

第四章 研究結果與討論

本章依前述研究方法，量表所得之資料加以整理後，進行統計分析，以解答本研究所提出的研究問題。所得資料分析結果分為下列幾節說明：第一節為族群認同發展之分析（研究問題一—二），第二節為個人背景因素及其和族群認同發展之關係（研究問題三），第三節為校園因素及其和族群認同發展之關係（研究問題四），第四節則以階層迴歸分析法（hierarchical multiple regression）說明個人背景因素（性別、年級、居住區域、居住時間、父母親族群、父母教育程度、升學管道）、校園因素（是否修習多元文化課程、與不同族群背景教師互動、與不同族群背景同儕互動、社團經驗、參與返鄉部落服務活動、學校政策及目標、學校氣氛知覺）等預測變項對兩校原住民學生族群認同「沈浸階段」、「內化/承諾階段」及漢族學生族群認同「漢族自由主義階段」、「多元自主階段」發展之解釋力（研究問題五—八）。

第一節 族群認同發展之分析（研究問題一—二）

本節主要討論國立台東大學及私立輔仁大學原/漢族群學生的族群認同得分情形，首先就全體受試對象進行描述統計，分析其族群認同得分的情形，並就其得分情形歸類其發展階段之趨向，各分量表的得分情形及兩校原漢族群學生族群認同之發展階段次數分配情形，如表 4-1-1、表 4-1-2、表 4-1-3 及表 4-1-4。

表 4-1-1 台東大學、輔仁大學原住民學生族群認同發展階段之平均數、標準差

	台東大學 (N = 48)		輔仁大學 (N = 95)	
	平均數 (標準差)	最大值 (最小值)	平均數 (標準差)	最大值 (最小值)
接觸前階段	3.1895 (.9576)	4.75 (1.25)	3.3684 (.9293)	4.75 (1.13)
接觸階段	3.6905 (.6926)	5.00 (2.43)	3.4992 (.6025)	5.00 (2.43)
沈浸階段	3.5357 (.5201)	4.86 (2.43)	3.4316 (.4541)	4.57 (2.43)
內化階段	3.9688 (.6324)	5.00 (2.88)	3.8216 (.5271)	5.00 (3.00)

表 4-1-2 台東大學、輔仁大學漢族學生族群認同發展階段之平均數、標準差

	台東大學 (N = 92)		輔仁大學 (N = 104)	
	平均數 (標準差)	最大值 (最小值)	平均數 (標準差)	最大值 (最小值)
接觸階段	2.9783 (.5718)	4.00 (1.50)	2.9477 (.4994)	4.12 (1.88)
失衡階段	2.6460 (.5829)	4.00 (1.29)	2.4825 (.4646)	3.86 (1.29)
再整合階段	2.3913 (.6905)	4.29 (1.14)	2.3475 (.5322)	3.57 (1.14)
漢族自由主義階段	3.8949 (.6140)	5.00 (1.44)	3.7761 (.4720)	4.78 (2.44)
多元自主階段	4.1753 (.6507)	5.00 (2.25)	4.1761 (.4216)	5.00 (3.13)

表 4-1-3 台東大學、輔仁大學原住民學生族群認同發展階段各階段人數分配表

	台東大學 (N=48)		輔仁大學 (N = 95)	
		%		%
接觸前階段	21	43.8	50	52.6
接觸階段	4	8.3	6	6.3
沈浸階段	6	12.5	10	10.5
內化階段	17	35.4	29	30.5

表 4-1-4 台東大學、輔仁大學漢族學生族群認同發展階段各階段人數分配表

	台東大學 (N = 92)	%	輔仁大學 (N = 104)	%
接觸階段	16	17.4	15	14.4
失衡階段	2	2.2	5	4.8
再整合階段	8	8.7	4	3.8
漢族自由主義階段	18	19.6	25	24.0
多元自主階段	48	52.2	55	52.9

壹、族群認同發展階段之分析

從「原住民大學生族群認同量表」各分量表的分析來看，由表 4-1-1 得知，分量表每題平均得分均超過中間值 3，兩校皆以「內化階段」分量表的平均得分為最高，其次為「接觸階段」，最低則為「接觸前階段」，顯示出國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生之族群認同趨向「內化階段」及「接觸階段」之發展階段。

在「漢人大學生族群認同量表」方面，由表 4-1-2 得知，分量表每題平均得分超過中間值 3 的有「漢族自由主義階段」、「多元自主階段」分量表，兩校皆以「多元自主階段」分量表的得分為最高，其次為「漢族自由主義階段」，最低則為「再整合階段」，顯示出兩校漢族學生之族群認同趨向「多元自主階段」及「漢族自由主義階段」之發展階段，其次為「再整合階段」及「接觸階段」。

從人數分配統計表 4-1-3 中發現，國立台東大學原住民學生之族群認同發展以「接觸前階段」為最多，佔 43.8%，其次為「內化階段」，佔 35.4%，最少則為「接觸階段」，私立輔仁大學原住民學生則以「接觸前階段」最多，佔 52.3%，其次為「內化階段」，佔 30.5%，最少為「接觸階段」，佔 6.3%。

國立台東大學漢族學生族群認同發展以「多元自主階段」為最多，佔 52.2%，其次是「漢族自由主義階段」，佔 19.6%，最少為「失衡階段」，佔 2.2%。私立輔仁大學則以「多元自主階段」為最多，佔 52.9%，其次是「漢族自由主義階段」，佔 24.0%，最少則為「再整合階段」，佔 3.9%。

貳、族群認同發展階段之討論

經以上的量表調查後發現，在原住民學生部份，國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生的族群認同之發展階段，大多數趨向「接觸前階段」，其次為「內化階段」之族群認同發展階段；漢族學生方面，國立台東大學及私立輔仁大學漢族學生的族群認同之發展階段則多數趨向於「多元自主階段」及「漢族自由主義階段」之族群認同發展。相較於其他發展階段，國立台東大學及私立輔仁大學的漢族學生，前者較少趨向「失衡階段」之發展階段，後者則較少趨向「再整合階段」。

就兩校原住民大學生族群認同之發展情形而言，本研究結果與國內蔡慧君（2003）的研究發現類似，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」，從 Cross（1995）的黑人族群認同發展階段論來看，從接觸前階段（Preencounter）的「非黑人認同」（non-Black），到接觸階段（Encounter）經歷重大事件的經驗，使其感到有必要改變以往的認同，甚至到沈浸階段（Immersion-Emmersion）所面臨新舊認同的衝突或失衡，到最後進行順利便會形成內化/承諾階段（Internalization-Commitment），對於所屬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。換言之，國立台東大學及私立輔仁大學的原住民學生多數均處於「接觸前階段」、「內化階段」，前者注重現代社會主流文化的生活邏輯，順應現代社會的變遷，希望原住民努力學習現代文明的生存法則，以免為現代主流社會所淘汰；後者則希望在傳統與現代雙向交融的文化之間，取得一個較高層次的統合（張建成，2001：134）。比較蔡慧君（2003）的研究發現，「涵化型」的認同與 Cross 所謂的「接觸前階段」頗為相近，「融合型」的族群認同型態則與 Cross 的「內化/承諾階段」相近。另外，就學校區域對兩校原住民學生族群認同發展之影響而言，就讀東部的台東大學及西部的輔仁大學原住民學生，由於隨著社會的組合來源複雜，各族群接觸的機會增多，文化的內涵亦愈趨向多元，以致兩校的原住民學生族群認同階段之發展在東、西部之間並無太大的差異。

就兩校的漢族學生而言，其族群認同發展階段之所以皆趨向較高階段的「多元自主階段」、「漢族自由主義階段」發展，主要原因可能是因為他們由兩校原住民學生或原住民服務中心、原住民教育研究中心推薦，因此，對於原住民或原住民文化有某種程度的認識、瞭解及接觸經驗。由此可知，在兩校漢族學生個人層次上與原住民同學的接觸經驗或互動情形，可能促進其族群認同之發展趨向較高階段的發展。換言之，從 Helms (1990) 的白人族群認同發展階段來看，兩校的漢族學生對於漢人主流文化壓迫原住民弱勢文化、原住民人權等相關議題開始覺得漢人應該為他們所造成的壓迫或不平等而負責，不再以負面的族群或族群主義觀點去看待他人，忽略族群和文化的議題，而開始察覺其他參照標準的可能性。當然，影響漢族學生的族群認同發展，除了與原住民學生的接觸經驗或互動情形外，也可能另有其他重要的影響因素。

第二節 個人背景因素及其和族群認同發展之關係（研究問題三）

首先就國立台東大學及私立輔仁大學受試原住民學生與漢族學生之個人背景因素資料，包括性別、年級、居住區域、居住時間、父母親教育程度，以及升學管道進行描述統計，其次就個人背景因素人數分配情形，分析其和族群認同發展階段之關係。

壹、兩校原住民學生個人背景因素分析

國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生個人背景因素分佈情形，見表 4-2-1。

表 4-2-1 台東大學及輔仁大學原住民學生個人背景因素人數分配表

基本資料	類別	台東大學 (N = 48)		輔仁大學 (N = 95)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
性別	男	20	41.7	25	26.3
	女	28	58.3	70	73.7
年級	大一	9	18.8	26	27.4
	大二	12	25.0	21	22.1
	大三	17	35.4	21	22.1
	大四	10	20.8	27	28.4
居住區域	北部	2	4.2	21	22.1
	中部	1	2.1	9	9.5
	南部	10	20.8	23	24.2
	東部	35	72.9	42	44.2
居住時間	未滿 1 年	3	6.3	1	1.1
	1 ~ 5 年	3	6.3	5	5.3
	6 ~ 10 年	5	10.4	10	10.5
	10 ~ 15 年	6	12.5	13	13.7
	15 年以上	31	64.6	66	69.5
父親教育程度	國小	3	6.3	9	9.5
	國中	10	20.8	20	21.1
	高中職	15	31.3	35	36.8
	專科	14	29.2	20	21.1
	大學	6	12.5	10	10.5
	研究所	0	0	1	1.1
母親教育程度	國小	7	14.6	35.8	35.8
	國中	16	33.3	31.7	31.7
	高中職	18	37.5	17.9	17.9
	專科	6	12.5	13.7	13.7
	大學	1	2.1	1.1	1.1
	研究所	0	0	0	0

表 4-2-1 台東大學及輔仁大學原住民學生個人背景因素人數分配表（續）

基本資料	類別	台東大學 (N = 48)		輔仁大學 (N = 95)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
父親族群	原住民	48	100.0	97.9	97.9
	閩南人	0	0	1.1	1.1
	客家人	0	0	0	0
	外省人	0	0	1.1	1.1
母親族群	原住民	45	93.8	93.7	93.7
	閩南人	2	4.2	4.2	4.2
	客家人	1	2.1	1.1	1.1
	外省人	0	0	1.1	1.1
升學管道	考試分發入學	0	0	51.6	51.6
	推薦甄選	1	2.1	0	0
	申請入學	4	8.3	0	0
	資優甄試	0	0	0	0
	技優保送	18	37.5	13.7	13.7
	各校單招	2	4.2	4.2	4.2
	降低錄取標準	1	2.1	25.3	25.3
	保送入學	22	45.8	5.3	5.3

一、國立台東大學原住民學生個人背景因素分析

全部 48 位受試者，依序為女生（58.3%）男生（41.7%）；年級依序為：大三（35.4%）大二（25.0%）大一（18.8%）大四（20.8%）；居住區域依序為：東部（72.9%）南部（20.8%）北部（4.2%）中部（2.1%）；居住時間則依序為 15 年以上（64.6%）10 15 年（12.5%）6 10 年（10.4%）1 5 年（6.3%）未滿 1 年（6.3%）；父親教育程度依序為：高中職（31.3%）專科（29.2%）國中（20.8%）大學（12.5%）國小（6.3%）研究所（0%）；母親教育程度依序為：高中職（37.5%）國中（33.3%）國小（14.6%）專科（12.5%）大學（2.1%）研究所（0%）；父親族群以原住民為最多（100%）；母親的族群則依序為：原住民（93.8%）閩南人（4.2%）客家人（2.1%）；升學管道則依序為：保送入學（45.8%）技優保送（37.5%）申請入學（8.3%）各校單招（4.2%）降低錄取標準（2.1%）推薦甄選（2.1%）資優甄試（0%）考試分發入學（0%）。

二、私立輔仁大學原住民學生個人背景因素分析

全部 95 位受試者，依序為女生（73.7%）男生（26.3%）；年級依序為：大四（28.4%）大一（27.4%）大二（22.1%）大三（22.1%）；居住區域依序為：東部（44.2%）南部（24.2%）北部（22.1%）中部（9.5%）；居住時間則依序為 15 年以上（69.5%）10 15 年（13.7%）6 10 年（10.5%）1 5 年（5.3%）未滿 1 年（1.1%）；父親教育程度依序為：高中職（36.8%）專科（21.1%）國中（21.1%）大學（10.5%）國小（9.5%）研究所（1.1%）；母親教育程度依序為：國小（35.8%）國中（31.7%）高中職（17.9%）專科（13.7%）大學（1.1%）研究所（0%）；父親族群依序為：原住民（97.9%）閩南人（1.1%）外省人（1.1%）客家人（0%）；母親的族群則依序為：原住民（93.8%）閩南人（4.2%）客家人（1.1%）外省人（1.1%）；升學管道則依序為：考試分發入學（51.6%）降低錄取標準（25.3%）技優保送（13.7%）保送入學（5.3%）各校單招（4.2%）申請入學（0%）推薦甄選（0%）資優甄試（0%）。

三、兩校之比較分析

從以上分佈情形來看，國立台東大學及私立輔仁大學的原住民學生在居住區域、母親教育程度及升學管道上呈現不同的分佈特質：（一）在居住區域方面，雙方的差異較明顯，台東大學原住民學生來自當地及花東原住民部落地區者為最多，輔仁大學則以遠離家鄉、原鄉部落北上就學的東、南部地區原住民學生為多數，由此可見，隨著社會變遷，原住民亦開始認為教育成就能夠提高個人的社經地位，促進其社會地位向上流動，故除就近進入台東大學就讀外，亦離開東部、南部遠赴北部求學；（二）在母親教育程度方面，台東大學原住民學生母親的親育程度多數皆至國中、高中（職）的教育度，但仍低於父親的教育程度，且高等教育的受教人口不多，如同國內學者譚光鼎（1998）提到，原住民接受各級教育的機會快速成長增加，但高等教育人口增加率仍較為緩慢；另外，台東大學原住

民學生母親的親育程度則高於輔仁大學的原住民學生；(三)在升學管道方面，台東大學的原住民學生多數以「保送入學」及「技優保送」入學，而無人以「考試分發入學」。輔仁大學原住民學生則以「考試分發入學」佔大多數，另也有以「降低錄取標準」(25.3%)、及「技優保送」(13.7%)入學。兩校的差異除了因為國立台東大學係配合政府政策提供原住民保送甄試學生入學外，輔仁大學也有實施多元入學方案，由各系以「原住民外加名額」方式酌量招收原住民學生，提供原住民學生入學及就學的機會。

貳、兩校漢族學生個人背景因素分析

國立台東大學及私立輔仁大學與原住民學生接觸較多之漢族學生個人背景因素分佈情形，見表 4-2-2 所示。

表 4-2-2 台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素人數分配表

基本資料	類別	台東大學 (N = 92)		輔仁大學 (N = 104)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
性別	男	44	47.2	31	29.8
	女	48	52.8	73	70.2
年級	大一	14	15.2	11	10.6
	大二	32	34.8	32	30.8
	大三	36	39.1	40	38.5
	大四	10	10.9	21	20.2
居住區域	北部	12	13.0	62	59.6
	中部	14	15.2	24	23.1
	南部	11	12.0	17	16.3
	東部	55	59.8	1	1.0
居住時間	未滿 1 年	2	2.2	8	7.7
	1 - 5 年	9	9.8	23	22.1
	6 - 10 年	11	12.0	5	4.8
	10 - 15 年	12	13	4	3.8
	15 年以上	58	63.0	64	61.5
父親教育程度	國小	12	13.0	17	16.3
	國中	11	12.0	29	27.9
	高中職	27	29.3	35	33.7
	專科	22	23.9	16	15.4
	大學	18	19.6	7	6.7
	研究所	2	2.2	0	0

表 4-2-2 台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素人數分配表（續）

基本資料	類別	台東大學 (N = 92)		輔仁大學 (N = 104)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
母親教育程度	國小	10	10.9	47	45.6
	國中	23	25.0	22	21.4
	高中職	26	28.3	25	24.3
	專科	21	22.8	6	5.7
	大學	11	12.0	4	3.8
	研究所	1	1.1	0	0
父親族群	原住民	0	0	0	0
	閩南人	79	85.9	79	76.0
	客家人	4	4.3	17	16.3
	外省人	9	8.7	8	7.6
母親族群	原住民	2	2.2	0	0
	閩南人	72	78.3	79	76.0
	客家人	10	10.9	16	15.4
	外省人	8	8.7	9	8.7
升學管道	考試分發入學	71	77.2	83	79.8
	推薦甄選	9	9.8	9	8.7
	申請入學	4	4.3	9	8.7
	資優甄試	0	0	0	0
	技優保送	6	6.5	2	1.9
	各校單招	2	2.2	1	1.0
	降低錄取標準	0	0	0	0
	保送入學	0	0	0	0

一、國立台東大學漢族學生個人背景因素分析

全部 92 位受試者，依序為女生（52.8%）男生（47.2%）；年級依序為：大三（39.1%）大二（34.8%）大一（15.2%）大四（10.9%）；居住區域依序為：東部（59.8%）中部（15.2%）北部（13.0%）南部（12.0%）；居住時間則依序為 15 年以上（63.0%）10~15 年（13%）6~10 年（12%）1~5 年（9.8%）未滿 1 年（2.2%）；父親教育程度依序為：高中職（29.3%）專科（23.9%）大學（19.6%）國小（13%）國中（12%）研究所（2.2%）；母親教育程度依序為：高中職（28.3%）國中（25%）專科（22.8%）大學（12%）國小（10.9%）研究所（1.1%）；父親族群依序為：閩南人（85.9%）外省人（8.7%）客家人（4.3%）原住民（0%）；母親的族群則依序為：閩南人（78.3%）客家人（10.9%）外省人（8.7%）原住民（2.2%）；升學管道則依序為：

考試分發入學 (77.2%) 推薦甄選 (9.8%) 技優保送 (6.5%) 申請入學 (4.3%) 各校單招 (2.2%) 降低錄取標準 (0%) 保送入學 (0%) 資優甄試 (0%) 。

