

## 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，往往成為一個人最具體的意義世界與生命中終極關懷所在。一個人的許多行為，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。因為在理論上，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旅徙到乙地，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，而最重要的是啓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。