

臺灣教育社會學研究 八卷一期

2008年6月，頁89～128

臺灣新移民之新教育觀 ——以在地教師課程觀點出發

顧瑜君

摘 要

本文將以一個實際的案例為主軸，探究外籍與大陸配偶及子女增加之問題，教育工作者應如何因應為出發，探討面對所謂新弱勢群體學生時，教育工作者可以做些什麼，或不該做什麼，從迷思中探詢課程與教學的工作方法。

一位國小導師以關懷（caring）為出發點，在沒有課程的專業訓練，而且對於外籍配偶問題沒有先見的狀態下，這位張老師，源自於對自己所屬班級學生的幫助，以導師的角色出發，開始幫助自己班上的外籍配偶家長。這個起初沒有教育行政單位的課後外籍配偶班悄悄的開始，在十幾位外籍配偶的教室裡，張老師啟動了外籍配偶的學習動力，竟然口耳相傳引來三、四十位外籍配偶學習。

張老師沒有自編教材，也沒有使用教育部或公部門編撰的識字教材，她是如何使這群外籍配偶自發學習，以及她的課程與教學為何如此吸引這群新移民的喜愛？其中透露出的教師實務經驗值得深思與探究。

本文預計從課程發展的理論做為視框，解析張老師的課程與教學實例，希望從第一線教師的實際案例中去認識與理解新移民及其子女所面臨的社會

處境和議題，以及可能的解決方式與策略，並成為可以參照的課程實踐模式。

關鍵詞：新移民、詮釋取向課程、外籍配偶課程

- 本文作者：顧瑜君 國立東華大學教育研究所教授。
- 投稿日期：96年1月31日，接受刊登日期：96年11月3日。

Alternative Educational Thought about New Immigrants in Taiwan: The Voice from a Teacher

Yu-Chun Ku

Institute of Education

National Dong Hwa University / Professor

Abstract

The main concept of the study is focus on the problem of foreign spouses and their children and educators' responses through a real case. In facing these so-called new inferior students, how should educator find the way of curriculum and teaching?

An elementary school mentor, Teacher Chang, helped her students' parents who were foreign spouse out of caring without support. She didn't use her own made teaching materials and textbooks assigned by government. But how did she inspire these foreign spouses learning spontaneously? How could her curriculum and teaching so attracting?

The study analyzed Teacher Chang's experience through the theory of curriculum development. Hope the referring to the curriculum model will benefit the issue of new immigrants children's situation.

Keywords: new immigrant; interpretation-oriented curriculum; curriculum for foreign spouse.

壹、緣起與動機

如果說臺灣是一個追求時髦的社會，應該會獲得很多人的認同，舉例來說，從蛋塔到Kitty貓，從養生食品到休旅車，只要有人倡導、宣傳夠力，就會颳起流行的旋風，多數人都要被捲入，隨之起舞、纏繞其中，究竟有多少人是因為需要而行動，我們不得而知，但流行過後，曾紅極一時的物品，其命運如何，則乏人問津。

外籍配偶¹及其子女的問題，似也感染到此流行時尚的樣貌，這幾年討論、關注外籍配偶及其子女的熱潮升高，由各種方案的推出可端倪一二，單從報章上所獲得的消息即可看出，例如：2004年年初，國教司司長吳財順說，外籍配偶及其子女已成為「教育新弱勢」，教育部擬自該年到2007年，編列12億元預算，補助外籍配偶子女教育相關事宜。2004年4月，當時的行政院院長游錫堃宣示「政府將動用30億元成立基金會，協助外籍配偶教育與生活輔導，快速融入臺灣社會」（蘇岱崙，2004）。

報章雜誌上普遍以「國人與外籍、大陸人士通婚日益普遍，『新臺灣之子』也愈來愈多」做為論述，且著重於其所面臨的學習障礙、發展遲緩等這些負面且缺乏依據、做證不足的刻板印象，而受到關注，但這種流行並不像追求時髦玩意那樣受歡迎，多數人期盼其退潮。從政府官員到政治人物誠實的言論可以看出，例如：2004年²，當時的教育部次長周燦德呼籲外籍配偶

¹ 雖然婦女新知基金會曾於2003年舉辦「『請叫我……』，讓新移民女性說自己」的徵文活動，在這次的正名活動中，以「新移民女性」獲得參與活動的外籍配偶們的青睞，將「外籍配偶」正名為「新移民女性」；不過，本文則為突顯出新移民婦女的處境與區域性特質，還是以「外籍配偶」做為本文論述的名詞。

² 因為擔心外籍新娘的素質有問題，呼籲他們要節育，教育部常務次長周燦德昨天在全國教育局長會議中公開呼籲在場25位縣市教育局長，勸導縣市境內的外籍和大陸新娘「不要生那麼多！」他說，他是以非常嚴肅、憂心的心情說出這些話。周燦德說，國人多基於人權、怕被攻擊而不提這件

不要生那麼多孩子；無獨有偶地，2006年³臺聯立委廖本煙提出，應查越南新娘有無餘毒，甚至認為政府不該補助外籍新娘生育，以免未來「劣幣逐良幣」、「好的小孩都生不出來」。廖立委在面對各方的壓力下表示，因為他是出於關懷與希望下一代更好，對自己的言論引起片面解讀與誤會，他感到抱歉，但不道歉。

如果再從政策經費規劃也可以看出它的流行：為有效整合政府與民間資源，強化外籍配偶的協助、輔導與教育工作，開發新人力，共創多元文化社會，內政部研議分十年籌措30億的「外籍配偶照顧輔導基金」（內政部戶政司，2004），並於2005年公布「外籍配偶照顧輔導基金補助經費申請補助項目及基準」（內政部戶政司，2005）……此基金服務對象傾向以東南亞籍的外籍配偶為主，其實施層面亦有所增加，包括以臨時托育之服務鼓勵外籍配偶參與學習課程；編製外籍配偶照顧輔導刊物；輔導外籍配偶籌設社團組織；培訓外籍配偶翻譯人才和外籍志工人員；強化入國前輔導等（內政部戶政司，2005）。

我們不妨再從幾個統計數字來看，所謂的愈來愈「多」或愈來愈「嚴重」這回事。根據2006年3月3日的「國情統計通報」，在2005年出生的嬰兒中，生母為大陸港、澳或外國籍者占12.9%，比2004年的13.2%略低，且新生兒的外籍母親人數也比2004年降低5.6%（行政院主計處，2006）。若從配偶的人數來看，2005年異國聯姻減少2,883人，比2004年降低9.2%，外國

事，他也自知說出這些話被媒體報導出來後，會遭人權團體攻擊，但「攻擊我沒關係」，他還是義無反顧地大聲疾呼（韓國棟，2004）。周燦德解釋，澳洲、紐西蘭、加拿大、美國等國家的新移民要求素質頗高，和臺灣的新移民不同，臺灣新移民多為外籍和大陸新娘。外籍和大陸新娘，以及娶外籍和大陸新娘的臺灣新郎是哪些人，大家應該清楚。

³ 臺聯立法院黨團昨天上午聽取內政部官員報告國內出生率問題，立委廖本煙語出驚人地表示，美軍在越戰時期大量使用化學藥劑，導致越南婦女生下很多畸形兒，政府應進行研究，看看嫁來臺灣的越南新娘有沒有「餘毒」？他甚至認為，政府不該補助外籍新娘生育，以免未來「劣幣逐良幣」、「好的小孩都生不出來」（林河名，2006）。

籍女性配偶人數比2004年減少6,446人（行政院主計處，2006）。

主計處所依據的數據是來自內政部統計處2006年1月19日的「內政統計通報」，其中，「2005年國人結婚之外籍與大陸配偶人數統計」特別指出，通婚的「熱潮已逐漸減退」，分析如下：

2005年國人結婚登記計141,140對，較2004年增加9,687對或增7.4%，其中，外籍配偶（不含大陸、港澳人士）1萬3,808萬人，較2004年減少⁴6,530人，大陸與港澳地區配偶人數為1萬4,619萬人，則較2004年增加3,647人，兩者合計減少2,883人；外籍配偶人數之減少主要係越南新娘減少約5,000人所致。

2005年國人總結婚對數中，配偶為外籍人士（不含大陸、港澳人士）者占9.8%，為大陸港澳人士者占10.4%，兩者合占20.1%，較2004年下降3.7個百分點。如與2003年之最高峰比較，降幅達11.7個百分點，顯示國人與外籍或大陸人士結婚之熱潮已逐漸減退。

2004年駐胡志明市臺北經濟文化辦事處處長吳建國說：「我們一個月至少辦理1000名越南小姐嫁到臺灣去」，如果以此為預測基準，可能每年以1萬3,000名的速度增加，估計兩年內，在臺的越南女子就會突破10萬人（〈移民婚姻 臺灣第五大族群〉，2004）；然而，這個成長顯然沒有造成繼續流行，且越南籍配偶的大量減少使得「國人與外籍人士結婚之退潮」明顯很多。

如果數據會說話，那麼外籍配偶及其子女是日漸加溫還是逐漸減退，應該就很清楚了。

這裡又為什麼要大費篇幅去釐清加溫或減退？回顧過去十年臺灣的教育現場，各種方案與理念的推陳出新，例如：課程攜手計畫、創意學習、生命

⁴ 底線為本文作者所加。

教育、推廣閱讀、中小學新課程綱要、田園教學、開放教育、小班教學、自學班、基本能力測驗、推薦甄選、申請入學、兩性平等教育、鄉土教育、多元智能方案、回歸主流、學習型家庭、教育優先區、教訓輔三合一、技藝班、資源班、常態編班、朝陽專案、璞玉專案、九年一貫、教師行動研究……等，不勝枚舉；政策反覆者亦不乏其數，例如：建構式數學，不背九九乘法，現在重新調整；廢考作文，現在又要恢復考作文。教育政策隨著執政者起舞或是受到政治壓力而行的也不少，像是心靈改革教育、交通安全教育、法治教育、鄉土語言教育。臺灣的教育方案真可說是「多元與迅速」。我認為，臺灣的教育方案常常缺乏整體規劃與具體實施策略，難怪教育基層工作者對於教改方案，多半採取觀望與不樂觀的態度，甚至流行一句順口溜，做為應變各種教育改革方案的基本態度：「教育改革像月亮，初一十五不一樣，管他一樣不一樣，反正不會怎麼樣！」

