



回應土地的呼喚： 民族文化課程主題的建構歷程

土地の呼びかけに答える —— 民族文化カリキュラムの主題の構築過程
Answering the Call of the Land: Constructing Course Topics in Indigenous Cultural Curricula

文・圖 | 陳惠美（屏東縣地磨兒國小校長）

在民族實驗教育的推動歷程中，民族文化課程的設計與發展是一條回歸土地與族群認同的重要道路。經過兩階段的文化初步架構的建立與文化面向內涵的深入田調訪談後，我們手中已有豐厚的民族文化資料。然而，如何將這些文化內涵有系統、有組織地轉化為學生能實際學習的民族文化課程主題，成為我們課程設計歷程的關鍵第三步。在這個階段，作為課程執行者，我深刻體會到「民族文化主題的訂定與研議」不僅是一種設計行為，更是一種文化詮釋與

集體對話的歷程。

本文將從實務操作角度出發，分享如何帶領全校教師從豐富而龐雜的文化資訊中，透過協作與研討，建構出具文化意義與教學可行性的民族文化課程主題。過程中，我們不僅凝聚了教師的共識，也深化了對排灣族文化的理解與認同。作為課程執行者，我看見教師角色的蛻變、文化意識的甦醒，也看見課程如何從紙上走入教室，走進孩子的心中。本文將以此為主軸，描繪我們如何從豐富的文化資料中，建

構出具脈絡、整合性與教學可行性的民族文化課程主題。

民族文化課程主題建構歷程

在民族文化課程的設計與發展歷程中，訂定並研議民族文化課程主題是一個將文化知識轉化為學習主體的關鍵環節。文化主題的形成，必須回到「族群自身的文化脈絡」出發，也就是從族人的生活經驗、價值觀、語言、信仰儀式與社會結構中，找出具有教育意義與文化代表性的內涵，轉化為可



文化工作坊與社群對話。

本文將從實務操作角度出發，分享如何帶領全校教師從豐富而龐雜的文化資訊中，透過協作與研討，建構出具文化意義與教學可行性的民族文化課程主題。



教學、可實踐的主題。

這不是單從課綱對應的知識來看，而是從「文化本位」的角度提問：排灣族人如何理解生命與土地的關係？哪些傳統儀式對族群身分認同具有關鍵意義？哪些生活技藝反映出族群的智慧與倫理？因此，文化主題的研訂歷程，往往經過以下幾個步驟：

凝聚共識—文化脈絡的釐清與聚焦，文化教育的價值定位：課程設計的首要工作，是凝聚課程背後的文化價值與方向。研訂的第一步，是與學校教師、部落耆老進行

廣泛對話與座談。透過文化工作坊與社群對話，我們共同釐清：「我們希望下一代記得哪些文化？哪些價值應該被延續？」這些問題不僅關乎內容，更關乎課程背後的文化立場與目標。透過具體行動包括：田野調查、蒐集族人對課程內容的期待、座談。藉此，我們逐步建立以部落文化為基礎的「共識地圖」，作為後續研訂主題的重要依據。

以地磨兒為例：學校之前民族文化課程以「根在Timur」與分校「Tjukuvulj」為雙主軸，從食、衣、住、

透過部落踏查與田野調查，我們邀請在地文化耆老成為「教學夥伴」，也盤點可結合的族語文化教師、傳統技藝師與外部專家。這不僅豐富了教學資源，也建立起部落與學校之間的合作橋梁。



邀請耆老參與共備。

構，進而發展出13個文化主題，包含山林智慧、工藝、文學與歌謠、傳衣傳藝、社會制度、建築、狩獵文化、婚姻制度、從部落看世界、飲食文化、農耕、收穫祭及生命禮俗等主題，形成初步課程雛型的共識地圖。

資源盤點—盤整在地文化知識與人力：建立文化資源庫是轉化教學內容的關鍵。第二步是建立「文化資料庫」，包括：耆老訪談記錄、文獻檔案、祭儀紀錄、族語詞彙、生活技藝等。透過部落踏查與田野調查，我們邀請在地文化耆老成為「教學夥伴」，也盤點可結合的族語文化教師、傳統技藝師與外部專家。這不僅豐富了教學資源，也建立起部落與學校之間的合作橋梁。

