

國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系

輔導與諮商碩士班

碩士論文

原住民族教師知覺受歧視經驗之研究—

以南投縣原住民族教師為例

A Study of Indigenous Teachers' Perceived Discrimination
and Experiences in Nantou County

指導教授：趙祥和博士

研究生：林嫻君

中華民國 110 年 10 月

國立暨南國際大學碩士論文考試審定書

諮商心理與人力資源發展學系
輔導與諮商碩士班

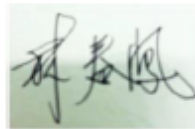
研究生 林嫻君 所提之論文

原住民族教師知覺受歧視經驗之研究－
以南投縣原住民族教師為例

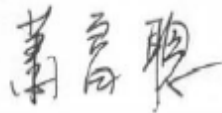
A Study of Indigenous Teachers' Perceived Discrimination and
Experiences in Nantou County

經本委員會審查，符合碩士學位論文標準。

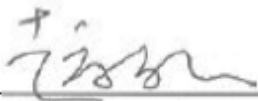
學位考試委員會



委員兼召集人



委員



委員

中華民國 110 年 10 月 24 日

致謝辭

終於走到這一天了，碩士學位的學習路程對我來說不僅是在理論課程與諮商實務的學習，更我在職場、學業、家庭蠟燭多頭燒的挑戰，能夠順利畫下句點對我來說實在不容易，感謝努力並堅持的自己，先給自己一個大大的擁抱吧！當然仍需感謝一路上給我許多幫助的人們：感謝口委老師在口考時給我多元、專業且細膩的指導；感謝暨大諮人所的老師們，在每一堂蘊含豐厚的諮商學理與實務工作的內容，更讓我感到學海無涯仍須進修努力。特別感謝我的指導教授趙老師，總是用幽默、細膩的話語傳遞溫暖的助人哲學觀，讓我受益良多；感謝在大大小小事情上曾經幫助、關心、給予支持的同學們，特別感謝在論文階段總是不厭其煩幫助我的令儀、慧君及籃心，以及給予我許多討論、支持的北峰國小林志遠主任。

最要感謝我在法治國小任教期間，所有用心又幽默的同事們、善良熱情的家長們和可愛的學生們，以及我所認識的每一位原住民族的朋友，謝謝李秀梅老師與我分享好多關於她的成長故事，讓我更貼近布農族的生活樣貌。她曾告訴我布農語中「朋友 kaviaz」也有展現族群間親切、友好的意思，因著這樣善良而接納的態度，讓我這個從未接觸過原住民族文化的漢人，在這美麗的族群文化中感受到滿滿的愛與支持，快樂憂傷與共，成為我生命中一股厚實的力量，更開啟我對於諮商輔導的進修之路，促成這篇研究論文的產生。當然也要感謝一路支持我進修的家人、伴侶和寵物，在我忙碌、壓力大時給我滿滿的身心靈支持與照顧，鼓勵我走到這裡。最後，我想感謝天上的家人與神靈，謝謝你們一路的保守，讓我順利地走到今天，提醒自己莫忘初衷，希望你們也能繼續看顧著我和原住民族的孩子們，未來之路更加平安美好。

寫於 110 年 10 月，新北

論文名稱：原住民族教師知覺受歧視經驗之研究-以南投縣原住民族教師為例

校院系：國立暨南國際大學教育學院諮商心理與人力資源發展學系輔導與諮商碩士班

頁數：110

畢業時間：中華民國 110 年 10 月

學位別：碩士

研究生：林珮君

指導教授：趙祥和博士

摘要

本研究的目的是在於探討原住民教師知覺受歧視的經驗與回應方式，以了解原住民教師知覺受歧視的類型、受歧視的心情和想法、以及歧視帶來的影響。研究者以立意抽樣和滾雪球的方式，招募5位研究參與者，女性3位，男性2位，其族群包含阿美族、泰雅族、賽德克族；年齡介於25歲至53歲，平均37.4歲，教師年資平均13.8年。本研究透過半結構訪談蒐集資料，所有訪談皆進行錄音與謄寫成逐字稿，並以Boijie (2013) 的螺旋式分析法進行資料分析。本研究經分析後，結果包含：一、受歧視經驗、自我認同與未來生涯選擇交互影響。二、受歧視經驗影響的層面廣泛且深遠：（一）受歧視經驗影響個體進行諸多生涯選擇，例如：人際交友、職涯選擇、婚姻對象選擇、教育與傳承等。（二）自我族群認同隨著生命經驗持續不斷變動修正。三、教師對原住民族學生發展自我認同具有重要影響力。最後，研究者根據上述結果，提出討論，並提供未來研究與實務者建議。

關鍵詞：原住民族教師、知覺歧視

Title of Thesis: A Study of Indigenous Teachers' Perceived Discrimination and Experiences in Nantou County

Name of Institute: Master's Program of Guidance and Counseling, Department of Counseling Psychology and Human Resource Development, College of Education, National Chi Nan University

Pages: 110

Graduation Time: 10/2021

Degree: Master

Student Name: Pei-Chung Lin

Advisor Name: Dr. Siang-Hua Tey

Abstract

This study aims to explore the experiences and the response of indigenous teachers' perceived discrimination. The study recruited five indigenous teachers as participants through snowball and purposely sampling, including three females and two males, which are Sediq, Amis and Atayal. The average age of the participants is 37.5, from 25 to 53 years old. And the average of teaching seniority is 13.8 years. This study uses semi-structured in-depth interviews for data collection. All of the interview were recorded and transcript to verbatim as well as analyzed by "spiral of analysis" method which Boeije's (2013) advocated. The findings of this study were as follows:

1. The influences of perceived discrimination experiences, self-identity and career choices in the future are interactive.
2. The influences of perceived discrimination experience are extensive and far reaching, including:(1) It affects Individual to make many career choices, such as interpersonal friendship, career choices, marital relationships and education/inheritance. (2) The Self-identity is constantly changed and revised with life experience.
3. Teachers have an important influence on the development of indigenous students'

self-identity

And lastly, according to the results, further discussion and recommendations were provided.

Keywords: Indigenous Teachers, Perceived Discrimination

目次

致謝辭	i
摘要	ii
Abstract	iii
目次	v
表目次	vii
圖目次	viii
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 名詞釋義	4
第二章 文獻探討	6
第一節 臺灣原住民族群概況及相關研究	6
第二節 知覺歧視之影響及相關研究	14
第三章 研究方法	22
第一節 研究方法	22
第二節 研究參與者	23
第三節 研究工具	26
第四節 研究實施程序	29
第五節 資料處理分析	32
第六節 研究檢核	35
第七節 研究倫理	36
第四章 研究結果與討論	38
第一節 原住民族教師知覺受歧視經驗	39
第二節 受歧視經驗對個體的影響	61
第三節 綜合討論	79
第五章 研究結論	88
第一節 研究結論	88
第二節 研究限制	90
第三節 研究建議	91
第四節 研究者反思	92
參考文獻	94
壹、中文部分	94
貳、英文部分	103
參、網路部分	107

附錄	108
附錄一 訪談邀請函	108
附錄二 訪談大綱	109
附錄三 研究參與者知情同意書	110

表目次

表一 研究參與者基本資料表·····	24
表二 訪談時程表·····	25
表三 文本編碼分析過程範例表·····	35

圖目次

圖一 研究程序圖·····	29
圖二 研究結果呈現圖·····	38

第一章緒論

第一節 研究動機

在秋意漸濃的九月深夜，一通顯示陌生號碼的電話響起，

我猶豫了幾秒鐘，還是按下了通話鍵。

「老師，我受不了被歧視了，我真的好痛苦，我想轉學。」

電話那頭傳來稚氣的聲音，是同年六月剛從我帶大的導師班畢業的布農族學生，總是開朗沉穩的他，卻忍著顫抖的哭聲，向我訴說這短短幾個月的痛苦。

（一）來自教育現場的深刻反思

這位學生樂觀懂事、做事沉穩又活潑開朗，無論學業成就、運動表現、待人處世上無一處能讓人挑剔，全校師生無人不對他豎起大拇指，原本是班上最讓我放心的學生，卻在剛開學不久便瞞著家人、偷偷打電話來向我求助，哭訴著獨自在漢文化的校園中生活不易，備受同儕、師長訕笑、歧視與不友善眼光下的指指點點，出現嚴重的適應不良情形。家人從起初的鼓勵、安慰，逐漸感到無奈、不耐煩，要他不要想太多、遠離那些人、好好讀書就好。於是他只能把委屈往肚裡吞，白天掛著笑容假裝沒事，夜裡抱著棉被無聲地大哭，孤立無援。他的字字句句讓人揪心，在電話的這一頭彷彿都能看見他在那樣的環境裡每日孤單數日子的辛苦，說著說著我們倆一起掉淚，但我一時之間卻不知該如何消化心中的震驚和不捨，只能故作鎮定地陪他好好抒發、整理這龐大的情緒內容，希望能在電話這頭，持續給他力量。

身為一個在原住民族小學任教的漢族教師，我經常和原住民族同事、家長、部落長輩討論部落中許多學童在畢業後無法適應國中、高中的學習環境，選擇輟

學、休學、轉往求職之路前進，學歷不高的現況，也曾從部落長輩口中得到文化適應力與本身族群認同相關的結論，因此在我任教後期努力嘗試於課程中提升學生的族群認同、為畢業後進入平地學校生活預作準備。但直到這孩子的回應才使我驚覺，臺灣社會對於原住民族群的歧視與刻板印象仍真真切切存在於現下的學校及社會環境中，造成的傷害也遠比我想像的沉痛。學生在教育體制中受到的委屈，本應有著教育專業的教師卻成為歧視的幫兇，本該讓學生學習平等尊重的友善校園環境不再令人安心學習，成為孩子無力改變也無法逃離的地獄。一想到這裡，心裡的難受逐漸被更多的省思取代，讓我不禁開始想著：還有多少相似的故事上演著？這些原住民族的孩子還有多少被歧視的經歷是我所不知道的？我現在知道了，能怎麼幫助他們？我可以透過我的教師與輔導工作者的身份為這些孩子做些什麼？我還能用哪些方式陪伴孩子面對、度過這些生命經驗？… …越加發現自己對於原住民族群受歧視的創傷知情程度太少，從一開始的文化適應過程、自我認同感的追尋、到刻板印象直接的對待經驗、甚至代代相傳的族群傷痛，都不只是教科書裡的文字，而是一個個活生生、血淋淋在我面前行走的生命故事。這些遠超過我意料之外的發現，加深我進一步探究的動機，開起了本研究的序章。

（二）同是自我認同的追尋者

研究者為漢人，父親是南投長大的閩南人，母親是台北眷村長大的外省人二代，自幼被家族長輩們戲稱為「蕃薯芋仔」，意即閩南、外省結合的下一代。父母雙方的文化背景、生活習慣、宗教信仰、飲食習慣、慣用語言甚至是城鄉差距都花費了許多時間適應，同時養育孩子們長大。特別是我的母親，經常被父親家族長輩責怪、取笑不懂繁瑣的祭祀禮數、聽不懂臺語，我也曾被長輩改以母親的姓氏來戲稱我，意指我和手足的身份是兩邊家族中皆不被接納的孩子，徬徨、自卑、辛苦地透過表現急欲爭取肯定。這樣的成長經驗，在我的自我概念漸漸形成

時，驅動我對多元族群靠近的渴望，似乎在認識更多的族群文化後，能夠找到自己的身份定位與自我價值感。

由於自幼成長於漢人為主的生活環境中，對於原住民族群接觸極少，對於原住民族的印象大多來自於上一代的敘述也無從印證。大學時期對於班上的原住民族同學、學弟妹聚會及活動感到神秘、甚至害怕，心中存有對於原住民族群的刻板印象仍不自知。懷抱著過去成長的種種經驗，就在我結束教育實習後，毅然決然地選填至原鄉小學服務，前往從未造訪的偏鄉、部落小學，就此展開我為期六年與布農族學生、多元原住民族教師相處的契機，創造出我與原住民族群之間，彼此文化交織的生命故事。

任教期間層出不窮的文化衝突中，透過資深前輩的帶領，幫助我與部落族人、原住民族同事、漢人同事、原住民族家長反覆溝通討論，不斷調整與適應，時時刻刻提醒著我在異文化面前抱持謙卑、尊重的態度，用更多元彈性的思維來貼近這美麗的族群文化。直至今日，每當我愈認識、接近原住民族群時，我就愈加驚艷其豐厚的文化底蘊和族群歷史傷痛，在與原住民族人互動討論、自我對話的過程中我也逐漸覺察、打破自己的舊有思維框架，促使我更加靠近我的文化，自我認同逐漸定位，修復幼時受傷的成長經驗，體會到多元文化的互相欣賞及共榮的美好，獲益頗多。

因此，研究者欲透過本研究進一步深入了解原住民族教師知覺受歧視經驗，探討其感受與回應方式，以創傷知情的概念幫助更多人理解原住民族群與非原住民族文化互動下的生命故事，改善對於原住民族群的不友善對待情形。亦期盼能透過研究者自身的教師身份，看見其生命經驗中的正向優勢與轉變的力量，透過發揮及運用正向的優勢，提供與原住民族群工作之教師、助人工作者參考，協助原住民族學生在文化適應的過程中，得到更多理解與協助。最後，期盼透過本研究喚起多元族群的尊重與平等，為臺灣原住民族的權益貢獻一己之力。

第二節 研究目的與問題

基於前述之研究動機，研究者期待能針對原住民族教師之受歧視經驗進行研究，研究目的與問題如下：

一、研究目的：

- (一) 探究原住民族教師知覺受歧視經驗，了解原住民族教師受歧視的情況與個體的想法、感受。
- (二) 探究原住民族教師受歧視經驗對於個體的影響，了解其帶來的影響。

二、根據以上研究目的，提出研究問題如下：

- (一) 原住民族教師知覺受歧視經驗為何？原住民族教師受歧視的情況與想法、感受為何？
- (二) 原住民族教師受歧視經驗對於個體的影響為何？其帶來的影響為何？

第三節 名詞釋義

一、原住民族教師

根據行政院原住民族委員會統計，截至 2020 年底，臺灣原住民人口數為 57 萬 6,792 人（平地原住民為 26 萬 9,966 人，山地原住民為 30 萬 6,826 人），約佔總人口數的 2.45%，較 108 年底增加 0.94%，有別於全國人口之減幅（-0.18%），所占比重呈逐年上升。經政府認定的原住民族共有十六族，包含：阿美族、泰雅族、排灣族、布農族、卑南族、魯凱族、鄒族、賽夏族、雅美族、邵族、噶瑪蘭族、太魯閣族、撒奇萊雅族、賽德克族、拉阿魯哇族、卡那卡那富族。本研究中原住民族教師泛指於幼兒園、國小、國中、高中大專院校進行實際教學工作之原住民族教師（包含代理代課教師，任教年資至少一年以上），以進行具有原住民族身份、並實際於教育現場工作之教師之受歧視經驗探討。

二、知覺歧視 (Perception of Discrimination)

知覺歧視 (Perception of Discrimination) 意即歧視知覺 (Perceived Discrimination)，是針對特定族群的成員，與個人特質無關，僅因為其身分或歸類，給予不公平的對待、排擠等不友善的行為表現。但是林俊安 (2017)指出，歧視不見得是負面行為，對某群體也有可能是正向行為，引起歧視的主因乃自於偏頗的認知和態度而直接予以特定群體否定性的消極行為。故由於個體對於歧視的知覺與反應有所不同，需進行廣泛且延續性的生命歷程探究，以了解知覺歧視的內容及帶來的影響。本研究乃是搜集研究參與者察覺和感受到自己因原住民族身分，在成長歷程及生活環境中受到不公平對待、遭受排擠、被邊緣化、偏見、和不舒服的感受，進行更深入探究。

第二章 文獻探討

第一節 臺灣原住民族群概況及相關研究

一、臺灣原住民族的現況

台灣是一個位於亞洲太平洋的美麗島嶼，居住著各種族群，其中原住民族約有 57 萬 6,792 人，佔總人口數的 2.45%，目前經政府認定的原住民族有：阿美族、泰雅族、排灣族、布農族、卑南族、魯凱族、鄒族、賽夏族、雅美族、邵族、噶瑪蘭族、太魯閣族、撒奇萊雅族、賽德克族、拉阿魯哇族、卡那卡那富族等 16 族，各族群擁有自己的文化、語言、風俗習慣和社會結構，對台灣而言，原住民族是歷史與文化的重要根源，也是獨一無二的美麗瑰寶（資料來源自原住民族委員會全球資訊網）。而原住民族分散在台灣不同縣市居住，根據行政院核定之「原住民族地區」包括 30 個山地鄉及 25 個平地原住民族鄉(鎮、市)，共 55 個鄉(鎮、市)。

二、臺灣原住民族的歷史沿革

臺灣原住民族在台灣這塊土地上生活長久，在過去歷經多個殖民政府統治下，族群的變遷與不同時期的政治策略、教育政策息息相關，原住民族在臺灣的處境也隨之改變，唯有了解原住民族群的過去歷史沿革，才能更加了解其現今在臺處境。

從原住民教育政策可窺知原住民族群在臺發展的歷程，於國民政府統治時期至今分為三個主要時期，分別是（一）同化融合時期（國民政府主政到戒嚴之前；1945-1987）、（二）多元開放時期（1987-1996）、以及（三）主體發展時期（1997 至今）（周惠民，2010；譚光鼎，2012；李淑菁，2016b；范麗娟，2010）。

（一）同化融合時期：

國民政府主政初期透過地方自治，頒布各種辦法，主要以推動「山地平地化政策」為宗旨，進行一系列漢文化同化的施政措施。在同化融合時期階段，國民政府積極推動融合整體政策，在原住民族教育政策上，以促使原住民族能夠適應一般社會文化為主要，此階段教育文化政策「以融合為名，以同化為實」。

(二)多元開放時期：

1987 年政府宣布解除政治戒嚴，開展了臺灣社會全面民主化。1990 年代是台灣多文化論述的主要時期，知識菁英開始著手進行原住民族相關權益問題省思，社會運動因應解嚴後的民主社會如雨後春筍般展開各項議題的權益爭取。且此一時期的教育改革運動重視原住民族教育，政府對於原住民族教育挹注較多的關注與資源投入，採取較為開放、多元尊重的政策導向，以彌補原住民族各方面不利的狀況，藉由積極性差別待遇（positive discrimination），提供原住民族學生升學優惠辦法與輔導協助就業的機會，藉此希冀縮短原住民族與非原住民族之間的教育差距。

(三)主體發展時期：

原住民族正名運動開展了爭取住民族群權益之路。1994 年，憲法第三次增修條文將「山胞」正名為「原住民」，為第一座里程碑；1996 年，成立「行政院原住民族委員會」，將原住民相關事務提升至中央層級之下並設五個處。次年，政府通過增修憲法條文，其中第 10 條原住民權利與教育文化的保障始有明確的法律基礎；1998 年，完成《原住民教育法》之立法確立一般教育與民族教育的分工，並為原住民族教育發展及維護原住民族教育權重要的法律依據；並透過《原住民族學生升學保障及原住民公費生留學辦法》，制定有關原住民族學生在教育中的優惠與權益；而後，教育部在 2001 年的《九年一貫課綱》將原住民族語列入母語教學，近期，2020 年正在進行《原住民族學校法》之制定與草案研議，為促進原住

民族教育多元發展，推動原住民族人才培育與教育自主治理。原住民族群的教育政策變遷大致從同化融合、多元開放，進入到目前的主體發展時期。然而，理想的政策是否於真實生活中實踐仍有很大一段待努力的空間。

從歷史角度來看，台灣原住民族群早在漢族移民前就已久居在這片土地上，但因生活型態不同於漢文化，經濟發展上不如漢民族迅速，隨著漢民族大量移民遷入，原住民族群逐漸成為台灣的弱勢族群。清代開始對於臺灣原住民族以「番」化之民的充滿歧視的用語，即使在民國年時，憲法增修條例正名為「原住民」，意旨「原本居住在此的人民」，藉此提升對原住民族群的尊重、改善多年的受歧視情形，但對於原住民族群的刻板印象仍在世代間存在著。

三、對於原住民族的歧視、偏見與刻板印象

刻板印象一詞首先於 1992 年社會科學界出現，由美國社會科學家 Walter Lippmann 在《輿論》一書中提到人類處的環境，不論是自然環境還是社會環境都太過複雜，無法對所有事物都有親身了解與認識，因此在這過程中發展出「簡化認知的方式」(郭欣芳，2015)。刻板印象係透過簡化的訊息，快速處理複雜的環境訊息，幫助人們了解世界與不同的族群差異。而簡化的訊息無法代表全面完整的事實，容易影響個人對於真實人事物的判斷，摻入個人的經驗與想法，產生訊息的偏頗與誤差，這樣的偏見一但深植人心，便會不斷擴大發酵成為社會文化中的偏見，存在於個人、機構和文化中。

李美枝(1987)認為刻板印象的特點為人們依據不足或是不正確的訊息，對人事物抱持著固定不變的看法，甚至做出過度推論並具有過度類化的傾向、先入為主的判斷。Gollnick 與 Chinn(1994)認為形成偏見的原因有：1. 缺乏對歷史、經驗、價值的了解與對族群團體的認識。2. 未思考團體中的特別差異，對族群團體產生刻板印象。3. 以自我團體的標準價值來判斷其他族群。4. 將其他族群成員

貼上負面標籤。5. 抱持我族中心主義。Allport (1954) 提出五種偏見階級：仇恨言論 (anti-locution)、迴避 (avoidance)、看不起 (discrimination)、人身攻擊 (physical attack)、滅絕 (genocide)。由上述學者論述可知刻板印象的定義，其存在於群體互動的過程、常見於人與人相處之間，而這些先入為主的觀念一旦成立，又會因為固著、過度簡化、類化等特性形成族群間的負向互動，容易形成跨世代的長遠影響且不易完全破除。

(一) 社會經濟條件的負面印象

原住民族群因多數居住偏遠山區、文化不利地區，生活環境不如都市發展，加上文化價值觀、生活習慣、教育期望等多項因素下，社經地位及職業選擇與漢人有所不同，也形成對原住民族群的負面印象。傅仰止 (2001) 發現漢人對原住民貧窮和不利社經地位，有著相當大的意見分歧：居住在都市的漢人多將原住民貧窮歸因於「結構因素」，是社會制度不公平導致貧窮；而原鄉周邊的漢人傾向「個人因素」，認為原住民多是個人不努力、好吃懶做，才落得弱勢的經濟條件。雖然原住民遷徙到人生地不熟的大都市核心或都會邊緣區，但漢人對都市原住民看法較為積極、正面，原住民所受到人際上之社會支持可能也較正面。綜合上述可知，無論對於原住民族群經濟困境的歸因因素為何，漢人看待原住民族經濟弱勢的觀點多是從主流文化出發，以社會階級分層的角度進行上對下的歧視與壓迫，並未考量其他眾多的客觀因素。

(二) 原住民族學生的學習低成就困境

現今多元文化並存的時代，處於弱勢地位的原住民文化，在文化認同和教育學習往往形成衝突(伍曉玲，2009)。過去曾有學者研究指出林宜城 (1995) 原住民族學童的智力、認知發展、自我概念、自我接納、成就動機等特質，均較平地

