國立臺東大學教育學系
教育研究碩士班
碩士論文

指導教授：王前龍博士

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

研究生：卓勤怡 撰

中華民國一〇七年七月

國立臺東大學
National Taitung University

國立臺東大學教育學系
教育研究碩士班
碩士論文

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

研究生：卓勤怡 撰

指導教授：王前龍博士

中華民國一〇七年七月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系－教育研究所碩士班

本班 卓勤怡 君

所提之論文：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

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：

林春鳳
（學位考試委員會主席）

蔡東鐘

林春鳳

王前龍
（指導教授）

論文學位考試日期：民國 107 年 07 月 06 日

國立臺東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，正本送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

National Taitung University

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學系教育研究所

106 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：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

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單位
■	□	國家圖書館
■	□	本人畢業學校圖書館
■	□	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，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。

■同意□不同意本人畢業學校圖書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。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
V			

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，本人同意視同授權。

指導教授姓名：[signature] (親筆簽名)

研究生簽名：[signature] (親筆正楷)

學　　號：10200002 (務必填寫)

日期：中華民國 107 年 11 月 6 日

1.本授權書（得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 下載）請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」*授權書版本:2008/05/29*

謝 誌

在原住民教育研究中心工作那些年，當時還是我老闆的指導教授王前龍老師，幾次在台北開會前替教育學系碩士班招生，兩隻涉世未深的小綿羊就這樣掉入他的圈套，但後來才發現他真的是我跟佳霖的超級大貴人！從碩士甄試前的準備、入學後修課、研討會發表、論文方向與建議，除了耐心的來回修改過數十次，還不時的給予讚美，說我「文筆真的很好」（我就不客氣的當真了！）。認識十年間，一路上真的是情義相挺，甚至中途我曾經放棄撰寫論文，他和張如慧老師仍不計前嫌願意再拉我一把，讓我有機會跟勇氣再和自己博鬥一次，說感謝真的無法表示內心的感受，只能說「大恩不言謝」了。

和我一起入學的小綿羊佳霖，在自己畢業後也回頭來拉我一把，也因為這樣我開始有動力寫論文，每次遇到問題第一個就是請教她，她給予我很大的支持，說感謝真的也是不夠的，只能用「燒肉」好好的報答一番了 ！

一定要感謝的是本研究個案和她的家人，願意接受多次的訪談和分享生命經驗，成就這篇論文的誕生。也感謝林春鳳老師、郭李宗文老師、蔡東鐘老師提供的寶貴建議，使論文更加完整。

最後，感謝原住民教育研究中心熊同鑫老師和多位同事們多年來的照顧，以及資深工讀生致睿和思妤在我口試當天來幫忙，還有在我寫論文的期間，雖然一直期待我可以成為卓家第一位國立大學畢業，但都說著反話唱衰我畢不了業的家人，以及夜間部同學跟我說「沒有畢業也沒關係」，還有療癒系 Apple 的陪伴，都是讓我能克服各種心理壓力與障礙的力量來源。無論接下來的人生功課是什麼，我都會帶著寫論文時的堅毅態度積極面對，謝謝大家！

勤怡 謹誌

2018 年 7 月

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

卓勤怡

國立臺東大學　教育學系教育研究碩士班

摘要

本研究目的為瞭解民國 90 年實施《原住民身分法》初期，原妻漢夫通婚家庭第三代的就學子女如何依「從姓原則」取得原住民身分與升學優待加分，並探討其族群認同如何發展。本研究對象為一中產階級之原漢通婚家庭，針對此家庭的女兒進行深度訪談，再輔以對其父、母親與弟弟等的訪談資料，並搭配相關文件蒐集以進行三角檢證。

本研究的結果為：依據民國 90 年之前採父系主義之身分認定法規，個案的父親出生於原母漢父之通婚家庭，依法不取得原住民身分，因此無法將身分傳給具四分之三血統與原住民族外貌特徵之子女；且個案的排灣族母親也曾依法在民國 70 年結婚後喪失原住民身分。由於個案自小於市區成長與就學，缺乏閩南與排灣族文化要素，在大學以前已將主流文化內化並發展出一般的國民認同。民國 90 年《原住民身分法》實施，適逢個案升大學考試前，補習班老師建議從母姓取得原住民身分以享升學加分，家人同意後個案隨母親回復身分而取得身分，民國 93 年弟弟亦為升學優待加分而登記身分，但都口頭約定完成學業後改回父姓，但至今仍未進一步討論此事。個案升大學後加入原住民社團，以及畢業後返鄉任職原住民研究單位的契機，使能進一步將排灣族文化內化於自我概念；弟弟則尚未有機會深化其族群認同。

本研究的啟示是，現今通婚家庭第三代約 30 幾歲之年齡層的原住民，有相當比率是在民國 90 年《原住民身分法》實施後，為了自身或子女教育優待而登記身分，但未必自小就具有原住民族認同，如個案高中之前有一般的國民認同，取得身分後須有特定的契機方能發展出民族認同，且可能又再通婚，又再將身分傳遞給下一代的子女。據此，建議政府與相關單位應認知並考量新一代具原住民身分的家長對子女教育的需求，甚至目前在學之原住民族學生已經是通婚第四代，必須發展更有效的民族教育政策，以促發新世代通婚家庭原住民族學生的民族認同發展。

關鍵詞：原住民族教育權利保障、原住民身分認定、族群認同

A Case Study on Indigenous Identity and Status of the Third Generation Descendants of Intermarried Family under the Status Identification Regulation Amendment

Cho, Chin-yi

Abstract

This case study aims to understand how the third generation descendants of an intermarried family obtain indigenous status and preferential treatment for college entrance exams and their ethnic identity development, under the initial implementation of the "surname-assuming status inheritance rule" of *Indigenous Status Act* in the early 2000s. The participants are the members of a middle-class intermarried family, and the data was mainly collected through in-depth interview with the daughter, and supplemented with the interview contents of her parents and younger brother. Some related documents were also collected.

The findings are as follows: Under the patriarchal Indigenous status identification regulations before 2001, the Indigenous-looking daughter was not eligible to register status due to her father was born to Hoklo-Taiwanese father and Paiwan mother; besides, her mother lost Indigenous status with inter marriage in the early 1980s. Growing up in urban area, the daughter internalized only common national identity into her self-identity before going to college, without any ethnic elements of Paiwan and Hoklo from her parents' home villages. The father took children's education seriously, but the daughter didn't think of the Indigenous preferential treatments until went to cram school for retaking college entrance exam. With the recommendation from the cram school teacher, the mother restored the lost status first and then have the daughter changed to resume maternal surname to obtain status according

to the just promulgated *Indigenous Status Act* in 2001.Her brother also obtained status for passing the entrance exam in 2004. The family made a promise for the siblings to change the surname back after graduation, but did not take it seriously. The daughter began to internalize some Indigenous culture elements into self-identity through participating college's Indigenous student society and serving Indigenous research institution after graduation. However, her brother had no such development opportunities.

This case study highlights the complication, limitation and possibility of the Indigenous identity development of hundreds of citizens now in their 30s obtained status and educational preferential treatments with "surname-assuming rule" in 2001. Therefore, the government should recognize the fact that many of them are not born to be with Indigenous identity, and to take their educational needs for their next generation into account in related policy-making process.

Keywords: ***Indigenous Education Rights Protection, Indigenous Status Identification, Ethnic Identity***

目次

中文摘要.....i

Abstract.....iii

目次.....v

表次、圖次 vii

第一章　緒論

第一節　研究背景與研究動機.....1

第二節　研究目的與研究問題.....5

第三節　名詞釋義.....6

第四節　研究範圍與限制.....8

第二章　文獻探討

第一節　原住民族群認同.....9

第二節　原住民身分認定法規沿革.....19

第三節　原住民族權利與教育權利.....25

第四節　相關研究.....32

第三章　研究方法

第一節　個案研究.....37

第二節　研究流程及研究架構.....38

第三節　研究對象.....39

第四節　資料蒐集與分析.....41

第五節　研究者角色.....43

第六節　研究信實度.....44
第七節　研究倫理.....45

第四章　研究結果與討論

第一節　取得原住民身分前的族群認同.....47
第二節　取得原住民身分後的族群認同.....69
第三節　綜合討論.....78

第五章　結論與建議

第一節　結論.....91
第二節　建議.....94

參考文獻.....97

附錄

附錄一　訪談大綱—個案.....105
附錄二　訪談大綱—家庭成員.....106
附錄三　第二次訪談大綱.....107
附錄四　第三次訪談大綱.....109
附錄五　第四次訪談大綱.....111
附錄六　訪談同意書.....112
附錄七　逐字稿分析格式.....113

表次

表1　原住民身分認定法規之沿革.....22

表2　受訪者編碼表.....40

圖次

圖1　社會認同形成與維持過程.....11

圖2　個人認同與國民、族群、全球認同關係圖.....12

圖3　微型文化與全國性鉅型文化.....12

圖4　跨族群關係心理學：脈絡、過程與結果.....15

圖5　基於文化接觸中的兩項議題的四種涵化策.....16

圖6　原住民族的涵化：啟源、結果與長期結果.....17

圖7　跨文化認同之形成.....18

圖8　研究流程.....38

圖9　研究架構.....39

第一章　緒論

第一節　研究背景與研究動機

一、研究背景

原住民族在經歷日治及國民政府時期，先後接受日語及國語的同化政策，光復初期，政府對原住民推行改善原住民衣著、飲食、風俗習慣等政策，且民國35年開始即有原住民升學優待政策，但直到民國76年的原住民教育政策內涵仍為「同化融合」，原住民學生接受的仍是一般主流教育，雖然就學率提高，但也導致原住民族文化、語言快速流失，形成語言斷層（周惠民，2008）。解嚴之後進入原住民族政策的多元文化時期，原住民教育政策逐漸完善，除了原有的升學優待，也開始強調培育多樣性的原住民人才的重要性，對族語的振興也投入大量的資源，朝向本土化及多元文化發展（譚光鼎，2002）。

1994 年中華民國《憲法增修條文》正式以「原住民」取代「山胞」的名稱入憲，1997年更將代表個人的「原住民」擴大成為代表集體的「原住民族」（潘繼道，2014），肯定原住民族的主體性及集體權利，並陸續推動各項原住民政策，如原住民民族學院的設立、族語認證、傳統領域調查、新族群的認定、民族議會的推動、自治區的規劃和原住民族電視台的設立等，在法規的制訂上和主體性意識關聯最大的有1998年《原住民族教育法》、2001年《原住民族工作權保障法》、《原住民身分法》、2002年《原住民民族別認定辦法》、2003年《姓名條例》修訂，以及2005年《原住民族基本法》等（孫大川，2008），這些法規都積極保障原住民族權利。《原住民身分法》為國家為確立政策對象及範圍認定之基礎，該法歷經各政策時期，其沿革自民國43年臺灣省政府命令，其後為45年《臺灣省平地山胞身分認定標準》、69年《臺灣省山胞身分認定標準》、80年《山胞身分認定標準》、90年迄今之《原住民身分法》（原住民身分法解釋彙編，2015）。目的為保障原住民族教育權並促進民族發展之《原住民族教育法》則於1998年即制定完成，其中與升學優待相關之「原住民學生升學優待辦法」亦隨之修訂，且當時為配合廢除聯考改制多元入學方案，因此重新修訂為《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法》，以繼續維護原住民學生權益（顏國梁，2001）。

《原住民族教育法》將原住民族教育區分為「一般教育」及「民族教育」，原住民於一般正規教育外，應接受原住民族教育，傳承其族群文化及語言。另外還訂定施行細則包括：學校得設立原住民教育專班、國中小原住民學生達全校達一定比例得列為原住民重點學校、培育原住民教育師資及部落社區教育等。王前龍（2011）指出《原住民族教育法》原住民族教育權利的三個面向：在國家教育體系中教育機會均等，並有權學習民族語言文化，進而有權設置民族學校。符應至臺灣原住民教育及人才培育政策，多採取以積極性的差別待遇，如學校方面有「教育優先區」、「原住民重點學校」，學生方面有升學考試加分政策、學雜費減免、優先入學等，皆以促進原住民族學生的教育機會均等為目標，且推論可能「改從母姓」而取得身分者占多數，因為內政部無明確資料。

我國實施原住民教育權利保障措施數十年來，各項措施包含升學加分、錄取名額保障、學費及各項補助等，原住民學生的就學率及接受高等教育的人數皆有大幅成長。陳珊華（2014）比較 2008 年與 2013 年原住民就讀研究所的人數，從 18 人增加至 1,326 人，大學畢業從 1,631 人增加到 20,074 人，研究所學生人數成長 73.6 倍，大學學生人數成長 12 倍。此期間除了適逢我國高等教育擴張，大專校院陸續增校，受高等教育的學生數增加，因此其中的原住民族學生亦隨之增加；然而，在全國整體人口出生率降低，原住民學生數佔全國總體學生數的比率逐年微幅上揚，國中小與高職持續高於原住民在全國總人口的比率，大專以上在高等教育擴張下人數大幅增加，但仍低於原住民人口比率（譚光鼎，2002；陳珊華，2009）。

由內政部人口統計年報可知，自民國 89 年底，原住民人口從 408,030 人增加了 14.5 萬人，達到 105 年底的 553,228 人，增加率高達 35.6%，可見自《原住民族身分法》實施以來，原住民人口 15 年間呈現逐年增加，此期間臺灣總體人口卻僅增加 4.7%。在人口學上，人口成長的四大因素是：出生、死亡、移入、移出，其中的出生、死亡相減為「自然增減」；移入、移出相減是「社會增減」；兩者相減為人口成長或是人口負成長（臺灣人口地理學習教材，2017）。依內政部「現住原住民人口數按單齡分」統計表，可對照出民國 90 年與 105 年各年齡層原住民人口增減數，「嬰兒期」的出生人數及「中、老年期」死亡人數之加總，可視為「自然增減」，除此之外的身分回復、取得及喪失可視為「社會增減」；自

林修澈（1999）原住民身分認定的研究，得知原妻漢夫的通婚戶已有兩萬戶，佔全部戶數的 21%；再透過王前龍（2017a）對原住民人口結構之研究可再進一步得知，自民國 90 至 104 年依「從姓原則」登記原住民身分者約 10 萬人，其中 5-19 歲「就學期」增加人數最高約 4.5 萬人，且原妻漢夫家庭之子女「改從母姓」者佔多數外，每學期開學前的 2 月與 8 月為登記身分尖峰期，明顯可看出為政府推動教育權利保障促進原住民人口增加。Clatworthy, Norris, & Guimond（2007）指出，影響原住民人口的因素，除一般的出生、死亡、移民，尚有身分法規、父母親族群背景、法定身分與權利的傳承及族群流動等因素，其中的族群流動又分為：父母與子女之族群歸屬不同之「代間流動」，尤其是通婚家庭；個人的族群歸屬轉變之「代內流動」。而民國 90 年《原住民身分法》實施後，過去因婚姻或收養關係回復原住民身分，加上原漢通婚所生子女均無論其血統比例，可依「從姓原則」取得原住民身分，原住民人口在短短十年內成長了三分之一（林江義，2011），可見身分法規變革對原住民人口結構影響甚鉅，《原住民身分法》即成為一重要分水嶺，除幫助原住民學生取得較好的就學條件，亦成為原漢通婚戶實踐身分權的重要時點。

二、研究動機

《原住民身分法》對於原住民身分的取得、回復與喪失之規定，不同於過往以「父系主義」來限縮人口數的認定標準，而是開放從具原住民身分的父或母之姓或傳統名字者可回復或取得原住民身分（王泰升 2015）。鄭川如（2013、2015）亦指出，取得原住民身分為享有優惠福利的前提，《原住民身分法》雖修改為從父、母血緣的「雙系主義」，但仍以「姓氏綁身分」加以約束，成為原妻漢夫家庭之子女繼承原住民身分之門檻。上述之「姓氏綁身分」原則，乃採用《國籍法》之「雙系血統主義」（立法院國會圖書館，2017），但又附加「從姓」原則（原住民身分法彙編，2015），本研究簡稱「從姓原則」。「從姓原則」表面上只是去戶政事務所登記原住民身分，實際上「取得」原住民身分需考慮其本身的族群認同、原住民教育優惠待遇、以及可能被標籤化、甚至歧視等正反兩面因素，且需由本人、父母親或其他親屬共同商議決定。然而，由於過去社會存在著對原住民不利的氛圍，為避免歧視許多人選擇隱藏其原住民身分（王前龍，2017a），此外，尚

有因為國家的身分認定標準而失去原住民身分。

民國 80 年至 90 年間實施的《山胞身分認定標準》將與非原住民通婚的女子視為一般國民，即使具百分之百原住民血統與高度的族群認同，因為沒有身分認定權，無法繼承原住民保留地、享有原住民相關福利。而原妻漢夫通婚家庭之子女依舊法規的「父系主義」，在法律上是一般國民，不需接受促進同化的教育優惠待遇；民國 90 年實施《原住民身分法》之後，原本上述被視為一般國民的原住民，依「從姓原則」取得身分，即可享有相關權利，而這些福利已非以同化為目的，而是依據《憲法增修條文》與《原住民族基本法》，旨在促進原住民族的主體發展。

王前龍（2017a、2017c、2017d）指出，過去一般社會對原住民的歧視及污名化，造成許多人不願意承認或是登記原住民身分，但隨著民國 83 年「原住民」正名成功、86 年《憲法增修條文》之「原住民條款」以及 94 年《原住民基本法》陸續通過，對原住民各項權利保障也更加周全，登記原住民身分是享有原住民福利資源與教育權利保障的前提，原住民人口呈現逐年增加；此外，更近一步分析自 90 年至 105 年之間原住民人口增加之構成因素，這 15 年間登記原住民身分者共 10.1 萬人，在 5-19 歲就學期增加約占二分之一，且每年開學期間增加最多，15 歲（國中升高中）也增加最多，到了 20 歲之後便不再增加。

然而，涂予尹（2011）指出，原住民升學優待措施希冀原住民族藉此擺脫困境並融入主流非會，但經多次修法後有「入學名額的配額化」與「優待條件的嚴格化」兩大趨勢；張培倫（2007、2009）也指出，《原住民族教育法》除促進教育機會平等外，亦期待原住民族學生能進一步延續民族命脈、增進民族福祉，而絕大部分原住民族學生只將優待政策視為只是一種個人權利，未思及其背後的集體權利，因此造就一群完全漢化的原住民，未能將所學回饋族人，原住民教育政策實施應強調其對培育原住民族自治人才的必要性，稱之為「積極賦權行動」，其內涵不再是過去以歷史補償與社會效益為核心，而是跳脫個人主義，以民族自決之集體權利為出發點來提供升學保障措施，是為培育多樣性之民族自治人才，以實踐「原住民族自決」為最終目標。

基於上述，研究者想進一步瞭解於民國 90 年《原住民身分法》實施後，第一批原妻漢夫通婚之女子從母姓取得身分而享有教育優惠待遇者。按內政部統計

年報推算當時 5-19 歲原住民在就學期之人口共增加 4670 人，其中適逢大學升學考試的年齡為 18-19 歲（包含重考生）共有 642 人（王前龍，2017c），而本研究個案即為其中一員。本研究個案為原漢通婚家庭第三代，祖父閩南人，祖母排灣族，父親雖有二分之一血統且在部落成長，但未具原住民身分；母親為排灣族，但依《臺灣省山胞認定標準》法規在婚後喪失身分，約民國 85 年依《山胞身分認定標準》回復身分；個案雖有四分之三血統，亦具明顯排灣族外貌特徵，經常隨母親由市區回部落參與祭典和教會活動，但在高中之前皆未有原住民身分。民國 90 年之後，其父始終未登記身分，個案準備升學考時，經由補習班老師建議後與家中商議改從母姓登記身分，因而其身分是傳承自母親。此外，個案姑姑亦於年屆 55 歲前登記身分以申領國民年金—原住民給付，其子女亦連帶從母姓登記身分；因而成為一典型且具代表性之個案，此個案家族自日治時代經過數十年的原漢通婚，個案已是第三代，個案父親亦為通婚第二代卻從漢父姓氏未登記原住民身分，因而其子女必須從母姓取得身分，並與其子約定於大學畢業後改回父姓，卻遲未實行，是否與原住民身分可繼承保留地有關，或是有其他考量？個案之家庭文化如何影響其身分認同？決定登記原住民身分的因素為何？原住民教育優惠待遇及相關福利對於改從母姓取得原住民身分有何影響？又或者於取得身分前就礙於法令而無法進行身分認定？變更身分主要決策者是本人或其他家庭成員？過程及脈絡又是如何？原住民身分認定法規的變革，站在個人的角度來看，除了影響個人身分歸屬及族群認同，還有原住民家庭成員身分的決定與流動。因此，研究者決定對於此一主題進行研究，並以曾經從母姓取得原住民身分因而取得升學優待之個案，其取得身分前、後之族群認同，與接受升學優待對求學歷程產生之影響。

第二節　研究目的與研究問題

一、研究目的

基於研究背景與動機，本研究的目的為：

（一）瞭解個案在舊制身分認定法規下的族群認同與求學歷程；

（二）瞭解個案依《原住民身分法》取得原住民身分與升學保障之過程；

（三）瞭解個案取得原住民身分後的族群認同發展。

二、研究問題

基於上述之研究目的，本研究的問題為：

（一）個案在舊制身分認定法規下的族群認同與求學歷程如何？

（二）個案依《原住民身分法》取得原住民身分與升學保障之過程如何？

（三）個案取得原住民身分後的族群認同發展如何？

第三節　名詞釋義

一、原住民族及原住民用詞之定義

依據《原住民族基本法》之定義：「原住民族係指既存於臺灣而為國家管轄內之傳統民族，包括阿美族、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原住民族並經中央原住民族主管機關報請行政院核定之民族。」；「原住民係指原住民族個人」。本研究將依《原住民族基本法》之定義行文，惟不可變動之法規，其名稱與對象涵括原住民團體與個人為對象時，如《原住民族身分法》實施對象為原住民族，規範的是原住民個人的各項權益，諸如此類皆以「原住民」行文之。

二、原住民族教育權利保障

依據《原住民族教育法》應依原住民族意願實施原住民族教育，以原住民為主體，本多元、平等、自主、尊重之精神推展原住民族教育，其目的在於「維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮」。依據相關法規，原住民教育權利保障包括學雜費減免、升學考試加分、入學名額保障、住宿及伙食費補助...等，目的為促進教育機會均等、提高向上流動的機會，以保障培育能參與國家建設與民族自治的人才（陳張培倫，2013）。本研究個案是民國 90 年《原住民身分法》制定後取得身分才享有當時的「教育優惠待遇」，但在 96 年度之後

方改制為外加名額的「教育權利保障」之積極賦權行動（陳張培倫，2013），但基於《憲法增修條條文》與《原住民族教育法》之精神，本研究仍稱之為「教育權利保障」，且將範圍限縮於高等教育階段「升大學考試加分、學費減免、獎助學金、以及研究所時期之專門人才獎勵金」等。

三、原住民身分認定

身分的認定除了主觀認定，也由他人賦予。原住民身分的認定可以是一個人或一個族群根據血緣、語言、宗教、風俗習慣、文化等主觀對自我的認定；而國家對身分的認定關乎資源分配，須透過制度化的方式畫出明確的族群疆界，以確定福利與制度保障的範圍；因此《原住民身分法》明訂原住民身分取得、回復及喪失，制度化的畫出福利與制度保障範（劉千嘉、章英華，2014）。本研究所指的「原住民身分」為符合原住民身分法規，並依《戶籍法》前往戶政單位在戶籍上登記之「原住民身分」，相關規定包含：民國 90 年之前的身分認定舊法規，針對原住民女子與非原住民男子所組成之「原妻漢夫通婚家庭」，限縮此類通婚家庭之子女不取得原住民身分，直到民國 90 年《原住民身分法》才可依「從姓原則」取得身分；此外，民國 69~80 年《臺灣省山胞認定標準》規定外婚之原住民女子喪失身分，但民國 80~90 年《山胞（原住民）身分認定標準即可回復身分。

四、族群認同

江宜樺（1998）指出，「族群認同」是依照個人的族群意識來決定，如個人的血統、所屬的部落、長相樣貌、語言、風俗習慣等特徵，主觀的判定自己所屬的群體而發展出的認同感或一體感；此外在國家體系下尚有「制度認同」，即對原住民族法律下關於教育、社會安全與政治參與等制度的認同感。我國法規明訂原住民身分取得、喪失、回復等所需之條件，主要還是以「從姓原則」來認定，此為原住民族身分認定之制度，對「從姓原則」、教育權利保障或是各項福利措施等認同即為「制度認同」。本研究以研究對象對自身的了解，如血統、語言、生活習慣、傳統、儀式等特質、族群意識的發展所產生的族群認同，與對身分認定、升學優待等制度認同，以瞭解在身分認定法規變革下，第一批原漢通婚家庭子女取得原住民身分前後族群認同的轉變。

第四節　研究範圍與限制

由於個案研究著重探究一個特殊的情境、事件、方案和現象，而非將研究發現擴大至其他的情境、時空（吳建華、謝發昱、黃俊峰、陳銘凱等，2010）。本研究個案於升大學考試前從母姓承繼母親原住民身分，因而取得教育權利保障，且為原漢通婚第三代，為典型且具代表性之個案；因此本研究著重其「獨特性」，欲探索整體的情境脈絡，以期進行深入的剖析及全面性的理解。本研究個案為原漢通婚第三代，其父母、祖父母皆為原妻漢夫家庭。原住民身分認定法規數十年的變革影響著整個家族，歷經光復、戒嚴、解嚴、同化、融合、多元主體發展等不同時期，身分認定標準不僅造成身分認同與認定游離不定，也使原漢通婚家庭成為浮動的政策對象。本研究個案即使具有 3/4 原住民血統，在身分法放寬認定標準後才能從母姓找回其身分歸屬感；個案母親也曾因結婚喪失原住民身分，之後又選擇回復身分；個案父親亦有 1/2 血統至今仍未行使身分權登記為原住民；個案弟弟即使取得身分，又必需承擔漢系父親姓氏傳承的壓力，因此，研究者認為對此一具有特殊性及代表性的典型家庭，安排個案為主要研究對象，其家庭成員參與經驗為輔助，能深入瞭解個案升學優待與取得原住民身分之關係與過程，故將所有心力投入於此一個案，透過深度訪談聆聽受訪者之生命經驗，並真實報導當時的情境與脈絡，客觀詳實的撰寫報告以呈現本研究價值。

雖然研究者具多年承辦原住民專門人才獎勵計畫之經驗，亦在臺東大學原住民教育研究中心與多位原住民同事多年，惟本身非原住民族，對受訪者的生活型態、信仰、文化及語言不甚瞭解，因此，研究者在訪談前先收集相關文獻以及個案族群背景等相關資料，以避免溝通障礙或不小心觸碰禁忌話題。另外，研究者在訪談過程中，將保持高度敏感來觀察受訪者的情緒，以誠懇、開放、同理且「存而不論」的態度，利用引導式的提問，讓受訪者能充分表達自己的經驗及感受，倘若仍有語意理解問題，將於訪談時重述釐清，並於訪談結束後將轉譯之逐字稿交由個案澄清之，避免產生信效度不足之問題，此為本研究的研究限制。

第二章　文獻探討

第一節　原住民族群認同

一、族群認同

「族群」是指一群因為擁有共同的來源，或是共同的祖先、文化或語言，而自認為或被他人認為，構成一個獨特社群的一群人（王甫昌，2003）。「認同」（identity）是一種心理狀態，除了包括自我認識、自我肯定的過程，也摻雜了他人對此一主體之存在是否有同樣類似的認識（靳菱菱，2013）。謝若蘭、彭尉榕（2007）則認為族群認同是個體根據自我客觀的文化特徵做出族群身分的選擇。江宜樺（1998）指出，「族群認同」（ethnic identity）是指一個人由於客觀的血緣連帶或主觀認的族裔身分而對特定族群產生的一體感，進而知道自己所屬的群體，同時個體對群體的歸屬也包含著主觀意志的選擇；更指出，在國家體系下除族群認同外，尚有「文化認同」與「制度認同」，文化認同是指集體族群共同的歸屬感，而制度認同是個人基於對特定的經濟、政治、社會制度的肯定而產生的政治性認同。

族群的界定的方式分為客觀論及主觀論。就客觀論而言，認為每一位族群成員有相同體質、語言、服飾、宗教、風俗習慣以及族群特性等客觀特質，並有一定的歷史起源起與地域範疇，並以靜態不變的共同體形式維持其客觀的特徵（王明珂，1997）。而主觀論之基礎理論包含原生論、建構論、結構論（Yang, 2000），此外還有認知論。原生論（primordialism）認為一個人的族群認同是建立在客觀論的基礎上 的，是生下來就固定不變的，而且是取決於在客觀上可以觀察得到的一些本質性特徵，包括血緣、語言、宗教、或是其他文化特色，論者認為只要把這些認同的本質、或是核心找出來，就可以辨識出這個人的認同，因此又稱為本質論（essentialism）（施正峰，2012）。工具論（instrumentalism）是指在不同的情境之下，個體或群體對族群有不同的選擇，族群可以再度被建構（謝若蘭、彭尉榕，2007），個人對於族群的認同及身分的從屬，主要取決於他們能否從中獲益，身分認同僅是個人達成目標的手段（施正峰，2012）。建構論（constructuralism）是族群菁英為追求集體利益或改變社會結構不公，為了競爭有限的資源而建構族群認同來喚起群眾熱情；認知論則著重行動者詮釋社會情境

與族群經驗的方式，為鉅觀族群現象提供微觀基礎，認為具有族群身分的個人未必有均質的族群認同（靳菱菱，2013）。

Erikson 主張「自我認同」是一致性與持續性的主觀感受，使個人有穩定的自我意識；而認同不是個人自動擁有，是自童年開始透過「反省與觀察」的過程逐漸在成人時期能發展完成。然而，並非所有人都能發展出穩定的自我認同。相同的，「族群認同」也是一種自我認同，差別在於它涉及與共同族群成員有相同的認同感，而族群認同的過程則涉及個人對所屬族群身分的自我認同，以及對該身分有關的態度與理解（Phinney & Ong, 2007）。Tajfel（1982）也指出社會認同是個人自我概念的一部份，且源自於對社會團體的認知、價值與情感意義。Phinney & Ong（2007）則指出族群認同的要素包含：自我歸類、承諾與歸屬、探究、行為參與、團體內部的態度、族群價值與信念、成員身分的重要性、與國家認同的關係等；其中「承諾與歸屬」為最重要的要素；「探究」則是個人透過參與閱讀、談論、學習文化習俗、參與文化活動等相關活動，來尋求與個人所屬族群有關的資訊和經驗；「行為參與」包含語言、飲食、以及與族群成員建立關係，且以語言為關鍵；當個人對於所屬族群有舒適與正向感受，個人會對其產生強烈的歸屬。

