

第二章 文獻探討

第一節 族群認同的理論基礎及類型

壹、族群認同的理論基礎

一、族群認同的意涵

國內研究台灣社會的學者裡面，對於台灣族群的分類最常見的有兩種方式，第一種是政治學領域的學者，他們多把台灣的族群分成「原住民、外省人、閩南人、客家人」四大族群；第二種是研究人類學、社會學的學者，他們多把研究焦點放在少數族群的研究，特別是在原住民族的研究方面。在少數族群的認同研究方面，他們稱之為「族群認同 (Ethnic Identity)」¹。究竟「族群」、「認同」及「族群認同」的意涵為何？國外學者 Schermerhorn 和 De Vos 對「族群」的看法是：

「族群 (ethnic group) 是一個大社會中的次團體，存在於大社會中的集體，成員擁有或為真實或為假設的共同祖先，有共同的歷史記憶，以及，擁有定義自我的特別文化表徵。這些文化表徵的要素，舉例說，有親屬模式、直接交往（表現在地域主義與區域派系）、宗教信仰、語言或方言、部族、國籍、生理特徵，或者任何上述要素的綜合。」(Schermerhorn, 1974 : 3 ; 轉引王寰、瞿海源，民 90 : 243)

「族群 (ethnic group) 是自我認定的一個族群，其享自己共有而不與他人共享的傳統。這類傳統的典型諸如『風俗』、宗教信仰與行為、語言、歷史延續感、共同祖先與發源地等等。」(De Vos, 1982 : 9)

從 Schermerhorn 和 De Vos 的說法可以發現，族群可以分兩個方面加以說明，第一個是「主觀上的認定」，亦即同一個族群的成員，必定是自我認定為同一個群體，對於群體間的成員有彼此一體、利害與共的感覺。第二個則是「共同文化想像的歸屬感」，這種共同文化想像的歸屬感也就是同一個群體的成員間認同彼此是同一個發源地、共同的祖先、同一種文化、同一種語言、同一種宗教等等之類的共同文化，這種共同的文化是否

真實並不重要，重要是彼此間自覺有共同文化的想像，並對這個共同文化產生歸屬感。就像 Hutnik (1991: 19) 所說的「是一群人的組成 他們基於共同血緣的想像，不管是真實的或是虛構的，他們的血緣關係都被其他成員所重視」。

此外，國內學者如黃森泉 (民 89) 施正鋒 (民 87) 郭洪紀 (民 86) 等人也提出類似的看法，認為「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」；另外，種族與族群關係辭典 (Dictionary of race and ethnic relations, p102) 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)，至少是潛在的，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。」

由此看來，族群應該是一群人，基於共同歸屬感 (想像自己是團體的一分子，也被團體所認可)，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。我們可以歸納出「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，並認為彼此一體、利害與共，以自別於其他人的一群人」。

「認同 (identification)」一詞，「按弗洛伊德的說法，是指個體在潛意識 (unconscious) (指潛伏在意識層面之下不為個人自知的意識) 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，民 85: 389)。張春興 (民 78) 並進一步歸納、闡釋「認同的概念」，他認為「認同是指個體經社會學習或社會化之後，在心理上所產生的一種主觀的歸屬感或歸屬意識，其基本特徵是在有客體對象情形之下所從事的主觀吸取，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同。」

張春興對認同的解釋主要注重在心理層面的歸屬意識，心理上所產生的歸屬意識就是「認同」。許木柱 (民 78: 127) 則認為認同是將外在行為內化成個人屬性的過程。他從認同所發生的作用來說明認同：「認同作用 (identification) 是一個人將另一個人或一群人的行為特徵 (如說話的神情、衣著格式、抽煙的神態或走路的姿態等) 或內隱的人生觀、價值觀等予以內化 (internalize) 成為他個人屬性的一種過程。」

是以，「認同」係指來自心理的歸屬意識，此歸屬意識是主觀形成的，歸屬意識會對模倣對象產生模倣行為，並經由模倣的過程使自己產生變化。在認同的過程中，學習模倣的對象並不限於個人，也可能是某一群體。

在群體部分包括階級認同、文化認同、政治認同等，因此，族群認同是個體可能發展出多種認同形式中的一種。

所謂的「族群認同 (Ethnic identity)」，De Vos (1982: 16) 認為「族群認同是取文化方面各種可以在主觀上具有象徵作用的標誌，用以區別他們向己和別人的不同」。象徵可以是外顯的，也可以是內隱的。族群特徵如語言、衣著、飲食等都是，都可以表示出自己是誰，或是屬於那一個群體。

Phinney (1990) 在整理 70 份有關族群認同的研究後發現，大多數的人對族群認同的定義看法紛歧，有的人認為族群認同是社會認同的重要元素，屬於社會群體中自我概念的一部份；有的則認為族群認同是自我認同的關鍵面向，有的則強調是歸屬感與義務承擔，有的強調共享價值與態度；有的則強調族群認同的文化面向，如語言、行為、價值、族群歷史知識等。

儘管學者對於「族群認同」定義的看法紛歧，我們仍可以簡單、概念性的說法來涵括這些概念，即 Hutnik (1991) 所說的：「族群認同是個人對於某個群體的個人認同感，而他人也認同這個人為其認同的族群中的一員。」

綜合以上所述，族群認同的意義誠如 Phinney (1995) 所說的：「對某一族群具有高度、強烈族群認同的成員，會認定自己為該族群的成員，具有高度的歸屬感並給予正向評價，偏好自己的族群也喜歡與其他成員共處，關於該族群的知識與興趣高，且喜歡加入族群的行動；相對的，當族群認同程度低、脆弱或產生混淆時，則不認定自己為該族群的成員，對所屬族群持負面的評價，參與族群行動的意願低，不僅關於族群的知識、興趣及歸屬感低，且偏好主流群而不喜歡與其他成員共處」。簡言之，「族群認同」就是「對某一群體產生一種主觀的歸屬感，並產生偏好與此一族群相處態度，投入族群活動」。

「族群認同」不像階級認同、政黨認同、居住都市認同、球隊認同等，都有可能在相對較短的時間內轉變，族群認同因為是與生俱來的，也強調「連續性」與「自然形成」的問題，因此，對於個人容易形成更大的約束力，所以能改變的空間較小，也需要較長的生活改變，或者更強大的外來集體性壓力才可能促成改變。

然後，對於改變「族群認同」的人來說，這也等於拋棄自己與生俱來

的「自然屬性」，也可能會承受別人的奇異眼光。拋棄「族群認同」之後，要面對的更大問題是，缺乏歸屬感，缺乏所屬團體，將產生認同危機，而處在社會的邊緣地位，疏離整個社會。因此，要拋棄「族群認同」必定歷經千萬次的內心掙扎。這也是 Lewin (1948) 所主張的「個人需要一個固定的族群認同感，以維持健康的心理狀態。」

少數民族在多族群社會中通常具有一種「認同」取向，這種取向構成他對社會接納或拒斥的態度，並影響他對社會制度（如教育、文化、政治）的參與程度，最終則決定個體是否可以向上社會流動。關於這種態度，可以稱之為「族群認同」(ethnic identity) 或「文化認同」(cultural identity)（譚光鼎等，民 90：121）。

族群認同 (ethnic identity) 與文化認同 (cultural identity) 是二個概念很相近的意思，有時候甚至不容易分辨其間的差異。族群認同和文化認同的對象雖然看似不同（一個是對「族群」的認同，一個是對「文化」的認同），但他們的認同的「內容」卻有許多重疊，因他們都是擁有對「共同的文化想像」的歸屬感。

許木柱（民 78：127）指出，族群認同與其他群體認同的相異之處，在於它是以族群 (ethnic group) 或種族 (race) 為認同的主要基礎之一。郭洪紀（民 86：4）提出族群認同最顯而易見的是種族象徵符號，它是以族群、血統、地域作為區別原則。這種特別強調對族群或種族的認同，就是和文化認同不同之處。

郭洪紀（民 86）認為文化認同的意義在於，文化是由社會制度、知識體系、價值信念、象徵符號，以及人類實踐組成的多層次系統，同時也是人類發展自身道德、智慧、美感和性格的基礎。我們可以看到文化認同的內涵，不正是族群認同所強調的共同的「傳統」或共同的「文化」。這類傳統的典型諸如『風俗』、宗教信仰與行為、語言 歷史延續感、共同祖先與發源地等等。

誠如前述，「族群認同」是就是「對某一群體產生一種主觀的歸屬感，並產生偏好與此一族群相處態度，投入族群活動」。而文化認同是指「個人接受某一族群文化的態度與行為，並且不斷將該文化之價值體系與行為規範內化至心靈的過程」（譚光鼎、湯仁燕，民 82）。兩者之間的關係常常是「族群認同」取決於「文化認同」。是以個體的族群認同往往與文化認同結合在一起。

二、族群認同包含的要素

國內外有關族群認同的研究，學者常從族群自我認定（ethnic self-identification）、族群歸屬感（ethnic sense of belonging）、族群態度（ethnic attitudes about one's group）及族群行為（ethnic behavior）等幾個方面進行探討（Leclezio, Kouw-Potgieter, & Souchon, 1986；Phinney, 1989；Phinney, 1990；許文忠，民 87；張琇喬，民 89；凌平，民 90）。

依據 Phinney (1990: 503-506) 從 70 篇相關研究中歸納出族群認同的內涵主要有四個方面：族群自我認定、族群歸屬感、族群態度及族群投入等四個要素。在不同的研究中，有些將四項要素皆含蓋在內，有的則僅研究其中一項要素。一般的研究者則將焦點集中在其中一項要素。以下則就族群認同四要素分別引述說明之：

（一）族群自我認定（ethnic self-identification）

族群自我認定，也稱為自我定義、自我標記，係指一個人在自己身上「貼上」族群的標記，也就是成員以自己屬於某一族群的知覺和概念為基礎，學習到正確且一致的使用其族群標記。這類型的研究通常以兒童為對象，用以測量兒童是否能正確的辨識出自身族群的標記。族群自我認定應用在兒童身上的研究，通常是呈現代表不同族群的圖片或娃娃，讓兒童選擇出認為最像自己的圖片或娃娃。兒童要能正確認定自己屬於某一族群，必須要能確定自己所屬的族群，知覺到和他人之間的相似與相異點，並知道族群的標記為何。