學生弱，因而影響學習結果，造成低教育成就，並且衍生形成自卑感、心理退縮，這些心理特質皆不利於學習。可知原住民族學童的學習低成就與其成長、教育環境的因素交相影響有關，不容忽視其客觀因素。而從其他學者的發現中，可知原住民族學童的學習低成就表現與學習環境中的期望與歧視相關，研究者將其分為以下三類：

1. 來自教師的期望與歧視

原住民族學童在學校中進行重要的社會化過程，從教師身上學習知識以及對於族群的態度，劉美慧（2003）指出，八到九歲的兒童已經有文化相對感，亦即能夠區別文化的差異性。當兒童開始接觸其他文化，並且知道自己的文化只是眾多文化的一部分時，會開始區分團體產生認同，並對其他不熟悉文化產生偏見。因此教師的多元文化教學能力及態度便是重要因素之一。

眾多學者也提出教師對於多元文化的教學能力不足，往往會造成原住民族學生學習上的一大阻礙。像是譚光鼎（1998）認為文化的差異，每每也是造成師生相互適應的障礙。教學者因不熟悉原住民文化，造成原住民學生之學習困難，有部分學校教師缺乏對多元文化教育的訓練及認知，又沒主動了解原住民文化，以致於與社區文化產生疏離感。邱曉音（2008）也同樣認為教師若對原住民文化不夠了解，對於學生的學習式態就無法認同與理解，也就無法設計適合學生學習之課程內涵與教學方式，來引導學生進行有效的學習。而郭李宗文（2009）也對於原住民族幼兒師資提出類似的學習不利因素，指出教師欠缺多元文化涵養及對原住民文化認識不足，就是因為幼教師大都來自其他鄉鎮，所以對原住民社區和幼兒不了解，且教師以自身常在都會區的教學經驗帶入，而出現不適合當地幼兒經驗的活動。

孫家秀（1998）曾於研究學校情境中的原住民族群意象時指出原住民教師對原住民學生的族群意象是好吃懶做、不愛讀書、容易受到外界誘惑。原住民教師

將原住民族學生的行為偏差問題歸因於原住民族的家計、住處不利於學生；漢人教師則會歸因於原住民族的父母親不重視教育之緣故。然而，學生負面的自我形象和不適切情感，導致其挫折感的產生，且以「缺乏動機」的形式表現出來，兒童也就因此被教師冠以「懶惰」的標記（Hornett, 1990），並非全然是族群的特性，而忽略其多項因素交互影響下的因果關係。

Gundara(1997)認為，需先重視師資培育，多元文化教育政策才能展現意義。教師若缺乏多元文化素養，恐無法推動多元文化教育。教師需具備重構多元文化課程的能力，建立學生對種族關係與自我認同敏感度的多元文化哲學觀（Mallick, 1997）。由上述學者的觀點，顯現出教師的多元文化敏銳度及教學能力亦是影響原住民族學生學習的一大重要因素，而非常見的族群負面印象，忽略其族群不同於主流文化的特質與價值性。

國外學者亦有對於黑人族群的相關學習適應情境做出研究。Torrance(1970)觀察美國黑人學生，即提出其等之表達流暢富有彈性、喜歡即興創作與富幽默感等特質均為「創造的正向特質」(creative positive-characteristics)，而這些特質經常存在於文化殊異的兒童中，包括 Goff 和 Torrance (1999)認為許多文化殊異之學生具有豐富的創造力；Hiatt 和 Covington(1991)亦認為不同文化背景的人，其實都具有資優特質，只是表現出來的方式有所不同。然而教師常缺乏有關文化殊異學生所可能呈現特質的訊息(Woods & Achey, 1990)。Abell 和 Lennex (1999)則認為教師若能認清其等之特質，應更能發展文化殊異學生的潛能。

國外的研究指出，大多數教師不會反省是否教材不適合黑人學生的文化情境或考慮學生的起點行為，甚至是自己的教學方式不夠生動活潑等因素，轉而歸因於黑人學生較沒有能力去學習，對黑人學生採取較低的期望（孫家秀，1998）。

對於原住民族學童的學習低成就印象及偏見，往往與教師有其重要關係，學者 Pang(2001)提到，許多偏見都是我們不經意帶入教室中傳達給學生的，當我們要學習多元文化時，也要先除去我們的偏見，要用不同的想法及看法來了解其他事務，才能除去所謂的偏見。由以上可知，原住民族學童的學習適應存在許多困難，教師對於原住民族學生的學習情況需考量更多個體及背景因素，掃除適應上的困難，使其在關懷鼓勵下漸漸進步，發展期學業成就及人格發展。

2. 來自同儕關係的排擠

邱怡薇（1998）研究亦指出都市原住民族學生與一般學生相處有受歧視及排斥的情形；陳麗華（1998）以台北縣市國小中 3004 名學生為研究對象後發現，原漢族學生之間仍存在「非強制性的族群隔離現象」。意即來自不同族群的學生會出現族群之間的分隔，在人際相處或生活行動時會因族群不同而有所分別，嚴重時甚至會產生孤立、關係霸凌的現象。

而在學習過程中，運動表現佳往往受到同儕的重視與尊敬，而原住民族的運動表現佳亦是其刻板印象之一。許多研究指出，原住民族球員並非誤信運動天賦導致自我實現預言，而是教練教導和自身努力所致（林伯修、朱自敏，2009）。林文蘭（2015）研究中也發現，原住民的棒球認同是透過生物性優勢來改善社會性弱勢。Pang（2001）也提到，即使各個原住民族群之間存在差異性，有其先天身材條件的優劣勢影響不同運動項目上的表現，但一個有偏見的人，都會使用選擇性記憶在她/他的判斷，並繼續以過度概化在有關團體成員。由此可知，有偏見者會忽略其族群間、個體間的差異性、客觀的因素，選擇以習慣、存在的偏見思維套用在原住民族身上，形成人際互動的影響。

3. 教科書中潛移默化的偏見

原住民族文化過去長期受到邊緣化與歧視，但在多元文化教育及原住民族運動的影響下，從 1980 年代推動的族語教學和鄉土教學，到 2001 年的九年一貫課程明列「鄉土語言課程」和「學校本位課程」，以及目前十二年國教課綱將「原住民族語文」列為語文領域中的「本土語言」，和新增「多元文化及原住民族教育議題」，都顯示體系逐漸已文化回應的理念，將原住民族與和文化融入學校課程教學之中（張如慧，2020）。從教育政策的改變可看出近年來逐漸重視原住民族文化，透過教學教材及課程設計提升原住民族文化的復興。但從原住民族教育的觀點來看，這樣的課程架構仍存在著原住民族文化知識淺薄化和零碎化的問題，原住民族文化相關內容亦處於邊緣化的地位（伍麗華，2017）。

由於文化背景的差異，學生在異文化的學習情境中，會使用本族文化所孕育的學習型態來應對。但這樣的應對方不一定能和主流文化的教育體制相互契合，因而容易出現學習困難的情況（譚光鼎，2002）。過去這些從主流文化出發的觀點進行課程的篩選、教學目標與方法的進行，都使教材中的敘述與事實不符，與生活現實狀況脫節、不符需求，加上對於弱勢族群的描述脫離背景脈絡，所佔內容較少，致使原住民族群有被歧視或對其心存偏見的感受，更加深當時對於原住民族群的歧視與誤解，即使近年來致力於改變教材中的歧視意識，但長期下來造成對原住民族的歧視仍不易在短時間內破除。

（三）來自社會群體的偏見、歧視和壓迫

社會群體的偏見、歧視與壓迫是造成原住民族受到歧視感受的廣泛且巨大的壓力來源。陳枝烈（1998）指出，許多國人認為原住民擅長雕刻、編織、歌舞與體育活動，這樣子的歸納很容易對國人造成誤導，以為原住民的文化僅止於這方面的表現，而忽略了原住民文化的精神層次，如信仰祖先、歲時祭儀、良好的社會規範、和諧的社會生活、獨具創思的生產工具、部落的神話傳說與豐富的個

人生命禮俗。而謝世忠（2017）也認為，對於原住民擅長體育表現的刻板印象中，原住民族群自身也認為運動神經發達是主要優勢下，一窩蜂的前仆後繼都選擇朝培訓體育專長邁進，然而能真正在體壇界有所成就者卻並非多數，殊不知這樣的思維也窄化原住民族群發展其他領域的可能性，而淪落窠臼當中。因此，不論刻板印象的使用是正面或負面的，仍透露出社會環境對於原住民族的不了解與受到刻板印象套用的情況，限制了原住民族發展其優勢特質與能力的機會，窄化其升遷、發展的可能，讓主流社會更加少了許多機會看見原住民族群優勢能力的展現。

第二節 知覺歧視之影響及相關研究

個別心理學家 Adler 認為人的行為是目標導向，為自己所訂立的目標而努力，無可避免地在努力的過程中難免會產生失敗，在失敗的經驗中會因挫折而產生自卑感的心理。適應的本質在於個人對自卑感的克服與處理，一個適應良好的人能有勇氣來面對問題，努力奮鬥並克服一切難關而有所成就，這些面對種種難關反應，則是個人適應與否的重要關鍵（張春興，2003）無論正負向的刻板印象、歧視與偏見，對個體及族群帶來各自不同的經驗及影響，以下進行不同面向的影響進行討論。

一、知覺歧視對於認同的影響

卓石能（2002）指出認同（identify）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個人屬性的一種過程。在個人部分如自我認同，在群體部分如階級認同、政治認同、文化認同、族群認同等。而認同既是十分複雜的心智活動，不只是一個靜態的概念，更是一種動態的過程。學

者張如慧（2002）則認為文化認同是指一種成員身份，成員藉此認定自身並認定其他人所構成種類別或身份。

族群認同 (ethnic identity) 係指個體對某個族群團體 (ethnic group) 的歸屬感覺，以藉由此族群身份所產生的想法、知覺、感情和行為，及個人對這些團體模式的習得（陳麗華、劉美慧，1999）。另外學者許木柱（1990）提出族群認同的定義，整理出常被引用的五種指標：1. 共同的群起源、2. 屬於同一文化或具有相同的習俗、3. 共同的宗教、4. 同一種族或體質上的特徵、5. 使用相同的語言。而王甫昌（2003）也認為族群相較於其他團體認同，在於他強調成員之間的「共同來源」、「共同祖先」，作為區分「我族」與「他族」的標準。成員有獨特的文化風俗習慣和語言，因此自然地讓共享這些文化的成員意識到自己屬於這個族群、而且與他族群有別。

尋求自我認同 (identify) 對於社會結構中的少數族群而言，是一個奮力掙扎的歷程，當自我文化能夠被大眾所認同接受時，則強化了自我認同的意象；反之，則會削弱對自我文化的意象，甚至是產生「污名化的認同」 (stigmatized identity)。自我認同 (self-identify) 絕非僅是個人性的問題，因為人的認同與他人的互動、對話有關，是在公眾肯認與否的脈絡下發展 (李淑菁，2016)。族群認同是一個隨著生命歷程而有不斷變化，在多元的社會情境下，人們在複雜彼此交疊的情境中，會因為所處地域位置不同而有多重的認同 (李淑菁，2016)。

謝世宗（1987）發現原住民學童普遍持有一種「漢人對原住民有負面的想法」的想像，這些負面想法包括「是落後民族」、「四肢發達」、「生活水準低」、「沒有智慧與知識」、「蠻夷」等。認為這些負面想法是原住民本身所承認並極力避免去承擔的認同的羞辱。有許多原住民青少年極力避免公開承認自己的原住民身份，僅在自己的族群中才敢放心說母語。可見原住民已明顯感受到漢人的偏見與歧視，在潛意識中存在著自己屬於低劣民族的想法，對自己的族群形

成負面的意識和污名的認同。而孫家秀（1998）研究發現，大部分的原住民學生認同原住民族，但仍有一半學生希望別人不知道他所具有的族群身份。年輕一代的原住民幾乎不說母語，有的只會說簡單的單字而已，部分常與部落接觸的原住民學生認為說母語是值得驕傲的，而不常與部落接觸的原住民學生則認為說母語是丟臉的。由上述可見，當個體知覺歧視後會出現對自我認同感的變動及修正，對自身的族群產生歸屬感上的差異，而母語的學習與運用和承認自己的身份是原住民族學生在與主流文化互動時，較容易表現出自我認同程度的面向。

而 gollnick 和 chinn（1998）提出文化歸屬的四大階段：1. 前衝突期：在此階段個體會檢驗自我少數族群的認同感，反而對主流文化持正向的看法，甚至會排斥貶抑自身少數族群文化。2. 衝突期：此時個體開始檢視自身的文化價值與主流文化的差異，此階段個體可能經驗到種族的歧視與偏見，而開始懷疑自己的族群身份，也進一步探索族群的價值與意義。3. 浸入-浮現期：此階段個體開始重視並欣賞自身的文化價值，並發展出以自身的種族文化為榮的態度。4. 內化期：內化歧視個體擁有穩固的文化認同感，對自我的身份具有安全感，能內化其價值觀並表現於生活行為模式之中，形成一套完整的自我價值體系。可知當個體經驗到歧視後，對於自身的認同感到衝擊有所動搖，將會各自發展出不同的自我認同的形成歷程。

二、知覺歧視對於原住民學生學習適應力的關聯

目前臺灣原住民族約佔全國總人口數的 2.45%，與漢人相較時可知在語言、邏輯思考及生活態度、價值觀上都有明顯的差異。而在教學現場中，原住民學生因文化背景的不同，再加上外型的獨特、口音的特殊，及家庭社經地位不高等因素，導致不易融入學校團體生活，造成自信心低落或畏縮、逃避學習等現象，間接影響學業成績普遍不佳(吳明隆、林慶信，2004)。

李亦園、歐用生（1992）指出，原住民學童入學後，除了比一板平地學童要付出更多時間學習新語言及易於自己母文化的價值觀念外，還要面對家庭與社會學習環境差異的壓力，職是之故，在學習課業上會產生較多的困難，容易有低成就的現象。譚光鼎（1998）指出少數民族學生在年級較低時，可能大多因語言溝通的差異與文化衝突而產生抗拒態度；但高年級的少數民族學生，由於對族群之低社會地位及教師同學的歧視偏見，體驗日益深刻，因而強化的他們的抗拒態度。在在顯露出原住民族學生因其身份背景，在學習環境中確實存有不利於學習的諸多因素，影響其學習成就及表現。

然而譚光鼎、葉川榮（2011）也指出，原住民族群與漢人在聰明才智方面，並未因族群不同而有高低之別。詹宜璋（2010）研究也發現，原住民菁英份子在主流社會中能夠力爭上游、位居較高職業，較能將個人成功經驗印證，只要努力便可擺脫族群不利社經地位。因此原住民族學生在先天優勢或後天努力上姐有其潛能與優勢能力存在，惟需適應跨文化學習面臨的諸多挑戰，相較於一般學生，原住民族學生須面臨更多來自外在影響學習因素，克服不利因素，取得公平的對待與表現機會，表現自我。

三、原住民族群的福利制度與歧視間的關係及影響

何美瑤（2006）認為雖然政府所施行的各項教育措施對原住民學生的升學率與教育品質確有提升，但並未因而縮短原住民族教育與一般社會教育之差距。對此，譚光鼎、葉川榮（2011）進一步提到政府為提升原住民族教育成就所規劃的升學優惠政策，雖能有效協助原住民學生進入資源豐富的學校就讀，但也因此突顯了原住民學生的特殊之處，而引起原住民學生在學校易受到部分同儕的言語攻擊，造成了在學校學習適應的困擾。詹宜璋（2010）研究發現在族群優惠政策之

立場取擇上，族群集體議題之因應也必須透過族群集體之策略來調整。因此，原住民族群雖受到相關政策的優待，但因施政理念僅關注個別給予的加成，無法真正改善族群集體不利地位，原住民族群在社會結構中仍處於不利，甚至蒙受更多誤解與歧視對待，造成的影響與政府當初制定政策時的本意相違。

周惠民(2012)則指出，政府針對原住民族群權益所提供的優惠福利政策，往往仍存在其漢文化的思維，在推動原住民族教育的發展歷程中，制定方向大多時候仍停留在主流文化對於弱勢族群的想像、觀看的角度與方式，以解決上對下的教育問題，而學校環境可能就是產出這些想像，觀看位置與方式的再製場域。牟中原(1996)在教育改革報告書中提到，原住民學生與一般漢人的學習特質差異較大，而政府只在學制上予以加分、公費、減免學費等方法處理，卻忽略了真正需要被關心的族群特性，雖然培育出馴良的國民，但卻使其喪失族群的特性。

而原住民族學生升學考試加分優待政策確實提升了原住民族學生的升學機會。當外界對於原住民族群升學加分的優惠政策提出質疑，認為排擠一般生錄取名額的輿論後，促使教育部修法，並2011年通過《原住民語言認證檢定》，鼓勵原住民族學生學習自己的語言，延續原住民族文化，增加族群認同。雖立意良善，但仍引起部分族人對於學習母語才能證明其原住民族身份、增加加分合理性的不滿，認為制度忽略過去對於原住民族文化的剝削和掠奪造成的傷害，加深漢人對於原住民族群的誤解和歧視。

而透過原住民升學加分制度下的原住民學生，進入校園之後的學習適應狀況缺乏後續的輔導與支持系統等因應機制，常會因為學習程度上及文化上的落差，反而讓原住民學生背負著污名化的認同，認為其學習力不彰，變成學校的問題人物，忽略了其文化環境底下所衍伸的學習差異性(周惠民，2012)。這些制度的訂定缺乏後續相關的配套措施及後續輔導，未能全然發揮其當初制訂的功能，改善

原住民族學生的學習劣勢，反而造成原住民族學生在學習落差上的挫折，間接衍生出更多漢人對於原住民族群的歧視與偏見。

四、原住民族群對抗歧視的發聲與行動

原住民族群受到長久以來的刻板印象及歧視對待，至今仍在社會生活中上演。行政院於民國 105 明定每年 8 月 1 日為「原住民族日」，不僅為紀念原住民族正名運動的歷程，更肯定原住民族群為臺灣這片土地原本的主人，轉變為被壓迫的被殖民者、淪為被保護的客人，到經由憲法認可享有憲法所賦予的平等權之主人的概念，在在提醒國人重視原住民族多元獨特的文化內涵及權益，達到與其他族群相同的公平、尊重對待。

(一) 檢視大眾傳播媒體傳遞偏見的影響力

在漢人主流文化優勢下的媒體環境，仍舊對原住民仍具有不平等的對待。原住民在許多新聞中都流於陪襯的角色，如豐年祭等地報導往往是被安排在陪襯的次要新聞(王嵩音, 1998)。即使關於原住民族群的相關報導數量較過去增加，但報導的內容仍偏重在原住民族問題，這些問題也透過媒體的報導方式傳遞出對於原住民族整體的刻印象，原住民族並不完全透過媒體達到倡導、提倡訴求的目的。王嵩音(1998)分析報紙媒體報導蘭嶼核廢料場的四次原住民族抗爭行動指出，許多社會運動中，主流觀點的報紙往往運用忽視、低估化、強調內在歧視、不平衡報導、強調外在影響與瑣碎化等的框架機制去框限抗爭運動，顯現媒體支持「維持現狀」的主流意識形態，一旦回復原狀，沒有抗爭，議題便從媒體消失。台灣的大眾傳播媒體對於原住民族相關事件的報導，仍存有權力不平等與歧視的訊息傳遞。

(二) 透過社會正義翻轉原住民族受壓迫的現況

Glosoff 與 Durham(2010)認為有必要推展社會正義督導，以增進受督導覺察所遭受的壓迫。而社會正義是一種學術和專業的行動，目標是為了改變社會價值、結構、政策和實務，協助處於社會不利與邊緣的族群(Goodman, 2004)。現為原住民族委員會主任委員的夷將·拔路兒(1994)曾對於原住民運動的定義為：「某一國家或地區區域內祖先原來是族群生活領域內主人的地位，後來被外來族群征服並統治的原住民族後裔，經由族權集體共同痛苦的經驗、覺醒、意識形態的建立、以組織、行動，爭取歷史解釋權、傳統土地權與促進政治、教育、經濟、社會地位知提升，即對文化、族群在認同知運動，運動的最終密標示追求原住民自決。」臺灣原住民族群在長年處於漢文化為主流的環境中，以弱勢族群的角色遭受不平等對待下，在經歷諸多覺醒與意義探尋後，終將開啟了一連串實踐理念的權力抗爭與運動。

臺灣原住民族運動的發展起源，可從 1970 年代開始探尋，當時的原住民族菁英把握時機提倡「去殖民化」、「還我土地」、「拿回文化論述權」，展開一系列正名運動，使原住民族群的聲音開始受到重視。1994 年，修憲條文將「山胞」改成「原住民」，意即「原本居住在這裡的人民」，鬆動長久以來漢人優勢文化的權力結構。原住民利用漢語，成功介入和主流文化的論述建構，以主流文化熟悉的概念和語言，進行說服、召喚、甚至是抗爭的實踐，也是族群凝聚的象徵(孫大川，2000)。

唯有正視彼此的差異，才能實現真正的正義(Young, 1990/2017)。原住民族群長期受到歧視與偏見，在政府政策及社會制度中呈現弱勢、邊緣的族群，倘若社會越是漠視差異，在透過社會文化階級再製的情況下，將會讓「主流越主流，邊緣越邊緣」，原住民族群在臺處境將愈加陷入困境。而承認彼此差異的目的並不是為了要對立，是以尊重各族群間文化差異，接受我們生活社會有著多種不同樣態的文化，不再以一視同仁的齊頭式平等作為公平正義的主張，讓差異本身形成政治運動，而非寄託不切實際的消弭差異理想(董秀蘭，2009)。因此，否認

差異真實的存在，不僅會使非主流文化者始終處在弱勢邊緣，更會深化 Young (1990/2017)提出的五大壓迫型貌：剝削、邊緣化、無力感、文化帝國主義與暴力，造成主流文化產生自以為是的傲慢與偏見，持續壓迫原住民族群的權益，吞噬原住民族群帶來多采而豐厚的文化內涵，扼殺了珍貴的原住民族群文化。

第三章 研究方法

本章將以前述之研究動機及問題，參考文獻探討過去之研究與目前現況，擬定本章研究方法，分別為研究方法、研究參與者、研究工具、研究實施程序、資料分析、研究檢核及研究倫理等七節分別論述之。

第一節 研究方法

本研究目的旨在了解原住民族教師在生命經驗中，曾遭受或目前仍遭遇歧視的經驗內容極受歧視經驗對個體的影響為何，透過研究進行深入探討，藉此了解受研究參與者的主觀事件、感受與想法，釐清經驗當中的脈絡，故本研究採用質化研究取向為中心價值進行探討。

質性研究重視個人經驗、並強調了解參與者之觀點、感受及其生活脈絡，是一種以人為導向的研究工作（吳芝儀、李鳳如，1995；Patton, 2002），能夠讓研究者以開放的方式蒐集資料、並詳細分析，透過如此過程還原參與者經驗到的現象、探討其主觀認知的意義，亦重視研究者本身與參與者之間的互動，認為訪談中的觀察互動皆有助於自然情況中的資料浮現，可見質性研究方法取向應用於本研究中能提供更適切而完整的方向（劉芮妤，2018）。從本研究的台灣原住民族群的定義可理解，台灣原住民族群係由多個族群組成，各族群的文化背景不盡相同，對於自我認同及多元文化相處的經歷也各有其差異性。質性研究強調透過人們對於社會現象賦予意義，進一步對該社會現象有所理解與描述（張可婷譯，2013），故藉由質性研究能了解研究參與者的獨特性及不同生活環境帶來的多元解讀，搜集豐富的質性資訊，取代量化研究所不能取得的資料。

