

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告

中華民國 104 年 12 月 31 日

(本報告內容及建議，純屬研究小組意見，不代表本機關意見)

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

受補助者：國立暨南國際大學

研究主持人：嚴智宏 副教授

研究員：張雅梁

研究助理：陳芳草

內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告

中華民國 104 年 12 月 31 日

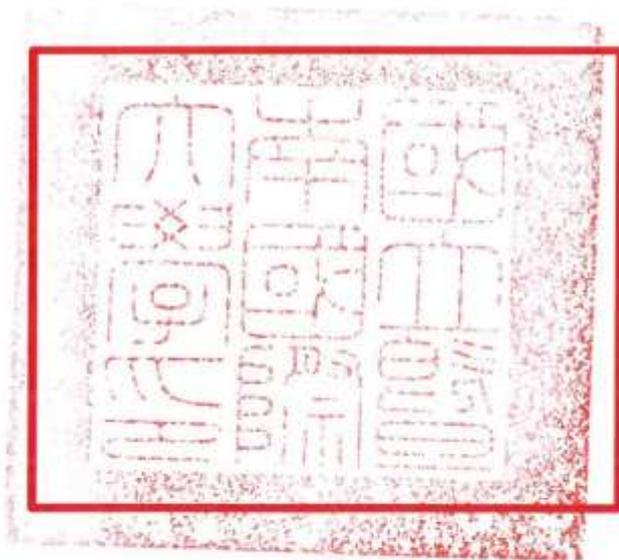
(本報告內容及建議，純屬研究小組意見，不代表本機關)

著作權授權書

茲同意授權內政部將本研究成果「國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃」，進行典藏與無償再製利用，並得不限時間、地域與次數，以紙本或數位方式發行和出版，或進行數位化典藏、重製、透過網路傳輸，進行公開散佈，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、瀏覽、下載或列印，以利學術資訊交流。

立授權書機關：國立暨南國際大學

(請加蓋單位章)



校長 孫玉龍

中華民國 104 年 12 月 31 日

目次

表次.....	I
圖次.....	III
摘要.....	V
第一章 緒論.....	1
第一節 研究緣起與背景.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 名詞解釋.....	4
第二章 文獻探討.....	7
第一節 臺灣國民小學新住民語文的定位問題.....	7
第二節 母語的重要性.....	10
第三節 臺灣母語研究分析.....	10
第四節 教師職能與教育資源的關係性.....	17
第五節 教師專業發展有助於提昇教師職能.....	24
第六節 國內推展新住民語文教育政策現況.....	25
第七節 他山之石---國內外母語教育做法與實施案例.....	30
小結.....	42
第三章 研究方法與研究對象.....	43
第一節 質化研究為主，量化為輔.....	43

第二節 研究對象、步驟與取樣.....	43
第三節 研究資料編碼說明.....	45
第四節 研究對象背景分析.....	50
小結（研究發現一）.....	57
第四章 國小教師職能調查內容報告.....	59
第一節 制度面：新住民語文教育資源薄弱.....	59
第二節 環境面：推展新住民語文課程的困境.....	59
第三節 教學面：新住民語文教師職能現況與問題.....	67
第四節 教師職能與整體環境關係密切.....	80
小結（研究發現二）.....	83
第五章 結論與建議.....	85
第一節 結論.....	85
第二節 建議.....	86
小結.....	114
參考文獻.....	117
附件1、本計畫工作人員及分工表.....	123
附件2、102-103年移民署委託輔仁大學辦理「新住民母語 教學人才培訓」專案計畫活動通過率一覽表.....	124
附件3、半結構式訪談題綱.....	125

附件4、量化問卷.....	126
附件5、質化研究之分類系統、範疇、概念一覽表.....	129
附件6、國內新住民語文教材分析.....	131
附件7、訪談逐字稿	132
附件8、新住民語文老師入班觀察記錄.....	175
附件9、活動照片（略）.....	178
附件10、受訪同意書.....	179

表次

表2-1	臺灣期刊論文之「母語研究」篇數、比例與相關語言政策、 事件一覽表.....	12
表2-2	國小本土語文教育資源一覽表.....	20
表2-3	新住民語文教育資源一覽表.....	23
表2-4	教育部歷年相關新住民教育之計畫.....	28
表2-5	OECD各國相關母語支持做法（2008-2009年資料）.....	33
表2-6	泰國PM雙語教育計畫實施進程.....	39
表3-1	質化訪談對象一覽表.....	46
表3-2	質化訪談資料預建式編碼示範.....	47
表3-3	各縣市量化問卷執行情況一覽表.....	49
表3-4	量化問卷各縣市編碼與回收份數.....	50
表3-5	量化問卷對象母語與身分別.....	52
表3-6	量化問卷對象學歷.....	54
表3-7	量化問卷對象師培經驗.....	55
表3-8	質化與量化研究對象特質分析.....	57
表4-1	國小上課學童人數調查.....	64
表4-2	量化問卷B15題「《新住民母語生活學習教材》是您上課的 主要教材」.....	71

表4-3	量化問卷B17題「目前新住民語文課中，缺少合宜的統一教材」.....	71
表4-4	入班觀察之受訪者背景.....	74
表4-5	量化研究 B 1-6題 教師職能能力選項分析.....	79
表4-6	新住民語文課教學困境一覽表.....	83
表5-1	國小新住民語文師資對象SWOT比較.....	87
表5-2	質化受訪者對新住民語文師資培訓課程建議.....	89
表5-3	新住民語文教師職能問題與師資培訓課程類別建議.....	91
表5-4	新住民語文師資培訓課程與授課類別一覽表.....	93
表5-5	十二年國教核心素養與新住民語文師資培訓課程類別對照表.....	94
表5-6	教師專業標準與新住民語文師資培訓課程類別一覽表.....	96
表5-7	新住民語文教學人員核心能力與三階新住民語文師資培訓課程一覽表.....	97
表5-8	三階新住民語文師資培訓課程難易度設計範例說明.....	99
表5-9	新住民語文師資培訓「初階班」課程建議.....	100
表5-10	新住民語文師資培訓「進階班」課程建議.....	101
表5-11	新住民語文師資培訓「高階班」課程建議.....	102
表5-12	國內師資培育來源.....	106
表5-13	新住民語文教育計畫目標建議一覽表.....	107

圖次

圖3-1	研究步驟.....	44
圖3-2	量化問卷對象之教學年齡分布.....	52
圖3-3	量化問卷對象在台居住時間與教學經驗.....	53
圖3-4	受訪者之臺灣學歷與東南亞學歷對照圖.....	54
圖3-5	量化問卷對象教學經驗與是否取得師資培訓證書比較表.....	56
圖4-1	量化問卷A1題「您覺得臺灣社會對東南亞的文化與事物，普遍上存有歧視？」.....	61
圖4-2	量化問卷A2題「您贊成新住民語文課列入國小正式課程？」.....	61
圖4-3	量化問卷A4題「如果您小孩就讀的國小有開新住民語課，您會同意孩子去學母語？」以及A5題「如果您的小孩在學校學習新住民語文，您在家會幫小孩複習母語？」.....	62
圖4-4	量化問卷B8題「您在新住民語文課中，每週都會設計遊戲來配合教學」.....	68
圖4-5	量化問卷B7題「您在新住民語文課中，主要是利用電腦器材來上課」以及B12題「您認為管理好班上學生的上課秩序，有助於學習新住民語文」.....	69
圖4-6	量化問卷B5題「您覺得在國小教新住民語文，老師的教學專業	

	能力很重要」	78
圖4-7	量化問卷B16題「新住民語文課的教師，應繼續提升教學專業」	78
圖4-8	教師職能與整體環境的關連性.....	82

摘要

關鍵詞：教師職能、新住民語文、國民小學、師資培訓、新住民

一、研究緣起

國小新住民語文課程最快將於 107 學年度正式實施，但檢視新住民語文教育的整套流程，從師資認證、養成、教學到環境等均有所欠缺，凸顯大環境與教師職能不足的問題。由於教師職能是教育生產中重要因素，因此本研究以調查國小新住民語文老師的教師職能為目的，探討教師職能的實施現況與影響，繼之提供建言，以利提昇教師職能。

二、研究定位、方法及過程

「新住民語文」為十二年國教課程總綱的正式名稱，為求統一，本計畫一律以「新住民語文」稱用相關人事，但由於目前沒有相關法源說明國小新住民語文教學人員的能力取得辦法、聘任方法，及相關的教學職場角色定位，因此很難判定它的教育屬性到底是傾向母語或外語？但就十二年國教課程總綱的內容來看，國小新住民語文課程的實施方式與本土語文課程幾乎完全相同，加上公部門部分新聞稿或公文，會將新住民語文稱為「母語」，而本研究許多受訪者也視新住民語文為母語，基於上述，本計畫將國小新住民語文教育定位為「母語教育」，以進行後續相關討論。

本研究方法主要是以質化研究為主，量化為輔。先從質化訪談收集教師、教材和教學等資料，並分析三者間的關聯性，以理解新住民語文老師的教師職能困境與需求。接續針對質化研究的調查發現來設計量化問卷，並以 Excel 統計量化問卷的評估成效。之後交叉比對質化和量化研究結果，歸納研究發現與擬定相關對策。取樣採滾雪球抽樣 (Snowball Sampling) 的方式進行，質化研究共完成 4 場團體焦點座談，以及 20 人質化個別訪談。量化研究共走訪北、中、南、東 13 個縣市，發出本研究編製問卷 202 份，回收有效問卷 77 份，總回收率為 38%。

研究過程按研究目的，先進行文獻分析，瞭解新住民語文課程的實施現況，(參第二章) 接續以質化和量化資料，分析現階段新住民語文教師職能問題，(參第四章) 繼之針對教師職能問題，並參考國內外教學案例 (含母語、移民語和本土語等非主流語言) 與新住民語文老師的需求，研擬「新住民語文師資培訓課程」與相關建議。

三、重要發現

研究發現一：研究團隊依質、量化資料描述現階段新住民語文老師之教師圖像。

以本計畫受訪者為例，現階段新住民語文老師九成以上是女性外籍配偶和華僑，且半數受訪者的母語為華語各地方方言（華語、閩南語、客語、雲南話、廣東語等）。30-39歲為主力教師人口，七成以上的老師在台居住時間超過十年，可通雙語。八成擁有東南亞地區之高中職(含)以上學歷，喜愛學習，部分人士在台期間仍持續進修。七成以上受訪者的唯一師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫，而具教學經驗者約占六成，教學時間以教學3年(含)以上和一學期者居多。

研究發現二：分析現階段新住民語文教師職能問題。

研究發現，目前新住民語文教育的困境主要來自制度、環境跟教學三方面，其中教師職能與這三方面關係密切，環環相扣。(請參表 4-6 與圖 4-8) 制度上，大環境教育資源不足，致使新住民語文課常以一種非正式的活動點綴於國小課程之間，欠缺課程綱要施行細則、課程定位，也缺乏優良教材。環境上，臺灣社會對東南亞人士、新住民的刻板印象，讓部分新住民有感被歧視，也影響了新住民語文教育的推展。教學上，教師職能的不足，從「教法」、「教材」和「評量」上都出現問題，例如帶領活動的能力欠佳、學生被動聽講、缺席和遲到早退、無法實施沉浸式教學、混齡、教材結構零散、課程不連續、授課時間短、班級經營技巧不足與缺乏多元評量等問題。由於教師職能鑲嵌於社會脈絡中，制度、環境與教學三個面向環環相扣著，大環境教育資源不足和教師職能的欠缺，互為因素，彼此影響。

「提昇新住民教學人員教師職能」與「改善外界對新住民的刻板印象」是影響新住民語文教育發展的重要要素，透過增進教師職能，一來可改善教學品質，二來有助外界導正新住民的刻板印象，並促進新住民語文的學習風氣。

四、主要建議事項

目前新住民語文教育的困境主要來自制度、環境跟教學三方面，其中教師職能與其環環相扣。有鑑於專業的新住民語文老師必須具備專業知能、專業實踐與專業投入三大面向的教師職能(詳表 5-7)，因此本研究規劃三階「新住民語文師資培訓課程」供參，以期提昇新住民語文老師之教師職能。此外，本研究針對個人、家庭、學校、社區與政府單位，因應來自制度、環境跟教學三方面的問題點後，提供建言，請參第五章第二節「政策建議」(表 5-13)。綜合成以下的主要建議事項，分為「建議一(立即可行之建議)」和「建議二(中長期建議)」兩部份說明：

(一) 建議一 (立即可行之建議)

1. 以新住民老師為主體，辦理師培課程。(本計畫已規劃三階「新住民語文師資培訓課程」供參)
2. 建請各縣市成立「新住民語文」的教學輔導工作團隊，負責教學輔導與培訓事宜。
3. 建立新住民教學人員人力資料庫。
4. 鼓勵新住民家庭親子共學。
5. 透過活動與宣導，強化新住民語文的國際化印象，導正國人對東南亞籍配偶或東南亞的負面印象，重新定義新住民語文的價值。
6. 尋找合作對象，建立示範區/示範校。
7. 建請儘速擬定十二年國教新住民語文課程綱要細部內容，做為教學清楚指標。
8. 選拔新住民語文教學人員標竿典範，以為獎勵，並鼓勵精進教學。
9. 建議編訂活潑實用的初級國小新住民語文教材與教師手冊，側重新住民語文的聽說能力學習，搭配文化教學，強調文化情境的營造。

(二) 建議二 (中長期建議)

1. 將新住民語文課列入小學正式課程，每週授課時間延長為兩節。
2. 舉辦各類競賽與活動，活化新住民語文的學用能力。
3. 鼓勵新住民重點學校，發展新住民語文成為校本特色。
4. 結合小學成教班，開設社區新住民語文課程，鼓勵社區民眾參與，創造新住民語文學習的學用環境。
5. 與文化部合作，成立社區工作隊，推廣東南亞藝文教育。
6. 視新住民語文為無形文化資產，創造文化產值。
7. 開設新住民語文師資培訓專班。
8. 於師資培育大學中增加東南亞語文相關學程，培植本土青年教師。
9. 建議續編活潑實用的中、高級國小新住民語文教材與教師手冊，側重新住民語文的聽說能力學習，搭配文化教學，強調文化情境的營造。
10. 建立「新住民語文教學人員專業發展評鑑」，以符合中小學教師專業發展整合。
11. 建議在人數眾多或偏鄉的新住民重點學校，實施學前新住民語文沈浸教學，如推行成效良好，可普及至一般地區。

12. 有關「新住民語文」與「新住民語文教學人員的教師定位」，敬請高層相關單位通盤考量，高瞻遠矚予以解決。

第一章 緒 論

第一節 研究緣起與背景

壹、前言

新住民¹是指從外國移民到臺灣，並在臺灣定居的人；目前已躍升為繼閩南、客家、外省族群之後的第四大族群。²除大陸、港、澳地區的華人外，東南亞人士是新住民族群的主力，具不可小覷的影響力。全國新住民重點學校有 2036 所，占全國國小比例 76.63%。³鑑於新住民母語受教權與培植東南亞人才的重要性，教育部於「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（教育部，103 年 11 月版），（以下簡稱十二年國教課程總綱）中，將「新住民語文」與「本土語文（閩、客、原語）」並列，納入國民小學語文課程，其預定實施方式和其它本土語文相同。

臺灣國小新住民語文課程最快將於 107 學年度正式實施，不少學校已開課試辦，⁴但相關的師資培訓辦法與認證制度未臻齊備，⁵因此出現師資不足與教學品質良莠不齊的現象，這與大環境和教學人員的教師職能⁶不足有密切關係。在大環境進行新住民語文教育規劃之際，針對新住民語文教學人員（以下簡稱新住民語文老師）的教師職能研究格外重要，因調查資料有助於理解教學人員的教學能力、困境與需求，可做為日後施政之參考；同時也能依此設計適合

¹ 據移民署定義，臺灣「新住民」是指從外國移民到臺灣、並在臺灣定居的人。除大陸、港、澳地區的華人外，東南亞人士是國內新住民的主力族群。至於「新住民」名稱，目前最早文獻見於張仰賢（1996），之後 2004 年臺北縣（今新北市）政府訂定「新住民教育輔導計畫」，針對新住民需求提供積極的協助，同時將「外籍配偶」一詞改為「新住民」，以加強「我們都是一家人」的施政理念。（參張仰賢，1996；以及林天祐、蔡文杰、周崇儒，2010：41-43；資料來源：內政部入出國及移民署，新住民數位資訊網，文化交流，<http://nit.immigration.gov.tw/Pages/CulturalExchange.aspx>，點閱日期：2014 年 11 月 27 日。）

² 據內政部和教育部統計顯示，臺灣包含大陸港澳人士在內，將近有 507,266 位的外籍配偶，（內政部，104 年 9 月）而 103 學年新住民子女就讀國中小人數有 211,445 位，（教育部，104 年 4 月），明顯超過國內原住民人數 545,657 人。（內政部，104 年 10 月）資料來源：教育部資訊網，統計處，新移民子女就讀國中小人數分布概況統計，103 學年，<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=20040&Index=3&WID=31d75a44-ef44-a075-15a9eb7aecdf>，點閱日期：2015 年 9 月 17 日。內政部統計查詢網，<http://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>，點閱日期：2015 年 11 月 28 日。

³ 資料來源：2013 年移民政策國際研討會暨全國新住民火炬計畫成果展，<http://topwin.com.tw/immigration2013/index02-1.html#U51AlfmSxu5>，2014 年 7 月 9 日瀏覽。

⁴ 例如教育部「外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫」、教育部「發展新移民文化計畫」（94-97）、移民署「火炬計畫」（101-103），以及今年首度辦理的教育部「新住民語文樂學活動實施計畫」（104-106）等。參內政部移民署全國新住民火炬計畫 <http://www.immigration.gov.tw>，教育部國民及學前教育署 <http://www.k12ea.gov.tw>。國立教育研究院籌備處主編，2007：29-33。

⁵ 新住民語文老師的能力認證可分「語言」和「教學能力」兩部分，前者謂之語言認證或檢測，後者稱為教學人員培訓。

⁶ 國內小學教育職場中的教師須經初檢及複檢合格後，始具教師證書，而母語老師為「教學支援工作人員」，並非教師，但教師職能（或稱教師專業、教師核心能力）為慣稱，故不再針對教學支援工作人員而另行變更名稱。（教師法第 5 條，國民中小學教學支援工作人員聘任辦法第 2 條）

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃
的師培或教師專業研習課程，以提昇教師職能。

因此，本計畫從提昇教師職能的角度出發，以新住民語文老師為研究對象，針對其教師職能進行分析、歸納問題，之後研擬「新住民語文師資培訓課程」與相關建議，期使新住民語文教學工作能獲得實質幫助與改善。

貳、研究緣起

臺灣於二次世界大戰後由於政治因素而獨尊國語，但在社會變遷下，昔日地方族群之語言（如閩南、原、客語等）從政策禁語翻轉成為文化資產。教育部從 1993 年頒布「國民小學鄉土教學活動課程標準」，明文規定「鄉土語言」納入鄉土活動教學課程標準，各縣市應著手編輯鄉土教材，於三至六年級實施。之後在「國民中小學九年一貫課程綱要」裡，將之前的「鄉土語言」更改為「本土語言」，包含閩南、客家及原住民語，納入語文學習領域中，國小學生必須就閩南語、客家語、原住民語等三種語言任選一種學習，同時學校得依地區特性及學校資源開設閩南語、客語、原住民語以外的鄉土語言，供學生選習。自此，臺灣的語言政策配合多元教育的推廣，擬定了多族群的學習目標，奠定地方族群必須學習母語的教育方針。隨著新住民人口的日益增長，新住民已不再是臺灣社會中不被看見的隱形族群。基於人道、文化與經濟發展等理由，教育部於十二年國教課程總綱中，再次將九年一貫課程綱要的「本土語言」更改為「本土語文」，⁷在閩南語文、客語文與原住民族語文外，新增「新住民語文」，其課程實施方式與相關規定和其它本土語文相同，同樣都是每週一節課（國小 40 分鐘，國中 45 分鐘），國小為必修正式課程，國中列入彈性學習課程，供學生選修。

由此可知，臺灣的語言政策從早期的推行國語，到現階段的多語文學習環境，反應出社會的變遷，而從教育課綱中「鄉土語言」一變「本土語言」，再變「本土語文」的名稱看來，也彰顯出臺灣對多元族群的接納態度。因為「母語」表徵了一個民族或族群的原生、歷史與認同，因此對意欲發展多元族群的臺灣社會而言，母語教育便顯得十分重要。在臺灣擘畫母語教育，新住民語文和閩南、原、客語最大的不同，在於它根本欠缺語言巢（*Kōhanga Reo*）⁸環境，因為新住民語文是近幾十年於跨國婚姻下所形成的移民語言，缺乏家族世系和族群認同的支持，

⁷ 「本土語文」和「本土語言」一般口語上可通用，都是指稱本土語的意思，但在法規/書面語上有所許差異，為求用詞精準，本文依所使用的資料，時稱本土語文，時稱本土語言。這兩個名詞的歷史發展源由為「九年一貫課程綱要總綱」中原稱閩、客、原語為「鄉土語言」，後修訂成「本土語言」；十二年國教課程總綱中，為凸顯「語言」與「文化」層面，遂將「本土語言」再次更名為「本土語文」。（參「國民中小學九年一貫課程綱要總綱修正草案對照表」，國民教育社群網，http://teach.eje.edu.tw/9CFN2/9cc_97.php，2015 年 3 月 3 日瀏覽；以及「『本土語言、新住民語言與十二年國教：國中階段本土語言、新住民語言課程之現況探討、未來規劃與進程』書面報告」，2014 年 4 月，<http://lis.ly.gov.tw/lydb/uploadn/103/1030430/4.pdf>），2015 年 3 月 3 日瀏覽。

⁸ *Kōhanga Reo* 一詞早期張學謙翻譯為「母語幼稚園」，後來改稱「語言巢」。語言巢的概念源自紐西蘭毛利人（Maori）為復振族語所發展出，以家庭配合社區的方式而設立的「母語幼稚園」。1982 年四月，威靈頓成立第一個毛利語言巢，目的就是要確立毛利語言的永續發展。語言巢的成功主要是堅持「毛利人說毛利話」的信念，並運用家庭、社區的力量，製造語言環境，維護傳統。（張學謙，1996：275-277；語言巢國家信託（Te Kohanga Reo National Trust，<http://www.kohanga.ac.nz/history/>，2014/7/9 瀏覽。）

故而可以想見，新住民語文的推展工作較其它本土語文來說，顯得格外不易。

據內政部最新統計顯示，臺灣將近有 507,266 位外籍配偶，(內政部，104 年 9 月)除大陸、港、澳地區外，人口最多的便是東南亞籍配偶，約有 142,277 人(佔外籍配偶總人數 28.05%)⁹。和華人外籍配偶相比，他們的原生文化也和臺灣有異，例如飲食、文化習俗、宗教或語言等都和臺灣社會有所不同。不同文化的相處與融合本來就需要磨合期，加上早期許多東南亞籍配偶的婚姻關係都是透過婚姻仲介公司完成，這種涉及經濟交易的婚配關係，也讓臺灣社會對東南亞籍配偶形成歧視，並投以奇特的眼光，儘管她們是明媒正娶進入臺灣的，也擺脫不了臺灣社會對東南亞籍配偶的想像與質疑，加上媒體長期以來的負面報導，更增添外界想像的真實性，於是資本化的國際婚姻讓東南亞籍配偶的社會地位一直蒙上污名。夏曉鶯針對資本國際化的國際婚姻有許多論述，其中述及國際婚姻所造成的婚姻不平等結構，會進一步深化至人的認知體系，並形成了不平等的人際關係。(夏曉鶯，2000：89)此不平等的人際關係，不僅矮化了臺灣東南亞籍配偶的社會地位，也影響了新住民語文的推展，認為東南亞語是一種次等的、無實質效益的語言，許多臺灣夫家甚至是禁止或不鼓勵新住民學童學習東南亞母語。(曾美惠，2006；李國基，2007：139-141)因此，如何「改善外界對東南亞籍配偶或東南亞人士的負面刻板印象」與「強化新住民語文老師的教師職能」，是臺灣能否有效推展新住民語文教育的兩大因素，且此兩大因素彼此間有高度相關性，因為目前新住民語文老師以東南亞籍配偶居多，一旦東南亞籍配偶能稱職擔任新住民語文老師時，對其自信心與社會形象的提昇自然有所助益；如此不僅能改善外界早期對東南亞籍配偶或東南亞人士的負面刻板印象，也會對學習新住民語文的環境有正面影響。

參、研究動機

國小新住民語文課程最快將於 107 學年度正式實施，但檢視新住民語文教育的整套流程，從師資認證、養成、教學到環境等均有所欠缺，凸顯大環境與教師職能不足的問題。由於教師職能是教育生產中重要因素，因此本研究將以調查國小新住民語文老師的教師職能為目的，探討教師職能的實施現況與影響，(例如新住民語文老師的教學能力、困境與需求)繼之提供建言，以利提昇教師職能。

⁹ 資料來源：內政部統計查詢網，<http://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>，點閱日期：2015 年 11 月 28 日。

第二節 研究目的

本計畫研究目的有以下三點：

- 一、瞭解新住民語文課程的實施現況。
- 二、分析現階段新住民語文教師職能問題。
- 三、針對教師職能問題，並參考國內外教學案例與新住民語文老師的需求，研擬「新住民語文師資培訓課程」與相關建議。

第三節 名詞解釋

本計畫以新住民語文的相關討論為主，但內文中會涉及臺灣教育政策下的其他語言學名詞，由於臺灣的語言學研究十分豐富，隨著時代變遷，也陸續出現許多不同的名詞定義，多位學者曾針對這些不同的名詞整理過相關定義，（何萬順，2009：377-380；洪惟仁，1994；黃宣範，1993 等等）研究團隊從中整理出幾組具有相對意義的名詞，書寫於後，一來界定文內之名詞定義，二來可從中看出各名詞的對比意義。

一、華語 vs. 臺灣華語

「華語」是世界華人所使用之共通語言，各地區的語用語法發展各有不同，而「臺灣華語」是臺灣地區所普遍使用的華語。

二、臺灣華語 vs. 國語

臺灣華語的詞彙出現晚於國語，臺灣華語在臺灣慣稱為「國語」，也就是臺灣的國家語言。¹⁰關於國語的名詞從日治時期就開始，因當時臺灣受日本統治，因此當時的國語指的是日語；¹¹民國元年，教育部召集「臨時教育會議」，確立國字注音的基本方針，並設立讀音統一會籌備處，負責國語頒訂事宜，於是國語依據北京官話的標準頒訂，但與北京話並不完全相同，遂形成臺灣現在所使用的國語。¹²（國立臺灣師範大學國音教材編輯委員會編纂，1997：23-26）

三、國語 vs. 鄉土語言

相對於國語的官定與中央色彩，臺灣鄉土語言的抬頭與政治解嚴、教育鬆綁關係密切。

¹⁰ 關於臺灣華語、國語或北京話的意涵，各依不同的考量而有不同的主張，例如何萬順主張臺灣華語為一獨立語言，何將其歸類為臺灣本土語言。（何萬順，2009：26）

¹¹ 臺灣總督府極力推行「國語」（1913-1936）——積極普及教育，鼓勵臺灣人說「國語」（日語）。改採以日語教日語的直接教學法。（洪惟仁，1994：6）

¹² 即使國語是依據北京話標準頒訂的，但兩者僅相似，並不完全相同。因為當時教育部制訂國音的「讀音統一會」，與會代表員來自各地，審定讀音時是逐字審定，每字就古今南北不齊之讀音中，擇取一音，以法定形式公定之，名曰「國音」。（國立臺灣師範大學國音教材編輯委員會編纂，1997：23-24）

「九年一貫課程綱要」中所界定的鄉土語言是一個相對於國語的概念，主要包括閩南語、客家語和原住民語三類，可依族各群居台的歷史、學習者居住地域和政治角力中的邊陲位置來界定「鄉土」。

四、鄉土語言 vs. 本土語言

教育部 1993 年頒布「國民小學鄉土教學活動課程標準」，一反昔日方言禁令，首次規定「鄉土語言」納入國小鄉土課程中。2001 實施九年一貫課程，將鄉土語言納入正式課程中，其「鄉土語言」的名稱後修訂為「本土語言」，並沿用於十二年國教課綱總綱，之後為凸顯「語言」與「文化」層面，遂將「本土語言」再次更名為「本土語文」，其所指稱都是閩、客、原住民及其他少數使用語種，但名稱轉變的意義上從鄉土到本土，意味著打破中央與邊陲，回歸本土以實踐臺灣人民的平權概念。

五、本土語言 vs. 本土語文

鄉土語言在「九年一貫課程綱要」中，分為鄉土說話與鄉土讀書兩個項目，意即內含「語言」和「文學」，因此在十二年國教課綱總綱中，為凸顯「語言」與「文化」層面，遂將「本土語言」再次更名為「本土語文」。

六、本土語文 vs. 新住民語文

已於前述，臺灣新住民語文特別指稱東南亞各國語文，兼具本土和全球化特性，其發展目標和特性都不同於本土語文。

七、母語 vs. 第二語

聯合國教科文組織將母語視為第一語或家庭語(the first language, the home language)，並定義為一個人最先習得的語言，通常也是家庭語言且為個人最熟悉的語言。「第二語」是指一個人在學習母語之後方才習得的在地語言，是指有語境的語言學習。(何萬順, 2009: 378, 施正鋒、張學謙, 2003: 4, UNESCO, 2005: V)。

八、第二語 vs. 第二外國語文 (第二外語)

第二語言與外語的區別，往往是取決於教育。前者指在學習階段擁有語境的語言，後者通常指在學習階段缺乏語境的語言，故稱為外語。在臺灣，第一外語通常是指英語文，而除了英文以外的外國語言即為第二外語，例如日語、韓語、越語等等。

第二章 文獻探討

第一節 臺灣國民小學新住民語文的定位問題

壹、語言具多重定位的特性

在不同的時空脈絡裡，一種語言常有不同的定位與名稱。相同或同源的語言，可能因為國家政治的關係而有不同名稱與定位，例如泰卡岱語系(Tai-Kadai languages)的泰國泰語(Thai)、寮國寮語(Lao)和中國大陸西雙版納傣語(Tai)，本為同源語言，後來發展成為泰、寮兩國的官方語言和中國大陸的少數民族族語。以「母語」而言，也是如此，有些地方稱本土語（例如臺灣），有些地區稱為移民語或社區語（例如西歐），依聯合國教科文組織對「母語」的定義，即為第一語或家庭語（the first language, the home language），因此，這些語言（例如本土語、移民語、社區語等）對當地日常操第一語的人士來說，就是「母語」。

貳、新住民語文是母語，也是外語

國內新住民語文（例如越、印、泰、柬、緬語等）以東南亞語文為主，也具有多重定位的特性，它是新住民族群的母語，也是東南亞國家的「國家語言」(national language)¹³，在臺灣脈絡下，新住民語文具本土和全球化兩種特性，它是母語，也是外語。對新住民及子女而言，新住民語文是母語；但它同樣是移民語言，是外語，具有全球化的特性，所以新住民語文是母語，也是外語。

關於新住民語文的本質，有兩點需再敘明：

一、新住民語文雖具本土性，但並不等同於本土語文

新住民語文和本土語文的異同，這可從語文特性、發展目標和學習環境三方面來談。

（一）語文特性

新住民語文和本土語文，兩者間相同也不同，相同的是，它們都是相對於台灣「國語」¹⁴的非主流語言，新住民語文和本土語一樣，具備了本土特性，那是因為外籍配偶婚嫁至台灣，所以和台灣本土產生了血緣/家庭的連結。¹⁵這個本土特性讓新住民語文和本土語文在台灣的歷

¹³ 國家語言(national language)、共通語言(general language)和官方語言(official language)三者語義高度重疊，各國的法律定義也各有差異。以臺灣而言，普遍定義的國語是共通語，也是官方語。這三者的相關定義可參施正鋒、張學謙(2003:「語言公平法」草案、88-89)。

¹⁴ 本文所指國語為中華民國的國家語言，也可以說是官方語言或共通語言。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

史脈絡下產生關連，共同承接了台灣二戰後非主流語言為爭取人權平等，以邊陲對抗中心的精神，但這也讓台灣社會很自然會以本土語文的角度思考新住民語文的發展。不同的是，新住民語文也是外語，所以新住民語文在台灣脈絡下，具本土和全球化兩種特性。

(二) 發展目標

新住民語文是移民語言，不是瀕危需復振的稀少語種，它具有全球化的特性，在發展目標上，促進平權、落實多元文化，以符合國際潮流，¹⁵是推展新住民語文的核心價值，這與本土語文強調文化復振的發展目標，明顯形成差異。

(三) 學習環境

新住民語文和本土與學習環境上最大的差別，在於台灣的新住民語文幾乎沒有世系傳承的「語言巢」(Kōhanga Reo) 環境。語言巢的概念源自紐西蘭毛利人 (Maori) 為復振族語所發展出，以家庭配合社區的方式而設立的「母語幼稚園」。(張學謙, 1996: 275-277; Te Kohanga Reo National Trust, 2015) 而在學習環境上，新住民語文非但沒有世系傳承的「語言巢」環境，連東南亞籍配偶要在家庭中要講新住民語文可能都有困難，因為許多臺灣夫家是禁止或不鼓勵新住民學童學習東南亞母語的。

二、新住民語文為第二外語

對臺灣社會而言，學習新住民語文，有助於推廣多元文化與促進全球化，新住民語文中的越、印、泰、柬、緬語等，其使用人口與影響力不及華語文與英語文，因此對臺灣而言，新住民語文並非臺灣的主流語言，也不是最優勢的外語，可稱為第二外語。由於新住民語文在臺灣脈絡下，兼具本土和全球化兩種特性，但它不那麼「內」(本土性)，也不那麼「外」(全球化)，這「內外兼具」是新住民語文的特性，因此在擘畫新住民語文教育的做法時，必須考量新住民語文此一「內外兼具」的特性，才有利於課程規劃、教材編排與教師手冊編纂等事宜。

故此得知，新住民語文兼具本土和全球化兩種特性，在臺灣的脈絡下，是母語也是外語(或稱第二外語)，但以現階段十二年國教課綱總綱為例，便在不同的學習階段，對新住民語文有不同的定位與名稱，國中小稱為「新住民語文」，高中則稱為「第二外國語文」，¹⁷這是十二年

¹⁵ 研究團隊曾於 N 縣舉行焦點團體座談時，與在座受訪者討論過此議題，多數受訪者都不同意將新住民語文視為臺灣的本土語，其中一位受訪者將此中的概念講得很清楚，特此列出：「這個問題要先回歸到各個國家對『本土語言』的定義是什麼？因為一切法律跟社會制度都是人為的。如果我是施政者，我如果要將某個國家的語言制訂為我國內的本土語言的話，我會考慮這個語言在我國家中的發展過程，是如何的落地生根，以致於我可以合理的把這個語言納為國家的本土語言、考慮這個語言的歷史、融入程度等等，再來慢慢評估它是否能成為我國家的本土語言。其實有很多國家的本土語言其實並非本土，而是從外語慢慢演變而來的，有一個長久的過程讓它轉變，加上大家也都經常使用這種語言，最後這個外來語就變成本土語言，所以要決定某一種外來語是否是本土語言時，其實要先考慮這個語言的發展脈絡以及它的影響性。」(20150326-24-2 焦點團體 N4)

¹⁶ 就當前國際潮流而言，語言權即為人權。(De Varennes, 2001; 施正鋒, 2002 聯合國資料)。

¹⁷ 十二年國教課綱總綱中，在高中多元選修的課程中，「第二外國語文」即包含新住民語文在內。(十二年國教課綱總綱：17, 103 年 11 月版)

國教課綱總綱中用詞的矛盾之處，凸顯了新住民語文既是母語也是外語的特性。

參、國小新住民語文教育的屬性未明

新住民語文兼具母語和外語兩種性質，但目前並無相關法源說明新住民語文教學人員取得能力認證/檢測辦法（教學能力和語言能力）、聘任方法，及相關的教學職場角色定位，所以很難判定國小新住民語文教育究竟是屬於母語教育或外語教育？這個教育屬性的判定為何重要？因為在我國國小教育體制的施行上，母語教育和外語教育的課程、師培等實施方式可謂是兩套系統，但國小新住民語文教育究竟要走母語？外語？或其他教育路線？完全無法可考，這是本研究定位上最大的困境。

依現況言，新住民語文老師較接近「教學支援人員」，在十二年國教課綱總綱中，國小階段將新住民語文列入語文領域，課程定位上與本土語文並列，實施方式也仿照本土語文的授課模式，每週授課一節，¹⁸課綱同時說明，新住民語文開設的目的是為了要「尊重多元文化及增進族群關係」，而開設的內容則是以來自東南亞地區的新住民語文為主。（十二年國教課綱總綱：12，103年11月版）由此可知，從教學人員的聘任現況、課程定位、實施方式、目的與內容上看來，國小階段的新住民語文，其實施方式與本土語文課程的做法幾乎完全相同。加上公部門的部分新聞稿或公文，也會將新住民語文稱為「母語」，¹⁹因此國小新住民語文教育很自然會使人聯想成為是一種母語課程，儘管在十二年國教課程總綱中，其正式名稱為「新住民語文」，並非「新住民母語」。究竟國小新住民語文教育的屬性到底是傾向母語？外語？或其他教育路線？目前不可得知，由於教育屬性未明的問題，會涉及本研究後續的討論，因此必須先行提出。

肆、本研究對國小新住民語文教育暫定位為母語教育

本計畫以國小新住民語文教育為研究範圍，國、高中課程部分，在此不予討論。由於研究必須定位，有鑑於國小新住民語文目前的施行狀況較接近「教學支援人員」，（前段已敘明）因此本計畫將國小新住民語文教育暫定位為母語教育，接續將以母語教育的觀點，進行討論。

「新住民語文」是十二年國教課程總綱中的正式名稱，為求統一，本計畫一律以「新住民語文」稱用相關人事，例如「新住民語文教學人員（或稱新住民語文老師）」、「新住民語文教學人才」、「新住民語文教育」、「新住民語文課程」等，但這些名詞的涵意，在本計畫中，等同一般口語所說的「新住民母語老師」、「新住民母語教學人才」、「新住民母語教育」、「新住民母語課程」等。

¹⁸ 亦可彈性隔週授課，每次上課兩節。

¹⁹ 例如教育部電子報〈新住民語文融入樂學活動〉：「教育部長期關注新住民子女母語學習環境，……特規劃十二年國民基本教育課程，將新住民語文列為「語文」領域課程之內涵。」（國教署，104-07-29）又如「新北市104年度新住民母語師資培訓第1梯次實施計畫」（104年1月27日新北教新字第1040150495號函）

第二節 母語的重要性

「母語」表徵了一個民族/族群的原生、歷史與認同，是基本人權與社會正義的指標之一，（黃宣範，1993：73）同時它也是一種文化資產，對發展多元文化而言，母語教育顯得重要，無論是從權利或資本的角度來看，提倡與保存母語儼然已成為世界潮流。

舉例言之，聯合國教科文組織早於1957年「國際勞工組織公約第107號協定」(International Labour Organization Convention No. 107)第23條文中就明訂兒童應被教導讀寫母語，1990年「保障所有移民工作者與所屬家庭權利之國際公約」(International Convention on the Protection of the Rights of all Migrant Workers and Members of their Families)第45條中言及，國家僱用者必須盡力使移民工作者的兒童能便利的傳授其母語和文化，且必須提出關於移民工作者兒童母語之特定教育計劃，在此方面，國家原居住者必須在適當的時候與之合作。1992年在「隸屬少數民族或宗教與少數語言族群的權利宣言」(Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities)第1條開宗明義提及：「國家必須保護在其個別領域內的少數民族、文化及語言者的存在及認同，並同時鼓勵提昇其認同。」此外，1996年「世界語言權宣言」(Universal Declaration of Linguistic Rights)第3條闡述：認為語言團體之集體權利，應被教導自己語言和文化，並取得文化設施的權利；於傳播媒體中令自己的語言與文化獲得同等表現機會的權利；且在政府機關以及社會經濟關係中，獲得注意的權利。（施正鋒，2002：5、26、31、192）2000年，聯合國教科文組織將每年2月21日定為「世界母語日」，向全球宣傳保護語言的重要，促進母語傳播的運動。2001年，「世界文化多樣性宣言」第5條提及：「每個人都應當能夠用其選擇的語言，特別是用自己的母語來表達自己的思想，進行創作和傳播自己的作品。」2003年，臺灣教育部制定「語言平等法草案」，2007年行政院通過「國家語言發展法草案」，明定國家語言為本國族群或地方使用之自然語言及手語，雖然立法尚未完成，但草案的出發點，即是以人權為基本考量，強調去中心化與平等精神。由此可知，母語不僅涉及人權，也是社會資本，重要性可見一斑。

第三節 臺灣母語研究分析

徐正光、蕭新煌將語言問題分成三大課題，²⁰分別可從社會史、語言學和社會學研究切入探討。（徐正光、蕭新煌，1995：2）由此可知，除了純語言學議題外，語言研究必須涉及其所處社會脈絡的討論。回顧臺灣各族群母語的發展歷程，莫不與當時的社會環境和語言政策息息相關，由於學術研究往往反應出社會現況，因此本小節將以臺灣期刊論文為例，從歷年母語研

²⁰ 語言問題的三大課題可從社會史角度探討語言的空間分佈與在歷史上的流變、以語言學關注不同語言間的語彙語音和語法系統變化，以及注重各種語言在特定時空中的相互接觸、競爭與活力消長的社會學研究。（徐正光、蕭新煌，1995：2）

究發表情形，整理出幾個時期，藉此瞭解臺灣各族群母語發展的脈絡變遷。

壹、臺灣期刊論文歷年發表篇數與研究趨勢

臺灣期刊論文中，以「母語」為關鍵字或篇名的學術性文章，最早從 1970 年代開始，迄今約有 396 篇，其中語言文字學類目佔了 77%，社會科學類目 20%，其它類 3%。²¹語言文字學類目發表時間最早，數量也最多，以探討語言結構、字詞、字音的變遷為主，而社會科學與其它類目約自 1990 年後陸續發表，著重探討母語的「人權」、「受教權」、「文化資產」和「族群認同」等議題。由於本計畫側重教育，因此探討重點以社會科學與其它類目為主，至於語言文字學部分，不續行細部申論的探討。

若以 396 篇文獻為分析樣本，從 1970 年起，十年一期，可整理出表 2-1 資料。

²¹ 文字學類目 303 篇，社會科學類目 80 篇，其它類則包含了總類 3 篇、宗教 3 篇、應用科學 3 篇、哲學 2 篇、藝術 2 篇。(臺灣期刊論文索引，<http://readopac.ncl.edu.tw>，2015 年 3 月 20 日瀏覽。)

表 2-1 臺灣期刊論文之「母語研究」篇數、比例與相關語言政策、事件一覽表

年代 項目	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2015	總數
篇數	1	5	70	207	113	396
比例	0.3%	1.3%	17.7%	52.2%	28.5%	100%
相關語 言政 策、事件	沿用 1956 年的「說國語運動」，學校禁止台語。 1970 鄉土文學論戰。 1973 制定「臺灣省各縣山地鄉國語推行辦法」。	1987 國中、小不得再處罰在校園內說方言的學生。 1988 客家人發動「還我客語」運動。 1989 台北縣長，推行鄉土教材，母語教學列為施政重點。	1991 第一部原住民母語教科書正式出版。 1993 教育部宣佈母語教育列入中小學正式教學範疇。 1994 頒布「國民小學鄉土教學活動課程標準」。 1994 公告原住民音標系統。 1996 國小三到六年級增設「鄉土教學活動」，其中包括鄉土語言教學。 1998 公告使用「臺灣閩南語音標系統」、「臺灣客家語音標系統」。	2001 教育部實施九年一貫課程，將鄉土語言納入正式課程。 2001 公告原住民族語言能力認證辦法 2002 開始於國小實施母語教學。 2003 制定「語言平等法草案」。 2005 公告客語能力認證作業要點 2006 公告「臺灣閩南語羅馬字拼音方案」。 2007 公告臺灣閩南語語言能力認證作業要點。 2007 行政院院會通過「國家語言發展法草案」，明定國家語言為本國族群或地方使用之自然語言及手語。 2008 新編《臺灣閩南語常用詞辭典》網路版上線。 2009 公布第一批「臺灣客家語書寫推薦用字」，共有 305 字詞上網。	2010 建置「臺灣原住民族歷史語言文化大辭典」，收集原住民瀕危語言。 2014 擬定十二年國民基本教育課程綱要總綱，增列新住民語文課程，國小為必選修，國中為選修。	

資料來源：本計畫整理

從表 2-1 得知，396 篇文獻中，母語文獻多數發表於 1990 年後，尤其千禧年後倍數成長，時逢九年一貫教育政策將母語教學列為國小正式課程。隨之而來的母語認證與文化自覺議題，也受到高度關注，光是 2000 年後的 15 年間，母語文獻發表的比例就佔了八成(80.7%)。另外，從社會科學與其它類目的歷年重要關鍵字得知，1990 年前的母語研究，是立足於國族國語的框架之下，1990 年後，在鄉土文化的範疇中，開始出現母語與族群的討論。「母語認證、多元文化、語言人權、語言巢」是 2000 年後才出現的關鍵字，反映出閩、客、原等本土語言成為此時期的討論重心，並從平權的立場，強力訴求母語復振，而教育的形式，也從學校教育延伸至社區與家庭教育的討論。

千禧年初最初十年，是國人致力本土語言紮根教育的重要階段。如母語教學成為國小正式課程外(2001)，本土語言的認證(2001、2005、2007)、辭典編纂(2008、2009)與語言平等法草案(2003)等，也相對帶動此階段研究發表的高峰，至今半數以上的母語研究發表量均產生於 2000-2009 此黃金十年中。從上述分析得知，臺灣各族群母語的發展，深受語言政策影響，特別是國小教育為奠定基礎學力階段，因此國小母語教育的實施，可說是千禧年後，觀察母語發展的重要面向。

至於新住民語文的討論，則要到 2010 年後，才出現「越南語、新住民/新移民」等論文關鍵字，故此得知，國小本土語言課程的發展不但先於新住民語文，而且經驗豐富，因此十二年國教課程總綱依本土語言的課程模式來增列新住民語文，實屬常情。但此經驗移植是否適用？值得深思。此外，從現有文獻得知，新住民語文的相關研究迄今很少，反映出國人對此議題的陌生。換言之，雖然從 1980 年代以降，外籍配偶已陸續婚嫁來台迄今三十餘年，但事實上，國人對新住民族群的認知，可能還處於不瞭解的狀態。

貳、母語發展時期

臺灣各階段母語發展的社會背景各有不同，二次世界大戰後由於政治因素獨尊國語，之後隨著政治解嚴(1987)與對國語政策的反動，在社會變遷下，昔日被認為是不優雅的地方語言(如閩、客、原語等)，從政策禁語翻轉成為當代的文化資產，非但不禁，甚至鼓勵。本文依序將母語發展分為「獨尊國語」、「母語復興」、「母語書面化」、「推廣母語認證」以及「母語成為文化資產」各期，進行說明。

一、1970~1979--教育獨尊國語，禁說母語

國共戰爭後，1949 年國民黨撤退來台，實施戒嚴，1956 年全面推行「說國語運動」，直至 1970 年代仍延續此一政策，並禁說母語，這個時期即使有相關母語論述發表，也有延續日治時期的鄉土文學論戰，但由於言論箝制，國小語言教育依舊以中華民族為主，強調國語與國族。

二、1980~1989--客家母語運動，開啟母語復興之路

從臺灣期刊文獻的發表情形看來，(詳表 2-1)，1980 年代的研究發表數量，比起 1970 年代並沒有顯著增加，但 1980 年代末的社會運動，則實際帶動了 1990 年代後對母語議題討論的興盛。1987 年政府宣布解嚴，民間力量得到解放，1988 年 12 月 28 日上萬名客家人第一次走上街頭，發動「還我客語」運動，這個運動最大的意義，在於從還我母語的訴求，深化並催生日後客家政策與客家研究。(宋學文，黎寶文，2006：502) 隔年尤清便以首位民進黨籍人士，當選台北縣長，(改制後稱為新北市) 將母語教學列為施政重點，推行鄉土教材，率先開啟母語復振教育風氣，透過民間與政黨人士的努力，在 1980 年代末，開啟了母語復興里程。

三、1990~1999--鄉土語言納入國小教育體制，母語傳承從口語邁向書面化歷程

1990 年代是臺灣各族群母語的重要年代，從政策禁語翻轉成為教育課程，也從口語邁向書面化歷程。是以此階段的母語研究的發表數量，比起 1980 年代躍升十倍，「母語」、「鄉土教學」和「族群」等成為此時期的重點議題。1994 年教育部頒布「國民小學鄉土教學活動課程標準」，明文規定「鄉土語言」納入鄉土活動教學課程標準，各縣市應著手編輯鄉土教材，於國小三至六年級實施。鄉土教學鼓勵鄉土語言的學習，翻轉了戒嚴時期以來的母語禁令，對各族群母語從禁止到接受，深具意義；雖然此時的母語還僅被定義為「鄉土語言」，字義仍帶有中央與邊陲的優劣意味，但至少納入教育體系後，各族群母語漸受到正視。

由於母語進入教學，所以從課程衍生出來的教材、鄉土語言和音標系統等都受到廣泛討論。最重要的轉變是母語的知識化，統整各族群母語的音標系統 (1994、1998)，²²從以往的口語傳承邁向書面化歷程，母語知識化意義在於，除了語言傳承的考量外，還有更進一步發展書面文學與族群文化的期待。關於母語書面化的優勢與重要性，可參 Fishman, Landry & Bourhis, Scoot 等人相關研究；(Fishman, 1980:169; Landry & Bourhis, 1997; Scoot, 1994: 249) 此外，國內學者張學謙長年關注本土語言教育，對於母語讀寫，他以希伯來語語言重生為例，說明母語讀寫在語言復興的過程中，扮演了重要角色，並認為建立母語環境的獎賞制度是很重要的，而母語獎賞制度的建立，除了推廣母語讀寫外，還必須結合家庭、社區與學校三方作為，才能有效傳承母語。(張學謙，2005：6-9) 另，李台元 (2013) 以臺灣原住民族語言為對象，清楚回顧族語書面化的歷程，包括文字的演進、詞書編纂、教材研發，到書面文學的開創，並認為族語書面化的發展歷程，是個人獨力耕耘到集體合作的民族整合模式。當語言邁向書面化後，可茲探討的層面顯得更加多元，從母語、教育，或可延伸至文學與族群認同的範疇，意即語言的書面化歷程，加深並拓寬了母語研究層面，這是 1990 年代母語發展的重要歷程。

²²「原住民族音標系統」公告於 1994 年，臺灣閩南語音標系統」和「臺灣客家語音標系統」公告於 1998 年。

四、2000~2009--黃金十年，母語教學成為國小正式課程，推廣母語認證

1990年代鄉土教育實施後，母語與文化復振的議題成為話題，而臺灣之子陳水扁於千禧年當選中華民國總統，對發展本土語言而言，無疑推波助瀾。2001年，國民中小學九年一貫課程將鄉土語言納入正式課程，2008年，修正九年一貫課程綱要總綱，將早期的「鄉土語言」名稱修訂為「本土語言」，納入語文學習領域中，同時學習年級也向下延伸至小學一年級，²³鼓勵本土語言發展。至此，臺灣的語言政策配合多元教育的推廣，擬定多族群的學習目標，奠定各族群必須學習母語的教育方針。承接1990年代以來的母語書面化，使得母語教學在2000年後的黃金十年，不僅研究發表篇數倍增，且以母語教學為主軸的師資、課程、教材、教學法與認證等議題，都受到熱烈討論。綜觀這時期的論述重點有幾：

- (一) 以母語教學為本位的討論，包含教材、教法與師資培訓等，均有多方論述。
- (二) 由學校母語課程所延伸出的家庭與社區教育，也同樣受到重視，例如對提倡語言巢與沉浸式教學 (language immersion teaching) 的討論，強調營造母語學習環境的重要性。相關論述者不少，如吉娃詩·叭萬 (2006) 有鑑於族語流失的問題，以紐西蘭毛利族創設語言巢經驗，鼓勵族人應具備族語傳承的自覺意識，同時主張族語教育應從學前教育實施；另外，陳雅鈴從2009年開始，便針對學前幼兒沉浸式教學發表多篇論文，(陳雅鈴，2009；2011；2012；2013；陳雅鈴，陳仁富，蔡典龍；2009) 透過個案觀察，說明客語沉浸式教學對幼兒使用客語、聽說客語能力及認知學習的影響，研究中發現，客語沉浸教學必須結合家庭與社區的使用情境，才有助幼兒能獲得真實的客語溝通能力。(陳雅鈴，2013：114) 而關於家庭與社區結合母語教育的必要性，也是張學謙先生長年來對母語教育的重要呼籲。張觀察到，學校為本的母語復振，常常僅造就了「學校語言」，而無法延伸至校外情境的使用，自然會影響母語傳承，所以主張家庭與社區都是實施母語教育的重要場所。(張學謙，2003；2004；2005；2009；2011)
- (三) 為要加強家庭跟社區的母語能力，各族群語言能力認證辦法也於此時期紛紛建制，²⁴各界說法多元。(相關論述可參伊萬納威，2014；江政福，2012；施正鋒，2008；邱英哲，2007，陳誼誠，2004；李台元，2002) 上述三點，不管是母語本位課程的實施、

²³ 國小一年級至六年級學生，應就閩南語、客家語、原住民族語等三種本土語言任選一種修習，國中則依學生意願自由選習。(「國民中小學九年一貫課程綱要總綱修正版」，2008)

²⁴ 原住民族語言能力認證辦法訂定於2001年，客家委員會推行客語能力認證作業要點訂定於2005年，教育部臺灣閩南語語言能力認證作業要點訂定於2007年。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

提倡語言巢環境還是建立母語認證制度，呼籲母語教學的重要性是這黃金十年重要的發展特色，鼓勵大眾應從家庭、學校到社會全面建構母語環境，以強化母語傳承。

五、2010~2015--新住民語文列入十二年國教課程總綱，母語轉為文化資產

歷經數十年發展，臺灣各族群母語從偏頗語言政策下的禁語獲得解放，並進入教育體制，發展書面化與語言認證，母語儼然成為一種文化資產，可以結合文學、美學、傳播與教育，各依所需，多元化發展。²⁵雖然整體母語教育制度的成效仍有改進空間，但各族群母語的語言活力 (Language Vitality)²⁶確實比 1980 年之前的禁語時期有明顯的改善。進入 2010 年後，母語研究兩個重要的新興議題分別是：新住民語文與母語文化資產。

(一) 體現平權，推展新住民語文

新住民研究在歷經外配、外勞等人權、社運、政治、經濟等議題的討論後，新住民語文隨著母語教育的發展，已成為另一個新興的研究議題。「平權」意指平等權利，臺灣雖是民主國家，但實際上各族群於社會各方面的平權還是有改善的空間，²⁷特別是對於新住民而言。

東南亞籍配偶透過婚姻關係而移民來台的情況，大約從 1980 年代開始。由於當時臺灣經濟比中國和東南亞發達，加上人際網路與婚姻仲介的商業運作，臺灣和東南亞的跨國婚姻在當時成為一種「流行」，尤其是在 1994 年「南向政策」，台商外移的過程中，使此類的跨國婚姻與日俱增。國人的刻板印象中，此類跨國婚姻，通常是來自未開發國家、未受過高等教育的貧困家庭女性，結婚對象多為臺灣「羅漢腳」，²⁸他們的婚姻早期被外界污名化為「買賣婚姻」，也形成了臺灣社會對東南亞籍配偶的歧視，加上東南亞文化在飲食、文化習俗、宗教或語言各方面，都和臺灣有差異，於是資本婚姻和文化差異都一再合理化臺灣社會對東南亞籍配偶的想像與質疑，加上媒體長期以來的負面報導，漸漸使得東南亞籍配偶一直蒙上污名，也降低其社會地位。所以爭取「平權」一直是外籍配偶透過各種團體組織所訴求改善的重點之一。隨著新住民人口的成長與其努力融合臺灣社會的作為，新住民不再是臺灣社會中不被看見的隱形族群，基於平權、文化與經濟發展等理由，教育部

²⁵ 這方面例子不少，例如聯邦銀行形象廣告篇〈好好儲存這裡的好〉(2015)、教育部臺灣本土語言文學獎(2011)、各地社區大學和法人組織所開設的母語課程、各母語電台、電視台的設立等。