（二）族群歸屬感（sense of belonging）

歸屬感是一種主觀意識。若一個人自覺自己是某一個族群，對這個族群有歸屬感的時候，當別人問到是否屬於哪一個族群的時候，他會回答是。不過使用族群的名稱來標籤自己，並不代表他對所選擇的族群具有強烈的歸屬感。

歸屬感更重要的是對自己所屬的族群有彼此一體、不可分割的感覺。這也是張春興（民 78）所說的「歸屬感是個體自覺被他人或被群體認可與接納，以及其態度或意見與群體規範一致時的一種感受，為一種個體與某一群體間所存在的一種整體感。」

（三）族群態度（ethnic attitudes）

族群態度是指族群成員對自己所屬的團體所抱持的態度是正面的或是

負面的。正面的族群態度包含對自己所屬的團體感到驕傲、歡愉、快樂與滿足，比如說「我以我的族群為榮」、「我認為我們族群的文化是豐富而珍貴的」等；「接受、承認」自己的族群通常也是正向態度，如「我相信當一個 XX 人是很棒的經驗」、「當我和我的族群在一起的時候，我覺得很興奮很快樂」等。負面的族群態度則如「我覺得大部份的族人都不值得信任」、「有時候我真希望我是白人（或主流族群）」。因此，族群態度是指成員正面或負面的回應本族或其他族群之族群意識的特殊方式，其焦點在於積極正面或消極負面之族群態度的發展或社會心理因素。

對某一族群偏好態度的評量可作為對該族群認同的指標，在 Phinney 的整理研究中發現，約有半數的族群認同方面研究者都使用族群態度來當作衡量族群認同程度的依據。成熟的族群認同能就其族群的屬性來描述自我，並可以坦然接受自我族群的特質和理念，而明確的族群認同所表現出來的態度，所以族群態度常被用來當作族群認同的指標之一。

（四）族群投入（ethnic involvement）

族群投入（或稱族群涉入）指的是對自己族群社會的參與和族群文化的實踐。族群投入最常使用的指標有語言、朋友同儕、參與信仰宗教的組織與實踐、族群社會的結構、政策意識與行為、居住地區、文化行動與態度等等，其中語言是最常被使用來測量族群認同的指標。

被使用來測量族群認同指標並不是只有以上四者，其他如族群知覺（ethnic awareness）族群評價（ethnic evaluation）、文化投入（cultural identity）等等都是測量的指標，不過這些指標大致上都可歸納到上述族群自我認同、歸屬感、族群態度與族群投入四個範疇裡面，而且大部份的研究者還是以這四個指標當作族群認同的內涵。因此，本研究問卷對於族群認同部份所使用的設計理念，即以 Phinney（1990）所提出的四個族群認同要素族群自我認定、族群歸屬感、族群態度及族群投入為主要依據。

三、族群認同的理論基礎

在 Phinney（1990：501-502）針對有關族群認同的 70 篇文獻中進行的整理，歸納出三種最常被使用來討論族群認同的理論。這三種主要的族群認同理論是：社會認同論（Social identity and the self）、涵化論（Accultural theory）以及認同形成論（Identity formation theory）。社會認同論大多是社會心理學家最常使用的研究方法，涵化論則多是社會心理學家、社會學家及人類學家最常使用的研究方法，認同形成論則多是從心理學的觀點與方法進行研究，茲將這三種理論概述如下：

（一）社會認同論（Social identity theory）

社會認同論者主張個人需要有一個堅定的族群認同感，以維持其身心健康的感覺。Tajfel（1982：17-18，21）認為社會認同意指個人把自己或他人安置社會系統中的過程，或者可以說是個人用社會系統來定義自己或其他人。社會認同是屬於自我概念下的一個次系統，自我概念會假想的一個認知結構，此認知結構可以在社會環境和社會行為之間找到最適合的情況自行調和。

族群認同是受到社會背景所影響，個體會將自己或他人歸類於某個社會類別的體系裡，身為某族群的成員就從其所屬的群體發展出認同。但是如果社會中的主流族群對少數族群的容貌與特徵持有負面的看法與評價，則這個少數族群很有可能發展出負面的社會認同。因此，在這種情況下，對弱勢少數族群的認同便可能導致低自尊的情形發生。

在社會中，地位比較低的族群，為了改變自己的處境，提升自己的地位，他們有時候會離開自己原來的族群，把自己當作主流族群的一份子，期望同化於多數族群，以改變他們的主流社會中的地位。但是這種作法容易延生出更大的心理問題，使個人認同及心理功能產生負面消極的影響；再者，也可能由於種族外在表徵的不同，而無法融入主流族群裡。

社會認同論者認為，社會認同是自我概念的一部份，社會認同主要來自個體對自己族群身份的有關認識以及伴隨族群身份而來的價值觀和情感，身為少數族群的個體會注意在環境中的他人是如何的評價自己。社會認同論者即是強調族群認同的重要性，共享族群認同的意義，可以促進族群間的相互尊重與增進社會認同。

（二）涵化論（acculturation）

族群認同研究有時候把涵化看作和族群認同是同樣的意思。涵化一詞通常是指在兩個不同文化相互接觸過程中，其在文化態度、價值觀和行為上產生的改變。涵化論者通常以族群團體為關注焦點，而非以個體，涵化論者所關心的是少數族群或移民團體與主流群體或整體社會之間的關係。

相對於族群認同理論的單一族群認同分析方式，涵化論的分析方式是雙族群認同的分析方式。認同理論的單一族群認同分析方式主要在分析少數族群對自身的族群認同問題、認同情形等，而涵化論的雙族群認同分析

方式則是關心少數族群在與主流族群接觸與涵化的過程中，其認同行為與態度的改變情況，通常是探討少數族群對我族認同的行為與態度及少數族群對主流認同的行為與態度兩個面向。

涵化論的第一種發展模式是兩極化的線性模式 (linear bipolar model)，兩極化線性模式裡的假設是對我族的族群認同與對主流文化的認同無法同時兼顧，因為個體如果對我族族群具有強烈認同，則其在主流社會中的涉入會顯得比較低；如果涵化的程度比較深，對主流社會的涉入比較深，則其不可避免的會伴隨著對我族族群認同的低落。由可以看出兩極化線性模式的族群認同被概念化於一條連續的直線上。線的一端是強烈的族群維繫，另一端則是強烈的依附主流社會。

相對於兩極化線性模式認為我族的族群認同與主流文化的認同只能二擇一，尚有一種雙面向模式 (two-dimensional model)，其主張是涵化屬於雙面向的過程，我族族群認同高，並不必然伴隨著主流文化認同低，主流文化認同低也不必然伴隨著我族族群認同低，我族族群認同與主流文化認同並不互相影響，而是互相獨立的。

除了兩極化的線性模式及雙面向模式外，尚有一種是多面向或多元模式 (multidimensional or pluralistic model)。根據 Porter & Washington 的整理發現，涵化被視為一種複雜的、多面的現象。所以接受一種新的文化特性和社會連繫和保留傳統的文化特性及社會連繫被視無因為種種屬性的變化而有不同，因此涵化被為是複雜的，必隨情境的不同而改變的過程(引自許文忠，民 87：21)。這種多面向的認同並非文化上的混合，而是新的文化的變體，不過立論尚未被闡述出來。

(三) 認同形成理論 (Identity formation theory)

認同形成理論主要是由心理學發展而來，以心理諮商發展的觀點來看族群認同。因此，認同形成理論認為認同並不如前述兩種方法是屬於靜態的。認同形成理論認為族群認同是一個變動的過程，可能因為時空背景的不同而發展出不同的族群認同態度。因此，族群認同可以看做是一個接著一個連續的階段，族群認同的完全是一個在做決定與自我評價的過程中不斷變動。

認同發展理論一開始是由心理學家 Erikson (1968) 所提出的自我認同理論，而後經後來的研究學者加以闡釋，發展出族群認同理論。族群認同理論認為認同的形成是由於不斷地探索和經驗的增加所形成的每個階

段，主要發生在青少年時期。

少數族群的認同發展是對自己認同不斷探索與調適的過程，其發展過程一開始總是沒有察覺其身份的特殊，等到少數族群意識到自己少數族群的身份與地位時，他的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生的過程，開始於童年時期並持續到成年人階段。認同的形成對族群成員而言是一個區別與整合的過程，個體從沒有知覺到族群之間的差異到覺察出族群之間差異性存在的過程，從無族群 (non-ethnic) 的自我認同到族群自我認定，從部分的族群認同到認同形成過程。

少數族群的族群認同發展，事實上就是一個不斷衝突—調適—衝突的循環過程。一般而言，這些衝突的產生有可能會使族群的成員形成如下的概念 (Smith, 1991；引自張琇喬，民 89)：

- (1) 族群覺察 (ethnic awareness) vs. 族群無覺察 (ethnic unawareness)
- (2) 族群自我認定 (ethnic self-identification) vs. 無族群自我認定 (non-ethnic self-identification)
- (3) 自我憎惡 (self-hatred) vs. 自我接納 (self-acceptance)
- (4) 自我接納 (self-acceptance) vs. 他群接納 (other-group acceptance)
- (5) 自我拒絕 (self-rejection) vs. 他群接納 (other-group acceptance)
- (6) 他群拒絕 (other-group rejection) vs. 自我拒絕 (self-rejection)
- (7) 族群認同整合 (ethnic identity integration) vs. 族群認同分裂或混淆 (ethnic identity fragmentation or diffusion)
- (8) 族群優越感 (ethnocentrism) vs. 中間路線 (allocentrism)

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關係，認同形成論則認為認同是變動的歷程，隨時空背景而成階段性發展。本研究主要以涵化論為研究設計理論基礎，採用涵化論的雙面向模式 (two-dimensional model) 探討研究對象的族群認知情形，並以認同形成論探討研究對象之族群認知情形及其目前的族群認同發展階段。

貳、族群認同的類型

由上述理論分析可知，一般對於少數民族或原住民文化認同的探討，主要是以族群認同為基礎，而有關族群認同的討論，大致又有三種方式：第一是分析族群認同的構成要素或指標，如共同的起源、文化、習俗、宗

