

# 臺灣國民小學東南亞母語 傳承課程實施現況 與政策建議

葉郁菁\* 溫明麗\*\*

## 摘要

教育部於 2009 年部務會議通過「新移民子女教育改進方案」，母語學習成爲新住民子女教育輔導的重點。本文蒐集 99、100 學年度全國辦理母語傳承課程的 31 所國小的計畫書和成果報告，進行文件分析，並訪談 8 位承辦人員。研究發現如下：（一）超過 80% 的母語傳承課程上課時間爲週間課後時段，且 90% 以上的母語課程爲越南語。（二）展演有助於增強新住民子女學習母語的動機。新住民家長擔任母語講師，可增加其社會參與的機會。（三）母語傳承課程面臨專業師資與教材不足，也缺乏鼓勵子女學習母語的誘因。本文提出以下建議：（一）培養東南亞語言專業師資，並提升母語講師的教學專業能力。（二）強調從學習文化中理解語言，並納爲國際教育重大議題，且不限於新住民子女。（三）持續透過母語學習成果發表，凝聚社會對母語學習的共識。

**關鍵詞：**母語傳承課程、越南語、新住民子女、母語政策

---

\* 葉郁菁，國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

\*\* 溫明麗，國立臺灣師範大學退休教授

電子郵件：ycyeh@mail.ncyu.edu.tw；sophia.t04008@gmail.com

來稿日期：2012 年 12 月 6 日；修訂日期：2013 年 1 月 15 日；採用日期：2013 年 1 月 31 日

# The Policy and Actual Execution of the Southeast Asian Language Courses at Elementary Schools in Taiwan

Yu Ching Yeh\* Sophia Ming Lee Wen\*\*

## Abstract

In accordance with the policy of “Educational Reform Program for Children from Cross-National Marriage Families” of the Ministry of Education (2009), thirty-nine primary schools with more than 600 primary school pupils have attended the maternal language courses in the academic year of 2010 ~ 2011. Based on the annual reports from the 31 primary schools, and on interviews of teachers, this paper studies the effectiveness and the difficulties of this program. My findings are as follows: (1) more than 80% of the maternal language courses are conducted during weekdays, of which over 90% are Vietnamese courses. (2) A high motivation and better performance among participant children, and an increasing involvement of immigrant parents as language teachers are registered. (3) The main difficulties are : a lack of capable language teachers and teaching materials, a not-yet full conviction of the benefit of the language courses from parents. From these findings, I suggest that: (1) A training program for language teachers should be provided. (2) A course on cultural understanding should be considered due to its importance in an international era. Maternal language can be best learned by means of cultural activities.

**Keywords:** maternal language courses, Vietnamese courses, children of cross-national marriage families, maternal language policy

---

\* Yu Ching Yeh, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Chiayi University

\*\* Sophia Ming Lee Wen, Retired Professor, National Taiwan Normal University

E-mail: ycyeh@mail.ncyu.edu.tw; sophia.t04008@gmail.com

Manuscript received: December 6, 2012; Modified: January 15, 2013; Accepted: January 31, 2013

## 壹、前言：母語傳承課程與政策緣起

教育部於 2009 年部務會議通過《新移民子女教育改進方案》，99 學年度與 100 學年度分別補助中小學，推動新住民<sup>1</sup>子女學習母語課程（教育部，2009）。再者，2012 年內政部啓動的《全國新住民火炬計畫行動方案》，總經費達新臺幣 11 億 8,440 萬元（移民署，2012）。不論是教育部或內政部移民署，均已將母語學習列為新住民子女輔導政策的重點。因此，為了解母語傳承課程政策推動的現況及遭遇的阻礙，對已經實施兩年的母語傳承課程實有檢討的必要，以提供政府未來繼續推動母語傳承課程之政策的參考，期能確保政策推動可達預期成效。

新住民子女的母語傳承課程攸關國家政策的立場會採取文化融合或文化保留的觀點。母語傳承課程的推動，乃基於認可新住民母國文化的重要性，並認為其子女也應學習新住民家長的語言。依據 Yeh 與 Ma（2010）研究男性新住民家庭，除歐美以英語為母語的跨國婚姻家庭外，東南亞新住民家庭口說母語或新住民家長教導子女說母語的比例不高。母語傳承課程的推動，面臨新住民家庭是否認同學習母語對新住民子女是重要的，且學校如何規劃與推動？母語傳承課程的學習活動是否為傳授母語的語言學習課程？還是涵蓋多元文化理解和語言接觸的學習活動？此將影響學校規劃的時間、邀請參與的對象以及實施母語傳承課程的內容和方法。目前政府推動的母語傳承課程，除了從學校系統切入外，雖也提供有教材、有講師的課程化學習活動，但是實施 2 年的結果，仍面臨師資和教材的困境，且因為學習母語的目的或具體效益並不鮮明，導致新住民家長對於母語傳承課程仍充滿疑問，社會對於母語傳承課程之共識性尚待建立。上述因素均可能扼殺政府推動母語傳承課程推動的成效。因此，本文旨在釐清國小階段

---

<sup>1</sup> 本文以「新住民」為統一用語，指稱東南亞外籍或大陸配偶。但若為教育部原始文件名稱為「新移民」，則維持原名。此外，國外研究所指「移民」，多半為移民家庭，包含子女皆為移民者，或為移民父母與移民第二代，與國內跨國婚姻之「新住民」不同，因此國外相關研究的稱述，仍以「移民」稱之。

