

大專原住民族與漢族學生多元族群 校園經驗與族群認同的發展

劉若蘭*

摘 要

本研究目的為探討比較大專原漢族群學生的校園經驗以及族群認同的發展。

研究樣本為某多元族群技術學院原住民族學生 215 名，漢族學生 360 名，研究方法以量化為主，質性為輔。研究問卷包括校園經驗與族群認同發展量表，質性研究則針對量化研究發現的問題，透過訪談加以釐清。

研究結果發現：

（一）校園經驗方面：原住民族學生的學術投入顯著低於漢族學生，且原住民族與漢族學生均與同族群同學互動較多。

（二）校園經驗與族群認同方面：

1. 原住民族學生：參與活動、原住民同學互動與內化階段、接觸階段呈顯著正相關；人際整合、參與活動則與接觸前期呈顯著負相關。

2. 漢族學生：學術投入、漢族同學互動、原住民同學互動、活動參與、人際整合與多元階段呈顯著正相關，但與失衡再整合階段呈顯著負相關。

歸納研究發現，提出未來促進多元族群學生學習與發展的建議。

關鍵詞：原住民族學生、漢族學生、校園經驗、族群認同發展

* 劉若蘭：長庚技術學院通識教育中心副教授

投稿收件日：95 年 03 月 08 日；修正日：95 年 06 月 30 日；接受日：95 年 07 月 07 日

大專原住民族與漢族學生多元族群 校園經驗與族群認同的發展

劉若蘭*

壹、緒論

一、研究背景與動機

台灣社會已逐漸邁入多元化時代，高等教育在此趨勢的衝擊下，面對越來越多具有多元文化背景的學生，亦需規劃或修正已有的教育內涵，讓學校與社會密切互動，並經營出一個促使學生多元學習的校園環境。

多元文化校園，應定義為校園擁有了解與肯定因政治或現實而受壓抑的少數族群之文化特質。許多研究證實，鼓勵學生參與校園生活，能增強其學習品質，而主流族群學生從了解他人中的學習其實是最多的（Pascarella, Edison, Nora, Hagedorn, & Terenzini, 1996）。

相較之下，台灣目前高等教育對於多元文化校園的經營，以及相關研究較少，事實上，近幾年來，根據教育部（2004）調查數據顯示，就讀公私立大學的原住民學生人數在急速增加中，因此，在大專校園原漢族群學生的互動中，如何增進原住民族學生學習與發展，並幫助漢人學生從漢族中心主義，走向自主之多元族群之發展，應是重要課題。

台灣北部某技術學院目前約有一千三百名原住民學生（佔全校學生人數五分之一）在校接受獎助就讀，這麼多的原住民學生在此技術學院就讀，他們的校園經驗如何，是需要進一步關心的。另外，該校有五千七百多位的非原住民學生（亦稱漢人），每個班級會有四分之一或五分之一的原住民學生與漢人學生共同上課與住宿，此種多元族群互動的經驗，對漢人學生的校園經驗以及族群認同發展的影響，亦需要了解與關注。

* 劉若蘭：長庚技術學院通識教育中心副教授

二、文獻探討

（一）大專學生校園經驗相關理論

自 1980 年起，美國高等教育逐漸增加對學生投入校園經驗的關心，1984 年，美國高等教育主張，學生投入可能是提昇大學教育最重要的因素（黃玉，1999），Astin（1984）的投入理論（Involvement theory）指出，學生投入是指學生在與學業有關的活動上付出生理與心理兩方面的總能量。所謂高度投入的學生，是在讀書上投入高度能量、留在校園較多的時間、主動參與學生組織並常與教師及其他同學互動。在 Astin 提出大學生投入理論後，有許多實證研究指出，參加校園組織與活動以及與同儕老師有較多互動，對於大學生的學習有相當大的助益（Astin, 1993; Mallette & Cabrera, 1991; Nora, 1987; Pascarella & Terenzini, 1991），Astin（1993）的研究更有力的支持，投入在增進大學生認知與情感發展方面是相當重要的因素，台灣方面，張雪梅（1999）在大學生的衝擊研究中，結果顯示學術投入是預測學生學術學習最重要的因素，而非學術投入是預測學生個人成長最重要的因素。

Astin 投入理論提出的是一般性的動力原則，而並非具體有系統的描述學習成果的行爲、影響投入的變項、各變項之間的互動關係以及改變或發展的實際過程，Tinto（1993）則指出，大學是由學術與人際系統所組成，各有其正式與非正式結構的特質，學術系統主要關心的是學生的正式教育，它的內容集中在學校的教室與實驗室或與課業有關的活動；而人際系統的內容主要是大學正式教學之外，發生在學生、教師、行政人員之間互動的關係。

綜合言之，大專校園經驗可以分爲兩大方面：

1. **學術投入**：指的是學生在校園中投入學術活動以及與教師互動之程度。
2. **人際投入**：指的是學生在校園中投入社團與學校活動、同儕互動與人際整合（獲得教師、同儕的支持）等之程度。

本研究從學術投入與人際投入的角度，探討比較原住民族與漢族學生在一所多元族群技術學院中的校園經驗。

（二）族群認同發展理論

目前已發展出的族群認同理論，可分爲兩大方面，一爲少數族群認同理論，另一爲主流族群認同理論，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，其發展歷程一開始總是沒有察覺其身份的特殊，等到意識到自己少數族群的身份與地位時，其族群認同便開始發展。至於主流族群認同理論，以美國白

人為例，白人是主流族群團體，他們通常不需要面對或指稱自己的種族、特質或特權，所以白人的族群認同常被忽略，Helms（1990）指出「爲了發展健康的白人認同，必須克服種族主義的各個面向，並看待自己也是不同種族其中之一，而非優於其他種族」，以下分別說明重要的少數族群認同理論與主流族群認同理論。

1. 少數族群認同發展理論

早期美國少數族群認同轉化歷程的研究，主要是以非裔美人爲對象（Cross, 1971; Jackson, 1975; Thomas, 1971），所謂黑人認同模式，可以說 Cross（1971）與 Jackson（1975）所提出理論最具有代表性，Jackson 與 Cross 等人同樣主張，黑人的認同發展受到其個人遭遇種族歧視與壓迫經驗影響很大，由於 Cross 的黑人認同發展理論，在美國少數族群相關研究中，運用最爲廣泛，以下詳細說明之。

Cross（1995）根據許多非裔美國人在與主流族群互動中，對本族認同發展的經驗，提出了五個發展階段：

(1)接觸前（Preencounter）階段

個人的觀察和思考模式是一種反黑人或與黑人對立的世界觀；認爲種族的區分不重要，態度與價值觀均反應出白人的標準，而可能否定黑人的價值觀。

(2)接觸（Encounter）階段

個人經歷一些事情之後，使他獲得了尋求黑人認同的動機；個人經歷衝擊事件，嘗試對自我認定產生新的詮釋。

(3)沈浸（Immersion/Emersion）階段

個人開始發展黑人的驕傲，對黑人的認同非常強烈。無法瞭解他族對我族的歧視，缺乏安全感。

(4)內化（Internalization）階段

個人滿意自己的黑人身份，達到一種內在的安全感，並且內化族群的價值體系與生活模式，全心全意投入族群活動。肯定並接納其他族群，並尊重彼此的差異。

(5)內化承諾（Internalization-Commitment）階段

此階段個人不僅肯定自己所屬族群，並較會參與族群活動，期望有所貢獻，也會接納尊重其他族群。此階段的狀態並非必然會達成，有些人到達第四階段就停止發展。

古慧貞（2004）以台東大學與輔仁大學學生爲對象，探討原住民族學生與漢族學生個人背景、校園經驗與族群認同發展之關係，研究工具之一爲「原住民族學生族群認同量表」，即爲參考 Cross（1971）所提出黑人族群認同發展階段的相

關理論，以及 Helms(1990) 的黑人族群認同態度量表(Black Racial Identity Attitude Scale, RIAS-B) 所編製，經由國內熟習原住民文化與教育的專家學者評定具有內容效度，該量表包含上述四個分量表，其針對研究對象施測所得之項目分析結果與各分量表之內部一致性，大致與 Helms (1990) 研究的結果相近，因此，大專原住民學生之族群認同的發展，應可依此理論架構，再做進一步探討。

2. 主流族群認同理論

主流族群的認同，以美國為例，白人是主流族群團體，本研究對象之一為漢族學生，而漢族在台灣也是屬於主流族群，因此以下介紹的主流族群認同理論，以白人認同理論為主，期能引用為探討台灣漢族認同歷程之參考。

