

那些田野教我的事：跨國、跨文化教育方案的性別反思

李淑菁（政治大學教育學系暨幼兒教育研究所）

近年來「新南向政策」促使學校與組織開始關注「南方」，跨文化教育交流方案也如火如荼地進行。然而，跨文化教育方案中隱藏什麼性別議題？隱形的性別議題如何影響到教育方案的實施成效？倘若方案不具跨文化敏感度，實踐時可能會發生什麼困難？本文從跨國田野本身的混沌模糊出發，探討自身的性別與多元文化敏感度訓練如何讓筆者在田野過程中，逐漸看見台灣組織在越南實施之新住民子女華語教學方案的困境，以及浮現與西方性別平等理論概念的對話，同時在田野中反思西方中心的性別分析架構在跨文化教育方案實施過程中可能不足的面向。

研究發現，教育方案看似不涉性別議題，事實上從規劃到執行，「性別」都有關鍵性的影響，特別在越南傾向「關係主義」的社會形態中，不能只從婦女單一身分類別思考。如何從性別出發，同時考量性別與階級、族群的交織性，處理婦女身處的社會關係，都決定方案能否進到「意識化」、「參與」等階段的重要支持系統，否則強大的家庭與性別關係結構會倒過來反噬方案目標。文中對跨國田野研究提供諸多洞悉與提醒，並且指出「跨文化」的概念必須跨越種族／族群的範疇，將性別、階級與族群文化的交織性考慮進來，最後則提出未來跨文化教育方案規劃與執行的建議。

關鍵詞：跨文化、教育方案、性別、交織性、越南

收稿日期：2021 年 12 月 28 日；接受日期：2022 年 5 月 17 日。

致謝詞：感謝科技部研究計畫（NSC100-2410-H-004-213-MY2）的補助，讓筆者得以進行跨國田野研究，更感謝台灣社福組織協助進入田野，感謝田野中遇見的所有人以及本文審查人的修改建議，提供直接、間接孵育這篇文章的養份。這篇文章是大家共創的成果，而文中的缺失之處，由作者自負。

一、前言：新南向、跨文化與教育方案

在新冠疫情（COVID-19）前，隨著全球化人口快速且頻繁的移動，國人跨國聯姻的現象日益普遍，特別是蔡英文政府 2016 年上台以來所推動的「新南向政策」，各行各業進入南方國家，教育上也出現更多學生志工團或學術交流。教育部擬定《教育部新南向培育計畫說帖》助攻，說帖中寫著：「教育部本著『以人為本，用心交流』之精神，朝向厚植台灣產業南向布局優質人力資源、成就新南向國家青年跨國學涯發展夢想，創造互利共贏教育合作與區域經濟發展之願景，規劃教育新南向政策。」姑且不論文中呈現教育在國家發展的工具性角色，當大規模資金、組織、方案與人力交流進到這區域，就跨國新南向教育方案本身而言，雖無「跨文化」之名，本質上卻具「跨文化」特質，倘若不具文化敏感度，從設計到執行方案的過程中，可能產生什麼樣的問題？或者因為「看不見」文化，導致方案無法順利進行？

過去幾年來有許多關於新南向的評論，包含：「不要以錢為本，要以人為本」、「要了解及掌握市場需求，就必須貼近在地，與在地社群誠心深入交往，而非只是將對方視為經商對象」等，例如獨立評論〈新南向與新移民政策的五個「不要」，簡稱「新新五不」〉、〈新南向政策該怎麼個新法？〉等文。然而，國人對東南亞文化的了解依然非常有限，例如早期對於東南亞新住民的相關研究往往從台灣中心或文化同化論觀點切入，以「傳統 vs. 現代」二分法，強調女性移民原生社會的傳統、保守或未開化（邱淑雯，2005），因此想藉由國家政策「協助」她們融入台灣社會（蕭昭娟，2000），並邁向所謂的現代社會，一個性別平等、富足文明的社會。如此我族中心的研究欠缺細膩

的原生文化與社會脈絡的分析（柯瓊芳、張翰璧，2007），尤其教育研究若缺乏社會文化層次的理解，恐怕難以看見問題、解決問題。

綜覽國內文獻，目前並沒有檢視跨文化教育方案的相關研究，只有極少數看似關聯的「多元文化」教育方案，且皆為在台灣進行。何青蓉（2004）針對本地婦女十二人、跨國婚姻婦女五人（三位越南人、兩位柬埔寨人），以多元文化教育為主軸，融入批判教育學家 Paulo Freire 的精神，透過寫作與課堂中的對話討論，讓教育方案內容與自身經驗結合。陳玉娟（2009）以量化研究分析移民子女教育方案的執行成效；劉鎮寧、邱世杰（2013）從多元文化的觀點檢視台灣新住民火炬計畫的缺失；陳心怡、童伊迪、唐宜楨（2014）透過婚姻移民文本閱讀、時事議題討論、影片欣賞與討論、特聘講員交流，以及個別訪談新移民生命經驗等課程設計，來協助大學生了解新移民，但此研究是以大學生的跨文化學習為主體，而非檢視方案本身。鄭玉卿（1998）則因發表年代較早，故文章中多以介紹何謂多元文化教育為主軸，並以英國牛津的教育方案為分析對象，提供台灣後續實施多元教育方案之參考對象，是少數提及國外教育方案的期刊文章。本研究因此試圖以跨國、跨文化田野研究，在「跨文化」與「教育方案」之間搭起鷹架，強調國內進入新南向國家進行教育方案時，跨文化敏感度之重要性。

談到「跨文化」，首先要先理解「文化能力」（cultural competence）與「文化了解」（cultural understanding）兩個概念的差異。Walter Feinberg（1995）指出，文化能力讓我們可以優遊於文化之中，能夠了解並回應特定行為的期待，文化能力愈強，愈能自在地以動作、表達及詞彙來進行互動；文化了解則是站在自身的文化位置去理解其他文化的能力。舉例而言，當地人有文化能力，卻不必然清楚某些行為

代表的意義，例如民間在葬禮後會分發釘子與米粒給參與的親友，但大部分並不知道分發釘子與米粒所代表的意義；歷史學家雖然沒有文化能力，卻可以對古人的習俗等瞭若指掌。

致力於文化了解或提高多元文化素養，是新南向的文化準備工作。一般談及文化時往往直覺地連結到種族／族群文化，鮮少連結到性別面向（李淑菁，2009, 2017）。事實上，在多元文化教育脈絡下，文化的指涉不僅是種族／族群，更包含性別與階級文化等面向。台灣在 1990 年代開始發展多元文化教育時，最初以族群作為切入點，接著以「弱勢」為多元文化教育論述核心，後來有兩性（性別）教育的置入。在經過二十世紀末、二十一世紀初的全球化浪潮，台灣「多元文化教育」內涵也開始擴充延展，由原住民、兩性、鄉土或母語等面向，擴充至新住民、多元性別及東南亞語文（李淑菁，2017）。在跨文化脈絡下，如何運用廣義的文化概念來檢視跨國、跨文化教育方案，是田野研究過程中逐漸浮現的面向。

筆者從 2011 年開始進行東南亞文化脈絡性理解（contextual understanding），讓自己先對東南亞移民母國文化具備基本程度的理解後，才將研究場域拉回台灣教育現場。進田野之前，筆者開始透過語文學習過程嘗試了解越南社會經濟文化脈絡、閱讀與整理相關文獻，藉由接觸積累社會網絡關係，並與台灣涉及越南教育方案的非政府組織（NGO）建立連結。之後於 2012 至 2013 年間利用課餘時間三次進入越南田野，除了以先前的跨文化理解作為脈絡，更以在田野中涉入的跨文化方案為標的，嘗試從性別理解出發，在跨文化的廣泛架構下重新思考教育團體或組織提出的跨文化教育方案，如何能夠更有效能、更可行，提供後進者參考，同時從田野經驗中反思既有性別分析架構可能的不足。本文試圖在「跨文化」與「教育方案」間搭起

鷹架連結，從越南田野本身出發，而筆者自身的性別與多元文化敏感度訓練，引導我在田野中逐漸看見非營利組織在越南實施之新住民子女（包含家長）華語教學方案的困境，以及浮現與西方性別平等理論概念的對話，是本研究所能貢獻之處。如前所述，跨國、跨文化田野在國內教育研究中非常少，筆者盼望透過這篇論文，拋出跨文化田野可能的作法與困難。再者，儘管性別研究近年來在國內已累積豐碩成果，然而從性別觀點檢視教育方案的研究依然不足，這也是本研究的重要性所在。

跨國、跨文化研究中，失序（disorder）或混亂，皆有其必要性。進到田野，在所有的主題與現象前，很難去切割只處理某單一主題，就如現象學大師胡賽爾（Edmund Husserl）所描述的「生活世界」（Lifeworld, *Lebenswelt*）中，看見生活世界的複雜性，而不至於被科學世界中簡化的歸納或因果關係所約制。進入田野之前，筆者並不清楚會看到什麼，也不知道田野會展現／呈顯何種姿態來教育我。最初是渾沌模糊狀態，我沒有預期要看到什麼，或用什麼觀點觀看，因此一開始採用「裸旅」方式，觀看越南將告訴／教導我哪些故事，性別觀點其實是後來進行華語教學過程中才逐漸浮現出來。「性別」是我長久以來的學術訓練，這個訓練形成的視角是我無法抹滅的，加上性別無所不在，性別檢視因此有其意義性。如此自然而然地從性別切入，田野研究過程屢次感受到「性別單一面向不足以解釋」後，「交織性」於焉浮現。反之，若是從研究一開始，就已具備非常清楚的問題意識、完美的文獻探討，甚至很快就進入結論，對跨國與交織性研究可能是有害的。

