

新移民女性學習者的認識方式：以「大陸婚姻移民 生活成長營」為例

王美文

國立台灣師範大學社會教育學系講師

摘 要

本研究目的旨在瞭解大陸女性配偶在參與移民教育課程時所展現的認識方式。研究對象係台北市政府與民間團體所合辦「新移民生活成長營-大陸學員班」，採用深度訪談 14 位學員與參與觀察班級上課的方法來蒐集資料。研究結果發現大陸女性配偶在課堂上會出現接受式、協商式、質疑式與逃脫式認識方式，顯示大陸配偶面對主流社會的知識觀點的欲拒還迎，不斷的在權威知識與自我聲音中互動與較量。移民教育的課程對不同世代的大陸女性配偶而言有不同的意義，因而在面對不同課程知識時，會展現不同的認識方式。如同後結構女性主義的認識觀點，認識方式並非穩定的認知架構，即使面對相同的課程知識，它會隨教學者的教學方法與態度而出現變化。最後提出對認識理論與移民教育課程的反思。

關鍵字：認識方式、大陸女性配偶、新移民教育

壹、前言

在全球遷移的風潮中，大陸婚姻移民已成為我國人數最多的境外移入族群，而其中 95% 都是女性。相對於其他國籍的婚姻移民 49.5% 取得公民身份，大陸配偶則不到 20%（移民署，2009），其歸化時間多了一倍¹，長達 6-8 年以上，雖然看似同文同種，實則兩岸分治數十年，語言文化大相逕庭，加上台灣當局對在台大陸人民的規範亦多，對其工作、行動、財產繼承，往往因為國家安全這個無限上綱約束的影響，大陸配偶常成為想像中的敵人（趙彥寧，2004a），動輒遭到強制離境，在此情況下，大陸配偶若能參與移民教育活動，不僅可以學習新知與了解規範，還可以認識大陸與台灣朋友，彼此相互支持，促進其適應台灣社會。

認識方式（ways of knowing）是指知識建構的方式。在學習場域裡，學習者的認識方式則是學習者在建構『真』知的過程中，其自我經驗和教師知識觀點之間的互動與對話（King & Kitchener, 1994; Kuhn, 1991）。早期的研究將認識能力侷限在認知與心理能力的範圍，不突顯性別的差異，強調是推理與批判思考的理性能力的發展；之後，受女性主義影響認為女性有迥異獨特的認識方式（Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986）。而後結構女性主義更開始關注其他和性別交互影響的壓迫的結構，解構了「女性」是普遍本質的概念，主張認識方式是一種隨情境而改變的「存在方式」，更主張知識之所在即權力之所在，知識是權力的銘刻，兼具生產性與壓迫性。然而目前針對教育情境中學習者知識建構方式的研究很少，胡妙

¹ 大陸配偶申請來台制度自 2004 年起調整成「團聚→依親居留→長期居留→繼續長期居留或定居」四個階段。結婚滿 2 年或生產子女者，可申請依親居留，滿 4 年後，可申請長期居留，長期居留滿 2 年，可申請定居，設籍與請領身份證時程至少 6-8 年。而外籍配偶結婚後即可申請外僑居留證，居留連續 3 年以上可以申請歸化國籍與台灣地區居留證，再連續居住 1 年即可申請定居請領身份證，時程約 4 年。

花（1999）以空大和研究所的成人學生，王淑惠（1998）以台北市某「婦女人才訓練班」學員，以及林君諭（2003）以識字班的東南亞外籍新娘為研究對象，不僅新移民中佔多數的大陸配偶其教育與學習研究付之闕如，上述論文也多半假設教育是啓蒙與充權的工具，並未意識到教師知識的馴化角色。本研究就特以身具性別與族群多重邊緣位置的大陸（婚姻移民）女性為對象，想瞭解這些女性學員在移民教育教室中面對主流與官方傳遞的知識，她們展現什麼樣貌的認識方式。進而對台灣的新移民教育提出建議。

貳、女性的認識方式

「認識方式」包含認識者所存有的知識本質（nature of knowledge）與認識本質（nature of knowing）。前者指的是知識的確定性（certainty of knowledge），是指認識者認為知識是固定或流動的程度，是絕對不變的或是情境建構；後者指的是知識的來源（the source of knowledge）與知識是如何證成（the justification for knowing），知識來源指的是認識主體是意義的接受者還是意義的製造者，有效的知識是來自權威還是自我經驗。知識的證成指的是認識者如何評估知識宣稱的真偽（King & Kitchener, 1994）。學習者認識方式的研究，早期根植於個體認知發展的傳統，承繼 Piaget（1954）的認識觀—反思『個體如何瞭解世界』，視作是心理學的認知能力，受到成熟與環境（如教育）刺激的影響而循著具體確切的發展順序或階段改變（King & Kitchener, 1994; Kuhn, 1991; Perry, 1970）。認識會發生改變是認知經驗不均衡的結果：個體與環境互動，同化（assimilating）於原認知架構或適應（accommodating）新經驗。整體來說，這些模式將個體與環境二元劃分，並將社會環境的文化刺激與知識觀點予以同質化與客觀中立化，忽略了社會對不同性別與不同族群的知識與經

驗有不同的評價與角色地位的不同期待，這些則會影響到不同社會位置學習者知識建構的方式（Tisdell, 2000），而後期受女性主義影響的社會建構觀點與後結構女性主義觀點，則注入了對不同位置（特別是非主流群體）的學習者如何內化與協商外在互動者的語言與知識的關注，也是本研究欲切入的理論觀點。

一、社會建構觀點

社會建構觀點的學者認為知識是在情境中建構出來的，而且男性女性以不同方式社會化，所以兩性有不同的認識和知識建構的方式--這些學者相信女性普遍是關係取向的，較關懷且連結的，會比男性更為溫暖和友善，也會更包容他人的觀點和情緒。而成人教師應該教導女性並協助女性感到包容、滋養、愛，以及讓她們表達聲音。性別以男女作二分，女性成為相同處境以及具有穩定特質的一群人。

Belenky 等人（1986）研究來自不同學校與社服機構的女性，發現女性的認識方式與其社經處境、自我觀息息相關，女性的認識方式從簡單到複雜可分為五種類型/位置（如表 1）。該研究最常被批評的就是研究者受限於其文化視野與社會位置，以至於忽略知識、認識與文化族群甚至階級之間的交互關係（Goldberger, 1996）。這些學者於一九九六年進行修正，擺脫心理學的框架，分別從沈默與發聲的意義、對外在權威的看法方面，指出不同文化族群有不同的認識方式內涵與意義。

表 1 女性的認識方式

名稱	知識	方式	權威	自我	社經背景
沉默	二元對立	藉由服從教師而生存，照著做就好	權威具有絕對的權力，是絕對真理的來源	否定自我而靠權威提供自我意義，無聲的存在	社經地位較差且孤立者
接收式	二元對立	仔細聽課，記與複製知識，尋找加強記憶的策略	權威是絕對真理的來源	視自我為吸收資訊者，權威的回音	透過社服機構而來，或是大學新鮮人
主觀式	多元，所有意見都同樣有意義，絕對真理不存在。	教師的知識遙遠而無用，禮貌保持距離，較信任自身的經驗與內在的感情	外在權威不值得信賴，值得信賴的是具母性智慧與相似經驗的人	自己的意見是獨特有價值的；數個真理矛盾時，自己的經驗是最後的仲裁者	大都成長於互動不佳的家庭，非名校的大學生。出身好家庭的女孩則掙脫父母的壓制，個人生命出現變化
程序式	問題的解釋不只一個，有些解釋比較周全 知識包含個人構成那想法的經驗	分離式—邏輯、分析與辯論 連結式—同理、合作、細心的傾聽	分離式—提供客觀分析技術以符合邏輯與學科的標準的權威 連結式—有共同類似經驗的個人，平等而親密	懷疑未經檢驗的主觀知識	名校的大學生或校友，家境優渥的年輕白人。 好大學，傳統女性，成績優秀並順從師長的期望，但也打破傳統女性陳舊模式
建構式	知識是建構的，包含自我反思與實踐	整合分離式與連結式的模式	權威所提供的意義框架的自我反思	在理智與情感間雙向對話；以發問和對話來尋求真理	未涉及社經背景描述

