

第二章 文獻探討

第一節 族群認同的理論基礎

壹、族群認同的意涵

「認同 (identification)」一詞，按弗洛伊德的說法，是指個體在潛意識 (unconscious) (指潛伏的意識層面之下不為個體所覺察的意識) 中，以他尊重或羨慕的人為榜樣進行模仿的心理歷程。張春興 (1989) 認為「認同是指個體經社會學習或社會化後，在心理上所產生的一種主觀的歸屬感或歸屬意識，因此個體在社會活動中，因模倣對象不同，使個體的認同隨成長而變化，且可能有多方面不同的認可」。「認同」一詞常以不同的方式解釋，有時認同是指對自己或存在意識整體的知覺，此種知覺被廣泛運用在人格或自我發展的理論中，Erikson (1980) 與 Chickering (1969) 都是以此知覺解釋認同 (identity)。換言之，認同 (identify) 是一個人將另一個人或一群人的行為特徵或內隱的人生觀、價值觀等予以內化成為個人屬性的一種過程。在個人部份如自我認同、在群體部分則如文化認同、階級認同、政治認同、族群認同等。

De Vos (1982) 對族群的定義，認為一個族群是一些自覺成群的人們，他們共同持有一組不與他人 (the other) 分享的傳統，這些通常包含傳統的宗教信仰、生活方式及語言，一種歷史的延續感及共同的血緣或起源處。另外，種族與族群關係辭典 (Dictionary of Race and Ethnic Relations , p.102) 對族群 (ethnicity) 的定義是：「一群持有某種程度凝聚與團結的民族 (people)，至少是潛在，有共同起源與共同利害的感覺。……不只是一群人的集合，還包括民族自我意識凝聚在一起，緊密相關，享有共同的經驗。」(張錦裕，2002：15)。換言之，「族群」就是「一群在血統、語言、宗教、風俗習慣等方面具有共同的文化想像的一群人，並認為彼此為一體、利害與共，有別於其他人的一群人」。此外，國內學者定義「族群」是一個自覺性的團體，其成員保有一組獨特之傳統，並分享「族群意識」(黃森泉，2000)。由此看來，族群應該是一群人的集合，基於共同歸屬感，他們可能是由於

內部的或外部的共同起源，而自覺是福禍與共的共同體，並享有共同的族群意識。

Phinney (1990) 指出族群認同通常被定義為社會認同中的族群成分，而社會認同是指個人自我概念的一部份，由其歸屬於某社會團體成員的知識，以及重要價值與情緒而來。基於這些定義，族群認同是社會建構的，個人由國家或特殊地區遺傳而來之族群認同的特質。換言之，認同是個人對自我的覺知和在社會化過程中，經由模仿自其他個人或群體的價值，所產生的社群定位。通常「族群認同」最顯而易見的特徵，係以族群、血統、地域作為區分原則。基於這些判斷原則，形成個人區分我群與他群的根據。由於族群認同使一個人或一群人保持行為的一致性，別人因而得以將他們歸之於某個社會範疇，並因此而採取適當的互動行為（卓石能，2002：21）。然而，這個概念的本身已明顯指涉到內在主觀的心靈感受及外在客觀影響族群認同發展之重要因素。

對任何一個族群來說，均存在兩種界線，一個內在的界限，經由社會化的過程產生，初始於認定的重要他人，如父母、手足與其他的家庭成員等皆提供一種文化脈絡，讓個體透過此文化脈絡去觀察周遭世界；一種界線處於外在，經由與社會群體之間的互動關係而產生，促使族群意識融入個體自我概念（Rosenthal, 197：160）。換句話說，族群認同的意義對個體而言並非固定不變，而是會隨著情境不同而有所轉變，尤其在經過特定的個人或社會事件之後，個體將會形成強烈的族群認同；另一方面，也有可能衝突事件結束之後，在不同的時空背景下，個體對族群界線的定義會有所變動，而導引出新的族群認同（張琇喬，2000）。因此，族群認同不再是一種固定的、不具彈性的，而且也不必要是單一的。身處現代全球化的社會，多元的族群認同可以同時存在。

貳、族群認同的相關理論

一、少數族群的認同

Cross（1995）參考 E. Erikson 的認同發展階段論，根據許多非裔美國人在青少年期之後或是成人之後，其認同經過重大轉變的經驗，提出黑人認同發展階段

論。他發現在「成為黑人」(becoming Black)的過程中，從第一階段「非黑人認同」(non-Black)，到第二個階段有重大事件的經驗，使其感到有必要改變以往的認同。第三階段則是新舊認同的衝突或失衡，如果進行順利便會形成第四階段新的自我概念，甚至到第五個階段對社群產生承諾與歸屬感並將其轉化成解決社群問題的行動。這五個階段分別為：接觸前階段 (Preencounter)、接觸階段 (Encounter)、沈浸階段 (Immersion-Emmersion)、內化階段 (Internalization)、承諾階段 (Internalization-Commitment)，是一個循環不斷改變的過程，而非直線的發展。

第一個階段：接觸前 (Preencounter)的人們對族群的態度或觀點，大致可以分為三種類型，分別是隱諱 (low salience)、社會污名 (social-stigma)，以及反黑人 (anti-black)的態度。第一種類型持隱諱的人並不否認其生理方面的黑人特徵，這些生理特徵對其日常生活並不重要，也與成為黑人或關於黑人經驗的知識無關，此階段認為族群並不重要，希望被當作“人”看待。第二種類型的態度，將族群視為污名，表面上對於黑人的議題有興趣，但不是支持黑人文化，而是將心力放在消除與黑人有關的社會污名或社會歧視。第三種類型反黑人的態度，則是採取白人種族主義者的立場或觀點去審視黑人自己，對於白人與白人文化持正面的族群印象，而不認為黑人社群可以提供支持的力量。

此階段，一般的核心觀念大部份是傳統主流的白人世界觀，所以否認黑人的觀點。因為主流的白人世界觀以白人和白人文化為考量，並且認為白人文化優於黑人及黑人文化。支持上述理論觀點的黑人一定會發現自己與參照團體所屬成員的不同，且與參照團體接觸後產生認知上的不一致、心理上的不舒服感覺會讓他們貶低自己。在此階段裡，通常有些人會出現假性的以自己個人的認定為傲，當自己接受白人的主流文化為其參照團體時，他將會否定自己所屬的文化，即否認自己生為黑人的認定。

第二個階段：接觸 (Encounter)，當個人遭遇到重大事件或是一連串生活中意外的事件，原先的認同與世界觀便開始產生衝突，同時亦提供個人新的思考方式，

例如，個人以往不瞭解黑人文化歷史的相關訊息，促使個人重新思考對黑人文化與歷史的概念。遭遇的事件不必然是負面的，但起初的反應，必然是相當混亂、警覺與抑鬱。當個體發現自己原先的參照架構、世界觀或是價值體系是錯誤或不正確時，可能會產生罪惡感、憤怒或焦慮。不過，這些身為黑人的憤怒、急欲成為真正的黑人的焦慮等感受以及尋求黑人認同的迫切力量是暫時的。

此階段可分為兩個時期，接觸結果可能是正向或負向，剛開始時可能會有困擾的情形出現，例如對白人的憤怒及對自己成為一個黑人的焦慮，接下來是將接觸的事件內化成個人的獨特意義。這個階段是個人邁向成為黑人的過程，經過憤怒與焦慮的痛苦經驗後，採取行動蒐集資訊以確認新的自我認定的形成。