筆者在田野漂流中，往往能夠藉由空間的轉換，走出線性時間，因此更能體驗神聖空間。身體作為一種教育空間，走出教室、走出自

已熟悉的社會與文化，走出專業知識的框架，對任何研究者而言，「走出」或「出走」都需要勇氣，因為它可能是安身立命的工具。以下的問題意識在筆者越南鄉間的田野中逐漸浮現，並非一開始就採取的理論觀點，具體地說，研究問題包含：（一）跨國、跨文化教育方案中隱藏什麼性別議題？性別敏感度如何影響教育方案的實施成效？（二）從田野經驗反思西方中心的性別分析架構在跨文化教育方案實施過程中可能的不足面向是什麼？（三）機構或組織未來擬定教育跨文化教育方案時，應具備什麼樣的性別敏感度？以下先說明具體教育方案設計與文化的碰撞，再進到跨文化田野過程與看見，最後則提出建議。

二、教育方案的跨文化相遇：性別觀點

雖然國家疆界往往不同於文化疆界，跨國教育方案通常具備程度不一的跨文化特質，當教育方案進到另一文化場域，是否具備跨文化敏感度（intercultural sensitivity），與執行過程和成效息息相關（Bennett, 1986）。跨文化敏感度是構成跨文化溝通能力的向度之一，跨文化敏感度一詞通常運用於個人跨越文化之間的適應，外派工作的有效性，或者多元文化背景中維持與發展人際關係，包含認知與溝通行為（Bennett, 1986），該詞通常也運用在跨文化溝通的相關研究中（Chen and Starosta, 2000）。如前所述，近幾年逐漸出現在教育相關研究，例如吳佳芬（2017）研究發現，跨文化敏感度愈高，則跨文化溝通能力愈強，因此呼籲培養教師和學生的跨文化敏感度，而非只依賴外語能力。由上述可知，在跨文化脈絡下，文化的概念往往被直接連結到因跨國而產生的跨國族／族群文化，本文則引用多元文化教育學

術脈絡下的廣義文化觀點，亦即文化的指涉不僅是種族／族群，更包含性別與階級文化等面向。在教育方案的跨文化相遇中，擴充後的文化觀點，特別是本文書寫的切入點——性別文化觀點，是否能夠觸發更深刻的「看見」？

依國際教科文組織的說明，「性別敏感度」(gender-sensitivity)不只是主張女性權益，而是透過性別敏感度的概念，讓大家能夠敏覺於因性別歧視 (sexism) 造成對個人、經濟與社會發展的阻礙，能夠尊重各種性別；特別是教育中的性別敏感度能讓男女兩性皆蒙其利 (Joerger and Taylor, 2004)。換句話說，性別敏感度是指具備性別意識、敏覺性別議題，因此能夠從性別觀點指認有問題之處。國內性別學者游美惠、黃馨慧、潘慧玲、謝小苓 (2004) 合寫的〈從性別盲到性別敏感的教育研究：以婦女成人教育與性教育研究的文獻回顧為例〉一文中，雖然沒有針對性別敏感度一詞進行釐清，但強調女性主義觀點在教育研究的重要性，作為對性別敏感度的說明。依 Fiona Leach (2003) 所言，教育方案若能具備性別敏感度、能夠感知性別關係，有助於解決問題。以下筆者分兩個層次來談：一為「性別主流化」作為方案檢視的工具，二為回應性別需求、性別平等的檢視內涵。

(一) 以性別主流化作為方案檢視工具

就性別觀點來看，「性別主流化」(gender mainstreaming) 是檢視教育方案的重要工具。1995 年聯合國第 4 屆世界婦女會議通過「北京行動宣言」，正式以性別主流化作為各國達成性別平等之全球性策略。性別主流化將性別關注融入到所有的立法、政策、方案、結構與

活動設計之中，從方案的設計、執行、監督到評量，都要確保不同性別的經驗都能被考慮進去，不同性別都能夠享有參與社會、公共事務及資源取得之機會，達到實質性別平等（摘自「行政院性別平等會網頁」）。任何政策或方案，不論決策過程或執行過程，都要關注性別在其中的作用與影響。由於傳統上，組織、方案或政策研究較少考慮到性別因素，因此性別主流化在方案或政策的檢視與實踐上別具意義。需要特別說明的是，性別主流化作為達成性別平等／婦女賦權的「工具」（Gender Mainstreaming as a Tool for Women Empowerment），與行政院自 2009 年 1 月 1 日起，提出「性別主流化六大工具」（性別統計、性別分析、性別預算、性別影響評估、性別意識培力、性別平等機制運作）的概念內涵不同。性別主流化作為達成性別平等的「工具」（tool）是國際上一般的說法，而國內轉譯到政策的語彙在英文表達中為 toolkit（工具包）內的六個「方法」或者「小工具」（Gender Impact Assessment as Gender Mainstreaming Toolkit），其實都是工具的概念，只是工具的主體不同罷了。

性別主流化的發展脈絡與聯合國對國際婦女議題的行動重點有關。Leach（2003）檢視國際婦女議題行動方案內容，將之分為四個階段。第一，在 1970 年代為「福利取向」，在婦女為人妻、為人母的角色脈絡下，來解決婦女的需求，因此方案計畫的焦點在於提供幼兒照顧及家務工作。第二是「婦女發展」（Women in Development）的作法，透過進一步了解男性與女性的角色及責任，或增加婦女對性別化結構及權力關係之所在的覺知，把婦女含括到經濟發展之中。「婦女發展」是 1970 年代末期的產物，在 1975 年奈洛比國際婦女會議上，由工業化國家女性主義運動者所發起，呼籲國際間關注發展中國家婦女的地位。該會催生許多婦女組織、婦女部或婦女專責單位

的成立，也促使政府政策及發展機構將婦女議題整合到發展過程之中。由於當時婦女對經濟發展的貢獻經常被忽略，這個階段的重點在提高婦女的生產性角色。然而，在 1980 年代初期，當他們發現改變婦女現況的努力毫無進展，並沒能帶來任何改變，婦女依然被邊緣化、依然無法發聲表達自己的意見時，於是把焦點轉向發展的性別面向。換言之，以往只將「婦女」看成需要被扶持的對象，但這樣的作法無法解決問題，焦點因此逐漸由「婦女」轉移到「性別」，希望能夠產生改變，那是一段逐漸看見與理解性別關係結構的過程。第三，在 1980 年代晚期到 1990 年代中期，「性別與發展」（Gender and Development）取向已逐漸取代婦女發展，著重在增加婦女對性別化結構與權力關係的覺知，在過程中發展自信與參與，以此進行婦女培力。第四，1990 中期之後開始的「性別主流化」取向關注發展組織的人事狀況、程序及文化，重點在確保所有立法、政策及方案的計畫、執行、監督和評量，都要帶入性別觀點。我們也可以看出婦女工作重點從婦女作為一個標的團體（women as a target group），轉移到性別平等作為目標（gender equality as a goal），以性別主流化作為策略性的涉入來解決性別不平等的問題。

每一個取向涉及到對性別與文化的理解方式，並且在時代脈絡下產生不同的解決取徑。同樣的，性別需求依不同的社經脈絡而有不同樣貌，也因種族／族群、階級及其他社會類屬而有不同的需求。從「婦女作為一個標的團體」，轉移到「性別平等作為目標」的不同取向中，都與性別敏感度有關，但是「看見」的層次不同，能夠解決的問題層次也相異，尤其一個外國組織、單位或方案進到標的國，其中必然涉及跨文化的議題。在性別與跨文化之間，跨國教育方案如何融合當地國家社會發展？性別觀點在其間又能夠提供哪些不同層次的觀

察？抑或，倘若方案本身不具性別敏感度，實踐時可能會發生什麼困難？這些困難如何返回再與「婦女作為一個標的團體」，乃至「性別平等作為目標」的取向進行對話？

（二）回應性別需求、性別平等的檢視內涵

性別主流化是教育方案的檢視工具，「性別需求」、「性別平等」則為重要的檢視內涵（Leach, 2003）。「性別需求」概念最初由 Maxine Molyneux（1985）提出，後來 Caroline Moser（1993）在 *Gender Planning and Development*（性別計畫及發展）一書中採用這個概念，並將性別需求區分為「實際上的性別需求」（practical gender needs）與「策略性的性別需求」（strategic gender needs）。實際上的性別需求是指女性在社會上可被接受的角色扮演中，所能指認出的需求，只是對於立即性需求的快速回應，但沒能去挑戰勞動性別分工或女性在社會中的臣屬位置；策略性的性別需求則與性別權力結構有關，挑戰傳統勞動性別分工、家庭暴力、法律權利、權力及控制等議題。兩者不必然是線性發展模式，現實世界中的區分也沒有那麼清楚，因為策略性的需求也可以透過實際上的需求得到解決。

除了性別需求的內涵，「性別平等」也是在進行方案檢視時需要釐清的概念。Sara Hlupekile Longwe（1991）將性別平等分成五個不同層次，由低到高分別為福利、近用、意識化、參與及控制（見表一）。福利（welfare）是指給予女性的物質福利；近用（access）指生產要素的公平近用，如土地、勞動、信用、教育訓練、銷售以及所有的公共服務和福利；這個層次與公平機會（equal opportunity）相關，目的是要掃除各種在法令及行政上對女性的歧視。意識化

