

國際理解教育與女性移民的社會參與： 從日常生活的歧視經驗出發*

邱淑雯

南華大學亞太研究所副教授

摘要

本文從女性移民日常生活的歧視經驗出發，探討她們在接待社會如何透過國際理解教育進行社會參與，並以日本川崎市的民族文化講師為例加以說明。透過訪談得到三個研究發現，一是女性移民的參與動機和母職經驗有關，二是她們在課堂中的參與形態主要是異文化的介紹，只有少數人會觸及反歧視的啟蒙，換言之，她們被歧視的經驗並沒有延伸至實際的參與形態上，三是她們的參與回饋，縮限在學校的學童而非教師的觀念變革裡。

關鍵字：國際理解教育、女性移民、社會參與、日常生活、歧視

*本研究承蒙日本野村國際文化財團及橫濱國立大學國際交流基金之贊助，特此致謝。

本文旨在探討接待社會的女性移民如何透過國際理解教育進行社會參與，並以日本川崎市的民族文化講師為例加以說明。先評析日本「國際理解教育中的移民」之相關探討，並提出這些論述的盲點，緊接著，從女性移民的社會（政治）參與切入本文要旨，強調除了某些激進的反對運動或是國家層級乃至跨國層級的參與外，不少女性移民的社會參與和在地日常生活經驗更加息息相關，從「被日本人歧視、排除、當成異類」的日常生活經驗這個角度出發，然後，依序說明選擇川崎市做為研究調查地的原因以及採用的研究方法，透過女性民族文化講師的參與動機、參與形態、參與回饋三個面向之整理，捕捉她們社會參與的歷程。

一、國際理解教育中的移民

首先，有必要對國際理解教育的定義以及國際理解教育在日本的實施概況先做闡述。邀請移民或在地外國人¹到中小學校講授、展演異文化的這種課程設計，在許多接受移民的先進國家都已行之有年，而且常常被擺在所謂國際理解教育（International Awareness Education）的範疇中，這是當今不少先進國家中小學裡和既存教科平行的一種課程，歐美將此學習活動稱做世界學習（World Studies）、全球學習（Global Studies）、全球公民素養（Global Citizenship）、國際理解教育（Education for International Understanding：EIU）、永續發展教育（Education for Sustainable Development：ESD）等。國際理解教育可說是教導一般人認識差異、理解差異、接受差異的啓蒙教育，以日本為例，這是二次大戰戰敗國的日本於 1950 年代初期為了重返國際社會，響應聯合國教科文組織（UNESCO）推動的國際理解教育而引進的，1951 年日本加入聯合國教科文組織，1953 年以該組織的理念及方法正式將國際理解教育引入日本，在日本國內設置常設委員會，開始於六所實驗學校推動國際理解教育。

回顧日本國際理解教育政策方針之演變，依照米田伸次（2002）的整理，1970 年代隨著日本高度經濟發展以及日本在國際間能見度的

¹日文很少用「移民」來指稱日本國內居住的外國人，反而是「外國人」此一用語比較常見，因此，本研究在談到日本國內的狀況時以外國人行文，但其他先行研究涉及日本以外地區者，以移民或外國居民等用語行文。

逐漸提升，國際理解教育慢慢成爲日本教育體系中不可忽略的一環，此時的教育目標是培養「國際社會中活躍的日本人」，並將英語當成異文化理解與異文化溝通的重要工具，英語教育遂成爲國際理解教育的主要課程，國際交流也成爲國際理解教育最主要的活動，這種思維與做法持續至今並無太多改變，可說是日本國際理解教育的主要核心。

接著是 1980 到 1990 年代，也就是所謂國際化全球化的年代，國與國之間的相互依存關係不斷深化，日本人與外國人的接觸機會大增，日本人開始被要求一種符合國際化、全球化的生活態度與思維方式。同時，有越來越多外國人移居到日本，日本人如何「與住在國內的外國人共生」也成爲重要的課題。還有，國際社會共通面對的諸多議題，譬如，世界貧富差距、地球環境惡化等，日本人對這些議題的自覺意識不斷提高，因應此一潮流，日本的國際理解教育開始朝向國際化、全球化議題解決的課程設計邁進，換言之，除了之前強調的異文化理解與英語教學外，培養具有國際觀與全球觀視野的日本人，也就是培養正確理解並解決國際社會共通問題的日本人，成了國際理解教育的另一主要目標。

無庸置疑地，和本文最直接相關的是如何「與住在國內的外國人共生」這個部份，從 1990 年代左右開始，日本國際理解教育的師資來源之一，就是聘請在地外國人到校介紹自己的母文化，許多地區將外國人做爲國際理解教育的主要師資來源，各地方政府國際交流協會的招募文宣中，也會熱切邀請外國人來授課。然而，「國際理解教育與在地外國人」之間存在了許多問題，從兩位教育學者的觀點來思考，他們關注的是：國際理解教育因這些外國人的參與產生了什麼變化，包括教學主旨、授課內容、師資問題、學習成效、對學童異文化觀念型塑等方面的影響。

首先是矢野泉（2007）的論點，²她認爲戰後以來日本國際理解教

²筆者於 2007 年夏天，取得橫濱國立大學教育人間科學部外國人研修者之身份在川崎市進行調查，此爲 7 月 3 日訪談該校矢野泉副教授之內容。

育的主旨是，培養活躍於世界舞台上的日本人、在國際社會中「發光發熱」的日本人，因此，對於身旁的外國人、在地社會中的外國人並沒有太多的興趣。雖然，形式上會邀請外國人到校介紹自己的文化，但日本正規學校中實施的國際理解教育大多不具「社會改革」的精神或內涵，沒有太多的政治意味；也不太去碰觸外國人在日本社會的真實生活，特別是對於外國人切身的反歧視問題與人權問題也漠不關心，譬如，很少在課堂上提到外國人在日本租屋時被拒絕或受到的刁難，然而，人權議題卻是聯合國教科文組織推動國際理解教育的主要重點。她進一步批評，邀請外國人參與的國際理解教育，現階段在日本僅止於異文化教育、異文化理解、異文化介紹等內容而已。

藤原孝章（2005）提到師資來源的問題點，他指出招募外國人做為國際理解教育的師資來源無可厚非，學校總合學習時段³所進行的國際理解教育也經常請在地外國人或留學生到校介紹母國文化。然而，以國家為單位介紹異文化本身就令人存疑，對於那些由多元民族組成的國家來說，根本無法以特定外籍講師的單一文化代表全體的國家文化；此外，這些外籍講師的授課內容也不無爭議，現階段很多是流於 3F 也就是食物（Food）、服裝（Fashion）、節慶（Festival）等表象程度的展演；重要的是，這些課程內容對學童所產生的影響，事實上難以深化學童對異文化的真正瞭解，頂多只是提供他們接觸異文化的機會罷了。

教育學家的觀點之外，實際在校園推動國際理解教育的執行單位也有不同意見，東京都武藏野市國際交流協會（MIA）反省到上述的問題點，試圖從突破性的角度，搭起外國人與國際理解教育的橋樑。首先質疑的是，邀請外國人到學校授課的意義到底為何？外國人只是

³ 總合學習時段是指學童自發性的、橫斷式的整合性學習時段，或是指教育課程中某種特定時段的用語，各級學校採用的名稱不一，目的是因應國際化資訊化時代的來臨，培養學童自我學習、自我思考能力的一種全面性教育，它超越了一般科別分類，重視體驗學習以及問題解決的學習，學校、家庭、在地社會的相互連接，課程內容包括國際理解、資訊化、環境、社會福祉、健康等。

到校傳達、介紹自己的母文化嗎？從這個問題意識出發，MIA 積極思索國際理解教育如何與社區、與在地外國人連接的健全方式，讓在地外國人及學校共同合作，發展出所謂「參與型共同授課」的教學，強調不是由外國人到校單向介紹或展演母文化而已，這裡的外國人既是授課老師，也是學童學習調查的對象，外國人必須與校方的教師及學童面對共同議題，透過不同文化及觀點一起思考解決途徑，從過程中意識彼此的異同，體會可能的驚奇與樂趣。簡言之，這種課程設計不單只是知識的學習或取得，更重要的是，從和他人的互動中發現自我，從和他人共同面對、解決問題的過程中去改變周遭環境，進一步確認自我可以學習到改變環境的具體方法。譬如，邀請外國人來到總合學習時段，題目是「做一個和外國人共生的社區公園」，外國人和校方的學童教師透過不斷溝通討論，認識到彼此觀點的異同，試圖找出問題的解決之道，透過共同製作一個虛擬的社區公園，享受自他互動、互相協助的樂趣。MIA 和在地中小學及高中教師合作，花了兩年時間進行實踐研究，編纂成報告書《哇，外國人來到教室了！》（2002），以理論篇、實踐篇、座談會三部曲的方式編寫，書中強調「和在地外國人共同授課」的精神。

上述教育學者及執行單位 MIA 的觀點都頗具批判性，簡言之其關注的焦點是：國際理解教育因外國人的參與產生了什麼變化，包括教學主旨、授課內容、師資問題、學習成效、對學童異文化觀念型塑等等。但同時，縱觀以上的批判卻也發現，做為日本國際理解教育主要師資來源的外籍講師這些當事者的想法到底為何？此點，似乎沒有受到太多的注意。筆者進一步檢索「日本國際理解教育學會」的研究期刊《國際理解教育》（1995 年創刊號～2006 年 12 號），發現其成果主要集中在三方面：（1）教材與課程研發、（2）各國國際理解教育的介紹或比較、（3）學童學習成果的檢測，石塚美枝（2004）、中川和代（2005）兩篇是極少數提到國際理解教育與在地外國人（留學生、俄羅斯籍船員）關係的文獻，但並不是把外國人當成「師資」來探討，而是把外國人當成「國際交流的對象」而已，可以說，做為國際理解教育師資來源的外籍講師這些當事者的想法，在先行研究中幾乎沒有被反映出來。

然而，這正是筆者想要追問的所在：對這些外籍講師而言，國際理解教育的參與有什麼意義？在接待社會訴說、展演自己的母文化，到底象徵了什麼？他們願意出來擔任授課老師的參與動機為何？他們在日本國際理解教育的參與形態上，和上述學者的意見是否一致？從國際理解教育中所得到的參與回饋，特別是學童異文化觀念的型塑，對他們來說有何意涵？換言之，筆者想跳脫日本人尤其是教育學者的問題意識，試圖從移民當事者也就是女性移民的立場切入，藉由國際理解教育這項社會參與的具體實踐，挖掘「女性移民－社會參與－國際理解教育」三者之間的關連，窺探她們在接待社會的生存方式。

二、女性移民的社會（政治）參與

Ernesto Kofman（2004）指出近年來性別與移動（gender and migration）研究的趨勢之一是，聚焦在那些被邊緣化的女性移民身上，特別是來自發展中國家、從事家務勞動或是被圈限在家庭當中的女性，如家庭幫傭及看護工，不論她們是家族移動還是單獨移動，換言之，這些研究忽略了其他女性移民的存在，譬如，越來越多具專門職能、技術並選擇單獨移動的女性。本文即有修正 Kofman 所指先行研究窄化之意圖，特別針對「從事非家務勞動、走出家庭場域、在公共空間中進行社會參與、具備一定學經歷」的女性移民，設定的是川崎市「民族文化講師交流事業」中的主要師資來源，也就是外籍女性民族文化講師。那麼，先行研究如何探討女性移民的社會參與這個議題呢？