楊荏棉（2011）參考國內外多位學者的說法指出，所謂族群認同是指一個人或一種族群區分己群與他群的標準，並整理出族群認同包含以下六個面向：

1.個人對族群的歸屬程度；

2.常與文化認同結合，並透過文化象徵符號顯示來增強族群認同；

3.隨環境的變化與個人心理需求而改變；

4.兼具主觀意識、獨特性及客觀文化的特質；

5.由個人自我定義、評價及習得團體模式的過程；

6.分辨我群和他群的過程。

個人的族群認同會隨著身分而改變，例如居住地的遷移、婚姻、階級轉換或是進入不同的團體。以族群團體觀點來看，可能因為弱勢、被殖民、國家政權變異等，產生不同形式的「族群融合」或稱為「族群同化」的現象（王甫昌，1993）。

在美、加、紐、澳等之原住民人口皆有一些重要的特性，包括皆因與主流族群通婚使得族群界線模糊，已很難界定誰屬於原住民；且各國人口都曾受殖民影

響而人口減少，1960 及 1970 年代雖經歷生育率快速下降，但又快速的恢復與成長（Johnstone, 2011）。而這些國家近 20 年的人口普查皆採取多重族群認同選項的自我認定的方式，個人可擁有多重的族群認同，如加拿大之人口普查可基於血緣、文化、身分制度等概念；當人民擁有多重的族群認同且社會開放的情況下，將使更多人願意認同自己是原住民，所謂的族群邊界則會日漸模糊（王前龍，2017a）。而臺灣官方對原住民身分的認定是以原生論為基調，明訂原住民身分取得與喪失的各種情形，主要是以親屬關係、血緣等客觀條件來認定原住民身分，但此種認定方式的背後卻隱有工具論的影子；且對於雙裔子女而言，族群並非與生俱來的身分，而是經學習及與他人不斷互動過程中，慢慢累積與生成的一種意識，其族群認同揉合了複雜的心理、文化與政治考量(劉千嘉、章英華，2014)。謝若蘭、彭尉榕（2007）針對族群通婚原客雙族裔的研究則指出，族群身分的變更會影響認同的「有意識」轉變，尤其是更改為原住民身份者，會較積極地尋回原住民族群認同，以使自己更符合受惠的族群角色。

二、族群認同與國民認同

Verkayten（2004）指出，族群認同之形成與維持，是由於內、外部因素對個人與社會的互動關係，經過認同協商與內化之過程，以致產生不同程度之族群認同。如圖 1：

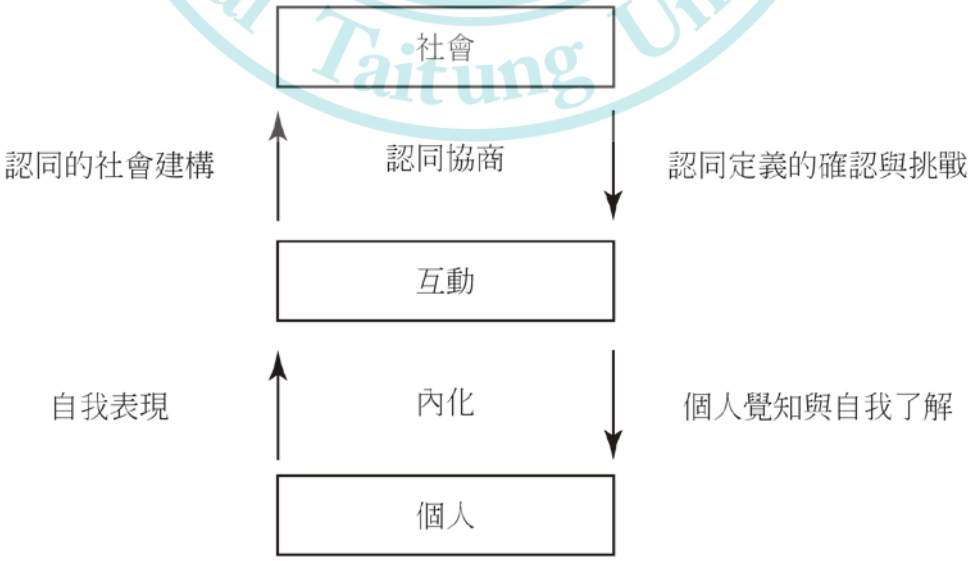

圖 1　社會認同形成與維持過程（Verkayten, 2004）

Banks（1988）則指出「個人認同」包含：「全球認同」、「國民認同」與「族群認同」，由於整體社會的文化是由所有族群所共享，各族群獨特的文化、習俗、語言、價值等文化要素是由各族群成員所享有。其中所謂的國民認同（national identity）是指，在自由民主的社會，個人將公平正義與人性尊嚴等價值內化而形成的自我概念。如圖 2：

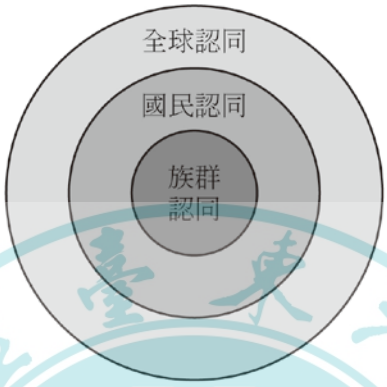

圖 2　個人認同與國民、族群、全球認同關係圖（Banks, 1988）

承上所述，整個國家的文化是由所有族群所共享，形成整體的「國民認同」；而各族群的習俗、價值與文化要素則主要是由各族群成員所共享，形成「族群認同」（Banks，1988）。由於整體社會存有多種不同的族群文化，臺灣就有閩南、客家、外省人、原住民等，其中原住民族還有十餘種族群。多數人首先接受國家整體的文化，發展出國民認同，同時或後期透過與不同的族群文化接觸，逐漸將一種或多種的文化要素內化於自我概念，形成多重文化認同。如圖 3：

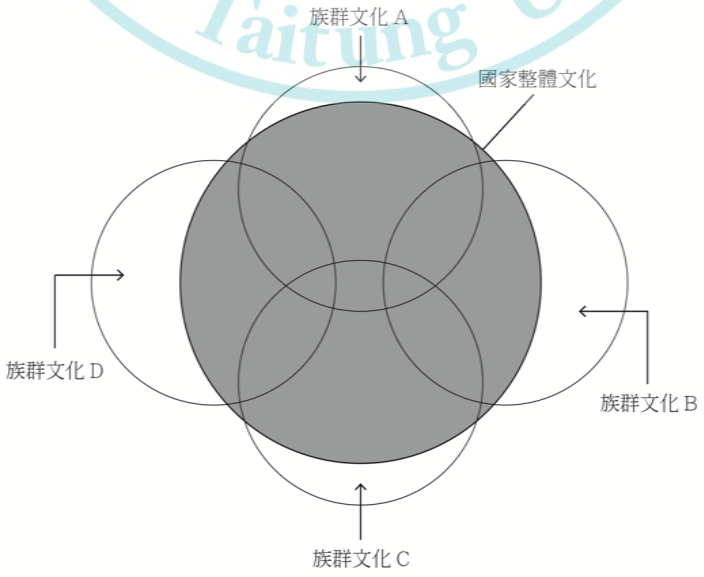

圖 3　微型文化與全國性鉅型文化（Banks, 1988）

上述為個人的族群認同的形成與內涵。接著探討族群與國家認同之間的情形Sidanius & Pedrocik（2000）認為，多元族群國家之群際衝突是族群與國家認同間統合的問題，在當代美國的論述中，族群與國家認同交互關係的模式，在本質上區分為三個類別：1.古典熔爐模式：美國早期的同化主義採用「美國化」政策，忽略各族群之差異，以主流文化如語言、服飾、習俗、信仰等統合所有族群。2.多元主義模式：當代美國多元的社會中，個人除了具有共同的國家認同，也允許甚至鼓勵個人的宗教、族群與種族獨特性，以維持值得珍視的社會認同，因此個人仍保持對自身社群的認同。3.團體支配模式：部分群際關係的理論家質疑多元主義各族群間相對公平的假定，主張多數多元族群國家創立於支配者的軍事征服，以及/或對從屬者的奴役，且支配團體對於國家的歸屬感大於從屬群體。對於國家的愛國心則與「支配者的偏愛」與「從屬者的拒絕」有關，因而多數多元族群優勢的主流群體享有較多的權力、聲望、教育資源與健康程度，從屬者則相對弱勢。

三、涵化與原住民族群認同

類同於上述團體支配的觀點，在弱勢族群與優勢族群接觸過程中，弱勢者的涵化策略也受到優勢群體政策的影響。Berry（2005）將群體關係的心理學研究分為「涵化」與「族群關係」兩個面向。圖 4 呈現基於文化、經濟與歷史等脈絡因素，個人與群體經過涵化與族群關係的交互作用，最後產生和諧效果或衝突與壓力等結果。「涵化」是文化與心理的雙重過程，發生於兩個或更多的文化群體與個別成員之間的接觸。在群體層級，它牽涉到社會結構與制度和文化措施的改變，導致兩個群體間長期心理與社會文化調整的過程；在個人層面，則牽涉長時間過程的個人行為，可能是數年、數代或數世紀。由於「族群關係」包涵正、負面意象，「涵化現象」在其發生時有所差異；在群體與個人層面，人們會採取不同的涵化策略來達到目標；在家庭中的不同成員，涵化也有不同程度、不同目標，有時導致更多的衝突、壓力與困難的調適。

本研究個案生活之外在環境族群關係，是自同化時期到多元文化時期，受到早期國家威權時期「同化」的涵化策略，社會氛圍將原住民族文化與身分視為次等的，對原住民族仍有刻板印象與歧視；在民國 90 年《原住民身分法》實施前，

個案父親未具原住民身分，母親亦喪失身分、子女亦不具身分，全家在法律上都是一般國民，不需接受教育優惠待遇，而父母也以漢人文化為主來教育子女的涵化態度，個案接受說國語為主的生活環境與教育，並且進入主流大學，以追求更好的經濟生活。在個案國小到高中的時期，台灣已進入解嚴後的多元文化時期，受教育過程中未感受到被歧視，但個案高中時期曾強調以非原住民身分、未享有加分就考上高中的好班來避免歧視。隨著民國 86 年憲法修正條文中原住民族條款通過後，國家肯定原住民族主體性並制定相關權利保障政策，對原住民族採取的是「多元文化策略」，原住民身分與相關權利保障進一步獲得提升與確認，使個案在升學加分的促進作用下，登記了原住民身分；而後因參與原住民社團與工作的契機，個案因而採取「統合」的涵化策略，在一般的國民認同之上所形成之排灣族認同也處於和諧狀態。而個案弟弟雖與個案處於相同的國家涵化策略，以及家庭以漢文化為主的涵化態度，但因個人接受涵化壓力時的涵化策略不同，其族群認同發展的階段與個案不同，雖仍優先發展出國民認同，但由於僅有零星的與排灣族文化接觸，因而與個案發展出不同程度的族群認同階段。

在「涵化」方面，個人在接觸參與大社會與維持自身族群文化的互動受到涵化態度的影響，而形成其文化認同與行為改變；在「族群關係」方面，族群偏見與刻板印象受到族群態度的影響，其對多元文化意識形態的接受程度，影響所形成的關係是安全的或歧視的，也影響個人認同的結果是和諧的或是衝突的。以個案而言，憲法的多元文化基本國策與相關政策已形成了安全的族群關係，使其在接觸參與大社會之過程中，能發展並維持其文化認同，形成了和諧的效果。而個案弟弟雖處於同樣的族群關係中接觸參與大社會，由於仍覺得福利補助容易使部分原住民養成依賴性，因而未能發展或維持排灣族文化認同，此為個人的自由選擇，未必形成衝突與壓力。

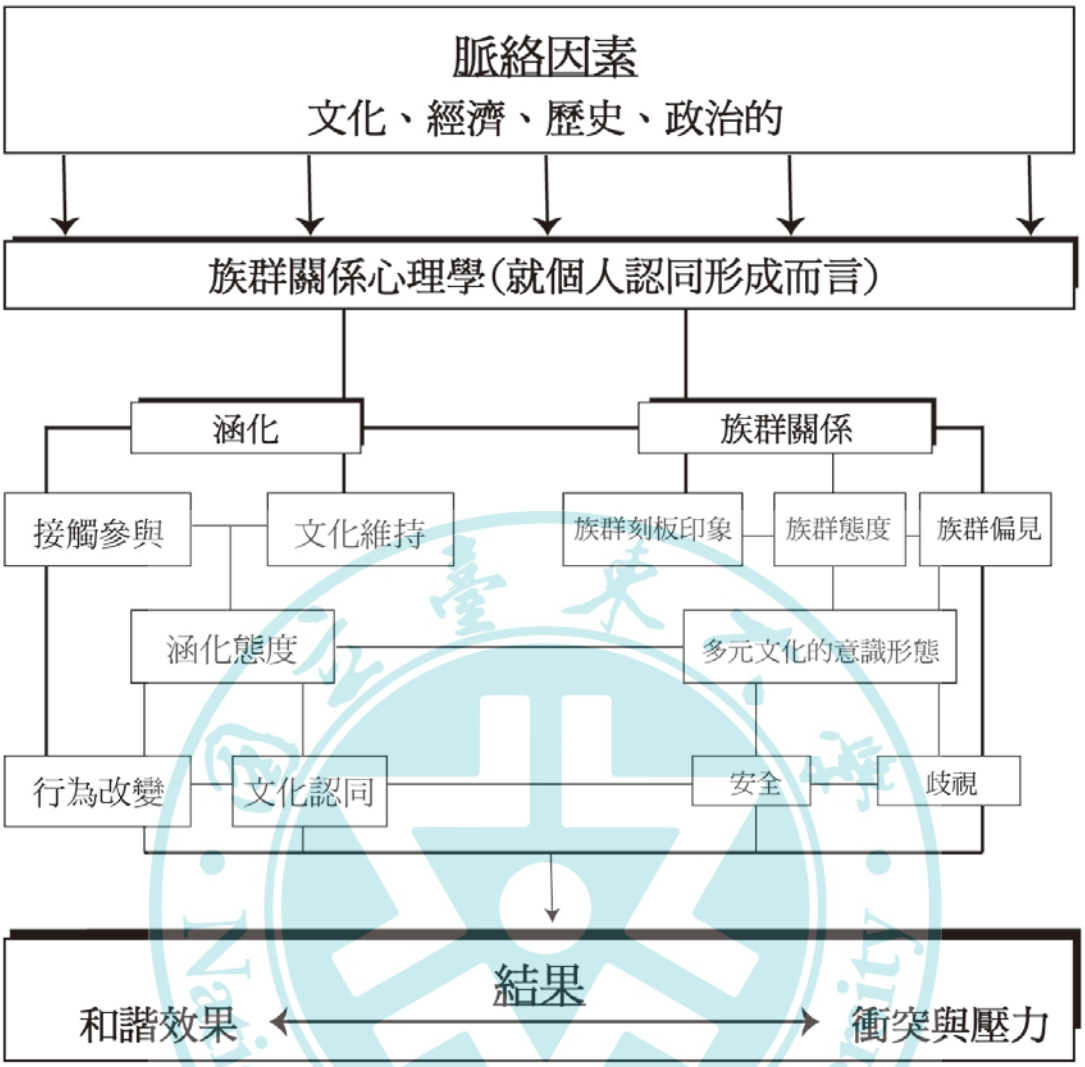

圖 4：族群關係心理學：脈絡、過程與結果（Berry, 2005）

上述提到的涵化策略可參照 Berry（1999）基於文化接觸的兩項議題所發展出來的四種涵化策略（圖 5），來解釋文化多元社會所有人們所面對兩個基本問題而形成跨族群關係。依據兩項議題，個人或族群團體選擇涵化之策略如下：

1.同化策略：族群放棄文化認同並成為大社會的一部分，將非主流群體吸收進主流群體，個人不想維持其文化認同並尋求與其他文化的接觸，並被吸收為大社會的一部分，正如古典熔爐模式一般；

2.雙文化策略：亦稱為統合策略。族群採取維護非支配群體的文化完整性，並使其能成為大社會架構整體的一部分，個人在接受大社會之他族文化時，仍保有我族原有文化之完整性，以族群成員的身分，參與在大社會網絡；

3.分離/隔離策略：族群維持其文化認同與傳統，而與大社會沒有關聯，個人僅重視抱持其原有文化，因而避免與他人互動；

4.邊緣化策略：族群對其傳統文化與大社會失去文化和心理的接觸，個人在排除與歧視的情況下，亦缺乏維持文化的興趣。

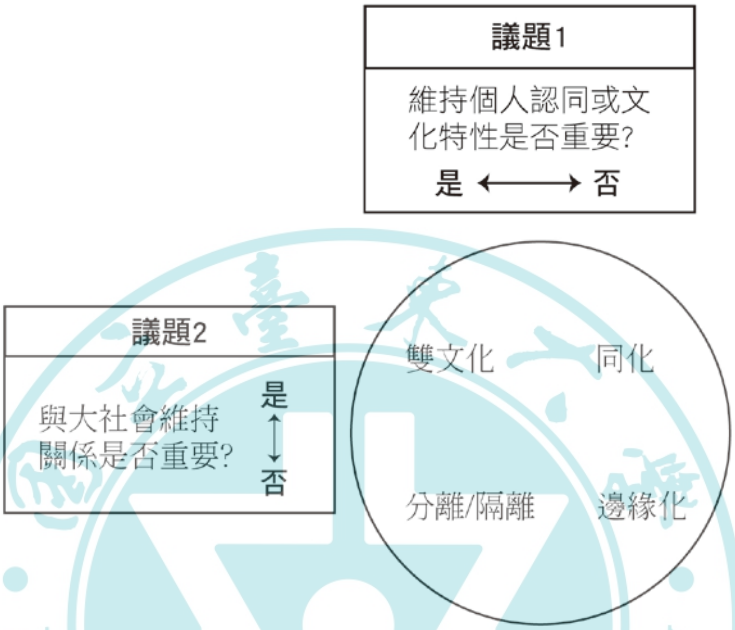

圖 5：基於文化接觸中的兩項議題的四種涵化策略（Berry, 1999）

Berry（1999）認為個人的認同與自我概念是緊密連結的，社會認同是個人透過許多社會團體來形成的自我概念；原住民族文化認同則是個人考量「個人」與「原住民族」複雜特性組成的關係，此概念包含幾個面向：1.知識面向：個人知覺或相信他是原住民；2.感覺歸屬於原住民族群具有重要性，以指出做為原住民是否是個人社會認同的重要面向；3.牽涉到做為原住民的正負面感覺，以指出個人是否藉由是自己是原住民而獲得正面或負面的自尊；4.個人維持或表現原住民認同的程度，或者相反地改變或隱藏該認同。然而，當主流族群與原住民族接觸時，主流群體成為支配者並以政治、經濟、教育等，採用不同的涵化策略，如同化、隔離、統合等來支配原住民族；原住民族對此產生抗拒，是為保有自身傳統、土地、語言等傳統文化，雙方經過長時間的支配與對抗，使得現今原住民社會與心理產生正、負面的影響，最終使得整體與原住民族社會走向分歧或和諧的狀態。

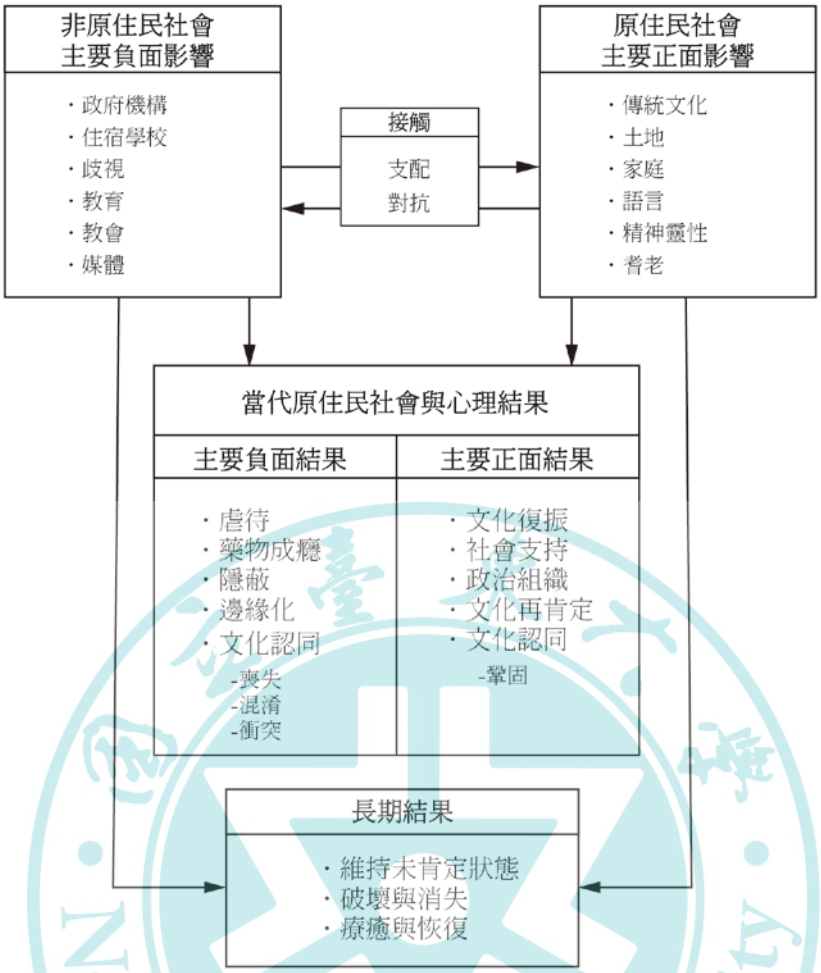

圖 6：原住民族的涵化：啟源、結果與長期結果（Berry, 1999）

四、族群認同發展階段

由於國家與個人皆採取不同的涵化策略，多元族群的整體社會經過長期的支配與抗拒，原住民族群的認同階段亦隨之產生變化。James Banks 將族群認同發展分為六大階段（譚光鼎，2012），包含：

1.族群心理束縛：族群負面意象內化，不願意認同並自身族群為恥；

2.族群疏離階段：排斥與拒絕自身族群並予以疏遠隔離，趨向較優秀之他群；

3.族群認同澄清階段：接納族群正反面特質，以自己族群為榮的認同態度；

4.雙族群關係階段：擁有主流文化及自身族群文化的雙重認同；

5.多元族群和反省性國家主義階段：願致力於自身族群，同理與關懷他族；

6.全球主義和全球能力：族群、國家、全球認同等概念皆充分內化。

對於主流與少數族群之跨文化認同之發展，Banks（1988）將其分為四個層次，由下而上為：1.個人經驗簡短的跨文化互動；2.個人開始內化一些其他族群的象徵與特性；3.個人完全地雙文化認同；4.個人完全被同化於新的族群文化。族群文化特性之內化面積之擴大，跨文化的認同層次也隨之提昇：

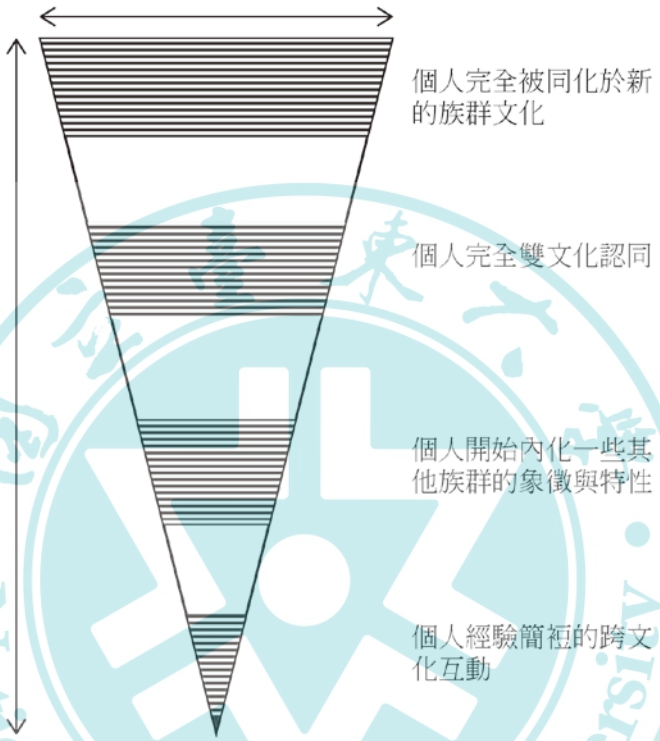

圖 7　跨文化認同之形成（Banks, 1988）

此外，Cross（1995）以美國黑人之認同發展脈絡，將族群認同發展分為五個階段：

1.接觸前期：個人對自身族群採置身事外的觀點；

2.接觸期：透過族群文化接觸形成新的看法；

3.沉浸期：對自身族群產生認同感，但對他族文化仍具排斥感；

4.內化期：形成雙族群的認同態度；

5.內化承諾期：發展出願投身自己族群的發展，亦尊重他族之狀態。

紐西蘭學者 Houkamau & Sibley（2010）則以多面向的認同研究問卷，發展出「毛利認同與文化投入的多面向模式」，來瞭解毛利人在不同的生命經驗下其

族群認同之發展，分別為 1.族群成員身分評價；2.社會-政治意識；3.文化效能與主動的認同承諾；4.靈性；5.互賴的自我概念；6.真實性信念等六個面向。

Phinney（1993）則將族群認同形成的過程分為三個階段：

（一）未檢視的族群認同：是指少數族群學生由於先接受了大眾文化與主流社會的價值和態度，因而未曾探究其族群並對其文化缺乏興趣；

（二）族群認同探究：此階段為族群認同發展的中心，是指當個人遇到能使他們探究族群認同的特殊情境，可能是重要的個人或事件，致使個人暫時改變原有的世界觀而重新詮釋其認同；

（二）族群認同達成：是指個人接受、內化、並清楚地瞭解自身族群，且理解自身族群與主流文化間的文化差異，此階段為認同過程的理想結果。

本研究針對原妻漢夫通婚家庭第三代身分轉變之個案，在民國 90 年之前依舊制身分認定法規而不具原住民身分的情況下，其閩南與排灣族家庭背景如何內化於自我概念；登記原住民身分後，除享有教育權利保障、相關福利等外顯因素，心理亦會產生某種程度族群意識的改變，可能透過學習或與他人互動重新建構個人的族群認同，且自原有之主流漢文化為基礎的國民認同，再逐漸發展出原住民族群認同。

第二節　原住民身分認定法規沿革

一、原住民身分認定

所謂的「身分／認同」（identity），是指一個人對於自我意識的反思；相對地，「身分」（status）可以解釋為被他人接受的程度，特別是國家所賦予的法律地位（施正峰，2004）。McHugh（2004）指出，身分（Satus）是一個法律狀態，是指國家法律體系承認原住民個人與群體存在之方式，意即國家基於個人與群體的原住特性（aboriginality）賦予之法律地位；「認同」則是原住民現實中在法律之外自我建構的實際狀態。「身分認定」與「身分認同」很容易混淆，「身分認定」是官方對個人或團體所採取的檢定工作，是客觀具穩定性並涉及權利義務；而「身分認同」則是依個人主觀自由的選擇身分，其身分可以是多元且不受任何官方約束的（林修澈，1999）。而族群的「認定」亦不同於「認同」，族群的「認定」是

國家以制度畫出族群邊界，為分配集體族群的資源；族群的「認同」則是由複雜的情感與心理意識，對自我的認定與他者的排除（劉千嘉、章英華，2014）。

身分認定涵蓋文化、社會、基因、法律、認同等五個面向（原教界，2013），國家需建立一套穩定的標準，使族群間能融洽相存。西方國家的身分認定雖然也看血統但與國內不同，Kukutai（2011）指出，早期的政策是以血量來限制公共資源分配的人數，並提及學者 Ian 認為紐西蘭毛利人官方人口統計中，文化上的自我認同是界定原住民的唯一可信的方法，而非血量多寡。Newton, et al.,（2005）則指出，美國聯邦法律是以授權給各部落政府自行認定印第安人，因而沒有統一的認定方法。王前龍（2017a）亦指出，紐西蘭在人口普查時的身分登記，基於血統的毛利裔有 66 萬人、基於文化認同的毛利族有 59 萬人，且可自由選擇登記在國會議員的「毛利選舉人名冊」或「普通選舉人名冊」；而美國聯邦法律是由各部落政府依其憲法與血量原則來認定；加拿大有全國性的印地安身分登記制度，且不開放連續兩代通婚登記身分；此外更指出，西方人是妻從夫姓所以看血量，臺灣的「從姓原則」是在夫妻別性的漢人習俗下形成的，專門規範原妻漢夫後裔取得身分。鄭川如（2013）指出，原住民身分具有民族識別的功能，同時也接受一般國民依據憲法、法律而有的權利、義務，此外還是享有原住民各項福利措施及教育優待的特殊國民身分。因此，每一個原住民族雖然有權決定自己的認同，但因涉及到國家的權利保障、以及社會福利，國家必須有具體操作化指標來認定民族身分，以免可能大量出現投機的身分轉換者（施正峰，2012）。然而，基於積極賦權保障原住民族權益的原則下，上述之福利措施是為培養原住民自治人才，即使有少數放棄身分之人才流失，或者有未能貢獻民族者，仍不能停止培育政策（陳張培倫，2009）。身分取得及放棄為個人身分權之行使，只是不符政府培育原住民人才之預期。且當代社會各原住民族之族群認同原本就是多重的，只是其中包含了原住民認同，並依國家法律認定原住民身分；然而，由於世界各國原住民族發展進程不一，在認定原住民身分時採取不同的律法規定，但最終皆應以達到內部自決的平衡狀態為目標。

二、原住民身分認定法規沿革

臺灣原住民族語言、文化、歷史與一般國民不同，及其於教育、經濟、社會結構上處於弱勢之地位，政府為能縮短其與一般國民之差距，賦予其特殊權益地位，訂定原住民身分認定制度，以作為政府推動原住民族社會建設之基礎（原住民身分法解釋彙編，2015）。所謂「身分認定」，指的是國家對個人身分屬性所進行的檢定，其認定具有一定的排他性，並涉及相關的權利與義務；由於原住民概屬「非漢」南島民族，因此政府對臺灣原住民施行的「身分認定」，形式上是具有「民族性」 的檢定工作，反映的是該認定所承載的民族政策精神（詹素娟，2011）。日治時期日本殖民政府為能有效掌控臺灣人民，除了戶口制度的實施之外，也不惜投注大筆人力、財力進行臨時戶口調查（邱正略，2008）。1905 年進行了第一次臺灣臨時戶口調查，戶口調查人群包括所有居住於臺灣本島以及澎湖列島的內地人（日本人）、本島人（日治之前即定居臺灣的漢人、熟番、生番）、外國人等（日治時期戶口調查資料庫，2017）。

