言，)...後來因為說既然是國際語言，多學一種不妨啊！
師：...所以應該是說，因為其實我們臺灣已經有很多類似像這種家庭，那如果說，你覺得像我們現在國小...老師知道的，就是有開客語嘛，當然閩南語這兩個很大宗嘛，有些原住民的區域的學校，當然有開原住民的，對不對，那如果說萬一，如果說你們人口也不少喔，那妳也希望開囉？
生：對啊！
師：那妳就會去選嗎？
生：會啊會啊！(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

第二節 臺灣語文之親子共學

新移民及其子女在臺灣，需要學習臺灣的語文，除了國語外，還有配偶、家庭所在地的「方言」，例如閩南語、客家語、原住民語等。

一、 新移民

(一)關鍵情境策略：自學、正式學國語；情境學習方言

國語方面，大多數新移民曾參加短期的國語正式學習，但是，很快地會轉為長期的情境學習，包括子女上學後，與子女一同學習成長。其他地方語言方面，則是「全語言的學習環境」，大多達到會聽的程度，「說」則因人而異。

1、 國語

陸配在國語上，需要重新學習「注音」，並改「口音」，但是，似乎透過「自學」即能成功學會注音、並改口音。

- xx大學...有專門辦那個給外籍...我拼音字母...跟這邊的不一樣...我們是英文字的小寫...又重新學過。(陸配，女性，東部；編號i1m2)
- 喔~我都是靠自己，因為小時候還沒念國小，看不懂注音，你就必須強迫自己學注音，你聯絡簿才會看得懂，那時候電腦還很古老，我就用鍵盤一個一個比，還沒有請教老師，就這樣一個一個記下來，後來念國小，聯絡簿就看得懂啦。(陸配，女性，北部；編號j2m1)
- 她是來到臺灣以後才學(ㄉㄉㄇㄇ注音)的。她沒有上(學校的成人教育班)，他好像是看電視節目自己學的。(陸配之女，6年級，北部；編號i4s2)
- 學講國語，她其實也在學講國語，就是我小的時候，她在學啊，她想講的更好。(陸配之女，大一，北部；編號j2s1)
- 她是來到臺灣以後才學(ㄉㄉㄇㄇ注音)的。她沒有上(學校的成人教育班)，他好像是看電視節目自己學的。(陸配之女，6年級，北部；編號i4s2)

陸配之外的其他外配在來臺的早期，如果之前在母國無國語能力，或多或少均曾參加過一些正式的學習國語課程。

- 其實我覺得很多人是認為他們(政府)做不好，但是我認為不會，我媽媽晚上有去上課，也學到很多東西，學會怎麼寫國字、講國語。...(我媽媽)她現在聽得懂、可是不會講(國語)...然後，國字也認得一些了。...所以這對她來說生活上還是有點幫助的，至少她出去還看得懂字。(菲配之子，12年級，南部；編號j3s1)

2、方言

對外配而言，為了在臺灣生活，除了國語，還要學臺灣的方言。

- ...剛開始，欸，什麼都要重新，要認路要聽...臺語，因為我不會講臺語，就是...什麼都困難...會聽還不會講...有些比較太複雜的，是還有些聽不太懂的。(我在家鄉是)說客家話...(我)是客家人。(陸配，女性，東部；編號i1m2)
- 媽媽打電話來給老師的時候...是講臺語。(教師，女性，南部；編號i2t0)
- 爸爸講國語，媽媽臺語說得很好...她好像是跟阿公學的...她曾經跟阿公住在一起。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

(一) 影響因素

1、前置因素：動機、時間與能力(國籍)

他們大多有高的學習動機，但無時間長期參與正式的課程學習。

- 問：你有想過說再回去學校讀書嗎？
答：我好想啊...(可是)我現在...我講很忙啦，然後中午載那個小的。(越配，女性，東部；編號i1m1)

陸配因為語言較近，只口音的不同，故，只要特意學習，大多可自己學會。

- 我媽媽現在的口音其實大陸人認不出來，其實(大陸、臺灣)口音差很多，只是她來這邊太久了...而且聽的懂就好了。(陸配之女，大一，北部；編號j2s1)

2、歷程因素：上正式課程的時間

即使政府、民間機構提供機會，但在實際運作上，並非所有的新移民都有空參與「正式的課程」學習國語，並且，大多沒有辦法長久參與。

- 問：媽媽只會臺語喔...那你有沒有印象中像我們有的學校啊，國小啊，它都有開那種什麼...就是學勺勺的，學國字的，媽媽會寫國字嗎？
生：她不會寫國字，不過她會說國語。...她會說不會寫。
師：她有去過這種班嗎？
生：沒有。(越配之子，12年級，中部；編號j1s2)

3、結果因素：大多可達臺灣語言之聽說程度，除陸配與上較多課程者外，較難達讀寫程度

新移民國語學習的精熟程序為：聽、說、讀、寫。但，較難達到讀、寫的程度。最後，除陸配外，在讀寫上大多需依賴子女，除非較長期參加正式的國語課程。

- 因為我有上課，國字都看得懂...我學好幾年了，所有的國字都看得懂。(越配，女性，南部；編號i2m4)
- ...因為她只認識簡單的字啦，所以(看新聞、看電視時)會聽，聽得懂，可是如果有跑馬的那種就看不懂了！...她去正音班沒有很久...(所以)只會講，然後字看不懂。...若是寄到國外會寫印尼字，若是像那種帳，幫人家存款那種匯率的話，國字就是叫我們寫！...她想(再繼續學)，可是不是很多...沒有很多時間。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

二、新移民子女

新移民子女的臺灣語言學習，重在「國語」的學習上。

(一)關鍵情境策略：國語文依賴自己、多方資源的教學

在國語的學習上，由於新移民在語言方面無法教子女，新移民子女只好自學，或多方運用資源學習，主要包括其他家人、老師。

- 媽媽沒有教我們(國語)，都是我們自己學...或者是堂哥教(越配之女，8年級，北部；編號j5s2)
- 就是國字的時候...比較要常常去請問的是爸爸...媽媽比較沒有辦法。...因為媽媽學的是簡體字。(陸配之女，4年級，東部；編號i1s2)
- 因為國小晚讀一年...有一點(受到影響)，幾乎是老師在幫我加強補習，加強國語的部分。(越配之女，8年級，北部；編號j5s2)

(二)影響因素

1、前置因素：在台時間、國籍

在臺時間較長，國語能力較佳。在國籍上，陸配子女的國語文普遍佳，不受在臺時間所影響。

- 這個越南的學生，他可能比較晚來臺灣。感覺他就是表達能力比較弱...特別在國語上，其他的也比較差一點。...可能是因為在臺灣，時間比較短。(教師，女性，中部；編號i3t0)
- 就以大陸那邊所看的，真的比較會講話，嘴巴比較厲害很伶牙利齒，不曉得跟他們唯物主義有沒有關係，我覺得那是一個文化的水準，訓練出來的。我以前只是覺得他們大學生，或者是搞政治的會講，但是我發現連小孩子都很厲害，那可能是整體的水準就是這麼強，特別是用講的，但是鏗鏘有力，不代表他說的東西是對的，或是有道理、有邏輯的。(教師，男性，北部；編號i4t4)

2、歷程因素：除陸配子女外，國語文情境支持的處理深度略為不足

新移民子女最終均能習得足以在臺生活的國語能力，問題是由於資源的不足，除陸配外，國語文接觸的深度略為不足。

- 現在(國中)還好，幾乎都是選擇題比較困難，有時...意思會不太懂，那些新詩那些什麼，有些人會被那個弟子規(古代文言文)還有其他東西的，我就沒有在背，別人講的時候會聽不懂...白話文還ok。(越配之女，8年級，北部；編號j5s2)

3、結果因素：注音為新移民子女較弱的一環，國語文為其他學習的基礎

不論國籍，「注音」是新移民子女較弱的一環，可能是較少用。國語文上的能力是其他學習的基礎。

- 不過我覺得相對陸配，我們班上這幾個孩子，考試考注音的時候，會比較容易出錯。...其實陸配也是，在注音上也會有困難。(教師，女性，東部；編號i1t0)
- 只要他們語言起來之後，其實功課就不差了，整體而言。(教師，女性，中部；編號i3t0)

三、 新移民子女的老師

關鍵情境策略：學校提供額外國語課程

提供新移民子女額外的國語課程，不論是加廣或加深，似乎都是必需的。

- 他們學習能力不差耶，只是有的比較慢來，然後我們還有就是五六年級才過來的那種，真的是注音那些完全不行，可能學校就另外找人再教這樣子，幫他們。(教師，女性，中部；編號i3t0)

第三節 一般教養之親子共學

一、 新移民

(一)關鍵情境策略

1、比較兩國教育觀，並以較優勢教育觀形成對子女的教養方式與期待

子女進入正式學校學習系統後，新移民普遍敏銳覺知到母國與臺灣學校教育在基本「上階教育概念」的差異，並對兩者做出比較，這些教育概念主要包括「信念」、「價值觀」、「行為模式」上的差異。比較之後，如果外配所經驗到的母國或臺灣學習經驗呈現出「優勢」，則會就覺知到「優勢教育概念」(例如：競爭力(努力)、嚴格管教、對人要有禮貌、讀書重要...)，對子女進行直接的教學或表達期望。

- 以前老師蠻兇的啦...我們那時候寫功課不對，手拿出來打...啊這邊呢，就不能打小孩。...有時候他太皮我就叫他要聽話一點...這樣教他。...在這邊，沒有讀書，找什麼工作都沒有。...有時候我說，我跟兒子說，你不會好好讀書，你長大怎麼辦呢?(越配，女性，東部；編號i1m1)
- 大陸的教育是比較封閉型的，它只注重成績，不注重其他各方面的發展。臺灣是開放型的，他會注重小孩子其他各方面，所以~我還是比較喜歡臺灣的教育方式，然後~這邊的老師也對學生比較好、比較親切(陸配，女性，北部；編號j2m1)
- 我辛苦賺錢都交給你補，什麼都給你補，你要什麼都給你，可是我要求你就是給我讀書讀好。...要學好，交朋友要交好，不要交壞朋友。...所以他...每次跟我說要求太高，啊要求太高，為了你啊。(越配，女性，南部；編號i2m4)
- (媽媽)希望叫我們考上比較好一點的學校...然後就是希望我們可以有好的可以上班的環境，然後不要像媽媽一樣。媽媽比較重視國中，因為要升學...媽媽希望我考比較好一點...國小媽媽說小的時候玩多一點沒關係，但是國中就要開始認真。...只有我阿伯會比較反對我們學美術，因為我阿伯是做機械類的，所以媽媽說只要尊重我的意見就好。(越配之女，8年級，北部；編號j5s2)
- 我覺得可能他們都是陸配吧！我們的文化背景都還滿相近的，所以其實他們親職教育方面，好像跟一般學生沒什麼差別，可能都是華人吧！...學業上能夠幫忙得比較有限，但，他們會去push她做功課。(教師，女性，北部；編號i4t0)

2、學齡子女教新移民

等到子女正式上國小之後，新移民開始向子女學習一些「課業」。

- 因為父親工作(例如在國外)，如果一個人負責，像我，很難，對小孩來說，如果我不懂，很難教他。有時學校有教一些，我完全不懂，他會教我，等於互相學習。(越配，女性，北部；編號i5m0)
- 所以我們班孩子甚至還會有拿課本跟她媽媽講一些故事、分享，所以他就會跟我說媽媽說什麼，就回應我們課本的一些內容，例如說上一回課本講「去哪裡玩最好玩？原來跟朋友一起出去玩是最好玩的。」課文內容剛好有這一段，他有跟她媽媽分享這個。(教師，女性，南部；編號i2t0)

(一)影響因素：

5、前置因素

(1) 新移民大多注重子女的課業，但是在時間與能力上，略顯不足

新移民大多注重子女的課業，但是在時間與能力上，略顯不足，而呈現「心有餘，而力不足」的狀

況。

- 她(我們班的陸配家長)也不一定能幫上很多，不過她是很注重孩子啦！他生活重心都在孩子身上。所以我這個學生她數學不會很好。依他的能力跟認真的程度，其實她數學好像就比較弱一點，語文表達就滿好的。...她媽媽數學沒辦法教他這樣。...因為我們後來教材改建構式以後，很多家長其實也不太懂建構式的思維，即使是臺灣父母也一樣。(教師，女性，北部；編號i4t0)
- 有時候我不會教他，我看他功課，他不會，我不會教他，我是很擔心啦、很難過啦，我不會教他啊。(越配，女性，東部；編號i1m1)
- 他家長很重視他的課業，他爸爸是廚師，九點才下班，寫完功課以後就已經不知道幾點了...媽媽是沒有能力教他。(教師，女性，東部；編號i1t0)

(2) 國籍：越配較積極參與子女的學習活動，陸配較有能力提供學校實質的協助

不同國籍的家長，參與學校活動的程度，或有差異。老師因為曾教過來自不同國籍的新移民，故，可就他們所接觸的小樣本，做出一些比較：一般而言，相較於其他新移民家長，越配較積極參與子女的學習活動，陸配較有能力提供學校實質的協助。

- 後來我有發現好像越南籍的媽媽，他現在好像腦子比較活。...因為媽媽都有來參加運動會...甚至我們學校有來辦跳蚤市場活動，他媽媽也有來參加，然後學校揮毫的時候，就是歲末請書法老師來揮毫，他媽媽也會來參加，所以可見媽媽的想法會比較不一樣，比較活用，想說參加活動也許有好的啊，也許可以跟人家作互動、也許他可以遇到她朋友，就比較不一樣。...我就覺得滿奇怪的，...跟我同事他們討論，他們是說因為可能她們是母系社會。...就會很強，所以她作事情的態度就比較不太一樣。...所以我後來發現說，這些媽媽你只要讓她參與過一次，覺得你是滿友善的，或是老師也很客氣會跟她講話，她下次會再來，之後，她下一次就伸出一隻手(主動來參與或協助學校活動)。(教師，女性，南部；編號i2t0)
- 越南媽媽感覺比較保護小孩。(教師，女性，中部；編號i3t0)
- 我是知道學校有一個越南籍的，媽媽是越南籍的，她媽媽就是很勤快，每天一早就送孩子去上學，然後就到市場去幫忙賣麵條，媽媽還會把他送去安親班，讓她上課輔、也讓她上英文，而且我看他父母收入也一般，大概都藍領啦，可是大概對小孩生活所需、教育費、還有穿的衣服各方面，他們都給孩子很好，雖然他們收入未必是那麼寬裕，他們是對孩子很尊重的。...感覺上越配大部分都還滿勤快的，很多其實都還開小吃店。(教師，女性，北部；編號i4t0)
- 她媽原籍是大陸福建，嫁給他爸爸之後生了三個，我這個學生是老二，他們家還有個比較小的弟弟。她媽媽原本是家管，在家照顧三個孩子，後來他弟弟也上小學後，她媽媽就到附近的xx學校的廚房當廚工幫忙。不過她媽媽很勤快，她媽媽還沒去當廚工之前，都會來學校當愛心媽媽、圖書館志工，後來她媽媽去xx學校廚房工作之後，大概都兩點多下班，他連兩點多下班也都會常常來學校，幫忙呀、走動啊，有時候我們班上辦什麼活動需要志工，會拜託她媽媽來，她媽媽也滿勤快，配合度很高，對小孩的教育很注重。(教師，女性，北部；編號i4t0)

(3)於子女教養上，「母職」大於「父職」

如果家庭完整(非單親、或父母均無)，一般而言，母親對子女的教養仍較父親，負擔較大的責任。

- 大部分我都是跟媽媽連絡，但是媽媽對這裡的教育情況又不是很熟悉，然後他的國語又還不熟，所以有時候我們發了一些單子回去，因為一二年級一開始，我們都是用注音，他也看不懂，[00:03:01]然後國字他可能認識的也不是很多，所以有些單子她回去也看不太懂我們到底要做什麼。(教師，女性，中部；編號 i3t0)

2、歷程因素：新移民傾向隱性與側面支持子女學習

因為沒有時間，並且，未親自接受過臺灣的教育，即使是很在乎子女學習的新移民家長，也只能採取隱性、側面支持子女學習策略，包括引入資源-學校、家人、補習班、網路資源等。

新移民家長對各資源的引入與依賴程度不一，(1)對學校(包括學校的老師)呈現高尊重、高期待、高依賴的現象，與臺灣一般家長相較，大多非常尊重學校與老師的各種措施，並期待學校老師給子女更多課業上的幫助；(2)家人的部分，新移民如果是女性，大多是丈夫協助子女，如果丈夫不能協助，則仰賴夫家的親人(例如，姑姑、堂哥...)，或是由較長的子女教較幼的子女；(3)補習班(安親班)方面，新移民大多不太喜歡送子女到補習班，但是，送補習班的比例似乎高於一般學生。

- 有些家長他是比較隱性，他不常跟老師面對面，因為主要是工作關係，常常都是電話中，那電話中常常都是由爸爸這邊、臺灣這邊是我們的對口，可是你會發現，比較注重反而是他們，如果小孩子到一定程度的話，他們有時候就會主動跟你聯絡...他們都會比較沒有自信...相對比較尊重老師，都一直說孩子如果有什麼，老師就盡量教，甚至體罰也沒關係，...課業部分的學習，他們對於老師的教法反而沒有太大的意見。(一般臺灣的家長)意見可多咧！...外配的家長會比較尊重老師。(教師，女性，東部；編號 i1t0)
- 每次回來他說啊學校啊...有時候你不聽話，你再也不聽話我打電話跟老師講，不聽話我問老師你在學校有沒有聽話，我就打電話問老師。...有時候...他說我不會...你哪一個不會，去問爸爸，爸爸會慢慢教你。...還有阿公阿嬤啊...有時候他姐姐回來都會教他，都會教他，(但)他有時候一個禮拜回來一次兩次啦。...我以前有給他去那個...那邊的路過來一點就是有補習、安親班。那邊的孩子...不行。教他還是這樣，沒有什麼進步。我知道，那邊現在補習班那邊也蠻久的啦，我就想那邊還是不要給他去。...在那邊，一個月要三千塊。(越配，女性，東部；編號 i1m1)
- 問：現在我們有教什麼自然啊、國語、數學這麼多，音樂啊、體育，還是說，你有沒有什麼不一樣的想法？對這些課？
答：這些課沒有ㄋㄟ，就是我覺得學校教怎樣，就我們接受怎樣啊，可是，看我們小孩能不能，嘖、就是...就是怎樣，跟得上而已啊。(i4m1)
- 媽媽有跟(我在國小時的)老師說一下，說我要被教一下，所以安排在...考第一名的同學身邊...有(幫助)啊，有進步。...阿伯帶我們去...佛教，出家人有些會鼓勵(要努力)。...沒有補習...堂哥數學比較強，媽媽鼓勵去問堂哥這樣。(越配之女，8年級，北部；編號 j5s2)
- 我就是盡量...有時候就是...我會的我盡量教他，不會的我會去問...在電腦上面問人家...慢慢學(用電腦)。(陸配，女性，南部；編號 i2m2)

3、結果因素：執行力弱造成親職教育效果弱

新移民大多在乎子女學習，但是，執行力較弱，以至成果有限。

- (新移民家長)後來可能...嘴巴講，講完就中斷，中斷就沒後續，孩子就知道說沒關係啊。... 臺

灣父母，如果同樣都是台籍的，他就會比較一致...因為執行大部分都是媽媽，(台籍媽媽)較會有執行力...想說回去揍他幾下，或是給我罰站啊、或是回房間給我去想清楚啊。(可是，新移民家長)就沒有！可是你說媽媽沒有罵也不是，媽媽也有罵他們...就沒有很嚴格...後續追蹤...都沒有，就斷了，當下跟你講，講完了就好...。(教師，女性，南部；編號i2t0)

- 他常常參加什麼活動，都是姑姑帶他，媽媽比較隱身，...媽媽有時，看他聯絡簿啊，會比較嚴格跟他談，媽媽曾經跟我通過幾次電話，媽媽就會盯他，可是沒有什麼太大的效果。...爸爸很想知道老師對孩子的看法，很在意，他都覺得我只要寫說孩子今天在學校做了什麼，首先他一定說抱歉，給你添麻煩了。媽媽在做早餐店，她也重視孩子的教育，可是她就是拿他沒辦法。她根本就管不動他。他居然把我們學校周邊的早餐店都逛過，他都不喜歡吃，就這樣來學校。我說早知道那天就不要找東西給他吃，他媽媽是跟我說她要做飯給他吃，他就說要吃麵，煮麵給他吃、他就說要吃飯。(教師，女性，東部；編號i1t0)

只有很少部分的新移民家長會有追蹤子女學習的策略，如以下陸配，有高學歷，且其父為教師，即使有工作，也會在必要時，以有效的「執行策略」幫助子女學習：

- 如果到月考前，媽媽會特地請假，然後到家裡跟我們說「你要寫評量」之類的。...媽媽就會貼個單子說還剩下幾回，然後寫完一回就要記錄一次。(所以，在每一次月考前，都會把月考進度的評量寫完。(陸配之女，6年級，北部；編號i4s2)

二、 新移民子女

(一)關鍵情境策略：課業靠自己

大多新移民子女均會感受到在課業方式，幾乎完全「靠自己」，雖然，他們可能也有其他家人協助，但是，「母職」似乎占了最重要的位置，雖然新移民家長在乎其子女的學習，但因缺乏「具執行力的教導與督導」，子女的主觀感受即是「課業靠自己」。

- 生：我小舅媽她會教她兒子數學啊國文英文，像我就要自己學。
師：所以你會很羨慕他們說媽媽她都會帶著他們學習這樣嗎？
生：嗯...
師：然後你這邊的媽媽怎麼都沒有這樣子？
生：不會，我可以跟她學做菜。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)
- 師：你是我們這一屆成績表現最好的學生，那你是怎麼學習的？
生：應該說，看到別人很努力，覺得...自己也有那個能力做，就沒想那麼多，去做就對了。
師：那媽媽在生活上，雖然語言比較沒有那流利，那她有沒有教導你其他的，像是人生觀啦...或是一些習性之類的。
生：有。就是在學校要好好聽老師的話，就這樣。(菲配之子，12年級，南部；編號j3s1)
- 問：國二了，那如果你看不懂的話怎麼辦？
答：慢慢看。
問：媽媽會幫忙看？
答：沒有，自己慢慢看。(越配之子，8年級，北部；編號i5s1)
- 我媽媽就是叫我自己讀啊。...她不會(很注重功課)，因為我小時候的功課好，所以我媽也不用擔

心我。就大多數好，除了英文全部都可以九十幾分。...後來我國中就沒有這麼好，但我媽也是覺得，我只要有讀就好，就是你有讀了就算成績考差了，也沒有關係。(陸配之女，大一，北部；編號j2s1)

(二)影響因素：

1、前置因素：家庭功能與遺傳

在一般教養上，家庭功能與先天遺傳似乎是影響學生學習的重要先決條件之一。

- 他們家有二個都是智能有障礙的學生，他們的父親精神上也有困難...阿公是高齡、是x工有xx病...阿嬤年紀也很大，可是他們堅持要幫兒子傳宗接代，結果找了x國(某東南亞國家)的外配...但是生完二個孩子之後，因為看起來都乾乾淨淨、漂漂亮亮的一開始看不出來，也沒有那個能力去分辨。但是因為婚姻不睦嘛，就跑走了，跑回去這其中還有插曲，跑回去之後有了男人，生小孩居然還要阿公、阿嬤去撫養他。...像這樣子是家庭的社會問題，還是家庭問題已經混在一起了。...陸配的穩定性就比較高一點，但是陸配我們通常看到的都是脾氣很拗...個性相對的強很多...他爸爸跟他有一樣問題...結果我跟爸爸訪談才發現，媽媽也很拗。說我們幾個離異的，都有這種狀況，所以他們功課不好，不見得是因為外配的結果，反而是因為他本身的遺傳，而且是因為父親條件不好，所以不是說媽媽的問題，而是父親這邊。主要問題我覺得不是(母親這邊)，但是也有那種情況是...女生配偶她本身過來就有問題了，應該是有的。(教師，男性，北部；編號i4t4)
- 離開的當然是沒辦法觀察，然後我們這邊遇到的都會督促。因為我這邊的例子是離異的居多，然後我再去問的時候，我發現很多是隔代，阿公、阿嬤不見得有帶，最常聽到的是在公園騎腳踏車，或者是沒有任何活動，在家裡看電視。...就是周休日也是個空白時光。(教師，男性，北部；編號i4t4)

先天的不足與後天的「家庭教養空白」，似乎是一個需要補足的重要問題。

2、歷程因素：其他家人、老師提供額外的課業協助

學校教育似乎是補足家庭功能與遺傳的重要方法，如以下學生對學校教育的期待：

- 問：那你覺得臺灣政府或學校可以怎麼做，來幫助你和你的父母，來自外國的父或母未來的學習發展？
答：就課後輔導，有分第八節跟第九節，我覺得不應該是成績好的同學上第九節，不然這樣落差會越來越多。...就成績好的同學上第九節，反而是成績不好的同學不能上第九節，這樣落差會越來越多。教材也不一樣。
問：為什麼成績好才能上，成績不好就不能上？有什麼理由？
答：不知道。...應該那個，就要成績不好的同學上第九節。那個成績好的同學是自願，就也是自願啦！可是成績不好的同學應該也可以自願上第九節。(越配之子，8年級，北部；編號i5s1)

3、結果因素：在一般學校班級的新移民子女學業成就佳或與一般生近似；但，新移民子女在資源班的比例似乎較高。

在一般學校班級的新移民子女，其學業成就佳或與一般生近似。但是，新移民子女在資源班的比例似乎較高。

- (以前)覺得說新住民(子女)...可能學習上會比較差一點，但是我後來發現我這個班級的學生有例外，而且是很極度的例外，以我們目前一位越南的小朋友來說，他們家就只有兩個女孩子，然後成績非常的好，好到他們出去參加心算、檢定，都可以拿到...第四名、第五名非常好的成績，在班級裡面成績表現也很好。那我會問他說誰教你？每次回答說沒有啊，他都回家自己讀書。可是我一開始都認為這孩子講這樣的話，也半信半疑，我想說五年級的課業不比以前一二年級，可是後來有一回就遇到她阿嬤，看起來她阿嬤的態度就是「我也沒在管她啊，他要幹嘛就幹嘛」。(教師，女性，南部；編號 i2t0)
- 外配這個身分反而是排除的條件...外配，我們會懷疑會不會文化不力。如果真的文化不力，反而他不會進來資源班，他應該去的是輔導室...每年都有教到新移民的子女...每年都至少有...快三十個學生，至少四分之一是新移民的。...不管以前我在別的學校調過來在這邊，一直都是這樣子，都有四分之一，四分之一至少有七個是，因為現在新移民如果連大陸都算進去就有到這個比例，如果大陸不算進去，以前沒有那麼高。...新移民變多了，但是整體比例並沒有我們想像的那麼高，也就是說不止是東南亞，才會遇到學習困難，特別是語障...(陸配子女會有此現象)。再來是東南亞，他們都是因為父母離異的關係，又因為隔代教育，因為隔代教養都是阿公、阿嬤帶，所以...他們口語表達就沒那麼好，衝動沒有辦法適當的表達自己的居多。(教師，男性，北部；編號 i4t4)

隨著時間與孩子的成長，有可能改善先天的不足，但是，改善、成長的過程相當辛苦，除了自身的努力，還有來自外在社會同儕的壓力，如以下高中生所言：

- 答：我爸爸小時候，因為生病發燒，智力有受影響，小時候僅帶我出去玩。...然後我媽媽是外籍新娘，臺語也說得不是很清楚，到現在也是，所以我在言語發展上，比較遲緩。
問：還好阿，你現在聽起來滿順暢的。
答：那是現在。
問：你是指小時候？
答：對。...講我媽是外籍新娘，其實...沒有什麼差別，但是...講到我爸，同學們就會感覺有些...歧視吧...從我爸的行為...因為在我小學的時候，是我父親載我上下學，那時候...我爸是騎一台很破爛的腳踏車接送我。...他們會覺得說，這小孩子怎麼...這麼窮，然後...爸爸為什麼行為那麼奇怪?... (我當時是)不理會。...(心理造成一些傷害)，但是到後來想一想發現，其實這也沒什麼，幹嗎要...(這樣歧視別人)。...那時候還滿xx。(菲配之子，12年級，南部；編號 j3s1)

三、新移民子女的老師

(一)關鍵情境策略

1、發展與新移民家長之特殊溝通方式

老師與新移民家長的接觸中，慢慢了解其在「識字」能力上的不足，以至「聯絡簿」的紙筆溝通並不適用，而必需採用「口語」的溝通方式，或與其他適當的家人連絡，這有可能是新移民的配偶，但是，也有可能是其他家人。

