

從「意識」到「認同」

--論台灣鄉土教育的建構

姚 誠

近年來各領域的專家與學者們皆認為在現在的教育體系中，鄉土教育有其不可或缺的重要性，並提出各項推動的策略，期盼在朝野的努力之下，能以鄉土教育活化台灣教育上的僵化現象，在課程和教學上使學校、社區有更密切的互動，也給師生有更寬廣的創意空間。

本文即以「意識」和「認同」兩組分析概念，對鄉土意識和鄉土認同予以詮釋，並據此提出台灣鄉土教育的建構路徑與發展線索，最後在結論中歸納五大分析要項與七大推動策略作為總結。

關鍵字：意識、認同、鄉土、鄉土教育、鄉土意識、鄉土認同

壹、前言

依據八十二年修訂的課程標準，自八十五學年度起，國中一年級每週三節「認識台灣」，分為歷史篇、地理篇、社會篇，每篇每週各一節，取代現在國一歷史、地理和公民與道德三科。而國一課程除音樂、美術外，另增設「鄉土藝術活動」，每週一節，內容包括本土美術、音樂及其他藝術等。國小三至六年級，增設「鄉土教學活動」，每週一節四〇分鐘，分鄉土語言、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土自然、鄉土藝術等五類，各縣市可以針對地方的特色，發展符合地方需要的教材，學校也可以自行設計課程。

國小「鄉土教學活動」應兼顧認知、情意、技能與多元文化的尊重。依據「國民小學鄉土教學活動課程標準」，計有下列四項總目標：

- 一、增進對鄉土歷史、地理、自然、語言和藝術的認識，並培養保存、傳遞及創新的觀念。
- 二、培養對活動的興趣及欣賞能力，激發愛鄉情操。
- 三、養成對鄉土問題的主動觀察、探究、思考及解決的能力。
- 四、培養各族群文化的尊重，以開闊的胸襟與視野，並增進社會和諧。

面對此一教育上的變遷，強化鄉土教育內涵深層思考，實有其必要性。這篇以「鄉土意識」與「鄉土認同」為探索主軸的論文即在這樣的背景下完成。全文以鄉土意識、鄉土認同為分析的核心，更嘗試以「人與土地」的聯接說明台灣鄉土教育的建構和挑戰，期待這樣的分析和建議能使鄉土教育無論在課程結構和教學實踐上都能獲得更清晰的思想理路。

貳、鄉土意識的內涵

在「鄉土意識」裡，「意義」（meaning）這個概念佔有核心的地位。「鄉土」並不是客觀存在的，他是人們賦予意義的結果，只有經過人們主觀意識轉化之後的生活空間才稱其為「鄉土」。「鄉土」，是鄉土意識活動的結果。「空間」（space）與「地方」（place）是很普通的日常用語，但其中卻有不同的意義。它們最大的不同，在於人們在一個「空間」待久了而有感情之後，就變成「地方」了。因此，「鄉土」所指涉不

僅是「自然空間」，而是具有「人文空間」的內涵。人們常說，「家」的感覺真好。「家」和一棟房子的主要不同就在於「家」有靈性、溫暖、感情。「家」和一般房屋不一樣，因為我們賦予了它「意義」。