二、私立輔仁大學漢族學生個人背景因素分析

全部 104 位受試者，依序為女生 (70.2%) 男生 (29.8%)；年級依序為：大三 (38.5%) 大二 (30.8%) 大四 (20.2%) 大一 (10.6%)；居住區域依序為：北部 (59.6%) 中部 (23.1%) 南部 (16.3%) 東部 (1.0%)；居住時間則依序為 15 年以上 (61.5%) 1 5 年 (22.1%) 未滿 1 年 (7.7%) 6 10 年 (4.8%) 10 15 年 (3.8%)；父親教育程度依序為：高中職 (33.7%) 國中 (27.9%) 國小 (16.3%) 專科 (15.4%) 大學 (6.7%) 研究所 (0%)；母親教育程度依序為：國小 (45.6%) 高中職 (24.3%) 國中 (21.4%) 專科 (5.7%) 大學 (3.8%) 研究所 (0%)；父親族群依序為：閩南人 (76%) 客家人 (16.3%) 外省人 (7.6%) 原住民 (0%)；母親的族群則依序為：閩南人 (76%) 客家人 (15.4%) 外省人 (8.7%) 原住民 (0%)；升學管道則依序為：考試分發入學 (79.8%) 推薦甄選 (8.7%) 申請入學 (8.7%) 技優保送 (1.9%) 各校單招 (1%) 降低錄取標準 (0%) 保送入學 (0%) 資優甄試 (0%) 。

三、兩校之比較分析

從以上分佈情形來看，國立台東大學及私立輔仁大學與原住民接觸較多之漢族學生在「性別」、「年級」、「居住時間」、「父親教育程度」、「父母親族群」，及「升學管道」上有類似的分佈情形，但在「居住區域」、「母親教育程度」上有不同的分佈情形。在「居住區域」台東大學與原住民接觸較多之漢族學生基於地利之便，選擇就近的台東大學就讀，而北部與原住民接觸較多之漢族學生，則選擇北部的輔仁大學就讀；在「母親教育程度」方面，台東大學以高中職、國中、專科學歷佔多數，而輔仁大學則以國小、國中、高中職學歷佔多數。

參、兩校原漢族群學生個人背景因素及其和族群認同發展差異之關係

首先討論國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生個人背景因素和族群認同發展差異的關係，兩校原住民學生個人背景因素與族群認同發展階段分佈之情形，如表 4-2-3。

表 4-2-3 台東大學及輔仁大學原住民學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表

基本類別 資料	台東大學 (N = 48)				輔仁大學 (N = 95)			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
性別 男	10	1	2	7	10	2	4	9
	(48)	(25)	(33)	(41)	(20)	(33)	(40)	(31)
	11	3	4	10	40	4	6	20
	(52)	(75)	(67)	(59)	(80)	(67)	(60)	(69)
合計	21	4	6	17	50	6	10	29
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
年級 大一	5	2	1	1	16	2	1	7
	(24)	(50)	(17)	(6)	(32)	(33)	(10)	(24)
	9	1	1	1	9	1	3	8
	(43)	(25)	(17)	(6)	(18)	(17)	(30)	(28)
	3	1	3	17	10	1	6	4
	(14)	(25)	(50)	(59)	(20)	(17)	(60)	(14)
	4	0	1	5	15	2	0	10
	(19)	(0)	(17)	(29)	(30)	(33)	(0)	(34)
	21	4	6	17	50	6	10	29
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
居住區域 北部	1	0	0	1	13	0	1	7
	(5)	(0)	(0)	(6)	(26)	(0)	(10)	(24)
	0	0	0	1	6	1	0	2
	(0)	(0)	(0)	(6)	(12)	(17)	(0)	(7)
	9	1	0	0	11	2	7	3
	(43)	(25)	(0)	(0)	(22)	(33)	(70)	(10)
	11	3	6	15	20	3	2	17
	(52)	(75)	(100)	(88)	(40)	(50)	(20)	(59)
	21	4	6	17	50	6	10	29
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T= 合計

2. () 括弧內為百分比

表 4-2-3 台東大學及輔仁大學原住民學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料	台東大學（N = 48）				輔仁大學（N = 95）			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
居住未滿 時間 1 年	1	0	1	1	1	0	0	0
	(5)	(0)	(17)	(6)	(2)	(0)	(0)	(0)
1 年 5	2	0	1	0	3	1	1	0
	(10)	(0)	(17)	(0)	(6)	(17)	(10)	(0)
6 年 10	2	1	0	2	1	0	1	8
	(10)	(25)	(0)	(12)	(2)	(0)	(10)	(28)
1 年 15	1	2	1	2	5	0	1	7
	(5)	(50)	(17)	(12)	(10)	(0)	(10)	(24)
15 年 以上	15	1	3	12	40	5	7	14
	(71)	(25)	(50)	(71)	(80)	(83)	(70)	(48)
合計	21	4	6	17	50	6	10	29
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
父親國 教小 育度	1	0	2	0	5	0	2	2
	(5)	(0)	(33)	(0)	(10)	(0)	(20)	(7)
國中	1	0	3	6	14	1	1	4
	(5)	(0)	(50)	(35)	(28)	(17)	(10)	(14)
高 中 (職)	9	2	1	3	17	3	3	12
	(43)	(50)	(17)	(18)	(34)	(50)	(30)	(41)
專科	8	1	0	5	13	1	2	4
	(38)	(25)	(0)	(29)	(26)	(17)	(20)	(14)
大學	2	1	0	3	1	1	2	6
	(10)	(25)	(0)	(18)	(2)	(17)	(20)	(21)
研究 所	0	0	0	0	0	0	0	1
	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(3)
合計	21	4	6	17	50	6	10	29
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
母親國 教小 育度	3	0	4	0	19	3	5	7
	(14)	(0)	(67)	(0)	(38)	(50)	(50)	(24)
國中	9	3	2	3	18	1	2	9
	(43)	(75)	(33)	(18)	(36)	(17)	(20)	(31)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T= 合計

2. () 括弧內為百分比

表 4-2-3 台東大學及輔仁大學原住民學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料	台東大學（N = 48）				輔仁大學（N = 95）			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
高中 （職）	7 (33)	1 (25)	0 (0)	7 (41)	7 (14)	0 (0)	1 (10)	9 (31)
專科	2 (10)	0 (0)	0 (0)	6 (35)	6 (12)	2 (33)	1 (10)	4 (14)
大學	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)	0 (0)	0 (0)	1 (10)	0 (0)
研究所	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
合計	21 (100)	4 (100)	6 (100)	17 (100)	50 (100)	6 (100)	10 (100)	29 (100)
父親族群 原住民	21 (100)	4 (100)	6 (100)	17 (100)	50 (100)	6 (100)	9 (90)	28 (97)
閩南人	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (10)	0 (0)
客家人	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (3)
外省人	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
合計	21 (100)	4 (100)	6 (100)	17 (100)	50 (100)	6 (100)	10 (100)	29 (100)
母親族群 原住民	19 (90)	3 (75)	6 (100)	17 (100)	47 (94)	5 (83)	9 (90)	28 (97)
閩南人	2 (10)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	1 (17)	0 (0)	0 (0)
客家人	0 (0)	1 (25)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	0 (0)	1 (10)	0 (0)
外省人	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	1 (3)
合計	21 (100)	4 (100)	6 (100)	17 (100)	50 (100)	6 (100)	10 (100)	29 (100)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T = 合計；2. () 括弧內為百分比

表 4-2-3 台東大學及輔仁大學原住民學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料		台東大學（N = 48）				輔仁大學（N = 95）			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
升學管道	考試分發	0	0	0	0	20	3	9	17
		(0)	(0)	(0)	(0)	(40)	(50)	(90)	(59)
	推薦甄選	0	0	0	1	0	0	0	0
		(0)	(0)	(0)	(6)	(0)	(0)	(0)	(0)
	申請入學	4	0	0	0	0	0	0	0
		(19)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	資優甄試	0	0	0	0	0	0	0	0
		(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	技優保送	5	2	1	10	9	3	0	1
		(24)	(50)	(17)	(59)	(18)	(50)	(0)	(3)
	各校單招	1	1	0	0	3	0	0	1
		(5)	(25)	(0)	(0)	(6)	(0)	(0)	(3)
	降低錄取標準	0	0	0	1	16	0	0	8
		(0)	(0)	(0)	(6)	(32)	(0)	(0)	(28)
	保送入學	11	1	5	5	2	0	1	2
		(52)	(25)	(83)	(29)	(4)	(0)	(10)	(7)
合計		21	11	6	17	50	6	10	29
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T = 合計

2. () 括弧內為百分比

一、兩校原住民學生個人背景因素及其和族群認同發展階段差異之分析

第一節研究結果顯示，國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生其族群認同發展大多數在「接觸前階段」及「內化/承諾階段」，以下將著重討論兩校原住民學生在此兩階段個人背景因素之差異。

(一) 國立台東大學原住民學生個人背景因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-2-3 顯示，在「接觸前階段」，國立台東大學原住民學生九項個人背景因素中，以「女學生」(52%)；「二年級」(43%)、「一年級」(24%)；「居住於東部」(52%)、「南部」(43%)；「居住時間達 15 年以上」(71%)；「父親教育程度為高中職學歷」(43%)、「專科學歷」(38%)；「母親教育程度為國中」(43%)、「高中職學歷」(33%)；「父母親族群身份為原住民」(100%)；「保送入學」(52%) 的原住民學生佔最多數。

而在「內化/承諾階段」，九項個人背景因素中，以「女學生」(59%)；「三年級」(59%)、「四年級」(29%)；「居住於東部」(88%)；「居住時間達 10-15 年」(71%)；「父親教育程度為國中」(35%)、「專科學歷」(29%)；「母親教育程度為高中職」(41%)、「專科學歷」(35%)；「父母親族群身份為原住民」(100%)；「技優保送」(59%)、「保送入學」(29%) 的原住民學生佔大多數。

綜合表 4-2-3 及以上分析發現，在台東大學原住民學生的個人背景因素及其與族群認同關係中，有五個值得注意的現象：

1. 原住民女學生的族群認同發展普遍高於原住民男學生。
2. 大三、大四原住民學生的族群認同發展高於大一及大二的原住民學生。
3. 東部及南部的原住民學生，基於地利之便，而選擇離家較近的台東大學就讀。
4. 母親教育程度較高（高中職、專科）的原住民學生其族群認同的發展高於母親教育程度（國中、高中職）較低的原住民學生。
5. 以技優保送入學的原住民學生其族群認同之發展高於以其他管道入學的原住民學生。

(二) 私立輔仁大學原住民學生個人背景因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-2-3 顯示，「接觸前階段」，輔仁大學原住民學生的九項個人背景因素

中，以「女學生」(80%)；「一年級(32%) 四年級(30%)」；「居住於東部(40%) 北部(26%)」；「居住時間達15年以上」(80%)；「父親教育程度為高中職(34%) 或國中(28%) 學歷」；「母親教育程度為國小(38%) 或國中學歷(36%)」；「父母親族群身份為原住民」(100%、83%)；「考試分發(40%) 降低錄取標準(32%)」入學的原住民學生佔大多數。

而在「內化/承諾階段」，以「女學生」(69%)；「四年級、二年級」(34%、28%)；「居住於東部、北部」(59%、24%)；「居住時間達10 15年」(48%)；「父親教育程度為高中職(41%) 大學學歷(21%)」；「母親教育程度為國中學歷、高中學歷」(各佔31%)；「父母親族群身份為原住民」(各佔97%)；「考試分發(59%) 降低錄取標準(28%)」入學的原住民學生佔較多數。

綜合表 4-2-3 以上分析發現，在輔仁大學原住民學生的個人背景因素及其族群認同發展階段之關係中，有五個值得注意的現象：

1. 輔仁大學原住民學生不論在「接觸前階段」或「內化/承諾階段」，女生都高於男生。
2. 在「接觸前階段」以大一、大四的原住民學生佔多數，而「內化/承諾階段」則以大二、大四原住民學生佔多數。此結果顯示，愈高年級的原住民學生，其族群認同有朝向較高、較成熟階段之趨勢。
3. 在「接觸前階段」、「內化/承諾階段」均以居住於東部的原住民學生佔大多數，此結果顯示，離開原鄉部落接受高等教育的受教原住民學生人數有逐漸增加的趨勢。
4. 母親教育程度較高（國中、高中職學歷）的原住民學生其族群認同之發展階段高於教育程度較低者（國小、國中學歷）。
5. 在「接觸前階段」及「內化/承諾階段」，依序以考試分發入學、降低錄取標準方式入學的原住民學生佔大多數。

（三）兩校比較之分析

綜合以上結果發現，比較台東大學及輔仁大學原住民學生個人背景因素與族群認同發展階段之分佈差異，歸納以下幾點：

1. 從「性別」方面來看，兩校原住民女學生族群認同發展在「接觸前階段」與「內化/承諾階段」均有分佈較多的趨勢。
2. 「年級」方面，台東大學大三、大四原住民學生的族群認同發展高於大一及大二的原住民學生；輔仁大學在「接觸前階段」，以大一、大四的原住民學生佔多數，而「內化/承諾階段」則以大二、大四原住民學生佔多數。
3. 在「居住區域」方面，在「接觸前階段」與「內化/承諾階段」，兩校均以居住於東部的原住民學生佔大多數。
4. 在「母親教育程度」方面，台東大學呈現母親教育程度較高的原住民學生，其族群認同發展階段高於母親教育程度較低者之趨勢。
5. 「升學管道」方面，不論在「接觸前階段」或「內化/承諾階段」，台東大學以「技優保送」及「保送入學」的原住民學生佔多數，而輔仁大學則以「考試分發」、「降低錄取標準」入學居多。

二、兩校原住民學生個人背景因素與族群認同發展階段之討論

綜合上述，以下針對九項個人背景因素中幾個較值得注意的因素進行討論：

（一）性別

台東大學及輔仁大學原住民女學生其族群認同發展呈現高於原住民男學生的趨勢，產生此現象可能的原因，除了可能因為兩校原住民男學生人數較少，對結果有所影響外，與原住民女學生在父權體制的運作下，深刻感受到其所屬族群團體、原住民身份認定及生理性別在社會結構中所處的「弱勢」位置，而感受到雙重的「壓迫」有關，此經驗可能促使接受高等教育的原住民女學生比男學生更易於去覺察性別或族群的歧視及偏見，進而影響其族群認同之發展。此發現與徐玫綺（1998）和黃約伯（1999）的研究發現類似，即使弱勢族群女性被標籤化，

其教育成就能使她們摒棄族群的污名化認同，轉而自信且積極的正向認同。

另外，輔仁大學原住民女學生的族群認同發展在「接觸前階段」所佔的比例 80% 較台東大學原住民女學生（52%）為多。此現象的發生，可能與輔仁大學原住民女學生離開部落至外地求學，且乍然進入以漢人為優勢的學校有關，除了面對環境改變的衝擊外，隨之產生的「污名化認同」（謝世忠，1987）亦可能影響其族群認同發展。然而，族群歧視、性別歧視對於族群認同發展之影響孰重？孰輕？亟待進一步的探討。

（二）年級

台東大學及輔仁大學的一年級、二年級原住民學生其族群認同發展在「接觸前階段」的比例佔多數，此結果顯示，一年級、二年級的原住民學生其族群認同發展低於較高年級的原住民學生。一年級的原住民學生在聯考成績上有加分優待的因素下初入以漢人為主的學校，可能會面臨缺乏「情緒上的安適或安全感」（張曉春，1972）所帶來的自我信心不足、退卻性認同而否認所屬族群團體或對所屬團體的前途感到悲觀。另外，上述分析結果顯示，愈高年級的原住民學生，其族群認同有朝向較高、較成熟階段之趨勢。此現象的發生，與 Mitchell 和 Dell 的研究發現類似，種族認定發展較高的學生與參與學校文化或非文化活動有密切的關係。

（三）居住區域

另外，台灣地區原住民人口稀少、分佈廣散，一般漢人與原住民的接觸極為有限，即使花東地區的漢人有較多的接觸，其對原住民的了解恐怕只限生活的片面，加上教育過程、媒體報導有意無意的區隔，在這樣的環境下，主流族群對少數族群的忽視與歧視難有消失之可能，故如何在校園中促進原漢族群學生的互動接觸，亦相對重要。在轉化歧視的過程中，學校扮演極重要的角色。

(四) 母親教育程度

母親教育程度較高的台東大學原住民學生，其族群認同發展高於母親教育程度較低的原住民學生，此發現與張建成、黃鴻文（1993）的研究發現類似，原住民家庭的背景與社會階級，尤其是母親對於個體的學習與升學過程發展有顯著的影響力。另外，來自家庭的連繫也許可以緩和族群歧視或偏見，並轉化此壓力或衝突。

(五) 升學管道

兩校在這方面的差異，其原因可能與兩校的原住民升學政策有關。

三、兩校漢族學生個人背景因素及其和族群認同發展階段差異之分析

第一節研究結果分析顯示，國立台東大學及私立輔仁大學漢族學生其族群認同發展大多數在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」，以下將著重討論兩校漢族學生是否因個人背景因素的不同而影響此兩較高階段之族群認同發展。兩校漢族學生個人背景因素及其和族群認同發展階段分佈差異情形，由表 4-2-4 所示。

表 4-2-4 台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表

基本類別 資料	台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
性別 男	9	2	6	6	22	11	4	4	20	36
	(56)	(100)	(75)	(33)	(46)	(73)	(80)	(100)	(80)	(65)
女	7	0	2	12	26	4	1	0	5	19
	(44)	(0)	(25)	(67)	(54)	(27)	(20)	(0)	(20)	(35)
合計	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

表 4-2-4 台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料	台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
年級										
大一	7 (44)	1 (50)	1 (13)	3 (17)	2 (4)	4 (27)	1 (20)	2 (50)	2 (8)	2 (4)
大二	1 (6)	0 (0)	2 (25)	6 (33)	23 (48)	2 (13)	0 (0)	0 (0)	5 (20)	25 (45)
大三	5 (31)	1 (50)	4 (50)	5 (28)	21 (44)	5 (33)	3 (60)	2 (50)	11 (44)	19 (35)
大四	3 (19)	0 (0)	1 (13)	4 (22)	2 (4)	4 (27)	1 (20)	0 (0)	7 (28)	9 (16)
合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)
居住區域										
北部	6 (38)	0 (0)	1 (13)	2 (11)	4 (8)	7 (47)	3 (60)	2 (50)	9 (36)	41 (75)
中部	2 (13)	0 (0)	1 (13)	4 (22)	5 (10)	3 (20)	1 (20)	1 (25)	9 (36)	10 (18)
南部	3 (19)	2 (100)	4 (50)	1 (6)	3 (6)	5 (33)	1 (20)	1 (25)	7 (28)	3 (5)
東部	5 (31)	0 (0)	2 (25)	11 (61)	36 (75)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)
合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)
居住時間										
未滿 1 年	1 (6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	2 (13)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	3 (5)
1 年	1 (6)	0 (0)	2 (25)	5 (28)	1 (2)	3 (20)	2 (40)	1 (25)	4 (16)	12 (22)
6 年	0 (0)	0 (0)	1 (13)	0 (0)	10 (21)	3 (20)	0 (0)	0 (0)	1 (4)	4 (7)
10 年	1 (6)	2 (100)	1 (13)	5 (28)	3 (6)	2 (13)	1 (20)	0 (0)	2 (8)	3 (5)
15 年以上	13 (81)	0 (0)	4 (50)	8 (44)	33 (69)	5 (33)	1 (20)	3 (75)	18 (72)	33 (60)
合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計；2. 括弧內為百分比