- 就是電話跟他解釋一下，然後通常爸爸很少關心他們的、也不知道怎麼去教小孩吧，然後媽媽想教，可是他們就是礙於語言的影響，所以也不是跟得很上，就會變成很多事情，我們就額外再跟他解釋、再跟他講這樣。...有的時候也會跟阿嬤姑姑連絡。...因為有時候我們一張通知單發下去，你如果沒有去追，沒有電話去追，可能就是小孩子就放在書包裡好幾天也都沒交，然後寫聯絡簿

他可能也不會寫、或者是他也看不懂...所以我們就一定要用電話。...有需要的話，我們會請他到學校來。(教師，女性，中部；編號i3t0)

- 答：孩子...他知道她媽媽看不懂，他知道她爸爸沒時間，所以她會鑽小洞，就是騙我。...小朋友他們都會鑽那種小漏洞，我抄聯絡簿，那很多國字小朋友就會故意寫得歪歪的，...他也不怕你知道，因為她媽媽看不懂，他會永遠鑽這樣的洞，我一開始沒有想這麼多，想說媽媽會簽名。那後來我發現我寫紅字寫很多，媽媽只知道一片紅，他不知道到底什麼意思，孩子回家也不怕。後來摸索一兩年之後，我發現不對，要直接打電話，孩子才會比較擔心。那以前對我們導師來說，打電話跟家長溝通這件事是我們比較不想做。...但發現對外籍的孩子來說，這一點不得不做，打電話重要，因為國字寫、然後加上我們用紅筆寫字比較潦草，沒辦法一筆一畫國字寫得很端正，她媽媽沒有辦法看懂，即使來臺灣有念那種國字補教班，沒有辦法完全懂我們的字或是縮寫、或比較潦草的書寫體，他可能看不懂，所以還是要用打電話效果最好。自從這樣之後，我實施到我現在的班級，只要我跟孩子說我要打電話跟你媽說，他就會擔心，包括我就要撥電話的時候，他就會開始唧唧啊啊唧唧啊啊。

問：你說新住民的小孩開始會緊張？那爸爸不會看？其實大部分都媽媽看？

答：爸爸都不會看，因為大部分多數以現在來講，經濟來源也都是爸爸，所以爸爸往往像我們學校來說，爸爸都要出海、或去做鐵工什麼的，那鐵工的工作早晚都在弄，隨時有器具壞掉，客戶來，他就馬上去修，所以他沒有時間去管孩子。...以前年級的老師，看他有沒有跟他接觸過，那基本上以前導師沒有什麼，我就必須跑到她家去了解一下，到底有多少跟她住的人、或者他們家什麼親戚的，有比較嚴格在管教他的，還是說我以後要針對跟誰溝通，就是管道、連絡窗口，不然有時候跟媽媽連絡的十來次，完全一次都沒效果。(教師，女性，南部；編號 i2t0)

2、鼓勵母隨子女成長一起學習

因為新移民大多沒有空學習，也無能力教子女，而擔心子女，老師大多認為新移民與求學中的子女一同學習相關的課業，是不錯的教學方式。

- 媽媽不要擔心...沒關係，其實現在除了說，現在暫時先請外面的老師幫忙，其實我也是蠻鼓勵媽媽，你重新再學習，因為你是、媽媽嘛，你跟他一起學習有沒有，然後有時候他也會想要教你，教你的時候他就想要學好，如果你先懂的，你也可以教他，這樣你們親子的關係其實也會更好...其實說你需要什麼課本...我也可以拿一套給你，您開始讀，你跟我說沒有關係，我們可以做的，我都盡量做，因為您在這邊...就是跟我們一樣啊，對不對，我們都在一塊土地上面...謝謝您來到臺灣。(師與越配互動。教師，女性，東部；編號i1t0)

3、老師對學生的額外非正式教學

由於老師有例行性的工作，但，有感於新移民子女需要教師額外的協助，大多採額外、隨機、非正式的方式進行對新移民子女的補救教學。

- 這兩個學生(新移民子女)都是我的好幫手。...其實他們是很好的學生。第一個功課很好，第二個功課大約是中等...因為他錯字，可能是基礎沒打好。...他有進步，他五年級的總平均跟六年級的期末總平均，他進步了...他就是不喜歡數學。...他也不想去補習，不過如果到考前，我時間還可以，放學後留在學校，忙我的簿子啊、忙一些學校的事，那就順便把這學生留下來，叫他寫數學，不會立刻來問我，我一邊做自己的事，一邊教他一下。(教師，女性，北部；編號i4t0)
- 師：喔，那你覺得評量有幫助嗎？就寫題目有幫助嗎？有一種自修是先教你內容的部分，然後再

寫評量，因為你在學校你可能聽了就忘記了嘛對不對，是不是？那你回家的時候需要有人再講一次給你聽。上次我也跟媽媽講過，可以買那個，先教你的，對不對？

生：嗯。

師：再寫那個考你的。啊現在是，就直接先考你了，對不對？

生：對。

師：啊你大部分會寫嗎？

生：會啊。(陸配之女，4年級，東部；編號i1s2)

(二)影響因素

1、前置因素：教學時間不足

學校有正式課程，時間安排完整、緊湊，故老師並無多的時間，特定教需要協助的學生，例如低成就的新移民子女。

- 師：因為在學校時間吼，很有限，然後課程又那麼多，所以現在是比較希望的是說，看看學校是不是、可以針對像孩子這樣子他比較不懂的，看看能不能一個對一個這樣教他。然後可能他放學以後那個老師可能再教他一遍，他還差一遍他就聽得懂，有可能是這樣，因為每個孩子他學習不一樣，我們...有在教他，可是就是這樣，比如說我們現在上課四十分鐘，上完課了，下課十分鐘，你、把他叫過來，他心一直都在外面因為他要去玩，有時候你教他有沒有，他其實都聽不進去。(師之回應，與越配對話；越配，女性，東部；編號i1m1)

2、歷程因素：安親班的協助

在臺灣補習班(或安親班)似乎是個獨特、普遍的教育活動。而新移民子女因為家長的一方(尤其是在母職大於父職、新移民多為女性的情況下)，老師們普遍認為，他們的似乎需求又比一些學生更高

- 臺灣的小朋友，外配的小朋友幾乎都在安親班，因為外配很多沒有辦法好好照顧的關係，最後都是去安親班，其實像這樣媽媽不一定會去工作，之前有工作的限制。(教師，男性，北部；編號i4t4)
- 我就跟她媽媽聊說，我覺得他如果家裡大人很忙，沒辦法教他，他可能還是要去上數學課輔班，因為他很多基本的東西不太會。後來五下那時候，媽媽就真的聽了老師的建議，就幫他報名去補習。到了六年級，我觀察他進步很多，所以其實他學習能力跟學習態度都很好。...他就是如果有給他、真的有關注他、push他，他真的就立竿見影。(教師，女性，北部；編號i4t0)
- 問：所以說變成外籍配偶的小朋友反而有必要去安親班？
答：嗯，我接的這幾個小朋友，他們都有到安親班去。(教師，女性，中部；編號i3t0)
- 像我們自己在正規的體制裡面，我一直覺得補習班在現代社會絕對必要。...本來就沒辦法，很多家長你看他的工作、又碰到這樣的家庭。...她也管不動他(因為外配的小孩又特別不尊重媽媽)。...你說像政府現在補給學校做那個延伸的教育，沒有用啦！老實說沒有用。如果有用，那正規的教育就有用啦！那幹嘛要延伸呢？...那只是安親，就像曾經報章雜誌，應該在北部吧！要求說學校要開到八點。...沒有用。每年投入那麼大的資金有用嗎？沒有啊！那些孩子就是沒有學習的動力。(補習班有用，因為)補習班會打啊。(教師，女性，東部；編號i1t0)

3、結果因素：親自輔導或轉介至輔導室

對於特別需要關懷的學生，老師大多親自輔導或轉介到學校的輔導室。

- 師：嗯，因為如果你有需要的話我們...我們輔導室就可以...就是隨便你什麼時候如果你覺得很悶的話，就可以聊一聊這樣子...那如果你之後有什麼事情的話，我們就當朋友聊一聊，...就是說在這種情況之下，就是要靠自己嘛，對，但是靠自己有時候真的很苦悶的時候，就可以找個人聊一聊。...這樣，或者是說你真的有很需要幫助的地方，你也可以找老師，老師說不定可以...可以幫你一下下這樣，就是在不管是金錢、還是功課、還是說某方面的福利問題，或者是...萬一媽媽真的有問題來了，打電話來什麼干擾你啊...或者是一些沒辦法解決的問題，你都可以找老師。
生：好。
師：這樣，這樣可以嗎？嗯，那你就加油囉！（印配之女，10年級，中部；編號j1s1）

第四節 社會生活之親子共學

一、 新移民

(一)關鍵情境策略

1、自主：工作與參與族群

提升經濟能力是提升自我地位的重要方法之一。陸配、學歷高、能力強的外配較早經濟獨立，在子女國小時即可達經濟自給自足的程度。經濟的自主，也帶動參與母國社群的自主性。

- 生：媽媽婚後剛開始都沒有上班，...是這幾年才開始吧。...
師：那他怎麼會想到去上班，其實爸爸已經經濟還滿穩定了？
生：他是覺得我們都已經長大了。...他就覺得多兼幾份工作比較好...以後才有錢。（陸配之女，6年級，北部；編號i4s2）
- 媽媽就只是希望說有同鄉的，就聚在一起，比較不會孤單，就是頂多...這樣而已。...媽媽開雜貨店x年而已。...這x年當中...覺得說媽媽比以前更快樂...因為她賣的東西是(印尼)當地的...會有很多當地的人特別來買。（印配之女，10年級，中部；編號j1s1）
- 越南的，講話就是很快就比較熟，然後幾乎都是從越南來的，跟我們打成一片（越配之女，8年級，北部；編號j5s2）

2、融入臺灣社會

除了追求經濟獨立、維持自己的獨特性，部分新移民也努力想融入臺灣生活，不希望他們或他們的子女，很容易讓一般人發現他們之前是「外籍」。

- 問：妳來臺灣後你學習到什麼？
答：學很多耶。...：經驗啦、還是做人啦，要會看人家臉色什麼的...我來十三年了。（最重要的學習內容）是...忍耐吧...學習忍耐和包容。...有些朋友你就是要看他能不能接受妳講的話，有的不行的話，他都會比較兇，我們也都會知道該怎麼跟對方溝通。...都會跟家裡的人說，那他們也會教我們，像我公公婆婆那邊。（印配，女性，北部；編號i5m5）

- 這幾年我發現好像差異沒有很明顯了，就是孩子態度上，可能是家裡開始慢慢有發現說不可以讓他們更懸殊、讓人家貼標籤說你是本籍媽媽生的、你是外籍媽媽生的，所以家裡還滿重視他們那些課業成績，然後甚至有孩子會來跟我說「老師，我媽媽說她從越南來臺灣之後，她名字要變三個字」我說「媽媽為什麼要變三個字？」她說「因為我們都叫三個字，所以她不能叫四個字」我才發現說她媽媽很有那種想要融入...她不想讓孩子說我媽媽是比較特殊的，從她媽媽就知道了...可是你從那名字還是可以知道，那就是越南籍的人的名字嘛！因為我們不會叫什麼ㄉㄨㄥˊ、叫什麼ㄅㄨㄣˊ、什麼ㄩㄟ，不會有這種，就是可以知道，因為孩子會來跟我說，媽媽說，因為他的戶籍上面還有個XX什麼，她說她媽媽簽名以後就不會簽了，媽媽都只簽三個字，她就說媽媽以後要改跟我們一樣的姓名，她要去上什麼課，...所以可能媽媽在這方面也有做一些轉折。(教師，女性，南部；編號i2t0)

(二)影響因素

1、前置因素

(1)「脫離弱勢」與「向上」的趨力

做為社會中的少數，新移民初期大多會經驗到「低自信」、「不平等」，而這「低自信」似乎成為某種「驅力」，讓新移民更為勤奮工作，而得以提升自信。

- 媽媽自己都沒自信啦！那整個大文化是這樣啊！其實我們沒辦法改變的啊，她自己如果去認定她自己的話，還有他原來嫁過來的這個家庭怎麼看待她...(孩子對媽媽極度的不尊重，)爺爺奶奶的寵溺吧！二方面我覺得媽媽他也不甘心...一個這樣子大陸籍的媽媽來到這邊，他本身又高學歷，她在外找工作都不是問題。(教師，女性，東部；編號i1t0)
- 之前我一直哭，我想要一個完整的家庭，但是我現在其實會希望他回心轉意...我覺得完整一個家庭滿好的，就是希望以後可以有一份工作，然後好好教小孩，讓他成長、多陪他，有的人可能會擔心媽媽，就是...我如果我心裡想真的這樣，也會好好陪他們，不要讓人家說這種家庭的小孩會怎樣，我很努力、有好好工作賺錢養小孩這樣。(越配，女性，北部；編號i5m0)

(2) 個人良好特質，增進受社會接受度

大多數人會喜歡長得好看、態度佳的人，新移民如果有這些特質，也較受歡迎。

- 大多數的新移民媽媽都有工作，但是，唯一的一個例外，她沒有工作、在家，她媽媽很漂亮！非常漂亮、很年輕...我就問說那媽媽你怎麼沒有想說要出去？他們都這麼大了，你又不擔心，她讀書讀這麼好。(教師，女性，南部；編號i2t0)
- 鄰居不會對媽媽那種...一點點好像不喜歡或歧視，或者是語言上就覺得很瞧不起...因為媽媽就是...說也蠻特別，媽媽就是皮膚白白，不像說印尼人就是皮膚偏黑，就白白的...所以媽媽是漂亮的...鄰居也覺得她是很親切的...媽媽對人家也都很好。所以就...媽媽街坊鄰居她不會有人欺負她...我家那邊會有很多外籍勞工，他們會聚在一起，就是在我家...聊天吃飯...媽媽爸爸也都很歡迎。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

2、歷程因素：增加工作能力

若無先天好的特質，不是高經濟水準家庭的一員，則增加語言與工作技能，似乎是必要的，而使

新移民能經濟自主。

- 電腦我就去上補習班，我還有補習班的畢業證書~臺灣有很多管道可以學習，很多社福機構都比較完善。大陸就沒有這一些，以前啦，現在不知道。所以，其實臺灣有很多~像勞工局什麼的，很多~都可以讓我們免費去學，大陸沒有這樣的機構。(陸配，女性，北部；編號j2m1)
- 她媽媽是講的還ok，還滿聽得懂，然後媽媽本身有學了一陣子之後，在我們這邊被人家請在早餐店，所以他可能跟客人有溝通的機會很長，要幫老闆點餐、幫客人，所以他必須要強迫去學，所以還不錯，她媽媽講得還不錯。(教師，女性，南部；編號i2t0)

3、結果因素：工作提升了自我，但可能犧牲與子女相處的時間與品質

有得必有失，有了工作，相對而言，陪子女的時間會變少。

- 師：九點多的時候才回來，阿回來之後你們怎麼相處？媽媽有教妳...回來之後有教妳什麼嗎？
生：沒有，因為我媽回來的時候我爸爸都已經教我功課了。
師：都很重視。阿平常你說爸爸都教妳功課是不是，媽媽比較少教妳？
生：嗯，對。...
師：阿爸爸都怎麼教妳的？...
生：像上次我爸他在教我的時候，如果錯了，我爸他就會跟我講這個為什麼會錯，錯...錯在哪裡什麼的。
生：我希望我媽媽會有多一點的時間陪...在家裡陪我。(印配之女，4年級，北部；編號i6s1)

新移民子女長大後，大多能了解新移民為了「養家」，而少陪他們的必要性。

- 就是在那個時候，一個女生帶著一個小孩，在外面工作，所以一開始我們是在xx中心，我媽在xx中心工作，她帶小孩順便帶我，我幼稚園的時候都是跟一些大姊姊，然後就是有一些背景的大哥也在一起。...然後是後來到小學了，才搬到這附近，然後我下課就一直待在安親班。...因為工作，她工作很忙，都要到七點才下班。...我現在覺得跟她互動很不錯啊...她現在常住在臺灣，不會像以前會跑很遠...現在她的工作比較安定了。(小時候她跑很遠時，我)就一個人乖乖的過生活...比較像自己多一個工作這樣子。...我們最大的問題是單親家庭，就家裡的經濟負擔會比較大，因為擔子都是壓在我媽媽的身上，我是覺得政府可以補助房子方面的，因為妳就算是單親家庭，妳還是要買個家吧，不然老了還是要繳。(陸配之女，大一，北部；編號j2s1)
- 希望以後能讓我家人過更好的生活，這就是我的夢想。(菲配之子，12年級，南部；編號j3s1)

二、新移民子女

(一) 關鍵情境策略：知覺家族成員的互動模式與親友對新移民的態度

外配家長在家庭或家族中的地低，普遍而言較低。這使得部分新移民子女在國小時，較不尊重外配家長。

- 就用錢買來的啊、或媽媽在這個家庭裡面本來就比較沒有地位，所以其實孩子我們說身教很重要，孩子他都會看，你就看到那孩子都是這樣對待父母親的，包括陸配的孩子，像我一個家長媽媽學歷很高，大學，他在臺灣也很容易找工作，可是你可以看到孩子對他極度地不尊重。其實主要還是來自於原來的婆家，可能對母親的態度、或者她怎麼去看待，我覺得周遭環境也會影響孩子，

不要看孩子、他都知道，他只是不知如何表達，他都會曉得、知道。(教師，女性，東部；編號i1t0)

- 比較老的會，就像阿嬤那種階級的就會，說媽媽怎樣怎樣，因為她是國外來的，還是怎樣...只會說，不會欺負...媽媽她知道...以前啦...現在就不會。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

(二) 影響因素：

1、歷程因素：隨時代社會演進、子女的年紀增長改善對新移民的負面態度

對外配的尊重度，隨著時代的演進、新移民子女的年紀增長，有從低到高的趨勢。國小、國中階段，似乎是新移民子女知覺到尊重度較低的時期，高中後，普遍好轉。

- ...可能在課文裡面看到好笑的，她回去就講給她媽媽聽。然後我覺得還不錯，孩子開始跟媽媽有一些互動上面，比較不像過去傳統聽到好像被隔離制，媽媽是一國，然後孩子跟阿公阿嬤一國...覺得最近幾年有比較好了。(教師，女性，南部；編號i2t0)
- 師：那你對自己有沒有什麼樣的期許？期待？希望？
生：功課更好一點。...脾氣再好一點。...不要再跟媽媽大吼大叫。(越配之女，2年級，南部；編號i2s1)
- 在學校比較不會常...提到媽媽的事。...有時候覺得如果...媽媽是那個...大陸的人，會覺得...覺得比較...那個...感覺不好...有時候。...現在會說...以前都比較不喜歡。(陸配之子，5年級，南部；編號i2s2)
- 高中的氛圍好像會比國中稍微好一點，他們就不會(說...感覺不舒服的歧視的話，或者是故意這樣子)...國小...不是不知道，是全班都知道，因為不只我一個而已。(印配之女，10年級，中部；編號j1s1)

2、結果因素：新移民子女落地生根

新移民大多期待新移民子女落地生根，也肯定其子女在臺灣的生活，因為，「新移民子女」的國籍大多為臺灣。

- 她(媽媽)有希望我不要離開她太遠...因為臺灣就只有我們兩個人，真的跑太遠了，她見不到我。...(即使男朋友也要住附近，)她會覺得這樣最好，她會希望一輩子這樣子。我也蠻喜歡的，因為我不照顧她、誰照顧她。...她(媽媽)可能不習慣大陸的生活。...臺灣太方便...晚上要幹什麼都可以，可以買吃的啦、肚子餓逛夜市，什麼都很方便，臺灣玩的地方很近，我媽媽假日突然那一天想要出去玩，像是台東啦都可以一天來回。(陸配之女，大一，北部；編號j2s1)
- 我媽媽的(夢想)就想回家養外婆嘛！...(但，)他說你就是臺灣人，那你就應該待在臺灣。...我爸爸會想說大陸情勢那麼好，那如果你真的有興趣，你就過去，反正你到那邊還可以加分。...不管考大學、考國中都可以加分。...我記得好像是因為我們是臺灣籍，所以都可以加分。...不是因為(有大陸血統)。(陸配之女，6年級，北部；編號i4s2)

三、新移民子女的老師

(一)關鍵情境策略：邀外配家長參與學校多元文化活動

對老師而言，提供歡樂的「多元文化交流活動」是讓新移民及其子女，展現自我的好機會。

- 也沒有人特別看重啊！...因為大家沒有去看重他們。...然後這個議題再交給學校，什麼文化週啊！...有些媽媽很主動喔，她會去分享他們的食物，就從食物切入。...我覺得新北市做得不錯，之前他們也有做過外配的，他們有出一系列的包括繪本，八國還是十國的語言。...那就交流嘛！而且那是一個很友善的環境。其實班親會可以啦！如果辦那個美食的話，班親就是每人出一道菜，可是你也要看接受的程度吧！像那個口味就有差，我們本來有家長是說要求期末，可是離過年太近了，我是想說等五月的時候來辦。...就是感恩的時候，那也要看他願不願意呈現啊。...有些家長很主動，我們就曾經有家長有分享，或者是學校開跳蚤市場。(教師，女性，東部；編號i1t0)

(二)影響因素：對新移民的政府支持、社會友善

老師感受到大環境對「新移民」尊重度的增加，除了社會大眾在「觀念」上的澄清、成長，「政府」的支持，也似乎是一個重要的因素。

- 我剛接的時候，我覺得不知道為什麼，姑姑沒空來接孩子，我說那媽媽在家，叫媽媽來，她姑姑就不高興，不要讓她來...以前比較隔閡...我也不曉得耶，就最近覺得好像我們接受度很高了...沒有像過去那麼排斥，可能是來的人太多。然後後來我發現如果是陸配的，上一回我聽我同事說，因為很多科技業到中國去工作後，娶了陸配回來，所以他們認為那個已經不是我們用交易買賣的婚姻了，是真正你喜歡我、我喜歡你而結婚這種，所以好像慢慢那種觀念有改變，所以跟過去不一樣。...現在這幾年我發現，這兩三年來反應還蠻不一樣的。(教師，女性，南部；編號i2t0)
- 我記得***當選之後，他們(新移民)好像變鐵票了，因為我看過篇報導，為什麼之所會變成鐵票，好像跟馬政府開放政策有關係，所以他們比較有感受到有尊嚴。...那東南亞的部份，坦白講我覺得要先幫他們解決語言、文化的問題，我這邊看到的，比如說，在桃園看到的是在賣越南河粉、泰國菜、印尼菜，賣小吃或是雜貨的最多。...像桃園車站後面一整排都是東南亞的店，東南亞那邊的勞工或者是新移民集散，也都幾乎在那裡，百貨也都在那裡。...如果沒有這樣一個帶狀的區域，我不曉得對他們來講是不是也是他們工作的一種保障，因為變成一種氣氛，文化村的感覺。(教師，男性，北部；編號i4t4)

第五章 量化研究結果

根據研究目的、文獻分析與質性研究結果，得出新移民親子共學的主要內容為語言、課業，故量化研究問卷(附錄五、六)針對此內容而收集資料，情境策略與影響因素的題目亦涵蓋於其中。

本章主要內容為回答研究問題 3- 14，共分四節陳述：第一節分析語言之親子共學的狀況與相關個人、情境因素；第二節描述課業之親子共學與相關個人、情境因素；第三節探討親子共學社會學習情境與個人因素的關聯，第四節闡釋教師情境與新移民親子共學有關議題。

第一節 語言之親子共學

本節的結果分析資料的主要來源為「親子問卷」(附錄五)的第一部分「語言情境」的題目(第 1-22 題)，共包括 5 項臺灣本地主要的語言(國語、閩南話、客家話、原住民話、英語)和 6 項主要的新移民母國語言(其他大陸話、越南話、印尼話、泰國話、菲律賓話、柬埔寨話)。其次，也包括「親子問卷」第 63-70 題，有關親子旅居地的題目。人口變項主要包括國籍背景、社經、性別、年級。

一、親子共學語言之比例

親子之間相互語言教學的狀況，將以「贊成」或「非常贊成」相關描述的百分比的方式呈現，分述如下。

1、母親教子女語言

此部分分析「親子問卷」(附錄五)的第 12 題「媽媽會教我...」。

(1)臺灣本地主要語言

在臺灣本地主要的官方語言、地方語言、官方第一外語方面，一般生的母親普遍會教國語和閩南話。其中國語，更高達 9 成，相對於大陸、其他東南亞和其他國家的高於 7 成，越南、印尼、菲律賓則低於 5 成的母親能支持子女國語學習(表 5-1)。

閩南話方面，一般生的母親高達 7 成會教子女此語言，其他新移民子女則在 55% ~ 26%，差異不大。在客家話方面，印尼母親有 29% 會教子女此語言，較一般生的 14%，超過 2 倍，其他國家則少於 10%。

英語方面，一般生的母親有 5% 會子女此語言，其他均低於 5%。

英語為臺灣課程中的第一外語，因此，也值得探討。一般生母親只有 41% 會教子女此語言，高於一般生的有菲律賓(84%)、其他東南亞國家(61%)、其他國家(56%)、泰國(48%)；低於一般生的有印尼(26%)、大陸(含港澳)(21%)、越南(18%)、柬埔寨(6%)。

(2)新移民母國語言

新移民母親會教子女其母國語言的比例，依序為：越南 72%、菲律賓 61%、泰國 59%、柬埔寨 57%、印尼 51%、大陸 47%。此量化研究結果似乎能與質性訪談結果呼應：越南母親極積極教子女越南語，而大陸母親較認為子女學國語即可，一方面也擔心大陸方言與國語的共通性，會干擾子女國語的發言。

表 5-1 母親教子女各語言的人數百分比

國籍背景		大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東 南亞	其他 國家	一般 生
臺灣：	國語	<u>77</u>	<u>49</u>	<u>42</u>	50	<u>38</u>	58	<u>88</u>	<u>71</u>	<u>91</u>
	閩南話	42	39	38	28	26	55	47	40	<u>77</u>
	客家話	7	4	<u>29</u>	4	8	0	10	8	<u>14</u>
	原住民話	1	2	1	0	3	0	0	0	<u>5</u>
	英語	<u>21</u>	<u>18</u>	<u>26</u>	<u>48</u>	<u>84</u>	<u>6</u>	<u>61</u>	<u>56</u>	<u>41</u>
新移民：	其他大陸話	<u>47</u>	6	4	13	5	6	7	0	5
	越南話	2	<u>72</u>	7	0	8	11	0	0	3
	印尼話	0	4	<u>51</u>	4	3	0	0	8	2
	泰國話	1	2	1	<u>59</u>	5	0	11	0	2
	菲律賓話	1	2	1	4	<u>61</u>	0	0	0	2
	柬埔寨話	1	3	2	0	11	<u>57</u>	0	0	2

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。

2、子女教母親語言

此部分分析「親子問卷」(附錄五)的第 15 題「我會教媽媽...」。

(1)臺灣本地主要語言

和上述「母親教子女語言」的趨勢有點相反，新移民子女教母親國語的比例(73%~91%)均高於一般生(65%)，除了「其他國家」的 61%外(表 5-2)。「其他國家」的狀況較為複雜，有些是父母均為外國人，有些是母親為「臺灣人」父親為「外國人」。另外，值得一提的是：雖然大陸母親的官方語言是「普通話」，但是，仍有高達 73%的陸配子女會教母親「國語」；即使臺灣一般生也有高達 63%的比例會教母親國語。

在閩南語方面，除了「其他東南亞」和「其他國家」，所有新移民子女教母親此語言的百分比(40%~71%)，均高於一般生的 39%。

上述結果似乎指出：在臺灣兩大主要地方語言(國語、閩南話)上，新移民子女有教導其母親的能力與必要。

在客家話上，只有印尼和菲律賓子女教此語言的比例(8%)，略高於一般生(9%)。

在英語上，子女教母親的比例在 22%~48%，各親子背景近似。

(2)新移民母國語言

在新移民母國語言方面，子女能教母親的比例甚低，在 5%~13%之間。

表 5-2 子女教母親各語言的人數百分比

國籍背景		大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東 南亞	其他 國家	一般 生
臺灣：	國語	<u>73</u>	<u>87</u>	<u>86</u>	<u>86</u>	<u>91</u>	<u>91</u>	<u>74</u>	61	<u>65</u>
	閩南話	<u>52</u>	<u>61</u>	<u>40</u>	<u>60</u>	<u>58</u>	<u>71</u>	31	29	39
	客家話	6	5	<u>13</u>	0	<u>13</u>	0	7	0	<u>9</u>
	原住民話	2	1	1	0	5	0	0	0	4
	英語	44	35	31	38	22	22	44	43	<u>48</u>
新移民：	其他大陸話	<u>8</u>	3	2	4	5	6	0	0	4
	越南話	1	<u>13</u>	2	0	8	0	0	0	3
	印尼話	1	2	<u>5</u>	0	3	0	0	0	2
	泰國話	0	2	1	<u>8</u>	3	0	0	0	1
	菲律賓話	1	1	1	0	<u>11</u>	0	0	0	1
	柬埔寨話	1	2	1	0	5	<u>6</u>	0	0	2

