

双向偏见引发冲突情境下自我归类 对民族社会化觉察的影响 ——来自景颇族、傣族和汉族初中生的证据*

尹可丽¹ 杨玉雪^{1,3} 张积家² 田江瑶¹

(¹ 云南师范大学教育科学与管理学院, 昆明 650500) (² 中国人民大学心理学系、国家民委民族语言文化心理重点研究基地、教育部民族教育发展研究中心民族心理与教育重点研究基地, 北京 100872) (³ 德宏职业学院思政部, 云南 芒市 678400)

摘要 采用情境实验法和故事补全任务, 考察双向偏见引发冲突情境下的自我归类对景颇族、傣族与汉族初中生的民族社会化觉察的影响。结果表明, 作为冲突事件的当事者, 景颇族学生和傣族学生觉察到的促进和睦、文化社会化及促使不信任等民族社会化信息存在差异; 景颇族、傣族和汉族学生的自我归类存在差异; 自我归类对促进和睦、文化社会化与报告权威等信息的觉察的影响亦存在民族差异。在双向偏见冲突情境下, 三族学生的自我归类与民族社会化觉察有一定关系: 无论是做当事者/内群体归类、旁观者/外群体归类, 还是做调解者/群际归类, 被试对促进和睦的觉察均最多。偏见准备主要与当事者归类有关, 而进行调解者归类的被试更容易觉察到“报告权威”。

关键词 民族社会化觉察; 偏见; 自我归类; 促进和睦; 偏见准备

分类号 B844; B849:C91

1 引言

不同民族共居于同一地域是现代多民族国家共有的现象。生活于同一时空中的各族青少年在交往过程中, 产生学习、认识本族和他族文化的需要, 发展出民族交往的态度和策略。这些变化是民族社会化的结果。民族社会化(ethnic socialization)包括父母向孩子传递关于民族特征的信息的过程(Hughes, Witherspoon, Rivas-Drake, & West-Bey, 2009), 也包括子女对父母传递的这些信息的体认过程(Tran & Lee, 2010), 即民族社会化觉察。民族社会化对少数民族青少年继承传统文化、成为某一民族的成员具有重要意义。为了促进不同民族之间的积极关系, 增进社会和谐, 必须重视民族社会化过程(Priest et al., 2014)。

Hughes 等人(2006)对美国多个族群、Lesane-Brown (2006)对美国黑人家庭、Priest 等人(2014)对多个文化背景的研究回顾认为, 民族社会化包括文化社会化、偏见准备、促使不信任和平等主义 4 类信息。文化社会化关注文化传承, 包括促进文化自豪感、传授文化知识及实践文化传统等。偏见准备、促使不信任及平等主义关注对族际关系的认识及应对策略, 旨在让孩子学会应对歧视和偏见。对云南少数民族聚居地的藏族(尹可丽, 李鹏, 包广华, 王玉兰, 张积家, 2016)、彝族、傣族等 11 个民族的青少年的研究发现, 父母与青少年谈论或传递的民族社会化信息可分为促进和睦、文化社会化、接触他族、促使不信任、偏见准备 5 类(尹可丽, 李光裕, 2015)。除了这些信息之外, 对景颇族学生的研究显示, 父母传递的民族社会化信息还包括报告权威、鼓

收稿日期: 2016-05-03

* 国家自然科学基金项目(31260240)、全国民族教育研究合作课题“少数民族学生心理健康和文化适应状况调查及对策研究”(MJZXHZ15003)阶段性成果。

通讯作者: 尹可丽, E-mail: yayasles@163.com; 张积家, E-mail: zhangji1955@163.com

励忽略等(尹可丽, 包广华, 钱丽梅, 马霓珊, 2016)。

偏见经历影响民族社会化。偏见可被定义为一种负面评价(Neuberg & Schaller, 2016), 是基于社会地位的不同, 对个体或团体做先入为主的评价, 通常伴随着不合理的偏好或反对(Coll et al., 1996)。偏见是负面的态度, 歧视是负面的行为, 歧视是偏见的外在表现(Myers, 2009)。对非洲裔父母的研究表明, 父母受歧视或偏见的经历能够预测更多的文化社会化(Crouter, Baril, Davis, & McHale, 2008)、更多的民族自豪和偏见准备(Berkel et al., 2009)。非洲裔、拉丁裔、华裔母亲报告的来自工作机构的歧视越多, 其子女会越频繁地报告收到妈妈的偏见准备信息(Carolin & Hughes, 2014)。

孩子受歧视的经历也可预测父母民族社会化行为的增加。研究发现, 在回应非洲裔养子女的种族歧视经历时, 白人养父母会着力维护族际和谐并鼓励孩子不要理会讨厌的人(Smith, Juarez, & Jacobson, 2011)。尹可丽、包广华等人(2016)发现, 当冲突情境中出现偏见表达时, 景颇族学生觉察到母亲传递的促进和睦信息最多, 并且有增加觉察到偏见准备的倾向。但此研究将偏见表达设置在冲突发生之后, 导致冲突的原因不是偏见而是人际冲突。因此, 不能确定偏见是否引发了偏见准备觉察。偏见也并不总是单向的, 在更多情况下是相互的。当个体觉察到对方民族对本族的偏见、感知到别人的威胁时, 也会表现出对对方民族的偏见(Neuberg & Schaller, 2016)。国外的研究往往从受歧视的父母或孩子来考察民族社会化, 未考虑当事双方互存偏见导致冲突的情况。尹可丽、包广华等人(2016)的研究仅设置了单向偏见的冲突情境, 也未考察当事双方互存偏见时的民族社会化觉察。

