

臺灣土著青少年文化認同與 學習行為之研究

譚光鼎

本研究主要目的是以文化模式理論為基礎，探討臺灣土著青少年文化認同取向及其與教育態度之關係。研究者以一〇一九名土著學生、七二二名漢族學生為樣本，使用傳統價值觀量表、土著文化認同量表、青少年成就概念量表、國中學習行為問卷等四種工具進行調查。經統計分析後，本研究主要的發現如下：土著青少年採取雙重的文化認同策略，既對漢文化採取相當認同的態度，並且也對土著文化抱持著珍視的態度，並無族群疏離的傾向，而此一態度有利於成就動機與學習行為的發展；影響土著青少年學習行為最重要的成就概念是教育價值觀，並且土著學生重視教育價值的態度和漢人學生並無差別；就整體而言，土著學生的學習行為表現得比漢人學生積極；鄉鎮地區土著學生可能因文化刺激不足，因而在文化認同、成就概念與學習行為方面都表現得較差。

中文關鍵字：少數族羣、原住民教育、家庭文化、文化差異、文化認同、族羣認同、學習行為

英文關鍵字：ethnic group、taiwan aborigines' education、family culture、cultural difference、cultural identification、ethnic identification、learning behavior

壹、緒論

少數族群(minority)分佈世界各地，就其歷史背景的差異可分為許多種類，土著(aborigines)為其中之一。無論少數族群的類別或歷史發展過程如何，他們共同的問題，是如何與多數族群(majority group)共處，保存族群文化，維持

生存並爭取向上流動的機會。然而在族群互動過程中，少數文化的差異而處於不利的社會地位，並且遭遇文化同化和強勢族群所施加的種族歧視與同化政策之意識型態的偏見，使族群面臨生存的困境，與失業、犯罪長期為伍，並且被貼上標籤。這種不利的情形在教育中也屢見不鮮。少數族群學生在社會適應過程中，往往又轉成經濟、政治、教育上的不利，週而復始地惡性循環。

國外對於少數民族教育狀況的研究，歷來多以遺傳基礎、文化衝突、社會結構、語言溝通等因素解釋其低教育成就之原因(Jensen,1969; Philips,1983; Ogbu,1978)。但近年來由於美國亞裔學生就逐漸受到重視，原有的研究典範已無法詮釋何以在社會地位低下的某些少數族群會有令人驚訝的教育成就。教育人類學者發現，教育成就，可能是社會階層和族群、語言、居住區域等因素所影響(1990;Trueba,1987,1989)。這些學者並且強調應從歷史背景去探討少數族群的集體意識，並以文化模式(cultural model)與文化認同(cultural identify)的觀點去探討其教育成功或失敗的原因為何(Gibson,1987)。

文化模式理論認為，少數族群經由社會適應過程所產生的文化認同取向，對其教育態度有十分重要的影響。尤其土著族群長久在經濟、政治、社會上受到壓制，容易產生一種犬儒式的消極文化與對立意識，抗拒學校與教育(Faunce, 1984;Locust,1988)。他們認為接受學校教育即是順從壓制，因此拒絕認同主流文化，以放棄學校教育作為反抗。由於學校乃是文化同化最重要的社會機構，兒童在社會化過程中，其文化認同取向，與其自我觀念、成就抱負、學習態度的發展有密切關係。此土著族群若產生抗拒式的文化認同，將對其青少年的學習產生負面影響(Cummins, 1986)。

臺灣土著的處境及地位與國外各種土著族群類似，並面臨著相同的問題(李建興與簡茂發, 民81)。有關的研究指出，土著族群因政治、經濟和文化的劣勢而產生族群自卑感，並且在與主流社會同邊際人，缺乏歸屬感。同化雖是生存之道，但相對必須付出沉重的代價，並且對社會主流文化認同的程度愈高，對我族文化認同的代價愈大。謝世忠(民78)提出「認同的污名感」(stigmatized identity)。在逆勢環境中的適應，使臺灣土著產生矛盾情結，自認

生存並爭取向上流動的機會。然而在族群互動過程中，少數族群常因語言與文化的差異而處於不利的社會地位，並且遭遇文化同化和自我認同的矛盾。而強勢族群所施加的種族歧視與同化政策之意識型態的偏差，更令許多少數族群面臨生存的困境，與失業、犯罪長期為伍，並且被貼上貧窮、落後的標籤。這種不利的情形在教育中也屢見不鮮。少數族群學生大多都有教育機會不均等、低教育成就的困擾(Ogbu, 1978)。不幸的是，少數族群文化上的不利，在社會適應過程中，往往又轉成經濟、政治、教育上的不利，並且互為因果，週而復始地惡性循環。