（conscientisation）是指讓婦女有意識地了解造成她們目前處境的結構性因素，並且覺知到文化因素如何決定個人在家庭與社會的性別角色（包含勞動性別區隔）。參與（participation）指涉決策上的公平參與，包含需求評估、方案形成過程、執行及評鑑之參與等。最後，控制（control）是指決策上的平等控制權，例如在生產要素及福利的分配上，沒有任何一方可以主控。

表一：婦女發展的平等層次

控制		
參與		
意識化	↑ 平等程度的提高	↑ 賦權增能程度的增加
近用		
福利		

資料來源：Longwe（1991）。

參與及控制的平等，比福利及近用的平等，可能產生更大的改變。福利及近用的平等本身並非賦權增能（empowerment），從最基本的層次來看，賦權增能是指人們藉由這些過程，更加覺知自己的利益及權力動能遭受限制，然後發展出能掌握自己生命的能力與方法（但不會侵害別人的權利）。這個概念奠基於有名的巴西教育學家 Paul Freire（1970）所提出的「意識化」。意識化是指發展對於自身情況及社會環境的批判性理解，然後引發出行動。賦權增能需要意識化，一旦產生需要改變的覺知，並且知道達成的方法，再加上改變過程的參與，就可能達到平等控制權的目的。倘若我們把性別需求與性別平等五個層次合在一起來看，前面兩個層次的平等（福利及近用）

主要解決女性實際上的性別需求，後面三個層次則解決女性策略性的性別需求。Longwe（1998）指出，每一個實際性發展的介入，對於權力關係都有影響，因此也會影響到策略性的需求。舉例來說，教育解決實際上的需求（學會讀寫、獲取健康及衛生知識等），但也某程度解決了策略性的需求，提供更多的生活選擇，例如職涯、婚姻、在充足資訊情況下做成的決策等。以下筆者先說明進入越南下六省的跨文化田野過程與困難，再進到跨文化方案困境的性別敏感度議題，檢視過程中由廣大的社會文化經濟脈絡，從田野理解到的性別文化脈絡與家庭關係，逐漸聚焦到華語班教育方案的性別觀察，再進一步從田野資料浮現出性別之外的理解，最後回應台灣的多元文化教育議題。

三、跨國、跨文化田野過程與困難

王宏仁、郭佩宜（2009）在《流轉跨界：跨國的台灣・台灣的跨國》一書導論中，討論跨國主義研究取徑上的一些問題，包括過去被檢討的「方法論的國族主義」，錯將國家界線不假思索地看成研究界線，以及錯將國家等同於社會；該書強調跨國研究在研究方法上創新之必要性，認為研究者本身應進行跨國實證研究，以跳脫理論空想的情境。馮涵棣、梁綺涵（2009）在〈私領域中之跨國化實踐：由越南媽媽的「台灣囡仔」談起〉一文中指出檢視現象，必須將之置於全球跨國移動趨勢的脈絡中；在研究法的部分，她們認為研究者應該「跨國」，將視野突破單一國族、文化或社群的思考框架，讓身體隨同移動的受訪者穿越原鄉與客鄉，以深刻體驗兩地的移動經驗所可能帶來的多重變與不變。田野研究的價值就在於進去田野前，研究者不知道會看見什麼、會經歷什麼，也不應該預想從哪個觀點進入。王宏

仁（2006）曾將越南田野工作寫成〈不是穿綠色制服的都是軍人：田野想像的落差〉一文，文章一開始寫道：「第一次出國做田野調查的學者，其實跟觀光客沒有太大差別。」王宏仁在結論的一段話，特別發人深省：

我帶著我那條乳臭的毛毯進入田野，它時常不知不覺地指引我要在何時、何地、以何種角度來觀看事情。沒有了它，我可能就很難入眠，也不知從何下手。往好處想，它是我們進入田野或研究時的地圖，指引著往何處去，但同時也限制著我們的可能探險，去發現另外一個新世界。（王宏仁，2006: 113）

換言之，如何能夠扔掉那乳臭的毛毯，重新去探險，成為跨文化研究的核心所在。「主體」的改變或位移在跨國、跨文化研究中是很重要的，尤其是社會心理位置，否則只能看到自己想看的。研究者不能帶著主流文化的觀點進入田野，而是讓田野來告訴研究者即將發生的故事。

（一）進入田野：裸旅與志工

2011 至 2013 年間，筆者將研究重心放在越南，深入新移民女性的母國社會文化，不斷在進出間於不同的位置穿梭。第一年先透過語文學習過程積累社會關係人脈，與台灣在越南的非政府組織初步連繫並建立關係，同時閱讀與整理相關文獻。由於教學工作之故，筆者只能利用寒暑假去越南。第一次是以「裸旅」的方式進入田野，透過與當地人一起生活所產生的各種接觸，了解實際生活、社會文化組成及

其內涵，將越南看成一個跨越研究客體的主體，體會在裸旅過程中，越南將告訴／教導我哪些故事。裸旅田野過程中，筆者沒有設定研究框架（framework），用身體感知、閒聊、觀察與體會，了解田野的社會文化脈絡。作為在越南的旅者，筆者在旅程中時時反思自己的位置性（positionality）（Sultana, 2007），即使身為田野地語言與社會文化的她者，但其實具備經濟上的優勢，但裸旅可將經濟優勢因素降至最低。

藉由裸旅，對越南社會文化有了粗淺但較全面性的圖像之後，筆者開始思考如何用蹲點的方式，深入了解越南外配娘家之社會關係。筆者後來主動跟某台灣在越南服務中心連繫，說明願意以擔任志工的方式進行參與觀察研究。該中心在越南下六省的永隆市（離胡志明市三小時車程）設有華語班，協助回到越南的台灣新移民家庭的孩子在當地也能學習華文及認識中華文化，以便未來回台灣時能夠很快銜接。筆者原本跟國際發展處處長商談協助外配二代的華語教學，但服務中心主任談到暑假時學生不多，期待能夠同時協助進行弱勢婦女職業訓練就業需求評估。受訓的婦女大部分是從台灣返回越南的外配，服務中心想了解受過訓的婦女就業或者無法就業的原因，於是筆者這一次的田野工作，除了協助越南的台灣新住民二代華語教學與當地華語教師培訓，同時也進行越南下六省婦女就業需求評估。看似是不同的兩個方案，卻有相當程度的連結與相關，尤其華語班助教青青（化名）是在地婦女會組織連結的工作人員，幫助筆者將整個田野點線面連結起來。

筆者合作的台灣組織與越南婦女聯合會（Vietnam Women's Union）永隆支會有長期合作關係，服務中心想了解這些受訓過的婦女就業狀態或仍無法就業的原因為何。由於筆者的碩士論文正是做婦

女就業與政策研究，再加上博士研究及近幾年有關性別與多元文化、政策社會學的浸潤，這項婦女就業方案評估是很好的性別參與觀察場域。永隆婦女會最後提供訪視名單共 40 位，背景包括從台灣回越南的回流婦女、低教育程度以致難以就業的婦女，以及受限於年齡（35 歲以上）難以進入職場的女性等。這些婦女之前已完成就業培訓課程，透過家訪可以了解她們培訓後再度進入職場可能遭遇的障礙。這些看似與教育無關的田野資料，事實上都彼此印證、對話，提供很重要的社會文化脈絡理解，增加資料分析的豐富程度與厚實的實證基礎。

（二）研究過程、方式與困境

進入田野的方式、姿態與過程，都會影響研究者能看見什麼，或者田野呈現什麼給研究者。筆者進入越南之前，台灣這邊的組織要求提供個人資料，包含護照、學經歷證書與英文履歷等，以向對方單位申請許可，其中英文履歷的部分，在台灣這邊組織的暗示性提醒下，筆者刪掉「社會運動」相關的出版論文，以減少政治性因素的可能干預。出發前，筆者再度和越南服務中心工作人員商談，但能獲知的資訊依然非常簡略，只知大約有幾個學生，加上一個老師和助教，我被安排租住助教青青家的一個房間，沒有其他任何書面資料。她說家訪時會有兩位永隆婦女會工作人員陪同，並特別提醒我：「要被動！不要太主動要資料！否則研究可能隨時遭終止！」這一句話讓我緊張起來，倘若她們有限度地提供資料，這研究能夠進行到什麼程度，就很難說了（研究筆記，2012/7/20）。田野工作且戰且走，一直到了當地才知道台灣組織本身也不清楚越南華語班及婦女就業方案的實際情

況，期待透過我協助蒐集較完整資料，提供未來工作參考。

到了當地，第一件事就是在青青帶領下到地方單位進行登記，然後很快地發現，除了筆者本身的語言限制外，由於越南是社會主義國家，組織相當嚴密，研究自由度也相當受限，包含要見哪些人、能夠談多久，甚至訪談的內容與方向，訪談時當地婦女會幹部也全程陪同（或說監控）。就如以下田野筆記所述：

早上 7:30 要出發，到 30 多公里外的 Vũng Liêm（在永隆市東南邊），華語老師騎機車跟我先到婦女會。她們的「領導」出來，要我們先喝杯茶，之後我問能否錄音，她臉色不悅地說「不行！」我說手頭沒有婦女的任何資料，她才叫屬下拿一份（2 頁，共 40 位婦女基本資料，只有名字、生日、地址、電話，但都不完整），但是到了那邊，她們又趕緊拿了回去，根本就是過水！這一切都在他們的控制之中，包括去哪個地方、家訪哪幾戶、何時去、去多久、哪些人去……。〈田野筆記，2012/8/21〉

