國立臺東大學教育學系
課程與教學碩士在職專班
碩士論文

指導教授：王前龍 博士

# 原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得與就學經驗之研究

研究生：葉峻瑋 撰

中華民國一一〇年十一月

國立臺東大學
National Taitung University

國立臺東大學教育學系
課程與教學碩士在職專班
碩士論文

# 原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得與就學經驗之研究

研究生：葉峻瑋　撰
指導教授：王前龍　博士
中華民國一一〇年十一月

# 國立臺東大學
# 學位論文考試委員審定書

系所班：課程與教學碩士在職專班

本班 葉峻瑋 、君

所提之論文 原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得與就學經驗之研究

業經本委員會通過合於 ■ 碩士學位論文 □ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

√ 郭秉雄
（學位考試委員會召集人）

[illegible]

[illegible]

王前龍
（指導教授）

論文類別（請勾選）：
■學位論文
□代替學位論文：
（□藝術類 □應用科技類 □體育運動類）
1.□專業實務報告
2.□技術報告
3.□作品(連同「書面報告」)
4.□成就證明(連同「書面報告」)

論文學位考試日期： 110 年 11 月 09 日

國立臺東大學

附註：本表一式二份(正本)經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

# 國立臺東大學
# 學位論文網路公開授權書

**重要事項說明：**依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利事項、機密或依法不得提供，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之 ☑**學位論文** ☐**書面報告** ☐**技術報告** ☐**專業實務報告** 為本人在

國立臺東大學 教育學 系(所) 課程與教學 組

110 學年度第 暑期 學期取得 ( ☑**碩士** ☐**博士** ) 學位之論文。

論文名稱：原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得與就學經驗之研究

一、本人具有著作財產權之上列論文之電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等)，依著作權法規定，非專屬、無償授權予下列單位得重製、上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

| 單位 | 公開上網時程 |
|---|---|
| 本人畢業學校 | (依據108學年度第一學期第3次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則)<br>☑**立即公開** ☐一年後公開 ☐二年後公開 ☐三年後公開 |
| 國家圖書館 | ☑**立即公開** ☐一年後公開 ☐二年後公開 ☐三年後公開 |
| | ☐不同意公開 |
| 與本人畢業學校圖書資訊館簽訂合作協議之資料庫業者 | ☑**立即公開** ☐一年後公開 ☐二年後公開 ☐三年後公開 |
| | ☐不同意公開 |

二、本人 (☑同意 ☐不同意) 本人畢業學校圖書資訊館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

---

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。**上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。**

學　　號：4510720　(務必填寫)

研 究 生簽名：葉峻瑋　(親筆正楷)

指導教授簽名：王前華　(親筆簽名)

日　　期：中華民國 110 年 11 月 25 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)，請勿自行變更本授權書內容及格式，並以黑色字體撰寫後複印裝訂於審定書之次頁；授權書正本於畢業離校時，連同紙本論文一併繳交至圖書資訊館。

# 誌謝辭

我的論文終於完成了！時光飛逝，回想起當年為了改變自己，一股腦兒報考臺東大學碩士在職專班，就此踏上了做研究的旅程，轉眼間，三年的碩班生活也將接近尾聲，感謝學校安排多元又精實的課程，暑假修課期間每日早出晚歸，感到無比的充實與滿足。

感謝東大教育學系所有指導過我的師長，謝謝何俊青老師帶領我們到海外參訪，讓我見識到中國大陸的地大物博，謝謝李偉俊老師指導我們小論文，讓我有機會至國際研討會發表，謝謝莊佩芬老師的身心靈療癒，讓我克服內心的恐懼，謝謝張如慧老師與王前龍老師帶大家參加山海戶外教育，體驗攀樹，貼近自然，這些美好的回憶，都深深地刻印在我的腦海裡。

這一路走來，心中最感謝的就是我的指導教授 王前龍老師，也就是傳說中的臺東金城武。在論文撰寫期間，前龍老師悉心教導，給予我許多提點與建議，並時常以「速戰速決」勉勵我，讓我保有前進的動力！再來，我要感謝郭東雄教授和熊同鑫教授，二位口試委員細心謹慎，提供諸多寶貴的意見，讓我的論文更臻完備，在此致上深深的謝意。

此外，我要感謝我親愛的家人，謝謝我的父母，總是在我背後默默的支持，謝謝我的妹妹，在我煩心困頓時，為我分憂解勞，謝謝我的老婆，無論是學業或是工作，一直互相扶持，為了成就我，分擔家中所有的責任，今年還幫我生了一個寶貝兒子，我衷心感謝。

行筆於此，深深覺得自己既幸運又有福氣，在許多貴人的相挺之下，完成了碩士學位，最後，謹以此向所有關心我的人，致上最誠摯的謝意。

葉峻瑋 謹誌

2021/11/22

# 原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得與就學經驗之研究

作者：葉峻瑋

國立臺東大學教育學系課程與教學碩士在職專班

## 摘　要

近年來，原漢通婚頗為常見，原住民幼齡期人口增加受登記原住民身分人數的影響，也使原住民幼生佔全國幼生人數的比例 4.0%，高於原住民人口佔比的 2.45%。其中，原妻漢夫家庭子女依法定的「從姓原則」，可從母姓而取得原住民身分，並享有原住民族教育權利保障。本研究旨在探討原妻漢夫通婚家庭幼兒取得原住民身分的過程，瞭解這些原住民幼兒的就學經驗與就學保障，及其在家庭與學校環境中所形成的族群認同。

本研究採個案研究法，以居住於同一部落的四個原妻漢夫家庭為研究對象，並為了瞭解四個家庭幼兒的就學狀況，另外增加一位幼兒園教師，透過半結構式訪談來蒐集資料，並從中分析研究參與者的想法與經驗。

本研究發現：原妻漢夫家庭會考量原住民托教補助與未來教育權利而使幼兒從母姓而取得原住民身分，其過程需與夫家長輩溝通且徵得同意；原妻漢夫家庭幼兒取得原住民身分與托教補助，可減輕家庭經濟負擔，且在都會區享有優先進入公立幼兒園之權利，返回部落生活則就讀當地國小附設幼兒園，及早融入族語文化環境；在部落生活的原住民幼兒能透過學校教育認識原住民文化並發展族群認同。

**關鍵詞：原漢通婚家庭幼兒、原住民身分認定、原住民幼兒就學經驗**

# A Study on the Indigenous Status Aequisition and Schooling Experience of Preschool Children from the Indigenous-Han Intermarriage Families

Chun-Wei Yeh

## Abstract

In recent years, indigenous-Han intermarriage is common. An increase in the indigenous population of the young stage was influenced by the registration number of indigenous status. Thus, the percentage of indigenous children was 4.0% among the children in the country and was higher than that of the indigenous population (2.45%). According to the legal "surname inheriting principle", children in the indigenous-wife and Han-husband families can acquire the indigenous status by inheriting mothers' surnames and obtain indigenous education rights. This study aims to explore the process of indigenous status acquisition of children in indigenous-wife and Han-husband families, their schooling experience and schooling rights, and their ethnic identity constructed in their families and schools.

This study adopted the case research method with the research subjects of four indigenous-wife and Han-husband families living in the same tribe. In order to explore the schooling situations of the children in these four families, this study included one preschool teacher, collected data by semi-structural interviews and analyzed the participants' views and experiences.

According to the research findings of this study, the children in indigenous-wife and Han-husband families acquired the indigenous status by inheriting the mothers' surnames for the concern of subsidies of indigenous nursery and education and future education rights. However, they had to communicate with the elderly in the husbands' families and obtain their permission first. The acquisition of the indigenous status and

subsidies of nursery and education by the children in indigenous-wife and Han-husband families lowered the financial burden of these families. Furthermore, they acquired the rights of priority in attending public preschools in Metropolitan areas, to study in the preschools of local elementary schools in the tribe and to be integrated into the cultural environment of indigenous language. Indigenous children living in the tribe can approach indigenous culture and develop ethnic identity through school education.

***Keywords:*** ***Indigenous-Han Intermarried Family, Indigenous Children, Indigenous Status Identification, Indigenous Education Rights, Ethnic Identity***

National Taitung University

# 目　　次

**摘　　要** ..... **i**

**Abstract** ..... **ii**

**目　　次** ..... **iv**

**表　　次** ..... **vi**

**圖　　次** ..... **vii**

**第一章　緒論** ..... **1**

第一節　研究背景與動機 ..... 1
第二節　研究目的與問題 ..... 4
第三節　名詞釋義 ..... 5
第四節　研究範圍與限制 ..... 6

**第二章　文獻探討** ..... **9**

第一節　原住民身分與幼齡期人口 ..... 9
第二節　原住民族幼兒就學保障 ..... 17
第三節　原住民族群認同與涵化 ..... 25
第四節　相關研究 ..... 31

**第三章　研究方法** ..... **39**

第一節　個案研究 ..... 39
第二節　研究架構與流程 ..... 40
第三節　研究參與者 ..... 41
第四節　資料蒐集與分析 ..... 43
第五節　研究信實度 ..... 45
第六節　研究者角色 ..... 46
第七節　研究倫理 ..... 48

**第四章　結果與討論** ..... **51**

第一節　原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得歷程 ..... 51
第二節　原漢通婚家庭幼兒的就學經驗與就學保障 ..... 63
第三節　原漢通婚家庭幼兒的族群認同 ..... 75

**第五章　結論與建議** ..... **87**

第一節　結論 ..... 87

第二節　建議 ..... 90
**參考文獻 ..... 93**
**附錄一 ..... 101**
訪談大綱－家長 ..... 101
訪談大綱－幼兒園教師 ..... 103
**附錄二 ..... 105**
訪談知情同意書 ..... 105

國立臺東大學 National Taitung University

# 表　　次

表 2-1-1 臺灣原住民身分認定之法規沿革 ..... 13
表 2-1-2 全國總體與原住民幼齡期人口增加狀況 ..... 15
表 2-1-3 各年次原住民人口在幼齡期增加情形 ..... 16
表 3-3-1 受訪者編碼表 ..... 43

國立臺東大學 National Taitung University

# 圖　　次

圖 2-3-1 族群關係心理學：情境脈絡、過程與結果 ..... 27
圖 2-3-2 文化適應四種涵化策略 ..... 28
圖 2-3-3 原住民族的涵化：起源、結果與長期結果 ..... 30
圖 3-2-1 研究架構圖 ..... 40
圖 3-2-2 研究流程圖 ..... 41

國立臺東大學 National Taitung University

# 第一章　緒論

本研究旨在探討原漢通婚家庭子女原住民身分取得的過程，以及原住民幼兒的就學保障與經驗，瞭解原漢通婚家庭為子女選擇身分的考量。本章共分為四節，第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與問題；第三節為名詞釋義，第四節為研究範圍與限制，以下就各節內容分別論述。

## 第一節　研究背景與動機

### 一、研究背景

臺灣是一個多元族群的社會，族群承載著文化，文化的傳承隨著族群成員的融合而改變，而族群彼此間的界線也隨之模糊。臺灣原住民在幾千年前，曾經是這個島嶼的主體族群，先後經歷了荷蘭、鄭氏王國、清政府、日本統治時期等政權管理，生活空間不斷的被壓縮，直到 19 世紀後，臺灣的人口結構才逐漸穩定。黃宣範（1995）表示，原住民人口成長率偏低，極有可能是受臺灣省政府頒佈之《台灣省山胞身分認定標準》的影響。臺灣在政治戒嚴時期，對原住民採取融合同化政策，當時原住民身分認定採「父系主義」，原住民女子與非原住民男子結婚，便喪失原住民身分，其子女亦不能取得原住民身分，此認定標準限制了原住民人口增長。解嚴之後，原住民政策進入多元文化的時期，民國 80 年修訂《山胞身分認定標準》，政府放寬原住民外婚女性恢復身分，但其子女因法規仍採「父系主義」，而無法取得原住民身分（王前龍，2018a）。

臺灣自 1980 年代中期，開始形成原住民族的主體意識，在 1990 年代中期起，更是制定相關的法律以保障原住民族之權利（王泰升，2015）。民國 81 年，臺灣進入政治民主化階段，民國 83 年的修憲將山胞正名為「原住民」；民國 85 年，臺灣完成政治民主化，進入民主時代，民國 86 年第三次修憲，增修條文第 10 條，肯定原住民族的地位，「國家肯定多元文化，積極保護原住民族語言與文化」形成

了我國的基本國策。《原住民身分法》則由民國 45 年《平地山胞認定標準》、69 年發布之《臺灣省山胞身分認定標準》、80 年的《山胞身分認定標準》，到至今 90 年頒佈《原住民身分法》改變原住民的身分認定，採取「血統主義」與附加「從姓」原則，亦即「子女從原住民之父或母之姓或原住民傳統名字者，可取得原住民身分」（原住民族委員會，2016）。

由於社會日趨開放，各族群之間的互動日益增加，具原住民身分者與不具原住民身分的一般國民結婚也愈加普遍。根據內政部統計原住民結婚登記資料顯示，民國 105 年原住民男性與非原住民女性結婚比例佔 46%，原住民女性與非原住民男性結婚比例佔 54%，平均而言，具原住民身分者與非原住民結婚已佔半數（引自王前龍，2018a）。近二十年來，登記原住民身分的人口大幅增加，原漢通婚家庭得依「從姓原則」，將自己的子女登記為原住民身分，也因此得以行使相關的權利。民國 90 年至 104 年登記為原住民身分者已超過 10 萬人口，其中包含原漢結婚之第三、四代子女，不論其外貌或文化認同，皆屬於《原住民族教育法》的適用對象（王前龍，2018b）。教育部統計處（2021）之《109 學年度原住民學生概況統計》資料顯示，109 學年度原住民幼兒學生人數續增至 2.3 萬人，占全國幼生數之 4.0%，二歲至五歲原住民幼兒入園率達 74.6%，也高於一般幼生的 70.9%，反映出優先進入公立幼兒園，以及就讀公、私立幼兒園的學費補助等教育權利保障措施。

內政部（2020）統計月報「現住原住民人口按五歲年齡組分」資料顯示，幼兒出生同時即登記原住民身分者，約有六千人，且隨著單齡組別年齡增加，登記原住民身分者亦為增加。以 103 年為例，出生同時登記為原住民身分者有 6,550 人，隔年登記為原住民身分 1 歲人口有 6,972 人，至 107 年 4 歲登記原住民身分者已為 7,604 人，由此反映出父母可能需要經過一段時間的考慮，才會決定子女是否登記為原住民身分。

政府修訂《原住民族教育法》[1]，法規中保障原住民幼兒優先就讀公立幼兒園就讀，並視實際需要給予補助，而補助辦法則依據《原住民族委員會辦理原住民

[1] 《原住民族教育法》最新修訂日為民國 110 年 1 月 20 日，於民國 93 年之修訂時，即明訂原住民幼兒得優先就讀公立幼兒園之權利。

幼兒就讀幼兒園補助作業要點》，補助滿三歲至未滿五歲原住民幼兒，就讀公立幼兒園者，每學期最高補助八千五百元，就讀私立幼兒園者，每學期最高補助一萬元。對於原住民族教育法之就學保障，極可能成為原漢通婚之父母，為其子女登記為原住民身分之重要考量。

在民主與多元文化的發展下，國家保障個人的自由意願，原住民後裔有權利依據《原住民身分法》之「從姓原則」，選擇向政府登記為原住民，凡登記身分者即適用於原住民族之相關法律。近年來，原漢通婚已相當普遍，其子女得依法選擇登記原住民身分，也因此原住民幼齡期人口不斷增加，擁有原住民身分即受到原住民族教育權利的保障。

## 二、研究動機

國際上對於原住民族的定義，強調其自我認定為原住民，並且內含有形的特色和集體的認同感，有被征服及支配的經歷（施正鋒，2005）。英語系國家原住民的定義有「自我認定」與「依法認定」兩種方式，但隨著跨族婚姻與社會開放，使得越來越多人願意自我認定為原住民身分，也影響了原住民人口大量增加（王前龍，2018a）。原住民經過長時間的通婚與融合，人口流動越來越複雜，若單從血量來認定原住民身分，則可能忽略文化層面對個人的影響。

原住民身分的認定，可以說是一個人對於自我的認同與定義。所謂「身分（status）」是指國家在法律上，承認原住民及其族群存在的方式，基於原住之特性，歸屬原住民族的法律地位，而「認同（identity）」是原住民實際構成自我建構的狀態，屬個人的自我看法（McHugh，2004）。依據聯合國《原住民族權利宣言》第33 條指出，原住民有權利依照習俗與傳統，決定自己的身分與歸屬。

國家保障少數族群的權利，已成為實現民主與促進和平的條件，各國的保護由消極的平等權轉為積極的認同權，特別是語言權、教育權、土地權、政治權等，逐漸發展為促進平等的責任（施正鋒，2008）。臺灣早期社會對於原住民族存在著歧視與偏見，因此原住民可能選擇放棄或隱匿身分來規避社會標籤，而當政府開始對族群團體施予保障與福利時，族群身分則成為取得資源的一個利基，使得原

住民比較願意取得身分（劉千嘉、章英華，2014）。也就是說，原住民的身分選擇可能涉及到國家所賦予原住民族之權利保障與社會福利。

關於卓勤怡（2018）的研究，個案為原漢通婚家庭的第三代，具四分之三原住民血統，原為一般國民，因大學考試失利，又適逢《原住民身分法》放寬認定標準，因此改從母姓而登記原住民身分，享有升學優待，順利考取大學，隔三年，個案的弟弟亦為升學優待，登記為原住民身分，並約定完成學業後再放棄原住民身分。王前龍（2017b）指出，因政府開放取得身分權和教育權，使得原住民學生人數明顯增加，受到升學加分影響最大的國中生人數，自民國 90 年到 98 年，男女生分別增幅為 37%與 40%。而潘佩璇（2020）的研究，原妻漢夫通婚戶子女，皆因教育權利保障改從母姓，取得原住民身分，五位個案中，有兩位完成學業即放棄原住民身分，有三位仍保留原住民身分。由此可見，原妻漢夫之子女，可能因升學保障等福利，願意改姓氏以取得原住民身分，而之後個案可能因為族群認同或家庭因素等影響，再決定保留或放棄原住民身分。

《原住民族教育法》不僅保障高級中等以上學校之原住民學生就學的機會，亦保障原住民幼兒就讀教保服務機構的優先權。王前龍（2018）就龍虎年出生效應與原住民幼齡人口時間序列的研究指出，原住民幼齡子女登記原住民身分者持續擴增，且在幼兒園開學前增加較多，也反映出受就學保障之影響。劉千嘉（2014）認為，子女的族群身分是夫妻在錯綜複雜的脈絡下而決定，並且受到家庭內部關係與外部社會環境等因素影響，其研究顯示，原夫漢妻之家庭，子女選擇原住民身分的比例較高，這可能與臺灣文化中從父姓氏有關，也因此原妻漢夫的家庭中，子女若為原住民身分，其中決策的過程與考量的因素即值得關注。

## 第二節　研究目的與問題

### 一、研究目的

基於研究背景與動機，本研究之目的如下：

（一）瞭解原妻漢夫通婚家庭幼兒取得原住民身分的過程；

（二）瞭解原妻漢夫通婚家庭幼兒的就學經驗及就學保障；

（三）瞭解原妻漢夫通婚家庭幼兒的族群認同。

### 二、研究問題

基於上述之研究目的，本研究的問題如下：

（一）原妻漢夫通婚家庭幼兒取得原住民身分的過程？

（二）原妻漢夫通婚家庭幼兒的就學經驗及就學保障如何？

（三）原妻漢夫通婚家庭幼兒的族群認同為何？

## 第三節　名詞釋義

### 一、原漢通婚家庭幼兒

原漢通婚是指原住民族群與漢族群的婚姻關係，即「原夫漢妻」或「原妻漢夫」的組合。民國 90 年《原住民分法》改採「從姓原則」，原妻漢夫的通婚戶子女，可從母姓氏取得原住民身分。劉千嘉和章英華（2014）指出「原夫漢妻」的婚姻組合，在父系社會「從父姓氏」的原則下，子女承繼原住民身分的比例高，但若是「原妻漢夫」之婚姻組合，子女則須「從母姓氏」方能取得原住民身分，相對比例較低。本研究所指的原漢通婚家庭幼兒，為「原妻漢夫」組合之婚生子女，年齡層介於二歲以上至入國民小學之前，研究者欲分析其家庭組合在決定子女身分時的轉折與考量，以及社會文化與大環境之影響。

### 二、原住民身分認定

原住民的身分認定不等同於身分認同。身分認同是主觀的自我認定，牽涉到個人的情感與意識，無涉及權利和義務，而身分認定是客觀並由國家以制度認定，旨在於分配族群的資源（林修澈，1999；劉千嘉，2014）。民國 90 年通過的《原住民身分法》將原住民身分認定、取得、回復與喪失等以法律來規範，保障原住

民之權益。本研究所探討之原住民為《原住民身分法》所認定之具有法定原住民身分者，非僅有原住民血統或原住民身分認同者。

### 三、原住民幼兒就學經驗

在尊重多元文化的理念之下，扶助弱勢並積極實踐教育機會均等，為教育法制與政策的重要內涵（曾大千、陳炫任，2013）。原住民族委員會為保障原住民幼兒教育之權利，於民國 103 年修訂《原住民族委員會辦理原住民幼兒就讀幼兒園補助作業要點》，其中提及滿三歲至未滿五歲之原住民幼兒，將補助就讀立案公、私立幼兒園的費用，就讀公立幼兒園者，每學期最高補助新台幣八千五百元，而就讀私立幼兒園者，每學期最高補助新台幣一萬元。而民國 110 年《原住民族教育法》第 14 條規定，原住民幼兒申請就讀公立幼兒園、非營利幼兒園、社區或部落互助教保服務中心時具有優先權，且為保障原住民幼兒學習族語、歷史與文化，地方政府應輔導或補助部落、團體等，辦理社區互助式或部落互助式幼兒教保服務。本研究所指之就學經驗為原住民幼兒於學前教育階段，所享有之教育優先權與就學補助等經驗，以及有關族群認同的學習經驗。

## 第四節　研究範圍與限制

本研究旨在探討原漢通婚之子女，在登記原住民身分時的考量與經歷，故採用個案研究法。個案研究主要即是探究在特定的情境脈絡下，個案的行為與活動，並瞭解其獨特性與複雜性（林佩璇，2000）。本研究以高雄市山水區（化名）的四對原妻漢夫組合為對象，其子女年齡都界於學齡前階段，研究者欲瞭解研究參與者為下一代決定身分時的想法與過程，以進行深入的分析，而為更清楚明瞭原住民幼兒之就學相關保障、原住民幼兒的就學經驗與親師溝通等，另外增加一位幼兒園教師作為研究參與者。研究內容以質性研究方法為主，研究者在特定的情境下分別進行訪談，透過雙向溝通的過程，輔以聆聽與觀察，收集相關的資料，再透過分析與詮釋，進而呈現研究參與者的認知與看法。

由於本研究之範圍侷限於高雄市山水區，屬於典型的原住民部落，研究參與者為居住於此地區之布農族籍女性與閩南族群男性，研究者認為具有特殊性與代表性，但由於受訪內容可能受族群、年齡、地域或家庭背景不同而有所差異，且可能受夫妻年齡組成與互動關係的影響，因此不適於解釋或擴大推論至其他個案及情境。

而研究者本身非原住民族，雖已和具原住民身分之女子結婚，但對於研究參與者之生活型態、文化、語言等認知有限，因此，研究者事先透過閱讀相關書籍、走訪部落、瞭解研究參與者之背景資料，以幫助研究者在進行研究時，能更理解研究參與者之想法，儘管如此，研究者於分析資料或詮釋時，難免受自身文化背景的影響，亦為本研究之研究限制。

國立臺東大學
National Taitung University

# 第二章　文獻探討

本章在探討原漢通婚之家庭在幼兒原住民身分取得及就學保障的相關文獻，全章共分為四節，首先探討原住民之身分與幼齡期人口，其次是原住民的教育權利與幼兒就學保障，接著是原住民族群認同與涵化，最後是相關研究之整理，其內容論述如下。

## 第一節　原住民身分與幼齡期人口

### 一、原住民身分認定

#### （一）國際的觀點

各國對原住民的人口區分，分為個人依據各國規定向政府登記的法定身分，以及個人對人口普查的自我認定( self-identification )，兩種分類方式都影響以出生、死亡與遷移的人口計算（王前龍，2018a）。Royal Commission on Aboriginal Peoples 於 1996 年對於對於「身分」和「認同」二詞提出解釋，「認同」（identity）指的是一族人或是個人的自我看法，而「身分」（status）則是指一個國家對於這個認同的確定（引自施正鋒，2012）。林修澈（1999）也指出身分認同是屬個人的身分選擇，相較主觀且不受官方約束的；身分認定是屬於官方對個人或群體的判定，是具客觀且穩定的，攸關其權利與義務。

聯合國大會於 2007 年通過的《原住民族權利宣言》第 33 條宣示，原住民有權按照原習俗和傳統，決定自己的身分或歸屬，且不影響居住國公民資格的權利（原住民族委員會，2007）。美國是採出生於境內者即可成為公民，但早期並不適用於當地境內的原住民（謝若蘭，2003）。到 1924 年美國才將國籍擴展至境內的印地安人；聯邦政府在 1934 年通過《印地安重整法》，協助訂定部落憲法，但其中也明訂了法定血量的界定（Fletcher，2011）。然而，自 1945 年至 1960 年這個時

期，聯邦政府試圖終結與印地安部落的信任關係，而經歷激烈的抗爭，直到 1970 年代方採取自決政策（王前龍，2018a）。美國在自決權期的原住民人口不斷上升，這不僅是權利的爭取，更是身分認同的熱潮，聯邦政府對族群做認定，由各印地安政府對個人做身分上的認定權（謝若蘭，2003）。美國州立法全國會議（National Conference of State Legislatures〔NCSL〕，2020）截至 2020 年 3 月已有 574 個印地安部落，獲得聯邦政府的認可，並受到印地安事務局（Indian Affairs）的保護和服務，達成和聯邦政府之間關係。

加拿大在 1876 年制定了各個部落認定其公民的《印地安法》，建立印地安人登記身分的制度，印地安男性若要取得公民權即要放棄印地安身分，如與非原住民結婚則不影響其身分，非原住民妻子與子女可取得印地安身分，而印地安女性若與非原住民男性結婚即喪失印地安身分，其後裔亦同（王前龍，2018a）。直到 1985 年《印地安法》的修正，印地安女性嫁給非印地安男性，其本人與子女保留原法定地位，但不包含孫子女（李憲榮，2009）。其意思為開放父親或母親具有印地安身分，子女則可登記為印地安身分，但若子女又與非印地安身分者結婚，其下一代則不具有印地安身分。Guimond、Kerr 和 Beaujot（2003）也指出，加拿大在 2001 年進行的人口普查中，超過 131 萬人表示自己為原住民，相較於 1996 年的人口普查增加了約 20%，遠超過了預期中的自然增加率，而其中具有原住民認同者約 95 萬人。

紐西蘭每五年進行一次強制性的人口普查，不僅統計紐西蘭境內的人口數，也分析毛利人在族群、血緣和部落關係的認同。Kukutai（2011）提到「自我認定」比較能夠形成「行為文化取向」的普查資料，並指出學者 Ian 認為紐西蘭的毛利人官方人口統計，是以文化上的自我認同為主，而並非只由血量來決定。王前龍（2018a）亦表示，紐西蘭自 2006 年的人口普查結果，基於血統的「毛利裔」有 66 萬人，而基於文化認同的「毛利族」有 59 萬人，其中毛利裔可依《選舉法》自由選擇登記在國會議員的「一般選舉人名冊」或是「毛利選選舉人名冊」，此登記也決定毛利議員的席次。

### （二）臺灣的沿革

臺灣是一個多元文化的社會，中華民國憲法也關注於文化之間的尊重、平等與瞭解，根據 2007 年《聯合國原住民族權利宣言》，第 7 條表示原住民享有生命

權並作為獨特民族，不應遭受種族滅絕或其他暴力行為的侵害，第 8 條亦指出原住民族或個人享有不被強行同化，或使其文化被毀滅的權利。從國際法之觀點，臺灣《原住民身分法》即明定原住民婚生子女，身分之取得採「血統主義」附加「從姓原則」，也就是原住民的後裔有權利擁有原住民身分，而身分之認定更適用於日治時代即記載為高山族者及其後裔。