第三個階段：沈浸 (Immersion-Emmersion)，是自我認同的轉捩階段。此階段可以分為兩個時期，首先是個體將自己沈浸在黑人意識的世界裡，如參加有關黑人議題的政治或文化會議，或相關活動，這種激昂的情緒，逐漸發展成個體對黑人或黑人文化的驕傲感，個人願意拋棄舊有的認定，而產生內在的改變，通常會理想化黑人的文化，例如，以黑人的文化感到自豪；其次是走出沈浸在過於情緒性的族群意識，但可能產生兩種轉換的結果，一種是積極朝向進一步的認同發展；另一種值得注意的則是在認同上呈現負面的倒退或固著於第三階段的現象，甚至對白人或白人文化感到憎恨，例如，個人可能會在現實世界中因想要改變而遭遇到挫折，而呈現倒退的認同現象。

第四個階段：內化 (Internalization)，在第二階段以及第三個階段情緒方面的衝突、混淆，到「內化階段」已逐漸清晰與冷靜，內心的平靜逐漸形成，開始建構廣闊開放的黑人自我意識，形成新的世界觀。這個階段並非每個人皆有相同程度的黑人意識，有些人會否認任何以美國或歐洲觀點為主的世界觀，強調單一的母文化；有些人則產生雙文化參照團體的取向，將黑人文化與白人文化加以融合；有些則更進一步擁有多元文化的觀點。因此，「內化階段」的認同，是從極端單一的認同到多元文化取向的認同。

第五個階段：承諾 (Internalization-Commitment)，經過一段欲尋求黑人認同

的發展到擁有多元文化的世界觀，有些人會對黑人議題或黑人的相關事務不再抱有長期的興趣，但有些人則更深刻地積極投入行動或承諾。第四個階段與第五個階段之間的差異不大，主要差別在於長期的興趣與奉獻。另外，Helms (1986) 補充 Cross's 模式提出每個階段須考慮清楚的世界觀點，藉由世界觀 (view) 去組織關於他人或其他團體的相關訊息以形成其族群認同的發展模式。

Helms (1984) 則認為前面一個階段進行順利，個人會以新的自我認定持續成長，在這個時期，個人對黑人的身分不再隱諱，對白人也不再憎恨、敵視，進而有一種更為開闊的族群意識，但是，此階段的發展狀態並不一定會全然達成。

少數族群的認同發展是對自我認同不斷探索與調適的過程，其發展歷程一開始總是沒有察覺其身份的特殊，等到意識到自己少數族群的身份與地位時，其族群認同便開始發展。族群認同的發展是一個持續不斷的終身歷程，始於童年時期並持續到成人階段。不過，Phinney & Kohatsu (1997) 認為族群認同的歷程並非完全是線性的運行 (linear movement)，個人也不必然會歸屬於單一類別。

在族群認同的相關研究中，族群認同論認為族群認同受到社會其他族群態度的影響，每個族群最好都能發展出良好的社會認同，涵化論則主要在探討少數族群對於我族族群認同與主流文化認同的交互與互動關係，「涵化」的過程，意即少數族群如何建立與較大社會之關係，依據 Nimmi (1991) 的說法其歷程包括下列四種型態：同化 (assimilation)，主流文化取向，拋棄傳統文化而全盤接受主流族群的文化規範；統合 (integration)，雙認同取向，對於本族傳統文化和社會文化都接受，並且有能力加以調適；分離 (separation)，本族文化取向，排斥並抗拒主流族群的文化，但對於本族傳統文化具有強烈的向心力；邊緣 (marginalization)，雙疏離取向，不接受主流文化的涵化，也喪失族群文化的傳承。然而，影響族群認同的因素極多，如：社會階級、學校社會文化背景等。因此，族群認同的發展歷程與影響，不易作整體性的探究。

二、主流族群的認同理論

在美國，因為白人是主流族群團體，白人通常不需要面對或指稱自己的種族、不同特質、特權，所以，白人的種族認同常被忽略。Helms (1990) 指出「為了發展健康的白人認同，每個白人必須克服種族主義的各種面向，並看待自己也是歸屬於某種族，而非優於其他種族」。

他提出二個時期，六個階段，每個階段的態度都呈現出生為白人以及個體成為白人的態度以及對於黑人的觀感和與黑人互動的態度等。在每個階段裡對於族群 (race) 或種族主義 (racism) 的反應態度皆是從少許的感覺 (sensitive) 到強烈的覺醒意識 (aware of conscious)。他們的族群認同態度會依循上述的強弱程度發展由去除個人內在的種族主義，並反對機構或文化的種族主義，趨向覺知並接納健全的白人認同態度。以下分別說明六個白人族群認同發展階段：

1、第一時期：放棄種族主義 (Abandonment of Racism)

第一個階段：接觸 (Contact)，未覺察族群/文化的相關議題 (obliviousness to Racil/Cultural issues)，通常在這個階段的人普遍都是以負面的族群或族群主義觀點去看待他人；以文化中立的角度看世界，忽略族群和文化的議題。例如，白人對於黑人好奇、驚恐的感覺；不知不覺地用主流文化的標準看事情，而未察覺其他參照標準的可能性。

第二個階段：失衡 (Disintegration)，在個人層次上，覺察或意識到族群的社會含義 (social implications)。在這個階段，個體開始對於白人壓迫黑人、黑人人權等相關議題感到不舒服。換句話說，他/她並不認為白種人應該為他們所造成的壓迫或不平等而負責；他們並且認為白人擁有的福祉是理所當然。換言之，當個體所處的社會環境中沒有黑人，那麼他/她就無法認同黑人或黑人文化。

第三個階段：再整合 (Reintegration)，凡事都是以白人的世界觀出發並將其理想化 (idealization)，貶低黑人的一切。在這個階段，個體會反映出公開或未公開的憤怒。

2、第二時期：非種族主義自我認定之發展 (development of nonracist identity)

第四個階段：白人自由主義 (Pseudo-Independence)，白人世界觀點的內化 (internalization of Whiteness)；個體認為他/她有能力、責任去改善種族主義所造成的影響。這個的階段個體對於黑人文化的瞭解較屬於認知上的理解。

第五個階段：沈浸 (Imersion-Emersion)，對黑人白人的認同，已由刻板印象轉至較正確的資訊，此階段的焦慮是會問自己「我是誰」，此時的焦點是改變白人而非黑人的態度。在與其他白人的互動中，尋求新的認同。

第六個階段：自主 (Autonomy)，三種文化以上、多元、開放具彈性的族群世界觀點或態度，放棄所有型式的種族主義。將非種族主義者的白人認定、價值文化的異同處等內化作正向積極的態度。以同理心對待不同族群背景的人，就好像彼此具有血緣關係一樣。承認自己對黑人造成的壓迫，並極力追求廢除過去所造成的壓迫。

三、雙族裔族群認同

Poston (1990) 將雙族裔族群認同分為五個發展階段：(一) 個人認同的形成 (personal identity)；(二) 將自己歸類 (choice of group characterization)；(三) 陷入/否認 (enmeshment/denial)；(四) 珍視 (appreciation)；(五) 整合 (integration)。

第一個階段：個人認同的形成階段 (Personal identity)，小孩形成「自我」意識，此時尚未意識到關於族群/文化認同態度、行為等議題，而雙族裔的父母通常傾向於忽視族群差異的存在，接納所有團體，特別是與他們一樣有特殊背景的團體。

第二個階段：將自己歸類階段 (Choice of group characterization)，個人必須選擇一認同；隨著年歲的成長，在宣稱自己的族群認同時會感到壓力。雙族裔者很快地學習到認同白人的社會標準，並認為白人文化較黑人優越。許多雙族裔者在這種認同的掙扎間逐漸疏離，找不到歸屬。他們會根據自己的社會地位、社會支持去選擇接多元文化存在的事實或認同父母某一方的文化。

