

聆聽邊緣之聲——以「新台灣之子」的敘說作為實踐 幼兒多元文化教育的起點

賴文鳳

本論文之目的為分析 23 位東南亞籍新移民女性之 5 歲、勞工階級家庭之幼兒的生活經驗敘說觀點，希望了解這群幼兒的生活經驗內涵，提供老師實踐多元文化教育的基礎。根據詩節分析法 (stanza analysis) 及敘說結構理論中的敘說觀點 (narrative evaluation) 分析幼兒之生活敘說，本論文的主要研究發現如下

一、同儕的角色在這群「新台灣之子」的生活敘說中佔了相當重要的地位，父母親的角色退居次要，或是完全沒有出現父母親的角色。

二、相較於以「幼兒為中心」的活動方式，這些幼兒日常生活經驗和成人的生活經驗密切相關。

三、幼兒的生活經驗也和他們母親的移民經驗有關聯。本論文最後根據研究結果，對幼兒教育之多元文化課程提出建議。

關鍵字：幼兒敘說、多元文化教育、新移民女性子女

作者現職國立台灣師範大學人類發展與家庭學系助理教授

主題文章

“When someone with the authority of a teacher, say, describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium, as if you looked into a mirror and saw nothing.”

Adrienne Rich, “Invisibility in Academe”¹

壹、前言

近幾年來，當愈來愈多的新移民女性子女入學後，台灣的學校老師所面臨的多元語言文化的挑戰已然無可迴避。許多國外的研究指出，特殊家庭文化背景的兒童在進入學校體系後，除了跟一般的兒童一樣，必須學習各方面的知識外，他們還面臨適應學校不同互動模式的挑戰。往往，他們的學業成就比較低落的一個重要因素，和他們無法適應學校的互動模式、不清楚老師的期望為何有關聯（Au & Jordan, 1991; Heath, 1983; Phillips, 1972）。本論文希望透過分析東南亞籍新移民女性所生之勞工階級幼兒的敘事觀點（narrative evaluation），讓幼兒園的教師理解這群幼兒是以何種角度來組織他們的日常生活經驗。多元文化幼兒教育必須由幼兒的觀點出發，知道他們如何經驗週遭的人事物，由此教師才能夠設計合適的課程，也才能夠培養合適的課室言談互動關係。從幼兒的敘說觀點切入他們的生活經驗的目的，是希望能讓幼教老師在接觸這些幼兒時，避免先入為主的刻板印象認為這些幼兒「缺乏文化刺激」或是「發展遲緩」，因而誤解了這些幼兒在課室中的自我表達。

幼兒敘說在幼兒教育上佔有十分重要的地位，除了和他們的讀寫發展息息相關外（Dickinson & Beals, 1994），敘說本身是幼兒理解週遭環境的一個關鍵方式（Bruner, 1986）。因此從幼兒的敘說觀點出發，是教師理解不同家庭文化的一個重要管道；教師可藉由聆聽孩子的故事、讓孩子們彼此進入對方的故事之

中，同時，教師也分享自己的生命經驗，在這樣聆聽、分享、理解的過程中，真正包容（inclusive）的多元文化教室互動或許有機會逐漸形成（Gomez, 1992; Paley, 1990）。

貳、文獻探討

一、特殊家庭語言文化背景兒童在教室中的言談互動的研究

對於來自特殊家庭背景的兒童而言，在正式進入學校之前，他們就已逐漸學習了符合自身家庭文化的言談互動方式（Eisenberg, 1984; Melzi, 2000; Miller et al., 1997; Sperry & Sperry, 1996）。當家庭中的言談互動文化和學校的互動文化有差異時，這些特殊家庭背景的兒童往往必須再學習、再適應學校的“ways with words”（Heath, 1983; Phillips, 1972）。許多課室言談互動的研究指出，當兒童的家庭文化語言互動習慣和課室中的語言文化互動習慣相異時，倘若老師無法敏銳的了解這些兒童所面臨適應上的難題，而一視同仁的要求學童以學校的語言文化模式互動，他們會逐漸的沉默或被動的參與課室對話（Au & Jordan, 1981; Cadzen, 1994; Hymes, 1996; Phillips, 1972; Tsai, 1996）。而這個沉默的現象最佳的寫照就如同 Delpit (1995) 所提出的「緘默對話」(silenced dialogue)。

當 Hymes (1972) 駁斥一些研究者認為美國少數族裔的兒童語言環境貧乏（linguistically deprived）的論點時，他認為這些少數族裔的兒童天生的語言能力無法在學校情境中發揮，是因為學校所用的語言並非這些兒童使用的語言，或是學校的學習環境中並沒有引起兒童意欲使用語言的情境，更嚴重的是，當少數族裔的兒童以他們熟悉的語言互動方式溝通時，往往受到懲罰，這種懲罰其實就是一種「壓迫」（repression）。

¹引用自 Renato Rosaldo 所著之“Culture and Truth: The remaking of social analysis”，由 Boston: Beacon Press 出版，頁 ix.

在台灣，「緘默對話」以及類似的語言互動的「壓迫」情形也可見於原住民部落學校中。Tsai (1996) 研究台灣泰雅族一年級兒童在校內及校外的行為互動研究指出，學校老師只用華語 (Mandarin) 和原住民兒童互動，假使學童用泰雅語交談，會即刻受到老師的輕微的責備。當老師指名學生回答問題時，學生的回答通常十分簡短，但是，如果老師允許學生主動的發表，學生發表的內容可以很豐富。

二、東南亞籍母親及其子女之語言學習狀況相關研究

由於東南亞籍婚姻移民女性來台多半不具備生活適應所需之語言能力，她們在台灣生活最迫切需要解決的問題即是學習台灣的語言 (鄭雅雯，民 89；顏錦珠，2002)。學習台灣的語言除了有助於這些移民女性能夠盡快適應夫家生活、拓展社交環境、爭取工作機會外，這些移民女性需要在短時間內能夠以台灣的語言溝通的另一個原因便是養育兒女的需要。