之母語傳承課程實施的現況與困境，包括母語傳承課程對新住民子女的影響，並據以提出母語傳承課程的政策性建議。

## 貳、新住民子女語言學習的政策觀點

新住民家庭應期待子女精熟主流語言，以保障未來工作與社會適應？抑或鼓勵其學習多種語言，以保留母國文化和語言特質？此兩種不同立場攸關國家對新住民家庭語言學習政策規劃的思維方向。作者首先探討語言學習的文化保留或文化融合觀點、新住民子女語言習得的管道，最後闡述其他國家移民語言政策的做法。

### 一、文化保留或文化融合？

移民家庭的語言和文化傳承往往面臨少數民族特色文化保留（ethnic retention）或融入當地社會，以適應主流文化的矛盾。相關研究對此兩難亦有不同的觀點：例如，Heath、Rohton 與 Klipi（2008）研究德國的土耳其移民，強調應對移民的少數文化加以保留；但是 Kleyn 與 Reyes（2011）卻指出，美國紐約市因為大量移民和種族的多元性，學校面對是否應該採取文化保留觀點，將少數民族語言納入學校教育？此舉未具共識的情況可能阻礙移民者順利融入當地社會。相對的觀點則強調，應該避免標籤化非主流學生，更不能視移民者為有缺陷者，反之，應該儘速協助他們融入正式課程中，才能確保其未來在社會與主流學生一樣具有社會生存的能力或優勢。Moin、Schwartz 與 Breikopf（2011）探討移民家長對於子女使用移居地「主語言」（host language）或其母語（heritage language）時指出，選擇的歷程是理性決策的結果，當移居地主語言是一種強勢語言的時候，家長勢必期待子女要精熟主流的語言，基於工具性價值（instrumental value）的考量，當子女習得主流語言時，才能確保他們未來在「接待社會」（host）的優勢地位。Uttal 與 Han（2011）的研究指出，從臺灣移民到美國的家長比較贊成其子女進入白人托育機構，此主要希望其子女能儘速融入美國社會。

臺灣早期對新住民的輔導策略傾向文化融合的觀點，移民署與教育部開辦成人識字班與生活適應輔導班，以協助新住民儘速融入臺灣生活，同時探討新住民子女在主流社會的學習表現（蔡榮貴、黃月純，2004）；教育部從 99 學年度開始推動母語傳承課程，鼓勵新住民子女除了學習主流社會的語言和文化外，政府也開始推動鼓勵新住民子女學習母語的政策。

## 二、新住民子女語言習得的管道

教育部與移民署確立母語傳承課程之推動政策後，國內面臨以母語為家庭日常對話語言之一的新住民家庭並不多，家庭未必重視新住民母語是箇中原因之一，加上長期以來新住民在家庭中的地位低落、家庭地位不對等（葉郁菁，2010），因此在臺灣由新住民家長教導其子女學習母語可能受到限制。然而家長的態度對母語學習卻有決定性地位，例如，美國以英語為主要語言，因此，美國境內少數民族或移民必須透過家庭網絡習得母語，而重視文化保留和語言傳承的家長，自然而然在家庭中會將母語融入生活情境，以傳承母語，可見家長的態度對母語傳承具有關鍵性的影響力（Park, Tsai, Liu, & Lau, 2012）。

為了保留少數民族的語言，學校以出版教材、每週固定授課時間等正式的、結構性（formal/structured）語言課程方式推行。Valdés、Fishman、Chávez 與 Pérez（2008）探討美國加州學校正式的西班牙語言課程對移民者之中學與大學子女的影響，其研究結果指出，這樣的課程安排引發理論和教學法上的疑問，學校的語言課程過於強調語調的準確度和文法的正確性，這些不恰當的課堂教學，反而使年輕學習者放棄移民家庭的母語。學校和家庭對母語推動，是具有相輔相成的功能，即除了家庭提供支持外，學校則提供結構化的語言課程。

## 三、新住民子女語言政策的國際趨勢

除了家庭的價值觀外，國家的語言政策和立場更攸關移民母語（heritage language）的存廢。以德國為例，德語為其官方語言，在該國境內，雖有土耳其、義大利、俄羅斯和阿拉伯等國家移民，這些

移民在家庭中多半使用母語，但德國的學校教育仍以德文為唯一的共通語言。過去 10 年來，德國的教育政策越來越重視學前到國小學童的識讀教育。國際學生學習能力調查（the Programme for International Student Assessment, PISA）結果顯示，不論是本籍或移民學生之各年齡層的德語能力表現並不理想（Moin, Schwartz, & Breitkopf, 2011），尤其對許多移民家庭而言，從小在家庭中透過母語學習，直到進入正式教育體系後，使用的語言則是德語，這也促成德國社會對雙語學習的共識，政府必須在學校中同時提供德語及移民者母語的學習環境，因為僅有德語的學習環境，將使移民子女出現更多學習困難（Moin et al., 2011）。德國多數移民家庭普遍以其母語進行溝通，但是學校卻僅使用單一語言，遂造成移民子女的學習困境。反之，臺灣的跨國婚姻家庭多半以國語或臺語為主要使用的語言，而非移民母語，因此新住民子女並沒有如德國般之語言轉換的問題。

