

第二章 文獻探討

有關本研究的文章探討和理論分析，分別從「鄉土教育的理論基礎」和「我國鄉土教學的演進和現況」兩方面加以敘述說明。

第一節 鄉土教育的理論基礎

壹、鄉土教育的源起與原理

「鄉土教育」一詞，起源於德國。

德國哲人斐希特（Johann Gottlieb Fichte，1762-1814）有感於普法戰爭時德國受到挫敗，提倡從教育入手，來復興德意志民族。於是，在「告德意志國民書」中說：「凡是真正的德國人，唯有把他認作是德國人，他才能活下去。挽救德國人的手段，只有教育。」所以德國政府一向重視鄉土教育，即使在第二次世界大戰之後，仍然保持部份的殘垣斷壁，供後代子孫去憑弔沉思。平時更激勵學童組成單車隊，藉著遊山玩水的過程，去瞻仰壯麗的山河，以培養其愛鄉愛國的情操。

斐希特的這種觀念，受瑞士的教育家裴斯塔洛齊（Pestalozzi，1746-1827）的影響很大。而鄉土教育的原理，乃是由裴斯塔洛齊的「有機的、自發的原理」與十九世紀流行於歐洲的「有機的全體觀」相結合而發展的。（林永森、李園會，民56）

裴氏相信英哲洛克的經驗主義及盧梭的自然主義，所以他強調教育是個人內在能力的發展，他認為人類的資質與能力是教育的出發點。所謂陶冶，就是以這些資質和能力出發，經由人的內部有機的、自發的而形成的一種過程。基於上述觀點，故裴氏特別注重直觀教學與個體環境的關係。他認為兒童日常反覆直觀的事物與身邊的環境都具有很大的陶冶作用，利用這種與兒

童生活有關的事物，可以培養兒童的各種基本能力，並由近而遠，漸次使兒童具有解決更遠事物的能力與智慧。

十九世紀初流行的「有機的全體觀」更推進了鄉土教育的發展。所謂「有機的全體的世界觀」，簡言之，就是把世界認為是一個有機體。從文化上來說，文化的各個層面不僅是相互依存，而且只有從文化全體的關係來體察文化的各個層面時，才能把握住它的本質。哥德與赫爾泰等，就是強調這種有機的全體觀的哲學家。

於是，裴斯塔洛齊的門生，就把當時流行的全體觀與裴氏的有機的、自發的理論相結合，創造出「鄉土教育」的原理。例如哈爾尼斯（Christian Wilhelm Harnisch, 1789-1864）所著的《世界科》（Weltkunde），第一卷是鄉土的研究，第二卷是德國的研究，第三卷是全世界的研究。他就是依據兒童的生活環境與直觀的範圍，由鄉土的研究，逐漸擴展到國內事物的研究，最後到達世界全體的研究。也就是把「兒童本位」與「知識綜合」的原理同時運用到實際的教學活動上。其他像吉爾大學首席教授楊格（Friedrich Jungu, 1832-1905）在所著的《生活協同體的村池》（Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, 1885）裡，也認為教育的目的，是要指導學生個體間相互依存的關係，為了達成這個目的，必須先從直觀且學生容易把握的較小範圍的生活協同體—如公園、牧場、池沼、森林等動植物的生活範圍出發，然後慢慢進展到大的協同體—地球的研究。他說：「無論任何小角落，我們都把它當作一個特殊的世界來考察，由這些各個小部分的研究累積起來，才能進一步去觀察更大的生活協同體『地球』。因此，狹隘的鄉土影像越是多采多姿，越能夠更加明確的認識其總體—地球。」（林永森、李園會，民56）。

美國華斯本氏（Dr. Washburne）創文納卡制教學法（Winnetka plane），其課程安排，是以兒童所生活的實際環境需要為中心。在文納卡制一年級的教材要目中，列舉「研究兒童生活環境，在農村應該觀察花園與田野、果

園與果子、農田收穫活動以及家畜飼養方法等等。」這些都是實際農村日常生活，使兒童觀察並研究，以獲得生活上的應用知識（王志宏，民44）。可見文納卡制，是以鄉土教育為基礎，其對鄉土的利用極為重視。

比利時教育家特卡萊氏創立特卡萊氏教學法（Decroly method）。其主要特點是以鄉土的實際生活經驗為根本，使兒童在選定的課程內，運用「觀察」、「聯想」、「發表」三種過程，擴大兒童的生活經驗，發展其知能。亦即以本鄉為出發點，使兒童親自觀察後，再運用聯想之方法，認識事物之關係，最後再用文字、動作以發表（王志民，民44）。可見特卡萊氏對鄉土教育亦極為注重。

綜觀上述現代教育思潮中，所產生的新的教學方法，多數都注意到教育與生活聯繫，希望讓兒童在學校裡，便可以獲得實際生活經驗，故對鄉土教育，都相當重視且漸漸的推展開來。

「鄉土教育」的倡導者，主要立意是「教育鄉土化」，舉凡鄉土物質的（或有形的）以及精神的（或無形的）事象，都包括在內。並且在任何科目，都可以加重鄉土教材，讓學生從實際生活中，瞭解到鄉土的環境和生活狀況，進而以鄉土的學習作為基礎，逐漸擴大教學範圍、增進理解程度，這就是鄉土教育的基本原理。