研究者針對深度訪談的注意事項預作準備，針對研究問題及文獻探討與指導教授討論並擬定訪談大綱，並於每次研究訪談結束後將經驗詳細記錄，作為後續訪談前的調整修正。

本研究依據 Boei je 提出的質性研究分析方法進行文本分析，Boei je 認為人們在談論社會現實時，所分享的是他們的經驗，包含其感受到與親自去做的，因此研究者在聆聽他們的經驗時，獲得的資料是研究參與者對其面對的日常生活、現實狀況之詮釋。研究者於研究進行之前充分準備研究計畫，包含研究問題與目的、資料蒐集與分析、研究之限制等等，並與教授進行訪談大綱的討論與擬定，方能避免在訪談時偏離主題，並促使研究過程的各部分相互連結並持續契合。

由於 Boei je 的分析概念是來自於扎根理論，因此其分析方法亦同於扎根理論，必須先進行開放編碼，對文本資料作出概念化；接著將概念作分類、產生類別及次類別；而後由其屬性使類別與次類別相互關聯，建構主軸編碼；最後在所有分析完畢的資料中進行選擇編碼，找出最能彰顯研究主題的核心概念（紐文英，2015）。Boei je 提出螺旋式模式的分析方法，認為資料蒐集與資料分析的步驟必須輪流並反覆進行，研究者在過程中持續進行資料比較，在這樣數個階段下逐步發展後，能夠加深研究分析的思考，並逐漸形成研究發現。

第二節 研究參與者

一、研究參與者

研究者曾於南投縣原鄉小學執教六年，受到原鄉的照顧、啟發頗多，與原住民族學生、原住民族教師、漢族學生、漢族教師累積一定時間的互動經驗，更於教學工作現場中經驗到許多原住民受歧視相關議題且進行討論，過程中發覺許多不同於過往生命經驗的觀點與感受，此次懷著為原住民族群權益倡議與回饋部落的心情，回到南投縣進行本次研究對象的招募與訪談。

本研究採質性研究，研究參與者的選取須以數量少而深入訪談以搜集切合研究目的的方式，故採取「立意取樣」（Purposive sampling）與「滾雪球」（Snowball）的方式邀請參與者。研究者尋找目前於南投縣內學校任教之原住民

族教師進行訪談，並請受訪者推薦認識且符合受訪條件的原住民族教師，再由研究者發送研究邀請函，詢問與確認意願後使其成為研究參與者。由於研究者期待能搜集到較豐富多元的訪談資料以進行資料分析，因此在找尋研究參與者的過程中盡可能邀請不同性別、不同年齡層、不同族別與不同任教年資之原住民族教師，且本研究目的為了解原住民族教師之受歧視經驗對其生命經驗的影響，故設定條件時需任教資歷一年以上，且不侷限於正式教師（包含代理代課教師），皆是為了能獲得多元的生命經驗，提供讀者做為後續研究參考。本研究之研究參與者之條件如下：

- （一）任教於南投縣之原住民族教師。
- （二）任教年資達一年以上（包含正式教師及代理代課教師）。

本次研究最終邀請到五位原住民族教師進行訪談，詳細研究參與者基本資料列於表一。為求研究倫理中的匿名性，資料內僅呈現研究參與者之性別、年齡、族別及任教年資，分別為上述不同面向的身份為研究提供各自的生命經驗與獨特的視角，以多元的樣貌增加研究資料的豐富性。

表一 研究參與者基本資料表

訪談編號	性別	年齡	族別	任教年資
A	女	45	泰雅族	21年
B	女	25	阿美族	3年
C	男	53	賽德克族	30年
D	男	33	賽德克族	6年
E	女	31	賽德克族	9年

二、招募方式

研究者透過曾服務過的學校內原住民族教師推薦，陸續接觸幾位符合資格之研究對象，考量訪談過程的研究參與者的自我揭露程度及受訪意願，確認研究參與者了解訪談進行方式及細節，待研究參與者確認意願後便展開正式訪談邀約。

三、資料蒐集過程及訪談時程表，如表二：

- (一)訪談前準備工作—確認研究工具
- (二)線上發布招募資訊與約訪
- (三)正式訪談階段
- (四)訪談完成
- (五)與訪談者確認逐字稿內容

表二 訪談時程表

訪談編號	訪談方式	訪談日期	訪談時間	訪談地點
A	面談	110年5月15日	約120分鐘	研究者家中
B	面談	110年5月16日	約90分鐘	研究者家中
C	面談	110年6月1日	約90分鐘	C任教學校
D	面談	110年6月5日	約60分鐘	D家中
E	面談	110年6月5日	約60分鐘	E家中

第三節 研究工具

本節依序介紹研究中採用之工具：「研究者」、「協同分析者」、「訪談大綱」、「確認檢核函」、「研究札記」。

一、 研究者

研究者是質性研究的重要研究工具，在訪談與分析的歷程中，皆需要研究者以嚴謹的態度進行事前的安排擬定，訪談中及資料分析時能發揮其專業能力，故研究者的訓練背景、角色定位皆會對研究結果造成影響，以下分別說明研究者訓練背景與角色定位的內容：

（一）訓練背景

研究者目前為國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系輔導諮商碩士班的學生，曾修習輔導諮商、研究方法等相關課程、並修習多元文化諮商課程、多元諮商理論及社區諮商理論。在修習碩士班課程同時，研究者於南投縣仁愛鄉某國小任教，於原住民族學生為主的學校中擔任教職六年。於工作中帶領原住民族學生學習，於原住民族社區中推展輔導工作，將研究所所學之理論與技術實際運用於教育及輔導現場中。這些學習與工作交錯的過程中充滿理論與實務的溝通與應證，培養了研究者的觀察力、敏感度及溝通表達能力，能以開放的態度看待問題，並能系統性地了解事件脈絡，將多元的思考方式帶入研究當中。

（二）角色定位

在質性研究中，強調研究者要以觀察者的角度看待事情（顧瑜君譯，1998），研究者的客觀性是研究歷程中重要的部分，因此必須不斷進行自我覺察與反思，檢視自己在研究過程中是否帶入主觀想法、價值判斷以更加貼近受訪者的真實想法、感受，避免以研究者主觀的想法詮釋受訪者的資料內容。另外於訪談過程中，研究者需要更加謹慎地檢視及反思，留意是否表達出未被覺察的刻板印象，避免在訪談受歧視經驗時對受訪者造成二度傷害。

二、 協同分析者

由於質性研究的過程中，研究者可能會大量接觸訪談資料，不同資料之間可能變異性很大，故本研究邀請本校同系所的同學-張籃心作為協同分析者協助進行資料分析與討論。協同分析者過去曾於原鄉教育機構中擔任社工多年，也已完成諮商全職實習一年的專業訓練，對於原鄉教育現況有一定程度的了解，對於原鄉的社會福利資源也相當熟悉，同時具備諮商心理師培訓過程的專業能力，與研究者之間頗能相互補足觀點上的不足。研究者將訪談資料進行編碼與命名後，交由協同分析者進行第二次的檢視，留意是否有誤解、過度解釋、透露出個人訊息或其他相關情形，以不同顏色字體標註呈現並與研究者共同討論，重新給予更適切的編碼與命名。

三、 訪談邀請函

訪談邀請函請參見附錄一。

四、 訪談大綱

社會科學依照訪談問題設計的嚴謹度分為「結構式訪談法」、「半結構式訪談法」、「非結構式訪談法」三種類型(姚美華、胡幼慧, 2008)。結構式訪談法又稱為「標準式訪談法」，有一致的問題及訪問順序，受訪者必須在事先設計好的答案中選擇作答。半結構式訪談法又稱為「引導式訪談法」，研究者透過較寬廣的研究問題作為訪談依據，以引導訪談的進行，其優點是可提供受訪者呈現出較真實的認知與感受。而非結構式訪談法是以日常閒聊的方式來和知情人士、專家等訪談來搜集資料，三種不同的訪談法各有其優點與限制。

本研究希望探究原住民族教師知覺受歧視經驗的感受、看法及其影響，希望能廣泛地搜集到受訪的經驗與感受，又希望內容不過於發散、離題，故採用半結構式訪談進行，訪談前設計訪談大綱(請參見附錄二)作為輔助工具，訪談時以

半開放式的問題及視實際情況做彈性調整，提供本研究對象進行深入的經驗探討。

五、 確認檢核函

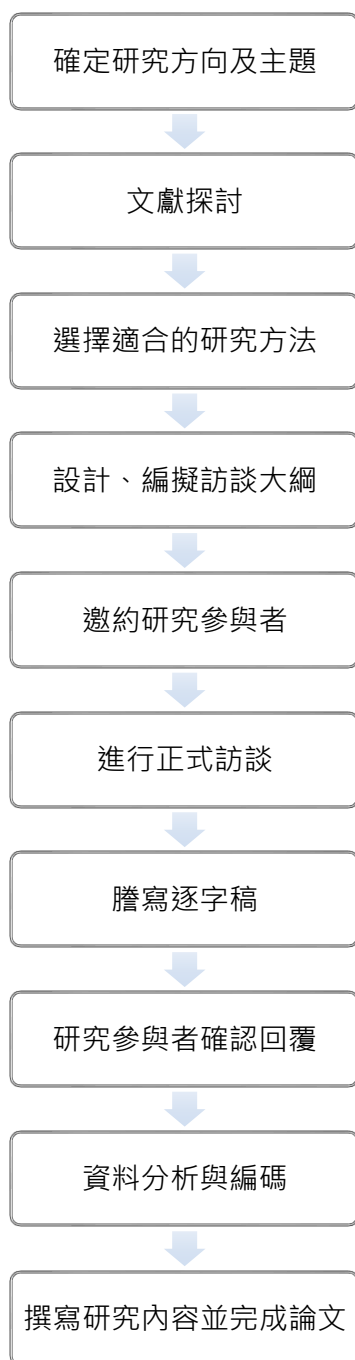
研究者將訪談之錄音檔轉騰為文本後，將請研究參與者確認文本的內容資料正確無誤、充分表達其分享之內容、且足夠保有個人身份隱匿性。研究者在收到研究參與者回覆之確認內容後方可進行資料分析與處理，確保研究倫理的進行。

六、 研究札記

研究過程中需以嚴謹且明確的架構建立起研究的支架，再將搜集到的研究參與者資料分析、歸類、整理後安放至適合的類別項目中，故研究札記除了能幫助研究者紀錄與研究相關的事項、相關事件，過程中也能幫助留意研究參與者訊息中隱藏的想法、感受，幫助提出與指導教授、協同研究者討論，以貼近研究參與者的真實生命經驗、完整地呈現研究內容。

第四節 研究實施程序

本研究的研究程序如下：文獻探討、確定研究問題、選擇適合的研究方法、邀約研究參與者、正式訪談、謄寫逐字稿、資料分析與編碼、撰寫研究內容並完成論文（如圖一）。以下簡要說明程序步驟：



圖一 研究程序圖

一、 確定研究方向與主題

研究者依據興趣及實務經驗之接觸對象閱讀文獻、蒐集相關資料，找到初步概念後，與指導教授討論並形成研究主題、確立研究方向。

二、 文獻探討

研究者於圖書館及電子資源探索蒐集與主題相關之國內外文獻，透過閱讀與整理加深對研究主題之了解、並充實研究之內涵。

三、 選擇適合的研究方法

研究者形成研究之主題與目的後，依據文獻探討整理，並與指導教授討論過後，確定採用質性研究方法進行探究，以半結構式深度訪談作為主要蒐集資料的方法。

四、 設計與編擬訪談大綱

研究者依據研究目的、研究問題及文獻探討之分析，並蒐集了解相關資訊後，設計訪談方向與大綱。

五、 邀約研究參與者

由於研究目的是期望能了解原住民族教師之知覺受歧視經驗內容及其影響，因此研究參與者採取立意採樣及滾雪球的方式，找尋目前於南投縣任教之原住民族教師且有意願分享其知覺受歧視經驗者，邀請成為研究參與者，並請參與者推薦其他符合受訪條件之人選，由研究者與之聯繫，表明研究立場、說明動機與研究問題，獲得同意後與指導教授討論確定研究對象、發送研究邀請函，並開始進行資料蒐集。

六、 正式訪談

研究者確認訪談對象後，於訪談前聯繫研究參與者，確認對方適合接受訪談的時間與地點，並選擇寧靜、不受干擾的環境。在正式訪談前，研究者說明訪談同意書，讓研究參與者了解保密與訪談過程中的權益，確認同意簽名後始進行訪談，並在過程中保持尊重、開放的態度，避免價值觀涉入。訪談時間約為 60-90 分鐘，若無法當次完成訪談、或在整理資料的過程中發現需要更多補充，則在相約二次補訪時間，形式包含見面或電話訪談。

七、 謄寫逐字稿

訪談結束後，研究者依錄音檔進行逐字稿謄寫與整理，反覆聆聽並註記訪談當下的情形，再將歸納、整理完成的資料校正，提供給研究參與者做內容的確認。

八、 研究參與者確認逐字稿內容

研究者依照同意書內容，將逐字稿內容依照訪談錄音檔詳實記錄整理成逐字稿，並提供給研究參與者進行確認，考量是否有不願公開的內容、誤解或闕漏之處，若有資料闕漏則與研究參與者相約補訪。

九、 資料分析與編碼

研究者完成逐字稿謄寫後，進行檢視與分析，與指導教授、協同分析者針對逐字稿內容不斷討論，取得一致的編碼架構，進行正式編碼。編碼過程中重複檢視分析分析搜集到的訪談資料，逐步進行開放性編碼、主軸性編碼、選擇性編碼，並找出核心類別。

十、撰寫研究內容並完成論文

研究者進行分析、撰寫結果時皆不斷與指導教授及協同分析者進行討論，在完成研究初稿後仍反覆檢視論文內容、進行反思與調整，最後進行綜合討論與結論，完成論文。

第五節 資料處理分析

本研究欲從多位受訪者身上獲得一致性的資料、分析其異同，因此在訪談形式的選取採用「半結構式」訪談，於訪談前與指導教授討論、擬定半結構性的訪談問題。在確認研究參與者的參與意願後，透過訪談邀請搜集研究參與者的基本資料，如姓名、族別、年齡、任教年資等，在訪談時則採用事先擬定的訪談大綱引導訪談的方向幫助研究者及研究參與者於訪談過程針對某一範圍進行敘述、不致偏離主題，並於訪談過程中與研究參與者建立開放自在的氛圍，使其能在過程中自由發展的空間，幫助研究者獲取資料、貼近研究參與者的真實經驗與感受。實際訪談中依照研究參與者的反應適時修正當下的互動。

訪談前為了降低研究參與者的緊張不安，將事先寄發訪談說明及大綱使其了解情況、有所準備，並以電話、通訊軟體聯絡，確保研究參與者知道訪談時間與地點、清楚研究目的、訪談方式及錄音的需求。訪談過程中先說明知情同意書內容並取得研究參與者的錄音同意。為了避免研究參與者在談論負面經驗時感到不適，提供自在安全的環境，並隨時可中斷休息，並於訪談結束後預留時間，陪伴研究參與者整理情緒與思緒，確認情緒狀態穩定、平復後才結束整個訪談過程並離開。在訪談結束後，研究者將資料盡速轉騰為逐字稿，並將逐字稿提供給研究參與者進行確認，決定不公開片段、避免誤解研究參與者語意的可能，表達對研究參與者及其生命經驗的尊重。若資料尚有缺漏情形，將再次與研究參與者邀約第二次訪談。

一、資料分析

本研究採用一般質性研究之分析方法進行訪談與搜集之資料分析，資料處理的程序依序為：進行訪談、取得錄音檔案、轉騰為逐字稿、資料初步編碼、訪談內容之開放性編碼、主軸編碼、選擇性編碼、協同分析檢核、撰寫研究結果。以下將具體操作方式詳加說明：

（一）文本轉騰為逐字稿

研究者在訪談結束後將訪談錄音檔案轉騰為逐字稿，過程中不斷與所蒐集到的研究參與者資訊、直接觀察紀錄（記錄於研究札記中）進行交叉對照，避免遺漏重要訊息。研究者完成訪談逐字稿後，會反覆檢視錄音檔案與逐字稿之內容是否一致，並與研究參與者確認內容無誤後取得確認回覆，始進行後續的編碼與分析步驟。

（二）資料初步編碼

研究者反覆閱讀轉騰完成的逐字稿，充分掌握對內容的了解、並有初步概念後開始擷取意義片段並進行編碼。此時研究者已多次、仔細閱讀文本，並將有意義的片段區分出來，接著將所有整理出的段落資料皆賦予編碼，協助後續分析過程中能更有系統且迅速地搜尋、整理。

本研究的片段編碼採用四碼的形式，第一個編號為英文字母「A」至字母「E」，將研究參與者分別編為A、B、C、D、E，「R」則代表研究者；第二個編號為數字，代表訪談的次數；第三個編號代表對話片段編碼；第四個編號則代表意義片段的編號。例如「A1-002-3」，其中A代表研究參與者A；1代表此為第一次訪談；002代表此為對話中A所說的第二段話；3則代表此片段為研究者在對話中擷取出的第三段意義片段。資料分析為三個階段，以下說明之：

1. 第一階段：開放式編碼

研究者在完成初步的資料整理編碼後，會賦予每一個意義片段開放式編碼。研究者首先仔細閱讀每一個意義片段，仔細思考並區分片段與研究問題的關聯

性，將與本研究有關的片段廣泛性地納入有意義片段，擬定適合的命名代碼，此為開放式編碼的過程。在完成所有的命名以後，邀請協同分析者共同閱讀、檢視與討論資料編碼及命名是否貼近真實，避免過度解釋或對於內容有所遺漏。

本研究採用螺旋式分析取向，故資料蒐集與分析時須輪流並反覆持續進行，提供研究者於每一次資料蒐集與分析後進行思考、為後續訪談方向準備、調整。在資料蒐集與編碼共同進行的情況下，研究者能夠更清楚資料蒐集的方向與進行方式是否能搜集到更多元、豐富的資料，考量是否能足以進入下一個研究階段。

2. 第二階段：主軸編碼

完成開放式編碼之後，研究者便展開主軸編碼，針對各範疇進行有區別性的分類處理，主軸編碼便是在尋找代碼間的關聯性，並將相同範疇的代碼歸類，以更抽象的方式為之命名。此時研究者會不斷比較代碼與代碼間的關係，將同組別的代碼放在一起形成新的概念，並注意代碼是否具有代表性，決定是否將之與其他代碼合併、或從一組代碼中刪除。

3. 第三階段：選擇性編碼

此時已進入研究的統整階段，研究者會先將前面建立的主軸編碼進行比對確認，檢視主軸編碼是否已足夠豐富、能解釋所有資料，接著研究者將萃取出來的主軸編碼整理列出，並尋找其中的共通性，提取其中能夠彰顯研究主題、能回應研究問題的核心範疇，最後形成抽象性概念，亦即選擇性編碼。以下將從表三中列舉編碼分析之過程範例。

表三 文本編碼分析過程範例表

編號	意義片段	開放式編碼	主軸編碼	選擇性編碼
C1-013-7	當然啦！有的人會說：欸是在保障原住民阿！但我們原住民是少數人口，他們怎麼說就是怎麼說。	多數族群說什麼就是什麼	如何看待自己身為少數族群的態度	與環境互動歷程中形成的自我認同
C1-014-2	因為以現實面來講，在這個社會我們原住民還是算少數，還是少數，如果你要在名義上改變什麼制度，沒有辦法，因為我們人就是這麼少。	無奈少數族群居於劣勢無力改變制度		

第六節 研究檢核

質性研究關注社會事實的建構過程及人們在不同且特定的文化社會脈絡下之經驗解釋，可透過 Guba & Lincoln (1989) 提出的質性檢核標準檢視其可靠性及準確度，以下是研究者所採取的具體措施：

一、可信性 (Credibility)

係指研究資料的可信度，而可信性的標準由研究參與者提供，由研究參與者判斷其研究結果是否可信。為了提升資料之正確性，本研究在訪談前擬定訪談大綱、與指導教授討論修改，使訪談過程能蒐集到更豐富且切合主題的內容；在逐

字稿完成後反覆仔細檢視內容、核對修正，並在完成轉謄之逐字稿後邀請研究參與者檢核確認。

二、 可移動性 (Transferability)

意指研究的普遍性，此研究是否能夠推論或應用到其他個體、團體、脈絡或情境的程度。亦強調理論或分析的普遍性。為增加資料的可轉換性，在研究過程中以嚴謹的態度進行編碼分析，並與協同分析者充分討論。

三、 可靠性 (Dependability)

意指確認研究的發現是否和所搜集到的資料相符合。需透過研究者檢查的過程獲得可靠性，必須有證據證明研究的過程是符合邏輯、可追蹤的。本研究中，研究者將清楚說明研究過程、目的與決策，在過程中也須注意研究參與者當下的情境、感受及自由表達的程度，並具備足夠的敏感度進行觀察、反思及時地修正，並完成資料蒐集與分析的過程。

四、 可確認性 (confirmability)

意指研究的客觀性，展現出研究的發現是有其理論及文獻根據，非研究者自行想像，而是與所搜集之資料對應討論後所得到的。研究者廣泛搜集與研究相關之論文、期刊及官方公佈之網路資料，進行有根據的研究討論與討論。

第七節 研究倫理

社會科學研究透過透過與人(研究參與者)的互動過程蒐集資料，為保護研究參與者參與研究的過程中不受到傷害(林世華、陳伯熹、黃寶園、傅瓊儀、趙

如錦，2005)，研究者必須了解並遵守研究倫理。因此，本研究針對倫理議題列出的內容如下：

一、研究參與者知情同意書

研究參與者知情同意書：研究者自行設計，參考潘淑滿（2003）提出知情同意書須包含：研究內容與目的、訪談時間長度、研究中存在的風險與助益、研究者對訪談資料的保密措施、研究參與者擁有中途撤銷同意權、以及研究者介紹自己的身分及聯繫方式。在研究過程中，亦尊重研究參與者的個人意願，對於錄音內容產生疑慮時與之進行討論，確保研究參與者的權益。（請參見附錄三）

