

## 第二章 文獻探討

在探討少數民族學生之學校經驗時，過去無論國內外研究，幾乎都偏重他們在學校適應不良及低學業成就的一面；而國內外關於族群認同的理論與實徵研究成果豐碩，但以量化調查較多。因此在本章中，第一節將先探討國外的少數民族學生的學校經驗，而由於國外理論多偏重學校經驗中有關學業成就與適應的部分，因此本章第一節將先就少數民族的教育成就歸因做一梗要的介紹與分析，之後再探討台灣原住民學生的學校經驗與適應情形。

在第二節部分，將先就族群認同的意涵、要素、及理論發展做一介紹，再針對國內有關族群認同主題的研究發現做一探討，並分析現今台灣原住民的族群認同情形，希望以國內外研究對應的方式，作為本研究之後分析的參考依據。最後在第三節的部分，將探討刻板印象和偏見與少數民族教育及族群關係之間的關連，希望從這部分的探討，可以對於影響少數民族教育成就的因素獲得更全盤的瞭解。

### 第一節 少數民族學生之學校經驗

由於少數民族的語言型態、文化認同都與強勢民族有明顯的不同，而其在社會上所握有的政治經濟權力或社會資源也較少，造成他們在主流社會中產生種種的適應困難。就教育方面而言，歷年來有不少國內外的研究，都在討論影響少數民族學生的學校經驗與成就，無論是相關因素的探討或是理論的建立，大部分都專注於少數民族學生在學校中，所遭遇到的低學業成就或學校適應困難的經驗。因此本節將先介紹過去國外對於少數民族學生教育成就的歸因解釋，以及其所招致的批評，之後再以國內相關研究的發現，來分析台灣原住民學生之學校經驗與適應情況。

#### 壹、傳統的少數民族教育成就歸因論

關於少數民族教育的人種誌研究始於 1950 年代，至 1960 和 1970 年代，更是大量的擴展。人類學家更是運用自己的專業知識，主動積極的去提供少數民族學生在學校所面臨到之各種問題的解決之道。大部分的人類學研究將焦點置於：

特別是在學校不成功的（通常為非移民）少數族群團體之學校經驗。人種誌學者普遍發現在非移民的少數民族團體中，有相當多數的兒童遭遇到社會適應的問題，以及產生學業成就低落的情形。而許多研究者也發現少數民族學生在學校中的挫敗經驗，是由於文化、溝通的不連續性，以及權力關係所致。然而，移民學生與非移民學生雖共同可能遭遇上述的問題，移民學生在學校的表現卻可能呈現出另一種結果（Ogbu,1991:3-4）。綜合過去學者對少數民族學生在學校表現之差異性解釋來看，可看出幾個較為傳統的論點：

### 一、遺傳因素（heredity）

早期學者對少數民族學生的低教育成就表現，多歸諸遺傳因素，而其中以 Jensen 在 1969 年提出「遺傳不利」的觀點最具代表性。他認為美國黑人在學校的表現不如白人，是因為黑人不像白人一樣，天生具備了增進學校成功所需的「基因」。Jensen 的立論相當惹人爭議，像 Jensen 這種立基於「基因差異」的理論，在方法論上就犯了「詮釋謬誤」（interpretive fallacy）的毛病，他將「社會性差別」（social differences）與「生物性差別」（biological differences）混為一談，將「後天環境」對智力影響造成的差異，錯誤的歸因於「先天遺傳」的差異（譚光鼎，1998；Ogbu,1978,1991）。同時遺傳論的說法也無法解釋為何日本的「部落民」（意指被剝奪階級權利的賤民）在日本與其他日本人一起接受教育時會遭受挫敗（Shimahara,1991）；而當兩個團體同時在美國受教育時，「部落民」卻可以表現的像大多數的日本人一樣成功的這種現象（Ito,1967；引自 Ogbu,1991:5）。

### 二、文化剝奪與文化衝突（cultural deprivation and cultural conflict）

文化剝奪論認為黑人之所以在學校會有挫敗經驗，是因為黑人在認知、語言及其他可以促進在白人中產階級學校成功的技巧上有所不足。而黑人父母也不像白人父母一般會教養自己的孩子這樣的技巧。有些持文化衝突論的學者，則認為學校失敗經驗是因文化和語言上的差異，導致教學情境中產生衝突，而這些衝突又會影響少數民族學生在學校成功的表現。但實際上文化差異的存在不一定會導致衝突或學校挫敗的情形發生，例如在相似情境中，某些少數民族學生（例如移民學生）既成功的保留了傳統文化，同時在學校生活的適應方面也很順利。是故，以這種觀點並無法解釋像這類的少數民族學生，為何仍可以去跨越文化和語言的障礙，進而達到學校成功的經驗的例子（Ogbu,1978:44-48）。

### 三、社會階層

有些社會科學家則認為少數民族和較低階級的兒童之學業問題，是因社會階級而來。例如 Bond 認為黑人學生之所以在學校會表現的不如白人學生，是因為黑人學生多來自於較低階級或下層社會的背景。而由於學校所傳遞的均是白人中產階級的價值觀，來自低社經背景的兒童，因為家庭或社區文化的刺激不足，以致使他們在語言、認知、社會發展較差，導致他們進入學校後遭遇失敗。Van den Berghe 和 Wilson 也都曾指出來自中產階級的黑人學生在學校的表現就可以像白人學生一樣好。然而這項說法並無獲得有效的數據資料支持。許多研究者更進一步指出，在黑人學生中，低階級和中產階級之間的學業成就差距與白人相較之下是較小的，且黑人學生在學校中的成功，與他們的社會階級（即：父母教育程度、收入、社經地位）並無很大的相關。且 Gottfried（1973）也提出批評，為何在文化不足情況下，兒童仍能有效的學習到屬於低社會階層的各種行為，但卻同時又能抗拒中產階級的學校教師之教導？因此此種由於社經地位低下而導致文化剝奪（cultural deprivation）的理論，仍無法充分解釋少數民族學生在學校挫敗的現象。（引自 Ogbu,1991:5-6）

Ogbu（1991: 6）認為上述幾種說法並未充分去了解少數民族自身的價值觀以及行為準則是如何形成的；反之，這些論點都是以強勢族群的眼光去評價少數民族的行為，他並指出這些理論忽略了三個方面：

（一）他們忽略了激勵或阻礙少數民族學生追求學校成功之歷史的或較廣的社會力量。

（二）他們未將一個團體對於追求學校成功的「集體傾向」視為學業成就的一個因素。

（三）這些理論未考慮到，在少數民族自身的社會事實脈絡下，他們所認為之學校教育及如何教育的意義為何。

### 貳、文化模式理論（cultural model）

基於對上述傳統解釋少數民族教育成就理論的批評，Ogbu 提出了「文化模式」理論來對少數民族教育做一個相關探討。「文化模式」係指各群體認識他們的社會、特殊領域、或制度如何運作的方式，以及了解在此運作秩序下個人的定位為何。在一個多元的社會中，無論是強勢族群或少數弱勢族群都會有各自的文化模式，而各自的文化模式並無分高下或優劣。在教育的領域中，強勢族群和弱

勢族群的文化模式是共同存在的，各團體的文化模式之存在，是為了提供團體成員用以解釋教育上的事件、情境與經驗，且可以在學校脈絡中指引其行為的框架。既然不同的文化模式會導引出不同的行為，因此在某種程度上，個別團體的文化模式會與學業的成功或挫敗有相關（Ogbu,1991:7）。

Ogbu 將少數民族分成「移民性少數民族」(immigrant minority) 及「非自願性少數民族」(involuntary minority) 兩大類。前者例如美國的亞洲移民或中南美洲移民等，後者例如美國印地安人和黑人、紐西蘭的毛利人等。前者是認為移民國可以帶給他們更多的機會及更好的生活而「自願」移民到這個國家，然而後者是經由奴隸買賣、征服、或殖民而「非自願」的被納入這個國家當中，由於這兩種不同的情況，這兩個群體也發展出不同的文化模式。文化模式的內涵，包括了參照架構( frame of reference ) 族群理論( folk theory ) 生存策略( survival strategy ) 社會認同 ( social identity ) 信賴與順從的關係 ( trusting/acquiescing relation ) 五個層面，茲整理成表 2-1 ( Ogbu,1991:7-28 )：

表 2-1「移民性少數民族」與「非自願性少數民族」之文化模式比較

	非自願性少數民族	移民性少數民族
<b>參照架構</b>	由於沒有家鄉祖國可參照，只能與強勢民族比較，反而覺得自己是附屬的與被歧視的，因而產生「消極性的參照架構」。	認為與家鄉祖國相較之下，移民國的機會與發展性較好，因而產生「積極性的雙重參照架構」。
<b>族群理論</b>	認為他們所遭遇到的社會歧視與障礙是永久且制度性的，且無論他們多努力，仍永無成功機會，對「成功」的追求趨近消極與迴避的態度，而導致整個族群團體對成功的看法採負面觀點。因此他們會傾向認為接受再多的教育也無法突破他們所遭遇到的職業藩籬 ( job ceiling )，導致不重視教育。	認為他們所遭遇到的經濟、政治、社會的障礙是暫時的，經過時間、個人努力、教育力量可以改變這種劣勢。因此積極參與學習強勢族群的主流文化，立志以教育作為對抗歧視的工具，很重視教育的價值。