第三個階段：絆住/否認階段 (enmeshment/denial)，在此階段雙族裔者若無法

認同父母雙方的文化，會陷入混亂和內疚的負面感覺與情緒中。

第四個階段：珍視階段 (appreciation)，解決了自我認同上的衝突，轉而珍視其多元認同，擴展其參考團體的範圍，但仍傾向認同一個團體。

第五個階段：整合階段 (integration)，個人能夠體驗、認可與評價自己所曾經歷的族群認同，並且發展一個整合的認同。

第二節 族群認同的研究取向與相關研究

關於族群認同發展的研究，綜觀目前國內、外的理論架構，大多是將少數族群在主流社會中的族群認同發展過程歸納成階段模式，或是將個人的認同狀態做歸類，依型態加以論述其特點；我國對族群認同發展的研究中，謝世忠（1987）發現原住民學生因矛盾情結所產生的自卑感，使他們在社交場合避免承認自己是「山地」人，並將這種台灣原住民污名的認同形成過程彙整如圖 2-2-1：

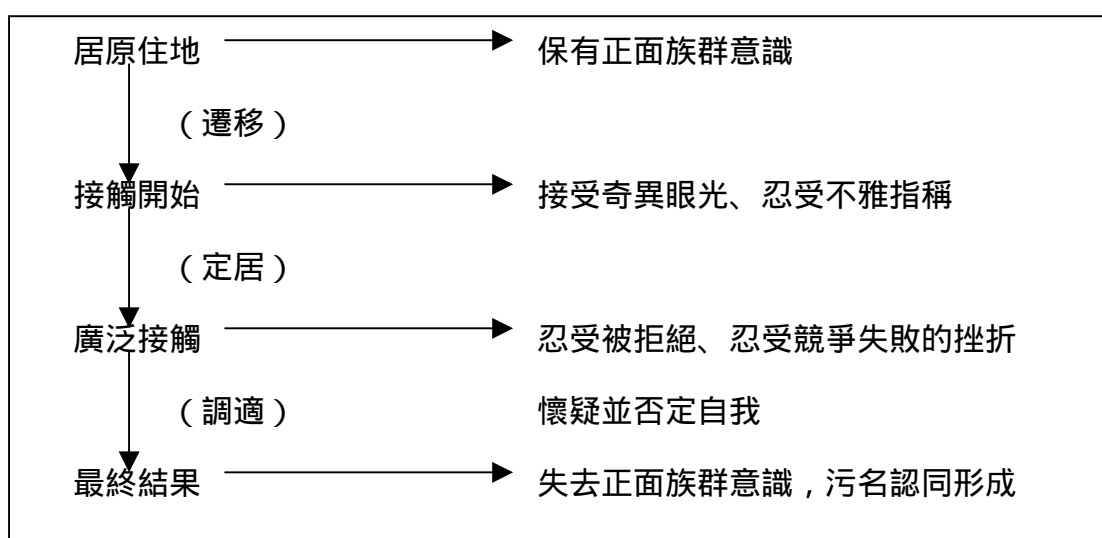


圖 2-2-1 台灣原住民污名認同的形成過程

不過，謝世忠的研究距今已有十多年，根據譚光鼎（1997）的資料統計，有關國內原住民教育的研究，涉及原住民族群教育問題的探討，一如國外的傳統，都是從低成就的問題切入，或是從適應困難的問題著手，另外，從族群文化差異的角度，多數研究傾向將山地鄉原住民學生與平地漢族學生做探究、比較或發現雙方的優劣高低，除了傾向將原住民學生刻劃成一種負面、低等的形象外，更加深了存在多時的族群偏見和刻板印象（譚光鼎，1997；黃森泉，2000），台灣原住民認同的歷程或心理狀態會隨著社會情勢變遷而改變。關於原住民族群認同的議題，其焦點包含族群認同與教育相關問題（林淑媛，1998；陳麗華，1996；黃森泉，

1998；張如慧，2001；譚光鼎，1996；孫家秀，1999）族群認同的發展（陳麗華、劉美慧，1999），以及不同基本變項（如學業成就、同儕接納等）與個人認同及學校適應的關係（楊淑玲，2000；蔡慧君，2002；吳景雲，2003）。不過，就其研究對象而言，大部份文獻多偏重以原住民國中、小學生為探討對象；研究主題則多集中於課程教學、政策制度、家庭社區等方面之相關研究，至於高等教育方面的相關研究文獻則付之闕如。關於國內高等教育原住民學生族群認同的碩博士論文，整理如下表 2-2-1。

表 2-2-1 高等教育原住民學生族群認同相關研究一覽表

研究者	年代	研究方法	研究發現
林淑媛	1998	質性 - 深入訪談法	➤ 原住民學術菁英的族群身份及文化認同，大都經歷從飄搖到堅定的歷程 ➤ 大學階段，通常是原住民學術菁英醞釀回饋本族社群的時期
楊淑玲	2000	質性 - 深入訪談法	➤ 大學階段，是原住民女學生族群意識甦醒的關鍵時刻
高雅雪	2001	質性 - 採取建構論的敘事取徑結合生命史的方法	➤ 認同發展的軌跡是多元而非單一、普遍的 ➤ 族群認同的建構是一股內外辯證的力量所促成，與性別、年齡、階級，以及地域因素等相互交錯 ➤ 生命歷程中的重要轉折點都可能是族群認同改變的關鍵 ➤ 每一個轉折點都意涵了一個重要的選擇與決定
蔡慧君	2003	質性 - 深入訪談法	➤ 原住民知識菁英的族群認同型態大致可分為「涵化型」和「融合型」 ➤ 對族群文化的認知不足、母語能力的喪失，致使原住民知識菁英對族群認同的內涵僅以血緣為據

表 2-2-1 高等教育原住民學生族群認同相關研究一覽表（續）

研究者	年代	研究方法	研究發現
			➤ 大學階段，參與原住民社團，對於原住民知識菁英之族群意識的啟蒙具有相當的影響
吳景雲	2003	質性 - 深入訪談	➤ 身份認同形塑的歷程 - 從血緣的認同到價值內化的認同

壹、族群認同之研究取向

美國自從 1970 年代早期，許多族群認同模式發展及相關的量表陸續出來後，關於探討大學生在大學中的改變與發展，若探討的認同主題為族群時，通常都會藉由相關的量表去檢視個人歸屬在某特定族群的感覺與行為。因為，對於族群認同有清楚的瞭解，或瞭解族群認同對大學生經驗與世界觀的衝擊，有助於提供適性發展與有意義的支持及服務。

根據 Evans 等人（1998：83-85）的探討指出，最常被用來測量族群認同的工具具有三種，第一種是以黑人角度來設計的黑人族群認同態度量表（RIAS-B, Black Racial Identity Attitude Scale），第二種是以白人角度來設計的白人族群認同態度量表（WRIAS, White Racial Identity Attitude Scale），第三種則是多族群認同量表（MEIM, Multigroup Ethnic Identity Measure）。Phinney 所用的「多族群認同量表」是近年來測量青少年族群認同最可靠的工具，另外，Helms 的「黑人族群認同態度量表」則是檢視大學生歸屬在某特定族群的感覺與行為的可靠工具。

對於族群認同量表的使用，國內外逐漸形成一種規範，但是，在上述國內關於大學生族群認同之探究，均是以質性研究之深入訪談方法去進行探討。就其探討的對象也以原住民大學生為主，較少去考慮位於主流優勢地位的漢人學生，對於漢人學生的族群認同並未加以探討，甚至可以比較原住民大學生族群認同過程是否與漢人大學生族群認同過程一致，另外，國外的研究顯示，年級、年齡愈高，