為人，就是意味著要生活在一個世界裡——亦即生活在有秩序而且使生命事物富有意義的真實裡，這種人類生活方式的基本特性，便是「生活世界」這概念所要表達的。生活世界具有社會性，並從其中衍生出其集體所共有的意義。人們在從傳統到現代的「現代化」過程裡，付出了很高的人文社會代價。「漂泊的心靈」便是在所有代價中最明顯的一個。在變遷中社會的人們，開始對生活意義及社會規範產生懷疑及不確定感，感到自己無根，沒有歸宿。簡單的說，現代化帶來的是一群漂泊的心靈，失落的個人。快樂的傳統人已不存在，憂慮的現代人是現世的寫照。生活世界的病態現象，可以從三方面來看：(1)某個社會的文化遺產對這個社會上的人變得沒有意義，這種意義的喪失直接危及人們集體認同的穩固；對社會中的個人而言，覺得沒有傳統沒有置身其中的感覺。(2)社會內部的分裂，狹隘的地域觀念、階級與族群的衝突層出不窮。社會分裂表現在文化現象方面，便是社會組織合理性依據的失效，表現在個人身上，則是個人不願參與、甚至抗拒整個社會中該有的社會化過程。(3)由個人角度看，病態現象表現在人際關係上，人與人之間出現極端的陌生感，個人覺得自己生長的地方、身處的環境、周遭的衆人是最陌生而無從瞭解的。由上述的情況，我們發現在工業社會的快速變遷歷程裡，人們面臨一連串持久而深遠的身份危機，造成顯著的緊張和焦慮（曾維宗譯，民74）。為了抒解這股遊蕩失根的感覺，尋根成爲一種心理需要，一種「認同」和「歸屬」的需要。個人嘗試建造和維持一個「鄉土世界」（homeland world），來作爲其在社會上生活有意義的中心，這個世界將帶給他持續和整合的意義。有關「鄉土」意義的界定，有如下的一些詮釋：

周國屏認爲「鄉土」是一個人長期居住的生活空間。由於長期生活接觸在此空間內，對此空間環境最爲熟悉了解，因而產生一份特殊的情感，即所謂「鄉土情」。

鍾喜亭認爲「鄉土」是人類居住生活的本鄉本土，包括歷史、文化、生活習慣和自然景觀等。

黃政傑則指出「鄉土」是我們生長和工作時極容易接近的地方，鄉土內的事物都是我們可以經驗的（王鑫，民84）。

由上述的定義，「鄉土」一詞指涉兩種意涵，一指「人們出生的故鄉

或少年時代生活的地方」，一指「長期居住的地方，對該地方已有特別深厚的感情並受其影響」（王雲五，民60）

心繫鄉土似乎是世界性的現象。無論何種文化背景或經濟階層的社會都一樣，傳統社會如此，工業社會也如此；鄉下人如此，城市人也如此，識字的人如此，不識字的人如此。許多人離開鄉土，無論離開多久，鄉土的一切仍被視為珍貴的回憶。在「鄉土意識」的探討上，值得研究的問題是，人們對鄉土依戀情感特別強，這種情感的特徵是什麼？是什麼樣的經驗造成這種意識的呢？那是因為人們幾乎都認為他自己的鄉土是世界的中心，甚至整個宇宙的中心。一個地方的人如此，一個國家的人民也常常如此。由個人經驗來說，這是很自然的。以垂直的角度來看，舉頭望青天，四處是天邊，這個世界的中心在那裡？當然是站的地方。以平面的角度來看，那麼我們居住的地方——鄉土，更是世界的中心（Tuan, 1979）。

自我概念的學習是有順序的，由內而外，由自身擴增到周遭世界，在學習不熟悉事物之前，先要學習比較熟悉的事物。人類生來，即應用一切所有的感覺及手腳來判斷及經驗空間的大小、冷暖及光亮或黑暗。嬰兒從出生下來，便一點一點的學習四周的結構及其概括知識（conceptual knowledge），在經驗中學習了解周遭附近的環境。小孩子以自己的手腳、眼睛，馬上就知道其觀察的範圍，但其所能了解的地方很有限，就如我們如果回想以前小時候的地方或事情，也許記不得很多地方。可是孩子從懂得爬來爬去之後，曉得和父母及其他人遊玩，並且能夠找到玩具或小狗、小貓玩耍時，他所熟悉的不同人物及其家內家外的環境，就愈來愈寬廣，也愈來愈複雜了。從小孩會走路、騎腳踏車，到乘公共汽車之後，在還沒有正式接受「地理」課程時，就已經學習經驗許多他周遭的環境了。並且如果他在這個地方住的愈久，那麼他也就愈與這個地方有了不可分開的感情。

到了成年以後，許多人自己有了車子，可以自由地東西南北跑，如此他對四周環境的感覺力有了不同。他感覺這個世界，實際上有較大了，不只是在書本上、雜誌上、照片上、幻燈上、電視或電影上所看到的而已。他覺得他的生活空間更加寬大了，他也愈有自由了。試想一個人能搭乘各種交通工具到世界各地觀光，將來甚至可能到月球度假，如此他觀念中的世界不但更廣大，內心也將覺得更自由。可是因為他不能在每個地方待很久，所以對於後來經驗過的地方，也就沒有他長久居住的故鄉那麼有感情了。鄉土真是宇宙的中心，又是我們關懷的地方，如此人們怎麼能夠放棄

