

97年人文教育革新中綱計畫
子計畫三 人文領域人才培育國際交流計畫

【補助類型-海外專題研究】

全球化流動現象下
跨文化教師身分認同之研究

期末成果報告

指導暨補助單位：教育部

指導單位：教育部顧問室人文領域人才培育國際交流計畫辦公室

執行單位：國立台灣師範大學教育學系

計畫主持人：卯靜儒（指導教授）、黃依萍（研究生）

執行日期：中華民國 97 年 1 月 1 日至 6 月 30 日

中華民國 97 年 9 月 29 日

目 次

一、計畫名稱.....	1
二、計畫目標.....	2
三、執行情形.....	6
四、經費運用情形.....	11
五、執行成果分析與檢討.....	13
六、結論與建議.....	18
七、附錄.....	19

一、 計畫名稱：全球化流動現象下跨文化教師身分認同之研究

二、 計畫目標：

(一) 研究動機

1、全球化下的教師流動現象

在全球化脈絡下，因應網際網路與傳播媒體的強化，世界各地的資訊快速流通、知識交流頻繁，而隨著交通工具快捷發展，人們不再受既有的地理空間所限，世界各地的時空距離逐漸壓縮，原有的社會文化差異界線逐漸模糊。這是一個流動的世界，經濟、人才、生活都在全球流動著，似乎沒有人能不受這股潮流影響。臺灣於公元 2002 年正式加入世界貿易組織，教育服務業亦為我國入會後開放承諾的業別之一，開放外人來台設立學校、補習班、提供跨國遠距教學、從事留學服務等，對國內既有的教育市場勢必產生極大衝擊與競爭壓力。由於原先封閉環境的解放，再加上學術領域國際人才交流頻仍，許多學科內部或跨學科、跨領域的小組合作研究，世界各地人力流動現象大增，國內不少大學院校也積極鼓勵外籍學生入校就讀，而教授學者們出國發表、演講或跨國研究的機會更加頻繁，知識激盪的火花更為亮眼。全球化時代的來臨，移動力成為競爭力的重要關鍵之一，移動力所具備的不僅是語言能力，更強調包容多元文化、隨機應變、與不同文化者相互合作、迅速適應新環境的能力。

全球化意味著個體、民族社會、世界體系及整體人類互動增加，教育領域也難以置身其外，除了學術界研究者們的接觸合作機會增多，跨國學者的流動頻率大增，反觀國內的師資培育與教師市場，在僧多粥少、正式教職窄門難進的推波助瀾下，許多儲備教師也試著另謀出路、移動至他國就業，例如任教於東南亞的臺灣學校、大陸的台裔子弟學校，或是受訓成為華語教師到國外服務等。教師的流動現象還不僅於此，除了走出臺灣朝向國外的移動，也有外國的人才走進臺灣向內的移動，初探中小學教育工作環境，也不乏有華僑教師在國內學校服務，以及來台在學校或補習圈教授英文的外籍教師等，再加上全球華語熱潮興起，華語師資培訓市場大開，許多有志者紛紛投入國內的華語文教學市場教授外籍人士學中文，也有不少人志在海外擔任華語文教師，希望能在海外工作並體驗異地生活。諸多教師流動現象的事實引發了我想進一步了解這些教師的興趣：教師為什麼要移動？移動和教師之間有什麼關係？教師透過移動想追尋什麼？或是想改變什麼？教師在他國或異文化任教的工作環境又是如

何？跨文化的移動經驗賦予教師自身什麼意義？雖然教師移動有很多不同的種類與目的，但基於對此現象的關切及對這些移動教師的關懷，探究教師如何與不同文化環境互動，試圖了解並詮釋教師跨文化經驗的生活世界則成爲了本研究動機之一。

2、文化教學經驗的衝擊

回顧自身迄今的教學路，雖短短二年有餘，但與來自不同文化背景學生的接觸最讓我印象深刻。憶及實習階段曾接下夜間補校教授國文的棒子，班上學生除了年長的阿公、阿嬤及少數中輟生外，約有三分之一是新移民女性。當時對這群渡海來台、落地生根的「外籍新娘」了解未深，但課堂上的多元互動與下課時生活經驗的分享卻漸漸拉近了我們之間的距離。國文教學中最常出現的困擾是，除了簡繁字體差異外，解說古文或詩詞時猶需進一步說明中國文化背景，或比較臺灣文化現況。在教學過程中，自己時常疑惑國中課本內容真的是適合這些不同文化背景和年齡階層學生嗎？又該如何將教材轉化以適應班上多元學生的學習需求呢？身爲一個實習老師，一年的教學過程似乎也就在懵懵懂懂與幾經碰撞中安然度過，但如何面對多元學生的教學疑問卻在腦海中生根。

另一段難忘的跨文化教學經歷，是發生在 2007 年暑期參加伊甸基金會舉辦之青年志工海外服務隊到泰北偏遠的中文小學進行教學的故事，異國的文化體驗讓人印象深刻，雖然僅是十四天短暫與當地人民相處的時光，舉凡飲食、交通、生活方式、休閒活動等的不同經歷也讓我不斷地與自身的文化相對話，從感到極大的文化差異、逐漸調適自我到慢慢融入他們的生活的過程，我發現自己正不斷地「看見」與「發現」，從他人的身上反思自我、反省自己的生命與過去以爲理所當然的世界。在泰北的重要任務是協助當地的中文教學，主要的對象是泰北孤軍的後代子孫，上課的時間是星期一至五的晚上及星期六早上，學生白天要到泰國當地的國中小學上課，晚上才到學校學中文。然而，除了混齡教學是一大挑戰外，課堂上學生泰語、中文交錯出現的情形也使得教學過程備受考驗，身爲來自臺灣的中文老師卻不諳泰國的語言文化，有時甚至懷疑自己：學生真正學到了什麼？以臺灣經驗出發的課程內容適合這群泰北孩子的學習需求嗎？忽略差異的教學帶給這群孩子會是什麼文化印象呢？

自身跨界教學的經驗讓我開始思考：對教師而言，身處他國的教學經歷與生活調適的意義會是什麼？多元文化的師生互動是否又改變了彼此什麼？反觀

周遭，我的身邊不乏這些到他國任教的朋友，讓我好奇的是，是什麼原因和動力讓他們選擇離開臺灣到其他國家呢？在面對異地生活文化及不同教育環境的挑戰時，工作過程中是否遭遇了什麼困難？他們又是如何調整自己來適應當地的工作處境？對他們而言，到國外任教的意義是什麼？會不會有想回國的打算？或者，雖然身處故鄉國土，當面對的卻是來自多元文化不同背景的學生時，教師該如何看待師生差異？如何轉化課程與教學呢？或許，聆聽他們的故事可以帶給我們更多對於「成為教師」或「從事教育工作」的思考與反省，此乃本研究動機之二。

3、多元文化的身分認同

源於對教師如何面對多元背景學生的關懷意識，我進而開始思考跨文化教師如何看待自己與他人的位置。處在不同的社會、文化、政治、教育等環境脈絡之中，面對不同國情多元文化的相遇與衝擊，這些教師們如何回答「我是誰？」的問題？他們如何看待自己？將自己定位為誰？如何重新思考自己所處的位置？從教學現場所遭遇的學生、教師與行政人員的互動當中，不同的社會文化脈絡與相異的價值觀交錯，他們又是如何看待他人？如何在教學過程中影響學生？又如何從師生互動中調整自身的認同或是突破自我的侷限與框架？再者，這些任教於異文化環境的教師們，是否在任教多年後仍是抱持著「異客」的心態和自我認同呢？或是，在不斷的文化交融與自我調適的過程中，他們的文化觀漸漸地混血，而不再視自己為「異客」或是「局外人」，反而變成了文化混血的「局內人」也說不定。

對於國內多元文化課程與教學的反思，蕭昭君（2000）認為師資培育應該去進行「超越」、「越界」的教學，去協助一個老師可以不受限於自己的生命經驗，得以「穿透」學生的經驗，協助師資生「越界」，進入「他人」的世界。由於臺灣的師資培育缺乏越界教學的敏銳度，面對愈趨文化多元的臺灣社會，透過探求這些跨界至其他國家或異文化教師的教學經歷，與了解、詮釋他們的生活世界，來深入研究跨文化教學經驗對教師的意義為何，以及在訴說故事的過程中，定義自我與他人的界線如何變動？他們如何建構自身的認同？思考「我是誰？」的問題對教師的教學信念影響甚鉅，這些教師們在教學過程或師生互動中是否發生過自我認同的衝突呢？他們又是如何因應與調適？諸多問題引起了我一連串探索的興趣，也希望透過自己研究的「越界」，將對象鎖定為「移動」至異文化環境的教師，進一步深入了解這群跨文化教師的生活世界，此為研究

動機之三。

4、研究的價值與重要性

基於上述的研究動機，我試著查詢相關文獻，就研究對象來看，針對政策與實務對跨國界教師移動（teacher mobility across national boundaries）的影響，國外陸續有相關研究發表：Youens、Sorensen 和 Hall(2007)研究英國政策和實務對在國際受教及訓練的教師的生活影響，Walsh 和 Brigham(2007)則藉由研究在國際受教及訓練的女性教師，檢視加拿大教師教育方案的政策，而 Schmidt、Mandzuk 和 Young(2007)也探究了在西加拿大影響國際受教及訓練教師的整合之系統性議題，Gagne(2007)則發表了安大略省政策和實務對國際性受教及受訓之教師與教師候選人的影響。由此可見，國際性教師（在國際間受教和培訓的教師）乃成爲近年來逐漸備受關注的研究對象，此與本研究欲關注的跨文化教師不謀而合。反觀國內學界以「跨文化」或「多元文化」爲研究方向的相關論文，多偏重國內族群或性別差異、新移民女性、新臺灣之子等的相關研究，主要關懷的是身處主流文化的教師如何面對「相對弱勢」或「非主流文化」的學生，其中，尤以原住民學生和新臺灣之子的研究數量爲最，探討老師如何面對不同於己身文化的學生，如何進行跨界的教學並協助學生提升學習成效，然而，這類的研究著重的是學生的差異，教師仍爲主流環境中的代表，但本研究愈積極了解的是跨越更大文化層次的教師的故事，例如跨國任教或是在國際學校任教的老師，這些教師所處的教學環境是與己身背景截然不同的文化脈絡，面對的可能是與自身成長或文化背景差異極大的學生，故我試著搜尋國內的相關研究，卻發現觸及本研究所謂的跨文化教師者並不多見，除了華語文教學研究外有少數針對教師的研究外，至今僅有黃明智（2005）針對來台的「英語史懷哲」教師進行跨文化溝通及英語教學之研究的碩士論文一篇。其次，就研究領域來看，關於海外臺灣學校的論文僅三篇（林岑霏，2006；陳可欣，2007；甘仲豪，2007），但偏重教育政策、學校組織、學生升學等的研究主題；而華語文教學研究所的研究取向大多以第二外語教學的課程內容和教學方法爲主，唯有楊斐棋（2007）探究華語教師角色定位與專業化歷程，高敏馨（2004）研究國內外對華語教學現況與華語文師資培訓及展望，而許淑良（2001）則探究了在華語與非華語環境下教與學之現象，曹春喬（2002）從互動語言教學觀點詮釋兩位臺北美國學校高中部兩位教師的教學，劉敏瑛（2008）則透過問卷和訪談歸納出跨文化課室經營的原則，對於教師的「身分認同」的議題卻尚未有人積極關注。

