

# 本文章已註冊DOI數位物件識別碼

## ► 閱讀、對話、書寫與文化理解：一個多元文化教育方案的實踐經驗

Reading, Dialoguing, Writing and Cultural Understanding: A Reflection on a Multicultural Educational Program

doi:10.7060/KNUJ.200412.0001

高雄師大學報, (17), 2004

Kaohsiung Normal University Journal, (17), 2004

作者/Author : 何青蓉(Ching-Jung Ho)

頁數/Page : 1-20

出版日期/Publication Date : 2004/12

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.7060/KNUJ.200412.0001>



*DOI Enhanced*

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，  
是這篇文章在網路上的唯一識別碼，  
用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



# 閱讀、對話、書寫與文化理解： 一個多元文化教育方案的實踐經驗

何青蓉\*

## 摘要

缺乏多元文化素養是當前台灣社會接納跨國婚姻移民最大的阻礙。筆者認為透過課程設計，將有助於促進本地居民與跨國婚姻婦女間跨文化的理解，進而提高她們多元文化素養。本研究採取批判性識字與社會文化識字取向的教育觀點，經由閱讀生活中經常出現的文本、課堂的對話討論，及課後的自由寫作和日誌書寫，協助學習者培養批判性反思能力與多元文化觀點。本文檢視此一教育方案的實踐經驗，分析討論課程與教學設計特色與學習成效的關係。發現影響學員改變的課程與教學設計的因素包括：1) 對話討論、提問與資料引介有助於拉開學習的深度與廣度；2) 作文書寫刺激學員與生活有了新的連結；3) 教學素材在不等程度上改變了學員對於跨國婚姻現象的觀點；4) 有意義的素材的引入，加上學員的對話討論，促進部分學員觀點的轉化。教師所扮演的則是努力提問、引發好奇心、耐心等候學員覺察乃至跨越其界限處境的文化工作者角色。而批判性多元文化教育目標之一所欲達成的促進學習者跨文化的理解，就在處於不同的社會文化位置者相互的對話中逐步開展出來；識字教育工作者必須敏感於其所教導對象的特性、使用的文本與教法所扮演的關鍵性角色。

\* 感謝本方案參與的學員與兩位匿名審查委員與我共同構築了這為世界命名的歷程。

關鍵字：跨國婚姻、外籍配偶、多元文化教育、批判性識字

\* 國立高雄師範大學成人教育研究所副教授

## Reading, Dialoguing, Writing and Cultural Understanding: A Reflection on a Multicultural Educational Program

Ching-jung Ho\*

### Abstract

For a long time, Taiwanese people have been short of multicultural literacy, which has become an obstacle while Taiwan encounters the world trend of marriage immigrants currently. The design of the literacy program therefore should consider both the needs of new immigrants and local people to enhance their cross-cultural understanding and multicultural literacy as well. Based upon the perspective of critical literacy and the socio-cultural literacy education approach, this author designed a program to help learners think critically and develop multicultural literacy by reading texts in their lives, dialoguing with other learners, and then writing journals freely as homework. This paper reviewed the experiences of the praxis of this program, including the programming features and learning effects. It is found that factors influencing learners' changes and transformation are as follows: 1) Dialogues, problem-posing and learning materials help enhance the depth and width of learners' meaning perspectives. 2) Free writing stimulates the connections of learners themselves to their lives. 3) Learning materials change learners' viewpoints about interethnic marriages at various levels. 4) Meaningful materials and dialogues facilitate some learners' meaning transformation. Teacher as a cultural worker is to pose problems, raise learners' curiosity, and patiently wait for learner's awareness and cross their limiting situations further ahead. In sum, dialogues among learners with different socio-cultural positions have created opportunities for them to achieve a purpose of critical multicultural education-- cross-cultural understanding among learners. Thus, it is concluded that literacy educators have to be sensitive to the dynamic relationships among learners' characteristics, texts and teaching methods.

**Key words:** Interethnic marriage, foreign brides, multicultural education, critical literacy

\* Associate Professor, Graduate Institute of Adult Education, National Kaohsiung Normal University

## 壹、緣起

在全球化的趨勢中，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（2004）統計顯示：民國九十二年平均每 8.73 對結婚者中有一對為中外聯姻，而其中又以東南亞嫁入台灣的婦女居多，顯然台灣已成為東南亞移民之新據點。然而在觀察到有關當局與國人面對跨國婚姻移民日增，認知與文化態度並沒有多少準備的現象時（詳見何青蓉，2003a），個人深刻地體會為突破上述困境，當務之急有必要從大眾教育著手，開展出有異於以跨國婚姻婦女為唯一對象的教育方案實施方式。也因此從 2002 年秋天開始筆者和一些好友於高雄市新興社區大學連續開設相關的課程，本課程繼續前述以多元文化教育為基礎的設計理念，然而將課程的重心轉移到閱讀與書寫練習。此係由於過去二學期經驗發現：學員不分本地與外籍均亟需提升閱讀與書寫能力，並且由於深信個體識字目的之一在於協助其開展生活/生命的視野，如同 Freire (1970a) 所言：識字是種知的行動，透過進一步文字的閱讀與反思行動（寫作）更有助於本課程目標的落實，亦即：1) 促成學員對於跨國婚姻移民現象與移民者的生命處境有較深的認識；2) 擴展學員對於多元文化的理解並養成尊重異國文化的態度；以及 3) 促進學員自在表達與自信心的建立。本文綜合學員的作業、期末課程回饋表與教學者每次課後的教學日誌，反思此一教育方案的實踐，期許引發關於多元文化教育實踐層面的討論與成人（識字）教育方案的變革。

## 貳、文獻探討

### 一、多元文化教育：基本理念、課程設計與教學原則

#### (一) 多元文化教育基本理念

文化是一群個體所共享的信仰、習俗與行為的體系；是個人與群體重視與接收做為組織其生活之指引的分享之實體 (Imel, 1998)。各族群在產出其自身的生活方式時各有其判準，因此誠如游美惠(2001)指出：多元文化教育者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。同時，社會是一個複雜的場域，具有多樣形式的權力、臣屬與對立，這便是多元文化社會的現實；每個人都是多元的主體，有多樣的文化認同，一個人可以同時擁有其種族與階級屬性、性別與性取向，及認同的信念體系，所以多樣的「主體立場」(subject positions) 及其衍生而有的政治認同須被肯定與承認，不同被化約或忽視。因此，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 (pp.37-38)。

運用上述多元文化理念思考當前跨國婚姻移民教育所面對的議題，就族群觀點而言，不僅有助於理解跨國婚姻移民者所面臨的諸多適應問題，如語言溝通、價值系統與婚姻定義的差異，而且有助於瞭解國人對於來自東南亞跨國婚姻婦女偏見產生的原因，如：1) 缺乏對歷史、經驗、價值的瞭解與對族群團體的認識；2) 對整個族群團體的刻板印象，未思考團體中的個別差異；3) 以自我團體的標準和價值去判斷其

它族群團體；4) 將其它族群團體的成員貼上負面標籤；以及 5) 抱持我族中心主義（劉美慧，2001）。其次，就性別觀點切入則有助理解跨國婚姻婦女在婚姻中的生命處境，這樣的問題可能是跨越族群的。再次，若就階級觀點著眼，則有助於解讀媒體對於來自於東南亞的跨國婚姻婦女的負面建構，如將文化水平等同於經濟實力背後所蘊含的以經貿構築的世界觀（夏曉鶴，2001；邱淑雯 1997）。而這樣的多元文化教育顯然不應該僅針對跨國婚姻移民者而設，本地居民的教育變成刻不容緩的事情。

