

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

性別、族群與階級之交織共構：東南亞華裔青少年的性別 認同與學校教育(I) 研究成果報告(精簡版)

計畫類別：個別型
計畫編號：NSC 99-2410-H-343-013-
執行期間：99年08月01日至100年07月31日
執行單位：南華大學應用社會學系

計畫主持人：林昱瑄

公開資訊：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，2年後可公開查詢

中華民國 100年12月21日

中文摘要：「當／變成」女生(to be a girl)是一種動態的認同建構過程，牽涉到一個女孩如何透過女性氣質(femininity)的概念呈現自己、定義自己在這個世界上的位置，也會影響到女孩們如何看待學校教育，以及她們對學校教育的投注。過往許多女性主義研究發現，女生在教育體系中之所以處於不利的地位，主要是因為她們在受教育的過程中被性別化，逐漸覺得自己不比男生重要，只適合從事特定女性化的行業，甚至許多女生會認為結婚和母職才是她們的天命，因而使得女生逐漸被邊緣化為社會上的附屬團體（鄭玉菁譯，2008）。不過，這種單一化的描述不僅無法解釋不同階級或種族／族群的女孩，建構女性身份認同的差異經驗，同時也忽略了女孩的抗拒和能動性。事實上，不同階級與種族的女孩，她們如何「當／變成女生」，如何實踐、展現女性氣質的模式也各有不同(Skeggs, 1997)。想要瞭解青少年主體經驗，必須同時檢視種族／族群和社會階級如何以不同的方式交織、共構出女孩的性別認同。本研究所要探討的是目前在台灣就讀高中的東南亞華裔青少年的性別認同，企圖瞭解這些來自不同國家的華裔青少年的性別認同，如何與階級、種族動力交織，動態地建構出多樣化的青少年文化面貌，以及她們的性別認同如何影響到她們對學校教育的認同以及學業成就的表現。這個動態的過程顯示了女孩回應、抗拒結構性障礙、為自己未來人生做出選擇和發展出各種可能性的方式。也可以看得出學校教育、社會和經濟因素以及不平等和多元認同交互作用的複雜過程。

中文關鍵詞：性別認同、女性氣質、青少年、種族／族群認同、東南亞華僑

英文摘要：'To be a girl' is a dynamic identity formation process. It involves how a girl represents herself, defines her own place in the world through the notion of femininity. It also influences her perception of schooling and her engagement in education. Feminist researchers have observed that school girls tend to construct 'culture of romance or femininity' which leads many young girls to fail identify with or invest themselves in waged labor; instead, they envision futures directed toward marriage and romance. Nevertheless, not all girls experience the same way of becoming a woman. Female gender identity is constructed through a variety of processes, and that the constituent elements are not the same for

all girls. In fact, girls from different class and race have different way to become a girls. This research investigates gender identity formation of Chinese girls from Southeast Asia and its relations to girls' engagement in education. . The research focuses on three aspects: (1) In what ways do these girls construct their classed and raced gendered identities? I will analyze the interplay of ethnicity, race and class in the production of femininities. (2) How does girls' identity work influence their involvement in schools and their future? (3)When and how does the school impede or contribute to particulate gender identity forms of girls? The reseach is conducted with ethnography. Qualitative methods such as observation, semi-structured interviews and document analysis are employed. The research results will help us understand how social reproduction and resistance work in complicated and contradictory ways in the same time.

英文關鍵詞： Gender identity, femininities, race/ ethnicity identity, Overseas Chinese from Southeast Asia, female adolescent

性別、族群與階級的共構：東南亞華裔青少年的性別認同與學校教育

壹、前言

「當／變成」女生(to be a girl)是一種動態的認同建構過程，牽涉到一個女孩如何透過女性氣質(femininity)的概念呈現自己、定義自己在這個世界上的位置，也會影響到女孩們如何看待學校教育，以及她們對學校教育的投注。過往許多女性主義研究發現，女生在教育體系中之所以處於不利的地位，主要是因為她們在受教育的過程中被性別化，逐漸覺得自己不比男生重要，只適合從事特定女性化的行業，甚至許多女生會認為結婚和母職才是她們的天命，因而使得女生逐漸被邊緣化為社會上的附屬團體（鄭玉菁譯，2008）。例如 Anyon (1984)、Gaskell (1985)、Valli (1986)的研究都觀察到女學生會使用女性化文化(culture of femininity)以反抗學校主流意識型態，這種愛情文化或女性化文化使得許多女學生不願花太多心力為將來進入勞動市場作準備，相反地，她們將未來導向婚姻和愛情。Sharpe(1987)指出追求女性化的過程（如流行、外表、男友），會使女孩對學術的興趣降低。同樣地，Wolpe (1978)發現女孩發展性別認同，尤其是異性戀愛情，會降低她們對課業學習的投入，學術失敗因此被合法化，一旦女孩接受這種女性化的認同建構，將會導致她們的附屬地位。女性氣質的建構也和性慾特質(sexuality)密切相關。Lees (1993)發現女孩的性處在一種進退兩難的位置，一個女孩要不是被認為是規矩的，要不就是淫蕩的，女孩的性似乎只有貞女或是妓女這兩種二元對立的選擇，由於這種對女孩性評價的壓力，使得女孩只能維持固定的男友，也使得女孩的性行為只能在愛和婚姻這兩種狀況底下發生。這些證據顯示女孩在建構認同的過程中，比男孩更容易經歷到矛盾和衝突的張力，她們必須辛苦地在她們的女性氣質和學業成就間維持巧妙的平衡。早期這些青少年研究雖然幫助我們瞭解女孩為何願意接受這種不平等的結構安排，讓自己成為社會上的附屬團體，但是這種描述女孩的方式，一來簡化了女孩文化中的複雜性和多樣性，二來將女孩刻畫為傳統女性氣質下的受害者，忽略了女孩的抗拒和能動性，最後也忽略性別認同與種族、階級等其他面向交織的關係。

Julie Bettie (2003: 35)曾經抨擊某些女性主義研究或性別研究只將焦點放在男性和女性之間的差別，容易將女性建構為一個沒有階級、種族之別的主體，落入性別化約論的危險，而且這類性別研究所指的女性這個類別通常是指白人中產階級的女性。以《拯救奧菲莉亞》*Reviving Ophelia* (1994)一書為例，Bettie 指出 Mary Pipher 對於「調適良好」女孩的描述正是 Bettie 所訪談的墨裔美籍、勞工階級女孩所不認同的那種人—積極參與學校的體育活動、學校認可的課外活動；有高度的學業成就；常穿一些寬鬆、不性感的衣服；很少或幾乎不化妝；受到老師喜愛。換言之，白人中產階級的女孩因為表現出學校所認可的「女性氣質」(femininity)，而被主流性別研究者認為是「調適良好」的女孩典範。透過不同階級、族群女孩的眼睛，Bettie 看到 Pipher 的觀點和評價隱含著中產階級文化資本的偏見，也等於否定了那些邊緣族群的女孩以自己認可的方式尋求抗拒壓迫的努力。同時，Bettie 還發現勞工階級的女生會以比較曲折的方式關心種族、階級的「行為」(practices)或「表現」(performances)意義。如果她們外表像那些好學生，等於將自己放在一種「只會輸」的競爭情境中，因此那些不符合好學生規範的人就會創造另類的象徵資源，穿上另一種「尊嚴的象徵」(badges of dignity)，使她們可以贏。可見女孩們表現出女性化的不同面向，與她們的階級和種族都有關係，多樣化的社會階層會在她們所採用的「風格」(styles)中運作。Beverly Skeggs (1997) 更指出不同階級與種族的女孩，她們如何「當／

變成女生」，如何實踐、展現女性氣質的模式也各有不同。在《性別與教育》*Education and Gender* 的一期主編序言中，Louise Archer 和 Carole Leathwood (2003) 還特別呼籲理論分析的視野要朝向女性化的多元性，並鼓勵女性主義學術工作者努力理論化多元的（涵蓋種族、族群、性別和階級）勞工階級女性氣質，及其和教育系統、實踐、機制的關係。換言之，想要瞭解青少年的性別認同，必須同時檢視種族／族群和社會階級如何以不同的方式交織、共構出性別認同，性別、種族、階級這些多重動力共同型塑了女性在權力階序中的位置。

本研究所要探討的是目前在台灣就讀高中的東南亞華裔青少年的性別認同，這裡的「華裔青少年」特指具有華裔身份或中華民國國籍，¹回國就學之「僑生」。對這些移民青少年而言，她們的認同更為複雜。雖然在種族(race)／族群(ethnicity)上，她們的父母至少一人擁有華裔的血統，和台灣本地生享有共同的血統、膚色和文化根源，但移住到僑居地的經驗，使得這些第二或第三代華裔子女和中華文化已有某種程度的斷裂，她們所慣用的語言、文化和價值觀等都受到僑居地影響很深。從僑居地來到陌生的「祖國」求學，她們必須處理文化差異、以及因為語言、文化不嫻熟，導致學業表現不佳，而使得台灣主流社會將她們放在附屬地位的社會位置。在學校，她們被安置在全由僑生組成的班級，裡頭有來自泰國、印尼、緬甸等東南亞國家的華裔青少年，這些華裔青少年又會依照僑居地的國別而產生不同的族群文化和疆界。在階級方面，她們的家庭在僑居地的社經地位偏低，經濟狀況比較好的華僑多半會將孩子送往歐美等西方國家，習得更優勢的語言、文化資本，但對那些無力負擔西方國家龐大學費和生活費的華裔家庭來說，台灣優惠華僑的學雜費補助政策，成為這些家庭退而求其次的另一條出路。為了階級向上流動，這些孩子背負著家人的期待來台灣求學，由於家裡所能提供的物質資源大多不是很豐碩，這些孩子幾乎都住在學校宿舍裡，省吃儉用地過活，希望透過學校教育累積資本，未來可以有向上流動的機會。她們的認同交織著性別、種族和階級的動力，而這些動力又和外在政治、經濟、社會環境的變動緊密相關。面對這麼多元而又複雜的研究對象，本研究採質性取向的民族誌研究方法，企圖瞭解這些來自不同國家的華裔青少年的性別認同，如何與階級、種族動力交織，動態地建構出多樣化的青少年文化面貌，以及她們的性別認同如何影響到她們對學校教育的認同以及學業成就的表現。這個動態的過程顯示了女孩回應、抗拒結構性障礙、為自己未來人生做出選擇和發展出各種可能性的方式。也可以看得出學校教育、社會和經濟因素以及不平等和多元認同交互作用的複雜過程。

