

(本文尚待排版與校對)

《臺灣社會學刊》第 71 期
2022 年 6 月，頁 xx-xx 【研究論文】
10.6786/TJS.202206_(71).0001

地方教育如何為鄉村發展增能？兼論美濃如何使其可能

吳品賢

本文之資料蒐集部分係於農委會委託中央研究院執行之「台灣農村社會文化調查計畫」支持下進行，部分受科技部專題研究計畫 MOST 109-2410-H-153-010-贊助。不同階段之初稿曾發表於 2020 臺灣社會學年會、2021 文化研究年會，以及 2019、2020 年屏東學暨南台灣社會發展學術研討會，感謝石易平、張弘潔、劉仲恩、王慧蘭、鍾怡婷及與會者的評論與回饋，也要感謝夏傳位對本文初稿的建議及邱毓斌的督促與交流。並感謝匿名審查委員及《臺灣社會學刊》主編陳美華與編委會給予寶貴的修改建議。助理鄭竹君、陳易鈴、楊仕林、許苦心、陸韻淳、陳喬妤提供的協助，以及與我共同參與社區活動的屏大同學的投入，在此一併致謝。沒有諸位受訪者與引介者以及龍肚國小的不吝分享則無以支撐本研究，再申謝忱。

※收稿日期：2022.03.01 接受刊登：2022.09.12

吳品賢

國立屏東大學社會發展學系

通訊地址：900391 屏東縣屏東市民生路 4-18 號

Email：pw66.ac@gmail.com

摘要

提及美濃很難不從 1990 年代的反水庫運動談起，運動期間及後續動員的青年返鄉潮下精彩的社區工作表現，使美濃作為社區營造案例自 2000 年代後廣受討論，但卻少有文獻從教育在建構地方認同的著力談起，論反美濃水庫運動的社會力起源及去向。主流社區工作書籍視認同為社區構成要素，卻幾乎未有深入探討如何營造認同；視教育為教化成員、推動發展之重要方法，卻少有著眼教學行動在認同形塑的貢獻。此外，隨著教育部 2000 年代起對地方特色課程的鼓勵，近十年台灣鄉村教育文獻中出現不少中小學特色教學的案例研討，唯多著眼課程前後之成效評估。本文借用批判式地方本位教育學的觀點，檢視美濃地方教育中的認同與行動實踐，補充教育在鄉村社區成員社會化上較遠程影響之探討。本文以美濃及其中的龍肚國小為例，於四年間進行參與式觀察，訪談社區及教育工作者、龍肚國小成年校友、農友等，指出基於學校與社區公私部門的彼此認同與夥伴關係，兼具批判性與地方意識的教育行動，得以展現以教育創生另類發展之能動性，於生活教學實踐中促成物質與象徵的鄉村雙重性之對話，培力學生農藝身體知識、鄉土文化認同，積極向學生與社區傳遞農的價值，開展人們對鄉村經濟與發展的另類設想。

關鍵詞：鄉村教育、地方社區認同、批判式地方本位教育、鄉村雙重性、另類發展

How Local Education Empowers Rural Development? A Case Study of Meinong

Pin-Hsien Wu

Department of Social Development, National Pingtung University

Meinong has been well studied as a case of community-led development ever since the Meinong Anti-Dam Movement. During and after the movement, Meinong has witnessed the return of young people to the community, many of whom afterward joined local NGOs and educational institutions. However, few studies on Meinong have investigated the effect of education on people's identity construction, in spite it cultivated agency for the movement and constantly works as a key mechanism to boost local development. The paper is based on my four-year fieldwork in Meinong, during which observations and interviews were conducted with NGO members, educators, adult alumni of Long-du Elementary School and farmers. My finding suggests that educators those adopt critical pedagogies of place, while in and with the support of community partners, are more capable of agency to facilitate our engagement with both material and symbolic politics of rurality and to empower alternative rural development.

Keywords: rural education, place and community identity, critical pedagogies of place, two-ness of rural life, alternative development

一、前言：地方教育如何為鄉村發展增能？

本研究以美濃為例，藉地方本位教育之實踐探討鄉村社區認同之建構如何有助另類地方發展。當前台灣鄉村普遍面臨人口外移、高齡化及少子女化問題，欲緩解城鄉人口結構的傾斜，除透過政府及民間方案提供「推力」鼓勵青年返鄉，農村如何強化「拉力」，讓在地人更認同社區文化、成為地方發展的動力？

美濃藍衫老店受訪時說道他們賣的是「文化」。店內客群多為對客家文化喜好、有懷舊之情者。而今有此情懷者愈來愈少，令新一代學徒不免對發展前景心存疑慮（田野記錄 190711）。國小畢業即跟著父親製版、年逾七十的糕餅師傅回憶道，從前每逢祭祀時節就會湧入大批訂單，相較之下現今對傳統糕餅的需求大不如前，「吃的東西多了，有的小孩都不吃了」（田野記錄 190706）。部分基於對此問題的意識，美濃的國中小學積極於教學中帶入地方文化內涵，協同社區業師，在教學中融入食農指導、生態導覽、技藝介紹等，透過教學行動向年輕世代傳遞對農村人文與環境的重視。於此脈絡中，本文欲探討地方學校作為社會化的重要機構，如何與社區的動力接軌，看見社區的需求、並以教育行動回應之？

廣義的教育指個體社會化、融入特定文化的過程，此亦認同形塑的過程。透過生活在特定文化中，不成熟的個體逐漸成長為文化承載者。許多社會化機構都涉及此過程，如家庭、同儕、學校等，經由這些機構，人與人相處、互動，個體習得語言並養成行為模式，融入文化中成為群體一員，在既定社會秩序中發展且發揮個人潛力（Guttek, 1997: 4-5）。綜觀坊間社區工作讀本幾乎都將「認同」視為社區構成及社區工作得以推展的要素，但認同如何生成，尤其教育對社區成員的影響，卻未得到相應的關注。社區認同體現於成員對地方的歸屬感、我群意識、對現況及問題的共同認知、集體參與的意願等（Stepney and Popple 2011 [2008]；李易駿 2017；林勝義 2011；林萬億 2020；姚瀛志 2011；蔡宏進 2012；蘇景輝 2009）。在典型的社區工作步驟討論中（林勝義 2011: 102；姚瀛志 2011；蘇景輝 2009），從接觸社區、評估需求、建立組織、規劃方案，到執行工作方案及後續評估，幾乎未有深入探討如何營造社區認同之環節。箇中原因許是認同多在實際互動、身體實作中積累形成，不易以步驟或程序論之。然而教育正是認同形成的重要機制。本文將藉美濃案例呈現「以教育做社區」的潛力，並給予教育與社區發展兩者的關聯更多關注。

社區工作讀本中所提及「教育」的應用，多強調其教化與培力功能，以期使社區成員成為社區或主流社會之理想公民、得以貢獻其力，較少著眼社區中的教育在地方社會現場發生的作用。少數如李光中等（2008）之研究，以社區發展方案為標的，探討學校可以如何與社區建立夥伴關係。作為一行動研究，該團隊分析台東某社區中不同利害關係人（NGO、公部門、小學、業者與居民等）各自的關切，設計出參與式平台，試圖促成有利各方且有助解決社區問題的提案。該文點出，團隊進場前社區和學校作為兩造，從未設想過互相協力的可能，亦不知有許多政策資源是可以合作運用的。社區端認為社區的問題該由社區解決，老師的唯一責任就是教學生；學校端則認為教師本就應承擔編撰教材、設計教案的任務，即使在鄉土教育的推動上也不宜假手他人。隨著行動研究推進，經多次交流大家發現地方學校有裁併危機、社區則有產業轉型需求，從交集點共同擬定了社區工作方向，包括地方資源調查、學童與居民解說員培訓、生態遊程推展，以此向公部門申請計畫支持。然而，研究團隊與計畫退場後社區和學校能否維持合作透過該文不得而知；唯論文出版三年後文中提及的一所小學已於 2011 年裁撤。

本文欲呈現美濃案例中社區及教育工作者之間長期的相互培力與協力，這種夥伴關係是藉由地方教育為鄉村發展增能之所以可能的關鍵。縱然社區場域的條件因地而異且經驗難以複製，但檢視相對出色的案例中地方教育實踐如何再製、強化社區認同，並促成認同轉化為行動，可謂對所有社區皆具參考價值之取徑。

下文首先回顧受批判理論影響的教育社會學對於教育體制再製結構的批判，再簡介批判式地方本位教育學（Gruenewald 2003），以說明它為何是藉由教育回應結構限制、培力鄉村發展能動性的重要取徑，並援引鄉村的雙重性（Bell 2007）概念以檢視鄉村發展涉及的象徵性及物質性因素。接著簡介本研究採用的研究方法，即帶有行動研究取向的參與觀察與訪談；為了呈現學校與社區的協力關係，本研究以美濃社區為田野場域，並以其中的龍肚國小為討論學校教育時的主要案例。其後，以田野資料呈現學校如何與社區共學共生，共同建構地方認同、再生社會實踐動力。

二、文獻探討

(一) 學校教育作為改革機制的限制與可能

受批判理論影響的教育社會學者特別關注教育領域中的批判與改革，對主流教育在複製不平等結構的角色提出反思，同時肯定利用教育賦權弱勢者、促成社會變革的可能。其批判分析視角有新馬克思主義淵源，改革倡議則以拉丁美洲教育社會學家 Paulo Freire 於 1960 年代起發動的「受壓迫者教育學」(2019 [2018]) 為代表，啟發了後續以教育實踐社會轉型、去殖民化、激發社群創造力的討論與行動。

受新馬克思主義影響，批判理論學者視學校為傳遞統治階級意識形態、再製階級優勢的機構，尤其對正規學校教育的改革性持保留態度。針對資本主義結構的再製，教育社會學者 Samuel Bowles 與經濟學家 Herbert Gintis (1989 [1977]) 指出，學校教育之結構符應資本主義經濟制度，傳授技能並透過功績主義塑造學生競爭意識與成就動機，使學生習慣於場所紀律、層級關係與權威。在意識形態再製上，Louis Althusser (2014 [1995]) 指學校、教會、大眾媒體等皆屬意識形態國家機器，靠隱晦、象徵性權力規訓其成員，是文化霸權及掌權者強化其所建立秩序之合法性的取徑，經由教育與文化行動促使社會成員將霸權意識形態內化 (Althusser 2014 [1995]; Apple 2002 [1990]; Gramsci 1971; Gutek 1997; 黃庭康 2018)。

批判教育社會學者並檢討道，公開及潛在的課程、教學方法、考試測驗等往往再現統治階級對從屬階級的支配。Michael Apple (2002 [1990]) 指出，學校會透過潛在課程使學生將假設性規則內化為義務。不同於公開課程，學校的潛在規範與價值教導通常不會明文出現在教學議程中，而是透過師生活動將隱匿的規則建構為社會秩序。例如學校空間使用權的畫分反映了私有財產制思維，對效率的極度倡導則符應利益生產極大化的市場機制。保守的學校面對私有財產制、既定律法與規範不假批判的遵從，將使年輕世代誤信我們所處的社會之運作模式為我們所能擁有的最好可能。