「原住民」顧名思義就是原本長久居住於某個地區的人民，而這些人民具有共同的特徵、語言、信念及生活習慣等。王泰升（2015）指出，臺灣在有文字記載時，最早居住於這片土地上的就屬南島民族，不論這群人是如何稱呼自己，這個族群就是當今主流漢族移入之前的居住者，也就是現在稱之的原住民族（indigenous peoples）。而依《原住民族基本法》之定義，原住民族是指存在於臺灣，為國家管轄內的傳統民族，包括了阿美族、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、太魯閣族及其他自認為是原住民族，並經由中央原住民主管機關報請行政院核定的族群，族群中的個人稱為「原住民」。

臺灣原住民的身分認定，其中歷經了數百年的流變。由於臺灣原住民在經濟、教育與社會結構上都處於弱勢群體，政府賦予其特殊的權益，因此訂定《原住民身分法》，以保障原住民族的身分（原住民族委員會，2016）。

鄭川如（2015）指出，日治時期，日本總督府實施戶口調查，於戶籍登記簿上設置不同的種族，採用父系血統主義；而後，國民政府時期，攸關取得原住民身分及其要件，仍是由政府所決定。如父親登記為原住民身分，該子女則可取得原住民身分，若母親登記為原住民身分，則不影響其子女的身分。此舉限縮了原妻漢夫婚姻子女，無法取得原住民身分，而這種身分認定之方式，亦不符合某些原住民族群在傳統文化的母系制度，顯得男女關係不對等，女性明顯受到壓迫。

國民政府時期延續日治時期的的認定標準，民國 43 年臺灣省政府令（山地同胞認定），規範凡原籍在山地行政區內，其本人或父系直系尊親屬（父為入贅平地人者從其母），在日治時代戶籍登載為高山族或各族名者為原住民，並列出婚姻關係、婚生子女及收養等認定標準。民國 45 年《臺灣省平地山胞身分認定標準》是以日治時期居住於平地行政地區，其原戶口調查簿記載為高山族者，則為平地山胞。民國 69 年《臺灣省山胞身分認定標準》還增列通婚之原住民女子，即喪失原

住民身分之規定（原住民族委員會，2016）。因為婚姻關係，導致許多原住民女子喪失原住民身分，像是被政府強制移出原本的族群，原住民人口因此大量流失。

民國 80 年的《山胞身分認定標準》，原住民身分不再因婚姻關係而喪失，即原住民女子與非原住民男子結婚，亦或原住民男子與非原住民女子結婚，原住民之身分都不會喪失，而原漢結婚所生之子女，則是依據子女所從的姓氏，認定其是否是具有原住民身分。隨著民主意識的覺醒，原住民積極提出正名的意念，民國 83 年憲法修正通過，由「山胞」正名為「原住民」，原住民終於擺脫在不同殖民政權統治之下，來自各個外來者所賦予的稱呼。民國 86 年再次修憲，將「原住民族」入憲，肯定原住民族之主體性，並制定相關的集體權利保障。民國 90 年，政府為了保障原住民之權利，實施《原住民身分法》，將原住民身分之認定，分為山地原住民和平地原住民，而不論是父親或母親，其中一方為原住民身分者，其子女從原住民身分之姓氏，即取得原住民身分，即便是領養關係，都能有條件的被允予獲得原住民之身分。

由此可知，原住民人口在不同的政策制定之下，將影響原住民身分的認定，以下整理各時期身分認定之法規沿革，對照表如表 2-1-1。

**表 2-1-1**

**臺灣原住民身分認定之法規沿革**

<table>
<tr><th>法規名稱及期間<br>認定條件</th><th>臺灣省山地施政要點、臺灣省平地山胞認定標準（民國 43 至 68 年）</th><th>臺灣省山胞認定標準（民國 69 年至 80 年）</th><th>山胞（原住民）身分認定標準（民國 80 年至 90 年）</th><th>原住民身分法（民國 90 年迄今）</th></tr>
<tr><td>原住民與原住民婚生子女</td><td colspan="4">取得身分</td></tr>
<tr><td>原住民男子與非原住民女子婚生子女</td><td colspan="3">取得身分</td><td rowspan="2">1.從具原住民身分之父或母之姓或原住民傳統名字者取得身分。<br>2.父母離婚或一方死亡，未成年子女由原住民父或母負擔權利義務，取得身分。</td></tr>
<tr><td>原住民女子與非原住民男子婚生子女</td><td colspan="2">不取得身分</td><td>不取得身分；但母無兄弟，約定從母姓者可取得</td></tr>
<tr><td>原住民女子與非原住民男子結婚</td><td>不喪失身分</td><td>喪失身分</td><td colspan="2">不喪失身分</td></tr>
<tr><td>原住民為非原住民收養</td><td>未規定</td><td>喪失身分</td><td colspan="2">不喪失身分</td></tr>
<tr><td>非原住民為原住民父母收養者</td><td>未規定</td><td colspan="2">不取得身分</td><td>未滿 7 歲之非原住民為年滿 40 歲且無子女之原住民父母收養者得取得身分</td></tr>
<tr><td>原住民女子之非婚生子女</td><td>未規定</td><td colspan="2">取得身分；非原住民生父認領者喪失身分</td><td>同左，但約定從母姓或原住民傳統名字者不喪失身分</td></tr>
<tr><td>非原住民女子之非婚生子女</td><td>未規定</td><td colspan="2">經原住民生父認領則取得身分</td><td>同左，但須從父姓或原住民傳統名字</td></tr>
<tr><td>子女變更為非原住民父或母之姓氏者</td><td colspan="3">未規定</td><td>喪失身分</td></tr>
<tr><td>回復或取得原住民身分之規定</td><td>未規定</td><td>拋棄身分即不得恢復</td><td>因結婚、收養等原因，喪失或未取得身分者，得檢具證明文件申請回復或取得身分</td><td>同左，並具體列出自願拋棄身分者，回復原住民身分之條件</td></tr>
</table>

**資料來源：**整理自《原住民身分解釋彙編》、王前龍（2017a）。

## 二、原住民幼齡期人口

### （一）少子化趨勢與原住民幼齡期人口

臺灣近年來生育率不斷下降，少子化的情況愈來愈嚴重。余清祥和藍銘偉（2003）指出，台灣婦女因為接受高等教育比例與就業率的增加，使得生育時間延後，生育胎次也減少，造成生育率逐年下降，民國 90 年降到 1.4 之低，雖然在

民國 65、77、89 與 101 等年，受到龍年生肖影響有略微回升，但仍未改變整體下降的趨勢。根據統計，民國 100 年之育齡婦女總生育率已降至 1.065 人，遠低於維持人口不變之生育率 2.1，臺灣在全球排名已落得敬陪末座（林幸君等人，2015）。而在國內少子化的趨勢之下，原住民幼齡期人口卻是不受影響。曾郁凡、許恆瑜、張國楨及周學政（2020）分析民國 99 年至 105 年臺灣學齡人口資料，推估少子化下學齡人口分布變遷的影響，發現人口密度愈低、碩士學歷以上比例愈低、戶量愈多、山地原住民比例愈高，則出生率和學齡人口比例就愈高。臺灣按出生登記之粗出生率，自民國 104 年的 9.1%不斷下降至 108 年之 7.53%，而本研究之原住民部落，同年段之出生率平均約為 11.51%，相較於全臺的粗出生率來得高，且少子化的現象並不明顯。

內政部於 105 年統計原住民與非原住民通婚之比例，原住民男性配偶為非原住民者佔 46%，原住民女性配偶為非原住民男性者佔 54%，合計起來比例已達 50%，而另有少數與東南亞或大陸等地之非本國籍配偶結婚，佔整體比例 3%（引自王前龍，2017b）。由此可知，原住民男女配偶同為原住民者，平均比例不到半數，反而配偶為非原住民者較多，而「從姓原則」能使直系血親保有種族的群體特性，原漢通婚的後裔，不論至第幾代，只要遵循「從姓原則」，皆有權利取得原住民身分，同時行使原住民族群相關的社會福利與待遇，而原住民的幼齡期人口在少子化現象下仍然增加，也反映其登記身分的人口基礎持續擴大。

根據內政部資料顯示，原住民戶籍登記總人口數自 89 年至今不斷增加，統計歷年全國總體與 0 歲至 4 歲原住民幼齡期人口增減的狀況，如表 2-1-2 所示。

**表 2-1-2**

**全國總體與原住民幼齡期人口增加狀況**

| 類別 / 年度（生肖） | | 總體 | | | 原住民 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 幼齡期人口 | 年增數 | 年增率（%） | 幼齡期人口 | 年增數 | 年增率（%） |
| 89 | 龍 | 1,489,242 | | | 34,151 | | |
| 90 | 蛇 | 1,426,759 | -62,483 | -4.20 | 34,009 | -142 | -0.42 |
| 91 | 馬 | 1,350,829 | -75,930 | -5.32 | 33,659 | -350 | -1.03 |
| 92 | 羊 | 1,309,903 | -40,926 | -3.03 | 33,344 | -315 | -0.94 |
| 93 | 猴 | 1,243,939 | -65,964 | -5.04 | 33,095 | -249 | -0.75 |
| 94 | 雞 | 1,144,355 | -99,584 | -8.01 | 32,342 | -753 | -2.28 |
| 95 | 狗 | 1,092,942 | -51,413 | -4.49 | 31,882 | -460 | -1.42 |
| 96 | 豬 | 1,052,585 | -40,357 | -3.69 | 31,803 | -79 | -0.25 |
| 97 | 鼠 | 1,026,206 | -26,379 | -2.51 | 32,187 | 384 | 1.21 |
| 98 | 牛 | 1,002,160 | -24,046 | -2.34 | 32,256 | 69 | 0.21 |
| 99 | 虎 | 964,093 | -38,067 | -3.80 | 31,944 | -312 | -0.97 |
| 100 | 兔 | 956,990 | -7,103 | -0.74 | 31,848 | -96 | -0.30 |
| 101 | 龍 | 983,683 | 26,693 | 2.79 | 32,445 | 597 | 1.87 |
| 102 | 蛇 | 986,951 | 3,268 | 0.33 | 32,667 | 222 | 0.68 |
| 103 | 馬 | 1,005,126 | 18,175 | 1.84 | 33,463 | 796 | 2.44 |
| 104 | 羊 | 1,052,455 | 47,329 | 4.71 | 34,870 | 1,407 | 4.20 |
| 105 | 猴 | 1,063,063 | 10,608 | 1.01 | 36,043 | 1,173 | 3.36 |
| 106 | 雞 | 1,022,399 | -40,664 | -3.83 | 36,392 | 349 | 0.97 |
| 107 | 狗 | 1,008,979 | -13,420 | -1.30 | 37,182 | 790 | 2.17 |
| 108 | 豬 | 975,801 | -33,178 | -3.28 | 37,475 | 293 | 0.79 |
| 總增加 | | | -472,777 | -40.9 | | 3,324 | 9.54 |

**資料來源：**整理自內政部「現住人口」與「現住原住民人口」之「按五歲年齡組分」統計表

內政部統計處所公布的人口數，是依據戶籍登記身分之人口，統計現住人口與現住原住民人口，按五歲年齡組分，以幼齡期（0 至 4 歲）的組分顯示，全國總體幼齡期人口，近 20 年來年增率是-40.9%，僅民國 101 至 105 年之間年增數有明顯的增加，其他都呈現負數，而這五年期間受到龍年出生率影響，反映出幼齡期人口增加，在民國 106 年則急速下降，即顯示臺灣少子化的現象，而原住民幼齡期人口自民國101年穩定成長，89至108年期間年增率已達9.54%。王前龍( 2018b )

指出，民國 90 年《原住民身分法》的施行，原住民幼齡期人口受少子化與龍年效應的影響較小，而 2 到 4 歲登記原住民身分者增加 10%，民國 99 與 101 年登記原住民身分的人口增加，由此顯示原住民人口也受龍虎年效應的影響，而後民國 104 與 105 年 0 歲人口數更是超越龍年，反映前往登記原住民身分者又進一步的增加。

（二）各單齡組幼齡期人口增加趨勢

自《原住民身分法》施行迄今，在原漢通婚比例已達半數的情況下遷移部落，接觸非原住民族群的機會增加，也使跨群族婚姻越來越多，因此，原住民身分之傳遞，早已跳脫了傳統部落的婚姻概念，結婚男女極有可能為原漢通婚之子女或其孫子女輩，也就是第二代，甚至是第三代。在「從姓原則」的政策之下，子女只要姓氏承接原住民姓氏之父親或母親，就能繼承原住民之身分。依照戶籍登記現住原住民人口，按單齡組分，則可看出近幾年來幼齡期登記原住民身分之人口數，如表 2-1-3。

**表 2-1-3**

**各年次原住民人口在幼齡期增加情形**

| 年齡<br>年次 | 0 歲 | 1 歲 | 2 歲 | 3 歲 | 4 歲 | 5 歲 | 6 歲 | 7 歲 | 增加人數 | 增加率 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 96 | 5,734 | 6,214 | 6,431 | 6,627 | 6,867 | 7,006 | 7,072 | 7,138 | 1,404 | 24.5% |
| 97 | 5,968 | 6,409 | 6,547 | 6,705 | 6,929 | 7,041 | 7,118 | 7,172 | 1,204 | 20.2% |
| 98 | 5,711 | 6,116 | 6,239 | 6,415 | 6,615 | 6,718 | 6,794 | 6,842 | 1,131 | 19.8% |
| 99 | 5,639 | 5,987 | 6,093 | 6,230 | 6,379 | 6,469 | 6,527 | 6,581 | 942 | 16.7% |
| 100 | 6,050 | 6,450 | 6,545 | 6,727 | 6,903 | 7,006 | 7,087 | 7,141 | 1,091 | 18% |
| 101 | 6,558 | 7,031 | 7,154 | 7,342 | 7,554 | 7,701 | 7,808 | 7,881 | 1,323 | 20.1% |
| 102 | 6,246 | 6,653 | 6,778 | 6,988 | 7,211 | 7,353 | 7,426 | 7,467 | 1,221 | 19.5% |
| 103 | 6,550 | 6,972 | 7,136 | 7,358 | 7,604 | 7,721 | 7,790 | - | - | - |
| 104 | 6,875 | 7,293 | 7,499 | 7,823 | 8,015 | 8,101 | - | - | - | - |
| 105 | 7,072 | 7,493 | 7,654 | 7,895 | 8,064 | - | - | - | - | - |

**資料來源：**整理自內政部「現住原住民人口」之「按單齡組分」統計表

由表 2-1-3 可知，各年齡單齡組皆有不少登記為原住民身分者，尤其是幼兒進入學前教育階段，人口數的增加極為明顯。根據內政部統計資料顯示，民國 99 年出生登記為原住民人口為 5,639 人，至七歲時人數登記來到 6,581 人，期間共增加

了 942 人，增加率為 16.7%，民國 100 年出生即登記為原住民的人口數為 6,050 人，至其七歲時共增加了 1,091 人，人數為 7,141 人，增加率為 18%，民國 101 年出生之原住民人口到七歲時，人口數共增加 1,323 人，增加率達到 20.1%，其中也反映出原住民出生人口受到龍年生肖的影響，出生率明顯大增。而民國 103 年以後，因統計截至 109 年 12 月底，至其七歲時之增加率尚未得知，但仍可由表看出各年次的人口增加狀況，各階段增加比例是不斷增加。王前龍（2017b）的研究顯示，教育權會影響原住民人口的登記，不少家長在教育制度欲改變的重要時機，會為子女登記為原住民身分，而 2010 年之後出生的人口，在五歲進入幼兒園階段時，人數增加已多過於國中升學的階段。可見，子女出生至幼兒園就學期間，極有可能因為原住民之教育權利或社會福利，而登記為原住民身分。

## 第二節　原住民族幼兒就學保障

### 一、原住民族教育權利保障

#### （一）制度的沿革

國際上的發展趨勢，影響著我國原住民族的教育政策與方向。聯合國國際勞工組織（International Labour Organization，ILO）在 1989 年通過《原住民與部落民族公約》，其中第 27 條指出，原住民教育方案應該要包括原住民的歷史文化、知識技能、價值體系，以及在社會與經濟上的期望（周惠民、施正鋒，2011）。此外，聯合國大會於 2007 年通過《聯合國原住民族權利宣言》（United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples），不僅保障原住民族群的權利，也關注原住民族的相關權益規範與發展，宣言中第 21 條主張，原住民享有不受歧視下，改善其經濟和社會條件，包括教育、就業、職業訓練等，且國家也應該採取有效的措施以確保持續改善。我國在民國 86 年《中華民國憲法增修條文》第 10 條亦指出，國家肯定多元文化，積極維護發展原住民族語言和文化，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、社會福利等予以保障和促其發展。隨著增修條文納入「原住民條款」後，民國 94 年制定《原住民族基本法》，保障原住民族的各項基本權利，包含自決權、文化權、教育權、工作權、社會福利及醫療等，保障更為週全，也

促進原住民族之生存發展。而《原住民族教育法》第 1 條亦規定，根據憲法增修條文，政府應依原住民族之意願，保障原住民之民族教育權，發展原住民族教育文化。

原住民族委員會（2018）發行《原住民族服務手冊》針對身分權及社會參與、教育文化、社會福利、經濟發展等各項權益內容給予詳盡的說明，其中在教育文化方面，內容概述包含原住民學生在各個求學階段之獎助學金的申請、升學優待、自費留學辦法，以及專門人才獎勵等相關權益項目。原住民族教育政策白皮書也提及，受到多元文化思潮的影響，政府更重視原住民文化，希望透過教育來保存原住民文化，發揮原住民族學生的多元潛能，培育原住民人才（教育部、原住民族委員會，2014）。原住民族教育權利不僅在政策上或制度上，均有法律給予保障和規範，而原住民族教育政策的發展，經歷了不同的歷史背景與階段，由威權轉變為民主，如今追求以文化為主體，強化原住民族學生的能力。

政府對於原住民族教育的推展，大致上可分為四個時期，第一個時期為「山地平地化時期」（臺灣光復至民國 51 年），由日治時代實施的「蕃童教育」改為「國民學校體制」，基於教育機會平等原則，對原住民族改採公平對待，並比照邊疆學生優待；民國 40 年教育廳提出「改進山地教育實施方案」，推行國語、成人教育與兒童教育並重、加強原住民學生升學等目標，雖不斷提升與改善原住民族教育，但因當時經濟未臻發展，仍有許多困境（教育部，1997；教育部、原住民族委員會，2014）。

第二個時期為「融合整體社會期」（民國 52 年至 76 年），此階段採取平地化目標與保護扶植，重視國家的民族意識；民國 69 年「臺灣省加強山地國民教育辦法」鼓勵教師至山區任教，有效提升原住民教育，使其得以融入臺灣整體社會，此一時期國民教育與原住民教育水準皆提高，但由於教育政策並未慎思到原住民族文化之特性，導致許多原住民在漢化教育體制內的學習效果不佳，也因為國語的推行，造成母語極大的流失（李瑛，1999；教育部，1997）。

教育部於民國 77 年成立「原住民教育委員會」，目的定於「適應現代生活，維護傳統文化」，不再採取融合觀點，此為第三個時期，即「開放發展期」（民國 77 年至 89 年），民國 83 年「原住民正名運動」獲得認同，反映族群平等、尊重多元文化；政府於民國 84 年試辦「教育優先區」計劃，補助原住民學生比例偏高的

學校，改善學習環境與設備資源；民國 87 年繼續推動《發展與改革原住民教育第二期五年計畫》並編列專款以執行教育工作，同年再公布《原住民族教育法》以奠定原住民教育法制基礎（中華民國教育部部史，2020；教育部，1997）。

第四個時期為「主體發展時期」（民國 90 年迄今），民國 90 年發佈《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》，為保障原住民學生與人士擁有更多的教育發展機會；民國 92 年教育部更以「尊重原住民族主體性，發展原住民族教育」為目標推動改革，加強原住民族學生的教育，隔年修正《原住民族教育法》，落實原住民族教育的發展，培育原住民族多樣的人才；在族語復振方面，原民會在民國 95 年核定「原住民族語言振興 6 年計畫」，強調語言權的落實和族語活化；民國 100 年教育部與原民會共擬「原住民族教育政策白皮書」，並修訂「發展原住民族教育五年中程個案計畫」，具體改善各級學校原住民族教育環境與課程等，提升原住民族教育成效（中華民國教育部部史，2020；周惠民、施正鋒，2011；教育部，1997；教育部、原住民族委員會，2014；張鐸嚴，2005）。

（二）當前各教育階段重要措施

教育部於民國 108 年修正《原住民族教育法施行細則》係根據《原住民族教育法》而訂定，內容表明民族教育的實施，應尊重原住民文化的特性與價值觀，採多樣化的方式，正式授課，並輔以相關課程和其他有關文化之教育活動，政府應規劃與督導機構，提供學前教育及十二年國民基本教育階段之學生，學習原住民語言、歷史、文化等機會。

民國 106 年《偏遠地區學校教育發展條例》為實踐教育機會平等，符合偏遠地區學校教育之特性和需求，針對學校之設置、人事、經費等作詳細規定，以確保原住民學童的受教權，而為了創新教育，促進教育的多元發展，民國 109 年發布《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民族實驗教育辦法》，條文中表示學校辦理原住民實驗教育，應要依照原住民族知識特性及內涵，得包括語言、歷史、文學、歲時祭儀、傳統習慣、樂舞等文化內涵。教育部國民及學前教育署為了補助學校成立原住民族社團，於民國 107 年修正《教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校原住民族社團要點》，目的是為輔導學生成立社團並傳承原住民族文化，鼓勵學生辦理文化研究、族語學習、傳統樂舞、部落服務等活動，且依《教育部國民及學前教育署補助高級中等學校設置原住民族藝能班要點》補助高級中

等學校設置原住民族藝能班，培育藝術人才以傳承原住民族藝術與文化。在高等教育方面，教育部於民國 107 年亦公布《教育部補助大學原住民專班實施要點》，為協助課程資源與教學研究品質提升，辦理原住民族語教學、傳統藝術、部落特色等相關活動。而地方政府也致力於發展原住民族教育方案，高雄市政府教育局成立「原住民族教育資源中心」，目的在推廣高雄市原住民族教育課程、教學研發、蒐集教育相關文物與資訊，以及辦理教育諮詢與輔導等。

為延續「發展原住民族教育五年中程個案計畫」，原民會於民國 109 年公布「原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）」，核心目標為建立完整的教育體系、完備的行政系統、深化民族教育、強化師資、培育族群人才、推動原住民族終身教育與擴大原住民族教育對象，期望建構原住民族知識體系，發展民族教育課程，並兼顧原住民學生一般學科與族群文化知識之雙文化能力涵養，培養其擔起傳承文化之使命，另外，透過原住民族教育議題融入領域學習課程，鼓勵大專院校開設文化相關課程，以協助社會大眾學習原住民族教育，推動多元共榮的環境。

周惠民和施正鋒（2011）表示，教育是一個民族振興及社會進步的基石，對於原住民來說，甚至還有延續文化命脈、傳承傳統精神與價值的功能，因此，原住民族教育的內涵與落實教育權即顯得相當重要。近年來，政府陸續制定相關的法規，即是實踐憲法增修條文中推動多元文化的意旨，積極辦理原住民文化的學習內容，而為求教育資源分配的公平正義，對於偏鄉教育更是重視，無疑為保障原住民族群教育的權益。

（三）升學保障制度

原住民族學生之升學優待，是諸多對原住民族教育保障的措施之一。廖維達（2005）表示，民國 69 年以來，捍衛原住民權益的活動與日俱增，政府對於原住民族教育優惠措施及政策不斷增加，而賦予不同於其他人民的待遇，大致原因為原住民學生的教育環境不利、補償歧視與憲法實質平等之考量。為鼓勵原住民學生升學，教育部在民國 76 年訂定《臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法》，凡是原住民學生參加專科以上各級學校之升學考試，登記入學者得降低錄取標準百分之二十五，甄選或申請入學者，則由各校酌予考量優待，報考高級中學入學考試者，增加考試總成績百分之二十，此優待辦法就是要保障原住民學生，增加就讀高中以上學校的機會。而本法歷經了多次的修正，一度修改其優惠內容，民國

90 年《原住民身分法》公布後，隨之修正為《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》，而後於民國 102 年再將「升學優待」改為「升學保障」等字，以強調保障的精神。

此外，高教司也對原住民學生升學優待提出檢討，此法於 96 學年度起，即將原住民族語言能力認證納入加分門檻，原住民學生參加高級中等以上學校入學，取得原住民文化及語言能力證明者，以加總分百分之三十五計算，並核定招生名額外加百分之二，自 99 學年度起，未取得語言能力認證者加分比率逐年遞減百分之五，最後減至加分百分之十計算，另外，亦保障原住民學生公費留學名額，以培育各項專業領域之原住民高階人才。

支持給予原住民學生升學優待者，認為優惠性的差別待遇，可提高原住民學生接受高等教育的機會，進而改變其個人甚至整個族群在社會與經濟的地位，有助於改善長期以來原住民教育程度相對落後的劣勢（涂予尹，2012）。陳枝烈與歐秀梅（2010）的研究中，針對國高中的原住民學生進行調查，分析結果發現，大多數的原住民學生同意透過族語認證來享有升學優待，也確實有助於提升原住民族學生升學機會及激勵求學動機。然而，原住民的升學保障仍是受到不少的挑戰與質疑，張源泉（2003）從原住民學生入學請求學權方面著眼，指出法規的修正保障升學優待與擴大升學的管道，雖具有教育機會均等的理念，但此辦法偏重於入學方面，也就是升學率的提升，在學習輔導措施方面顯然不足。周惠民（2019）表示為了實踐社會公義的目標，政府應該要使用補償的措施來消弭族群在教育上的落差，積極的作為是幫助弱勢學生在學科上的補強，才不致使「加分」成為原住民學生被污名的代價。

**（四）教育經費補助**

原住民學生學習困難的主要原因，歸咎於社會結構與文化上的差異，但是原住民學生的家庭社經地位普遍偏低，以及教育觀念的落後，也與原住民學生的升學率低落有著不容忽視的關聯性（林思麒、陳盛賢，2018）。

教育部於民國 108 年公布《原住民族教育經費編列及支用辦法》，每年編列經費用於補助原住民學生就學、公費留學、辦理教育相關課程、活動或計畫等使用，並對原住民學生比例偏高的學校給予補助；民國 108 年修正《高級中等學校原住民學生助學金補助辦法》，補助原住民學生就讀學校所需繳納的學雜費、書籍費與

制服費用，除此之外，同年也修正《教育部國民及學前教育署高級中等以下學校原住民學生助學金及住宿伙食費原則》，就讀國立高級中等學校、其附設進修學校或進修部原住民學生，每學期助學金補助一萬一千元，就讀私立高級中等學校、其附設進修學校或進修部原住民學生，依學校學雜費收費基準補助，另外，就讀高中或是國中並住宿於學校之原住民學生，伙食費每學期補助一萬五百元，高中以下住宿學校宿舍之原住民學生，每學期補助三千五百元至四千一百元；依《高雄市市立國民中小學經濟弱勢學生免費營養午餐供應辦法》，若設籍於高雄市，就讀高雄市國民中、小學之原住民學生，有無力負擔午餐費證明者，每學年可以申請午餐費全額補助，以紓解原住民家庭之經濟壓力。在高等教育部分，依據《原住民學生就讀專科以上學校學雜費減免辦法》中，原住民學生就讀國立或私立之專科以上學校，得依照就讀系別或學制，減免固定數額的學費、雜費、學分費等。

為了獎勵特殊才藝表現之原住民學生，民國 107 年公布《教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校原住民優秀學生獎學金要點》，若學業優秀，達到各級學校獎勵基準，高中階段每學期頒發五千元，國中階段每學期頒發三千元，國小階段每學期頒發兩千元獎學金，亦或參加個人單項才藝或團體賽特殊才藝，得依獲得獎項申請獎學金。高雄市也特別通過《高雄市政府原住民學生獎助學金設置要點》，就設籍於高雄市，具原住民身分或為原住民單親家庭之在學學生，提供申請學業優秀獎學金與特殊才藝獎學金，而就讀於高雄市公私立高中職學校且未領有其他政府機關補助者，也可以申請助學金。另外，原住民委員會也依《原住民族委員會原住民專門人才獎勵要點》獎勵原住民傑出人才，就深造教育、學術專門著作、發明、專業考試和體育傑出等項目給予獎勵金。