<b>生存策略</b>	有三種生存策略：(1) 不一致的 (incongruent)：不認為教育可以改變他們的劣勢，採取「集體抗爭」的做法 (如示威遊行) 來減少他們在獲得好的教育或工作機會時的阻礙；(2) 減損的 (detracting)：則是不靠教育成就而謀生的策略，例如當運動員、演藝人員，或更下之從事色情販毒等行業。(3) 競爭的 (competing)：為了崢嶸頭角，寧可犧牲其他時間加倍用功讀書，以求未來能獲得更好的成就。	以實用且工具性的態度來看待教育，採取「和而不同」(accommodation without assimilation) 的生存策略。既積極追求教育成就，又無損於本身的族群或文化認同。相信唯有接受良好的教育，他們在未來才可以獲致更好的工作機會與發展，對於主流社會的歧視或文化語言的障礙，早有心理準備去忍受或積極去跨越。
<b>社會認同</b>	認同並保存自身族群文化，但排斥強勢族群文化。	認同並保留自身族群文化，但也不排斥強勢族群文化。
<b>信賴與順從關係</b>	不信任強勢族群與社會制度。	信任學校制度並且認同強勢族群。

Ogbu 的文化模式論，給予許多後來的研究者一個很大的啟發，而許多研究也依照他的理論來作為基礎，然而近年來 Ogbu 的少數民族地位與學校適應的說法，也遭受許多挑戰和批評。Gillborn (1997) 就認為 Ogbu 的理論不適用於解釋英國少數族群的情形，可分為三方面說明：1.對於少數民族的分類方法太粗糙，以移民為自願，殖民等為非自願，忽略了其中更複雜的因素；2.認為少數民族均遭遇到「同樣」的歧視，而回應卻因其為自願或非自願少數民族有所不同，如此即是忽略了「文化種族主義」與「膚色種族主義」的差異，以及其可能會造成不同類型少數民族的反應模式的影響；3.對某些少數族群反而製造了刻板印象，認為自願性少數民族為「努力的」，願意積極融入主流社會，而非自願性少數民族，則藉著對立的認同，以表達對主流社會缺乏向上流動管道的憤怒。且 Ogbu 將個人經濟與學業成功，歸之於少數民族社群的力量，未考慮到主流社會教育體系所應負的責任。Gibson (1997) 也認為 Ogbu 理論中二分法的本質及太過於決定論的觀點，會陷入再製另一種刻板印象的危險中，讓人以為移民性少數民族即是努力與成就高的，而非自願性少數民族即是反社會與低成就的一群。他又指出文化模式論忽略了代間及性別差異，以及人本身的主體意志與學校教育的影響。

## 參、台灣原住民的學校經驗

學校是學生除了家庭之外最主要的活動場所，而學校經驗更是影響少數民族學生族群認同及學業成就的重要因素。對少數族群學生而言，學校教育是促使其認同主流文化的歷程，但也是產生心理衝突與學習失調的因素之一。在台灣現有的教育體制下，原住民族群接受學校教育，猶如一種認同他族文化的過程。學得越多，即對本族文化瞭解得越少；學得越好，及更加遠離對本族文化的認同。原住民即使對族群文化有高度的認同，也有心努力上進，但在文化課程空白，文化斷層而不相連通的情況下，再努力也難有好的學習成果；在失去自己族群文化內涵與脈絡的課程中，也很難發展出真正的文化認知與文化認同的實踐行動（湯仁燕，2002：97）。由此可見，原住民學生在求學階段所經歷的各種經驗，或多或少都會對其族群認同以及學業適應造成影響。而在國內相關研究中，學校經驗的內涵，大概包括了在校園中師生關係、同儕關係，以及對於課程與教材的學習適應、社團活動的參與經驗等等，以下將就這四點做一探討，期能更加深入瞭解學校經驗對原住民學生所造成的種種影響。

### 一、師生關係

在教室的師生互動過程中，學生經由老師的言語、行為所傳達出的態度，察覺到老師對學生的看法，而老師對學生的態度通常受到學生的學業成績、外表、性別、種族的差異所影響，因而對學生產生不同的期望，進而影響學生的自我觀念以及學習動機（郭為藩，1978）。Cook-Gumperz（1983）就曾經指出，老師在學校所傳播的理念會影響學生的文化認同。有些研究具體的指出學校經驗和其他社會環境對少數族群認同的影響。例如：Boyer 和 Boyer（1974）發現，Apache 印地安人在白人學校接受到的白人優勢文化經驗，加深了他們對截然不同的價值觀、人生目標和族群認同混淆。這種經驗不僅使得 Apache 的青少年產生長期的悲觀、沒有希望，以及缺乏自尊的感覺，而且使得他們不願意和白人來往，拒絕與白人文化互動（引自許木柱，1990：130）。

另外，陳麗華（2000：110）針對國小教師族群意象的調查研究，發現反而是教過原住民的教師，會比沒教過原住民的教師更認為原住民是不聰明和不優越的。教師對原住民的刻板印象甚至是偏見，往往會造成師生間的不良互動，在升學導向的教育體制下，教師往往只注意到學業成績較好的同學，而忽略了學科表現較不突出，甚至是學業成就較低的學生。且常有教師認為原住民學生較適合往

技職體系或朝運動音樂等領域發展，因此對原住民學生在學業上的要求與期望，也較一般學生低。林淑媛(1998)針對原住民學術菁英的教育歷程訪談結果顯示，教師因受刻板印象影響，認為「山地班」學生的能力較差，而簡化教材、降低難度、甚至放寬及格標準，對原住民學生的低期望，造成山地班學生對自己的能力產生負面評價，而過著得過且過的生活，反而更消滅了自身的競爭力。其中雖不乏給予原住民學生許多鼓勵與支持的師長，但一般教師對原住民的低期望或偏見，仍深深影響了師生之間互動的品質與頻率。

從陳佩文(1998)訪談原住民非行少年學校經驗的結果也可看出，這些原住民學生，對教師的負面印象有種族歧視、打罵教育、不負責任、成績偏見等，由於負面的學校經驗，也導致師生間的距離漸行漸遠。另外，楊淑玲(2000)的研究亦發現，對原住民社會文化認知不清或懷有文化偏見的老師，會在教學中流露出族群偏見態度，造成原住民學生學習上的困擾，並背負污名化的包袱。

## 二、同儕關係

相關研究指出，原住民學生常因其外表特及身分與其他同學明顯不同，而遭受同儕嘲弄或排擠的經驗。根據陳佩文(1998)的研究顯示，原住民學生多少都有因自己身份的不同，而受到同儕語言、行為攻擊、以及排斥態度的經驗。而由於外在膚色、輪廓與他人不同，很容易成為被取笑的對象。而黃約伯(1999)的研究也顯示，原住民大學生在過去求學歷程中，也曾因膚色或原住民身分，而遭到同儕異樣的眼光，甚至是歧視的對待。而楊淑玲(2000)針對師院原住民女學生的研究也發現，她們或多或少都有因原住民身分而被歧視的經驗，尤其是在都市求學的學生感受更為深刻，因為都市學校漢人多而原住民少，族群的烙印格外鮮明，原住民學生自然而然易成為他人嘲諷的對象。

儘管上述種種研究發現顯示原住民易遭受同儕之異樣眼光，然而在吳天泰(1994)研究師院原住民學生的適應情況中，學校同儕互動上並沒有明顯的族群界線，大部分的同學並未感受到對原住民刻板印象的壓力。但就歷年來研究發現而言，此研究結果仍較屬特例。儘管近年來原住民議題普遍受到重視，原漢間的互動與了解增加，族群間的界線有漸漸消弭的趨勢，但原住民學生多少仍會擔心遭到他人的歧視。

除了外貌及身分的差異外，原住民升學所享有的加分優惠政策，也很容易導

致原住民學生在心理上產生不如人的自卑感，或引發漢人同學的不滿與質疑，進而影響原漢同儕間的互動（邱怡薇，1998；林淑媛，1998；張如慧，2001；黃約伯，1999；楊淑玲，2000；蔣嘉媛，1998）。

### 三、課程設計與教材呈現

自光復以來，原住民教育便採取齊一式的課程政策，不分族群，全國只頒行同一套課程標準。其中完全漠視原住民文化價值與知識，一旦均以漢族觀點來呈現，形成種族偏狹的觀念與歧視誤解，造成原住民學生在認知學習與身心發展上莫大的戕害。在過去國編版教科書中，關於原住民文化的敘述可說寥寥無幾。即使有出現，也是點綴式的，甚至是有偏見及不合時宜的。例如國小社會及國語課本中有「吳鳳的故事」、「我是布農族的神射手」等內容，一直傳遞著族群刻板印象，造成原住民學生心理上的不適。黃鴻文（1989）、簡良平（1991）也認為國小教科書之編纂似仍以漢族文化為中心，而忽略其他種族，僅稍微提到少數民族狀況，且是以漢文化優秀完美的、進步的方式呈現教材，至於少數民族則是落後的，需要漢族幫助。

另外，族群文化與學校文化的斷層，也導致原住民學生在學習時，較容易產生不適應的狀況，而導致學業成就普遍較一般漢人低落的情形。政府在台灣光復後的二十年間所採行的強制性國語教育，以及對原住民文化的忽視，則導致原住民對自我族群的認同產生強烈的污名感，而小學課本中有關吳鳳的故事及其他學校生活的經驗，對原住民學童的心理造成相當重大的傷害（謝世忠，1987：42-45）。

除了教材方面的問題，族群文化與學習風格的差異也會造成原住民學生在學校學習上的不適應。黃約伯（1999）的研究發現，由於研究對象過去的數理學科學習的負面經驗，而導致他們在大學選擇科系時，會盡量避開與數理相關的科系或領域，這除了可能是因為對於教師的教法不適應，教材內容太艱深外，還有可能是因為族群文化的影響。因原住民文化認為文字與數字只要達到溝通目的即可，因此並未發展出複雜抽象的數字概念，也因此導致原住民學生在數理學科方面的學習困難。此外在林淑媛（1998）的研究中，也看到學術菁英認為在英語科的學習上，因對漢人或原住民而言都是外來語言，學習立足點較為平等，對英語的學習也較有自信。在郭玉婷（2001）對泰雅族少年學習式態的研究也發現，原住民學生受到傳統文化與民族特性的影響，偏好在輕鬆、幽默、無競爭與壓力的