鄉土、割捨鄉土。這種對於鄉土的意識應是最有價值的。喪失了這種意識，就等於毀滅了他們的宇宙結構，使人有著不安的感覺。

鄉土意識隨著社會的變遷，也應有其調適與轉變。此一轉變就是以多元且動態的鄉土觀取代一元且靜態的鄉土觀。傳統社會裡，鄉土指的是一個人出生的故鄉，或年幼、少年成長的地方（夏黎明，民84）。這種鄉土觀，認為一個人只有一個鄉土，且其中充滿濃厚的「命定」色彩。此一元鄉土觀最大的缺點就在於違反民主社會的關鍵性價值——個體的自由選擇權，而僅以出生地來界定及歸類個體，使得鄉土凌駕於個體之上，而忽視個體的主觀性和選擇性。直言之，鄉土應不再被狹義的論釋為「出生地」或「成長地」，它也可能是「求學地」、「就業地」、「成家地」，甚至也有可能是「養老地」，只要有認同感的地方，就可成為鄉土。鄉土認同取代出生成長，成為指認鄉土的新標準。源自於傳統農業社會中的鄉土意識，必須重新加以界定和論釋，方能在現代社會中獲得生命力。

在現代社會中，不僅有太多的人「少小離家，老大也不回」，逐工作而居的新游牧族群愈來愈多，更有不少的工作與居家生活分屬兩地。如果只對一個人的出生成長的地方才關懷，那麼對於現居地很容易形成一種過客心態。假使一個地方的居民，特別是人口大量移入的新社區，絕大多數的住民都抱著過客的心態，那麼社區意識如何產生？社區共同體的營造豈不是遙不可及的夢想。因此，在高度流動的社會裡，一個人應該對現居地抱持一份認知與關懷，以期培養多元化的認同感。所謂的「第一故鄉」、「第二故鄉」…是可能的，在情感上我們不必再固執於出生地的原鄉約束，而自由的根據自己的條件，對屬意的地方產生認同，成就自我，建構人生的新故鄉。

參、鄉土認同的意義和面向

有關認同的討論，可概括分為二類研究方向。第一種研究方向著重在個人對自我或他人（楷模或偶像）的認同（或稱統合）（張春興，民84）。另一研究方向，則強調個人對其所屬文化，社群、地域的認同（Edward Relph, 1976）。艾瑞克遜（Erikson, 1959）認為：「認同」一詞，意含個體尋求自我的合一性，以及希望與周遭人事相契合的努力。艾氏將人格發展分為八階段，每一個階段都有不同的發展危機。個體面對危機，必須持續

調整自我以為因應，在這不斷與外界相互調適的過程中，獲得自我認同（self-identity）（蘇建文等，民80）。艾氏認為自我認同的形成是終身的歷程，但是其關鍵期在青春期的。青春期的青年人，在生理上有急遽的變化，潛伏期蛰伏的性慾在這一時期又重新活躍；同時又要面對許多人生重大抉擇，如升學、就業等問題；加上在社會中的地位不穩定，以及必須扮演多重的角色；此外，社會變遷的影響，也容易加重青年人的失落感，而發生認同危機（identity-crisis）。此時青年人，必須能順利將自我與外在環境做適切的調適，並將各種角色統合在一起，建立良好的心理社會性認同（psychosocial identity），才能發展出健康成熟的人格（江芳盛，民81）。

綜合上述，可得知：認同是主體（個人）與客體（重要他人，團體等）趨於一致的心理歷程。此一心理歷程，就心理層面而言，即為主體所產生的歸屬感。就外顯層而言，即為主體對客體的行為方式，態度觀念，價值標準等相似性與涉入性的程度。

鄉土認同（native identification）迄今尚無學者對其作明確的定義。學者討論此一概念時，使用類似的名詞，如鄉土依附（attachment to homeland）、地方認同（identity to place）、地方依附（attachment to place）、團體認同（group identification）、鄉土意識等。

