

師大地理研究報告 第41期 民國93年11月  
Geographical Research No. 41, November, 2004

# 九年一貫課程教師的鄉土資源調查方法\*

## Survey of Homeplace Resources of the Grade 1-9 Curriculum

林聖欽\*\*  
Sheng-Chin Lin

### Abstract

Owing to the execution of public education of Grade 1-9 Curriculum, a new rationale for the curriculum of local education is required. Our survey tried to make a research about homeplace resources for the Grade 1-9 Curriculum and can further form the teaching material for local education.

Since the principles of indigenous teaching materials were not emphasized in the Grade 1-9 curriculum guidelines of social studies, it is not proper to reuse the past homeplace construction, instead, looking for the significant living places in students' homeplace is far more important.

In our survey, we use the concept of Time geography formed by Dr. Torsten Hägerstrand's to understand the living places of students and their everyday route. According to the concept of Time geography, the "bundles" of homeplace formed by students' life are the most important social nodes for students, consequently, the survey of "bundles" should be the basis for teachers to organize their teaching material in local education classes. The other places which could not form bundles should be their second choice.

Keyword: Local Education, Time geography, Bundle, Social node, Grade 1-9 Curriculum

### 中文摘要

由於九年一貫國民教育的推行，使得鄉土教育課程的實施必須要有新的思維，因此，本文將針對鄉土教材編選的基礎工作，即教師對鄉土資源的調查，提出一個新的調查方法指引。

首先，回顧九年一貫以前的鄉土教育，在其課程標準的教材編選原則中，明定了鄉土空間、鄉土內涵的定義；但是九年一貫的社會學習領域，在其課程綱要中，則沒有觸及任何有關鄉土教材的編選原則。這說明了九年一貫的鄉土資源調查，不宜再採以往強調的鄉土結構，而應將目標放在尋找對學生有意義的地

\* 承蒙外審的三位不具名審查人詳實深入的審閱，提出許多珍貴的意見，作者亦已針對意見修改內容，亦謹向三位審查人致謝。當然文中內容，責任仍由作者自負。另感謝臺北市立明道國民小學胡玉輝老師，在本文進行學生時空路徑的實際調查時，給予多方的協助與幫忙。

\*\* 國立臺灣師範大學地理學系講師。

點。

接著，在鄉土內部調查鄉土資源，應從學生的主體性進行之。本文借用了Torsten Hägerstrand 時間地理學的概念，以理解一群學生日週期的活動地點與通行徑路的異同與變化。其中在鄉土內部所產生的時空束(bundle)，由於是學生主要的活動地點，也是學生日常生活的重要社會節點，因此，鄉土教材的編選，應從這些時空束作為鄉土資源調查的起點；至於未形成時空束的其他地點，則成為鄉土資源調查的次要來源。

最後，在實際操作上，臺北市文山區明道國小六年智班的學生，其鄉土空間核心部分為學區，外圍部份則是學校與安親班、景美的連線部分。而學生日常生活所形成的時空束，除學校外，在上學途中為早餐店，在放學途中包括了書局、漫畫店、安親班、便利商店等，這些屬於學生生活重要的社會節點，即可作為該班級鄉土資源調查的起點；至於未形成時空束的市場、公園、社區球場等，則成為鄉土資源調查的次要來源。

關鍵字：鄉土教育、時間地理、時空束、社會節點、九年一貫課程

## 一、問題的緣起

民國76年臺灣解嚴後，隨者社會思潮的丕變，各界強調鄉土教育的聲音不絕於耳；而鄉土教育也在民國82年，正式納入國民教育的課程標準中，其後雖歷經了民國87年9月，教育部頒定「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」的變革，但鄉土教育迄今仍是國民教育施行中的一環。

在九年一貫以前的鄉土教育，其實是以設立單獨科目的方式進行，即國民小學的鄉土教學活動，與國民中學的認識臺灣、鄉土藝術活動等課程，而鄉土教育的教育目標主要是屬於「為鄉土而教鄉土的教育目標」；但在九年一貫國民教育階段的鄉土教育，其實主要是以融入在社會學習領域為主，語文學習領域為輔，不再另行設置科目，而鄉土教育的教育目標主要是屬於「以鄉土為手段的教育目標」，即教師利用鄉土空間內的教學資源，融入於其他課程之中，以達到該課程所揭櫫的課程目標(林聖欽：23-27；陳添球：54)。

因此，在民國87年9月國民教育階段九年一貫課程總綱綱要頒定後，鄉土教育在國民教育課程結構中角色的改變，說明了鄉土教育的教學實施也進入到一個新的思維階段(黃純敏：32；楊智穎：35；郭至和：11；周蓮清：12)。就如筆者曾在另篇論文中，分析了九年一貫的鄉土教育，有關鄉土空間的界定，應採學區為基礎的雙層空間結構，而非以往依不同年齡層學生所制定出的鄉鎮 - 縣市 - 臺灣的空間體系(林聖欽：28)；同樣地，國民教育的教師針對九年一貫鄉土教材的編選，也應有別於九年一貫以前的編選方式。

教師在進行鄉土教材的編選過程中，最基礎的工作，即是鄉土資源的調查。透過鄉土在地方色彩與氣息的不同殊相，並藉由學生直接經驗的親知性，鄉土資源運用在課程中，往往可以達到較佳的教學效果(鍾喜亭：28)，因此，鄉土資源的調查，可以說是鄉土教育目標落實在教學過程中的重要憑藉。然而在國民教育制度興革中，鄉土教育的教材編選原則產生了怎樣的變遷？而九年一貫的國民教育階段，我們又應該用怎樣的方法去調查這些以學生為主體性的鄉土資源？又這樣的鄉土資源調查方法，其實際運作情況又如何？為了能夠有效地討論九年一貫課程的鄉土資源調查議題，本文提出的問題有下列三項：

1. 在國民教育制度興革中，鄉土教育的教材編選原則有何變遷？
2. 如何擬定鄉土資源的調查方式，以符合鄉土理論與九年一貫課程的教育理念？

### 3. 新提出的鄉土資源調查如何進行操作？

## 二、國民教育中鄉土教育教材編選原則的變遷

國民教育各課程，為了能夠達到課程目標，故有課程綱要的擬定，以利教材的編選。因此，以下將分別針對九年一貫施行前與施行後，有關鄉土教育的課程綱要與教材編選原則進行分析；藉由這些教材編選原則中，有關鄉土部分的特性進行整理與比對，將作為本文提出新鄉土教學資源調查前的理念基礎。

### (一)民國80年代前期鄉土教育教材編選的原則

民國80年代前期國民教育中鄉土教育的實施，主要是在已有的課程總綱中，另外設立新課程的方式進行，包括了國小的「鄉土教學活動」課程<sup>1</sup>，與國中的「認識臺灣」、「鄉土藝術活動」兩課程(張自立等：2)。

#### 1. 國民小學的「鄉土教學活動」

在九年一貫以前國民小學的鄉土教育，主要是針對中、高年級的鄉土教學活動課程實施之，課程內容包括了每星期一節40分鐘的定期活動，與每學期一次的鄉土考察活動、每學年一次的教學成果展示活動等不定期活動。

在課程綱要<sup>2</sup>中，鄉土教學活動的課程內容，包括了鄉土語言、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土自然、鄉土藝術五大部分<sup>3</sup>。明顯亦見，鄉土教學活動的課程內容，與國民小學原有的課程結構是相符合的，就如鄉土語言對照國語科目，鄉土歷史、鄉土地理對照社會科目，鄉土自然對照自然科目，鄉土藝術對照音樂、美勞科目；實際上，在課程標準中也提到：「鄉土教學活動之實施，應與自然科、社會科、美勞科、音樂科、體育科等相關科目教學密切配合，進行加深加廣的教學，以收相輔相成之效」<sup>4</sup>。簡單來說，鄉土教學活動可以說是將國民小學原有的課程結構加以地方化<sup>5</sup>所綜合的一項課程，符合此一國民教育階段的「為鄉土而教鄉土」的鄉土教育目標。