我們當然可以理解，流行等於市場，流行更影響經費教育分配，如果外籍配偶及其子女愈來愈「流行」，那麼不管誰做行政院長、誰掌管教育部，經費的編列就要依照比例規劃。同樣地，一旦退出流行舞臺，就將與經費漸行漸遠。多數教育界人士都有這樣的經驗，各種申請案只要掛上當紅流行的「名詞」，經費就會寬裕許多，現在若要以九年一貫申請經費，比起前幾年的風光景象，就差了很多。

外籍配偶及其子女的教育方案，如果是為了趕流行，從各項政府的統計數字看來，或許我們應該要有「逐漸在退流行」的心理準備，且可能會跟其他教育方案一樣，只是在眾多名詞上增加一項罷了。時間久了之後，就跟蛋塔或Kitty貓一樣的命運，乏人問津，或者連經費可能都會少得可憐。

因此我認為，在我們探究外籍配偶及其子女的教育議題時，需要先釐清一點，為什麼我們要涉入（involve）這個議題的範疇，如果不是因為流行，是為了什麼？

本文將以一個實際的案例，探究外籍與大陸配偶及其子女增加之問題，目的在於解析教育工作者如果不是因為被流行所帶動，可以從哪些角度切入

理解，並思考因應之道，進而探討面對所謂新弱勢群體學生時，教育工作者可以做些什麼，或不該做什麼，從迷思中探詢工作方法。

貳、研究歷程與方法

本文的個案教師——張老師，任教於花蓮縣壽豐鄉豐裡國小⁵，擔任低年級導師。曾任行政人員及科任老師，但她最喜歡做的仍是低年級的導師。

我與張老師認識約八年的時間，最初是因為參與該校所在之豐田社區營造工作，張老師是社區組織的成員之一，以社區居民的身分認識了她之後，有一些斷斷續續、零星的相處與工作經驗。2003年年底，因為教育部顧問室的「創意教師」計畫，以及我個人的國科會專題計畫，受到豐裡國小詹校長的邀請，參與該校課程發展工作，以創意做為主軸、在地文化為脈絡，試圖發展學校本位課程。張老師與其他幾位老師成為計畫的參與成員，我們才正式開始了教育專業領域（課程與教學）的互動。自那時起，每月一或兩次定期的教師團隊聚會討論，且在「創意教師」計畫結束後，我們進行了課程深耕計畫，延續課程發展與教學的討論；2006年起，在沒有任何課程計畫的狀態下，張老師及團隊成員希望我繼續定期與團隊討論，以他們正在進行的學校本位課程做為討論核心。顧瑜君（2005）曾提到的專家—基層教師應該有的合作關係與互動形式，反省做為課程專家或諮詢者的角色，以及專家專業與基層之間該有的對話模式；而我長期經營張老師的課程研發團隊的互動模式及發展歷程，讓我理解如何扮演課程專家角色，與基層教師彼此相互學習。

⁵ 豐裡國小位於花蓮縣壽豐鄉，創校於1913年，是一個典型的鄉村學校；學生族群：客家占49%、閩南占25%、原住民占26%；家長職業：以農工為主。這個學校是日據時代的小學校（原名：花蓮港廳豐田小學校）；到光復後，成為當地子女受教的場所，更名為「豐裡國小」，也因此，豐裡國小一直保有一種獨特的日式風味與精神價值。

而本文中所陳述的課程發展經驗，是張老師在上述團隊討論中，自己額外發展出來的，非屬學校本位課程的範圍；是她自己個人想做的「課程」，不是研究者主導的課程計畫。張老師為自己的課程計畫取名為：「巧娘班」，本文將以巧娘班通稱張老師為外籍配偶進行的課程方案。

本文做為分析的研究資料，主要是透過張老師自述方式取得，在幾次團隊討論中，她數次主動提出自己對巧娘班的想法、實施過程，並分享她的教學成果與心得，每次都充滿興奮與愉悅，從她的分享中，我感受到做老師的樂趣、尊嚴與專業感。當然，她也分享因巧娘班而受到的挫折——參與外籍配偶相關研習時，與專家學者、主辦學校校長的意見衝突，張老師希望我幫忙釐清，她想知道自己是否做錯了什麼，也商議該如何繼續經營巧娘班。

張老師在團隊中自發性地分享了數次後，我以e-mail詢問她是否可以將她與巧娘班的事情寫成研究論文，並邀請她接受深入訪談？她以「非常樂意」回覆。於是，我以較為正式的方式訪談，於2006年2~4月系統性地進行資料蒐集，請她將整個巧娘班的歷程完整說明。訪談分幾次進行，以非結構方式進行，由張老師主述，我提問釐清，錄音記錄整理，並輔以平時我與教師團隊工作討論時的參與觀察，以及團隊討論中她的談話所形成的紀錄資料，做為本文資料分析的基礎。

為什麼我想將張老師巧娘班課程寫成文章？因為我看到一位國小導師以關懷（caring）為出發，並非因為政策或被指派參與外籍配偶的工作，而是自動自發、義務開設了外籍配偶的夜間學習；更甚者，他是在沒有課程的專業訓練，並且在對於外籍配偶問題沒有先見的狀態下，以導師的角色出發，源自於對自己所屬班級學生的關懷之心，開始幫助自己班上的外籍配偶家長。因此，在最初一年多的時間裡，這個沒有教育行政單位支援的課後外籍配偶班悄悄地開始，在十幾位外籍配偶的教室裡，張老師啟動了外籍配偶的自主學習動力，後來竟然口耳相傳地引來了三、四十位外籍配偶的參與學習。

張老師沒有自編教材，也沒有使用教育部或公部門編撰的識字教材，她

是如何使這群外籍配偶自發學習，以及她的課程與教學為何如此吸引這群新移民的學習動力？「課程」是如何被這樣一位充滿了行動的教師所理解與實踐？其中透露出的教師實務經驗值得深思與探究。

本文將張老師在團隊中分享、訪談等資料彙整後，以一份完整的陳述稿呈現，然後再以議題分析方式，將文獻、理論與張老師的自述資料進行對話與評析。

參、課程模式釐清

在一次學術性的論壇發表會上，我邀請豐裡國小團隊老師們參與，共同發表如何透過夥伴關係，進行課程發展團隊運作。張老師分享她從課程發展團隊中，學習如何發展出對課程與教學的理解，以及她是如何將這些學習運用在巧娘班中。一位研究生與會者詢問張老師，巧娘班的課程內容與教材如何研發、製作？以及張老師如何處理文化霸權⁶的問題。張老師無法回答此問題，因為她用學校統一選購的國小課本做為巧娘班的教材，巧娘班的課程與提問者所問的，是不同模式的課程理解，而「文化霸權」這個專有名詞，讓張老師陌生，後來由我代為回答。

若以課程三大模式（功能、詮釋、批判）（陳伯璋，1985）來理解，在本文中張老師的巧娘班課程，並非一套結構功能取向所描述的課程模式，而是比較傾向詮釋取向，且帶有批判色彩取向的課程模式，簡言之，也是接近後現代課程理解的模式。

結構功能取向的課程觀強調工具理性，是著重技術、實用與效率的研究

⁶ 在研究所進修的在職老師愈來愈多了，學術專有名詞的使用，在基層也漸普遍。記得十多年前還不那麼普遍時，一位留職停薪的在職研究生說：「我有時候回學校去，同事就笑我：『你聽那些喝洋墨水的人講話，聽太多，現在你講話，我們也聽不懂了。』」多數基層教師與學術專有名詞的關係是疏遠，面對教育專業術語（jargon）無法接應，有時因此感到自卑，但並不表示他／她們無知或缺乏專業。

模式，其對課程著重在：配合心理學，學習內容放置在明確具體的學習目標陳述下，學習如何能夠更有效率、教學如何發揮最大功效。為達成上述目標，進一步則將學習內容以系統化方式編輯成課程及教材，以利評量學習、教學效果。此外，其偏重以量化「假設—演繹」的實證研究模式來促使學習、教學產生效果。

現象詮釋認為課程不是事先被安排好的、有目的的學習，而是教師與學生在學習的歷程中，互動所創造的意義以及分享意義的過程，課程研究應注重人的價值、情感、直覺和意義的創造。教師與學生的關係是學習的意見交換者或協助者，不是知識的提供來源。於是，學習是一個不斷互動、建構意義的過程，而不是取得知識的結果。

社會批判取向則對於教科書、學校運作中的「理所當然」（taken for granted）的知識、價值觀提出重新思考的可能，對知識的權力結構、教育活動中所產生的語言、教育符碼（educational code）保持質疑態度，例如：教育變成了訓練，知識被視為交易的商品與貨物，而學校被視為工廠、生產等教育的隱喻，再次檢視其中的意識型態或價值觀。

簡單地說，依照現象詮釋課程取向的價值，課程不是一套機械性的模仿與接受知識的抽象行為，而是讓學生有機會在一個統整的生活世界中產生學習的經驗，這個經驗必須涵蓋知覺，這個歷程使學生有機會不斷地建構自己與所處環境的意義，因為學習必須落實在具體的生命與生活世界中。W. Pinar指出，以「關懷」（caring）的概念來應對「消費者」取向的價值，消費者疏離了人與環境的關係，無法主動地參與或創造意義，因此，關懷是創造個體對於學習產生積極意義的動力；M. Greene也說明了個體與所處環境互動所產生的實踐性，當個體能夠察覺自身所處之情境，並能反省身在其中的意義時，個體將察覺一個意義紛擾、問題糾葛的真實世界，而產生了必須以行動、連結所有共同利害關係的人們一起實踐，來檢證自己所創造之意義的適切性（陳伯璋，1997）。此外，Doll（1989）所提出後現代課程論述中，課程研究的課題轉向「課程本質的理解」，認為課程應該是一種「文