而縱受制於宏觀結構，我們不應忽視行動者的主觀意識對社會權力有其能動性，具批判思維的教育工作者可望賦予學校教育對社會化正面的影響。同樣來自馬克思主義及批判理論的啟發，新教育社會學或批判教育學者 (如 Freire 2019 [2018]; Giroux 1988; McLaren 2003 [1998]) 主張教育除傳佈主流社會秩序，也有賦權學生政治意識覺醒、思辯社會問題的可能。那麼學校如何免於淪為 Althusser (2014 [1995]) 口中的「意識形態

國家機器」，而轉化為公民社會意識覺醒的基地？Freire (2019 [2018]) 提醒教育工作者不應自限於囤積式教育 (banking education)、將主流意識形態與迷思化的現實填塞給學生，而應介入現實改造，以提問式教育展開對話，師生一起成為對現實具批判力的探究者，並將探究重心從壓迫者轉至受迫者，不接收壓迫者的觀點為「知識」，而是透過人與人、與周遭的互動，由受迫者對自身處境加以探究，從中產生覺醒與知識。

例如 Henry A. Giroux (1988) 所強調，教育工作者應作為以教育行動促成社會轉型的「轉化型知識份子」(transformative intellectuals)。Giroux 引教育哲學家 Israel Scheffler 的話提醒我們，不應將教師視為僅僅是既定任務的執行者，而應視其為具自由意識、有助增能年輕世代智識與批判力者 (Scheffler 1968: 11, 引自 Giroux 1988: 125)，Giroux 並接著提出，教師應為「轉化型知識份子」，檢視教育的政治性並將政治批判思維融入教育，向學生揭示「知識」的生產與詮釋背後涉及的權力關係 (Giroux 1988: 127)。而為發揮其知識份子的作用，教師須創造社群之間在教學與研究上能互相培力的意識與結構條件，以發展反霸權的課程與教學方法，賦能學生批判地認識社會、改變社會 (Giroux 1988: xxxiv)。隨著對「知識」的解構，在 Freire、Giroux (Freire 2019 [2018]; Giroux 1988: 118-9) 看來，知識份子不應是發放知識的局外人，Giroux 所謂轉化型知識份子亦不限於教師，而是任何能與受迫者共同創造知識、創造改變社會的條件的行動者，這些知識與改變的條件來自各社會領域，諸如大學、農村社區或社會運動內部。這重新界定了批判與實踐、知識份子與大眾的關係，也彰顯了教育行動在促成社會變革中的重要。

引導學生對自身處境進行反省是培力其介入現實的開始，對此教育學者 David Gruenewald (2003) 進一步提出「地方」乃處境的具體發生所在，個人生活透過地方才與區域乃至全球發展結構形成連結，因而對主流發展思維的批判需立基於對地方與社區價值的肯認。故 Gruenewald (2003) 提倡整合「批判教育學」與「地方本位教育」，以後者增強批判教育論述與實踐場域的連結，以前者為傳統上側重自然環境教育的地方教育學增加政治經濟學批判視角。整合兩者的「批判式地方教育學」強調以教育途徑實現「去殖民」(decolonization) 與「再居住」(reinhabitation)，去殖民即跳脫威權建構的文化與歷史論述、在主流意識形態中識別自身的他者化處境，學習更符合社會正義且永續的生存方式；再居住即識讀並認同那些滋養人類及生態系統的在地經驗，重新與曾受剝削的地方建立關係，居民、居所相互支持 (Gruenewald 2003；洪如玉 2012)。

(二) 台灣的社區營造與教育改革中的認同形塑

1960年代，台灣執政者為推展基層民生建設引進「社區發展」概念，力促鄉村建設及現代化。1990年代中，行政院文化建設委員會（簡稱文建會）借鏡日本提出「社區總體營造」政策，增加對社區意識的重視，試圖強化台灣社區工作中對「共同體」的關照（李登輝 1995；陳其南 1996）。而在社區現場，相應於由上而下的政策施為，共同體意識如何向地方、向年輕世代扎根？「教育」實為關鍵機制。是以1990年代教育改革幾乎與社區工作改革同步發生，這波政策體現了李登輝總統任內以來對本土化、建立台灣文化主體性的著力。1990年代中旬，國民小學增加「鄉土教育活動」課程、國民中學增加「認識臺灣」教材。稍後於2000年代，隨著「國民中小學九年一貫課程」架構實施，教育部不再規定鄉土教育獨立設科，轉為鼓勵各校將其內涵融入各科教材設計；此外，校方可自行規劃是否以鄉土教學作為新課程架構中的「學校本位課程」（簡稱校本課程）。這反映出政策施行的實務限制：在改革政策下，現場的工作者未必相應地重視本土文化，且現職教師早年也未曾受過足夠的地方知識訓練（王雅萍 2009：62），無論是設計獨立的科目課程、或是在各原有學科中增加具地方特色的教材，都是難題。

此外，試圖以教育改革建構本土意識，也內含如前節所論之體制化教育與社會改革之間的張力。論及建構本土意識，國家政策試圖召喚的也許是民族國家主義式的群體認同，但在地方教學現場，具批判性的教育者或許傾向打破國家的大框架，取而代之建構出更本地化的認同。教育學者王雅萍（2009：187）指出：

本土化運動是追尋國家主體性，而教育改革是追尋人的主體性，強調以學生為中心的思考。…在此意義下所謂的「主體」之第一義指涉的乃是其「全體性」；其次才是「個別性」。因此，教育的意義就在所謂的「全體性」與「個別性」之間呈現辯證的緊張關係。

王雅萍（2009）在此所言之「教育改革」與本土教育改革政策中的「教育改革」之指涉應不盡相同，此間差異正反映其文所謂「全體性」與「個別性」之間的分歧。追尋個人主體性之教育改革，更親近於上節所探討的批判教育學者倡議之強調個人覺醒的教育行動。而本土化運動下的教育改革政策，某程度乃批判理論學者所檢討的霸權式意識形態的體現之一。霸權文化的再製與社會解放之間的緊張關係實為教育工作者持續面臨的課題，一方面著重透過教育傳遞文化，使個體順應體系、融入群體，一方面強調鼓勵覺醒，

啟發主體自由意識與創造力之發展。

(三) 現代教育與偏鄉發展之間的矛盾

更細部而言，教育在地方上也內含著形塑社群認同與培力個體之間的張力。對發展資源有限的偏鄉，學校是社區內少數運作穩定的社會機構與資源管道，是提供與維持動力的機制 (Lyson 2002; Schafft and Jackson 2010; Tieken 2014)；然而教育也是促成個體發展以實現階級與空間流動的關鍵途徑。考量鄉村青壯人口流失嚴重之勢，關注偏鄉教育與社區發展者實難純然樂觀看待教育造就的流動 (Byun et al. 2012; Corbett 2007a; Cox et al. 2014; Cuervo et al. 2019; Forsey 2015; Giroux et al. 2010; Sherman and Sage 2011)。誠如社會學家 Michael Corbett (2007a; 2007b; 2009) 於其一系列討論中點明的，現代化教育與地方發展之間存在終極矛盾，在賦權人們跳脫傳統的同時，無可避免再製著鄉村地區人口外流的問題 (Carr and Kefalas 2009; Cox et al. 2014)。

2000 年前後，九年一貫課程改革中的校本課程政策引進「學校本位經營」概念，強調將傳統集中於上級政府的行政管理權下放予學校，讓學校成為教改的主體，以更好的回應教育現場的問題。但學校是否將社區問題視為教育課題則不得而知。針對偏鄉學校的校本課程，不少研究從學校經營角度探討學校與社區連結的好處，但大多著眼於社區提供學校教學資源的潛力 (何昕家等 2019; 姜韻梅 2018; 康以琳、張瑋琦 2016)，例如具社區元素的教學題材或戶外導覽人力；較少研究從社區角度檢討學校與社區關係：兩者連結除對學校有益，亦應成為社區發展的基石。

少數研究如余安邦等 (2002) 從社區營造視角倡議「社區有教室」，強調學校與社區人士共同建構校本課程、經營社區中的學習環境，讓學生從中建立在地主體知識，長程而言透過共同參與提升社區意識、營造公民社會。顧瑜君 (2004) 亦基於其行動研究所得，強調校本課程應著力於重建學校與社區彼此的認同；若教師、家長、學生對鄉土沒有眷戀，學校便只是工作與升學場所，「鄉村學生處境及教育的主體性也將繼續流失」 (顧瑜君 2004：76)。類似主張呼應了 Gruenewald (2003) 批判式地方教育學理念，許多學校縱然視特色課程為回應少子女化、對應裁併危機之道，若未具去殖民與再居住意識，課程規劃未必著力於形塑地方認同與農村意識，而是僅以追趕城鄉差距為訴求，以電腦課、多媒體教學等作為校本課程，則不免落入「僅以大量資源充實偏遠學校的設備，仍無法改變學生外流的事實」 (黃繼仁 2009：35)。

面對地方發展與個體增能間的矛盾，Corbett (2009) 給出的務實建議是：支持年輕人走出去，進到都市尋求不同的經驗、知識與資源，同時在鄉村地區創造年輕人完成學業後能夠返鄉的拉力和支持系統。1990 至 2000 年代，歷經反水庫運動的美濃就是這樣一個社區拉力與支持相對強健的地方。拉力從何形成？十餘年過去，後來怎麼了？

(四) 以批判式地方教育整合鄉村的雙重性

鄉村如何難以或得以把人留下之課題背後牽涉兩種不同的發展思維。一為 19 世紀初以來帶有階層化意識型態的現代化論述，蘊含著以現代取代傳統、以工業取代農業的思維。二為 1970 年代以降，伴隨生態主義、女性主義等思潮興起，學界對何謂發展提出反思，體現為以地方為主體的另類發展觀 (簡旭伸、吳奕辰 2016)。現代化理論觀點傾向以城市中心模式評價鄉村，視鄉村為待開發區，持此思維者往往希望脫鄉入城。帶反殖民意識的另類發展觀點檢討城鄉關係中的結構性不均，並提倡由下而上的參與式發展，持此觀點者更為肯認地方社會的可能性。然而無論何種觀點下的「鄉村」皆同一處人們生活之所在。

社會學家 Michael M. Bell (2007) 於其以「鄉村生活雙重性」(two-ness of rural life) 為題旨的論文中，梳理了所謂「第一鄉村」(first rural) 和「第二鄉村」(second rural)，及它們各自的立論基礎與政治。前者關注鄉村的物質性，在以美國為主的鄉村社會學領域長期以來較受重視，後者則探討鄉村的象徵性，在歐陸、紐澳相對跨領域的鄉村研究學界獲較多討論。Bell 指出以「第一鄉村」為考量的論者對何謂鄉村持較唯物式定義：有持人口與密度評量者，主張人口低於特定數值、有別於人口集中的都市化地區者屬鄉村地區；或認為單就人口考量太簡化者，主張也應複合考量居民職業、社會階層、地方環境等因素，例如以當地從農人口率或森林覆蓋率來框定農村。

相較於上述重視物質條件的「第一鄉村」論，Bell (2007) 接著指出「第二鄉村」論者重視理念、象徵價值與意義的連結。若說「第一鄉村」視鄉村為一裝載人口的空間 (space)，「第二鄉村」則視之為活動發生的地方 (place)，將鄉村生活與食物、農耕、社群、自然等理念連結。臺灣近期的鄉村研究討論 (王驥懋 2018；闕河嘉 2012) 中論及的具文化研究色彩的「(後) 鄉村性研究」流派，重視鄉村的社會再現及參與者對鄉村意義的再建構，即呼應 Bell 所言之「第二鄉村」研究範疇。文化人類學家蔡晏霖 (2016) 所言之「農藝復興」——「農」在當代社會的意義翻轉、價值重獲正視，亦可視為一例。