資料來源：整理自 Belenky et al., 1986; Stanton, 1996, p. 31。

此外，Baxter Magolda (1992) 提出『認識反思模式』(epistemological reflection model)，以邁阿密大學生為對象（大部分為白人中產階級）進行為期五年的研究。結果顯示這些大學生的認識與推理的發展乃是呈現漸進的模式，隨著學習與外在環境的改變而發展。但男女都可能發展出這些認識方式。而女性較男性顯得沉默不愛表達，仔細聆聽權威的聲音並學習重複它。她們只有在澄清問題或權威要求下才和權威互動。在知識宣稱出現矛盾時依賴自行詮釋勝過問老師。在某些領域相信權威，保持和教師的融洽關係以促進個人表達，關係是學習過程的核心，在某些知識領域則知覺到教師不一定比同儕的觀點更有影響力。當主流知識講究獨立判斷與論辯邏輯時，偏好知識連結與個人經驗的女性或少數族群在教室中難以發聲受到重視。王淑惠（1998）和胡妙花（1999）的研究均顯示婦女學習時偏好接收式，有些是沈默傾聽，有些則是被動回應，有些則是主觀型的學習者，但學習中「關係」均扮演重要角色。

社會建構的觀點所遭受的質疑主要在(1)視女性與認識方式的概念為本質的，統一的（林美和，2006；潘慧玲，1999），也忽略認識方式會隨著認識對象或情境的改變而改變（朱雅琪，1999；林君諭，2003）。每個女性可能展現好幾種認識方式，不宜一以概之，也不宜以二元對立方式來談論男女或認識類型（Ryan, 2001）；(2)社會建構論強調追求女性的教育機會均等，挑戰在知識建構過程中女性經驗的隱形與邊緣化，要求在教學中重視女性的經驗與採用女性偏愛的學習方式，卻輕忽對女性所處壓迫的教育與社會結構的批判（Tisdell, 2000），它從不質疑社會秩序的本質是否合理，也不質問採用女性偏愛的認識方式或教學方法，是否再製女性的附屬地位。(5)雖然 Goldberger 等人（1996）的修正，注入認識方式在文化族群詮釋上的差異，但受壓迫階級或族群在面對權威知識時與上述研究中白人女性不

同，「抗拒」是受壓迫階級或族群在面對權威知識時最重要的主題，卻常在主流的認識研究中被忽略（hooks, 1994）。這些社會建構論的學者找出女性的認識方式，卻沒有懷疑她們的循環論證—女性被社會化成溫暖和關懷，所以我們應該以溫暖和關懷來教她們等等。我們必須抗拒這些刻板印象來看教室中女性學習者認識方式，並且相信權力關係、抗拒、慾望也可能是這些少數族群女性知識建構和學習的一部份（English, 2006）。

二、後結構女性主義認識論

一九八〇年代興起的後結構女性主義，反對傳統知識論裡的真理與單一社會實體的存在，認為知識長期被西方科學典範所主宰，而將女性的與各種非白人文化觀點邊緣化，所以強調知識與經驗乃是在特定歷史、社會與文化所形構的權力關係脈絡中建構出來，知識與觀點的形成是相對於位置的，任何知識必都承載了社會情境因素與價值，認識方式的差異來自於結構因素與個人持續轉變的認同中交互作用（Tisdell, 2000）。

首先，後結構女性主義解構知識的概念，反對男/女、理性/感性、對/錯、理論/實踐等二元對立的概念分法。對後結構女性主義而言，女性特質並非普遍的，女性間來自各種不同的文化、階級、年齡等的差異有時大於男與女之間的差異，其利益也未必一致；做為女性的經驗並非固定一致的（Weedon, 1993，引自白曉紅譯，1994），不再特別強調情感、連結與關係，認為理性與感性皆是思考重要的判準，無法將其二者分離，兩者相互作用才是我們賴以瞭解世界的知識（Tisdell, 2000）。而知識建構的方式並非是個人的特質或穩定的建構，會隨著情境的改變而改變。後結構女性主義則解構了社會建構觀點學者的「沈默/被動--發聲/自主」的二元劃分，誠如 Goldberger（1996）對身處雙文化的女性所做的研究顯示，沈默也可能是

一種抗拒、權力與積極的知識建構。與其將沈默與無聲劃上等號，不如探究「沈默」對她們的意義。

此外，後結構女性主義也強調知識是一種權力的表達，不停的呈現在關係中。在各個場域裡，有規範行為的知識與規則，人們在場域裡使用權力進行知識編碼，去建立、維護、強化或改變規則。權力兼具壓迫性與生產性，知識與權力是一體兩面，在此論點中，學習可能是接受權威的知識，接受現有權力的安排，也可以是解構知識，挑戰自稱正確與良善知識的過程。任何學習團體可以運作權力，此權力乃創造性與意義製造的來源，但沒有任何的團體（包括老師和學生）可以在所有的時間裡控制所有的權力（Kilgore, 2001）。

權力和知識互為條件關係，權力運作伴隨知識灌輸，知識生產之處就是權力運作的地方（Foucault, 1977，轉引自莊明貞，2002）。然而在權力關係中的主體（包括師與生）不是完全的屈從關係，而是「較量」（agonism），它是既相互誘發又相互鬥爭的關係，猶如不斷的挑釁，「較量」的關係使知識不會只有單向傳遞，這種策略既是執行權力和維持權力的方法，也是免於被權力攫取的逃脫方法（Foucault, 1975，轉引自李偉俠，2005）。

不管是教還是學，哪兒都有權力，而有權力的地方就有抗拒。我們需要注意學習者的抗拒如何在團體中發生，以哪一種形式產生，以及他抗拒什麼。後結構主義的立場是要在現代權力結構的枷鎖下，拒絕主流社會加諸的「我們之所是」，瞭解人們「拒絕我們之所是」的抵抗。要瞭解權力關係是什麼，我們應該從那些抵抗的形式著手去調查，並從中找尋那些試圖拆解權力關係的人從事哪些抵抗。Hurtado（1996）提出非白人女性主義觀點的知識製造理論就是以『抗拒』為核心。他認為在美國的少數族群女性和白人女性的認識方式有些相像，但也有迥異的認

識方式，它們產製的知識是「被征服的知識」(subjugated knowledge)，它是一種被征服者對壓迫結構暫時的抗拒，它們被視為跨界意識，使得少數族群女性的多元認同得以創造出來。而憤怒、緘默、頂嘴、撤出 (withdrawal)、多元語言為非白人女性學生在白人教師與白人知識為主的教室中常見的知識創造機制與抗拒的策略。所以，從後結構的觀點來看，研究少數族群女性的認識方式，除了要注意它不是穩定、一致性的個人類型特質，也要注意它對主流知識的創造與抗拒形式。

參、研究方法

一、資料蒐集的途徑

本研究以深度訪談為主，參與觀察為輔，來蒐集研究資料。參與觀察的對象是以台北市政府的戶政單位與民間團體合辦的『新生活成長營—大陸學員班』，該課程開設於 2006 年 7-8 月，每週上課三天，每次利用上午時段三個小時上課，共計七十二小時的短期課程。參與學員有 41 人，女性佔 97.6%，男性僅 1 人，年齡 40 歲以下約 70.7%，來自大陸南方省分者較多，佔 87.8%，取得長期居留身份者僅 9.8%，來台時間都不長，顯示出這個班級以年輕南方女性為主，且九成以上是團聚和依親居留身份，無法外出工作²。研究者先取得主辦單位的同意，經工作人員向全班介紹研究身份後進入教室與學員共同上課。自課程第一天的開學典禮至課程最後一天結業式全程參與所有的課程活動，並進行田野筆記，為期兩個月。觀察焦點主要在課程進行期間課堂上教師教學的內容、教學方式、師生互動與學