本」，鼓勵透過美學、自傳、生命史、直覺等不同的透鏡，去解讀並產生課程所蘊含的意義。如此多彩多元的課程解析觀點，後現代課程觀點提到有三個重要課程特質：具開放系統、具複雜的結構，以及具轉化型的質變（引自甄曉蘭，2004）。

張老師在巧娘班所呈現的，正是符合詮釋、後現代觀點下的課程發展實踐，同時也符應了以「關懷」貫穿課程的核心價值，創造出以關懷為實踐導向的場域。而為了更清晰地呈現張老師在巧娘班中的思考、行為歷程，以下我將呈現張老師在團隊討論中分享以及正式採訪獲得的資料，並按照事件發生時間順序重組整理，以張老師為第一人稱的主述方式呈現完整的故事，故事敘述後，再進行文獻、理論與實務的分析與論述。

肆、張老師與巧娘班

我讀了李家同的《一切從基本面做起》裡面提到，以後外籍新娘會是臺灣的生產力，且下一代臺灣的生產力則要靠外籍新娘所生的孩子。問題是，他們的素質在哪裡？在我生活的豐田地區有以下的現象：親眼看到我家養豬的親戚，她有三個兒子，其中一個智能障礙的兒子自己料理生活都有困難，卻用刀子威脅這位母親：「你若不給我娶外籍新娘，我就殺了妳！」這位母親只好付了一筆錢買了外籍新娘，也生了一個兒子。我也看過有些外籍配偶仲介商，以車子運來兩、三個外籍女子，讓她們下車來聊天、看看生活、居家環境，如果表示願意留下的，就讓男方從中挑選，選定後就辦手續。我們豐田地區愈來愈多這種家庭，可能是再婚、智能不足、某些殘疾，或是內向不能跟他人互動的，便會去買新娘。因為我正好在社區裡，看到這些景象，那種光怪陸離的感覺更深切了。因此，我問自己：這些孩子生出來之後怎麼辦？光是我們壽豐鄉的外籍新娘就有近100多人⁷。這些孩子的父親或家庭的

⁷ 2005年5月20日立法院三讀通過《國籍法》，修正增訂外國人申請歸化應具

功能可能不太好，很多僅僅只會工作，有的可能回家後不爽還會打人。所以，我一定要從基礎做起。

除了兼行政、做科任外，我當導師四次，帶了四屆（小一、小三、小五、國一）的孩子，不管外籍不外籍，鄉村孩子的家庭功能這幾年的落差也很大，單親、隔代教養的比例多很多，家庭的功能愈來愈不好。比如戶外教學，我第一屆帶的孩子，現在國一了，當時的戶外教學，我邀請家長參與，低年級的家長通常配合度是最高的，那時，家長幾乎全部參與；而現在我帶一年級進行戶外教學，只有一個家長參加，且孩子的情緒穩定度愈來愈差，過動的孩子也比較多，我覺得，家長陪伴的方法需要加強，陪伴的時間也太少。我直覺地認為，一般家庭的功能就已經很差了，外籍新娘的家庭應該是更需要幫助，但我沒有辦法做全面性的家庭教育，剛好碰到我的學生家長——外籍配偶需要學國語，我主要是想用學國語來協助她們建立親子關係，因為有些小孩會罵自己的外籍媽媽：「你都不會教我。」因此，我就用小學生的課本，讓媽媽跟孩子一起學國語，回家可以一起做功課，學生用什麼課本，媽媽就用相同的，不需要另外買，進度也可以配合，我想，若外籍媽媽能夠教育孩子，在家庭裡的地位可能會提高。剛開始，我只用一年級的國語課本，現在下學期了，每一次上課，會用半小時的時間讀《在孩子的心裡飛翔》那本書，希望能逐漸讓他們知道怎麼做個好母親。

因為意外地辦起了巧娘班，我就被推派去參加外籍新娘的研習活動。有一次研習，主辦學校的那位校長，他很用心地在經營外籍新娘的識字班，並負責許多推廣的工作，他們已經辦了四、五年識字班，還有替代役男可以支援教學。在那次研習中，我們也需要了解教育單位編寫的教材，因此我看了一些冊子，教材主要是生活面的素材（比如去警察局、郵局、菜市場的用

備我國基本語言能力及國民權利義務基本常識之規定，語言學習「須達一定時數」，最近，鄉公所因為張老師辦的班太成功了，希望她幫忙給需要歸化的外籍媽媽上課，也給了張老師一份上課名單，希望這些媽媽們都去念巧娘班，張老師才知道有那麼多人數的外籍媽媽。

語），但就我的觀察，政府、教育單位花那麼多的經費做教材，到底用意在哪裡？這些外籍新娘，生活能力都很不錯，她們欠缺的是語文能力、缺乏與教育現場的連結經驗、缺乏做媽媽的地位，我認為這些教材，並沒有從基本做起！那次參與研習，臺上的人介紹各種政府編印的教材，很多參加研習的老師紛紛舉手說，「都還沒配發到教材啊」、「我們學校缺幾冊」……紛紛爭取趕緊拿到教材，但我推測，要大家都有足夠的教材，可能沒那麼快，因為我不認為政府編的這些教材一定是必要的，加上我看到大家急著討教材的現象，在那天研習的時候，就提出我的觀點：我認為不需要浪費公帑編印生活手冊，只要用現成的小學課本就可以了……。老師們要從幫忙母親建立親子關係、由輔助孩子學習的角度開始，沒拿到政府編印教材的，還是可以做外籍媽媽的教學，不用等下去。

但我的發言受到指教了，主辦校長與其他人的觀點是：那些媽媽都是成人，也都已經那麼大了，我怎麼可以讓他們學習小學生那麼幼稚簡單的語彙，認為我不懂成人的教育，好像在暗示我做錯了，矮化了媽媽的地位……。

我的回應是：我看重的是親子關係，且國小課本有造句，可以用生活的情境造句。我想，那些對我的指責與質疑，是把我們老師當成教書匠，只會按照課本教。後來我想，可能是因為有的學校是用替代役，師資的流動率應該不小，替代役沒有辦法跟學生有比較深入的互動，因此只能教「書」、教教材，教育部編的那套生活化教材，對不會教學的替代役是容易的。但若要求他們教注音，又將注音的學習融會貫通，轉成生活化的教育，對替代役或者教書經驗不夠的人來說，是有困難的。

另外，在教育局的另一個會議中，也有人建議，在外籍配偶上課的課堂裡，要請一個翻譯（將國語翻譯成越南話或菲律賓話），以及用翻譯的課本。我覺得他們講的東西很奇怪，哪有可能那樣，許多外籍配偶的研習會場的現象，都讓我好不困惑。

另一場研習會場請來教授給我們上課，教授的觀點是要多元文化，也就

是尊重外籍媽媽的文化，例如：要那些孩子學媽媽的「母語」，教授建議我們去協助孩子學媽媽的母語，還要我們老師也學他們的母語，多少用一些外籍母親的母語與他們溝通，一方面拉近彼此的距離，另一方面是尊重他們文化的表現。我覺得這樣的想法很沒有實務性，我很不能認同，我認為臺灣的小孩國語都學不好了，還要學鄉土的語言，比如閩南語、客家話，這樣有困難。舉例來說，我們到美國去，就要學英語，他們到臺灣來，當然要學當地的語言，怎麼反倒要小孩子去學媽媽的母語，甚至要老師去學外籍媽媽的母語，這實在很誇張。一個班級有越南來的、泰國來的、菲律賓來的、印尼來的，講的話又不全部相同，難道老師這些語言都要學嗎？當我舉手表達我的想法，當然前面這些話我不敢直接講，怕冒犯了教授，到時候我又要被指責，只敢委婉地說：我是因為沒有小孩，家裡因為有長輩臥病在床，請了外勞做家事，我不用煮飯，我才有空做這個巧娘班，都已經忙不過來，怎麼有時間再學其他國語言，如果連我都做不到，相信其他老師，家裡上有老、下有小需要照顧，需要洗衣煮飯，更沒可能學那些外籍媽媽的母語……。我是這麼認為：要孩子學母語，很好！但那學習是自然發生就好，不要刻意搬到學校來，況且我們豐田地區有很多外籍媽媽他們在原國其實是中國人，他們會說客家話，我們這裡是客家村，在我所接觸的媽媽裡，有50%都可以用客家話跟公婆和家人溝通，就算要學「母」語好了，那也是客家話，而不是越南話那些，那些媽媽也算是中國人啊！只是生活在越南、印尼，在那些國家時，除了家裡以外的地方，必須說那些國家的話，越南話那些也不是他們的母語……。後來那位教授就想辦法請我停止發言。教授後來說的話，我也沒辦法聽進去，感覺上，他講得很學術，但我忘記他說了什麼，只記得要我們去學越南話、印尼話之類的。

每次研習挫折，我就跟顧老師討論，顧老師支持我的作法，我就有信心，不管他們怎麼反對、說什麼，我知道自己做的是對的，就繼續做下去，我要一直教她們，直到她們跟孩子一起國小畢業。最近我教她們寫作，我發現我班上有些媽媽很值得培養，將來說不定可以寫作，當作家呢！每次她