已有的研究更多地关注被试亲历的歧视、偏见经历。在现实生活中, 当某人遭遇这类情境时, 处于情境中的他人, 会因为观察到此类事件而产生民族社会化。比如, 在学校中, 不同民族的孩子因为偏见引发矛盾冲突, 除当事人外, 看到、听到此事的孩子, 同样可能与父母交流此事, 并藉此觉察到民族社会化信息。目前, 尚无研究考虑歧视或偏见情境中他人的情况。这涉及到他人如何看待自己的角色和身份, 即自我归类。自我归类理论认为, 人基于自己与所属群体成员或与外群体成员比较, 将自己归属于某一群体并产生认同(Turner & Oakes, 1986)。人可以使用不同的个人和社会身份进行自我归类(Reynolds & Turner, 2006; Turner & Onorato, 1999)。Leonardelli 和 Toh (2015)提出, 在群际环境中, 个体可以根据觉知者的特征、他人的特征、自

己与他人的特征的结合, 产生如下归类: (1)群际归类(intergroup categorization), 指在比较时同时关注觉知者的特征和他人的特征。这种分类与“我们比对他们”的心态有关(Dovidio & Gaertner, 1996)。(2)内群体归类(ingroup categorization), 比较时注意觉知者的特征。觉知者将他人视为在某些方面与自己类似。该归类的关联以“我们”为特征。(3)外群体归类(outgroup categorization), 觉知者对他人特征产生比较。与觉知者不同的个体被归为外群体。外群体个体在某些方面具有相同特征。该归类的关联以“他们”为特征。Tajfel (1978)认为, 追求社会认同是群体间冲突和歧视的根源。属于某个群体的意识影响人的知觉、态度和行为。所以, 当偏见冲突情境中包含多民族学生时, 无论是亲历者, 还是旁观者, 都会对自己在情境中身份进行归类, 不同归类可能会造成个体的民族社会化觉察的差异。

由于历史和现实的原因, 中国的各民族之间亦存在不同程度的偏见和歧视(马冬梅, 李吉和, 2013)。景颇族和傣族是云南德宏傣族景颇族自治州的两个世居民族。解放前, 这两个民族就形成了相互依存的经济和生活关系, 并互通婚姻。然而, 由于傣族土司向景颇族人收“门户钱”、“霜降款”, 派景颇族服劳役兵役等。景颇族山官、头人派人骚扰傣族, 使傣族人需要缴纳“保头税”。这些原因也造成了两族之间的对立和隔阂、矛盾与冲突。解放后, 两族人的友好往来与日俱增(《景颇族简史》编写组, 1983)。近年来, 由于撤点并校, 景颇族、傣族、汉族等多民族的孩子共同寄宿于学校中, 产生矛盾和冲突的可能性增加, 时而也会见到孩子之间相互表达民族偏见(尹可丽, 包广华等, 2016)。

综上所述, 本研究拟考察双向偏见引发冲突的情境下, 自我归类对景颇族、傣族与汉族初中生的民族社会化觉察的影响。包含两个研究: 研究1采用情境实验法, 设置景颇族与傣族学生因相互表达偏见引发冲突的情境, 目的是比较此情境下两族当事者的民族社会化觉察特征, 并考察此情境能否增加偏见准备觉察。研究2采用故事完成法, 进一步考察双向偏见冲突情境下, 旁观者的自我归类对景颇族、傣族与汉族学生的民族社会化觉察的影响。

2 研究1 双向偏见引发冲突情境下当事者的民族社会化觉察

2.1 研究方法

2.1.1 被试

选取陇川县第二中学和瑞丽市民族中学两所

初级中学(两校都有景颇族、傣族、汉族等多民族学生,实行寄宿制),并在初一至初三分别抽取4~6个班级,共18个班级的景颇族、傣族学生548人,年龄为12~17周岁($M = 14.35$, $SD = 0.80$)。其中,景颇族251人(男生126人,女生125人),初一至初三分别为113人、65人、73人。傣族297人(男生139人,女生158人),初一至初三分别为132人、82人、83人。被试均能使用汉字阅读和汉语交流。实验后给予相应报酬。

2.1.2 材料

情境刺激材料:设置由“傣族对景颇族的偏见”和“景颇族对傣族的偏见”构成的双向偏见引起的宿舍冲突情境。“傣族对景颇族的偏见”为:“景颇族野蛮,爱打架,脾气不好,不讲道理”,来自尹可丽、包广华等人(2016)的男生材料,宿舍冲突情境也来自该材料。为确定“景颇族对傣族的偏见”,由被试所在学校的3位景颇族教师、3位傣族教师、2位汉族教师和1名心理学教授组成的小组(9位成员在当地任教教龄均在15年以上),围绕“通常大家(主要指学生群体)对傣族有什么不好的看法?”进行讨论,对各成员列举的偏见一一审核,标准为:(1)是否常见;(2)是否程度太过强烈、敏感,会伤害参与研究的学生。对不常见或过于强烈的偏见(傣族人最反感)不予采用。最后选择在常见性、刺激强度上与“傣族对景颇族偏见”相当的“傣族小心眼,斤斤计较,吃不了苦,受不得气”为偏见线索。

民族社会化觉察问卷:尹可丽、包广华等人(2016)修订的民族社会化觉察问卷,有4因子16个项目。促进和睦、文化社会化、偏见准备和促使不信任的项目数依次为6、4、3、3;内部一致性系数 α 分别为0.75、0.71、0.60、0.69。分为景颇族和傣族两个版本。要求景颇族学生反应“假如你是勒干”,反应项涉及的民族为“景颇族”;要求傣族学生反应“假如你是岩过”,反应项涉及的民族为“傣族”。两个版本问卷的其余内容一致。按李克特式5点量表计分,从1至5,程度从“绝对不会”到“肯定会”。

2.1.3 程序

所有研究人员,包括校方派出的协助教师均接受了严格培训。之后进行集体施测。施测第一步:被试阅读指导语。第二步:被试阅读情境故事。第三步:被试按要求填写传递民族社会化信息的家长,并回答民族社会化觉察问卷。

