

外籍配偶識字班的後殖民考察：

發聲或發音練習？

黃芷嫻

目錄

壹、	前言.....	1
貳、	相關文獻與研究問題.....	3
一、	作為識字教育行動主體的教師與學生.....	3
	(一) 教材內容.....	3
	(二) 教學方式.....	4
	(三) 師生互動.....	4
二、	外籍配偶間的相互扶持？或相互對抗？.....	6
三、	識字教育困境的求生術？.....	7
	(一) 教材內容.....	7
	(二) 教師角色的轉化：師生「對話」的可能性.....	7
	(三) 姐妹情仇的解套：批判意識的開展.....	8
四、	由後殖民觀點看外籍配偶識字班.....	8
	(一) 殖民傷痕的延續：後殖民情境下受壓迫者間的「內部殖民」.....	8
	(二) 後殖民情境下抵抗的可能性：解構的展開勞動.....	9
	(三) 受壓迫者教育學.....	10
	(四) 從屬者發言問題探討與倫理的兩難.....	11
參、	研究方法.....	13
一、	主位取向的研究：置身事中.....	13
二、	資料蒐集.....	14
	(一) 田野觀察.....	14
	(二) 質化訪談.....	14
三、	研究場域.....	15
	(一) 板橋社大識字班.....	15
	(二) 永和社大識字班.....	16
肆、	研究發現.....	17
一、	重要研究發現與反思.....	17
	(一) 外籍配偶的語言使用與發言問題.....	17
	(二) 師生關係.....	18
	(三) 同儕關係：姐妹情仇的轉化如何可能？.....	19
二、	板橋與永和社大的在地實踐.....	19
三、	解放教育的困境與僵局.....	20
	參考文獻.....	21
	附錄一.....	27
	附錄二.....	32
	附錄三.....	37

摘要

本研究於板橋及永和社區大學的外籍配偶識字班，進行為期各一年的田野觀察。在研究期間，研究者本身也是識字班的師資之一。透過識字班教師與外籍配偶的質化訪談，本研究試圖了解外籍配偶學習中文所遭遇的困境，並藉由捕捉教學現場師生間細緻運作的權力關係與雙重心態，來說明一個不可避免的倫理難題。研究發現歸納如下：

首先，外籍配偶的中文學習除了對「讀」、「寫」中文的焦慮外，也表現出對「標準發音」的在意，而這又進一步限制、阻礙了學生的課堂表達。在二所社大中，皆發現學生對於「發言」的恐懼與不安，而她們的中文學習往往也伴隨著自身母語的失落。

其次，除了外籍配偶的學習難題之外，研究也指出教師所遭遇的困境：二所社大在課程上對學生「發言」的強調，使教師不斷碰觸到「代其發言」或「讓其發言」的倫理難題。教師身處在缺乏解放教育環境的台灣，如何透過不斷的培力與學習，加強自我批判與反省能力、如何建立教師間有效的溝通管道，這些都將影響解放教育的落實。

再者，外籍配偶之間的內部異質性，包括國籍、階級、生活經驗、學習速度與需求上的差異，將影響同儕之間姐妹情仇或姐妹情誼的形式，同時也被教師的課堂操作所加強。因此，教師如何營造外籍配偶之間相互理解、合作與交流的共學關係，並激發學生對現狀的反思與批判性理解，這些將是轉化姐妹情仇的根本之道。

最後，在解放教育的實踐上，板橋與永和社區大學識字班因物質條件的差異而影響解放教育的落實。例如：二所社大在師資組成背景、支持系統與志工培訓的差異，使板橋社大後期的課程運作逐漸脫離解放教育的核心理念並影響實際課程的執行。除此之外，整體社會結構也為組織培力與解放教育的落實設下限制。

關鍵字：社區大學、外籍配偶、識字教育、解放教育、培力

壹、前言

在跨國婚姻中，東南亞女性外籍配偶由於語言文字的不通，阻斷了她們獲取資訊的管道，使其在就業與自身權益的維護上處於弱勢地位，而語言溝通所產生的誤會，進一步衍生外籍配偶在台灣的適應問題(鄭雅雯，2000)。外籍配偶缺乏識字能力，無法聽、說、讀、寫中文的她們，可說是與社會隔絕，無法主動接受社會資訊與社會脈動，尤其身處在以文字傳播為主的台灣社會，識字成為其獲取資訊及技術的重要條件(邱淑雯，2000)。因此，對於外籍配偶而言，要融入一個新文化最快的方式，便是學習該文化的語言和文字(張苑珍、黃富順，2007)。除此之外，學習中文對於外籍配偶的重要性不只在於「生活適應」層面，也牽涉到她們身處台灣是否「有資格」成為台灣公民的政治問題。

有鑑於外籍配偶語言學習的重要性，相關研究內容涵蓋：識字課程規劃(李麗英，2007；劉金山、林彩碧，2008)、制度的探討與反思、批判(曾秀珠，2003，徐意淳，2005；何青蓉，1995、2003；丁雪娟，2007)、學習問題之探究(張苑珍、黃富順，2007)；另外，亦有強調識字教育作為一個賦權，透過研究者親身參與課程的執行，強調自身角色的反思並探討教師與學員透過識字而產生的意識覺醒乃至改變(釋自淳，2001；釋自淳、夏曉鵬，2003)。

然而，不少針對外籍配偶學習的研究，多半採取量化問卷或訪談法(葉淑慧，2004；鄧中階，2006；張苑珍、黃富順，2007)，雖不乏以量化問卷或質化訪談為方法的研究取向，亦有親身參與外籍配偶學習中文的研究，但較少針對外籍配偶識字課程中師生互動的田野觀察及分析，同時，對於師生間關係的描寫多半是以訪談來獲取所需資料。即使是欲探討外籍配偶學習狀況的研究(葉淑慧，2004)，雖已針對教師進行有關其學習態度、互動過程、學習成果的看法，並提出建議，然而失之以教師的單向詮釋——對學習成果、態度及互動狀況的認定乃由「教師」決定(只訪談教師而未訪談作為學生的外籍配偶)——作為結論，少了這群移民主體的聲音，同時研究者並未參與課程的執行，並無法完整地捕捉學習的互動過程及其間細致運作的權力關係。

在學校的課堂情境中，我們往往發現，若從教育者的立場出發，「幫助學習」與「限制學習」二個看似相反的概念，往往是焦不離孟、孟不離焦，這樣的狀況往往突顯了師生間過大的權力差異：在維持課堂秩序的名義下，所有不被教師承

認的學習內容都不被允許，因此抑止了學生的自發學習與能力展現。因此，具有反省能力的教師將不斷觸碰到這樣一個倫理難題：當我們企圖讓學生「進步」的同時，卻弔詭地常不自覺以「進步」之名阻礙其發展；然而，若我們放任其發展，卻又無法維持一個課堂的運作。在「如何做？」與「做多少？」的問題之間，教師總是不斷地被要求回答及探究「如何做才是對學生好？」這個問題的答案。

類似的兩難狀況也發生在讓學生「發言」與「不發言」之間。一位教師可能因為意識到權威式課堂禁止學生發言的壓迫現實，因而希望藉由鼓勵學生發言進行對既有體制的質疑與批判，然而試圖藉由「讓學生發言」以突破體制的壓迫本身，在當學生還無法察覺體制「禁止發言」的壓迫時，也就是說，如果學生本身已經習慣在課堂上保持「沉默」，讓學生發言反而造成學生心中的惶恐與不安，因此教師試圖突破壓迫困境的方式卻藉由將責任放在學生個人身上而又形成了新型態的壓迫處境。同樣的，不讓學生發言本身亦有其複雜性：一方面，教師可能無意識地順從了體制對於學生的壓迫——權威式課堂中不容許學生的「異議」——但卻相對化解了那些習慣保持沉默學生的內心不安。另外一方面，不讓學生發言或教師代其發言本身，可能代表了教師對於學生害怕發言的體察與理解，但可能又進一步剝奪了她們試圖打破沉默並為自己發言的主體性。也就是說，在「發言」與「不發言」的問題上有更複雜、細緻的層面必須被思考與探究，無法簡單地用二元對立的方式——「發言／不發言」是「好／壞」——來解釋。

筆者試圖透過參與外籍配偶學習中文的過程，捕捉教學者與受教者間細緻的權力運作關係，描繪受教者與教育者的雙重心態，並說明教師不可迴避的倫理難題。最後，藉由實際課堂的參與與反思性檢討——研究者作為外籍配偶成人教育師資——提供未來相關領域從事者——學術研究者與成人教育師資——進一步實踐與努力的基石。筆者以為，改變外籍配偶現實處境的可能性，必須在書寫之外，透過親身的實踐與努力，與弱勢者共同建立一個以解放教育為依歸的現實舞台。

貳、 相關文獻與研究問題

本文旨在以後殖民的觀點考察外籍配偶的識字課程，而識字教育本身便涵蓋受教過程中的台灣教師與外籍配偶。我將從識字教育的教學場域中，分別回顧以下三個重要問題意識：一、在教學現場，教師與學生之間遇到什麼問題？二、學生與學生之間又是如何互動？三、我們該如何突破困境。

一、 作為識字教育行動主體的教師與學生

許多有關外籍配偶識字教育的研究都曾指出外籍配偶學習中文所面臨的問題，主要可以分為幾個部份來討論：1、教材內容；2、教學方式；3、教師與學生之間的互動。

(一) 教材內容

在游惠茹(2006)的研究中，苗栗縣前鳳國小識字班的教學目標為：「辦理外籍配偶識字班的教學目標在於教導外籍配偶中文，這是識字班最重要也是最基本的目標，不論是哪一國家來的外籍配偶，認識中文是她們急需學習的能力」。學校人員認為：「不論學員來自哪一國，她們共同的需求就是學習本國語文，因此識字班的教學目標就是教導中文，與地域、文化差異無大相關」（底線為筆者強調）（游惠茹，2006：93）。

外籍配偶識字班的教學目標往往決定了該課程教學內容的走向，而這些都影響外籍配偶中文的學習。若教師視外籍配偶為無差異的總體，那麼教學將流於形式而無法真正理解學生的需求；當識字從生活脈絡中抽離，那麼「學中文」將成為單純地「識」「讀」中文字，而非中文的「識讀能力」¹，同時也強化了台灣優勢文化的輸出，而非雙方文化的交流與理解。夏曉鵬、釋自淳(2003)進一步指出，當生活適應作為達成外籍配偶自身能力與自我意識抬升的起點時，將能打破同化思維的侷限性，藉由識字教育而達成自身與生活世界的串連、反省與思考。