綜上所述，本研究的研究問題有以下三點：

- (一) 性別、種族／族群、階級的社會動力如何在東南亞華裔青少年的生命中交織共構，形成她們當前種族化與階級化的性別認同？
- (二) 種族化與階級化的性別認同如何影響這些青少年對學校教育的看法，以及她們對於學校教育的投注和參與情形？
- (三) 在這群青少年建構性別認同的過程中，學校扮演了何種角色？學校教育以何種方式促成或是阻礙這些青少年的認同建構？

貳、 文獻探討

性別認同

¹出生於中華民國領域內，或父母之一為中華民國國民，或申請歸化者。

「性別認同」簡單地說是指一個人本身對於自己所屬性別的、主觀的自我概念，亦即一個人認定自己的性別是男性還是女性（徐淑婷、柯乃熒、文榮煌、文榮光，2003：49）。不過，對於當代女性主義理論而言，「女性」已成爲充滿問號的一個概念。對女性主義而言，這是以建立理論、自我定義的核心概念，同時卻又是一個亟待解構、去本質化的概念。對於這種兩難處境，近十年來，女性主義主要發展出兩種不同的應對模式。一種模式是文化女性主義，它們將女性視爲一個整體，描述女性具有與男性不同特質的論說，並主張女性主義者具有描述、詮釋女人的特權；另一種模式是後結構女性主義透過將主體「問題化」的方式，主張沒有「女性」這個統整的、一致的類別存在，也拒絕去定義女人是什麼。她們嘗試解構女性的概念，企圖以差異的多元性來取代性別差異，同時重視性別與其他壓迫系統的交錯作用，並認爲這種交錯作用對於自我的建構具有關鍵性的影響，「定位」(positionality)成爲此模式首要關心的議題（潘慧玲，1999；Alcoff, 1988）。不過，這兩種取徑都各有其優缺點，文化女性主義矯正了古典自由主義裡看似中性的「人類」或「人性」概念，促成女性這個社群的凝聚、重新肯定女性特質的優點，不過其奠基在本質論上的宣稱，卻使得被論述建構的主體必須被捆縛在自身的認同之中。同時，將個人綁在「女性」的認同上，也無助於性別歧視主義的解決，對於女性主義的長期未來而言，缺乏行動的藍圖。相反地，後結構主義認爲種族、階級、性別等差異都是被論述建構的，然而不斷消極地解構的結果，又使女性主義陷入一種「因爲沒有所謂的本質存在，因此我們都是一樣的」的危險論調，甚至也沒有所謂正義、真理概念的存在(Alcoff, 1988)。面對這種不是將主體本質化，不然就是去本質化的困境，Alcoff(1988)從後結構主義的觀點，提出第三條路的存在。她不同意文化女性主義的本質論色彩，同時也反對後結構主義陷入一種唯名論的自我解構和消解。不過她主張後結構主義可以去探討做爲一個女性的主體性經驗（不是要去描述女性擁有哪些特質），但是這種探討最後不能導向一種唯名論的虛無立場。也就是我們必須發展出一種關於「性別化主體」(the gendered subject)的理論，但是又不落入本質論的陷阱，因此她提出「性別化主體如同一種定位」(gendered identity as positionality)的概念，作爲消解兩難主體的第三條路。「定位」的概念包含了兩個面向：一，女性的概念是一個關係性的詞彙，並且只有在脈絡中才能被界定；二，不過，女性所尋找到的自身定位，可以被主動地運用爲一種建構意義的位置（而非「發現」意義的位置）。從這個修正過的後結構觀點來看待認同的話，「性別」和「階級」、「種族／族群」間，應該是一種關係性的定位，而非內在固有的特質，而認同或主體就是由這些多元交錯的「定位」所構成的。

黑人女性主義、後殖民女性主義和第三世界女性主義則是從第三世界國家婦女的生活經驗出發，強調強調女性經驗間的差異。她們批判性地指出西方女性主義在處理性別議題時，強調女性間基於姊妹情誼，形成團結一致的力量，共同對抗父權的壓迫，並將父權視爲唯一的壓迫來源，然而從後殖民女性主義來看，女性即使受到父權的壓迫，但是基於階級、種族、族群的差異，不同地區女性所遭受到的壓迫經驗，勢必也會隨著這些差異而有所不同（Anthias & Yuval-Davis, 1992: 97）。因此，後殖民女性主義者拒絕將女性受壓迫的問題只單純視爲父權壓迫，也不認爲應該只將性別問題視爲上綱，忽略了政治、經濟、文化等結構性的問題，將種族／族群、階級、文化等因素排除在外的女性主義論述，是無法真正掌握女性的經驗。由此可見，晚近女性主義的理論已經傾向將焦點放在種族／族群、性別和階級的交織性，這意味著我們需要從更多元和多面向的社會動力過程，來理解一個女孩成爲女生的這個動態歷程。

階級、性別與學校教育

在教育的領域中，比較有系統地探究青少年認同和學校教育之間的關係，始自英國伯明罕當代文化研究中心的女性主義學者。早期的青少年文化研究，多半將焦點放在男孩身上，忽略女孩獨特

的文化形式及認同形構。爲了矯正青少年文化研究中隱含的性別歧視，同時也爲了增加關於女孩的族誌資料，McRobbie (1977, 1978)使用族誌的方法檢視一群 13-16 歲勞工階級女孩的次文化，研究發現這些女孩和 Willis (1977)研究中的男孩一樣也有抗拒文化，只是女孩子的「叛逆」方式和男孩子不同。多數女孩體驗到學校生活的無聊，便將對於未來的希望寄放在愛情、婚姻和母職上，因此這些女孩對抗學校霸權和階級壓迫的方式就是主張自己的「女性化」和「性慾」以控制教室，例如：化妝來上學、在教室大聲地討論男朋友的事情，安靜卻不合作、溫和地搞破壞、沈默的策略、在課堂上表現出明顯的厭煩感，關注愛情、流行時尚、外表、男孩子，這些都是她們抗拒的形式。McRobbie 這個開創性的研究雖然爲青少年文化另闢一條路徑，爲女性不同於男性的認同方式提供了強而有力的支持。不過，她所提出的這種女孩閨房次文化其實是很單一且負面的，所以也有一些人拒斥這種想法，如 Sue Lees (1986)、Christine Griffin (1985)、Claire Wallace (1987)的研究更複雜地指出：愛情的意識型態在女孩子生活中的角色並沒有那麼單純。在很多方面，女孩子並不輕信閨秀文學中所描寫的生活形象，她們其實很瞭解婚姻生活中的現實面。其次，她們的研究指出，女孩子也有許多抵抗的策略，如同性戀，甚或懷孕，這都是對「好女孩」樣版的反諷。第三，這些研究強調工作對女孩子的重要性，不論是在家裡或在外，工作都是她們維持地位和獨立的根源。婚姻和母職並不是她們唯一的人生目標（俞智敏、陳光達、陳素煤、張君玫譯，1995：96）。

另一方面，澳洲的 Thomas (1980)則是針對兩所不同階級屬性的學校（一個是在中產階級、另一個是在勞工階級的社區），探究十年級女孩的性別認同和學校教育的關係。研究發現在這兩所學校中，來自不同社經背景的女孩，皆認同傳統的女性角色以抗拒學校的學術和道德要求，但是在這麼做的時候，來自不同社會階級的女孩，會以完全不同的方式建構她們對學校的抗拒。中產階級的女孩藉著強調個人關懷，以顯示她們對於學術工作的對抗；藉著專注在浪漫愛中，當作進入傳統婚姻的前奏，以確定進入傳統女性的工作。換言之，女孩們藉由過度強調某些學校不那麼重視的特質來進行抗拒。在勞工階級的學校中，那些與學校對立的小集團藉由反對女性化這種普遍性的文化來抗拒，她們投射出另一種強悍的女性化形象、性早熟、準備進入婚姻。儘管來自中上階級或勞工階級的女孩都藉由她們自己自由選擇的反抗文化，建構出一套對於學校的回應，但是同樣地結果就是她們符合了經濟的需求。中產階級的非學術性女孩選擇擔任受到尊敬的較低階的中產階級行業，如辦事員或雇員，如空服人員，勞工階級的女孩則當辦公室的清潔工或在生產線上工作。

以上這些研究都顯示了勞工階級女孩容易生產傳統的女性化認同，並因此不認同學校教育的價值，使得她們未來容易被導向低階的女性化工作。但到了 1990 年代，Weis (1990)的研究有了不一樣的發現。Weis 以族誌方法進入美國一所白人勞工階級學校，發現由於 1980 年代中期美國面臨到經濟的低度工業化、工廠沒落、失業率增加以及越來越高的離婚率，使得女孩警覺到她們不再能依賴未來的丈夫提供經濟支持，她們必須依靠自己的資源。因此，白人勞工階級女孩開始敘說有薪工作在她們生命中的重要性，不只是爲了她們自己，更重要的是爲了家人的福利。有鑑於此，女孩們多半表達出想上大學的意願，強調以後要有自己的事業或工作。Weis (1990)指出勞工階級女孩逐漸浮現一種「批判時刻」的認同，女孩開始會批評男性主導和父權，也感覺到過去那種男性主導的模式現在已經行不通了、對女生也不太公平。

在國內，討論階級、性別認同交織的相關研究尚屬稀少。有者如黃淑君（2000）和顏君竹（2007）都是以質性研究方法觀察、訪談不同階級國中生的性別角色觀及性別文化。結果她們十分一致地發現，勞工階級青少年的性別文化相較於中上階級青少年呈現出較爲刻板、僵化、父權的傾向。例如勞工階級學生會認爲女生隸屬婚姻及家庭，男生應擔起養家活口之責，以及男女有別，應各守其份、各司其職。雖然這兩份研究有助於吾人更瞭解不同階級青少年的性別認同建構方式，但是分析觀點有過於貶抑勞工階級文化、尊崇中上階級文化之嫌，這樣不只容易忽略同一個階級群體裡的歧異性，也等

於在強化勞工階級文化比中上階級文化低劣的刻板印象。林昱瑄（2007）則是探討兩位勞工階級出身的幫派青少年的性別認同形構，結果發現她們的性別認同並不會單面向地呈現出一種靜止的樣貌，相反地，她們的性別認同，擺盪於陰柔和陽剛的兩端，在不同的文化場域(fields)中，她們會聰明地展現受用的特質。例如在學校裡，爲了彌補隱性的階級、種族傷害、贏回自己的尊嚴，她們挪用勞工階級所崇尚的陽剛特質(masculinity)，表現出強悍、兇狠的形象，以建立自己在同儕團體中的地位；可是，在以勞工階級男性爲主導的角頭文化裡，爲了尋求保護與資源，她們必須依靠愛情作爲階級爬升的重要資本，因此在親密關係中又會扮演回「好女孩」的角色，忍受勞工階級青少年在特定歷史脈絡底下所建構出的性別歧視和雙重標準，她們的矛盾認同乃是持續地和所屬場域的文化規則進行協商、拉扯的結果。此外，對於被社會污名化的抗拒結合幫派的權力結構和性別文化，造成她們生產出更爲嚴苛的性道德，用以監控、評價彼此的性慾，進而使得女孩間的友誼充滿敵意和競爭。在林昱瑄的研究中比較傾向將性別認同視爲一種流動的、多面向的狀態，而非單一、穩定的特質，比較能掌握認同在不同背景脈絡中的動態過程。