原住民政策之演變牽動身分認定法規與教育方針，民國 37 至 51 年「山地平地化時期」，以及民國 52 至 76 年「融合整體社會時期」，一樣是實施同化政策，但教授的語言由日語改為國語，為拉近原漢教育的差距，所有國民接受一樣的教育，以落實教育機會均等的目標（周惠民，2008）。光復初期，中華民國政府為鞏固政權，國家處於戒嚴的威權時代，沿用日本殖民政府戶口調查的資料，以戶口簿上的種族欄來認定原住民身分，種族欄原住民寫「生」或「高」、平埔族填「熟」或「平」等（臺）。民國 43 年先以臺灣省政府令（山地同胞認定），規範原籍在山地行政區內本人或父直系尊親屬，戶籍簿種族欄登載為高山族（或各族名稱）者為原住民，並劃分出山地山胞的範圍，具體的列出通婚、婚生子女、收養等之認定標準；民國 45 至 69 年《臺灣省平地山胞身分認定標準》是以日治時期居住在山地或平地行政區內，本人或直系尊親屬為原住民者即具有原住民身分，但限縮原妻漢夫家庭之子女無法取得身分，父親是原住民其子女才能取得身分；除身分認定採取緊縮的策略，鄭袁建中（2015）還指出，民國 69 年之前即使無明文規定，但當時政府仍僅依照戶政管理規定，藉由「冠夫姓」將通婚原住民女子之身分登記為「漢族」，除了規範原住民女子與漢人通婚之子女無法取得原住民身分。民國 69 年《山胞身分認定標準》更增列通婚之原住民女子喪失身分之

規定，強制與漢人結婚之原住民子女喪失原住民身分；然而在解嚴之後原住民的主體性及集體權利開始受到重視，國家發展多元文化教育，進入開放發展時期（民國 77-86 年）；直到民國 80 年《臺灣省山胞（原住民）身分認定標準》開放過去曾喪失或拋棄原住民身分者（通婚原住民女子或是被收養之原住民）得回復其身分，80 年代歷經了各種原住民運動、正名以及修憲等，終於來到主體發展時期（民國 87 年起迄今），隨即訂定了《原住民族教育法》，以法律規範原住民教育的各項優待及保障措施，並投入原住民各方面專業人才的培育。

民國 90 年公佈之《原住民身分法》實施至今，採取的是「血統主義附加從姓」原則（原住民族委員會，2015），只要父母親其中一人為原住民，從其姓氏或傳統姓名者，即可取得原住民身分，甚至開放被領養之非原住民可取得原住民身分，此一規則更是打破血統主義之原則。王前龍（2017a）指出，原住民人口自民國 80 年 34.6 萬人至民國 90 年 40.8 萬人，增加 6.2 萬人，增幅 18%，民國 80 年身分認定標準雖開放外婚女姓回復身分，實施初期登記回復人數並不多，是到了 85 年第一次總統直選及「原住民」入憲後才比較積極去回復身分。各時期原住民身分認定法規之沿革整理如表 1：

表 1　原住民身分認定法規之沿革

<table>
<tr><th>法規實施期間及名稱
身分條件</th><th>43-68 年
臺灣省政府命令、
臺灣省平地山胞認定標準</th><th>69~80 年
臺灣省山胞
認定標準</th><th>80~90
山胞（原住民）
身分認定標準</th><th>90 年迄今
原住民身分法</th></tr>
<tr><td>原住民男子與原住民女子婚生子女</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.從具有原住民身分之父或母之姓或原住民傳統姓名者取得身分。
2.離婚後未成年子女由原住民父或母撫養者取得身分（不需從姓）</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，約定從母姓者取得身分</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者</td><td>未規定</td><td>喪失身分</td><td colspan="2">不喪失身分</td></tr>
</table>

法規實施期間及名稱 / 身分條件	43-68 年 臺灣省政府命令、 臺灣省平地山胞認定標準	69~80 年 臺灣省山胞 認定標準	80~90 山胞（原住民） 身分認定標準	90 年迄今 原住民身分法
非原住民為原住民父母收養者	未規定	不取得身分		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；收養關係終止則喪失身分
原住民女子之非婚生子女	未規定	取得身分； 經非原住民生父認領者喪失身分		同左，但約定從母姓或原住民傳統姓名者身分不喪失
非原住民女子與原住民男子之非婚生子女	未規定	經原住民生父認領則取得身分		同左，但須從父姓或原住民傳統姓名
子女變更為非原住民父或母之姓者	未規定	未規定		喪失身分
回復或取得原住民身分之規定	未規定	拋棄身分者不得恢復	在新法規實施前因結婚、收養等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	

資料來源：整理自（王前龍，2017a）、《原住民身分法解釋彙編》104 年 12 版。

現行的《原住民身分法》之認定標準、採用的「從姓原則」以及保障措施等仍有問題存在。前原住民族委員會主任委員林江義（2011）指出，國內原住民政策逐步邁向多元、包容、彈性，當今的原住民族身分認定政策已相當進步且周延，惟原住民個人與其身分有著不可分割或選擇的宿命，《原住民身分法》卻明訂可拋棄身分，致有極少數投機者享盡原住民權益後拋棄身分，此部分仍有令人省思之處。鄭川如（2015）則指出，國家可透過保障措施使原住民族不受壓迫得以發展，但不應把身分與經濟狀況綁在一塊；此外，內政部資料顯示原住民通婚比例約佔五成，其中原妻漢夫家庭之子女須從母姓取得身分，但由於漢人傳統認為繼承「姓氏」等於繼承「家族」，尤其是有重男輕女觀念者，認定必須由兒子繼承家缽，造成原住民兒子取得身分又放棄之狀況，得要在家庭和諧及族群認同之間做出抉擇；而且「從姓原則」是以漢人的命名文化來思考，因此認為《原住民身分法》應重新檢視之。謝若蘭、彭尉榕（2007）亦指出，「從姓原則」此舉除落入中國式父權制度及思考邏輯外，也將群歸屬與家族繼承混為一談，並非適用各個族群的命名方式，族群身份認定辦法，應回到個體的族群認同以及姓氏對於族群的意義層次作思考，族群身分才不至於失去認定的意義。

另外，在命名文化方面，孫大川（2008）指出，過去國家推動漢名漢姓的戶籍登記，破壞了原住民各族傳統命名的邏輯和語言。楊昇展（2004）針對各族傳統姓名研究指出，原住民於日治時期被強迫改日本名，到了國民政府又全面改漢姓政策，使得原住民族的命名方式受到扭曲與誤解，原住民族的命名方式分為親子連名制、氏族名制、親從長嗣更名制及家屋名制，且每個族別及部落不盡相同，其中排灣族之命名方式為家屋制，新生兒的名字前加上代表權利和階級的「家屋」之名；且排灣族實施長嗣繼承制度，長子或長女都可以繼承社會地位及家產。此外，過去《民法》規定「子女從父姓。但母無兄弟，約定其子女從母姓者，從其約定。」，民國 96 年後才修法為可由夫妻雙方約定其子女之姓氏，內政部統計資料顯示，106 年月出生嬰兒從父姓者占 95.2%，從母姓者僅占 4.8%（歷年新高）；106 年 11 月出生即登記傳統姓名僅有 497 人（內政部統計處、戶政司，2016）；由此可知，國人從母姓及傳統姓名的比例極低。爰此，原住民女子與非原住民男子通婚家庭之子女，幾乎都要「改從母姓」才能取得原住民身分，因而形成本研究個案，亦即民國 90 年依《原住民身分法》從母姓取得原住民身分者。

綜合上述，身分認定之問題包含：1.通婚家庭子女從母姓才能取得原住民身分，可能導致傳統漢族姓氏繼承家庭之困難，改姓氏後易產生自我認同與官方認定的落差。2.各族群命名文化不盡相同，且與漢人命名方式不同，從姓原則不符合多元文化的基本精神。3.血統之客觀特徵消失易造成非原住民產生質疑：不具血統之原住民包含依身分法被收養以及繼承繼父、母之原住民身分者等，且各種族通婚比例提高，原住民血統逐漸被稀釋，雖不影響身分認定，但失去此一客觀特徵之原住民增加，易造成一般人對原住民特有之教育權利保障的公平性產生質疑。且少數為各種優惠待遇取得原住民身分後又放棄之，雖為個人身分權之行使，卻失去延續民族命脈、增進民族福祉之意涵。除身分認定問題外，即便從母姓取得原住民身分可享有各項福利，但需面對非原住民給予的異樣眼光甚至是歧視等污名，且接受升學加分及外加名額等亦會造成心理壓力及學習適應困難等問題，還要背負傳承民族文化、語言及回饋族人的責任，原住民身分及權利是一把兩面刃，國家雖未明訂其應行使的義務，卻要付出一定程度的機會成本。

王前龍（2017a）指出，民國 80 年《原住民身分認定標準》即開放外婚女性回復身分，但一開始並不踴躍，而是在 83 年及 85 年方有較多登記身分回復者，

並可推測有些是直到民國 90 年才行使回復身分權，其動機為《原住民身分法》開放通婚家庭之子女可依「從姓原則」取得原住民身分，自身回復身分其子女才能隨之取得身分及升學優待;且民國 90 年以來,30-45 歲原住民女性增加 1 萬人、男性僅增加 1 千人，可推知「從姓原則」對男性約制作用甚大；另外，則是民國 90-104 年登記身分人口增加的 10 萬人中，有 5 萬多在 5-19 歲就學期登記身分，且每年 2 月及 8 月開學期間增加最多，此為通婚家庭子女行使身分權的重要時間點。本研究根據上述原住民人口的變化，將曾喪失又回復身分之個案母親、以及可能受「從姓原則」約制而不登記身分之父親，將其二人的訪談做為研究脈絡的資料來源，並將升大學之際才行使身分權之個案視為主要研究對象，因其為民國 90 年第一批於高中升大學才登記身分之數百人之一，18 歲之前皆以一般國民的身分生活著，受到《原住民身分法》影響而成為《原住民族教育法》適用對象，亦即包括個案在內之第一批原妻漢夫通婚戶子女因此享有《原住民族教育法》規範下之教育權利保障，因此，具有其重要性及代表性。

第三節　原住民族權利與教育權利

本節探討具有原住民身分可享有之權利，包含原住民身分權、教育文化、社會福利、經濟建設、土地管理及參政權等，再進一步說明原住民族教育權利保障措施之內涵。

一、原住民族權利

2007 年 9 月 13 日聯合國大會通過之《聯合國原住民族權利宣言》（United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples），牽涉全球 3 億 7000 萬原住民族的文化、教育、語言、醫療、參與、就業、社福、發展、自決、土地及自然資源等權利。《憲法增修條文》第十條：「國家肯定多元文化、並積極維護發展原住民族語言及文化。」，意即國家將原住民族條款納入基本國策，各項政策皆以承認原住民族多元文化為基楚；因此為確立原住民族基本權利而制定《原住民族基本法》，保障其自決權、文化權、地名語言權、教育權、媒體權、工作權、土地資源權與經濟權等，以促進原住民族生存發展，建立共存共榮之族群關係，

且未來國內法令待落實之處，政府亦將稟持支持《聯合國原住民族權利宣言》立場繼續努力推動之（原住民族委員會，2009）。

取得法定原住民身分者，可自原住民族委員會於發行之《原住民服務手冊》（2014）了解各項權益，其中包含教育文化、社會福利、經濟建設、土地管理等，手冊內容詳細說明其申請資格及方法。以下依據《原住民身分手冊》內容概述原住民各項權益：

1.身分權：是指原住民身分取得、變更、喪失或回復；族別取得、變更、註銷或更正；原住民回復傳統名字及並列羅馬拼音；並可參加公務人員特種考試原住民族考試等權益。

2.教育文化:其權益為原住民學生各求學階段之獎勵、補助等教育權利保障，例如就讀大專校院獎助金、升學保障、公費留學等。

3.社會福利：包含急難救助或生活扶助、國民年金-原住民給付、社工培育及獎助、老人及身障者養護服務費、醫療保險津貼或補助、參職業訓練津貼補助、就業服務與法律扶助等。

4.經濟建設:包含優利貸款、住宅建購修繕補助、推展原住民族經濟等補助、傳統文化祭典可申請獵捕野生動物、以及保留地造林貸款利息補貼等權益。

5.土地管理：原住民保留地可申請耕作權、建地地上權、林地農育權等，且僅具有原住民身分才可繼承或受贈上述權益。

另外，依據《憲法增修條文》保障平地及山地原住民立法委員席次各三名；依據《地方制度法》，各縣市按原住民人口數依法選出平地與山地原住民議員、民意代表等，此為原住民之參政權。劉鶴群．侯念祖（2009）指出，各種賦權措施不僅為了補償過去及現在對原住民族的剝奪與岐視，亦能為社會增加文化多樣性，透過福利的優惠進行補償，是原住民應享的社會權；透過積極的賦權措施鼓勵原住民族參與教育、就業及其他層面的社會生活，則是對於多元文化主義的一種實踐。

國家的原住民政策是影響原住民族實質權利的主因，劉維哲（2006）曾整理原住民政策沿革，提及過去原住民政策走向是採民族主義並以「同化」為目標，而各時期因施政方向不同對原住民政策重點的比重亦隨之變動，解嚴後政府開始

重視多元文化，在教育文化及社會福利方面的施政比重較高，不過在民國 80 至 83 年間三次修憲後，除將「山胞」正名為「原住民」外亦保障其參政權並擴大在教育、社會、經濟的扶助措施，但在原住民族自治、還我土地、打破山地原住民與平地原住民的區分等權利仍未有所成果。

二、原住民族教育權利保障措施

我國政府將原住民族教育政策發展歷程分為四個時期，而各時期發展之內涵是由平等對待至促進融合及保護扶植、再到適應現代生活及維護傳統文化，至今是以文化主體為重點，目標為強化原住民族學生的學習競爭力，以發揮原住民族學生多元潛能，培育原住民族多樣人才。而四個時期依年代分為（教育政策白皮書，2011、教育部部史，2017）：

（一）山地平地化時期（民國 37 年至 51 年）：對原住民族教育平等對待，將日治時代的蕃童教育所改為國民學校，並比照邊疆學生優待。發展山地教育的行政強化、師資補足，並充實學生照顧及設施。

（二）融合整體社會時期（民國 52 年至 76 年）：為促進原住民與一般社會融合，以平地化及保護扶植為目標，加強國家意識，推行國語。

（三）開放發展時期（民國 77 年至 87 年）：教育部於 87 年成立「原住民（山胞）教育委員會」，以「適應現代生活，維護傳統文化」為目標；同年並公布《原住民族教育法》奠定法制基礎。

（四）主體發展時期（民國 87 年起迄今）：教育部持續推動加強原住民學生教育方案，尊重原住民主體性，發展原住民族教育」為目標，並核定多項原住民教育計畫，俾強化原住民學習競爭力，以發揮原住民族學生多元潛能，培育原住民族多樣人才。

上述各時期因內涵不同而施實不同的政策，而民國 87 年訂定之《原住民族教育法》是根據《憲法增修條文》第十條十一項：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」及十二項：「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化…予以保障扶助並促其發展…。」，以原住民為主體，本多元、平等、自主、尊重之精神推展原住民族教育，其目的在於「維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮」。

原住民族教育權利保障措施是為了鼓勵原住民學生就讀及深造，取得更高的教育程度，以培養原住民族籍師資及專業人才，以下為根據《憲法增修條文》、《原住民族基本法》以及《原住民族教育法》等為基礎制定之相關法令及其內涵，依主管機管為教育部或原住民族委員會整理如下：

1.教育部

(1)《社區互助式及部落互助式教保服務實施辦法》：離島及偏鄉可申請成立部落或社區互助式教保服務中心，針對 2 歲以上尚未進入幼兒園之原住民幼兒，提供教育及照顧服務。

(2)《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》:就讀國民中小學清寒原住民學生可申請助學金，國小每學年 2000 元；國中每學年 4000 元。並補助住宿費每學期最高 2600 元、伙食費每學期 10000 元，以及課後照顧。

(3)《教育部國民及學前教育署補助高級中等學校原住民學生助學金及住宿伙食費原則》: 就讀高級中學學生，提供助學金每學期 11000 元，並補助住宿費每學期最高 2600 元及伙食費每學期 10000 元。

(4)《原住民學生就讀專科以上學校學雜費減免辦法》: 就讀大專以上學校者，依照教育部公告之固定數額來減免學費、雜費、學分費等（不包括延長修業年限、重修及補修之學雜費）。

(5)《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》: 保障公費留學名額、高級中等學校以上之升學優待總積分加 10%，但取得原住民文化及語言能力證明者可加 35%，且保障原住民學生入學名額，各校招生外加式名額保障。

2.原住民族委員會

(1)《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》：3-5 歲原住民幼兒有公私立幼兒園就讀優先權，且 3-4 歲就讀公立幼兒園每學期補助費用最高 8500 元、就讀私立幼兒園者最高為 1 萬元。

(2)《原住民族委員會獎助大專校院原住民學生實施要點》：凡就讀教育部核准立案之國內公私立大專校院（含五專後 2 年，不包含研究所），前一學期操行成績達 75 分，具有特殊才藝或排名前四分之一者，可

申請 2 萬 2 千元獎助金。

(3)《原住民族委員會原住民專門人才獎勵要點》：研究所碩、博士入學及畢業可申請原住民專門人才獎勵金（各獎勵申請僅限一次)：碩士入學 1 萬元、碩士畢業 3 萬元、博士入學 3 萬元、博士畢業 8 萬元。自民國 93 年至 106 年已獎勵 15466 件，核發獎金 2 億 6 千餘萬元（文教快遞，2015、原住民族委員會，2015、2016、2017）。

(4)《原住民族部落大學補助要點》：由各縣市政府申辦，提供各類課程給有興趣之原住民族人免費參與。

3.教育部與原住民族委員會共為主管機關：《原住民族教育法》：原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校之原住民族籍教師名額保障。

上述法規多為民國 93 年後陸續制訂，除重點學校民族教師名額保障、大專校院獎助學金、專門人才獎勵金、升學保障及公費留學辦法是民國 90 年之前既有的，其中的升學保障及公費留學辦法是針對原住民學生參加高中以上之升學考試優待政策，民國 90 年之前名為「臺灣地區原住民族籍學生升學優待辦法」，當時參加專科以上考試者降低錄取標準總分 25%、考高中為加總分 20%，無外加名額，為配合聯考制度廢除實施多元入學方案，修法後升學加分改為指定科目依各校錄取標準降低原始總分 25%，外加名額則為 1%，以繼續維護原住民學生升學權益（顏國梁，2001）；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》，此時之身分法規變革與升學優待辦法對原住民身分取得之影響為本研究欲探討之重點；民國 96 年開始，原規定原住民學生入學採外加百分之二招生名額不變外，特殊科系可專案調高比率，並將族語認證成為加分門檻，取得認證者升學考試分數可加分 35%，而未取得族語認證者僅能加分 25%且逐年調降至 10%；民國 102 年為彰顯保障原民學生入學及就學機會之精神將「升學優待」修正為「升學保障」（教育部，2013）。為強調其保障精神，本研究將高等教育階段之升學優待稱為「教育權利保障」。隨著升學保障辦法變遷，本研究個案成為身分法、多元入學、升學優待辦法同時改制實施的第一批原住民學生，依身分法從母姓取得身分享有升學優待，成為政策所期保障與培育之對象。民國 96 年新制《原住民學生升學優待及原住民公費留學辦

法》實施幾年後，陳枝烈、歐秀梅（2010）參考相關文獻分析原住民族升學優待政策對原住民學生產生提高升學機會、對原住民學生產生激勵作用的正面影響；但可能使原住民學生產生依賴作用、造成心理壓力、加速漢化、優勢原住民成為最大受益者等負面影響。

除上述的影響外，陳枝烈、歐秀梅（2010）亦根據多篇實徵性文獻發現，不同族別、就讀學校所在地、課業投入程度的原住民學生，對於升學優待政策的認知具有顯著性差異，大多數原住民族中學生同意新制升學優待政策；但對於逐年遞減至 10%僅有約三分之一的學生表示同意，新制升學優待政策對族語能力較弱的學生衝擊較大。涂予尹（2011）亦指出，自民國 76 年將原住民學生升學優待措施法制化以來，最早期的原住民升學優待只有加分，是到民國 90 年開始，除了加分還有 1%錄取名額保障，95 年後又改為外加名額 2%迄今；《原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法》經歷 8 次修法後有「入學名額的配額化」及「優待條件的嚴格化」兩大趨勢，且就補償正義的角度來看，通過族語認證者未必具有較高的補償正當性；站在分配正義的角度來看，升學優待無非是希望原住民族能藉此擺脫困境並融入主流社會。徐瑛（2016）指出，《原住民族教育法》雖涵蓋面廣、指標合理，但於 96 學年度開始實施之新制的升學優待政策，無法取得族語認證之學生加分比例較低，代表原住民所受到的教育正義下降，此外，還提出保障需細化、師資培育需注重差異化等建議。

周惠民（2012）在 2009 年調查原住民教育發展時發現，原住民學生在教育程度、在學率、失學率及公私立大學人數分佈等教育指標，明顯存在原漢差距；而教育政策採補償或優惠的策略時，雖然是保障入學機會、促進社會發展及落實社會正義、並以教育機會均等為目標，但由於政策配套措施的不完善，使得原住民學生產生自卑感或污名感，且外加名額比例太少且造成原住民學生內部競爭，族語認證考試亦增加學生學習負擔，此外還要面臨學校課業及生活的適應等問題，易使非原住民產生相對剝奪的情形。

The News Lens 關鍵評論（2016）報導指出，從過去的同化政策造成原住民語言文化被壓抑，而今又因為要保留多元文化，讓學生在適應主流文化的同時又揹負傳承語言文化的積任，且「加分」容易受到非原民的不理解，外加名額也有原住民內部競爭的問題。

上述研究皆是從優惠待遇的角度，並以個人權益的觀點來看享升學優待原住民學生的矛盾與困境。張培倫（2007、2009）、陳張培倫（2013）則指出，教育權利保障最具代表性的是升學優惠待遇，以加分、保障名額、外加名額等方式來保障原住民學生的升學機會，需以「積極賦權行動」之觀點，強調升學優待已非個人權益，而是族群的集體權利，是為實踐原住民族自決權，在高等教育階段培養能參與國家建設與民族發展之人才，具有進一步延續民族命脈、增進民族福祉之意涵。上述陳張雖指出升學優待是為培養自治人才，卻未進一步說明何謂自治所需之人才；曾建元、郭力嘉（2007）指出，依據《原住民基本法》裡的自治是縣籍，現有原住民鄉只有鄉籍人才；王前龍（2018）亦指出，未來「原住民族自治區法」通過後，縣級自治區選出主席後需任命地方自治所需之一級主管；此外尚有未來可通過部落會議核定之「部落公法人」，亦有管理各項公共任務之人力需求；因此，上述兩項皆須人才來承接各項業務，因而需要培養大量且多樣性鄉級與縣級原住民人才。

《原住民族基本法》第四條：「政府應依原住民族意願，保障原住民族平等地位及自主發展，實行原住民族自治；…。」，第五條則為編列預算協助原住民自治發展。基本法中涵蓋國際人權法中的原住民族教育權利內涵包括：「原住民在國家教育體系當中教育機會均等、原住民學生有權在學校中有機會學習自己的語言與文化、以及原住民族有權掌管自己的教育體系」，教育部也已規畫出具體的項目與時程，惟原住民之「內部自決」尚未實踐；由於原住民族人口比率太低仍屬弱勢，民族自決權爭取與實施艱鉅，應依《原住民族基本法》從縣（市）級自治權限成立「自治區」管理區內各級學校，並推動學校轉型為民族學校，據此落實《原住民族教育法》，同時建立原住民自治人才庫，提供能參與政治、經濟、社會、文化等自治事項之菁英（王前龍，2011、2017b）。以原住民族團體權利立基點出發，實施各項「積極賦權行動」，才能真正保障原住民族個人權益。

第四節　相關研究

本節將回顧針對原住民族教育權利保障、族群通婚家庭身分認定與認同等，對於原住民學生、家族所產生之影響之相關研究，並將其觀點予以歸納與探討之。

一、原住民族學生方面

享有升學優待之原住民學生就讀大專校院後，在校園裡面臨課業、環境與團體生活等各種適應問題，影響其學業成績、人際關係以及族群認同。古慧貞（2004）提出「原住民與漢族大學生個人背景與校園互動經驗對其族群認同發展之影響－以國立臺東大學、私立輔仁大學為例」，針對兩所大學共 143 位原住民及 196 位漢族學生實施問卷調查，研究發現許多人對於升學優惠的質疑，尤其是不具文化能力之原住民學生仍享有優惠，認為此政策對漢族學生不平等，造成原漢學生初遇時的鴻溝，原住民學生易受到壓迫及產生認同困難。劉若蘭（2004）提出「大專原住民族與漢族學生成功學習模式之建構與驗證-以北部某多元族群技術學院為例」，針對 9 位原住民及 11 名漢族學生進行訪談，探討原漢學生基於背景因素，在校對學術和人際投入的過程，對其學習成果等各方面的影響；研究發現原漢學生之互動，原住民學生曾有被歧視經驗者，有些會減少與漢族接觸，有些會調整應對方式，進而影響其族群認同的發展，且升學優待使漢族學生感到不公平，部分原住民學生因此不想享有升學優惠待遇。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」，訪談 20 位居住北部之原住民高一學生，探討新制升學優待政策對其教育經驗的影響以及族群認同等，研究發現升學優待仍和其他研究相同，由於都市原住民的生活與教育型態皆與漢人相似，更容易造成漢人的不平衡，使得原住民學生被標籤化，且部分原住民因擔心受歧視而不願透露原住民身分，造成族群認同的困難，但若在原住民專班則不會產生此一問題；此外，族語認證除造成學習負擔外，即使通過亦不易維持其族語能力，甚至成為一種升學加分的工具，且亦有少數人因為加分比例高產生學習適應困難。此研究雖可瞭解高中一年級原住民族學生受新制升學優待之影響，但其中有 15 位原漢通婚家庭子女，且 10 位為原母漢父，但僅以「都市原住民」的概念來涵蓋，以

其來代表有別於「漢人」的學生群體，但未觸及此類受訪者身分取得與認同發展，原漢通婚族裔於求學階段時取得身分之考量與過程仍須進一步研究之。

除上述針對原住民高中或大學生之研究外，蔡慧君（2003）提出「原住民知識精英的學校經驗與族群認同」，研究發現原住民知識精英（具原住民社團經驗且大學畢業）對加分政策持肯定態度，但仍期望學校相關單位輔以配套措施，以解決在校課業壓力及缺乏友伴等適應不良之因素，而對族群文化的認知不足、喪失母語能力，族群認同僅有薄弱的原住民血統，但仍期許自己對族群有所回饋；且現今除了積極推展多元文化教育之外，更需要原住民整個族群自身的覺醒，喚起真正的族群文化認同，或許是今日原住民知識精英所要承擔的任務。謝慧恩（2015）提出「遷移、斷裂，與雙重階層化：原住民教育優惠政策的建制民族誌」，針對 48~79 年次的 15 位原住民成人，蒐集他們在求學時期之教育優惠待遇的經驗與升學路徑，研究發現 1.教育優惠政策造成原住民的雙重階層化，部分原住民同時成為部落裡的新菁英階層，以及主流社會裡中間階層裡的少數族群；2.為爭取教育優惠政策提供的流動機會，離開部落求學是共同經驗；3.教育遷移使原住民學生無法參與部落活動，造成文化產生斷裂。該研究之研究對象年齡層分布較廣，分別經歷教育優惠政策之同化、多元文化與主體發展時期，表示受訪者之成長環境歷經國家的威權、民主化與本土化時期，且絕大多數曾有升學加分、獎學金等教育優待經驗，但研究中並未對原漢通婚家庭後代，因教育優待而從母姓取得身分之過程與其族群認同發展進行探討。

上述關於原住民族學生升學優惠政策的研究，將學生的原住民認同發展以及取得身分與優惠待遇的過程為理所當然，未能探究部分學生出生自通婚家庭，需從母姓取得身分與教育優待之過程；雖由教育機會均等與教育優惠待遇的角度切入，但尚未顧及陳張培倫（2013）所強調的積極賦權行動，是國家培育原住民族人才之重要策略。因此，本研究將基於《原住民身分法》的探討與原住民人口統計的分析，以原住民身分取得的角度切入教育權利保障來進行探討。

二、原住民通婚家庭子女認同方面

族群通婚家庭第一代及第二代所遇到的問題，包含多重族群文化認同、官方「從姓原則」與傳統命名文化以及漢文化繼承家姓的衝突等之相關研究有：

邱莉雯（2004）提出「東部原漢雙族裔成人認同研究」，針對東部 8 位成人原漢雙族裔進行深度訪談，研究發現族群接觸日漸頻繁，形成雙族裔多元的族群認同；並指出原漢雙族裔在族群與文化認同有幾項特質，包含 1.對原住民族群有複雜的感情；2.對參與原住民社會運動或部落活動的態度冷熱皆有；3.族群認同非單一向度而是游移不固定的；4.認為自己比一般人更能融入不同團體，做事風格具有原漢兩種特質；5.多元文化認同。然而，該研究忽略民國 90 年《原住民身分法》實施後，有大量原妻漢夫家庭成員登記原住民身分，且將具有原、漢兩種族群認同者歸類為「雙重裔認同」，在個人對自身族語文化瞭解有限的情形下，未能完全符合「雙族群認同」之層次，且現今社會個人多元的族群認同，是在整體社會的國民認同下再發展出來的，較適合以 Banks（1998）「多元族群認同的理念模式」解釋之。

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」，探討花蓮地區原客通婚族群認同之發展，男性受訪者 14 位、女性 10 位，共 24 位成人。研究發現原住民婦女及其第二代其身分認定與認同的轉變，與政治法令、優惠政策以及族群意象的轉變相關，如民 91 年制定之「原住民敬老福利生活津貼」，年滿 55 歲即可請領，曾因族群通婚失原住民身分之第一代的原住民婦女，因此福利去登記回復原住民身分；其第二代子女則因為讀書減免、升學加分等將孩子改從母姓取得原住民身分；然而，亦有認為從母姓取得原住民身分取得優惠待遇是與弱勢者競爭資源，認為自己經濟能力許可，選擇放棄行使其原住民身分權。可見，彭已發現許多原漢通婚第一代依身分法規採父系主義，外婚的原住民女子必須從夫而喪失身分，且有些是為國民年金而回復身分。研究中亦提及第二代將就學時期子女改從母姓以取得身分與升學優待，但未探討第三代子女為取得教育優惠待遇而登記身分的過程及其認同發展，因此未能瞭解多組個案家庭成員登記身分之過程與考量如何。延續上一篇研究，謝若蘭、彭尉榕（2007）再針對這 24 位受訪者，探討其族群通婚身分認定與認同指出，從母姓取得原住民身分者，會較積極地尋回原住民認同，以使自己更符合受惠的族群角色，然而改從母姓並不符合每個原住民族的傳統及命名文化，從姓原則是將族群歸屬與家族繼承混為一談，身分認定辦法應回到個體的族群認同以及姓氏對族群的意義層次作思考，族群身分才不至失去認定的意義。