然而不幸地「我們每個人都在自己成長的社群文化裡學習其中的價值觀、信念和刻板印象，雖然這些社群文化使個體得以生存，但也束縛了個人自由，及其作批判性選擇和促進社會改革的行動能力」（李莘綺譯，1998，p.3），因此，如何透過教育的歷程，培養生活在這種各具立場、多元複雜的社會的個體成為兼具多元視野，並能與其他群體互動的公民，變成多元文化教育的目標之一。進而言之，為激發社會改革行動力的產生，誠如批判性多元文化論者所言，教育應是讓學習者能知曉社會權力之運作如何型塑他們的生活與學習經驗，並能進一步思索抗拒壓迫之道，並將教育的重點放在協助其主體性的建構或自我的發展與定位（游美惠，2001）。

就上述前提推演，誠如 Nieto (2000) 所言，多元文化教育不啻為一種基本教育、滲透於教育現場的每件事情，對所有的學習者都很重要，因為它與今日的閱讀、書寫、算術和電腦素養息息相關，並滲透到學校每件事情：氣氛、物理環境、課程與師生關係和社區當中。換言之，多元文化是種看待世界的方式，而不僅是一個方案或一堂課。也因此，多元文化教育是包容性的 (inclusive)，是關於所有人的教育，也是為所有人的教育，甚至可說，來自支配文化的學生比他人更需要，因為他們關於多樣性的教育通常是最受到誤導者。

再者，因為知識從來不是中性的或非政治性的，協助學習者發展多重觀點，始有助於其理解世界的複雜性。因此，批判性多元文化教育除重視多樣的價值外，並激勵批判性思考、反思和行動；透過這歷程學生並得以增能。就此而言，誠如 Nieto (2000) 指出，批判性多元文化教育<sup>1</sup>就本質而言是批判教育學。批判教育學所要理解的不僅是壓迫的文化和語言多樣性；知識不是簡單地從教師傳遞給學生，也不是簡單以一個觀點取代另一個觀點，而是要去採取多重的和矛盾的觀點以更完整地瞭解事實，使用從反思所得的理解而去從事改變；師生需要學習去尊重那些他們可能不同意的觀點，不是去教那些「政治正確」，而是學習發展關於他們所聽、所見、所讀的批判性觀點。

## （二）多元文化課程設計與教學原則

上述的觀點落實於教育現場，如同陳美如 (2000) 所言，所涵蓋的不能僅限於國家決定的官方知識，而應包含向社會文化（成人）共同的經驗和向邊緣文化、弱勢（跨文化領域）學習。換言之，社會文化的學習提供了多元文化課程學習的內涵。在課程設計上由於每個個體成長在不同的文化脈絡，作為文化的存在 (cultural beings) 文化面向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

<sup>1</sup> 在 Nieto (2000)的文章中並沒有確切地陳述其所持的多元文化教育派別。然而依據其文章內涵，筆者認為可歸入批判性多元文化論者，故逕行加上「批判性」字眼。

文化/社會身份，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。

在教學上，則可透過聲音歷史的再現與溝通對話的建立而協助學習者開展多元文化觀點（陳美如，2000）；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，為協助個體主體性的開展，歷史文化理解的作用應在協助個人感受到其存在的歷史感。如此個體的存在才能與其所處的時空有了縱橫的連結，從而有辯證開展的機會。

至於上述的課程與教學設計理念落實於跨國婚姻移民教育方案中，又如何展現出文化的相關性？依據何青蓉（2003b）研究分析指出，在教學歷程上必須注意到以下各點（pp. 57-58）：

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、尊重與同理心之同情或姊妹情誼，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。

## 二、識字、閱讀世界與書寫

### （一）社會文化識字取向與批判性識字教育觀點

識字基本上是關於意義的建構，它由我們和世界及其文本互動後產生，當我們去讀我們的世界並拓展我們經驗時，我們重構了文本的意義。當我們讀了一個字，我們轉換了我們的世界（Freire & Macedo 1987）。亦即，語言及文化塑造我們的經驗和文本的意義。也因此，個體的識字自然為他/她打開了一扇通向閱讀世界的視窗。而這樣的識字歷程，如同 Greene (1982)指出，是個無止盡的追求過程；是個學習如何做概念性思考的歷程，其目的在幫助個體組織其經驗，用更寬廣及多樣化的視野去看所存在的世界。進而言之，誠如 Freire (1970a) 所言：識字並不只是學習去對書寫的語言系統再現的解碼而已，它真正地是個知的行動，透過實踐（praxis），亦即反思與行動往復辯證歷程，人的知的行動之可能性可轉化其實存，也唯有經由這過程，個人能夠以批判的方式看待形塑他的文化，並且能夠省思及正向地對其世界產生作用。

上述的觀點，無疑地是種批判性識字（critical literacy）概念，主張學習者要超越諸如解碼、預測與摘述等基本識字技能之發展，而對於所接收的訊息有所批判（Duzer & Cunningham, 1999），也同時呈現一種社會文化識字取向（socio-cultural approaches to literacy）的主張，而與本文前述的多元文化教育觀點所欲彰顯的核心理念強調學習者主體性的建構，並將教學落實於社會歷史文化脈絡中的觀點是相通的。由於這樣的觀點支撐了本研究教育方案的實踐原則，為有助於讀者理解本研究的理論基礎，以下作一說明。

批判性識字，就廣義而言，依據 Duzer 和 Cunningham (1999)，指的是超越文本表面的意義，質疑誰、什麼、為何以及如何創造文本和做最終的詮釋。在實務當中，批判性識字則因其所使用的觀點、取向和教學方法不同而有不同的形式。舉例而言，對於認為語言的使用並非中立者，批判性識字意味著檢視語言和權力的互動關係；對於那些相信語言和文本是為了說服、合理化和娛樂等的人，批判性識字是種手段以確認書寫者或說話者的目的，並且最終在於使用語言本身為達這些目的；對於服膺 P. Freire 的人（如筆者）而言，則相信教育和知識的力量僅在於當他們幫助學習者從壓迫的社會情況中解放他們本身者，識字意味著學習者能夠判讀驅使社會的勢力，能讓他們得到增能，並且最終能採取社會行動。

社會文化識字取向則認為識字實務總是被織入較大的說話、互動、價值與信念網整體的一部份；書寫、閱讀和語言是深植於論述（discourse）（社會實務、文化與次文化等）當中，且與之密不可分（Gee, 1992）。依據 Gee (1992) 歸納指出，社會文化識字取向共通的主張有：1) 思考和說話是社會群體和其特殊論述的作用；2) 識字是社會技能，涉及採取某一社會群體的一種或多種的論述的功能性部分，係透過指導的參與和信任的建立而獲得；以及 3) 一個人們有權力宣稱要知道的知識係處於其所屬於的群體的社會實務當中。並且，由於論述涉及認同，教師若沒有覺察學習者語言背後的價值、信念與態度，則在不經意中可能損及學習者的認同與信任感，造成文化學習的不連續、溝通的失誤，甚至學習者的抗拒。如此的觀點提醒（識字）教育工作者，來自不同文化者在語言學習中可能面臨的衝突；同時，呼應批判性識字所主張的質疑聽、說、讀與寫到的東西背後的社會、政治與意識型態的必要性。