見完「領導」簡單閒聊，最後要出發了，筆者才知道這領導只是「接見」，另外兩個婦女會成員將「陪同」我們前往。車行一個多小時，從大一點的柏油路，慢慢進到機車才能進去的小柏油路，從柏油路進到石子路，從有路騎到沒路，終於抵達 Vũng Liêm。先由當地班長、副班長接見，這兩位「地頭蛇」再帶著我們四人，換言之，一行六人一起去家訪。這是之後幾次家訪的大致情況。當筆者開始拿出在台灣處理的半結構式訪談大綱（只是參考用）進行訪談時，就發覺不對勁：

家訪完全不在我的掌握之內，事實上，這些婦女資訊不全，所以婦女會的人只是順便把地址、電話補齊，其他我多問的，她們就很不耐煩。當我問到一半的時候，她們叫翻譯告訴我，不要問那些有的沒的。於是我「識相」的結束這訪談，前後不到 20 分鐘。（田野筆記，2012/8/22）

越南田野過程中，華語教學與婦女就業需求評估同時進行著，通常早上在華語班上課，下午進行婦女家訪。華語班助教青青是很重要的聯繫點，她同時也兼永隆第三坊婦女會訪視員。這些家訪工作都提供方案評估重要的脈絡性資料。田野期間，我住在青青家，同住的還有青青的外甥女，她是越南母親和台灣父親所生的新二代。與青青家人的互動，是筆者文化了解的重要過程。

跨國、跨文化研究中，語言是個很大的問題，儘管筆者在出國前努力學了一些越南文，依然無法溝通無礙。為了突破語言限制，筆者自費聘用早上華語班的老師作為下午家訪的翻譯，只是幾次下來，即發現翻譯人熟悉在地文化，對習以為常的事物已有定見，有時認為我的提問不值得問，就忽略不翻譯，或者直接回答，成為訪談過程的阻礙。例如田野筆記所載：

若我問的問題，她（翻譯）覺得不是問題，她就自己回答。我說：「妳可以幫我翻成越南文，請婦女回答嗎？」她才會勉強的翻譯。例如我了解婦女家的經濟情況，問她先生做什麼、可賺多少……翻譯人員自顧自地回答「就種田啊！種田賺的錢啊！」有時候婦女講了很長一段話，翻譯卻只有一兩句帶過……。（田野筆記，2012/8/22）

另外，在地組織為求方便，或是為了便於控制訪談內容，到某一村就把附近所有的婦女全叫過來，集中在某一處，讓筆者一個個問。由於婦女會人員對一般婦女而言，是具備資源分配權力的「官」，受訪婦女不但不敢不從，談話內容更是相當保留。這樣的情況讓研究很難開展，尤其是對一個不具在地文化能力的研究者而言，在訪談過程中，其他人的表情不時透露出，訪談問的問題很愚蠢。例如，筆者請受訪婦女描述一天的生活，她們覺得就是這樣，沒有什麼好說的，所以往往在旁人的壓力下，很難再深聊下去。即使筆者想要額外時間再自己過來訪談，在地組織不提供完整地址，因此也很難深入探究。除了文化與政治層面外，移動是跨國研究的另一限制，因為當地公共運輸不便，需要以機車代步，否則寸步難行，而我的行動幾乎受限於青青，借助她騎機車載我移動，這也是困難之一。

總的來說，筆者田野過程中接觸到的婦女有兩群人，一是華語班場域中，回到越南的台灣新移民家庭孩子之母親；二是原本台灣組織預想的「從台灣再回到越南的外配」，即職業訓練就業需求方案評估；但田野中很快發現，得到方案補助的婦女幾乎不是原本規劃的標的群體，而是在地貧困婦女。針對以上問題，筆者不時透過 Skype 與台灣組織溝通，同時也有一位具有豐富國際組織經驗的朋友共同討論我看到的現象以及遭遇的問題。筆者後來問台灣組織的工作人員：「在地組織不想外面資源介入協助？還是他們覺得外面（指台灣的組織）只要出錢就好，其他都不要涉入？」國內負責這方案的工作人員說：「這就是我所懷疑的部分，不過這也是預期之中的事！」這是境外或跨國 NGO 進入第三國最常碰到的問題，不但影響到方案的進行，對方案評估或研究本身也是很大的阻礙。儘管如此，筆者盡可能地從鉅觀、微觀等多層次、多角色去了解相關因素，課餘和華語教

師、媽媽們有許多教學上的對話、跨文化的理解，在田野結束前也一一在她們舒服的情況下進行訪談，但基於她們對於錄音這件事很敏感，筆者只能用速記的方式寫下重點。

四、跨國、跨文化方案困境的性別檢視

在越南，筆者的「文化能力」不及於華語班的孩子、教師或接送孩子來上課的家長，再加上很有限的語言能力，於是在當地就像「文盲」，也沒有自主移動能力，這樣的文化位置讓我在權力關係上處於結構中的下位。因此，以觀察與對話開始的文化了解學習之旅，是筆者一開始進田野的姿態，性別圖像的看見與理解是在田野過程中逐漸浮現出來的，在華語班教學的後半段，性別敏感度才讓我見到此教育方案困境的原因。

在越南行走中，我看到的女人幾乎都在勞動，不只農事或有酬勞動，更包辦所有家務事及養兒育女的工作，尤其每天一定要打掃，家家地板都抹得非常乾淨。青青說這是越南女性的「責任」，否則就不是「好女人」。越南是很強調輩分、禮貌和孝道的國家，父母對孩子有很大程度的決定權，日常生活中呈現清楚的長幼尊卑關係（馮涵棣、梁綺涵，2009），筆者在田野研究過程中曾拜訪許多家庭，或者一起居住，有許多類似的觀察。上述主導這次方案的越南婦女會，曾經參與了越南性別關係的形塑。在一次次的家訪過程中，筆者逐漸了解當地婦女必須先加入婦女會，方能獲得職業訓練與經濟補助，因此越南婦女入會的比例非常高。婦女會一方面提供經濟上的機會，一方面也要求成員實踐女性的傳統美德，即所謂「三標婦女」——努力讀書、創意工作、教好孩子並建立快樂家庭——逐漸再製並鞏固性別不

平等的社會文化結構（Schuler et al., 2006）。家庭以男性為中心，女人雖然也被鼓勵參與社區活動或其他公共參與，但必須是在不影響家務的前提下進行。筆者在越南參與的教育方案與當地婦女會皆相關，因此使用性別觀點檢視此教育方案更顯其意義。以下先說明華語班教育方案教學脈絡、過程與困境，再進到方案本身的性別議題。

（一）華語班教學脈絡、過程與困境

台灣非營利組織在越南開設的「華語班」服務方案始於 2005 年，當時的背景脈絡是為了解決越南婚姻移民女性因為離婚或家庭暴力等因素，在經濟考量下將孩子托給越南家人照顧，孤身回到台灣工作，但又期待孩子在越南時也能學習華語，以利未來回到台灣的教育銜接。為協助「台越兒」學習華語，組織透過管道找到這些孩子，並由僑委會提供書籍，讓孩子有機會學習注音與繁體字。跨國方案往往具鬆散邊界的特性，以利因地制宜，包含服務對象、課程時間與內容等，都隨著地方社會文化情境的理解增加，而有所修正或具體化，通常是且戰且走的狀態。越南永隆華語班最初設立時雖非「以婦女為標的」，但是方案是針對新移民子女的教育需求，也就是說方案本身是因為這些孩童是「台灣新住民子女」而存在，而方案實際的進行過程其實也含括家長本身，甚至後來孩子愈來愈少，才有轉型為成人班的規劃。

1. 華語班的人們

華語班老師是越南永隆在地人，是位年長的潮州「華僑」，年近六十歲的她從 2005 年開始在永隆華語班任教，從最初十多個學

生，到後來只有三個孩子、四個大人（家長）。依照訪談（2012 年 8 月 25 日）紀錄，她猜測可能是大部分人不知道台灣組織提供免費教學，要有人介紹才知道這項資源；也可能以前曾補助交通費，每天 3 萬越盾，讓比較窮的人也能夠來，但後來取消補助，影響了參與華語班的意願。這位華語老師能擔任「老師」是因為擁有華族身分，她的華語程度和教學能力等其實有待提升。儘管如此，她的華語教學並不容易，要教羅馬拼音、注音符號，同時還要教簡體及繁體字。雖然學生常要求能否只學簡體字就好，覺得繁體字太難了，但是考慮到這個組織與台灣的連結，且學員都與台灣有關，學習繁體字實有必要。基於方案目標是協助台灣新移民家庭的孩子在越南也能學習中文並認識中華文化，以致華語老師進行教學時，繁體與簡體字教學之間的掙扎與決定，其中的國族想像是明顯的，不過這個議題不在本文討論的範圍之內。儘管有些小朋友將來會回到台灣念小學，但多數學生在 6 歲以後進入正式學制，通常選擇進入越南文及華語雙語學校，一整個早上使用越南文上課，下午只有一個小時上華語，「學生華語的程度很難維持」華語老師無奈地說（田野筆記，2012/8/21）。

協助華語老師的助教青青是帶領筆者從胡志明市搭車到永隆的年輕女孩，也會基礎華語，除了協助華語教學進行，並兼任永隆第三坊婦女會訪視員。田野期間，筆者承租她家一個小房間同住，因此有許多的交流，也經常跟她去做家訪，了解當地婦女的處境、困難與需求。

筆者第一天甫進華語教室，一名 32 歲操著流利中文（台語也很好）的媽媽很興奮地過來聊天，她說自己 22 歲就到台灣照顧行動不方便的阿嬤，後來認識了她先生，小孩都已經 5 歲了，不久即將到台灣（當時正在辦結婚手續，兩個月後要面談）。另外一位坐得遠遠

