

教育研究集刊

第四十九輯第四期 2003 年 12 月 頁 33-60

## 跨國婚姻移民教育的核心課題： 一個行動研究的省思

何 青 蓉

摘 要

基於多元文化教育觀點，筆者與輔英科技大學劉美芳講師自 2002 年 8 月到 12 月於高雄新興社區大學開設兩門課：「異國婚姻與文化再體驗：與本地居民共同學習」和「文化之旅：傾聽外籍婦女（新娘）的聲音」，目的在透過學員的對話與互動，促進彼此跨文化的理解，進而增進其多元文化素養。參與的學員有本地婦女十名和跨國婚姻婦女十三名。課程與教學設計係採行動研究法；運用小組討論、角色扮演和繪畫等方法進行；內容包括：社會文化觀察、語言的迷失、原鄉經驗、認識高雄，以及婚姻法律等。本文分析討論這兩門課實踐經驗，從而提出四項跨國婚姻移民教育核心課題：其一為就社會環境脈絡理解移民者的特性與學習需求；其二為破除以跨國婚姻婦女為唯一教育對象；其三為課程與教學須展現出文化的相關性；其四為教育工作者須具備理解並尊重多元與差異的文化素養。

關鍵字：跨國婚姻、移民、多元文化教育

---

本文作者為高雄師範大學成人教育研究所副教授

電子郵件為：[cjho@nknucc.nknu.edu.tw](mailto:cjho@nknucc.nknu.edu.tw)

投稿日期：2003 年 6 月 23 日；採用日期：2003 年 11 月 14 日

*Bulletin of Educational Research*

*December, 2003, Vol. 49 No. 4 pp. 33-60*

## **Core Issues of Educational Programs for Interethnic-Marriage Immigrants: Reflections on an Action Research Experience**

Ching-Jung Ho

### **Abstract**

In order to promote cross-cultural understanding and enhance multicultural sensitivities, the author and a lecturer offered two courses—"Traveling across Cultures: Learning with Immigrant Brides" and "Experiencing Cultures and Marriages of Different Countries: Learning with Local People"—in Kaohsiung Hsin-hsing Community University during the second half of 2002. These courses were designed and taught according to an action research method. 10 local women and 13 foreign brides enrolled, and group discussion, role-playing, video viewing, and free drawing were used to facilitate participants' learning. The course contents included: issues regarding the understanding of cultural differences, getting lost in different languages, life experiences in the motherland, exploration of the Kaohsiung community, and interethnic-marriage related rules and regulations. This study analyzed and discussed the author's teaching experiences in the two courses. Four core issues of any educational program for interethnic-marriage immigrants in Taiwan were raised: First, it is necessary to understand these immigrants' characteristics and learning needs within the broader social context. Second, the target population for "immigrant education" should not include only immigrants. Third, all curricula and methods of instruction should be culturally relevant. Fourth, educators should have a certain degree of cultural literacy, that is, be able to appreciate and respect cultural diversities and differences.

**Keywords:** interethnic marriage, immigrants, multicultural education

---

Associate Professor, Graduate Institute of Adult Education, National Kaohsiung Normal University  
E-mail: [cjho@nknuc.nknu.edu.tw](mailto:cjho@nknuc.nknu.edu.tw)

Manuscript received: Jun. 23, 2003; Accepted: Nov. 14, 2003

## 壹、緣 起

在全球化趨勢中，女性移民人口增加，跨國婚姻比例增高已成為世界各國的趨勢。據內政部 2002 年戶籍之結婚登記資料，外籍配偶（不含大陸人士）計 20,107 人；其中本國人娶外國人為妻者 17,339 人；2002 年平均每 8.6 對結婚者中有一對為中外聯姻（內政部，2003）。對於這些因婚姻移民臺灣的婦女，國人習以「外籍新娘」稱之，此一稱謂背後隱含歧視與污名化的思考陷阱（何青蓉，2003）。國內目前相關的教育措施始於內政部訂定之「外籍新娘生活適應輔導實施計畫」（1999 年 12 月 28 日），目的在「增進其語言及生活適應能力，使能順利融入我國生活環境，與國人組成美滿家庭，避免因適應不良所衍生之各種家庭與社會問題」，以及前臺灣省政府教育廳行政命令：「可受理外籍新娘就讀成人基本教育研習班」（1999 年 1 月）。為因應媒體，如天下雜誌（2003 年 3 月號）所披露的「八個新生兒就有一個新臺灣之子」的跨國婚姻現象，2003 年 5 月 7 日教育部邀集內政部與相關工作人員召開「外籍新娘成人教育研討會」，會中重申為跨國婚姻婦女開設生活適應班，歡迎她們於成教班與國小補校上課。檢視上述法令與措施，明顯地充斥著「以不變應萬變」或「文化同化論」的心態，未能正視這群新移民的學習特性與需求。

至於跨國婚姻婦女實際上學習情形為何？以邱淑雯（2000a）研究為例，發現：跨國婚姻婦女去補校唸書動機是為了「認國字」，說國語反倒不是主要目的，因為在日常生活中她們最常使用的語言是閩南語而不是國語。至於其他科目像數學、音樂等，對於在原生社會中學歷比較高的婦女而言是相當簡單的。此處凸顯補校制度不符合也非為跨國婚姻婦女而設計。然由於目前她們已是補校的一員，就成人教育立場，如何在制度上調整，使之符合其學習特性與需求，當為教育當局所應慎重思考。

近年來，雖然有若干呼籲針對這些跨國婚姻婦女編輯適合她們的教材，然並沒有研究報告指出實際的狀況。據筆者瞭解地方教育局主導編輯者有臺北縣的《加入臺灣新家園》一書（王鳳翔，2002），以該書為例，其基本理念為文化同化主義。此從其書名：「加入臺灣新家園」和編輯大意可知；編著者善意地希望「以豐美敦

厚的人情，帶領她們進入臺灣這個大家庭」，全書因而呈現出十個主題：一、認識這裡；二、買東西；三、過新年；四、拜拜；五、清明、端午和中秋；六、看病；七、交通；八、茶與咖啡；九、公共服務在臺灣，以及十、學習不嫌遲。

表面上看來，上述十個主題的確是生活在臺灣必備的常識。然而仔細分析，作者完全站在我國文化的立場，一味地強調臺灣文化的「輸出」，忽略跨國婚姻婦女各有其文化背景，同時也是「異文化的搬運者」（邱淑雯，1997）。就此，筆者認為若能透過適當的課程設計，將她們的文化條件與特質引入，將可讓共同參與學習的本地生有同步學習的機會。藉由彼此文化的交流，促成彼此相互理解，相信有助於破除國人對於「外籍新娘」的污名化刻板印象。

再者，筆者認為成人教育目的應在幫助個體組織其經驗，透過不同族群者間相互對話，激發彼此用更寬廣與多樣化的視野看待其所生存的世界，如此，個體的主體性（subjectivity）才有開展的可能，而這也是巴西教育思想家 Freire（1970）所言的意識覺醒（conscientization）的內涵。對照多元文化教育所欲彰顯的，透過瞭解並尊重差異，形塑自我認同所展現的增能（empowerment）作用，兩者是相通的。而此一觀點也與邱淑雯（2000a，2000b）研究指出：識字教育要兼顧接待社會與跨國婚姻婦女原生文化雙向、平等、共生的互動，讓多元文化的精神得以真正落實的看法相互呼應。執此之故，筆者乃構想開設以多元文化為核心的跨國婚姻移民教育課程，將跨國婚姻婦女與本地居民融合在一起上課，促成她們相互理解與轉化，並發掘其核心課題。本文即是此一行動研究的反思。

## 貳、文獻探討

### 一、多元文化教育的核心理念：從學習者間的「差異與多元」出發

所有教育實務隱含了教育工作者所站的理論位置。……人適應社會的過程不僅包括感官印象的連結，更包括思考的語言。亦即，透過其實踐性（praxis），人的知的行動（the act of knowing）有可能轉化其實存。……

人的行動若沒有目的則沒有實踐性，而沒有實踐性這行動之過程及意向就變得無知。知覺意向及過程的相互關係是計畫的行動的基礎，它含有方法、目的及價值之選擇（Freire, 1970: 205-206）。