段義孚（Tuan, 1979）認為：鄉土依附是一種全球性的普遍現象。它是存在於人們心中的一種心理狀態。在此一狀態下，人們會視其鄉土如同滋養其生命的母體；是匯聚激勵人們努力的美好記憶與光彩善跡所在地；也是心靈空虛時，或是在他處奔尋生機，內心安身立命之處。

Kevin Lynch（1960）則認為是地方認同是辨別不同地方人們個性與特質的依據，亦是做為瞭解認識不同群體的基礎。

Shumaker 認為：地方依附是個人與其居住環境之間的正面情感連結，這種連結，能產生舒適與安全感（危正芬譯，民84）。

張氏心理學辭典則將團體認同定義為(一)個人自覺屬於團體中一份子的歸屬感；(二)個體自覺其所持態度與價值感與其所親和之團體在心理上趨於一致的傾向。

姚誠（民84）則認為鄉土意識是每個人對於其所強烈依戀的外部世界一種親密關係。這種關係是經由語言交流，感情支持和相互接受所凝聚而成。

夏黎明（民77）認為情意的基礎，才是鄉土認同的真正關鍵。鄉土情

懷的形成和內容雖然十分多樣，但最重要的卻對生活空間的歸屬感。

綜合上述，學者對於鄉土認同之相關理念，用詞或有不同，但其概念則有相當之共通性。即鄉土認同中最重要的要素是個人所自覺的鄉土歸屬感。藉此歸屬感，個人獲得探索、發展其生活世界的內在心理動力。綜合上述學者對認同或鄉土認同的看法，可將鄉土認同意義為：個人對其自主覺察的生活空間內，一切人、事、物產生的認同與歸屬的心理歷程。依照前述的鄉土認同內涵，可嘗試將其分別區分為五個實質面向：一、實質環境認同，二、經濟生活認同，三、社會生活認同，四、文化生活認同，五、歸屬感。如表一所示：

表一 鄉土的內涵與鄉土認同的實質面向

空間定位	特 徵	內 涵	實質面向
識覺空間	1. 自然現象 2. 空間特徵	人類感官所能覺察的外在世界	實質環境認同
生活空間	1. 經濟生活 2. 社會生活 3. 文化生活	人類用以滿足生活中物質慾望的行為。 人類為維繫群體生存延續所建構的人際互動體系與行為。 特定人群為凝聚集體情感而有別於其他人群的儀式或民俗活動。	經濟生活認同 社會生活認同 文化生活認同
主體空間	1. 歸屬感 2. 安全感 3. 鼓舞激勵	人類為了認同、安全感、鼓舞激勵所產生的一種對空間的心理需求。	歸屬感

在此，我們可將「鄉土」解讀為一種「心理空間」，而不單純只是一種「地理空間」。因為在這個空間裡，人融入了情感，賦予它意義。而鄉土文化是在該區域內，人與人、人與自然、人與超自然的互動現象總稱。鄉土教育包含對鄉土的認知、情感、行為等，是形成鄉土認同的社會化過程。在上述幾項概念逐漸澄清之後，我們更可提出一個嘗試性的鄉土教育理論架構（如圖一）。