的，看起來很靦腆的媽媽，之前嫁到台東，在許多因素下決定回來越南生活，也不想再去台灣，但仍讓孩子持續學華語，未來讓孩子自己決定人生。另外還有一位帶著十歲的孫子來加強華語的阿嬤（有時是阿公），孩子在夏天過後即將回到台灣插班小學。

經濟影響性別關係，除了雙方經濟資本的比較，還有跨國經濟實力與就業機會的傾斜問題，例如其中一位黎氏移民到台灣之前，筆者還在永隆，經常有機會跟她深談。她對於年底將要到台灣有很複雜的感受，一方面現在越南的家經濟困難，她想要快一點過去賺錢；另一方面回越南久了，跟大家的感情更加深厚也捨不得離開。再者，她說有小孩之後，對先生已經慢慢沒有感情了，但真的很感謝他拿錢幫忙在家鄉蓋房子。

2. 華語班的學習問題

筆者一開始以觀察與閒聊，嘗試了解華語班運作的狀況。初期幾天採取不涉入的觀察，很快發現到教學方式無法讓學生對華語學習產生興趣。學生到了華語班，就坐在位子上無趣地寫著老師的指定作業（其實這些可在家裡練習的）。教材也是教學的重要問題，永隆華語班沒有固定教材，教師只在學生本子上寫下ㄅㄆㄇ，然後讓學生在習字簿上跟著寫，對媽媽的教學方式也是一樣，老師寫下一些字，讓媽媽在格子內跟著寫，這種教學方法的效果自然有限，學生的學習動機也很低落。約莫一週後，筆者在華語老師同意下，播放從網路下載的注音符號教學歌，立刻吸引小朋友的目光，並且立刻跟著學唱。接著播放〈巧虎〉的洗手歌相關生活系列，雖然小朋友不見得聽得懂，但從他們的動作和表情可以了解，小朋友顯得很有興趣，學得特別快，其中一個小朋友的爺爺見狀說，隔天要帶電腦過來，複製檔案。另一

位十歲的小朋友同年八月底即將回到台灣，但認字能力差，會有學習銜接上的問題，筆者因此特別針對他的情況，以生活華語能力作為訓練重點，讓他能夠先練習生活對話情境，減少跨文化適應的阻力，例如看巧虎的「謝謝對不起」；訓練他能夠說出與寫出自己的名字、居住地、父母親名字、電話、手機號碼等。

有一天華語老師有事請假，筆者再次嘗試用互動式方法上課，藉由課堂參與提高小朋友的學習。當他們寫不出來時，再播放一次數字歌和注音符號影片，也給一些提醒，他們很快地都學會了，並能夠自行寫出來。最後，當筆者叫大家一起鼓掌時，小朋友的自信就出來了，寫得更好。當孩子們覺得課程有點挑戰性，似乎在學習過程中更有成就感。筆者之後繼續和華語老師及青青討論，詢問有無任何教材或教具、台灣的組織曾提供哪些教材，華語老師拿出「弟子規」、「精選成語」等，事實上這些教材不適用於華語初學者。同時筆者在教室後面櫃子裡找出塵封的數學教具，開始教形狀和數數，後來發現孩子們不會說華語的各種顏色，我立刻上 YouTube 找到「巧虎顏色歌」，他們很有興趣地學了三種顏色的說法；以唱遊學華語，對小朋友很有效。某一次下課時，偶然看到櫃子內竟有很多圖卡及教學 VCD，筆者詢問青青：「華語老師會放 VCD 或其他較靈活的教學方式嗎？」青青回答老師覺得看那些影片是「在玩」，不是教學，所以那些教學軟體就一直放在櫃子裡（田野筆記，2012/8/22）。除了華語老師的教學無法引起學生學習興趣，華語班本身沒有開發出特定教材，也欠缺「教學進度」的概念，學生看不到自己的進步，自然沒有興趣持續學習。這些在田野觀察到的狀況，筆者經常與台灣提供資金的組織討論，同時思考可以如何處理。以筆者本身的留學經驗來說，我認為生活華語是他們未來回到台灣能夠順利適應，且能對華語較有自信的教

學方向，於是在討論之後我的教學就以這個方向為主軸。

雖然華語班的主要教學對象是小朋友，但其實大人也會跟著學，特別是即將回到台灣的媽媽。在教小朋友時，筆者觀察到有一位媽媽也在一旁努力地寫字，我問她會不會寫台灣南投家的地址，她說華語老師沒有教，因此她只會念、不會寫，於是我把地址寫下來，訓練她能夠自己寫，不是跟著「刻字」而已。在之後的閒聊之中，知道這位媽媽很喜歡台灣歌曲，希望我可以幫忙下載王力宏、S.H.E、小豬及Jolin的歌，因此我順勢而為，透過流行音樂和電影，補充強化成年人對中文的掌握。從多媒體學語文是快又省力的方式。

由於師資培訓也是方案任務之一，過程中筆者使用影音媒體及混齡班級的教學方式，讓在地的華語教師了解學生學習情況的差異，並且在研究結束離開前，下載許多相關短片讓學生存到電腦中。只是教學方式能否延續，涉及到教師的電腦能力、教學的理念，以及對台灣文化的理解程度等。筆者回到台灣後，亦曾針對此教育方案提出如下具體可行的建議：

1. 網路上可找到許多「生活華語」的教材，或由組織購買一些生活華語的相關教材，讓學生能夠先練習實際的台灣生活對話情境，減少適應的阻力。可參考台灣幼稚園教材，因較為活潑，可吸引學生對於學習華語產生興趣。
2. 雖然是混齡教學，對於不同年齡應採用不同的教材與教法，而不是讓所有學生都坐在教室寫字，只是寫不同的字，否則可能澆熄小朋友學習華語的信心與動機。常見的情景是華語老師坐前面，然後大人聊大人的，讓小朋友在旁邊寫字。教學活動應該更積極，並且區分閒聊與上課時間；另外，時間上可做一些劃分，

例如前一小時是作業指導（靜態），第二個小時則是華語教唱，並解釋歌詞意思，以增加語言學習的樂趣。

3. 對幼齡孩子而言，由圖片認字比學寫字有效率，因此中文圖卡的教學比學寫字重要。可以善用多媒體教學與圖卡，圖卡的部分可以搭配筆順學習，建議善用教育部研發的軟體教材。

4. 學生不愛學習繁體字，是因為不夠了解文字之美，老師本人若能對文字有深層的了解，能夠生動地描述「說文字的故事」，有助於呈現繁體字的生命力。

5. 招募台灣教育志工不定期前往當「助教」。年輕人可帶來活潑的教學、強化小朋友的學習動機，也可帶來新的教學方式。尤其在強化對台灣文化了解這部分，正可補強永隆華語老師對台灣文化了解的空缺。

6. 建議組織勸募兩三台小型手提電腦贈與永隆華語培訓班，以利多媒體教學。（田野筆記綜合整理，2012/9/13）

（二）教育方案的性別觀察與分析

華語班以招收回到越南的台灣配偶孩子為目標，由於孩子尚小、當地也沒有大眾交通工具，往往由家長（幾乎是媽媽或外婆）騎機車載到華語班，甚至車程長達一個多小時也在所不惜。華語班以孩子的華語需求為主，但其實大多是混齡教室，跟著孩子來上課的女性「隱形」（invisible）存在於課堂中，她們的需求沒有被了解。筆者經常在課後與媽媽們聚餐，也到家庭拜訪，聊孩子的狀態、學習和台灣。筆者發現她們雖然華語識字能力有限，口語能力卻很強，那是在台灣時跟「奶奶」一起看三立、民視的台語劇學來的。關於華語班的學習，

媽媽們說老師一直讓她們重複寫一樣的內容，她們覺得學不到東西，因此有些人就慢慢不來了。在幾天的教室觀察後，筆者開始擔任小幫手的角色，有較多的機會與媽媽們互動。筆者思考其中一位媽媽會講、不會寫，不如教她學注音輸入法，至少打字也是一種現代書寫方式。於是，筆者開始嘗試教她如何用電腦打出中文字，但她的電腦是越南文介面，於是借用筆者的小筆電練習，她很快就學會了，較大的問題是分不清四聲，需要再多些練習與嘗試，這不失為一個好的語言學習媒介。

過程中筆者不時向台灣這邊的組織回報我的工作與觀察，組織獲知這樣的進展非常開心，希望我能繼續開發成人華語教學教材，也考慮將華語班重心由兒童轉為成人，希望我協助進行評估。期間，台灣組織在胡志明市總部的教師曾到華語班了解情況，總部教師婦女會會提供需要學華語的台灣外配名單。然而，筆者跟婦女會接觸的經驗卻不那麼樂觀，中間的問題比想像更為複雜，涉及到越南國家政策、越南國內組織與境外組織的運作和實際情況。再者，筆者在越南下六省的田野經驗已深刻理解到：「規劃」涉及到組織可以投入（或願意投入）多少資源，對當地的社會、經濟結構與文化脈絡，以及社會與家庭關係的了解（包括家庭支持系統的強度）等因素。當然還有一個重要因素：如何與在地組織合作，而能不被吃掉（taken over），特別是在資訊透明度不高的區域。一次上課前的空檔，筆者再次趁機跟華語老師閒聊華語班未來轉型規劃的可行性，她認為招生來源、教材都是當時考慮的重點。筆者觀察到的另一個因素是經濟，如果經濟困難，越南配偶就需要去工作，怎可能來學華語，何況需要嫁到台灣的，大多是來自鄉下、家裡較貧窮的女孩（田野筆記，2012/9/10）。就當時的環境脈絡，筆者給出的建議如下：