們寫得好，我就會公布出去，有的也會朗誦給孩子聽。

我的巧娘班人數愈來愈多，後來才知道，我們鄉裡有另一個學校去爭取了學習中心，要開識字班。開班後，沒有媽媽去報名，他們才發現媽媽都到我的巧娘班了，導致他們招不到學生。教育局就說要把學習中心放到我們學校，但我不知道那個學習中心是什麼，我已經辦得好好了，他們應該去幫助別人才對，這樣資源才不會浪費。

前幾天教育局開會，我又去參加，我把外籍媽媽的作文帶去⁸準備分享給大家。有些與會的校長、老師們質疑民政局或社會局種種對外籍配偶措施與作法，提出一些要求與相關配套措施情形，對於這些意見與要求配套的聲音，我有不一樣的想法，就舉手發言，分享我的實際例子。我表示，我會主動跟社區的人連絡，主動跟民政局聯絡。很多時候，我們應該主動去聯絡的，而不是一昧地質疑民政局、社會局的人。我又順便唸了媽媽們的作文，鼓勵大家，讓參加研習的人知道，這群媽媽很棒、很有前景可以期待，我們做教育這樣做就好了，要持續做下去，這樣我們的未來主人翁才有希望。那位原本不贊成我用小學課本的校長，經過幾次研習會場的互動後，這次似乎改變了態度很認同我，還來跟我握手。

那次研習中，我很有信心地又說一次，我是代表外籍新娘來講話的，希望其他學習中心可以用小學的課本，不需要用政府編的生活教材，請政府把編教材的錢花在更實用的地方吧！

伍、實踐與關懷的專業

聽完張老師自述的故事，下文中，我將從幾個議題面向分析與討論張老師的巧娘班課程。

⁸ 參見附錄，〈媽媽的作文〉。

一、從自身的理解與熱情開始

在本文的緣起與動機中分析，外籍配偶及其子女的狀況從統計上來看，很難說會愈來愈多或愈少，前幾年增長速度快，政策、經費顯得一窩蜂，各種補助、印製精美的宣傳手冊目不暇給，但卻不夠用。究竟有多少人投入在外籍配偶教育的目的是因為從自身出發呢？張老師從個人的教學史縱貫面做了一個比較，發現鄉村地區整體家庭功能變弱了⁹。張老師的班上有外籍配偶的子女，她並不是因為已經看到這些子女「程度低落」¹⁰，她只是單純地以「導師」的身分（特別是低年級，她說低年級的學習最需要家庭的協助），希望以老師的身分，讓家庭功能最有可能需要幫忙的族群，獲得一些幫助。在各種談話場合中，張老師不曾提出新臺灣之子的學習有問題等印象，她將多數文獻中視為特殊的新臺灣之子，放回自己日常教學生活的脈絡中去思考與理解，而她找到的著力點是：家庭功能，雖然是為了外籍配偶家庭，但非針對外籍的問題，而是任何一個導師都可以涉入、使得上力的學校—家庭關係。

張老師的出發點，跟我看到文獻中多數人「針對」新臺灣之子或「文化弱勢」等切入點計畫有很大本質上的不同。張老師將現象還原到生活的脈絡中，站在一般的立場去思考與行動：她們的語文能力和做媽媽的信心與能力，這兩個需要必須放在一起同時完成，所以張老師沒有太多猶豫，拿起白

⁹ 豐裡村，曾是壽豐鄉重要的村落，但這幾年，當臺九線公路以及十一甲公路以三十米寬的尺寸，劃過豐裡村的東西兩側後，豐裡村不再是壽豐鄉的重要聚落，交通的方便與迅速使得村裡的人到花蓮市區極為方便。在交通便捷的轉變下，人口外移出現了微妙的轉變。現在交通方便了，居家品質以鄉村為優，但就業與就學就到市區，這樣可以取得更多的教育與社會資源，這讓豐裡國小面臨到的處境是：生活在附近的家庭文化資本、社經地位相對優勢的家庭，可以方便地通勤，將孩子送往市區的大型小學就讀，留在當地就學的學生算是相對弱勢的群體：學生單親、隔代教養問題嚴重。

¹⁰ 最近有些研究針對外籍配偶子女學習成就做主題，我認為這類研究雖因應特殊學習人口發展進行了解，但仍帶著特定價值觀進行。

天上課的課本，教晚上的「媽媽學生」。我認為，這是張老師最珍貴的地方之一。

臺灣的教育現場有太多的直接針對性措施，例如：有學生自殺了就提倡生命教育，錯字太多了就提倡語文教育，基本能力差了就推行學習護照……等，不勝枚舉。張老師說：

不管外籍不外籍，鄉村孩子的家庭功能變差了，是我真實感受到的，不管原因是什麼，我沒有辦法做全面性的家庭教育，我做能做的。

她幾乎是立即開始行動，沒有做人口調查，評估問題是否嚴重到需要補救，不找政府編印的教材資源，也沒有去問行政單位有什麼資源。我笑說，張老師像是沒有資本卻想做生意，只好選擇擺地攤那樣，有空地再加上有人潮，她就可以開始做起買賣，但因為老闆的人緣好、物美價廉，使得生意愈來愈熟絡，結果害得人家弄了像樣的店面，開張後卻沒有客人上門；也就是說，張老師沒有想到她所做的跟很多人的研究都吻合了。根據教育部統計處（2005）「外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告」指出，新臺灣之子在學習與生活方面現狀關於教育與生活方面，學童課後逾三成上安親班，無人輔導達19.2%；雙親無法輔導子女課業的原因，父親主要是「忙於為生活打拼」，母親則為「語文能力差」，占33.7%；近四成學童平均每日溫習功課時間不到一小時，其主要原因為喜歡看電視，占36.3%，其次為乏人指導，占33.8%。謝慶皇（2004）的碩士論文研究結果顯示：「外籍配偶受限語言文字使用的限制，不易參與子女課業學習活動」，其餘相關研究，也可以呼應這個結果（陳美惠，2002；張淑猜，2004；張明慧，2004；劉美芳，2001）。但識字班的成效如何，看看相關報導、再問問曾經擔任過識字班的老師，就可以發現¹¹，識字班的困境往往是難言之隱，這種班真的

¹¹ 2003年因為有一則報導指出外籍配偶的識字班成效不佳，因此，《聯合

不好辦，常常吃力不討好，因為一旦成效不彰的狀況被報導出來，會受到壓力與指責；也因為弱勢的處境，使得任何的探究都隱含了指責的解讀，承辦學校或單位的兩難處境，不難理解。

許多研究都發現，語文能力差將會限制外籍配偶協助其子女課業，這也是為什麼從導師經驗中理解出上述研究成果的張老師認為，用小學的課本最適合，因為母親們需要的並不僅是識字，她們還需要親子關係、共同學習、輔導功課。所以，媽媽們念孩子的書，應該不會覺得「無聊或太幼稚」，會很希望進入孩子們的學習世界，去了解孩子們學了什麼。於是，張老師在指導媽媽們識字時，我們可以想像出在臺上的張老師會說的是：「要注意這個字喔！這裡很容易寫錯，有時會容易少寫一點就寫錯了，你們幫孩子看作業時要小心這裡……！」

試問，這樣的教學是教媽媽們識字而已嗎？任何有教學經驗者，應該就會明白，為什麼張老師的巧娘班既沒有廣告宣傳，也不是學校正式推出的識字班，人卻愈來愈多，很多外籍媽媽會提前半小時來占位子——希望坐得前面一點。張老師的班雖然被定位在識字班，但其實不只是識字。連鄉公所都想把因為國籍法修正規定外國人申請歸化者，語言學習「須達一定時數」的

報》還以社論：〈既是臺灣媳婦：關心外籍配偶及其子女教養問題〉提出討論【聯合報/A2版/焦點】。報導（楊本敏，2003）中指出，葫蘆國小因為人數太少，且上課成效太差，停辦外籍新娘識字班。葫蘆國小校長張文榮說，開辦外籍配偶的識字班的確是一番美意，但最後成效卻不若理想。他指出，外籍新娘到學校上課，多半都是為了與鄉親見面，社交動機比學習動機強，所以學習效果很差，再加上上課的人數少，只有個位數，資源上是種浪費。張文榮說，有些識字班學員晚上出來上課，把孩子一起帶來，整間教室吵得不得了，噁哩呱啦，也沒認真上課；也有先生不放心老婆往外跑，跟著一起上課。他曾經看過識字班的上課情形，老師很難教，學生又不認真上，實在是浪費國家的資源，還有學生離家出走，家人來學校與師問罪的情形發生。民權國小校長吳國基則說，目前外籍配偶的識字班辦理情形很好，上期結業了二十多位學員，今年續辦，除了識字以外，還有生活適應，夫妻、公婆相處之道等；結業時，還會辦聚會，大家都成了好朋友。

外籍名單給張老師，希望這些外籍配偶可以跟巧娘班一起上課¹²。

從自身的理解出發後，教育工作者如何產生課程實踐呢？甄曉蘭（2004：111）指出：

課程的實踐方式逐漸趨向藉由回溯過去、了解現在，想像未來的自我檢視與詮釋，幫助學生去除自我疏離，提升自我意識，以重組學習經驗，建立有意義的整體「自我」知識。

張老師開設的雖然是識字班，但她的課程應該是讓外籍配偶在學習中有自我檢視的可能，將識字、做母親、扮演家庭角色等經驗重組，進而建立整體的學習與知識，而非識字而已。

二、課程理論該如何與現場相遇

在課程的領域中，學術界常常花功夫探討課程典範的轉移，如何從科學實證典範（結構功能）到再概念化運動（詮釋與批判）及後現代多元主義（多元、知識建構）的發展；此外，對於教育現場應往非科學實證的課程邁進，從該如何做的理論論述到研究方法的合理性，無一沒有論文討論。但試問，有多少教育現場的研究文獻讓我們看見理論中所描述：不是事先被安排好的學習，注重人的價值、情感、直覺和意義的創造，教學關係是學習的意見交換者或協助者，不是知識的提供來源？而Pinar指出以「關懷」與消費者疏離對立關係的課程又在哪裡？更遑論可以看見，就課程教學的專業來說，需要考慮學習者生活世界和特定情境的意義，才能使學習不是被動地接納，而是主體存有意義不斷擴展，非限定性的學習活動（陳伯璋，2003）。因此，張老師理解自己能夠用小學課本當作教學素材時，其實她已經明確地