臺灣在不同的時期，因為時代背景不同，對於原住民有著不同的施政方針。隨著社會態樣之開放，更應該尊重多元價值的理念，促進實質平等之扶助措施，使弱勢者能擁有自我開展之契機與空間（曾大千、陳炫任，2013）。政府就原住民學生較多的地區挹注經費建設學校，提升教育環境與教學水準，補助學校發展原住民文化特色，無非是希望讓所有學校達到均質的發展，考量原住民學生的文化特性與學習需求，調整升學優待之政策，以擴展升學機會及培育人才，針對原住民學生補助教育經費或提供獎助學金，這些都來自於社會公平正義與社會福利的意義。而周惠民（2012）也表示，回顧與審視相關的教育法令與施政，教育機會

均等一直是政府推動改革的理念，但不論是經費資源補助、學習弱勢的強化或是升學優待措施，這些積極性的差別待遇，都要著眼於真正弱勢的原住民學生，才能發揮實質上的需求。而本研究在探討原漢通婚的家庭，父母親為子女選擇登記原住民身分時的考量，因此，政府對於原住民幼兒階段的照顧與就學保障，即為本研究進一步欲瞭解的重點。

## 二、原住民幼兒就學保障

### （一）優先進入幼兒園就讀

原住民幼齡期人口不斷的增加，許多具有原住民身分之父親或母親，選擇將子女繼承原住民的身分，尤其在學齡前階段最為明顯。隨著幼托整合的政策，政府自 93 學年度起，以離島地區為首批深耕重點，94 學年度開始在全國原住民 55 個鄉鎮實施國民教育幼兒班（簡稱國幼班），原為國民教育向下延伸的概念，使原住民幼兒可以優先入園（王雅萍，2010）。《原住民族教育法施行細則》第 8 條，將「原住民幼兒」定義為當學年度滿二歲至進入國小就學之前者，原住民幼兒得與其他依法優先入園者，進入公立幼兒園、非營利幼兒園、社區或部落互助教保服務中心就讀，若人數登記額滿，也應該採公開抽籤而決定。教育部於民國 107 年修正《幼兒教育及照顧法》，提及政府應要提供幼兒優質、普及、平價與近便性之教保服務，對於離島、偏遠地區、經濟、身心、文化與族群之幼兒，應優先接受教保服務，而民國 109 年修正之《幼兒教育及照顧法施行細則》，就將原住民幼兒列為需要協助之幼兒，以保障原住民幼兒受教育的機會。教育部為了讓弱勢幼兒也能享有高品質的教保服務，實踐教育均等，在《扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫》中，於原住民地區廣設國民教育幼兒班，也在民國 108 年修正《社區互助式及部落互助式教保服務實施辦法》，針對離島或偏遠地區設立社區互助教保服務中心，提供原住民幼兒教保服務。政府不僅在原住民比例偏高的地區設置托育機構，也提供優先入園的機會，保障原住民幼兒及早接受教保服務，學習其文化歷史與語言。

### （二）幼兒園就學補助

原住民族委員會依《原住民族委員會辦理原住民幼兒就讀幼兒園補助作業要點》，提供滿三歲至未滿五歲具有原住民身分的幼兒就學補助，凡就讀公立幼兒園者，每學期最高補助八千五百元，就讀私立幼兒園者，每學期最高補助一萬元。

政府不僅就優先入園、普設幼兒園和教育經費補助給予保障，近年也開始重視原住民文化的傳承。教育部於民國 107 年修正《教育部國民及學前教育署補助推動本土語言及在地文化融入幼兒園教保活動課程原則》，其目的就是為了促進文化的傳承與發展，補助各園所或社區（部落）互助教保服務中心，於教保活動課程當中融入本土語言。

（三）增加的教保服務

幼兒多元文化課程的實施，強調要接納與尊重所有族群的語言和文化，摒除特定族群的本位觀點（黃瑞琴，1995）。湯愛玉（2015）也指出，學齡前學習語言是最有效且是不可或缺的社會化過程。然而，現在跨族婚姻相當普遍，父母只有一方使用弱勢語言，很難將語言傳承下去，更何況許多年輕一輩的原住民，早已失去族語溝通的能力。為了推廣族語教學至學前教育階段，原民會於民國 102 年擬定「原住民族語言振興第 2 期六年計畫」，計畫中將族語教學向下延伸，並主張透過全族語的學習情境，抵抗強勢語言的同化與衝擊，成功保存族語（原住民族委員會，2013）。原民會基於幼兒階段是學習族語最佳的時機，希冀建構自然的文化語言學習情境，落實學習族語家庭化，提出「原住民族語保母托育獎助計畫」，主要結合社區保母系統並融入族語文化教學，建立一個完整的幼兒族語學習環境（黃美金，2014）。除此之外，原民會也於 103 學年度著手執行「沉浸式族語教學幼兒園試辦計畫」，在學前教育階段就納入學習族語的政策，落實全族語幼兒園，此計畫的成效相當顯著，透過沉浸式族語教學，幼兒的族語能力確實大為提升（波宏明，2018）。而這些學前族語學習計畫使原住民幼兒在學前教育階段，就有機會融入全族語的學習環境，並提升其原住民族群認同，進而在進入國小階段後能連貫至〈十二年國民基本教育課程綱要語文領域－本土語言（原住民族語文）〉的學習重點，讓族語和文化學習能更穩定發展。

## 第三節　原住民族群認同與涵化

### 一、族群認同

「種族」（race）概念源自於達爾文的生物演化論述，強調遺傳的延續與人種的分類，譬如以膚色分類黃種人與白種人，由此產生的種族主義（racism）成為當今存在的一種意識型態，而「族群」（ethnicity）則是一種文化性的概念，一個共同組成的群組，具有血緣、體質、意識、宗教、語言及風俗等共同特性（謝若蘭，2006）。王甫昌（2003）表示，族群是指一群因擁有共同來源，或是共同祖先、文化、語言，而自認或被他人認為構成獨特社群的一群人。「認同」（identity）是一個自我認識與自我肯定的過程，其中摻雜了他人對這個主體存在樣貌的認知（靳菱菱，2013）。認同為一種多樣、流動且不確定性的歷程，而認同不一定就是身分的確鑿（孟樊，2001）。Hall（1996）指出，認同表現在社會關係、肢體語言或身上的裝飾象徵等，它是一個建構的歷程。劉千嘉、章英華（2004）表示，認同為交織複雜的族群情感與心理態度，是一種自我的認定與他者的排除。

「族群認同」（ethnic identity）是個人對某群體的認同感，而他人（the other）也認同這個人，為其所認同群體的一員（Hutnik，1991）。陳麗華和劉美慧（1999）表示，族群認同是個人對某個族群團體（ethnic group）的歸屬感，並藉由此族群身分所產生的行為、想法和情感。江宜樺（1998）則指出，族群認同為一個人由客觀的血緣連帶或主觀認知族裔身分，對特定的族群產生體感，以及認定自己所屬的群體，並對群體有主觀意志的選擇。族群認同可以讓個人歸屬於某個群體，同時也界定出某一個群體。

界定族群的方式，區分為客觀論與主觀論。客觀論認為可依照人群的體質與文化等客觀特徵來作區別，基本假設為每一位成員均有相同的體質、語言、服飾、宗教、風俗習慣與族群性等特質（王明珂，1997）。而在社會科學中，主觀論的理論基礎分為「原生論／本質論」、「結構論／工具論」及「建構論」三大理論，「原生論」（primordialism）認為個人的族群認同，主要是先天命定的血緣與文化特質；而「結構論」（strucualism）的觀點，認為族群認同是因為族群菁英不滿資源被剝奪，而以工具性的鼓動支持者，反映他們對社會結構的反彈（施正鋒，2010）。王明珂（1997）也提出，即使在不同的情境之下，族群都可以再度被建構，非客觀

血緣或先天文化所賦予，也因此族群具備多重性，可隨著情境做適當的變化。施正鋒（2010）認為，依據「建構論」（construturalism）的論點，族群認同是經過人為建構和想像而形成，強調成員間的共同經驗、記憶或歷史意識。靳菱菱（2013）更表示，建構論對於族群研究應該要關注不同群體之間的關係，唯有透過互動、行為意義及其產生的經驗，才能多方面的成就對自我的意象。

楊荏棉（2011）整理國內外學者對於族群認同的意涵，將組成要素加以歸納與分析，可見族群認同的六個面向，包含個人對族群的歸屬程度、由文化象徵來增強族群認同、隨環境變化與個人心理需求而改變、兼具主觀意識和客觀文化特質、個人自我定義和評價等過程，以及分辨我群和他群的過程。總之，族群認同就是指一個人或一個群體，因為認定的文化、價值、行為、生活經驗、符號象徵等，能夠區別己群和他群的身分，而族群成員之間會透過不斷的互動，建立社會化，並產生族群的歸屬情感。

王前龍（2017a）表示，當社會開放且個人有多重的族群認同，將使更多人願意認同自己是原住民，但也讓族群的疆界逐漸模糊。臺灣政府對於原住民身分的認定，是以原生論為基調，明訂各種原住民身分取得與喪失的情況，並以親屬關係、血緣等客觀條件來認定身分，但其不免背後隱藏著工具論的影子（劉千嘉、章英華，2014）。原住民的身分與資源有著密不可分的關係，現行制度下享有文化、教育、就業、社會福利和政治等保障（林修澈，1999）。因此，政府若能將原住民族群界定更為明確，就更能確保原住民特定的福利及保障。

## 二、涵化與原住民族群認同

涵化意指兩個或兩個以上的文化，經由持續不斷的直接接觸，形成一個文化要面對另一個文化的衝擊，其中也包含經歷心理與文化層面的改變（Berry, Trimble, & Olmedo, 1986）。譚光鼎（2012）指出「涵化」是個人在接觸新的或不同族群，而逐漸學習或接收新的文化，其過程會改變個人的行為與態度，最後融合新文化再產生一個新的文化。以族群的觀點來說，Akarowhe（2018）將所謂的涵化定義為一個族群逐漸適應，並接納新環境的社會行為與態度的過程。由此可知，「涵化」是兩個或兩個以上的文化群體，在長時間的接觸之下，產生心理與社會的調

整過程。在大環境中，弱勢族群與優勢族群密切接觸，涵化策略也有不同的發展，這些歷程會透過生活中逐漸轉變的行為或身心改變而形成。

本研究聚焦於原漢通婚子女，其父母為不同族群，在生活環境中存在著雙重文化，此一情境下，需要面對漢文化與原住民文化的調適，以及使用慣用語言並學習原住民語言或閩南語上的適應。進一步套用 Berry（2005）從「涵化」與「族群關係」兩個層面瞭解群體關係，由圖 2-3-1 呈現在文化、經濟、歷史與政治的因素下，個體與群體在涵化和族群關係層面的交互作用與影響，最後產出和諧或是衝突與壓力的結果。

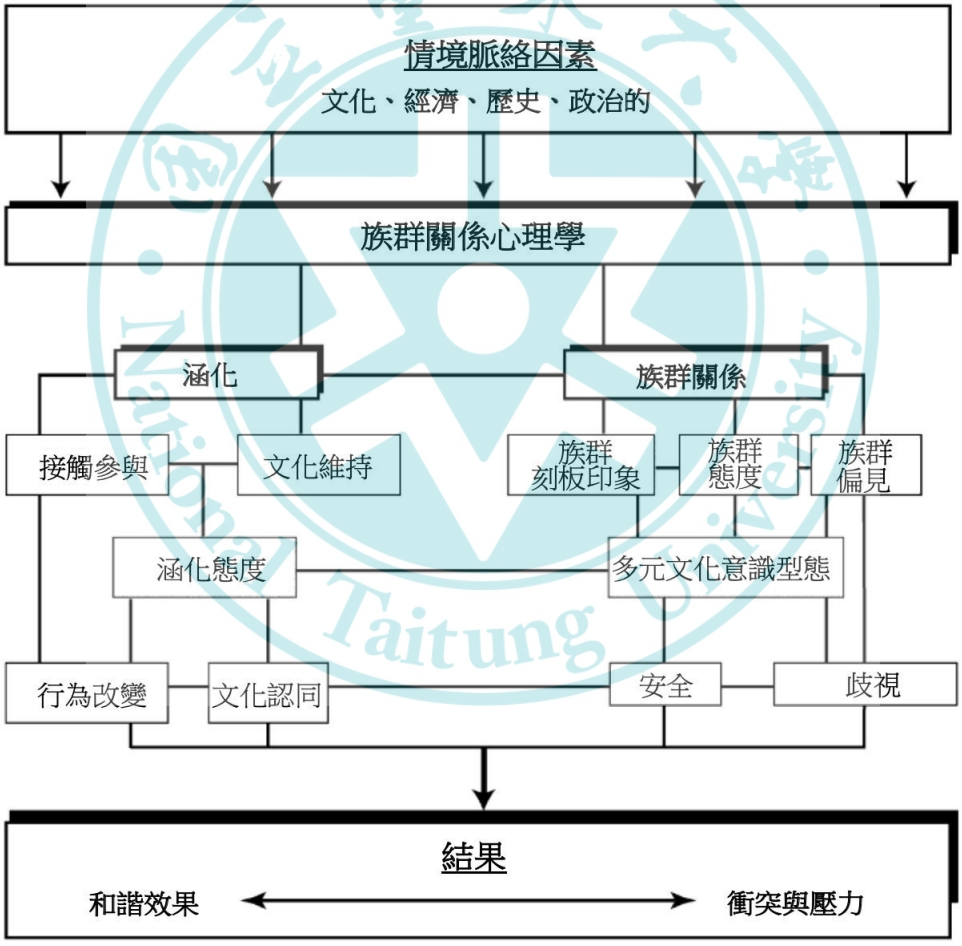


**圖 2-3-1.** 族群關係心理學：情境脈絡、過程與結果

**資料來源：取自** Berry（2005：699）

涵化不能簡化為一個文化，全有或全無的偏向另一種文化，它是在一個複雜又交錯的情境下所產生的結果。基於文化接觸的議題，Berry（1997）依據涵化態度的交織情形，提出四種涵化的策略，以解釋個體或族群在文化接觸後的心理處境，依循是否認同自身族群文化或接納其他文化，切割出整合（integration）、同化（assimilation）、分離（separation）、邊緣化（marginalization）四種策略，如圖 2-3-2 所示。

個體與族群可能對四種策略持有不同的態度，由圖 2-3-2 的「維持自身文化認同與特質」與「維持與大社會之間的關係」兩個議題，即可回應其態度。整合策略存在於多元文化社會中，族群採取維護自身文化並且成為大社會架構中的一部分，具有主流文化認同與自身文化認同，又稱為雙文化策略；分離策略為族群對自身文化具認同，但不願意與大社會有關連，因而避免與他人互動；同化策略是放棄自身文化認同，而尋求與其他文化的連結；邊緣化策略則是族群對自身文化和大社會失去接觸，缺乏對文化的瞭解與興趣。

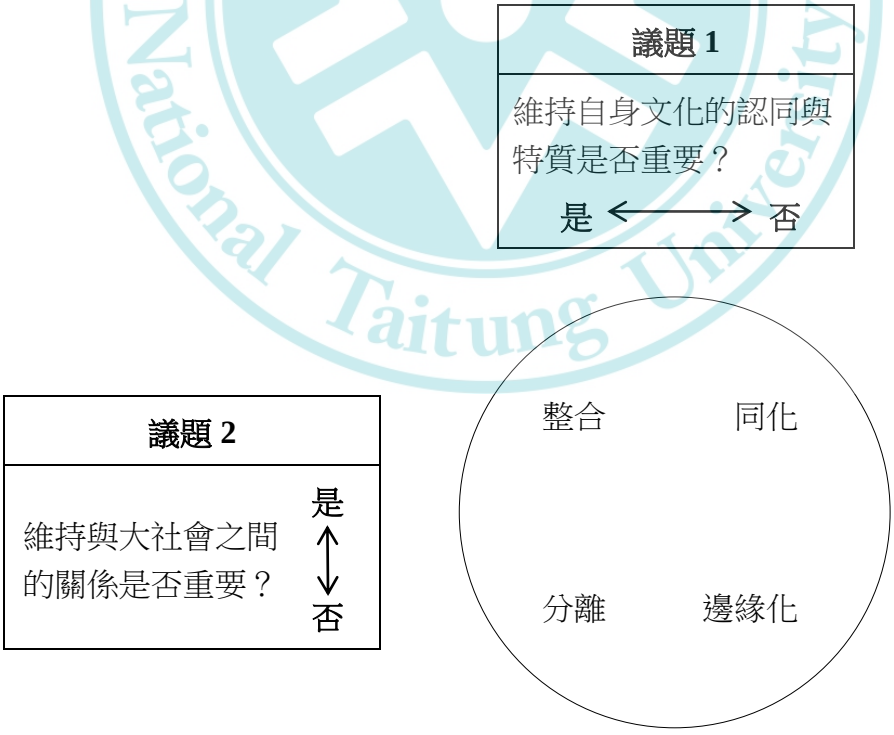


**圖 2-3-2.** 文化適應四種涵化策略

**資料來源：取自** Berry（1997：10）

Berry（1999）表示原住民的族群認同，考量「個體」與「原住民族」複雜特性組成的關係，當主流社會與原住民社會接觸與互動，主流社會成為支配者，即透過不同的涵化策略以支配原住民族，而原住民族也對此產生抵抗，在經歷長期的支配與對抗，使得原住民族在社會與心理產生正、負面的影響，進而走向被毀滅或是恢復文化的結果，其文化之間的交互影響如圖 2-3-3 所示。主流文化的政策影響個體或族群之涵化策略，非民主政體可能採取同化或隔離的政策，導致個體採取「同化」或是「分離」的策略，而民主政體在多元文化主義之下，使個體較易採取「整合」之策略，但也可能因要維持與主流群體的關係，而選擇「同化」之策略。

臺灣本是多族群與文化的社會，但原住民族卻受到不同體制的壓迫，以及強勢文化的侵略，導致原住民族被迫採取「同化」的策略，如早期外婚女性必須放棄原住民身分，其子女亦不得成為原住民。在解嚴後，臺灣正式進入多元文化的時期，原住民文化開始復振，政府逐漸放寬政策，憲法增修條文也肯定原住民族之地位，並且積極維護發展原住民族語言和文化，國家肯定多元文化即是保障原住民可以依自由意願發展其族群認同與歸屬。

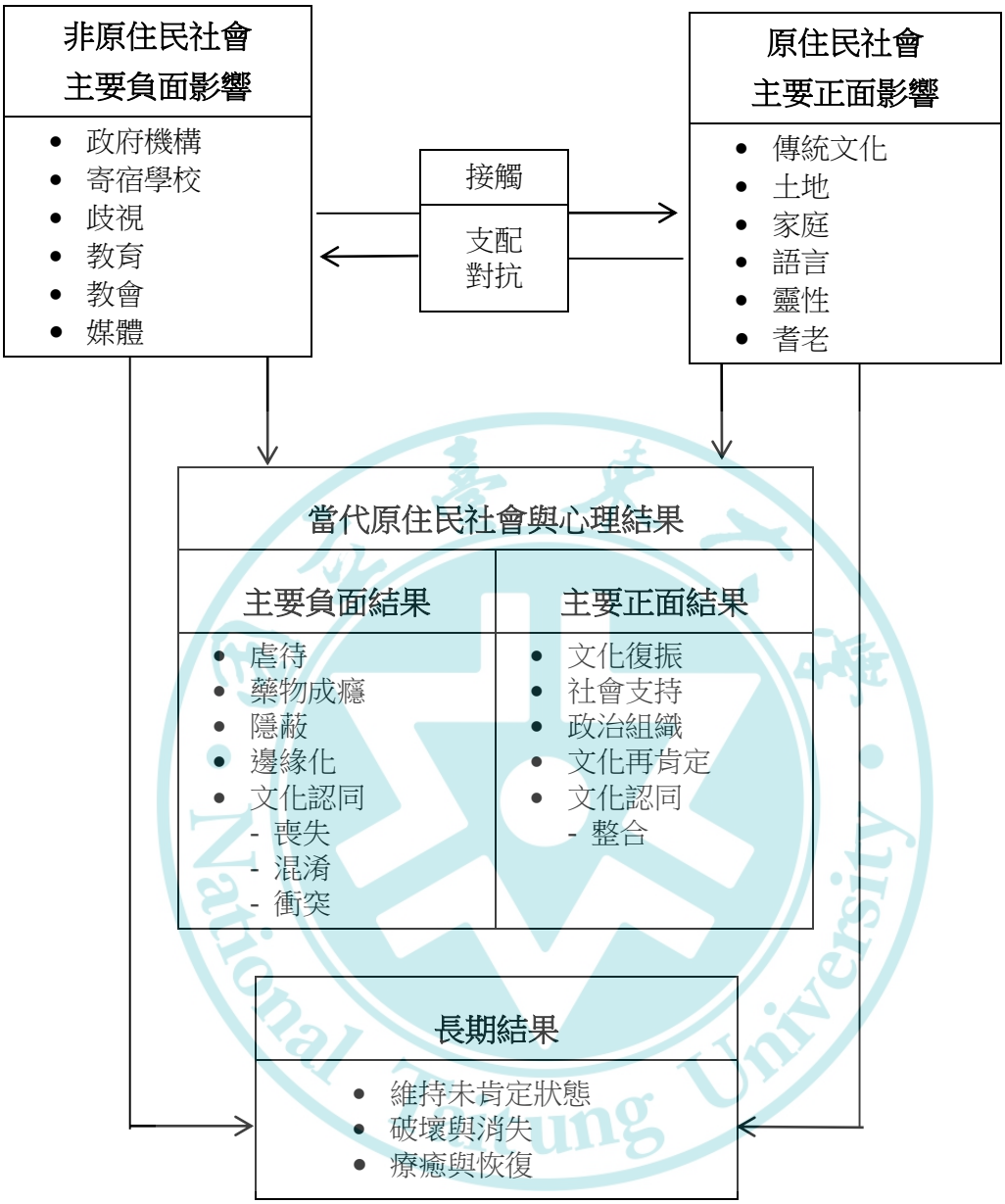


**圖 2-3-3.** 原住民族的涵化：起源、結果與長期結果

**資料來源：**取自 Berry（1999：31）

## 第四節　相關研究

本節將回顧原住民人口資料、原住民身分認定與認同、攸關原住民族之教育權利等相關研究，並將觀點予以統整和歸納，並做進一步探究。

### 一、原住民人口增加相關研究

人口成長的因素主要是受到自然增加與社會增加所影響，臺灣因為歷史背景與族群多元的關係，人口身分登記政策的改變，也影響了人口數量的變化。

王前龍（2017a）提出「原住民身分認定法規沿革與 25 年兩性原住民人口增加之構成」，目的在探討民國 80 到 104 年兩性原住民人口增加之構成，其參考內政部統計處公布民國 80 至 104 年歷年「現住原住民人口數」和民國 89 至 104 年歷年「現住原住民人口數按五歲年齡組分」統計表，以及原民會公布之 91 至 104 年歷月「全國各鄉鎮市區原住民出生、死亡人數統計表」，統整原住民人口數增加概況，研究發現民國 91 至 104 年原住民出生人數性別比為 108、死亡人數性別比為 145，估算 90 至 104 年間取得或回復身分者，男性約有 4 萬人、女性約有 6.1 萬人，再估 80 到 89 年間取得或回復身分者，男性約有 1.3 萬人、女性約有 2.2 萬人，而民國 90 年後受「從姓原則」子女可從母姓取得身分之政策，更是影響人口數的變化。

陳叔倬（2018）也提出「認同的威名：漢父原母子女取得原住民身分的人口研究」，其中依政府公佈之數據，民國 84 至 106 年間，原住民人口自 369,701 人成長至 559,426 人，成長率達 51.3%，相較於全國人口僅成長 10.4%，顯示原住民人口成長率遠高於全國人口成長率，而民國 90 年原住民人口大幅成長的主因，即是非自然增加數高於自然增加數，其中主要來源是原不具申請資格之漢父原母子女，經過修法之後，得從母姓取得原住民身分，這些人口已佔原住民總人口數之 30%，研究中亦指出漢父原母家戶，在教育程度及經濟層面的條件較佳，具有較高的社會資本。

王前龍（2017b）發表「原住民兩性人口增加趨勢及極值估計」研究，自內政部統計處「原住民人口數」統計表中之男、女性原住民人數，來估計其增幅的趨勢和極值，研究發現其極值在女性是 115 年或 116 年之 30 萬人，男性是在 111 年

的 27 萬人，就單齡組年增數分析顯示，男性增加至 37 歲，女性則會增加到 57 歲，從中可見以能申請「原住民給付」之 55 歲年齡居多，另外在 19 歲以下之就學期間，受升學保障的影響，兩性也各增加了約 30%以上，至 99 年後，人口增加數最多為 5 歲之年齡層，也正是就讀幼兒園階段，由此可知，在取得社會福利與教育權利之重要時機，原住民身分登記之人口有明顯的增加。

關於幼齡期人口數的增加，王前龍（2018b）在「龍虎年出生效應下總體與原住民幼齡期人口時間序列的關聯性」的研究中，即依時間序列分析探究民國 89 年以來，總體與原住民幼齡期人口間的關聯性，研究結果顯示自民國 90 年《原住民身分法》實施後，總體序列減少 5.3%，而原住民序列則減少 1%，且 2 至 4 歲登記原住民身分者增加 10%，趨勢上呈現總體序列受龍虎年出生效應影響，原住民序列則受登記身分人數所影響，而兩序列皆在年底與農曆年後增加較多，原住民序列更顯示了在幼兒園開學之際增加較多，由此即可反映出幼兒就學保障對身分登記之影響。

綜合上述探討原住民人口增加之研究，原住民人口受到教育、社會及政治等方面影響；原住民族外婚女性在《原住民身分法》之從姓原則下，選擇登記回復原住民身分，而為享有原住民族相關福利或教育權利，在不同年齡層至戶政事務所登記身分者亦有不同比例的增加，在上述研究中能見到數據上的變化，但未能深入瞭解在取得原住民身分下之背景與歷程，本研究即是針對幼齡期人口的部分，探究就學權利保障對原住民身分取得的過程與影響。

### 二、原漢通婚家庭之身分認同相關研究

身分認同與身分認定有著不同的意義，國家對於身分認定有制度化的界定，為的是確保相關的資源分配及保障的範圍，而身分認同則是依照個人意識所決定；原漢通婚家庭因雙方的族群不同，其面對的問題包含了族群文化的認同、子女身分認同，以及身分繼承之衝突等。

邱莉雯（2004）在「東部原漢雙族裔成人認同研究」中，以質性研究方式，深度訪談八位原漢雙族裔成人，訪談問題涵蓋自我族群意識、生活文化差異、校園與職場之經驗，研究發現原漢雙族裔在文化認同上有一些特質，包括對原住民

族有特別的情感、族群認同感非單一向度、自覺社交能力較佳，以及具有多元文化之認同，而在參與原住民族社會運動的態度則不一。

彭尉榕（2006）提出「原客通婚的族群邊界與位階：地域、世代的比較分析」，其目的在探討花蓮地區原客通婚之族群認同發展，研究中以 24 位「客男原女」為訪談對象，其中男性 14 位、女性 10 位，研究發現原住民婦女在婚後即使身分消失，依舊認同自己是原住民，所以族群認定與認同不一定能重疊，而原住民婦女及其第二代在身分認定與認同上，受到政治法令、優惠政策和族群意象影響，願意為申請原住民老人津貼，或為子女取得原住民學生就學保障，將身分改回原住民，這也與原住民人口比例增加有很大的關聯性。延續上篇研究，謝若蘭與彭尉榕（2007）再提出「族群通婚的身份認定與認同問題之研究－以花蓮地區原客通婚為例」，研究指出族群通婚會造成族群界線之模糊，呈現複雜、流動與多重的族群本質，研究中的原住民婦女並未因通婚而改變自我族群認同，反倒在回復原住民身分後，認定與認同才契合，研究更發現，更改為原住民身分者會較積極找尋原住民認同，以期使自己能更符合受惠族群的角色，然並非所有原住民族群都以繼承母姓做作為傳統，因此，身分認定辦法應該要回到個體的族群認同作為思考，才不會失去身分認定之意義。