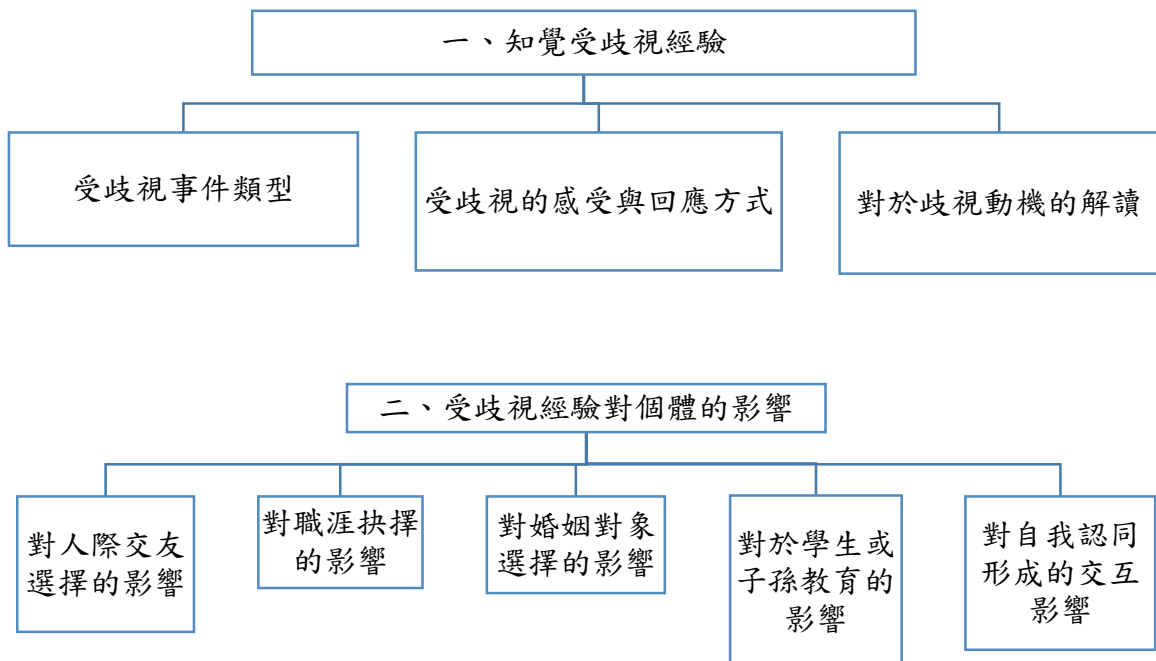
二、保密與資料引用

在研究進行的過程中，研究者與研究參與者確認保密之內容與方式，確認使用的資料呈現方式能完善保護其隱私。研究者採取以下幾種方式使保密原則能具體落實：

- （一）使用匿名性的代號，取代可能透露研究參與者個人資訊的內容；並仔細審視研究資料，確認未出現足以辨識研究參與者身分、背景之訊息。
- （二）研究過程錄製之錄音檔及其轉騰之逐字稿，僅於研究中使用，並使用檔案加密以保護資料。
- （三）研究者將錄音檔轉騰後之逐字稿確認內容無誤後，將請研究參與者確認文本的內容資料正確無誤、充分表達其分享之內容、且足夠保有個人身份隱匿性，收到研究參與者回覆之確認內容後方可進行資料分析與處理。
- （四）研究完成後，研究者確認銷毀任何有關研究參與者個人資料與隱私的文件、檔案。

第四章 研究結果與討論

本章將分為三節，根據研究問題將研究訪談資料進行整理與討論，審視研究結果與研究問題的回應。第一節為生命中知覺受歧視經驗，將受歧視經驗依照受歧視事件的類型、個體的感受與回應方式、對歧視動機的解讀等方向進行訪談資料的分析呈現；第二節為受歧視經驗對個體的影響，分別為：對於人際交友選擇的影響、職涯抉擇的影響、婚姻對象選擇的影響、學生或子孫教育上的影響以及對於自我認同形成的交互影響等方向，進行研究訪談搜集之資料進行分析整理；第三節為綜合討論，整合上述研究結果進行討論。為使讀者對於研究結果有一個簡單清楚的概念，筆者將研究結果架構繪製成下圖（如圖二），並區分成各小節針對研究結果進行詳細說明。本章節中將研究參與者訪談逐字稿之引用內容以新細明體字體呈現。



圖二 研究結果呈現圖

第一節 原住民族教師知覺受歧視經驗

本研究搜集五位研究參與者的知覺受歧視經驗進行分析與整理，五位原住民族教師來自於不同族別、不同成長縣市、不同的求學歷程，而性別與年紀差距也不盡相同，所經歷的受歧視事件中雖略有異同，但各自有獨特的回應方式與情緒感受，對於解讀歧視情境、對於原住民族群之福利制度的看法也各自有其獨特性，發展出後續不同的生命故事。本節中研究者整理研究訪談資料後依受歧視事件類型、受歧視的感受與回應方式及受歧視事件的動機解讀三方向分析呈現之。

一、 受歧視事件類型

(一) 對於原住民族群的福利制度相關之歧視對待

為保障原住民族在台弱勢處境，彌平外在環境帶來的劣勢差距，臺灣對於原住民族群於許多重大的公務人員考試、入學考試皆予以制定相關福利制度考試；在老人年金方面，因調查研究發現原住民的平均餘命較國人平均餘命少，故評估後將原住民族領取老人年金的年齡限制訂為 55 歲，而其他相關社會福利政策、獎助學金、弱勢補助方面亦然。由於身份不同使得其他族群對於原住民享有優待制度時，在尚未了解其制定相關政策的背景考量及內涵時產生不平，衍生出一般民眾對於原住民族考生常見的誤解與歧視。

A 在高中求學期間受到老師、同學的排擠，眾人認為高中三年荒廢學業的 A 自恃靠著原住民身份考試加分而荒廢學業，更因為順利應屆考上理想的國立師範學院，引發一波波對於 A 的成就感到不滿、輕視、嘲諷的言論，覺得 A 透過特殊管道升學因為原住民族身份帶來的好處而沒有實力，對 A 惡意解讀為運氣好、父母是原住民、自以為厲害，並未因順利升學而對 A 變得友善。

「他們的想法就是「你還是因為特殊管道考上去的阿」，所以他們並沒有因為這樣子，然後就對我就是比較友善。」(A1-010)

「他們的想法就是：你就是加分阿！你就是原住民才有保送甄試阿！你就是運氣好！」（A1-011）

「他們就覺得：你不要因為你運氣好、不要因為你爸媽生你生的好、爸媽是原住民、對，然後就覺得自己很了不起。」（A1-012）

「我們導師就說：你考上了吼，就請你不要影響到同學，雖然你這三年的成績，我們一定會為了學校的校譽一定會讓你畢業，你不畢業你不能去讀大學。他就這樣講，他們都直接這樣講。」（A1-034-1）

相似於 A 因為考試加分制度受到老師、同學直接的輕視、嘲諷，經過了約莫二十年後的 B，在課堂中遭遇老師詢問對於福利制度的看法，同儕也因為對於制度訂定的內容不夠瞭解，感到眼紅、羨慕與不平，說出看似是羨慕原住民身份帶來的好處，但仔細一想僅是對於獲得好處的羨慕，並未理解原住民族群與其他族群相比下的劣勢處境、不了解原住民族群受惠的起源，因為對制度內容不理解造成歧視的眼光持續存在，讓 A 一時之間無法回應這些龐大的資訊內容，讓當下的 B 急於為自己發聲回應，反倒因自己的心急口快回應不滿意感到氣餒。

「有時候老師跟你說：「那你自己身為原住民，你對原住民自己有什麼樣的想法？」就是人家都說原住民很好啊、有加分有補助這些制度，那我那時候好像回應說…我忘記了欸！好像是覺得說：可以不用這樣，原住民我們也可以去跟漢人比較。」（B1-012-4）

「可是我那次的心態是有點不太好，其實原住民加分也是在跟原住民比較，並不是在跟漢人比較，我好像一直都沒有去了解原住民加分制度的這塊、還有原住民的故事啊、文化，我本身就不是很了解自己，所以我當時的回答我很不滿意欸！真的！」（B1-012-7）

「就是在學校的時候，就會覺得：你們原住民很好啊！有加分什麼的，會有一點：我也好想當原住民喔！但你也不知道要怎麼回應他們這樣的話。」

(B1-016-1)

而身為五位研究參與者中年紀最長的C，則從自己及孩子的身上看見考試加分制度中的癥結點，對於加分制度是否確切地保障原住民學生提出質疑，認為不合時宜的福利制度可以再重新衡量與制定。

「其實我覺得以我來講，有一些福利或優待可以取消掉，可是對山上的小孩子可能又很需要。因為我們從小在埔里，包括我的孩子都在平地，以我來講我覺得可以取消掉。為什麼？因為我們原住民的人口佔的比例是2%，所以現在的助學優待跟早期的助學優待是不一樣的。」(C1-013-1)

「外加2%那你說這是保障原住民還是保障漢人？你們自己去想，因為我們以前的加分方式不一樣嘛，一中一千個，如果說以前一中是六百分才可以進去，那如果今天我考580分，我加20分是不是變六百，這一屆進來可能有100個原住民都是600分，那我就100個原住民都收，你懂我意思嗎？不管有沒有超過2%，那是不是漢人就少了100個名額？現在的想法就是我另外加開2%給你，那漢人的名額怎麼樣也不會減少，那你說這個是在保障誰？」(C1-013-6)

「現在變成是外加2%其實是對於一些很優秀的原住民小孩子，沒辦法讀好學校。可能我優秀的不只2%阿！搞不好今天可以上一中的有50個，結果你給我限制只有20個可以上去，其他30個就只好跑去別的學校去了，這樣你懂我的意思嗎？那大學來說這個系，我招生名額是40個，那2%是幾

個?不到一個欸，不到一個要算一個，那是不是只有一個，那你覺得公平嗎？是不是有點在限制住了那些優秀的原住民的小孩子？變成他要去…不是說不好，比較次級的學校去，那等於是埋沒了一些優秀的原住民人才。」（C1-013-8）

不僅是考試制度讓漢人覺得原住民受到獨特的待遇，包含健保、經濟補助各方面呈現出原漢在政策中不同的對待，造成許多漢人對於原住民族群的歧視。

「就像前幾天你傳的那個新聞影片，他說：「喔你們原住民就是受保護啦！你們原住民就…」是不是就有很多我們看不到的漢人的想法是這樣想？一定是，那可能包含我講的那個優待入學都包含，要不然他怎麼會這樣講？」（C1-013-10）

「當然也包含一些健保、優待補助啦那些，比如說那些老人津貼啦，可能他明明比一般老人年金的年紀會少個幾年，55歲就可以領，那個是因為調查過原住民的壽命只有到55歲才會訂這個標準嘛！」（C1-013-11）

C認為目前仍有許多身處偏鄉的原住民生活並不寬裕，須倚賴福利制度的幫助，至於其他居住於平地的原住民是否需要福利制度？可以再做討論與重新審訂。

「但是有一些補助我是覺得，該給他們還是要給，因為很多在山上的原住民真的過得比較苦，有一些像是低收入戶一樣，有一些部分像我剛才講的那個入學制度，可以改變甚至把它取消掉。」（C1-013-13）

「可能我自己這樣講比較沒有說服力啦！因為我自己的孩子已經高中要畢業了也用不到，可能沒有什麼說服力，但是你要不要去改變甚至是取消，

我覺得可以再去做一個研究，甚至說你是住在平地的原住民是不是取消？還是說你是住在山上的原住民，還是繼續保持這個優待方式，是不是要改變一下、再做一些重新調整？我是覺得。」（C1-013-14）

而 D 則直接地認為過去對於原住民族群提供的福利制度是合理的，雖然現今城鄉差距縮小，不如過去落差較大，但原住民處於偏鄉教育環境中，在教學設備、軟硬體資源和師資上仍反映出明顯的落差。

「怎麼看待優待喔？不是應該的嗎！（哈哈）其實現在我覺得也沒差，當時可能真的有那個城鄉差距，當時啦！想當年的部分！其實現在城鄉差距可能沒有這麼大。」（D1-019）

「以前的老師到了偏鄉不一定會認真教學，因為學校設備不好、軟體硬體的設備真的很糟，不然就是上課上到一半會有蛇進來，沒有辦法認真上課。到了高中就會覺得當時的差別更多，其實還是可以有差距，尤其是在老師的用心程度和軟硬體的設備上，所以當時對原住民的優待是理所當然的。」（D1-020-1）

（二）關於原住民族群的刻板印象相關之歧視對待

1. 對於原住民族群身份的標籤化

身為學校中少數族群之一的 A，在國小上母語課時與大多數同學上不同的母語課程，受到同儕特別關注的眼光，好奇彼此族群間的差異。

「那時候去上我們自己族語的課程，有時候會有點尷尬，因為感覺人太少了。同學剛開始知道你是原住民，會好奇你，他們可能不是用那種奇怪的眼神去看你，但是會感覺到被特別關注，會不自在，想知道你跟他們有什麼不一樣。」（B1-024-3）

C 生長於社會環境對原住民存在強烈歧視的時期，漢人從原住民族的外表特徵區分族群，除了言語上不斷以「番仔」貶低原住民，不認識的大人更直接向原住民學生暴力相向，傷及人身安全，使得當時的原住民學生人人自危，不敢落單行走，甚至需要靠著族人聚集、共同行動來互相自保。

「像我去讀國小一年的第一天，我從租的房子到學校的距離大概六百公尺吧！就一條街、三個路口，因為可能我們原住民很好認嘛！不是黑黑的、就是五官跟人家長得不太一樣齣，一眼就可以認出你是漢人還是原住民，一眼就可以認得出來齣。」(C1-007-4)

「從早餐店那個老闆就會講台語嘛，台語我不太會講，「阿拎系番仔齣」（阿你們是番仔齣），剛開始我們不知道什麼是「番仔」，我們這樣邊走就會有人跟我們「番仔、番仔、番仔」一直這樣跟我們講，一直這樣指著我們到校門口，進到校門口之後，就是會有人喊我們「番仔」，我就問我的同學，他們就一直笑。」(C1-007-7)

「像我講說落單的時候被打，不是同學打是被大人打餒！大人打小孩子，或者是年輕人，不是同學，同學雖然嘴巴講「番仔」但是不會動手，我講的是大人。」(C1-019-1)

「以前同學喊我們「番仔」，我們就會去跟人家打架，以前為什麼原住民到平地讀書後會一群一群的，其實會在一起出去是要保護我們自己，因為如果你自己落單齣，可能莫名其妙就會被抓去打。」(C1-007-14)

D 在國小時期遭到嚴重霸凌，國、高中時期仍有朋友以歧視性字眼當作開玩笑，故意惹怒 D 期待他生氣的反應；而社會課本的內容與老師的善意提醒，更引起同學故意捉弄、取笑，並沒有意識到玩笑性的歧視仍具有傷害性。

「到國高中也還是會有同學會講說：番仔！你是番仔！可是你會發現說，當你對他們發脾氣、或是你跟這個朋友很好，他會拿「番仔」當作開玩笑。」（D1-035-3）

「社會課本有講，然後原住民就叫番仔，這是課本裡面寫的，那時候老師就是這樣教，老師還說「小朋友你們不可以這樣叫原住民，原住民會生氣哦！」那時候小朋友聽到這句話就是覺得什麼？就是瘋狂叫你阿！」
（D1-055）

E 國小時經歷過轉學，新同學得知自己的原住民身份後，便無緣由的孤立、排擠，僅有原住民族同學作伴，久而久之和漢族同學形成人際上的隔閡。

「你一到，他一知道你是原住民，因為老師有介紹：她是原住民，其實都不太會跟我講話。會跟我講話的就是原住民，因為我們班也有幾個原住民，然後我們就會玩在一起。」（E1-001-4）

E 在初踏入社會工作時，同樣也因為原住民身分受到歧視對待，老闆娘針對原住民身分表現貶低、輕視及勞力剝削。

「她會叫我「番仔」，然後她會叫我做很多事情：發簿子、拖地、掃地都叫我，全部都叫我，我在那邊七、八、九、十、十一，五個月，我每天都在做這些雜事，然後還要聽她在那邊碎念，然後她又會說：番仔就是要多做一點事。」（E1-018-1）

2. 關於原住民族群普遍社經地位低落的認定

C 在國小就能從生活周遭他人的取笑、指指點點當中，理解到「番仔」一詞隱含了其他族群的優越感及對於原住民族群的輕視，認為原住民族群是階級較低、不如人的、原始不文明的，因此大肆欺壓屈於弱勢的原住民族群。

「那後來慢慢地我了解「番仔」就是，就我們的理解啦！「番仔」就是你這個人是很低級的、還是說你就是比不上人家的、還是說你們就是很野蠻的、然後沒有知識的那種意思。」(C1-007-13)

B 的老師懷著「原住民族因弱勢而接受經濟扶助」的想法，以為原住民族群受到經濟補助後能省下許多錢，改善經濟狀況，看似是「有錢」的正面印象，其實 B 仍可以感受到其中隱含的貶低與刻板印象。即使可能是老師的無心之語，仍讓 B 印象深刻，記得多年。

「我就記得老師那時候有回應我一句話，他就說「你們家是用租的嗎?原住民不是都滿有錢的嗎?」老師好像有一個刻板印象，這個到現在我都還記得。」(B1-025-2)

「他可能覺得原住民有很多補助阿，在老師眼裡，他應該覺得原住民應該很有錢，因為我們學費也都有減免阿。」(B1-026-2)

「他應該是無心的，我那時候年紀也小，他應該是隨口這樣問了一句，但我到現在還記得，因為我其實也不知道原住民跟其他人有什麼不一樣啊。」(B1-028-2)

E 從國小一直到國中，面對身邊同儕刻板印象中傳遞出的問題感到不可思議、忿忿不平，明明自己的居住在平地、生活條件不輸別人，卻因為原住民的身分被分類到經濟弱勢的類別，對於難以改變的固有印象感到無奈。

「就覺得原住民都是低收入戶阿、家裡沒錢啊、很窮阿、然後喝酒阿！所以他們知道我是原住民的時候就會說：『那你很會喝酒?』或者是說：『那你家那邊有沒有電?』這種話欸!其實我聽到就覺得：為什麼要問我這種話?我家就住在埔里阿!幹嘛這樣子講!搞不好我家還比你好!我心裡是這樣子想，可是我沒有講啊，他的觀念就是這樣，我能跟他講什麼?」

(E1-002-1)

「對阿，就是「原住民就是喝酒阿」、「原住民都是需要被幫助的」或者是他們經濟狀況可能不太好啊這種。」(E1-003)

「其實我那時候就正常生活啊，一樣回應他們，我不太會做什麼，不需要去跟他們表達我的家裡就是怎麼樣，我的家裡就是一個正常的生活啊!我爸爸、媽媽在阿!我也有錢可以拿!繳什麼學費我也都是按時繳，然後我也不太會去跟他們爭辯什麼，因為我的個性不太會。對阿!我不太會想爭辯什麼，可能我自己覺得：原住民在他們的想法裡面就是比較…比較…就是…要怎麼講，對他們來說比較低等的，所以我會覺得跟他們講也沒有什麼用。」(E1-004-1)

3. 對於原住民族群與體育表現佳的既定聯想

體育相關科系畢業的 B 在求學過程中體育表現出色，遇到許多人將體育表現佳和原住民族劃上等號的經驗，也曾因為他人的話影響自我概念。隨著經驗增長發現體育表現與族群並非絕對有關，運動表現佳的漢人也不在少數。

「很多人就會說原住民的運動能力很好啊，之類的，以前是有稍微被這個影響，覺得說：「喔，我是原住民，所以我體育很好啊！」，其實是跟其他同學比，我覺得是跟經驗有關啦！不一定是跟種族，後來慢慢發現，也沒有都是原住民阿！漢人很會運動的也很多。」(B1-022-2)

同樣擅長運動的 D 則是因為國小的被霸凌經驗體悟到體育表現上力求表現、不能輸給漢人的信念，藉著發揮自己體育方面的優勢能力提升自己在同儕間的地位，扭轉當時為期半年被嚴重霸凌的情形。高中時期也因為原住民身份被推舉參加各項體育競賽，並砥礪自己透過體育項目為原住民族群贏得尊重。

「然後他輸我之後，我當下的感覺就是要比他們兇、或者是什麼事都比他們強，才會不會被欺負。所以從那次之後、到五年級重新分班的時候，我就把自己變成什麼事都要比別人強，包括當下我五年級就加入田徑隊、也是老師的小幫手什麼的，然後也認識很多朋友，這個狀況才就沒有發生了。」(D1-014-3)

「體育上就是說我們學校有排球、壘球、籃球、足球的比賽，因為我是原住民，有比賽就會說：「啊那個○○啊！他是原住民！」就推派我去參加了，就覺得不能輸這樣。」(D1-017-3)

「沒錯，有原住民的招牌就是不能輸，功課已經輸了，體育是不能輸的。」(D1-018-1)

4. 對於原住民女性的性觀念懷有負面評價

A 在求學及工作階段皆遭遇過性別刻板印象對待，經由與漢人男性相出覺察到對於原住民女性的錯誤印象，認為原住民女性是性觀念開放、交友隨便的，透過言語、肢體上佔便宜、吃豆腐、性暗示的話語，讓 A 對此感到不適、產生戒心、與男性保持距離，更因此在大學期間不交男朋友，以避免被冠上負面評價。

「他們就會喝了酒，他會對你說一些不是很尊重的話，像是：「欸走!來去開房間!」所以跟我講過這種話的男生，我不管你是喝醉了還是不經意，我基本上我跟你就不會有很多的接觸，就是大家還是同學，但就不會這麼好。」(A1-122-1)

「他不會找別人，他就是找你啊！他可以很清楚地講你的名字，然後說：欸走我們來去開房間！」(A1-122-3)

「對，然後感覺是不舒服的。所以我覺得在他們的想法裡面，原住民女生是很隨便的。我其實在這一塊我很小心，就是說，為什麼大學的時候我不交男女朋友？因為我不想讓男生覺得我是很隨便的人」(A1-124-1)

「每次班遊出去玩，他們如果小喝就會講一些…對，不然就是會看一些…就是會一直看…騎車的時候會故意…」(A1-124-2)

二、 受歧視的感受與回應方式

不同的個體對於不同情境中的歧視性對待發展出各自迥異的回應方式，研究者透過研究採訪的資料整理出四種反應類型及轉變之處。

(一) 對自我出現消極性態度

A 在高中時期面臨到的歧視與貶低，反映在消極的學習態度上，同學不斷地強調因原住民身份而加分升學的優惠，讓 A 對於課業學習失去努力的動機。

「到了高中的時候，同學就開始，「欸你是原住民吼！」、「阿你加分加到很滿吼！」，然後就開始不一樣，然後高中那三年我成績就很爛，因為我覺得，我不想讀書，我不想讀高中啦！」(A1-003-2)

面對漢人對於福利制羨慕與不理解，B 當下沒有回應。除了因為自己不清楚福利制度背後的用意和制度的內容，也因為面對他人因羨慕眼紅、瞧不起的話語，一時之間不知如何回應對方，不知道自己的定位和如何反駁讓 B 當時的心中是不舒服的。

「因為我小時候是很內向的，我記得我那時候好像是有點尷尬，然後就也沒有回答。」(B1-026-1)

「就是那種…自己也不了解、也不知道怎麼回答的…慌張…不安感…你會沒有辦法理解自己的定位在哪裡。」(B1-035-2)

C 對於身為少數族群的弱勢處境感到無奈，無法與多數族群爭取需改革制度的需求，保障原住民族的權益。即使感受到不公平仍考量到少數族群的處境而選擇吞忍，其他人或許是以暴制暴來抗爭權益，但自己退而求其次，只求保護自己以策安全。

「當然啦！有的人會說：欸是在保障原住民阿！但我們原住民是少數人口，他們怎麼說就是怎麼說」(C1-013-6)