² 大陸配偶來台團聚與依親期間，不能外出工作否則被視為非法打工，與「假結婚」劃上等號。因為台灣地區與大陸地區人民關係條例規定：從事與許可目的不符之活動或工作，治安機關得逕行強制出境(18 條)。而雇主如果雇用沒工作證的大陸配偶，要負 2 年以下刑責與 30 萬元罰金(15 條)。只有獲得長期居留許可後(17-1 條)或者在台灣這邊的配偶或公婆獨資的商店工作，才可工作無須申請。

員間的對話。

在深度訪談部分，訪談以半結構式問題為題綱（詳如附錄），在成長營課程結束後以個別邀請的方式，在學員住家附近餐廳進行一至兩次的訪談，每次三至五個鐘頭，並經同意後錄音。由於文獻顯示學習者所受的教育與社經環境會影響其認識方式，而異質性高的大陸配偶來台後的境遇最主要的區分因素為其是否經歷過文化大革命，也就是目前四十歲以上或以下（趙彥寧，2004a），因此訪談對象的挑選希望能含括不同教育程度、不同年齡（世代）以及不同的來台時間長短（來台身份），詳如表 2（皆為女性，A-F 為文革世代學員代號，g-n 為年輕世代學員代號）。因為學員需在家或醫院照顧年邁的先生或公婆無法自由外出，所以約訪談次數減少但以訪談時間拉長來求得深入，需進一步補充資料時則以電話詢問相關資訊。資料的分析則以訪談資料和觀察筆記作為概念化和分析的基礎。

二、資料可信賴性檢核

為確保所蒐集到的資料的真實性，研究者不斷的反思自己的觀點與位置來減低先入為主觀點對研究歷程所造成的影響，並使用三角檢核法，以方法多元測定，加上不同時間地點與對象的資料蒐集，來瞭解學員的外顯行為與內在世界，找尋研究所建立的意義關係是否存在，並以真誠、長時間的相處建立研究者與學員間的信任關係，來理解這些女性真實的想法與意義，使用其詞彙與意義詮釋，落實第一級詮釋中找尋學員真正的觀點，見其所見，感其所覺，並努力找出隱藏在資料中的意義，將之置於情境脈絡中，與真實的教室情境和社會文化中做連結，在第二詮釋中，捕捉與再現學員在情境中流動的意義與改變的觀點。研究結果並與部分學員討論，求得詮釋的精確性。

表 2：訪談對象的社會人口資料與訪談日期

學員	年齡 世代	教育 程度	前次婚姻 狀況	來台 身份	配偶 省籍	配偶 年齡	訪談日期
A	58 (文革)	大專	已婚	依親	外省	86	95/8/29
B	49 (文革)	大專	未婚	長期	外省	71	95/8/30
C	41 (文革)	高中	已婚	依親	外省	70	95/9/4
D	55 (文革)	國中	已婚	長期	外省	80	
E	48 (文革)	國中肄	已婚	團聚	外省	70	95/9/5
F	52 (文革)	大學	未婚	依親	外省	80	95/8/22
G	32 (年輕)	高中	未婚	依親	外省	33	95/9/20
H	39 (年輕)	大專	未婚	依親	外省	46	95/9/13
I	38 (年輕)	高中	未婚	依親	外省	38	95/9/9
J	29 (年輕)	大學	未婚	團聚	本省 客家	37	95/9/6 95/9/13
K	27 (年輕)	大專	未婚	團聚	外省	33	95/9/7
L	24 (年輕)	高中	未婚	團聚	外省 美國	36	95/9/14
M	25 (年輕)	國中	未婚	團聚	本省 閩南	44	95/9/19
N	28 (年輕)	國中	未婚	長期	外省 閩北	39	95/9/4

肆、大陸女性學員在課堂上展現的認識方式

一、大陸女性學員面對不同的課程知識出現不同的認識方式

個別女性不是只有展現一種認識類型，而是面對不同的課程知識會展現不同的認識方式。它們之間並非發展的序階，也非個人固有的認識類型。它們分別如下：

第一種是「接受式」：它主要發生在台灣語文與法規、社福資源的課程中。這些知識對大陸學員而言，是對錯分明，是重要且缺乏先前的經驗，因而認為老師的知識是比較正確與優越的。面對這些課程知識，大陸女性學員安靜聽課，記錄老師的話語，提問只是因為不懂：「所以大部份我都是沉默的。接受。老師完全在教一個東西，像什麼法規啊，可能就是申請阿，那些東西，然後，自己不知道嘛，不知道，就會去問，應該不會質疑他們教那些東西，我們就盡量接受（J）」。學員 A 就表達她對所不知的知識觀點全盤接受，努力吸收教師所教的知識。

我當然眼睛張很大、腰桿很直嘛！必須全神貫注嘛...因為我覺得她全部高於我了，我吸收她的...我是覺得我是海綿，我吸收她，她字字句句我都捨不得打斷。（A）

第二種是「協商式」：主要發生在國共歷史知識以及家庭關係經營的課程，它們對大陸學員而言具有先備知識或經驗。因為不否定自己先前的知識與生活經驗的真實性，學員認為權威知識間可能互相矛盾，知識會因立場不同而有不同的詮釋，這些領域的知識不再是絕對對或錯，因而認為真理是多面向的，受所屬歷史文化社會的影響，老師與自己的知識都『正確』但都『不夠周延』。面對這些課

程知識，學員會發問提出不同的意見，但極少爭辯尋求共識，而是各自表述，「意見共和（C）」。其方式是（L）在保留自己觀點的前提下，將老師的觀點納入，成為多元觀點。例如學生提問說台灣的經濟奇蹟和從大陸搬來的黃金有關時，老師回應說黃金的關連很少，主要是台灣人民的勤勞與教育普及造成台灣的經濟發展。針對此，學員 C 覺得「我覺得老師的觀點有點偏，至少透過經濟的分析，你至少也有一個作用，就是金子擺在那兒，穩定軍心...勤勞也好，教育也好，我都贊成，老師的觀念我都贊成，但它（事實）是多面的，不是單面的，○老師的觀念我接受，但是我覺得還有追加（其他的觀點）（C）」，或者（2）接受差異觀點可以並存的，因為知識來自所持的立場，立場不同所持有的觀點自然有異，針對大陸運出的黃金，學員 H 就指出「我們在那裡受過很多年的教育了，對不對？口耳相傳都是這樣，說那時候帶了很多黃金，故事書也說到那些，兩萬五千里長征在大陸來說，我們說是英雄，但在國民黨在台灣人說是紅軍在逃難...我們說國民黨經常殺戮人，蔣匪嘛！就說他是壞人，但到這邊就不是這種觀念啦！說你們部隊很神勇，很正派，然後大陸那種就是紅匪...我就認為事情是兩面，看你站在哪一面看，你願意選擇在那邊看就是那樣，在這邊看就是這樣，事情沒有絕對的，我是這樣認為，你選擇站在哪邊看大家，仁者見仁，智者見智吧！（H）」。她們也同時瞭解到知識是歷史社會的產物，知識沒有絕對的對與錯「你不能用簡單對錯這麼講，不可以...因為一個東西傳承下來也一定是一種文化...你接受這種思想我也尊重你（B）」。以前文展現接受式認識的學員 A 為例，在上正簡體字書寫課時，對老師有關國共歷史的知識觀點則轉變成協商式認識，不再一味無異議的接受。這時的提問不是因為不懂，而是想表達自己的想法和老師交流。

○老師我會和他探討，因為互通有無嘛...因為他講的有我要聽的，但
也是有我疑惑的地方，那我會提出來，那就互動嘛！會討論。(A)