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。

3、學校母語課程

此部分分析「親子問卷」(附錄五)的第3題「我覺得學校母語課程應該包括...」。

(1)臺灣本地主要語言

在臺灣本地主要語言課程方面，各國籍背景的親子，大多有近似的想法，其贊成各語言納入學校課程的比例，大抵可分為二個區塊：國語、閩南話、英語的比例較高，客家話、原住民話較低。

(2)新移民母國語言

除了其他國家、一般生、其他東南亞國家外，其他新移民親子贊成將其母國語言納入學校課程的比例在38%~56%。其中，陸配親子的比例略低(38%)，此結果與量化結果相符：大陸母親教子女其他大陸話的人數百分比比較低(表 5-1)；也與質性研究結果相符：大陸母親認為子女學國語比較重要，也擔心大陸方言會干擾子女國語的學習，會有特殊口音，不易為臺灣當地人接受。

表 5-3 贊成學校各母語課程的人數百分比

語言	國籍背景	大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東南亞	其他國家	一般生
臺灣：	國語	88	87	86	85	90	81	97	83	<u>91</u>
	閩南話	75	78	78	74	70	70	77	56	<u>78</u>
	客家話	35	27	45	36	33	44	42	46	<u>45</u>
	原住民話	26	21	22	21	28	42	37	33	<u>29</u>
	英語	74	66	74	62	85	70	86	87	<u>75</u>
新移民：	其他大陸話	<u>38</u>	17	12	8	18	22	6	17	13
	越南話	12	<u>46</u>	18	17	18	39	7	17	10
	印尼話	11	12	<u>43</u>	17	21	22	7	25	7
	泰國話	10	11	14	<u>46</u>	18	39	13	17	9
	菲律賓話	9	11	9	8	<u>51</u>	17	7	17	9
	柬埔寨話	9	10	10	8	29	<u>56</u>	3	17	8

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。

二、學生的臺灣語言能力、學習情境與相關因素

此部分主要探討各國籍背景學生，在四項「臺灣主要語言能力」與「學習情境」上的差異，也探討語言能力與學習情境、社經地位、性別、年級間的相關。因為比較與相關的統計程序，需要較大樣本，且需要討論的變項多，故先進行資料處理工作：

A、因泰國、菲律賓、柬埔寨國籍背景的人數較少，故將此三項國籍背景與「其他東南亞」整併(見表 5-1~3)，亦稱為「其他東南亞」；「其他國家」則因人數少，且無法與其他整併，故，不列入分析。

B、各國籍背景的比較，將以「一般生」為比較組，進行虛擬變項編碼(dummy coding)。

C、社經水準的計算方式為，將六項指標(父親與母親教育水準、父親與母親的職業水準、家庭的文化資產、家庭的物質資產)分別轉換為標準分數(平均數=0，標準差=1)，再計算出此六項的平均，再將此平均數轉換為標準分數。

表 5-4 呈現各國籍背景親子與一般生相較，社經水準的差異。結果顯示：除了「其他東南亞」外，大陸、越南、印尼國籍背景的家庭，其社經水準較一般生家庭為低，依序為越南(-.226)、印尼(-.201)、大陸(-.063)；在性別上，各國籍背景與一般生無顯著差異；抽樣的大陸、越南背景學生年級較低，印尼則較高，此除了抽樣因素外，可能原因是，近年印尼配偶移入臺灣的趨勢漸減。

表 5-4 各國籍背景社經、性別、年級狀況

國籍背景	大陸	越南	印尼	其他東南亞
社經	-.063**	-.226**	-.201**	.044
性別	-.036	.031	.023	.027
年級	-.064*	-.140**	.084**	.001

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」。

D、相關變項的計算方式

(a) 學生各語言能力：「親子問卷」(附錄五)第 19-22 題「我會聽、說、讀、寫」各語言的平均數。學

(b) 學生各語言的學習情境：以下均計算自「親子問卷」(附錄五)，算其平均數。

(1) 學生語言價值觀：第 1-3 題

- (2) 母親語言能力：第 4-7 題
- (3) 父親語言能力：第 8-11 題
- (4) 家人語言學習支持：第 12-14 題
- (5) 學生教父母語言：第 15-16 題
- (6) 家庭與社區語言環境：第 17-18 題
- (7) 學生居旅語言地：第 63-64 題
- (8) 母親居旅語言地：第 65-67 題
- (9) 父親居旅語言地：第 68-70 題

1、國語

與一般生相較，大陸背景學生自覺有較高的國語能力，越南、印尼、其他東南亞背景學生則與一般學生無顯著差異(表 5-5)。國語能力與社經無顯著相關；女生較男生自覺較高的國語能力；年級高者，相較於年級低者，自覺有較高的國語能力。

學生的國語能力與學生對國語的重視程度、父母的國語能力、家人教學生習國語、學生教父母國語、處於國語的家庭與社區環境，呈正相關；但與親子居旅於國語地方，無顯著相關。此顯著正向互動歷程與境教的重要性，但是，國語為主要語言環境，故親子居旅地非為重要的相關因素。

在個人背景與學習情境方面，值得注意的是：相較於一般生，大陸母親有較高的國語能力，越南、印尼、其他東南亞母親則較低。

其次，即使越南、印尼背景學生之國語學習情境，較為負向，但是，學生自覺的國語能力與一般生的差異均未達顯著水準，甚至印尼為略正相關(.032)，雖然越南略為負相關(-0.46)。此略為矛盾的現象，與國外部分研究相符：移民家庭有負向的背景、但卻顯示出正向的心向與結果(Neto, 2010; Sam et al., 2008)。

表 5-5 「國語」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.055*	-.046	.032	-.043	.023	.074**	.065*
學習情境								
學生價值觀	.390**	.016	-.022	-.020	-.006	.042	0.014	.082**
母親能力	.413**	.167**	-.201**	-.198**	-.119**	.269**	0.006	.089**
父親能力	.616**	.017	-.059*	-.012	-.029	.114**	.075**	.071**
家人支持	.222**	.052*	-.124**	-.152**	-.037	.243**	0.033	0.007
學生教父母	.169**	-.038	.048	.030	.043	-.041	.066**	-0.025
語言環境	.486**	.049*	-.012	-.071**	-.030	.137**	.067**	0.012
學生居旅地	.020	-.024	.004	.001	-.024	.061*	0.03	.140**
母親居旅地	.025	-.033	-.084**	-.054*	-.039	.147**	0.033	.212**
父親居旅地	-.005	-.026	.012	.007	-.012	.093**	.051*	.130**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

2、閩南語

相較於一般生，越南背景學生覺得自己有較佳的閩南語能力，其他東南亞背景學生則較差。學生的閩南語能力與社經有負相關，女生閩南語能力較男生佳(表 5-6)。

學生的閩南語能力與各學習情境變項，均呈正相關。

和一般生的母親相較，四種背景新移民母親的閩南語能力均較低。大陸、印尼背景家庭在支持子女學習閩南語上，較弱於一般生。值得注意的是：即使有較低程度的環境支持，越南和印尼學生並不覺得自己的閩南語低於一般生，越南學生甚至為略高於一般生。

表 5-6 「閩南語」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		-.046	.079**	.006	-.057*	-.081**	.080**	-.004
學習情境								
學生價值觀	.537**	-.045	.016	-.006	-.027	-.020	.023	-.005
母親能力	.471**	-.074**	-.153**	-.054*	-.082**	.141**	.050*	.099**
父親能力	.486**	-.007	.041	.008	-.058*	.027	.087**	.039
家人支持	.505**	-.062*	-.003	-.079**	-.052*	.099**	.111**	.020
學生教父母	.499**	.001	.088**	-.078**	.028	-.049	.090**	-.060*
語言環境	.633**	-.092**	.087**	.043	-.027	-.062*	.090**	.016
學生居旅地	.255**	-.006	.034	-.016	-.010	.010	.038	.149**
母親居旅地	.179**	-.051	-.073**	-.059*	-.025	.102**	.023	.208**
父親居旅地	.210**	.019	.027	-.002	-.008	.001	.040	.146**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

3、客家話

與一般生相較，印尼背景學生有較高的客家話能力，而越南背景學生自覺較低的客家話能力。客家話能力與社經、性別、年級均無顯著相關(表 5-7)。

客家話能力與各學習情境呈正相關。

印尼背景學生在所有客家話的學習情境上均顯著高於一般生，越南則均顯著低於一般生，大陸也是低於一般生，但是部分顯著、部分不顯著。其他東南亞則對一般生差異不大，除了母親客家話能力顯著低於一般生外，其他學習情境均不顯著。

表 5-7 「客家話」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		-.039	-.081**	.120**	-.007	.003	.042	-.024
學習情境								
學生價值觀	.461**	-.048	-.115**	.081**	-.015	.070**	.116**	.082**
母親能力	.638**	-.078**	-.146**	.238**	-.058*	.001	.080**	.048
父親能力	.706**	-.043	-.096**	.134**	.026	.053*	.052	.030
家人支持	.777**	-.056*	-.117**	.153**	.002	.034	.090**	.017
學生教父母	.707**	-.040	-.069**	.060*	-.012	-.023	.062*	-.040
語言環境	.769**	-.059*	-.102**	.156**	.014	-.027	.040	.023
學生居旅地	.458**	-.032	-.103**	.159**	-.016	.035	.057	.185**
母親居旅地	.325**	-.065*	-.121**	.213**	-.056	.016	.068*	.194**
父親居旅地	.447**	-.016	-.106**	.152**	.000	.054	.066*	.192**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

4、原住民話

在學生原住民話的能力上，四類新移民子女與一般生無差異。學生原住民話能力也與社經、性別、年級，均無顯著相關(表 5-8)。

學生的原住民話與相關學習情境均呈正向相關。

女性與高年級生較為肯定原住民話的價值。印尼背景學生的父母與家人在原住民話上的能力低於一般生。

表 5-8 「原住民話」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		-0.009	-0.043	-0.045	-0.020	-0.017	.048	.026
學習情境								
學生價值觀	.351**	-.027	-.060*	-.038	-.021	.044	.123**	.125**
母親能力	.749**	-.033	-.042	-.072**	-.027	.000	.054*	.027
父親能力	.799**	-.017	-.033	-.058*	-.023	-.006	.065*	-.006
家人支持	.823**	-.032	-.036	-.061*	-.020	-.012	.056*	.035
學生教父母	.817**	-.033	-.034	-.037	.001	-.029	.038	.042
語言環境	.850**	-.013	-.033	-.050	-.005	-.011	.040	.014
學生居旅地	.363**	-.011	-.027	-.034	-.053	.013	.049	.057
母親居旅地	.269**	-.043	.002	-.012	-.055	.002	.057	.049
父親居旅地	.374**	-.010	-.018	-.030	-.044	.010	.058	.053

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

5、英語

在學生英語能力上，越南、印尼背景學生低於一般生。學生英語能力與社經、性別呈顯著相關(表 5-9)。

學生的英語能力與相關學習情境，均呈正相關。

大陸、越南、印尼背景學生的英語學習情境大致低於一般生，雖然大陸背景學生自覺英語能力不差(相較於一般生而言)。其他東南亞背景學生的英語學習情境大致略高於一般生，其自覺英語能力略高於一般生，雖然統計上未達顯著水準，可能原因之一是「其他東南亞」包括泰國、新加坡、馬來西亞等，受英國文化影響較大的國家。

表 5-9 「英語」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.023	-.079**	-.093**	.043	.246**	.175**	.048
學習情境								
學生價值觀	.490**	.031	-.113**	-.020	.027	.170**	.173**	.124**
母親能力	.460**	-.168**	-.148**	-.026	.203**	.368**	.093**	-.024
父親能力	.402**	-.054*	-.138**	-.133**	.067*	.405**	.064*	-.032
家人支持	.443**	-.099**	-.140**	-.083**	.151**	.333**	.071**	-.041
學生教父母	.555**	.024	-.055*	-.086**	-.023	.177**	.100**	-.039
語言環境	.371**	-.070**	-.054*	-.101**	.061*	.204**	.048	-.032
學生居旅地	.139**	-.021	-.036	.014	.122**	.036	.032	.038
母親居旅地	.070*	-.087**	-.032	.011	.193**	.072*	.017	-.017
父親居旅地	.078*	-.036	-.034	-.024	.084*	.144**	.013	-.030

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

三、學生的新移民母語能力、學習情境與相關因素

1、其他大陸語言

大陸背景學生，在「其他大陸語言」的能力上高於一般生，其他新移民子女均低於一般生。學生的「其他大陸語言」能力與社經、性別、年級的相關均未達顯著水準(表 5-10)。

學生的「其他大陸語言」能力與相關學習情境，均呈正相關。

大陸背景學生的「其他大陸語言」學習情境均高於一般生，越南、印尼背景學生則均低於一般生，其他東南亞背景學生的「其他大陸語言」能力，大致略低於一般生。此外，一特殊現象是：隨著年級漸高，學生及其父母到「其他大陸語言」地區居旅的狀況增加。

表 5-10 「其他大陸語言」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.342**	-.111**	-.119**	-.080**	-.033	.041	-.024
學習情境							
學生價值觀	.525**	.369**	-.152**	-.116**	-.094**	.004	.081**
母親能力	.579**	.736**	-.253**	-.245**	-.145**	-.055*	.034
父親能力	.624**	.288**	-.110**	-.122**	-.040	.010	.033
家人支持	.736**	.394**	-.144**	-.143**	-.059*	-.045	.037
學生教父母	.649**	.135**	-.053*	-.070**	-.021	-.054*	.030
語言環境	.670**	.171**	-.057*	-.093**	-.003	-.040	.039
學生居旅地	.410**	.602**	-.243**	-.181**	-.146**	.008	.004
母親居旅地	.361**	.776**	-.311**	-.255**	-.192**	-.047	.001
父親居旅地	.276**	.370**	-.139**	-.132**	-.074*	.078*	.029

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

2、越南語

越南背景學生，在「越南語」的能力上高於一般生，其他新移民子女則均低於一般生(表 5-11)。學生的越南語能力與社經、年級呈負相關，但與性別呈顯著正相關。

學生的越南語能力與相關學習情境，均呈正相關。

越南背景學生的「越南語」學習情境均高於一般生，大陸、印尼背景學生則均低於一般生，其他東南亞背景學生的越南語能力，大致略低於一般生。此外，一特殊現象是：各學習情境(除了「父親居旅地」外)均與社經呈負相關。

表 5-11 「越南語」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		-.071**	.387**	-.122**	-.103**	-.104**	.068**	-.068*
學習情境								
學生價值觀	.539**	-.222**	.475**	-.046	-.068**	-.099**	.117**	-.057*
母親能力	.567**	-.318**	.824**	-.133**	-.129**	-.205**	.051	-.140**
父親能力	.643**	-.171**	.370**	-.083**	-.044	-.061*	.018	-.057
家人支持	.744**	-.242**	.559**	-.084**	-.073**	-.131**	.052*	-.100**
學生教父母	.718**	-.126**	.255**	-.056*	-.031	-.052*	.032	-.076**
語言環境	.741**	-.119**	.293**	-.082**	-.040	-.079**	.017	-.050
學生居旅地	.457**	-.196**	.516**	-.114**	-.106**	-.106**	.085**	.039
母親居旅地	.429**	-.313**	.715**	-.119**	-.155**	-.190**	.044	.015
父親居旅地	.266**	-.119**	.304**	-.047	-.067*	-.018	.049	.061

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

3、印尼語

印尼背景學生，在「印尼語」的能力上高於一般生，其他新移民子女則均低於一般生，但只有大陸背景學生的負向相關值達統計上的顯著水準(表 5-11)。學生的越南語能力與與性別呈顯著正相關。

學生的印尼語能力與相關學習情境，均呈正相關。

印尼背景學生的「印尼語」學習情境均優於一般生，大陸背景學生則均低於一般生，越南、其他東南亞背景學生的印尼語能力，在少部分向度上略低於一般生。此外，一特殊現象是：年級與學生印尼語價值觀、母親印尼語能力、父母居旅於印尼語地區等四項學習情境，呈正向相關，此可能是因為印尼配偶的子女年級較高。

表 5-12 「印尼語」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		-.083**	-.018	.172**	-.022	-.042	.059*	-.003
學習情境								
學生價值觀	.539**	-.163**	-.055*	.383**	-.034	-.045	.139**	.097**
母親能力	.567**	-.264**	-.135**	.774**	-.075**	-.180**	.068**	.074*
父親能力	.643**	-.109**	-.008	.151**	-.012	-.003	.051	.025
家人支持	.744**	-.157**	-.065*	.401**	-.040	-.087**	.059*	.016
學生教父母	.718**	-.059*	-.027	.086**	-.006	-.022	.050	-.020
語言環境	.741**	-.080**	-.013	.097**	.008	-.040	.007	.005
學生居旅地	.457**	-.118**	-.049	.387**	-.069*	-.043	.064	.064
母親居旅地	.429**	-.253**	-.169**	.750**	-.114**	-.183**	.049	.244**
父親居旅地	.266**	-.083*	-.022	.234**	-.029	.008	.028	.079*

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

第二節 課業之親子共學

此部分主要分析「親子問卷」(附錄五)第二部分(第 23-42 題)的題目，共包括 7 項學科(國文、數學、自然科學、社會、藝術、電腦、體育)與 7 項處世(品德、禮貌、工作能力、融入臺灣、融入族群、受人尊重、受人歡迎)方面的課業內容。人口變項主要包括國籍背景、社經、性別、年級。

一、親子共學課業之比例

1、母親學習

此部分分析自「親子問卷」(附錄五)第 26 題「媽媽曾花額外的時間學...」。

越南、印尼、泰國、菲律賓、柬埔寨、其他東南亞背景學生的母親有 54% ~ 60% 的比例曾花額外的時間學國文(表 5-13)。一般生的母親為 43%，其他國家為 41%，大陸為 38%。

其他 13 項課業領域，由百分比似乎無法看出明顯的不同。待相關分析做進一步探討。

表 5-13 母親學習各課業的人數百分比

課業		國籍背景	大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東南亞	其他國家	一般生
學科：	國文		38	<u>58</u>	<u>55</u>	<u>56</u>	<u>56</u>	<u>60</u>	<u>54</u>	41	43
	數學		29	35	31	39	41	37	24	25	<u>40</u>
	自然科學		19	25	17	31	27	26	15	19	<u>35</u>
	社會		25	26	21	37	22	32	26	25	<u>35</u>
	藝術		20	24	19	31	32	32	37	31	<u>34</u>
	電腦		40	32	32	30	37	16	35	44	<u>44</u>
	體育		24	23	20	24	35	26	42	33	<u>36</u>
處世：	品德		47	41	47	58	54	42	56	40	49
	禮貌		48	43	53	59	54	53	53	40	50
	工作能力		52	53	58	48	59	55	44	44	56
	融入臺灣		50	49	60	56	68	53	48	33	46
	融入族群		48	43	55	48	61	47	45	40	46
	受人尊重		48	47	57	56	54	53	48	40	49
	受人歡迎		47	45	54	52	49	47	45	40	48

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。

2、母親教子女

此部分分析自「親子問卷」(附錄五)第 30 題「從媽媽我學到很多...」

70% 的一般生覺得由母親處學習到國文；其他國家為 71%，因為此分類的樣本數較少，且家庭國籍上較為複雜，可能是父母均為外籍，或是外籍配偶多為男性、母親為本籍，故從母親處可學習國文，而與一般生無異(表 5-14)。其他由高至低排列是：其他東南亞(55%)、大陸(53%)、泰國(46%)、越南(35%)、菲律賓(35%)、柬埔寨(30%)、印尼(28%)。

數學、自然、社會方面，一般生能從母親方面習得的比例，有較高於其他國家的趨勢。

在處世的 7 項目上，由數字看來，各國籍背景間，似乎沒有顯著大的差異。

表 5-14 母親教子女各課業的人數百分比

課業		國籍背景	大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東南亞	其他國家	一般生
學科：	國文		53	<u>35</u>	<u>28</u>	<u>46</u>	<u>35</u>	<u>30</u>	55	71	<u>70</u>
	數學		45	38	24	46	37	42	38	44	<u>55</u>
	自然科學		28	24	12	29	32	16	22	20	<u>44</u>
	社會		36	26	15	40	32	16	31	53	<u>55</u>
	藝術		30	30	22	36	32	37	44	31	44
	電腦		29	25	16	38	38	21	25	27	43
	體育		28	29	19	44	35	37	38	20	40
處世：	品德		80	75	81	69	78	74	94	89	85
	禮貌		84	80	83	78	76	80	91	95	87
	工作能力		69	68	69	52	63	65	76	67	77
	融入臺灣		69	64	61	56	78	68	67	60	72
	融入族群		68	60	63	52	71	70	69	56	73
	受人尊重		75	72	73	67	70	63	75	63	83
	受人歡迎		72	64	67	54	63	63	72	67	79

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。

3、子女教母親

此部分分析自「親子問卷」(附錄五)第 39 題「在...方面我會幫忙媽媽」。

在國文上，與母親教子女的趨勢相反，一般生教母親的比例為最低(52%)，除了其他國家(57%)，其他移民家庭的子女 6 成以上會教母親國文(61%~77%)(表 5-15)。

其他 13 項課業上，由百分比數值看來，國籍背景間似乎無特殊差異，待相關分析檢驗之。

表 5-15 子女教母親各課業的人數百分比

課業		國籍背景	大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東南亞	其他國家	一般生
學科：	國文		62	77	74	68	66	76	61	57	<u>52</u>
	數學		46	52	45	56	39	47	37	36	50
	自然科學		37	38	36	48	33	37	24	29	46
	社會		38	42	43	42	36	42	32	36	46
	藝術		37	37	35	43	31	32	37	43	42
	電腦		64	57	55	76	56	63	64	44	59
	體育		37	37	41	58	36	42	49	33	47
處世：	品德		48	49	47	50	53	50	47	29	51
	禮貌		47	53	48	58	53	52	46	33	51
	工作能力		41	45	39	48	45	58	37	27	49
	融入臺灣		48	53	47	54	55	50	43	21	43
	融入族群		44	47	42	50	59	42	43	14	44
	受人尊重		44	50	45	60	56	37	43	21	49
	受人歡迎		46	48	42	50	42	42	46	21	48

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。

4、學生期望額外課程

此部分分析自「親子問卷」(附錄五)第 42 題「我希望學校提供額外的課程教我...」。所有 14 項課業上，由百分比數值看來，國籍背景間似乎無特殊差異(表 5-16)，待相關分析檢驗之。

表 5-16 學生期望各額外課程的人數百分比

國籍背景		大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東 南亞	其他 國家	一般 生
課業										
學科：	國文	49	53	42	44	59	45	46	29	55
	數學	50	53	44	54	57	47	43	36	54
	自然科學	48	49	41	59	54	42	46	29	49
	社會	46	47	38	57	62	42	47	36	49
	藝術	51	52	49	57	54	60	39	47	55
	電腦	59	60	56	52	61	55	51	40	61
	體育	57	55	51	63	61	53	53	50	58
處世：	品德	57	53	52	50	66	50	54	53	62
	禮貌	58	58	52	56	61	57	51	56	62
	工作能力	52	49	55	48	59	50	54	60	62
	融入臺灣	48	49	47	54	55	50	44	33	55
	融入族群	48	46	45	46	55	50	44	33	55
	受人尊重	54	53	54	50	61	48	53	47	61
	受人歡迎	51	51	54	50	56	50	53	47	61

二、學科能力、個人背景與情境因素

1、國文

各國籍背景學生自覺其國文能力，與一般生相較相近(表 5-17)。國文能力與社經，呈顯著相關；女生較男生有較高的國文能力；相較於年級低者，年級高者自覺較低的國文能力。此結果，除性別外，大致上不同於「國語」能力的狀況。

學生的國文能力與各學習情境呈正相關。比較特殊的是，與「額外課程需求」亦呈正相關，顯示出高能力者需要更多課程、低能力者不覺需更多課程的現象。

在個人背景與學習情境方面，值得注意的是：(1)母親方面：相較於一般生，大陸背景學生的母親更覺得國文是重要的，而越南、其他東南亞則覺得較不重要；相反的，大陸背景學生的母親較不額外學國文，但是，其他外籍背景學生的母親，均較一般生的母親，花額外時間學國文。越南、印尼背景學生的母親有較低的國文能力。越南、印尼背景學生較一般生常教母親國文。(2)學生方面：大陸背景學生較少從其他家人與同學(朋友)處學國文；相較於一般生，印尼背景學生不認為需要加國文課，也不從補習班獲益；其他東南亞背景學生自同學(朋友)、電腦獲益，多於一般生。

表 5-17 「國文」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.041	.039	-.026	-.014	.057*	.065**	-.178**
學習情境							
學生價值觀	.390**	-.010	.015	.004	-.010	.060*	.041
母親價值觀	.255**	.070**	-.072**	-.014	-.082**	.104**	-.008
父親價值觀	.302**	-.010	.010	.039	-.044	.091**	.025
母親學習	.249**	-.129**	.113**	.057*	.062*	.035	-.004
父親學習	.266**	-.049	.006	-.039	.018	.071**	-.051
母親能力	.327**	.013	-.099**	-.148**	-.040	.241**	.021
父親能力	.372**	-.017	.016	-.014	-.014	.158**	.059*
母親教	.319**	.028	-.136**	-.186**	-.032	.241**	-.010
父親教	.385**	-.039	.019	-.046	.011	.169**	.032
其他家人教	.366**	-.076**	.033	-.044	.033	.109**	.043
學校老師教	.393**	.031	-.015	-.038	.019	.092**	.068**
學校加課教	.286**	-.032	-.001	-.026	-.027	.027	.000
補習班教	.300**	-.009	.035	-.058*	.022	.059*	-.023
同學(朋友)教	.400**	-.086**	.036	-.041	.052*	.039	.076**
從閱讀學習	.458**	-.021	.013	.016	.018	.053*	.110**
從電腦學習	.392**	-.042	.025	-.049	.052*	.084**	.030
學生教母親	.418**	-.052*	.156**	.070**	.022	-.084**	.110**
學生教父親	.449**	-.032	.040	-.022	.018	-.010	.043
需要額外加課	.383**	-.009	.019	-.071**	-.006	.028	.038

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

2、數學

與一般生相較，印尼背景學生自覺較低的數學能力，其他則較相近(表 5-18)。數學能力與社經，呈顯著相關；男生較女生有較高的數學能力；相較於年級低者，年級高者自覺較低的數學能力。

學生的數學能力與各學習情境呈正相關。與國文狀況相同，數學能力與「額外課程需求」呈正相關。

在個人背景與學習情境方面，值得注意的是：(1)相較於一般生，大陸背景學生的母親更覺得數學是重要的，而其他國籍背景的母親，則均覺得較不重要。(2)相較於一般生，印尼與大陸背景學生，有多項負面的學習情境，越南只一項，其他東南亞則無。

表 5-18 「數學」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.013	-.003	-.123**	.019	.162**	-.117**	-.183**
學習情境							
學生價值觀	.448**	.041	-.016	-.030	-.012	.043	-.042
母親價值觀	.274**	.109**	-.105**	-.050*	-.061*	.134**	.001
父親價值觀	.310**	.030	.014	-.018	-.074**	.115**	.020
母親學習	.267**	-.078**	.005	-.032	.014	.106**	-.015
父親學習	.277**	-.059*	.024	-.050	-.014	.075**	-.047
母親能力	.301**	.003	-.041	-.123**	-.002	.187**	.033
父親能力	.285**	-.044	-.006	-.077**	-.030	.254**	.042
母親教	.357**	.013	-.060*	-.149**	-.028	.211**	.033
父親教	.332**	-.037	.001	-.075**	-.036	.236**	.051*
其他家人教	.324**	-.073**	.027	-.039	.006	.088**	.041
學校老師教	.366**	.041	-.020	-.026	-.011	.088**	.014
學校加課教	.282**	-.035	.001	-.028	-.036	.033	-.034
補習班教	.352**	.017	-.005	-.091**	.014	.104**	.021
同學(朋友)教	.347**	-.073**	.021	-.026	.023	.027	.057*
從閱讀學習	.435**	-.031	.013	-.026	.004	.092**	-.017
從電腦學習	.399**	-.013	.029	-.081**	.006	.109**	-.032
學生教母親	.448**	-.048	.064*	-.039	-.023	.030	-.001
學生教父親	.451**	-.036	.042	-.056*	-.007	.028	-.021
需要額外加課	.358**	-.019	.026	-.060*	-.009	.038	.014

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

3、自然科學

與一般生相較, 大陸背景學生自覺較高的自然科學能力, 印尼、其他東南亞則較低, 越南則與一般生無明顯差異(表 5-19)。自然科學能力與社經, 呈顯著相關; 男生較女生有較高的自然科學能力; 年級越高者, 自覺較低的自然科學能力。