貳、鄉土教育的理論基礎

一、皮亞傑（J. Piaget）的認知發展論

皮亞傑認為，七、八歲到十一、二歲這段時間的學生，思考活動須透過具體的實物或教具的幫助，其認知發展階段為「具體操作期」。這時期的兒童，可進行有關類別、秩序、數字、時空關係等的操作，也可以學習最基本最簡單的邏輯概念、數學。但是這些思考活動必須透過具體的實物或教具的幫助，兒童方能真正的瞭解。

鄉土教育乃是從兒童所最熟悉的家庭，與日常實際生活情境中所接觸的環境來學習，透過感官的接觸、參與，瞭解家鄉的人、事、地、物。此一由具體到抽象的過程，頗能符合皮亞傑的認知發展論。

二、布魯納（J. S. Bruner）的發現學習法與奧斯貝爾（D. P. Ausubel）的有意義的學習法

布魯納強調經由發現而學習，並且注重學生參與獲得知識的過程。尤其是在實際教學情境中，教師應設法安排有利於學生發現各種結構的情境，而且是讓學生自己去發現。只有經由學生主動的參與探討、思考、對照比較，才有益於學習。

另外奧斯貝爾則強調「有意義的學習」（meaningful learning）—即是注重成果而非過程。他認為教師應依照事先詳細計畫好的教學過程，由易而難，由下而上，逐步引導學生達到預期的教學目標。因此，學生學習所獲得的知識是由「接受」而來的。

鄉土教學，一方面使兒童從熟悉的生活經驗中去發現、探索、思考與比較各種人、事、地、物的異同；同時，教師在事前也提供一些結構完整且具有系統的基本觀念，可以說是一種兼顧了學習「過程」與「成果」、接受學習與發現學習並重的教學方式。

三、戴爾（E. Dale）的經驗塔理論與杜威（John Dewey）的「教育即生活」主張

戴爾認為，凡是學生用其全部感官來親自參與的直接經驗與活動，他們都有很高的學習動機與興趣，且由親身經驗中，自行發現科學知識，建構正確的概念，還可運用所習得學習經驗為基礎，繼續發展其學習。所以

教學模式的選擇，應儘量往經驗塔的底部，愈低愈好，也就是儘量讓學生由直接經驗來學習。

杜威在《經驗與教育》一書中說：「教育者應能夠指導兒童的經驗，而不致從事強制灌輸。……而且還要認識什麼環境是有助於獲得這些可以促進生長的經驗。他們尤應該知道，怎樣利用現有的物質和社會環境，並抽取出有利於幫助學生建立有價值的經驗。」因此，杜氏所著重者，乃是協助學生在既有的經驗基礎上，再去發現、累積新經驗。

鄉土教育之教材，取自兒童日常生活所接觸的大自然，不但一景一物都是兒童的所見所聞，最容易引起兒童的學習興趣，而且鄉土教育是從兒童的舊經驗出發，與兒童的生活經驗相結合，更提供兒童運用其全部感官來親身參與的學習活動，對於提昇學習動機，與維持長久學習的興趣，有相當高的價值，是最適合兒童學習的教材。不但符合戴爾的經驗塔，更切合了杜威的「教育即生活」理論。

參、鄉土教育的意義、目的與價值

一、鄉土的界定

動植物其經常駐足之地，提供了動植物食物、水、休息、生育等方面的需要，且爲此而防範入侵者，所以動植物有領域及鄉土的意識。人類在這方面的行爲即源於此一生物本能，只是表現方式卻複雜許多，但就滿足生活所需的空間而言，領域或鄉土對於動物和對於人的意義，在根本上是相同的。

人們對於立足且與自己生活息息相關的土地，經由長期的接觸，會對此空間產生一份歸屬的情感，這便是所謂的「鄉土」。

二十世紀以前的鄉土教育觀念，大體上受到當時流行的自然主義的影響，因此「鄉土」這兩個字都被解釋為自然的、空間的存在，或者客觀的自然環境。其主要的目的不外乎以認識空間上與兒童接近的直觀對象－鄉土為出發點，引導兒童進一步瞭解自然的統一原理。但是，二十世紀以來，由於受到迪爾泰（W. Dilthey）與歇米爾（G. Simmel）的生命哲學、斯普朗格（E. Spranger）與李特（T. Litte）等精神科學派思想的影響，鄉土的意義不再是單獨的自然環境，而是指人與人之間，人與自然之間的精神結合。斯普朗格在其所著《鄉土情》一書中曾說：「所謂鄉土，是與被體驗，或與能夠體驗的土地全體的結合；因此，鄉土不單是指自然環境，它是由體驗而受到同化的、精神化的自然。換言之，就是富有人格色彩的自然。」是故，自然環境唯有通過自我對環境的體驗，使自我與環境結成一體，然後自然環境才會具有各種意義。「鄉土」就是這種由主觀的體驗，使自我與環境合一的有意義的生活環境。也就是說，鄉土不是孤立、機械、客觀的幾何空間，而是構成個人自我生命的一部分。這個具有高度存在意義的立體空間，往往成爲一個人最具體的意義世界與生命中終極關懷所在。一個人的許多行爲，經常需要置於鄉土的脈絡中，才能夠得到更充分的理解（夏黎明，民78）。