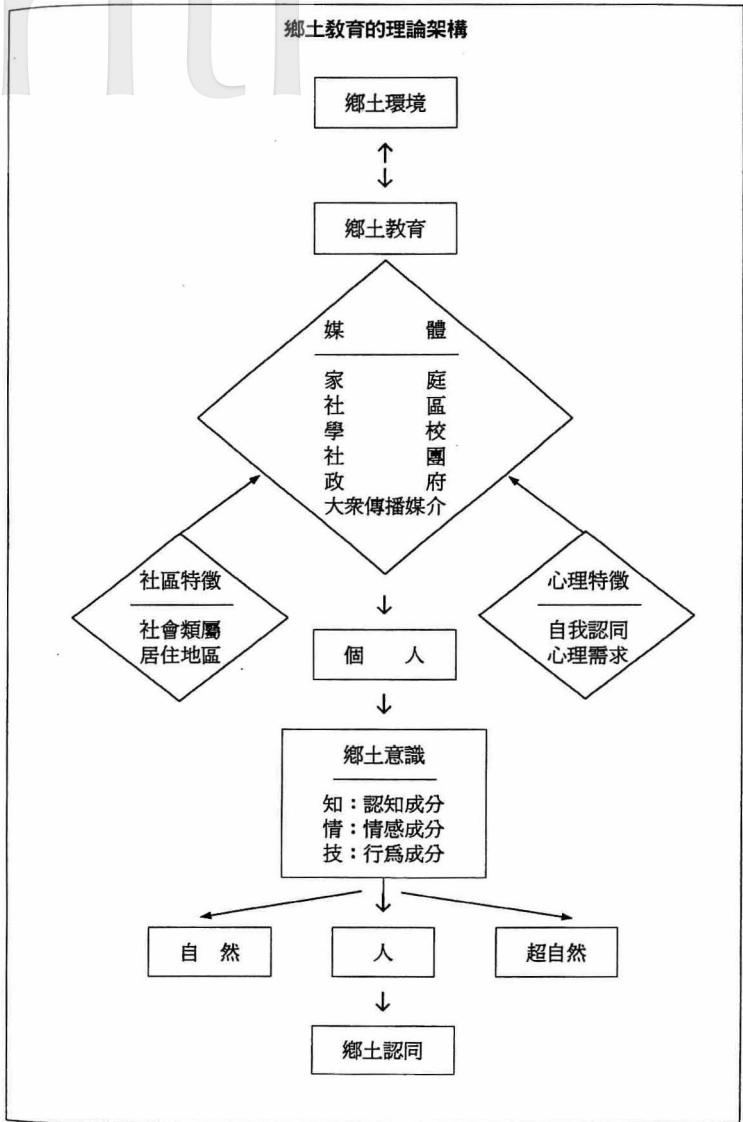
肆、台灣鄉土教育的發展線索

鄉土教育如果從教育史與比較教育的角度來審視，它應是一種思辯、一種觀點，而不能只是一門課或一種教學法。我所認知的鄉土教育應是「鄉土語言與鄉土體驗辯證過程中延伸出來的一種教育類型」，而所謂的「鄉土語言」並非指涉狹隘的母語範疇而已，實應包涵更重要的「土地知識及觀念」，而也不完全限定在科學性的語詞上。在區域文化的探討裡漁民和農民的語言風格就有著明顯的差異，「討海人」那種強悍的海洋、庶民性格，不管是對魚的稱呼，還是捕魚時用的術語，都是漁民從生活中累積出來的與海洋相處的一套機制，這些語言對一般人而言是陌生的，然而它們確是台灣島上某一群人身上川流不息的血液，更是某一些地方文化的沈澱。對鄉土語言的掌握、吸納與傳遞確實是鄉土教育有別於一般教育的重要特徵。另外，所謂「鄉土體驗」，當指教材的精神是否呼應了學習者的生活，以及是否產生「土地面向的感動」，而此處的「感動」及包括興趣、鑑賞、態度、價值、信念等情意行為。因此，在提高學生認知能力的基礎上引導其情意的發展，是鄉土教學的重要目標。

為了進一步釐清台灣鄉土教育的發展線索，這裡就進一步描述鄉土教育的特徵：

一、工業革命遺留下人與土地疏離後的反省

「全球性思考，地方性行動」不只是一句環保的口號，事實上工業革命從經濟過度膨脹所造成環境與社會的變遷，都凸顯了人與土地關係的扭曲困局。換言之，鄉土教育的內涵，首先要把鄉土教育這個理念放置在整個工業革命後，土地經營失據、教育無知於土地、乖離土地的文化等諸多人類共同困境的時代背景上，才有反思和實踐的意義。



