

偏遠，但不遙遠——邊緣處境教育的翻轉可能

顧瑜君¹ 吳明鴻²

本文企圖為台灣的教育論述/理論中，補足缺角的拼圖片：鄉村教育主體性。並在全球化的發展下，尋求全球在地化實踐的契機，探究台灣新世代教育的可能性。

台灣的教改/課程變革，在長期中央—邊陲關係中，多次被期待促成之課程教學自主性釋放與地方教育自主性增能，未獲得令人滿意的樣貌。位於邊陲之教育現實，往往在台灣教育整體發展中缺席，且長期配合以中央為主導的改革方向，並未能針對邊陲需要發展教育模式，是典型的因教育改革而遭異化的社群。

2014年11月剛舉辦過的「教改20年：回顧與前瞻」國際學術研討會上，匯集歷任教育部長，進行教改20年的議題探究，仍是各類論述交織，並未能有具體清楚未來改革的依靠。僅有的共識是，鉅型的、全面的改革使弱勢者、邊陲者、資本低者一直在教改的大旗下更邊緣化。

從教育正義的角度出發，以台灣偏鄉教育的特殊處境為場域，本文以行動研究的方式為台灣偏鄉教育尋找可行的翻轉模式——具有鄉村主體性之教育變革模式創新。本文有兩個核心主軸：一、如何在教改的巨輪下展現契機——與政策共舞：偏鄉屢屢在全國性教育改革中未蒙其利，且長期面對相同之教育困境無解，當今面對12年國教之推動，以及偏鄉廢校的急迫性，如何能在此教改里程碑上創造偏鄉/鄉村教育主體性論述與實踐，對台灣偏鄉教育展開具啟示性作用與影響。二、實驗教育之鄉村紮根模式研發實踐歷程之分析：台灣的實驗教育多屬相對高社經社群的教改籌碼，甚少針對弱勢、偏鄉處境學童進行實驗探索，本文將解析我與研究團隊在台灣東岸所進行的弱勢偏鄉學習者非學校型態教育，實驗探究其內涵與未來意義。

關鍵字：教育正義、非學校型態教育、弱勢教育

一、緣起與背景

本文以「偏遠，但不遙遠——邊緣處境教育的翻轉可能」為題，將論述我與我的研究團隊在台灣偏鄉的思考與行動，希望能促成教育正義、教育機會均等此類學術概念在偏鄉實踐與創造的可能性。

本文的行動實踐背景可從以下幾個脈絡陳述，從大環境到筆者本身的處境，都是行動主體的脈絡依據。

¹東華大學自然資源與環境學系 教授

²東華大學自然資源與環境學系 專任助理

(一) 偏鄉教育新視野—家鄉容顏的化妝師

偏鄉廢校的議題與危機是台灣目前偏鄉教育最具急迫性與關鍵性的議題，台灣偏鄉教育的困境，在過去 20 年各種教育改革的努力下，以及各種教育政策的運作下，沒有明顯具體的改善，反而有拉大城鄉落差的趨勢，廢校的議題與課題迫在眉睫，已經很多學校默默地消失了，因人數少與社群之弱勢，此現況被忽略且視為一種大趨勢下不得不然的選擇，但此時，正是偏鄉教育危機作為轉機的關鍵時刻。

遍讀台灣偏鄉教育處境文獻不難很快的將偏鄉教育與廣義的「補救教育」劃上等號，這兩者之間如一個不可分割的連體嬰。當大量的經費、人力挹注於補救卻不見具體成效甚至產生反面效果時（蔡文山，2004；周玉秀，2011；江昭青，2009）我們便需要在既有視框與運作之外，找尋新的視野與改變模式來處理偏鄉教育問題。我們認為，應逆向思考地先暫時懸置「不足」而需「補足」的刻板視框，也需重新檢視文化不利、社會與文化資本不足以及各種指標或指數的具體指陳，並重新審視各類正規教育&補救教育將偏鄉弱勢學習者放在共同常模上尋找出路的盲點與困境。

單一的社會流動觀將偏鄉弱勢者教育帶入了「怎麼做都錯」的惡性循環中，窄化的學習觀、讀說聽寫等智能導向的能力優先、學業績效追求等長期壓迫著偏鄉弱勢學習者學習處境的運作，需要找尋解套。

因此我們提出了一隱喻論點（metaphoric argument）--「孩子是家鄉容顏的化妝師」：教育需透過孩子的改變去改變鄉村，鄉村的教育才有未來。孩子的教育與家鄉/偏鄉必須以命運共同體的概念一同被思考變革方向，才能找出未來。