我們依照主題、場域與人力進行分類，標註各資料的文化意涵與教學潛力，使其成為課程設計的重要基礎。

以地磨兒案例分享：在發展「排灣族狩獵文化」主題課程時，負責主題的師長以資源盤點作為起點，展開在地文化知識與人力的整合。透過與部落獵人、耆老的訪談，記錄了傳統狩獵的規範、獵具製作、獵徑判讀及獵物利用的相關知識。例如：如何製作陷阱、如何辨識動物足跡、何時是適合狩獵的季節等，這些知識背後所承載的尊重自然、遵守禁忌的價值觀，成為課程設計的重要內涵。也在族語教師的協助下，將訪談中的族語詞彙一如各種動物名稱、陷

行、育、樂六大面向設計課程內容，但為深化文化教學內涵，教師經過深入部落進行田野調查，與文化耆老對話，並回歸文化真實場域的具體行動後，重新解構並建構具有文化脈絡的課程面向，從排灣族文化核心精神「vusam」出發，以七大文化面向，成為課程核心內涵：山川智慧、生活智能、社會制度、精神文化、文學苑qadaw、歷史變遷與斜坡藝術，協助凝聚共識與課程建



阱種類、環境描述語句一系統化整理，建立一套「狩獵文化族語詞庫」。同時，學校也邀請經驗豐富的在地獵人擔任「教學夥伴」，不只作為知識傳遞者，更參與課程活動的設計與實踐。此外，配合課程，師生一同進入山林環境，由獵人帶領認識傳統獵場與生態環境，了解狩獵與自然保育之間的關係。這些過程中所蒐集的資料，包括獵人故事、狩獵歌謠（報戰功）、獵場地圖、獵具製作，皆依據主題（獵具、環境、族語、故事）、場域（獵場、部落）、人力（耆老、獵人、族語教師）進行歸檔整理，並註記文化意涵與教學應用方式。這樣的資源盤點，不僅充實了課程設計所需的素材，也深化了學生對狩獵文化價值的認識。在教學活動中，學生透過與耆老、獵人的直接互動，學習到排灣族在狩獵行為中對自然的敬畏與感恩，進一步思考現代社會中的環境倫理議題。

主題確定—由文化脈絡出發形成課程核心：我們透過初步的共識地圖及盤整後，進一步再次釐清文化脈絡中的代表性文化現象，舉凡：田



邀請外部專家指導。

園生活：小米文化與農耕儀式（反映族群對自然節律的理解）、收穫祭（masalut）與祖靈信仰（展現與祖靈、土地之間的關係）、階級制度與生命禮俗（傳達社會組織與身分認同）、石板屋建築技術（體現環境適應與空間哲學），再將這些文化現象轉化為課程核心主題。

以地磨兒主題確定的歷程為例：經過前期討論後，再次請師長們思考何謂「排灣族核心精神」？大家一致的答案是vusam。Vusam代表著種子，是家族的長嗣，是繼承者，是傳承家與階層的排灣精神。接著繼續探問，要成為「真正的排灣族vusam」需要知道與擁有哪些智慧？於是夥伴們討論出

vusam七大面向，也就是地磨兒文化課程的內涵，分別為：山川智慧、生活智能、社會制度、精神文化、qadaw文學苑、歷史變遷和斜坡藝術。我們再從vusam七大面向中討論出相關主題，分別為：山川智慧（含狩獵文化、民族動植物、農耕文化、生態保育）；生活智能（含飲食文化、服飾文化、建築文化、行動學習、生活技能、童玩競技）；社會制度（含家與階層、生命禮俗、部落組織）；精神文化（含信仰文化、歲時祭儀）；歷史變遷（含傳統領域、部落歷史、族群歷史與互動）；斜坡藝術（樂舞），以上討論出22個主題。



在從最初13個主題發展到22個主題的過程中，我們始終以「排灣族核心精神」為聚焦點，從生命與土地的關係、傳統儀式對族群身分認同的重要性，以及生活技藝所展現的族群智慧與倫理價值，去深入探討主題之間的關聯性與整合性。這樣的歷程，讓文化課程內容不再是片段式知識的傳授，而是生活與文化的有系統整。