人是社會的動物，人類大多數的活動都是在特定的社會脈絡及組織建制中進行，因此，在賦予個人及活動特殊意義時，研究者必須釐清個人與這些活動、建制之間的關係。有關移民社會（政治）參與的先行研究，至少可分成兩方面：一是從制度或法律層面去討論，著眼的是接待社會在制度或法律層面提供（或阻礙）移民社會參與怎樣的條件及保障，以及移民到底透過什麼樣的形態（抗爭、結社、選舉）進行社會參與。二是從社會參與的主體者、也就是移民的立場出發，研究鎖定的是，移民之所以能夠社會參與的個人條件、動機、過程以

及主體性的可能變化。⁴換句話說，討論移民的社會參與這個議題時，勢必聚焦在：特定屬性的移民透過一定的建制進行什麼樣的社會參與。

本文以「女性移民的社會參與」為探討對象，國內關於女性移民政治參與的研究逐漸出爐，張雅翕（2006）以「南洋姊妹會」為例，採取蹲點式的參與觀察法與深入訪談法，由移民社會網絡及政治參與的角度切入，探討女性移民如何自組非營利組織、善用其他社會網絡，共組「移民/移住人權修法聯盟」（簡稱移盟），進而影響政府的移民政策及帶動社會的討論。該文著重於描繪「移盟」政治參與的實際行動，包括：召開記者會、發動連署、舉辦抗議活動、拜訪與遊說立委，帶領新移民女性表達心聲，草擬移盟版本法案，尋求立委提案，影響移民政策法案如《內政部入出國及移民署組織法》、《入出國及移民法修正草案》、⁵《國籍法》的修訂，針對立委發表歧視性言論採取強烈反彈，透過新移民女性投書、記者會與抗議，迫使立委道歉，減少新移民女受到不當言論之傷害。但是，張文的受訪者仍以台灣人居多、新移民女性極少，她們的立場很難真實反映，可能原因在於張是圈外人，加上現階段「南洋姊妹會」或「移盟」仍由台灣人掌舵，並非全然是新移民女性主導，只能說是以新移民女性「議題」為訴求的政治參與，而不是新移民女性當事人真正做主的政治參與。換言之，該文確實讓我們瞭解到「南洋姊妹會」及「移盟」針對新移民女性議題採取了哪些政治參與的實際行動，可是，對於新移民女性本身參與的動機、心聲以及隨後的改變著墨並不太多。

彌補這個研究缺口的是夏曉鵬和趙彥寧，夏曉鵬（2006）以圈內人角度分析新移民運動在台灣的形成過程，她結合社會運動、女性主義以及性別與發展等相關理論，採取社會性運動（societal movement）

⁴ 宮島喬主編（2000）《外國市民與政治參與》是探討在日外國人政治參與的一本專書，內容就是從這兩方面出發：一是建制層面，探討日本的同化制度、政策史（國籍條例及選舉權）、參與制度的機能與盲點、多元文化教育體系等；二是外國人自身的立場，論及各國籍或異文化背景的在日外國人之分類（中國人、南美日裔、越南人、外籍子女），以及這些外國人政治參與的社會、文化、個人等諸多條件。

⁵ 《入出國及移民法修正草案》已於 2007 年 11 月 30 日在立法院三讀通過。

的概念，關注新移民女性參與識字班、南洋姊妹會、移盟、論壇劇場、繪本製作等之主體化過程，批判既有社會運動文獻忽視基層參與者主體性形成過程的重要性，指出運動形成並非僅是馬其維利的策略運用，關鍵是行動者的主體化，是情緒與理性複雜交錯的過程。此外，趙彥寧（2006）長期關注大陸配偶的公民權利以及身分歸屬，她以三次由兩岸婚姻者組織、動員並參與的「反居留延長抗爭」社會運動為例，透過參與觀察以及為期三年針對運動組織和參與者的深度訪談，輔以相關法規的分析，探究法規設計如何影響大陸配偶的日常生活實踐與規劃、參與社會運動的方式以及對移入國社會正義之理解和想像，她主張為求實踐社會正義，必須將情感政治納入多元文化公民身分的設計，是諸多移民國家必須面對的首要課題。

談到國外女性移民的政治參與此一議題時，近年來深受世人矚目的是，2003年3月初在巴黎有近三萬名伊斯蘭女性移民在「不是賣春女，也非隱忍順從之女」（Ni Putes Ni Soumises）的口號下走上街頭，運動領袖的當事者 Fadela Amara（2006）將其過程記錄成書，她們要問的是，在克服社會分裂的努力過程中，到底最需要的是什麼？這群在巴黎郊外集團社區成長的伊斯蘭女性移民第二代（以出身北非及加勒比海地區者為主），自稱不是賣春女、也非隱忍順從之女，她們拒絕戴面紗，追求的是政教分離、平等、混血的法蘭西共和國，可說是一本伊斯蘭女性移民追尋自我解放、真實發聲的記錄。然而，森千香子（2004）分析此運動發展時發現，原本鼓勵女性移民從「郊區的貧困」及「男性的支配」兩大牢籠中解放出來，但後來的演變是將問題只還原到伊斯蘭基本教義上，簡化了女性移民所面臨的困境癥結。女性移民以國家層級的政治議題為訴求進行參與也出現在日本，在日女性學者徐阿貴（2001）提到在日韓國・朝鮮人女性的政治參與時，發現她們的結社主要依附在兩大民族社團「總連」、「民團」下的女性分會，其中，以改變國家政策為訴求的激進反對運動包括了：韓國國內的民主化運動及祖國統一、在日朝鮮人的人權運動、慰安婦問題解決的運動等。

不過值得一提的是，並非所有女性移民的社會（政治）參與都如

前述一樣，是以改變國家政策為訴求的激進反對運動，相反地，不少女性移民傾向以溫和手段爭取自我權益，抗爭特質未必鮮明，訴諸標的不在國家層次的憲法或法案之修正，多是接待社會而非原生社會在地的、日常生活世界（daily life world）層次的問題解決及改善。

研究法國境內非洲裔女性移民結社活動的 Catherine Quiminal（2000）曾指出，男性與女性移民的結社活動大不同，男性移民傾向將原生社會的關係或人脈延伸至接待社會，他們對原生社會建設基金的提供通常不移餘力，這是男性移民結社的重要特徵之一。⁶但相對地，女性移民在原生社會通常就不太具有主導權，到了接待社會後，又要面對住宅、統合/排除等各種實際問題，她們的結社傾向是以接待社會居住地日常生活問題之改善為主。

志柿禎子（2001）的論文是處理美國境內波多黎各女性移民的政治參與，發現 1970 年代以來她們的活動訴求很少達到國家層級（如兩大政黨或聯邦政府），而是各州、在地社會的層級，參與的事務主要是關於拉丁裔移民福祉的生活環保運動，或是要求公立學校推動包含母語的雙語教育，以及希望大學設立波多黎各研究機構等議題，近年來，也曾出現支持波多黎各國內畢耶克斯（Vieques）島美軍基地撤離的反對運動，但整體而言，女性移民關心及參與的主要層級和議題，還是圍繞在接待社會內部在地的、日常生活層次的問題改善。

此外，園部裕子（2001）的研究也提到，1981 年法國廢除了 1939 年以來限制移民結社的法案後，法國境內撒哈拉沙漠以南地區出生的非洲裔女性移民之結社活動也開始蓬勃發展，她們集結住在同一區域或近鄰、具備相同經驗及知識的女性移民，以互助或交流為主要目的地，包括日常生活問題的解決、節慶活動的舉辦、標會互助會的產生等，也積極扮演地方政府與移民之間溝通的橋樑，取得雙方的信任與

⁶ 類似觀點 Michael Jones-Correa（1998）也提過，他想突顯移民社會參與的過程中男女、階級、職業、出身等因素到底發揮什麼作用以及產生什麼影響，研究發現，男性似乎傾向內縮在安定的移民共同體內部（如同鄉會），這樣可以延續他們在原生社會的關係人脈及利益。然而，移民社會參與的條件及目的有別，結社類型也很多種，是否真如 Quiminal、Jones-Correa 所言而能推論出「移民結社與性別」之普遍性命題，還有待更多地區相關研究的挖掘。

認可。總體來說，這些女性移民的結社活動政治意圖並不明顯，女性移民透過這類型結社進行的社會參與未必能馬上獲致主控權，或是得到她們在接待社會應享有的權利，也不見得能立即提升在移民共同體內邊緣的地位，但是，參與是女性移民踏出家庭、走入公共空間的重要一步，也是摸索及重新建構自我社會地位的管道。

從上述的說明中可以發現，除了某些激進的反對運動或是國家層級乃至跨國層級的政治參與外，不少女性移民的社會參與和在地日常生活經驗更加息息相關，這種參與的確帶給女性移民自身不小的影響，對於接待社會也可能造成一定的社會變革，在此，要先闡述社會學中的日常生活經驗到底所指為何。依社會學大師 Peter L. Berger and Thomas Luckmann 的經典之作《知識社會學：社會實體的建構》(1997) 的定義，日常生活的世界本是社會學此一經驗科學研究的主題，要適當瞭解日常生活的現實，在進行社會學分析之前，必須掌握它的內在性質。什麼是它的內在性質？簡言之，日常生活是以人們詮釋的事實來做呈現，並且，是生活中的人在主觀上認為具意義和一致性的世界。這種事實是社會學分析的對象，社會學將此現實視為既存的現象，然後從中擇取特定的現象做為研究素材。日常生活的世界，不僅是人們在主觀上具意義行為中視為當然的現實，也是源自人們的思想和行動、並予之生生不息的世界。在各種現實中，日常生活的現實最為突出，日常生活中人們意識的張力也最大，這是因為日常生活以巨大、急迫與深密的方式，把自己強諸於意識當中。於是，日常生活的現實迫使人必須全神貫注，正因如此，人是在清晰明朗的狀況下經驗日常生活，而這種對生活現實的存在與理解之清晰狀態，是一種自明之事，也構成了人在生活中的自然態度。⁷那麼，社會學重視日常生活的這種觀點，如何擺放再在女性移民的社會參與此一脈絡呢？

女性移民的在地日常生活經驗因人而異、非常繁多，社會參與中的母職 (motherhood or maternity) 經驗之探討是先行研究的主要成果

⁷ 葉啓政 (2008) 整理西方日常生活此一概念的轉折，從崇高感談起、到二十世紀初藝文領域的運動流變與日常生活概念的浮現、馬克思主義對日常生活概念的期待、從大眾觀察運動肯定日常生活意義的社會運動、從國際情境主義賦予日常生活概念的社會學意涵以及後現代的日常生活概念等，準此，回到人做為具自我意識狀態之行動主體的立場。