¹² 張老師評估，巧娘班原成員與需要歸化之外籍配偶的語言學習不應該放在一起，她就轉介商請社區組織協助，沒有將兩群人放在同一個班上課。

將素材、教材與教學之間的關係掌握得很清楚，這也就是為什麼當她被批評「怎麼能用那麼幼稚的教材」時，並不以為意，因為她知道小學課本並非教材，只是教學素材。素材可以活絡的關鍵在於教學者與學習者生活情境產生意義，而拿著素材站在講臺上時，課程與教學設計是一套流動於現場的設計，而非寫在教師手冊中的教學流程或步驟。

我認為張老師雖然沒有課程的專業訓練，但她對課程的深刻理解與實踐，可能超過了研讀各種課程理論的人，專業與否的界線該如何劃分，在張老師的課程實踐上，顯得有趣。如果用教材發展去看待張老師的巧娘班，就不難理解張老師的課程似乎實踐了再概念化課程的理念，也實踐了課程與教學並非被「事先確定的」來灌輸給學習者，而是必須從課堂互動歷程中不斷被肯定的理念。後現代課程中主張課程必須要被確認，容許課程有「不確定性、異常性、無效率、模糊、失衡、耗散與生動經驗」，同時，「課程也需要透過環境、他人、文化的回歸反省互動，才能擴展課程的深度，促進自我意識的產生」（引自甄曉蘭，2004：121；Doll, 1993, 1989）。在學術場合中，張老師認為自己的巧娘班是一種課程，當她說「我的巧娘班課程」時，被誤以為自編教材，然而，她所指的課程一如甄曉蘭（2000：208）指出的課程特質：

唯有教師能正視自己的角色與生活，願意從新的觀點、運用新的思維，來重新檢視過往「理所當然」的課程實務與「習焉不察」的教學實踐，才有可能有所覺醒（awakening），才有可能激發「課程意識」（curricular consciousness），促進「教學覺知」（pedagogical awareness），進而讓課程的改革產生個人的意義，使之生根落實在教室的教學實踐中。

除了Pinar指出，關懷為思考的課程可以做為理解張老師的課程實踐歷程之外，我們更可以用1984年教育哲學家Nel Noddings提出的關懷倫理學

(ethics of care) 做為另一個理解的方向。Noddings主張，應該從人際間的相遇、接納、承諾、回應等互動之中去建立倫理與互動（引自方志華，2004a：3；Noddings, 1992）。其認為關懷不是美德的屬性，而是關係、能力，因此任何為他人所做的，也是為自己，因為「我們是關係的產物，非關係的構成物」，關懷的重點在於「兩造的關係是否皆有關懷在其中」（引自方志華，2004b：83；Noddings, 1984）。如果我們誤以為關懷是美德，以單向的思考面對關係的互動與關聯性，忽略「兩造的關係」皆是關懷的主體，那麼受到關懷者與照顧者的關係是不平等的，施與受之間是固定的。

因此我們不妨再借用Noddings教育哲學的觀點，檢視張老師的巧娘班課程，則會發現她將關懷倫理學實踐的痕跡。簡單地說，巧娘班的課程使所謂注重人的價值、情感、直覺和意義的創造，Noddings提出以「關愛」本性來組織教育，強調學校應重視的3C課程，即關懷（care）、關心（concern）和關係（connection）不再是大道理，教與學在課堂中兩造雙方皆在關係中真情「相遇」（encounter），課堂的學習以外籍媽媽生活世界為脈絡，使得他們（學習者）在課堂中理解自己的學習不僅止於識字層面。張老師以幫助外籍媽媽協助孩子學習為訴求，除了讓外籍媽媽們能了解自己孩子學習的素材、內容外，更進一步來看，因為媽媽比較有能力幫助孩子功課了，此種自助助子的行為是否能夠間接地提升她們在家庭中的地位呢？

此外，吳錦惠（2005）的研究指出，新臺灣之子可能面臨的教育困境包括家庭社經的劣勢、母親缺乏指導能力或參與子女的學習程度不足、隔代教養的防範心理。而針對外籍媽媽的研究則更進一步指出，菲籍母親認為自己在夫家並不是母親，她們無權決定如何教養子女（劉美芳，2001）；家族成員甚至可以介入育兒教養問題，使得她們對於自己是否為一個母親感到質疑。陳雅雯（2006）指出，外籍配偶對於兒童教育態度多以滿足孩童需求為主，她們本身若想得到兒童發展的相關知識，卻因語言的隔閡，常不知如何尋求解決。因此，張老師以增進閱讀為出發，帶領外籍媽媽閱讀淺顯易懂的書籍，如《在孩子的心裡飛翔》，又是一箭雙鵰之策，一方面提升閱讀能

力，另一方面增進做母親的能力。試想：多少外籍媽媽在家庭中有完整的教育權？巧娘班的媽媽們，在家裡執行母權被質疑時，如果運用她們在巧娘班的學習內容，是否會比較容易被家人尊重或接受？是否因此會被容許有更多的教養權？這可能需要實徵研究嚴謹的求證才能證明，但我們可以用常理去推測，這些媽媽不去上政府補助的識字班，而是擠進巧娘班念小學生的課本，或許是個比實徵數據更有力的事實。

三、理論與實務，專家與老師

課程設計與課程發展最大的區別在於，設計僅針對特定教學情境進行，發展則涵蓋課程的價值觀、信念與知識權力等。從張老師的巧娘班可以看出，基層實務課程發展者所需面對的課程文化與知識權力。

在幾次外籍配偶的研習會場，基層教師被視為需要被「教導」的對象（學生），臺上的主辦者、專家學者將學習者需要的內容傳授、灌注於他們。但當張老師不同意這些內容時，她的「異言」遭遇是被禮貌地處理掉，她自己也因爲不了解理論的論述，爲了避免衝突，只能採取保守的策略、委婉間接地表達意見。

我想藉此討論幾個觀點：理論與實務的困境，以及專家與基層互動的處境分析。

首先，諸多探討外籍配偶及其子女的文獻，慣於引用歐美國家協助移民家庭之經驗做爲參考。多數文獻將臺灣的外籍配偶與歐美等國的新移民劃上等號，認爲兩者極爲相近或相同，但母親爲新移民嫁入當地家庭，跟歐美所謂的移民家庭在本質上、處境上該如何比較？整個家族都以非當地慣用語言爲日常生活用語的家庭，與只有母親不使用當地語言的家庭，其中的差異何在？兩者之間不同處較多還是相似處較多？同時，國內文獻多用多元文化（multiculturalism）的理念，論述外籍配偶及其子女的問題基礎，並以尊重多元文化或異文化爲前提，要求參與相關工作的人員（如識字班老師），同時認爲相關人員若缺乏多元文化的素養，容易造成歧視、同化等問題，也就

是所謂的文化優越或霸權思想者，應該接受觀念改造。

張老師接觸到上述多元文化的論述時，覺得與實務遙遠、缺乏現實感，她不能理解其中的道理與意涵，在避免冒犯上者的前提下，以間接委婉（推說時間不夠）做為不贊成的訴求，可想見，在會場上倡導多元文化的專家，具體聽到的反對意見是：基層教師們不想花時間認識異文化、排斥學習文化差異與尊重，那樣的場合，專家學者對於張老師的言外之音，沒有接收到。我想因為這個畫面對教育界來說，是再熟悉不過了，常常專家講臺上理論，臺下陽奉陰違、有耳無心，甚至改作業、聊天、發呆，臺上的專家覺得臺下的基層教師不受教、抗拒學習。事實上，張老師的心聲（質疑為什麼要學她們的母語？認為學國語沒錯等意見）看似違背多元文化理念，實則不然。多數研究、論述指出，有關跨國婚姻婦女教育的實施，多充斥著「同化」的思維（何青蓉，2003；邱淑雯，2000，2003；陳源湖，2004；譚光鼎，2001）。以我自己做為專家學者的經驗理解，在那樣的場合中，對於基層教師真正的困境與疑惑，要能產生對話與釐清的作用，確實不容易，雙方都沒有嚴重的錯誤，彼此的刻板印象，加上被架構好「被動—接收」（passive-receptive）的研習形式，實難轉換成為「參與—互動」（participatory-interactive）的可能。專家與基層的困境，可從此事件中理解一二。

如果以張老師的例子來看，從另一批文獻中或許可以理解張老師的排斥理論。根據陳李愛月（2002）、莊玉秀（2003）的調查，約有近40%的比例的外籍媽媽具有華僑身分或是華僑後代，這類婦女的生活適應跟其他國家的婦女有很大的差異。因此，當張老師舉出她所屬的社區內有五成的媽媽們可以說客家話，希望用這個數據創造與專家或理論對話的可能時，卻沒有成功。張老師或許無法使用正確的用語稱呼這群華僑、華裔後代等，粗糙地通稱她們為中國人，導致聽者對其文化敏感度不敢恭維，更難去靜下心情理解張老師想表達的實際意思，但張老師從社區日常生活中理解到某些重要的特質，即客家村娶客家人的比例之高，應該不會是巧合，其中俗民價值的運作與內涵，應該被理解。因此，所謂的同化或不尊重外籍媽媽的文化，並非一

個學術用語，必須回到生活脈絡中去還原理解。專家與基層教師常在這樣的交錯之下，沒有對上焦距，沒有因為相遇產生理解，反倒加深了彼此的刻板印象——基層教師認為專家學者不食人間煙火、不知民間疾苦；專家認為基層教師不願意接受理論或理念。