誠如 Bell 等 (Bell 2007; Bell, Lloyd and Vatovec 2010) 所言，我們需要看見鄉村的雙重性，並在思考鄉村的發展政治時將其物質性、象徵性與兩者間的互動皆納入考慮。1950、60 年代台灣社會的離農潮部份因二戰後的依賴型發展伴隨以出口帶動成長的模式造就的傾斜工農關係，亦因農的多元價值長期遭忽視，農村在現代化發展過程中遭邊緣化，隨著工業化與農業現代化，農與自然的關係也日異疏離，復因農產業的市場產值偏低，農被視為低競爭力的存在，三農（農民、農村、農業）每每被視為落後而有待解決的社會「問題」（吳音寧 2007；李承嘉 2012；徐世榮、李展其、廖麗敏 2016；蔡晏霖 2016）。這正是一個因「第二鄉村」層面的偏見而加劇的「第一鄉村」層面困境，足見兩者息息相關。時至今日，雖 Bell 文章出版已十餘年，學界仍普遍存在兩種鄉村思維的劃分，即地理學家王驥懋（2018）在對近年全球鄉村研究文獻的回顧中點出的農糧政治經濟學及鄉村文化變遷研究的兩種取徑。依此態勢看來，Bell 於 2007 年提出的關於鄉村的雙重性欠缺足夠對話的觀察至今仍然有效。

我認為讓鄉村的雙重性對話的呼籲正呼應了 Gruenewald (2003) 倡議的批判教育學與地方本位教育的整合：象徵層面的覺醒可支撐地方上對農價值的肯認，有助人們檢討物質層面的城鄉處境落差，甚而進一步批判帶有城市中心思維的物質性判準。然而一如鄉村的雙重性對話不足，既有台灣鄉村教育研究中亦未見以批判式地方教育學為工具的案例分析。2000 年代台灣鄉村學校教育研究焦點主要在教育機會不均問題，為改善偏鄉學生相較於都會學生的學習環境及資源落差，提出挹注經費、完善設備、充實師資等建議（甄曉蘭 2007；黃繼仁 2009）。這類論述試圖回應的較屬「第一鄉村」層次困境，關注教育工作中面臨的物質性限制。2010 年代起出現以環境或食農主題為特色教學的案例研討，以學生為對象，透過問卷、學習單或教師側記，分析課前課後學生的地方依附感、個人幸福感、環境責任感、食農知識等是否有所增進（王喜青、周儒 2018；林佳靜、許世璋 2017；康以琳、張瑋琦 2016；曾啟銘、汪靜明 2015）。有別於學習成效評估，本文將檢視帶有去殖民問題意識的地方教育，對社區成員與鄉村發展較遠程的影響，於美濃案例中探尋藉教育實踐促成鄉村的雙重性對話、共變的可能。

三、研究方法

本研究帶有參與式行動研究取向。有別於傳統研究者，行動研究者不宣稱其中立性，而是參與研究對象在田野現場的問題探究，與研究對象互為主體、共同創造對地方的認知，並尋求將研究過程與結果應用於場域改變 (Marshall and Rossman 2014 [2011])。研究者於 2018 至 2022 年間陸續往返美濃進行田野工作，資料來源以參與式觀察為主、訪談為輔，加上相關文件之蒐集，包含社區成員論文與其他受訪發言或發表，以及學校公開資訊等。為了解反美濃水庫運動讓社區動起來後社區力如何延續，研究前期首先著重參與觀察不同社區活動 (如黃蝶祭、伯公生慶典¹、暑期營隊、地方市集等)，以熟悉當地組織運作與地方網絡。此階段訪談美濃廣義的社區工作者，包含倡議型組織、宗教文史組織、地方政治工作者等 (12 人，年齡 40~90 歲，皆本地人)，以及店家、手藝師傅、農創業者等 (6 人，年齡 35~75 歲，其一為十年內移入者)。

在社區活動觀察與訪談中，我發覺參與者、包括社區組織及文史工作者中許多曾有任教經驗，教育與地方認同課題遂吸引我關注，於研究中期起聚焦於教育，並以龍肚國小為例參與學校活動，藉此瞭解教師與社區夥伴的協力行動，並另外邀請龍肚國小成年校友受訪，以補充「年輕世代」視角。此階段訪談社區工作者 (8 人)、龍肚國小教職員 (5 人)、農友及活動參與志工、業師等 (7 人)，年齡介於 25~70 歲，本地人與移入者約各半，有些同時也是龍肚國小資深校友或家長。另訪談龍肚國小年輕校友 (7 人)，年齡 25~36 歲，皆本地人，其中 2 位曾經或目前從事社區工作，1 位從事生態相關工作。

參與式行動研究常應用於社區或組織機構、教育領域實踐研究中，該取徑亦體現 Freire (2019 [2018]) 提倡的，教育與研究本於對邊緣處境的關懷，藉師生間、研究者與研究對象間的對話，及對周遭的反思性提問，嘗試回應對該區域有意義的問題。呼應於此，本研究對「地方教育」範疇的界定不僅限於學校教育，而是以美濃社區為田野，檢視大環境如何與 (學校的) 地方教育實踐行動相互支持；當中援引龍肚國小的鄉土教育經驗，是為了呈現學校教育如何鑲嵌於社區環境中，協力持續再造社區發展的動力。

研究期間因身兼「大學的社會責任」(USR) 計畫協同主持人，在觀察社區活動時也適時引入大學生參與，例如 2019 年 7 月的黃蝶祭、2019 年 10 月龍肚國小後山步道修復工作坊、2020 年 7 月東門國小生態文化體驗營等。這些活動皆非由我方主導，而

¹ 客家人稱土地公為「伯公」，為護佑地方的守護神，在鄉村地區尤其常見。

是由地方小學與社區組織經多次討論後決定主題、建立共識、發展行動計畫，我與學生提供部分協力。從前置到後期的參與給予我直接瞭解當地特色教學活動、及社區與學校合作網絡的機會，為本研究提供重要資料來源。對身兼研究者與教育工作者的我而言，也藉此過程與大學生共同反思並實踐了大學的社會責任論述強調的教學及研究與社區接軌的精神。

為探討由教育促成的啟發與培力，就師生關係而言可大致將觀察對象區分為三個世代：「中生代」及往前、後推進分別為其老師輩的「資深世代」與其學生輩的「年輕世代」。此處之「世代」非典型依年齡級距劃分，而是基於在學時期的師生關係、及社區活動場域中的業師生關係而論。「中生代」現年約 40~55 歲，在 1990 年代反水庫運動時期仍是學生、屬運動中年輕一輩，即後文所稱反水庫運動中的「後生」²；反水庫運動之後才返鄉的他們不少是現今社區組織的主要從業者、或仍在校執教的老師。曾為「中生代」老師的「資深世代」年齡跨距較大，有現年近 90 歲、也有未滿 60 歲的，他們在反水庫運動時期已出社會、生活在美濃，例如美術老師退休的鄉土畫家曾文忠，及當時已任教一定年資的宋廷棟，和剛調回龍肚國小任教不久的黃鴻松等；他們或是反水庫運動中的重要參與者，或為運動的重要支持者，現今陸續退休，有些是還在任的資深教師、資深社區工作者，在社區與地方教育活動中，仍常見他們以參與者或業師角色出現。「年輕世代」則為曾被「中生代」教過的學生（有些也被「資深世代」教過），本文所稱龍肚國小年輕校友即屬此群體，現年約 25~36 歲，他們在龍肚國小求學時期該校已將鄉土環境教育、食農教育經營為明確的學校特色。

以龍肚國小為學校案例係因該校的特色教學高度呼應反水庫運動中視生態與農村、客庄文化彼此相生的理念，並有意識的應用提問式教育法對主流發展論述作出反思（黃鴻松 2005）。於 1995 年進入龍肚國小任教的黃鴻松，甫上任即在校著手實施田園鄉土教育，同時加入宋廷棟、劉孝伸、劉昭能幾位教師的行列，共同成立「八色鳥工作室」，這個以生態觀察及教育為立意的組織後來也在反水庫運動中扮演要角。因此，在運動期間，當社區組織及青年學生想辦營隊，帶動小學生認識黃蝶翠谷及美濃議題時，龍肚國小成為 1997 年最初辦理「美濃少年快樂營」的地點，1998、1999 年龍肚庄也成為「大

² 「後生」一詞在客語中指年輕人。

家來寫村史」計畫³中美濃團隊選擇的執行場域。這些經驗奠定該校貫徹社區本位教育的基礎，並吸引理念相同的返鄉後生、外地教師陸續加入該校。如今可見美濃各中小學皆發展出融合地方特色的教學內涵，如美濃國小客語教學表現優異，廣興國小在藍染工藝傳承不遺餘力，福安國小的食農教育也卓有成效，美濃國中客家八音團常為社區活動增色等不及備載，且各校教育工作者也多有交流，包括共同參與社區活動，或隨著教師、校長的調任而帶動更多學校內外的改革。

誠然，美濃一直是農村與客家研究重鎮，尤其自反水庫運動以來，其社區活力與台灣多數農村似不可同日而語，也因而持續吸引了許多公部門計畫之挹注。然而，本文試圖強調的教育在持續再造社區動力中的關鍵性，並非只是基於錦上添花下的現況而作出的推論，更是從當前的案例追溯至反水庫運動早期的社區驅動力而得出的論點。基於文獻回顧與田野資料，本文主張重視地方、具批判性的教育是反水庫運動中社會力的重要生成機制，也成為後運動時期社會力沉潛入社區的去向之一，為當代美濃再製社區認同的重要行動平台。簡言之，我們現今在美濃看到的積極發揮社區功能的教育實踐，並不（只）是反水庫運動之後果，也是其前因。是以縱然選擇美濃為研究案例相對於多數農村社區而言有向上研究（studying up）（Nader 1972）之傾向，但正因此有助我們藉此完整案例檢視社區認同、社區力的生成脈絡。

四、案例探討

本章前兩節將分別探討 2000 年代的青年如何被社區組織與教育經驗培力，並經由反水庫運動催化去殖民與再居注意識之覺醒；而當社會運動趨緩，身兼教育及社區工作者的轉化型知識份子，如何持續以整合學校教育與農村情境的教學實踐形塑新生代的地方認同。後兩節聚焦討論教育行動如何經由活化社區現場的文化轉譯讓社區動起來，並嘗試於另類農村教育實踐中探尋創生農村另類經濟的可能。

³ 1998、1999 年，美濃組織回應中華民國社區營造學會和台灣省政府文化處合作推動的「大家來寫村史：民眾參與式社區史種籽村建立計畫」，以龍肚為寫史範圍，工作包括鄉野口述史訪調，成果後來出版為《大家來寫龍肚庄誌》。

(一) 2000 年代的青年：美濃的反水庫運動及後生營造

討論美濃很難不從 1990 年代的反水庫運動談起，卻很少有人從「教育」角度切入，論反美濃水庫運動的社會力生成及去向。關於反水庫及其後延續開展的美濃社區運動之相關文獻甚豐，部分原因在於議題經營上，反美濃水庫運動與時期接近的反瑪家水庫運動成功創造了高屏地區生態保護運動及國際反水庫運動的匯流。另一部分則是這場運動動員了許多知識青年返鄉/入鄉，⁴造就該運動的一大特色及餘韻，2000 年代返鄉青年進入地方 NGO 與學校任職，把自己「種」回農村；當中具論述能力者眾，陸續將當年及後續的運動經驗轉化成文獻。在此僅著眼於這場運動對後生的動員與培力，即本文所謂地方教育造就的社會力。