經過多次與校內教師及專家學者討論，建議將成年禮、殺豬文化與喪禮三者重新整併，尤其殺豬文化可併入婚姻禮俗中，形成更完整的文化教學主題。其次，也建議將出生、命名、成年禮與喪禮統整為「生命禮俗」，並在未來田野調查中納入更多在婚姻之前的儀式內容，以豐富其內涵除外，也建議新增五個獨立主題：植物、動物、部落歷史、社會組織與信仰倫理。雖然部分內容已融入其他主題中，但目前呈現仍略顯零散，若能將這些文化要素作為獨立主題，更能體現其在排灣族文化中的重要性，並提升教學的深度與完整性。

我們凝聚出14個課程主題。具體的調整如下：1.將原

先的「山林智慧」修訂為「山川智慧」，因為部落的生態範疇不僅限於山林，也涵蓋溪流與周邊環境；2.原有的「傳衣傳藝傳意境」修正為「服飾文化」，除了探討排灣族各地服飾與圖紋、階級差異，也融入當代服飾創意設計，例如畢業禮服的製作；3.將「種植與農耕」歸納

（masalut）」納入此主題中。起初，夥伴們對此議題有所保留，擔心與現代宗教產生衝突。然而，為了呈現文化的真實面貌，最終我們一致同意將泛靈信仰、祖靈觀、祭儀與禁忌納入課程設計中；6.透過這樣的歷程，我們不僅梳理出清晰的文化主



20200205教師寒假備課。

於「田園生活」主題，使文化課程與日常生活緊密結合，而非零碎片段的文化理解；4.將原本的「文學與歌謠」調整為「qadaw文學苑」，並新增「樂舞」作為獨立主題，使文學與樂舞的內涵分類更為清晰；5.經過深度討論後，決議新增「信仰文化」主題並將「收穫祭

題架構，也為民族文化課程奠定了深具意義且具系統性的發展基礎。

這些主題不僅僅是知識性的介紹，而是帶有情感連結與行動力的文化課程，旨在讓學生在認識文化的過程中，能與自身的生命經驗產生深刻的連結。主題的發展過程，是透過「主題共構小組」協同建構完成的。這個



研訂主題討論歷程。

小組由教師、耆老以及外部專家學者共同參與，透過「文化故事—概念萃取—教學轉化」的歷程，凝聚彼此的智慧與經驗，將文化內涵具體轉化為有感且可實踐的教學設計。

進行「主題評估表」檢核：設計主題可行性檢核表，從三大構面進行評估：第一：文化代表性：主題是否具備排灣族文化的重要性與關鍵象徵意涵？第二：教學資源可得性：是否已有初步教學素材可供運用？是否可連結部落資源？第三：年齡適配性：該主題是否適合特定學齡學生之認知發展與生活經驗？

評估表結果作為課程主題排序與實施優先順序之依

據，同時也為後續教師共備課程研發的參考。進行「主題評估表」檢核，依據文化代表性、教學資源可得性、年齡適配性三項指標評估主題成熟度，這些評估結果除了用於排序與實施決策，也可作為未來課程滾動修正時提供方向。

以地磨兒「狩獵文化」主題進行檢核為例：在傳統生活中，「狩獵文化」不僅是生產活動，更蘊含深厚的文化規範、倫理觀與環境智慧。透過三大構面評估其可行性：（一）在文化代表性：排灣族狩獵文化具有豐富的象徵意涵，狩獵行為不只是技能的展現，更是倫理實踐與精神文化的體現。狩獵生活包含對自然的敬畏、對生命的尊重、祭儀的規範

在從最初13個主題發展到22個主題的過程中，我們始終以「排灣族核心精神」為聚焦點，從生命與土地的關係、傳統儀式對族群身分認同的重要性，以及生活技藝所展現的族群智慧與倫理價值，去深入探討主題之間的關聯性與整合性。



（如獵前祭、獵後感恩）、獵區禁忌等多層面向文化元素。這些不只是技藝的傳授，更是承載的族群價值觀的延續與深化。經共構小組（教師、耆老、外部學者）討論確認，「狩獵文化」具高度的文化代表性，尤其特別展現排灣族「與自然共生」、「節制與尊重」的核心精神；（二）在教學資源方面：部落內耆老及現任獵人仍保有豐富的狩獵知識，