其族群認同程度愈高，但對於與美國歷史背景不同、族群認同歷程不同的台灣大學生而言，族群認同可能達到較高階段的發展嗎？這些問題都值得繼續深入研究。

貳、族群認同之相關研究

美國有關族群認同發展研究，最早大多數是探討種族認同對諮商情境有何影響。尤其是白人諮商員輔導黑人個案的狀況，結果發現，已發展出種族認定的黑人個案較不會受到諮商員的膚色影響（Parham & Helms, 1981）。在研究種族認定與自尊（self-esteem）的關係發現，只有在接觸（Encounter）狀態的黑人自尊會較高，另外，Mitchell & Dell（1992）研究發現在種族認定發展層次較高的學生，比較會參與學校文化或非文化的活動，在 Wicker（1997）的研究亦有同樣的發現，印地安學生年級愈高、年紀愈長，對我族族群認同的成就愈強。在 Pope（2000）以黑裔、亞裔、拉丁裔美國傳統大學生為研究對象，做全國性的研究，發現其心理社會發展與族群認同的關係有明顯的相關，當個人族群認同程度增加，其心理社會發展的任務亦會增加。

另外，在探討心理社會發展是否與性別、種族有關的研究中，McEwen & Taub（1992）發現在黑人女學生中，族群認同的接觸前期、接觸期，以及沈浸期，均與心理社會發展呈負相關，尤其是成熟人際關係。此結果與 Parham & Helms（1985）的研究一致；在白人族群認同的結果與過去的研究一致，當白人女學生族群認同程度愈高，其心理社會發展也較高。

由上述的研究顯示，族群認同發展的層次與年級、年齡，以及性別有關，而族群認同發展層次較高者，則與是否參與、投入學校校園活動有關。另外，族群認同發展層次較高者，其心理社會發展之能力也愈高。

反觀國內目前高等教育原住民學生族群認同方面的文獻研究，研究主題多集中於原住民大學生的生涯發展狀況（黃約伯，1998）成功的生命經驗與教育歷程（林淑媛，1998；李詠秋，2001；高雅雪，1999）學校適應與學校生活經驗等方面研究（楊淑玲，2000；蔡慧君，2002；吳景雲，2003）。不過，這些研究均顯示，

大學階段是原住民女生族群意識甦醒的關鍵時刻（楊淑玲，2001），通常，大學階段亦是原住民學術菁英醞釀回饋本族社群的時期；原住民大學生在大學階段，參與大學原住民社團，對於原住民知識菁英之族群意識的啟蒙與動員亦有相當的影響（林淑媛，1998；蔡慧君，2003）。

另外，就族群認同型態而言，蔡慧君（2003）研究發現原住民知識菁英的族群認同型態大致可分為「涵化型」和「融合型」，但是，卻有研究顯示，對社會主流文化認同程度愈高者，對我族文化的認同就相對降低；台灣原住民知識份子邊緣的身份與離散的遭遇中，不論是互動與教育經驗，或個人的認同充滿含混矛盾的狀態，呈現出「雜的痛苦」（陳瑞芸，1990；廖千慧，2004）。

綜上所述，可以發現，大學階段是原住民學生的族群認同、族群意識甦醒、醞釀的關鍵時刻。

第三節 少數族群與主流族群學生校園互動經驗之相關理論與研究

少數族群與主流族群的相處或接觸隱藏著一種無形的權力壓迫，不論接觸互動的經驗是正面或負面，二者的地位會影響族群認同的發展，甚至使個體的族群界線擴大或縮小。少數族群進入多數族群的主流社會中，透過人際間的互動，在族群文化差異的脈絡下，承受著被污名、被標籤的歧視，而多數族群的優勢者通常卻不太會認為自己構成一個族群，也不會認為自己得到的報酬與自己的身份（族群）有關。多數族群通常會認為自己的成就與優勢地位，是個人比較努力或基因比較優秀所造成的結果，他們很少會認為是因為少數族群受到系統性的歧視對待。

學校是影響學生社會化的重要場域之一，不同族群背景的人在此遭遇，此刻的人際互動對於未來的發展有決定性的影響，例如，許木柱（1992）的相關研究顯示，多數族群所凸顯的少數族群刻板印象或心理歧視，對他們在大社會的適應具有重要的影響力，愈是受到歧視的族群，其社會心理適應愈差。因此，學校應擴大跨族群互動與鼓勵族群議題的論述，讓校園中少數族群與多數族群的學生都能獲得多元的學習，促進其瞭解、接受、尊重，容忍以及欣賞「族群」間的差異。

壹、美國少數族群與主流族群學生校園互動經驗的之相關理論與研究

國外關於少數族群與主流族群學生校園互動經驗的相關理論中，Allport（1954）提出團體間的接觸所造成的偏見、歧視，主要是與接觸的性質有關，在檢視族群間的互動與個人的態度時，可由下列六個部份去觀察：（一）接觸的量（頻率、期間、參與人數等）；（二）接觸的地位（卑下、平等、優越等）；（三）接觸的角色（競爭或合作）；（四）涵蓋接觸的社會氣氛（自願或非自願、重要的接觸、親密的接觸或是暫時的接觸）；（五）參與接觸者的人格特質（偏見、歧視有多深）；（六）接觸的區域（休閒、宿舍等）。不論任何接觸，對態度都有很深的影響，接觸必須由偶然轉換至熟悉。雖然接觸的效果並不一定能促使個人克服偏見的特質，但通常在下列三種接觸的情境中可以減少偏見：第一，在追求共同目標中，

多數族群與少數族群居於平等的地位；第二，當學校支持結構化接觸時，減少偏見的產生會更有果效；第三，接觸能讓團體中的成員知覺到共同的興趣與人生。

另外，Allport（1954）提出不同接觸型態與其可能的結果：

- （一）偶然的接觸（casual contact）：通常並不會減少偏見，反而更可能增強，且偏見會因少數族群團體的密度而有所不同，在高度密度情境，偶然地接觸發生越多，則可能導致更多負面的結果。
- （二）熟悉的接觸（acquaintance contact）：真正的熟悉感較可能減少偏見，藉由理解和熟悉的接觸，較能產生對少數族群正確與穩定的信念。
- （三）住宿接觸（residential contact）：有兩方面的運作層次，一方面白人與黑人住會隨著環境因素與溝通的增加而減少偏見；另一方面如果認為住宿接觸是一種對立的現象，那麼住宿接觸對學生而言將具脅迫性。

相關的研究顯示，參加族群覺察工作坊、選修族群研究課程，以及參加校園遊行，與族群態度改變以及承諾增進族群瞭解有正向關係（Milem, 1992）。其他也有研究證實，參加族群與文化覺察工作坊，對增進白人學生想要學習與接觸不同族群背景的人是很重要的（Springer et al., 1996）。另外，Hurtado（1990）指出另外花時間與教授在課外討論、或到教授家作客、與學生會組織一起工作，也都是正向預測學生增加承諾與增進族群瞭解的因素。

這些研究都顯示，許多學生在校園中投入的活動，與學生承諾幫助與增進族群瞭解並希望與不同族群背景的他人的接觸，有正向的關係。這些活動包括與不同族群背景學生一起社會化、一起討論有關族群的議題，以及選修族群研究課程等。

因此，大學校園中若藉由結構性的互動，結合聯課活動，除了能增進學生投入密切的接觸外，亦能促進學生對不同族群團體或不同族群背景的他人，藉由接觸與溝通增加彼此對「差異」的瞭解。