表 4-2-4 台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料		台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
		S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
父親教育程度	國小	2 (13)	0 (0)	1 (13)	1 (6)	7 (15)	5 (33)	1 (20)	0 (0)	4 (16)	7 (13)
	國中	1 (6)	0 (0)	1 (13)	1 (6)	9 (19)	4 (27)	0 (0)	1 (25)	6 (24)	18 (33)
	高中	7 (44)	1 (50)	1 (13)	6 (33)	12 (25)	5 (33)	0 (0)	0 (0)	10 (40)	20 (36)
	專科	4 (25)	1 (50)	3 (38)	3 (17)	11 (23)	0 (0)	1 (20)	3 (75)	4 (16)	8 (15)
	大學	2 (13)	0 (0)	2 (25)	6 (33)	8 (17)	1 (7)	3 (60)	0 (0)	1 (4)	2 (4)
	研究所	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)
母親教育程度	國小	1 (6)	0 (0)	1 (13)	2 (11)	6 (13)	2 (13)	5 (100)	3 (75)	12 (48)	20 (36)
	國中	11 (69)	2 (100)	0 (0)	2 (11)	8 (17)	7 (47)	0 (0)	0 (0)	8 (32)	18 (33)
	高中	2 (13)	0 (0)	4 (50)	3 (17)	17 (35)	5 (33)	0 (0)	1 (25)	5 (20)	11 (20)
	專科	2 (13)	0 (0)	3 (38)	6 (33)	10 (21)	1 (7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (5)
	大學	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5 (28)	6 (13)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (5)
	研究所	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

表 4-2-4 台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料	台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
父親族群 原住民	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	14	0	4	16	45	10	1	0	22	46
	(88)	(0)	(50)	(89)	(94)	(63)	(20)	(0)	(88)	(84)
	0	1	2	1	1	5	1	1	2	8
	(0)	(50)	(25)	(6)	(2)	(31)	(20)	(25)	(8)	(15)
	2	1	2	1	2	1	3	3	1	1
母親族群 原住民	(13)	(50)	(25)	(6)	(4)	(6)	(60)	(75)	(4)	(2)
	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
	(0)	(0)	(0)	(0)	(4)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	14	0	4	14	43	9	2	2	19	46
	(88)	(0)	(50)	(78)	(90)	(60)	(40)	(50)	(76)	(84)
升學管道 考試分發	2	1	2	3	2	4	2	1	3	7
	(13)	(50)	(25)	(17)	(4)	(27)	(40)	(25)	(12)	(13)
	0	1	2	1	1	2	1	1	3	2
	(0)	(50)	(25)	(6)	(2)	(13)	(20)	(25)	(12)	(4)
	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
	13	2	5	12	39	13	5	2	19	44
推薦甄選	(81)	(100)	(63)	(67)	(81)	(87)	(100)	(50)	(76)	(80)
	0	0	0	4	5	2	0	2	5	0
	(0)	(0)	(0)	(22)	(10)	(13)	(0)	(50)	(20)	(0)
	2	0	2	0	0	0	0	0	0	9
	(13)	(0)	(25)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(16)
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

表 4-2-4 台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料	台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
技優保送	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (11)	4 (8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (4)
各校單招	1 (6)	0 (0)	1 (13)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (4)	0 (0)
降低錄取標準	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
保送入學	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

（一）國立台東大學漢族學生個人背景因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-2-4 顯示，國立台東大學漢族學生之族群認同多數趨向「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」之發展，該校與原住民學生有互動經驗之漢族學生其九項個人背景因素中，在「漢族自由主義階段」，以「女學生」(67%)；「二年級」(33%)、三年級(28%)；「居住於東部」(61%)；「居住時間達15年以上」(44%)；「父親教育程度為高中職」(33%)；「母親教育程度為專科學歷」(33%)、大學學歷(28%)；「父母親族群身份為閩南人」(89%、78%)，及以「考試分發入學」(67%)的漢族學生佔大多數。

而在「多元自主階段」方面，則以「女學生」(54%)；「二年級」(48%)、三年級(44%)；「居住於東部」(75%)；「居住時間達15年以上」(69%)；「父親教育程度為高中職」(25%)、專科學歷(23%)；「母親教育程度為高中職」(35%)、專科學歷(21%)；「父母親族群身份為閩南人」(94%、90%)，及以「考試分發」(81%)入學的漢族學生佔大多數。

綜合表 4-2-4 及以上分析發現，與原住民學生有互動經驗的台東大學漢族學生的個人背景因素及其與族群認同關係中，有五個值得注意的現象：

1. 在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」中女學生佔多數。
2. 在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」以大二、大三的漢族學生佔多數。
3. 在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」以居住於東部的漢族學生佔大多數。
4. 父親教育程度為高中職學歷以上的漢族學生其族群認同發展在此二較高階段的比例佔多數。
5. 母親教育程度為高中職學歷以上的漢族學生，其族群認同發展在此二較高階段的比例佔多數。

(二) 私立輔仁大學漢族學生個人背景因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-2-4 顯示，私立輔仁大學漢族學生之族群認同多數趨向「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」之發展，該校與原住民學生有互動經驗之漢族學生其九項個人背景因素中，在「漢族自由主義階段」，「男學生」(80%)；「三年級」(44%)、「四年級」(28%)、「居住於北部、中部」(各佔 36%)；「居住時間達 15 年以上」(72%)；「父親教育程度為高中職學歷」(40%)；「母親教育程度為國小」(48%)；「父母親族群身份為閩南人」(88%、76%)，及以「考試分發」(76%)入學的漢族學生佔大多數。

而在「多元自主階段」，則「男學生」(65%)；「二年級」(45%)、「三年級」(35%)、「居住於北部」(75%)；「居住時間達 15 年以上」(60%)；「父親教育程度為高中職」(36%)；「母親教育程度為國小」(36%)；「父母親族群身份為閩南人」(各佔 84%)，及以「考試分發入學」(80%)佔大多數。

綜合表 4-2-4 及以上分析發現，與原住民學生有互動經驗的輔仁大學漢族學

生的個人背景因素及其與族群認同關係中，有五個值得注意的現象：

1. 在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」中男學生佔多數。
2. 二年級、三年級、四年級漢族學生的族群認同發展較一年級高。
3. 居住於北部的漢族學生其族群認同發展在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」比其他地區多。
4. 父親教育程度為高中職的漢族學生，其族群認同發展在較高階段有較多的趨向。
5. 母親教育程度為國中以下學歷的輔仁大學漢族學生其族群認同之發展在此二較高階段佔多數。

（三）兩校比較之分析

綜合以上結果發現，比較台東大學及輔仁大學漢族學生個人背景因素與族群認同發展階段之分佈差異，歸納以下幾點：

1. 在「性別」方面，與原住民學生有互動經驗的台東大學漢族女學生其族群認同較該校漢族男學生為高；而與原住民學生有互動經驗的輔仁大學漢族男學生其族群認同則較漢族女學生為高。
2. 在「年級」方面，兩校大二、大三、大四漢族學生在高階段的族群認同發展人數均高於大一。
3. 在「母親教育程度」方面，台東大學漢族學生母親的教育程度為高中職學歷以上的漢族學生，其族群認同發展在此二較高階段佔多數，但輔仁大學，母親教育程度較低的漢族學生其族群認同發展在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」則佔大多數。
4. 在「居住區域」方面，輔仁大學居住於北部的漢族學生其族群認同發展在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」佔大多數，而台東大學的漢族學生在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」的分佈則以居住於東部的漢族學生佔大多數。此結果顯示，兩校的學生有因地利之便而選擇臨近家鄉學

校就讀的可能趨勢。

四、兩校漢族群學生個人背景因素與族群認同發展階段之討論

綜合上述，以下針對九項個人背景因素中幾個較值得注意的因素進行討論：

（一）年級

其原因可能與大二、大三學生在校時間的長短、投入校園社團活動，及與不同族群背景同儕互動有密切的關係。

與原住民學生有互動經驗的兩校大二、大三、大四漢族學生，其族群認同發展在較高階段較兩校大一為多，其原因可能與大二、大三、大四學生在校時間的長短、較多投入校園社團活動有密切的關係。

（二）母親教育程度

上述結果顯示，台東大學漢族學生母親的教育程度為高中職學歷以上的漢族學生，其族群認同發展在此二較高階段佔多數，但輔仁大學，母親教育程度較低的漢族學生其族群認同發展在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」則佔大多數。此現象產生，可能的原因是因為北部輔仁大學漢族學生母親的教育程度低、社經地位較為不利，在主流社會裡與原住民一樣較屬於「弱勢」的族群，因而對於原住民較友善，進而鼓勵其子女與不同族群背景的他人互動。而台東大學東部的漢族學生較多的機會接觸原住民，故愈鼓勵其子女與不同族群團體或他人互動。

（三）居住區域

在「居住區域」台東大學與原住民接觸較多之漢族學生基於地利之便，選擇就近的台東大學就讀，而北部與原住民接觸較多之漢族學生，則選擇北部的輔仁大學就讀。

第三節 校園因素及其和族群認同發展之關係（研究問題四）

以下就兩校受試原住民學生及與原住民學生有互動經驗之漢族學生其校園因素資料，包括是否修習多元文化相關課程、與不同族群背景教師互動、與不同族群背景同儕互動、參與社團之經驗、學校發展的相關政策、目標，以及對學校知覺的氣氛進行描述統計，並就校園因素人數分配情形，分析其和族群認同發展階段之關係。

壹、兩校原住民學生校園因素分析

國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生校園因素分佈情形，見表 4-3-1。

表 4-3-1 台東大學及輔仁大學原住民學生校園因素人數分配表

基本資料	類別	台東大學 (N = 48)		輔仁大學 (N = 95)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
修習多元文化相關課程	從來沒有	29	60.4	34	35.8
	一門	13	27.1	37	38.9
	二門	4	8.3	16	16.8
	三門	1	2.1	7	7.4
	三門以上	1	2.1	1	1.1
與不同族群背景教師互動	從來沒有	3	6.3	6	6.3
	很少	21	43.8	24	25.3
	偶而	14	29.2	37	38.9
	常常	7	14.6	25	26.3
	總是	3	6.3	3	3.2
與不同族群背景同儕互動	從來沒有	4	8.3	9	9.5
	很少	7	14.6	22	23.2
	偶而	18	37.5	25	26.3
	常常	13	27.1	36	37.9
	總是	6	12.5	3	3.2
參與校內的社團活動	從來沒有	17	35.4	4	4.2
	很少	13	27.1	50	52.6
	偶而	9	18.8	20	21.1
	常常	9	18.8	15	15.8
	總是	0	0	6	6.3

表 4-3-1 台東大學及輔仁原住民學生校園因素人數分配表（續）

基本資料	類別	台東大學 (N = 48)		輔仁大學 (N = 95)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
參與校外的社團活動	從來沒有	3	6.3	16	16.8
	很少	25	52.1	36	37.9
	偶而	11	22.9	24	25.3
	常常	5	10.4	15	15.8
	總是	4	8.3	4	4.2
參與部落服務等活動	從來沒有	15	31.3	25	26.3
	很少	8	16.7	47	49.5
	偶而	12	25.0	14	14.7
	常常	6	12.5	6	6.3
	總是	7	14.6	3	3.2
針對少數族群學生規劃的 相關課程或活動	從來沒有	3	6.3	12	12.6
	很少	29	60.4	45	47.4
	偶而	14	29.2	17	17.9
	常常	2	4.2	21	22.1
	總是	0	0	0	0
學校發展的目標、政策是 否重視與少數族群學生的 互動	從來沒有	0	0	10	10.5
	很少	8	16.7	36	37.9
	偶而	33	68.8	34	35.8
	常常	6	12.5	12	12.6
	總是	1	2.1	3	3.2
學校是否常舉辦跨文化的 相關活動	從來沒有	4	8.3	17	17.9
	很少	24	50.0	47	49.5
	偶而	13	27.1	18	18.9
	常常	5	10.4	12	12.6
	總是	2	4.2	1	1.1
學校是否有歧視少數族群 學生的作為	從來沒有	7	14.6	28	29.5
	很少	26	54.2	44	46.3
	偶而	12	25.0	20	21.1
	常常	2	4.2	3	3.2
	總是	1	2.1	0	0

一、國立台東大學原住民學生校園因素分析

全部受試對象 48 位，在十項校園因素中，修習多元文化相關課程依序為：從來沒有（60.4%）、一門（27.1%）、二門（8.3%）、三門（2.1%）、三門以上（2.1%）；與不同族群背景教師互動依序為：很少（43.8%）、偶而（29.2%）、常常（14.6%）、從來沒有（6.3%）、總是（6.3%）；與不同族群背景同儕互動則依序為：偶而（37.5%）、常常（27.1%）、很少（14.6%）、總是（12.5%）、從來沒有（8.3%）。

%); 參與校內社團活動依序為：從來沒有 (35.4%) 很少 (27.1%) 偶而 (18.8%) 常常 (18.8%)，總是則無；參與校外社團活動依序為：很少 (52.1%) 偶而 (22.9%) 常常 (10.4%) 總是 (8.3%) 從來沒有 (6.3%)；參與返鄉部落服務活動依序為：從來沒有 (31.3%) 偶而 (25.0%) 很少 (16.7%) 總是 (14.6%) 常常 (12.5%)；針對少數族群學生規劃的相關課程或活動依序為：很少 (60.4%) 偶而 (29.2%) 從來沒有 (6.3%) 常常 (4.2%) 總是 (0%)；學校發展的目標、政策是否重視與少數族群學生互動依序為：偶而 (68.8%) 很少 (16.7%) 常常 (12.5%) 總是 (2.1%) 從來沒有 (0%)；學校是否舉辦跨文化相關活動則依序為：很少 (50%) 偶而 (27.1%) 常常 (10.4%) 從來沒有 (8.3%) 總是 (4.2%)；學校是否有歧視少數族群學生作為或氣氛則依序為：很少 (54.2%) 偶而 (25.0%) 從來沒有 (14.6%) 常常 (4.2%) 總是 (2.1%)。

二、私立輔仁大學原住民學生校園因素分析

全部受試對象 95 位，在十項校園因素中，修習多元文化相關課程依序為：一門 (38.9%) 從來沒有 (35.8%) 二門 (16.8%) 三門 (7.4%) 三門以上 (1.1%)；與不同族群背景教師互動依序為：偶而 (38.9%) 常常 (26.3%) 很少 (25.3%) 從來沒有 (6.3%) 總是 (3.2%)；與不同族群背景同儕互動則依序為：常常 (37.9%) 偶而 (26.3%) 很少 (23.2%) 從來沒有 (9.5%) 總是 (3.2%)；參與校內社團活動依序為：很少 (52.6%) 偶而 (21.1%) 常常 (15.8%) 總是 (6.3%) 從來沒有 (4.2%)；參與校外社團活動依序為：很少 (37.9%) 偶而 (25.3%) 從來沒有 (16.8%) 常常 (15.8%) 總是 (4.2%)；參與返鄉部落服務活動依序為：很少 (49.5%) 從來沒有 (26.3%) 偶而 (14.7%) 常常 (6.3%) 總是 (3.2%)；針對少數族群學生規劃的相關課程或活動依序為：很少 (47.4%) 常常 (22.1%) 偶而 (17.9%) 從來沒有 (12.6%) 總是 (0%)；學校發展的目標、政策是否重視與少數族群學生互動依序為：很少 (37.9%) 偶而 (35.8%) 常常 (12.6%) 從來沒有 (10.5%) 總是 (3.2%)。

%);學校是否舉辦跨文化相關活動則依序為：很少(49.5%)、偶而(18.9%)、從來沒有(17.9%)、常常(12.6%)、總是(1.1%);學校是否有歧視少數族群學生作為或氣氛則依序為：很少(46.3%)、從來沒有(29.5%)、偶而(21.1%)、常常(3.2%)、總是(0%)。

三、兩校之比較分析

從以上分佈情形來看，台東大學及輔仁大學原住民在「與不同族群背景教師互動」、「參與校內社團活動」、「參與部落服務等活動」、「學校是否針對少數族群學生規劃相關的課程或活動」、「學校是否有歧視少數族群學生的作為」上呈現不同的分佈特質：(一)在修習多元文化相關課程方面，兩校均以「從來沒有」、「修習一門」佔多數；(二)在與不同族群背景教師互動方面，輔仁大學原住民學生與不同族群背景教師互動的機會較多，此現象可能與該校設有「原住民服務中心」，及其所提供的相關服務有關，另該校為天主教學校，所以有較多的機會與外籍傳教士或神職人員互動；(三)在參與校內社團活動方面，台東大學原住民學生在「從來沒有」及「很少」佔多數，而輔仁大學則在「很少」及「偶而」佔多數。(四)在參與部落服務等活動上，台東大學在「從來沒有」、「偶而」佔多數，其中，「總是」參與部落服務，佔14.6%，而輔仁大學則以「很少」、「從來沒有」佔多數，輔仁大學原住民學生似乎較少參與部落服務活動，其可能的原因是，這類相關的活動係由政府公部門單位，如行政院原住民委員會主辦，學校方面實質上並未提供支持結構。(五)在學校是否針對少數族群學生規劃相關的課程或活動方面，台東大學在「很少」、「偶而」佔多數，而輔仁大學則在「很少」、「常常」佔多數。在輔仁大學方面，可能是因為該校設有「原住民服務中心」並結合社會科學院以「社區部落為中心」(六)在學校是否有歧視少數族群學生的作為上，台東大學在「很少」及「偶而」佔多數，而輔仁大學則以覺得學校「很少」、「從來沒有」歧視氣氛佔大多數。

貳、兩校漢族學生校園因素分析

國立台東大學及私立輔仁大學與原住民有互動經驗之漢族學生校園因素分佈情形，見表 4-3-2 所示。

表 4-3-2 台東大學及輔仁大學漢族學生校園因素人數分配表

基本資料	類別	台東大學 (N = 92)		輔仁大學 (N = 104)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
修習多元文化相關課程	從來沒有	42	45.7	49	47.1
	一門	26	28.3	44	42.3
	二門	16	17.4	11	10.6
	三門	8	8.7	0	0
	三門以上	0	0	0	0
與不同族群背景教師互動	從來沒有	12	13.0	9	8.7
	很少	36	39.1	43	41.3
	偶而	39	42.4	42	40.4
	常常	1	1.1	9	8.7
	總是	4	4.3	1	1.0
與不同族群背景同儕互動	從來沒有	1	1.1	7	6.7
	很少	21	22.8	29	27.9
	偶而	34	37.0	26	25.0
	常常	24	26.1	34	32.7
	總是	12	13.0	8	7.7
參與校內的社團活動	從來沒有	8	8.7	21	20.2
	很少	23	25.0	31	29.8
	偶而	18	19.6	21	20.2
	常常	27	29.3	13	12.5
	總是	16	17.4	18	17.3
參與校外的社團活動	從來沒有	33	35.9	40	38.5
	很少	28	30.4	31	29.8
	偶而	22	23.9	21	20.2
	常常	2	2.2	10	9.6
	總是	7	7.6	2	1.9
參與部落服務等活動	從來沒有	33	35.9	56	53.8
	很少	27	29.3	29	27.9
	偶而	14	15.2	8	7.7
	常常	12	13.0	10	9.6
	總是	6	6.5	1	0.1
針對少數族群學生規劃的 相關課程或活動	從來沒有	13	14.1	12	11.5
	很少	31	33.7	12	11.5
	偶而	33	35.9	48	46.2
	常常	11	12.0	22	21.2
	總是	4	4.3	10	9.6