王宏仁 (2001) 的研究發現，越南籍的移民女性來台後生第一胎的時間約為 16 個月，而台灣一般女性約於婚後 30 個月生第一胎。換言之，越南移民女性生第一胎的時程早了台灣一般女性將近一倍。這種結婚後很快的懷孕生子的現象並不限於越南籍的移民女性，因為，台灣男性決定和東南亞籍女性結婚的重要原因之一即是傳宗接代 (王宏仁，2001；夏曉娟，2002；陳美惠，2002)。

例如，在夏曉娟訪談的台灣男性之一，明成，便很清楚的指出，雖然自己患有小兒麻痺症，本來早已決定不要結婚，不要害別人，但是他還是決定到東南亞娶太太，原因是「我回頭看看，我要看後面啊！不看後面不行的啊！我要有後代，後代最重要哦！要傳宗接代！人要一直傳下去！我說：名聲最要緊啦！」 (頁 90)。就東南亞籍母親而言，她們在心理上也需要新生命的到來，以填補因移民適應所欠缺的歸屬感。另一方面，新生幼兒也是維繫移民

女性和夫家親人間關係的重要橋樑，也是保障移民女性在夫家地位的方式 (陳美惠，2002)。

無論是個人、家庭、社會價值觀因素，東南亞籍移民女性在尚未完全適應台灣生活，還未能以台灣的語言順利溝通前，她們就必須負起養育子女的責任。根據幼兒語言發展的研究顯示，主要照顧者的語言表達、與幼兒的互動內容及方式，顯著的和幼兒未來的語言發展相關 (Ninino & Bruner, 1976; Snow, 1983; Peterson, Jesso, & McCabe, 1999)。由於東南亞籍移民女性本身還在學習台灣本地的語言，有些東南亞籍母親會以母國語言和孩子互動 (王瑞燻，民 93)，而有更多的東南亞籍母親基於夫家的意見，以尚未流利的台灣的語言和幼兒互動 (陳美惠，2002)。

在這樣特殊的東南亞籍移民女性家庭背景成長的兒童，他們的言談互動模式可能與一般的兒童相異，不過，目前相關的研究還在起步，我們還需要更多的實證研究以了解這些幼兒的語言發展狀況。鍾重發 (民，92) 在幼兒教育年刊發表一篇題為「家庭教育介入外籍新娘子女學前發展的模式與策略」之研究。根據研究者本身在教室內的觀察，這篇論文列舉了數項「外籍新娘」子女發展遲緩之各項狀況；其中一項即是語言發展遲緩。鍾重發並未說明其判斷此類幼兒語言發展遲緩的標準，這篇論文亦無解釋所觀察到這類幼兒語言發展遲緩的特徵為何。我們無從得知這類幼兒的語言發展是字彙太少？是語法不正確？還是語意表達不清楚？抑或是這類幼兒出現雙語現象 (母親原生國語言加台灣的語言)？

鍾重發認為這類型幼兒面臨的發展危機之一是「語言刺激不足」 (頁 194)；也有其他的學者也持相同的看法 (陳佩足 & 陳小云，2003)，但是所謂的「語言刺激不足」所指涉的內涵為何並不清楚。假設東南亞籍母親是主要的照顧者，無論這些母親熟不熟悉的台灣語言，很難想像這些母親不以語言和幼兒互動。這些母親很可能以原生國母語以及台灣的語言夾雜著和小孩互動，因此，這些小孩面臨的

主題文章

語言環境應是多元且複雜的語言環境而非「語言刺激不足」。總之，對於東南亞籍母親所生幼兒的語言發展的了解還有待更多的實證研究來澄清，更重要的是在我們真正了解這些特殊家庭背景的幼兒的語言發展狀況之前，我們必須十分小心避免輕易的貼上「語言刺激不足」甚或「文化不利」等歧視的標籤。

三、故事在幼兒教育的重要性

如同 Bruner (1986, p.11) 所言，我們以邏輯分析思考、學習是「一種」組織經驗、建構這個世界的方式。另外一種方式則是敘說的方式。這第二種方法來組織經驗、建構身處的世界，普遍見於學齡前的幼兒的學習中 (Dyson & Genishi, 1994)。透過說故事，幼兒無時不刻都在學習、思考、想像、協商。當我們進入一個幼兒園的教室中，我們很難不聽到孩子運用故事做抽象思考、討論生活、或者單純的沉浸在欣賞故事、說故事當中。

下面的兩則故事是我在幼兒園記錄的故事，有想像加經驗的故事（打雷和帽子），也有真實生活中的故事（阿祖過世）。第一則故事中，孩子對於打雷的威力，有負面的和正面的想像，打雷可以破壞，造成問題，然而，打雷也可以解決問題。第二則故事則完全和孩子本身的經驗直接相關，四歲的孩子嘗試了解死亡，了解身邊的親人「一直哭一直哭一直哭」的感受。

