

論鄉土教育的理論基礎

陳 玉 玲

政治大學教育研究所博士班研究生

摘 要

鄉土教育在我國漸受重視，其理論基礎尚少有人探討。本研究的目的是針對鄉土教育的理論基礎進行較為周延及深入的研究，以了解鄉土教育的重要性。

本文分別從哲學、社會學和心理學基礎敘述鄉土教育的理論基礎。在哲學方面，以經驗主義和自然主義來說明。在社會學方面，則從結構功能論和社會化的觀點來說明。在心理學方面，則從「基模理論」、「有意義的學習」、「情境學習」、「建構主義」等觀點來說明。並提出鄉土教育的適切規準：(1)在教學目標方面，爲了幫助下一代多瞭解故鄉，尋根溯源，進而關心鄉土，必須著重「意義的發現」而非知識的灌輸。(2)在課程設計方面，自然主義和經驗主義主張課程設計應儘量讓兒童能從生活中體驗，而自然實物是教學的最佳材料。(3)在教材方面，從經驗塔理論與實用主義來看，凡是學生用其全部感官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。(4)在教學方法方面，應該重視情境學習，而不是在腦中塞進一大堆的抽象符號與文字，而教師可以運用新科技來研究學習者的知識建構歷程。

壹、前 言

王維詩云：「君自故鄉來，應知故鄉事。」但台灣四十餘年來，由於特殊的歷史情結和政治糾結，「鄉土」一詞被視爲禁忌，「鄉土教育」也被嚴重地扭曲。在強力的國語政策之下，母語成爲次級語言；在虛幻的教育目標之下，兒童會背誦千里之外的長江、黃河發源於哪裡，卻不知身邊的淡水河有多長、多髒（歐用生，民85，頁49）。兒童對自己生長的社區、鄉鎮、城市茫然無知，漠不關心。對於課本中的中國大陸及歐美史地卻能倒背如流，問及學生「家鄉」模樣爲何？往往只能以「不清楚」帶過。然而，一句「不清楚」的答案可能道盡了許多無奈。

近年來社會各界開始強調「鄉土教育」的重要性，使得「鄉土教育」成爲台灣教育的一種趨勢。教育部爲因應這些改革的呼聲，在政策上做了許多的修正。首先，在國小課程方面，其課程目標是輔導兒童培養「勤勞務實、負責守法的品德及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操」，其實質作法是每週一節由各校依據教學需要及地方特性，增設「鄉土教學活動」科，於三至六年級實施。在國中課程方面，其課程目標是輔導學生培育「自尊尊人、勤勞負責的態度，陶冶民族意識及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操，養成明理尚義的美德。」其實質作法是將社會科分一年級「認識台灣」和二、三年級「公民與道德」、「歷史」及「地理」四科教學；其中，「認識台灣」在加強對台澎金馬的認識，可分社會、歷史、地理三篇，每週各排一節；同時進行社會科整合課程實驗。並增加「鄉土藝術活動」一科，除應配合音樂、美術及其他有關科目教學外，各校亦得視地方特性，彈性安排與鄉土藝術文化有關之教學活動，指導學生參與學習。必要時，該科亦得與「童軍教育」、「輔導活動」、「團體活動」統籌規劃活動內容，相互配合實施（教育部，民83）。

「鄉土教育」已如火如荼的展開，然而部份有心人士利用鄉土教育做爲其政治宣傳的工具之一，爲避免鄉土教育成爲他人泛政治化鬥爭的工具，因此有必要探討它的理論基礎，以真正地瞭解實施鄉土教育的緣由。而探討「理論基礎」的另外一個原因是因爲人類有不同的收發系統，會從不同的角度來看世界。雖然沒有一個理論可以蒐集到所有可用的資訊，除非科學家彼此同意只由某個視窗來窺探這個世界，以解釋人類的一些現象及本質。但是我們不能只注意到一些被蒐集到的部份「事實」（facts），因爲這些事實可能只是反映出研究者的興趣及注意力，而不是真理（truth）。所以理論可能不能提供我們最終的真理，但是它可以使我們更接近真理（Green，1989，頁4-11）。

由上述可知「鄉土教育」理論基礎的重要性，但其理論基礎到目前爲止，在國內較少有人深入探討。故本研究的主要目的是針對鄉土教育的理論基礎進行較爲周延及深入的研究，以瞭解鄉土教育的重要性及配合台灣二十一世紀的教育革新。



貳、鄉土教育的意義與範圍

在中國傳統的社會中，習慣上對「鄉土」的定義是：「人們出生的故鄉，或幼年、少年成長的地方。」這是強調草根性和先天性，對鄉土的關係，是建立在對「家」的感情上，本質上是「屬人主義」取向。但現代社會的鄉土觀念，強調其居住地的現實性，對鄉土的關係，是建立在個人的生活實踐上，本質上是「屬地主義」取向。此外，鄉土具有下列的空間屬性：（1）過渡性：鄉土的範圍由內而外，由最親密熟悉且依賴程度最高的地方而逐漸疏遠陌生，鄉土的界線是過渡而模糊的。（2）相對性：鄉土的範圍會隨著不同的情境或參考座標而調整其小，例如一個在台北參加研討會的花蓮人，會以花蓮為其鄉土，但在花蓮市參加研討會時，則會以其居住地的瑞穗鄉為其鄉土。所以在界定鄉土的範圍時，不宜僵化以任何現有的分區系統來強加劃定，而必須依據主要目的、實際需要和操作便利來決定鄉土的範圍（夏黎明，民84，頁4）。

