

學生社會空間：高中地理教學對 學生鄉土區域界定的一種嘗試

林聖欽

國工台灣師範大學地理學系

摘 要

1980 年代以來，社會學的理论漸漸地融入到地理學的知識領域中，在此背景下，本文嘗試以新地理學所提出的社會空間觀點，對高中學生的鄉土區域範圍作界定，也藉由社會節點的觀點，提供教師調查鄉土教學資源的方法，以作為高中鄉土地理教學的參考之一。

透過學生的日常生活路徑，並由社會節點、社會空間概念所構成的鄉土區域，具有兩個特點 一是這個鄉土區域，反映的是學生集體的情感與經驗，使得教師在進行鄉土地理教學的課程設計時，能夠顧及到每一位學生的感受；二是不同地區的高中，可以依其學生的主體性，界定出只與該校學生日常生活緊密相關的鄉土區域，希望讓學生對於鄉土特性的理解與鄉土問題的分析，能夠有更好的學習成效。

關鍵字：日常生活、社會空間、高中地理教學、鄉土教育、學生

壹、前言

民國 76 年（1987）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（1993），正式納入國民教育的課程標準中¹，其後雖然歷經了民國 87 年（1998）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²，並有許多學者針對此次教育改革，提出了鄉土教育

¹ 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，與國中的「認識臺灣」、「鄉土藝術活動」兩課程（張自立、高明智、羅秋昭、歐用生，1997）。

² 國民中學的鄉土教育，可分為社會學習領域與語文學習領域兩部分。前者如〈國民中小學九年一貫課程綱要〉中提到 社會學習領域包含歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際

實施的新思維(周蓮清, 1999, 邱小萍、郭至和, 2001; 林瑞榮, 2000; 林聖欽, 2004a, 2004b, 郭至和, 2000; 黃純敏, 2003; 楊智穎, 2000, 薛慶友, 2005)。

至於在高級中學方面, 早在民國 84 年(1995)修訂的〈高級中學地理課程標準〉, 於教學方法中即提出了「相機提出學校所在地區的鄉土地理, 在教室中共同討論, 使學生獲得有關地理的正確觀念」、「講授地理時, 所選用的補充教材內容, 儘量以中華民國及鄉土實例為主, 並相機發揚區域均衡發展的理念」等內容, 說明了在鄉土教育納入國民教育的同時, 實際上, 鄉土教育也已引進高級中學的地理教育體系之中。

然而今日面對民國 92 年(2003)教育部修訂, 民國 93 年(2004)8 月頒定〈普通高級中學必修科目「地理」課程綱要〉(即俗稱的「95 地理暫綱」)的教育變革, 屬於高中區域地理教學之一的鄉土教育³, 其在實施上又應有何對應呢? 本文的論述, 即企圖對此鄉土地理教育課題, 提出一些新的思維, 期能拋磚引玉引起高中教師、社會大眾的討論。

一般而言, 鄉土教育的實施目的, 在於培養學生認識家鄉、關懷本土、熱愛地方文化的鄉土觀, 並以此為出發點, 同理心地去尊重不同的地域、族群和文化, 以建立多元文化觀的永續價值(姚誠, 1996), 另一方面, 學生從鄉土習得的知識, 通常也有較佳的學習遷移成效, 能夠幫助學生達成其他課程單元的教學目標(陳玉玲, 1998)。職是之故, 面對高中 95 地理暫綱的變革, 我們應建立真正屬於學生日常生活經驗的鄉土區域、鄉土資源, 才能有效地引導學生體認到鄉土存在的基礎與意義, 進而增進愛鄉愛土的情操, 或是達到其他地理課程單元的教學目標。

為了建立真正屬於學生日常生活經驗的鄉土區域、鄉土資源, 以期對高中鄉土地理的教學更具實踐意義, 本文提出的問題有下列四項。

- 一、高中 95 地理暫綱的鄉土教育, 其課程實施有何特色?
- 二、鄉土區域界定的理論基礎為何?
- 三、鄉土區域的範圍要如何地界定?
- 四、鄉土區域界定後, 在地理教學上可以如何應用?

互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面的學習。後者則是在國民中小學九年一貫〈語文學習領域—本國語文課程綱要〉的能力指標中, 提到了鄉土語言與鄉土文學的相關內容。

³ 95 地理暫綱的區域地理教育, 包含了鄉土、臺灣、中國、世界地理等四個主軸, 每個主軸都有其特定的教育目標。其中世界地理為「使學生了解世界主要區域的地理環境及其區域特徵」, 臺灣地理為「使學生了解臺灣自然環境的特色與發展背景, 並認知其所形成的區域特色和區域差異」, 中國地理為「使學生了解中國的地理環境特色與發展問題」, 鄉土地理為「使學生了解地理學區域分析的方法, 並建構鄉土情懷」。因此, 世界、臺灣、中國、鄉土地理, 分別構成區域地理的教學體系, 同時可知在 95 地理暫綱中, 鄉土教學的獨立性, 非其他區域地理教學可取代。

貳、95 地理暫綱鄉土地理的課程特色

依據地理教育目標的不同⁴，民國 93 年（2004）8 月頒定的〈普通高級中學必修科目「地理」課程綱要〉的鄉土地理課程，是以兩種形式引進高中地理教學之中。

一、以鄉土為手段的教育目標⁵

該教育目標指的是，地理教師以鄉土為媒介進行教學，來達到其他單元，甚至是其他學科的教育目標。民國 84 年（1995）的〈高級中學地理課程標準〉的鄉土教育，其實踐過程即是此種類型的教育目標型態。

這種類型的鄉土地理教育目標，在 95 地理暫綱中仍持續沿用。其主要置於課綱中的「實施方法」中的「二、教學方法」第四點與第八點

（四）「於適當單元提出學校所在地區的鄉土地理，在教室中共同討論，使學生獲得有關地理的正確觀念」。

（八）「講授地理時，所選用的補充教材內容，儘量以中華民國及鄉土實例為主，並相機發揚區域均衡發展的理念」。

這些教學方法注意事項，實際上與民國 84 年（1995）〈高級中學地理課程標準〉提到的內容，幾乎是一模一樣，可謂是「社區學校化」的教育理念，其意義在於鼓勵教師選擇學校附近社區的教學資源，並將之轉換為學生學習課程，並使學生從具體的經驗中，建構自己的知識，以促進地理教學的成效（李麗日，1999；陳浙雲、余安邦，2003）。