高元杰（2009）在「原漢通婚家庭之文化認同與適應」研究中，深度訪談六對原漢通婚的家庭，研究發現在族群歸屬方面，受訪者對於自身族群都有著高度的認同，其子女之族群歸屬，則受到父系血緣中心主義的影響，幾乎以父親的族群為依歸，而因原住民身分認定改從母姓之子女，著眼點仍為原住民族之福利補助，並非族群的認同；在文化歸屬方面，漢族成員視原住民籍伴侶賦予以「新」的文化內涵，而原住民族籍成員則視漢籍伴侶為主流文化，子女則採取多元文化的認同，然而因家庭成員生命經驗不同，面對複雜又多元的文化內涵，呈現多樣化的認同類型。

吳孚佑（2014）提出「族群通婚與族群文化認同相關性之初探－以原住民為例」，探討通婚、剝奪感和原漢意象對原民文化認同的影響，以分層隨機抽樣之方式，採用 1,542 個樣本數，研究分析發現，族群內婚會因為對自身原住民文化產生共鳴，能有較高的認同表現，族群外婚則因有諸多的相異之處，會削弱彼此族群

文化的認同，而因漢族文化屬於強勢主流文化，所以原住民在族群認同上就顯得弱勢，而女性被削弱的情況更是比男性還嚴重。

杜曉梅（2015）發表「原住民身分與文化認同－以原漢雙族裔為例」探討原漢通婚下的第二、三代，對於原住民身分認同的轉變因素，以及對族群文化的瞭解和參與程度，研究採口述訪談輔以問卷調查，研究發現原漢雙裔為適應漢文化，時常要在漢族與原住民族身分中遊走，影響其選擇身分的因素包含社會環境、同儕看法、家庭與學校，以及對原住民的污名化，而為了適應主流文化，也就認同了漢族身分，但認同具有可變性、複雜性與流動性，當恰巧遇到某契機或轉折點時，皆可能促使其重新思考原住民身分，進而願意認識或認同原住民文化，甚至有計劃讓下一代去學習並欣賞多元文化。

陳貞宜（2015）在「原漢雙族裔大學生的我族族群意象與族群認同的發展」研究中，採質性研究的方法，深度訪談六位原漢雙族裔大學生，目的在瞭解其接收和對自身的族群意象，並探討影響因素與意義，同時也在瞭解族群認同的發展歷程，研究發現在族群意象接收的過程中，能夠詮釋較為表層的意象，而影響族群認同的因素則包含部落生活經驗、與原住民異性交往經驗、族語的學習、求學和社團經驗，以及從無到有的原住民身分，族群認同模式是隨著情境而變動，且有著不同的起始點，並非一成不變。

鄭袁建中（2015）提出「原漢通婚第二代之族群身分抉擇歷程」之研究，藉由深度訪談花東地區 19 位原漢通婚第二代，以瞭解其成長經驗與原住民身分抉擇之過程，研究發現，原漢通婚第二代在族群認同上，可能因家庭生活、成長歷程、離家經驗、族群位階變遷等階段不同，產生不同的轉變和重新建構，而身分的選擇與原住民認同有著密切的關係，原住民認同程度高者，若取得身分後，身分與認同一致，會有較高的族群親近性，也更積極的投入族群社會。

蔣朱美姬（2015）提出「『情境』與『認知』形塑的自我：原漢雙族裔的族群認同試探」，研究以四個原漢通婚家庭之子女為深入訪談對象，探討原漢雙族裔對於族群認同上的矛盾，研究發現族群認同是一種持續游移且流動的過程，而研究當中也提及自身因改從母姓，取得原住民身分，歷經了拒絕、鑑賞、產生認同懷疑、面對族群選擇矛盾、進而反省到願意接納，形容「改名儀式」如同跨越族群的界線，此研究也幫助其能在自我認同與認定之間做出抉擇。

卓勤怡（2018）在「原住民身分認定改制下原漢通婚家庭第三代就學子女認同與身分之個案研究」中，為瞭解原妻漢夫之子女因「從姓原則」取得原住民身分後，享有升學優待與其族群認同之發展，深度訪談一原漢通婚之家庭，研究發現其子女因於市區生活，早已將主流文化內化，是因為升學優待而改從母姓，未來亦有可能改回父姓，而對於原住民的族群認同，則需要有特別的契機，若持續從事與原住民相關的事務，則較容易形成族群之自我概念。

潘佩璇（2020）的「升學保障改制下原漢通婚戶子女原住民身分與認同之研究」，目的在探究原妻漢夫之子女在升學保障制度下，取得原住民身分的過程與認同之發展，深度訪談五位個案，研究發現，不同個案在取得原住民身分前，對於原住民的認同不一，而登記原住民身分的原因大多和家庭因素與升學保障有關，登記身分之後，個案面對未來不同的生涯規劃，會產生不同的認同契機。

綜合上述之相關研究，原漢通婚家庭在身分認同上，可能會面臨家庭內部與外部的諸多考量，而許多選擇登記或回復原住民身分者，其目的大多在於原住民族群享有特定的社會福利或是就學保障，而在取得原住民身分下又需要面對多重的文化認同，並非每一個人都能夠找回族群的認同，認同的發展是需要巧妙的契機，從多筆的相關研究中，可見家庭背景、成長歷程、生活經驗或是未來規劃等，都可能影響個人的認同，其中卓勤怡（2018）與潘佩璇（2020）是從教育權利保障之角度切入認同的議題，並著重在升學保障之部分，本研究與之不同之處，在於關注原漢通婚子女自幼齡期就選擇登記原住民身分，父母當下是如何決策，取得原住民身分的過程又面臨什麼考量，以及享有幼兒園之就學保障的經驗，不同時間點為子女申請原住民身分，亦可能影響其對於認同的觀點。

### 三、原住民身分與教育權利相關研究

政府為保障原住民族教育權利，培育原住民族之人才，訂定《原住民族教育法》，法源中以原住民族為主體，推動原住民族教育，在政策的保障之下，無非是促進原住民族能擁有平等的教育機會，以下就原住民行使教育權利部分，呈現不同的論述及討論。

匕朮一・莫耐（2008）提出「台灣原住民族教育權的理論與實踐」研究，主要由「多元文化理論」之觀點，理析原住民族的教育權利，《原住民族教育法》雖已掌握原住民族教育權的概念，但教育權的展現不應只是政策上的更張，最重要的還是實際教育的實現，如教育內容的自主自決、民族教育之發展等，研究指出原住民學生在教育上仍多處於不利的地位，贊同持有「文化證據」才能享有原住民升學保障，但可透過語言與文化活動，鼓勵原住民學生參與學習，排除考試的壓力與恐懼，使文化學習過程與民族教育並進。

張培倫（2007）發表「原住民族教育優惠待遇探討」，從《原住民族教育法》中的優惠待遇條文，討論社會輿論之質疑，反思優惠待遇政策之合理性。臺灣的升學制度，本來就蘊藏某種結構上的不平等，尤其是原住民族在資源分配上多屬於弱勢地位，對於原住民教育權利之安排也就相對合理，民國 96 年起修正政策，將原住民族語認證結合優惠待遇之資格，以引導原住民族學生學習自己的文化，甚至要將所學回饋所屬的族群，如此更具備道德合理性，而原住民族教育權利是社會正義必然蘊涵的結果，應要包含資源重新分配與文化上的認可。

陳玉賢（2011）提出「原住民學生教育補助政策之研究」，目的在探討臺灣原住民學生教育補助政策的法源、設計、執行、產出和結果，研究使用內容分析法、問卷調查法與訪談法，以分層隨機抽樣的方式，採有效樣本數為 866 名教師及 756 名家長，另外訪談 12 位原住民籍公教職人員，研究指出，原住民學生教育補助政策的法源來自《原住民族教育法》，在學前教育階段以原民會的直接補助為主，國民教育階段以教育部的間接補助為主，高級中等教育階段則可申請直接補助，以教育部頒訂的助學金與住宿伙食費為原則，而對於原住民學生教育補助政策的了解管道主要來自於學校，教師了解程度又高於家長，也因此導致家長養成依賴，造成執行人力不足的狀況，在補助政策結果方面，原住民教育補助能提升學生的文化認同，並減輕家長的經濟負擔。

司慧珊（2012）提出「原住民就業議題與教育優惠政策之探討：原住民校長的角度」之研究，旨在探討原住民就業的困境、產業限制與升學優惠政策，深度訪談三位國中小學校長，研究發現原住民部落一直存在就業困難的問題，原鄉生活資源有限，當地產業發展也相當不容易，原住民難以擺脫弱勢地位，影響所及就是投資於子女的教育資源，原住民家庭社經背景、教育資源和家庭功能低弱，

不利於原住民學生學習適應與學習表現，而升學優惠制度顯然對於都市原住民學生較有利，對於部落原住民學生可能產生升學排擠效應。

楊荏棉（2011）則提出「新制升學優待政策與都市原住民族群認同之研究」，目的在探討適用新制升學優待政策之原住民學生，在學習經驗與族群認同之情形，深度訪談 20 位高中一年級之原住民學生，研究發現，由於都市原住民學生的成長、求學環境和過程皆與漢人學生相似，新制升學優待政策容易造成漢人學生心理上的不平衡，使得原住民學生易被標籤化與污名化，而新制政策雖能促進文化不利之原住民學生教育機會均等，但對於都市原住民學生來說，反而會招致歧視與偏見，不但造成族群認同上的困難，族語認證也易淪為加分的工具，並非真正內化及提升族語能力。

上述攸關原住民與教育權利的相關研究，大多是探討原住民教育經費補助與升學保障的影響，政策雖然有助於保障原住民族的教育權利，但仍有待更完整與細緻的規劃，而以上的研究都是從教育優惠待遇及教育機會均等之方向探討，且多著重於高級中等以上之學生，對於幼兒階段之原住民教育權利則未深入探討。因此，本研究將探討幼兒教育階段，從家長與幼兒園教師的角度切入，瞭解原住民幼兒之就學保障與就學的經驗。

國立臺東大學
National Taitung University

# 第三章　研究方法

本研究採用質性研究之個案研究法，以半結構式訪談，瞭解原漢通婚子女的教育權利、身分選擇之經驗與考量，研究者依研究目的擬定訪談大綱，內容包含家庭成員基本資料、原住民身分與認同、原住民幼兒教育權利、家長對幼兒的教育理念、幼兒身分取得之過程等問題。訪談過程將全程錄音，輔以紙筆做記錄，資料蒐集之後，接著進行整理與分析，並歸納出研究參與者之想法，最後陳述本研究之發現與結果。

## 第一節　個案研究

質性研究是用歸納邏輯的方法來探究社會現象，強調從被研究者的立場來進行研究，融入當事者的情境，重視研究參與者的特殊經驗，以了解研究者參與者的感受，並做深入仔細的探究（潘淑滿，2003）。質性研究是一個統稱，其發展遍佈各個領域的研究，也包含了多種研究方法。其中的「個案研究」取向，即是探討一個特定對象，在情境脈絡之下的活動性質，以瞭解其獨特性與複雜性，研究者深入探討的重點，在於了解整個過程而非結果（林佩璇，2000）。Yin（2003）主張個案研究是一種實證研究，目的在於揭示個案在特定脈絡下的交互作用，以了解真實生活的現象或事件的全貌。瞿海源、畢恆達、劉長萱及楊國樞（2012）則表示個案研究是一種限定時間和空間，聚焦於某特定且完整事件的研究設計。王文科與王智弘（2009）指出，此研究方法是以真實生活情境中的某一個人、家庭、社會團體、社會機構或社區為對象，對其生活事象或特定情境，進行整體性的深入探究與分析。因此，對於個案的資料蒐集或觀察進行有意義的詮釋，是個案研究的重點，Merriam（1988）表示，個案研究應探究研究參與者在獨特的情境脈絡，不同時間下相同的事件，亦或是行為可能具有不同的意義，從中發現其特殊性，進而分析資料錯綜複雜的關係，並從蒐集的資訊中形成概念、通則或假設，再提出新的意涵。研究者選擇個案研究，以原漢通婚的家庭為個案，深入瞭解父

母在為子女選擇原住民身分時，是如何做與為什麼做如此決定，而在身分認定後，生活上又有什麼衝突或改變。研究者以半結構式的訪談，作為蒐集資料的來源，藉由口語雙向溝通的過程，輔以聆聽與觀察，進一步瞭解個案對於子女取得原住民身分的看法與感受，以及身分抉擇過程的自身經驗。而為力求客觀與周延的研究結果，研究者以開放和尊重的方式，盡可能理解個案對此事件的想法、感覺或意見，進行深入性的探究，再接續做有意義的統整與分析，以完成論文研究價值。

## 第二節　研究架構與流程

本研究主要在探討原漢通婚家庭對於幼兒原住民身分取得的歷程與就學保障經驗，研究參與者為原住民母親與漢人父親，討論其為子女登記原住民身分時的考量因素、經歷過程和相關的影響等，根據本研究目的及文獻探討，本研究架構圖如圖 3-2-1。

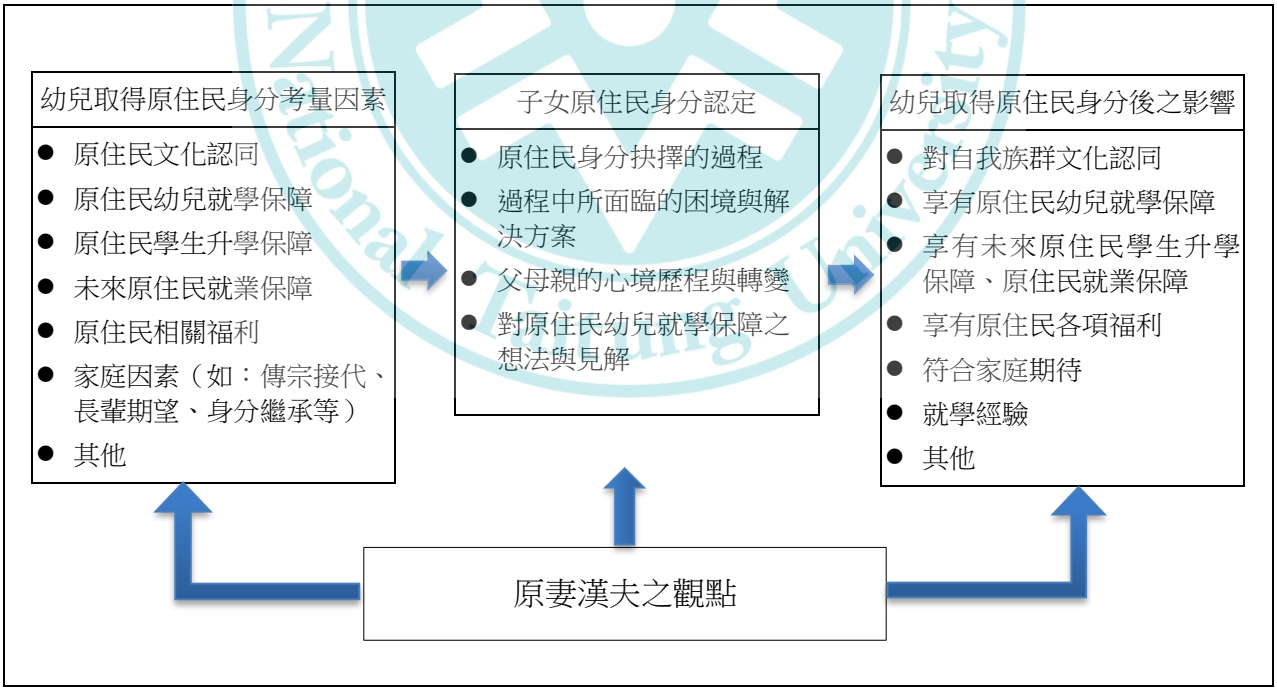


**圖 3-2-1.** 研究架構圖

本研究的研究流程大致分為確定研究方向與主題、訂定研究目的與問題、文獻探討與整理、確定研究參與者、撰寫研究計畫、訪談個案與蒐集資料、資料整理與分析，最後撰寫與修正論文，研究期間不斷進行文獻的蒐集與探討，各階段流程如圖 3-2-2 所示。

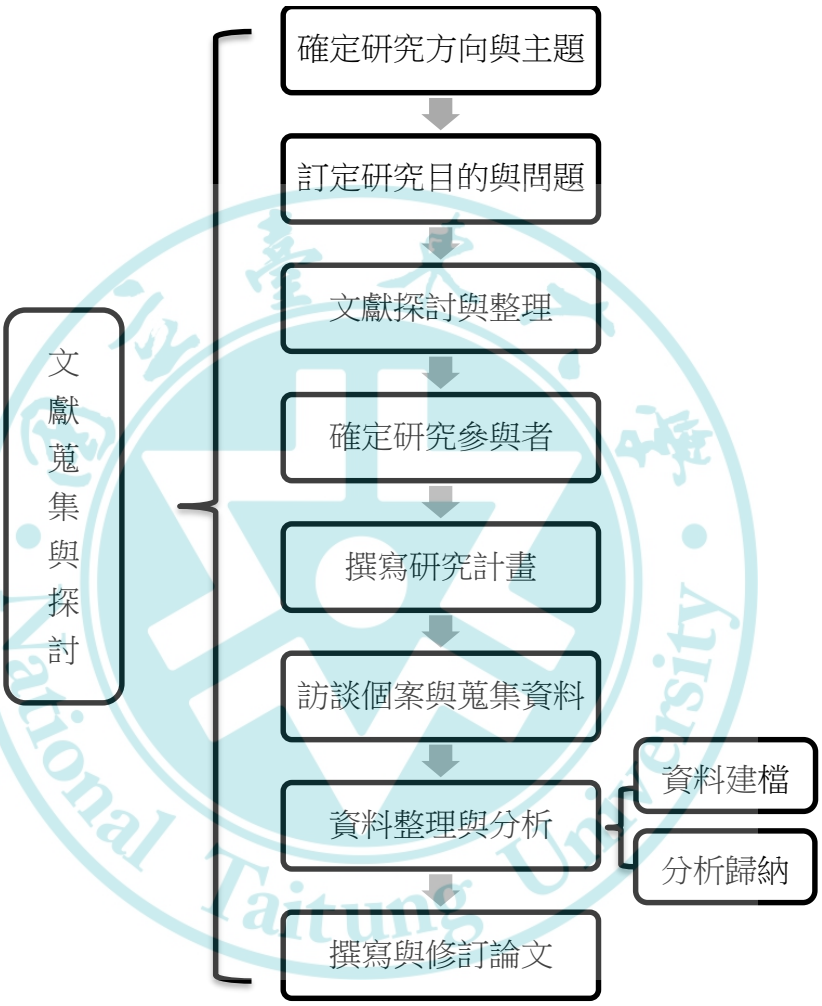


**圖 3-2-2.** 研究流程圖

## 第三節　研究參與者

本研究目的涉及原漢通婚家庭為子女選擇原住民身分時的考量與就學經驗，研究參與者之身分需要符合原妻漢夫的婚姻關係，並育有原住民身分之子女，故

本研究採用「立意取樣」的方式，選取高雄市山水區（化名）之家長作為訪談研究的對象，而為更瞭解原住民幼兒的就學情況，以及申請原住民教育經費補助和相關的教育資源，研究者另外訪談其子女就讀幼兒園之教師，以幫助研究者深入了解原漢通婚子女在校的學習狀況、就學保障對家長的影響、幼兒對原住民身分的認同及親師溝通的經歷等。

依《原住民身分法》之從姓原則，若子女從具原住民身分的姓氏，且向戶政機關登記成為原住民身分，即適用《原住民族教育法》之幼兒就學保障，但若原漢通婚子女未登記成為原住民，即便具有原住民之血統，也不得享有幼兒優先入園之權利與補助。因此，原住民身分的取得，攸關未來就學保障與補助的申請，相對也影響家長對於身分的決定。

研究者選取四對原漢通婚之家長，父親非原住民身分，母親為山地布農族身分，生活於山水區的原住民部落，其子女就讀山水國小（化名）附設幼兒園，孩子於入學前已登記為原住民身分，所以享有原住民優先入園與就讀幼兒園之補助。而另外選取一位山水國小附幼之幼兒園教師，為原住民幼兒之班級導師，小魚老師（化名）畢業於國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系，大學畢業後就分發至山水附幼擔任幼兒園教師，服務已滿一年半，對於教育充滿熱忱，雖然非原住民身分，但相當重視原住民文化，在規劃課程時，即會融入社會文化活動與當地的價值信仰，並積極學習布農族語言，因工作關係亦居住於山水區，對於部落的生活有一定程度的瞭解。依表 3-1-1 表列順序，列出參與研究之受訪者基本資料。

**表 3-3-1**

**受訪者編碼表**

| 編碼 | 角色 | 性別 | 族群別 | 年次 | 教育程度 | 子女出生年次/取得原住民身分時間 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A1 | 父親 | 男 | 漢（閩南） | 78 | 高職 | 長女 103 年次/出生即登記原住民身分<br>次女 104 年次/出生即登記原住民身分 |
| A2 | 母親 | 女 | 山地布農族 | 73 | 高職 | |
| B1 | 父親 | 男 | 漢（閩南） | 79 | 高職 | 長子 104 年次/出生即登記原住民身分<br>次子 108 年次/出生即登記原住民身分 |
| B2 | 母親 | 女 | 山地布農族 | 76 | 國中 | |
| C1 | 父親 | 男 | 漢（閩南） | 65 | 高職 | 長子 101 年次/出生即登記原住民身分<br>次子 106 年次/出生即登記原住民身分 |
| C2 | 母親 | 女 | 山地布農族 | 66 | 大學 | |
| D1 | 父親 | 男 | 漢（閩南） | 60 | 大學 | 長子 99 年次/非原住民身分<br>長女 105 年次/出生即登記原住民身分<br>次子 106 年次/出生即登記原住民身分 |
| D2 | 母親 | 女 | 山地布農族 | 68 | 大學 | |
| T | 教師 | 女 | 漢（閩南） | 84 | 大學 | 無 |

## 第四節　資料蒐集與分析

研究資料的蒐集與分析重點在於對資料的整理、剖析與解釋，本研究為探究研究參與者對研究主題的觀點及看法，以訪談作為資料蒐集之方式，研究者藉由對不同個案之資料進行分析，進而找出其共同或相異之處，最後呈現研究的主軸概念，以下就研究資料的蒐集與分析作詳細的說明。

### 一、資料之蒐集與整理

訪談是一個適合瞭解個案生活經驗的方式之一，研究者透過訪談的過程，與研究參與者產生互動的關係，將蒐集到的各項資料，詳實的轉譯成逐字稿，再逐步將與研究相關的部分擷取出來，進而解析資料，而後呈現主題概念。潘淑滿（2003）指出，研究者於訪談之前，根據研究目的與問題，設計訪談大綱當作訪談方向的指引，稱為半結構式訪談，研究者可以彈性地調整訪談問題，以利訪談的流暢性，研究者於引導式問題後可緊接開放式的問題，藉此來探究受訪者之想法、感受或認知。

本研究為深入瞭解研究參與者對於子女原住民身分取得之過程與想法，以及原住民幼兒就學保障的經驗，蒐集資料的方式以訪談為主，研究者利用與受訪者之間的溝通交談，分析其想法、態度與信念等。基於研究參與者家庭背景及個人經驗的不同，為能確實掌握訪談重點，又能讓研究參與者自在的談論個人的意見與感受，採行半結構式訪談。研究者依研究目的並參考文獻內容，事先擬定訪談大綱（詳見附錄一），並提供研究參與者參考，使其明瞭訪談的方向及問題，以利受訪者回顧自身的經歷，提高訪談的效率。本研究訪談的地點由研究參與者決定，選擇使其安心自在的地方進行，研究者擬對研究參與者進行一至二次的訪談，每次訪談時間大約為一小時，但若有需要進一步蒐集資料，亦可能會再增加訪談的次數，直到資料蒐集完整。

訪談進行前，研究者先向研究參與者表明身分與研究目的，徵求同意以錄音的方式，記錄訪談的過程；訪談的過程中，研究者將保持對研究的敏感度，佐以隨筆紀錄，依研究參與者的回應對問題做彈性調整，盡量讓受者訪充分表達自己的看法或意見；訪談結束後，將訪談的內容繕打成逐字稿，並請研究參與者確認訪談內容之正確性，研究者則反覆閱讀逐字稿內容，並將與研究主題相關之陳述加以分類，進行初步的編碼，以作為資料分析的依據。

## 二、資料分析

王文科與王智弘（2009）表示，質的分析是針對一個現象，進行有系統的選擇、歸類、比較、綜合與解釋的過程。質性資料的分析，主要由資料化約（data reduction）、展現（data display）和結論等三個要素組合，首先是將所蒐集到的資料進行有系統的簡化過程，再透過組織的方式賦予資料意義，從資料分析中，將一般性觀念逐漸發展成具體概念，進而運用對照、比較、歸納等方式，發展為主軸概念，最後作為理論架構的基礎（潘淑滿，2003）。因此，研究者必須從大量的訪談逐字稿中，找尋與研究相關的主題和概念，並標註記錄研究參與者所透露的重要訊息，再依照關鍵訊息予以歸納分類，為使資料分析能清楚呈現，透過資料編碼將逐字稿資料逐步概念化，最終作為研究問題的詮釋。

研究者為使資料易於辨識與分析，將訪談資料進行編碼與標註，以便清楚檢視資料的脈絡性及概念之間的關聯性，本研究編碼方式如下說明。

（一）研究參與者代碼

1. 第一碼：本研究之個案為四個原漢通婚家庭與一位幼兒園教師，分別以 A 代表第一對夫妻，B 代表第二對夫妻，C 代表第三對夫妻，D 代表第四對夫妻，T 代表幼兒園教師。
2. 第二碼：代表家庭成員中的角色，數字 1 是指非原住民身分之父親，數字 2 是指原住民身分之母親，另因幼兒園教師並非家庭成員，則無編排第二碼。

（二）資料編碼後七碼

代表接受訪談的日期，如「1100420」代表該項資料為民國 110 年 4 月 20 日訪談研究參與者所獲得之資料。

（三）範例說明

1. 第一對夫妻之原住民母親於民國 110 年 5 月 5 日所受訪之資料，則代碼註記為「A2-1100505」。
2. 第三對夫妻之非原住民父親於民國 110 年 5 月 24 日所受訪之資料，則代碼註記為「C1-1100524」。
3. 幼兒園教師於民國 110 年 5 月 25 日所受訪之資料，則代碼註記為「T-1100525」。

本研究之訪談資料來源，皆為研究者進行單獨訪談而取得，而在訪談的過程中，研究參與者對其子女或家人可能以真實姓名作稱呼，研究者為保護受訪者之隱私，將研究參與者所提及之人、事、物都予以重新化名。

## 第五節　研究信實度

質性研究重視的是個案的觀點與想法，研究者應該要將事實的建構過程，以及研究參與者之看法與經驗如實產出。個案研究的目的，就是忠實呈現個案真實的生活樣貌，研究者愈是全面性的描述，愈是能幫助讀者理解及擴展經驗（潘淑

滿，2003）。Yin（2009）指出，個案研究品質的判斷標準就是信度和效度，信度可從整理個案研究資料和紀錄建立，而效度可由多元資料、證據數據與成員之間的相互檢核進行檢視。

信度常區分為內在信度（internal reliability）與外在信度（external reliability），內在信度是指蒐集資料、分析與解釋的一致性程度，而外在信度是處理獨立研究者在相近的研究方法下，能否呈現相近的研究結果（王文科、王智弘，2009）。潘淑滿（2003）提出，效度包含了內在效度（internal validity）及外在效度（external validity），內在效度是指在研究的過程中，資料蒐集之真實度，外在效度指的是研究者能夠有效描述研究對象欲表達的感受與經驗，並轉譯為文本的資料。

本研究為確保研究品質，提升研究之信實度，研究者將保持嚴謹、中立及客觀的態度，積極對自我可能產生的偏見進行省思，避免做出不公正的判斷。研究者在訪談結束後，將整理完整之逐字稿儘速交由研究參與者確認，檢證內容是否如實，或有需要補充之處，由研究者修正或刪除後，再次確認之，以避免誤解研究參與者的想法。因研究者非原住民，為幫助研究者從不同角度審視研究內容，研究者在得到初步的研究結論後，將請兩位研究所同儕，分別為排灣族男性與魯凱族女性，一同解讀資料並交換意見，透過同儕的反饋，提高論文的客觀性。而為保持研究資料之完整性，在訪談過程中使用錄音設備，輔以紙筆記錄來收集文本，在轉編過程中，摒除主觀意識、刻板印象或情感，真實紀錄訪談的整體過程，並將逐字稿進行分析與說明，提供給讀者詳細的資訊，以提高研究之效度。