美國學者對於白人認同發展，主要提出 Hardiman (1982)、Helms (1990)、Ponterotto (1988) 及 Sue and Sue (1990) 四個模式，其中 Helms (1990) 提出的白人族群認同模式，為美國目前研究主流族群認同發展運用最多的理論依據，茲說明如下，其模式共分為兩個時期，六個狀態。

(1) 第一時期：放棄種族主義 (Abandonment of Racism)

a. 「接觸」狀態 (Contact)

此狀態特徵是，以文化中立的角度看世界，忽略族群和文化的議題，且不知不覺地用白人主流文化的標準看事情，而未察覺其他參照標準的可能性。

b. 「失衡」狀態 (Disintegration)

此狀態特徵是，對自己身為白人與其他族群的關係有衝突的覺察，並有道德兩難的矛盾，此時因產生焦慮、不舒服的感覺，減少與黑人的接觸。

c. 「再整合」狀態 (Reintegration)

此狀態特徵是，認為白人是優越的，黑人則較劣等。合理化自己的白人認同。

(2) 第二時期：非種族主義自我認定之發展 (Defining a Nonracist White Identity)

d. 「白人自由主義」狀態 (Pseudo-Independence)

此狀態特徵是，理性上接受黑人或其他少數族群的文化，例如出現幫助黑人達到白人標準的表現成就。

e. 「沉浸」狀態 (Immersion-Emmersion)

此狀態中個人對黑人白人的認定，已由刻板印象轉移至較正確的資訊。此狀態的焦慮是由改變黑人到改變白人。這樣的感覺會讓個人質疑或抗爭各種不同型式的種族主義

f. 「自主」狀態 (Autonomy)

此狀態是一個連續發展的過程，個人以整合的方向去瞭解與去除族群壓抑、偏見及歧視。

Helms (1990) 並依此理論發展出白人族群認同量表 (White Racial Identity Attitude Scale, WRIAS)，該量表共計有五個分量表：「接觸」(Contact)、「失衡」(Disintegration)、「再整合」(Reintegration)、「白人自由主義」(Pseudo-Independence)、「多元自主」(Autonomy)。古慧貞 (2004) 的研究工具之一為「漢人大學生族群認同量表」，即為依據 Helms (1990) 的白人族群認同量表，並參考國內外文獻，經由專家評定各題項之後所編製，亦包含五個分量表：「接觸」層次、「失衡」層次、「再整合」層次、「漢族自由主義」層次、「多元自主」層次，其針對研究對象施測所得之項目分析結果與各分量表之內部一致性，大致與白人族群認同量表的結果相近，因此，大專漢族學生與原住民族學生互動產生之族群認同的發展，應可依此理論架構，再做進一步探討。

綜合言之，在族群認同的相關研究中，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，換言之，族群認同的意義，對個體而言，並非固定不變，而是會隨著情境不同而有所轉變 (Rosenthal, 1987)，因此，有可能在經過特定的個人或社會事件之後，在不同的時空背景下，個體對族群界限的定義會有所變動，而導引出新的族群認同。

(三) 不同族群學生校園經驗之相關研究

雖然探討大學校園如何影響學生學習的研究已大量增加，但卻很少有研究檢視不同背景學生校園經驗對其成長的影響途徑，一般來說，少數族群學生在大學校園中的共通經驗是與非少數族群學生不同的 (Eimers & Pike, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991; Turner, 1994)，少數族群學生表達校園中有較多的偏見 (Eimers & Pike, 1997; Hendricks, Smith, Caplow, & Donaldson, 1996; Nora & Cabrera, 1996)，而這樣的知覺會阻礙少數族群學生投入校園經驗的能力，同時也限制了投入的整體品質。

White (1995) 的研究發現，黑人學生大多數無法感覺歸屬於主流校園生活，而感覺師友支持的程度，與其在族群社團組織中獲得支持的程度有關。Langin-Ealey (2001) 探討非裔美國新生的經驗，以及其族群認同是否會決定其感覺歸屬學校的程度，結果發現，族群認同發展的各階段，與學校歸屬感均有顯著的正相關。

其他關於多元背景學生的學習經驗，黃玉 (2002) 研究指出，大學校園中僑生、原住民生、身心障礙生、同志生需要更深入的瞭解、關懷、尊重與支持。原

住民生承認自己的族群身分，但對自己族群文化認識仍待加強，原住民社團是促進其族群認同發展的重要團體。

（四）原住民族與漢族學生校園經驗與族群認同之相關研究

當原住民進入一個價值體系不同的群體時，其與此優勢族群的互動，對於在自我角色的認同上會具有影響力（劉美慧，1999；陳麗華、劉美慧，1999；陳麗華，1996），高等教育相關研究發現，大專原住民族學生在以漢人爲主的學校環境中，課業學習方面，仍有較多的困難（廖張京棣、劉若蘭、曹麗英，1999；李惠琪，1999；蔡慧君，2003），在同儕關係方面，朋友多以原住民族爲主，且較容易受同儕影響，由於長期與漢人相處，在族群認同方面的自我覺察較少（蔡慧君，2003）。

另外，林淑媛（1998）在族群認同的研究中發現，原住民菁英的族群身分及文化認同，大都經歷從飄搖到堅定的歷程，而大學階段通常是原住民學術菁英醞釀回饋本族社群的時期。古慧貞（2004）的研究中發現，兩所大學原住民學生的族群認同發展，以「接觸前階段」及「內化承諾階段」佔多數，而與原住民有接觸經驗之漢族學生的族群認同發展，以「漢族自由主義」及「多元自主階段」佔多數。

其他關於大專原漢族群關係的研究與探討，汪淑娟（1996）探討大專生山地服務隊的發展與族群關係的變遷發現，族群間的接觸的確創造了良性互動的機會，但就原住民族群意象而言，孫家秀（1997）卻發現原住民學生與非原住民學生對原住民族群意象上的觀點是對立的，另外，林淑媛（1998）的研究亦提出，原住民和漢人在同一校內，不論混合或隔離施教，皆會產生衝突的問題。

綜合上述可以發現，相關研究多以少數族群爲對象，且較少考量大專校園脈絡的影響，故本研究同時探討主流族群與少數族群的校園經驗，以及族群互動產生的影響。

三、研究目的

本研究基於上述研究背景與文獻探討，臚陳研究目的如下。

- （一）探討比較多元族群技術學院原住民族與漢族學生之校園經驗
- （二）探討多元族群技術學院原住民族與漢族學生校園經驗與族群認同發展之關係
- （三）歸納研究發現，作成結論，並提出未來在高等教育校園中促進多元族群學生學習與發展的建議。

四、待答問題

- (一) 多元族群技術學院原住民族與漢族學生之校園經驗有何差異？
- (二) 多元族群技術學院原住民族與漢族學生校園經驗與族群認同發展之關係為何？

貳、研究設計

一、研究方法

本研究方法以量化為主，質化為輔。量化研究問卷調查部分，依據國內外相關量表，由研究者編製，並分別以內部一致性係數建立信度，以及專家評定內容效度與建構效度，內容包括校園經驗量表、族群認同發展量表。

質化研究則為補足及解釋量化研究結果背後的原因及發展的歷程，針對量化研究發現的問題，透過訪談加以釐清。訪談對象乃依據問卷調查結果，選取 9 名原住民族學生及 11 名漢族學生訪談，以瞭解原/漢族群學生基於個人背景因素，在校園中，經由學術投入與人際投入的過程，對其族群認同等各方面的影響。

二、研究對象

本研究以九十三學年度就讀本研究學校五年制護理系四年級學生為研究對象，茲將學校背景、選擇原因與樣本選取方式說明如下。

(一) 學校背景與選擇原因

本研究學校目前有約一千三百名原住民學生在校接受獎助就讀，除了在學生人口結構上，該校原住民學生比例為全國大專院校之冠，並設立「原住民學生教育中心」，統籌辦理與輔導原住民學生相關業務。五年制每個班級會有四分之一或五分之一的原住民學生與漢人學生共同上課與住宿，教學方面，教師教學與成績評量均一視同仁，未有不同的標準；社團方面，除了學生自行依興趣選擇參加外，每位原住民學生均屬於原住民學生學會，該學會定期舉辦原住民文化活動或部落返鄉服務，邀請所有學生（不分族群）共同參與。原住民族與漢族學生進入這樣的學校脈絡，強調獨立與團體生活的能力，並與多元族群互動接觸，對其學術投入、人際投入以及族群認同發展的影響為何？是本研究所關切的主題。

(二) 樣本選取方式

1. 量化研究方面

由於本研究主要探討學生學術投入、人際投入程度與族群認同發展的關係，而過去研究顯示，高年級學生在校園中的投入較多（黃玉，2000；張雪梅，1999），比較可以觀察到投入因素的影響，因此，本研究以該校五年制四年級學生（平均年齡 18—19 歲，全部為女性）為對象，選取原住民學生 226 名（平均每班約 10-12 名），漢人學生 374 名（平均每班約 18-20 名），共 600 名學生為研究對象，實施問卷調查。有效問卷為：原住民學生 215 份，漢族學生 360 份，共 575 份。