一個教學方式無法引起興趣的老師，和一個中文能力非常有限的助理，雖然花費不多，但是也等於浪費了這些學生的時間和精力。要改變老師的教學方式與理念非易事。……貴會應評估有無可能新聘有活力、懂得運用教學媒體及其他活潑方式進行教學的老師？若沒有可能性，一切的規劃都是枉然。成人學習的挑戰會比現在更大，因為成年人感覺學不到東西，又有經濟上的壓力，一拉一推之下，她不會想留在華語班浪費時間的。（田野筆記，2012/9/13）

就如田野過程中，台灣組織對筆者的提問：「應如何讓物質貧乏的鄉下婦女可以持續學習？」（田野筆記，2012/9/8）在越南鄉下地方的幾次婦女家訪，以及對永隆華語班媽媽的觀察與訪談，都逐漸浮出一個圖像：不能單從婦女個別因素來看婦女的學習與就業決定，必須從更廣大的家庭結構、家庭關係，甚至社會對婦女角色的想像思考，否則任何的措施或立意良好的方案，都不容易推動。當然，這又涉及到社會與經濟資源的多寡和個別家庭的支持度，以經濟因素而言，假如家裡沒錢，婦女就需要去工作，怎可能來學華語，何況需要嫁到台灣的婦女，很多都來自越南鄉下貧窮的家庭。另外，我們曾設想在地婦女還需要哪些訓練，事實上進入田野後，才發現那是田野之外的想像，實際情況是：她們的生活本來就沒有什麼選擇，在地的培訓班能夠提供什麼訓練，她們就做什麼，她們不知道有哪些其他選項，「假如工作能賺到錢，就要學」、「只要容易學就學」。在這些偏鄉中，在「時間間隙」中也能賺錢的，對她們來講就是好選擇（婦女家訪紀錄，2012/8/22）。筆者將「時間間隙」一詞加括弧，是因為在地婦女往往需要負擔許多家務工作，參與培訓很重要的前提是必須能夠兼顧

家務，這是另一個性別與社會階級交織的議題，文後有更多的討論。

若從前述「性別需求」(Moser, 1993) 進行分析，即使一個跨國教育方案無法處理性別權力結構相關的「策略性的性別需求」(strategic gender needs)，但「實際上的性別需求」(practical gender needs) 可能達成。具體來說，在華語班這種親子共學的組成中，倘若能夠同時滿足媽媽的華語學習需求，或者方案本身能夠處理婦女貧窮的經濟問題，華語班就有機會保留住更多有意願學習的孩子。也就是說，雖然方案本身是以孩童教育為中心，透過實際上的性別需求滿足，可以讓方案更有效執行。這也回答了本論文的前兩個研究問題：（一）跨文化教育方案中隱藏什麼性別議題？性別敏感度如何影響教育方案的實施成效？（二）從田野經驗反思西方中心的性別分析架構在跨文化教育方案實施過程中可能的不足面向為何？跨文化教育方案看似性別中立 (gender-neutral)，不涉及性別議題，事實上從規劃到執行，「性別」都扮演關鍵性角色，特別在越南下六省社會文化脈絡下，性別與家庭關係結構、如何將「福利」與「近用」措施置放於家庭結構中的性別考量，都是跨文化教育方案成效的關鍵，也是對西方中心性別分析架構的反思。

若從上述聯合國婦女議題行動方案階段性來看，該方案內容本身處於前述「福利取向」進到「婦女發展」層次，開始看到婦女的經濟貢獻、協助經濟上的困境，然而仍無法處理社會對婦女的性別角色期待。若從 Longwe (1991) 性別平等的層次進行審視，當時的方案也處於「福利」到「近用」的平等層次，給予一小部分物質上的協助與勞動教育訓練機會，但方案本身沒能透過華語班或衍生的就業方案，給予性別意識化方面的增能，是該方案難以施展的原因之一。除此之外，若在教學過程與教材選用上，考慮小孩跟大人未來的可用／實用

性，能透過 Freire（1970）所言的「意識化」能力培養，增加其主體能動性，藉此提高教育方案本身的賦權增能程度，並產生更實質的作用與深層的意義。具體從越南性別文化脈絡與家庭關係來看，性別意識化必須從課程與教材著手，先揀選能夠觸發性別意識的讀本或媒材，融入在華語教學過程中，而教師的性別素養則是過程中重要的環節，才能有助於性別意識化的積累，這也是跨文化教育方案能從「婦女標的」到「性別平等目標」的關鍵。

（三）跨越性別之外：交織性的看見

從觀察與對話開始的跨文化田野亦慢慢引導我看見跨越性別之外，「交織性」（intersectionality）如何能夠提供全面性視野，更了解現象的全貌，並且在這樣的前提下，讓跨國、跨文化教育方案更有機會接近目標。「交織性」是了解多重壓迫的主要分析工具，游美惠（2014）在《性別教育小辭庫》一書從性別觀點出發，清楚地解釋「交織性」：

交織性或交錯性（intersectionality）是當今性別研究的重要概念，強調性別和階級、種族、族群、城鄉、年齡等其他權力關係的交錯締連會造就出不同的現象與經驗。Intersectionality 的字根是 Intersection，其原意指的是交會點或十字路口，女性主義者常以此詞來說明多重壓迫的概念。（游美惠，2014: 87）

從英文 intersectionality 這個字源來看，inter- 是「…之間」（between）的概念；望文生義，不同面向的權力關係、系統性

壓迫之間的關聯，必須同時被看見、被考慮進來，例如性別歧視（sexism）、種族主義（racism）、能力主義（ableism）、階級主義（classism）、恐同（homophobia）、仇外心理（xenophobia）等。這些不同系統性壓迫的交織又是什麼樣態呢？就如 Nira Yuval-Davis（2006）所言，交織性不是加法，而是多重作用力同時作用。Joan Acker（2006）在 *Class questions: Feminist answers*（階級問題：女性主義的回答）一書中談及交織性，認為「交織性」的確對權力、壓迫、剝削及不平等，開啟新的看見方式，性別、種族與階級三者本質上是相關聯的。然而，她也認為「交織性」對階級的著墨太少，或僅只象徵性地呈現，應該重拾對階級的關注，才能解決女性主義處理「交織性」的焦慮。Acker 認為階級關係不僅是生產及有薪勞動而已，應該包括分配及無給勞動，因此階級應被視為性別化（gendered）及種族化（racialized）的過程與實踐。多元文化教育學者 Joe L. Kincheloe 與 Shirley R. Steinberg（1997: 32）則認為：「種族、性別、階級只能在彼此的關聯性中被理解。」

換言之，「交織性」所處的社會文化政治脈絡不容忽略。如前所述，能夠讓婦女學習持續的背後關鍵因素，除了師資（讓婦女覺得學得到東西，且是有用的）外，家庭的經濟因素與如何兼顧越南社會的理想婦女角色，成為很重要的考慮點。越南婦女會曾利用補助交通費的方式，提高弱勢婦女參加培訓的意願，這個作法在越南社會有加分效果。筆者在田野過程中，不時跟台灣組織聯繫、交流與討論，組織主任曾說：「我們也看到她們的經濟需要，故將結合台商企業的資源協助就業。」然而，這樣的需求想像會不會又是我們自己一廂情願的想像？（田野筆記，2012/9/8）筆者在越南鄉下的觀察與家訪體會到，不是華語能力好就可以到台商企業上班，除非婦女沒有「家

累」，能夠到外地上班，或工廠就在住家附近，才有可能；或是台商工廠提供在家工作的機會（家庭即工廠的概念），否則對偏鄉的弱勢婦女而言，這個方案對她們而言是沒有意義的。確實掌握越南的社會經濟文化脈絡，或許才能夠想出更有效的培力增能方式。換句話說，在思考方案可行性時，不能只從婦女單一身分類別思考，她們身處的社會關係，包含性別與社會階級的交織性等，都決定方案能否進到「近用」、「意識化」等階段的重要支持系統。此正可回答本文第三個研究問題：機構或組織未來擬定跨文化教育方案時，應具備什麼樣的性別敏感度？除了前述有關家庭關係下的性別結構外，應進一步跨越性別，開始從交織性的角度思考方案，我稱為「交織性的敏感度」。以本文的田野過程而言，特別是性別、階級的交織，如何在滿足婦女經濟上的基本需求前提下，讓她們不虞匱乏地參與教育方案，就是交織性的敏感度。再者，前述方案目標「協助回到越南的台灣新移民孩子在當地也能學習華文及認識中華文化」的國族預設，如何影響在地標的群體（target group）對於方案的可近性與「意識化」能力培養，亦是方案規劃一開始需要思考的面向。

不同於一般研究書寫，本文重點是描述田野逐漸讓筆者看見交織性的「過程」，而不以「交織性」作為一個分析觀點。本研究從田野本身的模糊性出發，不以特定觀點進入，自身的性別與多元文化敏感度訓練，讓筆者在田野過程中逐漸看見台灣組織在越南實施之教育方案的困境，也逐漸浮現與西方性別平等理論概念的對話，同時在田野中反思西方中心的性別分析架構在跨文化教育方案實施過程可能不足的面向，因而產生交織性有助於具體地看見與理解，此為那些田野教我的事。