在國民小學鄉土教學活動課程標準中，有關教材編選的原則，亦明確透露出此課程內容的地方化特性，包括了：

第2項 取材的選擇，由近而遠，就地取材，中年級的範圍為鄉、鎮、市、區，高年級的範圍為縣、市。<sup>6</sup>

<sup>1</sup> 雖然有部分基層教師嘗試以課程統整(合科)的教學方式，進行鄉土教學活動的實施(邱小萍、郭至和：63-66)，但仍屬實驗階段。

<sup>2</sup> 國民小學鄉土教學活動課程標準，第三活動內容。

<sup>3</sup> 鄉土語言包括說話教材、讀書教材；鄉土歷史包括家鄉地名沿革、家鄉的族群、家鄉在臺灣開發各期中的經營和發展、家鄉的民間信仰、家鄉的歲時節令、家鄉的先賢、家鄉的古蹟、家鄉的現代化；鄉土地理包括家鄉的地理位置與行政區、家鄉的地質與地形、家鄉的氣候、家鄉的水文、家鄉的土壤、家鄉的礦產與能源、家鄉的人口、家鄉的產業、家鄉的交通與聚落、家鄉的土地利用與區域發展；鄉土自然包括家鄉的植物景觀、與民俗節慶有關的家鄉植物、家鄉的民間藥草、家鄉常見的植物、家鄉的特產農作物、家鄉的動物、維護家鄉自然的生態平衡、家鄉的自然保育、保護家鄉生物的自然景觀；鄉土藝術包括家鄉的傳統戲曲、家鄉的傳統音樂、家鄉的傳統舞蹈、家鄉的傳統美術。

<sup>4</sup> 國民小學鄉土教學活動課程標準，第四實施方法，第參項教學活動之實施

<sup>5</sup> 有關教材中包含鄉土部分的內容，本文將其稱為課程的地方化。以往臺灣國民教育各課程的教材編選，主要採全國統一的內容撰述形式，直到民國82、83年陸續頒定國民小學與中學的課程標準後，開始出現由地方政府、學校，編選符合當地特色的教材；為行文方便，此因地制宜所編選教材的教育變革過程，本文稱為課程的地方化。

<sup>6</sup> 此處編碼，是按照各課程綱要的教材編選原則的實際編碼直接轉載。

第3項 教材要與學生生活息息相關，與地方鄉土文化相結合。

第6項 教材編選應根據地方的特色，能啟發學生關心與愛護鄉土的情懷。

藉由上述的教材編選原則，鄉土教材選取的範圍是以鄉鎮市區 - 縣市的行政區為主軸，鄉土內容編選的重點為學生生活、地方特色、鄉土文化等。

## 2. 國民中學的「鄉土藝術活動」

在九年一貫以前國民中學的鄉土藝術活動，主要是針對國中一年級學生，以每星期一節40分鐘的時間實施之，亦可視課程活動需要隔週連排或集中排課。

在課程綱要中，鄉土教學活動的課程內容，包括了鄉土藝術活動簡介、鄉土造形藝術、鄉土表演藝術、鄉土藝術展演四大部分<sup>7</sup>。實際上，該課程是國民小學鄉土教學活動中的鄉土藝術部分的銜接課程<sup>8</sup>；另外課程標準中也提到：「本科目應配合音樂、美術、家政與生活科技、體育、認識臺灣、歷史、地理及相關科目之教學」，更可見該科與音樂、美術科目的連結性。簡單來說，鄉土藝術活動可以說是國民小學鄉土教學活動的進階課程，以鄉土的藝術文化為課程重心，符合此一國民教育階段的「為鄉土而教鄉土」的鄉土教育目標。

在國民中學鄉土藝術活動課程標準中，有關教材編選的原則，所透露出此課程內容的地方化特性，包括有：

第2項 鄉土造形藝術、鄉土表演藝術可視地域性差異編選合適的項目。

第10項 本科目教材之編選應有別於其他科目教材，須著重其地方性、獨特性與時宜性。

第11項 本科目宜以學生生活經驗為中心，選擇生活化、本土化之教材，並注意各單元教材之順序性、完整性。

藉由上述的教材編選原則，鄉土教材的選取範圍並未明確界定，鄉土內容編選的重點為學生生活經驗、生活化、地方性、地域性差異、本土化等。

## 3. 國民中學的「認識臺灣」

在九年一貫以前國民中學的認識臺灣，主要是針對國中一年級學生，以每星期三節120分鐘的時間，分別教授地理篇、歷史篇、社會篇的方式實施之，亦可視課程需要，採隔週連續授課兩節的方式。

認識臺灣的課程內容，包括了地理、歷史、社會三大部分。明顯易見，認識臺灣的課程內容，與國民中學原有的課程結構是相符合的，認識臺灣地理篇對照地理科目，歷史篇對照歷史科目，社會篇對照公民與道德科目；就如認識臺灣地理篇的課程標準即提到：「明瞭地理概念與技能，以奠定銜接地理課程的能力」<sup>9</sup>，而歷史篇提到：「教材結構在橫的方面，應與相關科目有所聯繫」<sup>10</sup>，社會篇則提到：「本科目應配合公民與道德、歷史、地理、家政與生活科技、音樂、美術、體育及其他相關科目之教學」<sup>11</sup>。簡單來說，認識臺灣可以說是將國民中學原有的課程結構，進一步強調臺灣個案的一項課程，

<sup>7</sup> 鄉土藝術活動簡介包括民俗節日、民間禮俗、原住民儀式與祭典；鄉土造形藝術包括平面造形藝術、立體造型藝術、原住民造形藝術；鄉土表演藝術包括地方民歌、說唱音樂、民間器樂、鄉土戲曲、傳統舞蹈、廟會儀慶舞蹈、原住民表演藝術。

<sup>8</sup> 國民中學鄉土藝術活動課程標準，第四實施方法，第肆項第三條所述：本科目應與國小「鄉土藝術活動」相銜接。由於國民小學鄉土教育正式課程為鄉土教學活動，因此本文修正為鄉土教學活動的鄉土藝術部分。

<sup>9</sup> 國民中學認識臺灣(地理篇)課程標準 第一目標，第參項。

<sup>10</sup> 國民中學認識臺灣(歷史篇)課程標準 第五實施方法，第壹項第二條。

<sup>11</sup> 國民中學認識臺灣(社會篇)課程標準 第四實施方法，第肆項第二條

亦符合此一國民教育階段的「為鄉土而教鄉土」的鄉土教育目標。

在國民中學認識臺灣各篇的課程標準中，有關教材編選的原則，所透露出此課程內容的地方化特性，歷史篇無陳述，而地理篇與社會篇分別為：

在地理篇為：

第2項 各課課文的理論基礎，皆以臺灣為列，並適當比對相關之世界性問題。內容處理上宜深入淺出，以生活化且趣味而智慧的圖、表為主，文字為輔。

在社會篇為：

第2項 教科書編者宜酌量徵引臺、澎、金、馬不同社會環境的素材，融會於教材之中，使學生對其生長的鄉土，滋生認同愛護的情懷。

藉由上述的教材編選原則，鄉土教材選取的範圍以臺、澎、金、馬為主軸，鄉土內容編選的重點為學生生長、生活化等。

## (二)民國80年代後期鄉土教育教材編選的原則

民國80年代後期國民教育中鄉土教育的實施，則是在九年一貫課程總綱綱要中，不再另外設置獨立科目，而是以納入社會學習領域為主，語文學習領域為輔的方式進行。

### 1.「語文學習領域」的鄉土語言、鄉土文學

在九年一貫語文學習領域，鄉土教育主要是以鄉土語言的課程進行，屬於選修課程；其中國小一至六年級學生，必須就閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言任選一種修習，國中則依學生意願自由選習，學校亦得依地區特性及學校資源開設閩南語、客家語、原住民語以外之鄉土語言供學生選習<sup>12</sup>。因此，鄉土語言可視為一門獨立的課程，教育目標屬於為教鄉土而教鄉土的類型。

在三種鄉土語言的課程綱要中，課程內容包括了聆聽能力、說話能力、標音符號系統應用能力、閱讀能力、寫作能力五大部分；基本上著重在日用溝通，以聽說為主，讀寫為輔的課程。

有關教材編選的原則，所透露出此課程內容的地方化特性，僅包含在客家語的鄉土語言部分，在其課程綱要的教材編選4-d項提到：內容應具備鄉土性及教育性；至於閩南語部分付之闕如；而原住民語言則是因原住民族教育法第20條規定：「各級學校有關原住民族教育之課程及教材選編，應尊重原住民之意願，並邀請原住民代表參與設計。」，因此，在其課程綱要中未列出教材編選原則。

即使在客家語鄉土語言部分提到了課程的地方化，但其教材編選所提到的鄉土性，是一個抽象的概念，在條文中，無法窺視鄉土範圍的大小，也無法得知鄉土內容包含的重點為何。實際上，在「語文學習領域」中的「鄉土語言」，雖有鄉土一詞，實際上與鄉土空間範疇無任何關聯，它是一種屬人主義的課程；依規定「鄉土語言」除了包含閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言外，還可以包括其他鄉土語言供學生選習，即每個學校都可開設多種鄉土語言的課程，而學生則依其族群屬性選擇其中一種語言修習。