教、語言、體質特徵等(社會認同論);第二是分析族群認同的發展階段,描述其由晦澀污名、而反省自覺、而堅定投入的歷程(認同形成論);第三是分析族群認同的不同類型,例如視原住民對本族認同程度的高低,以及對他族(優勢族群)認同程度的高低,將之區分為雙認同取向、雙疏離取向、本族取向、他族取向等類型(涵化論)(張建成,民90:128)。

本研究對於臺灣原住民文化認同的探討,是探討花蓮地區阿美族國中生族群認同的情形,也就是以上述第三種方式進行之,亦即採用所謂的「涵化論」為理論基礎,將族群認同的不同取向分成四種類型,此四種類型的認同亦即 Hutnik (1991) 的文化模式理論,將此四種認同類型分為調適者 (acculturative)、同化者 (assimilative)、邊緣人 (marginal)、分離者 (dissociative)。

對於族群認同的類型,國內多位學者均引用 Hutnik (1991: 156-165) 的族群認同模式理論 (A quadri-polar model for the study of ethnic minority identity), 認為族群認同的基本架構分為兩個向度,一為對自我所屬族群(或本族傳統文化)的認同,一為對強勢族群(或主流文化)的認同。這兩個向度的正負取向交錯成為以下四種認同類型(圖一):

- 1.調適者 (acculturative): 調適者對於本族傳統文化和主流文化都採取接受的態度,並且有能力加以整合調適,其認同型態屬於雙認同取向。
- 2.同化者 (assimilative): 同化者拋棄自己的母文化而完全接受多數族群的文化規範,其認同型態屬於主流文化取向。
- 3.邊緣人 (marginal): 邊緣人既不接受多數族群文化的涵化,也喪失了本族傳統統群文化的認知與接納,其認同型態屬於雙疏離取向。
- 4.分離者 (dissociative): 分離者排斥並抗拒多數族群的文化,唯獨對於本族傳統文化產生強烈的向心力和依附感,此認同型態屬於本族文化認同取向。

從這四種族群認同類型來分析,「調適者」和「同化者」的態度較為積極,教育成就也比較高。但是調適比同化更勝一籌,因為它能促進文化融合 (cultural integration), 使弱勢族群既能接納新文化,也能維持族群尊嚴,不會產生次人一等的心理。反之,採取負面態度的「分離者」和「邊緣者」,學習失敗情形就比較多,較難有成功的社會適應和向上流動 (cummins, 1986; Dehyle, 1992)。

高 自我族群認同 低	分離者 Dissociative	調適者 Acculturative	
	邊緣人 Marginal	同化者 Assimilative	
	低	對多數族群的認同	高

圖 2-1-1 族群認同的四種類型
(資料來源：Hutnik, 1991, p.158)

「族群認同 (ethnic identity)」、「文化認同」與「社會認同」有時候是很相近的概念，甚至可以互通。以上圖 2-1.1 為例，在 Hunt (1991) 的書中就同時出現「文化適應態度 (cultural adaptation styles)」(p124) 與「少數族群認同研究四象限模型 (A quadri-polar model for the study of ethnic minority identity)」(p158)，而國內學者引用時，有以「族群認同」為研究名詞(張琇喬，民 89)，也有以「社會認同」為研究名詞(譚光鼎，民 90)，也有以「文化認同」為研究名詞(張建成，民 90)，而且其研究內涵相去不遠。在本文則以「族群認同的類型」為使用名詞，但涉及其他學者文章引用問題，則以原作者之使用名詞為準，但不管是族群認同、文化認同或社會認同，事實上均指涉同上圖 2-1.1 所謂族群認同的四種類型。

在國內關於族群認同類型的實徵研究方面，學者張建成(民 90)在進行一項原住民座談時，將原住民的文化認同傾向歸納成三種較明顯的類型及一種不確定是否存在的類型。三種較明顯的類型分別是：一是自治型(即傳統取向)、二是涵化型(即現代取向)、三是融合型(即雙文化取向)，一種不確定是否存在的類型是「遯世型」(張建成，民 90：130)。

自治型的文化認同，又可稱為傳統取向的文化認同，指的是極力維護本族的傳統文化，希望以自治的方式來發展或經營自己的文化與生活。秉持這種文化認同的原住民，認為現代社會中的典章制度，大都未將原住民的傳統文化及生活方式納入考量，造成不利於原住民發展的重重限制，是

以原住民不論如何努力去適應，到頭來仍是輸面居多。自治型的文化認同者認為，可行的出路有二：第一是堅定本族的文化認同，第二是爭取原住民自治區的設立（張建成，民 90：130-131）。

涵化型的文化認同，又可稱為現代取向的文化認同，指的是注重現代社會的生活邏輯，希望族人努力學習現代文明的生存法則，以免為時代所淘汰。如果說自治型的原住民，是想將生活與傳統文化結合起來，涵化型的原住民則比較傾向於先將生活與現代文化結合之後，再談本族文化的傳承與發揚。涵化型原住民的心態有三種特徵：第一是順應現代社會的變遷，第二是優先解決族人的生計問題，第三是觀摩學習漢人的長處（張建成，民 90：132-133）。

融合型的文化認同又可稱為傳統與現代雙向交融的文化認同，指的是既不擱置傳統文化，也不排拒現代或主流社會，希望在兩者之間，取得一個較高層次的統合（張建成，民 90：134）。融合型的原住民可歸納出三個重要的看法：第一是原住民文化與漢人文化的良性互動，第二是傳統與現代之間的連續性，第三是傳統與現代的自然交融。

除了上述三種類型外，目前原住民的文化認同中，是否有一種既不認同傳統文化，也不認現代或主流社會文化而自我放逐的「避世型」？又是否另有一種均無所謂，認為傳統文化或現代文明干我何事，有也行，沒有也無妨，反正船到橋頭自然直的「混世型」？如果有的話，那這種人應該和 Phinney 所說四類認同情形的「邊緣人（Marginal）」屬於同一種族群認同的類型。

比較張建成的分類，「自治型文化認同」的原住民與 Phinney 所謂的「分離者（dissociative）」頗為相近，「涵化型文化認同」的原住民與 Phinney 所謂的「同化者（assimilative）」頗為相近，而「融合型文化認同」的原住民與 Phinney 所謂的「調適者（acculturative）」則應是指涉同一種族群認同類型，而「避世型」則是指「邊緣人」。

第二節 學校情境中的族群認同問題

壹、青少年時期的族群認同問題

一、青少年時期的族群認同危機

艾里克森(Erikson, E. H.)所建立的心理社會期發展理論(psychosocial developmental theory)認為個體的自我發展，並非在一生中經過同樣的心理歷程，而是在不同的年齡階段產生不同性質的心理危機。亦即在不同年齡階段會遇到不同性質的社會適應問題，有賴個體自行學習，在經驗中調適自我，從而化解因困難問題而形成的危機。(張春興，民85：128)

艾里克森將心理發展全程分為八個時期，其中最重要的是第五個時期，亦即「自我統合對角色混亂(identity vs. role confusion)」期。此一時間正是青少年人接受中等教育或選擇就業的一個年齡階段，可以說是人格發展歷程中多個關鍵中的關鍵。因此，青少年期所面對危機情境也較其他時期為嚴重。青少年期的危機主要產生在自我統合(self identity)與角色混亂(role confusion)兩極之間。所謂自我統合是指個體嘗試把與自己有關的多個層面統合起來，形成一個自己覺得協調一致的自我整體。此一心理過程，稱為統合形成(identity formation)。

按艾里克森的解釋，對青年的自我成長而言，統合形成是一種挑戰，無論對求學或就業的青年來說，都是很困難的。正因為自我統合不易，所以很多青年人不能化解此一時期的發展危機。是故，此一時期的發展危機，艾里克森特別名之為統合危機(identity crisis)。如此一時期的統合危機得不到化解，當事者將難免傾向角色混亂的一端，以致阻礙其以後的發展(張春興，民85：132)。

少數族群的青少年，其心理發展歷程不僅要面對如一般青少年所面臨的角色混亂問題，更由於其少數族群的地位，必需面對更多的文化衝突、更多的文化衝突及更多的價值觀衝突等問題。

根據行政院原住民委員會的統計，台灣原住民總人數為42萬多人，佔台灣總人口不到百分之二。從人口的結構來看，在台灣的主流社會仍是以漢人的價值觀為主。台灣在原住民居住地的教育與漢人地區完全一樣，所有人文方面的教育理念及教材內容，都只是代表漢文化的倫理規範；在教

育目的中，學生們被訓練或被社會化成認同這些規範，從而以它們為行為準則。無形中，漢文化的意識形態深植原住民年輕一代心中。於是對這些處在兩種文化交錯環境上的原住民便容易在認同上產生混淆的情形。

國外學者肯尼斯和馬密 (Kenneth Clark & Mamie Clark, 1939, 1950) 以三至七歲的非裔幼童為研究對象，他們以黃種人和白種人洋娃娃做為刺激物；在研究中發現，有能力辨識種族外貌差異的非裔兒童不但有比較喜歡白人洋娃的傾向，並且經常有錯誤的種族認同，他們將此現象詮釋為負面自尊、自我評價低落、認同混淆和種族性自我否認的表現 (李莘綺譯，民：87：72)。

其後的若干研究者繼續研討此一實驗典範，並再次予以肯定。但是選擇白人娃娃，究竟是受試者的個人認同 (personal identity) 或是其團體認同 (group identity，或團體參照 reference group)？按斯賓塞 (Spencer) 的主張，他認為「非裔兒童有能力辨識個人和團體認同之間的差異，並且能夠在表現偏好白人的同時，仍具高度的自尊；他並認為非裔兒童偏好白人的表現，是因為他們自週遭環境和大眾傳播媒體中認知並習得社會大眾對待白人和黑人的模式與態度 (李莘綺譯，民 88：73)」。

其後，班克斯夫婦 (Banks & Banks, 1983) 的研究結果也發現，這些受試兒童具有雙重種族態度——他們喜歡非裔，也喜歡白人。這種同時偏好己群團體 (own-group) 和外群團體 (out-group) 的現象就稱為「雙重種族或雙文化照應 (biracial or bicultural references)」。在雙重種族偏好現象極為普遍的狀態下，大部分有色人種家長都希望自己的小孩能夠同時在其所屬社群和主流社會中有效運作。