圖一 鄉土教育的理論架構

二、地域性是鄉土教育建基的起點

鄉土教育內涵的探索，除了人依存於一般土地形成的土地深層意含及秩序意義外，還需要關照到地域性命題。畢竟，鄉土教育的深層意涵主要來自個別的土地經驗，再漸次沈澱、延伸、建構起來的。其關照個別土地（即地域）的性質，必需被面對，被提及。「全體可以照亮部分，部分也可以照亮全體」，究竟「鄉土」的範圍應該有多大或多小？說實在那不是最核心的問題。我們應該關注的是什麼樣的人在這樣的環境下創造了大家現在生活的這套文化。人們在這塊土地創造文明的過程中，既是許多更小區域之過程的集成，同時也構成更大區域之創作過程的一部份。鄉土教育的同心圓架構以學習者所在地出發，像池子的漣漪，一波一圈往外推移。人的活動當然不會像漣漪那麼機械，所以這個同心圓每環範圍亦因當時人的活動而異。不過有一點是不變的——立足於鄉土，這個鄉土也許是一村，也許是一鄉，也許是一縣，但也可能是全台灣。

三、鄉土教材必須適時反映時間歷程中人与土地的動態關係

人與土地長時間互動，形成倫理關係。這樣的倫理關係有就反映在禁忌、祭典、採集智慧、狩獵、耕作、營建…等生活面相上。然而，隨著時間的推移，人們引進許多利用土地的技術，再加上不同族群與政權的進出，也就促使人和土地相處方式改變，甚至影響到人和土地的關係，以及深遠的土地與生命秩序。因此，審視土地倫理，必須關照到類似時間意義的倫理動態事實，隨時反省、思索，並賦予當代人與土地關係狀態的深層意義。

當然，人和土地的關係有應然「善」的期待，這樣「善」的期待，可能藏在先民和土地相處的智慧裡，也可能寄託在土地生命高歧異的秩序中；這些都可做為面對當代土地變貌時，反省、關照的憑藉。也因此，土地倫理建構志業，要能夠理解當代土地變貌的事實，指出其背後人與土地的連接關係，憑此反照人與土地之間應然的「善」，藉以尋出在課程與教學中實踐的策略。

四、審視多元面向的連接機制

「連接」的意含，是建構鄉土教學的重要關鍵。鄉土教學連接的線索可以是時間的，可以是空間的，也可以是生態的，更可以是社會的…。從連接網絡中賦予鄉土現象意義，將能夠理解該現象的整體意含，以及延伸方向。換句話說，面對鄉土議題，連接的線索越繁複，地方深層意含的指涉越豐碩，則整體課程與教學的實踐意義也將越深刻。

日本學者島越皓之在其生活環境主義的論述中所觸及「科學知」及「生活知」的概念，亦可為鄉土教學帶來啓示。那就是以課程統整的取向將「科學知」與「生活知」予以融會。

課程統整（curriculum integration）是一種課程設計方式，這種課程設計的方式是將類似的知識、經驗組織在一起，希望藉此讓學習者對於知識的學習能更深入，獲得更有系統的知識，更加容易將其應用於日常生活中。為了達到這樣的目的，學習的內容必須以學生的經驗、社會的生活為出發，誠如學者賓尼（Beane, 1997, 4-10）所主張，課程統整應包括經驗的統整、社會的統整、知識的統整、課程設計等四個面向。

因為學者（Fogarty, 1991；Pettus, 1994；Jacobs, 1989；Shoemaker, 1991；Drake, 1991、1993）對於課程統整所關照的面向不同，所提出的統整策略也並不一致，但大致上可以分為以下五種方式：

1. 單一學科（或領域）統整

也就是在維持學科或領域的界線下，在每一個學科或領域內規劃主題，選擇學習內容。所以其實每個學科或領域是獨立的。

2. 平行式統整

以某一些共同的主題來安排各學科或領域的學習內容，這時候雖然學科和領域的界線仍在，但是學科間存在著共同的架構。

3. 跨學科式統整

在人類所劃分的學習領域或學科中，所蘊含的知識常有某些共同的部分。就以這些共同的部分為主題，作為學習的內容。相類似的學科或領域，可以用此種方式，不相似的學科也可採行，只是主題較難尋找。