當識字能與生活處境結合，學習中文才能從單純地「識」「讀」中文字，而

¹在此，學會「識」「讀」中文指的是，學生能看到各別的中文生字並將其讀出，屬「功能性識字」，而「識讀能力」除了強調中文在生活上的運用外，即：不僅是會看、會寫中文字，同時也能將識字與她們所處的生活世界相扣連，並強調對其所處的生活環境做出反省與再思考，因而涵蓋「批判性識字」。

轉化成為具備中文的「識讀能力」。筆者以為，在思考外籍配偶學習需求問題的同時，必須進一步思考受壓迫者的「沉默文化」對「傾聽」所造成的阻礙。因此，學生的學習需求無法單從教師口中獲得，尤其當學生作為一個社會中受壓迫的群體時更是如此：學生的「沒有問題」或「欣然接受」可能並無法代表學生真正的學習需求，反而反映了受壓迫者群體的消極容忍態度。因此，承如魏惠娟(1997)所言，我們無法藉由傳統的問卷調查或訪談方式覺察到學習者的學習需求。夏曉鵬、釋自淳(2003)也指出，為了滿足外籍配偶認識中文及生活適應的需要，必須從人們生活處境的田野調查出發。換言之，實際參與外籍配偶學習中文的場域，乃是理解學習者實際需求的不二法門，而這正是本研究所關注的焦點之一。

(二) 教學方式

Joe L. Kincheloe 與 Shirley R. Steinberg 指出，判斷教育是否成功的標準，不只是讓學生成為「好學生」，更要讓學生成為「好公民」——學生作為世界的主人，讓他們理解自身與社會結構之間的關係。E. Swartz 也認為教學中應提出開放式的批判性問題，這種教學可以促成學生運用更高一層的思維形式，如：解釋、分析、綜合(Kincheloe and Steinberg: 5、188)。然而，曾秀珠(2003)、游惠茹(2006)針對外籍配偶識字班的研究皆指出，傳統的「講述法」仍是教師最常使用的教學方式。筆者以為，講述式的教學方法，若在教師缺乏反省及批判意識的情況下，易使課程淪為傳遞主流意識形態的有利工具，因而更加深了現有的不平等狀況。同時，講述式的教學模式以傳統的上對下教學為核心，在這樣的操作環境下，教師較難理解學生真實的學習狀況。

(三) 師生互動

教學的目標與方式決定了課堂中師生互動的模式。在傳統講述式上對下的課堂情境中，教師與學生的互動關係較易傾向訓導式的權威關係。在以講述為主的教學情境中，上課「認真」的表現往往代表學生能接受教師所說的一切，也就是教師作為權威的發言者，而學生被動的接受教師所說的一切。

劉老師上課的方式多為講述法……學習都很認真，在課程需求方面，學員大多沒有特別的意見，認真學習老師所教的課程（底線為筆者強調）
(游惠茹，2006：105)。

「老師與學生間互動情形良好，她們都能配合老師上課的要求，也都能如期完成作業（底線為筆者強調）（葉淑慧，2004：87）。

目前有關外籍配偶識字教育中師生互動的討論，或是從教師的立場出發進行分析，或是缺少對課程的涉入，因此無法更細緻地獲得有關識字教育中師生互動細節的陳述。個人認為，「互動」既是雙向的，其討論便不可偏廢任何互動的一方，同時互動也不是在社會真空下運作，因此有必要對互動的教學場域進行描述分析，以便於理解互動的模式。我們無法在沒有參與課程進行的情況下，只從教師單方面的訪談，判定師生互動狀況的「良好」與否。有關這些問題的討論實有必要進行更深入的研究。

邱琬雯(1999)指出，在國小補校這個場域裡，外籍配偶與國小補校老師之間的互動是存在的，老師對待外配的態度基本上是善意。但這種善意的背後，可能是把她們當成「自己人」，而沒有特別想到外籍配偶原生文化的問題(引自葉淑慧，2004)。也就是說，在師生互動中，教師往往不自覺地以自身文化的觀點去思考、理解外籍配偶，這種「以自己的觀點為觀點」的情形往往限制並影響了雙方的互動形式。何青蓉(2004)亦認為，教師的角色定位會影響其與學員教學互動的態度，強調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。

針對此，釋自淳(2000)的研究提供了一個新的思考起點，即：教師透過一次又一次的教學互動，逐漸體會到成人學員的高異質性，教師漸從單向講授轉向與學員互動的對話學習，打破過去教師是無所不知而學生一無所知的教學迷思，認識到每個人都可以作為知的主體。換言之，正是因為理解到教師角色與能力的侷限，方能在雙方的交會中打破教師作為無所不能者的幻想，並促成了更平等、對話式的教學互動模式。然而，轉化識字教育困境為解放轉機仍必須以教師的自我反省作為前提。

外籍配偶作為成人教育中的主體，與國中小補校教師在白天所面對的學齡學生並不相同，因此傳統的上對下教學模式中所隱含的視學習者為年幼無知的知識接收者的觀點也需要被質疑。陳源湖(2007)則認為教師不能只以自己的立場出發思考學生，否則對「同質性」的維護將排擠掉「差異性」的存在事實與空間。

綜上所述，在外籍配偶識字教育的師生互動中，教師如何突破傳統教學結構

的限制轉向平等對話式的互動模式？教師採取的角色立場或態度如何影響師生互動？教師如何評價學生？學生如何反應？在實際的教學場域中，外籍配偶與教師又遇到什麼問題？這些都值得進一步被思考。

二、 外籍配偶間的相互扶持？或相互對抗？

目前外籍配偶識字教育的經驗研究中，不乏有關教學方式、教材內容編輯、教師與學生之間關係的討論，然而較缺少外籍配偶學習同儕之間互動關係的討論。葉淑慧(2004)訪談國小補校識字班中的教師及江志宏(2006)透過外籍配偶的問卷調查的簡要紀錄，獲得有關外籍配偶上課互動的片段描述：

「相同國籍的外籍配偶會聚集在一起，畢竟是語言溝通上較無問題且較有親切感」、「有的外配因居住點的關係會一起來上課，互動關係較為良好」(葉淑慧，2004：87)。

「有些同學一群人很好會不理我們」、「為了賺錢很多同學後來都沒來上課了，害我也越來越沒興趣」、「有些人的老公經濟比較好，會看不起比較沒錢的人」(江志宏，2006：118)

從二人的研究中我們發現：相同國籍的外籍配偶因為語言使用上的便利，在課堂中往往自成一個小團體。針對這一點，我認為有必要進行更細緻的說明，即這樣的互動模式是否又牽涉並說明了外籍配偶互動中的二個情況：一方面相同國籍者在課堂中的相互扶持：也就是中文程度較佳的學員可以帶領程度較差的學員進入學習情境；另外一方面，又涉及到外籍配偶間的相互對抗：不同國籍或不同經濟地位的學員自成一個較封閉的團體，彼此間相互排擠。外籍配偶之間的紛雜的差異性，造成外籍配偶相互扶持或相互對抗？這些都尚待討論。

因此，值得進一步思索的問題是：在課堂情境中，教師作為權威代表，課程的設計及教學方式是否無形加深了外籍配偶間的相互對抗？若對抗是源自於廣泛的差異性，如階級、國家、教育程度等，如何化解？有鑑於目前有關外籍配偶識字的經驗研究中，幾乎沒有專門討論外籍配偶同儕間關係的論著，大部份研究乃從生活適應及社會支持系統的角度切入外籍配偶之間的關係，而少有論及同儕

關係及相關課堂互動的文章。有關外籍配偶互動上的相關問題及延伸討論，有必要透過經驗研究加以更細緻的鋪陳、描述與分析。

三、 識字教育困境的求生術？

前文對於外籍配偶識字教育的經驗研究曾指出教材內容、教學方式、同儕互動方面所遭遇的困境，而相關研究與學者亦在過程中不斷思索突破困境的可能性。

(一)教材內容

針對目前外籍配偶的識字教育教材無法兼顧不同文化差異之學習者的需要，而不時出現台灣本土主義思維邏輯的現象，許多學者建議應該採「學習者本位」的教材設計，即課程設計應從學習者的經驗與需求出發。何青蓉(2003c)的研究中透過議題導向的課程設計，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。

議題導向的課程設計其優點在於，教材內容透過活動的設計與對話方式，讓學員有重新思考自身與世界關係的可能性，因而能重建自身與世界的關係並發展批判意識。不同於此，鄒秀惠(2004)則較關注經驗如何促進成人有效學習，而社會刻板印象的澄清並未深入探究。個人以為，二個不同取向各有其利弊，強調學習者經驗的教學方式，在未澄清社會不平等關係及刻板印象的情況下，可能過度膨脹學生經驗的優先性，或造成對現況不加批判的支持，然而議題導向又將遭遇倫理難題：教師要做到什麼樣的程度？如何確信自身的價值判斷不同於社會刻板印象而是「正確」的？這些都有待討論。

(二)教師角色的轉化：師生「對話」的可能性

除了教學內容的實際改變外，課堂的運作與執行過程往往也扮演了突破現有教育困境的核心關鍵。李麗英(2007)、陳源湖(2007)皆指出，教學者的反省察覺與教師角色的轉化，是達成解放教育的關鍵。換言之，解放或改變的可能性，僅是教材內容的多元並不足夠，更需要具有反省能力的教師與學生進行平等、對話式的教學方式。然而，我們也必須留意「對話」的限制：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觀點，極可能反而落入強化原先的刻板印象的狀況或受到挫折（弱勢者說不出所以然，沒發言機會）（何青蓉，2003c）。如此反而使生命經驗的分享成為一種集體療傷，間接鞏固了既有的不平等關係。

(三) 姐妹情仇的解套：批判意識的開展

批判意識的開展與外籍配偶之間「姐妹情仇」或「姐妹情誼」的互動形式有關：作為相互扶持的姐妹情誼，或是姐妹情誼中所出現的內部壓迫。有鑑於此，許多學者(陳源湖，2002、2007；何青蓉，2003c、2004；方德隆、何青蓉、丘愛鈴，2007；夏曉鵬、釋自淳，2003；夏曉鵬，2002；劉金山、林彩碧，2008)在外籍配偶的識字教育中都一再重申在教學中發展學習者批判意識的重要性，以便讓她們能重新思考自身與世界的關係。然而，改變現狀的可能性，責任並不只在受教育的外籍配偶及識字班教師肩上。國內許多東南亞外籍配偶相關研究皆強調，多元文化教育的實施絕非僅止於少數弱勢族群，而應包括全體民眾的再教育(林月鳳、周慧玲，2007；張菀珍、黃富順，2007；丁雪娟，2007；陳源湖，2003)。