依據上述的觀點，批判性識字教學建議教師可在一般的課堂中採取下列的原則與方式協助學習者開展其批判性思考（Duzer & Cunningham, 1999; Corely, 2003）。首先，在教學設計的原則上，應連結學習與學習者的生活經驗；幫助學習者質疑理論與他們自己文化經驗的關係；給予學習者聲音和創造論壇，讓學習者可以說他們的故事；幫助學習者認為知識是他們可以創造的東西；以及給予學習者工具以批判參考架構、觀念、訊息和權力的型態，並發展批判的意識覺醒。其次，在教學內容的選擇上，始於具有明顯的偏見或意識型態的訊息資源（文章、廣告、演講、照片、錄影帶）；當需要時，使用真實的文本（新聞、廣告、廣播節目）和較不傳統的識字文本（廁所塗鴉、卡通、商業廣告、電視節目）。

其三，在教學活動的設計上，必須選擇與學習者有關或有興趣的活動；覺察到對於訊息多重的解釋和不同觀點不一定會再現於文本、材料與討論中，因此選擇活動時

必須考慮讓學習者展現各種觀點；平衡基本識字技能之指導和批判性識字分析技能的實務；對於挑戰性任務（如事先練習新的字彙或文法、澄清文本的主要觀點、選擇一熟悉的主題等）提供支持，讓學習能聚焦於批判或分析的觀點。

其四，在教學過程中，應促使學習者檢視其經驗和價值如何關連或影響他們看待所學的主題，並讓學習者形成問題和答案；從著重於找正確的答案轉移去抽取一連串的解釋，以支持可信的推論和具思考性的檢視；為提升學習者的覺察力，當教師或學習者展現出批判性識字技能時適時予以指出。最後，在學習輔導上，要瞭解某些學習者在表達意見上，尤其以批判角度看事情，可能覺得不舒服而予即時的協助。

就 Freire (1970a)而言，要批判地分析實際的或具體的脈絡呈現的事實則必須透過編碼 (codification) 與解碼 (decodification)。編碼始自真實存在的圖片、素描、或學習者所建構的存在世界；解碼始於學習者在真實背景脈絡的情境經驗。教育工作者的角色是提出關於編碼存在情境之間問題，以幫助學習者達到對其實存更批判的觀點。並且，透過對話的機制，師生共同參與辯証的實踐性。因之，成人識字教育最重要的一點在於發展學習者的表達能力，其一在語言部分應呈現主題 (themes) 紿予學習者討論，其二則應提供學習者工具以對於其所學的文本的社會學分析。

總之，批判性識字教學激勵學習者參與於所學的訊息之中，並質疑社會脈絡、目標和對他們生活可能的效果。並且，從反省個人看待自己的意見、偏見和對於現實的觀點，及考慮別人的觀點中看到/參與社會行動。這樣的主張與批判性多元文化教育是一致的。

## （二）從閱讀到對話和文字書寫：如何促進批判性反思？

在識字教育中，閱讀與書寫是不可分的。然而怎樣的對話討論與文字書寫，才能達成上述批判性識字所欲激勵學習者參與於所學的訊息之中，並質疑社會脈絡、目標和對他們生活可能的效果，或者如 P. Freire 所主張的識字是種知的行動呢？誠如 Freire (1970b)所言：文字不僅是對話的工具，它更含有建構性元素。文字有兩個面象：反思與行動。真正的文字均意涵著實踐。因此，講出一個真正的文字就意味著轉化世界。文字若剝除其行動的面象，就自動沒有了反思；此文字就變成咬文嚼字 (verbalism)，成為異化的妄語 (blah)，而無法顯現世界，因為顯現世界必須對於轉化世界有所承諾，沒有行動則沒有轉化。另方面，如果講話中僅著重行動，而排除反思層面，則會變成妄動 (activism)，亦即為了行動而行動。對話無法被化約為個人貯存其觀念於另一人的行動，亦不能成為討論者間簡單的觀念交換的消費行為。它不是對立的，兩極的辯論，而是兩造間將其真實 (truth) 放入其中，它是個創造的行動。對現實的覺察與自我的覺察遂使得這種探究成為教育過程或是一種具有解放特性之文化行動的起點。真實的對話必須以愛、謙卑、信心為基礎，藉以洞悉世界與人們間不可分割的統整關係。教育方案的內容應始於目前的、存在的、具體的情境，反思人們的渴望。而要啟動對話，則要透過在提問式教育，讓人們發展其覺察的力量，用批判的方式去覺察到他們存在於這個世界的方式、界限處境 (limiting situation)，乃至在世界中發現他們自己，始有可能從受壓迫中解放。

至於促進批判性反思的書寫，美國社區本位教育學會 (Association for Community

Based Education, 1989) 認為增能性寫作應該是創造性的和轉換性的、沒有終止的過程，著重於內容和結構的寫作；透過寫作的過程，學習者得以探究自我的意識與其社區的關係，及社區與大的政治機構之間的關係，並能改變自尊。該學會並建議可透過自由寫作 (free writing) 予以練習。亦即設定一段時間讓學生盡量寫，越快越好。告訴他們不要停止去改正標點或文法，寫下任何腦海中產生的念頭。之後，讓每個學生志願讀出他們寫作中產生的好字、片語或句子，並建議他們將喜歡的句子和片語剪下來，保存在書寫當中。

此外，從文獻的回顧裡發現，大部分的學者都同意透過書寫日誌有助於促進個體批判性反思能力的提升 (Catwright, 1996; Lukinsky, 1990; Kera, 1996, Kera, 2002; van Halen-Faber, 1997)。這是因為日誌有助於揭露思考的歷程和心智習慣、協助記憶，並且提供補救和成長的脈絡；使思考看得見並具體化，給予一種方式去精緻化並擴展觀念 (Kerka, 1996)。許多研究都支持日誌書寫對於學習的作用之假設，包括：連結新的和既有的知識以改善學習；鼓勵獨立思考和所有權、促進感覺的表達，並提供一個地方結構問題；以及激勵反思深層的而非表面的學習 (Kera, 2002)。

雖說如此，Kera (1996 & 2002) 亦指出：日誌書寫不必然帶來批判性反思或其他學習結果，反思的精熟性是成功的關鍵。至於反思是否可以被教，學者有不同的看法，不過可以確定的是，結構化技術有助於學習者的準備。還有，教學中的文化，如隱私性和師生的關係亦影響日誌的使用。另外，個人可能因諸多理由抗拒反思：態度上的障礙（自我懷疑、害怕坦露、覺得受到威脅、痛苦或不舒服）、情境上的障礙（缺乏時間、過於關心書寫上的拼字和文法）和評鑑的文化等。而為協助學習者跨越交白卷的恐懼，教師應向學習者描述日誌的各種形式、格式和可能的內容；解釋寫日誌的目的，並且和他們討論日誌將要如何使用。如：要被同學分享或僅與教師分享，或為產生其他作業的材料；並且解釋不會就書寫的風格、文法或內容而予評分 (Kera, 1996 & 2002)。

綜言之，為促進學習者批判反思的產生，而達識字教育增能的作用，教學者必須善用各種與學習者生活息息相關的媒材於課堂上，在平權互動的氛圍中，透過提問的方式，激發學習者參與於對話討論當中。之後，鼓勵學習者將課堂各種見聞覺知與感受，結合個人的生活經驗，撰寫成類似日誌性質的文章。能夠如此，相信學習者的批判性思考將會透過一次次的閱讀與書寫交互刺激的影響而得以提升。

## 參、方案實踐經驗

### 一、場域描述

本研究的教育方案係為高雄市新興社大的「文化視窗」課，實施時間為 2003 年 9 月下旬到 2004 年元月，共 18 週，每週上課一次，從晚上 7 點到 9 點，共 3 小時，地點於新興社大所在的五福高中之內。本課程學員陸續共有十七人參與，其中包含本地婦女十二人，跨國婚姻婦女五人（越南三位、柬埔寨二位）。學員來源包括：本學期從各種管道得知本課程的本地婦女，及經由舊學員介紹而來兩名越南籍婦女；新