二、為教鄉土而教鄉土的教育目標

該教育目標指的是，地理教師以鄉土為課程主軸，進行鄉土的教學，達到學生認識鄉土，熱愛鄉土的教育目標。在民國 84 年（1995）的〈高級中學地理課程標準〉的鄉土教育，並不被賦予此類型的教育目標，而 95 地理暫綱則是增添了此類型的教育目標。

此類型教育目標，被置於 95 地理暫綱的「目標」、「核心能力」與「教材綱要」三個部份中

⁴ 地理教育目標可分為兩類，一是為地理學而教地理的教育目標，另一是以地理學為手段的教育目標。其中前者的主要精神，是希望學生從知識學科的角度瞭解地理學，後者則是以地理學為手段，企圖透過地理教育來達到某些特定的目的（陳國川，1995：150-158）。

⁵ 為了解民國 80 年代發展的鄉土教育，其課程的教育目標特性，本文參照地理教育目標的類別（陳國川，1995），將鄉土教育目標分為兩類，一類是為鄉土而教鄉土的教育目標，另一類是以鄉土為手段的教育目標。



- (一) 在「目標」部分，主要置於區域地理的目標第四點：「使學生了解地理學區域分析的方法，並建構鄉土情懷」。
- (二) 在「核心能力」部分，主要置於區域地理的核心能力第三點的第 3 小項：「能以全球視野關心鄉土區域問題，並積極思考鄉土區域未來發展的途徑」。
- (三) 在「教材綱要」部分，主要是置於「地理二：區域地理」的第二十一單元—「鄉土地理專題研究」，其細目如表 1 所列：

表 1 95 地理暫綱的鄉土地理專題研究的課程綱要

單元	主題	主要概念	具體目標	參考節數
二十一、鄉土地理專題研究	1.研究問題界定	鄉土地理的問題	1-1 能了解鄉土地理的研究方法	4
		研究方法	1-2 能了解鄉土的地理環境特性	
		資料整理與分析	1-3 能列舉鄉土的地理問題	
	2.鄉土地理調查	野外實察 撰寫報告	2-1 能透過野外調查、訪談操作、蒐集相關資料，並整理、分析與展現資料	
			2-2 能提出對問題的解決方案	

資料來源：〈普通高級中學必修科目「地理」課程綱要〉，民國 93 年 8 月 1 日頒布。

在此部分的鄉土地理，不論是「目標」、「核心能力」、或是「教材綱要」的部份，都明顯地將鄉土地理視為區域地理教學的一部分，尤其是目標部分所強調的「建構鄉土情懷」，即說明了 95 地理暫綱並非將鄉土視為一個先驗存在的客體空間，而是將其作為一個具有主體性的區域建構，因此，其不是如「以鄉土為手段」的教育目標般，只是選擇學校附近社區的教學資源，融入到適當的單元中教學而已。

實際上，在 95 地理暫綱中，鄉土地理課程「目標」的教育理念，是藉由「教材綱要」的實踐，來達成學生應培養的「核心能力」。95 地理暫綱將鄉土地理獨立成一個單元，並於二年級下學期實施教學，以增進學生對鄉土的認識、操作與評價等，這種為教鄉土而教鄉土的教育目標，可謂是此次地理暫綱修訂的重要創新之一⁶。

三、小結

由於 95 地理暫綱的鄉土地理教學，包括了「以鄉土為手段的教育目標」與「為教鄉土而教鄉土的教育目標」，因此，會衍生出另外三個鄉土地理教學的基本問題：

一是鄉土往往是「個人」的情感與經驗之所繫⁷，因此，要如何找出能夠符合「集體」情

⁶ 該部分的鄉土地理教學，依 95 暫綱的施行時程，預計於 96 學年度下學期（民國 97 年 2 月-7 月）實施。

⁷ 如夏黎明（1988）曾整理出一些對鄉土的定義，如「鄉土是指吾人生長的地方」、「鄉土是自己所賴以生



感與經驗的鄉土，以讓教師在進行鄉土教學時，能夠顧及到班上每一位學生的感受。

二是鄉土區域的範圍要如何界定，才能成為一個具有學生主體性的區域，進而真正有效地掌握地理暫綱裡所強調的「鄉土情懷」、「鄉土的地理環境特性」、「鄉土的地理問題」等鄉土意涵。

三是鄉土教學資源的調查重點要如何確立，教師才能選擇合適的教學資源，使學生獲得地理暫綱裡所強調的「有關地理的正確觀念」。

參、鄉土區域界定的理論基礎

鄉土一詞，雖不乏在國內相關教育文獻中出現⁸，但對鄉土進行理論探討，至目前為止，則以夏黎明(1988)建立的架構最為完整⁹。在夏黎明提出的鄉土理論中，提到了鄉土空間應為一識覺空間、日常空間、主體空間，其中前兩者僅是鄉土成立的客體基礎，後者才是鄉土成立的充分條件；所以鄉土空間必須具備第一手經驗、日常生活、認同與接納的內涵(林聖欽，2004a)。因此，當鄉土地理教學實施的對象為學生時，則必須界定出符合學生第一手經驗、日常生活、認同與接納等內涵的鄉土區域，才能夠突顯這個鄉土是學生的識覺空間、日常空間、主體空間，而不是虛構出來的識覺空間、日常空間、主體空間。

關於鄉土區域的界定，英國社會學者 Anthony Giddens 提到的「社會構成」概念，可作為一個相當重要的切入點。其在說明「社會構成」的概念時，雖然曾經對「時間地理學」(time geography)提出幾點批評，但他也認為「日常活動的實踐性對於社會活動的構成來說，具有重要的意義，藉助時間地理學的努力，我們現在能夠開始對互動場景時空的結構型塑問題進行實質性的探討」(李康、李猛譯，2002：120)。