四、由後殖民觀點看外籍配偶識字班

(一) 殖民傷痕的延續：後殖民情境下受壓迫者間的「內部殖民」

Fanon在《全世界受苦的人》中談到，殖民政權將紛雜的個體化歸為無個性、差異的、只是受殖民者左右的個人總體之中，其目的就在於方便整理並從中獲得利益。殖民者從來不會花費功夫，一個一個地否定個別的被殖民者，而是將被殖民者全數化歸為某一鐵板一塊的整體中。殖民者從他所創造的殖民制度中獲得自身的真理與利益，正是殖民者造就並繼續造就了被殖民者(Fanon, 2005a: 4、218)，換言之，殖民者藉由「真理定義」的操作，區分了「我族」與「他者」，同時又藉由被殖民者對此「真理」的內化而再次鞏固自身利益。

在這樣的惡性循環下，內部殖民的狀況就不可避免了，此將是被殖民者的悲歌：內部殖民不只表現為壓迫者迫害受壓迫者，受壓迫者也可能內化壓迫者意識，轉向壓迫自己人。Fanon描繪一幅受壓迫者夢想變成迫害者的圖像：「被殖民者夢想處於殖民者的位置……這是一個不友好的世界、拒人於門外的世界，但同時又是誘人的世界」。Fanon指出一種受壓迫者在內化壓迫意識時的補償心態，即「對付自己的同屬來捍衛自己的人格」(Fanon, 2005a: 16-17)。

外籍配偶在台灣似乎經歷了類似的過程。外籍配偶在面對台灣人時，以獲得台灣人的肯定而達成自我肯定：肯定我其實中文說得不錯、肯定我其實能教好小孩等等。然而，在面對與自己同樣的新移民女性時，不小心就陷入「同屬人對抗

同屬人」情結中——尤其當她們尚未培養出對現有體制進行批判分析的能力時更是如此。如果一種語言的掌握是在承受、負載一種文明，那麼外籍配偶如何在習得一種語言的同時，發展出對既存制度存疑並加以改變的批判意識，這對建構其自主性上就顯得格外重要。

（二）後殖民情境下抵抗的可能性：解構的展開勞動

在後殖民的情境下，受壓迫者如何打破社會既存制度及結構賦加於其身的限制，重新發展自身對生活世界的再詮釋，繼而開展抵抗的可能性，關於這點，Spivak在她對「解構的展開勞動」（the setting to work of deconstruction）中有相當多的著墨。

Spivak指出對於概念區分間權力關係的質疑與解構，不只是單純的將對立加以反轉，而是去換置（displace）這樣的二元對立（Spivak，2006：279）。換句話說，解構並非只是將原本無權力的一方，抬舉成為權力者——這只是形成另一種壓迫關係——而是更激進地打散二者間的對立。然而，僅有思維的解構並不足夠，思維的解構最終仍必須在行動上被做出，這也就是Spivak所謂的解構的「展開勞動」（set forth the work）：認識到既有秩序的權力關係之必要性是暫時的，同時思考到推翻的可能性，在實踐層面上則是從你認為不必要、不應該之處著手。Spivak指出，若「展開勞動」的解構模式仍困在學界或學科計算的描述性和形式化作為之中，則抵抗的可能性將淪為空談，因此她強調，「要在學院之外、論述之外、在思維解構之外，在那些活生生的地方與時間上，開展此一勞動」（Spivak，2006：473-483）。

我想強調的是，有關解放的可能這樣的倫理問題乃是「不可解構的」（undeconstructible）——如同一個必需被捍衛的希望基石——因為它勢必要在經驗層面中做出決定與行動方有達成的可能。解構必須付諸實踐：受壓迫者若只是認識到社會上權力關係的不對等，卻缺乏改變既有狀況的行動，則將淪為「反正事情都已經是這樣」的宿命心態。如此，一切舊有的不平等關係仍會持續、一切對現狀的認識都將成為無法改變現實處境的「空話」。

另外一方面，如果解構質疑概念區分間的權力關係，那麼它便不能與傳統／既有秩序截然分離，因為正是在傳統／既有秩序的內部，解構才獲得其施力的圈界。Spivak在其對「詞語誤用」（catachresis）的討論中，便強調詞語誤用必須是在經驗的層面上進行操作與理解。她指出，若我們將理論或概念抽離到經驗

之外，也就是將概念物化，造成理論與實踐的對立(張君玫，2007)。因此，依我個人之見，解構的作為就好比是一種先臣服，然後才有可能再批判、改變。因此，掌握對方的語言，不能只簡化為一種臣服，它同時也帶來一種抵抗的可能性。這在外籍配偶身上同樣適用。綜上所述，解構的展開勞動，透過在學院之外、論述之外、在思維解構之外，在那些活生生的地方與時間上的實際運演中，展現了解放與抵抗的可能性。然而，後面我們也將看到，在從屬者發言的問題上對解構的展開勞動所投下的可能障礙，與伴隨而來地知識份子不可迴避的倫理責任。

(三) 受壓迫者教育學(pedagogy of the oppressed)

正如同Spivak所指出的，後殖民情境下抵抗的可能性不能只停留在思維層面，而應該在那些活生生的地方與時間上進行實際的運演。同樣的，Freire亦強調「實踐」對於解放的重要性：試圖透過解放教育，將思維、意識層面——批判意識的覺醒——的解放提升至實踐的層次。若解放只是與世界脫節的「空話」，它並不能譴責、改變壓迫的現實處境。Freire認為一個充滿壓迫的世界、一個非人性化的世界，也是一個可以透過努力而加以改變的世界。一個人性化的世界，便是藉由識字教育——Freire稱之為「受壓迫者教育學」——來達成。

在Freire所提倡的解放教育中，透過提問式教學的模式，學生不再只是被動地接受教師傳授知識的對象。正是在教師與學生的對話互動間，二人共同達成了對對象或世界的認識。因此，教師也是學生，而學生同時也是教師。提問式的教學讓受壓迫者能重新思考自身與世界的關係，正是透過這樣的一個再思考，受壓迫者掙脫原先被動接受世界的客體角色，轉而成為自身的主體。書本不再是她／她們的主人，反之她／他成為書本的主人。同時，藉由強調對話的解放教育，透過不斷的反思——不論是對課程內容或既有社會的反思——受壓迫者開始理解書本內容並未與其生活世界相脫節，在親身的參與討論中，她／他們也成為世界的主人。

Freire強調，覺醒並不僅止於對處境的主觀覺察，而是要透過行動，使人們能為著抗爭妨害其人性化的障礙，做好準備(Freire，2007：163)。當壓迫者與受壓迫者間具有一種足以引發他人自由行動的「愛」、具有足以讓對話持續的「謙卑」、具有對民眾的「信心」、具有對未來人性化世界的「希望」，並具有「批判性思考」時，也就是受壓迫者開始能夠以自己的方式命名、解讀世界，不再以壓迫者的角度來詮釋自身生命的解放時刻(Freire，2007：130-133)。我想特別

指出的是，「愛」與「謙卑」、「反省」是不可分割的。也就是說，當台灣教師對外籍配偶的異文化抱有包容之愛時，教師才能謙卑的聆聽他文化的表達，不否定他文化存在的價值，同時也才能放下自以為是的偏見，並認真進行反省和思考。如果缺少這些，解放的可能性將再度被壓迫所取代。也就是說，解放不是只憑受壓迫者單向的努力即可達成的，它需要雙方雙向的努力，在每一次的努力中不斷檢討、逼近並完成人性化的任務。

(四) 從屬者發言問題探討與倫理的兩難

前文已提及批判意識的覺醒與解放教育的落實對於受壓迫者重新理解並轉化自身處境的重要性。下文將指出，在從屬者發言的問題上對解構的展開勞動及解放教育的落實所投下的可能障礙，與伴隨而來地知識份子不可迴避的倫理責任。

依 Spivak 之見，她認為「從屬者不能發言」，這並不是指發音練習 (utter) 的問題，而是說，即使當從屬者至死方休地努力去發言，她卻不能被聽到，而無疑地「說」與「聽」才構成了完整的言說行動。換言之，「發言」，涉及聽者與說者，從屬者的行動無法演出其思想並有效傳達給聽者，或即使從屬者說了，但聽者並不想聽，在言說行動上切斷了「聽」與「說」的連結，因此才說「不能發言」，但不是「不能說話」(Landry and Maclean, 1996)。

針對從屬者發言的問題，Spivak 認為「讓從屬者自己發言」不僅是對被壓迫者具體經驗的美化，也對知識份子所扮演的歷史角色毫無批判(Spivak, 2006: 292)。一味的聲稱「讓從屬者自己發言」，美化了受壓迫者的經驗，同時也忽略知識份子該負起的責任。

在此，我想將焦點放回外籍配偶學習中文的場域，重新檢視外籍配偶的發言問題。一個欲拆解傳統「上對下」教學關係而轉而強調較平等的對話關係的課堂，可能會遇到如下問題：盲目的提倡對話，以「為學生好」要求學生發言，則很可能成為變相的壓迫——「你就是要發言」——而未考慮教學體制中的壓迫結構。也就是說，知識份子若沒有建立能讓學生發言的教學結構，卻一味要求其發言，這是不負責任的做法。另外一方面，如果知識份子從「讓她們自己發言」轉向「幫她們發言」時，這也在相當程度上剝奪了她們的主體性。當知識份子成為從屬者的發言人時，在權力與欲望的糾纏下，知識份子在一定程度上已與從屬者分離，並不能完全「代表」從屬者。

知識份子有其不可迴避的倫理責任：應為從屬者搭建一個舞台，讓她們能重新思索自身，並得以站在這個舞台上進行發聲。這也是 Freire 所提倡的提問式教學的真諦，其目的在於讓受壓迫者能重新思索自身與世界的關係。Spivak 特別強調一種倫理獨特性（ethical singularity），她認為若雙方中有一方缺乏這種一對一的責任接觸，則什麼都不能長久：

當我們很深刻地涉入一個人，反應——答案——乃是來自雙方面。讓我們將此稱為責任，也稱為一種可「回答」性（"answer" ability）或可說明性（accountability）。而在這樣的涉入中，我們想要揭發、揭發、再揭發，讓一切無所遁形。但在雙方面，總是有一種沒有完全釐清的感覺。這就是我們所說的祕密，這並不是被刻意隱瞞的事情，反之，是盡一切力量想要在這份獨特性、責任感與可說明性當中揭發的事情……就這個意思來說，倫理獨特性可以說是一次祕密的邂逅。當反應從雙方面傾瀉而出，倫理獨特性就一步步接近了（Spivak, 2006: 431）。