五、結論：討論、建議與反身性

田野研究（fieldwork）在人類學研究中被廣泛使用，隨著台灣近年來新南向政策如火如荼，如何運用田野研究提供的洞悉與思考，讓具有跨文化本質的新南向跨國教育方案更有可行性，是必須思考的重要問題。本研究透過在越南下六省的跨文化田野工作，以參與觀察的方式嘗試去理解在地社會、經濟與文化脈絡，並以這些脈絡性資料為前提，檢視台灣非營利組織在當地實行教育方案的困境，提供實務界有關教育方案檢視的思考觀點。具體實踐上，筆者在過程中作為組織與服務對象的中介，提供第一手的教育評估建議，供組織調整方案之用。在理論層次上，透過跨文化田野更深層地理解非營利組織提出的教育方案設計可能缺乏的面向。透過越南的田野觀察，筆者洞悉理論與田野之間的落差，這樣的探究與「看見」的過程，正可與歐用生（2010）提到的「游移」（in-between）概念相呼應。「游移」指稱由於歷史、空間，以及許多不同因素不斷變化的過程，既是一種互相協商的空間，也是一種具有包容性和彈性的概念。身為一名跨文化的研究者，在中間的移動成為一種未定義或正在定義的過渡狀態，教育方案設計本身亦然。此時，主體變成所涉入的田野，研究者在田野工作中先讓自我慢慢縮小，讓田野來訴說即將發生的故事，這樣的研究是活的，由研究者與田野共同創生、不斷生成，是避免主／客分野的彈性及動態過程。這是田野教我的歷程，而非一開始就斬釘截鐵地說：我要採取哪個理論視角進行檢視。那樣的觀點視角只是將田野當成客體，會失去田野的意義。

筆者到田野當地後，隨著研究的推展，才思考到一個跨文化教育方案應該要能夠回應在地文化和在地需求。在越南鄉下地方的幾次

婦女家訪，以及對永隆華語班的觀察與訪談，都逐漸浮出一個圖像：不能單從婦女個別因素來看婦女的學習與就業決定，必須從更廣大的家庭結構、家庭關係，甚至社會對婦女角色的想像思考。教育方案看似不涉及性別，事實上從規劃到執行，「性別」都有關鍵性影響，特別在越南傾向關係主義的社會形態中，儘管「實際上的性別需求」沒能挑戰既有的勞動性別分工結構，但是在越南社會文化脈絡下，要達成方案目標必須先處理性別的議題，否則強大的家庭與性別關係結構會倒過來反噬方案目標。由此，筆者在性別之外，逐漸看見性別與社會階級等交織樣態，性別需求依不同的社經脈絡而有不同樣貌，也因種族／族群、階級及其他社會類屬而有不同的需求，我們應該思考不同處境的女性或性別，到底需要什麼才不會落入方案制定者或菁英階級女性主義者「想像」的性別需求？換言之，教育方案設計本身必須先理解並處理婦女身處的社會關係、家庭的經濟因素、家庭結構，並且兼顧越南社會的理想婦女角色等文化結構面。由「性別主流化」的層次來看，本研究呼應即使在跨國、跨文化教育方案中，婦女作為標的團體的工作焦點難以真正處理婦女議題，若能將方案轉成性別平等作為目標，以性別主流化作為策略性的涉入，才能有效處理性別不平等的問題。再者，在越南跨文化田野研究可以與 Longwe 性別平等的五個不同層次進行對話，亦即越南的性平發展不盡然是 Longwe 認為的五層次階段性或階序性關係。在該方案的行動研究與不斷審視過程中，可以發現例如「福利」物質性或經濟性的給予（車資或生活補助），大大有利於婦女「近用」權，這兩方案中的「近用」特別是指接受華語教育與職業訓練。換句話說，「福利」的物質性基礎，是決定方案能否進到「近用」、「意識化」等階段的重要支持系統。

因此，本研究對未來跨國、跨文化教育方案的規劃與執行建議

如下：（一）必須以開放及學習的態度進行跨文化理解，並提高方案規劃者與行動者的跨文化敏感度；（二）必須將「教育方案」置於廣義的「文化」概念（包含性別文化與階級文化等）中進行理解，並在互動之中隨著新理解的產生，動態調整方案內容與作法；（三）性別的影響無所不在，跨文化教育方案看似與性別無關，事實上可能扮演關鍵性影響，特別是在部分文化圈，必須將性別置於家庭結構中進行方案設計；（四）方案本身必須能夠敏於覺察交織性，例如性別與階級、族群等交織面向，方能增進執行效果。換言之，在思考、規劃或評估跨國、跨文化方案時，必須具備跨文化敏感度，但這裡的「跨文化」非僅限國族、種族或族群，還必須含括與性別文化、階級文化等交織性理解的角度進行審視，方案本身方能更為有效可行。

要從邊緣解構中心，需透過不斷的敘說，才有逐漸鬆動的可能。邊緣／邊陲（margins）本身的意義在於不斷地解構以「主流」為中心的狀態，挑戰分類（category）與疆界（boundary），提醒「中心」進行反思，並能持續地改變，使社會能夠更趨於多元、多樣與平等。這也是為何本研究要從田野出發，透過跨文化田野本身的模糊性，看見更多邊緣的故事；研究者用身體、感受作為理解的工具，避免很快進入既定的觀點（通常是西方中心的思維），這是跨文化田野研究所能貢獻之處。這個過程很慢，也沒有清楚的指南或方程式。不可否認也很難避免的，研究者往往帶著西方理論進入研究，至於如何能夠張開五感，謙虛地將理論進行情境化（situated）、脈絡化的覺察過程，時時以「解殖」（de-colonize）進行反身性思考，或許才能夠跳脫西方中心的性別分析架構，這也呼應標題「那些田野教我的事」。以上的結論是筆者進到田野，隨著田野推展的反身性思考，反思自己對越南原本性別關係的想像，逐步理解教育方案本身若不具性別交織性與

多元文化敏感度，可能產生的種種問題，感謝越南田野帶領我的各種看見與探究式的理解，尤其是「跨文化」的概念必須跨越種族／族群的範疇，將性別、階級與族群文化的交織性考慮進來。然而，這些逐漸看見與理解的歷程，並非自然平順，身為一名女性研究者在跨國田野中的「內傷」與壓力，後來連出門都要鼓起勇氣，導致身體出現一些警訊，包含內分泌失調等，以至於回到台灣後花了兩三年的時間調理身體，並有很長的時間不想再進入這樣的壓力脈絡之中，不想面對田野地的任何資料。

首先，反身性與位置性是田野研究過程必要的探問。從權力表層來看，筆者來自經濟發展較好的國度，是一個帶著筆記型電腦進入場域的高知識分子，進到越南這個被認為「落伍」國度的鄉下，在權力位階上似乎是上位，但真實的狀況並非如此。具備很有限的語言能力與在地文化能力，我在當地就像「文盲」，由於不會騎機車，更是喪失移動能力，任何行動都受到限制，其實這樣的文化位置讓筆者在權力關係上，總是處於結構中的下位。儘管我來自台灣的鄉下、勞動階級、福佬人成長背景，在我成長過程中，台灣經濟已在起飛階段，而越南鄉下可能如同父母輩時候的鄉下，連三餐跟洗澡都有問題，這樣的環境對我而言，產生很大的衝擊跟不適應感。進田野前，我沒想過的是：小小的「日常」卻足以成為田野壓力源。

再者，作為「女性」的身體，在這個田野工作中有其雙重性（duality）。一方面，該方案是關於「新移民女性」、「教育」，本質上被歸為婦女議題，而筆者的女性身分、教育、台灣背景，又能夠講台語（華語班的越南媽媽對台灣語言的學習往往從民視八點檔台語劇開始的），構成方案的可近性，易於進入相關的研究主題田野之中，卻也因此田野的交流與對話中，往往顛覆我既有的越南性別想像。舉

例來說，一位 22 歲的媽媽最初以幫傭身分到南投縣照顧行動不方便的阿嬤，每天跟著阿嬤看民視，台語講得很好，我的台語能力於是成為重要的交流媒介。有一次我跟她聊到越南性別平等的問題，她說越南很平等「男生也是很尊重我們啊！」她反而覺得台灣很重男輕女，因為她觀察到台灣喜歡生男孩、不喜歡生女孩的情況，「生男孩有油飯吃，生女孩竟然沒有！」華語班的其他媽媽也說，在越南生男、生女都一樣，甚至更喜歡生女生，她們說的越南或許是她們所處的「南越」，觀察到的台灣當然與她們所處的南投農業經濟為主的社會文化有關。

作為「女性」的身體，這樣的身分明顯成為性別研究的「工具」，例如當我結束第一天的雙語班華語教學後，下午立刻衝到咖啡店回味越南咖啡。一進空蕩的鄉間咖啡店，選定座位坐下來，那是一抬頭就可以看電視的角度，然後自以為悠閒地喝咖啡，卻一直感受到店員奇怪的眼神。回到我住宿的華語班助教青青家，問她原因才恍然大悟，青青說：在越南，一個女人不會單獨去喝咖啡，除非有男有女一群人一起去。「女性」的身體作為研究工具，在每一個日常經驗體會中，逐漸拼湊出越南性別關係的樣態。

雙重性的另一個面向是身為女性在父權社會被凝視、被父權國家監控，造成的恐懼與壓力。由於我不會騎機車，只能一個人揹著後背包走在鄉間路上，成為顯目且怪異的舉動，當地人曾特別告誡，千萬不要揹著包包出門，很危險，因此，我走在路上總是戒慎恐懼。在國家主義高度管控，但普遍被台灣人誤認為「母系社會」的越南，即使筆者是來自「有錢國度」的田野工作者，身為「女性」、「華人」的身體，有著非常複雜的位置性意涵，這些位置性引領我看到不同的田野風景。