國外對於少數民族教育狀況的研究，歷來多以遺傳基因、文化貧乏、文化衝突、社會結構、語言溝通等因素解釋其低教育成就之原因(Ausubel, 1964; Jensen, 1969; Philips, 1983; Ogbu, 1978)。但近年來由於美國亞裔移民之高教育成就逐漸受到重視，原有的研究典範已無法詮釋何以在社會條件相似的情況下，某些少數族群會有令人驚訝的教育成就。教育人類學者發現，少數族群的教育成就，可能是社會階層和族群、語言、居住區域等因素的互動結果(Foley, 1990; Trueba, 1987, 1989)。這些學者並且強調應從歷史背景與社會脈絡來探討少數族群的集體意識，並以文化模式(cultural model)與文化認同(cultural identify)的觀點去探討其教育成功或失敗的原因為何(Gibson & Ogbu, 1991)。

文化模式理論認為，少數族群經由社會適應過程所產生的集體經驗，對於教育態度有十分重要的影響。尤其土著族群長久在經濟、文化、社會方面受到壓制，容易產生一種犬儒式的消極文化與對立意識，排斥多數族群的文化與教育(Faunce, 1984; Locust, 1988)。他們認為接受學校教育就是自願被奴化，順從壓制，因此拒絕認同主流文化，以放棄學校教育作為族群認同的象徵。由於學校乃是文化同化最重要的社會機構，兒童在社會化過程中所形成的文化認同取向，與其自我觀念、成就抱負、學習態度的發展具有密切關係，因此土著族群若產生抗拒式的文化認同，將對其青少年的學習造成極不利的影響(Cummins, 1986)。

台灣土著的處境及地位與國外各種土著族群類似，並且也有低教育成就的問題(李建興與簡茂發, 民81)。有關的研究指出，台灣的少數族群極易因政治、經濟和文化的劣勢而產生族群自卑感，並且在兩種文化中徘徊，形同邊際人，缺乏歸屬感。同化雖是生存之道，但相對必須付出放棄母文化的代價，並且對社會主流文化認同的程度愈高，對我族文化的認同就相對降低。謝世忠(民78)提出「認同的污名感」(stigmatized identity)的論點，他認為在逆勢環境中的適應，使臺灣土著產生矛盾情結，自認智能不如漢人，在與

平地人相處時，極力掩飾自己的身份，不講自己的族語。而在學業或工作上稍有成就者，則對代表自己族群的表徵避之唯恐不及，甚至視為落後的象徵（李亦園，民71；陳瑞芸，民79；蕭新煌，民60,76）。

目前我國教育行政主管當局雖然積極推動改善山胞教育之五年計畫，但相關的基礎研究並不多。臺灣土著的社會處境雖然一向不利，其文化發展也逐漸凋零式微，但是臺灣土著所採取的社會適應策略如何，與國外土著的社會適應是否相同或有差別？並且其社會適應情形與教育態度之間有何關連？這些問題目前均缺乏研究結論。質言之，臺灣土著的教育成就與其文化模式的關係、土著對於本族文化與漢族文化的認同態度、土著是否因認同漢人文化而重視教育功能、或因消極的文化認同而放棄學校教育，有關這些問題，都有待進一步的研究。因此，無論就學術研究而言，或就協助政府改善山胞教育而言，台灣土著之教育成就和文化認同之間的關係，確有深入探討之必要。

貳、研究設計

一、研究架構

從文獻探討結果而言，由於政治權力、經濟市場、社會階層以及族群歷史發展經驗等各種複雜關係的影響，少數民族對於多數族群或社會主流文化具有特殊的趨避態度，形成不同的成就價值、目標、動機與追求成就的實際行為，而這種族群文化認同的取向將影響青少年對於學校教育的態度。

依據此一結論，本研究以家庭、族群與個人因素為基本變項，以文化認同、成就概念、學習行為為效標變項，設定研究之基本架構（圖1）。其中個人變項之「族群」，分為漢人、土著兩組；「族籍」則分為泰雅、阿美、排灣、布農、鄒、雅美、卑南、賽夏、魯凱等九族。

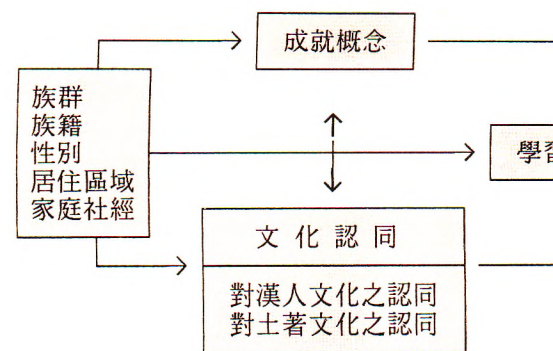


圖1 本研究之基本架構

二、研究工具

本研究之主要工具有四種：楊國樞與鄭伯燾編製之「成就概念量表」、研究者自編之「土著文化認同量表」與「成就概念量表」、「國中學生學習行為問卷」等。

「傳統價值觀量表」之目的，在於瞭解土著國中學生之情形。本量表係由楊國樞與鄭伯燾（民78）所編製。該量表共計五個因素：家族主義、謙讓守份、面子關係、團結和氣。本量表在最初編製時的Cronbach α 係數介於.60到.87之間，重測信度介於.78之間。本量表經研究者再進行預試分析後，各因素之重測信度介於.36與.68之間（ $p < .001$ ）。