學員約佔三分之一。另外的三分之二為延續前兩學期參與筆者和一些好友所開設的課程（其一課程詳見何青蓉，2003）之舊學員。舊學員經過一或兩學期的參與，對於本課程所欲強調的多元文化教育內涵基本上有些認識，亦與筆者發展出一些信任關係。為讓學員安心上課，上課時並於隔壁教室提供免費的托育服務，由樹德科大幼保系學生擔任安親工作。

## 二、學員特性

在出席率方面，本地婦女出席率約為七成五；跨國婚姻婦女因受到諸多家庭因素的牽絆，出席狀況不一，其中持續出席者為二位東埔寨籍者。跨國婚姻婦女之中有一位僅認識注音符號，幾乎完全不會閱讀與書寫中文字，不過尚能聽懂人際互動中的一般會話，上課時遇到聽不懂的部分，常透過另一位中文聽說能力中等的東國婦女協助翻譯，其他三位聽說中文能力程度雖不高，然在日常溝通上大致沒有障礙<sup>2</sup>。本地婦女方面，就其所交作業可知：除四位會電腦打字外，其他幾位均是以手寫方式撰稿；她們的書寫能力不一，幾乎有一半不大會使用中文標點符號（如：分號、頓號），不知中文中「的」、「得」、「地」等語詞屬性，亦有二、三位經常寫錯字，她們都是從學校畢業後就再沒有寫作經驗者。相較於這些不善於書寫者，學員中有兩位卻是經常寫作者，其中一位還得過聯合報報導文學獎，另一位則長期參與讀書會。換句話說，本課程的成員的中文閱讀與書寫程度差異頗大。

## 三、課程與教學設計

在課程主軸的設定上，為呼應前述多元文化教育和批判性識字理念，本課程的重點設定在：協助學習者開展主體性所需學習的內涵，並呼應 Freire (1970b) 所言，教育方案的內容應始於目前的、存在的、具體的情境，反思人們的渴望。因此，開始時課程的主軸便落在與學員日常生活有關者，以及有助於理解跨國婚姻現象者兩項主題。

其次，在教材的選擇與組織上，因考慮到文本資料的閱讀涉及學員中文閱讀能力，與學員的差異情形，所以盡量以圖像，包括照片、影片，或音樂等教學媒材。為把握批判性識字教學設計原則，媒材的選擇朝向以能刺激學習者說出自己的故事、連結到當下的生活處境與經驗為主。此舉呼應前述編碼始自真實存在的圖片、素描、或學習者所建構的存在世界，因此日常生活軸線的照片幾乎都是教學者開車遊走高雄拍攝而來的；至於跨國婚姻現象的媒材則含括影片與新聞剪報等。另外，學員亦會主動建議或提供一些相關的材料，包括照片、剪報資料與書籍。

舉例而言，第六堂課上課主題為高雄的行道樹，共提供四張照片給大家分組討

<sup>2</sup> 僅會注音符號的跨國婚姻婦女，受限於其中文的使用能力，本文的分析討論並不包含這位學習者的學習狀況。不過，這位學員持續參與幾乎沒有缺席，亦加入本班後來組成的自主性社團。另外三位越南籍學員係開學一個月後才陸續加入，其中一位家有年幼小孩需照顧，一位家人並不支持其上學，一位則後來因為工作關係又中輟。三位儘管出席率不高，其中第一位亦加入本班後來組成的自主性社團。

論，之後於綜合討論時，則影印擷取自《高雄市行道樹導覽手冊》<sup>3</sup>一書部分的資料，同時介紹該書和行道樹相關書籍給學員參考。第五堂課個案探討「為何台灣男人要娶外籍新娘，為何外籍婦女願嫁來台灣？」主要採用擷取自報紙的兩則新聞。在分組討論之後的綜合討論時，教學者發給《菊花夜行軍》<sup>4</sup>音樂帶之一〈阿成下南洋〉歌詞給大家，並播放該單曲透過音樂，引導大家放大格局思考此一現象的社會成因。並介紹相關書籍給學員，鼓勵自行閱讀，以進一步理解國人婚姻的文化脈絡。

其三，在討論問題的設計上，為避免落入 P. Freire 所批評的囤積式教育的上下模式，所擬提的題綱盡量扣住學員的生命世界，並且小心地避免出現引導式的題目，必要時寧可提供書籍或書目，鼓勵學員自由閱讀與探究。有意義的討論素材包括主題內容與討論題目，兩者相輔相成啟動學習者彼此之間與內在的反思和對話，關於這點，以下以第三堂課「衣服」單元為例說明如次。

該單元設計的討論問題從個人穿衣開始，前三個題目為個人經驗的反思，第四個題目則是一張圖片「衣服的誕生過程」（摘自《綠色行動手冊》<sup>5</sup>），將衣服扣連到環保。在討論的開始前十五分鐘，教學者並未將那張圖片提供給學員，只是告知學員先不討論最後一題。直到大家的分享、對話與討論告一段落後，才發給學員「衣服的誕生圖」，並請大家繼續討論。如此的設計係考慮到若一開始即發圖片給學員，可能會左右學員討論的方向和範疇，稍後才發給則提供一個思考線索，讓學員有機會思索日常生活中熟悉但卻可能未被檢視過的經驗。為呼應此一設計，在擬提以下討論題綱時，同時已埋下伏筆刺激學員思考衣服材質與環境污染的關係、舊衣回收的可能性等關係。

1. 請就你今天穿著的衣服開始，分享你通常購買衣服時會考慮什麼因素？譬如：材質、樣式、價格、穿著的場合，或者其他。
2. 通常你穿的衣服的材質都是哪一些種類？
3. 你的衣櫃裡是否有一些舊衣服？你都如何處理？

4. 每小組請就這張「衣服的誕生過程」圖，做一討論，並寫下你們共同的心得。

此舉呼應 Freire (1970b) 所言：「人們所採取的行動形式與其如何知覺自己的方式密切相關」(p.65)；提問式教育「有其出發點，有其主體，亦有其目標。其出發點在於民眾的自身。由於民眾並不是離開世界而存在，其出發點必須也與此地此時的人們有關，其中此地此時構成了人在其中沈淪、興起與行動的情境」(p.67)，而以問題的形式將情境呈現於人們面前則有助於：「民眾將其情境當成具有歷史性的現實來理解，認為它是可以改造的。他們不再只是順服，...他們感到自己對於現實是有控制能力的 (ibid.)」。

整體而言，本課程在第三、四週左右逐漸發展出以看圖說故事為主的兩個軸線的課程設計，其一主軸是關於學習者食衣住行等日常生活世界，其二則為跨國婚姻移民現象的探討。兩個軸線以交替方式輪流呈現，呼應學習者每週撰寫的作文主題之延續性探討。在教學活動的進行上，每次上課透過照片或影片與書面問題，讓學員以隨意

<sup>3</sup> 高雄市政府工務局養護工程處（編）（沒日期）。高雄市行道樹導覽手冊。高雄：編者。

<sup>4</sup> 交工樂隊（沒日期）。菊花夜行軍。台北：大大樹音樂圖像。

<sup>5</sup> 主婦聯盟環境保護基金會（編著）（1997）。綠色行動手冊。台北：編著者。

方式分組討論。對於唯一僅會注音符號之學員，則於此時由教學者以一對一方式個別教學，以該次上課討論題綱（所有內容均標註注音符號）為教材，學習句法、語詞與單字，並練習書寫部份文字與注音符號。同時，教學者並與其用簡單的中文分享討論對於各問題的想法。也因此，在分組討論時教學者並沒有加入，相對地學員得到機會開闊地發表自己的想法並與組員分享討論。