貳、我國少數族群與主流族群學生校園互動經驗的之相關理論與研究

原住民學生因為文化背景的差異和族群偏見等因素，使得他們在進入以優勢族群為主的學校就讀時，發生學習適應上的困難。在國外，針對少數族群學生適應的文獻非常多，可供我們作參考。國內就少數族群與主流族群學生接觸及互動而言，傅仰止（1994）引用了 Portes 的理論提出「族群封閉論」和「族群競爭論」的解釋。前者是指族群在封閉的環境裡，因為經常跟自己族群的成員往來，有助於保留或提昇族群意識；族群間一旦接觸頻繁，則原有的族群意識容易降低；後者則相反，族群間有了實質的接觸後，各族群彼此處於競爭的地位，在接觸競爭的過程中更彰顯彼此的差異。

為了驗證上述的兩種說法，他以 519 位從十個原居鄉前往北部、中部都市地區謀生的阿美、泰雅、排灣三位原住民為研究對象，對照機率抽樣調查蒐集的漢人樣本，研究發現：漢人的部份較符合族群競爭論，其生活圈很少出現原住民，平常沒什麼機會與原住民接觸的漢人，對原住民的印象多半和社會大眾一樣，沒什麼特殊的看法。另外，有機會接觸原住民的漢人，則在跟原住民接觸後，更彰顯彼此的差異，加深對異族的刻板印象；原住民則傾向族群封閉論，生活在封閉族群範圍內的原住民對困境看法比較偏向結構角度，比較同情原住民的處境。跟漢人接觸互動的機會增加後，反而對自己的族群困境更不同情，更不樂觀，甚至還降低了族群意識。原住民常跟主流族群漢人產生接觸後，似乎使得原住民為了順利適應大社會而降低了族群意識。

從這個觀點來反省台灣的教育環境，校園中蘊含的族群歧視，不僅無助於少數族群建立自信發展能力，對少數族群而言，進而造成挫敗傷害的學校經驗揮之不去。從謝世忠（1987）在「認同的污名」一書中，即表達了以前教科書中吳鳳的例子，便是一種強大的歧視，不僅造成漢人對原住民的污名化，也讓原住民產生對自己的污名感，進而深刻地牽動著族群間的互動；在族群互動關係中，多數族群會產生刻板印象、偏見和歧視等行為，都會對族群間的關係造成不利的影響。另外，黃森泉（2000）認為在多族群混合學校就讀的學生，比在同質性高的學校

就讀的的學生，對其他族群的認識會較多。社會對多元文化的強調，可使多數族群學生更注意到社會的多元性與多樣化，亦可使少數族群學生更了解並珍視自己的文化資產。學校、家庭，及社會整體文化，都是影響少數族群學生開始體驗族群差異的因素。因此，為了讓校園中少數族群與多數族群的學生都能獲得多元的學習，促進其瞭解、接受、尊重，容忍以及欣賞「族群」間的差異，學校應該鼓勵與促進跨族群文化的互動與接觸。

近年來許多碩博士論文針對原住民學生的學校適應做了許多的探討，如張曉春的（1972）「台北地區山胞大專學生社會適應之研究」的研究顯示，山地大專青年在需要方面未能得到滿足的，實際上是以「情緒上的安適或安全感」最為嚴重；此外，面對平地同學時，自我「信心」不足亦是山地學生的一大問題。該研究亦指出影響調適的心理因素可歸納為十項，即與平地社會認同的困難，強調自律性的個人道德修養、對原社會的疏離感、自制的需求、對所屬團體的前途悲觀、覓求情緒上的安適、自我接納、退卻性的認同、自我信心與責任感的缺乏，以及尋求安全感等。以上這些因素，或許是因多數漢人對少數原住民之刻板印象或有意無意的歧視態度所造成，或許是因原住民學生在聯考成績上有加分優待的因素，無論其真正原因為何，在原住民長久受到「污名化」的影響，以及其原住民族部落傳統文化式微的情況下，原住民很容易產生「認同危機」，因而導致其自信心不足，無法肯定自己存在的價值，因而產生種種心理適應不良的情形。王慶齡（1992）研究發現家庭居住地影響少數族群青少年之學校生活適應至鉅，若以部落和都市原住民做比較，部落原住民學生之勤學適應優於都市原住民學生，但都市原住民學生的智育成績卻優於部落中的原住民學生。另外，有研究發現，身處都市的原住民學生，其個人生涯與一般漢人沒有太大的不同，打破一般社會或教師對原住民低自我期待的刻板印象（黃靜薇，2000）。

另外，梁世武、李詩源（1994）兩人的調查指出，94.05%的原住民大專生必須離開原居地到學校所在地求學，就比例上看來不可謂不高。就一般大眾的刻板印象而言，或許會認為他們離家求學，在心理及社會適應尚應該會有許多問題，

但此研究結果卻發現，大多數的原住民大專生在學校生活適應及人際關係上都還算滿意，並無嚴重的適應問題，這或許是因台灣社會的多元化，使得不同族群間的交流與尊重有了相當程度的增加，而過去傳統部落封閉的社會體系，也隨著現代化及都市化的開發而瓦解，造成原住民與平地漢人接觸往來的機會增多，學生到平地求學的比例也大為增加，因此原住民大學生在適應平地生活或與漢人相處上都較過去的情形良好。在吳景雲（2004）針對高等教育的原住民學生探討其學校適應的情形，發現文化差異對於大學學業適應並無較大的影響。雖然原住民大學生在大學校園中仍屬少數，但他們並無自暴自棄或怨天尤人的負面特質產生，大多數學生仍抱持樂觀積極的態度。不過這並不代表現在的原住民學生就完全沒有學校適應的問題，畢竟研究樣本仍無法作全面性的推論。

有關師生互動與同儕互動方面的研究，王淑美（1995）在分析花蓮縣五位原住民校長求學歷程的經過，其中在學校適應方面，因為他們在學前缺乏主流文化背景的準備，中學時期產生較多的人際與學習障礙。王慶齡（1992）則指出校內如果原住民學生的比率越高，同儕彼此間的互動會越好。同時也發現原住民學生比較常採取消極逃避，以及尋求外助行為去因應在學校所遭遇到的困難。另外，還有研究發現都市原住民學生在學校中自覺和師長間差距太大，他們甚少主動求助師長，多數壓抑在心中，有時會以消極退卻的方式處理問題；都市原住民學生對新環境的陌生，使其無法得到心理需求的滿足，較難對學校產生歸屬感，而文化的差異亦會影響原漢學生的互動，產生族群距離（邱怡薇，1997；黃冠盈，2001）。

其次，論到原住民學生與同儕交往以及在學校生活中最感困擾的問題，其問題嚴重程度依序為「經濟」、「友誼」、「求知或學業挫折」以及「情緒上的安適與安全感」。而其中就學業問題的部分，根據張曉春研究的結果，只有十分之一左右的原住民大專學生，對於學校課業可以應付自如，其他十分之九的學生都曾不同程度地感受到課業所帶來的壓力。在這方面，原住民大學生認為並非由於才智低劣，不如平地同學所致，而是由於在中小學時所受的基礎教育不夠紮實的關係。在整個受教過程中，因偏遠地區教育資源及品質的低劣，導致成長之後難以面對

平地學生的強力競爭；由於自身學業基礎本已薄弱，進入大學就讀後又缺乏適當的輔導，所以原住民大學生在學業上的壓力自然也較大。「友誼」亦為原住民大學生的一大需求，剛進入一個新環境，自然會渴求同儕情感的支持，但由於文化差異及成長背景不同，使得他們在爭取友誼時較平地學生缺乏信心，而較容易裹足不前，也就導致我們一般認為原住民個性內向的錯覺；而這樣的情形也很容易導致原住民大學生在學校中傾向與同為原住民的學生相往互動，使得他們封閉在自己的小圈子裡，即使有與漢人互動的機會，也多是消極被動的。在吳景雲（2004）針對高等教育原住民學生探討其人際關係適應的情形，發現原住民學生雖有漢人朋友，但人際網絡以原住民朋友為主；人際關係適應轉化策略係尋找支持性團體。