參、 研究方法

一、 主位取向(emic approach)的研究：置身事中

學者夏曉鵬(2002)引用Jackson、Smith與England的看法，主張一種「置身事中²」(getting personal)的研究取向：既然我們所研究的是一個被身處其中的人所詮釋的世界，且我們的研究亦是一個關於他們和我們世界的「交會」的話，則研究者必須在將自己整合進研究的過程當中，找到自身的位置，同時反省自己的位置是如何影響其問題意識、研究方法與論文書寫。有鑑於沒有一個不變的自我可以去討論一個固定不變的他者，二者都是在過程中不斷被對方所改變。因此，她主張「我們經驗與他們經驗的結合、交會，而非如何使我們分離」(夏曉鵬，2002：22-25)。

有鑑於此，本研究乃依循主位取向研究，採取一種「置身事中」的研究方法，此研究方法與參與觀察法(participant observation)並不完全相同。正確地說，參與觀察無疑是筆者蒐集資料的工具：藉由參與觀察紀錄、描繪教學場域所發生的狀況。然而，本研究所欲探究的議題中，許多心態——例如，教師執行課程時的細微操作心態：我要幫她們多少這樣的問題，並非置身事外的觀察就能了解——與兩難的狀況，必須要置身事中的研究才能對場域中人們的處境——她們為何這麼做？是什麼限制了她們的行動？當一個行動做出時又面臨了怎樣的內心掙扎？等問題——做出真正的理解，並提出比參與觀察更深入、細緻的討論。也就是說，參與觀察者的確能進入研究場域並進行現象的觀察，然而參與觀者在沒有扮演該場域人員角色的情況下——作為「局外人」而非「局內人」——便無法深刻理解場域中的人們所遇到的實際難題與掙扎。

同時，本研究不只欲探討在教學現場，教師與學生所遭遇的難題、學生與學生之間的互動情形，還包括我們如何能突破教學的現有困境以達成解放教育的落實。因此，唯有作為「局內人」——研究者同時也是識字班教師——透過研究者對教師角色及研究者角色的反省思考，明白自身立場所造成的侷限性並正視這樣的不可決定性，在與外籍配偶的實際互動中藉由與反省相扣連的行動——師生雙方雙向的努力——方能與受壓迫者一起開展解放的未來。

² 詳細的討論請見Kim V. L. England, 1994。

二、 資料蒐集

(一) 田野觀察

本研究透過田野觀察紀錄³與質化訪談進行研究資料的蒐集。筆者自二〇〇八年開始，作為一位解放教育的實踐者，一方面參與識字班的課程設計與規劃、課程執行、課後檢討會議，一方面透過課程的進行，記錄課程實施狀況及田野事件的發生。課後檢討會議的重要性在於，透過教師對該堂課程的看法與建議，捕捉教師對於外籍配偶所不自覺流露出的自然態度。筆者藉由課程的持續參與，在一年的時間裡逐步整理出二所社大識字班的田野筆記並做出最後的資料統整、分析與比較⁴。

(二) 質化訪談

筆者從田野資料中的重要發現出發，發展半結構式的訪談⁵(semi structured interview)，其目的在於深入理解受訪者如何看待田野事件的發生並予以詮釋。有鑑於教學乃「教」與「學」的雙向互動過程，研究的考察無法偏廢任何一方，因此在訪談大綱的設計上，針對同一個討論項目⁶，有必要同時獲得識字班教師與學生的訪談內容，最後再整理出雙方認知上的異同並予以分析。本研究自二所社大中各選擇二位教師與學生接受訪談⁷。

在外籍配偶方面，基於研究目的之需要乃在於分析不同中文程度及國籍差異的學生所面臨的問題——此影響課程的進度及走向，而課程的執行往往無法兼顧不同程度的學生需求——及可能產生的姐妹情誼中的內部壓迫。因此，將以中文程度及國籍的差異作為受訪對象的選擇依據⁸。在教師部份，永和社大將從公共性社團⁹與南洋台灣姐妹會中各選出一名受訪者進行訪談，以理解不同組織在合作上可能遭遇的問題。板橋社大的志工中多半為退休之家庭主婦，少數則為現任國小教師，筆者將從兩種不同的背景中各選一名長期參與的志工教師進行訪談。

³筆者在二所社大擔任志工教師的時間，分別是：板橋社大於二〇〇八年春季班至二〇〇八年秋季班結束；永和社大於二〇〇八年秋季班至二〇〇九年春季班迄今。

⁴ 本研究的田野資料分析乃依循後殖民理論及解放教育觀點進行詮釋，並未採用定量分析。

⁵ 訪談大綱請參見附錄一、二。

⁶ 訪談大綱的設計乃欲回應研究中的幾個重要問題，請參閱筆者論文，在此不再贅述。

⁷ 受訪對象相關資料請參閱附錄三。

⁸ 由於研究重心在於學生對於整體課程的詮釋與理解，因此排除零星上課的學員。

⁹ 永和社大的志工團隊由社大的「姐妹成長俱樂部」、「123」與「南洋台灣姐妹會」組成。

三、 研究場域

國中小補校外籍配偶隨班附讀的課程，以傳統教師在上而學生在下的方式教學，在教師所言即為真理的情境下並不會遭遇倫理的兩難狀況（例如，身為教師究竟要幫學生做多少？或給學生多少自主性這樣的問題），同時，教材內容承繼國中小的教科書，主要是針對台籍失學民眾，外籍配偶在這樣的場域中極易被邊緣化，因此也無從討論教師如何面對高異質性的學生。其次，國中小補校中外籍配偶學生實為少數，同時傳統的上課模式中師生互動與同儕互動較少，多以講述方式進行，雖然可以指出台籍學生與外籍配偶的關係，但卻無法細緻地說明外籍配偶之間或外籍配偶與教師之間的關係。因此在場域的選擇上，本研究一開始就先排除了國中小補校的外籍配偶識字課程。

同理，傾向以同化思維或傳統權威方式進行教學的主流外籍配偶識字班，師生間過大的角色距離——學生永遠只是被動接收知識的對象——無法回應與探討本研究中教學情境所產生的倫理問題。因此本研究選擇以「培力」為起點的台北縣永和與板橋社區大學識字班——在教師能體察自身角色的侷限並進行自我反省的前提下，才會在行動的當下遭遇倫理兩難的掙扎處境——作為本研究的田野研究場域。

（一） 板橋社大識字班

板橋社大於二〇〇三年秋季與婦女新知基金會合作開設「新移民中文班」，聘請台灣兒童發展協會理事長張明慧擔任講師，並調撥部份由板橋社大所招募的志工進入中文班，以滿足課程實行時所需的人力。二〇〇六年夏天，中文班的志工群正式以「爆米花社團」命名，由張明慧協同其他相關領域的學者與從事者，進行師資培訓的工作。然而，板橋社大本身並未參與識字班的志工培訓及課程運作，在張明慧離開之後，缺乏支持系統爆米花社團，在物質條件與過去迥異的情況下——無法透過與各民間團體、相關領域從事者的分享交流，為社團的組織運作注入不斷更新的活水——師資培訓的重點轉向情感交流及教學經驗的傳承，逐漸偏離原初開辦宗旨，影響新進志工對於特定議題的掌握¹⁰。同時，新進志工教師的培訓，也因各種因素而未能如期落實¹¹。

¹⁰ 例如，性別議題或對社會批判分析能力的養成，在後期的課程設計與志工培訓中皆未被強調。

¹¹ 例如，二〇〇八年秋季班並未進行新進志工教師的師資培訓。

(二) 永和社大識字班

二〇〇二年九月，南洋台灣姐妹會¹²與永和社區大學合作開設「外籍新娘識字班」。爾後，停開二年的中文班於二〇〇八秋季班重新開設，主要是姐妹成長俱樂部、123與南洋台灣姐妹會三個社團的合作，姐妹成長俱樂部¹³與123¹⁴分別為永和社大的公共性社團之一。由於識字課程的宗旨乃在於培養南洋姐妹自主發聲的能力，並重拾對自身母國語言、文化的信心，為了回應此宗旨，參與課程的所有志工教師勢必需要對新移民議題有一定程度的認識。以二〇〇八年培訓課程為例，師資培訓為期二天，主要內容則包括新移民處境座談、性別問題、組織分工、設計課程內容與架構。因此，二〇〇八年重新開設的中文班乃是以上三個社團的集結與淬煉，在人員的培力、人力調動及物質條件上，比板橋社大有更多的支援與互助系統。

¹²南洋台灣姐妹會於二〇〇三年十二月正式成立迄今。透過基層組織、社會教育、法令政策倡議此三項工作內容，協助南洋姐妹走出孤立、成為積極的社會參與者。

¹³「姐妹成長俱樂部」原名「女性主義研究社」，從一九九九年九月創校以來成立迄，是一個期許女人共同成長的團體，透過經驗分享、閱讀討論與共同實踐，讓參與者重新思考重要的性別問題。

¹⁴全名為「社區工作與社會發展－123 社區師資培訓」，從二〇〇五年九月成立，初期採非正式的成員聊天之會談形式，於二〇〇六年正式開設課程迄今。透過社大學術性課程、各項公共參與等活動，培養參與學員對社會性別結構問題的基本意識，在發展成員對社區組織工作與及組織運作上，尋找更細緻的組織培力方法。

肆、 研究發現

一、重要研究發現與反思

(一)外籍配偶的語言使用與發言問題

1、新語言的學習與母語的失落

回顧前面對於外籍配偶識字班的考察，我們發現外籍配偶新語言的學習往往伴隨對自身母語的遺忘或缺乏信心，而這樣的狀況又受課堂中的實際現實狀況，如，同儕壓力、教師上課方式或教師對母語使用的評價及自身中文程度等方面影響而被增強。教師必須留意這樣的狀況：課堂中對中文書寫的過度強調，不只邊緣化學生的母語使用，同時也壓縮了課程討論中進行批判反思的時間，這些將使得整體課程淪為純粹的中文「讀」「寫」課程。

2、在意「標準」發音

在外籍配偶學習中文的過程中，除了自身母語使用的相對弱勢之外，我們也發現，外籍配偶學生及肩負教導學生「正確」中文使命的教師，特別在意自身發音「標準」與否的問題，而這樣的考量也進一步限制了學生的課堂表達。教師若過份強調學生發音不標準這件事，將造成學生學習與自我表達的壓力，使語言學習淪為一種私下呢喃的「發音練習」。如何將新語言的學習從「發音練習」開展成為一種「發言」或「發聲」的行動，這些對於一門強調批判意識開展的中文學習課程而言極具重要性。