2.1.4 统计处理

数据采用SPSS 18.0处理。另外,将本研究

景颇族学生的民族社会化觉察得分与尹可丽、包广华等人(2016)的相应数据(景颇族初一至初三学生172名,男60人,女112人)比较。两次实验在冲突地点、人物名称、打斗情况、被试假定角色(景颇族学生勒干)上一致,不一致之处为尹可丽、包广华等人(2016)的研究情境是先发生冲突,后出现傣族对景颇族的偏见;本研究的情境是先出现傣族对景颇族的偏见,后出现景颇族对傣族的偏见,接着发生冲突。两次测量中景颇族学生使用的民族社会化觉察问卷相同。

2.2 结果与分析

被试报告的民族社会化信息的传递者为:景颇族父亲、母亲、其他人(包括爷爷、奶奶、姐姐等)三类传递者的人数(百分比)分别为:80(31.9%)、133(53.0%)、38(15.1%),差异显著, $\chi^2(2) = 65.72$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.51$ 。傣族父亲、母亲、其他人三类传递者的人数(百分比)分别为:90(30.3%)、160(53.9%)、47(15.8%),差异显著, $\chi^2(2) = 54.18$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.43$ 。两族学生所报告的民族社会化信息传递者的差异不显著, $\chi^2(2) = 0.169$, $p > 0.05$ 。两族学生中都有超过50%的人报告母亲与他们讨论有关民族社会化的话题。

2.2.1 景颇族初中生对两种情境的民族社会化觉察比较

表1是本研究双向偏见表达引发人际冲突(简称“偏见情境”),尹可丽、包广华等人(2016)人际冲突引发单向偏见表达(简称“人际情境”)两次研究中的4种民族社会化信息的得分情况。

表1 景颇族初中生对两种情境的民族社会化觉察的得分($M \pm SD$)

民族社会化类型	偏见情境		人际情境	
	男	女	男	女
促进和睦	4.04 \pm 0.67	4.18 \pm 0.61	3.72 \pm 0.67	3.96 \pm 0.63
文化社会化	2.82 \pm 0.83	2.91 \pm 0.91	2.95 \pm 0.79	3.01 \pm 0.83
偏见准备	2.66 \pm 0.99	2.60 \pm 0.86	2.91 \pm 0.72	2.82 \pm 0.91
促使不信任	1.47 \pm 0.74	1.29 \pm 0.55	2.09 \pm 0.99	1.57 \pm 0.82

以情境(偏见/人际)和性别(男/女)为自变量,以促进和睦、文化社会化、偏见准备、促使不信任得分为因变量做多元方差分析。结果表明,冲突情境的主效应显著, $F(1, 418) = 11.37$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.10$ 。进一步的单因变量方差分析表明,促进和睦的情境差异显著, $F(1, 418) = 17.45$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.04$,偏见情境下促进和睦的得分($M = 4.12$)高于人际情境($M = 3.84$)得分。文化社会化的情境差异

不显著, $ps > 0.05$ 。偏见准备的情境差异显著, $F(1, 418) = 6.33, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.02$, 偏见情境下偏见准备的得分($M = 2.63$)低于人际情境($M = 2.86$)。促使不信任的情境差异显著, $F(1, 418) = 34.07, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.08$, 偏见情境中促使不信任的得分($M = 1.38$)低于人际情境($M = 1.83$)。性别的主效应显著, $F(4, 415) = 5.93, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.05$ 。进一步的单因变量方差分析表明, 促进和睦的性别差异显著, $F(1, 418) = 9.01, p < 0.01, \eta_p^2 = 0.02$ 。男生得分($M = 3.88$)低于女生($M = 4.08$)。促使不信任的性别差异显著, $F(1, 418) = 20.06, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.05$, 男生得分($M = 1.78$)高于女生($M = 1.43$)。情境与性别交互作用不显著, $ps > 0.05$ 。

2.2.2 偏见情境中景颇族、傣族被试的民族社会化觉察比较

以本研究的 251 名景颇族初中生的民族社会化觉察类型为自变量, 4 种类型的项目均值为因变量, 进行单因素重复测量方差分析。结果表明, 民族社会化信息类型的主效应显著, $F(3, 750) = 639.89, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.72$ 。LSD 多重比较表明, 除文化社会化和偏见准备差异不显著外, 其余信息类型之间差异均显著, $ps < 0.001$ 。以 297 名傣族初中生的民族社会化觉察类型为自变量, 4 种类型项目均值为因变量, 单因素重复测量方差分析表明, 民族社会化信息类型的主效应显著, $F(3, 888) = 755.73, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.72$ 。LSD 多重比较表明, 类型间差异均显著, $ps < 0.001$ 。如图 1 所示。

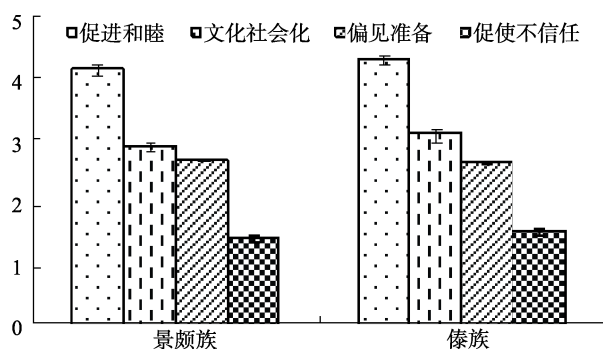


图 1 景颇族、傣族初中生民族社会化觉察类型项目均分

景颇族和傣族初中生的民族社会化类型得分及其差异性比较的结果见表 2。

2.3 讨论

尹可丽、包广华等人(2016)关于人际冲突导致偏见表达的情境实验发现, 相比起无偏见线索情境, 有偏见线索情境中景颇族初中生对偏见准备报告

表 2 景颇族和傣族初中生民族社会化觉察类型比较($M \pm SD$)

民族社会化类型	景颇族	傣族	<i>t</i>	Cohen's <i>d</i>
促进和睦	4.13 ± 0.63	4.28 ± 0.58	-2.93**	0.25
文化社会化	2.87 ± 0.87	3.07 ± 0.84	-2.79**	0.24
偏见准备	2.63 ± 0.93	2.62 ± 0.92	0.24	0.01
促使不信任	1.37 ± 0.64	1.49 ± 0.74	-2.14*	0.18