上段文字啟發筆者在嘗試將多元文化教育理念融入教學之前，先反問自己所站的理論位置何在？因此，當瀏覽過部分多元文化教育教科書後，如：譚光鼎、劉美慧與游美惠（2001）、黃政傑（1995）、張建成（2000），以及陳美如（2000），再一次反思個人所關心的成人（識字）教育，Freire（1970）的另一段文字浮現，也指引了筆者在多元文化教育中的立場。Freire 如是說：

語言若沒有思想不成其為語言；語言和思想沒有其所指的世界便不成立；人類的文字不僅是字彙，它是用來行動的。識字過程認知的向度必須包括人及其世界的關係。這種關係是人轉化世界所獲致的成果與左右這些影響人們的成果的條件間辯證的資源。學習讀寫必須有機會讓人們知道其所說的話真正意義。……知的行動包含從行動到反省，及反省行動到一新行動的辯證的進展。識字的過程必須將說話與轉化實存聯結，並聯結個人的角色於此轉化之中。……成人識字過程做為一個知的行動暗示兩個相互關連的背景脈絡，其一為學習者與教學者為平等知的主體之真實對話的背景。其二為人們存在的真實的，實體的事實及社會實存之背景（Freire, 1970：212-214）。

因此，再度閱讀部分多元文化教育論述時，陳美如的多元文化課程理念基礎的開場白與筆者關注的成人（識字）教育有了交會，那段話是這樣說的：

因為我們在這個世界，我們注定要創造意義。我們目睹了經驗脈絡在傾刻間所產生的奇蹟，而且沒有人比我們更知曉這奇蹟是如何發生的，因為我們正是這關係脈絡中的一員。……真正的哲學就是不斷的重新學習看待這世界的方式（陳美如，2000：61）。

於是，筆者較清楚原來個人腦海中所關懷的多元文化教育是其理念基礎部

分；同意陳美如（2000）對於多元文化課程理念基礎的詮釋：社會正義是多元文化課程的本質，也是最終的理想、差異多元的開展提供了多元文化課程面對多樣文化的基本信念、社會文化的學習提供了多元文化課程的學習內涵、聲音歷史的再現是多元課程的導體、溝通對話的建立提供多元文化課程如何面對多元文化，以及如何處理各種文化差異的方法。

並且，誠如游美惠所言，多元文化教育應「致力探討不同社會文化判準的社會建構過程與性質，不應不以為疑的依照自我文化的判準來判定他人（族群）的固有性質或病症」（游美惠，2001：37），所以多元文化教育中「文化」不應以狹隘的族群為理解的對象，還應包含性別、階級或宗教等多樣的社會身分或主體位置。此點亦與 R. Martin 和 T. Schreiber 批評許多多元文化課程雖讚揚或欣賞差異，卻流於強化刻板印象，忽略權力議題和支持主流以階級、性取向、性別和種族為基礎的社會結構的觀點不謀而合（Imel, 1998）。

在上述的理念下，回到跨國婚姻移民教育，筆者關注的層級在於課程與教學如何開展出多元文化教育所主張的「差異與多元」以讓成人教育過程真正成為「知的行動」。亦即，學習者的主體性是筆者的核心關懷。同意 R. V. Arcilla 所言，在內涵方面，差異強調真實，並將自己視為是一個原初與獨立的個體，差異是幫助個體建構知識與豐富彼此的泉源（陳美如，2000）。然而由於每個個體成長在不同的文化脈絡下，作為文化的存在（cultural beings），文化面象同時提供學習者與教學者行為與反應的基礎（Ziegahn, 2001），亦即個體所處的文化／社會身分，提供她／他關照事情的角度，即認同的起點；在與不同文化屬性者互動時，彼此的差異提供了各自自我認同、相互認同與擴大生命視野的契機，如同蘇東坡詩句所言：「橫看成嶺側呈峰，遠看高低各不同；不識廬山真面目，只緣身在此山中」〈題西林壁〉，造成一種「遠景思維的空間」，「構成一種外在的觀點」，提醒我們要真正認識自己，除了自己作為主體，還要參照其他主體（他人）從不同角度，不同文化環境對自己的看法（樂戴雲，2001）。

至於落實上述從差異多元開展自我認同（主體性）所需學習的內涵，誠如陳美如（2000）所言，可透過社會文化學習，包括：向社會文化共同的經驗學習與向邊緣文化或弱勢學習。而此等的開展歷程在夏林清（2002）反思其十年來參與

工人運動經驗中亦得印證。其中的關鍵處在於個體在群體內的溝通對話；「教師應進入不同文化背景學生的系統裡，傾聽他們的聲音，瞭解其歷史，以作為教學的起點。並容許來自不同背景的學生在學校系統中，為自己的文化歷史發聲，透過交流與對話，豐厚歷史的內涵，增進彼此的理解」（陳美如，2000：90）；是一種允許不同聲音出現的教學取向，透過傾聽與尊重他人的歷程、理解另類觀點、挑戰和質疑他人，協商觀點，以及關懷團體的參與者學習（Ziegahn, 2001）。進而言之，就主體性的開展而言，歷史文化理解的作用應在協助個體感受到個人存在的歷史感。如此個體的存在才與其所處的時空有了橫縱的連結，從而有辯證開展的機會。最後，為跨出個體從一己觀點出發對於不同文化的詮釋，溝通對話就成為實踐多元文化課程的必要途徑，然溝通對話須有共通的語言及合理的溝通情境作為前提，而此正是跨國婚姻移民教育教學所必須關注者。

## 二、跨國婚姻移民教育及其相關研究

### （一）跨國婚姻、移民與教育的關係

跨國婚姻係屬異族間通婚（Intermarriage）現象的一部分。依據 A. I. Gordon 的定義，異族間通婚指的是婚配的雙方具有不同的宗教、種族（racial）或民族（ethnic）背景，其下又可分為三類：異教間婚姻（interfaith marriage），指配偶的信仰不同；異種族間婚姻（interracial marriage），指配偶來自不同種族，以及異民族婚姻（interethnic marriage），指配偶來自不同文化和／或國家環境（Bowser & Hejazinia-Bowser, 1990）。

有關臺灣社會近年來跨國婚姻形成的原因，社會學家對之多所探討。如：夏曉鵬（2002）視之為資本國際化的商品婚姻；蔡雅玉（2001）研究則指出，臺越跨國婚姻係鑲嵌在我國對大陸的「戒急用忍」政策與對東南亞的「南向政策」的經貿關係當中，加上臺灣男性與女性間存在的「婚姻坡度」與仲介商的推波助瀾所致；王宏仁（2001）則視之為社會階層下國際勞動力的一環。上述關於跨國婚姻婦女的詮釋雖有助於解讀這群新移民所處的環境脈絡，然而進一步探究他們移入臺灣社會所面對的挑戰與國人回應時的文化態度，則有助於成人（識字）教育在跨國婚姻移民教育上的角色定位。

在 2002 年 4 月，華視「2002 年創作劇坊——金鐘系列」中曾以高雄旗津葉氏家族一家娶「外籍新娘」二十幾人的故事改編成單元劇「我家就是聯合國」；5 月 3 日中國時報地方新聞亦以「外籍新娘一個個入門」布袋好美里小小聯合國為標題，介紹布袋捕魚郎娶「外籍新娘」的盛行，並引述「漁民打趣說，這個漁村很早就加入 WTO 了……」（中國時報，2002）。加上近年來國人流行海外旅遊，一時之間好像臺灣已經很國際化，國人也將國際化掛在嘴上。然而臺灣果真是個國際化的社會嗎？尤其跨國婚姻如此盛行下，國人又可學到些什麼？