氣氛下學習。而傳統的教育體制，受到升學主義的影響，課堂上的氣氛一向是很嚴肅呆板的，或許這也是不利於原住民學生學習的一個因素。

#### 四、社團參與經驗

根據林淑媛（1998）的研究結果，通常在大學階段，才是原住民學術菁英開始醞釀回饋本族的時期，在大學階段，透過參與原住民團體，例如原住民大專青年暑期服務隊，或以原住民為主的宗教性團體，使得他們在心理獲得安適感，並積極認同自己的身分，進而去思考未來對於族群的回饋與努力方向。蔣嘉媛（1998）的研究訪談中，也提及若學校中有原住民社團，對於促進原住民學生族群認同方面較有效果。而黃約伯（1999）所訪談的原住民大學生，多數也都提及進入大學後參與原住民社團的經驗，幫助他們找回自我，增強對族群的認同感，並增進了學校適應。楊淑玲（2000）的研究也顯示，部分原住民女學生在大學階段進入原住民社團後，對自己族群的文化傳承與認同都更加堅定，並多了一份使命感。由上述研究的發現，可得知在大學階段原住民社團的參與經驗，或多或少對於原住民學生的族群認同有啟蒙作用，也激發了他們願意積極去了解或傳承族群文化以回饋本族的理想。

#### 肆、台灣原住民大學生之適應問題

由於文化、語言、傳統價值觀的差異，原住民學生在進入都市或以漢人為多數的學校之後，不免會產生一些適應上的問題；而原住民學生在進入高等教育階段後，離家負笈求學的比例可說是非常高的，在進入漢人為多數的都市及校園環境後，這些原住民學生是否將會面臨與先前求學階段所不同的適應問題？

根據張曉春（1972）「台北地區山胞大專學生社會調適之研究」的結果顯示，山地大專青年在需要方面未能得到滿足的，實際上是以「情緒上的安適或安全感」最為嚴重；此外，面對平地同學時，自我「信心」不足亦是山地學生的一大問題。該研究亦指出影響調適的心理因素可歸納為十項，即與平地社會認同的困難、強調自律性的個人道德修養、對原社會的疏離感、自制的需求、對所屬團體的前途悲觀、覓求情緒上的安適、自我接納、退卻性的認同、自我信心與責任感的缺乏，以及尋求安全感等。以上這些因素，或許是因多數漢人對少數原住民之刻板印象或有意無意的歧視態度所造成，或許是因原住民學生在聯考成績上有加分優待的因素，無論其真正原因為何，在原住民長久受到「污名化」的影響，以及其原住

民部落傳統文化式微的情況下，原住民很容易產生「認同危機」，因而導致其自信心不足，無法肯定自己存在的價值，因而產生種種心理適應不良的情形。

其次，論到原住民學生與同儕交往以及在學校生活中最感困擾的問題，其問題嚴重程度依序為「經濟」、「友誼」、「求知或學業挫折」以及「情緒上的安適與安全感」。而其中就學業問題的部份，根據張曉春研究的結果，只有十分之一左右的原住民大專學生，對於學校課業可以應付自如，其他十分之九的學生都曾不同程度地感受到課業所帶來的壓力。在這方面，原住民大學生認為並非由於才智低劣，不如平地同學所致，而是由於在中小學時所受的基礎教育不夠紮實的關係。在整個受教過程中，因偏遠地區教育資源及品質的低劣，導致成長之後難以面對平地學生的強力競爭；由於自身學業基礎本已薄弱，進入大學就讀後又缺乏適當的輔導，所以原住民大學生在學業上的壓力自然也較大。「友誼」亦為原住民大學生的一大需求，剛進入一個新環境，自然會渴求同儕情感的支持，但由於文化差異及成長背景不同，使得他們在爭取友誼時較平地學生缺乏信心，而較容易裹足不前，也就導致我們一般認為原住民個性內向的錯覺；而這樣的情形也很容易導致原住民大學生在學校中傾向與同為原住民的學生交往互動，使得他們封閉在自己的小圈子裡，即使有與漢人互動的機會，也多是消極被動的。

而根據梁世武、李詩源（1994）所做的調查指出，有 94.05% 的原住民大專生必須離開原居地到學校所在地求學，就比例上看來不可謂不高。就我們的刻板印象而言，或許會認為他們離家求學，在心理及社會適應上應該會有許多問題，但此研究結果卻發現，大多數的原住民大專生在學校生活適應及人際關係上都還算滿意，並無嚴重的適應問題，這或許是因台灣社會的多元化，使得不同族群間的交流與尊重有了相當程度的增加，而過去傳統部落封閉的社會體系，也隨著現代化及都市化的開發而瓦解，造成原住民與平地漢人接觸往來的機會增多，學生到平地求學的比例也大為增加，因此原住民大專生在適應平地生活或與漢人相處上都較過去的情形良好。雖然原住民大學生在大學校園中仍屬少數，但他們並無自暴自棄或怨天尤人的負面特質產生，大多數學生仍抱持樂觀積極的態度。不過這並不代表現在的原住民學生就完全沒有學校適應的問題，畢竟研究樣本仍無法作全面性的推論；從另一角度來看，或許是因現在原住民大學生的適應問題較過去不同，而量化研究結果無法呈現出其中較為深入或特殊的情形。

另外，高淑芳（2001）所做的「原住民族教育調查統計」中之「原住民學生就學適應狀況調查」之結果發現，在學校學習適應及學校社會適應兩個層面上，

大學院校的原住民學生反應分數均低於其他層級學校的原住民學生。基本上，大學院校的原住民學生應該是他們同輩青年中的佼佼者，但就資料分析的結果顯示，他們在學校學習適應及學校社會適應上的反應分數卻較其他學校層級的原住民學生為低。不論是大學院校原住民學生在這些向度上所遭遇的問題或困難較其他學校層級的原住民學生為多，或者是因為大學院校原住民學生基本要求的標準較高，這個結果顯示了政策制定者不能只以提高原住民接受高等教育的人數比例為滿足，還應投入更多心力來加強這些學生的學習及生涯輔導。

謝世忠（1987：55-57）認為，原住民大專學生適應不良的情形，除了經濟問題外，其他可能因為加分政策使然。由於原住民經加分政策進入大專院校就讀，在心理上可能會產生一種自卑感，覺得自己比正規考進來的學生次一等。因此，在友誼關係上有怕被輕視的敏感，在學業上稍受挫折，就很容易聯想到是否自己資質原本就不如人，至於情緒上會有不安適或不安全感，則是比擔心友誼受挫一事，指涉更廣的對校園內眼光的敏感。總之，由於自己條件的特殊性，反造成了原住民大專生普遍的自卑感。而漢人也可能將原住民學生入學加分考試的事，詮釋為因為原住民天生資質較差的緣故。在從族群接觸、大眾傳播、及自我想像等的情境中，原住民學生或將從這方面的認知，而加深自己的恥感。

吳天泰（1994）針對師院原住民學生所做壓力與適應調查結果，發現師院生處在一個以平地社會文化為主流的社會裡，在社會、族群間及團體之壓力均不大，雖具有相當的成就壓力，但也有足夠之信心，願以努力來紓解壓力。雖然這並不代表師院原住民學生完全無壓力與調適之困難，但可見的是新一代的原住民青年抱持樂觀態度來面對各種挑戰。

## 伍、小結

由本節少數民族學生學校經驗與適應問題可看出，無論是採取結構性壓迫或是文化語言差異的歸因，似乎都忽略了教育本身所應擔負的責任。當然，家庭或外在社會環境是必然的影響要素之一，但教育更應該是責無旁貸的去促進少數民族學生在學校情境中，可以獲得公平的受教權，以及增進他們有更多的正面學校經驗，減少適應不良的情形。然而，適應並不是只單純由內在社會認同因素所決定，它還必須考慮到他群成員對本群成員的看法與影響，例如在教室情境中，教師給予少數族群學生較低的能力期望或較差的教學品質、詆毀個人或其文化，長久下來，可能會造成學生全力參與學校生活的阻礙，因而導致少數族群學生對自

己族群產生負面認同感，進而產生學校適應的種種問題（Martha, Delia, & George, 1991:146-147）。有鑑於此，學校中的每個成員，都應更具有多元文化視野，以減少族群間不良的互動，讓少數民族學生得以在一個尊重與了解的情境中快樂的學習與成長。

## 第二節 少數民族學生之族群認同

在本節當中，將先介紹族群認同的意涵，以及族群認同所包含的要素，之後將分別簡要說明國外探討族群認同研究，較常採取的三種理論模式。另外，再介紹教育上有關台灣原住民族群認同的研究，以了解當前台灣原住民族群認同的發展歷程與現況。

### 壹、族群認同的意涵

認同作用 (identification) 是一個人將另一個人或一群人的行為特徵或內隱的人生觀、價值觀等予以內化成為他個人屬性的一種過程。而認同又可分為個人層面的認同 (自我認同、性別認同) 以及群體層面的認同 (政治認同、文化認同、族群認同) 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；而由於不同的族群通常具有各自的文化特質，因此，族群認同往往與文化認同結合在一起，並透過特定的文化象徵符號 (cultural symbols) 來顯示與增強族群認同。同時，族群認同也是一個人用來作為區分我群與他群之別，並以之作為人群互動的標準之一 (許木柱, 1990: 127)。根據 Isajiw (1974) 所歸納提出的族群認同定義中，其中最常被引用的五個指標是：(1) 共同的族群起源；(2) 屬於同一文化或具有相同的習俗；(3) 共同的宗教；(4) 同一種族或體質特徵；(5) 使用相同的語言。這些指標也就是所謂「天賦的聯結」(primordial bonds) (引自許木柱, 1991: 399-400) De Vos 與 Romanucci (1982: 374) 認為：「族群認同和其他形式的認同一樣，不僅使個人主觀地了解自己所屬群體為何，並且也使外界其他群體對他們形成特殊的觀感。」簡言之，族群認同即是一個人對其所屬族群團體的認同感，並可用以區分我群與他群的差異。