語言學習的動機與該語言之使用性及其相對重要性有關。1968 年美國的《雙語教育法案》（Bilingual Education Act）通過後，政府依據該法案規定編列預算，並提供非英語系學生雙語學習的教育計畫（Cordasco, 1969）。但是為了達成以英語和數學等學科為主的《不讓孩子落後》方案（No Child Left Behind, NCLB）的績效測量指標，許多中小學強調英文學科學習的重要性，法文、德文、日文、俄文等第二外語課程並非績效測量指標的項目，因此許多學校停開第二外語課程，將時間挪移到正式學科的學習（Rhodes & Pufahl, 2010）。雖然美國政府的母語政策認為，在學校中推行母語，可以彰顯多元文化的價值，但是在實際教育現場，對移民子女學習成就的期待，仍以實用性高、相對重要的英文為主。

各國政府鼓勵新住民子女學習母語是否立基於文化保留或文化融合兩種不同觀點？若就融合的角度，則應盡量協助新住民家庭子女精熟主流語言，以融入當地社會，避免出現標籤化現象；但根據文化保留的立論言之，則應該重視不同文化的基本差異。迂衡實施母語政策的國家，推動母語政策端賴該項語言在家庭或社會中的使用性及相對重要性。若教育體系中缺乏鼓勵母語學習的機制，則可能導致母語學習在缺乏家庭支持和學校課程規劃下，逐漸被邊陲化。

## 參、研究方法

本文主要探討母語傳承課程的現況，研究的時段與對象以 99、100 學年度接受教育部補助，實施母語傳承課程的國民小學為對象，針對各承辦學校提出的申請計畫書、成果報告等進行文件分析，並選取 8 位承辦學校的教師進行訪談，以了解母語傳承課程實施情形、成效以及面臨之困境，據以提出制度面與執行面的建議，供政府制定此政策與學校推動母語傳承課程之參考。以下詳述資料收集方式。

### 一、文件分析

99、100 學年度接受教育部補助辦理母語傳承課程的學校，共計有新北市、臺北市、桃園縣、新竹市、臺中市、彰化縣、南投縣、嘉義縣、臺南市、高雄市、屏東縣及宜蘭縣等 11 個縣市之 39 所國小（詳見表 1），但或教育部承辦單位無完整的計畫書或成果冊，或因縣市教育局（處）承辦人員調動造成 9 所國小<sup>2</sup>計畫書或成果報告遺失等問題，未納入本文研究之分析。本文之研究所蒐集的資料為 31 所國小、40 份計畫書或成果資料，各校開設此課程之年度詳見表 1。

---

<sup>2</sup> 資料遺失的國小包含：A4 國小、G1 國小、H1 國小、I1 國小、I2 國小、I5 國小、J4 國小、K2 國小、L2 國小等 9 所。

表 1

99 學年度與 100 學年度承辦母語傳承課程之學校與縣市別一覽表

縣市別	國小代碼 與名稱	開課 年度	縣市別	國小名稱	開課年度		
新北市	A1 積穗國小	99、100	臺南市	I1 柳營國小	100		
	A2 安和國小	99、100		I2 菁寮國小	100		
	A3 五股國小	99		I3 大新國小	100		
	A4 乾華國小	100		I4 土庫國小	99、100		
	A5 中園國小	100		I5 三慈國小	100		
	A6 北投國小	99		I6 吉貝耍國小	100		
桃園縣	C1 菓林國小	99、100		I7 大光國小	100		
	C2 義興國小	99、100		I8 大同國小	100		
新竹市	D1 大庄國小	99、100		I9 開元國小	100		
	D2 科園國小	100		高雄市	J1 佛公國小	99、100	
E1 四張犁國小	99、100	J2 右昌國小			99、100		
臺中市	E2 陳平國小	99			J3 中正國小	100	
	E3 泰安國小	100			J4 港和國小	100	
	E4 大里國小	100			屏東縣	K1 育英國小	100
	E5 霧峰國小	100				K2 潮和國小	100
E6 福民國小	100	K3 港西國小		100			
彰化縣	F1 大成國小	99		宜蘭縣	L1 大溪國小	99、100	
	F2 大興國小	99			L2 孝威國小	99	
南投縣	G1 新興國小	99		嘉義縣	H1 秀林國小	99、100	
	H2 碧潭國小	100					

本文之文件分析主要有兩項步驟：

(一) 文件編碼：首先，依據所收集之文件資料內容進行編號，即經過反覆閱讀文件內容，並扣緊研究主題擷取關鍵字詞，俾有系統地彙整文件資料，再者可增進作者對研究對象及文件的了解。

(二) 主要項目分析：文件編碼後，依據以下項目逐項分析。

1. 課程要素：課程內容（生活會話、字母、單字教學等）、上課時間、教材來源、開設語言別、參加母語傳承課程的學生年級等。

2. 師資部分：師資的來源、學歷及講師培訓等。

3. 課程的影響：因課程尚未有評鑑指標，因此只能由個別學校依據實施報告書中指出的實施成效和訪談結果，分析母語傳承課程對教學者和學習者的影響。

4. 實施困境：同上所述，由報告書中分析學校提出的實施困境或建議。

由於計畫書或成果報告中較無法對學校具體實施的過程做詳盡的描述，因此作者進而採取訪談方式，訪談學校的承辦人員與母語傳承課程講師，希望可以透過訪談內容，了解更多母語傳承課程的實施歷程與國小承辦人員的觀點，並補足文件分析之不足。