表 4-3-2 台東大學及輔仁大學漢族學生校園因素人數分配表（續）

基本資料	類別	台東大學 (N = 92)		輔仁大學 (N = 104)	
		人數	百分比%	人數	百分比%
學校發展的目標、政策是否重視與少數族群學生的互動	從來沒有	6	6.5	5	4.8
	很少	26	28.3	11	10.6
	偶而	33	35.9	28	26.9
	常常	16	17.4	50	48.1
	總是	11	12.0	10	9.6
學校是否常舉辦跨文化的相關活動	從來沒有	6	6.5	1	1.0
	很少	20	32.6	6	5.8
	偶而	26	28.3	41	39.4
	常常	24	26.1	49	47.1
	總是	6	6.5	7	6.7
學校是否有歧視少數族群學生的作為	從來沒有	42	45.7	52	50.0
	很少	23	25.0	41	39.4
	偶而	14	15.2	8	7.7
	常常	7	7.6	3	2.9
	總是	6	6.5	0	0

一、國立台東大學漢族學生校園因素分析

92 位與原住民學生有互動經驗的漢族學生，在十項校園因素中，修習多元文化相關課程依序為：從來沒有（45.7%）、一門（28.3%）、二門（17.4%）、三門（8.7%）、三門以上（0%）；與不同族群背景教師互動依序為：偶而（42.4%）、很少（39.1%）、從來沒有（13.0%）、總是（4.3%）、常常（1.1%）；與不同族群背景同儕互動則依序為：偶而（37%）、常常（26.1%）、很少（22.8%）、總是（13%）、從來沒有（1.1%）；參與校內社團活動依序為：常常（29.3%）、很少（25%）、偶而（19.6%）、總是（17.4%）、從來沒有（8.7%）；參與校外社團活動依序為：從來沒有（35.9%）、很少（30.4%）、偶而（23.9%）、總是（7.6%）、常常（2.2%）；參與返鄉部落服務活動依序為：從來沒有（35.9%）、很少（29.3%）、偶而（15.2%）、常常（13.0%）、總是（6.5%）；針對少數族群學生規劃的相關課程或活動依序為：偶而（35.9%）、很少（33.7%）、從來沒有（14.1%）、常常（12%）、總是（4.3%）；學校發展的目標、政策是否重視與少數族群學生互動依序為：偶而（68.8%）、很少（16.7%）、常常（12.5%）、從來沒有（0%）、總

是(2.1%); 學校是否舉辦跨文化相關活動則依序為：很少(32.6%) 偶而(28.3%) 常常(26.1%) 總是(6.5%) 從來沒有(6.5%); 學校是否有歧視少數族群學生作為或氣氛則依序為：從來沒有(45.7%) 很少(25.0%) 偶而(15.2%) 常常(7.6%) 總是(6.5%)。

二、私立輔仁大學原住民學生校園因素分析

104 位與原住民學生有互動經驗的漢族學生，在十項校園因素中，修習多元文化相關課程依序為：從來沒有(47.1%) 一門(42.3%) 二門(10.6%) 三門(0%) 三門以上(0%); 與不同族群背景教師互動依序為：很少(41.3%) 偶而(40.4%) 從來沒有(8.7%) 常常(8.7%) 總是(1.0%); 與不同族群背景同儕互動則依序為：常常(32.7%) 很少(27.9%) 偶而(25%) 總是(7.7%) 從來沒有(6.7%); 參與校內社團活動依序為：很少(29.8%) 偶而(20.2%) 從來沒有(20.2%) 總是(17.3%) 常常(12.5%); 參與校外社團活動依序為：從來沒有(38.5%) 很少(29.8%) 偶而(20.2%) 常常(9.6%) 總是(1.9%); 參與返鄉部落服務活動依序為：從來沒有(53.8%) 很少(27.9%) 常常(9.6%) 偶而(7.7%) 總是(0.1%); 針對少數族群學生規劃的相關課程或活動依序為：偶而(46.2%) 常常(21.2%) 很少(11.5%) 從來沒有(11.5%) 總是(9.6%); 學校發展的目標、政策是否重視與少數族群學生互動依序為：常常(48.1%) 偶而(26.9%) 很少(10.6%) 總是(9.6%) 從來沒有(4.8%); 學校是否舉辦跨文化相關活動則依序為：常常(47.1%) 偶而(39.4%) 總是(6.7%) 很少(5.8%) 從來沒有(1.0%); 學校是否有歧視少數族群學生作為或氣氛則依序為：從來沒有(50%) 很少(39.4%) 偶而(7.7%) 常常(2.9%) 總是(0%)。

三、兩校之比較分析

從以上分佈情形來看，台東大學及輔仁大學與原住民學生有互動經驗的漢族

學生在「與不同族群背景教師互動」、「參與校內社團活動」、「學校是否針對少數族群學生規劃相關的課程或活動」、「學校發展目標、政策是否重視與少數族群學生的互動」、「學校是否常舉辦跨文化的相關活動」,及「學校是否有歧視少數族群學生的作為」上呈現不同的分佈特質:(一)在與不同族群背景教師互動方面,輔仁大學與原住民學生有互動經驗的學生與不同族群背景教師互動的機會較多,而台東大學則多數分佈在「偶而」。此現象可能與該校設有「原住民服務中心」,及其所提供的相關服務有關;(二)在參與校內社團活動方面,台東大學在「常常」及「很少」佔多數,而輔仁大學則以「從來沒有」及「很少」佔多數;(三)在學校是否針對少數族群學生規劃相關的課程或活動方面,台東大學在「很少」、「偶而」佔多數,而輔仁大學則在「偶而」、「常常」佔多數;(四)在學校發展目標、政策是否重視與少數族群學生的互動方面,輔仁大學以「常常」、「偶而」居多,而台東大學則以「很少」、「偶而」居多;(五)在學校是否有歧視少數族群學生的作為上,台東大學及輔仁大學均以在「從來沒有」及「很少」佔多數,而台東大學覺得學校「總是」有歧視氣氛的有 6.5%。

參、兩校原漢族群學生校園因素及其和族群認同發展階段差異之關係

首先討論國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生校園因素和族群認同發展差異的關係,兩校原住民學生及與原住民學生有互動經驗之漢族學生其校園因素與族群認同發展階段分佈差異情形,如表 4-3-3 及表 4-3-4。

表 4-3-3 台東大學及輔仁大學原住民學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表

基本類別 資料		台東大學 (N = 48)				輔仁大學 (N = 95)			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
修習多元文化相關課程	從來沒有	12 (57)	2 (50)	5 (83)	10 (59)	13 (26)	4 (67)	6 (60)	11 (38)
	一門	7 (33)	1 (25)	1 (17)	4 (24)	23 (46)	1 (17)	1 (10)	12 (41)
	二門	1 (5)	1 (25)	0 (0)	2 (12)	14 (28)	1 (17)	1 (10)	0 (0)
	三門	1 (5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (20)	5 (17)
	三門以上	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (3)
	合計	21 (100)	4 (100)	6 (100)	17 (100)	50 (100)	6 (100)	10 (100)	29 (100)
與不同族群背景教師互動	從來沒有	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (16)	2 (4)	2 (33)	1 (10)	1 (3)
	很少	8 (38)	3 (75)	3 (50)	7 (37)	20 (40)	1 (17)	2 (20)	1 (3)
	偶而	7 (33)	1 (25)	1 (17)	5 (26)	19 (38)	3 (50)	6 (60)	9 (31)
	常常	5 (24)	0 (0)	0 (0)	2 (11)	9 (18)	0 (0)	1 (10)	15 (52)
	總是	1 (5)	0 (0)	2 (33)	2 (11)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (10)
	合計	21 (100)	4 (100)	6 (100)	19 (100)	50 (100)	6 (100)	10 (100)	29 (100)
與不同族群背景同儕互動	從來沒有	3 (14)	0 (0)	0 (0)	1 (6)	7 (14)	1 (17)	0 (0)	1 (3)
	很少	2 (10)	0 (0)	0 (0)	5 (29)	16 (32)	1 (17)	3 (30)	1 (3)
	偶而	5 (24)	2 (50)	2 (33)	9 (53)	7 (14)	3 (50)	6 (60)	9 (31)
	常常	6 (29)	2 (50)	4 (67)	1 (6)	19 (38)	1 (17)	1 (10)	15 (52)
	總是	5 (24)	0 (0)	0 (0)	1 (6)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	3 (10)
	合計	21 (100)	4 (100)	6 (100)	17 (100)	50 (100)	6 (100)	10 (100)	29 (100)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T = 合計

2. () 括弧內為百分比

表 4-3-3 台東大學及輔仁大學原住民學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料		台東大學 (N = 48)				輔仁大學 (N = 95)			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
參與校內的社團活動	從來沒有	0	0	0	0	3	1	0	0
		(0)	(0)	(0)	(0)	(6)	(17)	(0)	(0)
	很少	10	0	0	7	28	1	5	16
		(48)	(0)	(0)	(41)	(56)	(17)	(50)	(55)
	偶而	2	2	2	7	8	2	3	7
		(10)	(50)	(33)	(41)	(16)	(33)	(30)	(24)
	常常	0	2	4	3	11	2	2	0
		(0)	(50)	(67)	(18)	(22)	(33)	(20)	(0)
參與校外的社團活動	總是	9	0	0	0	0	0	0	6
		(43)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(21)
	合計	21	4	6	17	50	6	10	29
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
參與部落服務的活動	從來沒有	1	0	0	2	7	2	1	6
		(5)	(0)	(0)	(12)	(14)	(33)	(10)	(21)
	很少	11	2	4	8	26	1	5	4
		(52)	(50)	(67)	(47)	(52)	(17)	(50)	(14)
	偶而	1	2	1	7	9	3	3	9
		(5)	(50)	(17)	(41)	(18)	(50)	(30)	(31)
	常常	4	0	1	0	6	0	1	8
		(19)	(0)	(17)	(0)	(12)	(0)	(10)	(28)
參與校外的社團活動	總是	4	0	0	0	2	0	0	2
		(19)	(0)	(0)	(0)	(4)	(0)	(0)	(7)
	合計	21	4	6	17	50	6	10	29
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
參與部落服務的活動	從來沒有	3	2	1	9	8	2	1	14
		(14)	(50)	(17)	(53)	(16)	(33)	(10)	(48)
	很少	2	0	2	4	28	1	7	11
		(10)	(0)	(33)	(24)	(56)	(17)	(70)	(38)
	偶而	8	1	2	1	9	3	1	1
		(38)	(25)	(33)	(6)	(18)	(50)	(10)	(3)
	常常	3	1	1	1	5	0	1	0
		(14)	(25)	(17)	(6)	(10)	(0)	(10)	(0)
參與校外的社團活動	總是	5	0	0	2	0	0	0	3
		(24)	(0)	(0)	(12)	(0)	(0)	(0)	(10)
	合計	21	4	6	17	50	6	10	29
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T= 合計

2. () 括弧內為百分比

表 4-3-3 台東大學及輔仁大學原住民學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料		台東大學 (N = 48)				輔仁大學 (N = 95)			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
針對少數族群或學生活動規劃	從來沒有	0	1	1	1	5	0	0	7
		(0)	(25)	(17)	(6)	(10)	(0)	(0)	(24)
	很少	12	0	1	16	27	1	6	11
		(57)	(0)	(17)	(94)	(54)	(17)	(60)	(38)
	偶而	9	3	2	0	12	3	1	1
		(43)	(75)	(33)	(0)	(24)	(50)	(10)	(3)
	常常	0	0	2	0	6	2	3	10
		(0)	(0)	(33)	(0)	(12)	(33)	(30)	(34)
學重視少數族群發展的目標學生的政策是否互動	總是	0	0	0	0	0	0	0	0
		(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	合計	21	4	6	17	50	6	10	29
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
	從來沒有	0	0	0	0	4	2	1	3
		(0)	(0)	(0)	(0)	(8)	(33)	(10)	(10)
	很少	4	1	1	2	21	3	7	5
		(19)	(25)	(17)	(12)	(42)	(50)	(70)	(17)
學校是否常舉辦跨文化活動	偶而	15	0	4	14	19	1	0	14
		(71)	(0)	(67)	(82)	(38)	(17)	(0)	(48)
	常常	2	3	1	0	6	0	2	4
		(10)	(75)	(17)	(0)	(12)	(0)	(20)	(14)
	總是	0	0	0	1	0	0	0	3
		(0)	(0)	(0)	(6)	(0)	(0)	(0)	(10)
	合計	21	4	6	17	50	6	10	29
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
	從來沒有	2	0	0	2	10	0	2	5
		(10)	(0)	(0)	(12)	(20)	(0)	(20)	(17)
	很少	8	3	0	13	21	2	1	23
		(38)	(75)	(0)	(76)	(42)	(33)	(10)	(79)
	偶而	9	1	2	1	17	1	0	0
		(43)	(25)	(33)	(6)	(34)	(17)	(0)	(0)
	常常	1	0	4	0	1	3	7	1
		(5)	(0)	(67)	(0)	(2)	(50)	(70)	(3)
	總是	1	0	0	1	1	0	0	0
		(5)	(0)	(0)	(6)	(2)	(0)	(0)	(0)
	合計	21	4	6	17	50	6	10	29
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T = 合計

2. () 括弧內為百分比

表 4-3-3 台東大學及輔仁大學原住民學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料	台東大學（N = 48）				輔仁大學（N = 95）			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
學族從來 校群沒有 是否學生 有的很少 歧作偶而 視為 少數 常常 總是 合計	5	0	0	2	14	1	1	12
	(24)	(0)	(0)	(12)	(28)	(17)	(10)	(41)
	10	3	4	9	22	2	6	14
	(48)	(75)	(67)	(53)	(44)	(33)	(60)	(48)
	5	1	1	5	13	2	2	3
	(24)	(25)	(17)	(29)	(26)	(33)	(20)	(10)
	1	0	1	0	1	1	1	0
	(5)	(0)	(17)	(0)	(2)	(17)	(10)	(0)
總是	0	0	0	1	0	0	0	0
	(0)	(0)	(0)	(6)	(0)	(0)	(0)	(0)
合計	21	4	6	17	50	6	10	29
	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

註：1. S1=接觸前階段；S2=接觸階段；S3=沈浸階段；S4=內化/承諾階段；T = 合計

2. () 括弧內為百分比

一、兩校原住民學生校園因素及其和族群認同發展階段差異之分析

第一節研究結果分析顯示，國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生其族群認同發展大多數在「接觸前階段」及「內化/承諾階段」，以下將著重討論兩校原住民學生在此兩階段校園因素的差異。

（一）國立台東大學原住民學生校園因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-3-3 顯示，在「接觸前階段」，台東大學原住民學生十項校園因素中，以「從來沒有修習多元文化相關課程」(12%)；「很少與不同族群背景教師互動」(38%)；「常常」(29%)、「總是」(24%)與不同族群背景同儕互動的原住民學生；「很少」(48%)、「總是」(43%)參與校內社團活動；「很少參與校外活動」(52%)；「偶而」(38%)、「總是」(24%)參與部落服務；覺得學校「很少」規劃與原住民學生相關活動或課程(57%)；「學校偶而重視與原住民學生互動」(71%)；「學校偶而舉辦跨族群文化等活動」(43%)，以及覺得「學校很少有歧視氣氛或作為」(48%)的原住民學生佔大多數。

而在「內化/承諾階段」部份，則以「從來沒有修習多元文化相關課程」(59 %) ; 「很少」(37 %) 「偶而」(26 %) 與不同族群背景教師互動 ; 「偶而」(59 %) 「很少」(29 %) 與不同族群背景同儕互動 ; 「很少參與校內社團活動」(各佔 41 %) ; 「很少」(47 %) 「偶而」(41 %) 參與校外活動 ; 「從來沒有參與部落服務」(53 %) ; 「學校很少規劃與原住民學生相關之活動或課程」(94 %) 「學校偶而重視與少數族群學生互動」(82 %) ; 「學校很少舉辦跨族群文化等活動」(76 %) , 以及「學校很少有歧視氣氛或作為」(53 %) 的原住民學生佔大多數。

綜合表 4-3-3 及以上結果發現，在台東大學原住民學生的十項校園因素及其族群認同之關係中，有幾個值得注意的現象：

1. 從「與不同族群背景同儕互動」方面來看，常常或總是與不同族群背景同儕互動的台東大學原住民學生其族群認同發展有高於很少或偶而與不同族群背景同儕互動的原住民學生；而在「參與部落服務」方面，從來沒有參與部落服務活動的原住民學生其族群認同發展卻高於偶而參與部落服務的原住民學生；另外，覺得「學校很少規劃與原住民學生相關活動或課程」的原住民學生其族群認同發展有明顯高於覺得學校「偶而」規劃與原住民學生相關的活動或課程。上述三項結果顯示，與美國 Hurtado(1990) 的相關研究發現不符，台東大學原住民學生在校園中投入的活動，例如參加族群議題相關的文化覺察活動、返鄉服務活動，與其族群態度或意識的改變、增進族群瞭解，及與不同族群背景的他人接觸，似乎沒有正向的關係。
2. 另外，在「接觸前階段」及「內化/承諾階段」，則均以「從來沒有修習多元文化相關課程」、「很少或偶而與不同族群背景教師互動」、「很少參與校內外社團活動」、「學校政策、目標偶而是否重視與少數族群學生互動」、「學校偶而有規劃與少數族群學生相關的課程或活動」，及「學校很少有歧視氣氛或作為」的原住民學生佔大多數。可見校園因素對台東大學原住民學生族群認同發展走向最高階段（內化/承諾階段）的影響不一，且無太大的差異。
3. 但在「內化/承諾階段」的台東大學原住民學生有多數覺得「學校很少舉辦跨

族群文化等活動」之趨勢，換言之，族群認同走向發展較高階段的漢族學生，覺得學校在這方面的支持、族群議題相關課外活動的投入仍顯不足。美國相關研究發現指出，學校擴大族群互動與鼓勵族群議題相關的論述或活動與族群認同發展有密切的關係（Mitchell & Dell, 1992）。因此，學校所支持的結構化跨族群文化活動在原住民學生校園生活及族群認同發展上扮演重要的角色。

（二）私立輔仁大學原住民學生校園因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-3-3 顯示，輔仁大學原住民學生的十項校園因素中，在「接觸前階段」，以修習「一門」(46%)、「二門」(28%)多元文化相關課程；「很少」(40%)、「偶而」(38%)與不同族群背景教師互動；「常常」(38%)、「很少」(32%)與不同族群背景同儕互動；「很少參與校內外社團活動」(56%)；「很少參與部落服務」(56%)；覺得學校「很少」規劃族群議題的相關活動或課程(54%)；學校「很少」重視與少數族群學生互動(42%)；學校「很少」舉辦跨族群文化等活動(42%)，及學校「很少」(44%)有歧視氣氛或作為的原住民學生佔大多數。