²⁶ 語言活力是指在不同的時間與空間中，語言被使用(被尊重)的頻率和程度。觀察面向可從世代傳承與變遷、不同公共空間的使用情形，和家庭成員社會關係中，瞭解語言的消長情況。詳細內容可參教科文組織於 2002 及 2003 年邀請各國語言學家合作制定的語言活力評估準則，內含九大檢視要素，該評估準則旨在保護瀕危語言。(參徐正光、蕭新煌，1995：14-15，UNESCO, "Language Vitality"
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/>, 2015/6/9)

²⁷ 經由文化平權的概念有助於檢視許多隱藏在日常生活中的族群歧視現象，相關文獻可參考楊婉瑩、張雅雯(2014)，Adrian Bogdan (2014)，Yi-Han Wang (2010)，Lisa Sowle Cahill (2006)等文。

²⁸ 此為閩南語，意指無法娶得老婆的男人，尤以中老年男性居多。

於 2014 年十二年國教課程總綱中，將新住民語文課程增列為國小基礎教育的一環，以求落實平權精神，深具意義。

從前述母語發展歷程得知，新住民語文的推展，可說是在本土語言的轉變脈絡中，加注了平權和多元教育的理念，所因應社會需求而產生的實踐行動。但對於即將加入國小教育場域的新住民語文而言，因為新住民欠缺家族世系與社區的語言環境的支持，加上既有的負面刻板印象，因此其發展情況可能較其它的族群母語更加艱辛。

(二) 母語結合文創，發展文學性，轉化為文化資產

由於國內政府組織改組、立法與語言政策的修訂，帶動了大學語言、文化相關學系先後成立，母語儼然成為一種文化資產。而前述母語書面化的歷程，也因為這些語言、文化相關學系的成立，於是有了更成熟的表現，產出更多有關母語書寫與母語文學的討論，致使母語發展性比以往更加多元，朝向美學，文化與文學的方向發展。故而十二年國教課程總綱中，會將「本土語言」修訂為「本土語文」，為的是要凸顯「語言」與「文化」層面。

綜上，臺灣的母語發展，從推行國語運動的政策禁語到鼓勵本土語文、新住民語文的發展，從語言到文學、文化的多元展現，從教育課綱中從「鄉土語言」一變「本土語言」，再變「本土語文」的名稱得知，母語所延伸出來的研究層面相當廣泛，涉及「人權」、「受教權」和「文化資產」等。母語研究也隨著社會發展數度轉向，從語言學轉向族群研究，由語種到人權的思考，並拓展至平權、教育與文化資產等層面，豐富了母語研究的多元性與厚實度。

第四節 教師職能與教育資源的關係性

教師職能與實施制度、教學與學習環境關係密切，它來自於制度，展現於教學，並鑲嵌於環境中。因此在理解教師職能的重要性與內涵後，還必須瞭解新住民語文的整體教育資源，才能明白有哪些教育資源可供運用，以利提昇教師職能。

壹、教師職能的重要性與內涵

「職能」(competency) 與「核心能力」(core competence)，兩名詞意義具相似性，泛稱執行某項工作時的一組包含知識、技術及態度的關鍵能力，這組能力可使組織提昇競爭優勢，並可經由訓練發展得到改善。此概念起初使用於人力資源或企管領域，²⁹ (McClelland 1973,

²⁹ 以「職能」而言，此概念起初使用於人力資源的管理領域，早期研究如 McClelland (1973) 對高等教育以智力測驗甄選人才的方式提出質疑。他認為職能對於績效的影響程度遠大於智商。之後各界對職能的引用與討論便逐漸增多。後續出現的「核心能力」，攸關經濟與管理理念，運用於商業經營策略的分析與發展面向上。為人熟知的是 Prahalad and Hamel 對核心能力的詮釋，他們認為核心能力是溝通、聯繫和奉獻的一組能力，它涉及組織內

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

Prahalad and Hamel 1990, Holmes and Hooper 2000: 247) 後為教育界採用，以解釋學校組織管理或教師教學等情況。教師職能意指教師擔任教學工作的能力，是一種以學科知識為主軸的核心能力。(Holmes and Hooper 2000: 250)在教育過程中，教師職能常被視為是教育生產中重要的因素之一，其與制度、教學與學習環境等均有密切關係。

一、教師職能鑲嵌於社會脈絡中

Holmes and Hooper 使用核心能力的概念解釋高教的教育特點時，認為教育產出的過程一如市場機制，其中核心能力是一種競爭的工具，核心能力立基於知識，對顧客、個人、公司和多元市場都有影響。(Holmes and Hooper 2000: 248-249) 若用這個說法來說明教師職能和整個教育生產的關係可以比照解釋成：「教師職能立基於知識，對學生、老師本身、學校和社會都有影響。」也就是說，教師職能是一組能力，它鑲嵌於社會脈絡中，對教育生產的每個環節，或多或少都會產生影響與互動性，特別顯現於教學之中。

二、新住民語文老師之教師職能主要呈現於教學

教師職能有狹義與廣義兩種範疇。狹義的教師職能，主要以課堂內教學活動為中心，所產生的教師職能指標，與「教法」、「教材」、「評量」與「研究」四項教學能力有關，例如 Hunter 曾以 TAI 教學評量工具 (Teaching Appraisal Instrument) 觀察教師於教學過程中「教什麼？」以及「如何教？」兩個重點，檢視教師教學的重心和教學預期目標、教學原則之間的關係性。³⁰ (Hunter 1976: 163, 167-168) 這種類似以課堂表現來評定教師能力的說法，早期在國內稱之為「專業知能」。簡茂發、彭森明、李虎雄等人在《中小學教師基本素質之分析與評量》之專案研究中，將專業知能又細分為專業知識和專業能力，³¹內容除教學能力外，還擴及輔導、行政、溝通與研究等能力。(國立臺灣師範大學教育研究中心，2004：44) 漸漸的，教師職能的論述範圍不再侷限於課堂上的教學表現，還延伸至課堂外的觀察，形成廣義的教師職能，例如 Spencer and Spencer (1993)³²、Holmes and Hooper (2000)³³和 Mishra(2005: 147-148)³⁴等人也都各自提出不同的面向解釋教師職能，並有不同的分類與定義。由此可知，教師職能的討論其實

各層次的人和所有功能。(Prahalad and Hamel 1990: 81)

³⁰ 關於 TAI 教學評量工具，Hunter 以水平軸和垂直軸做說明，認為 TAI 可以協助回答有關教師職能的五個問題，即：教與學的時間與精力特別集中在哪一個預期目標？達成這個預期目標的執行困難度為何？針對執行的過程，是否有持續監控和調整的步驟？教師運用了哪些學習原則？哪些學習原則被忽視了？

³¹ 教師素質下的專業知能又可分為專業知識（理論基礎、課程與教材、教育方法、教育管理、學習與發展）和專業能力（教學能力、輔導能力、行政能力、溝通能力、研究能力）。

³² Spencer and Spencer 以冰山模型解釋職能的內涵，認為外人所觀察的往往是教師外顯的知識技巧，僅為冰山一角，而教師潛在的的自我概念、特質與動機一樣重要。

³³ Holmes and Hooper 文章中雖沒有直接談到教師職能，但認為教育產出一如市場機制，其中核心能力是一種競爭的工具，核心能力立基於知識，對顧客、個人、公司和多元市場都有影響。(Holmes and Hooper 2000: 248-249)

³⁴ Mishra 認為，教師職能可分為認知性、情緒性和系統性三種。

跟論述主題的脈絡有關，探討面向不只侷限於課堂教學能力，還可延伸至人際關係、管理能力和心理等層面。由於新住民語文老師為「教學支援工作人員」，³⁵不涉及帶班、行政與研究等工作，故其教師職能主要呈現於教學，特別是教法、教材和評量三項能力指標上。這也是本計畫對新住民語文老師的調查與訪談重點。

貳、國小母語教育資源

新住民語文和本土語文同列為國小語文領域學習課程，實施模式相似，因此在瞭解整體教學環境時，應一併瞭解本土語的實施狀況，以為參照。因為「師資與能力認證」、「教學與評鑑」和「學習環境」是實施語言教學的三大環節，故就此三方面檢視本土語文和新住民語文的教育資源。

一、本土語文教育資源耕耘有年

臺灣的語言政策從戒嚴時期獨尊國語，到後來鼓勵本土語言的發展，顯現出臺灣社會 80 年代後，邊陲對抗中心的角力縮影，客家還我母語運動（1988）、設定國小鄉土教學活動課程標準（1993）等，都是本土語言重要的發展里程碑，也帶動社會各界對母語教育的省思，一路發展至今雖稱不上完善，但整體教育環境已有長足進步。從表 2-2 得知，在教育資源上都有助於母語教學的實施，透過立法、教學與評鑑，努力結合家庭、學校和社會各系統的母語學習環境，朝精簡易行、務實有彈性的方向進行，是本土語教育所呈現出來的清晰路徑。也就是說，從師資來源、教師專業成長、教學（教材、教具、評量、教學評鑑等）、世系社群以及自學系統等面向來看，都有相關的配套措施或計畫銜接本土語言教育，整體大環境豐富的資源，對提昇教師職能十分有利，這也是本土語教育耕耘有年的成果之一。

³⁵ 係指具有特定科目（例如第二外國語、本土語言等）、領域之專長，並以部分時間擔任教學支援工作者。「國民中小學教學支援工作人員聘任辦法」第二條。

表 2-2 國小本土語文教育資源一覽表

分析項目		語種	原住民族語	客家語	閩南語 ³⁶
師資與能力認證	語言認證或檢測法源		「原住民族語言能力認證辦法」(90年)	「客家委員會推行客語能力認證作業要點」(94年)	「教育部臺灣閩南語語言能力認證作業要點」(96年)
	語言認證或檢測主管機關		行政院原住民族委員會	行政院客家委員會	教育部
	語言認證或檢測首次推行		90年	94年	99年
	語言認證或檢測級別		初級、中級、高級及薪傳級。	初級、中級、中高級與高級。	基礎級、初級、中級、中高級、高級及專業級。
	實施對象		不限國籍、族別，均可參加。		
	國小教學支援人員之聘任資格 ³⁷		族語認證，以及直轄市、縣(市)主管教育行政機關舉辦之教學支援人員進階培訓認證。	客語中、高級認證，以及直轄市、縣(市)主管教育行政機關舉辦之教學支援人員進階培訓認證。	閩語中、高級認證，以及直轄市、縣(市)主管教育行政機關舉辦之教學支援人員進階培訓認證。
	師培(專業增能)		如「教育部補助辦理十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質要點」等		
	師資人力資料庫		均有建置		
	升學或就職加分		有	有 ³⁸	有
教學與評鑑	課綱		國民中小學九年一貫課程綱要、十二年國民基本教育課程綱要總綱		
	基本理念		多元文化、語言復振。	多元文化、語言復振。	多元文化、語言復振。
	課程目標		培養族語運用能力，並認識與族群歷史文化。	培養客語聽、說讀、寫能力與認識客家歷史文化。	培養閩南語聆聽、說話、標音、閱讀、寫作基本能力與認識閩南歷史文化。
	實施要點		1.文化教學。 2.營造母語學習環境。	強調聽、說、讀、寫。	1.強調聽、說、讀、寫。 2.營造母語學習環境。
	學習階段		國小三階段(1-2年級、3-4年級、5-6年級)		
	教材設計方向		1.各階段以聽、說能力為主，讀、寫能力為輔。 2.重視拼音能力，教材須結合族群與部落文化。	內容兼顧語言、文化與社會脈動，課程內容由個人、家庭、學校，逐漸擴大到社會	一到第四階段教材編選應通盤規劃，且以生活化、實用性、趣味性、文學性為原則。

³⁶ 以臺灣所使用之閩南語為範圍。(國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域(閩南語)修正草案)

³⁷ 「國民中小學教學支援工作人員聘任辦法」第3條、「提升國民中小學本土語言師資專業素養改進措施」第四點。

³⁸ 請參「高級中等學校免試入學作業要點訂定應遵行事項」之「多元學習表現項目採記原則」規定，全國各就學區可因地制宜，將閩、客語能力認證列入超額比序採計項目。

			生活的範疇。	
	教材範例	原住民族語九階教材	部編版客家語分級教材	各縣市自編閩南語教材
	評量	首重族語運用能力，評量採用多元方式，用口頭演練與實際溝通的方式進行。	製作客家語基本力量表，教學評量採用多元方式進行，定期評量與隨機評量配合運用。	以實作評量、觀察為主，紙筆評量為輔。
	教學資源	豐富 ³⁹		
	教學輔導團	國民教育輔導團本土語言領域		
	教育部訪視評鑑項目	各校成立本土語言推動工作小組、尊重學生及家長選課權、教學時間正常化、實施臺灣母語日、結合社區資源共構母語學習環境。		
學習環境	世系族群	有	有	有
	自學資源	豐富、e化、編纂字辭典		

資料來源⁴⁰

二、新住民語文教育資源薄弱

若以上述標準反觀新住民語文，(詳表 2-3) 可知新住民語文教育資源極為薄弱。

(一) 能力認證(或檢測)無法源支持，認證標準仍待建立

新住民語文教學人員必須具備語言和教學兩種能力，國內目前雖無相關法源規定新住民語文教學人員的能力認證(或檢測)事宜，但這兩種能力認證(或檢測)已在國內施行。第一種語言能力的認證(或檢測)，不限對象，由大學或法人組織自辦。⁴¹第二種教學能力的認證，則以會講東南亞各國語言的新住民或東南亞人士為主，著重教學能力的培訓，承辦形式有官辦與民辦兩類。⁴²

這兩類能力認證(或檢測)，由於沒有統一的行政主管單位主理能力認證(或檢測)

³⁹ 例如本土語言教學研究中心、本土語言教學輔導網等等。

⁴⁰ 國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域修正草案(原住民族語、客家語、閩南語)。客語能力認證資訊，http://elearning.hakka.gov.tw/kaga/Kaga_news.aspx。教育部閩南語語言能力認證考試，<http://www.edu.tw/news/detail.aspx?Node=1089&Page=17518&wid=6635P4e8-f0de-4957-aP3e-N3K15N6e6ead&Index=1>。第一屆(九十年)原住民族語言能力認證報名簡章<http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/33361/12/55500612.pdf>。103 年度原住民族語言能力認證測驗，<http://lokahsu.org.tw/news/> (2015 年 5 月 3 日瀏覽)

⁴¹ 例如高雄大學越南研究中心、泰國文化暨語言推廣協會等已辦理越語或泰語檢定。

⁴² 官辦如移民署於 102 年起委託輔仁大學辦理過三期「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動；民辦如屏東縣好好婦女權益發展協會、南洋臺灣姊妹會、縣市社區大學等均自辦過師資培訓課程。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

標準，因此認證（或檢測）標準可能落於主觀。以移民署舉辦的「新住民母語教學人才培訓」第一年課程為例，只要受訓 28 小時，通過教案筆試與試教演示，即可取得培訓證書，實際上並不難取得，各縣市通過率也都很高。（參附件 2）問題是：取得認證不代表能上場教書，⁴³以本文的受訪者而言，幾乎都具備培訓證書，但他們在教學上所面臨最大問題，往往還是不知道如何將新住民語言能力轉換成教學內容，究其因，主要是來自師培的不足，而師培之所以不足，就在於不清楚學員們的教學能力與需求，以致影響了師培課程的設定和師資認證的標準，最終反應出來的，還是教師職能不足的現象。

（二）缺乏行政、教學、輔導與評鑑等相關輔助

就教學層面言之，只有十二年國教課程總綱據法源效力，感覺上畫了餅，但細部的施行細則完全闕如；教材雖有編訂，⁴⁴但內容不佳，效益有限。整個教學過程中，上至課程目標、實施要點，下至教材、評量、師培與資源，一應俱無，欠缺行政主管單位的加持，自然也沒有輔導與訪視評鑑機制，如何提昇教師職能？

（三）語言學習環境闕如

新住民語文和閩南、原、客語學習上最大的不同，在於它幾乎沒有世系傳承的語言巢環境。Fishman (1991) 的「挽救語言流失」理論 (Reversing Language Shift) 是許多母語研究人士所熟知的理論，Fishman 以母語使用的場所、人口和運用情形整理出可供施測的世代失調分級表 (GIDS)，這個分級表中，有一個攸關母語發展的至要關鍵，就是母語的傳承必須倚賴「環境」支持，所以學習母語一定要有家庭的配合，否則光靠學校教育是不可能帶動學習風氣的。家庭配合度低是國內母語學習上普遍的問題，但即使如此，閩南、客、原族群都還保有自己的語言巢環境，有長期使用母語溝通的家族世系與社區，也有專屬的電視台等媒體資源。相對而言，新住民族群並沒有家族世系或社區的力量來維繫母語環境，甚至因東南亞籍配偶早期被污名化，其國際婚姻所造成的婚姻不平等結構，形成不平等的人際與權利關係，不僅使東南亞籍配偶社會地位低落，也影響了新住民語文的推展。換言之，新住民學童是否能學新住民語文，仍由臺灣家庭決定，想教孩子說母語東南亞籍配偶，其聲音很難被聽到，（陳美瑩 2011：33）而部分新住民父母不希望子女學新住民語文，因擔心孩子遭受社會歧視，連帶新住民語文也遭受排斥，⁴⁵於是學習環境難以形成。

⁴³ 取得認證與教學能力這件事，可從受訪者的一些言論看出端倪。之一 P2：「移民署委託輔大辦的第二期研習，大部分在教我們如何應付最後一天的考試，（教案、試教等）只有一天上到課，其餘時間都一直在寫教案，收穫不大。」（20150309-36-2 焦點團體 P2）之二 P4：「如果只上過第二期培訓班的同學，出來一定是不會教書的，還好我有上過第一期的培訓課，第一期的培訓內容很受用。」（20150309-36-6 焦點團體 P4）

⁴⁴ 目前國內東南亞語言教材有《陪你快樂學母語》和《新住民母語生活學習教材》，但內容無分級，且複雜難用。

⁴⁵ 訪談資料 N6：「臺灣現在對外配的小孩存有刻板印象，會歧視，像外配的先夫大部分是臺灣的弱勢族群，外配也是被歧視的，當然他生出來的小孩，你說多少的媽媽要讓他學母語？孩子如果學了母語，又會被歧視，你說媽

表 2-3 新住民語文教育資源一覽表

分析項目	語種	新住民語文
師資與能力認證	語言認證或檢測法源	闕如
	語言認證或檢測主管機關	闕如
	語言認證或檢測首次推行	越語—101 年 泰語—104 年 ⁴⁶
	語言認證或檢測級別	按各民間語文檢定標準施行 ⁴⁷
	實施對象	按各民間語文檢定標準施行 ⁴⁸
	國小教學支援人員之聘任資格 ⁴⁹	闕如
	師培（專業增能）	「新住民母語教學人才培訓」專案計畫 ⁵⁰
	師資人力資料庫	主管單位不明，建置零散 ⁵¹
	升學加分	無
教學與評鑑	課綱	十二年國民基本教育課程綱要總綱
	基本理念	闕如
	課程目標	闕如
	實施要點	闕如
	學習階段	混齡
	教材設計方向	闕如
	教材範例	移民署和新北市均有編訂 ⁵²
	評量	以各校期末成果展為主。
	教學資源	稀少
	教學輔導團	闕如
	教育部訪視評鑑項目	闕如
學習環境	世系族群	闕如

媽會讓小孩學嗎？所以要整個環境來改變，而不是針對小朋友或用教母語這樣的方式來訴求改變。」

（20150326-12-6 焦點團體 N6）

⁴⁶ 如高雄大學越南研究中心越語檢定從 2012 年首次舉辦，臺灣泰國文化暨語言推廣協會主辦之泰語檢定於 2015 年開始。

⁴⁷ 諸如臺灣泰國文化暨語言推廣協會主辦泰國語文檢定分為第一到第五級，高雄大學越南研究中心是與越南河內國家大學合作共同辦理檢定，檢定共分 A、B、C 三級。（參臺灣泰國文化暨語言推廣協會 2015 年簡章、高雄大學 2014 年簡章）

⁴⁸ 諸如高雄大學是規定以非越語母語者以及在臺外國人為對象，臺灣泰國文化暨語言推廣協會則無限制，但會側重以修習過泰國語文課程者。

⁴⁹ 「國民中小學教學支援工作人員聘任辦法」第 3 條、「提升國民中小學本土語言師資專業素養改進措施」第四點。

⁵⁰ 移民署於 102 年起委託輔大辦理過三期「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動，於全國 22 縣市不同時段內辦理，每期四天，第三期（104 年）時廣納各界雅言，開始於部分縣市開設進階班課程。

⁵¹ 行政部會事權不一會影響師資人力資料庫的建置工作，大至教育部和內政部對新住民教育的事權重疊，小至各部會內中央與地方的事權也未予統一。例如移民署新住民語師資人力資料建置零散，部會間因個資法規定，資料取得也不容易，對師資人力的推廣助益有限。

⁵² 如《陪你快樂學母語》和《新住民母語生活學習教材》兩套。

	自學資源	闕如
--	------	----

資料來源：本計畫整理

教師職能鑲嵌於環境中，與制度、教學與環境關係密切。但目前新住民語文教育資源薄弱，不僅影響教師職能，對整體教育的推展，也比推行本土語更加困難。而眾多因素中，「提昇新住民教學人員教師職能」與「改善外界對東南亞人士的刻板印象」是影響新住民語文教育發展的兩大要素，這兩者互為因果，因為臺灣社會對老師普遍尊重，若能透過教職建立新住民語文老師的專業形象，對提昇東南亞籍配偶自信心與社會地位有所助益；如此不僅有助改善外界對東南亞人士或新住民的刻板印象，對新住民語文的學習風氣也有正面效益。所以，教師職能對提昇新住民語文教育而言，確實重要，提昇教師職能的同時，也必須齊備教育資源，方能互利。

第五節 教師專業發展有助於提昇教師職能

教師職能的提昇與教師專業發展息息相關，教師職能是一組教學能力的實踐，而師資認證只是教師職能的基礎，在教學過程中，教師職能還必須透過持續進修，才能達到教師專業增能的目標。

Knowledge Base for the Beginning Teacher 一書中認為教師必備的知識具有 14 項，⁵³

(Maynard C. Reynolds (ed.), 1989) 因此教師專業發展 (professional development) 視教學工作為一種專業，需要持續進修，才能維持專業表現，而教師專業發展最直接的功能，就是在幫助教師獲得與擴展其教學所需的知識與技能。(饒見維，2005：15，Blandford, 2001: 12)。以往傳統的教師培訓方式，強調教材、課程的解釋，忽略了教師實際授課時所面臨的問題以及其所需要的專業發展，因此無法滿足教師多元化的需求，於是教師專業發展的概念大約在 1990 年代開始產生典範的轉移，轉向持續的、系統的、合作的、建構的、多元形式的、研究取向的、配合工作情境的和學生成果導向的方向進展，這個轉移讓教師除了是專業人員外，也成為發展中的個體，是施教者，也是學習者，所以 21 世紀的教師，必須要參與校內外正式和非正式的許多活動，改進教學知識和技能，學習更有效的教學技巧與班級經營。(歐用生，1986：93，饒見維，2005：16-22，Franklin and Kariuki, 2009: 3，Sparks, 1994，教師專業發展的定義 <http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-1&aid=18>)

為鼓勵教師成長、增能，教育部規劃「中小學教師專業發展整合體系與認證機制」，強調教師證照化、專業成長地圖與專業發展評鑑三大精神，對教師職能而言，證照是門檻，專業成長地圖是教學能力的再提昇，而專業發展評鑑則是教師職能的知行結合。以九年一貫課程實施為例，國小老師對教師專業成長課程多認為有需要、有效用，(歐用生等，2010：ix-x) 而本土

⁵³ 教師必備的知識具有 14 項，涵括任教學科、教學理念、學生與學習、課程、班級經營、教學的文化社會背景知識、評量、人際、教師法律、教學道德等。

語文授課老師已走向證照與專業化之途，⁵⁴未來可預見新住民語文的教師職能也將朝此發展。

第六節 國內推展新住民語文教育政策現況

國內的相關政策，主要由教育部先開始，各地方縣市也會研擬地方教育計畫，如改制前的台北縣曾就新住民教育，規劃新住民教輔計畫、新住民子女教育輔導深耕計畫和多元族群幸福關懷計畫等，⁵⁵但由於大型計畫還是以中央部會為主，故本文僅就教育部歷年相關新住民教育之計畫予以統整，縣市計畫暫不列入討論。

從表 2-4 得知，教育部在不同階段均規劃不同的施政重點，大體而言，教育部推展新住民語文教育可以分成三個階段：

壹、新住民語文教育發展期

一、民國 90 年代以協助外籍配偶和新住民家庭教育為主，新住民語文教育為濫觴期

民國 90 年代是以協助外籍配偶和新住民家庭教育為主，但此時新住民語文教育已然萌芽，開始辦理「母語傳承課程」。民國 83 年開始，教育部提出教育優先區計畫，以縮短城鄉學習落差，當時就將外籍配偶子女比例偏高之學校列入其中。民國 90 年度以後，以外籍配偶、新移民為名的計畫陸續推出，如「外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫」、「發展新移民文化計畫」、「推展家庭教育」計畫等，主要是以促進多元文化、家庭認同和補救教學為主，其中值得一提的是「母語傳承課程」的辦理，對國內推展新住民語文教育而言，當時的母語傳承課程可謂濫觴期。此外，藉由推展「發展新移民文化計畫」，創造也連結了許多新住民（新移民）社區資源與組織，鼓勵透過社區大學、社教館所、社教站、新移民學習中心、家庭教育中心等社會團體，提供多元文化、終身學習課程、技藝類等課程，鼓勵外籍配偶融入臺灣社會。

二、民國 100 年之後，強調多元文化，鼓勵國小試辦新住民語文課程

民國 100 年之後，漸強調全球視野和多元文化的重要性，跨部會的火炬計畫，鼓勵國小承辦計畫型的新住民母語課程，提高各界對新住民語文教育的關注。

⁵⁴ 「提升國民中小學本土語言師資專業素養改進措施」第四點言明現職教師須受過進階培訓，並規定民國 105 年底前，本土語言課程的現職教師，均需通過本土語言認證資格。

⁵⁵ 例如民國 97 年新北市(前臺北縣)辦理新住民母語師資培訓課程，此課程為國內各政府機關第一個舉辦新住民母語師資的培訓課程。

三、十二年國民基本教育政策，將新住民語文列入課綱中

配合十二年國民基本教育政策之推動，「十二年國民基本教育課程綱要總綱」中，將新住民語文列入國小語文課程，教育部也隨即推出「新住民語文樂學活動實施計畫」，專以新住民語文學習為推展重點。

貳、新住民語文教育施行至今的成效與不足

一、促進學校與新住民家庭之間的連結、外配融入臺灣社會

綜上可知，教育部推展新住民語文教育雖可推溯自民國 90 年代，但實際落實還是從火炬計畫開始。施行至今顯著的成效是促進學校與新住民家庭之間的連結，特別是很多學校透過舉辦多元文化活動，拓展小學生視野，研究團隊訪談幾位小學主管，他們對多元文化的推廣活動都予以肯定，請參以下兩則訪談內容。

之一

多元文化體驗週這部分我們做童玩 DIY，馬來西亞播棋介紹，從製作到如何玩都教，參加的孩子們很喜歡，帶到班上去，結果全校的小朋友因為沒玩過，所以都很喜歡，這活動我自己還蠻喜歡的。多元文化文物展部分，我們努力蒐集了原住民、新住民、閩南、客家各族群文物，甚至向 J 大的 C 老師借排灣族的鼻笛、禮刀，Y 老師借東南亞文物、偶台；跟我先生的學校借閩南婚禮用的花轎、客家擂茶器具等等，也發通知單請學校家長提供各種文物，我希望這個活動是能讓孩子真心喜歡多元文化，而不是作秀；活動期間輪流請全校班級同學來參觀文物展，然後老師跟志工作導覽，也辦有講問答，從中瞭解孩子學到了什麼。……多元文化體驗週為時一個禮拜，也連結到校內的校慶，讓學校家長和社區民眾也入校來參觀，這活動籌備很久，做得很辛苦，但我們覺得很有效果。家庭聚會日是聚集新住民家庭到校，玩親子闖關遊戲、卡拉 OK 比賽，讓他們彼此做經驗交流，有些發展比較好的新住民媽媽，也可以趁這個機會分享她的成功經驗給其它新住民。(20150210-83-15 個別訪談 S3)

之二

比如萬聖節時，本校學生會去收集不同國家的鬼故事，並請同學回家去問自己媽媽有關各國的鬼故事，之後再將聽到的故事帶回校來發表，這活動還延續成為了裝扮活動，

比較可惜的是，我們後來沒有找到具有東南亞意象的裝扮來表達東南亞地區的鬼故事，但基本上多元文化的精神，我覺得學生是有抓到的。本校的多元文化展內容，做的幾乎都是東南亞文化，例如國旗、國家地理、著名節慶與食物介紹等，也結合了有獎徵答的部分來進行。我們希望經營一種不著痕跡的學習，學校沒有硬性規定要孩子學什麼，但因為我們做了這些活動，所以可以讓孩子不知不覺的學到東西，這就是知識的堆疊，不用刻意為之。(20150326-83-16 個別訪談 S5)

此外，在與社區內人、物與組織的結合上，也協助許多外配走出家庭、學習中文，融入臺灣社會，這是透過新住民語文教育的實施，所引發的正面成效。

二、新住民語文教育資源薄弱，計畫推行的成效有限

雖然火炬計畫中有針對學生、教師辦理舉辦多元文化或研習活動，也鼓勵親子共讀或添購多元文化教材，但都是在「有計畫方向，欠缺具體實施方法」的情形下，由各校自行運作計畫，如前所述，新住民語文教育資源薄弱，從師資、行政、教學、輔導、評鑑與語言環境一應俱缺的情形下，計畫施行成效有限。經訪談學校行政主管，其中兩名小學主管分別提及執行火炬計畫所遇到的困難就是「欠缺具體實施方法」與「執行的子項目過多」，致使許多學校在第一年試辦後，能不續辦火炬計畫就不續辦，請參以下兩則訪談內容：

之一

就我所知，第一年承接火炬計畫的學校，幾乎每個學校都唉唉叫，為什麼呢？

第一、因為對計畫執行內容不瞭解，(移民署那邊並沒有清楚的說明或範本)

第二、要在學童在學期間(一年約9-10個月)執行九個子計畫，除了學校原本既有的課程、行程、行事跟業務之外，等於說每個月還要再執行火炬計畫中的一個子計畫，大約是這樣的狀況，那因為不瞭解，所以往往只能從經驗中才能得知運作的技巧與方法。對學校來講，火炬計畫確實是個壓力，所以很多學校執行一年後，第二年開始，如果能不申請就不要申請了。」

(20150326-11-8 個別訪談 S5)

之二

100學年度，內政部開設了火炬計畫，本校那時就是第一批被指定申請火炬計畫的學校之一。因為沒有任何的職前說明與示範說明，加上是第一年，所以大家是人仰馬翻，那時是我之前的前一任主任在負責，他做得很辛苦，也還好各處室都有幫忙承接一部分的活動，但輔導室那時只有三位老師，這計畫執行一年後，他

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

們都叫苦連天，感覺上像作秀一樣，追著計畫執行，然後趕快核銷完成，所以100學年計畫執行完後，本校就決定不再申請。」

(20150210-11-9 個別訪談 S3)

歸結來說，會使得校方執行計畫時產生無力感，主要是因為新住民語文教育正值起步，一切的行政、教學資源與經驗等都相當薄弱，尤其在教學方面更是如此，因此本研究特針對新住民語文教育的教師職能與教學現況進行調查，並據此資料研擬「新住民語文師資培訓課程」與相關建議，以利後續推展新住民語文教學工作。

表 2-4 教育部歷年相關新住民教育之計畫

民國時間	計畫名稱	目標	實施方式
83年迄今	「教育優先區計畫」 ⁵⁶	縮短城鄉學習落差。	擬訂教育優先區指標，其中包括隔代教養、單(寄)親家庭學生及外籍配偶子女比例偏高之學校。
93-迄今	外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫	<ol style="list-style-type: none"> 1.提升外籍與大陸配偶子女自我認同、生活適應及學習適應能力。 2.提供外籍及大陸配偶親職教育課程，強化其教養子女能力。 3.提供外籍與大陸配偶及其子女多元化資源，共創豐富之國際文化。 4.讓外籍與大陸配偶子女認同並樂於學習及運用其父(母)之母語，形成其另一語言資產，同時孕育國家未來之競爭力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.實施諮詢輔導方案。 2.辦理親職教育研習。 3.舉辦多元文化或國際日活動。 4.辦理教育方式研討會。 5.辦理教師多元文化研習。 6.實施華語補救課程。 7.編印或購買多元文化教材、手冊或其他教學材料。 8.辦理全國性多元文化教育優良教案甄選。 9.辦理母語傳承課程。 10.辦理全國性多語多元文化繪本親子共讀心得感想甄選。
94-97	發展新移民文化計畫	<ol style="list-style-type: none"> 1.建立國人對新移民之同理認識，促進在地國際文化交流與融合。 2.建立外籍配偶終身學習體系，提升外籍配偶個人價值，營造其家庭之親子閱讀習慣，俾利於個人、家庭與社會發展。 3.促進新臺灣之子雙邊文化認同，從小培養健全文化意識與人格發展。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.成人基本教育研習班：建立中文聽、說、讀、寫能力課程。 2.國中小(含補校)：外籍配偶子女於國中小學就讀者，除提供相關教育輔導資源外，並辦理親職教育課程，協助家長親職教養知能。 3.高職推廣教育班：提供技藝學習課程。

⁵⁶ 「教育優先區計畫」底下還有許多子計畫，例如102年整合〈教育優先區計畫-學習輔導〉、〈攜手計畫-課後扶助〉，以〈國民小學及國民中學補救教學實施方案〉作為單一實施計畫，在此不再一一詳述計畫內容。

			<p>4.家庭教育中心：提供親職教育、子職教育、兩性教育、婚姻教育、倫理教育、家庭資源與管理教育、其他家庭教育事項及親子共讀等課程。</p> <p>5.社區大學、社教館所、社教站、民間團體：提供多元文化、終身學習課程、技藝類課程。</p> <p>6.新移民學習中心：提供圖書借閱、寬頻上網、語文教學、家庭親子成長團體課程、夫妻成長團體課程、相關諮詢與輔導服務。</p>
94-98	年度施政計畫之「推展家庭教育」	<p>1.全球視野--強化國際競爭，推動多元外語人才。</p> <p>2.永續發展：實踐多元、確立主體價值。從家庭、社區營造整體母語學習環境，提供不同族群背景的國民母語學習機會，積極規劃辦理外籍配偶教育服務措施，導引國人對新移民之同理認識，提升海洋意識與觀念，持續補助辦理海洋教育推廣。</p>	<p>1.辦理外籍配偶教育輔導活動。</p> <p>2.補助輔導社區大學、社教館及所屬社教工作站辦理外籍配偶多元化終身學習活動。</p>
97	年度施政計畫	保障弱勢國民教育權，縮小城鄉資源落差，傳承並發揚族群文化。	補助各縣市及民間團體提供協助外籍配偶學習語言、文字及獲取生活知能之教育服務，促進社會適應。
101-103	火炬計畫	<p>1. 與內政部跨部會合作，期提供提供新住民及其子女完整之文教生活輔導機制。</p> <p>2. 建立社會和諧共榮、追求社會公平正義、增進多元文化。</p> <p>3.推動親職教育，強化家庭教育功能。</p>	該計畫 23 項工作項目中，教育部負責部分有 9 項，其工作內容與外籍及大陸配偶子女（新住民子女）教育輔導計畫補助項目相同。
102	建立終身學習社會五年計畫	協助外籍配偶融入臺灣社會。	外籍配偶識字班。
102-103	年度施政計畫	強化臺灣高等教育優勢行銷，連結亞太—深耕東南亞。	鼓勵大專校院開設多元語種課程，協助東南亞國際學校舉行校園活動，辦理各類新住民活動，深化與東南亞交流互動機制。
104-106	新住民語文樂學活動實施計	1.秉持尊重多元文化及族群融合，配合逐年實施十二年國民基本教育課	1.辦理新住民語文樂學營隊。 2.辦理新住民語文課程學習。 3.家

畫	<p>程之期程，積極規劃各項教學措施，以精進新住民語文實施內涵。</p> <p>2.結合縣市政府及學校特色，積極規劃課程並配合有效教學策略，協助學生樂於體驗學習新住民語文。</p>	<p>庭親子共學社群。4.辦理暑期多元文化跨國體驗學習活動，希望以生動、活潑及創新，以協助學生樂於體驗學習新住民語文。</p>
---	--	---

資料來源⁵⁷

第七節 他山之石---國內外母語教育做法與實施案例

壹、就政策參考面，廣參多元案例

承本章第一節討論得知，語言具有多重定位的特性，以母語而言，有些地方稱本土語（例如臺灣），有些地區稱為移民語或社區語（例如西歐），不管這些語言的名稱是本土語、移民語、社區語或母語，國際間對其討論的重點之一，是這些語言的「非主流」身份，其背後所引發有關人權、受教權與復振保護語文的做法，才是討論關鍵，因為這些非主流語言可能弱勢，必須仰賴政策支持，以復振與維護非主流語文的發展。這情況和我國新住民語文很類似，因新住民語文在臺灣屬於非主流語文，同樣需要政策支持，因為本計畫研究目的是研擬「新住民語文師資培訓課程」，所以這些非主流語文的教育做法，只要有助於發展師培課程，都有參考價值。

由於很多語種的名稱是政治力作用下的產物，例如本土語、移民語、社區語和新住民語等，在不同的論述層面上就有不同定位，很難界定清楚，但這些非主流語言，某個層面來說，都可以界定成母語，故此，若因語種名稱而自我設限，只看移民語教學案例的話，對政策參考價值而言，有失偏頗。所以就政策參考的考量，本節廣納國內外值得借鏡的母語教育教學案例，觀察趨勢與優點，以為參佐。

國際間關於母語保存的成功案例相當多，有本土語瀕危復振，也有移民語的教育實施，不論是哪一種，都與教育/語文政策息息相關。國際間很多有關母語的倡導大多從歐美地區開始，早在1997年，歐洲語言教育就開始強調，要在雙語地區推廣雙語教育。(Michal Tannenbaum and Marina Berkovich, 2005: 288) 因此本節第一部分，會先以歐美各國為主，統整 OECD 最新調查各會員國實施母語(或移民語)等非主流語言教育的做法，以瞭解現今母語教育的發展趨勢。

接續第二部分為國內外推行母語(或移民語、本土語等)教育案例參考，聯合國教科文組織終身學習局(UNESCO Institute for Lifelong Learning)鼓勵世界各國推展掃盲和母語教育有

⁵⁷ 參內政部移民署全國新住民火炬計畫 <http://www.immigration.gov.tw>，教育部國民及學前教育署 <http://www.k12ea.gov.tw>。國立教育研究院籌備處主編，2007：29-33。教育部年度施政計畫(90-104年度) <http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=2041&Type=1&Index=4&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>。邁向學習社會白皮書 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920154958/87.03%E9%82%81%E5%90%91%E5%AD%B8%E7%BF%92%E7%A4%BE%E6%9C%83%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>。教育部國民及學前教育署補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則。

年，已彙整世界各地成功案例上網，供各國借鑑。⁵⁸本計畫列舉紐、日、泰與臺灣的母語教育案例以為參酌，因為紐西蘭的毛利語言巢舉世聞名，國內外研究成果豐富，此為教育典範，所以必提；日本與我國的文化有相近之處，其相關母語教育經驗有兩則，一是北海道愛努語(Ainu)復振，一是濱松的巴西學校，各有不同的推動背景，愛努語教學是積極將語言結合文化，而巴西學校的母語教育則來自當地移工的需求。泰國的瑪希隆語言復振模式是東南亞案例，屬於實驗性教育計畫，雖然沒有泰國政策的支持，但聯合國兒童基金會資助此案，也是聯合國教科文組織終身學習局官網所公布的國際成功案例，有其代表性。更重要的是，瑪希隆語言復振計畫的成功推動，不僅讓泰國其他地區起而仿效，更讓泰國官方關注國內少數民族兒童的語言受教情況，繼而影響泰國皇家學會(Thai Royal Institute)與泰國文化部(Ministry of Culture)紛紛起草保護少數民族的語言受教權與文化傳承。⁵⁹最後也加入臺灣本土語(原住民族語)的案例分享，臺灣本土語實施二十多年以來，不少教育與學界前輩耕耘心力於其中，對初起步的新住民教育而言，確實有可茲借鏡之處。

貳、OECD 各國母語教育發展趨勢

經濟合作暨發展組織(OECD, the Organisation for Economic Co-operation and Development, 以下簡稱 OECD)彙整 2008-2009 年會員國對語言教育的政策做法，以觀察各國對語言教育的支持情形，共分「各級學校對語言教育對的支持」、「語言教育課程發展」、「提供語言檢定支持」以及「學前教育刺激和家庭支持」、「親子語言共學」、「從語言課程到主流課程的銜接支持」、「語言和內容學習的整合」、「移民學生語言資源的重視與支持」、「運用移民社區資源和父母對母語的支持」、「母語支持的網路資源與共享」等十個觀察面向。(OECD, 2009)其中與「移民」和「母語教育」有關的計有六個面向，本研究整理如下表 2-5。

從表 2-5 七國的母語政策做法，可歸納出以下現今幾個母語教育的做法：

一、側重學前教育，並結合家庭教育，使教學朝向生活與活潑化

這是表 2-5 七國的共同特點，都在學前階段就重視母語教育，並強調家庭的語言支持與親子共學。特別是挪威，相當注重家庭參與，還提出「家庭學習模式」(Family Learning Models)，目的就是要鼓勵家長長期以母語參與幼兒語言學習。2006 年挪威政府頒佈了《全國幼稚園教育內容和任務綱要》，視語言是一種技能，透過溝通、語言和文字教育，協助發展幼兒的語言、交流等技能，認為學前教育可以有效幫助具有移民背景的幼兒，使其成功融入挪威社會。

⁵⁸ 各國相關母語或掃盲教育案例，請參 UNESCO, Institute for Lifelong Learning, Programmes, <http://www.unesco.org/uii/litbase/?menu=4>, 2015/12/17.

⁵⁹ 例如泰國《無形文化資產法草案》(ร่างพระราชบัญญัติว่าด้วย มรดกทางวัฒนธรรมที่จับต้องไม่ได้, Draft Intangible Cultural Heritage Act)中，視語言為社會資產，鼓勵保護促進方言、族語和特色語言 (The Department of Cultural Promotion 2013: 36-37)。

二、重視少數族群（或移民）的母語受教權，發展多語教育政策

早在 1981 年，荷蘭教育部就說明荷國多元族群的教育政策雙目標為：

- (一) 從少數族群的文化背景，提供少數族群成員發揮功能並參與荷蘭社會。
- (二) 以跨文化的教育方式，協助少數民族適應荷蘭社會。（S. Kroon, & T. Vallen, 1997, p.201）所以在移民語言支持做法中，荷國除了注重學前教育外，移民學生進入小學（含）以上的學習階段後，便可以選擇母語作為第二外語，成為學習課程的一部分。其他如瑞典、挪威也都注重多語教育政策的發展，挪威 2007 年制訂新課程，將少數族群的母語教學結合基礎教育，納入課程，目的在使學生能熟練母語。

為什麼維持母語這件事，對移民家庭來說，這麼重要？學界相關研究很多，以 Michal Tannenbaum and Marina Berkovich 研究為例，他們發現，認同、語言模式和與親子關係，彼此會相互影響。親密的家庭關係可能會增加移民第二代語言的維持度，而精熟的母語能力，也可能會使家庭的關係變得更好，意即在學習母語上，家庭確實是一個重要的因素。（Michal Tannenbaum and Marina Berkovich, 2005: 292, 303-305）

三、母語課程需搭配母語文化授課

將孩子的移民背景整合進教育體系，有學習效果，意即對移民學生來說，結合語言和文化脈絡的學習是重要的。（OECD, 2015: 9）Sjaak Kroon 以荷蘭小學母語教育為例，說明母語要跟母語知識做連結，才能使教學有效。（Sjaak Kroon, 2003: 41-42）這也是很多國家在推動移民母語教育的做法，他們會鼓勵學校結合家庭與社區的資源，讓語言學習從學校延展出去，立體化成為一種生活語境。如奧地利會邀請家長們到校任教母語，請家長分享他們教導母語的經驗。另一方面，奧地利、愛爾蘭和美國學校會為移民媽媽開設語言學習課程，讓媽媽們學習移入國的語言，而更拉近與孩子之間的關係。學校、家庭跟社區是一個可以雙向互動與聯繫語言學習的平台，這個互動關係一旦良好，孩子、父母與學校均將受益。

四、發展網路學習資源。

例如挪威和瑞典網路互聯，提供母語支持的網路資源。

表 2-5 OECD 各國相關母語支持做法 (2008-2009 年資料)

面向 國家	語言教育課程發展	學前教育刺激和家庭支持	親子語言共學	移民學生語言資源的重視與支持	運用移民社區資源和父母對母語的支持	母語支持的網路資源與共享
挪威	2007 年制訂新課程，少數族群的母語教學結合基礎教育，納入課程，目的是使學生能熟練母語。	要求幼兒園要積極支持幼兒說母語，同時，也要促進幼兒使用挪威語言的能力。並提出「家庭學習模式」(Family Learning Models)全方位刺激孩子發展語言能力，鼓勵父母參與幼兒語言學習，如使用母語跟幼兒說話、閱讀、遊戲等等。		移民學生如果能勝任母語，就會給予學分。	加強幼兒園、學校和家庭之間的母語教育支持與合作關係，例如鼓勵孩子分享自己的母語故事、閱讀等。	挪威和瑞典網路互聯，提供母語支持的網路資源。
瑞典		兒童應受到母語教育的支持。		移民學生在學前機構應受到母語教育的支持。移民學生有權在校接受母語，如果學生想學，且其他條件也都符合的話，那學校就應該提供母語教育，教學大綱的主題應包括移民母國的文學、歷史和文化。		挪威和瑞典網路互聯，提供母語支持的網路資源。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

荷蘭		<p><i>Samenspel</i> 是一項為移民兒童與母親所設立的學前教育與照顧計畫。為提高幼兒學習主流和母語的能力，會在幼兒園正常課程外，為幼兒提供母語課程。另外母親也會收到語言學習資料，協助在家裡學習主流語言。</p>		<p>學生可以選擇母語作為第二外語，成為學習課程的一部分。</p>		
奧地利 (維也納)			<p>為母親在孩子就讀的學校開設語言課程，在媽媽可以學習，讓母親也可以連結到孩子在校的語言學習，無形中也促進了親師溝通。</p>		<p>賦予母親是母語專家的權力，邀請家長們到校任教，分享他們教導母語的經驗與教學素材。</p>	
愛爾蘭			<p>六分之一的小學和五分之一的後小學，對移民父母提供英語課程。</p>	<p>移民學生可以用母語當作現代外語的學習科目。</p>		
美國 (波士頓)			<p>代間掃盲計畫中，提供成人閱讀文學，並製造他們和家人、親子間，分享學習的平台。</p>			

加拿大		為建立學前的語言基礎，在幼兒園課程中加入語言教育。並鑑於移民子女的語言學習能力可能有限，制定了一週5-8小時的教學時數，支持移民子女學習語言。				
-----	--	---	--	--	--	--

資料來源：OECD (2009)

參、國內外母語教育實施案例

一、紐西蘭的毛利語言巢

國際間關於母語保存計畫的討論相當多，其中最常被提及的案例便是紐西蘭的「語言巢」(Kōhanga Reo)做法，學界發表成果不少，這套教育模式已經成為紐國文化資產，吸引許多單位前往考察，國內原委會和客委會都分別至紐國考察其母語教育方式，⁶⁰今統述於下。

紐西蘭自 1871 年通過「原住民學校法修正案」開始，英語成為紐西蘭全國唯一的官方語言，導致毛利語言逐漸從紐西蘭的公共領域式微，到 1970 年代，只剩不到三分之一的毛利人會說毛利語，且多為中高齡人口。有鑒於此，1982 年四月在威靈頓成立第一個毛利語言巢，成立任務就是要復振毛利語。語言巢發展的速度逐年增加，目前仍維持大約 700 家的語言巢數目，一年約可使 1 萬 3 千名幼兒受惠，在全毛利語的環境中接受教育。

毛利語復振成功，主要來自於政府支持和毛利族人的自覺，從制度、環境與教學面上相互串連起毛利語教育。制度上成立毛利發展部、毛利語言委員會，專責毛利語的各項政策與教育推廣業務。同時紐國教育部將毛利語言和文化列入中小學課程大綱，規定所有的學校都必須開授毛利語言及文化課程，普及毛利語。

環境上，除了語言巢、毛利語完全小學 (Kura Kaupapa Maori) 等全毛利語教育環境外，也有毛利電台、毛利電視台傳播毛利語。並從 2001 年開始，在毛利部落推動族語家庭計畫，大力推動是在家說族語的政策理念。教學上，毛利教育體系完整，從學前教育到毛利大學均具，

⁶⁰ 例如行政院客家委員會劉東隆，黃瓊玉等人 (2010)。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

並和主流教育體系平行互通。從學前開始，就落實全語文教育，毛利語言、文字及文化課程全都教授，連全校師生所有的生活作息都遵照傳統的毛利習俗進行，讓學生從生活中自然而然學習毛利語文。

至於毛利語師資部分一方面結合毛利人資源，請部落老人到語言巢全日教導孫子女毛利語，讓老人、小孩和毛利語文傳承形成良好學習模式，另一方面，紐西蘭政府與許多大學合作，提供獎學金給毛利語言巢、毛利語完全小學、毛英雙語教育、及各階段學校的老師，讓他們接受毛利語言及文化的在職進修，甚至對在校學生提供額外的學費補助，贊助他們研習毛利師資的培育課程，成為合格的毛利語教師。⁶¹

二、日本經驗

長期以來，日本政府並不重視國內少數民族或外國小孩的母語教育，早期，日本的國族主義創造純種民族和所謂的”真日本人”概念，日人相信血統的重要性，由於種族中心主義，使得日本在民族、文化和語言上，趨向同質。(Sugino, 2008: 1-2) 但從 1980 年代開始，在愛努人 (Ainu) 的自救爭取下，促使日政府於 1997 年立法，保護愛努語文，此為日本首度保護少數民族語文之舉。無獨有偶，沖繩方言 (Okinawan language) 在 2009 年被聯合國教科文組織列為世界瀕危語言之一，這也讓沖繩當地相關組織至今都仍積極推行母語復振運動。(Hiro J.Ota, 2006: 1; Masao Higa, 2005) 此外，目前在較多外籍人士聚集的部分地區，日本當地政府也紛紛成立「國際交流教育中心」(Education in International Understanding)，以鼓勵母語的方式，為日本學童與外籍學童間提供跨文化的國際交流經驗。(Atsushi Kondo, 2002: 7) 由此可知，多元文化和語文多樣性潮流也相同對日本文化產生衝擊。上述推行少數民族族語或移民語的案例中，最為人熟知的案例應屬北海道愛努語的語言復振運動，它的特色是結合語文於生活情境之中，復振愛努語的同時，也教育愛努傳統文化。

(一) 北海道愛努語 (Ainu) 復振

在國族主義的影響下，早期日本政府並不重視少數民族的母語教育，並對北海道愛努人實行同化政策，日本政府抹煞愛努歷史，不准他們講愛努語，時間維持 2-3 個世代之久。(吉崎昌一，1997: 169-170) 愛努人是日本原住民，明治時代時，強制愛努人報日本的戶口當作日本人，並稱他們為「舊土人」，以別於其他日本人。同時對愛努施行同化政策，除要求對天皇效忠外，也成立土人學校 (1877 年) 施行教育，要求愛努人要適應異文化，包括愛努人的衣服、語言和髮型等，全都必須轉換，目的就是為了要消滅主流文化與愛努文化的差異，使愛努能統合在日本社會中。(Atsushi Kondo, 2002: 7; 多原香里，2006: 177、196-197)

⁶¹資料參考來源:紐西蘭毛利族語言復甦政策與執行經驗考察報告,2010,頁 40。<http://www.kohanga.ac.nz/history/>, 2014/7/9 瀏覽。

為了提高愛努民族的地位與確立民族的自尊，愛努人於1946年成立了北海道愛努發展協會。(野村義一，1997：39)1970年代在北海道各地開始展開愛努文化傳承保存活動。1983年，前日本參議院議員萱野茂率先在日本北海道開設愛努語教室，這是愛努人首次向愛努人教授愛努語的活動，為人關注。(胡慶山，2002：684)1984年，愛努協會開始展開自救運動，要求制定愛努新法以反社會對愛努人的歧視。⁶²1997年日政府制定「愛努文化振興法」，並成立愛努文化研究促進會(FRPAC)，全面針對愛努的文化、語言和傳統生活方式開展復興與傳承的工作，歷年除舉辦語言演講比賽(1998-2004)、工藝比賽(1997-2005)和愛努文化獎(1997-2005)鼓勵愛努語文傳承外，也在北海道各地開設愛努語教室，推展愛努語。⁶³

日本實施愛努語教育從2011年開始，北海道部分地區的小學有同時教愛努語和英文。而北海道的大學，也有開設愛努文化課，教導愛努語。(Kylie Martin, 2011, 76-77)除學校正式課程外，一般愛努語開設最多的便是社區課程。為促進愛努語的語用情境和機會，並促進代間交流，愛努文化研究促進會透過愛努社區中心(Ainu Community Center)發展愛努語社區課程，(例如開設愛努語親子班)每個社區可以自行設計課程，授課老師通常是在地的愛努人，對愛努和非愛努的學員一律歡迎，只要想學愛努語，都可以參與。這些社區課程內容不見得可被活用，也不一定都有很好的教學效能與出席率，但每年至少有400個學生參加這些課程，其意義在於愛努語的復振和促進愛努人交流。這類社區愛努語文班的特色有幾：(Kylie Martin, 2011, 82-83、86,吉崎昌一，1997：169)

1. 強調教學互動，注重愛努語和傳統文化的結合

教學上強調學習的互動性，授課內容以愛努傳統文化為主，目的就是從傳統文化來發現愛努語的意義與用途，建立語文生態。

2. 教學階段由淺至深

愛努語教學階段由淺至深，從簡單字彙、片語開始，之後教授文法，強調運用，最後在要求活用語言進行創新。

3. 利用社區語境，提供語文復振平台

社區課程提供環境，發展愛努語，鼓勵愛努人在安全的語境下說愛努語。同時透過發聲，帶動個人提高對愛努文化的認同，建立文化自信心。因為透過語言的復振，文化意識與價值觀就有可能再被發酵，當再次檢視自己的民族歷史時，愛努那段被同化的歷史，或許就能經由修正過往而獲得新的意義。愛努人創造語文環境，從博物館展示、學校/社區課程和部落生活情境上，都可以看到愛努語言和文化的結合，而在語言活力(language vitality)

⁶² 在日本教科書上，有關愛努的記述，到處可以看到錯誤，也助長了一般社會對愛努文化錯誤的認知。例如日本本洲觀光客看到愛努女性吃白米飯，就會互相告知同伴說：「趕快來看，愛努人也在吃白米飯。」一般日本人對愛努人的認知是很不足的，這是很重要的事，必須正確教導外人認識愛努的歷史和文化。(野村義一，1997：44)

⁶³ The Foundation for Research and Promotion of Ainu Culture, <http://www.frpac.or.jp/english/details/history-of-the-foundations-establishment.html>, 2015/12/17。愛努民族博物館，歷史，<http://www.ainu-museum.or.jp/tw/study/index.html>, 2015/12/17。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

的提昇上，愛努人更進一步利用愛努文化創造經濟財，發展愛努木雕、繪畫、舞蹈、歌唱與旅遊。此外，他們也注重對外界的教育行動，以改變大眾對愛努文化觀念的改變。

(二) 在日巴西人的移民教育

在日本，中小學會教英文，但相對其他移民語言則被忽視。日本西部沿海的工業城鎮濱松 (Hamamatsu)，居住許多巴西籍移工，這些人中很多人是日人後代，但在巴西成長。1992 年，日本修正《出入国管理及び難民認定法に》(Immigration Control and Refugee Recognition Law)，⁶⁴允許日本移民的後代（直到第三代）獲得 3 年的簽證，自那時，巴西籍日本人便不斷湧入日本，取代不願從事勞工的日本年輕人，成為移工。(Mariko Sanchanta, 2007)

這群在日巴西人，他們遭受的對待如同二等公民，巴西孩子在日本學校不受歡迎，就算有課業問題，也不受外界協助。在這樣的背景下，催生了日本的巴西學校，之所以設立巴西學校，目的就是要服務當地的巴西人。濱松的巴西學校經巴西政府評鑑合格，使用巴西的教科書和學校體制，學校教導葡萄牙文，傳授巴西的價值和文化，同時會對學生進行補救教學，最重要的是，巴西學校的老師會給孩子希望。一般會把孩子送來巴西學校唸書的父母，幾乎認為，孩子即使在日本長大，也都應該要學葡萄牙文，而通常有這種認知的家長，在家也都會跟孩子講葡萄牙文。(Toshiko Sugino, 2008: 3-4, 7) 從在日巴西人的移民教育可以得知，移民所處社會對移民的接受度，其實和移民教育是否成功息息相關，同時維持母語這件事，父母/家庭確實扮演重要角色。

三、泰國的瑪希隆語言復振模式 (Mahidol Language Revitalization Model)

二戰時期，泰國力行泰化政策，泰化政策就是「泰族特性」(ความเป็นไทย, Thainess) 的推展，以「國家、宗教和國王」(ชาติ ศาสนา พระมหากษัตริย์, nation, religion and king) 為泰族特性的基礎，並透過教育和語言政策，讓泰國境內的所有族裔，一律成為泰國人(ไทย, Thai)，強制規定居泰地、說泰語、習泰俗、受泰教育，以及接受一切泰文化的主流價值，目的在於經由泰化，凝聚全民。泰化政策雖然奏效，卻也造成國內至少 15 種少數民族的語言面臨瀕危，值此強調語言、文化多樣性的當代，開始有人對二戰時期以來的泰族特性提出反思，(請參 Sattayanurak, 2005; Premsrirat, 2014) 並關注語言復振的議題，而瑪希隆大學 (Mahidol University) 的語言復振計畫便是其一。瑪希隆語言復振模式是泰國的瑪希隆大學亞洲語言和文化研究機構針對泰國境內 23 種少數民族語言所推行的語言復振計畫，計畫實行特色是以孩童為學習中心，發揮社區和小學的教育功能，進行語文教育。比較成功的案例在泰南邊境的穆斯林社區所推行的 Patani Malay (PM) 雙語教育計畫，具融合社區，成立社區工作坊，強調營造語言環境 (社區結合學校教

⁶⁴ 原法於昭和 26 年 (1951 年) 制訂，目前最新版本為 1997 年版。

育)、口語教育的重要性、發展課程及將語言書面化,編制教科書等特色。(Premsrirat, 2014: 8-19)簡述於下:

在泰南穆斯林四府裡,有近83%的穆斯林,使用北大年馬來母語(Patani Malay, 以下簡稱PM語)(Premsrirat, 2009)因為慣用北大年馬來母語作為溝通語,加上族群與文化認同的問題,所以他們對官方語言的泰語,使用度並不高。以北大年府一群近百萬人的馬來少數民族為例,他們住在泰馬邊境,孩子在校的泰文成績明顯落後泰國其他地區同齡的小孩。2008年,泰國教育部對全國國小三年級學童施測寫作能力,這群北大年馬來學童的成績並不理想,得分最低,這項成績顯示出,當地國小三年級學童中有35-40%的學生,還無法閱讀泰語文。因此在瑪希隆大學的協助下,推行了雙語教育的讀寫計畫,目的在協助發展學習者的認知技能和促進泰語使用能力。

2008年,PM雙語教育計畫開始執行,為期8年,雙語教育和結合學校、社區的教育模式是這計畫的特色,他們設定北大年馬來母語和泰文為主要的教學語言,⁶⁵並在課程實施之前,他們尋求當地居民的支持,以社區成員、教師、教育單位主管和計畫人員相互合作的方式推動計畫。PM計畫從幼兒園開始,先發展口語基礎,到小學二年級才發展文字學習,之後一直持續學習到小學六年級。

表 2-6 泰國 PM 雙語教育計畫實施進程

級別	雙語教學的實施進程
幼兒園初階 (K1)	北大年馬來母語和泰語的口語學習
幼兒園進階 (K2)	北大年馬來母語文字學習、泰語口語學習
小一	泰語文字學習
小二到小六	雙語(大年馬來母語和泰語)聽說讀寫教育

資料來源⁶⁶

綜觀 PM 多語教育計畫,有以下幾項教學策略:

1. 從學前教育開始重視口語教學基礎,先聽說後讀寫

學習從學前的口語基礎開始,慢慢從母語(PM語)的口語、文字學習,銜接上泰語的學習。在學前教育第一階段,先讓幼兒熟悉自己的母語和泰語,強調口語學習,進入到學前第二階段後,開始增加PM語的文字學習,而泰語學習依然強調口語聽、說能力的養成。進入小學階段,就開始學習泰文的文字讀寫,小學一年級奠定基礎泰文能力,至此,PM語跟泰語文都雙雙具備了基礎口語和文字的能力,所以進入小學二年級後,就一路實施雙語讀說聽寫教育,直到小學六年級。

⁶⁵ 除了北大年馬來語和泰語外,學校也有標準馬來語和英語課程。

⁶⁶ Premsrirat (2014), UNESCO Institute for Lifelong Learning, Programmes, Patani Malay – Thai Bilingual / Multilingual Education. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=147>, 2015/12/17.