學生的自然科學能力與各學習情境呈正相關。與國文、數學狀況相同, 自然科學能力與「額外課程需求」呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是:(1)相較於一般生, 大陸背景學生的母親更覺得自然科學是重要的, 而其他國籍背景的母親, 則均覺得較不重要。(2)相較於一般生, 大陸、印尼、越南背景學生, 有多項較為負面的學習自然科學情境; 其他東南亞則除了父母價值觀較低外, 無其他負面的學習情境。

表 5-19 「自然科學」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.060*	-.026	-.082**	-.056*	.137**	-.162**	-.141**
學習情境							
學生價值觀	.452**	.058*	-.051*	-.034	-.003	.066**	-.115**
母親價值觀	.335**	.091**	-.119**	-.075**	-.072**	.146**	-.053*
父親價值觀	.344**	.017	-.027	.010	-.061*	.109**	-.021
母親學習	.275**	-.077**	.002	-.063*	-.011	.109**	-.063*
父親學習	.304**	-.071**	-.011	-.061*	-.007	.103**	-.088**
母親能力	.326**	-.034	-.098**	-.162**	.006	.231**	-.039
父親能力	.362**	-.057*	-.051	-.093**	-.029	.284**	-.027
母親教	.368**	-.020	-.071**	-.149**	-.029	.220**	-.049
父親教	.379**	-.061*	-.022	-.080**	-.033	.239**	-.018
其他家人教	.337**	-.057*	.009	-.052*	.010	.125**	.006
學校老師教	.378**	.063*	-.037	-.019	-.012	.066**	.008
學校加課教	.285**	-.004	-.037	-.030	-.011	.061*	-.027
補習班教	.348**	-.001	.018	-.055*	.017	.084**	-.032
同學(朋友)教	.356**	-.048	-.012	-.041	.019	.059*	.033
從閱讀學習	.498**	.029	-.014	-.038	-.015	.103**	-.034
從電腦學習	.433**	-.012	-.011	-.057*	.026	.117**	-.016
學生教母親	.462**	-.036	-.003	-.028	-.019	.066*	-.005
學生教父親	.473**	-.048	.037	-.055*	-.034	.049	-.027
需要額外加課	.412**	.009	-.001	-.056*	.009	.026	.021

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

4、社會

與一般生相較, 大陸背景學生自覺較高的社會科能力; 印尼則較低; 越南與其他東南亞, 則與一般生無明顯差異(表 5-20)。自然科學能力與社經, 呈顯著正相關; 與性別無顯著相關; 年級越高者, 自覺較低的社會科能力。

學生的自然科學能力與各學習情境呈正相關。與國文、數學、自然科學狀況相同, 社會科能力與「額外課程需求」呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是: (1) 相較於一般生, 越南背景學生的母親更覺得社會科不重要的, 而其他國籍背景的母親, 則無顯著差別。(2) 相較於一般生, 印尼、越南背景學生的母親有較弱的社會科能力、也不能教子女此學科; 但是印尼背景學生, 比起一般生, 更不覺得有額外加社會課的必要。(3) 大陸背景學生能從學校社會科課程獲益較多於一般生。

表 5-20 「社會」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.055*	-.031	-.074**	-.001	.139**	-.045	-.104**
學習情境							
學生價值觀	.370**	.029	.009	-.009	-.015	.036	-.013
母親價值觀	.319**	.069**	-.110**	-.045	-.049	.128**	-.023
父親價值觀	.305**	.022	.001	.016	-.053*	.092**	.021
母親學習	.239**	-.053*	-.012	-.056*	.007	.097**	-.041
父親學習	.276**	-.053*	.009	-.059*	-.009	.088**	-.046
母親能力	.295**	-.025	-.133**	-.176**	-.017	.254**	.004
父親能力	.300**	-.048	-.035	-.080**	-.018	.239**	.010
母親教	.325**	-.007	-.105**	-.165**	-.019	.244**	.004
父親教	.331**	-.053*	-.006	-.080**	-.003	.212**	.037
其他家人教	.365**	-.059*	.014	-.056*	.024	.122**	.041
學校老師教	.380**	.067**	-.023	-.020	-.003	.077**	.055*
學校加課教	.266**	-.010	-.031	-.023	-.010	.051*	.013
補習班教	.338**	-.004	.039	-.067*	.015	.060*	-.032
同學(朋友)教	.374**	-.026	.003	-.033	.010	.042	.073**
從閱讀學習	.457**	-.005	-.007	-.043	.037	.114**	.051*
從電腦學習	.414**	-.029	.019	-.056*	.018	.110**	.015
學生教母親	.452**	-.040	.011	-.003	-.022	.062*	.017
學生教父親	.456**	-.013	.014	-.055*	-.025	.072**	-.013
需要額外加課	.372**	-.008	.010	-.068**	.021	.037	.032

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

5、藝術

各國籍背景學生的藝術能力，與一般生相較，並無明顯差異(表 5-21)。藝術能力與社經，呈顯著正相關；女生較男生有較高的藝術能力覺知；年級越高者，自覺較低的藝術能力。

學生的藝術能力與各學習情境呈正相關。與國文、數學、自然科學、社會科狀況相同，藝術能力與「額外課程需求」呈正相關。

在個人背景與學習情境方面，值得注意的是：(1)相較於一般生，大陸背景學生的母親更覺得藝術是重要的，越南則覺得較不重要，其他國籍背景的母親則無顯著差別。(2)相較於一般生，大陸背景學生的父母均有較弱的藝術能力、也較少加強學習藝術、也較少教子女此方面；越南只在母親藝術能力、價值觀上呈現負值；印尼方面，則呈現父母能力略低、父親少教、較少從電腦、補習班獲益的狀況。

表 5-21 「藝術」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.027	.011	-.016	.023	.108**	.138**	-.074**
學習情境							
學生價值觀	.466**	.033	-.021	-.041	.018	.052*	.090**
母親價值觀	.321**	.054*	-.114**	-.013	-.042	.141**	.031
父親價值觀	.311**	.000	-.020	.008	-.026	.094**	.041
母親學習	.259**	-.082**	-.027	-.046	.063*	.144**	.017
父親學習	.292**	-.070**	-.021	-.046	.031	.130**	-.022
母親能力	.298**	-.094**	-.079**	-.072**	.044	.220**	.045
父親能力	.360**	-.080**	-.036	-.054*	.012	.224**	.041
母親教	.337**	-.060*	-.038	-.102**	.042	.186**	.035
父親教	.354**	-.066*	-.009	-.065*	.020	.191**	.045
其他家人教	.354**	-.066*	.008	-.030	.027	.130**	.047
學校老師教	.412**	.062*	.002	.003	.000	.044	.069**
學校加課教	.283**	-.007	-.017	-.017	.007	.067**	.053*
補習班教	.298**	-.047	.028	-.082**	.021	.092**	-.010
同學(朋友)教	.395**	-.037	-.001	-.010	.048	.024	.105**
從閱讀學習	.495**	.004	-.007	-.013	.022	.093**	.101**
從電腦學習	.455**	.014	-.028	-.059*	.036	.128**	.081**
學生教母親	.483**	-.014	-.001	-.027	-.011	.084**	.067*
學生教父親	.460**	-.031	.007	-.036	-.004	.075**	.051
需要額外加課	.438**	-.014	-.001	-.014	-.003	.042	.097**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

6、電腦

與一般生相較，大陸背景學生自覺較高的電腦能力，其他國籍背景則無明顯差異(表 5-22)。電腦能力與社經，呈顯著正相關；女生較男生有較低的電腦能力覺知；年級越高者，自覺較低的電腦能力。

學生的藝術能力與各學習情境呈正相關。與國文、數學、自然科學、社會科、藝術狀況相同，電腦能力與「額外課程需求」呈正相關。

在個人背景與學習情境方面，值得注意的是：(1)相較於一般生，大陸背景學生的母親更覺得電腦是重要的，越南則覺得較不重要，其他國籍背景的母親則無顯著差別。(2)相較於一般生，大陸背景學生更能從學校電腦課程中獲益，也會教母親電腦。(2)越南、印尼背景學生的父母有較低的電腦能力。

表 5-22 「電腦」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.074**	-.023	-.026	-.009	.099**	-.107**	-.100**
學習情境							
學生價值觀	.390**	.051*	-.032	-.018	-.019	.026	-.145**
母親價值觀	.276**	.062*	-.131**	-.037	-.012	.143**	-.018
父親價值觀	.282**	.013	-.045	-.012	-.027	.142**	-.027
母親學習	.239**	.017	-.059*	-.049	-.010	.132**	.021
父親學習	.244**	-.016	-.038	-.042	-.016	.155**	-.049
母親能力	.263**	-.046	-.080**	-.121**	.019	.235**	-.009
父親能力	.243**	-.043	-.113**	-.102**	.012	.314**	-.012
母親教	.247**	-.028	-.073**	-.112**	.017	.205**	-.065*
父親教	.274**	-.050	-.058*	-.083**	-.011	.253**	-.043
其他家人教	.330**	-.036	-.021	-.003	.017	.102**	.021
學校老師教	.424**	.069**	-.006	.008	-.019	.061*	.012
學校加課教	.304**	.010	-.025	-.013	-.013	.065*	-.004
補習班教	.264**	-.032	.026	-.053*	-.008	.072**	-.054*
同學(朋友)教	.389**	-.024	.018	.013	.019	.011	.022
從閱讀學習	.423**	.015	.017	-.025	-.001	.072**	-.059*
從電腦學習	.475**	.034	-.013	-.023	.050	.098**	-.007
學生教母親	.446**	.062*	-.033	-.035	.011	.072**	.010
學生教父親	.435**	.038	-.042	.003	-.012	.032	-.025
需要額外加課	.403**	.014	-.002	-.022	-.032	.045	-.032

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

7、體育

與一般生相較, 各國籍背景學生的體育能力無明顯差異(表 5-23)。體育能力與社經, 呈顯著正相關; 女生較男生有較低的體育能力覺知; 年級越高者, 自覺較低的體育能力。

學生的體育能力與各學習情境呈正相關。與國文、數學、自然科學、社會科、藝術、電腦狀況相同, 體育能力與「額外課程需求」呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是: (1)相較於一般生, 大陸背景學生的母親更覺得體育是重要的, 越南則覺得較不重要, 其他國籍背景的母親則無顯著差別。(2)相較於一般生, 印尼背景學生有多項較為負向的體育學習情境; 越南為父母能力較弱。

表 5-23 「體育」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	-.009	.003	.003	.031	.058*	-.142**	-.087**
學習情境							
學生價值觀	.470**	.015	-.016	.003	.006	.022	-.179**
母親價值觀	.302**	.060*	-.131**	-.043	-.001	.148**	-.060*
父親價值觀	.317**	.016	-.049	-.006	.013	.114**	-.053*
母親學習	.236**	-.048	-.044	-.060*	.048	.100**	-.059*
父親學習	.286**	-.047	-.019	-.066*	.028	.090**	-.066*
母親能力	.299**	-.047	-.069**	-.107**	.052*	.200**	-.023
父親能力	.312**	-.048	-.071**	-.055*	.017	.210**	-.007
母親教	.313**	-.044	-.030	-.102**	.049	.149**	-.029
父親教	.342**	-.056*	-.028	-.100**	.042	.217**	.000
其他家人教	.375**	-.042	.012	-.043	.039	.090**	-.018
學校老師教	.420**	.029	-.019	.025	.040	.053*	.017
學校加課教	.286**	-.019	-.016	-.018	.021	.052*	.018
補習班教	.310**	-.044	.030	-.045	.011	.049	-.065*
同學(朋友)教	.410**	-.033	.012	.003	.024	.005	-.019
從閱讀學習	.441**	-.031	-.001	-.028	.034	.082**	-.035
從電腦學習	.402**	-.031	-.002	-.066*	.041	.098**	-.062*
學生教母親	.420**	-.050	-.036	.000	.030	.067*	-.002
學生教父親	.414**	-.027	-.025	-.025	.008	.048	-.043
需要額外加課	.436**	.008	-.005	-.036	-.002	.056*	-.070**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

三、處世能力、情境與相關因素

1、品德

與一般生相較, 各國籍背景學生的品德能力無明顯差異(表 5-24)。品德能力自覺與社經呈顯著正相關, 與性別、年級無顯著相關。

學生的品德能力與各學習情境呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是, 相較於一般生, (1)越南背景學生有較負向的品德學習情境。(2)印尼背景的學生及其父親有較高的品德價值觀。

表 5-24 「品德」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景			
	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力	.011	-.041	.010	.012	.125**	.041	-.011
學習情境							
學生價值觀	.382**	.020	-.076**	.072**	.003	.056*	.093**
母親價值觀	.343**	.046	-.091**	.037	-.030	.107**	.057*
父親價值觀	.364**	.003	-.060*	.094**	-.068**	.102**	.061*
母親學習	.313**	-.024	-.056*	.019	.031	.069**	.014
父親學習	.319**	-.034	-.035	.008	.021	.070**	-.001
母親能力	.395**	-.014	-.085**	-.013	.020	.159**	.069**
父親能力	.398**	-.047	-.066*	.027	.011	.189**	.036
母親教	.417**	-.004	-.075**	-.008	.011	.145**	.042
父親教	.414**	-.047	-.073**	.018	.030	.164**	.027
其他家人教	.403**	-.010	-.041	.006	.038	.067**	.051*
學校老師教	.414**	.036	-.031	.029	.010	.038	.058*
學校加課教	.313**	-.043	-.009	.014	.022	.031	.036
補習班教	.370**	-.014	.024	-.058*	.033	.068**	.001
同學(朋友)教	.419**	-.036	-.002	.021	.041	.022	.083**
從閱讀學習	.480**	.005	-.021	-.023	.022	.114**	.118**
從電腦學習	.448**	-.007	.018	-.062*	.014	.095**	.037
學生教母親	.459**	-.019	.007	-.010	-.001	.014	.033
學生教父親	.474**	-.011	-.027	.010	-.019	.015	.007
需要額外加課	.385**	.010	-.034	-.039	-.014	.046	-.096**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

2、禮貌

與一般生相較, 各國籍背景學生的禮貌能力無明顯差異(表 5-25)。禮貌能力自覺與社經呈顯著正相關, 與性別、年級無顯著相關。

學生的品德能力與各學習情境呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是, 相較於一般生, (1)越南背景學生有較負向的禮貌學習情境。(2)印尼背景的學生及其父親有較高的禮貌價值觀。

表 5-25 「禮貌」能力(程度)、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.014	-.018	-.006	-.005	.127**	.047	-.027
學習情境								
學生價值觀	.338**	.024	-.067**	.062*	-.013	.016	.089**	.099**
母親價值觀	.307**	.041	-.081**	.043	-.036	.079**	.084**	.090**
父親價值觀	.305**	.001	-.063*	.081**	-.053*	.063*	.061*	.081**
母親學習	.262**	-.028	-.063*	.039	.031	.046	.001	-.046
父親學習	.268**	-.031	-.028	.013	.018	.046	-.014	-.035
母親能力	.367**	-.020	-.048	-.010	.007	.126**	.075**	-.004
父親能力	.368**	-.049	-.048	.028	.011	.155**	.045	.015
母親教	.426**	-.006	-.053*	-.009	-.006	.124**	.052*	.032
父親教	.385**	-.056*	-.041	.029	.010	.153**	.017	-.009
其他家人教	.373**	-.013	-.027	.011	.021	.065**	.055*	.006
學校老師教	.411**	.036	-.023	.021	.024	.033	.058*	-.032
學校加課教	.282**	-.025	-.015	-.006	.021	.032	.028	-.042
補習班教	.327**	.002	.030	-.050	.015	.054*	.003	-.098**
同學(朋友)教	.410**	-.028	.015	.006	.016	.018	.084**	.005
從閱讀學習	.428**	.011	-.013	-.017	.019	.089**	.108**	-.062*
從電腦學習	.438**	-.015	.021	-.056*	.003	.096**	.047	-.058*
學生教母親	.470**	-.032	.034	-.017	.005	.026	.046	-.030
學生教父親	.477**	-.012	-.008	.005	-.018	.029	.037	-.048
需要額外加課	.375**	.000	-.004	-.047	-.014	.040	.024	-.102**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

3、工作

與一般生相較, 越南、印尼背景學生自覺較低的工作能力(表 5-26)。工作能力自覺與社經呈顯著正相關, 與性別、年級無顯著相關。

學生的工作能力自覺與各學習情境呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是, 相較於一般生, (1)越南背景學生有較負向的工作能力學習情境。(2)大陸背景學生的母親認為工作能力更為重要。(3)印尼背景學生在資源使用方面較為負向, 但是家庭情境上與一般生無異。

表 5-26 「工作」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力			個人背景				
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.023	-.060*	-.070**	.014	.157**	.006	.023
學習情境								
學生價值觀	.311**	.022	-.082**	.028	-.007	.067**	.027	.022
母親價值觀	.297**	.068**	-.076**	.010	-.027	.073**	.004	.068**
父親價值觀	.279**	.045	-.084**	.049	-.041	.074**	.011	.045
母親學習	.278**	-.035	-.007	.020	-.018	.071**	.053*	-.035
父親學習	.284**	-.023	-.015	-.015	-.007	.095**	.025	-.023
母親能力	.300**	-.009	-.033	-.003	-.012	.123**	.054*	-.009
父親能力	.301**	-.023	-.070**	.029	.006	.153**	.029	-.023
母親教	.434**	-.023	-.030	-.032	-.035	.129**	.051*	-.023
父親教	.447**	-.044	-.031	-.014	-.010	.138**	.035	-.044
其他家人教	.432**	-.024	-.017	-.026	.023	.065*	.046	-.024
學校老師教	.481**	.006	-.013	.001	.002	.061*	.018	.006
學校加課教	.419**	-.031	-.027	-.011	.016	.035	.003	-.031
補習班教	.457**	-.020	.004	-.068*	.026	.066*	-.016	-.020
同學(朋友)教	.529**	-.035	.005	-.046	.032	.020	.048	-.035
從閱讀學習	.509**	.000	-.015	-.063*	.037	.098**	.045	.000
從電腦學習	.499**	-.020	-.021	-.062*	.023	.102**	.019	-.020
學生教母親	.517**	-.036	.006	-.057*	.016	.033	.026	-.036
學生教父親	.521**	-.019	-.010	-.045	-.016	.052*	.004	-.019
需要額外加課	.424**	-.024	-.071**	.004	-.010	.046	.030	-.024

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

4、融入臺灣

與一般生相較，各國籍背景學生自覺之融入臺灣能力，並無顯著差異(表 5-27)。融入臺灣能力自覺與社經、年級呈顯著正相關，與性別無顯著相關。

學生的工作能力自覺與各學習情境呈正相關。

在個人背景與學習情境方面，值得注意的是，相較於一般生，(1)越南背景學生有多項較負向的融入臺灣學習情境自覺，大多與父母有關。(2)印尼背景學生的負向學習情境大多在資源的使用方面；印尼背景學生的母親會花額外的時間學習如何融入臺灣。

表 5-27 「融入臺灣」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.014	-.042	-.007	.032	.121**	.047	.078**
學習情境								
學生價值觀	.397**	.009	-.060*	.045	-.004	.023	-.019	.116**
母親價值觀	.439**	.041	-.068**	.034	-.032	.065*	-.010	.103**
父親價值觀	.426**	.044	-.055*	.042	-.022	.048	.026	.070*
母親學習	.320**	-.018	-.016	.079**	.035	.015	.026	.054
父親學習	.319**	-.028	-.014	-.002	.033	.053*	-.019	.014
母親能力	.462**	.022	-.052*	.037	.001	.076**	.034	.089**
父親能力	.493**	.028	-.081**	.040	.034	.109**	.037	.062*
母親教	.512**	.020	-.040	-.053*	-.001	.119**	.032	.023
父親教	.502**	.006	-.029	-.040	.000	.116**	.027	.013
其他家人教	.462**	-.002	-.022	-.017	.018	.059*	.048	.020
學校老師教	.500**	.001	.000	-.002	.002	.046	.036	-.035
學校加課教	.424**	-.007	-.013	-.023	.011	.044	.026	-.003
補習班教	.435**	.003	.000	-.062*	.027	.080**	-.009	-.051
同學(朋友)教	.523**	-.010	-.004	-.025	.021	.029	.057*	.066*
從閱讀學習	.533**	.022	-.005	-.065*	.013	.072**	.035	.014
從電腦學習	.523**	-.002	.018	-.058*	-.001	.097**	.027	.026
學生教母親	.518**	.005	.049	-.030	.022	.010	.051	.004
學生教父親	.516**	-.022	.023	-.035	.015	.036	.006	-.020
需要額外加課	.433**	-.024	-.010	-.034	-.005	.047	.022	-.023

5、融入族群

與一般生相較，越南背景學生自覺較低的融入族群能力，其他各國籍背景學則無顯著差異(表 5-28)。融入族群能力的自覺與社經、年級呈顯著正相關，與性別無顯著相關。

學生的工作能力自覺與各學習情境呈正相關。

在個人背景與學習情境方面，值得注意的是，相較於一般生，(1)越南背景學生有多項較負向的融入族群學習情境自覺，大多與父母、家人、學校有關。(2)印尼背景學生的負向學習情境大多在資源的使用方面；印尼背景學生的母親會花額外的時間學習如何融入族群。

表 5-28 「融入族群」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.037	-.069**	-.042	.013	.143**	.035	.116**
學習情境								
學生價值觀	.457**	.012	-.088**	.028	.001	.076**	.024	.224**
母親價值觀	.471**	.037	-.081**	.015	-.039	.090**	-.001	.160**
父親價值觀	.465**	.032	-.074**	.026	-.008	.086**	.018	.136**
母親學習	.312**	-.012	-.047	.060*	.024	.033	.035	.073*
父親學習	.325**	-.031	-.033	-.015	.032	.079**	-.019	.045
母親能力	.505**	.013	-.094**	.019	-.010	.121**	.012	.142**
父親能力	.526**	.021	-.099**	.023	.023	.141**	.016	.113**
母親教	.504**	.009	-.079**	-.032	-.002	.130**	.028	.075**
父親教	.536**	-.004	-.067*	-.023	-.001	.141**	.026	.063*
其他家人教	.483**	.009	-.070**	-.027	.025	.075**	.044	.071*
學校老師教	.529**	.026	-.072**	.005	-.011	.080**	.047	.052
學校加課教	.413**	-.018	-.029	-.009	.006	.053*	.035	.048
補習班教	.416**	-.016	.000	-.050	.005	.092**	.003	-.014
同學(朋友)教	.530**	-.001	-.032	-.030	.003	.068**	.075**	.142**
從閱讀學習	.536**	-.004	-.005	-.070**	.025	.089**	.052*	.046
從電腦學習	.506**	.000	.001	-.053*	.018	.109**	.034	.041
學生教母親	.513**	.000	.016	-.035	.026	.031	.048	.027
學生教父親	.510**	-.007	-.020	-.049	.017	.045	.015	.018
需要額外加課	.435**	-.015	-.035	-.025	-.004	.060*	.030	.000

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

6、受人尊重

各國籍背景學生自覺之受人尊重能力, 與一般生相較, 並無顯著差異(表 5-29)。受人尊重能力的自覺與社經呈顯著正相關, 與性別、年級無顯著相關。

學生的工作能力自覺與各學習情境呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是, 相較於一般生, (1)越南背景學生有多項較負向的受人尊重學習情境自覺, 大多與父母有關。(2)印尼背景學生只有 2 項負向學習情境, 且均在資源的使用方面。

表 5-29 「受人尊重」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力	個人背景						
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.017	-.008	-.036	-.029	.136**	.032	.026
學習情境								
學生價值觀	.372**	-.038	-.038	.043	.002	.065**	.055*	.125**
母親價值觀	.413**	.022	-.073**	.000	-.001	.103**	.008	.089**
父親價值觀	.395**	-.001	-.054*	.033	-.001	.095**	.028	.087**
母親學習	.318**	-.043	-.015	.046	.018	.061*	.018	-.019
父親學習	.314**	-.055*	-.007	.011	.022	.076**	-.023	-.016
母親能力	.458**	-.018	-.065*	.001	.007	.160**	.052*	.043
父親能力	.439**	-.033	-.061*	.033	.021	.156**	.018	.060*
母親教	.488**	-.010	-.049	-.044	-.026	.147**	.065*	-.003
父親教	.467**	-.020	-.062*	-.012	-.003	.165**	.037	.013
其他家人教	.450**	-.004	-.035	-.028	.011	.093**	.068**	-.010
學校老師教	.495**	.038	-.034	.000	-.002	.067**	.061*	-.050
學校加課教	.402**	-.033	-.019	-.007	.030	.052*	.037	-.023
補習班教	.411**	-.023	.027	-.059*	.013	.079**	-.009	-.076*
同學(朋友)教	.483**	.000	-.023	-.027	.003	.062*	.096**	.052
從閱讀學習	.520**	-.032	.020	-.040	.024	.101**	.080**	-.025
從電腦學習	.492**	-.036	.052*	-.054*	-.009	.111**	.037	-.035
學生教母親	.503**	-.039	.036	-.028	.026	.022	.039	-.030
學生教父親	.505**	-.009	-.009	-.041	-.001	.026	.013	-.039
需要額外加課	.400**	-.010	-.036	-.031	-.011	.046	.020	-.063*

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

7、受人歡迎

與一般生相較, 印尼背景學生自覺較低之受人歡迎能力, 其他國籍背景則無顯著差異(表 5-30)。受人歡迎能力的自覺與社經呈顯著正相關, 與性別、年級無顯著相關。

學生的工作能力自覺與各學習情境呈正相關。

在個人背景與學習情境方面, 值得注意的是, 相較於一般生, (1)越南背景學生有多項較負向的受人歡迎學習情境自覺, 大多與父母、學校有關。(2)印尼背景學生只有 2 項負向學習情境。(3)大陸背景學生能由學校老師處習得如何受人歡迎, 這與越南背景學生相反, 值得注意是否是文化因素讓越南背景學生不能由學校學習中獲得人際相處的能力。

表 5-30 「受人歡迎」能力、個人背景、學習情境之相關

	學生能力				個人背景			
		大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
學生能力		.033	-.038	-.057*	.002	.155**	.034	.014
學習情境								
學生價值觀	.430**	-.003	-.061*	.041	.003	.100**	.023	.049
母親價值觀	.419**	.041	-.043	-.012	-.018	.098**	.012	.032
父親價值觀	.437**	.014	-.054*	.034	-.021	.103**	-.002	.020
母親學習	.334**	-.019	-.025	.038	-.001	.069**	.021	-.031
父親學習	.332**	-.024	-.013	.007	-.005	.076**	-.019	-.027
母親能力	.474**	.042	-.061*	-.008	-.042	.147**	.070**	.021
父親能力	.482**	-.009	-.024	.024	-.038	.156**	.052*	.028
母親教	.508**	.018	-.059*	-.052*	-.038	.165**	.059*	-.022
父親教	.499**	.000	-.064*	-.025	-.025	.168**	.018	-.022
其他家人教	.444**	.023	-.045	-.025	-.025	.090**	.061*	-.018
學校老師教	.535**	.065*	-.058*	.008	-.023	.090**	.037	-.055
學校加課教	.425**	.003	-.022	-.019	-.011	.057*	.027	-.034
補習班教	.428**	.001	.015	-.068*	.003	.077**	.004	-.066*
同學(朋友)教	.524**	.007	-.021	-.048	-.004	.071**	.083**	.062*
從閱讀學習	.553**	-.005	.020	-.036	-.010	.104**	.047	-.022
從電腦學習	.493**	-.012	.014	-.041	-.017	.103**	.043	-.023
學生教母親	.521**	.002	.015	-.048	-.005	.035	.040	-.050
學生教父親	.503**	.005	-.008	-.045	-.034	.031	.014	-.053
需要額外加課	.419**	-.018	-.032	-.030	-.014	.050	.022	-.066*

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景, 均以「一般生」為「比較組」; 性別: 1=男、2=女。

第三節 親子共學社會學習情境

本節的結果分析資料來源為「親子問卷」(附錄五)的第三部分「其他」學習情境, 包括親子關係、父母社會參與(第 43-51 題), 以及, 有關多語言、移民接受度、學校支持活動等政策立場的題目(第 51-62 題)。人口變項主要包括國籍背景、社經、性別、年級。

一、贊成相關新移民政策之比例

一般生有 30% 覺得多語言學習會互相干擾, 除了柬埔寨(35%)、其他國家(37%)外, 其他國籍背景學生均低於一般生(15% ~ 29)(表 5-31)。相反的, 在多語言的正面的描述上(多語言互相助益、提升競爭力), 則各國籍背景有 84% ~ 92% 呈正面的態度。

贊成政府應建立新移民母語的認證制度的比例, 各國籍背景親子均持較正面的態度(72% ~ 90% 贊成)。

新移民融入臺灣和保有自己的文化、語言, 也似乎普遍為各國籍背景親子所支持(84% ~ 96% 贊成)。

各國籍背景的親子大多贊成「臺灣社會對新移民是尊重的」(82% ~ 94%), 但, 其他國家略低(65%)。

對學校舉辦活動的效能, 贊成「多元文化活動能促進對新移民的尊重」的比例(85% ~ 94%), 略高於「親子共學活動能促進新移民文化傳承(65% ~ 85%)」。