注: *表示 $p < 0.05$, **表示 $p < 0.01$, ***表示 $p < 0.001$

更多, 这与国外研究结果一致(Carolin & Hughes, 2014), 即当研究对象仅作为受到偏见、歧视的一方时, 这种单向偏见能够预测偏见准备信息的增加。相比人际冲突导致单方偏见表达的情境, 景颇族初中生在双方偏见表达导致的冲突情境下所觉察到的促进和睦信息有所增加, 而偏见准备、促使不信任反而减少。这证明, 如果偏见是双向的, 并不一定会增加当事人的偏见准备觉察。

在双向偏见表达引发冲突情境下, 两族学生对家长的民族社会化觉察, 以促进和睦最多, 以促使不信任最少, 这一结果与之前几项研究结果相似(尹可丽, 包广华等, 2016; 尹可丽, 李鹏等, 2016)。然而, 傣族学生在促进和睦、文化社会化、促使不信任的得分上高于景颇族学生。这种差异与两族的文化及人格有关。傣族人具有避异求同、尊重规范和权威的社会取向, 由于农耕生活的相互依存, 上座部佛教倡导先人后己的行为, 使傣族人养成了温和、善良、易合作、团结互助的人格, 但避异求同心理又使傣族的人际压力增大而易产生警惕心理(尹可丽, 2005)。景颇族人富于正义感, 进取心强, 性格粗狂豪放, 不拘小节, 英勇顽强(童荣云, 2002)。因此, 在冲突发生时, 傣族初中生比景颇族初中生觉察到更多的促进和睦信息, 景颇族初中生比傣族学生觉察到更少的促使不信任信息。傣族人比较重视传统文化教育(傅金芝, 1998), 这可能是傣族学生比景颇族学生觉察到父母传递了更多的文化社会化的原因。

3 研究 2 双向偏见引发冲突情境下旁观者的民族社会化觉察

研究 1 要求被试假定自己为偏见冲突的当事者并做出相应的民族社会化觉察反应。在现实生活中, 冲突事件的当事者毕竟是少数人, 更多的人是旁观者。旁观者是否会通过事件反观自己的角色? 这种反观与民族社会化觉察有何关系? 研究 2 拟对这些问题进行考察。

3.1 研究方法

3.1.1 被试

503名初中生, 年龄为12~16周岁($M = 14.34$, $SD = 0.75$)。其中, 景颇族学生110人, 占21.9%; 傣族学生61人, 占12.1%; 汉族学生332人, 占66%。景颇族和傣族学生未参加研究1, 都能够熟练运用汉字阅读和用汉语交流。施测后获得相应报酬。

3.1.2 材料和程序

故事补全的材料与情境材料一致。规定被试阅读后, 假设自己是“班里的一员”, 周末放学回家, 向家长(要求填写这位家长的身份)诉说此事, 家长会说些什么, 要求被试发挥想象力, 把故事写完。施测时, 请被试仔细阅读故事, 读完后按要求补写故事。

3.1.3 故事评定标准及编码

确定自我归类的标准: 在群际环境自我归类理论基础上, 结合故事文本中对被试的行为角色的描述, 将自我归类分为: (1) 自涉当事者/内群体归类: 将此事视为与所属民族或自身有关; 对自己的民族有情感、态度或行为的反映, 表现出民族认同等。比如, 妈妈说: “你怎么又跟人家打架了!” 我说: “傣族说我们景颇族, 我自然要帮着些”。(2) 旁观者/外群体归类: 被试或家长视打架群体为与自身无关的外群体成员, 评判事情时未表现出民族认同等。比如, 妈妈说: “人家打架关你什么事情, 学习要紧”。(3) 调解者/群际归类: 被试自己有调解行动, 或家长让孩子做出调解行为或视情况选择调解行为。比如, 妈妈说: “都是一个班的同学, 发生这种事你应该去将他们分开, 告诉他们要好好相处”。

确定民族社会化分类标准: 家长与孩子交流以下7类信息: (1) 文化社会化: 包括本族、他族的历史事件、人物、文化习俗; 突出的民族性格与行为等。(2) 促进和睦: 包括和睦相处、尊重、平等、交朋友等;(3) 促使不信任: 包括回避、保持距离、不来往等;(4) 偏见准备: 对偏见进行解释; 偏见的应对, 比如, 承认本族有缺点或需要改善等。(5) 报告权威: 报告老师等能够处理事情的成年人。(6) 关心学习: 强调学习的重要性, 鼓励孩子将注意力指向学习。(7) 鼓励忽略: 教育孩子忽略类似事情, 要求孩子置身事外。

编码: 3名研究者依据评定标准, 单独分析503个补写故事。每个被试只属于一种自我归类, 因此自我归类编码为1个项目: 自涉当事者计为1, 旁观者为2, 调解者为3。民族社会化分为7个项目(类

型): 有某一项目计为1, 无此项目计为0。每个被试可能报告多类信息, 无论1个故事中出现某一类信息多少次, 只计1次。最后有373份故事在8个项目上评定完全一致, 一致的百分比为74.2%。3名研究者对另外130份存在1项或1项以上不一致的故事进行逐一讨论, 直至达成一致意见。

3.2 结果与分析

民族社会化信息传递者: 景颇族学生填写父亲、母亲、其他人的人数(百分比)分别为25(22.7%)、71(64.5%)和14(12.8%), $\chi^2(2) = 49.87$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.67$ 。傣族学生填写父亲、母亲、其他人的人数(百分比)分别为18(29.5%)、33(54.1%)和10(16.4%), $\chi^2(2) = 13.41$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.47$ 。汉族学生填写父亲、母亲、其他人的人数(百分比)分别为111(33.4%)、192(57.8%)和29(8.8%), $\chi^2(2) = 120.04$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.60$ 。3个民族的学生在故事补全任务中报告的民族社会化信息的传递者差异不显著, $\chi^2(4) = 7.53$, $p > 0.05$ 。可见, 无论哪个民族, 母亲都是民族社会化信息的主要传递者。

