



憲判四號放寬身分登記 民族教育如何因應

——宜蘭縣大同鄉南山國小民族教師座談會

憲法判斷第4号による身分登記条件の緩和 民族教育はどう対応するか

——宜蘭縣大同鄉南山國民小學校の民族教師座談会

Indigenous Education Responding to the Relaxation of Personal Status Registration: A Forum with Indigenous Teachers at NanShan Elementary School, DaTong Township, Yilan County

文——黃季平（政治大學原住民民族研究中心主任、本期執行主編）整理 圖——陳季寧 Lewi Sulung（宜蘭縣大同鄉南山國小校長）

座談主持：黃季平

與談成員：陳季寧、張政賢、張孝芸、嚴珊珊、沈孟笙、黃雅萱

座談時間：2026年7月20日

與談者介紹（依本文出現順序）

陳季寧 Lewi Sulung

宜蘭縣大同鄉四季部落泰雅族人，現任南山國民小學校長，國立政治大學民族學系博士班在學。長期投入原住民族教育與部落文化傳承，研究關注大同鄉溪頭群泰雅族人的歷史，以及空間與時間脈絡下的領域變遷研究。



張政賢 Maray Yosi

四季泰雅族人，族語名字 Maray Yosi。現擔任警職工作，亦擔任原住民族語支援教師。自小在部落成長，家庭生活與部落文化及山林土地緊密相連。目前致力於文化及語言傳承，對土地與自然環境的情感與深刻的認識。



張孝芸 Mayaw Falahan

阿美族，南山國小的幼兒園教師。投入幼兒教育5年，目前於研究所持續深造中，熱愛幼兒教育，也珍惜自己兼具原住民與漢人的雙重身分，期待結合實務與學術帶給孩子更豐富、多元且具包容性的學習環境。



嚴珊珊 Ali Yiyo

太魯閣族，現為南山小學的幼兒園主任。深耕原住民族幼兒教育，致力於課程設計、課程發展與文化回應教學，結合部落文化、自然環境及生活經驗，建構具在地特色的課程，來提升原住民族幼兒教育品質，促進偏鄉教育永續發展。



黃雅萱 Kumu Pasang

四季泰雅族人，目前於南山國小擔任民族實驗小學文化駐點助理，協助推動民族教育課程與文化活動。透過教育現場實務，致力於傳承原住民族文化，促進學生文化認同，培養良好的行政執行與溝通協調能力。



沈孟笙 Yukan Batu

四季泰雅族人，現為南山國小學務組長。個人專長：泰雅傳統樂舞指導、民族教育課程規劃、班級經營與跨領域教學。曾榮獲秀春教育基金會「熱血導師獎」。目前致力於泰雅族原住民族教育推動與文化傳承。



111年 憲判字第4號判決，宣告《原住民身分法》以「從具原住民身分之父或母之姓」或「取用原住民族傳統名字」作為取得原住民身分要件的規定違憲。此後，原住民身分制度開始鬆動：保留「非原父姓」者，也可以透過並列原住民族傳統名字等方式申請取得原住民身分。從個人權利的角度看，這項改變解除了一道長久存在的姓名限制；然而，從原住民族共同體、文化傳承與教育現場來看，它也帶來了新的問題：法律上的身分取得變得容易之後，民族認同、文化參與、共同體責任，是否也能同時建立？

為了解這項制度改變在教育現場可能產生的影響，《原教界》邀請宜蘭縣大同鄉南山國小校長陳季寧，以及張政賢、張孝芸、嚴珊珊、沈孟笙、黃雅萱等教師，分享自身經驗。

與談者來自四季泰雅族、阿美族、太魯閣族的背景，他們的年齡、成長環境與任教階段各不相同；有人曾經歷不敢承認原住民身分的年代，有人則在文化復振與實驗教育的環境中成長。他們共同面對的問題是：當「登錄為原住民」與「成為民族共同體的一員」不再完全重合，教育能做什麼？