族群、性別與學校教育

在族群方面，學生的族群認同如何影響到他們對於學校教育的認知和對學校課業所投注的心力？許多研究都發現有色人種學生的認同形構和白人學生完全不同。Ogbu (1978, 1982, 1994)將學生對於學校教育的回應方式，關連到該族群在學校外所佔據的社會地位，Ogbu 指出黑人學生會透過藉由觀察社區中，黑人的工作機會，以建構對於自己未來工作生活的想像。同時，黑人學生也會因爲發現社會對黑人開放的機會結構是有限，因此使得他們不相信學校教育的價值，並生產自我抵抗的行爲，如學習意願低落、懷疑學校教育成效、面對教師要求會產生集體對抗心態，同儕相互牽涉，不許同族群的人追求學校課業的成就。這種族群文化造成黑人學生學校教育的失敗。然而，Ogbu 並沒有檢視性別是否會影響到學生如何看待機會結構。

爲了檢證 Ogbu 的理論放在不同性別學生身上是否也行得通，Mickelson (1990)比較了不同性別學生的「成就矛盾」(achievement paradox)後發現，即使黑人女孩也像男孩一樣知道自己未來的機會非常有限，她們仍然非常重視學業成就的價值。Fordham (1988)在一個針對高成就的黑人學生的研究則發現，這些學生爲了要成功通常會發展出「無種族」(racelessness)的策略，由於在地的非裔美人文化系統和個人主義式的美國社會文化系統之間存在某種矛盾和張力，使得學生如果想要成功就必須和自己的族群成員保持一定距離。尤其高成就的黑人女性比男性更容易認同主流社會系統的價值和信念。

Fuller(1983)研究黑人女孩發現，她們會創造一種反抗學校的次文化，例如假裝懶惰、冷漠、蹺課、挑戰老師的權威等，但事實上她們卻很認同教育的重要性。Fuller 認爲這是因爲女孩們有意識到自己身爲女性和黑人的雙重附屬位置，使得她們想要追求教育成就，不過她們採取的策略是靠自己，對於學校教育，她們選擇只將心力放在那些實際上可以幫助她們未來獲得好工作的面向。

Sheila Miles (1987)是檢視英國的亞洲移民女孩和教育間的關係。移民經驗，對婚姻、教育和工作的態度，她發現許多印度裔女孩都有參與勞動市場，儘管薪資微薄，這些女性也將自己當成家裡主要的照顧者，這些女孩由於意識到自己母親的重擔或是雙重負擔，促使這些女孩想要找到更好的工作，過更好的生活，學校被她們當成未來獲得好工作或進大學的必要手段。

Fordham (1997)研究在華盛頓特區就讀中學的非裔美籍女孩，她發現這些非裔美籍女孩發展出不同的女性化氣質並因此影響了她們的學業成就，學業成績好的女生藉由變得沈默、無聲以獲得學業成就，不過，沈默並不代表行爲順從，相反地，她們的沈默其實是在反抗學校教師對她們的低期待，除此之外，她們的成績好還必須付出很多代價，例如和她們自己的文化系統疏離，較得不到父母的

支持，相反地，成績部好的非裔美籍女孩，反而會獲得較多來自父母和朋友的支持。Fordham 的研究顯示了即使同為非裔美人女孩，仍有不同的女性化氣質。

Weiler (2000)研究一群勞工階級背景的不同族裔女孩，包括非裔美人、拉丁裔、波多黎各裔和白人。這些女孩就讀於一所專為中輟生設立的中途學校，這份研究分析了學校透過哪些過程型塑這些女孩的性別認同，並探求不同族裔女孩的性別認同，她們如何想像自己未來作為一個成年女性的生活，以及多樣化女性氣質的建構。結果發現白人勞工階級女孩和 McRobbie (1978)的研究發現差不多，傳統女性化的觀念和愛情將女孩導向結婚、養小孩和兼差工作，非裔美人和波多黎各裔女孩由於她們的族群中，女性長期以來都有參與勞動市場的歷史，而且經濟環境對男性比較歧視，因此女孩們很重視教育、文憑，希望透過教育讓她們未來能找到好工作，婚姻、小孩和家庭生活的重要性都排在工作之後，她們希望和未來的伴侶能有更平等的分工方式。拉丁裔女孩由於家庭的移民經驗，使得這些女孩和族群文化中傳統的性別意識產生斷裂，因此她們對於未來的期待和學校所傳遞的訊息比較接近，但同時家庭和社群內的文化價值還是會影響到她們的想法，導致她們的認同呈現出比較矛盾的狀態。一方面，拉丁裔的家庭非常重視教育，女孩們會將教育視為促成社會流動的主要工具，因此許多女孩未來打算進入就業市場，希望自己可以經濟獨立，以維持穩定的家庭生活。由於許多人在家裡都有經歷男性暴力和宰制的經驗，所以她們希望未來的伴侶關係是可以比較平等的。然而，有時她們和男友間的關係仍然是由男性主導。

在國內，教育中的族群研究大多以原住民學生或是近幾年來十分熱門的新台灣之子作為研究對象，但有談到族群和性別之間交織作用的研究也很少。比較接近的有張如慧、曾靜悅、李孟桂 (2000) 探討七位布農族女生的性別身份認同，以及她們對於學校生活的想法、感覺及所採取之行動。該研究很細緻地分析了族群和性別交織的壓迫經驗如何影響到她們的學校生活經驗和對未來的規劃與理想。另外，達努巴克 (2004) 則是採敘說研究的方法，呈現一位排灣男同志如何建構原住民同志的身份認同。另外還有黃怡妙 (2002) 所撰寫的〈Together 台美女同志的故事〉一文，呈現她研究中十位在美國生活的台灣女同志的多元身份認同的歷程，並討論她們在語言、種族、國籍、性別、性取向等多元身份交雜的生活經驗。

階級、性別、族群的交織共構

批判取向的教育社會學者 Apple 和 Weis (1983)曾提出學校是個依照族群、性別、階級分化的機構，要分析學校的不平等必須將這些動力同時納入考量，他們因此提出了性別、族群、階級間多軌併行 (parallelism) 的平行分析模式，並且主張將外在的經濟、政治和文化系統納入這三大動力共同分析。儘管，Apple 和 Weis 已經意識到學校教育的不平等是多軌動力同時造成，不過此時看待這三種動力的方式仍是比較線性、附加的模式，或者將它們視為三個彼此各自獨立的面向。後來 McCarthy (1988, 1990)又針對 Apple 和 Weis (1983)性別、種族、階級「多軌併行」模式，提出了修正的觀點，他指出族群、性別、階級的關係未必是同時、同質地發生作用，強調這些動力彼此之間可能是非同步性或是相互矛盾的關係，有時可能也會相互增強的作用，有時也會因為階級因素，或其他利益關係而被切斷連結，他將這種狀態稱之為「非同步」(nonsynchrony) 的模式。他認為性別、種族和階級在機構中的交織共構，有時是相互矛盾或者是非同步的。某個動力的效應也許會和其他的動力相互加乘會抵消，因此具有不同種族一性別身份的學生，在性別認同的建構上，將會經驗不同或是非同步的過程。

Sleeter 和 Grant (1996)於 1979 年起，便針對不同族裔的中下階層青少年進行一個長達七年的長期性認同形構研究。為了瞭解不同族裔青少年在學校中的經驗—包括他們如何透過種族、性別、階級關係定義自己？為何他們比較不會在學校中成功？他們如何抗拒其附屬地位？他們的認同是否經

過重新型塑的過程？學校和家庭在這個過程中又扮演何種角色？Sleeter 和 Grant 針對 24 名不同族裔的學生、從他們初中到高中畢業後一年連續進行七年的觀察、訪談。結果發現學生在初中剛入學時，都曾抱持樂觀遠大的夢想—想要完成高中學業、接受高等教育、找到好工作、讓家人為他感到驕傲、自我實現等，但隨著受教時間越久，他們對學校越來越反感，逐漸放棄了這些夢想，最後他們的生活方式和其父母越來越像，Sleeter 和 Grant 清楚地描繪出在這個過程中發生了什麼事情，哪些因素影響了學生認同的發展和改變，並指出學校在這個過程中扮演重要的角色。

Freie (2005)和 Weis (1990)一樣，想要探討白人勞工階級學生在後工業化時代底下的認同形構，不過她比 Weis 更強調階級、種族、性別三種動力的交織分析。她將研究焦點放在學生在學校情境中，如何看待他們目前和未來的階級、種族、性別自我，這些自我又是如何與學校脈絡互相協商而成。研究結果呼應了 Weis (1990)的發現，白人勞工階級女孩開始會批判父權結構、挑戰傳統性別角色，這些批判的想法，使她們在思考未來時會將經濟獨立、受教育，擺放在愛情、婚姻之前。就性別差異而言，在當前經濟蕭條的環境底下，雖然男、女孩都想要上大學，不過，女孩比男生更有危機意識，她們會將上大學當成是改善經濟生活的必需品，而且她們在規劃未來時，會因為親眼見證自己母親在家庭、職業、教育之間奮戰的辛苦，而從中學到教訓。當她們思考自己的未來計畫時，會以母親的經驗來自我警惕。男孩雖然也認為經濟穩定很重要，但是他們會將上大學視為一種個人的機會，而且不會將自己的成就動機連結到家庭的歷史中。在種族認同的部分，白人學生會覺得身為白人是「正常」、「一般」的，非白人學生會被視為「他者」，也正因為在他們概念中會把白人都等同於中產階級，所以他們會因為白人的身份而對自己的階級位置產生誤認的狀態。