之一，⁸ Louise Ryan (2007) 研究愛爾蘭裔女性移民護士在英國的社會網絡與母職經驗時提到，母職經驗是許多女性的普遍經驗，女性移民和一般女性或許沒什麼兩樣，然而，大多數女性移民必須面臨幾乎從零開始的困境，包括缺乏親族網絡的支持以及對於接待社會當地育嬰托育制度的知識缺乏等，因此，她們如何建立新的網絡及支持系統以幫助自己渡過難關等都值得研究。本文要突顯的在地日常生活經驗並不是母職，而是「被日本人歧視、排除、當成異類」的這種經驗，當然這種經驗和母職經驗也有所重疊（後詳述）。在此，必須定義何謂歧視（discrimination），它是指對特定領域的人做出「迴避與排除」的行為，無論這個行為主體是有意還是無意，無論特定領域是實存或架空，也無論被歧視的行為客體是個人或集團，歧視就是賦予偏見的負面意義，由此產生非對稱性的標籤化之事實，它同時包括了遠離和鄙視這兩種意涵，迴避與排除的行為會把日常生活的事實扭曲或隱蔽，讓歧視者與被歧視者雙方，都處在一種權力差序的天羅地網中（Simpson & Yinger 1953）。本文之所以突顯女性移民「被日本人歧視、排除、當成異類」的這種在地日常生活經驗，是因為這種經驗非常普遍存在於外國人包括女性移民的身上（Epp, Iacovetta, & Swyripa 2004、Agnew 1996），是外國人在日本社會日常生活中經常面臨的真實情景，當然更重要的是，外國人切身的反歧視問題與人權問題是國際理解教育的核心價值之一，值得從當事者的女性移民立場出發去加以深掘。如前所言，在地外國人已成為日本國際理解教育的重要師資來源，探索「女性移民－社會參與－國際理解教育」三者之間的關連是本文的目的，因此，以川崎市政府推動的業務「民族文化講師交流事業」為對象，聚焦於主要師資來源的外籍講師女性移民，從她們在地日常生活經驗中「被日本人歧視、排除、當成異類」的經驗出發，

⁸ 有些研究強調不只「母職」而是「親職」，Gustavo Pérez Carreón, Corey Drake, and Angela Calabrese Barton (2005) 研究都會區貧困勞工階級的移民父母親（immigrant parents）如何參與子女的校園生活，維持可能的網絡關係，文中強調父母現身（presence）校園及其他非正式場域的重要性，這是參與的不二法門。Mariolga Reyes-Cruz (2008) 探討美國中西部小鎮貧困的墨西哥裔父母如何爭取自己小孩在公立學校就學的諸多權利，他們不相信校方會提供孩童應有的學習機會與環境，過程中校方運用傲慢的權力、知識與殖民心態，去淹沒學童家長所欲爭取的尊嚴與權利，這些移民父母則透過各種管道極力協調乃至抗議。

探究她們的社會參與歷程確實有其意義。本研究的課題有以下三點：

(1) 參與動機：在地日常生活經驗如何連接到她們社會參與的動機當中；(2) 參與形態：在地日常生活經驗是否反映、以及如何反映到她們參與國際理解教育時的具體實踐方式；(3) 參與回饋：對於己身所參與的國際理解教育能否產生社會變革她們有何看法，這些看法如何再回應到她們的在地日常生活經驗裡。

三、調查地與研究方法

本文以川崎市的民族文化講師為例，闡述國際理解教育和女性移民社會參與之間的關係，在此，必須先交代為何筆者選擇川崎市做為研究調查地。

川崎市位於東京與橫濱之間京濱工業地帶的中心區，一個面向關東平原的內陸區域，是上班族和勞工階級為主的通勤住宅城 (bed town)，依川崎市政府公布的「川崎市住民基本台帳人口統計表」之資料，到 2006 年 12 月底止，川崎市人口數為 135 萬 4,913 人，入籍川崎市的外國人總數是 2 萬 8,775 人，外國人佔川崎市全體住民總數的 2.14%，以韓國・朝鮮人為最多有 9,145 人，依次是中國人 7,882 人、菲律賓人 3,698 人、巴西（日裔）人 1,353 人，外國人包括兩類，舊來者 (old comer) 與新來者 (new comer)。所謂的舊來者，必須提及川崎市外國人存在的歷史，這要追溯到日本殖民朝鮮半島時期，許多被強行接運到此地工作的朝鮮人，他們被迫從事軍需產業的底層勞動，1952 年當時川崎市外國人約 5,786 人，有 96% 是朝鮮人和韓國人。二次大戰之後，他們無法回國仍舊留在該地，只能從事土木業或小規模的自營業，生活十分艱辛，即便第二代、第三代已經誕生，國籍法上他們仍被歸類於外國人，在國民年金或相關權利如公務人員任用、地方參政權、廢除押指紋義務等事務上都未得到保障，長期以來，在日韓國・朝鮮人努力爭取自身權益，川崎市政府也給予適當回應。新來者是指相對於前殖民地出身的舊來者而言，專指 1980 年代之後進入日本的外國人，他們很多是因日圓升值、日本國內勞動力不足、日本與亞洲各國的經濟落差等原因而來日本工作，還有因留學、就學、研習等名義進入者也不少。另外，1990 年日本《出入國管理法》的修

正，設立了「定住者」這項新的在留資格，賦予日裔第一代到第三代都可在日本工作的權利，加上當時日本泡沫經濟，企業主渴望引進外勞，造成大量巴西、秘魯等地日裔回流日本定居生活，日裔此一身份使得他們比其他外國人較易取得定居資格。但新來者的社會問題也很多，包括日語能力、生活習慣、住宅、醫療保健、教育機會等，這些難題迫使川崎市政府必須面對並提出具體的解決之道。

其次，選擇川崎市為調查地是因為，川崎市是一個對外國人施政及推動外國人人權相當前進的城市，1970 年代以來，為了消除國籍的藩籬和民族間的歧視，各類由在地外國人主導發起的市民運動已慢慢展開，川崎市政府為了因應外國人的要求，陸續推動國民健康保險對外國人的適用（1972 年）、任用外國人為川崎市政府職員（1996 年）、外國人教育基本方針之制定（1986 年、1998 年改定）、交流館的開設（1988 年，後詳敘）、歧視外國人入住住宅基本條例之廢除（2000 年）、兒童權利相關條例的頒布（2001 年）等主要施政，努力打造和外國市民共生的在地社會。並以 2000 年版《川崎市人權施策推進指針》為藍本，於 2005 年 3 月正式頒布《川崎市多文化共生社會推進指針》，此一法源明訂川崎市如何實現多元文化共生社會的基本方針以及施政的具體內容，並在川崎市政府內設置「市民局人權・男女共同參畫室」的專屬局室負責統籌，以及配置「外國人市民施策擔當主幹」的專職人員。施政推進的基本方針有下列五項：行政體系的充實、多元文化共生教育的推動、社會參與的促進、共生社會的形成、施政推動體制的完備等（山崎信喜 2005），和本文最直接相關的是，多元文化共生教育的推動與社會參與的促進這兩項，將在「參與動機」這節中詳述。

本文選擇川崎市為調查地更重要的原因是，女性移民的社會參與此一現象及議題是筆者的關心所在，這是承續 2001 年夏天個人於川崎市進行「女性移民的社會參與：川崎市菲律賓女性」調查的問題意識，本文希望能繼續挖掘女性移民社會參與的條件、社會參與帶給女性移民自身及接待社會的可能變革。值得一提的是，本研究的問題意識雖承續 2001 年之脈絡，但仍有許多研究方法上的突破，依序說明

如下三點。

第一，2001 年的調查主要是透過日本人主導的民間團體去接洽訪談者（邱淑雯 2003），此次則直接鎖定外國人為主體或外國人主導的兩個民間團體，也就是特定非營利活動法人「KFV：Kawasaki Foreigner Volunteer」（以下簡稱 KFV）以及官辦民營的「交流館」（ふれあい館），準此，希望能看到移民社會參與過程中自主性、自發性更高的層面。

第二，2001 年的調查是從菲律賓女性社會參與的經歷中，瞭解到接待社會的日本提供了移民參與的六項公私建制（外國人市民代表者會議、川崎市人權啓發推進審議會、日本語指導、民族文化講師交流事業、公民館、國際交流活動），是從個人到制度的掌握。但相反地，這次調查一開始就鎖定公部門的「民族文化講師交流事業」，也就是從特定建制出發，再回頭分析移民社會參與的心路歷程。

第三，2001 年的調查是以菲律賓的女性移民為研究對象，截至 1997 年為止，菲律賓女性是和日本男性通婚人數最多的外籍婚姻移民，此次則包含各國女性移民，計有韓國人、中國人、在日韓國人第二代、巴西日裔第二代、羅馬尼亞人、菲律賓人。換言之，有亞洲人也有歐洲人（黃種人和白種人），有土生土長的在日韓國人第二代，也有和日本人「同種不同文」的巴西日裔第二代，更有「既不同文又不同種」的韓國人、中國人、羅馬尼亞人及菲律賓人。除了文化上及種族上的差異外，她們進入及定居日本的背景也不盡相同，包括婚姻移民（marriage immigrant）、1990 年放寬日裔返國優惠法案下的返回移民（return immigrant）以及土生土長的外國人，簡言之，透過訪談文化種族、出身背景迥異的女性民族文化講師，希望掌握她們社會參與的不同脈絡及可能的共通條件。

女性移民的自我敘說及詮釋是本研究的主軸，她們的談話內容構成主要的資料來源，但這些談話內容的意義，必須透過三角交叉檢測法得到的其他資料做進一步確認。準此，為突顯外籍女性講師發言的確切位置，本文也掌握與「民族文化講師交流事業」有關的各級單位或個人，像學校老師的意見、學童的感想、行政單位川崎市教育委員會的政策、負責派遣外籍講師的民間組織（KFV、交流館）之立場，

以及為突顯性別差異而訪談的中國籍男性講師（楊 7）的看法等。筆者於 2007 年 6 月 22 日~7 月 21 日期間於日本川崎市進行調查，除了從教育委員會、KFV、交流館、「川崎市外國人代表者會議代表會議」（以下簡稱代表者會議）等四個機構取得各類書面資料外，還有訪談及非參與式的觀察（non-participant observation）兩類資料。

先是訪談資料，出現在本研究中的民族文化講師共有九位（括號內姓或名後加上數字者），其中接受筆者直接訪談的有七位，訪談資料均透過錄音筆加以記錄整理，七位講師的訪談時間都在 1~2.5 小時，（張 2）與（楊 7）兩位是中國人，筆者同時以日語、國語進行訪談，其餘受訪者均以日語訪談。此外還有相關報導人，包括：教育委員會的主查及主幹共二名、前川崎市外國人市民施策專門調查員一名、交流館的館長及事務員各一名。其次是非參與式的觀察資料，聆聽 KFV 理事長（金 1）於橫濱市立大學國際綜合科學部的專題演講，講題是外國人的社會參與；實地參觀川崎市「御幸小學」六年級的國際理解教育授課情形，當天的民族文化講師是本研究受訪者的菲律賓女性（瑪莉 5）；⁹列席代表者會議，旁聽不同國籍代表的發言，包括了同樣身為民族文化講師卻無法接受訪談的（李 8）和（朴 9），以及在場的本研究其他四位民族文化講師（張 2）、（千田 3）、（佐藤 4）、（楊 7），這六位既是現任代表者會議的代表、也是民族文化講師，可說是川崎市積極社會參與的外國人。