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

2. 以學生為中心，發展多元文化與認同

在進行雙語教育過程中，一方面幫助學生保有在地的文化認同，一方面也發展對泰國國家的認同。

3. 以泰文設計有趣的母語教學活動與教材，分齡分階，語文教學並重

課程方面，使用泰國教育部規定的課綱課程，但經過教學設計，由計畫人員教導老師，採用 PM 語文的知識和經驗轉化成為課程的學習材料和活動。同時自製母語教材並分級，計畫團隊與熟悉當地母語的菁英合作，將 PM 語改以泰語文書寫系統呈現，而非當地人熟悉的阿拉伯文，除了政治認同考量外，最重要的是他們要增加學童對泰語文書寫系統的熟悉與使用度，以銜接與改善中高年級以後的泰文學習。所以學前及低年級學習 PM 語時，母語教材都是以泰文字母呈現。母語書籍教材使用於小團體和個人閱讀，而其他的教材都是以遊戲、音樂、圖片和故事為主，語言和文化的課程均具。

4. 結合家庭，親子共學

由於當地的主要溝通語是 PM 語，計畫未實施前，小孩在校學習泰語，家人無從幫起，也感覺疏離，因為泰語是他們不熟悉的語言。但當學校將 PM 語納入課程，家長在孩子的學習上會有參與感，特別是祖孫和親子關係，都讓多數當地人感受到，自從這計畫實施以來，家人對孩子學習參與度提高，對家人之間的情感也產生積極的影響。

5. 協同教學

在學前階段中，每班都有 PM 語教師，進入小學階段後，就會搭配雙師（PM 語、泰語）進行協同教學，也就是年級越低的班級，越注重 PM 語的教育，中高年級後，僅部分班級搭配雙師，師生比例大約 1:10~15。

6. 師資培訓與拓展師資來源

教師分為主教和助教老師，所有的老師都必須接受多語教育的師資培訓，計畫人員也會特別花時間向不熟悉 PM 語的泰文教師說明該計畫執行的意義，讓泰師可以更瞭解與融入教學團隊。另外，師資來源除了當地老師外，也與同府內的耶拉皇家大學（Yala Rajabhat University）合作，在教育學院中開設相關師培課程，以培訓當地大學生成為日後多語教育的師資來源。

PM 雙語教育計畫實施後，學童的泰文能力確實提昇，而家長對學校的認同度也提高，參與其中的社區人士、家長、校方、孩子或老師，也都有所獲益，之後吸引很多地區，紛紛效尤。

四、國內原住民族語推展

反觀國內本土語文也有積極推展母語教育的案例，像屏東排灣族平和部落，其以社區的力

量率先全國於社區托育班推展全族語教學，成果同樣獲得外界肯定。另外，許多原住民小學推展族語的經驗也可供參考，屏東地區的原住民重點小學，不僅語言和文化教學並重，也已經於學前教育推展族語沈浸教學，營造全族語的教學環境，值得學習。以屏東縣三地國小為例，族語教育就包含了每週一節的族語課與每週三節的文化課分軌進行，同時以教師團隊合作的方式，分項編訂與累積族語教材，讓族語教育的時間增多，學生學習深入，也增加老師的上課鐘點收入，然後又能發揮學校的本位課程特色，一舉數得。⁶⁷

五、省思：制度、環境與教學需雙雙共構，方有利母語（或移民語、本土語等）教育的推展

綜上，母語（或移民語、本土語等）教育的推展與政策、環境與教學三方面息息相關，需雙雙共構，方有利推展母語教育。於此反觀同為非主流語言的國內新住民語文教育，反思如下：

（一）制度上

成功的母語教育，大多有法源支持，故而新住民語文教育立法（包含課綱細項內容擬定等等）應為當務之急。

（二）環境上

學習語言最重要的就是需要環境，從學校出發的母語課程，不能只侷限於學校，一定要連結家庭跟社區的資源，才能活化母語。上述案例都強調營造語言環境的重要，原有式微的語言巢，透過復振予以活化（例如紐國毛利語、日本愛努語、泰國 Chong 語、臺灣原住民族語），如果沒有世系的社區環境，也會透過家庭創造語境，（例如日本巴西移工）所以結合家庭親子共學，甚至開拓社區資源，以創造一個可以讓新住民安心講新住民語文的環境，也是推展新住民語文教育，應該一併推展的方向。

（三）教學上

應組成專責單位，規劃活潑有趣的語文課程（結合語言和文化）、編制分級教材，並發展網路學習資源。

（四）師資來源與師資培訓

師資來源應善用現有的新住民，以他們為主體師資群，進行培訓，使提昇教師職能外，也讓他們自覺新住民語文的重要性，這可能對他們的家庭、親子關係都有正面影響。此外，也要教育其他非新住民語文的小學專任老師，讓他們對新住民/東南亞有正確認識，一來有助於日後與新住民語文老師的協同教學，二來可以透過專任老師的親師溝通，讓更多家長、學生改變對新住民、東南亞的刻板印象。同時要讓老師們明白，讓他們準備好迎接多元化的課堂，因為這是時代趨勢。（OECD, 2015: 10）

⁶⁷ 原住民族語教學人員個別訪談 L 老師，2015/1/30。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

(五) 母語（或移民語、本土語等）教育應從學前教育開始

歐美各國的母語教育大多從學前開始，更完善的是從學前到大學都有完整教育體系，（例如紐國毛利語）這也可以成為新住民語文教育的中、遠程目標

小結

本節文獻回顧以「新住民語文教育」為主，從新住民語文的本質與教育屬性探討出發，由於新住民語文是外來移民語，也是新住民母語，這個性質讓它在小學教育中，有其獨特性，也有模糊地帶。在特性、發展目標和語言環境上，它與強調文化復振的本土語文不同；但在十二年國教課綱總綱的實施方式上，它幾乎是比照本土語教育模式進行。目前雖無相關法源說明新住民語文教學人員取得能力認證/檢測辦法（教學能力和語言能力）、聘任方法，及相關的教學職場角色定位，但依現況言，其較接近「教學支援人員」，而非專任教師。雖然新住民語文教育屬性未明，但研究必須定位，因此鑑於國小新住民語文目前的施行狀況，本計畫遂將臺灣國小新住民語文教育暫定位為母語教學，並分別就「臺灣母語研究」與「教師職能與教學」兩部分進行闡述。

在臺灣母語研究部分，以國內 1970 年迄今的母語研究成果為分析樣本，十年一期，將母語發展分為「獨尊國語」、「母語復興」、「母語書面化」、「推廣母語認證」以及「母語成為文化資產」五期，藉此說明臺灣母語研究的歷史進程與趨勢。雖然教育部從民國 90 年代就開始著手推展新住民語文教育，但實際落實還是從火炬計畫開始。新住民語文教育政策施行至今，顯著的成效是促進學校與新住民家庭之間的連結。不足之處是因為新住民語文教育正值起步，故一切的行政、教學資源與經驗等都相當薄弱，影響計畫成效。

另教師職能與教學部分，則從「師資與能力認證」、「教學與評鑑」和「學習環境」等三方面檢視本土語文和新住民語文的教育資源，說明新住民語文教育與大環境之間的關係。資料顯示出現階段新住民語文教育資源薄弱，因此推行上比本土語文更加困難。眾多影響因素中，「提昇新住民教學人員教師職能」與「改善外界對東南亞人士的刻板印象」是其中的兩大要素，意即若能透過教師專業發展，持續的提昇新住民語文老師的教師職能，那對於改善外界對東南亞人士、新住民的刻板印象有所助益，同時也有利增長新住民語文的學習風氣。

因語種名稱是人為產物，不宜因語種名稱而自我設限，本文目的旨在師培課程規劃，以非主流語言的教學案例而言，只要對新住民語文教育及其師培具參考價值者，均廣納參考。本節統整 OECD 最新調查各會員國實施母語（或移民語）等非主流語言教育的做法，瞭解現今母語教育的發展趨勢，並廣納紐、日、泰與臺灣的母語教育案例以為參酌，觀察國內外教學案例的趨勢、優點與做法，得知母語（或移民語、本土語等）教育的推展，與政策、環境與教學三方面息息相關，需雙雙共構，方有利推展母語教育。

第三章 研究方法與研究對象

第一節 質化研究為主，量化為輔

本研究方法主要是以質化研究為主，量化為輔，一切均遵守學術倫理進行，本調查之所以採質化研究法，主因本計畫是以分析新住民語文老師之教師職能為主，因此透過個人和焦點團體深度訪談的方式，能夠全面性的收集教師、教材和教學等資料，並分析三者間的關聯性，有助於理解新住民語文老師的教師職能困境與需求。之後針對質化研究的調查發現來設計量化問卷，並以 Excel 統計量化問卷的評估成效，以期透過質化和量化的研究方法，交叉比對研究結果，瞭解新住民語文老師的教師職能的困境與需求，繼而針對所需，研擬「新住民語文師資培訓課程」與相關建議，達成計畫研究目的。

第二節 研究對象、步驟與取樣

本計畫按照質化研究的程序，於閱讀相關文獻後，進行分析，並收集問題意識，擬定各式半結構式訪談題綱，（見附件 3）同時分別針對個人和焦點團體進行訪談，收集不同場域的訪談資料。接續將資料建檔、繕打逐字稿、進行編碼、歸類與分析，形成系統資料，之後針對初步研究發現，設計量化問卷，（見附件 4），進行問卷施測。最後歸納、交叉比對質化和量化資料，並參照國內外母語教學案例，提供可行的師培課程與政策建言。

壹、研究對象

一、質化研究對象

- （一）不限地點，受訪對象包含國小主管（校長或主任）、新住民語文老師、社區家長與移民工作者，但以國小新住民語文老師為主要訪談對象。
- （二）以國小新住民語文老師為主要訪談對象，其授課語種包含越南語、印尼語、泰國語、柬埔寨語、緬甸語、塔加洛語及馬來西亞語等。

二、量化研究對象

不限地點，以國小新住民語文老師為主（含已受師資培訓、未受師資培訓者），其授課語種包含越南語、印尼語、泰國語、柬埔寨語、緬甸語、塔加洛語及馬來西亞語等。

貳、研究步驟

在不限地點、授課語種（含越南語、印尼語、泰國語、柬埔寨語、緬甸語、塔加洛語及馬

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

來西亞語等)的前提下,質化研究部分,將尋找數位有代表性且願意合作的對象,進行為期一年的研究,而量化研究則以發問卷的方式進行,研究步驟如下:

- 一、資料收集與文獻探討。
- 二、分析文獻、瞭解相關議題後,針對新住民語文老師、國小主管、社區家長等擬定半結構式訪談題綱,進行質化訪談。訪談題綱依實際訪談情況進行調整,讓訪談者可以暢談己見。
- 三、為增加資料的廣度與深度,舉辦四場焦點團體座談,以利收集不同場域訪談資料。
- 四、經得新住民語文老師與校方同意後,進行數場入班觀察,以不打擾課程的方式,進行教學觀察與記錄。
- 五、訪談與入班觀察後,撰寫觀察記錄與逐字稿,進行資料編碼、歸納與分析。
- 六、續就質化研究初步發現,設計相關量化問卷,透過質、量資料的整理、比對,分析現階段新住民語文教師職能問題與彙整各方建議。
- 七、之後針對新住民語文教師職能問題,參考國內外教學案例與新住民語文老師的需求,研擬「新住民語文師資培訓課程」與相關建議。

研究步驟請參圖 3-1。

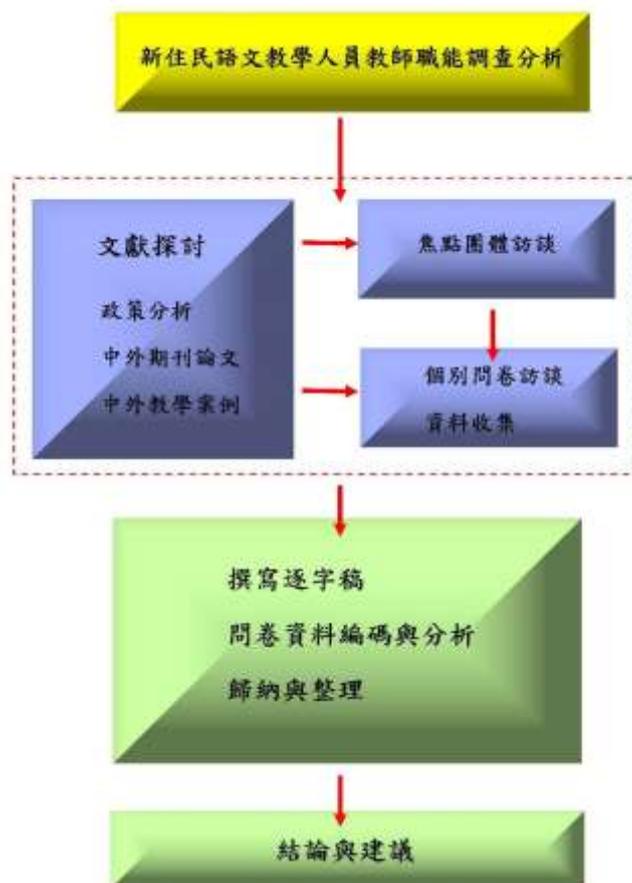


圖 3-1 研究步驟

資料來源：本計畫整理

參、取樣

本計畫取樣採滾雪球抽樣 (Snowball Sampling) 的方式進行，走訪全國各縣市找尋訪談與問卷對象。在質化研究部分，找尋數位有代表性且願意合作的對象，進行為期一年的研究，總共完成 4 場團體焦點座談 (K 縣、P 縣及、N 縣及 T 縣，共計 20 人次)，以及 20 人質化個別訪談。量化研究共走訪北、中、南、東 13 個縣市，發出本研究編製「2015 年新住民語文教學人員之教師職能調查問卷」202 封，回收有效問卷 77 份，總回收率為 38%。

第三節 研究資料編碼說明

壹、質化研究資料編碼說明

一、受訪者編碼

本計畫質化研究已於臺灣北、中、南地區分別進行 4 場焦點團體座談 (K 縣、P 縣及、N 縣及 T 縣，共計 20 人次)，以及 20 人質化個別訪談，計畫受訪對象包含校方人員 (校長或主任)、新住民語文老師和社區家長與移民工作者等共 31 人，並賦予代號。(詳表 3-1, 40 人中，其中有 9 人重複參加個別問卷訪談和焦點團體座談)其中以有實際教學經驗的新住民語文老師最多，受訪者之授課語種包含越南語、印尼語、泰國語、柬埔寨語、緬甸語、塔加洛語及馬來西亞語等。

表 3-1 質化訪談對象一覽表

受訪者	受訪身分	授課語種
K1	老師	印尼語
K2	老師	泰語
K3	老師	越語
K4	老師	柬埔寨語
P1	老師	印尼語
P2	老師	越語
P3	老師	越語
P4	老師	泰語
P5	老師	印尼語
P6	老師	越語
N1	老師	越語
N2	老師	越語
N3	老師	越語
N4	老師	越語
N5	老師	馬來語
N6	講師	緬甸語
N7	講師	越語
T1	老師	緬語
T2	老師	越語
T3	老師	越語
S1	老師	印尼語
S2	老師	越語
S3	小學主任	無
S4	小學主任	無
S5	小學主任	無
S6	家長（緬甸）	無
S7	移民工作者	無
S8	老師	印尼語
S9	老師	越語
S10	老師	柬埔寨語
S11	小學主任	無
S12	老師	越語
S13	老師	印尼語
S14	老師	泰語
S15	老師	越語
S16	老師	塔加洛語
S17	小學校長	無
S18	老師	泰語
S19	老師	越語
S20	老師	越語

資料來源：本計畫整理

代號說明：

代號第一碼（K, P, N, T, S）表訪談形式，（K, P, N, T：分別於 K, P, N, T 四縣市所舉辦的 4 場焦點團體座談，S：個別深度訪談）第二碼（1~20）表數序。例如 K1 表示是參加 K 縣焦點團體座談的成員之一。

二、質化訪談資料預建式編碼架構

本計畫擬定半結構式訪談題綱後，已分別進行4場焦點團體座談以及20人質化個別訪談，另外應邀入班觀察9場教學，實地觀察記錄教學人員的教學情況。逐字稿分析採預建式編碼架構，進行資料分析，理出代碼清單/概念後，⁶⁸再將概念依屬性分類、分層，歸納出範疇，依序在家庭、學校，社會和社會風氣四大分類系統中，歸納得14項範疇，(詳附件5)以此做為後續的分析資料。編碼範例見表3-2。

表 3-2 質化訪談資料預建式編碼示範

逐字稿分析	概念	範疇
混齡很難教，因為高年級的一下就學會了，然後要花時間教小的很多遍，混齡會拖延教學進度與內容。(20150309-86-8 焦點團體 P1、P6)	教學困境 (86)	教學 (8)
通常我教一次發音，會讓孩子跟我複述，而且我會點名叫孩子唸給我聽，這樣可以糾正小朋友的發音，也才能知道他們的能力在哪裡。(20150504-81-5 個別訪談 S12)	教學法 (81)	
我發現學習必須有「持續性」，這是三節課連排的優點。(20150420-73-2 個別訪談 S9)	上課模式 (73)	課程 (7)

資料來源：本計畫整理

說明：1. 編碼由低至高共分三層。

2. 例如「20150504-81-5 S12」表示「訪談時間(2015年05月04日)-編碼代號(81)-逐字稿出現順序(5)-受訪者(S12)」

貳、量化研究資料編碼說明

一、量化問卷執行情形

在執行質化研究，並有初步研究發現後，接續設計量化問卷，問卷內容除受訪者基本資料外，共分「A 語文教育政策」和「B 教師職能與教學」兩大部分，每一題題目均有五個選項，依序是「非常同意(5分)」、「同意(4分)」、「普通(3分)」、「不同意(2分)」和「非常同意

⁶⁸ 在質化資料分析中，概念化就是將某個「概念」賦予給某段文字資料，亦即進行「編碼」(coding)。「編碼」是將一個「代碼」(code)貼在一段文字上，而這個代碼在觀念世界裡就是一個「概念」。(張芬芬，2010：102)

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

(1分)」。量化研究共走訪北、中、南、東 13 個縣市，拜訪學校、新住民（新移民）社區組織……等，以滾雪球方式找尋具新住民語文教學經驗或儲備老師，共 202 名，請其填寫問卷並郵回。故此次量化問卷的對象均為新住民語文老師，包含有經驗的老師與無經驗的儲備老師。

本研究共計發出「2015 年新住民語文教學人員之教師職能調查問卷」202 封，目前回收有效問卷 77 份，總回收率為 38%。各縣市量化問卷執行情況請參表 3-3。

表 3-3 各縣市量化問卷執行情況一覽表

縣市代號	發出問卷數	回收問卷數	問卷回收率
宜蘭 (IL)	1	1	100 %
基隆 (KL)	1	1	100 %
台北市 (TP)	35	9	26 %
新北市 (NT)	47	22	47 %
桃園 (TY)	60	18	30 %
苗栗 (ML)	1	1	100 %
南投 (ND)	17	9	53 %
雲林 (YL)	5	4	80 %
台南 (TN)	2	1	50 %
高雄 (KS)	5	3	60 %
屏東 (PT)	12	4	33 %
澎湖 (PH)	4	0	0 %
花蓮 (HL)	12	4	33 %
總計	202	77	38 %

資料來源：本計畫整理

二、量化問卷編碼

本研究團隊執行量化研究，走訪北、中、南、東十三個縣市，共得有效問卷 77 份。(表 3-4) 本計畫將各縣市依北、中、南、東四區予以編碼 (11-41)，各受訪者則以 A1-A71 號編碼，待資料輸入完全後，即以 Excel 統計量化問卷的內容數值，進行分析。

表 3-4 量化問卷各縣市編碼與回收份數

1 北區	52
11 宜蘭	1
12 基隆	1
13 台北市	9
14 新北市	22
15 桃園	18
16 苗栗	1
2 中區	13
21 南投	9
22 雲林	4
3 南區	8
31 台南	1
32 高雄	3
33 屏東	4
4 東區	4
41 花蓮	4
總計	77

資料來源：本計畫整理

第四節 研究對象背景分析

壹、質化訪談對象特點

本調查於遵守學術倫理下，預計針對校方人員（校長或主任）、新住民語文老師和社區家長等進行 20 人次的個別問卷訪談，另為增加資料的廣度與深度，還會邀請各地區新住民語文老師參加焦點團體座談，以利收集不同對談場域的訪談資料。至今已順利達成計畫所設立的目標，完成 4 場團體焦點座談，共計 20 人次；以及 20 份的質化個別訪談。

計畫受訪對象包含校方人員（校長或主任）、新住民語文老師和社區家長等共 31 人，（詳表 5，40 人中，其中有 9 人重複參加個別問卷訪談和焦點團體座談）新住民語文老師中，身分含括東南亞籍配偶、外籍生、新住民二代、多元文化老師與退休老師等，授課語種包含越南、印尼、泰、緬甸、柬埔寨、馬來和塔加洛語。訪談對象資料有以下幾個特點：

一、女性居多，七成受訪者具華人血統，母語為各華語地方方言；八成以上唯一的師培經驗來自移民署

就既有受訪者資料顯示，新住民語文老師以東南亞籍配偶和外籍生為主，特別是女性東南亞籍配偶居多，年齡數平均約 30-35 歲，大約六成擁有東南亞或臺灣地區的高中職（含）以上學歷，七成受訪者具華人血統，除操持東南亞母國的官方語言外，從小的家庭母語一律是華人祖籍輩的家鄉話（例如客、閩、廣東、雲南等），而且多數受訪者表示從小就是在說母語的環境（華人社區）中長大，所以母語為自然習得，顯示出海外華人的聚落圈與對母語教育的態度。八成以上唯一的師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動，並具有該活動結業證書。授課語種以越南語最多，其次為印尼語，全都因火炬計畫而開始教書，教齡以 3 年和半年者居多。

二、新住民語文教職工作多靠引薦覓得

現階段新住民語文老師為數不多，加上教學師資人力資料庫尚未建置完善，因此校方大多透過各縣市移民署服務站、外籍配偶/新移民家庭服務中心、社團法人、大學東南亞系所及校方人脈自尋師資，⁶⁹多以舊識或轉介介紹為主，一旦老師與校方建立首次聘僱關係後，基本上都會再持續合作，因此才會形成以 3 年教齡和半年教齡者居多的現象，有些老師已經成為地方小學教授新住民語文的固定人員。另一方面也代表，如果沒有他人引介，有教學能力或教學意願的新住民語文老師也可能無法順利謀得教職機會。

貳、量化問卷對象特點

回收的 77 份有效問卷中，以北區 52 份問卷居冠，其次是中區 13 份，南區 8 份與東區 4 份。分析量化問卷，（參表 3-5）發現這批以新住民語文老師為主的問卷，呈現出以下幾個特點：

一、女性老師以東南亞籍配偶為主，男性老師以華僑為主，五成受訪者的母語為各地區華語

77 份問卷中，女性 72 位，男性 5 位，顯示現階段新住民語文老師仍以女性為主。其中女性受訪者以新住民居多，（43 位，60%），其次為華僑（21 位，29%），新住民中，近八成育有子女，且其母語大多非華語，顯示出該類女性新住民語文老師應為外籍配偶，人數最多。男性受訪者則以華僑身分最多，（4 位，80%）僅兩位育有子女。而以華語各地方方言（華語、閩南

⁶⁹ 之一「我們曾去學校做多元文化宣導，學校知道我們，有需要時就會直接找我們。有些姊妹因為是學校的家長，學校也會直接找姊妹去教。」（20150309-51-6 焦點團體 P1、P6、P3）。之二 S1：「N 國小是透過大學系辦幫忙才找到我的。」（20150109-51-1 個別訪談 S1）

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

語、客語、雲南話、廣東語等) 為母語者佔五成 (38 位, 49%), 連同上一段提及的新住民, 說明新住民語文老師主要有兩種身分別: 一是已歸化的外籍配偶, 一是其母語為地區華語者, 都是透過語言或婚姻而與臺灣產生聯繫者。反觀外籍, 母語非華語者僅 4 位, 比例相當低。這與前述質化受訪者資料所顯示: 「新住民語文老師以外籍配偶和外籍生為主。」有所出入, 原因可能是量化受訪者的身分重疊, (既是新住民, 又是外籍生) 也可能是外籍生的社交網絡比較單一, 少有機會透過臺灣其他社會團體組織, 獲得引薦新住民語文的教師工作, 所以這些潛在的教師人口, 在透過學校、移民組織網絡的搜尋下, 可能有所遺漏。

表 3-5 量化問卷對象母語與身分別

項目	女性		男性	
	華語各地方方言	非華語	華語各地方方言	非華語
外籍生	1	3	0	1
華僑	21	0	4	0
新住民	9	34	0	0
臺灣本地人	3	0	0	0
空白	0	1	0	0
人數	34	38	4	1
總人數	72		5	

資料來源：本計畫整理

二、七成以上老師在台居住時間超過十年, 30-39 歲為主力教師人口

下圖 3-2 量化問卷資料顯示, 七成以上受訪者在台居住時間超過十年, 而 30-39 歲為主力教師人口, (39 位, 51%) 其次是 40-49 歲, (23 位, 30%)。

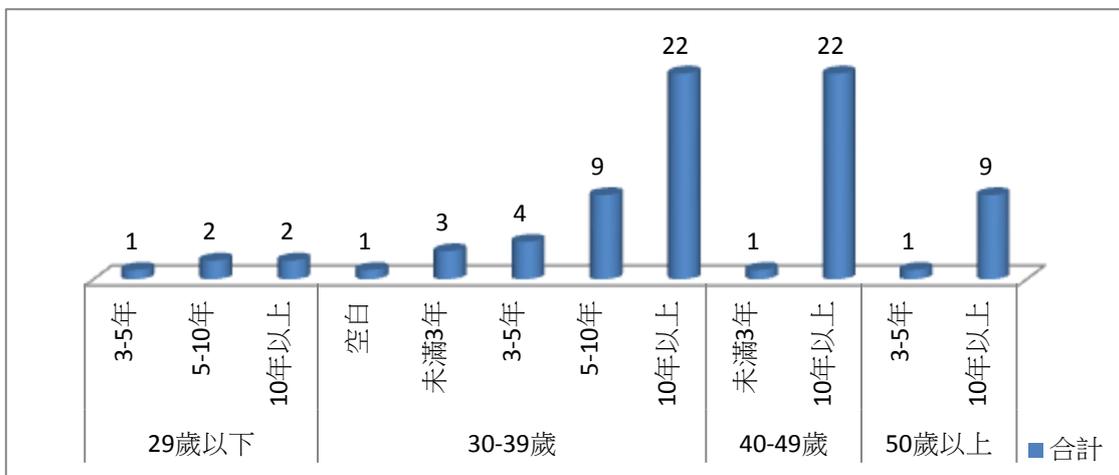


圖 3-2 量化問卷對象之教學年齡分布

資料來源：本計畫整理

雖然有七成以上受訪者在台居住時間超過十年，但教學經驗上卻呈現出兩極化現象，如圖 3-3 所示。圖 3-3 資料指出，在台居住時間超過十年者以「具國小教學經驗」和「無教學經驗」兩者居多，這些尚無教學經驗的儲備老師，可授課語種包含越、印、泰、緬語，以 30-39 歲居多，換句話說，如果能善加培訓這群通華語的在地新手老師，不僅可增加師資來源，也可以刺激師資品質，鼓勵新住民語文老師要在教學職能上持續增能，具市場競爭力，並提升教學品質。

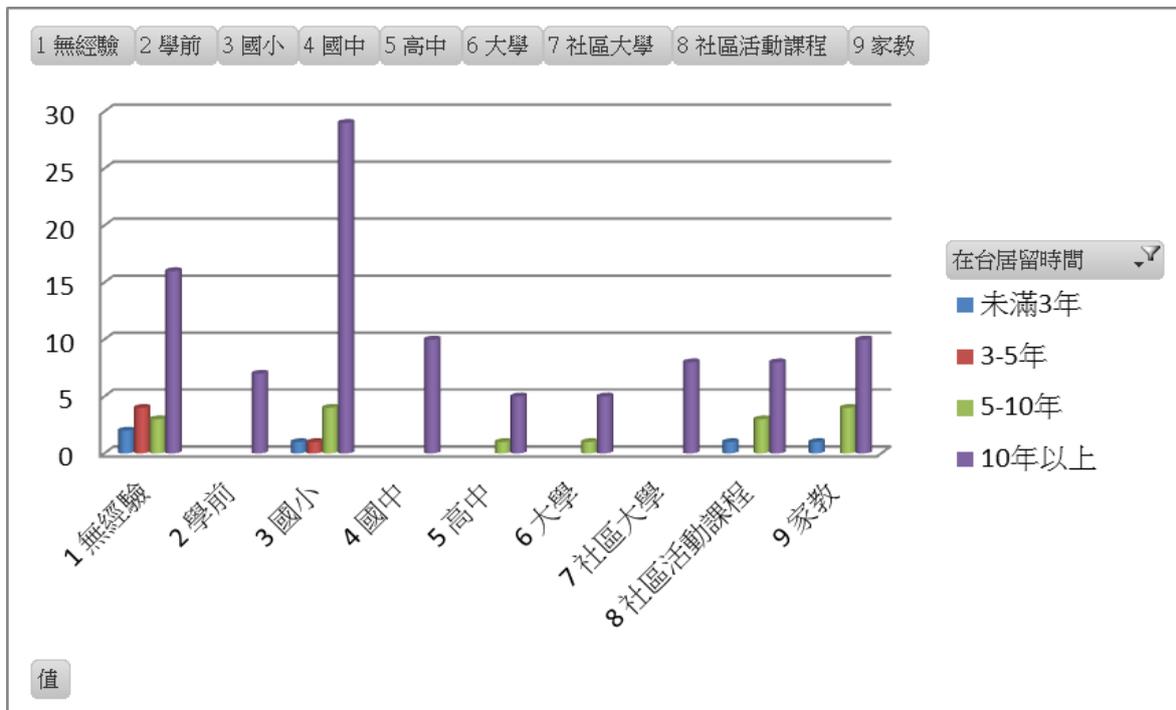


圖 3-3 量化問卷對象在台居住時間與教學經驗

資料來源：本計畫整理

三、近八成擁有東南亞地區之高中職（含）以上學歷

葉郁菁、溫明麗研究顯示，現階段東南亞母語師資以越南籍最多，在越南語的教學人員中，以國小和國中的學歷最多，占 40%，（葉郁菁、溫明麗，2013：36）於此，研究團隊在執行質化訪談時，便發現大約有六成受訪者擁有東南亞或臺灣地區的高中職（含）以上學歷，略不同於葉郁菁等人的數據顯示，故特別在量化問卷加入學歷題，以茲確認此一疑義。

從表 3-6 問卷結果顯示，男性受訪者的學歷普遍高於女性受訪者，六成以上具有臺灣或東南亞地區的高中職（含）以上學歷。至於女性受訪者的東南亞學歷高中職（含）以上的比例為 77%，臺灣學歷國中和小學及以下，為 36%（26 人），這個臺灣學歷的數據（36%）與葉郁菁等人的數據（40%）相距不遠；可是值得注意的是：在 36% 臺灣低學歷（國中和小學及以下）的數據背後，七成以上的女性其實是具備東南亞高中職（含）以上學歷的。（20 人，77%，參圖 3-4）所以我們除了用臺灣學歷標準來檢視新住民語文老師外，或許也應該試著以東南亞學

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃
 歷的標準來看待這群老師。

另外，值得注意的是，女性受訪者中，臺灣學歷高中職（含）以上的比例也有 35%，顯示出這群女性教師積極向學的現象，從不懂中文到一路挺進高等學府，東南亞籍配偶努力向學已非個案，有越來越多的外配積極透過教育，提昇自己並改善生活。

表 3-6 量化問卷對象學歷

項目	女性				男性			
	臺灣學歷	比例	東南亞學歷	比例	臺灣學歷	比例	東南亞學歷	比例
大專院校	16	22%	24	33%	2	40%	2	40%
高中職	9	13%	32	44%	1	20%	2	40%
國中	14	19%	8	11%	0	0	1	20%
小學及以下	12	17%	3	4%	0	0	0	0
未取得	17	24%	2	3%	1	20%	0	0
空白	4	6%	3	4%	1	20%	0	0
人數	72		72		5		5	

資料來源：本計畫整理

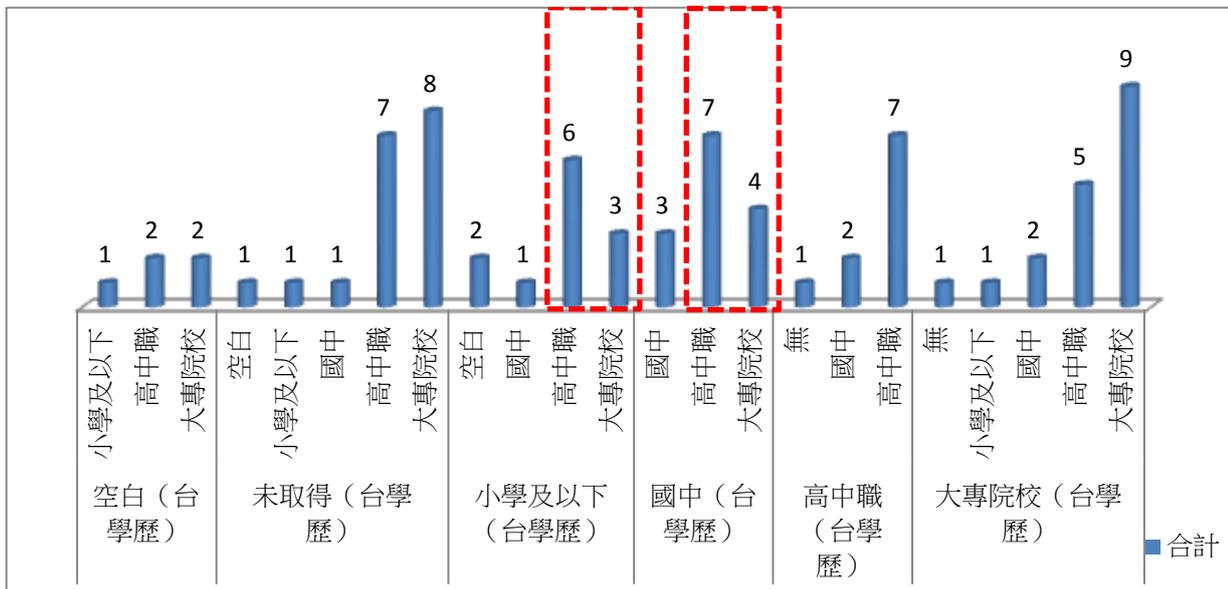


圖 3-4 受訪者之臺灣學歷與東南亞學歷對照圖

資料來源：本計畫整理

四、七成以上唯一的師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫

新住民語文師培課程，除了移民署自民國 102 年起，連續三年委託輔大舉辦的「新住民母

語教學人才培訓」專案計畫活動外，新北市政府、師範大學、教育大學、縣市社區大學和新移民工作相關組織等（如屏東縣好好婦女權益發展協會、南洋臺灣姊妹會……等等）、也自辦過師資培訓課程。從表 3-7 數據中得知，量化問卷對象有五成（37 位，48%）已取得相關的師資培訓證書，五成（40 位，52%）尚未取得。而取得相關師資培訓證書的受訪者中，九成以上（36 位，97%）接受過移民署舉辦的「新住民母語教學人才培訓」，近七成（25 位，68%）唯一的師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫。

雖然有高達五成受訪者尚未取得培訓證書，但這些人中，有近八成（31 位，78%）正在參加移民署「2015 新住民母語教學人才培訓」課程，若這些人日後也順利取得培訓證書的話，那就整體而言，有七成三（56 位，73%）的受訪者，唯一的師培經驗是來自移民署「新住民母語教學人才培訓」課程。這與前述質化受訪者資料顯示：「八成以上唯一的師培經驗來自移民署『新住民母語教學人才培訓』專案計畫」相似，由此可知，移民署「新住民母語教學人才培訓」課程是目前新住民語文老師主要的師培經驗與資源。

表 3-7 量化問卷對象師培經驗

項目 \ 性別	已取得培訓證書			未取得培訓證書		
	移民署	重複參加移民署與其他單位的培訓	其他單位	正參加 2015 移民署培訓課	從未參加過	其他單位
培訓單位						
人數	25	11	1	31	6	3
總人數	37			40		

資料來源：本計畫整理

此外，若進一步比照受訪者的教學經驗，從圖 3-5 會發現未取得培訓證書者，多數無教學經驗，而已取得培訓證書者，在國小執教的經驗最多，這與火炬計畫的實施有密切關連性。若再進一步分析有國小執教經驗的人，會發現他們的教學時間中，以教學 3 年（含）以上（53%）和一學期（22%）的人數最多，這與前述質化受訪者資料所顯示：「以 3 年教齡和半年教齡者居多的現象。」一致。

另一個值得關注的現象是，除國小、國中、高中和大學正規體制外，學前、社區大學、社區活動課程和家教也都有新住民語文的活動與課程，說明新住民語文學習風氣已有改善與發展的趨勢，後續可持續觀察。

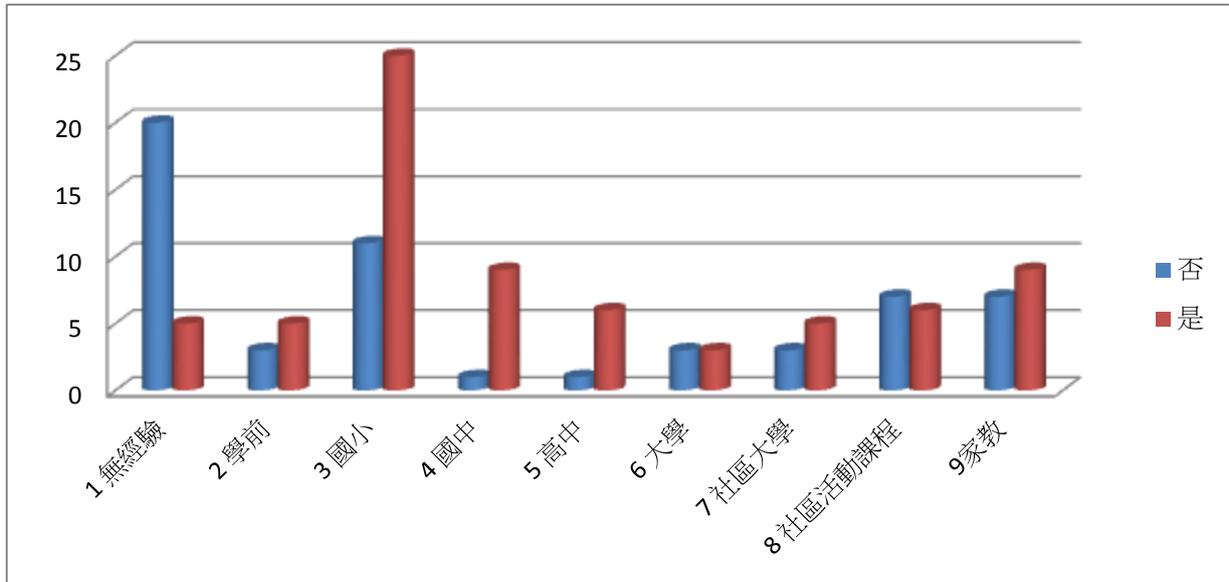


圖 3-5 量化問卷對象教學經驗與是否取得師資培訓證書比較表

資料來源：本計畫整理

小結

研究發現一：新住民語文老師之教師圖像

綜上所述，從質化訪談和量化問卷對象的背景分析上，分別理出幾個相同或相似的特質，（參表 3-8）可得知質化和量化研究對象所呈現出的教師圖像十分相似，這是本計畫經過不同資料來源，交叉比對後的第一個研究發現。研究團隊依此研究發現描述現階段新住民語文老師之教師圖像如下：

以本計畫受訪者為例，現階段新住民語文老師九成以上是女性外籍配偶和華僑，且半數受訪者的母語為華語各地方方言（華語、閩南語、客語、雲南話、廣東語等）。30-39 歲為主力教師人口，七成以上的老師在台居住時間超過十年，可通雙語。八成擁有東南亞地區之高中職（含）以上學歷，喜愛學習，部分人士在台期間仍持續進修。七成以上受訪者的唯一師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫，而具教學經驗者約占六成，教學時間以教學 3 年（含）以上和一學期者居多。

表 3-8 質化與量化研究對象特質分析

類別 項目	質化訪談對象特質	量化問卷對象特質
身分	以東南亞籍配偶和外籍生為主，特別是女性東南亞籍配偶居多。	女性老師以東南亞籍配偶為主，男性老師則以華僑為主。
年齡層	年齡數平均約 30-35 歲。	30-39 歲為主力教師人口，七成以上老師在台居住時間超過十年。
華語能力	七成受訪者具華人血統，母語為各華語地方方言。	且五成受訪者的母語為各地區華語
學歷	六成擁有東南亞或臺灣地區的高中職（含）以上學歷。	八成擁有東南亞地區之高中職（含）以上學歷。
師培經驗	八成以上唯一的師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫。	七成以上唯一的師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫。
教學經驗	以 3 年教齡和半年教齡者居多。	教學 3 年（含）以上和一學期的人數最多。

資料來源：本計畫整理

第四章 國小新住民語文教師職能調查內容報告

教師職能與整體環境的關係密切，故可從新住民語文整體的教學困境來分析教師職能問題。新住民語文老師的教師職能主要呈現於教學上，特別是教法、教材和評量三方面，這也是本計畫設計質化半結構式訪談題綱與量化問卷的方向。本節分析以質化研究為主，量化為輔，除了剖析教師職能所呈現的問題外，還加入教育資源因素的討論，本節依序按制度面、環境面與教學面等三部分，闡述「制度面：新住民語文教育資源薄弱」、「環境面：推展新住民語文課程的困境」以及「教學面：新住民語文教師職能現況與問題」等內容。

第一節 制度面：新住民語文教育資源薄弱

前述文獻探討以針對此部分進行說明，從表 2-3（新住民語文教育資源一覽表）得知，新住民語文教育資源都極為薄弱，特別反應在三個部分：

- 一、師資認證無法源支持，認證標準仍待建立。
- 二、缺乏行政、教學、輔導與評鑑等相關輔助。
- 三、語言學習環境闕如。

第二節 環境面：推展新住民語文課程的困境

推展新住民語文課程的困境除了制度面欠缺新住民語文教育資源外，還有一項重要的因素，就是臺灣社會早期來對東南亞、新住民存有刻板印象，這刻板印象不僅使東南亞籍配偶被污名化，導致多數臺灣夫家不願意下一代學習新住民語文，氛圍所及，也影響新住民的下一代對父母的認同與學習新住民語文的意願。現就以下幾點說明：

壹、國人對東南亞、新住民存有刻板印象

一、視東南亞語為次等、無實質效益的語言

前文提及，新住民族群中，特別是東南亞籍配偶早期蒙受污名，媒體與社會所型塑出的形象大多是以負面為多，加上國際婚姻所造成的婚姻不平等結構，影響人的認知體系，形成不平等的人際與權利關係，不僅使外配社會地位低落，也影響了新住民語文的推展，認為東南亞語

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

是一種次等的、無效益的語言，許多臺灣夫家是禁止或不鼓勵新住民學童學習東南亞母語的。

換言之，新住民學童是否能學新住民語，仍由臺灣家庭決定，部分有意願想教孩子說母語東南亞籍配偶，其聲音很難被聽到，而部分新住民父母不希望子女學新住民語，因為擔心孩子會遭受社會歧視，連帶新住民語也遭受排斥，於是新住民語學習環境難以形成。經訪談得知，不希望讓子女學新住民語的家長，主要考量還是擔心孩子會遭受歧視：「臺灣現在對外配的小孩存有刻板印象，會歧視，像外配的先生大部分是臺灣的弱勢族群，外配也是被歧視的，當然他生出來的小孩，你說多少的媽媽要讓他學母語？孩子如果學了母語，又會被歧視，你說媽媽會讓小孩學嗎？所以要整個環境來改變，而不是針對小朋友或用教母語這樣的方式來訴求改變。」(20150326-12-6焦點團體N6)類似情況也出現在其他受訪者的言談中，⁷⁰因此有些用心的新住民語文老師，會特別針對這部分，在學習上增強孩子的自信心，認為只有真心喜愛、接納母語及其背後文化時，才有可能將新住民語文學得好。像S19就分享自己的授課想法：「我教學的目標是培養孩子對越南文化的好感，雖然課程是越南語文課，可是我想培養新住民學生的自信心，讓他認同自己的越南父母。孩子的世界很敏感，有些國小的孩子會嘲笑新住民的小孩有越南媽媽，我遇到過好幾個學生，都是因為父母的身分而被嘲笑，小朋友都難過不已，這種情況也會讓新住民小孩被貼標籤，變得沒有自信。」(20150605-85-5個別訪談S19)

二、越早期入台的新住民，越有感臺灣歧視新住民氛圍

關於新住民遭受歧視的感受，特別是在臺居留5年以上的人越有感。圖4-1資料顯示，勾選「非常同意」的有20人，勾選「同意」的有31人，共51人，其中在臺居留5年以上的人就佔了八成，(43人，84%)特別是在臺居留10年以上的人數特多，也就是居留越久的人，越有感臺灣社會對新住民的歧視。⁷¹這與臺灣早期社會因不理解東南亞文化與人士，加上婆媳文化的衝突有關，致使早期來台的許多東南亞籍配偶深感遭受歧視，但隨著時代變遷，臺灣友善東南亞的社會氛圍也較之前有所改善，雖仍有許多努力的空間待改進。

⁷⁰ 例如 N1：「有些越南媽媽的小孩不想學新住民語文，是因為越南人的身分讓他被其它臺灣同學欺負，因此我贊成在臺灣學習新住民語文，這樣以後新住民就不會被認為是”外來的”，也讓新住民小朋友不會排斥學習越南語，因為新住民語文跟本土語文都是共同的學習項目。」(20150326-123-6 焦點團體 N1)

⁷¹ 筆者訪談嫁來臺灣十多年的外配，她表示：「臺灣對東南亞還是存在歧視的，雖然比起以前，已經有所改善了。還有一點，就是要看外配來臺灣的時間，如果是早期嫁來臺灣的外配，通常夫家會禁止她們教孩子講東南亞語，所以新住民二代中，比較大的孩子通常不會講媽媽的母語，但社會風氣慢慢改變後，有些家庭的想法會改變，晚期來臺灣的外配，有的就會教孩子講母語，所以教母語這件事，臺灣夫家的觀念還是非常重要的，若要改變，是要從臺灣夫家開始，而不是外配，外配是很喜歡、希望教孩子講母語的。」(20150610-142-9 個別訪談 S20)

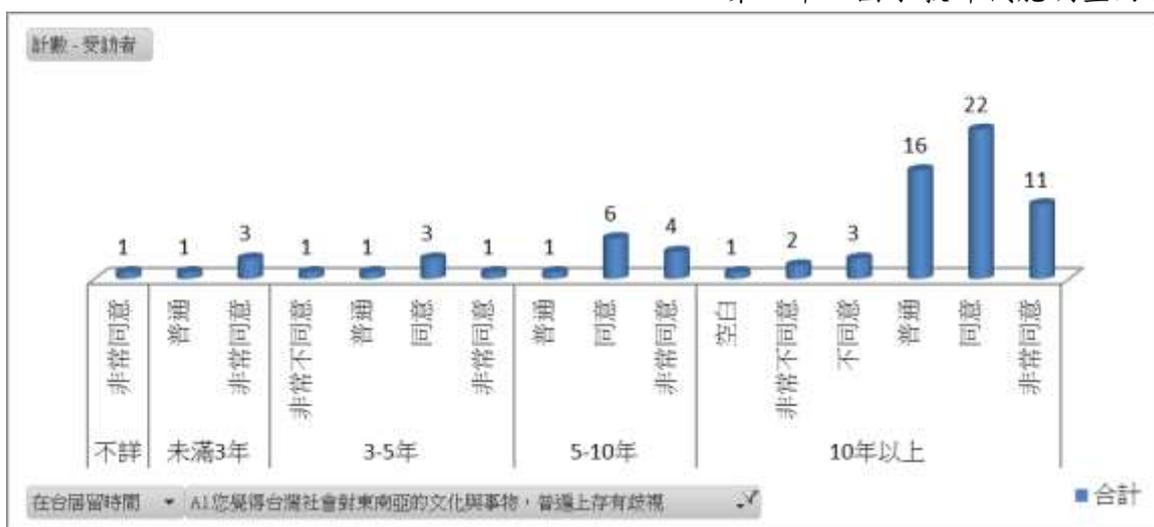


圖 4-1 量化問卷 A1 題「您覺得臺灣社會對東南亞的文化與事物，普遍上存有歧視？」

資料來源：本計畫整理

貳、新住民家長對小孩學習新住民語文的態度—既期待

又怕受傷害

本研究資料顯示，多數新住民肯定「新住民語文課列入國小正式課程」這項政策，也非常希望小孩可以學習新住民語文，並表示願意在家協助小孩複習母語。如圖4-2顯示，對新住民語文課列入國小正式課程一事，有48人非常同意，23人同意，贊成比例超過九成二。

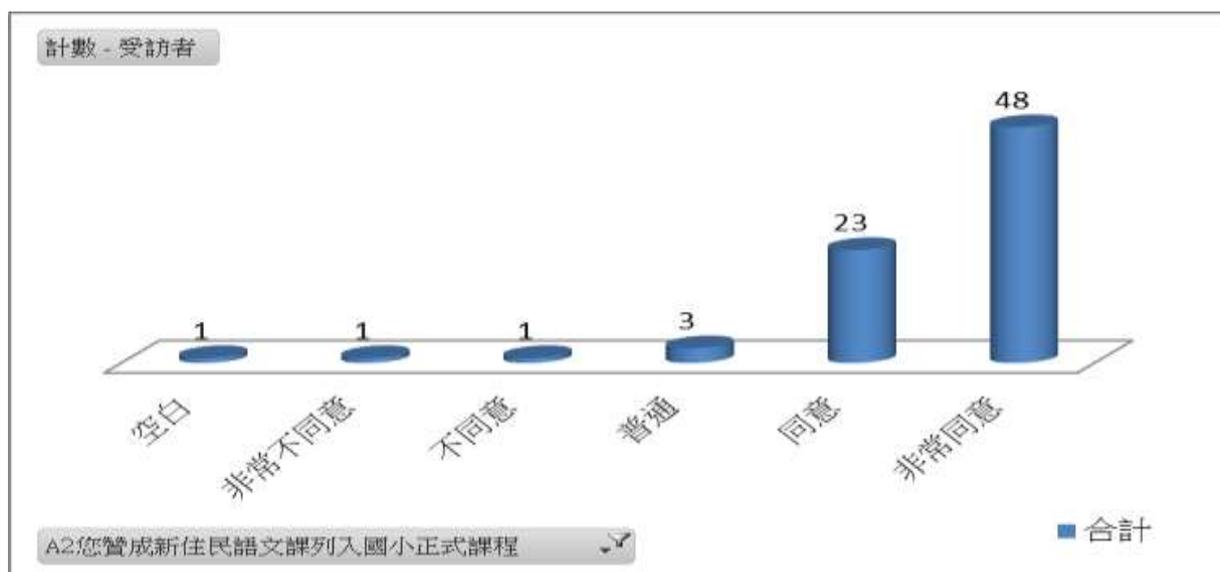


圖4-2 量化問卷A2題「您贊成新住民語文課列入國小正式課程？」

資料來源：本計畫整理

而下圖4-3資料是問及，對孩子學新住民語文的態度和在家協助複習母語的意願，從圖7資

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

料顯示，兩者答案的重疊性，兩題都勾選「非常同意」者，在總問卷數77份中，高達53份，意即有近七成的受訪者，非常同意孩子學新住民語文，也非常願意在家協助複習母語。若將兩題都勾選「同意」者（13份）也一併列入的話，就表示有8成以上的受訪者同意孩子學新住民語文，也願意在家協助複習母語。