台灣原住民青少年也面臨相同的狀況，處於兩種文化交錯的環境上，對其族群認同容易產生混淆的情形。學校教育當然是要使學生喜歡他所屬的群體，也要使學生適應主流文化，但此一時期正值心理發展的關鍵時期，容易產生「自我統合與角色混亂」的危機，因此學校的表任便是使學生在文化適應與族群認同方面，能夠培養雙重族群偏好的理想狀態。

二、青少年族群認同的發展

青少年族群認同發展係以認同形成論為基礎，探討青少年的族群認同發展歷程及目前的發展狀況，以下除了臚列兩位學者的發展模式外，尚把學者所發展出來的認同發展情形詳列於表 2-2-1。

(一) Phinney 的族群認同發展模式

國外學者 Evans 等人 (1998: 80-81) 歸納 Phinney (1990) 的研究, 認為 Phinney 的族群認同發展模式有三個時期, 分別是迷失與他主階段 (Diffusion-Foreclosure)、尋求方向階段 (Moratorium) 及成功認同階段 (Identity Achievement)。

1. 迷失與他主階段 (Diffusion-Foreclosure)

此階段的人還沒發展有關自己族群態度、感情, 他們缺乏興趣檢查自己族群情感, 沒有自己觀點, 處在迷失狀態。這種態度來自孩童時期經驗, 青少年受大多數族群認為少數族群是危險的觀念。

2. 尋求方向階段 (Moratorium)

此階段注意到自己背景, 有興趣開始了解自己背景。但其了解自己背景的經驗是粗糙的, 如公開接觸後逐漸認識自己是被主流文化所統治。在這甦醒後, 青少年開始找尋族群認同, 並嘗試瞭解自己特色。此階段敏感易怒, 既憤怒統治者又羞愧自己種族。

3. 成功認同階段 (Identity Achievement)

此階段青少年成功健康完成認同雙文化, 個人解決個種族認同衝突和克服種族認同問題; 安心接受少數族群文化, 同時也接受其他種文化, 敏感情緒除去而變得更有自信。

依照 Phinney 的發展模型可以看出, 在第二階段—尋找方向階段—是青少年開始發現自己和他人不同, 他們對自己的族群身分容易產生如謝世忠所說的「污名的認同感」。這個時期的少數族群青少年敏感、易怒, 與國中階段的學生情況相符, 可見這個階段正是決定其未來族群認同發展類型的關鍵階段。

(二) Atkinson, Morten, & Sue (1993, pp. 29-33) 族群認同發展的五個階段 (引自 McEwen, 1996), 依次是遵從階段、不一致階段、反對與熱衷階段、內省階段及協調階段:

1. 遵從階段 (Conformity Stage)

這個時期的青少年會對自己的族群身分和其所屬的少數族群產生貶低的態度。

2. 不一致階段 (Dissonance Stage)

此一時期漸漸不再否認其族群文化，他們正處於主流文化與其族群文化間的衝突

3.反抗與熱衷階段 (Resistance and Immersion Stage) :

此一時期對自己的族群產生強烈的認同及投入，並且完全抗拒優勢族群的社會與文化，也排拒優勢族群的成員。

4.內省階段 (Introspection Stage)

他們開始重新評估弱勢族群與優勢族群的文化，並逐漸關心起受壓迫的群體。他們對於是否該接受優勢族群的文化舉棋不定。

5.協調階段 (Synergistic Stage)

此一時期能肯定自我價值及自信，並從主流文化與弱勢族群的文化中選擇重要的要素，發展出一種新的族群認同。

依照 Atkinson, Morten, & Sue 的認同發展五個階段，國中生應該處於第二、三階段，亦即開始面對我族文化與主流文化交互作用的衝突，並開始對主流文化產生抗拒，認同發展良好的國中生可能已經能開始進入第四階段，自省文化衝突的情況；少數可以進入第三期的協調階段。

除 Phinney 與 Atkinson, Morten, & Sue 的族群認同發展模式之外，依照 Phinney (1990 : 503)、高雅雪 (民 90 : 17-18) 等人的歸納整理，認同形成論學者所發展出來的族群認同發展階段如表 2-2-1 所示。

根據表 2-2-1 可知認同形成理論發展雖然有許多時期之分，但是基本上總離不開一個固定模式：無族群意識期、族群認同衝擊、尋求族群認同期與族群認同完成四個時期。本研究第四章將以族群認同形成理論解釋族群認同得分與因為年級不同所影響的族群認同得分不同之現象，以探討研究對象之族族群認同發展時期。

三、青少年族群認同發展的特色

從族群認同發展階段來看，每個學者所提出來的認同發展階段都不盡相同，少則提出三個階段說，多則提出五、六個階段說，不過每個學者所提出來的階段說雖然不同，但是其所指稱對應的階段都有一些共同之處，如 Cross (1978) 的「遭遇前期」就是 Atkinson 等人 (1983) 所指稱「服從一致期」，都是指孩童尚未發展出族群意識。但是整體而言，研究者將族群認同時期以無族群意識期、族群認同衝擊、尋求族群認同期、族群認

同完成四個時期來概括所有的族群認同形成論的各階段。

族群認同雖說是一個持續不斷的過程，但是並非每個人都能發展完全其族群認同。如果無法發展出其族群認同，則容易形成對自己族群疏離的「分離者」或是不認同自己的族群，卻也排斥主流社會，而形成社會的「邊緣人」。

表 2-2-1 認同發展理論學者一覽表

學者	年代	階段	各階段特色
Marcia	1966, 1980	認同迷失	此階段的人還沒發展有關自己族群態度、感情，他們缺乏興趣檢查自己族群情感，沒有自己觀點，處在迷失狀態
		認同他主	接受大多數族群的觀念
		認同尋求	開始了解自己的背景，敏感易怒，既憤怒統治者又羞愧自己種族。
		認同完成	此階段青少年成功健康完成認同雙文化，個人解決個種族認同衝突和克服種族認同問題
Cross	1971	遭遇前期	個人觀察和思考的世界觀是一個非黑人 (non-black) 的，反黑人的 (anti-black) 或與黑人相對立的。
		遭遇期	個人經歷了一些事件後，使他獲得去尋求黑人認同的動機。
		沈溺期	個人開始發展黑人的驕傲 (black pride)，其黑人的感覺是很強烈的，然而內化的程度--亦即作為一個黑人的正向態度仍然很低。
		內化期	個人滿意自己的黑人身份，並且達到一種內在的安全感。意識型態的穩固與反白人的緒降低是其特色。
B. Jackson	1975	被動接受	以親近白人方式來處理問題。
		主動拒絕	拒絕白人文化，強烈支持黑人文化。
		重新定向	完全專注於黑人的認同與榮耀，忽略白人。
		內在化	實現自我與族群認同感。
Atkinson, Morten & Sue	1979	認同主流社會	希望被主流文化社會所接納，對自我族群存在負面態度和感覺，傾向於同化。
		認知不協調	這是一個轉變的階段，與主流社會族群接觸後的負面族群經驗，加上和同族人接觸的正面經驗，使得少數族群質疑他先前對主流文化的態度，以及先前他對其他少數族群的負面態度 (質疑自己先前的認同、迷惘)。

		反抗與沈浸	抗拒主流社會的規範與價值，沈浸在自己的文化中，接受自身的文化價值；對其他贊同主流文化系統的少數族群成員懷有負面的態度和觀感，會與認同主流文化者及非我族類的人產生衝突。
		反省、內省	此階段最重要的特質就是「深思」和「質疑」：對於自己先前對自身族群所抱持的看法，以及對主流族群的看法，重新深思與質疑。開始思考到個別差異和不同少數族群間的差異，個人能夠更獨立地選擇自己的族群認同，而且能以更客觀的觀點來看待族群認同。
		文化連結與意識	個人更加確定自己的族群認同，不但能以自我族群為榮，更進一步和主流文化的成員建立關係，而且並非無意識地完全接受自己的族群。
Banks	1980	族群心理的囚禁	對自我族群持負面印象（然此負面印象是社會建置化而成，個人將它內化的）；自我否定、低自尊。
		族群的孤芳自賞	推崇自我族群的獨特性、孤芳自賞、自願的分離主義、極度優越地認同自我族群、族群自我中心主義；少數族群成員通常是受了族群復振運動的影響而有此認同產生，認定其族群生存已受威脅，所以對「非我族類」表質出強烈的負面觀感，也反對其自我族群的其他成員同化於主流文化或者與外人交流。
		族群認同更加清楚	族群認同更加清澈、明瞭，發展出對自我族群更清楚、正面的態度，學習接納自我以及其他族群；能接納自我族群文化正面和負面的要素，此時，族群的驕傲、個人的自尊並非建立於對他者的厭惡和恐懼，也不再是種企圖，而是真心的驕傲和自尊。通常在獲得經濟、心理的安全感，並與他族群有相處的正面經驗產生時才會產生此認同。
		雙族群認同	對自我文化與他文化都有健康的族群認同，並希望能在兩者文化中起積極的作用。Biethnic 有程度之別，例如美國的「有色人種」被迫要有某種程度的 Biethnic，以在社會、經濟上能向上流動。
		多族群認同與反思國家主義	有清楚、反省性的、正面的個人、族群、國家認同，能瞭解、珍視與分享不同族群文化的價值和象徵。我們假定這是一種多元文化觀，它能豐富生活，並提供個人與公共問晚一個較具創造性的解決方式。對其他族群團體抱持同理心，對國家忠誠但也對其人類尊嚴與正義的議題有強烈的反省性。
		全球化、世界認	有清楚、反省性的、正面的個人、族群、國家、世界