因此，以下將以時間地理學的概念為起點，從學生社會構成的角度，來認識學生的社會空間，以及討論學生的社會空間，是否能界定出一個具有學習意義的鄉土區域。

一、鄉土區域界定的基礎概念—時間地理學

時間地理學是由瑞典地理學家 Torsten Hägerstrand (1970) 在分析人在區域科學中所扮演的角色時所提出的；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

長的土地」、「鄉土是個人出生或長期居住或生活的地方」、「鄉土就是指一個人長期居住生活的地方」、「鄉土是個人的居所」、「鄉土人之生地，即各人之誕生地」、「每一個人都有他出生或久居的地方，這地方便是它的故鄉或鄉土」等；這些定義反映出最基本的鄉土，往往只是個人的情感與經驗之所繫。

⁸ 可參考夏黎明，1988 與黃武鎮、曹治中，1990 所揭櫫的參考文獻內容。

⁹ 夏黎明的「鄉土概念之初探」，可以說是對戰後到 1990 年代，對鄉土概念整理最為完整的一本書。其整理了相當多的文獻，並加以綜合比較，對鄉土的定義，鄉土的空間特性，鄉土的結構等主題進行相當完整的論述。因此，本文遂以夏黎明的觀點，作為本文鄉土區域界定的概念基礎。

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（李康、李猛譯，2002）。

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、甚至一生的生活徑路（life path）加以地圖化而完成（Hagerstrand, 1970）。在時空徑路圖中，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, 1978）（圖 1）。

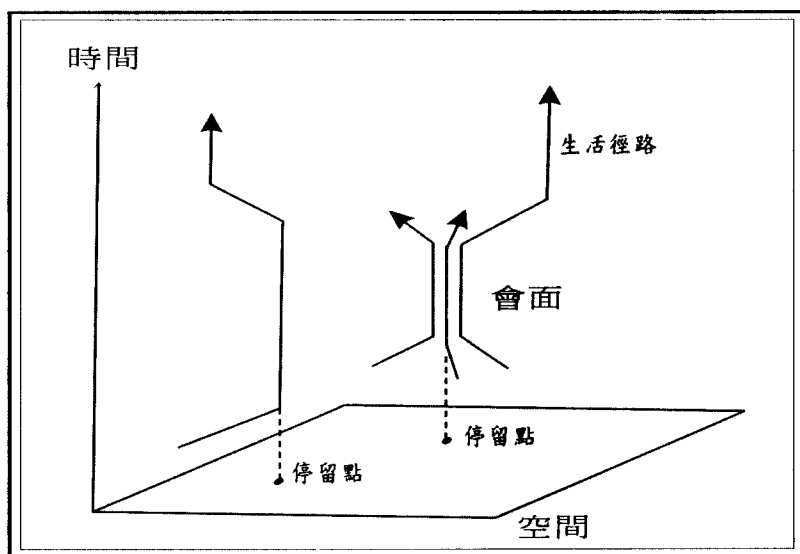


圖 1 時空徑路示意圖

資料來源 改繪自 Hagerstrand, 1970 14

Hagerstrand (1970) 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。這些限制可分為以下三種：

- （一）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。
- （二）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。
- （三）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，1989）。

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（Hagerstrand, 1970）。

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

- （一）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（李康、李猛譯，2002），關注時間對日常生活例行活動所產生的制約。
- （二）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 Hagerstrand 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（李康、李猛譯，2002）。
- （三）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, 2001；Lenntorp, 1978）。

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，藉由時間地理學的概念，尤其是時空徑路圖的應用，可幫助高中地理教師在學生的鄉土資源調查時，能夠從鄉土的內部，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。

二、鄉土地理的區域界定—時空束、主體領域的應用

在前述時間地理學所提及的生活徑路圖，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，會成為眾人會面（meeting）的聚集場所。而這個聚集場所，Hagerstrand（1970）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（domain）¹⁰（圖 2），藉由時空束、主體領域的繪製結果，其被認為可進一步窺視該地域中群體的社會行為類型（Rogers, Viles, & Andrew, 1992）。

¹⁰ 依 Hagerstrand（1970）的觀點，由於 domain 內部的社群，會利用法令、社會習慣、社會組織等手段，促使 domain 以外的社群無法進入該範圍，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。因此，本文將 domain 稱為主體領域，以突顯這些社群所展現的主體意識。



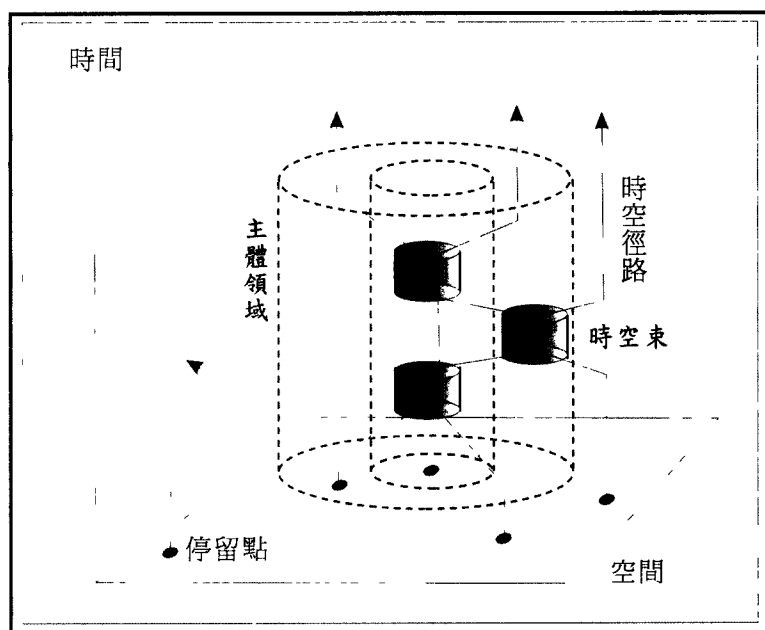


圖 2 時空束與主體領域的階層性

因此，若從學生的主體性來看，上述的時空束，即是學生進行會面（meeting），彼此互動的重要停留點（station），學生在這些停留點交換意見，分享人生，共創生活，產生了一定的社會關係，而成為對學生有意義的社會節點，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。而綜合數個時空束而形成的主體領域，即是從學生的社會行為、社會關係、社會節點，所界定而成的學生社會空間。