鄉土的概念，會因不同的生活方式而有不同的認知，也因此範圍可大可小，所以對於鄉土的界定，也就各有不同：

(→)陳正祥（民61）對鄉土的定義是：每一個人都有他出生或久居的地方，這地方便是他的故鄉或鄉土（native place）。他對於這個地方的情形，一定特別熟悉。……甚麼是鄉土最適當的範圍，頗難決定。因爲在理論上，鄉土的範圍是相對的，需隨場合與觀點不同而異。……真正所謂鄉土，其範圍應該較小，要小到富有鄉土的氣息。鄉土的氣息包括鄉音與同鄉愛等，其濃度似與範圍面積成反比。……照我的看法，一般所謂鄉

土的範圍，應與大陸上縣的界限相差不多。

(二)陳江水（民75）對鄉土的定義是：『鄉土』一詞含有兩種意義：一是指人們出生的故鄉或少年時候生活的地方；二是指長期居住的地方，已對該地有特別濃厚的感情並受其影響。

(三)杜玉祥（民66）與陳震東（民68）對鄉土的範圍做了一些區分的標準：

1.就空間方面而言：

(1)依行政區域劃分一

鄰、村里、鄉鎮區、縣市、省以至全國。

(2)依學區制來劃分一

目前我國中小學之學生，採用學區制，各校以學校為中心，擁有大小不一的學區，此乃學生通學上課最方便的里程範圍，日日接觸，天天往返，故學區內的地理空間，為學生真正熟悉而瞭解的鄉土。

(3)依地理區域劃分一

地表的自然環境與人文環境相類似的地方，劃為同一區域，此區域稱為地理區。如嘉南平原、台北盆地等。

(4)依同一方言區域劃分一

如台灣南部或北部客家人居住的地域，由於鄉音、風俗習慣相同，可視為一鄉土，同一方言地域較之行政區域尤具鄉土氣味。

2.就時間方面而言：

時間方面，可說是歷史性的。一個人自出生並長久居住的地方，就是故鄉，亦即鄉土。

④蔡志展（民83）對鄉土的定義，有四種解釋：

1.以出生地來界定：

人不管出生在哪裡：那一個家庭、那一棟房子、那一個社區、那一個國家、省、縣市、鎮（鄉區），便和它發生了難以割捨的關係，這會是他永遠懷念的地方。

2.以籍貫來界定：

人不管遷徙到哪裡，從祖先傳承下來的母語、生活習慣，對一個人、一個族群，將有一段為時甚長的影響，也就是背負著來自祖籍的影響，祖籍也會是一個人產生鄉土情懷的根源。

3.以生活環境來界定：

生於斯，固然會對一個人產生情懷；長於斯，則更不能例外。人在成長過程中所接觸的人、事、物、象，會永遠沉澱在記憶中。而人文環境和自然環境，也會深深的影響著一個人的生活情愫和價值取向。一般來說，來自生活環境所產生的鄉土情懷和鄉土之愛，應該是最直接的。

4.以移徙、旅次來界定：

一個人從生長的甲地徙到乙地，甲地便是他的故鄉。以此類推，從生長的甲縣到乙縣，從生長的甲省到乙省，從生長的甲國到乙國，都會以他生長的地方為故鄉、故國，也都會產生鄉土的情懷。

⑤夏黎明教授為了進一步探究「鄉土」的概念，於是蒐集了四十三個有關鄉土的定義，來加以分析，而獲得了以下結論：

所謂鄉土，必須包含三個層面：

1.鄉土結構：即空間區域。

2.鄉土經驗：即生活經驗，包括鄉土特性、適應過程及文化作用。這是具有獨特性的。

3. 鄉土意識：也是鄉土的靈魂。包含鄉土存在的基礎與鄉土存在的意義。

綜合上述各家的論點，使我們對於「鄉土」，有了更真切的認識：鄉土是整體的，包括地與人的層面；鄉土更是居家的外延，因此，鄉土情懷常帶有家的情緒。也由於個人感官的參與、接觸，而對鄉土風格產生了具體感受並賦予意義，進而累積成鄉土經驗。認同於同一鄉土，即主要是來自於鄉土經驗的類似性。

二、鄉土教育的意義

一個對鄉土一無所知的人，不容易真正肯定鄉土對自己存在的價值；一個無法整合複雜鄉土現象的人，也難以真正欣賞自己鄉土的風味。

所謂「鄉土教育」，乃是利用鄉土教材，使學生對本地區產生一種新的認識、新的態度與新的作為。下面分就狹義及廣義兩方面，來闡述鄉土教育的意義——

- (一)就狹義方面而言，一則在於瞭解鄉土之自然背景及社會、歷史、文化等人文背景；一則在於培養個人之鄉土愛，並利用所學得之鄉土知識，能對鄉土有所貢獻。前者採事實主義之觀點，是知識教育；後者採鄉土的情意養成主義之觀點，乃是情意教育。就其關係言之，前者是引渡至後者的橋樑，前者只是手段，後者才是目的。
- (二)再就廣義方面言之，鄉土教育不僅在使學習者瞭解本鄉本土的環境與文化，並且以此知識為基礎，幫助學習者認識更廣更遠的其他地區，以至於全國全世界的環境與文化。鄉土教育不僅在培養狹隘的鄉土愛及地區觀念，而且更以鄉土愛為出發點，以國家為大鄉土，培養愛國家愛民族的精神。進而更擴而充之，培養以仁愛為出發點的愛人類愛和平之信念。