（一）打雷和帽子

C 1：我的帽子被雷打壞掉了，哈哈，打壞掉了。

C 2：那你就沒有帽子啦。

C 3：那雷再把你的帽子打好了。

（三個四歲的孩子在走廊排隊時的對話）

（二）阿祖過世

C：告訴你又，我阿祖在，在，在新竹的醫院

燒掉了

T：你阿祖燒掉了？

C：他生病啊，然後，就在一個盒子裡啊，然後，盒子旁邊有很多，像這樣的布啊，然後，就，燒掉了。

T：你是說你阿祖死掉了。

C：不是，是往生了。

T：噢，是往生了。

C：然後，我的阿姨姨丈姑姑叔叔很多很多人都來了，他們就一直哭一直哭一直哭。然後，我阿祖就被送到新竹的醫院啊，然後就這樣了。

（一位四歲男孩跟老師在教室門口的對話）

不過，敘說故事並非發生在真空中，有說故事的人，便有聽眾。在教室裡，說故事的孩子和聽故事的孩子之間，他們以故事交流彼此的經驗，以故事建立起教室中的文化。Walter Benjamin 曾說過「說故事的人運用他對自身及他人經驗的理解，然後將之轉化為他的聽眾的經驗」。(The storyteller takes what he tells from experience - his own or that reported by others. And he in turn makes it the experience of those who are listening to his tale. Benjamin 1968, p. 87)。說故事的人分享他的經驗、觀點、思考、疑惑的同時，聽眾扮演著詮釋、理解、發問的角色，讓說故事這個活動不僅僅是單向的語言傳輸，而是多層次的、流動的，一群孩子共同嘗試理解他們的世界的過程 (Au & Jordan, 1981; Michaels & Cadzen, 1986)。在這個分享、理解的過程中，教室裡的故事組成「意義之網」(webs of significance, Geertz, 1977, p5)，藉由故事所交織出的意義之網而逐漸形成課室文化，形成一個教室共同體 (community)。

孩子們所說的故事內容、敘事觀點會隨著他們的家庭文化背景而異 (Minami & McCabe, 1991; Melzi, 2000)。一個理想的、平等的教室

文化應該是教室裡的每一份子都能夠自然的以他們熟悉的語言或非語言互動方式來表達他們的故事。但是國外已經有許多的研究指出，老師們對於孩子如何表達？何時表達？表達什麼？似乎有一套固定的模式。孩子們必須依循既定的模式敘說他們的經驗、想像，否則，他們的敘說很可能被老師視為「毫無章法」(unorganized) 可言 (Michaels, 1981; Phillips, 1972)。

四、敘說中文化的呈現

在人類學和語言學的領域中，國外的學者已致力於敘說中的文化呈現的研究有相當一段時間 (Burger & Miller, 1999; Goodwin, 1990; Labov, 1972; Ochs & Schieffelin, 1984)。從家庭社會化的角度而言，兒童從小和主要照顧者互動的過程中，為了能夠參與他人的互動，兒童需要瞭解他人的言談方式，同時讓自己所言被瞭解，因而逐漸學習到適合他們生活文化的言談對話模式 (Ochs & Schieffelin, 1984)。

基於不同的文化價值，對於敘事的內容、觀點、模式，不同文化中的成人會強調不同的重點 (Miller et al., 1997; Minami & McCabe, 1995)。例如，Burger & Miller (1999) 比較六個美國勞工階級家庭及六個中產階級家庭中，兒童及成人的敘事對話的研究發現，勞工階級家庭中的成人和孩子，和中產階級家庭中的孩子，他們比較常提到負面的情緒；而中產階級家庭中的成人比較少提及負面情緒。這個研究的重要貢獻之一就是提供了孩子日後敘說發展受到家庭文化影響的重要證據。當孩子年幼時，無論勞工階級或中產階級的孩子都傾向於談論負面情緒的經驗，但是，中產階級家庭中對於負面情緒較不願意在公開場合提及的文化漸漸潛移默化在孩子的認知之後，中產階級孩子長大以後，便比較少提及自己的負面情緒了。

除了可由家庭社會化過程來討論研究敘說中的文化呈現外，也可以由敘說結構中的敘說觀點來研究。Labov & Waletzky (1967, p.287)

所定義的敘說就是「以口語的子句順序配合真實發生事件的順序以重述過往經驗的一種方法」。(one method of recapitulating past experience by matching verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred). 這個定義包涵了敘說內涵（過去發生的事件）以及敘說的結構（按照事件發生的順序）。Labov (1982) 對於這個定義做了一個重要的修正，他不再認為按照事件發生順序來描述過去的經驗是定義敘說重要的元素。換句話說，敘說者可以不按照事件發生的時間過程來描述經驗，他可以依照他認為重要的順序重組他的經驗。

Labov 的理論重要的貢獻之一在於他指出了敘說中敘事觀點 (evaluation) 對於了解文化差異的重要性 (McCabe, 1996)。當聽眾聽完一段敘說，或是在聽的過程中，會不斷的（自覺或不自覺）的思考，這個故事為什麼要被說出來？這個故事的意義在那裡？同樣的一個事件，由不同的敘說者描述，取決於敘說者個人的歷史社會文化背景，不同的敘說者對於一個事件的切入點不一定相同，對於一個事件的意義也很可能相異，因此，敘事觀點是探究敘說者的文化背景一個十分重要的管道。

根據本論文的目的以及文獻回顧，本論文的研究問題如下：

- 一、東南亞籍移民女性所生，勞工階級幼兒的生活經驗敘說的特點為何？
- 二、對於多元文化幼兒教育，這些幼兒生活經驗的敘說觀點能提供什麼樣的基礎？

參、研究方法

本論文的參與者為 23 位東南亞籍新移民女性所生、勞工階級家庭的子女，他們的平均年齡是 66 個月。這些幼兒來自三個國小附設幼稚園，我和我的研究助理以故事老師的身份到教室裡和全班小朋友說繪本故事，或是在自由活動時間裡跟小朋友一起玩遊戲。大約經過四個星期，當小朋友跟我們熟悉後，我們開始

主題文章

錄音蒐集小朋友日常生活經驗的故事。

幼兒說故事的地點在他們熟悉的教室角落，或是圖書館內。他們單獨的和研究者敘說他們日常生活中發生的事，研究者扮演一個好奇、聆聽者的角色，沒有詢問經驗事件的細節，但是讓幼兒感受到研究者對於他們的生活經驗十分有興趣。幼兒可以盡情的描述，但隨時可以結束對於事件的敘述。每個幼兒通常會述說兩至三則生活經驗，有些幼兒則可說到五則生活經驗。如同 McCabe (1997) 的建議，幼兒所說最長的經驗敘事較能代表幼兒的敘事能力，本論文將每位幼兒所敘述最長的經驗納入本論文的分析。