3.2.1 景颇族、傣族、汉族三族学生的自我归类

503名被试中, “自涉当事者”的人数有78人, 占总人数的15.5%, “旁观者”人数最多, 为335人, 占66.6%; “调解者”为90人, 占17.9%(见表3)。3个民族学生自我归类人数分布差异显著, $\chi^2(4) = 151.36$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.55$ 。

表3 三族初中生在故事补全任务中的自我归类比较(人数/百分比)

自我归类	景颇族	傣族	汉族
自涉当事者	52 (47.3%)	21 (34.4%)	5 (1.5%)
旁观者	46 (41.8%)	30 (49.2%)	259 (78.0%)
调解者	12 (10.9%)	10 (16.4%)	68 (20.5%)

比例差异的显著性检验表明, 景颇族学生自我归类为自涉当事者的比例显著高于汉族学生, $Z_{\text{景颇-汉}} = 12.41$, $p < 0.001$, $Cohen's h = 1.27$; 傣族学生自我归类为自涉当事者的比例显著高于汉族学生, $Z_{\text{傣-汉}} = 9.51$, $p < 0.001$, $Cohen's h = 1.01$; 景颇族学生与傣族学生自我归类为自涉当事者的比例无显著差异, $Z_{\text{景颇-傣}} = 1.63$, $p = 0.104$ 。汉族学生自我归类为旁观者的比例显著高于景颇族学生和傣族学生, $Z_{\text{汉-景颇}} = 7.11$, $p < 0.001$, $Cohen's h = 0.76$, $Z_{\text{汉-傣}} = 4.69$, $p < 0.001$, $Cohen's h = 0.61$; 景颇族学生与傣族学生自我归类为旁观者的比例差异不显著, $Z_{\text{景颇-傣}} = -0.93$, $p = 0.353$ 。汉族学生自我归类为调解者的比例显著高于景颇族学生, $Z_{\text{汉-景颇}} = 2.26$, $p < 0.05$, $Cohen's h =$

0.27; 汉族学生和傣族学生自我归类为调解者的比例无显著差异 $Z_{\text{汉-傣}} = 0.74, p = 0.462$; 景颇族学生与傣族学生自我归类为调解者的比例差异不显著, $Z_{\text{景颇-傣}} = -1.03, p = 0.305$ 。

3.2.2 自我归类对民族社会化觉察的影响

401 名被试觉察到促进和睦, 3 个民族的大部分被试都觉察到促进和睦, 以傣族最多(超过傣族被试人数的 90%)。三族学生促进和睦反应人数差异显著, $\chi^2(2) = 113.66, p < 0.001, \eta^2 = 0.53$ 。景颇族的自涉当事者、傣族和汉族的旁观者比其他角色更多地报告促进和睦。192 名被试觉察到文化社会化, 三族学生文化社会化的反应人数差异显著, $\chi^2(2) = 75.92, p < 0.001, \eta^2 = 0.63$ 。景颇族、傣族的自涉当事者, 汉族的旁观者更多地报告文化社会化。74 名被试觉察到报告权威, 三族学生报告权威的反应人数差异显著, $\chi^2(2) = 19.43, p < 0.001, \eta^2 = 0.51$ 。景颇族自涉当事者、傣族调解者、汉族旁观者更多地报告权威。由于被试对其余 4 类信息反应总人数不多, 不符合卡方检验条件, 未进行差异检验。但从表 4 可知, 三族学生在这些信息上的反应表现出一

表 4 三族学生不同自我归类下觉察的民族社会化类型比较 (人数/百分比)

民族社会化类型	民族	当事者	旁观者	调解者	小计
促进和睦 ($n = 401$)	景颇族	43 (46.7)	38 (41.3)	11 (12.0)	92 (83.6)
	傣族	18 (32.1)	28 (50.0)	10 (17.9)	56 (91.8)
	汉族	4 (1.6)	192 (75.9)	57 (22.5)	253 (76.2)
文化社会化 ($n = 192$)	景颇族	21 (55.3)	14 (36.8)	3 (7.9)	38 (34.6)
	傣族	12 (52.2)	8 (34.8)	3 (13.0)	23 (37.7)
	汉族	2 (1.5)	101 (77.1)	28 (21.4)	131 (39.5)
报告权威 ($n = 74$)	景颇族	8 (40.0)	7 (35.0)	5 (25.0)	20 (18.2)
	傣族	1 (14.3)	1 (14.3)	5 (71.4)	7 (11.5)
	汉族	1 (2.1)	28 (59.6)	18 (38.3)	47 (14.2)
关心学习 ($n = 56$)	景颇族	3 (21.4)	8 (57.1)	3 (21.4)	14 (12.7)
	傣族	1 (25.0)	3 (75.0)	0 (0)	4 (6.6)
	汉族	1 (2.6)	33 (86.8)	4 (10.5)	38 (11.4)
鼓励忽略 ($n = 56$)	景颇族	0	4 (100.0)	0	4 (3.6)
	傣族	0	3 (100.0)	0	3 (4.9)
	汉族	0	44 (89.8)	5 (10.2)	49 (14.8)
偏见准备 ($n = 42$)	景颇族	24 (88.9)	3 (11.1)	0	27 (24.5)
	傣族	9 (69.2)	1 (7.7)	3 (23.1)	13 (21.3)
	汉族	0	1 (50.0)	1 (50.0)	2 (0.6)
促使不信任 ($n = 19$)	景颇族	3 (50.0)	3 (50.0)	0	6 (5.5)
	傣族	1 (100.0)	0	0	1 (1.6)
	汉族	0	12 (100.0)	0	12 (3.6)