綜上所述，相關研究的缺乏突顯了本研究領域的可開發性，讓這一群相對於臺灣「中心」而位處「邊陲」的教師們積極發聲、使之成為研究主體則彰顯了本研究的價值與重要性。

對教師而言，探究身分認同的議題極具重要性，教學的內容是教師是由個人所選擇的有意義的部份，是教師認識並解釋這個世界的觀點，而其詮釋的方式與角度則成為引領學生認識世界的途徑，因此，作為教師，必須對「自我」有深刻的關注，教師必須先要確認自己是誰，以及自己想成為怎麼樣的教師（周淑卿，2003：404）。教學是互為主體的，教師看待自己、看待他人以及看待環境的方式，將影響其教學實踐，故唯有深刻認知自己是誰，才能理解並反省自己如何影響學生或受到學生所影響，進而對自我與教學有更進一步的理解，因此，探究教師的身分認同的重要性不可小覷。此外，經由文獻探討發現，身分認同議題在全球化現象下進行探究更別具意義，因全球地域、國家的疆界逐漸模糊，人們已不再被家鄉故國的固著概念所侷限，取而代之的是全球化下的流動現象，多元文化的相遇與衝擊更是明顯。有鑑於此，本研究欲進行對跨文化教師身分認同議題之了解，從而關注全球化下教師流動現象對身分認同的影響。故本研究將從跨文化教師主體出發，藉由深度訪談的方式，深入探究這群教師所經歷的經驗為何、他們如何詮釋這些經驗、如何形塑自己的身分認同、如何看待他人、以及如何在教學過程中調適以因應不同的文化差異或社會環境，並進一步理解這些經驗對他們的意義是什麼。或許，透過這些教師們經驗故事的分享，可以幫助我們重新思考教師的角色與定位，既而擴大教職視野，不被「成為臺灣教師」的框架所侷限，在全球化的脈絡下，跨越國界與文化的「跨文化教師」，也可能是未來的教職趨勢。

有鑑於國外相關研究的逐漸興起，但國內的相關研究與文獻卻極度缺乏，一來國內「跨文化」或「多元文化」的相關研究多聚焦在教師位處主流環境，而學生屬於「相對弱勢」的文化之探討，例如原住民子女、新臺灣之子等，但跨越極大文化層次的跨國或異文化環境教師之相關研究卻少之又少；二來，雖然近年國內教育研究領域也引進不少國際議題或其他國家、文化的教育新知，國內教師得以透過研習進修等方式接觸這些跨文化的資訊，但畢竟國內教育體制的環境在升學主義的牽制影響下是較為封閉的，透過研習進修等間接管道接收的跨國、跨文化的刺激要引發教師對文化差異的敏銳度及注重多元文化的覺

知，少了大環境的刺激與支持，改變自身並促進專業成長並不容易。相較之下，本研究所關注的跨文化教師每日即身處於異文化環境之中，學習因應文化差異是教學過程中必經的生活體驗，他們是透過自身與環境不斷互動的過程來提升跨文化的敏感度並累積自身的教學專業，面對極大的文化差異是他們生活不可避免的重要部份，故聆聽他們的故事將有助於我們重新挑戰既有的教師角色的概念，亦有助於國內教育研究領域在多元文化教育知識層面的再建構。職是之故，希望藉由本研究的進行擴展教育議題的研究領域，將關懷重點觸及跨文化移動的教師，也盼求研究發現能對臺灣師資培育的發展提供更多全球或多元文化的觀點與啓示。

（二）關注的研究焦點

本研究的關注焦點緊扣著上述的問題意識而來，關注的研究焦點旨在瞭解跨文化教師身分認同的議題，即他們如何回答「我是誰？」的問題，如何看待自己與他人的關係，透過其經驗故事的敘說，進而探討他們身分認同的形塑及跨文化教學經驗對他們的意義。故本研究欲了解的是跨文化教師的教學經驗與適應情形，在異文化環境中任教的教學經驗為何？他們如何面對自身與任教環境的文化差異，以及面對文化衝突或教學困境時的因應或調適過程，逐步探究跨文化教師如何在異文化的脈絡中建構其身分認同？再者，本研究也將深入了解跨文化教師在其生命歷程中接觸、進出不同文化的經驗意義，及其對個人及教學實踐的影響，希冀能從他們與臺灣本地教師不同的生命經歷與教學實踐分享中，透過其殊異性的呈顯，重新反思在全球脈絡及多元文化觀點下的教師角色。

三、 執行情形：

（一）研究過程

本研究的實施程序包括問題意識的形成、相關文獻之閱讀、尋找研究參與者、資料的蒐集、整理並分析資料、撰寫研究報告六項程序。其中，相關文獻的閱讀是不斷地來回進行，並與研究內容持續對話，而研究問題及訪談大綱的設計，也會在文獻閱讀及著手進行深度訪談的過程中不斷修正與聚焦。本研究程序如下圖 1-1 所示：

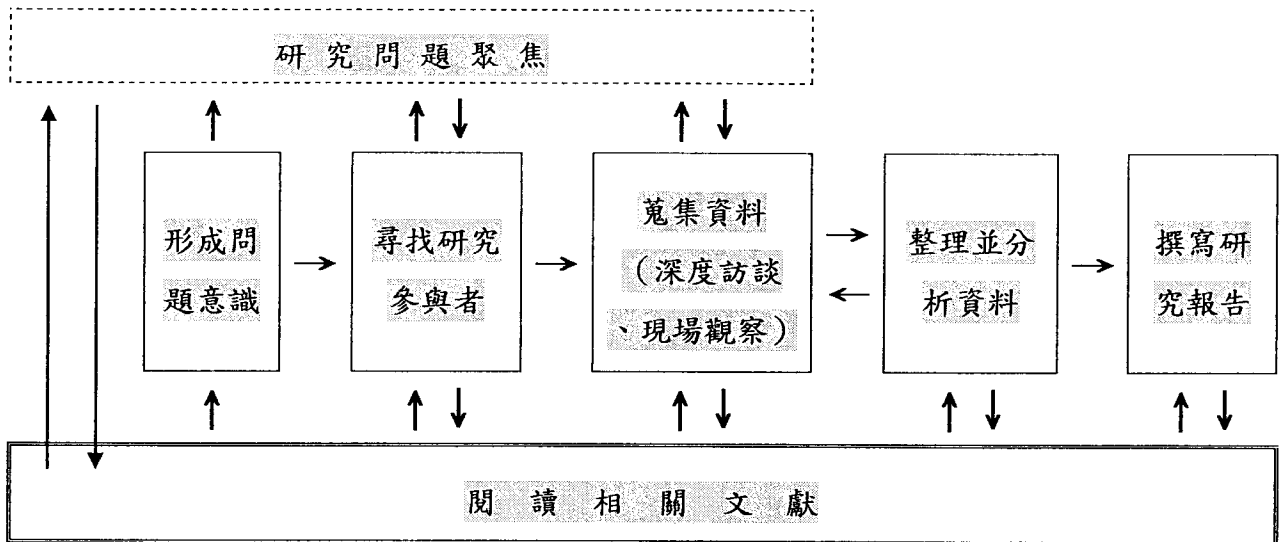


圖 1-1 研究程序圖

資料來源：研究者自製

(二) 研究參與者簡介

以下是三位研究參與者的概略介紹，三位研究參與者的名字皆為匿名，雪人老師和牛牛老師是她們自己所命名的，而向陽老師則表明由我隨意任取，由於向陽老師給人一種親切溫和的特質，她的生命故事也讓我彷彿沐浴在陽光下感受到希望的能量，故以「向陽」名之以貼近我對她的印象。三人的簡介如下表 1-2 所示：

表 1-2 研究參與者基本資料表

研究參與者	向陽老師	雪人老師	牛牛老師
性別	女	女	女
年齡	47	26	39
國籍	臺灣／美國	臺灣	馬來西亞
個人文化背景	臺灣人 先生為美國人	臺灣人	馬來西亞華人

表 1-2 研究參與者基本資料表（續）

研究參與者		向陽老師	雪人老師	牛牛老師
目前 任教的異 文化 環境	國家／學校	臺灣／ 臺北美國學校	印尼／ 雅加達臺灣學校	馬來西亞／ 吉隆坡國際學校
	年級與科目	高中部中文老師	國、高中部國文 老師	高中部中文老師
	教學對象	各國籍學生，亞 裔學生佔大多數	台商子弟為主， 少數印尼華人小 孩	學生來自各國 籍，以韓國人居 多
	教學年資	至今已第九年	至今為第一年	至今已第十年
跨國移動經歷 （以重要的跨國移動 為主）		臺灣→巴西→臺 灣→美國→臺灣	臺灣→英國→臺 灣→印尼	馬來西亞→臺灣 →馬來西亞→泰 國→馬來西亞
跨文化教學經歷		臺北美國學校	大學時期曾任校 內的華語文教師 →留學英國曾到 教會學校教中文 →雅加達臺灣學 校國高中部及周 末班華語教學	曾擔任日本學生 的鋼琴家教老師 →吉隆坡國際學 校

資料來源：研究者自製

（三）跨國時程規劃

由於本研究的資料蒐集方式以面對面深度訪談為主，現場觀察為輔，故需至研究參與者所在學校實際進行。在既定的經費補助範圍內，我的跨國研究時程安排如下表 1-3 所示：

表 1-3 跨國時程規劃表

研究參與者	研究參與者所在國家／城市	研究參與者任教學校	出國深度訪談日期
(前導研究) 小布老師	日本 ／長野	東北中學	2008 年 2 月 10 日至 2 月 20 日
牛牛老師	馬來西亞 ／吉隆坡	吉隆坡國際 學校	第一趟： 2008 年 2 月 22 日至 2 月 27 日 第二趟： 2008 年 5 月 8 日至 5 月 10 日
雪人老師	印尼 ／雅加達	雅加達臺灣 學校	2008 年 3 月 8 日至 3 月 17 日

資料來源：研究者自製。

因不同的研究參與者任教學校的學校行事制度（假期安排、事務多寡）有所差異，又必須配合研究參與者個人方便受訪的時間，故上述出國日程乃為研究者與研究參與者協調所訂。其中，馬來西亞吉隆坡的行程共計兩趟，由於第一趟資料蒐集未能有機會至牛牛老師的任教學校觀察教學，故再次安排了第二趟行程，既進行課堂教學的觀察，也增補第一趟訪談不足的部份。

三地海外之行的停留天數平均十日左右，一則希望能與研究參與者有較長的時間相處，進一步體驗、了解其所身處的文化脈絡及生活環境，一則進行訪談和觀察的進行，並隨時與研究參與者對話，澄清任何談話的內容或意思，順勢蒐集其他相關的文件以作為後續分析資料文本的參考。

（四）深度訪談時程

深度訪談預計自 2008 年的二月份開始，進行為期約四個月的資料蒐集階

段。每位研究者至少進行各兩次的正式訪談，包含深度訪談的三個階段：生命史、目前任教經驗的細節、經驗意義的反思。茲將進行深度訪談的時間表如下表 1-4 所示：

表 1-4 深度訪談時間表

研究參與者	階段	日期	地點
(前導研究) 小布老師	第一階段	2008.2.13 (三)	旅館
	第二階段	2008.2.16 (六)	旅館
	第三階段	2008.2.19 (二)	旅館
向陽老師	第一階段	2008.2.1 (五)	TAS 3B37 教室→休息室
	第二階段	2008.3.28 (五)	TAS 3B21 教室
	第三階段	2008.4.10 (四)	TAS 3B21 教室
雪人老師	第一階段	2008.3.11 (二)	JTS 聯課教室
	第二階段	2008.3.14 (五)	JTS 聯課教室
	第三階段	2008.3.14 (五)	JTS 聯課教室
牛牛老師	第一階段	2008.2.24 (日)	牛牛老師家中
	第二階段	2008.2.26 (二)	牛牛老師家中
		2008.5.8 (五)	牛牛老師家中
	第三階段	2008.5.9 (六)	牛牛老師家中

資料來源：研究者自製

(五) 課堂觀察的運作

課堂觀察的目的以了解研究參與者所處的教學現場、教學方式及師生互動為主，以拉近我對其敘說內容的想像與實際教學現況的距離，更貼近她們的生活世界，故課堂教學的觀察依班別的不同每班至少一次，觀察時間表如下表 3-4