## 二、訪談法

作者選取受訪國小承辦母語傳承課程業務的人員，其原則如下：作者先以 99 學年度辦理、但 100 學年度未續辦之 6 所學校，100 學年度新辦理的 21 所學校，以及兩學年度均辦理的 11 所學校行政人員為受訪母體，剔除 3 次連絡不到及不願意受訪的行政人員後，剩下的受訪對象則以隨機方式抽取正式受訪者，並將訪談大綱於訪談前先寄給受訪者，避免訪談失去焦點。本文之研究的受訪者分別為新北市 2 位、桃園縣 1 位、彰化縣 1 位、嘉義縣 3 位、高雄市 1 位，共 8 位，受訪學校、職稱與地區如表 2 所示。訪談的問題主要了解學校承辦人員如何規劃母語傳承課程？如何實施母語傳承課程？學校承辦人員從實施過程觀察的成效以及遭遇的困境為何？透過與學校承辦人員的對談，可以了解學校規劃與實施母語傳承課程的現況，並且進一步針對文件分析中所歸納的疑問加以釐清。歸納訪談的內容包含：

(一) 母語傳承課程的規劃：貴校為何要辦理新住民子女的母語傳承課程？當初申請時如何規劃？規劃的課程內容和師資來源為何？

(二) 母語傳承課程的實施：貴校在邀請新住民子女參與母語傳承課程的過程中，如何取得家長同意？母語傳承課程的時間和課程如何安排？學校行政人員如何協助母語講師編寫教材和提供哪些班級經營的協助？

(三) 母語傳承課程的成效與困境：新住民子女、母語講師、家長、學校教師等不同對象對於母語傳承課程之學習的看法如何？學校

曾經遭遇哪些困阻？又如何解決？

訪談後，將訪談錄音內容轉譯成逐字稿，再進行編碼，編碼的方式包含以「文」代表文件資料、「訪」代表訪談紀錄，再標註日期及訪談稿編號，依照課程規劃、課程實施、成效與困境等三項主題，分別歸納各項主題的重要內容，並與文件資料的分析結果對照，以達到不同資料來源的交叉檢證（triangulation）。

表 2

母語傳承課程承辦人員基本資料表

受訪者代號	性別	職位	承辦年度（年）	任職學校地區
A 主任	女	教務主任	99 及 100	嘉義縣
B 校長	女	校長	99 及 100	嘉義縣
C 主任	女	輔導主任	99	彰化縣
D 教師	女	總務組長	99 及 100	桃園縣
E 主任	男	輔導主任	99 及 100	高雄市
F 教師	男	輔導組長	99 及 100	新北市
G 教師	女	輔導組長	100	新北市
H 主任	男	教務主任	100	嘉義縣

## 肆、母語傳承課程實施現況分析

母語傳承課程實施之現況分析包括「母語傳承課程的課程規劃與執行」、「母語傳承課程實施成效」以及「實施母語傳承課程的困境」等三部分，以下闡述分析結果。

### 一、母語傳承課程的課程規劃與執行

各校實施母語傳承課程的實施時間、課程內容、和參加對象個別差異性如下：

（一）實施時間：多數學校爲了避免影響正式課程的進行，皆選擇利用早自習、午休、週末或寒暑假等課餘時間實施母語傳承課程，時數最少的潮和國小以暑期課程的方式實施，僅有 2 次、每次 2 小時，

共 4 小時；最高時數的學校則為每週固定上課時間，最高達每學期 48 小時。除 5 所學校利用寒暑假以營隊方式辦理外，其他 25 所學校（占 83.3%）均為固定時段的連續性課程，安排在每週安排早自修、下午 4:30 之後的下課時間、週間晚間、或週末。

（二）課程內容：課程內容涵蓋越南文化體驗活動，包含品嚐越南美食、兒歌教唱、越南風俗習慣、地理位置、飲食文化等課程內容，提升學童對越南文化的認識，建立其多元文化觀。也有基本字母、單字（拼字）、數字、簡單會話等語言學習課程，甚至如 E5 國小、E1 國小、F2 國小的課程內容還包含複子音、句子與句型的練習等語音學的學習內容。教材編寫的部分則由負責授課的母語講師安排；課程內容的設計則依照教學者個人興趣安排，學校之間沒有共用的教材。

學校開設的課程多以越南語為主（共 28 所，占 93%），僅有新北市的積穗國小與屏東縣育英國小曾提供印尼語課程。因為越南語課程即占 90% 以上，因此本文所討論的母語傳承課程，多數為越南語課程的例子。碧潭國小在教育部推動母語傳承課程之前也曾經規劃過印尼語的母語傳承課程，但是後來學生在印尼語的學習上困難度很高，而且經過一學期的教學之後發現，印尼語語法之複雜並非幾堂課可以學會，學生的學習興趣也偏低，加上學校多數新住民子女的母親為越南籍，故 99 與 100 學年度改採越南語課程。

（三）參加對象：除 A3 國小因為僅有 1 位學生參加，且學校提供的課程內容為「協助學生生活適應與家人溝通」，故不列入母語傳承課程的分析，其他各校參加的人數大多在 20 至 30 人左右，臺中市 E6 國小和嘉義縣 H2 國小則全校參加，包含父母皆為本籍的學生，前者參加人數為 125 人，後者為 58 人；不過福民國小辦理時間只有 5 天，並非常態性課程。H2 國小校長認為，將東南亞語言放入鄉土語言課程，且使用 1/3 的時間，有助於增加學生更多的語言能力，因此將東南亞母語傳承課程涵蓋在鄉土語言課程中，與閩南語課程進行輪流教學，不區隔學生身分別，即全校學生都必須學習。