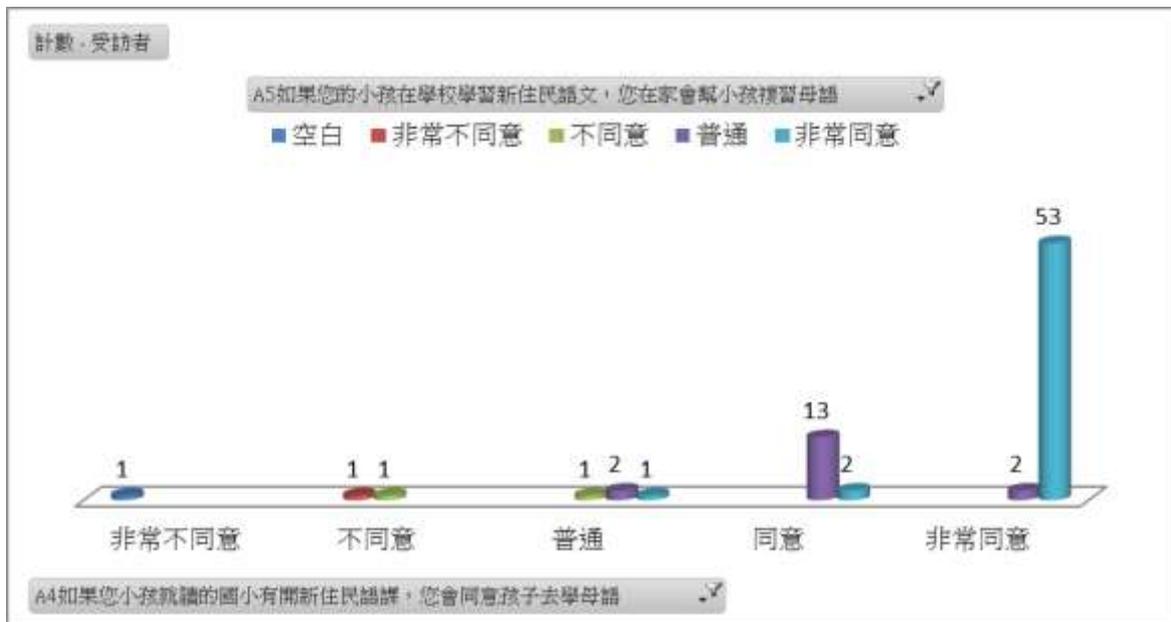


圖4-3 量化問卷A4題「如果您小孩就讀的國小有開新住民語課，您會同意孩子去學母語？」以及 A5 題「如果您的小孩在學校學習新住民語文，您在家會幫小孩複習母語？」

資料來源：本計畫整理

所以實際上許多新住民是極樂意孩子學習自己的母語，也願意擔任傳承教育的工作，但由於國人對東南亞/新住民的不理解與刻板印象，讓他們擔心自己的小孩會遭受歧視，所以才會有部分人士會不樂見孩子學習新住民語文的現象產生。若能改善國人長久以來對東南亞或新住民的刻板印象，就有助於提昇新住民（特別是東南亞籍配偶）在家庭和社會中的地位，那相對也能帶動新住民語的學習風氣。

參、東南亞、新住民的刻板印象，影響學童學習新住民語文意願

一、國小新住民學童選讀新住民語文概況

父母所感受到的歧視氛圍，即使父母不講，孩子也會感受一二，這可從新住民語文課上課

人數中看出端倪。表4-1是本研究對32位國小新住民語文老師所做的上課人數調查，上課類型包含一般課程與營隊等。從內容顯示，目前新住民開設語種，以東南亞籍配偶人數最多的越南居冠，而東南亞籍配偶人數占前兩名的越南與印尼，也比較會出現50人以上，甚達百人營隊的上課情形。但除辦營隊外，多數新住民語文課是以20人內的小班居多，特別是泰、柬、緬等語種，學生人數往往很難突破10人，這情況與研究團隊實際走訪各國小和新住民老師的相符。例如，研究團隊曾到一所學生數超過三百人的國小進行入班觀察，該校新住民學童約百位，當時開設的越語班學生數為34人，印尼語班則為5人，比例都不高。大致而言，國小新住民語文的上課人數都不多。

表 4-1 國小上課學童人數調查

量化受訪者	受訪者母語	班級人數 (最多)
A01 號	越南	15
A03 號	越南	20
A04 號	越南	18
A06 號	越南	28
A11 號	越南	20
A26 號	越南	3
A27 號	越南	10
A30 號	越南	15
A40 號	越南	25
A43 號	越南	25
A47 號	越南	30
A55 號	越南	13
A56 號	越南	200
A59 號	越南	20
A66 號	越南	76
A72 號	越南	20
A52 號	越南、塔加洛	40
A08 號	塔加洛	30
A73 號	塔加洛	8
A25 號	柬埔寨	6
A69 號	柬埔寨	30
A29 號	緬甸	9
A62 號	緬甸	20
A36 號	印尼	5
A67 號	印尼	50
A71 號	印尼	40
A76 號	印尼	20
A42 號	泰國	30
A44 號	泰國	15
A51 號	泰國	10
A68 號	泰國	200
A53 號	馬來	30

資料來源：本計畫整理

二、影響新住民語文課上課人數的幾個可能因素

國小選讀新住民語文課的學生數不多，綜合訪談內容，可能與下列原因有關：

(一) 學校規定（或希望）新住民學童選讀新住民語文課，直接限縮選課對象

進行焦點團體座談時，多位訪談者提及：「A 縣市很多小學的新住民語文課都會先鎖定新住民的孩子來上課，沒有給孩子自由選擇的機會。」(20150309-124-2 焦點團體 P6) 另 S1 訪談人也述及相同情況：「來上我課的學生是學校有挑過的，是挑選新住民的學生來上這個課。」(20150109-124-1 個別訪談 S1)

關於是否規定新住民學童才能來上新住民語文課一事，優劣見仁見智，以 K 校 S11 主任為例，他說明 K 校開設新住民語文課時，之所以會規定上課對象，除了經費的考量外，另一個想法就是他認為學童擁有何種血統，就應該要學習何種母語，必須要連結到家庭的關係上，學習才有效果。S11：「本校的新住民語文課程是特別針對新住民學童開設的，至於是否開放給非新住民的學童來學習，學校目前還沒有這個盤算。原因就跟前面所說的一樣，我們新住民學童多，但經費有限，這學期越、印這兩班的參加學生都二十幾人，對新住民語文老師來說，的確是個負擔。……外配來上成教班後，我們也鼓勵這些成教媽媽回家後跟孩子講母語，協助新住民語文的在家教育。」(20150427-124-5 個別訪談 S11) 站在校方規定新住民學童學習新住民語文的立場，其實跟推動本土語的概念相同，希望有相關母語背景的學生，藉由學習新住民語文，增進對新住民父母的瞭解與認同，同時活絡家庭母語學用的情境。

而另一派站在支持部分支持開放選讀的新住民家長立場，他們是期待能有越來越多人看重並學習新住民語文。S19 以臺灣小朋友學越語為例，說明臺灣本土家長會讓小孩來學越語，是因為尊重孩子的興趣，而不是因為越語本身重要，所以才鼓勵孩子來學越語，凸顯出臺灣多數家長並不真正瞭解學習新住民語文的價值何在？S19：「我記得 A 校舉行越語歌唱比賽時，第一名是臺灣的小朋友，他的媽媽是臺灣人，思想很開放，覺得小朋友喜歡什麼，就鼓勵孩子去學，我想，如果這種想法可以再換個角度來想，認為是因為新住民語文重要，所以才鼓勵小朋友來學習的話，這樣的學習動機就會更完美了。也就是說其實這位媽媽是因為孩子有興趣才鼓勵孩子學越語，而不是因為越語本身重要，所以才鼓勵孩子來學越語。這件事說明了一般家長對新住民語文教育的認知與重要性，還不是很清楚。」(20150605-124-6 個別訪談 S19)

因此，就目前情況而言，許多國小新住民課程做法比同本土語，直接限縮選課對象，是傾向有母語背景的學生，選讀新住民語文課。而對於新住民語文的學習價值的不清楚，這可能也是影響學習人數的因素之一。

(二) 新住民語文課程多安排於非正式課程內

目前新住民語文課程多安排於非正式課程內，(晨光時間、課後輔導時間、社團時間等)所以連帶影響學童，認為新住民語文課只是某類社團課程，並不會重視新住民語文課的學習。Z校S4主任談到他們第一年辦理新住民語文課的情形：「第一年辦在課後，很多孩子要趕去上課後輔導，所以參加人數沒有很理想，因此第二年我們就調整，結合校內社團活動時間(8:40-9:20 AM)來辦理，所以相對上來參加的學生比例也會提高。」(20150302-71-4 個別訪談 S4) 因此，授課時間也會影響學童上課意願。

(三) 階段性課程的授課內容相同或相似，上過的學生回流比例不高

由於國小新住民語文課目前仍以各校提計畫的方式進行，往往視經費的多寡而實施階段性的課程，短則數天，常則數週乃至一學期，受訪者 S9 是非常有心推動越語教學的老師，她提及階段性課程的實施有很多問題，其中之一就是授課時間與對象的不穩定，很難進行系統課程的設計與分階。S9：「我在國小上課，沒有分基礎班跟進階班，因為各校的狀況都不一定，或許今年有母語課經費，但明年不見得會有。我的經驗中，至今還沒有碰過同一個學校有連續接辦兩年東南亞母語課程的。」(20150420-82-8 個別訪談 S9) 如果階段性課程的授課內容過於雷同，那就很難吸引學生一再回流學習。S7 是移民工作者，所服務的單位扮演了學校和新住民語文老師之間的溝通橋樑，他們運用團隊的力量推行新住民語文與支持授課老師，帶領老師群學習、討論與成長，但在授課內容的更新與設計部分，他們會對課程做調整，但變動不太，主要是每次來上課的學生幾乎都不一樣。S7：「我們上的是學校的社團課程，所設計的課程沒有初階跟進階的分別，因為學生幾乎都不一樣。這幾年的經驗是，.....學校會篩選學生，盡量讓學生不重複上課，同時我們也會觀察學生名單，如果有重複選課的學生，課程會做調整，但可能部分會重複。」(2015041-82-9 個別訪談 S7)

整體來說，在經費師資與學生不確定的情況下，現時新住民語文課程難有專業與系統的教學方案的設計展現，多數老師僅以階段性的文化簡易介紹為主，S20 便直言他所看到的教學現狀：「現在的越語課都是以教吃喝玩樂為主，完全沒有學的，就算老師想教知識性的內容，但說實在的，學生不學也不會覺得怎樣，所以我只能在有限的時間內，教小朋友唱幾首歌。」(20150610-86-17 個別訪談 S20) 因此，相同或相似的授課內容與沒有系統設計的課程，都會影響學童持續學習新住民語文的意願。

(四) 新住民學童本身抗拒使然

前面三項因素都涉及「制度」的安排，可透過技術性的調整予以克服。但還有一項影響新住民學童學習的因素涉及心理層面，亦即有部分新住民學童是因為本身對「新住

民」的身分產生抗拒，而導致不願意學習東南亞父母的母語。線上老師提及，有些孩子是被迫來上新住民語文課的，可能是老師或父母要求下勉強來上課，但實際上他並不喜歡學習新住民語文。例如P3就分享自己遇過的案例：「我遇到過一些班上孩子是被逼來上課的，或者沒人照顧所以就被安親到這裡來，我問孩子有沒有跟媽媽講越語？孩子說，媽媽有講，但小孩自己不想學，不想跟媽媽說越語。另外有些孩子不想學，是因為覺得學新住民語文很煩。」(20150309-123-5焦點團體P3) 孩子抗拒學習的原因很多，例如「不知道學這個有什麼用?」、「怕被歧視」、「學業壓力重」、「感覺無聊」等等都是研究團對進行訪談時一再聽到的幾個說法，而這些選項中，很重要的一個因素就是新住民學童「怕被歧視、被貼標籤」，所以抗拒學習自己的母語。

由此可知，翻轉國人對東南亞、新住民的刻板印象是非常重要的，也是國內推展新住民語文教育的重要前提，在推行新住民語文教育時，必須同步宣導與對國人進行「再教育」，使東南亞、新住民的刻板印象得以翻轉。若一旦能扭轉國人對東南亞、新住民的負面意象時，那相對也會改善新住民學童抗拒學習新住民語文的現況，帶動新住民語的學習風潮。

第三節 教學面：新住民語文教師職能現況與問題

壹、新住民語文教師職能分析

教師職能特別顯現於教學之中，因此本計畫質化研究訪談題綱和量化問卷的設計，主要是以教學為主。新住民語文老師於教學上所展現的教師職能，可從「教法」、「教材」與「評量」三方面資料得知，前述教學困境的產生，其實也往往與教師職能的不足互為因果關係。现就新住民語文老師的教師職能現況，分述如下：

一、教學經驗不足，單向式口述教學方法與中文授課的情形最常見

新住民語文老師中多為新手老師，教學經驗不多，且就研究團隊入班觀察得知，老師經常以PPT或單向式口述方式進行教學，兒童被動聽講的情況居多。雖然多數老師會額外以遊戲、實物和影片欣賞等方法豐富教學活動，但礙於教學場地限制、⁷²老師教學經驗不足以及學生常規管控等問題，常使教學活動的目標無法明確達成，出現遊戲活動和教學目標脫節、遊戲規則不明、秩序脫序等情況，而活動效果不如預期。

另，新住民語文課不管課程名稱是以「語言」或「文化」為名，(例如「快樂學越南語」)

⁷² 新住民語文課常被安排在校內的特別教室，例如自然、社會教室等，有些教室堆滿課桌椅，或者桌椅擺放的位置與方式並不適當天老師所安排的活動內容。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

老師們幾乎全程都以中文授課，間或夾雜閩南語或客語等，以教學法而言，現階段新住民老師的教學表現與「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（教育部，103年11月版）所強調互動、沉浸式的教學目標頗有距離。S9提及這部分的無力感，她認為面對小孩零基礎的語言能力，很難實施沉浸式教學：「雖然教越語，但因為小朋友從沒學過越語，所以主要還是用中文授課。小朋友沒有那麼多越語詞彙可以跟我互動，所以很難跟他們用越語溝通，雖然我很希望可以跟他們多講越語，但是沒辦法。」（20150420-84-17 個別訪談 S9）

歸結來說，經多場訪談與入班觀察得知，線上用心教學的新住民語文老師確實不少，但課程效果不彰，只要還是因為教學經驗和教學專業不足。反觀量化問卷中，也設計了相關的題目，如圖 4-4，B8 題問及「您在新住民語文課中，每週都會設計遊戲活動來配合教學」，勾選「同意」和「非常同意」的共有 63 人，超過八成。但要注意的是，完全沒教過新住民語文課的人就佔了一半（30 人），言下之意，這群滿懷熱忱的儲備老師，很有可能是憑藉自己的想像，在構思教學情況，但真正執教後的情形，無法測知。反觀 3 年或 3 年以上教學經驗的數值，落點大致落於「普通」、「同意」和「非常同意」間，並不特別集中，這可能是因為資深老師已經習慣自己的教法，也有可能是已經產生教學倦怠。

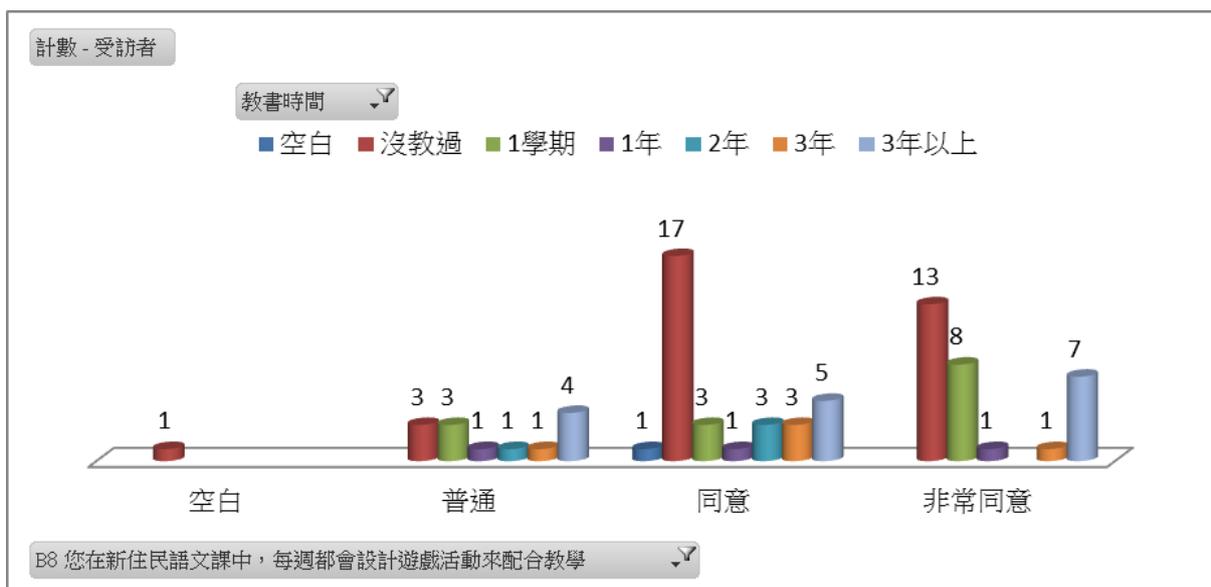


圖 4-4 量化問卷 B8 題「您在新住民語文課中，每週都會設計遊戲活動來配合教學」

資料來源：本計畫整理

單向式口述教學方式的形成，可能還跟是否使用電腦器材（例如播放投影片（PPT）、網路影片（youtube）等等）來上課有關。研究團隊入班觀察時，發現五成以上的老師會使用電腦器材上課，電腦器材確實會吸引學童目光，但若使用時間過長，又只流於口頭講述的話，就會出現學童難耐長坐的現象，有些學生就會在台下開始搗亂上課秩序，尤其越後座的學生越是如此，因此訪談老師們大多希望，學生上課秩序可以再好一些。在量化問卷中，也出現相似結

果，如圖 4-5，以 B7 題「您在新住民語文課中，主要是利用電腦器材來上課」勾選「同意」和「非常同意」的 34 人中，有 32 人同意 B12 題「您認為管理好班上學生的上課秩序，有助於學習新住民語文」，換句話說，就是有九成四會使用電腦器材來上課的老師，都希望管理好班上學生的上課秩序，讓課程進行得更加順利，換句話說，使用電腦器材來上課的班級，可能都有常規秩序欠佳的問題。

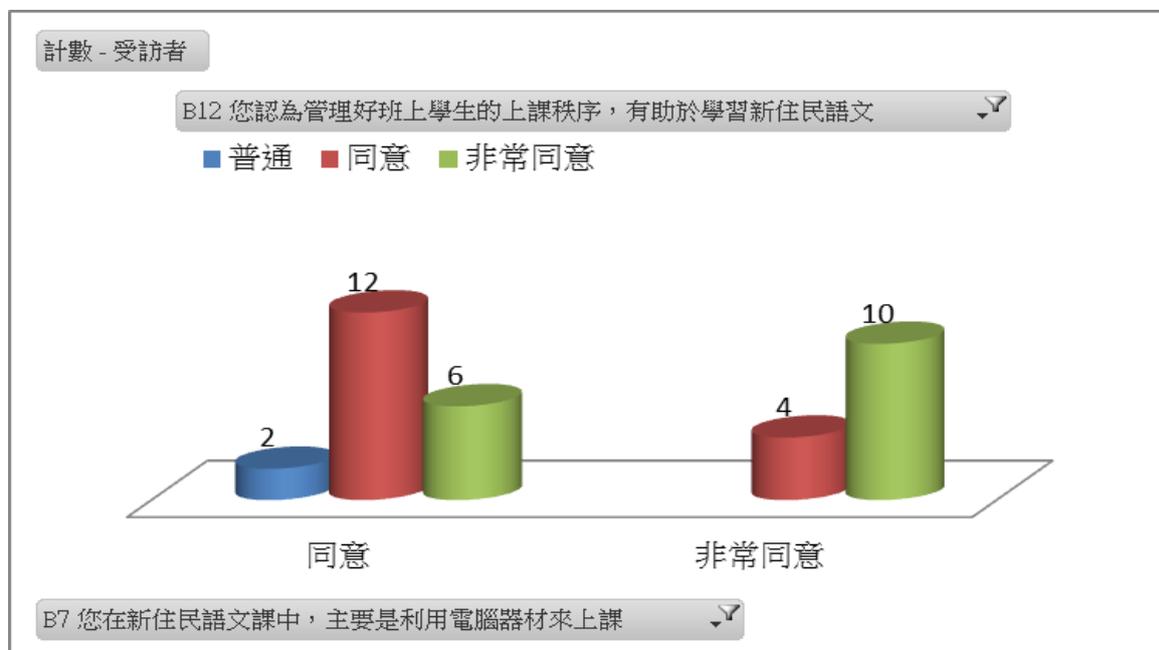


圖 4-5 量化問卷 B7 題「您在新住民語文課中，主要是利用電腦器材來上課」以及 B12 題「您認為管理好班上學生的上課秩序，有助於學習新住民語文」

資料來源：本計畫整理

在班級經營的管理上，孩子上課秩序的優劣，其實與授課老師的教學方法有密切關係，這些新住民語文老師沒有接受過長時間的教育專業的訓練，因此在面對各式學童與混齡班級時，所能採取的教學策略確實有限。K 國小主任 S11 為協助上課秩序，特地在新住民語文老師來上課前，私底下安排混齡教學的座位，目的就是要讓高年級學生帶領低年紀學生，但授課老師沒有注意到 S11 主任苦心安排的混齡座位，所以無法施展混齡教學的優點。S11：「混齡班級上課不是問題，教學技巧才是問題，而師培就是要教這些新住民語文老師如何去帶領孩子學習。」

（20150427-89-4 個別訪談 S11）關於教師增能以提升教學效能，S 國小校長 S17 表示：「當一位老師就必須要隨時充電、進步，不管是一般教師或支援老師都一樣。教學能力是讓小孩子願意學，快樂的學，其實養成這個能力並不簡單，包括我們正式老師，我們也都一直在摸索，以正式老師來講，都要隨時增能跟研習，那對非正式教師而言，那就更應該不斷學習與增能了。所有的老師都一樣，班級經營能力很重要，因為老師要先學會如何掌控孩子的心，才有可能談教學，學習如何掌握孩子心理，如何引導他，讓孩子覺得學習有趣，這個很重要。」（20150528-89-5 個別訪談 S17）因此唯有透過老師不斷增能與教學反省，才能透過累積教學經驗中，提

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃
高教學效能。

二、自編教材無系統，教具、評量使用少，反應出教師職能與整體教育資源的缺乏

(一) 教材疏失多

之一

《新住民母語生活學習教材》內容太多，根本沒有分級，叫我們要自己從裡面抓內容來教，那當初為什麼要編這套教材？(20150309-94-1 焦點團體 P6)

之二

臺灣出版的母語教材，連柬埔寨的字母順序都放錯，培訓課程的範本，拼音也出現錯誤。(20150212-94-2 焦點團體 K4)

之三

舉例印尼有分很多方言，爪哇話、普通話等等，或許編書的那個人的母語是爪哇話，那很有可能他就會用他熟悉的地方語言來決定這本書的發音標準，或者他教育程度不高，使用了錯別字，可是他卻不知道等等，例如我看過移民署公佈欄所寫的印尼文就有過錯別字，如果要學，當然就學各個國家的「國語」。(20150309-95-2 焦點團體 P1)

一套好的教材，有助於教學效能提昇，新住民語文雖有《陪你快樂學母語》、《新住民母語生活學習教材》為範本，但內容複雜、無分級、教學目標不明、未採用東南亞母國官方語言，以及拼音錯誤等，(參附件 6) 從上文 P1、P6、K4 言談中可知普遍不受好評，所以多數老師仍會自編教材。但編教材需要全盤規劃教學時段的課程目標、教學目標和具體目標，才能使教材繁簡連貫，這部分對新住民語文老師來說，也是難題。以教材編制的重點為例，新住民語文課到底是要以「文化」還是「語言」為教學重點？以本土語為例，原住民語清楚載明實施要點是「文化教學」，不同於閩、客語強調讀說聽寫的訓練，那新住民語文的實施重點是什麼？這一點受訪者都十分模糊，大家都知道要朝生活化和有趣教學的方向設計教學，可是沒有明確的施行細則，所以教材或教學的設計方向，如果不是國小主任指示，就是要靠老師們自行設想，但礙於教師職能或學識的欠缺，老師們所自編的教材常出現結構性不強、標音多元、主題不明等缺失，也連帶造成課程不連續性的現象，這是教師職能和整體教育資源的缺乏所共構出來的教學問題，所以政府如果能規劃一套合宜的統一教材，對輔助老師的教學而言，是非常重要的。

除了上述的質化資料外，我們也從量化資料中來檢視「教材」這個問題，表 4-2 是量化問卷 B15 題「《新住民母語生活學習教材》是您上課的主要教材」的資料統計，其中勾選「同意」和「非常同意」的共有 46 人，顯示有六成的人會使用這部教材，且多數集中於無教學經驗或新手教師兩類人。

表 4-2 量化問卷 B15 題「《新住民母語生活學習教材》是您上課的主要教材」

列標籤	空白	沒教過	1 學期	1 年	2 年	3 年	3 年以上	總計
空白		2						2
非常不同意		2		2			2	6
不同意		3	1		1		2	7
普通		5	4			2	5	16
同意	1	13	2	1	1	2	3	23
非常同意		9	7		2	1	4	23
總計	1	34	14	3	4	5	16	77

資料來源：本計畫整理

而當問及 B17 題「目前新住民語文課中，缺少合宜的統一教材」時，(表 4-3) 卻有高達八成六的受訪者「同意」和「非常同意」缺少一套合宜的統一教材，其中有教學經驗的人，多數認為應該要重新編定合宜教材。

綜上得知，使用《新住民母語生活學習教材》者，以無教學經驗或新手教師兩類人最多，但有高達八成六的受訪者認為應該要重新編定合宜教材，特別是有過教學經驗的人，多數都認為應重編教材。這結論其實與質化訪談情形差不多，都顯示出目前新住民語文課中，確實缺少一套合宜的統一教材，必須規劃新教材。

表 4-3 量化問卷 B17 題「目前新住民語文課中，缺少合宜的統一教材」

列標籤	空白	沒教過	1 學期	1 年	2 年	3 年	3 年以上	總計
不同意		4					1	5
普通		3		1			2	6
同意	1	14	6	1	2	4	5	33
非常同意		13	8	1	2	1	8	33
總計	1	34	14	3	4	5	16	77

資料來源：本計畫整理

(二) 教具運用少

之一

我會做字卡來教學。之前準備成果展時，我和學校故事媽媽一起製作飯鼓（越南樂器），是成果展跳舞用的道具，起初也不會做，後來一直討論、研究才完成。（20150420-101-4 個別訪談 S9）

之二

像介紹不同年齡的國服時，我會穿國服去上課，還有美食（河粉、法國麵包等）、水果等等，如果能帶實物給他們看的，我就會盡量帶去，像是越南水果。（20150531-101-3 焦點團體 T3）

之三

我跟小朋友講說，我教他們越語，他們教我中文，如果有錯別字時，請小朋友要告訴我。（20150610-87-6 個別訪談 S20）

教材衍生出的另一個問題就是教具的使用與製作，就訪談得知，老師對教具製作與應用充滿興趣，也會自製教具運用於教學，⁷³值得鼓勵。其製作教具除可再加強精美實用的功能外，還有對國語使用的正確性也有待改進。很多老師會聽、說、讀國語，但書寫上常出現別字，（參上文 S20）或者乾脆不寫國字，只用口頭解釋，其實這部分，可以利用好的教具（例如印刷精美的雙語字卡）來避免錯誤和提昇教學效能，但目前教學上，使用教具的情況並不常見。

(三) 缺少多元評量，無法與教材、教法形成有效學習循環

之一

可能別的老師會覺得他的課比較重要，同學應該去那邊上課，而且印尼語老師不會罵人，所以小朋友就去上別的老師的課。（20150330-65-2 S1）

之二

新住民語文課不是正式課程，只是學校的一個「活動」，比較輕鬆。（20150420-74-2 個別訪談 S9）新住民語文課有什麼資格要求寫功課？老師的權力不夠。（20150420-86-11 個別訪談 S9）

⁷³ 例如扇子（跳舞道具）、飯鼓（越南樂器）、字卡、海報、實物、模型、遊戲道具（拼圖、九宮格等）。

新住民語文課目前尚未納入正式課程，自然影響教師權威性，這從學生的常規秩序和學習要求上可見一斑。(參上文 S1、S9) 既然無法要求學生的出席、常規與課業，也就很少實施評量，一部分是老師欠缺評量觀念，一部分是很難要求學生受評。即便很少施行評量，但還是有幾種評量方式會不定時的出現於教學上，例如學習單、作業、成果展、有趣的考試、口頭評量、遊戲評量等，其中以歌舞展演的期末成果展最常被校方要求。⁷⁴

不管是常態或偶發性的評量，其實都很難跟前述的教材、教法形成有效的學習循環，例如成果展可以算是評量的一種方式，但它可能和老師上課的內容分離，是老師特地花時間準備的，反而為了這個成果展而影響了原先設計的教學進度。(參上文 S9) 這是新住民語文課之所以呈現鬆散的主因，多數老師不太瞭解如何將教學、教材和評量，完整融合。總歸來說，就是沒有教學環境資源的骨架支撐教學，也沒有教師職能的血肉活絡教學，致使教學難見成效。

三、授課語種跟教師職能的關連性

細究教師職能與受訪者之間的關聯性，會發現其中出現一些因受訪者背景的不同，而呈現的差異，諸如：

(一) 族群與文化差異

研究團隊曾經入班觀察教學 9 場，每場均將整堂課的教學流程詳細記錄，(參附件 8 範例) 包含越、印、泰、東四種語種，受訪者背景如表 4-4。分析其教學內容，歸納出幾個特點：

1. 越、印多側重語言基礎教學

越、印、泰、東四種語種均屬拼音文字，越、印文字型態與英文相近，國人比較熟悉；泰、東有獨特字型，語言入門學習又有高低音與單雙韻母的差異，需要長時間練習，所以在入班觀察中，會發現越、印語的老師多側重語言基礎教學，強調拼音與發音，而泰、東語若授課時間短的話，老師們的教學重點是會放在「文化介紹」，而不是「語言教學」，據教泰、東語的老師們表示，實在是泰、東文的讀、寫，對小朋友來說真的太難，泰、東語會教認字母，但不會要求孩子寫。

2. 以各國文化差異為授課內容，並強調尊重多元文化

新住民語文老師很自然會將母國文化帶入課程，通常會以食衣住行的方式呈現教學內容，並會特別介紹臺灣不熟悉的當地文化，例如泰、東語老師會特別教導母國合掌禮拜的方式，印尼語老師會帶入伊斯蘭文化介紹等等。

⁷⁴ S9: 「為了要練唱表演節目，就必須割捨部分正課的教學計畫，但這樣又會相對減少學生學習越語的時間，儘管校方也認定以東南亞母語表演唱跳節目，是一種教學成果的展現，但嚴格說來，母語唱跳是文化層面的成果，而非語言學習的成效。」

(20150420-86-16 個別訪談 S9)

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

3. 具華人背景的老師，幾乎從小就學雙語

有華人背景的老師，幾乎從小就學雙語，也就是身為海外華人，從小在家中，父母就會要求講華人母語，⁷⁵並送孩子學習華語，這也是為什麼很多外配選擇婚嫁來台，⁷⁶以及新住民語文老師大多通華語的原因，主要是華裔背景和從小就學華語的緣故。

4. 印尼語老師大多為客家人，注重語文學習的基礎

筆者所接觸的印尼語老師大多為客家人，教學上因樣本數太少，無法歸納教學模式，但有一個共同特點，就是客家族群的新住民語文老師都很強調語言基礎教學的重要性，例如拼音與發音的練習，這可能是印尼文的特性，也可能是客家人的學習特質，強調語文學習基礎的穩固。

表 4-4 入班觀察之受訪者背景

代號	原生國	族群	母語	授課語種	身分	教齡	授課重點	子女學母語情形	參與社團
K3	越南	京族	越語	越語	東南亞籍配偶	3年	文化	沒有特別教	民間社團
P2	越南	明族	越語、廣東	越語	東南亞籍配偶	2-3年	文化、語言	最近才想教越語	民間社團
S9	越南	京族	越語	越語	外籍生	3年	文化、語言	無子女	學生
T3	越南	京族、華人	越語	越語	東南亞籍配偶	1學期	語言	最近才想教越語	學校組織
D5	印尼	華人	客語	印尼語	東南亞籍配偶	3年	文化	學客語	民間社團
P5	印尼	客家	客語	印尼語	東南亞籍配偶	1-2年	語言	最近才想教印尼語	民間社團
K2	泰國	廣東	廣東話	泰語	東南亞籍配偶	3年	文化	從小開始學泰語	民間社團
K4	柬埔寨	高棉族	高棉語	柬語	東南亞籍配偶	3年	文化	最近才想教柬埔寨語	民間社團
S1	馬來西亞	華人	客語、閩南	印尼語	外籍生	1學期	文化、語言	無子女	學生

資料來源：本計畫整理

⁷⁵ 華僑 S16:「我們華僑在家教孩子講母語，像我的小孩會講閩南語，這不是特別教的，而是從孩子一出生就給他那個環境，父母會一直跟孩子講閩南語。我們那邊的華人幾乎都是這樣的，反正孩子在家就是要講閩南語。」(20150525-141-27 個別訪談 S16)

⁷⁶ 華裔外配 T2:「我當初決定嫁到臺灣來時，是因為我覺得臺灣也是華人，所以我會接受。」(20150531-12-8 T2)

(二) 參與組織與社交網絡的差異

教師職能其實會受個人社交圈影響，所以各地老師之間會透過學校、工作和朋友私自形成互助網絡，交流工作機會和教學經驗，有趣的是東南亞籍配偶和外籍生的社交網絡通常不同，一般而言，東南亞籍配偶間的教學互助/交流性較高，特別有參與社區組織者（例如加入學校或民間組織的義工團），常會透過社區組織擴大社交，形成互助網絡，⁷⁷而外籍生的教學通常是靠自己。

以有參與民辦師培的老師為例，民辦師培的老師群的社交網絡比較強，會透過民間組織交流教學經驗與工作機會，⁷⁸而民間組織也成為老師們和任教學校的溝通管道，學校會透過民間組織找老師，老師任教時若有問題，也會透過民間組織向校方反應。⁷⁹所以民辦師培的資源雖不如官辦豐富，⁸⁰但透過民間組織的運作，有助於凝聚在地老師的社交網絡，形成支持系統。

(三) 外籍生與東南亞籍配偶教學上的差異

之一

教學秩序後期才穩定，前期不是這樣的，小朋友這樣一直進進出出教室，我根本沒法上課，所以我就把講義蓋下來，從孩子個人的事情慢慢關心起。(20150330-65-2 S1)

之二

有時候小朋友會帶情緒來上課，一進課堂臉就很臭，那這要怎麼學越語呢？所以我就會開始關心他，這樣又花去很多時間。...每節都要重覆安頓同學秩序，教越語時間有限，造成學習上很難持續。(20150420-86-10 個別訪談 S9)

研究發現，在與學生互動上，具高學歷（大學（含）以上）的老師，（參上文 S1、S9）尤其是外籍生，會特別關注兒童心理與學習表現的關連，會花時間先跟兒童經營師生關係，瞭解學生背景，而與兒童建立關係的成效，也確實有助於後續課程的進行與常規的建立。再者，這兩者的教學模式也呈現差異。以認知、情意、技能三部分而言，東南亞籍配偶偏重情意教學，授課內容以生活層面的文化介紹為主，同時喜以美食或美勞的技能教學吸引兒童。相對外籍生比較偏重語文認知教學，教學步驟與素材呈現較具系統性。本計畫前文曾歸納出現階段新住民語文老師之教師圖像，但若再細究教學職能的差異，發現老師的族群身分、社交網絡、經驗和學歷等，都會影響教師職能的展現。

⁷⁷ P6：「A 縣市二十多所開設新住民語文課的小學，幾乎都是我們這群人輪流去教的。」(20150309-61-1 焦點團體 P6)

⁷⁸ S7：「會請有經驗的姊妹帶著新手姊妹去上課，讓新手姊妹在課堂中見習，或者讓新手姊妹先從 10 分鐘或 20 分鐘教起。」(20150410-41-1 個別訪談 S7)

⁷⁹ K4：「如果教學過程中有問題，那會把問題帶回來民間組織，一起討論解決。」(20150226-87-5 焦點團體 K4)

⁸⁰ S7：「我們在小學的做法，比較傾向以「有趣的活動」來經營課程和從事師培，但如果以後變成母語課程的話，可能一學期、一學年、一到六年級等，都必須要學同一種新住民語文，那操作形式可能就要改變，這部分是目前我們很需要的技術，這方面的師培課程目前也還沒有。」(20150410-34-16 個別訪談 S7)

四、教師職能增能來源

(一) 參與民辦與官辦的師培課程

新住民語文老師的師資培訓課程，目前有民間組織自辦和官辦(移民署委辦)兩種。民間組織自辦師培為數極少，⁸¹受訪者 S7 是民辦師培的工作人員，他表示，民辦師培的培訓對象主要是以當地的東南亞籍配偶為主，其自辦師培很重要的精神在於透過南洋姊妹推廣多元文化，同時培力姊妹們的工作能力。民辦師培活潑、多元，不制式化，引導姊妹以「有趣的活動」來經營課程，側重文化教學與討論分享，⁸²和官辦比較不一樣的是，民辦師培的老師群的社交網絡比較強，會透過民間組織交流教學經驗與工作機會，而民間組織也成為老師們和任教學校的溝通管道，學校會透過民間組織找老師，老師任教時若有問題，也會透過民間組織向校方反應。所以民辦師培的資源雖不如官辦豐富，但透過民間組織的運作，有助於凝聚在地老師的社交網絡，形成支持系統。

現階段新住民語文教育的師培還是以官辦為主，移民署於 102 年起委託輔仁大學，至今辦理過三期「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動，於全國 22 縣市不同時段內辦理，每期四天，104 開始新增進階班。本次的受訪者八成以上具有「新住民母語教學人才培訓」證書，這也是多數人唯一的師培經驗。

(二) 透過社交網絡交流增能

教師職能其實會受個人社交圈影響，所以各地老師之間會透過學校、工作和朋友私自形成互助網絡，交流工作機會和教學經驗，有趣的是東南亞籍配偶和外籍生的社交網絡通常不同，一般而言，東南亞籍配偶間的教學互助/交流性較高，特別有參與社區組織者(例如加入學校或民間組織的義工團)，常會透過社區組織擴大社交，形成互助網絡，而外籍生的教學通常是靠自己。

⁸¹ 民辦如南洋臺灣姊妹會、屏東縣好好婦女權益發展協會，及縣市社區大學等均自辦過培訓課程。

⁸² S7:「我們的師培就是很活潑，非常多元，我們可以跟老師討論出很多東西。……組織從 2004、2005 年開始就有師培課程，課程分基礎和進階兩種，初階課程是很久以前的事了，那時是開在社大成為一門課，為時一學期，36 小時。進階課程通常比較短，這部分沒有一定的規定時數。之前我們辦過 20 小時的進階班(兩個週末，四天)，針對有教學經驗的老師來上課，請大家將教學現場上所遇到的一些問題與心得提出討論。如果現在要重新做初階師培的話，我會建議延長一倍的時間來辦，(就是 72 小時)因為 36 小時是不夠的。」(20150410-36-3 個別訪談 S7)

(三) 經由教學自省增能

新住民老師普遍喜歡進修與學習，除了向外學習外，也會透過自省調整教學方法。

之一

因為你教的東西小朋友聽不懂，所以才會覺得無聊，所以我會重新思考，什麼東西是更簡單，然後日常生活又用得到的，一直不斷的調整教學，也跟小朋友建立感情，也會預告下週課程。(20150330-64-2 S1)

之二

我的教法一直在變，我會觀察別人怎麼上課，然後來調整我自己，之前我不知道如何教拼音，覺得明明有教但小朋友馬上就忘，後來我學會在單字下面畫音節，來教小朋友拼音，這樣就算我們課程結束了，孩子在家也會自己拼。(20150415-64-4 S8)

總結來說，新住民語文課教學困境來自制度面、環境面與教學面等三方面，首先，大環境教育資源不足，致使新住民語文課常以一種非正式的活動點綴於國小課程之間，欠缺課程綱要施行細則、課程定位，也缺乏優良教材。次之，臺灣社會對東南亞人士、新住民的刻板印象，讓部分新住民有感被歧視，也影響了新住民語文教育的推展。再次，教師職能的不足，從「教法」、「教材」和「評量」上都出現問題，例如帶領活動的能力欠佳、學生被動聽講、缺席和遲到早退、無法實施沈浸式教學、混齡、教材結構零散、課程不連續、授課時間短、班級經營技巧不足與缺乏多元評量等問題。由於教師職能鑲嵌於社會脈絡中，制度、環境與教學三個面向環環相扣著，大環境教育資源不足和教師職能的欠缺，互為因素，彼此影響。

貳、受訪者對教師職能的想法

一、受訪者普遍認為教師職能重要，應自我進修提昇

關於教師職能的重要性，質化訪談人對此多有共鳴，例如 D1 認為教師職能很重要，老師需要不斷進修：「提昇自己當老師的能力是非常重要的，母語教師要多進修，增進中文、印尼語能力都很重要。」(20150402-63-5 個別訪談 D1) S20 提及新住民語文老師必須具備兩項能力，語文能力和教學能力，至於授課語種不一定要是老師的母語，如果是一個會講越語的臺灣人，也可以來教越語。(20150610-51-7 個別訪談 S20) 而移民工作者觀察 S7 多位新住民語文老師的教學情況後，分享自己的心得，認為光只會講新住民語是不夠的，「教師的養成很重要，如何將自己已知的資訊轉換成為一門課的內容，這件事是重要的。」(20150410-63-4 個別訪談 S7) 從上述得知，新住民語文老師群，對教師職能的意義、重要性與需求，是瞭解的。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

再來看量化研究的資料顯示，圖 4-6 資料顯示，當問及 B5 題：「您覺得在國小教新住民語文，老師的教學專業能力很重要」，勾選「非常同意」的有 44 人，勾選「同意」的有 28 人，共 72 人，也就是有九成以上的受訪者同意老師的教學專業是很重要的。

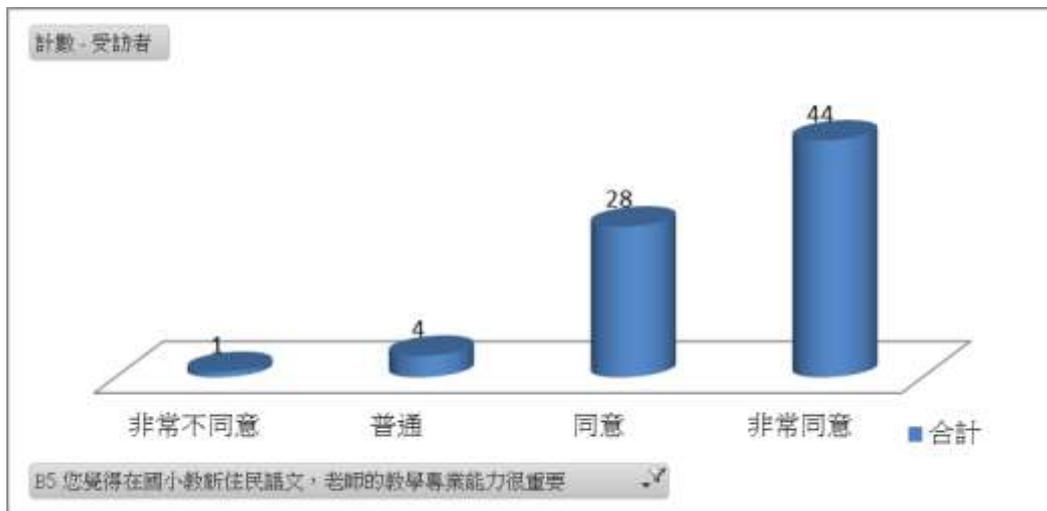


圖 4-6 量化問卷 B5 題「您覺得在國小教新住民語文，老師的教學專業能力很重要」

資料來源：本計畫整理

既然九成以上的受訪者認為教師職能重要，那老師們應否繼續提升教學專業能力呢？圖 4-7，B16 題問及：「新住民語文課的教師，應繼續提升教學專業」，勾選「非常同意」的有 41 人，勾選「同意」的有 31 人，共 72 人，與前述 B5 題的答案的高度重疊，由此可知，九成老師清楚教師職能與教學的關係，同時認為，以現有師資群能力而言，新住民語文老師，應繼續提升自我的教學專業。

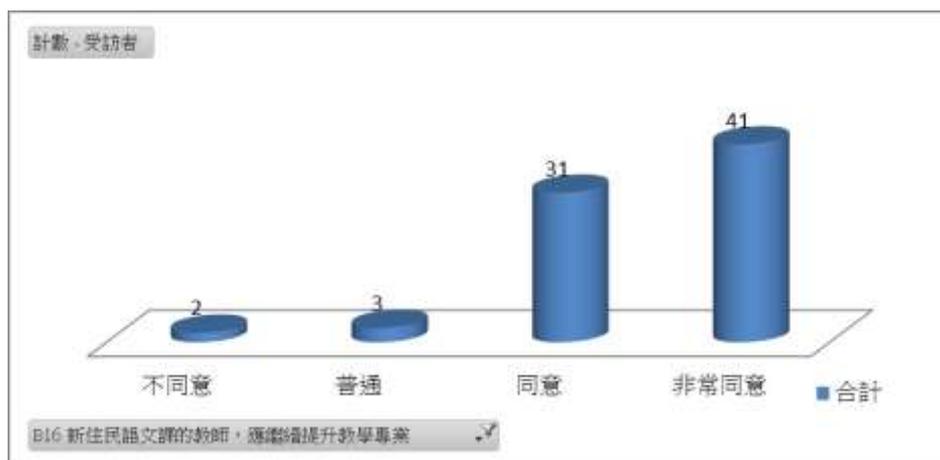


圖 4-7 量化問卷 B16 題「新住民語文課的教師，應繼續提升教學專業」

資料來源：本計畫整理

二、「語言能力」和「教學專業能力」最被受訪者重視

在 B 題 1-題 6 中，針對教師職能，我們設計了「東南亞語文能力」、「中文能力」、「學歷」、「教學經驗」、「教學專業能力」、「擁有師資證照」等六個相關題，目的是想瞭解受訪者對教師職能之能力選項（語文、教學、學歷和證照）的看法。從表 4-5 資料顯示，「東南亞語文能力」、「中文能力」和「教學專業能力」，同意和非常同意者的比例均高達九成，而「學歷」和「擁有師資證照」的比例明顯低於其他四項能力，特別是「擁有師資證照」一題的同意和非常同意的比例最低（72%），可能跟國內尚未實行「新住民語文老師證照化」的政策有關，另一個相關的因素，也可能是目前取得新住民語文培訓證書不難，只要達到出席率與繳交作業，幾乎都能取得培訓證書。意即許多人認為，在教師職能的能力中，實質的專業能力（語言能力和教學能力），比師資證照來得重要。

表 4-5 量化研究 B 1-6 題 教師職能能力選項分析

選項、人數、比例 問卷題目	非常不同意		不同意		普通		同意		非常同意	
	人數	比例	人數	比例	人數	比例	人數	比例	人數	比例
您覺得在國小教新住民語文，老師的 東南亞語文能力 很重要	0	0	0	0	2	3%	16	21%	59	77%
您覺得在國小教新住民語文，老師的 中文能力 很重要	0	0	0	0	3	4%	29	38%	45	58%
您覺得在國小教新住民語文，老師的 學歷 很重要	1	1%	1	1%	17	22%	28	36%	29	38%
您覺得在國小教新住民語文，老師的 教學經驗 很重要	0	0	1	1%	8	10%	21	27%	47	61%
您覺得在國小教新住民語文，老師的 教學專業能力 很重要	1	1%	0	0	2	3%	28	36%	44	57%
您覺得在國小教新住民語文，老師是否 擁有師資證照 很重要	3	4%	1	1%	16	21%	28	36%	28	36%

資料來源：本計畫整理

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

由此可知，雖然現階段新住民語文老師的教師職能不足，但量化資料顯示，多數新住民語文老師清楚教師職能與教學的關係，並認為應該要繼續提升教學專業，特別是實質專業能力的提昇，（語言能力和教學能力）是新住民語文老師所需要的。

第四節 教師職能與整體環境關係密切

教師職能是一組能力，立基於知識，鑲嵌於社會脈絡中，對學生、老師本身、學校和社會都有影響，特別顯現於教學之中。教師職能雖然主要展現於教學，但實際上它和整體教育環境關係密切。從上述分析中得知，新住民語文教學困境主要來自制度、環境和教學三方面，在三者連鎖效應的影響下，凸顯現階段新住民語文老師教師職能的不足，換言之，一旦教師職能被提昇，也會在連鎖效應下，對整體教育生態產生正面影響。就教師職能而言，它鑲嵌於社會脈絡中的，所以家庭、學校和社會環境，都有可能因為教學專業、角色扮演與社會地位的因素而與教師職能產生關係，也就是說，教師職能它雖然是一種概念，但使用它的人（例如東南亞籍配偶）和被它影響的對象（例如學生），都可能因為教師職能的提昇與運作，而帶動了外在環境的改變。

本文進行質化資料編碼時，依序在家庭、學校，社會和社會風氣四大分類系統中，歸納得 14 項範疇，（參附件 5）其中學校類別為 5-13 項 9 個範疇。由於教師職能和教學事務的相關性最高，因此繼之將四大分類系統和學校的 9 個範疇彙整成圖 4-8。從圖 4-8 中可發現幾個現象：

一、新住民語文教育百事待興

新住民語文課因諸多困境而呈現鬆散的原因，其實是屬於結構性的問題，從圖 4-8「學校」分類系統中，以教師為中心，可再旁分出課程、教學、教材、教具、評量、學生、班級經營與行政支持等九個範疇，前文已分析，國小新住民語文的課程、教學、教材教具和評量無法形成有效連結，而這個呈現於師生間的教學情況，也相對反應在班級經營與行政支持功能的薄弱，國小行政主管就算有心在教學上想幫新住民語文老師，也不知從何幫起。換句話說，目前新住民語文教育的定位、制度一律未明，全靠老師在教學現場單打獨鬥，既沒有教育和行政資源的骨架支撐教學，也欠缺教師職能的血肉活絡教學，致使教學難見成效。

二、新住民語文的師資培訓機能薄弱

從圖 4-8 得知，學校的整體環境，包括學校、教師、教學和學生等，都會涉及教師職能。

其中「師資培訓」按理應該是「社會」和「學校」兩分類系統的共同元素，但在附件 5 中，「學校」分類系統中完全不見「師資培訓」的範疇，說明新住民老師的師資培訓機能薄弱，幾乎不曾參與學校教師培訓的機會，（例如週三教師進修）多數師培機會來自校外。

三、教師職能如齒輪效應，影響家庭、社會關係

圖 4-8 另值得注意的是，「家庭」分類系統會影響學生學習新住民語，也跟教師職能有關。這主要是因為很多新住民語老師是由東南亞籍配偶擔任，因此在提昇教師職能的同時，有助於增加東南亞籍配偶的自信心，並改善東南亞籍配偶於家中的地位。研究團隊訪談多位新住民語文老師，發現部分新住民學童由於對東南亞籍媽媽的認同低落，因此影響了學習新住民語的意願，⁸³但認同低弱的情況，往往在東南亞籍配偶擔任新住民語老師後，明顯獲得改善。例如 P2：「小孩讀幼稚園時，別人問他：『媽媽是不是越南人？』我小孩說：『不是』。後來孩子看到我努力工作、進修、當老師，他就覺得很驕傲：『哇～媽媽可以當老師了，媽媽可以到我們班，同學都很喜歡媽媽哦，媽媽的服裝好漂亮，那些服裝都要留給我，我要像媽媽一樣，做越南語老師。』」⁸⁴（20150309-145-3 焦點團體 P2）

P2 並不是特例，共同參與焦點訪談的 P5 和 K3 也都有類似的經驗，說明新住民老師擔任教職後，確實有助其家庭關係的改善。同時，當東南亞籍配偶成為新住民語老師後，也會回過頭來更加注重小孩在家的新住民語教育。像 T3 就分享自己當了新住民語文老師後，就會更要求自己的孩子要學講越語。（20150531-142-8 焦點團體 T3）。另外透過社交網絡的經驗交流，也會帶動其它東南亞籍配偶仿效，形成良善循環，漸漸導正新住民語的學習風氣，如 S8 就是看到其他東南亞朋友將孩子的新住民語文教得很好而受感動，進而想仿效，S8：「自己教母語後，如果我現在有生老四的話，我就會跟他講印尼語。因為我看到泰國朋友可以把孩子的母語教得很好，我就非常羨慕。」（20150415-142-4 個別訪談 S8）無獨有偶，S6 也分享相似的經驗，S6：「堂姐很積極在孩子小時候，開始教講緬語，現在小朋友很會講了，每年寒暑假都會帶孩子回緬甸，這樣學母語會很快。……看到堂姐這樣積極教孩子講母語，讓我也很想每個禮拜安排一節課，在家幫孩子上母語。」（20150327-142-1 個別訪談 S6）這股由學校由社交網絡所帶動的良善循環，不僅對親子關係有益，也會漸漸提振新住民語的學習風氣。

教師職能鑲嵌於社會脈絡中，對學生、老師本身、學校和社會都有影響，其如齒輪效應，

⁸³ P4：「有些孩子不喜歡談自己的父母來自東南亞。」（20150309-141-11 焦點團體 P4）

⁸⁴ P4 不是特例，K3, S8 都有類似的經驗。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

一來，會影響家庭關係，有助於提昇族群認同與親子關係。二來，對學校和社會而言，提昇教師職能，能實際改善教學，幫助老師融入社區與運用教學資源，扭轉外界對東南亞籍配偶、新住民、東南亞人士的負面刻板印象，最後達到改善社會風氣的目的。

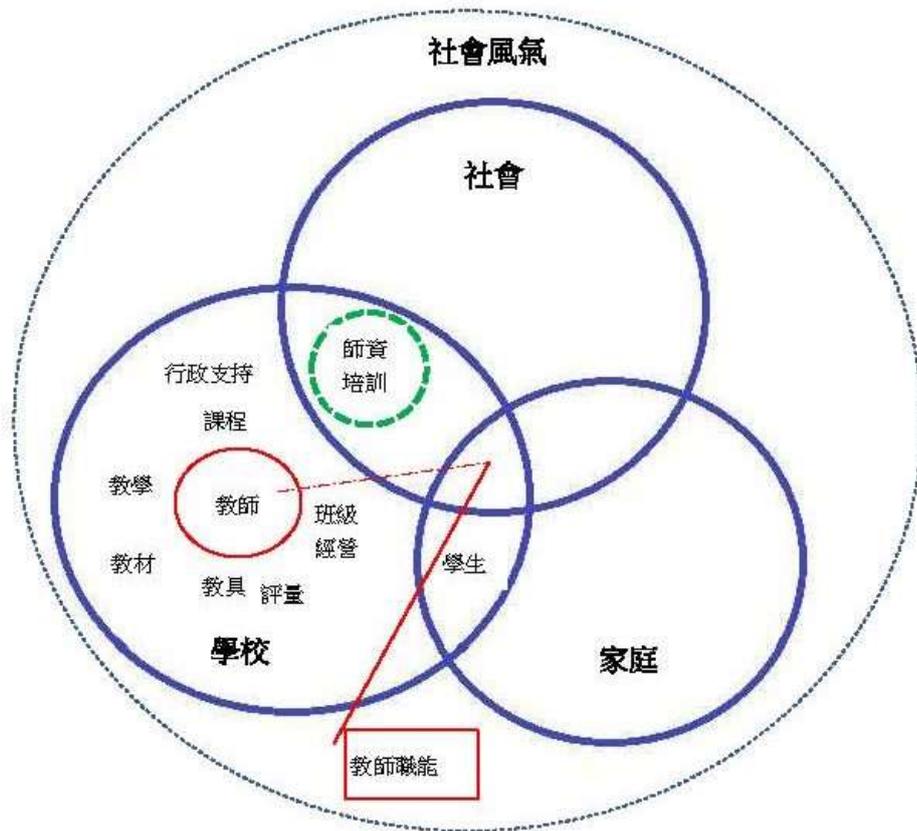


圖 4-8 教師職能與整體環境的關連性

教師職能不單純只是對教學產生影響，一旦教師的教學職能提升，連帶的也會帶動其周遭教學環境的變遷。對推展新住民語文教育而言，教師職能的調查是重要的起點經驗，若能得知新住民語文教師職能現況、困境與需求，就有可依憑的數據或參考意見，規劃新住民語文教育相關的課程、教材與師培方案。在提升新住民語文老師教學專業的同時，不僅學生受益，連帶會有助於改善對東南亞或新住民的刻板印象，這個串連，可預期從學校導引至家庭與社會，形成善循環，所以教師職能跟整體環境關係密切。