在此，要特別闡述成立於 1996 年的代表者會議，對於川崎市的外國居民而言，它是極其重要且深具影響力的社會參與管道。代表者會議的管轄機構是「川崎市市民局・人權男女共同參畫室・外國人代表者會議代表會議事務局」，是一個讓在地外國人參與市政的特殊組織，其特色有三：（1）只要在川崎市登錄為外國居民一年以上、年滿 18 歲、具日語聽說讀寫能力者，都有機會報名參加，是一個廣開參與門路、提高參與意願的機構，並以外國人國籍人數做代表名額的比例分配。（2）代表者會議的代表希望保有會議的獨立性，設有條文保

⁹ 此次授課由台灣公共電視拍成記錄片《幸福的地圖》（製作人王瓊文），已於 2007 年 12 月 25~26 日晚間 10 時於公視頻道首播。

障會議的自主運作。(3) 川崎市市長必須尊重會議的建言，建言可以直接被採納，也有機會成爲法案（樋口直人 2000）。代表者會議代表的徵選方式採一般公開召募，因須閱讀大量法律或行政條文，議程中也必須發言，被選爲代表者會議代表的外國人，在日語的聽說讀寫方面都已具備一定水準，原則上允許代表攜伴翻譯，也設有翻譯志工，但幾乎沒有這樣的情況發生。本研究的九位民族文化講師當中有七位是代表者會議的代表，在筆者進行訪談以及非參與式的觀察過程裡，他們的日語表達都相當流暢，雖然仍有些外國人的口音，但神情多充滿自信、落落大方，語文能力可說是移民在接待社會參與時極其重要的條件。

緊接著，從這些書面資料、訪談資料及非參與式的觀察資料當中，突顯女性民族文化講師「被日本人歧視、排除、當成異類」的在地日常生活經驗，並透過參與動機、參與形態、參與回饋三個面向的整理，捕捉她們社會參與的真實歷程。

四、參與動機

本文的民族文化講師是指：日本川崎市政府推動「民族文化講師交流事業」（民族文化講師ふれあい事業）中的外籍講師，此一制度於 1997 年創設，依據 1986 年頒布的《川崎市外國人教育基本方針》這項法源辦理，該法曾於 1998 年 4 月改定爲《川崎市外國人教育基本方針：邁向多元文化共生的社會》。「民族文化講師交流事業」由川崎市政府教育委員會統籌，負責支援或派遣在地外國人爲民族文化講師，到全市各中小學、高中、聾啞學校、身心障礙者的養護學校授課（表 1），歷來年教育委員會派遣的講師以韓國、朝鮮背景出身者佔了絕大多數，反映了川崎市外國人的人口結構比率。

教育委員會對於「民族文化講師交流事業」的具體支援內容有以下兩點：(1) 給付民族文化講師本人的終點費，以及給付民間團體安排民族文化講師的介紹費，主要的民間團體是指 KfV 和交流館。(2) 協助民族文化講師的選定，民族文化講師的選定由各校自主性進行，教育委員會提供並收集民族文化講師人選的相關資訊，以利此項業務

的順利推展。可以想見，民族文化講師的選定過程是教育委員會、學校、民間團體三者間的共同協調，民間團體扮演了相當重要的角色，教育委員會訂定招募方式，透過民間團體的口耳相傳及介紹，讓有參與意願及授課能力的外國人配合學區及時段安排前往授課，民間團體就是負責尋覓足以勝任此項工作的在地外國人，推薦給校方及教育委員會的中介者。本節主要目的就在於：說明 KFV 和交流館這兩個民間團體的成立經過，以及它們參與「民族文化講師交流事業」的歷程，著重的是，外國人為何及如何（why and how）去打造一個民間團體，外國人社會參與的動機為何，並描繪隸屬於這兩個民間團體的女性民族文化講師她們個人的參與動機，特別是在她們「被日本人歧視、排除、當成異類」的經驗和母職經驗相遇時。¹⁰

（表 1）川崎市「民族文化講師交流事業」的實施概況

年度	小學	中學	高中	合計
平成 10 年度（1998）	35	4	1	40
平成 11 年度（1999）	42	1		43
平成 12 年度（2000）	50	2	0	52
平成 13 年度（2001）	43	6	0	49
平成 14 年度（2002）	56	6	0	62
平成 15 年度（2003）	54	7	1	62
平成 16 年度（2004）	56	10	1	67
平成 17 年度（2005）	52	4	1	57
平成 18 年度（2006）	49	6	1	56

資料來源：川崎市政府教育委員會

注：平成 17、18 年度，還包括聾啞學校各 1 所。

（一）KFV：KFV 於 2000 年 2 月成立，是代表者會議第一~二期的代表卸任後提案產生的團體，當時，代表者會議的李委員長提出「從要求到參與」的口號，認為外國人住在川崎市不能一味要求地方政府

¹⁰ 「民族文化講師交流事業」中的外籍講師以女性占絕大多數，KFV 理事長（金 1）充滿自信地指出，KFV 派遣的外籍講師之特質是：定居者多，特別是婚姻移民的女性很多；她們大多經濟獨立、自給自立，很少是完全依賴丈夫收入的純家庭主婦；具備志工精神，樂於幫助別人；學歷高，高中畢業者少，至少都有大學畢業；自立意識高，很多是拼命三郎型的人物；她們個性上喜好外出，不會整天窩在家裡等等，這些特質也出現在本研究受訪者的女性民族文化講師身上。

或日本人給予權益，而是要開始積極參與在地社會的公共事務。那麼，外國人到底該如何社會參與呢？當時，不少代表者會議的代表已有擔任民族文化講師的經歷，他們結集眾人之力，認為外國人是國際理解教育的重要推手，派遣民族文化講師也是在地外國人義不容辭之事，重要的是他們認知到，相對於地方參政權、選舉投票等門檻較高的活動來說，國際理解教育是外國人在接待社會日本比較容易參與的一項活動，因此，KFV 做為一個由外國人結集、主導，鼓勵外國人社會參與的機構，並以「教育」做為外國人社會參與的著力點。KFV 的主要業務有以下幾項：協助正規學校教育中的國際理解教育、也就是本文所指的「民族文化講師交流事業」之推動，負責協調教育委員會、學校、民族文化講師三者，派遣各國民族文化講師到校授課（表 2）；協助正規學校教育以外川崎市公共設施中針對一般市民的國際理解教育之推動，KFV 會派遣外籍講師前往授課或分享經驗；定期舉辦國際理解教育研討會，強化外籍講師在教學法、教材等方面的專業素質；成立短劇團，透過戲碼演出讓一般人容易瞭解在地外國人遇到的問題及處境。曾是代表者會議第一~二期的代表、現任 KFV 理事長的（金 1）出身韓國首爾，1988 年赴日攻讀到博士班，後來與日本男性通婚，目前是川崎市高中和大學的韓語老師，也擔任多年民族文化講師，做為一名組織的領導者，她語氣堅定地強調：

「日本人常自以為是援助者，把外國人當成小孩子、弱者、等待援助的人，外國人從被拒絕、被排斥的經驗出發，以當事者、主體者的自覺進行社會參與，外國人不再是等待援助的人，而是可以付出、援助別人的人」（金 1）

（二）交流館：另一個派遣民族文化講師的重要民間團體是交流館，成立於 1988 年 6 月，是川崎市政府與在日韓國・朝鮮人共同打造、全國首創官辦民營的機構。交流館所在地的櫻本地區，是川崎市內在日韓國・朝鮮人較多居住的地區，該館為了促進日本人與在日韓國・朝鮮人彼此間的相互理解，克服種族文化上的歧視而設置，希望在日韓國・朝鮮人於在地社會能有機會接觸母文化，也提供日本人接觸異文化的場所。交流館的開設可說是一波三折，初始川崎市政府委

(表 2) KFV 協調派遣民族文化講師的實施概況

年度	協調件數	講師派遣人數	學童人數
平成 13 年度 (2001)	27	52	3500
平成 14 年度 (2002)	30	60	2500
平成 15 年度 (2003)	28	74	2800
平成 16 年度 (2004)	33	108	2093
平成 17 年度 (2005)	37	116	3630
平成 18 年度 (2006)	35	141	3420

資料來源：KFV

託社會福祉法人青丘社營運，該社從 1969 年開始，就以在日大韓基督教川崎教會付屬櫻本保育園之名，從事兒童保育及青少年健全教育的相關活動，經驗豐富歷史悠久。在地居民自治會並不反對設置會館，但反對把會館當成日本人和在日韓國・朝鮮人交流的場所，日本人害怕的是，一旦會館成立，可能被少數的在日韓國・朝鮮人「反向支配」，無疑地，這種反對聲浪的背後，充分反映出日本人長期以來對在日韓國・朝鮮人的不解與不屑。幾經川崎市政府、在地居民自治會、青丘社、媒體、川崎市議員等多方強力交涉，終於達成共識，1990 年之後全面交由青丘社負責營運，也由在日韓國・朝鮮人第二代出任館長(星野修美 2005：149-198)。交流館目前的主要業務是：成年人日語及母語朝鮮語教室的開設、針對韓國・朝鮮或菲律賓文化背景學童的課輔及安親教育、身心障礙學齡兒童的支援活動、老年人的支援活動、民族文化講師的派遣等。簡言之，交流館是在日韓國・朝鮮人要求在日本社會立足、爭取社會參與的重要據點，從支援學童教養、教育起家，也包括支援成年人、老年人、身心障礙者的社會教育及社會福祉等相關活動，本文探討的民族文化講師之派遣，也是在如此濃厚反歧視、要求人權的背景下去推展。依在日本韓國人出身的現任交流館裴館長

之言，參與「民族文化講師交流事業」的目的，就是希望營造一個讓在日韓國人「不再受到歧視的環境」，派遣民族文化講師不單只是到校介紹韓國文化而已，也是要讓在日韓國人的孩童活地自信而有尊嚴。¹¹

以上是兩大民間團體參與「民族文化講師交流事業」的歷程及動機，可以看到，外國人「被日本人歧視、排除、當成異類」的日常生活經驗確實存在，那麼，隸屬於這兩個民間團體的女性民族文化講師她們個人的參與動機和這樣的經驗又有何關連呢？本研究受訪者中除了 KFV 理事長（金 1）婚後沒有生養小孩外，其他女性都必須履行母職，她們想擔任民族文化講師的動機，多少也和她們履行母職這件事情有關，雖然每個人的母職經驗各不相同。要追問的是，當外國人「被日本人歧視、排除、當成異類」的經驗和母職相遇時，是否會激發出女性移民的社會參與？還是讓她們更加退縮、拒絕參與？Soomin Sohn and X. Christine Wang（2006）兩位亞裔學者探究美籍韓裔移民母親參與子女校園生活的障礙，指出語言文化的隔閡、感覺受到歧視、校方的支援體系不足等都是移民母親參與的「阻力」。¹² 和 Sohn and Wang（2006）的觀點不同的是，也存在著因被歧視的這種活生生經驗，而激發出來社會參與的移民母親，簡言之，被歧視的經驗反倒成了社會參與的「助力」。本研究中許多受訪者因為自己有小孩，為了陪伴小孩的成長，她們願意屈就去時間上比較有彈性、非正式的打工或以終點費計算的工作，也容易配合白天校方的要求前往授課，此時若能力許可並具備參與意願，就出來擔任民族文化講師了。

¹¹ KFV 及交流館接近 Vijay Agnew（1993）所說的倡議性組織（advocacy-oriented organization），但也並非完全沒有服務性組織（service-oriented organization）的功能，前者傾向改變不公平不正義的宰制關係，將社會中特定族群的訴求轉化成立法政策或計劃法案，參與者通常具有高度的性別或種族自覺，受過教育的中產階級婦女為多，在促進各種意識的提升上不移餘力。