所示：

表 1-5 課堂觀察時間表

研究參與者	日期	班別	備註
(前導研究) 小布老師	2008年2月13日(三)	105	一年級
	2008年2月13日(三)	103	一年級
雪人老師	2008年3月10日(一)	國三國文	
	2008年3月11日(二)	國三國文	
	2008.3.12(三)	高三應用文	
	2008.3.12(四)	高二國學概要	
	2008.3.13(五)	國三國文	
向陽老師	2008.4.10(四)	中文五	
	2008.4.17(四)	中文二	
牛牛老師	2008.5.9(五)	中文二	
	2008.5.9(五)	中文六	母語班
	2008.5.9(五)	中文一	

資料來源：研究者自製

五、 執行成果分析與檢討

(一) 執行成果分析

跨文化教師的身分認同議題架構在全球化流動現象的背景下甚具意義，一來全球化致使世界各地的人力、物力、財力等不斷跨越國家疆界和文化界線進行流動已是無法忽視的既有事實，二來全球化趨勢促使多元文化的相遇與互動更是現代社會不可小覷的重要課題。因此，隨著教師流動現象大增，本研究旨在關注跨文化教師如何在異文化環境中建構其身分認同，以及跨文化經驗對其個人及教學的影響，故，本研究的研究結論以「移動」和「認同」為核心，總結跨文化教師敘說的分析與詮釋，茲分成兩個面向說明如下：

1、跨文化教師的移動意涵

(1) 選擇移動促成自我視框的重新調整

移動，不僅是指地理上的位移，更意味著與不同文化的人、事、物之接觸與交流。教師為什麼要移動？教師透過移動想追尋什麼？從本研究三位研究參與者的故事中可以發現，異文化環境召喚著旅人入境探險，跨文化教師都帶著各自的想像入境，她們的「移動」具有選擇性，雖然三人移動的原因各異，但她們因成長環境和學歷背景所具備的語言資本和跨文化求學或教學經歷，使得她們面臨異文化環境任教機會時更有能力「選擇」移動。其次，三位教師都是帶著自身母文化的視框與過去生活經驗，亦即帶著自身的「想像」入境的，想像意味著自我看待、理解異文化環境的原初視框，但當入境後遭遇現實與想像的落差時，她們便必須改變視框以適應新的文化環境，而落差所牽動的是教師認同的轉變。由於三位老師所處的異文化環境截然不同，向陽老師在臺北美國學校、雪人老師在雅加達台灣學校、牛牛老師則在馬來西亞吉隆坡國際學校，而自我和他者的觀看也展現出不同的景象，當她們帶著自身熟悉的文化視框入境觀看，自我和他人的凝視一方面反映了自身認同的形貌，一方面也透露出自我認知的侷限，其中還呈顯出某種不平等的權力關係。文化差異和文化衝擊均是促使跨文化教師反思自身習焉不察的自我視框的機會，是動搖既有認知框架的第一步，進而從他人的眼睛或生命經驗再次調整視框、重新建構自身的認同。

(2) 跨文化移動帶來自我和教學的改變

移動對教師產生了什麼影響？生命中的移動經驗對教師的意義是什麼？離開熟悉的母文化土壤，跨界進入陌生的文化環境，跨文化移動挑戰既有的認知，也鬆動了個人看待自我與世界的眼光，故當一個人和自身母文化維持了相當程

度的距離後，個人與自我，以及個人與世界的關係將重新獲得調整。從本研究的三位跨文化教師的故事可以發現，她們生命中跨文化移動的經驗在個人和教學的面向上都帶來不同的影響。在對個人影響方面，涉及的是自我的學習與成長，跨文化經驗一來改變了個人與自我的關係，包括自我認同的提升，以及個人心態的轉變；同時，也改變了個人與世界的關係，包括能動性與世界觀的獲得，並發展出自然而然和不同的人互動相處的能力。而在對教學的影響方面，向陽老師鼓勵學生轉變環境激發潛能，雪人老師則是在個人心態的調整與想法的啓發影響較大，更能設身處地、包容體諒、不計較小事，牛牛老師強調自我認同及文化認同的重要性，鼓勵學生認識自己並「成爲他們自己」，故三位老師的跨文化經歷在教學面向上的改變雖然不同、程度也不一，但教師們的跨文化經歷對教學的影響是明顯可見的。

(3) 從亞洲異文化環境窺看全球移動意義

雖然本研究是架構在全球化流動現象下對跨文化教師進行身分認同的探究，但三位研究參與者所任教的異環境仍位處於亞洲，不脫離華人文化圈的範圍，她們的移動是以國內移動或國外近母文化環境的移動爲主。就國內異文化環境移動而言，向陽老師和牛牛老師都是在自己的國家中進入截然不同於母文化的學校文化環境，向陽老師進入了美國學校，牛牛老師則在國際學校任教，二者均是在美式教育背景下成立發展的學校；就國外近母文化環境的移動來說，指的是雪人老師的案例，雖然離開了臺灣移動至印尼雅加達，但她所任教的環境是臺灣學校，是與其自身成長背景極爲相似的環境，然而更重要的是，對他們的認同建構影響較大的乃是其任教學校的文化環境，不同性質的學校反倒自成一種文化，深刻影響她們看待自己、看待學生、以及對教學的認知，無論移動的性質爲何，當跨文化教師移動進入一所學校時，該校的文化環境便是形塑其認同最重要的影響因素。此外，雖然三位教師身處的異文化環境還是在亞洲的範圍內，但她們生命中的跨文化經歷卻曾離開亞洲、遠離華人文化圈生活或求學，向陽老師曾移民至巴西、赴美攻讀碩士學位，雪人老師也曾赴英留學，牛牛老師更是不間斷地旅行世界各地等，生命中的跨文化移動不僅侷限於亞洲，是更大範圍在全球間的移動，故即便三人目前的任教場域均在亞洲的臺灣、印尼和馬來西亞，但在全球化流動的背景下探討仍具意義，一來因爲三人生命中的移動經驗跨足全球，二來她們的教學對象是來自各種不同文化背景的學生，有美國人、日本人、韓國人、馬來西亞人、印尼人……等，雖仍以中日

韓文化背景的學生為大宗，學生各自也因家庭因素有不同的移動經驗，但夾雜在不同學校文化（美國學校、國際學校）或當地國家（印尼）的環境脈絡中，文化混雜的現象是來自師生的全球性移動所共同交織而成的。因此，本研究位處亞洲的三位教師之跨文化經驗，有助於探究並理解全球化趨勢下移動的意義與跨文化的影響。移動，不僅累積了跨文化教師的移動動能及移動資本，甚至，移動將帶來更多的移動機會，就如同向陽老師可能再度移動的未來觀，雪人老師欲體驗世界的自我期許，牛牛老師不斷旅遊、文化跨界的生命情態，使她們的眼光不再於侷限自身的視界。

2、跨文化教師之認同建構

(1) 跨文化教師之認同是變與不變的動態歷程

認同是不確定且流動的，認同是一個不斷建構變動的過程，而移動常涉及認同的變與不變，從本研究三位跨文化教師的敘說中可以發現，當她們進入異地，原有想像的瓦解便是認同重構的開始，每轉換一次環境便涉及認同的變動，在她們以自身母文化和異文化環境的對話與協商的互動中，處處可見認同轉變的痕跡。首先，認同是關係性的，認同也是由差異所標示出來的，因在回答「我是誰」問題的同時，也意味著必須指出和他人的差異，透過差異的說明來形塑自身的認同樣貌。本研究三位跨文化教師的敘說均充斥著比較的論述，她們是透過區分母文化和異文化的差異以反應看待自身的方式，但尤須注意的是，即使座落於母國空間位置的學校，但因為學校文化的不同而使得比較的對象、過程與結果有所差異。文化的比較是其認同建構的重要過程，比較的對象所指涉的是一個想像的對象，比較的用詞依參照的對象而定，但比較經常涉及對象同質性的指涉而忽略了其內部的差異性，比較的結果是協商混雜的，而非單一文化的全盤肯定或否定，相對於主要以二元文化相互參照的向陽老師和雪人老師，牛牛老師的比較層次是較為豐富的，包括自身母文化、日本文化、國際學校文化等。再者，認同是以敘說的方式存在，個人是在敘說故事的過程中展現認同，就本研究的三位教師來看，她們生命中的場域置換與不同文化接觸交流的經驗，所帶來的文化差異和衝擊引發了認同的轉變，既有自我認同的提升，也有教師認同的轉變，而促成轉變的重要因素不外是異文化環境的刺激，以及受到重要他人生命經驗的影響，認同轉變的關鍵是發生於個人與新環境的對話、協商與適應的過程，每轉換一次環境即觸動另一回認同的重構，而自我也在不斷的認同重構中逐漸學習成長。

(2) 跨文化教師之認同建構是多重複雜的形貌

本研究著眼於跨文化教師之認同如何在異文化的環境中建構，卻發現教師們的認同是多重而複雜的關係，受到自身位置、個人經驗、角色想像與異文化環境之影響，跨文化教師的認同涉及了自我認同、教師認同、工作認同、文化認同等面向，多重的認同會相互影響，影響的程度和方式也大異其趣，其間的協商與互動可能引發認同的矛盾與危機，也可能產生另一種新的認同狀態。從本研究三位跨文化教師的敘說中可以發現，向陽老師是傾向自我認同與教師認同的結合，因為認為自己「很喜歡」當老師，也在教學的過程中得到不少學生回饋的成就感，自我認同和教師認同的相互肯定，使其引發自我期勉與學生共同學習成長的心態，一直在教師的崗位上認真盡力。雪人老師則是在工作認同與教師認同中不斷摸索自我認同，尚處於職業生涯摸索階段的她，雖然喜歡學生、喜愛教學，工作認同與教師認同仍是相互混雜的，一來由於海外環境易造成的過客心態，二來曾歷經家長干預教學的影響，面臨期待和實際的落差她選擇以工作認同來消解自己的不適心情，故雪人老師的認同是在工作認同和教師認同間不斷擺盪的，二者的互動所展現的是複雜的協商關係。至於牛牛老師的認同，則是自我認同、文化認同與教師認同的互動關係，她的自我和文化認同強化了教師認同，由於肯定了解、熱愛自身文化的意義與價值，在中文課堂的教學上她強調文化的融入，以發揚或傳承中華文化，進而期勉消弭跨文化互動過程的衝突和對立，有助世界和平。另外，她在提升自我認同、重視文化認同的同時，反饋到教師認同上時，她也積極地成為鼓勵學生認識自己並成為他自己的教師，希望藉由本身的影響力讓學生深刻體會了解自身文化、肯認自身文化與民族的重要性。由此可知，跨文化教師的認同是多重、複雜的互動關係，隨著個人想像和經歷的改變，認同的建構也會不斷地變動。

(二) 執行成果檢討

1、研究的侷限

(1) 自身人際網絡受限，不易尋訪到合適的研究參與者

在本研究的進行過程中，尋找研究參與者是難題之所在，因為我自身並不處在跨文化教師的圈子裡頭，不論是海外臺校或是國際學校，找尋符合研究者條件之教師困難度很高，僅能從自身的人際網絡延伸出去，又礙於論文的研究有時間壓力，滾雪球的方式在短時間之內不易找到具豐富移動經歷及跨文化教

學經驗之教師。而本研究的三位研究參與者，因其在目前任教學校的任教年資之多寡，對她們在經驗的敘說及反思面向上造成影響，例如雪人老師初至雅加達臺校未滿一年，但向陽老師和牛牛老師卻已在其學校任職了九年、十年，對差異的敏覺度及異文化環境的適應程度，在敘說的廣度和深度上難免有所不同。