小結

研究發現二：分析現階段新住民語文教師職能問題

教師職能與整體環境關係密切，可從新住民語文教學困境來分析教師職能問題，綜上所述，新住民語文教學困境主要來自三方面，(參表 4-6)

一、制度面：新住民語文教育資源薄弱

大環境教育資源不足，既欠缺師資認證的法源依據與認證標準，也缺乏行政、教學、輔導與評鑑等相關輔助，致使新住民語文師資難覓，同時新住民語文課也常以一種非正式的活動型態，點綴於國小課程之間，欠缺課程綱要施行細則與課程定位，也缺乏一套合宜的統一教材，茲以輔佐老師教學。

二、環境面：推展新住民語文課程的困境

筆者訪談多位國小行政主管、外籍配偶與新住民語文老師，其共同指陳因東南亞籍配偶早期被污名化，導致多數臺灣夫家並不願意下一代學習新住民語文，這現象至今仍普遍存在；而部分新住民(東南亞籍配偶或新住民學童)也為避免遭受社會歧視，主動抗拒學習新住民語文。是以，目前新住民語文課上課人數除越、印語較多外，其餘泰、東、緬等語種，學生人數往往很難突破 10 人。

三、教學面：新住民語文教師職能現況與問題

教學上，教師職能的不足，在「教法」、「教材」和「評量」上都出現問題，例如帶領活動的能力欠佳、學生被動聽講、缺席和遲到早退、無法實施沈浸式教學、混齡、教材結構零散、課程不連續、授課時間短、班級經營技巧不足與缺乏多元評量等問題。

表 4-6 新住民語文課教學困境一覽表

項目 問題點	制度面： 新住民語文教育資源薄弱	環境面： 推展新住民語文課程的困境	教學面： 新住民語文教師職能現況與問題
問題點	1.師資認證無法源支持，認證標準仍待建立。 2.缺乏行政、教學、輔導與評鑑等相關輔助。 3.語言學習環境闕如。	國人對東南亞、新住民存有刻板印象，影響新住民語文學習風氣。	1.教學經驗不足，單向式口述教學方法與中文授課的情形最常見。 2.自編教材無系統，教具使用少。 3.缺少多元評量，無法與教材、教法形成有效學習循環。

資料來源：本計畫整理

由此得知，改善新住民語文課教學困境，可從建立新住民語文教育制度、改變國人對東南亞/新住民的刻板印象，以及提昇新住民語文教師職能三方面做起。三項因素中，特別是「教師職能」與整體環境的關係密切，因為教育制度可協助改善教師職能，而教師職能一旦提昇，國人對東南亞、新住民的負面觀感也可能隨之改變，一旦臺灣社會轉變對新住民的刻板印象，進而會帶動新住民語文學習風氣，這個串連，可預期從學校導引至家庭與社會，形成善的循環。

第五章 結論與建議

第一節 結論

研究發現一：新住民語文老師之教師圖像

研究團隊依質、量化資料描述現階段新住民語文老師之教師圖像。從質化訪談和量化問卷對象的背景分析上，可得知質化和量化研究對象所呈現出的圖像十分相似，這是本計畫經過不同資料來源，交叉比對後的第一個研究發現。

現階段新住民語文老師之教師圖像如下：

以本計畫受訪者為例，現階段新住民語文老師九成以上是女性東南亞籍配偶和華僑，且半數受訪者的母語為華語各地方方言（華語、閩南語、客語、雲南話、廣東語等）。30-39歲為主力教師人口，七成以上的老師在台居住時間超過十年，可通雙語。八成擁有東南亞地區之高中職（含）以上學歷，喜愛學習，部分人士在台期間仍持續進修。七成以上受訪者的唯一師培經驗來自移民署「新住民母語教學人才培訓」專案計畫，而具教學經驗者約占六成，教學時間以教學3年（含）以上和一學期者居多。

研究發現二：分析現階段新住民語文教師職能問題

教師職能與整體環境關係密切，可從新住民語文教學困境來分析教師職能問題，經歸納質化和量化資料，發現新住民語文課教學困境主要來自三方面：

- 一、 制度面：新住民語文教育資源薄弱。
- 二、 環境面：國人對東南亞、新住民存有刻板印象，影響新住民語文學習風氣。
- 三、 教學面：新住民語文教學在教法、教材與評量三部分，都出現許多問題，顯示教師職能亟待提昇。

此外，教師職能在教育過程中對家庭、學校和社會均具關鍵影響，其與上述的制度面、環境面和教學面環環相扣。因為教育制度可協助改善教師職能，而教師職能一旦提昇，國人對東南亞人士、新住民的負面觀感也會跟著改變，一旦臺灣社會轉變對新住民的刻板印象，進而會帶動新住民語文學習風氣，這個串連，可預期從學校導引至家庭與社會，形成善的循環。

第二節 建議

本節建議乃彙整前述質化、量化調查與文獻分析而來，首先針對質化、量化的調查結果與教學現況問題，提供三階新住民語文師培課程建議。最後參考各國相關教育經驗與案例，提供政策建言。

壹、新住民語文教育短期師資培訓課程建議

一、師培課程前設條件說明

設計師培課程，涉及不少條件，如培訓實施時間、對象等。就新住民語文教學人員言，目前並無相關法源說明其取得能力認證/檢測辦法（教學能力和語言能力）、聘任方法，及相關的教學職場角色定位，依現況而言，其較接近「教學支援人員」，而非專任教師。為符合現況與節省社會成本考量，本計畫所擬之師培課程前設條件為：

- (一) 教育定位：將國小新住民語文暫定位為母語教育，（原因請參第二章第一節說明）進行師培課程規劃。
- (二) 教學人員的教育身份：視其為教學支援人員。
- (三) 培訓時間：師培的時間與方式有長期跟短期兩種，一般專任教師是以長期為主（例如大學四年制），教學支援人員則多以短期為主，故在此設定為短期師培。
- (四) 國小新住民老師的授課方式以獨立教學為主，協同教學為輔。
- (五) 培訓對象：以「新住民」為主，為符師資多元化，亦開放部份本土青年參與師培。

新住民語文老師的來源有四類，分別是新住民、東南亞籍人士、已取得小學教師資格的臺灣青年與未受教育學程訓練的臺灣青年等，可概括為新住民和本土青年兩大類，其中「新住民」是現階段主要的師資來源，就母語教育、參考各國做法與社會正義而言，本計畫建議以「新住民」為主要師培對象。

據本計畫調查，至少六成受訪者擁有東南亞或臺灣地區的高中職（含）以上學歷，因此建議短期培訓課程（例如假日班、一日培訓班等）先不限學歷，先鼓勵新住民老師受訓，也便利政府單位可以有效掌握新住民語文師資來源，但之後，若有長期培訓課程的實施計畫，（例如為時1-2年的新住民語文師資培訓專班）或欲擬定「國小新住民語文教學人員之聘任資格」時，建議可將資格提高到高中職學歷，讓有心任教的新住民語文老師，持續進修增能。至於臺灣本土青年（包括已取得小學教師資格和未受教育學程訓練者），建議酌予開放，但報名時必須檢附相關語言證明。（例如以上各國語言認證或檢測證明，或國內外大學開設上述語種之修課證明等）有關臺灣本土青年開放的名額可再商議，因相關的數據與人數資訊未明。⁸⁵

⁸⁵ 例如「國小新住民語文教學人員各語種所需人數？」、「我國本土青年已取得東南亞各國語言認證、檢測證明或相關語種國內外大學修課證明的人數」、「我國大專本土青年對從事新住民語文教育的意願調查」等等數據均無相關統計。

前文已提及，國小新住民語文老師需具備「語文」和「教學」兩項能力，以新住民和本土青年這兩類師資而言，各有不同優勢，若以 SWOT 來比較，（表 5-1）新住民具有語言優勢，但多數華語文能力不強，可能也無法讀寫華語文，以目前國內所實施的全中文師培方式，對他們來說是項挑戰，加上有些新住民可能要負擔沈重家計而無法全心進修教學工作，這些變數都可能是新住民在教學職場上所面臨的劣勢與威脅。對本土青年而言，華語文與在地優勢，讓他們在學習教學的過程，會比新住民來得容易與深入，有些已經具備教師資格的人，理論上只要能學會新住民語文就能上場教學，但問題是，新住民語文和華語文差異頗大，加上臺灣欠缺新住民語文的學習環境，也沒有相關的大學語文學系，要在幾年內養成新住民語文讀說聽寫的能力，並非易事，同時現階段新住民語文的實施制度比較傾向是教學支援人員，並非固定的終生教職，對本土青年來說，是短暫工作機會，但會不會因為低薪和工作不穩定，造成教師不斷流動，這是聘任本土青年的隱憂。

總結來說，扶植新住民成為國小新住民語文老師的整體利益大於在地青年，因為扶植新住民擔任國小教職，不僅符合人權，有益新住民家庭，同時有助臺灣社會翻轉對東南亞或新住民的刻板印象，其社會效益從學校、家庭廣及社會。但為使師資多元化，也鼓勵有心的本土青年參與教職培訓，但現階段的做法，建議以扶植新住民為主，本土青年為輔。

表 5-1 國小新住民語文師資對象 SWOT 比較

面向 師資對象	S 優勢	W 劣勢	O 機會	T 威脅
新住民	語言	教學	翻轉臺灣社會對東南亞或新住民的刻板印象	1. 華語文能力不佳 2. 家庭負擔太重
本土青年	教學	語言	短暫工作機會	1. 無法達到互動式教學高標 2. 低薪和不穩定使其不斷流動

資料來源：本計畫整理

綜上，以「母語教育」、「教學支援人員」、「短期」、「獨立教學」和「新住民」、為前設條件，並輔以本計畫「研究發現一」所勾勒出之教師圖像的特質，進行師培課程設計。

二、師培課程設計理念

（一）課程資料參考來源

本研究參考國內本土語（閩南語、客語、原住民語）的訓練課程及國外母語/移民語教學推動經驗，佐以本研究所歸納「新住民語文老師之教師圖像」（新住民語文老師的性別、年齡、背景）學習者特質，同時考量十二年國民基本教育核心素養⁸⁶指標所需

⁸⁶ 「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。核心素養須透過教師發揮教師職能，適切地將教學目標設計、轉化，以落實於課程、教學與評量中。（十二年國教課綱總綱：3，103 年 11 月版）

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

求的教師職能，以及參考「中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標(草案)」，朝教師專業化的目標進行師培課程規劃。

(二) 歸納本研究質化與量化資料，因應問題，進行課程設計

本計畫歸納質化和量化的資料與問題，作為新住民語文老師師培課程規劃方向。

1. 質化受訪者對新住民語文師培課程建議

針對教師職能意見調查方面，本研究歸納質化受訪者的訪談資料得知，老師對師資培訓課程和教材的建議最多，可統整為表 5-2，在師培課程部分，「教學能力提升」與「持續進修增能」是許多受訪者的共同心聲，很多受訪者瞭解自己的職能還有進步空間，很希望能有機會持續進修，因此希望有專責單位協助規劃師資培訓事宜，除了短期師培外，還能夠有中長期的師培機會。由於多數學員需照顧家庭與工作，因此希望培訓課時間能排在假日。以現階段短期師培來說，建議師培時間應與加長、增多與能力分階，同時希望減少理論課程，多開設具實用性和教學技巧的課程，以增強自身的教學能力，特別是對於藝術、道具製作、語文和教學多媒體應用等課程，多位受訪者都表示很希望增強這方面的教學能力，讓自己的教學活潑化，可以吸引學童上課。而對於培訓證書的核發，多位受訪者均提及，希望培訓證書的核發能發揮篩選機制，不要太鬆，以提高培訓證書的價值。由此可知，「課程增多與分階」、「希望具實用性」、「教學技巧」、「動態課程」和「教材教具製作」是多數受訪者建議的師培課程方向。

表 5-2 質化受訪者對新住民語文師資培訓課程建議

項目 建議	對師資培訓課程的建議	受訪者編號
專責單位	希望有專責單位規劃師培課程，協助新住民語文老師持續增能。	20150210-311-16 個別訪談 S3
教學能力提昇	希望培訓課程增多，時間加長。	20150326-311-17 個別訪談 S5、 20150415-311-18 個別訪談 S8、 20150420-311-19 個別訪談 S9、 20150427-311-20 個別訪談 S11、 20150518-311-21 個別訪談 S14、 20150610-311-22 個別訪談 S20、 20150309-311-11 焦點團體 P4、 20150531-311-7 焦點團體 T3
	增強教學設計能力，學會將已知的資訊轉換成為課程內容。	20150302-311-23 個別訪談 S4、 20150410-311-24 個別訪談 S7
	增強教學演示能力。	20150327-311-25 個別訪談 S6、 20150531-311-6 焦點團體 T3
	增強教學技巧，諸如：班級經營、兒童心理（理論跟實務）、活動帶領、混齡班教學模式等。	20150402-311-26 個別訪談 D1、 20150302-311-27 個別訪談 S4、 20150415-311-28 個別訪談 S8、 20150420-311-29 個別訪談 S9、 20150427-311-30 個別訪談 S11、 20150528-311-31 個別訪談 S17、 20150226-311-13 焦點團體 K3, K1 20150309-311-10 焦點團體 P2, P6
	希望加強寫教案跟試教的能力。	20150226-311-12 焦點團體 K4、 20150531-311-47 焦點團體 T2
持續進修增能	成立新住民語文專業學習社群。	20150210-311-32 個別訪談 S3
	建議增加教學觀摩課程。	20150326-311-33 個別訪談 S5、 20150528-311-34 個別訪談 S17
	希望能安排教學實習。	20150518-311-35 個別訪談 S14
課程分級	希望分初、進階班上課，依能力分班。	20150326-311-36 個別訪談 S5、 20150605-311-37 個別訪談 S19、 20150610-311-38 個別訪談 S20
教學實用性	希望開設實用性的課程，課程活潑化。	20150402-311-39 個別訪談 D1
	希望理論課（例如教寫教案）減少。	20150309-311-10 焦點團體 P2、 20150531-311-48 焦點團體 T1
教材教具	希望增加教具製作與藝術課程。	20150402-311-40 個別訪談 D1、 20150605-311-41 個別訪談 S19

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

語文能力	希望加強中文寫作能力。	2015053120150531-311-6 焦點團體 T3
在地性	建議師培課程規劃，要考慮在地性。	20150326-311-42 個別訪談 S5
多媒體資訊	希望開設教學多媒體應用課程。	20150610-311-43 個別訪談 S20、 20150531-311-49 焦點團體 T1
	可以考慮開設開遠距課程。	20150210-311-44 個別訪談 S3
培訓證書	希望培訓證書的核發能發揮篩選機制，不要太鬆，好像只要來上課就能取得培訓證書。	20150605-311-45 個別訪談 S19、 20150531-311-50 焦點團體 T2
培訓課師資的來源	可考慮跟東南亞外籍生合作，讓他們一起來負責培訓東南亞母語師資。	20150109-31-2 個別訪談 S1
上課時間	希望培訓課時間排在假日。	20150518-38-9 個別訪談 S14、 20150327-38-3 個別訪談 S6、
上課地點	希望能考慮到偏遠地區的需求，能夠有一些場次可以安排在偏遠地區。	20150226-38-8 焦點團體 K1, K3, K4
其他	希望師資培訓不能只是因為今天接了計畫就做，而沒有解決掉根本的問題。	20150109-311-46 個別訪談 S1

資料來源：本計畫整理

2. 從教學困境出發，擬定師培課程的方向和類別

承前研究發現得知，新住民語文課教學困境主要來自制度、環境與教學三方面。制度部分有賴相關政策的擬定，建議已於前述；而師培課程主要是針對教師職能的教學面提出改善建言，特別是教材、教法與評量三部分。加上前述質化受訪者對師資培訓課程的建議，遂擬定六個師培課程規劃的方向：

- (1) 課程分初階、進階和高階三級。
- (2) 導引學員善用教學策略，朝互動式、遊戲式的教學方向進行活動課程設計。

對低年級小學生來說，活動/遊戲式教學應該是上課時的主力或主要方式；對中年級而言，也適用，但遊戲比例可稍減；若對高年級學生，遊戲式教學為教學助力，亦有幫助，此階段的遊戲比例可再低些，加深學習素材。簡言之，小學混齡班的教學方法，可以分組教學的方式進行，按各年齡層設計教材的難易度，對不同年齡的學生採用不同的教學策略因應，但都建議以互動式、遊戲式的教學方向進行活動課程設計。

- (3) 以「教學技巧」與「教學實務」(DIY/藝術/音樂等)為設計主幹，鼓勵老師們發揮創意，將東南亞元素結合在教學中，活潑教學。
- (4) 動靜態課程兼具。認知與理論靜態課程往上午排，下午盡可能排動態課程。

- (5) 不強調理論與中文教案書寫，只給概念，允許老師可用自己的母語設計教案，之後透過教學演示教案，重視教學演示的連貫與清楚性，養成老師帶著走的能力。
- (6) 增加「教材教法」與「教具製作」課程。
- (7) 排入「東南亞文化」與「語言學」課程，提昇老師的教學專業與形象。

接續，依此六方向，並以「教師、教材、教法、評量」為中心，得出「班級經營」、「評量方法」、「教學法」、「教學技巧」、「教材教法」、「教具製作」、「教學觀摩」、「兒童認知與心理學」、「教學多媒體應用」、「文化教學」、「語言結構」等十一類授課類別，同時慮及制度和環境面的需求，特別加入「政策溝通」和「親職教育」兩類授課類別，以強化對教職法制面的瞭解與促進家庭親子共學，共計十三類授課類別。(參表 5-3)

本計畫所建議之新住民語文師培課程十三類授課類別，立基於質化和量化資料的意見與問題，目的在於瞭解受訪者想法，並針對實際教學困境，提出建議，改善教師職能。當新住民語文教師職能的制度與教學面漸獲提昇時，冀望也會帶動社會環境風氣的改善，改變國人對東南亞/新住民的刻板印象，如此，制度、環境與教學三方面，便會透過教師職能的提昇，環環相扣，發揮效應。

表 5-3 新住民語文教師職能問題與師資培訓課程類別建議

項目 問題面	教師職能問題	新住民語文師培課程類別
制度面	對政策、制度與己身權益不瞭解。	政策溝通
環境面	改變國人對東南亞、新住民的刻板印象、語言學習環境闕如。	文化教學，親職教育。
教學面	單向式口述教學、多中文授課的情形。	教學法。
	教學經驗不足。	教學技巧、班級經營、兒童認知與心理學、教學觀摩、教學多媒體應用。
	自編教材無系統。	教材教法。
	教具使用少。	教具製作。
	缺少多元評量。	評量方法。
	提昇專業，改變國人對東南亞、新住民的刻板印象。	語言結構。

資料來源：本計畫整理

三、規劃三階新住民語文師資培訓課程

依上述十三類新住民語文師培課程類別，按內容深淺規劃三階師資培訓課程（表 5-4）。

（一）初階課程---立即上線教學的能力

初階課程以基礎能力為主，故有關教學能力的「教學法」、「教學技巧」、「教材教法」、「教具製作」和「評量方法」為必要授課類別，又為補強新手老師可能面臨教學經驗不足的困境，故加入「班級經營」和「教學觀摩」兩基礎授課類別，協助老師可以在最短時間內，掌握教學能力。

（二）進階課程---活化教學的能力

進階課程立基於初階課程之上，授課類別雖相同，但授課內容更深，讓老師從教學經驗中，不斷反芻與修正，改善教學。此階段另加入「教學多媒體應用」、「兒童認知與心理學」以及「親職教育」等三類授課類別，提昇老師們的資訊能力，並增進師生和親師關係，希望透過老師鼓勵家長，在家和學童親子共學新住民語文，以增加新住民語文的學用。

（三）高階課程—互動式教學與創造的能力

進階課程朝專業職能進行培訓，基礎能力的「班級經營」和「評量方式」於此階段取消，另增「文化教學」和「語言結構」，增加老師的專業能力。其中「語言結構」課程強調各語文間不同的特性與教導方法。不同語文在聲調、詞彙（動詞時態，動/名/形容詞，單複數，性別，代名詞，格）、句型、語序（主詞-動詞-受詞順序，一稱主語-謂語-賓語，比較級）上，常有差異。例如：

1. 聲調

華語有四個聲調，越南語六個，泰語五個，印尼語則無聲調。

2. 詞彙

華語、越南語、泰語均無動詞時態變化，動詞名詞常可互用。

3. 單複數使用

越南語、泰語無單複數，不需改變單字拼法。不像英語那樣：man 是單數，men 是複數；child 是單數，children 是複數，單字的拼法因複數而改變。

4. 陰陽詞性

在陰陽詞性上，基本上華語、越南語無性別之分，自稱時說「我」，不分男女；但泰語有性別之分，例如男生自稱 *ผม/pom*，女生自稱 *ฉัน/chan*。

5. 句型語序和句型結構

在句型語序和句型結構方面，不同語文的動名詞位置並不相同，如華語講「新年好」，但越南語、泰語講「好年新」，語序上不同華語，都是將形容詞置於在名詞之後。

6. 比較詞用法

在比較級上，華語會把「比較」放在前面，把形容詞放後面，例如這件衣服「比較大」。而越南語、泰語語詞的講法都是這件衣服「大比較」。

這些專業知識安排在高階課程的「語言結構」中講授，使學員瞭解東南亞語文的個別特性和與華語文的異同，便利日後教學。

表 5-4 新住民語文師資培訓課程與授課類別一覽表

類別 / 班級	政策 溝通	班級 經營	評量 方法	教學 法	教學 技巧	教材 教法	教具 製作	教學 觀摩	教學 多媒 體應 用	兒童 認知 與心 理學	親職 教育	文化 教學	語言 結構
初階班	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎					
進階班	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎		
高階班				◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎		◎	◎

資料來源：本計畫整理

四、師培課程與十二年國民基本教育核心素養

十二年國民基本教育之核心素養是以教育一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度為目標。「核心素養」強調學習，不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。(十二年國教課綱總綱：3，103年11月版)因此核心素養須透過教師發揮教師職能，適切地將教學目標設計、轉化，以落實於課程、教學與評量中。故此，在思考新住民語文教育師資培訓時，也必須將十二年國民基本教育核心素養納入考量，以教導新住民語文老師如何進行設計課程，與提昇自己多元的教學能力。十二年國民基本教育之核心素養，分為三大面向九大項目，表 5-5 為十二年國民基本教育核心素養與新住民語文教師職能相應表，由此表可清楚得知，日後擔任師培課程的授課教師群扮演舉足輕重角色，他們必須熟悉十二年國民基本教育核心素養內容，同時能掌握這群新住民語文老師的學習特質，盡可能以實務經驗，帶領學員設計、思考與討論教學活動與課程。

表 5-5 十二年國教核心素養與新住民語文師資培訓課程類別對照表

十二年國民基本教育 核心素養面向	十二年國民基本教育 核心素養項目	相應新住民語文師培課程類別
自主行動	身心素質與自我精進	教材教法、教學技巧
	系統思考與解決問題	教學法、班級經營、兒童認知與心理學
	規劃執行與創新應變	教學法、教材教法、語言結構
溝通互動	符號運用與溝通表達	教材教法、教學技巧、親職教育、教具製作
	科技資訊與媒體素養	教學多媒體應用
	藝術涵養與美感素養	教材教法（例如東南亞藝術課程）
社會參與	道德實踐與公民意識	教材教法（例如繪本教學）
	人際關係與團隊合作	班級經營、教學技巧
	多元文化與國際理解	教材教法、文化教學

資料來源：十二年國教課綱總綱、本計畫資料

五、師培課程與教師職能

（一）教師職能、教師專業知能與核心能力

承第二章所述，「職能」與「核心能力」，兩名詞意義具相似性，泛稱執行某項工作時的一組包含知識、技術及態度的關鍵能力，這組能力可使組織提昇競爭優勢，並可經由訓練發展得到改善。「職能」概念起初使用於人力資源或企管領域，歷來不同學者針對職能，有過不同定義。⁸⁷後來「職能」概念被教育界採用，以解釋學校組織管理或教師教學等情況，而「教師職能」是指教師擔任教學工作的一組能力，立基於知識，鑲嵌於社會脈絡中，對學生、老師本身、學校和社會都有影響，特別顯現於教學之中。這組能力國內教育界早期稱之為「教師專業知能」。（國立臺灣師範大學教育研究中心，2004：44）

所謂「教師專業知能」是指教師專業必須以特定的知識為基礎，當教師擁有豐富的知識與能力時，才能在每天面對各式各樣的學生，以及繁瑣複雜的課程與教學實務問題中，做出有效的專業決定與專業判斷。（吳清基、黃乃熒，2005：14）若再將專業知能予以細分，例如簡茂發、彭森明、李虎雄等人在《中小學教師基本素質之分析與評量》之專案研究中，將專業知能又細分為專業知識和專業能力，內容除教學能力外，還擴及輔導、行政、溝通與研究等能力。又如潘慧玲、王麗雲等（2004：163-168）針對國民中小學教師教學專業能力指標之發展，規劃出教師五大層面能力：一、規劃能力（課程規劃、教學規劃）二、教學能力（教材呈現、教

⁸⁷如 Spencer and Spencer (1993), Holmes and Hooper (2000), Mishra (2005: 147-148), 和 Slocum, Jackson, and Hellriegel (2008)等。

學方法、學習評量)三、管理能力(班級經營、資源管理)四、評鑑能力(課程評鑑、教學評鑑)和五、專業發展能力(自我發展、專業成長、專業態度)。不管是上述哪一種分類法,教師專業知能就是教師從事教職的專業能力,而在「教育部中小學教師專業發展整合平台」上,統稱上述與教師專業知能有關的能力為「教學實務核心能力」(core competence of teaching practice),包括了課程設計、一般或學科教學策略、班級經營、學習評量、學習輔導等能力,透過專業進修提昇教學實務核心能力,目的是為了要達成有效教學與提升學生學習成效。(教育部中小學教師專業發展整合平台, <http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Plan.aspx>, 2015/12/17 瀏覽)由此可知,教師職能與教師專業知能雖然名稱不同,但意涵相似,都是指稱教師專業應具備的核心能力。而師培課程就是要以提昇教師核心能力為目標,以達改善教師職能的目的。

(二) 教師專業標準與教師核心能力

「教師專業標準」(teacher professional standards)係指用來評比教師專業素質的一種指標,透過標準的呈現可以檢核教師專業表現的情形,以幫助教師反省自我教學並促進教師專業發展。(吳清基、黃乃瑩, 2005:7)因為國內中小學教師專業知能與教師專業標準息息相關,所以在思考教師核心能力時,必須將教師專業標準也納入考量,以規劃符合教師專業表現指標的師培課程。國內教師專業標準,目前已有「中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標(草案)」,此為教育部在2011年邀請國立臺灣師範大學、國立臺中教育大學及國立臺東大學等研究團隊齊力研發,以符合教育部於「中華民國教育報告書」(2011)中,揭櫫以教師專業標準為核心理念,建立專業永續之師資培育政策體系,精進教師素質的目標。「中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標(草案)」中以專業知能、專業實踐、專業投入三大面向,發展10項教師專業標準,(參表5-6)包含:教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等。雖然僅為草案,但三大面向的分類法為教育界最新分類法,可供參考,因此本研究將以這三大面向作為教師核心能力發展的三大部分,續行新住民語文師培課程的設計說明。

表 5-6 教師專業標準與新住民語文師資培訓課程類別一覽表

面向	教師專業標準	新住民語文師資培訓課程類別
專業知能	教育專業	政策溝通
	學科教學	教學法、文化教學、語言結構
專業實踐	教學設計	教材教法
	教學實施	教學技巧、教具製作、教學多媒體應用
	學習評量	評量方法
	班級經營	班級經營
	學生輔導	兒童認知與心理學
專業投入	專業成長	教學觀摩
	專業責任	政策溝通
	協作領導	親職教育

資料：中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標(草案)、本計畫資料

(三) 核心能力與師培課程

1、三階新住民語文師資培訓課程總表說明

本研究以專業知能、專業實踐、專業投入三大面向作為教師核心能力發展的三大部份，並分別就教師職能現況問題、師培訓課程類別、核心能力目標（專業表現指標）、和三階課程名稱統整於表 5-7。核心能力目標參考「中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標(草案)中的」教師專業表現指標擬定，以養成具備核心能力的教師群，並對應不同的問題和核心能力目標，於初、高、進三階開設相關課程。

表 5-7 新住民語文教學人員核心能力與三階新住民語文師資培訓課程一覽表

教師專業標準面向	教師職能現況問題	師資培訓課程類別	核心能力目標 (專業表現指標)	建議開設三階課程名稱		
				初階	進階	高階
專業知能	對政策、制度與己身權益不瞭解。	政策溝通	了解教育發展趨勢，掌握重要教育議題。	政策溝通	政策溝通	
	單向式口述教學、多中文授課的情形。	教學法	具備任教新住民語文領域教學知能。	教學活動設計	教學簡案設計	沉浸式教學與應用
	改變國人對東南亞、新住民的刻板印象。	文化教學	具備任教新住民語文領域專門知識。		東南亞文化(一)	東南亞文化(二)
	提昇專業，改變國人對東南亞、新住民的刻板印象。	語言結構	具備任教新住民語文領域專門知識。			語言結構與語言教學
專業實踐	自編教材無系統、教學經驗不足、教具使用少。	教材教法	統整知識概念與生活經驗，活化教學內容。	教學教材介紹與應用		教材教法實務應用
				童謠與手指謠	音樂律動	音樂律動與創作
				多元文化繪本運用	繪本製作	雙語繪本製作
				東南亞藝術教學與創作(一)	東南亞藝術教學與創作(二)	東南亞藝術教學與創作(三)
	教學經驗不足。	教學技巧	運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。	教學演示方法與技巧	教學演示技巧與實務	協同教學
				團康活動與教學技巧	遊戲教學	
	教具使用少。	教具製作	依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。	教具製作技巧	說故事道具製作及運用	偶戲DIY、情境布置與教學運用
	教學經驗不足。	教學多媒體應用	運用多元教學媒介、資訊溝通科技與資源輔助教學。		教學多媒體應用(一)	教學多媒體應用(二)
缺少多元評量。	評量方法	採用適切評量	教學活動評	教學活動多		

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

			工具與多元資訊，診斷學生能力與學習。	量介紹	元評量與設計	
	教學經驗不足。	班級經營	建立有助於學習的班級常規。	班級經營	課堂經營技巧與實務分享	
	教學經驗不足。	兒童認知與心理學	了解學生背景差異與興趣，引導學生適性學習。		兒童心理與教學實務	兒童認知發展概論
專業投入	教學經驗不足。	教學觀摩	參與進修研習，持續精進教學。	教學活動觀摩與討論	教學活動觀摩與討論	教學活動觀摩與討論
	改變國人對東南亞、新住民的刻板印象、語言學習環境闕如。	親職教育	建立與家長良好的夥伴合作關係。		親師溝通	

資料：中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標(草案)、本計畫資料

2、三階新住民語文師資培訓課程範例說明

前文已詳述課程三階新住民語文師資培訓課程的設計理念，即由淺到深，簡單至複雜，循序漸進，以養成老師在專業知能、專業實踐、專業投入三大面向的核心能力。但為使讀者更清楚三階課程的連貫性，特以表 5-8 的幾門課程類別，再次說明課程設計精神。

以「教學法」為例，先在初階班教學員設計單一教學活動，進階班時再教簡案撰寫，等到老師對活動、教案有概念，同時能運用時，再來強化沉浸式教學理念，以達十二年國教課程總綱中互動、沉浸式的教學目標。另外，在「教材教法」和「教具製作」部分，以繪本、藝術、音樂類為主，初階班先教老師會搜尋與使用現有的資源與教材，進階班時懂得深化和活用，等到高階時，就開始要學習「創造」，養成自己的教學特色，具備核心職能。「評量方法」共分兩梯次，初階已介紹為主，進階就要帶入「多元」和「設計」的概念。至於「教學觀摩」是老師們非常需要的課程，初、進階時，可讓老師實際入班觀摩其他語文課的上課方式（例如本土語文、英語文、國語文等），等到高階班時，或許可以搭配優良教師選拔機制，建立新住民語文教學人員標竿典範，選出各縣市優秀的新住民語文老師，並帶學員實際入班觀察新住民語文老師的上課情形。

綜上，初階課程，以養成老師立即上線的教學能力為主，進階課程則強調活化教學

的能力，到了高階課程，就是培養老師互動式教學和創造的能力為目標。

表 5-8 三階新住民語文師資培訓課程難易度設計範例說明

課程類別 班級	教學法	教材教法	教材教法	教具製作	評量方法	教學觀摩
初階班	教學活動設計	多元文化繪本運用	童謠與手指謠	教具製作技巧	教學活動評量介紹	教學活動觀摩與討論
進階班	教學簡案設計	繪本製作	音樂律動	說故事道具製作及運用	教學活動多元評量與設計	教學觀摩
高階班	沈浸式教學與應用	雙語繪本製作	音樂律動與創作	偶戲 DIY		教學觀摩

資料來源：本計畫整理

六、初階、進階與高階師培課程課表

新住民語文教學人員師資培訓初階、進階與高階班的教學目標與課程建議如下：

(一) 新住民語文師資培訓「初階班」課程建議

1. 設計理念

培養老師能立即上線的教學能力，學習設計單一教學活動，使學習目標明確，教學活潑化，並學習使用教材教具與評量，融入教學。

2. 教學目標

- (1) 具備教學概念。
- (2) 能進行教學活動設計。
- (3) 會運用既有教材於教學活動中。
- (4) 學習教具製作技巧。
- (5) 瞭解教學評量的重要性。

表 5-9 新住民語文師資培訓「初階班」課程建議

天數 時間	第一天	第二天	第三天	第四天
8:30~9:00	報到			
9:00~10:00	始業式、政策溝通	教學活動設計	教學演示方法與技巧	教學活動觀摩與討論
10:00~12:00	班級經營(常規建立)		教學活動評量介紹	
12:00~13:00	午休			
13~00~15:00	教學教材介紹與應用	多元文化繪本運用	團康活動與教學技巧	口試：教學演示
15~00~17:00	童謠與手指謠	東南亞藝術教學與創作(一)	教具製作技巧	
備註	1. 口試規則 使用自行設計的單一活動與現有教材，進行教學演示。 2. 出席規定 培訓過程不得遲到早退，若缺課時數超過總上課時數 1/4，將取消口試資格，無法領取培訓證書。 3. 共計 28 小時。			

資料來源：本計畫設計

(二) 新住民語文師資培訓「進階班」課程建議

1. 設計理念

提昇老師的教學能力，學習針對語言特徵來設計教學簡案，並增加教材教法的專業知能，能以母語的語言特徵（例如聲調、詞性、句法）設計課程，同時擅用教學技巧，以模擬語境（到市場買東西），語言遊戲（角色扮演）和多媒體輔助教學等方法，活化教學。

2. 教學目標

- (1) 能設計教學簡案。
- (2) 知道如何設計教材。
- (3) 學習教具製作技巧。
- (4) 學習利用網路資源輔助教學。
- (5) 可以使用教學評量於教學活動中。
- (6) 瞭解親師溝通的重要性。

表 5-10 新住民語文師資培訓「進階班」課程建議

天數 時間	第一天	第二天	第三天	第四天	第五天
8:30~9:00	報到				
9:00~10:00	始業式、政策 溝通	教學簡案設 計	兒童心理與 教學實務	親師溝通	教學活動觀摩 與討論
10:00~12:00	課堂經營技巧 與實務分享		東南亞文化 (一)	教學活動多元 評量與設計	
12:00~13:00	午休				
13~00~15:00	教學多媒體應 用(一)	東南亞藝術 教學與創作 (二)	音樂律動	教學演示技巧 與實務	口試：教學演 示
15~00~17:00	繪本製作	遊戲教學	說故事道具 製作及運用		
備註	1. 口試規則 (1) 教學演示自行設計的簡案，包含評量方法說明。 (2) 必須包含一項以上的自製道具。(現場備風琴、音樂播放器材)。 2. 出席規定 培訓過程不得遲到早退，若缺課時數超過總上課時數 1/5，將取消口試資格，無法領取培訓證書。 3. 共計 35 小時。				

資料來源：本計畫設計

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

(三) 新住民語文師資培訓「高階班」課程建議

1. 設計理念

深化老師沉浸式教學能力，並明白某種母語的語言結構性特徵，語意及語用特徵（非語文符號，互動的行為規範，歷史文化），能進行跨文化的行動能力，並能夠導引學生練習該語言特徵、跨文化行動能力。此外，培訓老師以學生為主體，自創主題課程與教材教法，擅用情境教學，將新住民語文的學用能力延伸至日常生活。

2. 教學目標

- (1) 學習主要使用新住民語文，進行互動式教學。
- (2) 能自製教材教具。
- (3) 明白新住民語文的語言結構性特徵與使用原理。
- (4) 學習與他人合作，進行協同教學。
- (5) 瞭解情境布置的重要性。

表 5-11 新住民語文師資培訓「高階班」課程建議

天數 時間	第一天	第二天	第三天	第四天	第五天	第六天	第七天
8:30~9:00	報到						
9:00~9:20	始業式	沉浸式 教學與 應用	語言結 構與語 言教學	兒童認 知發展 概論	東南亞 文化 (二)	教學多 媒體應 用(二)	教學活動觀 摩與討論
9:20~12:00	情境布 置與教 學運用			協同教 學			
12:00~13:00	午休						
13:00~17:00	教材教 法實務 應用	東南亞 藝術教 學與創 作(三)	雙語繪 本製作	偶戲DIY	音樂律 動與創 作	教學演 示技巧 與實務	口試:教學演 示
備註	1. 口試規則 (1) 規定使用新住民語文為為主，中文為輔。 (2) 演示自行設計的簡案，包含評量方法說明。 (3) 必須包含一項以上的自製道具。(現場備風琴、音樂播放器材) 2. 出席規定 培訓過程不得遲到早退，若缺課時數超過總上課時數 1/7，將取消口試資格，無法領取培訓證書。 3. 共計 49 小時。						

資料來源：本計畫設計

七、其他師培相關事項說明

(一) 主辦單位

中央主管機關或縣市政府主辦，或邀請相關學校、團體協辦。

(三) 師培對象與上課人數

師培對象包含新住民（含新住民子女）、東南亞籍人士和本土青年三類，每班人數以 50 名為限，若超過 50 名，則以增班方式處理。師培對象建議以新住民（含新住民子女）為主，另兩類名額採部份開放，開放名額以主辦單位的考量為主。

1. 新住民（含新住民子女）

教育程度不限，新住民（係指臺灣地區人民之配偶為未入籍或已入籍為本國國民之外國人、無國籍人、大陸地區及香港或澳門居民）及新住民子女，熟諳或通曉越南語、印尼語、泰國語、柬埔寨語、緬甸語、塔加洛語及馬來西亞語中之任一種語言，並願意投入教授該語言者。

2. 東南亞籍人士

教育程度不限，以新住民語文為其母語者。例如尚未歸化我國的東南亞籍配偶或來台就學的東南亞外籍生等。其熟諳或通曉越南語、印尼語、泰國語、柬埔寨語、緬甸語、菲律賓語及馬來西亞語中之任一種語言，並願意投入新住民語文教育者，即可報名參加，惟需符合就業服務法相關規定。

3. 臺灣本土青年

大學（含）以上學歷，熟諳或通曉越南語、印尼語、泰國語、柬埔寨語、緬甸語、菲律賓語及馬來西亞語中之任一種語言，並願意投入教授該語言者。報名時須檢附相關語言證明。（例如以上各國語言認證或檢測證明，或國內外大學開設上述語種之修課證明等）

(三) 實施時間

週休二日假日班，初階四天，連上兩週。進階五天，連上兩週半。高階七天，連上三週半。三階課程間隔時間以不超過半年為佳。

(四) 培訓證書核發標準

三階課程均以口試的教學演示為培訓證書核發標準，以養成學員具備實際教學能力為主，目的在於短期內提昇新住民語文老師的教師職能，改善教學現狀。

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

三階培訓證書核發標準分別為：

1. 初階，在接受培訓後，學員能使用自行設計的活動與現有教材，進行教學演示。
2. 進階，在接受培訓後，學員必須使用一項以上的自製道具，教學演示自行設計的簡案，內容必須包含評量方法說明。
3. 高階，在接受培訓後，學員必須使用一項以上的自製道具，並以新住民語文為主，進行互動式教學，演示自行設計的簡案，內容必須包含評量方法說明。

(五) 授課師資來源與教學策略

新住民語文師培課程至少應包含教育、東南亞、語言領域的專業師資，師資以熟悉東南亞/新住民專業人士為佳。教學策略應以實務應用教學為主，可以團討、分組的方式進行，養成學員可茲活用的教學能力。以現有教育部人才庫資訊網而言，例如教育部藝術與人文學習領域輔導群的人才庫以及國民教育社群網的專家人才庫都有各領域教育菁英，⁸⁸但尚缺東南亞或新住民領域師資，這部分可擬請各大學相關系所、研究中心、或相關組織推薦學界和業界人才，⁸⁹使師資多元化，也使人才庫資訊更為齊備。

貳、新住民語文師培的相關配套措施建議

除了上述短期三階新住民語文師資培訓課程外，新住民語文老師必須要持續教學增能，才能符合教學工作的專業期待。教育部規劃「中小學教師專業發展整合體系與認證機制」中，強調教師證照化、專業成長地圖與專業發展評鑑三大精神，對教師職能而言，證照是門檻，專業成長地圖是教學能力的再提昇，而專業發展評鑑則是教師職能的知行結合，因此可預見，未來新住民語文的教師職能也將朝此發展。有鑒於此，本計畫建議可從以下相關配套，共同增強新住民語文老師的教師職能。

一、將新住民語文老師納入中小學教師專業發展整合體系，鼓勵並提供機會，持續教學增能

(一) 各縣市教學輔導團入班輔導教學與協助培訓

1. 入班輔導教學

各縣市教學輔導團可單獨成立「新住民語文」的教學輔導工作團隊，

2. 選拔新住民語文教學人員標竿典範

各縣市教學輔導團可於每學期聯合舉辦教學成果發表，遴選數名優良教師，建立新住民語

⁸⁸ 教育部藝術與人文學習領域輔導群的人才庫，<http://www.arteducation.com.tw/page07.php> 以及國民教育社群網的專家人才庫，<http://teach.eje.edu.tw/profess/profess.php>，2015/12/22 瀏覽。

⁸⁹ 除了學界人才外，也可從成人教育或國內新住民組織找尋優良師資，有些業界人才沒有學歷，但確有嫻熟的創作與教學實務經驗，可依師培課程需求聘請。例如各直轄市、縣（市）教師研習中心、社區大學、救國團終生學習中心，以及新住民組織如南洋臺灣姊妹會、伊甸社會福利基金會、外配協會等。

文教學人員標竿典範，核發獎金、獎狀，以茲鼓勵，這同時也可結合前述師培課程，帶領學員入班進行新住民語文課的教學觀摩。

3. 成立新住民語文專業學習社群

以社區或學區為單位，分區定期（例如每月一次）入班輔導教學、帶領老師們定期聚會，分享、研討、及協同解決問題等，彼此支持及互助，以使成員增能、組織增效。⁹⁰

（二）教師研習課程可增設新住民語文類

教師研習課程可增設新住民語文類，鼓勵老師參加校內外的教師研習活動。

（三）鼓勵進修，成為小學專任教師

目前新住民語文教學人員聘任事宜尚無法源依據，可是就現況看起來，比較像是「支援教學人員」，而非「教師」，⁹¹若要成為小學專任教師，必須經過師資培育，接受師資職前教育與通過教師資格檢定，⁹²才有機會經由教師徵選，成為小學專任教師，這條路雖漫長，但仍可以鼓勵新住民語文老師持續進修。以國內師資培育的管道而言，（表 5-12）由於目前新住民語文老師以已婚女性居多，年齡多為 30-39 歲，要持續長時間的進修不易，因此建議耗時年限較短的 3、4、6 類，只要具備臺灣或東南亞國籍大學學歷（東南亞國籍大學學歷需經採認），再進修學士後教育學程，通過教師資格檢定後，即可成為小學專任教師。

⁹⁰ http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/map_d2.aspx

⁹¹ 「教師法施行細則」第二條載明：「教師法」第三條所稱專任教師，係指各級學校編制內，按月支給待遇，並依法取得教師資格之教師。

⁹² 「師資培育法」第 7 條。

表 5-12 國內師資培育來源

項目 編號	師資培育來源	建議管道
1	師範校院大學部畢業	
2	大學校院畢業修滿教育學程	◎
3	大學校院或經教育部認可之國外大學校院畢業	◎
4	大學校院教育院、系、所畢業	
5	師資培育法第五條(民國 92 年 8 月 1 日實施)	
6	大學畢業依第九條第 4 項或第十條第 1 項規定取得修畢師資職前教育證書,參加教師資格檢定通過	◎
7	師資培育法第十一條第 3 項	
8	師資培育法第二十條	
9	師資培育法第二十二條	
10	師資培育法第二十三條	
11	師資培育法施行細則第七條	
12	教師資格檢定實習辦法第三十五條	
13	其他	

資料來源：中華民國師資培育統計年報，教育部，2014：199

二、建立「新住民語文教學人員專業發展評鑑」

中小學教師專業發展整合體系中，專業、評鑑與成長三部分息息相關，可參「中華民國教師專業標準及各師資類科專業表現指標(草案)」中專業知能、專業實踐、專業投入三大面向，建立「新住民語文教學人員專業發展評鑑」，將有助於落實新住民語文教學人員的專業成長。

參、政策建議

綜合所有資料歸納得知，目前新住民語文教育的困境主要來自制度、環境跟教學三方面，本研究針對個人、家庭、學校、社區與政府單位，因應相關的問題點後，就各類對象的教育計畫目標，依立即可行和中長期建議，彙整如表5-13，說明如下：

表 5-13 新住民語文教育計畫目標建議一覽表

項目 實施對象	類別	新住民語文教育計畫目標		因應現況 問題
		立即可行建議	中長期建議	
個人	個人政策	鼓勵新住民在家講新住民語。	使新住民語成為日常溝通語。	環境面
家庭	家庭政策	親子共學（口語、講故事）。	鼓勵新住民家長到校分享親子共學經驗。	環境面
學校	親師溝通	鼓勵家庭參與小孩的新住民語文學習，親子共學。	辦理新住民、東南亞親職講座。	教學面 環境面
	課程政策	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推廣新住民語文的國際化印象。 2. 舉辦新住民、東南亞相關活動。 3. 結合新住民語言和文化，培養學生新住民語文的日常聽說能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新住民語文課教學正常化，建議每週課程時間增長為2節。 2. 結合社區文化，發展新住民語文成為校本特色。 3. 舉辦相關競賽、戲劇或表演活動，活化學生新住民語文的日常聽說能力。 	
社區	社區政策	與社區、學校合作，推行新住民語文，建立新住民語文示範區或示範校。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵終生學習教育，可於社區自聘師資，開設新住民語文或有趣藝術、文化課程。 2. 與藝文單位合作，組成社區工作隊，推廣東南亞文化與藝術，建立活潑有趣的文化意象，改變大眾對東南亞的刻板印象；同時鼓勵有新住民的社區產業，發揮創意，結合東南亞文化元素與臺灣文創技術，創造文化產值。 	制度面 環境面
政府單位	師培政策	<ol style="list-style-type: none"> 1. 辦理師培課程。（本計畫已規劃短期三階課程供參） 2. 於各縣市成立「新住民語文」的教學輔導工作團隊，並由教學輔導團協助 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 搭配配套措施，開設新住民語文師資培訓專班。 2. 於師資培育大學中增加東南亞語文相關學程，培植本土青年教師。 	制度面 教學面

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

		<p>成立新住民語文專業學習社群。</p> <p>3. 建立新住民教學人員資料庫。</p>	
課程政策	擬定十二年國教新住民語文課程綱要細部內容。(例如：基本理念、課程目標分段能力指標等)	在人數眾多或偏鄉的新住民重點學校，實施學前新住民語文沈浸教學，如推行成效良好，可普及至一般地區。	
教材與教法政策	<p>1. 國小教材，建議側重新住民語文的聽說能力，同時要搭配文化教學，強調文化情境的營造。</p> <p>2. 編訂國小新住民語文教師手冊與教材。(初級)</p>	<p>1. 編訂國小新住民語文教師手冊與教材(中、高級)。</p> <p>2. 可銜接小學以上的學程(例如國、高中)加深教學設計。</p>	
評鑑政策	<p>1. 各縣市教學輔導團入班輔導與評鑑新住民語文老師教學。</p> <p>2. 選拔新住民語文教學人員標竿典範。</p>	建立「新住民語文教學人員專業發展評鑑」。	

資料來源：本計畫整理

一、個人部分

新住民語文教育計畫目標應著重在日常溝通語的學用，對國小學童應強調聽、說能力的培養。一旦越來越多學童敢(或願意)開口說新住民語，將有助創造新住民語文學用的環境，也能改善怕被歧視的焦慮。因此先鼓勵國小學童在家能與父母講新住民語，中長期目標則希望新住民語成為日常溝通語。

二、家庭部分

(一) 本土語文與新住民語文的教學困境

本計畫曾彙整本土語言課程歷年來所碰到的六大問題：「師資缺乏」、「教材爭議多、教學資源少」、「授課時數短，學習難見成效」、「欠缺全母語的學習環境」、「語言位階的迷思」和「長期不重視學前幼教」，(張雅梁, 2015b) 這些問題至今在教育現場上依舊存在，從家庭到學校，從教學到教材教法，似乎都還有很多的困境須待解決。儘管本土語言課程的發展未臻理想，但

長年來，本土語文教育致力改善教學策略與方向，努力使課程正常化、教師專業化、語言生活化、教材活潑化、學習年齡向下化和評量多元化，這些寶貴的教育經驗，都可供新住民教育以為借鑑。平心而論，本土語經過多年的修正與努力，才走向上述六化的改善之道，儘管實施現況與理想仍有差距，但不管如何，閩南、客、原族群至少都還有語言巢環境，有長期使用母語溝通的家族世系與社區，也有專屬的電視台等媒體資源，可相對新住民語文教育而言，上述六大教學問題，現在都已經面臨到了，而其中最大的問題是在於欠缺母語學習環境，因為新住民族群並沒有家族世系或社區的力量來維繫母語環境，甚至因東南亞籍配偶被污名化，導致多數台灣夫家並不願意下一代學習新住民語文。(王婷瑟，2011) 根據台北科技大學、金車教育基金會及伊甸基金會針對新住民子女進行的調查顯示，僅有 18% 新住民家庭願意讓孩子學習母親的母語，顯示家庭對新住民語文學習並不支持。(曾美惠，2006) 換句話說，新住民學童是否能學新住民語，仍由台灣家庭決定，而東南亞籍配偶的聲音很難被聽到。(陳美瑩，2011：33) 在前文的分析中，我們特別提到，新住民父母之所以不希望子女學新住民語，其實跟新住民及其家庭受到歧視有關，這連帶也使新住民語遭受排斥。故此，新住民語文既要承接本土語言教育所面臨的六大問題，又要面對新住民族群自我認同的困境，相較之下，新住民語文的發展確實比本土語更為艱辛。

(二) 家庭對新住民語文教育的影響

家長/家庭的支持很需要，不然一個禮拜才學一次，再怎麼聰明的孩子一樣會忘記。媽媽如果可以陪孩子一起複習，這樣才是融入生活，像我現在跟我母親，每天都還是講印尼語，一直不會忘，語言就是一直練習跟融入兩件事。
(20150309-141-10 焦點團體 P1)

就本計畫訪談者經驗而言，有多位受訪者的下一代，因母親的堅持，從小就跟孩子不斷講母語，小孩在上小學之前，很自然就習得母語聽說能力。⁹³ 在國內各大學長年教授新住民語文的老師 S21 表示，如果學生已經具備新住民語文的聽說能力的話，那等他成年後再回過頭來學新住民語文的讀寫，會很快，一兩年之內就可以具備基礎能力。(20150627-141-27 個別訪談 S21) 由此可知，家庭對新住民語文教育的影響很大。

另，Michal Tannenbaum and Marina Berkovich 曾對蘇聯遷移至以色列的移民家庭使用母語

⁹³ P4：「我是小孩一出生就跟他們不斷講母語，現在孩子母語的讀、說、聽、寫沒問題，以前孩子小的時候，學校放寒暑假時，我就會帶他們回娘家長住，我自己也會請老師來娘家教他母語，因為要易子而教嘛！孩子很小時，我就實施雙語教育，是呀，為什麼不學呢？」(20150309-141-9 焦點團體 P4) K2：「我小孩聽、講泰文都可以，我家老大可以用母語直接跟我娘家的人溝通沒有問題，另外一個小的生活會話沒問題。我是從小就教我的小孩講泰語，而且是特別教的。……我每年暑假都會帶他們回娘家住一個多月，只要一回去娘家，他們就很自然會講泰語，而回來台灣的時候，我就會跟他們特地講泰語，現在我們在家都用雙語溝通。其實太深的或者新詞彙還是要學，但生活會話是沒問題的，小朋友的語文能力還不錯。其實我在台灣剛開始跟小孩子講泰語時，婆婆會說：「講什麼話？聽不懂！」可是我就是堅持跟孩子講泰語，私底下講。」(20150226-141-19 焦點團體 K2) S14：「我們家老大是聽得懂泰文的，因為小時候我常帶他回泰國外婆家，他一回去泰國，適應環境後就會開口講，直接用泰國方言跟我娘家的人溝通，而且我還帶他去娘家村莊的國小短期寄讀，那村裡的小孩都講泰國方言，所以我們家老大的泰國方言比泰國話更流利，但在台灣這個環境，他不肯開口說。在家時，我有時候會用簡單泰語跟孩子對話，也會放泰文電影給他們看，會問孩子聽不聽得懂電視裡所說泰文的意思，用這種方式來培養他們母語的能力。」(20150518--141-27 個別訪談 S14)

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

(俄語)的情況進行調查，研究發現移民母語能否有效傳承，移民第二代扮演了關鍵角色，如果二代沒有持續使用母語，那通常到了移民第三代，第一語言多是以移入國的主流語言為主，而非第一代的移民母語。(Michal Tannenbaum and Marina Berkovich, 2005: 291) 研究還發現，使用母語可增進父母和小孩之間的溝通，有助家庭關係和諧。(Michal Tannenbaum and Marina Berkovich, 2005: 287, 299) 有關家庭帶動母語教育，並提昇族群認同與親子關係的論點，國內陳美瑩的研究也得此結論，陳發現說母語這件事，對學童各方面的學習都有正面影響。(陳美瑩, 2005: 85) 這與研究團隊的調查結果相符，請參前文第四章第四節。(「教師職能與整體環境關係密切」) 由此可知，學校、家庭和社區間，會相互形成網絡，影響新住民語文學習風氣，家庭對新住民語文教育的重要性，必須重視。

(三) 家庭參與學習的重要性：營造語言環境，帶領東南亞籍配偶成長，改善臺灣夫家觀念

因此我們建議，要將家庭部分納入教學計劃的考量。家庭部分的教育計畫目標是促進親子共學，先從鼓勵親子的口語溝通和用新住民語講故事開始，之後學校可請新住民家長到校分享親子共學經驗。臺灣不少本土語文的復振，是依靠會講本土語的年長者。就新住民語文來說，學習這類語文的風氣，要靠新住民。如果我們可以讓新住民語文在新住民家庭中成為一種生活溝通語，讓孩子從母語及其文化中，產生自信與認同，對親子和家庭關係都有獲益。

臺灣東南亞籍配偶早期遭受臺灣社會負面眼光，事實上，要改變臺灣夫家的觀念並不容易。所以協助新住民及其家庭的方法之一，就是鼓勵東南亞籍配偶進修，成為新住民語文老師。一旦外配東南亞籍配偶有能力成為專業的新住民語文老師後，經濟可望改善，自信心也會提昇；更重要的是，臺灣夫家歧視東南亞的觀念會慢慢導正。當家庭氛圍改變，應有助提昇下一代學習新住民語文的意願。所以，鼓勵親子共學，對改善新住民語文學用環境而言，相當重要。

三、學校部分

學校可分兩部分來執行：

(一) 親職教育

先從鼓勵親子共學開始，賦予東南亞籍父母有專家/老師的形象，鼓勵他們在家教導小孩新住民語文教育，協助功課、口語練習等。中長期的做法是，學校可將新住民、東南亞親職講座或教學觀摩日等，納入學期活動，讓更多家長瞭解東南亞和知道新住民語文的重要性。