鄉土教育強調，以兒童為學習的起點，使兒童在學習鄉土語言、歷史、地理、環境和文化中，肯定自己，認同鄉土；由愛家、愛鄉，進而愛國；並且發展多元文化觀和世界觀，有國際胸襟和視野，能尊重每一個人，每一種文化和每一個國家。因此鄉土教育是一種人格教育、一種生活教育、一種民族精神教育、一種世界觀教育（歐用生，民84，頁15）。以下分別從這四個層面列出各學者對「鄉土教育」的定義：

（一）鄉土教育是一種人格教育

歐用生（民84，頁15）：「鄉土教育應該是一種人格教育，兒童的人格和尊嚴受到尊重，其經驗、學習型式、認知基模受到重視，他的族群及其文化被平等地對待。他瞭解自己、認識鄉土、因此發展了健全的自我概念。」

黃鼎松（民83，頁6）：「鄉土教育是最紮實的、最完整的人格教育。因為鄉土教育包括鄉土中物質的和精神的事象，從小對兒童實施鄉土教育，可以使學生在人格發展上收到潛移默化的教學效果。」

喻麗華（民85，頁19）：「鄉土教育是一種情境接觸的教育、生活教育、人格陶冶的教育、環保意識的教育、問題解決及休閒教育，並落實到學生行為改變與實踐上」。

（二）鄉土教育是一種生活教育

歐用生（民84，頁16）：「鄉土教育可以增進兒童生活經驗、充實生活知能，指導兒童從實際的觀察、訪問、調查等活動中，進行學習，使教育內容和實際生活融合，達到教育即生活、由做中學的教育目標」。

鐘喜亭（民84，頁28）：「鄉土教育是學生生活環境的教育，鄉土的一切景觀，都親眼目睹；鄉土的有關掌故，也都能聽聞。」

（三）鄉土教育是一種民族精神教育

黃政傑（民83，頁10）：「鄉土教育是學生學習鄉土文化的一種教育。首先認識及瞭解鄉土，進而培養學生愛護鄉土的情操，願意協助發展鄉土；且發展鄉土探究的相關技能」。

林忠廉（民82，頁210）：「鄉土教育是以學校為中心，配合各科教學來推展實施。輔導學生深入認識我們的社區，緬懷祖先拓荒墾地，流血流汗所塑造的文化資產，以及先聖先賢豐功偉業。」

黃玉冠（民83）：「鄉土教育是指給予學生認識生活鄉土環境的教育。包括認知、技能與情意三方面。主要目標不僅在使學生認識、了解所居住的鄉土環境，更在於建立情感的認同與聯繫，進而使鄉土居民能貢獻心力於鄉土建設之發展，是一種主觀認同的情感教育。」

（四）鄉土教育是一種世界觀教育

歐用生（民84，頁17）：「鄉土教育不僅要培養兒童成為中國人，而且要成為世界公民。所以內容包括人類價值的差異性和共同性，全球的政治、經濟、生態和科技系統，全球的問題和爭論，全球的歷史等」。

夏黎明（民84，頁8）：「鄉土教育應避免讓學習者產生偏狹的地域主義或鄉土本位意識，而且要透過鄉土課程設計與教材編纂上的著力，使居民體會出鄉土與外在世界的關聯性，進而培養具有世界觀的現代公民所應具備的鄉土情懷。」



綜合上述，我們可以為「鄉土教育」下一個定義：「鄉土教育的內涵包括認知、技能與情意三方面。不僅使學生瞭解本鄉土的環境與文化，並且以此知識為基礎，幫助學生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；培養出彼此尊重、相互學習、相互欣賞與相互協助的情意；成爲一個具有世界觀的世界公民」。

參、各國的鄉土教育課程現況

綜觀各國的課程並非皆有「鄉土教育」(indigenous education)一科，有些國家將「鄉土教育」獨立一科出來，有些國家則將「鄉土教育」融入各科當中。茲舉數個主要國家簡要說明如下：

一、日本—低年級設置生活科，中高年級設置社會科

探討日本鄉土教材之學習，可追溯至第二次世界大戰以前，它從生活場所的周遭，找出相關的教材，而在歷史教育、地理教育、理科教育等中進行教學，即是鄉土教育。二次世界大戰後，日本新設了社會科，鄉土教育就正式納入社會科和理科中進行。西元1989年公佈日本的最新小學校學習指導要領，並於1992年正式實施，此次修訂在社會科部份做了重大的改變，首先將小學低年級自然及社會合併成爲新設的「生活」科，內容仍舊是以周遭環境的學習爲主；其次，三至六年級則分別設置「鄉土學習社會科」、「產業、地理社會科」、「日本史、政治、國際和平社會科」。讓兒童對周邊的鄉土人物、地理、自然、文化等做詳細的調查與理解，並使兒童自覺到自己是該鄉土地區之一員，培育其貢獻鄉土的信念(楊思偉，民84，頁57-65)。

一、德國—設置鄉土科

德國初等教育課程的特點是，不管哪一個州，都非常注重德語教學。在低年級均實施「綜合教學」(Gesamtunterricht)，有的州是在第一學年實施，有的州則是四學年都實施。綜合教學以語言教學爲中心，除算術、音樂、體育外，也包括「鄉土科」在內。如以巴伐利亞州慕尼黑市小學第四學年的課表爲例，宗教教育每週兩節，「鄉土教育」每週四節(鍾啓泉，民80，頁693-694)。

二、俄羅斯—設置「認識周圍世界」科

根據俄羅斯的〈基本方針〉要求，從1985年開始，計畫一、二年級增設一門新課程「認識周圍世界」（鍾啓泉，民80，頁584）。這項課程類似我國的「鄉土教育」課程，只是其名稱不同，但是只有在初等教育的一、二年級實施。