2. 質性研究方面

依據問卷調查結果，選取「學術投入高、人際投入高」、「學術投入高、人際投入低」、「學術投入低、人際投入高」、「學術投入低、人際投入低」四組學生，原則上各四至六名，其中二至三名為原住民族學生，二至三名為漢族學生，結果共有二十名學生參與質性訪談，其中原住民族學生九名（包括泰雅族 2 名、布農族 3 名、太魯閣族 1 名、排灣族 2 名、阿美族 1 名），漢族學生十一名（包括閩南人 8 名、外省人 2 名、客家人 1 名）。

三、研究工具

本研究問卷包括校園經驗量表、族群認同量表，問卷於 2005 年 4 月以本研究學校 125 名原住民族學生與 250 名漢族學生進行預試，預試結果以項目分析篩選題目，並以內部一致性係數（Cronbach's α ）建立信度，效度方面，則由專家評定內容效度。

（一）校園經驗量表部分：本研究於 2005 年 3 月初邀請六位在計量、統計與熟習多元背景大學生校園經驗的專家學者審查量表內容，並就語意、題項的內涵，以及各個題項是否適合至於該向度之下，提供修正意見與建議，在「專家評定」問卷回收後，於 3 月中旬進行預試，預試結果以 p 值 $< .05$ 及 Corrected item-total correlation 值大於 .35，臨界比值（CR 值）大於 3.0 為題項保留標準。並以內部一致性係數（Cronbach's α ）建立信度，各量表之信度如表 1，量表內容說明如下。

表 1 校園經驗預試量表分量表信度

分量表信度	學術投入	人際整合	活動參與	原住民互動	與漢族互動
Cronbach's α	.78	.78	.54	.88	.87

1. 學術投入量表：美國大學生參與調查（National Survey of Student

Engagement, NSSE) 量表，是評估大學品質與大學生學習經驗的新嘗試 (Kuh, 2003)，NSSE 包括 40 個題項，量表雖然沒有直接評估學習成果，但是所得資料可以指出，大學如何增進學生學習與校園經驗的方向 (Kuh, 2001)。本研究參考此項量表，選取評估學生參與學術活動（例如上課討論或完成作業）以及與教師互動程度的題目 12 題，編製大專學生學術投入量表，例如：「上課發表報告、作業或心得」、「從事於需要統整各種不同資料來源的作業報告」、「在班上討論時提出自己的看法或意見」、「與老師討論成績或作業問題」、「與老師談論自己的生涯計劃」等，問卷作答方式採 Likert 四點量表形式，計有「從未發生」、「有時發生」、「常常發生」、「總是發生」四種反應方式，計分方式依序為 1 分、2 分、3 分、4 分。總分愈高，表示學術投入程度愈高。

2. 人際整合量表：人際整合部分參考 Pascarella and Terenzini (1980) 的人際整合量表，選取 12 個題目，例如「我滿意與本校同學發展的友誼」、「當我有困擾時，很少有同學會傾聽或幫助我」（反面題）、「我對於有機會與老師非正式的互動感到滿意」等，採用 Likert 五點量表，計有「完全同意」、「同意」、「沒意見」、「不同意」、「完全不同意」，計分方式為 5、4、3、2、1 分，總分愈高，表示人際整合（師友支持感）愈高。

3. 活動參與量表：參考彭森明 (2003) 大一新生問卷，選取 6 題，評估學生每週從事活動的時間，例如「參加校內社團或系學會的活動」、「參與志工服務」、「與同學一起預習、複習功課或完成作業」等，問卷作答採 6 點量表形式，計有「0 小時」、「1 至 3 小時」、「4 至 6 小時」、「7 至 9 小時」、「10 至 12 小時」、「12 小時以上」。計分方式依序為 1、2、3、4、5、6 分，總分愈高，表示學生活動參與程度愈高。

4. 族群互動量表：

(1)與原住民同學互動部分：參考陳麗華 (1997) 所編之族群關係問卷中的「與同班原住民的互動關係」，以及與多元技術學院五專四年級五位原住民學生及五位漢人學生焦點座談的結果修訂，有 11 題關於學生平常與班上原住民同學相處的經驗，例如「與班上原住民同學分享自己的心事」、「和班上原住民同學一起討論功課」、「和班上原住民同學一起去唱 KTV 或看電影、逛街等」等，採用 Likert 四點量表，計有「常常這樣」、「有時這樣」、「很少這樣」、「從未這樣」，分數越高，表示和班上原住民同學關係越密切。

(2)與漢族同學互動部分：為探討學生與班上漢人同學的互動關係，乃依據「與同班原住民的互動關係」的量表題目，將「原住民」的名詞改為「平地生」，其

他計分方式均相同。

(二) **族群認同發展量表部分**：本研究以因素分析確認大專原住民族學生族群認同發展與漢族學生族群認同發展之因素結構，採取主軸因子法萃取因素，並以斜交法進行轉軸，保留特徵值大於 1，且至少包含三個題項之因素，並選取因素負荷量至少大於.30 的題項。因素分析結果，大專原住民族學生族群認同預試量表獲得四個因素，而大專漢族學生族群認同預試量表獲得三個因素，各因素之信度如表 2、3。

表 2 大專原住民族學生族群認同預試量表分量表信度

分量表信度	接觸前期	族群接觸	族群肯定	認同內化
Cronbach's α	.82	.83	.90	.88

表 3 大專漢族學生族群認同預試量表分量表信度

分量表信度	忽視逃避	失衡整合	自由多元
Cronbach's α	.60	.72	.86

1. 大專原住民族學生族群認同量表：本研究量表的編製，係摘取古慧貞（2004）參考 Cross 在 1971 年所提出五個族群認同發展階段的相關理論，以及 Helms 於 1990 年所著的《Black and White Racial Identity》書中所附的黑人族群認同態度量表（Black Racial Identity Attitude Scale，RIAS-B）所編製的「原住民大學生族群認同量表」，該量表共計有四個分量表：「接觸前階段」（Pre-encounter）、「接觸階段」（Encounter）、「沈浸階段」（Immersion/Emersion）、「內化階段」（Internalization），其 Cronbach's α 係數依序為.82, .69, .53, .71，且由專家評定具有內容效度，本研究選取該量表「接觸前階段」8 題、「接觸階段」7 題、「沈浸階段」7 題、「內化階段」10 題，共 32 題，例如「當我和漢人朋友在一起時，我會感到自卑」、「我開始參加原住民本族的祭典及風俗活動」、「我以身為原住民感到驕傲」、「如果將來有機會的話，我願意為原住民同胞貢獻所學」等，量表採用 Likert 五點量尺作答，選項分別為「非常不同意」、「不同意」、「不確定」、「同意」、「非常同意」，計分方面依序為 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。

2. 大專漢族學生族群認同量表：本研究量表的編製係摘取古慧貞（2004）參考 Helms 於 1990 年所著的《Black and White Racial Identity》書中所附的白人族群認同態度量表（White Racial Identity Attitude Scale，WRIAS），以及所提出相關的白人族群認同發展理論所編製的漢人大學生族群認同問卷，該量表 Cronbach'

α 係數依序為 .52、.62、.77、.76、.78，且由專家評定具有內容效度，本研究選取「接觸階段」8 題、「失衡階段」6 題、「再整合階段」4 題、「漢族自由主義階段」7 題、「多元自主階段」7 題，共 32 題，例如「我很少思考關於族群的議題」、「我儘量避免和原住民互動」、「在嘗試新事物時，即使知道許多原住民將會參加，我也還是會參與」、「我樂於看到原住民和漢人以他們自己的方式生活」、「我認為原住民文化的存在，讓台灣族群文化更加豐富多元」等，量表採用 Likert 五點量尺作答，選項分別為「非常不同意」、「不同意」、「不確定」、「同意」、「非常同意」，計分方面依序為 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。

四、資料分析

（一）量化部分

本研究用以分析資料的統計方法如下

1. 採獨立樣本 t-檢定，比較大專原住民族與漢族學生校園經驗的差異，以回答待答問題一。
2. 採皮爾遜積差相關分析，大專原住民族與漢族學生校園經驗與族群認同發展之關係，以回答待答問題二。