三、鄉土教育的重要性

民國六十五年，故總統 蔣經國先生在行政院院長任內，曾指示教育部：「為宣揚台灣先賢烈士的民族精神和奮鬥事蹟，教育部應從速編纂台灣史籍，或列入中小學教科書，供學生閱讀，以培養青少年愛國、愛民族的情操。」自從蔣院長有此指示以後，全國各級學校教科書均加入了有關的鄉土教材。台灣省文獻會亦編纂一套《台灣先賢先烈專輯》。其他文獻機構亦隨之積極編纂有關書籍。由此可見，鄉土教材的編製，是達成民族精神教育的一項重要步驟。

再者，從教育上看，鄉土教材最符合「由近而遠，由淺入深」的教學原則。如美國夏威夷州，國小三年級講授本郡的社會科教材，四年級擴及本州，五年級擴及本國，六年級擴大到全世界。夏威夷大學把該州歷史列為大學必修課程（王啓宗，民77）。

日本則從小學三、四年級開始，編製鄉土文化教材，免費發給學生，在教師指導下學習。日本學生從小接受這種鄉土教育，因此曉得如何愛護家鄉，使家鄉的明日比今日更加美好。更如瀨戶市，該市以陶瓷工業為主，其鄉土教材即指導學生積極參與，以促進本鄉本土未來的發展。學生成年之後，不致於對家鄉的主要工業「無知」，也就不會一窩蜂地往其他都市移居。

德國人口往都市移動的現象並不明顯，其鄉村景色優美，建築物與周遭環境維護得相當好，這亦是鄉土教育產生的影響。

在台北市的日僑學校亦編有「我們的台北市」一書，該校三、四年級學生就對台北市的歷史、地理以及產業分布情況有所瞭解，反觀我們的高中生對自己居住地的狀況，未必有如此清楚的認識。這是教育上的一大缺失。我們的教育應該由近而遠，由淺入深，首先要讓學生知曉家庭的歷

史，鼓勵他們透過自己的家譜和先人事蹟，瞭解自己的根源，以及個人對家庭之責任。其次要教導學生認識鄉里，發揮守望相助的精神，共同致力社區的發展，進而團結合作，建設鄉里（王啓宗，民77）。因此，鄉土教育是值得重視的工作。只有注重鄉土教育，兒童才不致於與實際生活隔絕，且兒童亦很容易將所知所學行之於實際生活之中。

四、鄉土教育的價值功用與效能層面

鄉土教育是教導學生從自然環境和人文環境中去認識其生長的地方。每一個教育事業進步的國家，都極為重視鄉土教育。然而，為何要實施鄉土教育呢？我們從許多學者的看法中，歸納出以下幾個原因：

(一)鄉土教育能培養愛鄉情懷和愛國意識

人們對於自己真正認識的事務，才有永久愛慕的可能。換言之，認識熟知是心生關懷的必要條件。因此，我們要教育兒童愛鄉愛國，首先就要讓兒童認識熟知自己的鄉土與國家的環境。

(二)鄉土教育可以激發兒童學習興趣

鄉土教育多以兒童日常所接觸到的環境事物為範圍，與兒童日常生活有最密切的關係，也是兒童最感興趣的，加上生動有趣的實地參觀與實際操作，更能讓兒童在參觀、操作的過程中，滿足其求知欲望，激發其學習興趣，提高教學效果。

(三)鄉土教材可與兒童生活經驗相結合

類化原則是教育學上很重要的學習原理，要兒童學習新的知識，必須要先有舊的經驗。兒童的經驗一般是從鄉土生活開始的，而鄉土教育，便是從兒童的舊經驗出發，且與兒童的生活經驗相結合的，因此最適合於兒童學習。

(四) 鄉土教育可以激發建設地方、服務社會的意願

兒童從鄉土教學活動中，可瞭解到自己所生活的地區特性，以及該地區應興應革的措施，並學習設計一套如何發展本地區的藍圖，從而培養其服務鄉土、貢獻社會的意願。

(五) 鄉土教育能適應區域差異

環境的時空差異是普遍存在的，各地鄉土也有其獨特的風貌。因此，依照各地區的鄉土特色所寫成的鄉土教材，不但能適應各地方的區域差異與個別需要，更能強調具有地方性色彩的傳統，使兒童在人親土親下，更容易理解與學習。

(六) 鄉土教育最適於實施直觀教學

鄉土教材通常取自於日常生活接觸的環境，所有事物均為日常所見所聞，因此，非常容易實施實地觀察與探勘，不僅符合「教育即生活」，更易達到「從做中學」的真諦。

(七) 以鄉土教材培養兒童團結互助的精神

現在任何國家都非常重視「合作教育」(Cooperation Education)，咸認個人應盡量減少「自私」，多關心別人。斐希特說：「今天，德國之所以亡，乃是大家把自私的心提高到最大的結果。」明於前鑑，我們的教學，尤其鄉土教學，必須讓兒童深深的明白，我們並非只以教他們知識或事實為滿足，而最重要的是啟發其勇於探求各種知識的前因後果、彼此關聯和對事理的正確判斷，以期其日後投入社會，能促使社會生活蓬勃向榮，這皆有賴於兒童從培養起來的鄉土愛中，凝聚共識，產生相互團結扶持的精神。

(八) 鄉土教育能幫助兒童建立正確的價值觀

與文化有關的鄉土教材，包括有鄉土歷史、民間文學、鄉土傳說和神話、鄉土方言、鄉土名勝古蹟、鄉土工藝以及鄉賢和先哲等，除了能具體的統整經濟、政治、社會、文化、歷史、地理等各科的相關