## 第六節　研究者角色

研究者本身為客家人，出生自桃園市中壢區，在一個傳統的客家家庭長大，從小到大隨著家人祭拜宗祠、信仰土地伯公，使用客語和家人交談，學習客家的文化。自屏東教育大學畢業後，擔任教職至今已有十幾年，在就讀大學期間，加入高雄市教師直笛團接受長期的師資培訓，大學畢業後曾經擔任將近兩年的班級導師，而後因帶領學校直笛隊參加比賽有獲獎經驗，許多有意發展直笛團隊的學校，相繼邀請研究者擔任指導老師，有一般平地學校也有山區原住民學校，所以

有機會接觸到一些原住民的文化，例如陶壺、百步蛇、十字繡、月桃葉編織及一些傳統歌謠等，對於原住民文化感到既優美又特別，研究者也因為在原住民地區任教，認識了不少原住民教師和家長，相處之下，感受到原住民族的樂天與開朗，這是研究者對於原住民族粗淺的印象。

在某個因緣際會下，研究者透過一位平地家長認識了一位幼兒園教師，兩人經過長時間的相處後，決定攜手步入人生的另一個階段，此時，研究者才知道妻子的祖母與父親是魯凱族，妻子是原住民身分，也就是研究者成了魯凱族的女婿，這時才發現人生從此跟原住民脫離不了關係。由於原妻漢夫的婚姻關係，雖然目前未有子女，但未來也可能會面臨到子女身分登記的選擇，依照《原住民身分法》之規定，孩子的姓氏是由父母雙方協商決定，而《原住民身分法》為從姓原則，也就是如果將來孩子從母姓，這個孩子將取得原住民身分，享有《原住民族基本法》及《原住民族教育法》所保障的一切權利，未來孩子的教育權益與家族香火繼承的問題，勢必掀起一番討論。

因此，研究者著手尋找原漢婚姻的相同例子，以及有相同背景的研究參與者，一起探討相關的議題，想瞭解原漢婚姻在孕育下一代時，其子女登記原住民身分的考量因素，以及在選擇族群身分當下的情境脈絡，以幫助研究者能有更周全的思考。研究者妻子是原住民第三代，在高中求學階段，受惠於民國 90 年的《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》，改姓氏為原住民身分，但其對於原住民身分之權利不甚瞭解，也引起研究者對於原住民身分承繼與原住民教育權利探討的興趣，研究者於 2018 年就讀課程與教學碩士在職專班，期間修習「教育研究法」以提升自己對做研究的嚴謹和專業態度；研修「課程理論研究」，課程中參與「山海部落遊憩教育中心」活動，走訪原住民部落，聽耆老介紹當地原住民文化，體驗製作原住民傳統美食和頭飾花環，增加研究者和原住民族之接觸；而因本研究欲針對原漢家庭組合進行深入了解，因此選修「質性研究」課程，提升研究者在搜集質性資料、處理和分析的能力。

研究者採立意取樣的方式，訪談原漢通婚之家庭，其子女正值幼兒園或國民小學階段，決定孩子登記為原住民身分之選擇為何？對於原住民族就學保障的看法如何？夫妻在抉擇當下的過程與脈絡如何發展？又對子女未來的發展有無其他考量？研究者自小在傳統的客家家庭長大，受父系社會的影響，難免也有「不孝

有三，無後為大」的傳統觀念，身為獨子又背負著傳宗接代的壓力之下，研究者對此一主題進行探究，以瞭解不同個案的家庭背景與實際狀況，反映家長對其子女的教育期望，並分析選擇原住民身分與其之間的關係，亦可作為研究者本身為未來子女選擇身分時的參考。

## 第七節　研究倫理

研究者在從事教育研究時，不僅要合乎科學，同時也要具備專業的研究倫理，若不遵守倫理道德，即使研究做得再好，也會失去研究的意義與價值（葉重新，2017）。潘淑滿（2003）表示，質性的研究之所以重視倫理議題，是因為本著研究者為局內人的角色，與研究參與者之間有種密切的互動關係，而非以局外人的觀點，冷靜客觀的分析行為所產生之因果。黃瑞琴（1999）亦指出，質的研究很容易觸及難以預期的倫理情境，而這些課題包含了評鑑、誠實、滲透、感同身受、匿名、介入等，研究者需要透過自己的常識判斷與價值觀，在研究中發展出具體的倫理細節。陳向明（2002）則提出，研究工作的倫理規範和研究者的道德品質，是質性研究中不可迴避的問題，研究者在看待研究倫理時，可以把握幾項原則，包括自願與公開、保密、公正合理，以及公平回報等原則。

本研究基於上述學者提及之原則，於研究歷程中，重視研究者與研究參與者之間的關係，尊重其想法與意願，並如實的呈現行為或現象背後產生之意義。研究者在研究進行前，徵得研究參與者的同意，當研究參與者知情並願意參與本研究時，研究者將與之簽署一份訪談知情同意書（如附錄二），而在研究過程中，研究參與者若想要終止研究關係，研究者予以尊重並立即終止；因本研究採取訪談的方式進行資料蒐集，內容大多涉及個人的生活經驗與內心想法，研究者會主動告知研究參與者，不論任何情況都不會外洩其個人資料，所有的人名、地名及機關名等都以化名表示；而研究者也必定遵照道德原則，公正的面對研究資料與研究結果，堅持忠實且不作假，對於研究參與者的評價保持確切與中肯；在研究過程中，研究參與者往往需要提供寶貴的時間與精力，甚至要與人談論到自己的隱私，研究者為表達感恩之意並符合受惠原則，提供訪談費一小時一千元整，為感

謝研究參與者之幫助，研究者也會以耐心和關心的態度傾聽，以期讓彼此在研究中皆能享受與受益。

國立臺東大學
National Taitung University

# 第四章　結果與討論

本章節依據研究目的與問題，將訪談所獲得的資料加以分析與討論，以探討原漢通婚之原住民幼兒登記身分的過程及考量，以及原住民幼兒的就學保障與經驗，並瞭解其文化認同。本章共分為三節，第一節說明原漢通婚之幼兒原住民身分取得歷程；第二節為原漢通婚子女的就學經驗與就學保障；第三節分析原住民身分的文化認同。

## 第一節　原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得歷程

### 一、原漢通婚家庭幼兒登記原住民身分的考量

早期世代的族群通婚並不普遍，跨文化的結合容易被視為個人對族群叛逆的表現（Breger & Hill, 1998）。族群通婚也受到較大環境的限制，夫妻間需要面對更多的壓力與變動（鍾佳玲，2007）。然而隨著社會開放，族群接觸頻繁，使得族群通婚的比例有大幅提升，研究者選取的山水區原住民部落，原住民人口占全區人口的 92.4%，山水國小附設幼兒園中有四對家長為原妻漢夫的婚姻組合。

> 以我們班的話，我們有四個小孩是跟媽媽姓，然後聽說有的爸爸平常是在市區住，然後工作，然後媽媽是在山上跟小朋友一起。（T-1100516）

四對原漢通婚的夫妻中，僅有 C1 與 C2 夫妻同住，其餘三對都因為丈夫工作的關係分隔兩地，只有在休假的時間才會相聚，C1 也因為工作時間較長且需要輪班，即使同住也與孩子的相處時間不多，因此四個家庭中，都是以母親為原住民幼兒的主要照顧者，父親也多半尊重母親的決定。

民國 90 年《原住民身分法》修正原住民的身分認定，原漢通婚子女，可依照從姓原則，跟隨母姓取得原住民身分，並享有原住民族的相關福利，使得原漢通婚家庭有意願將子女從原住民母親的姓氏，行使原住民幼兒的就學保障。在本研

究中，四對原妻漢夫的組合，妻子皆為布農族，丈夫皆是閩南人，分別育有國小與學齡前原住民子女。

因為小朋友一開始來幼兒園就是跟媽媽姓了吧！我在想……因為就是他們都是平常就是跟媽媽嘛！然後媽媽是原住民身分，所以戶籍跟姓的話，如果都是在這邊的話，就是在學校的福利會比他跟爸爸姓還要多一些。（T-1100516）

布農族是典型的父系氏族社會，四位原住民母親都是從父姓氏，其中 A2 與 B2 是於民國 92 年註記原住民族別，C2 與 D2 則是出生即登記原住民身分，而依照規定，若戶籍上未登記成為原住民，即便是從原住民父或母的姓氏，也不具有原住民身分，無法享有原住民福利。

本研究的家庭子女中，只有 D1 與 D2 之長子從父姓，未具有原住民身分，其長女、次子及其他三對之子女皆於出生時，就登記為原住民，並以原住民身分進入山水國小附幼就讀。由於幼兒的年紀尚小，對於自己從母姓取得原住民身分之事並不瞭解，家長與幼兒園教師都認為幼兒在身分適應上沒有問題。

我覺得就是跟媽媽姓，就是對他們來說，好像沒有什麼影響耶！對啊！因為好像其他小朋友也不會注意到這個部份，因為有時候他們叫人都是叫族名什麼的，就也不會講到他的中文的名字啊！他們平常回家也都是這樣叫，就是在一起玩什麼的，然後都是會叫族語的名字。（T-1100516）

在布農族的傳統社會中，個人的稱呼是 ngan（名字）與 siduh（氏族名）的組合，不過在平常的社會互動中，只會稱呼名字，不會刻意說出自己的氏族名（海樹兒・犮剌拉菲，2014）。在山水國小附幼的原住民幼兒，也都有自己的族語名字，不論是在學校或家裡，都是以族語名字來稱呼彼此，因此孩子對於「姓氏」的敏感度不高，甚至對於中文名字也不夠熟悉。

## 二、原漢通婚家庭幼兒取得原住民身分的過程

### （一）A1 與 A2 之子女取得原住民身分過程

A1 是高雄市旗山區的閩南人，A2 是山水區的布農族人，兩人育有兩個女兒，二位小孩都是一出生就登記原住民身分，長女小喬就讀國小一年級，次女小萱就讀幼兒園中班。A1 在臺南市從事餐飲業，只有在特殊節日或公司放長假，才會回高雄陪伴家人，A2 則是在山水區附近的飯店工作，A2 與兩個孩子原本住在公婆家，因為想讓孩子學習原住民文化，近三年才帶孩子搬回山水區居住。

A1 與 A2 在孩子未出生之前，就有意讓孩子從母姓取得原住民身分，主要原因是原住民享有許多特別的福利，為了讓子女有更好的生活品質與學習機會，也為減輕家長養育小孩的負擔，夫妻間並沒有特別的討論，就決定以孩子的最佳利益為考量，讓孩子具有原住民的身分。

用原住民身分可以有比較多的資源，對啊！比較有那個優勢啊！就補助很多啊！他（丈夫）也有打聽啊！就是知道有這樣的福利。（A2-1100514）

小孩出生前有想過，就是會想要跟媽媽的姓，因為畢竟原住民的一些升學那些都有加分啦！（A1-1100520）

子女若有原住民身分，就能夠獲得較多的資源，因此 A1 和 A2 都很願意讓孩子從母姓，認為不僅有經濟上的補助，也對孩子在未來升學方面較有幫助。當 A1 與家中長輩告知子女要從母姓時，卻受到長輩強烈的反對，表示姓氏攸關傳宗接代的問題，在漢人社會中本來就是從父姓，因此不同意讓孫子女從母姓，而為了避免 A2 被長輩們誤會，就由 A1 主動來說服家中長輩。

家裡面的人還是會反對，就是因為畢竟老一輩還是有那種觀念，就是男生這邊的，為什麼不要姓男生這邊，要姓女生？對啊！就我們自己堅持。因為之前有考慮過，因為畢竟以後還是自己要養，然後小孩升學什麼那是他們的，那些算是他們以後的路會比較好走吧！應該這樣講，然後如果長大之後，十八歲以後，他們要不要改，再看他們自己，這些我就不會去太要求，對啊！（A1-1100520）

我後來就直接跟他們（長輩）講，然後看他們（子女）以後，要不要自己改回來就好，反正那個又沒差，那個還不是一樣自己的小孩。（A1-1100520）

依照《原住民身分法》的規定，子女從具原住民身分之父、母之姓或原住民傳統名字，未成年時得由法定代理人協議，或是成年後依個人意願取得或變更，在未成年時及成年後各一次為限。A1 覺得子女擁有原住民身分對他們未來會比較有優勢，可能會有多一些選擇的機會，而養育子女是父母的責任，若孩子是原住民也能減輕自己的負擔，於是告訴家中長輩，不論孩子是姓誰的姓氏，都改變不了血緣關係，姓氏只是一個稱呼，未來還是可以改回父姓，自己也不會反對，在 A1 的溝通之下，長輩們才逐漸接受。

（二）B1 與 B2 之子女取得原住民身分過程

B1 為高雄市甲仙區的閩南人，B2 為山水區的布農族人，夫妻生了兩個兒子，長子小凱就讀幼兒園中班，次子小栩剛滿二歲，尚未就學，兩位孩子都是出生即登記原住民身分。B1 與 B2 未同住，B1 在甲仙區從事建築工程，工作忙碌且工時長，只有在工程告一段落時，才會回到山水區陪伴妻小，B2 專心照顧兩位孩子，沒有出去工作，與自己的母親同住，B2 的母親也會幫忙照顧兩個外孫。

B1 和 B2 對於子女要從誰的姓氏並沒有特別的討論， B1 表示自己因為工作的關係，無法時時刻刻陪伴妻小，而妻子是孩子的主要照顧者，所以關於孩子的事情，都盡量尊重妻子的決定。B2 在孩子出生前，就提議要讓孩子從母姓，因為成為原住民能享有的福利比較多，B1 則認為不論孩子是否為原住民，都應該要靠自己的努力，並非倚靠原住民的權利，所以從誰的姓氏並不重要。

他們兩個都姓我，因為我覺得那個如果姓是媽媽，這個原住民嘛……有福利啊！我就跟他（丈夫）說小孩子……兩個小孩子都姓我，他就說：「好啊！沒關係。」（B2-1100517）

其實我自己是沒什麼想法，就老婆說……就老婆願意怎麼樣就怎麼樣，反正那時候，其實我老婆很堅持，我是覺得應該沒什麼差，自己本身有能力的話，你加那一點分數根本沒什麼用啦！（B1-1100517）

B2 覺得子女若從母姓，具有原住民身分，就能有比較多的福利，除了未來升學可以加分之外，養育子女的開銷也不至於太大，因此很堅持要讓孩子從母姓。B1 則覺得自己的經濟能力足以養育小孩，不需要依靠補助，而對孩子未來升學方面，也覺得孩子靠自己的實力就好，加分的幫助不大，不過 B2 很希望子女從母姓，B1 只好接納妻子的想法。B1 和 B2 在決定子女姓氏時，遭到 B1 家中長輩的反對，表示漢人有傳宗接代的責任，兩人的子女應該要從父姓才對。

確實我家裡的人是反對啦！那最起碼……因為第二個出生之後，最起碼一個要就是跟著我姓這樣，反正就有點舊時代的那種傳宗接代的觀念啦！我只有我大哥有一個小孩，他也只有一個小孩是女生，多少還是有壓力，希望說至少一個要姓爸爸的姓氏，然後後來……反正後來就不了了之啦！我覺得，我傳宗接代的觀念比較淡啦！就可能年紀還沒有到那裡，就沒辦法想到那種年紀的想法。（B1-1100517）

B1 家中長輩受到漢人文化傳宗接代的觀念影響，覺得孫子應該要從父姓，雖然家族中已有小孩從家族姓氏，但仍有男生才能傳遞香火的觀念，要求至少一個孫子要從父姓，而 B1 比較沒有這方面的堅持，就同意了 B2 的建議，因此兩個兒子最後都是從母姓，B1 表示日子久了，長輩們也就不再提起這件事，默默接受了這樣的決定。現代人的婚姻觀念改變，傳宗接代以延續家庭命脈的思維已日漸式微，夫妻間的關係也逐漸平等，儘管 B1 要面對家族長輩的壓力，還是選擇聽從妻子的意見。

（三）C1 與 C2 之子女取得原住民身分過程

C1 是台南市麻豆區的閩南人，C2 是山水區的布農族人，兩人育有兩子，長子小勝為國小三年級的學生，次子小恩就讀幼兒園幼幼班，兩子皆出生就登記原住民身分。C1 與 C2 同住在山水區，C1 在部落擔任道路工程的保全人員，工作時間較長，休假時間不固定，C2 則是在家當家庭照顧者，偶爾幫忙打理家中農事，家中同住者還有 C2 的母親。

C1 與 C2 夫妻在孩子出生之前，就已經確定要從母姓，因為孩子具有原住民身分，就能享有原住民族的福利。C1 與 C2 覺得養育小孩的開銷很大，也會加重家庭的經濟負擔，政府給予原住民的補助是有實質上的助益，也是 C1 與 C2 決定要讓子女從母姓的主要原因。

小孩子要出生的時候，就想好要登記原住民了，基本上就是以小朋友為重。那小朋友理想的福利，跟一些生活的補助比較多的話，當然就是給他那個啊，冠他媽媽那個原住民的身分啊！（C1-1100524）

我也是聽說啦！他們人家是說，如果有原住民身分的話，可以減免學雜費，可以減輕家裡負擔，這個才是重點，可能還有一些福利吧，我也不曉得。（C2-1100524）

C1 和 C2 對於孩子成為原住民都有共識，C1 表示子女具有原住民身分，在學習或是就學補助方面都優於一般生，可以獲得較多的資源，C2 覺得原住民的教育補助能減輕家庭的負擔，是夫妻考量的重點。夫妻雙方將孩子從母姓的決定告訴 C1 長輩，並說明子女從母姓的優勢，長輩表示同意 C1 和 C2 的決定。

他們（長輩）以小朋友為重啦！那小朋友這樣對他們比較好的話，就依這樣的方式去給他們姓這樣子啊！（C1-1100524）

C1 的長輩以孫子的福利為優先考量，支持對孫子未來有幫助的決策，因此 C1 的兩子在從母姓的過程很順利，家族溝通上也都沒有問題。C2 表示自己的公婆很開明，很願意為下一代著想，也不會帶給夫妻壓力。

（四）D1 與 D2 之子女取得原住民身分過程

D1 是台南市善化區的閩南人，D2 是山水區的布農族人，兩人共有三名子女，長子小宇就讀國小五年級，不具有原住民身分，長女小晴就讀幼兒園中班，次子小源是讀幼幼班，長女與次子都是出生就登記原住民身分。D1 在高雄市從事廣告業務工作，D2 在山水區擔任照顧管理專員，每逢週休二日 D2 就會帶孩子到高雄市區與 D1 相聚，D1 有時候也會到山水區陪伴妻小。而 D2 原本與 D1 同住在高雄市區，因為一直有心想回饋於部落，於是四年前轉職回到山水區工作，同時也將孩子帶回部落生活。

D1 與 D2 結婚後，對於子女出生要從誰的姓氏，並沒有特別去思考，因為依照漢人父權社會的習慣，子女從父姓是再理所當然不過，在 D1 的家族中都是同族婚姻，也都遵循著漢人從父姓的原則。

> 因為我們大部份以結婚的話，都是從父姓比較多，平地人的話啦！小宇出生那個時候，要姓.....就是要姓誰的姓氏的時候，阿嬤那邊就是.....就是要用平地人的姓這樣子。（D1-1100525）

小宇出生後，D2 就曾提出要讓孩子從母姓的想法，因為具有原住民身分，能享有較多的福利，像是申請就學補助或獎助學金等，對於家庭經濟也有幫助。

> 想讓他們姓原住民身分，最主要的原因是.....嗯.....第一個就是讀書的過程，比較不會花費那麼多。第二個我會覺得就是，在外面讀書的話，如果是原住民生，它的優惠會比較多，我指的優惠可能是在讀書，還有或者是說去申請獎學金的時候，就是它的標準，好像會比較容易達到，對。（D2-1100524）

但是 D2 提出的想法，馬上遭到 D1 長輩的反對，因為小宇是家中長孫，長輩堅持要孩子從父姓，不論怎麼溝通都無法改變長輩的想法，D2 只好打消念頭，而

小宇就以漢人的身分在市區學校讀書，學習漢人文化。當 D2 懷上第二胎時，再次與 D1 討論，因小宇在市區的教育費用頗高，已經造成夫妻雙方經濟上的壓力，第二胎若具原住民身分，家庭的開銷才不至於太大，再加上孩子未來的求學過程，還有機會能申請原住民相關的獎助學金，對於孩子更是一大鼓勵，因此面對第二胎的到來，D2 覺得有必要讓孩子從母姓，D1 也同意妻子的想法，夫妻決定再度與長輩溝通。

本來第一胎也是要姓我的姓，可是因為我的婆婆不准，就是她不想……因為他（小宇）是長孫，所以……嗯……她就不要。然後生小晴的時候，她是說，嗯……就是那時候討論完之後，我婆婆就說 OK，我老公也說 OK 這樣，對。（D2-1100524）

阿嬤會比較有……有反對那個意見這樣子，想說那個小晴的話，是女孩子，就比較沒有關係這樣，對，有原住民身分的話，他就學的部份會比較方便這樣子。（D1-1100525）

一開始提出小晴欲從母姓時，D1 的長輩還是不贊成，但考量小晴是女生，沒有傳宗接代的問題，且 D1 分析從母姓在養育上的好處後，長輩才點頭答應。D2 在懷小晴時，正好考取山水區的照顧管理專員，D1 對於 D2 想回到部落服務的想法表示支持，而後兩人考慮到小孩比較需要母親的照顧，因此就讓 D2 帶著孩子回到部落生活。

小晴出生的時候，媽媽就幾乎都在山上工作了……小宇之前的話，也有一段時間，也是幼兒園的時候，也在山上，但那時候好像還好，因為他們那一屆的話，小朋友比較少，所以還可以入學。可是到妹妹的時候，可能這方面就有抽籤的部份，如果她（小晴）不具有原住民身分的話，就會更麻煩，可能就……因為那邊沒有私立的幼兒園。（D1-1100525）

D2 帶著孩子回到山水區工作時，也要安排孩子入學，當時小宇已是國小生，就直接進入山水國小就讀。不過，因為學校是原住民重點小學，在課程安排與社團活動上，都是為原住民學生所設計，這和小宇在市區讀書的經驗不同，小宇也需要花時間適應。

小晴出生後先由 D2 的母親照顧，滿二歲才進入幼幼班就讀，班上的幼兒大部分都具有原住民身分，依據《原住民族教育法施行細則》的規定，能以優先的報名順位入園。小晴因為具有原住民身分，與其他原住民幼兒有同等的機會入園，山水區沒有其他的托育機構可以選擇，若小晴沒辦法進入山水國小附幼就讀，對 D2 來說會非常困擾，可見子女是否具有原住民身分的影響很大。

因為哥哥之前都跟我們在平地生活，比較沒有差別，可是妹妹跟弟弟都在山上的話，如果沒有原住民身分的話，入學方面就會比較麻煩這樣子。（D1-1100525）

因為原住民幼兒有優先入園的就學保障，無論是在市區或是原住民區，都有利於原住民幼兒入園就讀，但若是以一般生身分要在原住民區就讀幼兒園則可能有困難，這也是 D1 與 D2 讓孩子從母姓的原因之一。

當 D2 懷上第三胎時，夫妻又再次面臨子女從姓的問題，兩人討論後，考量老二與老三的年齡很接近，還是決定讓小孩從母姓，在照顧上比較不會那麼吃力。夫妻的決定依舊讓 D1 長輩不滿意，主要原因為第三胎是男生，在傳統社會重男輕女的觀念下，性別也會影響從姓的選擇。

我想說因為小源出生之後，也都跟媽媽在山上，可能就是小時候從母姓，然後在山上就學會比較方便這樣子。看……看以後，以後看有沒有需要改回來這樣子，可能就看小孩子自己決定，對，我們目前是以就學考量為主這樣子。（D1-1100525）

我其實有跟我的婆婆講說，將來以後，他們想要回到爸爸那邊的姓的話，我覺得都可以，那是因為現階段的確真的是因為……嗯……因為孩子的讀書，就是

原住民有比較多的優惠，然後也有經濟，在經濟上面會給我們比較.....會改善我們，比較沒有就學上面的壓力。可是等到他們以後將來，他們想要回歸到父姓的話，我覺得我都尊重他們的想法，我也是這樣跟我婆婆講，以後他們如果想要再改回去，我不會去反對。（D2-1100524）

為了讓長輩同意第三胎從母姓，D2 向婆婆表示「從母姓」也許只是暫時的，是現階段考量就學的因素，未來還是可以改回父姓，且 D2 也不會反對，畢竟子女的血緣本來就來自兩個不同的族群，夫妻要養育三個子女，經濟負擔確實較重，在 D1 與 D2 努力說服下，長輩才勉為其難的同意。

上述四對原妻漢夫的家庭中，子女登記為原住民身分的時機，都是出生報戶口時即一併登記，在登記之前，夫妻都瞭解子女取得原住民身分，能享有特別的福利。而從母姓考量的因素就是為減輕養育子女的經濟負擔，再者是子女未來在升學方面，能有加分的保障，相較於漢人身分更有優勢，因此決定讓子女成為原住民。夫妻在為子女登記身分前，都會先與夫家的長輩討論，主要還是顧慮到漢人社會的文化習慣，希望得到長輩的允許，研究參與者中，只有 C1 與 C2 夫妻未受到長輩的干涉，其他三對夫妻皆受到長輩的反對，是透過溝通與協調才同意讓孫子女從母姓，D1 與 D2 之長子因是家中長孫，D1 長輩堅持不得從母姓，所以是漢人身分，而對其他孩子也抱持著未來將改回父姓的想法。

### 三、父母對子女未來保有原住民身分的看法

原漢通婚的家庭，因著臺灣對原住民有特別的福利，所以在「從姓」方面，多了一個選擇上的考量，父母在為子女決定姓氏之前，受到許多因素的影響，包含了長輩期望、孩子性別、出生排序、經濟壓力、子女升學保障等，但不論因為何種原因，只要子女是從原住民父親或母親的姓氏，就可以成為原住民，並行使其相關的權利。

依據《原住民身分法》第 7 條的規定，子女從具原住民身分之父、母之姓或原住民傳統名字，未成年時得由法定代理人協議，而成年後則依個人意願取得，且之後欲變更時，以未成年時及成年後各一次為限。由法可知，原妻漢夫之子女

若從原住民母之姓，在成年後得有一次機會改為從父姓，由原住民身分轉為漢人身分，如果子女出生從父親的姓氏，在未成年前也有一次機會改從母姓，進而取得原住民身分，若要拋棄原住民身分，在成年後亦可以申請喪失原住民身分。

本研究中的原住民母親與漢人父親，對於子女未來是否要保有原住民身分，都表示尊重孩子的意願，當孩子的求學階段完成後，可以自行思考要繼續當原住民，或是改從父姓成為漢人，父母親都會給予支持。

> 看她們的意願啊！因為就現在就是為了要讀書，然後有比較那個資源，比較有福利，這樣比較好一點，我這邊生活也不太好，真的現在養小孩，就是負債啊什麼的，所以能省則省這樣子。然後我就跟她們講，以後她們想要姓高就讓她們自己去改姓高，如果以後她們覺得我們取的名字不好，她們自己去改也沒關係啊！（A2-1100514）

原妻漢夫的家庭可能因為許多不同的因素，在漢人傳統文化之下，仍選擇從母姓取得原住民身分，而在子女成年後，再由子女自行決定是否要保留原住民身分，父母親則是尊重孩子的選擇，不會刻意要求。本研究參與者之原住民子女，都是出生就一併登記為原住民身分，父母親在決定當下，就已經接受子女是原住民，未來也不會強迫子女一定要改回父姓變成漢人。

> 如果之後等大了，他們決定要就是要改回父姓的話，我也會讓他們改回父姓，尊重他們的想法。因為我怎麼講……因為他們畢竟是……嗯……應該是因為站在那個閩南人的想法，他們畢竟還是屬於平地人的，就是漢人的一個血統。（D2-1100524）

研究參與者 D2 覺得若以漢人族群的立場，子女本來就應該是漢人身分，雖然登記為原住民，但如果未來想要改從父姓，也是給予尊重。D1 與 D2 的家庭比較特別的是，三位子女中，長子非原住民身分，長女和次子都是原住民身分，這樣的安排讓具有原住民身分的子女，在未來比較不受到改為漢姓的影響。

