

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

民國 83 年在我服役的某個季節，發生了一件畢生難忘的事情。

有一天，一個原住民弟兄犯了一個小錯，我們連上較資深的士官就用閩南語罵他：「番仔就是番仔」。而當時，那位原住民弟兄也沒答腔，所以我當時聽了的感覺是「原來原住民並不介意人家叫他番仔」。隔了幾天，我也學那位資深的士官叫了那位弟兄「番仔」，沒想到這位原住民弟兄立刻就翻臉，以台語的三字經回敬我，還警告我以後別再叫他「番仔」。我當時立刻愣在當場，久久不能平息。怎麼這位原住民弟兄會這麼生氣？怎麼我會被以三字經罵得這麼慘，卻絲毫沒有回嘴的理由？

雖然那只是我生命中的一段小插曲，但卻在我生命中留下了一堆的驚愕和一連串的問題，或許我並不了解原住民的內心世界吧！就這單一事件，後來我思索了很久，每當我和原住民朋友相處的時候，或是接觸到原住民問題時，都會不時想起這一段往事。我時常在想，「為什麼資深的班長會叫那位原住民弟兄『番仔』，特別是在他剛好犯錯的時候」？「為什麼我會跟著資深的班長叫那位弟兄『番仔』」？最丟臉的是，「為什麼我會被我的弟兄『訐譙』？」又「為什麼比我們都資深的老班長一樣叫那位原住民弟兄『番仔』就不會被我的那位弟兄『訐譙』？」

我知道當我叫我的弟兄「番仔」時，他當下的情緒反應那麼大，一定是我傷害他很深。但是，我用那種不雅的稱呼，並不意味著我看不起他（們），相反的，我還以為那是一個「親暱」的稱呼，就像男孩子之間那種哥兒們的叫法，也像是我的那位資深的班長跟那位原住民弟兄因為很熟了，所以就直呼這種「親暱」的稱呼。不過，事實證明，我當時的想法錯了，這種稱謂一點都不親暱，一點都不能像哥兒們一樣。

此事件之後，我發現我並不了解原住民，同時我開始對族群之間的微妙關係也產生了好奇心，也對彼此間的相處模式，甚至一些「用語」，及潛藏在「用語」背後的意義有更不一樣的感受。

不管是求學、服役、工作或是休憩遊玩，我們有很多和原住民接觸的機會，甚至住在一起的經驗；漢民族與原住民族相處的經驗是愉快的，還是不悅的？在原、漢接觸的過程中，是屬於一個什麼樣的關係呢？是衝突的還是和諧的？原住民的心裡又是怎麼看待彼此間的關係？比如在大學院校裡，有些學生會組成「山地服務隊」前往偏遠山區「服務」原住民。在這種原、漢接觸的過程裡，看似漢民族「服務」、「幫助」原住民，然而國內學者汪淑娟（民 85）卻認為這是一種看不見的權力關係的表現。就這樣的例子而言，山地服務隊對原住民地區的關懷很值得肯定，但是我們除了對原住民付出多一些的關懷，是否更應該對原住民及原漢之間的關係多一點的了解？

根據謝世忠（民 76）的研究，在原、漢的接觸過程中，原住民常常從漢人那兒得到負面的感受，包括「生活水準低，又很笨」，「是落後民族」，「頭腦簡單，四肢發達」，「與一般動物無別」，「沒有智慧」，「沒有知識」，或是「蠻夷」等。這種負面的感受一方面反應出原住民的生活經驗（感受到漢人看不起原住民），一方面反應出原住民的主觀判斷（認為漢人會看不起原住民）（民 76：35）。這種負面評價貶低了原住民的文化價值，使原住族群本身對自己感到自卑，進而產生了「污名化的認同」（stigmatized identity）的困擾。