所有的錄音資料全部轉譯成逐字稿，每位幼兒所敘說最長的逐字稿再以 Labovian (Labov & Waletzky, 1967) 的敘說結構理論中之敘事觀點以及詩節分析法 (Stanza Analysis, 蔡敏玲, 2005; Hymes, 1972; Gee, 1986, 1999) 分析敘說內涵。

肆、研究結果及討論

本論文研究發現東南亞籍新移民女性幼兒的故事有幾個共同的特點：第一，父母親的角色似乎退居次要，甚至完全沒有父母親出現在他們的生活經驗故事裡。以這些幼兒的觀點，他們的同學、朋友在他們的生活中佔有相當的地位。第二，這些幼兒的生活經驗與成人的生活經驗之間並沒有明顯的界線。例如，幼兒可以參加選舉的造勢場合。第三、這些幼兒的母親的移民經驗也反映在他們的敘說內容中。例如，坐飛機回越南的經驗。

本節將以三則東南亞籍新移民女性子女的生活經驗故事²，具體的分析說明研究結果。故事（一）是關於幼兒至選舉造勢場合的經驗，（二）是幼兒至麥當勞和朋友玩電動玩具的經驗，（三）是幼兒坐飛機回越南在機場的經驗。

故事(一)

到「凍蒜」那裡玩³

詩節 一 (背景)

1. 我們去那裡
2. 有人在前面
3. 然後有人在講話

詩節 二 (送東西)

4. 就是有那個水
5. 人家就會送那個
6. 袋子裡面還有那個「凍蒜」

7. 還有帽子可以戴。

8. 還有那裡有糖果。

詩節 三 (敘事觀點)

9. 那裡很好玩
10. 晚上我們還要去那裡「凍蒜」那裡

²由於篇幅的限制，在 23 則故事中選擇這三則呈現的原因在於它們的代表性。代表了這個年紀幼兒的敘說結構、這群孩子生活經驗的內涵、以及他們的敘事觀點。我的目的並非呈現 23 位幼兒生活經驗的原貌，而是希望能夠萃取他們生活經驗的素質，嘗試了解這些孩子的家庭文化。

³故事的題目是由研究者在分析時所賦予的，不是幼兒自己標示的題目。敘事內容中，有框線的部份代表幼兒的敘事觀點。

詩節 四 (台前的演講&表演)

11. 前面的人人家在講
12. 然後還有那個會來表演
13. 男生跟女生都會站前面來表演

詩節 五 (吃點心)

14. 那裡還有點心可以吃
15. 有那個湯湯
16. 還有那個飯
17. 還有那個麵麵
18. 然後他那裡面有貢丸
19. 湯裡面還有蘿蔔還可以吃

詩節 六 (廁所廚房)

20. 那裡還有廁所可以上
21. 然後那裡還有很多的人在廚房做

詩節 七 (朋友一起去玩)

22. 有一些人在外面
23. 還有我跟我的好朋友一起去
24. 然後我的好朋友還有那個他的好朋友
25. 他的名字叫李孟宣李孟宣還有李家龍

以 Labovian 的敘說結構分析理論和詩節分析法我們了解到,幼兒 A 在第一個詩節中交代了這個經驗的背景,聽者知道了幼兒 A 去了某個地方(那裡),而在「那裡」是有人在前面講話。雖然我們不知道「那裡」究竟是個什麼樣的地方,到了第二個詩節,幼兒 A 便清楚的指出那個地方是「凍蒜」的地方(第 6 行)。接下來的每個詩節中,幼兒 A 以一個主題接著一個主題與聽者描述他到「凍蒜」那裡玩發生的事情。雖然這個敘說並沒有危機 (crisis) 或

高潮 (high-point) 的出現,幼兒 A 的敘事觀點是清晰可見的。

對於幼兒 A 而言,到「凍蒜」那裏玩這個經驗值得分享原因是它有如此豐富精采的內容,透過他的角度,我們可以理解對於幼兒 A 而言什麼事是重要的:在選舉造勢場合有送水、帽子、糖果、吃到點心是重要的,有男生女生表演是好玩的、造勢場合中的流動廁所是新奇的、有很多人在廚房一起工作是有趣的,能夠看到好朋友及好朋友的朋友也是重點。

幼兒 A 在 25 行的敘事中,他的敘事觀點出現了 17 次,除了第一個詩節中,為了說明故事的背景是什麼樣的場合,而沒有提及說故事者的觀點外,其餘的每個詩節都鑲嵌著他的看法。他將這個經驗的重點分散在整個故事之中,而不是聚焦於某幾個詩節。另外,在 17 次的敘事觀點中,他以 15 次提高聲調說「還」來強調他的觀點。

在這個故事中,我們沒有聽到幼兒 A 提及父母親,我們並不知道父母是否有同行。無論父母有無同行,從這則敘事中我們可以推論的是,對於幼兒 A 而言,能和好朋友一起去「凍蒜」的場合是他想要告訴我們的,他強調「還有我跟我的好朋友一起去」(第 23 行)。或許對於東南亞籍母親所生勞工階級的幼兒,他們生活環境裡的人際互動有許多的面向,除了父母之外,其他延伸的家庭成員、鄰居朋友、學校朋友等等,亦佔了幼兒生活經驗裡相當重要的地位。

這種並非以父母／子女為主要人際互動單位的成長經驗在許多不同的文化中其實是相當普遍的,Rogoff (1990, p. 183) 指出,有別於美國中產階級的文化裡,在許多其他的文化中,孩子之間的互動其實是更重要的。在故事(二)中,幼兒 B 描述到麥當勞玩的經驗裡,母親的角色也退居次要。事實上,在 23 則故事中,有 13 則故事內容,這些孩子並不特別強調父母親的角色。其中,有 3 則故事特別提到爸爸或媽媽因為要工作,沒有空陪他們玩,