Julie Bettie(2003)的《沒有階級之別的女人》*Women without Class*，她使用民族誌方法，描述一群勞工階級白人和墨裔美人女孩在中學的最後一年，她將分析的焦點放在這些女孩如何經驗和瞭解同儕文化中的階級差異，以及她們父母的階級、種族認同如何型塑她們對於學校裡頭展現的社會差異以及未來的看法。為了避免過度化約學生勞工階級和中產階級背景的二元化區分，或者過度決定論取向地分析學生的階級未來，Bettie 區分「原初階級」(class of origin)²和「操演階級」(class performance)³的概念，進行女學生階級認同的分析。研究發現學生用以認知彼此之間階級和種族/族群差異的主要方式，其實是透過非正式的同儕階層（小黨派）、及其對應種族/族群和階級認同所構成的文化風格來做區分。而不同的群體成員又有其相關的社會角色（包括了課程的選擇和課外活動）。這些課程和活動合併起來形塑了階級的未來，引導某些女孩進入四年的學院、有些人進入社區大學裡頭的職業課程、更有些人直接輟學進入低薪的工作。因此，雖然學校裡頭各個小黨派的成員不完全是由階級來做區分，不過群體類別（如學生妹、吸煙者等）裡卻鑲嵌著中產、勞工階級的特色，並導向不同的階級未來。Suki Ali (2003)則是從後結構主義的立場探索、理論化女孩的多元性。她以一位混血女孩 Miranda 的故事敘說，對於本質傾向的認同理論提出質疑，指出主張某種特定種族背景一定會產生特定陰柔特質的理論已經不適用，並細緻探討種族、族群和階級如何交互作用共同生產「陰柔特質」。

華裔的離散認同建構

傳統的移民研究重視的是同化與適應融合，而新典範則強調歷史性、跨區域、跨國的交纏，人口流動所造成的游移及混成認同，其中摻雜了對傳統、地域、家國的想像與記憶。此外，跨國主義(transnationalism)也著重全球移民在遷移過程中的「能動性」，認為移民不僅在跨越地理、政治與文化疆界的領域中，重新建構其新生活及認同，也和移出國家之間維持聯繫，縮短彼此的社會距離。因此在

² 原初階級指其父母的社經地位。

³ 操演階級指其在學校的階級表現，包括了學業成就、有沒有作功課、朋友的成員以及其相對應的風格。

全球化視野下的研究，應以不同於以往固定的、地方性社群作為分析單位，而轉向以非固定的、具有穿透性的全球空間，重新思考社群認同的本質。因此，Ong 和 Nonini (1997: 5-9)主張以「離散華裔研究」取代特定時空意涵下之「華僑研究」或「海外華人研究」，藉以去除將華人社會視為中國本土社會之延伸，使其具有相對文化主體性。此外，此外，跨國經濟網絡環境為身份認同提供一種新形式，Ong (1993)提出「彈性公民」(flexible citizenship)概念，這種「具彈性的公民身份」跨越了邊界，也進一步沖淡了國族認同，促使華裔移民與國家形成一種去地域化的關係，反而與個別家庭高度地地域化相關（陳心園，2010：24-25）。

另一方面，討論全球「離散」的「裔群認同建構」應運而生。Clifford (1988: 245-247)定義離散認同是一種離鄉背井、易地而居的移動經驗，是在原生家鄉之外，另建家園的過程。因此，往往與跨文化接觸 (transculturation)、邊界(border)、流動旅行 (travel)、文化混成 (hybridity) 等概念相連結。William Safran (1991; 83-84)則是將「離散裔群」界定為「自一個原初的『核心』向『邊陲』離散的歷史過程，仍維持關於原初家鄉記憶、想像與神話，未能完全為移入社會所接受，視原鄉為一最終回歸的地方，並保持與家鄉的關係與支持成為彼此間擁有集體認同與凝聚力量的群體」，因此，華裔群體也含蓋在離散裔群的討論範圍之內（陳心園，2010：25）。

參、 研究方法

本研究旨在瞭解在台灣就讀高中的東南亞華裔青少年如何建構性別認同及其和學校教育之間的關係。這些問題牽涉到個體對於自我和社會關係的詮釋，才能貼近被研究者的思維想法，掌握深層的意義結構和行為背後的情境脈絡。因此，本研究採取質性取向的深度訪談法進行研究。以下分別描述本研究的對象、蒐集資料的方法等。

研究對象

本研究以一所同時招收僑生和本地生的公立高中（化名為中華高中）為研究田野。在該校，僑生約占全校總人數的五分之一，他們的僑居地以印尼為大宗，約佔 70%，其他還有來自泰國、越南、緬甸或菲律賓等東南亞國家或是東北亞、美洲、非洲等國家的僑生。本研究係以華僑高中來自東南亞國家的女性僑生作為研究對象，研究者透過有教過僑生的老師協助尋訪願意接受訪談的女學生，最後一共訪談了 14 名學生（其中有一名男生 John 為 Iris 的男友，兩人一起接受訪問，但由於他是男性，其性別認同不列入本研究分析的範圍），其僑居地包括印尼、越南、緬甸、泰國等，其中又以印尼為大宗。詳細的受訪者資料如下（請見表一）：

表一 受訪者基本資料

編號	化名	性別	年級	僑居地/ 國籍	家庭背景	來台時間
1	Annie	女	高三	印尼/ 印尼	/父親為第二代華人，目前開餐廳 /母親為印尼本地人，現為店員 /父母目前已離異，經濟上由親戚支援	5 年 (語文班+國 三至高三)
2	Betty	女	高三	印尼/ 印尼	/父親為第二代華人，大學畢，失業中 /母親為華人第二代，大學畢，現為秘書 /家中共兩個小孩，妹妹目前就讀國中	7 年 (語文班+國 一至高三)

3	Carol	女	高三	印尼／ 印尼	<p>/父母皆為第二代華人</p> <p>/父母先前開修車廠，目前失業中，經濟上由親戚支援</p> <p>/家中有三姐妹，都已在台灣讀書，姊姊正讀大學，妹妹讀國中部，三姐妹一起租屋同住</p>	7年 (語文班+國一至高三)
4	Daisy	女	高三	越南／ 越南	<p>/父母皆為第四代華人，父親為越南政府派駐台灣之高階公務人員</p> <p>/家有三姐妹，大姐在台灣找工作，二姐已婚定居美國，Daisy 正在申請美國的大學</p>	7年 (語文班+國一至高三) 曾讀本地生班
5	Ella	女	高三	緬甸／ 台灣	<p>/父親為第二代華人，已歸化來台，現已從印刷場工作中退休</p> <p>/母親為緬甸本地人，現仍居住在緬甸</p> <p>/家中尚有兩位哥哥，已在台灣工作，皆從事餐飲業，家中經濟由哥哥供應</p>	6年多 (普通國中三年+中華高中三年)
6	Fiona	女	高三	緬甸／ 台灣	<p>/父母親皆為第二代華人，已歸化來台，目前全家都在台灣，父親在建築工地工作，母親為家庭主婦</p> <p>/家中共三姐妹，大姊、二姐皆已婚，目前和父、母、二姐、二姐夫同住，共同分擔經濟開銷</p>	4年 (語文班+高一至高三)
7	Gina	女	高一	泰國／ 泰國	<p>/父母親皆為第二代華人，父親為電子業主，母親為家庭主婦</p> <p>/家中只有 Gina 一個小孩，目前獨自在台求學</p>	5年 (語文班+國一至高一)
8	Hebe	女	高一	印尼／ 印尼	<p>/父母親皆為第二代華人，父親在開木器工廠，母親為家庭主婦</p> <p>/家中尚有四個姊姊、一個弟弟，其中三姐正在台灣讀大學，姑姑也定居於台灣</p>	2年 (語文班+高一)
9	John	男	高三	泰國／ 台灣	<p>/父母親皆為台灣人，父親為牧師，被派至泰國傳道，全家已在泰國居住 12 年，今年母親先回台照顧外公外婆</p> <p>/家中尚有一弟弟、一妹妹，弟弟跟著媽媽回台，妹妹仍在泰國讀國際學校，John 自己住在教會會所</p>	2年 (高二至高三)
10	Iris	女	高三	印尼／ 印尼(捨不得放棄印尼籍)	<p>/父親為台灣人，隨公司外派到印尼工作，認識母親為印尼華人，後公司倒閉，全家一同返台，父親目前在台灣開便利商店</p> <p>/家中只有一個小孩</p>	7年 (語文班+國一至高三)

11	Jane	女	高一	印尼／ 印尼	/父母親皆為第二代華人，父親在印尼的人力仲介公司上班，母親為家庭主婦 /家中共四個小孩，尚有兩個姊姊、一個弟弟，大姊去韓國留學，二姐來過台灣已返回印尼工作，弟弟在印尼讀高一	2年 (語文班+高一)
12	Kate	女	高三	印尼／ 即將取得台灣 身份證	/母親為第三代華人，已再婚，目前嫁給台灣人，已取得台灣身份證，為台灣公務人員 /父親為台灣人，已與母親離異，失去聯絡 /尚有一親生哥哥，哥哥大學時來台，目前在台灣工作 /Kate由外婆阿姨帶大，國一時媽媽將她接來台灣	6年 (語文班+國二至高三)
13	Lisa	女	高三	泰國/ 台灣	/父母親皆為台灣人，因去泰國開工廠，所以全家搬過去，後因父親生病，全家再度搬回台灣，父親目前退休無工作，靠領退休金生活 /家中尚有一位姊姊、一位哥哥、正在台灣讀大學 /目前一家七口同住(加上爺爺奶奶)	3年 (高一至高三)
14	Mary	女	高三	印尼／ 印尼	/父母親都是第二代華人，家裡開油漆行，家中小孩共七個女生，Mary排行第七 /大姊和三姊和台灣人結婚，目前住在台灣，四姐目前也在台灣工作，還有兩個姐姐在印尼	6年 (語文班+國二至高三)

蒐集資料的方法

1. 訪談

個別訪談採取半結構的方式進行，以便讓研究參與者可以有較大的敘說空間。訪談內容包括學生個人的家庭背景、對學校教育的投入程度、同儕關係、愛情、打工各個生活面向、對學校教育的看法，以及對未來的規劃等（訪談大綱請見附件一）。

2. 文件資料收集

這裡所指的文件資料可以分為有關學生和學校兩方面的資料，在學生的部分包括學生個人的背景資料、成績單、作文、成就證明、作業等；學校方面包括學校背景資料、課程安排、教學計畫、活動文宣、專案計畫等，以輔助分析並作為觀察、訪談的佐證之用。

肆、研究發現

僑生的身份依據2011年1月31日修訂的「僑生回國就學及輔導辦法」第二條規定，係指「海外出生連續居留迄今，或最近連續居留海外六年以上，並取得僑居地永久或長期居留證件回國就學之華裔學