因此，張老師的在地知識讓她了解，在這群外籍媽媽所處的家庭中，要談異文化的尊重與認識，無異是天方夜譚，這群媽媽需要先建立屬於母親應有的地位後、被認可成為合格的母親而非生育工具後，其餘的價值才有被討論的可能。因為除了報紙報導，有先生不放心老婆往外跑（上識字班）而跟著一起上課，或者文獻中所謂的「家庭成員防範心理作祟」（吳錦惠，2005），阻礙了媽媽成長與學習之外，外籍媽媽們的處境並非僅屬弱勢文化群體，而是在一個大的結構下被框住的個體，她們同時是社會、階級、經濟與性別的弱勢。

在我合作工作的社區中，極為容易聽到的說法是：如果外籍配偶家庭覺得讓她們出來參加的活動有可能會「學壞」，就乾脆不要她們出來學，留在家裡至少「保持原樣」。而所謂的學壞，卻常與文獻中訴求的增能或賦權（empower）、女性自主意識、女性增能、期盼能為這群外籍媽媽爭取公平與正義等觀點有關；也就是說，凡是有「提升新移民女性」意識，鼓勵她們拓展個人生命視野、提高新移民女性的學習與自我成長、促進她們與世界接軌、或是不複製主流階層的觀點，或是強調識字是讓外籍配偶去發展能力，讓她們能夠在既定的系統及權力結構中不繼續當受壓迫者，具備批判的分析思維、抗拒甚至挑戰權力的結構等。同時也有文獻指出，外籍新娘識字以中文為媒介，則可促使其能逐漸自主發聲，懂得為自身爭取權益，或者進而形成組織，透過組織的力量增加力量，而盡可能避免被「同化」於臺灣社會，保有自我與自身文化（吳美雲，2001；夏曉鵲，2002；陳源湖，2004）。但這些說法屬於賦權增能的主張，應該被外籍配偶所屬家庭歸類在會學壞的範疇。

上述論述雖然提供了一種女性成長的論述，但在鄉里間緊密的人際系統

與快速交流的訊息系統，任何外籍媳婦可能受到「污染」的現場之中，她們的行動是受到限制的，各種形式監控或軟禁，無時不存在著，只要生活在社區中，看到類似的狀況就不難理解。因此，上述論述可能造成的緊張關係，究竟是讓外籍配偶擁有了更多的權益，還是連根本的行動自由都被限制。試問，迎娶外籍媽媽的家庭及其成員（特別是其他女性家庭成員，如妯娌、姑嫂等），有多少人有機會去接觸「拓展個人生命視野、提高學習與自我成長、與世界接軌、不複製主流階層的觀點」，如果其他家庭成員都沒有可能接觸，外籍媽媽又如何可能？或者接觸後是助益還是造成困擾？均值得深思！

讓我們將增能、平權等價值暫時懸而不論，先從另一個角度去看。試想一個低階層家庭，其自身條件與對婚姻、配偶的期望落空，由於臺灣女性不願意屈從，只好以一筆數目不小的費用去迎娶了外籍配偶；也就是說，多數因為在臺灣「沒有人願意嫁」的家庭，才必須以此管道取得婚姻，因此，如何使這個婚姻「保值」，是這類家庭所關注和在意的。以人之常情去理解，對於這類家庭，我們又該如何尊重與對待？以張老師的親戚為例，她辛苦養豬存錢為智能不足的兒子買了媳婦，單純從老人家的傳統家庭價值去期待，或許並沒有歧視或壓迫外籍媳婦的初衷，只是娶個可以傳宗接代、分擔家務、任勞任怨、吃少做多的傳統媳婦，但若有一天媳婦現代化了，甚至跟婆婆表示，我有人權、女權等話語時，易地而處，這位老母親的感受與處境，是可想而知的錯愕，那又該由誰來關懷這位老母親？

在前述家庭中，如果這位外籍媳婦在家教導孩子說「母語」，以越南或印尼話與孩子溝通，其他家人聽不懂他們在說什麼，會產生的感受為何？是樂觀其成，鼓勵媽媽繼續教導孩子「母語」？還是會擔心媽媽教給小孩的內容，其他家庭成員無法掌握？或起疑竇，擔心他們講的事情是不希望其他家人聽懂，母語形成了秘密溝通的工具？除非這個家庭希望將來孫子到越南、印尼經商，否則身在這樣的處境中，其他家人會因為受到多元文化觀的價值的啟蒙或影響，開始尊重媳婦在家說母語，還是剛好相反——禁止她說母

語？

以下是另一種假設：在識字班中，老師啟發外籍媽媽避免被「臺灣社會同化」，但若豐田地區一位華僑背景的外籍媽媽，在課堂中舉手，表示她不認為被臺灣文化同化有什麼不對，她當初離鄉背井，就已經決定捨棄「母文化」，因為她的華僑身分，成長於異鄉的過程，很渴望認同中國或臺灣的文化，現在有機會在臺灣學習中國與臺灣文化，被同化是她所期望的。那麼，對於這樣一位外籍媽媽，我們談的多元文化尊重，該如何因應？是耐心地告知她這種被殖民或被壓迫者的心態需要調整、重複，且重新跟她講自身母文化的價值如何珍貴、不該放棄嗎？又如果在課堂中，教師鼓勵外籍媽媽「自主發聲，懂得為自身爭取權益」時，有媽媽發出的聲音是：願意做臺灣阿信，犧牲奉獻，因為夫家給娘家一筆錢，改善娘家生活，她很感謝，願意做牛做馬回報恩情，如果要她主張權益，她覺得自己忘恩負義會有報應，那我們該如何改變或改造這種不懂自身權益的媽媽？

本文在此無意批評或否認多元文化觀點，也不想幫娶外籍配偶家庭缺乏多元文化認識或對異文化尊重的缺乏進行辯解，我想釐清的是，國內外學者都已經反省了看待文化弱勢不能過於簡化於文化差異上，不考慮經濟與社會的因素，忽略權力與階級的關係、弱勢群體的不安全感、文化認同的不確定性，這些都影響著文化弱勢者的處境（Cummin, 1986; Ledlow, 1992）；劉美慧（2001）也曾指出，多元文化思考下的文化回應教學並非萬靈丹。但是當理論與實務真正發生撞擊後，是否有「尊重」到所謂的弱勢群體與多元文化，還是反而又回到另一種弔詭的「文化霸權」循環？

此外，張老師使用國小教材，可能被視為矮化外籍配偶、不懂得成人教育，若我們從在成人教育的學習論述中去理解，或許不會如此苛責使用小學課本的張老師，因為從成人學習概念來看，「成人學習牽涉到扮演由社會期待所界定的適當角色」（楊惠君譯，2004：135），成人的課程發展與其所扮演的社會角色有關，由此就不難理解為何張老師會選擇國小課本做為巧娘班的學習教材了。

因此我們必須再尋求另外一種看待外籍配偶來臺之後，各種生命價值觀和生活態度的方法。所以我建議應該從生態與平衡的觀點去了解，或許能再找到平衡點。我認為探討外籍配偶的文獻中，將外籍配偶的文化弱勢與女性配偶的女性弱勢兩種緊密綁在一起討論並不恰當，這些是誰的價值、誰的處境？事實上，在一般的社會社群中，臺灣又有多少女性有機會接近女權論述？當然，我們無法無視於外籍媽媽弱勢的處境，但是對最缺乏社會地位、權力者，我們卻鼓吹尊重、接納她們的文化，這是否悄悄地將她們與家庭放置在對立、競爭的位置上——一個對雙方都不利的位置。若只突顯「女性」、「弱勢」的角色，以女權論述切入鼓吹賦權、自主做為起始點，其實尚未進入與理解這群女性的生命處境，在現實生活中，無異也提高了她們與家庭對立緊張的局面，這是一種斷裂的局面，也是一個不被臺灣社會集體論述所樂見的局面。

若從家庭心理學的角度去理解張老師的巧娘班，巧合地發現它符合了家庭心理學的系統觀點，把家庭系統看成是一個持續變化中的整體。研究者在不同時間所看到的「結果」，也可以視為是導向下一個「結果」的「歷程」（利翠珊，1999）。張老師將外籍配偶與其家庭成員視為一個歷程關係，從歷程中去理解外籍配偶的需求而發展課程，而不是將之分立於家庭之外的個體，單獨去思考這類學習者需求，而是放回持續變化的家庭歷程中思考學習者的需求，進而發展課程與教學模式。

我們也可以從Noddings關懷倫理的觀點去理解，兩造雙方並沒有都在關係裡面，其中有一方被忽略在關係之外。生態觀點可以借鏡另一個例子，Jane Goodall博士為了保育黑猩猩，最初是以獵捕黑猩猩的人著手，讓他們了解保育黑猩猩的重要，期望獵人不要獵捕販售，更期望附近的人類不要因人的需要而破壞環境，鼓勵不過度開發等以保存棲息地。後來，Jane Goodall博士了解這些獵殺黑猩猩的人也有生存需求，需要幫助他們轉換、協助社區發展，才有可能幫助黑猩猩；亦即這些原本被視為破壞者、對立面的獵人，他們在關係中被關懷、被幫助，而非被對立化，才有能力理解自身

與環境的關係，且願意採取保育的行動。如果我們理解關懷倫理，我們則有機會可以跳脫因鼓勵多元文化或尊重異文化所造成的關係分立狀態，避免將外籍媽媽放置在與家庭、競爭的對立位置上，用單方面需要改變的論述去要求，使她們的成長不再隱含與家庭為敵的意涵。