		同	認同，並且在族群、國家、世界認同、信念、行為上有一個理想的平衡狀態，內化世界性的族群價值。
Milliones	1980	前意識期	個人尚未擁有或抗拒黑人意識。
		對抗期	開始變成一個具有黑人意的人，並且表現出強烈竝白人的情緒和態度。
		內化期	一方面有正的黑人意識，一方面並非全面否定白人。
		統整期	個人將正向的黑人意內化，並表現出根絕來自其他人種壓制的企圖。
Atkinson et al.	1983	服從一致期	以主流文化的價值觀為主。
		不一致期	對之前的服從一致態度提出質疑與挑戰。
		反抗熱衷期	拒絕主流文化。
		接合期	能接合雙文化認同與與族群意識。
Phinney	1989	未檢視期	缺乏族群意識，不感興趣也不關心族群問題；以他人、他族群的觀點來看待自己所屬的族群。
		族群認同搜尋	開始探索與尋求對自己族群的了解。
		完成族群認同	能清楚、有自信的擁有自我族群認同。
		個人認同的形成	小孩形成「自我」的意識，此時尚未意到關於族群/文化認同態度、感覺或行為的議題，而雙種族/雙族群孩子的父母親通常傾向於忽略種族差異的存在，接納所有團體，特別是與他們有不同文化背景的同儕團體。
Poston	1990	將自己歸類	個人被迫必須選擇一認同；適著年歲的成長，在宣稱自己的族群認同時常備感壓力。雙種族/雙族群者很快地學習到，認同白人則生活就較舒適、容易，而且有一套社會標準：做一個白人則意味著自己較優越，做一個黑人則較次等。許多雙種族/雙族群的人在這種認同的扭扎間漸漸疏、找不到歸屬；Poston 認為此時雙種族/雙族群者根據他們的地位、社會支持、個人因素影響，會有兩種選擇：一是接受多元文化存在的事實，一是選擇認同父母某一方的文化。
		陷入/否認	雙種族/雙族群者無力去認同雙親兩方的文化，而陷入混亂和內疚中。藉著學習珍視雙親的文化，可以減少這種負面的感覺，否則則會一直陷入此種混亂與內疚的情緒中。
		珍視	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。
		整合	個人能夠體驗、認可與評價自己所曾經歷的族群認同、並且安心無慮地發展出一個整合的認同。

(資料來源：研究者整理自 Phinney, 1990 : 503 ; 高雅雪, 民 89 : 17-18)

貳、校園情境中的認同問題

學校生活經驗對少數族群學童的社會心理反應，有極重要的影響。在一項有關美國印第安人的研究中發現，Apache 印第安年輕人在白人學校接觸到的白人優勢文化的經驗，加深了他們對截然不同的價值觀、人生目標和族群認同的混淆。這個經驗不只導致多 Apache 青少年延續性的悲觀、沒有希望，以及缺乏自尊，而且使得他們不願意與白人來往，對族群間的文化互動產生排斥的傾向。

少數族群學生認同的衝突主要因來自不同文化的衝擊，尤其是不同文化通常帶有偏見、刻板印象及歧視。這種影響族群認同的負面因素一方面來自學校以外的地方，一方面因為學校的影響。以下就負面評價影響原住民學生族群認同的論述與學校情境中，族群認同衝突的外部因素及內部因素分別說明。

一、負面評價影響原住民學生的族群認同

對原住民學生而言，其族群認同與其學業成就、自尊、社會適應及人際互動均有相當大的關聯性。然而，學校中，影響其族群認同的因素為何呢？依據 Evans, Forney & Florence 等人 (1998: 80) 的看法：

要讓少數族群的青少年建立起族群認同，他們必須解決由於弱勢團體的身份所引起的兩個基本的衝突。第一個衝突是來自多數族群對少數族群的刻板印象及歧視，此負面的態度及的偏見影響到少數族群族自我概念的發展；第二個衝突則是在主流的價值觀與少數族群價值觀間的衝突中，少數族群青少年如何協調這兩種文化的態度，因為這也會影響到少數族群的自我概念及其族群認同。」

影響少數民族青少年族群認同的兩個因素為「刻板印象及歧視」及「文化自我調適」。我國原住民青少年在面臨文化衝突時，其「文化自我調適」的態度實為影響其族群認同情形，誠如前一節所述，原住民青少年在面臨文化衝突時，倘若其族群認同發展未能發展至成功認同的階段，則將對其學校適應、社會適應、人格發展產生重大的不利影響，而變成族群認同中的「疏離者」或者是學校中的「邊緣人」。

然而另一個影響少數民族族群認同的重要因素為「刻板印象及偏見」。台灣原住民在面對文化衝突時，往往需靠自身的文化調適，然而「刻板印

象及偏見」卻是屬於外來強加的負面態度，是被強迫加諸的負面力量，其自身並無法決定是否接受，因此，原住民青少年在學校情境中所遭遇的「偏見」與「歧視」，便是影響其族群認同的最大因素。

「偏見」和「歧視」是兩個極為相近的概念，所不同之處是偏見僅是一種態度、信念，而歧視則是實際的行動；所謂「偏見」(prejudice)，是一種學習而來的信念和價值，這些概念會導致個人對特定團體成員產生一種偏見(bias)，在種族或族群關係中，通常是以一個刻板印象為基礎，對他人評以負面觀點的態度(譚光鼎，民 89：119)；而所謂的「歧視」(discrimination)，係指以具體的行為剝奪某一族群的權力、機會和利益。它和「偏見」是非常相關的兩個名詞，偏見僅是一種態度，歧視則是實際的行動。偏見是一種專斷式的峻拒觀感，但是當偏見發展成歧視行動之後，就可能對某些族群產生傷害(譚光鼎，民 89：119)。

「刻板印象」(stereotype)是把一種固執、不正確、長期不變的特質，強加於某一族群。它否定了文化的個別差異、複雜和多元性(譚光鼎，民 87：159)；偏見與刻板印象有關，而且是因為對民族群體的刻板印象或概括性的概念而產生(Cordeiro, Reagan & Martinez, 1994：p23)，歧視則是與個人偏見及社會偏見密切相關。刻板印象、偏見與歧視之間的關係如下圖 2-2.1：

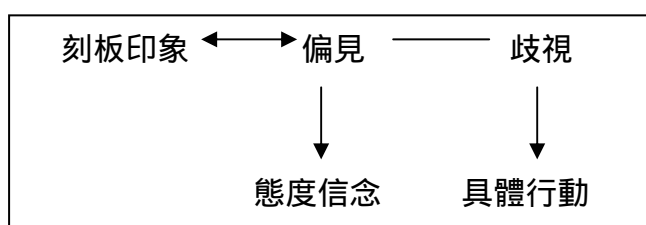


圖 2-2-1 刻板印象、偏見、歧視的關係

(資料來源：Cordeiro, Reagan & Martinez, 1994：p26)

原住民學生對自己族群認同的衝突有些來自學校內部的偏見與歧視所引起，有些來自學校外部的偏見與歧視所引起，分別將學校情境中，族群認同的外部因素與內部因素討論如下：

二、學校情境中，族群認同衝突的外部因素

在學校中所發生的偏見與歧視，並不一定全是由學校本身所造成的，其中還包括學生在學校外面的各種場合所學習而來。家庭、社區、鄰里村落等等的大生活環境，其影響並不小於學校內的影響，孩童在家庭以父母

為學習榜樣，在社區以長輩為模倣的對象，學校圍牆外的任何帶有意識型態的行為都可能影響孩子對於群相處的概念。比如家庭裡，父母若是對原住民懷有偏見與歧視，則其在生活中表現出來，孩童也會以父母對原住民判斷的價值觀為學習典範，進而加以內化，也就使孩童從小就「習慣」於對原住民歧視與偏見的價值觀裡面。

不只週遭接觸的成年人是孩童學習的對象，台灣原住民不管在文化、生活習慣、一般印象、就業及傳播媒體等方面都受到歧視或是不公平的對待（李道明，民 83；許木柱，民 79；傅仰止，民 76；黃宣範，民 82；黃美英，民 83；楊大和，民 81；鄭元慶，民 83；謝世忠，民 76）。因此，在各種不同的情境中，原住民很容易因自卑或受歧視而對「原住民」產生污名感。具有污名感的原住民在表現出來的態度或行為上，會因不安定感而做出防衛自己的舉動，同時會顯得「畏縮」與「虛張聲勢」或強烈的「自卑」與誇大的「自尊」。

偏見與歧視造成原住民學生對族群認同的衝突，使原住民學生不知應接受主流文化，排斥自己的母文化而遭受同化的命運，或是應該挺身承認以自己的文化為榮，如果在認同不斷的衝突中，原住民學生對於族群認同一直無法獲得調適，甚至產生認同混淆，有的學生刻意隱瞞原住民身份，只為了對自己族群的污名的認同。這些問題，並非全部都是在校園裡面所引起的，校園外面有一些偏見與歧視的行為，這些都是影響學生族群認同衝突的重要因素。

三、學校情境中，族群認同衝突的內部因素

國內多位學者對於原住民的研究，均指出原住民學生在學校中能感受到偏見及歧視，陳麗華（民 85）在研究中也指出，學校教育的內容或教師，若散發出對原住民的刻板化印象或偏見的訊息，將微妙地影響平地學童對原住民學童的認知和接納，也將使原住民學童在師生互動和同儕互動中感受到強烈的族群與文化認同之內在衝突。

Cordeiro, Reagan & Martinez (1994 : p27) 認為教育環境中的歧視是少數族群永遠要面對的問題，在學校中，歧視的表現形式要課程、教材、教學風格、測驗評量及教師期望。

對於學校中的歧視行為，譚光鼎（民 89：123-124）將教育活動中的偏見歧視分為教學中的偏見歧視及課程教材中的偏見歧視。本研究的教學情境（context），係指前者，亦即探討教學中的偏見歧視對族群認同之影響。

「學校情境」一詞，可以「學校生活經驗(school experiences; schooling experiences)」加以解釋。張如慧(民 72 : 6) 引用 Jackson (1968) 與黃政傑(1993) 的說法，認為「學校生活經驗在一般文獻的探討中，乃是指學生在學校生活中的各個面向，大致包括了師生關係、同儕關係、學校環境設備、課業的學習經驗、學業成就、學校的班級之制度規定、重要學校活動等」。由此可知，學校生活經驗就是在學校情境中生活經驗的感受。

學校情境中的影響，即是指在學校中，透過如上述「師生關係、同儕關係、學校環境設備、課業的學習經驗、學業成就、學校的班級之制度規定、重要學校活動」等學校潛在課程或非正式課程的生活經驗，對學生產生的潛在影響。