注: 小计指 3 个民族的被试各自对某一类信息做出反应的人数所占该民族被试人数的百分比。

些趋向: 景颇族、傣族的自涉当事者, 觉察到的偏见准备相对多, 傣族的调解者也觉察到较多的偏见准备。三族学生的旁观者都更多地觉察到关心学习。

3.3 讨论

研究 2 要求被试假定自己是班里的一员, 以此限定其身份是旁观者, 结果发现并非所有被试都仅将自己视为旁观者。比例的差异显著性检验表明, 景颇族和傣族的自我归类结果更为相似, 而汉族的自我归类与景颇、傣族相比较为不同。在群际环境中存在 3 种自我归类: 内群体、外群体和群际归类 (Leonardelli & Toh, 2015)。如果被试的民族身份与事发双方当事者的民族身份一致, 很可能将自己与事件搭上关系, 即将自己视为当事者一方, 更容易产生内群体归类, 即产生“我们”归类。景颇族自涉当事者人数最多(接近 50%), 傣族次之(34.4%), 汉族最少(2%)。通过补写的故事可见, 被试做内群体归类时, 参照标准有两个, 一是民族群体, 二是朋友群体。傣族、景颇族学生的参照标准可能两个都包括, 而汉族学生的参照标准只有朋友群体, 所以景颇族、傣族自涉当事者的比例远远高于汉族。外群体归类的参照标准有一个——不论当事者是何种民族, 都属打架闹事群体, 是“他们”。在三族被试中, 进行外群体归类的人数最多。被试做群际归类时, 参照标准有二, 一是打架群体, 二是班集体; 打架群体为外群体, 是“他们”, 班集体是内群体, 所以“他们”又是“我们”。汉族被试的群际归类者最多, 傣族次之, 景颇族最少。总之, 被试做内群体归类时, 所持标准涉及对本民族身份的认识、情感等, 涉及民族认同, 但被试做外群体归类和群际归类时, 并不涉及民族认同。

4 综合讨论

本研究通过设置双向偏见表达导致的冲突情境, 考察了群际环境中的自我归类对景颇族、傣族与汉族初中生的民族社会化觉察的影响, 深入地解释了 3 个民族的初中生对家长, 尤其是母亲的民族社会化觉察过程。有以下发现:

(1) 民族交往中, 相比人际冲突引发单向偏见表达的情境, 双向偏见引发冲突的情境下, 促进和睦信息的感知显著增加, 而偏见准备、促使不信任信息的觉察却有所减少。国外民族社会化研究主要针对非洲裔黑人, 也有针对亚裔、拉丁裔等多文化族群 (Hughes et al., 2006; Priest et al., 2014)。这些研究将上述族群作为单方遭遇者看待, 强调受歧视的

弱势者的民族社会化觉察。比如, Hughes (2003)发现,与民族认同或感知到的群体弱势相比,父母的受歧视经历对他们向自己10~17岁的孩子传递偏见准备信息有很强的预测力。一般公众对非洲裔的否定看法可预测非洲裔女性高频次地向孩子传递民族社会化信息(Scottham & Smalls, 2009)。本研究提示,并非所有偏见情境都会增强父母向孩子传递偏见准备、文化社会化信息。由于双向偏见表达引发的冲突可能会造成当事双方一种心理上的平衡感受:都有错都是受害方,而单向偏见表达仅有一方心理受害、感到不平衡,因此单向偏见表达对受害方造成的负面影响可能比双向偏见表达更大。如此,双向偏见表达引发冲突的问题解决焦点在“促和”双方,而人际冲突引发单向偏见表达的问题解决焦点在“保护”单方。所以,单方受害孩子会更多地觉察到家长传递的偏见准备和促使不信任这类保护性信息(Stevenson & Arrington, 2009)。偏见往往是相互的(Neuberg & Schaller, 2016)。在任何社会中都可能存在主体民族强势、少数民族弱势的情形,主体民族与少数民族会互存偏见,即使在少数民族群体之间也可能互存偏见。本研究表明,同为少数民族群体的景颇族与傣族在相互表达偏见冲突情境下,作为当事者的两族学生觉察到的民族社会化信息在程度上存在差异。这说明,多元文化环境中,民族社会化是复杂的,不能仅考虑“弱势者”一方,如果将范围扩大至“强势者”、偏见与歧视的“互施互受者”,对深化民族社会化研究将大有裨益。

(2)自我归类影响民族社会化觉察。不论研究1的内群体归类,还是研究2的内群体、外群体和群际归类,3个民族的被试对促进和睦报告都最多,这与之前在云南的其它几项研究得到的结果一致(尹可丽,包广华等,2016;尹可丽,李鹏等,2016;尹可丽,李光裕,2015)。这些研究结果显示,在处理民族间关系时,促进和睦是云南少数民族父母传递给孩子的首位的、核心的信息。云南是中国民族团结、和谐发展的典型,各民族和睦相处、团结互助、彼此尊重,被称为“云南现象”(肖宪,2012);多样、宽容、和谐的文化造就了云南的民族团结(廖春华,胡军,2009)。本研究发现,云南的民族和睦相处具有重要心理基础,这就是家庭教育所传递的和睦信息,养成了各族青少年的和睦取向与态度偏好。因而,不论对自己在民族间发生偏见冲突时如何进行身份归类,都不影响其保持“和”的态度。

本研究表明,偏见准备主要与当事者/内群体

身份归类有关,而与其他身份归类关系不紧密。98%的汉族被试都进行了旁观者/外群体归类,他们没有对偏见准备的觉察。近90%的内群体归类的景颇族被试、近70%的内群体归类的傣族被试觉察到偏见准备。这说明,在偏见冲突发生时,如果情境中的人不视此事为已事,而将自己归为外群体或进行群际归类,偏见准备不会增加。社会认同理论认为,个体通过社会分类,产生内群体偏好和外群体偏见,并且从寻求积极的社会认同和自尊中体会群体间差异,这样就容易引起群体间的偏见、冲突和敌意(张莹瑞,佐斌,2006)。进行内群体归类的被试,因为对内群体偏好产生强烈的民族认同,会体验到更多的敌意和消极情绪。在与父母沟通时,因民族认同激发而产生的对如何看待、应对本族的缺点、劣势的讨论才有可能增多。