¹² 國內關於新移民女性在子女入學後的母職經驗之研究，著重母職功能的不彰以及無法實踐母職的因素之探討（王光宗 2007、黃淑玲 2007、韓建忠 2006），如教養援助少、經濟壓力大、有心無力、受限的語文能力等。但相對地，將「社會參與－母職－子女教育」三者做積極正向連結者也所在多有，山中啓子（2004）、Michael Jones-Correa（1998）、Nazli Kibria（1993）屬之。

¹³再加上小孩正在就學或即將入學，外籍母親難免會碰到校園中對外籍學童不太友好的氛圍，也就是在地日常生活經驗中「被日本人歧視、排除、當成異類」的這種經驗，當她們希望改善這種氛圍時，母職的召喚也會促使她們出來擔任民族文化講師。

遠從羅馬尼亞嫁來日本八年的(千田3)是一位相當自信的母親，擁有大學學歷，來日本之前已有英語及生物學教師的資格、也做過護士，爲了扮演好母職也盡情享受母職，照料在小學就讀的獨子，目前做的都是時間上比較有彈性的工作，包括：到附近小學教英文和在家開英文補習班、幫旅遊電視節目翻譯英文字幕、擔任英文口譯、負責KFV 外國人育兒經驗分享的晨間談話(morning chat)活動等，她提到之所以出來做民族文化講師的動機是：

「有次我牽著孩子靠右行經陸橋，突然，背後一位日本老太太破口大罵：『滾出日本！外國人，給我滾出去！』日本是靠左走，但當時我還不太習慣，這個經驗讓我想要出來當民族文化講師。我們同樣都是人，我想先從小學的孩子開始教，看能不能有點改善，將來對日本小孩和我自己的小孩都好吧。」(千田3)

另外，擁有大學學歷，通曉法德義英日菲六國語言，做過美容師、設計師以及導遊的(瑪莉5)是一位學習力相當旺盛的人，從菲律賓改嫁來日本已經十多年了，1997年開始在交流館領受專職的工作，如前所述，交流館的主要業務是兒童保育及青少年健全教育活動，該館和各校間的連接本來就很強，像學校的課後輔導(わくわくプラザ)和各類工作坊的協助以及安排民族文化講師的派遣等，因此，參與「民族文化講師交流事業」並自己擔任授課老師，可說是職務關係衍生出

¹³ 民族文化講師一直是女性多於男性，因爲多數男性白天需要外出工作，而且做的是正職、無法隨時請假調動的工作，不太可能配合學校學區及時段安排前往授課。本研究唯一的男性受訪者(楊7)年輕未婚、好奇心強、喜歡學習新事物，以留學生身份自中國來到日本後，透過公共層面而非只是私人交友層面，積極創造和日本人及日本社會接觸的平台。從大二開始，他就毛遂自薦到川崎市或神奈川縣各中小學或高中擔任民族文化講師，當時還是個大學生，白天時間較爲自由彈性可隨時調度，但大學畢業後到普通公司上班，開始通勤及朝九晚五的生活，不能無故請假，也就不太可能再到學校參與國際理解教育了。

來的活動，彼此重疊、相乘相加，同時，她也兼做家庭法院的口譯、心理諮商師、電話答詢人等，相當忙碌而活躍。她很年輕才 19 歲就當上了母親，卻沒有時間和餘力扶養，而是委託給自己老家的母親，她無奈又感傷地說：

「我先嫁來日本，後來才接兒子到日本同住，剛開始他都叫我姐姐而不是媽媽，我真地很難過，自己早年母職經驗匱乏，所以更想彌補……。他在日本學校也受到許多異樣眼光的看待，有媽疼愛的孩子情緒上會比較穩定，我想這裡的其他菲律賓孩童也是一樣吧，所以就義不容辭地出來了。」(瑪莉 5)

由此觀之，從兩大民間團體 KfV 及交流館參與「民族文化講師交流事業」的歷程，以及隸屬於這兩個民間團體的女性民族文化講師個人的參與動機中，都可清楚感受到外國人「被日本人歧視、排除、當成異類」的在地日常生活經驗，又當這樣的經驗和母職相連時，遂成為女性移民社會參與的一種動能。那麼，這股動能是否反映、以及如何反映到她們參與國際理解教育時的具體實踐方式呢？

五、參與形態：近的遠方 vs. 遠的在地

談到民族文化講師的具體參與形態之前，有必要針對授課目標先做說明。川崎市教育委員會推動「民族文化講師交流事業」旨在達成以多元文化共生為目標的學校教育，希望日本學童及外國學童雙方都有機會瞭解並尊重彼此的文化，培養異文化共生的意識與態度，承認國籍和文化的差異，增進異文化的相互理解。因此，教育委員會特別強調，聘請在地外國人到學校講課、介紹自己母文化的這種課程設計，絕不是單純的異文化鑑賞觀摩，或是外語特別是英語的接觸學習而已。依教育委員會訂定的指導方針來看，現場授課方式分成三階段：(1) 民族文化講師利用相片、地圖及其他道具，以日語介紹自己國家的文化風俗，學校老師和民族文化講師通力配合，引導學童學習及加強對異文化的正確理解，民族文化講師必須當場回答學童的發問，協助釐清問題並給予建議。(2) 配合上述的學習內容，民族文化講師本人以舞蹈、歌曲、傳統服飾、料理、遊戲、打招呼等方式展

演自己的母文化。(3) 由學童親自展演、體驗學習異文化，當舉行發表會時，民族文化講師必須從旁協助指導。

要問的是，女性民族文化講師的授課內容是否就遵循上述教育委員會的指導方針？「被日本人歧視、排除、當成異類」的在地日常生活經驗是否反映、以及如何反映到她們參與國際理解教育時的具體實踐方式？從異文化的介紹及反歧視的啓蒙這兩點去說明她們的參與形態，看看授課活動中女性民族文化講師到底如何介紹自己的母文化，由此，呈現出她們授課內容的有所為與有所不為。

(一) 異文化的介紹

先從異文化的介紹說起，整體來說，大多數女性民族文化講師的授課內容是依教育委員會的指導方針來進行，通常是透過和日本文化的對比、對照去說明，例如，韓國面積是北海道的約 1.3 倍，加拿大面積是日本的約 27 倍，日韓雙方的國旗、國花、官方語言之對照等。此外，(金 1) 理事長強調 KFV 派遣民族文化講師時，每所學校至少三名同行，最多曾到十二人同行，外籍講師必定穿民族服裝共同出場，用多國語言打招呼，一起學各國動物如貓狗叫聲，外籍講師也和不同國家的人彼此交流，她認為這才是多元文化的具體實踐。還有，「民族文化講師交流事業」中安排體驗學習 (experiential learning) 的課程也不少，讓學童親手包中國水餃、¹⁴穿上菲律賓傳統服飾、演出韓國民間傳說《三年峠》(已列入國小三年級的國語教科書) 等，從民族文化講師 (千田 3)、(張 2)、(佐藤 4) 口中侃侃說出她們在課堂中介紹異文化對比、對照的生動實例。

(千田 3) 在課堂上談及日本沒有卻存在於羅馬尼亞的「生日文化」，以及羅馬尼亞沒有卻存在於日本的「送禮文化」。她說羅馬尼亞的生日文化是從幼稚園開始，生日當天壽星會拿糖果到校請同學老

¹⁴ (楊 7) 的教學經驗是包水餃，他認為這需要同時用到大腦、小腦、手、嘴巴，這種課程會長期留在孩童的腦海裡，那天最後只剩兩顆水餃，該給誰吃一直搞不定，全班氣氛很 high，只好猜拳決定打成一團，他肯定孩童們從包水餃中得到高度共鳴。

師，長大成人後，也會發甜的食物或糖果給職場公司的同事，甜食代表了好日子以及想和對方做朋友之意，壽星在生日當天是發禮物而不是收禮物的人，發完禮物後再舉行生日派對。另一個實例是送禮文化，羅馬尼亞人旅行回來後，不會發伴手禮給左鄰右舍或同事，日本人則有此習慣，如果去發禮物，收到的人會覺得很有壓迫感，對方似乎有所要求。

民族文化講師既然是到學校介紹母文化，對象是學童及老師，因此，授課內容很自然地會提到校園文化之對比。擁有大學學歷、中國山西省出身、中年之後以婚姻移民身份改嫁給日本人的（張 2），到日本之前曾是日語老師、也擔任過工廠的經理，來日本後並沒有專職的工作，五十多歲才初婚的丈夫期待她做一名盡心的家庭主婦，但她還是非常積極地努力向外發展，她說自己和日本人再婚了，應該會長期定居在日本，出來當民族文化講師也是想多看看多瞭解日本，這麼做也是爲了自己的將來打算，平常會在附近中小學教那些剛從中國移民到日本的小孩入門日語，也在非營利社會教育市民自主團體「生活交流多元文化教室」（life Communication Multiculturalism Classroom）教中文、書法、太極拳、中國菜等。（張 2）提及中國和日本的校園文化之異同時說到，日本老師常會自掏腰包墊付，中國老師很少這麼做，日本老師放學後很少改作業，中國老師還得把一堆作業抱回家去改。日裔第二代（佐藤 4）介紹巴西的校園文化，她說除了偶爾接濟貧困孩童外，巴西的小學不提供營養午餐，小學裡面沒有學生社團，小朋友想去學校就去，下午也不用上課開始玩耍，學校會請人打掃校園，孩童不用自己掃除，相對地，日本多數小學都供營養午餐、有學生社團、有要求學童打掃的勞動教育。

不過值得注意的是，異文化介紹的課程當中，有些內容是民族文化講師刻意迴避的，特別是歷史事件及戰爭經驗，因爲，它充滿了美籍日裔學者 Takeyuki Tsuda（2003）所說「去地域化的移動國族主義」（deterritorialized migrant nationalism）之色彩。Tsuda 研究 1990 年後日裔返回移民對日本社會加諸給他們的邊緣化之回應時發現，日裔還在巴西時，被視爲（也相當自負於）具有純種日本血統的優良少數民族（positive minority），但回到日本後，卻被日本人貶抑成混雜著巴西文化的劣等少數民族（negative minority）。爲了對抗這種巨大的落差

與失望，日裔通常會回過頭去強調己身擁有的巴西文化，而不是一味地向曾經引以自豪的日本文化全面靠攏，這種在日本境內被日裔返回移民拿來對抗日本人而強調出來的巴西文化，可說是一種去地域化的移動國族主義。

（千田 3）認為歷史事件談一些就好，人要看未來而非只想過去，她還舉例說明，七月七日是日本的七夕祭り（tanabata mairi），但對中國人而言，卻是不太好的記念日，羅馬尼亞人和德國人、土耳其人是世仇，但這三個國家的人在日本碰到了，彼此仍是和平相處的。（瑪莉 5）也說日本曾侵略過菲律賓，但她本身沒有戰爭的經驗，所以也不會談論戰爭的話題。（張 2）在訪談中提到她所觀察到的中日兩國道歉文化之不同，充滿國族主義的色彩，但她並沒有在學校的授課中提到，而是在校外向日本人說明「爲什麼日本人總認爲中國人不愛道歉」。她說道不道歉是文化「差異」的問題、而不是「優劣」的問題，日本人雖馬上道歉，但未必有誠意，也未必付諸行動，慰安婦問題、南京大屠殺就是最好的實例，但日本人走路時身體一碰觸到對方會馬上道歉，這也是日本人很大的優點。¹⁵