三、英國—融入公民教育中

英國公民教育強調以個人為起點，協助學生先了解自己，從而尊重他人，認識社會，和關懷自然，並與之建立良好的互動關係。其中「認識社會環境」包括對社會制度、社會規範、社會責任、社會福利、社會生活和社會問題等有關知識的獲得。就其廣度而言，由近及遠，包括家庭、學校、社區、社會、及至於世界（張玉成，民85，頁118-119），故可知其將鄉土教育融入「公民教育」中。

四、美國—融入各科教育中

美國的課程主要是「生活課程」（life curriculum），就是以生活為中心的課程。這是考慮到社區、學校、學生的發展階段，以生活為中心的課程，如美國的「生計教育」（career education）就是典型的一例（鍾啓泉，民80，頁34）。

五、我國—國小設置「鄉土教學活動」科，國中設置「鄉土藝術活動」

我國在民國八十二年公佈國民小學新課程標準，並於八十五年度起實施。其中國小三至六年級每週增設一節「鄉土教學活動」科，由各校配合各科教學需要及地方特性，彈性安排方言學習及鄉土文化有關之教學活動，指導學生學習。國中一年級，除了每週有一節「鄉土藝術活動」外，並有三節的「認識台灣」課程。這項變革使得鄉土教育在國民教育體制中，獲得正式地位。

綜合上述，可知「鄉土教育」在各國可能獨立設科，或融入各科當中。「獨立設科」的優點是鄉土內容容易統整聯貫，延聘具備專長的師資任教，缺點則為增加教學科目及時數，增加學生的負擔，且具有專長的師資有限。「融入各科」的優點是可促進各科教師重視學科內的鄉土教育內容，但科目與科目之間的鄉土內容缺乏連接，或被不當切割遺漏（黃政傑，民83，頁11）。但不論型式為何，都應該使兒童對周邊的鄉土人物、地理、自然、文化等做詳細的調查與理解，童自覺到自己是該鄉土地區之一員，培育其貢獻鄉土的信念，並進而培育世界觀。



肆、鄉土教育的理論基礎

國內有些學者，如歐用生（民84）曾經從人文主義、認知發展論、多元文化論的觀點來探討鄉土教育的理論基礎；本文則希望從哲學、社會學、心理學三方面來探討鄉土教育的理論基礎，並將歐用生所提的理論基礎融入當中加以說明。

一、哲學基礎

「鄉土教育」一詞起源於德國哲人Fichte有感於普法戰爭時德國受到挫敗，提倡從教育著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，唯有把自己認為是德國人，他才能活下去。」而挽救德國人的手段只有教育，所以德國政府一向重視「教育應當適合他們的現實生活」（五南，民78，頁373-374）的鄉土教育。Fichte的這種觀念受Pestalozzi的影響很大。而Pestalozzi深受Locke的經驗主義及Rousseau的自然主義所影響，因此以下說明之：

（一）Rousseau的自然主義

1. 自然主義的涵義

Rousseau（1712-1778）是自然主義教育思想家的始祖，他認為從親自的生活體驗中，可以領悟出自然的純真與本善（徐宗林，民81，頁159-162）。所以返回自然的教育學說之一就是「實物教學的教育」，自然教育就是要與大自然接觸，大自然界滿佈具體的的實物，實物是教學的最佳材料。而要認識實物就需透過感官，感官是獲得知識的通道，要經常運用，通道才會暢行無阻（林玉體，民76，頁302）。

2. 自然主義對鄉土教育的啓示

在「愛彌兒」中，Rousseau曾經舉例說明實物教學的實例。愛彌兒可以看到庭院中高高的櫻桃樹上有著滿纒纒的成熟櫻桃。他就得思量一下櫻桃樹的高度？思想貯藏室中梯子高度夠不夠摘櫻桃？教學的材料，就能避免掉語言文字的障礙，獲得親自體會而真正實用的經驗（徐宗林，民81，頁165）。在鄉土教育中，我們教導學生學生認識野菜、草藥，甚至教他們如何烹煮成菜，這便是透過感官來認識實物，不但可



以教導學生獲得實際的生活技能，也可以拉近他們與鄉土的距離，產生一種未能剪斷的臍帶關係。

（二）Locke的經驗主義

1.經驗主義的涵義

Locke (1632-1704) 在知識論上提出「經驗主義」(Empiricism)，斷言一切知識都來自於經驗。他認為人性如「臘板」(tabula rasa)，如白紙，是無色的，並無所謂先天觀念之存在，其後染上的顏色，完全是環境的影響（林玉體，民76，頁281）。知識的因素是吾人從感覺經驗事物所獲得的觀念組成的。

2.經驗主義對鄉土教育的啓示

Locke所主張的經驗主義的哲學，在學習方面強調感官的作用和經驗，脫出了形式訓練的領域。所以，「鄉土教育」可以說是受到經驗主義的影響，希望改變玄想的態度，而去從事直接的觀察，如台灣的歲時節俗「元宵節」帶有相當顯著的實踐性，並落實在生活中，並依地域或環境的不同而繁衍出顯著的特殊性；例如，元宵節的活動在鹽水是放蜂炮，在平溪是放天燈等。鄉土教育可以使學生從獲得這些外感官的教育活動，再進入內感官的分辨、綜合分析等活動。

（三）Dale的「經驗塔理論」與Dewey的「實用主義」

1.Dale的經驗塔理論的意義及對鄉土教育的啓示

E. Dale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，還可運用學習經驗為基礎，繼續發展其學習。所以教學模式的選擇，應盡量往經驗塔的底部，愈低愈好，也就是盡量讓學生由直接經驗來學習。