美濃的反水庫運動與社區運動中，地方仕紳和教師、返鄉青年與學生扮演了要角；當中留鄉仕紳展現了相當的支持，為年輕人提供發揮空間(洪馨蘭 2008;劉忠博 2006)。包括鄉土畫家曾文忠與當時任教於南隆國中的宋廷棟和劉孝伸，及由稍早返鄉的知識青年鍾永豐、鍾秀梅、李允斐組成的「第七小組工作站」⁵等，共同促成了後來在運動中著力甚深的「美濃愛鄉協進會」和「八色鳥工作室」的成立(曾文忠 1994;田野記錄 190703)。在身兼教育工作者的組織者帶動下，這場運動從很早就開始號召年輕人參與，並意識到培力後生對社區運動及組織經營的重要。

1990 年代，原就有志客家文化運動的鍾永豐、鍾秀梅積極舉辦客家研習活動，串聯、協助各大專院校陸續成立的客家社，他們對振興客家文化的設想是「回到兒時的根和兒時的水，重新建立記憶的、歷史的、土地的、人民的論述」(陳豐偉 1994)。隨著美濃水庫議題的出現，相關論述對國家公共政策決策過程的封閉性、都會中心式資源治理，以及重工輕農式發展主義提出批判，與美濃客庄農村文化存續的關照及黃蝶翠谷生態的永續課題交織，催化當地人的去殖民與再居注意識，使反水庫運動本身即成為批判式地方本位教育的高強度實踐行動。

⁴ 並非所有參與者皆美濃在地人，有些是其他地區客家子弟、有些是受美濃的同學邀請而一起參加活動，後來也成為美濃後生團體成員，因此我在此並列返鄉與入鄉，後文有些部分僅簡稱返鄉青年。

⁵ 「第七小組工作站」主要成員鍾永豐、鍾秀梅、李允斐在大學畢業後因對農村家鄉的情感與認同而返鄉工作，並於 1991 年協助中研院民族所徐正光教授主持之調查計畫，記錄美濃客家文史、家族產業發展、農民勞動處境等議題。自稱「第七小組工作站」係因鍾永豐與鍾秀梅兄妹龍肚老家的菸樓屬「第七小組」。他們返鄉隔年美濃水庫議題便浮出檯面，從反水庫運動初期即為重要行動者(洪馨蘭 2008;陳豐偉 1994;鍾永豐 2022)。

當時經客家研習營串聯起的包括台大客家社的張正揚、東海客家社的張高傑等，二人相繼投入反水庫運動，於 1990 年代中後期接連進入美濃愛鄉協進會工作。1996 年運動來到積極於社區組織工作階段（林瑞梅 2012；張高傑 2001），參與運動的教師從前教過的學生自然成為召喚對象。宋廷棟著手號召曾經的學生，一些上了大學的後生應邀集結、利用寒暑假返鄉做社區，辦自我成長營、也為在地學童辦營隊。他們在 1998 年組織化成立了「美濃後生會」，⁶與美濃愛鄉協進會、八色鳥工作室等組織合作，參與田野調查、編撰村鎮誌、協辦黃蝶祭、兒童生態營等，於實際的再居住經驗中獲得培力。後生會創始成員林瑞梅（2012）回憶參與龍肚庄誌訪調的經歷，走入夥房、聽耆老與婦女說故事，開啟了年輕輩與老一輩的共同話題和互動，厚植了旅外學生對家鄉的情感與責任；也有後生覺得帶小學生走訪社區大有助於重新認識在地文化與生態。

部份回應召喚而返鄉的後生，早在運動前已受過批判式地方教育洗禮。宋廷棟曾提及當年即使他帶的是升學班，重大考試前他並不強迫大家惡補，而是帶學生溯溪，也常於課堂運用多元教材在教英文的同時傳遞生態環境的價值（田野記錄 190704）。這軼事也出現在林瑞梅（2012：71）的論文自述裡：「老師常在課堂上有意無意的提起黃蝶翠谷的生態環境，也說起雙溪要興建水庫的事；…更大膽地說服家長帶全班到雙溪溯溪，體驗大自然的美。如此奠定了我人文意識、鄉土關懷的種子。」這種子在高中、大學時漸漸萌芽，期間不乏受到反水庫運動的催化。高中的林瑞梅曾於一活動現場舉手向時任縣長余政憲發問：「美濃要蓋水庫，請問縣長對水庫的看法？」沒有得到余政憲認真的回應令當時的她「感覺失望氣憤，心想若要反水庫，是不能將希望寄託政治人物…美濃人怎麼辦呢？」（林瑞梅 2012：71）她時常帶著各種問題與宋廷棟，或當時已成立的八色鳥協會、愛鄉協進會夥伴討論，愈發認定以教育為志業，期許自己也能結合教師身份從事社區工作。後來她也如願返鄉任教。

2000 年，當選總統的陳水扁承諾任內不興建美濃水庫，運動取得階段性成功。為了不讓運動過程集結起的社會力消散，社區組織如美濃愛鄉協進會、美濃愛鄉文教基金會、旗美社區大學、南洋台灣姐妹會、美濃農村田野學會等，於 1990、2000 年代陸續成立，在農村創造新的另類就業機會，將運動能量轉回社區經營。「2000 年時美濃後生會的第

⁶ 1998 年成立之初原名「美濃大專後生會」，第二年會員大會上有成員反應難道只有大學生能參加？經此提醒大家意識到原名的侷限性，遂於 1999 年正式更名「美濃後生會」。為行文方便，在此直接以更名後之名稱之。後文簡稱「後生會」。

一代成員大學畢業，在選擇職場時，不少成員選擇回到家鄉，接續組織的工作，包括：進入愛鄉協進會工作、投入旗美社區大學的籌備工作、返鄉從事教職。從各個層面重返美濃，進而達到社區實踐」(林瑞梅 2012: 58); 在隨後十年間，「返鄉任職 NGO 幹部的人數達至新高，工作項目也擴及美濃全鎮」(洪馨蘭 2008: 195)。許多現今仍活躍於美濃社區或文教機構的工作者，即如今的「中生代」，都曾論及這場運動如何牽引他們從都市回到鄉村，並重新在農村中找到自己使得上力的位置(如宋長青 2002; 林瑞梅 2012; 邱靜慧 2012; 洪馨蘭 2008; 張正揚 2010)。

張正揚(2010: 38)於其論文中提到，「回鄉的理由通常都是有著濃厚的鄉愁召喚」，而「美濃的 1990 年代，經由反水庫運動的動員，提供當時二、三十歲的世代，一個得以『為鄉愁奮鬥』的實踐機會」。以 Bell (2007) 的鄉村的雙重性而言，可謂社區的危機讓旅外學生的「鄉愁」此象徵性情懷有了轉化到物質層次的基礎，運動現場提供了化認同為行動的平台，讓社會力具體現形。於此同時，反水庫運動也在象徵層面上擾動了在地鄉親，進而於物質層面在農村創生了青年返鄉的就業實踐選項。如黃鴻松(2005: 88)所言，傳統農村長輩多有「後生人留在鄉下沒出息」的迷思，水庫議題吸引了高度關注和參與，投入者「各個階層都有，除了理想青年，還有傳統的教師、地方仕紳、農人、村婦，使得這場運動的正當性大大提升，也使得這批青年的返鄉行為有不可取代的地位。」融於運動中的批判式地方思維使當地人經歷再社會化，重新理解年輕人在城鄉之間選擇的多樣性，調整農村、農民對自身的認知與認同。

簡言之，「資深世代」在早年透過教育、及在運動過程向當時的年輕人傳遞的批判式地方本位思想，與在當地教育和社區工作者間形塑的風氣，加上反水庫論述經高強度社區參與及認同動員在鄉親間的作用，共同造就了接引青年返鄉的拉力與支持系統。

(二) 2020 年代的青年：龍肚國小的教學實踐及新生代後生

由前節所示 1990 年代末至 2000 年代的後生營造，乃至旗美社區大學自 2001 年起致力打造具農村特色的成人教育，足見美濃社區工作者對教育的社區功能早有意識。然而既有美濃文獻中尚中少有以基礎教育的社區功能為主題之討論。實務上，以南隆國中及龍肚國小為首，美濃學校早在 1995、1996 年，已著手實施結合地方特色的戶外教學(訪談記錄 210202)，邀請耆老講課、將社區文史融入教學、帶學生走出校園踏察。

1995 年甫加入龍肚國小的黃鴻松在校方支持下跟進本土化教育改革政策，實施田

園教學，以「接近自然、關心鄉土、注重人文」為旨研發課程；在此基礎上，於 2000 年代順勢將生態教育、食農教育和文化教育經營為學校本位特色（訪談記錄 210202）。20 幾年來相關標的政策幾經更迭：從「田園教學」實驗方案到「鄉土教育」單獨設科，後在九年一貫課綱下改將鄉土題材融入各科目，再到發展校本課程，並於 108 課綱裡定調為「校訂課程」，以區別於全國統一的「部定課程」。經歷反水庫運動，地方本位意識在當地的轉化型知識份子間愈見清晰，無論政策標語怎麼變，龍肚國小的執行始終不離其宗，把握農村小校的自主性，將該校經營為友善農村生態的客庄小學。教師結合教育者與社區營造者角色，從運動到後運動時期，持續於教學中反思農村價值及農村學校的定位、對文化同質化作出批判：

現今年輕一輩父母…都希望下一代遠離農村、離開鄉土…小孩沒有參與農務機會、不愛講母語…少數留在鄉村者也已無鄉土的認同，可預見農村注定要繼續破敗下去。而如果大家還要在美濃長住下去，營造優質的生活環境，那將鄉土情感延續到下一代勢在必行。（黃鴻松 2005：109）

國語、數學那些，都是別人幫你寫好的，…沒有錯，很重要。但是我覺得這個校訂課程是一個學校的靈魂。那對我來講，我也是覺得很重要，沒有這個東西學校沒有靈魂，你就是只有那些國語、數學，那跟全台灣學校都一樣。（訪談記錄 210202）龍肚國小的特色教學旨為整合自然、鄉土、人文關懷於一體，亦即「再居住」；如黃鴻松（2005：68）所言，「不過是使教學正常化」，希望鄉村地區的教育呈現出在地方現場原本該有的面貌。

就地理條件而言，該校坐落於茶頂山下的沖積平原，清治時期民間鑿建龍肚圳引荖濃溪水灌溉，日治時期官府整建獅子頭埤圳並加強水資源管理，使周邊成為穩定的一年兩穫稻米產區，也使該校現址於昭和年間一度成為「龍肚農業補習學校」（美濃鎮公所 1997）。這段歷史為龍肚國小留下了後山近三公頃的淺山農場，成為發展特色的一大基地。1994 年，年輕校長邱龍妹藉「一鄉鎮一特色」計畫，廣納社區夥伴意見後，將原先預訂闢建該地為「運動休閒園區」的方案翻轉為貼近自然的「生態教學園區」，理由是「體育館蓋在小學校利用價值不高，…室內運動的型態較接近都市型態，而鄉村較適合在戶外跑跑步、接受陽光的洗禮」（黃鴻松、劉逸姿、邱靜慧 2020：283），新案於園區入口設生態池，讓學生認識水生動植物，主體則大幅維持淺山林相，只簡單設置環區木棧道。