(2) 身為不斷移動的研究者，難以深入脈絡蒐集更細膩的故事

在實際進行面對面訪談與現場觀察之前，我花了不少時間與研究參與者保持聯繫，希望能慢慢拉近彼此的距離，並建立良好互信的關係。然而，在資料蒐集階段，身為需要不斷移動的研究者，在時間和經費的考量下，配合研究參與者的時間，在當地至少停留十天，以進行三階段的深度訪談和課堂教學的觀察，並盡量深入研究參與者的生活世界，若資料蒐集過程遇有模糊或不明瞭處，也可以隨時向研究參與者詢問以釐清或深化問題。然而，經驗的回溯和意義的反思需要時間沉澱深思，短時間間隔的階段訪談似乎無法讓研究參與者說出更細膩的故事，有時記憶的回溯僅記得印象深刻的事件，但事件發生當時更細膩的情感或細節則並不容易在敘說中展現，有時針對事件的意義需要更多時間的自我反觀與對話，但礙於我必須不斷移動蒐集資料，受限經費，停留當地的時間無法延長，時間的壓縮形成了深入脈絡的困難，難以蒐集到研究參與者更細膩的敘說。

另外，跨足三國四趟的旅行曾讓我一度疲於移動，尤其是當兩趟行程不得不安排得很緊密時，雖然夾雜著進入異地文化環境的興奮感，但來回旅途的勞累也不時出現影響著我，又，由於研究者和旅行者的角色不斷在內心爭戰，實際上應為研究的旅行，卻因為研究參與者的熱情而屢屢讓我陷入情感的矛盾，掙扎於究竟是研究還是旅行的兩難中，而不斷移動的過程也讓我難以好好浸淫研究參與者的資料，一來是身體與心理疲憊與所致，一來是面對研究參與者的熱情和自身對異文化的好奇，時間是被零碎切割的，很難做到將心思全副投入資料的浸淫與不斷反思的工作。

六、 結論與建議

(一) 研究啟示：度—鍍—渡

本研究的初衷是希望能藉由探究跨文化教師的故事，讓教師不被成為「台灣教師」所侷限，在全球化的流動趨勢下，跨越文化界線的跨文化教師也可能是未來的教職趨勢。在台灣，雖然一般傳統固定於原生文化環境中的教師也會

面臨文化背景與自身不同的學生，例如原住民學生、新台灣之子等，但身處於主流文化環境的他們，面對這些「相對弱勢」學習不利的學生，其文化差異的敏銳度與自身教學的改變是較為緩慢的，一來是大環境尚未賦予需要積極重視的條件，升學主義掛帥、教育及學校體質不易改變，二來因其身處主流的位置，對文化差異的敏感度較低，也不容易意識到調整自身的必要性與迫切性。相對地，本研究的跨文化教師所身處的文化環境及其所面對的學生，是與自身的母文化有著更大程度的隔閡，距離的跨越更不容易，對跨文化教師來說，面對、回應文化差異，調整自身的教學是每日生活的一部份，教學環境充斥著更多的變數，她們是以親身經歷的方式不斷地在個人與環境中進行互動，再者，由於她們頻繁的移動經驗更增加其不斷調整視框的機會，認同的重構對她們來說是必須不斷經歷且不得不經歷的過程，跨文化教師不斷越界的結果，也提升了認同重構的頻率。

事實上，三位跨文化教師的故事能讓台灣官方體制下的公私立學校教師打開另一個視窗，看見不同的教師故事、不同的教學情境，聆聽她們的故事或許可以啟動身為教師的我們調整視框的可能性，因為教師無法教給學生自己所沒有的，而教師更是以其本色在進行教學，一位有跨文化移動經歷且具有多元視野及世界觀的教師，其所能帶給學生的是更多自我與世界的重新看見。再者，不同於國內教師的相關研究，本研究三位差異性極大的跨文化教師所展現的故事，也讓我們看見這樣的可能：不似過去穩定地以地緣關係所發展出的人際關係和認同，當未來的移動變得越來越頻繁時，集體性認同或社會認同可能更具有流動性或變異性，不穩定的本身既是一種代價，也蘊含了各種可能。更有甚者，若將跨文化教師的故事置於師資培育及教師進修的面向上進行反思，將可得到如下的啓示：若能在師培階段或教師進修安排進出不同文化、體驗不同文化的機會，例如跨國教學、文化交流、或服務體驗等，跨文化經驗的累積將有助於開闊教師視野、提升自我認同、習得多元看待事物的角度、更有國際觀和世界觀，不但能引發向內的自我反省，也得以有機會調整自我的視窗，重新建立看待自我和世界的眼光，進而提升教師專業成長，在課堂教學及師生互動上發揮影響力。

因此，從三位跨文化教師的故事中，我在教師生涯與專業成長的面向上得到「度—渡—渡」的啓示。「度」指的是跨文化的經歷與視野，跨越文化界線並

體驗與異文化環境互動對話的過程，「鍍」意味著跨文化經歷的累積培養了跨文化的能力也帶來移動的資本，猶如在教師身上鍍上了一層無形的資產，「渡」則暗指教師的專業成長，跨文化經歷的意義不僅是帶來個人看自我及世界的關係之改變，也在教學上啟動專業成長的能量，讓教師成為更具自我反思、彈性開放、多元視野，及願意成長的學習者，從文化的敏覺到文化的學習或研究，生命成長是具開放性的覺、省過程，「渡」更隱含著專業成長的通渡儀式寓意，經歷此一過程，將自我成長並看見更廣大的世界。一位能不斷精進成長的跨文化教師，學生也自然蒙受其利，無論是視野的開展或跨文化能力的養成，一位跨界的教師也將啟動學生跨界的無限可能。

（二）未來研究的建議

本研究發現，跨文化教師的認同建構是變與不變的動態歷程，其間涉及了多重認同的複雜面貌，由於本研究邀請了三位教師成為研究參與者，但礙於有限的時間和經費，必須在短時間內往返三國並完成資料的蒐集，時間的壓縮造成深入研究參與者故事脈落的困難，連帶使得研究參與者的生命故事也被迫壓縮。有鑒於此，建議未來有志進行跨國移動研究者，應將時間資本納為研究的重要考量，盡可能拉長訪談時間和間距，多增加與研究參與者相處互動的機會。其次，囿於不斷移動難以深入脈絡的限制，建議未來的研究在研究參與者的尋覓上，最好能從相關領域的人際脈絡著手，再藉由滾雪球的方式花時間慢慢找到具豐富跨國任教經驗者，例如曾移動任教於兩國以上不同學校的教師，並針對一至二位跨國移動及跨文化教學經驗之教師進行研究，掌握其生命中移動的時間與空間向度，蒐集細膩的故事深入捕捉移動對認同的影響與跨文化經驗之意義。

七、 附錄：跨文化教師的故事（節錄）

當我思忖著如何書寫三位老師的故事時，進入分析與詮釋的過程卻困難重重，一來三人的成長背景與生命經歷截然不同，敘說的故事內容很難找到共同的框架將之置入，她們的故事各有各的面貌，而形式主義的書寫方式反而會將他們的故事扭曲變形。我曾考量過是否將三位老師的故事以同樣的類目放在一起，但相異的生命經歷卻讓此作法有所困難；我也曾想採用相同的架構將三個人分開寫，同樣的問題卻仍然存在。每個人的生命不一定是固定的模式，原

生家庭、求學經歷或許都還有相似的軌跡可循，然而，一旦進入職場，人的遭遇各有殊異，而不同工作的環境脈絡所形塑的教學故事又各有不同的重點。「她們本來就不一樣啊！我是不是一定要用同樣的架構去寫不同的人？」這樣的自我質問在我的腦海中逐漸發酵，於是，基於尊重她們的「不同」，我不再拘泥於固定的分析方式，在第一、第二、第三節的故事中，我盡可能地呈現其跨文化的生命經歷；其次，為避免自己替她們說了太多的話，故也盡可能地將她們的聲音嵌入我所敘寫的故事之中。然而，身為研究者的我不可能是完全沉默的，書寫故事的過程也是分析與詮釋的過程，我無法避免自己在三個人的故事中缺席，現身的必然與必要是我書寫故事的方式，因此，故事中有她們的聲音，也有我的理解與詮釋，於是，她們故事就在這樣的思維下展開。

【牛牛老師的故事】

（一）傳統教育出身，茫然不知興趣所在

牛牛老師的敘說起於馬來西亞教育體系的背景說明，當她向身為臺灣人的我敘說她的故事時，除了生動活潑的故事情節外，「我」的先前理解與聆聽反應也常在她的考量中與其敘說共同編織，敏察差異的特質便已在她的敘說及我們的對話中昭然若揭。

在馬來西亞有兩種教育體系，一是國民教育體系，以馬來語為媒介語，是主要的政府體系；而牛牛老師所就讀的華小，乃以華語作為教學的媒介語，故從小就必須兼顧三種語言，包括馬來語、英語及華語。華小雖受政府承認，但幾乎沒有國家的撥款贊助，學校資源相當有限，但重視教育的華人社群仍努力經營，華小辦學及學生成就卻比國民教育來得成功。畢業後，牛牛老師進入獨立中學，獨中是國家既不承認也不資助的學校體系，由於華文獨中的制度與課程向臺灣取經，而臺灣也認可其課程的設計與統一考試的水準，於是高中畢業後便參加統一考試直接申請臺灣的城中大學中文系。然而，牛牛老師一開始並非抱有強烈赴臺灣的念頭，申請學校其實心存幾分僥倖的心理，因為，看似順遂的求學道路實則面臨了崎嶇的決定過程。牛牛老師原本希望自己如同其他同學赴英攻讀熱門科系，但在家庭經濟情況無法負荷姊弟兩人均赴英國的情況下，她幾乎是以一種放棄、自暴自棄的心情否定自己的求學路。

「我也明白 整個家庭的狀況 我也明白男孩子在一個社會裡頭扮演的角色是比我 比較來的重可能這種想法是很傳統很保守的 不過 我也我我當時的想法是我就很明白說 對喔 如果我弟弟沒有唸到書的話 他怎麼 以後怎麼來承擔一個家呢對不對 所以當時我就抱著一種放棄的心情就是說 好吧 那我就不要去英國了 就把那個機會讓給我的弟弟 那我就有一點就是 自暴自棄就是說 好那我就哪裡都不去了 那我就乾脆把我這個鋼琴考好」(訪 0301-84-90)

在傳統性別觀念與現實生活考量的束縛下，雖然牛牛老師先採取保留台灣的晨鐘大學學位一年以準備鋼琴考試的表演高級文憑，但她一心想放棄學位、出外工作的消極自我否定讓父母相當反對，他們仍舊希望牛牛老師勿輕言放棄獨特的大學經驗。而當她考取了鋼琴文憑真正坐下來思考自己的去路時，卻赫然發現自己茫然不知興趣所在、潛能何在，不了解自我、無法確定自己的方向讓牛牛老師困擾不已，憶及此，她自我反省了傳統的教育制度的缺陷，並以國際學校學生試探自我興趣能力的例子做為對照，強調學校教育應讓學生充分發覺自我性向、開發自我潛能的重要性。

「當時自己就覺得就是不曉得要幹麻 然後自己又一直老是想不出自己到底喜歡什麼 因為我覺得就是我的教育背景所以我現在才很深刻的體認到覺得這教育其實有很大的問題ㄟ不是因為他教你讀書導你向上道德方面 我覺得那些都做的很好 因為我們傳統教育在各方面都做的很好 可是它唯一的缺乏就是它 它不鼓勵課外活動 然後它就是老是鼓勵學生就是把課業搞好 可是在你在一直搞課業的當時 如果你沒有讓她們適當的去參與活動啊 適當去發揮他們的一些潛在的一些經歷啊 然後他根本沒有辦法了解是 他到底是真正喜歡還是不喜歡」(訪 0301-145-153)

過度強調課業、不鼓勵學校活動的傳統教育，常讓學生在面臨「選擇」的時候感到不知所措，牛牛老師回想自己的抉擇過程，她深深覺得並非每個傳統教育出身的孩子都像自己如此幸運。不曉得自己的興趣所在、糊裡糊塗做選擇，甚至遵從父母的教育期望，華人小孩的生涯發展經常是極其相似的，「不知道喜不喜歡」、「不知道自己要做什麼」的疑惑與焦慮如影隨形。當學校不鼓勵多元