關於此點，邱淑雯（1997）在「從國際化到異文化」一文有精闢的分析。據邱文指出，臺灣在「國際化」議題上有三個盲點：其一為討論的對象「從臺灣與美、日國中央政府之間的互動關係出發，去建構臺灣的世界觀，一般人傾向『以國族國家中央政府』為切點，去探討國際化的問題」；其二為討論的內容「以政治、經貿、外交等議題為中心，去建構臺灣與美、日兩國中央政府之間的互動及臺灣的世界觀」；其三在討論的方向上，「傾向從政治、經貿、外交等角度去強調臺灣如何重返國際舞臺，……強調從臺灣『流出』的部分，而不是『進入』臺灣的部分」（邱淑雯，1997：36）。在這樣的盲點下，臺灣所建構出來的東南亞，只是政府主導的亞太營運中心、一個經濟快速發展的南方國度，觀光客眼中可以擷取奇風異俗、瘋狂消費購物的度假勝地，以及臺商眼中可以使用比臺灣本地更廉價勞力的海外加工市場。

邱教授進而指出，我們不能「只強調從特定社會流出的層面，同時也注意到『進入』層面的問題」；並建議對於跨國婚姻婦女，「應該以『異文化』的觀點來看待他們。開始學習接納和相處，這種接納和相處的學習，正是臺灣本地居民開拓新世界觀的一個大好機會」（邱淑雯，1997：37）。邱教授上述的觀點道出國人缺乏了多元文化的胸懷，也凸顯「差異」與「尊重」正是擴展個人生命視野必要的態度，並呼應了多元文化教育的核心理念；同時，凸顯在面對跨國婚姻移民時，國人也需要接受多元文化的教育。而在看待婚姻移民的生活適應時，個人同意劉美芳（2001）指出，移民並非只是居住地的轉變，更是遷移者與自身社會、文化與遷移地的社會情境與規範的相互調適歷程。在此歷程中，臺灣跨國婚姻裡的外籍婦女面對的是婚姻與移民的雙重適應與文化挑戰，其中蘊含性別與族群的雙重



議題，此處並反映出跨國婚姻移民教育的內涵。

## (二) 跨國婚姻婦女教育：打破同化主義往哪裡去？

然而不幸地，性別與族群的議題在國小補校和「外籍新娘專班」似乎沒有被注意到。此等情形以邱淑雯（1999，2000a，2000b）研究結果可茲佐證。首先，國小補校老師係從傳統女性角色分工的角度看待跨國婚姻婦女教育的目的，認為她們就讀是一種「社會責任的分擔」，因為唯有她們本身受教識字，將來才有能力教養小孩。同時，教師雖對這群新加入的學生抱持「善意」的態度，然而並沒有特別想到跨國婚姻婦女原生文化的問題，且認為她們來校讀書目的是在學習中文，其原生文化的展現並不大重要。

其次，從跨國婚姻婦女的先生期待他們的配偶婚後扮演傳統社會中婦女的角色：傳宗接代與照料家庭。婦女的學習必須與家庭生活相配合，不能有所抵觸。也因此碰到懷孕、生產、照顧嬰孩、而夫家又不配合的話，她們極易從學校中輟。跨國婚姻婦女被要求符合夫家的種種生活作息與臺灣的文化習慣、先生對她們原生文化的否定態度間接壓抑了她們展現原生文化的可能，以及原生文化與夫家文化互動的機會。

其三，跨國婚姻婦女也認為傳宗接代、養育子女是她們在臺灣家庭中被賦予的最重要責任，並且多數對於人妻、人母、人媳這樣的角色並沒有太大的抗拒。去國小補校學習識字，至少能夠讓她們能與夫家溝通，甚至與臺灣社會作某種程度的連結。在國小補校讀書既是為了學習中文的聽說讀寫，也為將來正式合法就業的準備。

在完成上述的研究後，邱教授指出，無論是補校或專班，充斥著濃厚的「同化主義」的思維，並認為，專班的出現可以看成是臺灣做為移民的接待社會在「色知」的前提下意識到「外籍新娘」受教權力的開始。最後，建議有關當局適當補助專班的開設，在內容方面，兼顧「接待社會文化與『外籍新娘』原生文化」雙向、平等、共生的互動，讓多元文化的精神得以真正落實，譬如，授課老師除了引導學生在課堂中表達自我母文化外，本身多增加對東南亞當地知識的瞭解也是必要的。

個人閱讀完邱教授的論述後，頗為贊同其在方向上打破同化主義，以多元文

化的精神落實於跨國婚姻婦女教育的觀點，並同意教師有必要多增加對東南亞當地知識的理解。然而，誠如 Auebach（1992）一文指出，僅強調內容層面雖有解放的意涵，然亦可能過於獨斷並再複製一種新的型式的傳遞教育學（transmission pedagogy），如此一來，識字反而不能開啓學習者新的社會與政治的可能性。同時，筆者懷疑，其基於「國際化」的觀點，強調跨國婚姻婦女「母國文化」的輸入於補校教育現場的充分性。雖然臺灣在國際化社會中，有必要對地理位置與我們接近的東南亞文化有較深入的瞭解，然而在多族群的教學現場，如何運用各文化於教育實務當中，促進學習者間相互理解乃至主體性的開展可能更為迫切。就此而言，母國文化是協助學習者發展「差異與多元」觀點的手段。亦即，引進母國文化僅是其中一個條件，而不是充分條件。多元文化教育應整合學習者的聲音、經驗與其社會文化面象，兼重內容與過程。

### （三）跨國婚姻婦女識字教育：如何成爲一個「增能的運動」？

在協助跨國婚姻婦女主體性的開展上，吳美雲（2001）的研究呈現了一個可喜的範例。其研究以四個「外籍新娘生活適應輔導班」的三十位學員和三十多位女性志工為對象，研究發現，學員參與識字班後，有了三方面具體的轉變：1.技能方面，逐漸具備或提昇中文聽、說、讀、寫能力，脫離處處倚賴他人協助之窘境；2.心理方面，上課後產生自信心與尊榮感，對外在之不安也逐漸消失；以及3.社會方面，拓展了人際關係和生活圈，也增進與家人的溝通話題。志工教師們參與課程設計與教學後，不但打破過去對外籍新娘的刻板印象，而且產生對自我的肯定與開拓視野，同時，逐漸意識到切身相關的女性議題，主動組織志工。

其次，在識字教育促進女性之增能方面，識字課程讓學員突破「有口難開」之障礙，同時也增強其自信，改變學員的自我概念與自尊感而且拓展其活動範圍，也掙脫結構性的阻礙和限制。同時，讓志工教師在意識與觀點上有了新轉變與開拓，包括：重拾自信；認識到每個人都是知的主體；體認了女性的弱勢地位是不分國籍的，因而從自我意識的覺醒轉入整體女性問題的思考；對組織產生歸屬感及友誼；並且，體驗了女性透過集體互動學習可建立相互支持網絡。

至於上述女性增能現象如何產生？依據四個班別課程與教材設計的原初構思者：夏曉鵬（2002）指出，當初創辦「外籍新娘生活適應班」目的在用認識中文

為媒介，促使她們逐漸能自主發聲，形成組織，並為自身爭取權益；亦即，讓她們走出孤立的處境，形成自主的行動者以及集體。因此，教材的內容分成個人、家庭、社區及社會四個面向，每個面向由二至三課的主題組成。學員藉由基本識字活動，同時認識與自身最貼切的家庭和社區文化、工作，以及臺灣社會的教育、經濟、政治機關與制度，並與東南亞社會進行比較（夏曉鵬，2002：210）。另一方面，透過志工訓練課程與讀書會等活動培訓識字班教師（吳美雲，2001）。

檢視吳美雲（2001）研究所得結果：識字教育之所以會產生增能的作用，並非簡單地將學習者與教學者放入教學的現場而已，從課程理念、課程設計，到教學執行，乃至教師培訓一路扣緊原初的教育目的。然而，檢視其論文所列出之初、中、高三級課程架構表，主題似乎偏重於認識與跨國婚姻婦女現在處境相關的外在的世界，如自己的家庭、婆家的社經狀況、美濃人文經濟、臺灣的教育醫療體制、社團、行政機關、郵政金融、社會／婦女，服務中心、工作與創業。學習者個人內在的探索，與同儕間的相互理解與學習，似乎不在課程設計的主學習之內，雖然課堂中亦安排對於各該次上課學習主題的討論單元。然若要促成增能的前提：「意識覺醒」，個人清楚的自我敘說應屬重要元素，誠如夏林清所言：「創造條件去支持一個人逐步清晰地自我敘說，不僅只是尊重一個人自主地選擇其生命基調的權力，它更是一個人最有可能將生命的慾望與利益整合現身的一種個人化的方法」（夏林清，2002：141）。並且進一步如何引進跨國婚姻婦女的母國經驗，以協助其從多元視角中產生增能的作用，也是需要更認真思索的。