而在「內化/承諾階段」，則以修習「一門」(41%)、「從來沒有」(38%)多元文化相關課程；「常常與不同族群背景教師互動」(52%)；「常常與不同族群背景同儕互動」(52%)；「很少參與校內社團活動」(55%)；「偶而」(31%)、「常常」(28%)參與校外活動；「從來沒有參與部落服務」(48%)；覺得學校「很少」規劃族群議題相關活動或課程(38%)；學校「偶而」重視與少數族群學生互動(48%)；學校「很少」舉辦跨族群文化等活動(79%)，及學校「很少」(48%)、「從來沒有」(41%)歧視氣氛或作為的原住民學生佔最多數。

綜合以上結果發現，在十項校園因素中，輔仁大學原住民學生的校園因素及其族群認同發展階段之關係，有三個值得注意的現象：

1. 「修習多元文化相關課程」方面，在「接觸前階段」、「內化/承諾階段」，台東大學均以「從來沒有」佔多數，而輔仁大學則在此二階段則均是以修習「一

門」多元文化相關課程的原住民學生佔多數，其中值得注意的是，輔仁大學有修習「三門」(17%)多元文化相關課程的原住民學生在「內化/承諾階段」。可見，修習多元文化相關課程可能有助於促進原住民學生的族群認同發展。

2. 「與不同族群背景教師互動」方面，在「接觸前階段」，以「很少」與不同族群背景教師互動佔多數，而在「內化/承諾階段」，則以「常常」佔大多數，可見，較常與不同族群背景教師互動的原住民學生其族群認同發展高於很少與不同族群背景教師互動的原住民學生。
3. 另外，「與不同族群背景同儕互動」方面，很少與不同族群背景同儕互動的原住民學生其族群認同發展明顯低於偶而或常常與不同族群背景同儕互動的原住民學生，與美國 Milem (1992) 及 Chang (1996) 相關的研究發現類似，因此，促進與不同族群背景的他人接觸，一起社會化並討論關於族群的議題對於原住民學生族群態度及意識的改變有正向的影響。
4. 「針對少數族群學生規劃的相關課程或活動」方面，在「內化/承諾階段」，雖有得學校「常常」(34%) 針對少數族群學生規劃的相關課程或活動，但仍有覺得學校「很少」(38%) 針對少數族群學生規劃的相關課程或活動。可見，族群認同發展較高、較成熟的輔仁大學原住民學生對於「學校針對少數族群學生規劃的相關課程或活動」有多數仍嫌不足之趨勢。

(三) 兩校之比較分析

綜合以上結果發現，比較台東大學及輔仁大學原住民學生校園因素與族群認同發展階段之分佈情形，歸納以下幾點：

1. 校園因素對於台東大學原住民學生族群認同走向較高階段之發展似乎無影響，而對於輔仁大學原住民學生則影響較大，例如，在「與不同族群背景同儕互動」及「與不同族群背景教師互動」方面的影響。
2. 在校園因素中，「是否修習多元文化相關課程」似乎對於輔仁大學及台東大學原住民學生族群認同之發展並無明顯的影響。此現象產生的可能原因是，除

了兩校原住民學生修課數量的多寡外，經由訪談發現與多元文化相關課程設計內容、教師多元文化知能有關，教師在教學歷程中展現的意識型態或缺乏多元文化涵養都可能是影響原住民學生族群認同發展之潛在因素。

3. 雖然，在「學校是否舉辦跨文化等相關活動」方面對於台東大學及輔仁大學原住民學生族群認同發展趨向較高階段均無明顯之影響，但族群認同發展在「內化/承諾階段」的兩校原住民學生有多數分佈在學校「很少」舉辦跨文化等相關活動之趨勢。此數字顯示，學校所提供或支持的跨文化結構化活動，對於兩校族群認同發展階段較高的原住民學生而言，似乎是不足夠的。

二、兩校原住民學生校園因素與族群認同發展階段之討論

綜合上述，以下針對十項校園因素中幾個較值得注意的因素進行討論：

（一）是否修習多元文化相關課程

上述的結果顯示，「是否修習多元文化相關課程」似乎對於輔仁大學及台東大學原住民學生之族群認同發展並無明顯的影響。從質性訪談結果卻發現，與族群議題的課程或活動，在促進學生參與校園生活、創造少數族群團體社會支持，以及促進學生多元族群觀的發展上，扮演著重要的角色。就像 A 提到「學校設有南島社區大學，開設了很多關於原住民文化的課程或研習及工作坊之類」及「通識課程裡的『原住民博物館學』等課程，讓我有機會實際到部落走訪一番。」

（A：2004/6/5），這些關於族群議題的課程增進 A 瞭解不同族群的文化。

同樣地，C 亦提及修習相關課程帶給自己一番衝擊的新經驗，覺得「大學以前，就只是不停地看，不會自己去思考。現在透過修課則是會用自己的話去重新將那些論述透過行動力去表現出來。所以，比較會在討論中說出自己的意見和法。」（C：2004/6/14），且促進自己對相關的族群議題產生不同的想法，甚至會反省並再詮釋所修習的族群論述。從 C 的訪談中發現除了「修習多元文化相關課程」的經驗影響其族群認同發展外，其主修領域的專業訓練及系上老師的影響

亦是重要的影響因素。像 C 提到系上老師在上課時常會引會原住民的例子，甚至會叫原住民學生分享相關的經驗，跟大家一起討論、覺察，及轉化原漢族群間不平等的權力關係。

覺得老師這樣做很好，因為，這樣做可以讓其他漢人同學瞭解原住民的群性或文化，這樣也可能幫助其他同學自然地轉化他們對於原住民原有的刻板、負面印象，而不是只是看到問題的現象。（C：2004/6/10）

可見，教師不論在課堂外或課堂內皆扮演著轉化族群想像、族群意識及態度的重要角色，教師除了鼓勵他們質疑、批判各種建構差異的可能性外，亦可以運用教室內結構化機會，促進跨族群互動關係。最重要的是，如 Harrison（1998）所言，教師的態度和期望價值反映出許多的族群偏見和刻板印象，而這些文化偏見對於學生看待學校族群融合政策的態度或價值有影響。因此，在多元文化相關課程的內容設計上，除了促進學生對多元族群與社會問題的瞭解與敏感度外，教師的多元文化觀及妥善處理多元文化教學情境的能力亦不容忽視。

（二）是否與不同族群背景同儕互動

由上述統計分析發現，與美國 Miley（1992）及 Chang（1996）相關的研究發現類似，促進原住民學生與不同族群背景的他人接觸，一起社會化並討論關於族群的議題對於其族群態度及意識的改變有正向的影響。然而從質性訪談資料中發現，在以主流文化為主學校就讀原住民學生，與不同族群背景同學有更廣泛的接觸，在互動過程中，發展了對彼此的看法，因為彼此生活習慣、個性特質的不同，讓原漢族群學生感受到族群間存在的差異，再加上對原住民污名的刻板印象，或多或少仍存留在漢族學生的心中。另外，引發公平性爭議的升學優惠措施，更讓原漢族群學生在接觸之初，陌生、壓力，隔閡感油然而生。然而，從 C 的訪談中發現，誠如 Allport 所言，不論任何接觸類型，對態度都有很深的影響，而接觸必須由偶然轉換至熟悉。當學校支持結構化接觸時，對於協助學生減少偏

見、歧視及刻板印象會較有效果。

他們都因為我的關係而認識甚至瞭解原住民或原住民文化。這些朋友有很多個都是剛開始對原住民抱持非常負面的想法或觀點的，隨著相處的機會變多了以後，他們就被我們改變了，我覺得增進原漢族群間的瞭解機會，學校多多少少可以從中做些幫。(C：2004/6/10)

可見，原住民學生在面對漢族學生對原住民刻板印象的質問和疑問，是原住民學生在校園中與同儕互動經常要面對的狀況。事實上，對原漢族群學生而言，這是一種轉化族群刻板印象的過程，不僅漢族學生在接觸過程中，「重塑」對原住民的認知想像，原住民學生對「平地人」的刻板印象，也在實際的接觸中獲得轉化。

(三) 是否與不同族群背景教師互動

從統計分析及質性訪談資料中發現，與美國 Haniff(1991)的研究發現類似，教師對以主流文化為主學校的原住民學生而言，是一個很重要的角色，教師自發地表達真誠的關懷會協助其克服族群歧視的問題，而促進其族群態度或意識的改變。就像 C 覺得教師的鼓勵除了可以幫助原住民同學培養其自身的族群認同外，亦能促進原漢族群學生的接觸與瞭解，甚至可轉化漢族學生對原住民或原住民文化的刻板印象。

我們系上倒是有幾位老師對於原住民學生特別照顧，像簡老師他就是「原住民服務中心」的指導老師...我們系上的兩位老師對原住民學生特別好、特別關注，不過，他們都是因為有特別的經驗，一個是台大外文系畢業，教「人類行為與環境」，他以前讀台大時參加過山地服務團(耕莘)，他老婆也是在那個團出隊到新竹山上時認識的，所以，他們對原住民特別有感覺，他每次上課跟我們聊到這個的時候，都表達出希望為原住民做些什麼事的那種想法。(C：2004/6/10)

C 覺得「老師這樣做很好，因為，這樣做可以讓其他漢人同學瞭解原住民的

群性或文化 而不是只是看到問題的現象。」(C：2004/6/10)。可見，教師不論在課堂內或課堂外皆扮演著轉化族群刻板印象的重要角色。

(四) 學校是否舉辦跨文化相關活動

統計分析結果顯示，學校所提供或支持的跨文化結構化活動，對於兩校族群認同發展階段較高的原住民學生而言似乎不夠，且內涵亦不夠深入，從訪談資料亦發現，「這類活動都不是學校辦的，像返鄉服務是耕莘文教辦的；文化會議則是行政院原住民委員會；出國則是山海文化雜誌社辦的」(C：2004/6/10)，同樣地，A 亦表示：

北都會區的耕莘文教基金會就連續辦了三年大專生到部落服務的活動...像我參加過「國際文化大專生青年會議」，它讓我產生了「國際觀」，因為，我又沒有出過國，參加後才發現原來國外對於原住民的相關制度是非常完善的，例如，紐西蘭和加拿大。(A：2004/6/5)

學校在這方面的支持略顯不足，即使有也只侷限在增進或提昇原住民學生的族群意識，而實質上卻沒有提供鼓勵跨越族群界線的支持結構。就像 A 表示學校設有「原住民教育中心」及「南島社區大學」，其所舉辦的族群議題研究、研習及演講活動與相關的課程規劃旨在提昇大家對原住民文化的興趣，但是，受訪者 A 卻認為原住民教育中心，「它當初設立的目的就是要讓大家去瞭解原住民的文化或研究原住民教育的現況、未來發展等相關的問題。」(A：2004/6/5)，但是，在促進原漢族群學生互動方面，則沒有顯著果效。

三、兩校漢族學生校園因素及其和族群認同發展階段差異之分析

第一節研究結果分析，國立台東大學及私立輔仁有學漢族學生其族群認同發展大多數在「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」，以下將著重討論兩校漢族學生是否因校園因素的不同而影響其此兩階段之族群認同發展。兩校漢族學生

校園因素與族群認同發展階段分佈之差異情形，由表 4-3-4 所示。

表 4-3-4 台東大學及輔仁大學漢族學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表

基本類別 資料		台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
		S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
修習多元文化相關課程	從來沒有	5	2	7	11	17	11	4	3	15	16
		(31)	(100)	(88)	(61)	(35)	(73)	(80)	(75)	(60)	(29)
	一門	9	0	1	2	14	3	1	1	5	34
		(56)	(0)	(13)	(11)	(29)	(20)	(20)	(25)	(20)	(62)
	二門	1	0	0	4	11	1	0	0	5	5
		(6)	(0)	(0)	(22)	(23)	(7)	(0)	(0)	(20)	(9)
	三門	1	0	0	1	6	0	0	0	0	0
		(6)	(0)	(0)	(6)	(13)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	三門以上	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
	合計	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
與不同族群背景教師互動	從來沒有	1	1	1	5	4	3	1	1	4	0
		(6)	(50)	(13)	(28)	(8)	(20)	(20)	(25)	(16)	(0)
	很少	9	0	1	8	18	4	1	2	3	33
		(56)	(0)	(13)	(44)	(38)	(27)	(20)	(50)	(12)	(60)
	偶而	6	0	6	5	22	6	2	1	15	18
		(38)	(0)	(75)	(28)	(46)	(40)	(40)	(25)	(60)	(33)
	常常	0	0	0	0	1	2	1	0	3	3
		(0)	(0)	(0)	(0)	(2)	(13)	(20)	(0)	(12)	(5)
	總是	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1
		(0)	(50)	(0)	(0)	(6)	(0)	(0)	(0)	(0)	(2)
	合計	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
與不同族群背景同儕互動	從來沒有	0	0	0	1	0	1	0	0	2	4
		(0)	(0)	(0)	(6)	(0)	(7)	(0)	(0)	(8)	(7)
	很少	9	1	1	8	2	4	1	2	6	16
		(56)	(50)	(13)	(44)	(4)	(27)	(20)	(50)	(24)	(29)
	偶而	6	0	6	5	17	4	2	1	3	16
		(38)	(0)	(75)	(28)	(35)	(27)	(40)	(25)	(12)	(29)
	常常	1	0	1	4	18	6	2	0	12	14
		(6)	(0)	(13)	(22)	(38)	(40)	(40)	(0)	(48)	(25)
	總是	0	1	0	0	11	0	0	1	2	5
		(0)	(50)	(0)	(0)	(23)	(0)	(0)	(25)	(8)	(9)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

表 4-3-4 台東大學及輔仁大學漢族學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料		台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
		S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
參與校內的社團活動	合計	16 (100)	7 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)
	從來沒有	0 (0)	1 (50)	1 (13)	0 (0)	6 (13)	2 (13)	1 (20)	2 (50)	10 (40)	6 (11)
	很少	9 (56)	1 (50)	0 (0)	9 (50)	4 (8)	4 (27)	1 (20)	2 (50)	8 (32)	16 (29)
	偶而	6 (38)	0 (0)	6 (75)	3 (17)	3 (6)	3 (20)	1 (20)	0 (0)	7 (28)	10 (18)
	常常	1 (6)	0 (0)	1 (13)	6 (33)	19 (40)	6 (40)	2 (40)	0 (0)	0 (0)	5 (9)
	總是	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	16 (33)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	18 (33)
	合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)
參與校外的社團活動	從來沒有	3 (19)	1 (50)	2 (25)	6 (33)	21 (44)	5 (33)	1 (20)	3 (75)	12 (48)	19 (35)
	很少	9 (56)	1 (50)	2 (25)	7 (39)	9 (19)	4 (27)	1 (20)	1 (25)	6 (24)	19 (35)
	偶而	2 (13)	0 (0)	3 (38)	4 (22)	13 (27)	3 (20)	1 (20)	0 (0)	7 (28)	10 (18)
	常常	1 (6)	0 (0)	1 (13)	0 (0)	0 (0)	3 (20)	2 (40)	0 (0)	0 (0)	5 (9)
	總是	1 (6)	0 (0)	0 (0)	1 (6)	5 (10)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (4)
	合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)
參與部落服務的活動	從來	10 (63)	0 (0)	3 (38)	4 (22)	16 (33)	8 (53)	5 (100)	2 (50)	17 (68)	24 (44)
	很少	3 (19)	1 (50)	2 (25)	8 (44)	13 (27)	4 (27)	0 (0)	1 (25)	6 (24)	18 (33)
	偶而	2 (13)	1 (50)	3 (38)	4 (22)	4 (8)	2 (13)	0 (0)	1 (25)	2 (8)	3 (5)
	常常	1 (6)	0 (0)	0 (0)	2 (11)	9 (19)	1 (7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	9 (16)
	總是	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (13)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)
	合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

表 4-3-4 台東大學及輔仁大學漢族學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料		台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
		S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
針對少數族群課程或活動的相關課	從來沒有	1	0	1	1	10	2	1	1	1	7
		(6)	(0)	(13)	(6)	(21)	(13)	(20)	(25)	(4)	(13)
	很少	9	1	1	6	14	1	2	1	4	4
		(56)	(50)	(13)	(33)	(29)	(7)	(40)	(25)	(16)	(7)
	偶而	2	0	4	5	22	8	1	2	12	25
		(13)	(0)	(50)	(28)	(46)	(53)	(20)	(50)	(48)	(45)
	常常	4	1	2	4	0	4	1	0	8	9
		(25)	(50)	(25)	(22)	(0)	(27)	(20)	(0)	(32)	(16)
	總是	0	0	0	2	2	0	0	0	0	10
		(0)	(0)	(0)	(11)	(4)	(0)	(0)	(0)	(0)	(18)
	合計	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
學校發展的目標政策是否重視	從來沒有	1	0	1	0	4	2	0	1	0	2
		(6)	(0)	(13)	(0)	(8)	(13)	(0)	(25)	(0)	(4)
	很少	9	1	1	2	13	6	2	1	2	0
		(56)	(50)	(13)	(11)	(27)	(40)	(40)	(25)	(8)	(0)
	偶而	2	0	4	3	24	4	3	2	8	11
		(13)	(0)	(50)	(17)	(50)	(27)	(60)	(50)	(32)	(20)
	常常	4	1	2	9	0	3	0	0	13	34
		(25)	(50)	(25)	(50)	(0)	(20)	(0)	(0)	(52)	(62)
	總是	0	0	0	4	7	0	0	0	2	8
		(0)	(0)	(0)	(22)	(15)	(0)	(0)	(0)	(8)	(15)
	合計	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)
學校是否常舉辦跨文化等相關活動	從來沒有	1	0	1	0	4	0	0	0	0	1
		(6)	(0)	(13)	(0)	(8)	(0)	(0)	(0)	(0)	(2)
	很少	8	1	1	2	18	4	2	0	0	0
		(50)	(50)	(13)	(11)	(38)	(27)	(40)	(0)	(0)	(0)
	偶而	4	0	4	9	9	7	3	3	9	19
		(25)	(0)	(50)	(50)	(19)	(47)	(60)	(75)	(36)	(35)
	常常	3	1	2	7	11	2	0	0	14	33
		(19)	(50)	(25)	(39)	(23)	(13)	(0)	(0)	(56)	(60)
	總是	0	0	0	0	6	2	0	1	2	2
		(0)	(0)	(0)	(0)	(13)	(13)	(0)	(25)	(8)	(4)
	合計	16	2	8	18	48	15	5	4	25	55
		(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)	(100)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

表 4-3-4 台東大學及輔仁大學漢族學生校園因素與族群認同發展階段人數分配表（續）

基本類別 資料		台東大學 (N = 92)					輔仁大學 (N = 104)				
		S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
學校是否有歧視少數族群	從來沒有	6 (38)	0 (0)	2 (25)	8 (44)	26 (54)	10 (67)	3 (60)	2 (50)	9 (36)	28 (51)
	很少	7 (44)	1 (50)	1 (13)	6 (33)	8 (17)	3 (20)	1 (20)	1 (25)	12 (48)	24 (44)
	偶而	2 (13)	0 (0)	3 (38)	4 (22)	5 (10)	1 (7)	1 (20)	0 (0)	3 (12)	3 (5)
	常常	1 (6)	1 (50)	2 (25)	0 (0)	3 (6)	1 (7)	0 (0)	1 (25)	1 (4)	0 (0)
	總是	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (13)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	合計	16 (100)	2 (100)	8 (100)	18 (100)	48 (100)	15 (100)	5 (100)	4 (100)	25 (100)	55 (100)