第三種是「質疑式」：它主要發生在老師談及有關台灣傳統習俗與性別的價值觀、大陸婚姻移民的生活處境以及中國的現狀等方面的看法時。這些領域對學員來說認為自身的經驗與觀點是真實正確的，而教師知識反映的是社會有權勢者的觀點，學員 h 就認為老師不加批判的就把社會上對陸配的期待當成理所當然的正確知識在教：「(老師的說法是)必須看小孩才能留在這裡，那就只有靠一個孩子來保持在台灣的福利，有沒有這種現象？如果沒有孩子呢？那就變成我們在這裡的付出都沒有看見...這就叫做把我們當生產工具.. (H)」特別是學員認為大陸文革時破四舊，就已將中國封建的性別與宗教傳統給揚棄，而老師的知識中保留這些封建思想卻要強加在她們身上「因為經過文革的掃除這個破四舊，掃除這個封建性別思想阿...覺得那個很沒必要很囉唆的就把他放棄了，那作為我們這邊台灣來說只是一個繼承家，一個傳統把他延續而已...(D)」。學員面對老師的知識觀點，有些會出現憤怒回嘴的情況：「阿就跟老師回嘴阿...他如果有錯的地方，我們也要跟他說出來...我也要給他反應說，老師你的訊息是錯的，我要給你更新一下，就這個意思(L)」，有些則雖不苟同卻保持緘默，明哲保身，擔心禍從口出，有些則乾脆在底下自行討論該議題起來「老師講到哪裡，她們就(在下面)談到哪裡(G)」，全班亂成一團。以前面所舉的學員 A 為例，她上台語課時對於老師所講傳統習俗所加諸的性別觀念，轉變成不以為然的質疑式認識。

老師他大篇幅地講，女人的衣服褲子晾著的時候，不要亂晾，晾的時候一定要繞道走，你不要不信，一定會倒楣...我聽了以後，心裡

很反感...我用最原始駁斥他的方法，他原本是從女人的褲襠鑽出來的...他本來就他媽媽生的嘛，為什麼不可以？跳芭蕾舞不是男的把女的舉高，又放在肩膀上啊！頭頂上啊！有些舞蹈還從胯下經過呢！我覺得過份強調，這樣就是有點對女性不尊敬...他自己的想法不要強加在別人頭上。...台灣大男人主義蠻嚴重的，我們上海男生女生都一樣，這點我覺得揚眉吐氣，非常好... (A)

第四種為「逃脫式」：它主要發生在大陸配偶已經知道或者在生活中無法使用的知識，例如性病防治等知識。她們認為權威知識無關對錯，只是實用性低，「今天根本不是這樣，老師講得對，但都沒有用，沒有用聽他幹嘛？台灣男生根本不肯戴保險套，光跟我們講有什麼意思？老公不戴，我們提也沒用... (N)」甚至要上這些課讓她們有屈辱被污名化的感受，彷彿她們很落後很淫亂「性病嘛，那個是嗎？那個倒不必了，那個知識大家都有嘛...因為我覺得我們不是落後小山村的小孩子出來 (L)」。面對這些課程知識，學員主要採取人在心不在的方式，逃脫權威知識的控制，挪用學習空間為己用。有些則藉此在底下自行聊天建立關係，有些雖然安靜卻開小差，不是作自己的事就是胡思亂想打瞌睡。面對著老把她們當成沒文化水平的沒用知識，學員 A 一如其他同學--逃脫老師的知識編碼，老師講老師的，自己作自己的事。

就老和尚念經，有口無心...有時候我就不影響別人，我自己就自己在底下算六合彩，...他上課...老生常談...我就放鬆、放鬆。(A)

本研究以 A 學員舉例在面對不同老師與不同知識時會展現不同的認識類型，

凸顯認識方式並不是如 Belenkey 等人所描繪的『穩定的個人特質』，而是隨著情境變化而會改變其知識建構的方式。大陸女性學員上述的四種認識類型的建構，受到生活成長營課程偏向資訊宣導的影響，並沒有出現提供客觀分析技術的知識，也沒有出現程序式等的認識。本研究所出現的四種認識方式，主要以兩個面向來建構：第一個面向為接受權威知識的程度，第二個面向則是是否參與權威知識的編碼空間，積極的和權威知識互動。除了全盤接受權威聲音的接受式認識，保全自己觀點與容納權威觀點的協商式認識，以及以自我經驗為判準而質疑權威知識的質疑式認識，這三種認識方式參與權威所創造的知識空間，與權威所傳遞的知識互動，從完全接受權威的聲音到質疑權威的聲音，權威知識的影響力漸小而自我的聲音變得越大越具體。第四種認識方式—逃脫式，是另外一個面向的認識方式，她們逃脫權威所編碼的知識空間之外，另創空間，拒絕權威的聲音，不是質疑其知識的正確性，而是質疑其知識的必要性與實用性，自我的聲音強大，但不是針對權威聲音的反思或懷疑，而是『擱置』權威的聲音，身在教室，但是心從教室與權威知識的控制中逃脫，是所謂的「有口無心」、「聽聽就好」、「消磨時間」。挪用權威所創造出來的空間來滿足自己的需求，也滿足社會/機構與權威的期待。很有意思的是，這個面向的認識方式，卻是該課程中最常出現的認識方式。四種認識方式的類型建構如表 3。

表 3 大陸女性配偶在課程中所展現認識方式的建構

認識方式	參與權威的知識 編碼空間	權威的聲音	自我的聲音
接受式	積極參與	全盤接受	無
協商式	積極參與	有條件接受	保全自我聲音
質疑式	積極參與	不接受 (知識內容)	強大
逃脫式	消極參與	不接受/擱置 (知識主題)	強大

和 Belenkey 等人的研究結果相比，這群新移民女性在教室中面對權威知識，她們同樣覺察到部分權威知識因為男性中心（當然也包括只談台灣忽略大陸經驗）而在真實生活中難以應用，因而不信任權威知識。而不同的是，她們因為跨國/區域遷移而體會到真理的多元性與相對性，也因為覺察到權威知識隱含對學習者自我（含其性別與群）的污名化與貶抑，而認為權威知識承載著社會主流觀點，投射的是有權勢者的價值觀。這群女性和在美國白人女性的所展現的教室行為相比，相同的是認同權威知識為真時，她們努力聽課與做筆記，而遇到教師講著沒用的知識時，主觀式的女性她們保持禮貌不表達異議卻不信任權威，而大陸學員在抗拒與質疑權威知識上的分類與比重上更為明顯，不僅在形式上有積極的以頂嘴反駁和自己講自己的來對權威知識表示抗拒，也有消極的以心不在焉來抗拒；沈默在此不是無聲的存在與否定的自我，沈默在教室中有時代表聆聽與接受權威的聲音，有時則代表自我聲音強大但不想表達的多重意義。在抗拒的認識對象上，也明顯的指出某些知識領域的觀點，權威知識遭到學員原先的經驗與價值強大的

質疑，而有些抗拒，不是出自質疑知識對錯，而是抗拒課程規劃者與教學者對學習者的無知與偏見而設計出的課程主題。而 Belenkey 等人的認識類型有高低階之分，愈情境建構與自我反思的類型愈高階，本架構的認識類型無高低之分，學員可能在課堂上出現好幾種認識類型，並因著權威知識的領域觀點與自我經驗的真實性而流動改變。

二、大陸女性學員的認識方式會隨教師教學態度與教學方法而轉變

(一) 知覺到教師的族群優越感會使學員轉向抗拒權威知識

教師的教學態度是權威知識正當化的首要條件：大陸配偶認為，教學者的教學態度指出教學者的立場，愈親和沒有偏見，愈理解愈關心大陸配偶的權威，其知識愈值得信賴，接受度愈高「老師喔，我覺得老師那種比較沒有刺的，我覺得他是來給我們講課，我們負責聽的 (L)」。教師顯示出不把大陸配偶當外人，當自己人接納，是能接受權威知識觀點的前提。反之，當教師在上課中顯露出偏見或優越感時，其知識不管客觀與否，大陸配偶開始無法接受權威的知識。