(二) 課程部分

立即可行的做法，就是透過教育宣導，強化新住民語文的國際化印象，導正國人對東南亞籍配偶或東南亞的刻板印象。同時搭配舉辦新住民、東南亞相關活動，鼓勵學童口說新住民語與認識東南亞文化，重新定義新住民語文的價值。

至於中長期做法，建議以下幾點：

1. 教學正常化，將新住民語文課延長為兩節

建議排入正式課程，使新住民語文課教學正常化，將新住民語文視同一般語文科目。同時在課程安排上，建議每週課程時間增長為2節，如課綱規定只

能安排一節課，那對於有心想發展新住民語文教學特色的學校，建議彈性規劃課程，使新住民語文課增長為2節，提高教學校能。

2. 舉辦各類競賽與活動，活化新住民語文的學用能力

舉辦相關競賽、戲劇或表演活動，活化學生新住民語文的學用能力，以聽說能力為主。

3. 發展新住民語文成為校本特色

鼓勵校方，將新住民語文納入校本特色，結合社區和家庭力量，協助落實新住民語文教學。

四、社區部分

學習語言最重要的就是需要環境，從學校出發的母語課程，不能只侷限於學校，一定要連結家庭跟社區的資源，才能活化母語。建議如下：

(一) 短期做法：尋找合作對象，建立示範區/示範校

短期做法上，可與特定的社區、學校合作，(例如人數眾多或偏鄉的新住民重點學校，以有意願為優先考量)推行新住民語文，建立新住民語文示範區或示範校。社區和學校、家庭的關係密切，毛利語言巢、日本北海道愛努語和泰國的瑪希隆語言模式，都是因為學校和社區、家庭相互配合，才讓母語教育得以落實，因此建立示範區/示範校有助於推動新住民語文教育。

(二) 中長期做法

1. 結合小學成教班，開設社區新住民語文課程

臺灣新住民語文欠缺世系環境，所以要靠政策創造語言學習環境。因此可考慮結合小學成教班(成人教育)，於課程中開設新住民語文課，鼓勵社區民眾參與。而新住民語文師資來源，可請社區新住民或參與成教班的新住民學員們輪流當老師，以營造可以說新住民語的環境，也推廣東南亞文化。

2. 與文化部合作，成立社區工作隊，推廣東南亞藝文教育

與文化部合作，鼓勵相關單位提案，組成社區工作隊，進入社區，推廣東南亞文化與藝術，以建立活潑有趣的文化意象，改變大眾對東南亞的刻板印象。

3. 視新住民語文為無形文化資產，創造文化產值

鼓勵有新住民的社區產業，發揮創意，將新住民語成為一種文創符號，加入社區文創，創造商機，用臺灣製作產品的技術，紮根於臺灣本土的意象，結合東南亞的文字、符號和文化意象，開發文創新路，創造文化產值。

五、政府部分

可依序分下面幾部分來談：

(一) 確立新住民語教育的中央行政主管機關，制訂相關施政計畫與制度

以本土語而言，都各有行政主管單位主導本土語教育的發展，反觀新住民語教育，

國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃

目前尚不明確。建議回歸教育部體系專責規劃，透過立法或施政計畫，建立教學認證、語言認證（或檢測、採認）、教學、輔導與評鑑等相關制度。

（二）師培政策部分

1. 立即可行的做法，有以下三點：

- （1）辦理師培課程（本計畫已規劃短期三階課程供參）
- （2）於各縣市成立「新住民語文」的教學輔導工作團隊，並由教學輔導團協助成立新住民語文專業學習社群。
- （3）建立新住民教學人員資料庫，讓新住民語文老師的人力資訊透明化，方便學校尋找師資。

2. 中長期做法

（1）搭配配套措施，開設新住民語文師資培訓專班

大多數新住民的華語文讀寫能力並不十分流利，加上又要照顧家庭或居住偏鄉，因此進修不易。建議可針對現職新住民語文老師，開設新住民語文師資培訓專班，讓具高中學歷（含）以上的新住民語文老師，可以透過口試或教學表現等等方式，進入師資培訓專班學習，修畢一定學分後，授予新住民語文專業證書。該新住民語文師資培訓專班可依多數學生情況，開設假日或遠距課程，幫助有心進修又弱勢的老師。

（2）於師資培育大學中增加東南亞語文相關學程，培植本土青年教師

吳瓊洳調查國內 52 所師資培育大學中，發現只有 20 所師資培育大學開設東南亞相關課程，且開課名稱皆為多元文化教育，僅為 2 學分（吳瓊洳，2011：168）在 2 學分內的學習中，東南亞議題可能僅佔課程的一部分；現在師資培育大學開課的情況應該不只如此，除了課程種之前比較多之外，少數大學進修推廣部的教師在職進修課程也陸續增開東南亞相關課程，⁹⁴但就培育新住民語文師資而言，這還是不夠的。因此建議在小學各類師資培育的教育學程中，（例如學士後、寒暑假學分班）增加東南亞語文學程，做為長期師培規劃，培植本土青年教師。

（三）課程政策部分

立即可行部分，建請儘速擬定十二年國教新住民語文課程綱要細部內容，（例如：基本理念、課程目標、分段能力指標等）做為教學清楚指標。現階段教學最大的困境，是學校和老師們並不清楚新住民語文的基本理念、課程目標和分段能力指標，所以大多

⁹⁴ 例如國立臺中教育大學進修推廣部曾針對國小在職教師開設專長增能學分班，像 104 年度教師在職進修專長增能學分班中就開設了「多元文化學習-越南教育與文化」和「越南語言、生活與親職教育」等課程。（國立臺中教育大學進修推廣部，2015：1）

靠自己摸索教學，加上教學專業不足，才會出現許多教學問題，所以建議擬定十二年國教新住民語文課程綱要細部內容。

中長期做法則建議在人數眾多或偏鄉的新住民重點學校，實施學前新住民語文沉浸教學，如推行成效良好，可普及至一般地區。

(四) 教材與教法部分

現階段建議按初、中、高三級編訂活潑實用國小新住民語文學習教材與教師手冊。

1. 分級編定學習教材

建議國小教材必須分級，依初、中、高三級明訂新住民語文各級教材的學習目標，以利分齡教學使用。教材著重聽、說能力養成，強調語言的生活應用，並搭配文化教學，營造文化情境，同時鼓勵家庭共學，創造新住民語文學習環境。接續以專才遴選教材編審團隊，由熟悉東南亞五國（越、印、泰、緬、柬）教育、語言和文化的專家學者成立教材編審團隊，一方面深入瞭解東南亞五國實施幼教和初等語教與編訂教科書的方式，一方面廣納各界意見，並融合臺灣新住民族群的需求，學習目標，輔之東南亞各國人文藝術特色，採簡單、反覆、活潑、美觀的方式編訂教材，以達教材易學、實用目的。

2. 編定教師手冊

編制教師手冊，協助教齡資淺的新住民語文老師於教學上有法可循。至於中長期的規劃上，可銜接小學以上的學程（例如國、高中）加深教學設計。

(五) 教學評鑑部分

1. 立即可行的做法有兩點

- (1) 各縣市教學輔導團入班輔導與評鑑新住民語文老師教學。
- (2) 選拔新住民語文教學人員標竿典範，以為獎勵，並鼓勵精進教學。

2. 中長期做法

建立「新住民語文教學人員專業發展評鑑」，以符合中小學教師專業發展整合體系中，對教師專業、評鑑與成長的做法。

小結

一、重要研究發現

本計畫視教師職能是一組能力，鑲嵌於社會脈絡中，特別顯現於教學之中。(參前文圖4-8)本計畫發現，新住民語文教師職能在教育過程中對家庭、學校和社會均具關鍵影響，意即透過提昇教師職能，除有助於新住民語文教學品質提昇外，還能改善外界對新住民的刻板印象，進而帶動新住民語文學習的風氣，相關說明請參前文第四章第四節。

二、計畫執行成效說明

經分析資料得知，目前新住民語文教育的困境主要來自制度、環境跟教學三方面，(參表4-6)新住民教育推展工作百事待興。在繁複推展事項中，本計畫的任務就是找到這群國小新住民語文老師，瞭解其教師職能的問題與需求，針對問題並提出可行的師培課程建議案。

本計畫透過質化和量化的觀察與訪談，勾勒出新住民語文老師之教師圖像，發現現階段新住民語文教學人員是以「新住民」為主要師資來源，(研究發現一)繼之分析其教師職能問題，並瞭解教學職能與整體環境關係密切，發現一旦教師職能提升時，國人對東南亞、新住民的負面觀感也會跟著改變，進而會帶動新住民語文學習風氣，形成善循環。(研究發現二)最後針對新住民語文教師職能問題，並參考國內外教學案例(含母語、移民語和本土語等非主流語言)與新住民語文老師的需求，研擬「新住民語文師資培訓課程」，期協助新住民語文老師能在最短時間內，透過師培，學習教學技巧與提昇教學能力。以上均已達成本計畫預定的三項研究目的。(參第一章第二節「研究目的」)

此外，本計畫也以全面綜觀角度，分別在個人、家庭、學校、社區與政府單位上，提出政策建言，(參表5-13)希冀透過制度、環境跟教學三方面的齊力共構，讓新住民語文教育的推展工作可以更加順利。

三、再談新住民語文與新住民語文教學人員的定位問題

最後，本計畫建請相關單位同步思考新住民語文、新住民語文教學人員的定位。這也是目前執行新住民語文的業務單位所面臨之問題。

(一) 新住民語文教育定位不清楚

新住民語文是外來移民語，也是新住民母語，這個性質讓它在小學教育中，有其獨特性，也有模糊地帶。在特性、發展目標和語言環境上，它與強調文化復振的本土語文不同；但在十二年國教課綱總綱的實施方式上，它又幾乎是比照本土語教育模式進行。倘若名稱、實施方式上要劃分「新住民語文」和「母語」，則應正其名並有配套措施(以本計畫所接觸的受訪者而言，多數人將新住民語文視為小學母語課程的一類)。

(二) 新住民語文教學人員的職場角色不明

目前並無相關法源說明新住民語文教學人員取得能力認證/檢測辦法(教學能力和語言能力)、聘任方法,及相關的教學職場角色定位。依現況言,其較接近「教學支援人員」,而非專任教師。因此師培過程中,應採長期培養小學外師或專任教師的方式進行?或以培訓本土語教學人員的方法進行?兩者路徑不同,應予明確新住民語文教學人員的職場角色,方有利規劃師資培訓。

就新住民語文與新住民語文教學人員的定位而言,本計畫僅能透過研究凸顯問題,因本計畫目的是以討論「新住民語文教師職能與師資培訓課程為主」,而不是解決新住民語文教育的定位問題。有關新住民語文教育的定位問題,應回歸政府政策,實非本計畫所能著力。敬請高層相關單位通盤考量,高瞻遠矚予以解決。

語言是文化資產,個人經濟能力、族群地位與尊嚴的象徵,也是政治權力的表徵,語言計畫應該是族群政策的一環。(施正鋒,2006:286、289)發展新住民語,很重要的意義在於改善新住民族群的人權,並翻轉新住民語文的刻板印象。國人如能修正其對東南亞或新住民語文的刻板印象,則有助於提昇新住民(特別是東南亞籍配偶)在家庭與社會中的地位,也能改善新住民學童拒學新住民語文的現況。如此,不僅能帶動新住民語的學習風氣,對新住民家庭的親子與認同關係亦能產生正面影響。

參考文獻

- 內政部 (2014)。內政部統計查詢網。取自 <http://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>
- 內政部移民署 (2013)。移民政策國際研討會暨全國新住民火炬計畫成果展。取自 <http://topwin.com.tw/immigration2013/index02-1.html#.U5lAlfmSxu5>，2014/7/9 瀏覽。
- 內政部移民署外籍配偶照顧輔導基金網站 (2014)。補助研究計畫報告。取自 <http://www.immigration.gov.tw/lp.asp?ctNode=31536&CtUnit=16722&BaseDSD=7&mp=1>
- 王婷瑟 (2011)《國小社會領域教科書東南亞教材內容分析》。國立暨南國際大學東南亞研究所碩士論文，未出版，埔里。
- 行政院客家委員會 (2010)《98 至 99 年度臺灣客家民眾客語使用狀況調查研究報告》。行政院客家委員會委託研究報告。新北市：行政院客家委員會。李國基 (2007)〈東南亞外籍配偶子女雙族裔認同之研究〉。屏東：國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文。
- 吳清基、黃乃熒 (2005)《各師資類科教師專業表現之標準訂定計畫》。(教育部委託專案報告)。台北：中華民國師範教育學會。
- 吳瓊洳 (2011)〈促進對東南亞新移民族群態度之多元文化師資培育課程發展〉。《臺北市立教育大學學報》42 (2) : 157-188。
- 林天祐、蔡文杰、周崇儒 (2010)《臺北縣新住民教育政策實施現況之研究》。臺北縣政府教育局研究專案。臺北縣：臺北縣政府教育局。
- 法務部 (2014) 全國法規資料庫。http://law.moj.gov.tw/，2015 年 2 月 15 日瀏覽。
- 施正鋒 (2006)《臺灣族群政治與政策》。臺中市：新新臺灣文化教育基金會出版。
- (2002)《語言權利法典》。臺北市：前衛出版社。
- 施正鋒、張學謙 (2003)〈附件 4、臺灣語言人權大事記〉。《語言政策及制定「語言公平法」之研究》。台北：前衛出版社。
- 洪雯柔 (2008)〈紐西蘭毛利語言教育政策與語言課程綱要草案初探--一個全球化下的本土化教育〉。《課程與教學》11 (2) : 79-99。
- 胡慶山 (2002)。〈日本語言政策的考察與展望——兼論國際條約或權利宣言中的語言權與對臺灣的啟示〉。收入施正鋒主(編)，《各國語言政策：多元文化與族群平等》，臺北市：前衛出版社。頁 679-725。
- 夏曉鵬 (2000)〈資本國際化下的國際婚姻--以臺灣的「外籍新娘」現象為例〉。《臺灣社會研究季刊》39: 45-92。
- 徐正光、蕭新煌 (1995)〈客家族群的「語言問題」：臺北地區的調查分析〉。《民族學研究所資料彙編》10: 1-40。
- 教育部中小學教師專業發展整合平台 (2015)〈教師專業發展的定義〉

<http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-1&aid=18>，2015年5月4日瀏覽。

教育部 (2014)《中華民國師資培育統計年報》。台北市：教育部。

張仰賢 (1996)〈政治鬥爭下犧牲的新住民〉。《中國邊政》132: 7-11。

張芬芬 (2010)〈質化資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升〉。《初等教育學刊》35: 87-120。

張雅梁 (2015a)〈從新住民語文教育談活絡大學東南亞通識課程的可能性〉。「康寧醫護暨管理專科學校第八屆『通識教育卓越與前瞻』康寧全人教育學術研討會」，2015.6.29，康寧醫護暨管理專科學校主辦。台北：康寧醫護暨管理專科學校。

----- (2015b)〈本土「舊」思維 vs. 台灣「新」住民—台灣國民小學新住民語文教育的本土化迷思〉，「2015年第二屆全國外語教學研討會」，2015.10.17，國立政治大學主辦。台北：國立政治大學。

張學謙 (2011)〈從學校語言到生活語言--邁向原住民族語復振〉。《臺灣原住民族研究學報》，1:3，157-182。

----- (2010)〈弱勢語言的復振規劃--語言行銷的方法〉。《臺灣原住民族研究季刊》3(3): 43-73。

----- (2009)〈運用語言行銷法推廣客語之理念與實務分析〉。《教育資料與研究》91: 1-30。

----- (2004)〈結合社區與學校的母語統整教學〉。《臺灣語文研究》2: 171-192。

----- (2003)〈回歸語言保存的基礎--以家庭、社區為主的母語復振〉。《臺東師院學報》，14(上): 209-228。

----- (1996)〈紐西蘭原住民的語言規劃(華文版)〉。收入施正鋒(編)，《語言政治與政策》。台北：前衛出版社。頁267-292。

黃宣範 (1993)《語言、社會與族群意識：臺灣語言社會學的研究》。台北：文鶴出版社。

楊婉瑩、張雅雯 (2014)〈為什麼反對移工／移民？利益衝突抑或文化排斥〉。《政治科學論叢》60: 43-84。

楊力州導演 (2013)，《拔一條河》[錄影資料(MOD)]。新北市：台聖出版。

教育部 (2014)「十二年國民基本教育課程綱要總綱」(103年11月版)。國家教育研究院，<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c1179-1.php?Lang=zh-tw>，2015年1月11日瀏覽。

教育部 (2014)「『本土語言、新住民語言與十二年國教：國中階段本土語言、新住民語言課程之現況探討、未來規劃與進程』書面報告」，教育及文化委員會第15次全體委員會議，2014年4月，<http://lis.ly.gov.tw/lydb/uploadn/103/1030430/4.pdf>)，2015年3月3日瀏覽。

曾美惠 (2006)〈不讓孩子學母語外配家庭有偏見〉。臺灣立報11月16日，第1版。

劉東隆，黃瓊玉等人 (2010)〈紐西蘭毛利族語言復甦政策與執行經驗考察報告〉。行政院客家

委員會。

國立教育研究院籌備處 (2007)《第 105 期國小主任儲訓班儲訓實錄》。新移民輔導及子女教育政策與實施，國立教育研究院籌備處出版。頁 29-33。

國立臺灣師範大學教育研究中心 (2004) 國立臺灣師範大學教育研究中心成果報告，《發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究》。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。

國立臺中教育大學進修推廣部 (2015)「教師在職進修專長增能學分班招生簡章」。臺中市：國立臺中教育大學。

國民教育社群網 (2015) http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php。2015 年 3 月 3 日瀏覽。

----- (2014)《「本土語言、新住民語言與十二年國教：國中階段本土語言、新住民語言課程之現況探討、未來規劃與進程」書面報告》，2014 年 4 月，
<http://lis.ly.gov.tw/lydb/uploadn/103/1030430/4.pdf>，2015 年 3 月 3 日瀏覽。

歐用生 (1986)《教師專業成長》。台北：師大書苑出版。

歐用生等 (2010) 國家政策研究基金會委託，《九年一貫課程實施現況之評估》。台北：行政院研究發展考核委員會編印。

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如 (2004)〈國民中小學教師教學專業能力指標之發展〉。《教育研究資訊》 12 (4) : 129-168。

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》 2:19-46。

----- (2005)〈臺灣的母語和國語雙語教育：選擇性浸濡雙向交融雙語教學〉。《教師之友》 46 (4) : 82-106。

饒見維 (2005)《教師專業發展：理論與實務》。台北市：五南。

嚴智宏、張雅梁 (2015)〈台灣國民小學新住民語文教學人員職能分析調查與建議〉，「2015 年台灣的東南亞區域研究年度研討會」，2015. 6. 12，國立清華大學主辦。新竹：國立清華大學。

Blandford, S. (2001) “Professional Development in Schools” in F. Banks, & A. S. Mayes (eds.), *Early Professional Development for Teachers*. London, WC: David. pp. 12-19.

Bogdan, Adrian (2014) “Aspects concerning the phenomenon of discrimination from the perspective of the equal rights principle.” *Revista de Stiinte Politice*, 41: 94-102.

Cahill, Lisa Sowle (2006) “Liberalism in Progress—From Equal Rights to Global Participation.” *Political Theology*, 7(1): 29-46.

Fishman, Joshua A. (1991) *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Franklin, Jacquelyn, and C.Kariuki (2009) *Professional Development for 21st Century Teachers:*

- Effective Classroom Management*. (ERIC Document Reproduction Service No. 505988).
- Griswold, S.L. (2005) *Videotaped Performances: Guiding Teacher Professional Development within A Competency-Based Framework*. Unpublished doctoral dissertation, University of Capella.
- Holmes, Gary, and Nick Hooper (2000) "Core Competence and Education" *Higher Education*, 40(3): 247-258.
- Kondo, Atsushi (2002) "The Development of Immigration Policy in Japan" *Asian and Pacific Migration Journal*, 11(4), 415-436.
- Kroon, Sjaak (2003) "Mother Tongue and Mother Tongue Education", in J. Bourne, E. Reid(ed), *Language Education*, London: Kogan Page. pp.35-48.
- Kroon, Sjaak & T. Vallen (1997), Bilingual Education for Migrant Students in the Netherlands. In: J. Cummins & D. Corson (eds.), *The Encyclopedia of Language and Education*. Volume 5. Bilingual Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 199-208.
- Lockett, Mike (2015) 「教師專業成長說故事與國際教育研習」(Story-telling and International Education: Enrich Classroom Activities by story-telling), 國立新竹教育大學英語教學系主辦, 2015年10月14日。新竹: 國立新竹教育大學。
- Martin, Kylie (2011) "Aynu Itak : on the Road to Ainu Language Revitalization", *メディア・コミュニケーション研究 = Media and Communication Studies*, 60: 57-93.
- McClelland, D. C. (1973) "Testing for Competence rather than for Intelligence", *American Psychologist* 28(1): 1-14.
- Mishra, S. (2005) "Roles and Competencies of Academic Counsellors in Distance Education." *Open Learning* 20(2): 147-159.
- OECD (2015) *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. In series of OECD Reviews of Migrant Education, Paris : OECD.
- (2009) "Policy Area 1: Language Support", In series of Policy Area, Paris : OECD.
- Prahalad, C. K., and Gary Hamel (1990) "The Core Competence of the Corporation." *Harvard Business Review* 68(3): 79-91.
- Reynolds, Maynard C. ed. (1989) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford; New York: Published for the American Association of Colleges for Teacher Education by Pergamon Press.
- Richards, Jack C. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sanchanta, Mariko (2007) "Signs betray 'hidden workers' of Japan", *Financial Times*, July 19, 2007 , <http://www.ft.com/cms/s/0/70f96792-360f-11dc-ad42-0000779fd2ac.html#axzz3vOsMjBW6>, 2015/12/15.
- Sattayanurak, Saichol. (สาชชล สัตยานุรักษ์) (2005) *Politics and Creating "Thainess"* .(การเมืองและการสร้าง "ความเป็นไทย"), research report(งานวิจัย), Chiang Mai University.(2015/03/25) [Thai]
- Seol, Dong-Hoon (2006) *Women Marriage Immigrants in Korea: Immigration Process and*

- Adaptation. 《亞太研究論壇》, 33, 頁 32-59。
- Slocum, J. W., Jackson, S. E., and D. Hellriegel (2008). *Competency-Based Management*. Mason, OH: Thomson/South-Western.
- Sparks, D. (1994) “A Paradigm Shift in Staff Development.” *Journal of Staff Development* 15(4): 26-29.
- Spencer, L. M., and S.M. Spencer (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.
- Sugino, Toshiko (2008). Japan: Linguistic Challenges and Possibilities of Immigrants in Case of Nikkei Brazilians in Japan. In *12th OECD Japan Seminar "Globalisation and Linguistic Competencies: Responding to Diversity in Language Environments"*, Japan: Tokyo.
- Suwilai Premsrirat (2014) “Redefining “Thainess”: Embracing Diversity, Preserving Unity” in Pranee Liamputtong (ed.) *Contemporary Socio-Cultural and Political Perspectives in Thailand*. Dordrecht: Springer, Imprint: Springer. pp. 3-22.
- (2009) “Bilingual Education for National Reconciliation in Southern Thailand: A Role for Patani Malay and Thai”, Institute of Language and Culture for Rural Development, Bangkok: Mahidol University.
- Tannenbaum, Michal and Marina Berkovich (2005) “Family Relations and Language Maintenance: Implications for Language Educational Policies”, *Language Policy*, 4(3): 287-309.
- The Department of Cultural Promotion (2013) “Draft Intangible Cultural Heritage Act”, *Siamese Heritage Trust*, http://www.siamese-heritage.org/pdf/Draft_ICH_Law.pdf (2015/08/10) 【Thai】
- UNESCO (2015) Institute for Lifelong Learning, Programmes, <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4>, 2015/12/17.
- UNESCO (2005) *First Language First: Community based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia*. Bangkok: UNESCO Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140280e.pdf>, (2015/08/10)
- Vieluf, Svenja and David Kapian et al. (2012) *Teaching Practices and Pedagogical Innovations : Evidence from TALIS*. Paris : OECD.
- Wang, Yi-Han (2010) “Being a Mother in a Foreign Land: Perspectives of Immigrant Wives on Mothering Experiences in Taiwan.” *Taiwan Journal of Southeast Asia Studies*, 7(1): 3-40.
- 多原香里 (2006) 先住民族アイヌ. 東京都 : にんげん出版.
- 野村義一 (1997) “「アイヌ新法」——北海道ウタリ協会が求めてきたもの”, *アイヌ語が国会に響く*, 草風館. pp. 37-48.
- シンポジウム (1997) “アイヌ新法制定への課題”, *アイヌ語が国会に響く*, 草風館. pp. 141-162.
- 吉崎昌一 (1997) “文化講座を終えて”, *アイヌ語が国会に響く*, 草風館. pp. 163-172.

附件

附件 1 本計畫工作人員及分工表

項目	姓名	學經歷	分工配置
計畫主持人	嚴智宏 副教授	<ul style="list-style-type: none"> ● 英國倫敦大學藝術研究所博士 ● 中央研究院「東南亞區域研究計畫」博士後研究學者 ● 國立暨南國際大學東南亞研究所所長 ● 文化部計畫主持人 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 統籌計畫 2. 執行計畫 3. 編撰報告
兼任研究助理 (研究員)	張雅梁	<ul style="list-style-type: none"> ● 國立政治大學民族學系博士 ● 國立暨南國際大學東南亞研究中心特約研究員 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 執行田野訪談。 2. 整理、分析資料 3. 執行主持人交辦事宜 4. 編撰報告
兼任研究助理	陳芳草	<ul style="list-style-type: none"> ● 越南太原師範大學語言文學系學士 ● 國立暨南國際大學東南亞學系碩士班就讀中 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 執行報帳業務 2. 執行其它交辦事宜

附件 2

附件 2

102-103 年移民署委託輔仁大學辦理「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動 通過率一覽表

編號	縣(市)	102 年上課人數	102 年通過人數	102 年通過率	103 年上課人數	103 年通過人數	103 年通過率
1.	新北市	75	63	84%	50	43	86%
2.	澎湖縣	7	9	129%	18	14	78%
3.	臺北市	40	32	80%	50	34	68%
4.	基隆市	12	9	75%	9	9	100%
5.	桃園縣	79	62	78%	89	62	70%
6.	宜蘭縣	23	19	83%	24	14	58%
7.	屏東縣	15	15	100%	23	16	70%
8.	金門縣	6	4	67%	資料闕如	6	無法計算
9.	新竹市	20	18	90%	36	23	64%
10.	彰化縣	19	30	158%	32	24	75%
11.	嘉義市	15	11	73%	資料闕如	11	無法計算
12.	連江縣	7	4	57%	無	停辦，增列於 台南場次	無
13.	臺南市	33	25	76%	67	47	70%
14.	南投縣	7	4	57%	資料闕如	25	無法計算
15.	苗栗縣	23	18	78%	21	11	52%
16.	新竹縣	20	資料闕如	無法計算	46	33	72%
17.	雲林縣	44	34	77%	資料闕如	26	無法計算
18.	嘉義縣	14	14	100%	18	10	56%
19.	高雄市	52	41	79%	資料闕如	35	無法計算
20.	花蓮縣	13	9	69%	資料闕如	11	無法計算
21.	臺東縣	26	22	85%	7	6	86%
22.	臺中市	82	65	79%	資料闕如	49	無法計算

資料來源：全國新住民火炬計畫專屬網站「母語傳承與多元文化交流」專區(網址：
<http://www.immigration.gov.tw/mp.asp?mp=TP> 下載。

附件 3 半結構式訪談題綱（主要題綱範例，會依受訪者的背景而調整題目）

訪談題綱

1. 請問您的母語是哪一種語言？
2. 您贊成孩子學您的母語嗎？
3. 請問為何會當老師？
4. 如果您有機會到小學教緬語，請問您會如何規劃一學期的課程？採用什麼教科書？
5. 請問您上課前需要做任何準備嗎？
6. 在教學過程中，您覺得最困難的事是什麼？能否舉例說明。
7. 在教學過程中，您覺得最高興的事是什麼？能否舉例說明。
8. 遇到教學上的問題時，您會如何解決？
9. 您覺得新住民語文老師可以如何營造語言學習環境？
10. 請問您在臺灣參加過語言培訓課程嗎？
11. 對於培訓課程，您有沒有其它建議？
12. 針對新住民語文即將納入臺灣十二年國教這件事情上，請問您有什麼看法或期待？您覺得家庭（父母）可以如何配合學校推動母語教育呢？
13. 您有沒有其他的建議或想分享的？

附件 4

附件 4 量化問卷

2015 年新住民語文教學人員之教師職能調查問卷

各位新住民語文老師您好：

本問卷屬於內政部補助之「國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃」計畫案，為使相關政府單位瞭解新住民語文的教學現況及新住民語文老師的教師職能，特設計此問卷。請您依據實際情形填答，並於收到問卷後一星期內填畢，將問卷反折後裝入回郵信封寄回。您的意見相當寶貴，敬請逐一作答不要遺漏，非常感謝您的熱心協助。

敬祝

平安喜樂

國立暨南國際大學東南亞學系 敬上

如有任何問題，請來電聯絡張雅梁計畫研究員（電話：0919786746）

問卷編號：

第一部分：基本資料

※ 填寫方式：請在您覺得合適的項目內打 V，如 。

- 1、您的年齡：29 歲（含）以下 30 至 39 歲 40 至 49 歲 50 歲以上
- 2、您的性別：男性 女性
- 3、您在台灣居留時間有多久？：未滿 3 年 3--5 年 5--10 年 10 年以上
- 4、您的身分是（可複選）：新住民 外籍生 新住民二代 華僑 台灣本地人
- 5、子女人數：無 1 人 2 人 3 人 4 人（含）以上
- 6、目前您是否需要負擔家庭經濟？ 是 否
- 7、您的學歷（已取得台灣學校的最高學歷畢業證書）：未取得 小學及以下 國中 高中中職 大專院校及以上
- 8、您的學歷（已取得東南亞學校的最高學歷畢業證書）：小學及以下 國中 高中中職 大專院校及以上
- 9、您從小在家講的母語是哪一種語言？（可複選）：越南語 印尼語 泰國語
柬埔寨語 緬甸語 塔加洛語 中文 其它：_____（請寫名稱，如客語）

- 10、以下的班級，請問您教過哪一種？（可複選）：沒有教過 學前（幼兒園） 國小
國中 高中 大學 社區大學 社區活動課程 家教
- 11、請問您教的班級中，一班最多有幾位學生？大約 _____人。（沒有教過的，請不用回答）
- 12、您教新住民語文的時間大約多久？
沒有教過 一學期（含）以下 1年 2年 3年 3年以上
- 13、您參加過哪些新住民語文教師培訓課程？（可複選）
從沒參加過 移民署委託辦理的「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動
其它單位舉辦的課程：_____（請寫單位與課程名稱）
- 14、您參加過幾場「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動？（可複選）
從沒參加過 2013年第一期 2014年第二期 2015年第三期
- 15、您曾取得「新住民母語教學人才培訓」專案計畫活動的培訓結業證書？是 否

第二部分：語文教育政策

※ 填寫說明：請您就下列各題勾選同意程度（請單選）

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1、您覺得台灣社會對東南亞的文化與事物，普遍上存有歧視	<input type="checkbox"/>				
2、您贊成新住民語文課列入國小正式課程	<input type="checkbox"/>				
3、按規定，國小每週上一堂新住民語文課，您覺得上課時間要延長	<input type="checkbox"/>				
4、如果您小孩就讀的國小有開新住民語課，您會同意孩子去學母語	<input type="checkbox"/>				
5、如果您的小孩在學校學習新住民語文，您在家會幫小孩複習母語	<input type="checkbox"/>				
6、您覺得國小學童在台灣學習新住民語文，家庭的學習環境很重要	<input type="checkbox"/>				
7、您覺得國小學童在台灣學習新住民語文，學校的學習環境很重要	<input type="checkbox"/>				
8、您覺得國小學童在台灣學習新住民語文，父母的支持很重要	<input type="checkbox"/>				
9、您覺得國小學童在台灣學習新住民語文，老師的支持很重要	<input type="checkbox"/>				

第三部分：教師職能與教學

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1、您覺得在國小教新住民語文，老師的東南亞語文能力很重要	<input type="checkbox"/>				
2、您覺得在國小教新住民語文，老師的中文能力很重要	<input type="checkbox"/>				
3、您覺得在國小教新住民語文，老師的學歷很重要	<input type="checkbox"/>				
4、您覺得在國小教新住民語文，老師的教學經驗很重要	<input type="checkbox"/>				
5、您覺得在國小教新住民語文，老師的教學專業能力很重要	<input type="checkbox"/>				
6、您覺得在國小教新住民語文，老師是否擁有師資證照很重要	<input type="checkbox"/>				
7、您在新住民語文課中，主要是利用電腦器材來上課，例如 播放投影片（PPT）、網路影片（youtube）等等。	<input type="checkbox"/>				
8、您在新住民語文課中，每週都會設計遊戲活動來配合教學	<input type="checkbox"/>				
9、您在上課中，每週都會進行多元評量（考試、遊戲或寫學習單）	<input type="checkbox"/>				
10、您在新住民語文課中，每週都會給學生指派回家功課	<input type="checkbox"/>				
11、您在新住民語文課中，必須另外花時間準備學校的期末成果展	<input type="checkbox"/>				
12、您認為管理好班上學生的上課秩序，有助於學習新住民語文	<input type="checkbox"/>				
13、您認為將學生按不同年級分開上課，有助於學習新住民語文	<input type="checkbox"/>				
14、您會額外花時間準備或製作新住民語文課的教材、教具	<input type="checkbox"/>				
15、《新住民母語生活學習教材》是您上課的主要教材	<input type="checkbox"/>				
16、新住民語文課的教師，應繼續提升教學專業	<input type="checkbox"/>				
17、目前新住民語文課中，缺少統一合宜的教材	<input type="checkbox"/>				
18、目前的新住民語文課，缺少一套師資認證/檢測的標準	<input type="checkbox"/>				
19、目前的新住民語文課，缺少教師專業團體的支持	<input type="checkbox"/>				
20、目前新住民語文課中，缺少家長與環境的支持	<input type="checkbox"/>				

本問卷已經結束，感謝您的填答。

附件 5 質化研究之分類系統、範疇、概念一覽表

分類系統	範疇	概念
社會風氣	1 文化與價值觀	11 語言政策
		12 價值觀
	2 新住民語文	21 重要性
		22 學習要素
		23 各教育級別教學目標規劃
		24 課程名稱
		25 語言位階
		26 營造環境方法
	27 與本土語差異	
社會	3 師資培訓	31 師資
		32 類型
		33 動機
		34 內容
		35 母語教師工作推薦
		36 評價
		37 認證/檢測
		38 意願與條件
		39 對象
		310 好處與用途
	311 建議	
	4 社區支持	41 法人團體
學校	5 行政支持	51 教師來源
		52 校方協助
		53 教師職能評鑑
		54 教學指導
		55 課程安排
	6 教師	61 地區
		62 經驗
		63 教師職能的重要性
		64 教學自省
		65 定位
		66 童年經驗
		67 家人支持度
	68 眼中的臺灣	
69 自我評鑑		
7 課程	71 上課時間	

		72 授課時數
		73 上課模式
		74 類別 (正式與非正式)
	8 教學	81 教學法
		82 課程設計
		83 文化教學
		84 語文教學
		85 教育心理
		86 教學困境
		87 教學困境處理方式
		88 教學回饋
		89 教學技巧
		810 教學資源
	9 教材	91 版本
		92 自編方向
		93 自編理由
		94 對坊間教材看法
		95 建議
	10 教具	101 種類
	11 評量	111 類型
		112 學習成效
	12 學生	121 年齡
		122 上課出席率
		123 學習意願低落
		124 身分
	13 班級經營	131 常規
家庭	14 家庭教育	141 母語教育
		142 學習風氣影響
		143 課後學習
		144 對新住民母語教育期望
		145 親子關係

資料來源：本計畫整理

附件 6 國內新住民語文教材分析

教材名稱	《陪你快樂學母語》	《新住民母語生活學習教材》
項目		
出版	新北市政府	內政部移民署
年份	2013	2014
東南亞語種	越南、印尼、泰國、緬甸。	越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨。
編輯優點	邀請新住民加入編輯	邀請新住民加入編輯
教材形式	電子書	有聲書
課程安排	按食、衣、住、行、育樂篇制定課文。	全書 30 課，前 15 課為基礎課程，16 課之後為進階課程。
題材	由日常生活中出發，分為「食」、「衣」、「住」、「行」、「育樂」五大主題。	生活化特色
教材內容	會話、單字、歌曲或韻文、拼讀練習、文化教室。	會話、單字、文化教學、學習單。
教材調性	略為活潑	活潑
讀者群	定位不明	定位不明
特色	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強東南亞文化介紹。 2. 加入東南亞寓言故事與習俗介紹。 3. 以拼讀練習加強相似詞彙的辨識度。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強東南亞文化介紹。 2. 同一課中，會以相同的文章架構書寫兩篇相似的文章，以加強讀者的閱讀和字彙能力。
標音方式	無國際音標，課文內容以東南亞語字母搭配中文的方式雙語呈現。	僅第一課附有東南亞語字母的國際音標，之後的課文內容就以東南亞語字母搭配中文的方式雙語呈現。
缺點	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教材未依讀者的能力分級，很難一體適用。 2. 每一課內容過多、複雜，不易閱讀與熟記。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教材未依讀者的能力分級，很難一體適用。 2. 教材是以加強東南亞語文的閱讀能力為主，但基礎的字母課程只有一課，明顯不足。

資料來源：本計畫整理

附件 7

附件 7 訪談逐字稿

1.質化研究訪談逐字稿共整理 25 場，包含焦點團體座談以及個別訪談，為保護受訪者，逐字稿部分均匿名處理。

2.由於訪談逐字稿多達數萬字，為環保起見，該次期末報告紙本部分將擇其中 5 場為代表，(焦點團體座談 3 場、個別訪談新住民語文老師 1 場，以及個別訪談學校行政主管 1 場)予以呈現，另 20 場的訪談內容，將斟酌列於成果報告電子檔內，供查閱參考。

第一部分：焦點團體座談 3 場 (P 縣市、K 縣市與 N 縣市)

1. P 縣市焦點團體座談

說明：

- (1) 與會對象：外籍配偶、新住民二代，P1~P6。
- (2) 教學經驗：全數有教學經驗，(3 年~半年) 並具備「新住民母語教學人才培訓」證書。
- (3) 與會人士母國國籍：越南、印尼、泰國。

R：請問為何會來教母語？若有經驗，之前服務的學校與授課科目為何？

P1：我是經過朋友介紹，才去 L 國小教印尼語，我只有教過半年。(其它與會朋友補充：還有有時會請 P1 代課)

P2：我記得是民國 100 年吧，那時候是因為母語傳承計畫去教母語，不是火炬計畫。101 年開始才是火炬計畫，一直到現在，大約三年的經驗。教過的學校十幾間吧。

P6：P 縣市大約有二十所有開新住民語文課的小學吧，幾乎都是我們在座這群人輪流去教的。

P1：對，就看彼此的時間，如果 P6 忙，那我就去教，我忙，就 P6 去教。目前 P 縣市開的課主要是越語，再來是印尼語，沒有泰文課。

R：那學校是怎麼找到你們的？

P6：透過移民署或新移民單位的介紹。

P1：有些是之前我們曾去(學校)做多元文化宣導，學校知道我們，有需要時就會直接找我們。也有些是因為我是學校的家長，所以就直接找我們去教。

P6：因為第一年的火炬計畫還沒有辦母語認證課程，所以那時學校會找我們是因為之前我們曾去(學校)做多元文化宣導。

P3：我之前也是先做多元文化宣導的工作，之後生產在家照顧孩子，等到孩子大一點後，我才又出來工作，所以我的教學經驗很少。

- P4:我沒接過火炬計畫的工作,我是接私人學生和在補習班教,教的對象主要是成人或大學生。
- R:請問您參加過新住民母語教學人才培訓課嗎?覺得培訓內容如何?對應用在母語教學上有沒有幫助?能否舉例說明。
- P2:不同地區辦的培訓課程差很多。(眾笑,在座老師都上過 1-2 次的培訓課)
- P1:我們有些上課的場次雖然不一樣,但老師是一樣的。我先講,我覺得我上過的培訓課程非常棒,因為我們雖然會母語,但教學的部分應該要找專業的人來教我們怎樣統整教學內容,然後傳達給學生。培訓課從教案內容、教學方式來教,讓我們比較有邏輯性的運用於教學上;然後還有試教,(大約試教五分鐘,因為人太多)學員都有上台,然後老師會給我們一些建議,如何改進等等,培訓課有傳達系統性的教學方法,讓我們也分享彼此的教學經驗,覺得還不錯,而且在教學上很受用。我覺得那個培訓是在「啟發」學員的教學方式,例如以教「時間」為例,透過分組來激盪出不同的教學方法,讓學員知道,原來有這麼多種不同的教學方式可以來教「時間」,吸收別人經驗後再融合成自己的經驗,我覺得不錯。
- P2:都被 P1 講完了(眾笑)。我第一次上培訓課時,那時候我已經有教學經驗了,透過培訓課,授課老師的方法讓我們更清楚如何帶動小朋友學習和如何準備課程啦,其實我們之前上課時也都有準備啦,只是透過老師再教一次,那我們會更清楚(如何準備課程)。還有像混齡的班及該怎麼教啦,那時上完課,就真的覺得收穫很多。印象最深刻或最受用的,應該是教學技巧、教學道具製作等。
- P4:上完課就是可以幫助我們比較有系統的來準備教學,因為之前自己準備教學時,會東抓西抓的,但上課後老師會系統的教我們,如何準備教學的資料。
- P6:之前我們都是自編教材,除了學校的要求外,就是教一些生活性的東西,自編教材雖然可以用,但還不是很有系統。
- P3:自編教材的效果沒有發揮得很好,可是後來我去上培訓課後,我才知道原來教材要這樣設計,小孩才會比較學到東西,在上培訓課那時,我剛好就在 S 國小教母語,所以剛好可以學以致用。本來之前我的自編教材都是單字為主,後來我就修正,將單字延伸出來,增加了簡單的會話,我覺得教材這樣改變,小孩也學得比較快。
- R:這樣聽下來,大家都對培訓課程持肯定態度,特別在教學技巧、教具製作、教材編排三種課程感覺受用良多,那請問有缺點嗎?
- P2:我上過第二次的培訓課程,缺點比較多。(眾笑)
- P6:因為 P 縣市辦過兩場次的培訓課程,第一場次的老師都是華語文的老師居多,他們會用他們教語文的經驗來帶、來分享,讓我們覺得收穫較多,也比較實用,因為語言教法都差不多,只是教的語種不同,所以第一場教授教的,有符合我們的教學需求。例如之前我們教書時,一

附件 7

節課 40 分鐘就是一直教一直教，沒有用遊戲或輕鬆的方式來引起孩子的注意，後來上完培訓課，就知道自己教學的缺失，要孩子 40 分鐘乖乖坐在那裡聽你講話，說實在也真的會”凍不住”，所以培訓課會教們怎們製作教具等等來協助教學。

P4：第二場次只有兩位教授來上課，從頭包到尾。

P2：大部分都是在教我們要如何應付最後一天的考試，（教案、試教等）大概只有一天有上到課，其餘的時間都一直在寫教案。說真的，收穫不大，浪費時間。（R 補充：感覺上，第一場培訓課的教法比較活潑、實用，而且華語文老師教外國人的教學經驗跟你們教臺灣孩子學東南亞語的經驗可以相通。眾人聽完後點頭）像第二場次有些培訓班同學是第一次上培訓課，不像我們是第二次來上課，可是說實在，第二次的培訓課真的沒學到東西，只是在應付如何拿到培訓證書而已；如果大家來上培訓課都可以順利拿到證書，成為合格的新住民語文教學人員的話，那他們以後怎麼去國小教小朋友東南亞語言？因為第二場次的培訓課程真的學不到東西。

P4：對，如果只上過第二梯次培訓班的同學，出來一定是不會教書的，真的還好我們有上過第一次培訓課的經驗，那次的培訓內容很受用。

P6：這兩場培訓課最大的不同是在培訓的目的，第一場是幫助學員以後要如何去國小教書，第二場感覺上只是在教學員如何通過培訓課程的考試，讓我們可以拿到培訓證書那樣，那在教學上來說，第二場次的培訓對我們有什麼收穫呢？真的沒有。

P2：重點是，這兩場那兩位老師的教法不同，形成衝突。（眾人有感，開始七嘴八舌談論起）例如 P 教授強調要教母語的「說」跟「聽」，因此不需要將老師所說的東南亞語寫在黑板上給孩子看，但另外一位 B 教授確認為應該要寫在黑板上，讓孩子透過學習來熟悉東南亞文字，日積月累的形成孩子的語言認知。

P6：例如 P 教授也不支持我們用閃示圖卡，因為他強調的是，只要教孩子「說」跟「聽」母語就好，強調多說就會，因為孩子很聰明，只要會說，以後自然會寫，不一定要讓孩子認識字。

P4：文字是輔助教學，增加小朋友的印象，但並不強調一定要背起來。

P2：對，不一定要會這個字，但老師應該要寫下來，讓孩子也認識一下，這樣比較好。

P6：至於上課的時間，第一次培訓課程安排的情形不錯，那個時候上三天，前兩天都集中在上課，最後一天早上才跟我們說下午考試的方式，因為前兩天我們透過分享跟上課，已經有很多的收穫了，所以第三天的試教對我們來說就沒有問題。但是第二次培訓課程的上課內容感覺天天都一樣，講來講去都是一樣的東西。（P2 回應：然後那個上課的教授又愛生氣）

P1：培訓課的重點不是時間長短的問題，他其實是給你一根釣竿，激發你的教學創意，所以我覺得第一場次的課程安排模式是不錯的。

R：如果政府有開課，可以幫助您成為一名更專業的老師，您特別想上什麼樣的課，為什麼？

P6：班級經營、教學技巧可以再多教一些。

P2：活動帶領。

P6：還有就是教材的部分，現在移民署最新編的《新住民母語生活學習教材》內容實在太多，這套教材根本沒有分級，委員還跟我們講說，叫我們老師要自己從裡面抓自己要教的內容來教，那當初編這套教材幹嘛？

R：請問您如何規劃一學期的母語課程？採用什麼教科書？原因為何？

P1：我先講一堂課的規劃，教學上我會先示範，也注重理論跟實務的結合，例如我教「食」這個主題時，當然一開始先給他們看圖卡，告訴他們印尼語怎麼講，那有些印尼食物臺灣沒有或很少，那我就會想辦法找來，並且在上課時帶這些東西給他們看或吃，（例如印尼蝦餅、泰國涼拌青木瓜等）然後透過這個食物名稱，又可以再延伸出去學到好幾個名詞，（例如蝦餅，可以學「蝦」跟「餅」）讓他們可以透過食物結合語言。

P2：我講一學期的規劃經驗，第一堂課先認識字母，不一定要學會寫，但是要帶他們認識。我的做法事先從認識文化開始，再來才是認識字母。有些學校會規定我們的教學方向，例如食、衣、住、行的設計方向，就是這樣來編排一學期課程。

P3：我教學上是偏重教文化，母語教得比較少。我會針對比較小的孩子來教他們兒歌、故事。如果我教的對象是學校老師的話，那我就會講得比較深，或許介紹文化、民族或習俗。我教學上會跟其它有經驗的姐姐們學習。（P6：我們私下彼此會分享教學大綱跟資源）

P2：其實我們當地的新移民組織會在教學經驗上鼓勵姊妹們互相傳授，會支持姊妹們老手帶新手，分享教學經驗、教材等。

P4：我分享教大人的經驗，因為我覺得語言本來就是文化，所以教語言一定會講到文化。我去跟小學老師談多元文化時，會講泰國的習俗、節慶、穿著跟飲食，還會講一些歷史，重點釋放在文化介紹，想讓老師們也瞭解泰國文化。

P6：因為每個小朋友的程度不一樣，所以我上母語第一堂課會先認識大家，先不急著教。然後用多元文化的方式，做個簡單的概述，之後我才會進入字母、句子的語言教學。

R：文化跟語言是母語課程的兩大教學派別，各位覺得國小新住民語文課，應該要以那個部分為主比較適合？為什麼？

P1：我覺得學習興趣很重要，所以我覺得一開始應該要先吸引孩子，讓他們可以對這個文化產生興趣，讓孩子瞭解這個印尼文化跟他們是有關係的，跟媽媽的關係也是延續下來的，只有這樣才能引起孩子學習的動機，否則你叫我去學西班牙文或其它非母語、非必要性的語言，真的我也沒辦法。所以一定要從生活、文化啦這些好玩的東西來分享，吸引孩子來學習母語，否則一下子給小朋友太重的課業學習，他們也提不起興趣。一旦有了興趣，後面就可以鼓勵孩子自學，這樣沒有老師在身邊，他們也可以自學，這樣的學習才可以延續下去。所以我的做法是一

附件 7

開始是有趣的分享，後面的課程才教深一點的內容。為了鼓勵孩子學習，我也會用獎賞來正增強他們學習。單字我會教讀、說、聽，注重生活用語，但因為時間太短，所以沒有強調寫，而且我教的是混齡班，有些孩子太小，也不適合寫。至於字母我沒有教，我個人覺得那太深了，而且如果沒有辦法運用的話，其實是沒有用處的，而有用的生活單字如果學起來後，等到日後有機會到印尼去時，至少會點餐，會看路，我的教學理念是不求多，但至少會用得到，加上課程時間太短，如果只有短短一學期十幾堂課，我希望可以教孩子實用，生活上用得到的語言。我會針對主要的單字讓孩子去看、去拼跟去說，會說這件事很重要，也會用分組或角色扮演的方式，讓他們去學印尼語，例如讓他們扮演服務生跟客人，學習用印尼語來點菜等。

P2：我覺得如果能從化去切入語言的話是比較好的，語言我會帶他們看單字跟帶拼，也會從單字帶一點句型，從短句到長句，將這些單字或句子將入在會話中。因為現在新住民語文課的上課時間都很短，我希望孩子在一學期的學習後，能學到簡單的會話與越南文化，至於寫，我不要求，像在越南，我們是在小學二年級才開始學寫，那臺灣短短十幾堂課要學會寫，真的不太可能。

P3：我也是用文化來帶母語學習，我會教單字、帶拼音。因為有些越語的字跟英文字母很像，所以有些孩子會弄混，所以我教單字的用意，也就是要讓孩子熟悉，可以從字母的組合來區分越語跟英語。

P4：我不要求孩子寫，因為語系跟中文完全不同。尤其泰文字母、母音很多，這真的不是短時間可以學會的，我覺得有興趣的人才可以學，這真的要看個人，有些孩子真的願意花時間去認去學，如果老師不特別強調寫，那孩子學習的壓力就不會太大。我教大人的經驗也是建議他們要先會講，會講之後學字會很快，有一些人一定堅持要先學字，學沒多久就沒辦法了。我自己的女兒是從小就學泰語，讀說聽寫沒問題，但臺灣環境學泰文還是有限啦，我自己也會拿一些書給他看，他也會問我某些泰文字是什麼意思啦等等的。以前孩子小的時候，學校放寒暑假時，我就會帶他們回泰國長住，我自己也會請泰文老師來家裡教他，因為要易子而教嘛！孩子很小時，我教實施雙語教育，是呀，為什麼不學呢？（P3：現在不學，以後就要花錢請老師來教呀！眾笑）我另外一個兒子會聽泰語，但沒有女兒厲害，兒子如果離家久一點，就會忘記怎麼講泰語，但女兒就對泰文比較敏感，常常會問泰文字怎麼寫、怎麼唸啦之類的，但兒子沒有常常講，真的就會忘記，但聽的能力還 OK。我是一出生就跟孩子不斷講泰語，但學字是到小二時才開始的吧。

P6：我的做法是語言跟文化並重，講到語言，我可能就會連結到文化的部分來教。有時候可能不是孩子自己想要來學的，可能是老師或家長幫他報名的，那這樣孩子一來沒興趣，二來會有壓力，那很快孩子就會消失，不想來上課了。

R：在教學過程中，您覺得最困難或最高興的事是什麼？能否舉例說明。

P1：我覺得最困難的不是你講的話他們聽不懂，而是老師一個禮拜才見孩子一次面，學習時間太少、所以這時候如果媽媽可以在生活上扮演協助、鼓勵孩子講母語的角色，我覺得這個家長/家庭的支持很需要，不然一個禮拜才學一次，再怎麼聰明的孩子一樣會忘記。媽媽如果可以陪孩子一起複習，這樣多棒，這樣才是融入生活，像我現在跟我母親，每天都還是講印尼話，一直不會忘，是因為你每一天都講這個語言，語言就是一直練習跟融入兩件事，所以如果只是靠學校這樣教學，我覺得沒有一個孩子厲害到可以去學這個母語，真的需要搭配母親這個重要角色。孩子絕對不是語言學習有障礙，成效不佳，因為從孩子上課的反應就可以看得出來，只是真的學習時間太短了，像我有一個學生，我這個禮拜教的，下禮拜他一樣記得，因為他跟我說，他在家有跟媽媽做練習，那學習效果真的差很多。如果可以宣導，讓東南亞媽媽一起來教孩子學習東南亞母語的話，這樣會很有效，而且也同時可以宣導，讓臺灣社會學會尊重，瞭解新住民語文不是次等的，它一樣是很棒的文化，像我媽媽是早期嫁來臺灣的外配，在我阿媽的眼裡，媽媽就是番邦來的，就是「番仔」，只要談到這個就是番啦，阿媽也禁止媽媽講印尼語，覺得嫁來臺灣，幹嘛還要講印尼語，如果家裡面有這種風氣，真的孩子也不用學母語了，除非這風氣有改善，所以重視與尊重東南亞的風氣要一起帶動，才能有效學習新住民語文，要從家庭開始。

P3：我遇到過一些班上孩子是被逼來上課的，或者沒人照顧所以就被安親到這裡來，我有問孩子有沒有跟媽媽講越語？孩子說，媽媽有講，但他不想學，我不想跟他們說。有些孩子真的不想學，覺得學新住民語文很煩。

P2：像這種學生，我會跟他說，如果你沒有興趣的話，可以跟你們老師講，你可以不用來，待在教室就好。否則你沒有興趣，來了也是很痛苦，又會影響其它同學學習，沒有那個必要，而且我也會直接跟學校主任講，請主任幫忙溝通這件事。

P6：現在 P 縣市很多小學的新住民語文課都會先鎖定新住民的孩子來上課，沒有給孩子自由選擇的機會。

P2：其實有些學校也會開放給有興趣的孩子學習，讓孩子自己報名參加的。

P1：像我同事他不是新住民，但孩子現在放寒假，他就直接叫我開班教印尼語，他說孩子他負責揪，問我要不要開？所以他們（非新住民）其實很有興趣想要學啦，這個案例上，我覺得是媽媽很有興趣，而不是孩子。我沒有答應的考量之一，是因為語言這東西不是教一次就會的，我不希望孩子到後來學習沒有成效，因為學母語這件事，媽媽真的很重要，母語必須要融入在生活中才有效。

P4：其實我覺得學語言很重要的是複習，要常常用。（P1 再次強調，學母語一定要有興趣）

P1：我想分享我的經驗，1998 年我剛來臺灣的時候，感覺上大家根本不知道印尼在哪裡，還有人問我說：「你是不是住在樹上？」我也不知道怎麼回他，因為我印尼的家可能比問我的那個人的家大很多倍，我不想正面跟他們爭辯，加上那時候有關東南亞的資訊真的不多，所以我

附件 7

在幫新住民小朋友上課時，我能夠同理他們的心情，也會跟小朋友分享我的經驗，希望他們不要有低人一等的感覺，我覺得文化是平等的。像我自己很認真，也考上公務員，就是一種證明，也給新住民的孩子一點信心，在學習上我們一點都不差。

R：在座各位在臺灣有感覺是二等公民嗎？

P1：那是人家給我們的，我們自己並不覺得是二等公民。（P4 附和）或許認為我們是二等公民的那些人沒有機會走出去外面看，外面比 P 縣市更繁華，連百貨公司都是這裡的幾倍大。