鄉土教育的範圍包括語言、文學、史地、建築、藝術、歲時節俗等，這些都是經驗塔的最底部，因為生活在台北市的你可能吃過桃源街上最出名的牛肉麵，卻未曾吃過四川牛肉麵的經驗。所以鄉土教育可以說是由經驗塔的底部開始學習。

2.Dewey的實用主義及對鄉土教育的啓示

實用主義強調真理知識必須透過行動的驗證，某人聲稱他相信某些事物，只是他個人的關注而已，如果要確定某事為真，還必須透過客觀的觀察。人們生活在不斷擴



展變遷的經驗世界裡，適合今天的，不見得就能滿足明天的需求，所以實用主義的真理觀是採相對的立場（簡成熙，民80，頁110-113）。

實用主義知識論的觀點，對鄉土教育的最大啓示是重視學生的經驗。因為人們是生活在不斷擴展變遷的經驗世界裡。對實用主義而言，學校經驗是生活的一部份，而不是為未來生活而預備。所以學生在學校學的，與其他在生活周遭，不應該有質的差異存在（簡成熙，民80，頁115）。

（四）人文主義

人文主義的教育目的在強調指導學生如何去思考、去感受、去發現，使他們更瞭解自己，周遭的社會及所處的時代，並進而體認人生的道理與文化規範的價值。而鄉土教育可以說是兒童對其生活和意義做價值澄清的過程。兒童學習了鄉土，瞭解其社區和族群，瞭解其傳統和貢獻，參與自我發現的歷程，由此產生自尊自愛、社會意識，奠定健全人格的發展基礎，因此鄉土教育是充滿人文關懷的（歐用生，民84，頁12）。

二、社會學基礎

（一）多元文化論

教育本來就應該是多元文化的，如包含「鄉土文化」(home culture)，因為兒童的學習主要發生在其知覺系統，如果教學內容和過程與兒童的次級文化不同，則兒童將遭遇到學習困難，鄉土教材也反映出兒童的經濟背景、學習型式和認知基模，能提高其學習效果。鄉土教育尊重文化多元性的價值，強調人的多元的生活方式，提供不同文化的觀點、經驗和貢獻（歐用生，民84，頁13）。

（二）結構功能論

1. 結構功能論的涵義

美國社會學家 Parsons 提出結構功能論，他認為社會學系統的任何部門通常跟其他部門是相互依存著，雖各次級體系之本身具有目的，各有作用，但最終都是為維持整個社會系統的存續及其固有的型態而存在（梁懷茂，民73，頁27-28）。

2. 結構功能論對鄉土教育的啓示

結構功能論認為社會是為了維持整個社會系統的存續及其固有的型態而存在。所



以社會要探尋各種方法（結構），以便滿足組織化之社會生活的先決要件或其結果的各種需求（功能），使得社會生活能繼續維持下去。這種觀點有助於我們瞭解到「鄉土教育」實際上是使各種多元化社會繼續維持的重要手段。例如，代表母語人口的鄉土戲劇如歌仔戲和布袋戲，在電視媒體或野台戲上，都越來越難見，中小學生對這些傳統戲劇可說是越來越陌生（姚榮松，民82，頁15）。若不再重視鄉土教育，我們的多元文化可能就完全喪失，而成爲一元文化。

（三）社會化

1. 社會化的涵義

「社會化」（socialization）一詞，係指個人學習其所處社會之行爲模式的過程（林清江，民83，頁43）。人要成爲一個社會人，需要經過社會化的歷程，主要是因爲人類不能透過遺傳獲得與他人共同生活的能力，如阿凡龍的野生兒或被狼所養大的狼童的記錄證明了此事（宋明順譯，民79，頁60-61）。而社會化的機構之所以有正式的社會化機構，如學校；有非正式的社會化機構，如家庭、宗教組織、社團等（馬信行，民75，頁99）。這是因爲當社會的生活方式單純而文化水準低時，要消除個人與社會之間的文化落差可以通過自然形式的、非意圖的方法以達成目的。但若生活方式複雜化、文化程度提昇，這種非正式的方式，便無法扮演適當的角色（宋明順譯，民79，頁60-61）。此時，便需要「鄉土教育」將社會遺產及規範傳遞給它的組成份子。

2. 社會化對在鄉土教育的啓示

綜合上述，當社會的生活方式單純而文化水準低時，如狩獵社會，兒童直接參與獵獸、捕魚、蓋房子等活動，在參與這些活動的結果，兒童自然學到作爲一個社會成員所需具備的各種能力。但是今日的社會生活方式複雜而多元，要消除個人與社會之間的文化落差，便需要正式的教育方式－「鄉土教育」，將社會遺產及規範傳遞給它的組成份子。

三、心理學基礎

（一）Seitz的「教學轉軌論」

1. 教學轉軌論的涵義



Seitz認為人是一個完整的人，單純地灌輸知識是不行的，應當要提高人類的創造性；教學不能僅僅以傳遞知識為目的，還必須追求心靈的世界，也就是說，教學必須「轉軌」。由此，Seitz認為「意義的發現」比之「事物的科學描述」更為重要，所以構想了超越分科框域的合科教學來取代分科教學，構成此種合科的中心是「集結作業」。Seitz把小學1-3年級、4-6年級、7-8年級分別作為第一、二、三階段。第一階段的課程，用樸素的方法，讓學生學習能夠體驗的環境。具體地說，以兒童在家庭、學校及鄉土環境中的生活，構成「集結作業」。在第二階段，兒童的環境有了拓展，隨之而來的是兒童意識發展起來，「自我」表現出來。「集結作業」是讓兒童了解廣闊的世界、往昔的時代、他人及自然與「自我」的關係等等。在第三階段，「集結作業」的內容反映了文化的、國家的、經濟的生活和征服自我之類的作業（鍾啓泉，民80，頁22-23）。