(二) 教育與鄉村發展-生態、生計與生活

孩子與家鄉如何能成為共同體？新北市的柑園國中於民 84 年間開始推動學校本位課程時，曾進行當地村史口述調查，所得內容與我們同年在花蓮豐田村所做的村史有其一致性：早期的學校男性教師除了學校學科教育外，需肩負學習農業新知與技術，教導男性居民改善農業產能，女性教師需學家禽養殖、食物醃製以及女工縫紉等技能，輔導女性居民改善經濟、提高生活美學與品質，教師/教育不僅僅是校園圍牆裡的實施，也是整個「村莊/社會的老師/教育」，學校的「教育」工作，跨越了讀說聽寫的學科，肩負經濟、地方發展與文化提升。（顧瑜君，2014a）台東的公東高工在一群瑞士傳教士的經營下，使台灣偏鄉職業教育的人才培育走向國際，此乃因為貼近當時台灣社會與經濟發展脈動，創造了台灣教育的傳奇（范毅舜，2012）。過往經驗並非用來緬懷、思古幽情與歌頌、模仿或重建，應作為檢視與分析—現今的偏鄉/鄉村教育少了什麼視野？

我們認為學校是一個寬廣的物理空間，涵蓋了孩子所需的各種面向。而現在我們面臨偏鄉小校裁併與否的議題時，所處理的僅僅是圍牆裡、教室內的教育，使得選擇變得侷促與令人困惑。各種為侷限在教室與校園圍牆內的偏鄉教育尋找出路的投注已經夠多，需要有人大膽跨出此界域，將生態、生活、生計的面向放回教育操作中去學習與行動。

在工業化、都市化後的學校漸漸的將教育工作退縮到校園內，過去十幾年的教育改革，不管從政策面、制度面、學校運作或課程改革，視野與格局往往很容易忽略了偏鄉學子們與他們的家人腳下所踏的土地，從都會型學校的思考、全面性的尺規、中央觀點去推動，往往使生活中最需要與教育結合、靠教育去改變的議題失去了最理想的實施現場。因此當我們面對偏鄉/鄉村教育的變革時，我們提出了「有土壤、有感覺的學習」，以村莊作為教育變革的微小單位進行教育行動（避免大尺規、大幅度的改革措施），以「改變帶來改變」的生態模式促成微改變之間的連動與累積，使學校運作與孩子和在地生活得以共同發展。

（三）偏鄉大學與小學的攜手-社會貢獻的實踐研究

我們提出大學/研究的社會貢獻指數（SCI）的概念——大學教授所進行的研究對所在的地域是否有貢獻，是大學活化的關鍵，那麼，「研究」不僅是研究者個人的學術成就，更應該對地域有實質、永續的助益。嚴長壽在《教育可以不一樣》中對台灣的大學有著疑惑：「當絕大部分的老師與學生都是外地人，在學校裡鑽研跟都市一樣的學問，當地學校的意義何在？」（嚴長壽，2011：138）更具體的質問：大學校院的課程跟當地最寶貴的資源該有什麼樣的互動，不使大學成為孤芳自賞的高級學府？有沒有可能試著把在地文化、美學、觀光轉變成教育的必要元素，回饋當地，產生正面影響？

作為一個偏鄉大學教授研究者，我認為若能對區域性的教育現象做出永續的改變，應該是我所在位置需要負擔起的 SCI。持續研究者長期在研究現場探問與實踐的兩個關鍵思考：試圖克服大學人文社會科學研究之「社會疏離」現象、落實大學研究的社會文化關懷，是我希望自己能透過這個研究所完成的任務。

大學研究者可以做的是「給鄉村帶來力量」，跟地方基層學校攜手，在無力的循環中創造出有力量的行動與教育變革。

誠如盧安克（2014）在《是什麼帶來力量：鄉村兒童的教育》中更具體指出：很多孩子因為鄉村慣習的閉鎖性，使得他們從感覺到意識的通道被阻擋了，成了「無意識感覺」的人，他們沒有辦法超出他們父執輩活著的模式與侷限性，儘管他們的感官有超越都市人的敏銳性，鄉村的大人與孩子都不看重自己做出來的東西，僅倚靠外界傳進來的新的東西，不覺得自己可以參與這個生產過程，更不相信自身的價值。大學研究者的任務之一，是去逆轉此鄉村處境，使力量慢慢的從鄉村的土地中長出來，這份力量將能改變鄉村的教育。

（四）課程專家的社會貢獻-角色轉換與持續實踐

「偏遠而不遙遠」是我與我的研究團隊，多年來企圖要實踐於花東縱谷上這個遼闊校園裡的理念。當多數台灣高等教育積極追求國際化、世界一流、學術優先、市場導向³的趨勢下，我持續關注與行動的焦點是：鄉村之於台灣的高等教育的

³王明珂(2011)指出大學的獎勵論文策略，猶如「論文的價目表」按表發放，且獨尊英文期刊論文(如 SSCI 與 A&HCI 期刊論文)為指標，導致台灣的學術研究在國際上學術上的邊緣化狀態，更傷害了學者應該關注本土文化傳承與現實社會問題。