本次座談並未形成單一答案。有人主張身分應維持明確門檻，有人較重視個人選擇與尋找認同的過程；有人反省升學加分造成的歧視，也有人強調真正需要調整的是資源分配方式，而非取消所有保障。不同觀點相互碰撞，反而讓問題更加清楚：「憲判四號」帶來的挑戰，不只是法律條文的變動，而是要求我們重新思考身分、認同、權利、義務與民族教育之間的關係。

宜蘭縣大同鄉南山國小

位於海拔約1,200公尺的南山部落，是宜蘭縣位置最高、蘭陽流域最深山的學校。該校推動泰雅族原住民族實驗教育，將Gaga精神、小米文化、狩獵、傳統建築融入課程。南山部落以種植高山高麗菜聞名，學校亦是台7甲線通往武陵農場與梨山的重要文化地標。



南山國小美麗的校園。



法律認定條件的改變，對於民族共同體是否有衝擊？

黃季平：過去《原住民身分法》將身分取得與姓氏或傳統名字連結，背後並不只是戶籍管理上的技術問題。當時的立法思考是：原住民身分附帶教育、社會福利、保留地及政治參與等權利，因此政府必須建立一定的認定標準；而對通婚家庭而言，改從原住民母一方的姓氏或使用傳統名字，被視為家庭經過慎重考慮後所作的選擇。這個選擇具有公開表彰的作用，可能使孩子與原住民家庭產生更緊密的關係，進一步認識文化、承擔責任。

「憲判四號」則從姓名權、人格權、平等權出發，認為不能要求一個人必須改姓，才能取得來自父或母一方的原住民身分。判決後的修法讓身分取得變得更容易，但我們需要追問：當法律上的門檻下降，文化上的連結是否仍然存在？血緣固然重要，可是民族並不只由血緣構成。家族、部落、語言、祭儀、日常生活與共同記憶，都是民族共同體得以延續的條

件。

陳季寧：我對「憲判四號」最大的疑慮，是它用全體國民形式上一律平等的觀點，處理一個原住民族如何維持自身邊界的問題。個人取得身分的權利受到保障，但原住民族作為共同體所需要的保護，是否同樣被看見？如果身分人口快速增加，民族認同卻沒有增加，最後可能出現的是「原住民」這個法律類別愈來愈大，而實際的語言、文化、生活方式愈來愈薄。

他所擔心的不是「新取得身分者必然不認同文化」，而是制度已不再要求「申請人表達與原住民家庭或共同體相連結」的決心。當「姓名、家族、部落」之間的關連不斷弱化，國家又承認更多「外嫁衍生的具有血緣的人」，這對於民族內部「我們共同生活、我們共同承擔」的共識，應該是不小的侵蝕。

張政賢：我年輕時離開部落，在平地生活很長一段時間。那個年代，社會對原住民仍有明顯歧視，我甚至不太敢承認自己是原住民。



南山國小新建的操場跑道。



後來年紀漸長，我才愈來愈清楚：享有一項權利，也應該知道它所對應的義務。以早年的警察特考為例，原住民專班不只是提供考試機會，也要求錄取者回到原鄉服務。制度不是單純給予好處，而是希望培養能回應原鄉需求的人才。

因此，他傾向原住民身分仍應具有一定門檻。這個門檻不必等同於排斥他人，而是要求申請者思考：自己是否真心願意成為原住民族的一員？是否願意與家族、部落、文化建立關係？若只有權利而沒有責任，身分很容易變成可被運用的資格。

從羞於承認到以身分為榮：不同世代的原住民經驗

座談中，幾位教師的生命經驗顯示，原住民身分的社會意義在數十年間已發生顯著變化。早期的原住民學生常因口音、外貌、升學加分、家庭背景受到歧視；今日，原住民身分所附帶的資源逐漸受到注意，甚至成為部分家庭主動申請身分的原因。這個轉變一方面表示社會地位改善，另一方面也使「認同」與「利益」之間的關係更加複雜。

張孝芸：我是身分一半的孩子，從小在北部成長，有慶典活動的時候，我都會回部落。就我自己而言，我是很愛自己的文化的人，名字對我來說不是行政符號，而是傳承、祝福、家族關係的一部分。因此，當有人只是為了取得身分，甚至不知道自己的家族和部落，隨便請別人提供一個「可以登記」的傳統名字時，我會感到不安。