龍肚國小的校訂課程設計無不緊扣在地生態資源、農村風土、客家文化。以其特色的「彩虹路線」為例，為低至高年級規劃六條遠足路線：一年級從鄰近學校的「東角」開始，熟悉約半徑一公里範圍內的建築、店家、伯公與景點；二年級至連接龍肚平原與瀾濃庄永安聚落（即今日美濃區中心）主要道路旁的柳樹塘；三年級爬學校緊倚的茶頂山，三公里路程行經學校的菜園稻田、附近家族伙房、歷史悠久的石頭伯公等；四年級場域再拉回龍肚庄，擴大範圍（納入東角、西角），鑒於此時學生應已具備基本客語聽說能力，鼓勵學生發揮主體性，讓學生設想龍肚庄的戶外教學行程及客語導覽內容；五年級北訪黃蝶翠谷、鍾理和紀念館，認識對美濃社區別具意義的生態及人文地景；六年級以單車遊庄方式，從竹門電廠開始，認識美濃水圳的歷史及水文與農業發展的關係。

食農課程或生態教育的操作亦循序漸進，且與客家文化教育高度融合，讓學生透過觀、識、讀、作建立知識，並從中累積以客語介紹農作物與農具、生物與生態、社區景點之能力，也安排學生拜訪在地老店與匠師，並串聯學校週邊店家營造客語買賣環境。在音樂課中於反水庫時期教唱交工樂隊的「好男好女反水庫」，平時唱學長羅文裕的「茶頂山个風」。學校後山不只在明文課程中作為認識生物的棲地，也因老師們潛在課程的操作而確實發揮戶外跑場功能，在學生心中留下的印象甚至比生態教育更深刻。受訪校友幾乎都有「爬後山」的集體記憶，無論是體育課以跑後山步道取代跑操場，或是晨間自習時段同學們精神不濟時，老師讓全班帶著早餐上後山開講。受訪校友記憶中的國小生活與自然環境緊密鑲嵌，從後山到菜園稻田，從龍肚到美濃各社區角落。不同於現代化主流教育中「無地方性」(placeless) 的制式教程，而是肯認在地生活經驗、採用地方語言及敘事、正視社區特色與問題的批判式地方教育 (Gruenewald 2003; McLaren and Giroux 1990)。

文獻提及農實作有助培養農認同 (Fischer and Burton 2014; Gray 1998; 王章逸、關河嘉 2017)，龍肚國小的教育呼應了這個說法。該校自 2004 年即開展校園農耕與學童稻作體驗，成為台灣小學食農實作教育之濫觴 (林寬宏 2017; 鍾怡婷 2018)。過程中學生除親手從育苗、插秧到收成，也延伸稻草創作、客家米食製作等。現每年收成的稻米足供全校營養午餐所需，蔬菜則成為偶爾加菜，實現從產地到餐桌，體驗非異化的食物生產與消費。家長表示有些菜原本小孩不敢吃，但自己種的不只敢吃、還直誇鮮甜。農事體驗確實在校友身上產生後續影響。林寬宏 (2017) 以龍肚國小食農教育為例的論文提到，幾位 20 多歲校友都表示仍會「利用休假幫忙家中農事，而將來也不排斥返鄉

務農」(引自林寬宏 2017: 128)。我採訪的校友也不乏對農事體驗印象深刻的：「一至四年級就是種種菜而已，就是可能去菜園種玉米，種那些小白菜那種蔬菜。然後只有五、六年級可以插秧。所以那時候就很期待自己快點到五年級！」(訪談記錄 201017)或因要自己育稻苗而請阿嬤幫忙，就算現在自己也在幫農，還是連連感嘆「阿嬤育苗真的比較厲害！」(訪談記錄 201109)

積極納入家長參與教學活動，以及與庄裡高齡的校友、鄉親保持互動，正也是龍肚國小「以教育做社區」的特色之一。多數體制內主流教育對農不友善，使農村新生代即使身為農家之後也難以培養對農的正面認同(王章逸、闕河嘉 2017)。不同於此，龍肚國小致力透過實作深化學生對農的認知，並藉由邀請鄰農為學生提供農事指引，及讓學生帶著農產走入社區銷售，使其實作教學不只串起學童與土地、與家人，也串起學校和社區。2017年開始，龍肚國小號召社區高齡農友與消費者共組「穀東會」，將友善耕作精神從校園推展至鄰近休耕農地。由於與社區共耕，收成農作物除供師生與家人分食仍有餘，受訪校友記得曾把大家親手種出的米或蘿蔔帶到社區裡的市集賣，收穫款項成為畢業旅行補助基金。從中，教育行動轉化成社區行動，透過學生的實作向社區長輩進行轉譯，倡議環境友善農法、傳達親農態度。社區裡的民眾對農的認同經此等影響有何具體轉變，有賴後續研究對地方鄉親針對此課題進行一定規模的訪調方能回答；不過，該校於庄頭經營地方認同的成效，或許可由這間農村小校百年校慶活動的盛況窺見一二：2020年龍肚國小的校慶活動達成了歷屆校友席開 200 多桌的返校盛況，還有三位年逾九旬的老校友，出席晚會與讀三年級的小學弟妹共同演唱兒時童謠(田野記錄 20201114; 20201115)。

整體而言，龍肚國小的教育方針高度呼應批判式地方教育的「再居住」理念(Gruenewald 2003)：重新教育人們於所在的地方好好生活，與土地建立可持續的共生關係。案例所體現鑲嵌在社區中的教育，不僅為物質層次、空間上的鑲嵌，更是象徵層次、地方性的鑲嵌，當中整合了生態、生活、生產層面的地方性，非僅視社區為支持教育素材的環境，而是肯定社區生活中各種默會知識(tacit knowledge)的價值，同時不迴避處理地方上因長期受城市中心意識型態影響，而對農鄉價值輕忽、或對生態友善農法改革所持的保守態度。未經與他校案例比較分析，本論文無法也無意強調單一案例的特殊性，而是試圖透過受訪者的敘述與研究者的參與觀察所得，顯示在社會運動之餘，帶有農村主體意識、對城鄉結構具批判性的地方教育，也具有再生社會力、持續與社區問

題對話的能動性。

(三) 以教育行文化轉譯增能鄉村發展行動

社會學家楊弘任(2014)基於對屏東林邊深刻的觀察，提出「文化轉譯」為社區行動的重要發動機制：論述先行的公共性知識份子和實作導向的在地師傅、常民，須能相互轉譯，「以自己的語言說出對方的興趣」，行動或創新才成為可能。學校與社區的夥伴關係即文化轉譯機制的體現。

例如李光中等(2008)於台東社區極力促成的，學校和社區認同彼此的需求，以培訓學生和居民擔任解說員的方式，推動社區產業轉型，同時為學校經營增色。環境教育研究者任孟淵、許世璋(2007)亦曾以社區內保育協會的運作為例，點出欲以教育培力農村，應將其融入生活並將理念轉化於行動中體會，因鄉村面臨的是人口外流、社區空洞化的危機，當地需要的教育及保育策略應不同於都會，教育者必須同時是地方行動者，持續透過了解需求、提出遠景、參與行動、再次反思的循環，讓教育的內涵與居民的生命經驗相連、融會為默會知識。此教育策略反映了批判式地方本位教育理念，也呼應楊弘任(2014)所言讓社區動起來的論述與實作間的轉譯機制。若不能將知識經由在地實作轉為人與地方的認同，環境教育或農村教育的效果必然有限。然則既強調融入生活、建構認同，地方學校的潛力更是不容忽視。

學校的教育行動體現了多階段的文化轉譯。龍肚國小的教師與業師彼此經過一個階段的轉譯，再合作擔任第二階段的轉譯者，將結合農村發展的保育理念轉化為學童可理解、可操作的形式，設計為實作課程。而學生可望成為第三階段的轉譯者，不同於楊弘任(2014)文中有經驗的師傅，小學徒將學校傳遞的訊息與功課帶回家，既非提出專業論述也非提供實作知識，而是帶著開放式的「問題」，成為與家庭成員討論農、環境、保育等課題的媒介，學生與家人在問答交流中共構認知，於此學生是轉譯媒介、也是教育行動者，將提問式教育從學校活動延伸、轉化為社區行動。除此之外，教育的社會化功能及教育者的身份，使教育行動者在文化轉譯的發動上，可以不只是轉譯機制內的其中一方，轉化型教師的積極介入可望更大程度影響社區環境，催生一個對文化轉譯友善、包容多語的場域。如黃鴻松(2005)於其論文中的自陳：比起純然的社區工作者或公共性知識份子，教師身份讓人更容易走進社區、與家長和校友交流，其影響力深植社區。

欲促成學校與社區「以自己的語言說出對方的興趣」(楊弘任 2014)，心繫教育改

革的社區工作者、關懷社區發展的教育工作者，兩者缺一不可；在美濃案例中可發現兩者具足，甚且許多人兩者兼而為之。於 1990、2000 年代的美濃如是，20 年後的美濃仍保有此條件，教育/社區工作者作為轉化型知識份子，是將地方所具有的改革意義轉譯給學生及鄉親、透過教學轉化為實踐行動的重要角色，早年反水庫議題催化了美濃地方的政治意義，使地方作為追求社會正義之據點的性質浮現。當社會運動趨緩，社會力轉入社區營造，運動論述中的批判思維及生態意識也持續凝聚在地理念社群，行動能量則於日常中以教育實踐形式展現。

對於如何讓學校動起來，文獻點出教師社群形成團隊、彼此協作，是學校實施教學改革的重要條件（姜韻梅 2018；康以琳、張瑋琦 2016），學校教育人員能跳脫傳統現代化教育思維，發展多元而具批判性的觀點，是偏鄉學校教學實踐行動的前置功課（黃繼仁 2009）。而在個別教師於課程中進行的師生轉譯之外，校內的轉化型教師能帶學校動起來，學校才有更大的能量帶動社區。龍肚國小的教師群在黃鴻松之後，陸續加入兩位曾於高雄市野鳥學會任職的同仁，以及兩位曾活躍於後生會的返鄉青年，團隊持續辦理教師社群工作坊，除共備課程外也經常調查、更新校園生態及地方知識（黃鴻松 2005；訪談記錄 20220722；20220726），造就了這座小校的動能。

這個例子也顯示出地方行動者不一定出身本地。「再居住」強調人與棲地關係的重建，然而隨著當代人頻繁的流動，人地連結也有了非固著性。黃應貴等（黃應貴、陳文德 2016）揭示了地方認同縱有「地方」二字，在 21 世紀愈發從屬地主義轉向屬人主義。隨著人的來去，群體及社群意識也是流動的，無論是原生當地或後來加入者，人與地方的關聯乃建立於對周遭生活環境的想像，而社群性則仰賴人與人之間的互動及關係網絡而生（黃應貴 2016）。換言之，未具認同營造意識的行動者無論出身何處都可能是無地方之人，反之，具地方認同意識的行動者無論因屬地認同而歸來美濃，或因屬人認同、受當地理念社群的吸引而進入美濃任教或從農，其後續實踐自有助於深化自身及互動/教育對象的在地認同與能動性。