發展、只注重學業成績，學生不但缺乏機會了解自己、試探性向、發覺自身天賦，更可能扼殺其學習興趣、視學習為畏途，甚至束縛未來發展的無限可能性。而幸運的是，牛牛老師在父母的半強迫之下進入晨鐘大學中文系，對文學的興趣隨之益增，讀起書來輕輕鬆鬆，也發現自己對文學的理解力與感受力的確優於其他同學，更加肯定了自己的能力與天賦。

（二）留學臺灣經驗開闊視野

「那段時間不只是求學 看書 學書法那麼簡單 然後還參與了活動然後跟著整個社會當然不是馬來西亞社會 跟大中華圈子的這個社會 在經歷一段很特別的民主進程」（訪 0301-301-303）

對牛牛老師來說，留學臺灣是一段很重要的求學與人生經歷，正好彌補了高中時期完全不參與課外活動的空窗期。就讀晨鐘大學中文系的期間，她積極參與各項活動、博覽群書累積知識、不間斷地學習自己喜愛的書法，因為課少空閒時間多，她積極充實自己並過著愉快的大學生活。到了大三，她覺得自己的課實在太少，好不容易來臺灣一趟應該要多學點東西，於是，她開始輔修外文系的課程，因為某些課衝堂的緣故，直至大五才畢業。對她來說，她覺得自己的大學五年過得很好，至今回憶起來仍非常感謝當時父母的半強迫，才讓她有了相當難忘的求學經驗。更重要的是，臺灣之行更拓展了牛牛老師的思想、視野，以及對民主政治的社會關懷。她在一九八八年來到臺灣，當時正值臺灣社會解嚴的初期，在臺灣社會逐漸進入民主開放的氛圍中，從大小不斷的社會運動中，她目睹、體驗、更自我認識，這是她由己身關懷擴及民族、國家、社會的啓蒙階段，與臺灣人民共同經歷民主的進程不但培養了對政治的敏感度，奠定民主素養的根基，也讓她重新認識自己、開始關心國家政治，而在跟著臺灣一齊成長的同時，也試著放眼整個大中華文化圈的發展。臺灣經驗建立且強化了個人與社會的連結，是由「個人」真正走向「社會公民」的開始。

「就是從解嚴 一直到就是開始有社會運動 然後又剛好八九年是 六四天安門事件 然後 一直到九二年我離開臺灣的時候 臺灣的那個社會的遽變都 就是變成是我一個政治學習的索引 對 所以我開始會關心民族 關心自己的國家 相對我自己回來我也會比較關心我自己的國家」（訪 0303-617-621）

牛牛老師留學臺灣最大的收穫便是她鞏固了自己的其中一項語言。從小在馬來西亞華文教育體系中求學，表面上兼顧馬來語、英語、華語三種語言，然而，她卻認為自己反而每種語言都學得馬馬虎虎，唯有華語能力稍佔優勢。詞彙的缺乏是馬來西亞當地人的弱點，當人無法將一種語言使用地很純熟的時候，既無法充分理解、表達自己，邏輯思考與分析的能力也會出現困難。但攻讀中文系的牛牛老師因長期浸泡在臺灣的中文環境中，她的詞彙量逐漸豐富，國文能力更不斷提升，隨之而來的是邏輯思考與分析能力的增長，藉由大量閱讀學習、批判思考、溝通表達，牛牛老師的思維、格局、視野逐漸形塑。相較於其他留學英國或美國同學，當牛牛老師至今回頭再看各自的生活與發展時，她相信如果自己當初是到英美留學則狀況是完全不可同日而語的，因為到英美學的是英語而不是自己的母語，另外還有高昂學費及學業的壓力，但臺灣呢？她認為：

「臺灣拜託 真的是 可是真的就是有很多很寬裕的時間去注意身邊週遭所發生的事情 像是寒暑假阿 大家都是東方人 簡單的多了 文化衝擊也小 食物也容易適應 去到英國日本還要半工讀 當然 各有所得啦 可是我個人覺得真的是太難得的一個成長經驗 若去美國 英國 那個成長 我會預估不會像我到臺灣成長的那麼多」(訪 0303-641-645)

臺灣經驗帶給牛牛老師的成長是她當初無法預估的，在沒有生活負擔或學業壓力之下，她有充足的時間可以閱讀、學習、參與活動、注意週遭的人事物，因為離家之後自然會開始一個人思考很多事情，也學著自己照顧自己，忽然間當讀書不在是生活的一切之後，她對社會政治的關注也拉開了她的視野格局。牛牛老師對臺灣政治的關心與認識讓我相當驚訝，甚至覺得「她比臺灣人還了解臺灣」，一來是因為在馬來西亞談論政治的禁忌，二來是基於留台經驗的影響使她對臺灣產生某種情感上的強烈連結，當她遇見我這個臺灣人，便總是在訪談之外閒暇之餘詢問我「臺灣觀點」，有些話題局外人反倒比局內人看的更深入也讓我感到汗顏，不禁興起「身為臺灣人怎可不知臺灣事」的憂慮與自責，也訝異牛牛老師對臺灣的熱愛與關注如此深切。

當牛牛老師留學歸國回到馬來西亞，曾經因為資訊不發達、無法接收到臺灣的資訊而經歷了一段很長的適應期，「感覺就好像切了身上的一塊肉然後就覺得喔 很想回臺灣我們我們很多人都會有這樣的後遺症 就是她們就會一直很想回臺灣」(訪 0301-355-357)，她週遭的朋友同學們，也有很多人設法到臺灣工作，但因為工作准證不是臺灣人的關係在發展上仍會遭遇瓶頸，除了少部分醫生或依親者，大部分的人最後還是得回到馬來西亞落地生根，她說：「因為我們畢竟不是臺灣人不過 也這個從這個現象也顯示不只是我不適應 很很大部分的人其實都非常不適應 就一直會想要回去臺灣 覺得臺灣很好啊臺灣的資訊比較發達 書啊種類比較多啊選擇比較多啊這樣子」(訪 0301-361-364)。但畢竟馬來西亞是土生土長的地方，她對自己的「無法適應」感到耿耿於懷，重返母文化所遇到的困難正是「逆文化適應」的過程，亦即當他們接觸另一種新的社會文化之後，應過一段時間再回到原來熟悉的環境時，卻有了陌生或不習慣的感受，甚至可能延用新文化的標準來觀看自己的母文化。離開臺灣回到母國，卻因為資訊的封閉隔絕了與臺灣的聯繫，在此極度的不適應情況下，牛牛老師不斷藉助誦經安定自己的思緒，而在隨著馬來西亞取得臺灣資訊的管道擴增後，才逐漸調整自己回到應該感到熟悉的母國環境當中。從牛牛老師暢談臺灣經驗的過程中可發現，移動至他國留學常常為移動者帶來無法想像的影響力，既是人格的樹立與視野的開拓，也是文化情感上的緊密相連，因為從牛牛老師的口述中可知，她的許多馬來西亞留台同學都有相同的傾向，他們對臺灣的認同是一種經驗與情感的強烈連結，「你有沒有回去臺灣？」甚至變成同學相見的問候語。對他們來說，在家庭經濟無法負擔的情況下，留學臺灣給了他們一個繼續升學的機會，發自內心由衷地感謝臺灣，除了對臺灣的感念之情，獨特難忘的臺灣經驗凝聚了他們對臺灣的高度關注，使得臺灣在他們的生活世界裡佔有重要的一席之地。

(三) 留學歸國後的工作經歷

源於對書法的濃厚興趣，牛牛老師在歸國後便希望自己能以教授書法維生，以鋼琴家教為輔，其間，她也曾至當地的華校善心獨中教了一年的初一書法課程，但當時的她發現可能因為自己必非專業訓練出身，缺乏課堂管理的經驗，雖然她喜歡教書法，也希望能成為全職的書法老師，但一班六、七十人的大班，且一堂僅四十五分鐘的書法教學，卻讓她的理想與實際產生落差，於是

一年後便不再繼續。不久，馬來西亞當地學校的家長希望牛牛老師能到學校教授額外的中文課程，但鑑於先前在獨中任教的經驗，班級管理的問題讓她感到卻步，再加上鋼琴家教的時間佔據太多，赴校任教恐有困難，於是改成家教形式進行，約莫維持了五六年的中文家教。

然而，書法教學的挑戰性極高，因為學生成就感低、流動率高，以書法教學維生的念頭只好中斷。隨後，牛牛老師專心在鋼琴教學上，但內心卻感到極度掙扎，她開始覺得「唉，教鋼琴也沒有什麼成就感，老是教不會，而且他們又『呃』，他們好像感覺就是那個父母就是我付了錢你就要負責到底」（訪 0301-427-429），由於華人父母愛好面子，仗勢著有經濟能力讓孩子學鋼琴，但沒有時間督導他們練琴，反而將責任歸咎於老師身上。此時，開始心萌退意的牛牛老師卻從一個欲前往波蘭進修音樂的朋友手上接到了一個日本學生，意外開啓了教導日本孩子學琴的特殊經歷，在該生的不斷地推薦下，牛牛老師在同一時間所教授的日本學生最高峰曾達到六十個，而教了百多個日本學生及接觸日本媽媽的經驗，更是她跨文化經歷中相當重要的代表。

再者，從大學住宿開始，與牛牛老師同住四五年的室友中，有兩位便是日本人，當她回到馬來西亞後，竟又陸續擔任了百多個日本學生的鋼琴家教，她到過許多日本家庭任教，感受過日本媽媽對教師的恭敬客氣，端茶、拿拖鞋、請點心，長期與許多家庭互動的結果，也因此學會了流利的日語，牛牛老師回想自己迄今與日本人的緣分，她覺得自己跟日本人太有緣，甚至還開玩笑地說：「所以我跟日本人應該很有緣，我常常都覺得我上輩子要嘛我就是被日本人殺死，要嘛我就是日本人，要嘛我就是一個就是就是可能就是被他們奴役的日本人，呵呵呵」（訪 0301-689-691），從牛牛老師想像自己與日本人的深厚淵源看來，日本文化對她的影響甚鉅，而從我與她的閒聊中也能發現，她對生活美學的重視亦受到日本文化的影響所致。

從牛牛老師的觀察中，她認為日本人的家庭教育很成功，小孩動靜皆宜，既活潑好動，該專注彈琴時也能靜下心來學習，雖然不同家庭的情況並不一定相同，但整體而言她教日本人教得非常愉快，也從日本媽媽身上學習到很多教育孩子的方法，她說：

「現在我也實際上也在學他們也在用 對對對 就是純粹我們到他們的家裏去教他們的小孩彈鋼琴 然後我看到他的媽媽怎麼對付他的小孩子然後我就學到這一些方法 然後我今天也 雖然年齡有一些不一樣可是我還是 把一些方法吸收了起來 然後今天派到我的課堂上去用 對 那是一個很特別的經驗」(訪 0301-454-458)

牛牛老師從自身接觸日本家庭的經驗出發，她既驚訝於日本媽媽對小孩的教養方式，也將其吸收消化，融入到自己目前的教學中。日本媽媽與中國媽媽最大的不同在於，她們給予小孩很大的自由空間，不會隨意制止孩子的行為輕易說「不」，但這並非意味著放任，而是在可容許接受的範圍內讓孩子自由發展。例如看到孩子在沙發上做超人飛行狀，也不會因為擔心他掉下來而制止，或是當看到小孩不懂事拿墨汁在嘴裡玩時，日本媽媽也僅是笑笑說沒關係……，諸多她親眼所見的實例讓她反思了自身文化的傳統教育觀，通常當父母一見孩子有危險或不應當的舉動時，便無法容忍疾言厲色地喝止，這個不行，那個不可以，多方限制的結果反而容易造成孩子的叛逆心理。