「我是不會做出什麼反應，但是心裡面那些不舒服一定有，但是我是不會表現出來。為什麼？因為以現實面來講，在這個社會我們原住民還是算少數，

還是少數，如果你要在名義上改變什麼制度，沒有辦法，因為我們人就是這麼少。」（C1-014-1）

「像這種以暴制暴的、或者是像我們這一種的，其實主要目的就是要保護自己，不要被人家欺負。」（C1-022）

D 在求助老師無效後只能繼續承受不平的待遇和討厭，體認到自己居於人數較少的劣勢當中，無法改變當下只好避免與對方互動減少紛爭、繼續隱忍下去。

「他就不相信！我們班上不可能會發生這種事！也沒有調查。」（D1-010-1）

「所以我那時候每次一到下課時間，我就盡量不待在班上，一下課我就會跟幾個同學就走出去，盡量避免和他們有紛爭、那些狀況發生，不然就是躲在廁所。其實那一年每一次坐公車要到埔里的時候，就覺得很討厭，很想對他們怎樣但是沒辦法，因為他們人多嘛！」（D1-010-3）

「隱約都還存在，不要太刻意的去放大他，其實都還好。小時候就是真的就是忍耐呀！忍耐忍耐忍耐，是因為怕寡不敵眾也怕被大人修理。」（D1-035-2）

E 受到幼時漢族同學的人際孤立後在心中留下陰影，不敢主動表明自己的身份，深怕過去的人際困境再度重演。對於同儕的刻板印象感到深深的委屈，選擇輕微地否認帶過。除了覺得難以改變對方根深蒂固的偏見，也認為出聲為自己解釋反而會被認為是在爭辯，更感到難堪丟臉。在無法逃離的學校生活中只能繼續維持原先的生活作息，減少與他人說話互動，劃出人際界線以保護自己。

「然後國中…其實到國中之後，因為從小有這種被歧視的感覺，到國中我不太會說我自己是原住民，因為我就很在意老師說我是原住民這句話，所

以大家同學都不理我，所以我就覺得「我說我是原住民」就不會有人要跟我玩，所以我剛到一個新環境，其實有些人不太會看出我是原住民，所以我就也不太會自己講。可是如果有人講的話，我會叫他不要講，我覺得這是不好的，我覺得我身為原住民是不好的，不好是因為會沒有朋友，然後我又會有那種讓我心底很不舒服的地方。所以那時候國中、高中我很不喜歡自己是原住民，然後大學也是。」(E1-001-16)

「其實我聽到就覺得：「為什麼要問我這種話？我家就住在埔里阿！幹嘛這樣子講！搞不好我家還比你好。」我心裡是這樣子想，可是我沒有講啊，他的觀念就是這樣我能跟他講什麼？我就說：「沒有阿，我家就是一個正常的生活啊！」我就頂多是這樣子講而已。」(E1-002-4)

「其實我那時候就正常生活啊，一樣回應他們，我不太會做什麼，不需要去跟他們表達我的家裡就是怎麼樣，我的家裡就是一個正常的生活啊！」(E1-004-1)

「我會覺得跟他們講也沒有什麼用，又加上我覺得我如果講出來很丟臉，因為他們就這樣想，然後我又講出來，很像我一直在跟他們爭辯什麼事情，那我就把我自己做好就好了啊！」(E1-004-5)

「我再擔心、我再害怕那些事情也都是一直在、一直在，我自己無法改變什麼，所以到後來我就是照著自己想要做的事情去做就好了，那如果有一些很不舒服的地方，我就是也是自己吞啦！就是他們說了什麼話我還是會很難過啊，那難過能怎麼辦呢？就一樣還是要來學校，不能說因為我難過我就不要來學校，那我就盡量不要跟他講話。」(E1-005-2)

同樣的族群歧視也發生在親密關係中的不平等，E 仍因難以改變對方的意識而選擇隱忍，但其實心中已有定論，不會在不平等的關係中繼續踏入婚姻。

「我還是會默默接受，可是一樣啊！你不能改變什麼，所以也只能忍受那個不舒服，反正知道至少有一天我不會跟這個人結婚。」(E1-049-1)

(二) 不認輸地證明自己

B 當時像是為了賭一口氣，當下就出聲捍衛原住民族群的立場，認為原住民的能力不輸給漢人，不用靠加分制度也可以表現優異。

「就是人家都說原住民很好啊、有加分有補助這些制度，那我那時候好像回應說…我忘記了欸！好像是覺得說「可以不用這樣，原住民我們也可以去跟漢人比較」(B1-012-4)

「可是我那次的心態是有點不太好，其實原住民加分也是在跟原住民比較，並不是在跟漢人比較，我好像一直都沒有去了解原住民加分制度的這塊、還有原住民的故事啊、文化，我本身就不是很了解自己，所以我當時的回答我很不滿意欸！真的！」(B1-012-7)

面對當時對於原住民極度不友善的社會環境，C 除了隱忍之外，不願繼續居於劣勢被欺壓，轉念一想，決定在擅長的項目上發揮求表現。透過手足間的互相砥礪，不斷地增進自我，化悲憤為力量，扭轉自己在生活環境中的劣勢。

「我自己心裡也在想：「這樣子被歧視，你歧視我沒有關係，我會用另外的方式來表現得比你們更好！」，可能在各方面阿、念書阿、體育方面

阿、畫畫方面我就是要比你好！」(C1-007-18)

「那當然我們幾個表兄弟也都會自己這樣分享嘛、互相砥礪鼓勵，有時候回家，有時候以前大部分人回家就是功課就會丟在旁邊就出去玩，可能功課要到隔天早上才寫、或是睡覺前被逼著寫，那以前我們表兄弟都住在附近，我們一回家就會說：欸我們先來把功課寫完再出去玩。」(C1-007-19)

「沒有這樣子拚難道你要這樣子一輩子被人家看不起？我那時候的想法就是這樣，所以我才會認真讀書這樣。」(C1-007-21)

「那我自己的態度就是：你不用去用什麼措施來改變，我自己會試著去改變。」(C1-014-3)

而具有體育優勢能力的D同樣也把握自己的優勢能力，不斷在體育競賽中力求表現，改善自己的人際互動情形，在同儕間贏得尊重，為原住民族群爭一口氣。

「有原住民的招牌就是不能輸，功課已經輸了，體育是不能輸的。」

(D1-018-1)

(三) 尋求同伴的歸屬感

面對在主流文化中的劣勢處境，研究參與者不約而同地出現尋找友伴、獲得認同與歸屬感的行為反應，試圖透過相近族群的支持獲得力量，讓自己不繼續孤

單被欺負。A 在大學時因為自卑不敢與一般同學接觸，首要目標就是與同為透過原住民族身份加分入學的同学為伴，讓自己不孤單。

「剛進去我其實很自卑，所以我不太敢跟他們接觸，但是好家在我們還有一個同學跟我一樣都是加分進去的，可是慘的是他常常沒有來啊！他沒來我就覺得很孤單，他有來我就覺得有伴。」（A1-061-4）

A 大學前兩年將生活重心擺在包容、接納自己的教會上，與大學同學相處不多，直到因故離開教會後，試著參加學校社團，認真、努力地加入原住民族群，融入新的人際交友圈，獲得族群的歸屬感。

「所以我幾乎很少回家，我也不打電話回家，我的電話都在打電話叫人家去教會，然後花時間去禱告、去唱詩、去唸詩，我的時間都花在那裏。」（A1-031）

「因為我大一、大二心思還是在教會，所以我其實跟同學沒有很好。我們班只有 31 個人，其實大家都很好，比我更不愛念書的大有人在，你一學期看不到他幾次，但他是我們班第一個考上校長的同學，然後大一、大二我也是每個禮拜都會回去教會，我沒有回家直接去教會參加主日學，維持兩年。」（A1-041-3）

「我有嘗試著要跟他們有很多接觸，所以在大二大三的時候我會跟他們，有一個社團發表要跳山地舞，我也去了。」（A1-080-3）

「我中間真的有很認真要去打進他們的群體，所以我也去唱歌練舞啦！」（A1-096-1）

「我其實到大學，想要找族群認同感，我有努力過。可是在那一次在布農族的活動裡面，我第一次覺得，欸、還不錯！對。」（A1-116-1）

D 在漢人居多的求學環境中，與原住民接觸不易，不得不與漢人做朋友，為了維持人際交友圈也要隱忍對方歧視性的玩笑。

「可是因為我們讀那些學校也還是漢人居多啊！原住民是打散的，你為了在班上生存還是要跟漢人當朋友，所以就是要忍，久了他們知道不好玩就不會再講。」(D1-038-2)

E 同樣在交朋友時受到限制，尋求想法相近、對原住民不排斥、沒有偏見的對象，才能卸下心防與對方真心互動來往。且在個族群中能感到安全、被接納，更有勇氣說出心中真實的想法。

「可是沒辦法啊！我第一步我要跟你交朋友，還是說你覺得我是原住民，那你對我沒有什麼偏見、你覺得我跟你一樣，那我才可以跟你交朋友。」(E1-010-1)

「恩，同一個族群，找到一種安全感，比較有安全感，之後你就會比較會去講出你心裡想講出的話，你就不太會怕。」(E1-020-2)

(四) 正面回應以捍衛應有權益

不同於過去不斷隱忍對方的惡意玩笑、歧視性言論與刻板印象，研究參與者隨著年齡漸長逐漸發展出正面回應的態度，透過堅定、強硬的態度回應對方，捍衛自己應有的權益，保護自己。

A 在大學及工作時期面臨性騷擾時會出聲捍衛自己，直接點明對方對於原住民族女性的刻板印象，對方因自殘形穢而主動道歉。

「明講，我會跟他說「我覺得你這樣子不尊重我，你不要以為原住民女生

都很隨便。」我就直接跟他說，因為我很不喜歡男女的那種感覺。對方會道歉，會有不好意思的感覺，因為我都明講了他還能說什麼？」(A1-128-1)

D 小時候受到霸凌不斷隱忍、避免衝突，從賽跑事件中發現到，成為強者可以停止被欺壓的處境，從這次的成功經驗中逐漸發展出多元的回應的方式，像是冷處理、兇回去、甚至是糾眾修理對方。也運用自己的體育表現優勢獲得人際支持，不再處於隱忍受欺負的弱勢角色。

「有點像是冷處理他們，要不然就是也可以兇回去啊！兇回去他就不會再有類似的行為，譬如他們說：「番仔！番仔！」，你就說：「噢靠杯喔！幹嘛！衝啥小！」他們就會不敢再講，或是說：「你說什麼？你再說一次啊！」(D1-036-2)

「就是如果有太誇張的行徑，就會召集原住民團體說我們要去圍剿、我們要去修理一下。怎麼樣的圍剿和修理？有時候把他拉到廁所啦！輕輕的打他一兩拳啦！輕輕的~(笑)還是會一些行動，可是那就是比較嚴重誇張的時候，像是一群原住民下課去找他、警告他，如果是太誇張了，最後還是會用這種不得已的手段。」(D1-039-1)

回首過去職場上的歧視、貶低和勞力剝削，現在的 E 已有截然不同的回應方式和態度，對於歧視的言論不再忍耐而是直接反駁，甚至離職求去也不願再受委屈，會透過正向成功的原住民為例，反駁對方以偏概全的謬誤思維。

「現在喔，我一定直接反駁阿！直接辭職我也不做啊！」(E1-036-1)

「我為什麼在那邊？你這樣歧視原住民，那妳學生裡面有原住民你就不要收他，原住民有表現比較不好嗎？沒有阿！那個校長的女兒和兩個妹妹也都在那邊阿！都是這麼好的人，你怎麼能說他們不好啊！」（E1-036-2）

三、 對歧視動機的解讀

透過回顧歧視經驗的述說，從研究參與者的視框了解其對於歧視事件的看法，整理出以下幾類，幫助研究者了解個體看待歧視經驗的方式及脈絡，以下分別以 A、B、C、D、E 對於歧視經驗的看法整理分析呈現。

A 體諒師生因考試成績壓力大所以拿自己出氣，反倒用笑容隱藏自己被歧視的受傷經驗，不回應也不反擊。

「因為他們就是壓力很大，我知道那個壓力真的很大，而且我們班又是那種 A 段班裡面的 A 段班，就是全校都在看我們班，我們班的壓力非常大，所以我知道他們壓力很大，所以我也沒說什麼。那老師的壓力更大，所以我也沒說什麼，我也不應他，我也就笑笑地、安安靜靜的在那裏看我的書。」（A1-0014）

B 猜想對方是因為不了解原住民的文化背景、制度內容，出於好奇、羨慕的探問，並無惡意。自己也認為不同族群的文化內涵具有差異性，如果自己若能更了解制度內容，就能更有自信地回覆對方，避免尷尬不知如何回應的不舒服感覺。

「他可能也是疑問吧、好奇，他可能也是不太了解原住民背後的生長環境。我覺得原住民跟漢人的成長環境真的不太一樣，畢竟還是兩個種族，畢竟還是不太一樣。」（B1-027-1）

「恩我國中的時候有比較多人，因為要考學測嘛！我們班的學業成績都還不錯，所以如果今天有加分 35%的話，那時候，就是同學會比較~「喔那加很多欸！」他們就是會…什麼樣的心態呢？可能他們會覺得不太公平。」
(B1-019-1)

「包含這個制度其實都沒有講清楚，所以當時的漢人同學他們都不知道，就是會有這樣的說法去對原住民同學，或者是我自己也會常常聽到他們這樣講。」(B1-019-3)

「喔~如果自己可以再了解一點，我就可以這樣子去回覆他們，去化解那時候的不舒服的感覺。」(B1-020-3)

C 認為過去整個社會氛圍對原住民是不友善的，大眾普遍對於原住民有惡意的偏見，即使現今已逐漸減少，仍可以從少數人的行為言論中感受到歧視性的態度。

「以四五十年前的台灣的社會環境來講，普遍對原住民同胞是有點歧視的氛圍是比較大。以我自己的例子來講，像我國小在埔里讀書，我大概從入學第一天一直到我國中畢業，就是一直不時有人會用那種歧視的口語對著我們講話，一直包括到現在，雖然表面看起來沒有，我覺得還是有少數對原住民…還是有那種歧視的態度還是有的。」(C1-007-1)

D 可以分辨對方是惡意挑釁或是好友間的玩笑話，考量與對方的交友關係後用不同的態度回應對方，但最終目的都是希望對方停止這些歧視性的行為。

「你就會發現說，平常沒有什麼接觸的人，他故意會講這個話一定就是想要探你的底。就說番仔番仔，你就說「幹！衝殺小！購共幾百啊！(再說一

次阿!)」他們就會嚇一跳不敢再說，以後就知道說你這個人會反抗，就不會再講。但如果是很好的朋友，他們在開玩笑的講，可是你也知道他們是開玩笑，那就會聽聽就算了，因為你不能失去這個朋友，聽聽算了，久了沒感覺了他們就知道，就不會再繼續講這些話了。」(D1-037)

E 認為當時的社會環境對於原住民族群是不友善的氛圍，猜想小孩受到父母的影響而出現同樣的態度。

「可能是家長吧！那時候的社會環境都是這樣想的。」(E1-002-6)

四、小結

本章節透過整理分析歧視經驗的種類、回應方式與感受、對於歧視動機的解讀，可以看見研究參與者在受歧視經驗上的諸多異同之處。首先受歧視事件與許多對原住民族群的刻板印象有關，諸多以偏概全、忽略族群內差異性的刻板印象，長期累積下來固化難改，研究參與者對於難以改變的刻板印象及對待感到挫敗、對於身為少數人口的劣勢感到無奈，因為幼時對於自身文化或福利制度的認識不足，在面對歧視性的言論、行動時，無法有力地為自己反駁、捍衛權益，選擇隱忍、退讓、避免衝突等，因承受種種族群刻板印象而產生自卑退縮的反應。再者，從研究參與者對於歧視經驗的解讀觀點中不難發現，當下的社會環境氛圍是助長刻板印象的原因之一，由於對其他族群文化的認識不足，透過包裝於好奇或玩笑之下的話語、隨口無心的眼神和態度，都是能讓研究參與者覺察到不舒服且深留心中的受歧視經驗。最後，從分析結果發現，研究參與者面對族群的歧視性言行及刻板印象，都曾採取積極行動去抵抗、發揮自身的優勢尋求表現、扭轉負面的標籤，以積極的作為幫助自己調適當下的負向情境，像是學習上相互砥礪、在體育競賽中力求表現、尋求安心的原住民族交友圈、群聚獲取同伴的保護、用強硬的態度喝止對方的不友善言行等，試圖在難以破除的歧視性環境中鼓

起勇氣面對、迎擊以改善自身的處境，並從成功經驗中得到其他族群對原住民族文化更多的尊重與自信。

第二節 受歧視經驗對個體的影響

一、 受歧視經驗對個體的影響

(一) 受歧視經驗對於人際交友選擇的影響

研究參與者在與其他族群文化互動的過程中，得到人際負向經驗，影響其對於人際交友選擇時，出現了變數，甚至在交友上與其他族群、團體出現隔閡。

高中時期的 A 在學校中受到歧視眼光，在教會中感到接納認同，一方面因為投身於教會活動，花費較多時間，一方面與學校同儕相處上早已被貼上原住民相關的負向標籤，更加顯少與同學互動，畢業後與高中同學鮮少來往，至今已無聯絡。

「我跟我高中同學基本上沒有聯絡，完全沒有連絡。」(A1-004-2)

「這些好朋友是因為我那時候有去教會，我為了要拉他們去教會，所以我會一直跟他們好。」(A1-005-1)

「說實在的，這樣回想啦！『他就是不愛念書、他就是書念不好、然後怎樣怎樣、只想去教會、然後好像沒有什麼、就是不認真讀書這樣』，然後我的學姊、跟我很好的都是教會裡面的。」(A1-007-3)

大學時期的 A，大一大二時由於課業上的落差感到自卑，自覺與優秀的同學相差甚遠，不敢與同學來往。大三大四因故離開教會後，即使努力參加原住民的

社團活動，在接觸後的挫敗感，再度讓 A 的人際關係更加疏離，難以打進原住民團體中。

「我大一大二沒有跟他們一起是因為我覺得我跟他們差很多，我跟他們不一樣，他們都懂的我不懂，所以我的自卑感很重。」（A1-061-1）

「我覺得高三那一群同學、師長一直給我灌輸的想法就是「你是加分的，你不是憑實力」，說真的也就是沒有讀書怎麼可能有實力嘛！剛進去我其實很自卑，所以我不太敢跟他們接觸。」（A1-061-3）

「其實他們沒有對原住民有很大的…是我自己心裡阿…我不會特別表明，我會說，我是新竹人，點到為止，我的同學知道我是保送生。」（A1-063-1）

「所以我去念大學，我就真的比較接觸原住民，可是我跟你說，我去接觸原住民的時候，我打不進去，我沒有辦法，就是我已經習慣……」（A1-073）

大三大四的 A 對於班上同學非常陌生，僅認識原住民同學。

「我其實那時候那些人我都不認識，我只認識我們班那個原住民同學，其他的我都不認識、完全不認識。」（A1-080-4）

D 考慮到原住民人數少，為了維持與漢人建立起的友誼，面對歧視性的玩笑只能隱忍、淡化對方的言論、笑笑帶過，即使心中不舒服仍不敢得罪漢人朋友。

「歧視到國高中也還是會有同學會講說：「番仔！你是番仔！」可是你會發現說，當你對他們發脾氣、或是你跟這個朋友很好，他會拿「番仔」當

作開玩笑，那你就當作聽聽笑笑就好，不然你就會失去一個朋友。」(D1-035-3)

「可是因為我們讀那些學校也還是漢人居多啊！原住民是打散的，你為了在班上生存還是要跟漢人當朋友，所以就是要忍，久了他們知道不好玩就不會再講。」(D1-038-2)

E 受到同學的排擠，轉而結交原住民朋友，在相處自在、觀念契合的同伴中感到自在安適，才能夠敞開心胸與對方談心。也因為受到歧視經驗與自我認同的影響，知心好友不多。

「如果他對原住民上面一有什麼偏見的話啊，我就覺得我沒辦法跟他做朋友，就可能永遠不跟他聯絡或者是我就盡量不要再跟他當朋友。」(E1-006-2)

「就是原住民之間互相會懂得那種默契跟舒服度，就不太會有…可能漢人會覺得他講了某些話，對可能…我們族群上面聽了會覺得不舒服的話，可是我們原住民就不會覺得什麼，原住民如果互相開玩笑的話我們就可以懂，或者是說我知道他在講什麼，那我就會在一個很舒適的環境下跟他相處，那我就會比較 ok 阿！我就會比較敞開我的心胸跟他聊天。」(E1-009-1)

「漢人的話我就會看人，如果我認識他很久，然後他又可以認同我是原住民…我不知道為什麼要他們可以認同我，我才可以跟他交朋友，他如果沒有辦法認同我，我沒有辦法跟他交朋友，這個，我就覺得我自己也是滿奇怪的，為什麼要他認同我？而不是我認同他們？」(E1-009-3)

E 認為原鄉環境會自然篩汰，留下認同原住民文化的人，可以減少人際交友上的擔憂。

「因為我們生活的環境也是都是原住民阿，而且像我們環境，像你會到偏鄉去的就表示可能就是可能對偏鄉小朋友有一點熱情在、你可能稍微有一點了解原住民，如果真的待不下去那你就會離開了阿，那我也就不會跟你深聊了阿，對阿。」（E1-013-2）

「像我現在去研究所，我沒有原住民的朋友對不對，我跟那些漢人都沒有當過朋友，現在裡面沒有一個是我的朋友。」（E1-015）

（二）受歧視經驗對於職涯選擇的影響

A 的父親因深受歧視所苦，對孩子寄予厚望，除了以敬愛的教師名字為孩子取名，也費盡心力協助考取教職，讓 A 也為了回報父母而努力堅持著，不惜與教會成員敵對也要完成父母的期望。

「只是單純因為這個職業。我跟我妹的名字分別就是我爸的國語跟數學老師。」（A1-072-1）

「那時候考試在台東考，他帶我坐飛機去考，我們沒有錢喔，他帶我坐車到台北，然後再坐飛機到台東，我就很不好意思，我就很認真考試。」（A1-018-4）

「其實他們已經設定好我要念的學校，不是念護理、就是念師院，那是他們設定好的，不是我設定好的。」（A1-026-1）

「我就說我還是要去念書，我為了我爸媽我還是要去念書，他們為了我從山上下來，我要為了他們去念書，就是我不為我自己我也是得去，我堅持。」（A1-051-2）

C 的父親同樣因上一代受到慘痛的歧視壓迫，影響整個部落、家族都相當重視下一代的教育程度，勉勵 C 和手足一樣成為教師，有好的工作發展，回饋給部落。

「我國中畢業後的第一年後，我本來是沒有讀書的，第二年的時候，我爸爸就直接把我送到補習班補習，去補習考台北師專，然後可能我爸爸自己是老師，所以他希望他的孩子也跟他一樣將來能夠當老師，去回饋部落的小孩子這樣。」（C1-004-6）

「那也是因為這樣子齣，國民政府來台之後，我們那個部落的人就比較特別注重小孩的教育，雖然清流那裏可以做農，大部分的家長還是希望小孩子可以讀書齣，就將來不要去做農…就是要脫離苦日子，簡單講就是這樣。」（C1-006-4）

「從小啦！我爸爸給我的影響力是比較大，因為他從小就跟我說：我送你到平地讀書不是讓你去平地玩，是要讓你去跟平地人競爭，能夠有好的工作、未來是好的。這樣。」（C1-016-1）