4. 科際融合式統整

當主題出現後，再思考各學科可以教些什麼，各活動的順序安排完全

以主題為主，不遷就各學科領域。

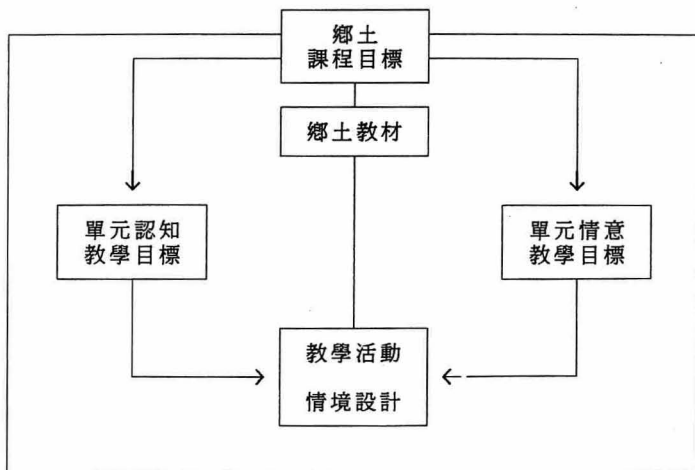
5. 超學科式統整

完全依據主題所需設計教學活動。完全不管那一個教學活動是屬於那一科，或那一科要配合主題設計什麼樣的內容。

在前述五種策略中，課程統整的程度依順序逐漸增加，愈前者統整程度愈低；愈後者統整程度愈高。此五種尚可分成兩大類，前四種還是在學科或領域的範疇內尋找主題的內容，第二大類則是第五種，是跳脫學科的思考方式。

鄉土教學必須更加強調學習的統整性和不可分割性，以及對學習者興趣和經驗的重視。由於鄉土教學必須從學習者的生活世界中發展教學方法，很難有固定的教學步驟，但仍有一些課程設計的原則可以依循：

1. 從生活的整體到部分，再回到生活整體的學習程序。
2. 在有意義的生活脈絡中，建構鄉土教學的意義。
3. 激發學生的內在學習動機，享受鄉土學習的興趣。
4. 以學生的鄉土環境經驗為核心進行統整課程設計。
5. 由師生共同決定學習內容。
6. 以學生的經驗為核心進行統整課程的設計。



圖二 鄉土認知與情意目標整合的教學模式圖

黃武雄教授在「童年與解放」一書中，提出經驗網絡理論，認為兒童透過直接體驗去認識世界，主動了解外在的秩序，以體驗外界的一切，使兒童得以逐漸的認識世界，這就是兒童期發展知識的機制。人類學習透過眼、耳、鼻、手、足等器官，經由視覺、聽覺、觸覺、感覺等活動中而習得知識，所以「知覺」可以從實地的觀察和活動中完成。而戶外教學活動，原本就是一種親身參與的感官活動和經驗活動。從多數教學實務上觀察，那些經過縝密的規劃且訂有明確目標的戶外感官經驗，最能在孩子心中留下深刻的記憶，並影響其態度和行爲。鄉土教學在策略上向來強調戶外教學的重要性，就是希望從戶外的學習活動中，從事具有知、情、意內涵的教學活動。

伍、結論—建構台灣的鄉土教育

就上述鄉土意識與鄉土認同的概念釐清和鄉土教育發展線索的掌握，本結論擬提出台灣鄉土教育建構的五大分析要項、七大推動策略作為建構的基點。

一、五大分析要項

- (1) 鄉土教育議題分析：地方主題、教育重點。
- (2) 鄉土教育參與者角色分析：推廣者（政府機關、社教機關、民間團體、傳播機構、專家學者等），接受者（社區民衆、學校師生等）。但此角色將隨情境而有所更易。
- (3) 鄉土教育內容分析：包括鄉土語文、鄉土自然、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土藝術等五大領域，以及各領域的概念分析與階層建構。
- (4) 鄉土教育管道與活動類型分析：教育管道（學校、社會體系等）、活動類型（戶內、戶外等）。
- (5) 鄉土教育教學角度分析：為鄉土而教學、從鄉土中教學、教學有關鄉土。