概念外，更能幫助兒童孕育出較易達成的人生理想，而且比較容易為自己的生命，在觀念上正確地建立起價值觀的基礎。使兒童成長以後，能跳出自私自利的觀念，進而樂於熱愛、奉獻斯土。

鄉土教育是兒童對其生活空間進行價值澄清與態度養成的學習過程，本質上是一種情意取向的學習活動。鄉土教育的最終目的，在使學生獲得一種感同身受的理解，理解鄉土的居民，如何在過去與現在的時空過程中，透過各種活動，和鄉土本身關聯著，並塑造出鄉土的獨特風貌；也讓兒童不斷的在參與和適應自己的鄉土生活中，真正地意識、肯定、認同、關懷、尊重和欣賞自己的鄉土。

五、鄉土教育的特質

- (一) 鄉土教育以生活化及社會化為主。
- (二) 鄉土教材為社區導向。也就是從社區環境中選取教材。
- (三) 鄉土教學為活動導向。讓兒童從實際的活動中進行直觀教學。
- (四) 鄉土教育是以人文精神為依歸。除了讓兒童體認人與環境間相互影響的互動關係外，並以培養鄉土意識及鄉土情感為宗旨。
- (五) 鄉土教育是綜合性的教育。也就是包括自然學科、社會學科及人文學科之教育。

六、鄉土教學的意涵

鄉土教學的意涵可分為三點：

1. 以鄉土為出發點，利用鄉土的各種人事物為中心而施行教育。這是最自然的出發方法，也是根據兒童身心發展，使其體驗鄉土的各種人事物的方法。
2. 以鄉土以外而與鄉土有關的事象做教材的教育。使兒童能由本鄉土而推想到其他的地方，擴充其經驗範圍。也就是培養兒童將類

似於鄉土的教材，由鄉土去類推它，並比較不同的教材及各種事象，對於與鄉土在事實上有關聯的事象，則應尋求其關係。用這樣的方法，把他鄉的教材和本鄉土的教材關聯起來，可叫做教育鄉土化。

3. 以鄉土本身的各種人事物編寫成完整的教材單元，使兒童對鄉土有完整的概念。

第一、二點是爲了能夠提高一般教育效果，而把鄉土當作方法或材料去應用它；第三點是以啓發並培養兒童鄉土體驗爲直接目的，換句話說，就是以鄉土作爲整個的對象，使兒童去體驗它，這樣鄉土教育才能表現出真正的面目來。

第二節 我國鄉土教學的演進及現況

壹、我國鄉土教學的演進

一般而言，將某些鄉土現象（包括人、事、時、地、物）視爲一種教學資源，並據以進行的教學活動，即稱之爲鄉土教學。

我國古代雖無鄉土教學一詞，但從文獻記載可知，早有鄉土教學之實。如《周禮》（地官、司徒）「以俗教安，則民不偷（不爲苟且）」，「以鄉之物教萬民，而賓興之」，即藉鄉土民俗的生活教育，以實現教化的功能。中國人一向對鄉土充滿關愛之情懷，貴爲將相者，固以「衣錦還鄉」爲榮，而「尊爲天子，富有四海」亦難抑思鄉之情，好比漢高祖說：「大風起兮雲飛揚，威加四海內兮歸故鄉。」明太祖也說：「美不美，鄉中水；親不親，故鄉人。」此外，歷代文人詩詞中亦不乏充滿緬懷故里情結者，例如：「舉頭望明月，低頭思故鄉。」「夜聞啼雁生鄉思」等。

清末學部成立，在光緒二十九年十一月公布的《奏定學堂章程》中，地理科的教學目的，便注意到愛鄉土愛國家的精神養成：「地理 - 其要義在使知今日中國疆域之大略，五洲之簡圖，以養成其愛國心，兼破鄉曲僻陋規，尤當先講鄉土有關之地理，以養成其愛鄉土之心。」在歷史科中更明文規定：「初等小學堂必修歷史，高等小學堂必修中國歷史。」「初等小學堂一、二年級須教導鄉土之大端故事及本地古聖賢人事實。」那時一、二年級的教材，全以鄉土研究為中心。這是明文規定鄉土教學之始（王啓宗，民77）。

從光緒三十三年起，一直到民國十二年止，初時，小學不設史地科目，故有些小學在民國二年時，特設鄉土科以為補救。其後，在政府訂定之教育方案中，均甚重視鄉土教材之編纂與實施。

民國二十九年九月教育部公布的「修正初級中學地理課程標準」中，特別重視鄉土地理的教學，明白訂定「初中地理應自鄉土教起，各學校應將本縣本省之地理詳加講授。」

民國三十七年教育部頒「初中地理課程教學綱要」指出：初中地理於授課前須先授以鄉土教材，務使學生充分認識鄉土地理環境、鄉土史實，以激發其鄉土情感，關心鄉土建設，改進鄉土社會。此後鄉土地理在課程標準中，一直列為首要（曹治中，民80）。

不過，由於我們的教育制度是全國性的，所以對鄉土教育的推展較難顧及，僅於課程標準做原則性的規定。直到民國六十年代，因應國民教育之改革，教育部於六十四年完成了國民小學課程標準之修訂，並明令自六十七學年度起實施。社會課程標準之總目標第一項規定：「指導兒童從學校、家庭、社區等實際的社會生活中，體驗群己關係，以養成適應社會、服務社會的基本態度與能力，實踐我國固有的倫理道德，發提固有的民族精神。」又第三項規定：「指導兒童從鄉土地理及我國的自然環境中，明瞭環境與民生的關