## 參、一個跨國婚姻移民教育實踐案例

### 一、行動研究／課程的設計與執行

#### （一）規劃理念

基於上述對於國內跨國婚姻現象的反省和多元文化教育理念，筆者和劉美芳講師乃於2002年8月迄12月為高雄新興社區大學共同規劃設計「文化之旅：傾聽外籍婦女（新娘）的聲音」與「異國婚姻與文化再體驗：與本地居民共同學習」

兩門課十八週兩學分課程，藉由課程的安排，促成跨國婚姻婦女和本地居民間的對話與互動，增進彼此間的理解，進而培養學員多元文化素養。詳而言之，「文化之旅」課程目標有三：1.協助學員瞭解跨國婚姻移民的生命處境；2.促進學員發展多元文化的生命視野與尊重異國文化的態度；以及 3.培養學員成為協助跨國婚姻婦女的種籽志工。而「異國婚姻與文化再體驗」課程目標則為：1.藉由臺灣本地朋友的協助，增進跨國婚姻婦女移民進入臺灣家庭社會的正向適應歷程；2.促進跨國婚姻婦女中文語言能力與自我表達能力的增加，以及 3.擴展跨國婚姻婦女對於多元文化的理解。兩門課大部分採合班上課方式，少部分課分開上課；教學方法則以團體和小組分享、討論、對話、繪畫，乃至角色扮演等團體動力方式進行，希望藉由團體歷程促成學員在多元與差異中展開學習（詳見表 1）。

## （二）課程的執行情形

兩門課程一開始遇到的問題是跨國婚姻婦女的招生來源為何？由於社區大學從名稱上似乎不是她們要去參與學習的空間，招生過程中校方雖多方宣傳，並親自拜訪一些跨國婚姻婦女，然開學之際仍沒有招到學生，因此社大乃與正興國小協商，與其「外籍新娘專班」建教合作，借用其每週三次上課之一次上課時間，於是「跨國婚姻與文化再體驗」課就以常識課為題，進入專班的教學。

在學員的參與情況上，總共有十名本地婦女參與「文化之旅」，年紀從三十六歲到五十一歲，三位未婚、其他皆已婚；十三名來自兩個專班跨國婚姻婦女參與「異國婚姻與文化再體驗」。然而必須說明的是，在與我們合作的正興國小石惠華老師努力招生下，陸續出席本班的跨國婚姻婦女合計曾經高達二十三人。不過，在一個月內就有十人中輟，包括六人因家庭因素，如生產（二人）、搬去外縣市（一人）、必須照顧店（二人）、小孩太小（一人），二人因工作、二人因語言程度趕不上，以及一人原因不明中輟。因此，真正參與本課程的跨國婚姻婦女僅有十三名，年齡從二十歲到三十七歲，分別來自越南（六位）、印尼（兩位）、馬來西亞（兩位）、東普寨（兩位）、大陸（一位），其中兩位沒小孩，餘皆有一、二位小孩，最小年齡從四個月到五歲。

本課程設計與執行採協同方式進行。教學團隊成員包括三位教師與一位助教。每次上課前半小時我們討論事先設計好的教學活動設計，就現場狀況作一調

整。原班老師擔任觀察員的角色，並提供班上跨國婚姻婦女學習特性相關訊息；每堂課的教學活動設計則由美芳與我共同或輪流撰寫並進行教學活動，每次兩人均出席課堂；助教高師大博士生陳源湖則協助教學活動的進行並擔任記錄工作。而我亦每週撰寫田野日誌，反思教學中遇到的問題與解決途徑。每次上完課教學團隊總是立即於課後分享討論對該次上課的觀察，常見的情形是課後，教師與同學群聚在學校的穿堂繼續討論課堂中的發現。在未上課時間，則透過電子郵件分享個人的省思，從而尋求協同教學中的共識。

基於行動研究是一個將新的想法不斷地放入測試的開放和持續的過程，目的在於改進實務，並且增進對於研究主題知識的理解，本研究過程依循規劃（決定如何處理問題）、行動（履行計畫）、觀察（注意並記錄所發生的事情），以反思（分析結果和修正下一個行動循環的計畫）的原則進行（Kuhne & Quigley, 1997）。因此，雖然本課程在招生之前已完成初步規劃，然隨著課程的開展，我們做了相當幅度的修正（各單元主題變動情形詳見表 1）。

本課程因而開展出以下幾個階段：第一階段可名之為「異文化初探」，包括第一至第五堂課，乃就較廣泛的課題激發學員的動機，促成她們相互認識，進而對各自文化異同有些初步的認識。第二階段為「女人與婚姻」，包括第六至第八堂課，其中第六堂課語言的迷失，延續文化差異議題，並承接了第五堂課原鄉經驗的分享中引出的「外籍新娘」一詞所衍生的情緒問題。目的在協助學員跨越族群的疆界，體會到女性在婚姻中共同的生命處境，進而發展相互間的同理心。第三階段為「人與環境的關係」，焦點從微觀的個人層次移出，拉大到個人與環境的關係，以及各自的文化特色，包括第九至第十一堂課。重點在於跳脫先前關於個人婚姻與家庭之較為私領域的探索，而逐漸轉向外在生活環境，從見樹到見林，開展個人的生命視野。第四階段為「個別議題的深入探究」，從第十三至第十五堂課，所處理的課題包括：法律、性別和子女教養，這些課題均是隨著課程的開展逐漸浮出，且有必要澄清者。第五階段則是「綜合回顧」，包括第十六至第十八堂課，重點在於學員對課程整體的反思，並促成同儕間進一步相互的理解。

表 1 課程單元主題規劃與實際執行對照表

| 週次 | 原先招生簡章設計之單元主題                    | 實際實施之單元主題                  | 課程調整的原因                                             |
|----|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1  | 課程介紹、文化休克大體驗：移民經驗的探討（本地婦女）       | 課程介紹、文化休克大體驗：移民經驗的探討（本地婦女） | 自我介紹中談及部分的遷移（原鄉）經驗                                  |
|    | 課程介紹（外籍婦女）                       | 尚未上課（配合國小補校進度之故）           | --                                                  |
| 2  | 我可以為外籍婦女（新娘）做一些事：多語教學輔導之原則（本地婦女） | 跨國婚姻婦女生活適應面面觀（本地婦女）        | 增進本地婦女對於外籍人士與婦女的 understanding；原先設計似乎較為倉促，學員準備度尚不足。 |
|    | 女性與移民／遷移、文化休克再體驗（跨國婚姻婦女）         | 學員彼此認識與課程介紹（跨國婚姻婦女）        | 原先第一堂課內容                                            |
| 3  | 我的姊妹：破除社會刻板印象                    | 我的姊妹：文化差異不稀奇               | 刻板印象是負面的，不如凸顯彼此的差異來得重要                              |
| 4  | 她在說什麼：語言的迷失                      | 同中有異、異中有同：文化大觀園            | 延續上次上課主題                                            |
| 5  | 我從哪裡來：原鄉經驗的分享                    | 文化拼盤（本地婦女）                 | 協助本地學員回顧整理過去四堂課的經驗，以找出進一步學習的基礎                      |
|    |                                  | 我從哪裡來：原鄉經驗的分享（跨國婚姻婦女）      | 分班讓跨國婚姻婦女在較同質性的團體中分享原鄉經驗                            |
| 6  | 城市漫遊：認識高雄                        | 她在說什麼：語言的迷失                | 此為原先第四堂課內容。接上外籍婦女原鄉經驗的分享；本地居民則為進一步聚焦學習              |
| 7  | 我的家 I：社區資源篇                      | 女人與我們的婚姻故事                 | 延續上堂課活動「我們的故事」，導入婚姻主題                               |
| 8  | 我來自的地方 I：多國文化及風俗之連結              | 婚姻與家庭：我的婚姻我的家              | 延續上堂課主題進一步發展同理心                                     |
| 9  | 我來自的地方 II：多國文化及風俗之連結             | 我的生活空間：從搬家經驗談起             | 將焦點從微觀的個人層次，拉大到個人與環境的互動關係                           |