註：1. S1=接觸階段；S2=失衡階段；S3=再整合階段；S4=漢族自由主義階段；S5=多元自主階段；T=合計

2. 括弧內為百分比

（一）國立台東大學漢族學生校園因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-3-4 顯示，國立台東大學漢族學生十項校園因素中，該校與原住民學生有互動經驗的漢族學生，其族群認同多數趨向「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」之發展，在「漢族自由主義階段」部份，以「從來沒有修習多元文化相關課程」(61%)、「修習二門多元文化相關課程」(22%)；「很少」(44%)及「偶而」(28%)與不同族群背景教師互動；「很少」(44%)及「偶而」(28%)與不同族群背景同儕互動；「很少」(50%)及「常常」(33%)參與校內社團；「很少」(39%)及「從來沒有」(33%)參與校外活動的漢族學生；「很少」(44%)及「從來沒有」(22%)參與部落服務；覺得學校「從來沒有」(33%)及「偶而」(27%)規劃與族群議題相關的活動或課程；學校「常常」(50%)重視與少數族群學生的互動；「學校偶而舉辦跨族群文化等活動」(50%)，及覺得學校「從來沒有」(44%)或「很少」(33%)歧視氣氛與作為的漢族學生佔大多數。

而在「多元自主階段」，則以「從來沒有修習多元文化相關課程」(35%)、「修習一門多元文化相關課程」(29%)；「偶而與不同族群背景教師互動」(46%)及「很

少」(38%)與不同族群背景教師互動；「常常或偶而與不同族群背景同儕互動」(38%、35%)；「常常或總是參與校內社團活動」(40%、33%)；「從來沒有」參與校外活動(44%)；「從來沒有參與部落服務」的漢族學生(33%)；「學校偶而有規劃與族群議題相關的活動或課程」(46%)；學校發展目標或政策偶而重視與少數族群學生的互動(50%)；學校「很少」舉辦跨族群文化等活動(38%)，以及覺得學校「從來沒有」(54%)歧視氣氛或作為的漢族學生佔大多數。

綜合表 4-3-4 及以上結果發現，在個校園因素中，與原住民有互動經驗的台東大學漢族學生校園因素及其族群認同之關係中，有三個值得注意的現象：

1. 「常常與不同族群背景同儕互動」、「常常與不同族群背景教師互動」，及「常常參與校內社團活動」的漢族學生，其族群認同有多數趨向較高、較成熟的發展，此發現與美國的相關研究發現類似，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，及其族群態度均有正向的改變（Globetti, Brown, & Smith, 1993）。
2. 另外，在「多元自主階段」中有 13% 的學生「修習三門以上多元文化相關課程」與「總是」參加部落服務的相關活動，此結果顯示，修習多元文化課程與參與族群議題、活動相關的經驗，對於促進漢族學生瞭解原住民文化及改變其族群意識或態度的影響不宜忽視。
3. 與原住民有互動經驗且發展到較高、較成熟階段的漢族學生，比族群認同發展在「漢族自由主義階段」的學生更覺得「學校很少針對少數族群學生規劃的活動或課程」，換言之，與原住民有互動經驗且發展到較高、較成熟階段的漢族學生覺得學校不夠重視少數族群學生的需求，甚至覺得學校很少舉辦跨族群文化等相關的活動。

（二）私立輔仁大學漢族學生校園因素及其和族群認同發展階段差異之分析

表 4-3-4 顯示，私立輔仁大學漢族學生十項校園因素中，該校與原住民學生有互動經驗的漢族學生其族群認同多數亦趨向「漢族自由主義階段」及「多元自

主階段」之發展，在「漢族自由主義階段」，以「從來沒有修習多元文化相關課程」(60%)、「修習一門多元文化相關課程」(20%)及「修習二門多元文化相關課程」(20%)；「偶而與不同族群背景教師互動」(60%)；「常常」與不同族群背景同儕互動(56%)；「從來沒有」(40%)、「很少」(32%)參與校內社團活動；「從來沒有」(48%)、「偶而」(28%)參與校外活動；「從來沒有」(68%)、「很少」(24%)參與部落服務；「學校偶而或常常有針對少數族群學生規劃的相關課程或活動」(48%、32%)；「學校發展目標或政策常常重視與少數族群學生互動」(52%)；「學校常常舉辦跨族群文化等活動」(56%)，以及覺察學校「很少」(48%)或「從來沒有」(36%)歧視氣氛或作為的漢族學生佔大多數。

而在「多元自主階段」，則「修習一門多元文化相關課程」(62%)、「從來沒有修習多元文化相關課程」(29%)；「很少與不同族群背景教師互動」(60%)；「偶而」或「很少」(29%)或「偶而」(29%)與不同族群背景同儕互動；「總是」(33%)、「很少」(29%)參與校內社團活動；「從來沒有」或「很少」參與校外社團活動；「從來沒有」(35%)、「很少」(35%)參與部落服務；「學校偶而針對少數族群學生規劃的相關課程或活動」(45%)；「學校發展目標或政策常常重視與少數族群學生互動」(62%)；「學校常常舉辦跨族群文化等活動」(60%)，以及覺察學校「從來沒有」(51%)、「很少」(44%)歧視氣氛或作為的漢族學生佔大多數。

綜合表 4-3-4 及以上結果發現，在十項校園因素中，與原住民學生有互動經驗的輔仁大學漢族學生校園因素與族群認同之關係中，有幾個值得注意的現象：

1. 有修習多元文化相關課程一門以上、總是參與校內社團活動的輔仁大學漢族學生，其族群認同發展在「多元自主階段」有較多之趨勢。此發現與美國 Mitchell 及 Dell (1992) 的研究發現類似，學生參與族群社團組織，能增進其認同，進而提昇其對文化與跨文化活動的興趣，換言之，選修族群議題相關的研究課程、或參加與族群議題有關的文化覺察活動，除了能提昇其對社會議題的敏感度外，更能夠促進其改變族群態度或意識。
2. 在校園因素中，「是否參與部落服務活動」、「是否參與校內外社團活動」、「學

校發展目標政策是否重視與少數族群學生的互動」、「學校是否常舉辦跨文化等相關活動」,及「學校是否有歧視少數族群學生的作為」似乎對於輔仁大學漢族學生族群認同之發展階段無明顯的影響。其中,值得注意的是,在「多元自主階段」仍有漢族學生分佈在學校「總是」(18%)針對少數族群學生規劃相關的課程或活動。換言之,學校若擴大族群議題論述,或支持結構化的相關課程與活動,對於漢族學生提昇跨族群文化興趣的影響不宜忽視。

3. 另外,從「與不同族群背景同儕互動」來看,常常與不同族群背景同儕互動的漢族學生,其族群認同發展卻明顯低於很少或偶而與不同族群背景同儕互動的漢族學生。此現象與美國 Hurtado (1997) 的研究發現不一致,漢族學生與不同背景的人一起上課、互動,其文化知識的瞭解或族群意識及態度的改變並無明顯的增長。

(三) 兩校之比較分析

綜合以上結果發現,比較台東大學及輔仁大學漢族學生校園因素與族群認同發展階段之分佈情形,歸納以下幾點:

1. 整體來看,在校園因素中,「修習多元文化相關課程」方面,族群認同發展階段較高、較成熟的兩校漢族學生均以「修習一門多元文化相關課程」佔大多數,但其中台東大學甚至有漢族學生曾修習「三門」(13%)多元文化相關課程。
2. 在「與不同族群背景同儕互動」方面,族群認同發展階段較高、較成熟的台東大學及輔仁大學的漢族學生均是以「很少」或「偶而」與不同族群背景同儕互動佔大多數。
3. 在「與不同族群背景教師互動」方面,族群認同發展階段較高、較成熟的台東大學及輔仁大學的漢族學生亦是以「很少」或「偶而」與不同族群背景教師互動佔大多數。雖然,「是否與不同族群背景教師互動」對於漢族學生趨向較高、較成熟之族群認同發展並無明顯的影響,但是,教師在教學過程中,

教師的族群刻板印象、意識型態及偏見無意識地反映在其態度和期望價值上，以致於一再地「複製」霸權論述不宜忽視。換言之，教師在漢原族群學生之間轉化刻板印象，扮演亟重要的角色。

4. 在「參與部落服務活動」方面，族群認同發展階段較高、較成熟的台東大學及輔仁大學的漢族學生均以「從來沒有」或「很少」參與部落服務活動佔大多數。但是，輔仁大學卻有族群認同發展較高的漢族學生，分佈在「總是」（13%）參與部落服務活動。
5. 在「學校是否針對少數族群學生規劃相關課程或活動」方面，族群認同發展階段較高、較成熟的台東大學及輔仁大學的漢族學生均以學校「偶而」針對少數族群學生規劃相關課程或活動佔大多數。但是，輔仁大學卻有18%族群認同發展較高的漢族學生，認為學校「總是」針對少數族群學生規劃相關課程或活動。本項發現與 Mitchell & Dell（1992）的研究一致，學生投入族群議題相關的課程或活動，除了能增進其認同外，更能提昇其對文化與跨文化活動的興趣，且對於相關的族群議題產生多元的想法。
6. 在「學校發展的目標政策是否重視少數族群學生的互動」，族群認同發展階段較高、較成熟的台東大學及輔仁大學的漢族學生均認為學校發展的目標政策「常常」重視與少數族群學生的互動。
7. 在「學校是否常舉辦跨文化等相關活動」方面，族群認同發展階段較高、較成熟的台東大學漢族學生認為學校「很少」或「偶而」舉辦跨文化等相關活動，而輔仁大學漢族學生則認為學校「常常」舉辦跨文化等相關活動。此結果顯示，台東大學所舉辦的跨族群文化等相關活動，對於該校的漢族學生而言仍嫌不足。
8. 在「學校是否有歧視少數族群學生的作為」方面，族群認同發展階段較高、較成熟的台東大學及輔仁大學的漢族學生均認為學校「從來沒有」、「很少」有歧視的作為或氣氛。但是，台東大學卻有13%族群認同發展較高的漢族學生，認為學校「總是」有歧視少數族群學生的作為或氣氛。

四、兩校漢族群學生校園因素與族群認同發展階段之討論

綜合上述，以下針對十項校園因素中幾個較值得注意的因素進行討論：

（一）與不同族群背景同儕互動方面

由上述統計分析發現，與美國 Hurtado（1997）的研究發現不一致，漢族學生與不同背景的人一起上課、互動，其文化知識的瞭解並無明顯的增長。國內學者黃森泉（1999）研究結果亦顯示，主流族群對族群差異的認識，大多僅止於童年時間成人的批判或媒體所渲染的刻板印象，較傾向我族中心主義，然而從質性訪談資料中發現，當漢原族群學生在學校中相遇，影響彼此關係最深的優惠措施差別待遇，一開始的確是造成不同族群間初次接觸的心結，就如 D 在訪談中提到「有些原住民同學很混因為加分卻輕鬆過關，我就覺得有些不公平」（D：2004/6/14）

其實，我每次講到「加分」就覺得很生氣，我覺得根本就不是站在同樣的起跑點，幹嘛還考。所以，我是覺得加分要權宜，不要加得太過份了，像「四技二專」就加得太過頭了，像有些已經到平地很久的原住民，他們並沒有缺什麼啊，可是加分卻讓他們上好學校。（D：2004/6/14）

漢族同學在談到自己同校的原住民同學時，會直接談到加分或經濟補助待遇，對他們造成的衝擊，像 D 對於加分優待制度議題感到生氣、不平，認為加分優待制度不符合「公平」原則及不需要太強調原住民不平等的弱勢位置等觀點，同樣的，B 亦表示「有同學對這樣的制度感到非常的不公平，覺得政府給他們的照顧太多了。」（B：2004/6/5）

其實大部份的人對升學優待政策並不是很瞭解，而漢族學生會有不平之鳴，是因不能瞭解原漢學生歷史文化背景的差異，質疑其公平性，造成漢族學生心理上的不平衡，進而影響原漢族群學生的互動。

（二）與不同族群背景教師互動方面

在課堂上除了能促進大家對原住民文化的認識外，亦能轉化漢族學生對於原住民學生學習態度懶散的負面刻板印象，像 B 表示老師常會在課堂上提到關於族群的議題，並鼓勵學生能夠以多元的族群觀點去看待原住民的相關議題。

像我們系上的老師常會在課堂上講到原住民的相關議題，提醒我們要瞭解和認識原住民文化，那樣才能知道原住民在想什麼或遇到什麼問題。

（B：2004/6/5）

其實，學校中的老師，在族群關係轉化的過程中扮演著極重要的角色，教師在教學的過程中，能帶來不同文化的聲音及差異的觀念，創造多樣性主體認同可以共存的邊界。換言之，讓不同族群背景的學生可以相互接納、瞭解、尊重，以及欣賞不同的文化特質。同樣地，受訪者 A 也提到學校老師，扮演族群之間轉化刻板印象的重要力量。

像我中小學的平地老師，他們完全用鄙視的眼神對待原住民學生...我的小學生涯就是這樣過來的，我親身感受到這種不公的對待...，現在，到了大學以後，大學教師的素質比較高，比較不會有刻板印象，就比較少到那種瞧不起原住民學生的老師。（A：2004/6/5）

（三）學校是否針對少數族群學生規劃相關課程或活動方面

由上述統計分析發現，本項發現與 Chang（1996）的研究發現一致，當學校結構愈多元、愈擴大跨族群互動與鼓勵族群議題的論述，漢族學生就愈可能與跨族群學生一起社會化，除此之外，更能促進少數族群學生在學校獲得更舒適的空間進而尊重、欣賞彼此的「差異」。就如 C 談到：

像我們學校每年都會有一個例行活動「祭天敬祖」（清明節之前），還有就是每年都會有「原住民週」，像在舉辦「原住民週」的那一整個禮拜，我們就會很興奮的穿上傳統服飾去學校，我覺得這樣很好，可以讓人家

想瞭解原住民或原住民文化。(C : 2004/6/10)

同樣的, A 亦提到「學校設有南島社區大學, 開設了很多關於原住民文化的課程或研習工作坊之類 讓我有機會實際到原住民部落走訪」(A : 2004/6/5), 這些關於族群議題的課程或課外活動增進了 A 和 C 瞭解不同族群文化的機會。

學校有那個南島社區大學, 那裡有開很多關於原住民文化的課程或研習或工作坊之類的, 不過, 參與的學生不是很多, 我覺得如果只要是修課的話, 我想, 大家一定都得修的。(A : 2004/6/5)

本項發現與美國的相關研究一致, 族群間的接觸互動會影響學生對他人的看法、對學校活動的支持及其族群意識或態度的改變均有正向的態度 (Globetti, Brown, & Smith, 1993)。因此, 學校一旦擴大族群互動與鼓勵族群議題的論述, 漢族學生就會有機會與不同族群背景的團體產生互動, 除了應藉由結構化活動或課程增進原漢學生的接觸互動機會外, 學校應有更多的行動去跨越族群團體的界線。

(四) 學校是否有歧視少數族群學生的作為方面

國內許多關於偏見與歧見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, 加分政策也可能造成其適應不順(謝世忠, 1987 ; 楊淑玲, 2001 ; 蔡慧君, 2003)。畢竟, 近年來隨著原住民社經地位逐漸提高, 以及大量移入平地地區的「都市原住民」逐漸增加, 原漢族群學生之間「差異性」已逐漸減少, 有關國家政府對原住民的特殊待遇問題, 便逐漸浮出檯面, 如 D 談到: 「我另一個客家同學也是住在半山上, 經濟也不是很好, 也是少數族群... 那為什麼不給他們加... 每次, 想到這個就會生氣感到不平。」(D : 2004/6/14), 成為漢原族群學生在大學校園中初遇時的衝突來源, 同樣地, 受訪者 C 也談到:

原住民同學就非常害怕別人知道他是加分進來的，我也遇過有同學因為知道我是原住民，就問我是不是加分進來的情況，但是，我就比較坦然，因為，我是甄試的，其他原住民同學，我想他們應該會被問得很不是滋味吧... 對於加分優待，我覺得還是有修改的空間，畢竟，有愈來愈多的原住民移入都會區，除了享受到不同文化的刺激，他們本身的家庭狀況也比部落裡其他原住民更優沃，結果，加分的優勢和好處還不是落在這些人，該加的還是沒加到...這個加分問題，不論我在讀書會或課堂上討論，大家都會提出不同的想法。（C：2004/6/10）

換言之，原住民實質上獲得了政府特殊待遇的支持結構 - 加分保送制度，但是，漢原學生族群界線的衝突卻在校園的「空氣中」流動，學校若對歧視的事件或學生間不良的族群氣氛知覺採不處理的態度，會使漢族學生較無法區辨不同形式的偏見或歧視，而這些偏見或歧視將會影響原住民及漢族學生的態度與價值。

第四節 哪一個個人因素及校園因素最能解釋國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生「內化/承諾階段」及漢族學生「多元自主階段」之發展（研究問題五 八）

因本章第一節研究結果顯示，國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生及漢族學生其族群認同發展大多數在「接觸前階段」及「內化/承諾階段」與「漢族自由主義階段」及「多元自主階段」，故本節將就國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生與漢族學生之個人背景因素（性別、年級、居住區域、居住時間、父母親族群、父母教育程度、升學管道）、校園因素（是否修習多元文化課程、與不同族群背景教師互動、與不同族群背景同儕互動、社團經驗、參與返鄉部落服務活動、學校政策及目標、學校氣氛知覺）中，探討哪一個因素最能解釋兩校原住民學生族群認同發展最高階段之「內化/承諾階段」及漢族學生族群認同發展最高階段之「多元自主階段」。

依據邱皓政（2000）建議，進行迴歸分析前，須先進行下列的統計假設之考驗，以避免偏誤的發生，重要假設如下：（一）變項間線性關係假設（linear relationship），非線性的變項關係，需將數據進行數學轉換才能視同線性關係進行迴歸分析；（二）常態性假設（normality），係指迴歸分析中的所有觀察值應呈常態分配；（三）誤差呈獨立性假設（independence），誤差項除了應呈隨機化的常態分配，不同的自變項應相互獨立，無相關存在，也就是無自我相關（nonautocorrelation），當誤差項出現自我相關，無法獲得有效的參數估計值；（四）誤差呈等分散性假設（homoscedasticity），延續上一個假設，除了應呈隨機的常態分配，且其變異量應相等，稱為誤差等分散性；（五）自變項間無多元共線性（multicollinearity），若自變項間相關程度過高，不但變項之間的概念區隔模糊，難以解釋之外，亦造成自變項與依變項共變分析上的扭曲現象。

因此，在進行多元迴歸分析前，本研究先檢查個人背景因素及校園因素間是否有多元共線性（multicollinearity）問題。本研究使用變異數膨脹係數（variance

inflation factor, VIF) 小於 10, 變項容忍度 (Tolerance) 大於 0 作為共線性診斷原則 (邱皓政, 2000)。除此之外, 檢驗極端值是否存在, 以及是否違反常態性假設, 在 SPSS 10.0 中文版統計套裝軟體的統計圖 (Plot) 選單下, 勾選標準化殘差圖, 以檢定殘差是否具有等分散性, 結果發現無明顯偏離值, 且圖形呈水平隨機分配; 檢定殘差是否為常態分配, 結果大致在左下到右上的 45 度直線上, 因此接近常態分配。