三、小結

地理學之所以強調空間組織，不僅是可藉由空間組織來構成區域，更重要的是它也提供了一種觀察社會現象的有用觀點，因為空間組織顯示了我們日常生活週遭的人際、都市、區域、國家之間的連結（link）（Taaffe, 2001）。依此角度，學生們會面產生的的互動，反映的是學生們的社會關係；而發生學生們社會關係的地點，即是學生們的社會節點；而將這些社會節點加以連結（link）而形成的社會空間，即是一種以學生為主體性的區域展現。

簡言之，學生的社會空間（主體領域）就是以學生為主體性的鄉土區域，而且更重要的是，這個社會空間，反映的不是學生「個人」情感與經驗之所繫的鄉土區域，而是學生「集體」情感與經驗之所繫的鄉土區域；至於空間內的社會節點（時空束），對學生而言，因是與其他夥伴發生社會關係的地點，因此深具意義，這些地點就成為教師在實施鄉土地理教育時，應該特別注意的鄉土教學資源的調查對象。

而時間地理學的時空徑路圖的應用，就是幫助教師在鄉土區域內，以田野調查的方式（陳



延輝，1997），去尋找這些對學生有意義的社會節點，進而轉化成鄉土教育的教材，相對地，教師同樣也以社會節點（時空束）的闕如，了解到在鄉土區域內，其實還有很多地點，對學生而言是相當陌生的。

肆、鄉土區域界定的實際操作

藉由上述提出的鄉土區域界定的概念，以下即嘗試以實例說明之，以達到理論與應用相互配合的目的。然而對臺灣各地區的高級中學而言，學生來源差異極大，有的廣達數個縣市，有的僅限於幾個鄉鎮市區，因此，各校以學生社會空間所界定的鄉土區域，其範圍勢必有所不同，以下即以臺北縣新店高中與臺中市臺中女中的實例進行操作。

一、鄉土區域的結構

以臺北縣新店市的新店高中為例，其學生來源主要以臺北市南半部（主要是文山區）與臺北縣新店、永和、中和等鄉鎮市為主（表 2），共有 626 人，佔全年級人數 735 人的 85.17%，而來自基隆、桃園、花蓮等外縣市的學生，僅僅只有 7 人，佔全年級學生人數的 0.95%，亦即可能只有 1% 不到的學生為住宿生；由於新店高中學生幾乎都住在學校附近的鄉鎮市區，每日以通勤方式，往來學校與住家之間，故有社區型高中之稱。因此，從日常生活的角度，新店高中學生每日上、下學所形成的通勤圈，可作為該校學生鄉土區域的空間範圍。

表 2 民國 95 年國立新店高中畢業生通訊住址

縣市	學生人數	比例	鄉鎮市區	學生人數	鄉鎮市區	學生人數	鄉鎮市區	學生人數
基隆市	2	0.27%						
臺北市	178	24.22%	文山	119	南區	55	北區	4
			新店	272	中和	114	永和	66
			深坑	11	板橋	9	土城	5
臺北縣	492	66.94%	新莊	4	三峽	3	樹林	2
			林口	2	金山	1	坪林	1
			汐止	1	三芝	1		
桃園縣	4	0.54%	大溪	3	八德	1		
花蓮縣	1	0.14%	鳳林	1				
不詳	58	7.89%						
合計	735	100%						

註 北市南區包括大安、中正、信義、萬華等區，不包括文山，北市北區包括大同、中山、松山、內湖等區。

資料來源 國立新店高中第 12 屆畢業紀念冊（2006）

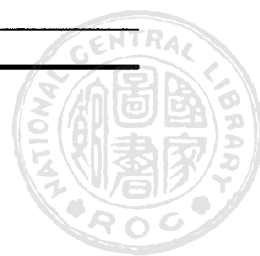


若再以臺中市的臺中女中為例，由於該校參加臺中區的基本學力測驗，因而學生來源主要包括臺中縣、市、南投縣的鄉鎮市區，與苗栗縣卓蘭鎮，因此，除了臺中市及其周圍的臺中縣鄉鎮市的學生，可以每日通勤的方式，往來學校與住家之間，其餘地區的學生，幾乎需要住宿在學校附近，才能夠參與學校的學習過程，其中雖然臺中市、縣的學生分別有 298、319 人，但是來自南投、彰化等外縣市的學生，也高達 170 人，已佔全年級學生人數 781 人的 21.77%，亦即臺中女中約有 1/5 的學生可能為住宿生，遠比新店高中的社區型高中的住宿生人數高出許多倍（表 3）。因此，從日常生活的角度，臺中女中的鄉土區域的空間範圍，需要區分為兩個層次，在核心部份，為通勤生與住宿生每日上、下學所形成的通勤圈，而在外圍部份，則是住宿生的原居地。