係，以養成熱愛鄉土、改善環境的知能，激發建設地方、建設國家的意願。」

國立編譯館依課程標準所編印之國小社會科課本，中、低年級的教材內容基本上均屬鄉土教材。七十一年教育部依六十八年所頒布的「國民教育法」訂定了「國民教育法施行細則」，細則之第七條第二項規定：「各科教材之編選，應富有彈性，以適應學生個別差異及地方需要。」故在三民主義教育方針指導之下，鄉土教學有很明確的規定，且落實於實際教材中。

但近年來，由於升學主義大張旗鼓，我們的學生會解答考試卷裡的問題，卻不會解決生活上的問題。學生在課堂裡所學的是書本上照本宣科，爲了在考場中得勝，一味的死背，更遑論實地參與、實際操作了。爲了考試，很多學生對於遙遠國度的地理景觀和歷史發展如數家珍，卻對於自己身旁的景觀和史蹟一知半解，甚至一無所知。

今天，我們希望透過「鄉土教育」，使學生對自己的根源有所認知，對故里產生愛護之情，並且緬懷先人筚路藍縷創業的艱辛，進而肯定自己在此時代裡所扮演的角色。

於是，教育部郭部長爲藩博士在人文主義的理念下，提出「鄉土情、中國心、世界觀」的國民教育理念，重新修訂中小學的課程標準。在兼顧「本土化、國際化、統整化」下，期在教育上落實「立足台灣，胸懷大陸，放眼世界」的嶄新風貌。具體的實施是，預定八十五學年度起，國小三至六年級，每週有一節「鄉土教學活動」，國中一年級，每週有一節「鄉土藝術活動」和三節「認識台灣」的課程。

這一教育政策的重大改變，不僅是台灣光復五十年來前所未有，並且也是民國建立以來第一遭，甚至更可說是我國歷史上向來習傳的教育方式之一次新的嘗試。

國家與鄉土，原本就密不可分，自然一體。只不過向來教育的課程內容，都全在於國家、歷史和文化方面，並不特別及於各地各有特色之鄉土。而有關鄉土知識，則是在自然生活環境中得來，既無困難，也就沒有必要將之列入正式教學科目。

政府光復台灣後不久便播遷來台，五十餘年至今，國家治權所及僅在於台、澎、金、馬，我們國民教育在實際的內容上，仍然因循往例以全國為重，這固然是無可厚非，但是，對於我們歷經憂患、奮發自強而讓今日世人刮目相看的立足之地的認識與瞭解，在教育課程上，確實有所不足。加上歐美之風日盛，今日我們的國民，對於外國的各項流行資訊，瞭若指掌；反觀對自己國家則知道得少，更遑論自己的鄉土情事了。

因此，教育部所提之教育改革計畫，以「鄉土情、中國心、世界觀」為義務教育受教之目標，並特別將鄉土教學列為課程教學科目，確實有此必要。更可藉由鄉土教學，真切的體認現實生活環境，經由此種真實情感的接觸，增強對國家和民族文化之認同與深愛。

貳、我國鄉土教學的現況

一、我國鄉土教學之實施概況

台灣國民教育步入近代化，始自日據時代。日本統治台灣五十年期間，在台之教育，以殖民政策為其指導方針，為了有效同化台灣同胞，吸引台灣子弟到小學就讀，從一開始便在課堂上開設母語課程。但是，日本人實施母語教學，目的是為懷柔，並不是為延續台灣的母語而做。當時的做法是，在閩南人聚居的村莊便教閩南語，在客家莊便教客家話，但是對本身並無文字的原住民則採直接同化的政策。

日據時代後十五年間，自九一八事變後，日本開始大舉入侵中國，爲了避免漢人留有中華思想的餘毒，開始禁止漢人學習漢文，首次造成鄉土教學的中斷。

民國三十四年，台灣光復後，國民教育之實施，悉依三十三年國民政府公布之「國民教育法」辦理，這時才又開始出現有關鄉土教學方面的各項規定。

教育部依該法之規定而訂定「國民學校及中心國民學校規則」。其中第六條第二項規定：「各地地方性教材及補充讀物，應由省市主管教育行政機關編輯，呈請上級教育行政機關核定。」因此，省、縣市政府基於督導地位，省政府教育廳於民國四十五年出版《台灣史地鄉土教材》，四十九年出版社會中心教育論叢，收錄吳尙庚之《怎樣研究鄉土教材》，五十七年更出版《鄉土教材與地理教學》一書。另外，於教育廳所編輯之《教育輔導月刊》，亦先後刊載姜琦的《本省的鄉土教材選擇的標準及其綱目》（一卷三期，民40年）和葉日松《編輯鄉土教材的芻見》（十九卷十二期，民58年），其內容均針對國民教育而言（陳德清，民79）。

在縣市政府方面，民國四十五年，台南市立圖書館館長韓石爐先生，有鑑於台南是台灣文化的發源地，深覺住在台南的人，都應該對台南的文化有具體的瞭解，才不愧爲台南市民，於是乃就其實際研究所得，以淺顯的文字，編成「台南市鄉土教材」一書，作爲國小高年級的課外讀本。

此書包含三十二課，每課課文在五、六百字左右，課後均附有問題，以誘導學生去思考或去做實地考察。課文中對歷史事件均詳加考據且言簡意賅，對於往昔地名亦予以加註，使學生更容易瞭解。