二、七大推動策略

- (1) 鄉土教育的推動，應強調「一個地球村」的中心概念，跳脫地域主

義的狹隘觀念，遵循「多元化思考、地方性行動」的原則，講求科際整合的分工方式，使生命格局深化與擴充。

- (2) 鄉土教育策略，應針對地方議題並掌握社會資源，透過學校與社會教育體系「兩種教育管道」，以傳達與分享彼此的鄉土觀與教學活動經驗，以全面擴大落實鄉土教育終身繼續的影響層面。
- (3) 鄉土教育的規劃，宜因地制宜；從人與鄉土的「三種角度教學」（為鄉土而教學，從鄉土中教學，教學有關鄉土），充分利用當地資源，引導大眾向鄉土學習，建立共存共榮的土地倫理與族群倫理。
- (4) 鄉土教育的宗旨，應提昇社會大眾對鄉土的認識、關懷、認同及參與等「四種鄉土素養」，並有助於生活空間的永續發展。
- (5) 鄉土教育的內容，應包括：鄉土語文、鄉土自然、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土藝術等「五大領域內容」，以增進社會大眾對鄉土人文自然的整體認識。
- (6) 鄉土教育的落實，應廣及於政府機關、社教機構、傳播機構、民間團體、學校師生家長等「六類職群對象」，由局部至全面，使鄉土教育擴及全民教育的層面。
- (7) 鄉土教育的執行，應由學者專家，共同針對活動目標（Why）、內容（What）、對象（Who）、地點（Where）、時間（When）、教材（Which）、方法（how）等「7W教學原理」，設計系列活動並評量相關成效。

綜合以上各論點，吾人將可逐步瞭解鄉土教育與一般教育最大的不同，即在於它的貼近性與脈絡關連性（context-related）。所謂「貼近」係指與自己的生活環境有關，也直接觸及自我的生命經驗；而「脈絡關連性」指的是它非但因地而異，而且因人不同，非固定的教材、動態的教學，難以採有形、量化的評量，這些都是建構台灣鄉土教育的過程中應深刻瞭解的本質與侷限。

參考文獻

- 王雲五(民60)。社會學。雲五社會科學大辭典。台北：商務。
- 王鑫(民84)。鄉土教學概說。台灣自然生態與鄉土教學。台北：國語日報台灣鄉土教育資源中心。
- 江方盛(民81)。艾瑞克遜的人格發展理論。郭為藩編，現代心理學。台北：師大書苑。
- 危正芬譯(民84)。環境心理學。台北：五南。
- 姚誠(民84)。心理、空間與時間－鄉土意識的探索。國際人文季刊(International Journal of the Humanities), 4, 141-167。
- 黃武雄(民87)。童年與解放。台北：人本教育基金會。
- 夏黎明(民84)。鄉土與現代世界。台灣的自然生態與鄉土教學。台北：國語日報台灣鄉土教育資源中心。
- 夏黎明(民77)。鄉土概念之初探。台北：設計家。
- 曾維宗(民74)。漂泊的心靈。台北：巨流。
- 蘇建文等編(民80)。發展心理學。台北：心理出版社。
- Beane, J.A.(1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Columbia University.
- Drake, S.M.(1991). How Our Team Dissolve the Boundaries. *Educational Leadership*, 49(2), 20-22.
- Erikson, E. H.(1959). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W.Morton Company Inc.
- Fogarty, R. (1991). Tens Way to Integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria: ASCD.
- Pettus, A. M.(1994). *Model for Curriculum Integration in High School*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southeastern Regional Association of Teacher.
- Rolph, E.(1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.
- Shoemaker, B. J. F. (1991). Education 2000: Integrate Curriculum. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 793-797.

主題文章

Tuan, Yi-Fu. (1979). *Space and Place: The Prespective of Experinence*. London:
Edward Arnold.

(收稿日期：89.3.16；修改完成日期：89.4.15)

From "Consciousness" to "Identity"--The Construction of Native Education in Taiwan

Yao, Cheng

Recently, many experts and educators from various fields concluded that native education is very important in the current educational system. They proposed several strategies to enliven the otherwise stiffened education. Close interaction between school and communities in curriculum and instruction provided teachers/students a wider creative space.

This article attempts to explain the native consciousness and native identity based on the two analytic concepts – consciousness and identity. Then, it analyzes native education in Taiwan. The conclusion includes 5 analytic items and 7 motivational strategies.

Keywords: consciousness, identity, native, native education, native consciousness, native identity

Chair & Director, Graduate Institute of Native Culture, National Hualien Teachers College.