生」，但所謂的「海外」並不包括「大陸地區、香港及澳門」。依此規定，僑生的身份其實十分多元，除了前往他國經商、生活的台商、台灣人之後代以外，無論是華人、華裔及其後代，都被視為僑胞或華僑，再加上基於血緣因素、我國國籍法採取屬人主義，所以只要是炎黃子孫回國升學，就享有「僑生」的待遇。在此情況下，來自東南亞的僑生大概可以分為兩類，一種是父母為台灣人，前往他國傳教或經商，之後基於子女教育因素或生意經營不善，因而返國，子女因符合在海外連續居留六年以上之定義，因而具有僑生身份。另一種為一般人比較熟知的僑生，其祖父母或曾祖父母一輩，於清朝末年期間移民至南洋地區開墾，因而世居南洋甚至以取得僑居國的國籍或永久居留權者，或是，前者由於一開始便具有台灣人身份，對於中文的語言文化也較為熟悉，因此被稱為「假僑生」，後者，雖然家中仍有中華文化的認同，部分仍保留說學中文的習慣，但由於居住於僑居地已有兩、三代的歷史，對於台灣文化或是中文可說是完全陌生，卻又沿襲僑居國的國族認同和文化認同，因此其認同呈現較為複雜的跨界流動狀態或是全球遷移產生的離散感。因此，本研究主要討論屬於華人第三代或第四代的東南亞「真僑生」之認同形構，「假僑生」的部分，暫不列入本文討論範圍。

一、 家庭背景

（一）華人文化與認同

本研究所訪談的東南亞僑生，以來自印尼者（八位）最多，其他幾個零星的國家為緬甸（兩位）、泰國（一位）、越南（一位）等。⁴此乃因為在東南亞國家中，越南、緬甸、泰國等多數國家皆為佛教國家，在宗教文化的性質上與中華文化有極為相近之處，且排華的狀況較不嚴重。但印尼係以伊斯蘭教為國教，與大部分華人的習慣、信仰、普遍認知都不盡相同，讓大部分華人無法融入與接受，自然也影響族群之間的融合與同化。此外，印尼在1960年發生排華，1998年又再度發生排華事件，不少華人被燒殺姦淫。這種社會上排華的情緒與不安定感，深深地打擊印尼華人願意同化的信心。影響所及，印尼華人從小就和當地人過著兩種不同的教育體系和生活方式。印尼華人多不願意自己的子女就讀印尼人比例較多的公立學校，對於信仰伊斯蘭教的興趣又缺缺，因此多將子女送往基督教、天主教或佛教所辦的華人學校或國際學校就讀。此外，雖然當地人掌握了政治的資源，但經濟仍為華人所控制，因此華人普遍認為比當地人的社會地位高出很多，大都有著優越感，許多受訪者從小就被灌輸不得與當地人玩在一起或通婚，否則無法見容於華人世界。其他東南亞國家如緬甸、泰國、越南在獨立之後，多有限制華人勢力的政策，不過由於沒有大規模的排華運動，僑居地的宗教、文化也和華人較為相近，因此，受訪者對於僑居地的認同較深，和本地人的同化程度也較高。

不過，不管這些僑生的祖先因為何種原因移居到僑居地，大部分家庭對於華人文化的認同仍然十分強烈，家中依然保持中國傳統的節慶和過年，僑生本身們或許不會說寫中文，但家中長輩仍會保持說中國方言的習慣，如客家話、雲南話等。她們大部分也是住在華人主要聚居的城市，從小上私立的華人學校（有中文課程）或是以英語為主的國際學校。

（二）經濟狀況偏差

在印尼由於排華情緒高漲，造成印尼華人多半不願意讓子女留在印尼唸書或工作，有錢人會將子女送到澳洲、美國、英國、日本、加拿大等先進國家讀書，比較沒錢的就送到台灣讀書，真的沒錢的就只好留在印尼求學或工作了。因此，會到台灣留學的印尼僑生，在印尼的原生家庭經濟狀況多半是屬於中產階級或是偏清寒家庭。至於來自緬甸的僑生，也因為緬甸本身長年的政治動亂、1962年軍政府接管政權以來，對經濟採國有化、本土化政策，使華人商業活動受到嚴重打擊等因素，而使得緬甸

⁴ 假僑生的部分，不計入其中

華人在經濟上並沒有特別的優勢，甚至他們都是在第二代華人階段，就已因政治動亂、經濟困難及排華運動等因素而歸化為中華民國國民，但來到台灣後，卻因缺乏學歷及一技之長，而在台灣從事勞力工作，所以緬甸僑生的經濟狀況普遍不佳。至於唯一的一位泰國和越南僑生，她們有的是因為想學中文、有的則是因為父親工作因素，被外派至台灣，而來台求學，並不視爲了逃離僑居地的經濟、社會處境或政治情勢，因此，家庭經濟偏中上階級。整體來說，除了少數特殊狀況以外，大部分的僑生經濟狀況偏中下階級，多半領有僑委會所分發之清寒僑生獎學金。

二、來台動機

國民政府在遷台後，面對中共的競爭和威脅，不斷地改善僑教政策制度與補助，民國43年政府接受美援補助僑教經費，使僑教的優惠和輔導達到頂峰也吸引許多華人子女來台就讀。不過，自1987年解嚴之後，台灣社會開始出現反僑生優惠升學聲浪，加上2000年起反對僑教的民進黨上台執政，使得僑教政策面臨很大的轉型，例如：僑生畢業後必須取得「工作證」才能在台灣工作、在海外出生的中國人，也不再像過去那樣可以自動取得中華民國國籍、清寒僑生的公費待遇也由清寒僑生助學金所取代、華裔學生也可以「外籍生」身份申請來台求學等（陳慧嬌，2006，1-21）。僑教的利多條件不再，使得赴台僑生日益減少，在這種情形下選擇來台者，通常有比較明確的動機和主體意識。

（一）來台讀書優惠多

儘管民進黨政府上台後，對於僑教的補助大幅減少，但僑教的加分優惠政策、學費生活費低廉、⁵可請領清寒僑生助學金與優秀僑生獎學金，⁶或是可以申請工作證，利用課餘時間在學校內或校外打工賺取生活費或學費、健保費比「外籍生」少很多等這些優惠政策，對於家庭經濟能力不足以負擔子女到西方先進國家求學，又希望子女得以透過出國留學而增加競爭力、甚至得以離開僑居地另求發展之家庭，仍然非常具有吸引力。尤其在印尼，國立學校多爲印尼人所就讀，華人子弟若想接受教育，必須另外選讀私立的華人學校或國際學校，花費可能比送子女來台讀書更貴，因此對印尼華人來說，子女來台讀書可能是更爲經濟實惠又可有效學習中文的一種選擇。

（二）僑居地經濟社會政治環境不佳

對於印尼僑生而言，她們會選擇離開僑居地來台讀書，多半是因為僑居地有嚴重的排華情緒，生活在當地的華人經常必須忍受充滿敵意和危險的生活環境。許多受訪者談到，在印尼尤其是女生，晚上不能太晚回家，不然印尼人看到華人女生很容易會有言語調戲或是有肢體騷擾行爲，她們甚至表示在印尼出入公共場合很危險，只要是華人就容易被搶，可以發現她們在印尼的生活非常缺乏安全感。另一方面，也有部分受訪者提到印尼缺乏大眾交通運輸工具，出門又容易塞車，非常不方便，還有經濟狀況越來越差等因素，都讓她們對於僑居地的生活滿意度越來越低，甚至看不到前景，因此想要積極尋求一個可以脫離現有處境的管道。

緬甸僑生來台的理由，同樣也是因為緬甸的政治動盪、經濟發展缺乏前景，因此希望透過移民或出國讀書，尋求另一條出路。例如Ella的媽媽本身雖爲緬甸在地人，卻認爲緬甸經常在打仗，狀況不好，雖然自己不會中文，無法過去台灣生活，但仍毅然決然將女兒和其他家人送到台灣，自己一人獨居緬甸，還希望女兒去到台灣之後就不要回來了。另外，Fiona的爸爸也是因爲覺得緬甸沒發展，考慮

⁵ 僑生就讀中華高中，每學期所需繳交的學雜費、住宿費和健保費等，約三萬元左右。

⁶ 僑委會所發放的清寒僑生補助金，金額和發放月數正在逐年減少中，目前發放金額爲一個月 2800 元，四個月發放一次。且只有高中生才可以申請清寒補助，國中生不可以請領。

到出國對小孩的未來較好，所以才選擇全家歸化為中華民國國民。

（三）累積個人競爭力

近幾年來，由於「中國崛起」的趨勢，使得華人希望下一代子女學習流利中文，以具備更多競爭力。例如Annie、Jane、Gina皆提到家人認為未來中文會越來越重要，多會一種語言就會比別人多一個機會，未來可以作貿易、翻譯，在找工作上會有很多好處。Hebe則是因為父親在開木器工廠，現在就常有需要用中文進行買賣交易的時候，因此，Hebe很希望自己學會中文後，可以幫忙家裡的生意。不過，同樣可以學習中文，為何這些僑生不選中國，有人是因為政治意識型態或認為台灣經濟、社會發展較中國進步，而選擇台灣成為求學首選，例如Carol聽親戚說「中國很髒、很亂」(Carol14)，所以選擇台灣。Annie對中國也有同樣的既定印象。有人是因為親族多已移居台灣，所以便沒考慮中國。

（四）傳承中華文化與傳統

過去，許多華人家庭選擇將子女送來台灣求學，是因為東南亞國家在獨立之後的一系列語言、教育政策皆不利於受華文教育或有意接受華文教育的華人子弟，在這種「推拉」力量，以及原有的僑生留學台灣的網絡作用之下，許多華人家庭因此選擇讓子女來台灣求學以延續華人文化與傳統。不過，現在因為這個理由而來台求學的倒是比較少見，在所有受訪者中，只有Hebe和Mary有提到家人認為是華僑就要會講中文，或看得懂中文，因此來學中文，其他多半將學中文視為提高競爭力的一環，而比較不是出自於傳承中華文化的認同或使命感所致。

三、 學校教育

早期國民政府遷台之後，面對中共的威脅，為延續中華文化，特成立「中華中學」辦理僑胞教育。後因僑生人數日益減少，中華中學也開始招收本地學生，形成本地生與僑生並存的狀況。目前，中華高中針對僑生所設計的班級包括國中部、高中部和語文班。⁸根據「僑生回國籍就學輔導辦法」規定，想要來台求學的僑生，可以透過僑委會提出申請，進入一般各級學校或中華中學就讀。而本研究的受訪僑生在決定赴台求學後，同樣經過該申請手續，進入現今的中華高中。以下說明東南亞僑生在中華高中這個教育環境中所遭遇的經驗和感受。