（二）質性部分

本研究經由問卷調查結果選取訪談對象，依據量化研究發現結果，需要進一步解釋其經驗內涵的問題，透過一對一深度訪談，收集質性資料。

1. 訪談指引

(1)學術投入方面：如「陳述您入學此校之前的學習經驗」、「描述進入此校後課業學習的經驗」、「描述您與學校教師的關係，有無對您特別有幫助的？」等。

(2)人際整合與活動參與方面：如「談談您在學校的朋友，通常您們在一起作些什麼？」、「談談您曾經在學校參加的活動或社團」、「當您有課業或人際方面的困難時，您覺得誰最能幫忙？」等。

(3)族群互動與族群認同發展方面：如「您覺得進入本校後有哪些情形會對您族群認同造成影響？」、「在學校與不同族群的互動經驗，對您在課堂內外的學習，有何影響？」等。

2. 質性訪談分析的信實度 (trustworthiness)

本研究運用下列四種方式建立質性研究信實度：

(1)長期涉入 (prolonged engagement)：研究者與本研究對象（包括原住民族學生及漢族學生）共處校園四年，也有許多直接接觸學生的機會，有利於建立彼

此的信任關係，故在訪談中，能深入了解學生表達的內容，並與相關校園脈絡連結。

(2)三角交叉檢視 (triangulation)：本研究以量化為主，質化為輔的方式進行，並由問卷結果篩選訪談對象，問卷結果可以得知訪談對象學術投入程度、人際投入程度、族群認同發展程度等資料，與訪談內容可以相呼應對照，增加對訪談者的了解，並增加訪談內容的可信度。

(3)同儕檢核 (peer debriefing)：在資料分析的過程中，每份訪談實錄係邀請一位質性研究教師為協同檢核者，共同作登錄 (coding) 的討論與歸類。

(4)研究參與者檢核 (member check)：在訪談資料分析後，商請研究參與者閱讀詮釋文，評估與其經驗相符的程度，並進一步修正與釐清有疑慮之處，達到資料的再驗證。

參、研究結果與討論

一、原住民族與漢族學生校園經驗各變項之差異分析

(一) 結果

由表 4 可以得知，原住民族學生的學術投入以及與漢族學生互動，均顯著低於漢族學生，唯與原住民同學互動顯著高於漢族學生。

表 4 原住民族、漢族學生校園經驗之差異分析表

變項	族群別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
學術投入	漢	355	29.19	4.56	5.21***	.00
	原	205	27.14	4.36	(漢 > 原)	
人際整合	漢	353	35.02	4.12	.50	.61
	原	206	34.84	4.00		
活動參與	漢	355	5.62	2.60	.86	.39
	原	212	5.42	2.94		
原住民互動	漢	356	29.66	6.56	-6.55 ***	.00
	原	211	33.27	5.93	(原 > 漢)	
漢族互動	漢	357	35.98	5.12	7.76***	.00
	原	212	32.29	6.05	(漢 > 原)	

*** $p < .001$

(二) 討論

本研究發現，原住民學生的學術投入顯著低於漢族學生，與國外相關研究結果相符（Allen, 1986, 1992; Allen & Haniff, 1991; Bowen & Bok, 1998; Davis, 1995; Grant-Thompson & Atkinson, 1997; Thompson & Fretz, 1991）。

不過，DeSousa and King（1992）比較白人與黑人學生的校園投入經驗，結果發現，黑人學生在運用圖書館資源、參加學生組織與社團的程度高於白人學生，研究者的解釋是，黑人學生因為不熟悉圖書館的環境，所以尋求館員協助的頻率較高，而且黑人學生參加的組織與社團，多是與黑人學生較多的團體，也因為該校有多元文化中心推動少數族群的活動，因此，在以白人為主的學校，少數族群主要以參加少數族群的活動，認識其他同族群的人，建立歸屬感，如果學校有相關組織主動、有計劃的推動吸引少數族群投入校園的方案，應能減低少數族群的疏離感，而比較會運用學校的資源，達到成功學習。

至於原住民族學生與漢族學生均與同族同儕互動較多的現象，從少數族群的角度，進入主流社會的環境，傾向與同族群互動的行為，與 Ward、Bochner and Furnham（2001）所提出的文化震盪（culture shock）心理歷程能夠相呼應，而主流族群較少與少數族群互動，是否基於族群距離或偏見，則需要進一步探討。

本研究運用訪談，了解不同族群校園經驗的內涵。

二、原住民族與漢族學生校園經驗與族群認同各因素之相關分析

(一) 原住民族學生校園經驗與族群認同之相關分析

1. 結果

由表 5 可以得知，原住民族學生與原住民同學互動與內化階段、接觸階段呈顯著正相關；參與活動與肯定階段、接觸階段呈顯著正相關。人際整合、參與活動則與接觸前期呈顯著負相關。學術投入則與人際整合、參與活動、與原住民同學及漢族同學互動，均呈顯著正相關，但與族群認同發展各階段沒有顯著相關。

2. 討論

表 5 的結果顯示，本研究原住民族學生與漢族學生之互動愈高，其學術投入、人際整合、活動參與，以及與原住民同學互動均愈高，代表原住民族學生與不同族群同學互動，對其校園經驗應有相當正向的影響；至於與同族群同學互動愈多，其學術投入、人際整合與活動參與也愈多，但是相關程度較與漢族同學之互動低。

表 5 原住民學生校園經驗與族群認同相關係數表 (N=215)

	學投	人合	活動	原動	漢動	前期	接觸	肯定	內化
學投	—								
人合	.40**	—							
活動	.27**	.20**	—						
原動	.17*	.24**	.15*	—					
漢動	.30**	.40**	.23**	.42**	—				
前期	-.13	-.30**	-.21**	-.10	-.05	—			
接觸	.11	.11	.15*	.32**	.03	-.09	—		
肯定	.01	.08	.18*	.11	-.03	-.45**	.53**	—	
內化	.05	.04	.10	.23**	.05	-.20**	.68**	.65**	—

* P<.05 ** p<.01

註：前期：接觸前期；接觸：接觸期；肯定：族群肯定期；內化：認同內化期；學投：學術投入；人合：人際整合；活動：活動參與；原動：與原住民同學互動；漢動：與漢族同學互動

另外，學術投入亦與人際整合有顯著正向高相關，代表原住民族學生如有感受較多師友的支持關心，應會投入較多的努力於學業活動或與老師的互動中。由此可以推知，在校園生活中，如果能增強原住民族學生覺得被接納且看重的感受，應對其投入學業相關活動有幫助。

另外，內化期的特徵為個人滿意自己的原住民身份，達到一種內在的安全感，並且內化族群的價值體系與生活模式，全心全意投入族群活動。肯定並接納其他族群，並尊重彼此的差異。本研究結果顯示，大專原住民學生在校園中，與原住民同學互動愈多，其族群認同發展至內化階段的程度愈高，此結果與過去研究相符（劉若蘭、陳迺莊、曹麗英、李可珊，2004）。但是內化階段的發展與一年級成績及學業成就呈顯著負相關，顯示追求較高學業成就的原住民族學生，爲了要達到主流文化的標準，可能投入自己族群活動的程度就較低，對於少數族群的價值觀或生活模式，接納欣賞的程度也較低。從文化模式理論（Ogbu, 1991）來看，這種情況應屬於「同化者」（assimilative）調適方式，亦即拋棄自己的母文化而完全接受多數族群的規範。

另外，內化階段與沉浸（肯定）、接觸階段均呈顯著正相關，而與接觸前期呈顯著負相關，可以推知，原住民族學生族群認同發展階段中，接觸前期與其他三個階段的內心狀態較為不同，可能傾向不能肯定自己的身分，到了接觸期以

後，即透過與自己族群較多的接觸，而逐漸對身為原住民族更加了解接納或感到驕傲。接觸前期與人際整合、活動參與呈顯著負相關，由此結果可以推知，當原住民族學生校園中人際投入比較少，其族群認同發展接觸前期的程度會比較高，可能比較會否定原住民的價值，希望達到漢人的標準，此部份在質性訪談中再加以釐清。至於內化階段、沉浸（肯定）、接觸階段與學術投入及人際整合均無顯著相關，主要因為本研究樣本在族群認同變項上之變異量較低，反應趨近平均數，一方面顯示樣本在此方面一致性較高，另一方面，未來研究應進一步修定量表，以提高其區辨效力。

（二）漢族學生校園經驗與族群認同之相關分析

1. 結果

由表 6 可以得知，漢族學生與原住民同學互動與多元階段、忽視階段呈顯著正相關，但與失衡再整合階段呈顯著負相關；人際整合、活動參與與多元階段呈顯著正相關，但與失衡再整合階段呈顯著負相關；學術投入、與漢族同學互動與多元階段亦呈顯著正相關。