2019 年我曾參與的龍肚國小後山步道整修工作坊或可視為由學校到社區多層次轉譯、由「認同」到「動起來」之一例。當時學校後山木棧道已因年代久遠而腐朽，且階梯高低差大、不利兒童行走，在美濃愛鄉協進會的串聯運作下，援引營建署壽山國家自然公園籌備處的經費支持，邀請台灣千里步道協會提供技術指導，辦理一系列手作步道工作坊，由學校、社區成員、及認同手作步道理念的志工齊力，拆除有危險的高架木棧

道段落，並以生態友善工法對集水區沖蝕溝做消能處理。

參與的老師提到，面對手作步道這樣非傳統工法的提案，校內部份成員最初因不熟悉而心存疑慮，而龍肚國小一貫理念是希望學校的行動建立在大家的共識上，因此事前與社區夥伴及千里步道協會幾經討論，教師社群也辦理多次講座與研習（田野筆記 191026）。經校內同仁建立共識，學校便動了起來，執行時包括張二文校長在內的多位教職員、家長都參與其中，也有幾位校友回來共襄盛舉。工作後一位年輕校友自然的說起小時候就常跟老師來爬後山，知道要修步道、還是以環境友善工法，週末剛好有空就從外地回來參與。身兼老師、校友與家長身份的參與者也透露，自己跟孩子在學時都以後山為秘密基地，修步道是為學生也為未來入學的孫子盡一份力（田野記錄 191005；191029）。

這次的集體行動背後是學校與社區交織的夥伴關係與跨部門的支援網絡。就象徵層次而言，經層層文化轉譯，學校同仁間、師生間、學校與鄉親間，彼此的認同轉化為行動，而身體實作亦反饋強化人與人、與生態的認同。在物質層次上，龍肚國小的許多特色教學活動很大程度得到社區組織及公私部門的支持，在這系列工作坊中，愛鄉協進會扮演主要串聯角色，爭取營建署的經費支持，行動獲得千里步道協會、旗美社區大學、大學的 USR 計畫團隊等多方，以技術、物資或人力形式協力。而該校每年的特色教學經費，如外聘業師、擴充設備或教材費等，除仰賴教育局、教育部、客委會，或農糧署、美濃農會等單位的補助，也多有家長會及校友的贊助支持（田野筆記 191026；220705）。早期研究者所指反美濃水庫運動中地方仕紳對年輕人的認同與實質支持，在現今的美濃仍然可見。呼應於客家諺語「晴耕雨讀」的精神，鄉親對教育實踐活動多予肯定，加之以龍肚國小在庄頭營造的認同感，許多家庭同時有老中青三代校友，提供活動贊助、也提供學校生源支持。

龍肚國小後山的步道工作坊並非一場個別、專為學校進行的校園修繕任務，而是美濃生態社區營造脈絡中的諸多行動之一。往前有連接美濃國小與日治時期校長紀念遺蹟的 2017 年黑川校長紀念碑手作步道工作坊、一系列美濃山系生態及文史踏查行動以及其累積作品《行讀美濃山》於 2018 年的出版，往後有旗美社區大學 2022 年「旗美家山步道學」的開設。而正是基於地方行動者長期的經營、串聯、對話，使美濃成為一文化轉譯活絡的場域，才使各方單位、行動者皆能於當地的里山倡議中找到語言說出彼此的興趣，交會於生態步道行動裡，並藉此持續在地方上深化鄉土認同、增能行動。

(四) 另類農村教育作為農藝復興與農村創生的推手

基於宜蘭友善小農社群的田野經驗，蔡晏霖（2016）指出從 20 世紀到 21 世紀，農在人類生活中的整體定位有所翻轉，從工業現代性下的邊緣存在，逐漸提升至一個被重視、攸關社會整體發展的策略性位置，農對於社群、文化、乃至人類與生態永續的潛在價值重新得到肯認。蔡晏霖稱其為「農藝復興」。其文尤其重視農藝復興中生產端的小農技藝的再興，特別著眼於從農者透過採行另類農法，重新取回生產過程中的主體性，並演示農當中除了農業生產之外亦包含在生活各方面的相對自主性，如交工及易物、利用自然資源以減少對現代化體制的依賴、以分享取代競爭、降低對貨幣的依賴等（蔡晏霖 2014：222-225）。然而，相較於另類農業實踐，另類農村教育實踐尚未得到足夠關注。除了農事生產與農業技藝的再興，本文面向另一個農藝復興中觸及但尚未被深論的生產端：農知識、農意識的生產，尤其地方學校在當中扮演的角色。

就我的田野觀察，在美濃的新舊世代之間也存在著如蔡晏霖（2016）在宜蘭觀察到的對農的意義與價值的正面態度，以及人類與自然關係的去異化，而地方教育行動者在當中起一定作用。龍肚國小重視人文與自然的連結，長期將地方文化及環境意識融入其教學內涵，強調農當中所兼容的社群及生態永續倫理；同時，重視學校與社區的連結，以其教學實踐作為社區營造的一環。誠如林佳靜與許世璋（2017：325）所言，在教育中引入社區支持網絡可「提升學生的能力感，進而產生參與社區的力量」；從另一個角度來看，兒童在另類教學活動中也被賦權發揮主體性，如前節所述，他們也成為行動者，透過在社區場域的現身與投入，支持了社區及在地農創業者，強化包括學校老師、社區業師、學生家長在內人士的能力感和參與社區的信念，藉此增能地方社會力，共同讓社區，而非只是學校本身，變得更吸引人。

在培力學生農藝身體知識與鄉土文化力的同時，創生人們對經濟與發展的另類認知，便是促成鄉村雙重性對話的開始。龍肚國小與美濃的地方教育提供的，不僅是農意識與認同感，經由身體實作與行動參與，也提供行動者為了回應農村問題、改變城鄉結構關係的另類行動模式。在情感上，我訪談的年輕校友無論是否從事社區相關工作，皆流露出對家鄉、對農村的情懷，以美濃或南台灣的就業為優先選擇。在實際生活中，一位返鄉幫農的年輕校友表示，在農村生活、務農「就是比較自由」，可以「回到鄉下，回到自己的家鄉」（訪談記錄 201109）。另一位四十歲時決定辭掉城裡工作回家做農的農友

也表達了類似感受，返鄉以來重獲時間自由，活得遠比從前豐盛，令他覺得身為「農夫是一個很尊貴的身分」(田野記錄 181117)，比起在一般公司難以進入決策階層，農夫可以決定自己的耕種方式、自負收成。受訪者口中從農的「自由」、「尊貴」感，正是非異化的勞動與生活實現。

農夫藝術家羅元鴻、蔡佳蓉夫婦自 2017 年至今連續幾年在美濃不同的國小舉辦以小孩為主角的「小孩趣市集」，邀請美濃各校師生、旗山美濃地區的創意市集朋友、南部縣市共學團員來擺攤。蔡佳蓉曾於一分享會中談到，政府一直呼籲青年返鄉，但如何實現？他們希望透過「小孩趣市集」，呈現、開創農村生活的多樣性，「讓孩子開始看到，你只要有一手好的能力…它就可以變成一個職業…即便它可能是一個興趣，可是它可以為你創造收入。……如果孩子都覺得自己的家鄉很美、很棒，…可能他在年輕的時候他就選擇了回鄉來貢獻」(田野記錄 191029)。這段話裡兼具對鄉村雙種性的關照：社會創新及認同深化。身兼農村記者與美濃媳婦的李慧宜分享了她就讀龍肚國小一年級的孩子那年參加「小孩趣市集」後的發言，展現了兒童對於農村另類經濟的開放式設想：

他就說，媽媽那我明年也要擺攤。我說，那你要賣什麼？他說我們學校有很多落葉，…一掃就很多，可以把那個葉子擺在桌上，擺的漂漂亮亮的，讓大家來跟我「討論」。然後我可以跟他們介紹這是什麼樹掉下來的。…他講了一個關鍵：他知道學校的樹是什麼樹。他透過落葉去介紹樹。…我在我自己小孩身上就看到，這個學校有給小孩基本的生態教育內涵，然後「小孩趣市集」給孩子一個想像：喔，我可以怎麼做。(田野記錄 191029)

第一鄉村論者以人口或居民職業等物質因素定義鄉村，類似的定義複製著城市中心思維對鄉村的單一化想像，事實上農村成員從事多元經濟活動早為常態，尤其在台灣純務農所得普遍偏低，長期以來農家多兼而從事多樣經濟活動，兼業農戶總數為專業農戶的 6 倍以上(徐世榮、李展其、廖麗敏，2016)，即所謂「半農半 X」或「斜槓農」狀態。返農允許農友實踐經濟活動的去異化，鄉村允許了生活的主體性與多樣性，在美濃，為數不少的「半農半 X」農創業者，除了生產與行銷食農產品外，也不時擔任教育業師、積極於社區公共事務。透過教育帶動的農藝復興，或許難以立竿見影地達致物質基礎的改善，但另類教育實踐確實在社區現場創生了人們對農村經濟的多元想像，並且賦權從農者重拾勞動及生產的主體性，實現農村產業的多樣化。這樣的創生或可視為契機，有助於帶出對於鄉村不同於傳統思維的物質性定義，在以從農人口率定義農村之外，正視

農從業者的多元本質以及多樣化的農經濟價值。

本文無意過度理想化地方另類教育實踐對抗整體社會偏見的成效，即使在美濃這樣行之久遠的地方亦然。一些受訪者的經驗也透露著主流意識型態與小眾鄉土認同之間的拉鋸。一位受訪校友在大學畢業後返鄉工作時不免也有以下經驗：

鄰居的婆婆她們也有問說，你現在讀大學幾年級？畢業了沒？然後我說我現在開始工作。在哪裡？在美濃。她們臉就會變了。我覺得我在農村很深刻的體會到，他們的希望就是望子成龍，望女成鳳那樣的心態，然後希望小孩子…出去工作。可是他們沒有想到…就是他出去之後就跟你沒有連結了。(訪談記錄 201024)

訪談中不難察覺，年輕人怎會不明白農村的就業機會及多樣性比起都會區仍相對有限，但他們有感於物質條件上的兩難，卻也保留著意識上對農村生活的深刻嚮往，希望美濃不要都市化得太快，變得就像他城：「如果它都市化而有這種[適合我的]工作機會我會回去，但是我個人不希望[都市化]，因為『鄉下』就是已經越來越少了。」(訪談記錄 201025)

誠然，基礎學校的學習經驗，只是培養潛在的返鄉青年的動力之一。為了更好的理解農村青年在整體社會及社區發展中的處境，亦應將教育放回社區情境及社會脈絡中考量。在社區場域，一方面，個人對家鄉的認同除來自學校，也會受到同儕情感的牽絆，以及對熟悉生活環境的依附心理；另一方面，家庭及鄰里間對個人投注的期待與教養，影響了下一代的學校選擇與移動決策。

「第一鄉村」觀點雖將鄉村視為都市的「他者」，但唯有繼續認識這樣的觀照，才能批判性地檢視生活在鄉村地區的人實際面臨的次級化處境，此處的次級化所指並不只在於個人的經濟資本多寡，而是相對於都市地區而言，偏鄉公共資源的結構性欠缺，乃至於隨著人口外流而致的社會力流失。因此，若只談象徵層次的「第二鄉村」，過度樂觀地高舉農的價值獲得的翻轉與正視，也許無法有效地將這個價值翻轉從象徵層面轉化為物質層面與結構性的改善。如同反水庫運動期間及之後，地方組織提供的行動平台與就業空間；現今地方教育與社區工作者的努力，正是在於將鄉親、社區及相關公私部門共同納入教育實踐行動的對象，發動師生間、轉化型知識份子與社區成員間、地方與各部門間的多元轉譯，致力於在地方創造青年返鄉的支持系統，持續為年輕後生維持行動實踐機會。