原住民會覺得自卑嗎？就目前的情況而言，原住民裡面有許多出色的人物，如知名歌手張惠妹、運動名將楊傳廣、及多位的棒球國手，在在的都證明原住民也是很優秀的民族。

除此之外，國內學者陳枝烈（民 84）的田野調查顯示，屏東縣來義鄉古樓部落五十歲以上的排灣族原住民，對於自己的文化特質、角色特質、表徵特質、身份特質，都有很高的認同。在年輕一輩的身上，譚光鼎（民 83）在全臺各地以問卷抽樣調查 955 位國中三年級的原住民學生，陳枝烈（民 86：273-298）在古樓國小訪談四、五、六年級的 47 位學生，均發現他們強烈認同自己的原住民文化。另外，陳佩文（民 87）訪談七位接受板橋地方法院保護管束的原住民非行少年，也發現他們大都以身為原住民為榮，對於否認自己原住民身分的族群同胞，深表不以為然，對於原住民由於漢化而導致的文化流失亦心有未甘（轉引張建成，民 90：127）。

由此看來，發生在原住民身上的「污名化的認同」似乎不如想像中的那麼嚴重。不過如果換一個角度思考這個問題，原住民不覺得自卑，是否有可能因為原住民很容易因自卑或受歧視而對「原住民」產生污名感，其

表現出來的態度或行為上，「一是要強烈維護自尊心，另一則掩不住自己自卑的心理。這些人表現的是一種『虛張的聲勢』或『誇大的自尊』（謝世忠，民 76：36）」？

這種情緒性的族群認同，正如張建成（民 90：127）所說的，「這種認同如果是情緒性的本民族文化認同，便容易流為教條式的信仰與口號，結果不但不知是否有效捍衛傳統、鞏固內部團結，卻非常可能跟外在的世界畫出一道不容跨越的界線」。這種為維持自身的文化認同與族群認同，因而排斥流文化及他族文化的自大心態，所造成的不只是自我族群的閉關自守，而在社會中成為只對我族文化認同的疏離者，甚至是主流社會的抗拒者，或是因而形成族群對立。凡此種種，皆非大家樂見的局面。

青少年時期正值價值觀形塑的時期，此時期又容易受到不同文化的影響，因此學校教育就扮演著重要的角色。此時期的學生，從上學到放學，每天有超過八個小時都待在學校，如果一天 24 小時之間，扣掉睡覺、休息的時間，那麼我們可以說「學生一天之中的時間，大部分都待在學校裡」也不為過。因此學校教育中，不論是正式課程或是潛在課程，都對原住民學生有重要的影響力。

孫家秀（民 87：pp2-3）認為，原住民或少數族群青少年，由於承受兩種不同文化的影響，在價值內化上容易產生衝突，甚至容易造成自我認同的危機。像美國早期學校課程著重在白人兒童文化上，學校只是家庭及社區文化的延伸。這樣的課程安排對原住民或少數族群學童產生負面的影響，在校園內容易被視為不同族群（他群非我群的）或為歧視的對象，因而產生適應不良或自暴自棄等行為。

學生的大部份時間都待在學校裡，學校對學生的影響鉅大，但假如學校未能給學生一個適合的學習環境，以學生為本位安排適合學生學習的課程，則學生到學校學習不但是價值觀的混淆，更可能因為學校生活的不適應而影響其心理發展，尤其是假如校園裡存在偏見與歧視，不良的族群關係更可能阻障不同族群學生的互相了解與互相接納。

教育活動中的偏見與歧視主要有教材中的族群偏見及教學中的偏見歧視。族群偏見與歧視在過去的教科書中屢見不鮮，原住民文化在教科書中常略而不見，教育當局依據主流文化之觀點來篩選教科書的內容，將不正確的特質強加在原住民身上，教科書的敘述與事實不符，對弱勢族群的說明則常脫離它的脈絡背景，而以零散的片斷出現，過去吳鳳的故事被列入教材即為族群社會化內涵不當之一例。（黃森泉，民 89：259-260）

近年來教育改革大力推動，但是新課程正值改革之初，尚未能完全了解其改革成果如何；可預期的，正如許多不當的教材已被刪除及修改，我國的正式教材也應會更符合多元文化教育的精神。然而，學校教育活動中，不當的教材內容是容易檢視的，也是容易改革的，但是教學活動的偏見與歧視卻是隱性的，不容易改變的；因此，學校教學活動中的偏見與歧視就成為影響族群相處及原住民族群認同的潛在因素。

譚光鼎（民 90：123）認為在學校活動中，我們可以觀察到許多有關歧視的行為，包括教學行為、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；在教學行為方面，教師的刻板印象、成就期望都有可能影響學生的學習行為；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。