從以上的授課內容看去，無論是單一國家文化與日本文化的對比對照、多國籍民族文化講師的交流乃至於體驗學習，它們確實是在教育委員會的指導方針下進行。誠如矢野泉（2007）所說的，邀請在地外國人參與的日本國際理解教育，現階段僅止於異文化教育、異文化理解、異文化介紹而已，它的形態也宛如藤原孝章（2005）點出的，流於 3F 也就是食物、服裝、節慶等表象程度的展演。但是，這些教育學者的批判從外籍講師的立場看去又是如何？一反學者們的批判，大多數民族文化講師均異口同聲地說，他們確實是以教育委員會及校方的指示去介紹自己的母文化，因此要追問的是，除了土生土長的在日韓國人第二代（朴 6）之外，爲什麼，大多數民族文化講師都

¹⁵（楊 7）也強調去學校當民族文化講師的主要目的是，讓日本孩童對中國留下美好的印象，因爲第一次聽講的孩童很多，「初體驗」很重要，中國如果一開始就被認定是個無聊的國家，在孩童的生命中就會留下不好的印象。所以在短暫有限的課堂時間裡，應從「共鳴」話題進入，像飲食經驗問學童吃過什麼中國菜，或是文化遺產類的介紹，他絕不談中日戰爭或歷史議題，學童需要的是培養對異文化長期、持續的興趣，而非問題意識的啓蒙或啓發。

不願在課堂上觸碰外國人在日本社會的真實生活，特別是和外國人相關的反歧視與人權議題，寧願僅止於異文化的介紹、展演呢？為什麼，遠方的異文化變得近在咫尺，相反地，在地外國人的真實生活反倒是遙不可及？換言之，本研究主軸也就是她們「被日本人歧視、排除、當成異類」的這種在地日常生活經驗，為何沒有繼續延伸、反映至擔任民族文化講師時實際的參與形態上？

（二）反歧視的啓蒙

（張2）明白地表示，不提反歧視與人權的問題是因為時間根本不夠，只有短短四十分鐘的課，學校老師也未必喜歡這種話題，民族文化講師只是依循校方的要求在上課罷了。（千田3）和（瑪莉5）均認為，她們不想讓孩童知道不好的事，他們也聽不太懂，講好話就會有好的結果，如果真要安排這種課程，也要等到孩童可以理解的年齡，至少是高中或大學再去教，她們自身「被日本人歧視、排除、當成異類」的這種不愉快在地日常生活經驗，在課堂中是不會被彰顯出來的。

「無論走到哪裡，我還是常常被日本人戲謔為『金髮』（kinpatu），我知道自己並沒有完全融入日本，也沒有完全被視為同等的人在對待。我當然也有被歧視的經驗，但我都當場解決，並要求對方立刻道歉（一臉憤慨的表情）！根本不必等到課堂上了。」（千田3）

「我在日本被歧視的經驗可多了，但我不想告訴孩子這些，因為他們畢竟還是孩子，小學六年級了，還聽不太懂什麼叫認同。孩子們對菲律賓本來就沒什麼好印象，我才更想介紹菲律賓好的地方，我的目的是快快樂樂地去學校介紹菲律賓文化。」（瑪莉5）

由此看來，女性民族文化講師會基於個人考量而不去談論反歧視與人權的議題，但不可忽略的是，講師當中也有極少數的例外，在日韓國人第二代（朴6）因出身背景的關係，對於反歧視與人權問題的感受程度遠遠高於其他受訪者，因此，她會積極而巧妙地在課堂中談論這方面的內容。大學畢業後曾當過兩年半的教員，婚後移居到川崎

市，一直在交流館專職的（朴6），二十五歲之前非常努力當個「堂堂正正的日本人」，使用日本名字，不敢請同學到家裡，也不要父母來學校，每天檢視自己是到底是日本人還是韓國人，然而她再怎麼努力，還是不被日本人接受，感覺很疲累而且很挫敗，後來決定以「在日」（zainiti：在日韓國・朝鮮人的簡稱）的身份，不隱瞞不躲藏地安穩過活。因為這樣特殊的成長經歷，她的授課內容就不只局限在異文化的介紹而已，會從自己童年的痛苦成長經驗出發，她強調要告訴小朋友的是：不同文化的人就在你的「身邊」，你應該要知道，國際理解教育並不是去瞭解「遙遠」的外國文化。

「每次課程結束後，學校老師常常會順口說出：小朋友，長大後你們去韓國玩，就沒問題了。我覺得很憤慨也很無奈！一個外國人明明就站在你的『身邊』，為什麼你還是視而不見呢？……很多人認為孩子小，教這些也沒用，但我認為越小開始教越好，肯定差異很重要，差異是理所當然的，但差異不等於優劣，從小就這樣教，有異文化背景的小孩才不會像我從前一樣，躲躲閃閃、惶惶不可終日！」（朴6）

當筆者問到，會不會是妳對於歧視太過敏感，（朴6）非常堅定地回說，有感覺被歧視的人才會開口談論歧視的議題，不是她對歧視太「敏感」，而是日本人對歧視太過「鈍感」。她常常被反問「妳真的是韓國人嗎？」其實她心裡也很自卑，自卑自己對韓國的事物不很清楚、不會說韓語、也沒在韓國長住生活過，但不會說韓語，不是她不想學不想說，而是來自日本社會深層的嚴重歧視，只要「在日」一開口，就會被取笑被欺負，那種恐懼至今留存在她的心裡。在她成為民族文化講師之後，傳遞韓國文化是授課的主要目的，但所謂的韓國文化並不是指現在朝鮮半島上的韓國，而是在日第一代的祖父母傳遞給她的韓國，換言之，她強調傳遞的是日本國內「在日」韓國人特有的文化，不是遙遠的或教科書裡面的韓國，是在地社會中「活生生的、實存的、就在你身旁的」韓國。

本文以「民族文化講師交流事業」為研究對象，顧名思義，民族文化講師是以「民族文化」的講授為主要目的，民族文化講師的現身

以及民族文化的彰顯成爲一種必然，重點在於：移民在接待社會到底該如何敘說、展演、彰顯自己的民族文化。面對不同情境的生活經驗與歧視經驗，不同人會採取不同的對應及策略，長年研究種族族群、階級議題的 Pierre L. Van den Berghe (1987) 認爲，族群邊界 (ethnic boundary) 並非固定不變，它是經常變動的、越界的狀態，是否要維持族群邊界或彰顯其族群性，端賴當事人的自我判斷，當事人通常會朝對己「有利」的方向去進行，從經濟學的觀點來看，爲了追求利潤的極大化，人們會從眾多選擇當中採取最適切的行動，同樣地，從社會生物學基因的環境適應能力極大化 (fitness maximization) 觀點來看，它也預設了人們會以功利主義的方式經營生活。準此，Van den Berghe 提出重視個人生存的個人主義族群選擇模式 (individual choice model of ethnic change)，藉以說明個人會在合理主義及功利主義的支配下，對族群性的彰顯或隱藏採取不同的行動策略。後殖民女性主義 (postcolonial feminism) 學者 Lisa Lowe (1996) 也有類似主張，她強調文化的異質性、雜種性以及複數性，女性移民會把接待社會與原生社會雙方的文化都當成一種生存的利用手段，也就是對原生社會與接待社會的文化同時保持相對化與距離化，不是兩者擇一的放棄或靠攏，而是透過對雙方文化持續不斷地解構與重構來定義自我。

明顯的例子是出現在 (佐藤 4) 身上，這種在教育委員會的指導方針下所進行的異文化介紹之授課內容，也影響到民族文化講師的自我認知和定位。1990 年放寬日裔返國優惠法案實施後才第一次踏上日本的 (佐藤 4)，大學肄業，目前從事醫院的口譯及電話諮詢人，也到處做兼職的工作，自認爲古道熱腸、生性不容易拒絕他人，特別是對於同樣來自巴西母國的弱勢者，日裔也好純巴西人也好，都盡可能傾囊相助。她喜歡結交朋友、到處趴趴走，每天行程滿檔，連周末假日也很少在家，本身有小孩在高中就讀，參與神奈川全縣的親師大會 (PTA)，對日本校園文化並不陌生，出來當民族文化講師是代表者會議的代表和 KFV 志工們的介紹自然而然就去了。(佐藤 4) 在訪談的最後曾提到，自己是日裔第二代，外表長相和一般日本人無異，以後最好能和「金髮碧眼的純巴西人」一起上課，震撼力會比較大，學童也可以從另類角度更瞭解巴西文化。可以感受到，在教育委員會的

指導方針底下，巴西日裔的（佐藤 4）已經不知不覺內化並複製了日本人對於外國人的想像了，簡言之，日本人認為所謂的外國人就是要金髮碧眼，和日本人或日本文化才有對比、對照的震撼效果。和其他民族文化講師非常不同的是，（佐藤 4）的身份特殊，她既是（不是）外國人也是（不是）日本人，擔任民族文化講師在校園介紹巴西文化時，或許未必如 Tsuda 所言就是「去地域化的移動國族主義」，她也沒有特別意識到這些巴西的校園文化與巴西國族主義之間有何關連，但可以發現，她不是全然地認定自（巴西）/他（日本）之區隔，當中也混雜了自（日本）/他（巴西）的部份，換句話說，她並非單面地選擇向日本或巴西文化全方位的靠攏，而是把日本和巴西雙方的文化都當成一種生存的利用手段，對日本與巴西的文化同時保持相對化與距離化。

縱觀以上女性民族文化講師的敘說可以看到，不少人在日本都有過「被日本人歧視、排除、當成異類」的在地日常生活經驗，無論膚色（白人或黃種人）無論出身，但是，她們看待被歧視的經驗以及化解這些被歧視經驗的方法卻截然不同，這些不同也反映在她們授課活動的參與形態上，呈現出「近的遠方－異文化的介紹」及「遠的在地－反歧視的啓蒙」兩種展演方式，顯示民族文化講師的有所為與有所不為。除了在日韓國人第二代（朴 6）之外，絕大多數受訪者的民族文化講師都不願去觸碰外國人在日本真實的生活情境，換言之，她們「被日本人歧視、排除、當成異類」的這種在地日常生活經驗，並沒有繼續延伸至擔任民族文化講師時實際的參與形態上，雖然，她們走進教室做了面對面的接觸，但僅止於介紹遠方、彼岸的 3F 異文化，但也不會提及與「去地域化的移動國族主義」相關之內容。整體來說，她們的授課形態及內容不會讓外籍講師本人、也不會讓校方的老師、學童三方面感到尷尬的，她們不會挑戰教育委員會的指導方針，不想去忤逆校方的既定安排，也不願製造和學童或日本教師之間的衝突場面。雖然，負責介紹民族文化講師的兩大民間團體交流館和 KfV 聲稱，外國人的社會參與是爲了改變日本人對外國人的歧視和偏見，但她們採取的方式基本上是保守溫和的。可以說，這是民族文化講師選擇的生存策略，在接待社會的安全活法，是在合理主義及功利主義的