表 5-31 各政策立場親子贊成人數百分比

政策立場	國籍背景	大陸	越南	印尼	泰國	菲律賓	柬埔寨	其他東南亞	其他國家	一般生
多語言學習會互相干擾		23	25	25	29	24	<u>35</u>	15	<u>37</u>	<u>30</u>
多語言學習有助益各語言的學習		87	89	<u>92</u>	<u>84</u>	89	91	87	90	88
多語言學習有助於提升競爭力		87	86	86	<u>84</u>	89	87	90	90	87
政府應建立新移民母語的認證制度		<u>75</u>	<u>80</u>	<u>77</u>	<u>84</u>	72	<u>78</u>	72	<u>90</u>	<u>74</u>
新移民宜融入臺灣生活。		91	89	90	<u>84</u>	89	100	90	90	<u>84</u>
新移民在臺灣宜保有他們的文化		85	92	89	94	94	<u>96</u>	92	95	85
新移民在臺灣宜傳承他們的母語		80	84	83	91	87	83	82	85	82
臺灣社會對新移民是尊重的		89	89	89	84	<u>94</u>	91	<u>82</u>	<u>65</u>	<u>84</u>
臺灣社會對新移民是積極扶助的		86	86	89	78	94	91	82	85	81
學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重		88	88	90	<u>85</u>	<u>94</u>	91	<u>85</u>	<u>85</u>	86
學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承		83	83	82	69	87	83	<u>85</u>	<u>65</u>	82

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。

二、個人背景與親子共學社會學習情境的相關

相較於一般生，大陸背景親子更贊成「新移民宜融入臺灣生活」，其父親較不常參與學生的學校活動。

相較於一般生，越南背景親子更贊成「新移民在臺灣宜保有他們的文化」，較不覺得親友敬愛他們的父母，母親較不常參與學生的學校活動。

相較於一般生，印尼背景學生較不覺得親友敬愛他們的母親，父母均較不常參與學生的學校活動。

在解釋上述現象時，宜考量到學生敬愛父母、父母參與學生學校活動，與社經的正向相關；如表 5-4 所示，大陸、越南、印尼學生的社經較低於一般生。

高社經者較贊成多語言的好處、新移民宜融入臺灣生活、新移民在臺灣宜傳承他們的母語。

男生較女生感受到較多的多語言互相干擾現象。女生較贊成多語言學習有助於提升競爭力

高年級生較贊成新移民宜融入臺灣生活、父親較不常參與學校活動。

表 5-32 個人背景與親子共學社會學習情境的相關

情境	個人背景	大陸	越南	印尼	其他東南亞	社經	性別	年級
多語言學習會互相干擾		-.045	-.004	-.014	-.015	-.036	-.082**	-.045
多語言學習有助益各語言的學習		.000	.013	.028	-.008	.058*	.046	.000
多語言學習有助於提升競爭力		.022	-.019	-.020	-.007	.053*	.060*	.022
政府應建立新移民母語的認證制度		-.017	.041	.024	-.005	.031	.045	-.017
新移民宜融入臺灣生活		.057*	.018	.014	.006	.053*	.045	.057*
新移民在臺灣宜保有他們的文化		-.026	.066**	.018	.032	.037	.031	-.026
新移民在臺灣宜傳承他們的母語		-.026	.033	.007	.005	.051*	.023	-.026
臺灣社會對新移民是尊重的		.043	.018	-.015	.010	.004	.002	.043
臺灣社會對新移民是積極扶助的		.019	.018	.005	.030	.035	-.010	.019
學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重		.021	.009	.004	-.015	.028	.017	.021
學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承		.026	.016	-.032	-.013	.033	.028	.026
我敬愛媽媽。		.011	-.030	-.046	-.022	.132**	.037	.011
我敬愛爸爸。		-.037	-.001	.018	-.007	.146**	.024	-.037
我的親友敬愛媽媽。		-.023	-.097**	-.048*	-.001	.216**	.044	-.023
我的親友敬愛爸爸。		-.045	-.070**	-.022	-.012	.246**	.040	-.045
媽媽經常參與學校的活動。		.007	-.122**	-.086**	-.021	.207**	-.025	.007
爸爸經常參與學校的活動。		-.091**	-.040	-.074**	-.015	.178**	-.038	-.091**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」；性別：1=男、2=女。

三、主要移民背景學生之立場與各能力的相關

此部分將探討大陸、越南、印尼三主要移民背景學生的狀況和

1、大陸背景

大陸背景學生敬愛父母、親友對父母的敬愛、父母參與學校活動大致與各學科能力呈正相關(表 5-33)。覺得「多語言學習會互相干擾」則「其他大陸話」能力較佳。贊成多語言者，其課業能力較佳。

表 5-33 大陸背景學生情境與各能力之相關

能力	情境				媽媽經常 參與學校 的活動	爸爸經常 參與學校 的活動	多語言學 習會互相 干擾	多語言學習 有助益各語 言的學習	多語言學習 有助於提升 競爭力
	我敬愛媽 媽	我敬愛爸 爸	我的親友 敬愛媽媽	我的親友 敬愛爸爸					
國語	.139**	.086*	.075	.065	-.019	-.042	.013	.058	.043
閩南話	.038	.095*	.049	.054	.043	.024	-.017	.097*	.049
客家話	.001	.027	-.012	.018	-.021	-.019	.040	.012	-.022
原住民話	-.065	-.033	-.034	-.059	.007	.051	.056	-.023	-.063
其他大陸話	-.028	-.011	.040	-.004	.109*	.055	.131**	.036	.040
英語	.127**	.077	.164**	.130**	.148**	.093*	-.036	.163**	.180**
國文	.150**	.185**	.128**	.131**	.155**	.120**	-.016	.221**	.162**
數學	.104*	.068	.157**	.124**	.178**	.133**	.044	.183**	.156**
自然科學	.157**	.135**	.196**	.131**	.151**	.129**	.125**	.144**	.126**
社會	.201**	.165**	.133**	.119*	.125**	.077	.005	.188**	.133**
藝術	.133**	.139**	.183**	.177**	.130**	.048	-.016	.106*	.148**
電腦	.127**	.135**	.174**	.153**	.079	.044	.081	.166**	.142**
體育	.078	.128**	.142**	.093*	.063	.038	.087	.096*	.109*
品德	.157**	.177**	.204**	.198**	.102*	.089	-.028	.174**	.191**
禮貌	.143**	.181**	.193**	.188**	.098*	.081	.017	.200**	.186**
工作	.085	.079	.200**	.199**	.111*	.088	.110*	.128**	.098*
融入臺灣	.048	.088	.206**	.183**	.157**	.149**	.019	.145**	.170**
融入族群	.049	.057	.253**	.177**	.133**	.107*	-.011	.119*	.138**
受人尊重	.124**	.121*	.301**	.247**	.106*	.092	.014	.156**	.197**
受人歡迎	.076	.156**	.271**	.241**	.125**	.098*	-.012	.197**	.191**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」。

2、越南背景

越南背景學生敬愛父母、親友對父母的敬愛、父母參與學校活動與部分課業能力呈正相關，較明顯的是國語、英語、社會、禮貌；其中，親友對父母的敬愛，與學生的社交能力有顯著的正相關。覺得「多語言學習會互相干擾」則國語能力較佳。贊成多語言者，其各項課業能力大多較佳(表 5-34)。

表 5-34 越南背景學生情境與各能力之相關

能力	我敬愛媽媽	我敬愛爸爸	我的親友敬愛媽媽	我的親友敬愛爸爸	媽媽經常參與學校的活動	爸爸經常參與學校的活動	多語言學習會互相干擾	多語言學習有助益各語言的學習	多語言學習有助於提升競爭力
國語	.223**	.207**	.093	.089	-.169**	-.164**	-.110*	.118*	.148**
閩南話	.136*	.130*	.103	.095	.040	.021	.014	.192**	.121*
客家話	-.001	.030	.076	.103	.112	.129*	.052	.098	.096
原住民話	-.032	-.023	.026	.079	.139*	.200**	.093	-.004	.014
越南話	-.006	.015	.022	-.012	.161**	.095	.057	.127*	.061
英語	.182**	.183**	.123*	.137*	.126*	.054	-.056	.193**	.165**
國文	.029	.016	.059	.055	.039	.105	-.030	.211**	.181**
數學	.132*	.054	.103	.126*	.101	.126*	.099	.153**	.163**
自然科學	.018	.125*	.092	.098	.084	.163**	.032	.224**	.166**
社會	.042	.193**	.147*	.172**	.031	.133*	-.006	.238**	.178**
藝術	.080	.145*	.082	.071	.088	.093	-.028	.168**	.106
電腦	-.036	.011	.025	.014	.074	.164**	.052	.127*	.127*
體育	.020	-.015	.079	.024	.025	.154**	.103	.060	.069
品德	.077	.084	.119*	.089	.124*	.079	-.064	.212**	.240**
禮貌	.140*	.136*	.160**	.083	.085	.072	-.043	.178**	.198**
工作	.022	.032	.148*	.057	.118*	.081	.014	.161**	.194**
融入臺灣	-.011	.058	.146*	.110	.084	.112	-.002	.214**	.271**
融入族群	.003	.032	.186**	.130*	.028	.132*	-.009	.204**	.338**
受人尊重	.085	.105	.205**	.161**	.045	.144*	.004	.224**	.304**
受人歡迎	.068	.095	.230**	.153**	.040	.128*	-.029	.130*	.225**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」。

3、印尼背景

印尼背景學生的敬愛父母、親友對父母的敬愛、父母參與學校活動與各項課業能力大多呈正相關，較明顯的是國語、閩南語、國文、社會、品德、禮貌、藝術、工作、各項社交能力；其中，親友對父母的敬愛，與學生的社交能力有顯著的正相關。贊成多語言者，其各項課業能力大多較佳(表 5-35)。

表 5-35 印尼背景學生情境與各能力之相關

能力	我敬愛媽媽	我敬愛爸爸	我的親友敬愛媽媽	我的親友敬愛爸爸	媽媽經常參與學校的活動	爸爸經常參與學校的活動	多語言學習會互相干擾	多語言學習有助益各語言的學習	多語言學習有助於提升競爭力
國語	.374**	.202**	.125	.171*	.040	.008	-.055	.208**	.253**
閩南話	.189**	.200**	.098	.185**	.107	.116	.084	.039	.184**
客家話	.160*	.129	.034	.022	.061	.090	.033	.075	.065
原住民話	-.008	.100	.022	.012	.231**	.168*	.102	-.023	-.115
印尼話	.007	.128	.101	.086	.184**	.148*	.117	-.030	.031
英語	.180**	.073	.093	.125	-.007	-.106	-.128	.191**	.192**
國文	.330**	.208**	.213**	.202**	.128	.114	-.093	.334**	.327**
數學	.196**	.112	.164*	.255**	.190**	.153*	.085	.223**	.227**
自然科學	.192**	.144*	.107	.128	.085	.126	.019	.148*	.152*
社會	.205**	.113	.148*	.156*	.136	.183*	.014	.253**	.356**
藝術	.269**	.080	.167*	.186**	.167*	.148*	.021	.193**	.293**
電腦	.109	.071	-.055	.059	.153*	.103	-.054	.145*	.122
體育	.181**	-.009	.100	.145*	.038	.026	.054	.209**	.212**
品德	.248**	.172*	.179*	.318**	.129	.189**	.030	.242**	.216**
禮貌	.239**	.234**	.164*	.282**	.032	.160*	.065	.275**	.214**
工作	.180*	.048	.118	.195**	.169*	.236**	.081	.105	.209**
融入臺灣	.208**	.167*	.155*	.193**	.092	.176*	-.029	.184*	.292**
融入族群	.148*	.198**	.133	.190**	.071	.122	-.008	.194**	.241**
受人尊重	.153*	.199**	.175*	.238**	.158*	.208**	-.006	.268**	.276**
受人歡迎	.206**	.114	.157*	.285**	.170*	.195**	-.074	.220**	.242**

* $p < .05$; ** $p < .01$; 各國籍背景，均以「一般生」為「比較組」。

四、主要國籍背景學生、一般生之年級與各語言能力相關

表 3-36 顯示，越南背景學生隨著年級漸高，國語能力有顯著增加，其他則相關均不顯著。但是，需要留意的是，隨著年級較長，部分母語能力呈下降的趨勢：大陸背景學生的其他大陸話能力、越南背景學生的越南話、印尼背景學生的印尼話、一般生的客家話。其他東南亞因為整併多國，故此處很難解釋。

在學科能力方面，一般生在國、數、自方面，學生隨年級較長，能力自覺下降。大陸背景學生除了這三科社會、藝術、電腦亦下降；越南除了這三科，下降的是藝術、體育。印尼則是只有數學、自然科學顯著下降，在融入臺灣、融入族群上則是提升。

表 5-36 各國籍背景學生年級與各能力之相關

國籍背景		大陸	越南	印尼	其他東南亞	一般生
自覺能力						
臺灣語言	國語	.023	.168**	.024	.029	.028
	閩南話	-.015	-.010	-.029	.038	.042
	客家話	.000	-.035	.036	-.152	-.101
	原住民話	-.024	-.058	-.025	-.092	.109
	英語	.075	.078	.055	-.104	.006
新移民語言	其他大陸話	-.071	.106	-.054	.005	.038
	越南話	-.047	-.018	-.063	-.093	.060
	印尼話	-.063	-.108	-.051	-.159	.106
學科	國文	-.194**	-.185**	-.108	-.300**	-.172**
	數學	-.173**	-.175**	-.233**	-.287**	-.157**
	自然科學	-.162**	-.152*	-.194*	-.207*	-.137*
	社會	-.107*	-.103	-.133	-.158	-.077
	藝術	-.101*	-.132*	.049	-.064	-.074
	電腦	-.159**	-.120	-.048	-.139	-.090
	體育	-.077	-.154*	-.139	-.247*	-.051
處世	品德	-.070	.018	-.045	-.067	.017
	禮貌	-.018	-.010	-.050	-.089	-.048
	工作	-.046	.000	.058	-.070	.036
	融入臺灣	.007	.020	.185*	.010	.088
	融入族群	.087	.095	.196*	.078	.072
	受人尊重	.035	.004	.024	.059	.016
	受人歡迎	.007	.088	-.007	-.015	-.032

* $p < .05$; ** $p < .01$

五、主要國籍背景學生、一般生各語言與課業能力差異比較(控制性別、年級、社經)

因為性別、年級、社經有可能和各語言與課業能力產生交互作用，故，以一般線性模式中的多變量變異數分析，考驗四主要國籍背景學生、一般生各語言與課業能力差異，同時控制性別、年級、社經。

結果如表 5-37 所示，在控制性別、年級、社經後，各國籍學生的差異只表現在少數的項目。越南、印尼背景學生的閩南話能力略高於其他東南亞，印尼背景學生的客家話能力略高於大陸、越南，一般生的原住民話能力略高於其他四國籍背景學生，大陸背景學生的其他大陸話能力略高於其他各組學生，越南背景學生的越南話能力略高於其他各組學生，印尼背景學生的印尼話能力略高於其他各組學生。在課業方面，只有一項差異：大陸背景學生與一般生的自然科學能力略高於其他東南亞背景學生。

表 5-37 各國籍背景學生各語言與課業能力差異比較(控制性別、年級、社經)

	大陸(A)		越南(B)		印尼(C)		其他東南亞(D)		一般生(E)		F	Sig.	兩兩比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
國語	3.91	.30	3.84	.44	3.91	.33	3.82	.47	3.87	.44	2.05	.09	
閩南話	2.94	.96	3.15	.85	3.01	.87	2.82	1.03	3.01	.97	4.01	.00	BE>D
客家話	1.41	.76	1.33	.67	1.69	.97	1.44	.77	1.49	.81	4.33	.00	C>AB
原住民話	1.20	.48	1.16	.43	1.15	.38	1.17	.45	1.28	.56	5.56	.00	E>ABCD
英語	2.72	1.05	2.52	1.11	2.43	1.10	2.84	1.05	2.86	1.08	1.73	.14	
其他大陸話	1.84	.96	1.30	.57	1.23	.51	1.25	.57	1.30	.61	27.81	.00	A>BCDE
越南話	1.30	.48	1.81	.81	1.18	.39	1.15	.38	1.23	.48	55.67	.00	B>ACDE
印尼話	1.14	.36	1.18	.50	1.40	.67	1.17	.41	1.19	.43	6.73	.00	C>ABDE
國文	3.12	.95	3.14	1.00	3.00	1.02	3.02	1.06	2.98	1.04	.79	.53	
數學	2.72	1.08	2.69	1.10	2.36	1.00	2.77	1.11	2.83	1.10	1.89	.11	
自然科學	2.76	1.02	2.61	1.06	2.45	1.00	2.47	1.06	2.77	1.09	3.64	.01	AE>D
社會	2.85	1.01	2.71	1.06	2.57	1.05	2.76	1.06	2.82	1.07	1.12	.34	
藝術	2.84	1.05	2.82	1.08	2.75	1.06	2.87	1.06	2.72	1.11	.67	.61	
電腦	3.08	.97	2.93	1.06	2.91	1.02	2.94	.96	2.92	1.06	1.26	.28	
體育	2.91	1.07	2.93	1.09	2.93	1.05	3.03	1.01	2.90	1.10	.67	.61	
品德	3.13	.90	3.04	1.02	3.14	.93	3.15	.98	3.13	.99	.37	.83	
禮貌	3.16	.91	3.11	1.00	3.13	.96	3.13	.95	3.16	.95	.48	.75	
工作	2.76	1.10	2.59	1.16	2.53	1.10	2.78	1.10	2.87	1.10	.65	.63	
融入臺灣	2.89	1.11	2.77	1.16	2.84	1.11	2.98	1.12	2.88	1.12	.58	.68	
融入族群	2.93	1.09	2.72	1.16	2.75	1.14	2.92	1.15	2.96	1.09	1.07	.37	
受人尊重	3.01	1.03	2.97	1.08	2.89	1.05	2.88	1.07	3.04	1.01	.77	.54	
受人歡迎	2.98	1.05	2.85	1.13	2.78	1.10	2.94	1.04	3.01	1.05	.25	.91	

第四節 教師情境與新移民親子共學

本節的結果分析資料來源為「教師問卷」(附錄六)，主要包括(1)教師所處的語言情境、(2)教師對新移民背景學生課業學習狀況的了解與支持、(3)教師對新移民相關政策的想法。後2項也包括來自「親子問卷」(附錄五)的相似題，對師生間回答狀況的差異做卡方(χ^2)考驗、(4)比較母語傳承學校與非母語傳承學校師生在相關議題上的差異。

一、語言情境

教師所處的語言情境大致反應主流社會的情境，以國語為主流(96%~100%)，閩南語為次，雖然閩南語的讀、寫能力顯著降到65%和38%。教師6成左右具英語能力。新移民的語言方面，則只有很少部分教師具能力(表5-38)。

在母語課程方面，仍如目前課綱的設計，大多數教師贊成臺灣本地方言為母語課程：閩南語(97%)、客家話(80%)、原住民話(70%)。新移民的語言方面，則贊成百分比降至22%~32%。

教師覺得各語言族群的家長大致尊重學校老師的教學，但是，也許從主流到非主流語言，大致呈現由高支持到低支持的狀況。

表 5-38 教師語言情境人數百分比

	臺灣				新移民						
	國語	閩南話	客家話	原住民話	英語	其他大陸話	越南話	印尼話	泰國話	菲律賓話	柬埔寨話
學校所在社區的家長大多說...	98	93	28	9	10	8	10	4	2	4	3
我會聽...	100	92	17	3	64	4	1	1	1	1	1
我會說...	100	87	12	2	60	2	1	1	1	1	1
我會讀...	98	65	8	3	65	2	1	1	1	1	1
我會寫...	96	38	3	3	62	1	1	1	1	1	1
我覺得學校母語課程應該包括...	無	97	80	70	45	27	32	28	26	24	22
以...為母語的家長尊重學校老師的教學	無	95	91	88	85	84	85	84	80	82	83

註：百分比畫線，為內文主要探討的部分。無：未測此項。

二、課業生活

教師大致上高估移民背景學生對補習班的需要，尤其是在學科上，7 項中有 5 項主要的智育學門均被高估，在處世方面的 2 項(融入臺灣、融入族群)上也被高估(表 5-39)。

在學校教育方面，教師和移民背景學生均肯定學校(老師)對移民背景學生的重要性，並且，其看法一致性高。但是，在處世方面的 3 項(工作、融入臺灣、融入族群)上，教師低估移民背景學生對學校需要。

在額外加課上，教師在國文、數學、社會科上，高估移民背景學生的需要，在體育上，則是低估。在處世方面的 2 項(融入臺灣、融入族群)，教師高估移民背景學生的需要。

教師覺得在主要學科(國文、數學、自然、社會)上，以及處世方面的融入臺灣、融入族群上，投入較多的時間來協助輔導新移民背景學生。

表 5-39 教師、移民背景學生覺知學生課業學習狀況的人數百分比與卡方考驗結果

		學科							處世						
		國文	數學	自然科學	社會	藝術	電腦	體育	品德	禮貌	工作	融入臺灣	融入族群	受人尊重	受人歡迎
補習	師：在...方面，安親班或補習班對新移民子女很重要(%)	89	88	73	66	40	43	33	57	57	49	60	64	57	56
	移民背景學生：從補習班(安親班)我學到很多(%)	53	60	50	46	31	30	31	51	55	38	39	40	47	45
	χ^2 (師生差異比較)	<u>24.45</u>	<u>13.07</u>	<u>10.58</u>	<u>8.70</u>	2.61	<u>5.63</u>	.13	.71	.07	<u>3.18</u>	<u>11.31</u>	<u>14.40</u>	2.13	2.69
學校	師：在...方面，學校教育對新移民子女很重要(%)	99	97	93	92	87	90	86	96	96	92	97	95	96	95
	移民背景學生：從學校(老師)我學到很多(%)	93	91	88	89	87	86	89	90	92	75	75	76	82	78
	χ^2 (師生差異比較)	.39	.40	.28	.10	.00	.19	.10	.40	.17	<u>3.85</u>	<u>6.45</u>	<u>4.75</u>	2.39	3.71
加課	師：在...方面，學校需要再提供額外的課程給新移民子女(%)	83	73	59	60	41	47	31	49	50	53	70	67	61	61
	移民背景學生：我希望學校提供額外的課程教我(%)	49	50	47	46	51	58	55	55	57	52	48	47	53	52
	χ^2 (師生差異比較)	<u>23.59</u>	<u>10.58</u>	3.06	<u>4.26</u>	1.96	2.09	<u>10.47</u>	.65	.86	.02	<u>10.08</u>	<u>8.51</u>	1.21	1.56
輔導	師：在...方面，老師常需要花額外的時間輔導新移民子女(%)	75	68	54	52	30	33	22	40	41	40	49	51	45	47

註： χ^2 畫線代表師生的差異達顯著 $p < .05$ 。

三、相關政策

教師在 2 項政策立場上，略為不同於移民背景學生的想法。教師較高估「多語言學習會互相干擾」，低估「臺灣社會對新移民是尊重的」。但是，教師的各政策立場均與一般生無明顯差異(表 5-40)。

填問卷的教師所服務學校有 57% 舉辦(新移民)多元文化活動，54% 經常舉辦(新移民)親子共學活動。

表 5-40 教師、移民背景學生、一般生對各政策立場贊成之人數百分比與卡方考驗結果

	教師	移民背景學生	χ^2 (師與移民背景學生的差異)	一般生	χ^2 (師與一般生的差異)
	%	%		%	
多語言學習會互相干擾	36	24	<u>6.00</u>	30	1.20
多語言學習有助益各語言的學習	81	89	.72	88	.56
多語言學習有助於提升競爭力	96	87	.93	87	.93
政府應建立新移民母語的認證制度	79	77	.05	74	.34
新移民宜融入臺灣生活	97	90	.54	84	2.01
新移民在臺灣宜保有他們的文化	97	89	.72	85	1.69
新移民在臺灣宜傳承他們的母語	89	82	.60	82	.60
臺灣社會對新移民是尊重的	69	89	<u>4.49</u>	84	2.68
臺灣社會對新移民是積極扶助的	74	87	1.94	81	.60
學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重	89	88	.01	86	.10
學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承	84	82	.05	82	.05
我的學校經常舉辦(新移民)多元文化活動	57				
我的學校經常舉辦(新移民)親子共學活動	54				

註： χ^2 畫線代表師生的差異達顯著 $p < .05$ 。

四、母語傳承學校與非母語傳承學校的比較

相較於非母語傳承學校的教師，舉辦母語傳承學校的教師覺知到較多家長以印尼話、菲律賓話、柬埔寨話為母語(表 5-41)。

表 5-41 母語傳承學校與非母語傳承學校教師覺知的「學校所在社區的家長語言」百分比和卡方考驗結果

母語傳承學校	臺灣					新移民					
	國語	閩南話	客家話	原住民話	英語	其他大陸話	越南話	印尼話	泰國話	菲律賓話	柬埔寨話
是	93	97	25	5	5	14	5	5	5	5	15
否	99	93	29	9	8	9	4	1	3	2	9
χ^2	.41	.17	.55	2.32	1.64	2.75	.26	<u>16.58</u>	.93	<u>4.39</u>	<u>4.49</u>

註： χ^2 畫線代表師生的差異達顯著 $p < .05$ 。

相較於非母語傳承學校的教師，舉辦母語傳承學校的教師較為贊成開設英語、越南話的課程 (表 5-42)。

表 5-42 母語傳承學校與非母語傳承學校教師贊成「學校母語課程應該包括(何語言)」的人數百分比與卡方考驗結果

母語傳承學校	臺灣					新移民					
	國語	閩南話	客家話	原住民話	英語	其他大陸話	越南話	印尼話	泰國話	菲律賓話	柬埔寨話
是	無	97	73	72	43	39	39	24	23	24	52
否	無	96	81	70	24	30	26	27	24	22	44
χ^2		.00	.72	.07	<u>14.34</u>	2.46	<u>6.61</u>	.34	.11	.11	1.76

註： χ^2 畫線代表師生的差異達顯著 $p < .05$ 。

相較於非母語傳承學校，舉辦母語傳承學校的移民背景學生較為贊成開設印尼語、菲律賓話的課程(表 5-42)。相較於舉辦母語傳承學校，非母語傳承學校的一般生較為贊成開設原住民話、其他大陸話、越南話、印尼話、泰國話的課程。此結果呈現出母語傳承學校似乎處於一個學校內部學生二極的狀態，讓教師覺得有必要為新移民學生做一些事。

表 5-43 母語傳承學校與非母語傳承學校學生贊成「學校母語課程應該包括(何語言)」的人數百分比與卡方考驗結果

母語傳承學校	臺灣					新移民						
	國語	閩南話	客家話	原住民話	英語	其他大陸話	越南話	印尼話	泰國話	菲律賓話	柬埔寨話	
是	移民背景學生	85	83	32	30	31	30	23	20	13	18	71
否	移民背景學生	88	75	36	24	24	23	18	13	11	10	72
χ^2		.06	.79	.44	1.66	1.85	2.42	2.01	<u>3.94</u>	.42	<u>6.13</u>	.04
是	一般生	84	81	47	19	8	2	0	0	0	4	70
否	一般生	92	77	45	31	14	11	9	11	10	9	76
χ^2		.78	.18	.16	<u>4.80</u>	3.02	<u>7.46</u>	<u>8.52</u>	<u>10.66</u>	<u>10.31</u>	2.88	.49

註： χ^2 畫線代表師生的差異達顯著 $p < .05$ 。

相較於非母語傳承學校，舉辦母語傳承學校的教師較為贊成多語言可助益各語言學習、政府應建立新移民母語的認證制度、學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重、學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承(表 5-44)。

舉辦母語傳承學校與否，和學生不同身份(移民背景學生、一般生)的兩兩比較，在各政策立場贊成之人數百分比，其差異均未達統計上的顯著水準。

表 5-44 母語傳承學校與非母語傳承學校教師、移民背景學生、一般生對各政策立場贊成之人數百分比與卡方考驗結果

	教師			A 移	B	C 移	D	A	C	A	B
				民背	一	民背	一	與	與	與	與
				景學	般	景學	般	B	D	C	D
			生	生	生	生	差	差	差	差	
			異	異	異	異	異	異	異	異	
母語傳承學校	是	否	χ^2	是	是	否	否	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
	%	%		%	%	%	%				
多語言學習會互相干擾	38	36	.10	21	31	25	30	2.91	.82	.47	.04
多語言學習有助益各語言的學習	96	79	<u>4.00</u>	89	82	89	89	.60	.00	.00	.53
多語言學習有助於提升競爭力	100	95	.27	88	80	86	88	.81	.03	.03	.75
政府應建立新移民母語的認證制度	97	76	<u>5.47</u>	79	67	77	75	2.00	.06	.05	.77
新移民宜融入臺灣生活	97	97	.00	90	76	90	85	2.51	.31	.00	.86
新移民在臺灣宜保有他們的文化	97	97	.00	85	71	89	87	2.65	.05	.24	3.01
新移民在臺灣宜傳承他們的母語	90	89	.01	80	71	83	84	1.09	.02	.10	2.00
臺灣社會對新移民是尊重的	72	68	.25	91	80	88	85	1.50	.16	.08	.25
臺灣社會對新移民是積極扶助的	79	73	.50	88	80	87	81	.78	.32	.01	.04
學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重	79	53	<u>12.49</u>	89	82	88	87	.58	.02	.00	.32
學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承	76	51	<u>12.43</u>	80	75	83	84	.46	.01	.05	.97
我的學校經常舉辦(新移民)多元文化活動	100	88	1.75								
我的學校經常舉辦(新移民)親子共學活動	93	83	1.21								