「土著文化認同量表」之主要目的在於瞭解土著國中學生對漢人文化的認同態度，亦即是對於土著傳統生活型態、語言、習俗之接受與否的態度。本量表經預試後抽出三種因素：文化認同（傳統歌舞祭典、生活文物）、生活型態（生產方式、生活習慣）、宗教信仰（神靈信仰、祖訓禁忌）。其重測信度介於.42與.74之間。本量表的 α 值介於.65與.82之間（ $p < .001$ ）。

「成就概念量表」之主要目的是瞭解國中學生對於成就的認知，包括成就目標與衡量的標準。本量表經預試後抽取五個因素：成就動機、財富與地位、職業與工作能力、教育成就、人際關係。本量表的 α 值介於.58與.74之間，各分量表與全量表的 α 值介於.63與.91之間。

「國中學生學習行為問卷」係由張新仁編製，該問卷包括學習方法、學習習慣、學習態度。研究者參考原初編製問卷之說明書，對該問卷進行修正。

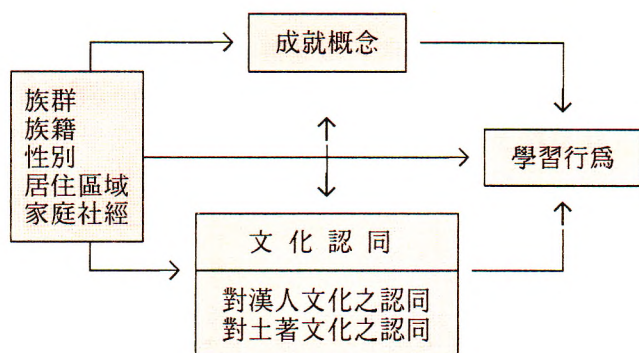


圖1 本研究之基本架構

二、研究工具

本研究之主要工具有四種：楊國樞與鄭伯燠編製之「傳統價值觀量表」、研究者自編之「土著文化認同量表」與「成就概念量表」、張新仁編製之「國中學生學習行為問卷」等。

「傳統價值觀量表」之目的，在於瞭解土著國中學生對於漢人文化的認同情形。本量表係由楊國樞與鄭伯燠（民78）所編製。該量表經因素分析而抽取五個因素：家族主義、謙讓守份、面子關係、團結和諧、克難刻苦。各因素在最初編製時的Cronbach α 係數介於 .60 到 .87 之間，彼此之相關值在 .53 到 .78 之間。本量表經研究者再進行預試分析後，各因素之 α 值均在 .79 以上，重測信度介於 .36 與 .68 之間 ($p < .001$)。

「土著文化認同量表」之主要目的在於瞭解土著國中學生對於族群傳統文化的認同態度，亦即是對於土著傳統生活型態、語言、宗教信仰、文化價值之接受與否的態度。本量表經預試後抽出三種因素：文化價值（語言習慣、傳統歌舞祭典、生活文物）、生活型態（生產方式、生活態度、人際關係）、宗教信仰（神靈信仰、祖訓禁忌）。其重測信度介於 .42 與 .73，各分量表與全量表的 α 值介於 .65 與 .82 之間 ($p < .001$)。

「成就概念量表」之主要目的是瞭解國中學生對於成就的看法與期望，包括成就目標與衡量的標準。本量表經預試後抽取五個因素：社會服務與貢獻、財富與地位、職業與工作能力、教育成就、人際關係。其重測信度介於 .58 與 .74 之間，各分量表與全量表的 α 值介於 .63 與 .91 之間 ($p < .001$)。