3、學生為何不發言？

在教室場域中限制、阻礙學生發言或表達的可能性非常多，大致可以從教師教學的層面與學生學習這兩個層面來談。在學生學習的層面，我們看到當教師不當地藉由操作「對／錯」標準而過份地抬舉自身領導者角色的同時，學生只能被期待去接受、吸收、表達那些教師所認定的正確答案——導致學生以「我不會」來面對教師的提問——而失去重新開展自身生命經驗的可能，或在教師缺乏反省及批判意識的狀況下，使課程淪為傳遞主流壓迫意識形態的工具。

此外，鼓勵學生發言本身代表了對傳統權威式課堂「上對下」「講述」方式的直接挑戰，但教師也應該學習尊重學生保持沉默的權利——對於部份還不習慣

「對話式」課程的學生來說，請她們上台發言無疑是一個壓迫的環境¹⁵。在面對「讓學生發言」或「代其發言」的問題，涉及教師不可迴避的倫理難題，並無法用哪一個「好」或「壞」的二元對立標準進行直接、簡單的劃分，這種兩難的狀況也只有有在與人不斷的接觸、碰撞之中才會慢慢浮現出對於倫理獨特性的要求¹⁶。

研究發現，教師幫助學生的美意，在與學生生活經驗脫離的情況下，往往使學生成為被動複誦文句的接收者，無法重新思考既存的社會關係。教師唯有在教學中透過不斷提問的過程，不只讓學生思考同時也給學生思考的時間——預設了教師對於學生能力的相信——如此才能加強學生作為課程及世界主人的地位。學生唯有透過討論的過程，學習從不同的角度認識自己並理解所處位置的限制，才能在自己與世界關係的重新定義中獲得解放。

4、教學目標的重新再確認

社區大學的識字班課程因為強調「平等」與「對話」而迥異於一般補校體系：鼓勵學生說出自己的意見與想法，學生的發言不只是教學目標，同時也是師生雙方教學相長的一環。因此，板橋社大所採取的講述式「專家課程」將直接扣問課程賴以為繫的核心價值：「講述」盛行與「討論」缺乏的狀況，使學生無法透過相互討論的過程進行自我反思，也誤解了「對話教育」的精髓——教師與學生都有開口「講話」並不等於「對話」，學生或教師個人式的報告與分享並無法促成雙方（師生之間與同儕之間）平等互惠式的（迥異於「上對下」模式）交流。

(二)師生關係

1、教師如何面對學生？

研究發現，當教師缺乏反省能力，不自覺地以自身文化觀點去思考、理解外籍配偶的文化背景與現實處境時，將限制並影響師生雙方的互動模式。面對高異質性的外籍配偶，教師必須學習將自身位置由「教師」拉至「學生」的角色——此意味著「相信學生的能力」、「虛心承認自己的錯誤」——方能學習、了解並面對——而不是忽視，這也是教師的倫理責任——這些不可避免的高異質性¹⁷。也唯有如此方能打破教師作為全能者而學生作為無能者的迷思。

¹⁵ 必須考量「社會暗示」對「沉默」的影響。詳細內容請參閱筆者論文。

¹⁶ 更深入的討論與田野資料的呈現，請參閱筆者論文。

¹⁷ 有關教師角色的問題請參閱筆者論文第五章。

2、教師角色的侷限與反思

研究發現，在教室場域中師生雖以姐妹或朋友相稱，但外籍配偶作為學生與台灣教師佔據不同的權力位置，因此外籍配偶在課堂中並無法「真正」地把教師視為「無話不談」的姐妹或朋友，教師若忽略對自身角色的拿捏及反省，很容易造成學生噤聲的壓迫處境。在教學的過程中亦發現，教師對標準化教材及教學方式的依賴，弔詭地使教師忽略了教學方式的核心乃是為了觀照學生的學習，造成教學的封閉性格，也扼殺教師自我成長的可能。如此，教學成為教師在台上的獨角戲——教師在台上的喃喃自語——而不是一個「教」與「學」的過程。

研究亦指出，教師與學生佔據不同的位置及立場，使教師不易察覺或容易忽視某些課堂問題，因此更應該在教學過程中不斷提醒進行一種換位思考及反省行動。正是從教師發現「自己原來並非自己所想像的那麼解放」開始，解放教育的精髓才獲得闡釋。

(三)同儕關係：姐妹情仇的轉化如何可能？

外籍配偶內部的差異和壓迫——對差異的不諒解或否定——包括國籍的、階級的、經驗上的不同（在識字班的考察中，還需加上新生與舊生之間「中文程度的不同」），造成外籍配偶之間姐妹情誼的內部壓迫。在研究中我們看到外籍配偶之間情妹情誼的複雜性¹⁸：一方面她們想要相互幫助、扶持那些與自己有著類似處境的外籍配偶，另外一方面又將壓迫者的意識予以內化——追尋由壓迫者所定義的「強／弱」、「好／壞」標準——轉而壓迫貶抑自我與自己的同屬，這樣的狀況又因教師在課堂中不自覺製造競爭關係而被進一步強化。面對這樣的狀況，如何藉由課程營造外籍配偶之間相互理解、合作與交流的共學關係並透過課程達成對現狀的反思與批判性理解並持續深化教師的批判意識，將是轉化姐妹情仇的根本之道。

二、板橋與永和社大的在地實踐

研究發現，二所社大分別在相當不同的物質條件與基礎上從事解放教育的落實，此影響它們在地實踐的形式與成效。在此必須強調，二所社大的差異性實踐及所論及的潛在問題，並不能歸罪於個別教師的「能力不足」，而必須放置在整

¹⁸ 有關外籍配偶姐妹情誼的深入討論請參閱筆者論文第六章。

體大環境與社會結構之中予以解釋。

板橋社大志工之間受阻的溝通管道，導致某些重要課程問題與教學操作的細節¹⁹無從討論，也取消了改變的可能。從個人經驗出發，板橋社大因新、舊志工及志工之間年齡差異所造成的緊張關係，使教師之間無法進行有效「對話」，窒礙了教師自我增能的可能。相反地，永和社大透過各個社團的長期努力，成就並淬煉了課後檢討會議中各成員對事物及批評所抱持的開放心胸。

同時，板橋社大中文班缺乏社區大學的支持與實際參與——相反的，永和社大的工作人員不僅加入志工培訓的行列，同時也參與實際的課程編排與執行——在人力調動及資源運用上也就缺乏與外界相關團體進行定期對話、交流的可能。漸漸地，「形式」的繼承——教案編排的格式、開會討論時的順序等——便掩蓋了解放教育賴以為繼的活生生「內容」。因此，某些重要課程問題便無法在課後檢討會議中被提出——志工們並未察覺到這是一個問題——當無法「發現問題」也就無法「解決問題」。

三、解放教育的困境與僵局

在台灣主流教育囤積式與講述式教學方式中成長的學生，不被鼓勵說出自己的想法與提出疑問，長期下來的影響便是：缺少對社會進行批判思考的能力、害怕發言與沒有自信。在同樣教育模式中成長的教師與學生，在面對解放教育強調「平等」與「對話」時的無所適從。

識字課堂作為一個社會的縮影或窗口，無法脫離整體大社會結構的影響而獨立運行。若整體大社會結構尚未改變，如果競爭、壓迫與對他者的忽視都是常態，我們又如何期許那些滿懷熱情進入教學現場的志工實踐解放教育？或進行解放教育卻不受挫而離開？台灣缺乏解放教育實施的舞台，教師與學生都在其中遭遇困境並在不同實踐領域不斷拉扯與碰觸的過程中努力培育解放教育的果實，但這卻是漫長而艱辛的歷程。正是在這個過程中我們才更清楚看見永和與板橋社大識字班的全體成員（學生與老師）為解放教育所做出的努力與經歷的掙扎。

¹⁹ 包括「教師」角色的過度膨脹、教學上過度的干預或教師的壓迫語言、教師在學員之間操作的競爭模式、解放教育核心價值的落實等問題。

參考文獻

一、中文部份

- 丁雪娟，2007，〈從東南亞女性外籍配偶面臨的困境論多元文化教育的展望〉，
《家庭教育雙月刊》，9：47-62。
- 方德隆、何青蓉、丘愛鈴，2007，〈新移民成人基本教材內容分析：多元文化教育
觀點〉，《成人及終身教育學刊》，9：1-28。
- 江志宏，2006，外籍新娘參與識字教育之研究——以九十四學年度台北補校為
例。台北市立教育大學社會科教育研究所碩士論文。
- 何青蓉，1995，〈我國成人識字教育的迷思與省思〉，《台灣教育》，535：23-26。
——，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
——，2003b，〈從多元與差異到相互的理解與認同：一項本地婦女與跨國婚姻婦
女相互學習課程的初步省思〉，《兩性平等教育季刊》，24：106-114。
——，2003c，〈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)：33-160。
——，2004，〈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〉，《高雄師大學報》，17：1-20。
- 何青蓉、陳源湖，2005，〈成教班教學的挑戰與省思：國小教師轉化與增能的可
能性〉，《學生輔導季刊》，97：54-73
- 吳明隆，2001，《教育行動研究導論：理論與實務》。台北：五南。
- 宋國誠，2003，《後殖民論述：從法農到薩依德》。台北：擎松。
- 李奉儒，2003，〈P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示〉，《教
育研究集刊》，49(3)：1-30。
——，2006，〈Paulo Freire 批判教學論的探索與反思〉，《批判教育學：台
灣的探索》，李錦旭、王慧蘭主編，台北：心理。
- 李振男，2004，〈東南亞外籍配識字學習障礙〉，《成人及終身教育》，4：19-26。
- 李瑞金、李萍，2002，外籍新娘社會適應之研究-以越南新娘為例。台北：中華