（三）受歧視經驗對於婚姻對象選擇的影響

A 過去對於原住民男性的印象是負面的：不穩重、愛喝酒、說話不切實際的，包含自己的父親都沒有讓人感到穩重可靠，加上在部落見聞，原本不打算與

原住民男性結婚。但後來自我認同與原住民族相處經驗的改觀，最後嫁給原住民族男性。

「所以我嫁給原住民我很意外，因為我從以前都不認為我會嫁給原住民。因為原住民在我的刻板印象裡就是愛喝酒、說話不著邊際、沒有什麼穩重感，因為我認識的，包含我爸爸，我都覺得不夠穩重，都讓我非常沒有安全感。」（A1-089-1）

「我就想說原住民百分之九十都抽煙喝酒，呃一定喝酒(笑)，那這樣應該就沒什麼對象了吧！」（A1-090-2）

B 的母親對於原住民男性也懷有刻板印象，對於原住民的生活環境有負面印象，並不希望 B 嫁給原住民，在不好的生活條件下生活。

「我覺得自己本身也有一點歧視在欸，他可能覺得原住民的生活方式阿、環境阿、衛生習慣那些，就是普遍…可能都是在靠山靠海比較資源不充足、環境也不太好這樣，希望我不要跟原住民在一起。」（B1-050-2）

B 也會擔心上一代未知的刻板印象會影響到自己的婚姻關係，朋友實際發生的案例更讓 A 不安，害怕因為原住民身份而被對方家長嫌棄、拆散。

「我其實也不知道他們歧視的底下是什麼欸，因為畢竟老一輩的想法他們可能已經固著了，他沒有辦法改變，他對原住民還是很歧視的話，當然現在還是會有一點怕怕的阿！如果我選擇的另外一伴不是原住民的時候，對方家長會不會有嫌棄這樣，因為我有朋友也是這樣，就說「喔你是原住民」對方家人就不喜歡。」（B1-057-4）

從小在部落長大的 D 則是親眼看到生活環境中有許多青年較早結婚生子、輟學、在部落中遊手好閒、飲酒的情形，心中觀感不佳，雖然父母曾表達對於婚姻對象選擇的期待，認為與原住民族人結婚較好，但當時期許自己不要和他們一樣，不要和原住民族女性結婚。但 D 在離鄉求學後接觸到更多原住民族女性發現有其不同，因而對原住民族女性改觀。

「其實這是純屬個人意見，因為從小爸媽就灌輸要娶原住民的女生，可是當你去接觸之後，跟漢人女生聊天、還有跟原住民女生聊天之後，你就會發現跟原住民女生之間是有不一樣的。」（D1-032-1）

「小時候因為在部落長大，你會發現身邊的大哥哥、大姐姐好像明明才國中高中，怎麼就生小孩了？就不用上課了喔！每天就在那邊喝酒，我每天背書包準備要去搭公車、或是準備要去學校的時候，明明就，欸這不是應該要背書包去搭公車的大哥哥大姐姐，怎麼都在雜貨店、早餐店啊，就吃東西、喝酒、聊天，都不用上課，然後挺著大肚子，你就覺得：唉唷那我以後一定不要跟原住民的女生交往。」（D1-033-1）

「這是我小時候看到的，所以就會有這種想法，但我長大之後跟比較外面的原住民女生接觸之後，反而就覺得比較沒有部落的那種狀況，所以就因此而改觀。」（D1-033-3）

而 E 過去因自我認同低，對原住民族群文化不熟悉也對原住民族男性不感興趣；在返鄉工作、自我族群認同感提升後改觀，發現原住民族男性與自己有文化共同性，相處上相契合。坦承與漢族男性交往時仍感受得到對方來自於主流文化的優越感，隱忍心中的不適。

「那其實在感情上面是有差，我以前完全不跟原住民的男生聊天。」(E1-042-3)

「也不是刻板印象，就是我就覺得原住民的男生就很油，就覺得很髒……」(E1-045)

「我就覺得他們講話的樣子我不喜歡，他可能覺得他在開玩笑。我現在覺得他在開玩笑，可能是我那時候覺得自己是平地人，所以沒有這麼的強烈的認同感或是了解，所以反而會覺得對方講話讓自己不喜歡。」(E1-046-3)

在 E 返回原鄉工作、增加對自身文化的認識後，發現自己對於原住民男性的言行有了不一樣的解釋，從負面評價轉為正向，發現自己與原住民男性才是相契合的。

「我覺得他們講話現在我看起來是幽默的，看男人的眼光不太一樣了。」(E1-047)

「對啊，到後來會覺得找原住民的男生比較好一點，可是當我知道這樣的時候，我反而就沒有遇到原住民男生，就會覺得還是會有一些優越感在，平地的男生們會有優越感在，在相處上還是會有漢人優越的感受，我沒有說大部分男生、原住民男生不好、或者是漢族的男生有優越感，但是我我感覺得到那個優越感。」(E1-048-1)

「其實就是生活環境會有一些落差，所以你在做認同提升之後，反而會覺得跟原住民是很合、很契合的。」(E1-050)

（四）受歧視經驗對於學生或子孫教育上的影響

A 深受加分考試制度的歧視之苦，認為加分制度其實隱藏了程度上的落差，為自己帶來更多心理上的壓力。在教育學生時選擇隱藏負面情緒，告知學生現實的一面，為學生預做心理準備，並以自身例子勉勵學生要更加努力，用正向的態度去面對不足之處。

「應該是說，所謂的幫助在心靈層次上面是完全沒有的啦！給我很大的壓力，你明明就到不了那個程度，你卻非逼自己到那樣，然後就會讓自己越過越痛苦，很...有些人就是算了我就放棄了，但我們就是沒辦法，我們就是還有任務在，必須要撐下去。所以我就覺得加分給的是壓力不是幫助，可是對於山上的小孩來講，我覺得是見仁見智啦！對阿。」（A1-138-1）

「我會講得比較現實欸，我會說：「你不要以為你的能力到了，你到了就好哦！其實我們還差一點，政府只是給我們一些德政跟優惠，我們要去珍惜它。所以你考上之後你要更努力，其實我們的程度不到那裏。」也不是打壓他們，而是...我是比較會讓學生面對現實，你的能力的確沒有到那裏，是因為加分，所以你要更努力，因為我也是這樣走過來的。」（A1-140-1）

「我們教學生當然是這樣啊！然後我也是這樣一路走過來的，但是負面情緒我就不會跟他們說這麼多，其實還是有，因為壓力真的很大。」（A1-141-1）

B 以過來人身份，考量現今從事教職不易，主動向學生分享經驗，幫助學生瞭解文化內涵、了解福利政策的內容，選擇自己感興趣的職業生活。

「如果我知道的話就可以跟他們說，就是說他們不用走和我們一樣的路，因為現在走教職還滿辛苦的，就是還是可以用不同的方法去告訴他們，還是可以符合他們的興趣阿，走自己的路，不然也不容易得到這些資訊。」

(B1-055-2)

B 平時教學時也會留意避免刻板印象或用族群來區分學生，會使用同為雲住民族人、正向鼓勵、不分族群的口吻來貼近學生。

「像現在我如果遇到相同的問題的話，我就不會這樣對我的學生，因為我知道原住民還是和大多數人一樣，一定還是有錢跟沒錢的阿，所以不需要用這樣種族之分去跟小朋友講話。」(B1-027-3)

「我平常在跟小朋友講話的時候，因為我學生全班都是原住民，包含我也是原住民，就會說「我們原住民就是…」，就是會比較正向的去鼓勵他們，「可以勇敢一點啊！」、「不要緊張，我們是一起的！」，我們不分族群、比較貼近他們。」(B1-055-4)

對於自己的下一代，C 期望子孫能不再經歷歧視、透過努力贏得漢人尊重。

「我是希望我的孩子、甚至是我子孫，不要經歷到我小時候的那種周遭環境，所以我是希望他們不要說出人頭地，至少要表現出好的一面給人家看、不要說讓人家瞧不起，讓人家對我們原住民有個改觀，不要說我們原住民都是怎樣怎樣。」(C1-023-5)

相較於其他受訪者，D除了給予學生平時族人要團結互助、不分族群友善相處，面對過分的歧視行為可適時地使用警告，使對方停止不友善的對待。

「我是有跟小朋友講說「原住民不要欺負原住民」，就是大家都是原住民，不要分族群，大家互相幫忙，跟漢人就是友善相處。」（D1-042-1）

「就是團結力量大，因為原住民之間要團結啊對不對！還是要吧！其實很多人會怕看到一群原住民來圍剿還是會怕，蔡英文都跟原住民道歉了是不是！」（D1-042-5）

「就是說如果說如果漢人拿這些當玩笑，你可以當下去制止，第一次、第二次好聲好氣、第三次就把他兇回去嘛！還是要兇啊！他才知道！」（D1-040-2）

「你可以跟他說「欸不要講這個！」你要跟他警告嘛！就是要友善的警告個一、兩次，真的不行，就用邪惡的警告(笑)，因為其實還是要保護自己！沒錯！」（D1-041）

D在偏鄉教育現場中看見怠忽職守的教師，為學生抱不平、感到心疼，希望盡己之力給予學生更多關懷與知識。

「你就可以感覺到現在有一些老師對學生不用心，然後時間到就回家、等領薪水、該做的事都沒做到、然後不配合學校的行政工作，就很明顯。」（D1-022）

「缺少老師的關愛，因為知識是從老師那裡學的，老師不給他們就

學不到東西，你不給他們怎麼學，所以就會想要特別多給他們一些東西。」(D1-028-1)

E 期許同樣遭遇歧視的人、自己的學生能在面對相似的情況時，能擁有更多勇氣面對，但又擔心激烈的反抗帶來更嚴重的歧視，希望能保護好自己，在不公平的世界中取得平衡。

「嗯…希望能多一點勇氣在吧！可是其實說勇氣的話，又怕他會遭遇到…他很勇於地表現出他的言語，就是人家對他其實他就反抗，可是這樣可能讓他遭受到不一樣的後果，就會變得更加的嚴重之類的，保護好自己、該說的就說，不要太超過(哈哈)，還是要保護自己，還是有一些要去抗衡的東西在，一定是這樣的，世界上哪裡有公平的世界。」(E1-053-1)

(五) 受歧視經驗對於自我認同形成的交互影響

本研究資料中發現研究者們皆提到自我認同、族群認同、文化認同的重要性，透過訪談資料整理後發現，認同感的形成是受到個體長時間與外界環境的互動影響而不斷變動。其中原住民族群身處不同的文化生活中，形成認同感的歷程更是多元且複雜，影響受歧視事件時的態度與選擇，受歧視的正負向經驗亦影響自我認同，成為一生中不斷交互影響的情形。

五名研究參與者國小階段皆於主流文化中生活、求學，經歷到文化適應的歷程，從受歧視的經驗中不斷地調整、逐漸形成自我族群認同。A 從山上部落移居至市區的客家文化中，在陌生的語言及生活習慣上尋求適應；C 的家長為了最佳的學習環境，讓小孩離開部落至平地親戚家借住，卻在上學第一天便遭遇沿路的指點；D 也是因為家長為了增加學習競爭力，轉學至平地學校，開啟了為期半年的被霸凌的生活。而 B 和 E 雖然皆是原先就在漢文化中成長的原住民，仍在求學過程

中遭遇到對原住民族群的歧視與偏見，E 也在轉學後因原住民身份受到排擠，自此對於漢人朋友感到隔閡。

「恩……在山上……那幾年啦！在山上就是跟一般的原住民小孩一樣，過著哦…愜意、然後沒有什麼拘束。後來到了幼稚園，我媽媽要我去讀幼稚園，然後我就逃學了(笑)，因為我覺得我跟人家不一樣，然後去幼稚園的時候就是好像被關在裡面，我不喜歡。

然後同學，因為我們那邊是客家人，他們講的話我也聽不懂，可能是因為那時候爺爺、奶奶跟我講母語再加國語，但到了學校，同學講的是客家話，你聽不懂，然後就是那個環境是完全不熟的，然後鄰居也是不熟的。我小時候搬了十一次家，所以我們的鄰居一直換人、一直換人，所以我其實對那個竹北市的環境我其實不熟，然後身邊的人也一直換。幼稚園我只記得一次，有一天我就逃學了，所以我媽就很生氣，把我毒打了一頓，之後我從此以後都全勤。不管是國小、國中、高中、大學，欸大學就是有翹過課啦！那就沒有辦法了。」(A1-001-5)

「我比較慶幸的是，我爸爸是老師，所以我爸爸比…就是比部落的人知道說小孩子的教育很重要，在我小時候、大概五歲，就把我送到埔里，寄居在我姑姑家，我姑姑是爸爸的表姊啦！就借住在他們家裡，到二年級的時候，因為我爸爸認為說…自己的孩子還是要有自己人顧，就叫我媽媽下來埔里，就照顧我跟我弟弟，從二年級開始就我媽媽顧我們一直到國中畢業這樣。」

(C1-004-2)

「一二三年級讀南豐國小，就是讀山上的學校，因為每次考試都考第一名，我爸爸就覺得說：怎麼可能?不可能吧！不用讀書就第一名了?就把我轉到埔里國小，就是因為成績。」(D1-003-3)

「真的差別就是四年級轉到平地，就是那一年，就是我人生的轉折、就是我人生的轉捩點，呀~就是遇到了霸凌的人。」（D1-007-2）

成長階段於漢文化、客家文化中長大，無論在家庭中或是學校生活中，機處談到原住民文化的機會較少，導致自我認同感不高、不清楚自己的定位，在面對外界歧視性的言論和行為時無法回應、備受打擊，更加不認同自己的原住民身份。A 在詮釋原民舞蹈的經驗中遭到否定、信心大受打擊；E 當時在與原住民男性互動時，認為自己是漢人而排斥對方；對援助同學相處的過程中感到隔閡，更加不認同自己的身份。

「我那時候在想，我懷疑我真的不是我爸媽生的(笑)，對阿，為什麼在我身上完全沒有原住民的氣質？沒有輪廓深、漂亮讓別人驚艷；歌聲輕柔，但我想要那種原住民可以很遠的聲音、是很有韻味的那種聲音，我沒有；舞就不用講了，手腳不協調。」（A1-084-1）

「我現在覺得他在開玩笑，可能是我那時候覺得自己是平地人，所以沒有這麼的強烈的認同感或是了解，所以反而會覺得對方講話讓自己不喜歡。」（E1-046-2）

A、B、E 都曾因為受歧視的經驗，後來在與人自我介紹時隱藏原住民身份，擔心原住民身份帶來歧視的經驗重演。像是 A 因原住民考試加分制度被師生貶低、嘲諷，成為後來心中的痛。

「其實他們沒有對原住民有很大的…是我自己心裡阿…我不會特別表明，我會說，我是 OO（縣市）人，點到為止，我的同學知道我是保送生。」（A1-063-1）

B 小時候也受到母親的影響，不主動表明身份。回想到母親過去受到嚴重歧視造成現在自我認同上的困難，仍有所顧忌。

「小時候像媽媽多一點，人家沒有問就不會提。長大之後就是，可能就是朋友再深入了解一點之後，就會主動說：「欸你知道我是原住民嗎？」，就會主動問一下，也沒有覺得說原住民就不好。」（B1-040-1）

「突然想到小時候爸爸媽媽在他們那一代比較會受到歧視，所以你在談戀愛的時候，交往要去面對對方父母的時候，會不太敢說自己是原住民，不知道就是會怕自己會被歧視。」（B1-055-6）

「只要表明原民身份就會被排擠」這個信念曾是 E 心中直接的負向連結。因為原民身份被看輕、被排擠而不想認同原民身份，但又因為不認同而沒有自信去面對外在的歧視對待，長久下來成為人際關係與自我價值感之間的惡性循環。

「我就覺得「我說我是原住民」就不會有人要跟我玩，所以我剛到一個新環境，其實有些人不太會看出我是原住民，所以我就也不太會自己講。可是如果有人講的話，我會叫他不要講，我覺得這是不好的，我覺得我身為原住民是不好的，不好是因為會沒有朋友，然後我又會有那種讓我心底很不舒服的地方。」（E1-001-16）

「剛開始我也真的是排斥自己是原住民，這是因為那個以前小學的感覺一直在心裡，你自己又不願意去接受原住民文化上的一些習俗阿、教育之類的，所以你就越來越不認同，也不想要認同吧！」（E1-029-3）

「那如果你是原住民就是比別人又再低一截的狀態，我覺得很丟臉，丟臉上面一定就是很多文化上阿、社會觀感上的，那我就會覺得我又沒辦法改變，那久而久之你就完全沒有辦法認同自己是原住民。」（E1-030-3）

但當 B、D、E 返鄉工作或是開始學習、認識母文化後，自我認同感逐漸提升，E 甚至比較敢主動介紹自己的身份和文化。

「一直到慢慢長大，「喔原來原住民其實是這樣」，慢慢慢慢的，有一個…對自己有一個成長、負責任的心態，覺得自己是原住民。」（B1-033-4）

「可是當回來本地工作的時候學到了很多文化上的東西，就會漸漸的認識自我呀！」（D1-058-4）

「因為我對文化也沒有太多的了解，是回來之後接觸了自己的文化，我才知道自己的文化是這麼的偉大，有很多我自己應該要學習的地方，然後才慢慢來接受自己是這個族群，然後也就到現在也就會比較敢說自己是什麼族啦！」（E1-001-27）

A 則是透過與原民同學正向的相處經驗後，改變原本對於原住民文化的負面印象，增加與自我認同、加強了文化的連結。

「後來一直到大四，我發現不只原住民愛喝、漢人也很愛喝，所以我就覺得這不是一個很大的問題。」（A1-074-3）

「那種感覺就是…那種氛圍，就是很快樂啊，大家一起唱歌跳舞。我第一次覺得喝酒不是那麼討厭的事情，我以前都覺得很討厭，我說原來喝酒可以…

我可以理解為什麼有人喝酒可以喝到這麼醉，因為太開心了！」（A1-107-1）

「所以那次之後我才知道「喔~原來原住民可以這麼得開心」，就是，「原來可以這麼歡樂」，因為…北部的原住民、泰雅族…因為那一次都是布農族，你知道泰雅族不是我要講…我覺得心地沒有很好(苦笑)。」（A110-2）

「就是「欸原來我也可以唱歌喝酒跳舞」，然後是沒有壓力的，不像那個成果展，跳舞就是開心地快樂的。」（A1-116-2）

相較於其他研究參訪者的成長環境，C 受到較豐富母文化環境的滋養，自我認同感較高。

「目前是以國語為主，我媽媽還在的時候是以泰雅語為主，自從媽媽離開之後，家裡小孩子…有時候小孩子用國語問我們，我會用母語跟他回答，也許剛開始他們會聽不懂，久而久之有一些比較簡單的語詞，他就會慢慢會懂。」（C1-003）

「講到認同，我當然認同我是原住民阿！我的身份我沒得選擇，因為我出生我就是原住民，我不能說：欸我不是原住民。像還是有人啊，明明就是原住民他卻不承認自己是原住民，但是他享受原住民的那種待遇。」（C1-011-1）

正向接納的環境互動亦影響了自我認同的形成，發展出對於尊群身份上的自信、感到有價值。例如 B 在體育班的正向、接納的氛圍中成長，較少出現歧視性的對待，使 B 對自己的族群身份與優勢能力感到接納、肯定。

「那其實體育人的心態一直都是比較大喇喇地，我們也不會...再加上他們也會說：「阿原住民很好欸。」就是他們也會跟我們互相是一個團隊，一起去努力的感覺，不會因為對種族然後去對立。」（B1-022-6）

而 A 國小老師和教會生活皆提供接納、肯定、不分族群的正向互動經驗，使 A 未感受到族群身份間的不同，因為被肯定而更感自在地表現自我。

「我不會有原住民的那種自卑心態，就是因為我的這個老師，他很喜歡我，他說原住民的小孩很會唱歌，所以他每次在學校就說我們來聽唱歌，就聽我唱歌，我每天都在唱歌，唱給小朋友聽，就是給我正增強。」（A1-001-10）

「所以你說有分原住民跟不是原住民嗎？我覺得沒有，大家都一樣，我其實大概只有在學校才會有「原住民就是有加分啦！」，你知道就是那種感覺。」（A1-032-2）

二、 小結

從資料分析中發現，研究者的受歧視經驗主題及形成的正負向族群文化認同感，對於未來該主題相關的抉擇及觀點將有所影響，過去的受歧視事件主題、種類及自身感受與回應會形成個體對於文化認同感的雛形，左右個體在遭遇到相關議題時作出相關的抉擇。再者，研究參與者透過自身的受歧視經驗，體認到自己肩負原住民族語言、文化的傳承使命，期許自己能回饋給原住民族群，透過將親身經歷的經驗形成各自的信念與教育哲學觀，在家庭及職場中傳遞至下一代，而這些影響力的發揮，凸顯了原住民族教師有別於一般教師的特殊身份及使命，除了傳遞原住民族群的傳統文化與價值觀之外，亦傳承了面對文化適應上的經驗與態度，影響下一代的族群自我認同及未來的生涯選擇。最後，可看見多位研究參與者在自我認同的發展歷程中的變化，從過去曾因對於傳統文化內涵或相關政策

認識不足而無法自信地回應外界的歧視言行，但在經歷了文化探索與洗禮後察覺到文化的差異性，確立自己的族群認同與價值，自覺肩負之文化使命，而後能以自信從容的態度、多元堅定的方法回應歧視性的言行，改變頗多。

第三節 綜合討論

從研究訪談資料的整理分析中，研究者發現本研究的五名研究參與者皆是於國小階段在主流文化中求學、生活，於成長過程中陸續出現受歧視經驗及文化適應的歷程，影響研究參與者往後的自我族群認同及生涯選擇，更透過教育者的身份將自身經驗及教育觀，傳承至下一代學生或子女，可以看見這些生命歷程對於原住民族群形成廣泛且深遠的影響。本節將綜合前兩節的分析結果進行討論如下：

一、受歧視經驗與自我族群認同形成有重要關聯

移居都市的原住民，在初次文化衝突與適應當中促使自我族群認同的修正，從本研究搜集到五名研究參與者的首次受歧視經驗，可以發現皆於幼稚園、國小階段的幼童時期發生，這時研究參與者開始體驗到多重族群文化交會時，產生的文化衝突與適應問題，於主流文化中面臨到自我認同動盪的成長經驗。Allport (1954) 提出五種偏見階級：仇恨言論 (anti-locution)、迴避 (avoidance)、看不起 (discrimination)、人身攻擊 (physical attack)、滅絕 (genocide)。從研究搜集到的受歧視經驗分析也與學者提出的分類有所相似處。而黃薇靜 (2000) 也發現身處都市的原住民青少年面對比非原住民貧窮青少年更多重的壓力與結構性限制，承擔了階級與族群雙重的弱勢處境。邱怡薇 (1998) 也提出，隨父母遷居至都市的原住民學生，來到都市的負向感受多於家鄉，且對原住民文化逐漸消失，充滿漂流都市的生活感受。與本研究參與者的經驗相映有所異同之處。

研究中發現，當研究參與者 A、C、D、E 的家長為了更好的學習環境，將孩子轉學或移居至都市生活，為研究參與者帶來新的生活及學習適應問題，在首次面臨到文化衝突時產生負向感受，進而發展出各自的自我認同與回應方式。A 面臨到客家文化的生活習慣、語言上的隔閡，在陌生的鄰居和學校環境中選擇逃學，排斥不同於山上的學習環境；C 則是在走路上學的第一天就沿路受到路人的譏笑與輕視，在母親的照顧及手足的陪伴中擁有較強的族群認同，轉而開始與手足相互砥礪、努力向學，向主流社會印證原住民族群的能力，獲取尊重；D 則是在轉學到平地學校後，遭遇到沒有具體原因的嚴重霸凌，從忍受半年到出現轉機的過程中，造就 D 從原住民族群的優勢能力帶來新的結果中產生自信，因而修正自我認同感，開啟了新的信念與回應方式。