她也回憶，求學時班上原住民很少，升學加分經常成為同學攻擊的理由。即使原住民外加名額是在具有相同資格者之間競爭，許多同

學仍直覺認為原住民「搶走了別人的位置」。她自己的成績足以用一般生身分升學，因此一路未使用加分，但她也曾站出來保護因加分而受到羞辱的原住民同學。對她而言，問題不只是制度本身，也包括學校是否向學生說明制度的歷史背景與補償目的。

嚴珊珊：我求學時也因原住民身分與加分經驗遭到排斥。被加分錄取之後，並不代表學習變得輕鬆；相反地，進入新的學習環境後，可能因基礎不足而承受更大的壓力。同儕卻往往只看到「你有加分」，看不到原住民學生過去所處的教育條件。我在研究所階段一度十分低調，不敢讓同學知道自己享有學費減免。直到自己的成績逐漸穩定，最後以第一名畢業，我才敢更坦然地說自己是原住民。

這些經驗讓她對身分福利抱持複雜態度。保障確實有必要，但若有人只在考試或補助上使用原住民身分，卻完全不關心文化，容易加深外界對原住民「依賴福利」的刻板印象。她提到，身邊也有人在取得身分、完成學業或考試後，選擇改回原姓並放棄身分；有人是出於自覺，認為自己已有能力，不願繼續使用有限資源，也有人則希望把所有可用的福利都保留下來。正因個案差異很大，她認為需要更細緻的條件與資源分配機制的制度。

黃雅萱：我在高中階段不太主動提起自己的原住民身分。不是受到直接欺凌，而是同學一知道，常會問：「你怎麼沒有口音？」或把我當成整個原住民族的代表，要我回答各種問題。當時我不知道怎麼回應，也覺得不舒服，所以往往只讓親近的朋友知道。到了大學，我看過兩種取得身分的同學：有人確實想回到母親的民族，努力尋找自己的家族和文化；也有人只是為了升學優待。



面對這些不同選擇，她起初採取較寬容的態度。每個人都可能在特定人生階段需要身分，可能是為了求學，也可能是為了尋找心理定位，因此她不願輕易否定。然而，當座談進一步追問：如果新取得身分的人數增加，最終影響原有族人的資源與共同體發展，是否仍能只以個人選擇理解？她也承認，若情況真的造成整體權益與文化傳承的壓力，就必須加入更多公共層面的考量。

升學加分要不要保留？關鍵或許不是「有」或「沒有」

升學加分是座談中最具爭議、也最貼近教育現場的議題。與談者並未簡單分成支持或反對兩派，而是從自身經驗提出不同層次的問題：加分是否仍能補償教育資源的不平等？都會區與偏鄉原住民是否應適用相同標準？族語認證能否證明文化認同？制度如何避免真正需要協助的人反而被資源較多、考試能力較強者排擠？

張孝芸認為，若以自己的經驗而言，取消一般性的加分未必不可行，但仍可保留原民專班、特定培育名額或其他增加機會的制度。這些制度可以讓具有原住民身分者多一條進入教育或公共服務的管道，卻不必直接在分數上形成外界難以理解的差異。

張政賢提出，既然民族語言與文化是原住民身分的重要內容，是否可以要求使用原住民身分取得升學優待者，具備一定程度的族語能力？這個建議把權利與文化學習連結起來，也呼應現行族語認證加分制度。

然而，族語考試同樣不是完美答案。考試能力強、資源充足的學生，可能為了加分而密集準備，在短期內通過認證；真正長期生活在

部落、文化實踐深厚的孩子，卻不一定擅長標準化考試。若只把族語認證當作新的行政門檻，仍可能出現「通過考試卻沒有文化連結」的情形。因此，族語能力固然重要，但教育制度還需要思考如何看見生活經驗、文化參與、對共同體的責任。

嚴珊珊認為不論制度如何設計，最重要的仍是培養原住民學生的自覺。許多保障並非天然存在，而是前輩經過長期運動、倡議與協商所爭取而來。若年輕世代只把福利看成「因為我是原住民，所以本來就應該得到」，卻不知道它背後的歷史，也不知道保障原本要改善什麼不平等，就容易把權利與責任切割。民族教育應讓學生理解：使用資源不是可恥的事，但必須知道資源得來不易，也應思考自己將如何回饋族人與社會。