教師討論。

且部落中已有相關的獵具製作工坊、獵區實地場域可支援教學。此外，已有相關狩獵祭儀記錄與故事的資料用於輔助教學。然而，考量實際狩獵活動涉及安全法規問題，直接參與狩獵不一定適合學生，因此教學設計需轉化為模擬式體驗（如陷阱製作、獵具認識、追蹤判斷）、及影片觀摩等方式進行。整體而言，資源可得性良好，但需要教師在教學設計上特別留意知識轉譯與安全性安排；（三）在年齡適配性：考量國小各階段性適性學習，規劃在低、中年級學生發展階段中則以認識獵物種類、動態狩獵、靜態狩獵的方式為主要學習內容；高年級學生則可進一步探討獵具認識、獵區規範、禁忌

文化、祭儀意涵等核心概念。透過角色扮演、模擬陷阱製作、動物足跡辨識等具體活動，可以降低文化內容的抽象性，提升學習的動機與參與感。同時，鑑於狩獵行為涉及生命倫理，課程設計需強調「尊重生命、節制狩獵」的文化價值，以避免學生將狩獵誤解為單純的冒險或暴力行為。整體而言，符應年齡的適配性，高年級學生有設計的引導進行深入理解，低、中年級以基本認識與體驗為主；（四）綜合以上評估，「狩獵文化」在文化代表性與資源可得性及年齡適配性也得宜。基於此，確立「狩獵文化」為實施主題之一，並於教師共備與課程研發階段持續深化教學策略與資源整合，以確保課程設計兼顧文化真實性與

外部學者能提供宏觀視野，檢視主題與相關研究的連結，並協助教師避免簡化或錯誤詮釋文化意義；同時，與教師共同討論「哪些文化內容能有效教、適合教」，提升教學品質。



教育適切性。

主題審查與文化專業確認：建構對話的課程品質：為確保課程主題的文化正確性、教育適切性與發展延續性，我們在主題研訂完成後，特別邀請外部學者專家進行的主題與文化的審查指導。主要有三個目的：確認文化內容的正確性與敏感性、部分文化議題涉及信仰祭儀、禁忌或族群記憶傷痕，教師與課程設計者可能因非文化專業背景而誤觸，



教師進行主題共備-大說課5。

因此需由熟悉的外部專家學者、部落耆老代表進行審查與建議。

外部學者能提供宏觀視野，檢視主題與相關研究的連結，並協助教師避免簡化或錯誤詮釋文化意義；同時，與教師共同討論「哪些文化內容能有效教、適合教」，提升教學品質。外部專家的參與，也有助於建立教材在教育現場與族群社會中的信任感，使課程更具備延伸推廣的可能性。例如：進行主題呈現報告時，由校內設計教師說明主題內容、教學設計與文化脈絡，接受專家提問與提共修正建議。記錄與修正回饋，納入最終主題確立版本。透過這樣的文化審查程序，我們確保每個主題都「扎根於文化、回

應於教育、連結於文化生活的真實性，以實踐民族文化課程的深度與品質，這不僅是品質控管機制，更是一場文化與教育的專業對話。

結語

民族文化課程主題的建構，是一場共學、共構與文化實踐的旅程。民族文化主題的研訂歷程中，不只是教材設計的技術操作，更是一場跨世代對話的歷程。我們

的角色不只是設計者，更是橋梁的建立者與文化的守望者。在教育現場中，文化不是知識的附屬品，而是課程的靈魂。讓文化不只是課本上的內容，而是教室裡活生生的經驗與情感，這正是民族文化課程最珍貴的價值。透過內涵的系統建構與課程設計，學生不僅學習知識，更學會與土地、族人、祖先與未來對話。未來，課程實踐者應持續與部落合作，進行教材與主題教案滾動修正，讓文化不只被「教」出來，而是被「活」出來。

課程實踐歷程，我們不僅培育出對族群文化有深度理解的孩子，也為文化的未來留下希望的種子。透過這樣紮根文化、回應教育現場的課程設計，孩子不僅能認識族群文化，更能與土地、歷史與族人產生真實連結。◆



陳惠美

屏東縣三地門鄉口社村莎卡蘭部落人。排灣族。1966年生。屏東大學教育學博士。現任屏東縣地磨兒國小校長。曾任屏東縣原住民族教育資源中心課程研發組組長、屏東縣非學校型態實驗教育審議委員會委員。目前致力於原住民族文化教育的推動與實踐，積極投入部落走訪、文化對話與課程設計，帶領學校發展具文化深度與在地精神的民族課程。期待能持續在原住民族文化教育現場深耕實踐，盡一份心力。