| 週次 | 原先招生簡章設計之單元主題            | 實際實施之單元主題                | 課程調整的原因                          |
|----|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| 10 | 姊妹出遊：外籍婦女眼中的高雄           | 我所知道的高雄                  | 延續上堂課理念，強調個人與環境的關係               |
| 11 | 本地外國人 VS.外國本地人：文化跨界議題的探討 | 我來自的地方：多國文化及風俗之連結        | 將視野拉大到各自的飲食文化特色                  |
| 12 | 文化夜市                     | 文化夜市——人身安全               | 赴新興社大上課有集體出遊的意味；題目不是我們設計的        |
| 13 | 節日慶典介紹                   | 外籍新娘相關法令講授（開放給其他補校學員與教師） | 原本的課程之一單元；歷次上課感受到此主題的重要性；連結個人與環境 |
| 14 | 我的家 II：婚姻篇               | 性別概念與性別操作                | 回應「人身安全」課所呈現的性別議題                |
| 15 | 另一種聲音：家族主義與新移民議題（本地婦女）   | 教養子女：從小孩的生活輔導開始          | 此為延續上堂課性別概念，連結到學員所關切的子女教養        |
|    | 我的家 III：法律篇（跨國婚姻婦女）      |                          |                                  |
| 16 | 未來展望：多元文化體驗的回顧           | 說謝謝的 101 種方法             | 課程逐漸收尾，關注文化差異與同儕關係               |
| 17 | --                       | 本學期課程的回顧                 | 綜合整理之用                           |
| 18 | --                       | 餐敘                       | 學員決定、聯誼性質，補償第 11 週未能充分享受各國美食之憾   |

註：從本表的比較可看出，實際執行之各週主題之間呈現高度的連慣性。原先的第 7、9、13 和 15 週的主題並沒有在課堂中實施；第 6、10 和 11 則被打散在第 4、5、6 和 10 週中進行。

## 二、分析與討論

### (一) 學員學習的成效

就學員的參與情形而言，本地學員整學期的出席率達 90% 以上，只有一位於最後三堂課因母親生病而中輟。至於跨國婚姻婦女方面，十三位學員中一位於十一月間回原生國、一位因語言壓力於十二月回母班上課、三位則因為家人不能理解本課程的理念於十月下旬中輟（詳述如後）；其餘持續參與到期末者則有七位，她們的出席率則達到 84% 左右。至於學員相互理解情形則是漸入佳境，同學們隨著課程的進展由開始時的陌生、自我防衛，到學期中、後階段，發展出姊妹情誼，並對彼此（不同省籍與國籍者）的生命現象與文化差異產生關懷與同理<sup>1</sup>。此情形從以下學員在課堂中的分享與互動中的點滴可茲佐證。

在第四堂課「文化大觀園」同學不記名的回饋單呈現出幾項學習：1. 對不同文化有較多的知識（「我今天上完課很興奮，瞭解不同的文化帶來給我很多教育，讓我覺得來上課很有意思」，翻譯，越南籍年輕媽媽）；2. 理解不同的文化的異同（「這堂課，我發現我對自己的國家已經逐漸的遠，反而對臺灣的瞭解多，覺得很丟臉，因為對自己的國家不瞭解，另一方面，讓我發現了這點。覺得開心，瞭解到拜拜為什麼燒紙錢……。」，馬來西亞籍年輕媽媽）；以及 3. 情感的交流（「讓每一個人儘量的說出自己的想法與所知道的拉近互相關係，消除彼此的陌生感覺」，臺灣阿姨；「我今天去上課感覺很快樂，多知道一點這樣才很快樂。」，翻譯，越南籍年輕媽媽）。

在第八堂課，從討論的過程中可感受到團體的信任感愈來愈好，屬於個人的生命故事愈來愈容易被揭露。尤其，年輕媽媽自然地說出她們嫁來臺灣受到排斥的感受。課程進行中發生一插曲，越南籍年輕媽媽嘉嘉（假名）主動站出來要大家幫忙解決一位朋友的家庭問題。面對嘉嘉提出的個案其實大家並不能真正幫得上忙，然而經討論，課程討論從中延伸至學員們共通的處境與情緒的理解，如為

---

<sup>1</sup> 在共同上課的第二堂課，一位越南籍婦女發明了學員間彼此的稱謂：互稱「年輕媽媽」與「臺灣阿姨」。此後，大家均以此二稱謂相稱，其中蘊含的善意，破除「外籍新娘／婦女／媳婦」稱謂中「他者」的意涵，也似乎加速拉近彼此的心理距離。



人媳婦、「外籍新娘」；嘉嘉也覺得問題受到重視，大家並得到再一次抒發的機會，增進彼此相互扶持的感受。進一步，學員看待問題的眼界逐漸被打開，從解決問題到提昇到個人的信心，力量被激發出來，以下是她們（所有名字均為假名）對話的片段：

嘉嘉：我的朋友嫁了三四年還沒有小孩，有一位小叔四十幾歲，大嫂買的或煮的東西都被她小叔將好的挑走吃，她還要替小叔洗衣服、整理房間，但小叔對她的態度極不友善，不知大家有沒有任何建議？

文文：可以請老公對小叔說，任何國家的人都是人，他的房間亂，隨他去！（東普寨籍）

秀秀：可以先討論原因，她先生還未娶這些事情都是誰做？（越南籍）

嘉嘉：過去都是由朋友先生的姊姊做，但結婚後他姊姊就搬出去了。……對朋友這樣感到很心酸，因為朋友的家人全都站在小叔這邊。

玉豔：主要是因為她沒有向家中的三位男人（先生、公公、小叔）說出她的需求……。（臺灣阿姨）

文文：小叔可能就是認為她是外人，所以好欺負。

秀秀：這些事我們外人是幫不上忙的，而且說她是外人是小叔說的又不是她先生說的，他們應該去溝通……。

玲玲：外人都認為他們和先生吵架，都是女生的錯或不好，也認為我們愛錢。像常常有人問我說，你們那邊好不好？你們是不是都很貧窮？要比都比不完的，很無奈！臺灣人一直將我們排除在外。（越南籍）

璋莉：臺灣本省內也有分本省籍、外省籍，有時教我們說臺語還故意教錯，溝通真的很重要，像這些情形說過後就改善了。（臺灣阿姨）

美美：我們要對自己有信心去面對他人的眼光。例如我比別人多說一種

語言，是不是我比她厲害呢？（馬來西亞籍）

文文：每個人的智慧都不一樣，我們的國家窮，但人心不窮，自己要堅強……。

（大家紛紛表示贊同。……）

嘉嘉：如果家人對她（指朋友）好，就很幸福了，外人的眼光有就不算什麼了！

第十七堂課，本地學員琳茵分享到：「當初自己是為了幫忙而來的，以為自己多有能力才發現我們在她們身上學到好多，更細膩地感觸觀察自己好多事沒碰到，無從想像，看到表象，從新聞得到……。」；另一位未婚的璋莉則提到：「原來結婚理由百百種種，為了改變生活環境、憧憬另一環境，不是為了戀愛。原先以為我們的水準高過東南亞國家，但發現，我們生活水準高，但教養水準沒有提昇。」；本地余樺甚至在課堂上公開立志：「要扮演『清潔人員』，努力去標籤化，改變國人對『外籍新娘』的觀點。」；其餘本地學員亦有二、三位私下做同樣的表示。

那天學員們再次提到在上一堂課中，聽到平日沈默的印尼籍年輕媽媽容容於對大家表示的感激：「臺灣阿姨原本不需要來上這樣的課，但你們每次都來，讓我不好意思不來，謝謝你們！」時心理的感動。越南籍嘉嘉進而表達其上課心得：「我覺得我來上課後想法變得成熟了，也比較會去表達一件事情」。整學期上下來，學員間無疑地產生相當良好的關係，彼此間相互理解與同理。因此，期末最後一堂課，相互邀約繼續報名參與下學期課程。學員意識到本課程的增能作用，如同越南籍年輕媽媽秀秀所言：「像我聽到別人說這樣的課程會把我們教壞，但沒辦法呀，就是已經發生了」，臺灣阿姨余樺跟著說：「如果家人不會認為我們教壞你們，那希望這個課程能繼續下去，而你們也能多帶一些朋友來參加。」換言之，學員們在差異中找到各自的認同與相互的理解，增能的作用已逐漸在學習者身上產生。