## 二、母語傳承課程的實施成效

依據學校母語傳承課程的實施計畫分析，歸納三項計畫可產生的

預期成效：第一，協助新住民子女了解越南語言和文化；第二，期望新住民女性藉由擔任母語教學的講師而提升其教學能力；第三，增進新住民子女與越南家人的語言溝通。本文對照上述預期成效與學校承辦人員的訪談結果，歸納學校推動母語傳承課程的實施成效如下：

（一）藉由展演，新住民子女對東南亞語言和文化的了解不斷正增強，對新住民子女而言，學習東南亞文化和語言能否對（父）母親所屬國家的文化產生認同，可能過於抽象且尚無實證研究結果支持此一論述。但受訪的學校承辦人員表示：新住民子女學習母語歷程中慢慢累積口語表達的能力，且因為展演的機會，讓新住民子女更有表現的機會。H 主任表示，

學生用越語歌唱的能力，真的有，所以學生的表達能力，包含說的能力、聽的能力，慢慢精熟。學生可以學習用越南語表達、用越南語唱歌，甚至我們還帶他們去社團表演、到社區去展演，這是這群小孩子以往沒有的經驗。（訪 H-120511）

學習興趣有時需要依賴外在的正增強，學校承辦人員認為，提供表演的機會，可強化學習者和新住民子女家長對母語傳承課程的認同，在母語傳承課程之推動具有重要意義。B 校長認為，

我們這裡有其他單位參訪的時候就讓孩子來表演，然後全縣的表演節目時候我們也會去，我們辦理了全縣國際日之類的活動，或是人家來參訪的時候，譬如說移民署謝立功署長也曾經來過，我們就是用孩子他們在課堂上學到的語言，那個歌曲童謠。他們有蠻多機會可以這樣子 SHOW，對家長來講，他們反而很樂在其中，因為看到自己的孩子在舞臺上表演，也很有成就感。（訪 B-120408）

（二）新住民家長因為擔任母語講師增加更多社會參與的機會多數學校聘用的母語講師為新住民家長，但是這些新住民家長中多半僅有中學學歷，但是鼓勵新住民家長擔任母語傳承課程講師後，

也間接促成他們更爲積極參與社會活動。E 主任提及，

其實來教書的這個越南籍媽媽，表達和溝通能力成長很多，對自己也更具信心。她一開始根本不太敢站上臺前，也很少能主動和小朋友互動，後來慢慢地她可以融到裡面。那我們這個新住民媽媽，她也因為慢慢地進入校園以後，我們也推薦她去參加新北市的一些活動呀，她也是我們的新住民親善大使，也是我們的幸福家庭代表，甚至我們推薦她去參加內政部，移民署辦理的一些活動，她會比較勇敢的走出來。其實她們最需要的是機會。自信就產生出來了，這就是收穫，教學相長。（訪 E-120517）

### （三）新住民母語講師與學校教師的協力合作

新住民家長懂得越南語，而且在其擔任母語講師前，未接受教育專業背景、設計教材的訓練、也欠缺教學經驗；學校教師雖具備教學知能，卻完全不懂越南語。因此，學校推動母語傳承課程時，就必須仰賴新住民家長和學校教師的搭配，互補不足，才能順利推動母語傳承課程。A 主任表示，

一開始他們在教學的能力也都幾乎沒有，他會講那個語言，但是他是不會教的。不曉得怎麼帶動孩子，怎麼去表達他的意思給孩子聽。我們旁邊的教師要協助帶她們教學技能。剛開始我會跟那個教師談，怎麼教、孩子怎麼分組，這個我們都事先安排好，然後（母語）教師要教甚麼課會先跟我們談，然後就教他怎麼樣帶孩子，這種教學技巧是我們帶給他的。（訪 A-120421）

## 三、實施母語傳承課程的困境

從文件分析和訪談資料分析學校實施母語傳承課程，歸納出以下三項實施此政策面臨的困境：第一，母語講師人數和專業能力不足；

第二，學生程度不一、較難因材施教；第三，缺乏鼓勵參與的動機。分述如后。

（一）母語講師人數、分布地區和其專業能力不足

越南語師資缺乏，造成各校師資尋求不易，甚至因為沒有師資，無法順利開課，若找到有意願教授越南語的新住民，也會因其沒有教學經驗與教育專業背景，導致教學方法不佳，課程進行不易，成效不彰。目前臺灣多數新住民家長在其原生國的教育程度不高，除了學歷問題外，他們也對教學方法不了解，匆促推動新住民家長擔任母語講師，可能反而增加其挫敗經驗。要依賴新住民家長成為語言教師，的確有其困難度，而且擔任教學的新住民家長也對母語傳承課程的鐘點費過低、學校安排的時間造成學童參加意願低等問題感到困擾。參與學習母語的學生從低年級到高年級都有，不僅課室管理是一項挑戰，有些學校要求新住民家長要自行規劃教材、尋找教學資源等，讓許多新住民家長因為無法勝任而不願意擔任母語教學講師。

以長期實施雙語教育的美國為例，也面臨師資雙語證照、雙語教材資源不足等問題（Kleyn & Reyes, 2011）。臺灣兼具教材教法專業知能與東南亞母語教學能力的新住民師資仍嚴重不足。分析師資產生困境的原因是：師資集中於北部、越南語教師數不足、學歷偏低等三項主要因素。