Stevens(1996)建議, 進行迴歸分析時, 每一個自變項(independent variable)要有 15 個受試者 (subjects) 才能提高迴歸的信度 (reliable), 因本研究兩校的原住民學生人數分別為 48 人及 95 人, 漢族學生則分別為 92 人及 104 人且個人背景預測變項 (包含性別、年級、升學管道、居住區域、居住時間等因素) 與校園預測變項 (修習多元文化相關課程、與不同族群背景教師互動、與不同族群背景同儕互動、參與校內社團活動、參與校外社團活動、學校發展目標政策重視與少數族群學生互動、學校有舉辦跨文化的相關活動、學校有歧視少數族群學生的作為或氣氛) 的選項分別高達 50 個和 49 個, 以致選項太多無法滿足每個預測變項均有 15 人。為提高本研究迴歸分析之信度, 遂將台東大學及輔仁大學原漢學生之個人背景因素, 依序調整成: 性別 (男、女)、高年級 (含大三、大四) 及低年級 (含大一、大二)、加分優待及非加分優待、東部及西部、1 10 年及 10 年以上; 校園因素則依序調整成: 修習 1 門以上多元文化相關課程及從未修習多元文化相關課程、與不同族群背景教師互動及從未與不同族群背景教師互動、與不同族群背景同儕互動及從未與不同族群背景同儕互動、有參與校內社團活動及從未參與校內社團活動、有參與校外社團活動及從未參與校外社團活動、學校發展目標政策重視與少數族群學生互動及學校發展目標政策從未重視與少數族群學生的互動、學校有舉辦跨文化的相關活動及學校從未有舉辦跨文化的相關活動、學校有歧視少數族群學生的作為或氣氛及學校從未有歧視少數族群學生的作為或氣氛。另本研究在調整預測變項後, 仍不符 Stevens 之建議原則, 因此, 在迴歸信度上宜再考慮。

本研究因特別關心在控制個人背景因素後，哪一個校園因素最能解釋原住民學生族群認同發展之「內化/承諾階段」及漢族學生族群認同發展之「多元自主階段」，故以階層多元迴歸方式，先投入個人背景因素，再投入校園因素。預測變項個人因素包含性別、年級、居住區域、居住時間、父母親族群、父母教育程度、升學管道；預測變項校園因素包含是否修習多元文化課程、與不同族群背景教師互動、與不同族群背景同儕互動、社團經驗、參與返鄉部落服務活動、學校政策及目標、學校氣氛知覺；效標變項漢族學生為「多元自主階段」，原住民學生則為「內化/承諾階段」。另台東大學原住民學生因人數較少共計 48 人，採用調整後的 R^2 解釋其變異量，輔仁大學則以 R^2 解釋其變異量。

以下分別從兩所大學原/漢族群學生的階層多元迴歸結果（如表 4-4-1、表 4-4-2、表 4-4-5、表 4-4-6），因本研究對象為全部母群，不作推論，故不作顯著性考驗，僅以 β 量大小來比較其解釋量，並取其中 β (Beta) > .10 的因素定為重要因素形成摘要表（如表 4-4-2、表 4-4-3、表 4-4-7、表 4-4-8），比較個人背景因素及校園因素中，哪一個因素最能解釋兩校原住民學生族群認同發展之「內化/承諾階段」以及漢族學生族群認同發展之「多元自主階段」。

壹、兩校原住民學生「內化/承諾階段」發展之多元迴歸分析討論

國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生族群認同發展之「內化/承諾階段」多元迴歸結果，如表 4-4-1 及表 4-4-2。茲將 2 個階層多元迴歸結果，摘要整理如表 4-4-3 及表 4-4-4，並討論哪一個因素最能解釋兩校原住民學生族群認同發展之「內化/承諾階段」。

表 4-4-1 台東大學原住民學生族群認同發展「內化/承諾階段」多元迴歸結果

	個人背景因素				整體迴歸模式 (Full Model)			
	b	Beta	t	p	b	Beta	t	p
N = 48								
性別	2.713E-02	.022	.133	.895	.122	.097	.574	.569
年級	-.314	-.252	-1.762	.085	-.291	-.234	-1.603	.118
升學管道	-.300	-.149	-.866	.391	-6.370E-02	-.032	-.171	.865
居住區域	-.155	-.061	-.345	.732	-.404	-.159	-.866	.392
居住時間	-.340	-.215	-1.318	.195	-.156	-.099	-.574	.569
修課					-.241	-.189	-1.260	.216
部落服務					-.326	-.245	-1.538	.133
師互					-.346	-.080	-.528	.601
同互					0	0	0	0
校內社團					0	0	0	0
政策目標					0	0	0	0
跨文化					-4.837E-02	-.022	-.101	.920
歧視氣氛					.316	.181	.802	.428
R ²	.142				.274			
R ² 改變量					.132			

性別：0 = 非女生；1 = 女生；參照團體：男生

年級：0 = 非高年級；1 = 高年級（含大三、大四）；參照團體：低年級（含大一、大二）

升學管道：0 = 非加分優待；1 = 加分優待；參照團體：加分優待

居住區域：0 = 非西部；1 = 西部；參照團體：東部

居住時間：0 = 非 10 年；1 = 10 年；參照團體：10 年以上

修課：0 = 從未修習；1 = 1 門以上者；參照團體：從未修習

部落服務：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

師互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

同互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

校內社團：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

政策目標：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

跨文化：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

歧視氣氛：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

*P < .05 **P < .01 ***P < .001

表 4-4-2 輔仁大學原住民學生族群認同發展「內化/承諾階段」多元迴歸結果

個人背景因素					整體迴歸模式 (Full Model)			
N = 95	b	Beta	t	p	b	Beta	t	p
性別	-7.496E-02	-.063	-.548	.585	2.379E-02	.020	.158	.874
年級	-.131	-.125	-1.176	.243	-.117	-.112	-1.021	.310
升學管道	.215	.205	1.848	.068	.158	.151	1.284	.203
居住區域	7.575E-02	.072	.696	.488	.117	.111	.990	.325
居住時間	.136	.094	.920	.360	.149	.104	.990	.325
修課					-.225	-.206	-1.623	.108
部落服務					0	0	0	0
師互					-3.089E-02	-.012	-.107	.915
同互					3.849E-02	.021	.202	.841
社內社團					-8.076E-02	-.031	-.282	.778
政策目標					0	0	0	0
跨文化					.109	.080	.735	.464
歧視氣氛					-7.660E-02	-.066	-.599	.551
調整後 R ²		.076			.124			
R ² 改變量					.049			

性別：0 = 非女生；1 = 女生；參照團體：男生

年級：0 = 非高年級；1 = 高年級（含大三、大四）；參照團體：低年級（含大一、大二）

升學管道：0 = 非加分優待；1 = 加分優待；參照團體：加分優待

居住區域：0 = 非西部；1 = 西部；參照團體：東部

居住時間：0 = 非 10 年；1 = 10 年；參照團體：10 年以上

修課：0 = 從未修習；1 = 1 門以上者；參照團體：從未修習

部落服務：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

師互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

同互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

校內社團：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

政策目標：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

跨文化：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

歧視氣氛：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

*P < .05 **P < .01 ***P < .001

表 4-4-3 台東大學原住民學生族群認同發展「內化階段/承諾」多元迴歸結果摘要

	最能解釋的因素	β	$> .10$	調整後 R^2	校園因素的調 整後 R^2 增加量
N = 48 內化階段	個人背景	年級 (-.23), 居住區域 (-.16)			
	校園	部落服務 (-.25), 修課 (-.19) 歧視氣氛 (.18)		.27	.13

表 4-4-4 輔仁大學原住民學生族群認同發展「內化/承諾階段」多元迴歸結果摘要

	最能解釋的因素	β	$> .10$	R^2	校園因素 R^2 增加量
N = 95 內化階段	個人背景	升學管道 (.15), 居住區域 (.11), 年級 (-.11), 居住時間 (.10)		.12	.05
	校園	修課 (-.21)			

(一) 國立台東大學原住民學生族群認同發展之多元迴歸分析討論

表 4-4-3 顯示，本研究中的多元迴歸模式可解釋國立台東大學原住民學生族群認同之「內化/承諾階段」27%的變異量，校園因素可解釋 13%，個人背景因素則可解釋 14%。個人背景因素較校園因素能解釋原住民學生族群認同發展之「內化/承諾階段」，而個人背景因素之解釋量依序為年級 (-.23)、居住區域 (-.16)，但是，均為負值，換言之，相對於低年級 (大一、大二)，高年級 (大三、大四) 原住民學生，其族群認同發展愈不會在「內化/承諾階段」。為什麼愈高年級的原住民學生，其族群認同反而愈不在「內化/承諾階段」，可能原因是，學校缺乏族群議題的相關課程、活動，或促進跨族群文化的相關服務方案、輔導措施，以致大學校園經驗，包括課業學習、同儕互動及師生互動等人際關係，或學校所開設的多元文化相關課程、促進跨族群文化交流等活動，對族群認同朝向

較高階段之發展無明顯的影響；相對於居住東部，居住於西部的原住民學生，其族群認同愈不在「內化/承諾階段」。

在校園因素中，較能解釋原住民學生族群認同發展「內化/承諾階段」，依序為：部落服務（-.25）、修習多元文化相關課程（-.19）、學校的歧視氣氛（.18），但是，部落服務及修習多元文化相關課程與族群認同發展之「內化/承諾階段」呈負向關係，換言之，相對於從未修習多元文化相關課程或從未參與部落服務活動的原住民學生，修習 1 門以上多元文化相關課程或有參與部落服務活動的原住民學生，其族群認同發展愈不在「內化/承諾階段」。另外，相對於未覺察學校有歧視氣氛或作為的原住民學生，覺察學校有歧視氣氛或作為的原住民學生，其族群認同則愈趨向「內化/承諾階段」之發展。本項發現，校園因素中，知覺歧視氣氛與國外文獻相同，但修習多元文化相關課程或參與部落服務活動，則與國外研究發現（Mitchell & Dell, 1992）相反，為什麼修習多元文化課程或參與部落服務活動的原住民學生，族群認同發展反而愈不在最高的「內化/承諾階段」，經訪談資料中發現，此結果可能與該校所開設的多元文化相關課程內涵及教學有關。就 A 和 B 在台東大學所接受的多元文化相關課程而論，雖然，A 在通識課上修過「像原住民博物學、原住民文學，以及多元文化」（A：2004/6/5）等課程，但其焦點僅擺在修過哪一科的多元文化相關課程，對於原住民社會文化的認知、族群間的差異，以及族群議題的探討卻相當缺乏。A 指出：

我知道的就這些課，不過，好像還有其他的科目，因為，這三科我都修過。原住民博物學就是四處逛...“博物”的意思就是文化、祭典、歌謠，以及生活習慣等很大的事物、很廣的東西。（A：2004/6/5）

另外，教師的多元文化觀及妥善處理多元文化教學情境的能力亦不容忽視，教師除了鼓勵他們質疑、批判各種建構差異的可能性外，亦可以運用教室內結構化機會，促進跨族群互動關係。最重要的是，如 Harrison（1998）所言，教師的態

度和期望價值反映出許多的族群偏見和刻板印象，而這些文化偏見對於學生看待學校族群融合政策的態度或價值有影響。因此，在多元文化相關課程的內容設計上，除了促進學生對多元族群與社會問題的瞭解與敏感度外，在教學歷程中，教師的多元文化專業知能對改變學生族群意識或態度之影響很重要。

（二）私立輔仁大學原住民學生族群認同發展之多元迴歸分析討論

由表 4-4-4 顯示，本研究中的多元迴歸模式可解釋私立輔仁大學原住民學生族群認同之「內化/承諾階段」12%的變異量，個人因素可解釋 7%，校園因素則可解釋 5%，個人背景因素較校園因素能解釋原住民學生族群認同發展之「內化階段」。個人背景因素中，依序為升學管道 (.15) 居住區域 (.11) 年級 (-.11)，以及居住時間 (.10)，但是，年級與族群認同發展之「內化/承諾階段」呈負向關係。換言之，相對於低年級（大一、大二），高年級（大三、大四）的原住民學生，其族群認同發展愈不在「內化/承諾階段」其可能原因，如前所述係因學校缺乏族群議題的相關課程、活動，或促進跨族群文化的相關服務方案、輔導措施；相對於居住區域為東部的原住民學生，居住區域為西部的原住民學生，其族群認同則趨向「內化/承諾階段」之發展；相對於加分優待，非加分優待的原住民學生愈趨向「內化/承諾階段」，此發現與國內相關研究（謝世忠，1987；楊淑玲，2001；蔡慧君，2003）類似，原住民大專學生經加分政策進入大專院校就讀，在心理上可能會覺得自己比一般考進來的學生差一等，而形成焦慮、自卑感；而漢族學生則可能將原住民學生入學加分的事，詮釋為原住民學生資質較差，而引發原漢同儕間的齟齬，以致原住民學生在族群意識、接觸、態度，以及自我想像中，加深其自卑感，甚至影響其族群認同朝向積極進一步之發展。經訪談資料亦發現，漢原學生在學校中相遇，其個性上特質的差異，殘餘的負面刻板印象，再加上影響彼此關係最深的優惠措施差別待遇，一開始的確是造成不同族群間初次接觸的心結。就像 D 在訪談中提到「有些原住民學生很混因為加分卻輕鬆過關，我就覺得有些不公平。」（D：2004/6/14），而 C 亦提到當初以推甄的方式入學，

就感覺「比較坦然」(C：2004/6/10)，但是談到其他原住民同學，C 覺得「原住民同學就非常害怕別人知道他是加分進來的，我也遇過同學因為知道我是原住民，就問我是不是加分進來的情况」(C：2004/6/10)。相對於 C 的「坦然」，可以發現政府對於原住民學生入學的特殊待遇優惠制度，無處不在的「壓迫」著原漢族群學生間的關係。

雖然，受訪原住民學生表示，即使原/漢族群在接觸的過程中，受到爭議的加分優惠措施引發了一些誤解與質疑，造成的憤怒與挫折，卻也激發自己更加努力以肯定自己的族群認同與驕傲。像 D 提到其原住民室友的經驗，「其他的室友就很不諒解她加分進來學校...可是她還是買很多的參考書回來自己讀，她很認真...」(D：2004/6/14)，像 C 亦同樣提到類似的挫折經驗，不過，因為當初 C 是以推甄的方式入學，就感覺「比較坦然」(C：2004/6/10)，談到其他的原住民同學，C 覺得「原住民同學就非常害怕別人知道他是加分進來的，我也遇過有同學因為知道我是原住民，就問我是不是加分進來的情况」(C：2004/6/10)，甚至在學校的課堂上，原住民學生遇到老師提及關於特殊學生（例如，原住民、身心障礙學生等）考試需不需要加分的議題時的無奈。

有些同學就強烈地表達出這個制度的不公平...然後，我那個原住民同學整堂課就感到非常的不舒服，可是他沒有站起來反駁或表達自己的想法，上完一節課後就忍氣吞聲的翹課... (C：2004/6/10)

相對於 C 的「坦然」，可以發現政府對於提昇原住民入學機會而提供的特殊待遇優惠制度，無處不在的「壓迫」著原/漢族群學生間的關係，就像 A 提到「遇到這類問題，我倒是不會主動提及...偶而會開“不加分怎麼考得進來”的笑話。」(A：2004/6/5)，其實，自娛娛人的笑話背後是一種無法言喻的壓力與無奈，甚至以「這是制度的問題」(A：2004/6/5)來減輕其所受的責難，從訪談的受訪者，亦發現如 C 所言：「對於加分優待，我覺得還是有修改的空間，畢竟，有愈來愈多的原住民移入都會區。」(C：2004/6/10)，都市原住民除了享受到不同文化的

刺激外，他們本身的家庭狀況也比部落裡其他的原住民更優渥，以致如 C 所言「加分的優勢和好處還不是落在這些人，該加的還是沒加到...」(C：2004/6/10)。本研究除了與楊淑玲(2001)研究發現加分優待制度引發原漢同儕間的齟齬類似外，本研究亦發現除了以降低錄取標準入學的原民學生其族群認同發展在「接觸前階段」佔多數外，政府對於原住民入學的特殊待遇優惠制度，亦無處不在的「壓迫」著原漢族群學生間的關係，甚至造成原住民學生的污名化認同。另外，加分優待制度在原漢之分、部落原住民和都市原住民之間兩個不同層次區別裡有著不同的「壓迫」型態，亟待進一步探討的是加分優待制度與部落原住民和都市原住民之間的公平適當性。

在校園因素中，則以修課(-.21)為解釋輔仁大學原住民學生族群認同發展之「內化/承諾階段」的重要因素，但是，修課與族群認同發展之「內化/承諾階段」呈負向關係。換句話說，相對於從未修習多元文化相關課程，修習一門以上相關課程的學生，其族群認同之發展愈不會在「內化/承諾階段」。本項發現與美國相關的研究(Mitchell & Dell, 1992)不一致，以族群議題的課外與課程活動，在促進原住民學生族群認同發展上未獲支持，此項發現亦與上述台東大學的發現類似。

從 C 的訪談中發現，通識課程中所謂多元文化、族群文化相關的課程，似乎無法開啟其對社會文化多元的視野，原住民或族群文化的議題則全憑個人課外的涉獵與摸索，倒是自己所屬的科系「我們系上(社工系)有很多的課都會牽涉到相關的原住民議題，像在討論“階級”、“少數/弱勢”的時候，老師就都會提到原住民，而且比例還蠻重的...」(C：2004/6/10)。另外，在這個階段，學校的原住民社團及原住民服務中心倒是增進其發展雙文化或多文化的能力。

原住民服務中心都會辦一些相關大型的學術研討會。像我們社團也都會辦一些“傳統編織”的手工藝教學、文化介紹、原住民歌謠教唱，還有原住民舞蹈學習等活動。像我就覺得“努瑪社”對於校園內原住民學生的交流有很大的貢獻，“原住民服務中心”的話，則在學術上給我們幫助，今年暑假，中心又要辦去蘭嶼帶小朋友的活動，這些都是可以提昇我們族

群認同的機會，也可以認識與自己不同的文化。(C：2004/6/10)

產生此情形的原因，可能有很多，但就多元文化相關課程而論，雖然，兩校均在「通識課程」裡開設原住民博物學、原住民文學，以及台灣原住民文化等相關的課程，但是，就課程內容而言僅止於對原住民文化風俗的瞭解，對於原住民社會文化的認知、族群間的差異，以及族群議題的探討卻相當缺乏。另外，值得注意的是，國內相關文獻(王嘉陵，2003)指出，教師在教學過程中，教師須增能學生，鼓勵他們質疑各種建構差異的可能性，瞭解主流團體如何使用它們將差異殖民化，將受壓迫團體、弱勢團體的聲音排除到邊緣，讓師生藉由討論察覺自己如何成為主流權力關係的共謀，以及如何轉化這些不平等的權力關係。