## （二）課程與教學的特色

檢視本課程進展情形，原先規劃理念落實於教學情境中，從行動中開展出來

的課程設計與教學特色如次：

其一，以文化的差異與多元為前提，從同中求異、異中求同，刺激學員反覆思辨，擴大她們對於多元文化現象的認識與理解，並產生了相當的作用，誠如臺灣阿姨霖文回顧所學指出，「當初以為『外籍新娘』與我們生活習慣教育差別大。後來發現：差別是我們想像出來的，學了後有助於觀念的釐清。」課程中曾面對的文化多元性含括：族群（東南亞、臺灣、本省文化與眷村文化）和社會角色（性別、已婚與未婚身分、父母與子女）的多樣性。所有主題扣緊差異與多元這前提。尤其，原先課程設計並未涉及眷村文化，然因臺灣阿姨當中有一居住眷村者，自然地在課程進行中鼓勵其分享眷村獨有的經驗，如學臺語的遭遇和獨特的飲食習慣，由此更豐富本課程多元文化的內涵。

其二，以學員生活經驗為出發點，從而導入相關的學習題材，並據以設計單元學習活動。在各單元中大量運用學員獨特的與共同的經驗，作為加深、加廣學習的媒介；並以課後作業做為連結學員經驗與下一單元學習主題之用，而在下一堂課據以設計成暖身活動，再次創造學員個人經驗與學習素材的連結性，如此之下各單元主題形成相續相生的關係。譬如：在第三堂課的「文化差異不稀奇」討論中，學員談到臺灣的檳榔西施現象，在其後的第四堂課「文化大觀園」延續此一主題，讓學員的主體經驗得繼續發揮，也因此從中引出越南淒美浪漫的檳榔故事。

分析此以學員生活經驗為出發點的教學活動設計，除激發學員參與的動機外，更重要的是引發學員對一向視為理所當然的經驗的質疑。譬如，學員在「文化大觀園」課堂中，得知檳榔在越南是訂婚中一項很重要的禮物，並瞭解到各自文化中吃檳榔的習俗，破除過去以為只有大卡車司機才吃檳榔的刻板印象。更重要的是，臺灣阿姨在這課程中因為不斷地與年輕媽媽分享討論生活（命）經驗，對於媒體所傳播的跨國婚姻現象有了截然不同的觀感；原先的刻板印象一次次地剝離、新的認知如同拼圖般慢慢在形成當中。譬如：在第一次共同上課時，臺灣阿姨雖嘗試給予年輕媽媽同理心與支持，然從不經意的談話中流露出一些對跨國婚姻婦女的刻板印象，如：「看起來都像臺灣人」、「今天到了學校一看，哪有什麼外籍新娘？」，然在第五堂課「文化拼盤」課堂中，臺灣阿姨琳茵談到：「未接觸

之前，對她們的印象是負面的、無助的。目前看到的則有天壤之別，差距很大；她們環境好、比我們自由，有工作；老公健康，並且有道德……。」；霖文更露出一臉疑惑：「為什麼接觸到的與報紙報導的差那麼多？」，而嫦珠也跟著說：「是否我們接觸到的都是一群幸福的人，是較特別的一群？」到了期末，臺灣阿姨的轉變不僅如前所述，看到結婚的各種原因，對於跨國婚姻婦女產生了深切的同理心，更公開立志為跨國婚姻婦女去污名化而努力。

其三，設計各種不同的小組組合方式，如年輕媽媽與臺灣阿姨各自成一大組、兩兩一組、隨機組合，以及依討論主題的興趣分組，讓不同的文化經驗在自由與開放的分享、討論與對話中相互激盪，並進一步促成相互學習的伙伴關係。如第十五堂課「教養子女」採用看圖書說故事與角色扮演方式，協助學員從各自的生活經驗中反省其親子教養態度，且從同儕的經驗中看到子女教養態度可能的樣貌，並嘗試從不同角色扮演中發展角色取替的能力。課堂中先採年輕媽媽與臺灣阿姨分兩大組方式，各自扮演圖片中媽媽與小孩的角色。其後，兩組分別就所扮演的角色對圖片進行模擬對話；學員生動表演與熱切發言過程，不但頗能反映出一些父母在和子女溝通時的真實情景，更促成學員開放地將其經驗與想法表達出來。此種分組上課方式不僅促成合作學習，更因搭配多樣化的主題設計，促成學員姊妹情誼的出現，有助於文化跨界相互理解與認同。

其四，以學習者為中心，教師擔任促進者的角色，設計各種學習活動、協助釐清教學活動中引發的經驗可能的內涵，進而提問以激發學生深一層的思考或擴大其思考的範疇。再以第十五堂課「教養子女」為例，看圖說故事的第一張圖是一位媽媽在喝斥小孩，小孩身旁有一隻狗，面前有一個打破的碗。在分組討論時，臺灣阿姨先扮演媽媽，在討論中浮現的主題是媽媽反對小孩養狗，而非對狗打破碗生氣。其理由是公寓不適合養狗、大小便要處理、對小孩氣管不好、容易長虱子、增加支出、要費心照顧，和無法長途旅行等。然而在角色扮演的同時，臺灣阿姨也發現：小孩養狗是因為需要伴，所以不能只將之關在籠子裡。在這過程當中，教師的角色僅是不斷地詢問問題，讓學員發現自己喝斥小孩背後真正的原因，釐清教養子女關鍵的課題。

其五，運用各種教學方法與輔助措施，協助年輕媽媽學習，並突破語言文字

對其課堂參與的限制。譬如：採用配對和分組方式，讓臺灣阿姨協助年輕媽媽將其口語表達轉化成書寫文字。並且，有鑑於語言文字並非唯一的表達工具，教學過程中，設計各種活動，如用比手劃腳方式，呈現情緒相關的語言；用繪圖方式，呈現個人從小到大的搬家經驗；以遊戲票選方式，找出最常去的地方，及以佳餚品嚐方式，讓大家提問，以認識各自國家食物文化的特色等。分析上述教學方法的使用，除有助於突破語言文字的限制外，並得以泯除因語言文字的優勢所帶來的學習參與不平等現象，更有助於以不同的角度廣納學員的生活（命）經驗。以第九堂課的「圖繪搬家經驗」為例，對於那些擔心畫得不好或不知道如何用圖畫方式表達者，不分國籍和口語表達能力，初下筆時都顯得有些困難。學員在下筆之前的反思與回憶，讓舊經驗的喚起程度，能有較通盤而完整的展現；繪畫曾經居住過的空間具有投射效果，既可敘說個人故事，又稍微拉大距離，雖涉及私密的個人故事，但沒那麼深，較不會掉入個人苦悶情緒部分，對於害羞、不願意以語言表達者，此種方式無異於提供一種另類間接的抒發管道。

### （三）課程與教學的挑戰

檢視本課程，除了具有上述特性外，亦有若干疏漏。首先，參與本課程需要具備基礎的語言能力，尤其是口語能力的良窳與表達的意願關乎學習的成效。由於任課教師未能掌握此點，一開始就流失了部分語言能力無法跟得上的跨國婚姻婦女學員。同時，本課程以常識課為名幾乎全然不教導識字，忽視部分學員語言學習的需求。此點對照第九堂課清唱「家」童謠的暖身時，年輕媽媽部分雖然不會這首歌，然因為有歌詞海報，認真地抄歌詞，更顯示識字學習對她們仍是很重要的。此處顯現，從跨國婚姻婦女的需求出發，尤其將語言的學習整合入課程活動設計當中，可引發持續學習動機，並同步強化她們的表達能力。