註： χ^2 畫線代表師生的差異達顯著 $p < .05$ 。

第六章 討論與建議

本研究先採用質性研究法，訪談親師生，深入了解新移民親子共學的狀況；再以量化研究法來探究全臺的狀況，並驗證質性研究的部分結果。本章將以此二種研究方法所產生的研究結果(即第四章、第五章的內容)，進行綜合討論，並以此為基礎，提出教育實務建議與國家政策建議；最後，提出本研究的限制與未來研究建議。

第一節 討論

一、新移民子女的能力與一般生近似，具有母語優勢

在控制社經、年級、性別的狀況下，各不同國籍背景學生的差異僅在少部分的語言項目與一項課業上：印尼背景學生的客家話能力略高於大陸、越南；越南、印尼背景學生的閩南話能力略高於其他東南亞；大陸、越南、印尼背景學生各在其母語能力上，略高於其他各組學生。在課業方面，只有一項差異：大陸背景學生與一般生的自然科學能力略高於其他東南亞背景學生(表 5-37)。

此結果顯示新移民普遍有母語優勢，在一般能力上不低於一般生，如果我們考量到其社經、年級、性別。

二、新移民子女「良好適應」與「低度支持學習脈絡」之移入悖論現象

相較於移民母親教子女的較低比例，其子女的國文或相關課業加強課程的需求，並不高於一般生，甚至低一些(表 5-26、17~21)。鄧蔭萍等人(2010)，吳瓊洳、蔡明昌(2009)，陳毓文(2010)的研究也發現新移民子女有良好的、與一般生無明顯差異的自我概念、生活適應、學業表現、日常行為。由此，可見移民子女的低需求性？或是，反應其樂觀、自立的特質？

此移民子女的外在客觀學習情境支持較弱，但卻報告出較佳適應的現象，Sam et al. (2008)稱為「移入悖論(immigrant paradox)」。臺灣的新移民子女(含親人)似乎也存在此現象。

三、可改變的「學習情境」正向支持一致性地與新移民子女的各項成就呈正相關，其影響力遠大於「國籍背景」

相對於一般家庭，新移民子女的家庭在「臺灣主流背景」(例如家庭的社經、父母的臺灣主流語言、課業能力)上，呈現略為「弱勢」的現象，並與部分子女各方面的能力呈相關。但是，由此研究結果可見，子女各方面的能力與「可改變」的「學習情境」因素相關更高，這些「可改變」的「學習情境」包括：父母參與子女學校學習活動、子女與社會對新移民家長的尊重(表 5-33~34)、學習各領域的價值觀、父母自身藉學習與對子女的教導、子女教父母、學校(教師)教導、多方資源協助(表 5-17~30)、語言情境學習(表 5-6~12)等。此研究結果與 Burgess, Hecht, & Lonigan (2002)對學齡前兒童所做的研究結果近似：互動式和主動式的家庭語言環境，可預測子女的口說語言、語音敏銳、字詞解碼等能力。也略同於國內研究結果：高支持與低衝突的教養有助子女課業成就(周玉慧、吳齊殷(2001))。

因此，任何投入學習的活動，均有可能產生多面向的親子學習互動與多元的學習成果，不只知性的學習成就，也包括社會、情意的成果(余佩璇、張郁函，2009)

四、新移民的價值觀與能力：值得引起臺灣社會省思「窄化的主流思維與架構」

臺灣是海洋國家，也是一個移民社會，本應有開闊的視野與廣大的世界觀，但是，從新移民的回應中，我們看到目前臺灣學校課程的以下三大特色：(一)「學科」為華人(包括大陸與臺灣)學校教育重點。(二)課程內容繁複、多樣且排滿，學生有低的選擇權。(三)教材內容與工作、生活、國際脫節。

新移民家長除了來自大陸背景者有非常明顯的(甚至高於臺灣人的)「學科」價值觀外，其他國籍背景的新移民家長，在臺灣生活過程中，發現到這個主流價值，為了他們的孩子在臺灣「生存」得好，他們也必需跟著這樣的主流文化走，雖然，他們不否定臺灣對「學科」重視的好處，也肯定臺灣良好的學校設備與師資，但是，其母國的教育似乎更重「孩子的選擇權」，更重「往孩子高能力的方向前進」，更重「工作」的能力等。

在本研究量化研究結果中，也發現「各領域高能力學生」對「加課」的需求，而非「低能力者」的「補救」；在語言上也是各自為自己的「強勢語言」爭取生存的空間，新移民的強勢語言相對地在「臺灣主流語言」下，也相對力量較弱，但爭取空間的力量仍然可見(例如表 5-32、41)。

五、母語能力來自母語環境，留意可能的母語「流失」現象；英語、處世、主要學科能力與社經相關

國語與大陸背景有較大的相關，與社經無關、年級高者自覺有較高的國語能力(表 5-5)；相反的，國文與國籍背景無關、與高社經有關、年級高者自覺較低的國文能力(表 5-17)。研究亦發現語言和語文是不同的能力(McGinty & Justice, 2009)。

新移民母語也呈現類似現象：大陸背景親子均有較好的「其他大陸語言」能力與學習情境(表 5-10)越南背景親子均有較好的越南語能力與學習情境(表 5-11)，印尼背景親子均有較好的印尼語能力與學習情境(表 5-12)。此符合 Auerbach(1989)所言的，家庭語言素養宜採社會文化取向觀點以了解真實的狀況，而非期待家長如學校教學般的教語言，也說明父母對子女母語能力的顯著影響(Kondo-Brown, 2005)。但來自父母自然的、高品質的、精緻化的、提供實用訊息的親子共讀(共學)互動，仍都與子女的心智能力有高的相關(Adrian, Clemente, & Villanueva, 2007)；Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005)，不同的共讀策略，也能產生不同的知性助益，但大多能增進子女的閱讀興趣或導引子女閱讀的專注力(Chow, Chang, Cheung, & Chow, 2008；Evans & Shaw, 2008；Evans, Williamson, & Pursoo, 2008)。

女生在部分語言上呈現優於男生的現象(國語、閩南話、英語、越南語、印尼語)，但是，並非所有語言均如此。在訪談中，也發現越南與印尼背景的女生較為主動學習母語，這也許符合 Dumais (2002)認為女生較男生擅長利用文化資本而有高的成就，但是，女生在語言上有較高的能力，似乎也為許多研究所支持(吳雅惠，2009；邱冠斌，2008)。

其次，我們仍要留意「母語」，隨著學生年級漸長，其趨勢是負向的(表 5-36)。也就是，母語隨著環境的消失、大環境的不重視，可能會產生「流失(loss)」的現象，如 Bylund (2009)指出的：12 歲之後母語能力可能開始大量流失；但母語能力在成長後的啟發，也可能再開啟。

英語能力、處世能力與社經有明顯相關(表 5-9、24~30)；學科能力也與社經略有關係，尤其是除了國文之外的其他主要學科(自、數、社)(表 5-17~23)，國文與社經為較略相關，可能部分是因大環境之主流語言為國語。

綜合上述研究可見持續的語言能力與高階知識能力，仍待後天教育環境的培育與鼓勵才能養成。此結果符合過去研究結果：新移民雖然家庭支持不足，但幼時閱讀成就差異未明顯(呂政真、賴文鳳，2010)，如果研究的是較成長的個案與較進階的作業，即會顯示出成就上的差異(洪月女、林筱晴，2010)。親子間、師生間互動、共讀、共學的品質，為下一代正向成長的最主要因素之一(Newland, Gapp, Jacobs, Reisetter, Syed, & Wu, 2011)。

六、大陸、越南、印尼新移民家庭各有擅長的適應臺灣環境模式

因大陸、越南、印尼新移民人數較多，收集的質性與量化資料數量均較大，故能大致描述此三國籍移民家庭親子共學的狀況，結果顯示：親子兩者的狀況，大致符應彼此，也就是，家長的特質與優勢大致為學生所習得，而展現於其特質與成就表現。

1、大陸背景新移民重視融入臺灣與子女學科學習

大陸背景新移民因為重視融入臺灣，故，不堅持保存母國文化，擔心母語干擾子女國語，故，避免教子女母語(表 5-32)。

在未控制社經、性別、年級的狀況下，相較於一般生，大陸背景學生的強項是國語(表 5-5)、自然科學(表 5-19)、社會(表 5-20)、電腦(表 5-22)，無弱項。但需留意的是：大陸背景學生國文、數學、自然科學、社會、藝術、電腦各學科均隨著年級漸高而有下降趨勢(表 5-36)。另外，此結果也顯示：國語與國文為不同的能力，Siok & Fletcher (2001)的研究指出：國文的學習是從字形開始，再進入字形和語音結合的階段。

由訪談資料，陸配家庭大致呈現的樣貌為：陸配因為語言上與臺灣主流語言(國語)較近似，故，透過自學方式，大致可調整為「不易被人辨識出大陸口音」的程度。又因陸配重視學科價值的思維與臺灣主流思潮近似(甚至更為強烈些)，其既有策略能力也能協助子女應對臺灣考試制度，故其子女在學校大多能有好的成就表現。陸配對子女的期許是：在臺灣落地生根，肯定臺灣的良好教育環境與師資，也預期子女在臺灣能有好的發展(請參見第四章訪談者編號i1m2、i1t0、i1s2、i2s2、i2m2、i4t0、i4s2、j2m1、j2s1之訪談內容)。

2、越南背景新移民家庭重視母國文化的保存，主要影響子女學習的因素是家人

越南背景新移民傾向重視母國文化的保存(表 5-32)與母語的傳承，主要影響子女學習的因素是重要家人的價值觀與能力等(表 5-17~29)。越南學生有強的閩南話能力，雖然母親的閩南話能力可能不足(表 5-6)，也有可能是因較新移入。

在未控制社經、性別、年級的狀況下，相較於一般生，越南背景學生的強項是閩南語(表 5-6)；弱項是英語(表 5-9)、客家話(表 5-7)、工作能力(表 5-26)、融入族群(表 5-28)。

由訪談資料，越配家庭大致呈現的樣貌如下：越配有堅強的意志，「奮發向上」、貫徹理念目標、力圖保存母國文化。雖然其母國價值觀看來較重「工作(勞動)」(非臺灣重視的「學科」)，但是，她們進入臺灣後了解到臺灣本地對「讀書」的重視，因此，積極協助子女達成此目標。越配積極教子女、配偶、其他家人母語，主張「多語言多優勢」，其積極的特質與臺灣人「勤奮」的價值觀符合、受家人肯定；越配子女似乎也由越配家長的身教中，學到積極爭取、奮發向上的行動力，因為家長在課業上的能力不足支持他們學習學校課業，他們轉而對學校教育有更高的需求，在此積極的行動力下，學生在學校的成就表現，大致維持一定的水準(請參見第四章訪談者編號 i1m1、i1s2、i1t0、i2m4、i2s1、i5s1、i5m0、j1s2、j5s2 之訪談內容)。吳欣璇、金瑞芝(2011)研究越配，也發現部分類似的特質。

3、印尼背景新移民與其居住的社區呈融合狀況，主要影響子女學習的因素是資源

印尼新移民呈現積極融入地方的狀況，會「客家話」的比例甚高，印尼新移民學生與家長有較強的客家話能力(表 5-7)，可能的原因是部分印配為客家裔(陳美瑩，2011)。質性訪談也發現，印尼新移民大多親善快樂，與所居社區呈現良好的人際互動。印尼背景新移民主要影響子女學習的因素是資源不足(表 5-17~29)。

在未控制社經、性別、年級的狀況下，相較於一般生，印尼背景學生強項是客家話(表 5-7)；弱項是英語(表 5-9)、數學(表 5-18)、自然科學(表 5-19)、社會(表 5-20)、工作能力(表 5-26)、受人歡迎(表

5-30)。另外，值得注意的是印尼背景學生在主要學科(國、數、自、社)上也呈現「加課」上的「低需求」(表 5-17~20)。因為印尼背景學生在本研究中年級較高(表 5-4)，而年級高者在學科上的自我效能會較低，故，在解釋此結果時，宜同時考量此因素。

印尼新移民與其子女，呈現出高度融入所處社區的現象，但在主要學科、工作能力、受歡迎上自信不足，加上子女學習的資源不足、低需求，值得關注。

從訪談印尼背景親子的內容，發現他們「知道」外界如何看他們，但採取的方式是「包容、忍耐」的態度，力圖與身邊人溝通、和平共存、積極學習所居地臺灣本地語言。印配較不主動教子女母語，視學會臺灣當地的地區性語言為要務，因此子女也有好的臺灣地區性語言能力。印配子女似乎也學習到印配的謙和、不恃不求、在乎身邊的人的想法與看法的特質，雖然羨慕臺灣本地生有家人支持課業，但是，更轉而肯定母親的優點，可跟母親學習其專長；對身邊可能的「歧視」採取「了解」、「接納」、「現在比過去好，未來應該會更好」的「包容、忍耐」態度(參見第四章訪談者編號 i6s1、j1s1、i5m5 之訪談內容)。

總而言之，由本研究結果顯示：三者對母國文化的堅持度，最明顯的指標可能是「母親教子女各語言的人數百分比」，最高的是越配(72%)、其次是印配(51%)、最後為陸配(47%)(表 5-1)。陸配家庭的特長是其價值觀、基本能力、策略能力，不只與臺灣主流符應，甚至更為擅長，力圖讓下一代在臺灣落地生根，故在起點上子女的學業成就佳，但是後續高階能力的發展，仍待臺灣良好教育的支持。越配家庭的特長是堅強的意志力、行動力與文化力，希望在臺灣主流文化中，也能發展並存的另類文化，希望下一代能融合二者，而有更好的未來，因為努力，子女漸有好的表現。印配家庭的特長是對臺灣當地人的高度包容、體諒，展現出人際上高度的和諧力，即使他們感受到不好的處遇，仍能正向以對，母國文化的消失與否較非生活的議題，重要的是平凡快樂的與臺灣人生活在一起，隨著在臺灣生活時間加長，子女更能融入臺灣與居地文化。這些特質與特長，值得我們反思與學習。

七、教師優良的主流能力與思維對新移民親子共學可能具正負向雙重的支持作用

教師是培育下一代的第一線工作者，負擔了傳遞主流文化精華的重要使命，因此，在受教育的過程中培養出主流的能力與思維，然而「主流」的思維與能力相對於新移民而言，是否形成某種強與弱的對照(林瑞榮、劉健慧，2009)，進而影響其教育行動？值得省思。

1、教師在了解新移民親子需求與資源、多語言理念下，促成積極行動

從母語傳承學校與非母語傳承學校的量化比較中，發現教師的覺知、理念與行動是促發主動協助學生正向發展的動力。在此，值得我們再看一下是哪些因素讓母語傳承學校教師產生行動力。

(1)教師：舉辦母語傳承學校的教師覺知到較多不少家長為新移民，並且為較少數的新移民(表 5-41)，較為贊成開設英語與新移民母語課程(表 5-42)，較多贊成多語言可助益各語言學習、政府應建立新移民母語的認證制度、學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重、學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承(表 5-44)。

(2)學生：舉辦母語傳承學校的移民背景學生較為贊成開設新移民語言的課程，尤其是較少數的新移民語言；舉辦母語傳承學校的一般生，則不若非母語傳承學校的一般生，支持開設少數族群語言(表 5-42)。

上述結果似乎指出：教師感受到外在少數族群家長的需求與資源、內部學生的兩極立場，而特別覺得有為少數族群家庭服務的必要；再加上教師對多語言學習的開放態度，而促成行動。

2、教師主流語言文化所可能引發的溝通困難

教師優勢的主流語言能力與情境，可能會易產生部分的主流迷思，並可能間接不利與新移民溝通，而會覺得：主流語言的家長較非主流語言家長尊重學校老師的教學(表 5-38)。質性訪談中，有一位受訪的教師有多年教學經驗、每年有多位新移民學生，其表示：新移民家長對學校與老師的教學，較不會有意見，只是擔心子女的學習。統計資料也顯示：新移民背景學生對學校教學的肯定與依賴(表 5-39 學校)。

Sohn & Wang (2006)的研究指出，美國的韓裔移民母親在與學校和教師溝通時面臨的困難包括：文化的隔閡、感到受歧視、學校的支持不足。作者建議美國的教師宜敏覺於韓裔移民母親的需要與觀點，也建議韓裔移民母親應積極參與學校活動，說出他們在乎的議題，並協助教師了解他們的獨特文化價值觀。

3、教師投入較多學科教導、較少處世的教導

教師對學科重要性的覺知，與新移民背景學生相符，此反應新移民學生適應主流環境的價值；但在處世上，相對於教師的覺知，新移民背景學生較少覺知到他們在工作、融入臺灣、融入族群等層面得到學校(教師)的協助，雖然教師覺得這些處世能力對新移民背景學生也是很重要的事(表 5-26 學校)。如訪談教師中說的，學校老師每日有大量的「學科」要教導，班級上如有新移民子女，並不能得到學校額外的支持，上級教育單位對教育的投資，可能是不足夠的。

4、教師高估補習班對新移民學生的正向協助

訪談中，大多數的教師認為「補習班(或安親班)」對新移民子女有必要的功能，因為新移民家長大多忙於工作，且可能缺乏協助子女課業的能力，再加上補習班的強制力大於學校教育而能較有效果(請見訪談編號 i4t4、i3t0)，雖然，教師不排除學校的貢獻，教師本身也對新移民子女付出額外的時間進行輔導(編號 i4t0)，這些付出，也為新移民背景學生直接肯定(編號 j5s2)。

但是，在訪談中也發現新移民家長與子女，普遍較為信賴、依賴學校(老師)的教導，也覺得學校的教學對其此子女較為有效與重要(編號 i1m1)，並且對學校教育有高的需求(吳金香、張茂源、王昇泰，2007)。量化研究結果也明顯看出教師與移民背景學生的覺知有明顯差異：教師覺得移民背景學生可由補習班獲益，特別是針對主要學科(國、數、自、社)和融入臺灣與族群能有所幫助，可是教師的覺知與新移民子女相距甚遠(表 5-39)。

此覺知的落差可能是因為：(1)國家並未因為新移民學生的人數加多，而給予教師協助(例如增加(多元文化)教師員額、增加經費補助、引入家長資源協助教學、班級人數略減...)(賴翠媛，2006)，教師自覺能力與體力有限，即使額外的付出，也還是有限(陳玉娟，2009)；(2)新移民子女的母親因為可能受到親友較少尊重，子女可能受影響，學校「柔性」教學可能成效有限，教師感受到無力感，即使學校開設課後輔導(至晚上 8 時)，仍然不若補習班的「強力介入」有效；(3)新移民家庭可能無法負擔補習費用；(4)新移民的母國可能無「補習班」(即使有學校老師開的家教班，但，還是學校老師開設)，不若臺灣本地家長、教師對「補習班」功效的預期。

第二節 教育實務建議

一、課程教材內容國際化

臺灣是一個移民社會，但，學校課程從早期的重「大陸文化」，到近年改革的重「臺灣本土文化」，目前的主流社會與學校課程是二大文化交互作用下產物。

臺灣近年移入的新移民，逐漸帶動臺灣對東南亞文化了解與交流的契機，但在學校課程的設計上，多元文化議題，常需以「外加」的方式讓學生學習(吳瓊洳、黃靖茹，2009)，以致學習時間短暫且成效難以持續。國際觀點或多元文化的課程，在目前滿載的課程基本架構下，較難達成。所以，較為可行的方式，也許不是外加課程，或讓老師自由加入課程，而是各個領域的內容與觀點，均有國際的資料呈現(例如，數學課本在計算面積的單元，其習題即是以「各國國旗」命題)，可能是下一階段課程教材設計努力的重點。

二、體現社會的多元價值，發展更彈性的課程綱要，給學生多元興趣與能力的探索機會、更多的選課權利

新移民給臺灣教育的重要省思是：重視「工作」，而非目前臺灣主流的「學科」單一價值、固定的課綱、學生少有「選課權利」。在此單一價值所建立的體制下，學生傾向發展窄化的能力與價值，在成長的過程中，少有機會走向多元的道路、開展多元的天賦。

欲解決上述議題，重要的原則為「彈性」，主要包括教育與工作的彈性切換、彈性開放的課程選修(包括跨階段、各學科細部的選修)。具體做法，試列舉如下：

- 1、於國小至大學階段，均可試探職業興趣或進入職場。使得「教育」能與職能發展、生涯發展真正連結，也就是，學生能在個人最適、最大發展的考量下，在適當的教育規畫下，離開教育機構到工作場域，也能從工作場域再回到教育機構。也就是，減少教育機構與工作場域的鴻溝，讓這兩者間的切換能夠更有彈性，或兩者能更自然的並存於學生成長的過程中。
- 2、高中真正的開放「各課程選修」，而非只是提供「文組」、「理組」的選擇，這包括多樣化的學科與職業科目，與每個學科內各種難度的課程。例如，不假定同校同年段的每個學生都上同一種(或只有二種-文組、理組)「數學課」，而是每個學生選擇較適合他上的「數學課」，所謂「適合」是指「最能從中獲益」。
- 3、高中生即可開始上大學「通識」相關課程(例如，普通物理、普通化學、微積分、計算機概論、中文、英文…等)，到大學時，即可免修許多通識課程，目前的狀況是，大一、大二學生，花大量的時間上「通識」課程，而這些「通識」課程，早在高中之前，即可完成，到大學即可免修，這樣，學生便能有更多的時間試探職業興趣、發展專業知能、進入職場中實習。

上述觀點，與目前臺灣家長的「主流」觀點不同，也許重要的教育課題之一是：教育家長，與家長溝通，何種教育課程是較有利於其子女的發展與未來的、是適性的。

三、重新定義鄉土語言教育與實施方式、引入各族群(含新移民)家長資源、親師生共學獲益

本研究顯示，過半的新移民會教子女母語，因此，「實務語言政策」也許是未來鄉土語言課程，可考慮的走向(Bonacina-Pugh, 2012)。

目前鄉土語言課程是採「擇一」的方式進行，因此，在選擇時，有些新移民學生是選「主流的鄉土語言」(即，居住地最大的語言，例如閩南語、客家話)，或是因為臺灣最大的鄉土語言是閩南語，學生選此，只因它是「主流」，這已悖離鄉土語言課程的「原意」-「回到自己的母語」。會造成此現象的另一原因是，我們的課程設計仍假設學生只有「一個母語」，這對具雙元(或多元)語言文化家庭的學生來說，是與「事實」不符之事，但又要勉強行之，「鄉土語言課程」的美意，卻有可能造成又一次的「不尊重」。

回到「鄉土語言課程」的原意，應該是班上的學生有何母語，即要在「鄉土語言課程」中被納入為重要內容，這時，家長資源的引入(提供鐘點費補助、與學校提供家長必要的協助之補助)，即為可行的方式。此外，研究指出親師生共讀繪本可增進三方的學習成長(丘愛鈴、丘慶鈴，2007)，另外，

本研究顯示新移民家長大多會教子女母語，在與教師協同教學的過程中，也能增進有利於學生較高層次學習的「引導討論」、「支持批判素養 (critical literacy)」教養能力(周育如、張鑑如，2008；陳惠茹、張鑑如，2011；Behrman, 2006；Bourke, 2008)，而能增進新移民親職教育的能力，新增新移民展現自己能力的場域(林建能、周玉秀，2011)。在學生方面，由新移民子女與一般生合作學習彼此的母語，將能從同儕互相幫忙中獲益(Bowles, 2011)。在教師方面，教室內有多元的語言學習者，是一個挑戰，也可能需要研發新的教學策略，例如：以口說語言來解說文法、以社會議題引入語言教學等(Edstrom, 2006)。

四、強化教師與新移民家長的溝通能力、鼓勵教師適度放下既有的主流「能力」與價值

在成長過程中，我們(包括教師)均曾努力追求主流的能力與價值，以便能在這個世界安身立命。新移民的「弱勢」也許可解釋為「與主流能力與價值的落差」，而所謂的強者也許只是「與主流能力與價值有較高的符合度」。如果轉換身分與場域(例如，臺灣人到東南亞國家)，臺灣努力所培養的主流能力與價值，也將成為主要的「弱勢」來源。也就是，放下「主流」的「能力」與「價值」是與新移民及其家庭成長溝通的第一步。何祥如、蔡佳燕(2010)的研究採用美國學者 Patricia Schmidt 的「文化了解與溝通模式」包括認識自我、認識他人、跨文化分析，即是一個具體可行的與新移民溝通的技能訓練模式。

其次，教師也需要了解移民母親在文化、語言、時間的障礙下，本來就會較低度介入學校教育，而對移入國的教育有美化的想像，如 Wang (2008)對在美國華人母親的研究所示，所以，教師可能需要更主動積極地讓移民家長了解臺灣教育的狀況，並與其交換意見與想法。

五、政府宜給教師更多的人力支持，因新移民家長與學生普遍信賴臺灣的教育與教師

新移民家長與學生普遍信賴臺灣的教育與教師，不若臺灣一般家長與學生對補習班的依賴與信賴。因此，學校教師承擔更多的責任於輔導新移民子女上。但是，現行的制度，對班級有新移民學生的教師，並未給額外的支持，例如：增加人力資源、減課等。這是未來可努力的重點。

六、家長在子女幼時宜教母語，正式教育精緻化子女語文能力

大多數的研究顯示，多語言能力多利少害，這包括語言、智力與多元文化的彈性思維與適應能力。其次，幼時在自然環境所學的母語，能夠形成長遠「帶著走」的能力，一旦環境出現，即能展現語音、語法的優勢。但是，要形成精緻化的語言，仍待正式的語文教學。

第三節 國家政策建議

一、 鼓勵多語言、肯定與支持新移民多語言能力、逐步開展跨國服務業

臺灣是一個海洋國家，也是一個人口不多的國家，過往至今從「農業」轉型到以「工業」為主要產能，即使服務業的量漸高，但是仍以內需要主，主要的外匯仍來自工業。這個自然、能源資源均不足的地方，已逐漸出現環境污染、高失業率、工業產品毛利低(難以和新開發國家競爭)、全民高學歷

卻難就業、全民超時工作卻薪水低的狀況，是否是一個重新思考產業結構的時刻？是否仍需以「工業」為主要思考？

多語言是跨國服務業的前端能力，新移民的進入臺灣讓我們重新思考：多語言的效能與未來可能的發展。如愛爾蘭復興愛爾蘭語所做的法制上與社區成員的努力，提供語言使用場域是保存與復興語言最重要的方式之一(Armstrong, 2012; Walsh, 2012)。紐西蘭政府為提升一般民眾對毛利語的正向態度，成立專責機構，而對一般民眾而言，毛利語的使用，仍是需要加強之處(de Bres, 2011)。語言的價值在於「使用」，故，欲保存或振興新移民語言，宜積極開發新移民語言使用的管道。

母語是自然而然由「情境」產生的，臺灣的新移民子女的優勢之一即是：在自然的環境中，學習到堅實的多元文化思維與多語言能力(許文盈, 2011; 黃志翔, 2011; Chang, Haynes, Rhodes, & Yao, 2008; Montrul, 2012)。這在跨國服務業來說，是不可多得的人才，臺灣宜珍惜此人才資源，教育當局宜培養其多語言能力，相信新移民子女能為臺灣的跨國服務業產生重要的貢獻。經濟部門宜開發相關的就業管道，引導多語言能力的開發。

大陸與印尼背景子女較年長，即將進入職場，政府可為此預做準備。

二、研發更加適性、從學習到就業、從成人到子女的一貫作業新移民協助方案

「工作」是新移民的重要「價值」，此價值也為子女所習得，但是學校體系似乎無法滿足此需求，仍重「學科」，與生活、工作脫節，造成新移民及其子女對未來生活的焦慮感。其次，許多新移民女性因為工作或家務雙重壓力(魏麗敏, 2011)，無法持續學習，也因工作而無法照顧子女，進而影響學生學習與未來就業發展。

似乎可參考澳洲的「成人移民英語學習計畫」(顏佩如, 2009)，提供多元、免費的課堂學習或遠端學習課程，免費的「兒童照管托兒服務」，加上後續追蹤進步狀況，並且輔導繼續學習與就業，以一貫作業方式進行。解決新移民女性在家庭、工作、自身學習上的多元困難情境。