我覺得他（老師）專門上這個應該比較標準吧...我們不會質疑他們教的東西...可是，有些老師他就是講課啦，講著講著語氣中間還是有比較有會帶一兩句...就是覺得大陸配偶...就是有點看不起，其實在臉上表露出來...說的口氣...我就開始沒辦法接受他講的東西...(I)

(二) 知覺到教師的親日與台灣本位立場會使學員轉向抗拒權威知識

除此之外，原先上台灣語言文字或移民相關法規等學員覺得重要想要認真吸收知識的課程中，老師逐漸展現的知識立場如果讓學員覺得親日，或是台灣本位，就會覺得是對中國敵視的觀點，老師的知識觀點是可疑需要保持距離的，學員明

顯的從接受式轉變成對老師部分知識的質疑，甚至想逃脫老師台灣本位知識的洗腦：「那個中文老師上課很風趣，讓我學到很多繁體字怎麼寫，覺得上課很有用，不過，他就講說他想要去台獨那個，他作老師在那裡講課，但是心理還是不太偏大陸這邊...他講話太偏日本和台灣，我是說他比較親日，B說他是台獨，看你的警戒心到哪裡...那個我不會改變我的看法 (I)」，「老師的文化水平高，知識高，剛開始我很認真的聽，可是如果他一點也不瞭解大陸的事情，上課整天都圍繞著台灣的什麼什麼來說...那人家聽了可能覺得有距離，沒辦法溝通，不知道他們在講什麼，我不想聽的，我就不要聽 (E)」，親日和台灣本位的觀點很容易為大陸學員覺得與親中觀點對立而難以接受，凸顯移民教育中情感認同層面的重要性。對大陸學員來說，整個社會對其存在是有敵意的，有時是不友善的，所以對權威的期待，並不是一定要有高深的學問或資深的教學經驗或甚至名師，而是期待老師對學生要親切，沒有世俗的偏見，同理人在異鄉之苦，而不要有族群偏見，「因為我們到這邊來有一種...人家說異鄉人嘛，有些人就是感受不到家鄉人的親近，我們不是他們家鄉的人是不是...就怕他對我們有那種欺負的感覺... (D)」，教師對學習者處境的同理與接納，以及表達出與中國的淵源，像同鄉或朋友般「有個○課長...她說她是湖南老鄉或是什麼...當成朋友，他很多事情都很自然的會跟你講，那你就可以知道它的弱點、優點，可能大家容易接受吧！你了解真相也比較更深層次一點...

(I)」，是大陸學員接受與信任權威知識非常重要的因素。

(三) 教師照本宣科的教法會使學員逐漸轉向消極的抗拒權威知識

教師的教學方法則是權威知識是否可以被複製、被應用於生活的關鍵。教學態度愈接納大陸配偶，會使大陸配偶信任並接受權威知識，但教法則是接受式認識持續下去，或其他認識方式轉換成逃脫式認識的關鍵。如果老師上課只是宣讀

課文，既不舉例也鮮少和學生互動，則會將原先學員認為重要但不熟悉的知識，變成不懂而無用的知識，學習者轉向逃脫式認識。

一開始還有點興趣想認真聽課，像台語老師...上課一直唸，唸唸唸，
然後唸到後面越唸越煩，老師都是照書本唸...上課就變得無法專心，就會變得同學自己在講話... (J)

三、課程知識的意義對不同世代的大陸女性並不相同

而認識方式的展現，除了「認識對象」外，也受到「認識者」特質的影響。基本上，參與課程的大陸女性配偶差異性不小，其婚嫁的對象、對外出工作的期待、教育程度、婚姻經驗等會影響其課程知識對其產生的意義，進而影響其在上課時所採取的認識方式。而這些因素和大陸配偶所屬的「世代」息息相關。這其實也呼應趙彥寧（2004a）的研究，認為高度異質的大陸女性配偶，區分的首要背景因素可以以其在中國大陸成長過程中是否經歷過文化大革命來劃分。在教室中的學習，其對知識的看法與學習需求，也是大體沿著世代而有所差異。

(一)「文革世代」女性：就是指經歷過文革，四十歲以上（六十歲以下）的學員，她們就讀中小學階段的時候，隨著政治風潮下鄉勞動或搞串連因而中斷正式教育，基礎教育受到極大影響，「和年輕人不同，我這個年紀，四十幾歲的人了，經歷了中國幾個大的事件，我們這個年紀的幾乎沒有辦法唸書，學歷都不好的...我出生的時候是文革的時候，那時讀書根本沒在讀 (C)」，現在中國普遍使用的漢語拼音法不甚熟悉，對於資訊科技產品的使用能力也較弱，無法用來輔助學習。她們也適逢大陸「離婚潮」，育有子女待養，只好遠渡重洋，遠嫁台灣外省籍退休人員，為較早來台的大陸婚姻移民。由於配偶與周遭親友均講國語而缺乏講台語的

學習環境與動力，「他（先生）是你們說的外省人，所以也沒機會講台語，很多他也聽不懂，所以少講也不會教我，我現在是完全聽不懂台語，來這邊學半天也不知道老師在講什麼...（F）」；法規與家庭關係的經營等知識因為其來台時間較久，婚姻與人生經驗較多，老師所提供的課程知識在生活中相對來說沒用：「都老夫老妻了，早過情情愛愛的階段，我都是作人家婆婆的人了，還學什麼婆媳之道。我們也不是沒有婚姻經驗，都這把年紀了還讓人教怎樣做人妻子媳婦的...年輕妹妹學這個可能有用...（D）」。加上年齡較長，自覺記憶與反應能力較弱，學習期待也較低，『因為我們年紀大一點又感覺自己根本學不到，也不好意問，也不知道老師講的是什麼意思（E）』，而老師也未對其需求調整教學內容與教法。這個世代的學員，面對課程知識在生活中無用，也面對老師的教法多半無法幫助她理解與記憶，多半展現出逃脫式的認識方式。來上課多半是為了學習老師知識外其他的需求。

（二）「年輕世代」的女性：就是指未經歷過文革，年歲在四十歲以下的學員。她們生於大陸人口政策緊縮（節育與一胎化）之際，擁有家中較多的資源去接受教育，中國也逐漸在改革開放之後，逐漸經濟繁榮，文憑證照與工作競爭逐漸加劇，中國政府擺脫過去對教育的敵視觀點，普及的教育機會與嚴苛的升學主義，使得年輕世代的語文基礎較文革世代紮實，漢語拼音和簡體字書寫的基礎已具，也比較有機會接觸並使用電腦手機等資訊產品。在大陸沒有婚姻的經驗，且婚前均有一份自立的工作，多半嫁給前來探親的外省第二代或來大陸工作的台商或工作者，經過交往一段時日後才結婚來台。為移民教育課程中最主要的一群（約佔 70%），來台時間較短。年輕，彈性，學習動機較強。在上課的動機與意義上，年輕世代明顯的較文革世代更想外出工作學習台語文，「覺得台語很實用，特別是以後要出去找工作或跟長輩講話，要懂得去學，對以後有幫助的，然後就會很注意聽...