由上述理論及相關研究文獻可以知道原住民學生在學校中所感受到的疏離情形、和學校間的冷淡氣氛、缺乏被尊重的感覺、師生互動以及來自教師與同儕的族群偏見等，這些因素都與整個大社會結構的不平等關係是緊緊扣連的。雖然大社會環境中的政治、經濟、文化、社會結構各層面，不斷地影響學校與教育，使學校教育再製了不平等的族群關係，然而，學校與師生的相對自主性與學生主體是不能被忽略的。

反觀國內的相關研究都是以學校中處於弱勢地位的少數族群學生為主要的研究對象，針對其適應問題、族群認同發展、學業成就以及生涯發展等議題做探究，其實，在論述原住民學生的種種教育經驗時，須兼顧位於主流優勢地位的漢人學生。因為，在國外的相關研究發現，參加族群與文化覺察工作坊，對增進白人學生想要學習與接觸不同族群背景的人是很重要的，另外，學生投入、與學生會組織一起工作，也都是正向預測學生增加承諾與增進族群瞭解的因素。

第四節 建立多元族群氣氛校園之相關理論與研究

多元文化的理論支持了不同族群文化兼容並存的機會與發展空間，但多元文化的概念也有許多種，因此在促進多元文化的校園學習環境時，我們必須不斷地檢視學校的任務、教育目標與教育政策等執行，是否符合受教者的需求？其對主流文化的漢族學生有何影響？這些現象對原住民學生之族群認同發展的影響又是如何？以及如何規劃或修正已有的教育內涵，讓學校與社會密切互動，並經營出一個促使學生多元學習的校園環境。因此，如何在高等教育的環境脈絡裡建構一個多元族群的學習環境，促進族群接觸與互動，以減少原漢族群間負向的知覺與經驗，並且增進有效學習以確立學生、教師、行政人員擁有多元文化覺察的能力，讓校園成為一個沒有歧視、沒有疏離的環境，是一個亟待探討的問題。

壹、美國高等教育校園族群多元氣氛之相關理論與研究

美國自從廢除種族隔離的相關政策後，高等教育中關於美國黑人的學術（academic）和社會經驗等相關議題的研究亦逐漸增加。在許多關於黑人學生的相關研究中都發現：校園環境（campus environment）對於美國黑人學生（非裔美國人）的教育經驗及其學習成果具有相當大的影響（Allen, 1985, Fleming, 1984; Nettles, 1988）。國外高等教育校園多元氣氛之相關理論與研究，Hurtado et al.（1999：4）提出學校的歷史遺產、結構的多元、行為向度為影響族群多元氣氛的四項因素，並建構出概念性架構，說明這些因素如何影響或促進學校族群多元氣氛，如圖 2-4-1。

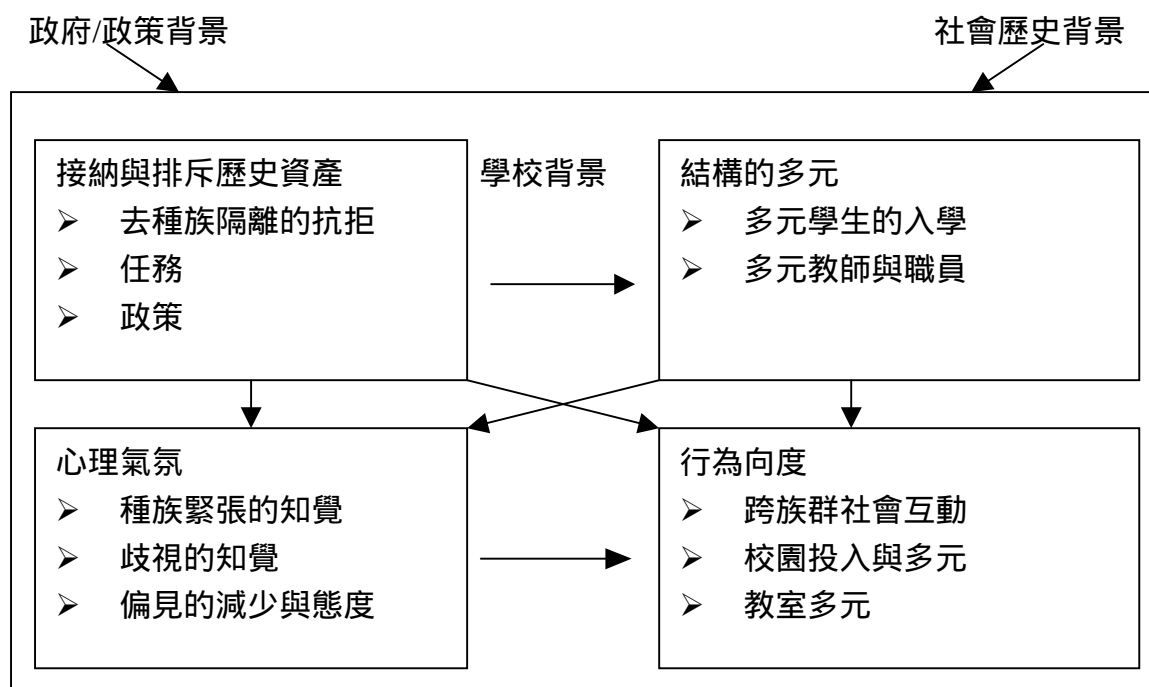


圖 2-4-1 影響種族/族群多元氣氛的因素

這個架構的中心概念，是強調學生在不同種族脈絡中受教育，在這些高等教育次環境脈絡中發生的學習或社會化過程，均為廣大外在與內在脈絡形塑而成。所謂政府與政策背景因素，包含改變的經濟補助政策與方案、平權運動，以及關於法院所判決的高等教育去除種族隔離等；廣大的社會歷史背景，則影響學校對多元的反應，以及個人如何建構其立即的教育環境。

一、結構多元化

結構多元化是指在校園中不同種族、族群、性別團體的數量，有研究主張，增加學校結構多元化，是促進多元校園氣氛重要的第一步，亦是形塑社會互動的重要因素（Kanter, 1977）。如果校園中白人學生佔大多數，將限制與不同族群互動的機會，以及與多元族群一起學習的機會（Hurtado, 1994）。學校若增加不同族群團體的立場，傳達高等教育須以維持多元文化環境為第一優先的訊息，除了能顯著的增進傳統大學生的大學經驗外，更能提昇多元學生的主體；若僱用多元教職員，亦能促使所有學生擁有更多與不同文化背景他人的互動機會。

（一）多元學生入學增加複雜性

許多的相關研究顯示就讀於以白人為主的學校的黑人學生，其學術經驗（academic experience）以及學業表現受二個主要的非學術（nonacademic）因素影響：一是學校的支持；二是學校對族群氣氛以及族群關係的觀點（Allen, 1988, Hughes, 1987, Oliver, Smith, & Wilson, 1989, Sedlacek, 1987）。

有關多元學生入學對學生成果影響的相關研究，建議結構性愈多元、多樣化，對學生愈有益處，尤其是學校結構愈多元，白人學生就愈可能與跨族群學生一起社會化，並能經常討論族群議題，除此之外，更能幫助少數族群學生在學校獲得更舒適的空間（Chang, 1996）。當校園中有色學生更多，白人學生就更有機會與不同族群團體互動，反之，則互動機會較少。

總之，擴大跨族群互動與鼓勵族群議題的論述，對學生而言是一種有意義的教育工作（Chang, 1996）。當增加少數族群學生結構之多元性時，若沒有考慮其活動的參與將可能產生問題，例如少數族群學生對於大學經驗的滿意度會降低。