五、結論

教育實踐能否跳脫霸權意識型態再製，而成為推動改革的機制？受 Freire (2019 [2018]) 啟發的批判教育學者主張，若教育者能採取受壓迫者立場，以提問式教育取代囤積式教育，解構主流知識背後的權力關係，培力學生自其「處境」覺醒，教育便是介入社會改革的批判性機制。為促成此理念的落實，Gruenewald (2003) 進一步將批判式教育扣緊「地方」，強調處境具有地方性，推展去殖民教育自應同時反省人類對生活環境的剝削，重新與地方建立共生關係，如此方能更具體檢討區域發展中的結構問題，有助批判教育理念實踐為社會行動。然而，本土文獻對批判教育學的討論以經典學者的理論譯介為主，案例研究相對缺乏 (林昱貞 2002)，批判式地方教育學的經驗研究更是幾乎沒有。本文呈現美濃案例以檢視批判式地方教育學理念，如何在社會運動期間及之後，以不同實踐形式增能地方的社會力。這類研究有助我們檢視上述教育倡議在社會現場的應用，及理解台灣的地方教育情境與評估教改成效，並且能夠促成教育及社區發展課題的對話，回應部份偏鄉教育研究對教育之社區功能的保留態度。

1990、2000 年代，經反美濃水庫運動催化，知識份子將對發展主義、城鄉不均、客家族群邊緣化的批判，在地方青年與鄉親間展開，加以水庫議題本身的生態特質，使人與自然共生關係成為反水庫論述的主軸，社運過程的動員與訴求傳播即教育的一種形式，反美濃水庫運動為去殖民批判與再居住倡議提供了實作平台，成就了地方本位教育理念的在地實踐，經由地方組織與後生團體的串聯與相互培力，持續藉社運介入地方改造。在運動告一段落後，隨著轉化型知識份子深入/回到社區，社運力轉為社區營造的能量，隨之地方學校取代社運舞台成為常態的行動平台，地方本位教育理念從藉由運動實踐轉為藉由教學行動實踐，在沒有特定抵抗對手的時期，以走讀、踏察、務農、交工等身體實作持續再居住化，從而促成對城鄉結構不均、重工輕農意識型態批判的理念轉譯進入常民生活領域。

如同楊弘任 (2014: 187) 所言，社區總體營造的「腳本」縱使「原本只是為了生命共同體本土化的統治正當性而聊備一格的政策，無意間卻成為一套有意義的連結」，串連了社區層級的發展協會、鄉鎮層級的文史工作組織及地方議題的倡議與行動團體。在美濃，經反水庫運動去殖民意識的覺醒，本土化教育改革「腳本」在批判式地方教育

工作者的操演中，也愈發關照地方族群與生態，使原本帶有建構國家認同初衷的教育政策，更形轉化為地方社區認同建構的批判性機制。在日常化的社區營造中，教育成為相對於社運低強度但穩定的能量輸出，或許也因其融於日常，教育讓社區動起來的影響未得到足夠的討論。

在美濃案例中，轉化型知識份子以社區教學實踐維持日常的地方串聯與轉譯機制運作，不只是作為文化轉譯的其中一造，更結合教師身份多方介入社區，形塑社區現場為多重文化轉譯的開放空間，捲動社區成員繼續批判性地回應社區需求，並致力在地方建構永續安居之所、創生另類發展模式的實踐空間。例如將當地經營成生態步道的實現平台，以手作步道工法作為修復人與環境關係的物質介面，並使多方組織及公私部門的興趣與資源轉譯、凝聚於此。

從中我們看到，地方教育不只在象徵層面促成人們建構農認同、肯認農價值，也在某程度上對物質層面的農村處境作出回應，雖不是直面達成物質條件的絕對改善，卻以其實踐內容對主流定義鄉村的物質條件作出翻轉，以農村為教學設備、以農民百工為教育師資。也正是受惠於這樣的批判式地方教育，促成其學童產生賣葉子知識、賣手作、賣共玩遊戲等發想，使半農半 X 成為在地人的去異化勞動與生活選擇，藉由理念轉譯與共識建立，消解人的流動性與再居住化實踐之間可能的緊張。從中凸顯了第一鄉村論者試圖以人口量或從農人口率定義農村經濟可能失之狹隘，應重新考慮農村的物質評判準則，肯認地方的多元物質價值，避免被城市中心主義限定的特定評價標準所囿。是在批判式地方教育的實踐行動下，象徵性能量藉由像手作步道這樣的行動方案轉化為物質性成效，並經由在社區裡撐出另類經濟與多元從業選項的空間，介入鄉村的物質性評價的翻轉，在此層面上促成了農村文化與農村政治經濟樣態的共構與共變，即鄉村的雙重性之間的對話。

不可否認，社區能量的生成與社區外部的政治、經濟、社會結構性力量有對應關係。前有承襲自 1970 年代臺灣面臨國際地位的變化而興起的「回歸鄉土」意識，1980、90 年代隨著社會運動及環境運動的興盛，帶動人們對地方環境、土地及發展正義等問題的關注，反美濃水庫運動即當中一例（何明修 2003；蔡晏霖 2016；鍾明光等 2013）；隨之為 1990 年代以公部門帶動、培力地方工作者而興起的社區營造、村史運動，在臺灣各社區帶出另類發展意識，亦為後繼返鄉者提供動力（徐震 2004；陳其南 1996；陳板 2003）。2000 年代的美濃見證的返鄉青年潮，除緣於反水庫運動的動員與批判式地方教

育對青年及鄉親的社會化，也回應了這些外部結構的推力。除此之外，都會區持續高漲的房價物價、受僱勞動者面對的工作崩壞風險（林宗弘等 2011）、新世代對環境品質或生活風格的追求等，都是促使青、中年人口移居非都會地區的動力，也確實在不同的受訪者口中得到驗證。

政策因素亦對學校經營、社區發展及個人決策有所影響。在教育政策上，教學現場的工作者雖有其主體性，教育及課程改革多少牽動著各級學校的經營，如 1990 年代增加的鄉土教育活動課程、2000 年代對各校發展校本課程的鼓勵等。為回應鄉村地區青年人力短缺的難題，政府也試圖透過政策及補助方案對個人提供返鄉/入鄉誘因，例如 2004 年農委會以農村營造人力培訓為目標的「農村再生培根計畫」；2006 年以「新農業運動—漂鳥計畫」鼓勵青年入鄉體驗農業生活；2020 年的「青年回鄉行動獎勵計畫」，支持青年投入農村再生等。本文所呈現地方行動者在教育改革與社會創新的持續投入，及農村經濟形態的多元開展，除體現了在地能量，也部份得力於同時期政策的推波。

政策及結構性因素造就的推力，加上美濃地方經營出的認同拉力，使返鄉/入鄉成為一種選項，當社區像美濃一樣具備承接力，加入者在此更容易強化歸屬、銜接理念與政策而加以發揮，再度加深留下來經營學校及社區的信念、強化行動者的能動性，並且提供行動的位置——無論是作為組織工作者、農創業者、地方教育行動的共同參與者。如此社區與外部社會結構的「裡應外合」，以 Gruenewald（2003）的倡議回應 Corbett（2009）所建議的，透過教育培力年輕人向主流思想詰問的能力與追求良善居所的想望，同時透過社區改革創造年輕人返鄉時可以承接他們的「地方」。

返鄉不僅是人們認同與社區意識的具體化表現，也關乎個人在現實生存戰中的取捨與決策，是與家庭、社區及社會諸多因素持續的協商，包括對自身經濟處境的回應，也包括理念的溝通、衝撞。在這樣複雜交織的處境中，要論證或評價特定因素的具體影響程度是困難的，此亦本研究的限制：一者，若欲進一步論證社區民眾的認同感在多大程度上受到教育實踐行動的強化，有賴對當地更廣泛的對象就此課題深度訪調；二者，礙於訪談對象與單一田野場域的侷限，本文未能舉出異例以對比不具批判性地方思維的教育對社區的影響。唯相對於重申現代化教育培養年輕人從鄉村出走的憂心，本文嘗試以美濃案例，補充呈現具批判性社區本位意識的教育實踐在另一個方向上的著力。藉由社區及地方教育工作者以及農村青年從其教育經驗談起，於其間觀察地方成員的社區認同樣貌，試圖從較微觀的層面補充我們檢視當代鄉村發展政策及城鄉人口流動的不同視角，

(本文尚待排版與校對)

並呼籲重視教育行動實踐與區域發展課題之間的關聯，增補以往鄉村教育研究與社會學、社區發展領域文獻對話之不足，正視教育作為社區另類發展動能的可能。

參考書目

- Apple, Michael W. 著、王麗雲譯，2002 [1990]，《意識型態與課程》。臺北縣：桂冠。
- Bowles, Samuel and Herbert Gintis 著、李錦旭譯，1989 [1977]，《資本主義美國的學校教育—教育改革與經濟生活的矛盾》。臺北市：桂冠。
- Freire, Paulo 著、方永泉、張珍瑋譯，2019 [2018]，《受壓迫者教育學（五十週年版）》。高雄市：巨流。
- Marshall, Catherine and Gretchen B. Rossman 著、李政賢譯，2014 [2011]，《質性研究：設計與計畫撰寫》。臺北市：五南。
- McLaren, Peter 著、蕭昭君、陳巨擘譯，2003 [1998]，《校園生活：批判教育學導論》。臺北市：巨流。
- Stepney, Paul and Keith Popple 著、鄧湘漪、陳秋山譯，2011 [2008]，《社會工作與社區：實踐的批判性脈絡》。臺北市：心理。
- 王章逸、闕河嘉，2017，〈台灣當代農家子弟的農業認同〉。《傳播與發展學報》34: 106-133。
- 王喜青、周儒，2018，〈埋下幸福的種子：以東眼山自然教育中心過夜型環境教育課程為例〉。《環境教育研究》14(1): 77-116。
- 王雅萍，2009，《主體性的追尋：台灣鄉土教育理念的實踐與發展》。臺北市：國立政治大學教育研究所博士論文。
- 王驥懋，2018，〈鄉村與農業食糧研究：機會與挑戰〉。《台灣鄉村研究》13: 1-34。
- 任孟淵、許世璋，2007，〈培力社區之農村環境教育：一個社區型自然中心的初步發展歷程〉。《環境教育研究》4(2): 23-58。
- 何明修，2003，〈自主與依賴：比較反核四運動與反美濃水庫運動中的政治交換模式〉。《臺灣社會學刊》30: 1-49。
- 何昕家、林慧年、張子超，2019，〈學校與社區的合作經驗之探討—以偏鄉國民中小學特色遊學為例〉。《台灣社區工作與社區研究學刊》9(1): 127-163。
- 余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲等著，2002，《社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話》。臺北市：遠流。
- 吳音寧，2007，《江湖在哪裡？台灣農業觀察》。新北市：印刻。