表 3 民國 95 年國立臺中女子高級中學畢業生通訊住址

縣市	學生人數	比例	鄉鎮市區	學生人數	鄉鎮市區	學生人數	鄉鎮市區	學生人數
苗栗縣	7	0.90%	苗栗	3	苑裡	2	卓蘭	1
			西湖	1				
臺中市	298	38.16%						
臺中縣	319	40.05%	大里	67	豐原	51	太平	34
			大雅	20	清水	19	潭子	18
			大甲	15	烏日	14	梧棲	12
			龍井	10	神岡	10	后里	9
			霧峰	8	大肚	7	沙鹿	6
			大安	4	外埔	3	石岡	3
			東勢	3				
南投縣	92	11.78%	埔里	26	草屯	23	南投	21
			竹山	9	水里	5	國姓	2
			名間	2	魚池	1	仁愛	1
			中寮	1	信義	1		
彰化縣	61	7.81%	員林	18	彰化	8	大村	6
			溪湖	4	社頭	3	田中	3
			秀水	3	鹿港	3	埤頭	2
			二林	2	福興	2	和美	2
			永靖	1	埔心	1	芬園	1
			北斗	1	伸港	1		
			土庫	1	虎尾	1	四湖	1
雲林縣	7	0.90%	斗六	1	褒忠	1	麥寮	1
			古坑	1				
嘉義縣	1	0.13%	太保	1				
高雄縣	1	0.13%	大寮	1				
花蓮縣	1	0.13%	花蓮	1				
合計	781	100%						

資料來源 2006 中女中通訊錄。



由上所述，從學生的主體性為依據，並參考新店高中、臺中女中的實際案例，鄉土區域的結構，應可分為兩個層次，一是核心部份，即學生（包括通勤生、住宿生）的通勤圈，二是外圍部份，即住宿生的原居地。（圖3）

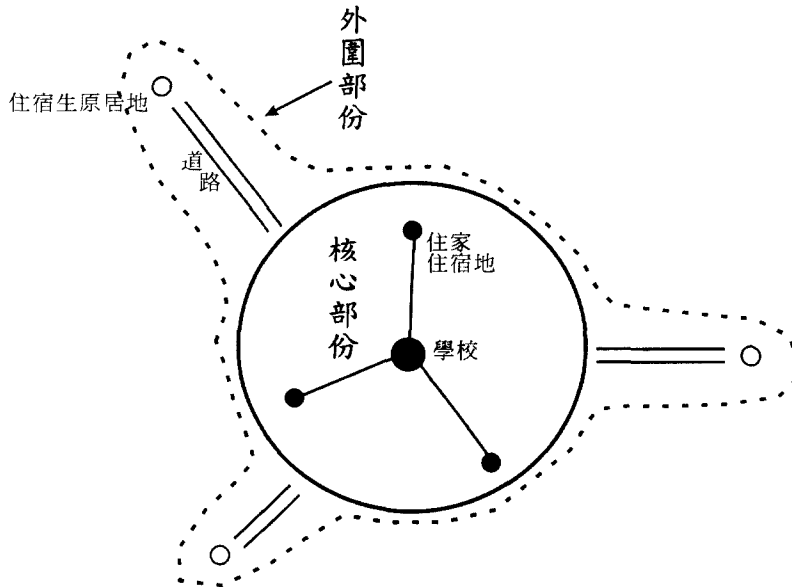


圖3 鄉土區域的結構示意圖

二、通勤區作為鄉土區域核心部份的原因

雖然通勤區在表現上看來，其只是學生通勤就學的範圍，但是從通勤圈的空間結構與社會關係的實際運作，則再再展現了通勤圈是一個具有主體意向的社會空間。

在空間結構上，藉由學生從住家、住宿地點往返學校的求學過程，學校與學生住家、住宿地點產生了功能關係，因而通勤圈便形成了一個以學校為中心，聯繫住家、住宿地點等地點的機能區域（functional region），在這個機能區域中，學校與住家、住宿地點是學生每日往返的節點，學校與住家、住宿地點間的路徑，則是學生每日必經的連線，因而這個機能區域乃是以學生的日常生活路徑、以學生每日接觸的環境所界定而成的區域。

在社會關係上，藉由學生從住家、住宿地點往返學校的通勤過程，每位學生分別從各自的住家、住宿地點來到了學校集結，並在學校產生多元的互動關係，在互動過程中，同儕彼此會相互影響，進而創造、維持、改變彼此行動的模式¹¹（謝高橋，1991），因而從學生的主體性來看，通勤圈便形成了學生同儕間的社會空間框架，學校則是這個社會空間的社會中心

¹¹ 另外，謝高橋（1991）也提到學校、同儕團體都是學生在社會化過程中相當重要的媒介之一。



(圖3)。

實際上，通勤圈作為一個具有學生主體意向的社會空間，也符合學生學習的教育理念。從進步主義觀點而言，教育活動強調的是學生經驗的學習，尤其學生將學校中的經驗，與社區的經驗緊密連結，可謂是擴展、加深學生經驗的重要條件（但昭偉，1992）；就通勤圈的空間結構來看，同儕間的社會關係，即是一種重要的學生經驗，而學校與學生住家、住宿地點的關係，也有助於學生將學校經驗與社區經驗的相連結。

三、住宿生原居地作為鄉土區域外圍部份的原因

一般對於鄉土的認識，幾乎都是等同於家鄉的概念，但從日常生活的角度，鄉土應該是一個相對的概念，例如對已婚婦女而言，婚前的鄉土可能是娘家，婚後的鄉土則成了夫家，其在教導幼童的生活知識時，選擇的情境一定是從夫家附近開始考慮，而不會從娘家附近作思考，因此，每個人在各個人生階段中，會因居住地點的不同，而有不同的鄉土區域。

對住宿生而言，即是類似上述的情況，住宿生在求學過程中，會因學校離原居地較遠，而選擇學校宿舍或附近地區居住，此時其通勤地區，即成為住宿生此人生階段的鄉土區域之一，但是住宿生對其原居地，仍會有鄉愁的存在，所以住宿生在假日仍會返回原居地，或是畢業後也可能返回原居地。因此，對住宿生而言，其通常會同時擁有兩個鄉土經驗，一是住宿生的通勤圈，二是住宿生的原居地。

由於住宿生的通勤圈與通勤生的通勤圈，基本上是重疊的，因而從學生的角度來看，通勤圈應是鄉土區域的核心部份，其可兼顧到通勤生與住宿生的日常生活路徑。另一方面，住宿生的原居地，則作為鄉土區域的外圍部份，以顧及住宿生的鄉愁層面，而該外圍部份的內部，並非如核心部份般，呈現出一完整的社會空間型態，其僅僅只是住宿生原居地的點狀分布型態，藉由著住宿生從原居地前往學校的交通路線，依附在核心部份的四周（圖3）。