三、從法制層面建立國家語言政策，考量加入新移民語言

在制定語言政策時，需考量到語言實務、管理與信念，同時也要考量社會的各層面，例如，家庭、宗教、工作場所、學校、法律、軍方、各級政府、語言活動團體、國家外的相關層面(Walsh, 2012)。例如，美國透過 1990 和 1992 年的「美洲本地語言法案」，原住民語言得以保存與推動(Warhol, 2012)。但，如 Ga'ndara 與 Orfield (2012)指出的，雖然美國為全世界移民人數最多的國家，相關語言政策，包括如何幫助移民學生成為成功的學習者，在國會中仍未全然解決法律和政治上相關的議題。

臺灣新移民的法制，也許可考慮參照目前臺灣已為原住民及其子女所建立的相關制度，規畫辦理這包括：國會的席次、語言與文化認證考試制度、升學的保障、學校母語課程的重新規畫等。如 Orman (2012)對移入南非的非洲移民的語言政策所提出的想法，他認為「合法」的空間做為討論的平台，仍是移民語言能否納入國家語言政策的一個基石。

四、國內大眾傳播宜更加國際化，尤其宜加入新移民國家之新聞節目

國內目前的無線電視較為本土化，宜加入更多元的各國節目(尤其是新移民國家之新聞節目)，一方面可加強國人的國際觀、培養多元語言能力，另一方面也能使新移民覺得受到尊重，增加新移民子女學習母語的管道，同時也能加強國人對新移民母國的了解，幫助國人學習新移民國家的語言。

第四節 研究限制與未來研究建議

一、著重三大新移民國籍，未來可擴大至其他，以了解全貌

因為研究時間與主題的關係，質性研究部分並未針對大陸、越南、印尼以外的其他移民背景親子進行抽樣，量化研究部分雖未針對特定移民背景進行抽樣，但是回收仍以此三類為大宗，其他移民背景的樣本數有所不足，因此，除了人數、百分比可做結果呈現外，在後續的進階比較與相關分析上，其他東南亞予以整併為一組，「其他國家」人數更少而完全無法進入統計分析程序。

未來研究可針對專注在少數的新移民，進行較為細緻的抽樣研究，而能對少數的新移民有進一步的了解。

二、量化問卷的設計宜簡化

因為質性研究部分引發大量的研究議題待量化研究印證，所以量化問卷設計的問卷題目較多，雖然因此而能回答多的問題，而增加了本研究的貢獻，但是畢竟增加問卷填答者的時間。建議未來研究可將「填寫式」的李克特式量表部分(例如「親子問卷」的第一、二部分(附錄五)；「教師問卷」的第一、二部分(附錄六)改為「打勾」的型式。對特別適合的意見式題目，才用李克特式量表的勾選型式。

三、以調查、自陳方法研究情境策略與成就的關係，待實驗法了解第一線教養策略對子女成就的影響

本研究以訪談與調查研究方法，研究新移民在社會文化脈絡中，使用的情境策略內容(包括家庭、文化、物質、地理資源等的使用)，並且探討這些情境策略與人口變項與子女學習成就的可能關係。但細部的第一線教養策略(黃世瑋、李麗雯，2009)如何影響新移民子女的成就，仍待觀察與實驗研究方能達成。

四、課後補習(安親)班成效的評估

陳宜伶、陳淑美(2011)研究三位國小高成就的新移民學生，肯定課後安親班課業輔導的成效，以補家庭輔導課業之不足。本研究則指出，補習的成效，存在師、生(家長)間的覺知落差。這也許是臺灣補習產業的發達，形成某種程度的主流思潮，也可能是基於新移民親子對學校的信賴與肯定。這不僅是新移民的議題，也是一般家長可能面臨的議題。

五、不同時代移民對子女教養的影響

如前言中分析的(表 1-4)，近年來來自大陸的新移民呈穩定的比例(約 35%)；早期有較多來自印尼的新移民，故其子女目前就讀國中的比例(27%)大於就讀國小的比例(14%)；越南新移民子女則呈現相反的趨勢：國中較少(18%)、國小較多(38%)，國小部分，甚至高於大陸(36%)。此現象也反應在本研究量化研究的樣本上，印尼背景學生年級高於一般生，大陸與越南背景學生的年級低於一般生，尤其是越南背景學生在低年級的比例又更高於大陸背景學生(表 5-4)。

不同時代與不同移民的交互作用，可能代表在不同時代，不同的移民父母背景與教養，對不同世代子女的學習歷程與結果有著不同的影響(Wang, 2007)。

參考文獻

一、中文部分

- 內政部(2011)。**99年度補助地方政府辦理外籍配偶生活適應輔導成果報告**。取自 <http://www.immigration.gov.tw/lp.asp?ctNode=31540&CtUnit=17111&BaseDSD=7&mp=1>
- 內政部入出國及移民署(2011)。**新家鄉新生活：外籍配偶在臺生活相關資訊簡冊(中文版)**。臺北：內政部入出國及移民署。
- 內政部統計處(2010)。**99年第32週內政統計通報**。99年上半年國人結婚登記之外籍與大陸港澳配偶人數統計。2011年10月12日取自 www.moi.gov.tw/files/news_file/week9932.doc
- 內政部統計處(2011)。**各縣市外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數按取得證件分(等表格)**。取自 sowf.moi.gov.tw/stat/month/m1-13
- 內政部統計處(2012)。**101年第47週內政統計通報(101年1-10月結婚登記概況)**。取自 www.moi.gov.tw/files/news_file/week9932.doc
- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉(2006)。**我國新移民子女學習成就現況之研究**。**教育資料與研究雙月刊**，**68**，137-170。
- 王貞云、黃欣蕙、何淑菁(2012)。**新移民家庭父母教養子女的問題與因應策略之探討**。**家庭教育雙月刊**，**37**，28-40。
- 王振世、蔡清中(2008)。**臺灣外籍配偶子女學習適應與學業成就之間的關係：東南亞、大陸與本國籍配偶子女之比較**。**教育政策論壇**，**11(2)**，75-105。
- 丘愛鈴、丘慶鈴(2007)。**義工家長參與繪本共讀教學成效之行動研究**。**高雄師大學報(教育與社會科學類)**，**23**，127-147。
- 丘愛鈴、何青蓉(2008)。**新移民教育機構推動新移民教育現況、特色與困境之調查研究**。**台東大學教育學報**，**19(2)**，69-94。
- 史靖宇、趙旭東(2008)。**上海新疆高中維族學生跨文化適應情況調查**。**中國心理衛生雜誌**，**22(3)**，217-218。
- 行政院經濟建設委員會(2012)。**都市及區域發展統計彙編 100年版**。取自 <http://www.cepd.gov.tw/m1.aspx?sNo=0000486&ex=2>
- 何青蓉、丘愛鈴(2009)。**我國新移民識讀教育政策之問題評析與前瞻**。**教育與社會研究**，**18**，1-31。
- 何祥如、蔡佳燕(2010)。**跨文化親師溝通與聯結活動之探究**。**國際文化研究：真理大學通識教育學報**，**6(2)**，75-105。
- 何緯山、陳志賢、連廷嘉(2011)。**新移民家庭子女自我概念、學業表現與生活適應之相關研究**。**大仁學報**，**38**，49-67。
- 余佩璇、張郁函(2009)。**新移民華語學習探究**。**聯大學報**，**6(1)**，207-222。
- 余衛華、王姝(2010)。**留德中國學生文化適應策略的偏愛研究**。**西安外國語大學學報**，**18(1)**，19-22。
- 吳欣璇、金瑞芝(2011)。**華人家庭文化脈絡下新住民母親的親子關係—以越南出生與柬埔寨長大的新住民母親為例**。**應用心理研究**，**51**，111-148。
- 吳金香、張茂源、王昇泰(2007)。**從兒童學習權觀點談「新住民子女」的教育問題**。**學校行政雙月刊**，**50**，269-281。
- 吳雅惠(2009)。**外籍配偶子女國語文能力之研究—以宜蘭縣藍天國小為例**。**宜蘭文獻雜誌**，**83/84**，174-200。
- 吳瓊洳、黃靖茹(2009)。**國民中學多元文化教育的課程設計與實施—以東南亞新移民族群為例**。**中等教育**，**60(3)**，128-142。
- 吳瓊洳、蔡明昌(2009)。**新移民子女文化認同與學校適應關係之研究—以雲林縣就讀國中階段之新移民子女為例**。**屏東教育大學學報(教育類)**，**33**，459-488。
- 呂玫真、賴文鳳(2010)。**新移民女性子女和一般幼兒的家庭閱讀環境與其語言能力之相關性研究**。**課**

- 程與教學季刊，13(4)，133-157。
- 周玉慧、吳齊殷(2001)。教養方式、親子互動與青少年行為：親子知覺的相對重要性。人文社會科學集刊，13(4)，439-476。
- 周育如、張鑑如(2008)。親子共讀對幼兒敘說故事主角心智狀態的影響效果。教育心理學報，40(2)，261-282。
- 林建能、周玉秀(2011)。新住民幼兒的親職教育需求。幼兒教育，302，43-51。
- 林珮仔(2010)。臺灣幼兒家庭的不同語文環境在共讀實施之差異。國立臺南大學「教育研究學報」，44(2)，31-54。
- 林敏宜、簡淑真(2010)。親子共讀中幼兒母親的心智言談分析。人類發展與家庭學報，12，78-103。
- 林瑞榮、劉健慧(2009)。新移民子女教育相關議題—理論與反思。教育研究學報，43(1)，1-21。
- 邱冠斌(2008)。新竹縣外籍配偶子女國小一年級國語文學習成就之研究——以竹北市為例。中華行政學報，5，145-163。
- 姚君佩(譯)(2012, 6月10日)。浸潤式語言學習(language immersion)備受矚目？(原作者：摘譯自「Chinese language learning in the early grades: A handbook of resources and best practices for Mandarin immersion」2010年3月由亞洲協會(Asia Society)發行)。國家教育研究院各國教育訊息電子報。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php
- 洪月女、林筱晴(2010)。國小新住民子女國語文閱讀表現：閱讀差異分析個案研究。教師之友，51(3)，2-21。
- 徐廷蘭(2004)。親子共讀對語言發展遲緩幼兒語言理解與口語表達之學習成效。醫護科技學刊，6(4)，349-370。
- 翁麗芳(2009)。新住民家庭子女教養的需求與回應：台北縣的幼小銜接嘗試。臺灣圖書館管理季刊，5(4)，1-25。
- 張鑑如、林佳慧(2006)。低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。師大學報：教育類，51(1)，185-212。
- 張鑑如、劉惠美(2011)。親子共讀研究文獻回顧與展望。教育心理學報，43，315-336。
- 教育部統計處(2011)。外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計(99學年)。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/son_of_foreign_99.pdf
- 教育部統計處(2012)。新移民子女就讀國中小人數統計(94~100學年度)(excel 工作表：100縣市)。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869
- 教育部電子報(2012.10.11)。歐盟文教系列報導之十四—歐洲義務教育提早學習外語年齡。取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=11206
- 教育部電子報(2012.8.30)。教育部補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則。取自 http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=720
- 莊勝義(2009)。從多元文化觀點省思「弱勢者」的教育「問題」與「對策」。教育與多元文化研究，1，17-56。
- 莫藜藜、賴珮玲(2010)。外籍配偶「在宅識字」服務方案之成效初探。社區發展季刊，130，156-171。
- 許文盈(2011)。淺論新移民家庭的優勢與困境。家庭教育雙月刊，32，28-35。
- 陳玉娟(2009)。新移民子女教育方案執行及其影響因素之研究。朝陽人文社會學刊，7(2)，89-118。
- 陳玉娟(2009)。新移民子女教育問題、成因及其策略之研究：以國民教育階段為例。初等教育學刊，33，33-58。
- 陳玉娟(2011)。新移民子女在優先入園政策下的語言與數學學習歷程之研究。中國幼稚教育學會，303，38-53。
- 陳宜伶、陳淑美(2011)。新移民子女高學業成就個案研究。學校行政，76，89-109。
- 陳昇飛(2010)。幼稚園的課室言談分析—新移民子女的語言學習。臺中教育大學學報，24(2)，47-69。
- 陳彥廷、陳穎志(2008)。親子共讀情境中不同教育背景家長對科學的知識觀分析：以科學繪本《月亮

- 地球•太陽》為例。**科學教育學刊**，16(3)，325-350。
- 陳美瑩(2011)。新移民女性子女母語教育：以東南亞新移民女性觀點為例。**教師專業研究期刊**，2，19-45。
- 陳惠茹、張鑑如(2011)。指讀及文字討論之共讀方式對幼兒認字的影響。**教育心理學報**，43(2)，377-396。
- 陳毓文(2010)。新住民家庭青少年子女生活適應狀況模式檢測。**教育心理學報**，42(1)，29-52。
- 陳瑤惠、趙金婷(2008)。外籍配偶家庭學前幼兒語言發展及家庭閱讀環境之探究。**嘉南學報**，34，543-554。
- 游美貴(2009)。大陸及外籍配偶生活處遇及權益之研究總結報告。內政部入出國及移民署委託研究報告(編號：PG9712-0009)。臺北市：內政部。
- 黃世琿、李麗雯(2009)。新移民家庭母親教養與分享式注意行為之探討-幼兒期之追蹤研究。**兒童與教育研究**，5，159-184。
- 黃志翔(2011)。SWOT 理論探討新移民子女教育策略之研究。**育達科大學報**，28，159-176。
- 黃彥融、盧台華(2012)。新移民子女資優生學校適應問題之研究—以北部三縣市為例。**特殊教育學報**，35，47-77。
- 黃淑鈴(2009) 策略規劃外籍配偶生活適應政策之研究--以宜蘭縣外籍配偶服務為例。**宜蘭文獻雜誌**，83/84，100-116。
- 鄧蔭萍(2009)。讓我們一起來讀書：探討「到宅親子共讀課程」對新移民家庭之影響。**臺灣圖書館管理季刊**，5(4)，58-72。
- 鄧蔭萍、宋大峯、許銘麟(2010)。新移民子女自我概念與社會行為之探索性研究。**市北教育學刊**，37，67-101。
- 賴翠媛(2006)。新移民子女就讀國民中小學之學業表現及接受學校相關輔導措施之調查研究。**特教論壇**，1，12-24。
- 謝美桃、劉由貴(2009)。苗栗縣新移民女性成人基本教育華語文教學問題之研究。**聯大學報**，6(1)，233-261。
- 謝斐敦(2008)。即早開始-德國學前移民子女計畫之解析。**重新省思教育不均等弱勢者的教育國際學術研討會論文集**，138-154。2008年5月發表於國立中正大學教育學研究所。
- 鍾鳳嬌、王國川(2004)。外籍配偶子女的語文、心智能力發展與學習狀況調查研究。**教育學刊**，23，231-257。
- 鍾鳳嬌、趙善如(2009)。教學場域的看見與行動--教師觀點談新臺灣之子的學習。**幼兒教保研究期刊**，3，41-59。
- 顏佩如(2009)。澳洲新移民及其子女照顧服務政策規劃之研究。**教育理論與實踐學刊**，19，95-138。
- 顏佩如、林冠吟、詹正傑(2010)。國小新住民子女鄉土語言教學之合作行動研究。**教育理論與實踐學刊**，21，212-252。
- 顏佩如、顏秀如、林雪芬(2008)。香港新移民子女校本課程之研究。國立臺中教育大學教育系暨課程與教學研究所97年10月29日主辦「**新住民教育學術研討會**」論文集，頁45-78。臺灣：國立臺中教育大學。
- 魏美惠(2009)。新臺灣之子的能力較差嗎？從多元能力與生態系統理論剖析。**臺灣圖書館管理季刊**，5(4)，47-57。
- 魏培容、郭李宗文、高志誠、高傳正(2011)。新住民與非新住民家庭之幼兒數學能力與語言能力的比較研究。**幼兒教育年刊**，22，154-172。
- 魏麗敏(2008)。新住民家庭生活適應及輔導策略。**教育研究月刊**，172，66-74。
- 魏麗敏(2011)。新移民女性自我價值感、生活適應及對子女教養方式之團體諮商應用分析。**諮商與輔導**，307，49-53。
- 譚以敬、吳清山(2009)。臺北市弱勢學生教育政策的現況及其未來因應措施之研究。**教育行政與評鑑**

學刊，8，77-94。

蘇育令、洪菁詩(2009)。家有幼兒學英語—十一位母親對幼兒英語學習輔導之經驗研究。《家庭教育與諮商學刊》，6，59-92。

蘇金蟬、鄭維瑄(2010)。新移民青少年子女的生活狀況與身心適應情形：相同或差異？《社區發展季刊》，130，73-84。

二、英文部分

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contribution to early literacy. *Early Childhood Quarterly*, 19, 588-610.
- Armstrong, T. C. (2012). Establishing new norms of language use: The circulation of linguistic ideology in three new Irish-language communities. *Language Policy*, 11, 145-168.
- Auerbach, E. R. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 52(2), 165-181.
- Avni, S. (2012). Hebrew-only language policy in religious education. *Language Policy*, 11, 169-188.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-498.
- Berliner, D. C. (2006). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*, 108, 949-995.
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved October 13, 2011, from <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Berry, J., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 191-207.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11, 213-334.
- Bourke, R. T. (2008). First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*, 62(4), 304-312.
- Boutakidis, I. R., Chao, R. K., & Rodríguez, J. L. (2011). The role of adolescents' native language fluency on quality of communication and respect for parents in Chinese and Korean immigrant families. *Asian American Journal of Psychology*, 2(2), 128-139.
- Bowles, M. (2011). Exploring the role of modality: L2-heritage learner interactions in the Spanish language classroom. *The Heritage Language Journal*, 8, 30-65.
- Branum-Martin, L., Tao, S., Garnaat, S., Bunta, F., & Francis, D. J. (2012). Meta-Analysis of Bilingual Phonological Awareness: Language, Age, and Psycholinguistic Grain Size. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027755
- Bugel, T., & Santos, H. S. (2010). Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. *Language Policy*, 9, 143-170.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A. G., Leseman, P. P. M., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in

- learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Bylund, E. (2009). Maturation constraints and first language attrition. *Language Learning*, 59, 687-715.
- Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Anicama, C., Fernandez, Y., & Brotman, L. M. (2012). Test of a cultural framework of parenting with Latino families of young children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18, 285-296.
- Chang, C., Haynes, E., Rhodes, R. & Yao, Y. (2008). A tale of two fricatives: Consonantal contrast in heritage speakers of Mandarin. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 15, 37-43.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-561.
- Chiang, N. (2004). Middle-class Taiwanese immigrant women adapt to life in Australasia: Case studies from transnational households. *Asian Journal of Women Studies*, 10(4), 31-57.
- Chiu, M.-S. (2007). The scale of levels of meta-cognitive knowledge in achieving deep approaches to mathematics learning: Developed by a mixed methodology. Paper presented at the *12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, European Association of Research in Learning and Instruction (EARLI)*. University of Szeged, Budapest, Hungary, 28 August-1 September.
- Choi, Y., Harachi, T. W., Gillmore, M. R., & Catalano, R. F. (2006). Are multiracial adolescents at greater risk? Comparisons of rates, patterns, and correlates of substance use and violence between monoracial and multiracial adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 86-37.
- Chow, W. Y., Chang, C. M., Cheung, H., & Chow, S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Development Psychology*, 44 (1), 233-244.
- Combs, M. C., & Nicholas, S. E. (2012). The effect of Arizona language policies on Arizona Indigenous students. *Language Policy*, 11, 101-118.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Use of literature language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 35, 240-235.
- de Bres, J. (2011). Promoting the Māori language to non-Māori: evaluating the New Zealand government's approach. *Language Policy*, 10, 361-376.
- De Korne, H. (2010). Indigenous language education policy: Supporting community-controlled immersion in Canada and the US. *Language Policy*, 9, 115-141.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Ludtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: evidence from multilevel analysis in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 375-405.
- Doston-Blake, K. (2010). Learning from each other: A portrait of family-school-community' partnerships in the United States and Mexico. *Professional School Counseling*, 14(1), 101-114.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68
- Edstrom, A. (2006). Oral narratives in the language classroom: A bridge between non-native, heritage, and native-speaking learners. *Hispania*, 89(2), 336-346.
- Eisikovits, R. A., & Schechter, H. (2007). Social and academic adaptation styles of female students who immigrated alone from the former Soviet Union to Israel. *International Migration*, 45(2), 97-120.
- Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, 49, 89-95.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106-129.
- Evans, S. (2011). Historical and comparative perspectives on the medium of instruction in Hong Kong. *Language Policy*, 10, 19-36.
- Fatimilehin, I. A. (1999). Of Jewel heritage: Racial socialization and racial identity attitudes amongst adolescents of mixed African-Caribbean/White parentage. *Journal of Adolescence*, 22, 303-318.

- Francis, B., & Jean-Francois, B. (2010). Teaching French as a second language to Chinese students: Instructional staff adaptation and intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 561-570.
- Ga'ndara, P., & Orfield, G. (2012). Why Arizona matters: the historical, legal, and political contexts of Arizona's instructional policies and U.S. linguistic hegemony. *Language Policy*, 11, 7-19.
- Goldenberg, C., & Rutherford-Quach, S. (2012). The Arizona home language survey: The underidentification of students for English language services. *Language Policy*, 11, 21-30.
- Hao, L., & Pong, S. L. (2008). The role of school in the upward mobility of disadvantaged immigrants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 62-89.
- Harris, A. L., Jamison, K. M., & Trujillo, M. H. (2008). Disparities in the educational success of immigrants: An assessment of the immigrant effect for Asians and Latinos. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 90-114.
- He, A. E. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction. *Multilingual Education*, 2, 1-15.
- Justice, L. M., Pullen, P. C., & Pence, L. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44, 855-866.
- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., & Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye-gaze analysis. *Journal of Research in Reading*, 28, 229-243.
- Kim, J. (2011). Korean immigrant mothers' perspectives: The meanings of a Korean heritage language school for their children's American early schooling experiences. *Early Childhood Education Journal*, 39, 133-141.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Kroneberg, C. (2008). Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: Testing the theory of segmented assimilation. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 138-160.
- Kroneberg, C. (2011). Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: Testing the theory of segmented assimilation. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 138-160.
- Krzyzanowski, M., & Wodak, R. (2011). Political strategies and language policies: The European Union Lisbon strategy and its implications for the EU's language and multilingualism policy. *Language Policy*, 10, 115-136.
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93.
- Li, G. (2007). Home environment and second-language acquisition: The importance of family capital. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 285-299.
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 16-30.
- Lukes, M. (2009). "We thought they had forgotten us": Research, policy, and practice in the education of Latino immigrant adults. *Journal of Latinos and Education*, 8(2), 161-172.
- Marley, D. (2004). Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy. *Language Policy*, 3, 25-46.
- Martin, A. J., Liem, G. A. D., Mok, M. M. C., & Xu, J. (2012, July 9). Problem solving and immigrant student mathematics and science achievement: Multination findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0029152
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*,

52, 81-97.

- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading, 34*, 114–135.
- Menjívar, C. (2008). Educational hopes, documented dreams: Guatemalan and Salvadoran immigrants' legality and educational Prospects. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 620*, 177-193.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook, 12*, 1-29.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic', J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A., & Masten, A. S. (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology, 5*, 235-261.
- Neto, F. (2002). Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *International Journal of Intercultural Relations, 26*, 17-38.
- Neto, F. (2010). Predictors of Adaptation among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Comparative Family Studies, 41*, 437-454.
- Newland, L., Gapp, S., Jacobs, G., Reisetter, M., Syed, D., & Wu, C. (2011). Mother's beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *Journal of Psychology, 9*, 67-90.
- Ng, F. F., Pomerantz, E. M., & Lam, S. F. (2007). European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses. *Developmental Psychology, 43*(5), 1235-1255.
- Nguyen, A., Shin, F., & Krashen, S. (2001). Development of the first language is not a barrier to second-language acquisition: Evidence from Vietnamese immigrants to the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4*(3), 159-164.
- Nunes, T., Bryant, P., & Barros, R. (2012, March 19). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027412
- Oh, J., & Fuligni, A. (2010). The role of heritage language development in the ethnic identity and family relationships of adolescents from immigrant backgrounds. *Social Development, 19*(1), 202-220.
- Orman, J. (2012). Language and 'new' African migration to South Africa: An overview and some reflections on theoretical implications for policy and planning. *Language Policy, 11*, 301-322.
- Oznobishin, O., & Kurman, J. (2009). Parent-child role reversal and psychological adjustment among immigrant youth in Israel. *Journal of Family Psychology, 23*(3), 405-415.
- Pan, L. (2011). English language ideologies in the Chinese foreign language education policies: A world-system perspective. *Language Policy, 10*, 245-263.
- Park, S. M., & Sarkar, M. (2011). Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, Culture and Curriculum, 20*(3), 223-235.
- Pavlenko, A. (2011). Language rights versus speakers' rights: On the applicability of Western language rights approaches in Eastern European contexts. *Language Policy, 10*, 37-58.
- Peterson, S., & Ladky, M. (2007). A survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement. *Canadian Journal of Education, 30*(2), 881-910.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(2), 135-153.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistic Compass, 1*, 368–395.
- Polo, A. J., Zychinski, K. E., & Roundfield, K. E. (2012). The Parental Schoolwork Support Measure–Youth: Development and psychometric evaluation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 18*, 297-306.
- Portes, A., & Fernández-Kelly, P. (2008). No margin for error: Educational and occupational achievement

- among disadvantaged children of Immigrants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 12-36.
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101, 11920-11927.
- Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent Evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35, 1077-1104.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000-1040.
- Post, D. (2004). Family resources, gender, and immigration: Changing sources of Hong Kong educational inequality, 1971-2001. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1238-1258.
- Potochnick, S. R., & Perreira, K. M. (2010). Depression and anxiety among first-generation immigrant Latino youth. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 198, 470-477.
- Potowski, K., Jegerski, J., & Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning*, 59, 537-579.
- Reyes, I., & Azuara, P. (2009). Emergent biliteracy in young Mexican immigrant children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374-389.
- Richman, W. A., & Colombo, J. (2007). Joint book reading in the second year and vocabulary outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 242-253.
- Roth, W. D. (2005). The end of the one-drop rule? Labeling of multiracial children in black intermarriages. *Sociological Forum*, 20(1), 35-67.
- Rumbaut, R. G., Massey, D. S., & Bean, F. D. (2006). Linguistic life expectancies: Immigrant language retention in Southern California. *Population and Development Review*, 32(3), 447-460.
- Sabatier, C., & Berry, J. (2008). The role of family acculturation, parental style, and perceived discrimination in the adaptation of second-generation immigrant youth in France and Canada. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 159-185.
- Sabatier, C., & Berry, J. W. (2008). The role of family acculturation, parental style, and perceived discrimination in the adaptation of second-generation immigrant youth in France and Canada. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 159-185.
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F., & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 138-158.
- Samuelson, B. L., & Freedman, S. W. (2010). Language policy, multilingual education, and power in Rwanda. *Language Policy*, 9, 191-215.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180, 1379-1389.
- Schmitt-Rodermund, E., & Silbereisen, R. K. (2008). Well-adapted adolescent ethnic German immigrants in spite of adversity: The protective effects of human, social, and financial capital. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 186-209.
- Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., & Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development*, 49, 1-30.
- Siok, W. T. & Fletcher, P. (2001). The role of phonological awareness and visual-orthographic skills in Chinese reading acquisition. *Developmental Psychology*, 37, 886-899.
- Smit, F., & Driessen, G. (2007). Parents and schools as partners in a multicultural, multireligious society. *Journal of Empirical Theology*, 20, 1-20.
- Sohn, S., & Wang, X. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Educational Journal*, 24(2), 125-132.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*.

Newbury Park, CA: Sage.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strohmeier, D., & Schmitt-Rodermund, E. (2008). Immigrant youth in European countries: The manifold challenges of adaptation. *European Journal of Developmental Psychology, 5*, 129-137.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 81-102.
- Tender, T., & Vihalemm, T. (2009). Two languages in addition to mother tongue-Will this policy preserve linguistic diversity in Europe? *A Journal of the Humanities & Social Sciences, 13*(1), 41-63.
- Walsh, J. (2012). Language policy and language governance: A case-study of Irish language legislation. *Language Policy, 11*, 323-341.
- Wang, D. (2008). Family-school relations as social capital: Chinese parents in the United States. *The School Community Journal, 18*(2), 119-146.
- Wang, J. (2007). A trend study of self-concept and mathematics achievement in a cross-cultural context. *Mathematics Education Research Journal, 19*(3), 33-47.
- Warhol, L. (2012). Creating official language policy from local practice: The example of the Native American Languages Act 1990/1992. *Language Policy, 11*, 235-252.
- Wee, L. (2010). 'Burdens' and 'handicaps' in Singapore's language policy: On the limits of language management. *Language Policy, 9*, 97-114.
- Wong, Y. J., Nguyen, C. P., Wang, S.-Y., Chen, W., Steinfeldt, J. A., & Kim, B. S. K. (2012). A latent profile analysis of Asian American men's and women's adherence to cultural values. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 18*(3), 258-267.
- Yates, L. (2011). Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*(4), 457-471.
- Yitzhaki, D. (2010). The discourse of Arabic language policies in Israel: Insights from focus groups. *Language Policy, 10*, 37-58.
- Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D. (2011). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum, 22*(2), 77-93.