多數教師因為受到養成訓練的侷限，不了解弱勢族群學生的文化差異與需求，無視學生的特殊狀況，可能處於「文化盲」的狀態時，身為專家若以關懷倫理把這群文化盲的教師也放進關係中，那專家的角色就比較不容易落入對立狀態，並被困在「被動—接收」的研習形式困境中。以為對文化知識不足的基層教師，需要更多的告知、更多的知識，甚而以為讓文化盲浸泡在多文化的論述中，他們就不會繼續「盲」下去。因為唯有關懷的理解可以讓專家有能力去敏感與察覺，文化盲教師是否有信心與能力進行具有文化敏感性¹³的學習與教學，再於研習的會場中思考該如何促成「參與—互動」的學習模式，或許可以避免上述張老師於研習會場中與專家無法對話的窘境。

陸、結論——外籍配偶相關教育的省思

一、關於「對症下藥」

我認為，臺灣的教育現場常追求「對症下藥」的處方，希望找到立即有用的策略或方法，但我相信教育的實施若能在某些關鍵時刻捨棄對症下藥，而採用較為繞道、迂迴、耗時費力的方法，則往往可以產生事半功倍的效果。

在我參與的社區工作中，有一群媽媽因為關心環境問題，組織了「環保媽媽工作隊」，多數成員是基層教師。她們觀察到很多環保團體走抗爭路線，讓平常人對環保產生負面印象，覺得環保人士都很凶悍、喜歡跟人起衝

¹³ 也稱為文化回應教學（cultural responsive teaching）。

突，反而抗拒或害怕不願意接受環保觀念。因此她們組織起來，以媽媽的角色自居，不稱環保人，選擇溫和的方式進行環境工作，她們選擇切入的環境議題盡量生活化，可能很微小（例如：將塑膠袋清洗、晾乾、折疊好後再利用），在減少偏見的前提下，鼓勵身邊的人從願意參與、了解中產生認同，從參與中發展行動意願。這群媽媽並非不抗爭，只是抗爭作法不同於激烈的模式，讓人們感覺不到他們在抗爭——進行寧靜革命，這樣反而更能凝聚力量，這種操作手法不只是對抗，也同時建立信任與價值觀、改善環境。

上述社區工作者所欲解決的問題，並非一朝一夕形成，因此他們採取的也並非一朝一夕可以立即得到成效的方法。但綜觀臺灣對外籍媽媽的論述，因避之唯恐不及的心態導致追求對症下藥者眾，他們企圖找到可以立即「改善」或「解決」的方法，但也由於針對性太強，在過度聚焦下，反而使理解和成效受到侷限。誠如黃政傑指出的，目前課程改革的參與現象有三種類型：（一）盲目搶搭；（二）不聞不問；（三）犬吠列車（黃政傑，2003：3-22）。如果外籍配偶的教育問題，不落入這三種類型，就必須跳脫既有思考的模式尋求其他可能，「對症下藥」不是頭痛醫頭的只解決表面上的問題與紓解目前的症狀，而是需要透過正視問題、現象的關係，進行系統性的理解、整體的規劃解決方案（顧瑜君，2006）。

二、說同化太沈重

臺灣討論外籍配偶文化問題時，慣用同化（assimilation）做為訴求，此理解模式忽略了文化涵化（acculturation）或濡化（enculturation）的概念。異文化的相遇與相處，並非僅有一種「化」的可能，且任何的交流都是動態與多變的，不可能只有一種靜止的樣貌。以人類學的觀點來說，著重於理解民族間文化交流的「濡化」，即兩種文化接觸後相互交融的部分；涵化則指不同文化接觸之過程中，選擇好的文化特質接受，與自己的文化融合。我認為，探討外籍配偶文化議題的文獻及現場的操作都過度偏向以同化看待問題，使得兩種文化相遇的文化交融的多樣面貌被忽略，且製造了對立與競爭

的關係。

用「同化」做為理解視框，也同時指陳了控訴，控訴著一強勢民族統治他族，使他族「失去本色」，讓非主流文化成絕響（被殖民者）。但就算是同化，也有「妥協同化」與「強制同化」的區別。因此同化理論（assimilation theory）認為，移民所屬母國的經濟與社會力量對其移民適應力的重要性，且內化主流文化愈深，則愈能克服移民過程中所遭遇的困難¹⁴，從而提升在主流社會中的社會與經濟地位。例如：我們所了解旅美的華人相對於其他族裔，擁有較多的經濟與社會優勢，由於第二代移民是在美國主流社會中受教育成長的，其同化的程度自然比第一代移民為高。因此經過若干世代後，移民子弟與主流社會的人在種族或文化上的界線將逐漸淡化。所以若僅以同化的視框看待教材、教學、人際互動，將使外籍配偶與他人的關係又被放置在對立或被壓迫的位置，如前所述，對外籍配偶並非全然有利。外籍配偶母國的經濟與社會地位已經影響了他們在臺灣的基礎，強求不被同化，反而造成困境。如果妥協同化做為一種過程或手段，能使文化弱勢者獲得較多的優勢，協助其理解、適應甚而內化主流文化，其將愈能克服移民過程中所遭遇的困難；而外籍配偶在面對處理其他處境的議題時，若能因為擁有了較多的優勢而獲得比現在更好的處境，那麼妥協同化又未嘗不是可行的策略。這也就是張老師不能理解幫助外籍媽媽適應臺灣文化與生活，為何會被貼上同化或壓迫的標籤。但從上述分析，應可理解研究者為何鼓勵張老師的作法是可行的。

此外，如潘英海（無日期）在澄清一般人誤解平埔族因臺灣經濟發展快速「漢化」的觀點。他指出，因為兩種不同文化團體在互動過程中，透過可溝通的文化因子「交換」、「接受」、「整合」兩種不同的文化，亦即在文化合成的過程中，形成了「合成文化」，而此種合成文化當然也是臺灣「地

¹⁴ 張老師在受訪時提出的例子「我們到美國去，就要學英語，他們到臺灣來，當然要學當地的語言」，與此理論呼應。

方文化」的一種特色。臺灣因為歷史的因素，原住民、漢族、西班牙、葡萄牙、日本等民族都在這個島上留下文化因子，各種因子依其所可能的樣貌融合在一起，如果僅以同化的觀點認識文化合成，應是可以被調整的誤解。已有前人的前車之鑑，面對這群新移民帶來的文化因子，將隨著時間、生活、人事的改變，而有動態的變化，是可以期待島上所呈現的文化多樣性。而捨棄同化視框，從文化合成的觀點去幫助外籍配偶，是否讓文化間的互動更有價值，則是教育者值得思考的。

我認為，面對異文化的關鍵在於態度，從生活面或價值面去看，會有很大的不同。我想舉另一個非教育但相關的例子來對照。花蓮南區，位處偏遠的一位平凡的警員張淵瑜，他在過去近一年的時間，登上了多家報紙的版面。最初，他因在取締交通違規時，發現有些外籍配偶不識國字、沒有辦法考駕照，每次看到警察都要躲躲閃閃，他認為告發不是辦法，決定自己成立「機車考照輔導班」提供免費的教學，自己擔任志工老師，研發教學方法。接受他輔導的外籍媽媽們，都通過筆試、路考，甚至還有人考100分，因此轟動起來。有人因為知道這位警員的義舉，還捐影印機給他印教材。後來，民政局開辦輔導班，就找上張淵瑜來擔任駕訓班的指導老師。警員張淵瑜一年來共輔導了43人考上機車駕照，她們對張淵瑜的熱心很感激。2006年3月，警政署下令「全民拚治安」，該命令傳達到鄉下的警局。有一天，有外籍配偶問張警員什麼是「拚治安」？張淵瑜靈機一動，決定以這43名外籍配偶為主體，要求她們和丈夫、親友、鄰居一起加入「拚治安」的行列。而這支「外籍兵團」在半個月內幫忙連破三件大案。這位警員因業務的關係接觸到外籍配偶，從成立「機車考照輔導班」到「拚治安」的過程，可能有「外籍」的視域，卻非以「他者」的角色涉入協助外籍配偶的行動，而是以「在地成員」的角色自然地接納這群外籍配偶。在這樣的互助歷程中，「同化」課題得以被重新定位與理解。

簡言之，從生活的層面去接觸外籍配偶時，往往容易跳脫各種論述框架，不需理會弱勢、文化差異、兩性平權等硬梆梆的說法，可以從最踏實的

面向去著手。正如上述警員，應該沒有人會批評這位警員同化或不尊重異文化，或指責他利用外籍兵團拼治安，很多人看到日常生活中他與外籍配偶互動的種種例子，覺得驚奇，因為張警員沒有任何教學訓練，竟然能研發出幫助外籍配偶通過考試的教材、教學。這讓我們理解為什麼Noddings會倡導教育需要「去專業化的教育」（de-professionalizing education）（Noddings, 1984: 197）。

三、去專業化

Noddings所主張的「去專業化的教育」，並非降低教師專業品質，或使教師失去專業自信與專業的素養。Noddings主張，需要除去專業知識的分類方式——「知識專業相」，不由學科專業來宰制學生學習的內容和價值。而在教育中突顯對人的關懷，其實是一種更高的理想，也就是要求教師有更為專業的能力表現。教師除了對教材、教法要非常精熟外，更要對學生有敏銳的觀察和細膩的感受，因而不是將教學任務的核心放在展現知識上，是故，教育應是一種不顯知識專業相的專業（引自方志華，2004b：157）。

Noddings說明，他所倡導的去專業化教育的思維，應該可以有兩種好處：一是讓所有關心教育的人，更願意來參與教育——這並沒有使得教師的責任變得輕鬆，因為教師必須與時俱進，懂得如何隨時掌握，並適當地運用社會資源和力量；二是迫使學校的組織跟著改變——環繞著教學需求的師資培育、教學實習、學校行政、組織等各方面的配套措施，都必須跟著在觀念和作法上有所改變，否則教學改革會變得勢單力孤，流於口號。我們可以借用Noddings（1984: 99）自己的話做為結語：