高元杰（2009）提出「原漢通婚家庭之文化認同與適應」，以深度訪談的方式探究六對原漢通婚家庭，研究發現這些原漢通婚家庭，因成長於原鄉，從小接觸自身文化對自身族群皆有高度認同，而家庭若以漢文化為主，其子女之認同則偏向漢文化，其中因身分法修定後從母姓取得身分者，身分變更的起因大多是在原住民族之福利補助方面，而非族群認同的改變；若家中存有原住民文化，則偏向多元文化認同，但實際上文化認同皆因個人的生命經驗呈現出不同的類型。此外，這六組通婚家庭於婚後移居非原鄉地區，第三代子女因此缺乏原住民族文化要素，接受一般說國語的主流教育，族語能力皆為差，且有從母姓取得身分者，但未探討第三代通婚子女身分取得之過程，可見原漢通婚第二、三代的身分與認同仍須進一步探討。

陳貞宜（2015）提出「原漢雙族裔大學生的我族族群意象與族群認同的發展」，針對六位原漢通婚第二代正職大學生進行深度訪談，研究發現：影響原漢雙族裔大學生的族群認同之因素包括「部落生活經驗、與原住民異性交往經驗、族群的學習、求學經驗、社團經驗以及從無到有的原住民身分」，這些因素影響原漢雙族裔大學生的認同發展，除了有多元認同模式外，其認同發展過程是具有流動性的，且起始點因人而異，並非以固定模式呈現。該研究中有四位研究對象為原母漢父通婚家庭第二代，且皆不居住在部落，都是在求學階段依《原住民身分法》取得原住民身分，其中亦有為享有教育權利保障而從母姓登記身分，但僅探究其族群意象，未深入探討身分取得過程與教育權利保障之經驗。

鄭袁建中（2015）提出「原漢通婚第二代之族群身份決擇歷程」，針對花東地區 19 位原漢通婚第二代進行深度訪談，研究發現原漢通婚的第二代在族群身分上具有選擇性，並彈性運用在人際關係上，其家庭生活文化之比重會影響本身的族群認同，若家庭生活存在原住民文化，族群意識才得以萌發，產生原漢混融的族群認同。而在《原住民身分法》通過後，從母姓取得原住民身分者，原來就具有族群認同者，取得身分後認同與身分一致，有較高的族群親近性，會產生強烈的族群歸屬感，更主動積極的投入部落活動事務等，形成更強的族群認同感。此研究中的原漢通婚第二代，為民國 50、60 年代原住民與「外省人」通婚第二代的成人，且未對第三代子女為教育優待而取得身分的過程進行探究。

蔣朱美姬（2015）提出「原漢雙族裔的族群認同試探」，探討原漢通婚第二

代的族群認同，當中提及自身從母姓取得原住民身分之經驗形同以「改名儀式」來跨越自我族群的分界，是歷經一番矛盾與掙扎才能在自我認同與認定之間做出抉擇。此研究之研究者於部落兼職學童課輔工作所認識的原漢通婚家庭 52~71 年次的成人進行訪談，廣泛地針對自我認同的發展，雖有為第三代子女取得教育優待而從母姓之個案，但並未以身分認定法規加以探討身分取得之過程。

上述研究所探討之觀點可歸納為：原住民學生求學期間享升學優待所遇之困境，以及通婚家庭及其第二代需面臨多重文化的族群認同，家庭內部及外部都有諸多疑難，再加上需揹負族群的語言及文化傳承任務，國家之原住民族發展政策應建立更完善的配套措施；然而，此類相關研究皆未出現以陳張培倫（2007、2009、2013）所指「積極賦權行動」之觀點探討其研究質疑，未提及各項教育權利保障應以集體權利來思考，以此培育自治人才進而實踐原住民族自決。由此可見，原漢通婚家庭認同之研究雖然已累積相當的成果，但未從取得身分與教育權利保障的角度切入，且多採取「原、漢」雙族裔的二分架構，但實際上，可能有相當比率原妻漢夫通婚子女，在家庭與生活中缺乏原住民文化內涵，僅能將零星原住民族文化要素內化於自我概念的情況下，很難認定為「雙族裔認同」。因而，本研究採取 Banks（1998）「多元族群認同的理念模式」為研究架構，亦即在各族群共同的國民認同之上，進一步發展原住民族認同。

實際上，自日治時期即有原住民通婚家庭，現已來到第三代，甚至第四代，且相關研究著重原漢通婚大學生為主的現有認同狀態，未知其原住民身分如何取得及原住民人口結構之變化；因而本研究強調在民國 90 年《原住民身分法》剛實施之際的時空背景下，本研究個案身為通婚家庭第三代，從母姓承繼母親之原住民身分，而非有 1/2 血統之父親；且因身分認定法規之變革，產生曾經一家四口皆具血統，卻未具原住民身分的情況，因此本研究將聚焦於此一個案，瞭解數十年的身分法規變革對一個家庭身分認同之流變，並瞭解個案取得身分前後的族群認同、以及求學歷程等的，強調取得身分過程脈絡與生命經驗，以期可作為身分認定政策及其配套措施修訂之考量因素，也可提供依「從姓原則」，取得原住民身分之族人面臨相同處境之參考。

第三章　研究方法

本研究採取質性研究中的個案研究法，以半結構式的訪談法，依據研究目的擬定本研究之訪談大綱（附錄一），內容包涵基本資料、家庭社經地位及所提供之教育資源、各階段求學歷程、動機及適應問題，對研究對象進行訪談。過程中利用錄音、錄影及筆記等工具來記錄及蒐集資料，再對這些資料進行整理、歸納、編碼與分析，以文字詮譯研究發現及結果，期許達成本研究目的如瞭解個人族群認同的情形，以及政府實施教育權利保障措施對於原住民身分取得之影響。

第一節　個案研究

質性研究包含多種研究方法，如個案研究、民族誌、現象學、行動研究、歷史研究...等，可應用在人類學、社會學、心理學、教育...等各種學門領域。其中的個案研究是以一個整體的社會單位為對象，該單位可能是一個人、家庭、社會團體、社會機構或社區（王文科、王智弘，1986），其資料具詳細、多樣且廣泛的特性，可聚焦於單一時間點或是一段持續性的時間（Neuman, 2013）。而吳建華、謝發昱、黃俊峰、陳銘凱等（2010）整理國內多位學者所認為之個案研究的意義大致為：對一個有界限的系統，如一個個體、一個方案、一個團體、一個地區等，運用多樣的研究方法，如觀察、訪談、調查、實驗等，協助蒐集完整的資料，以作深入詳實的描述、詮釋與分析。個案研究是一種個別的、深度的、描繪的，且偏向質的研究方法，期望對個案深入的了解，來探究其與全體的相同與相異點（潘淑滿，2003），並有助於對各種現象上的瞭解，並能提供我們對真實生活情境作統整而意義深刻的探討（高強華，1991），可說是一種完整且周延的研究策略，在各領域的應用普及，在教育領域之應用也很廣泛，其研究主題包含教育行政、學校行政、教學方法...等，因其優點包含採用多元方法蒐集資料、資料蒐集有很大的彈性、研究本身對個案具有價值等。個案研究蒐集資料的主要來源包含文件、檔案紀錄、訪談、直接觀察、參與觀察、以及實體的人造物等（Yin, 1994/2001）。

第二節　研究流程及研究架構

本節以流程圖說明本研究之流程及架構：

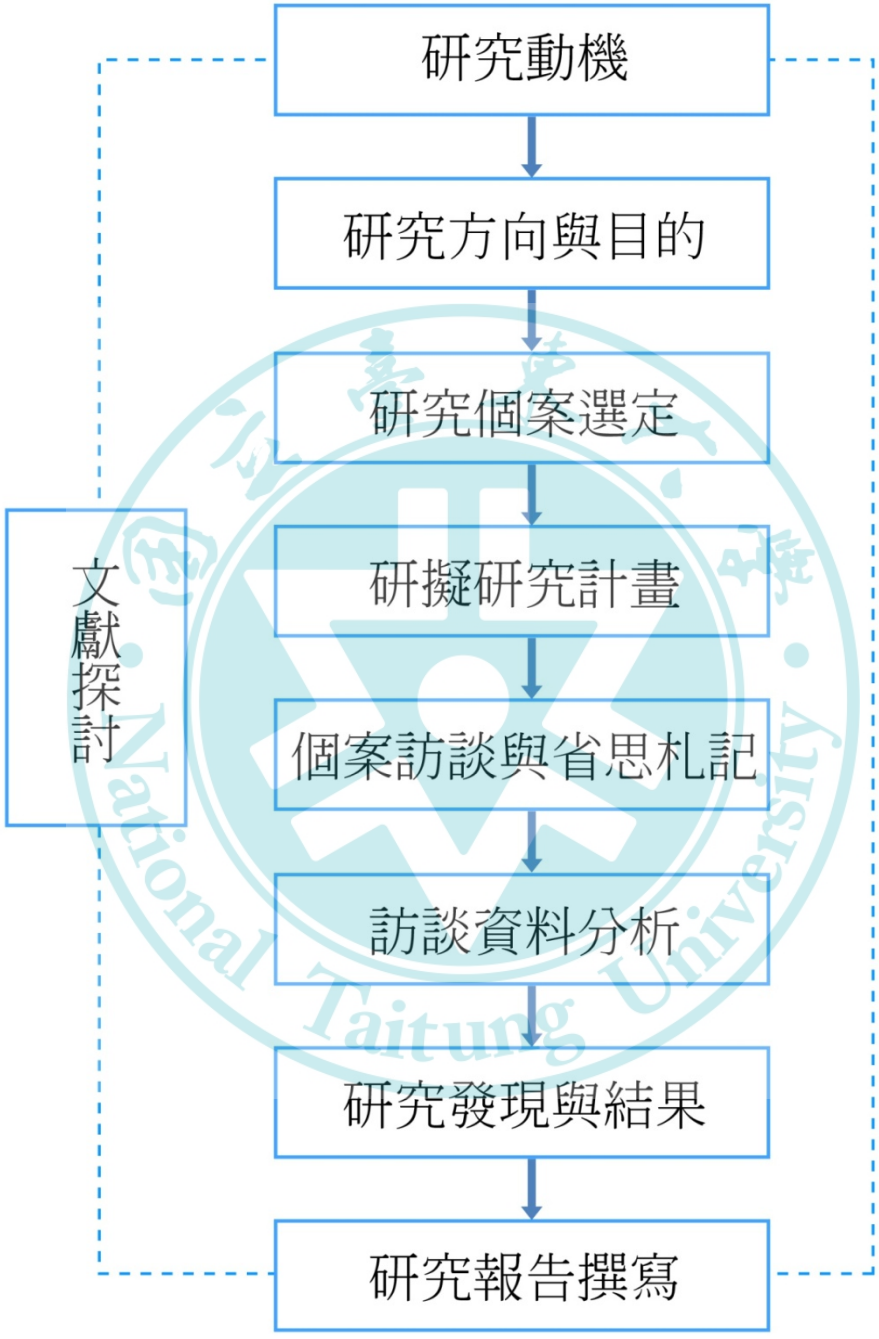

圖 8　研究流程

圖 9　研究架構

第三節　研究對象

本研究之研究對象是採質性研究之「立意取樣」，依照研究目的來選取特定的個案，研究對象設定為民國 90 年《原住民身分法》公布初期，於「高中升大學階段」為取得教育優惠待遇（升學考試加分）而從母姓取得原住民身分之個案及其家庭成員。個案為原漢通婚家庭第三代，具四分之三排灣族血統，但出生後在戶籍上一直是一般國民，直到高中畢業準備升大學考試期間，由於重考一年，適逢民國 90 年《原住民身分法》放寬認定標準，才從母姓取得原住民身分。個案之家庭組織由上至下為：祖父為閩南人，祖母排灣族，祖父母是原漢通婚家庭第一代，因此父親具有二分之一排灣族血統；外祖父母皆排灣族，母親具百分之百排灣族血統；父母親於民國 70 年結婚，由於父親雖符合《臺灣省平地山胞認定標準》，但並未選擇於戶籍登記原住民身分，所以算是通婚家庭第二代，推算到個案與其弟即為原漢通婚家庭第三代。除個案 18 歲才能依法取得原住民身分外，個案母親自民國 45 年出生後依《臺灣省平地山胞認定標準》取得原住民身

分、民國 70 年結婚依《臺灣省山胞認定標準》喪失身分、約於民國 85 年依《山胞身分認定標準》回復身分，半輩子的身分認定與認同因法規變革而異動。個案父親之族群認同若偏向漢文化，固然能理解其本身不登記原住民身分之原由，但其第二代家庭文化偏向漢文化，擁有四分之三原住民血統的個案弟弟，從母姓取得原住民身分享有升學優待後，亦可能面臨改回父姓繼承家姓的問題。綜上所述，身分法規的變革不單是個人身分權利行使，更是原住民家族在身分、認同與認定間牽扯不定的來源，其過程之情境脈絡值得探究。

表 2　受訪者編碼表

代碼	家庭角色	性別	族群別	出生年	血統	通婚	取得原住民身分年度/適用法規
D	女兒（個案）	女	排灣	71	3/4 排灣	第三代	90 年/ 原住民身分法
S	兒子	男	排灣	73	3/4 排灣	第三代	90 年/ 原住民身分法
M	母親	女	排灣	46	排灣	-	45 年取得/ 臺灣省平地山胞認定標準 70 年喪失/ 臺灣省山胞認定標準 約 85 年回復/ 山胞身分認定標準
F	父親	男	非原住民（漢）	47	1/2 排灣	第二代	--

第四節　資料蒐集與分析

研究者在訪談進行之前，根據研究的問題及目的，設計訪談大綱作為訪談的指引，稱為半結構式訪談法，其優點為研究者可依實際狀況對訪談問題的順序作彈性調整，相對於結構式訪談是較開放的態度，且受訪者因不被題目限制而能給予較豐富的回應，受訪時亦能產生自我反饋，研究者也能獲得較深入的訪談資料（潘淑滿，2003）。

本研究為能深入瞭解個案之身分取得之情境及脈絡，資料蒐集的方法主要是以訪談為主，為了能確實掌握訪談內容不偏離主題，採取半結構式訪談法，研究者擬定訪談大綱及訪談問題，並於事前讓受訪者明瞭訪談問題及方向，以利受訪者回憶個人經歷，實際訪談時較不易產生無效提問，提高訪談的效率，以期獲得可進行更深入的討論。談訪進行前除告知訪談大綱外，需事先徵得受訪者同意訪談過程採全程錄音，研究者將利用錄音筆錄音佐以隨手筆記的方式，確實及完整的記錄受訪談的聲音，並觀察受訪者的表情、肢體動作及訪談情境等，如此更能掌握受訪者的情感表達。

本研究計畫對每位受訪者進行二至三次的訪談，每次訪談時間約為一小時，於隱密且受訪者能自在陳述自我的地點進行。本研究在第一次訪談大綱進行訪談後，將錄音資料轉譯為文本資料並經過反覆閱讀，將待釐清的問題分類並條列為第二次訪談大綱，重複上述過程直至無待答問題，深度探索個案取得原住民身分的背景，包含文化、歷史、政治等脈絡因素。除上述訪談錄音與觀察筆記為本研究資料之來源，本研究亦邀請個案成為研究參與者，由個案與家人進行對談，協助釐清並回顧個案取得身分之過程的情境脈絡，再蒐集個案提供之相關文件來輔佐訪談資料，如近年的戶籍謄本以及民國86年出版內含個案家譜的鄉土史料等，加強資料之正確性與可信度，並檢驗訪談內容與文件之一致性。

質性研究中最主要的研究工具是「研究者」，但在資料的蒐集過程仍需要其他輔助工具，如攝影機、錄音機、筆記...等，透過這些工具所獲得的資料利用不同的方法進行分析，以獲取與研究目的相關之資料。而質性研究之資料分析的策略有三種（潘淑滿，2003）：

1.分類分析法：研究者根據資料的類別屬性，對收集來資料加以分類。

2.描述分析法：研究者運用文本資料，對研究的現象之本質進行有系統的描述。

3.敘說分析法：研究者以研究現象與現象間之關係的脈絡為基礎，對研究資料的分析與詮釋。

本研究之資料分析採述說分析法，首先進行資料轉譯，為確保研究資料的正確性，在研究對象接受訪談後，研究者將訪談所得之錄音資料將親自轉譯為逐字稿，搭配隨手筆記回想受訪者當時的聲音、肢體表情等，將文字資料融合訪談情境，研究者透過不斷反覆的閱讀轉譯後的資料，依照研究主題予以歸納分類，如「基本資料」、「身分取得過程」、「民族認同」、「積極性優惠待遇經驗」…等，為使資料有系統的呈現，透過資料編碼將研究資料逐步概念化，發展成主題以作為研究問題的詮釋。且在多位個案訪談完畢後，交叉比對訪談資料，彙整出相同經驗及獨特之處，於下次訪談時依照研究目的做進一步的釋疑及提問，並佐以通訊軟體與受訪者保持聯繫，研究者與受訪者可在訪談結束後，於記憶仍鮮明時即時澄清訪談內容，以期獲得受訪者真實的自我經驗之全貌。

為使訪談資料與輔佐文件有系統的呈現，本研究之編碼策略如下：

1.受訪者代碼：

(1)第一碼：本研究個案為一個排灣族家庭，分別以 F 代表父親、M 代表母親、D 代表女兒、S 代表兒子。

(2)第二至第三碼:代表訪談順序，如 01 為第一次訪談、02 為第二次訪談。

2.文件代碼：直接以「文件」為代碼。

3.資料編碼後七碼：代表訪談日期，如「1061120」代表該項資料於民國 106 年 11 月 20 日取得。

4.範例說明：

(1)女兒第一次於 106 年 12 月 27 日受訪的資料，則代碼註記為「D01-1061027」。

(2)女兒第二次於 107 年 4 月 10 日受訪的資料，並於下次訪談之前，以通訊軟體澄清之資料，代碼註記為「D02-1070410 補充」。

(3)於 107 年 4 月 29 日取得之文件，代碼註記為「文件-1070429」。

本研究訪談資料來源，除個案本人由研究者單獨進行訪談，由於其他家庭成

員面對研究者無法侃侃而談，因此採取個案與家人對談的方式進行，使家人能自然的表達心中想法，更能完整呈現取得原住民身分當時的情境。此外，為方便研究者進行描述並提高閱讀性，以下分析將個案化名為「小暖」，部分人、事、物亦重新化名，以保護受訪者之隱私。

第五節　研究者角色

研究者自民國 97 年於國立臺東大學原住民教育研究中心（以下簡稱原教中心）擔任計畫專任助理，承辦「原住民族委員會原住民專門人才獎勵金核發工作計畫」七年，期間每年處理平均 1 千餘份、約 1 千 7 百萬元獎勵金之申請案件，已實際整理逾九千人次、超過一億元獎勵金之原住民專門人才資料，每件申請案皆需逐筆核對原住民身分，檢核其戶籍上原住民身分取得或回復之日期是否符合獎勵要點，因此得知改從母姓取得身分之申請人甚多，且出生於都市之原住民也越來越多；除核發獎勵金外，每年規畫舉辦頒獎典禮共計七次，至民國 106 年共參與十次典禮，現場發現許多獲獎人不具明顯原住民特徵，例如膚色、外貌、口音等，且在撰寫成果報告時亦發現各獎勵項目核發件數之縣市別、族籍別、性別等，每年皆有些許差異。

在擔任計畫助理的期間，經常協助原教中心辦理原住民相關計畫，如原住民族教育資源教室、支援教師、部落大學、青少年文化成長班、以及各類研討會等，曾與中心主任至臺灣各地進行訪視，多年來與申請人、申請人家長、學校承辦人、以及原住民族同事接觸，對於原住民族議題與事務具有豐富經驗。在進入原教中心之前，雖出生原住民人口比例較高的臺東，也有許多原住民族同學、朋友，卻對其文化不甚瞭解，經過原教中心多年的歷練，對原住民族文化及教育稍有瞭解，也因此逐漸形成究竟「誰是原住民？」的問題意識，尤其每年在篩選申請人的身分是否符合獎勵要點時，不免疑惑為何不是出生就是原住民，為何要從母姓才能登記原住民身分？因此，在承辦專門人才獎勵計畫時，為提昇自身專業知識之不足，選擇進入教育研究所碩士班進修，利用工作之餘充實自己，並進行原住民族之相關研究，期待能基於上述經驗形成獨特的研究觀點，並以研究結果提供些許個人看法。

王前龍（2009）指出，「抵殖民研究方法論」強調，原住民研究應以原住民為主體，其研究應對原住民族有益，且應由原住民來進行研究；但非原住民亦可從「參與式行動研究」的觀點進行研究。因此，研究者雖非原住民，但多年從事原住民相關專案，且與原住民共事多常，並經常接觸相關文化事務，期望藉此研究來釐清「誰是原住民？」，並對未來民族自治人才培育提出建議。

第六節　研究信實度

潘慧玲（2003）彙整國外多位學者對信、效度的論述，提出 8 項建立信實度的常用方式，並建議至少採用其中兩項，包含：

1.研究者應於研究過程加以反思，避免偏見及個人立場。

2.長時間的觀察與訪談，有助於建立互信良好之研究關係。

3.使用三角檢正，以不同的資料來源、方法、研究者與理論進行檢證。

4.研究者將所蒐集的資料或分析報告，交予參與者檢視其正確性。

5.由研究外部人員針對研究方法或資分析與詮釋等，提出意見供研究者進行反思

6.將研究情境與內容做厚實的敘寫，使研究結果具有轉移性。

7.研究假設隨相異個案進行修正，直至所有個案皆符合研究假設。

8.邀請外部諮詢者評核研究的妥適性。

基於上述，本研究將採取保持客觀、中立、不預設立場的態度進行研究，並於研究中澄清自我，來修正可能出現之偏見。在資料分析與詮釋方面，儘可能將研究之情境、脈絡、人物、事件等進行詳實的描述，提供讀者能清楚的瞭解研究結果是否與自身或他人有相同的生命經驗，使其產生共鳴。此外，本研究將與另兩位，分別為布農族及排灣族之原住民研究同儕一同解讀資料，增加原住民族觀點，提高論文客觀性。最後，預計邀請另一位原漢通婚第二代原住民女性，其具有子女從母姓取得身分之經驗，以此外部人員來評核研究的妥適性。

本研究之測量工具為研究者本身，由於研究者非原住民，將於訪談事前收集文獻以充實對受訪者族群背景之瞭解，除採用錄音（影）等設備之輔佐來收集文本，再逐字轉譯成正確且完整的資料，為能更深入理解個案對研究議題之感受及

看法，將排除個人主觀、偏見或情感，採取嚴謹、系統化的方式進行詮釋，客觀真實地呈現研究結果，以提高研究效度。

第七節　研究倫理

進行學術研究時，不論質性或量化研究都應尊重所有參與成員，研究者應抱持以下五個要項來進行研究（林天祐，2001）：

1.尊重個人的意願：研究者需事先徵得研究對象之同意，且該成員可隨時終止參與。

2.確保個人隱私：為保障受訪者之個人隱私，研究者應遵循保密原則，並於資料分析時將受訪者身分編碼，以匿名的方式呈現於報告，避免洩露個人資料。

3.不危害研究對象的身心：在研究進行過程中，研究者有責任及義務確保研究對象不會受到生理或心理上的傷害。

4.遵守誠信原則：進行研究時非絕對必要時，不可隱瞞其身分及研究目的，且不可有欺騙的行為，應遵符合社會規範之守誠信則。

5.客觀分析及報導：研究者除保障研究對象之權益外，在資料分析時應抱持客觀中立的角度，撰寫報告時亦不得過度推論研究結果，以維護讀者瞭解真相之權益。

本研究於研究進行前先以口頭徵得個案同意，且簽署訪談同意書（附錄六），研究者與受訪者雙方抱持誠信保密原則。在訪談進行時，將選擇具穩私性之訪談地點，使受訪者能放鬆的參與訪談，研究者在提問時應避免引起受訪者之負面情緒，並有義務保護受訪者的個人及家庭隱私，包含基本資料及不願對外公開之訪談內容，且凡研究參與者皆以編碼呈現，並排除可辨識個人之任何訊息，研究資料亦採去連結的方式保存之。此外，在研究進行中，即使受訪者因故中途退出研究，研究者仍應予以尊重，不可造成受訪者生理或心理的傷害。最後，研究者將主動致贈研究報告予研究參與者，與其共享研究成果，落實平等互惠的合作精神。

國立臺東大學
National Taitung University

第四章　研究結果與討論

本章將依據個案與其家庭成員之訪談資料，以個案族群認同發展為主軸，探討其求學經歷、取得原住民身分與族群認同之發展脈絡。分述以下三節：第一節為取得原住民身分前的族群認同；第二節為取得原住民身分後的族群認同；第三節將綜合前兩節，並探討個案原住民身分取得的關鍵如何影響其族群認同之發展。

第一節　取得原住民身分前的族群認同

本節將敘述個案的背景，包含家庭組成、成長環境與取得原住民身分前的求學歷程。個案取得原住民身分前，雖知道自己具有明顯的原住民外貌特徵及血統，由於家庭環境與教育皆以主流文化為主，生活中缺乏排灣族文化內涵，自我概念仍以主流漢文化認同為主，從母姓取得原住民身分進入大學的原住民社團後，才逐漸發展出排灣族的族群認同。

小暖（化名）的祖父母於民國 40 年代組成原漢通婚家庭第一代，其子女為第二代且亦為原妻漢夫通婚家庭，其子孫也就是小暖與弟弟則已是第三代，並在民國 90 年《原住民身分法》實施後取得身分。小暖的父母親是民國 70 年結婚，媽媽婚後依《臺灣省山胞認定標準》喪失原住民身分，71 年次的小暖與 73 年次的弟弟，也依該法規不取得原住民身分。小暖媽媽民國 70 年結婚，依《山胞（原住民）身分認定標準》喪失身分；直到民國 90 年，才又依《原住民身分法》回復身分，這個原漢通婚的家庭，在小暖媽媽喪失身分二十年間，全家都具有原住民血統、長相特徵，但皆不具原住民身分。民國 89 年以前，原住民身分認定法規皆規定原妻漢夫之子女不取得原住民身分；民國 69~79 年間外婚之原住民女子皆喪失身分，亦即，上述期間外婚原住民女子與其子女在法律上都是一般國民；民國 90 年《原住民身分法》實施後，開放原妻漢夫家庭之子女可從母姓繼承母親身分取得原住民身分，進而享有原住民族教育權利保障及各項福利措施，而小暖即成為身分法規轉換後第一批取得原住民身分之對象。

在上述身分認定法規變革之時代背景下，民國 89 年小暖第一次大學升學考試，其身分適用民國 80~90 年實施採父系主義的舊法規—《臺灣省山胞（原住民）身分認定標準》，當時規定原妻漢夫之子女不取得原住民身分，因此未能享有原住民升學優待；民國 90 年重考大學時，則適用新法規—《原住民身分法》，新法開放原漢通婚家庭之子女可改從母姓取得原住民身分，當時小暖在升大學考試之人生重要關卡，跨越新、舊身分認定法規選擇轉變其族群身分，因而依法從母姓取得原住民身分，以享有升學優待加分，且由於加分 33.3%後的考試成績落點不同，可錄取理想的大學與科系就讀，進而改變其生命軌道；此後，小暖的原住民族群認同也就此展開。

一、家庭組成與部落環境

小暖的阿公，陳氏，民國 12 年出生，祖籍福建省詔安縣，按百合鄉史料上記載，祖先是清嘉慶末年（約 1800 年代）遷居嘉義縣，而小暖阿公是民國 39 年才移居東部【文件-1070429-1】。小暖的阿嬤，民國 16 年出生，曾氏，排灣族，很小就成為童養媳，原生家庭也在百合鄉，但位居不同村落：

> 我阿嬤她原來是別人的童養媳，可是我不知道她從小長大的夫家是漢人還是也是排灣族，所以跟她原本的娘家沒有那麼深的接觸，後來是童養媳的先生愛上別人，就放她自由，後來我阿嬤又遇到我阿公，所以她後來才跟我阿公結婚。我其實也沒見過我奶奶的娘家人，只知道說我還有一個姨婆，過年的時候就去她家拜年這樣子而已。【D01-1070310】

這份百合鄉史料是小暖阿姨在鄉公所上班時取得，因為上面有採訪小暖阿公的資料和陳家的族譜，阿姨就轉送給小暖，當時小暖還在讀高中，無意間就保留至今。依據百合鄉史料記載，百合村的部落已漢化與現代化，除了原漢人口比例差不多，部落裡有許多宮廟與教會，有些排灣族人信仰佛教、道教，而有些則是信奉基督教，而且大多是用閩南語溝通：

> 其實我一直都以為百合村都是閩南人耶！可是長大以後才知道那

些叔叔，有一些是原住民，因為幾乎都是講台語的，我在百合村是沒有聽到他們講排灣族語的，是在琉璃村那些vuvu[1]才會講族語。百合村的原住民和閩南人大概有一半一半吧！目前村長就是閩南人。【D05-1070429】

小暖阿公與阿嬤大約是民國 40 年結婚，為原漢通婚第一代家庭。小暖的阿嬤自小就離開排灣族的原生家庭，成為別人家的童養媳，是以夫為天的傳統女子，生活是以夫家的閩南漢文化為主。家中以閩南語為主要語言，小暖印象中阿公家常會有親友來拜訪，都是說閩南語的，其中還有些長相是原住民的也都說閩南語：

我們在百合村的家都是講台語，我阿公是講台語的，我阿嬤都跟著講台語，因為我阿公是大男人，我阿嬤是小女人，傳統家庭，完全沒有原住民生活的，除非她跟她的姐妹可能就會穿漂亮的傳統服飾啊！可是她在百合村的家就是一個閩南媳婦。【D01-1070310】

小暖的阿嬤跟外婆感情很好，都是用排灣族對話，有時候會相約參加部落的活動，許多照片裡阿嬤、外婆和另一個 vuvu 都穿著傳統服飾：

我阿嬤跟我外婆是好姐妹，因為我媽坐月子的時候，我外婆跟另外一個 vuvu 來百合村的家裡幫我媽媽坐月子，她們三個人是姐妹相稱。後來她們有要來琉璃村的時候都會相約，或者是琉璃村有節日，她就會穿著傳統服飾來，所以我看到的照片都是她跟我外婆，還有琉璃村的好姐妹。【D05-1070429】

小暖阿公家的飲食與生活習慣也都是閩南式的，家中信仰道教，初一、十五有祭拜儀式，過年時節會穿新衣、祭祖、吃年菜等：

[1] vuvu：排灣族語祖父母輩的意思，如阿公、外婆與其同輩。

過年就兩桌啊！嫁出去的姑姑們也都會回來，大人一桌大圓桌，小孩一桌小方桌，都是吃火鍋。 【D05-1070429】

民國 90 年之前，原住民身分認定法規定族群身分來源只限父系，因此除了小暖的爸爸，還有一個叔叔與三個姑姑，雖都擁有二分之一排灣族血統，但依民國 43~68 年間施行的《臺灣省平地山胞認定標準》皆不取得原住民身分；民國 90 年《原住民身分法》實施，雖可改從母姓取得原住民身分，但爸爸與叔叔未曾打算要登記原住民身分。而小暖的三位姑姑則是近幾年屆可請領國民年金之「原住民給付」的年齡，才改跟母親姓取得原住民身分，但三個姑姑沒有排灣族認同：「我姑姑她們就是為了政策福利啊！沒有認同。【D01-1070310】」。小暖的爸爸跟叔叔是有排灣族群認同的，雖然不知道怎麼發展出來的：