看小孩子的意願，還有沒有需要這樣子，那個從母姓也沒有……我們也沒有那麼介意這樣子，沒有那麼要求，哥哥有從父姓就好了，我們是這樣子，至少有一個是爸爸這邊的姓氏，因為傳統觀念是這樣子。（D1-1100525）

在漢人傳統社會中，家庭必須生養一位男性子嗣，才能對列祖列宗有所交代，D1 表示長子已是從父姓，沒有傳宗接代的壓力了，其他孩子可以從母姓，且自己也不會太在意子女是原住民。雖然長子是漢人的身分，但 D2 表示小宇也想當原住民，他不解為何自己與手足是不同的姓氏，也曾經為了自己是漢人而感到難過，同樣為父母的孩子，不同的姓氏很可能會影響未來的發展。

我有特別跟他（小宇）講，因為你是……嗯……，爸爸是長子，你是阿嬤他們家的第一個孫子，所以會對你會特別的照顧，會有特別的期望。對，不會因為說你姓「謝」，媽媽就不疼你，然後也不會因為弟弟、妹妹姓「王」，我就會特別偏愛他們，不會，我就是會給他一些觀念啦。對啊！可是他會覺得說，沒有原住民身分，然後沒有拿到一些獎學金什麼的，可是我曾經有這樣跟他講，你在沒有使用原住民的身分之下，如果還是考到很好的成績的話，我覺得那個樣子的結果是最棒的。對，因為你不需要透過加分，你還可以考到一個很好的學校，你是憑你自己的實力考上去的，我覺得那個才是最棒的，對。（D2-1100524）

D2 覺得不管子女從父姓或從母姓，都是自己的小孩，因為小宇已經是國小生，對於自己的「從父姓」會感到好奇，而小晴與小源的年紀都還小，沒有意識到這件事情。D2 瞭解自己的孩子們可能因為不同的姓氏，在求學的過程或是未來發展上，有不同的選擇和際遇，也表示小宇現在雖然不是原住民，但未來只要有需要，一定會為孩子爭取「改從母姓」以取得原住民身分。

我曾經有考慮過說，如果說因為有需要，例如說，嗯……你可以因為你是原住民身分，你可以拿到去國外讀公費生，我覺得這個就很有差了，這個是一輩子的影響，對，我就會考慮了，再怎樣也要幫助小孩子。（D2-1100524）

原住民身分可能會影響一個孩子的未來，尤其是在升學的關鍵時刻，因此原漢通婚之子女，本身為漢人的身分也可能因為就學保障而改為原住民身分。王前龍（2017a）依據內政部的資料，整理原住民人口在各年齡階段五年增減情形，顯示民國 90 年至 104 年間，兩性在「嬰兒期」增加人口數最多，其次為 5 至 19 歲的「就學期」階段，取得原住民身分的人口佔 26%，由此可知，就學補助與升學加分等權利確實會影響回復或取得身分的意願。

## 第二節　原漢通婚家庭幼兒的就學經驗與就學保障

### 一、原漢通婚家庭幼兒的就學經驗

#### （一）A1 與 A2 子女的就學經驗

A2 在小喬出生之後就辭去工作，在家專心照顧小孩，隔年生下小萱，兩個孩子的年紀很接近，都是自己照顧，A1 則是負責擔起家庭開銷。原本 A2 與孩子都住在公婆家，小喬滿三歲之後，就到離家不遠的國小附幼就讀，不過因為當屆的學生數較少，所以小喬並未使用原住民優先入園的權利，就能夠入學讀書。

由於當地是閩南社區，在學校多使用閩南語溝通，學習漢人文化，小喬身為原住民也是跟著學習，且習慣使用閩南語說話。在小喬升中班時，A1 與 A2 決定搬回山水區居住，小喬也因此轉到原住民部落的山水附幼就讀，其妹妹小萱年齡已滿三歲，即一起入園就讀小班。

> 一開始沒有想很多，可是後來是家裡因素，搬到山水區去，然後才開始慢慢去想說學一些母語啊！然後也跟在平地學校做一些衡量啦！後來覺得還是在原住民那邊會比較好一點，就是原住民學校，他們至少還有教母語，然後普通話也是會教。我是有聽朋友在講說，以後好像四、五年級左右，會考那個母語認證，所以我會想要讓她們先在那邊學習這個。（A1-1100520）

A1 搬到原住民部落之後，回想孩子身為原住民，在原住民重點學校就讀，才可以學習原住民語言，未來能參加原住民語言認證，A1 表示具備族語溝通的能力，

對孩子是一大幫助，除了以後在升學時有加分之外，也可能因為會使用原住民語言，而增加工作機會。A2 也提及由於原住民語言的失傳，自己不會說族語，只有回到部落，才有辦法接觸到族語，有學習語言的情境，這個也是夫妻搬回部落的主因。

小喬因為先前在平地學校就讀幼兒園小班，接受漢人文化，在升中班時才轉到山水附幼就讀，面對兩種不同的教學情境和溝通語言，感到非常的不適應，也不能瞭解為什麼要學習不一樣的語言。

> 因為她（小喬）的第一個學校是那個平地學校，然後教的都是閩南，然後回來這邊，她那時候就很不適應啊！會說：「媽媽，為什麼要學這個？」我就說：「這個沒辦法，我還是希望妳學，因為媽媽自己也不太會講，所以我希望妳會講。」她現在會教我了耶，我有時候都聽不懂她講什麼意思，我就說：「那什麼意思？」她就會跟我講。她剛開始在念平地學校的時候，適應的是 OK 的，但她是原住民身分，學的是講閩南話，然後希望她還是會講原住民的話這樣。（A2-1100514）

小喬初次上學是就讀平地的學校，已經習慣使用閩南語溝通，在學校的適應良好，轉到山水國小附幼就讀時，反倒覺得很奇怪。A2 向小喬解釋，讓小喬知道自己具有原住民身分，因此應該要學習原住民的語言及文化，經過一年的學校生活，小喬也逐漸適應，且學會的族語詞彙量很多，甚至會教家人說族語。而小萱因為就讀的第一間學校就是山水附幼，在適應上沒有出現太大的問題，小喬與小萱都入學後，A2 也返回職場工作，分擔家中的經濟壓力。

（二）B1 與 B2 子女的就學經驗

B1 因為工作較為忙碌，子女主要是由 B2 來照顧，而為了減輕照顧者的壓力，B2 在小凱出生之後，就搬回娘家住，其母親也會幫忙照顧外孫。小凱在三歲時，B2 生下第二胎小栩，此時 B1 也和 B2 討論要讓小凱進入幼兒園，為了讓子女在學習上有競爭力，B1 希望 B2 能帶孩子一起搬到市區居住，但是 B2 沒有意願。

> 因為我本身是希望說小孩子到競爭比較多的地方，就是到市區，她是希望在山上啦！我是希望說，小孩子應該從小讓他們（孩子）適應那個環境，才不會說

長大了，可能到了國中開始有壓力的時候，要升學的時候，去到市區的時候，發現他們不適應。因為我小時候，國中從鄉下轉學到市區，我發現那完全跟不上，對，那個壓力，真的是很大……，我有跟媽媽（妻子）討論啦！但她就不想！（B1-1100517）

當 B1 提出想讓孩子到市區就學一事，遭到妻子的反對，因為 B1 工作性質的關係，需要到處奔波，可能無法時常在家，B2 就必須一人擔起照顧孩子的責任，目前兩個孩子年紀都還小，B2 覺得還是留在山水區，娘家還可以幫忙看顧，且孩子就近就學，一方面也能學習原住民的語言。

我就是選在地的學校啊！也會想要讓孩子去學習族語，因為他就是原住民啊！學校那邊都有在教，他的那個老師都有在教，他就是聽得懂。（B2-1100517）

在 B2 的堅持之下，小凱進入山水國小附幼就讀小班，B2 表示小凱是原住民身分，在原住民學校就讀，沒有發現適應上的問題，老師會教孩子們說原住民語言，而小凱也會跟著學習，已經能聽懂簡單的單字，之後小栩也會在山水附幼就讀，雖然B1還是希望讓孩子到市區唸書，但是礙於自己無法分擔照顧小孩的工作，也只能尊重妻子的決定。

（三）C1 與 C2 子女的就學經驗

C1 和 C2 同住在一起，夫妻倆共同養育小孩，小勝出生後，C2 就減少外出工作，選擇在家一邊照顧小勝，一邊打理家務，在秋收農忙之時，也會幫助部落的農民收割，來賺取一些收入。C1 因為工作關係，與孩子相處的時間較不固定，但也會盡量抽空陪伴小孩，平時則多由 C2 照顧孩子。在小勝滿三歲時，C2 就準備讓孩子進入幼兒園，主要考量是方便接送，所以就讀當地的國小附幼。

讀這裡就是因為就近吧！他（小勝）也讀得還不錯，也是希望……他可以再加強啦！之前也會想送到市區唸書，可是有點距離，還是在山水國小比較方便。（C2-1100524）

小勝先是在山水國小附幼就讀小班，現在已經是山水國小三年級的學生，雖然 C2 曾經有想過要讓小勝到市區讀書，但是因為部落離市區有一段距離，無法每日來回接送，再加上丈夫的工作地點就在山水區，已經習慣在部落生活，若要搬去市區反而不太方便，所以也就打消這個念頭。後來，發現孩子在學校的學習狀況不錯，學校會安排族語課程、原住民文化的社團等，於是今年也讓次子小恩進入山水國小附幼就讀幼幼班。

原住民文化總是早一點學習比較好，而且他（孩子）那個身分就是原住民的身分，學校的老師比較專業。因為這個母語在一般的社會，你說那個原住民的話，在一般的社會上是不太常接觸到的，變成說你如果早期你接觸到國語或者原住民的語言，小的時候不學，你出社會之後要接觸到就很難，說原住民的語言是比較稀少的嘛！（C1-1100524）

C1 覺得既然孩子具有原住民身分，早一點接觸原住民文化對孩子的學習比較有幫助，畢竟離開部落之後，想要再學習這些都不是那麼容易，且學習漢人文化的機會很多，也不急於在小時候就要學習閩南語。C2 表示兩個孩子在學校，有老師會教原住民語言，也有許多同儕可以互動，讓家長很放心。C1 與 C2 都覺得孩子在學校的適應良好，在山水國小唸書，可以學習到原住民的語言及文化。

（四）D1 與 D2 子女的就學經驗

D2 原本與 D1 同住在市區，夫妻兩人都有工作，小宇出生後，D1 的爸媽會幫忙照顧小孩，小宇滿三歲時，先是到山水區就讀幼兒園小班，由 D2 的母親照顧，後來又回到市區，D2 也在市區為孩子尋找公立幼兒園。由於小宇從父姓氏，非原住民身分，沒有優先入園的機會，只好為小宇選擇一間私立幼兒園，而後也在市區就讀小學。這段期間 D2 深深感受到在市區養育小孩的不容易，剛好遇到一個轉職的機會，D2 決定回山水區工作，小宇就在國小二年級時轉回山水國小。

以前小宇那時候，我們這兩個（小晴和小源）還沒出來，小宇還在外面讀書的時候，光一個月的花費，可能每個月都要出去一萬多。光他安親班的那個費用就這樣，每個月一次，對，我有在思考說，那如果第二個出來、第三個出來，

每個月都要這樣出去，嗯……那個開銷真的很大，所以那時候，剛好也是一個機會來到山上，就是搬回來山上，就在這邊讀書，我覺得那個金錢的壓力不會那麼的大。（D2-1100524）

D2 要帶小宇搬回山水區的決定，讓 D1 的長輩非常反對，原因是長輩擔憂孩子的學習會落後，未來可能會比較沒有競爭力，也沒辦法獲得較多的資源。但是 D2 覺得在市區養育小孩的經濟壓力太大，而且孩子的作業量很多，經常很晚才能入睡，求學的過程並不快樂，D2 還是堅持帶孩子回到部落，而這個決定也讓 D2 發現孩子的改變。

我有發現就是他（小宇）來到這邊讀書，比他在山下讀的狀況還好，剛開始可能覺得不太習慣，可是後面我覺得有漸入佳境，而且我覺得他也比較開心，可能感覺人跟人之間的關係有比較好。因為我不想要孩子在求學過程當中，尤其在國小，就是每天都被書包壓著這樣子，我覺得那樣的童年很辛苦。（D2-1100524）

D2 帶小宇回到山水區生活後，發現小宇的學習比較沒有壓力，每天都過得很快樂，也比較符合自己教育孩子的理念。雖然小宇並不具有原住民身分，但 D2 還是希望小宇能在原住民學校學習到布農族的文化，剛開始小宇也是滿滿的困惑與不習慣，經過 D2 的解釋，小宇才慢慢的接受。

讀這裡的學校，我也會希望說，他會學習到我們布農族的一些文化什麼的。我覺得剛開始，他會因為他自己是一半原住民一半平地人，然後自己本身又是轉學生，剛開始會有點害怕，嗯……然後……「為什麼我要去學習這些東西？我又不是布農族。」會像是這樣子的，可是我後來就是跟他講，你也是布農族，你也是平地人。你在平地人的社會，就是學平地人的語言跟文化，可是你在布農族的時候，你就是學習我們這邊的文化這樣子。布農族的文化相較於平地的文化是要更重視！因為它就快要失傳了。（D2-1100524）

面對小宇的疑問，D2 讓孩子瞭解到自己特殊的身分，雖然身分登記上非原住民，但還是有一半的原住民血統，所以也有責任要保護和傳承原住民文化。D2 搬回山水區後就生下小晴，隔年又生下小源，因為 D2 白天要工作的關係，兩個孩子在未就學之前，都是由 D2 的母親來照顧。D1 與 D2 要養育三位子女，考慮到金錢的壓力，小晴與小源出生後便登記為原住民身分。

小晴和小源分別滿二歲時，都以原住民身分報名山水國小附幼，不過當屆的學生都是以原住民身分入園，因此，他們的原住民身分並不具有特別的優勢，D2 覺得原住民托教補助的幫助比較大。

> 在外面讀書的那個壓力，那個經濟的費用，壓力其實蠻大的……像現在唸幼兒園，就是有減免，至少我還可以……緩解一下我們這邊的經濟壓力，我覺得很好。（D2-1100524）

D2 比較子女在市區和原住民區就學，以及是否具有原住民身分，對家庭的經濟支出影響很大，小晴與小源是原住民，就使 D1 和 D2 減輕不少負擔。由於小晴和小源一出生就登記為原住民，也直接進入原住民學校就學，在適應上沒有什麼問題，孩子也樂於分享自己在學校所學的事情。

> 我是覺得小晴適應的蠻好的，小源應該也都還蠻適應的，還不錯！我們都會主動關心小朋友在學校的那個學習狀況，小晴也會把她的那個做作品帶回家這樣子，她也會講說她們在學校的一些生活，一些學習的的狀況這樣子。（D1-1100525）

D1 與 D2 會關心孩子在學校的學習狀況，發現小晴和小源可能因為年紀還小，且一開始就進入山水國小附幼就讀，對於自己從母姓為原住民身分，沒有什麼的想法，在學校適應良好。

以上四對研究參與者當中，有兩對家長有讓子女在平地學校就讀的經驗，孩子在平地學校學習漢文化和語言後，再轉到原住民學校，一開始會出現不適應的情形，透過家長的溝通與解釋之後才逐漸適應。

A1 和 A2 的長女小喬是原住民身分，中班時轉回山水國小附幼就讀，小喬剛開始不理解為什麼要學習另外一種語言，A2 告訴小喬，身為原住民當然要學習自己族群的語言，在幼兒園教師的引導之下，族語表達能力愈來愈好，也慢慢融入學校的生活。D1 與 D2 的長子小宇是在國小二年級時，從平地學校轉到山水國小，起初也向父母表示自己非原住民，不了解為何要學習布農族的文化及語言，D2 向小宇解釋，在身分登記上非原住民，但還是具有原住民的血統，學習族群的文化就是一個責任，D2 也鼓勵孩子多多學習，經過溝通後小宇才接受。而其他初次就學就在原住民重點學校的孩子，因是直接學習原住民的語言與文化，未對學習內容產生懷疑，適應的狀況都很良好。

而四對家長在為子女選擇學校時，都提及原住民文化和族語學習的重要性，希望孩子從小可以習得這些能力，並轉化為自己的優勢，未來若離開部落就很難再學習，也是讓子女就讀山水國小的原因之一。

## 二、原漢通婚家庭幼兒的就學保障

### （一）原住民幼兒托教補助能減輕負擔

政府為了要保障原住民幼兒接受學前教育的權利，特別訂定《原住民族委員會辦理原住民幼兒就讀幼兒園補助作業要點》，其中補助滿三歲到未滿五歲的原住民幼兒，就讀公、私立幼兒園分別有八千五百元及一萬元的補助，在實際申請時，若與其他的中央補助性質相同則是從優補助。本研究中的四對原漢通婚家庭，都肯定此項的就學保障，並提及原住民托教補助對養育子女的幫助很大。山水國小附幼是屬公立幼兒園，依照補助要點原住民幼兒就讀小班與中班，一學期得申請八千五百元之補助，因此家長僅需要繳交部分不足差額，大約四千元左右的學費與代辦費，確實能減輕家庭的經濟負擔。

由於原住民托教補助有限定的年齡層，因此 A1 與 A2 的子女小喬和小萱、B1 與 B2 的長子小凱，以及 C1 與 C2 的長子小勝都是在小班進入幼兒園就讀，並直

接申請此項補助。C1 與 C2 的次子小恩、D1 與 D2 的子女小晴和小源在幼幼班階段入學，則依「行政院我國少子女化對策計畫」申請免學費補助，再視地方政府之福利其他補助，本研究參與者子女戶籍皆在高雄市，依照「高雄市兒童托育津貼發給辦法」規定，凡設籍在高雄市之弱勢家庭，其中包含原住民兒童，申請人經稅捐稽徵機關核定之最近一年所得，未達綜合所得稅申報標準或稅率 5%以下，就讀公幼者每個月補助一千五百元，因此在就讀幼幼班時，就由高雄市兒童托育津貼補助差額，至幼兒中班後再轉為申請原住民托教補助。高雄市政府針對原住民托教補助未包含的幼幼班階段給予補貼，補助金額雖然較少一些，但也是保障原住民幼兒的就學權利，而原住民幼兒於大班階段，則是申請「五歲幼兒免學費教育計畫」補助，亦非原住民托教補助範圍。

高雄市教育局為了讓幼兒園教師與家長瞭解學前補助資訊，每學期開學前皆會召開各項學前補助說明會，邀請各園的承辦教師與會，並請幼兒園教師務必於班親會或親子座談等活動，確實向家長宣導補助款的相關規定，確保家長清楚子女就學的福利。

> 我們在學期初的班親會都會跟家長說，原住民可能有什麼補助，然後你的小孩是在哪一個範圍，就是適合申請哪一個，就在那個時候會跟家長宣導，所以他們就會知道有這個補助可以申請這樣。（T-1100516）

由於補助款的項目很多，不同的年齡層和身分條件都會影響申請的內容，幼兒園教師在瞭解補助款的相關訊息後，會在班親會時與家長宣導，讓家長知道自己的孩子符合何種補助條件。大部分的家長都聽聞原住民幼兒能夠申請托教補助，但卻不清楚實際補助金額和流程，透過幼兒園教師的說明，家長才知道子女能夠申請的補助及需要繳交的資料，後續申請則是由幼兒園教師代為辦理。

> 我只知道那個原住民的補助，好像是八仟五，還是八仟？嗯……有這樣子的補助，影響很大啊！算是經濟上面的壓力比較輕一點，還好她們（子女）是原住民身分就有補助，然後對她們自己而言，算是在學習這方面，也是有很大的幫助啦！（A1-1100520）

媽媽是有跟我說原住民的補助，差額部分的話，我們會自掏腰包，因為它是政府的政策，如果可以補助，當然是很好。我們只是負擔一部份的話就還好，是一定有幫助的，因為我們有三個小朋友要養，負擔也是蠻重的這樣子。（D1-1100525）

家長在參與班親會之後，會比較清楚子女的教育補助，而原住民托教補助對於家庭的幫助很大。本研究的四對家庭都贊同政府的這項政策，並表示補助確實能幫助家長分擔養育子女的開銷，尤其當子女年齡接近又同時在求學時，就越能感受到學前補助的重要。子女具有原住民身分，學費與代收代辦費則可以直接扣除原住民托教補助，家長僅需要負擔部分差額即可。陳玉賢（2011）的研究指出，學前教育階段的就學保障以原民會的直接補助為主，而補助政策結果是有助於減輕家長的經濟負擔。原住民幼兒托教補助對原住民子女是很直接保障的權利，家長只要配合學校繳交相關的資料，就可以直接減免子女就學費用，程序簡化也方便原住民子女家長申請。

**（二）在都會區須具身分方能優先入公幼，在原住民地區則逕入公立國小附幼**

《幼兒教育及照顧法》為了保障幼兒接受適當教育和照顧的權利，推動幼兒教保服務，對於離島、偏遠地區、文化與族群等需要協助之幼兒，優先提供教保服務的機會，至於招收幼兒之優先順序，則由各級主管機關定之。

高雄市即依法訂定《高雄市公立幼兒園及非營利幼兒園優先招收需要協助幼兒辦法》，其中將原住民幼兒列為需要協助之幼兒，在公立幼兒園招生作業規範中，錄取高雄市鑑輔會安置之身心障礙幼兒後，就是依序招收需要協助幼兒，錄取順序為五足歲需要協助幼兒、四足歲需要協助幼兒、三足歲需要協助幼兒等，因此，原住民幼兒可以優先入園，即使年齡較小仍具有優先的順位。

像原住民身分，他是可以優先去登記就讀幼兒園的，原住民是算優先順位嘛！可是因為這邊的小孩，就幾乎百分之百都是，所以沒有影響，就是他們都是順位一這樣，因為大家身分別都是一樣，在平地的話，可能就有很大的幫助。（T-1100516）

目前公立與私立的學前教育機構，除了區域分佈不均之外，比例也是嚴重失衡，私立幼兒園的數量較多，且多集中於市區，公立幼兒園的設置則較為匱乏。但大部分的家長在選擇學校時，考量學費與師資，還是會傾向選擇需要抽籤決定的公立幼兒園或非營利幼兒園，若可以順利進入公幼或非營利幼兒園的窄門，是大為減輕家庭的負擔，此時具有特殊身分就顯得當相優勢。學校在公布招生名額之後，會先依照優先順位錄取幼兒，幾乎不需要經過抽籤的步驟，而在人口老化或偏鄉的地區，公立幼兒園招生極少額滿，因此，特殊身分的優勢就凸顯不出來。

我覺得好像在我們山上這邊，好像比較沒有那個問題……應該說，好像比較看不出來那個差異性。因為我記得那個時候，那個小宇要去讀幼稚園的時候，然後本來我還要去抽那個公立的，那可是因為他就是平地人，所以就沒有抽到公立的，就只能自己去找，嗯……在外面的話就是會有差別，可是在山上好像沒有什麼差別。（D2-1100524）

D1 與 D2 的長子小宇因為不具有原住民身分，因此在市區報名公立幼兒園時，就要先等「需要協助幼兒」錄取之後，才能抽籤決定是否錄取，後來因為名額太少的關係，並沒有進入公幼就讀。而在市區就讀私幼的這段時間，相對的開銷也比較大，D2 就明顯感受到身分上的差異，其長女小晴與次子小源都是原住民，當選擇報名山水國小附幼就讀時，雖然可依「原住民幼兒」的身分優先入園，但由於當地都是原住民幼兒，優先入園的資格都相同，再加上學校沒有滿生的狀態，

等於是直接錄取，所以家長就沒有感覺到原住民身分的優勢。另外 A1 和 A2 的長女小喬也有在平地就讀的經驗，小喬具有原住民身分，但剛好當時報名的公幼未招滿，所以也未使用原住民幼兒的身分就直接入園，而其他研究參與者之子女，都是報名山水國小附幼就讀，在身分條件相同且未滿生之狀況之下直接錄取，並表示「原住民幼兒」的身分在報名時並沒有特別的幫助。

（三）肯定子女成長後可享有的升學保障制度

原住民學生享有優惠的升學保障，其中隱含了適應漢人文化的壓迫。政府不斷提升原住民學生的就學福利，其原因正是補償歧視、同理原住民的學習條件較差，以及實施憲法之平等（廖維達，2005）。《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》第 3 條，即是保障原住民學生如取得原住民文化及語言能力證明，可加考試之總分 35%，而原住民語言能力認證的制度，正好鼓勵原住民學生學習族語，並延續自己的文化，本研究的研究參與者對於政府此政策都表示肯定。

> 我覺得可以加分很好，我會鼓勵他去取得族語認證，我覺得很好，因為我以前讀書也是加分來的，我以前也是這樣子來的。嗯……加分進來的小朋友，就是進到學校，就是會遇到跟你實際上的能力比，小朋友會比較辛苦一點，可是我覺得，以他見到的人事物都不一樣，然後層次也會不一樣，看到的天空也會不一樣，就會比較會有成長。（D2-1100524）

D2 表示自己的求學過程也是因為加分制度而上理想的大學，因此會鼓勵子女要學習族語，並考取原住民族語言能力認證，對於未來的升學才有幫助。雖然透過加分而考取學校，可能會面臨到程度不足的壓力，但在那樣的學習情境中，也會學習面對並獲得較高的成就。

原住民學生不管是否取得原住民族語言認證，都可以透過加分，考取比自己能力範圍要高的學校，但在求學的過程中，就需要面對能力上的差異，學習可能

備感壓力，也容易被一般生誤解與側目，質疑原住民學生加分的公平性，這些問題也是原漢通婚家庭對子女升學優惠制度的擔憂。

我當然會希望她們升學可以加分這樣子，然後可以考到比較好的學校，這是她們自己的權利，對啊！但我覺得還是會有擔心啦！因為畢竟現在你看原住民身分，在一般大學，還是國高中也好，也是佔少數了，那可能還是會有些排斥的問題，平地人比較多嘛！可能就會被排擠還是怎樣，我自己是這樣想的啦！（A1-1100520）

因為用原住民加分的方式去唸書的話，他會……他就會跟不上，他就是有壓力。對，你升到大學之後，你發現你是吊車尾，你不覺得很慘嗎？就是可能也會對心理上面有一些就是自卑，或者又是壓抑自己這樣子。（B1-1100517）

家長期望原住民子女可以透過升學保障制度，登上更好的教育殿堂，但同時也憂心這種方式，會讓子女承受被貼標籤或是歧視的對待，甚至造成心理上的陰影。早期原住民學生透過加分的優惠，確實會排擠掉一般生的錄取名額，產生社會輿論壓力，現今原住民學生的入學名額，採用外加的方式辦理，不佔據原本核定給各校的招生名額，比較能化解一般生的反對聲音。

我們那個年代有加分我知道，有的也是蠻優秀的，加分對他也許就是剛好讓他的總分會比我們高一點，當然也有是因為純粹靠加分才考進去的。我們以前是併在一起的，不像現在好像是原住民的名額是另外加，在我們的時代是跟我們併一起，他們（原住民學生）那時候就會排擠到我們平地人的名額這樣子，我現在看到的簡章是他們變獨立的，感覺比較公平一點。（D1-1100525）

在民國 96 年之前，政府採取的是原住民學生升學優惠制度，雖能提高升學機會，但同時也出現許多質疑影響一般生權益的聲浪。D1 以前的求學經驗，就發現原住民學生會因為加分而擠壓到一般生的名額，若改由外加名額方式錄取，比較不會成為眾矢之的。民國 96 年原住民升學優惠制度已改為「升學保障制度」，採取「外加名額」保障培育各領域的原住民人才，而不影響一般生升學權益。在制度設計上，原住民學生若未能以原始分數獲得錄取，得與其他原住民學生競爭外加名額，通過原住民族語言能力認證者，升學加分幅度從 25%提升到 35%，反之則逐年減少至 10%。但何光明（2017）的研究提出，許多人容易受到媒體的誤導，原住民家長也以為加分 35%對原住民學生是更加優惠，實際上其用途僅限於原住民學生之間競爭外加名額。可見，D1 家長對於子女未來做為原住民特種考生的升學保障之理解，較一般社會大眾更加周全。