伍、鄉土區域的教學應用

由於 95 地理暫綱對於鄉土地理的教學，包括了「以鄉土為手段的教育目標」，如以鄉土地理作為講解系統地理概念的範例，或是「為教鄉土而教鄉土的教育目標」，如課綱中的鄉土地理專題研究。因此，在不同的教育目標下，鄉土區域的教學應用重點，也應有所差異。

以下即針對兩種不同的鄉土教育目標，並以前述對新店高中、臺中女中界定的鄉土區域為依據，進行相關的教材示例說明。

一、以鄉土為手段的教育目標

在 95 地理暫綱的「教學方法」中，提到了教師應藉由鄉土地理的知識，融入於教學之中，



使學生獲得有關地理的正確觀念與發揚區域均衡發展的理念，此種教育實踐，明顯是以鄉土為手段的教育目標。

在此教育目標下，教師進行鄉土地理教材的編選過程中，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，因此，鄉土資源的調查，可以說是鄉土地理教育目標落實在教學過程中的重要憑藉。

而鄉土區域的核心部份與外圍部份，其在地理概念的教學上，又各自扮演不同的意義。

（一）鄉土區域的核心部份

在「以鄉土為手段的教育目標」的實踐上，教師針對鄉土區域核心部份—通勤圈內，有關鄉土教學資源的考量，宜從學生的社會節點選擇之，由於學生對這些社會節點相當熟悉，因此，教師可藉由這些社會節點的詮釋，使學生對地理概念獲致學習遷移的成效。

從作為鄉土地理教育主體性的學生角度來看，學生一日的日常生活例行事務，可簡略組合成住家、住宿地點→上學途中→學校→放學→住家、住宿地點的日週期活動。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；至於住家、住宿地點，不論是鄉村的村落，或是都市的集合住宅，則是居住在同社區中學生返家後的社交場所，因而住家、住宿地點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，如書店、公園、補習班、便利商店等；不過也有些停留點，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、住家、住宿地點與上、下學途中的某些社會節點，這些鄉土教學資源應是教師在作為應用、分析地理概念的首要選擇。

【示例】

以地理學的區位分析課程為例：在講述交通路線與商業活動設立的區位關係，便利商店、書局、漫畫店，會比大賣場、超級市場等地點，對學生來的更有熟悉度。

以地理學的全球化課程為例，在講述全球生產關聯的概念時，冷飲店的泡沫紅茶，西式早餐店的漢堡，會比汽車工業、電腦科技業的例子，對學生來的更有熟悉度。

以地理學的環境保育課程為例：在講述水土保持的概念時，都市學生住家山坡邊的護坡工程、河邊的堤岸工程，會比位於山坡上丘陵茶園的山邊溝、鄰近海岸的防波堤例子，對學生來的更有熟悉度。



（二）鄉土區域的外圍部份

在「以鄉土為手段的教育目標」的實踐上，教師針對鄉土區域外圍部份——住宿生原居地，由於多數通勤生對住宿生原居地是陌生的，所以教師若要從鄉土區域的外圍部份，尋找相關的鄉土教學資源，作為學習地理概念的案例，對大多數的學生言，較難獲致學習遷移的成效。

不過，從住宿生的角度，其之所以會選擇某一所高中就讀，除了考量學校環境、父母及其子女重大利益等主觀因素外，客觀因素的考量有一點是一致的，即易達性的高低，也就是說，即使離開家鄉遠赴外地求學，學生通常也是選擇與家中易達性較高的學校就讀。因此，鄉土區域的外圍部份——住宿生原居地，是藉由高度易達性的交通連線，將鄉土區域的核心部份——通勤圈連結在一起。相對地，對通勤生而言，其雖然居住在鄉土區域的核心部份，但外圍部份，也可能是通勤生假日出遊的休閒地點之一，通勤生的出遊，自然也避免不了這些交通連線的考量。

簡言之，教師針對鄉土區域的外圍部份，若要同時兼顧通勤生與住宿生的熟悉程度，其能夠作為應用、分析地理概念的鄉土教學資源選擇，基本上只能從鄉土區域的核心部份與外圍部份之間的交通網絡（network）著手。

【示例】

以地理學的都市影響圈課程為例：在講述都市影響圈時，學校所在的都市即為影響圈的中心都市，住宿生原居地的分布即為都市影響圈的範圍，而影響圈的範圍是藉由交通網絡建構而成的。

如臺中女中所在的臺中市，是藉由中彰快速道路（省道 74 號）、中投快速道路（省道 63 號）、高速公路臺中外環線（國道 4 號）等公路系統，構成其都市影響圈的範圍。住宿生藉由這些道路系統，由臺中、彰化、南投縣等地來臺中市求學；而居住在臺中市的通勤生，則是藉由這些道路系統，至臺中、彰化、南投縣等地遊玩。

二、為鄉土而教鄉土的教育目標

在 95 地理暫綱的「核心部份」、「教材綱要」中，提到了教師應引導學生認識鄉土區域的環境特色、關心鄉土區域問題，並積極思考鄉土區域未來發展的途徑，此種教育實踐，明顯是為鄉土而教鄉土的教育目標。

在為鄉土而教鄉土的教育目標下，強調的是鄉土的區域性，所以鄉土必須是一個具有主體性，內部呈現有機關聯的空間結構，教師才能真正地從地理學的知識核心——區域複合體（region complex）的概念，進行「鄉土地理專題研究」的課程實踐。

因此，參照前述曾經提到的鄉土區域結構，其核心部份——通勤圈是一個完整的機能區域，而外圍部分只是住宿生原居地的點狀分布，並依附在核心部份的四周，本身無法構成一個完



整的區域。所以，為了要達到為鄉土而教鄉土的教育目標，惟有鄉土區域的核心部份—通勤圈，在教學上才具有重要的意義，而外圍部份則可省略不談。

以鄉土區域的核心部份—通勤圈，作為「鄉土地理專題研究」分析的主軸，其意義在於 1 這是真正以學生為主體，界定而來的鄉土區域，而非任意（或是想當然爾）劃成的客體空間，因為區域內充滿了學生第一手經驗、日常生活、認同與接納的內涵，2 其反映的不是學生「個人」情感與經驗之所繫的鄉土區域，而是學生「集體」情感與經驗之所繫的鄉土區域。