分組討論之後則進行小組報告與全班討論。必要時則於此階段引進一些補充或輔助教材，如文字資料、音樂等，再一次提問刺激學員作更多的思考。最後，並要求學員回家撰寫成為文章，於下次上課繳交。在作文的撰寫上，有鑑於學習者程度差異甚大，教學者開宗明義以王明德教學法「以我手寫我口」的原則（王淑珍，1992），亦即將聽、說、讀、寫的經驗統整起來，類似於前述「自由寫作」的方式，鼓勵大家盡量結合個人經驗和在課堂分享討論所得。教師則於下一次上課開始的單元作一檢討與分析，並請幾位學員朗讀其文章，以進一步擴大她們寫作思考的視野。換言之，本課程用意在藉由提問方式，刺激學員將個人經驗訴說出來，並透過討論與對話，從而進行書寫練習，以增進學員對於所學習主題廣度與深度的理解。

## 肆、分析與討論

### 一、課程與教學成效

#### （一）對話討論、提問與資料引介拉開學習的深度與廣度

誠如學員 A 於期末課程回饋表中所言：「我覺得透過圖片的分組和綜合討論，讓我能從他人的觀點及角度去思考，比較出兩者之間，每人對它的看法及評價，可幫助思路可以更廣，看的角度可以更深和多元化...」。以第二堂「傳統市場與超級市場」為例，全班分兩組一組關於超級市場、一組為傳統市場，分開討論，各自不知道對方的照片。然而有趣的是在討論與對話過程當中，自然地兩組均衍生出超級市場與傳統市場的比較。所以當第二階段全班一起分享各組的討論與對話成果時，課堂中產生了豐富的對於各類型市場（不僅止於課堂中提供的兩類型）的觀察角度，以及對於市場機能與社會變遷關係的觀點。並且，學員於課後撰寫出內容意象豐富、長短不一的作文，雖說錯字連連、標點符號大有問題，然而文體各有千秋。推測此一有意義的連結，應和主題能充分與學員的生活經驗產生關連，且學員也均經歷過市場類型的轉變，書寫時自然能見證時代的變遷與市場的關係。

在綜合討論中教學者適時的再度提問與資料的引介，更豐富了學習的內涵。此點誠如學員 B 於期末課程回饋表中所寫到的：「（課程中對我幫助最大的是）分組討論後，再由老師歸納，並重點提醒。……同學分享討論偶有盲點部份，經由老師點到為止，或以學術研究的角度延伸思維廣路，將學習拉開效度。」

再以前述「傳統市場與超級市場」的學習為例，透過對話討論促動學員後續的寫作更寬廣的風格與內涵，學員 J 以論說文方式比較傳統市場與超級市場的不同；學員 B 以第一人稱「我」帶領讀者走了一趟傳統市場與量販店，比較兩者的不同，敘述中有論說成分，又不失個人情感；學員 C 以〈瓶瓶罐罐的回憶〉為題，回憶她在高雄市

崛江商場賣百貨的三十年血淚，三頁半的稿紙道出她個人對商場人際關係的觀察，販賣東西兼育兒，以及個人怎樣看待人生種種；學員 E 則是以第三人觀察角度寫了〈婦人〉一文，帶讀者尾隨婦人從清早起床燒柴火，包粽子，去市場賣粽子、量販店、黃昏市場，然後回家，小說文體與前三者大不相同。因此引發筆者將她們作品設計成後續教學材料的構想，於每次上課時讓學員朗讀其文章，更讓本班的學習有加乘的效果。然而，必須補充說明的是，上述四篇文章的作者均非本班中文能力較高者，除撰寫〈瓶瓶罐罐的回憶〉一文的作者學員 C 外，其他三位後來上課由於偶而缺席，或缺繳作業，寫作的表現並沒有太大的進步。

### （二）作文書寫刺激學員與生活產生了新的連結

作文書寫對於平常忙碌於家庭與工作，長久以來遠離文字世界的中年婦女而言，不啻為一項刺激，學員與生活有了新的連結。最基本的功用，讓學員 E 對生活有了感覺，她提到：

每寫一次作業，就像再找回一次自己，喚醒內心世界，尤其是一下課回到家  
中，思緒不斷。總想一口氣完成；但無法如願。收起寫一半的草稿，趕快陪  
孩子入睡，再起來做家事...，十年如一日的機械式生活從作文書寫當中有了  
感覺。（期末課程回饋表）

作文書寫練習對學員 C 的意義顯然是深刻的，誠如她自述：「作文書寫的幫助較大。從思考作文的主題與內容的過程中，會讓自己集中思緒，發覺周遭的事物，平常雖是淺顯不起眼，但能以不同的角度，去體會其中的內涵，同時學習應用成語及改正錯字。」（期末課程回饋表）。也激勵了學員 C 寫作的動機，在後續的課堂中，學員 C 不但定期繳交作業，所撰寫的文章從開始的一頁稿紙填不滿，延伸到六、七頁稿子長度，內容均與其所見所思有關，有次甚至額外繳交其參與別班野外實察的心得。顯然學員 C 的自信心在其從事原本不熟悉的文撰寫中滋養，而撰寫文章亦為其發聲和檢視其與存在世界的關係的過程，若用 Freire (1970b) 的觀點而言，不啻為其人性化追求過程的一部份<sup>6</sup>。

### （三）教學素材在不等程度上改變了學員對於跨國婚姻現象的觀點

教學素材明顯地破除一些學員對跨國婚姻的刻板印象。譬如原本對於跨國婚姻現象毫無認識，甚至抱持負面印象的學員 B 提到：

很汗顏，上課前對跨國婚姻沒有什麼認識。直覺上—是資源的被佔用，社會問題與成本的增加。經由這堂課，有點瞭解與認識，多了關懷與責任感。（期  
末課程回饋表）

學員 A 則提到：

不論本籍婦女或外籍婦女，大家似乎較能用「將心比心」的態度，去認真思考，和化解原本因媒體偏頗報導所產生觀念上的誤解。（期末課程回饋表）

部分的學員則發展出對於跨國婚姻現象較深刻的觀察觀點。如學員 C 就提到：

<sup>6</sup>在〈瓶瓶罐罐的回憶〉一文之後，學員 C 陸續寫的幾篇作業均反映出其過往生命經驗與大環境的關係。在本課程告一段落後，進而在另一位教師與本班部份學員的協助下，共同設計一個社區工作坊，帶領社大學員與民眾認識崛江商場。

跨國婚姻現象並不以弱勢、殘障及年紀大的台灣男人為主，現在有許多的男人本身的條件不錯，卻仍願意去找外籍婦女為婚姻對象，除了年輕貌美、順從外，避免追求台灣女人被拒...。(期末課程回饋表)

亦有學員從跨國婚姻現象開始反觀自己的生命與台灣社會脈絡的互動關係。女性的共同生命處境被重新思考，譬如學員 F 深刻地連結跨國婚姻婦女於上一代外省媽媽的處境中，她提到：

看完「蒲公姻」紀錄片後，大家分享感受時，來自柬埔寨的 XX 說：「雖說台灣女子的婚姻環境，和外籍女性一樣惡劣，可是你們能回娘家哭訴；我們則不敢向家人訴苦。」

她的話像句咒語，在我腦海中盤旋，然後我想起眷區眾多的媽媽，戰亂時因種種原因，草率的完成終生(原文錯誤)大事，而後跟著丈夫、隨著軍隊到海外孤島避難。...她們來到陌生的海島，除了有飯吃外，在舉目無親、雞犬相聞的眷村，遇到挫折向誰申訴呢？我想起年輕時的媽媽，她總是沈默寡言...。(10/17 作業)