2.教學轉軌論對鄉土教育的啟示

在Seitz的「教學轉軌論」中，我們看到「鄉土教育」是集結作業的構成要素之一，該理論將課程分為三個階段，對兒童而言，是由家庭、學校、鄉土環境中的生活開始向外拓展，以發展兒童的自我意識，進而瞭解廣闊的世界、他人及自然與自我的關係等等，這正是鄉土教育的最終目的之一。

（二）認知結構：基模理論

1.基模理論的涵義

「基模」（schema）這個名詞進入心理學，主要是來自Bartlett（1932）。Rumelhart（1980，頁34）把基模定義為：「它是有關知識如何被表徵，以及關於特殊領域中，這些表徵（representation）如何促進“知識的使用”」。依照基模理論，所有的知識都可以被包裝成各「單位」（units），而這些單位就是基模。

根據「基模」來學習有三種主要的模式：

(1)擴增（accretion）：藉由擴增的學習，是事實學習的主要種類，大部分的情況是用在「每日資訊的累積」（Rumelhart和Norman，1978，頁38）。例如，表、年代、總統的名稱、電話號碼等。不論個體何時碰到了新訊息，一些理解過程的軌跡（trace）就被儲備在記憶中。



(2)調整 (tuning)：這是較有意義的一種學習，這是將範疇加以改變，以便使用此一改變來詮釋新的資訊，而不是資料庫的相加而已 (Rumelhart 和 Norman, 1978, 頁39)。也就是說當我們遇到一個情境，現有可用的基模如果不能證明它是適當的，基模就有改變的可能性，而且透過我們所經驗的世界，對基模加以修正。

(3)重建 (restruction)：藉由重建的學習是一種更有意義 (且困難) 的過程。當新的架構被用來詮釋新的資訊，以及在已儲存的資訊上加上一個新的組織時，就會發生「重建」的過程 (Rumelhart 和 Norman, 1978, 頁39；Rumelhart, 1980, 頁52-54)。

2. 基模理論對鄉土教育的啓示

在一生中，我們透過相互關聯的同化 (assimilation) 和調適 (accommodation) 過程逐漸獲得知識。根據Piaget的觀點，具有適當差異的經驗能夠被適應，但是如果新經驗與我們當前的理解水平差異太大，那麼我們將不會獲得新的理解 (郭靜晃、吳幸玲譯，民83，頁104)。這也可以說明為什麼要先實施「鄉土教育」，再教導「其他國家或世界性的知識」，因為鄉土教育的經驗與我們有適當的差異，可以把一新的經驗、思想或事件與一些原有的基模聯繫起來，且其認知的結構能透過與鄉土環境互動、進行同化與調適而產生改變。

(三) 有意義的學習理論

1. 有意義學習的涵義

「有意義的學習理論」是由D. P. Ausubel倡導的。他強調新的學習必須能與個體原有認知結構中的舊經驗取得相關連，才是「有意義的學習」(meaningful learning) (張新仁，民80，頁107)。「認知結構」是指個體對某種特殊訊息所持有的一種有組織、穩定、清晰的認知。這種認知結構不斷的在運作，以便整合各種雜亂的次級概念或訊息，使之成爲有系統的組織結構 (王文科，民83，頁172)。

2. 有意義的學習對鄉土教育的啓示

以鄉土教育的教材爲例，傳統的教學是背出「長江流經九省」、「山東煙台的蘋果又大又甜」，但是我們的學生從來沒有看過或吃過。但是若問及我們生長的台灣的淡水河源頭在哪裡，卻沒有幾人會回答？！這種學習內容未與大腦原有的認知結構中



的舊知識有所關連，無法內化為認知結構的一部份，就不算是有意義的學習。

(四) 建構主義的觀點

1. 建構主義的涵義

建構主義 (constructivism) 認為知識的獲得必須由「學習者主動在其生活情境中去建構，而非被動的由外界所灌輸」，而所建構出來的知識也必定和個體的先前經驗有關 (甯自強，民82，頁34)。建構主義對於認識論、本體論的看法有別於以往的客觀主義。建構主義的學習觀可以歸納為個人及社會兩個層面：(1)個人層面一個體在面對新的事物時，會主動以個體先前的經驗為基礎，去建構屬於個體生活世界最可行的知識。(2)社會層面一個人主動建構出來的知識是否具有可行性，要看和他所接觸團體能否達成某種程度的平衡 (林麗羨、陳龍川，民85，頁22-23)。

建構主義的教學內容重點在於學習者的「可能建構區」(zones of potential constructions)，這是以學習者目前所有的活動類型為基礎，瞭解學習者可能建構的活動類型及範圍。新的活動類型必然是以舊的活動類型為基礎，從重組原有的活動類型中得以產生 (甯自強，民82，頁38)。

2. 建構主義對鄉土教育的啓示

建構主義應用在鄉土教學上時，應注意下列幾點：(1)學習目標是在創造知識，而不是複製知識。(2)學生本身才是創造自己知識體系的關鍵。(3)知識建構需透過團體的歷程，而不是只是個人的努力。(4)學習成效的關鍵在於豐富的情境 (徐照麗，民85；林瑞榮，民86，頁21)。因此「鄉土教育」在實施上強調兒童主動的建構與鄉土有關的知識、技能和態度。