表 6 漢族學生校園經驗與族群認同之相關係數表（N=360）

	學投	人合	活動	原動	漢動	忽視	失衡	多元
學投	—							
人合	.28**	—						
活動	.35**	.12*	—					
原動	.17**	.26**	.13*	—				
漢動	.16**	.41**	.13*	.22**	—			
忽視	-.11*	.10	.08	.16**	.01	—		
失衡	-.01	-.27**	-.13**	-.52**	-.05	-.32**	—	
多元	.11**	.28**	.18**	.50**	.17**	.42**	-.67**	—

* $P < .05$ ** $p < .01$

註：學投：學術投入；人合：人際整合；活動：活動參與；原動：與原住民同學互動；漢動：與漢族同學互動；忽視：忽視逃避；失衡：失衡再整合；多元：自由多元。

2. 討論

表 6 結果顯示，漢族學生與原住民族同學的互動愈多，其學術投入、人際整合、活動參與的程度亦愈高，顯示與不同族群互動較多的漢族學生，其他校園投入的經驗也較多。

另外，漢族學生認同發展自由多元狀態與學術投入、人際整合、活動參與、與原住民同學互動、與漢族同學互動呈顯著正相關，此結果與過去國外研究結果相符（Antonio, 2001; Kuh, 1993; Terenzini, Pascarella & Biliming, 1996; Whitt, Edison, Pascarella, Terenzini & Nora, 2001; Hurtado, 2000），古慧貞（2004）的研究亦發現，族群認同發展較高的漢族大學生，其與多元族群背景的老師及同儕互動，以及參與社團的經驗也較多。失衡再整合狀態則與人際整合、活動參與、與原住民同學互動，呈顯著負相關，失衡狀態是對自己身為漢人與其他族群的關係有衝突的感覺，因產生焦慮、不舒服，而減少與原住民的接觸，再整合狀態是合理化自己的漢人認定，認為漢人是優越的，本研究經由因素分析，將此兩個部分合併為一個因素，顯示漢族學生如果與原住民同學互動較少，活動參與及人際整合的程度較低，則其對族群議題的焦慮或防衛性，可能比較高，此項結果應能呼應 Helms（1990）的白人（主流）族群認同發展理論的假設。

另外，接觸（忽視）狀態亦與原住民互動及自由多元狀態呈顯著正相關，依據 Helms（1990）的白人（主流）族群認同發展理論，接觸階段的特徵指個人剛開始接觸少數族群，他們可能尚未意識到有種族主義的存在，故可能覺得種族主義也沒什麼不好。當與少數族群相處時間漸增，就會意識到衝突存在。本研究中，接觸狀態的內涵主要屬於忽視族群的差異，不區分族群的態度，顯示漢族學生與原住民族同學互動較多後，可能傾向不在乎族群身分，而認為個人特質或生活習慣才會影響個人的評價。

自由多元狀態與學術投入、人際整合均有顯著相關，顯示漢族學生如學術活動參與以及師生互動較多，感覺校園中老師同儕支持較高，其族群認同發展也會較高。由於族群認同發展趨向自由多元狀態，可以說是漢族學生在多元族群校園中的重要學習成果，故此結果與過去研究可以相呼應（Astin, 1993; Mallette, & Cabrera, 1991; Nora, 1987; Pascarella & Terenzini, 1991）。

三、質性訪談分析

本質性研究針對量化研究結果，需進一步要釐清的問題有：1.原住民族與漢族學生人際投入的經驗內涵如何，影響歷程為何？2.原住民族與漢族學生族群互動與族群認同的經驗為何？本研究運用開放編碼與主軸編碼方式，歸納分析訪談結果如下。

（一）原住民族與漢族學生人際投入的方式與影響歷程

本研究由量化研究結果來看，不同族群在參與活動與人際整合方面，沒有顯

著差異，然而，在過去許多的研究發現，少數族群的校園經驗是疏離、不受歡迎的，所以投入校園的程度較低，因此，本研究進一步透過訪談，瞭解不同族群學生的校園經驗內涵。以下分別由原住民族學生同儕互動、師生互動，以及漢族學生社團參與、師生互動四方面加以說明。

1. 原住民與同族同儕互動是校園歸屬感的來源

由訪談資料可以發現，原住民族同學很少參加社團，平常都與同族群同學一起休閒、運動，至於同儕互動的方式，受到過去成長經驗的影響，進技術學院後與平地生相處，感覺無法分享內心的事，覺得人很複雜，很難瞭解，如：

以前在部落與人相處很單純，大家心裡有話就會講出來，現在覺得同學相處很複雜，猜不透別人的想法。(原 MLL-0426)

社團經驗方面，接受訪談的原住民學生大多只有一年級參加一、二次社團之後，就不再去，例如：原住民 A 與 M 同學只有在一年級上學期去過幾次愛苗社，就因為「感覺不熟，怪怪的，就懶得去了」(原 MLL-0426)，之後四年中沒有再參加過社團，也沒有參加原住民社團的活動。原住民 E 同學只有一年級去過一次愛苗社，之後就沒有再去任何社團，原因是：「覺得很麻煩，都是不認識的人」(原 EHL-0422)，由此推知，如果一個社團沒有讓原住民學生感覺自己受重視或有歸屬感，就不會再去，而寧可與班上原住民同學在一起，但是真正參加以原住民為主的大型活動，大部分會覺得親切，喜歡那種氣氛。

有些原住民學生參加了與部落或文化有關的活動，覺得對自己族群的承諾更增加，例如，原住民 C 三年級時，參加了原住民青年服務社舉辦的返鄉服務，強化了她要好好努力，回饋部落的自我期許，

那時去花蓮的部落，看她們的環境很難，很落後，就會覺得要好好讀書，就可以回去服務，南投也有差不多的情況，就想好好唸書，先在都市訓練好，再回去，現在這個想法還在，看到很多事情，我分到田調組，我到一個家，只有老阿公阿媽，年輕人都外流了，一進去味道很不舒服，孩子都在外面工作，我覺得她們都沒有照顧親人，很可憐。(原 C-0421)

2. 原住民族學生的師生互動經驗

訪談的原住民學生中，除了少數由於心理適應問題有尋求導師或諮商老師的協助外，大多數不會主動接近老師，由部落原住民國中來的學生，會覺得國中老師較容易親近，技術學院的老師很忙，距離較遠，而不敢接近老師，如：

這裡的老師只有上課，沒有接觸太多，國中跟老師很好，還可以鬧老師，他們沒課會跟我們打球，跟我們一起玩。(原 A-0421)

原住民 O 國中是讀平地國中，感覺老師、同學歧視很嚴重，很痛苦，如：

平地老師會罵平地生怎麼像番啊，同學借東西，如果不借，就會說番啊，怎樣怎樣，與班上原住民相處都很好，國中成績很差，沒有在讀書，也沒做壞事。(原 OHH-0425)

關於與老師的互動，原住民 I 只有與導師接觸的經驗，因為導師每學期會主動約班上原住民學生，談談課業或生活上的問題，也會分享自己的經驗，J 也感覺到導師的關心，獲得一些課業與生活上的建議，其他的老師就完全沒有接觸過。原住民 F 與老師的互動對其影響很大，入學一年級時，與導師會談自己讀書經驗的轉變或未來升學的事，導師也會分享自己的工作，這樣的互動，讓 F 感覺：「對釋放壓力、人際關係、想法有幫助」(原 FHL-0426)。

3. 漢族學生涉入社團與活動較多，感覺成長有收穫

訪談中發現，人際投入低的漢族學生，會為了興趣參加社團，學習技能，充實生活或協助學校活動，獲得肯定。人際投入高的漢族學生在社團方面，涉入更多，除了興趣獲得滿足外，較有參加幹部，協助舉辦活動，而加強了人際關係、組織、分工的能力，如：漢族 S 同學二年級參加話劇社，覺得學到人際關係，也獲得學姊的幫助與課業或實習的資訊，自己的生活變得很充實。漢族 P 生參加手語社，覺得自己在領導與組織方面學習很多，也得到手語認證，將來可以去教別人。

4. 漢族學生師生互動經驗

漢族學生與老師的互動關係，比較起來，只有學術投入低的同學與老師關係較疏離、逃避，原因有怕羞、不敢、無話可講，B 甚至因有誤會而感到討厭老師。但是學術投入高或人際投入高的漢族學生主動與老師互動較多，S 與 T 會找老師聊天，談談未來工作或出路的事情，覺得老師很關心，很有幫助。

至於課業方面，漢族 K、L 生功課有不會的地方，會問同學，也會問老師，覺得都能得到滿意的答覆，聽到老師分享自己求學的經驗，覺得對自己有帮助，其他漢族學生在課業與實習方面，與老師接觸的經驗，也有正向的經驗與態度。