### 2.「社會學習領域」的鄉土教學

在九年一貫社會學習領域中，鄉土教育是該學習領域的主要內涵，此階段國民教育的鄉土教育並不另外設立獨立課程，教育目標屬於以鄉土為手段的類型。

<sup>12</sup> 國民中小學九年一貫課程綱要 陸、實施要點，第三項第三條第四款，92.01.15 臺國字 0920006026 號公佈。

雖然鄉土教育明文列於社會學習領域的主要內涵，但是在社會學習領域課程綱要中，課程內容並沒有說明其施行情況。社會學習領域的課程內容，包括了人與空間，人與時間，演化與不變，意義與價值，自我、人際與群己，權力、規則與人權，生產、分配與消費，科學、技術和社會，全球關連等九大主題軸；然而這九大主題軸所條列的內涵，則皆未列出與「鄉土」、「家鄉」、「本土」有關的字樣。由此可見，融入在社會學習領域中的鄉土教育，不是為了鄉土而教鄉土，而是利用與鄉土有關的教材，講述九大主題軸的核心概念，以達到課程綱要所揭櫫的能力指標。

至於在教材編選的原則上，社會學習領域的課程綱要中，甚至沒有任何條文明列有關的教材編選原則，僅是在綱要第六部分的附錄中，以兩段針對教材編選者的文字簡略說明。一是在附錄的前言中提到：附錄文件屬建議性質，僅供教材編撰者與學校教育人員參考，不列入審查依據；二是在附錄四提到：單元教學活動計畫不宜有統一的设计格式或教學流程，教材編撰者或教師應根據自己的教學理論、教學風格與教學經驗，盡力發揮創意以幫助學生學習。基本上，有關鄉土教材的內容編選，並沒有任何的明文規定。

### (三)小結

綜合上述，民國80年代前期的國民教育，鄉土教育以獨立課程方式實施，教育目標屬於為鄉土而教鄉土；以此教育理念所構成的鄉土教材編選，具有三項特色：

1. 鄉土教材選取的範圍，除「鄉土藝術活動」課程外，其餘課程都有一明確指涉的空間範圍：「鄉土教學活動」課程分中、高年級為鄉鎮、縣市，「認識臺灣」為臺、澎、金、馬。
2. 鄉土內容編選的重點，在地的層面，主要是鄉土文化、本土化、地方特色(地方性)、地域性差異等。
3. 鄉土內容編選的重點，在人的層面，主要是學生生活、學生生活經驗、生活化、學生生長等同義辭異的字彙。

至於民國80年代後期的國民教育，鄉土教育以融入在「語文學習領域」、「社會學習領域」的課程中實施為主，教育目標屬於以鄉土為手段的類型；暫不論屬人主義的鄉土語言課程，以此教育理念，在「社會學習領域」所構成的鄉土教材編選，至少具有兩項特色：

1. 沒有明確地指出鄉土教材選取的空間範圍。
2. 沒有明確地指出鄉土內容編選的重點，不論在地的層面，或是人的層面。

簡單地說，民國80年代前期的鄉土教育，基於「為鄉土而教鄉土」的教育目標，其教材編選原則自然針對「鄉土」議題有明確的定義，鄉土範圍是以行政區作為架構，鄉土內容則以人、地兩個層面作為主要內涵；然而到了民國80年代後期的鄉土教育，受到「以鄉土為手段」的教育目標轉變的影響，在教材編選原則中並未對「鄉土」議題有明確的定義。

這點也明顯地說明，民國80年代後期九年一貫的鄉土教育，在進行教材編選時，有關鄉土資源的調查，其鄉土範圍、鄉土內容都不宜再將以往的鄉土概念整體移植，而必須有新的思維。

九年一貫國民教育實施後，「鄉土」成為國民教育的手段之一，而不完全是國民教育的目的，那麼在學校本位課程的理念下，我們應如何重拾學生對鄉土教育的需求與興趣(楊智穎：42)？本文認為，在鄉土內部尋找對學生有意義的社會節點，才是引發學生學習興趣的關鍵點，因此，九年一貫的鄉土教材，除了傳統強調鄉土結構的內容外，鄉土中對學生有意義的社會節點，應佔有更重要的教學地位，這也是國民教育教師在進行鄉土資源調查時，所需掌握的關鍵性概念。

### 三、九年一貫國民教育的鄉土資源調查方法

民國80年代鄉土教育的教育目標變遷，使得我們必須對九年一貫鄉土教育有新的思維。首先針對鄉土範圍，本文主要採「以學區為基礎的鄉土空間雙層結構」的新思維（林聖欽：21-43）；至於鄉土內容的部分，本文以下將提出一套教師調查鄉土資源的方法，這套方法不再追求以往強調的鄉土結構整體性，而是尋找鄉土內部對學生有意義的社會節點，以利九年一貫鄉土教育的施行。而時間地理學概念的應用，即是為國民教育教師在進行鄉土教學前，如何進行鄉土資源調查的一項重要指引。

#### (一)鄉土資源調查的基本考量

在提出九年一貫鄉土教育的鄉土資源調查方法前，需先針對鄉土理論與九年一貫的教育理念做一回顧；以此兩方面基礎上所設計的調查方法，才能符合鄉土理論與九年一貫的教育理念。

##### 1. 鄉土理論 - 鄉土是一個識覺的、生活的、主體的空間

鄉土一詞，雖不乏在國內相關教育文獻中出現<sup>13</sup>，但對鄉土進行理論探討，至目前為止，則以夏黎明建立的架構最為完整。夏黎明對於鄉土空間的定位方面，其認為一個被視為鄉土的空間，必須同時滿足「識覺的空間」、「生活的空間」與「主體的空間」三條件（夏黎明：35）；換句話說，最具關鍵性的鄉土概念，包括了第一手經驗、日常生活、認同與接納（林聖欽：28-29），這三個要點，即本文提出鄉土資源調查方法前，針對鄉土理論的基本考量。

##### 2. 九年一貫教育理念 - 學校本位課程

在九年一貫尚未實施之前，即有學者提到當時的鄉土教育，是一門極具地方獨特性的科目，最理想的課程模式，應該是一種由下而上的學校本位課程發展（林瑞榮：87）。而在九年一貫國民教育中，學校本位課程也成為此次教育革新中的一大變革。

學校本位課程，主要是由國民學校的課程發展委員會，充分地考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和資源所發展出的課程類型<sup>14</sup>；所以國民學校可因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適的教材，惟全年級或全校且全學期使用的自編自選教材，則需送交校內的課程發展委員會審查<sup>15</sup>。學校本位課程的精神，是本文提出鄉土資源調查方法前，針對九年一貫教育理念的基本考量。

#### (二)鄉土資源調查的空間背景 - 鄉土空間的雙重結構

在進行鄉土資源的調查時，不可避免地，要先確立鄉土的空間範圍。基於上述鄉土理論、九年一貫教育理念的基本考量，以學區為基礎的鄉土空間雙層結構，較具有操作上的有效性（林聖欽：34-35）。

由於學區的空間結構符合識覺空間、日常空間的概念，其社會關係亦符合主體空間的概念，因此，學區成為鄉土空間界定的基礎；但受到公立學校越區就讀與私立學校開放學區制的問題，鄉土空間的界定又需針對不同的教學環境作適度的調整，即將鄉土空間建構成核心與外圍兩部分。

其中在公立學校部分，不論是一般學區制，或是開放學區制，鄉土空間的核心部分是學區，外圍部分則是越區學生的就學路線；至於在私立學校部分，鄉土空間的核心部分是學校及其週遭環境，外圍部分為

<sup>13</sup> 可參考夏黎明，1988：95-97 與黃武鎮、曹治中，1990：65-72 所揭櫫的參考文獻內容。

<sup>14</sup> 國民中小學九年一貫課程綱要 陸、實施要點，第三項第二條第一款，92.01.15 臺國字 0920006026 號公佈。

<sup>15</sup> 國民中小學九年一貫課程綱要 陸、實施要點，第四項第二條，92.01.15 臺國字 0920006026 號公佈。

學生的就學路線(圖 1)。

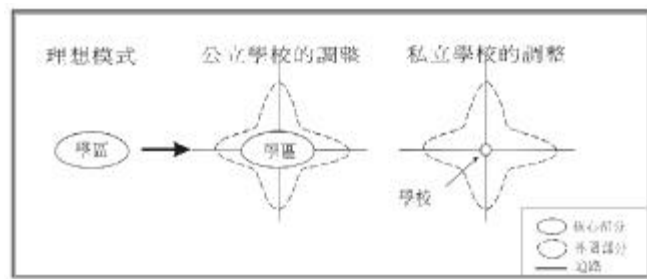


圖 1 鄉土空間的雙層結構示意圖(林聖欽：34)