「國中學生學習行為問卷」係由張新仁編製，該問卷分爲三個層面：學習方法、學習習慣、學習態度。研究者參考原初編製問卷時之項目分析，分

參、研究結果與討論

一、文化認同

(一)對漢人文化之認同

以單因子多變項變異數分析(MANOVA)後，父親族群不同之國中學生，對傳統價值觀的認同，達到顯著差異水準(F 值為.9714, $P < .001$)。再以單變項變異數分析後發現，在五個因素中僅「團結和諧」的差異達顯著水準($P < .001$)，土著得分的平均數高於漢人學生，而其他四項因素的差異均未達顯著水準。研究者再以區別分析(discriminant analysis)探討不同家庭社經學生對於漢人傳統價值觀的認同情形。結果顯示僅有「中社經組」區別函數值達顯著水準($P < .001$)，正確命中率為59.52%，而高、低兩組社經水準的學生，無法藉著在傳統價值觀量表上的得分，區別出其所屬族群為漢族或土著。就中社經組學生來看，區別父親族群為漢族或土著學生最顯著的變項為「家族主義」、「謙讓守份」及「團結和諧」等三項，其中「家族主義」及「謙讓守份」兩項是漢族學生顯著高於土著學生，「團結和諧」一項則是以土著學生顯著高於漢族學生。

其次，就土著族群學生而言，只有在家族主義、謙讓守份兩種因素上，不同父親教育程度之土著學生的差異達到顯著水準。而在居住區域方面，不同居住地區的土著學生，僅在「團結和諧」上的差異達到顯著水準。換言之，土著學生對漢人傳統價值觀的認同，大致上並不因父親教育程度、居住區域之不同而有明顯的差別。此外，再就不同的族籍而分析，結果顯示在五個因素上，魯凱族與排灣族學生的平均得分最高。

從此一結果觀之，就整體而言，臺灣土著國中學生對漢人傳統文化的接受程度，不僅在土著學生中同多於異，在與漢人學生的比較上也並無太大的差別。此一結果和文化模式的理論有所出入(Gibson & Ogbu, 1991)。臺灣土著族群的狀況約與美洲印地安人類似，依照文化模式的理論，這些長期受壓制且貧窮的族群，往往發展出對立的認同感，大多拒斥主流文化，並以自我族群的認同作為標記。但本研究的結果則發現相反的現象，臺灣土著青少年不但未排斥主流文化，並且其認同的程度與漢人學生十分接近。其次，國外許多研究結果發現，社經地位對於少數民族的

文化認同態度有影響，高社經家庭對主流文化的認同較強，反之則低，而此一現象尤以土著族群為然（Foley et al.,1988; Foley,1990; Havighurst,1978; Johnson & Sanday,1971）。但本研究結果與之並不相同。從上述之分析可知，大部份臺灣土著學生對漢人文化的認同並無差別，不僅高、低社經組之漢人、土著學生的差異不明顯，並且不同父親教育程度之土著學生間的差異也相當少。因此，臺灣土著青少年對漢人文化的認同情形，顯然並不受家庭社經地位的影響。

(二)對土著文化之認同

以單因子多變項變異數分析後發現，除了居住區域之外，不同父親教育程度、性別、族籍的土著國中學生，對土著文化的認同，達到顯著差異水準（ Λ 值分別為 .9685, .9263, .9154, $P < .001$ ）。再以單變項變異數分析後發現，在父親教育程度方面，只有「生活型態」的差異達顯著水準（ $P < .01$ ），低父親教育程度組的平均數高於其他二組。在族籍方面，三個因素的差異都達到顯著水準（ $P < .01$ ），其中賽夏族在生活型態、宗教信仰上的平均數最高，排灣族在文化價值上的平均數最高。

綜合以上結果觀之，雖然不同性別、不同族籍之土著學生對於土著文化的認同態度有所不同，但就整體而言，無論土著學生父親教育程度之高低，或不論居住於都市、鄉鎮、山地地區，其對於土著文化的認同態度同多異少。換言之，若不考慮性別與族籍因素時，土著學生對於土著文化的認同情形相當接近。惟這種認同的態度，並無比較的依據，因此無法進一步判斷土著國中學生的族群自我認同感，是否比其他年齡層的土著為高或低，亦無法瞭解族群的自我認同是否隨不同世代而有改變（增強、削弱、不變）。此一問題，有待後續的研究去加以瞭解。

二、成就概念

以單因子多變項變異數分析後，父親族群不同之國中學生的成就概念，達到顯著差異水準（ Λ 值為 .9687, $P < .001$ ）。再以單變項變異數分析後發現，五個因素中的「財富與地位」、「職業與工作能力」之差異達顯著水準（ $P < .001$ ），漢族得分的平均數高於土著學生，其他三項因素的差異則均未達顯著水準。研究者再以區別分析探討不同家庭社經學生之成就概念，結果顯示中、低社經組的區別函數值均達到顯著水準（ $P < .001$ ），正確命中率分別為 59.91%、59.19%，而高社經組學生，無法藉著在成就概念量表上的得分，區別出其所屬族群為漢族或土著。中社經組學生之中，區別情形最顯著的變項為「職業