### 貳、族群認同所包含的要素

Rotheram 與 Phinney (1987) 認為，族群認同包括族群覺察 (ethnic awareness)

族群自我認定( ethnic self-identification ) 族群態度( ethnic attitude ) 族群行為( ethnic behaviors ) 等四個要素；在 Phinney ( 1990 ) 所整理的文獻中也有類似的看法，她指出在有關族群認同的研究中，最常被提及的四要素為：族群自我認定 ( ethnic self-identification ) 族群歸屬感( ethnic sense of belonging ) 族群態度( ethnic attitudes ) 以及族群投入 ( ethnic involvement )。以下將參酌他們的整理分析，以及其他相關文獻，提出這四個面向的研究結論。

### 一、族群覺察

一個人對其自身族群及他人族群的了解，覺察包含了與族群有關的知識、主要屬性、特徵、歷史、習俗以及我群和他群間的差異，它會經由經驗、探求新知及認知能力的發展而有所改變。藉由認知到與其他族群間的差異，族群成員才能正確地辨識自己所屬的族群。最初的族群覺察主要是藉由一些外顯可見的特徵（特別是膚色）、語言或異於其他族群的風俗（特殊的食物或節慶）而產生。

### 二、族群自我認定

個人以自己屬於某一群體的知覺和概念為基礎，習得正確而一致的使用其族群標記。這一類的研究多以兒童為對象，用以測量兒童是否能正確的辨識出自身族群的標記。最常用的方法就是呈現不同族群的圖片或娃娃，讓兒童去選擇出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，必須要先確定自己所屬族群，並察覺到和他群間的相似及相異處，了解自身族群的標記為何。

### 三、族群態度

個人回應本族和他族之族群意識的特殊方式，它可能是正向積極的，也可能是負向消極的。Rosenthal( 1987 )在探討族群認同與態度的關係時指出，自我認同程度高的青少年，對其他族群較不會持負向的態度。有關族群態度方面的研究，其焦點在於積極正向或消極負向之族群態度的發展或心理社會因素。這類的研究包括：個人對本族或他族的偏好態度，以及個人對其他族群的負面態度（如偏見）。

### 四、族群行為

族群行為指的是屬於某一族群團體的特殊行為類型。有關族群在態度、情感及行為模式差異性的跨文化研究很多，根據 Rotheram 與 Phinney

(1987:22)對這類研究的整理，提出研究族群文化團體之社會行為差異性的四個面向：

- (一)「合併及相互依賴的團體取向」對「獨立及競爭的個人取向」。
- (二)「主動、成就取向型態」對「被動、接受型態」。
- (三)「權威、階級組織關係」對「平權關係」。
- (四)「富於意涵、明顯的個人溝通型態」對「抑制、非個人、正式的溝通型態」。

族群的成員經由這些面向學習到族群的行為模式，藉此來了解在其族群文化一些特殊行為的意義，並參照這些意義而建構出他們的世界觀。另一方面，族群成員對於情境的詮釋會轉而影響他們的行為。

然而，除了上述四項比較常提到的族群認同要素之外，陳志明(1996:7-8)指出，族群認同的主觀方面，不只是有關族群成員對認同的自認，也是有關認同的涵義。這方面與族群成員的意識息息相關，族群與族群之間的來往關係影響個人對自己的族群認同以及對外族的認同之知覺。當然，族群認同的主觀方面也受各族群的文明與文化傳統之影響，文化傳統的變遷也會影響族群認同的意識。少數族群往往為了適應多數族群的文化支配與國家的語言和教育政策，而有不同性質的適應與涵化。區域性的適應與涵化也會影響族群認同的意識。總而言之，一個族群的認同之主觀方面與族群意識息息相關。而這又受到國家發展、多族群社會、族群關係、涵化過程、與教育等因素之影響。

### 參、族群認同相關理論

在 Phinney (1990) 針對有關族群認同文獻所整理出來的結果中，發現有三種較主要的族群認同理論：認同形成論 (identity formation theory)、涵化論 (accultural theory) 以及社會認同論 (social identity theory)。以下將分述之：

#### 一、社會認同論 (social identity theory)

此理論是由社會心理學家所概念化而成，持社會認同論的學者認為族群認同是受到社會背景的影響，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。

Lewin (1948) 是最早指出社會認同之重要性的學者，他認為個體需要一種堅定的團體認同感，以維持一種身心的安適感。這個說法之後納入 Tajfel 與 Turner (1979) 所提出的社會認同理論，並獲得更詳細的闡釋與發展（引自 Phinney, 1990:501）。根據這個理論我們可以簡單的說，身為一個團體的成員，將會給予個體一種歸屬感，並使其產生正面的自我概念。然而族群卻提供了一種群體認同的特例（Tajfel, 1978）。假如主流團體對一個族群團體的某項特性抱持貶抑的態度，那麼此族群團體的成員可能就會面臨產生負面社會認同的潛在危機。認同於一個低地位的團體，可能會導致低自我期許的情況發生（Hogg, Abrams, & Patel, 1987；引自 Phinney, 1990:501）。Tajfel (1978) 認為低地位的少數族群成員，會尋求各種不同方式來增進他們的地位。個人或許會以脫離其所屬團體而加入主流團體為方式，但這種做法也許會導致負面的心理影響。且此種做法也不適合那些族群特徵明顯的人。另一種增進社會地位的方法是發展族群的尊嚴，將那些長久以來受藐視的族群特性重新做正面的詮釋，並強調這種族群的差異性。

社會認同論也強調浸淫於兩個文化所潛藏的危機。Lewin (1948) 與 Tajfel (1978) 認為認同於雙文化中對族群認同的形成可能會造成問題。因為我群與主流族群在文化態度、價值觀與行為上都可能有衝突，而當個人面對兩個有衝突的認同時，是必須在兩者中擇一，或是能建立一種以雙文化為基礎的認同？這是社會認同論者所關切的問題（引自 Phinney, 1990:501）。

## 二、涵化論 (acculturation)

「族群認同」只有在兩個或更多的族群團體在經過一段時間的接觸之情況下才有意義。在一個同質性高或只有單一族群的社會情境中，「族群認同」顯然是一個無意義的概念。實際上，「族群認同」這個名稱有時候與「涵化」的用法相同，但這兩個名稱仍有所區別。Berry, Trimble 與 Olmedo (1986) 認為涵化 (acculturation) 一詞，通常指的是文化態度、價值觀和行為上，因兩個不同文化相互接觸而產生的改變。其所關切的層次通常在族群團體而非個人，焦點在於少數群體或移民團體與主流群體或整體社會間的關係。族群認同則可被視為某一方面上的涵化，而所關注的在於個人，焦點是他與他所屬團體間的關係（引自許文忠，1998；張琇喬，2000）。涵化論的焦點即是放在個體如何與主流社會產生關連，族群認同是來自於個體完全投入，抑或是從所屬的族群關係中分離。在各個研究中，我們可以發現兩個不同的模式指引這個理論的發展，分述如下：

(一) 兩極化線性模式 ( linear bipolar model ):

在線性模式裡，族群認同被概念化於一條連續的直線上，線的一端是對自我族群的強烈認同，而另一端則是對主流族群的強烈依附。此模式的基本假設是：當增強其中一方，必會消弱另一方。因此，當一個人積極的參與主流社會時，則不可能會有強烈的族群認同；涵化將無可避免的會伴隨對自我族群認同的消弱。

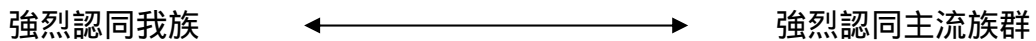


圖 2-1 兩極化線性模式

(二) 雙面向模式 ( two-dimensional model ):

此種模式強調涵化是一種雙面向的過程，必須考慮傳統的或族群的文化與現代的或主流的文化間的關係，且這兩個面向的關係必須是獨立的。因此在探討族群認同時，個人與自身族群文化的關係與跟主流文化的關係都必須加以考慮，對自我族群的認同以及對主流族群的認同可能是相互獨立的。因此個人不一定會因增強其中一方，而減弱了另一方。根據這個觀點，少數族群成員可以對自身族群或主流文化有強烈 ( 或薄弱 ) 的認同，而強烈的族群認同不一定表示與主流文化的關係薄弱或低參與度。

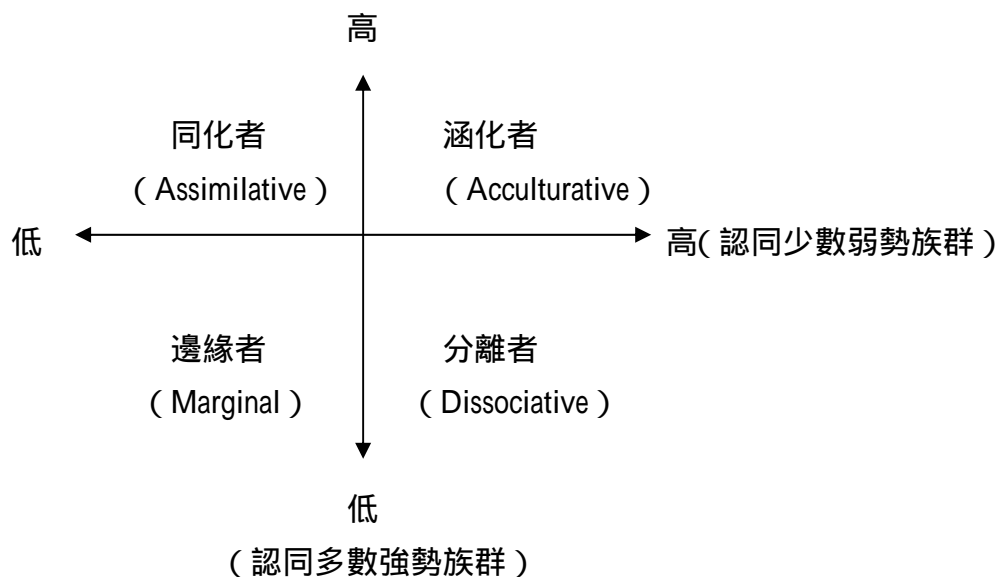


圖 2-2 少數族群之族群認同型態 ( Hutnik,1991:158 )