### (三)鄉土資源調查的基礎概念 - 時間地理學

九年一貫鄉土教育的鄉土資源調查重點，一言以蔽之，即在鄉土的內部，何者才是屬於學生第一手經驗、日常生活、認同與接納的有意義內容？為了尋找這些有意義的鄉土內容，本文借用時間地理學的概念，作為國民教育教師在調查鄉土教學資源時，一項重要的調查方法指引。

時間地理學是由瑞典地理學家 Torsten Hägerstrand 在分析人在區域科學中所扮演的角色時所提出的 (Hägerstrand：7-8)；最初 Hägerstrand 在針對瑞典的一個地方教會堂區進行研究時，為了整理當地居民一生經歷的資料，他將這些資料透過特殊的標記方式繪製成圖，進而從圖裡所構成時空中生活路徑的因素來加以分析(Giddens：116)。

時空路徑圖的繪製，是利用時間的一次元，加上地理空間的二次元所構成的三維空間座標，將一日、一周、甚至一生的生活路徑(life path)加以地圖化而完成(Hägerstrand：10)。在時空路徑圖中，每一個停留點(station)的直線長短，代表這個人在該停留點活動時間的長短；而兩個停留點間的斜線，則代表這個人在兩地間移動所花費的時間，斜率愈大代表花費時間愈多，兩地間的易達性愈低(Lenntorp：162-163) (圖 2)。

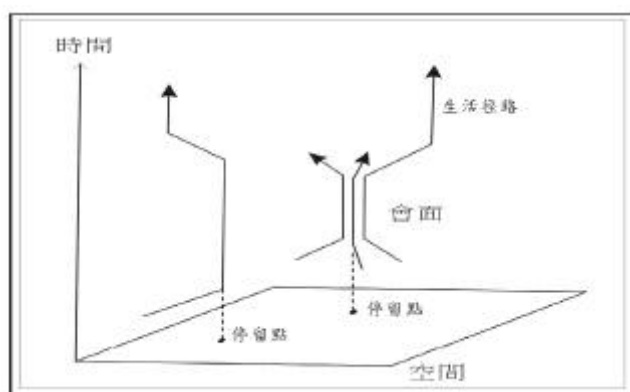


圖 2 時空路徑示意圖(改繪自 Hägerstrand：14)



Hägerstrand 的時間地理學，認為人類行為是為了某種特定目的而產生的，並訂立計畫(project)來達到目的；而時空徑路的圖示分析，即是人類行為受到時間、空間限制的影響，才被導引或抑制成特定的結果(Hägerstrand：11-12)。這些限制可分為以下三種：

1. 能力限制(capability constraints)：主要是人對於睡眠、飲食所需的生理限制，及可利用交通工具的物理能力限制，這兩種限制決定了人在特定時間內可能移動(活動)的範圍。
2. 結合限制(coupling constraints)：主要是指個人為了從事生產、消費、社會諸活動，必在何時、何地、花費多長的時間，使用何種器具、材料、與其他的人或物會合，才能實現其預期目的。
3. 管理限制(authority constraints)：主要是指個人並非在前述之能力限制的可能範圍內均可自由活動，其尚需受到法令、社會習慣、社會組織等管理的限制。(陳憲明：91-92)

因此，時間地理學中的時空徑路圖，是由兩個不同系統的交互作用結果；一是隱含在生活路徑中具有支配性的時間基礎，說明著伴隨人們活動的一些能力限制，另一個則是隱含在主體領域與時空束<sup>16</sup>中具有限制性的空間場景，說明著人們根據其需求與期待，所可能或不可能到達的地點(Hägerstrand：19)。

綜合上述，Hägerstrand 的時間地理學，至少有以下 3 個重要概念：

1. 時間地理學是將日常生活的例行化特徵作為分析的出發點(Giddens：115)，關注時間對日常生活例行活動所產生的制約。
2. 時空徑路的形式則是人類為了特定目的所作的計畫結果。雖然 Giddens 批評 Hägerstrand 並未闡明計畫本身的性質與起源，但並未反對人類行為是由此計畫所引導的(Giddens：121)。
3. 時空徑路圖是藉由人類行為在時空角度的實際觀察，將日常生活的例行事務具體化的結果(Haggett：15-16；Lenntorp：165)。

上述三項時間地理學的重要概念，若應用在鄉土理論上，可以清楚的發現：1.時間地理學強調日常生活的例行化特徵，與鄉土理論強調學生日常生活的概念是相符合的；2.時空徑路是人類為了特定目的所作的計畫結果，與鄉土理論強調學生認同與接納的概念是相符合的，亦即學生認同與接納某些停留點，是可以滿足其心中的期望；3.時空徑路圖是觀察人類的實際行為所繪製而成，與鄉土理論強調學生第一手經驗的概念是相符合的。

簡單地說，時間地理學的概念，尤其是時空徑路圖的應用，可幫助我們在鄉土資源調查時，從鄉土的內部，找尋到屬於學生第一手經驗、日常生活、認同與接納的有意義內容。

#### (四)鄉土資源調查的操作方法 - 時空束、主體領域的應用

在前述時間地理學所提及到的生活徑路圖，基本上是根據個人日常生活例行性事務所繪製而成；若進一步將某地域中每個人的生活徑路，皆繪製在這個三維空間座標時，將會發現有一些停留點，在某個特定的時段，會成為眾人聚集的場所，而這個聚集的場所，Hägerstrand 將其稱為時空束(bundle)，而時空束所涵蓋的範圍則稱為主體領域<sup>17</sup> (domain)(圖 3)；藉由時空束、主體領域的繪製結果，可進一步窺視該地域中群體的社會行為類型(Rogers etc.：242)。

<sup>16</sup> 主體領域與時空束的概念，見下一段的說明。

<sup>17</sup> 依 Hägerstrand 的觀點，由於 domain 內部的居民，會利用法令、社會習慣、社會組織等手段，促使 domain 以外的居民無法進入該範圍，而企圖建立屬於自我的主體空間，因而在這個空間中形成的時空束，是屬於特定群體自我社會關係的建立，而外人是無法與特定團體產生這種社會關係的時空束(Hägerstrand：16-17)。因此，本文將 domain 稱為主體領域，以突顯這些居民所展現的主體意識。

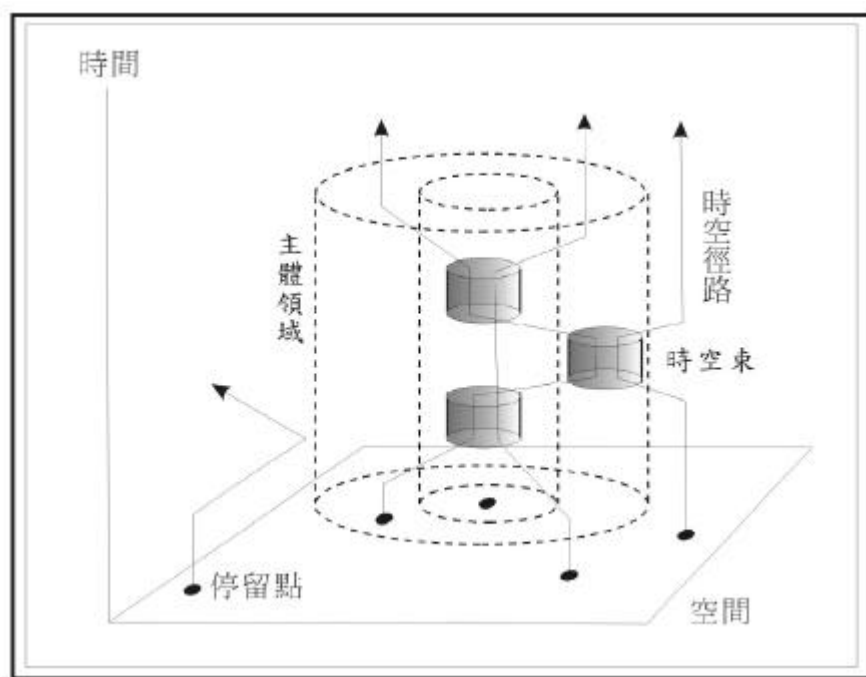


圖3 時空束與主體領域的階層性

時空束的形成，說明了該停留點在特定時空中，成為這群人聚集的重要場所；在這場所中，這群人彼此間產生親疏不一的互動，可能是商業交易，可能是喝茶談心，也可能是討論公務。因此，時空束代表著人群在特定時空中的聚集，形成的是一個重要的社會節點。

另外，Hägerstrand認為由於社會中存在社會階層的差異，因此，具有權力的社會階層，往往會運用己身的力量，擴大管理限制(authority constraints)所帶來的影響力，使得代表該階層社會節點的時空束，會有分布集中的趨勢(Hägerstrand：16-17)；時空束集中而形成主體領域(domain)，遂與其未形成時空束的範圍，形成在空間上的階層性。