與工作能力」，漢族學生高於土著學生；低社經組學生的變項為「社會服務與貢獻」、「職業與工作能力」兩學生較高，後者以漢族學生較高。

其次，就土著學生而言，不同父親教育、居住區域數分析的結果均達到顯著水準（ $P < .01$ ）。在教育程度方面，高的土著學生，其成就概念愈積極。在居住區域方面，概念最積極，其次是山地地區的土著學生，鄉鎮地區的「教育成就」因素上，山地地區土著學生的平均數高於

綜合以上的分析，在漢族與土著的比較上，其成就致相當近似。值得注意的是，在「教育成就」上，雙方山地偏遠地區的土著，反而最重視教育成就的價值。此青少年對於教育成就的重視程度，與漢族學生並無差別。（Nett, 1990; Ogbu, 1978），少數民族常因種族歧視、職業隔離以及家庭與社區之貧窮文化的影響，大多對學校教育缺學生，也為了族群的認同而寧願放棄學習（Ford & Harr結果卻顯示，臺灣土著青少年的成就概念與國外少數民

三、學習行為

表 2 不同父親族群之國中學生學習行為三個的平均數與單變項變異數分析結果

學習行為	平均數	
	漢族	土著
學習方法	43.46	45.10
學習習慣	40.18	41.27
學習態度	42.98	43.88

*** $P < .001$ ** $p < .01$

與工作能力」，漢族學生高於土著學生；低社經組學生中，區別情形最顯著的變項為「社會服務與貢獻」、「職業與工作能力」兩個變項，前者以土著學生較高，後者以漢族學生較高。

其次，就土著學生而言，不同父親教育、居住區域之單因子多變項變異數分析的結果均達到顯著水準($P < .01$)。在教育程度方面，父親教育程度高的土著學生，其成就概念愈積極。在居住區域方面，都市土著學生的成就概念最積極，其次是山地地區的土著學生，鄉鎮地區的土著學生最低。但在「教育成就」因素上，山地地區土著學生的平均數高於都市地區。

綜合以上的分析，在漢族與土著的比較上，其成就概念略有差異，但大致相當近似。值得注意的是，在「教育成就」上，雙方並無差異，並且居於山地偏遠地區的土著，反而最重視教育成就的價值。此一現象顯示，土著青少年對於教育成就的重視程度，與漢族學生並無差別。在有關的理論中(Hornett, 1990; Ogbu, 1978)，少數民族常因種族歧視、職業隔離(job-ceiling)的壓制，以及家庭與社區之貧窮文化的影響，大多對學校教育缺乏動機，即使是資優學生，也為了族群的認同而寧願放棄學習(Ford & Harris, 1992)。但本研究的結果卻顯示，臺灣土著青少年的成就概念與國外少數民族不盡相同。

三、學習行爲

表 2 不同父親族群之國中學生學習行爲三個分量表分數的平均數與單變項變異數分析結果

學習行爲	平均數		單變項 F 值 (df=1,1586)
	漢族	土著	
學習方法	43.46	45.10	17.49***
學習習慣	40.18	41.27	10.76***
學習態度	42.98	43.88	7.76**

*** $P < .001$ ** $p < .01$

表 3 不同居住區域之土著學生學習行為三個分量表分數的平均數與單變項變異數分析結果

學習行為	平均數			單變項 F 值 (df=2,924)
	都市	鄉鎮	山地	
學習方法	45.39	43.65	46.04	9.98***
學習習慣	40.88	40.44	41.92	5.33**
學習態度	43.80	43.27	44.31	2.81

*** P<.001 ** p<.01

以單因子多變項變異數分析後，父親族群不同之國中學生的學習行為，達到顯著差異水準（ Λ 值為 .9889, $P<.001$ ）。再以單變項變異數分析後發現，學習行為之三個層面（習慣、方法、態度）的差異均達顯著水準（ $P<.001$ ），並且土著學生的平均數都高於漢人學生（表 2）。研究者再以區別分析探討不同家庭社經學生之學習行為，在高社經組中，學習行為問卷上的得分，無法有效區分出漢族與土著族群；而中社經、低社經兩組所抽出之區別函數值均達到 .001 的顯著水準，顯示在學習行為問卷上的得分，可以區別出中、低社經組學生所屬族群為漢族或土著，其預測之正確命中率分別為 54.88% 及 57.47%。在中社經組裡，最有效的區別因素是「學習方法」；在低社經組裡，最有效的區別因素是「學習習慣」及「學習態度」。以上各因素都是土著學生顯著高於漢族學生。

其次，就土著學生而言，不同居住區域、性別、族籍之單因子多變項變異數分析的結果均達到顯著水準（ $P<.01$ ），而不同父親教育程度學生的學習行為則並無顯著差異。在居住區域方面，山地偏遠地區學生的學習行為最積極，都市地區土著學生次之，而鄉鎮地區土著學生則最低（表 3）。在性別方面，土著女學生的學習行為在三個層面上都比男生為優。在族籍方面，大致是以卑南、雅美、排灣族學生的學習行為平均數較高，而其中又以卑南族學生之學習行為最積極。