我記得我爸被採訪時說過自己是原住民、排灣族，叔叔也是以原住民軍人自居，他說想當第一個原住民將軍！回來光宗耀祖。【D03-1070317】

此外，姑姑的子女幾乎都改姓取得身分，也就是跟外婆姓，和小暖同輩份年紀較輕、還在學表弟可享教育權利保障，年紀較長已婚的表兄姐則是為了讓孩子繼承原住民身分而改：

都改了，跟他外婆的姓，而且是一股腦改哦！一開始我大姑、二姑是為了老人年金，所以她們在 55 歲之前就改跟我奶奶姓，後來她們改了以後，我嫁去高雄的小姑姑就說：「為什麼妳們改了不跟我說？」，而且她的孩子也一起改，因為那時候她的孩子還在讀書，學費有差。

我姑姑是為自己，因為她的孩子都長大了。接著開始我的表哥也改了，我的小表哥應該是沒改，因為他的老婆是原住民，我不知道他孩子是跟他老婆還是跟他姓？但是大表哥是娶漢人媳婦，他改了，所以我的表哥是跟外婆姓，他的小孩是跟祖母姓。 【D01-1070310】

小暖父親的家族，目前只剩下爸爸與叔叔姓陳，姑姑及其子女幾乎都跟媽媽或外婆姓而取得原住民身分。雖然爸爸與叔叔都與原住民結婚，且具有排灣族認同，但孩子都是從母姓來取得原住民身分，而不是自己登記原住民身分來讓孩子繼承。依據《原住民身分法》之從姓原則，形成小暖家族第二、三、四代成員陸續改變從姓而取得原住民身分，家族成員分別從祖父與祖母的姓氏。

小暖的外公和外婆皆為排灣族，居住地為琉璃鄉琉璃村。這個部落在 70 餘年前自深山舊部落遷移至此：

> 那時候先有一個頭目的家族，來找食物開發領域就走來這裡，覺得這裡可以定居，後來就陸續帶著他的族人過來這裡，那時候這邊有很多九芎樹，可以賣很多錢，可以燒柴做木材的，剛進來這個村就是以賣九芎給日本人維生，日據時代就遷下來了。【D05-1070429】

而當時代表排灣族神靈信仰的巫師並未跟隨，使得傳統的小米收獲祭、五年祭等的細節逐漸流失，近年來才透過復振計畫得以還原傳統祭典與儀式：

> 我外婆說以前有巫師，而且我聽說外婆是巫師，但她應該不是正統，是有人需要她就去做儀式，因為我們那時候復振的時候，一系列的全部都要復振，包括辦祭祀之前全部都要有巫師，可是不是找我外婆，是找另一個 vuvu，我就想說她才是世襲下來正統的，其他人只是跟著一起學。
>
> 復振是一個錄影的過程，辦活動就只是一個儀式這樣。我聽阿姨、媽媽她們在聊天的時候，以前還有巫師的時候，如果覺得家裡有怪怪的，就要去屋樑摸一摸，可能會摸到煙或檳榔，可能就是有人在你家做過不好的事，不然就是有陌生人，就要注意身邊有多一個檳榔什麼的。【D05-1070429】

由公部門籌辦的祭典已失去原有的內涵，如祭典的物品、舞蹈、食物等，已不具排灣族的傳統：

我們沒有成年禮，因為我在漢化很嚴重的部落，其實琉璃村並不傳統，所以就更沒有排灣族原住民的，幾乎我們的豐年祭就是趣味競賽、長官致詞、發禮物、吃東西，結束。 【D01-1070310】

琉璃村的部落遷移數十年後，原有的祖靈信仰逐漸消失，取而代之的是由當時頭目引進的天主教信仰：

我們天主教的信仰是頭目引進來的，那時候因為比較亂吧！就希望村民有一個信仰，因為他們都帶來好處，物資、教育什麼的。【D05-1070429】

小暖的外婆在部落開雜貨店幾十年，由於部落附近有閩南村落，因此學會說國語和閩南語，部落的漢化是持續加深的，且以小暖媽媽還會說族語來看，當時還保有排灣族傳統，到了小暖這一代，傳統生活與祭儀所存無幾，近年來才開始有文化及語言等復振計畫投入，部落才重新開始傳統祭儀活動之籌辦：

像小米祭那些，琉璃村其實完全都沒有了，是因為計畫才復振的，我們連頭目都不住在村莊啊！ 【D06-1070520】

除此之外，小暖自小在市區成長，回部落的次數很少，小暖很少跟外公有交流，而外婆和媽媽都跟小暖說國語，因此無法感受及瞭解排灣族的生活習俗、祭典與傳統等文化特色，18 歲以前都是非原住民身分的她，是取得原住民身分後進入大學原住民社團，逐漸發展出排灣族認同，才要求家人幫忙取原住民姓名與製作傳統服飾：

我的傳統服飾是大學以後才做的，我的名字是升大學才取的，我本來沒有原住民的名字，完全沒有，我就是不是原住民的身分長大的。【D01-1070310】

小暖的爸爸，47 年次，在閩南漢文化的家庭成長，隨父親亦信奉道教，婚後仍維持祭拜神明與祖先的習俗，現今具有混融的族群認同，雖未登記原住民身分，卻也認同自己是排灣族：

我都跟我同事講說我左手是五十右手是五十，五十五十的血液。【F01-1070317】

小暖的媽媽，46 年次，具有百分之百排灣族血統，會說排灣族語，具有高度的族群認同，曾有原住民升學考試加分與生活津貼的經驗：

學費啊！考試有加分啊！才考上高職。以前是領原住民公費，每個月幾千塊。【M01-1070316】

由於民國 69 至 80 年《臺灣省山胞認定標準》規定，原住民女子與非原住民男子結婚即喪失原住民身分，因此小暖的媽媽在民國 70 年結婚時即喪失身分；民國 80 年至 90 年《山胞（原住民）身分認定標準》開放曾因結婚喪失身分者可申請回復身分，因為身分認定法規的修訂，造成小暖媽媽法定族群身分的改變，在喪失原住民身分期間，由於對法規不瞭解，並不知道是因為當時與非原住民結婚而喪失身分：

那時候 vuvu 說證書、文件、身分資料還要改姓很麻煩，就不用冠夫姓，妳就是嫁進來我們家，我那時候也不懂說是要改成平地人，身分要改這樣。選舉的時候就說我的票要蓋區域的，因為原住民那時候福利都還沒有出現，原住民還沒有被重視，所以我也就沒有在意啊！後來 vuvu 過世的時候，為了財產，我姐姐就說妳是平地人妳沒有辦法繼承，所以妳要把戶口趕快改回來這樣。【M01-1070316】

雖然小暖媽媽當時享有升學加分與公費補助，但對照原住民權益手冊，各項權利與補助等福利大多是民國 85 年原住民族委員會成立後施實，因此是否具有

原住民身分的感受性似乎不大，小暖的爸爸對這件事也不知前因後果，甚至感到不解：

小暖爸爸：是因為嫁給我才改平地人的？

小暖媽媽：對啊！因為結婚才改的。

小暖爸爸：奇怪，為什麼要改？

小暖媽媽：爸爸（小暖的阿公）去辦的，我也不知道。因為以前要冠夫姓，爸爸就說麻煩，我的文件要改，就沒有給我冠夫姓，可是還是把我改成你們的族籍。

【F01-1070317】、【M02-1070317】

小暖媽媽記得是在民國 85 年左右，為了選舉和繼承原住民保留地才回復原住民身分，對於身分喪失與回復似乎不是非常在意：

妳阿姨跟外婆都說我很笨，轉過去（平地人）也不講話，我就說：「嫁狗隨狗！」，爸爸還說我：「妳是原住民的臉，去投平地人的票哦！」，他也才知道，就說「妳是平地人哦？妳有做過平地人哦？」。反正我就是隨便啊！我又沒有考試要加分什麼的，可是如果我現在還是平地人我就會生氣，因為我 55 歲要領老人年金（原住民給付）。【M01-1070316】

但實際對照戶口名簿的記事內容才發現，媽媽回復身分與小暖取得身分，前後都是在民國 90 年 3 月登記【文件-1070429-2】，可見是因為小暖必須要「從母姓」才能取得原住民身分，是媽媽先完成回復身分登記，小暖才能跟著從母姓取得身分。為此小暖再次詢問媽媽，對於當時登記身分的原因與過程的印象：

我後來就回去問她：「妳知道妳是跟我同時改的嗎？」，我媽就說：「對啊！我忘記了啊！」，她完全不當一回事。我就說：「妳是因為我要改，妳才先去改的耶！」，她就說：「對耶！好像是耶！」。我那時候還在台北，她就是先發現她不是，就想說趕快先把自己的用好，再去辦我

的。 【D06-1070520】

而小暖的弟弟，和小暖一樣在市區成長，直到高中畢業服完兵役後，民國93年從母姓登記原住民身分，其登記身分的主要原因也是為升學考試加分：

我媽說我弟是這樣跟他說：「如果我沒有改原住民，我就考不上大學，妳讓我改我就考得上」，所以是我弟弟去要求然後就改。【D01-1070310】

但與小暖同為原漢通婚家庭第三代，小暖弟弟表示登記身分前、後，對自身的族群的認同並沒有影響；並認為姓氏從父或從母都沒差別：

小暖：你在身分改變的前後，有什麼不同？

弟弟：沒有不同，一樣啊！

小暖：那你以後會想改回父姓嗎？為什麼？

弟弟：幹嘛改？姓什麼都沒差啊！ 【S01-1070407】、【D04-1070407】

在信仰方面，小暖的爸爸原來只是承接上一代祭祀的習俗，對於信仰並不熱衷，是由於某一年小暖的小姑姑傳承高雄叔公乩童的身分，指示陳家應虔誠的祭拜至少三年，以化解上一代之業障，此後就特別注重祭拜儀式，如初一、十五祭拜神明媽祖、年節祭拜祖先及地基主等。但由於爸爸忙於工作，實際上是由信奉天主教的媽媽來張羅家中祭拜的事宜，而小暖從小也是跟著做祭拜的儀式，但也常跟媽媽到教會彌撒：

以前我們小朋友只負責燒紙錢，因為很好玩。拜拜那些、還有被叫過去拿香，因為我們是長孫，男生這邊的，我小姑姑說女生那邊（小暖的姑姑們）的不能拿香，可是後來我媽媽固定初一、十五要去，所以拜拜這件事情變得很重視，我們得去做這件事。所以我在琉璃村就是天主教，我在百合村就是佛教。 【D01-1070310】

小暖在大學畢業後就接受教會領洗，之後大約一個月兩次陪媽媽回百合村祭拜，但幾乎每個週末都會回琉璃村的部落參與教會活動，如彌撒、讀經、傳福音等，而部落的親友大多信奉天主教，信仰也已成為當地部落文化的一部分，小暖在參與教會活動時亦會影響其族群認同之發展：

那時候開始就有認知衝突，因為有的教友很難接受，覺得妳怎麼可以做這件事（道教的祭拜儀式）。我媽因此還去辦告解，神父就是請她要補贖，去唸什麼經文，因為妳這個身分妳必需得做這件事情，那妳就去做不要有壓力。我們是在一個很微妙的、和平的關係之下，共處我們的兩個信仰。【D05-1070429】

在語言方面，小暖阿公家是主要是講閩南語，小暖阿嬤雖然從小就童養媳，但她是會說排灣語，但偶爾會用排灣族語與小暖媽媽溝通，但和小暖都是說國語：

我奶奶她會講排灣族語啊！跟她的好姐妹還有我媽媽都是講族語啊！我媽媽在婆家是很幸福的，因為我奶奶就是原住民媳婦嘛！她有一些提醒都用族語跟她說，因為家裡的人聽不懂。像是有客人來家裡，我奶奶就會敲門用族語講說「快點起床，等一下人來妳會被罵！」，然後就帶著她一起準備東西。【D05-1070429】

而小暖外公家中則是都說族語，但跟晚輩也都是說國語，小暖因此會聽一點族語和閩南語，但僅能說一點單字，無法說出完整的句子，而且比較會講閩南語是看電視歌唱節目學習的：

會講閩南語不是因為家裡有講，我在家是沒有在講的，連阿公都跟我講國語，我是看電視的歌唱節目學會的，彭恰恰跟馬妞主持的「新人歌唱排行榜」，因為全部都是閩南語歌，就一直聽一直聽，也許在家裡聽他們講也有差，會學的比較快，可是平常在家也都沒有在講。【D05-1070429】

小暖唯一有印象在百合村的家裡說閩南語，而且是在外婆面前說的，因為常看台語歌唱節目的關係，小暖的閩南語能力比族語好的：

> 我記得有一次有用到，好像是阿公過世，親戚都來守喪，他們都是講台語的。那時候有一個老人家很晚了還不去休息，但是那個老人只會台語，所以我是在外婆面前講台語問他說：「你要不要去休息？已經很晚了會不會累？要不要給你拿衣服還是棉被給你蓋？」，他就說不用。我就發現我在講的時候，外婆就說：「妳怎麼會！」，因為我用台語解決一個問題，他們就覺得很驚訝這樣。 【D05-1070429】

綜上所述，小暖的家庭背景族群是以主流漢文化為主，追溯第一代通婚家庭—祖父母，可知閩南阿公與排灣族阿嬤是完全漢文化的家庭，並未融入排灣族文化；而第二代通婚家庭—父母親，小暖爸爸傳承了上一代說閩南語、信仰道教祭拜祖先等閩南人的族群文化，小暖媽媽雖會說族語、有排灣族部落生活經驗與文化，仍是以夫家為主而未將排灣族文化融入家庭；傳到第三代的小暖與弟弟，在主流漢文化的生活環境下成長，接受的是一般主流文化與教育，國語成為主要語言，生活方式和一般市區孩子差不多。可見，個案第一、二代家庭對第代都是採取以主流文化為主的涵化態度，在此成長背景下，取得原住民身分前的小暖雖然知道自己有著排灣族長相，也有四分之三排灣族血統，由於漢文化是從父系，小暖當時將自身族群定位是從阿公、爸爸血緣的閩南人，是從父的陳家人而非從母的高家人，因此個人認同自己並非原住民身分。

二、身分取得前之求學經驗與自我族群定位

小暖在取得原住民身分之前都是生活在市區，國小、國中、高中都在市區就讀，小暖 77~83 學年度就讀國小，84~86 學年度就讀國中，87~89 學年度就讀高中。小暖國小時的課程內容是依據民國 64 年公布的《國民小學課程標準》，國中是民國 72 年的《國民中學課程標準》，當時學校課程仍是以中國文化為主的課程與教材，社會課仍是以大中國意識為主的教材內容，歷史課則是國家基本建設與反共復國等概念，地理課主要也是介紹中國各省份，高中仍有三民主義的科目，

各就學期間的課程幾乎沒有介紹鄉土文化與原住民的內容。小暖還記得國中的社會課，有觀看電視節目「大陸尋奇」的作業：

我記得國中的社會課有一個作業，是每個週末要看「大陸尋奇」，是我阿公在看，然後我加入他，他就很驚訝，我們就坐板凳一起看「大陸尋奇」！我印象很深刻，因為他都是打赤膊，穿著白色、寬的內褲坐在那邊看，結果我就加入他。對他來說可能是很特別的經驗，因為我一邊看還要抄筆記。 【D05-1070429】

隨著政治民主化與本土化，民國 85~89 年施行的《國民小學課程標準》規定中高年級每週一節《鄉土教學活動》，實際上實施於民國 87~89 年。民國 87~89 年施行的《國民中學課程標準》規定，國中一年級的歷史、地理與公民科改為《認識台灣》歷史篇、地理篇與公民篇。在當時的教育環境下，國中小的課程陸續重編，直到民國89年，原住民族文化課程才首次出現在國小教材裡（陳誼誠，2007）。小暖讀國小時未學習到有關原住民族的相關內容，還認為原住民族就是排灣族，國、高中以後才慢慢瞭解原住民有九族，直到進大學社團接觸不同族別的團員，才開始有多元族群的概念：

國小的時候我只知道自己是排灣族，都以為原住民就是排灣族。【D05-1070429】

對身邊的人也不會分哪一族或同一族，那時候不流行。【D06-1070510 補充】

高中之前，小暖的生活圈都是在市區，是上大學時因父親職務調動，才較常去琉璃村，而百合村只有年節才會回去，可以說幾乎沒有在部落生活的經驗，雖然稱不上所謂的「都市原住民」，但部落同輩的朋友會開玩笑稱呼小暖是「都胞」，就是「市區」長大的原住民：

我大學之前是都很少回去琉璃村跟百合村，是因為我爸曾經調回去

琉璃村，他就住在那裡了，我媽是每個禮拜六、日就會回去陪他順便回娘家，從那個時候她每個禮拜都會回去，我爸現在調回來市區她一樣每個禮拜回去，我們就變成很常回去琉璃村。大學畢業之後我才很常回去的，才領洗的，百合村就是過年跟中秋節固定會回去，其他幾乎都不會回去。 【D01-1070310】

小暖國小三年級就開始補習了，一直到國中畢業，補習科目包含數學、英文、作文、鋼琴、理化等，主要是因為小暖父母親很重視教育，為了提昇孩子競爭力，特別要求學業成績：

我爸是平常沒有在跟我們維持親子關係，但是考試前是會拿著教科書問，不對就罵。所以就是「他今天下班會回來哦！」，然後我就是會很認真的讀題，而且壓力很大！他回來會問問題。其實我爸比我媽還盯，我媽是因為接到聖旨所以要盯我們。 【D01-1070310】

身為長孫女的小暖，由於備受家族長輩的期待，也為了滿足對自我的要求，一直致力於學業成績；因此，小暖從小就將考取國立大學當成目標，這也是後來選擇「從母姓」登記原住民身分的重要因素：

我是一直被期待，我自己也會把成績維持的很好。在我家好像是學歷至上，所以我的人生沒有說要不要考大學，而是一定要考上大學！所以就覺得讀書補習就是本來應該要做的事，因為我身邊也很多讀書補習的同學啊！也許原住民比例很少，但是我那時候沒什麼感覺，就覺得我一定要讀書補習考高分這樣。 【D01-1070310】

民國 86 年在高中聯考前，小暖因為國小、國中學業成績維持的很好，對她來說考上高中完全不成問題，但小暖的目標是以高分進入第一志願中的「好班」。在這個情況下，小暖雖然知道原住民身分有升學優待加分，但自己的身分一直不是原住民，所以當時也未曾想過「如果自己是原住民，就可享升學加分的福利」：

我國中升高中就知道加分這件事，因為我不是加分考上的。【D01-1070310】

雖然我那時候很擔心自己考不上「好班」，我就說：「怎麼辦，如果我考不上怎麼辦？很丟臉！」，因為我人生沒有這樣子害怕考不上過。我阿姨就說：「怎麼可能！沒有什麼好擔心的。」，後來就考上「好班」了，所以我們那一年就算在煩惱，也都沒有想到加分這件事，因為我的身分就是沒有辦法加分啊！ 【D05-1070429】

小暖媽媽也表示，小暖考上第一志願的高中時，親友曾詢問小暖是不是有加分才考上的：

那時候人家都說：「小暖怎麼那麼厲害考上○○高中，是不是有加分？」 【M01-1070316】

也許因為曾有人提出這樣的質疑，小暖就讀高中期間，為避免被誤認為享有原住民考試加分才考取高中，會刻意將自己定位為非原住民族，強調自己是靠實力考上，此時的小暖雖然不排斥自己身為原住民族，是不願被誤認享有優待加分才選擇澄清自己不具有原住民身分。一直以來，小暖在青少年時期的生活都是以學業為中心，其實也沒有特別思考自己的族群身分，只專注於學業成績，幾乎沒有和同學出去玩樂的經驗：

高中以前的我很少有印象，我同學跟我聊天，我都說「有嗎？」就是一直在補習、讀書，我在過家長希望我過的生活。然後他們說去看電影什麼的，我就說我怎麼沒印象，他們說因為妳沒去啊！我可能連要求都沒有，說我能不能去，就是那種「我不能去耶！我要補習。」，以前也不覺得補習很苦，我就是過這樣的生活啊！ 【D01-1070310】

小暖的爸爸是公職人員，媽媽是職業婦女，家庭經濟環境不差，且小暖各求學階段的學費都享有公務人員子女優待，再加上小暖的成績很好；因此，對於原

住民教育升學加分、學費減免等未產生需求，也從未在意其他原住民同學考試可加分或有獎助學金：

> 因為我覺得沒有那個需求，就是我們家經濟也不需要補助，以前我們學習的也不需要加分。還有我以前不知道原住民學生可以領生活費。因為我不會被叫去領啊！所以我都不知道所有原住民要處理的事，或會遇到的過程。我也沒在在意這件事。 【D01-1070310】

小暖成長與求學環境幾乎是被主流漢文化環繞的，包括居住環境、語言、教育，而且家庭中也並未強調族群文化，可以說是不包含排灣族文化；例如媽媽沒有教小暖講族語、沒有取族名、也沒有傳統服飾等，因此除了具有排灣族血統及外貌特徵外，在從母姓取得身分前小暖對自我概念的認定是從父系的「閩南人」，小暖爸爸也說：「對啊！從福建啊！祖籍是閩南福建詔安是閩南人，跟陳水扁是同故鄉。【F01-1070317】」，之後從百合鄉史料上的記載得知，小暖的祖籍確實是福建省詔安縣，從父系則為閩南人。

綜上所述，小暖取得身分前一直在市區生活，偶爾才回漢化程度高的部落，缺乏部落生活的經驗。在學校接受的是一般主流教育，在家裡都以國語溝通，媽媽也未將排灣族語教導給小暖，皆為小暖與排灣族群文化疏離的主要因素。事實上，小暖並未懷疑自己是不是原住民族，因為她瞭解自己具有排灣族外貌與血統，只是在取得原住民身分之前，對自我的族群認同是繼承父系的閩南人，為了不想被貼上「非靠實力」、「考試加分」等標籤，而特別強調自身並非原住民族：

> 我不是因為我不想當原住民，我不想被誤認是加分，我那時候好像跟老師講說，反而我現在就在想說，那個原住民加分到底對我們是好還是不好？因為對我們是可以考上大學，可是就一直背負著這個壓力「你們原住民就是加分」，我們就是會被罵、被笑這樣。 【D02-1070316】

在臺灣民主化的時代背景下，原住民身分認定法規亦隨國家政策修訂。民國52~76 年我國政府對原住民族是採「同化政策」，當時原住民身分認定法規規範

外婚原住民女子之族群身分從夫、其子女則從父，小暖與媽媽就是其中一員；即使民國 77 年解嚴後經過各種原住民運動，身分認定法規仍未開放原妻漢夫子女原住民身分之取得，直到民國 87 年進入原住民族政策發展時期，陸續發展以原住民族為主體之相關法規，如《原住民身分法》、《原住民族教育法》等，原妻漢夫之子女才得以從母姓取得原住民身分。而小暖成在取得身分前，經歷了上述同化融合、開放與主體發展等三個時期，其族群身分與認同亦隨著臺灣民主化下身分認定法規變革之影響。由於小暖接受的是一般主流漢文化之環境、語言、教育等，首先發展出對整體社會的國民認同，對於閩南與排灣族文化之接觸頻率不足以內化於自我概念，未能發展出閩南認同與排灣族認同。對小暖來說主流漢文化已內化為自身的族群文化，而鮮少接觸的排灣族文化仍屬「外在文化」，是取得原住民身分以後逐漸的，而且自己主動的接觸排灣族文化，例如：請家人協助取族名、製作個人的傳統服飾、以及學習排灣族語等；此時，小暖的族群認同才開始形成跨文化認同，除原有的漢文化認同外，再形成排灣族文化之認同。

對照小暖的弟弟，和小暖一樣在市區長大，也很少回部落，學業方面雖沒有小暖積極，但對升學考試加分與獎學金也是覺得不需要。因為弟弟也有排灣族的輪廓、外貌，從小就知道自己是原住民，在從母姓取得身分前就有排灣族族群認同，但因缺乏與排灣族文化的持續互動，未能加強排灣族的自我概念，因此在取得身分前、後其族群認同階段維持不變：

小暖：你從小還沒有取得原住民身分的時候，你就覺得自己是原住民了？

弟弟：嗯，心態問題而已。

小暖：還有長得很像，怎樣的心態問題？

弟弟：認同感而已。

小暖：就更認同嘛，還是有因為轉身分更認同不是？

弟弟：沒有更認同，都一樣。

小暖：所以以前就很認同？

弟弟：都一樣，沒什麼差。【S01-1070407】、【D04-1070407】

三、身分取得之歷程

小暖在高中畢業後，民國 89 年第一次升大學考試，未能如預期考上大學，因此決心到臺北補習一年再重考，小暖在補習班的日子每天就是上課、讀書，因為第一次離家住在外地，住在補習班的宿舍，因為想家每天下課都會打電話回家，過著壓力極大的補習生活，那段期間真的是苦熬過去的：

> 我是真的天天以淚洗面，後悔為什麼要選擇台北，每個月的電話都 5-6 千，在宿舍的時候看著樓下車水馬龍的大馬路想著「跳下樓就一了百了」。【D06-1050510 補充】

然而，就在考前幾個月，平常沒有互動的補習班導師特意找小暖，建議她可以取得原住民身分，這樣升學考試可以加分：

> 反正第一年是沒有原住民加分這個概念，第二年我就去重考班，那時候我去外縣市補習班，大家都是不相干，就是一直讀書，是快要結束要考試的時候，是我們的班導，平常不會跟我們對話，他第一次把我叫去找他，特別跟我講這件事，講說：「小暖，雖然妳現在的成績雖然可以考上大學，但是如果因為有這個政策，妳如果是原住民身分妳一定可以考到國立，妳要不要跟家裡的人討論要不要轉身分?」，然後他就要把我調去保證班去衝國立大學。【D01-1070310】

小暖聽完補習班老師建議，為了能考上理想的學校，下課就打電話詢問媽媽，之後是由爸媽決定小暖才改從母姓登記原住民身分：

> 我是打電話回家跟我媽說的，我媽知道這件事之後就跟我爸說，我爸就說：「那就改啊！」，因為在他跟百合村的家人講之前，以我爸爸自己的立場是說，會影響到考試當然就去改啊！先改再說。【D01-1070310】

對於原住民身分認定法規開放原妻漢夫子女取得身分的政策，小暖的爸爸表

示當時有聽過：「當然知道啊！因為要考試所以才有注意到這個問題，所以直接就同意了。【F01-1070317】」，也許是子女一直都是以非原住民的身分生活並未多加聯想，是在補習班老師建議後才瞭解到自己的子女適用。對於登記原住民身分必須要「改從母姓」，小暖的爸媽表示為了孩子的未來就先登記身分，「改回父姓」的問題等考上大學再說：

小暖媽媽：那時候是想說以後還可以轉回來，可以放棄這樣。

小暖爸爸：先考上大學再講啦，要不要認祖歸宗的問題以後再做打算了。【M02-1070317】、【F01-1070317】

其實對於子女從父或從母姓，小暖爸媽的態度是蠻開放的，雖然有一點傳宗接代的顧慮，但以孩子的未來為優先考量，小暖媽媽表示當時詢問爸爸時：

他說有什麼關係，反正都是陳家，姓什麼不重要。【D01-1070316】

決定小暖要從母姓取得原住民身分後，當時去戶政事務所登記身分的過程，因為年代久遠大家也都記不太清楚，媽媽先是說小暖自己去辦的，但當時小暖人在台北補習無法去辦，爸爸則說是媽媽去辦的，最後大家討論出來應該是媽媽去辦的：

小暖：我們兩個在登記原住民身分的時候，是經過你們同意的嗎？是你們決定的嗎？

爸爸：對啊！我們同意，她去辦的。我哪有去辦，罪魁禍首是她去辦的（開玩笑）。那時候我很像在外縣市？我記得應該是妳偷偷去辦的（開玩笑）。

小暖：所以就是只有妳啊！爸爸一定就說那就去辦啊！接下來就是妳在煩，煩問阿姨問誰怎麼辦？要帶什麼證件？

媽媽：就拿證件去辦就好了，那時候的服務就很好了。

【D03-1070317】、【M02-1070317】、【F01-1070317】

雖然小暖的身分登記是爸爸是直接決定，但仍有向家族表明小暖大學畢業就改回父姓：

小暖爸爸：阿公就是很隨和，妳們要怎麼樣就怎麼樣。

小暖媽媽：你的爸爸。他很強勢，好像他一句話，他們不敢說二。

【F01-1070317】、【M02-1070317】

小暖的阿公也沒什麼意見，而且小暖爸爸也沒有很堅持一定要改回姓陳，因此小暖大學畢業後也就沒有改回父姓，其實當年小暖和弟弟要改母姓的時候，姑姑們就有一些微詞，且近幾年偶爾還會提起：

但是這幾年我姑姑那邊很常提起這件事，我不懂他們的用意是什麼（加重語氣），很愛一直說：「為什麼都不改回來？」，就是偶爾會提到這件事啦，然後那時候早就已經畢業了，然後我爸就會說：「對啊！怎麼都不改，改回來啊！」，我就會說：「不要啊！幹嘛改回來，福利那麼多，以後孩子要怎樣怎樣，為什麼我要改回來！」。 【D01-1070310】

比較特別的是，因為外婆家沒有姓高的男丁，所以很高興小暖改姓高；而且小暖媽媽也有添了一個高家子孫的感覺：

賺到了這樣，我們高家賺到了一個孩子。事後在琉璃村的時候，vuvu 祈禱的時候會講說：「那都是姓陳的，借一下這樣，祢們不要生氣。」，我們也高興我們有後代。 【M01-1070316】

此外，外婆還會對小暖的爸爸產生些微的愧疚感，偶爾會詢問是不是要改回父姓：

我外婆也有講過，她會不好意思，就是有時候聊天我媽就會講說，vuvu 有講一件事，就是問我爸爸難道沒有講說小暖他們，說他都沒有

講說要不要改回來，他會不會生氣？。 【D01-1070310】

對照小暖弟弟取得身分的歷程，小暖的弟弟是高中畢業後先服兵役，民國93年，當時20歲時才打算考大學，雖然知道姐姐有改身分、升學加分的經驗，卻是經過當時工作的老闆的提醒，才在考試前提出登記原住民身分之要求：