發展可以扮演什麼角色呢？偏鄉是高等教育的負債還是資產？座落在偏鄉的大學如何能貼近鄉村，尋求共生共榮之道？

民國 98 年國立東華大學與花蓮教育大學整合成功，配合校內系所發展需要，我個人的系所歸屬產生改變，從「教育研究所」轉入「生態與環境教育所」⁴。我開始設置「人文生態與教育研究室」帶領一群研究生、研究員共同進行鄉村教育實踐。

作為一個課程與教學的專家學者，我的課程研究從未停止 Praxis—實踐的概念，Praxis 而源自於革命，我期望透過參與社區/社會實踐議題進行新型態的研究，並思考做些有革命性、突破性的改變，繼續在「鄉村、邊陲、弱勢」的議題脈絡下進行參與式行動（participatory action）研究、並從研究行動中反思未來的大學之道。當台灣的大學迎向國際化、卓越、績效、評鑑....的潮流中，作為花蓮後山、東華的教師/研究者，需要回答的是：我投身的大學教育志業到底為何？我想做一個有社會貢獻、整合生態永續概念的教育研究。

二、研究 & 實踐場域

本研究分為兩個行動主軸進行實踐，分別涵蓋了學校型態與非學校型態（實驗教育）兩個類群，以下分述各場域的現況與實踐基礎：

（一）體制內/學校型態教育研究場域

學校基本資料：

學校型態教育部分，預計以三年的時間陸續在三所國中、兩所國小、一所高中、一所高職共七所學校進行。其中有五所學校位於花蓮中區，一所位於北區，另一所位於南區。這七所學校皆為本人過去 20 年來在花蓮透過研習、輔導團、研究計畫與其保持友好協同與互信關係。其中有三所面臨裁班或裁校的危機，有招收學生和避免學區學生被「挖角」的動機；七所學校的校長（特別是五所國中以上學校）共同認識到偏鄉教育的問題，皆希望以校內的改革來回應此問題，創造偏鄉孩子生涯發展的遠景。

學校面對課程改革的生態各不相同：

國中：一所國中僅由校長一人參與本研究計畫，其改變學生學習方向和教師教學的企圖明顯，但礙於學校生態與氛圍，一開始不敢驚動學校老師，希望以三年時間在校內「搨風點火」；另一所國中則由校長領軍，直接而正面地揭開校本課程改革的大旗；第三所國中介於中間，清楚學校教師的惰性生態，考量學生興趣下，決定從社團著手，緩慢引動教師和學生進行另類鄉村學習的可能。

國小：一所國小擔心學校老師太馴化，太快配合由上而下的改革，卻無教學主體的慎思，故以凝聚教師社群為主軸；另一所學校則由校長和主任領軍校本課程多年，對於相關資源掌握極佳，具有相當的自主性。

⁴ 簡稱「環教所」，合校完成後第二年，因系所整併，環教所改稱「自然資源與環境學系」，原環教所改為環教組。

上述對研究場域教師團隊生態的理解（持續深入中），是我們與學校進行協作的基礎，也幫助我們進行「差異化協作」的各校不同模式，有利於對國民教育中「課程與教學輔導體系」運作樣態提出「學校特性—輔導模式」的幾種類型的提出與建言。