在實際的學校活動中，我們可以觀察到許多有關歧視的行為，包括課程教材、教學行為、學習行為、編班、測驗與測驗結果的解釋、常規管理、師生互動、教學資源分配、課外活動、輔導諮商等方面(譚光鼎，民 89 : 123)，在學校教學中的諸多偏見及歧視行為，可歸納如下四個方面作說明：

(一) 教師的教學行為

以教師的教學行為而言，教師的刻板印象、成就期望都有可能影響學生的學習行為，例如，少數民族學生的學習行為雖然具有獨特的風格，但教師在實際教學時，不宜以偏概全，忽略了個別的差異。其次，教師可能認為少數民族學生學業成績較低，因而給予較低的成就期望。這種態度有意無意地傳遞給學生之後，將貶抑他們的自我觀念和學習動機。反之，若是教師給予適度的期望和鼓勵，也能提升少數民族學生的學業成就(譚光鼎，民 89 : 123)。

教育活動中，族群偏見可能以不同的形式表現出來，例如教師可能對少數民族學生存有族群偏見，給予較低的期望；教育與心理測驗內容可能具有文化上的偏見，以致誤判或曲解少數民族學生的感智能力與教育成就(譚光鼎，民 87 : 3)。

在教師期望方面，老師因為先入為主的偏見，產生了一種期望，由於這期望，影響到學生的自我評價(self-evaluation)，對學生無形中產生了激勵的行為或自棄的行為。這種由於老師的期盼，使得學生自認為不如人，因而真的自暴自棄，這叫「自我應驗的預言(self-fulfilling prophecy)」，也稱為「比馬龍效應(Pygmalion effect)」。

教師對學生的了解基於多方面資料(如性別、智力、容貌、家庭背景、成績表現等),而形成其主觀印象且影響其對學生期望者,學生的智力高低是最重要的因素。因為教師會以學生智力高低為歸因根據,從而解釋學生以往成敗原因,並進而預期未來成敗的可能。教師對學生有不同的期望,自然會影響教師在教學上有不同的行為。(張春興,民85:369)

根據心理學家們的觀察發現,教師對智商較低學生的行為有以下諸項特點(1)要他們回答問題時,給予較少的時間;(2)他們成功時給予較少的獎勵,他們失敗時給予較多的責難;(3)師生間較少互動與溝通;(4)對他們較少注意且較少要他們回答問題;(5)對他們較少要求並避免讓他們有當眾表現的機會等(張春興,民85:369)。

另外譚光鼎等人(民90:276-277)也指出,教師期望與態度會影響學生的學習與師生互動,一般而言,影響的層面有五:

(1)教師可能會概化(overgeneralization)某一團體的文化特質,進而對學生及其文化產生刻板印象,例如女生比較安靜,男生比較活潑好動。刻板印象會使學生被邊緣化,個別學生的特質被忽略,形同沒有姓名、沒有長相,只是隸屬於某一族群。

(2)教師的刻板印象會使學生以為教師的看法是對其能力或特質正確的反應,造成學生自驗預言的效果,例如,某些教師覺得原住民學生比較散漫,學生可能會以為這是真實的自己,而認為散漫是天性,難以改變。

(3)教師對學生的刻板印象如果已經根深蒂固,通常會以他所認定的特質做為學生行為的解釋,因而阻礙教師對學生進一步的瞭解與溝通。

(4)弱勢族群的文化差異常被解釋為缺點,當學生的行為異於主流文化時,教師通常會要求學生改變這些行為。有研究發現,學業成就較高的拉丁裔學生,都已經改變他們的文化習慣去順應主流文化。

(5)教師的族群態度也會不自覺地傳遞給學生,劉美慧(民88)的研究發現,教師在教授減低偏見的課程時,雖多次提醒學生要減低刻板印象,但是仍會不自覺地傳遞自己的刻板印象。

教師是教學過程中的靈魂人物,其教學方法與行為態度對學生都有深遠的影響。許多研究發現教師的期望對學生的學業成就有決定性的影響。

教師若認為原住民學生學習動機低落，或資質較差，而對原住民學生的期望較低，甚至採取放棄的態度，這樣的期望與態度都會對學生的學習產生無形的影響；原住民學生因為其特殊身份，在學校無法獲得肯定，便對其族群認同產生不利的影響。

（二）測驗評量

再就測驗評量而言，測驗工具大都以多數族群的文化為內容，測驗的結果也是依多數族群的文化標準去判斷學生的「智能」和「性向」為何。某一族群的文化和主流文化差距愈大，該族群的教育成就就愈低，愈容易被視為不正常。換言之，少數民族學生由於文化差異，文化刺激不足的問題，其測驗結果通常都落後一般學生。因此，被「鑑定」為心智障礙、學習困難、情緒困擾者的比例偏高，阻礙他們接受高等教育和專業教育的機會（譚光鼎，民 90：123-1240）。

針對這個問題，國內外愈來愈多的學校將多元文化教育的理念制度化了。多元文化教育實施的途徑有三：課程改革（curriculum reform）、成就提昇（achievement）和群際教育（intergroup education）。其中「成就提昇」途徑將多元文化教育概念化為一組為提高低收入、女性和殘障學生的學業成就而設計的教育目的、理論和策略，其主要目的在於增進來自不同族群階層或性別團體學生之學業成就。

以許多國內外的智力測驗為例，有些新移民因為文字適應的問題，往往在進行智力測驗時，因為看不懂測驗題目，而得到極低的分數，甚至被評為低能；然而此間的問題並非出在智商問題，而是在於測驗評量的歧視問題。

正如多元文化教育論者批評傳統的智力測量理論可以有效地預測學業成就，卻無法有效地測量人類真實的智力。因為人類的學習受到許多因素的影響，傳統智力測驗影響人類學習結果的因素、僅能控制生理年齡，但因不同語言系統和社會文化背景殊異會影響學習的結果，以大多數文化參照團體常模來解釋少數團體在智力或學業成就的差異，基本上是忽視影響兩個不同文化母群學習的因素是迥異的事實（莊明貞，民 82：240）

對於少數族群學習成就偏低的現象，多元文化論者在關於種族、文化和語言的主張，主要概念認為兒童不論其家庭文化與語言為何，在學校中應該有相同的成就機會，為實現個人未來理想而選擇與努力的均等機會，以及發展自尊的均等機會。為提供給全國各種不同文化背景的兒童均等的

機會，教室的重點應該是多種語言、多元文化、多種模式和多重範圍的，此種教室將支持課程內容取之於各種不同的文化背景，發展超過一種語言以上的語言，有各種不同的教學方式，和分類組合學生的系統，以及顧及文化背景差異的評量方法（沈六，民 82：56）。

（三）同儕原住民印象知覺

王柏壽（民 73）的研究顯示：青少年前期（國小六年級）時，父母對青少年作決定的影響力大於同儕的影響力，但到青少年中期（國中三年級）或晚期（高中三年級）時，則同儕對青少年作決定的影響力，反而大於父母的影響力。換言之，同儕是青少年在成長過程中，一個重要的行為表現參照團體，他會依據自己所加入的同儕團體，去訂定評是行為適當性的標準，他所依附的同儕次文化，也深深影響他的價值觀念（轉引陳佩文，民 86：138-139）。

國內外的研究顯示，少數族群的學生在學校中，其同儕的族群關係常有負面的感覺。如 Obgu（1998：183）認為黑人學生同儕間會出現拒絕向白人看齊的壓力，甚至連帶影響到讀書的態度，認為成績好的學生就是背棄自己的族群，同化於白人的文化之中（轉引張如慧，民 90：86）；這種拒絕主流文化，僅認同我群文化是屬於我群認同取向的「疏離者」。

陳佩文的七位原住民非行少年訪談研究也顯示，原住民學生與主流族群的相處，多半是不愉快的經驗（民 86：184），這種不愉快的經驗主要來自兩個方面：（一）文化隔閡，（二）種族偏見與歧視。文化隔閡主要來自語言，因為平地人多半講台語，因為聽不懂就不想多交談；種族偏見與歧視的感受主要來自言語與行為態度，對於種族偏見與歧視，原住民的反應非常強烈。

在國內的研究方面，楊淑玲（民 89：591）歸納出學校同儕的歧視經驗主要來自兩個方面：（一）語言上的歧視行為，（二）升學優待政策。在語言上的歧視行為方面，原住民學生在與同儕、教師的互動過程中，有著被歧視的經驗，且大多是發生的語言上的歧視行為：

「Kaing，妳那麼早來學校，是不是騎山豬來的？」（楊淑玲，民 89：592）

「在自然課分組時，有一個男生跟他們說：『麥跟番仔一組』」（Mogay）（楊淑玲，民 89：593）

「講到原住民，我就 啊，就會低下頭 」「以前講什麼殺頭的，吳鳳那個（在國小啊！），然後下課，同學就會說：『喂，你們會殺頭吶？好可怕！』」（Ven-Nen）（楊淑玲，民 89：591）

在升學優待政策方面，如加分制度也會引爆原漢同儕間的齟齬，產生另一種的族群歧視（楊淑玲，民 89：591）：

山地同胞投考高中、高職 一經錄取即給與公費待遇，同時在校成績一、二年級以 40 分為及格，三年級以 50 分為及格（平地生以 60 分為及格）（謝世忠，民 76：55）

「像我們高中考試會排名，模擬考，然後我們原住民的分數會自動加分，老師學校幫我們排這樣！然後，別人會說她的功課怎麼那麼好？喔！加分的啦！」（楊淑玲，民 89：596）

但是同儕間的偏見與歧視是否影響其族群認同？根據陳佩文（民 86）的研究，原住民非每少年大都知道自己族群的弱勢地位，也能體會自己跟主流族群的差異。或許就是經由這樣的認識，有些人反而形成比較明確的族群身分認同，並對母文化有些嚮往；張琇喬（民 89）的研究也顯示其同儕關係與族群認同未顯示其相關性。

然而，儘管有學者認為同儕關係與其族群認同的污名感無關，然後這些族群認同均屬於「我族認同」，並未對「主流族群認同」加以探討，因此無法得知此認同情形究竟是雙向文化認同的「調適者」還是僅僅只是我族認同取向的「分離者」，而且所謂的「同儕關係」並不同於「原住民印象知覺」，同儕關係也並不對其我族認同產生影響，但來自同儕間的原住民印象知覺是否影響其族群認同，實有必要加以深究。