## 第三節　原漢通婚家庭幼兒的族群認同

本節將敘述四對原漢通婚的家長，對於子女在原住民身分上的文化認同，包含平常使用的語言、就學經驗中的原住民文化、教育權利對認同的影響，以及家長對族群認同的期待等。四對家庭中的原住民子女，皆出生就登記原住民身分，在漢人父親與原住民母親的養育下成長，並就讀於原住民重點學校，以下就分別呈現四對原妻漢夫之原住民幼兒的族群認同發展。

### 一、A1 和 A2 之原住民子女的族群認同

A1 與 A2 平時在家使用的語言是國語，A1 是閩南人，具備閩南語的聽說能力，A2 則因為要與公婆溝通，婚後也學習一些閩南語，所以略聽得懂並能說簡單的句子，而對於自己族群的語言，就沒有那麼熟悉。A2 從小就沒有學習族語，雖然其父母能使用族語溝通，但對 A2 說話時則轉換為國語，所以 A2 一直沒有機會學習布農語，婚後為了要讓自己和孩子可以聽說族語，搬回山水區後，才跟著孩子一

起學習，現在略聽得懂且會說簡單的詞句，而 A1 也因為孩子正在學習族語，陪著孩子練習而略聽得懂。

那時候從公婆家遷過來，就是為了她們學習語言啊！閩南語我們回去，他們（長輩）還是會跟她們講閩南語的話，可是布農語我真的自己都不太會，所以特別是為了這個才過來唸。我覺得語言對我來說很重要，因為我從小就是不太會講，我不知道要怎麼講那個感覺，然後就是覺得小孩子學這個很重要，它是文化的一個部分，就是可以傳承下去。（A2-1100514）

小喬與小萱平常的慣用語是國語，在祖父母家會接觸到閩南語，因此也會使用簡單的閩南語溝通，到山水國小附幼就讀時，開始接觸原住民語言。山水國小於 107 學年度申請成為「沉浸式族語教學幼兒園」，班級多了一位族語教保員，主要教導幼兒使用族語，並營造全族語的學習情境，這也讓兩位孩子的族語能力大幅的提升。

她們聽得懂母語耶，我是不知道深度到哪啦！可是她們在講，有時候她是可以跟她媽媽聊天，然後我聽不懂這樣，她也會教我啊！她們在唱歌的時候，就會跟我講，像之前在學那個拍手歌還是什麼的，然後她就會跟我說，爸爸 ima 是什麼意思，而且她回去，她也會教阿公和阿祖耶。（A1-1100520）

A1 發現孩子們在學校學習族語的情況非常好，回家後也會與家人分享自己學會的布農族語，特別是小喬的轉變很大，從原本的不適應到融入學習情境，甚至能與 A2 用族語來交談，也讓父母感到很欣慰。小喬和小萱不僅在學校學習原住民語言，也在學校擴充文化的認知經驗，A2 因為要工作的關係，比較少帶孩子參加部落舉辦的文化活動，也因此孩子接觸文化的機會主要來自於學校。

因為我忙著工作，所以我很少讓她們參加那些活動，有時候有運動會那些啊，我就說沒辦法，媽媽要工作，她們也沒有在上教會，我工作，我沒有辦法送她們去啊！在學校就是會教一些語言，還有文化區、遊戲區可以玩。（A2-1100514）

我們在學習區會放一點元素，比如語文區的話，就是之前教室有的原民會給的點讀筆，或是原住民文化相關的故事，扮演區的話，可能就是一些衣服或是飾品，然後一些工具、用具吧！美勞區就是會結合他們的小米束，然後他們就可以利用一些美勞區的素材，然後去仿做。（T-1100516）

A2 表示小喬和小萱在幼兒園就可以學習到原住民的文化，幼兒園教室規劃不同的學習區，幼兒園教師會在各個學習區內，注入與布農族文化相關的素材，包含原住民文化相關繪本、族語互動式有聲教材、布農族傳統服飾、玉米和小米束等，讓孩子在學習區時間自由探索。而小喬上了小學之後，學校也有安排族語課程，聘請專任的族語老師來教學，並且開設原住民合唱團與原住民傳統手工藝社團，讓孩子在學習文化方面不會中斷。A2 覺得身為原住民的孩子，本來就要學習自己的文化，但是礙於自己小時候沒有接收許多文化刺激，因此很難教育下一代，只好倚靠學校的教育，除此之外，政府的升學保障政策也是激起 A2 鼓勵孩子學習語言的一項原因。

我覺得有族語認證還是有差別的，比較有向心力啊！因為會覺得說這個可以加分，然後如果沒有通過的話，就沒辦法去加分這樣。我當然也是希望說以後她們就是可以取得這個認證，然後用在她未來升學上面這樣子。（A2-1100514）

A1 與 A2 都希望原住民的教育權利，能夠幫助子女在未來升學方面獲得較多的支援，所以很鼓勵孩子學習布農族語，A2 也積極參與學校舉辦的親子共學的活動，家長與孩子一起學習，彼此的族語能力都進步不少。夫妻倆人對於子女學習

原住民語言和文化都非常用心，但並非要讓孩子侷限單族群的認同，而是要認同原住民身分的重要，對於族群認同方面仍為雙族群認同。

我可能不會希望她們把自己定義在哪邊這樣，就是盡量跟她們講說，妳是原住民也是平地人這樣就好了，她們回去那邊，也會跟阿公、阿嬤講台語，有時候也會講母語。（A1-1100520）

A1 和 A2 都期望子女具有雙族群的認同，所以當孩子回到 A1 的長輩家時，便會使用閩南語來溝通，小喬和小萱也都能自在的轉換不同的語言，有時候還會教長輩們說布農語，而在山水區時，A1 偶爾也會摻雜一些閩南語來溝通，夫妻對於子女能夠使用不同的語言都表示支持。除了語言之外，小喬和小萱也能分辨不同的信仰，例如在祖父母家會拿香拜拜、燒紙錢、吃發糕，而在山水區則會飯前禱告、耶誕節點燈和報佳音，A2 覺得孩子是兩邊都能認同的，也習慣兩邊有著不同的習俗。

二、B1 和 B2 之原住民子女的族群認同

B1 是閩南人，從小在家中就使用閩南語做交談，說得一口流利的閩南話，而 B2 的慣用語是國語，生活中少接觸閩南語，所以聽不太懂也不會講，對於自己族群的語言會聽說簡單的詞句。夫妻之間使用國語溝通，小凱和小栩的慣用語也是國語，B1 表示未來有機會也會教孩子說閩南語，但是現在還是以國語為主，B2 則是爾偶會教孩子簡單的布農語，或是以原住民名字稱呼小孩。

我都是用國語跟小孩說話，我的那個弟弟啊！他就是太小，還不太會講話，對啊！但是人家一直叫他的名字，跟他的原住民語，他都會知道，他有原住民名字啊！哥哥聽得懂一點點的原住民語，弟弟也聽得懂，我們講什麼他就會跟著學。（B2-1100517）

雖然 B1 和 B2 平常都是使用國語跟孩子溝通，但 B2 有時候也會用族語稱呼小孩，而小凱和小栩時常聽見成人使用族語，也會跟著模仿學習，兩位孩子除了在家有機會接觸族語之外，在學校也會學習布農族語。

學校老師就是教最基本的啊！像是 tasa、dusa、tau 啦！然後那個老師都會發那個一張紙，是週報吧！就是照片啊，上面都有寫，我會跟他複習啊！跟他互動這樣子，弟弟他會，他會跟著我講，如果我說 taki，他就會說 taki，我說 ima，他也會講。（B2-1100517）

幼兒園的老師每週五會發下「寶貝週報」，內容除了分享一週的活動課程，也會將當週所教的族語單字列出來，透過圖片和羅馬拼音，讓家長可以帶著孩子一起練習，學校的用意其實就是在喚起原住民家長對於族語的重視。B2 覺得以現階段來說，兩個孩子的年紀都還小，但未來也希望能通過族語認證，選擇較好的學校就讀，因此極肯定學校的努力。不僅如此，幼兒園的主題課程也是結合布農族的文化，例如農耕活動時帶入小米、紅藜、芋頭等作物，或是在蓋房子的主題中，帶入布農族常見的圖騰和顏色來裝飾，甚至時常帶幼兒到部落踏查，瞭解當地的文化特色，此外，小凱和小栩課後也會參與教會活動及傳統祭典。

上教會是每個禮拜都有啦！不過教會也不是原住民的文化……就是牧師跟一些人，就是他們會穿原住民的服裝，然後講聖經也是國語一遍，然後原住民語一遍，穿插啦！……射耳祭喔！像我是沒時間參加啦！他們祭典都會去，去喝酒啊，去看活動。（B1-1100517）

B2 每週都會固定帶孩子參加教會活動，小凱和小栩在活動中，可以看見穿著布農服飾的成人，也會聽到布農語的對話，並且認識母親的信仰。而每年五月是布農族最盛大的射耳祭典，B1 因為工作緣故無法參加，B2 會帶著孩子去看比賽和表演，這些經驗都會加深孩子們對於自己族群的認識，相較於傳統的漢文化，小凱和小栩就比較少接觸，但是夫妻雙方還是希望孩子能有雙族群的認同。

我會希望他們認為是一半原住民，一半閩南人吧！對！畢竟他本身就是這樣啦！你不能自欺欺人，當然，我們臺灣本來就有一點大融合，所以就是互相包容一點吧！（B1-1100517）

B1 覺得臺灣的通婚狀況非常普遍，而且現在又是多元文化的社會，即使父母是不同的族群，也應該被接受和包容，B2 也認同丈夫的想法，至於孩子未來會如何發展族群認同，B2 則表示會尊重他們。由於小凱及小栩主要是由 B2 照顧，平常多待在山水區，已慢慢認識布農族的文化，對於閩南文化就沒有機會接觸，B1 的工作繁忙，比較少在孩子身邊陪伴，因此，兩位孩子目前可能僅發展布農族的族群認同。

三、C1 和 C2 之原住民子女的族群認同

C1 和 C2 平常溝通的語言是國語，C1 是閩南人，閩南語的聽說能力都很好，因為在山水區工作的關係，時常會接觸到原住民，長時間下來也聽得懂布農族語，且會說簡單的詞句，C2 對於布農語是非常熟悉，能夠與族人流暢的對答，婚後也學習一些閩南語，能聽說簡單的詞句，夫妻倆對於子女溝通使用國語居多。

我是會講台語，但是我跟他們是講國語比較多，他們目前可能還聽不懂台語啦！他們聽得懂少部分的族語，少部分，因為他們才剛開始學習啊！大概還是講國語比較多，包括在家裡或外面，所以說他們對早期的那種，小朋友就會講原住民的那個落差蠻大的，現在的小孩都不太會講。（C1-1100524）

C1 雖然會說閩南語，但還是習慣以國語和孩子交談，所以小勝和小恩平時很少接觸到閩南語，即使回去祖父母家，祖父母也是用國語跟孩子們說話，兩個孩子都不具備閩南語的溝通能力。而 C2 就比較常會使用族語跟孩子說話，剛好 C2 的族語能力較佳，可以提供學習族語的環境，小勝和小恩也因此具備一些族語能力。

我會鼓勵他去說族語啊！我平常都在教，就教單字，然後要怎麼對話，就是聽得懂一些單字，對，他們學校也有母語老師，所以有族語課啊！（C2-1100524）

C2 很鼓勵孩子學習原住民語言，平時自己也會教一些單字和對話，所以小勝和小恩在家就能夠學習族語，C2 表示自己很重視孩子學習布農族語，因為身為原住民，本來就要學習自己的語言，並不是為了升學加分的權利，而對於孩子的課業，C2 採尊重孩子讀書的意願，不會給予壓力。

山水國小為了要延續原住民語言和文化，在幼兒園階段就實施在地化教學，並由原住民籍的老師教導孩子日常用語，在國小階段全年級排定本土語言課程和文化社團，另外也培訓學生參加比賽或表演，這些努力都能慢慢建構孩子對於自己族群的認識。

我們平常的活動，就是一整天的活動，幾乎都會接觸到族語，而且就是班上有布農族的老師，然後可能有時候會帶他們的一些歌謠，或是一些簡單的遊戲，然後因為我們在教室旁邊有農耕，所以在過程中，他們也會學到一些族語……國小也會上族語課啊！然後，可能會透過一些比賽，比如說語文競賽就會有一些族語的項目，然後學校有培訓去參加比賽，這是他們平常都會接觸的。（T-1100516）

學校不僅會安排族語課程，也會融入布農族文化相關的活動，還會培訓學生參加合唱團比賽、語文競賽等，而在參與的過程中，孩子就能學習到自己的文化內涵。小勝在國小就參加了原住民合唱團，學習布農族傳統祭典音樂和八部合音，也在其中獲得更多的成就感和自信心。小勝與小恩除了在學校能接觸原住民文化，C2 也會帶孩子參與部落的活動。

如果辦活動的時候，我會帶他們去走一走，看一看，像是射耳祭啊！我也有做他們的原住民背心，我們用族語講話，他們也會聽啊……但是有一些文化就要

老人家教比較適合，他（孩子）又是男生的話，最好是要有那個男生來跟他講，像是舅舅，因為有像打獵的話，女生有禁忌，女生不可以去碰這一塊。（C2-1100524）

每年的射耳祭都會有分肉、祭骨、報戰功等儀式，也會有許多技能競賽，部落的族人都會參加這個盛大的祭典，而各個氏族之間也會互相較勁。射耳祭是維繫情感和傳遞文化的重要活動，孩子們在參與祭典時，也能深刻的接觸到布農族文化，但是有些習俗還是有性別之分，C2 提到像是入山打獵的部分，就需要由家中的男性長輩來教小勝與小恩，女性是完全不可以觸碰到這個領域。

研究者發現小勝與小恩的成長過程中，有許多機會可以學習到原住民文化，但比較少接觸閩南文化。C1 和 C2 對於孩子的族群認同，表示希望能發展出雙族群認同，但未來如何發展，還是會尊重小孩的想法。

### 四、D1 和 D2 之原住民子女的族群認同

D1 與 D2 平常使用的語言是國語和閩南語，而 D2 因為在求學階段就離開山水區，比較早接觸到不同族群的人，還略聽得懂客家話，對於自己族群的語言則能夠使用簡單的詞句。夫妻倆跟孩子溝通主要是使用國語，D1 平時會找機會教孩子說閩南語，當孩子回祖父母家時，也會使用簡單的閩南語交談。

我們平常溝通是用國語，哥哥（小宇）因為以前在阿嬤家，會講一些台語，那個小晴跟弟弟（小源）比較沒有在平地，所以只會講簡單的吃飯跟一些稱呼這樣。平常在山上的話，就比較沒有在使用台語，他們在阿嬤家、在平地的接觸時間比較短，我平常也會教他們講，就是有機會就教，可能平常我們也都講國語，所以小晴跟小宇這方面就比較沒有機會一直講這樣子。（D1-1100525）

D1 和 D2 的子女慣用語為國語，小宇曾經住在祖父母家一段時間，所以有很多機會學習閩南語，其閩南語的聽說能力就比較好，小晴和小源出生後就住在山水區，缺少學習閩南語的環境，所以僅會簡單的生活用語和稱呼。D2 帶孩子到山

水區生活後，就鼓勵孩子學習原住民語言，雖然 D2 對於族語不是很熟練，但讓孩子有機會接觸到學習族語的環境，再加上學校的教學，孩子的族語能力相較於閩南語來得好。

> 那個阿嬤還有親戚都會講，他們就在旁邊學習，學校……應該是在學校學得比較多，像哥哥都是在學校學的，弟弟、妹妹應該也都是以學校為主。哥哥也去考族語認證，但平常好像沒聽過哥哥講族語，弟弟跟妹妹也是會講基本的動物、稱呼或是問候語這樣，也是依靠學校來教導他們……因為媽媽是在平地求學，工作也是，所以媽媽這方面好像沒有其他家人的族語能力強，媽媽比較沒有學到。（D1-1100525）

小宇身為漢人也學習原住民語言，雖然平時不太會講，還是在學校的鼓勵之下，也是參加原住民族語言能力認證，而小晴和小源從小就在山水區成長，已會使用簡單的布農族語。D1 表示 D2 家中的長輩和親戚經常使用族語交談，孩子就有機會學習模仿，而學校也是一個學習原住民語言的重要場域，D1 非常支持子女學習原住民語言，不會因為子女的族群身分而限定學習的語言。

> 我並沒有說那個不能學，我覺得學族語也是一種能力，如果在山上有機會學的話，也是蠻好的事情，因為學習語言是一種天份跟那個環境這樣子。我都鼓勵小朋友要多學習，不管是族語或是台語，因為以後有可能會到平地來求學就會用到。（D1-1100525）

D1 鼓勵子女多學習語言，並將它視為一種能力，不論是漢人或是原住民身分，都應該盡量去學習，所以孩子們都一起學習族語和閩南語，由於子女們主要生活在山水區，接觸原住民語言的機會比較多，在學習族語方面比較順利。D2 也表示應要儘早學習布農族語，畢竟原住民語言流失的情況嚴重，若不積極學習很容易

就會失傳，而漢人文化是主流文化，未來很容易就能習得，所以自己也會營造學習族語的環境，並期望學校能多教導孩子原住民語言及文化。

我本身是支持台語的，但我也是出社會之後，在工作的時候，才去慢慢學習的。我覺得這個是在環境上可以去學習的，可是像我們的布農語，像我們的布農族的文化，你可能要在這邊才能學習。你可能頂多在這裡待個十幾年，可是你未來的二十年、三十年、四十年，你都可能會是在外面學習閩南人的文化，所以我覺得如果你現在是在這邊的話，那你就是盡量學習布農族的文化。（D2-1100524）

D2 認為學習布農族語言及文化有其迫切性，也會將這些想法傳達給小孩，而平常小晴也會與家人分享自己在學校的創作，D1 就表示看到小晴的作品或是相片，不難發現老師在教學中，有融入布農族的文化特色，像是孩子在扮演區穿著傳統服飾拍照，以及勞作中常見到貓頭鷹、三角形與菱形等元素。

她們會穿族服拍照，還有做一些勞作的部分，像我有看到有貓頭鷹這些，是布農族的吉祥物，對，還有就是歸類是布農族的顏色、圖案那些，有很多那個文化的勞作這樣子。（D1-1100525）

孩子不只在學校能學習原住民文化，D2 也會帶孩子們參加教會活動或是部落祭典，這些生活經驗都是幫助孩子更認識布農族的文化，而儘管小宇並非是原住民身分，D2 也是鼓勵小宇多去學習，小晴和小源就更是要瞭解自己的文化，D2 希望孩子們能知道自己的根，而且重視這些文化。

我會帶他們去上教會，也會去參加那個射耳祭啊！嗯……我覺得不錯啊！可以認識自己，甚至於說，像小宇他……他參加布農族的文化舞蹈等等這些，其實

我都蠻贊成的，我也會鼓勵他去參加，那兩個小的有機會的話，我也會鼓勵！（D2-1100524）

D1 支持 D2 的想法，所以也鼓勵孩子要多學習布農族的文化，而且居住在山水區，應該要融入當地的生活，保持開放的心態，適應它的環境和習俗，才不會與人群脫節。D1 表示雖然政府有給予原住民族專屬的福利，但是學習文化本來就是作為子女應盡的責任，而不是為了受惠，所以認為原住民的教育權利並不是影響文化認同的主因。

我認為學習文化是一個責任或是一個義務這樣子，不是說為了加分，加分也只是在你求學階段的時候有差別這樣子，就像我們平地人，也有自己的文化還有風俗。我認為自己的文化，要自己去了解或是認同它，這是一種權利也是一種義務，你要自己主動去認同你的文化，因為文化沒有好壞，你就是這個族，你當然要認同自己的文化，我們比較傾向於這樣子。（D1-1100525）

D1 覺得文化沒有好壞之分，每一個文化都應該被包容和尊重，而父母的族群就決定子女要認同的文化，原妻漢夫的子女就要認同兩個文化，對於小宇、小晴和小源的族群認同也期望發展為雙族群認同。

我當然希望他是原住民也是平地人這樣，因為他們本來就是呀！三個小朋友都是一半一半啊！只是說妹妹（小晴）、弟弟（小源）的話，是從小都生活在山上，可能認知上會比較偏原住民，但他們如果到我們家，我媽媽就會要求他們說台語，還好這兩個小朋友基本上都還會講，只是說台語的應對可能要再學習這樣子，可能傾向認同原住民也是閩南人這樣子。（D1-1100525）

我會希望他認為他是原住民也是閩南人，可是……我會希望他認為是原住民要再多一點，嗯……因為我會覺得，不要讓他們覺得身為原住民是恥辱，要讓他

們覺得身為原住民，有原住民的血統是種驕傲，對，我想要傳達的是這樣……尤其是像我們布農族，就是原住民已經越來越少了。（D2-1100524）

由於父母是不同的族群，所以孩子具有兩個族群的血統，因此 D1 希望子女具有雙族群的認同，當在山水區時學習原住民文化，到平地時就學習閩南文化，文化的學習可以同時並行。而小晴和小源因為從小在山上成長，接觸原住民文化的時間較長，所以在文化認同上可能較偏向原住民認同，但回到祖父母家時也接受使用閩南語，D1 未來也會持續教導孩子，幫助子女發展雙族群認同。

D2 對於子女的族群認同與 D1 有相同的看法，但因為早期原住民經常受到歧視與排擠，使得原住民後代子孫，面臨著因文化弱勢而產生的認同矛盾與懷疑，尤其是成長階段與自我摸索的孩子，很可能因為認同而感到掙扎。如今原住民意識的覺醒，D2 覺得孩子在雙族群認同之下，要更多一些對原住民文化的認同，因為身為原住民是如此特別，甚至要為自己的血統感到驕傲，當子女對原住民的文化具有認同與歸屬，這少數的文化才能夠傳承下去。

以上四對原漢通婚家庭，在日常生活中的慣用語都是國語，而子女在學校會學習原住民語言，因此也都能夠使用基本的布農族語。原漢通婚子女在就讀幼兒園階段，能透過在地化課程、學習區探索等學習原住民文化，班級中有布農族籍的教保員，也會教導布農族的語言和歌謠。在國小階段，每週有排定本土語言課程，由專任族語教師教導族語，並輔導學生參加語言認證，學校也積極開設與文化相關的社團，培養學生對於原住民文化的認識。本研究參與者對學校積極發展文化課程皆表示肯定，C1 和 C2、D1 和 D2 夫妻更是認為子女身為原住民，本來就應該要學習自身的文化，而四對家庭之子女也都有發展出原住民族群認同，其中 A1 與 A2 子女、D1 與 D2 長子因為有較長時間接觸閩南文化，還同時具有閩南族群認同。

# 第五章　結論與建議

本研究旨在瞭解原妻漢夫通婚家庭幼兒取得原住民身分的過程、瞭解原妻漢夫通婚家庭對幼兒的就學經驗及就學保障，以及瞭解原住民幼兒對原住民文化之認同。本章依據第四章之研究結果與討論，提出結論與建議，以提供未來相關法規的制定與研究之參考。

## 第一節　結論

### 一、原漢通婚家庭考量原住民托教補助與未來教育權利而使幼兒從母姓，取得原住民身分的過程需要與夫家長輩溝通且獲得同意

本研究四對原妻漢夫的家庭中，夫妻雙方對於子女從母姓取得原住民身分都具有共識，由於原住民妻子是孩子的主要照顧者，因此漢人丈夫多半尊重妻子的意願。本研究中的漢人都是閩南族群，原住民則都是山地布農族，兩個族群都是典型的父系社會，依照傳統習俗，子女應該要從父姓氏。四對研究參與者都是從父姓，但在為子女決定姓氏時，卻選擇從母姓成為原住民，其主要原因就是原住民的教育權利。由於大環境的條件不佳，養育子女的開銷經常是家庭中常見的問題，本研究的四對家庭皆提到子女若是原住民身分，就能夠減輕許多經濟負擔，原住民幼兒在就讀幼兒園時得申請托教補助，降低原住民家庭的育兒成本，未來求學階段若成績表現優異，還有機會申請獎助學金，這些都是實質上的幫助。其中兩對夫妻更是提到子女若通過原住民族語言能力認證，就能享有升學加分的保障，也是讓夫妻決定子女從母姓的原因。

四對夫妻在決定子女的姓氏後，都會提前告知夫家的長輩，以表示尊重也徵求同意，同時向長輩說明子女從母姓的考量，以及具有原住民身分對子女的優勢。四對家庭中，僅有一對家庭直接獲得長輩的支持，其他三對家庭都遭到長輩的反對。第一對與第二對夫妻經由丈夫出面再次溝通之後，才獲得夫家長輩的同意，第四對夫妻的長子則在長輩的堅持之下，還是從父姓成為漢人，其第二胎與第三

胎也是經過多次的溝通，長輩才免強接受。順應時代變遷，保障性別平等，民國96年《民法》修訂第1059條規定，子女在出生登記前，應以書面約定子女從父姓或母姓，未完成者則由戶政事務所抽籤決定，也就是針對子女的姓氏，規定不再以「從父姓」為原則。但面對這個根深蒂固的傳統，即使姓氏由父母親決定即可，夫妻雙方還是會和長輩商量，徵詢長輩的同意，以維持家庭的和諧。

根據《原住民身分法》的條文，子女在未成年之前，姓氏由法定代理人協議決定，而成年之後，則可依個人意願取得或變更，若子女嗣變更為非原住民父或母之姓氏，則喪失原住民身分。本研究參與者對於子女未來保有原住民身分的意願，都是採開放的態度，當子女完成學業後，就可以自主決定是否延續使用原住民姓氏，或是變更從父姓成為漢人，研究參與者都會給予支持和尊重。若原漢通婚子女不具備原住民身分，但在求學階段有原住民就學保障之需求，夫妻也同意在關鍵時刻更改姓氏，以取得相關的福利。

**二、原漢通婚家庭幼兒取得原住民身分與托教補助可減輕經濟負擔，在都會區可享優先進入公立幼兒園，返回部落生活則就讀當地國小附幼及早融入族語文化環境**

本研究參與者中，第一對及第四對家庭之子女，有在都會區就讀幼兒園的經驗，在人口密度較高的行政區，公立幼兒園的報名人數往往超過招生名額，子女具有原住民身分能依法優先入園，返回部落生活則無影響，直接就近就讀國小附幼。政府訂定《原住民族委員會辦理原住民幼兒就讀幼兒園補助作業要點》，提供原住民幼兒就讀公、私立幼兒園之就學補助，以保障幼兒就學的機會。本研究之原漢通婚家庭子女，在幼兒園階段皆有申請多項政府托教補助，包括：若未滿三歲，先申請「行政院我國少子女化對策計畫」免學費補助，再以原住民身分申請「高雄市兒童托育津貼」，補助金額為每個月一千五百元；三歲到四歲申請「原住民幼兒托教補助」，就讀公立幼兒園有一學期八千五百元之補助；至於滿五歲幼兒則是申請中央「五歲幼兒免學費教育計畫」補助，就讀公立幼兒園免收學費，再視家戶年所得級距，申請經濟弱勢加額補助。本研究參與者對於原住民幼兒就讀幼兒園之補助表示肯定，此項就學保障確實能減輕家長的經濟負擔。

本研究之原漢通婚家庭中，有三對家庭原本與夫家長輩同住，在子女出生之後，妻子才帶孩子回到原住民部落生活，另外一對家庭則是因為丈夫工作的關係，全家人一直都住在妻子娘家。第一對原漢通婚之長女，原本就讀於平地幼兒園，在漢人與閩南主流文化環境中學習，四歲時回到部落就讀幼兒園，同年次女也一併入學，長女因為已經習慣漢文化，對於接觸原住民文化產生困惑，經由母親的解釋才逐漸適應，而次女在學習上則沒有問題。第二對夫妻之長子在出生後，母親就帶回原住民部落生活，直到入學的年齡，父親有意讓孩子到市區就學，但母親不同意，選擇留在當地就讀幼兒園，孩子在校的學習狀況良好，其弟弟未來也將跟著入學。第三對家庭的成員都同住於部落，為了方便孩子就近入學，所以選擇當地的學校，長子與次子在學校會學習原住民語言和文化，在校表現不錯。第四對原妻漢夫家庭之長子非原住民身分，曾短暫就讀部落學區的國小附幼，而後又回到市區就學，長時間接觸漢人文化，後因母親轉換工作而搬回部落，剛開始對於學習原住民文化感到困惑，也不理解自己的角色，透過母親的開導後，孩子才漸入佳境，而長女與次子因為一出生就在部落生活，未經歷學習文化環境轉換的歷程，在學校的表現都很好。