(M)」，更想瞭解權益與資源所在來尋求自我保護與獨立，「就是說你要學會獨立阿...例如說我在遇到困難的時候，我要在哪裡求助阿，這些對我都很有幫助阿(L)」。因此移民教育的課程主題對年輕世代女性具有較高的實用性，不過老師教法如果偏向照本宣科、無法回答學生的問題，也會使得課程知識成為無用的知識而轉向逃脫式認識方式。

伍、大陸女性移民教育所在的社會脈絡

學員在課堂上展現這四種認識方式，特別是逃脫式認識，這其實很像我們看正規教育中青少年教室的場景。但移民教育屬於非正規教育活動，既非歸化門檻也非學歷文憑課程，上課沒有約束一定要到的情況下，為何學員幾乎全勤，來上課卻只見老師講老師的，學生在底下講自己的，或者發呆作自己的事。以下從大陸女性配偶既要逃避權威無用的知識也要逃避束縛的家庭所形成的抗拒來說明：

一、為什麼知識無用？移民教育的目標與師資

因為移民教育的目標當初的設定與實施不在滿足新移民的生活需求與潛能開展，而在解決因為差異而帶來的社會問題，所以教育目標首重同化，首重社會控制，希望透過教育讓新移民順從既有的社會價值與規範，內化社會對新移民女性的角色期待。我們可以看到內政部和地方政府辦理「外籍配偶生活適應輔導班」，是為了解決「能順利融入我國生活環境，共創多元文化社會，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」(內政部，1999)，是為了解決跨國與兩岸婚姻所帶來的「社會問題—生活適應不良、婚姻不穩定、家庭暴力與子女教養不易等」(台北市政府，2008)。

由於強調社會問題的解決，所以移民教育強調融入社會，泯滅與當地民眾的

差異，課程設計是依行政主管與學院專家的考量規劃，期待這些移民放棄其原有語言、文化或社會特性，成為與主流人群無區分的族群。不論同化或融合，都代表對宰制文化的吸收與自我的貶抑，無視她們帶入台灣社會的文化條件與生命經驗，忽略學習者的主體性。這樣的課程沒有針對學習者特殊需要考量，只能為這些女性調劑生活提供出口而已，無法改變其處境。依規定移民教育課程架構，必須包括本國語文訓練、烹飪、手工藝、風俗民情介紹、優生保健、居留與設籍法令介紹等，規劃此課程是要「促使其適應生活及助於教養子女」（內政部戶政司，2005），不但以「同化」為目標展開婚姻移民的受教權外，也將新移民的學習限定在「家庭/母職」的角色之中，透過課程要這些女性安於家室，安於賢妻良母的角色——一個台灣社會希望（大陸）女性結婚的目的——不要把工作凌駕于先生小孩的需求之上。讓這些女性侷限在私領域中，持續與公領域分離。

比如有個老師他講就是說，我結婚過來就是等於工作賺錢不是最重要的，帶小孩才是最重要的...就是有時不能接受那個老師的觀點...好像把我們女人的地位都貶低了...（如果我們）可以掙錢保護到小孩...大家就不用那麼辛苦阿，我們也可以多接觸外面阿...（I）

上課不僅灌輸刻板的性別期待，也強調幸福的生活由夫家人與公婆的接納來決定「希望來上這個課的大陸配偶能生活得非常幸福，對台灣的生活有所瞭解，最重要的是能得到家人的認同與公婆的喜愛...（組織主管，95/7/5 開學典禮致詞）」，所以上課的教師幾乎不約而同強調順從，要這些女性委曲求全求得和諧，博得長輩歡心，適應等於安於現狀，等於壓抑自己的聲音，學員不同的經驗與感受被視為是個人的心理問題與胡思亂想。

學員 K：公公婆婆坐在那翹著腳指揮你，這個要這樣那個要怎樣，說大陸嫁過來或做媳婦一定要幹嘛幹嘛，照顧全家，然後全部家事都是媳婦的做，不行給兒子做...我們那邊不是這樣...什麼婆媳這一套...我們那邊把媳婦看成是自己的小孩一樣...大家分攤著做...

老師：你就是努力融入、適應阿，那一定會有文化隔閡嘛，沒有那麼嚴重啦，有什麼一定是自己把它弄大的（95/7/27，社會資源運用課程筆記）

這種壓抑自己的聲音也包括壓抑自己的大陸經驗與知識觀點「來這裡，就覺得被教導得要比比較沈默...（G）」。有一堂課老師正在教台灣的拜拜習俗，講三官生日、土地公生日與媽祖生日都要拜拜，這時教室非常吵，大家彼此在座位上交談。老師就突然說：「不要講大陸的，放在心裡比較好...（95/8/23 台語教學課程筆記）」

加上台灣目前擔任新移民識字班或生活輔導班的識字師資多半由小學教師兼任；法規的課程由政府官員前來講課，他們和具有專門知識的師資如醫師、律師等則未經成人教育的訓練，甚至沒有和新移民一起上課的經驗；她們多以有相關語文或專業知識來克服缺乏大陸配偶的語言經驗和異文化觀點的不足。因為師資的兼任與臨時性，不清楚學員的特性與需求，因此無法有效連結學習者的經驗，和她們共同建構知識。

因為他們自己不是在我們這個位置上，他們是朝九晚五地上班，紙上談兵...他們這些制定課程的人，就是照上面的來，反正到時候就拿薪水，也不管你（A）

都聽他講阿，該講的內容全部講光光，那我們有沒有聽下去，有沒
有聽懂他也不管你...他盡義務，我們就聽天命阿，有天份的就吸收，
沒天份的就在那裡笑阿，就像我們這種沒天份的人 (L)

要反應課程不符需求嗎？大陸女性覺得這是政府的給新移民的福利，免費的學習活動，實在不宜要求教學品質「哪人家好心幫你們開課我們還嫌東嫌西 (I)」「我們都是免費的，學到就學到了，學不到也不會去討公道，算啦！ (A)」也實在不宜表達太多意見，和下面要講的在台大陸女性的處境有關，在課堂上最好少說話，以免對大陸人民帶來更排除與剝奪的處境：「我們沒有一個合法的身分，當然我沒有很大的決定權可以說表達我意見...我們大部分的人都有感覺，台灣人家一不高興就說，那恢復原來的半年才能來一次，另外半年只能待那邊，那怎麼辦？ (J)」所以，上課所教的知識，「聽聽就好」。

二、為什麼知識無用也要去上課？大陸女性配偶在台灣的生活處境

如果上課所學的東西不符所需，大可不必去上課，但大陸女性學員還是出席，顯然上課不完全只是要學習教師的知識，上課本身有其他的意義，除了 1000 元保證金可領回外，例如結交朋友，這也顯示說當學生質疑或抗拒教師知識時，她們選擇在課堂上自行交談，透過交談也連結了關係：「上課她們跟我講話，我就沒說，好像張三看不起李四一樣，我都會聽她們這樣子，那怕你講的內容好像沒有什麼，我也會聽啦 (D)」

另外，出來上課也可以獲得身體的自由：

大陸配偶來台團聚與依親居留期間，不能外出工作，否則視為非法打工，如

果被檢舉或遭查獲，將逕行強制出境。大陸婚姻移民也是非公民中唯一必須被定期管查者，每月需接受管區警員不定期查察有無失蹤失聯，其驅逐出境或遭警拘留也不必經過適當司法審理程序，只因爲她與入境理由—婚姻--「不一致」(Liao, 2007)。這樣的法規把大陸配偶的行動自由掐在夫家人的手上。她們普遍被認爲與老榮民結婚，將她們當作爲匪滲透的間諜或榨取社福資源者；認爲她們只是「假結婚，真賣淫」，國家與社會則利用各種法規與檢查來限制這些女性要安於家室(趙彥寧，2004b)。她們生活領域狹小，『她們的社會邊界就是家庭，她們很少有社會生活，社會生活常常就是家庭生活』(韓嘉玲，2003)，「就是一個家把我們拘著了」(趙彥寧，2004b)。出門是很難的，夫家人總擔心她們交壞朋友或男朋友會變壞。「哈哈，我五十五歲了，除了來上課走出來走回去，我幾乎沒有機會出來...老頭不太喜歡我出去。...他總擔心我交大陸妹會學壞，交台灣人會變壞，其實我這個年紀能怎麼變壞？(D)」上課成爲她們的出口，可以自己出門，獲得行動自由的機會。

除此之外，對待兩性關係上的差異，例如大陸當地主張「女性要有經濟權，不能伸手要錢」，與台灣限制工作權使之經濟依賴配偶產生衝突；由於無法工作，每天就得在家面對公婆與夫家人的猜忌—大陸人有吃「共產主義大鍋飯」的懶惰習性、大陸老婆「不守婦道」、「太過強勢」與「愛的只是錢」--往往造成婚姻緊張。而中國城市認爲「婦女能頂半邊天」，家務工作是夫妻兩人的事，這也跟多數的台灣公婆與男性的價值觀有所抵觸，成爲衝突的來源(葉玫君，2003)。上課可以使女性逃避這樣的衝突「如果不出來在家裡面，就會整個人悶著，她就是想盡量出來(M)」，「她們也是孤獨了才想要聚一聚...我在這裡上課，不要回家，躲避它...至少可以離開你這個家我就很開心(G)」；而台灣社會將家務勞動視爲是愛的勞

動，對家庭照顧者缺乏支持，使得包括大陸女性在內的台灣女性無酬無休的被侷限與孤立在家中。上課也成為這些長期全天候要照顧老先生的女性喘息的機會。

醫院的生活一成不變令人窒息，我每天就想「外出」呼吸新鮮空氣。...