主題文章

「爸爸要賺錢」、「媽媽很累，下次再出去」、「爸爸去工廠賺錢」。他們的敘說中，兄弟姐妹以及同儕的角色較為突顯。

從 23 則故事中，我也發現這些幼兒會隨同成人去成人的工作場所、或成人的休閒或社交聚會所在。例如，星期六會跟隨爸爸去工廠玩、晚上去夜市喝咖啡、選舉期間至選舉造勢場合。而且，這些幼兒對於成人在生活中的掙扎會有所聞。例如，這些幼兒會提到母親因為不喜歡父親在家抽煙而難過，幼兒也會提到爸爸不能跟他們出來玩是因為「要工作沒有時間」。又如，有三位幼兒也說到類似以下的想法，「要等到有錢了才坐飛機去越南」，表示成人並不忌諱和孩子們提及家庭的經濟不寬裕的狀況。

以下這則敘事雖然幼兒 B 提到的經驗也是很多一般幼兒⁴的共同經驗：到麥當勞去，但是，幼兒 B 的敘事觀點和其他幼兒提及麥當勞的觀點相異。

故事(二)

到麥當勞的經驗 (幼兒 B)

詩節一 (背景)

1. xxx 然後還吃薯條⁵
2. 有時候我叫媽媽買那個
3. 如果我在那邊玩的話我會叫媽媽買大包的
4. 如果在那個
5. 如果買完就要回去的話媽媽會買小包的

6. xxx 就買薯條

詩節二 (遇到游泳的女生)

7. 還有那個同學去
8. 而且有的時候我還遇到那個同學
9. 而且我的那個
10. 讓我還遇到那個游泳的那個
11. 游泳那個女生

詩節三 (晚上去麥當勞看到朋友)

12. 每一次都會看到我朋友
13. 他也請我去

14. 六點喔

15. 到八點 xxx

16. 有的時候 那個八點

17. 然後我的朋友會請我去晚上

18. 而且是他們請我的

詩節四 (愛哭的男生)

19. 然後我們那個
20. 我們那個同學啊一直愛哭
21. 愛哭是男生
22. 就是那個 恩楊誠翰
23. 他有時候愛哭

⁴ 本論文中「東南亞籍母親所生勞動階級幼兒」的語料來自研究者國科會研究案(94-2413-H-003-060)的部份資料，「一般幼兒」的語料是同個研究案中對照組幼兒的資料，並未呈現在本論文中。

⁵ xxx 的符號代表研究者無法聽清楚幼兒表達的語言

詩節五 (打電動玩具輸了 A)

24 而且我們 我們在玩

25 就是打電動 xxx

26 就那個噴火龍

27 打那個鳥

28 然後要接那個戰警

29 五骨兵打他五次

30 就輸了

詩節六 (打電動玩具輸了 B)

31 比那個鳥啊

32 用那個嘴巴這樣啄下

33 啄五次

34 就輸了

詩節七 (害怕走有洞的遊樂設施)

35 有時候 我還進去玩一些東西

36 等到我爬那個邊緣那個

37 它啊一條線的

38 一條線一條線的那個洞洞

39 然後我不敢走過去

40 然後每一次我都 xxx

這則 40 行，共分成七個詩節的故事，是關於幼兒 B 到麥當勞和朋友玩電動玩具的經驗。他的故事的一開始的六行以及最後的六行是關於麥當勞吃薯條以及麥當勞的遊樂設施。主要的故事內容是關於他到麥當勞去時，「每一次，都會看到我朋友」（第 12 行）。而且，幼兒 B 是在晚上的時候可以到麥當勞玩（14 至 17 行），重要的是幼兒 B 的朋友請他的（第 18 行）。跟他的朋友到麥當勞可以一起玩

電動玩具，然後，這個故事的高潮是關於有人玩輸了的情節（我們不知道是誰輸了）。

這個敘事十分完整，有背景介紹（詩節一），然後相關的事件介紹一個接著一個。從遇到游泳的女生起，幼兒 B 預告了這是一個關於在麥當勞和朋友玩的故事，然後，他在詩節三的時候，也預先鋪陳關於一個愛哭的男生的事。接下來，就是告訴我們整個故事的危機所在：電動玩具的玩法以及有人輸了。不過幼兒 B 沒有告訴我們的是，有人玩電動玩具輸了之後發生了什麼事？幼兒 B 和他的朋友之間如何處理這個問題？這種在敘說高潮的時候就停止 (end-at-high-point)，沒有再詳述的情形十分常見於五歲幼兒的敘說中 (Peterson & McCabe, 1983)。到了最後的一個詩節，再回到關於麥當勞的場景，並且交代了自己對於麥當勞裡遊樂設施的觀感（第 39 行）。第一個以及最後一個詩節的互相輝映，第一個是關於他們買薯條而最後一個是關於他不敢玩麥當勞的遊樂設施。

幼兒 B 在晚上到麥當勞和幾位朋友玩電動玩具，雖然他有提到媽媽，我們並不知道當他晚上和朋友去麥當勞玩電動玩具時是否有成人一起到麥當勞。有無成人陪伴並非他的敘說重點，和幼兒 A 的敘說相似之處在於，父母親的角色在這則生活經驗敘說中似乎退居次要，他的朋友卻不斷的出現在不同的詩節裡；從游泳的女生、請他吃麥當勞的朋友、愛哭的男生到一起玩電動玩具的朋友，幼兒 B 在他的生活經驗敘說中，明顯的突出同儕的角色。

當幼兒 B 一開始跟我說這個經驗時，我預期他會跟我描述在麥當勞裡吃了什麼食物、玩了什麼遊樂設施。但是，幼兒 B 的故事完全出乎我的意料之外。對於嘗試要了解新移民女性、勞工階級的子女的幼教老師，這則敘事能夠給我們的啟示為何？要回答這個問題之前，我再擷取一段同樣是東南亞籍移民女性所生、勞工階級孩子所敘述關於麥當勞的經驗，這位幼兒說：