就學校的情境而言，教師或學生如果對原住民學生存有刻板印象或存有較不友善的偏見，則在他們和原住民學生相處、上課、交談時，很容易在不經意中表現出負面的印象，並使原住民學生產生「污名化的認同」，而原住民學生經由這些無意間吸收的說法，他們會在不經意之中影響到學生的自我概念、社會互動及學業成就，這將對原住民學生產生負面的影響。

林淑媛（民 87）研究少數民族學術菁英研究時，發現原住民學童在進入國中時期因為往往要「下山」唸書，因此必須和不同族群的學生相處的機會大大增加，也因為不同族群的接觸，而容易產生文化衝突及適應衝突的問題，陳佩文（民 87：114）對原住民非行少年的訪談中也顯示，訪談的對象多半對國小留有正面印象，認為很快樂，課業壓力輕、離家近、同儕相處融洽，而且老師比較關心學生、了解學生。對國中則持負面看法，認為國中課業壓力大、同儕感情疏離、規定繁瑣、管理嚴格，而且老師比較不關心學生。

是什麼原因使的原住民國中生在進入國中階段，便開始對學校產生負面的印象？這是個值得深思的問題。由於原住民國中學生受學校教育影響鉅大，而國中生正值價值觀型塑時期，基於自認為對原住民的了解不足及好奇心的趨使，也由於對弱勢族群的關懷，再加上對污名化的認同的存疑態度，秉持著教育工作者的良心，認為有必要針對學校情境作一番檢視，探討學校情境中的各種影響原住民族群認同的因素，並檢視原住民國中生在文化衝擊下的文化調適情形。

貳、研究目的

本研究主要在研究「學校情境中影響台灣原住民族國中生族群認同」的相關因素。在進行原住民國中生族群認同研究時，主要在探討阿美族國中生族群認同的差異，分析原住民國中生的族群認同類型，探討學校情境中各項影響原住民族群認同的因素。茲將本研究之研究目的臚陳如下：

- 一、探討花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型。
- 二、探討花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型與個人背景的關係。
- 三、探討學校情境中，與花蓮地區阿美族國中學生族群認同有關的因素。

第二節 研究問題與假設

根據研究目的與有關的文獻之探討，本研究提出以下的研究問題：

問題一、探討花蓮地區阿美族國中學生的族群認同屬於哪一種類型。

假設 1. 花蓮地區的阿美族國中學生，其族群認同類型情形不同。

問題二、探討花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型是否因個人特質而有差異？

假設 2-1. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因其性別不同而有差異。

假設 2-2. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因其年級不同而有差異。

假設 2-3. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因其家庭社經地位不同而有差異。

假設 2-4. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因其父母親族籍的不同而有差異。

問題三、探討學校情境中，與花蓮地區阿美族國中學生族群認同類型有關的因素為何？

假設 3-1. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因學業成績不同而有差異。

假設 3-2. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因感受到的教師對其族群印象之不同而有差異。

假設 3-3. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因感受到同儕學生對其族群印象之不同而有差異。

假設 3-4. 花蓮地區阿美族國中學生的族群認同類型因感受到不同學校制度化歧視而有差異。

假設 3-5. 原住民地區學校與非原住民地區學校之花蓮地區阿美族國中學生，其族群認同類型有差異。

第三節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究主要針對花蓮縣市阿美族國中學生進行「學校情境中影響原住民國中生族群認同」的相關因素研究，針對上述研究動機與目的之研析，擬訂研究範圍如下：

一、就研究對象而言

本研究以九十學年度第二學期就讀於花蓮縣、市各國民中學的阿美族學生為對象，採取分層叢集取樣方式加以取樣。在花蓮縣、市已經開始招生的 25 個學校中，有 23 所公立學校、2 所私立學校，各校的學生人數情形如第四章第二節表所述。

本研究的對象及取樣，礙於研究經費及研究時間的限制，加上臺灣原住民族所居住的地區分散，其生活習性也不一樣，因此本研究不從全臺灣所有原住民族中進行大規模的抽樣；為求嚴謹，因此本研究僅從原住民九族中挑選最大的一族，以進行族群認同之研究。原住民共有 42 萬餘人，其中最大的族群為阿美族，共有 14 萬餘人，約佔原住民總數的 35%，因此，本研究僅對阿美族進行研究。