（一）本地生與僑生分班教學

現今的中華高中已從早期的華僑教育專門學校轉型為普通高中，本地生的人數老早遠遠超過僑生人數，⁹而且兩者因為學生特質、程度、升學方式不同，而採逕渭分明的分班教學方式。由於，僑生剛回國通常會有語言能力的落差、文化、課業的差異和社會適應等問題，其需求和本地生明顯不同，而且兩者的升學方式也不一樣，本地生是透過國中基本學力測驗依照分數分發至中華高中就讀，僑生則可不經考試，直接升學至本校高中部就讀僑生班。因此，本地生和僑生是採分班教學的模式。僑生若想就讀本地生班的話，除非國中升高中時，也和本地生一般參加基測，並在特殊加分後，分數達到中華高中的最低錄取標準，才可以進入本地生班。不然，就是必須在僑生班保持成績前三名，學期末時才有獲准參加進入本地生班考試的資格，待通過資格審核考試後，才得以轉進本地生班。僑生進入本地生班後，如果成績不盡理想的話，必須被迫轉回僑生班。在空間上，僑生班和本地生班的教室也被

⁷高中部的僑生班自高二開始分組，分成四班，分別是第一、二、三類組外加一個相當於高職教育性質的資訊班，不過僑生班的人數比本地班少，每班約二十幾至三十幾人左右。

⁸ 語文班為期一年，專為僑生加強中文的語文能力，若申請入學時，中文能力沒有達到一定的門檻，就必須先就讀語文班。

⁹ 本地生和僑生的人數約為 4:1。

區隔開來，僑生班在教室大樓的一樓、本地生班在二、三樓，由於兩者的編制、空間都區隔開來，造成彼此非常少有互動和往來的機會。甚至，由於僑生受限於語言、文化等不利因素，學術表現普遍比本地生差，因此有些老師會有瞧不起僑生班的態度。很多受訪僑生都提到曾聽過學校老師對僑生班有貶低或帶有輕視意味的言語。例如Annie說：

有一些老師他們覺得僑生都比較不好。就是學習態度什麼之類的。就他們覺得我們僑生比較混什麼什麼，所以他們有一些老師啦，就比較會看不起僑生。他們會覺得僑生很不好什麼什麼的。所以他們只願意教本地生。(Annie37)

Daisy則是曾在就讀本地班期間，聽到老師在斥責班上行爲表現比較差的學生時說：「你看，你比僑生還不如！」(Daisy65) 或者罵學生：「你看，你成績那麼爛，還不如轉去僑生班」(Daisy66)。同樣地，Mary也待過本地生班，她也聽過許多老師發表類似的言論，諸如：「你們不要像那些僑生一樣，都沒有在讀書，一直在愛玩，以後如果像他們一樣，這樣子就沒有未來」(Mary29)、或是對著班上成績最後一名的學生罵道：「你這個能力真的是應該要轉去僑生班」(Mary29)，言下之意，幾乎是把僑生班當成能力編班下的放牛班，也把所有的僑生都同質化爲不用功、愛玩、成績差、沒前途的特定族群，很明顯地忽略了他們跨國求學所必須面臨的語言、文化、社會不利等因素。這些論述聽在僑生耳中，不但覺得很不是滋味，他們也會將這些訊息帶回去僑生間傳播，所以儘管這是少數老師的言行舉止，但其實已經深深地影響到僑生們自身的認同，以及本地生們看待僑生的方式。因此，僑生班和本地生班的分野，一開始雖然是考量族群特性和需求的差異所做的區隔，但在種族盲、我族中心主義和升學主義至上的論述混合運作下，後來反而演變成學術能力優劣的區隔。

事實上，許多受訪僑生都表示這種對僑生的歧視和差別待遇，在中華高中並不少見。尤其少數成績優異的僑生在轉進本地生班後，更可以清楚地看見學校對這兩類身份學生的差別待遇。例如Mary在轉去本地生班之後才知道，原來老師上課教授的內容廣度和深度會差那麼多，她說：「真的，我們歷史課本，就是我以前在僑生班寫的(筆記)，跟在本地班學的真的差很多，差三倍有吧！」(Mary42)。「我感覺上僑生班，假如說上了某一樣東西，我們真正有學到的話只有一樣或兩樣而已，真的不多。」(Mary41)。有些僑生因此會像任教老師反應，希望可以多學一些，可是得到的回應卻是：「老師說可是你也是要考慮到其他那些程度比你差的那些人」(Lisa42)。老師雖然用了一種看似合理的理由作回應，但Lisa實際上感受到的卻是老師已經放棄僑生班了，長期下來，深深地影響著僑生們自我認同。

我覺得碰到被放棄的老師那種感覺是最令人難過的，自己也會慢慢就覺得放棄，因為就覺得其實都不相信了，你努力老師也不會對你特別怎樣，那你會覺得很失望。(Lisa42)

有一些老師他們就是雖然他不講，可是他把妳的那個…怎麼講？就是底限就是妳到這邊就好了，妳到這邊就好了，可是其實是如果他沒有給妳那一種，就是我們就會想要超越過。然後因為這樣被講就算了，反正你也是那麼認為啊，妳能補強到哪邊就到哪邊吧！其實如果老師鼓勵我們，不少人會想要說我其實可以考。(Kate22)

正式課程或許因爲入學方式及學術能力差異過大，的確有分班的需求，但是在中華高中就連非正式的課程—社團活動，也還是會依族群分成兩個班級。學校裡比較受學生歡迎、人數較多的熱門社團，如熱音社、熱舞社，同樣會分成本地生班和僑生班。表面上學生聽到的說法是這些社團有時候需要在放學後留下來練習，但是僑生多半住校，放學後又得參加夜間輔導，時間作息和本地生差異很大，分

成兩個班級比較方便社團成員聚會或進行排練。另外，經濟能力也是一個主要的考量，由於學校老師沒人具備相關的專長，如果這些社團真的想要實質運作的話，往往要由社員自行繳費外聘指導老師，但整體而言，本地生的經濟能力比僑生好很多，所以本地生班會想要聘請校外老師進行教學，僑生班則無法負擔這個經費，只好自己想辦法練習（Carol69-72）。儘管有這些似是而非、看似成理的理由，但這並不能說明為何其他人少的社團就可以混族群運作，其他社團為何可以克服相關的問題。可見，當族群的區隔透過正式制度、論述、不斷地被合法化之後，到後來大家漸漸會習以為常，見怪不怪。

中華高中原本明明是以僑教為目的而成立的學校，如今僑生不但被另外區隔開來，還淪落成二等公民的地位，這固然和僑生人數消長有關，另一方面也和學校校長對待僑生的態度有很大關係。僑生們都表示校長只重視能替學校爭取榮譽的排球隊，¹⁰對僑生卻不太關心。

J：可是連校長好像也感覺是比較不會去關心到我們。其實我覺得僑生們都需要一些關心啦。因為家人都不在這裡。

I：可是你是怎麼感覺到校長不關心僑生的？

J：沒有，因為其實我們學校最強的，呃我們學校的強項是排球。那排球帶給我們學校很多的名聲。所以在這點就是對排球隊那個校長是蠻重視的，那之後因為我們僑生又不太讀書。那就更就是[笑]算了啦！（John29）

E：校長他都那個僑生的話他都不管的，他都比較喜歡本地，還有那個排球隊的。（Ella33）

這種感受並非全無根據，受訪僑生們舉出許多實例，證明僑生所遭受的差別待遇，例如校長曾經舉辦過「與校長有約」的活動，讓學生們可以以班級為單位，派代表到校長室和校長討論學生對學校的意見，但卻獨獨沒有通知僑生班的學生（John31）。有一次僑生們透過學校老師向校長反應，希望和校長當面作意見交流，但是當天校長卻遲到一小時左右，最後校長對於僑生們所提的意見也以不了了之的方式作結（Carol43）。此外，學校極少辦理有關介紹僑居地多元文化的活動，使得僑生很難在學校教育過程中找到屬於自己的文化認同，也很難讓本地生有認識、尊重僑生多元文化的機會。

（二）生活常規的管理

由於僑生多半是離開僑居地的家人，自己一人遠渡重洋來到台灣求學，為了便利他們住宿，學校校內有提供宿舍，幾乎所有的僑生都會住宿，雖然也有少數的本地生選擇住宿，但基本上住宿生以僑生為主。所以和住宿相關的管理規定，可說是為僑生量身打造。由於僑生等於以校為家，白天晚上都待在學校這個空間，中華高中對於這些僑生／住宿生，另有一套作息管理方法，以確保學生的安全和作為可以在學校的掌控之下。僑生的放學時間和本地生一樣，都是下午5:00，不過6:00-8:00之間他們必須被強制參加夜間輔導課，女生宿舍星期一和三會於8:10將全體住宿生集合於中庭進行點名，大約要花30-40分鐘才會完成整隊、點名的程序，男生宿舍點名時間則是星期二和四。點名通常到8:50左右結束，沒多久，9:30又會再來一次宿舍關門前的點名。因此，只要到了點名日，住宿的僑生們晚上的作息就會一直被打斷，沒做什麼事很快就到了11:00的熄燈時間，隔天早上又必須在6:40就離開宿舍，比本地生規定的7:30還要更早到校。只有假日和星期五晚上可以不需參加夜輔課、不用點名，關門時間延後到10:00。僑生們才有比較完整的時間可以出校門或是作自己想作的事。當初學校會制訂出這麼這

¹⁰ 該校國、高中部皆設有體育班，排球隊的選手即為體育班中的學生，都是經過長期專業培訓的本地生。他們經常參加比賽，為學校贏得不少獎牌。

些細瑣的生活常規固然有它的道理，例如強迫學生參加夜輔課一方面是避免僑生放學後亂跑、發生危險，而且僑生學術能力較差，強迫他們參加夜輔課可以提升其學業表現。動不動就點名也可能是爲了解此控制僑生的行蹤，讓他們在沒有家長的保護管束下，不致於天天往外跑。但是，這些規定的背後還是流露出非常父權的過度保護的思維，預設這群高中青少年沒有自我思考、判斷、決定行動的能力，他們的一言一行比本地生受到了更嚴密的監控，即使他們數度向校長反映，希望可以擁有自由選擇參加夜輔課的權利、晚上不要點兩次名，以免時間被打斷等，但學校的規定並沒有隨之調整。相對地，由於規定非常繁瑣，住宿生被監控的時間又很長，這也造成了管理其宿舍生活和行爲常規的教官具有莫大的權力，可以掌控他們的操行成績，而操行成績的好壞又會影響到他們是否有資格申請僑生清寒助學金。受訪僑生提到學校師長對待他們的方式時，最常抱怨的是教官。他們認爲教官管理他們的方式，非常地情緒化，又特別喜歡挑僑生的毛病。例如：對於僑生的服裝儀容特別挑剔、懲戒時會採取較高的標準、學生在規定的時間之外，有特殊需要必須進出宿舍時，會刻意刁難。明明5:00就放學了，教官卻堅持要5:30才能打開宿舍大門，讓學生進去，或是有僑生放在宿舍的東西被偷了，教官處理方式也非常消極（Carol36, Gina12），甚至在學生犯錯時罵粗話，學生在點名時遲到，教官就要他下跪等誇張的行徑（Gina10）。至於教官爲什麼對僑生會使用特別嚴厲甚至是明顯不恰當的管教方式，Gina認爲那是因爲「第一個，爸爸媽媽不在身邊，然後他們覺得你們語言又不太通，所以他要對你們幹什麼都可以。」（Gina11）這雖然是Gina的臆測，但的確反映出僑生在異鄉環境中，受了委屈也無處訴的處境，也因此他們比本地生處在更脆弱的一種結構性位置中。相對地，這種弱勢情境也容易激起他們的團結意識，形成一種更強固的僑生集體認同，以對抗不友善的環境。