- 宋長青，2002，《孕育社區博物館的過程—美濃經驗》。臺南市：臺南藝術學院博物館學研究所碩士論文。
- 李光中、張惠珠、王鑫、黃可欣、王鈴琪等著，2008，〈促進鄉村學校和社區協同規劃社區發展計畫之行動研究：以台東利吉和富源社區為例〉。《環境教育研究》5(2): 89-130。
- 李承嘉，2012，《農地與農村發展政策：新農業體制下的轉向》。臺北市：五南。
- 李易駿，2017，《當代社區工作：計畫與發展實務（第五版）》。臺北市：雙葉書廊。
- 李登輝，1995，《經營大臺灣》。臺北市：遠流。
- 林佳靜、許世璋，2017，〈地方本位環境教育課程的實踐—以東臺灣一個原住民小學為例〉。《科學教育學刊》25(4): 301-330。
- 林宗弘、洪敬舒、李健鴻、王兆慶、張烽益等著，2011，《崩世代—財團化、貧窮化與少子女化的危機》。臺北市：臺灣勞工陣線協會。
- 林昱貞，2002，〈批判教育學在台灣：發展與困境〉。《教育研究集刊》48(4): 1-25。
- 林勝義，2011，《社區工作》。臺北市：五南。
- 林瑞梅，2012，《青春作伴好還鄉：美濃後生社區實踐經驗》。高雄市：國立高雄師範大學客家文化研究所碩士論文。
- 林萬億主編，2020，《社區工作：理論與實務工作手冊》。臺北市：雙葉書廊。
- 林寬宏，2017，《另類食農網絡的實踐—以高雄美濃龍肚國小食農教育為例》。高雄市：國立中山大學社會學系碩士論文。
- 邱靜慧，2012，《美濃社會實踐主體性與農業現代化批判：十年在農村的反思》。高雄市：國立高雄師範大學客家文化研究所碩士論文。
- 姚瀛志，2011，《社區組織理論與實務技巧》。新北市：揚智文化。
- 姜韻梅，2018，〈從逆境中突起—偏鄉學校學校本位課程變革的實例分享〉。《臺灣教育評論月刊》7(1): 336-349。
- 洪如玉，2012，〈安居與否？批判地方教育學與相關爭議之探究〉。《臺灣教育社會學研究》12(1): 43-73。
- 洪馨蘭，2008，〈批判、詮釋，與再現：客家研究與美濃社會運動的對話〉。頁 183-203，收入張維安、徐正光、羅烈師主編，《多元族群與客家：臺灣客家運動 20 年》。臺北市：南天書局。

- 美濃鎮誌編纂委員會，1997，《美濃鎮誌（上、下冊）》。高雄縣：美濃鎮公所。
- 徐世榮、李展其、廖麗敏，2016，〈臺灣農業與鄉村的困境及其出路〉。頁 293-326，收入簡旭伸、王振寰主編，《發展研究與當代臺灣社會》。高雄市：巨流。
- 徐震，2004，〈臺灣社區發展與社區營造的異同：論社區工作中微視與鉅視面的兩條路線〉。《社區發展季刊》107: 22-32。
- 康以琳、張瑋琦，2016，〈人與食物的距離—鄉村小學食農教育課程發展之行動研究〉。《教育實踐與研究》29(1): 1-33。
- 張正揚，2010，《小農的地方知識與變遷適應：旗美社區大學「有機」實踐之敘事分析》。高雄市：國立高雄師範大學客家文化研究所碩士論文。
- 張高傑，2001，《美濃反水庫運動中的技術政治》。新竹市：國立清華大學社會學研究所碩士論文。
- 陳其南，1996，〈社區營造與文化建設〉。《理論與政策》10(2): 109-116。
- 陳板，2003，〈地方文史工作與社區營造—從「大家來寫村史」計畫出發的文史搜索運動〉。頁 17-68，收入梁妃儀、洪德仁、蔡篤堅主編，《協助社群認同發展的口述歷史實踐—結合理論與實務的操作手冊》。臺北市：唐山。
- 陳豐偉，1994，〈落日原鄉〉。頁 227-250，收入美濃愛鄉協進會主編，《重返美濃》。臺中市：晨星。
- 曾文忠，1994，〈我與第七小組工作站〉。頁 9-16，收入美濃愛鄉協進會主編，《重返美濃》。臺中市：晨星。
- 曾啟銘、汪靜明，2015，〈一日型環境教育方案介入對兒童地方依附與負責任環境行為之影響：以池南自然教育中心為例〉。《環境教育研究》11(2): 5-38。
- 黃庭康，2018，《不平等的教育：批判教育社會學的九堂課》。新北市：群學。
- 黃應貴，2016，〈導論：多重地方認同下的社群性及社會想像〉。頁 1-45，收入黃應貴、陳文德主編，《21 世紀的地方社會：多重地方認同下的社群性與社會想像》。新北市：群學。
- 黃應貴、陳文德主編，2016，《21 世紀的地方社會：多重地方認同下的社群性與社會想像》。新北市：群學。
- 黃鴻松，2005，《全球化衝擊下鄉土教育深化之研究：一位美濃社區教師的詮釋》。高雄市：樹德科技大學建築與古蹟維護研究所碩士論文。

- 黃鴻松、劉逸姿、邱靜慧，2020，〈改革就像做板粹，生態學校轉型舵手—邱龍妹〉。頁 282-285，收入黃鴻松主編，《龍肚人，龍肚事》。高雄市：高雄市美濃區龍肚國民小學。
- 黃繼仁，2009，〈教育機會均等議題與偏遠學校教育資源分配之探究—以一所國中特色課程的發展為例〉。《課程與教學季刊》12(4): 31-62。
- 楊弘任，2014，《社區如何動起來？黑珍珠之鄉的派系，在地師傅與社區總體營造（增訂版）》。新北市：群學。
- 甄曉蘭，2007，〈偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探〉。《教育研究集刊》53(3): 1-35。
- 劉忠博，2006，《全球地方化下的社區媒介—從美濃月光山雜誌社談起》。臺北市：世新大學新聞學研究所（含碩專班）碩士論文。
- 蔡宏進，2012，《社區原理（修訂三版）》。臺北市：三民。
- 蔡晏霖，2014，〈農作為方法：「以農為本」的抵抗政治〉。《文化研究》18: 217-226。
- 蔡晏霖，2016，〈農藝復興：臺灣農業新浪潮〉。《文化研究》22: 23-74。
- 鍾永豐，2022，《菊花如何夜行軍》。臺北市：春山。
- 鍾怡婷，2018，〈永續轉型觀點下的食農教育：以二個學童種稻體驗活動為例〉。《台灣鄉村研究》13: 35-55。
- 鍾明光、盧道杰、蔡博文、闕河嘉，2013，〈保護區與鄉村發展的整合嘗試：以美濃社區運動 1990 年代迄今的保育軌跡為例〉。《都市與計劃》40(3): 217-241。
- 簡旭伸、吳奕辰，2016，〈全球南方觀點下的國際發展與援助〉。頁 31-64，收入簡旭伸、王振寰主編，《發展研究與當代臺灣社會》。高雄市：巨流。
- 闕河嘉，2012，〈台灣後鄉村文化研究〉。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（計畫編號：NSC99-2410-H002-168-MY2），未出版。
- 蘇景輝，2009，《社區工作：理論與實務（第三版）》。臺北市：巨流。
- 顧瑜君，2004，〈以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析〉。《課程與教學》7(1): 65-90。
- Althusser, Louis, 2014 [1995], *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses* (G. M. Goshgarian, Trans.). London and New York: Verso.
- Bell, Michael M., 2007, "The Two-ness of Rural Life and the Ends of Rural Scholarship."

- Journal of Rural Studies* 23(4): 402-415.
- Bell, Michael M., Sarah E. Lloyd, and Christine Vatovec, 2010, "Activating the Countryside: Rural Power, the Power of the Rural and the Making of Rural Politics." *Sociologia Ruralis* 50(3): 205-224.
- Byun, Soo-yong, Judith L. Meece, Matthew J. Irvin, and Bryan C. Hutchins, 2012, "The Role of Social Capital in Educational Aspirations of Rural Youth." *Rural sociology* 77(3): 355-379.
- Carr, Patrick J. and Maria J. Kefalas, 2009, *Hollowing out the Middle: The Rural Brain Drain and what it Means for America*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- Corbett, Michael, 2007a, *Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Corbett, Michael, 2007b, "Travels in Space and Place: Identity and Rural Schooling." *Canadian Journal of Education* 30(3): 771-792.
- Corbett, Michael, 2009, "Rural Schooling in Mobile Modernity: Returning to the Places I've been." *Journal of Research in Rural Education* 24(7): 1-13.
- Cox, Genevieve R., Corinna Jenkins Tucker, Erin Hiley Sharp, Karen T. Van Gundy, and Cesar J. Rebellon, 2014, "Practical Considerations: Community Context in a Declining Rural Economy and Emerging Adults' Educational and Occupational Aspirations." *Emerging Adulthood* 2(3): 173-183.
- Cuervo, Hernan, Michael Corbett, and Simone White, 2019, "Disrupting Rural Futures and Teachers' Work." Pp. 87-100 in *Interdisciplinary Unsettling of Place and Space: Conversations, Investigations and Research*, edited by Sarah Pinto and Shelley Hannigan. Singapore: Springer.
- Fischer, Heike and Rob J. F. Burton, 2014, "Understanding Farm Succession as Socially Constructed Endogenous Cycles." *Sociologia Ruralis* 54(4): 417-438.
- Forsey, Martin, 2015, "Learning to Stay? Mobile Modernity and the Sociology of Choice." *Mobilities* 10(5): 764-783.
- Giroux, Henry A., 1988, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, Sarah, Fatou Jah, and Parfait Eloundou-Enyegue, 2010, "Globalization, Asymmetric Urbanization and Rural Disadvantage in Sub-Saharan Africa." Pp. 132-149 in *Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world*, edited by Kai A. Schafft and Alecia Youngblood Jackson. Pennsylvania:

- Pennsylvania State University Press.
- Gramsci, Antonio, 1971, *Selections From the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith, Trans.). London: Lawrence and Wishart.
- Gray, John, 1998, "Family Farms in the Scottish Borders: A Practical Definition by Hill Sheep Farmers." *Journal of Rural Studies* 14(3): 341-356.
- Gruenewald, David A., 2003, "The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place." *Educational researcher* 32(4): 3-12.
- Gutek, Gerald L., 1997, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education (Second Edition)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Lyson, Thomas A., 2002, "What Does a School Mean to a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools to Rural Villages in New York." *Journal of Research in Rural Education* 17(3): 131-137.
- McLaren, Peter L. and Henry A. Giroux, 1990, "Critical Pedagogy and Rural Education: A Challenge from Poland." *Peabody Journal of Education* 67(4): 154-165.
- Nader, Laura, 1972, "Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up." Pp. 284-311 in *Reinventing Anthropology*, edited by Dell Hymes. New York: Pantheon Books.
- Schafft, Kai A. and Alecia Youngblood Jackson, 2010, *Rural Education for the Twenty-First Century: Identity, Place, and Community in a Globalizing World*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Sherman, Jennifer and Rayna Sage, 2011, "Sending Off All Your Good Treasures: Rural Schools, Brain-Drain, and Community Survival in the Wake of Economic Collapse." *Journal of Research in Rural Education* 26: 1-14.
- Tieken, Mara Casey, 2014, *Why Rural Schools Matter*. Chapel Hill: UNC Press Books.