（二）體制外/非學校型態教育研究場域

地緣關係：

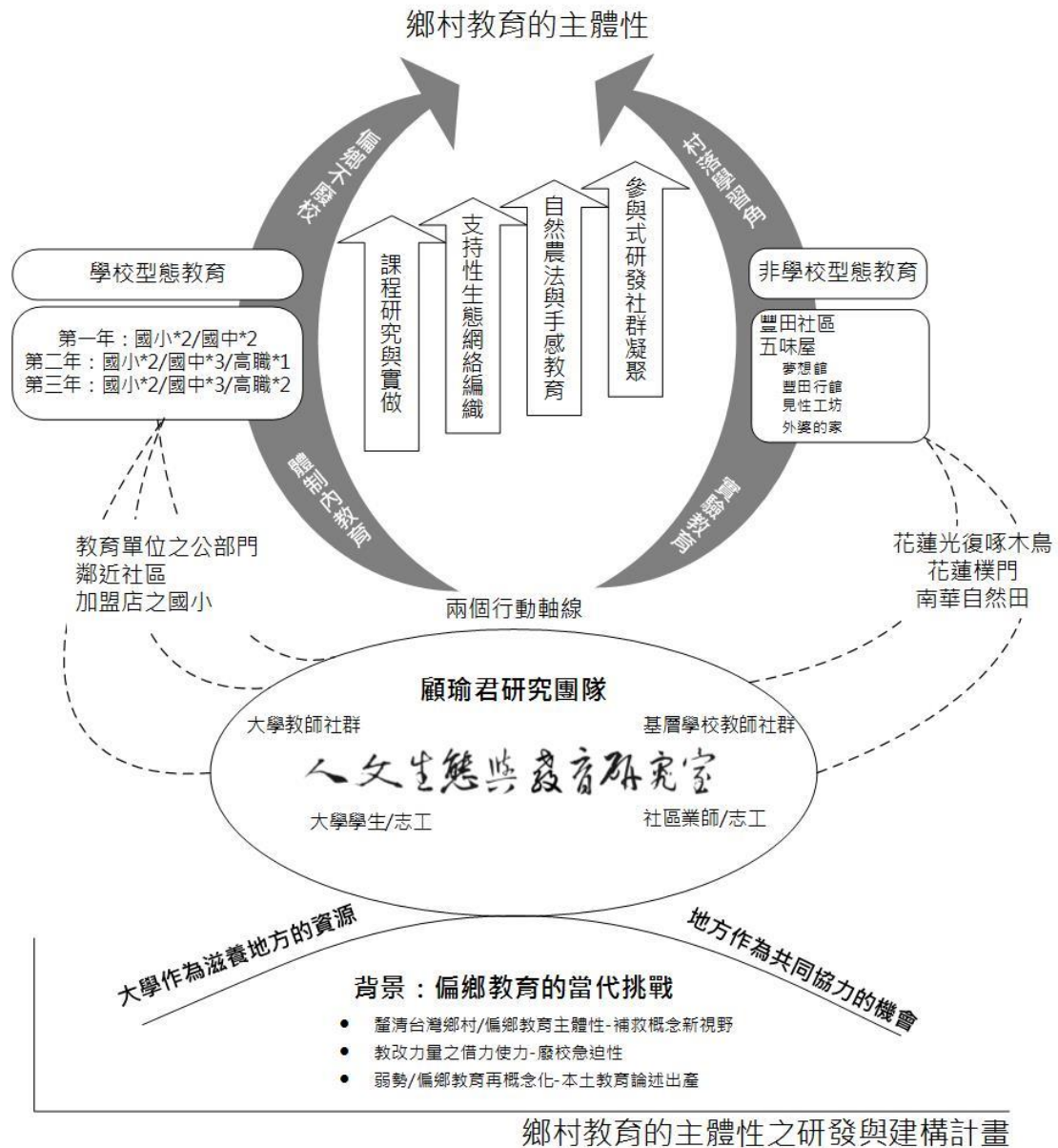
非學校型態教育的研究以花蓮縣壽豐鄉「豐田村」為田野現場，共計三個行政村落：豐山村、豐裡村、豐坪村等村落。豐田村是日治時代的官辦移民村，在當時，有完整且先進的城鄉規劃與建設。故豐田村內有多處日式移民村遺址、建築：神社、鳥居、警察廳、醫務所、小學校等，而本計畫最主要之場域「五味屋」，乃當時鐵路宿舍遺址，為日式四面斜屋頂風鼓斗式歷史建築，屋頂為甘蔗葉編織而成。97年在該社區牛犁社區發展協會努力下，挽救了原本拆遷命運的風鼓斗房舍，取得建築的使用權，商請東華大學協助作為「兒童青少年假日聚集地」，研究團隊利用過去近三年時間，與當地社區組織密切合作，將五味屋營造成社區學習據點，在此空間裡生發各種學習與互助的關係，與社區孩子共同生活學習，產生在地課程模式的論述。我與此社區的居民已經有超過16年的互動，從外來專家諮詢指導的蜻蜓點水，到過去兩年多現場實務完整融入，對地域性環境的熟悉與歷史、社會、文化的脈絡，都有充分的掌握，能很快的訓練研究團隊熟悉村落場域。

人際豐富與接納基礎：

研究團隊與五味屋常態出席的孩子近三十名的家庭/族、學校，均保持密切的互動與瞭解，也藉著家訪與社區訪視與鄰里有穩定關係，並提供有困境家長工作機會，五味屋成為村里假日的好去處，村民們定時來購物、串門子聊天，坐在店外的板凳上聚集，猶如鄉下柑仔店般成為村民聚集、談話、交流的地方，村民很喜歡跟研究團隊聊天，因長期觀察研究團隊跟孩子們的互動，認為研究團隊是一群真心想幫助村莊的外人，有互信基礎與關係，常熱情的提供在地人的建議想法給團隊，對孩子們家庭/族脈絡歷史的資料常在聊天中無意獲得，團隊稱之為「建設性八卦」，村民們知道研究團隊想幫助孩子，故主動提供訊息，幫助研究團隊對孩子的生命史/家族關係有全面的瞭解。故以五味屋為基地自然的延伸進入孩子的家庭、鄰里，也搭著來店消費村民的熟識之便，使村民自然的成為研究探究的參與者，進行整個豐田區域的民族誌與行動方案。

三、行動的開展-從理論到實踐

從偏鄉教育需要新的視野為出發點，在過去長期的在地實踐經驗中，兩個探究管道——「體制內」與「實驗教育」——幫助我們理清了我們的問題意識，並從中展開了三種將於本文探究的路徑：「支持性生態協力網絡的延續與深化」、「自然農法與手感教育」以及「參與式研發社群」。下圖中，可整體看出本研究之緣起與動機，以及問題意識如何開展、研究行動如何進行的概況：