(五) 情境學習的觀點

1. 情境學習的涵義

「情境學習」就是「學習本身情境化」、「學習環境的設計要情境化」(Chiou, 1992)。認知學徒制是典型的情境學習模式，它的基本假定是：「學習者如果能在十分接近真實狀況的情境中，經由對專家活動的觀察與模仿，學習者將可以了解實際運作的情形，加上自己的親身參與，學習者可以建構自己的知識，這種在情境中經由學習者主動建構的知識會比背誦所得的知識更具實用效果。」因為是知識

上的學徒制，所以稱爲「認知學徒制」（鍾邦友，民83，頁37）。

情境學習之所以重要，乃是因爲：(1) 強調能獲得知識並能活用知識：學生學抽象概念必須曝露在「真實的活動中來使用這個領域的概念」（Brown, Collins, & Duguid, 1989, 頁34）。(2) 強調「真實性活動」：但是學校的很多功課都是不真實的，因此不完全是有用的學習產物，而鄉土教材是最真實的活動。(3) 主張知識的意義是分散在全部的脈絡環境中；進行學習是與整個環境脈絡互動，並從不同的資源背景中比較、釐清，因而真正地理解概念的意義。

2. 情境學習對鄉土教育的啓示

目前認知取向特別著重「情境學習」的教學系統。其所欲傳遞的知識，大多是呈原始狀態（raw state）。學習者對知識的理解是透過一連串的活動而獲得的。而鄉土教學活動本身就是一種情境教育，強調親身經驗以及採用活動和實作的方式來探究鄉土問題。

伍、鄉土教育的適切規準

綜合上述的理論，也可以爲鄉土教育編訂適切的目標、課程、教材、教學方法等。試分別說明如下：

（一）在鄉土教育的教學目標方面

鄉土教育的教學目標是爲了幫助年輕的下一代多瞭解自己的故鄉，尋根溯源，進而關心鄉土。但Seitz認爲，單純地灌輸知識是不行的，也就是說直接告訴兒童「你要關心鄉土！愛家鄉！」是行不通的，應當追求心靈的世界，也就是說，教學必須「轉軌」。即「意義的發現」比之事物的科學描述更爲重要，所以構想了超越分科框域的合科教學，構成此種合科的中心是「集結作業」（Geschlossene Arbeit），而「鄉土教育」是集結作業的構成要素之一，並由家庭、學校、鄉土環境中的生活開始向外拓展，以發展兒童的自我意識，進而瞭解廣闊的世界、他人及自然與自我的關係等等。



(二) 在鄉土教育的課程設計方面

在鄉土教育的課程設計方面，從Rousseau的自然主義和Locke的經驗主義（Empiricism）中可知，應該盡量設計讓兒童從自我親自的生活體驗中，領悟出自然的純真與本善。而大自然界滿佈具體的的實物，實物是教學的最佳材料，能避免掉語言文字的障礙，獲得親身而實用的經驗。並改變玄想的態度，從事直接的觀察。

(三) 在鄉土教育的教材方面

在鄉土教育的教材方面，從Dale的經驗塔理論與Dewey的實用主義來看，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，才能使學習者主動地建構知識，成為有意義的學習。所以教材的選擇，應盡量往經驗塔的底部，愈低愈好，也就是盡量讓學生由直接經驗來學習。因為「教育就是經驗繼續不斷的重組與改造」。而鄉土教育的教材選編要符合傳遞鄉土文化的目的，以維持社會的結構與功能。

在鄉土教材的難度選擇方面，必須能夠與兒童原有的基模相連結。因為若教材的經驗與我們有適當的差異，可以把新的經驗、思想或事件與一些原有的基模聯繫起來，但是若是水平差異較大，則基模需要加以重建，學習就會變得較為困難，而且較不容易讓學生真正地理解及引起學生的學習動機。

(四) 在鄉土教育的教學方法方面

鄉土教育的教學方法應該重視情境學習，而不是在腦中塞進一大堆的抽象符號與文字；教學脫離應用情境，便會造成學生無法獨立思考及應用的情形。一般而言，鄉土教育的學習若重視真實的活動，則「學習」就必須在真實的活動中。但是學校的很多學習無法每次都在真實的情境中學習，所以教師可以運用新科技來研究學習者的知識建構歷程，如「錨式情境教學法」（anchored instruction），以互動式影碟系統為媒介，發展了一系列（六張影碟片）的教材，讓五或六年級的學童以形成問題、解決問題的方式來學習鄉土教育上的一些觀念。這是為了提昇學習者的內在動機，學生之所以願意表現，是因為他們內在關係到一個「有趣」的目標，而不是一些外在的理由，如得到好成績或使老師高興。