二、就研究地區而言

以花蓮縣市地區為限。

三、就研究變項而言

（一）自變項方面

關於台灣原住民族族群認同的研究，國內學者從原住民的「性別」、「年級」與「家庭社經地位」等基本變項探討，均發現這三個基本變項與其族群認同具有顯著相關（許文忠，民 87；張琇喬，民 89；許木柱，民 76；巫有鎰，民 85；林淑媛，民 87；陳佩文，民 86；孫家秀，民 87），然而因為研究族群的差異，因此將這三個基本變項加入本研究中進行探討；因此在自變項方面，將探討阿美族國中生「性別」、「年級」與「家庭社經地位」三個基本變項，另外再加入其「父母親族籍」作為其基本變項，並以

「學業成就」、「教師原住民印象知覺」、「同儕原住民印象知覺」、「學校制度化歧視問題」及「學校原住民學生比例」等五個與學校教學行為有關的學校因素變項。

(二) 在依變項方面

在依變項方面，則探討阿美族國中生之族群認同，包含對我族認同 (identification with the ethnic minority group) 及對主流族群的認同 (identification with the majority group)，依此兩個類型的認同型態分別為 X 軸及 Y 軸，畫分成四種型態的少數族群認同：調適者 (acculturative)、同化者 (assimilative)、分離者 (dissociative) 及邊緣人 (marginal)。而認同的四個測量指標則包括四個面向：族群自我認定、族群歸屬感、族群態度及族群投入。

貳、研究限制

由於人力及財力的考量，本研究無法對全台灣各族進行比較，故僅針對單一族群進行研究。本研究之限制如下：

一、就研究對象而言

本研究之母群體為就讀於花蓮縣、市的阿美族一、二、三年級國中生，至於不是住在花蓮縣、市的阿美族國中生則不為本研究探討的對象。另外，對於居住在花蓮縣、市的非阿美族原住民或非原住民，皆非本研究探討的對象。

本研究之所以挑選單一族群為研究對象，除了研究時間、研究人力與研究經費的影響之外，最大的因素應該是問卷設計的「一體適用性」問題。對於不同的族群而言，其族群認同的意識或許差異不大，但是對於其投入族群的行為方面，因為其所屬族群不同，因此在問卷設計上必定有所差異。而問卷設計若因族群不同而有些許的不同，則不同的問卷又不能放在一起比較。因此，本研究採單一族群研究。

二、就研究方法而言

本研究係以「量主質輔」的方法進行研究。基於研究目的，本研究為探究一般性的通則研究，因此，本研究採用調查研究法 (survey research)，

以問卷調查花蓮地區阿美族族群認同之情形，除此之外，在獲得調查之結果後，為更進一步了解所得現象的原因及深入了解問題的核心，本研究採取「半結構性訪問」(semi-structured Interview)進行訪問。此外，研究者利用研究機會進入阿美族家庭，和阿美族家庭一起生活起居，以「完全參與者」(complete participant)的身份進行觀察，以了解阿美族家庭生活的情形，作為論文研究的背景知識及推論的佐證參考。本研究因為以量為主，為了彌補田野調查不足的缺憾，本研究進行「專家諮詢」，對原住民研究學者與在研究地區從事教育工作者進行諮詢；依專家所提供的意見擬定、改編問卷，擬定訪談大綱，並就研究情形進行諮商。

三、就研究變項而言

本研究不涉及學校的正式課程，而將研究焦點置於學校情境。因為研究的對象是阿美族原住民學生，研此本研究所謂學校情境的影響，是以「學生」的感受為研究主要考量，考慮在學校情境之下學生的感受。

本研究的重點在於學校情境，探討學校情境中影響原住民族群認同的因素有哪些，因此本研究的預測變項除了被研究者的「性別」、「年級」、「家庭社經地位」與「父母親族籍」四個基本變項外，加入學校情境變項「學業成就」、「教師原住民印象知覺」、「同學原住民印象知覺」、「學校制度性問題」與「學校原住民學生比例」等五個變項。