(一) 在地實踐經驗

本研究團隊在過去近 20 年在花蓮地區的在地實踐經驗，「學校」與「非學校」型態（實驗教育）兩個類群，這是一個延續過往以及開創未來的研究行動，正在進行與探究的實踐歷程：

1. 學校型態教育：國民教育之課程與教學輔導體系的探究

自 84 年起研究者從台灣省國民教師研習會轉任花蓮後，即開始參與花蓮第一線國中小教育與各項教改方案，扮演國教輔導團之專家諮詢督導角色至今。經歷多項課程改革：小班小校、學校本位、九年一貫等大型全國的課程變革，也深入各種議題式學校創新或變革：生命教育、創意教學、課程行動研究、友善校園等。

這些經驗中，研究者均以國教輔導團的運作模式，推動單一學校或跨校的教師社

群探究模式，將督導與諮詢轉化成支持與陪伴。

當前正值 12 年國教之推動，偏鄉面對此重大教育變革，所需要的輔導與專業支持，也正是筆者所投入的現場——陪伴與支持偏鄉學校在 12 年國教的變革中，找尋自我定位與回歸教育本質。

諸種跡象顯示，偏鄉教育很可能在 12 年國民教育施行的浪潮中建構其自身主體性，理由是：12 年國教課綱的「貳、基本理念」中以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習為願景，兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與民族差異、關懷弱勢群體...透過適性教育...。」上述文字中「個別」、「多元」、「弱勢」和「適性」等詞語共同揭開了對「差異」的看見，並在此前提下透過各級教育制度去落實適性教學——「偏鄉」相較於主流或城市在教育需求與作為上的特殊性，是此教育理念下的制度設計當然要加以關照的區塊。且根據多位長期投注在課程實踐的學者所指出（李文富、范信賢，2014），12 年國教特別著重課程協作機制的建構與實踐，陳伯璋等（2009）指出 12 年國教是一次平衡中央與地方之決策地位、鼓勵地方單位更獨立的方向的課程治理經驗。

準此，我們認為，12 年國教在偏鄉是否能成為一次「逆轉勝」的經驗，在於在體制內、學校型態教育下，推動一次「教育的鄉村主體性」似乎獲得了一個存在的地基，打破過往教育的中央集權、全國統一的情況似乎不再遙不可及。例如黃騰（2014）的觀察，要課程政策能夠在學校教學中落實，最需要的是在學校複雜而多元的成員之間進行溝通協作，而筆者擅長運用國教輔導模式參與基層學校教師課程發展運作，將延伸長期參與學校型態教師課程研發團隊的運作模式於本研究中，藉著 12 年國教所倡議的議題，發展台灣鄉村教育主體性的未來可行模式。

在此提出的研究與行動實踐議題是：在「大學——在地國小/國中/高中」協作關係中，大學如何在「課程與教學」的核心上扮演好類似「課程與教學輔導系統」的角色，以自身學習資源、專業知能、嫁接能力，執行具備差異化協作精神的「輔導團」角色，與學校行政和教學團隊合作，共同創造出能「落實在課堂中」的鄉村教育模式？預期本研究之成果將能對「課程與教學輔導網絡」提出政策建言。

2. 實驗教育：體制外的實驗教育與村落教育創新模式

雲林彰湖國中小的陳清圳校長在體制內改革走了一大步，我們認為，偏鄉教育的未來可能，需要跨出體制內教育的範疇，同時兼顧非體制內教育的變革，並有實際操作的可能性。基於長期投入在學校體制內的課程改革，我們於 2008 年開始在花蓮推動非學校型態教育之實驗方案，將偏鄉教育環境中「邊陲處境」之孩童匯集，以各種實驗方案進行教育探究，摸索找出幫助這群孩童的積極模式。

基於解放教育學者 Freire 的說法：「教育是成人之美的一種藝術實踐」。歷經六年的探究後，初步從教學的微觀面摸索出有別於學科導向補救教學的教學策略與模式（顧瑜君，2014c），以及個別化、差異化學習的方案模組。同時從課程教學的整體面——整合社區資源與在地人力運用，創造非學校學習的實體與非實體空間操作，已經漸漸成熟，且獲得體制內外教育工作者肯定。

此實驗教育促成社區、家庭、學校相互協助，「教育孩子需要整個村落的力量（It

takes a whole village to raise a child.）」這不是一句口號，而是一種態度、一種視野、一種堅持。縱觀台灣的偏鄉教育，主要以「補救」、「維繫常態」的教育觀，進行各種技術性、微觀性、個體性的弱勢者教育，課後輔導、補救教學、精進週末班等目標多為「矯正」和「補足」。