我弟那時候好像就是有特別家族討論，也是但書是「大學畢業之後改回來」這樣，因為我弟是先工作才考大學，所以他那時候是自己去要求的，因為他可能也知道我已經改身分了嘛，是我弟的老闆跟他講說「欸，好像你可以改身分，你改了你就考得上」，所以我媽說我弟是這樣跟他說：「如果我沒有改原住民，我就考不上大學，妳讓我改我就考得上」。【D04-1070407】

和小暖不同的是，爸爸是先跟家族交代他大學畢業後就改回父姓，但至今和小暖一樣並未改回父姓：

當時我的想法是先改原住民的部分，先享受到我們原住民的福利之後，到最後因為他是唯一的男孩子嘛！如果有必要，因為要繼承家業，可是我們家業都是原住民身分才能夠接耶！ 【F01-1070317】

當初爸爸說小暖與弟弟大學畢業就改回父姓，目前由於原住民保留地持有的問題，也為此願意讓子女持續從母姓維持原住民身分，且沒有一定要改回父姓的必要理由，對此事看起來不是很在意：

不一定要姓陳才可以繼承啊！因為只要是我跟妳叔叔談好就好了啊！有原住民身分當然一定可以繼承，為什麼一定要姓陳才能繼承？【F01-1070317】

但實際上，爸爸還是認為未來還是要由兒子來繼承家姓，由於兒子改回父姓

必須要拋棄原住民身分，就會影響到保留地繼承：

小暖：所以他以後一輩子沒有改回來你也沒差？

爸爸：最後陳家這個根還是，應該是回來。

媽媽：如果他改姓陳，他一定要變成平地人啊！好奇怪，除非他娶的是姓陳的平地人。

爸爸：那怎麼接他的保留地，除非這個期間法律有改啦！【D03-1070317】、【F01-1070317】、【M02-1070317】

而小暖媽媽原來也認為大學畢業就應該改回父姓，但是子女在取得身分後，原住民的福利也越見完善，也開始認為不需要放棄身分改回父姓：

因為陳家的孩子啊！當然要轉回來。但其實爸爸也都沒有在講，就這樣一直拖下去。而且那時候只是為了要讓妳考試嘛！根本就沒有想到以後會是怎樣，沒想到轉了以後發現真的很多福利，後來就會想說幹嘛要轉回去。【M01-1070316】

綜上所述，小暖登記原住民身分的整個過程，先是由補習班老師告知，本人電話詢問父母，最後是父母親決定，由母親辦理戶籍登記之手續。即便決定登記身分時，「從母姓」並未造成抉擇困難，但登記後父親向家族表示大學畢業就改回父姓，父母親雖為了孩子的將來決定登記身分，還是有考量到「繼承家姓」的問題。對照小暖的弟弟，在升大學考試前，亦要求父母親同意其「從母姓」取得原住民身分來享有升學考試加分之權利，由於是家中的男丁，小暖弟弟在轉身分前，父親是先和家族交代大學畢業就改回父姓，可見小暖家中存有漢文化由男生傳宗接代的觀念。至今，小暖與弟弟皆未改回父姓，小暖表示不願意再改回父姓，除維護個人的原住民族權利，也考慮到將來子女身分繼承的問題，而小暖弟弟也覺得沒有必要改：「不需要啊！幹嘛改？！」。對此，研究者後續提問：「假設身分法規不再限制從母姓，是否考慮改回父姓？」，小暖表示生活圈中認識她姓高的已佔多數，應不會再改回父姓；而小暖弟弟則可能會改回父姓。

對於原住民身分認定法規與教育權利保障等，小暖與父母親都認為是很良好的政策，爸爸是覺得雖然有這些政策幫助，自己也是要靠實力才能有進一步的發展：

我只是認為說，我希望我子女因為原住民的權利政策，能夠自己把握住機會，開創自己的未來，這是我唯一能夠期許的。至於我的部分，我當然對原住民是很認同的啊！因為我本身也有原住民血統，一半一半啦！不管是排灣族或是閩南人，都要能夠靠自己的實力去發揮，就像我沒有有原住民身分還是表現的很好啊！【F01-1070317】

而媽媽則是在小暖回部落執行工作計畫時，能替自己部落的親友處理問題並爭取福利等，為此感到驕傲：

因為是原住民嘛！返鄉就可以回去照顧一些社團啊！跟婆婆、媽媽、阿姨、姐姐們做一些原住民的飾品什麼的，還有幫他們處理什麼計畫，爭取福利啊！她們才知道那是我的女兒哦！他們都說「妳的女兒很優秀耶！」。真的，轉回原住民的時候，才感覺比較有出人頭地。【M01-1070316】

小暖認為能參加原住民社團、進入原住民研究單位工作、到國小服務等，都是因為有享有原住民升學加分、獎學金等，培育她成為原住民族優秀人才，能夠發展原住民族群認同，以自身族群為榮，願意返鄉回部落服務，並將自身所學回饋部落：

以前我們也都沒有在管是不是原住民什麼的，是因為我加分考上大學，參加原住民社團才開始取族名、講我是排灣族，開始會覺得「噢！我是原住民！」這種想法。就是因為這些獎學金、減免、工作機會，讓我可以回去琉璃或百合村，接觸親戚和爸媽認識的人，讓我覺得我是一個返鄉原住民子女，我就覺得很有成就感，我的族群認同才開始慢慢起

來的，「噢！我是原住民！我就是很厲害的原住民！」。

然後，回來部落可以做很多事情，我是這樣跟教會的人分享的。所以，這些原住民權利真的把我培養成一個，就是給很多機會讓我可以做更優秀的原住民。【D03-1070317】

而小暖弟弟雖然也贊同原住民的福利政策，但還有改善空間，有些法規應微調以符應現代社會，福利也要有所限制，以避免少數族人因耽溺福利而不積極生活，以及減少他人對原住民族的歧視：

像是原住民擁有獵槍的問題，應該要有限制，因為還是有一些人都亂打啊！為了米酒還什麼，原住民很可憐！應該是不要分族群，福利要給弱勢的人，這樣人家就不會對原住民有歧視。【S01-1070407】

第二節　取得原住民身分後的族群認同

本節將敘述個案取得原住民身分後，包含身分轉換與改從母姓的影響、大學求學過程與教育權利保障經驗、原住民社團之參與經驗、原住民族事務相關工作經驗等、以及其族群認同之發展。

民國 89 年《山胞（原住民）身分認定標準》，原妻漢夫通婚家庭的子女無法取得原住民身分，小暖無法享有原住民升學優惠待遇，在第一次升大學考試成績失利，若當年有升學加分則可錄取私立大學；民國 90 年《原住民身分法》從母姓取得原住民身分，小暖第二次升大學考試，經過一年的補習成績大為提昇，未加分之成績已可錄取私立大學，再依《臺灣地區原住民族學生升學優待辦法》加分後可錄取排名國立後段與私立前段之大學，當時的升大學優待是採一般錄取標準降低 25%，也就是加分 33.3%，且為內含名額。當年小暖加分後的分數可考取排名國立後段或私立前段的大學，由於爸爸非常重視教育，志願都是由爸爸選填，但最後是錄取排序較前段的私立大學，而非一直當成第一志願的國立大學：

那時候覺得考的不錯，然後又有加分，然後志願 100 多個都是我爸填的，我要講我的人生是被他擺佈的，因為他講說「○○大學評價好像不錯，而且分數也在很前面，那我先把這所學校排前面，一些國立大學就排在後面」，然後我就上○○大學了。

當時放榜是我先知道的，我還大哭耶！然後我就跟我媽說：「我沒有考上國立大學！」，我就大哭說：「我對不起你們，我花了好多錢！」，我媽就說沒關係有考上就好，我爸也有一點失望，可是志願是他排的啊！那時候是覺得必上國立，可是後來沒上國立這件事情讓我印象很深刻。【D01-1070310】

《原住民身分法》於 90 年 1 月 17 日頒布實施，小暖 3 月改從母姓取得身分，大學聯考是 7 月初，緊接著 8 月底即到外縣市就讀大學，等於同時轉換身分、環境與交友圈，因此「改從母姓」並未造成小暖的適應不良，面對高中以前的同學雖然有點尷尬，但仍能大方表示自己改姓是為了升學考試，同學也才知道以前她並非原住民身分，因為小暖明顯的原住民外貌，因此一直以為她就是原住民：

他們就叫我陳小暖，妳回來囉！我就說「我現在姓高了！」，以前的同學會問「妳幹嘛改？」，但是我大學的同學完全不知道我的過去啊！我就是一個全新的高小暖。

我上大學以後，住外縣市就是另外一個生活，沒有人知道我的過去，所以也沒有人知道我是轉身分啊！【D01-1070310】

小暖大學以後的同學與朋友，從認識她一開始就是姓高、就是原住民身分，小暖也會避談曾經改姓與轉身分之原由，除了偶爾有長輩或老師知道爸爸姓陳，誤會小暖從母姓是因為媽媽改嫁或單親：

比如說老師看到身分證或什麼，就會問說「為什麼妳跟妳爸姓不一樣？」，我覺得很有趣的是說，以前我都是儘量不要提這件事，有的人會以為改嫁或單親，就是會有長輩說「爸爸不在了嗎？」，就是會說怎

麼名字不一樣，我會覺得很好笑，我自己也會觀察那些很好奇我的身分的人。【D01-1070310】

一直以來，小暖媽媽從未質疑自己與孩子的身分從屬，對自己的族群認同感很強烈，特別是因為外貌就具有原住民的長相，認為是不容質疑的族群特徵，並且強調原住民生的孩子就是原住民：

怎麼會不承認？一看就是原住民的臉，妳還不承認，怎麼個不承認法。因為我看起來就是原住民啊！根本就像，像透了！

其實人家都不會想說爸爸是誰啦！妳是原住民，妳的孩子就是原住民啊！如果妳是平地人，妳的孩子就是平地人。原住民生的就是原住民阿，不然咧？【M01-1070316】

但是在小暖從母姓登記原住民身分後，多少有點避諱提起此事，但也和小暖一樣會遇到相似的情境，像是跟朋友介紹孩子姓名的時候：

我都會不好意思，為什麼我的孩子都姓高，都以為是離婚了，或是單親，人家問：「為什麼姓高？」，我就說：「為了要享受原住民的福利，爸爸是平地人沒辦法。」，後來就不會講姓什麼，只會介紹名字而已。【M02-1070316】

小暖爸爸反而沒有特別感受，認為從母姓取得身分對孩子的未來有幫助：

對我是沒有影響，對小孩子是有影響，最起碼他有大學可以唸啊！【F01-1070316】

進入大學生活的小暖，由於學校的原住民社團的用心經營，有原住民族學長姐的帶領，經常和其他原住民新生參加社團活動，逐漸開啟她對原住民族的認同感，除了不會像高中時期會強調自己不是原住民，也不會刻意隱瞞身分，反而開

始會大方的介紹自己是原住民族、是排灣族：

當時社團是很認真的，因為學校會給原住民新生名單，他們會一個一個去找，他們就是原住民的臉啊！又很親切，所以我就卸下心防的跟著他們走，就開始介紹他們是「原住民文化研究社」，可是其實就是吃喝玩樂，固定社團時間就會聚會，就有歸屬感，我從那時候才開始有一點點族群認同，才覺得自己是原住民。同學問的時候，我就會說「我是原住民，我是排灣族」，不然我不會特別強調我是排灣族，我只會強調我是東部人。

我覺得那個社團真的帶的很好，那裡讓我們幾個新生有凝聚力，所以我就覺得有原住民這個身分好好哦！有人帶我們，第一次感覺有族群認同是那邊。 【D01-1070310】

當時的小暖學校的原住民社團，原住民新生共有 9 個，其中有泰雅族、阿美族、以及布農族，但有半數是排灣族，有幾個很會說族語也有原住民長相，也有不會說族語也長得不像原住民的。社團很活躍的參與各種靜態與動態的活動，像文學營、話劇表演原住民傳說故事、和其他大學的原住民社團交流、原住民週等，透過各類型活動與部落產生連結，例如原住民週活動，是大家從家裡或部落帶來手工藝品或當地食物在學校販售，小暖是請媽媽和外婆製作排灣美食祈納福（cinavu）或阿拜（qavay）寄到學校去，小暖也從中瞭解到排灣族的飲食文化：

原住民週就是在學校廣場上擺攤，9 個人從自己部落，跟阿姨、vuvu們批來的手工藝、頭飾、服飾，就是用的也有賣吃的，吃的最受歡迎，就是當天或前一天冷凍來加熱，然後都賣光。因為這就很有成就感，同學就會說：「哦，你們是（原住民）哦！」。 【D05-1070429】

關於排灣族的命名文化，楊昇展（2004）指出，排灣族新生兒的命名制度是「家屋」名，再加上由巫師神卜決定的「名字」，才是完整的命名，且採用「襲名制」而非創名制。小暖從小一直都沒有取族名，是因為社團裡大家都有族名，

才向家人詢問族名怎麼取，因而知道媽媽是從小就有族名，但是沒有替小暖跟弟弟取名，這也表示小暖家族傳統的命名文化已經流失：

我媽有啊！她們從小就有啊！我是因為進去原住民社團，大家都有一個名字，就說「妳沒有？妳一定有！出生就會有，妳回去問！」，然後我回去問就真的沒有。

我知道族名是要隔代取，就是外婆跟奶奶，排灣族好像是父系吧？那時候是說我應該跟奶奶，因為奶奶是父系，爸爸那邊的。後來我媽媽他們也不強迫，就說那妳二選一嘛！因為我奶奶一直都是用日文名字，她排灣族的名字沒有在用，我就說那是日本人啊！我不要！我要外婆的。琉璃村那邊的長輩就說妳不能用外婆的啦！要用奶奶的才是正統的。我就不要，所以我就用我外婆的名字。 【D05-1070429】

小暖的傳統服飾也是因為社團有活動，需要穿族服表演，剛開始是先穿外婆的，後來才訂作一套屬於自己的改良式族服，以便社團活動時可以穿。大學時期原住民社團的歷程，讓小暖產生歸屬感與原住民族認同感，促使她主動接觸自身部落，進一步瞭解自己族群的文化，因而有自信面對他人對自身所屬族群的關注，此時小暖的族群認同進入了「族群認同澄清階段」，開始以自己身為排灣族為榮：

在系上也是有同學直接表明說：「小暖妳是原住民哦？那妳是系上的寶哦！」，因為那時候一、二、三、四年級加研究所就我一個原住民，所以其實很被放大的我的身分，我覺得我被社團帶的很認同族群，所以我也驕傲我是原住民考上這裡。 【D01-1070310】。

在原住民教育優待方面，除了升大學考試加分，小暖就讀大學期間可申請原住民族籍學生學費減免與獎助學金，但由於小暖同時具有公務人員子女的身分，當時公務人員子女可減免學費 35,800 元（全國軍公教員工待遇支給要點，2001），原住民籍學生僅約 2 萬元（教育部 91 學年度大學校院各院系減免學雜費金額標準表，2001）；因此，當時選擇減免金額相對較高的公務人員子女優待，而未使

用原住民學生學費減免之優待：

我雖然轉原住民身分，但是私立大學學費就是 5 萬，學費是用公務人員子女減免，不是用原住民，差很多，公務人員子女可以到 1/2 到 2/3 之間吧！比原住民學生還多。 【D01-1070310】

在原住民族籍學生獎助學金方面，小暖幾乎是每學期（年）都有領到，包含原住民族委會提供之獎學金或一般工讀助學金、銀行提供的獎學金、以及學校設置的原住民優秀獎學金。小暖為此需維持一定的成績，但也增加了工讀經驗，最重要的是減輕了在外縣市求學的生活費負擔：

我記得富邦（慈善基金會獎學金）是最多，一個學期是 2 萬塊哦，原住民是獎學金跟助學金，要換時數的，成績很好是領 2 萬塊的獎學金不用打工，成績比較差但是有到一定的分數是領 1 萬 5 的助學金，但是要還 20 還 30 小時的時數，理工的一定是拿到比較後面的，但是一定會讓我們領。我記得是三個，一個是學校的原住民獎學金，一學期 1 萬，所以我最多可以領到 6 萬一學期，有一些是一學期，有一些是一學年。

獎學金其實真的幫助很大，我家裡給我生活費可以減少，其實我生活費真的蠻多的，我以前好像是一個月 1 萬塊。 【D01-1070310】

此外，小暖大學時期申請獎學金時，才瞭解到有少部分原住民族學生考試加分入學後，仍不願承認原住民族身分，亦不參加原住民社團，對族群未產生認同感。當時學校原住民獎學金的發放順序，部分授權原住民社團來排序，社團的作法是優先納入族群認同程度高的同學，而小暖也自認是屬於對族群有認同的一群：

就一定是加分上來，學務處才會拿到新生入學是原住民啊！他就一定有加分啊！如果他不是就不會在那個名單裡，可能從小就是原住民可是在外縣市長大，所以他也一樣不承認他是原住民。

社團的學長姐也看習慣了，就決定剔除這些人所有的獎學金名額，所以學校是默許的，就是讓學校的原住民學生福利都是以承認自己是原住民的學生來去排序，我那時候就是認同自己是原住民之外，也知道很多人不承認自己是原住民。 【D01-1070310】

大學四年期間，原住民社團帶領小暖開始認同自己的族群，開始主動接觸排灣族文化，期間取了族語名字、參加活動時會穿著傳統服飾、也選擇到原住民風味餐廳工讀等，積極的接納與吸取原住民族文化。畢業後返回家鄉因緣際會進入原住民研究單位就職，持續接觸各種不同的原住民族與排灣族文化，而原住民族事務包括民族教育、訪視原住民重點學校、參與部落祭典、擔任原住民相關計畫的承辦人員等。也由於部落大學在外婆的部落開設排灣族語課程，小暖也積極的報名上課，提昇自己的族語能力，也希望能以族語與外婆溝通：

我外婆她以前國語、台語都會講，只是她現在不太講國語，有時候我都直接跟她說：「講國語，我聽不懂！」，她還是說不出、不知道要怎麼講，就生氣的用族語罵我。我就會叫我媽媽來翻譯，她應該是年紀大了，前幾年雜貨店收了就不常講國語了。 【D05-1070429】

對照小暖的弟弟，從小也是市區長大，雖因具有原住民的長相外貌，也知道自己是排灣族，但不會說族語也沒有族名，和小暖同樣是升大學前取得原住民身分，但大學四年期間並未參加原住民社團，畢業後也未從事原住民事務相關的工作，也很少跟家人於假日返回琉璃村或參與部落教會活動，生活中對於排灣族文化持續只有零星的接觸，未能進一步強化族群認同。

小暖返鄉之後，由同樣是通婚家庭長大，有四分之三排灣族血統的表姐介紹，進入原住民研究單位，七年的工作期間，過程中不斷擴展多元族群文化的視野，進而內化成自我概念形成較高層次之原住民族群認同；此外，由於經常觀察到部落或學校有不少原住民族青年，是自外地求學後返回部落服務，也逐漸萌發想要回饋部落的意識，尤其在自家的部落辦理活動時，明顯有返鄉服務的成就感，會因此更驕傲自己是原住民族，而以自己的族群為榮：

之前在原住民研究單位工作，跟我有沒有原住民身分有差，因為工作性質，我覺得是因為我是原住民接這個民族教育，才會一直做那麼久，會接觸到部落，也是因為這樣子，部落的親戚朋友知道我的工作會說：「小暖在○○大學工作耶！」，這件事情也讓我爸媽很有面子。我真的是那七年在原住民研究單位，有時候去訪視會有「原本在這裡畢業的又回鄉服務」，那時候都會覺得這樣的年輕人很優秀，有種下那個因。【D01-1070310】。

小暖因為工作的關係能回到部落服務，這也讓小暖的媽媽感到很光榮，覺得女兒被部落的親友認同：

妳那時候在原住民研究單位的時候，有到部落去服務，妳在幫他們的時候我很高興，我就覺得妳很優秀，還有我的女兒被家鄉的人認同，人家才認識妳是我的女兒。【M01-1070316】

工作多年之後，為提昇學術能力及知識，小暖進入研究所碩士班深造，入學後得知可修讀教育學程，小暖考慮到未來可以轉職為教師，就參加資格考試，還以一般生而非原住民外加名額錄取。經過碩士班與學程幾年的努力，也已通過檢定取得教師證，開啟了人生的另一章，雖然成為正式教師大不易，但仍可在偏鄉或是自己部落的原住民國小服務，這時的小暖已然成為原住民族教育之人才：

學程有一個保障外加兩名的，但是我是在內的，我沒有用到，我是在標準裡面的。我不是因為我是原住民才考學程的，是因為可以當老師，反而是考進來開始讀書要考教檢，就覺得我這個身分走這條路好像蠻適合的，因為講到原住民偏鄉師資，原住民地區要有百分之幾原住民教師，就覺得走對路了。 【D01-1070310】

學程是入學以後才知道的，不是為了學程才考研究所的，完全是誤打誤撞，因為同學要考，就找我要不要一起去，我那時候是說：「那是什麼東西？所以我可以當老師哦！」，然後就想說一起去考。【D05-1070429】

小暖就讀研究所碩士班之原住民族教育權利，包含研究所學費減免、考取碩士班獲原住民專門人才獎勵金 1 萬元、畢業獎勵 3 萬元等，雖然學費減免與獎勵金並非小暖就讀研究所之誘因，對她來說也是一大鼓勵：

不會因為獎金而去考研究所，但是因為考上了可以領到這個獎勵金是錦上添花很開心。公務人員優待只到大學畢業，研究所的學費是原住民減免，幾乎全額。 【D01-1070310】

碩士班與教育學程畢業後，小暖轉換跑道至國小當代理老師，累積教學經驗同時儲備成為正式老師的能力。在部落的國小服務期間，原住民族同事與學生的比例較市區高，使身為排灣族的小暖更容易融入團體：

好像比漢人老師能融入在學校體系裡，家長也會比較快，也很容易接納妳，因為我是排灣族的身分，但是如果我是布農族可能就比較沒有那麼親切的感覺。

大部分知道說「妳是排灣族哦！」然後就對我更好、更親切，所以我覺得這個身分對我在現在這個職場是幫助很大的，或者是說我們有校外聯合的活動，比如說研習、或者是跟別校一起參加活動，然後人家就會介紹這是我們新來的老師，人家就說「妳哪裡的？」，我就說我是琉璃鄉的，很快就打通關係。【D01-1070310】

尤其是回到自己部落的國小服務，還成為同輩份孩子的老師，產生強烈返鄉服務的成就感，更因此受到部落青年團的關注，更將小暖納入青年團的成員，並委任為幹部，加入部落各項文化復振的工作行列：

我之前回去琉璃國小代課三個月，可能幾個長輩知道我是誰的孩子，跟我同輩的跟我都不熟，因為我就是一個在外面長大的小孩啊！我不是跟他們一起長大的。代課的時候有教到我這一輩的小孩，他們都會說「妳真的很優秀，妳是老師耶！」，部落裡面沒有出過老師，所以這件事情

有讓我在部落紅起來，有很明顯回鄉服務的感覺。

所以青年團才想到我，才開始進入排灣族的傳統組織的，而且是一個我這一代很陌生的年輕人，他們提到我的名字，才考慮到可以找她耶!我才去當幹部的。 【D01-1070310】

綜上所述，小暖自民國 90 年從母姓取得原住民身分，自考試前登記身分到進入大學原住民社團，幾個月的時間，身分與生活圈的變化是小暖原住民族群認同發展最重要的一環。小暖與弟弟都是在升大學考試前取得身分，但小暖參加原住民社團、擔任與原住民事務相關職業、與在部落的國小當代理教師等經驗，過程中頻繁的接觸原住民族與自身排灣族文化，不斷強化的原住民族自我概念，形成小暖現在的族群認同，使其願意回饋部落與投身文化復振等，主動且積極的參與部落文化活動；而小暖的弟弟，取得身分後其生命經歷與小暖大不同，雖然有不少原住民族的親友，也對自己排灣族有認同感，卻因平時的生活忙碌甚少接觸族群文化，也幾乎不參與部落活動、祭儀等，兩者之間的族群認同程度趨向差異化。

第三節　綜合討論

本節將綜合前兩節，在瞭解個案取得身分前、後之族群認同發展狀況後，進一步探討原住民身分認定法規的改制與個案家族成員的身分流動、個案未取得原住民身分前的認同發展、升學優待對取得身分的影響、取得身分後原住民族認同的發展、以及持續從母姓不改回父姓之考量因素，最後再進一步討論原住民族裔、身分與認同之間的關係。

一、原住民身分認定法規沿革與個案家族成員的身分流動

本研究個案家族成員身分流動之情況大致如下：家族第二代成員中，父親與叔叔並未登記原住民身分，是因為配偶皆具有原住民身分，子女可從母姓取得身分，也就是從外公姓；而三個姑姑都在 55 歲之前改從母姓取得原住民身分。家族第三代成員，除個案與弟弟，姑姑的子女幾乎都從母姓取得身分，也就是跟外

婆姓，且未改身分者也因配偶具原住民身分，第四代的子女仍可取得身分。整體來說，個案家族成員第二代有 3 人、第三代有 9 人、第四代有 2 人，共十餘口人都是從母姓取得原住民身分。如今，只有父親、叔叔、1 位表哥與 1 位表姐未登記身分，除了因為配偶是原住民，在本人不登記身分的狀況下，子女仍可取得原住民身分，也有因為生活經濟條件較好，對原住民福利措施的需求不高，進而影響身分權之行使意願。

由林修澈（1999）的研究可知，民國 88 年約有 2 萬戶原妻漢夫的通婚家庭，本研究個案家庭即是其中一戶，雖然家庭成員皆有原住民血統；然而，當時國家處於政治威權時代，對原住民族採取同化政策，刻意限縮原住民認同與人口，對原住民身分的認定是採父系主義為原則，因而限制外婚原住民女子之子女不取得身分。過去相關研究較著重通婚家庭族群認同的發展，如高元杰（2009）對六個原漢通婚家庭之研究，著重原漢夫妻間的族群文化與認同如何交流與發展，但並未就身分認定法規來探討原漢通婚家庭與其子女之身分流動情形，亦缺乏原住民人口結構之探討。實際上，不論內婚或外婚之通婚家庭，所生的子女皆為具有原住民血統，是所謂的「原住民後裔」。依據民國 89 年原住民身分認定舊法規，原妻漢夫通婚家庭所生的「原住民後裔」皆為一般國民，其中包含了具有四分之三血統與明顯原住民相貌特徵的個案與其弟，當時他們也依法不取得原住民身分。直到國家進入多元文化時期，民國 90 年《原住民身分法》開放可「從母姓」取得原住民身分，許多原漢通婚家庭的子女才能成為我國原住民族相關法律之適用對象，如個案本人、弟弟、姑姑、表兄姐弟、堂兄弟等，都分別改從母親或外婆的姓氏來取得原住民身分，而這些第三、四代的後裔，僅有 2 人仍住在部落，其餘都居住在市區，有些原住民相貌特徵也較不明顯，和以往一般對原住民的既有印象已有落差。

有關《原住民身分法》的「從姓原則」，鄭川如（2013）將「從母姓」取得原住民身分稱為「姓氏綁身分」主義，認為會造成「原住民媽媽生不出原住民小孩」之疑義，蔣朱美姬（2015）認為身分認定之開放性是一種加深認同的開關，而從母姓宛如一場「改名儀式」，需經過一番矛盾與掙扎。對此，研究者於訪談前亦預想個案在取得身分時，「從母姓」應該是一大考慮因素；然而，實際訪談後發現，「從母姓」在對於子女從姓態度開放之個案家庭影響似乎不大，因個案

父、母親更重視教育與子女未來競爭力，目標是一定要考取大學，因此幾乎沒有考慮就決定從母姓取得身分，且取得身分後未來仍可選擇放棄身分改回父姓，而拋棄身分亦是原住民的身分權。此外，個案家族第二、三代從母姓而取得身分的家人有十餘人，取得身分時除了有經濟考量，還有單親家庭不需與夫家商議從姓的情況。由此可知，「從母姓」實際上未對個案家族形成太大的制約作用，與鄭川如、蔣朱美姬的看法差距頗大。

在整體原住民人口流動方面，王前龍（2017c）分析內政部原住民人口統計資料發現，民國 90 年《原住民身分法》一開始實施，便可見包含個案 71 年次之原住民增加人口有 269 人；民國 93 年時，包含個案弟弟 73 年次之原住民增加人口有 62 人，本研究個案與其弟就是這兩年原住民人口數增加之實際案例，經由訪談資料顯示兩人取得身分之關鍵因素為升學優待加分。由此可見，原住民身分認定法規與教育權利保障政策產生交互影響，左右個人族群身分之流動，不論是否具有族群認同，原住民教育優惠待遇影響個案行使身分權的意願，成為從母姓登記原住民身分之關鍵因素。王前龍（2017c）的研究另發現，原妻漢夫家庭第二代男性遠少於女性，反映出「從姓原則」對男性的制約作用遠大於女姓，但第三代原住民男性似乎較容易從母姓而取得身分。本研究個案的父親與叔叔未登記身分，但姑姑們近年皆已登記身分，而父親又將對身分的需求轉移至可回復身分的配偶身上來達成，個案叔叔的配偶也是從母姓取得身分，再將身分傳承給下一代；因此，個案的父親與叔叔本人不需「改從母姓」登記身分，也能讓下一代享有原住民專有的福利措施。王前龍（2017c）更進一步指出，40～49 年次各單齡組的原住民女性人口持續增加至 57 歲，原因為 55 歲可申領國民年金原住民給付，而個案的三位姑姑亦為真實案例。對照彭尉榕（2006、2007）對 24 位原客通婚成人之研究，研究中雖已指出外婚原住民女子除為自身申領原住民給付，亦有為了就學期子女教育優待而登記回復身分，但未探究第二代、三代依身分認定法規回復與取得身分，造成家族成員身分流動之情形。

綜上所述，本研究個案雖仍具有排灣族的外貌特徵，但已是原漢通婚家庭的第三代，除原住民教育優待為主要考量，也因個人本身與父母對子女之從姓態度較為開放，其身分取得較不受《原住民身分法》之附帶條件「從母姓」所制約，且其中女性較無繼承家姓之角色期望。而《原住民身分法》實施後，優勢族群採

取的是多元文化主義的政策，原住民族教育權利保障與相關福利雖促使原住民族裔願意主動登記身分，但個別原住民是否採取「統合」的涵化策略，使其族群認同有所發展仍需特定的機緣；即使個人未有機緣促發原住民族群認同，而採取「同化」的涵化策略，仍是個人的自由選擇。