上課，是為了逃出來透透氣... (F)

只是，逃離了家裡，卻發現進入另一個牢籠，只好再逃一次。

陸、結論

一、對認識方式相關理論的反思

本研究結果顯示，大陸女性配偶上課所展現的認識方式並不像社會建構觀點所主張是個別女性會呈現某個主要的認識類型，並隨著身心的成熟與教育環境的刺激而發展出較為複雜的認識類型。本研究的發現比較支持後結構女性主義的知識觀點，認識方式並非是固定不變，面對不同的課程知識與不同的教師教學，學習者會展現不一樣的認識方式（詳如表 4），「認識方式」的展現，其實是鑲嵌在「認識者」與「認識對象」的互動之中。認識方式並沒有很明顯的高低之分，但受到學習者在課程知識領域的自我經驗的影響，愈缺乏相關經驗的知識領域，學員愈容易接受權威知識，反之亦然。只是這些課程知識要被大陸配偶視為重要且能在生活中應用，如果知識缺乏實用性，只是加諸台灣社會的刻板印象，學習者基本上是抗拒這些權威知識的。除了因權威知識領域不同而展現不同的認識方式外，不同的認識者會有對相同知識領域有不同的經驗，特別是來自於不同世代的學員，面對台語與婆媳關係的經營等課程，因著生命經驗的差異與需求的不同，也會展現不同的認識方式。

知識的接受也和學習者的認同與情感有很強的連結，對學員來說，一如建構論所強調：「關係」是女性學習的核心，接納大陸配偶為『我們』社會成員的態度是知識傳遞非常重要的關鍵；知識立場也是重要的，「台灣意識」在大陸配偶心中常和「與大陸對立」劃上等號，被歸類具「族群優越感」與「台獨」立場的知識是不被信任與接受的（這當然也阻礙了大陸學員對台灣主體性與對日多元觀點的同理與瞭解），大陸學員對教師知識的全盤接受度會因為覺察教師不親中的立場而改變。照本宣科的教法也使得初期興致勃勃想要吸收權威知識的學員轉向逃脫式認識，「人在心不在」，求得逃脫家的桎梏在此打發時間。

本研究也發現移民教育教室中主流知識的灌輸是明顯的，而學員對此知識的抗拒也很明顯。學員透過認知主流知識是反映權勢者的觀點，也透過相信知識是歷史文化的產物，相信不同觀點可以共存，因而保全自己與主流相悖的觀點。而大陸女性學員面對權威知識，不是完全的複製與內化，而是不斷的在聆聽、緘默、反駁、私下討論中主動選擇要接受或抗拒。學習者不僅面對教師，還得面對教師背後所代表的來自國家的、族群的、階級的與父權的優勢，為保全自我的聲音，盡量保有自我定義的權力，抵抗的形式包括一些積極的反抗（如憤怒、回嘴）以及更多的消極的反抗（集體私下討論、開小差與發呆），以逃脫權威知識的掌控，抗拒作為他者的權力/知識。

表 4 大陸女性學員認識方式的內涵

認識方式	認識對象		知識	教室中的行為
	課程知識	教學者		
接受式	1. 台灣的語言文字 2. 台灣的移民法規與社福資源	1. 沒有偏見，感覺親切 2. 協助記憶與應用	二元對立，權威知識是正確的，較優越的	1. 聆聽權威聲音、安靜接受 2. 記錄權威話語 3. 不斷練習複製權威聲音 4. 提問是因為不懂
協商式	1. 國共歷史知識 2. 家人關係的經營	1. 協助理解，願意討論 2. 有實務經驗，善舉實例	多元，所有意見都同樣有意義，均產生自認識者所持的立場，是歷史文化的產物	1. 聆聽與記錄權威話語 2. 依經驗提問，提出自己的觀點和老師討論 3. 內心有多元語言在協商，意見共和
質疑式	1. 傳統習俗價值觀與性別意識 2. 大陸婚姻移民的生活處境 3. 中國現況的詮釋	1. 台灣本位/台獨、親日份子 2. 具有族群優越感	多元，問題的解釋不只一個，但權威知識反映權勢者的觀點	1. 憤怒 2. 回嘴 3. 在底下與同學討論該主題 4. 緘默但不苟同權威觀點
逃脫式	1. 已知 2. 無用的知識（如性病防治）	1. 權威不清楚大陸配偶的需求和能力基礎 2. 照本宣科，行禮如儀	多元，問題的解釋不只一個，但權威知識反映權勢者的觀點	1. 撒出，在底下自行聊天（集體逃脫） 2. 開小差（個人逃脫） --胡思亂想或打瞌睡 --手工藝或算六合彩

二、對大陸婚姻移民教育的反思

這個成長營的課程顯示教師是支配者的角色，老師被認為擁有比學生更好的見識與理解，並負責傳遞給學生。老師來決定什麼樣的知識與觀點該被介紹與學習。學生並未被邀請去「認識」，而是期待學生要接收老師上課的講述內容，學生是次要的，她們所思所想不是這個過程中的一部份，她們被鑄造成知識的接受者而非知識的建構者。因此，課程規劃者與教學者對大陸婚姻移民與教學應有更多的瞭解與訓練，邀請學習者共同來建構對他們而言適用的、真實的知識。識字方案的規劃設計，要能讓大陸配偶參與，瞭解學習者的能力與需求，從學習者的生活與經驗出發來設計。教學時避免單向傳遞知識，教法要活潑多元，多讓學生發表與討論，避免照本宣科，協助學習者的知識生產不只是意義的接受者也是製造者。要能挖掘並同理她們因為遷移與社會偏見所面臨的具體難題與困境，也要能看重她們因為遷移而有的多樣經驗與觀點，課程教學宜多連結與反思她們來台前後的經驗，並鼓勵學習者協助她們「協商」產自不同立場與歷史文化的觀點，使她們具有包容和統整不同社會價值觀的能力，而不是要她放棄一套觀點以另一套價值替代，這樣，兩個社會的價值觀點不但沒有辦法對話，而且形成潛在對立。另外，大陸女性配偶並不是同質性的族群，特別是不同世代的學員，有著迥異的生命經驗與學習需求，需要課程設計者與教學者注意與運用。

有關跨國婚姻移民教育的課程設計，學習者所面對的是婚姻與移民的雙重適應與文化的挑戰，蘊含的是性別與族群的雙重議題（何青蓉，2003），而課程的設計要能注意抗拒的議題。教育有時不僅是改變個人與社會最有利的工具，一個進步的力量，也要注意它同時扮演再製現狀、維護既得利益者利益的矛盾角色。課程規劃者與教學者必須不斷反思自己課程安排與教學內容中的性別與族群的觀

點，並能在課程中敏銳的覺察學生的抗拒並尋求對話，以促進師生彼此觀點的開放與瞭解。移民教育要注意到學習者是處於較弱勢的性別、族群甚至階級，應注意這些女性移民在教育脈絡中的經驗，尤其是被壓迫的經驗。使這些女性移民知道社會權力如何形塑其生活與學習經驗，教育重點應在協助其主體性的建構，平衡家庭與女性自我的發展，而不是要她複製性別的不利地位。