認同：不是一句「我是原住民」，而是「與誰連結」與「願意做什麼」

如果身分不能完全代表認同，那麼民族認同究竟如何形成？幾位教師的回答都指向同一件事：認同不是一次性的選擇，也不是戶籍資料上的註記，而是在家庭、部落、土地、語言與文化實踐中逐步建立的關係。

沈孟笙：我很認同自己的原住民身分，但認同不是別人告訴你「你應該認同」，就會自然出現。重要的是從小在生活中學習文化的基本知識，讓這些內容慢慢內化。我雖然國中後也曾離開部落讀書，但畢業後選擇回來服務，希望把自己學到的東西帶回部落。對我而言，這不是宏大的口號，而是很單純地想回家、想為部落做一些事。

他的經驗顯示，離開部落不必然等於失去認同，關鍵在於離開後是否仍保有返回與連結

的可能。教育若能讓孩子在成長過程中建立對土地、長輩、語言與生活方式的記憶，即使日後到外地求學或工作，仍可能知道自己從哪裡來，也願意在適當時候回到共同體。

教育現場如何建立文化認同？從校本課程到部落共同參與

當身分制度無法再以姓氏作為認同的門檻，座談最後回到一個最實際的問題：教育能否承接「原本期待由姓名、家族、生活環境等連帶所建立的文化連結」？陳季寧與南山國小教師的分享，提供了一個從部落學校出發的案列。

陳季寧：南山國小很早就開始發展校本課程。校本課程不是在課本之外多教幾項文化知識，而是從學校所在的人文、地理、產業與生活環境出發。南山今日的重要產業是高麗菜，但部落過去種植小米時所累積的季節知識、換工制度、守望相助、土地倫理，仍可以和現代生活相互連結。課程的執行，就是讓傳統智慧

與今日產業不斷對話，而不是把文化保存成靜止的展示品。

學校推動文化課程並不容易。部落曾經歷從不理解、不認同，到逐漸嘗試接受的過程；家長也會在「學習傳統文化」與「孩子未來能否有更好的生活」之間拉扯。但當學生在課程中接觸土地、家族與部落歷史，並把課堂所學帶回家庭討論，他對這塊土地有感情，就更可能對自己的族群產生感情。這種認同不是抽象宣導，而是透過反覆參與所建立的生活經驗。

嚴珊珊：我是太魯閣族，來到泰雅族的南山國小任教以前，也曾在布農族學校工作。最初面對不同民族文化時，我曾直接對校長說自己「不喜歡文化」，因為不了解，也不知道該如何進入。但在看見學校舞蹈、祭儀與課程的實際運作後，我開始理解文化並不是額外活動，而可以成為教學的核心。幼兒教育沒有分科，任何活動都能轉化為統整課程，因此我們可以帶孩子踏查部落、訪問長輩、理解祭儀的時間與意義，讓文化成為孩子解決問題、觀察



南山國小幼兒園的學習空間。



環境與表達感受的一部分。

她特別提到學校推動狩獵及歲時文化復振的經驗。文化不是某一天穿著傳統服飾、舉行表演就結束，而是一整年的生活循環：從播種、照顧作物、收穫，到狩獵、感謝與共享。當孩子參與踏查，回家詢問父母和祖父母，家長也會因孩子而重新走進學校，了解課程正在做什麼。於是，教育不只是教師單方面把文化教給學生，而是由孩子帶動家庭，再讓學校與部落重新建立關係。

黃雅萱：文化教師的工作，首先要依循學校整體課程架構，掌握核心內容，再依學生反應與自身理解調整教學。年輕教師未必一開始就具備完整知識，但可以在教學過程中持續向長輩、同事與部落學習。重要的是，文化課程不能只要求學生記住名詞，而要讓他們知道這些知識如何存在於自己的家人與生活之中。