- 民國基督教女青年會協會。
- 李麗英，2007，〈從「發聲」(Voice) 到「增能」(Empowerment)：一個外籍配偶教師的創意課程實踐〉，《成人終身教育》，17：22-35。
- 林月鳳、周慧玲，2007，〈新住民教育—東南亞外籍配偶生活適應與識字教育之研究〉，《研習資訊》，24(6)：125-137
- 邱淑雯，2000，〈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》，29：197-219。
- 夏曉鵬，1997，〈女性身體的貿易：台灣／印尼新娘貿易的階級、族群關係與性別分析〉，《騷動》4：10-21。引自
<http://wise.edu.tw/foreignarea/article-detail.php?id=7>
- ，2002，《流離尋岸：資本國際化下的「外籍新娘」現象》。台北：台灣社會研究叢刊。
- 夏曉鵬主編，2005，《不要叫我外籍新娘》。台北：左岸。
- 孫軍會，2005，《普遍與差異：後殖民批評視閥下的翻譯研究》。上海：譯文。師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 徐意淳，2005，外籍配偶識字教育政策執行評估——以台北市國小補小為例。世新大學行政管理學碩士論文。
- 徐蕙菁，2006，社會汙名與生活策略：台北地區大陸新娘及其配偶研究。東吳大學社會研究所碩士論文。
- 翁毓秀，2003，〈外籍配偶家庭服務〉，《社區發展季刊》，105：109-115。
- 張君玫，2007，〈女人的「地方」與「倫理」：兼論全球女性主義的可能性〉，《近代中國婦女史研究》，15，頁：163-193。
- 張芬芬，2001，〈研究者必須中立客觀嗎：行動研究的知識論與幾個關鍵問題〉，《行動研究與課程教學革新》，台北：揚智。
- 張素真，2009，這裡有玫瑰花，就在這裡跳舞吧：永和社區大學組織者培力的實踐研究。世新大學社會發展研究所碩士論文。
- 張淑娟，2002，〈觀點轉化學習理論在成人育中的省思〉，《成人教育》，68：35-43。
- 張苑珍、黃富順，2007，〈我國外籍配偶學習問題之研究〉，《國教學報》，19：49-78。

- 陳光興，2006，《去帝國：亞洲作為方法》。台北：行人。
- 陳雪慧，2007，看見台灣國族論述的新面貌：婚姻移民法令的歧視與排除。世新大學社會發展研究所碩士論文。
- 陳源湖，2002，〈外籍新娘識字教育實施之探析〉，《成人教育》，68：25-34。
- ，2003，〈從多元文化教育觀點論外籍配偶教育之實踐〉，《成人教育》，75：20-29。
- ，2004，〈跨國婚姻婦女教育中的教學者角色〉，《社區發展季刊》：359-376
- ，2007，〈新移民女性識字教育教師角色之初探〉，《成人及終身教育雙月刊》，18：19-26。
- 曾秀珠，2003，台北縣國小補校人員對外籍新娘基本教育課程規劃意見調查之研究。國立臺灣師範大學社會教育學系在職進修碩士班論文。
- 曾嫻芬，2004，〈引進外籍勞工的國族政治〉，《台灣社會學刊》，32：1-58。
- 游惠茹，2006，苗栗縣四所國民小學外籍配偶識字班實施現況之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班學位論文。
- 黃富順，1994，〈我國失學民眾識字標準及識字字彙之研究〉，《成人教育雙月刊》，21：35-43。
- 葉淑慧，2004，東南亞女性外籍配偶生活適應與補校學習：以竹北市中正國小為例。中華大學經營管理研究所公共管理組碩士論文。
- 鄒秀惠，2004，〈從經驗學習觀點探討外籍配偶識字教學的設計〉，《成人及終身教育》，4：10-26。
- 劉禾，1995，《跨語際實踐：文學，民族文化與被譯介的現代性》，宋偉杰等譯。北京：三聯。
- 劉秀燕，2003，跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 劉金山、林彩碧，2008，〈從「識字」到「增能」：外籍配偶課程規劃之合理模式〉，《學校行政雙月刊》，54：33-43。
- 劉保祿，2006，嘉義市教育局推動外籍配偶識字班之行動研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文。
- 劉貴珍，2001，外籍新娘跨文化適應與對現行管理制度態度之探討。大葉大學工業關係研究所碩士論文。

- 潘淑滿，2003，《質性研究：理論與應用》。台北：心理。
- 鄧中階，2006，外籍配偶成人教育需求探索性研究。元智大學管理研究所
- 鄭雅雯，2000，南洋到台灣：東南亞「外籍新娘」在台婚姻與生活探究——以台南市為例。東華大學族群關係與文化研究所。
- 賴建達，2002，國民小學實施外籍新娘識字教育之研究——以一所山區小學為例。台中
- 魏惠娟，1997，〈從成人教育方案規劃模式評析我國成人識字方案〉，《成人教育月刊》，36：17-24。
- 釋自淳，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。
- 釋自淳、夏曉鵬，2003，〈識字與女性培力——以「外籍新娘識字班」為例〉，《台灣教育社會學研究》，3(2)：41-84。
- 《台北新故鄉：新移民徵文暨跨文化美滿家庭甄選·成果集》，2007，台北市政府民政局編印。
- Bauman, Zygmunt, 2003，《現代性與矛盾性》，邵迎生譯。北京：商務。
- Fanon, Frantz, 2005a，《全世界受苦的人》，萬冰譯。南京：譯林。
- ，2005b，《黑面膚·白面具》，陳瑞樺譯。台北：心靈工坊。
- Ferire, Paulo, 2006，《十封信：寫給膽敢教書的人》，熊嬰、劉思云譯。江蘇人民出版社。
- ，2007，《受壓迫者教育學——三十週年版》，方永泉譯。台北：巨流。
- Foucault, Michel, 1998，《古典時代瘋狂史》，林志明譯。台北：時報。
- Frankfort-Nachmias, Chava and David Nachmias, 2003，《社會科學研究方法》，潘明宏、陳志瑋譯。台北：韋伯文化。
- Jary, David and Julia Jary, 2005，《社會學辭典》，周業謙等譯。台北：貓頭鷹出版社。
- Kincheloe, Joe L. and Shirley R. Steinberg, 2002，《學生作為研究者——創建有意義的課堂》，易進譯。北京：中國輕工業出版社。
- McLaren, Peter, 2003，《批判教育學導論：校園生活》，蕭昭君、陳巨擘譯，台北：巨流。
- Moore-Gilbert, Bart, 1997，《後殖民理論》，彭懷棟譯，台北：聯經。

- Spivak, Gayatri C. , 2006, 張君玫譯, 《後殖民理性批判：邁向消逝當下的歷史》, 台北：群學。
- Strauss, Anselm and Juliet Corbin, 2001, 《質性研究入門：紮根理論研究方法》, 吳芝儀、廖梅花譯, 台北：揚智。
- Velázquez, Loida C. , 2007, <對於過程的個人反思：研究者的角色與轉化型角色>, 《透視質性研究》, 台北：五南。

二、英文部份

- Baynham, Mike, 1995, *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. New York: Longman Publishing.
- Bhabha, Homi K., 1994, *The Location of Culture*. London and New York: Routledge, pp.199-367.
- Butler, Judith, 1997, *the Psychic Life of Power*. Stanford University Press.
- Chatterjee, Partha, 1993, *The nation and its fragments: Colonial and postcolonial histories*. Princeton University Press.
- Emerson, Robert., R. I. Fretz, and Linda L. Shaw, 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*. The University of Chicago Press, pp.1-38.
- England, Kim V. L., 1994, *Getting personal: Reflexivity, Positionality, and Feminist Research*. *Professional Geographer* 46(1), pp.80-89.
- Landry, Donna., and Gerald Maclean, eds., 1996, *The Spivak Reader*. London and New York: Routledge.
- Shor, Ira and Paulo Freire, 1987, *A pedagogy for liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, 2008, *Other Asias*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Weiss, Robert S. 1994, *Learning from Strangers: the Art and Methods of Qualitative Interview Studies*. The Free Press, pp. 1-182.

三、網路資源

內政部戶政司全球資訊網

<http://www.ris.gov.tw/>

內政部，入出國及移民署全球資訊網

http://www.immigration.gov.tw/aspcode/index_ch_main.asp

蒲公英文教基金會：台北縣社區大學

<http://learn.scc.org.tw/user/>

台北市社區大學聯網

<http://www.tpcc.tp.edu.tw>

立法院教育委員會第五屆第五會期報告(93/05/26)

http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=275

附錄一

外籍配偶訪談大綱

一、受訪者基本資料

- ◆ 出生日期
- ◆ 來台時間
- ◆ 學習中文時間／年數

二、訪談大綱

(一) 學習狀況

- ◆ 目前學習中文遇到最大的問題為何？你上課時最擔心什麼？
- ◆ 你有和其他同學聊過嗎？她們的說法是什麼？
- ◆ 在學習上，你和其他同學遇到的問題一樣或不一樣，是哪些？
- ◆ 你認為有什麼方法可以解決你的擔心及問題？
- ◆ 你覺得同學可以幫助你解決你的學習問題嗎？或是你希望同學怎麼做？
- ◆ 你有試著告訴老師你學習中文所遇到的問題嗎？為什麼？如果沒有，你怎麼處理你所遇到的問題？如果有，老師的回應是？你覺得老師能解決你的學習問題嗎？或是你希望老師怎麼做？
- ◆ 除了老師和同學之外，當你在學習上遭遇問題時，你還會向誰求助？為什麼？他們能給你實際的幫助嗎？

(二) 語言使用與發言問題

- ◆ 你會不會害怕老師請你發言？為什麼？
- ◆ 老師叫你發言，對你來說是什麼感覺？
- ◆ 什麼時候你不想分享或發言？為什麼？
- ◆ 什麼時候你不想分享或發言，而只想當個聽眾？為什麼？

- ◆ 在課程中，當需要寫字時你是寫母語或寫中文？為什麼？
- ◆ 什麼時候你會選擇寫母語？為什麼？
- ◆ 你在課堂中會講母語嗎？什麼時候會講母語？當你講母語的時候，老師或其他同學有什麼反應？你又是什麼感覺？

(三) 課程回應

1、暖身活動

- ◆ 你認為正式課程前的暖身活動或遊戲，有必要嗎？為什麼？

- ◆ 你覺得課前的暖身活動對你有什麼幫助？
- ◆ 如果認為沒必要，那麼你覺得改上內容什麼比較好？
- ◆ 哪一次的暖身活動及討論是你印象最深刻的？為什麼？
- ◆ 對於每次的暖身活動，你有什麼建議？

2、課程討論

- ◆ 你覺得課程討論有必要嗎？為什麼？對你有什麼幫助？
- ◆ 你在表達自己的意見或想法的時候，最不希望聽到別人什麼樣的評語？為什麼？你有遇過類似的狀況嗎？請說明。
- ◆ 你覺得你的意見能被老師及同學接受嗎？
- ◆ 老師及同學做出怎樣的回應會讓你覺得開心或不開心？
- ◆ 你覺得每位老師及同學都是真心想聽學生講話嗎？為什麼？
- ◆ 有沒有哪一次的討論經驗，讓你感覺你的回答不被重視？為什麼？這些是否使你決定不再發言？為什麼？
- ◆ 當你感覺你的回答不被重視時，你曾經試著表達你的感受嗎？有得到滿意或善意的回應嗎？
- ◆ 你覺得在課程中，你能不能充份表達你的想法？為什麼？
- ◆ 當你在討論中，與其他同學或老師，在意見交流或經驗分享上有不同認知時，你會怎麼做？你有遇到類似的狀況過嗎？對方又是如何回應？
- ◆ 你覺得透過師生討論，對你來說最有意義的，或最大的收穫是什麼？
- ◆ 對於課程的討論，包括師生間的互動，你有什麼建議？