另外,景颇族、傣族被试对自己作群际归类时,除最多觉察到“促进和睦”外,其次是觉察到“报告权威”,汉族调解者觉察到的“报告权威”也排第三位,这反映出云南民族间如何处理冲突的策略。相信代表公正、权威的第三方来解决问题,在傣族人、景颇族人中有历史渊源。比如,景颇族人的“讲事解纷仪式”,就是由以村、社干部、董萨、家族长老等权威出面调解纠纷(赵天宝,2014)。

本研究考察自我归类对民族社会化觉察的影响,还可以做一些改进。例如,研究1用情境实验、研究2用故事补全法测查民族社会化觉察。两项研究的结论基本吻合,但研究2得到的民族社会化类型明显多于研究1。这说明,用于考察冲突情境的民族社会化觉察问卷还有待于进一步完善。另外,景颇族与傣族相互间虽有偏见,尚不属于偏见严重、矛盾尖锐,本研究的发现能否迁移到偏见严重、矛盾尖锐的两个民族的个体身上?这需要拓展研究对象来考察。第三,不同年龄段的个体是否存在民族社会化觉察的差异,这种差异是否与自我归类有关系,也是未来需要解决的重要问题。本研究的实践意义是提示教育者和家长关注孩子在偏见冲突情境下的自我归类及其对民族社会化的影响。群际归类下的民族社会化觉察比较有利于解决冲突,而内群体归类并不一定导致青少年对民族社会化负面信息的觉察,关键是教育者和家长要对产生民族内群体归类的当事者和非当事者传递积极的、正面的民族社会化信息,比如,促进和睦、文化社会化信息。但目前尚不明确不同的群际自我归类下各类民族社会化信息对青少年心理健康、族际交往行

为的影响,还有待于进一步研究。

参 考 文 献

- Berkel, C., Murry, V. M., Hurt, T. R., Chen, Y. F., Brody, G. H., Simons, R. L., ... Gibbons, F. X. (2009). It takes a Village: Protecting rural African American youth in the context of racism. *Journal of Youth & Adolescence*, 38(2), 175–188.
- Carolin, H., & Hughes, D. L. (2014). Workplace discrimination predicting racial/ethnic socialization across African American, Latino, and Chinese families. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 20(4), 550–560.
- Coll, C. G., Lambert, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & García, H. V. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914.
- Crouter, A. C., Baril, M. E., Davis, K. D., & McHale, S. M. (2008). Processes linking social class and racial socialization in African American dual-Earner families. *Journal of Marriage & Family*, 70(5), 1311–1325.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1996). Affirmative action, unintentional racial biases, and intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 52(4), 51–75.
- Fu, J. Z. (1998). The analysis and countermeasure study of Yunnan province rural four minority' family education. *Journal of Yunnan Normal University (Humanities and Social Sciences)*, (2), 92–99.
- [傅金芝. (1998). 云南省农村四种少数民族家庭教育的分析与对策研究. *云南师范大学学报(哲学社会科学版)*, (2), 92–99.]
- Hughes, D. (2003). Correlates of African American and Latino parents' messages to children about ethnicity and race: A comparative study of racial socialization. *American Journal of Community Psychology*, 31(1–2), 15–33.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770.
- Hughes, D., Witherspoon, D., Rivas-Drake, D., & West-Bey, N. (2009). Received ethnic-racial socialization messages and youths' academic and behavioral outcomes: Examining the mediating role of ethnic identity and self-esteem. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 112–124.
- Leonardelli, G. J., & Toh, S. M. (2015). Social categorization in intergroup contexts: Three kinds of self-categorization. *Social & Personality Psychology Compass*, 9(2), 69–87.
- Lesane-Brown, C. L. (2006). A review of race socialization within Black families. *Developmental Review*, 26(4), 400–426.
- Liao, C. H., & Hu, J. (2009). Diversity, tolerance, harmonious culture and the unity of the nationalities—the thinking of Yunnan ethnic unity. *Thinking*, 35(S2), 33–36.
- [廖春华, 胡军. (2009). 多样、宽容、和谐的文化与民族团结——云南民族团结问题思考. *思想战线*, 35(S2), 33–36.]
- Ma, D. M., & Li, J. H. (2013). The obstacles and countermeasures to the social integration of the floating urban minorities. *Guangxi Ethnic Studies*, (2), 15–21.
- [马冬梅, 李吉和. (2013). 城市少数民族流动人口社会融合的障碍与对策. *广西民族研究*, (2), 15–21.]
- Myers, D. G. (2009). *Social psychology* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2016). An evolutionary threat-management approach to prejudices. *Current Opinion in Psychology*, 7, 1–5.
- Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Baker, A., & Paradies, Y. (2014). Understanding the complexities of ethnic-racial socialization processes for both minority and majority groups: A 30-year systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 43(Part B), 139–155.
- Reynolds, K. J., & Turner, J. C. (2006). Individuality and the prejudiced personality. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 233–270.
- Scottham, K. M., & Smalls, C. P. (2009). Unpacking racial socialization: Considering female African American primary caregivers' racial identity. *Journal of Marriage & Family*, 71(4), 807–818.
- Stevenson, H. C., & Arrington, E. G. (2009). Racial/Ethnic socialization mediates perceived racism and the racial identity of African American adolescents. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 125–136.
- Smith, D. T., Juarez, B. G., & Jacobson, C. K. (2011). White on black: Can white parents teach black adoptive children how to understand and cope with racism? *Journal of Black Studies*, 42(8), 1195–1230.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. New York: Academic Press.
- The brief history of the Jingpo Editorial committee. (1983). *The brief history of the Jingpo* (pp. 33–34). Kunming: Yunnan People's Publishing House.
- [景颇族简史编写组. (1983). *景颇族简史* (pp. 33–34). 昆明: 云南人民出版社.]
- Tong, R. Y. (2002). *Collected papers of Tong Rongyun* (p. 115). Luxi: Dehong Ethnic Publishing House.
- [童荣云. (2002). *童荣云论文选* (p. 115). 潞西: 德宏民族出版社.]
- Tran, A. G. T. T., & Lee, R. M. (2010). Perceived ethnic-racial socialization, ethnic identity, and social competence among Asian American late adolescents. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 169–178.
- Turner, J. C., & Oakes, P. J. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25(3), 237–252.
- Turner, J. C., & Onorato, R. S. (1999). Social identity, personality, and the self-concept: A self-categorization perspective. In T. R. Tyler, R. M. Kramer, & O. P. John (Eds.), *The psychology of the social self* (pp. 11–46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Xiao, X. (2012). From nationalities' unity to the merge of nationalities. *Thinking*, 38(4), 42–47.
- [肖宪. (2012). 从民族团结走向民族融合——对云南建设“民族团结进步示范区”的几点思考. *思想战线*, 38(4), 42–47.]
- Yin, K. L. (2005). *Dai people's psychology and behavior research* (pp. 17–20). Kunming: Yunnan Ethnic Publishing House.
- [尹可丽. (2005). *傣族的心理与行为研究* (pp. 17–20). 昆明: 云南民族出版社.]
- Yin, K. L., Bao, G. H., Qian, L. M., & Ma, N. S. (2016). Perceived ethnic socialization of Jingpo junior high school students. *Acta Psychologica Sinica*, 48, 36–47.
- [尹可丽, 包广华, 钱丽梅, 马雯珊. (2016). 景颇族初中生的民族社会化觉察及其特征. *心理学报*, 48, 36–47.]
- Yin, K. L., & Li, G. Y. (2015). The national socialization features of primary and middle school students in Yunnan minority settlements. *Chinese Social Sciences Today*, 3(16), B01.