支配下，對族群性的彰顯或隱藏採取不同的行動策略，或是將文化當成一種生存的利用手段，並決定什麼是有所為與有所不為。

六、參與回饋：社會變革的可能與不能

當問到民族文化講師的參與回饋時，受訪者都異口同聲地說，個人方面的成長是肯定有的，（佐藤 4）本來是很害羞的個性，在大人面前說話比較沒有自信，但從孩童的面前開始練習起，變得越來越有信心，校方也會直接與她聯絡，不再透過民間團體的介紹，再則，準備教材也是強迫自己讀書，算是一種意外的收穫。在此，筆者欲強調的參與回饋是超出個人層面的，而是透過民族文化講師詮釋學童及學校教師的回應態度，捕捉女性移民對國際理解教育可能產生的社會變革之看法，並將此看法扣連到她們「被日本人歧視、排除、當成異類」的這個在地日常生活經驗裡。

（一）學童的改變

無論上課內容是反歧視與人權的議題，還是僅止於異文化的介紹，來自孩童的回饋是直接而具體的，譬如，無垢的笑顏及天真浪漫的神情，特別是課程結束後，面容由陌生轉為柔和、態度由抗拒變成合作，尤其甚者，全班含淚歡送老師到校門口等行為表現，對民族文化講師來說，都成為日後美好的回憶。值得一提的是，校方規定學童必須寫課後感想，這些感想由班級老師結集成冊，再原封不動地寄到民族文化講師的手裡，筆者在訪談過程中，請受訪者回想令她們印象深刻的隻字片語，特別是這些孩童在感想中如何寫出：「上了民族文化講師的課程後，想法上有什麼具體的改變」。吉澤壽一、紙屋剛、橋本慎一、平間真実（2001）四位中小學的日本教師，曾經以參與觀察法記錄「民族文化講師交流事業」課堂中學童的發言、當下的反應行為、並收集課後學童的感想，但筆者的提問方式和他們的研究法及研究目地並不相同，不只是日本教師眼中學童學習成效的這個層面而已。在此想突顯的是，授課的女性民族文化講師而非日本教師的看法，並透過她們回溯學童的課後反應，更重要的在於，這些反應如何扣連到她們自己社會參與的動機、形態以及「被日本人歧視、排除、

當成異類」的在地日常生活經驗。

首先，是來自日本孩童的回應，KFV 理事長（金 1）強調，當初出來社會參與的目的之一是，就是希望改變日本社會難以鬆動的那個結構，對於外國人特別是亞洲人深層歧視的結構，但是去改變既成觀念已經定型的大人真地很難，所以才從比較容易改變的小孩身上著手。本身是代表者會議的代表、KFV 的理事、並負責 KFV 外國人育兒經驗分享的晨間談話活動、也擔任多年民族文化講師的中國女性（李 8）也認為，大人的許多觀念已經成型，改變小孩比改變大人要來得容易，外籍講師到校授課先引發學童對異文化的好奇，再導引他們對異文化的正確看法，長大後看能否逐漸擴大影響力，讓大人的陳見也有所改變。那麼，從這些女性民族文化講師眼中讀到了什麼改變呢？

學童的感想文中寫到：「我開始想去韓國玩了！我開始對韓國的語言文化感到興趣了！」「我想知道更多巴西有趣的事情。」「到今天為止，我本來不明白的事，因老師的授課而開竅了。」「第一次接觸菲律賓的遊戲，真好玩。」「我本來不喜歡菲律賓的食物，但今天自己親手試做、試吃後，改變了我以前的想法！」除此之外，在學童回應反歧視與人權的議題上，感同深受的（朴 6）也讀到了些許曙光：「有如此悲傷的經驗，卻還能活地頂天立地，我真地很佩服妳呢！」「像朴女士一樣努力不懈的人就在我的身旁，從今而後，我也會多去關心注意這些人了。」「剛開始聽妳的故事覺得很可憐，但妳卻如此地堅毅，無論遭受什麼困難都能勇敢活下去的人。」

改變不僅來自於日本孩童，也來自於同文化圈的小孩，雖然他們在校人數很少。リサ・ゴウ（Liza Go）及鄭暎惠（1999）兩女合著《我的旅程：超越性別與種族主義》一書中描繪了日本內部的第三世界女性，特別是菲律賓和韓國・朝鮮女性的處境，她們得同時面對性別歧視與種族歧視的雙重邊緣化，一提到在日本的菲律賓女性，總是和性工作者或表演工作者（sex worker or entertainer）的負面意象相連，這些人說的日語被日本人認為是骯髒的語言，不幸的是，她們生的小孩也以母親所說的日語為恥！

面對這種殘酷的現況，(瑪莉 5) 提到她擔任民族文化講師的初衷，不僅希望改變日本人看待菲律賓的負面印象，更希望讓菲律賓的小孩知道，在難以傳遞菲律賓文化的日本傳達菲律賓文化的可貴，撫平無法傳達菲律賓文化的寂寞，這也不止於傳遞而已，他們願意傾聽、瞭解更為重要，讓菲律賓孩童認識、進而認同自己父母親的文化。她的經驗是某位菲律賓籍的孩童對自己母親的棕色皮膚相當不滿，還罵自己母親「骯髒鬼、好臭喔！」她知道班上有這個小孩時，刻意在課堂上講述菲律賓文化的優點，強調菲律賓人的頭腦很好，同時會塔加洛哥語 (Tagalog)、西班牙語、英語、地方方言、日語等多種語言，身為菲律賓人有何不好。後來，這個菲律賓孩童寫的心得文是：「今天能和菲律賓文化相遇真好，從今以後，我要慢慢改變對母親的態度。」不斷強調反歧視與人權的 (朴 6) 從正視差異、肯定差異的立場出發，課堂上現身說法自己的過去，也適時反問學童頭腦好的人、跑得快的人，就一定是好學生嗎？引導孩童對自己身上的差異不要太過悲觀或掩藏，她收到學童的心得文是：「我右手不太會動，我爸爸是外國人，我跟其他人不一樣，但上了這堂課後，我真地比較安心、也比較坦然了！」

女性民族文化講師讀到這些學童的回應，到底代表了什麼可能的意涵呢？Sarah Mahler (1998) 曾提及女性在社會上所扮演的角色及發揮的功能經常被認為是非正式的，社會政策也不一定會關照到她們的需求，但是，女性透過日常生活行動去改變週遭的環境乃不容小覷，許多小老百姓也以這種方式產生複數的、對抗霸權文化的力量，它不同於由菁英或統治階層指揮、由上而下的社會變革，而是由下而上的一種跨國主義 (transnationalism from below)，是草根性的、跨國的社會變革。類似觀點也出自於 Jan Nederveen Pieterse (2001)，不同於知識份子或名人菁英所領導、動員的政治參與，在不引人矚目或非正式的日常生活中，許多默默無聞的人依著不同情境積累多樣的生活策略與變革能量，可說是當今全球化浪潮中一種寧靜的侵蝕 (quiet encroachment)。這股寧靜侵蝕的力量不全然是無意識的行為，它們或許只是組織化程度不高的日常實踐，但也有可能是未來聚合式機會主義 (collective opportunism) 的基礎，全球化過程中被邊緣化的移民所

採取的自助式賦權（self-empowerment）正是其中一股不可忽視的力量。這些女性民族文化講師透過社會參與所讀到、感受到的變革正是如此，像由下而上的跨國主義，它具備了寧靜的侵蝕力量，因為「民族文化講師交流事業」只是她們在接待社會日常生活中非日常性的一個小小實踐，每學期承辦「民族文化講師交流事業」的學校有限，各級學校承辦「民族文化講師交流事業」的次數也不多，她們無法期待社會變革像變天般的快速，但是透過每次的接觸、學習與親身體驗，提高學童對異文化起碼的好奇與好感，確實有助於將來社會變革的產生，即便它是如此地緩慢，但也絕對無法小看。¹⁶

（二）日本教師的難變

女性民族文化講師對於學童的改變有一定的期待，也感受、接受到這些改變的具體成果，那麼，她們對於學校的日本教師是否也有相同的期望呢？首先，必須強調和學童不同的是，日本教師的感想與意見不會原封不動地寄到民族文化講師的手裡，只會交給教育委員會負責「民族文化講師交流事業」的承辦人員，因此，民族文化講師對於日本教師的真實想法並沒有很確切的掌握。再則，依教育委員會承辦人員的說法，有些學校對「民族文化講師交流事業」不太瞭解，過於依賴外籍講師的授課，或是校方與外籍講師事前溝通不足，無法達到教學目的，也造成外籍講師對校方的不信任，反之亦然。

本研究受訪的民族文化講師一致強調，各校承辦「民族文化講師交流事業」的態度很不一樣，有的積極有的消極，但基本上對校方來說這只是例行公事，確實也存在著各種各樣的老師，但整體而言，食古不化者依然殘存，學校老師的變化比較少、也比較慢，他們的固定觀念特別是對於「外國人」的陳見已然形成，很難有所突破。本身是

¹⁶（楊7）直接在課堂上就明顯發現，因他的到來日本孩童對中國孩童態度的變化。他認為他去學校上課，對日本小孩和中國小孩都是件好事，中國小孩通常會很興奮，他的出現提供中國小孩在校一個比較善意的環境，改變日本小孩對他們的負面印象。以前日本人會嫌說「你的日語好奇怪喔！」現在聽到中國小孩上台講中文、跟著玩遊戲，態度馬上轉變，改口說「你還會講中文，真厲害耶！」讓日本孩童覺得中國遊戲很有趣，那麼會玩中國遊戲的人一定也很有趣，這也就間接肯定了班上那些中國籍的學童了。

代表者會議的代表、擔任過民族文化講師、也是非營利社會教育市民自主團體「生活交流多元文化教室」負責人的韓籍女性（朴9）是一位口齒清晰、積極活躍於各類社團的外國人，她分享了和校方交涉的不愉快經驗。外籍講師應該是外型（膚色髮色、五官長相）與內涵（日語與教材）並重，但學校老師一聽到她日語講地相當流利、口音也不太重，居然回說：「妳已經完全是日本人了！我們想要找的是比較像『外國人』的人來上課。」當她聽到這樣的回答時，一點都不覺得是在讚美，反倒震驚不已，日本的小學老師對外國人依舊存有很深的刻板印象，即使是在川崎市這樣外國人很多的城市。長年任職於交流館並擔任民族文化講師的在日韓國人第二代（朴6），也有類似啼笑皆非的無奈經驗：

「學校老師經常希望交流館能推薦外貌、長相一看就是外國人的人擔任民族文化講師，我覺得這是很深的偏見，日本人想像中的外國人，一定要是金髮碧眼、講一口怪腔怪調日語的人才算，這不是國際『理解』教育，根本是國際『誤解』教育！」（朴6）

由此觀之，受訪者的民族文化講師對於來自學童的回饋以及老師的反應，有著截然不同的感受，如前所述，外國人主導的民間團體KFV及交流館當初之所以選擇教育做為社會參與的著力點，是希望從小孩而非從成人著手，改變日本社會深層的歧視結構，或是期待在日韓國人的孩童能夠活地自信而有尊嚴。從民間團體這樣的參與動機去看，不論上課內容是針對反歧視與人權的議題、還是僅止於異文化的介紹，外籍講師期望日本孩童及同文化圈的孩童都能學習如何認識差異、理解差異、接受差異，她們從學童身上看到、讀到可能的正向改變，這些改變進而成為參與回饋的重要一環。但對於學校老師，民族文化講師沒有太多意見或不表贊同，可能原因正如多數受訪者所說，改變既成觀念已經定型的大人真地很難，因此，民族文化講師也很難感受來自學校老師的參與回饋。也可以說，她們「被日本人歧視、排除、當成異類」的在地日常生活經驗，雖是引發她們社會參與的動機，但透過「民族文化講師交流事業」的實際參與，這種負面的日常生活