此外，鄉土教育的教學方法也可從各種方式來呈現：包括書中學、遊中學、做中學、玩中學。所謂「書中學」即指編寫鄉土教材，讓學習者認識鄉土文化之美。所謂「遊中學」即指學生的實地參觀、親身體驗，藉由實物觀賞之旅，而能帶著愉快、新鮮、好奇、充滿興趣的心情來學習。所謂「做中學」即指鄉土教學宜採用活動和實作的方式來探究鄉土問題。所謂「玩中學」即指鄉土教學活動不是鄉土知識的灌輸，而是讓兒童以輕鬆愉快的心情去觀察及體驗鄉土內涵之美。這些方式主要是給學生親身體驗的機會，學者研究發現人類學習的記憶程度，來自聽聞者占百分之十，來自閱讀者占百分之三十，來自目睹者占百分之五十，來自親身做過者占百分之九十。許多教師常犯的缺點之一就是只顧自己講解，沒有給學生實際「做」的機會，使學生因無參與感而降低學習的情緒（鄧天德，民82，頁157）。以「台北縣鄉土教育」為例，可以上讓學習者閱讀一篇「台北縣是一個美麗的地方，幅員遼闊，屬於山區的鄉鎮，山靈水秀；屬於海濱的地區，湛藍水天連成一線，.....」的文章；也可以讓兒童從觀察台北景色中得到自我實現的滿足感，這是「從遊中學」；或者提供食用的野生植物，甚至教他們如何烹煮成菜、煎湯作藥，讓學生「從做中學」來拉近他們與鄉土的距離；甚至讓學生玩陀螺、踢毽子等，來達成「從玩中學」。因為而鄉土活動的參與包括親子共學、解說式、互動式、自導式的學習；以及主題研究的學習方法等。所謂的「親子共學」即安排定期或不定期的活動邀請家長參加，例如，地方的迎神、廟會、祭典等融合社區和學校生活的每一個層面，邀請家長和社區人士共同參加；所謂的「解說式」即室內或室外課堂上之演講式傳授法；所謂的「互動式」乃因縣市的鄉土教材大都依照行政區劃分來選材，有時與學生的生活區並不一致，不能符合學生的經驗與需要，因此鄉土教材可以由師生互動的方式來編輯。所謂的「自導式」係指鄉土教育的教學安排，宜盡量採取學生主動學習的模式，避免傳統上由教師講學生聽的被動學習模式（黃政傑，民83，頁12）。所謂的「主題研究學習方法」係指鄉土教材不一定要發展鉅細靡遺的教科書型態，可採主題研究的學習方式，編出提要、大綱再由學生親自調查、訪問，將結果在課堂上報告、討論，如此不僅具有啟發性，也可促進親子間與師生間的互動（黃新發，民84，頁5）。例如，高雄縣橋頭鄉的學生以「甘蔗與糖廠」為

主題，並使用參觀、訪問、觀察、欣賞、採訪、調查、資料蒐集、討論、報告、製作、練習、操作等方式與專題研究互為經緯而加以學習。

陸、結 論

過去有人批評國內教育具有三個特色「貴遠賤近、貴古薄今、媚外歧台」，國中、小階段往往教一些與學生經驗陌生的東西，所以「自然學得最不自然，脫離這個社會學社會」。讀「地理」知道吐魯番產葡萄，卻不知卓蘭葡萄全省聞名，讀「歷史」知道歐洲文藝復興和美國南北戰爭，對於台灣近代史卻一無所知（黃新發，民85，頁198）。

本研究從各項理論基礎來看鄉土教育的實施：

在哲學方面，從「經驗主義」與「自然主義」的觀點來看，學習強調感官的作用和經驗的鄉土教材中的一事一物都是取自身旁的實物，最能符合感官的經驗，也最自然；從人文主義來看，鄉土教育充滿人文的關懷。

在社會學方面，「結構功能論」最終是爲了維持整個社會系統的存續而存在，鄉土教育是使我們瞭解到切身的社會系統最具體的方法，因鄉土環境即是一個小型的社會系統，也是社會化的起點。

在心理學方面，從「基模理論」來看，兒童的學習主要發生在知覺系統，如果教學內容和過程與兒童的次級文化不同，則兒童將會遭遇到學習困難；而鄉土教材配合兒童的認知基模，這樣能提高兒童的學習效果（Sleeter & Grant，1988，頁140）。從「有意義的學習理論」、Dale的「經驗塔理論」、Dewey的「實用主義」的角度來看，學生用其全部感官來親自參與的直接經驗與活動，如家庭中的生活經驗與鄉土環境的新經驗相結合，他們都有很高的學習動機與興趣，並達成有意義的學習。從「建構主義」的觀點來看，認爲知識是由認知主體主動地建構，而所建構的知識與認知主體的先前經驗有關；而鄉土教育的教材，取自兒童日常生活中所接觸的事物、語言及環境，而且從兒童的舊經驗出發，可以提昇兒童的學習動機。

從「情境學習」的觀點來看，學習應是一個「涵化」的過程。因為「知識是脈絡情境化的，因此在使用這些知識時，會受活動、脈絡及文化的影響。」這對我們的教學經驗和活動有很深的暗示（McCellan，1994，頁7）。其實，每天在每個地方都發生「非正式的情境學習」。例如，你和你的朋友走入博物館，看到某件事物，你的心靈中感覺到這件事物，並可能進而與這些朋友討論這項事物；此時，你便非正式及無意地經驗到「情境學習」－你在人造的環境情境（博物館）中，在物質上和心靈上都是情境化的（Chiou，1992，頁8）。

實施鄉土教育時必須注意到下列幾個觀點（陳伯璋，民84，頁23-24）：第一，文化霸權的影響。鄉土教學在特殊的時代下提出，明顯地是針對主流文化資本的分配，所提出的一種新的呼籲和要求。因此，若要從事鄉土教學，應重新檢討文化霸權產生的原因。第二，關於課程設計的內容問題。長久以來，在中國大傳統與地方小傳統意識型態的對立情況下，鄉土教學成爲一種非主流的角色，所佔的地位極微。但卻最能直接打入每個人的生活領域的實際經驗中。

總之，「課程鄉土化」從70年代開始，已經逐漸展開，許多國家考慮到社區、學校、學生的發展階段，並以生活爲中心的課程革新是二十一世紀的發展趨勢，既然是鄉土教育，則各地鄉土民情自然各不相同，因此鄉土教育不必有統一的教科書，而是要留給教師及學生們研究發展的彈性空間。