綜合以上的分析而言，土著學生之學習行為在各層面上的表現，普遍都比漢族學生為佳。此一結果顯示，臺灣土著學生的學習行為與國外土著的情況並不相同，甚至恰與文化模式理論相反。換言之，臺灣土著族群的學習行為，十分類似那些移民美國而有強烈成就動機的亞太裔移民族群（Gibson & Ogbu, 1991）。

然而，這種重視教育價值並且積極學習的表現，是有關，有待進一步的瞭解。研究者再以單因子多變項變異數分析「對漢人傳統文化的認同」和「對土著文化的認同」二者在學習行為上的差異情形，結果顯示差異均達顯著水準（前者 Λ 值為 .9360, $P<.05$ ）。在「漢人傳統價值觀認同」方面，高認同組學生在學習方法、學習態度兩層面的平均數都高於低認同組學生。在「土著文化認同」方面，高認同組學生在學習方法上的平均數高於低認同組學生。結果而言，無論那一種認同取向，高認同組之土著學生在學習行為上均表現積極。換言之，土著學生並不會因為對本族文化的認同而放棄對漢文化的積極的文化認同態度反而有益於學習態度的建立。

上述分析結果，與 Cummins(1986) 所提出的「文化結合假說 (Acculturation) 觀點十分吻合。Cummins 指出，能成功統合本族文化與主流文化的民族，其社會適應與學習態度較良好，反之，缺乏本族文化認同的族群，其社會適應與學習態度都十分消極。DeHaven 的一論點，他發現族群文化保留得較完整的 Navajo 族印地安人青少年在學校適應較佳，而族群文化較支離破碎的 Ute 族青少年，則在學校適應較差，也鮮少教育成功的例子。其次，在前述分析成就概念與學習行為時，研究者均曾發現「鄉鎮地區土著學生」的教育成就與學習行為在所有樣本中都表現最差。推測其原因，可能即是文化結合假說中鄉鎮地區土著，受到主流文化的影響較多，而山地離島地區土著文化的保留較為完整。因此這兩個區域的土著學生，其學習行為取向，成就概念與學習行為也比較積極。而在鄉鎮地區土著學生，受到主流文化的影響力量都比較弱，土著家庭的文化統合較為困難，適應與自我定位較多的困擾，並且對教育成就概念與學習行為造成不良的影響。

肆、結論與建議

綜合前述調查結果的分析與討論，本研究歸納以下二點建議：
一、無論對土著文化認同程度較高，或是對漢人文化接納程度較高，其成就概念與學習行為都比較積極進取。
二、土著青少年的學習行為與其成就概念有關，而其中影響最

然而，這種重視教育價值並且積極學習的表現，是否與其文化認同取向有關，有待進一步的瞭解。研究者再以單因子多變項變數分析，探討「對漢人傳統文化的認同」和「對土著文化的認同」二者在學習行為的各層面上的差異情形，結果顯示差異均達顯著水準（前者 Λ 值為 .9721, $P < .001$ ；後者 Λ 值為 .9360, $P < .05$ ）。在「漢人傳統價值觀認同」方面，高認同組的土著學生在學習方法、學習態度兩層面的平均數都高於低認同組學生；在「土著文化認同」方面，高認同組學生在學習方法上的平均數高於低認同組學生。綜合這兩種結果而言，無論那一種認同取向，高認同組之土著學生的學習行為都比較積極。換言之，土著學生並不會因為對本族文化的認同而放棄學校教育，反之，積極的文化認同態度反而有益於學習態度的建立。

上述分析結果，與 Cummins(1986) 所提出的「文化統合」(cultural integration) 觀點十分吻合。Cummins 指出，能成功統合本族文化與主流文化的少數民族，其社會適應與學習態度較良好，反之，缺乏本族文化認同且排斥主流文化的族群，其社會適應與學習態度都十分消極。Dehyle(1992) 的研究證實這一論點，他發現族群文化保留得較完整的 Navajo 族印地安人，其青少年的學校適應較佳，而族群文化較支離破碎的 Ute 族青少年，既喪失族群的自尊心，也鮮少教育成功的例子。其次，在前述分析成就概念、學習行為的統計結果時，研究者均曾發現「鄉鎮地區土著學生」的教育成就概念和學習行為，在所有樣本中都表現最差。推測其原因，可能即是文化統合失敗所致。因為都市地區的土著，受到主流文化的影響較多，而山地離島地區的土著，其族群文化的保留較為完整。因此這兩個區域的土著學生，其文化認同有較明確的取向，成就概念與學習行為也比較積極。而在鄉鎮地區，由於族群文化與主流文化的影響力量都比較弱，土著家庭的文化統合較為困難，因此造成社會適應與自我定位較多的困擾，並且對教育成就概念與學習行為的發展也因而造成不良的影響。