5. 小結與討論

由不同族群的經驗比較，原住民族與漢族學生雖然在活動參與及人際整合的

量化結果上沒有顯著差異，但是由訪談資料可知，漢族學生投入社團或活動的經驗與學習較多，也較有機會擔任社團幹部，原住民族學生的活動則傾向與同族群同學一起休閒，分享心事，此結果與吳景雲（2004）發現「大專原住民學生雖有漢人朋友，但人際網絡以原住民朋友為主」相符，但是本研究訪談的原住民學生很少參加社團，此與蔡慧君（2003）、吳景雲（2004）對高等教育原住民學生之研究結果不符，該二研究發現接受訪談的原住民大專學生，都是參與原住民社團後獲得歸屬感，而本研究訪談的原住民學生很少參加原住民社團的活動，其他社團經驗也較缺乏。

在師生關係方面，原住民族學生與老師關係較被動、疏遠，但是如果曾經被老師關心或激勵的學生，會與老師有較多的分享，遇到困難比較會尋求協助，至於原住民族學生在求學階段（尤其是在平地國小或國中求學的原住民學生）遭遇歧視的經驗，亦在上述相關研究中呈現，是以，在都市中各層級學校的多元文化教育應更加強化族群關係的課程內容與師生互動，而高等教育亦應設立專責單位推動多元文化教育。

綜合言之，不同族群人際投入的方向不一樣，但是獲得的支持與歸屬感的程度是相似的，此種現象可能也是因為多元族群技術學院五年制四年級，每班原住民學生佔全班人數三分之一，人口結構上，少數族群比例增加，讓他們感覺在校內較容易找到歸屬的團體，甚至不參加社團也可以獲得滿足，因此，與過去國內與國外研究少數非裔美人在以白人為主校園的經驗結果均不相符合，不過，從原住民族學生有參加返鄉服務或娜魯灣之夜等活動，感覺與自己的部落或族群文化更接近的表達可知，鼓勵原住民族學生參加族群相關的活動，對其族群認同的發展應更能提昇。另外，由不同族群師生關係比較得知，原住民族學生需要教師較多的主動關心與鼓勵，以及接觸後的正面經驗，才會與老師接近。

（二）原住民族與漢族學生族群互動與族群認同的經驗

1. 原住民族學生與漢族互動有被歧視經驗，對漢族印象正負都有

在族群互動方面，原住民 E 國中時，覺得平地生很自私，很懶，班上的事不管，功課好也不願意講，所以原住民有問題，都找原住民討論，不會找平地生，進入技術學院後，還是不喜歡平地生，因為「她們會取笑別人啊！就是用很鄙視的眼神看你這樣。有時候就會在後面偷偷的講」（原 EHL-0423），對於這些行為，E 選擇不理會，不過，全班可能只有三、四個平地生是這樣的。一年級下學期，班上原住民同學有試著去帶動班上的氣氛，感覺與平地生的關係比較好，可以玩在一起，但是別班好像仍然有隔閡。談到與不同族群的相處，E 提到：

就是對原住民就什麼都可以講啊！然後對平地生講話就要想一想，就好像不可以亂跟她們講話的感覺，擔心她們不了解。(原 EHL-0423)

如果是小組報告與平地生同組，E 覺得壓力很大，因為：

因為她們表達啊，就是總覺得她們讀很多書這樣，我們表達就比較簡單，好像沒有辦法融入她們的感覺。(原 EHL-0423)

進入本研究學校後一年級，E 班上原住民與平地生很明顯分成兩個團體，會感覺被歧視，也曾經因為有平地生認為，原住民接受獎助，白吃白喝，而起衝突，後來雙方有談開來，氣氛就比較好了。原住民 F 則覺得原住民與漢人都有優點，也可以與漢人作朋友。

2. 原住民族學生感受到成為少數族群的珍貴與害怕不被接納

原住民 A 從小就對自己原住民身分很喜歡，例如：

我以泰雅族為榮，既然有這個福分，感覺很好，與父母常會講母語，從小就不會懷疑自己的身分。(原 ALL-0421)

不過，對於文化方面，A 並沒有特別想學習「社區有成立學織布的團體，媽媽就去學，我看了就頭痛，不想學」(原 ALL-0421)，來到學校後，也感覺沒有特別的經驗會影響到自己的族群認同。

原住民 M 對於自己身為稀少的布農族感到高興，接觸布農族文化則是國小的時候，學校會教編織等手工藝，回家也會講母語，如果有人問到布農族的文化，會很樂意加以介紹。原住民 C 生長在南投布農族的部落，離開部落進入技術學院後，感覺自己族群認同更加肯定了。

來這裡會覺得自己更特別，因以前周圍都是布農族，不覺得怎樣，現在來這裡，布農族很少，不像泰雅族很多，就覺得自己很特別，跟大家不一樣，更有布農族的感覺。(原 CLH-0422)

原住民 J 是阿美族，會唱少許阿美族的歌，與祖父母要講母語，才能溝通，自己父母不講母語，也不會特別鼓勵孩子要了解阿美族文化。J 父親以前也很不負責任，讓家裡欠了很多債，J 看到家鄉原住民家庭，過的都不好，很擔心自己將來也會如此，而提到：「絕不能嫁給原住民」(原 JHH-0423)。

到醫院實習工讀時，由於阿美族不太容易被認出來是原住民，J 生不會主動

講自己的族群身分，擔心別人會把對原住民不好的印象，投射到自己身上，如果被問到，也會真實回答，但也有過被叫「番」的不好經驗。

原住民 O 是排灣族，到醫院實習時，竟然被誤認為外籍看護，感到很糟糕，很不舒服。

3. 漢族學生對原住民印象有正有負

漢族 B 國中時班上就有三個原住民同學，相處還不錯，「覺得他們很活潑，很好」(漢 BLL-0426)，進入本研究學校，班上原住民同學更多，感覺還是很好，與漢族同學的相處比較，如：「覺得我們都一樣，沒什麼差」(漢 BLL-0426)，有跟原住民同寢室，一起吃飯上課，假日就不會在一起，各自有自己的生活，如果是小組作業與原住民同組，感覺他們會用較輕鬆的態度去做，壓力不會太大，但還是會在限定時間內完成。

漢族 Q 認為原住民同學個性比較直接，好相處，會與她們一起去打球，但是媽媽希望 Q 生不要與原住民族同學太接近，覺得她們是「番」，Q 生不想當面與媽媽爭吵，但是並沒有受到媽媽觀念的影響。

漢族 D 從技專一年級開始就有原住民好朋友，覺得交朋友只要談的來，不在意是什麼族群，但是現在對原住民同學的印象比較負向，但還是會接納，覺得她們也有優點，班上會有同學背後批評原住民同學，如：

要小組報告時，如果要搞笑或帶動氣氛，就會需要她們，比較需要學理或互相合作的，她們就不積極，討論時睡覺、聊天、遲到，真討厭，但還是會找她們一組，因為關係還不錯，班上有一些同學會不想跟她們一組，有人不喜歡原住民，但都是私底下講，不認真、不負責任、不用交學費，但不會讓她們聽到。(漢 DLH-0425)

漢族 L 國中時，班上沒有原住民同學，那時曾經聽說，原住民會喝酒、抽煙、霸道等，進入本研究學校後，與原住民同學一起住，感覺還不錯，沒有特別不同的地方，有時還會感染了他們的口音，父母也是認為原住民比較活潑、體力好，在學校也會與原住民同學一起打球、逛街，曾經去過原住民同學的家，一起上教會，雖然 L 沒有信仰，也會接納不同的經驗，與同學一起參加學校原住民社團舉辦的大型活動，覺得他們的氣氛很棒，不可思議，「就覺得好像有一股力量在其中」。

4. 漢族學生對原住民文化有刻板印象且沒有想深入瞭解

漢族 S 對原住民同學的印象是，比較愛玩，比較活潑、開朗、不受拘束，交

朋友時，主要看個性合不合，不會看族群，但是父母會認為原住民愛喝酒，會唱歌，不愛讀書，成績不好，比較窮苦，在寢室會聽到一些原住民同學故鄉的事或母語覺得有趣，但不會刻意去學。

N 則會欣賞原住民同學的熱情、不拘小節，但是也覺得某些原住民同學學習態度較為散漫，對自己的未來不關心，好像有男朋友照顧就好，對於原住民文化沒有特別想要去了解，只是聽到原住民同學講母語，覺得很有趣，會學一些簡單的對話。

5. 漢族學生對原住民族的優惠待遇排斥

漢族 P 生剛入學時，看到班上原住民同學很多，覺得怪怪的，對於學校特別優待原住民同學，感到不公平，覺得是區分族群的作法，認為班上原住民同學經濟並沒有特別困難，學校辦活動時，也要強調原住民的特色，感覺原住民同學特別強勢，都以自己族群為傲，相對的，反而平地生是比較平凡的，這些事情都讓 P 生感到不舒服，也曾回家與家人談論，家人也認為是不公平的作法。