（四）學校制度化歧視

制度化種族主義在 1960~70 年代被廣為注意，並引起廣泛的討論。所謂的「制度化種族主義（institutional racism）」通常有兩層涵意：第一、有種族主義者有排他性的行為出現，並且具體化出現，但並沒有明確的正當理由可以解釋此一行為的理由；第二、種族主義的言論很輕微，種族主義的內容並未出現，但是字句裡指涉著種族主義的意涵（Miles，1989：84）。從此一定義來看，只要是涉及出現的行為或是指涉種族主義的語言都是屬於制度化種族主義的具體行為。

在學校中，較常「制度化的種族主義」通常是指潛在課程、學校外或教育行政管理作業或過程中一些比較間接（more oblique）、或非蓄意（unintended）的結果，但此結果卻導致對少數民族團體形成差別的標籤（differential labeling），此標籤又跟隨少數民族團體學生與個人日後一生的生活，難以擺脫（Craft, 1986）。因此，此處所謂「反種族主義的教育」是在描述學校教師及其他教育人員以剷除學校及社會中的「制度化」種族主義（institutionalized racism），和以協助個人養成無種族歧視或偏見態度為目的所採取的改革過程（Banks & Lynch, 1986：196）（楊瑩，民 82：133）

原住民地區學校常見的制度化歧視如原漢分班、學校缺乏師長可供原住民學生模仿等等，都是制度化歧視的例子。除此之外，學校日常活也可能有以下幾種制度化的歧視行為（Cordeiro, Teagan & Martinez, 1994:32，轉引自譚光鼎，民 89：124）：

- （1）教室中的遊戲和活動按照「族群」來分組。
- （2）對於某些族群給予較多的注意（無論是正面或負面的）（例如：對漢族學生給予較多的學習指導，對原住民學生較少關懷或批評較多）。
- （3）教學、輔導、分班等安置（placement）措施，過於考量學生的「族群特質」，而不依據其能力。
- （4）默許一般學生對少數民族學生有攻擊性言詞和行為。

如果學校內存有制度化歧視行為，則學校教育無疑變成是社會階級再製工廠，只是複製出一群社會地位相同的下一代，原住民學生在學校仍然有高輟學率與低學業成就，受到較低的期望。因此需特別注意存在校園內的制度化歧視行為。國內校園內制度化歧視是否仍然影響原住民學生的族群認同，仍有必要加以討論。

影響學生族群認同的關鍵主要來自於學生所受到偏見與歧視的感覺，這種負面的評價正如謝世忠所說的「污名感」。學校情境中的族群認同問題一方面是受到外部因素的影響，如家庭教育、社區文化、傳播媒體文化等等，另一方面則來自學校內部的偏見與歧視。學校內的偏見與歧視大致上可分為測驗評量、教師的教學行為、同學間的歧視行為、與制度化歧視行為，學生正值青少年認同發展階段，容易因為外來的歧視而影響其族群認同。因此，不管是來自測驗評量的歧視，或是教學行為的歧視行為、同學的歧視行為抑或是制度化的歧視行為，都的是影響原住民學生族群認同的因素。

第三節 族群認同之相關研究

國內有關原住民族群的研究方面，早期以人種誌的部分為主，如語言、文化、風俗習慣、社會制度等。而後逐漸將焦點轉於社會適應與學校適應問題，近幾年有關原住民教育方面的研則明顯增加，尤以 1991 年以後的研究就佔了 69.7%（譚光鼎，民 87）。

然而有關原住民族群認同的議題，除謝世忠（民 76）探討原住民族群認同，以及陳瑞芸（民 79）關於族群關係、族群認同與台灣原住民基本政策的研究外，自民 85 年起，關於原住民族群認同的研究開始蓬勃發展，其焦點包含族群認同與教育相關問題（林淑媛，民 87；陳麗華，民 85；陳佩文，民 86；程健教、黃森泉，民 87；張如慧，民 90）、族群認同的發展（陳麗華、劉美慧，民 88）、族群認同的程度（陳枝烈，民 86）、族群文化學習與族群認同（黃森泉，民 88），以及族群認同與自尊或自我概念（許文忠，民 87；賴秀智，民 85）方面的研究，張琇喬（民 89）探討不同族別、不同基本變項間的學業成就、同儕接納及個人認同關係，凌平（民 90）探討族群認同與學校適應關係。

少數族群的成員在社會化過程中，所形成的族群認同取向，與其個人認同及學習態度的發展具有密切的關係。因此本節將分成五部分來敘述。第一部份敘述有關族群認同的研究；第二部分進行原住民學業成就的相關研究探討；第三部分則探討與同儕的偏見及歧視相關的研究；第四部分探討來自教師的偏見及歧視相關研究；第五部探討學校制度化的偏見及歧視之相關研究及論述。

壹、族群認同之探討

國外有關少數族群之族群認同的探討，Pyant & Yanico（1991）研究指出，黑人若有強烈且正向的族群認同，與族群認同低且負向者相較之下，具有較健康的心理。Wakefield & Hundley（1999）的研究提出，當非裔美國人青少年從所屬族群成員間探討族群認同的意義與重要性，會發展出對本族的族群認同，且較願意承認與多數族群之間有種族差異的存在。Phinney, Ferguson & Tate（1997）以八年級和十一年級非裔美國人、拉丁族群及亞裔美國人的青少年為研究對象發現，年級越高者，族群認同越高；Wicker（1977）的研究也有同樣結果，印地安學生年級越高、年紀越長，對我族群認同的態度就越強。

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類, 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), 第二種是以白人的角度來設計的白人族群認同態度量表 (WRIAS, White Racial Identity Attitude Scale), 第三種是多族群認同量表 (MEIM, Multigroup Ethnic Identity Measure)。

Phinney 所用的「多族群認同量表 (MEIM)」使用四個等第, 包含族群認同不同方面的十四題: 負面的態度與歸屬感 (positive Ethnic attitudes and sense of belonging) 有五題, 族群認同成就 (ethnic identity achievement) 有七題, 族群行為及實踐 (ethnic behavior and practice) 有兩題。(Phinney, 1992, p. 163, 轉引 Evans 等, 1998, p. 83) Phinney 也認為 MEIM 是近年來測量青少年族群認同程度的可靠工具。

對於族群認同量表的使用, 國內外逐漸形成一種規範, 亦即依據族群自我認定、族群態度、族群歸屬感及族群行為等四方面進行探討, 如 Leclezio, Kouw-Potgieter, & Souchon (1986); Phinney (1989); Rotheram & Phinney (1987); 許文忠 (民 87); 張琇喬, (民 89) 等。

至於有關台灣原住民族群認同的研究, 整理如下表 2-3-1 :

表 2-3-1 「台灣原住民族群認同相關研究」一覽表

研究者	年代	研究對象	研究發現
譚光鼎	民 84	台灣地區北、中、南、東四區原住民國中生	原住民學生對本族「文化價值」呈現強烈的認同感。
陳枝烈	民 84	屏東縣來義鄉古樓部落五十歲以上的排灣族原住民	原住民無論對於本族的文化特質、角色特質、表徵特質及身份特質, 都保有很高的認同。
賴秀智	民 85	台北縣阿美族學生	五年級比六年級學童的族群態度來得積極。
陳枝烈	民 86	排灣族四至六年級學童	對本族有很高認同, 但卻對平地人所施予的不當稱呼極為氣憤。
陳佩文	民 86	七名原住民非行少年	以身為原住民身份為榮。
許文忠	民 87	布農族	在族群認同之「族群態度」上, 女生得分明顯高於男生。
黃森泉	民 88	中部地區原住民國小學童	原住民兒童族群認同程度相當高, 但仍不願承認自己所屬的族群, 而對於族群文化的認識與族群認同之間具有正向相關。

張琇喬	民 89	南投縣信義鄉布農族學生	布農族學生對族群認同，女生優於男生，高年級優於低年級，且與學業成績表現呈正向相關。
張如慧	民 90	有原住民的班級	民族認同逐漸凝聚與提昇，但文化認同仍在爭議狀態。

(資料來源：研究者自行整理)

由上表一所歸納的結果顯示，在研究數量方面，國內學者對於原住民族群認同的研究已有相當多的結果；在研究成果方面，所有研究成果均指出原住民擁有較正向且強烈的族群認同；在基本變項方面，族群認同不僅因性別不同而有所差異，在年級高低及學業成就兩項亦呈現相關。但以上表 2-3-1 研究者對於原住民族的族群認同研究上，僅限於我族認同的研究，對於主流文化的認同則未加以探討，值得繼續深入研究。

貳、少數族群學業成就與族群認同

在族群認同與學業成就方面的關係，國外研究顯示少數族群學生為了希望獲得族群的認同，減少同儕的排斥，而故意放棄學習，造成低學業成就或故意輟學 (Comer, 1998; Fordham, 1988; Richerd, 1987) (轉引張琇喬, 民 89: 41)。

國外有關少數民族的研究顯示，對於本身族群及主流族群都能認同的人，或是採取調適而不同化 (accommodation without assimilation) 之文化認同策略的人，通常教育成就較高；排斥傳統文化而接受主流族群文化的人，也有不錯的學業成績；但是抗拒主流文化且強烈認同本族文化的人，以及不接受主流文化、也無意族群文化傳承的人，學習失敗的情形就較多 (張建成, 民 90: 136)。

國內學者譚光鼎 (民 87) 也整理國外少數族群之族群認同與學業成就相關的研文獻發現，族群認同與個人認同的強度，是造成印地安學生低學業成就的主要原因。

國內對於原住民學業成就與族群認同之相關研究成果，也發現學生在學校的學業成就也與其族群認同有關。茲將國內的研究成果整理如下表 2-3-2：

表 2-3-2 「台灣原住民學業成就與族群認同相關研究」一覽表

研究者	年代	研究對象	研究發現
許木柱	民 76	阿美族兒童	學業成績低落由於傳統的文化理念與現代教育的本質及教材內涵未能配合，及子女管教問題所致。
巫有鎰	民 85	台北市和台東縣國小五年級學童	原住民學生學業成績低落可能在於父母教育期望較低、特殊生活習慣、社經地位較低、家庭結構不佳等。
林淑媛	民 87	台灣原住民學術菁英	學業競爭失利，對自己的能力失去信心；並將學習的挫折歸咎於原住民身份。
譚光鼎	民 87	原住民學童	小學五年級以後學業成績和漢族學生漸拉大。
張琇喬	民 89	南投縣信義鄉布農族學生	布農族學生的學業成就除藝能科之外，均低於平地生，且其對族群認同與學業成績表現呈正向相關。