至於影響族群認同的學校正式課程因素、家庭因素、社區因素或大眾媒體因素，為避免問卷過於龐大，將使國中學生對問卷填答失去耐心，因此對於以上這些因素，暫不列入本研究中，待以後可做後續研究，或提供給後續研究者參考。

四、就問卷內容而言

就問卷內容上，族群認同面向的問卷已經有研究者依據四個內涵（族群自我認定、族群歸屬感、族群態度、族群投入）經專家諮詢後編成問卷，可為本研究問卷編製之參考。但此類問卷均屬於原研究者自編，而且其適用性也只是針對其研究對象的族群別，不具一體適用性，因此在進行本研究時，對此問卷內容仍需由研究者改編並繼續進行專家諮詢。

在預測變項上，由於學校面向的影響因素眾多，每一個面向又可編成許多內容，故在進行問卷編製時，難免會有「問卷題目龐大」與「問卷代表性」兩難的問題，這是本研究所面臨的另一問題。

第四節 名詞釋義

一、學校情境

本研究所謂學校情境係指學校中的對學生產生潛在影響的教學行為，此教學行為包含「非正式課程」及「潛在課程」兩個部分。因此，以下所稱學校情境中的偏見與歧視係指在學校的非正式課程及潛在課程中所發生的偏見與歧視，這種偏見與歧視係依受試者的主觀感受為主，亦即如譚光鼎（民 90）所說的「教學中的偏見歧視」，其主要包括教師的教學行為的偏見歧視、同儕間的偏見歧視、測驗評量的偏見歧視、學校制度化的偏見歧視。

學校情境主要包含「非正式課程」及「潛在課程」兩個部份。「非正式課程」是指正式課程之外的種種學習經驗，這些學習經驗的教學以學生活動為主，較少採用正式課程的教學型態，其受到課程控制較少，學校的自主性較大，其於學生的影響是比較自然、間接的。「潛在課程」乃是指學校對人們的作為，包含正式和非正式課程所產生的次要學習結果或偶然結果（或稱為副產品、副作用），是未期望或未預期的；不過這種作為是隱含的、潛在的、或是非正式的，可能是有意設計的，也可能是無意發生的。它隱藏在學校的各種情境中，如：師生關係、同儕關係、校園環境安排、評鑑制度、教師期望等（黃政傑，民 81；民 82：89-90）。

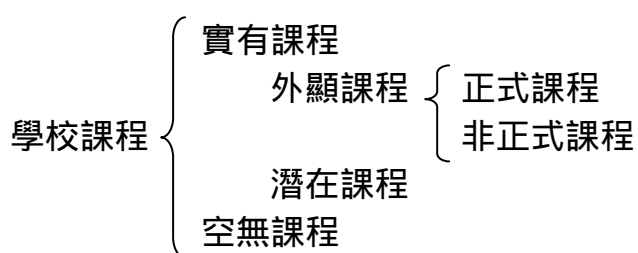


圖 1-4-1 學校課程的結構

（資料來源：黃政傑，民 81：81）

學校情境影響學生的學校生活經驗（school experiences; schooling experiences），亦影響即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、學校與班級之制度規定、重要學校活動等（Jackson, 1968；黃政傑，民 82）。學校活動的偏見歧視分為教學活動中的偏見歧視及課程教材中的偏見歧視；本研究

所探討之學校情境中的偏見歧視係指前者，亦即教學活動中的偏見歧視。

二、阿美族原住民國中生：

本研究所謂花蓮地區阿美族原住民國中生係以花蓮縣、市的阿美族原住民為母群。至於其是否為阿美族的認定以其父母親的族籍為準。若學生父母皆為阿美族，則學生為當然阿美族原住民國中生；若學生父母只有一方為阿美族，則採取學生自我認定模式，依學生自我認定為準。

三、族群認同

一般而言，族群認同係指某一群體成員自覺具有與社會上其他群體不同的種族特性、語言、宗教信仰、歷史背景、文化特質，主觀上認為歸屬於該群體而對其具有認同感。族群與文化的認同程度，可從族群自我認定（ethnic self-identification）、族群歸屬感（sense of ethnic belonging）、族群態度（ethnic attitude）及族群投入（ethnic involvement）等四方面的表現。