- 1.涵化者(acculturative)：對於本族的傳統文化及主流社會文化均能接受，並且有能力加以整合及適應。
- 2.同化者(assimilative)：拋棄本族傳統文化，而完全接受主流社會的文化及規範。
- 3.分離者(dissociative)：對本族傳統文化有強烈認同感，但排斥抗拒主流社會化。
- 4.邊緣者(marginal)：不僅喪失對本族文化的認同及傳承，也拒絕接受主流社會的文化規範。

上述的四種認同類型中，在各方面的適應狀態，乃以涵化者為最佳，以邊緣者為最不利。涵化者具有雙文化認同，因此在兩個文化中皆能適應良好，不會發生心理上的衝突；相對的，只完全認同某一族群，在心理調適或人際相處上必定會產生問題。而邊緣者乃是四者當中適應最不良的一種類型，既無法認同自己所屬族群，也不願接受主流文化，如此一來兩個族群都無法令他有歸屬感，在各方面的適應狀況必然是問題重重的。然而在此論點中，最受質疑的部分就是：一個少數族群團體在與主流團體接觸一段時日後，其族群認同所保留的程度，以及對個人心理調適過程的影響。這所意指的即是兩個不同的族群團體間的文化衝突，進而導致個人心理上產生衝突，而個人如何處理這樣的衝突，即是族群認同形成歷程的一部分。

### 三、認同形成論 (Identity formation theory)

社會認同論與涵化論的架構都肯定了族群認同是會隨著時間與脈絡而改變的動態歷程。然而這兩個理論都沒有檢視族群認同在個人改變上的層次。也就是「發展」的因素。認同形成論與自我認同發展相似，提出此論的學者多運用 Erikson 或 Marcia 所提出的認同形成階段為範本，來探討個體建立族群認同過程的心理發展階段。

Smith (1991) 認為族群認同的形成與發展是一個終生的過程，開始於童年時期並持續到成人階段。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的過程，從無族群 (non-ethnic) 的自我認同到族群自我認定，從部份的族群認同到認同形成過程。Phinney (1990) 根據 Marcia 的認同狀態典範 (identity status paradigm)，將各學者所提出的認同形成過程整理如表 2-2：

表 2-2 認同形成階段 (改編自 Phinney,1990:503)

Marcia (1966,1980)	迷失型	早閉型	* 認同危機	未定型	定向型
Cross (1978)		遭遇前期	遭遇期	沉浸 再現期	內化期 內化 承諾期
Atkinson et al. (1983)		服從階段	不一致階段	抗拒與熱衷階段	結合與覺察階段
Phinney (1989)	缺乏對族群意識的探索			尋求族群認同 (未定期)	定向型族群認同
	迷失型： 對族群意識缺乏興趣與關心	早閉型： 對族群意識的看法源自他人	開始投入族群認同的探索		對個人的族群有明確且堅定的認同

\*認同危機不屬於 Marcia 原本所定的認同四階段之一。

根據表 2-2，可對照出各學者所提出的族群認同階段，接下來再將表 2-2 內容做一個簡單說明。

(一) Cross 根據許多非裔美國人對本族認同發展經過重大轉變的經驗，提出了下列認同發展階段：

1. 遭遇前期 (pre-encounter)：個人觀察和思考的世界觀是歐美的，亦即一個非黑人的 (non-black) 反黑人的 (anti-black) 或與黑人相對立的。
2. 遭遇期 (encounter)：當個人經歷了一些特殊事件後，使他挑戰既存的世界觀，並獲得去尋求黑人認同的動機。
3. 沉浸 再現期 (immersion-emersion)：既有的白人世界觀被推翻，個人開始發展黑人的驕傲，其身為黑人的自覺強烈，然而內化的程度，及作為一個黑人的正向態度仍然很低。
4. 內化期 (internalization)：個人滿意自己的黑人身分，並達到一種內在的安全感。個體在此時可以自我接納並認同所有遭受壓迫的族群。意識型態的穩固與反白人的情緒降低是其特徵。
5. 內化 承諾期 (internalization-commitment)：深刻的投入屬於黑人意識的行動或承諾，第四與第五階段差異不大，主要差別在長期的興趣與實際行動的奉獻。

(二) Atkinson, Morten and Sue 所提出的少數民族認同發展階段：

1. 服從階段 (conformity)：身為少數族群的成員，優先選擇主流文化來替代個體所屬的族群文化團體。

2. 不一致階段 ( dissonance ) : 主流文化體系與自身族群團體體系的混亂與衝突產生。
3. 抗拒與熱衷階段 ( resistance and immersion ) : 拒絕主流文化體系而接受本族傳統文化與習俗的價值。
4. 結合與覺察階段 ( synergetic articulation and awareness ) : 解決先前階段的衝突，並從主流文化與少數團體的價值中選擇重要的要素，而發展出一種新的族群認同。

(三) Phinney 的族群認同發展階段：

1. 未檢視的族群認同 ( unexamined ethnic identity ) : 無法分辨是迷失型或是早閉型。其特色是對自己族群文化背景缺乏興趣與知識，因此對族群的態度可能是正面的，也可能是負面的。然而這種態度可能是來自父母或社會，並不是由自己探索而得。
2. 族群認同未定型 ( ethnic identity moratorium ) : 個人才剛剛投入族群意識的探索，願意去學習更多有關自身族群的事物，並尋求族群對個人的意義。
3. 族群認同定向型 ( ethnic identity achieved ) : 以自己主動探索所屬的族群的文化背景所得知識與了解為基礎，對自己所屬的族群做出穩定的承諾 ( commitment ) 。

上述各學者根據自己的研究，分別提出不同的認同形成階段，綜合各學者的看法，可以歸結出以下的重點：

- (一) 此論假定個體在族群認同的形成發展上具有階段性，且依照一定順序，由低層次往高層次發展。
- (二) 族群認同形成的開始到最終的階段，皆經歷了自身族群文化與主流文化的衝突，之後再經過調適與整合，而發展出新的且正面積極的族群認同，不僅採納本族文化，也接納主流文化。
- (三) 在族群認同形成的最終階段，對自己所屬族群具有一種穩定的正向態度，並能理性的看待主流文化以及其他族群。另一方面，也願意為本族貢獻力量並採取實際行動。

另外根據 Phinney ( 1990 ) 所做的整理，在國外與族群認同的相關研究中，最常被探討的中心議題，就是團體認同在自我概念中所佔的重要性。特別有三個

方面的研究較為人所注目：對自我族群強烈的認同是否能促進積極正面的自我概念或自尊？抑或相反地，認同於一個被主流團體所輕視的族群會導致個人降低其自尊？另外，個人有無可能對自己所屬團體抱持負面印象，卻不會在個人心理上產生不安適感？

雖然族群認同是在幾種核心要素上發展出來的，但它並不是完全不可改變的。在不同的環境下，它可能被修正、增強，甚而整個的改變。例如張建成(2002)指出現階段臺灣社會裡的原住民，站在傳統與現代之交，他們所採取的，或所發展出來的文化認同策略，其所涉及的，不僅是族群認同的成分而已，還有時代認同的成分在內。譬如，對那些志在維護傳統文化的原住民來說，他們所反映的可能是一種純粹的本族意識。但是對那些意欲融入現代社會的人來說，他們所反映的，雖然有可能是一種追隨主流族群或接受主流族群同化的心態，不過也有可能是一種生活方式或職業生涯的抉擇，當然更有可能是一種時代潮流的嚮往或時代文化的涵化；後面兩種可能性，就不一定跟是否認同漢人文化具有直接的關聯。

由此可見，族群認同所包含的面向極為廣泛，所牽涉到的層面也很多元複雜，不過，我們可以得知，在變動不居現代化的社會中，科技發達與資訊流通快速，社會變遷與流動加快，導致現代的族群認同可能不再是單就族群面向從一而終，反而可能是一種多元開展的認同方式。身處複雜的現代社會中，一種多元的族群認同是可以同時存在的，認同不是靜態、固定不變的實體，而是動態、多重勢力交互沖激、相互混合的過程（高雅雪，2000）。大部分的人多少都有各種關係密切的群屬，何時去強調或忽略族群性，完全視情況而定。陳志明（1996）曾提出「情境族群認同」(situational ethnicity)的概念，意即族群成員在不同的情境之下，會強調不同層次或雙重認同之另一個族群認同。如此看來，族群認同，甚或說其他所有認同不再是一種歷時性的、不變的心理機制，它可能隨環境的變化與個人心理需求而改變。