主題文章

「那有溜滑梯，還有薯條，還有可樂，還有兒童餐，兒童餐可以免費送玩具，還有我們家送到一個小車子。」

這個節錄的片段中，和很多孩子一樣，這位幼兒也提到食物及玩具，不過，她提到麥當勞送的玩具時，她說：「我們家」送到一個車子，而不是「我」送到一個車子。麥當勞送的玩具，是屬於一家人的，並非屬於這位說故事的幼兒。這種和一般的核心家庭裡，幼兒通常可以擁有屬於自己的玩具及物品的經驗十分不同。

在不同的家庭文化脈絡下，一個玩具可以是全家共有的，也可以是獨自屬於一個幼兒。同樣的，一個幼兒可以在晚上和朋友一起到麥當勞玩電動玩具，也可以被規定需要爸爸媽媽陪同去。對於幼教老師而言，她的首要之務並非判斷哪一種家庭文化為優勢或劣勢，而是盡可能的以幼兒的角度去理解他們的生活經驗。如同 Paley 在她的書 *White Teacher* (1979,1989) 中所言「只要我們靜下來傾聽，孩子有很多事情可以教我們」(The children have much to teach us, if we but stop and listen. p. 142)。我們必須先學會傾聽，知道幼兒在想什麼、經驗過了什麼，我們才有機會從他們身上學到如何教育他們。身為教師的我們必須先學會傾聽，才不至於像美國女詩人 Rich 說，我們很可能描繪一種世界，而讓有些幼兒不在其中，讓他們感到彷彿面對鏡子時，卻什麼都看不到的恐怖。

要理解前面兩則經驗故事需要幼教老師靜下來聆聽來自不同家庭背景的幼兒的聲音。下面一則故事內容則需要幼教老師發揮詮釋故事的能力來理解這則看似沒有邏輯、缺乏連貫性，實際上卻是一個完整的敘述的生活經驗。

故事（三）

坐飛機去越南（幼兒 C）

詩節 一（坐車去機場）

1. 去越南要坐車啊

詩節 二（走入航站大廈）

2. 結果底下

3. 看到那邊有一個餐廳

詩節 三（海關檢查證件）

4. 那邊近一點

5 就有一個洞

6 就警察一直看你

詩節 三（走進登機室）

7 那個再近一點，再近一點

8 你看到了

9 就進去了

詩節 四（候機室看到飛機）

10. 結果你要坐那個越南飛機噢

11 上面有一個英文

12. 就你去那邊噢

詩節 五（放行李箱）

13 就我姐姐要走樓梯上去

14 那個就搬進去打下來

詩節 六（坐上飛機）

15 就只是要坐下來

16 看到一個飛機

17 要坐了

18 這樣子

詩節 七（下飛機）

19 看到一個門就可以去了

20 打開就能出來

21 就有路

這則 21 行，分成七個詩節的生活經驗敘說，幼兒 C 所描述的是在機場時她所經驗的事。以 Labovian 的敘說結構而言，這則生活故事是以事件發生的順序而描述的敘說，如果沒有以詩節分析法（Hymes, 1972; Gee, 1986, 1999），將這則敘事以概念為單位，分成不同的次主題，我們會比較難了解這個經驗的順序。我初次聽到這個故事時，不太能掌握幼兒 C 的敘事內涵，只是隱約知道她想要跟我說關於坐飛機到越南去的經驗。我不明白去越南為什麼是「要坐車」？為什麼幼兒 C 會提到餐廳、警察？「那個再近一點，再近一點，你看到了，就進去了」到底是近一點什麼？又看到了什麼？進去了哪裡？又如，在第 13、14 行中，然後「那個就搬進來打下去」，「那個」指的是什麼呢？

幼兒 C 的敘述經過整理分析後，我們必須想像到桃園機場出關、上飛機、放行李、下飛機的過程，尤其，我們必須站在一個五歲幼兒的立場設身處地的觀察週遭的事件⁶。為了到桃園國際機場搭飛機，幼兒 C 認為需要先說明去機場是要坐車；而那個餐廳，很可能就是在桃園國際機場第一航廈裡，位於停車場到大廳的地下走道盡頭的餐廳。那個透過一個洞，一直看你的警察可能就是在驗護照證件的海關人員。接下來，在詩節四裡，我們需要站在幼兒的立場，想像當她要上飛機之前，身邊的成人很可能會在候機室裡，透過大玻璃窗，指著外面停機坪上的飛機，對幼兒 C 說：「就是要坐那個越南飛機去越南噢，那個飛機上有寫英文字，妳等一下就是要去那邊噢！」這個面對候機室的大窗戶看著外面如此龐大的飛機的

印象必定深深的烙印在幼兒 C 的腦海中，因為她的敘事觀點就是在這個描繪越南飛機的這個詩節中（第 10 & 12 行）。

在詩節五中，幼兒 C 繼續描述她觀察到的事情；包括姊姊走樓梯上去（飛機），然後，很可能她看到了父母親將行李放置在上方的行李箱時，行李箱的門「打下來」的情形。詩節六簡要的描述在飛機上坐下來的情形，而詩節七則是描述下飛機的狀況。要言之，幼兒 C 專注於描述候機、登機、下機的事件，而對於在飛機上發生的事件（用餐、機艙的廣播、觀看機上的節目、走動的空服人員、上廁所等）沒有著墨。