這三十二課的內容分別是：台南市市歌（作者自作）、荷蘭人竊據時期的台南市、鄭氏統治時期的台南市、滿清統治時期的台南市、台灣民主

國在台南、日據時期的台南市、光復後的台南市、台南市的氣候、台南市的交通、延平郡王祠、孔子廟、赤崁樓、熱蘭遮城、五妃廟、開元寺、億載金城、台南市政府、台南市議會、省立工學院、省立台南盲啞學校、省立台南醫院、台南監獄、台灣糖業試驗所、台南區農林改良場、圖書館、紡織場、西門市場、運河、魚塢、製鹽(一)、(二)。分別介紹台南市的歷史、名勝古蹟、政府機構、氣候、交通……等等，使小學生對自己所居住的鄉土有一粗淺的認識。實為台灣最早且內容相當完備的一本鄉土教材。

彰化縣政府教育局，在民國四十五年十二月到四十六年四月間，由局長潘星照集合了一位國校校長、十位教導主任、二位教師、三位教育行政人員，共同合編了一本《彰化縣鄉土教材編訂手冊》，提供給各校教師編寫鄉土教材參考用的。這本手冊的出版是彰化縣推展鄉土教育工作的開端。

自民國五十九年起，台灣省文獻會與台北市文獻會，在救國團的協辦下，每年寒暑假均舉辦為期十天的「史蹟源流研究會」，迄今二十五年，學員已數萬人。與會學員中有許多國中小校長、老師，回到工作崗位，紛紛成立各縣市史蹟源流研究分會，每年召開年會，並邀請專家演講。近年的主題更著重在「鄉土教育的意義及其實施」、「地方史料的發掘與其應用」、「如何做好古蹟維護工作」等。藉此共同研討鄉土史事，闡明地方史籍、表彰先賢潛德、弘揚愛國情操，啓迪民族精神，進而從地緣、血緣以及人文等方面，體認台灣與大陸的一體關係。鄉土教育在學員的協助合作之下，由點而線，由線而面，正熱烈地擴展。

台灣地區各縣市（包括台北市）目前共成立了二十二個台灣史蹟源流小組，負責推動各縣市內有關台灣史蹟源流研究工作及鄉土教育工作，近年來，台灣地區均掀起尋根的浪潮，各階層人士也都興緻盎然的參與尋古探源的活動，這都是史蹟源流工作小組辛勤耕耘的果實，居功厥偉。

目前為止，台灣省共有宜蘭縣、台北縣、屏東縣、新竹縣、與新竹市五個縣市，真正在課堂上開始實施鄉土教學，但大都以鄉土語言為主要課程。而現在高雄縣、台東縣、彰化縣等其他縣市均已急起直追。地方首長與學校校長已經建立對鄉土教學的共識，各縣市政府也負起領導的責任，紛紛編纂地方誌及國中小鄉土教材以做為輔助課本。如台北縣的《我的家鄉——台北縣》、彰化縣的《史蹟文物專輯一、二集》、台南縣的《台南縣之旅》、台中縣的《口述歷史一、二集》、《我的家鄉——大甲》、《大哉台中》、桃園縣的《大坵園鄉土誌》、高雄市的《古蹟采風錄》、及《高雄市各區發展淵源》、澎湖縣的《思我故鄉》等等。鄉土教學一時蔚為風潮，蓬勃發展。

二、台北市鄉土教學活動的現況

台北市政府教育局對於落實鄉土教學活動向為重視。茲分成下列幾方面簡介之：

(一)在學校教育方面：

民國七十一年，教育局遵照楊金權市長指示：「將台北市建設為具有中華傳統的現代化國際都市」及貫徹民族精神教育，特別重視鄉土教材教學活動，因而訂頒「台北市國民中小學暨高級中學加強鄉土教材教學實施要點」與「台北市國民小學鄉土教材中心設置計畫」，函請各校進行蒐集鄉土教材資料，成立鄉土教材研究小組，延聘學者專家演講，指導學生實地調查訪問，並依東、西、南、北、中五個行政區，指定五所國中小為鄉土教材發展重點學校，負責策劃及推動各該區內有關鄉土教材教學之各項活動。

教育局為各校編列專款，使之成立鄉土教材資料室，充實鄉土資源，並定期舉行分區性及全市性鄉土教材教學研究觀摩會，編印教材叢書，配

合文化公車舉行我愛台北——認識台北週末假日參觀活動，並適時檢討獎勵績優學校及有功教育人員。

現僅就重點學校多年來之推展成果，簡述如后：

1. 士林國中：

除設置一間鄉土教材資源教室、舉辦鄉土教材研討會、教學觀摩會外，更組成鄉土教材研究小組，以所在地陽明山地區為研究範圍，針對其文物、景觀，一方面從事實地參觀、考察，蒐集實物、圖片，另一方面從歷史文獻、地方誌、專書等相關資料，加以蒐集、整理，編纂《陽明山地區鄉土教材專輯》。全書依導言、行政區、地形、氣候、產業、古蹟古物傳說及其歷史背景、民俗與禮儀、交通與觀光、教育等九個題綱，分別編述。

從出土的芝山岩文物研究結果，人類學家發現其與大陸沿海浙閩一帶地區出土的文化類似或完全相同，可證明台灣文化與大陸文化一脈相傳的關係。鄉土教材教學將此史實加以宏揚，實是最切身的民族精神教育之教材。