#### (四)有意義的素材的引入，加上學員的對話討論，促進部分學員觀點的轉化

以下以戰爭觀點的引入為例做一說明。為對柬埔寨與越南籍學員的生命處境有些瞭解，教學者在這段課程執行過程中花了一些時間涉獵兩國的歷史文化與民情。當讀到印度支那三國（柬、越、寮）在不久之前才經歷過長期的戰爭時（1975 年越戰結束，越南捲入柬國內戰，直到 1991 年越南與東普寨戰爭結束）。經過推估發現，一些現今嫁到台灣的越南與柬埔寨婦女都曾經歷過戰爭；在戰火後國家民生潦倒，想像她們嫁來台灣的心態之一，有如大海中將溺者抓住浮木，是抓住一線改變的生機！然而此一背景卻是國內過去諸多解釋跨國婚姻現象之文獻（如：夏曉鶴，2002；蔡雅玉，2001；王宏仁，2001）所沒有提及的。這樣觀點的加入，除改變教學者對跨國婚姻婦女的觀點，並影響到課程設計教學，也牽動了班上本國籍學員對於跨國婚姻現象的觀點，如同以下筆者的教學日誌與學員的作業所載：

感慨柬國生活困苦，老師一個月薪水台幣 1200 元，那是怎樣的國度呢？想像 XX、XX（本班學員）嫁來台灣彷彿抓到一線可改變的曙光，至於嫁給誰又是其次的了。覆巢之下無完卵，國家強弱決定個體生存的命運。心情很沉重。想想這樣的資訊應該在課堂上與同學分享（10/22 教學日誌）。

今天上課我談到知風草刊物中看到的柬國人民的生活狀況與收入情形；XX 分享她國家的生活水平情況，大方地講了，講到後來還有點眼紅。讓人有些不捨。不過，她還是很勇敢地說出自己的心聲。嫁到台灣只是抓住一些希望，但判斷不見得正確。（10/28 教學日誌）

...一個從未在貧困、戰爭生活的人，有什麼資格說：「我比那些東南亞新娘強呢？」如果我是她的話，會比她們更勇敢堅強、有韌性嗎？後，老師介紹我們看楊蔚齡女士的那三本著作，幾個星期來，我無法寫完老師交代的功課。因為我發現：一個不曾嘗過苦難的人，如何教她形容苦？.....每次寫完後，心中都會如是問：我心中震撼的激盪比之那在深火蒸窯、貧困饑疲的

人，真只是千萬分之一的苦楚。...只想...好好地問自己：能給予多少愛？能做些什麼？而什麼才是她們需要的？(12/11 學員 G 補交的每週作業之一)

對學員 G 來說，認識東南亞國家的戰爭情況，對她的撞擊是深刻的，對比其在學期之初對於跨國婚姻現象的解讀與期末的感言，明顯地此一戰爭主題對其觀點的轉化有相當的影響。

我個人的想法是，台灣在近五十年來，教育的普及，經濟的快速成長，由以往全然的依賴勞動至現在需要腦力的就業市場中，女人漸漸地擺脫對男人的依附，...她們有很明確的理由不婚。但男人是本來的既有利益者，但卻未警覺到今非昨比；觀念未改、能力未加強，雖想結婚，卻沒有人願意嫁。而比之我們經濟，尚在五十年前的一些外籍新娘，就在這樣的狀況下來到台灣。我們的女人是因有能力，而勇於說不婚。我們的男人是需要婚姻，而下南洋尋妻。而在南洋的婦女則是希望有一個不一樣的明天，遠嫁來台，其中有好有壞。但我想，基本上，如相互之間的對待方式，是好的、是善的、是尊重的，應該都沒有適應上的問題。但是，心態上帶著把另一半視為自家的傭人、長工，甚至只是性的對象，在沒有受到相當的尊重時，問題必然是應運而生。...最後，再次地重申我的結論：外籍新娘的家庭悲劇，是延伸轉嫁了本籍婦女的痛，如肇事的因不除，問題就會永遠發生。(10/14 學員 G 作業)

有幸的是我們出生在一個沒在戰爭紛擾的土地上，所以有許多勝算的方向予我們選擇。但是，在聽聞到那些年輕媽媽們（指跨國婚姻婦女）的故事時，除了困苦的生活情況，有一項共同點，...大都是因為戰爭或政治情況，使得經濟不穩定，形成了民不聊生。...這一年多來，藉著老師的用心，從年輕媽媽的口中，讓我感受到自己是多麼富裕，也讓我深刻深思體會，人世的無常、戰爭的恐怖、人性的脆弱及我的渺小...。雖說，我們在生命中要懂得取捨，那是只發生在和平盛世的國度。有許多人從出生就沒有享受選擇的權利，他們只能忍耐、驚惶、飢餓，活過每個日出和日落...。(12/14 學員 G 作業)

從上可知，透過引入新的有意義的素材加上學員親身的見證，此戰爭話題開啟了如 Freire (1970b) 所稱的有意義的課題論域 (thematic universe)，亦即它挑戰了學員腦海中原本僅就本國觀點女性自主、經濟發展等以自由主義立場看待跨國婚姻現象的想法，讓學員 G 看到人與世界互動的辯證性關係，也因而轉化其關於跨國婚姻現象的意義觀點 (meaning perspective)，並且呈現了種批判性多元文化論者所主張的去中心化觀點 (游美惠，2001)。影響所及，學員 G 反思自己一向助人的觀點，也因此產生一些轉化，在另一篇期末作業中，她寫下了以下的感言：

幫助一個人需先了解他的困難及最需要的是何物，這是很淺顯的道理，這也是三個學期以來心中的感受。以前，我會自以為是，看見夫妻吵架就去勸架；見孩子們繳不起營養午餐，就幫他繳。諸如此類的眼之所觀的現象，讓我做出直接的反應。但是，問題解決了嗎？暫時熄火的爭吵，下次就不吵了嗎？繳完了這期的營養午餐，下期孩子就一定有錢繳午餐費嗎？心中有太多的疑

惑，一個由根源就有問題的問題，它會無止盡地耗用龐大的人力、財力，而難見有成效。(12/14 學員 G 作業)。

上述學員 G 覺察到以解決立即性的問題為導向的助人行為，不能真正解決問題，更進一步解讀問題、追尋其癥結，從看跨國婚姻婦女的處境、自己的一向對事情的反應方式，到兩性相處的根本問題。在這過程，學員 G 不斷地透過提問與他人（包括同學、老師和書籍作者等）的對話，開展其認識世界的觀點，她的轉化呼應了 Freire (1970b) 所言：「人要人性地存在必須為此世界命名 (to name)，並改變之。一旦為世界命名，世界就會轉以一種問題的形式出現於命名者之前，並且要求命名者再一次給予新的命名」(p. 69)。並且證成在提問式教育中，「以問題的形式將情境呈現於人們面前，由於情境成為認知的對象，所以那些會產生宿命觀的知覺就會消退，而讓位予那種即使它去知覺現實，仍可以知覺到自身的知覺，人們因而可以對於現實抱持批判的客觀態度」(ibid., p.67)。