若分析「內政部入出國移民署各縣市服務站母語師資參考名單」（移民署，2009），結果也同樣發現：越南語講師中，以國小和國中學歷的講師占 40%、其次為高中學歷者（占 34%），大學以上學歷（含肄業者）占 26%；且多數（44.6%）師資集中於苗栗以北，若扣除教華語的大陸配偶、教英文的菲律賓配偶，則東南亞母語師資以越南籍最多（占 40%），但此與難以符合 99、100 學年度開課語言（越南語占 87%、印尼語占 13%）之教師需求。

目前，除了新北市已研發相關教材、培訓師資外（新北市教育電子報，2012），其他縣市多半由新住民母語講師自行編輯教材，學校教師指導其教材教法。桃園縣的 D 教師提到，

我們之前有辦教育研習班，就是針對已經上很多年課的新住民

媽媽，給他們很多機會上臺。我從其中找了一兩位，我就私底下花時間教他們，等於是我在培養這個媽媽。每次她上課，我都一定到，我是請她來上課，我隨時可以趕快支援，或者是提醒她，妳可以怎麼上，然後她在編教材，我就給她很大的空間，給她編，其他的，我們就盡量支援她就對了，然後她不知道怎麼編，不知道去哪裡找（材料）的時候，我就告訴她，找甚麼樣子。（訪 D-120527）

## （二）學生程度不一，較難因材施教

母語傳承課程大多為一校一班，且為混齡教學，例如新北市 A1 國小 100 學年度是以一、二年級為一班；四到六年級為另一班；臺中市 E3 國小 100 學年度參加母語傳承課程的 15 位學童為一到六年級；彰化縣 F2 國小 100 學年度參加的 15 位學童中，有一半是本籍學童，另有 10 名越南配偶子女，5 名大陸配偶子女，同班學習越南語。新北市的 A2 國小在成果冊中未說明參加的 19 位學生年級，但在檢討報告中指出：「不同年級混齡教學，學習專注力不同，增加教學的困難。」（安和國小，2012，頁 2）。

99-100 學年度實施的經驗，多數學校採取混齡教學的方式，將一年級到六年級的新住民子女統一集中教學，這不僅忽略低年級較小學童的認知發展與高年級學童有很大差異，而且採用因應的教學策略也會因為學童年齡而有所不同。有些學校的越南語課程側重音標、單字等，高年級學童較能理解，但對低年級學童則太難；兒歌教唱吸引低年級學童興趣，但高年級學童卻覺得幼稚無聊。學生的學習理解能力及程度落差甚大，不同年齡學童適用的教學方法也有差異，越南語教師在設計課程及授課時感到困難重重，對於沒有教學經驗的越南語教師而言，要在中間尋求一個平衡點，是一項極為困難的任務。例如，C 主任提到在彰化縣實施的情況：

他（母語講師）越南話或者是他教的教材是用幼稚園的，但是來學的孩子他年齡比較高，他跟母親的對談，他的程度是比較好的，所以他去學那個幼稚園的教材，對他來說無聊，所以有

時候這些學生學到一半他就不來了，那有一些是高年級的，有一些五六年級的，他來學，但是又是學唱遊本，講那個東西跟他的生活不適合。（訪 C-120421）

### （三）缺乏鼓勵參與的動機

新住民子女參與母語傳承課程意願低落的原因主要在於此非正式課程，較不受學生重視；加上部分學生原本已經安排安親班、補習班或其他課餘活動，學生會選擇原先安排的活動，而不願意參與此課程，若無其他獎勵措施，參與意願勢必降低。

家長的支持度也師影響學生參與意願的重要因素：若家長對此課程持反對意見，則學生也很難反抗家長來參與此課程，若參與意願持續低落，則會造成無法順利開班，或學生即使參與課程也無法專心學習的狀況，此乃學校需克服的困難。訪談南部學校的經驗後發現，新住民家庭的離婚率偏高，家中的新住民女性早已離家，對新住民子女或者家長，都欠缺因為回家要和母親溝通而學習母語的「必要性」，且回到家中也無人提供其好的輔助和指導，這些都會減損學習母語的動機。F 教師指出，

有的爸爸認為這個太太是我用「錢」買過來的，為什麼要學他們的語言，因為有一種情況，可能是媽媽已經離婚了啦，那這種他就會堅決抗拒，因為他覺得小孩子沒有必要去學，因為他也沒有使用的機會。（訪 F-120531）

C 主任也提到，

一般來講，這些越南籍的家庭經濟狀況比較優的，或者家裡就已經有在使用母語的，通常他就覺得孩子可以不用來。基本上，我們這邊的家長……我們是一直不停的鼓勵，而且灌輸。然後請越南媽媽請他來學校是……很不容易耶。開班親會有些家長、夫妻（關係好的），就會帶著越南的太太一起來參加班親會、一起來參加孩子的活動，然後……如果是那個，家庭經濟不好，

又要兼顧經濟的，他根本就沒有辦法管到這些事情，還說甚麼母語，賺錢都來不及了。（訪 C-120426）

除了學生及家長的參與意願外，學校教師的參與意願也會影響到學生的參與狀況，若學校教師皆能抱持著支持的態度，則會鼓勵家長讓學童參與此課程。再者，有的學校只採通知單調查的方式，當家長沒有意願讓子女學習母語傳承課程時，學校也很少做更多說明，例如，E 主任提到，