基本上，確立通勤圈作為「鄉土地理專題研究」分析的主軸後，為了「能以全球視野關心鄉土區域問題，並積極思考鄉土區域未來發展的途徑」，通勤圈的探討可分為兩個重點：一是「地點」的觀點：即從人地關係角度，了解通勤圈內部的環境特性與地理問題，有時學生的社會節點，即可作為分析這些議題的重要切入點，二是「位置」的觀點：從全球關聯的宏觀角度，分析通勤圈與其他區域之間的互動關係。

【示例】

以新店高中學生的通勤圈為例：該校的通勤圈主要是臺北市文山區、臺北縣新店、中和、永和市，從該校部分學生居住在中央新村、大鵬新村的社會節點為切入點，該區可以探討的環境特性（區域特色）之一，為該區是大臺北地區軍公教人員主要居住地。

地點的觀點 該區主要位於新店溪及其支流景美溪的兩側，早期每逢雨季，多受水患之苦，因此，過去主要呈現的是農業生產景觀，或是都市的邊際土地利用。在民國 38 年（1949）以後，政府多選用這些生產力較低的農業用地、邊際土地，設置相關的公家單位及其宿舍，如文山區的考試院、政治大學、司法新村、隆盛新村，永和市的大陳新村，中和市的貿易六村，新店市的兵工廠¹²、中央新村、大陳新村、大鵬新村等等。

位置的觀點 民國 38 年（1949）以後，兩岸分治，國民政府為維持政權的法統，在臺設置中央級行政機關及其宿舍（如考試院、中央新村等），並安頓撤退來臺的軍民（如隆盛新村、大陳新村等），充分反映了該區的發展，是受到中國與臺灣的區域關係下，甚至是自由民主社會與共產社會冷戰對峙的全球政治關係下所運作的結果。

【示例】

以臺中女中學生的通勤圈為例，該校的通勤圈主要是臺中縣、市為主，從該校部分學生對臺中港路的熟悉度為切入點，該區可探討的地理問題之一，為臺中港對臺中地區經濟發展的效益評估。

地點的觀點 因應民國 65 年（1976）10 月開始營運的臺中港需要，作為臺中港腹地的臺中地區，除原有潭子鄉的臺中加工出口區外，尚在梧棲、清水、沙鹿、龍井等鄉鎮規劃臺中港特定區，並計畫設置臨海工業區（重化工業區）958.84 公頃、關連工業區¹³560 公頃、

¹² 現為國防部軍法局附屬單位之一。

¹³ 該工業區主要是發展與重化工業有關的中小型綜合工業，因此被稱為關連工業區（許鐘云，2006：22）。



一般輕工業區 99 公頃，期能進一步帶動臺中地區的經濟發展。

位置的觀點：因應全球經濟關係的運作，臺灣於民國 60 年代以重化工業為主的產業結構，在民國 70 年代，逐漸地轉型至技術、資本密集型工業的發展。臺中地區在此產業轉型的背景下，原本在臺中港特定區的重化工業規劃暫告中止，對依賴臺中地區為腹地的臺中港而言，其港務發展也因此面臨嚴峻的考驗。即使現階段，政府於臺中縣市交界設置中部科學園區，但高科技產品主要以空運為主，因此，昔日欲以臺中港帶動臺中地區的經濟發展的策略，在今日仍是有重新檢討的必要（許鐘云，2006）。

三、小結

由於每個學校，乃至每個班級，學生的組成都不相同，因此，依學生為主體所界定的鄉土區域範圍也會有所不同，因而本文是企圖在這些差異上，提出一個鄉土區域結構的概念，作為高中老師在界定鄉土區域的範圍時，可以參考的架構之一。藉由上述的示例，本文所提出的鄉土區域結構，在 95 地理暫綱的鄉土地理教學應用，至少可以包括三個層面：

- 1 鄉土區域的核心部份—學生社會空間（通勤圈）作為一個完整的區域複合體，在教學上可達到為鄉土而教鄉土的教育目標¹⁴。
- 2 鄉土區域的核心部份—學生社會節點作為相關系統地理概念的實例說明，在教學上可達到以鄉土為手段的教育目標。
- 3 鄉土區域的外圍部份—外圍部份與核心部份的交通網絡關係，可作為與交通相關的地理概念實例說明，在教學上可達到以鄉土為手段的教育目標。

陸、從抽象的社會空間到具象的鄉土區域—代結論

面對 95 地理暫綱特別強調鄉土地理教學的背景下，實有必要對鄉土區域的界定提出一套可以操作的模式，以利鄉土地理教學的實施。

以往教師習慣以與學生日常生活關係密切的鄉土資源，作為解釋某一小段課程的教材來源，雖然有助於學生的學習遷移，但在教學過程中，對於鄉土區域性的掌握，往往相當地模糊。而「學生社會」的概念提出，就是希望能夠因應 95 地理暫綱的鄉土地理教學，提出一個對學生鄉土區域界定的嘗試，以作為高中鄉土地理教學的參考。

由於 1980 年代以來，社會學的理論漸漸地融入到地理學的知識領域中，在此背景下，本文遂藉由新地理學所提出的社會空間觀點，對學生的鄉土區域範圍作了界定；也藉由社會節

¹⁴ 就如夏黎明曾經提到「基於教學需要或便利，可彈性地調整鄉土的實際界線，學區、社區、行政區、生活圈、文化圈、地形區、經濟區等，均有可能成為劃分鄉土範圍的重要參考（夏黎明，1988：54）。本文則是依高中學生的主體性，將通勤圈作為劃分鄉土範圍的重要參考。」