## 二、影響課程與教學發展的因素

### (一) 教師的主題知識素養與其對社大課程定位左右其教材的選擇

批判性識字教學原則--「從與學員有密切關係的日常生活中找材料」，看起來似乎是一件容易的事情。然而學員來自四面八方，個人對其日常生活究竟有多少瞭解？究竟哪些可以成為教學的素材？又如何組織才能達成課程目的？每次上課這些問題都一再浮現。隨著課程的發展，在第四堂過後，教學者雖然很想將上課中逐漸演化出的兩個軸線（「跨國婚姻現象」與「日常生活」）合而為一，然而囿於個人所學和資料的限制，一直無法做到。在此情況下，只好暫時沿著兩個軸線繼續發展。稍能結合的是在認識柬埔寨與越南歷史文化與風土民情的兩單元，那兩堂教材係由教師以投影片方式講解，由班上跨國婚姻婦女在課堂補充說明，所引發的討論較為熱烈，同國學員甚至產生不同看法。此處突顯若要結合兩軸線，教師相關主題的知識素養仍為前提。

檢視本課程各單元主題內容，尤其日常生活部份，隱約地浮現教學者個人對於人與環境的關心，意圖將學員引至對於高雄這塊土地的關心，乃至對於整個大社會環境的關心，是不言而喻的。以第八堂課「生活中的招牌與廣告」為例，在設計的過程中經歷了以下的心路歷程：

原本構想將高雄各種居住環境，如：違建、舊部落、公寓、大樓、豪宅一一拍攝下來，以突顯城市中貧富的差距與社會變遷的樣貌，然因時間有限加上我不是很能掌握此主題，後遂作罷...。11月4日早上遂決定以「生活中的廣告與招牌」為題，刻意地拍了一些含括外來文字，生活價值觀的廣告和招牌。尚好曾留意一些特殊的招牌，如「褲子大王」和「冒煙的喬」等。又過去曾讀過對於它們的報導，知道這兩企業是高雄在地品牌。擬提的討論題綱因而可落在高雄城市的風格...。(11/10 教學日誌)。

換言之，教材的選擇深受教學者個人所抱持的社大課程理念的影響，亦即筆者所深信的社大課程必須突顯其公共性格--將個人的學習成長與社會整體發展做有機的連結。

## (二) 教師的角色定位影響其與學員教學互動的態度

省思教學者在方案設計與執行中的角色，深深體會在批判性識字教育中，教學者首先必須去掉自以為是的領導者角色，亦即不掉入菁英的宰制型態，然而卻又要扮演如 Freire (1970b) 所言真實的權威者。關於此點，在課程中筆者所做的就是努力提出適當的問題、引起學員的好奇心，並且保持耐心等候她們從由所學的主題、同學和教師三者所組成的社群對話互動中自己找到答案。而這樣的態度其實必須清楚理解，如同 Palmer (1998) 所言的：權力係由外而內，權威則是由內而外；權威來自於教師重新呼喚自己的認同和統整，記起其自我和使命感。能夠如此，教學方能從教學者的真理深處和學生內在的真理有機會回應之處產生。換言之，在這過程，教學者要不斷地自問自己内心深處所承諾的是什麼？筆者相信教育者即是文化工作者；運用對話於這樣一個同時含括本地和跨國婚姻婦女的教育方案中，教師所要作的即是在協助學習者成為文化邊界的跨越者 (border-crossers)，亦即 Giroux 所言：「學生應該被允許重寫差異，透過跨越提供敘述、語言和經驗的文化邊界的歷程，提供資源來重新思考中心和邊界權力之間，以及他們自己和別人之間的關係」(鄭博真譯 1999, pp.159-160)。

## (三) 學習者異質的特性雖有助於開啟彼此的生命/生活視野，不過改變的關鍵仍是因人而異

透過與背景和程度各異同學的對話討論，及其後的作文書寫，至少開啟了學員不同的生命/生活視野。以第三堂課觀賞「蒲公姻」影片為例：學員 B 認為外籍新娘的小孩增加了社會成本，瓜分了我小孩那一代的資源；學員 F 聯想到上一輩的外省媽媽們的生命處境；學員 D 比較本地的「油麻菜籽」與異國的「蒲公姻」的不同；學員 G 比較不同世代女人不快樂的婚姻，引出女人如何擺脫宿命，以及學員 I 不同意同學以媳婦熬成婆的心態要求女主角要自立自強，提到：「為何不站在對方的立場想想，... 她需要什麼？能給她什麼？陪她一起渡過...」。儘管如此，在後續的課堂學習中，不同立場的她們不斷地釐清並轉變個人關於跨國婚姻的態度。誠如前面資料顯示學員 B 在期末態度有了很大的改變，多了一些關懷與責任感。

然而，推究學員學習的改變其關鍵仍是因人而異。對於甚少書寫的學員 C，書寫的意義顯然大過其他機制，關鍵在於從一開始〈瓶瓶罐罐的回憶〉一文的書寫成功經驗。然而，對於習慣/擅長書寫的學員 B 和學員 F 而言，透過分享討論、資料的引介和教師適當的提醒，成為她們開展視野的最佳途徑。譬如學員 B 表示印象最深刻的單元為「生活中的招牌與廣告」，並說到：

深刻的是那一冒煙的喬、超大的褲子。老師由資訊的連結（由高雄落腳出發的產業）拍下了招牌，同學們結合生活其看法啟發卻天南地北，完全不同，也沒有老師當初設定的方向，這一堂多元啟發的課真好。（期末課程回饋表）

然而，對於既不善於書寫，也不善於表達的學員 G 而言，多元文化的理解則是透過不斷地透過課堂的學習引入的主題內容，與自己既有的信念對話。學員 G 從反思長久以來女人共同的生命處境（受困於兩性不平等下的不快樂的婚姻）開始，先是質疑：「女人複製出一批批自認可接受不尊重自己的女人而自大的男人」，認為女人「如要擺脫自己宿命，就得先由自己的心做起，不要做一個複製的機器，教導一個懂得珍愛自己

的女兒，一個懂得尊重女人的兒子，如每個女人都能如此，我們的社會才會更好，未來的女人才會更美。」(10/7 作業)；並且認為「外籍新娘的家庭悲劇，是延伸轉嫁了本籍婦女的痛，如肇事的因不除，問題就會永遠發生」(10/14 作業)。繼之，加入戰爭的觀點，回溯自己參與這門課的動機（助人），並反思自己助人觀點，一次次地形成與自己的辯證性對話。

## 伍、結語

### 一、本方案的特色

本方案發展出的教學流程大致為：分組討論（透過圖片、影片或個案與討論題綱）、綜合討論（各組分享討論結果、教師歸納並補充教材），個人作業（作文書寫）、及下週的綜合分享（同學朗讀文章、教師分析）。其特色為各環節間相互扣連，形成相互輔助的機制。在課程主軸的掌握上，扣緊與學員日常生活有關及有助於理解跨國婚姻現象者，不僅呼應多元文化教育理念中開展自主性學習所需的內涵，同時呈現了社大課程所欲突顯的公共性格。而在教材的選擇和組織上，則呈現內容豐富、形式多元的特色，此雖為把握批判性識字教學原則，然而也為適應程度與興趣各異的學習者而設。在討論問題的設計上，扣緊主題內容，引導學員思索日常生活中熟悉但卻可能未被檢視過的經驗和個人既有的觀點，從而質疑其存在的合理性。