關懷倫理學一點也不浪漫，它是很實際的，是為人間創造的。它的艱難五花八門，我在此描述最重要的。首先，由於關懷是一種關係，一種建立在關係上的倫理學必定是和他人相關的（other-regarding）。因為我是在關係中定義的，當我以關懷者身分向著對方時，我並不犧牲我自

己。於是，關懷是服務自己，也服務他人的（引自方志華，2004b：162）。

張老師沒有因為趕上流行，投身到外籍配偶的課程教學研發之中，她以樸實的關懷出發，創造了相互關懷的關係場域。或許在專家、學者、主辦業務長官的眼中，關懷的關係與發展並不是外籍配偶識字班的發展重點、協助外籍配偶適應臺灣文化之教學行為所顯露出對於多元文化觀念的缺乏、捨棄專家學者及教育當局所編纂的識字教材，更是一種欠缺成人教育認知的行為。綜觀上述種種，都讓張老師顯得非常的不專業。但從Noddings主張的「去專業化的教育」的角度來看，張老師對於外籍媽媽們充滿了敏銳的觀察和細膩的感受，同時也在教學活動中充分展現其個人的關懷，並積極培養學習者（外籍配偶）從關懷自身、孩子、夫家家庭做為起點，進而發展出對於自我理想形象的渴望與追求。上述種種照顧學習者現實情況的課程發展與教學歷程，又怎麼能不被視為是一種結合「人師」（關懷者）與「經師」（語文教學者）的專業實踐教師呢！

附錄

我的白馬王子¹⁵

楊雪霞

他長得高高的，不會太瘦也不會太胖，肩膀厚厚的就像大樹一樣，保護著我跟孩子。

雖然他的頭髮有一點白白的，皮膚黑黑的，手也粗粗的，可是他永遠是我的白馬王子。

儘管他的動作沒有白馬王子的敏捷跟文雅，至少他是抬頭挺胸的男子漢。

雖然他沒有給我金銀財寶，可是他給了我無價之寶的愛。

謝謝您，老公，讓我每一天過得很安心，也很快樂。

我真的好幸福喔！

思念

楊雪霞

當我走在偏僻無人的小路上，讓我想起了那遙遠的家鄉，想起了家鄉的父母跟兄弟姊妹，讓我好懷念以前的一切。

雖然以前的生活不好過，可是我們還是過得很快樂，因為父母的愛、兄弟姊妹的情，讓我們忘了辛苦跟煩惱。那天真無邪的笑聲讓人陶醉，就像在天堂裡。真的好懷念哦！

雖然現在有了幸福、美滿的家庭，可是還是少了那麼一點點。

¹⁵ 事實上，這位被媽媽描述為白馬王子的父親，是聾啞人士，張老師看到作文後，不但在辦公室內分享給同儕老師們，更爭取朝會廣播時間，對全校師生朗誦此文，說明是哪一位學生的媽媽描寫他的爸爸，讓當事人非常感動，孩子也獲得同學羨慕的眼光。

做麵包

阮氏麗萱

小蓮蓮，做麵包，
做個小狗吵不停；
做個小熊安靜靜。
小蓮蓮，做麵包，
做個大象鼻子長；
做個小貓眼睛亮。
小蓮蓮，做麵包，
我做的麵包圓又圓；
你做的麵包扁又扁。
好像一座動物園

快樂的禮拜天

阮氏麗萱

今天我的先生帶我們去花蓮買很多東西，我們買了兩件衣服，一件是紅色的，一件是黃色，兩件看起來都很漂亮；我們還買了一雙藍色的小鞋子，上面有兩朵小小的花，看起來很可愛。我們還買了一頂黃色的帽子，上面有一隻小熊看起來很可愛。這些全部都是要送給我的女兒，我告訴我女兒，她笑得很開心。

我們要回家了，在路上，我打開窗戶，一陣一陣涼風吹到我的頭髮，感覺很舒服，不知不覺就回到了家了，今天真是快樂的禮拜天。

參考文獻

(一)中文部分

內政部（2006）。內政部統計通報九十五年第二週。2006年3月30日，取自

<http://www.moi.gov.tw/stat/index.asp>

內政部戶政司（2004）。輔導外籍配偶補習教育、籌設民間團體及成立照顧

輔導基金專案報告。2006年3月9日，取自<http://www.ris.gov.tw/ch9/f9a-940809.html>

內政部戶政司（2005）。外籍配偶照顧輔導基金補助經費申請補助項目及基準。2006年3月9日，取自<http://www.ris.gov.tw/ch9/f9a-940809.html>

方志華（2001）。關懷倫理學相關理論開展在社會正義及教育上的意涵。教育研究集刊，46（1），31-52。

方志華（2004a）。關懷倫理學觀點下的教師專業素養。教育研究資訊，10（2），1-20。

方志華（2004b）。關懷倫理學。臺北市：洪葉。

行政院主計處（2006）。國情統計通報第34號。2006年3月30日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/622218183371.pdf>

行政院主計處（2006）。國情統計通報第40號。2006年3月30日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/63316194971.pdf>

何青蓉（2003）。跨國婚姻移民教育的核心課題：一個行動研究的省思。教育研究集刊，49（4），33-60。

利翠珊（1999）。家庭心理學的系統觀點與研究。應用心理學研究，2，21-40。

吳美雲（2001）。識字教育作為一個「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，臺北市。

吳錦惠（2005）。新臺灣之子的教育需求與課程調適之研究。國立臺南大學

教育系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。

阮是臺灣媳婦：用心關懷外籍配偶及其子女教養問題（2003，9月19日）。

聯合報，A2版。

林河名（2006，4月1日）。廖本煙：應查越娘有無餘毒。聯合報，A3版。

邱琬雯（2000）。在地國際化？外籍新娘在地化——就讀嘉義地區國小補校的外籍新娘之社會生活。2006年3月2日，取自http://www.ios.sinica.edu.tw/pages/seminar/sp/socialq/qiu_shu_wen.htm

邱琬雯（2003）。性別與移動——日本與臺灣的亞洲新娘。臺北市：時英。

夏曉鵬（2002）。流離尋岸——資本國際化下的「外籍新娘」現象。臺北市：唐山。

張明慧（2004）。新移民女性的母職困局——「新臺灣之子」發展遲緩論述的緊箍咒。世新大學社會發展研究所碩士論文，未出版，臺北市。

張淑猜（2004）。外籍配偶子女學習本國國語文之個案研究。國立嘉義大學教育行政與政策發展所碩士論文，未出版，嘉義市。

教育部統計處（2005）。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告。臺北：作者。

梁玉芳（2004，7月26日）。移民婚姻 臺灣第五大族群。聯合報，A3版。

莊玉秀（2003）。東南亞籍跨國婚姻婦女在臺文化適應與其參與教育活動關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所論文，未出版，高雄市。

陳伯璋（1985）。潛在課程研究。臺北市：五南。

陳伯璋（1997）。多元文化的課程發展。載於歐用生（主編），新世紀的教育發展（頁25-37）。臺北市：師大書苑。

陳伯璋（2003）。新世紀的課程研究與發展。國家政策季刊，2（3），149-168。

陳李愛月（2002）。高雄市外籍新娘婚姻與家庭生活之探討。國立中山大學中山學術研究所碩士論文，未出版，高雄市。

陳美惠（2002）。彰化縣東南亞外籍新娘教養子女經驗之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

陳雅雯（2006）。外籍配偶子女在國小生活適應之研究——以宜蘭縣蘇澳某國小為例。國立花蓮教育大學社會發展研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

陳源湖（2004）。跨國婚姻婦女教育中有關教學者角色的初步思考。2006年3月2日，取自 <http://fcu.org.tw/~cblee/foreignpartner/article/jhchen-01.html>

黃政傑（2003）。搭上課程改革的列車。載於莊明貞（主編），課程改革反省與前瞻（頁3-22）。臺北市：高等教育。

楊本敏（2003，9月2日）。外籍新娘識字班 葫蘆國小停辦。聯合報，A6版。

楊惠君（譯）（2004）。Shara B. Merriam & Rosemary S. Caffarella著。終身學習全書：成人學習總論（Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide）。臺北市：商周。

甄曉蘭（2000）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44，61-90。

甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——解構與重建。臺北市：高等教育。

劉美芳（2001）。跨國婚姻中菲籍女性生命敘說。高雄醫學大學護理學研究所碩士論文，未出版，高雄市。

劉美慧（2001）。文化回應教學——理論、研究與實踐。課程與教學季刊，4（4），143-151。

潘英海（無日期）。西拉雅夜祭。2006年2月23日，取自 <http://www.aborigines.sinica.edu.tw/03/02/19931015-01-006.htm>

謝慶皇（2004）。外籍配偶子女學業成就及相關因素探討。國立臺南大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。

韓國棟（2004，7月7日）。教部常次籲外籍新娘節育。中國時報，C5版。

譚光鼎（2001）。族群關係與多元文化教育。載於譚光鼎等（主編），*多元文化教育*（頁113-135）。臺北市：國立空大。

蘇岱崙（2004，2月8日）。外籍配偶子女享教育補助。蘋果日報，生活版。

顧瑜君（2005）。沒大沒小的關係——大學與中小學在課程發展中的夥伴關係。論文發表於臺北市立教育大學舉辦之「現代教育論壇」，臺北市。

顧瑜君（2006）。談教育工作者如何正視新弱勢群體學生處境。教育研究月刊，141，37-49。

(二)英文部分

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-15.

Doll, Jr., W. (1989). Foundation of a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 243-253.

Doll, Jr., W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.

Ledlow, S. (1992). Is cultural discontinuity an adequate explanation for dropping out? *Journal of American Indian Education*, 31(3), 21-36.

Noddings, N. (1984) *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools - an alternative approach to education*. New York & London: Teachers College Press.