牛牛老師受到日本媽媽教養態度的影響，在師生互動上便顯得較為彈性，她會視學生的個人及學習狀況做適度的調整，例如一名學生因熬夜趕作業而在課堂上打瞌睡，她就讓他睡，問問題也故意繞開他改問別的學生。

「就是我能夠在因為我曾經經歷了這樣多的一些事情可能就是 看了這麼多的日本人的家庭啊的一些 這樣的一些應對 所以我覺得我的那個接收度接受度寬廣很多 對 我覺得只要我覺得他知道他在做什麼 或者說我覺得它能夠接受他自己做的東西 然後他願意承擔這個後果的話 我覺得我就不要太理會他 我會尊重他」(訪 0303-516-520)

牛牛老師受到日本媽媽給予孩子相對的絕對自由的觀念影響至深，她也提到身邊許多華人家庭出身的小孩因父母嚴格、小孩幾乎沒什麼自由可言，她提到已畢業的一位馬來西亞華人學生，她具有文學方面的潛能，其自我認同感大部分是來自華樂和華文的絕佳表現，但她的父母卻要求她念理科，完全沒有讓

她選擇的餘地，迄今對她的交友狀況也諸多管束限制，未能信任她是一個能理智明辨是非的孩子。牛牛老師認為，就她的觀察到目前為止，馬來西亞華人家庭的小孩自由度仍然很低，覺得什麼都不行，什麼都不可以，此舉反而容易導致青少年時期的叛逆行徑，相較之下，日本媽媽卻讓孩子有極大的自由任其發展，而不是處處約束禁止。從日本文化以及與華人文化的比較中，跨文化的經歷更帶給牛牛老師許多在教學觀念上的啟發，也形塑了她的教育理念，她在課堂上對學生的「包容」乃受到日本文化的影響，只要學生知道自己做什麼、能對自己的行為和學習負起責任，在不干預他人的情況下，她都會考量學生的個別狀況而有較寬廣的接受度。

（四）父親驟逝，人生態度改變

突如其來的是父親驟然去世的消息，年僅二十八、九歲的牛牛老師在毫無預警的情況下失去生命中的重要他人，人生重要課題的提早來到讓她特別難受，心情難以平復，父親的「突然離開」讓全家人陷入愁雲慘霧之中，隨後藉助誦經慢慢調劑心情才逐漸適應，但此一事件所造成的衝擊是牛牛老師一生中影響最大的，她開始改變自己的想法與人生態度，學著遇事不強求，順其自然。

「我忽然間覺得其實很多事情都沒有什麼 這麼 沒有什麼了不起了 沒有什麼嚴重 沒有什麼 重要了 因為 其實人可以在那麼一剎那那麼一瞬間就沒有了 那你還把其他那種 小事看的那麼重 又何必呢所以 從那時候態 人生的態度啊 還有一些心情啊就會放的比較開 從那時候開始我就會常常去旅遊 我就覺得有機會我就走」（訪 0301-492-497）

牛牛老師認為，父親去世這件事對她的影響甚至大過於到臺灣的留學經驗，遭逢家庭劇變帶給她的重要啟示是使其更深刻體認到「活在當下」的重要性。經歷過最沉重的傷痛，很多事情都變的不重要了，隨時把握當下把握機會，想做什麼就做什麼，一切隨緣，不羨慕他人，也不對小事斤斤計較。此後，旅遊便成了牛牛老師至今生命中的「常態」，經由接觸更多文化，也讓自己的心情更為平實，慢慢知道自己想要的是什麼。當心胸開闊，便更懂得坦然與釋懷，隨遇而安的人生態度不但在牛牛老師的敘說中歷歷可見，也充分地展現在她對人的熱情與對事的豁達之上。

（五）進入國際學校的衝擊與轉變

當失去父親這最重要的經濟支柱之後，牛牛老師一家頓時陷入了經濟危機。正巧，一九九七年全球經濟大蕭條，許多外資決定撤出帶走了不少外派人員，致使吉隆坡國際學校的學生人數大幅縮減，學校陷入經濟危機必須裁員應急，故當學校不再續聘校內的中文老師，爲了已學習一年中文課程的學生能順利畢業，只好另外徵聘一名兼職的中文教師來完成任務。由於當時的職缺只有一年聘期，但考量到薪水和待遇均優於其他的當地學校，額外的工作收入有助維持家計，於是便硬著頭皮，在手頭上已有鋼琴家教和中文家教的情況下先接下工作，心想撐過一年後再做打算，因此，牛牛老師便「因緣際會」地進入國際學校任教，開始了她的學校教職生涯，而原本只兼任一年的工作，也在家長希望繼續開設中文課的要求下，以外聘同事的三分之一薪水續聘兼職的牛牛老師。

直到兩年前，她覺得自己年紀漸增，也在國際學校任教有段長時間了，考量自己已熟悉學校的環境，教師工作場所較固定，收入也穩定，於是傾向轉爲全職，然而，學校卻樂於讓她繼續兼職，因爲經濟實惠，也意識到當地的薪水很低，但牛牛老師的備課量已是校內其他老師的兩三倍，學校不願多付薪水讓她轉爲全職的態度讓她極度不滿，她回憶道：

「我學校曾經就曾就有一個經理就在我的面前說 你有本事你走喔你到外面去你能找到這麼高的薪水嗎 然後就講這種 我說 對沒錯 我在外頭是找不到這麼高的薪水 可是我說可是你這樣欺負我是不對的 因為別人都在備兩到三堂課他拿的是全職 我是同樣的學生 可是我的備課量已經到五到六到七到八 然後你竟然給我兼職的工作的的薪津我覺得這是不公平的 所以我據理力爭 那他說 那你走阿 可是你就走阿有本事你到別的地方去找啊」（訪 0301-602-609）

學校看準了牛牛老師不可能在馬來西亞當地找到更好的工作機會，面對不公平的對待及擺明欺負人的行徑，她據理力爭、不肯妥協，幸運的是，正巧北京國際學校急缺一位中文老師，希望外聘既是中文系畢業、英語能力又強的牛牛老師任職，而所開出的薪水是在吉隆坡國際學校的三倍，在此情況下，學校

改變了原先對牛牛老師的態度，馬上答應她全職的要求並懇切希望她不要離開，於是，牛牛老師才結束了兼職中文與鋼琴家教的工作，成為學校的全職中文教師。在此案例中，牛牛老師回應不合理的工作對待，所採取的行動是勇於挺身捍衛自己的權利，她並不因為對方的強勢而妥協，反倒是堅守自己的立場持續抗爭，不合理的對待一方面和不平等的權力關係相涉，在華人相對弱勢的國際學校中，學校以強者、支配者之姿，不願開放共享資源，一方面它也同時明白華人在馬來西亞擔任教職的工作處境，以此為手段要脅牛牛老師屈就，而她據理力爭的姿態正反映出主體抗拒結構的能動性，而在北京國際學校開缺邀請的情況下，她也有了更多的籌碼與之相抗，最後獲得全職的身分。

印象深刻的文化衝擊

牛牛老師剛進國際學校時，曾為了是否該與外國同事打招呼這個動作感到困擾，當她熱情地向外國同事打招呼，但對方卻常常沒有回應，她很自然地將此歸因於既定的刻板印象認為是外國人看不起東方人、西方人種族歧視，由於自我認知不足、又對自己缺乏自信，牛牛老師一度不敢跟他們打招呼。直到上了北京國際學校課程的培訓，經由北京國際學校中文部趙校長以她的親身經驗作說明，牛牛老師才發現，原來在外國人眼中東方人的面孔是很陌生的，他們遠渡重洋來到陌生的國家工作，對他們來說這也可能是第一次出國，再加上東方人個子嬌小外表貌似學生，他們是在弄不清楚的狀態下沒能回應，並非真的是歧視，而我們所能做的最大努力便是不停地打招呼，讓對方印象深刻。從打招呼這件事情來看，牛牛老師反思了中華文化容易自卑的特質：

「我就覺得很多時候我覺得我們會自我貶低 我覺得我們這個民族可能 因為也真的是壓抑了太多年 然後 因為也國際 在國際上的地位真的是低落了很多年」
(訪 03021-60-63)

其實誤解的原因不僅是來自原先的刻板印象，也與中華民族容易自我貶低、妄自菲薄的心態息息相關，一個自我封閉的民族時又怎能走出自己的圈圈與他人良性互動？唯有同情的理解與實際接觸我們才能破除既定的刻板印象，真正了解他人的文化、化解誤會或仇恨。牛牛老師從自己的經驗中進行了跨文

化的反思，誤會的根源總是來自於不了解，而不了解的原因有時是與民族本身封閉的心態有關。

猶記得剛接班的第一年，因為不曉得學生的程度在哪，再加上前一位老師未做任何交接便匆促離開，任教初期牛牛老師花了很多時間先了解她的學生，但基於未有相關的教學經驗，「我的適應期非常的難過 就是我那時候的感覺就是我不停的把很多東西塞到學生的那個腦袋裡頭」(訪 03021-40-41)。牛牛老師認為中文的教學情況與其他外語並不相同，她也質疑中文教學與其他外語教學同用一套教案的適用性，而面對自己不斷地塞東西給學生，她強烈感受到學生的痛苦，然而就在不斷自編教材、修正教材、測試學生背景的情況下，幸好學生也相當願意配合，於是，她「不可思議」地熬了過來，然而，文化的衝擊與教學的挑戰才正要開始。

牛牛老師幾乎把所有的心力放在備課，忙碌的她根本無暇檢視學生的學習成效及課堂管理的問題。到了第二年，校內韓國學生人數逐漸增加，因為牛牛老師本身會說日語，使得她在課堂上很自然地親近日本學生與其交談，但這一切看在韓國學生眼裡非常不是滋味，兩個較叛逆的男孩子便公開指責牛牛老師偏心，說她只喜歡日本人不喜歡韓國人，所以日本人總是能考到特優。面對學生嚴厲的批評，牛牛老師請教了其他老師回應策略，再加上本能性地自我保護，反而將他們盯得更緊，甚至，三個韓國學生便群起反彈控訴她「You are racism.」。牛牛老師回憶起當時學生的控訴模樣：

「你只喜歡日本人 因為你會說日本話 然後你就 你痛恨我們韓國人這樣子 然後他們三個人竟然 呃 就是 一直在跟我 結果我們就他們一集中 抗議 我就更嚴格 因為我那時候也不懂得怎麼處理 所以就很緊張 所以他們一控訴我 然後我就馬上自我保護說 我沒有我沒有 對他們強壓、施壓、所以那是一個很糟糕的經驗 所以他們就又 更反彈所以我們就這樣一直在這樣的惡性循環裡頭」(訪 03021-230-236)

不久，這三個韓國學生選擇退課，不願意再繼續待在牛牛老師的課堂。這次的經驗對牛牛老師造成相當嚴重的打擊，她不明白自己為何會如此失敗，忽

然之間，她發現自己完全不了解韓國人，也未能出警覺自己的問題根源所在。直至某天，她才忽然驚醒，發現原來問題就在於她會說日語，以致於當她在課堂上與日本學生相談甚歡時，其他同學的眼神竟透露出老師只喜歡日本人、而自己是被排除在外、被遺忘在教室角落的一群。自此，牛牛老師堅持在校一概不說日語，更不讓任何人知道她會說日語。

隨後，她便向校內其他同事請益，希望能了解他們是如何面對韓國學生，沒想到同事的評論卻讓她大吃一驚，赫然發現自己對國際學校的教師角色及師生互動模式存有錯誤的刻板印象，同事們告訴她，對學生一開始就必須嚴格而不能擺笑臉，她們早耳聞牛牛老師對學生太好，學生雖然喜歡她，但也欺負她，課堂的經營必須制定清楚的管理法，與學生約法三章，在第一學期的時候要嚴格執行，不得掉以輕心。聽聞同事們的建議，牛牛老師彷彿大夢初醒，原來她一直對國際學校存在著錯誤的想像，以為國際學校應該是很自由的、老師尊敬學生、不兇也不打人，當她追憶自己的刻板印象的來源時才驚覺，所有的想像和投射是來自她的國小國中同學。這位同學的爸爸是華人、媽媽是美國人，她對父親要求她進入華校就學，而非哥哥所進的國際學校感到不滿，故常常在牛牛老師的耳邊讚美、誇大了國際學校的優點，讓牛牛老師誤以為國際學校的老師非常和藹可親、學生有絕對權利……，諸多過度美化的想像深深植入牛牛老師的腦海中，迄今投射到她的課堂教學上，經此震撼，她開始對自己的教師角色及課堂經營管理進行調整。