二、個案在舊法規下未取得原住民身分前的認同發展

本研究個案在國小至高中階段，和其他小孩一樣在市區成長、讀書、生活，並不認為自己是閩南人或原住民，即使在部落仍有閩南人與排灣族的背景，但兩個族群的文化要素不足以內化為自我概念，僅發展出整體社會所擁有的共同認同，亦即 Banks（1988）所指的國民認同（national identity）。以戶籍的面向來看，民國 81 年以前，《戶籍法》之本籍登記為：「父母本籍不同者，以其父之本籍為本籍」，當時本籍欄位內容為祖籍，直到民國 81 年為化解省籍問題，加強本土認同所修正之《戶籍法》公布才將個人本籍登記由「父親之本籍」改為「本人出生地」（王甫昌，2005）。於民國 94 年第 5 次全面換發國民身分證時才將本籍欄位刪除（臺北市大安區戶政事務所，2014）。這表示個案取得身分前，舊身分證上本籍欄位可能是隨父系的「福建省詔安縣」，民國 90 年登記原住民身分時換新身分證與健保卡後，依照 75 年的身分證版本，個案的本藉應為空白，出生地則為臺灣東部某縣。對此，個案也表示有印象，國小、國中曾將自己的籍貫填寫為福建省詔安縣，表示當時就知道自己的祖籍在福建，但只覺得很有趣，不認為自己是閩南人，始終沒有閩南人認同。

個案民國 71 年出生，當時的時代背景仍處於政治威權時代，身分認定法規刻意限縮原住民族認同與人口，政府對原住民族採取同化的涵化策略，以熔爐式的將原妻漢夫的子女劃分為一般國民，致使當時即使擁有四分之三原住民血統與相貌特徵，但身為原妻漢夫通婚家庭的子女，仍是依據民國 70~79 年《台灣省山胞身分認定標準》而不取得原住民身分。此外，個案 77~83 學年度就讀國小期間雖已政治解嚴，接受的課程內容仍是依據民國 64 年的《國民小學課程標準》，儘管民國 78 年為配合政治解嚴，國立編譯館改編教科書為使之「適切合理化」，但內容仍是以「中國意識」為架構，直到民國 85、87 年版，才將「鄉土教學活動」與國中「認識台灣科」的本土化課程納入國小課程標準。84~86 學年度個案就讀

國中時，課程則是依據民國 67 年的《國民中學課程標準》，因此個案始終未有機會學習鄉土教育與原住民族教育之課程。也由此可知，民國 90 年第一批取得原住民身分的通婚家庭第三代，都是在中國式的文化教育下成長的一代。不過，雖然個案在學校未接受鄉土教育課程，個案的生活環境中是以說國語為主的臺灣主流大眾文化，但已可見一些本土化的內容，例如個案經常與家人一起觀賞歌唱比賽節目，如五燈獎、歌唱名人排行榜都有臺語組的比賽，也從中學到閩南語。整體來說，個案從國小到國中的社會環境，是歷經臺灣政治民主化與本土化的過程，整體國家所營造的國民認同是「立足台灣、胸懷大陸、放眼世界」，並以民主價值為基礎。而解嚴後所修訂的《山胞身分認定標準》於 80~89 年實施，開放曾因結婚喪失身分者可登記回復，但個案的母親自民國 70 喪失身分，一直未登記回復身分，而是到民國 90 年為了個案升學才登記回復。對照鄭袁建中（2015）通婚第二代之研究對象，外婚原住民女子多在部落成長且經常接觸族群文化，但婚後從夫家庭以漢文化為主，回復身分者之考慮因素為經濟方面，如升公職考試、下一代教育優待、原住民給付等，但也有表示不需要福利仍未回復身分者。而彭尉榕（2006）原客通婚第二代，除了經濟方面，從母姓亦為取得身分的一大考量。

除上述大環境的成長背景，在家庭教育方面，個案的父母親很重視教育，為了有好成績個案自國小就有課外補習，強調升學以提高競爭力；然而，雖然母親會說排灣語，但在家都是說國語，個案即使偶爾回到部落，外婆家的 vuvu、阿姨與媽媽是講排灣語，在阿公家則是講閩南語，但兩邊對個案都是說國語，可見個案父母、祖父母等在家庭內皆採取以主流漢文化為主的涵化態度；在日常生活經驗方面，個案和其他的同學一樣看電視節目，如包青天、瓊瑤系列的戲劇，也喜歡電視明星會蒐集海報、照片等。由此可見，個案在學校、家庭教育與日常生活經驗，都與一般小孩相同，因而在未取得原住民身分期間，首先發展出一般國民對整體社會的認同感，就是一般社會大眾皆具有的國民認同（national identity）。個案的弟弟也在相同的時代背景成長，也同樣先發展出一般的國民認同。實際上，我國在威權時期甚至進入民主化、本土化時期，漢文化一直屬於優勢文化，而相對弱勢之原住民族文化即使有所抗拒，但仍因力量不足而僅能任其支配，在國家施行同化的涵化政策下，原住民成員等同於一般國民，因而發展出以漢文化為基礎的國民認同。

最後，對照 Banks（1988）跨文化認同形成的概念架構（如圖 7），個案原住民族群認同發展之脈絡可歸納為：取得原住民身分前，首先由解嚴後政治民主化與本土化過程中形成的「國民認同」，雖然臺灣本土閩南文化漸強，但此時閩南族群文化與排灣族文化，對個案的自我認同來說仍是「外在文化（outside）」，不認為自己是閩南人或原住民族，個案與這兩種文化互動的情形皆不足以內化為自我概念而形成族群認同。取得原住民身分後，閩南族群文化因缺少接觸而互動不足，至今仍是零星接觸，未能發展出閩南人認同。對比過去相關研究，如邱莉雯（2004）、鄭袁建中（2009）、蔣朱美姬（2015）等，皆從「雙族裔認同」原漢二分的角度來解釋其研究對象族群認同發展情形；然而，由於多數研究對象對族語文化之了解有限，實難以「雙族群認同」來解釋，而以 Banks（1988）的「多元族群認同的理念模式」較能符合實際情況，亦即在各族群共同的國民認同的基礎上，將各族群的文化要素內化為族群認同。

三、升學優待加分對改從母姓而取得身分的影響

個案在高中之前，原住民身分認定法規尚未開放原妻漢夫子女取得原住民身分，且個案當時對原住民獎助學金並無需求，升高中考試也不需要加分，再加上原住民族群認同尚未發展，雖依法不能取得原住民身分，對個人的權益影響似乎不大。個案高中畢業之後，因為第一年升大學考試失利，在補習班準備重考時的焦慮與壓力，使個案對考上大學更感迫切；即使在補習班過著高壓與擔心考不上大學日子裡，也未曾想過原住民身分與加分。直到 90 學年度入學考試之前，方才採納補習班導師的建議，決定依同年最新實施的《原住民身分法》從母姓取得原住民身分，進而享有升學優待加分；由此可知，「升學優待加分」是個案取得原住民身分的關鍵因素，而家人也基於個案考上大學之需求而同意，「改從母姓」未對個案取得身分造成太大的制約作用。

假設個案在重考那一年《原住民身分法》未實施，仍採舊法規則無法取得原住民身分享有加分優待，個案未加分前的成績仍可錄取私立學校，學費雖有公務人員子女優待減免，但在外縣市讀書的生活開銷較大，又沒有原住民獎助金的補貼，勢必有較大的經濟壓力。此外，當時補習班老師認為個案雖然不加分就可考上私立大學，但取得身分加分後一定可以考上國立大學，加分後的成績落點較好，

才能選擇排名較前段的大學就讀，而學歷條件亦可能影響畢業後的就業力。

對照個案的弟弟，其取得原住民身分之主要因素，亦為升學考試加分優待，不同的是，弟弟從小就認為自己是排灣族，所以取得身分前、後之族群認同變化不大。另外，弟弟對學業成績較不要求，也不擔心被誤認加分的煩惱，取得原住民身分、就讀大學、以及就業等階段，甚少接觸排灣族文化，即使本身曾有升學加分之經驗，但仍有「享有原住民福利」就會被歧視的感受；因此，其原住民文化與排灣族文化內化於自我概念的成份較少，與姐姐形成差異化，目前除了認同自己是排灣族，亦瞭解所屬族群正、負面的意象，其族群認同仍在「疏離」與「澄清」之間。邱莉雯（2004）也指出，雙族裔原住民對於部落活動參與度冷熱不一。由此可見，雖然個案與弟弟生活之外在環境族群關係相同，但由於個案參與社團過程中對自身族群的探究，使其改採統合的涵化策略，進而將族群文化內化於自我概念形成族群認同；而弟弟仍認為原住民專有的福利補助會使族人受到歧視，且未有特殊個人或事件使其對自身族群的認同感有所改變，因而始終採取同化的涵化策略，未能和個案有相同的族群認同發展路徑。

依過去相關文獻來探討《原住民身分法》所附帶的「從姓原則」，鄭川如（2013、2015）認為「從姓原則」有「姓氏綁身分」與無法繼承家姓的問題；謝若蘭、彭尉榕（2007）也指出「從姓原則」並非適用各族的命名方式，由此看來，原漢通婚子女「從母姓」似乎是取得身分之重要考量要素。原漢通婚家庭子女即使「改從母姓」取得身分，其姓氏仍非所謂的傳統姓名。實際上，本研究個案對「改從母姓」取得身分，過程中並未在家庭和諧或族群認同上難以抉擇，反而是為了享有升學優待加分，立刻就決定從母姓取得身分，即使個案祖父仍有家譜世系，父親也未打算改母姓而登記身分，對於子女改母姓也表示大學畢業後就改回父姓，但至今也未實行改回父姓的要求，而且個案家族已有十餘口人改從母姓取得身分，可見「從姓原則」對原漢通婚家庭子女取得身分之約束力並非想像中的大。

事實上，臺灣原住民族歷經日據時代被迫改日本名，國民政府時代又被迫改為漢姓（楊昇展，2004），原住民各族命名的邏輯皆不復傳統（孫大川，2008），即使我國推動回復傳統姓名逾 20 年，仍僅有 2 萬餘人登記回復，僅占整體原住民人口 4.52%（原住民族文化事業基金會，2016）。而原住民的漢姓由來，依據民國 34 年《臺灣省人民回復原有姓名辦法》第四條：「高山族人民，...。如無原

住民姓名可回復或原有名字不妥善時，可參照中國姓名自定姓名」，然而當時的漢姓、漢名都是戶籍人員隨意「賜予漢姓」而來，完全沒有按照原住民的家系族譜（楊昇展，2004）。個案也有印象部落長輩曾提到，以前的漢姓是被分派的，部落裡還有同一個家族不同姓氏的情形。由於經過兩個不同時代與政局的命名政策，使得個案的祖母雖然一直都有族名，但在日據時期曾改日本姓名，國民政府時又改成漢姓，但在日常生活中也已習慣日本名，於是就一直沿用下去；而外祖母對自身的家譜雖瞭解不多，但仍知道部落裡有哪些是同一個家系的，除了原來分派的漢姓，婚後還冠上排灣族配偶同樣被分派而來的漢姓，而個案所從的母姓也就是外祖父的漢姓。

四、在一般國民認同基礎上發展排灣族認同之契機

個案家族中，同為通婚家族第三代從母姓取得身分的共有 9 位，除了 1 個表哥仍住在部落，其餘都是在市區成長。其中，個案弟弟雖與個案成長環境相同，也在同一時期取得原住民身分，但未有進入原住民社團的機會，也沒有從事原住民事務相關工作，生活與工作環境都缺乏原住民族群認同發展之契機，無法持續形成排灣族的自我概念，使其在取得原住民身分前、後之原住民族群認同未能有所發展，而其他表兄姐弟、堂弟亦同，皆未能和個案有相同之發展。可見，在現代化的社會環境，通婚家庭子女的原住民族群認同發展是需要有特別的契機。

本研究個案雖具有原住民長相與排灣族血統，民國 90 年之前，個案依當時的身分認定法規不取得原住民身分，且在一般國民認同（national identity）的基礎上未發展其對閩南人與排灣族的族群認同。在取得原住民身分之前，由於個案的成長環境是在台灣政治民主化與本土化的過程中，因而具有當時在中國文化下本土文化漸強的一般國民認同，接受的是一般教育與說國語的主流大眾文化，加上傳承父親家庭的閩南習俗與文化，個案會聽、說一些閩南語，也會參與家中民間信仰的道教祭拜儀式等，高中時期為避免被誤認享有加分福利等因素，使其一直是選擇以父系來表述自身為非原住民身分。同時，個案與同儕相處時都是自然的生活在一起，不會討論族群身分是不是原住民，也從未有被歧視的感覺和經驗，國中時雖然知道原住民升學考試可加分，但因成績優良對加分沒有需求，亦未曾想過關於自己是不是原住民的問題，處於「未檢視的族群認同」階段，對族群文

化仍缺乏興趣。此外，由於個案成長於整體社會民主化的歷程中，因未曾受歧視，其族群認同發展不適用 Banks 所提之六大階段，本個案適用 Banks（1988）個人認同形成之概念，亦即身為一般國民的個人，首先發展出國民認同，若後期缺乏跨文化互動則因缺乏文化要素，無法內化於自我概念而形成其他族群認同，正可解釋個案在既有國民認同的情況下，生活中缺乏排灣族文化內涵，因此未能將排灣族特性與象徵內化為自我概念的一部分，進而形成原住民族群認同。

個案在取得原住民身分後，透過原住民升學優待加分考取大學，且因升學加分為國家對原住民族之教育政策，校方將所有原住民族籍學生名冊提供給原住民社團，由社團主動邀請才得以進入「有原住民身分」才能參加的原住民社團，此為個案發展族群認同之契機，同時也讓個案瞭解到，少數同學雖具有原住民身分，加分入學後卻未對族群有認同感，因而不承認自己是原住民族，社團因而將獎學金保留給具有原住民族認同者。此時個案進入「族群認同探究」的階段，個案在社團積極的帶領下，過程中接觸到各種原住民族群，以及自身族群的服飾、傳統飲食、命名文化等，進而主動接觸自身的族群文化，開始將排灣族特質內化於自我概念，對自己原住民身分產生認同。個案大學畢業後，由同為通婚子女的排灣族表姐介紹，進入原住民研究單位，透過原住民族事務之相關工作，期間除了接觸各族群的多元文化，也更積極瞭解自身的族群文化，包含多次修習排灣族語、參加傳統祭典、參與部落活動、擔任文化復振工作等。個案於原住民社團啟發的族群認同，以及大學時期的原住民教育優惠待遇經驗，與畢業後在原住民研究單位的工作經驗，個案接觸原住民族群文化的機會大幅增加，持續將排灣族文化內化於自我概念，使個案發展出以自身族群為榮，成為願意致力於所屬族群的原住民族人才，進入「族群認同達成」之階段。

綜上所述，個案因取得原住民身分享有教育優待，有原住民身分得以進入原住民社團，成為個案原住民族群認同發展之契機，在社團期間不斷將原住民與排灣族的文化要素內化為自我概念，持續強化其原住民族群認同。也由於大學畢業後經常回部落和參與教會活動，又因親戚之介紹能從事原住民族事務的工作。上述的際遇與經歷，使個案認為是原住民身分認定法規與教育優惠待遇等政策，將她培養成優秀的原住民人才；因此，除了以自身族群為榮之外，也願意將所學回饋自身族群。研究個案族群認同的形成路徑，在高中前為「未檢視的族群認同」

階段，取得原住民身分進入大學社團則為重要事件，使其開始進行「族群認同探究」，進而形成「族群認同達成」。並可說明個案自小接受國家的同化政策形成的國民認同，使個案具有穩定的自我認同，取得身分後經由接觸多種族群認同要素，如自我歸類為原住民，參加原住民社團對自身族群的探索、語言與飲食的行為參與等，族群認同逐漸內化為其自我概念的一部分。由此可見，個案的排灣族認同，是透過不斷且主動的接觸排灣族文化，經過長期的跨文化互動經驗，開始將排灣族群的象徵與特性內化於自我概念，使個案逐漸發展出排灣族群認同；然而，由於語言為文化之重要特徵，雖經多次修習族語課程，但仍處於簡單的聽與說程度，因此尚無法發展至雙文化認同之層次。

五、未來持續從母姓並保有原住民身分的現實考量

關於個案與家人對於「從母姓」與「改回父姓」的考量，在當時的情境脈絡下，個案考上大學是與家人的共同目標，「升學優待加分」明顯排序在第一位，而「從母姓」成為權宜之計，並以畢業後「改回父姓」為附帶條件。對照第二章文獻探討中，鄭袁建中（2015）針對 19 位通婚家庭第二代之研究，可知第二代所處的社會環境較有歧視與對原住民族不友善的情況，尤其在漢文化為主的家庭，「改從母姓」等同「放棄父姓」，可見原漢通婚第二代在取得身分方面較第三代困難。從原住民人口的面向來看，王前龍（2017c）的研究發現，80~83 年次的原住民人口數增加至 20 歲左右便不再增加，但 22 歲左右開始減少，99 年至 104 年 20~27 歲男性減少 265 人，女性則減少 28 人，顯示少數青年為傳宗接代改回父姓而拋棄原住民身分，可見「從姓原則」對男性的制約作用較大，不過整體上仍屬少數。就本研究個案而言，雖然父親仍有傳宗接代的考量，但對子女從姓採較開放的態度，因此並未實行當初「改回父姓」之約定，個案與弟弟至今仍持續從母姓而未拋棄身分。以下分別以家人立場、本人立場並比照弟弟的情形分析之：

1.家人立場：

對個案的父母親來說，當初在決定是否轉身分時，孩子考上大學是第一優先，雖然取得身分時要「從母姓」，但有需要時可再改回父姓。此外，個案父親對子女從姓是抱持開放的態度，表示從父姓、從母姓都是同一家人。個案取得身分後，

父親曾表示大學畢業後再改回父姓，其實父親並非很堅持要做這件事，只是給家族一個口頭承諾，暫時消除家族對個案從母姓的疑慮。至今，個案從母姓十餘年，改回父姓的選擇權也已回到自身，但姑姑仍對於陳家的傳承相當在意，雖然三位姑姑與其子女也都從母姓同時取得身分，仍偶爾會提及個案與弟弟何時回復身分，但父親覺得沒有迫切性，因此多年來都沒有進一步的行動。

2.本人立場：

由於個案當時最關心的是「一定要考上大學」，且「從母姓」取得原住民的決定權在父母親，既然父母親同意改從母姓，而且以後可以再改回來，因此對「改從母姓」並不排斥。至於家人偶爾提起改回父姓一事，個案表示已從母姓十餘年，大學時期和職場上的同學、朋友都是改母姓以後認識的，改回父姓反而會造成不便；此外，法定的原住民身分亦符合她現在的族群認同，且身為原住民族可享有許多權利，也考量未來將身分傳給子女，因此目前傾向不改回父姓而放棄原住民身分。

3.弟弟的情形：

個案的弟弟是主動提出取得原住民身分的要求，且本人認為從父或母姓都可以，對自己沒什麼影響，沒有改回父姓的必要性。雖然當時登記身分前，父親也有交代大學畢業後要改回父姓，但原住民身分還關係到保留地繼承的問題，因此父親雖然表示未來還是要落葉歸根改回父姓，但至今仍未對此進行討論。

由此可見，個案「從母姓」繼續保有原住民身分之現實考量，除了符合自身的排灣族群認同，但主要是本身與下一代可享原住民族各項權利，如原住民保留地繼承、國民年金原住民給付與子女的教育權利保障等。

六、民住民族裔、身分與認同的關係

《原住民身分法》第二條第一款：「臺灣光復前原籍在山地行政區域內，且戶口調查簿登記其本人或直系血親尊親屬屬於原住民者」及第二款：「.....平地行政區域內，...，並申請戶籍所在地....所登記為平地原住民有案者。」，依上述規定認定身分者為「原住民」，而其後代子孫即為「原住民後裔」；然而，自日據時代、國民政府至今，皆是依據身分認定法規來劃分「誰是原住民」，民國 90 年之

前採父系主義的身分認定法規，限制外婚原住民女子所生的後裔取得身分，因而減少對自身族群產生認同的機會，即使有些居住部落者尚能發展出原住民族認同，卻未能依法取得法定之原住民身分。民國 90 年《原住民身分法》實施，開放外婚原住民女子所生的後裔可取得身分，也就是不論男、女性原住民所生的孩子，只要具有血統，都可依法定的「從姓原則」取得原住民身分。《原住民身分法》實施迄今近 20 年，已有相當比率為自身或子女教育權利而登記身分，且未必自小就具有原住民族認同，而取得身分後仍須特定契機方能發展族群認同，且可能又組成通婚家庭，再將身分傳給下一代子女。再者，隨著時代進步，居住於一般地區的原住民族之教育、生活經驗等條件，都已與一般國民差別不大，歷經幾代原漢通婚後，「原住民後裔」已非過去印象中的原住民，許多部落受主流文化影響，族語、傳統祭儀和生活習俗也日漸淡化，雖然有些仍具有原住民相貌特徵，但隨著通婚家庭第三代、第四代以後，原住民身分可依法繼續傳承，未來族群的語言、部落的各項傳統可能都難以保存。此外，《原住民身分法》的修訂除了有關原住民族群認同之外，也是「戶籍上」人口分類所具有象徵意義的改變，民國 81 年廢除過去基於中國法統的「本籍」登記，並全面改為僅登記「出生地」，開始強調民主化與本土化，凝聚各族群皆為臺灣人的意識，與此同時，以原住民族為主體的各項政策亦陸續訂定。

原住民的身分與族群認同，學者 Ian 認為紐西蘭毛利人官方人口的統計，文化上的自我認定是界定原住民的唯一可信方法（Kukutai, 2011），實際上在人口普查時，基於血統的毛利裔有 66 萬人、基於文化認同的毛利族有 59 萬人，兩者差距 7 萬人（王前龍，2017a）。而我國界定原住民是依戶籍來認定身分，並未依族群的自我認同來進行人口統計，因此法定身分與族群認同明顯存有落差，亦即有登記身分不一定有族群認同、或有族群認同不一定是原住民身分的情形存在。然而，個人的族群認同發展的路徑不同，即使出生與成長環境背景相似，隨著生命所經歷的人、事、物等，經過內化成自我概念的過程，形成不同層次的族群認同，對於身分權的行使也有不同選擇，有如個案父親具血統及族群認同，卻未登記法定原住民身分、而個案的姑姑自我認同為閩南人，卻選擇從母姓取得原住民身分，個案本人則是取得身分後，隨求學與工作機緣發展出原住民族群認同，因而成為兼具血統、身分與認同之原住民。

最後，再對照族群界定的理論，以客觀論而言，個案所擁有的原住民血統、外貌長相符合原生論，但語言與文化皆逐漸流失；而法定原住民身分則是由族群菁英為追求集體權益，積極參與制訂身分認定法規而來，符合建構論；個案取得身分享有原住民專有之權利保障，且因此考量繼續從母姓保有原住民身分則符合工具論（情境論）。

國立臺東大學 National Taitung University

第五章　結論與建議

本研究旨在（一）瞭解個案在舊制身分認定法規下的族群認同與求學歷程、（二）瞭解個案依《原住民身分法》之「從姓原則」取得原住民身分與升學保障之過程、（三）瞭解個案取得原住民身分後的族群認同發展。本章將以第四章研究結果與討論，提出結論與建議，做為未來研究與相關法規制定之參考。

第一節　結論

一、個案在舊制身分認定法規與家庭以升學導向的教育態度下，僅發展出一般國民認同，尚未發展出族群認同

本研究個案為臺灣光復初期即形成的原妻漢夫通婚家庭第三代子女，個案的祖父母與父母親皆為原妻漢夫家庭，祖父是閩南人、祖母是排灣族，父親雖具二分之一排灣血統但未登記原住民身分，母親則是百分之百排灣族，但民國 70 年曾因結婚喪失原住民身分，民國 90 年為了個案升大學考試可享優待加分，才登記回復身分讓個案能夠從母姓取得原住民身分。在舊制身分認定法規下，包含民國 69~80 年《臺灣省山胞認定標準》與民國 80~90 年《山胞（原住民）身分認定標準》，個案是外婚原住民女子的子女，依法不取得原住民身分。然而，由於個案從小在市區成長，18 歲以前皆以非原住民的身分生活，即使從小就知道具有原住民血統、相貌，生活環境是以說國語為主的臺灣主流大眾文化，歷經解嚴後臺灣政治民主化與本土化的過程，在學校學習的是以中國文化為主的課程。因為父母親重視教育，個案的生活重心則是放在學業成績，從國小就開始課外補習，並以考上國立大學為目標，而生活經驗則與一般小孩相同，會看電視、喜歡明星等，因此僅先發展出與一般人相同的國民認同。

個案從小就知道自己的祖先來自福建、祖父說閩南語，卻從來不覺得自己是閩南人，雖然祖父母、父親在百合村的家都講閩南語，由於鄰近有閩南人村莊，部落族人受到漢化，許多人是信奉臺灣民間信仰的道教，也都會講閩南語，但個案閩南語能力是看電視節目學習的，雖經常陪伴母親回祭拜神明、祖先，卻未發展出閩南族群的認同。此外，個案雖具有明顯排灣族外貌特徵，國小以前並不會去思考自己是什麼族群，覺得自己和其他人一樣，國中時知道原住民升學有優待

加分，但自己並沒有原住民身分，因此對自我的認知為「不是原住民」，而且因為個案的學業成績優良，家庭經濟無虞，對原住民享有的升學優待加分、獎學金、補助等沒有需求，因此對自己是不是原住民並不在意，也就不曾有過「如果自己有原住民身分」之假設思考。

個案自小在市區長大，雖然偶爾會回部落，家人卻也無意將排灣族文化傳給下一代，如個案母親、祖母、外祖母皆會排灣語，卻都跟個案講國語，未將排灣族的語言、長嗣繼承、命名文化等傳統文化內涵傳承給下一代，雖然有回部落就會去教會，但在個案已有一般國民認同、排灣族文化仍屬「外在文化」又缺乏互動的情形下，使其未能將排灣族文化特徵內化於自我概念形成原住民族群認同。

對照個案年紀小兩歲的弟弟，其成長背景和個案相同，從小在市區長大接受一般教育，也知道自己具有原住民長相外貌，學業成績也是不用擔心會考不上高中，因此對升學優待加分也未產生需求，也不曾思考自己是不是有原住民身分的問題，卻也因為生活中缺乏排灣族文化要素，無法內化於自我概念而形成原住民認同感。

綜上所述，個案在取得原住民身分前的成長背景與求學歷程，在市區生活處於台灣在解嚴後政治民主化與本土化過程所形成的「國民認同」，大眾文化融合了中國與臺灣的文化要素，個案對於位在部落家中閩南人與排灣族文化只有零星接觸，生活缺乏排灣族文化要素，因此無法內化於自我概念形成原住民族認同。

二、個案依《原住民身分法》取得原住民身分之關鍵因素為升學優待加分，且由母親回復後從母姓取得身分，從姓原則約制作用不大

個案在高中畢業後，第一次升大學考試失利，選擇補習一年重考，即使在補習班高壓的學習與一定要考上大學的期盼下，自己和家人也未曾想過有原住民身分就可以有優待加分，直到 90 學年度升學考試前，經由補習班老師建議得知，當年適逢《原住民身分法》實施，原妻漢夫家庭之子女可依法從母姓取得原住民身分，進而享有原住民升學優待加分。在外縣市補習將近一年的個案，由於在補習的龐大花費與考上大學的迫切感，隨即轉知父母取得身分可享升學優待加分，父母也為了能讓子女的未來有競爭力，立刻就決定讓母親先登記回復身分，使個案能從母姓取得身分。

在取得身分的過程中，個案雖說出生於原漢通婚家庭，但實際上父親也具有二分之一排灣族血統可從母姓取得身分，而母親喪失近 20 年的原住民身分可登記回復，兩人皆可依《原住民身分法》行使「身分權」登記原住民身分，但因父親仍有傳宗接代的傳統思想，最後是選擇由母親辦理身分回復登記，讓子女取得其原住民身分。另外，有關取得原住民身分之附帶條件—從母姓，即使個案祖父家族有清朝嘉慶以來的家譜世系，父親也為繼承家姓未選擇從母姓將身分傳給子女，但由於個案父母親對子女的從姓採開放態度，且當時有升學優待加分能考上大學才是最大考量，因此在個案與弟弟在取得身分時，「改從母姓」背後所隱含傳宗接代的觀念，對個案家庭取得身分的制約作用並不大。雖然個案與弟弟登記身分後，父親都曾表示大學畢業後再改回父姓，但至今仍未進一步商議此事，且繼續從母姓保持原住民身分，此身分權的選擇權皆已回到個案與弟弟身上。

三、個案取得原住民身分後參加原住民社團促使族群認同發展，相對其弟則未有發展

個案在取得原住民身分後，除了原有對自己具有原住民的長相與血統的認知，也意識到「自己有原住民身分，是原住民了」，於是願意參加大學的原住民社團，也因為社團正向、積極的態度，自己會主動接觸自身排灣族與其他各族的文化，透過不斷的跨族群互動，個案很快的將這些文化要素內化於自我概念，發展出對排灣族的認同感。大學畢業後，個案曾擔任生物領域的研究助理，若當時繼續留在外地，其族群認同可能未有機會繼續發展，而是返鄉後進入原住民研究單位，多年來執行原住民相關計畫、參與部落活動、以及到原住民小學訪視等相關工作內容等經歷，使其對原住民族的認識更深、更廣，對自身的族群更加認同。隨後又因轉職到國小擔任代理教師，回到部落的國小獲得部落青年團的關注，更進一步加入部落文化復振的行列。

個案在取得原住民身分後，有大學社團、原住民研究單位、國小代理教師等經歷，各個經歷都是發展原住民認同的機緣，豐富的排灣族文化要素不斷的挹注，持續強化排灣族的自我概念，使個案的原住民族群認同之層次不斷提昇。相較於個案的弟弟，在同樣條件下取得原住民身分，卻未有原住民社團與從事原住民事務工作，或是其他能與原住民族群文化接觸之機緣，生活中一直缺乏排灣族文化

要素，未有與自身文化互動與發展原住民族認同之機會，因此未能和個案有相同的族群認同發展。

由本研究可知，個案家庭原漢通婚的第二、三代多數皆居住在市區，且部落未必保有排灣族傳統文化，在缺乏原住民文化要素的生活環境下，不會說族語、沒有族名、不懂自身族群命名文化與各項傳統祭儀如何進行，除非有機會遇到具有族群認同的團體、或關心原住民族事務的單位，在現今的社會環境下，需要有特別的契機，方能發展出原住民族認同。

第二節　建議

本研究個案為極具代表性之原漢通婚家庭，藉由個案身分取得之過程，能具體瞭解身分認定法規的變革、原住民升學優待與福利等因素，如何影響通婚家庭各成員之身分權行使，形成家族第二、三代族群身分的流動，過程中又有哪些考量因素等。本研究關係到原住民身分認定法規、從姓原則、原住民教育權利保障、原住民人口結構與族群認同等，以下依據研究結果提出幾點建議：

一、應針對非出生即登記原住民身分者進行較大規模之調查，以實際的人口結構作為原住民族相關法規制定之參考

我國內政部雖有將原住民人口數按單齡分組之統計資料，可知各年度除出生即登記原住民身分之嬰兒，與各年齡人口數增加與減少之統計數據，卻無法掌握其中人口數流動之成因。自民國 90 年《原住民身分法》實施至今將近 20 年，戶政單位之原住民身分登記與撤銷申請書僅需填寫基本資料，未能得知個人在登記身分取得、回復與放棄時，個人身分權行使之考量與決定因素。因此，建議戶籍單位能在民眾申請原住民身分登記時，增加質性的問卷或調查，再將資料進行分析，以瞭解各年齡之原住民族人行使身分權之決定要素，作為身分認定法規或其他相關法令制定之參考。