過去六年我與研究團隊用村落的力量照顧/教育孩子，將學習與教育放在社會的層面而非個體微觀，將孩子與其大環境連結與產生關連，逆向思考，我們相信這群孩子不是「弱勢」，因為家庭，他們的生命面臨困頓，但困頓的生命是充滿了創造的力量與積極的意義。運用非學校型態實驗的方式，建構了「社區生態協力網」，接住了原本因困頓而持續「墜落」中的偏鄉孩子，當孩子們被接住後，我們寧可相信，困頓中的孩子如詩人，有巨大的詩意力量去探索世界，並找到語言為他自己的經驗命名時，詩就發生了。

社區生態協力網不補救、矯正，而是還給孩子成長的自由與探索的學習！這是「謙卑」與「敢行」的實踐，邀約孩子與價值世界的真善美有碰觸感通的發生，而非一廂情願的說教與強迫。

多數另類教育屬於中產以上階級家庭與孩子才擁有的機會，本計畫開始以社區的力量促成以村落/社區為基地的非學校型態教育。並為台灣開創新的非學校型態教育模式（家庭、機構以外的新型態）。我們已經在村莊內建置了多處「學習角」⁵把多元與貼近生活需要的教育方案與策略，融入於各學習角內，讓學習者寓教於樂的方式透過經驗學習的模式，取得所需的學習與自我成長。

我們相信，教育應該不是只有一條對的路，若用更寬闊的視野看待孩子的學習，也許會有許多美麗且意外的發現。根據猶太哲學 Buber 的說法，「所有真實的生活都是邂逅」（Alles wirkliche Leben ist Begegnung），邂逅總是一個無法預見的事件，但她是一個給人賜福的深刻經驗，因為只有在邂逅中人才可能自我發現與自我實現，所有的邂逅究竟乃是人偶遇的恩典！（Bollnow, 1984：89）

（二）探究模式

1. 支持性生態協力網的延續與深化

「社區生態協力網的編織」是研究者過去五年中研究取向與相關教育計畫中重要的行動探究項目。它緣起於，我的研究田對體認到偏鄉社會的諸多處境，使得「教育工程」需要不同系統的介入所編織的網絡，才得以「網住孩子，使不再掉落」。然而，我們卻時常看到包括教育/社政/心理/司法/警政/醫療系統在內的廣義助人系統，不只無法協助偏鄉弱勢孩子或家庭，更以助人之名加諸「慈悲的壓迫」或「助人的暴力」的情況，這些系統「過於外圍」而其協助「無法到位」的工作位置，促使我們（東華大學/五味屋）重新思索和探究「不脫離（孩子/家庭之）棲地」的在地生態協力網絡營造工作。

我們提出了多種網絡編織模式的可能：危機個案模式、課程模式、社體營造模式（顧瑜君等，2014b），我與研究團隊提出的論述必須以「對他者的真知=處境理

⁵ 二手物商店、書店、木工&單車修繕、農場、民宿、食農教育場所等等。

解」為前提，以下將簡述這四種模式。

(1)化危機為轉機模式

偏鄉弱勢兒童最常遇到的問題除了學習不利之外，就是「偏差行為」，偏差行為往往將弱勢兒童推向法律範疇，且進入惡性循環。

我們在過去多年的實踐經驗中，發展以學童出現偏差行為時的「危機」為教學媒材，研發出幫助行為偏差者從自身的偏差經驗種學習，而成為轉機。

我們藉由對老練的慣竊且因刑法妨礙性自主案件於司法審理過程中的國小學生，處理了微觀（micro）的理解/對待/輔導課題，以及各類助人系統協作的較為中觀（meso）的課題，前者是如網絡「如何接應」的縱向問題，後者是則是網絡「如何編織」的橫向挑戰，且前者所發展的理解與處遇將對後者起引導作用。這個觀點，將為教育者和偏差行為孩子的「共舞」開出一條可能的路來——「處理偏差行為」是掛羊頭「與孩子連上」才是教育真正的目標與企圖。

(2)課題/議題模式

偏鄉弱勢學習者生活中面對諸多爭議性的與關鍵性的課題與議題，且往往與前述之偏差行為有些為關連（如未婚懷孕），在我與研究團隊的探究中發展出課題/議題式的探究模式，將弱勢學習者生活中最迫切與需要的課題/議題模組化，但意識到基進（radical）且解構（deconstructing）的解放思想不應該挾帶某個階級的意識型態而成為普同的（universal）價值，因為若看不到處在鄉村處境下的學童生命情狀，將帶來另一種壓迫，如同光譜另一端過於控制型的教育模式會帶來壓迫一般。透過這個釐清，「以動態的課程作為自我反餽與修正的探針，在特定議題上推敲接應孩子的方式」是一條清楚被我們意識到的路徑。這是一種透過課程讓孩子教我們「應當如何教」的課程反餽模式，亦是一種透過課程幫助我們不與孩子「錯身而過」的模式學習。