而且因為僑生從外地來，然後父母都不在這裡。所以其實說起來還蠻團結的。所以如果（本地生和僑生間）有衝突的話，不管誰是對的[笑]，僑生永遠都是站在他們那邊。（John23）

（三）同儕關係

1. 僑生 vs. 台生

長期以來，學校行政或是師長對於本地生和僑生的種種區隔方式和差別待遇，就如同一種潛在課程，會慢慢滲透到學生間的同儕關係和互動中，使得不同族群的學生在尚未有機會深入認識、彼此理解前，就已經感受到一種我族和他者間的張力與對立了。例如John說：

其實進去那裡那時候，我覺得還蠻奇怪，就是有一種感覺就是，僑生跟本地班一進去就有感覺好像他們有衝突（笑）。不知道爲什麼，一進去就感覺好像他們有仇恨（John21）

一進去就有這種感覺，好像我們有兩種、兩類人。（John22）

雙方很容易因爲要搶場地，或是校內班際比賽相互對峙時，而引發實際的衝突（Jane32）。以學生的自發性組織—學聯會來說，歷屆學聯會的會長都是本地生，副會長才是僑生，裡頭的幹部也絕大部分是本地生，僑生大部分只是裝飾作用的人頭。Lisa曾經被選入學聯會，她一開始本來滿懷期待，希望能積極地有所作爲，後來卻感到非常失望。

那時候我們進去的時候是就是蠻期待的，然後有活動都很期待，可是真正有活動的時候他們不會分配工作給我，他就覺得說我們講話口齒不清或是覺得我們理解能力可能沒有那麼強，怕我們做什麼事情出錯，所以他們什麼事情都不分配，或者是說就變的會比較打雜的，

或是需要充人數的時候才會過來，而且那個表現很明顯……可是我們後來開會的時候，也都沒有叫我們去，會叫我們去就是就算去了也沒有分配工作，就只是向他們這樣點點頭然後就走了。然後當時我們也覺得我們想做什麼，也不能做什麼，所以那個就蠻失望的，那時候就覺得那時候我是第一次就覺得本地生也可以做的這麼絕，然後我們也沒有跟他們起什麼衝突，為什麼突然間就這樣被對待？(Lisa10)

本地生和僑生間的的確除了族群間的刻板印象、缺乏互動之外，還有另一個牽動彼此利害關係的敏感因素，就是升學加分的優待。由於僑生升學時，可以享有特殊加分，因此，本地生很容易形成一種敵對情緒，認為僑生會佔用、掠奪本地生的資源，而且他們是不勞而獲的一群。

他們（本地生）會直接講那種，就是說我們差不多到高二就會討論到大學，然後我們大學，我們是自己都想到說要怎麼去做，可不可以上國立還是私立，然後我們就說我們希望上國立，就是那個費用比較低，他們（本地生）說OK啊，妳們不是有加分啊！隨便考一考就可以進了，也不用擔心啊！大不了還有一個僑大，他們都這樣講。(Lisa41)

本地生都會那種很討厭僑生，他們都會什麼：靠加分的、靠加分的這樣子。(Ella29)

事實上，僑生可以享有的加分優惠，僅有參加統測和指考可以加總分的25%，若參加學測就不能享有加分優惠。對於起始點就已落後本地生一大截，而且在學習過程中，又會受到老師半放棄式差別對待的僑生來說，根本不敷所需。所以很多僑生儘管非常努力，但最後仍無法考上國立大學，而必須進入僑大先修班再花一至兩年的時間，過著如同重考補習班般的生活，日復一日地上課、複習、考試，以期重新分發時能進入較好的學校。然而，這些都是本地生所看不見的一面。

2. 真僑生 vs. 假僑生的分野

中華高中的僑生和本地生間有著明顯而嚴重的對立關係，不過在僑生的內部，也有所謂真、假僑生的分類方式。只是這個對立比較沒有那麼明顯。所謂的「假僑生」是指那些雖有僑生身份，但卻明顯具有語言、文化優勢的人，例如從香港、澳門、馬來西亞或是台灣人，來自這些地方的僑生中文能力普遍都比東南亞來的僑生好很多，他們原先接受的教育方式和內容也和台灣的課程內容、學習方式比較能夠相互接軌，所以來自這些地方的僑生往往在學業表現上很容易就可以超越其他東南亞國家的僑生，另一方面，他們的經濟情況也沒有那麼弱勢。所以被稱為「假僑生」，所謂的「假」意味著他們並沒有真的那麼弱勢，那麼優惠補助的方式或程度應該和「真僑生」不同，才能真正地達到積極性差別待遇的目的。不過，即使他們內部有這樣的區別存在，但受訪僑生倒是沒有提到彼此間有對立的情形。

（四）僑生的升學與生涯規劃

我國政府雖然透過加分優惠的方式，吸引僑生返台就讀，不過，因為擔心僑生會排擠到台灣的就業市場，所以在畢業後的工作部份卻有諸多限制。根據「就業服務法施行細則」規定，「除非領有身份證或工作許可證，否則不允許在台工作，如果畢業後受雇於國內十八種高科技行業及六大服務業，則不受此限，否則必須返回僑居地，具備兩年工作經驗後，有國內公司聘用才能來台工作」。所以大部分的畢業僑生除原有在台設有戶籍者外，都必須返回僑居地工作。另外，許多僑生來台後，因為語言和學術能力實在跟不上本地的學生，即使加分優惠仍然考不上公立大學，又付不起私立大學學費，

只好放棄繼續升學，回到僑居地另尋出路，或是直接進入勞動市場、當兵等，這種情形不在少數，能夠幸運考上台灣公立大學的僑生才是鳳毛麟角。當然，也有經濟能力較好的僑生，會選擇申請西方先進國家的大學，再往另一個新的國家出發，踏上另一條尋夢之路。

四、 多重認同的交織

(一) 族群認同

東南亞僑生在跨國遷移、求學的過程中，都經驗到一種「離散」(diaspora)的感覺，一方面即使身在僑居地，經歷兩至三代的同化，他們在情感上仍屬於中華文化，從小家裡幾乎都有保留所謂中華文化的傳統，如過年過節、講中文、學中文或客家話、上華人學校，因此種族認同和文化認同上，對於故鄉還是有某種歸屬與認同。他們也會藉著華人和本地人的區隔，擁抱自己的華人認同，尤其是排華最嚴重的印尼。所有受訪的印尼僑生都表示，未來不會考慮和印尼本地人結婚。不只家人不會接受，她們自己也無法接受。她們透過來台求學，希望能脫離僑居處，尋找一條新出路。然而，到了新居處—台灣，她們和台灣本地生間的對立、以及種種學校施予的差別待遇，又讓她們有著強烈地「不在家」的感受。到頭來，哪裡都不是家。

I：妳覺得自己是哪裡人？

C：反正我覺得哪裡都沒有被接受。就是在印尼嘛，就是華人，也不是當地的人。然後在台灣，也是僑生又不是台灣人 (Carol-19)

J：對我們來說，尤其是印尼來的僑生就會困難，因為在印尼，本地就會覺得你是中國人，M 你是華人，你不是我們的。可是我們到這邊也是一樣，你是印尼人，你不是我們的，這樣。(Jane18)

另一方面，正如Birgit Meyer和Peter Geschiere (1999)的提醒，他們認為結合「全球化」與「認同」是種兩難問題，由於隨著全球化而跨域流動商品及資訊，存在著流動與靜止的辯證關係，全球化的流動，有可能會增強了文化封閉或認同封閉的議題。正如僑生們在移動的過程中，無法找到可依附的明確故鄉，又充滿了高度的風險和不確定性，很自然地，她們會採取「僑生要團結」的策略來建立自己的身份認同。這或許可以說明為何這些受訪僑生中，有結交男友的人，交往對象全部都是僑生。Annie說：「自然就覺得僑生比較熟」(Annie47)，或是像Carol形容僑生間的感情就像「兄弟姐妹那種」或是「都已經像一家人了」(Carol108)。所以僑生在中華高中這個特定的情境中，族群認同呈現出既流離又封閉的矛盾狀態。

(二) 階級認同

對於旅居東南亞的華人而言，教育除了可以作為傳承固有華文化與生活禮儀的工具之外，也是獲得躋身上流社會或累積競爭力的重要因素。因此，讓子女出國至台灣求學，這件事本身就是一種階級認同的展現，藉由返台讀書，華人家庭同時可以結合族群認同與階級向上流動的渴望，在這個過程中，僑生可以因此多學習一種語言、獨立的能力、出國開眼界、累積社會資本等，這些都有助於僑生本身競爭力的積累。即使畢業後未必可以繼續留在台灣工作或定居，但來過台灣讀書，就像「喝過洋墨水」一樣，再回到僑居地，還是會有不一樣的身價，更容易找到好工作。當然，如果能留在台灣或是進一步再到西方先進國家留學，那就達成更大幅度的流動了

(三) 性別認同

東南亞女性僑生可以在小小年紀就一人獨自出國留學，爲了省錢，兩、三年才回家一次。在這個過程中，通常已培養出非常獨立的能力。不過，她們的性別認同還是受到僑居地文化的影響頗深，例如Ella在比較台灣女生和緬甸女生的不同時說道：

超級不一樣，緬甸女生很注重自己的純潔，就不會明明交往都不會那個親嘴到那種程度，也不會那種上那個什麼，就是上床，婚前不會，絕對不會，到只不過是手牽手而已，手牽手都會覺得說很害羞。(Ella60)