不過，部落學校的經驗也有其限制。南山

仍保有較完整的部落環境，學生在日常生活中能接觸族人、土地與文化活動；都會區的原住民學生則可能分散在不同學校，父母也未必具備族語或文化知識。學校很難只靠每週一節族語課，就建立孩子與特定民族的深層連結。未來的民族教育需要更具彈性的支持系統，例如跨校族群課程、都市部落或文化據點、返鄉學習、家族史與名字課程，以及讓學生長期參與部落活動的機會。

從「全民原教」到「特定民族教育」：誰的文化、由誰來教？

座談也觸及「全民原教」的兩難。讓所有學生認識原住民族，有助於減少外人的刻板印象與歧視，這也是張孝芸、嚴珊珊等人求學經驗所顯示的迫切需求。若一般學生只知道原住民可以加分，卻不知道殖民歷史、教育資源差距與文化權利，就容易把保障理解為特權。因



南山國小的主要建築，上面標示南山國小。



此，全民原教確實具有公共教育的價值。

然而，**陳季寧**提醒，面向所有人的「一般的原住民族教育」，不能取代「特定民族對自己下一代所進行的民族教育」。前者重在理解多元文化、消除偏見；後者則要傳承特定民族的語言、家族關係、土地知識、倫理與生活方式。若所有內容最後都被概括為「臺灣原住民族文化」，各民族之間的差異可能逐漸被壓平；學生知道自己是原住民，卻不知道自己作為四季泰雅族、阿美族、太魯閣族或其他民族成員，應該與哪些人、哪些地方和哪些責任相連。

這個區分在「憲判四號」之後更加重要。法律可以承認一個人具有原住民身分，但教育必須進一步回答：他屬於哪一個民族？他的家族從哪裡來？名字如何取得？該民族如何理解親屬、土地、祭儀與共同生活？若民族教育只教「原住民共同文化」，新取得身分者可能得到一個寬泛的標籤，卻仍無法進入具體的共同體。

因此，未來民族教育至少需要兩條並行路徑：一是**面向全體國民的「原住民族教育」**，使社會理解歷史與制度，降低歧視；二是**面向原住民族學生的「特定民族教育」**，幫助學生建立家族、語言、部落與文化實踐的連結。兩者不能互相取代，更不能因為「人人都應理解原住民族」而弱化「特定民族自己教育下一代」的空間。

身分雖可以依法取得，認同卻仍須在關係中形成

「憲判四號」讓原住民身分制度回到個人權利與平等原則的檢驗，也迫使原住民族社會重新面對一項長期存在、卻未被充分討論的問題：一個人具有原住民血緣，是否就自然成為

民族共同體的一員？法律可以確認血緣與戶籍資格，卻無法代替家庭接納、部落參與、語言學習與文化責任。

當姓氏不再是取得身分的必要條件，姓名所承擔的文化功能並未因此消失。相反地，教育更需要引導學生追問：我的名字與誰相連？我的家庭如何進入這個民族？我所享有的權利從何而來？我願意為這個共同體做什麼？這些問題沒有一張證書可以替代，也不可能在一次文化體驗中完成。

本次會找南山國小的老師們來參加座談會，除了與陳季寧校長素來熟識之外，更因為這裡算是地處偏遠的原住民族部落學校，而學校的原住民教師是對自己的民族具有高度認同，也積極投入民族文化與教育工作。我想知道這種狀態下的原民教師是如何理解「憲判四號」後對原住民族的影響，從遠處測試這項事件的認知力道。座談過程反應，南山國小的老師們對於自己民族與文化的認同度都非常高，但是對於「憲判四號」後「不必從母姓也能取得原住民身分」所衍生的民族邊界模糊的體認還不夠深刻。同時從大家的言談中，也讓我們看到「整體原住民族」正逐漸建立共同的認同，但是也在一定程度上淡化了各民族自身的文化生活與民族意識，使民族之間的界線變得更加模糊。從「各民族」到「整體原住民族」，再到憲判四號擴大身分取得資格，都是朝向更大的共同體發展。這樣的擴張究竟是在人口數量上代表原住民族更加壯大，還是從民族內部的文化實踐與社會扭帶的疏遠，反映民族的逐漸虛化，這是一個值得深思的議題。◆