(3)學習社群的營造

在一個名為「三五成群」的跨校教育方案中，我們促成了一偏鄉學區小學的三年級孩子與一市區私立小學的五年級孩子持續在五味屋的共學活動與扶持關係。此異質（城/鄉）且混齡（小五/小三）的共學社群，意外地鬆動了原本各自面對的問題：一方面，透過鄉村學習、社區服務和鄉村自然和人文空間的體驗，成功化解了「小五」導師想處理的問題：市區高社經家庭背景的學童受規訓有餘，但創造力、獨立性和靈活思考能力不足，情緒與行為相關的問題也不少，對於他人與世界只有安適圈內的刻板想像。

如多數偏鄉弱勢家庭，教養和支持的功能有限，在班級中表現出各種不適應：情緒、行為、人際、學習、自我/他人認識、自卑、絕望...問題，數量之多、情緒行為問題之廣，此方案的最大發現是：雙方（城/鄉）學生身上的「有」原來是對方身上的「缺」，各自周遭習而不察的環境竟都成為對方珍貴的學習資源，由此，一種非高低觀點下的「城鄉差距」新定義呼之欲出，二則城/鄉異質共學社群得以創造「相互為有」（「我」無須多做什麼即能自然地能創造「你」的「獲

得」)的「共好」的模式亦被提出，三則是如何疏導「差異」的能量自行運轉出「共益」的狀態，這位我們「網絡編織」工作帶來重大的啟發。

(4)鄉里/鄰里關係協作模式

第四種村里/鄰里模式，是研究團隊推動的親子共學、家庭工作、社區居民網絡連結（村長、退休老師、友善人士、在地達人、社區長輩、在地輿論...）中，更能在地化地處理因貧窮導致的物質匱乏、教育剝奪、情緒失控、親子關係失衡、家庭系統瓦解等問題。

2.教育的自然農法與手感教育

提出「自然農法」的隱喻作為本計畫的教育哲學，來自於以下觀察：許多偏鄉孩子因其原生家庭和社區的諸種不利處境而受苦，台灣的教育系統和助人系統習慣以「慣行農法」提供服務，卻與孩子和家庭格格不入，使得系統無法有效提供協助。

所謂「慣行農法」是功能取向和工學模式的，使用化學農藥殺蟲、使用除草劑不讓野草生長，定期施肥料促進生長，以進行大量生產，保證年年豐產。在教育領域中，如果貧窮、文化刺激不足、家長功能不彰被視為「病蟲害」、「野草」，則現行教育使用了「控制、消滅」的置其於死地操作模式，卻造成土地環境的污染、殘留農藥的作物、以及缺乏能量養分的食物等後遺症。的確，孩子因其原生家庭的不足受苦，但家庭卻無法被切割，若以動物的棲地隱喻視之，弱勢處境孩子的生存棲地早已貧瘠或出現失衡，又被其他生態系統切割、排擠，而在自然界中，棲地切割衍生隔離障礙直接影響其生態系統穩定，許多生態資源供給來源地可能因此而被隔離，並導致棲地孤立。

相對的，「自然農法」相信用大自然的法則方式耕種：跟著大自然的作息、順著節令、氣候、地形去栽種，面對病蟲害，不以「控制、消滅」對待之，改以瞭解蟲的生態找尋相生相剋的方式來減低病蟲害。而野草是有價值的植物，野草的根系豐富了土地下的微生物生長環境，使土地有活力、纏繞的根系讓農作物從土地中獲得更高的養分與能量，所以不該完全消滅野草，只需要處理地面上影響作物陽光的部分即可，不「置其於死地」。此外，自然農法用還綠肥驅除野草，或用覆蓋性植物圍繞農作物以保持土壤濕潤。自然農法的概念是：野草對作物可以是有益的！

「偷竊」怎麼處理？「未婚懷孕」怎麼預防？「處處與大人公然對抗」如何輔導？我們發現，這些問題全都來自孩子生長的「大地」--我們看到的偏差只是末端現象，其盤根錯節的地下根系和生存處境才是教育者的指引，告訴我們如何以「整體生態觀」而非針對「原子式個人」的思考。這同時也是區域性、在地性教育發展的合適觀點。本研究將延續此有力視角，對於既有教育議題提出新論述。

3.參與式研發社群

我與研究團隊長期在偏鄉教育第一線所發展的在地陪伴教育協作模式，是符合在地學校環境特質，曾獲得師資培育獎項之肯定，以基層學校與教師的需求為基

礎，摸索與發展出的教育研究協作歷程與模式，將教育理論與理念轉化為工作實踐，配合社會環境的變化和地理區域特性，拓展師資培育工作於地方基層教育現場。而我們花蓮幼教—大學階段的教育長期與教育工作者進行社群探究近 20 年，這期間累積信任關係、發展協作模式、拓展專家諮詢角色、開創課程型態、推動區域性微型教育變革，在花蓮我累積了厚實的研發社群，跨領域、跨專業、跨區域的整合。