3、課文內容

- ◆ 你覺得課文內容會不會太難或太簡單？太難的有哪些？簡單的有哪些？
- ◆ 哪種類型的課文你比較容易理解？為什麼？
- ◆ 哪一次的課文內容讓你印象最深刻？為什麼？
- ◆ 你覺得課文對你認識中文及生活上有幫助嗎？有什麼樣的幫助？
- ◆ 目前的課文中，你覺得有什麼困難或問題嗎？你有試著說出你的困難嗎？如果沒有，為什麼？如果有，你向誰說？你的問題獲得解決了嗎？為什麼？
- ◆ 對於課文，你有什麼更好的建議嗎？

4、生字練習

- ◆ 你覺得課程中的生字會不會太難或太簡單？有符合你的生活需要嗎？
- ◆ 每次針對生字所做造詞你都能理解嗎？當你不理解的時候，你有詢問老師嗎？為什麼？
- ◆ 若你沒有詢問老師，那你怎麼解決你的問題，或你會去問誰？他們能給

你滿意的解釋嗎？

- ◆ 當你詢問老師後，你的問題能解決嗎？老師能給你滿意的解釋嗎？
- ◆ 對於生字你有什麼建議嗎？

5、造句練習

- ◆ 你覺得造句練習有需要嗎？你都能理解嗎？
- ◆ 當你不理解的時候，你有詢問老師嗎？為什麼？老師有給你善意的回應嗎？
- ◆ 除了老師以外，你還可以詢問誰？他們的舉例你懂嗎？
- ◆ 你覺得造句練習對你有幫助嗎？是什麼樣的幫助？為什麼？
- ◆ 針對造句的部份，你有更好的建議嗎？

6、課後作業

- ◆ 你覺得需不需要有回家作業？為什麼？
- ◆ 對你來說，作業會不會太難或太簡單？有做不完過的經驗嗎？為什麼？
- ◆ 當你作業作不完或不會做的時候，你會怎麼辦？
- ◆ 作業對你有什麼幫助嗎？或是什麼樣的作業你覺得較有幫助？
- ◆ 老師對你的作業做過什麼樣的評語，讓你覺得最高興或最難過？為什麼？
- ◆ 當老師對你的分享或作品、作業有意見時，你最想和老師說什麼？或你會怎麼做？

7、整體意見

- ◆ 你最喜歡課程的哪個部份？最不喜歡哪個部份？為什麼？
- ◆ 你認為目前課程內容與安排上，哪些是可以再加強的？你還想學些什麼？你有試著說出你的需求嗎？如果沒有，為什麼？如果有，你的需求獲得滿足了嗎？

(四) 教師態度與師生互動

- ◆ 你不喜歡老師用什麼樣的態度教你？老師說了什麼話會讓你覺得不舒服？為什麼？
- ◆ 你曾經因為老師說了什麼或做了什麼，而影響你後來上課的情緒或上課意願嗎？為什麼？
- ◆ 你喜歡老師對你採取什麼樣的教學態度？
- ◆ 你或其他同學曾經在觀念認知上、行為舉止等方面，與老師的看法或意願相違背嗎？如果有，你有說出你的想法嗎？老師如何回應？學生又是如何反應？

- ◆ 老師對你的講話方式或態度，會讓你覺得自己是個小孩嗎？是什麼樣的話或態度？在老師的教學態度上，有什麼是你覺得可以修正的？

- ◆ 在目前的學習經驗中，老師對你所做出的要求，你覺得都合理嗎？有哪些是你覺得不合理的？是什麼？
- ◆ 你有說出你的想法嗎？為什麼？
- ◆ 當你說出你的想法的時候，得到老師什麼樣的回應？而你又有什麼樣的感覺？
- ◆ 你最想和老師說什麼？

(五) 同儕關係與互動

- ◆ 在上課時，同學做或說什麼，會讓你覺得不自在、不舒服？為什麼？
- ◆ 你曾經因為同學說了什麼或做了什麼，而影響你後來上課的情緒或上課意願嗎？為什麼？
- ◆ 你覺得同學說什麼、做什麼，會讓你覺得最開心或覺得被尊重？為什麼？
- ◆ 你最想和同學說什麼？為什麼？
- ◆ 在教室課堂之外，你與其他同學仍保持互動關係嗎？是哪些人？為什麼？

- ◆ 你覺得目前上課的速度會太慢或太快？
- ◆ 新同學和舊同學一起上課，這樣的上課模式你有什麼感覺？為什麼會有這樣的感覺？
- ◆ 新舊同學一起上課這樣的模式，你覺得有需要調整或改善嗎？為什麼？你覺得怎樣上課的模式你比較能接受？
- ◆ 你希望坐在和自己程度差不多的同學身邊，還是程度比自己好或比自己差的人身邊？為什麼？

- ◆ 課堂中你較常選擇和哪些同學（相同或不同國籍）坐在一起？為什麼？你有試著坐在其他同學身邊嗎？為什麼？如果有，你有什麼感覺？與不同人接觸有什麼樣不同的體驗？你覺得這些同學如何影響（幫助或阻礙）你的課程參與？
- ◆ 你覺得在課程中，你和相同國籍間的同學，能進行分享與相互的理解嗎？為什麼？在與她們的互動中，你覺得遇到什麼樣的問題？你如何克服這些問題？
- ◆ 你覺得在課程中，你和不同國籍間的同學，能進行分享與相互的理解嗎？為什麼？在與她們的互動中，你覺得遇到什麼樣的問題？你如何克

服這些問題？

- ◆ 班上你和哪幾位同學較熟識或感情較好，為什麼？你和哪幾位同學較陌生或沒有交集，為什麼？你覺得什麼會影響、阻礙你和同學之間的互動？為什麼？（階級、文化等）
- ◆ 對於目前與同學之間的互動你滿意嗎？你覺得有什麼是需要改善的嗎？為什麼？有什麼建議？

- ◆ 你認為課堂中使用獎卡制度合適嗎？為什麼？你覺得獎卡能促進你的發言或活動的參與嗎？為什麼？
- ◆ 如果同學為了爭取獎卡而搶著發言，你會怎麼做？為什麼？有類似的狀況發生過嗎？
- ◆ 當你的同學因為發言或回答老師問題而獲得獎卡，你卻因為無法跟上課程進度而遲遲拿不到獎卡時，你有什麼感覺？你又會如何看待拿到獎卡的同學？你有試著請她們幫忙嗎？或是你會怎麼做？實際上有遇到這樣的狀況嗎？

（六）參與識字課程的轉變

- ◆ 來社大學中文後，你覺得你有什麼改變（不論是生活或是想法上）？對於這些改變，你滿意嗎？是哪些？為什麼？哪些轉變是你覺得不滿意的？為什麼？
- ◆ 對你最大的幫助有哪些？老師和同學分別給了你什麼樣的幫助？或她們分別改變、影響你什麼？
- ◆ 家人或朋友是否察覺你的改變？他們如何面對你的轉變，有何反應？你又是如何回應？
- ◆ 你和家人或朋友的關係有變化嗎？如果有，是怎樣的變化？

附錄二

外籍配偶教師訪談大綱

一、受訪者基本資料

- ◆ 出生日期
- ◆ 擔任志工年數
- ◆ 目前工作

二、訪談大綱

(一) 外籍配偶學習狀況

- ◆ 你覺得目前外籍配偶學習中文遇到最大的問題為何？為什麼？有學生和你反應過她們的學習問題嗎？她們的說法是什麼？
- ◆ 在學習上她們所遇到的問題一樣或不一樣，是哪些？
- ◆ 你曾經給予她們什麼樣的建議或如何幫助她們？她們怎麼回應（做或說）？你覺得這樣的建議能解決她們的學習問題嗎？為什麼？

(二) 語言使用與發言問題

- ◆ 在課堂上，你覺得教師有給予學生充份的發言機會嗎？通常在什麼時候讓學生發言？為什麼？你如何決定什麼時候讓學生發言，而什麼時候該停止發言？為什麼？
- ◆ 教師常讓學生發言的問題有哪些（有正確答案的問題或是經驗分享）？學生的反應又是如何？什麼情況下學生較常發言？
- ◆ 當學生不想發言時，你或其他教師會怎麼做？為什麼？你覺得學生為什麼會不想發言？你有和學生聊過嗎？原因是？
- ◆ 你覺得是什麼原因限制了學生發言的狀況？為什麼？你有和其他老師溝通嗎？你會如何解決？
- ◆ 當學生發言踴躍而出現某種程度的競爭狀況時，你會怎麼做？如何決定誰該發言？為什麼？
- ◆ 當學生在課堂中講母語時，你有什麼感覺？為什麼？你或其他教師會如何處理？為什麼？

(三) 課程回應

1、暖身活動

- ◆ 目前暖身活動的實行，你覺得有遇到什麼困難嗎？如果有，你覺得為什麼會這樣？你如何解決？
- ◆ 針對暖身活動，你覺得學生遇到什麼困難？她們有和你反應過嗎？說了些什麼？你有試著和學生或其他教師溝通過嗎？她們的回應又是如何？實際上有改變嗎？

- ◆ 你覺得暖身活動有必要嗎？為什麼？
- ◆ 目前實行的暖身活動中，哪些讓你印象最深刻？學生什麼樣的反應讓你印象最深刻？為什麼？
- ◆ 你對暖身活動有什麼建議？

2、課程討論

- ◆ 你覺得課程討論有必要嗎？為什麼？對學生有什麼幫助？
- ◆ 目前為止的課程討論，你覺得有遇到什麼困難嗎？如果有，你覺得為什麼會這樣？你如何解決？
- ◆ 針對課程討論部份，你覺得學生遇到什麼困難？她們有和你反應過嗎？說了些什麼？你有試著和學生或其他教師溝通過嗎？她們的回應又是如何？實際上有改變嗎？
- ◆ 學生在表達自己意見或想法的時候，你或其他老師曾給過什麼評語嗎？為什麼？
- ◆ 你覺得每位老師都是真心想聽學生講話嗎？為什麼？
- ◆ 你覺得每位同學都是真心想聽其他同學的發言嗎？為什麼？
- ◆ 在討論中，你或其他老師如何維持討論的順利進行？你覺得每個學生都有相等的發言機會嗎？如果沒有，你如何處理或解決？
- ◆ 當你或其他老師與學生之間，在討論中出現意見交流或經驗分享上的不同認知時，你會怎麼做？你有遇到類似的狀況過嗎？對方又是如何回應？
- ◆ 你覺得透過師生與同儕之間的討論，對你來說最有意義的，或最大的收穫是什麼？
- ◆ 對於課程的討論，包括師生間的互動，你有什麼建議？