在返鄉部落服務方面，從質性訪談資料亦發現，「這類活動都不是學校辦的，像返鄉服務是耕莘文教辦的；文化會議則是行政院原住民委員會；出國則是山海文化雜誌社辦的」(C：2004/6/10)，同樣地，A亦表示：

北都會區的耕莘文教基金會就連續辦了三年大專生到部落服務的活動...像我參加過「國際文化大專生青年會議」，它讓我產生了「國際觀」，因為，我又沒有出過國，參加後才發現原來國外對於原住民的相關制度是非常完善的，例如，紐西蘭和加拿大。(A：2004/6/5)

可見，學校在這方面的支持略顯不足，即使有也只侷限在增進或提昇原住民學生的族群意識，而實質上卻沒有提供鼓勵跨越族群界線的支持結構。

(三) 兩校之比較與討論

綜合以上所得之統計結果及質性訪談資料，與文獻探討中所提之相關研究及理論作討論，針對個人背景因素及校園因素中，哪一個因素最能解釋國立台東大學及私立輔仁大學原住民學生族群認同發展之「內化/承諾階段」，歸納出以下幾點：

1. 整體來看，本研究所選取之預測變項模式解釋台東大學原住民學生「內化/

承諾階段」族群認同發展 27%的變異量高於輔仁大學（12%）。

2. 在校園因素中，相對於低年級（含大一、大二），兩校的高年級（含大三、大四）原住民學生均呈現出其族群認同發展愈不在「內化/承諾階段」。此研究發現與國外相關研究發現不一致，年級與兩校原住民學生的族群認同發展階段呈負向關係。大學四年的校園經驗似乎無法促進兩校原住民學生族群認同朝向更高階段的發展，為什麼年級愈高，反而族群認同發展愈低，此現象的發生，值得探討。
3. 在校園因素中，相對於從未參與部落服務，參與部落服務的台東大學原住民學生，其族群認同發展愈不在「內化/承諾階段」，而相對於從未修習多元文化相關課程，修習一門以上多元文化相關課程的輔仁大學原住民學生，其族群認同發展則愈不在「內化/承諾階段」。修習多元文化相關課程或參與返鄉部落服務的經驗與促進兩校原住民學生族群認同趨向最高階段之發展，呈負向關係。研究結果顯示，其原因如前所述，課程內容或活動僅止於對原住民文化風俗的瞭解，對於原住民社會文化的認知、族群間的差異，以及族群議題的探討則相當缺乏。
4. 另外，在校園因素中，值得注意的是，相對於從未覺察歧視氣氛，覺知學校有歧視氣氛或作為的台東大學原住民學生，其族群認同發展愈在「內化/承諾階段」，而對輔仁大學原住民學生而言，歧視氣氛並非顯著的解釋因素，可能的原因是，在以主流文化為主學校就讀的輔仁大學原住民學生，與不同族群背景同學有更廣泛的接觸後，在互動過程中，輔仁大學透過「結構化」活動的支持，例如，每年清明節前後例行的「祭天敬祖」活動都會刻意安排、設計原住民的相關傳統習俗，讓學生感受到族群間存在的差異，進而減少偏見，且促進其瞭解、接受、尊重、包容，及欣賞族群間的差異。
5. 另外，「升學管道」因素與輔仁大學原住民學生族群認同趨向「內化/承諾階段」之發展呈正向的關係，但對台東大學原住民學生則無影響。此現象的發生，可能與台東大學原住民學生以「保送入學」佔大多數有關。

貳、兩校漢族學生「多元自主階段」之多元迴歸分析討論

先投入個人背景因素（性別、年級、居住區域、居住時間、父母親族群、父母教育程度、升學管道），再投入校園因素（是否修習多元文化課程、與不同族群背景教師互動、與不同族群背景同儕互動、社團經驗、參與返鄉部落服務活動、學校政策及目標、學校氣氛知覺），決定哪些因素最能解釋國立台東大學及輔仁大學漢族學生之族群認同發展之「多元自主階段」。國立台東大學及私立輔仁大學漢族學生族群認同發展之「多元自主階段」多元迴歸結果，如表 4-4-5 及表 4-4-6。茲將 2 個階層多元迴歸結果，摘要整理如表 4-4-7 及表 4-4-8。

表 4-4-5 台東大學漢族學生族群認同發展「多元自主階段」多元迴歸結果

N = 92	個人背景因素				整體迴歸模式 (Full Model)			
	b	Beta	t	p	b	Beta	t	p
性別	.125	.097	.915	.363	9.207E-02	.071	.669	.505
年級	-.184	-.142	-1.310	.194	-.163	-.126	-1.113	.269
居住區域	4.276E-02	.032	.294	.769	-2.700E-02	-.020	-.183	.855
居住時間	-8.068E-02	-.053	-.483	.631	2.774E-02	.018	.158	.875
升學_2	-.257	-.138	-1.245	.217	-.254	-.136	-1.216	.228
升學_3	-.345	-.150	-1.420	.159	-.276	-.120	-1.117	.267
修課					-.302	-.233	-1.950	.055
同互					4.979E-02	.011	.107	.915
政策目標					.215	.082	.578	.565
跨文化					-.370	-.141	-.996	.322
師互					.308	.160	1.367	.176
歧視氣氛					-.274	-.211	-1.823	.072
R ²		.075				.158		
R ² 改變量						.083		

性別：0 = 非女生；1 = 女生；參照團體：男生

年級：0 = 非高年級；1 = 高年級（含大三、大四）；參照團體：低年級（含大一、大二）

居住區域：0 = 非西部；1 = 西部；參照團體：東部

居住時間：0 = 非 1 ~ 10 年；1 = 1 ~ 10 年；參照團體：10 年以上

父親教育：0 = 非高中職以上；1 = 高中職以上；參照團體：高中職以下

母親教育：0 = 非國中以上；1 = 國中以上；參照團體：國中以下

父親族群：0 = 非原住民；1 = 原住民；參照團體：閩南人

母親族群：0 = 非原住民；1 = 原住民；參照團體：閩南人

升學_2：1 = 推甄申請；0 = 非推甄申請；升學_3：1 = 加分保送；0 = 非加分保送；參照團體：考試分發入學

修課：0 = 從未修習；1 = 1 門以上者；參照團體：從未修習

師互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

同互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

校內社團：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

校外社團：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

部落服務：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

規劃：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

政策目標：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

跨文化：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

歧視氣氛：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

*P < .05 **P < .01 ***P < .001

表 4-4-6 輔仁大學漢族學生族群認同發展「多元自主階段」多元迴歸結果

N = 104	個人背景因素				整體迴歸模式 (Full Model)			
	b	Beta	t	p	b	Beta	t	p
性別	.108	.117	1.092	.278	3.302E-02	.036	.328	.744
年級	8.528E-02	.100	.904	.369	1.944E-02	.023	.195	.846
居住區域	2.251E-02	.005	.050	.960	8.835E-02	.021	.200	.842
父親族群								
母親族群	.110	.317	.346	.730	.249	.082	.812	.419
父親教育	5.366E-02	-.079	-.716	.587	5.330E-02	.098	.543	.588
母親教育	-6.289E-02	-.079	-.716	.476	-.170	-.196	-1.763	.081
升學_2	.134	.120	1.133	.260	.119	.107	1.021	.310
升學_3	3.405E-02	.014	.132	.896	.198	.079	.771	.443
居住時間	-4.248E-03	-.005	-.042	.967	7.411E-02	.085	.708	.481
修課					5.743E-02	.068	.635	.527
師互					.5324E-02	-.032	-.306	.760
同互					-.169	-.101	-.933	.354
校內社團					.305	.296	2.634	.010**
部落服務					6.964E-02	.083	.769	.444
規劃					-.274	-.229	-1.841	.069
政策目標					.730	.372	3.120	.002**
跨文化								
歧視氣氛					-.124	-.147	-.1393	.167
R ²	.047				.223			
R ² 改變量					.176			

性別：0 = 非女生；1 = 女生；參照團體：男生

年級：0 = 非高年級；1 = 高年級（含大三、大四）；參照團體：低年級（含大一、大二）

居住區域：0 = 非西部；1 = 西部；參照團體：東部

時間：0 = 非 10 年；1 = 10 年；參照團體：10 年以上

父親教育：0 = 非高中職上；1 = 高中職以上；參照團體：高中職以下

母親教育：0 = 非國中以上；1 = 國中以上；參照團體：國中以下

父親族群：0 = 非原住民；1 = 原住民；參照團體：閩南人

母親族群：0 = 非原住民；1 = 原住民；參照團體：閩南人

升學_2：1 = 推甄申請；0 = 非推甄申請；升學_3：1 = 加分保送；0 = 非加分保送；參照團體：考試分發入學

修課：0 = 從未修習；1 = 1 門以上者；參照團體：從未修習

師互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

同互：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

校內社團：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未

校外社團：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未
 部落服務：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未
 規劃：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未
 政策目標：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未
 跨文化：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未
 歧視氣氛：0 = 從未；1 = 有；參照團體：從未
 *P < .05 **P < .01 ***P < .001

表 4-4-7 台東大學漢族學生族群認同發展「多元自主階段」多元迴歸結果摘要

	最能解釋的因素	β	$> .10$	R^2	校園因素的 R^2 增加量
N = 92 多元自主 階段	個人背景 升學_2 (-.14), 年級 (-.13), 升學_3 (-.12) 校園 修課 (-.23), 歧視氣氛 (-.21), 師互 (.16), 跨文化 (-.14)			.16	.08

表 4-4-8 輔仁大學漢族學生族群認同發展「多元自主階段」多元迴歸結果摘要

	最能解釋的因素	β	$> .10$	R^2	校園因素的 R^2 增加量
N = 104 多元自主 階段	個人背景 母親教育 (-.20) 校園 政策目標 (.37), 校內社團 (.30) 規劃 (-.23), 歧視氣氛 (-.15), 同互 (-.10)			.22	.18

(一) 台東大學漢族學生族群認同發展之多元迴歸分析討論

表 4-4-7 顯示，本研究中的多元迴歸模式可解釋國立台東大學漢族學生族群認同之「多元自主階段」16%的解釋量，個人因素可解釋 8%，校園因素則可解釋 8%。個人背景因素中，依序為升學_2 (-.14)、年級 (-.13)、升學_3 (-.12)，但是，均與漢族學生的族群認同之「多元自主階段」呈負向關係。換句話說，相對於考試分發入學、推薦申請、保送入學的漢族學生，其族群認同發展愈不在「多

元自主階段」；相對於低年級（含大一、大二），高年級（含大三、大四）的漢族學生其族群認同發展亦愈不在「多元自主階段」。為什麼愈高年級的漢族學生其族群認同發展，反而比低年級愈不在「多元自主階段」，可能的原因是，台東大學缺乏族群議題相關的課程或活動，學校即使是在「通識教育」上開設了多元文化相關課程，或在「南島社區大學」舉辦了許多的相關研習或座談，但學生參與的意願和動機並不高，以致無法發揮促進族群認同發展趨向較高階段。另外，可能與大三、大四學生因為實習、準備升學就業考試，以致投入校園活動的時間較少有關。

在校園因素中，則依序為修課（-.23）、歧視氣氛（-.21）、師互（.16），及跨文化（-.14），但是，修課、歧視氣氛及跨文化與漢族學生族群認同發展之「多元自主階段」呈負向關係。相對於從未與不同族群背景教師互動的漢族學生，與不同族群教師互動的漢族學生其族群認同愈趨向「多元自主階段」之發展。此發現與 Haniff（1991）的研究發現類似，台東大學學生除了較有機會與不同族群背景教師互動外，對學生而言，是一個很重要的角色，教師自發地表達真誠的關懷除了可以協助原住民學生克服族群歧視問題外，亦能促進漢原族群學生的互動接觸，協助漢族學生轉化對原住民或原住民文化的刻板印象、歧視或偏見。

另外，相對於從未修習多元文化相關課程，修習一門以上多元文化相關課程的漢族學生，其族群認同發展愈不在「多元自主階段」。此發現如前所述，與課程內容和教師的多元文化知能有關；相對於學校從未有歧視氣氛的漢族學生，覺察學校有歧視氣氛的漢族學生，其族群認同之發展愈不在「多元自主階段」，此發現與美國相關研究（Loo & Rolison, 1986）類似，學校若對歧視的事件或學生間不良的族群氣氛知覺採不處理的態度，會使漢族學生較不能區辨不同形式的偏見或歧視，例如，「壓迫」原漢族群學生關係的原住民「升學優惠政策」，即是一個明顯的例子。就像 D 對於加分優待制度議題感到生氣、不平，認為加分優待制度不符合“公平”原則以及不需要太強調原住民不平等的弱勢位置等觀點，同樣的，B 亦表示「有同學對這樣的制度感到非常的不公平，覺得政府給他們的照顧

太多了。」(B：2004/6/5)。另外，相對於覺得學校從未舉辦跨族群文化相關活動，覺得學校有舉辦跨族群文化相關活動的漢族學生，其族群認同發展愈不在「多元自主階段」。台東大學在這方面的支持略顯不足，即使有也只侷限在增進或提昇原住民學生的族群意識，而實質上卻沒有提供鼓勵跨越漢原族群界線的支持結構。就像 A 表示學校設有「原住民教育中心」及「南島社區大學」，其所舉辦的族群議題研究、研習及演講活動與相關的課程規劃旨在提昇大家對原住民文化的興趣，但是，受訪者 A 卻認為原住民教育中心，「它當初設立的目的就是要讓大家去瞭解原住民的文化或研究原住民教育的現況、未來發展等相關的問題。」(A：2004/6/5)，但是，在促進原漢族群學生互動方面，則沒有顯著果效。

(二) 輔仁大學漢族學生族群認同發展之多元迴歸分析討論

表 4-4-8 顯示，本研究中的多元迴歸模式可解釋輔仁大學漢族學生族群認同之「多元自主階段」22%的解釋量，個人背景因素可解釋 4%，校園因素則可解釋 18%。校園因素遠較個人背景因素能解釋漢族學生族群認同之「多元自主階段」發展。個人背景因素中，以母親教育 (-.29) 為重要因素，但呈負向關係，換言之，相對於國中以上，國中以上的漢族學生，其族群認同發展愈不在「多元自主階段」。校園因素中，則依序為政策目標 (.37)、校內社團 (.30)、規劃 (-.23)、歧視氣氛 (-.15)，及同互 (-.10)，但是，規劃、歧視氣氛及同互與漢族學生族群認同發展之「多元自主階段」呈負向關係。

相對於學校政策或發展目標從未與少數族群學生相關，學校政策或發展目標與少數族群學生相關的漢族學生，其族群認同之發展則趨向「多元自主階段」之發展，此發現與 Kanter (1977) 及 Hurtado (1994) 的研究發現類似，增加學校政策或發展目標的結構多元化，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。雖然，學校規劃相關課程與活動與促進漢族學生族群認同朝向「多元自主階段」之發展並無正向關係，但進一步從質性訪談資料發現，D 表示「那次的部落體驗，有老師做專業的解說，像很多關於原住民生死、祭典...有

Gaya (祖靈) Udo (鬼) 的想法、觀念，讓我學到比較深入的原住民“文化”。」(D：2004/6/15)，透過課外活動，D 對於原住民文化從理解上的認知轉至較正向的資訊，開始「比較深刻地感受到他們是怎麼看待死亡...而且，也發現他們的祭典也是跟我們一樣很複雜...像我也覺得他們很辛苦，經過日本人屠殺事件，被趕上山」(D：2004/6/15)，開始思考到原住民文化與漢族文化的差異。

另外，值得注意的是，學校政策或發展目標重視與少數族群學生互動的輔仁大學漢族學生，其族群認同之發展較台東大學漢族學生更趨向「多元自主階段」。可能的原因是，像 A 提到台東大學方面與族群議題相關的活動，學校比較倚賴學生社團，學校另外設有“南島社區大學”，協助學生或社區瞭解原住民及原住民文化，至於“原住民教育中心”則以「它好像就擺在那裡而已」(A：2004/6/5)形容其功能失彰。儘管如此，A 還是肯定學校“原住民教育中心”在促進文化交流方面的努力。而 C 則是非常肯定輔仁大學「原住民服務中心」在促進原漢族群學生互動及協助原住民學生認同自身族群文化方面，扮演亟重要的角色，尤其是提昇了漢族學生對文化與跨文化活動的興趣。由此可知，對漢族學生而言，學校政策目標若重視與族群議題相關的文化覺察活動或課程，對於族群態度改變與增進族群瞭解有正向的關係。

而相對於學校從未規劃與少數族群學生相關之活動，覺得學校有規劃與少數族群學生相關活動之漢族學生，其族群認同之發展愈不在「多元自主階段」，此發現與美國相關研究 (Mitchell & Dell, 1992) 不一致，學校規劃相關課程與活動與促進漢族學生族群認同朝向「多元自主階段」之發展並無正向關係；相對於學校從未有歧視氣氛或作為，覺得學校有歧視氣氛或作為之漢族學生，其族群認同發展愈不在「多元自主階段」換句話說，學校若對歧視的事件或學生間不良的族群氣氛知覺採不處理的態度，會使漢族學生較不能區辨不同形式的偏見或歧視，致使漢族學生發展雙文化或多文化的能力受限；相對於從未與不同族群背景同儕互動，與不同族群背景同儕互動之漢族學生，其族群認同之發展愈不在「多元自主階段」。

（三）兩校之比較與討論

綜合以上所得之統計結果及質性訪談資料，與文獻探討中所提之相關研究及理論作討論，針對個人背景因素及校園因素中，哪一個因素最能解釋國立台東大學及私立輔仁大學漢族學生族群認同發展之「多元自主階段」，歸納出以下幾點：

1. 整體來看，本研究所選取之預測變項模式解釋輔仁大學漢族學生「多元自主階段」22%，而台東大學漢族學生則為16%，尤其輔仁大學的校園因素達18%遠高個人背景因素（4%）。
2. 在個人背景因素中，「年級」、「升學管道」對台東大學漢族學生是顯著，且皆呈負向關係，但輔仁大學並沒有，此發現可能的原因是。輔仁大學則是以母親教育為最能解釋的因素，台東則沒有。
3. 在校園因素中，台東大學以修課、歧視氣氛、師互、跨文化為最能解釋的因素，但修課、歧視氣氛，及跨文化呈現負向的關係。而台東大學則是以規劃、歧視氣氛、同互為負向。其中，值得注意的是，兩校歧視氣氛與族群認同之「多元自主階段」均呈負向關係。此發現，可能的原因如前所述，學校若對歧視的事件或學生間不良的族群氣氛知覺採不處理的態度，會使漢族學生較不能區辨不同形式的偏見或歧視（Loo & Rolison, 1986）。另外，政策目標和校內社團則呈正向之關係，換言之，學校政策或發展目標重視與少數族群學生互動的輔仁大學漢族學生，其族群認同之發展較台東大學漢族學生更趨向「多元自主階段」。誠如 Chang（1986）提及，學校若擴大跨族群互動或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，除了能幫助原住民學生在學校獲得更舒適的空間外，更讓漢族學生有機會與不同族群背景團體產生互動。