點的觀點，提供了教師調查鄉土教學資源的方法。

這種以學生為主體，社會節點所構成的社會空間，不僅使得鄉土地理教育能夠真正地與學生的日常生活相結合；而且這個社會空間，反映的並不是學生「個人」情感與經驗的鄉土區域，而是學生「集體」情感與經驗的鄉土區域，使得教師在進行鄉土教學的課程設計時，能夠顧及到每一位學生的感受。

簡言之，高中地理教師只要透過學生的日常生活路徑，進行社會節點的歸納，與社會空間的建構，即能進一步界定出屬於學生自我認同的鄉土區域；而這個過程正是符應了〈普通高級中學必修科目「地理」課程綱要〉中，「使學生了解地理學區域分析的方法，並建構鄉土情懷」的課程目標。這個學習過程，應該是一位高中地理老師，在進行鄉土地理課程時，可以努力的教學方向之一。



參考文獻

- 李麗日（1999）。論學校與社區的結合——以「學校社區化、社區學校化」之角度觀之。《社會科教育研究》，4，183-203。
- 但昭偉（1992）。學區制之商榷——家長有沒有權利為孩子選擇國民中小學？。《國教月刊》，39(1-2)，31-38。
- 周蓮清（1999）。鄉土教育與九年一貫課程。《國教輔導》，38(4)，12-16。
- 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（2004a）。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。
- 林聖欽（2004b）。九年一貫課程的鄉土資源調查方法。《臺灣師範大學地理研究報告》，41，79-98。
- 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。
- 姚誠（1996）。鄉土台灣，鄉土重建——兼論建構台灣鄉土教育計劃。載於國立花蓮師範學院主辦之「國小鄉土教學教材教法論文研討會」論文，花蓮。
- 夏黎明（1988）。鄉土概念之初探。臺北：設計家。
- 許鐘云（2006）。臺中港特定區的發展。國立臺灣師範大學地理學系在職進修碩士論文，未出版，臺北市。
- 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。
- 陳玉玲（1998）。論鄉土教育的理論基礎。《國民教育研究學報》，4，143-164。
- 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。
- 陳浙雲、余安邦（2003）。社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐。《教育資料與研究》，54，33-46。
- 陳國川（1995）。地理教材設計的理論與實踐，師苑教育叢書 105。臺北：師大書苑。
- 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。
- 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。
- 謝高橋（1991）。《社會學》。一版八印。臺北：巨流。
- 薛慶友（2005）。鄉土教育在九年一貫課程的定位。《人文及社會學科教學通訊》，16(3)，98-113。
- A. Giddens（2002）。《社會的構成》（李康、李猛譯）。新店：左岸文化。（原著出版於 1986 年）
- Hägerstrand, T. (1970). What about people in regional science?. *Papers of the Regional Science Association*, 26, 7-21.
- Haggett, P. (2001). *Geography: a global synthesis*. 1st. ed., Harlow: Prentice Education.
- Lenntorp, B. (1978). A time-geographic simulation model of individual activity programmes. In *Timing space*



and spacing time Vol2 Human activity and time geography, (pp 162-180) London Edward Arnold Publishers Ltd

Rogers, A, Viles, H & Andrew, G (1992) *The student's companion to geography* Oxford Blackwell Publishers

Taafe, E J (2001) Spatial organization and interdependence In S Hanson (Eds), *Ten Geographic ideas that changed the world*, 7, (pp 145-162) New Jersey Rutgers University Press

《法令規章》

〈國民小學鄉土教學活動課程標準〉，民國 82 年公佈。

〈國民中學認識臺灣（社會篇）課程標準〉，民國 83 年公佈。

〈國民中學認識臺灣（歷史篇）課程標準〉，民國 83 年公佈。

〈國民中學認識臺灣（地理篇）課程標準〉，民國 83 年公佈。

〈國民中學鄉土藝術活動課程標準〉，民國 83 年公佈。

〈高級中學地理課程標準〉，民國 84 年 10 月 19 日公佈。

〈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 15 日公佈。

〈國民中小學九年一貫課程語文學習領域—本國語文課程綱要〉，民國 92 年 1 月 15 日公佈。

〈國民中小學九年一貫課程語文學習領域—本國語文（閩南語）課程綱要〉，民國 92 年 1 月 15 日公佈。

〈國民中小學九年一貫課程語文學習領域—本國語文（客家語）課程綱要〉，民國 92 年 1 月 15 日公佈。

〈國民中小學九年一貫課程語文學習領域—本國語文（原住民語）課程綱要〉，民國 92 年 1 月 15 日公佈。

〈國民中小學九年一貫課程社會學習領域課程綱要〉，民國 92 年 1 月 15 日公佈，94 年 8 月 8 日修正後公佈。

〈普通高級中學必修科目「地理」課程綱要〉，民國 93 年 8 月 1 日公佈。

誌謝

承蒙三位不具名審查人詳實深入的審閱，提出許多極具建設性的意見，作者已針對意見修改內容，謹向三位審查人致謝，當然文中內容，責任仍由作者自負。

作者簡介

林聖欽，國立臺灣師範大學地理學系，副教授

Sheng-chin Lin is an associate professor of Department of Geography, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan

E-mail t24010@ntnu.edu.tw

收稿日期 96 03 05

修正日期 96 09 14

接受日期 96 12 21



Students Social Space: a Method to Define Students' Home-place in Geographical Teaching of High School

Sheng-Chin Lin

Department of Geography, National Taiwan Normal University

Abstract

Since the 1980s, theoretical sociology and geography have increasingly emphasized the notion of social space. This study defines students' "home-place" as a kind of social space which can also be interpreted in the light of social-node and everyday life-path theory. The study goes on to suggest that a geography course on "home-place" can help students to better understand their own "social space" with the school, the home and the community. To design their home-place course teachers will need to take into account students' collective emotions and experience, their accounts of their everyday life. One of the key ideas is that students will be eager to study harder in a course which enables them to better understand their own local situation, their own home-place.

Keywords: everyday life, social space, high school geographical teaching, local education, student