除此之外，過去的教育活動非常重視理性與認知的層面的學習，然而對這群大陸女性學習者而言，需要滿足的不僅是新知的學習，結交朋友，還有一個感到自在、自信與自由的空間可以停留、喘息，進而在生活中可以重新出發。所以友善學習空間的營造，包括提供較多學習者討論互動的時間與空間、對大陸人士親和可以放心討論大陸人事物的安全環境，都是有利於學習者抒解生活壓力和知識交流分享。本文也使我們在教育活動外，更關注到台灣社會的性別及家務勞動的不合理期待對女性造成的剝削與壓抑。逃了又逃的處境，讓我們看到在主流知識與價值的注視下，大陸女性配偶的生存與抗拒之道。

附錄：訪談大綱

背景與暖身題

- 1、請描述你目前的生活。你最在意什麼事？你如何面對它？
- 2、你覺得你現在在台灣的社会地位如何？和以前有什麼不同？這些改變，看待事情會不會不一樣？有哪些不一樣？
- 3、身為女性，對你而言，是什麼意義？過去到現在有無改變？你覺得，在家鄉，男生和女生有什麼不同？台灣的女生和從大陸來的女生有什麼不同？你和其他在台灣的大陸女生有什麼異同？

- 4、來這裡上課期待學到什麼？（為什麼來？）目前學到了什麼？改變了什麼？為什麼？持續的原因是什麼？

認識方式

- 1、在課堂上，你覺得台灣有哪些事物與價值觀和你在家鄉不一樣？碰到不一樣時，你是怎麼想的？你相信你自己的親身經驗和原先在大陸所學的知識嗎？什麼時候信任？什麼時候不信任？這些知識的有效性如何？
- 2、課堂內所得知識和課堂外所得知識有關連（一致）嗎？誰具優位性？如果不一致要如何處理面對？你怎麼辦？判準是什麼？
- 3、你相信什麼樣的人的知識和觀點？『好』老師/專家的特質是什麼？
- 4、你覺得來上課老師的知識觀點，可以分成幾類？為什麼會這樣分？你會如何與它互動？為什麼？
- 5、（各科）老師上課的方式、內容（教材）覺得如何？不同意或不懂時你會如何？為了學到這些知識，你會做些什麼？你怎麼知道你已經知道或學到？你如何決定這些知識的價值與真假對錯？

參考文獻

- 王淑惠（1998）。*婦女與學習：以台北市社區婦女人才訓練班為例*。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 內政部（1999）。*外籍配偶生活適應輔導實施計畫*。
- 內政部戶政司（2005）。*外籍與大陸配偶輔導措施 93 年 1 月至 12 月辦理情形*。檢索自內政部戶政司網站 <http://www.ris.gov.tw>
- 台北市政府（2008）。*台北市新移民照顧輔導政策及實施方案*。檢索自台北市新移民會館網站 http://www.ca.taipei.gov.tw/civil/imm/page/page_09.jsp?id=166
- 白曉紅譯（C.Weedon 著）（1994）。*女性主義實踐與後結構主義理論*。台北：桂冠圖書。（原著出版於 1993 年）
- 朱雅琪（1999）。*國中女性教師認識論及其教育實踐之研究*。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李偉俠（2005）。*知識與權力：對科學主義的反思*。台北：揚智。
- 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。
- 林美和（2006）。*成人發展、性別與學習*。台北：五南書局。
- 林君諭（2003）。*東南亞外籍新娘識字學習之研究*。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 胡妙花（1999）。*從認識論探討參與學習成人智力發展之研究：以台南地區為例*。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 移民署（2009）。*外籍配偶人數與大陸（含港澳）配偶人數按取得證件分*。2009 年 2 月 1 日，檢索自入出國移民署網站

[http://www.immigration.gov.tw/aspcode/9712/外籍配偶人數按國籍分與大陸\(含港澳\)配偶人數.doc](http://www.immigration.gov.tw/aspcode/9712/外籍配偶人數按國籍分與大陸(含港澳)配偶人數.doc)

莊明貞(2002)。九年一貫課程性別議題之知識與權力分析。《教育研究資訊》，10(6)，1-18。

葉玫君(2003)。大陸籍女性配偶在台的婚姻調適歷程之研究。實踐大學家庭研究與兒童發展研究所碩士論文，未出版，台北市。

趙彥寧(2004a)。榮民與大陸新娘的公民身份。《台灣社會學》，8，1-41。

趙彥寧(2004b)。公民身份、現代國家與親密生活：以老單身榮民與「大陸新娘」的婚姻為研究案例。《台灣社會學》，8，1-41。

潘慧玲(1999)。教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探。載於國立台灣師範大學教育學系教育部國家講座編，《教育科學的國際化與本土化》(頁527-552)。台北：揚智。

韓嘉玲(2003)。傭人抑或太太？婦女勞動力的跨境遷移——大陸新娘在台灣案例研究。《社區發展季刊》，101，163-175。

Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. N. Y. : Jossey-Bass.

Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. N. Y.: Basic Books.

English, L. M. (2006). Women, knowing, and authenticity: Living with contradictions. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 111, 17-25.

Goldberger, N. R. (1996). Cultural imperatives and diversity in ways of knowing. In Goldberger, N., Tarule, J., Clinchy, B. & Belenky, M.(Eds.), *Knowledge, difference, and power*(pp.335-371). N. Y.:Basic Books.

- hooks, b.(1994). *Teaching the transgress*. N.Y.: Routledge.
- Hurtado, A. (1996). Strategic suspensions: Feminists of color theorize the production of knowledge. In N.Goldberger, J. Tarule, M. Belenky (Eds.), *Knowledge, difference, and power*(pp.372-392). N.Y.: Basic Books.
- Kilgore, D. W. (2001). Critical and postmodern perspectives on adult learning. *The New Update on Adult Learning Theory, 89*, 53-61.
- King, P. M. & Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of Arguments*. Cambridge University Press.
- Liao, B. (2007). The exclusionary Taiwan immigration laws. *International Conference on Border Control and Empowerment of Immigrant Brides*, Taipei, 78-92.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ryan, A.B. (2001). *Feminist ways of knowing: Towards theoring the person for radical adult education*. Leicester: NIACE.
- Stanton, A. (1996). Reconfiguring teaching and knowing in the college classroom. In Goldberger, N.,Tarule, J., Clinchy, B. & Belenky, M.(Eds.), *Knowledge, difference, and power*(pp.25-56). N.Y.: Basic Books.
- Tisdell, E.J. (2000). Feminist pedagogies. In E. Hayes & D. D. Flannery (Eds.), *Women as learners: The significance of gender in adult learning* (pp.155-184). San Francisco: Jossey-Bass.

文稿收件：2009年07月23日

文稿修改：2009年09月08日

文稿確認：2009年10月08日

接受刊登：2009年10月30日

A study of the ways of knowing of female learners in a “Living-development Camp for marriage-immigrant from China”

Wang, Meei-Wen

Lecturer, Department of Adult and Continuing Education,

National Taiwan Normal University

Abstract

The study was designed to develop an understanding of how female marriage-immigrants from China to “know” in the classroom of Living-development Camp. Participative observing was conducted in program’s class for marriage-immigrant from China by Taipei City Government, and interviews were carried out with 14 female learners from the program.

The results indicate that four different ways of knowing were emerged from the learning process: receiving knowing, negotiating knowing, problematizing knowing, and escaping knowing. These learners showed that they resisted, contested and negotiated with knowledge of instructors all the time. The cohort of female marriage-immigrant from China has an effect on their meanings of taking part in the program, which affect their ways of knowing in different courses. As Poststructural Feminism’s epistemic assumptions, learners’ ways of knowing were not stable frame but fluid, which were changed by the teaching and attitude of instructors. The dissertation

concludes by reflection on the theory of knowing and the immigrant education.

Keywords: female marriage-immigrant from China, ways of knowing, immigrant education.