（二）校園中教職員多元化

Hurtado et al.（1999：22）指出校園需要教職員多元化的四個原因：第一，有色教職員能提供有益於某特殊團體學生的支持，有色學生比較會去接近與他們相似且較能了解他們經驗的教職員，如此，可以舒緩減輕他們孤單、疏離，以及隔離的感覺；第二，多元教職員能彰顯學校實施校園多元氣氛的承諾；第三，多元教職員能夠創造更舒適的校園環境，因為在以白人為主的學校中，少數族群學生所經歷過的壓力、限制，以及挑戰，多元教職員同樣亦會遭遇；第四，多元教職員對「要教什麼？如何教？什麼是對學校重要的貢獻？」等問題，能夠提供站在不同的位置上，發出不同的聲音。

二、心理氣氛

多元氣氛的心理向度，包括團體關係的個人觀點、學校對多元的反應、歧視或對族群衝突的知覺，以及對不同族群背景他人的態度。個人在組織中的地位與權力，以及對「圈外人」、「圈內人」的觀點會產生不同的觀點和立場（Collins,

1986), 例如, 有研究發現在大學生活中有 68 % 的白人學生覺得學校很支持少數族群學生, 但只有 28 % 的非裔學生覺得獲得學校的支持 (Loo & Rolison, 1986); 另一個研究發現少數族群學生能區辨不同形式的偏見與歧視, 而白人學生則較不能區辨這些細微差距 (Cabrera & Nora, 1994)。

如果學校忽略校園的心理氣氛會付出什麼代價? 學校如果對歧視的事件或學生不良的族群氣氛知覺採不處理的態度, 會產生什麼後果? 這些不同的知覺或經驗皆是環境的產物。

(一) 歧視的氣氛知覺對學生的衝擊

Hurtado (1992) 指出存在於非裔美國學生及其白人同學、教授, 以及學校行政人員間的校園族群衝突與學校的族群氣氛 (racial climate) 有關。學校的族群氣氛對於非裔美國學生而言無論是正向或負向的影響, 學校的族群氣氛應該包含具批判性的族群關係 (race relation) 以幫助白人同學、教授, 以及學校行政人員理解非裔美國學生學生的教育經驗, 並且關心其對於非裔美國學生學習成果及教育經驗所造成的影響。

一項追蹤研究探討不同四年大學拉丁裔學生, 在校園中的第一年對團體間族群緊張的知覺, 對其日後就學期間在課業上及心理上的五個向度都產生一致的負面衝擊, 亦減少拉丁裔學生對學校的連結感 (Hurtado, Carter, & Spuler, 1996)。另外, Gilliard (1996) 關於黑人學生對大學行政人員種族歧視知覺的研究顯示, 行政人員如果是歧視的來源, 將是減少非裔與印地安學生參與白人為主的校園歸屬感的主要因素; 行政人員能形塑校園中的種族氣氛, 且可能不知覺地挫敗學生的自信。

另外, 也有研究發現白人學生的歸屬感也會受到不良族群氣氛的負面影響; 白人學生是否留下繼續就學亦直接或間接地影響到歧視知覺的影響 (Nora & Cabrera, 1996)。這些研究都顯示了校園族群氣氛對白人學生在校園中的適應也很重要。總之, 隨著學校結構性多元化, 以及日益增多的族群接觸機會, 校園中歧視的知覺與團體間不良的族群關係, 對有色學生不是不重要, 相形之下, 對校園

中的白人學生似乎更為重要。

（二）在大學中發展的態度與減少偏見

Chickering 在大學生發展的七個向度中，特別強調文化間差異的容忍與對他人的接納，是成熟人際關係中很重要的部分。大學期間是學生正處於準備接觸不同族群背景與更多容忍與接納的機會，經由同儕、教師影響與結構化的教育方案等，均會使學生的態度受到形成或改變的影響。

1. 同儕與參照團體的影響

參照團體係指個人將自己定向於此團體，儘管並不一定屬於此團體成員，學生通常會調整自己的態度或信念，並期待與所歸屬的團體一致。研究發現，大學中的同儕團體從心理學觀點，是個人認同、親近且尋求接納、支持的集合體；從社會學觀點而言，可以是任何團體中成員相互認同、親近，並尋求支持與接納（Astin, 1993, p400-401）。

2. 教師成為規範參照團體的影響

Pascarella & Terenzini（1991）針對師生接觸（student-faculty）和大學學習成果（college outcomes）指出：師生之間的接觸品質可以更進一步地促進學生的學習成果。也許，師生間的互動不頻繁，以致對於學生的學習成果可能產生正面或負面的影響。無論如何，師生間的互動是影響學生學術成就（academic performance）的重要因素。同樣地，Allen & Haniff（1991）也提出非裔美國人對於校園氣氛（campus climate）的觀感與師生間的關係有關連，而師生間的關係亦會影響與學習成果有關的學業成就（achievement）和大學成績的等第。另外，Harrison（1998）的研究指出，由白人主宰的學校文化中，存有許多族群偏見和刻板印象，這些文化偏見很容易就從教師的態度和期望反映出來，是印地安人學校適應困難的主要障礙。

這些研究都顯示出教師的態度與價值，將會對學生對待學校族群融合政策的態度、學生的態度與價值有影響。因此，對學生最有益的的做法，應是協助教師瞭解如何能覺察自己的態度，以及對所教學生的態度。

三、學校氣氛的行為向度

學校氣氛的行為向度，包括一般社會互動的陳述、不同族群背景個人的互動以及校園內團體內與團體間關係的性質。

（一）大學中，學生投入與團體之間的關係

Pascarella & Terenzini (1991) 指出學生對課外活動投入的增加，與同儕、教師，以及社會互動的性質與品質有正向影響。另外，對學生的教育抱負、完成大學學位，以後是否繼續升學亦有影響。但其他許多探討學生投入與跨族群團體社會互動之關係的研究發現，校園族群關係顯著影響黑人學生的投入(Allen, 1988)，學校支持的課外活動，能增進跨族群的接觸。另外 Hurtado, Dey, & Trevino (1994) 的研究發現，參與族群文化工作坊或族群學生組織與其他學生一起社會化的學生，通常較容易與不同族群的人用餐、上課、住宿或約會。

雖然相關研究顯示學生投入是預測學生教育成就的指標，但是黑人學生在白人學校較少參與校園俱樂部或組織，Hurtado 認為少數族群學生較少參與校園俱樂部或組織的原因是學生懷疑自己在大學成功的能力，覺得自己沒有同儕聰明，以致感覺自己對課業準備不當，而減少參與相關的校園活動。

（二）教室環境與相關的社會互動

Hurtado, Carter & Sharp (1995) 指出如果教師能在課程設計內容上討論到族群議題，並鼓勵學生以非競爭的方式參與活動，必能促進發展學生對多元族群與社會問題的瞭解與敏感度。除了課程設計外，教師可以運用教室內結構化機會，促進跨族群互動關係，例如，透過學生事務處的聯課活動進行社區服務單元，亦能增進族群間互動的機會。

教師在教導族群或族群主義時，可能會遭遇到一些抗拒，Tatum 建議營造舒適、安全的教室環境，可提供學生瞭解自己與同儕自我認定的過程模式，並一起探討增能學生的方法。

在一項預測白人學生與黑人學生成就因素的研究發現，當非裔學生陳述與教師有較多的課外接觸，教師運用非傳統教學風格時，較可能獲得高的 GPA(Nettles,

1991)。另外，Haniff (1991) 的研究發現，教師對以白人為主學校的非裔學生而言，是一個很重要的角色，教師自發地表達真誠的關懷會克服族群歧視的問題。

(三) 校園族群關係與社會互動

在校園中有哪些因素可能阻礙跨族群的互動呢？第一，除了族群人口的比例外，有可能忽略了族群間互動關係，在學生入學前其族群想像早已被養成；第二，同儕團體動力抑制跨族群的互動；第三，團體間的接觸互動，會受個人心理狀態、對他人不適當的感覺或概念影響。