隨著華語班學生回到台灣，接下來就是台灣教育的問題了，這是個延續，而不是結束。回到台灣後，心中依然掛念著八月底就回到台灣的小朋友就學適應情況。九月中，我接到小朋友媽媽的電話，話筒的另一端充滿焦慮，原來她不知道如何辦理入學，也擔心聽不懂學校老師講的話，所以孩子還沒入學。我連忙隔天南下帶著外婆、媽媽、小朋友到學校，面見校長、主任及相關老師，協助學生做了相關的語文、數學與智能測驗。令人難過的是儘管智商有一百零幾，也安排到普通班級，但國語和數學課卻被要求到資源班上課。我問輔導室老師：「這樣一來，小朋友這兩科主科不是永遠要跟不上了嗎？」老師兩手一攤，只說沒辦法。許多學校都依循這樣的模式，將學生安排到「資源班」，以特殊教育的方式來解決文化及語言的問題，資源班彷彿變成解決新移民子女「問題」的萬靈丹。就如我在越南田野筆記所載：

這小朋友似乎不具備生活華語的能力，回到台灣會有銜接問題，很可能因此被診斷為「語言發展遲緩」或是「適應力不足」。事實上，他會越南文、很聰明、有禮貌，就是沒有華語環境而已。就像一個台灣人去德國定居，因不懂德文，生活上有些困難，但不代表他不聰明，而且這個去德國的台灣人不會被診斷為「語言發展遲緩」或是「適應力不足」，為何新台灣子女就常被貼上這樣的標籤？（田野筆記，2012/8/13）

台灣作為移民接受國的相關教育政策／學校作法是否具備多元文化承接能力？對越南華語班的學生而言，越南文是母語、華語是第二語言，屬於外語的學習範疇。對於這種跨語言、跨文化背景的學生，

如何開發新的教材與課程，如何使用越南文來協助華語的學習，而非不假思索地直接拿台灣孩子的中文教材進行教學，都是未來值得思考與開發的面向。如何能在制度層面從多元文化教育的角度，給予更適切的跨國轉銜教育等，是未來教育單位需要思考的重要議題。

參考文獻

- 王宏仁 (2006),〈不是穿綠色制服的都是軍人：田野想像的落差〉,郭佩宜、王宏仁編《田野的技藝：自我、研究與知識建構》,94-114。台北：巨流。
- 王宏仁、郭佩宜主編 (2009),《流轉跨界：跨國的台灣・台灣的跨國》。台北：中央研究院亞太區域研究中心。
- 李淑菁 (2009),〈族群想像下的性／別意象：再思台灣多元文化教育〉,《台灣社會研究季刊》,76: 179-216。
- 李淑菁 (2017),〈想像與形構：台灣多元文化教育發展之論述分析〉,《台灣教育社會學研究》,17(2): 1-44。
- 何青蓉 (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。
- 吳佳芬 (2017),〈跨文化敏感度研究書目計量學分析：以 1992 至 2016 WOS 資料庫為基礎〉,《國際文化研究》,13(1), 27-66。
- 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。
- 柯瓊芳、張翰璧 (2007),〈越南、印尼與台灣社會價值觀的比較研究〉,《台灣東南亞學刊》,4(1): 91-112。
- 陳心怡、童伊迪、唐宜楨 (2014),〈課堂場域中婚姻移民的理解與詮釋：一個性別與多元文化教案的實踐經驗〉,《人文社會學報》,15: 259-289。
- 陳玉娟 (2009),〈新移民子女教育方案執行及其影響因素之研究〉,《朝陽人文社會學刊》,7(2): 89-118。
- 游美惠 (2014),《性別教育小辭庫》。高雄：巨流。
- 游美惠、黃馨慧、潘慧玲、謝小芬 (2004),〈從性別盲到性別敏感的教育研

- 究：以婦女成人教育與性教育研究的文獻回顧為例》，《通識教育季刊》，11(1-2): 1-38。
- 馮涵棟、梁綺涵（2009），〈私領域中之跨國化實踐：由越南媽媽的「台灣囡仔」談起〉，王宏仁、郭佩宜主編《流轉跨界：跨國的台灣・台灣的跨國》，193-229。台北：中央研究院亞太區域研究中心。
- 鄭玉卿（1998），〈落實多元文化教育的有效途徑：以英國牛津一個教育方案為例〉，《課程與教學》，1(2): 77-94。
- 歐用生（2010），〈建構「三峽」課程發展機制〉，《課程研究》，5(2): 27-45。
- 蕭昭媚（2000），〈國際遷移之調適研究：以彰化縣社頭鄉外籍新娘為例〉，國立台灣師範大學地理研究所碩士論文。
- 劉鎮寧、邱世杰（2013），〈多元文化教育方案的省思：以台灣的新住民火炬計畫為例〉，《教育行政論壇》，5(1): 163-182。
- Acker, Joan (2006). *Class questions: Feminist answers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bennett, Milton J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10: 179-196. doi: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Chen, Guo-Ming and William J. Starosta (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3: 1-15.
- Feinberg, Walter (1995). Liberalism and the aims of multicultural education. *Journal of Philosophy of Education*, 29(2): 203-216. doi: 10.1111/j.1467-9752.1995.tb00354.x
- Freire, Paul (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Kincheloe, Joe L. and Shirley R. Steinberg (1997). *Changing multiculturalism*.

- Buckingham: Open University Press.
- Joerger, Cindy and Elaine Taylor (Eds.) (2004). *Gender sensitivity: A training manual*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d071fd0e-b3c8-442c-b19b-5f9382b270b1?_=137604engo.pdf&to=203&from=1
- Leach, Fiona (2003). *Practising gender analysis in education*. Oxford: Oxfam.
- Longwe, Sara Hlupekile (1991). Gender awareness: The missing element in the Third World development project. In Tina Wallace and Candida March (Eds.), *Changing perceptions: Writings on gender and development* (pp. 149-157). Oxford: Oxfam.
- Longwe, Sara Hlupekile (1998). Education for women's empowerment or schooling for women's subordination? *Gender and Development*, 6(2): 19-26. doi: 10.1080/741922726
- Molyneux, Maxine (1985). Mobilization without emancipation? Women's interests, state and revolution in Nicaragua. *Feminist Studies*, 11(2): 227-254. doi: 10.1177/026101838400401004
- Moser, Caroline (1993). *Gender planning and development: Theory, practice, and training*. London: Routledge.
- Schuler, Sidney Ruth, Tu Anh Hoang, Song Ha Vu, Hung Minh Tan, Thi Thanh Mai Bui, and Vu Thien Pham (2006). Constructions of gender in Vietnam: In pursuit of the 'Three Criteria'. *Cult Health Sex*, 8(5): 383-394. doi: 10.1080/13691050600858924
- Sultana, Farhana (2007). Reflexivity, positionality and participatory ethics: Negotiating fieldwork dilemmas in international research. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 6(3): 374-385.

Yuval-Davis, Nira (2006). Human/women's rights and feminist transversal politics. In Myra Marx Ferree and Aili Mari Tripp (Eds.), *Global feminism: Transnational women's activism, organizing and human rights* (pp. 275-295). New York: New York University Press.

◎作者簡介

李淑菁，出身雲林農家，在鄉野泥土中打滾長大，留學英國劍橋，在成長與求學過程中肉身體會性別、階級與族群作用力的不同組合，曾經擔任《自由時報》財經記者、NPO 工作者、松山家商夜間部社會科教師。現為政大幼兒教育研究所暨教育系副教授，研究興趣為多元文化教育、性別教育、教育社會學、政策社會學。著有《再見香格里拉藍：旅行教我的事》、《性別教育：政策與實踐》、《野力》、《邊緣教育學：寫給教育新鮮人的導讀書》、《多元文化教育》（第四版）（與劉美慧、游美惠合著）等書，同時為《親子天下》翻轉教育、獨立評論 @ 天下「有機教育」專欄作家。

〈聯絡方式〉

Email: sching13@nccu.edu.tw

What Fieldwork Teaches Me: A Gender Critique of a Taiwan/Vietnam Cross-National and Cross-Cultural Educational Project

Shu-Ching Lee Department of Education and Graduate Institute of
Early Childhood Education
National Chengchi University

As Taiwan's "New South-bound policy" has recently come into full swing, with the goal of cultivating Southeast Asian relationships, schools and organizations' cross-cultural educational projects have been increasing rapidly. However, we might ask what gender issues are concealed behind a project, and what impact these might have on its implementation? What would happen if the project itself lacks intercultural sensitivities? Starting from the nature of fieldwork—inherently chaotic and vague—my training in gender as well as in multiculturalism has allowed me to gradually diagnose the dilemmas of a cross-cultural education project offered by a Taiwanese non-profit organization in Vietnam, one that provides Chinese language instruction to the children of Vietnamese women migrants to Taiwan. At the same time, the process of analysis also reveals conversations with the Western-centered gender framework. This is what this fieldwork teaches me.

My research finds that the educational project seemingly looks gender-neutral; however, 'gender' plays a significant role in planning as well as in implementation. Particularly in the society of Vietnam where

relations are central, the issue cannot be seen as just the individual woman. Women are socially located according to their gender, and, further, the intersectionality of gender, class, and ethnicity becomes essential if we intend to upgrade a project to the level of ‘conscientization’ and ‘participation’. Otherwise, the traditionally powerful gender relations in the family may undermine the project objectives. Apart from insights and reminders for doing cross-cultural fieldwork, this article finally provides suggestions for future cross-cultural educational design and implementation.

Keywords: cross-cultural, educational project, gender, intersectionality, Vietnam