本研究所稱的的族群認同與一般所理解的族群認同不同之處在於本研究族群認同不是指單一面向的，而是包含「我族認同」與「主流認同」。「我族認同」就是對母族群的族群認同及文化認同，此與一般理解的族群認同無異；而「主流認同」則是指對主流文化、主流社會的認同。為了區別「我族認同」與「主流認同」，因此不把「族群認同」單指「我族認同」，而是把「族群認同」分為「我族認同」與「主流認同」，以符合本研究之需要。

至於族群認同程度的高低以研究者自編之族群認同量表所得分數為依據，阿美族學生在族群認同量表得分越高，顯示其族群認同程度越佳。而依據其對我族認同的程度及對主流文化認同的程度，將雙文化認同取向、主流文化認同取向、我族文化認同取向與雙文化疏離取向四種類型分別稱為調適者（acculturative）、同化者（assimilative）、分離者（dissociative）及邊緣人（marginal）四種。此四種認同類型亦即依據研究者自編之族群認同情形問卷（附錄一、二，第貳部份）所得分數之高低來衡量，我族認同愈高、主流認同也高者屬於「調適者」，我族認同高、主流認同低者屬於「分離者」，我族認同低、主流認同高者屬於「同化者」，我族認同低、主流認同也低者屬於「邊緣人」。

四、學業成績

係指受試者於八十九學年度第一學期中，各學科成績之表現。本研究進行問卷施測時間，約為八十九學年度下學期期中，採用上學期的學期成績，剛好可以反映出學生當時的學業成績與學業成就狀況。。

一般咸信，學生的學習是一個穩定而連續的過程，除非出現重大事件影響，否則在短時間內，學生的學習情形及其學業成績是穩定的。因此，本研究採用八十九學年度第一學期的學期成績當作其學業成績的表現為準，代表學生的學業成績表現。

五、原住民印象知覺

本文引用譚光鼎（民 86）所用之「原住民印象」的概念。「原住民印象」係指國中教師及學生對於原住民之生理、心理特質與文化現象的一種綜合理解或概念。而本研究之調查對象為原住民，因此以原住民的主觀感受為主，此種原住民所感受到他人對我族的觀感稱之為「原住民印象知覺」。

「原住民印象知覺」主要來自學校中師生相處及同學相處所受到的感受，亦即感受到教師對我（原住民）的印象及同學對我（原住民）的印象。因此原住民與教師和同學相處時，所獲得的主觀感受有「教師原住民印象知覺」及「同學原住民印象知覺」兩種；「教師原住民印象知覺」為原住民在學校中所感受之學校教師對其族群看法，而「同儕原住民印象知覺」係指原住民國中生所感受到學校中其他學生對我群的看法。此為測量學校教師及同儕對原住民的刻板印象及偏見、歧視是否表現在日常行為上，而測量係以原住民國中生的主觀感受為依據，此感受與校園生活經驗有密切關係。

五、學校制度化歧視行為

所謂學校制度化的歧視行為不同於個人主觀歧視之處，而在於學校因為制度的關係所產生的歧視行為。學校制度化歧視與個人主觀的歧視有所不同。個人主觀歧視來自於個人對某些人事物的負面看法與想法，係由於主觀的偏見進而造成歧視的行為，但制度化歧視則是因為制度的關係所產生的歧視行為。存在學校中的制度化歧視行為如美國早期的「黑白學生分校」便是對黑人歧視的一種。

在學校中因為制度的關係所產生的的歧視行為，依 Cordeiro, Teagan & Martinez（1994：32）的分類，主要有四類：

- (一) 教室中的遊戲和活動按照「族群」來分組。
- (二) 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)。
- (三) 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。
- (四) 默許一般學生對少數民族學生有攻擊性言詞和行為。

本研究所稱的「制度化歧視知覺」是指學生主觀上對來自制度上的歧視感受，制度化歧視知覺的高低係以研究者自編的學校情境中的歧視知覺之「制度化歧視知覺」部份的問卷得分高低來測量，得分愈高者，代表制度化歧視知覺愈高，亦即愈覺得學校在制度上有歧視的現象。