我們就是發傳單呀，都自由意願啊！其他的沒有參加的我們也不會介意、或者去給他解說，爸爸就反對讓孩子學媽媽、就是越南的母語。（訪 E-120531）

部分學校教師對辦理此課程也並不十分支持，且研究者發現，學校中僅有承辦教師對此課程較為熟悉，其餘教師因為沒有參與此課程而對課程實施的內容不清楚，無法從學校教師得到正向肯定，可見學校教師並不認為母語傳承課程有其必要性。桃園縣的 D 教師提到，

其實我看到還有，自己本身教師方面，我們學校教師其實並沒有說很支持，但是他們也不反對，所以，有時候像我們學校也有一些，就是有關教師方面，針對新住民這塊研習也有做啦，但就是不見得每一個教師都能夠非常的……理解。（訪 D-120533）

## 伍、推動母語傳承課程政策的建議

作者從母語傳承課程的文件和訪談分析中發現，母語傳承課程在執行過程中遇到家長對母語課程支持度低、師資也不足、教材又缺乏等，真可謂困難重重。同時，因為學校參加的人數不多，因此採取不同年級混齡上課，此不僅在教學活動設計不易，也增加母語講師班級

經營的困難度。若政府能解決上述推動母語傳承課程的困境，則或可進而鼓勵新住民家長及其子女更願意參與母語傳承課程。

母語傳承課程不僅應以新住民子女為對象，若能納入教育部國際教育重大議題中，鼓勵學生多理解東南亞文化，也可對應九年一貫課程中社會領域「全球關聯」的主題軸（教育部，2012）。本文之研究結果發現，從學校承辦人員與新住民家長的訪談發現，學生缺乏學習母語的誘因，若政府能對國際經貿人才進行需求評估，並善用新住民及子女之人力與文化資源，有計畫的積極培養國際人才，應可誘發新住民家長鼓勵其子女參與母語傳承課程的動機。此外，政府應鼓勵母語學習的成果發表，此亦是激勵的有效措施。

## 一、東南亞語言專業師資養成

母語傳承課程已實施 2 年，但多半學校仍由新住民家長擔任師資，進行教學，惟新住民家長在課程設計和班級經營的能力不足，須有賴學校人員予以培訓、或搭配 1 位協同教學人員；若政府決定將母語傳承課程納入未來教育部長期計畫的政策中，則專業師資與提升現有母語講師的教學專業能力，是有效持續推動母語教學課程應優先解決的問題。

新北市 101 學年度共有 11 所學校開設母語傳承課程，由教育局辦理「新住民母語暨國際文教師資培訓」，共有 7 位印尼語師資及 26 位越南語師資完成訓練，未來可投入母語教學（新北市教育電子報，2012）。新住民家長參加師資培訓，不僅可以培養新住民家長具備專業教學能力，也有助於引導新住民家長運用其文化資源、拓展人際網絡、增加就業機會，最終認同其自身文化價值。

## 二、東南亞語言和文化學習應納為國際教育重大議題

教育部將推動國際教育列為重大教育議題，並強化國內中小學與國際學校的交流，然培養具備未來世界公民的基本素養，必須強調國際觀和對不同族群文化的理解與欣賞。母語傳承課程除了學習語言之外，透過兒歌、節慶等有助於讓學生了解東南亞文化特質。研究者所以提出將校級推動的母語傳承課程定調為多元文化和語文的接觸性活

動之建議，乃基於下列理由：

(一) 將東南亞語言和文化學習納入國際教育有其優勢

教育部推動國際教育，並在 10 年內促進中小學與國際姊妹校的交流。基於此，培育國中小學童具有國際觀為重要政策。美國擁有世界多元化的移民種族，2010 年境內的移民人數高達 4,000 萬人，其中每 4 位兒童就有 1 位來自移民家庭，故即便沒有移民的壓力，美國的教育政策仍須面對全球化歷程下的國際教育，因此，學校教育必須培養學生具備全球意識，並培養可以解決公共和政治領域等複雜問題的未來公民 (Suárez-Orozco, 2011)。母語傳承課程的規劃應該借力使力，教育部在國際教育中心學校的計畫案中，除了強調美國歐洲等已開發國家外，可以重點補助亞洲國家 (含越南、印尼) 的交流案，這些政策的推動，不僅可增加國人對東南亞文化的尊重與理解，也符應九年一貫課程欲培養學童具備「文化學習與國際理解」的基本能力。從認識東南亞文化中，尊重並學習不同族群文化，理解與欣賞東南亞國家的歷史文化，達成培養學童具有相互依賴、互信互助之世界觀目標 (教育部，2012)。

(二) 課程設計宜以文化傳承為主、母語傳承為輔

部分國小定位母語傳承課程為語言學習活動時，可能面臨將母語學習活動變成枯燥乏味的語言教學，國小學童也會逐漸對母語傳承課程失去興趣。在推動母語傳承課程較為成功的案例均發現，其採取較為輕鬆有趣的東南亞傳統文化、節慶的介紹，或以童謠、歌謠教唱為主，較適合國小學童學習經驗的方式為之，而非一開始就教音標或拼音。當母語傳承課程被界定為文化學習和語言接觸活動時，不僅可讓新住民子女參與、更讓全校學童一起參與，可避免將新住民子女標籤化，也不至於發生大陸及印尼配偶子女都必須學習越南話的怪現象。