#### **肆、台灣原住民的族群認同**

台灣原住民在過去一直受到主流社會的偏見與歧視，長久以來飽受貶抑及打壓的結果，造成他們對自己的原住民身份產生污名的認同，而這種污名認同感的形成歷程如圖 2-3：

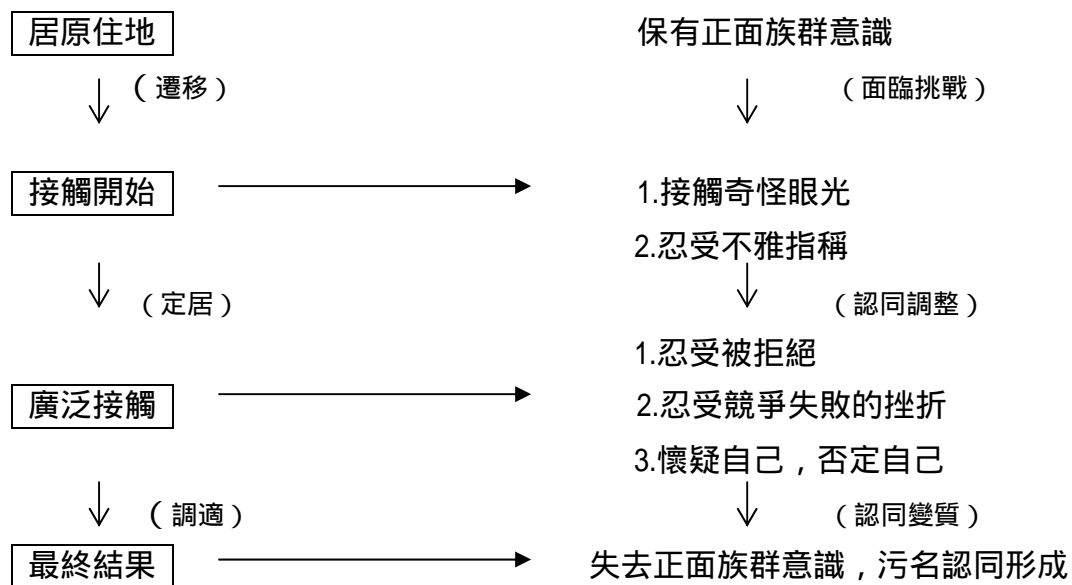


圖 2-3 台灣原住民污名認同形成歷程（謝世忠，1987：37）

近年來受到台灣本土運動的影響，原住民的族群認同運動蓬勃發展，原住民的社會地位與自我認同，也較過去在傳統社會時提高不少。尤其原住民歌手、運動員輩出，在國際舞台上大放異彩，更是提振了不少原住民的族群自信心。在教育方面，原住民學生普遍來說，對於自身族群的認同與態度也多趨向正面。

譚光鼎（1995）研究台灣原住民青少年文化認同與學習行為時指出，原住民青少年對漢人社會並無明顯的拒斥態度，也沒有自我族群的疏離傾向，對本族文化也都抱持珍視的態度。另外，原住民青少年學生的文化認同態度採雙重認同策略，對原住民文化與漢人文化都加以認同，此一態度有利於成就動機與學習行為的發展。

許文忠（1998）針對山地布農族學童族群認同與自尊的研究發現，家庭社經地位與族群認同及自尊有正相關。而布農族學生所就讀學校族群情境越單純，族群歸屬感表現越正向，自尊的表現也越佳。就讀學校之族群情境越複雜，越能主動知覺自己的族群身分。且族群認同對其自尊的表現具有預測力，其中對集體自尊的解釋力高於對個人自尊的解釋力。

林淑媛（1998）的研究發現，原住民學術菁英越早進入漢人學校就讀，族群意識愈見危機，而他們的族群認同均經歷從飄搖到堅定的歷程，文化適應可分為同化型、抗拒型、折衷型。黃約伯（1999）的研究也顯示，原住民大學生對社會

與文化認同的積極詮釋態度與行為，致使其將回饋族群視為未來的志業。

在張如慧（2001）的研究中所訪談的原住民女學生，雖然在民族與文化認同上是趨於正向的，但卻又表現出對母語的學習意願低落，以及對文化傳承的徬徨無力，不禁令人憂心，原住民學生對自己族群的文化多不甚了解，認同的內涵只剩下自己的原住民身分，而這種空有高度認同，卻無文化實質的族群認同，是否又只會淪為一種空泛的身份表徵？

由於部落社會的瓦解，許多原住民都往都市移居發展，因此在都市中的原住民與其文化的連帶感更為薄弱，都市原住民青少年的族群認同愈見危機。根據邱怡薇（2000）的調查，原住民家庭若要去思考都市環境中原住民文化之傳承，難免會有心有餘而力不足之感，所以在都市中原住民文化「斷層」自然而然的形成。有些原住民青少年更對於自己原住民的身份出：覺得自己只是「形式上」的原住民，並不瞭解原住民的真正文化與歷史源由，對於自己的族群文化慢慢在都市消失的現象感到相當的擔憂。

張建成（2002）曾論及在傳統與現代之交，台灣原住民的文化認同所呈現的主要型態。歸納起來，現今台灣原住民的文化認同，有三種文化認同型態：一種是自治型（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）。「自治型」的文化認同，指的是極力維護本族傳統文化，希望以自治方式來發展或經營自己的文化與生活。「涵化型」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，也就是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。他們仍舊關心族群的發展，只不過將思考的重心，集中在經濟條件的改善與主流社會的適應上，期勉原住民同胞早日擺脫劣勢，自立自強。「融合型」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。

## 伍、小結

綜觀國內外少數族群或原住民族群認同的發展歷程來看，隨著社會的開放及對人權的重視，似乎有較正面的發展趨勢。而相關理論也都指出，少數族群的認同發展，對其個人心理及社會適應有一定影響。由此可知，對少數民族而言族群認同的重要性不可謂不大。然而過去對少數族群文化的打壓及詆毀，已造成許多

珍貴文化流失，更使得新一代與上一代產生文化斷層。能讓今日原住民學生之族群認同朝正面發展固然可喜，但只基於血緣的身份認同，是否就是我們所欲達成的目標？族群認同應建立實質的文化之上，不應只是一個虛幻的想像。今日除了積極推展多元文化教育之外，更需要原住民整個族群自身的覺醒，喚起真正的族群文化認同，或許今日原住民知識精英所要承擔的，就是這樣的任務。

然而我們也不可以忽略一點是，現代生活入侵原住民社會之後，對其文化與經濟造成的重大衝擊。以美國為例，Sanchez 和 Stuckey(1999)就認為，目前美國原住民社會所面臨的挑戰，仍是如何兼顧傳統文化和現代社會的適應，如何既保有自己的文化認同，又能成功地適應高度科技化的現代多元社會（引自譚光鼎，2002：233）。台灣的原住民也同樣面臨到這樣的難題。根據調查，台灣原住民同胞對於未來教育政策的發展方向，大多傾向於「兼顧現代文化與原住民文化」，亦即是「雙文化結構」的教育政策。顯示原住民同胞既期望保留本族文化，亦不放棄在現代社會中的競爭與向上流動（譚光鼎，2002）。由此可見，原住民的族群認同所包含的要素，已不再單單只是擁抱過去的文化，緬懷傳統，其中並還涵括了適應現代文明生活的考量。

由此可知，「族群認同」同時可能會隨著時代局勢、社會體制以及價值觀等的變遷而產生改變。族群及族群中的分子本身處了受大社會的規範之外，亦常需受到族群力量的約束、限制或影響（黃勝雄，1996）。因此當在探討原住民的族群認同內涵時，不再完全是以文化為據，為了良好適應現代生活，其認同的規準更涉及了對時代潮流的嚮往。他們的考量，不一定就是拋棄自己的文化或是數典忘祖，而是為了要在大社會中求生存，所不得不採取的一種適應策略。這種種的因素交錯複雜，讓我們了解到族群認同的型態的確具有多樣面貌，也有多重發展的可能性，它涉及到的並不單只有文化層面，它還會受到政治、經濟、時代、個人經驗等等影響，而在不同時空呈現不同的型態。

### 第三節 族群關係與偏見

在探討到少數族群學生的學校經驗與族群認同時，主流社會對其所屬團體的偏見與歧視，將是不可忽略的一個影響因素。此外，由於學校並非一個價值中立的場域，它傳遞了許多優勢族群所抱持之信念與價值觀，因此對少數族群學生而言，學校教育中所存在的一些偏見，對於他們在學習或心理上的適應，具有相當影響。職是之故，在本節當中，將探討與偏見相關的幾個概念與理論，並探討

偏見與族群關係的關連，以及學校中對原住民普遍存有的偏見之型態。

## 壹、族群刻板印象、偏見、歧視之定義與關連

在探討到偏見 (prejudice) 時，必須將常與偏見同時出現、甚至交相混用的兩個概念：刻板印象 (stereotype) 和歧視 (discrimination)，先做一個定義上的區分。

所謂「刻板印象」，在 Cashmore (1994) 所編的「種族和族群關係字典」(Dictionary of Race and Ethnic Relations) 中，引用 Allport 的說法，將之定義為「一種與分類 (category) 有關的誇大信念，它的作用在於合理化我們對與此類別相關的行為」。Stroebe 和 Insko (1989) 則將刻板印象定義為「對於團體中之個人特質的一套信念」。刻板印象之所以產生，乃是因為我們對於特定團體成員的行為或其他特徵過度的概化 (overgeneralization) 所致。若刻板印象是以「族群」團體做分類準則，則稱為「族群刻板印象」。通常我們對一個族群的刻板印象可以是正面的或是負面的，然而大部分是負面多過於正面；即使明顯正面的刻板印象，也通常都隱含著負面評價。例如一般人常認為原住民能歌善舞、體育方面表現優異，表面看起來是正向的評價，但其中所隱含著的負面評價可能是認為原住民「頭腦簡單、四肢發達」。而相較於內團體 (ingroup) 而言，對於外團體 (outgroup) 的刻板印象通常以負面居多。

而所謂的「偏見」，Harding 等人 (1954,1969) 認為是「一種對於某些外團體所持之態度，且此種態度評價的傾向普遍是負面的」(引自 Stroebe&Insko, 1989:8) 在 Cashmore (1994) 的定義下則為「一種學習而來的信念和價值，這種信念與價值會導致個人對特殊團體中的成員產生一種偏誤 (bias)，而在種族和族群關係中，通常是指對他人評以敵對觀點和否定的態度，這些概念常常源自於對其他團體不正確或不完整的資訊」。譚光鼎 (1998: 150) 認為偏見是一種以刻板印象為基礎，對他人評以負面觀點的態度。有偏見的人常依據特定的文化、性別、宗教信仰，而給予對方一種預設立場的判斷。如果以個人所屬的族群作判斷，則這種刻板印象就稱為「族群偏見」。Allport(1954)亦指出，種族偏見是一種反感，它來自錯誤而頑固的推論。它可以被感覺到，也可以被表示出來。它可能是對整個群體而發，也可能是對個人而發，只因為他屬於某個群體。由以上定義來看，偏見的效用即是將偏見的對象置於不利的地位，而這種不利並非來自他本身的錯誤(引自汪琪編譯，1973)。