肆、結論與建議

綜合前述調查結果的分析與討論，本研究歸納以下七項主要結論。

- 一、無論對土著文化認同程度較高，或是對漢人文化接納程度較高的土著學生，其成就概念與學習行為都比較積極進取。
- 二、土著青少年的學習行為與其成就概念有關，而其中影響學習行為最重要的

成就概念是「教育價值觀」。

三土著青少年對漢族文化的認同情形，雖因家庭與個人因素之影響而略有差異，但整體而言，其認同態度與漢人學生相當接近，對於漢人社會並無明顯的拒斥態度。

四土著青少年對本族文化的認同情形，雖因家庭與個人因素之影響而略有差異，但整體而言，並無對自我族群疏離的傾向，並且大多對土著文化都抱持著相當珍視的態度。

五以比較結果而言，土著青少年學生的文化認同態度接近於一種「雙重認同策略」，亦即是對土著文化與漢人文化都加以認同，而此一態度十分有利於成就動機與學習行為的發展。惟鄉鎮地區土著學生對兩種文化的認同態度，可能因受到文化刺激不足的影響而表現得較弱。

六土著學生的成就目標與價值，與漢族學生雖略有差異，各有所重，但整體而言十分類似，尤其在教育價值觀方面，雙方並無差異。

七從本研究之問卷的結果顯示，土著學生的學習行為，以女性、山地偏遠地區的學生最為良好；並且就整體而言，無論在學習態度、習慣、方法上，土著學生的學習行為都表現得比漢人學生積極。

依據研究的結果，本研究認為當前國民教育不僅要正視不同族群文化的價值的存在，更應負起發展土著族群文化的責任。關於促進土著文化認同與文化發展，目前不乏官方與民間人士的熱心推動，但研究者認為，各種關懷均應以「建立山胞尊嚴並激發其文化生機」為最高宗旨。本於此一宗旨，各種行動均應力求達到「保存歷史文化、增進溝通瞭解、建立族群尊嚴、創新文化發展」四項目標。因此在社會工作方面，應積極籌建各地區土著文化中心，保存相關歷史文物；透過土著知識菁英的努力和媒體的運用，促進土著文化的發展與傳播。而在教育措施方面，政府應檢討現有課程內容和實施方式，增加對土著文化的介紹；編輯土著文化基本教材，推廣土著母語教學；籌設各縣市之山胞教育資源中心，建立輔導的網路。此外並應於師資培育與行政主管培訓中，增開有關土著文化課程，加強其多元文化的素養，提供教師及行政主管處理文化差異的策略，進而建立教育工作者對於土著文化與土著學生正確的態度。

至於在後續的研究方面，由於目前有關台灣土著教育的學術研究相當缺乏，投入研究者亦少，研究成果十分有限。較之國外的研究成果而言，國內有關土著教育的研究，可謂仍屬低度開發的領域。本研究建議，有關土著學生的次級文化、土著文化中有關教育價值的觀念、土著家庭文化型態、土著

學生之生涯規劃、都市地區土著學生之學校適應、國小難問題等，都應廣泛地加以研究。而在研究方法上，質究並重，以期研究者能更深入瞭解土著教育問題的核

參考資料

- 李亦園（民71）。都市中高山族的現代化適應。載於
與文化。台北，聯經書局。
- 李建興、簡茂發（民81）。縮短山地與平地學校教學
究。山胞教育研究叢書之五，教育部教育研究委員
- 陳瑞芸（民79）。族群關係、族群認同與台灣原住民基
民主義研究所碩士論文。（未出版）
- 張新仁（民71）。國中學生學習行為之研究。國立台灣
碩士論文。（未出版）
- 楊國樞、鄭伯燾（民78）。傳統價值觀、個人現代性與
說的一項微觀驗證。中央研究院民族學研究所集刊
- 謝世忠（民78）。原住民運動生成與發展理論的建立
究所集刊，64期。
- 蕭新煌（民76）。「臺灣土著的傳統文化與人權現況」
胞人權座談會發言記錄。載於中國人權協會編，
人權現況。
- 蕭新煌（民60）。山胞現代化的若干問題。思與言，第
26。
- Ausubel, D. P.(1964). How reversible are cognitive and motiva
deprivation? Implications for teaching the culturally deprived
39.
- Cummins, J.(1986). Empowering minority students: A framework
Educational Review, 56(1):18-35.
- Dehyle, D.(1992). Constructing failure and maintaining cultural
school leavers. *Journal of American Indian Education*, Jan
- Faunce, W.(1984). School achievement, social status and self