若以作為鄉土教育主體性的學生角度來看，其一日的日常生活例行事務，可簡略組合成聚落。上學途中，學校、放學、聚落的日週期活動。其中，學校是學生聚集人數最多、社會關係最頻繁的社會節點，也是時空徑路圖上最大的時空束，可發展出大群體的社會網絡；至於聚落，不論是鄉村的村落，或是都市的集合住宅，則是居住在同聚落中學生返家後的社交場所，因而聚落也會形成少數學生聚集，社會關係較簡單的社會節點，是時空徑路圖上較小的時空束，所發展的是小團體的社會網絡。

至於在上學、放學途中的某些停留點，有些可能也是少數學生聚集，社會關係較簡單的社會節點，是時空徑路圖上較小的時空束；但也有些停留點，雖然是許多學生常常到訪之地，但因學生是在不同時間先後到達該停留點，因而無法形成一個社會節點，自然在時空徑路圖上也就無法顯示出時空束。

簡言之，在時空徑路圖上所形成的時空束，即學校、聚落與上、下學途中的某些停留點，是對學生有意義的社會節點，學生在這裡彼此交換意見，分享人生，共創生活，學生對這些停留點，將比其他缺乏社會關係的停留點，有更多感官認知、心靈映像與價值判斷。因此，這些形成時空束的停留點，代表著學生社會關係的重要節點，這也是教師在實施鄉土教育時，應該特別注意的鄉土教學資源的調查對象。

實際上，學校、聚落與上學、放學途中的某些時空束，集中起來所形成的主體領域(domain)，就是學區的空間範圍，也就是九年一貫鄉土空間雙層結構中的核心部分；而時間地理學的時空徑路圖的應用，就是幫助教師在學校學區(鄉土空間的核心部分)內，以田野調查的方式(陳延輝：166)，去尋找對學生有意義的社會節點，進而轉化成鄉土教育的教材內容；相對地，教師同樣也以時空束的闕如，了解了學生的鄉土空間範圍內，其實還有很多地點，對學生而言是相當陌生的。

最後，從教育的角度來看，這種以學生為主體，以學生的日常生活為主軸，在學校與聚落間構成的學區內，調查鄉土資源的方法，自然相當符合學校本位課程中，教材的編選應考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等因素的要求。此點也回應了在本章第一節所提到的：鄉土資源調查方法，需符合九年一貫教育理念的基本考量。

#### 四、鄉土資源調查方法的實際操作

以下本文將利用鄉土資源調查方法的概念，深入地介紹與分析臺北市文山區明道國民小學六年智班<sup>18</sup>的鄉土資源調查是如何進行操作。

##### (一)明道國小的學區與其環境特色

臺北市文山區明道國民小學，民國65年8月創校(陳明終：168)，位於明義里興隆路4段109巷81號，學區包括了明義里、明興里、忠順里1-17鄰、木柵里25-28鄰、順興里23-24鄰、樟林里12鄰(圖4)；其中木柵里26-28鄰為木柵、明道國小共同學區，樟林里12鄰對一、二年級生為實踐與明道國小共同學區<sup>19</sup>。

在自然環境上，該學區北側為南港山系西南支嶺，地勢最高，支嶺稜線上有一三角點，海拔達116公尺；往南地勢漸低，但至學區中央部份，即木柵路二段時，地勢又開始隆起，一東西走向的山崙地形<sup>20</sup>由此穿過，該山崙比高原有30公尺左右，但因都市化的影響，原山崙多已削平，比高僅剩10公尺左右；越過山崙往南至忠順街二段時，地勢又見平緩，屬景美溪沖積平原，昔日常淹水成災。

在土地利用上，位於學區中央部份的山崙地形<sup>21</sup>，多屬臺北市政府公家機關用地，包括了教育局的明道國小、木柵游泳池、安康圖書館，社會局的老人安養中心、低收入戶安康社區、木柵托兒所，市場管理處的安康市場，交通局的安康停車場、工務局的木柵一號公園，都市發展局的明道國宅，環境保護局的文山區清潔隊等。

至於在學區北、南兩側的土地利用，則以住宅區為主。在北側有馬明潭、木柵兩舊聚落分布，該兩舊聚落的福德祠即位於學區內，其中木柵福德祠旁尚存有農業時代關建的水圳舊道<sup>22</sup>；但是受到都市化的影響，民國50年代開始出現許多現代的集合住宅，包括了興隆山莊、儒家、涵碧新村、幸福、南方桃花源、敦南莊子、觀星臺北、三義新城等社區。至於南側則有下崙舊聚落，該聚落福德祠亦位於學區內，同樣受

<sup>18</sup> 為本文假借的班級名稱。

<sup>19</sup> 資料來源：臺北市文山區公所。

<sup>20</sup> 明道國小學區北側的南港山系與中央部份的山崙，疑林朝榮所稱的Rias型山麓線(林朝榮：304-305)，為古臺北湖時期的台灣式湖岸。

<sup>21</sup> 該山崙原名牛埔，為先民飼養牛隻之地，亦是清代景美至木柵的主要通路，後成為居民塚埔(林萬傳：85-86)，民國61年，臺北市府將該墓地逐年分段搬遷，作為安康社區、學校、公園、分局用地。

<sup>22</sup> 疑為早期從今景文高中的下埤(林萬傳：88)所引水而來的灌溉渠道，現已成排水溝。



圖 4 明道國小的學區環境

到都市化影響，民國70年代開始出現許多現代的集合住宅，包括翠湖花園、南方翡翠、尚德、米堤、春風話語、臺北新貴、忠順林園、萊茵皇家等社區。

學區內的主要道路中，對外連絡道路包括連接景美、木柵的木柵路二段、三段，與通往公館的興隆路四段；內部主要道路則包括緊鄰下崙舊聚落的下崙路，與在集合住宅內新闢的忠順街二段，其餘皆屬巷弄。學生常去的便利商店、書店、早餐店等商業設施，即多位於這些主要道路上。

## (二)明道國小六年智班的鄉土空間

臺北市明道國小六年智班，在九十二學年度下學期共有 25 名學生，其中男生 10 名，女生 15 名(含 1 名智障生)。在扣除智障生，訪談得到的 24 份學生資料中<sup>23</sup>，有 22 名學生居住在學區內，2 名為越區就讀，其中 1 名居住在木柵里華夏六村，1 名居住在順興里忠順廟旁。

就學生上學的過程來分析，由於學生多居住在學區內，兩名越區就讀的學生，住家亦緊鄰明道國小學區旁，因此六年智班 24 名學生皆以徒步或家長接送方式上下學。但是在學生放學後的過程來看，24 名學生中有 2 名每日需至興隆路二段的安親班書寫作業，2 名每星期至少有兩次全家至景美、公館一帶兜風逛街。因此，在考慮這 4 名學生特殊的日常生活作息，明道國小六年智班的鄉土空間，核心部分即為學區，外圍部份包括華夏六村、忠順廟旁，以及興隆路、木柵路為軸線的周遭地區(圖 5)。

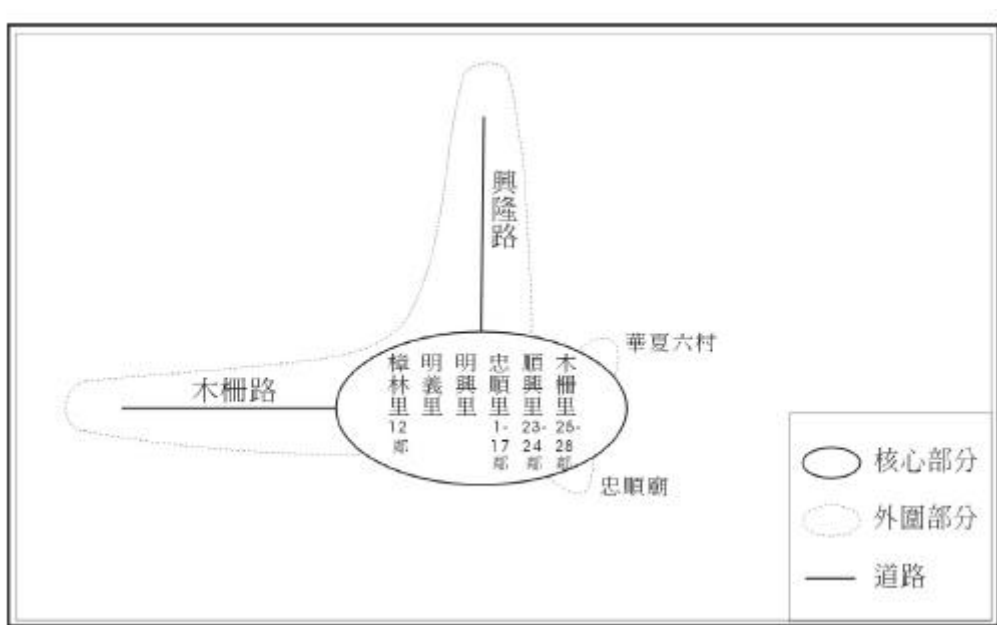


圖 5 明道國小六年智班的鄉土空間

## (三)明道國小六年智班的時空徑路圖

明道國小六年智班的學生，依其居住地區與主要上學路線，可分為四個主要居住區，其中位於東北側幸福社區、南方桃花源、敦南莊子、華夏六村者共有 7 名，多由木柵路二段 109 或 161 巷出入；西北側一帶則有 3 名，多由興隆路四段出入；西側安康社區、早安再興共有 11 名，多由興隆路四段 105、109 巷出入，南側一帶僅有 3 名，多由興隆路四段 109 巷 92 弄出入，東側無任何學生居住。因此，以下即分別以東北、西北、西、南四個居住區，分析學生在上學與放學途中所形成的時空束。