(資料來源：研究者自行整理)

由以上的研究發現，原住民普遍學業成就低落(體育及音樂除外)，而大部份的學者均探討學業低落的原因，如文化問題、家庭及父母問題、教育的問題，林淑媛(民 87)則指出原住民對學習挫折將之歸因為其原住民身份，張琇喬(民 89)更進一步指出族群認同與其學業表現呈正向相關，亦即原住民的學業成就愈高，其族群認同愈強；反之亦然。

但是真正指出學業成績與族群認同具有正相關的學者僅張琇喬(民 89)一人，而且亦有學者持不同的意見，如孫家秀(民 87: 130-131)對台東原住民學生所做的研究指出，原住民學生認同原住民族群，但希望一般平地人能視他們為平常人，少數不認同原住民的學生大多是原住民學生中的菁英份子，其外型特徵、想法、成績與一般平地生類似。

依學者之研究，倘若成績愈好，其族群認同愈高；但真正成績好的學生，卻又希望別人看不出他是原住民，以便擺脫原住民身份所帶來的污名感；則由此歸納得知，如果原住民的外表、五官、體型很容易看得出來其族群身份的話，那麼他們很可能就是典型的「學業成就與其族群認同呈正相關」，但是若其外表、長像不容易看得出來其原住民身份的話，那麼他們便會盡量隱藏其族群身份，甚至不願對其族群表示認同。然說此歸納的說法是否得宜，仍然需要再進一步研究。

參、學校同儕原住民印象知覺與族群認同

同儕關係對社會人格的健全發展具有決定性的影響力(Asher, 1983; Hartup, 1983), 如 Allen(1982)的研究發現美國黑人學生在白人學生佔多

數的學校就讀時，常常覺得在校園內的任何角色上均無足夠的黑人學生，這樣的情況讓他們覺得自己完全不是校園生活的一部份，這種疏離的經驗，影響了黑人學生個人認同與人際關係的發展。因此對兒童或青少年社會人格之健全發展具有決定性的影影響力，且兒童時期的社會計量地位又可作為個體未來心理健康的預測指標（Coie & Dodge, 1988; Ollendick, Weist, Bordon, & Greene, 1992; Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1900）

國內有關台灣原住民學生在學校中所感受到的同儕原住民印象之相關研究，整理如下表 2-3-3：

表 2-3-3 「學生對原住民印象相關研究」一覽表

研究者	年代	研究對象	研究發現
陳麗華	民 85	台北縣市 41 所較多原住民就讀的國小五六年級學生	原住民學生對本族和對漢族的正面印象無顯著差異；對漢族負面印象稍為消極
譚光鼎	民 86	國小高年級學生	女性、高社經家庭、都會地區、大型學校、多元文化教育經驗較多的國小學生，其原住民印象、多元族群概念及族群關係態度有較正面而積極傾向，反之較差。
陳佩文	民 86	七名原住民非行少年	女性原住民較強烈感受到漢人同學的排擠。教師的歧視及同學的排擠、學校課程的設計不當，加深原住民非行少年的剝奪感，原住民非行少年對學校教育，普遍存有疏離感。
孫家秀	民 87	台東原住民國中、小各一所	原住民學生仍是無法跳脫「番」之負面刻板印象；原住民學生認同原住民族群，但希望一般平地人能視他們為平常人，少數不認同原住民的學生大多是原住民學生中的菁英份子，其外型特徵、想法、成績與一般平地生類似。
高淑芳、 裘友善、 陳惠邦	民 88	高中職以上原住民學生、國中小教師	原住民學生對其家庭及學校生活是愉快順利的，對自己及社會也是肯定和信賴的；國中小教師對原住民國中小學生的學校生活採取較肯定的態度，但是對他們的家庭生活和個人信念則比較保留。
張如慧	民 90	原住民的藝能班級	漢族學生在欠缺對原住民文化的了解及缺乏欣賞多元的能力之下，學校的族群關係中仍不免存在著許多對原住民族的偏見；整體而言，是屬於一種和諧但帶有偏見的校園族群關係。

（資料來源：研究者自行整理）

國內對於台灣原住民學生在學校中的族群印象研究不少，有些是從教師的角度探討「教師對原住民學生的印象」，有些則是從「漢族學生對原住民學生的印象」進行研究，也有從「原住民學生的感受」研究其原住民印象知覺；從以上的研究結果顯示，他人對「原住民印象」幾乎都是負面的評價，原住民學生的對自我的「原住民印象知覺」也都是負面的。但在實證研究上，很少有人探討「原住民印象知覺」對其族群認同的影響。

肆、學校教師的原住民印象與其族群認同

教師是學校教育的關鍵人物，教學活動的成敗繫於教師。國內關於對教師對原住民印象的相關研究，整理如下表 2-3-4：

表 2-3-4 「教師對原住民印象之相關研究」一覽表

研究者	年代	研究對象	研究發現
陳麗華	民 86	台北縣市 47 所國小教師	國小教師對原住民的認知印象，認為原住民比不上漢人聰明、優越；但對原住民無刻板印象、偏見。
陳佩文	民 86	七名原住民非行少年	與教師相處多半屬於負面經驗，包括打毯教育、種族歧視、不負責任、成績偏見、標籤評比、高壓逼迫等六類。
譚光鼎	民 87	國小高年級學生	女性、高社經家庭、都會地區、大型學校、多元文化教育經驗較多的國小學生，其原住民印象、多元族群概念及族群關係態度有較正面而積極傾向，反之較差。
孫家秀	民 87	台東原住民國中、小各一所	原住民學生仍是無法跳脫「番」之負面刻板印象；原住民學生認同原住民族群，但希望一般平地人能視他們為平常人，少數不認同原住民的學生大多是原住民學生中的菁英份子，其外型特徵、想法、成績與一般平地生類似。
高淑芳、 裘友善、 陳惠邦	民 88	高中職以上原住民學生、國中小教師	原住民學生對其家庭及學校生活是愉快順利的，對自己及社會也是肯定和信賴的；國中小教師對原住民國中小學生的學校生活採取較肯定的態度，但是對他們的家庭生活和個人信念則比較保留。
張如慧	民 90	原住民的藝能班級	師生的族群關係是友善而帶有偏見的校園族群關係。不免有些教師帶有傳統的刻板印象和偏見。

(資料來源：研究者自行整理)

原住民地區教師對原住民學生及家庭的評價較低，除了反映出山地鄉鎮經濟不佳、交通不便、學生程度相對低落的現實狀況外，也可以視之為這群教師對教育工作欠缺成就感的心理投射。於強調學生懈怠和家庭危機對教育成果的危害，或許可以減輕因挫折帶來的罪惡感，但也給予自己不行動、不進步的理由（高淑芳、裘友善、陳惠邦，民 88：125）。

國內對於原住民印象（原住民意象）的研究，多半是以漢人為主體或是原漢混合調查，也就是主要以教師或非原住民學生的角度來看「原住民印象」的問題；根據這一類的研究結果顯示漢人比較容易容易對原住民產生刻板印象、偏見、甚至歧視，此類研究結果均未以原住民為主體，探討原住民是否感受到漢民族或其他民族對我族群的刻板印象。

未以原住民為主體，探討原住民是否感受到漢民族或其他民族對我族群的刻板印象的研究可能面臨兩個問題：第一、教師或漢民族學生可能在問卷上隱藏自己的偏見態度，但在教學行為上卻無意間表露出來；第二、儘管教師對原住民存有刻板印象，但如果教師不表現出來，原住民學生可能感受不到教師的刻板印象。因此本研究認為，應以原住民學生為主體，測量原住民學生的「原住民印象知覺」是屬於正面或是負面，如此對於研究設計上，不管是族群認同或是原住民印象知覺，都比較貼近原住民的主觀感受。

伍、學校制度化歧視與族群認同

國內對於學校制度化歧視的相關研究較少，茲將台灣原住民學生所受制度化歧視與族群認同之相關研究整理如下表 2-3-5：

表 2-3-5 「台灣原住民學生所受制度化歧視與族群認同相關研究」一覽表

研究者	年代	研究對象	研究發現
楊淑玲	民 89		原住民的升學優待政策為同儕歧視的來源之一。
張如慧	民 90	原住民藝能班	原漢分班的安排有助於原住民族性格的感嘆，加上學校正式程中對民族文化及藝能課程的教學，使學生對自己的民族認同漸趨正向。

（資料來源：研究者自行整理）

國內對於制度化歧視之研究較少，特別是關於原住民的部份更少，但這並不表示原住民學生在學校裡所受到的制度化歧視不存在。因此，仍然有必要加以探討，至於實證研究不足的部份，則需以專家諮詢配合實施，

以彌補實證研究不足之處。

整體而言，從國內有關原住民族群認同、族群歧視兩方面的研究可以發現以下幾點：

- 一、有關族群認同的研究方面，顯示國內大部份的研究中，原住民對我族的族群認同情形頗高，但多為研究我族族群認同的情形，只有少數加入原住民對主流文化認同的情形並加以討論，殊為可惜。
- 二、有關學業成績對族群認同之影響方面，依學者之研究，大部份的情況均顯示族群認同與學業成績呈正相關，但是仍有部份研究顯示學業成績優異的原住民學生並不希望別人認出他是原住民。因此整體而言，原住民學生的學業成績對族群認同的影響仍然有待商榷。
- 三、有關教師歧視行為與同學歧視行為方面，大部份的研究均顯示原住民的學生經常感受到偏見與歧視的行為，尤其是來自同學的偏見與歧視，常常是因為族群身份而起。
- 四、有關制度化歧視方面的研究發現，學校情境中真實的制度化歧視情形不多，這可能是學校情境中制度化歧視行為很少，甚至不存在，但也有可能是這方面的研究較少，因此值得再深入研究。