但本研究中，B 和 E 雖然自小是在平地、都市中成長，也曾經因原住民族身份遭遇到特別的眼光對待，像是 B 因為較少接觸原住民族傳統文化及原住民相關政策，對於族群認同與定位不明確，當面臨師生的異樣眼光時只能獨自承受心中的不舒服感受；E 則是從平地學校轉學至規模較大的小學，在轉學後因原住民族身份受到同學排擠，首次感受到族群身份之間的差異性，從此害怕在新團體中表露自己的原住民族身份，在求學時期形成負向的自我族群認同，更加沒有信心與漢人敞開心胸交友來往。

對應到學者謝世宗（1987）的主張，他認為台灣原住民族的族群認同其實是一種「污名的認同歷程」，分成四個階段：（1）居住部落時保有正面族群意識、（2）開始接觸漢族時接受異樣眼光，忍受不雅指稱、（3）廣泛接觸漢族時忍受被拒絕、忍受失敗的挫折、懷疑自己否定自己、（4）最終結果是失去正面族群意識、污名認同形成。這四個階段的接觸時期與對於自我認同的變化，與本研究搜集到研究參與者的階段性經驗是相符合的。但也注意到研究參與者 B 在漢文化接觸機會相較於原住民族群文化頻繁，雖然缺乏第一階段在部落居住的經驗，仍在與家人相處的經驗中形成正向的族群認同感，從學習母語中感受到愉快

經驗，而之後面臨文化衝突時，同樣出現忍耐不舒服感受、用不服輸的回應態度來隱藏心中自我定位的不明，受歧視的經驗與認同歷程仍有其相似之處。

研究參與者幼時首次面臨生活環境及文化價值觀的巨大改變，需耗費相當多心力處理文化衝突與適應問題，同時也需要在文化差異和隱形的權利階級落差中努力求生存。此時遭遇受歧視事件的回應能力及經驗亦不足夠，除了原先的族群認同受到動搖，回應時也多半以退縮負向的方式自行將受歧視經驗消化。

二、正負向自我族群認同影響未來生涯發展

譚光鼎（1998）提到，學校是影響學生社會化的一個重要場所，不同的族群在此相逢，此刻的人際互動與對於未來的發展有決定性的影響，學校教育不應忽視族群與文化差異存在的事實。此階段的學習經驗影響未來的諸多選擇，而發生在此階段的受歧視經驗更是影響原住民族學生的自我族群認同，影響生涯選擇。國內學者陳艷紅（1997）也曾對於臺灣原住民青年的生涯發展歷程及其影響因素進行研究分析，發現「自我認同和族群認定是原住民青年生涯發展中相當重要的因素，在各階段間均有影響，只是隨著年齡的增長，或有改變，或為個人所隱蓋，所以彰顯出來的影響程度不同。這個隱含的影響力很值得再深究，但是卻是相當困難。」

而許文忠（1998）同樣在研究整理中發現原住民族自我、社會與族群認同的主觀經驗，可能是影響原住民學童生活適應的重要原因。凌平（2001）的研究發現更進一步地指出族群認同（ethnic identity）高的學童，其生活適應也愈佳。陳枝烈（1997）也曾指出，少數族群之族群認同及對本族文化的了解，與社會適應、學業成就及個人認同，具有密不可分的關係。

A、B、D、E 呈現出多數原住民群受到歧視後產生負向族群認同與文化適應困難的情況。A 自幼從家庭中接收到負向的族群認同，覺得族人競爭時心機重、因煩惱而酗酒、原住民族男性是不可靠的等印象，當面臨到外界對於原住民族學生

考試加分制度的質疑時，以退縮、懷疑自我、自卑的態度回應，在學業上自暴自棄、在人際互動上產生隔閡，生活重心轉往教會活動發展；B、E則是對本族文化不夠瞭解，面對受歧視經驗帶來的負面感受時，強化了負面的自我族群認同，更加不喜歡原住民族身份帶來的特殊性，分別以逞強、否認自我、擔心焦慮的方式回應外界。舉例來說，當B在不夠了解原住民族群的文化內涵時，接收了來自母親對於原住民族群的負面印象，形成了負面的族群認同，往後在婚姻對象選擇時，對於自己的原住民族身份是否能被對方家長接納感到不安，即使告訴自己不分族群自由戀愛，仍受到族群認同的影響有所顧慮。E則是在研究過程中明確地指出自己因為不了解原住民族群文化，在經歷到同儕間人際排擠和職場的勞力剝削後形成負向的自我認同，極力抗拒原住民族身份，也因為負向的族群認同感導致人際交友時與漢人產生隔閡、無法敞開心胸來往，更在婚姻對象選擇時更加排斥原住民族男性，寧可選擇隱忍漢人男性的文化優越感帶來的不適感，因自卑做出不同的抉擇。相較上述自我認同與文化適應的經驗，熟悉原住民族群傳統文化的C則與學者提出的理論呈現正向的呼應。與傳統文化接觸較多的C與同為原住民族人的母親、親戚、手足共同生活在平地的和文化當中，在面臨外族的歧視性指稱和暴力威脅時，形成相互保護、互相勉勵學習的反應，加深了同族群間的凝聚力，將環境中的負面壓力轉化成正向的表現動機，與學者提出的自我認同程度越高、適應能力越高的說法相符合。

而研究結果中發現較特別的是，D是在原住民族學生為主的學校中成長至四年級才轉學至平地學校就讀，雖然對於原住民族群文化內容較為熟悉，但未察覺到族群文化間的差異性極明確的族群認同感，在面對同儕霸凌時一直採取忍讓、避免衝突的方式回應，直到賽跑事件建立起與族群相關的正向經驗，提升自我認同感，能更加主動、有意識地做出行為選擇，透過優秀的體育表現改善人際適應困擾，之後大學也選擇就讀體育相關科系，發揮所長。雖然自我認同的形成過程

與其他研究參與者的情況略有不同，但仍符合學者提出的觀點，在族群認同感提升後，文化適應力也跟著提升、改善，影響往後的生涯抉擇。

三、 自我認同是不斷受到生命經驗影響，而修正、變動的形成歷程

而吳瓊洳、蔡明昌（2017）也提出文化認同的概念，認為文化認同可說是一個人接受某一特定族群之文化的態度及行為，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，包含對該文化情感歸屬部分，也包含實際對該文化投入、參與的程度。從研究中發現，研究參與者的認同感變化歷程如同吳瓊洳、蔡明昌（2017）所提到的，文化認同是個人持續進行修正及動態的歷程，而且每個人會因自我的生活環境產生不同的適應情形，進而影響個人選擇之文化形態。

與上述學者所提出的主張與本研究所搜集之原住民族教師受歧視經驗內容進行相互對照，發現研究參與者的受歧視經驗包含與環境互動所形成的自我族群認同，而自我認同隨著年齡成長及生命經驗的影響呈現持續且動態地變化，確實對本研究參與者在之後生命中人際交友、職涯選擇、婚姻對象選擇、教育學生與下一代時產生明顯的影響。從本研究結果可以明顯地看見研究參與者的自我認同隨著生命經驗擴充，呈現出不斷變動的形塑歷程，為之後生涯選擇帶來直接或間接的影響。

本研究中發現研究參與者的受歧視經驗帶來正負向的族群認同感，影響後續諸多生涯選擇，也同時透過選擇的過程中看見，當研究參與者增加與原住民族群傳統文化接觸或相關議題的認識了解之後，提升了對於自我的族群認同感，對原住民族群產生正向感受、更投入團體活動中，並用行動表現出認同與傳承文化的意願。舉例來說，從研究結果中可看到，A 在布農族的聚會中體驗到不同以往的正向經驗，經驗到開心飲酒、無心機的人際互動後，改變了之後對於酒及原住民族男性的負面印象，更加投入原住民族群體的互動當中；B 過去曾因不了解原住民族群的福利政策而無法正面回應歧視性的提問，透過大學修習課程時學習原住

民族相關政策及內涵，更加了解原住民族群的文化歷史脈絡，也更加認同自己的族群文化。E 的認同改變歷程相似於 B，在返回原住民部落任教後開啟了學習原住民族文化之路，也在認識豐厚的原住民族文化內涵後改變了原本負向的族群認同，對於原住民族男性改觀，轉而找到與自己在文化背景、相處上更為契合的原住民族男性作為婚姻對象。同樣在婚姻對象選擇上受到自我認同影響的還有 D，原本對於部落中的輟學、早婚生子、酗酒等行為有負面印象，產生負向的族群認同感，警惕自己不能同流合污、排斥原住民族女性為婚姻選擇對象，但在都市求學、求職後增加對原住民族女性的認識，改變原先的負面印象，最後選擇與原住民族女性走入婚姻。

從研究結果可發現，無論是透過課程、求學、求職等方式增加與原住民族群文化的接觸，其經驗到的正、負向感受會不斷修正自我認同感，而自我認同感如同前面所述為生涯選擇帶來影響，而造成的影響再度帶給研究參與者新的感受，成為可以隨著生命經驗不斷變動修正的相互影響歷程。

四、教師擔任原住民族學生發展自我認同的關鍵角色

教師在文化再製過程中扮演關鍵性角色，由於社會化與再社會化歷程成功復無教師中產階級價值觀，因雅他們往往「無意識」的執行文化再製任務（陳志強，2004）。而國外學者 McLaren（1989）認為：主流文化對附屬階級或團體進行宰制、支配乃經由所謂霸權的運作過程，而霸權則經由一種共識、統一的社會實踐或社會結構來進行，而這些社會實踐或結構則經由特定場所如學校製造出來。因此，老師常成為階級壓迫和文化宰制的工具而不自知。

因此，教師與學生的互動具有重要的意義，Gay（2000）教師對學生正面或負面的態度和期望會深深影響學生的成就。Pang（2001）也認為，弱勢的孩子從環境和成人及其他孩子互動的經驗中接觸到積極或否定的價值觀，就此定義出自己是誰。像是蔡永強（2003）就指出，教師的積極態度能建立原住民學生學習的

自信心，並且對於學習產生積極的看法。也就是說，當教師表現高期待，學生的高成就表現就會更佳，反之，當教師對學生表現出低期待，學生的低成就表現就會更差。從研究中蒐集到 A 的國小學習經驗可知，老師對於原住民族群的歌喉是以肯定、欣賞的態度，邀請 A 每天為班上獻唱一曲，建立起 A 正向的族群認同，也營造出班級內友善的多元文化學習氣氛。這樣的行為讓 A 感受到自身的優勢與正向的族群認同，即使在客家文化上的適應也未出現較大的衝突與挫折感，國小至國中的學習表現亦是積極、優異。而 B 也提到自己在進行教學工作時，會透過「我們」來拉近自己與學生的距離，建立不分族群的團體氛圍，當學生感受到接納、平等的對待後，較能有勇氣作出挑戰。

綜合上述學者所提出的觀點，可知教師的態度對原住民族學生的學習與認同感有其直接且重要的影響力，對應研究結果可發現有其異同之處。本研究中可看見研究參與者於求學過程中遭遇到的受歧視經驗，有部分是來自教師在學習過程中的偏見態度，像是 A 直接受到老師對於自己仗著原住民族身份有考試加分制度而不讀書的冷嘲熱諷，帶動班上同學同樣也排斥原住民族群身份、瞧不起 A，甚至在順利考取師範學院後態度也沒有改善，在教師帶領的敵視學習環境下，造成學習更加自暴自棄，轉而投身教會活動當中，荒廢學業、疏離學校人際交友圈的結果；而 B 也曾受到老師「原住民族受到眾多經濟補助而有錢買房」的偏見提問，引發其他老師、同學對於原住民族群適用於福利制度的羨慕、不平，促使 B 對於當時不服輸的回應方式仍耿耿於懷，至今仍不滿意當時的回應；D 則是對於教科書中關於原住民族群的偏見印象深刻，教科書中的主流文化視角加上老師再三提醒同學不能以「番仔」稱呼原住民族群，反而強化了同學故意挑釁的捉弄，讓偏見與歧視持續在課堂中複製、延續下去。

「成也蕭何，敗也蕭何」，陳泳安（2015）在研究中提到學校可貴之處在於教育學子，可怕之處也在於將刻板印象及偏見複製給下一代。倘若教師及學校教育環境無自覺幾改變，這些對於原住民族群的偏見與刻板印象，仍會持續散播到

下一代心中，原住民族群受歧視的經驗及其影響仍會持續發生、發酵。蔡永強（2003）認為教師的負面評價會打擊原住民學生的信心，並產生不良的學習效果，呼應了A從教師、同儕接受到的學習挫折經驗。A在大學時因為不了解原住民族文化內涵及舞蹈動作，在編製原住民舞曲的作業上遭到老師嚴厲批判，譴責對於自身原住民族群的文化不夠了解、動作詮釋不夠到位，在該項作業拿到很低的分數。來自於教師的負面評價更加打擊A的族群認同感，認為自己不具備原住民的特質與能力，對原住民族文化更為怯步，自卑，帶來負面的自我評價。

雖然有部分教師表現出對於原住民的刻板印象及偏見，造成負向的族群融合環境，但學者許誌庭（2000）亦提出：在文化再製的過程中，學校教師事實上居於執行者的地位，當教師能知覺道教遇過程中隱含的「文化再製」現象，便可透過教學自主權給予弱勢團體學生協助。認為教師若能覺察到個人的刻板印象及偏見對原住民族學生的影響，能透過自身的反思與改變給予學生協助與修復式的正向經驗。詹念峰（2002）也提到，教師既是執行支配文化領導的知識份子，相對的，也是反霸權最有力的知識份子，此類教師在轉化社會結構居於關鍵地位。意即當原住民族教師透過回顧受歧視經驗及其生命歷程的影響，理解自身受影響及進行抉擇的歷程，能幫助原住民族教師檢視其自身的教育哲學觀，進行正向的族群文化認同教學過程，幫助原住民族學生建立自我認同的價值觀。從本研究中可看到，A求學時受到考試加分制度帶來的歧視與排擠所苦，花費更多力氣去補足學習上的落差，因此勉勵學生在享受福利制度後仍需要加倍努力；B對於當年無法自信、客觀地回應他人關於原住民族群的福利制度內涵耿耿於懷，在面對學生時會希望自己能及早教導學生以面對詢問、營造不分族群的友善學習環境；C則是透過打造家中母語學習環境、傳承族群歷史故事、邀請孫兒至山上生活感受沈浸式文化學習環境等方法，以實際行動將自身的文化認同感傳遞至下一代；D也因為自己的霸凌經驗及反思教育現場的師資現況，傳授給學生友善相處、互助合作、保護自己的交友態度，更期勉自己盡力帶給學生更多知識與關懷，改善原鄉

教育的品質；最後，透過生命經驗回顧，E 看見自己在自我族群認同的變化歷程、以及跟生涯選擇之間的相互影響，形成一個保護自己、有勇氣面對歧視的教育期許，在教學工作中帶領學生討論受歧視的可能情況與回應，預先為升學至平地國中的學習環境做心理準備。

最後，綜合本研究中五名原住民族教師的受歧視經驗對其教育的影響可以看見，透過原住民族教師真實的生命經驗反思與覺察，能提供原住民族學生在面臨主流文化的壓迫時更多細膩且實用的回應態度，在接觸主流文化前先增加對自我族群的認同、認識更豐富的原住民族文化內涵、覺察文化差異存在，以減少主流文化對於原住民族學生自我認同形成阻礙及負向的感受，對於原住民族學生的學習與自我認同上扮演了重要的關鍵角色。

第五章 研究結論

本章依據第四章之研究結果與綜合討論，進行研究結論之說明，並就研究限制、研究建議，以及研究者的反思分別敘述。以下共分四節，內容如下：

第一節 研究結論

研究者在本節中針對研究問題「原住民族教師受歧視經驗為何？」、「原住民族教師受歧視經驗對個體的影響為何？」，將分析之結果進行整理，並提出以下結論：

一、受歧視經驗、自我族群認同與未來生涯選擇是交互影響的歷程

從研究結果可見，原住民族群遭遇到的受歧視事件的類型相似，與主流文化持有長期的刻板印象及偏見有關，不同之處在於受歧視經驗中的正向、負向感受影響個體自我族群認同的形成，當自我族群認同越高，對於文化差異性的適應能力越高，解讀與回應受歧視事件的方式也越多元、正向。像是因原住民族群的體育表現佳、歌喉好的刻板印象受到肯定的研究參與者，在該項目表現越加亮眼、感到自信。而因受歧視經驗的負向感受則明顯地打擊研究參與者的信心，以退縮、消極、隱忍的態度回應，選擇以其他方式調適負面情緒造成的影響，往往又帶來自我認同感不佳，對於自己的身份更感到退縮，於當下陷入負向的影響循環之中。

而透過研究結果可知，自我族群認同的明確與否、高低與否，也影響了後續對於生涯選擇的諸多影響。無論是低族群認同者在選擇漢人婚姻對象時，隱忍不對等關係中的不適感、在人際交友上出現無法與漢人敞開心胸來往、對本族的文化活動感到挫敗、隔閡，都能看見低族群認同者的負面影響。而相對來說，高族

群認同者在面對受歧視的指稱時，能透過族群的力量抵抗、相互勉勵、大方說明解釋文化差異性，轉為正向的力量，尋求更好的職涯發展。

因此，原住民族群的受歧視經驗與族人自身的自我認同感有關，對未來生涯選擇時的諸多面向亦有其直接或間接的影響，三者之間呈現交互影響、互有關聯。

二、 受歧視經驗影響的層面廣泛且深遠

(一) 受歧視經驗影響個體進行諸多生涯選擇

透過本研究的整理，可發現研究參與者在面臨不同議題的受歧視事件中獲得正負向的感受，各這些感受則會透過每個人獨特的生命經驗與解讀形塑出正負向的自我族群認同，促使研究參與者在往後的生命中在面臨相似的情境、主題的生涯選擇時，做出相對應的抉擇，例如：人際交友、職涯選擇、婚姻對象選擇、教育與傳承等，影響的層面多元且時間長遠，甚至能透過教育及傳承，影響至下一代。

(二) 自我族群認同隨著生命經驗持續不斷變動、修正

從研究結果深知自我族群認同是原住民族群在面對文化衝突及適應時重要的因素之一，然而自我族群認同並非是固定不變。研究結果中發現受訪者在更加認識母文化、自我認同提升後出現受歧視態度的轉變，無論是幼年時期從歧視經驗中打擊自我認同感、或是離鄉求學求職後與原住民族人正向相處經驗為過去的族群負面印象重新定義，亦或是透過學習文化課程增加對文化內涵、福利政策的認識，都使研究參與者出現了不同於過去的想法與生涯選擇，從壓抑的主流文化框架中改寫出新的生命篇章。

三、 教師對原住民族學生發展自我認同具重要影響力

透過研究結果與文獻的對話，可以看見教師對於學生言教、身教的影響力，當教師有意識的覺察到文化差異性，看見自己的刻板印象及原住民族學生的適應困境，反思教學的態度與方法，就能幫助學生重新建立好的互動經驗及正向的自我族群認同。若教師提供正向的期望與態度、傳遞正向的價值觀，學生就能發展出正向積極的學習態度與表現，形成正向的自我族群認同，在文化適應上更加從容、自信。反之，若教師對原住民族學生傳遞負面的評價、表達歧視或偏見，則會打擊原住民族學生的自我族群認同，在文化適應上更顯消極、退縮，學習表現亦不佳。

從研究結果也看見，研究參與者透過自身的受歧視經驗及自我認同改變歷程中，發展出各自獨特的教育哲學觀及教育行動，對於原住民族學生及子女的教育有各自不同的期許。無論是期勉更加努力以補足學習上的落差、傳達福利政策的內容、營造沈浸式的文化學習環境、叮嚀學生與漢人互相幫助尊重、保護好自己不受傷害，以及期勉自己能為原鄉教育盡一份心力等，都是透過親身經歷及不斷地反思，形成影響下一代最直接的教學題材，不僅非原住民族教師需要留意文化差異性、精進多元文化教育的能力，原住民族教師同樣也需要思考如何透過自身的生命經驗，傳遞給原住民族學生更多正向的幫助。

第二節 研究限制

- 一、 本研究僅限於南投縣原住民族教師，無法了解其他縣市、其他教育場域（如國中、高中、大專院校）的原住民族教師受歧視經驗及其影響。
- 二、 本研究參與者皆是自幼於主流文化中求學、生活，不同年齡階段所面對歧視經驗的回應方式與自我認同的形成結果是否會有所不同？值得其他研究者再做探究。

第三節 研究建議

一、研究議題的延伸探究

本研究以質性訪談法聚焦於五位南投縣原住民族教師知覺到的受歧視經驗及生命故事，受限於訪談時間及研究問題，無法進行更深入、完整的生命經驗探究，或許有更多受歧視的類型及其影響被遺漏，也無法將研究結果類推至所有原住民族教師，建議未來有興趣的研究者可搜集廣泛的原住民族群資料進行歸納分析或更深入的生命經驗探究，或許能獲得更豐富的研究資料，對原住民族群的倡議盡一份心力。

二、助人工作者對於原住民族案主的著力處

從研究結果可看到受歧視經驗、自我認同及未來生涯選擇之間是交互影響，可從三者間看見「過去-現在-未來」的互動模式。當助人工作者無法參與及改變過去受歧視事件的內容、也無法掌握未來生涯發展的發生，可以著力處便是眼前可以隨著生命經驗不斷修正、變動的自我認同感，透過接觸母文化、增加正向的族群互動經驗，協助案主建立正向、較強烈的自我族群認同，可幫助案主透過內在的心理能量，或許能修復過去受歧視經驗的感受、對未來生涯選擇做出明確、具有掌控力、有意識的決定，為生命經驗及情緒找到一條新的出口。

三、對於原鄉教育未來的發展持續關注

從本研究結果可知原住民族群的自我認同受到幼時學習環境的影響相當大，其中教師扮演了重要的關鍵角色，影響原住名族學生往後的諸多生涯選擇。因此除了政府提倡關注原住民族群的身心健康之外，更應該注重原住民族學生的教育環境，不僅提升教學環境與設備，更要加強師資多元文化教學能力、提升文化覺察與反思的能力、修正教科書中潛藏的主流文化價值觀、增加文化交流與認識，

打造族群友善的學校生態，以上都是未來可以可持續努力、提供研究者持續追蹤了解的因素。

第四節 研究者反思

一、 回想當時，我還能再做些什麼？

透過本研究結果，讓研究者更加認識原住民族群所經驗的歧視與壓迫脈絡，了解其經驗為原住民族人帶來的眾多影響，同時也看見教師扮演了重要的角色及可以繼續努力的希望。

研究者回想那通深夜打來求助的電話，若能更早認識原住民族群在歷史脈絡中的困境與挫折，就能夠同理原住民族教師、原住民族家長言行背後的脈絡與動機，提供更適切的介入；若能更早發現教師所擔負的關鍵角色任務，就能更留意自身的價值觀與態度，透過更具系統架構的課程設計幫助原住民族學生認識自身文化內涵、覺察文化差異性、提升自我族群認同、學習適當的情緒抒發方式、尋求有力的人際支持系統，為將來可能面臨的文化適應階段預先做好準備，為自己的族群認同與身份定位拋下定心錨。若身為教師的我們都能更早一些覺察與反思，我們能帶領原住民族學生做的也就更多，這也會是我在未來的教學生涯中一項重要的課題。