6. 小結與討論

由以上訪談結果得知，原住民族學生對自己族群身份的肯定，有些是從小在家庭中就形成，有些反而是離開部落，接觸更多不同族群，體認到自己是少數，而感到驕傲，對於漢族同學的態度，過去曾有被歧視經驗者，比較會有負面的印象，有些會減少與漢族接觸，有些會希望模仿，達到漢族的標準，在碰到剛認識的人，會先測試對方對於族群的態度，很擔心再度受到歧視或排斥。

此結果與黃玉（2004）在 e 世代多元背景大學生校園經驗、心理社會發展與認知發展歷程縱貫研究，對原住民大學生第二年訪談結果部分相符，該研究結果顯示，從小成長經歷的歧視與壓迫經驗（東、西部）是影響其族群認同的發展階段及對應漢族的重要因素。若從小未經強烈歧視經驗的原住民，不一定如 Cross 理論所述族群認同發展歷程，而可能未經接觸前--接觸--沈浸期，卻已到內化/承諾期，但有歧視經驗者，則顯現 Cross 理論所述的階段，屬於接觸期，感受強烈不平等，不過尚未進入沈浸期，積極投入原住民文化。

本研究對於漢族學生的族群認同，主要是了解其對於原住民族的態度與行為，由訪談得知，進入本研究技術學院後，有些漢族學生對於原住民族的刻板印象改變，在同儕互動上，漢族學生雖然不刻意區分族群，但也不會主動接近原住民族學生，所以一般仍然是與同族群的同學互動較多，與原住民族同學互動愈多者，對於原住民族的評價愈正向，看到較多優點，有些漢族學生則對於經費補助方面，感到不公平，而認為原住民同學並沒有珍惜學校給予的資源，或對於班上

某些原住民同學的行為失望，看到較多缺點，而減少與她們互動。

綜合言之，校園經驗對於漢族同學族群認同的影響是比較多的。至於漢族對原住民優惠待遇感到不公平的態度，與過去許多研究相符（吳景雲，2004；古慧貞，2004；黃玉，2004），有些原住民族學生因為感受到漢族學生對優惠待遇的敵意，而覺得困擾，因此，政府有關單位應更加重視此項議題，邀集不同族群專家學者共同研商，如何真正落實教育資源與機會均等，而並非只是給予表面的優惠待遇。

肆、結論與建議

一、結論

（一）原住民族與漢族學生校園經驗之比較

1. 原住民族學生的學術投入以及與漢族學生互動，均顯著低於漢族學生，唯與原住民同學互動顯著高於漢族學生。從質性訪談可以瞭解，同儕互動方面，本研究原漢族群學生在學校獲得同儕的社會支持程度，沒有顯著差異，但是互動的對象，仍以同族群的同學為多。

2. 活動參與部分，統計分析結果原漢族群學生沒有顯著差異，但是在質性訪談中可以發現，漢族學生參與社團較多，擔任幹部學習領導與組織分工的機會也較多，由於活動參與變項包含參加社團，以及與同學一起寫作業、運動、休閒等，故雖然 t-檢定原漢族群沒有顯著差異，但是其參與活動的內涵是不同的。

（二）原住民族與漢族學生校園經驗與族群認同發展之關係

1. 原住民族學生校園經驗與族群認同發展之關係

(1)大專原住民學生的校園經驗中，如能增加參與社團或學校活動，並與同族群同儕互動，其族群認同發展也會提昇。

(2)大專原住民學生如果很少參與學校活動，或感覺獲得教師、同儕的支持較少，歸屬感較低，則其對原住民身分較不能肯定，可能較認同於漢族的標準或生活。質性訪談中亦發現，原住民族學生與同族群同儕互動是其歸屬感的主要來源，而一般比較起來，原住民族學生參與社團活動的經驗比漢族學生少。

2. 漢族學生校園經驗與族群認同發展之關係

(1)大專漢族學生如果投入學業活動與師生互動較多，對於獲得的支持滿意，

參與社團或學校活動，並與多元族群同學互動，其族群認同發展到自由多元的程度較高，較能欣賞接納原住民族群與文化。

(2)大專漢族學生如較少參與社團活動，對校園中獲得的支持不滿意，也很少與原住民族學生互動，其失衡再整合階段的特徵較多，與原住民族相處可能感到焦慮，而強調漢族文化是優秀的。

(3)漢族學生與原住民互動的程度，與其忽視逃避階段的發展呈顯著正相關。

由質性訪談發現，在本研究學校漢族學生雖然有許多機會與原住民族學生互動，但是對於原住民文化並沒有想要主動多了解，故仍然會有刻板印象，對於原住民優惠措施也多數覺得不公平，而不認同這樣的做法，此部份亦是學生事務人員需要多著力之處，協助主流族群學生覺察自我的族群態度，並能透過了解，看到族群的差異，進而欣賞與接納。

二、建議

(一) 對大專教師方面

1. 課程重新設計規劃，結合學術與非學術不同領域

由本研究訪談結果發現，原住民族學生與漢族學生，在族群關係互動以及對多元文化接納欣賞的能力，仍需加強，因此，在課程內容與教學方式上，可以鼓勵學校教師跨領域整合資源，激發學生有更多機會族群對話，以及接觸不同族群文化的內涵，例如將專業課程結合社區服務，以實習或服務學習的模式，讓學生學習專業知識與理論的過程中，實際有機會到社區學以致用，而社區的選擇，可以針對不同族群設計，如果原住民族學生能夠親身接觸平地漢族的社區，並提供服務，一方面可以得到增能（empowerment），另一方面也會更深入了解不同的族群。漢族學生如果能到原住民部落服務，引導其以學習的心，瞭解部落的優勢與弱勢，應可以促使其世界觀更加多元化。

2. 主動與學生互動，提供機會讓學生參與學習

本研究量化與質性結果均可以看出，師生互動與學生的校園經驗有關，原住民族學生對師生關係是否滿意，對其校園經驗及族群認同發展影響更大，故教師應主動透過教學或班級經營，增加與學生互動機會，一旦信任感建立，學生較會主動接近教師，原住民學生（尤其過去在平地國中有被歧視經驗者）對於漢族教師的反應較為敏感，而其學業方面可能更為需要接近老師，尋求協助，所以，如果師生關係無法突破，原住民學生的學習與發展將會受到較大的影響。

(二) 對大專學生事務工作方面

1. 舉辦族群認同發展工作坊：以小團體方式，持續進行自我與族群認同覺察，了解與欣賞不同族群文化等活動。目前本研究學校較少主動規劃方案，協助主流族群學生處理族群偏見，或促進少數族群學生增加不同族群互動，發展多元文化素養。

2. 推動宿舍多元族群互動方案：透過宿舍同儕輔導、學習團體、聯誼休閒活動等，促進多元族群正向的互動增加。目前本研究學校全體學生住校，但較少主動策劃營造宿舍為多元學習社區，故未來宿舍方案，應可從促進多元族群學生互動與學習的方向努力。

3. 強化原住民學生社團功能：本研究學校原住民族學生人數較多，研究發現，原住民族學生的自我概念、人際整合的程度，均與同族群學生的互動有關，可以推知，與同族群同儕互動較多，能增強其歸屬感。而對於原住民族學生人數較少的學校，則可以透過原住民學生社團的凝聚力，提供校園內原住民學生支持系統，並能對自己族群身分更加肯定，增進其心理社會發展。透過原住民學生社團的凝聚力，提供校園內原住民學生支持系統，並能對自己族群身分更加肯定，且對族群文化了解更多。

4. 促使社團辦理族群相關議題的討論與多元族群文化活動：透過社團舉辦族群議題的思辯與討論以及體驗多元文化等活動。由研究發現，原住民學生很少參加社團，故社團舉辦活動時，應加以思考，如何能吸引少數族群學生參與，並使其感覺受到重視。