二、應整體了解從姓原則對原住民家庭與社會的影響，修訂原住民族教育法

本研究發現，自民國 90 年《原住民身分法》的「從姓原則」，對整體社會

與原住民家庭之影響已包含三個世代，影響層面不容小覷。個案家族成員中，個案與弟弟是民國 90 年第一批改從母姓取得身分者，現今三十餘歲，實際上已是通婚家庭的第三代；個案的姑姑和其子女也依「從姓原則」取得身分；個案的表哥通婚所生的子女則是第四代，家族成員從原本皆不是原住民，新增十餘位原住民成員。然而，在現代化的生活環境中，即便改變從姓具有原住民身分，但仍需有特定機緣，才能促使從母姓取得身分者之原住民族群認同有所發展。此外，雖然個案家族大部分成員皆已登記原住民身分，但有不同程度的血統比例與族群認同，組成相當多元；因而，《原住民身分法》不只適用於「部落」原住民，現代的原住民族成員可能散布於社會各角落、各階層、各行業，據此建議教育部近日啟動修訂之《原住民族教育法》，應將依「從姓原則」取得原住民身分的年輕世代，也就是將此類原住民族新成員納入考量，並且因應上述實際情況適切修訂，以強化各單位對原住民族學生的輔導，使之有機會成為未來原住民族自治之人才。

三、應探討原住民族教育權利保障、身分取得與自治人才培育之對應關係

現今原住民族教育權利保障，如升學優待加分、獎學金與學費補助，是為補償過去國民政府時代漢化原住民等政策，使得原住民族的語言、傳統等文化大量流失。原住民族教育權利保障雖可使原妻漢夫家庭子女，願意在就學期間從母姓取得原住民身分，然而，民國 94 年族語認證成為加分門檻，雖提高原住民族學生學習族語之意願，但許多學生取得升學優待加分後，因為沒有說族語的生活環境與對象，不一定對族群認同發展有幫助。此外，若未來發展原住民自治區將需要大量原住民菁英人才，應有完整之配套措施來留住人才，如積極在學校設置原住民社團、中心等，並經常辦理原住民相關議題講座，使取得身分享有升學優待保障之原住民族學生，有進一步接觸原住民族文化與發展族群認同之機會，可提昇個人對自身族群的認同感，進而願意投身回饋族群之行列。

四、對未來之研究建議

由於本研究為單一個案研究，特別針對民國 90 年《原住民身分法》剛實施

時，第一批改從母姓而取得身分與大學升學優惠者，雖能獲得個案取得原住民身分時完整的情境脈絡，但仍限制於單一個案、家庭與族群，且以當時臺灣解嚴後政治民主化與本土化過程中成長的世代，而且年齡現已 35 歲左右，然而目前 30 歲以下原住民族，成長歷程與教育環境已大不相同。建議未來能對不同年齡層與族群，同樣於就學時期取得原住民身分者進行研究，以瞭解各族群在何種成長背景，其身分取得與身分認定法規、教育權利保障等如何交互影響，進一步探討通婚家庭之原住民後裔，在行使身分權前、後的原住民族群認同發展。

參考文獻

The News Lens 關鍵評論（2017 年 11 月 26 日）。為什麼原住民考試可以加分？覺得不公平？先帶你還原歷史【網路影片】。取自 https://www.thenewslens.com/video/27163

中華民國教育部-部史網站（2017 年 11 月 27 日）。原住民族教育。取自 http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=14

內政部戶政司（2017 年 12 月 21 日）。民法修正施行後出生登記子女從姓案件統計表。取自 http://www.ris.gov.tw/346

內政部統計處（2016）。105 年第 49 週內政統計通報(出生嬰兒從姓統計)。取自 https://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=11344

內政部統計處（2017 年 9 月 7 日）。內政統計年報。取自 http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/list.htm

文教快遞 2015 秋季號（2018 年 1 月 4 日）。取自 file:///I:/Personal%20Data/%E7%A0%94%E7%A9%B6%E6%89%80/1.%E7%A2%A9%E5%A3%AB%E8%AB%96%E6%96%871051212_/%E5%8F%83%E8%80%83%E6%96%87%E7%8D%BB/%E6%95%99%E6%96%87%E8%99%95-2015%E6%96%87%E6%95%99%E5%BF%AB%E9%81%9E%E7%A7%8B%E5%AD%A3%E8%99%9F.pdf

日治時期及光復初期台灣戶政概況（2017 年 12 月 2 日）。取自 http://web.tainan.gov.tw//agr/page.asp?id={03E3C956-AF2E-4438-BF78-5C0227859C7F}

日治時期戶口調查資料庫（2017 年 12 月 2 日）。取自 http://www.rchss.sinica.edu.tw/popu/introduction.html

王文科、王智弘（1986）。**教育研究法**。臺北市：五南。

王甫昌（1993）。省籍融合的本質─一個理論與經驗的探討。載於張茂桂等著，**族群關係與國家認同**（53-100 頁）。臺北市：業強。

王甫昌（2003）。**當代台灣社會的族群想像**。台北市：群學。

王甫昌（2005）。由「中國省籍」到「台灣族群」：戶口普查籍別類屬轉變之分析。台灣社會學，9，59-117。

王前龍（2008）。**民族教育夥伴關係發展之參與式行動研究**。臺北市：五南。

王前龍（2009）。民族教育夥伴關係發展之參與式行動研究。臺北市：五南。

王前龍（2011）。從原住民族自決權利論原住民族教育權利之建構。**臺灣原住民族研究季刊，4**(2)，143-169。

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。**台灣原住民族研究季刊，10**(1)，107-146。

王前龍（2017b）。從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育方向。**台灣原住民族研究學報，7**(2)，39-58。

王前龍（2017c）。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（2017d）。教育權利保障改制下兩性原住民人口季節性增加與離群值比較。**教育與多元文化研究，16**，87-142。

王前龍（2018）。以原住民族實驗教育促進設置原住民族學校的關鍵：落實自治權。**台灣教育評論月刊**，7(1)，103-106。

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。**國立臺灣大學法學論叢，44**(4)，1639-1704。

本部九十一學年度大學院校各院系減免學雜費金額準表(每學期)（2018 年 5 月 4 日）。取自 osa.csu.edu.tw/wSite/public/Attachment/f1400558246755.doc

立法院國會圖書館（2017）。國籍法。取自 https://npl.ly.gov.tw/do/www/billIntroductionContent?id=11

全國人事法規釋例歷史法規資訊（2018 年 5 月 8 日）。全國軍公教員工待遇支給要點。取自 http://weblaw.exam.gov.tw/LawArticle.aspx?LawID=J060041004

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

行政院（2017 年 11 月 27 日）。人民。取自 https://www.ey.gov.tw/state/News_Content3.aspx?n=7C222A52A60660EC&s=FFD5D521BBC119F8

行政院原住民族委員會回應《聯合國原住民族權利宣言》（2017 年 11 月 5 日）。取自 https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?DID=3E651750B40064673434A2F1A55F0681&CID=9F8DD7380193DF45

吳建華、謝發昱、黃俊峰陳銘凱等（2010）。個案研究。載於潘慧玲（主編），**教育研究的取徑：概念與應用**（199-236 頁）。臺北市：高等教育。

周惠民（2008）。我國原住民學生升學優待政策的發展與現況。**全國原住民族研究論文集**，1-8-1~15。台北：行政院原住民族委員會。

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

尚榮安（譯）（2001）。**個案研究法**（原作著：Yin, R. K.）。台北市：弘智文化。

林江義（2011）。原住民身分認定政策。**原教界，42**，6-7。

林育慈（2013）。**臺灣日治時期原住民兒童教育之研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

林修澈（1999）。原住民身分認定的研究。臺北市：行政院原住民族委員會。

社區互助式及部落互助式教保服務實施辦法（2012 年 7 月 18 日）。

邱正略（2008）。日治時期埔里人口變遷(1903-1943)-兼論烏牛欄庄人口結構特色。**暨南史學，10&11**，49-106

施正峰(2004)。**噶瑪蘭族人的身份認同**。取自 http://mail.tku.edu.tw/cfshih/seminar/20041016/20041016.htm

施正峰（2012）。加拿大梅蒂斯身分認定。**台灣國際法季刊，9**(3)，7-46。

原住民身分法解釋彙編（2015）。取自 https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=CD8DF2B4BC3244F2&DID=0C3331F0EBD318C2E2BF59EC2E5C7562#

原住民服務手冊(2014)。取自 https://www.apc.gov.tw/portal/associate/publication/publicationList.html?type=BD567C12F490A21BD0636733C6861689&CID=C1FF49098D25C6CF

原住民族文化事業基金會（2018 年 5 月 26 日）。回復傳統姓名人數少 全國僅占 4.52%。取自 http://titv.ipcf.org.tw/news-19188

原住民族委員會(2018 年 1 月 4 日)。104 年原住民專門人才獎勵頒獎典禮，956 人獲獎勵發放獎勵金 1,948 萬元。取自 https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=35AE118732EB6BAF&DID=0C3331F0EBD318C29642F81C49E7294F

原住民族委員會（2018 年 1 月 4 日）。105 年原住民專門人才獎勵金額創 10 年新高，原民會盛大舉行頒獎典禮。取自 https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=35AE118732EB6BAF&DID=0C3331F0EBD318C20EF4B682F4512702

原住民族委員會（2018 年 1 月 4 日）。原民會盛大舉行頒獎典禮，獎勵優秀原住民專門人才。取自 https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=35AE118732EB6BAF&DID=0C3331F0EBD318C201BCCC994D4619B5

原住民族委員會原住民專門人才獎勵要點（2017 年 2 月 10 日）。

原住民族委員會獎助大專校院原住民學生實施要點（2015 年 7 月 2 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 5 月 13 日)。

原住民族教育法（民 2014 年 1 月 29 日）。

原住民族部落大學補助要點（2010 年 10 月 14 日）。

原住民學生升學保障及原住民公費留學辦法（2014 年 7 月 23 日）。

原住民學生就讀專科以上學校學雜費減免辦法（2013 年 10 月 8 日）。

孫大川(2008 年 5 月)。被綁架的主體？──台灣原住民族當前法政發展的檢討。**「打里摺高峰論壇：族群『話』台灣」發表之論文**，國立暨南國際大學。

徐瑛（2016）。臺灣原住民教育政策分析-以「原住民族教育法」為例。**教育行政論壇**，**8**(1)，81-93。

涂予尹（2011）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。

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，臺北市。

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

張培倫（2009）。歷史不正義、族群導向積極賦權行動政策與原住民族—一個初步研究。**台灣原住民族研究季刊**，**2**(1)，1-29。

教育政策白皮書（2017 年 11 月 27 日）。取自 https://www.apc.gov.tw/portal/getfile?source=79ADDDD9195DB0E52610217BBF0B058FA9DAB2A97BBE1DD069833B4B7E17A57D389E12AFDAE2765027788F98E164C067BA0F1476E4

D44D687C9A4F10838872CF&filename=7C09EAC68A76F8164DF9906A777DFD3B0E4A55C98551DD65D0636733C6861689

教育部（2013）。原住民學生升學優待及原住民公費留學辦法部分條文修正總說明。取自 file:///C:/Users/ChoChin/Downloads/1020819A%E7%AB%8B%E6%B3%95%E7%90%86%E7%94%B1.pdf

教育部國民及學前教育署補助高級中等學校原住民學生助學金及住宿伙食費原則（2017 年 1 月 1 日）。

教育部國民及學前教育署補助高級中等學校原住民學生助學金及住宿伙食費原則（2012 年 12 月 14 日）。

陳枝烈、歐秀梅（2010）。屏東縣原住民族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**，282-318。

陳珊華（2009）。臺灣原住民族的人口結構變遷及其對教育政策之啟示。**教育政策論壇，12**(3)，1-33。

陳珊華（2014）。當原住民族的高等教育人口增加遇到了學歷膨脹。**臺灣教育評論月刊，3**(12)，75-82。

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）。國立臺灣師範大學，臺北市。

陳張培倫（2013）。族群發展導向積極權行動與原住民族。**政治與社會哲學評論，47**，1-64。

陳誼誠（2007）。翰林版國小社會課本裡的原住民。**原教界，14**，36-40。

楊昇展（2004）。**臺灣原住民族傳統姓名之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南師範學院，臺南市。

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，臺北市。

葉重新（2001）。**教育研究法（第二版）**。臺北市：心理。

詹素娟（2011）。**臺灣平埔族─從「身分認定」及「正名運動」談起**。取自 www.ts.ndhu.edu.tw/ezfiles/44/1044/attach/74/pta_9034_2943709_86725.doc

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

臺北市大安區戶政事務所（107 年 5 月 30 日）。國民身分證沿革：國民身分證樣本展出文件。取自 http://files.dahr.taipei/ct.asp?xItem=971761&ctNode=21683&mp=100044

臺灣人口地理學習教材（2017 年 12 月 13 日）。取自 http://www.tlsh.tp.edu.tw/~t127/peopletw/peo04.htm

劉千嘉、章英華（2014）。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。

劉維哲（2006）。**臺灣原住民身分認定變革因素之探討**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。

潘淑滿（2003）。**質性研究─理論與應用**。臺北市：心理。

潘繼道（2014）。論戰後臺灣原住民史的纂修：以《臺灣原住民史・政策篇》為例。**臺灣文獻，65**(2)，1-34。

蔡文山（2004）。從教育均等的觀念省思台灣原住民學生的教育與展望。**教育與社會研究，6**，109-144。

蔡慧君（2003）。**原住民知識精英之學校經驗與族群認同**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

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，南投縣。

鄭川如（2013）。「原住民身分法」中「姓紙綁身分」條款的違憲分析。**國立中正大學法學集刊，40**，24-32。

鄭川如（2015）。誰有權決定誰是原住民─從兩人權公約相關國際文件檢視原住民身分認定問題。**法學論著法令月刊，66**，81-108。

鄭袁建中（2015）。**原漢通婚第二代之族群身份決擇歷程**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

中華民國憲法增修條文（2015 年 6 月 10 日）。

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。

謝慧恩（2015）。**遷移、斷裂，與雙重階層化：原住民教育優惠政策的建制民族誌**（未出版之碩士論文）。

顏國樑（2001）。「台灣地區原住民族籍學生升學優待辦法」修正的重要內涵、特色及建議。**原住民教育季刊，23**，136-148。

譚光鼎（2002）。**臺灣原住民族教育─從廢墟到重建**。臺北：師大書苑。

譚光鼎（2012）。原住民族教育。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（編著），**多元文化教育**（頁 126-127）。臺北市：高等教育。

Banks, J. A.(1988). Multiethnic education: Theory and practice (2nd edition). Newton, MA: Allyn and Bacon.

Berry, J. W. (1999). Aboriginal cultural identity. *The Canadian Journal 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.

Clatworthy, S., Norris, M. J., & Guimond, E., (2007). A new open model approach to projecting aboriginal populations. *Aboriginal Policy Research, 4* , 243-261.

Johnstone, K. (2011). Indigenous fertility transitions in developed countries. *New Zealand Population Review, 37*, 105-123.

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.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Harlow, England: Pearson Education

Newton, et al. (Eds.).(2004). *Cohen's handbook of Federal Indian Law* (2005 ed.). Newark, NJ: LexisNexis.

Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61-80). Albany, NY: State University of New York Press.

Phinney, J. S. & Ong, A, D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions *Journal of Counseling Psychology*,*54*(3), 271-281

Sidanius, J & Petrocik, J. R.(2000, February). *Ethnicity and National Identity: A Comparison of Three Perspectives*. Paper presented at the Conference "Re-Thin king Democracy in the New Millenium. Houston", Texas.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Reviews of Psychology*, *33*, 1-39.

Yang, P. Q. (2000). *Ethnic Studies: Issues and Approaches*. Albany, NY: State University of New York Press.

附錄一

訪談大綱—個案

1. 改從母姓登記原住民身分的決定過程

1-1 請問您何時登記原住民身分？如何得知《原住民身分法》通過後可從母姓登記身分？

1-2 請問您改從母姓登記原住民身分時，與家人的決定過程為何?

1-3 請問您改從母姓登記原住民身分如何考慮升大學能加分25%的因素？與父姓的傳承有哪些權衡？還考量哪些因素？

1-4 改從母姓與取得身分後的適應過程如何？成年後是否有考慮變更回父姓？為什麼？

2. 求學歷程與育教育權利保障之經驗

2-1 請問您在國小、國中、高中階段還未有原住民身分時，對駐民同學有就學補助、升學加分 25%有何看法？自己未能有優惠待遇的感受如何？

2-2 升學加分 25%如何影響考取的大學與科系？

2-3 請問從您登記原住民身分後，升學加分、學費減免與獎學金等，對於在升大學後的求學歷程有何幫助？有哪些是制度上需要改進的？

3. 族群認同發展

3-1 請問從您登記原住民身分前，自己的族群認同是偏向父（閩）或母親（排灣族）？如何交互影響與融合？登記身分後有何變化？為什麼？

3-2 在登記身分前，對於有原住民認同、但沒有原住民身分有何想法？

3-3 請問您登記原住民身分前常參與哪些閩南人或排灣族的文化活動或習俗？您在登記身分後對參與這些文化或習俗活動有何影響？

3-4 請問對於您的身分改變，親友有何看法？自己的看法又如何？

4. 登記身分後行使其他原住民族權利的經驗與看法

4-1 請問您對於享有原住民族「社會福利權」的經驗與看法如何？

4-2 請問您對於原住民族「土地權」的經驗與看法如何？是否受排灣族長嗣繼承的觀念影響？

4-3 請問您關心哪些原住民議題？對於投票選舉原氏立委與議員等的經驗與看法如何？

4-4 整體而言，上述各種原住民族權利如何影響您取得身分後的族群認同發展（包含閩南與排灣族的認同）？

附錄二

訪談大綱—家庭成員

1. 原住民血統與身分

1-1 請問您是否具有原住民血統？族別為何？

1-2 請問您是否有登記原住民身分？主要考量因素有哪些？

1-3 請問您對於在戶籍上登記原住民身分的看法為何？

1-4 請問您是否曾喪失原住民身分？何時回復原住民身分？原因為過程為何？對您的個人權益有何影響？（未登記原住民身分則跳過本題）

2. 子女取得原住民身分之過程

2-1 請問你在民國 90 年之前是否注意到《原住民身分洲》通過後的可能影響？子女登記原住民身分時，是否經過您同意？或是由您決定？

2-2 請問您的子女登記原住民身分如何受到教育權利（升大學加分 25%）的影響？與繼承家姓之間有哪些權衡？還有哪些其他考量？

2-3 請問決定子女登記身分後，前往戶政事務所登記身分的過程如何？

2-4 請問法律規定子女從母姓而繼承母親的原住民身分，您的看法如何？是否有考慮讓子女改回父姓並放棄原住民身分？為什麼？

2-5 請問子女登記原住民身分後，對您產生哪些影響？為什麼？

3. 族群認同發展

3-1 請問您對自身的族群認同如何？在《原住民身分法》實施前、後，您對子女的族群身分有何看法？

3-2 請問您未登記原住民身分，對您的族群認同有什麼影響？

3-3 請問您過去曾喪常後再回復原住民身分，對您的族群認同有什麼影響？

4. 行使基於原住民身分的各項權利之經驗與看法

4-1 請問您對於將原住民身分傳給子女而享有升學加分 25%之「教育權」的經與看法如何？

4-2 請問您對於原住民「土地權」的經驗與看法如何？是否受排灣族長嗣繼承的觀念影響？

4-3 請問您關心哪些原住民議題？對於投票選舉原住民立委與議員等的經驗與看法如何？

4-4 整體而言，上述各種原住民族權利如何影響您與子女的族群認同？

附錄三

第二次訪談大綱

1.父親家族的來源、語言與生活習慣

1-1 曾祖父何時來台灣？祖父何時來東部？到部落的機緣為何？

1-2 祖母原生家庭與養父母家庭的親戚有認識嗎？都在百合村嗎？排灣族起源為何?

1-3 阿嬤為什麼會和姊妹穿漂亮傳統服飾?的姊妹是原生排灣家庭的姨婆嗎?

1-4 阿公、阿嬤、爸爸在家講台語的情形？對小孩也講台語嗎？小孩不常回去聽得懂嗎？還是自然就聽得懂了？

1-5 年節回家會做甚麼菜？有做年糕等等嗎？年夜飯圍爐的情景？

1-6 小時候百合村的鄰居是以閩南還是排灣為主？說閩南語的人多嗎？

1-7 祖先的神主牌上寫些甚麼？阿嬤和家人還會去其他廟裡拜拜嗎？

1-8 每月初一、十五都要回去百合村拜祖先嗎？小孩要跟著回去嗎？

1-9 清明節如何祭祖？

2.母親家族的來源、語言與生活習慣

2-1 小時候聽 vuvu 與家人講族語的經驗？那時候知道是甚麼話嗎？有沒有學到幾個字？

2-2 琉璃村漢化的情形？常聽到鄰居老人家母語嗎？看什麼電視節目？通婚家庭多嗎？

2-3 回琉璃村會吃阿拜等排灣族食物嗎？

2-4 小時候部落的天主教生活如何？

2-5 如何了解南興部落的祖先？有清明節也有相關活動嗎？

2-6 南興部落是從哪裡遷移來的？姓高是從光復後開始的嗎？日據時代前的家名？

3.取得原住民身分前的求學經驗

3-1 年國中升高中有沒有想過升學加分的問題？在國中考高中時是否未形成太大壓力？

3-2 國小、國中在舊課程標準時代的學校學習經驗如何？國小時學校很要求功課？國中時學校是否以升學為導向？

3-3 國小、國中原住民同學多嗎？好朋友都玩什麼？有哪些偶像？同學會說台語嗎？

3-4 國中升高中雖知道有升學加分，是否因成績好升學壓力較小，而未覺得重要?

3-5 各時期課外補習的情形？去哪裡補？補哪些科目？

4.取得原住民身分的歷程

4-1 大學畢業後改回父姓的約定，是與誰約定？阿嬤、叔叔、姑姑都知道嗎？

4-2 弟弟工作退伍後決定重考的過程？父母的期望？有沒有去補習？約定改姓的過程如何？

4-3 那時候了不了解保留地的事情？

4-4 從母姓取得身分後，更換哪些證件？

4-5 為何不是原來的名字前面加媽媽的姓氏（姓名四個字）？

附錄四

第三次訪談大綱

1.訪談資料與文件三角檢核

1-1 從戶籍謄本上看出媽媽是配合您升大學考試報名登記身分，請問您當時知道嗎?

1-2 請問您怎麼知道史料中有家譜？您對家譜中記載的事還知道哪些？對父親家整個家族還有哪些了解？對於祖母、外公、外婆的家系有類似的了解嗎？

1-3 印象中是填什麼資料會填到祖籍為「福建省詔安縣」？民國 81 年之前，爸爸身分證上的「籍貫」是「台灣省嘉義縣」嗎？

1-4 請問您與阿公還有哪些互動經驗？他對有排灣族血統與相貌的孫女與孫子，相較於對其他孫子的互動或教養方式，有沒有特別的地方？

2.家族成員身分流動之情形

2-1 祖父傳下來的同輩堂、表兄弟姊妹有多少位？哪幾位有登記排灣族身分？哪幾位的相貌長得比較有排灣族的特徵？排灣族認同如何？

2-2 叔叔家的堂弟妹有沒有登記身分？有沒有改回陳姓的需求？

2-3 姑姑家的表兄姐弟有沒有登記身分？登記身分的考量如何？

3.取得原住民身分前的族群文化經驗

3-1 國小、國中、高中階段有因為膚色與外貌而被同學歧視的經驗嗎？

3-2 國小、國中、高中階段會說閩南語嗎？何時學會說閩南語？

3-3 國小、國中、高中時期同學之間常談哪些流行文化？家中看的電視節目印象深刻的有那些？

3-4 在每週回到部落的生活經驗中，有甚麼是可以象徵部落文化的？

4.取得原住民身分後的族群文化經驗

4-1 升大學那年，還知道有其他同輩的親戚、朋友新法實施第一年就改從母姓而登記身分嗎？

4-2 大學生活中與教授、同學、朋友的互動中印象深刻的經驗？大學畢業對個人的意義？有沒有讀大學可能會有何不同？

4-3 若大學畢業後持續留在外縣市，有沒有機會接觸到排灣族與原住民部落文

化？返鄉與接觸到原住民相關專案工作的契機是甚麼？若無此契機可能會如何發展？

4-4 專案工作中如何更具體認識排灣族的文化？

5.持續從母姓維持原住民身分之考量

5-1 家業與保留地的繼承對繼續保有原住民身分的影響？排灣族長嗣繼承的觀念有無影響？

5-2 未來結婚後會考慮使子女繼續從母姓而登記原住民身分嗎？如何發展下一代的排灣族認同？

附錄五

第四次訪談大綱

1.對於自身的族群認知與認同

1-1 小時候知道自己是閩南人嗎?有覺得自己是閩南人嗎？

1-2 小時候知道自己是排灣族/原住民嗎?有覺得自己是排灣族/原住民嗎？

2.弟弟對於自身的族群認知與認同

2-1 弟弟小時候知道自己是閩南人嗎？會說台語嗎？有覺得自己是閩南人嗎？

2-2 弟弟小時候知道自己是排灣族/原住民嗎?有覺得自己是排灣族/原住民嗎？

2-3 弟弟有族名嗎？何時取的？

2-4 弟弟有族服嗎？曾經穿去參加部落活動嗎？

3.家族成員身分流動狀態

3-1 研究者依上次訪談所描繪出的家族關係與身分圖，請協助確認登記身分之人數是否正確？

3-2 請問從母姓取得身分的有幾位？有在部落成長的嗎？有會說族語的嗎？有說以後要改回父姓嗎？

附錄六

訪談同意書

親愛的朋友您好!

非常感謝您願意接受本研究的訪談。我是國立臺東大學教學研究所的研究生卓勤怡，我所撰寫的碩士論文題目為「原住民身分認定變革下原漢通婚第三代就學子女取得原住民身分之個案研究」。本研究為科技部計畫由王前龍副教授指導下進行，旨在瞭解民國 90 年《原住民身分法》實施後第一批從母姓取得原住民身分及升學優待之過程經驗，以及家庭成員在此過程中扮演的角色，藉此探討身分法規變革對原漢通婚家庭取得身分與升學優待、學習歷程與族群認同之影響。

您的意見對本研究至為重要，本研究以面對面訪談為主，為了讓您安心、自在的分享您的生命經驗，特別安排於安全、舒適具隱私性的地點，進行約 1 小時的訪談。為了後續的資料整理與分析，請您同意於訪談過程中錄音。本次訪談各項資料僅供學術研究之用，訪談內容不對外公開，錄音內容僅作為研究者分析資料、編碼及歸類統整之用。基於保護受訪者的義務，您的姓名及個人資料一律隱匿不公開，改以代號稱之，所有的錄音檔、逐字稿及分析資料等紙本或電子檔，亦會儲成為去除可辨識或比對個人資料之不可連結的格式，敬請安心接受訪談。在訪談過程中，您有權決定回答問題的深度，不用勉強回答所有提問，亦有權力隨時終止錄音以及訪談。因此，希望您能提供真實的意見，以增加研究資料的正確性。

最後，為落實研究者與參與者平等互惠合作之精神，研究完成後將致贈通過審查之論文，與您共享研究成果。若您瞭解以上陳述並同意，敬請在下方簽名。再次誠摯的感謝您參與本研究。

同意受訪參與本研究，並同意研究者使用訪談過程中的內容

受訪者：_____(請簽名)

日期：　　年　　月　　日

附錄七

逐字稿分析格式

目的	瞭解取得原住民身分之過程與族群發展		
編碼代號	D01-1070310	訪談、紀錄者	卓勤怡
時間	107.3.10 pm02	地點	自宅

譯碼	內容	省思、備註
	一、受訪人員 個案本人 二、訪談內容 **問 1-1：** **請問您何時登記原住民身分？如何得知可以從母姓登記身分？** 答： 反正第一年是沒有原住民加分這個概念，第二年我就去儒林重考班，那時候我去外縣市補習班，大家都是不相干就是一直讀書，是快要結束要考試的時候，是我們的班導，平常不會跟我們對話，他第一次把我叫去找他，特別跟我講這件事，講說：「小暖，雖然妳現在的成績雖然可以考上大學，但是如果因為有這個政策，妳如果是原住民身分妳一定可以考到國立，妳要不要跟家裡的人討論要不要轉身分?」，然後他就要把我調去保證班去衝國立大學，所以我才會回去跟家裡的人講說，我們的導師有講改身分，其實我不太記得細節，我只記得改身分可以加分，但是那個就是改跟媽媽的姓，然後我就可以取得原住民。 **問 1-2：** **請問您改從母姓登記原住民身分時，與家人的決定過程為何？** 答： 我在台北補習啊！我是打電話回家跟我媽說的，因為我知道的就是我跟她的對話，我是只跟我媽對話這件事，我媽就說她知道這件事之後就跟我爸說，我爸是沒有什麼想法就說「那就改啊！」，因為在他跟太麻里的家人講之前，以我爸爸自己的立場是說，就是會影響到考試當然就去改阿，先改再說。 答： **問 2-1：** **請問您在國小、國中、高中階段還未有原住民身分**	大學重考時由補習班老師告知取得原住民身分可享有升學優待加分。 個案告知父母、 父母決定登記身分

譯碼	內容	省思、備註
	時，對原住民就學補助、升學加分的看法如何？自己未能享有教育優惠待遇的感受如何？ 答： 因為我覺得沒有那個需求，就是我們家經濟也不需要補助，以前我們學習的也不需要加分。我也沒在在意這件事。 問 2-2： **請問從您登記原住民身分後，升學加分、學費減免與獎學金等，對升大學後的求學歷程有何正、負面影響？如何因應負面影響？** 答： 先獎學金好了，其實真的幫助很大，我家裡給我生活費可以減少，其實我生活費真的蠻多的，我以前好像是一個月一萬塊。 一定是私立的啊，因為我加分後的分數是介於國立尾跟私立上，當時當然一開始，我們的家庭還是會以國立為優先，所以我當時成績落在那，因為我爸是很有想法，所以可能覺得學校比較重要，所以當時才這樣排，所以我印象很深刻是我沒有考上國立這件事。 問 3-1：請問....？ 答： 問 3-2： **請問您登記原住民身分前參與哪些閩南人或排灣族的文化活動或習俗？** 答： 拜拜的啊！天主教之前跟之後都還有在拜，因為可以拿香，接受各種文化。....所以我在大武就是天主教，我在太麻里就是佛教。	對於升學優待加分沒有需求，不在意 獎學金減輕生活費負擔 升學加分後考試成績落點較佳 有參與道教祭拜儀式與部落天主教活動