2. 成淵國中：

於七十一年十二月奉指定為重點學校後，旋即成立鄉土教學研究小組，分別進行蒐集資料、訪問、攝影、問卷調查等工作，耗時兩年，編印成鄉土教材研究專輯。其內容包括沿革、台灣與大陸之文化關係、台灣經濟、鄉土音樂、台灣古老建築、台灣四大姓氏考、台灣宗教概況、鄉土廟宇古蹟、大同區與淡水河、基隆河之淵源、鄉土文化、迪化街專訪、鄉土人物誌、鄉土民俗、鄉土傳奇等十四項綱目，其中尤以台灣古幣研究，別具風格。

3. 萬芳國中：

該校自被指定為重點學校後，便成立推動小組，設立鄉土專科教室，充實設備及教材，並研編鄉土教材研究專輯，分為甲篇及乙篇兩部分。甲

篇從台灣與大陸的地緣關係論起，說明無論從地質學或地形學而言，台灣與大陸皆為酸性火成岩體，是息息相關的；次論及台灣與大陸的血緣關係，分別從祖籍、民俗、使用方言、傳統的社會制度來剖析台灣與大陸密不可分的濃密關係。乙篇中對於現階段景美、木柵的名勝古蹟與寺廟、教育概況、機關團體以及模範母親等，做概略性介紹，意欲學生明瞭，寺廟對道德原則的啓迪及忠孝節義的宏揚，仍有其不可磨滅的存在價值。

4. 忠孝國中：

該校設有鄉土教材資料室，蒐集地方誌、專書、雜誌、圖片、古物及幻燈片等作為教學資料，探索有關文獻、古蹟、文化、史料及商業、交通、宗教等各種資料，加以整理，製成模型，並編輯鄉土教材專輯《我們的社區——大稻埕》、《西門町的研究》和《鄉土教材專輯》等書。此外，該校並舉辦多項活動，製作民俗文藝品，舉辦鄉土教材教學觀摩會及研究會，績效良好。

5. 萬華國中：

成立教材研究小組，對於鄉土教材教學之實施，在靜態方面，設置鄉土教材資料室，介紹、彙集、保存及維護艋舺地區的史蹟文物及歷史文獻。其資料室重要設計有：地理模型、圖片、幻燈片壁櫥、圖書資料陳列櫃及古物珍藏等。編輯《艋舺地區鄉土教材專輯》，蒐羅史料，分沿革、地理、居民、經濟、教育、宗教、藝文、人物、雜錄，共九大類五十五篇，堪稱鄉土教材之鉅著。

在動態方面，加強各科配合鄉土教材教學，推廣鄉土教學觀摩會，成果展示，民俗體育遊藝，提高民間藝術等。期望台北市最早發跡地艋舺專

蹟、最古老寺廟龍山寺、曩時通大陸之淡水河東畔艋舺渡頭、古老歡慈寺、隘門、學海書院舊址等有形無形之名勝古蹟，能與現代高樓永垂並存，發揚光大中華文化。

其他如新和國小編印《可愛的家園——南機場》、銘傳國小編印《鄉土尋根》、南港國小《我生長在南港》、龍山國小《我家在艋舺》等，用淺顯生動的文字，來強化鄉土教學的效果。

教育局亦主動蒐集編印《我家在台北》、《台北的故事》、《飛躍的台北》、《台北我喜歡》、《說我家鄉》等鄉情系列叢書，分贈各國小、國中、高職學生，深獲家長及教師的讚揚。除此之外，並選定大安、西園國小等校為民俗體育發展學校，每年接受邀請出國訪問，以宏揚中華文化，宣慰僑胞。

(二)在社會教育方面：

為期藝術發展的精緻化與通俗化，教育局每年除請台北市立國樂團、交響樂團定期舉辦傳統音樂季，表演有關民俗與傳統歌謠節目外，並主動提供民間民俗技、樂社團活動經費補助，及表演場地租借之服務。同時，每年在社教館、美術館、兒童育樂中心，邀請各種演藝團體做不定期的民俗節目表演、民俗技藝品展覽，及民俗技藝研習活動，而且主動配合各種民俗節慶，舉辦花燈製作、包粽子、龍舟競賽等活動，以推展社會民俗教育。

(三)在教師進修方面：

教育局除自行或委請學校、學術團體辦理鄉土教材教學研習外，台北市教師研習中心亦訂定辦理系列鄉土文化及鄉土教材研究實施計畫。其重要項目如下：

1. 辦理鄉土文化研習：每學期辦理一至二次鄉土語言、鄉土民俗藝術研習。

2. 辦理鄉土教材研習：配合教育局編印之鄉情系列叢書《我愛台北——我的家》，分別辦理中小學教師研習班次。
3. 辦理古蹟巡禮研習：以本市近郊之古蹟為主，辦理古蹟巡禮，並配合其他研習班俟機辦理。
4. 辦理鄉土文化巡迴講座：就文化資產保存及相關鄉土文化，邀請專家學者，配合諮詢服務巡迴講座辦理。
5. 出版鄉土文化、鄉土教材研習叢書：就有關研習班講義，作有系統的彙編，供其他未參加研習之教師參考。
6. 出版《教師天地》語言教育專刊：邀請學者專家撰文，探討母語、鄉土語言、雙語教學問題及教材教法。
7. 蒐集並成立鄉土教材專櫃：請本市各級學校及有關單位提供相關出版品，於圖書室成立專櫃，俾利研習、研究參考。