伍、結論與建議

上節的分析結果指出，這群勞工階級「新台灣之子」的生活經驗裡，有幾個值得幼教老師注意的特點。以下是根據這些特點，對於教師的三點建議。第一，從這些幼兒的敘說觀點中我們了解到，他們與同儕之間的關係相當重要。當我們與這些孩子交談或是課程中的對話時，我們必須很謹慎的，不要將核心家庭中父母是孩子人際互動的重要關係人的觀點直接套用在這些孩子的生活經驗中。例如，在一般幼兒園中很普遍的「親子作業」通常是請父母親帶著孩子一起從事一些活動，對於東南亞籍新移民女性所生、勞工階級的幼兒而言，所謂的「親子作業」很可能會對幼兒以及他們的家庭造成困擾。因為這些幼兒的日常生活經驗中，他們除了跟父母有密切的互動外，他們的手足、鄰居朋友或是學校同學都是他們日常生活經驗的重要互動對象。更重要的是，這些幼兒的父母很可能因為家庭經濟的需要，平日的夜晚或是假日仍然需要工作，父母親不一定有時間與幼兒一起完成「親子作業」。

⁶我要特別感謝台南大學幼兒教育系的張麗君老師以及她的一群研究生，她們精闢的討論協助我瞭解幼兒 C 的這則生活經驗。

主題文章

第二，這群勞工階級新台灣之子的生活經驗和成人的生活經驗密切相關，這些孩子的生活經驗並非單純的以「孩子為中心」(child-centered)的生活方式。幼教老師在設計課程時，需要將這些孩子的具體生活經驗納入考慮，而不是僅以發展心理學理論或「適性發展」(developmentally appropriate)的課程建議為唯一的標竿。已經有許多學者指出，所謂適性發展的課程其實是較傾向於社會主流的兒童發展觀，對於來自較低社會經濟或是不同語言文化背景的幼兒，所謂的「適性」發展，其實不見得合宜(Lubeck, 1994)。要了解這些孩子具體的生活經驗，幼教老師的首要之務是能夠營造一個讓幼兒的心理上感到安全、被接納的環境，讓幼兒能夠以他們熟悉的言談模式交談而不被排斥，如此，教師方有可能聽到來自幼兒真實的聲音(authentic voices)。

第三，東南亞新移民女性的子女的生活經驗和他們的母親移民來臺灣的經驗也有關聯。在23位幼兒的生活經驗敘說中，比較明顯的兩類相關的內容是幼兒和母親一起回母國的經驗，以及母親在台婚姻、語言文化適應上的掙扎。當幼教老師聽到這些「新台灣之子」提到東南亞文化的生活經驗故事，或是聽到了孩子提到母親在生活適應上的難題時，老師要如何回應？這個現象的確是個相當大的挑戰；然而，這不僅僅是幼教老師的挑戰，更是台灣教育界需要嚴肅正視的一個議題。

除了教師在課程設計上需要更加敏銳的顧及孩子的多元文化經驗外(劉美慧, 2003; Ramsey, 1998)，教師本身還需要仔細反省自己的文化認同(cultural identity, Gomez, 1992)。檢視文化認同的目的並非要加強文化差異的部份，而是如同Williams(1991, p.305)指出，對於多元文化課程的實踐的基本課題之一是瞭

解自我(self)和他者(others)之間的差異後，才有可能在這兩者之間建築溝通的橋樑。唯有了解自我的文化認同，才有可能了解異文化的內涵。對於認識自我文化認同的方式，Gomez建議以教師自身的「故事」開始，教師們透過說自己的故事，分享自己曾有過的掙扎、困惑、成就或挫折感等歷程，讓學生以及教師有機會聆聽來自不同角度的生活故事，學生及教師才有機會正視自己可能有的偏見，進而促使互相理解的可能性。

本論文的研究對象只限於東南亞籍移民女性所生、勞工階級家庭的幼兒，因此本論文也仍有其侷限。我們知道「東南亞籍移民女性」作為一個群體的內部異質性是存在的。她們結婚的對象，不一定是勞工階級的男性，而她們結婚的管道也不一定是透過婚姻中介(王瑞燠, 民93)。本論文所針對的勞工階級家庭、東南亞籍移民女性子女的敘說觀點無法延伸至其他類型的東南亞籍移民女性子女的發展情形。

另外，東南亞籍移民女性勞工階級家庭幼兒的生活經驗是否與台灣籍女性所生勞工階級幼兒的生活經驗雷同？換言之，母親的移民背景是否構成勞工階級幼兒特殊生活經驗的條件是否成立？本論文的限制之一是缺乏對照的勞工階級幼兒的敘說資料，這是未來的研究可以努力的方向。

總之，東南亞籍新移民女性所生的勞工階級幼兒的生活經驗敘說觀點帶給幼教老師的省思不應僅只限於這群特殊的幼兒，新移民女性幼兒在學校中所面臨的適應情形，或許是許多不同家庭文化背景(例如原住民)的幼兒所共有的。本研究只是個開始，對於深耕多元文化教育，我們還有很長的路要走。