此外，為了操作上的需要與成效，在繪製這四個地區學生的時空徑路圖時，本文又作了兩項修正。

首先，對於繪製時空徑路所需要的日常生活資料，本文除了定義為學生週一至週五每日的生活例行事務外，尚包括學生每週至少參與兩次以上的事務。由於現代日常生活的多元性，不可能有人每日的例行事務

<sup>23</sup> 訪談時間為民國 93 年 5 月 25 日至 6 月 8 日，前後為期兩個星期，利用該班晨光時間進行訪談。

務是一致的，因此，針對學生每週至少參與兩次以上的事務，就其發生次數的頻繁，本文也納入日常生活的概念中，例如前述的兩位學生，每週都會有兩次以上的家庭夜遊，家庭夜遊在本文就納入這兩名學生日常生活的例行事務。

再者，對於繪製時空徑路的座標，本文修正為二維座標，其中橫座標為地點，縱座標為時間。由於三維空間立體圖繪製的不易，並考量本文是介紹如何利用時空束來尋找鄉土教學資源，因此本文將三維座標修正為二維座標，雖然修正後會因空間被簡化為直線，直線上各點間的距離勢必有明顯的誤差，但是如此可使繪圖較為容易<sup>24</sup>，而且也不會失去本文追求時空束的目的。

#### 1. 東北區

該區總共有 7 名學生居住，從其時空徑路的繪製，可以看到其時空束包括了桃花源社區、學校，與放學途中的 7-11 便利商店、達銘書局、好鄰居漫畫店(圖 6 左上)，其中學生在放學以後常從事的活動包括吹冷氣、喝飲料與看漫畫。

#### 2. 西北區

該區總共有 3 名學生居住，從其時空徑路的繪製，可以看到其時空束包括了學校，與放學途中的 OK 便利商店、好鄰居漫畫店、安康社區球場(圖 6 右上)，其中學生在放學以後常從事的活動包括吹冷氣、喝飲料與打球。

#### 3. 西區

該區總共有 11 名學生居住，從其時空徑路的繪製，可以看到其時空束包括了安康社區、學校，與上學途中的早餐店、放學途中的千禧龍安親班、佳佳安親班、安康社區球場(圖 6 左下)，其中學生在放學以後常從事的活動包括寫作業、吃晚餐與打球。在圖中比較特別的是，有 2 名學生放學後是遠赴學區外的布穀鳥安親班，因而布穀鳥安親班也形成一個時空束；此外，在安康社區西半部，其夜間所形成的時空束，在 19 至 21 時呈現斷裂的型態，不似東北區中的桃花源社區，在 17 時以後就呈現完整的型態，這似乎也說明這兩個社區的環境背景、社會構成有明顯的差異。

#### 4. 南區

該區總共有 3 名學生居住，從其時空徑路的繪製，可以看到其時空束僅有學校一處(圖 6 右下)；雖然該區不乏大型社區，但因學齡學生多越區就讀鄰近的力行國小，因而學生人數少，放學後也難以形成時空束。

#### (四)明道國小六年智班的鄉土資源

綜合上述六年智班 4 個居住區的時空徑路圖，可以知道明道國小六年智班重要的鄉土資源，除了最重要的學校外，還包括了桃花源社區、安康社區，以及上學途中的早餐店，放學途中的 7-11 便利商店、OK 便利商店、達銘書局、好鄰居漫畫店、安康社區球場、千禧龍安親班、佳佳安親班(圖 7)。

此外，有些未能形成時空束的停留點，包括了一些學生居住的社區，上學途中的各式早餐店，放學以後的各家便利商店、安康市場、安康圖書館、摩爾書局、家教班等，則可視為次要的鄉土資源。

因此，基於九年一貫鄉土教育，是以鄉土為手段的教育目標理念，若以地理學的區位分析課程為例時，在說明都市化過程中，山坡地與新式聚落設立的區位關係，安康社區、桃花源社區的案例，會比幸福

<sup>24</sup> 將空間簡化為直線，以利於時空徑路圖的繪製，此點可以在許多論文中見到，如鐘寶珍：97-98，101-102；周業登：74-75；陳肅容：112；Haggett：15。

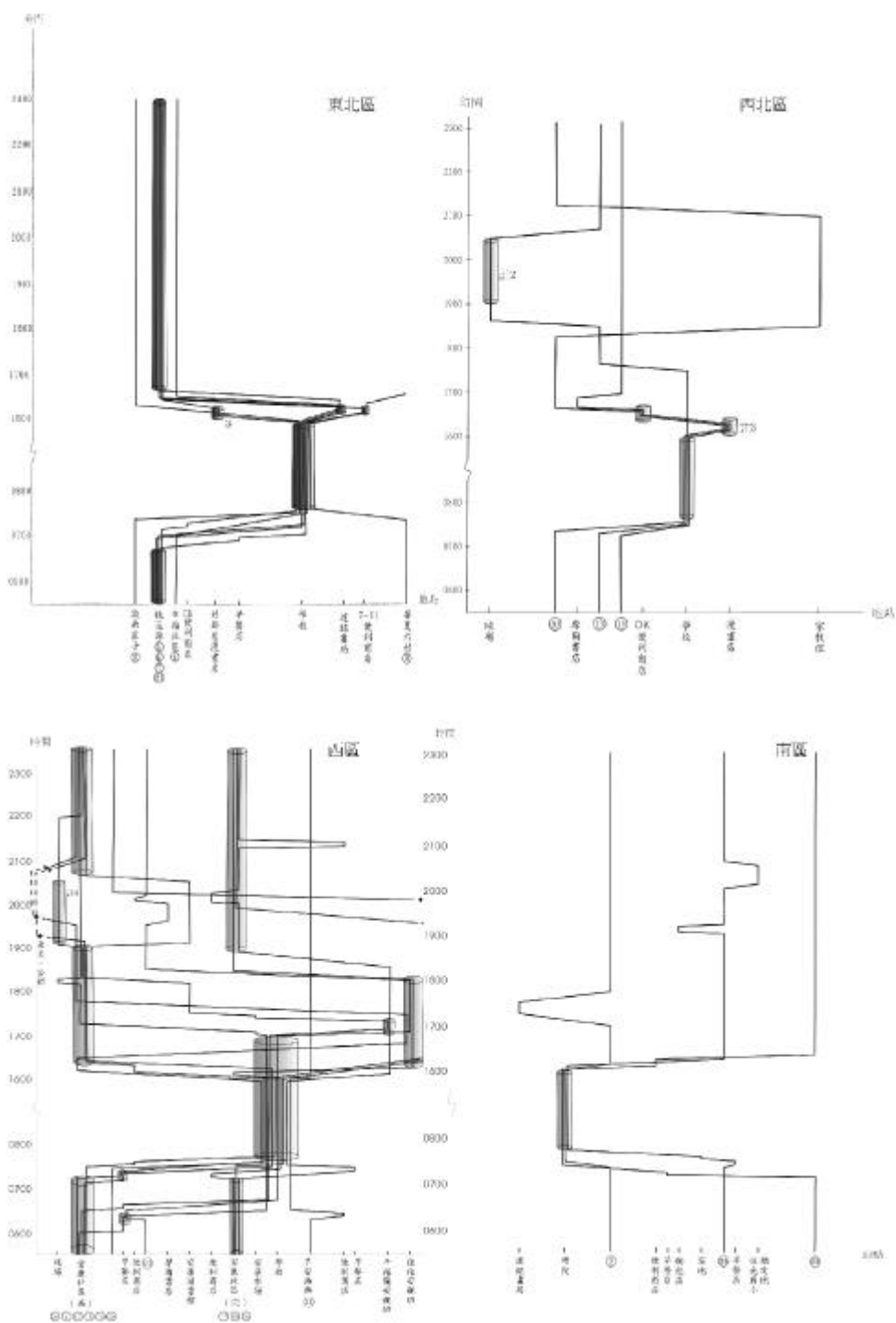


圖 6 明道國小六年智班學生時空徑路圖

註 1：該時空束為本區與西北區各 1 名學生的時空徑路圖所構成

註 2：該時空束為本區與西區各 1 名學生的時空徑路圖所構成

註 3：該時空束為本區與東北區各 1 名學生的時空徑路圖所構成

註 4：該時空束為本區與西北區各 1 名學生的時空徑路圖所構成

社區、敦南莊子的案例，對學生來的更有熟悉度；在說明交通路線與商業活動設立的區位關係，7-11便利商店、OK便利商店、達銘書局、好鄰居漫畫店，會比摩爾書局、福客多等品牌的便利商店，對學生來的更有熟悉度；同樣地，在說明學校設施與文教機構的區位關係，達銘書局、千禧龍、佳佳安親班，也會比摩爾書店、布穀鳥安親班，對學生來的更有熟悉度。