同樣來自緬甸的Fiona也提到服裝儀容的不同，由於緬甸女生都要穿長度蓋到腳踝的沙龍，只要坐著不小心露出小腿的話，就會被老師用鞭子輕抽，所以緬甸女生都不會穿短裙。(Fiona61)。因此，她們的性別認同混合了自由主義女性主義的女性當自主、自強的部份，可是也有很傳統或保守的部份。例如Ella和Fiona雖然都認爲婚後才可以有性行爲，但另一方面她們又都同意女人婚後必須要有自己的工作，不能靠老公。Fiona甚至說：「如果女生沒有能力，怎麼教自己的小孩。」(Fiona68) 同樣地，在印尼因爲有排華運動，尤其對女生來說，那是一個危險的環境，印尼華人女性已習慣在穿著打扮和行爲舉止上都要保守一點，以免惹禍上身。在這種文化影響下，來自印尼的Mary對於未來另一半的期待是，不可以太大男人，不過男生要有男生的樣子，不要像她們班的台灣男生一樣，看起來「弱弱的」，她也不喜歡扭扭捏捏的男生，不過以後養家她認爲男女生都要外出工作，共同分擔家裡的開銷和家務勞動的責任(Mary36)。女孩們的性別意識幾乎都呈現這種矛盾、雜糅進步與保守的論述，這或許也反映出她們流離在多種文化間的矛盾認同。

參考書目

- 天津編譯中心譯 (1994)。東南亞華人的身份認同之研究。中國與海外華人，頁233-262。台北：台灣商務。(原書為Wang, G. W. [1991]. *China and the Chinese overseas*. Singapore: Time Academic Press.)
- 李衍照 (2008)。再華化的意義：探討旅台馬印僑生文化認同的異同。國際濟南罷大學東南亞研究所碩士論文。
- 林昱瑄 (2007)。來自邊緣的雜音：兩位青少年哪吒的性別認同形構。台灣教育社會學研究，7 (2)，頁81-120。
- 俞智敏、陳光達、陳素煤、張君玫 (譯) (1995)。Pamela Abbott & Claire Wallace 著。女性主義觀點的社會學。台北市：巨流。
- 徐淑婷、柯乃熒、文榮煌、文榮光 (2003)。變性慾症患者變性手術後的身心社會適應。載於何春蕤 (主編)，跨性別 (頁 49-72)。中壢市：中央大學性別研究室。
- 張如慧、曾靜悅、李孟桂 (2000)。尋找原住民女學生的聲音：七位布農族女學生的生活經驗。兩性平等教育季刊，10，頁36-40。
- 陳心圍 (2010)。跨界流動中的族群保存與跨文化認同建構之間的辯證拉據——以在台灣工作的馬來西亞華人為例。輔仁大學社會系碩士論文。
- 陳慧嬌 (2006)。偶然身為僑生：戰後不同世代華裔馬來西亞人來台求學的身份認同。國立政治大學新聞研究所碩士論文。
- 黃怡妙 (2002)。Together：台美女同志的故事。同志學術研討會論文集。高雄師範大學性別教育研究所主辦。
- 黃淑君 (2000)。社會階級與青少年性別世界之建構——以台北都會區兩所國中為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 瑪達拉·達努巴克 (2004)。是原住民，也是同志：排灣男同志Dakanow的生命之歌。國立高雄師範大學性別教育研究所碩士論文。
- 潘慧玲 (1999, 6月)。教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探。論文發表於臺灣師範大學教育學系舉辦之「教育科學：國際化或本土化」國際學術研討會，台北市。
- 鄭玉菁譯 (2008)。女性主義社會學。Pamela Abbott, Claire Wallace與Melissa Tyler著。巨流。
- 顏君竹 (2007)。家庭階級背景對青少年性別角色觀的影響。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory. *Signs: Journal of women in culture and society*, 13(3), 405-436.
- Ali, S. (2003). To be a girl: Culture and class in schools. *Gender and Education*, 15(3), 269-283.
- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London: Routledge.
- Anyon, J. (1984). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex role ideologies. *Journal of Education*, 166 (1), pp. 25-48.
- Apple, M. W., & Weis, L. (Eds.). (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

- Archer, L. & Leathwood, C. (2003). New times- old inequalities: Diverse working- class femininities in education. *Gender and Education*, 15(3), 227-236.
- Bettie, J. (2003). *Women without class: Girls, race, and identity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clifford, J. (1988). *The prediction of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fordham, S. (1988). Raceless as a factor in black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory. *Harvard Educational Review*, 58 (1), pp. 54-85.
- Fordham, S. (1997). Those loud black girls: (Black) women, silence, and gender "passing" in the Academy. In M. Seller & L. Weis (Eds.), *Beyond black and white: New faces and voices in U.S. schools*. Albany: State University of New York Press.
- Freie, C. (2005). *Class construction: White working-class student identity in the new millennium*. New York: State University of New York Press.
- Gaskell, J. (1985). Course enrollment in the high school: The perspective of working-class females. *Sociology of education*, 58, pp. 48-59.
- Griffin, C. (1985). *Typical girls?: Young women from school to the job market*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lees, S. (1986). *Losing out: Sexuality and adolescent girls*. London: Hutchinson.
- Lees, S. (1993). *Sugar and spice: Sexuality and adolescent girls*. London: Hutchinson.
- McCarthy, C. (1988). Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony. *Harvard educational review*, 58(3). 265-279.
- McCarthy, C. (1990). Nonsynchrony and social difference: An alternative to current radical accounts of race and schooling. In *Race and curriculum: Social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling* (pp. 71-96). Philadelphia: The Falmer Press.
- McRobbie, A. (1977). The culture of working-class girls. In *Feminism and youth culture* (pp. 44-66). London: Macmillan Press.
- McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. In *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination* (pp. 96-108). London: Hutchinson & Co.
- Meyer, B. & Geschiere, P. (1999). *Globalization and identity-Dialectics of flow and closure*. Blackwell Publishers.
- Mickelson, R. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, 63, pp. 44-61.
- Miles, S. (1987). Asian girls and the transition from school to...? *Comparative Education*, 26 (2), pp. 107-129.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1982). Education of educational opportunity and racial/ ethnic inequality. In P. Altbach, R. Arnove & G. Kelly (Eds.), *Comparative education*. New York: Macmillian.
- Ogbu, J. (1994). Racial stratification and education in the United States: Why inequality persists. *Teachers College Record*, 96 (2), pp. 264-298.

- Ong, A. & Nonini, D. (Ed.) (1997). Chinese transnationalism as alternative modernity. In *Ungrounded empire: The cultural politics of modern Chinese transnationalism*(pp. 3-33). NY: Routledge.
- Pipher, M. (1994). *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*. New York: Putnam.
- Safran, W. (1991). Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return. In M. Young, E. Zuelow & A. Sturm (Eds.), *Nationalism in a global era: The persistence of nations*. New York: Routledge.
- Sharpe, S. (1987). *Just like a girl: How girls learn to be women*. Harmondsworth. England: Penquin.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage Publications Ltd.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1996). Race, class, gender and abandoned dreams. In C. E. Sleeter (Ed.), *Multicultural education as social activism* (pp. 155-180). State University of New York Press.
- Thomas, C. (1980). *Girls and counter-school culture*. Melbourne working papers.
- Valli, L. (1986). *Becoming clerical workers*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Wallace, C. (1987). *For richer for poorer: Growing up in and out of work*. London: Tavistock.
- Weiler, J. D. (2000). *Codes and contradictions: Race, gender identity and schooling*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Weis, L. (1990). *Working class without work: High school students in a de-industrializing economy*. New York: Routledge.
- Willis, P (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: John Wiley & Sons.
- Wolpe, A. (1978). Education and the sexual division of labor. In A. Kuhn & W. Wolpe (Eds.), *Feminism and materialism*. London: Routledge and Kegan Paul.

附件一：學生訪談大綱

個人背景

1. 妳爸媽是哪國人？他們的種族背景是什麼？
2. 妳爸媽有工作嗎？她們作什麼類型的工作？
3. 你家人的教育程度如何？
4. 妳爸媽希望你以後作什麼？
5. 妳爸媽對於學校教育有什麼看法？
6. 請問你為何會來台灣讀書？這裡的學校和以前你在母國所就讀的學校有什麼不同？
7. 妳在哪裡出生？你會如何界定自己的族群？身為這個族群的感覺和經驗是什麼？
8. 你曾經遇到和自己不同族群的人嗎？你對他們的感覺是什麼？
9. 妳如何看待自己作為女生的角色，你會覺得一個女生應該怎樣？不該怎樣嗎？
10. 你有男朋友嗎？如果有，請妳描述一下他這個人或是你們的關係好嗎？

學校經驗

1. 妳在學校的學業表現如何？
2. 妳覺得學校教育或文憑重要嗎？妳希望自己讀到那個教育階段？
3. 你覺得學校裡頭老師對待男生和女生的方式一樣嗎？還是不一樣？如果不一樣，你可以舉例說明嗎？
4. 你的同學來自不同的族群背景，如印尼、菲律賓、泰國、緬甸、菲律賓等，你有發現這些不同族群有什麼差異嗎？
5. 妳覺得男孩、女孩對學校課業的投入有很大差異嗎？如果有？請描述一下有哪些差異？為什麼？
6. 妳覺得不同種族的男、女孩學業表現有什麼差別？

未來的計畫

1. 你畢業後打算作什麼？為何你會有這樣的打算？
2. 你覺得自己五年以後會是什麼樣子？你希望自己到時候在作什麼？
3. 你對於婚姻、家庭和職業的想法是什麼？
4. 如果以後你有小孩你會出外工作嗎？
5. 妳理想的伴侶是什麼樣子？妳會希望他有哪些特質或從事哪些工作？
6. 你以後會想結婚嗎？妳覺得理想的家庭型態應該是什麼樣子？

國科會補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2011/12/21

國科會補助計畫	計畫名稱: 性別、族群與階級的交織共構: 東南亞華裔青少年的性別認同與學校教育(I)
	計畫主持人: 林昱瑄
	計畫編號: 99-2410-H-343-013- 學門領域: 性別研究
無研發成果推廣資料	

99 年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：林昱瑄		計畫編號：99-2410-H-343-013-					
計畫名稱：性別、族群與階級的交織共構：東南亞華裔青少年的性別認同與學校教育(I)							
成果項目		量化			單位	備註（質化說明：如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等）	
		實際已達成數（被接受或已發表）	預期總達成數(含實際已達成數)	本計畫實際貢獻百分比			
國內	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%		
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力 (本國籍)	碩士生	2	2	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		
國外	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%	章/本	
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力 (外國籍)	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		

<p>其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)</p>	<p>無</p>
--	----------

	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述
科 教 處 計 畫 加 填 項 目	測驗工具(含質性與量性)	0	
	課程/模組	0	
	電腦及網路系統或工具	0	
	教材	0	
	舉辦之活動/競賽	0	
	研討會/工作坊	0	
	電子報、網站	0	
	計畫成果推廣之參與(閱聽)人數	0	

國科會補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以 100 字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以 500 字為限）