本研究的四對家庭中，有兩位孩子曾經在非原住民重點學校就學的經驗，當孩子先學習漢文化及語言之後，再回到部落就學時，起初都會出現適應不良的狀況，透過家長的解釋和溝通後才漸漸適應，而其他孩子因為初次入學就接觸原住民語言和文化，沒有發現學習上的差異，求學過程就適應良好。本研究參與者讓子女住在原住民部落，並就讀當地的學校，都是希望孩子能學習原住民語言及文化。原住民部落具有布農族的歷史淵源與文化特色，若孩子未來離開部落就很難再學習，所以子女在部落生活與學習的經驗非常重要。

### 三、原住民幼兒透過學校教育能認識自己的文化並發展族群認同

原漢通婚家庭在日常生活中，主要使用的語言是國語，其子女因為長時間居住在原住民部落，有較多的機會接觸到母親族人使用族語，再加上學校積極推動族語教學，使得原漢通婚子女皆具備基本的族語能力。對於父親族群的閩南語，則因為缺乏學習閩南語的環境，僅有第一對和第四對夫妻之子女會簡單的閩南語。

語言是文化傳承的一個依據，也是族群認同的重要基礎，當原住民子女會使用自己族群的語言，也就意味著原住民族群認同已逐步在發展。

原住民重點學校為了推動原住民族教育，課程中會安排布農族語的學習，並教導學生原住民的文化。在國小附設幼兒園部分，幼兒園教師會規劃不同的學習區，並在各個區域內融入與文化相關的元素，像是串珠、布農族服飾、族語有聲教材等，鼓勵幼兒自由探索與學習，同時也發展在地化課程，像是農耕、傳統美食、布農族的建築等，主要是以統整性課程整合在地社會文化，另外班級上也有布農族籍的教保員教導幼兒學習布農族語。幼兒從附幼升上國小之後，學校全年級安排本土語言課程，聘請專任族語教師來教學，並輔導學生參加原住民族語言能力認證，學校也開辦原住民合唱團及原住民傳統手工藝社團，為學生爭取比賽、表演或參展的機會，為的是幫助學生認識自己的文化，肯定文化的價值。

本研究參與者中，主要是由原住民妻子帶子女參加部落的文化活動，例如上教會、參與傳統祭典等，透過活動能凝聚族人的情感，也能增加族人對族群的認同。本研究之原漢通婚家庭都期望子女能兼具布農與閩南族群認同，但原住民子女在成長的過程中，主要是與原住民妻子的族群互動，在長時間認識和學習文化之下，其子女都有發展出原住民族群認同，但僅第一對子女和第四對之長子同時還具有閩南族群認同，並且能依據當下的情境或互動對象，轉換使用的語言或表達，其他第二、三對子女，以及第四對長女和次子，則尚未發現已發展出閩南族群認同。

## 第二節　建議

### 一、原漢通婚子女具有雙族群血統，在國民認同的基礎上，都應尊重與理解其多元族群認同之發展

臺灣於民國 90 年實施《原住民身分法》，界定原住民身分之認定，不論父親或母親，只要一方為原住民者，子女從具原住民身分之姓氏，即可取得原住民身分。依據內政部的資料顯示，臺灣原住民戶籍登記人口數不斷的增加，尤其是原住民幼齡期人口自民國 101 年即穩定成長，且各年齡單齡組登記為原住民身分者

持續增加，特別是幼兒進入學前教育的階段，再加上原漢通婚家庭可能已超過半數，原漢通婚子女極可能因為「從姓原則」而成為原住民。

本研究發現，基於國民在共同教育和媒體環境中形成的國民認同之下，四對原漢通婚家庭都希望子女能再發展布農族與閩南族群認同。而族群認同是一個動態的發展過程，原漢通婚子女即使登記為原住民身分，也會有不同程度之族群認同，在現今的社會中，仍有許多原漢通婚子女，具有資格但卻未登記為原住民身分，有些甚至已經是第三、四代後裔。因此，本研究建議對於原漢通婚之子女，不論是否具有原住民身分，在整體國民認同上，都應該被理解與尊重其多元族群認同的發展，以及接受其登記成為原住民籍之自由意願。

### 二、政府應多加宣導原住民族教育權利保障之意義，以引導原漢通婚子女在行使權利之下，提升自我族群認同發展

政府施予原住民族之教育權利，包含升學保障制度、教育經費補助、原住民幼兒優先入園等，正是為彌補過去的漢化政策，導致原住民族語言和文化的大量流失，希望透過國家之力，促使教育機會均等。而原妻漢夫家庭子女若從母姓取得原住民身分，即能行使原住民族教育權利保障，本研究參與者也因此作為子女從母姓之考量，至於未來是否保有原住民身分，則是交由子女自主決定。因而，本研究建議政府應加強宣導原住民族教育權利保障之意義，除了落實多元文化教育的理念，也積極擴展原住民學生之升學機會，以培育各方面的人才。政府應持續推展原住民語言和文化課程，並多辦理原住民族相關議題講座、文化展演或社團，使原住民子女在成長過程中，有機會持續接觸文化並發展族群認同，進而提升自我族群之認同感。

### 三、原漢通婚家庭宜豐富學習語言和文化的環境，以利幼兒發展族群認同

本研究結果顯示，原住民幼兒主要是因為就讀於原住民重點學校，而學習原住民語言和文化，但實際上家庭才是子女最早接受教育的地方，父母是子女最佳的學習對象。故研究者建議原漢通婚家長，宜在家中多使用族群語言，除了日常用語之外，亦可安排親子共讀的時間，以增進幼兒語言理解和表達的能力。此外，

家長也應該多帶子女參與族群的文化活動，認識父親及母親的族群宗教、傳統美食、藝術表現等，使其有機會瞭解族群文化之特色，經由社會學習與社會化的過程，產生族群的歸屬感，以建構原漢通婚子女的族群認同。

## 四、對未來研究之建議

### （一）可擴大研究範圍

本研究參與者是以居住於高雄市原住民部落之原漢通婚家庭為對象，探討其子女登記為原住民身分之考量與就學經驗，選擇布農族籍妻子與閩南籍丈夫組成的四對家庭，以及為瞭解學前教育補助與幼兒就學情況，另訪談一位幼兒園教師。本研究限於人力及時間等因素，有研究上的限制。臺灣人口流動頻繁，都市原住民與部落原住民之觀點可能不盡相同，而不同族群的文化與歷史背景亦有差異，本研究僅針對布農族籍與閩南籍之通婚家庭，難免過度侷限。建議未來研究者能擴及至都會區生活者，或是不同背景之原漢通婚家庭，進一步探究與比對應證，以瞭解各個族群組合之家庭對於子女原住民身分取得、子女就學經驗與身分認同之交互影響。

### （二）可兼具其他研究方法

本研究採質性研究之個案研究法，透過訪談能深入瞭解原漢通婚家庭之想法與認知，清楚取得相關的論述，但對於所有原漢通婚家庭則有推論上的限制。另外，本研究為訪談研究參與者之經歷與感受，研究者無法親自觀察到實際生活經驗、幼兒在校表現與發展脈絡等。建議未來研究者可以透過參與觀察法，進入原漢通婚家庭子女之生活場域，將能取得更多元和具體的方向。而採用不同的研究方法，針對不同背景之原漢通婚家庭進行調查，透過質化與量化的相互印證，也能獲得更完整的資料與結果。

# 參考文獻

## 一、中文部分


匕朮一・莫耐（2008）。**台灣原住民族教育權的理論與實踐**（未出版之碩士論文）。國立東華大學民族發展研究所，花蓮縣。

山胞身分認定標準（1991 年 10 月 14 日）。

中華民國憲法增修條文（1997 年 07 月 21 日）。

中華民國教育部部史（2020）。**重大教育政策發展歷程：原住民族教育**。取自 http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=14

公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民族實驗教育辦法( 2020 年 2 月 21 日）。

王文科、王智弘（2009）。**教育研究法**（第十三版）。臺北市：五南。

王甫昌（2003）。**當代台灣社會的族群想像**。臺北市：群學。

王明珂（1997）。**華夏邊緣：歷史記憶與族群認同**。臺北市：允晨文化。

王前龍（2017a）。原住民身分認定法規沿革與 25 年兩性原住民人口增加之構成。**台灣原住民族研究**，**10**（1），107-146。

王前龍（2017b）。原住民兩性人口增加趨勢及極值估計。**台灣原住民研究論叢**，**21**，105-134。

王前龍（2018a）。**原住民族人口、教育自決與課程發展**。臺北市：五南。

王前龍（2018b，11 月）。**龍虎年出生效應下總體與原住民幼齡期人口時間序列的關聯性**。論文發表於新生醫護管理專科學校舉辦之「2018 年第四屆全國原住民教育及文化發展學術研討會」，桃園市。

王泰升（2015）。台灣法律史上的原住民族：作為特殊的人群、地域與法文化。**臺大法學論叢**，**44**（4），1639-1704。

王雅萍（2010）。原住民的幼兒教育。**原教界**，**31**，12-17。

內政部（2020）。**現住原住民人口按五歲年齡組分**。取自 https://www.moi.gov.tw/files/site_stuff/321/1/month/month.html

民法（2007 年 5 月 23 日）。

幼兒教育及照顧法（2018 年 6 月 27 日）。

幼兒教育及照顧法施行細則（2020 年 6 月 28 日）。

司慧珊（2012）。**原住民就業議題與教育優惠政策之探討：原住民校長的角度**（未出版之碩士論文）。靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系，台中市。

江宜樺（1998）。**自由主義、民族主義與國家認同**。臺北市：揚智文化。

吳孚佑（2014）。**族群通婚與族群文化認同相關性之初探－以原住民為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北大學社會學所，臺北市。

余清祥、藍銘偉（2003）。台灣地區生育率模型之研究。**人口學刊**，**27**，105-131。

李瑛（1999，6 月）。原住民民族教育內涵與實施之規劃。載於中華民國台灣原住民族教育學會、國立臺灣師範大學社會教育學系舉辦之「**原住民族教育研討會**」會議論文集（頁 159-180），臺北市。

李憲榮（2010）。加拿大梅蒂族群（Métis）的法律地位。載於施正鋒（編），**加拿大 Métis 原住民族**（頁 11-39）。花蓮縣：東華大學原住民民族學院。

杜曉梅（2015）。原住民身分與文化認同－以原漢雙族裔為例。**台灣原住民研究論叢**，**17**，147-168。

何光明（2017）。原住民升學優惠政策與高等教育現況評析。**臺灣教育評論月刊**，**6**（4），49-56。

周惠民、施正鋒（2011）。我國原住民族教育之回顧與展望。載於國家教育研究院（編），**我國百年教育回顧與展望**（頁 237-251）。新北市：國家教育研究院。

周惠民（2012）。從教育機會均等的理念省思原住民族教育。**台灣原住民族研究季刊**，**5**（3），1-18。

周惠民（2019）。**臺灣原住民族教育發展**。新北市：國家教育研究院。

卓勤怡（2018）。**原住民身分認定改制下原漢通婚家庭第三代就學子女認同與身分之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育學系教育研究碩士班，臺東縣。

林幸君、李慧琳、許聖民、林國榮、李篤華、張靜貞、徐世勳（2015）。少子化與高齡化下的臺灣人口預測與經濟分析。**臺灣經濟預測與政策**，**46**（1），113-156。

林修澈（1999）。**原住民身分認定的研究**。臺北市：行政院原住民委員會。

林佩璇（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所

（主編），**質的研究方法**（頁 239-263）。高雄市：麗文文化。

林思麒、陳盛賢（2018）。清寒原住民學生助學金之政策評估－基於貧窮文化論與社會流動論視角。**台灣原住民族研究**，**11**（1），83-105。

孟樊（2001）。**後現代的認同政治**。臺北市：揚智文化。

邱莉雯（2004）。**東部原漢雙族裔成人認同研究**（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所，花蓮縣。

波宏明（2018）。評析沉浸式族語教學幼兒園的推動與展望。**原教界原住民族教育情報誌**，**82**，10-11。

社區互助式及部落互助式教保服務實施辦法（2019 年 6 月 12 日）。

施正鋒（2005）。**台灣原住民族政治與政策**。台中市：新新台灣文教基金會。

施正鋒（2008）。原住民族的文化權。**台灣原住民研究論叢**，**3**，1-29。

施正鋒（2012）。加拿大 Métis 原住民的認同與身份。**臺灣國際法季刊**，**9**（3），7-46。

原住民身分法（2001 年 1 月 17 日）。

原住民族教育法（2021 年 1 月 20 日）。

原住民族教育法施行細則（2019 年 12 月 31 日）。

原住民族基本法（2018 年 6 月 20 日）。

原住民族委員會辦理原住民幼兒就讀幼兒園補助作業要點（2014 年 4 月 9 日）。

原住民族委員會（2013）。**原住民族語言振興第 2 期六年計畫（103-108 年）**。新北市：作者。

原住民族委員會（2016）。**原住民身分法解釋彙編**。新北市：作者。

原住民族委員會（2018）。**原住民族服務手冊**。新北市：作者。

原住民族教育經費編列及支用辦法（2019 年 12 月 31 日）。

原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法（2019 年 12 月 18 日）。

原住民學生就讀專科以上學校學雜費減免辦法（2019 年 12 月 24 日）。

高元杰（2009）。**原漢通婚家庭之文化認同與適應**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學社會教育學系社會教育與文化行政碩士學位在職專班，臺北市。

高級中等學校原住民學生助學金補助辦法（2019 年 12 月 26 日）。

高雄市市立國民中小學經濟弱勢學生免費營養午餐供應辦法(2016 年 1 月 28 日)。

高雄市公立幼兒園及非營利幼兒園優先招收需要協助幼兒辦法（2018 年 12 月 20 日）。

高雄市政府原住民學生獎助學金設置要點（2011 年 9 月 21 日）。

涂予尹（2012）。我國原住民學生升學優待措施的評析－從 Kymlicka 的自由多元文化主義觀點出發。**中研院法學期刊**，**10**，301-354。

海樹兒・犮剌拉菲（2014）。布農語對人名的叫法。**原教界**，**59**，78-80。

教育部（1997）。**中華民國原住民教育報告書**。臺北市：作者。

教育部、原住民族委員會（2014）。**原住民族教育政策白皮書**。臺北市：作者。

教育部、原住民族委員會（2020）。**原住民族教育發展計畫（110 年至 114 年）**。臺北市：作者。

教育部統計處（2021）。**109 學年度原住民學生概況統計**。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/native/109/109native.pdf

教育部補助大學原住民專班實施要點（2018 年 4 月 11 日）。

教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校原住民學生助學金及住宿伙食費原則（2019 年 11 月 4 日）。

教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校原住民優秀學生獎學金要點（2018 年 5 月 11 日）。

教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校原住民族社團要點（2018 年 6 月 6 日）。

教育部國民及學前教育署補助高級中等學校設置原住民族藝能班要點（2019 年 8 月 9 日）。

教育部國民及學前教育署補助推動本土語言及在地文化融入幼兒園教保活動課程作業原則（2018 年 5 月 10 日）。

偏遠地區學校教育發展條例（2017 年 12 月 6 日）。

張培倫（2007）。原住民族教育優惠待遇探討。**台灣原住民研究論叢**，**2**，47-64。

張源泉（2003）。**原住民族教育及其法規範之研究**（未出版之碩士論文）。國立政

治大學法律學系，臺北市。

張鐸嚴（2005）。**台灣教育發展史**。臺北縣：國立空中大學。

陳玉賢（2011）。**原住民學生教育補助政策之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

陳向明（2002）。**教師如何作質的研究**。臺北市：洪葉文化。

陳叔倬（2018）。認同的威名：漢父原母子女取得原住民身分的人口研究。**台灣原住民研究論叢**，**23**，1-28。

陳貞宜（2015）。**原漢雙族裔大學生的我族族群意象與族群認同的發展**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系，臺北市。

陳枝烈、歐秀梅（2010）。屏東縣原住民中學生對現行升學優待政策支持之研究。**屏東教育大學學報-教育類**，**34**，283-318。

陳麗華、劉美慧（1999）。花蓮縣阿美族兒童的族群認同發展之研究。**花蓮師院學報**，**9**，177-226。

曾大千、陳炫任（2013）。論多元文化教育之憲法基礎及其於我國原住民族法制之體現。**教育與多元文化研究**，**9**，71-104。

曾郁凡、許恆瑜、張國楨、周學政（2020）。少子化下，全臺學齡人口時空分布差異與影響因素研究。**地理研究**，**72**，1-33。

湯愛玉(2015)。台灣原住民族語言的復振。**台灣原住民族研究學報**，**5**(2)，159-170。

彭尉榕（2006）。**原客通婚的族群邊界與位階：地域、世代的比較分析**（未出版之碩士論文）。國立東華大學族群關係與文化研究所，花蓮縣。

黃宣範(1995)。**語言、社會與族群意識－臺灣語言社會學的研究**。臺北市：文鶴。

黃美金（2014）。台灣原住民族語復振工作之回顧與展望。**臺灣語文研究**，**9**（2），67-88。

黃瑞琴（1995）。思想起：幼兒多元文化課程。**新幼教**，**6**，24-26。

黃瑞琴（1999）。**質的教育研究方法**（第二版）。臺北市：心理。

葉重新（2017）。**教育研究法**。新北市：心理。

楊荏棉（2011）。**新制升學優待政策與都市原住民族群認同之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。

靳菱菱（2013）。**認同的路徑：撒奇萊雅族與太魯閣族的比較研究**。高雄市：麗文文化。

廖維達（2005）。**美國種族優惠性差別待遇－兼論我國原住民升學優惠制度**（未出版之碩士論文）。國立台北大學法律研究所，臺北市。

臺灣省山胞身分認定標準（1980 年 4 月 8 日）。

鄭川如（2015）。誰有權決定誰是原住民？—從兩人權公約及相關國際文件檢視原住民身分認定問題。**法學論著**，**66**（9），81-108。

鄭袁建中（2015）。**原漢通婚第二代之族群身分抉擇歷程**（未出版之碩士論文）。國立東華大學族群關係與文化學系，花蓮縣。

劉千嘉、章英華（2004）。原漢通婚家庭子女的族群認同與身分從屬。**臺灣社會學刊**，**54**，131-180。

蔣朱美姬（2015）。**「情境」與「認知」形塑的自我：原漢雙族裔的族群認同試探**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學東南亞學系人類學碩士班，南投縣。

潘佩璇（2020）。**升學保障改制下原漢通婚戶子女原住民身分與認同之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育學系課程與教學碩士班，臺東縣。

潘淑滿（2003）。**質性研究：理論與應用**。臺北市：心理。

聯合國原住民族權利宣言（2007 年 9 月 13 日）。

謝若蘭（2003）。原住民／族與認同政治－美國原住民族群識別與身分認定之歷史沿革初探。載於潘朝成、劉益昌、施正鋒（合編），**台灣平埔族**（頁 213-254）。臺北市：前衛。

謝若蘭（2006）。國／族認同與建構－平埔西拉雅族裔觀點。載於施正鋒（主編），**國家認同之文化論述**（頁 745-774）。臺北市：台灣國際研究學會。

謝若蘭、彭尉榕（2007）。族群通婚的身份認定與認同問題之研究－以花蓮地區原客通婚為例。**思與言**，**45**（1），157-196。

鍾佳玲（2007）。**族群通婚中的性別文化與權力配置**（未出版之碩士論文）。國立中央大學客家社會文化研究所，桃園市。

瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞（主編）（2012）。**社會及行為科學研究法（二）：質性研究法。**臺北市：臺灣東華。

譚光鼎（2012）。族群關係與教育。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（編著），**多元文化教育**（三版）（頁 113-160）。臺北市：高等教育。

## 二、外文部分

Akarowhe, K. (2018). Effects and remedies to cultural shock on the adolescent students. *Sociology International Journal*, *2*（4）, 306-309.

Berry, J. W., Trimble, J., & Olmedo, E.（1986）. Assessment of acculturation. In W. Lonner & J. Berry（Eds.）, *Field methods in cross-cultural research*（pp.291-324）. Newbury Park, CA：Sage.

Berry, J. W.（1997）. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, *46*（1）, 5-34.

Berry, J. W.（1999）. Aboriginal curtural identity. *The Canadian Joumal of Native Studies*, *19*（1）, 1-36.

Berry, J. W.（2005）. Acculturation：Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, *29*, 697-712.

Breger, R., & Hill, R.（Eds.）.（1998）. *Cross-cultural marriage: Identity and choice*. New York, NY: Oxford.

Fletcher, M. L. M.（2011）. Race and American indian tribal nationhood. *Wyoming Law Review*, *11*（2）, 295-327.

Guimond, E., Kerr, D,. & Beaujot, R.（2003, May）. Charting the growth of Canada's aboriginal populations: Problems, options and implcations. *Population studies centre discussion paper series.* Retrieved from http://ir.lib.uwo.ca/pscpapers/vol17/iss5/1

Hall, S.（1996）. Who needs 'identity'? In S. Hall & P. Du Gay（Eds.）, *Questions of cultural identity*（pp.1-17）. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hutnik, N.（1991）. *Ethnic minority identity:A social psychological perspective*. New

York, NY: Oxford University Press.

Kukutai, T.（2011）. Māori demography in Aotearoa New Zealand: Fifty years on. *New Zealand Population review*, *37*, 45-64.

McHugh, P.G.（2004）. *Aboriginal societies and the common law: A history of sovereignty, status, and self-determination.* Oxford, England: Oxford University Press.

Merriam, S. B.（1998）. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

National Conference of State Legislatures.（2020, March）. *Federal and state recognized tribes*. Retrieved from https://www.ncsl.org/research/state-tribal-institute/list-of-federal-and-state-recognized-tribes.aspx.

Yin, R. K.（2003）. *Case study research: Design and methods*（3th ed.）.Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K.（2009）. *Case study research: Design and methods*（4th ed.）.Thousand Oaks, CA: Sage.

# 附錄一

## 訪談大綱－家長

**一、子女取得原住民身分的過程**

（一） 請問您婚前對於子女登記原住民身分有何看法？

（二） 請問您的子女何時改從母姓而登記原住民身分？過程為何？

（三） 請問您的子女登記原住民身分前，雙方家族有何討論？性別、出生序、傳宗接代觀念、就學保障或補助等因素有何影響？

（四） 請問您的子女改從母姓、取得原住民身分後的適應過程為何？

（五） 請問您有幾位子女？都登記原住民身分嗎？家族中是否也有類似經驗者？

（六） 未來是否會考慮讓子女改回從父姓而放棄原住民身分？為什麼？

**二、原住民幼童托教補助與就托（學）經驗**

（一） 請問您的子女出生時有沒有申請生育津貼？對您有何幫助？

（二） 出生後如何安排子女的托育？有送保母照顧或托嬰中心的經驗嗎？

（三） 子女登記原住民身分後，申請原住民托育補助或就讀幼兒園補助的經驗為何？對您有什麼幫助？

（四） 請問您如何為子女選擇幼兒園？就讀的情況為何？

（五） 請問您的子女是否曾享有優先登記公立幼兒園的權利？這在原鄉就讀國小附幼用得上嗎？

（六） 請問您對於子女未來行使升學保障與就學補助等教育權利有何想法？

**三、幼兒教養與就學經驗中的族群認同**

（一） 請問您的子女除了說國語之外，聽得懂部落或外祖父母家族的族語嗎？

（二） 請問您的子女有常回到祖父母家，聽得懂閩南語或其他方言嗎？

（三） 請問您與子女在部落的生活，常接觸到哪些原住民族語言與文化？

（四） 請問您夫妻在教養子女方面有哪些文化上的差異需要協調？

（五） 請問您的子女在幼兒園和小學階段，學習到哪些原住民族語言與文化？

（六） 請問您期待子女的族群認同是單族或雙族群認同？家人期待又是如何呢？

（七） 原住民身分與教育權利保障對於您鼓勵子女學習原住民族語言或文化有何幫助？

國立臺東大學 National Taitung University

# 訪談大綱－幼兒園教師

一、基於在山水國小附幼的任教經驗，對於幼童取得原住民身分的看法

（一） 請問貴園所屬部落幼兒改從母姓而登記原住民身分的概況為何？有哪些實例？

（二） 請問您了解○○小朋友（指研究參與者的子女）何時改從母姓而登記原住民身分嗎？您所了解的過程為何？

（三） 請問您所了解○○小朋友或其他小朋友登記原住民身分前，其雙方家族有何看法？性別、出生序、傳宗接代觀念、教育權利等因素有何影響？

（四） 請問○○小朋友或其他小朋友改從母姓，適應的過程為何？

二、原住民族教育權利保障與幼兒就學經驗

（一） 請問貴園所幼兒登記原住民身分後，享有哪些權利與保障？

（二） 請問具有原住民身分幼兒可優先登記就讀公立幼兒園的情況如何？這在原鄉就讀國小附幼用得上嗎？

（三） 請問家長申辦原住民族幼托補助辦法的概況為何？○○小朋友或其他改從母姓的小朋友申辦的情況為何？

（四） 請問貴園所登記原住民身分的幼兒在就讀國小後，還享有哪些原住民族教育權利？

（五） 請問貴園所歷年登記原住民身分的幼兒長大後，如何享有原住民族升學保障與就學補助等？

三、在幼兒園學習經驗中的族群認同

（一） 請問○○小朋友與其他小朋友在說國語之外，會聽得懂部落或外祖父母家族的族語嗎？

（二） 請問○○小朋友在學校會使用非原住民語的其他方言交談嗎？小朋友會覺得自己是原住民或不是原住民嗎？

（三） 請問○○小朋友與其他小朋友在部落的生活，常接觸到哪些原住民族語言與文化？

（四） 請問您在貴園所曾經設計哪些教學活動，引導〇〇小朋友學習到哪些原住民族語言與文化？

（五） 請問您所接觸原妻漢夫的家庭，在養育子女方面有哪些文化上的差異？如何解決？

國立臺東大學 National Taitung University

## 附錄二

# 訪談知情同意書

研究參與者您好：

我是國立臺東大學教育學系的研究生葉峻瑋，我的研究題目是「原漢通婚家庭幼兒原住民身分取得與就學經驗之研究」。本研究旨在瞭解原漢通婚家庭在幼兒原住民身分取得的過程，父母抉擇時的教育權利考量，以及幼兒在文化學習、同儕關係、親師生互動等幼兒園就學經驗，誠摯邀請您的參與！本研究將透過訪談了解您的看法，地點可以選擇您方便的地方，時間約為一小時，詳細內容請參考訪談大綱。

您的意見對本研究至為重要，您有權利決定回答問題的深度與內容。為了正確的記錄資料，訪談過程會全程錄音，如果您不願意錄音、不願意某段發言錄音，或想中途停止，請隨時提出，我會完全尊重您的意願，而錄音資料彙整為逐字稿後，會再與您確認。本次訪談資料僅作為學術研究之用，基於保護受訪者的義務，研究論文不會呈現您的真實姓名與個人資料，而改以代號稱之，避免他人從研究中辨識出您。您的錄音與逐字稿資料將妥善保存在我所設有密碼之電腦裡，並只使用於本研究，且預計於民國 120 年 7 月 31 日刪除銷毀，若您有興趣瞭解研究結果，我可以提供您報告摘要。

最後，為落實研究者與研究參與者之間平等互惠的精神，本研究將提供訪談費每小時一千元整（含中途退出者），以表達謝意。若您瞭解以上陳述並同意，敬請在下方簽名，再次感謝您參與本次研究。

指導教授：國立臺東大學教育學系 王前龍教授

研究生：國立臺東大學教育學系課程與教學碩士在職專班研究生 葉峻瑋

經費來源：科技部

計畫聯絡人：王前龍 教授，電話：089-318855#3125，E-mail：wcl@nttu.edu.tw

研究參與者簽署欄：

錄音：☐ 同意　☐ 不同意

成果回饋：☐ 不需要

☐ 研究完成請提供報告摘要，寄至：_____

研究參與者簽名：_____ 日期：_____年_____月_____日

研究團隊簽署欄：

☐ 本同意一式兩份，將由雙方各自留存，以利日後聯繫。

指導教授簽名：_____ 日期：_____年_____月_____日

研究者簽名：_____ 日期：_____年_____月_____日