P4：我一直鼓勵小孩，其實你比他們（臺灣人）好，我女兒一直很驕傲自己是泰國人，會說二等公民這種話的人，其實是他們沒有看過這世界，自己才是井底之蛙。

R：您覺得家庭或社區可以如何營造出學習母語的環境？

P4：小孩跟媽媽（或爸爸）要先認同自己，有些孩子會不喜歡談自己的父母來自東南亞，每次我聽到這種話時，我都會鼓勵那個孩子說：「很棒，你有一個來自東南亞的母親（或父親）。」像我有一個泰國姊妹的小孩，本來不想學泰文，到後來就想學了，因為我一直鼓勵他學，加上他也看到我女兒學母語的成功案例，同儕帶動的影響下，這個孩子有一天就主動問他媽媽泰文怎麼說，有時候那孩子會直接講泰文，他媽媽很驚訝，我跟他媽媽聊天時有時會談到這件事。

R：您在平常的生活中，除了上課外，什麼時候會跟誰使用母語交談？在家中或社區裡，您使用母語的情形如何？

P2：碰到同鄉的就會講，工作時如果碰到也會講。

P3：如果是在家跟孩子講話時，我就會一句國語、一句越南話這樣來講。

P2：我們家的小朋友以前在讀幼稚園中班時，別人問他：「媽媽是不是越南人？」我小孩就說：「不是」。（眾笑，並問：「那是哪裡人？日本？」）後來我們同鄉就跟我講這件事。可是現在呢？因為孩子看到我努力工作、進修，也當老師，小孩就覺得很驕傲：「哇～媽媽可以當老師ㄋㄟ，媽媽可以到我們班上ㄋㄟ，我們班上同學都很喜歡媽媽哦，媽媽穿的服裝好漂亮哦，以後我也要像媽媽一樣，媽媽那些服裝要留給我，以後我也要學越南語老師。」

P1：這樣我就想到，或許學校應該宣導東南亞文化是多麼的棒，因為小學生會相信老師的話，而且這是同儕的影響，如果大多數人都覺得這很棒，那就會導正少數人的負面觀念。所以應該運用群眾的力量，從學校開始，讓老師、學生瞭解東南亞文化是很好的，導正觀念。

P2：像我的小朋友現在還會跟同學分享說他學會了什麼越南語，還會去教其它同學，有時候他講越南語時同學會笑他，他也不會在意，感覺上是對自己比較有自信了。另外在家裡，阿媽也很鼓勵孩子學越語，還會跟孩子說，如果你沒有學會越南話的話，以後就不要說你要回越南看外公外婆，阿媽還會怪我都沒有認真教孩子越南話。

R：所以各位當母語老師這件事，家人都支持嗎？

P6：其實我們能出來工作的，都是家裡支持跟認同的才會出來。像我們這樣的姊妹不多。其實像我們去學校做多元文化宣導時，都會從新住民孩子的家庭經驗出發，例如吃過哪些東南亞食物、會說哪些東南亞啦，然後我們就會鼓勵他，會去後要繼續跟媽媽學東南亞母語。有時候孩子會說媽媽很忙，我們就會跟孩子說，請她主動跟媽媽講想學母語這件事，不要被動等媽媽來教你。現在很多新住民孩子其實都會說一點點東南亞母語，但沒有機會一直在生活中練習，因為家長很重要，可以他們沒有注重講母語，所以我們只能一直鼓勵一直鼓勵。

R：您對自己的教學表現滿意嗎？如果可以給自己打分數（0-10，10分最高）或等級，您會給自己幾分或哪一等級？為什麼？

P6：P4 親子教育就 100 分啦。（眾笑，拍手，大家七嘴八舌說自己的親子教育應該及格吧。）

R：請問您小孩在家裡學習母語的情形如何？

P6：我們家妹妹學得比哥哥好，但歌謠是兩個都很會唱。我是在孩子很小時就放光碟音樂給他們聽，現在因為工作忙，回家時都很晚了，所以是偶而才會跟他們講母語。

P2：我也是這樣，工作時間上真的是沒辦法，通常早上出門時孩子已經上學了，回家後孩子也已經睡了。可能就是利用假日或寒暑假來跟他們練習母語吧。小朋友簡單的聽力可以，可以用簡單會話問候外公外婆，但太深的話真的還沒辦法。我覺得教母語要從小開始，像我們同事的小孩，還不到兩歲，每天跟我們在一起，現在已經會唱越南、印尼的歌謠了。

P3：我的小孩還很小，但在懷孕時，我會會放越南歌給他聽，他現在已經會聽了，但講還不行，而且我還會持續教他講母語，想我帶他回去越南一、兩個月，那個環境下他很快就學會，會知道大家要他做什麼。

R：遇到教學上的問題時，您會如何解決問題？或是不解決？為什麼？

P1：我的經驗是會有一位學校老師共同入班，在旁協助維持秩序，所以小朋友學習狀況還好。

P2：有些學校會有臨酬（火炬計畫勞務人力）在旁邊協助，如果沒有的話，就全靠我們一人，教學、拍照等一手包，遇到問題時，我能處理的就自己處理，沒辦法的話，就會請那所學校的主任幫忙，馬上處理，或許先將吵鬧的孩子帶離，不要影響別人上課。

P3：我們有遇到這麼誇張的情形，但如果孩子吵，我就會安靜，這樣孩子反而就不吵了。我喜歡人數少的班級，這樣學習效果比較好，所以我一直跟老師強調，希望孩子是自願來學習，不是被逼的，否則他也只會在那邊搗蛋。

P2：或可以指定班上小朋友來當班長，協助管秩序，有時我會抬出主任來嚇嚇他們，蠻好用的。

P3：我在那個學校教書時因為沒有人可以找，所以就算有困難也沒有可以講，我應該也都是會

附件 7

靠自己解決問題，那所學校的主任並沒有讓我感覺到，他會很積極的想要幫我處理教學上的問題，感覺就是丟著給我那樣，像我之前上最後一堂課時，我要拍照，就去請主任幫忙，他還反問我，為什麼要拍照？我說今天是最後一堂課了，那主任也不知道，還一臉很驚訝。對，我有感覺到不被重視，我那時上完課後從學校走出來就覺得很難過，為了這件事，我先生還安慰我，叫我不太難過。

P6：學校真的態度差很大，有得很積極也會關心，有的就只是前面幾堂來拍拍照，之後就都讓老師自己處理了。

P1：我教的那所學校，承辦人非常重視這門課，而且我們還有出去玩，實地安排家庭旅遊這樣。

P2：我教的學校中只有少數不重視，但有問題的話，就算校方不重視，我一樣找校方處理，因為學生是你們的學生，我是一個禮拜才來帶一堂課，但大部分的學校是尊重老師的，有些學校還會給老師感謝狀。

R：您喜歡現在的母語教學工作嗎？這份工作穩定嗎？待遇如何？您對這份工作的未來有什麼看法？

眾人：不穩定，但喜歡，如果以後能穩定的話更好。

P2：我雖然喜歡這份母語教學工作，但我會考慮收入，如果有另外一份收入更高的工作，我會選擇其它工作來做，因為我要養家。

P6：我也是，因為要生活。

P3：我也是。

P4：我會比較喜歡彈性時間運用，這樣可以跟孩子相處時間多一點，錢少一點沒關係。

R：您有沒有其他的建議或想分享的？

P4：師培課可以多一點，我們願意去學習啦，而且教學對象，希望國小可以開放，不要只針對新住民的小孩，因為某些臺灣小孩也會有興趣想上，像有些不是新住民的孩子想上，但老師不給去。

P2：但是要考量職業婦女的需求，平常工作日可能沒辦法，假日比較好。

P6：現在都是混齡，很難教。

P1：因為高年級的一下就學會了，他真的會覺得無聊，然後要花時間教小的很多遍，混齡會拖延教學進度與內容。

P6：還有各地區母語師資的來源也是問題，像我現在一直跑偏鄉，很遠，很累。

P1：還需要統一的教材，這樣不會因為老師的優異來影響學生學習成效得好壞。教科書最好是經過研討的。

P4：我覺得編教科書應該是一個 team 的事，而不是由一、兩個人來決定。

P1：舉例印尼有分很多方言，爪哇話、普通話等等，或許編書的那個人的母語是爪哇話，那很有可能他就會用他熟悉的地方語言來決定這本書的發音標準，或者他教育程度不高，使用了錯別字可是他卻不知道等等，例如我看過移民署公佈欄所寫的印尼文就有過錯別字，如果要學，當然就學正統的普通話，要用各個國家的「國語」。

P4：像有些文化課程的編排也是比較傾向地方性的，就不是全國性的文化節慶。

R：再次感謝大家提供寶貴意見。

2. K 縣市焦點團體座談

說明：

- (1) 與會對象：外籍配偶 K1~K4。
- (2) 教學經驗：全數有國小教學經驗，(3 年)，並具備「新住民母語教學人才培訓」證書。
- (3) 與會人士母國國籍：越南、泰國、印尼、柬埔寨。

R：請問為何會來教母語？若有經驗，之前服務的學校與授課科目為何？

K1：我有在國小和農工教過書，國小是經由民間組織介紹的，去教母語跟文化課，農工是朋友介紹的，是教他們煮東南亞美食。

K2：經由民間組織介紹，我們地區的國小我都有教過，是去教母語營，營隊時間大概 3-5 天，屬於火炬計畫的活動。教學內容包含文化跟母語，有兒歌、美食、童玩、童謠，但沒有教字母，因為字母太難，而且時間太短，可是我會介紹東南亞母國的字母給小朋友知道，也會唸給他們聽。營隊是混齡，人數不一定，像有一個營隊剛開始辦是 13 人，後來就陸續增加到二、三十人，營隊最多就是 30 人。營隊中我們是泰、柬、越、印的文化都介紹。

K3：我也是民間組織介紹去教書的。(R:所以各位其實是一個小團隊，一起結伴跑學校教課。)

K1：對，我們是以泰、柬、越、印四國為主在跑，像越、印的老師比較多，有事時就可以找其它人幫忙代課。

K4、K2：還有我們會依專長來分工，例如印尼老師中，有些人很會料理跟介紹香料，有些人擅長教書帶活動，有些人可以介紹伊斯蘭文化等。像我們如果四位老師接國小一學期的課時，我們就會分工，四國一輪，可能會跑好幾輪，每一輪教的主題不一樣，例如第一輪教四國文化，第二輪教問候語等等，然後每一輪再由四位設計課程、教書，每個人負責介紹自己的母國。

R：一學期的課程會如何規劃？

K2：我們會在課程開始前把老師找齊開會，討論教學的內容、分工等事項。像我們一定要教文化，文化中又包括了食、衣、住、行，這樣就是第一堂課的內容，第二堂課可能就是問候語，然後再由每個老師各自去找一些材料放進教學內容中。

K4：因為時間很短，然後講的東西又多，所以不需要講得那麼深入，介紹帶過去就可以了。

K4：如果教學過程中有問題，那會把問題帶回來討論。

K2：對，但討論問題時，不一定四位老師都在，我們還會跟介紹我們去任教的民間組織的工作人員說明教學的困難，再去跟校方溝通，然後解決，因為居中介紹的民間組織其實就是母語老師和學校之間的聯絡窗口。

K3、K1：對，我們也是這樣。

R:所以居中介紹的民間組織是各位很重要的支持，你們有教學問題時，可以跟他們做反應，請

求協助溝通校方。(在座四位點頭同意)

R：各位可以談談反應過什麼問題嗎？

K2：像有位老師曾經反應過志工入班的情形，有些學校會聘請志工當臨酬，有些志工比較熱心，除了幫忙管秩序外，也會幫忙小朋友回答，那位去上課的母語老師就不習慣，覺得志工太嚴或講話太大聲，於是民間組織的工作人員就會針對這問題去跟校方反應與協調。

K4：民間組織的工作人員也會主動關心老師們的上課情形。

R：各位經驗中，母語課通常都會排在什麼時段？

K2：都有，但大部分週三或週二下午，週二那次是配合學校社團時間，至於課程名稱不一定叫做母語課或社團課，要看所申請計畫的名稱。印象中，幾乎都是混齡上課，只有一所 G 國小又來有分級上課，幼兒園、1-3 年級與 4-6 年級。

R：遇到不同年齡的學生會怎麼教？

K4：可能教學的標題一樣，但深度會不同。

K1：像我在教幼兒園認識母語時，就會用唱歌謠的方式來教。也會設計美勞活動來讓小朋友認識字母，像剪貼等。

K3：像我有教小朋友（1-5 年級）用紙做手錶，其實應該是要用椰子葉來製作的，但在臺灣椰子樹太高，我拿不到素材就改用紙來做。如果有比較小的孩子不會做的話，班上會有志工或學校老師可以幫忙協助教導。

K1：我們在教文化時，對高年級的孩子會教比較深，可能會講到東南亞母國歷史、年代等，對中低年級的孩子就會讓他們看圖片，講太深的話，他們會坐不住。因為東南亞對時間的用法跟臺灣不同，（例如佛曆、書寫順序與方式等）這部分我也會講，讓小朋友瞭解文化上的差異。

K4：像教時間這個例子，（日月年的書寫順序）有些小朋友需要跟他們解釋，有些小朋友會用自己的方式理解：「那就跟英文的方式一樣呀～」

K2：像我會在臺灣和東南亞母國買相同的餅乾，然後把餅乾盒留下來給他們看包裝上有效日期不同的寫法，讓他們知道差異。

R：就您們的觀察，小朋友對那些教學內容特別感興趣？

K2：可能是吃的吧！因為我們教的孩子不一定是新住民小孩，如果我們 PPT 秀出東南亞食物圖片，他們就會有反應，連結到他們的生活經驗。像越南姊妹的小孩就會跟我說：「我媽媽煮過這個東西給我吃。」魚露也是一樣，這種東南亞調味料，有些孩子的媽媽經常放在食物中一起煮，那孩子就會講出他們的經驗。

附件 7

K3：像有些地方小朋友去過，（例如水上市場）那也會引起他們的興趣。

K3：我在教美食時，也會一起介紹香料讓孩子知道，香茅、茴香、肉荳蔻等，讓他們觸摸、試聞。

K4：像講到服裝時也會帶去，讓孩子試穿。

R：請問您們上課都是講什麼話？

K1：我會中文、東南亞語一起講，像用中文講到肉荳蔻時，就會事先在 PPT 上寫下「肉荳蔻」的東南亞語文，讓他們看，也用東南亞語唸給他們聽。目的是要讓他們認識肉荳蔻這種香料的形狀、氣味，也想讓他們知道不同語言的說法，但不會要求他們講（東南亞）母語。

R：家人對您來教書這件事的反應如何？

K1：家人支持呀，但會問說，你講的臺灣學生聽得懂嗎？我就會回說，就是因為不知道，才要介紹我們的文化給他們認識呀！因為臺灣就是一個島，沒有隔壁鄰居，就不知道什麼。

K2：其實我很少將工作帶回家裡，支持 OK，可能知道，但我們並沒有談很多（工作的事）。因為我比較獨立，覺得工作是自己的事。孩子知道我教書，反應就是一般，沒有什麼很特別的。

K3：家人支持，說這樣以後臺灣小孩就會講東南亞語，出國去玩時也方便。小孩的反應也是一般，但有時候會跟他朋友講：「我媽媽要學校教東南亞語了。」但我沒有在我小孩的學校教過新住民語。但有參加過我當講師的母語營。

K4：對，K3 的小還有來參加我們在社教館辦的營隊，母子變師生。

K3：母子變師生這件事，我兒子沒跟我說什麼。但是像我如果在上課前一天晚上放兒歌給小孩聽時，小孩就會跟我一起唱兒歌，隔天我教唱的時候，他也會很高興的跟我一起唱。但是我還沒去教書之前，我很少放母語歌謠給小孩聽，也都只有跟他們講簡單的母語。

K1：我小孩小時候，睡前我都會唱母語歌謠給他聽，現在他長大就沒有了，但之前我唱的歌謠他都記得。

K4：我也不會特別跟家人說我在做什麼，娘家支持。母子變師生這件事，我們家也是這樣。我當老師這件事我小孩不會到處跟人炫耀，但班上有些同學有時候會說：「他就是那麼好呀，因為他媽媽是老師呀！」我小孩反而會覺得好丟臉哦，因為他想要獨立，不需要背後因為有誰在而影響了他的生活，他的想法就是跟別人不一樣。

R：請問您們使用或參考的教科書是哪些？

K4：新北市出版的母語教材，看了會亂，我舉一個例子，例如「車站」的說法，在我東南亞母國有很多種說法，照理應該要用共通語言，也就是我們國家的國語來書寫才對呀，但那本書就會採用方言的說法，這種方言只有侷限在某一個地區才會講的，並不是共通語言，要學應該

學正確的共通語言。

K2：我是沒有參考臺灣出版的東南亞母語書籍，我都是自己找資料，像我有買一本專門講文化的書，(วัฒนธรรมประเพณี) 是我的參考書。至於臺灣的東南亞語教材，我不確定是不是移民署出版的那一套，但我看過的教材中，會在書裡面放一小段的文章，我覺得那個內容對小朋友來說太難了，因為基礎的字母都看不懂了，怎麼可能看得懂文字跟文章呢？我們在小學教的時間短，所以教學重點是「文化」，不是「語言」，讀寫對小朋友來說真的太難。我覺得教簡單會話還可以，但教到文章真的就太難了。

K4：教單字還能勉強接受啦，我還想講一件事，我看到的那個臺灣教科書版本，其實連字母表的順序都放錯。為了這個，我還特地去查資料，因為我自己也怕記錯，果然字母順序放錯了，我就在想，這樣你怎麼敢放上來，讓全臺灣的人使用？

K2：像我看過新北市出版的繪本，有一段文字在翻譯上也是出錯，我反應過這件事，但我不知道他們後來有沒有改。

K4：像我去上火炬計畫的培訓課程，給我們看的範本，甚至會出現拼音錯誤。

K1：我是用網路找資料。

K3：我會參考其它書籍，也會用網路找資料，我覺得臺灣出版的東南亞母語書（不確定版本）內容跟解釋都很複雜，所以我就用我小時候自己的學習經驗來教小朋友說母語，以簡單的方式讓孩子吸收。

R：您對自己的教學表現滿意嗎？如果可以給自己打分數（0-10，10 分最高）或等級，您會給自己幾分或哪一等級？為什麼？

K1：自己給自己打分數，很難，沒法度！（台語，眾笑）我覺得敢走出來教書就師是一件很棒的事情了。不足的地方是覺得自己在教書時，還沒有辦法吸引學生的注意力，讓他們可以很快的學會教學內容。

K2：覺得自己應該再加強的部分是教學技巧的學習，看看怎樣可以用活潑的教法讓孩子快樂的學習。像我去上過輔大主辦的師培課程，教授會教我們怎樣用有趣的方法帶孩子玩遊戲學母語，這樣的課程我就覺得很好，所以我希望可以學到更多的教學方法跟遊戲。我覺得上了師培課對我教學是有幫助的，例如培訓課有教我們 40 分鐘教案的寫法，例如準備活動幾分鐘，發展活動幾分鐘，然後教學內容不要太多，單字幾個，會話幾句，之後綜合活動怎麼收尾等，我覺得這一套方式對我有幫助。

K3：我的想法跟 K2 差不多，

K4：我們都有去上培訓課。

R：如果政府、民間單位或大學有開設母語教師培訓課程，可以幫助您成為一名更專業的老師，

附件 7

您會想去參加嗎？為什麼？

K4：培訓課程很好很重要，但是時間太短，可是它如果辦的時間太長，對我們（外配）來說，可能又沒辦法上完。而且它通常會在市區上課，像我那時去上課，光是單趟行程就要花一小時，所以辦理地點如果能考慮到住在比較偏遠地區的需求的話，會更好。培訓講師講的內容都很好，就像 K2 分享的那樣，我覺得有用。如果以後還有辦的話，我覺得寫教案跟試教這兩部分可以再增加課程，增加我們的專業度跟能力。

K3：我覺得培訓課真的有學到東西，如果下次有培訓的話，我一定還要再去上，但是上課地點太遠了。覺得教學技巧，方法可以多上一點。

K1：我的想法跟 K3 差不多。

R：上做有些人上過民間組織自辦的師培課，不知道跟輔大主辦的師培課有何差別？

K3：兩邊老師講的內容不同。民間組織辦的我只有來上一次課，所以有點兒忘記了。

K2：以教案為例，民間組織教寫的是三天份（或五天份）的教案內容，時間比較長，有連續性，但輔大師培教的是一節課（一堂）教案該如何寫。而且輔大師培是針對國小一學期常態教學的情況來教我們設計教案，不同於民間組織 3-5 天的短期課程來做設計，這兩種形式的教案內容跟時間都不太一樣。我覺得兩種課程都很實用性。

K4：就是用不同的教學情況來設計不同的教案。民間組織培訓課比較即興、重分享，上課時間我記得是兩天。

R：您喜歡現在的母語教學工作嗎？這份工作穩定嗎？您對這份工作的未來有什麼看法？

K2：不穩定。

K4：但是不討厭。

K3：喜歡。

K4：喜歡。

R：如果您有其它穩定的工作機會，您還會選擇繼續擔任新住民語文老師嗎？為什麼？

K1：我喜歡教母語，因為沒有被工作綁著，較自由，因為除了教母語外，我還能做別的工作。

K2：選擇穩定的工作機會。

K3：我喜歡教母語，但我的現實生活讓我一定要有穩定的工作。

K4：我會看家庭因素，看看可以讓我選擇哪一個。我應該會選擇其它穩定的工作，因為有生活經濟考量，我沒有討厭教母語，但是它不能給我吃飽。

R：請問您贊成孩子學您的母語嗎？為什麼？孩子在家裡學習母語的情形如何？

K1：我從胎教就開始教母語了，現在小孩會聽日常簡單會話，會簡單單字，但讀、寫不行，其實要看孩子要不要學啦。我的祖籍來自福建，所以回到東南亞母國，我的娘家也都是講福建話，其實福建話才是我的母語，但是我們講的福建話又跟臺灣閩南語有點不一樣，因為我們會加入很多地方語言，就像新加坡國語那樣，又夾雜英文、其它方言等，但彼此還是可以聽懂啦。

K2：我小孩聽講都可以，我家老大可以用母語直接跟我娘家的人溝通沒有問題，另外一個小的生活會話沒問題。我是從小就教我的小孩講母語，而且是特別教的，因為我家老人在東南亞母國出生，我那時在娘家想教他講中文，但因為沒有環境，成效不好，後來老大兩歲後，我們全家回台定居，他很自然就學會中文，可是反而忘了東南亞母語，之後我懷老二回娘家待產，老大跟著我回去，因為又有環境了，所以他又開始講東南亞母語了，可以相對的中文又忘了。等到他三歲多又回來臺灣時，就又開始講中文了，於是東南亞母語又開始少講，所以從那時候開始，我每年暑假都會帶他們回娘家住一個多月，只要一回去娘家，他們就很自然會講東南亞母語，而回來臺灣的時候，我就會跟他們特地講東南亞母語。現在我們在家都用雙語溝通。其實太深的或者新詞彙還是要學，但生活會話是沒問題的，小朋友的語文能力還不錯。

K3：小朋友會講簡單的詞語，有時候我跟我媽媽通話，媽媽也會教他講東南亞母語，我現在在家也會跟他講母語，其實小朋友回東南亞外婆家學母語最快。

R：其實大家剛剛講的重點有兩個，學母語第一要有環境，第二是要有媽媽的堅持。

K2：其實我在臺灣剛開始跟小孩子講東南亞母語時，婆婆會說：「講什麼話？聽不懂！」可是我就是堅持跟孩子講母語，找機會私底下跟孩子講母語。

K4：我剛開始嫁來臺灣時不會講國語，就拼命學，想說自己先學會國語後，再來教孩子講東南亞母語，因為如果要我一方面學國語，一方面又教孩子講母語，我覺得困難度很高，那時心裡有個聲音，想說：「沒關係，需要的時候再來教就好了。」現在想起來覺得有點兒慢（教母語這件事）。我想如果小時候就教他，在發音、學習等方面，他就不會那麼反抗，現在想教，孩子的回饋就是「很難」，我身邊的人常常都這樣回應我，告訴我我的母語發音很難，不好學。我回應一下剛剛說環境的事，像我的孩子在臺灣對學母語會抗拒，可以我帶他回外婆家時，雖然時間很短，但他就會把我在臺灣教他的母語用出來，我也會請娘家家人幫忙，跟小孩用母語溝通，我發現其實孩子在那個環境下，可以聽得懂，但是就是要複習跟常講。

R：您有沒有其他的建議或想分享的？

K3：聽說現在有在討論一個方案，是要讓臺灣小學老師進修兩年後，直接來教新住民語，這樣他們的發音會正確嗎？還有這種進修課，會開放給我們參加嗎？因為我也想去。

K4：會講就會教嗎？這是一個重要的問題。我們當然想爭取成為母語老師的機會，也希望能去受訓提昇自己的教學能力。

附件 7

K2：其實國小老師只懂中文，但是我們懂雙語，所以其實可以開放，讓外配也能去上進修課。

K4：國小老師也不見得願意去上進修課哦，因為他們已經有固定的工作了呀。

R：其實現在一切的方案都在討論中，沒有一定的方式，請大家不要緊張，但是一定要用樂觀的心態看待這件事，謝謝大家的與談，感謝大家。

3. N 縣市焦點團體座談

說明：

- (1) 與會對象：外籍生、臺灣籍新住民語文老師，N1~N6。
- (2) 教學經驗：部分有國小教學經驗，部分有大學或社區課程的新住民語文授課經驗，(1 學期~3 年)，部分具備「新住民母語教學人才培訓」證書。
- (3) 與會人士母國國籍：越南、馬來西亞、緬甸、臺灣。

R：可否請您談談您的家族背景？您的母語是哪一種語言？

N1：我的母語是越語。

N2：我的母語是國語（華語）、閩南語跟客語。

N3：我父母都是客家人，因為居住環境的關係，所以我也會講閩南語，國語當然一定會講了，所以也是國語、閩南語跟客語。

N4：我的母語是越語，族群屬於京族，是越南最大族群，我小時候生活周遭的人都講越語，越語就是越南的共通語言（國語）。

N5：我的母語是廣東話跟客家話，因為馬來西亞有三大種族，所以除了家庭母語外，從小孩要學習馬來語、英語跟華語。如果有人問我，我的母語是什麼的話，我會說是馬來語，因為馬來語是我們國家的共通語言（國語），然後廣東話跟客家話算是方言吧，是指從小在家裡講的，聽跟說都沒有問題，那因為從小愛看港劇，所以這兩種方言久而久之，自然就會讀跟寫了。

N6：我是緬甸華人第二代，我的上一代是中國內戰時移民到緬甸的雲南人，所以我的家庭母語是雲南話，但在學校會讀緬文，至於中文我記得是找老師補習學的，那時緬甸還不允許華文教育，所以我們就偷偷在家讀，母語就是雲南話。我小時候住的那條街只有三家華人，鄰居不是緬甸人，就是當地傣族，長大後，現在的鄰居幾乎都是華人了。

R：您是否贊成臺灣發展各族群的母語？您認為為什麼小朋友要學母語？

N1：我贊成，因為對小朋友來講，多學一種語言就是多了一份優勢，因為現在在外面找工作，通常會被問及你會哪種語言。我曾經聽過有些越南媽媽的小孩不想學新住民語文，是因為越南人的身分讓他被其它臺灣同學欺負，因此我贊成在臺灣學習新住民語文，這樣以後新住民就不會被認為是”外來的”，也讓新住民小朋友不會排斥學習越南語，因為新住民語文跟本土語文都是共同的學習項目。另外小朋友學母語後，有助於他們跟外公外婆溝通，我認識一位越南姐姐，他說他的小孩不會講越文，所以跟外公外婆很難溝通，所以我贊成臺灣小孩學習母語。

N2：贊成。我參與多元計畫至今也三年了，我發現臺灣政府一直在推動新住民學習母語這件事。我發現有些新住民小孩本身就排斥學習新住民語文，我不知道原因是來自媽媽還是孩子本

附件 7

身，當然也有很想學習的新住民。那發展新住民語文對臺灣跟新住民來說都是好事，就像 N1 剛剛講的那幾點原因，而且讓孩子不會忘記自己本來的語言。而且新住民的孩子越來越多，我希望他們能珍惜這個資源，現在學校幾乎是每學期都有相關的推動計畫，只是小孩願不願意去學。其實學母語還有一個重要的意義那就是認同自己的母親（或父親），因為如果你認同了自己的母親，你很多事情的處理方式才會走向正確的抉擇，如果一開始學母語就灌輸他利益的考量的話（例如學東南亞語文有助於日後找工作等等的），我怕這孩子的思維以後會走偏了。

N3：我也贊成，因為現在世界趨勢就是走向世界村，全球交通便利，就像國父（孫中山先生）說的世界大同，真的發展到最後大家就像一家人那樣。我贊成發展各族群的母語的原因除了整個世界的趨勢外，還有就是人不能忘本，台語有句俚語：「吃果子拜樹頭」，人總是要知道自己的根在哪裡，所以要讓小朋友學自己的語言。像我有一些朋友移民加拿大、美國，小朋友從小只學英文，回來臺灣後就沒辦法跟祖父母溝通，我覺得這會影響孩子長大後的思考以及對自己身分的認同，因為華人在美國是受排斥的，而你回來臺灣後，你竟然成為外國人，所以我贊成孩子學母語，因為飲水思源真的很重要。

N4：我身為一名外籍生，想站在兩個角度來談這問題，第一個角度就東南亞留學生的立場來說，可以透過臺灣發展新住民語文教育這件事，讓東南亞留學生可以跟臺灣社會產生更密切的連結，也增加我們留學生的工作機會，教新住民語文這份工作不但可以賺錢，它還可以增加留學生的職場經驗，獲益良多，而且也因為被重視，所以讓留學生更加珍惜自己東南亞母國的文化。在還沒有來臺灣讀書之前，並沒有想到說會有機會來臺灣教越語，現在看到臺灣政府開始重視與推動新住民語文教育，一來東南亞學生可以藉此展現自己的母國文化，二來讓東南亞留學生可以在臺灣學界和教育界小小佔有一席之地，為東南亞發聲，（N3 回應：我覺得臺灣真的很棒，是一個很自由的國家，我覺得政府推動新住民語文教育的用意之一就是慮及族群平等，讓大家可以穩定、和諧的共存發展）沒錯。第二個角度是以新住民家庭的思考來談，全球化、多元文化是世界發展潮流，不可避免，這個趨勢甚至影響到臺灣的教育政策發展，例如火炬計畫就是因應全球化思潮而發展的其中一項政策；話說回來，為什麼小朋友要學母語呢？因為家庭跟學校是社會發展的兩大基礎，如果既知家庭的重要性，那更不應該忽略父母對小孩教育的影響力，這部分的影響甚至比學校還強。特別是新住民家庭對小孩教育的發展與影響，更應該被關注，因為內含跨國/跨文化的元素在其中，東南亞籍配偶常因族群、文化的差異或經濟弱勢而被臺灣夫家輕視，如果再不導正這種有經濟援助的婚姻觀，不加強尊重外配的語言跟文化的話，那新住民子女也會因此而不認同、輕視或疏遠自己的東南亞母親，這種孩子目前已經越來越多了，但臺灣是鼓勵全球化發展呀，但卻為了許多家庭的不正確觀念，而讓新住民小孩拒絕學新住民語文，這是不是一個很矛盾的現象？臺灣推展新住民語文教育的理念是很好的，我不否認很多臺灣人還是以一個很開放的心態在接納新住民，但是大體而言，新住民教育政策的推行，實際成果和政策理想層面還是有很大差距的。那要如合作才會圓滿呢？我個人覺得不

容易，所以火炬計畫的實施期限只有三年，因為或許政府單位也在觀望政策的實施成效吧！但嚴格來說，政府官員是一群有力量的人，或許可以再努力思考看看該如何改善，讓施政理念得以有效落實。因此就全球化跟家庭發展來說，母語是不可忽略的，對東南亞留學生和新住民家庭來說，新住民語文教育應該被鼓勵。

N5：我很贊同小孩學母語，也同意前面幾位所說的，我分享一個實際案例，我是讀管理學院，系上會跟越南的廠商（台商）配合，安排系上同學畢業後前往印尼或越南工作，所以會講東南亞語言這件事真的很重要，因為廠商在挑選工作對象時，會希望應徵者會講英語跟當地語言，英語是基礎的，如果會講印尼或越南語的話更好。我身邊的朋友有人是因為這個專案而專程去學印尼語或越語，也有好幾個臺灣朋友已經過去印尼和越南工作了，他們都不是新住民二代。

N6：是否贊成臺灣發展各族群的母語？我不知道，這應該要問他的爸爸媽媽要不要給他的小孩學。我覺得學母語是要回歸到自己家裡父母的教育態度，看看爸媽要不要讓小朋友學，這是第一個問題。第二個延伸的問題是，就算學了母語後，新住民在臺灣這個環境還是被歧視的，學東南亞母語也是沒有用的，因為整個環境本身這個大的架構就是如此。臺灣現在對外配的小孩存有刻板印象，會歧視，反正臺灣環境對東南亞就是看不起啦，明白講起來就是這樣。例如講到泰國勞工就會想到什麼？在公園喝酒鬧事，講到越南移工好了，他們在幹什麼？在殺貓，你懂我的意思嗎？像外配的先夫大部分是臺灣的弱勢族群，外配也是在臺灣這個被歧視的環境下生存，當然他生出來的小孩，你說多少的媽媽要讓他學母語？媽媽要不要讓孩子學母語，那是媽媽本身的事，但是孩子如果學了母語，在臺灣這個環境，小孩又會被歧視，你說媽媽會讓她的小孩學母語嗎？所以現在有些外配就不願意讓孩子學她的母語呀，這是我聽過的例子。所以臺灣這個國家是要整個環境來改變，而不是針對小朋友或用教母語這樣的方式來訴求改變。

R：如果我們假設在臺灣講東南亞語是會被歧視的，那就 N1 剛剛所講的，正因被歧視，所以我們更要在小學階段推廣東南亞語/文化的重要性，您覺得這樣有沒有助於改善歧視的現狀？

N6：我覺得不會改善，因為環境就是不對的，社會結構上對新住民這群人就是不利的，你怎麼去努力也沒有用呀，有些孩子在家爸媽是強迫他講母語的，但是他出去外面只是講國語而已呀，就是不會說他是什麼人呀。所以我覺得可以先訪談小朋友，再來決定這個教育案要不要做。至於你問我針對這個現象可以怎麼改善或有沒有其它任何建議？我大概不知道現階段吧！但是就教育這塊來說，我覺得你讓小朋友學母語是沒有用的，或許上大學後，大家會有認知要學東南亞語，知道東南亞語的重要性，為什麼不把這筆錢用在可能是大學部分或大學生的教育上？也就是說，大學生在學東南亞語的同時，臺灣政府可以資助大學生到東南亞實習 1-2 年，小朋友學十年跟大學生實地去做兩年的成果，會有很大的差別，因為大學生畢業後就會進入就業階段，大概只需要五年的時間，就可以培育出一批東南亞人才、語文人才，如果用同樣的教育資源拿來教小朋友，十年後可能還無法達到往東南亞輸出人才的目標。

附件 7

R：您認為母語這件事，對孩子的意義在哪裡？

N6：就是對他父母的認同呀，但大環境都不認同他爸媽了，小朋友怎麼可能會去認同（父母）。

N3：針對這部分，我就我是臺灣人的立場，回應一些想法，其實剛剛談到整個環境的情形，早期臺灣社會對原住民的情況其實是一樣的，可是你現在看到整個原住民是翻轉的，整個國家（臺灣）是重視他們的，臺灣政府還設立了原委會來管理原住民行政事務，我們給原住民的福利可以說是最好的，（R：比起漢人而言）但是今天原住民為什麼會翻轉呢？因為他們看重他們自己，他們自己也有努力，在每個行業中也都有佼佼者，而且我觀察原住民小朋友的在家情形，媽媽對他們自己的文化就是很認同，回到我們剛剛談的那個問題，很多外籍媽媽他其實嫁來臺灣後，他自己就不認同他自己的國家，我覺得這是最大的問題，因為一個家庭最主要的成員是媽媽，所以媽媽對小孩的影響力也是最大的，那媽媽自己都不認同自己的母國，也不讓孩子學母語，自覺差人一等，可是為什麼要這樣呢？相對於原住民媽媽來說，原住民在家會講自己的族語，加上個性樂觀開朗，所以現在原住民地位整個都翻轉了。所以我覺得如果外配有原住民那種樂觀，而且看重自己的話，那我覺得就有希望。關於新住民語文教育這件事，我還看到臺灣政府的用心，（N6：我所強調的是，這個計畫針對小朋友來做是沒有用的。）為什麼沒有用？要追根究底去查，那是因為父母不支持嘛，那為什麼父母親不支持？所以我前面才說是媽媽要自重，媽媽自己本身要有看法啦，對不對？臺灣社會的接受度真的是很強的，只要自己有能力，還是可以闖出一片天，以上純粹是我個人觀點，提出供參。

R：您認為東南亞新住民第二代（有共同母國血統的孩子）跟您的關係是什麼？您會因為他會講或不會講東南亞母語，而對他有不同觀感嗎？為什麼？

N1：我沒有什麼特別的感覺，不能以某個人會講什麼語文而來評斷他，因為一個人會不會講某種語文，其實背後還要考慮很多因素。例如新住民二代，如果他媽媽是越南人，而他剛好也會講越語的話，我就用越語跟她說話，但如果他不會講的話，我也不會覺得怎樣，因為這並不是他的錯，不能怪他。

N2：我不會特別用語言來判定人，對我來說都一樣，像我去校園跟小朋友講故事，我不會看他是什麼族群，我都是一視同仁，我反而會比較關心弱勢族群，會特別疼愛這種小朋友。

N3：我也不會用會不會跟我講同一種語言這件事來親疏跟人之間的關係，因為每個人都有每個人的生長環境。4632

N4：我也是一視同仁，但是如果跟我會說同一種語言的話，老實說會促進彼此的人際關係，例如可以溝通、介紹工作啦，但我個人是不會因為語言這件事來分別族群，像我是越南人，但我跟 N2、N3 兩位臺灣人也都混在一起，就像姊妹那樣，不分彼此，因為融入的心態好像讓我們之間沒有區別了，沒有邊界了，其實那個邊界是我們心中的邊界。（N3：對，所以人不要被心給綑綁了）我們對人群認不認同、歧不歧視，其實都是從內心的作用而來的。另外，社會狀

況其實是有大同小異的，我們描述一個社會現象時，可以講出概況，但細部個個層面的情況，其實是很難完全講清楚的。

N5：我覺得都一樣，真的沒有什麼好去分別的，如果對方會講我的母語，我當然會覺得有親切感，但他如果不會的話，我也不會有什麼想法。像我從小就必須學三種語言，像我現在長大了，我反而覺得這個是優勢，像我去香港沒有語言障礙，大陸跟臺灣都不用說了，我去歐洲可以用英文溝通，像我現在也在學越語，那我去越南時就可以用得到，當地越南人聽到我會講越語就很高興，一直請我吃東西，所以從我自己的現實經驗來說，懂更多的語言絕對是優勢，學習多語這件事，我看不到有任何負面的結果。

N6：我遇過中和很多新住民小孩會講緬語，我不覺得怎樣，只是覺得很厲害而已，爸爸媽媽真的很厲害。

R：如果「本土語言」是指該土地上，某族群所使用的語言的話，請問您認為臺灣的新住民語文（越、印、緬、泰、東、塔加洛、馬語等）算不算本土語言？或者說，如果您是華人，請問在您東南亞母國中的華語，算不算是東南亞母國的本土語言？

N2：我覺得我不同意耶，因為臺灣的本土語（例如閩南語）其實不是國際語言，而越語是，所以我覺得越語不能稱為本土語文，越語就是越語，有它的國際屬性，名稱上不應該叫做本土語文，而且我們的孩子在國小什麼都要學，真的很辛苦。

N3：我也不同意，因為我們現在還是一個國家一個國家的主權形式，越語就是越南的國家語言，越南這個國家是存在的呀，那如果把越語稱為臺灣的本土語文的話，這是說不通的，只不過是越南女性嫁來臺灣這樣而已，所以我比較贊同名稱上是「（越南）母語教學」，母語就是媽媽的語言呀，這樣說就很自然，其實這也要看以後的脈動啦，像新加坡共同的語言是英文，但新加坡有三大族群：華人、印度人跟馬來人，（N5 補充說明新加坡的三大族群）但為什麼新加坡為選用英語為主要語言呢？我想某個因素也是考量到，不可能一下子就用這三種族群語言來當共通語，要不然整個社會會亂掉，所以我覺得要有一個根本在，才不會亂，新加坡政府不選用國內三大族群的語言來當國家共通語，而選用英文，除了國際性的考量外，還有就是穩定性。

N6：我不喜歡把語言分成本土語或其它類別，語言就是語言呀，你為什麼要說他是本土語或方言呢？語言就是語言，沒有什麼本土語言。即使透過結婚移民過來臺灣的的緬甸人越來越多時，緬甸語就是緬甸語，並不是臺灣的本土語。像你去大學問東南亞語有沒有加入外國語文，對方都覺得不是，那難道東南亞語是臺灣本土語文嗎？是臺灣的母語嗎？你不覺得這樣的思維都很奇怪嗎？你看，連高等教育界都這樣認為了。

N5：其實我的國家比較特別，若從歷史追蹤的話，其實我們是移民社會，所以馬來西亞已經把印度、馬來跟華語訂為本土語言，加上我們有被英國殖民的歷史，所以就將英語列為國際語言，至於印度、馬來跟華語這三種語言我們稱為「本土語言」，在學校都會上的語言，可是就

附件 7

算名稱是這樣，但是我們大家會有一個共識，就是一個國家會有一種官方語言，所以我們就選擇了馬來語當作我們的共通語言，其實我們對語言的心態都是 oNen 的，比較特殊是我們從幼兒園開始就開始學習這幾種語言，所以東南亞語（越語、泰語等）會不會成為臺灣的本土語言，我是持樂觀的態度和 oNen 的心態來看這件事，因為是不是本土語言真的只是一種定義/名稱而已，我覺得不是什麼大問題，而且未來的變化很大，無法預測。

N1：如果有人把越語說成是臺灣本土語言的話，我覺得這件事不太可能，因為一個語言的背後就是一個簡單的文化歷史，而且在臺灣定義裡，越語就是一個外來的語文，這想法很難改變，就好像在越南如果把華文稱為本土語言的話，這也好像很難。

N4：在越南，越語是最大的本土語言（或稱方言），同時也是我們的國語，至於其它民族使用的語言我們稱為方言，所以這個問題要先回歸到各個國家對「本土語言」的定義是什麼？因為一切法律跟社會制度都是人為的。如果我是施政者，我如果要將某個國家的語言制訂為我國內的本土語言的話，我會考慮這個語言在我國家中的發展過程，是如何的落地生根，以致於我可以合理的把這個語言納為國家的本土語言、考慮這個語言的歷史、融入程度等等，再來慢慢評估它是否能成為我國家的本土語言。其實有很多國家的本土語言其實並非本土，而是從外語慢慢演變而來的，有一個長久的過程讓它轉變，加上大家也都經常使用這種語言，最後這個外來語就變成本土語言，所以要決定某一種外來語是否是本土語言時，其實要先考慮這個語言的發展脈絡以及它的影響性。

R：目前國小新住民語文師資來源以外籍生和外配最多，各有優缺點，外籍生通常只是短暫居留，而外配的學歷則普遍偏低，請問您對這兩種身分擔任新住民語文教學人員的看法為何？就您所知，兩者間在教學表現上有沒有差別？

N6：我覺得當然有差，但也不是說外配的學歷不好他就不會教，因為教母語，對小孩來說就是第二外語，所以它不是用教母語的方法在教，因為母語教學跟外語教學的方法是不一樣的，母語是自然學習的，第二外語是針對不會這種語言的人而教的，所以不一定外籍生就會比外配會教，這是事實，因為如果沒有經過語言教學的培訓你是不會的，所以不管是外配或外籍生都要經過培訓，培訓很重要，至於學歷這方面，因為是教小朋友母語，所以我覺得學歷不是大問題，但基礎的學識、文化認識要有，才能轉換不同的方式來教小朋友。教學資格上，一是要經過培訓，二要會講所授課的那門語言，如果是臺灣人來教東南亞語，我覺得教語言可以，可是文化這部分他可能沒有辦法掌握得那麼好，因為文化如果沒有辦法解釋的話，就沒辦法了，但外配教文化一定是可以的呀，媽媽文化是一定厲害的呀，教小朋友是 OK 的呀，只要教自然認識、會話呀，但臺灣人沒辦法，因為你沒有辦法在那個國家生活過，就沒有辦法去教。這又跟英文學習不同，因為東南亞語不像英文那麼的國際化，很多人從小就學，我們現在的英文老師都很厲害，那是因為環境或其它的因素造成他今天具有教書能力。對於開放給臺灣人來教東南

亞語言這件事，我覺得 OK，但可能沒有外配或外籍生那麼來得恰當。

N5：我覺得教學是一種責任，如果有經過培訓的話，是比較恰當的，培訓可以協助老師，讓他有基礎的教學概念，知道如何去教小朋友。學歷可以先不講，但如果外配要來教母語的話，可能一開始他也要很努力的摸索才行，其實不管外配或外籍生，就算都經過培訓了，但教書這件事就是知識的傳承，還是需要基本的學歷/學識在，至少要具備基礎的高中學歷。(N6 同意) 至於擔任母語老師的基本條件，就是剛講的要培訓，要有基礎學歷/學力(高中)外，再來就是要對教書有興趣，為工作跟為興趣來教書，這兩者所表現出來的心態是不一樣的。臺灣人來教新住民語文這是可以的，因為他很有可能從小就接觸了，至於文化的部分可以靠自己去進修瞭解，臺灣人就不懂越南人的文化嗎？其實還是要看老師自己的學習心態，如果一個臺灣人從小就接觸越語，你可以說他的越語會比越南人差嗎？加上他的心態如果是開放的，願意接受多元的學習，那他的教學效果會比一個越南人來教越語來得差嗎？那就不一定囉。

N4：外配跟外籍生的教學表現還是有差，其實兩者在教學上各有優勢，但外配的優勢確實比較少。關於擔任新住民語文老師的條件，可以按照老師「是否瞭解孩子」、「學歷」、「經驗」、「性格」、「教學方法」、「教學責任」和「華語能力(語言溝通)」等方面來談。在「懂孩子」這個部分，外配是有優勢的，因為他是媽媽呀，他教學生就像教自己的孩子，他知道怎樣跟孩子溝通，知道孩子需要什麼，知道孩子的能力，他也知道應該要教孩子什麼，所以一般而言，外配比外籍生更能懂孩子的學習需求。再來是學歷，這部分外籍生優於外配，但如果外配又具有高學歷的話，那外配的優勢就不輸外籍生哦，甚至有可能比外籍生的教學能力更好，例如我認識一位具有大專學歷的外配，也與我在同一所國小裡教過越語，我這位朋友跟一般我們所認知的外配不太一樣，因為他具備高等教育背景，所以他具有外配跟高學歷的雙重優勢，但目前這樣的新住民語文老師畢竟是少數。除了瞭解孩子跟教育程度這兩個因素外，還要考慮老師個人的經驗與性格，觀察他是否具有開放的教學心態以及開朗的個性？有些老師不陽光，孩子看到他就不敢接近他，那要怎麼教學呢？另外還要有教學方法跟責任心，因為不是每個外配都有意識想將母語教好，因為大部分外配都有生計壓力，除了教母語外，還要忙著幹活，這部分也是要考量的。最後講到語言溝通的能力，使用華語是基本的教學條件，外籍生雖然不會講閩南語，但對華語掌握的能力(聽說讀寫)比外配好。所以就上述幾個基本條件來說，外籍生雖然不會講閩南語，但是在基礎的教學條件上，目前看起來是優於外配的。

綜上所述，其實不管外配或外籍生，他們都各自擁有一些優勢的教學條件，但都必須要通過師資培訓，才能提昇他們的教學專業能力，師培很重要，可以通過培訓的老師，不一定就會學以致用，提高教學效果，這部分真的還是要看個人的努力。此外，身為一名老師，還有一個重要責任就是要引導孩子，培養孩子注重母語的觀念，讓孩子學會尊重與瞭解他的原生家庭，當然這也是要看孩子本身的根基啦，老師只能盡力而為。

最後我想補充說明，不同教學階段的教育重點應該有所不同。理想上，我覺得小學階段應側重

附件 7

文化教學而不是語言教育，因為文化比較好掌握，在小學階段建立孩子對東南亞文化的基礎認知，培養孩子的興趣，等到長大後，他的記憶、接收能力、注意力、語言意識與敏感度都比較好時，再來學習語言教育的部分，加強語言讀、說、聽、寫的深度能力。學習語言要有環境，要能運用，這樣才有助於語言的掌握，可是現在的問題是，小學生往往學了東南亞語後，沒環境可以使用，因為家庭不支持講母語呀，你說等他長大後再用，那時恐怕對小時候所教的早就忘光了吧！所以如果臺灣政府可協助建立語言學習環境，透過家庭、社團、活動、環境等鼓勵小學生學習並應用東南亞語，這樣在小學教東南亞語文才有效用，否則我寧可希望小學的新住民語文課是以文化教學為主，然後透過文化再帶進簡單的會話聽、說，換句話說，就是創造母語學習環境，一方面認識母系文化，讓新住民對他母親的文化、社會、歷史背景等有初步的認識，一方面也透過家庭的參與，培養母語的聽、說能力，不強調讀、寫與考試，這樣的教育方向才有助於新住民語文教育的推動與落實。

N1：對這個計畫很多的看法都來自圈外人，但圈內人是怎麼想的呢？這是我關心的，我同意 N6 所講的，要去看圈內人真正的需求，才有助於擬定出正確的教育政策，因為一個好的政策除了要有官方的看法外，也要融合施政對象（圈內人）的需求，這才是一個好的政策，如果只是一味按照單方面的觀點來推行這個新住民語文教育政策的話，我怕又會淪為一種由上而下的霸權施政，反而無法真正落實當初立法的美意。

N2：我覺得教學方法很重要，做老師的一定要有一套方法來進行教學，所以師培很重要。如 N3 所言，老師的熱忱、個性、經驗和學識都很重要，特別是學識，因為當有學識時，教小朋友有就有一套邏輯，邏輯可以協助教學效果的展現，幫助小朋友有規律的吸收知識，所以為什麼要設立不同的教育級別，因為在不同階段要用不同的教學方式跟思維來帶領學習。教學是專業知識，要有一定的學識基礎跟教學方法來帶領孩子學習，這樣會引起孩子興趣，孩子也會聽得懂老師的授課內容，孩子有沒有學習興趣，其實是要靠老師來帶，如何讓孩子樂在其中，像我們在 I 國小教新住民語文時，幾個鐘頭的課上下來，到快下課時，小朋友還是依依不捨，到現在課程結束了，之前上課的小朋友還會一直問我們什麼時候還要再來教他們，所以我覺得根本不是外配或外籍生的問題，只要這個新住民語文老師有一定的學識程度，然後他有一套有效的教學方法，我覺得這是很要緊的。師培只是養成老師的一種方法，但會不會教書，還是要看老師個人的特質。

R：您覺得臺灣有沒有語言位階的問題？（例如某種語言是比較文雅、有文化的？某種語言比較粗俗？）

N2：我個人不覺得在臺灣有語言位階的問題，但我可以分享一個例子，我的瑜珈班上剛好有四個越南同學，因為他們都會用越南話溝通，而越南話的聲調又比較尖銳，臺灣人聽不懂又不

熟悉，我就發現班上的臺灣同學就會私底下說這件事，覺得越南同學他們講話聒噪，很煩這樣子，然後我們越南同學聽到了也不甘示弱，就回說：「你們自己講話還不是很吵！」我個人是不排斥啦，但我有聽過這樣的聲音啦。

N6：有呀，他們（臺灣人）喜歡聽英語而已。

N5：我覺得臺灣有一點這種語言位階的問題，就是接受跟包容的心態還是有差，可是因為有社交的考量，所以即使有這種心態產生，臺灣人還是會表現得很隨和，我發現臺灣年輕一輩對不同國家文化的接收心態其實是很開放的。

N4：我舉兩個經驗，第一個例子是有一次我去市場買菜，當我開口說話時，菜販聽到我的口音就好奇問我從哪裡來的？我就請他們猜猜看，猜了老半天就是獨漏越南，後來我說我是越南人時，他們都嚇了一跳，他們說，從口音、外表上都看不出我是越南人，就好像臺灣人看越南人好像有一種刻板印象一樣。第二個經驗也很好笑，當對方知道我是越南人後，接著會問的第二個問題通常是：「你來這邊結婚對不對？你老公是做什麼的？」當我告訴他們我是外籍生，來這裡唸書時，他們通常都會表現出不可置信的表情，而且我當下可以清楚感覺到他們看待我的態度也馬上轉變。雖然社會很複雜，不可一概而論，但大體來說，我覺得臺灣人很注重教育跟學歷，所以當那些人聽到我來自越南，並且是來臺灣唸書時，這跟他們對東南亞的刻板印象就差非常多了，所以反而會特別尊重我們。

N3：回應與同意 N4，同時我個人是沒有語言位階的觀念，但我以中國一句成語來說明這件事：「敬人者，人恆敬之。」也就是說，我覺得語言位階其實是跟那個對象的表現與作為有關，如果對方上進，值得人家尊敬，就算他是越南人，也會受到別人尊重的，語言位階不是最主要的因素，而是人的呈現，才會影響別人對他的觀感與反應。

R：再次感謝大家提供寶貴意見。

第二部分：個別訪談 2 場（新住民語文老師 1 場，以及個別訪談學校行政主管 1 場）

1. 個別訪談新住民語文老師（S9）

說明：

- (1) 為保護受訪者，受訪者的授課母語予以匿名，內文稱「東南亞語」代替之。另受訪者的姓名、居住縣市、授課學校與受訪時間一律隱匿。
- (2) 受訪者 S9 得獎記錄：T 縣市 101 學年度國小新住民火炬計畫成果發表會，表演第一名。
- (3) 訪談地點：T 餐廳

R：請問您有教書經驗嗎？如果有的話，可以請您談一下嗎？

S9：這是我第一次在臺灣國小教母語。三年前我認識火炬計畫時，那時 P 國小有請我過去參與計畫，那時是第一次接觸小學的母語教學。

R：那為什麼 P 國小會找到您呢？

S9：因為透過其他學校介紹，本來找到的是我朋友，後來我朋友有事沒辦法接，才又推薦我去，就是這樣的因緣。

R：那時上課的小朋友都是新住民的小朋友嗎？

S9：大部分。因為母語課程不是正式課程，只能說是學校的一個「活動」，所以學校會鼓勵、推廣全校同學踴躍參加，所以不管你是不是新住民都可以來參加，學校希望不要浪費這個資源。

R：請問上母語課時，跟小朋友通常講什麼語言？

S9：雖然母語課主要是教東南亞語，但因為小朋友從來沒有接觸過東南亞語，所以還是要用中文跟他們溝通，不能整堂課都是東南亞語。中/東南亞語的比例上，中文還是比較多，因為小朋友的程度還不夠，他們基礎的東南亞語能力都還沒有，所以上課不能全講東南亞語，主要還是要用中文跟他們溝通。

R：家人對您來學校教母語有什麼想法？

S9：很歡迎呀，因為我的媽媽也是老師，所以她覺得我能在臺灣教母語是很不一樣的經驗，能學到很多東西，而且小學環境很活潑，他們都很贊同。

R：請問您現在的母語教學行程？

S9：目前只在一所國小教母語，但有時候其他學校也會請我去演講。

R：請問您如何規劃一學期的母語課程？

S9：第一，我會先依學生的年級別來設計課程。我的經驗中，有教過中高年級一班的，也有教

過一到六年級在一班的。每次遇到的學生都不一樣，所以我就要有不一樣的教學，當然，最基本的東西還是要。比較大的學生學習接收力比較好，小的學生很天真、可愛，但接收力沒有很快，那種一到六年級的混齡班級最傷腦筋，那我要怎麼針對他們呢？要怎麼分？要怎麼做，才能夠讓大家都瞭解上課的內容呢？所以後來我就在想，東南亞語零基礎是他們共有的特性，而小朋友最常接觸到的是學校和家庭的環境，最常碰到的人則是老師、同學、爸爸媽媽等，所以我希望他們學到可以用到的東南亞語，因此教學設計上會盡量用最基本、常用的東南亞語來教同學，例如打招呼、謝謝等生活用語。