3、課文內容

- ◆ 你或其他教師如何選擇課文內容？你覺得目前的課文編排會不會太難或太簡單？學生曾經反應過課文太難或太簡單嗎？她們怎麼說？
- ◆ 你覺得學生在課文內容方面，遇到什麼困難？她們有和你反應過嗎？說了些什麼？你有試著和學生或其他教師溝通過嗎？你如何解決？她們的回應又是如何？實際上有改變嗎？
- ◆ 你覺得在課文教學上，有沒有什麼可以改進的地方？為什麼？
- ◆ 你覺得學生在學習課文時，能在課堂中及時的反應自己的問題嗎？為什麼？你覺得你或其他教師能給予學生滿意的回答嗎？
- ◆ 你覺得課文內容對學生認識中文及生活上有幫助嗎？有哪些幫助？
- ◆ 對於課文內容，你有什麼更好的建議？

4、生字練習

- ◆ 你覺得目前的生字教學中遇到什麼困難？你如何解決？你有和其他老師溝通

遇嗎？她們怎麼說？實際上有改變嗎？

- ◆ 你覺得學生在生字練習中遇到什麼困難？她們有和你反應過嗎？說了些什麼？你如何回應？她們能夠接受嗎？回應又是什麼？
- ◆ 你覺得學生在生字教學時，能在課堂中及時的反應自己的問題嗎？為什麼？你覺得你或其他教師能給予學生滿意的回答嗎？
- ◆ 對於生字你有什麼建議嗎？

5、造句練習

- ◆ 你覺得學生在造句教學中遇到什麼困難？你如何解決？你有和其他老師溝通遇嗎？她們怎麼說？實際上有改變嗎？
- ◆ 你覺得學生在造句練習中遇到什麼困難？她們有和你反應過嗎？說了些什麼？你如何回應？她們能夠接受嗎？回應又是什麼？
- ◆ 你覺得學生在造句教學時，能在課堂中及時的反應自己的問題或困難嗎？為什麼？你覺得你或其他教師能給予學生滿意的回答嗎？
- ◆ 你覺得學生都能理解並做出造句嗎？造句練習有必要或幫助嗎？是哪些？為什麼？
- ◆ 對於造句你有什麼建議嗎？

6、課後作業

- ◆ 你覺得需不需要有回家作業？為什麼？
- ◆ 你覺得學生在作業部份，遇到什麼困難？你如何解決？她們有和你反應過嗎？你如何解決？你有和其他老師溝通遇嗎？她們怎麼說？實際上有改變嗎？
- ◆ 當學生無法完成作業時，你會怎麼做？她們如何回應？有類似的狀況嗎？
- ◆ 對於學生的作業你曾經給過什麼評語嗎？為什麼？你覺得怎樣做才是對學生好？
- ◆ 你覺得學生在回家作業部份，能有效地向老師反應自己的問題嗎？為什麼？你覺得你或其他教師能給予學生滿意的回答嗎？為什麼？
- ◆ 對於作業你有什麼建議嗎？

7、整體意見

- ◆ 你覺得課程設計中的哪個部份最適合學生？哪個部份最需要改進？為什麼？
- ◆ 你認為目前課程內容與安排上，哪些是可以再加強的？為什麼？
- ◆ 在課程內容與安排上，你覺得學生還需要學些什麼？為什麼？學生曾和老師反應過嗎？她們說了什麼？實際上有調整內容或課程編排嗎？為什麼？
- ◆ 你覺得目前為止，你在教學上遇到最大的困難是什麼？你如何解決？

(四) 教師態度與師生互動

- ◆ 你覺得在目前的課堂中，你或其他教師是用什麼樣的態度對待學生？你覺得哪些態度是有待改進，而哪些態度又是較合適的？為什麼？你覺得教師採取這些態度的原因為何？
- ◆ 你覺得對於學生採取什麼樣的教學態度，較有助於學生學習？為什麼？其他教師也是如此嗎？
- ◆ 你覺得學生怎麼樣的態度或行為，有礙學生學習或課堂進行？為什麼？你會如何處理？實際上有類似的狀況發生嗎？
- ◆ 你覺得對學生採取什麼樣的教學方式，較有助於學生學習？為什麼？其他教師也是如此嗎？
- ◆ 你覺得目前教學方式上，有遇到什麼困難嗎？如果有，是什麼？你會如何解決？有和其他教師或學生溝通過嗎？她們的回應是？
- ◆ 你覺得在目前的課堂中，老師與學生能進行有效的溝通嗎？為什麼？你覺得哪些因素限制了學生與老師之間的溝通？你覺得學生是否可以在課堂中，完全地對老師講出自己心中的想法？如果不行，為什麼？如果可以，它們實際上有獲得重視或改善嗎？為什麼？
- ◆ 學生曾經在觀念認知上、行為舉止等方面，與老師的看法或意願相違背嗎？如果有，老師如何回應？學生又是如何反應？
- ◆ 目前上課狀況中，學生說了或做了什麼，會讓你覺得無法接受，或感覺不舒服？為什麼？
- ◆ 目前為止，你或其他教師，最常對學生做出的要求為何？為什麼有這樣的要求？學生能接受嗎？
- ◆ 課程進行時，你較常坐在哪些學生旁邊？為什麼？是什麼因素決定你選擇陪伴的學生？
- ◆ 你與班上同學中，哪幾位感情較好或較熟識？為什麼？
- ◆ 在課堂之外，你和學生還維持互動關係嗎？是哪些人？都做些什麼？
- ◆ 你最想和班上的同學說些什麼？為什麼？
- ◆ 你覺得目前的師生互動中，遇到什麼樣的困難？你會如何解決？

(五) 同儕關係與互動

- ◆ 新舊學員一起上課，這樣的上課模式，你有什麼看法？曾經有學生和你反應過什麼嗎？她們說了什麼？你的回應是？
- ◆ 以目前上課狀況來看，你覺得能兼顧所有程度或國籍各異的學生嗎？為什麼？如果不行，你會怎麼做？實際上的成效如何？
- ◆ 以你目前對上課的觀察，你覺得哪些學生較常坐在一起？你認為是什麼原因？她們有說過為什麼嗎？
- ◆ 你或其他老師對於學生座位的選擇，有沒有什麼看法或建議？你認為怎樣安排座位的方式較適合學生？為什麼？你有和其他老師或學生溝通過嗎？她們怎麼說？你們實際上有這麼做嗎？為什麼？

- ◆ 目前上課中有關學生之間的互動，你滿意嗎？為什麼？有沒有你覺得可以改善的地方？有哪些？為什麼？

- ◆ 你認為課堂中使用獎卡制度合適嗎？為什麼？你覺得獎卡能促進學生的發言或活動的參與嗎？為什麼？
- ◆ 如果學生為了爭取獎卡而搶著發言，你會怎麼做？為什麼？有類似的狀況發生過嗎？
- ◆ 你覺得獎卡制度會影響學生之間的互動嗎？為什麼？如果有，你覺得有哪些影響？

(六) 參與識字課程的轉變

- ◆ 你覺得外籍配偶來社大學中文後，有什麼改變（不論是生活或是想法上）？你覺得對她們幫助最大的有哪些？你自己給予她們什麼樣的幫助？
- ◆ 你加入社大外籍配偶師資後，你有什麼改變（不論是生活或是想法上）？對你的生活有什麼樣的影響？你覺得對你自己而言，收穫最多的是什麼？
- ◆ 家人或和朋友贊成你來社大當志工嗎？她們說了什麼？面對你的改變，她們如何回應？

附錄三
受訪對象背景

外籍配偶	
受訪者	背景介紹
小青 ²⁰	板橋社大的學生，越南人，1984年6月生，2004年1月嫁來台灣。來台灣之前只會講一點點「你好」之類的簡單中文，到台灣後才慢慢向老公學中文，直至2007年進入社區大學中文班，目前學了二年半。中文程度佳，現在在電子工廠上班，與同事及老公都用中文交談。
阿萍	板橋社大的學生，1977年11月生，2000年來台灣，是印尼的客家人（華僑），來台灣才學中文。一開始來的時候不會講中文，和老公都以客家話溝通。身為印尼華僑，在家沒有說中文的機會，又因平時都在家帶小孩，較少與人接觸及說中文的機會，因此中文程度較差。2007年進入在家人介紹下進入社大中文班，目前學了二年。
小嫵	永和社大的學生，泰國人，1973年9月生，1998年以移工身份來台灣工作而認識老公，2001年結婚，直至2003年至2004年開始學中文，後因為懷孕而中斷，2008年重新開始學中文至今，已經學了二年。過去在工廠上班與台灣同事同寢室，增加許多練習中文的機會，同時在家也以中文與老公交談，中文程度佳。
阿蓮	永和社大的學生，越南人，1988年2月生，2006年來台灣，2008年秋天開始學中文。來台灣之前，因為工作的工廠是由大陸人開設的，因此主管都會用「中文罵人」，在同鄉的幾次翻譯下多多少少會聽一點中文，且嫁來台灣之前又曾在越南學過一點簡單的中文，目前則在親戚開的美髮店工作，因此有很多聽、說中文的機會。
識字班教師	
阿雅	板橋社大教師，1971年生，2005年進入社大中文班擔任志工教師至今，目前工作是國小教師，教學經驗九年。
小華	板橋社大教師，1957年生，2004年進入社大中文班擔任志工教師至今，原從事貿易工作，目前退休在家。
小鄭	永和社大教師，1977年生，永和社大於2008年秋季班重新開辦中文課，因擔任「姐妹成長俱樂部」社長，因而加入社大中文班志工教師的行列，目前在小學教書，擔任高年級資訊科科任教師。

²⁰ 為保護當事人，文中教師及外籍配偶之名字皆為假名。

小貞	永和社大教師，1977年生，作為外籍配偶於1999年嫁來台灣，來台灣才學習中文。2002年開始學習中文一年後，一方面參與南洋台灣姐妹會對新移民姐妹的人員培力，一方面繼續進修中文，並加入課程編輯的行列。2006年開始以志工教師角色陪伴外籍配偶學習中文，目前工作是南洋台灣姐妹會的執行秘書。
----	---