其次，多元文化教育中蘊含著權力的面向，教師必須清楚地覺察其所立基的社會文化脈絡與課程設計的互動關係。本課程進行到第十三堂「外籍新娘相關法令」時，因為外聘律師到校演講，教學團隊認為機會難得可藉機讓更多本地居民瞭解跨國婚姻婦女的狀況，乃開放給正興國小其他「外籍新娘專班」、成教班和補校全體師生參加。不料，課程進行到一半時，部分補校老師和年長的阿嬤對於律師談到的婚姻財產權出現反彈的聲音；當場提出一些反駁的意見，如：「離婚一定

是雙方都有問題！」，或者私下竊竊私語表示：「『外籍新娘』嫁來根本是為了錢」，認為那堂課「教壞孩因仔大小」（臺語）。此案例提醒我們：當文化不同的雙方（族群）不相互理解時不能合班上課，貿然實施反而加大族群的分裂。本課程原先素樸的多元文化觀念混淆了父權社會的性別議題，使問題更加複雜。

其三，課程的成敗利益關係人（stakeholders）有很大的影響力，課程設計不能忽略這些人的價值、態度與需求。本課程的利益關係人包括：協同教學者、學員本身，以及學員的家人和母班教師。首先，由於兩位協同教學者所持的教學理念不同，的確在課程進行的前八週中，經歷不斷地溝通過程，最後達成依據課程發展脈絡輪流設計的協議。此係由於美芳老師強調團體動力，重點在「學員人際的互動歷程中，讓學員經歷到較深層的溝通，挑戰其在社會中一些負向適應的行為模式，進行自我的改變及發展出正向的適應模式；或是達成自助團體，或者增能的力量，進而促成彼此姊妹情誼的開展；再基於對彼此的理解，促成了多元文化的養成」（美芳課後筆記）。然而，筆者卻不認為僅運用團體動力就可以產生增能作用，雖說同意個人故事的分享是溫暖的、可產生同理心、共鳴作用，然而如果團體成員不能合作地發展出更開闊性與批判性地看事情的視野（perspective），極可能反而落入強化原先的刻板印象的狀況或者受到挫折（弱勢者說不出所以然、沒發言機會）。因此，教師有責任引入外來的材料提供學員第三觀點做為參考之用。亦即，個人主張透過課堂的分享、討論與敘說等展開較大的生命視野，從而改變或創造個人意義觀點（meaning perspective），而協助學員與生活產生連結，此點與前述 Auebach（1992）兼重內容與過程的觀點是一致的。

另外，由於本課程的跨國婚姻婦女係合併兩個補校班級所成，學員間彼此的熟識度和語言能力不一。在開學之初的幾週，語言能力較佳者有搶表現的狀況，並且於第五週她們與本地婦女分開上課時，任課教師亦發現不同國籍間似乎有相互競爭的現象。因此，在第六週打破一對一配對方式，以本地、外籍分兩大組方式進行，此後刻意以各種排列組合分組方式上課。課程的進行隨著彼此的熟識與信任感的增加，相互競爭情況也漸泯滅。

值得一提的是，在我國社會仍是「男主外、女主內」的家戶分工情況下，婦女參與各種學習活動，家人支持與否左右她們是否能夠安心出門與學習，此對於

跨國婚姻婦女更是如此。此從本課程一開始就流失部分學員，加上每次上課班上都有一、兩位小朋友跟著媽媽出席可見一斑。同時，本課程由於實驗性質強烈，課程進展到期中讓另一班補校教師覺得：「送錯人到這一班。不知道你們要做諮商輔導，她們兩人家庭都沒問題，語言能力好才送到你們班……」，導致三名跨國婚姻婦女學員的流失。凡此在在顯示，本課程的設計理念事先並未讓年輕媽媽的家人與第二位母班教師理解，並且課程所植基的多元文化概念對許多不熟悉的社區民眾而言過於激進，以致產生的誤解需要去突破。此點提醒，課程設計應讓更多利益關係人有機會參與；同時有必要設計相關的輔助措施，如安親輔導、開班說明，以利課程的進行。

其四，性別概念與父權文化是本課程中亟欲處理的課題，然又不甚成功之處。雖然隨著課程的進展，學員間產生了姊妹情誼，然這並不表示其性別觀念產生了轉化。譬如，在第七堂課「女人與我們的婚姻故事」當中，學員看到彼此作為女人的共同性，包括：與先生的溝通問題、女人很偉大、韌性強、無奈、被要求能帶出場（太醜老公不要）之類。其後，談及婚姻中的情緒，歸納學員們與家人或先生溝通不良的回應方式，不分國籍幾乎均可用忍耐與無奈的心情形容之，雖然在討論中也提出了不認命、付出耐心但不放棄溝通等適應方式。而在第十四堂課「性別概念與性別操作」中，更發現大部分的學員性別觀點各有立場。雖然經過分享與討論，然而似乎產生的深度對話有限，尤其對於原本就處於性別弱勢的跨國婚姻婦女，本課程無助於解決其眼前所面臨的婚姻問題。

#### （四）綜合討論

究竟怎樣的教學內容才能符應跨國婚姻移民者的需求？平心而論，本行動研究雖然導入了諸多的課題，包含：婚姻、教養子女、法律，及社區環境認識等，並在實踐過程中陸續肯定這些課題的重要性，然仍不能斷定這些課題對於跨國婚姻移民重要性的優先順序。不過，就跨國婚姻移民者的生命處境出發，可想像就其移民適應部分而言，初期有生活適應與語言的需求，後期則有子女教育與歧視的問題；就其婚姻適應而言，則會面對與臺灣一般婦女相同的婆媳、生育和外出工作問題。而如此的一般性理解，回到學習者中心、從其關心的課題出發，不斷地調整課程內容，以行動研究的精神，強調參與式實踐取向的課程設計原則應該

有助於累積對於跨國婚姻移民需求的理解。

進一步的問題則在於這些內容應以怎樣的方式設計成課程？以當前跨國婚姻婦女最容易接觸的國小補校而言，其辦學所根據的是一種匱乏模式（deficient model），目的在補充正規教育的不足，因此課程規劃所依據的是學科中心的模式，明顯地不符合具有豐富經驗、特性各異的成人學習者所需。再以專為跨國婚姻婦女所開設的生活適應班而言，其設立背後充斥著「文化同化論」的思維，教材強調臺灣文化的輸出，無視於跨國婚姻婦女帶入臺灣社會的文化條件、特質與生活（命）經驗，也因此很難協助個體主體性的開展。相較之下，本研究所實施之課程係以議題為導向，透過教學活動設計引發學員思考。如此的設計雖然圍繞著學員的經驗，然而無可否認，究竟不是以學員立即面對的問題為核心，因此對於不瞭解或不同意本課程立意所在的利益關係人而言，課程的必要性便大受質疑。

再者，除了與跨國婚姻婦女有關的利益關係人外，究竟還有誰應是跨國婚姻移民教育的目標人口？從本課程執行過程中所發生的插曲，如：臺灣阿姨最初雖非有意以異樣眼光看待年輕媽媽，然仍無法置外於媒體對跨國婚姻婦女形塑的形象，以及法律課中部分補校老師和年長阿嬤的反彈，均一再凸顯出臺灣一般民眾對於跨國婚姻移民的誤解，也顯示跨國婚姻婦女若要在臺灣有正向的生活適應，社會大眾必須以較寬廣態度與觀點重新看待她們，並對其國家文化有適當的認識。並且，確如前述文獻探討中邱淑雯教授所言，國人對於東南亞國家的認識僅止於經濟的觀點，甚至將一國文化水平等同於經濟發展程度，因此，相關的教育內容應以破除國人經濟至上、完全受資本主義邏輯所宰制的思維型態為目標。

### 三、結語

文化是一種利基而不是問題！堅持這樣的理念，在這項課程實踐案例中，教學者所關懷的在於如何讓課程與教學開展出多元文化教育所主張的「多元與差異」，以協助成人學習過程真正成為「知的行動」，亦即，一種從多元、差異到自我認同，乃至主體性展現的歷程。如同前述，差異是幫助個體建構知識與豐富彼此的泉源。本地婦女與跨國婚姻婦女在與不同文化屬性者互動時，提供了彼此不同關照事情的文化視野，她們的差異提供了各自自我認同、彼此相互認同與擴大