（三）進一步研究的建議

1. 運用質性研究，深入了解大專原住民族與漢族學生族群認同發展的歷程。
2. 擴大研究對象範圍，比較不同學校脈絡之校園經驗與學生族群認同發展之關係。

參考文獻

- 古慧貞（2004）。原住民與漢族大學生個人背景與校園互動經驗對其族群認同發展之影響－以國立台東大學私立輔仁大學為例。國立台灣師範大學公民教育與活動領導系碩士論文，未出版，台北。
- 李惠琪（1999）。原住民學生與非原住民學生入學適應輔導研究初探。明志技術學院學報，31，211-222。
- 汪淑娟（1996）。大專生山地服務對的發展階段與族群關係的變遷－以輔大港安山地友團為例。東吳大學社會學系碩士論文，未出版，台北。
- 林淑媛（1998）。台灣原住民學術菁英的教育歷程與族群適應。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 吳景雲（2004）。高等教育原住民學生學校適應之研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 孫家秀（1997）。學校情境中的原住民族群意象－台東融合國中師生關係面向的探討。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。台東。
- 教育部（2004）。教育統計。台北：教育部。
- 陳麗華（1996）。從兒童的族群社會化談班級的族群關係經營。原住民教育季刊，2，53-77。
- 陳麗華（1997）。族群意向與族群隔離：都市小學班級裡的原漢族群關係探討。初等教育學刊，6，81-110。
- 陳麗華、劉美慧（1999）。花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究。花蓮師院學報，9，177-226。
- 彭森明（2003）。大一新生問卷。台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 張雪梅（1999）。大學教育對學生的衝擊：我國大學生校園經驗與學習成果之實證研究。台北：張老師。
- 黃玉（1999）。Student involvement and involving college—the theory and implementation。公民訓育學報，8，605-622。
- 黃玉（2000）。大學學生事務的理論基礎—台灣大學生心理社會發展之研究。公民訓育學報，9，161-200。
- 黃玉（2002）。e世代多元背景大學生校園經驗心理社會發展與認知發展歷程之縱貫研究（I）。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC91-2413-H-003-015）。台北：師範大學公民教育與活動領導學系。
- 黃玉（2004）。e世代多元背景大學生校園經驗心理社會發展與認知發展歷程之縱貫研究（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC92-2413-H-003-008）。台北：師範大學公民教育與活動領導學系。
- 蔡慧君（2003）。原住民知識精英之學校經驗與族群認同。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 廖張京棣、劉若蘭、曹麗英（1999）。護專原住民新生學校適應行為之探討。 *技術學刊*，**14**（4），619-626。
- 劉美慧（1999）。多元文化取向的社會科學教學研究。高雄：復文。
- 劉若蘭、陳迺紘、曹麗英、李可珊（2004）。從文化差異面向探討原住民新生入學之適應歷程。 *長庚科技學刊*，**3**，177-196。
- Allen, W. R. (1986). *Gender and campus race differences in black student academic performance, racial attitudes and college satisfaction*. Georgia: Southern Education Foundation.
- Allen, W. R. (1992). The color of success: African American college students' outcomes at predominately white and historically black public college and universities. *Harvard Educational Review*, **62**, 26-44.
- Allen, W. R., & Haniff, N. Z. (1991). Race, gender and academic performance in U.S. higher education. In W. R. Allen, E. G. Epps, & N. Z. Haniff (Eds.), *College in black and white: African American students in Predominately White and in Historically Black Public Universities* (pp.95-109). Albany, NY: State University of New York Press.
- Antonio, A. L. (2001). Diversity and influence of friendship groups in college. *The Review of Higher Education*, **25** (1), 63-89.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, **40** (5), 518-529.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? : Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowen, W. G., & Bok, D. (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cross, W. E., Jr. (1971). Toward a psychology of black liberation: The Negro-to-black conversion experience. *Black World*, **20** (9), 13-27.
- Cross, W. E., Jr. (1995). The psychology of nigrescence: Revising the cross model. In J.G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alessander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 93-122). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, J. E. (1995). College in black and white: Campus environment and academic achievement of African American males. *Journal of Negro Education*, **63** (4), 620-633.
- DeSousa, D. J., & King, P. M. (1992). Are white students really more involved in collegiate experiences than black students? *Journal of College Student Development*, **33**, 363-369.
- Eimers, M. T., & Pike, G. R. (1997). Minority adjustment to college: Differences or similarities? *Research in Higher Education*, **38**, 77-97.
- Grant-Thompson, S. K., & Atkinson, D. R. (1997). Cross-cultural mentor effectiveness and African American male students. *Journal of Black Psychology*, **23**(2), 120-134.

- Hardiman, R. (1982). White identity development: A process oriented model for describing the racial consciousness of white Americans. *Dissertation Abstracts International*, 43, 104A. (University Microfilms No. 82-10330).
- Helms, J. E. (1990). *Black and white racial identity: Theory, research, and practice*. New York: Greenwood Press.
- Hendricks, A., Smith, K., Caplow, J., & Donaldson, J. (1996). A grounded approach to determining the factors related to the persistence of minority students in a professional programs. *Innovative Higher Education*, 21, 113-126.
- Hurtado, S. (2000). Linking diversity and educational purpose: How the diversity of the faculty and the student body impacts the classroom environment and student development. In G. Orfield (Ed.), *Diversity challenge: Legal crisis and new evidence*. Cambridge, Mass: Harvard Publishing Group.
- Jackson, B. (1975). Black identity development. *Journal of Education Diversity*, 2, 19-25.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside of the classroom. *American Educational Research Journal*, 30 (2), 277-304.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning. *Change*, 33(3), 9-10.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35(2), 24.
- Langin-Ealey, B. H. (2001). A study of racial identity, institutional integration, and attrition among African freshmen attending the University of Mississippi. (Doctoral Dissertation, The University of Mississippi, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 62 (04A), 1342.
- Mallette, B. I., & Cabrera, A. F. (1991). Determinations of withdrawal behavior: An exploratory study. *Research in Higher Education*, 32 (2), 179-194.
- Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicago college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 26 (1), 31-59.
- Nora, A., & Cabrera, A. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education*, 67 (March/April), 119-148.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp.3-33). New York: Garland Publishing, Inc.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decision from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pascarella, E. T., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L. S., & Terenzini, P. T. (1996). Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *Journal of Higher Education*, 67 (2), 174-195.
- Ponterotto, J. G. (1988). Racial consciousness development among white counselors' trainees: A stage model. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 16, 146-156.
- Rosenthal, D. A. (1987). Ethnic identity development in adolescents. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization* (pp. 156-179). London: Sage.
- Sue, D. W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice* (2nd). U.S.: John-Wiley & Sons.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Bilimng, G. S. (1996). Students' out-of class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 149-162.
- Thomas, C. W. (1971). *Boys no more*. Beverly Hills, CA: Glencoe Press.
- Thompson, C. E., & Fretz, B. R. (1991). Predicting the adjustment of black students at predominately white institutions. *Journal of Higher Education*, 62 (4), 437-450.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, C. S. V. (1994). Guests in someone else's house: Students of color. *Review of Higher Education*, 17, 355-370.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2ed). PA: Routledge.
- White, L. (1995). Hanging black: Social and psychological factors influencing black student participation in black campus organizations at historically white university. (Doctoral dissertation, Stanford University, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 56 (10A), 3909.
- Whitt, E. T., Edison, M. I., Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Nora, A. (2001). Influences on students' openness to diversity and challenge in the second and third years of college. *Journal of Higher Education*, 72 (2), 172-204.

The Campus Experiences and Racial Identity Development of Aboriginal and Han College Students in a Multi-Racial Institute of Technology

Ruo-Lan Liu*

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore and compare the campus experiences and racial identity development of aboriginal and Han college students in a multi-racial institute of technology.

The samples of the research were 215 aboriginal and 360 Han fourth-year female students in a five-year nursing program in a multiracial institute of technology.

By using both quantitative and qualitative methods, the research data were collected. The questionnaire used in the study consisted of the college campus experience scale and racial identity development scale. After analyzing the quantitative data, a qualitative interview was conducted to supplement the results that quantitative survey could not obtain.

The findings of the research are as following:

1. The variables that the aboriginal college students scored significantly lower than the Han college students are: academic involvement and interactions with Han college students. The only one variable that the aboriginal college students scored significantly higher is in interactions with aboriginal college students.

2. As for the relationship between campus experience and aboriginal college student racial identity development, interactions with aboriginal college students has significantly positive correlation with Internalization and Contact stages. Also, participation in activities has a significant positive correlation with Immersion/Emersion and Contact stages. Besides, social integration and participation

* Ruo-Lan Liu: Associate Professor, Center for General Education, Chang Gung Institute of Technology

in activities has a significant negative correlation with Preencounter stage.

3. For the relationship between campus experience and Han college student racial identity development, interactions with aboriginal college students have a significant positive correlation with Autonomy and Contact stages, but has a negative correlation with Disintegration and Reintegration stage; the social integration and activity participation has a significant positive correlation with Autonomy stage, but has a negative correlation with Disintegration and Reintegration stage; academic involvement and interactions with Han college students also has a significant positive correlation with Autonomy stage. Finally, recommendations for practices are presented.

Key words: aboriginal college students, Han college students, campus experiences, racial identity development