### 二、學員的學習成效

學員對於跨國婚姻移民現象已產生不等的程度的認識，尤其對於移民者的生命處境發展出相當的同理心。學員產生的多元文化觀點則不僅止於不同的族群，更含括世代與性別等。透過閱讀、分享討論與書寫的練習，學員的表達能力的增長與自信心的建立兩者相輔相成，在本課程進行過程中茲長。影響她們改變的課程與教學設計的因素包括：1) 對話討論、提問與資料引介有助於拉開學習的深度與廣度；2) 作文書寫刺激學員與生活有了新的連結；3) 教學素材在不等程度上改變了學員對於跨國婚姻現象的觀點；4) 有意義的素材的引入，加上學員的對話討論，促進部分學員觀點的轉化。另外，學習者異質的特性並有助於開啟彼此的生命/生活視野，不過改變的關鍵仍是因人而異。

### 三、課程教學設計與研究方法的再省思

本課程設計的理論基礎有三：批判性多元文化教育、社會文化識字取向和批判性識字教育觀點。因而，在課程與教學中，不斷地透過教材與提問，讓學習者覺察不同的社會文化脈絡對她們的作用，乃至有所批判和去迷思化，進而重新建構自己的主體性與認同。無可否認這樣的效果仍因學習者異質的特性而異（如成功的書寫經驗、不斷地參與課堂的對話與個人的反思的願意等），並受限於教學者的主題知識素養。在教學實務上，教師所扮演的是努力提問、引發好奇心、耐心等候學員覺察乃至跨越其

界限處境的文化工作者角色，師生間並且呈現一種互相依存的關係。譬如學員主動提供的書報、雜誌、照片等材料，往往成為課程討論或後續研討的一部份；透過對話討論，師生的生命/生活經驗自然地融入課程當中。亦即，在這過程中師生間不斷經歷著某種程度的意義協商，共同建構本課程開展的方向。譬如：為體會到跨國婚姻婦女語言學習的心情，大家曾發心每堂課撥出一些時間學習越南語和柬埔寨語，只可惜因跨國婚姻婦女學員出席率的關係，這項學習實施幾次後就中斷了。總之，本實踐經驗內蘊了 Freire (1970b) 所稱的「同時身為學生的教師」與「同時身為教師的學生」都在反省自身與世界的教育過程，而有助於本課程目標的落實。

其次，在研究方法方面，由於學員的出席情況不一、課程所在的非正規教育情境很難要求學員繳交作業，更加上學員不分國籍大部分沒有書寫習慣，因此本研究僅就師生撰寫的文本作一分析，在某種程度上遺失對於部分學員學習成效（如主體性與認同的建構）的評估，這也限制了本研究僅處理到文化理解的部份。然而，在此必須補充說明，雖然幾位跨國婚姻婦女斷斷續續出席，很難在她們繳交的有限作業中，對照詮釋她們在本課程中的學習成長，不過從她們參與課程越南語和柬埔寨語文教學單元，及關於其原生國家風土民情單元的表現情形可以肯定地說，她們並沒有被邊緣化或禁聲掉，只是這樣的資料並沒有被逐一的紀錄下來。同時，因受到文本分析主題的框限，學員的學習未能完全呈現。譬如學員 K (越南籍) 於期末時就寫下了面對「外籍新娘」一詞的自我定位：

對一般台灣民眾來說，「外籍新娘」這四字的含意是很多：愛錢，沒有知識，觀念偏差，我們所生下的小孩大部分發展遲緩...等等，聽了這些話我的心感到非常的難過又無奈。也許是台灣的民眾從各種新聞報導上看到了一些負面的消息，並且看一直強調和指責外籍新娘的不是，使得別人都用另一種眼神來看待我們。雖然實際上也有少許的外籍新娘表現不是很好，可是我所看見和接觸的大部分不僅是很顧家、認真學習、肯上進和努力的適應台灣生活，而且她們的子女也很聰明、可愛不輸一般本地家庭的小孩。另一方面，有些外籍新娘的家屬也不放心讓她們出來學習，因為害怕她們媳婦出去會學壞。

（12/15 作業）

因此，在未來研究上，若能進一步採取深度訪談法，從學員的角度詮釋其學習經驗，除將有助於釐清學員的表現和其參與本課程學習的關係外，更能突顯批判性多元文化教育所欲彰顯的協助學習者主體性或自我認同的建構。

整體而言，作為教學者，筆者在本方案的實踐當中，一次次深刻體會到 Freire (1970b) 所言，文字的閱讀與書寫所隱含人為世界重新命名的歷程，並且對話是人為了對世界命名時人與人之間的邂逅，其中介者則為世界，這對於學員如此，對教學者亦然。也因此識字教育工作者必須敏感於其所教導對象的特性、使用的文本（教材）與教法的所扮演的關鍵性角色。從閱讀、對話討論、書寫，到文化理解，彼此之間有著相生相續與辯證性的關係，此處再度凸顯批判性識字與社會文化取向識字教育觀點所主張的人與世界和文本互動構築了我們的世界之觀點。識字之所以是力量，當從這裡出發！

## 參考文獻

- 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。台灣社會研究，41，99-127。
- 王淑珍（1992）。有效的低年級語文教學。第十八屆中日教師研討會資料。日本：東京都國立教育會館。
- 內政部（2004）。內政部統計通報：九十三年第六週 92 年（底）外籍配偶人數統計。  
取自：<http://www.moi.gov.tw/stat/>
- 何青蓉（2003a）。跨國婚姻移民教育初探：從一些思考陷阱談起。成人教育，75，2-10。
- 何青蓉（2003b）。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。
- 李莘綺譯（1998）。J. A. Banks 著（1994）。多元文化教育概述。台北：心理出版社。
- 夏曉娟（2002）。流離尋岸--資本國際化下的「外籍新娘」現象。台北：台灣社會研究。
- 陳美如（2000）。多元文化課程的理念與實踐。台北：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）。台北縣：國立空中大學。
- 劉美慧（2001）。多元文化教育的基本概念與歷史發展。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（編著），多元文化教育（頁 1-31）。台北縣：國立空中大學。
- 鄭博真（1999）。Giroux 後現代邊界教育學思想之探討。教育研究 7，157-167。
- 蔡雅玉（2001）。台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，台南。
- Association for Community Based Education (1989). Writing. In *CBE Report. A special conference issue*, 8(24), 17-18.
- Cartwright, P. (1996). Critical literacy, language and journal writing: Writing pedagogy  
in a bridging program. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 36 (2),  
112-119.
- Corely, M. A. (2003). *Poverty, racism, and literacy*. ERIC Digest no. 243. ERIC  
Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Duzer, V, Florez, C. & Cunningham, M. (1999). *Critical literacy for adult literacy in  
language learners*. ERIC Digest. National Clearinghouse for ESL Literacy  
Education, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441  
351)
- Freire, P. (1970a). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard  
Educational Review*, 40(2), 205-225.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London :  
Routledge and Kegan Paul.

- Gee, J. (1992). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 31-48.
- Greene, M. (1982). Literacy for what? *Phi Delta Kappan*, 63(5), 326-329.
- Imel, S. (1998). *Promoting intercultural understanding*. ERIC Trends and Issues Alert. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 424451)
- Kera, S. (2002). *Journal writing as an adult learning tool*. Practice application Brief No. 22. ERIC/ACVE publication.
- Kerka, S. (1996). *Journal writing and adult learning*. ERIC Digest No. 174. (ERIC Document Resource Center No. ED 399413)
- Lukinsky, J. (1990). Reflective withdrawal through journal writing. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp.47-73). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nieto, S. (2000). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- van Halen-Faber, C. (1997). Encouraging critical reflection in preservice teacher education: A narrative of a personal learning journey. In *New directions for adult and continuing education, no. 74: Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 51-60). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ziegahn, L. (2001). Considering culture in the selection of teaching approaches for adults. ERIC Digest No. 231.