R：基礎的字音字母會教嗎？

S9：有教，可是我發現效果不好，因為第一、東南亞語的字音字母系統比較複雜、難記。第二、大人的頭腦（記憶力）比較容易記得，小朋友就比較難接受。我第一年試過教字音字母，結果很尷尬，因為是第一次接觸小朋友，心想：糟糕，我要怎麼教小朋友？我要怎麼做才能讓他明白我所要傳達的東西？用什麼教學方法讓他們可以接受我教的東西。第一年教字音字母的經驗感覺不太踏實，加上找我去教的國小主任告訴我，希望透過母語課程，可以讓小朋友瞭解東南亞傳統文化。其實每個學校的要求不一樣，所以我在設計課程時，會依各學校的狀況來決定，到後來我就會先問學校主任，看看校方的要求是什麼？因為剛開始時我也不太清楚情況，到後來有主任會主動跟我要求：「老師，我希望你可以怎麼怎麼做」時，我就知道學校對我的教學有清楚要求，既然如此，那我就按照學校的要求執行。所以如果學校不是很注重字音字母的教學，而是注重文化層面的話，我就會配合課程設計，讓孩子瞭解東南亞文化。

R：在臺灣現在這麼有限的條件下，如果要學好東南亞語，字音字母的教學請問是重要的嗎？

S9：很重要，而且學東南亞語之前要思考學東南亞語的目的是什麼？有些學校主任擔心我上課會有壓力，還特地告訴我，上母語課是很輕鬆的，輕輕鬆鬆的教，不用教太多，就介紹一些文化給學生就可以了。其實我也是透過其他主任跟老師告知，我才知道，其實在學校跟老師的定位中，火炬計畫的母語課程是學校的「活動」，並不是正課，他們將母語課程當成是一個「活動」，雖然鼓勵全校學生參加，但主要的對象還是以新住民的小朋友為主，也因為母語課是「活動」，不是正課，所以它會比較輕鬆，也相對有它的弱勢。弱勢是什麼呢？舉例來說，如果是「活動」的話，（孩子）你來就來，不來也沒關係呀，為了解決這個問題，我就有一次我就請 A 國小的主任幫忙，看看能不能在上課前先通知大家來上課，於是主任之後就會在上課前廣播，鼓勵全校的同學來參加母語課，我覺得課前廣播的提醒方式，還蠻有效的。但即使如此，新住民語文課還是屬於「活動」，所以一樣會影響小朋友來上課的情形，比如，有些小朋友可能早上有點兒餓，就會想去吃早餐，而不來上課了。

R：如果說不要管主任/學校他們怎麼要求的話，您自己會希望怎麼進行新住民語文課？

S9：如果可以給我更多的時間、空間和不同的學習心態的話，我很希望可以把東南亞語教好，讓學生真的可以說東南亞語、用東南亞語。首先先說時間，例如 A 校給我 50 節課，每節 40 分鐘，每週上課兩次，每個學校排的時間不一樣，例如以晨光時間來說的話，在 40 分鐘內，我要如何跟小朋友互動，並且給他們我所想要教的內容，這其實不是簡單的問題，為什麼？這有很多因素影響。第一、心態上，新住民語文課現在只是學校的一個「活動」，所以如果學校主任不事先廣播，很有可能學生就會忘記來上課，是吧？我覺得不是學生不喜歡上這門課，不

附件 7

是哦，其實他們是很喜歡上東南亞語課的，但是他們還是會忘記來上課，因為小朋友的頭腦還要記很多的東西，所以他們只是暫時忘記來上課，而不是故意忘記的。第二、孩子上課會遲到，假如早上 7:50 上課的話，常常 8:10 左右才會有第一個孩子來上課，這樣已經快要下課了；好，就算全部人都到齊了，由於小朋友的頭腦很天馬行空、很自由，並不專心在學習上，而我也不能逼小朋友要專心，只能好好的跟他們說，想方設法的讓他們注意到老師這邊來。第三、有時候小朋友會帶情緒來上課，一進課堂臉就很臭，那這要怎麼學東南亞語呢？所以我就會開始關心他，問他吃早餐了嗎？等等的，這樣又花去很多時間。關心小朋友的心情是重要的，因為如果老師不關心的話，他們就會覺得母語課太無聊或太正式，很有可能就不會想參加這樣的活動了，是嗎？所以老師要想辦法吸引學生、關心學生，上述這些事情加起來，一堂課的時間也快沒了。

R：剛剛您提到在課堂上的引起動機跟協助小朋友收心的部分，都是用中文交談？前述這些上課情況發生頻率如何？

S9：對，交談上全部都是用中文，至於剛剛提到的這些上課情況，不分學校，無論到哪裡教書都會發生。除非是學校主任思慮比較周到的，這樣就會積極一點，除了會事先於課前廣播外，有的主任還會入班坐在後面，協助我上課，或觀察我如何跟小朋友互動。此外，每個學校的學生特質也不一樣，有的比較我行我素，有些比較乖，當然這也要看年級別的不同。

R：您上課時，就只有您一位老師？

S9：有些學校會指派校內老師入班協助拍照，有些沒有。我有時會找朋友幫忙，共同入班協助拍照、錄影或教學的事情，因為這些資料，日後學校的成果展都會用得到，學校沒有要求我一定要做這些事，只是我自己想協助學校，做好成果展的事，所以就會用運用我自己的資源來完成這些事。

R：如果朋友來幫忙，您會付酬勞給他們嗎？

S9：會的，雖然這樣我賺的錢相對減少，但是我不管，因為我主要的考量不是金錢，而是我要給小朋友什麼東西？就算這個母語課沒有支付我費用的話，只要我有時間，我也可以當義工呀，反正可以把東南亞的語言、文化介紹給小朋友的話，我就很開心了。

R：文化的部分透過教學，可以明顯提昇認知的改變，但我好奇的是語言這部分，如果小朋友是從零基礎開始學東南亞語的話，就您的經驗，經過了一學期或一年的母語課程後，您覺得他們東南亞語聽說讀寫的能力有什麼不一樣嗎？

S9：講到關鍵的問題了，由於剛才之前我跟您講到的幾個影響母語教學的因素：時間上、空間上與心態上，直接影響到他們學母語的成果，而且還要看學校給我多少節課，因為每個學校開設母語課的時數不一定，例如我之前接過一所學校，一學期給我 17 節的母語課，請問 17 節能幹嘛？就算一學期給我 23 節母語課，也只能學到一點點，其實我不敢說我可以在 23 節中給小朋友很多東西，我就盡量把東南亞文化放進課程裡，後來我發現，小朋友比較喜歡看文化的東西，記得很快，相對語言上來說，因為他們不常用，我一個禮拜才見他們一點時間，其他時間都是用中文溝通，回家也沒有機會用那麼多母語，雖然媽媽是東南亞人，可是媽媽從早到晚上班，回家後也可能沒有體力或時間可以跟孩子互動，所以有些小朋友的家庭是這樣子，也影響

了孩子變得很孤僻、很少話，怎麼要他打開嘴巴講一句兩句也是難呀，學外語本來就是要多講多聽多寫功課，可是這母語課是「活動」呀，學校正課給的功課那麼多，小朋友已經哇哇叫了，請問小小的母語課活動，有什麼資格要求小朋友寫功課？我有要求呀，但有沒有做是小朋友他們呀。我也不能逼他們做功課，因為我的權力不夠。其實就算有功課給他們做，也沒有很大的作用，因為他們回家沒有用到，沒有學習的動力，除非是他們特別喜歡東南亞語，那就會自動完成功課，這種學生是有的，像我現在班上就有 10 位很喜歡東南亞語的學生(全部學生 32 位)。他們喜歡東南亞語，但不見得都會喜歡講東南亞語，要看小朋友的性格，有的喜歡用看的，有的喜歡用聽的，有些人記得很清楚，但不一定會常講，可是問他有關東南亞的東西，他都記得，因為上課很認真。其實東南亞的生活用語我都有教，但用得太多，又沒寫功課，所以就變成這樣子。

R：如果母語老師在教學上比較凶，比較堅持，會影響學生來上課的意願嗎？

S9：會。(笑笑)小朋友來上母語課是志願性質的，所以他們也可以選擇不來上課。通常學校請我來上幾節課，我就負責將這幾節課上完，因為學校是把母語課看成是一個活動，所以學校也沒有很在意，校方還是以正課為主。教學上，除了生活用語外，我會安排一些東南亞民謠給小朋友聽，或者播動畫片給他們看，趁機問他們影片中曾經學過的一些東南亞語單字或生詞等，用不同的方式來教他們。

R：在兩年多的教學過程中，您覺得最困難的事是什麼？能否舉例說明。

S9：在臺灣教母語，有幾個問題，第一是「教案」的問題：因為每個學校的要求不一樣，而臺灣教育部也還沒有編新住民語文的正式教材，所以教材就要靠老師自己找，我曾經看過一本中文版的東南亞語教材，裡頭部分東南亞語並不正確，因此我不敢採用了，那時就決定自己來做教材、設計教案。另外，因為教學對象不一樣，各校的要求也不一樣，所以我設計的教案也不能一樣。第二個問題是「經驗」：我之前工作所接觸的人都是大朋友，不像母語課程中都是小孩子，所以我本身覺得很尷尬，覺得自己經驗不夠，因此我就很想要觀察其他老師是如何跟小孩子互動的，幸好有臺灣朋友協助，讓我在他們身上學了很多東西。說真的，一開始我很沒有自信，感覺上校方好像又擔心，以我的經歷來教母語，不知道會不會讓我覺得委屈？其實反而是我自己因為(國小教學)經驗不夠而覺得不好意思呢！我會要求自己，盡量去觀摩其他人的教學經驗，學習怎麼跟小朋友做互動。第三個問題是「心態」：我主觀認為，這跟臺灣的政治環境有關，臺灣政府好像不太看重東南亞，這個從上到下的心態，也會反映在學校裡，雖然我接觸的學校主任對母語老師都非常好，做事也很謹慎細心，可是對母語教學來說，感覺校方只能盡力而為，沒辦法給母語課程更多的協助；如果又碰到比較不細心的主任，那能提供的協助就更少了。因為不注重東南亞，所以很難達到我想要達成的效果，也就是我希望孩子真的能在生活中實際學會運用東南亞語，有些小朋友雖然能講一些東南亞語，但比例上還是太少了。這部分我無從要求起，因為我只能教，但無法要求他們下課後的口語學習，或許是因為小朋友還有很多課業要忙，而這個東南亞母語他也不見得會用得到，所以很自然下課後就沒有再學習講東南亞語了。之前有一些同學會主動跟我分享在家時使用母語的情形，他們告訴我，有時候父母忙，也沒辦法跟他們用母語講話，加上臺灣的阿公阿媽也都聽不懂東南亞語，所以在家就沒有說東南亞的機會，可是有些同學不一樣，他們會用東南亞語跟東南亞外婆溝通，那時東南亞外婆就會很開心。

附件 7

R：您覺得孩子在生活中因講母語而得到家人讚賞時，（例如東南亞外婆開心）這會影響孩子之後的東南亞語學習嗎？

S9：一定有，而且很重要。像我班上就有一個小孩，內向，但上課非常認真，雖然他不會常常主動來找老師講話，但他學習力很強，交代他的事也都會完成，有一天我介紹到東南亞服裝時，隔天他就穿一套東南亞服來上學，好漂亮，那天我就主動問這孩子：「你喜歡上東南亞語課嗎？」他馬上說：「老師，我好喜歡呀，我覺得很好玩，我回家後常常跟我媽講，媽媽有點驚訝說，你那麼喜歡這個母語課哦～」我那時聽他講完後，我心裡就出現一些小疑問，感覺媽媽對母語課所教的內容，好像也有點兒陌生，也就是說媽媽可能沒想到學校會給小朋友學習東南亞文化的機會，也或許他也不太期望孩子一定要瞭解他的文化，我想這個很重要，可是我不敢再繼續追問下去了。有些父母並不看重母語教育這一塊，或許東南亞媽媽自己因為太融入臺灣社會，所以會忽略，或沒有意識到母語文化對小孩子以後可能產生的重要影響，也因此父母就沒有給小孩子學習東南亞母語的動力，或者創造使用東南亞語互動的學習環境，幫助孩子學習母語。

R：現階段臺灣有很多人家並不鼓勵小朋友學東南亞母語，您的朋友中有反例，會鼓勵孩子學東南亞母語的嗎？能不能分享看看？

S9：我有一個朋友會自己在家教孩子講母語，這表示他是有母語教育意識的，但有一個情形是，媽媽或許有意識要教孩子學母語，但他的生活太困難，母親必須一直忙著工作賺錢，所以對於母語教育會忽略，這並非他不在意、不看重，而是要賺錢養家，根本沒有精神再顧及孩子的母語教育了。而且學母語這件事，也要看孩子本身，也有些人願意學，有些孩子就不喜歡學講母語，反而喜歡學英語。

S9：接下來第四個問題是「經費」，講這個好像有點斤斤計較那樣，其實因為是要做研究，所以我就將所有的面向都提出來，否則這部分我通常不會提。第一年火炬計畫給母語老師的經費還蠻多的，可是到第二年，經費就被砍了，而且砍得還不少，所以這會影響母語課程的實施。怎麼說呢？因為不能強迫學生學母語，所以老師會用鼓勵的方式來引導學生，那要怎麼鼓勵呢？就用加分的方式來鼓勵。像我自己會花錢買獎品來送孩子，哦～他們很喜歡，而且我發現獎勵真的有效果，小獎品雖然花費不多，但如果學生很多的話，日積月累，它也是一筆錢，一開始我會問學校是否可以協助提供小獎品？可是每間學校的狀況不同，有的學校會提供一筆錢或一些獎品給老師使用，這樣我就不用特別花錢買獎品，到目前為止，經驗中只有一所學校曾提供過這項資源給我，因為在火炬計畫中，並沒有購買獎品的經費項目，所以很多學校無法提供這項經費給母語老師。以我來說，我的母語講師費要支獎品費，有時朋友來幫忙上課，我也會包紅包給對方，還有學校辦成果展時，並不是每個學校都會給我們經費準備活動，（例如道具、服裝費等）就算有給，也不一定夠，這時，我通常會自費替學生製作道具。

R：可是像您這樣的做法，根本沒賺到什麼錢呀。

S9：沒關係，這部分我不在意，我在意的是教學效果。

R：是什麼動力可以讓您願意這樣勞心勞力的做下去，而且它還是一份不穩定的工作？

S9：（哈哈）因為小朋友，因為想讓外界瞭解東南亞文化。新住民小朋友有一半東南亞血統，如果沒有火炬計畫的實施，小朋友很有可能不會在意他母親的家鄉，或許很容易忘記、忽略與不尊重母親那邊的文化，那對小朋友人生的成長來說，其實是有欠缺的，不是很好，而且對孩子以後的人生，一定會有影響，因為如果有不尊重母親的心態，那很有可能會讓他輕視自己的

母親。實際來講，一個人如果多學會一種語言或文化，對他以後找工作或人生經歷上，也一定會有幫助的。東南亞文化真的很豐富，沒有讓外界瞭解，真的太可惜了。小朋友是國家的未來，站在我的立場，我不管他是哪國人，如果我這個來自東南亞的老師，能有什麼好東西可以教給他的話，我不會管他是誰，都會很樂意、很開心、很榮幸的來做這樣的事情，也正因為我打從一開始就是抱持著這種分享的心態來教母語，所以遇到什麼經費、困難的問題，我都盡量克服，沒關係。

S9：繼續說第五個困難，就是「對象」的問題，母語課的教學對象很多種，混齡班的模式很難讓我找到一種統一的方法來教大家，因為不同的對象要使用不同的教學方法，尤其是那種一到六的混齡班，小朋友的學習接受度就差很多。例如有時候我叫小朋友講東南亞語或寫字時，四到六年級的同學就很喜歡寫，而且寫得很好看，那對低年級而言，他們還不會閱讀中文字，也還不會寫英文字母，只會寫注音，所以低年級就沒有辦法進行一樣的課程。於是，那我在想，要給低年級學什麼呢？看影片、聽故事、聽音樂或玩遊戲等等，這樣那他們就不會感到困難。

R：所以面對這種高難度的混齡班，您上課的方式就不只一種，可能是兩種（或以上）方式進行？

S9：對，像我給大的寫功課時，我就會到小的那邊去陪他們一下，或教他們用注音符號來標東南亞語，但他們還是寫得不夠完整，所以我會幫他們訂正。其實班上分組教學也是問題，因為小朋友會喜歡跟自己熟悉的人在一起，但彼此的年級可能不同，所以按年級分組時，小朋友之間也會彼此挑對象，吵著要跟誰一組，遇到這種問題時，我通常會鼓勵他們轉變心念，也讓小朋友學習跟不喜歡的人在一起，我覺得教學過程中，對小朋友心理輔導的部分很重要，因為每個小朋友都是特別的，很乖的不用講，但有的個性很特殊，需要個別輔導。協助學生調適心理很重要，如果發現問題而不馬上處理的話，很有可能影響全班的上課情形。我跟孩子輔導時，全程都是使用中文，因為東南亞語他們聽不懂。

S9：第六個困難是有關「時間」，學校安排的課堂節數不夠，所以無法教得很深入。因為母語課只是一個活動，這也會也連帶影響小朋友的學習心態，所以老師也不能像正課那樣硬性要求小朋友學習，雖然我有給他們考試，但是是有趣、鼓勵性質的考試，因為有獎品的吸引，所以同學還蠻踴躍參加的。

R：您授課的國小東南亞語文課，有基礎班跟進階班之分嗎？

S9：沒有。因為各校的狀況都不一定，或許今年有母語課經費，但明年不見得會有。以上、下學期來說，同一個班，我設計的課程就會不一樣，下學期的內容會比上學期難一些。我的經驗中，至今還沒有碰過同一個學校有連續接辦兩年東南亞母語課程的。另外，再回到學習心態那個層面上來說，我個人認為，有時候學校辦理母語課程的心態，也是有點應付性質的，希望計畫結束後，就不會再辦，因為承辦東南亞母語計畫很累、很緊張呀，後來我才明白，原來校方也有很多難處，因為學校正式的活動就很多了，現在又多了一個火炬計畫，讓事情更多，真的想想，也太為難校方了，感覺上他們很累。

R：就您的經驗，如果一個零基礎的孩子，如果學習一年的東南亞語，他在學習上最顯著的改

附件 7

變會是什麼？

S9：增加他們對東南亞文化的認知，且可以把東南亞字母學會、寫好，然後調適自己的學習心態，當然也會說幾句簡單的日常用語、運用簡單句型，懂的詞彙大約接近 50 個吧。簡單的會話，他們可以聽懂，對話部分，就是常用的那幾個，如果是不常用的，就要想一下。

R：一堂課 40 分鐘，跟孩子使用東南亞語交談的時間大約多久？

S9：實際上沒有很多，而且小朋友也沒有那麼多東南亞語詞彙可以跟我互動，所以很難跟他們用東南亞語溝通，雖然我很希望可以跟他們多講東南亞語，但是沒辦法。

R：國小安排新住民語文課，您認為對孩子日後的影響會是什麼？

S9：增進對東南亞的印象還有文化認知。接著我來談第七個困難，那就是「學生接收能力」的問題。這部分我剛剛有談過，由於各校的學風不一樣，差異頗大，而老師的責任就是要想辦法讓小朋友從不喜歡到喜歡，從不感興趣到感興趣，因此老師要盡量秀出好的東西來吸引學生學習，以活潑、生動的方式，讓小朋友接受母語教學內容。第八個困難是「上課的時間」，像我有些課被排在晨光時間，孩子來的時候，有的人還沒吃早餐，有的則是呈現半睡半醒的狀態，有的同學是臉臭臭的，看起來不開心的樣子，有些孩子上課時會一直發呆等等，所以母語課若排在小朋友精神不好時上課，學習也會顯得不靈活。另外，母語課排在晨光時間還有一個難處，就是有時會遇到學校打掃的問題，有時校方為了要配合打掃活動，東南亞母語課不是壓縮時間，就是將上課時間提早，在原本的時段上課時，小朋友就已經姍姍來遲了，提早上課的結果是更多小朋友遲到，有的甚至是下課前 10-15 分鐘才進教室，加上前面所提的，就會有更多狀況出現，這些都會影響學習。有些學校會將母語課排在每週三下午連上三節，這和每週上兩次，每次於晨光時間上一堂課的模式不一樣，效果也不同，差異很大。晨光時間是每次上 40 分鐘，週三下午是每次上兩個半小時，所以兩者的教學內容會差很多，因為週三下午連上的模式有連續性，不用重複花時間處理小朋友的學習情緒或幫助他們調適心理，所以教學上可以一直連續下去，而且這種集中式的教學模式，小朋友的學習印象也比較深，特別是學語言這件事，每次上課都要花時間練習做聽、寫，就我的經驗來說，這兩種上課模式的效果差異真的很大，感覺上，週三下午連上的同學，對老師（我）的眷戀也會比較深。

R：一次連上三節課，對小朋友來講會不會時間太長？

S9：所以事先要跟孩子說明，能來上新住民語文課，是很珍貴的機會，一個禮拜只有一次，如果不來就吃虧了。那要如何設計三節課，使小朋友不感到厭倦呢？這就是我的責任，所以我會想很多花樣來進行教學，效果真的很好。其實週三下午班曾經是我最感到頭疼的班級，不但混齡（一～六年級），而且學生差異很極端，安靜的跟特皮的都在一班。一開始我碰到這種狀況時，我就不斷告訴自己，要先安定小朋友的心理，漸漸的，他們接受我的教學方法，學習態度也跟著轉變，加上是長時期的教學，所以後來我跟小朋友彼此都很眷戀，這個經歷是很不一樣的。老實說，「學習不持續」這件事很麻煩，例如我一堂課要先花 15-20 分鐘安頓同學，讓他們都乖乖坐好，這樣我只剩下一點時間可以教東南亞語，等到下次上課時，這些事情又會重覆發生，造成學習上很難有持續。但如果是採三節課連上的方式，就只要花前面一點時間收心整頓就好，後面的時間就可以一直教一直教。如果真要說晨光時間一堂課和週三下午連上三堂課模式的差異，我的觀察是三堂連上的同學比較有學習熱情，愛東南亞文化和語言，在讀、說、

聽、寫上也出現差異，甚至一年學習結束後，小朋友還會直接問我，下學期還能不能繼續上母語課？因為他們很想繼續上課。就我所知，B 國小一開始安排三堂課連上時，也沒想到會有這麼好的學習效果出現，那時只是學校剛好不方便安排晨光時間，所以 B 國小只能將課排在週三下午的時間，集中小朋友一起上母語課，這種母語課連上的模式，一開始 B 國小也很無奈呀，沒想到這種排課模式，卻讓我發現一個很重要的因素，就是學習必須有「持續性」。

S9：第九個困難是「每個學校對母語課的要求並不一樣」，所以我必須要按照校方需求來設計我的課程，這部分前面已提過。第十個困難是「設備」，大體而言，每個學校都可以提供我相關設備，來展現教學內容，例如螢幕、電腦、黑板、白板等，但是有些學校的設備，已經老舊到可以當古董了。像之前我在 C 國小想用學校的筆電播放 PPT 檔，但電腦實在慢到不行，畫面一直無法跳出，所以那天準備的 PPT 檔，自然沒辦法用，於是我只好臨時將教學內容改寫在黑板上，但資料完整性和視覺效果沒有 PPT 檔來得好，同時也耽誤了教學進度，很可惜。所以之後碰到類似的情形，我就有兩個準備方案，第一是自備筆電，第二是帶圖卡過去，改以玩遊戲的方式跟學生上課。因此，整體設備也是一個問題，會影響教學進度。

R：如果政府有開課，可以幫助您成為一名更專業的老師，您會希望開什麼樣的課？

S9：我想學到新的技能來提昇我的教學能力，例如：哄/吸引小朋友的方法，使他能夠專心上課。成果展的準備過程也是需要花很多心力，往往一個五分鐘的表演，我就要花很多時間準備。我之前曾經去參加過內政部在 T 縣市舉辦的母語認證課程，我覺得這樣的課程很好，可以幫助很多新住民母語教學人員，累積我們很多的經驗，讓我們在教學上可以更有效果；而且那個證書可以增強一些我們的自信心。我也希望臺灣政府可以改變心態（不重視東南亞的心態），由上到下的影響學校，用積極、看重的心態來做（新住民語文教育），希望不止火炬計畫內部的人可以瞭解、看重，更希望全臺灣人民都能瞭解火炬計畫現正推行的事情。假如可以慢慢改變心態，看重母語推廣這件事，那其他的問題可以慢慢解決。

R：請問新住民語文老師需要師培教育訓練嗎？

S9：很需要，很需要有一套培訓，幫助母語老師建立基本的觀念與教學方法，然後再讓每位老師自行去發展、變化，運用於教學上。以我之前參加 T 縣母語認證的課程來說，會教我們基本的教學概念，並培養我們的教學信心，也會傳授一些方法、模式，讓我們自己再去發揮。就培訓課程來說，我希望能將授課時間延長，並增加授課內容。我以前有教過書，但不是在小學，那時的教學工作沒有接觸過教案、教具等等，我現在之所以會做這些教案、教具，主要是來教母語課後，才慢慢跟朋友摸索、自學的。

R：您對自己的教學表現滿意嗎？如果可以給自己打分數（0-10，10 分最高）或等級，您會給自己幾分或哪一等級？為什麼？

S9：7 分，因為就我東南亞母國的習慣來說，滿分是 10 分。剩下的 3 分可能是我自覺沒有很瞭解小朋友，如果有機會可以跟小朋友很自然的深入聊天，我想應該可以幫助他們更多。平常跟孩子的互動都是在上課時，下課後幾乎沒什麼互動機會了。

R：學校對新住民老師的接納度如何？有視您們為學校老師的一份子嗎？

S9：每個學校的情況不同，有的主任對母語老師很關心、周到、謹慎，讓我感覺他們很看重母

附件 7

語課程，心態很好，給人一種很隆重的感覺。

R：您覺得在臺灣學東南亞語言容不容易？為什麼？

S9：這要看運氣囉，大體上來說是不容易，因為還要看那個學校新住民的小朋友多不多？因為學校會比較樂意針對新住民的小朋友開設東南亞文化課程，而不只是語文課而已，因為文化的層面比較廣，內容較多，也相對活潑一些，所以感覺上，學校比較喜歡開設多元文化課程。（那相對來說，東南亞語文課的份量就不多。）

R：在臺灣國小的課綱中，排入新住民語文課程，您覺得重要嗎？

S9：當然很重要，除了英文外，我覺得臺灣小朋友應該要多學一種東南亞語文，因為東南亞對臺灣的影響不小，前景不可小覷，如果小朋友可以從小學新住民語文，將來一定可以幫助臺灣更多。

R：您喜歡現在的母語教學工作嗎？

S9：當然喜歡呀，所以這三年來，我才能撐得下去。

R：您現在雖然還沒有小孩，但能不能談談以後您對自己小孩學習母語的態度會是如何？

S9：我比較喜歡平等，如果我有孩子的話，我也會主動教他母親這邊的文化跟語言，給他看更多，聽更多，讓他學會珍惜，因為每個國家的文化都是寶，各有各的好，可是不管什麼文化，都是想要把人的道德提昇，也是表現人性真善美的一面，這才叫做文化。經由透過尊重不同的文化，學到尊重自己，學到平等。

R：最後您還有沒有其他的建議或想分享的？

S9：建議都是從困難來的，就是前面講的那幾點。最重要的建議是，希望臺灣政府對於東南亞的文化、語言和其他方面等等，能改變心態；也希望臺灣小朋友，包括新住民本身，要瞭解自己文化的重要性。雖然已經有很多東南亞人士來到臺灣，但是臺灣人對東南亞的瞭解還是很有局限的，臺灣的經濟各方面，其實已經跟東南亞產生緊密的關係了，那為什麼臺灣人還是處在不理解東南亞的狀態呢？這就是問題所在了，所以我希望臺灣人看待東南亞的心態，可以有所改變。

在母語老師的培訓上，我個人希望能多學習如何跟小朋友互動的技巧，以及其他的教學技能，例如兒童遊戲的帶領等。當然也希望新住民語文課以後可以成為國小正式課程，希望臺灣政府、學校、家長能多關心新住民小朋友的學業、前途和心理狀況，從小培養小朋友自信心，鼓勵小朋友學習用不同的角度來看自己父母是來自不同國度的優勢，學會肯定自己的父母，並懂得珍惜東南亞父母的家鄉文化和語言等。

2015 年 3 月 22 日 補訪內容

最近我問小朋友為什麼會缺席或遲到？「要在班上寫功課」和「必須參加團隊比賽」是最多人告訴我的理由，此外，如果學校主任沒有在課前廣播通知上課的話，小朋友也會忘記要來

上母語課。對小朋友而言，功課和比賽相較於母語課來說，感覺上比較重要，所以造成他們上課會缺席或遲到的現象，因此針對這些同學，我必須重複教學內容，讓他們可以趕上進度，可是這樣就會影響全班上課的進度，因為一節課 40 分鐘，光是要為缺席的同學複習舊教材就花掉一半時間了，可是不幫他們補課又不行，所以我覺得很兩難，也越來越深刻體會到所謂「上課不連續性」的困擾。另外，同學的個別差異也會影響學習，針對某些教學內容或事項，我會一再反覆提醒，希望增強他們的記憶，有些小孩教一次就記得，有些則是經常忘東忘西的。

再者，國小承辦母語課程，據我所知，很需要母語老師提供教學成果，「學習單」和「期末表演活動」是最常考核的兩個項目。先講學習單，剛剛我講了，部分同學上課會缺席或遲到，所以他們就無法在課堂上完成學習單，叫他們回家寫也不見得會完成，因此這部分會造成老師困擾。話說回來，光是以學習單來評量教學成果也是不客觀的，除了前述因缺席/遲到導致缺交學習單的情形外，有些教學效果，光靠學習單也是無法呈現出的，以學習語言的讀、說、聽、寫來說，學習單只能展現書寫成果，其餘的學習面向並無法呈現，如果上級/校方能搭配實際入班觀察母語老師上課情形的話，這樣就比較能全面性的看到教學成果，而不只是光以學習單，片面的展現教學成果。

除了學習單外，教學成果也常以期末表演活動的方式進行，一場表演活動大約 5 分鐘，目前最常展演的形式是透過一首東南亞民謠，搭配當地的服裝、舞蹈等元素來設計活動，當表演結束後，一學期的教學成果也就隨之展現完畢。口頭講起來很簡單，實際上的操作卻存在一些問題。對我來說，教學時間的安排就是一個難題，因為光是上正課的時間，我都不夠用了，還要利用課堂時間來教小朋友唱歌、跳舞，就算我想私下安排課後時間來練習唱跳節目也不行，因為同學都來自不同的班級呀！怎麼敲時間呢？於是我為了要練唱表演節目，就必須割捨部分正課的教學計畫，但這樣又會相對減少學生學習東南亞語的時間，儘管校方也認定以東南亞母語表演唱跳節目，是一種教學成果的展現，但嚴格說來，母語唱跳是文化層面的成果，而非語言學習的成效。不管是東南亞文化或語言，我都非常樂意介紹給同學認識，但文化課和語言課的時間安排是不是應該不同呢？或許也可以考慮用不同的計畫來予以區別呀！教東南亞母語當然也可以加入文化的教材，這是沒錯的，但校方的課程名稱是「東南亞語」，教學內容上當然是要以語言課為主呀，如果真的也要將文化納入教學的話，能不能考慮將課程名稱改為「東南亞語及文化課程」呢？這樣名實相符，也能讓老師在教學上兼顧語言跟文化。

上述這兩種教學評鑑方式（學習單和期末表演活動）與教學成果之間的關連，到底什麼樣的教學評鑑才是合宜的？評判一個孩子學習東南亞語的標準到底是什麼？書寫學習單？會唱東南亞民謠？會跳當地舞蹈？或其它？我覺得這部分很難解答！為政者如果不用心規劃新住民語文教育的實施，或者也欠缺具有教學熱情、負責任的母語老師的話，日後國小新住民語文課程的推行，恐怕會受到很多阻礙，效果有限。

1. 個別訪談學校行政主管

說明：

- (1) 為保護受訪者，受訪者的姓名、居住縣市、授課學校與受訪時間一律隱匿。
- (2) 受訪者 S11 目前任職 K 國小主任。
- (3) 訪談地點：K 國小

R：請問 貴校為什麼會開設新住民語文課程與成人教育課程（以下簡稱成教）？能否談談這個過程？

S11：我們學校新住民學童佔學校學生數四成左右，（父母來自印尼者最多，越南次之）因為有火炬計畫，所以我們很自然就申請辦理了，這是開設新住民語文課程的原因之一。原因之二是我在教成人教育時，就感受到新住民媽媽回家跟孩子做溝通時，會出現問題，因為他們的發音，有時候孩子會笑媽媽，覺得新住民媽媽講的國語很奇怪，尤其是對剛嫁來台的新住民來說，他們不知道如何跟孩子做溝通，所以當時在申請火炬計畫時，我就想到說，應該要讓新住民的孩子瞭解他媽媽的語言，這樣孩子比較不會再去笑他母親的口音。至於孩子笑媽媽口音這件事，是成教班的媽媽告訴我的，這也是成教班媽媽想來上課的原因。

講到成教那一塊，一開始教育部是有經費可以辦理，但不知怎的，後來這些經費也沒有下文了。我跟校長說，這些（新住民）媽媽們很想唸書，很想知道臺灣的文化，但因為家境的關係，使得他們無法走出去，所以希望能在學校透過老師的教學來瞭解外面的世界。所以成教班後來雖然沒有經費，我還是跟校長建議說，沒關係，我們就找幾個老師，義務性的晚上來教授，可是校長覺得不可以，因為老師們白天教書已經非常辛苦了，如果晚上再來教的話，會覺得對老師過意不去；巧的是，當我們正需要幫助時，教育部經費就在這時撥下來了，於是大家就很高興地去申請辦理成教。P 縣當時申請成教的大約有十所學校，我們是其中一所，但說也奇怪，申請那年，我們附近地區的小學全都停掉成教班，主要是因為找不到師資，因為很少老師晚上還會想再來教書，於是鄰近這些新住民媽媽聽說我們學校有開成教班，就全跑來我們這裡就讀，我們這個偏鄉小學，那時成教班收的學生將近 25 位，人數多到竟然可以跟市區小學抗衡，主要是新住民媽媽很想學習，而我們也很捨不得他們，所以一直到現在，將近四年，我們都還有持續在辦理成教。

R：請問在實施成教時，有輔導新住民學歷檢定事宜嗎？

S11：這些來上課的媽媽們，跟我們都一樣，他們喜歡上課，但不喜歡考試。以成教來說，成教有初級、中級跟高級三階段，如果通過高級檢定，按規定就不能再來上課了。針對這部分，我們曾經做過問卷調查，問卷結果顯示，很多成教學員他們很喜歡學習，但為了家計，他們沒

有辦法到外地上課，所以住家附近的學校如果沒有開設成教或補校，他們就無法上課學習，也不太可能到外地上課，因為有些人的家裡只有摩托車，加上孩子還小等等，如果需要晚上外出上課，真的不方便。由於火炬計畫有家訪的項目，所以我們有進入社區逐一家訪，說實在的，我覺得我們臺灣對不起群新住民媽媽，在人權、福利各方面上，對他們都非常不公平。

R：可以談談 貴校新住民語文課程的歷史嗎？

S11：本校是今年（103 學年度）才申請火炬計畫，共開了越、印兩種課程。師資的來源是上網搜尋跟詢問其它有經驗的學校得知的，於是友校就介紹了能提供師資的單位給我們。

R：請問 貴校新住民學童表現如何？

S11：好的很好，沒有極端不好的，整體表現算中上。至於學習情形（例如語文教育）並沒有特別落後的狀況。

R：貴校 開設過的新住民語文課程，全校的學生都可以參加嗎？

S11：本校的新住民語文課程是特別針對新住民學童開設的，至於是否開放給非新住民的學童來學習，學校目前還沒有這個盤算。其實這個原因就跟前面所說的一樣，我們新住民學童多，但經費有限，這學期越、印這兩班的參加學生都二十幾人，對新住民語文老師來說，的確是個負擔，因為這些學生接觸新住民語文的機會少，有些人的媽媽雖然在家會說，但絕大多數媽媽並不會針對孩子再去教印尼語、越南語，所以孩子對這些語言其實是非常陌生的。我們現在申請的火炬計畫，十堂課能教多少？效果非常有限啦！現在火炬計畫結束了，但如果以後還有這樣的機會，本校還會繼續申請，就像現在推閩南語、客語那樣一直延續下來，所以新住民語文不可避免，一定要繼續辦理下去，要不然的話，現在所做的這些，只是一些很表面的動作而已。說真的，十堂課，能做什麼？

R：東南亞有那麼多國家，如果就「母語」來說，假如學童的父母不是來自印尼或越南的話，那對其它非印非越南母語的新住民學生來說，（例如母親來自泰國的學童）學校會如何處理？

S11：我想這對非印、非越南母語的新住民學生來說，當然不公平。本校目前只有三位原住民學生，但我們還是請原住民語文老師，一對一的方式在教學生原住民語，所以如果經費允許的話，學校當然也會替這些非印、非越南母語的新住民學生，申請開課與聘請相關老師，其實還是繞回到「錢」的問題上，如果有經費的話，站在我的立場，一定會申請的。

R：所以主任的立場是主張，學童擁有什麼樣的血統，就應該要學習什麼樣的母語，是嗎？

S11：對！

附件 7

R：請問 貴校曾經開設過哪幾種本土語文課程？

S11：閩南、客語和原住民語都開設過，今年又再加上新住民語（越、印），這些語文課程今年都是一起跑（開設）的。這些課程配課時，會盡量配在同一個時段，因為這樣對學生來說比較好，至於越、印課需要配合老師的上課時間，必須另外安排。因為新住民學童分佈在各年級各班，所以配課上是非常難的，所以我們就把越、印課安排在早上（8:00-8:40）的導師時間來統一上課，加上越、印課只有十堂課，不是一整個學期都有，所以我們就把它拉出來在早上上課。

R：您對新住民語文列入十二年國教的看法為何？

S11：我沒什麼看法，只覺得政府這件事是做對了。我知道新住民的人口數量有在減少，但最近這幾年的人口數的確是個高峰，以我們學校新住民學童的人數來說，這幾年是增加的情況。臺灣一直在推國際化，市區很多學校都是針對英語系語文在做推廣與教育，雖然英語系很重要，但當新住民人口增加時，如果 107 學年後，學校能將新住民語文課列入正式課程，但不是像現在這個樣子，（例如申請計畫，上十堂課）而是真的能讓新住民學童學到自己父親或母親的語言，其實對我們國際能力的提昇是一件好事。在臺灣的環境裡，新住民孩子普遍會講國語、閩南語，如果以後會學英語，OK，假如再加上會講自己的（東南亞）母語，多一種語言能力，對學童來講，是一件非常好的事情呀。十二年國教列入新住民語文，對這些新住民孩子來說，是戰鬥力的提昇，所以政府在做一件對的事情。

R：請問您對新住民語文課的期待為何？課程實施上應該要以語文或文化教學為主？

S11：如果是問我的看法的話，我比較贊同以語言教學為主。因為要瞭解某一個地區的文化不容易，因為感覺很遙遠，就像我們學英語，你要我瞭解美國人的文化，對我來講，我覺得是一件很困難的事；可是今天如果相對的只是學語言的聽、說、讀、寫，我可以比較有興趣，學起來比較不會感到吃力。

R：我們都知道學語言需要環境，如果我們將新住民語文課程的學習目標設定在讀說聽寫的話，請問您覺得學校應如何鼓勵與連結家庭，共同創造母語的學習環境？

S11：我先針對社區來談，我覺得成教跟國小新住民語文教育看起來服務的對象不同，但這兩者的教育，都不能斷，兩者可說是相輔相成。因為我們在教成教時，會灌輸媽媽們一個重要的觀念：會教媽媽在瞭解學校課程後，回家後要如何跟這些課程作連結，幫助他們在家協助與教育孩子的功課，我們在成教上是可以做到這一點的，甚至我們也可以鼓勵這些成教媽媽回家後跟孩子講母語，協助新住民語文的在家教育。我非常喜歡跟這些成教媽媽聊天，他們非常的尊重老師，很聽老師的話，所以成教真的不能斷，因為它有助於學校跟媽媽間的連結，這是一個很重要的連結。

接下來講學校這一塊，考試會影響教學，如果以後新住民語文課程納入正式課程後，我覺得要針對教學實施測驗，既然有聽、說、讀、寫的目標，那就要有測驗，這樣能力才會提昇。就像原民語、閩南語一樣，它們都還是有進階考試，鼓勵孩子去考認證，提昇孩子競爭力，學校還是應該要有測驗制度，帶孩子出去考試、認證。如果社區家庭跟學校這樣雙方面配合，語言能力才會提昇，否則只是單純上課，孩子沒有壓力，雖然沒有壓力的學習很好啦，但學習成效會比較有限。

R：截至目前為止，新住民語文教學人員（以下簡稱新住民語文老師）的教學成效如何？您覺得是什麼原因，造成這個現象？

S11：因為他們沒有受過正式的師培，所以他們的教學技巧真的還需要提昇，如果教育部真的看重這部分的話，實在要努力去想如何提昇這些老師們的教學能力。我覺得班級經營和教學技巧的能力都要提昇，班級經營的部分學校可以協助，但教學技巧是他們要學習的重點。我舉個例，我們學校新住民語文老師的上課方式比較傳統，就是「我講你聽」那種方式，其實這也不能怪他們啦，臺灣很多正式老師也都是這樣子在教書，因為新住民語文上課時數少，小朋友很容易就忘記，於是下一次再來上課時，老師又得重頭再講一次（舊課程）。其實新住民語文老師來上課前，我就已經特地安排混齡教學的座位，目的就是要讓大的來帶小的，但授課老師沒有注意到這一點，如果今天我是新住民語文老師的話，我可能會在上新課程前，以類似學習單的方式，請學生寫下上次上課時所記得的東西，我本身受佐藤學（Sato Manabu）的影響蠻大的，我在教學上會反客為主，讓學生分組逐一寫下他們所學到、記得的內容，然後我再來做教學澄清的動作，有些孩子可能就會透過這種方式，喚起他的學習記憶，而不會一直說：「我忘記了。」這就是教學技巧，師培不就是要教這些老師如何去帶領孩子嗎？

另外還有就是教材也很重要，以我們學校來說，兩位老師都是自編教材，一個從東南亞帶教材回來自編，一個用移民署的教材改編，但移民署那份教材不太適合學生，所以我覺得在教材編寫上，有必要再重新評估啦，如果是要針對孩子來使用的話，移民署的教材真的要重寫。另外從東南亞帶回來的教材，也不適合我們的孩子，因為即使只是東南亞地區國小的教材，但對我們來說還是太難，因為臺灣的孩子是第一次接觸這種語言，教材上應該要再基礎些，例如幼兒園教材之類的；那移民署的教材更不要講了，它編的很多是針對我們臺灣的文化、名勝等，謔詞用字上對孩子來說太難。新住民媽媽們是因為有母語基礎，所以他們讀起來不覺得難，可是對我們孩子來說，可能連發音都還不會，學了單字後就要馬上看文章，然後又是跟那些文化有關係的，那看得懂呀？文化，或許孩子會懂，但那些字句呀，真的太難了。上課一兩次後，我最常聽見孩子說的話就是：「老師，我忘記了！」、「我忘記這個字怎麼發音了。」等等的，孩子可能知道那個東西是什麼意思，可是那個字的音節對他來講，是不是太難了？

附件 7

R：您對新住民語文課混齡教學有何看法？

S11：我覺得混齡這不是問題，這也就是為什麼要有師培的原因。現在講翻轉教育嘛，嗯～我本身是贊成分組教學的，這涉及教學技巧的問題，所以教學技巧的對這些新住民語文老師來說，是很重要的。混齡教學其實有好處，如果師培能在這部分教導老師，如何處理與運用混齡班級時，那混齡班級對這些老師來說就不是問題，因為老師可以利用不同的教學法來實施分組教學。對我而言，混齡教學不是問題，班級經營也不是，只是看老師用什麼方式來帶領這群孩子。

R：如果一時之間大環境還沒有辦法協助新住民語文老師提昇教師職能的話，那學校部分可以提供哪方面的協助，幫助新住民語文老師盡快上線教學？

S11：說實在，如果老師來校上課，還需要學校幫忙的話，實施上會有很大的困難度。以小學行政來說，行政業務量很大，所以如果學校行政還要來支援新住民語文老師教學的話，說實話，會有很大的困難；那如果要一般教師來輔助新住民語文老師教學的話，那要看平日交情，一般教師頂多是入班幫忙看顧學生上課，若真要有什麼實質的幫助的話，真的很難啦。

R：目前新住民語文老師的師培課程活動都很短(2-4 天)，請問您針對這部分有沒有任何建議？

S11：如果要速成的話，時間要拉長，至少要半年，三個月密集上課，之後安排三個月實習。像我去參加閩南語師培課程，也要一個禮拜時間，之後還要參加認證，通過中、高級別認證後，才能來教閩南語，那個認證的淘汰率還蠻高的，因為我們都是正式老師，所以不用實習。

R：如果可以給學校自辦的新住民語文課程成效打分數的話(0-100，100 為滿分)，您會給自己學校幾分？為什麼？

S11：唉呀～講這個就不好意思了。(R：哈哈～沒關係，請講。)我們成教這次口評是優等，至於新住民語文課，因為是針對孩子，本校又是第一次辦理，所以我估想 80 分。真要說不足的話，覺得是課程太單調，但這也不全是老師的問題，因為經費太少，節數太少都有影響。至於期末成果發表，我是有跟新住民語文老師提過，請他們在有限時間內，教孩子唱一首兒歌，說實在時間很短，你想要有所作為的話，也很難，說來說去還是經費的問題啦。

R：貴校曾經辦過有關東南亞或新住民的親職活動嗎？

S11：嚴格來說還沒有，除了成教的期末聚餐外。(東南亞家鄉菜饗宴)

R：請問小朋友對新住民文化的瞭解度如何？

S11：如果用 10 滿分來表示的話，我想是 1 吧！很少。

R：綜上，貴校承辦新住民語文課程的困境是經費、師資來源與教師職能不足等部分。

S11：(點頭)

R：支援教師和一般教師有何不同？針對支援教師這制度您有何建議嗎？

S11：以 2688 專案來講，我覺得這對國小老師來說，不是個好資源。2688 專案聘請的老師在每所學校上課的節數，最多為 20 節，不要講別人啦，如果今天我是 2688 的老師，試問我又會花多少精力在這所學校呢？不會。很多老師是上完課就走了，以後新住民語文老師可能也會採取這種方式聘請，所以你說他們能對各校學生的教學品質提昇多少？我有點悲觀耶。(R：怎麼說？)當然師培還是要做，但這些支援老師培訓完成後，還是會回到學校來，所以到底學校行政在這上面到底能著力多少呢？學校又可以把學生和這群新住民媽媽帶到什麼程度？我想，學校行政可能要辦很多的活動，例如以前本校辦的語文闖關活動是設五關，現在可能要新設新住民語文一關，那就必須要有支援老師的參與，或者碰到一些比較特別節日時(如潑水節)我們就要請支援老師額外做其它事，來配合學校活動。也就是說，學校行政必須多花心思督促這一部分，要不然一般支援老師上完課就走人，說真的，孩子的學習其實很有限，因此學校行政可能可以透過舉辦活動等來督促、要求這些支援老師，然後才能相對的提昇孩子的學習效能。

R：如果用「管理」這概念來說的話，學校行政在管理支援老師上有沒有什麼問題？支援教師流動率如何？

S11：尤其對偏鄉小學來說，支援教師流動率很高，沒有補貼油錢，鐘點費又一樣，還有交通來回的時間，你說，市區跟偏鄉你會選擇哪一個？一定選擇市區嘛。偏鄉小學部分，第一是師資難找，第二流動率又高，連一般正式教師都有這個問題了，更別提支援老師了，這問題很嚴重，有些支援老師是用騎驢找馬的心態來接這份工作，所以可能不會放太多心思在教學上面，也可能不會太認真。(R：那學校不能針對教學品質來要求老師嗎？)校方當然會要求呀，可是我們只能以消極的態度，用講的，如果對方不高興，或許下學期他就不教了，加上偏鄉老師又難找，這些種種因素都會形成惡性循環。這次學校聘請兩位新住民語文老師，我都沒有對他們提出任何工作上的要求，一來我相信其它單位的推薦，二來這方面的師資本來就少。

R：所以這也會影響課程的設計與執行。

S11：教育部必須要編一套正式課程出來，這樣老師來，有本可循，只是教法上的不一樣而已。

R：請問您還有沒有其他的建議或想分享的話？

S11：大概前面都講完了，因為新住民語文教育的部分，本校剛做，至於成教部分，我還是要重申，如果國家真的重視新住民語文教育的話，成人教育絕對不能斷掉。(R：而且它連結到社區)對，而且這個連結是非常緊密的，至少我們這個鄉鎮透過成教，可以跟社區媽媽形成很

附件 7

好的互動關係。

R：謝謝您，今天聽到很多很寶貴的意見，再次感謝。

附件 8 新住民語文老師入班觀察記錄

- 1.應邀參與 9 場入班觀察記錄，包含越、印、泰、柬語文課等，共整理 9 場入班觀察記錄，為環保起見，該次期末報告紙本部分僅擇其中 1 場為代表。
- 2.為保護受訪者，受訪者的姓名、居住縣市、授課學校與受訪時間一律隱匿。

S8 入班觀察記錄表

時間：某日早晨	地點：M 國小	紀錄：張雅梁
觀察對象：S8，印尼母語教學人員	學生數：14 位（混齡）	本日教學主題： 國旗、星期
教學活動過程	教學活動內容	教材/教具/評量使用
正式課程開始 (約 35 分鐘)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師生人手一本移民署編製母語教材（老師自行濃縮版），開始上課。 2. 老師一邊看教材唸單字，一邊用印尼語唸出單字，隨即在黑板上寫下印尼單字，並標出發音音節，帶同學拼音 1 次，例如：<u>ba tik</u>。這個方式連續帶唸了好幾個單字，例如：「帶」、「書包」、「國旗」等，並會用中文簡單講一下單字意思。其中講到國旗時，老師便從袋子中取出紅白色的印尼國旗給同學看，接續唸出並於黑板寫出「紅色」跟「白色」的印尼語，告訴同學紅色表示勇氣，台下同學問白色的含意，老師說，白色代表純潔。 3. 從國旗延伸講到升旗與國歌，老師分享印尼國小升旗的情形，呼應同學的生活經驗。講到國歌時，老師問同學有沒有聽過印尼國歌？台下有小朋友馬上接口唱出：「三民主義～」，老師說：「不是啦！」問同學兩遍想不想聽印尼國歌？在學生要求下，老師簡單唱了印尼國歌兩次，每次都是簡短 2~4 句，之後笑笑說忘記歌詞了。同學要求翻譯歌詞，老師說：「很深吶！」老師叫同學回家請媽媽唱給同學聽，有同學嘟囔：「媽媽一定忘記了。」 4. 老師上課到一段時間後，會不是問同學：「有沒有問題？」、「可以嗎？」之後會停頓 5 秒左右時間，看大家的 	<p>黑板、粉筆、移民署編製母語教材</p> <p>印尼國旗</p>

<p>本堂課程複習 (約 5 分鐘)</p>	<p>反應，通常台下會有部分同學回答：「沒有。」</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 帶唸「刷」印尼語，老師問之前學過的「刷牙」怎麼說？沒人答得出來，有一個小朋友說：「忘記了」。老師唸出「刷牙」印尼語，接著又針對「刷 (<i>go sok</i>)」這個字，教新詞「刷地板 (<i>go sok lan tai</i>)」。 6. 教「運動 (<i>ol ah ta ga</i>)」印尼語單字，重複帶唸，強調發音，要學生看老師的嘴形發音，並說明印尼語有捲舌音。 7. 教單字星期一到星期日，並帶唸、帶拼，有時會先把音節字母寫在黑板上，例如 <i>sa</i>，然後問同學要怎麼拼？再寫下一個音節 <i>ya</i>，之後將 <i>saya</i> 合併，就是印尼語的「我」的意思。簡單的拼音，台下部分同學會大聲回應，並正確拼出音來。 8. 老師特別教「星期 (<i>ha ri</i>)」單字，接下來在複述星期一到星期日，說明這些單字中都有「星期」這個字的成分在裡頭，例如「星期一 (<i>ha ri se nin</i>)」 9. 前排學生上課專心聽講、抄寫、後面的分心，玩自己的，也不會注視老師、抄寫黑板印尼語，或跟著老師唸印尼語單字，老師的目光偶而會關注後面同學，但絕大多數都是跟前面同學互動、對答。老師的板書全是印尼文，沒有中文輔助，書寫板書時沒有上下左右秩序排列的概念，也不會要求小朋友要抄寫板書。 10. 教「蝦餅」單字，老師從袋中取出蝦餅，說明蝦餅單字組合是「餅+蝦」，跟木橋的單字是「橋+木」的意思，老師沒有跟同學講「名詞+形容詞」的概念。教授過程中，老師企圖要用數個已學會的單字，串成語句教同學，但只是口語帶過，沒有特別強調。 11. 教「紅色」單字，用中文問同學喜歡什麼顏色，同學紛紛回答各種顏色，老師沒有繼續這個話題。 <p>老師複習今天教的單字內容，(「刷地板」、「刷牙」、「星期一~日」) 老師講中文，要全體同學講印尼語，同學可以回答</p>	<p>印尼蝦餅</p>
----------------------------	--	-------------

<p>下課</p>	<p>得出來，特別是前面幾個專心上課的同學。另外，老師會將特別難發的幾個音一再重複。</p> <p>下課鐘響，學生幫忙關教室門窗，排隊領取蝦餅，跟老師再見離開。</p>	<p>印尼蝦餅</p>
-----------	--	-------------

資料來源：本計畫整理

附件 9

附件 9 活動照片 (略)

說明：為符合研究倫理，同時保護受訪者，故省略活動照片。

附件 10 受訪同意書

受訪同意書

1. 「國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃」計畫（以下稱本計畫）一切研究調查均遵守學術倫理，本計畫研究員將於訪談前清楚告知研究目的、訪談步驟、錄影錄音事項與受訪付費等事宜。
2. 受訪者的一切受訪資料（含文字、錄音、錄影及入班觀察教學資料等）均受相關法令保護，（例如個資法與著作權法等）除本計畫研究用途外，未經受訪者同意，所有資料不得公開、外流與他借。
3. 受訪者所提供之受訪資料，僅使用於本計畫研究分析，日後若需公開發表研究資料與成果報告，受訪者資料一律匿名處理，以保護受訪者個資為首要考量。
4. 本計畫研究報告產出後，將提供研究成果予受訪者或受訪單位知悉、供參。
5. 本受訪同意書一式兩份，由實施本計畫之研究方與受訪者各執一份。同一受訪者若接受本計畫不同場次或型態的受訪邀約時（例如個別訪談、入班觀察或焦點訪談），受訪同意書僅於首次進行受訪時簽署，後續受訪之內容，比照首次簽署的受訪同意書，保護受訪者及其相關資訊。
6. 受訪者清楚上述 1-5 項之說明，並同意接受「國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃」之計畫訪談，提供所需資料。

受訪者：

本計畫研究員：

新移民媒體電視製播案相關宣導，提供多語報導，歡迎收看：

1. TVBS「台灣是我家」<http://www1.tvbs.com.tw>
2. 新移民全球新聞網 <http://news.immigration.gov.tw/TW/Index.aspx>

受訪同意書（受訪者收存）

受訪同意書

1. 「國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃」計畫（以下稱本計畫）一切研究調查均遵守學術倫理，本計畫研究員將於訪談前清楚告知研究目的、訪談步驟、錄影錄音事項與受訪付費等事宜。
2. 受訪者的一切受訪資料（含文字、錄音、錄影及入班觀察教學資料等）均受相關法令保護，（例如個資法與著作權法等）除本計畫研究用途外，未經受訪者同意，所有資料不得公開、外流與他借。
3. 受訪者所提供之受訪資料，僅使用於本計畫研究分析，日後若需公開發表研究資料與成果報告，受訪者資料一律匿名處理，以保護受訪者個資為首要考量。
4. 本計畫研究報告產出後，將提供研究成果予受訪者或受訪單位知悉、供參。
5. 本受訪同意書一式兩份，由實施本計畫之研究方與受訪者各執一份。同一受訪者若接受本計畫不同場次或型態的受訪邀約時（例如個別訪談、入班觀察或焦點訪談），受訪同意書僅於首次進行受訪時簽署，後續受訪之內容，比照首次簽署的受訪同意書，保護受訪者及其相關資訊。
6. 受訪者清楚上述 1-5 項之說明，並同意接受「國民小學東南亞籍配偶母語教學人才之職能分析與課程規劃」之計畫訪談，提供所需資料。

受訪者：

本計畫研究員：

新移民媒體電視製播案相關宣導，提供多語報導，歡迎收看：

1. TVBS「台灣是我家」<http://www1.tvbs.com.tw>
2. 新移民全球新聞網 <http://news.immigration.gov.tw/TW/Index.aspx>

受訪同意書（本計畫研究方收存）