在此偏鄉教育逆轉的行動研究實踐研究中，研究者仍以課程專家的身份繼續進行實踐導向研究，將多年的參與式研發社群運作延續與創新，其操作模式類似國教輔導團的諮詢工作，但截長補短、在地化與客制化，去創造花蓮在地教育工作者的連結，使多年所推動之教師課程探究社群，延續發展以參與式的運作，將偏鄉教育主體性探究與論述的實踐進行參與式行動研究的深入探究與具體實踐。

四、結語

過去台灣多次教育改革下，雖一直關注差異與多元，但很可惜的是，對於偏鄉弱勢教育主體性的實踐與探究，並未能看出對此特殊社群的幫助，反而使差異加大。而邁入少子化的社會後，偏鄉小校的存廢不是用一套單一公式進行換算後退場，就是給予一個看似可以盼望卻各種條件不足難以獲得解套的承諾（例如去年通過的實驗三法），有多少偏鄉弱勢學校能在這樣的處境中挽回屬於鄉村孩子應該有的教育正義與公平資源？本文企圖從台灣的教育論述/理論中，補足缺角的拼圖片：鄉村教育主體性。並在全球化的發展下，尋求全球在地化實踐的契機，探究台灣新世代教育的可能性。

本文提出兩個操作模式：一、需要在教改的巨輪下展現契機—與政策共舞：偏鄉屢屢在全國性教育改革中未蒙其利，且長期面對相同之教育困境無解，當今面對 12 年國教之推動，以及偏鄉廢校的急迫性，必須與政策共舞後，發展教改里程碑上創造偏鄉/鄉村教育主體性論述與實踐，才能對台灣偏鄉教育展開具啟示性作用與影響。本文提出生態、生計與生活的概念，必須將原本的學校本位課程、社區學校化課程，更跨越到產業與經濟的面向，將更大社會脈絡的運作，放回教育現場，去創造校園與社區攜手共創的教育模式，而非將社區特色做為教材的表象運作，教師必須跨越既有的教師專業—踏出課室與校園之外的思維與行動，將學校所在環境的經濟與產業議題，融入教學內涵中，逐步發展與在地脈絡緊密相關的教育方案與實施。透過大學的協作與參與，促成此跨越與跨域的合作。

第二、除了原本的學校教育模式之外，本文提出實驗教育之鄉村紮根模式研發，有鑑於台灣的實驗教育多屬相對高社經社群的教改籌碼，甚少針對弱勢、偏鄉處境學童進行實驗探索，本文的研究團隊在台灣東岸，已經展開兩年的弱勢偏鄉學習者非學校型態教育研發，透過「村落學習角」的概念與運作，實驗探究其內涵與未來意義。此非學校型態的實驗教育推動，回應生態、生計與生活的概念，將學生的學習放回鄉村，使鄉村的的教育功能與教育性逐步發展，成為一種與鄉村緊密關連的教育模式。預計這樣的教育實驗，能為台灣偏鄉教育的主體性，摸索出與正規學校教育攜手共創可能的模式。

參考文獻

- 王明珂(2011)。籲請各位總統候選人對當前台灣教育上的種種積弊提出看法與對策。未出版手稿。
- 江昭青 (2009)。需要補救的「補救教學」。親子天下雜誌，9。
- 李文富、范信賢 (2014)。一個指頭撿不起石頭：十二年國民基本教育課程協作機制的建構與實踐。教育人力與專業發展，31 (5)，1-4。
- 周玉秀 (2011)。補救教學重個別化輔導。國語日報。100.02.23，版 13。
- 范毅舜 (2012)。公東的教堂：海岸山脈的一頁教育傳奇。本事文化。
- 陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢 (2009)。尋找臺灣課程改革的失落環節-教學輔導網絡建構的想像與展望。載於陳伯璋(主編)，建構臺灣課程與教學推動網絡 2009，頁 3-37 頁。臺北：國家教育研究院籌備處。
- 黃騰 (2014)。邁向永續的課程與教學：十二年國教中的課程協作與掌舵。教育與人力專業發展，31 (5)，頁 83-92。
- 蔡文山(2004)。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，6，頁 109-144。
- 盧安克 (2014)。是什麼帶來力量：鄉村兒童的教育。北京：中國致公。
- 嚴長壽 (2011)。教育可以不一樣。台北：天下文化。
- 顧瑜君 (2014a)。尋找教育的鄉村性，教育人力與專業發展，31 (5)，41-49。
- 顧瑜君 (2014b)。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫第二年期進度報告 --教育的自然農法：「村落式教育」的在地實踐與參與式探究。未出版。
- 顧瑜君、吳明鴻、石佳儀 (2014c)。社會受苦學童的接應：談文化與補救教學的手藝。載於台灣學障學會策劃，陳淑麗、宣崇慧主編，帶好每一個學生：有效的補救教學 (頁 285-306)。臺北：心理。