Minatoya & Sedlacek (1980) 的研究發現，少數族群學生在非正式場合較常與白人學生互動，而白人學生則並非如此。另外，有研究顯示亞裔與西班牙學生很少與白種人互動，與高度團體間焦慮或社會不適感，以及刻板印象有關(Stephen & Stephen, 1985)。

這些研究均建議學校應有更多的行動去跨越族群團體的界線，並提供支持結構，協助學生發展課業信心，以促使他們完全參與校園生活。

(四) 接觸多元同儕團體與教育成果

Hurtado (1997) 發現，學生與不同背景者一起上課，其學習成果，例如，問題解決技巧、批判思考與合作的能力等均會成長。還有研究發現，擁有高比例不同族群背景的密友，其大學四年的領導能力、文化知識的瞭解亦會增長 (Antonio, 1998)。

另外，也有相關研究顯示，族群間的接觸互動會影響學生對他人的看法、對學校活動的支持以及其教育成果。然而，較少與不同背景者社會互動的白人學生，最不能對校園中多元文化主義有正向的態度 (Globetti, Brown, & Smith, 1993)。另一項研究發現，一個沒有歧視的環境，對學生願意接受開放性思考是有建設性的。相對地，參加同質性或一致性較高的同儕團體，如兄弟會，則其開放性思考呈負相關 (Pascarella, Whitt, Nora, Edison, Hagedorn, & Treenzini, 1996)。

(五) 參加族群學生組織與少數族群支持方案

族群議題的課外與課程活動在促進學生參與校園生活與創造少數族群團體社

會支持上，扮演很重要的角色。Mitchell & Dell (1992) 的研究證實學生參與族群學生組織，能增進其認同，進而提昇其對文化與跨文化活動的興趣。

綜合上述相關的理論及研究文獻，發現這些研究都顯示就讀於以白人為主的黑人學生，其學術成就與學業表現受學校是否支持校園族群互動，或學校如何看待族群關係議題的影響。當學校擴大跨族群互動與鼓勵族群議題的論述，以及校園中有色學生的人數更多時，白人學生就更有機會與不同族群背景的團體產生互動。日益增多的接觸機會，除了可提昇黑人學生對自身族群的認同，增進問題解決、批判思考能力以及多元文化的敏感度外，更促進其決定投入跨族群/文化活動參與程度，增長其文化知識的理解；對白人學生而言，更可謂是一種有意義的教育活動。這些研究並建議學校應具有更多的行動去跨越族群團體的界線，並提供支持結構協助學生的學習。

因此，如何在高等教育的環境脈絡裡建構一個多元族群的學習環境，促進族群接觸與互動，以減少族群間負向的知覺與經驗，並且增進有效學習以確立學生、教師、行政人員擁有多元文化覺察的能力，讓校園成為一個沒有歧視、沒有疏離的環境，是一個亟待探討的問題。

貳、我國高等教育校園族群多元氣氛之相關理論與研究

當少數族群的學生在以漢人為主的环境中受教育，許多的學校卻根據錯誤的同化理論忽略了特殊文化的影響，只呈現單一的主流群體文化，使得少數族群的學生無法有效學習，亦承受了一連串的偏見與歧視；處於主流文化、優勢地位的漢人則未能真正認可原住民文化的價值。原住民無論在社會或求學的適應上，均有其因文化與生活的適應問題，而學校的課程不適應、學業成績低落、家庭的支持程度等會影響其學校生活的適應與其自我概念；離鄉背井至平地的學校環境中，適應一個不同的平地文化環境過程中，會有衝突、自卑、矛盾、格格不入、擔心等感受。然而，校園裡若存在偏見與歧視，不良的族群互動關係可能阻礙不同族群學生的互相瞭解與接納，更可能影響其自我概念、心理社會發展，以及未

來的社會成就。

有許多關於偏見與歧視等校園氣氛方面的研究證實，原住民大專學生適應不良的情形，除了經濟問題外，其他可能因為加分政策使然。由於原住民經加分政策進入大專院校就讀，在心理上可能會產生一種自卑感，覺得自己比正規考進來的學生次一等。由於自己條件的特殊性，成了原住民大專生普遍的自卑感，而漢人也可能將原住民學生入學加分的事，詮釋為原住民天生資質較差的緣故，以致原住民學生在族群接觸、自我想像等情境中，更加深了自己的自卑感。另外，近年來隨著原住民社、經地位逐漸提高，原住民與非原住民之間的「差異性」逐漸減少，有關國家政府對原住民族之特殊待遇的正當問題，亦逐漸浮出檯面，這些爭議主要是圍繞著升學優惠及工作權保障（謝世忠，1987）；楊淑玲（2001）研究發現加分優待制度引發原漢同儕間的齟齬。另外，在探討原住民知識精英之學校經驗與族群認同的研究中，蔡慧君（2003）卻發現原住民知識精英對加分政策抱持肯定態度，但期望學校相關單位輔以配套措施。

在原漢族群衝突方面的研究，有研究顯示原住民知識精英長期與漢人混居，對族群差異的敏感度不高（蔡慧君，2003）但就原住民族群意象而言，孫家秀（1997）卻發現原住民學生與非原住民學生對原住民族群意象上的觀點是對立的，另外，在探討原住民學術菁英在教育歷程中的族群適應問題上發現，原住民和漢人在同一校內，不論混合或隔離施教，皆會產生衝突的問題（林淑媛，1998）。另外，在多元文化課程修習方面，根據陳麗華與劉美慧（1999）的研究發現，少數族群兒童在尋求族群認同時，經常擺盪於「依附多數族群」與「尋求與本族的連結」之間，而備感艱辛。遂提出學校應該提供多元文化教育或族群關係教育，使學生有經歷多元文化的經驗，進而尊重、欣賞族群間的差異，並釐清自己族群身分的意義，使學生在「依附多數族群」與「尋求與本族的連結」間獲得平衡的發展；然而，在楊淑玲（2001）的研究，發現關於族群、性別、階級等多元文化課程的不足。

從上述的研究發現，有關國內高等教育校園多元氣氛之理論與研究，目前猶

如鳳毛麟角，而國外的相關研究文獻卻非常多，可供我們作參考。近年來，進入大專就讀的原住民學生比例逐漸增加，根據教育部（2003）調查數據顯示，從 87 學年至 91 學年五個學年之間就讀公、私立大學的原住民學生有逐年呈現穩定成長的趨勢。這說明一個事實：為求更好教育機會、促進社會地位流動的發展機會而遷往都會區就讀大專院校的原住民學生人數在穩定成長中。

隨著就讀大專院校的原住民學生人數穩定成長的趨向，在以主流優勢地位的漢人為主的高等教育校園裡，原漢族跨越族群界限的機會亦增進。因此，學校在縮短族群距離與破除族群想像的刻板迷思，扮演著極重要的角色。如何在高等教育的環境脈絡裡建構一個多元族群的學習環境，促進族群接觸與互動，以減少原漢族群間負向的知覺與經驗，並且增進有效學習以確立學生、教師、行政人員擁有多元文化覺察的能力與多元文化學習的環境，似乎已不是在政治/政策上給予少數/弱勢族群「積極性的差別待遇」或「補償教育」即可。

因此，高等教育多元化學習環境的建立，必須讓校園裡的每一個學生、教師、行政人員學習不再用自己的標準來評斷一個文化/族群，必須承認文化和族群的特殊性與差異性，肯認各種不同文化的價值，並尊重不同文化和族群。