然而，同事的建議無助於促進她對韓國學生的認識，於是，她開始觀察韓國學生，希望能多了解他們一點，直至進修美國的教育碩士課程認識了兩位韓國同學，透過她們的闡述才發現原來「韓國人是一個民族自 民族自尊很高的一個民族 而且他們特別痛恨日本人 雖然嘴巴上不說 而且這幾年也比較淡化了 可是你絕不能挑起他的某一些情義節」(訪 03021-393-395)。由於日本國家發展強於韓國，韓國基於自卑的心理顯得特別自傲，更不允許有人偏心日本人，而這樣的情義結是千萬不能輕易牴觸的。從韓國同學的身上，牛牛老師越來越懂得韓國人的文化與民族性，在課堂教學上也越來越能拿捏與韓國學生的相處之道。

語言是一種文化的表徵，當教師面對課堂上不同文化背景的學生時，使用同樣的語言雖能拉近與學生的距離，但在納入的同時也形成了排除效果，有意無意地區隔了部份的學生，牛牛老師試圖建立與日本學生的連結，卻為她與韓國學生的距離設下重重障礙。再者，跨文化溝通的困難除了語言之外常常來自文化背景的不了解，因為不了解所造成的誤會容易致使教師在課堂教學與班級經營上的困難。認識、了解學生是跨文化教學的第一步，也是最重要的一步，唯有認知差異才能找到適合的應對之道。牛牛老師從歷經文化衝擊、發現差異、學習文化到問題解決的一連串過程，顯示了教師的專業成長實則來自於平日課堂上的問題解決，她既是「差異敏覺者」也是「文化學習者」，「衝擊」是「解決問題」的開端，當老師有所警覺也願意尋求改變的時候，便是踏上了教師專業成長之路。

參加美國教育碩士課程

牛牛老師曾至泰國參加三個暑假的美國教育碩士課程，而課堂上的學習衝擊經驗更讓她深感自我認同的重要性。美國課程的特色是老師說的少，且不斷地丟話題讓學生討論，希望學生把疑問拋出、或挖出自己的深層記憶，同學間彼此相互討論。但課程的進行方式讓牛牛老師相當不自在，大家圍成一個圓圈圍坐，老師不說話，只有讓學生自行提問、發言、討論，一開始的時候她對於這樣的上課方式感到奇怪，不曉得自己要說什麼，因為她覺得自己的經歷不值得一提，她的想法是不值得同學參考的，於是便將自己在課堂教學上遇到的問題拋出，怎知卻意外獲得廣大迴響。當她說出她認為學生是因為看不起她是個東方女性而受到欺負時，赫然發現班上其他同學竟也有過相同的經歷，甚至，當她談到以為不值一提的東方人或馬來西亞人的問題時，同學們的反應更是激烈。

「他們就每個人都很驚訝 就馬上有老師說喔 我們真的從來沒有想過 然後也有老師說 難怪我班上那些日本女生永遠都只是笑笑點頭 哎呦我還討厭她們覺得她們怎麼這樣子 現在聽你這樣講原來我錯怪她們了這樣子 然後我說喔真的嗎 然後她們就說對啊我們怎麼知道你們亞洲人有這樣啊」(訪 03022-162-166)。

透過相互教學經驗與自身文化的分享，不但讓班上的白人同學們更瞭解東方人、東方文化，也使得牛牛老師自信大增，發現自己真的很獨特，而且是無法取代的。

「他們很尊敬那些反而是很維護自己文化民族語言文字的 對 同樣如果你很了解 就是好像我在他們的心目中就是他們覺得我特別了解中華文化因為我本身修的又是中文 他們就覺得喔你這麼熱愛你自己的文化 而且你做的又這麼專業 他們覺得啦 然後而且你講的觀點都是很東方的觀點 他們就覺得哇他們就特別的尊敬你 他們就特別的會認真的聽這樣子」(訪 03022-207-213)

作為一個東方學生進入西方文化的教育課堂，牛牛老師發現自我了解、熱愛自身文化的重要性，就是因為「不同」才顯得「特別」，而當一個人清楚認知到「我是誰？」時，反而是贏得他人「尊重」的關鍵。看似「弱勢」的少數卻意外博得「主流」多數的滿堂喝采，這趟教育碩士課程的跨文化學習之旅，大大提高了牛牛老師的自我認同，她發現了自己的獨特，也相信自己的無法取代。自此，她慢慢建立信心，從他人的回饋中了解自己真的很不錯，過去羞於啓齒發問，而如今卻非常願意去問，經由發問，知己短處、學習他人長處，無形中自我成長也更提升了自信。

強調自我認同的重要性

由於自身跨文化學習的經歷，牛牛老師體認到認同自我及了解、熱愛自身文化的重要性，而這樣的影響與觀念一直延伸到她的課堂教學上，雖然每個學生的出生背景各異，她卻十分強調：

「你自己必須先認同你自己 而且你必須先熱愛先瞭解你自己 所以我現在會常跟我學生講喔你必須要了解中華文化 因為你自己作為一個中國人 雖然你可能一句華語都不會說像我們也有很多二毛 我們叫二毛子 他們叫香蕉人 就是說黃皮膚可是是白人的 因為他們是從小也不是他的錯嘛因為從小可能環境父母的選擇可能他沒有學習到 學習到那個看中文也沒有學習到講漢語ㄉ、 那可是不是他的錯 重點是你必須要了解你自己的文化你必須要了解你自己的整個民

族的命運跟歷史」(訪 03022-229-237)

所以她經常鼓勵學生一定要認同自己的民族，要知道自己是誰，更要了解自己民族的文化與歷史。她以班上的一位學生為例，爸爸是日本人，媽媽是臺灣人，拿的是美國護照，但從小在新加坡長大他最喜歡的是新加坡，一旦問他是哪國人他反而會感到十分錯亂。而另一個例子是父母都是臺灣人，但他拿的是美國護照，成長過程歷經泰國、臺灣、日本、馬來西亞等地，致使他無法答出自己是什麼人，甚至拒絕承認自己是臺灣人，老是回答自己是美國人，故牛牛老師常常會挑戰他的認同，挑戰他對美國的認知，希望他明瞭自我認同的重要性與價值，最後他才慢慢接受自己是臺灣人的事實。牛牛老師經常透過課堂教學的討論，將有關「民族認同」等相關議題納入，強調認識自身文化、認同自身民族的重要性。她對「我是誰？」身分認同的理解是奠基在民族認同上，談到學校的學生，牛牛老師有感而發：

「因為他們 很多他們本身就已經不停地在轉換環境 他們有些住的國家比我們多 去的國家還要多更多你知道 所以他們的適應能力是很強 可是這群學生也有他們的苦衷 他們有他們的他們的苦處啦 就是他們也沒有什麼根的感覺 他沒有什麼國家認同感 不過我相信國家認同感這東西以後可能也 也越來越不重要了對 對 所以反而就是回到文化 民族認同感比較重要 因為你可以是任何國籍」(訪 0303-348-354)

在全球化的趨勢下，國家的界線逐漸消弭，國家的概念或國家對人們的意義可能漸漸失去重要性，取而代之的是城市與城市之間的競爭，而當人們的移動變得頻繁，流動的特質雖然促使人們更容易適應新的環境，但認同的追尋卻變得更加困難，「認同危機」顯示了人們在心理上陷入無法回答「我是誰？」的困境。牛牛老師認為，既然人們可以是任何國籍，回答自己是誰的問題便需溯源至自己的出身，回歸到民族認同或文化認同上。

讓學生學習與不同的人相處

傳統教育出身的牛牛老師看到了未來世界的國際趨勢，學校需要培養的學

生不是單打獨鬥的個人主義者，而是能與不同的人合作的團隊成員，故團隊精神、溝通表達能力、邏輯思考與分析能力、環境適應能力、EQ……均是學生面對未來世界所應具備的特質，故在教學上，牛牛老師的課堂活動常以分組的方式進行，常常討論，並訓練學生與不同的人溝通合作。「整體來說 國際學校都在 已經這幾年都在用這種東西了 對 那所以長久下來就是 學生就很習慣跟不同的人一起做報告啊 那他們也很習慣就是 跟不同的人一起討論啊」（訪 03022-531-533）。讓學生從小習慣與不同的人一起相處、共同合作的能力，是國際學校強調的教學目的之一，此外，仍需向學生解釋為何老師不是給答案、拼命講的人，教師在課堂上的角色主要是一個幫助學生學習的人，並非如同傳統教育中以教師為中心的角色，學生才是學習的主體，讓學生透過討論、「教」其他同學的方式，其所獲得的學習成效是相當驚人。

重視文化的傳承與發揚

對牛牛老師來說，中文教學不只是語言教學，她賦予了中文課堂更大的文化意義。語言學習的過程，若非能持續使用該語言，則很容易遭致遺忘，基於此，牛牛老師認為了解語言背後的文化才是最根深蒂固、最具有實用價值的，無論學生以後是否繼續學習，他都可能有機會與該文化的人相遇，或至該國旅遊、工作、生活……，而文化的學習更能加深對語言的深刻印象並維持學習的興趣。

「首先當然我們就是覺得 就是 傳播文化 就是反而就是更 根深蒂固讓他們了解我們 對我們有興趣然後 才會維持學習這個語言 的一個 動力這樣子對 然後當然對母語班來講我們的使命感就更重一點了」（訪 03022-660-662）

然而，校內的另外一位擔任中文教師的兼職同事卻不這麼認為，身為馬來西亞華人的她便認為文化並不重要，課堂教學無須特別交代文化，因為在馬來西亞接觸中華文化的機會不多，而她自己作為一個華人，自己都不重視中華文化了，又何需教導學生呢？面對同為馬來西亞華人的中文教師身分，牛牛老師卻和這位同事有截然不同的教學與課程觀點，牛牛老師認為每位老師的想法不同，而她自己的親身經歷讓她特別注重中華文化的發揚與傳承，當我再次詢問

兩人的討論是否有所結論時，她認為這不需要什麼結論，國際學校的好處就是教師教學自主，各自教授自己認為重要的部份，

牛牛老師非常強調中文教學與文化的連結，特別是母語班的課程，她更殷殷期盼學生能認同自己的身分、能對自身的文化背景有深刻的了解，她時常在課堂上與學生討論國家、民族或時事，藉由主題的討論慢慢讓學生了解自己，並對自身文化圈的公共議題有更多的關注。文化的素材除了隨著教材隨手拈來，牛牛老師本身對香港、新加坡和臺灣也有一定程度的了解，而她更是每年必到大陸蒐集相關資訊。先決定什麼是重要的、是對學生真正有用的，是牛牛老師在談到教學時一直強調的部份，而文化的傳承及發揚更是她強烈的使命感來源。

教師角色認同的轉變

牛牛老師從學生的評語裡可以感受到，學生覺得牛牛老師很關心他們，因為國際學校裡的美國老師不太了解亞洲人，學生在校內能訴苦的東方老師又屈指可數，因而牛牛老師很自然而然地成為東方學生們傾訴心事的重要對象，包括相對弱勢的臺灣學生、無法向同儕訴苦的韓國學生等。她能了解學生的處境與痛苦，又對學生的秘密守口如瓶，因此學生們都非常喜歡她。然而，牛牛老師一開始對自己的工作感到絕望的，尤其是當她看到在當地學校任教的同學們深受學生喜愛，她卻找不到工作的價值與成就感，只看到金錢的意義，覺得自己所從事的是個很失敗的工作。但隨著任教時間增加，她也逐漸體認到教師工作的價值，再加上參加了好幾次的培訓課程，受到北京國際學校中文部趙馬校長的影響，她發現自己無需妄自菲薄，她也有自身的使命感，便是透過教學讓學生對中華文化有更深刻的了解，或許這對天下太平是有貢獻的，因為了解是溝通第一步，當了解對方的文化後，很多問題便能迎刃而解。此外，北京國際學校的趙馬校長和美國的張教授更點醒了她：