### 三、透過展演和活動推廣母語學習的成效

承辦母語傳承課程的學校對於成果展現的方式有所不同，且僅有部分學校辦理母語傳承課程的成果發表會，提供學生表演的舞臺與機會。學習成果發表使新住民家長看見自己子女在母語學習的成果，不僅減少新住民家長和其家人的疑慮，也讓他們開始認同讓子女學習東

南亞語言的正面意義。此外，新住民子女也因為其能力透過成果發表等外部的增強和鼓勵，獲得肯定，增強他們學習母語的動機。

母語傳承課程的推動，凸顯政府對新住民家庭與文化延續的重視，政府鼓勵各縣市辦理母語傳承課程的初衷乃希望可增進新住民子女對其母語和文化的認同。不過，用意良善的母語課程政策推動要能長遠，必須減少新住民家長對政策認同的阻力，可由政府規劃母語人才需求和長期培育母語人才計畫，同時在既有的課程中，將東南亞文化陶冶納入國際教育和社會領域課程中，使東南亞母語的學習不限於新住民子女，而是學校課程的一部分，所有學童均有機會可以接觸。推動東南亞母語課程對於新住民家庭具特殊意義，有助於創造一個雙語平等的家庭語言環境，使新住民家庭增加另一種溝通工具；同時增權賦能新住民家長，使他們積極參與母語教學，也增加他們對自我文化價值感的認同。然而政府推動東南亞母語課程時，除提供經費，補助國中小辦理外，更要提出長期推動母語課程的目標，及政策與課程規劃，並須積極回應學校遭遇的困境。

## 參考文獻

安和國小（2012）。**100 年度（安和國小）推動外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫成果報告**。新北市：作者。〔An-Ho Elementary School (2012). *The annual report of education and coaching programe of children of foreign and Chinese spouses*. New Taipei City: Author.〕

教育部（2009）。**教育部部務會報通過新移民子女教育改進方案**。取自 [http://epaper.edu.tw/news.aspx?news\\_sn=2372](http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=2372) 〔Ministry of Education (2009). *The administrative meeting of Ministry of Education passed the educational reform project for the new immigrant children*. Retrieved from [http://epaper.edu.tw/news.aspx?news\\_sn=2372](http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=2372)〕

教育部（2012）。**97 年國民中小學九年一貫課程綱要（100 學年**

- 度實施)。臺北市：作者。取自 [http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326) [ Ministry of Education (2012). *The curriculum guideline of nine-year national curriculum of elementary and secondary schools (practice from 2011)*. Retrieved from [http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326) ]
- 新北市教育電子報 (2012)。新住民母語傳承。取自 <http://epaper.ntpc.edu.tw/index/EpaSubShow.aspx?CDE=EPS20120730082446BGN&e=EPA20110627113752UQB> [ Electronic News of New Taipei City (2012). *The language heritage of new immigrants*. Retrieved from <http://epaper.ntpc.edu.tw/index/EpaSubShow.aspx?CDE=EPS20120730082446BGN&e=EPA20110627113752UQB> ]
- 移民署 (2012)。全國新住民火炬計畫行動方案。取自 <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1127810&ctNode=32968&mp=1> [ The National Immigration Agency (2012). *The action plan of the torch project for the new immigrants*. Retrieved from <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1127810&ctNode=32968&mp=1> ]
- 葉郁菁 (2010)。家庭社會學——婚姻移民人權的推動與實踐。高雄市：巨流。 [ Yeh, Y. C. (2010). *Sociology of family: The promotion and practice of human right of marriage immigrants*. Kaohsiung: Chu-Liu. ]
- 蔡榮貴、黃月純 (2004)。臺灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。臺灣教育, 626, 32-37。 [ Tsai, J. K., & Huang, Y. C. (2004). The educational problems and coping strategies of foreign spouses' children in Taiwan. *Taiwanese Education*, 626, 32-37. ]
- Cordasco, F. M. (1969). The bilingual education act. *The Phi Delta Kappan*, 51(2), 75.
- Heath, A., Rohton, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-215.
- Kleyn, T., & Reyes, A. (2011). Nobody said it would be easy: Ethno-linguistic group challenges to bilingual and multicultural education

- in New York City. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 207-224.
- Moin, V., Schwartz, M., & Breilkopf, A. (2011). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: Viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and in Israel. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 515-533.
- Park, H., Tsai, K. M., Liu, L. L., & Lau, A. S. (2012). Transactional associations between supportive family climate and young children's heritage language proficiency in immigrant families. *International Journal of Behavioral Development*, 36(3), 226-236.
- Rhodes, N., & Pufahl, I. (2010). *Foreign language teaching in U.S. schools: Results of a national survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Suárez-Orozco, M. (2011). *Immigration's echo: Educating the immigrant generation*. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/5pq8s0h8>
- Uttal, L., & Han, C. Y. (2011). Taiwanese immigrant mothers' childcare preferences: Socialization for bicultural competency. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(4), 437-443.
- Valdés, G., Fishman, J. A., Chávez, R., & Pérez, W. (2008). Maintaining Spanish in the United States: Steps towards the effective practice of heritage language re-acquisition/development. *Hispania*, 91(1), 44-24.
- Yeh, Y. C., & Ma, T. C. (2010, August). *Social adaptation of male immigrants: Issues of social class, gender, and race*. Paper presented at the Seventh Annual East Asian Social Policy (EASP) Research Network International Conference, Seoul, Sogang University.