經驗並未獲得完全的改善，期待學童而非期待大人此語，就已經道破女性民族文化講師參與回饋的可能局限了。

八、結論與後續

本文旨在探討接待社會的女性移民如何透過國際理解教育進行社會參與，並以日本川崎市的民族文化講師為例加以說明，強調除了某些激進的反對運動或是國家層級乃至跨國層級的政治參與外，不少女性移民的社會參與和在地日常生活經驗更加息息相關，並從「被日本人歧視、排除、當成異類」的這種角度出發，挖掘「女性移民－社會參與－國際理解教育」三者之間的關連，找出女性移民在接待社會的生存方式。在此，必須回應先行研究，以突顯本文的位置及意義，並總結主要發現如下。

首先，本文跨越出近年來性別與移動研究只將女性移民圈限在家務勞動或家庭的這個脈絡，突顯了「從事非家務勞動、走出家庭場域、在公共空間中進行社會參與、具備一定學經歷」的女性移民之存在價值；其次，本文跳脫日本教育學者的問題意識以及中小學日本教師的研究方法，而從移民當事者也就是女性移民的立場切入，還原她們社會參與的歷程；再則，被歧視的經驗有可能是具備母職的女性移民社會參與之助力，而非如先行研究中強調的全然只是阻力；絕大多數的民族文化講師都不願去觸碰外國人在日本真實的生活情境，換言之，她們被歧視的經驗並沒有繼續延伸至擔任民族文化講師時實際的參與形態上；至於她們的參與回饋，則縮限在學校的學童而非教師身上。

最後必須提及的是，本研究男性民族文化講師的受訪者只有一位（楊7），其述說內容很多都可以和女性做對照，有的雷同有的相異，異同之處未必全然起因於性別，可能還有其他原因。男性受訪者只有一位並無代表性，且探究移民的社會參與和性別差異之關連並非本文目的，所以將（楊7）的述說內容放在註釋而非內文，留做後續研究的材料以做進一步地深掘。

參考文獻

(中文)

- 王光宗 (2007) <東南亞外籍母親在子女入學後母職經驗研究>《家庭教育雙月刊》第 6 卷，頁 24-52。
- 邱淑雯 (2005)《性別與移動：日本與台灣的亞洲新娘（增訂一版）》台北：巨流出版社。
- 邱淑雯 (2007a) <「移民區病理 vs. 網絡集結點」的衝突與克服：以在台越南女性的店家為例>《教育與社會研究》南華大學教育社會學研究所 6 月 13 期，頁 95-120。
- 邱淑雯編 (2007b) <從圖像看台灣公共空間內「新移民女性」的文化展現>《網路社會學通訊期刊》南華大學社會學研究所第 67 期。
- 夏曉鵬 (2006) <新移民運動的形成：差異政治、主體化與社會性運動>《台灣社會研究》61 期，頁 1-71。
- 張雅翕 (2006)《移民社會網絡及政治參與：以「南洋台灣姊妹會」為例》中正大學政治學研究所碩士論文。
- 黃淑玲 (2007)《撥雲見日：家有青少年新移民女性之母職經驗》國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所碩士論文。
- 葉啓政 (2008)《邁向修養社會學》台北：三民書局。
- 趙彥寧 (2006) <情感政治與另類正義：在台大陸配偶的社會運動經驗>《政治與社會哲學評論》16 期，頁 87-152。
- 韓建忠 (2006)《外籍母親在子女就讀國小後母職經驗之研究》國立台中教育大學社會科教育學系碩士班碩士論文。
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, NY: Anchor Books. (鄒理民譯 (1997)《知識社會學：社會實體的建構》台北：巨流出版社)。

(英文)

- Agnew, V. (1993) Community groups : An overview. Paper presented at a session on “South Asian Women’s Community Organizations” at the Biennial Conference of the Canadian Ethnic Studies Association, Vancouver, November 27-30.

- Agnew, V. (1996) *Resisting Discrimination: Women from Asia, Africa and the Caribbean and the Women's Movement in Canada*. Toronto : University of Toronto Press.
- Carreón, G.P., Drake, C. and Barton, A.C. (2005) The Importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal* (42): 465-498.
- Epp, M. , Iacovetta, F. & Swyripa, F. (2004) *Sisters or Strangers? Immigrant, ethnic, and racialized women in Canadian history*. Toronto: University of Toronto Press.
- Jones-Correa, M. (1998) Different paths : Gender, immigration and political participation .*International Migration Review*,32 (2) : 149-191.
- Kibria, N. (1993) *Family tightrope : The changing lives of Vietnamese Americans*. Princeton : Princeton University Press.
- Kofman, E. (2004) Gendered global migrations, *International Feminist Journal of Politics* 6 (4) : 643-665.
- Mahler, S. (1998) Theoretical and empirical contributions towards a research agenda for Transnationalism. In Michael Peter Smith & Luis Eduardo Guarnizo (eds) *Transnationalism from Below* . New Brunswick: Transaction Publishers.
- Nederveen Pieterse, J. (2001) Globalization and collective action, In Pierre Hamel ,Henri Lustiger-Thaler, Jan Nederveen Pieterse ,Sasha Roseneil (eds.) *Globalization and social movements*. New York : Palgrave Macmillan.
- Quiminal, C. (2000) The associative movements of African women and new forms of citizenship. In Jane Freedman & Carriue Tarr (eds) *Women, Immigration and Identities in France*. Oxford: Berg Publishers.
- Reyes-Cruz, M. (2008) *Mexican immigrant parents advocating school reform*. New York : LFB Scholarly Publishers.
- Ryan, L. (2007) Migrant women, social networks and motherhood: the

- experiences of Irish nurses in Britain . *Sociology* , 41 (2) 295-312.
- Simpson, G.E. and Yinger, J. M. (1953) *Racial and cultural minorities : An analysis of prejudice and discrimination*. New York : Harper and Row.
- Sohn, S. and Wang, X. Christine (2006) Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34 (2) : 125-132.
- Tsuda, T. (2003) *Strangers in the ethnic homeland : Japanese Brazilian return migration in transnational perspective*. New York Columbia University Press.
- Van den Berghe, Pierre L. (1987) *The ethnic phenomenon*. New York: Praeger.

(日文)

- アマラ、ファドゥラ (Amara, F. 堀田一陽訳) (2006) 『売女でもなく、忍従の女でもなく : 混血のフランス共和国を求めて』社会評論社。
- 石塚美枝 (2004) 「小学校における交流活動参加を通じた留学生の学び : 留学生にとっての〈異文化トレーニング〉という視点から」『国際理解教育』第 10 号 6 月。
- 稲葉茂勝、米田伸次 (2002) 『地域でできるこれからの国際交流 〈1〉国際交流入門』岩崎書店。
- 岩野雅子 (2003) 「山口県の先導的施策支援事業 : 地球市民教育 (国際理解教育) 促進事業の一年間を終えて」『自治体国際フォーラム : 特集地域国際化協会と国際理解教育』165 号 12-15 頁。
- 邱琬雯 (2003) 「移住女性の主体性構築 : 川崎市在住のフィリピン人妻の社会参加」『応用社会学研究』立教大学社会学研究科 45 号 81-96 頁。
- ゴウ, リサ (Go, L.)、鄭暎恵 (1999) 『私という旅 : ジェンダーとレイシズムを越えて』青土社。
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育 : 多文化共生社会の学校づくり』

明石書店。

志柿禎子 (2001) 「アメリカ合衆国におけるプエルトリコ系移民社会の歴史的推移とアイデンティティの変容」『岩手県立大学社会学福祉学部紀要』第3巻第2号 23-32頁。

徐阿貴 (2001) 「在日コリアン女性の政治参加：ジェンダーの視点から」『日欧における〈新しい市民権〉と参加』立教大学国際シンポジウム事務局。

園部裕子 (2001) 「フランスにおける移民女性研究の現在とその争点」東京大学大学院総合文化研究科地域文化研究『年報地域文化研究』第5号 186-208頁。

中川和代 (2005) 「総合的な学習の時間における国際理解教育の授業づくり：直江津港におけるロシア船員との交流を通して」『国際理解教育』第11号 6月。

藤原孝章 (2005) 「国際理解教育のカリキュラム開発—教師のカリキュラム・デザイン力と関連して」『国際理解教育』日本国際理解教育学会第11号 6月 172-191頁。

樋口直人 (2000) 「対抗と協力：市政決定メカニズムのなかで」宮島喬編『外国人市民と政治参加』有信堂 20-38頁。

星野修美 (2005) 『自治体の変革と在日コリアン：共生の施策づくりとその苦悩』明石書店。

宮島喬編 (2000) 『外国人市民と政治参加』有信堂。

武蔵野市国際交流協会 (2002) 学校と地域がつくる国際理解教育教員ワークショップ報告書『わーい！外国人が教室にやってきました！』。

森千香子 (2004) 「売女でもなく、服従する女でもなく：フランス郊外の女性運動とその〈政治化〉」『世界』岩波書店 9月号 242-249頁。

山崎信喜 (2005) 「外国人の住みやすいまちは日本人も住みやすい：多文化共生社会を目指す川崎市の外国人市民施策」財団法人自治体国際化協会『自治体国際化フォーラム』第191号 9月 6-9頁。

- 山中啓子 (2004) 「移民統合過程における女性の役割と意義：日系ブラジル人母親グループの教育支援事例の考察」伊藤るり編『現代日本社会における国際民とジェンダー関係の再編に関する研究』平成 13 年～15 年度科学研究費補助金(基礎研究(C)(1)) 研究成果報告書 11-28 頁。
- 吉澤寿一、紙屋剛、橋本慎一、平間真実 (2001) 「多文化共生の社会をめざした国際理解教育：多様な文化を学ぶ学習活動の構成」川崎市総合教育センター『研究紀要』第 15 号 37-52 頁
- ロウ, L. (Lowe, L. (1991) Heterogeneity, hybridity, multiplicity :Marking Asian American difference, *DIASPORA*, 1(1). (浜邦彦訳 (1996) 「アジア系アメリカ：異質性・雑種性・複数性」『思想』859 : 222-249 頁。)

International awareness education and the social participation of female immigrants: From discrimination experience in daily life

Shwu-Wen Chiou

Associate Professor, Institute of Asia-Pacific Studies,

Nan-hua University

Abstract

This study is to explore female immigrants with their experience of discrimination in daily life, how they do social participation through International awareness education, with the example of ethnic culture lecturer in Kawasaki city of Japan. The three main conclusions are found through interviews. 1. The motives of the participant are closely related to motherhood . 2. They attend mainly to the lectures which introduce different culture, only a few will touch upon enlightenment of anti-discrimination, in other words, their experience of discrimination was not extended to the actual patterns of participation. 3. They get some feedback from children rather than from the changes in the concept of teachers.

**Keywords: International awareness education, female immigrant,
social participation, daily life, discrimination**