生命視野的契機。本文前述業已說明這樣的過程的確有機會被開展出來。然而本課程的實踐過程中亦遭遇相當的挑戰，以下綜合整理研究中所發現的跨國婚姻移民教育核心課題。

其一、跨國婚姻移民者的特性與學習需求為何？由於跨國婚姻移民現象在臺灣晚近幾年才受到注意，加上國人過去對於東南亞國家文化並沒有多少認識，復以語言的隔閡，使得國人在接納這群新移民時，顯得手足無措。因此，瞭解跨國婚姻移民者的特性與學習需求，包含她們的家庭與婚姻狀況，便成為當務之急。而對於她們的理解更需要放在大的社會環境脈絡下予以解讀，如全球化下跨國婚姻移民形成的原因、臺灣男性娶外籍婦女的原因、外籍女性願意嫁來臺灣的原因，以及臺灣文化中對於移民與婚姻的觀念等。

其二、跨國婚姻移民教育目標人口應含括哪些？誠如前述，臺灣所有的民眾都需要具備多元文化素養，並對跨國婚姻移民現象，乃至東南亞文化有些理解，方能打破當前「外籍新娘」污名化現象；扭轉族群隔閡效應，如媒體與政府從冷漠到過度強調「外籍新娘」生活適應教育的必要性，及民眾錯誤的認知與族群反彈的心態，如「為何特別照顧她們？我們本國人都照顧不了了」。然而，就教育提供者的立場而言，當務之急則在於協助跨國婚姻婦女與其家人度過婚姻移民的調適期。亦即，教育的對象不應僅止於跨國婚姻婦女，更應包括其配偶與公婆等。同時，國小補校的教師與學生亦需要適當的教育，如此方能營造一個健全的學習環境。進一步，當跨國婚姻移民的第二代進入小學就讀，這些新移民的身分變成學校家長，同校家長變成另一重要的目標人口。換言之，教育當局應破除以跨國婚姻婦女為唯一教育對象的辦學態度。

其三、如何讓跨國婚姻移民教育課程展現出文化的相關性？無論各單位開辦的課程重點為何，課程設計必須考慮跨國婚姻移民者的雙重處境：移民與婚姻兩者，將主流與其原生文化中相關的價值，如：婚姻與家庭觀念，融入其中，善用文化的多元與差異，以刺激學習者反思各價值與其個人期待之間是否有所落差，從而根本地對婚姻移民處境的核心問題有所理解。因此，在教學歷程上，必須注意到以下各點：

- 1.建構並維持一個教室環境、課程與教材，使能反映學習者的歷史、文化與

經驗，尤其必須回到學習者實際的生活脈絡予以考量。

2. 提供學習者機會，如自我與他人的對話、分享與討論等，以澄清面對彼此對於各個討論議題上同與異意見時的態度、價值與立場。
3. 理解並接受學習者所提供的多樣的觀點，並強調多重的解釋是幫助學習者建構個人意義觀點與批判性思考的核心要素，小心避免落入文化的相對主義。
4. 理解到諸如性別、種族與階級等議題係與婚姻移民者的生命處境息息相關，如果顯著課程未能將這些議題含括在內，應注意它們出現在潛在課程中的狀況，並能適時地處理。
5. 建構信任感、尊重與同理心之同儕或姊妹情誼，以協助學習者間社會支持網絡的形成。
6. 善用各種教學方法與溝通媒介，以靈活地激發學生的參與，並打破以語言為唯一的溝通媒介的主流思考，以創造更平權的教學和溝通環境。

其四、跨國婚姻移民教育工作者的專業素養為何？具體而言，教育工作者必須體會到跨國婚姻移民來自的國家是有文化、語言和道德規範，是影響他們看待自己的重要背景脈絡；並且，能用以反觀接待國的社會文化脈絡在面對移民時文化態度與其內蘊的價值立場。同時，理解教育代表一組實務同時可能使人們增能或失能（disempowerment）。亦即，教育目標不應狹隘地放在技術的層面，此處借用 J. Habermas 之人類知識的三種旨趣形式更可清楚地掌握上述說法的內涵。J. Habermas 認為人類知識旨趣有三種形式：技術的、實際的，及解放的（Grundy, 1987）。就技術層面而言，人類為控制外在事物與現象，乃建立規則使其行為有所遵循，運用經驗與觀察以證驗其假設。就實際層面而言，人類為瞭解其環境乃發展出一致性的意義與解釋，及建構社會意義。就解放的層面而言，人類理性地批判社會建構加諸於個體的限制，因而能從中解放出來（Grundy, 1987: 4-19）。因此，在跳脫技術層面後，跨國婚姻移民教育目的應可幫助個體組織其經驗，用更寬廣與多樣化的視野去看待其所存在的世界。就此而言，它所帶給個體的作用，不僅在解決日常生活問題以適應社會，並且可重新詮釋外界的事物，進而達到批判、創新的功能，此正是教育工作者所必須念茲在茲者，亦是未來師資培訓必須重視的課題。

## 參考文獻

- 內政部（2003）。九十二年第六週內政統計通報（外籍配偶人數統計）。2003年2月3日，取自：[http://www.moi.gov.tw/moi/news\\_detail.asp?newmessage\\_id=531](http://www.moi.gov.tw/moi/news_detail.asp?newmessage_id=531)。
- 外籍新娘一個個入門：布袋好美里小小聯合國（2002，5月3日）。中國時報，地方新聞版。
- 王宏仁（2001）。社會階層化下的婚姻移民與國內勞動市場：以越南新娘為例。臺灣社會研究，41，頁99-127。
- 王鳳翔（編著）（2002）。加入臺灣新家園：臺北縣成人基本教育外籍新娘班補充教材。臺北縣：臺北縣成人教育資源中心。
- 何青蓉（2003）。跨國婚姻移民教育初探：從一些思考陷阱談起。成人教育雙月刊，75，頁2-10。
- 吳美雲（2001）。識字教育做為一個「賦權」運動：以「外籍新娘生活適應輔導班」為例探討。世新大學社會發展研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 邱琬雯（1997）。從國際化到異文化——一個新的思考座標。社教雙月刊，82，頁36-37。
- 邱琬雯（1999）。在地國際化：日本農村菲律賓新娘。當代，141，108-117。
- 邱琬雯（2000a）。在臺東南亞外籍新娘的識字／生活教育：同化？還是多元文化？社會教育學刊，29，頁197-219。
- 邱琬雯（2000b）。在臺東南亞外籍新娘的識字／生活教育。北縣成教輔導季刊，18，頁8-15。
- 夏林清（2002）。找尋一個對話的位置：基進教育與社會學習歷程。應用心理研究，16，頁119-156。
- 夏曉鵬（2002）。流離尋岸——資本國際化下的「外籍新娘」現象。臺北：唐山。
- 張建成（主編）（2000）。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。臺北：師大書苑。
- 陳美如（2000）。多元文化課程的理念與實踐。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（1995）。多元社會課程取向。臺北：師大書苑。
- 游美惠（2001）。多元文化教育的理論基礎。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（編著），多元文化教育（頁33-55）。臺北：國立空中大學。
- 劉美芳（2001）。跨國婚姻中菲籍女性的生命述說。高雄醫學大學護理學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡雅玉（2001）。臺越跨國婚姻現象之初探。國立成功大學政治經濟研究所碩士論文，未出版，臺南。

樂戴雲（2001）。多元文化發展中的兩種危險及文學理論發展的未來。2003 年 2 月 9 日，

取自：<http://intermarigins.ncu.edu.tw/intermargins/TculturalWorkshop/culturestudy/p54.htm>。

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。多元文化教育。臺北：國立空中大學。

Auebach, E. (1992). Literacy and ideology. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 71-85.

Bowser, A. G., & Hejazinia-Bowser, S. (1990). *A general study of intermarriage in the United States*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 340957)

Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: Falmer.

Imel, S. (1998). *Promoting intercultural understanding*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 424451)

Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and using action research in practice settings. In B. A. Quigley & G. K. Kuhne (Eds.), *New directions for adult and continuing education, No. 73: Creating practical knowledge through action solving problems, and improving daily practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass.

Ziegahn, L. (2001). *Considering culture in the selection of teaching approaches for adults*. (ERIC Digest Identifier No. ED 459325)