參考書目

- 王文科（民83）。課程與教學論。台北：五南圖書出版有限公司。
- 五南編輯部（民78）。西洋教育史。台北：五南圖書出版社。
- 宋明順譯（民79）。教育社會學。台北：水牛出版社。
- 林清江（民83）。教育社會學。台北：國立編譯館。
- 林瑞榮（民86）。國民小學鄉土教育的理論與實踐。台北：師大書苑。
- 林忠廉（民82）。怎樣充實鄉土教學設備。載於鄭英敏等編輯，鄉土教材教法（210



- 220)。台北：台北市教師研習中心出版品編審小組。
- 林麗羨、陳龍川（民85）。建構主義教室的呈現。國教園地，55、56期，22-27。
- 林玉體（民76）。西洋教育史。台北：文景出版社。
- 夏黎明（民84）。鄉土的範圍、內容與教育意涵。載於黃政傑、李隆盛編，鄉土教育（3-9）。台北：漢文書店。
- 姚榮松（民82）。鄉土語言。台北：台北市教師研習中心。
- 馬信行（民75）。教育社會學。台北：桂冠圖書公司。
- 徐新逸（民84）。如何借重電腦科技來提昇問題解決的能力？—談「錨式情境教學法」之理論基礎與實例應用（上）。教學科技欲媒體，20期，25-30。
- 徐照麗（民85）。以建構主義為基礎的教學評量。載於台中師院編，「建構主義的教學」研討會手冊（171-188頁）。台中：台中師院。
- 徐宗林（民81）。西洋教育思想史。台北：文景出版社。
- 梁懷茂（民73）。社會學。台北：黎明出版社。
- 郭靜晃、吳幸玲譯(民83)，Philip 和 Barbara Newman原著，1994年出版。發展心理學—心理社會理論與實務。台北：揚智出版社。
- 教育部（民83）。國民中學課程標準。台北：教育部。
- 張新仁（民80）。有意義的學習理論。載於張壽山編，學習理論與教學應用（105-132頁）。高雄：復文出版社。
- 張玉成（民85）。英國的公民教育。載於張秀雄編，各國公民教育（65-122頁）。台北：師大書苑。
- 甯自強（民82）。「建構式教學法」的教學觀—由根本建構主義的觀點來看。國教學報，5期，33-39。
- 黃鼎松（民83）。鄉土教育的時代意義。師友月刊，324期，頁6-8。
- 黃新發（民84）。國民小學鄉土教學。教育資料與研究，5期，頁3-8。
- 黃新發（民85）。國民小學鄉土教學。載於國立教育資料館主編，現代教育論壇（一）。台北：國立教育資料館。
- 黃政傑（民83）。鄉土教育的課程設計。師友月刊，324期，頁9-12。



- 黃瑞祺（民74）。社會學是什麼？台北：巨流圖書公司。
- 黃玉冠（民83）。鄉土教材發展與實施之分析研究—以宜蘭縣為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 喻麗華（民85）。立足本土，放眼世界—鄉土教育的時代性與前瞻性。國教之友，47卷4期，18-24。
- 楊思偉（民84）。日本小學課程中的「鄉土教材」。比較教育通訊，37期，57-66。
- 鄧天德。（民82）。怎樣培養學生喜歡鄉土教學。載於台北市教師研習中心主編，鄉土教材教法（152-172頁）。台北市：北市教師中心。
- 歐用生（民84）。鄉土教育的理念與設計。載於黃政傑、李隆盛編，鄉土教育（10-22頁）。台北：漢文書店。
- 歐用生（民85）。課程與教學革新。台北：師大書苑。
- 簡成熙（民80）。教育哲學。高雄：復文圖書出版社。
- 鍾邦友（民83）。情境式電腦輔助數學學習軟體製作研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 鍾啓泉（民80）。現代課程論。台北：五南圖書出版公司。
- 鐘喜亭（民84）。鄉土教學的課程設計。載於黃政傑、李隆盛編，鄉土教育（23-35頁）。台北：漢文書店。
- Bartlett, F. C. (1932). Remembering. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989a). Situated cognition and the cultural of learning. Educational Researcher, 18 (1), 32-42.
- Chiou, G. F. (1992). Situated learning, metaphors, and computer-based learning environments. Educational Technology, 32 (8), 7-11.
- Green, M. (1989). Theories of human development: A comparative approach. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McLellan, H. (1994). Situated learning: continuing the conversation. Educational-Technology, 34 (8) 7-8.



- Rumelhart, D. E. (1980). Schema: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A. (1978). Accretion, tuning, and reconstruction: Three modes of learning. In John W. Cotton & Roberta L. Klatzky (Eds.), Semantic factors in cognition. New York: LEA.
- Sleeter, C., & Grant, C. A. (1988). Making choices for multicultural education. Toronto: Merrill.

On the Rationales of Indigenous Education

Yu-Ling Chen

Abstract

Indigenous education is the orientation in our country. This study is to explore the rationale, so as to understand the importance of the indigenous education.

There are three dimensions on the rationales of indigenous education: philosophy, sociology, and psychology. After illustrating the rationales, the author integrates the theories and proposes the criteria of indigenous education. At first, at the instructional objectives, we prefer to catch the meaning of the materials than instill students into the knowledge. Secondly, at the design of curriculum, let the children learn by Nature. Thirdly, at the teaching materials, whatever students participate by organs can irritate the motivations and interests of the students. Finally, at the teaching methods, we ought to use the situated learning.