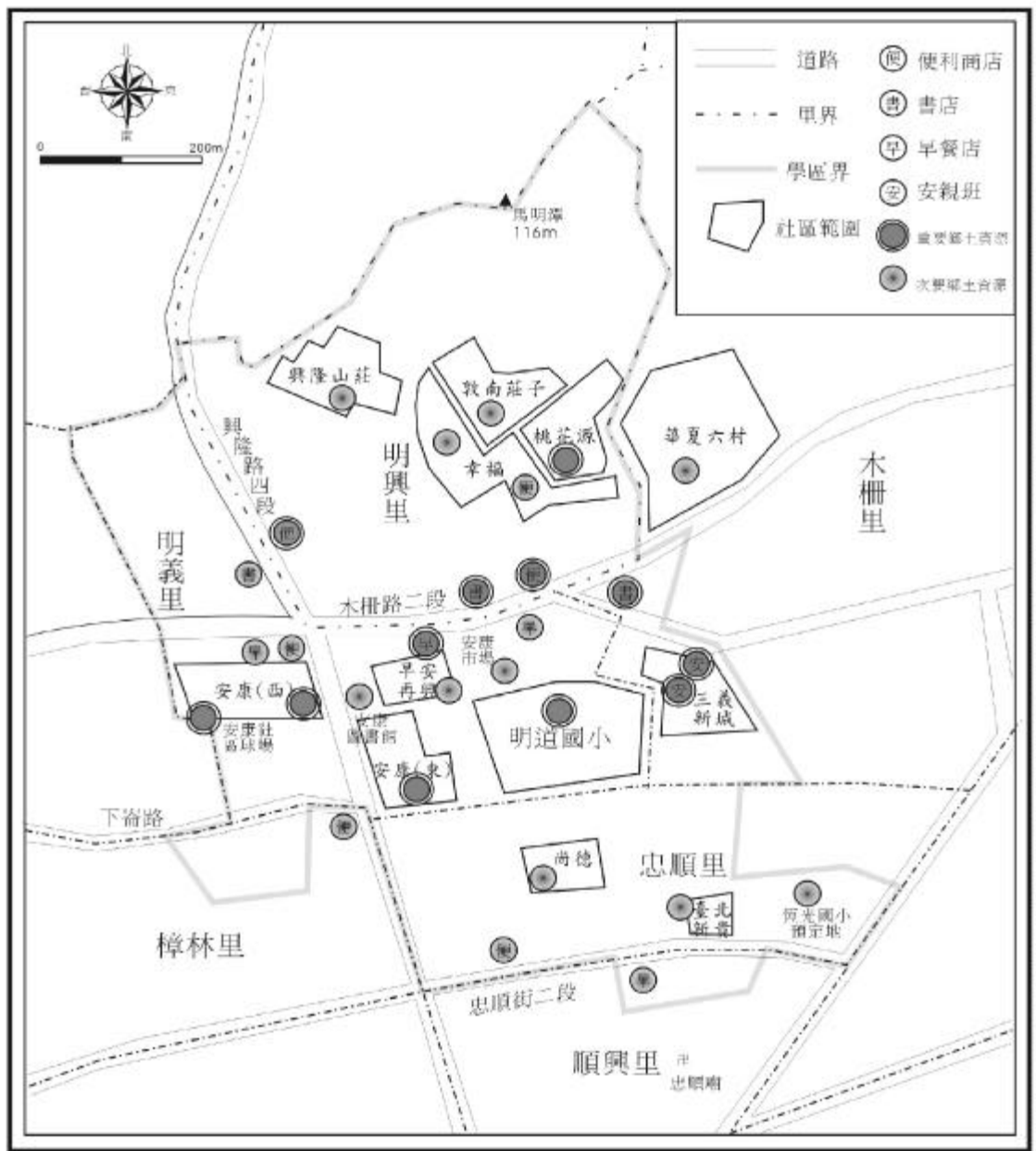


圖 7 明道國小六年智班的鄉土資源



## 五、結論

民國 82 年到 83 年，教育部陸續修正了國民小學與國民中學的課程標準，鄉土教育正式納入國民教育課程結構的一部份；但僅不過 4 年的時間，教育部又提出了九年一貫課程的教育改革計劃，鄉土教育改以融入在各學習領域中，尤其是「語言學習領域」與「社會學習領域」課程。面臨課程結構的轉變，以及國民教育階段九年一貫課程總綱綱要所揭示的課程決定權下放、學校本位課程的理念(陳伯璋：1)，鄉土教育中有關鄉土教材編選的課題，實有必要重新檢視與反省，以符合九年一貫課程的發展。

### (一)問題的回應

為了討論九年一貫課程中鄉土教育的實施，與鄉土教材編選有關鄉土資源要如何調查，本文共提出了下列三項問題：

第一個問題是，在國民教育制度興革中，鄉土教育的教材編選原則有何變遷？

本文藉由教材編選原則的比較，得到在九年一貫以前的鄉土教育，基於「為鄉土而教鄉土」的教育目標，其教材編選原則自然針對「鄉土」議題有明確的定義，鄉土範圍是以行政區作為架構，鄉土內容則以人、地兩個層面作為主要內涵；但在九年一貫的鄉土教育，受到「以鄉土為手段」的教育目標轉變的影響，在教材編選原則中並未對「鄉土」議題有明確的定義。

第二個問題是，如何擬定鄉土資源的調查方式，以符合鄉土理論與九年一貫課程的教育理念？

由於 Hägerstrand 的時間地理學部分概念，與鄉土理論中強調學生的第一手經驗、日常生活、認同與接納的概念是相符；因此，本文借用時間地理學中的時空徑路的概念，提出學生在日常生活的時空徑路圖上所形成的時空束，即學校、聚落與上、下學途中的某些停留點，是對學生有意義的社會節點，這些節點，就是教師在實施鄉土教育時，應該特別注意的鄉土教學資源的調查對象。

另外，從教育的角度來看，這種以學生為主體，以學生的日常生活為主軸，在學校與聚落間構成的學區內，調查鄉土資源的方法，自然相當符合學校本位課程中，教材的編選應考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等因素的要求。此點也說明了本文提出的鄉土資源調查方法，實符合九年一貫課程的教育理念。

第三個問題是，新提出的鄉土資源調查如何進行操作？

本文藉由對臺北市文山區明道國小六年智班的訪談，得到對該班學生重要的鄉土資源，包括了桃花源社區、安康社區，以及上學途中的早餐店，放學途中的 7-11 便利商店、OK 便利商店、達銘書局、好鄰居漫畫店、安康社區球場、千禧龍安親班、佳佳安親班。由此結果，基本上可以說這些鄉土資源是六年智班在進行教學時，比起其他的停留點，對於學生更具有高熟悉度的鄉土感。

### (二)教學的應用

本文提出的鄉土資源調查方法，在「社會學習領域」課程中的應用上，可以從該領域的能力指標中舉例說明。如第一部分人與空間的 1-2-1 能力指標：描述地方或區域的自然與人文特性；任課老師即能從學生的鄉土空間雙層結構中，挑選時空徑路圖中的時空束作為教材的主要案例，如明道國小的實例，自然環境可以學校所在的山崙說明，居民組成的差異也可從學校西側的安康社區與東北側的桃花源社區來說明。

另一方面，依學區為基礎的鄉土空間雙層結構，國小學生的鄉土空間相當是一個村里至數個村里的範圍，而國中學生的鄉土空間則大致是一個鄉鎮的範圍，不同學齡層的學生，在鄉土空間內的認知發展與社

會行為必有明顯的差別；因此，藉由時間地理學的時空路徑與時空束的概念應用，教師將可從社會節點的不同，明瞭國小學生與國中學生對其鄉土認識的程度差異，進而釐清不同學齡層的學生對其鄉土認識的起點行為，以進一步設計符合學生程度的鄉土教材。