期盼藉由本研究能幫助更多原住民族教師、非原住民族教師覺察自身的刻板印象及歧視性觀點，重視身為教職的使命與影響力，共同為原住民族學生的學習與成長盡一份心力，從教學環境中做起，改善長久以來的刻板印象與偏見、增加多元文化族群的尊重與愛護，欣賞不同族群文化美好的內涵。也希望能邀請更多人一起重視及推動族群友善，讓每一個人都能自在地與多元文化族群相處、擁抱自己的文化。

二、 研究者本身未察覺的刻板印象

研究者平時工作場域與原住民族群頻繁接觸，亦經常向原住民族教師、原住民族群權益促進之運動工作者討論，分享彼此對於原住民族在臺處境與文化傳承的想法，並於研究進行期間廣泛閱讀與研究主題相關文獻、參與原住民族群倡議講座，並於研究訪談過程前擬定訪談大綱，訪談過程中避免引導、暗示受訪者進行回答，極力避免將自身的主流文化價值觀再次施壓於受訪者以及造成研究結果的偏頗。

然而在訪談過程中，研究者從受訪者的回應中覺察到刻板印象對於個體的影響，例如：「體育表現優異是原住民族群的天賦」，影響受訪者「應該力求表現、不應該輸給漢人」的解讀與信念。這樣的刻板印象放大了原住民族群在體育表現上的優勢能力，忽略了個體間的差異，顯現出主流文化中對於原住民族群常見的標籤。研究者於訪談中立即修正自身回應的語句、保持資料搜集者的中立立場，並於訪談結束後反覆閱讀逐字稿內容，檢視研究者是否於訪談過程中存在其他隱而未見的刻板印象，與協同分析者討論，並進一步搜集相關的文獻資料整理自己的偏見與思維。慶幸有訪談錄音檔、逐字稿紀錄及具有文化敏銳度的協同分析者幫助我發覺及探索自身隱而未見的刻板印象及影響，為研究儘可能保有中立客觀的角度，進行更深入的反思。

參考文獻

壹、中文部分

- 王瑞鶯(2012)。四位布農族高中生自我與族群認同之研究。慈濟大學教育研究所碩士學位論文。
- 王雅玄(2008)。進入情境與歷史：台灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。台東大學教育學報。第十九卷第一期6月，33-68。
- 王甫昌(2003)。當代台灣社會的族群想像。臺北：群學。
- 王雅玄(2008)。進入情境與歷史：臺灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。台東大學教育學報，6月，第19卷第1期，33-68。
- 王嵩音(1998)。臺灣原住民與新聞媒介-形象與再現。台北：時英。
- 石芳瑜(2014)。南投縣原住民地區國民小學教師對實施補救教學態度與教學困擾之研究。國立台中教育大學特殊教育學系碩士在職專班學位論文。
- 牟中原(1996)。原住民教育改革報告書。行政院教育改革諮議委員會。
- 朱雅萱(2011)。新移民青少年子女文化認同與自我認同之相關研究。國立臺東大學進修部暑期進修心理碩士專班學位論文。
- 夷將·拔路兒(1994)。台灣原住民族運動發展路線之初探探討。原住民文化會議論文集，275-298。台北：行政院文建會。
- 伍麗華(2017)。原住民族教育的想望與實踐之路：以屏東縣泰武國小、地磨兒國小、排灣族學校為例。原教界，77，34-37。
- 伍曉玲(2009)。南投縣原住民地區國麟小學校長轉型領導與教師教學態度之相關研究。國立嘉義大學。

- 李亦園、歐用生 (1992)。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。教育部教育研究委員會。
- 李鴻章 (2006)。原住民族群背景、師長教育期望與學童自我教育抱負關聯性之研究。台東大學教育學報，第十七卷第二期，33-58。
- 李世豪 (2013)。一位原住民運動員的自我認同與敘說。中原體育學報第三期 102 年 12 月。
- 李淑菁 (2016)。原住民教育。載於劉美慧、游美惠、李淑菁 (編著)，多元文化教育，113-141。臺北市：高等教育。
- 李美枝 (1987)。社會心理學。台北：大洋。
- 吳瓊洳、蔡明昌 (2009)。新住民雙重文化認同與生活適應之研究。嘉大教育研究學刊第 39 期，1-32。
- 吳瓊洳、蔡明昌 (2009)。新移民子女文化認同與學校適應關係之研究-以雲林縣就讀國中階段之新移民子女為例。屏東教育大學學報-教育類，33，59-488。
- 吳孚佑 (2013)。族群通婚與族群文化認同相關性之初探-以原住民為例。國立臺北大學社會學系學系，未出版，台北市。
- 吳忠基 (2011)。都市原住民國中生族群文化認同與學校生活適應關係之研究以臺北市為例。國立東華大學族群關係與文化學系，未出版，花蓮縣。
- 吳明隆、林慶信 (2004)。原漢學童學習行為與學業成就之族群、性格因素的比較研究。高雄師大學報，17 期，12，37-55。
- 何美瑤 (2006)。從家庭因素探究原住民父母教育觀及學業成就之研究。學校行政，41，199-214。

- 卓石能 (2002)。都市原住民學童族群認同與其自我概念、生活適應之關係研究—以高雄市原住民國小學生為例。國立屏東教育大學國民教育研究所，未出版，屏東市。
- 卓石能 (2004)。都市原住民學童族群認同與其自我概念、生活適應之關係研究—以高雄市原住民國小學生為例。原住民教育季刊，35，77-108。
- 周雅惠 (2020)。「原」來我們都一樣—原住民教師自我認同之敘事探究。國立台中教育大學教育學系碩士學位論文。
- 周惠民 (2010)。臺灣原住民族研究—一個資料庫分析。臺灣原住民族研究季刊，12月，3:4期，167-194。東華大學原住民族學院。
- 周惠民、孫大川 (2010)。原住民部落永續發展計畫之評估研析。研考雙月刊，34卷3期，74-80。
- 周惠民 (2010)。臺灣社會變遷下的原住民教育：政策的回顧與展望。
- 周惠民 (2012)。從教育機會均等省思原住民族教育。臺灣原住民族研究季刊，6(4)，147-168。
- 林文蘭 (2015)。打出差異：原住民棒球夢的現實與虛幻。體育學報。中華民國體育學會。第48卷第3期，291-308。
- 林文蘭 (2006)。優惠或污名？臺灣教育補助政策的社會分類效應。教育與社會研究，11，107-152。
- 林宜城 (1995)。南投縣山地地區國小兒童位值概念發展之研究。測驗統計年刊第三輯，12月，71-109。

- 林燕珊 (2009)。 「馬來西亞籍新住民」 內外控人格特質、歧視知覺、社會支持與生活滿意度之研究。樹德科技大學資訊工程碩士班學位論文。
- 林忠信 (2004)。 國小原住民學生學習適應之調查研究-以南投縣原住民學生為例。國立台中教育大學國民教育學系研究所。
- 林俊安 (2017)。 新移民子女自覺歧視對行為問題之影響：社會支持的修飾作用。中山醫學大學公共衛生學系碩士班學位論文。
- 林世華、陳伯熹、黃寶園、傅瓊儀、趙如錦譯 (2005)。 社會學研究法：量化與質化取向。(原著：Keith F. Punch)。臺北市：心理出版社。
- 林伯修、朱自敏 (2009)。 花東學生棒球與原住民。運動文化研究刊，第 9 期，6 月，67-108。
- 邱怡薇 (1998)。 都市原住民青少年之社會支持與學習適應-以臺北縣市阿美族為例。國立臺灣大學社會學系研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱曉音 (2008)。 中北部原住民族地區國小校長教學領導與教師教學效能之研究。國立新竹教育大學人資處教育行政學系碩士學位論文。
- 胡宗光、盧台華 (2005)。 國小原住民兒童創造潛能與創造性環境之研究~以阿美族為例。國立台灣師範大學特殊教育學系，特殊教育研究期刊，民 94，29 期，313-336。
- 胡幼慧、姚美華 (2008)。 質性研究實力：理論方法及本土女性研究實力。台北：巨流。
- 范麗娟 (2010)。 原住民與永續發展。台灣原住民族研究季刊，12 月，3:4 期，71-96。東華大學原住民族學院。

- 凌平(2001)。原住民國小學童族群認同與生活適應相關研究。國立屏東教育大學國民教育研究所，未出版，屏東市。
- 高馨寧、林啟超(2016)。原住民學生學業成就之不利歸因之探討。台灣教育評論月刊，5(4)，50-54。
- 孫大川(2000)。夾縫中的族群建構-台灣原住民的語言、文化與政治。台北：聯合文學。
- 孫家秀(1998)。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。國立臺東教育大學教育研究所碩士學位論文，未出版，臺東市。
- 許文忠(1998)。山地布農族學童族群認同與自尊之研究。國立臺北教育大學國民教育研究所，未出版，臺北市。
- 許木柱(1990)。臺灣原住民的族群認同運動：心理文化研究途徑的初步探討。台北：巨流。
- 張可婷(譯)(2013)。Hennie Boei je 著。質性研究分析方法(Analysis in Qualitative Research)。新北市：韋伯文化國際。
- 張春興(2006)。張氏心理學辭典(重訂版)。臺北市：臺灣東華。
- 張恩銘(2008)。現行國民小學社會學習領域教科書中關於原住民內容之研究。國立台灣師範大學公民教育與領導活動學系。
- 張耀宗(2007)。文化差異、民族認同與原住民教育。屏東教育大學學報，26，195-214。
- 張如慧(2002)。都市原住民族語教學之理想與實踐。原住民教育季刊，26，70-87。

- 張如慧 (2020)。原住民族實驗學校的教材編製。台灣教育評論月刊，9(3)，34-37。
- 曹如愛 (2016)。屏東縣原住民地區國小學童文化認同與學習適應關係之探討。國立屏東大學教育心理與輔導學系碩士學位論文。
- 郭李宗文 (2009)。原住民地區幼兒在地文化教學初探。論文發表於崑山科技大學舉辦之「2009 年幼兒師資與多元文化教育」學術研討會，臺南市。
- 郭欣芳 (2015)。從電影「歡迎來北方」探討法國南北的刻板印象。淡江大學法國語文學系碩士班學位論文。
- 陳枝烈 (1998)。原住民教師充實傳統文化知能的探討。原住民教育季刊，12，35-60。
- 陳麗華 (1998)。族群意象與族群距離：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與研究。花蓮師院學報，9，177-226。
- 陳泳安 (2015)。一位老師對教育工作回顧與自省-檢視校園中對原住民的刻板印象及偏見。台灣教育評論月刊，2015，4 (11)，88-95。
- 陳伯璋 (1988)。國民小學原住民課程與教材規劃研究。教育部委託。
- 陳雅馨 (譯) (2017)。正義與差異政治。(原著：Young, I. M (1990) 臺北市：商周。
- 黃薇靜 (2000)。都市原住民青少年的生涯建構—以大台北地區阿美族青少年為例。國立台灣大學社會學研究所碩士學位論文。

- 傅仰止 (2001)。臺灣原住民優惠政策的支持與抗拒：比較原漢立場。臺灣社會學刊，6 月，25 期，55-109。台灣社會學會。
- 傅仰止 (2001)。東部國中生的原住民教育優惠政策立場：比較原漢接觸效應。東台灣研究期刊，6 期，12 月，69-104。
- 游宗輝、黃毅志 (2016)。臺灣原住民居住地透過教育、職業、收入與社會支持對心理健康之影響。教育心理學報，2016，48 卷，2 期，279-301。
- 詹宜璋 (2010)。原住民之族群不利地位認知與歸因類型探討。社會政策與社會工作學刊，14 卷 2 期，12 月，195-214。
- 葉寶玲 (2016)。多元文化諮商的核心：社會正義諮商。輔導季刊，52 卷第 2 期，13-21。
- 董秀蘭 (2009)。多元文化公民權。載於劉美慧(主編)，多元文化教育名著導讀，23-49。臺北市：學富。
- 潘雅媚 (2010)。野百合也有春天——一位國民小學原住民教師之自我敘說研究。國立台中教育大學課程與教學研究所碩士學位論文。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理出版社。
- 蔡振州、吳毓瑩 (2011)。以涵化策略詮釋族群多元文化的另一可能方向。教育與多元文化研究：5 期，1-39。
- 蔡文山 (2004)。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，第六期，109-144。
- 劉美慧 (2009)。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉美慧(主編)，多元文化教育名著導讀(51-73 頁)。臺北：學富文化。

- 劉美慧 (2003)。多元文化課程轉化：三個不同文化脈絡之個案研究。教育研究資訊，11(5)，3-28。
- 劉佳佳 (2009)。穿越族群與階級的邊界-我與原住民學生師生互動之敘事探究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 盧含洙 (2016)。原住民地區漢人教保員之職場困境探究。國立屏東大學幼兒教育學碩士班學位論文。
- 謝世忠 (1987)。認同的污名：臺灣原住民的族群變遷。臺北：自立晚報社。
- 謝世宗 (1987)。認同的污名臺灣原住民族群的變遷。台北市：自立晚報社。
- 蕭湘玉 (2015)。多元文化社會-教師如何面對及解決教室裡的偏見與歧視。台灣教育評論月刊。2015，4 (11)，160-165。
- 薛國致 (2009)。社會發展中偏見歧視之形成與消除。南台灣社會發展學術研討會論文集，國立屏東教育大學。
- 譚光鼎、湯仁燕 (1993)。臺灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中華民國教育學會 (主編)，多元文化教育，459-500。台北市：臺灣書店。
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。台北市：五南。
- 譚光鼎 (2002)。新竹縣出外升學之原住民國中生適應問題的探討。新竹縣教育研究集刊，2，1-24。
- 譚光鼎 (2002)。臺灣原住民教育-從廢墟到重建。台北市：師大書苑。
- 譚光鼎 (2008)。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。課程與教學季刊 2008，11(4)，27-50。

譚光鼎、葉川榮（2011）。高學業成就原住民大學生學習行為特質之研究。臺灣原住民研究論叢，9，1-35。

譚光鼎、葉川榮（2011）。高學業成就原住民高中生學習現況之研究。嘉大教育研究學刊，27，141-169。

顧瑜君譯（1998）。質性研究寫作。（原著：Harry F. Wolcott）。臺北市：五南。

貳、英文部分

- Ahola, K., Honkonen, T., Virtanen, M., Aromaa, A., & Lonnqvist, J. (2008). Burnout in relation to age in the adult working population. *Journal of Occupational Health*, 50(4), 362-365.
- Aryee, S., & Leong, C. C. (1991). Career orientations and work outcomes among industrial R & D professionals. *Group & Organization Studies*, 16(2), 193-205.
- Ameena T. Ahmed, Selina A. Mohammed & David R. Williams (2007) . Racial discrimination & health: Pathways & evidence. *Indian J Med Res* 126, October 2007, 318-327.
- Alex Cohen (1999). The Mental Mealth of Indigenous Peoples: An International Overview. WHO/MNH/NAM/99.1. World Health Organization.
- Abell, D. J., & Lennex, L. (1999). Gifted Education: Don't Over Look the Disadvantaged. (ED436918).
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bennett, C. (1995). Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Mass: Allyn& Bacon.
- Blanche Christine Stewart (2005). *Indigenous Teachers: Narratives of Identity and Change*. Bachelor of Arts Simon Fraser University.
- Blackstock, C. (2008). *Rooting mental health in an Aboriginal worldview*. Ottawa: Provincial Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health.

Colmant, S. A. (2000). U.S. and Canadian boarding schools: a review, past, and present. *Native Americas Hemispheric Journal of Indigenous Issues*, 17(4), 24–48.

Carolyne J. White, Clara Bedonie, Jennie de Groat, Louise Lockard and Samantha Honani (2007). A Bridge for Our Children: Tribal/University Partnerships to Prepare Indigenous Teachers. Vol. 34, No. 4, *Diversifying the Teaching Force* (Fall 2007), 71-86.

DM Gollnick, PC Chinn(1994). *Multiculturalism in a pluralistic society*.

Dion Stout, M., & Kipling, G. (2003). *Aboriginal people, resilience and the residential school legacy*. Ottawa: Aboriginal Healing Foundation.

Elliott-Farrelly, T. (2004). Australian Aboriginal suicide: the need for an Aboriginal suicidology? *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 3(4).

Egon G. Guba, Yvonna S. Lincoln (1989) . *Fourth Generation Evaluation*. SAGE publication.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self- identity: Self and Society in the Late Modern Age*.

Glosoff, H. L., & Durham, J. C. (2010). Using supervision to prepare social justice counseling advocacy. *Counselor Education & Supervision*, 50, 116-131.

Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (1998) Culture, Pluralism, and Equality, In *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (pp. 1-33). Columbus, Ohio: Prentice-Hall.

- Gundara, J. (1997). *British perspective on intercultural policies and practice*. Paper presented at International Symposium on Multicultural education: Theory and practice. Taipei : National Taiwan Normal University.
- Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering & Developing Giftedness through Mentoring. *Gifted Child Today Magazine*, 22(3),14-15.
- Hiatt, E., & Covington, J. (1991). Identifying and serving diverse populations: questions and answers. *Update on Gifted Education*. 1(3), 27-30.
- Kathy Hytten, & Silvia C. Bettez (2011). *Understanding Education for Social Justice*. Education Foundations, Winter-Spring.
- Kirmayer, L., Brass, G., & Tait, C. (2000). The mental health of Aboriginal peoples: transformations of identity and community. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 607–616.
- Kirmayer, L., Brass, G., Holton, T., Paul, K., Simpson, C., & Tait, C. (2007). *Suicide among Aboriginal people in Canada*. Ottawa: Aboriginal Healing Foundation.
- Lavallée, L. (2009). *Practical application of an indigenous research framework and Indigenous research methods: sharing circles and Anishnaabe symbol-based reflection*. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 21–40.
- Mallick, K. (1997). *Cultural diversity and education*. Paper presented at International Symposium on Multicultural education: Theory and practice. Taipei: National Taiwan Normal University.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Torrance, E. P. (1970). Creative positives of Disadvantaged children and youth. *Gifted Child Quarterly*, 8(2), 71-81.

Trocme, N., Knoke, D., & Blackstock, C. (2004). *Pathways to over-representation of Aboriginal children in Canada's child welfare system. Social Services Review*, 78(4), 577-600.

Woods, S. B., & Achey, V. H. (1990). Successful Identification of Gifted Racial/Ethnic Group Students Without Changing Classification Requirements. *Roeper Review*, 13(1),21-26.

參、網站部分

台灣輔導與諮商學會（2001年11月16日）。台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則。取自：http://www.guidance.org.tw/ethic_001.html

原住民族委員會全球資訊網。原住民族分佈區域。取自：<https://www.cip.gov.tw/zh-tw/index.html>

行政院全球資訊網（110年3月9日）。臺灣原住民族簡介。取自：<https://www.eiy.gov.tw/state/99B2E89521FC31E1/2820610c-e97f-4d33-aa1e-e7b15222e45a>

內政部全球資訊網（110年5月1日）。原住民族人口數。取自：https://www.moi.gov.tw/News_Content.aspx?n=9&s=215272

附錄

附錄一 訪談邀請函

00 老師您好：

我是暨南大學諮商心理與人力發展學系碩士班研究生林珮君，目前在趙祥和老師的指導下進行我的碩士論文研究。我的研究題目是「原住民族教師知覺受歧視經驗之研究-以南投縣原住民族教師為例」，希望透過您的生命故事分享，一同回顧與了解原住民族教師在成長過程中可能遭遇到的受歧視經驗及其感受，看見這些生命經驗的意義與影響，呼籲大眾對於原住民族群的重視與尊重。

基於以上的研究目的，誠摯邀請您參與此研究，只要您目前具備以下的身份，都歡迎您參與本研究：

- 一、具有原住民族身份。
- 二、目前於南投縣國中、國小任教年資一年以上。
- 三、願意分享生命歷程中曾遭遇過的受歧視經驗。

本研究進行 1-2 次的個別訪談，每次訪談時間約 60 到 90 分鐘，訪談過程將全程錄音，所有訪談過程的錄音檔案，將謄為逐字稿做為內容分析之用，完成後將提供一份給您檢視內容是否核實或需要隱匿不公開的片段。所有的錄音檔案以及問卷資料僅作為研究之用，並在研究報告完成後銷毀，論文撰寫的過程中，您所有可能被辨認出身分的個人資料，亦將以匿名的方式呈現之，以維護研究倫理與保障您的個人權益。

誠摯邀請您的參與，若對於研究有任何疑問，也歡迎您與研究者聯絡，我的聯絡方式為 E-mail：boooo@yahoo.com.tw，手機號碼為：0975-000000，期待您的回覆。

祝 平安順心

國立暨南大學諮商心理與人力資源發展學系碩士班 林珮君 敬邀

附錄二 訪談大綱

國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系碩士論文

研究題目：原住民族教師知覺受歧視經驗之研究-以南投縣原住民族教師為例

指導教授：趙祥和 教授

研究生：林珮君

【訪談大綱】

一、請問您是原住民族群中的哪一族群？您會怎麼向人介紹您的族群文化或身分呢？您覺得社會上如何看待您的族群？談談您的族群文化對您的影響為何？與漢人的文化有什麼差異？

二、請問您受教育過程中，向他人介紹為原住民族身分或相處時，他人是否曾表現出負向的反應或回應？那些回應是什麼？當下的情境為何？您當下的感受及反應為何？(他人包括：學校教職員、同儕、其他曾參與教育成長過程之人士)

三、請問您認為對方為何有上述負面反應？

四、上述來自他人的負面反應，對您個人的影響為何？再回到目前教育職場，您怎麼看待學生？有什麼調整或不一樣的地方嗎？

(例如：對您的身心狀態、族群認同、教學方向、生涯選擇、親密關係等等)

附錄三 研究參與者知情同意書

本研究受訪者(以下簡稱「我」)同意參與國立暨南大學諮商心理與人力資源發展學系碩士班研究生林佩君(以下簡稱「研究者」)之「原住民族教師知覺受歧視經驗之研究-以南投縣原住民族教師為例」碩士論文研究，我了解以下事項：

- 一、我願意分享個人經驗，但我可以自由決定分享的內容與深度。
- 二、我了解將與研究者進行1-2次的個別訪談，每次訪談時間約60-90分鐘，並了解訪談過程中需要進行錄音，且研究結束後，研究者會將錄音檔銷毀。
- 一、我了解這項研究的資料分析方式是將錄音檔內容轉錄為逐字稿，再進行整理與分析，逐字稿完成後將提供一份做為我校正檢核之用。
- 二、我了解在研究過程中，研究程序將提供保密原則，任何足以顯露我個人的資料都將被隱匿，在論文發表前，我有權利要求更改任何可能洩漏我的身分或不符合經驗分享的內容。
- 三、如果在訪談進行或是資料檢核的過程中，發覺任何疑問或不舒服，我有權利提出疑問要求研究者回答，並有權利停止錄音及終止參與研究。

我同意以上事項並與研究者簽訂此同意書。

研究受訪者簽名：_____

民國110年____月____日

研究者簽名：_____

民國110年____月____日