Allport (1954) 將「歧視」定義為「任何一種拒絕個人或團體獲致相等對待的行為」(引自 Stroebe & Insko, 1989:10)。而對於種族或族群的歧視，乃有別於其他歧視的形式，它是以「團體」而非「個人」為基礎來運作，意即它是基於已知的團體屬性與缺點，而非以個人特徵來作用。屬於特定團體的成員，在機會或獎勵上受到排拒，乃是因遭受到與其能力、努力、功過無關的因素所致，也就是說，他們只因其所屬族群的身份被受到評斷 (Cashmore, 1994)。簡言之，刻板印象、偏見、歧視三者的關係即是，刻板印象與偏見只是一組信念或態度，刻板印象可有正面與負面，而偏見則是基於刻板印象所產生的一種負面態度；而歧視則是隨著刻板印象和偏見的態度之後，所產生的一種實際行動。

## 貳、有關偏見形成的理論

過去有關偏見形成的理論著述甚多，A.M.Rose (1962) 曾經分析有關各種偏見的理論 (引自 Banks, 1981)，茲摘要如表 2-3：

表 2-3 Rose 對於偏見形成理論之分析

理論	主要論點	理論缺點
種族和文化差異理論	人類對於與自身身體和文化不同的人，有著與生俱來的厭惡及恐懼。	兒童對其他種族或團體多半抱持包容的態度，除非他們習得社會對少數族群的主要態度。此論只能算是對偏見存在的一項合理化，不能算是對偏見存在的一個解釋。
經濟競爭理論	不同團體的人在競逐工作或其他經濟利益時，彼此所產生的敵意誘發偏見。	無法解釋為何當經濟利益競爭消失時，團體間的歧視依舊不斷。
社會控制理論	偏見之所以存在，乃是因個人被迫順從社會的傳統和規範所致。	未解釋偏見產生的原因。
受創傷的經驗理論	個人在兒童初期，經歷少數族群牽連的受創經驗，因而對此少數族群產生偏見。	兒童受創經驗不一定會與特定族群連結在一起，除非已接觸到族群差異之概念；另外，此論無法解釋為何許多人未接觸過被他們所歧視的團體或個人，卻也對該團體持強烈偏見之原因。
挫折攻擊	當個人無法滿足真正的或覺	未說明為何某個團體被當作攻擊目

理論	知的需要時，就會產生挫折，並導致偏見；而挫折會誘發攻擊性，並可能直接指向少數團體。	標，而非其他團體；此論假定所有挫折都必定會表現出來，然實際並不一定如此。
投射理論	人們把自己不敢公開承認的意識歸咎到別人身上。	無法解釋偏見產生的動機，或為何某些特徵會歸咎於某些特定團體。

除了 Rose 對偏見形成得理論分析外，Sleeter 和 Grant (1999: 90-91) 也曾針對偏見形成的理論作一分析，以下將就他們的整理做一梗概敘述：

在偏見形成理論方面，著名的社會心理學家 Gordon Allport 可說是論述甚多。在偏見形成的原因當中，他特別著重於「認知發展論」和「心理動力論」的探討。根據認知發展論的說法，人類的心理為了要讓經驗對他們產生意義，心理會有相關、組織、與簡化現象的需要。基於此種需要，人類會根據具體的經驗而在心中產生「類別」，用以組織相似的現象，隨著年齡漸長，會再將新經驗內化至心中既有的類別裡。處於童年晚期之兒童就已經很容易會將他人過度類化以及產生刻板印象。而人的心理在非必要時，會避免再重新建構類別，遇到與其心中不符之人事物時，即視之為例外，而不會認為是差異。

心理動力論則認為人的心理有許多內隱的衝動，且大部分都存在於我們的潛意識當中，驅策著我們的行動卻毫不自知。此理論較偏向心理需求的部分，Allport 認為人心理存在著幾個需求或傾向：侵略、和他人聯合、對陌生人的恐懼、地位的需求、積極自我意象需求。當個人獲致地位或積極自我意象的需求受挫時，一種反應是更加倍努力去達成，另一種則是讓這種挫折感悶在心中。而後者這種不會處理挫折感的人，則很容易會發展出一種敵意或仇視的態度。另外，此論也認為來自專制威權式家庭的人，偏見指數通常較高；而沒有主見的人，也多採父母傳遞下來的觀點，較容易認同父母的偏見態度。

Bandura 與 Walters 於 1963 年所提出的「社會學習論」，則認為大部分的社會行為，都是透過「模仿」與「增強」而習得的。兒童會透過父母師長等重要他人的言行舉止表現當中，習得對他人或外團體的偏見或歧視。

Sherif 和 Sherif 在 1966 年提出「參照團體論」，此論認為每個人都有其所屬且所認同的參照團體，而個人會願意認同所屬參照團體的行為態度，例如刻意用

穿著打扮來凸顯群體間的不同。當然，團體的形成並不代表一定會產生偏見或歧視，然而在兩個群體開始接觸以後，各自反而會刻意去保持群體的界線，而當競爭感產生時，更會刻意去強調我群優於他群，敵意與排斥感因而產生，偏見態度或歧視行動也由此生。

另外，在「自我概念理論」當中，常探討到的是自我概念與自尊的關連。一般教育者常過度簡化推論，認為低社經家庭背景的小孩，自我概念通常較低，但實際情況常見的是，某些少數族群家庭的父母為了避免孩子遭受歧視，反而會刻意建立孩子積極的自我概念，以及對其所屬團體的歸屬感。兒童是透過在不同情境脈絡下與他人的互動，來發展自我概念；然而，學校卻常常傳遞在社會當中，對於少數族群學生一些具殺傷力或錯誤的意象，導致某些學生的自我概念會在進入學校後逐漸趨於負面。

無論是個人層面或團體層面的偏見形成理論，都可以讓我們對偏見習得成因有更多的瞭解。認知發展論讓我們瞭解到，個人的心理是如何將他人分類到各自不同的團體類別當中，並將刻板印象的描述應用到這個團體；參照團體論讓我們瞭解偏見是一種團體現象，而非獨立個人的問題；心理動力論與社會學習論則是讓我們瞭解，為什麼有些人比較容易排斥外團體的成因。

### 參、偏見與族群關係

「族群」是指在一個大社會裡被他人獲該群體本身，以種族、血源、體質上的屬性，或宗教、語言、傳統和原有國籍(national origin)等特徵所區隔出來的群體（陳麗華，2000：25）。而族群關係，就和階級關係、兩性關係一樣，都是團體關係的一種。根據陳麗華（2000：24）的歸納指出，族群關係有四項性質：

- 一、族群關係廣泛地發生在人際互動的各個層面。
- 二、族群關係包括族群間集體的和個別的互動。
- 三、互動的一方自己知覺到或他人知覺到他（們）是屬於某一族群，就是族群互動。
- 四、不管互動的雙方團體是否發生真正直接的施和取行為，只要互動的一方團體及其成員對另一方團體及其成員產生影響，就是族群互動。

在討論族群關係時，通常都包括對他族的偏見、歧視、以及與他族的互動

關係。前者是指一個族群的成員對另一個族群的刻板印象，後兩者指一個族群的成員與另一個族群的衝突或和諧之行為互動（許木柱，1993）。由於各民族之歷史背景、語言型態、生活方式、禮儀風俗之不同，族群之間極容易產生不良的互動關係和衝突。不良的族群關係主要包括偏見和歧視，並且構成族群中心主義（ethnocentrism）（Gollnick & Chinn, 1994: 92）。它們的成因包括：

- 一、對某一族群之歷史、文化和主觀的價值、知覺，缺乏認識。
- 二、對某一族群持刻板印象，以偏概全。
- 三、依據我族的標準和價值去判斷其他族群。
- 四、負面特質加在其他族群身上。
- 五、斷其他族群，認為他們的遺傳和文化遜於我族。

傅仰止（2000）依據近年來在台灣各地所做的大規模調查結果顯示，漢人對原住民的族群意象中也有確有種種偏見。談到原住民社經地位為何相對低落時，有三分之一的漢人認為「社會不公平」是項主要的原因，原住民當中有此體認的則高達三分之二。再問到「大部分原住民自己不努力」是不是也是造成原住民地位低落的主因時，也有三分之一的漢人贊同此說，而原住民當中更有近半數同樣接受這種說法。由此可知，原住民當中固然有人體認到社會不公，但也有過半數的人接受「自己不努力」的這種內在歸因。長期受到漢人文化與價值觀的影響，這樣的偏見變成了「自行應驗」的預言，連原住民自己都相信這種說法，可見在原住民心中也徹底的接受這種污名感的自我意象了。

而在一般民眾對原住民的偏見與歧視當中，又可分為三種主要的偏見現象（林君穎，1998；林明幟，1997）：第一是對原住民「智力的偏見」，以往的學者多站在文化不利或低智力程度的立場來解釋原住民學業成績低落的原因，這種智力偏見對原住民是一種迫害，使得原住民在心理上形成自卑感。第二是「就業的歧視」，一般人對於原住民的工作能力，有原住民懶惰、好玩、愛喝酒、不能負責任等刻板印象，以至於原住民大多從事低技術的勞力工作，這又使得原住民往往沒有能力去改善其生活環境，形成一種惡性循環，而漢人原先的刻板印象，也變成了「自行應驗」的預言，連原住民自己都相信這種說法。。第三是「傳播與媒體的歧視」，陳依玫在 1987 年的調查發現，有 59% 的台北市民承認他們對於高山族的認識多半是從報紙、雜誌、電影、電視等大眾媒介得來的（引自林明幟，1997：64）。大眾對於原住民的印象多半來自傳播媒體，可是以往媒體所傳播的原住民訊息卻多是負面的。綜合上述種種偏見與歧視的現象，對於原住民族群都