參考文獻

- 王宏仁 (2001)。社會階級化下的婚姻移民與國內勞動市場—以越南新娘為例。 **台灣社會研究**，41，99-127。
- 王瑞璦 (2004 年 6 月)。讓她們進入我們的世界—誰能幫助我們輔導外籍配偶及其子女？外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會，嘉義大學，嘉義縣。
- 林璣萍 (民 92)。台灣新興的弱勢族群—外籍新娘子女學校適應現況之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 吳芝儀、劉秀燕 (民 93)。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會，嘉義大學，嘉義縣。
- 陳美惠 (2002)。彰化縣東南亞外籍新娘教養子女經驗之研究。國立嘉義大學家政研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳佩足、陳小云 (民 92)。外籍新娘子女的語言發展問題。 **國小特殊教育**，35，68-75。
- 楊淑朱、邢清清、翁慧雯、吳盈慧、張玉巍 (民 93)。雲林縣外籍女性配偶子女在校狀況之調查研究。外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會，嘉義大學，嘉義縣。
- 夏曉鵬 (2002)。流離尋案—資本國際化下的「外籍新娘」現象。台北：台灣社會研究雜誌社。
- 劉美慧 (民 94)。多元文化課程轉化：三個不同文化脈絡之個案研究。 **教育研究資訊**，11(5)，3-28。
- 鄭雅雯 (民 89)。南洋到台灣：東南亞外籍新娘在台婚姻與生活探究—以台南市為例。國立東華大學族群關係研究與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 蔡敏玲 (2005)。幼兒個人經驗敘說之內容、風格與意義初探。 **國立台北教育大學學報**，18 (2)，323-358。
- 鍾重發 (2003)。家庭教育介入外籍新娘子女學前發展的模式與策略。 **幼兒教育年刊**，189 - 206。
- 顏錦珠 (2002)。東南亞外籍新娘在台生活經驗與適應歷程之研究。國立嘉義大學家政研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- Au, K. H., & Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children: finding a culturally appropriate solution. In Trueba, H. T., Guthrie, G. P. & Au, K. H. (Eds), *Culture and The Bilingual Classroom - Studies in Classroom Ethnography* (139-152). Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Benjamin, W. (1968). The Storyteller. In *Illuminations* (pp.83 - 109). New York, NJ: Schochen Books.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burger, L. K., & Miller, P. J. (1999). Early talk about the past revisited: Affect in working-class and middle-class children's co-narrations. *Journal of Child Language*, 26(1), 133-162.
- Cadzen, B.C. (1994). What is sharing time for? In A. H. Dyson & C. Genishi (Eds), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 72-79). Urbana, IL: National Council of Teachers of

主題文章

English.

- Delpit, L. (1995). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *In Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (pp. 21-47). New York, NJ: The New Press.
- Dickinson, D. K., & Beals, D. E. (1994). Not by print alone: Oral language supports for early literacy development. In D. F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy : from research to practice* (pp. 29-40). Westport, Conn.: Praeger.
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (1994). Introduction: The need for story. In A. H. Dyson & C. Genishi (Eds) *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp.1-7). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Eisenberg, A. R. (1984). Cultural variation in children's conversations. In R. L. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The Acquisition of communicative competence* (pp. 377-420). Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Gee, J. P. (1986). Units in the production of discourse, *Discourse Processes*, 9(4), 391-422.
- Gee, J. P. (1999). An introduction to discourse analysis: Theory and method. New York: Routledge
- Geertz, C. (1977). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gomez, M. L., (1992). Braking Silences: Building new stories of classroom life through teacher transformation, In S. Kessler & B. B. Swadener (Eds). *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue* (pp.165-188). New York: Teachers College Press.
- Heath, S. B. (1983). Ways with words : language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). Introduction. In C. B. Cazden, V. P. John, & D. Hymes (Eds), *Functions of language in the classroom* (pp.xi-lviii). New York: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1996). Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice. London: Taylor & Francis Ltd.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narratives. In D. Tannen (ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics 1981 Analyzing discourse: Text and talk*. (pp. 219 - 247). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Lubeck, S., (1994). The politics of developmentally appropriate practice: Exploring issues of culture, class, and curriculum. In B. L. Mallory & R. S. New (Eds), *Diversity and developmentally appropriate*

- practices: Challenges for early childhood education* (pp.17-43). New York: Teachers College Press.
- McCabe, A. (1996). Evaluation of narrative discourse skills. In K. N. Cole & P. S. Dale & D. J. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 121-142). Baltimore, MD: P.H. Brookes.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177.
- Michaels, S. (1981). "Sharing time" : Children' s narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*(10), 423-442.
- Michaels, S., & Cazden, C. B. (1986). Teacher/Child collaboration as oral preparation for literacy. In B. B. Schieffelin & P. Gilmore (Eds.), *The Acquisition of literacy : ethnographic perspectives* (pp. 132-154). Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Miller, P. J., Wiley, A. R., Fung, H., & Liang, C. H. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development*, 68(3), 557-568.
- Minami, M., & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives Japanese preschool children's narrative development. *Language in Society*, 20(4), 577-599.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1976). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory : essays on mind, self, and emotion* (pp. 276-320). New York, NJ: Cambridge University Press.
- Paley, G. V. (1979). *White teacher*. Harvard University Press, Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Paley, G. V., (1990). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics : three ways of looking at a child's narrative. New York: Plenum Press.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study. *Journal of Child Language*, 26(1), 49-67.
- Philips, S. U. (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warn Springs Children in Community and Classroom. In C. B., Cazden, V. P. John, & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Purcell-Gates, V. (1998). Growing successful readers: Homes, communities, and schools. In J. Osborn & F. Lehr (Eds), *Literacy for all* (pp. 51-72). New York: The Guilford Press.
- Ramsey, P., (1998). Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children.

主題文章

New York: Teachers College Press.

Rogoff, B., (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.

Snow, C. E. (1983). Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. Harvard Educational Review, 53(2), 165-189.

Sperry, L. L., & Sperry, D. E. (1996). Early development of narrative skills. *Cognitive Development*, 11(3), 443-465.

Tsai, M. L., (1996). Culture reflection and re-construction in aboriginal children' s community play. An analysis of children' s competence in and out of school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Williams, L. R., (1991). Curriculum making in two voices: Dilemma of inclusion in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 303-311.

Listening to the Marginalized Voices: From narratives of "New Taiwanese Children" to multicultural early childhood education

Wen- Feng Lai

This study aimed to investigate personal narratives shared by 23 kindergarteners born to working-class immigrant women from Southeast Asian countries. The goal was to understand significant experience of these children in the hope to assist teachers in designing multicultural curriculum. By stanza analysis and theories of narrative structure, the results reveal three major characteristics of their personal narratives. First, peer groups played a fairly important role in their narratives, whereas parents' role seemed to be secondary. Secondly, comparing to the "child-centered" family practices, their past experience was embedded in adults' experience. Thirdly, these children shared their mothers' experience of immigration. The implications for multicultural education were discussed according to the results.

Key words : children' s narrative, children of immigrant women, multicultural education

Assistant professor, Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University

主題文章