- [尹可丽, 李光裕. (2015). 云南少数民族聚居地中小学生民族社会化特征. *中国社会科学报*, 3(16), B01.]
- Yin, K. L., Li, P., Bao, G. H., Wang, Y. L., & Zhang, J. J. (2016). National social experience on Tibetan youth positive mental health: The influence of ethnic identity and the intermediary role of self-esteem. *Journal of South China Normal University (Social Science Edition)*, (1), 78–84.
- [尹可丽, 李鹏, 包广华, 王玉兰, 张积家. (2016). 民族社会化经历对藏族青少年积极心理健康的影响: 民族认同与自尊的中介作用. *华南师范大学学报(社会科学版)*, (1), 78–84.]
- Zhang, Y. R., & Zuo, B. (2006). Social identity theory and its development. *Advances in Psychological Science*, 14, 475–480.
- [张莹瑞, 佐斌. (2006). 社会认同理论及其发展. *心理科学进展*, 14(3), 475–480.]
- Zhao, T. B. (2014). The Jingpo ritual dimension of dispute resolution. *Religious Studies*, (1), 172–180.
- [赵天宝. (2014). 景颇族纠纷解决的仪式维度. *宗教学研究*, (1), 172–180.]

The influence of self-categorization on perceived ethnic socialization in a simulated conflict context with two-way Bias: Evidence from *Jingpo*, *Dai*, and *Han* junior students

YIN Keli¹; YANG Yuxue^{1,3}; ZHANG Jijia²; TIAN Jiangyao¹

(¹ School of Education & Management, Yunnan Normal University, Kunming 650500, China)

(² Department of Psychology, Renmin University of China; Key Research Center for Nationality, Language, Culture and Psychology, the State Affairs Commission; Key Research Center for National Psychology and Education, the National Education Development Center of the Ministry of Education, Beijing 100872, China)

(³ Department of Ideological and Political Education, Dehong Vocational College, Mangshi 678400, Yunnan, China)

Abstract

In a modern multi-ethnic country, people from different ethnic groups living in the same community is a common phenomenon. To promote positive inter-relationships and social harmony among ethnic groups, we must pay attention to the process of ethnic socialization. Perceived ethnic socialization refers to minority children's understanding of their parents' messages regarding ethnicity. Previous studies have focused on the effects of unilateral discrimination or prejudice on ethnic socialization. Few researchers have examined the effects of self-categorization on perceived ethnic socialization in a conflict context with two-way bias.

Study 1 was a situational experiment designed to simulate a conflict context with two-way bias between *Jingpo* and *Dai* students; 251 *Jingpo* and 297 *Dai* junior students participated in an exploration of the effect of in-group categorization on perceived ethnic-socialization messages. Study 2 examined the effects of three kinds of self-categorization (in-group, out-group, and intergroup categorization) on perceived ethnic-socialization messages; story-completion tasks were completed by 110 *Jingpo*, 61 *Dai*, and 332 *Han* junior high school students.

The results showed that three types of ethnic-socialization messages, including “promotion of harmony,” “cultural socialization,” and “promotion of mistrust,” were reported significantly more often by *Dai* students than by *Jingpo* students. There were differences in self-categorization among *Dai*, *Jingpo*, and *Han* students. The frequency of self-categorization types indicated in each ethnic group, ordered from high to low, was as follows: *Jingpo*: in-group, intergroup, out-group; *Dai*: intergroup, in-group, out-group; and *Han*: out-group, intergroup, in-group. There were significant differences between the three ethnic groups in the effects of self-categorization on perceptions of ethnic-socialization messages about “promotion of harmony,” “cultural socialization,” and “reporting conflict to the authorities.”

In the context of two-way bias conflict, there was a clear relationship between self-classification and perceived ethnic socialization in *Jingpo*, *Dai*, and *Han* junior high school students: no matter how the students classified themselves—participant (in-group), bystander (out-group), or mediator (intergroup)—the most-frequently reported socialization message was “promotion of harmony.” On the other hand, “preparation for bias” mainly depended on the classification of participants and did not have a close relationship with other types of categorization. Finally, students who categorized themselves as mediators readily perceived the message about “reporting conflict to the authorities.”

Key words perceived ethnic socialization; bias; self-categorization; promotion of harmony; preparation for bias