此外，值得一提的是，在皮亞傑(J. Piaget)的認知發展理論中，認為學習應以週遭環境的人、事、物為對象，重視實際經驗，進而產生認知基模，爾後個體在面對新環境時，即以舊有的認知結構套在新經驗上適應環境(張春興、林清山：78-80)；因此，從認知發展理論給予本文這種由近至遠、由內向外擴展學習範圍的啟發，鄉土資源的調查，並轉換成教材內容後，尚有兩項重要的教學功能。

一是在社會學習領域上，九年一貫的鄉土教育，是以鄉土為手段的教育目標而展開的，雖然學生以鄉土環境為學習題材，是為了要達成對社會學習領域課程重要概念的學習目的；但實際上，由於這些鄉土資源，是建立在與學生關係密切的日常生活基礎上(郭至和：16)，因而學生在課程中，透過對鄉土的實踐體驗，仍然可以在潛移默化中更深入地瞭解鄉土內涵，進而建立鄉土情懷。

以國民學校學生而言，鄉土是村里到鄉鎮市區的範圍(林聖欽：42)，依皮亞傑的認知發展理論，學生藉由對其鄉土的認知與情懷，將有助於對縣市、臺灣、東亞、亞洲、全球的知識學習，如此即可達成在社會學習領域課程綱要中所揭櫫的「培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀」課程目標。

二是在其他學習領域上，本文所提出的鄉土資源調查方法，雖然是以「社會學習領域」課程為主的角度分析，但實際上，依皮亞傑的認知發展理論，其所提出的以周遭環境事務為對象的學習概念，是沒有區分科目性質的差異，另外也有學者提到九年一貫的鄉土課程，教材是可以融入各學習領域之中的(黃純敏：38-39)。

因而鄉土資源的調查方法也可應用於其他學習領域，就如「綜合活動學習領域」的4-4-2能力指標：分析人為和自然環境可能發生的危險與危機，擬定並執行保護與改善環境之策略與行動；任課老師亦能從學生的鄉土空間雙層結構中，挑選時空徑路圖中的時空束作為教材的主要案例，以此作為課程教材的一部分，來達到所期望的教學目標；如明道國小的實例，自然災害可以從桃花源社區的山坡地開發來說明，人為危機也可從桃花源社區狹窄巷弄對消防安全的漠視來說明。

### (三)另項的思考

本文所提出的鄉土資源調查方法，基本上是建構在「以鄉土為手段」的教育目標，亦即是教師利用鄉土空間內的教學資源，融入於其他課程之中，以達到該課程所揭櫫的課程目標。

但是今日若是建構在「為鄉土而教鄉土」的教育目標，並進行有關鄉土內部結構的課程設計時，這個鄉土資源調查方法則必須再加以修正。需考量的修正方向有下列兩項：

1. 本文以學生為主體，藉由時空束概念所調查出的鄉土資源，僅著重在社會節點的地點介紹；但若強調鄉土內部的結構時，則需針對學生在社會節點之間流動的交通連線，以及社會節點與交通連線組合而成的鄉土結構，作近一步的整理與分析。
2. 本文以學生為主體，藉由時空束概念所調查出的鄉土資源，僅著重在與學生行為有關的社會節點；但若強調鄉土內部的結構時，則與學生社會節點較無關聯的地點，如福德祠、墳墓、宗祠等，則必須另外調查，以納入鄉土內容的整理與分析中。

簡言之，鄉土教育在不同的教育目標下，其衍生的鄉土資源調查方法也會有不同的形式。本文提出的調查方法，是在九年一貫「以鄉土為手段」的教育目標基礎上，從以學生為主體所建構的社會空間中，

借用時間地理學概念，作為教師調查鄉土教學資源的重要指引；教師藉由分析學生社會行為所構成的時空束，作為其在進行鄉土教學前，認識這些對學生有意義的地點，以作為教學過程的教材實例選取範圍，進而達到最佳的教學成效。至於在「為鄉土而教鄉土」的教育目標下，鄉土教育的教學實施自然就必須有「另項的思考」。

## 參考文獻

### 《中文部分》

- 周業登(1996)：臺東泰源盆地的區域變遷 - 族群空間關係與生計型態的解釋，國立臺灣師範大學地理學系碩士論文。
- 周蓮清(1999)：鄉土教育語九年一貫課程，國教輔導，38(4)：12-16。
- 林朝榮(1957)：臺灣省通志稿，卷一土地志地理篇，第一冊地形，臺北：臺灣省文獻委員會。
- 林瑞榮(2000)：國小鄉土教材的評鑑與設計，課程與教學季刊，3(3)：73-90。
- 林聖欽(2004)：九年一貫課程的鄉土空間界定方法，臺灣師範大學地理研究報告，40：21-43。
- 林萬傳(1985)：木柵區地名沿革，臺北文獻，73：83-101。
- 邱小萍、郭至和(2001)：以鄉土教學活動為核心之統整教學方案，教育研究資訊，9(5)：57-76。
- 夏黎明(1988)：鄉土概念之初探，臺北，設計家。
- 郭至和(2000)：從鄉土教學活動到九年一貫課程，國教輔導，39(4)：11-17。
- 陳伯璋(1999)：九年一貫課程的理念、內涵與評析，收於國立花蓮師範學院編，國民教育改革的理論與實務論文集，1-28。
- 陳明終編纂(1987)：臺北市志，卷七教育志教育行政與學校教育篇，臺北：臺北市文獻委員會。
- 陳延輝(1997)：鄉土教學的推展與教材的編輯，臺南師院學報，30：159-172。
- 陳添球(2002)：國小鄉土教學融入九年一貫課程七大學習領域課程綱要之內容分析，花蓮師院學報，15：53-81。
- 陳肅容(1999)：七股潟湖區漁業生態的研究，國立臺灣師範大學地理學系碩士論文。
- 陳憲明(1989)：臺灣東部漁撈活動的時間地理學研究，臺灣師範大學地理研究報告，15：89-116。
- 張自立、高明智、羅秋昭、歐用生(1997)：課程研究：國民小學「鄉土教學活動」概念綱領，教育研究資訊，5(6)：1-8。
- 張春興、林清山(1987)：教育心理學，十四版，臺北：東華。
- 黃武鎮、曹治中(1990)：國民中學鄉土地理教材研究 - 理論與架構 - 臺中：臺灣省中等學校教師研習會。
- 黃純敏(2003)：鄉土文化課程的政策、轉換與實際：文化、認同與教育的分析觀點，教育研究資訊，11(5)：29-58。
- 楊智穎(2000)：我國國小鄉土教育課程發展與實施之研究 - 以臺南縣為例，課程與教學季刊，3(3)：73-90。
- 鍾喜廷(1995)：鄉土教材的設計，收於黃政傑、李隆盛主編，鄉土教育，臺北：漢文，27-35。
- 鐘寶珍(1992)：惡地上的人與地 - 田寮鄉民生活方式的形成與內涵，國立臺灣師範大學地理研究所碩士論

文。

Giddens, Anthony , 李康、李猛譯(2002)：社會的構成，新店：左岸文化。

《西文部分》

Hägerstrand, Torsten (1970): What about people in regional science?, Papers of the Regional Science Association, 26:7-21.

Haggett, Peter (2001): Geography: a global synthesis, 1st. ed., Harlow: Prentice Education.

Lenntorp, Bo (1978): A time-geographic simulation model of individual activity programmes., in Timing space and spacing time. Vol2: Human activity and time geography, p.p.162-180, London: Edward Arnold Publishers Ltd.

Rogers, Alisdair, Viles, Heather & Andrew, Goudie (1992): The student's companion to geography, Oxford: Blackwell Publishers.

《法令規章》

國民小學鄉土教學活動課程標準

國民中學認識臺灣(社會篇)課程標準

國民中學認識臺灣(歷史篇)課程標準

國民中學認識臺灣(地理篇)課程標準

國民中學鄉土藝術活動課程標準

原住民族教育法，民國87年6月公佈。

國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，民國87年9月30日公佈。

國民中小學九年一貫課程綱要，民國92年1月公佈。

語文學習領域 - 本國語文課程綱要，民國92年1月公佈。

語文學習領域 - 本國語文(閩南語)課程綱要，民國92年1月公佈。

語文學習領域 - 本國語文(客家語)課程綱要，民國92年1月公佈。

語文學習領域 - 本國語文(原住民語)課程綱要，民國92年1月公佈。

社會學習領域課程綱要，民國92年1月公佈。

綜合活動學習領域課程綱要，民國92年1月公佈。

收稿日期：93年9月10日

修正日期：93年10月30日

接受日期：93年11月11日