「其實我們做老師的人就是 教學生怎麼做人 對 所以（3秒）這一點他們提醒了我 對 我一直都覺得我成就感很低 啊我跟這群學生 總是格格不入 可是 現在我會慢慢覺得說 我希望我多少能夠影響 我不是說我是自己是一個聖人還是

一個完美的人 可是我覺得今天我健康我積極 我正面 然後 而且我我有一些想法响、 那我也對自己的文化對自己的民族熱愛 响、 那我希望把這樣的一些基本的一些這樣的特質 如果 可以多少影響我的學生」(訪 0303-228-234)。

教師是學生生命中的重要他人，也是學習模仿的對象之一，當牛牛老師慢慢體認到身為教師對學生的影響力與重要性時，她更認真地看待自己的角色，希望展現最正面、積極、健康的形象，在師生互動與教學中潛移默化影響學生；再者，她也希望讓學生看到她對民族與文化的熱愛，漸漸地將這些特質感染學生、感動學生，文化傳承的使命感更賦予了她身為教師的意義與價值，肯定自己，不斷努力。

國際學校的優勢與問題

牛牛老師認為，國際學校若與本地學校相較的優勢在於，國際學校所培養的學生比較能夠適應未來的社會，例如在各科課堂上的報告訓練，相較於本地學校學生上台面對人群的羞赧扭捏，國際學校的學生早已習於討論報告的氛圍，自然能大方地侃侃而談。其次，是語言能力的培養，英語能力及母語能力同樣重要，僅有英語能力而忽略母語則無法顯示自己的獨特性，她說：

「很多我這一代的人是英語很重要 而已 對 因為你本身的人格特質跟你以後的潛能 就是來自你的母語 那個其實是 沒有辦法取代的 別人 這個是別人才沒有辦法取代你的 對對對 如果你只會英語你就跟外國人一樣了 外國人也不會尊敬你 然後你變的等於他們的一份子 那你就不特出了」(訪 0303-326-330)

國際學校的優點是開放，學生 EQ 高、適應能力強，但太開放也有其問題存在，國際學校並非全然無缺點的，除了同儕間相互較量的嚴重惡習外，牛牛老師認為在學生年紀尚小，還不太能夠明辨是非，學校外面的誘惑多，太開放的結果反倒造成學生不良的行為問題，例如抽菸、喝酒、男女關係等等，而這一點相較之下傳統教育還是做的比較好。牛牛老師相當肯定傳統教育的優點，已懷孕的她認為，若自己的小孩學習能力正常的話，讓他上傳統學校的優點仍是多於國際學校的。聽聞此點，倒讓我相當吃驚，因為在聆聽了牛牛老師談到

這麼多國際學校的優點後，沒想到當她轉以母親的角色來看待時，卻認為國際學校是適合那些無法應付考試卻有特殊才能的孩子，因為他們若在傳統學校中求學很容易被貼上資質不好的標籤，但國際學校卻可以提供他們尋求自我認同的舞台，她說：

「除非如果我的孩子有很明顯出現這樣的問題 我才會考慮把他放到國際學校 如果他是一般學生一般能力的話 我覺得還是 為什麼呢我們傳統學校還是比較好呢 因為我覺得在人格 修養 跟一個自我約束方面 我覺得那一點 十八歲以下還是很重要」(訪 0303-383-386)

因此，牛牛老師認為雖然傳統教育的教育方法不佳，一味填鴨考試、只注重課業學習不鼓勵課外活動、教師教學的方式跟不上世界潮流，但在行為約束、人格陶冶、師生同儕互動各方面，傳統教育仍提供了較適合孩子學習成長的環境，至於自信心的培養、口語表達能力等可藉由家庭教育和大學教育加以彌補，更何況她自己可以一直接觸到國際學校的資訊與最新教學潮流，身為一個任教於國際學校的母親，她得以將相關的資源和能力訓練帶進來，透過家庭教育協助她的孩子獲得其他方面能力的養成。

(六) 文化經歷意義的思索

不要自我設限

「我的意思是其實很多華人都是如此 什麼都不可以 然後人家 我是覺得 當然我不是說喔 要 要學什麼 只不過我的意思是說 從他們身上我覺得我們自我設限很多 所以我覺得這個是對我最大的改變」(訪 0303-290-293)

牛牛老師已任教國際學校擔任中文教師邁入第十年，回首一路走來的點滴與相遇的人事物，她最大的影響是來自人生態度的改變——不要自我設限。接觸過不同文化背景的同事的牛牛老師，她從同事們的故事中發覺自己身上的重重枷鎖，有性別的束縛、年齡的約束、生涯的限制……等均無所不在，我們總是覺得自己不被自己或他人允許做什麼，有時是自我設限，有時是考量他人的

眼光，故當她看到自己的同事做出「驚人」之舉時，帶來的影響不但是自我生涯的再思，也是人生態度的轉變。例如，當她聽到大家恭賀一位六十歲的同事考到潛水執照時，內心相當震驚，因為潛水是她的長項，自己也曾有過考照的念頭，然而卻一再覺得自己年紀已大，不適合追逐自己的興趣及夢想，但同事的「成功」讓她看見了自己身上的限制，不斷反省自己為什麼不能、為什麼不做。

「我一直都覺得我好像給我自己設下很多陷阱 畫下很多那個 呃規矩說 我現在已經幾歲了說我不能做什麼 我已經幾歲了我不允許 我不被社會接受去幹什麼事情 然後我一直自我設限很多 我覺得很多東方人都是這樣 那東方人都是這樣」(訪 0303-247-250)。

她將自我設限的特質歸因於東方文化，認為華人社會似乎都有共同的通病，「不被允許」的社會文化充斥，似乎每個人人生階段都有固定的任務，錯過了或不在正確的時間點，很多事情和念頭就變得「不行」、「不可以」，也似乎社會中的每個角色都不可逾越既有期待，而社會規範也不允許被挑戰。東方文化或華人社會的文化框架，限制了個人的能動性，既影響觀念也控制行動，彷彿每個人都必須在固定的生涯模式或角色期待中發展，一旦「脫軌」，撻伐批評的聲音便不斷出現，形成團體壓力迫使每個人都服從規範。但在國際學校的任教經歷反倒讓牛牛老師意識到自身文化的作用力，她也透過外國同事的眼睛見識到人生的另一種可能，開始反思自我，改變既有的生活態度，開放心胸，願意接受許多新的挑戰。

「就是包括我比較願意開放自己去接受一些新的挑戰 而且也覺得 也建立了信心 覺得自己沒有必要 就是自我貶低妄自菲薄 然後自我認同會提高很多 而且也比较(2秒)因為建立了信心 所以就比較自 比較自信比較 自足」(訪 0303-711-714)

他人的經歷與故事都猶如一面鏡子映照出自己的不足，跨文化經歷讓牛牛老師看到另種可能，既而反思自我侷限，開放心態的同時，也提升了自信、提高了自我認同。牛牛老師的分享中也讓我心有同感，他人的故事是自我批判、

反省的起點，是文化框架了我們，還是我們心甘情願被框架？「爲什麼要每個人都一樣？」的疑惑在我的腦中不斷盤旋，「爲什麼我們無法接受別人和我們不同？」的質問也隨之既起，華人世界強大的社會連帶將每個人緊緊綁在一起，似乎難以脫逃文化的枷鎖與命運，但藉由「越界」、「移動」至其他文化，我們才可能打開不同的視界，進而與自我的文化對話。

跨文化的同情理解

牛牛老師在接觸過與自己不同文化的人之後發現，原來真正去了解一個民族並非是一件容易的事。我們常常只看到事情的表面，透過對一個文化的想像、短暫片面的認識，不夠深入或全面的理解常常會形成誤解或偏見。牛牛老師以自己的經歷解釋，日本人雖然帶給馬來西亞、整個中華民族一個很大的傷痛記憶，但當她深入日本文化這幾年來深刻體認到，戰爭、仇恨其實都是少數野心份子或政治高層所引發，人民其實都是受苦的，因爲接觸過不同的人，換個角度，反而事情會看得比較徹底。

「我覺得當你真正去了解別人的時候 你會有更多的同情 而且 而且因為也學習他的語言就發現 原來學習語言是進入文化的一個很好的管道 所以這個經驗到後來我自己在教中文的時候 我就馬上連接上來 我就覺得 我今天教我學生語言 所以我應該文化要帶入 因為 學習語言是 就是這個文化的載體 所以我覺得 不只是這十年吧 我覺得我對世界 整個 世界 整個人類 有不同的一個看法」(訪 0303-734-740)。

以語言學習爲管道，進入其他人們的文化世界，因爲了解而帶來同情的理解，牛牛老師看待世界的角度，已從其個人的生活世界擴及全球、全人類的關懷。她認爲諸多對其他文化的想像常常不如我們所預期的，因爲擔任國際學校教師的關係，直接或間接認識了不少文化背景的朋友，從他們的生命故事中牛牛老師發現，其實每個人都很努力地過生活，我們對某些文化的美好想像常是虛幻不實或以偏概全的，而每個文化本身既有優點，也有其不爲人知的苦處。於是，欣羨轉爲同理，文化越界的結果反到回過頭來更能珍惜自己所擁有的，「向外看」的景象觸發了自我「向內看」的動力，認知了他人的真實處境，卻強化

了自身的認同。牛牛老師的世界由個人放眼至天下，跨文化經歷的影響使其在看到他人之後，也看到了自己的位置，將其認同擺在自我與世界的經緯上，而負有文化使命的中文教學，也是著眼於世界、全球的輿圖來進行推展。

活在當下，發揮影響力的未來

「當然我覺得以後在我們這各相關行業的人會越來越多 那 我覺得我應該不是其中的佼佼者所以我也覺得阿應該不是我去做 不過如果如果真的有機會的話我也覺得 嗯如果能夠有機會如果真的能夠發揮到影響力的話我覺得 這樣去做一點培訓真的是比較有意義因為 你教會 十個老師比教會十個學生來的更有意義」(訪 0303-839-844)。

牛牛老師在國際學校的工作相當忙碌，她的教育專業是從經驗中點滴凝聚累積而成，談到未來的期許，牛牛老師再次提及父親的過世讓她更認真地「活在當下」，旅遊或跨文化的經歷所帶給她的影響，只是再次印證了「活在當下」的信念是正確的，今天能掌握的即把握，有時間有精力就去做自己想做的事，若現實狀況不允許，也不怨天尤人，且安於當下、順其自然。至於未來，牛牛老師則希望能做些有意義的事情，例如像北京國際學校中文部的趙馬校長，成為培訓老師的老師，毫無保留地分享自己的教學經驗，尤其是在可預見的未來，華語文教學的相關行業會愈來愈多，而進入這個圈子的教師人數也會增加，雖然她謙虛地說自己不是其中的佼佼者，但若能如趙馬校長一般有機會發揮影響力的話，從事教師培訓的工作是更有意義的。

三位老師各有不同的際遇，她們成為教師的過程也不盡相同，在教學信念、師生互動、看待學生的方式、與同事的關係等面向上，既呈現了個人特質，也受到任教學校的學校文化影響甚鉅，簡言之，三人的敘說各有各的重點。下一章將從幾個關鍵概念進行三人的交叉比對，讓她們的經驗相互對話，聚焦跨文化移動及跨文化教師認同建構的相關討論，以突顯跨文化經驗的豐富意涵。