附錄一 家長訪談問題

問題 1 重點：家長說其本身在母國與臺灣的學習故事

問題 1-1：請問您的母國是？請談談您在您母國的學習經驗，印象最深刻的的事情，有哪些？例如：父母(老師)如何教你？父母(老師)最重視什麼？小學、中學主要的學習內容與方式...等。

問題 1-2：請談談您到臺灣後，學習了什麼？什麼是您認為最重要的學習內容？您的學習狀況如何？如何學？誰幫助您學習？

問題 1-3：您覺得您在母國和臺灣學習的最大不同為何？

問題 2 重點：家長說其孩子在其母國與臺灣的學習故事

問題 2-1：在教孩子上，您個人最重視的是什麼？

問題 2-2：您在家教孩子母語嗎？您對讓孩子學母語的想法為何？

問題 2-3：您和孩子來臺灣前，曾在其他國家住過嗎？如果有，孩子的學習經驗有哪些？例如：是誰教的？怎麼教的？

問題 2-4：您和孩子來臺灣後，您大致上是怎麼教孩子的？您對孩子在臺灣所受教育的想法？例如：對學校、對老師、對各科(國語、數學、其他各科)學習，有何想法？除了您之外，還有誰影響您教孩子？如何影響？

問題 2-5：您覺得您母國的教育和臺灣的教育，有何不同？您對這些不同的想法？

問題 3 重點：對臺灣促進新移民親子共學的期許與展望

問題 3-1：您對您自己的期許為何？您的夢想為何？

問題 3-2：您對孩子的期許為何？您在與孩子的互動上，有何想法與期望？

問題 3-3：您覺得臺灣政府(學校)可以怎麼做，幫助您和您的孩子未來的學習發展？

問題 3-4：您覺得周邊的人，可以怎麼做，會比較好？

(最後，可問受訪者：對整個訪談的感覺如何？(例如：訪談過程愉快嗎？)對此訪談問題、過程...等有何任何想法或建議？(例如：問題好不好回答？)有沒有什麼想再補充說明的？)

附錄二 教師訪談問題

問題 1 重點：對新移民親子學習的一般經驗與想法

問題 1-1：您曾任教過新移民子女嗎？請您談談您在這方面相關的經驗？例如幾年、新移民子女在班上大約人數比(新移民人數/班級人數)...等。

問題 1-2：您對新移民本身、新移民子女的整體生活、所在環境的整體印象為何？

問題 1-3：您對新移民本身過去與在台學習、新移民子女學習的一般性了解為何？

問題 2 重點：對目前所任教特定(將受談)學生的了解

學生編號	性別	年級	母原籍	母現籍	父原籍	父現籍	社經(5高-1低)	成就(5高-1低)	適應(5好-1差)	備註
例 S0	女	5	越	台	台	台	4	5	4	足球校隊
S1										
S2										
S3										
S4										

(說明：針對上述每個學生(S1、S2...)，問下述問題。)

問題 2-1：請談談 S1 學生的狀況。

問題 2-2: 請談談 S1 學生在各科、其他生活層面的狀況

	問題 2-2-1	問題 2-2-2	問題 2-2-3	問題 2-2-4	問題 2-2-5	問題 2-2-6
	母語	國語	數學	其他科(英文、自然、社會、體育)	人際關係	其他
在學校的學習狀況？						
家庭安排的學習狀況？(特別是與新移民家長間的互動)	(加問：教母語嗎？教臺灣某方言嗎？)					

問題 3 重點：對新移民親子共學的觀點與展望

問題 3-1：您覺得新移民親子互動共學的狀況有何特點？與臺灣一般的親子互動共學狀況差異何在？
例如：母語、國語學習；幫助子女做回家功課上。

問題 3-2：在新移民母語學習上，您的想法為何？家長、學校、政府的角色為何？

問題 3-3：您認為理想的新移民親師生互動狀況為何？政府可推行何策略增加此理想狀況的施行？

(最後，可問受訪者：對整個訪談的感覺如何？(例如：訪談過程愉快嗎？)對此訪談問題、過程...等有無任何想法或建議？(例如：問題好不好回答？)有沒有什麼想再補充說明的？)

附錄三 學生訪談問題

問題 1 重點：家長的教育方式

問題 1-1：從小到現在，你的父親平常是怎麼教你的？他最重視什麼？各個學習階段(國小前、國小、國中...)，有何不同？

問題 1-2：從小到現在，你的母親平常是怎麼教你的？他最重視什麼？各個學習階段(國小前、國小、國中...)，有何不同？

問題 1-3：你覺得父母來自不同的文化，對你的教育，有何影響？何其他同學，有何不同？

問題 2 重點：學校各科學習

問題 2-1：你覺得，對你的學校學習，你的父母最重視的是什麼？他們平常是怎麼幫助你學習的？

問題 2-2: 學校各科的學習狀況與親子互動狀況

	問題 2-2-1	問題 2-2-2	問題 2-2-3	問題 2-2-4	問題 2-2-5	問題 2-2-6
	母語	國語	數學	其他科(英文、自然、社會、體育)	人際關係(朋友、師長)	其他
在學校的學習狀況？	(加問：國小時，選何母語課程？想法？)					
平常父母是怎麼教你的？或是安排此方面的學習？(特別是與新移民家長間的互動)(若有父母外的其他重要他人，也可加述)	(加問：教母語嗎？教臺灣某方言嗎？)					

問題 3 重點：對臺灣促進新移民親子共學的期許與展望

問題 3-1：你對你自己學習上的期許為何？你的夢想為何？

問題 3-2：你對父母的期許為何？對你與父母的互動上，你有何想法與期望？

問題 3-3：你覺得臺灣政府(學校)可以怎麼做，幫助你和你的父母(尤其是來自外國的父或母)未來的學習發展？

問題 3-4：你覺得周邊的人，可以怎麼做，會比較好？

(最後，可問受訪者：對整個訪談的感覺如何？(例如：訪談過程愉快嗎？)對此訪談問題、過程...等有何任何想法或建議？(例如：問題好不好回答？)有沒有什麼想再補充說明的？)

附錄四 第一次專家會議紀錄

出席討論人員：

王秀槐-臺灣大學師培中心教授：輔導與教育學。

謝進昌-國家教育研究院籌備處助理研究員：測驗與評量。

邱美秀-政治大學教育學系教授：教育心理學。

日期：2012年7月13日。

地點：政治大學井塘樓。

討論主題：針對初編問卷內容提供建議，並進行深入討論，以確立問卷內容。初編問卷的依據為文獻與質性訪談新移民、新移民子女、老師的結果。

議程：

時間	內容
8:00 ~ 8:15	計畫主持人報告研究目的、研究方法、質性研究初步結果、初編問卷主要內容
8:15 ~ 9:00	專家提問與討論-親子問卷、老師問卷
9:00 ~ 9:05	休息
9:05 ~ 9:10	計畫主持人報告之前討論的初步結果、提出問題
9:10 ~ 10:00	專家提供建議、提問與討論-親子問卷、老師問卷

主要討論內容：

謝：想要透過問卷了解哪些東西？

邱：問卷包含新移民的母語、一般母語、國語、一般學習、社會生活五種層面，經由訪談的質性資料發現越南媽媽比較會教小孩，因此目前想透過量化做佐證。

謝：親子共學指的是母親可以教小孩的(母親的母語)語言，共學的是國語，另外我想新移民最大問題是適應。

邱：問卷架構第一部分是學生問卷、第二部分是母親問卷、第三部分是父親問卷，第二部分和第三部分內容是一樣的，但爸爸的想法或態度對媽媽影響非常大。

邱：問卷的第一部份為學生自己填，第二及第三部份可以請爸媽填或學生自己填，老師的問卷部分則老師自己填。

邱：有時從訪談中會發現，新住民認為適應當地生活較重要，而不用學新移民本身的母語，從之前質性研究看來，只有越配比較願意教母語；而新移民子女的學習意願相差很大。

謝：學生問卷的填寫對象為？

邱：一般生跟新移民子女都可填。問卷第一部分加入「我會考慮選讀新移民母語」。

謝：第二大項的一般母語是根據填答者本身還是？

邱：有些人母語有兩個，有爸爸和媽媽。

邱：教學國語及母語和教學國語及英語相比，有些老師覺得母語不需要由學校提供。

邱：第12題問的原因是，媽媽教小孩母語有助於跟家鄉溝通。

邱：第13題問的原因是，老師會覺得在小孩心中會母語不是件榮耀的事。

謝：第14題修改成「我覺得父母應該教子女母語」。

謝：抽樣方式為何？

邱：技術上會由北中南東各區抽樣。

邱：第三大項國語部分，新移民子女的國語是在學校學，有時會倒回去教爸爸媽媽國語。第27、28題除了國語以外，孩子不太需要教父母其他事物，因此用分享兩字。而新移民本身對於國語，大多是聽跟說，讀寫大部分是靠小孩，他們是先學會聽、說，跟我們學英文顛倒。

邱：第30題問的原因是，我發現新移民比較喜歡學校、仰賴學校，這題的結果是想要測出本土的家

長與小孩，與新移民的家長與小孩，對學校教育看重程度的差異。

謝：老師部分的社會生活要改，第 26-30 及 34 題不要；第 33 題改成「我覺得學校的親子共學及多元文化活動能促進對新移民的尊重」。

王：問卷所定義的母語是方言嗎？

邱：是，以後回家鄉可以用。

王：可進一步分析母語價值觀是誰的？

邱：如果是寫新移民就是問新移民的。

王：共學包含學習內涵，是以什麼科目（語言、閱讀、理科）、頻率為主，語言只是學習的一個媒介、互動的方式，學習歷程包含成效，學習動機、能力、方法、環境、後設認知。

邱：一般來說，新移民認為自己能夠工作是很重要的事，陸配會比較早開始工作，其他新移民等小孩大了也會想要工作、獲得尊重。

王：社會生活是屬於外層的部分，是社會印象的部分，這部分跟親子共學的關係為何？

邱：應偏向成效的那塊。

王：共學是為了媽媽在學？還是為了小孩功課。

邱：都有，在整個環境中的學習，涵蓋母語、國語、社會生活。

謝：邱老師將共學的定義從學校的課程出發？

邱：部分是，但也包括社會生活。

王：要明確定義母語是什麼。

王：新移民需要額外的課業加強，這些字眼要放進去。

王：媽媽的部分還是要讓媽媽填，或是放指導語進去，小孩念題目給媽媽聽，讓媽媽選小孩協助填答；或是都由小孩寫，變成小孩對媽媽(爸爸)的知覺。另外問卷問題不能這麼多，建議一個概念由 1~2 題呈現，問卷總共 10~15 題即可。

王：不要比較什麼語言和什麼語言哪個重要。

王：將一般母語刪成以下 4 題即可：

1. 媽媽會教我她的母語。
2. 我認為學習媽媽的母語很重要。
3. 我認為學習媽媽的母語很光榮。
4. 我學媽媽的母語學得很好。

謝：「我認為同時學習兩種以上的語言有困擾(國語、英語、媽媽的母語)」也可加入。

王：修改以下部份：

1. 第一部分 6 題不用，放在最後面用選項勾選；第二部分是態度題；第三部份國語題目同於上面母語的題目(國語改成「我會教媽媽國語」。
2. 若要問學習語言的困擾則放後面，因為母語或國語都有可能產生困擾。而一般學習跟社會生活的題目都要簡化。

附錄五 親子問卷

親子問卷(請學生本人填寫此問卷。如有需要或不清楚處，可詢問父母或其他家人；若不知如何填寫，可問老師。)請填 4~1。(請依左欄描述，在右方各欄填入號碼：4=非常同意；3=同意；2=不同意；1=非常不同意。(如左欄所寫的家人(媽媽/爸爸)過世或長久不在身邊，請將該列畫掉、不用填))

一、語言情境 (...為右方各欄的內容)	1. 國語(普通話)	2. 閩南話	3. 客家話	4. 原住民話	5. 其他大陸話	6. 越南話	7. 印尼話	8. 泰國話	9. 菲律賓	10. 柬埔寨	11. 英語	12. _____語
1. 我覺得...是重要的												
2. 我覺得會...是光榮的												
3. 我覺得學校母語課程應該包括...												
4. 媽媽會聽...												
5. 媽媽會說...												
6. 媽媽會讀...												
7. 媽媽會寫...												
8. 爸爸會聽...												
9. 爸爸會說...												
10. 爸爸會讀...												
11. 爸爸會寫...												
12. 媽媽會教我...												
13. 爸爸會教我...												
14. 其他家人會教我...												
15. 我會教媽媽...												
16. 我會教爸爸...												
17. 我們家大多說												
18. 我們家鄰居大多說...												
19. 我會聽...												
20. 我會說...												
21. 我會讀...												
22. 我會寫...												

請填 4~1(詳見第 1 題前的說明)

二、課業生活 (...為右方各欄的內容)	1. 國文	2. 數學	3. 自然科學	4. 社會	5. 藝術	6. 電腦	7. 體育	8. 品德	9. 禮貌	10. 工作能力	11. 融入臺灣	12. 融入族群	13. 受人尊重	14. 受人歡迎
23. 我覺得...是重要的														
24. 媽媽覺得...是重要的														
25. 爸爸覺得...是重要的														
26. 媽媽曾花額外的時間學(參與)...														
27. 爸爸曾花額外的時間學(參與)...														
28. 媽媽在...方面很不錯														
29. 爸爸在...方面很不錯														
30. 從媽媽我學到很多...														
31. 從爸爸我學到很多...														
32. 從其他家人我學到很多...														
33. 從學校(老師)我學到很多...														
34. 學校提供我額外的課程學...														
35. 從補習班(安親班)我學到很多...														
36. 從同學(朋友)我學習到很多...														
37. 從閱讀我學習到很多...														
38. 從電腦(網路)我學習到很多...														
39. 在...方面我會幫忙媽媽														
40. 在...方面我會幫忙爸爸														
41. 我在...方面很不錯														
42. 我希望學校提供額外的課程教我...														

請填 4~1(詳見第 1 題前的說明)(請留意：此大題共有：左方的 43~52 題、右方的 53~62 題，請分別填寫每一題)

三、其他	請填 4~1	請填 4~1
43. 我敬愛媽媽。		51. 政府應建立新移民母語的認證制度
44. 我敬愛爸爸。		52. 新移民宜融入臺灣生活。
45. 我的親友敬愛媽媽。		53. 新移民在臺灣宜保有他們的文化
46. 我的親友敬愛爸爸。		54. 新移民在臺灣宜傳承他們的母語
47. 媽媽經常參與學校的活動。		55. 臺灣社會對新移民是尊重的
48. 爸爸經常參與學校的活動。		56. 臺灣社會對新移民是積極扶助的
49. 多語言學習會互相干擾		57. 學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重
50. 多語言學習有助益各語言的學習		58. 學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承
51. 多語言學習有助於提升競爭力		59. 政府應建立新移民母語的認證制度

請依左欄描述，在右方適當欄位內打「v」

(...為右方各欄的內容)	1. 國語(普通話)	2. 閩南話	3. 客家話	4. 原住民話	5. 其他大陸話	6. 越南話	7. 印尼話	8. 泰國話	9. 菲律賓話	10. 柬埔寨話	11. 英語	12. _____語
60. 我曾在...語言區住連續半年以上												
61. 我幾乎每年都會到...語言區旅行或探親												
62. 媽媽的母語是...												
63. 媽媽曾在...語言區住連續半年以上												
64. 媽媽幾乎每年都會到...語言區旅行或探親												
65. 爸爸的母語是...												
66. 爸爸曾在...語言區住連續半年以上												
67. 爸爸幾乎每年都會到...語言區旅行或探親												

68. 我是： (1) 男生 (2) 女生
69. 目前就讀於_____年級(請填數字 1-12, 例如：1年級 = 國小1年級；4年級 = 國小4年級；7年級 = 國中1年級；8年級 = 國中2年級；10年級 = 高中職1年級；11年級 = 高中2年級...等。)
70. 我出生於：西元 19____年____月 (請填數字)(說明：民國年+1911=西元年)
71. 我在臺灣大約住了_____年(請填數字)
72. 我的出生地： (1) 臺灣 (2) 大陸 (3) 越南 (4) 印尼 (5) 泰國 (6) 菲律賓 (7) 柬埔寨 (8) 其他國家
(請描述)
73. 我的國籍是：(本題可以複選) (1) 臺灣 (2) 大陸 (3) 越南 (4) 印尼 (5) 泰國 (6) 菲律賓 (7) 柬埔寨 (8) 其他國家
(請描述)
74. 我家有下列哪些東西？(本題可以複選) (1) 讀書用的書桌 (2) 你自己的房間 (3) 安靜的讀書空間 (4) 可以連結上網際網路 (5) 可協助完成學校功課的叢書 (6) 字典(辭典) (7) 文學讀物 (8) 詩詞集 (9) 藝術作品
75. 我目前和誰住在一起：(本題可以複選) (1) 親生父親 (2) 親生母親 (3) 其他男性監護人(如養父或繼父) (4) 其他女性監護人(如養母或繼母) (5) 爺爺或奶奶 (6) 外公或外婆 (7) 其他親戚(如阿姨、姑姑、伯父、叔叔、舅舅等)
76. 我的親生父親和母親目前是： (1) 住在一起 (2) 分開居住 (3) 離婚 (4) 其中 1 人過世 (5) 2 人都過世 (6) 其他
(請描述)

下列各項物品你家擁有的數量是多少？	三個或更多	二個	一個	沒有
77. 行動電話	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
78. 電視	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
79. 電腦	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
80. 汽車	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
81. 附有浴室的房間	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

82. 媽媽的年齡是_____歲 (請填數字)
83. 媽媽在臺灣大約住了_____年 (請填數字)
84. 媽媽的出生地是： (1) 臺灣 (2) 大陸 (3) 越南 (4) 印尼 (5) 泰國 (6) 菲律賓 (7) 柬埔寨 (8) 其他國家
85. 媽媽的國籍是：(本題可以複選) (1) 臺灣 (2) 大陸 (3) 越南 (4) 印尼 (5) 泰國 (6) 菲律賓 (7) 柬埔寨 (8) 其他國家
(請描述)
86. 媽媽的最高學歷是： (1) 小學沒畢業或未上學 (2) 國小 (3) 國中 (4) 高中職 (5) 大專/學士 (6) 碩士 (7) 博士
87. 媽媽的職業是：
 (1) 一般企業主管或行政人員(如公司主任或課長、鄉鎮民代表、批發商、零售商、小店老闆或店長、警官、士官、記者等)
 (2) 技術人員(如一般警察、技工、廚師、木工、水電工、護士、業務員、美髮師、裁縫師、機械(汽車)修理工、司機、組長、領班等)
 (3) 事務人員(如銀行、郵局辦事員、出納員、一般行政科員等)
 (4) 農林漁牧業工作人員(如農夫、漁民、礦工、畜牧工等)
 (5) 非技術人員與體力工(如搬運工、加油站服務員、工友、店員、警衛、管理員)
 (6) 高階企業主管或行政人員(如警察(分)局長、行政單位處長、科長或主任、縣市議員、中小學校長或老師、校級或尉級軍官、企業經理等)
 (7) 專業人員或大型企業主要領導人(如醫師、律師、法官、建築師、工程師、科學家、大學老師或校長、將軍、董事長、總經理等)
 (8) 民意代表、部會首長(如立法委員、行政部長、次長等)
 (9) 家庭主婦
 (10) 正在找工作(或待業中)等
88. 爸爸的年齡是_____歲 (請填數字)
89. 爸爸在臺灣大約住了_____年 (請填數字)
90. 爸爸的出生地是： (1) 臺灣 (2) 大陸 (3) 越南 (4) 印尼 (5) 泰國 (6) 菲律賓 (7) 柬埔寨 (8) 其他國家
91. 爸爸的國籍是：(本題可以複選) (1) 臺灣 (2) 大陸 (3) 越南 (4) 印尼 (5) 泰國 (6) 菲律賓 (7) 柬埔寨 (8) 其他國家
(請描述)
92. 爸爸的最高學歷是： (1) 小學沒畢業或未上學 (2) 國小 (3) 國中 (4) 高中職 (5) 大專/學士 (6) 碩士 (7) 博士
93. 爸爸的職業是： (1) 一般企業主管或行政人員 (2) 技術人員 (3) 事務人員 (4) 農林漁牧業工作人員 (5) 非技術人員與體力工 (6) 高階企業主管或行政人員 (7) 專業人員或大型企業主要領導人 (8) 民意代表、部會首長 (9) 家庭主夫 (10) 正在找工作(或待業中)等 (問卷到此，請再次檢查是否有遺漏之處，謝謝你的填答！)(對此問卷如有其他想法或建議，可寫在以下空白處，謝謝！)

附錄六 教師問卷

老師問卷(填寫者為曾教過新移民子女的現職教師)

請依左欄描述，就您所觀察了解的，在右方各欄填入號碼：4=非常同意；3=同意；2=不同意；1=非常不同意；0=不清楚。

一、語言情境 (...為右方各欄的內容)	1. 國語(普通話)	2. 閩南話	3. 客家話	4. 原住民話	5. 其他大陸話	6. 越南話	7. 印尼話	8. 泰國話	9. 菲律賓話	10. 柬埔寨話	11. 英語	12. _____語
1. 學校所在社區的家長大多說...												
2. 我覺得學校母語課程應該包括...												
3. 以...為母語的家長尊重學校老師的教學												
4. 我會聽...												
5. 我會說...												
6. 我會讀...												
7. 我會寫...												

請依左欄描述，在右方各欄填入號碼：4=非常同意；3=同意；2=不同意；1=非常不同意；0=不清楚。

二、課業生活 (...為右方各欄的內容)	1. 國文	2. 數學	3. 自然科學	4. 社會	5. 藝術	6. 電腦	7. 體育	8. 品德	9. 禮貌	10. 工作能力	11. 融入臺灣	12. 融入族群	13. 受人尊重	14. 受人歡迎
8. 在...方面，安親班或補習班對新移民子女很重要														
9. 在...方面，學校教育對新移民子女很重要														
10. 在...方面，學校需要再提供額外的課程給新移民子女														
11. 在...方面，老師常需要花額外的時間輔導新移民子女														

請依左欄描述，在右方適當欄位勾選「v」符合你想法程度。

三、其他	非常符合	符合	不符合	非常不符合
12. 多語言學習會互相干擾	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
13. 多語言學習有助益各語言的學習	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
14. 多語言學習有助於提升競爭力	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
15. 政府應建立新移民母語的認證制度	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
16. 新移民宜融入臺灣生活。	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
17. 新移民在臺灣宜保有他們的文化	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
18. 新移民在臺灣宜傳承他們的母語	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
19. 臺灣社會對新移民是尊重的	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
20. 臺灣社會對新移民是積極扶助的	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
21. 我的學校經常舉辦(新移民)多元文化活動	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
22. 我的學校經常舉辦(新移民)親子共學活動	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
23. 學校的多元文化活動能促進對新移民的尊重	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
24. 學校舉辦親子共學活動能促進新移民文化傳承	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

25. 您的性別是 (1)男 (2)女

26. 您的年齡是_____歲

27. 您從事教育工作的總年資是_____年

28. 您目前的職稱是(本題可複選) (1)校長 (2)教務處主任/組長 (3)學務處主任/組長 (4)輔導室主任/組長 (5)總務主任 (6)導師 (7)輔導老師 (8) 特教老師 (9)國文老師 (10)英文老師 (11)數學老師 (12)自然科老師 (13)社會科老師 (14)藝術與人文科老師 (15)體育老師 (16)童軍老師 (17)家政老師 (18)代課或代理老師 (19)其他_____

(問卷到此，請再次檢查是否有遺漏之處，謝謝你的填答！)

(對此問卷如有其他想法或建議，可寫在以下空白處，謝謝！)

附錄七 第二次專家會議紀錄

出席者：

魏麗敏-台中教育大學諮商與應用心理系教授兼人文學院院長。

李淑娟-空中大學生活科學系副教授兼系主任。

邱美秀-政治大學教育學系教授。

列席者(會議記錄、行政協助)：李佩蓉、蕭雅如、花儷月

會議時間：2012年11月29日。

地點：政治大學井塘樓201室。

討論主題：

針對研究報告初稿提供修改建議。

議程：

時間	內容
15:00~15:30	報到；計畫主持人報告研究目的、研究方法、研究分析與結果
15:30~16:00	提問與討論：研究目的、資料分析方法、研究結果部分
16:00~17:30	提問與討論：研究結果討論與建議部分、報告撰寫型式

主要討論內容：

邱：(說明問卷設計)本研究的問卷發送預計60間學校，回收48間(回收率八成)。量化結果開始，雖然可以給平均數、標準差，但後來決定以百分比來呈現，可能對政策較有幫助。

李：是否可以跑回歸，因為跑相關顯著的可能性加大，主軸突顯的部分不太清楚。

邱：大陸、越南、印尼間的比較無意義，所以把一般生當控制組，採虛擬變項的方式跑相關，在資料分析的過程中，也曾跑回歸，但發現問題較多，最主要是多元共線性的問題，因為各變項間的相關性不低。一般來說，情境的因素影響很大，例如在國語這部分，大陸背景的學生，相對而言會覺得自己能力較一般小朋友好。

李：重點在新移民親子共學內容，重點在「內容」，但目前大多談影響因素，這是在對家長的質性訪談裡面反映出來的嗎？重點是在「外籍配偶」跟他的「孩子」，還是他的「家庭」？你主要想看到什麼？

邱：問卷採用李克特式量表，分為親子問卷、教師問卷。本來是要親子分開，但如果分開，會產生抽樣誤差，例如母親不在身邊的就不能填寫，故後來改為親子問卷。教師問卷，則維持分開施測。從填答情形看來，小學生大多和家長一起填，國中大多學生自己填。由質性訪談，共學的內容已經被訂出來了，第一個是語言，本土的語言、移民的語言，有11項；第二部分是課業，有14項。

李：語言的部分，例如對一個越南媽媽來說，後面的印尼話、泰國話是比較不需要的，我直覺要去看，最主要她們是用什麼語言去跟孩子溝通，是母語？還是國語？閩南語？和溝通什麼內容？之後在報告的時候，要分開處理，去跑回歸和相關。

邱：所以應該要分開跑統計比較好。

邱：在最後一章討論與建議中提到：相對於外在學校資源，新移民的自我報告會較佳些，要怎麼解釋？

邱：目前希望看看對陸、越、印三國的外配之闡述是否有需要修改。

李：越南有分北越跟南越，民族性有差異，另外，樣本的呈現，會不會也跟家庭環境、城鄉差距的因素有關。

魏：我現在看到一個現象是陸、越、印人數較多，其他個案數特別少，這樣，對其他人數較少者，比

較難解釋。

邱:所以可能以後問卷樣本可以限定一般生與新移民學生的數量。可能可以加「由本研究樣本,發現...」,不能過度推論。

魏:回答時,有人會顯示自信不足,有的則可能會因為社會期許,所以不敢照實填,建議是不是可以分性別、年齡來比較。

李:先描述樣本的基本資料,做個前提,再來說明,再來進行後續的描述,應該要每段,都提到此前提,避免可能的斷章取義。

邱:訪談中顯示印配較重視人際互動,也因此印配的小孩與母親的互動佳。

李:因為印尼很多小島,所以可能同樣來自印尼的外配,也有城鄉差距,所以是不是需要對樣本來源做明確的區分。

魏:可能要把假設先寫清楚,然後在描述上盡量中性。

李:樣本有年級的差異(國小、國中、高中),各階段的需求不同,所以可能要分年級分析。

魏:可能可以國小跟國中比,或是,比較 12 歲以前、12-18 歲二個階段。另外,也可以強調一般生需要跟新移民學習的部分。

李:我之前的研究有做圖表,比較一般生和新移民的各種分數,用量化數據來佐證描述。

邱:所以還是要做平均數標準差,再做 ANOVA。

李:有個建議,把其他國家合併成「其他東南亞」,以免漏掉一些資訊。

邱:人數多,部分相關雖顯著,但數值較低。

魏:研究限制將「因樣本的關係而顯著」加入。

李:建議可以特別強調從社經水準的面向,來比較分析是否有差異。

邱:在國家政策建議上,是否有些建議?

魏:可以在特別節日設計新移民文化週,例如放假、活動、表演等等,也能增進其自信。

李:可以去參考政府對新移民的政策,再與你的研究互相呼應。

魏:修改報告,凸顯正向要增強部份。

魏:建議建立新移民文化週,新移民為主要族群,這樣就可恢復新移民自信。

李:將國家政策有提到新移民的部分融入。

魏:增加經費補助與協助。