造成了相當大的傷害，也使原住民與漢人社會的關係，常常是處於被壓迫、被剝削的不對等關係中。

除了社會大眾對原住民所存有的偏見外，在學校活動當中，也存在著許多對原住民的刻板印象與偏見歧視，包括課程教材、師生互動、教學行為、編班分組、測驗評量等等方面，以下將列舉較為常見的課程教材偏見與教師的偏見來做說明。

## 一、課程與教材的偏見

我國的課程發展一向是採取上而下的行政模式，教材內容全國統一編制及修訂，其內容是以漢文化為中心，強調對中央的認同。浦忠成（1996）在分析國語科課程在族群關係層面的規劃設計時，發現其大致仍是以中華民族（也可說是龐大的漢文化體系）為設計的核心，因此課程內容有下列傾向：以漢族觀點安排課程內容；有關漢族的人事物最多；對族群文化差異的消弭、刪改、扭轉；對台灣原住民的敘述很少；缺乏對台灣社會各族歷史及現況的描述；漠視其他弱勢族群存在的事實。

孫大川（1995：183-185）在檢視國小教科書中所呈現之族群觀時，發現到國語科完全以都會學童的經驗來看世界，許多課文提到的內容，都不是一般少數民族學童所能想像的經驗。而都會孩子眼中所看到的山海自然世界，亦完全不同於山地孩子所理解的山海邏輯。現代都市生活經驗所建構的價值體系，其實最容易導致對少數族群的誤解與誤導。將現代化等同於都市化，許多都市外的族群自然成了落後的象徵。總體看來，整套國民小學社會人文科目所呈現的族群觀，是極為落伍、獨斷且粗糙的。漢族中心主義、膚淺的「都會主義」夾雜著泛政治化之後複雜的「媚白種人情結」，使整套教材的族群觀點顯得極為矛盾、不健康。

除了課程設計安排，教科書中常見的偏見和歧視，通常有幾種類型：消失不見（invisibility）、刻板印象（stereotyping）、過濾與不均衡（selectivity & imbalance）、違背事實（unreality）、支離破碎與孤立（fragmentation & isolation）（譚光鼎，1998；Gollnice & Chinn, 1994）。依據這些類型來看，我國中小學的教科書，在族群關係方面也存有許多偏見與歧視（譚光鼎，1998），分述如後：

### （一）消失不見

係指某些次級文化在教科書中略而不見，或語焉不詳。這種有意的忽略意在顯示這些文化比較不重要，沒有價值，不具意義。

## （二）刻板印象

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。刻板印象多屬於職業和生涯角色的描述，或是歷史形象的描述。以台灣原住民而言，其生活方式已脫離漁獵農耕為主的型態，許多原住民遷居都市地區，有較高的教育成就。但教科書中對於原住民的說明（文字或圖象），仍舊把他們描述是居住山地，身著傳統服飾的人類，或是大多擔任勞力工作者。這種刻板印象式知識，抹煞了族群的個別差異，忽略了原住民的現代化，並且也模糊了學生對於族群文化實況的瞭解。

## （三）過濾與不均衡

係指編輯者依據主流文化的觀點來篩選教科書的取材，因為學校是強勢族群所控制的社會化機構，學校的課程把宰制團體的觀點合法化，所有弱勢團體的事物在課程中的份量極少。

## （四）違背事實

係指教科書的敘述不符事實。對於某些社會問題，如離婚、族群衝突、性別主義、勞資對立、貧富差距等，教科書的內容可能粉飾太平，避重就輕，或曲意維護（簡良平，1991）。

## （五）支離破碎與孤立

係指教科書內容對於少數民族的說明，常脫離了它的脈落背景，而以單獨的章節或零散的片段呈現。例如在語文、社會科中以單「課」的方式介紹原住民的禮俗，或在各單元之中視需要而敘述與原住民有關的片段文字。這種教材呈現的方式，不僅使課程知識和實際情境脫節，並且也隱含著負面的意義。

無論是課程或是教科書內容對原住民的偏見或忽略，都已在過去的原住民學生心靈烙下難以抹滅的傷痕。對原住民學生而言，在這一套教育體制漢教材之下求學，更有其適應上的困難。因為原住民與漢人的文化價值體系不同，使得原住民青少年比一般學生更容易面臨文化認同的危機。此種文化認同危機，與其學校的學習行為及生活適應困境，呈現一種相互相生的關係（譚光鼎、湯仁燕，1994）。長久下來，也造成許多原住民學生在學校當中的學習或人際適應問題。

儘管過去的「山地人」污名，隨著「正名」以及族群間的接觸日益頻繁後，似乎有了較為明顯的改善，但原住民的文化知識在課程或教材中出現的比例仍然偏低，加上長久以來的教育同化政策，也使得許多原住民學生漸漸的遠離了自己的族群文化，產生認同危機，如此狀況持續下去，原住民文化的未來豈不令人憂心？

## 二、教師的偏見

Sando (1973) 指出教師和少數族群兒童的文化參照架構常有差異，兒童表現其族群文化所認可的反應或行為態度，可能被錯誤解釋、解讀或完全被忽略（引自譚光鼎、湯仁燕，1993）。如李亦園（1982）曾指出，原住民傳統的工作態度，做工和玩樂沒有明顯劃分，大夥兒成群結伴，一面工作，一面嬉戲，養成他們不受拘束，沒以嚴格的時間觀念，而這種習性同樣表現在原住民學生的學習上。這樣的生活和學習態度，和學校教育中講求精確時間空間劃分制度有很大的歧異。有因此有許多原住民學生可能被教師冠以「學習不專注」、「缺乏學習動機」、「懶惰」等等標記，從而對原住民學生寄予較低期望。

孫敏芝（1985）的研究顯示，學生接收到教師傳遞出來的較低期望或差別待遇訊息，造成其負面的自我形象與不適感，從而表現出自我應驗教師所期望之預言的行為，造成學習上的挫敗。張如慧（2001：236）也發現，在其研究的山海中學當中，某些較少與原住民學生接觸的老師，會以從前對原住民的錯誤印象，展現出對原住民學生抱持明顯刻板印象或偏見，並在與學生短暫的互動中即讓學生感受出來。而許多教師都對原住民學生有偏見，認為原住民學生就只會唱歌跳舞，不會讀書。在她的研究訪談當中，就有一個學生這麼表示：「聽別人講原住民什麼功課不好，怎樣怎樣，就覺得自己認為這好像是真的。就覺得再怎麼看還是那樣，我真的會這樣子想，會被他們的話影響。」由此可知，教師對原住民學生的刻板印象與偏見，似乎在校園中仍普遍存在。而這樣的偏見，也讓原住民學生信以為真，認為自己真的是資質不如人，進而產生「自我應驗」的效應，而這樣的結果，又更應證了教師的看法，終至落入一個無法解套的惡性循環當中。

除了教師的歧視和偏見之外，學校日常活動也可能有以下幾種制度化的歧視行為（Cordeiro, Reagan & Martinez, 1994: 32，引自譚光鼎，1998：154）：

- （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。

從上面敘述可看出，原住民學生在學校當中所遭受的種種不適當的待遇，會導致他們對於自我產生懷疑，甚至對自己的身份也因而可能產生自卑之感。現今的教育改革持續推動，對於多元文化教育的提倡也不遺餘力，然而儘管在這樣「開放」的校園氣氛當中，究竟有多少教師或學校行政人員，能夠完全徹底扭轉自己過去對原住民的成見？

陳麗華 (2000 : 53) 指出，由於社會規範已改變，公開表達族群偏見已不再被認可，因此傳統形式的外顯偏見似乎正逐漸下降中。但是包括現代偏見 (modern prejudice) 和嫌惡偏見 (aversive prejudice) 等兩類新形式的偏見，已廣泛引起學者專家的矚目和探討。現代偏見是指以象徵符號或非直接的方式表達對外團體的反感。嫌惡偏見經常在某些引發焦慮反應的情境發生，由於沒有明顯規範約定應當如何言行，所以持偏見者表達偏見的方式是和外團體互動時保持微妙的距離。是故，在教育場域中，更要格外注意課程編排或教師自身的態度是否真的有從根本作修正，否則對原住民學生來說，不啻又是另一種類型的傷害。

#### 肆、小結

偏見是負面族群關係的起點，不管是族群歧視、族群中心主義等，都和偏見形成的心理過程息息相關。族群偏見的成因是多元的，可分為兩類：一是社會文化和結構因素，如，歷史文化、政治經濟、社會規範等；另一是人格因素，如，權威性格、心理投射、順從規範等。後者又往往是個人在社會化過程中內化社會文化和價值的結果 (陳麗華，2000)。而在對族群偏見的消除方面，也應該從多方著手，包括家庭、學校、和社會環境等。

先前相關研究中也指出，由於媒體的誤導、教育內容的扭曲、教師的偏頗態度，都使原住民被冠以許多負面的評價，進而影響他們的學習成就，在出社會後甚而影響他們的求職與社會地位，原漢間的族群關係也愈發緊張。唯有消除族群偏見，才能讓各族群有一個可以平等和諧互動的空間；在教育方面，如何經由學校教育，來增進少數族群學生之積極自我認同，消弭族群偏見與歧視，建立



良好的族群關係，乃是當前學校教育之重要課題。為了實現這樣的目標，學校行政人員與教師都必須增進多元文化的素養，教科書的編選也必須格外注意對少數族群的描述有無失真或比例不當的情況，教師於教學時，更應培養學生的批判思考能力，讓他們可以從一些社會現實面中去了解少數弱勢學生的處境，而不再以族群融合的假象來粉飾太平。而少數弱勢族群的學生也唯有在這個平等互敬的族群關係之平台上，才可以建立積極的自我意象與族群認同，珍視自己的文化，並和諧的與主流社會溝通對話，進而達成提升整體原住民教育素質，以及維護原住民族群文化的目標。