學生之生涯規劃、都市地區土著學生之學校適應、國小土著學生學校適應困難問題等，都應廣泛地加以研究。而在研究方法上，質的方法亦應與量化研究並重，以期研究者能更深入瞭解土著教育問題的核心。

參考資料

- 李亦園（民71）。都市中高山族的現代化適應。載於：**臺灣土著民族的社會與文化**。台北，聯經書局。
- 李建興、簡茂發（民81）。縮短山地與平地學校教學效果差距之改進方案研究。**山胞教育研究叢書之五**，教育部教育研究委員會。
- 陳瑞芸（民79）。族群關係、族群認同與台灣原住民基本政策。政治大學三民主義研究所碩士論文。（未出版）
- 張新仁（民71）。國中學生學習行為之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。（未出版）
- 楊國樞、鄭伯燾（民78）。傳統價值觀、個人現代性與組織行為：後儒家假說的一項微觀驗證。**中央研究院民族學研究所集刊**，第64期，頁1-49。
- ✓ 謝世忠（民78）。原住民運動生成與發展理論的建立。**中央研究院民族學研究所集刊**，64期。
- 蕭新煌（民76）。「臺灣土著的傳統文化與人權現況」調查報告發表會暨山胞人權座談會發言記錄。載於中國人權協會編，**臺灣土著的傳統文化與人權現況**。
- 蕭新煌（民60）。山胞現代化的若干問題。**思與言**，第9卷，第3期，頁23-26。
- Ausubel, D. P.(1964). How reversible are cognitive and motivational effects of cultural deprivation? Implications for teaching the culturally deprived. *Urban Education*, 1:16-39.
- Cummins, J.(1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1):18-35.
- Dehyle, D.(1992). Constructing failure and maintaining cultural identity: Navajo and Ute school leavers. *Journal of American Indian Education*, January, 24-47.
- Faunce, W.(1984). School achievement, social status and self-esteem. *Social Psychology*

Quarterly, 47:3-14.

Foley, D.(1990). *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Foley, D. with Mota, C., Post, D. and Lozano, I.(1988). *From Peones to Politicos: Class and Ethnicity in a South Texas Town, 1900-1987.(2nd ed.)* Austin: University of Texas Press.

Ford, D. Y. and Harris, III, J. John.(1992). The American achievement ideology and achievement differentials among preadolescent gifted and nongifted African American males and females. *Journal of Negro Education*, 61(1):45-64.

Gibson, M. A. and Ogbu, J.(Eds.)(1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.

Havighurst, R. J.(1978). Structural Aspects of Education and Cultural Pluralism. *Educational Research Quarterly*, 2(4):5-19.

Hornett, D. M.(1990). Elementary-age task, cultural identity, and the academic performance of young American Indian children. *Action in Teacher Education*, 12(3):43-49.

Jensen, A. R.(1969). How much can we boast IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1): 1-123.

Johnson, N. J. and Sanday P. R.(1971). Subcultural Variables in One Urban Poor Population. *American Anthropologist*, 73:128-143。

Locust, C.(1988). Wounding the spirit: Discrimination and traditional American Indian belief systems. *Harvard Educational Review*, 58(3):315-330.

Ogbu, J. U.(1978). *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.

Philips, S.(1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longmans.

Trueba, H. T.(1989). *Raising Silent Voices: Educating the Linguistic Minorities for the 21st Century*. New York: Newbury House Publishers.

譚光鼎，國立臺灣師範大學教育研究所博士
國立暨南大學副研究員

台灣大專學生及企業經理 倫理態度實證研究

蔡明

近年來，國內企業違反倫理道德的行為時有所聞，社會或教育的觀點提出了許多改善的建言。然而學者多偏重於理論性的觀點，或國外實證研究的結論。因此本研究以工商專科學校學生、各大學院校企管系所學生及企業經理為對象，以包含六個企業倫理困境的問卷調查，探討企業經理對不倫理行為的態度，並由樣本群間倫理態度之差異提出倫理的建議。

中文關鍵字：企業倫理、倫理困境、倫理態度

英文關鍵字：business ethics、ethical dilemma

壹、導論

國內過去四十餘年的快速經濟成長，企業界扮演著極重要的角色。隨著國民生活水準的提高，官商勾結、圍標工程、勞資糾紛、消費者訴願等問題層出不窮，社會大眾對企業的活動逐漸趨向透明化，眾所矚目的「海砂屋」、「病死豬肉」事件，更令社會大眾對企業倫理問題非常嚴重。是什麼原因造成企業倫理(business ethics)問題非常嚴重。

社會學者認為：自從解嚴以來，傳統價值觀崩解，社會又缺乏客觀可供遵守的法治規範，以至於遵守道德規範在競爭中反處於不利的地位。企業一旦有了「守秩序便是美德」的社會規範便不再被尊重，法律也不再被視為正義的代表。