

漂流作為一種教育人類學圖像及五味屋的 另類教育實踐

顧瑜君¹、許宏儒²、吳明鴻³、黃筱瑩⁴

摘要

本文旨在透過花蓮縣豐田村五味屋的另類教育探究歷程，呼應漂流作為一種教育人類學圖像的論述在台灣實踐的可能性，並藉此作為台灣各種教育改革案例與經驗對話媒介，探究台灣過去 20 年的教改限制與困境，並做為未來台灣教改或教育實踐的參考。

五味屋在台灣鄉村教育、另類教育發展上，逐漸展現出一種教育的非典型模式，從非學校型態的概念出發，關注偏鄉、弱勢資源相對不足學習者及其生活社群學習為運作脈絡，發展在地性順應鄉村樣貌、資源弱勢者整體需要的學習型態，五味屋提出「自然教育農法」與「村落學習角」兩個主要教育概念與實施，以行動實作的歷程發展價值論述與觀點，而五味屋的另類教育實踐與「漂流的教育人類學」相互呼應，因而作為本文理論基礎之一。

¹ 國立東華大學自然資源與環境學系教授
² 國立東華大學自然資源與環境學系博士後研究員
³ 國立東華大學自然資源與環境學系研究助理
⁴ 國立東華大學自然資源與環境學系研究助理

壹、前言

本文旨在以漂流作為一種教育人類學圖像為理解脈絡，呈現與分析五味屋的另類教育實踐。

當代法國思想家 Morin 在其最新著作《道：為了人類的未來》(La Voie. Pour l'avenir d'humanité, 2011) 中，針對全世界的教育改革提出了這樣的針貶：「要針對任何教育與學校制度進行改革，必須先進行心靈上的改革。但要進行心靈上的改革，卻也必須先進行教育與學校制度的改革，而要進行這樣的全面性、整體性的改革，就不能避免的要肯認一種對於人類圖像的融合式的、漂流式的教育學思想與實踐」(Morin, 2011, p. 151)。Morin 認為，肯認這樣的教育人類學圖像，一直是世界各個先進國家，在進行教育改革上的懸缺思維與概念(Morin, 2011, p. 152-153)。Morin 進一步提到了同時代的法蘭西學術院院士 Michel Serres 的教育學著作，特別是法蘭西學術院院士 Michel Serres 的「漂流的教育人類學」圖像。Serres 考察了教育 (pedagogy) 的古希臘文字源，發現教育 (pedagogy) 這個字意味著孩童離開母親的子宮，開始了一連串不可思議的人生漂流旅程與學習之路。因此，Serres 他說，「沒有學習能夠避免是一種旅行」(Aucun apprentissage n' évite pas le voyage) (Serres, 1991: 28)。事實上，人被拋擲於世，就註定了得要學習：學習知道自己是誰 (人是什麼)、學習如何生存，以及學習如何讓自己活得更好。因此，這種旅行意味著，人將不斷「位移」來學習，以追尋未定的自己。人將離開自己 (去執)，為的是前往找尋自己。人將踏上未知的道路。他得要瞭解更多其他的事物，以生存於世並求活得更好。

因此，Serres 他的教育思想核心就是，「倘若我沒有離開，我什麼事情也學不到，並且沒有引起別人離開其住所的話，我無法教給他們什麼」(Serres, 1991: 27)。這種教育學核心理念，更著重的是內在性的自我解構，使自己去我執，離

家、旅行、漂流，意味著人不斷的轉化自己，不斷地離開自己的所學所知，而投向其他的未知，不斷地去執（self-detachment）以去理解更多事物來瞭解自己。最終是要找尋自己、體驗差異、學習事物、尋找意義，當然在漂流中能通向他者，更能關懷與愛他者。

而五味屋，位在花蓮縣壽豐鄉豐田村，典型的台灣偏鄉、資源相對不足地區，在其中的成員們，正體默默的體證著此一教育改革當中懸缺的人類圖像。五味屋於 97 年 8 月 30 日花蓮縣壽豐鄉豐田火車站前，以社區公益二手商店的型態開張經營，作為社區「兒童青少年中心」的假日去處，孩子「漂流」到這裡，透過二手物交易，換取店內基本開銷（房租、水電與店長薪資），使此空間成為承接外部資源、研發在地性的社區照顧模式的地方、也試試體制外另類教育的可能。

最先每週只營運兩天，以假日學校的方式提供村莊孩童非學校日的去處，從生活中學習，物資整理與銷售僅是媒介，目的在創造真實生活中的學習。六年的時間過去了，假日學校外，每天課後，一群年紀較大的孩子（國小高年級到高中），到五味屋的開設的「夢想館」孩子們分組自己煮晚餐、共食，盡量使用當地當季食材，從食物中學習生活技能與農業-食農教育。晚餐清理後，做功課、做工（修繕腳踏車、木工等等），當然也學習才藝：吉他、舞蹈、鋼琴、繪畫...依照志工專長，孩子們跟著學習。二樓的室內可以進行探索教育學習。為了讓特質不同的孩子都得到照顧，偌大的室內外空間，運動也是選擇，孩子參與製作的庭園燈光照亮下、老樹下的草地上，精力旺盛的孩子可以打球或他們熱衷的活動。

五味屋默默的形成了一個漂流的教育學平台，從每一件工作上去重新設計、整合各種資源、避免浪費，企圖去建構「社區生態協力網」：將社區、大學資源、NGO、編織起來，除了讓一群在學校系統中「掉出來」或「陷落」的鄉村孩子，被這個生態協力網接住，不繼續往下墜，同時藉助專職專業社工與教育人員，幫助孩子們在當中找尋自己與人生的意義。

貳、回歸根本的教育反省起點

教育（education）不等於學校（schooling）為所有教育者所瞭解，但目前台灣的教育卻似乎比 schooling 更狹窄—被困在難解的升學主義裡（教學單元與分數）。教改，很多時候被「學校」的圍牆所侷限，使得如何讓教育的本體展現，僅能在校園或教室裡去尋求解答。如何使台灣的教育革新有一份獨特的成績單？是我與研究團隊（後統稱研究團隊或我們）過去十年在花蓮教育現場的探問與實踐。我們在台灣缺乏「競爭力」的偏鄉教育角落，我們能做什麼有意義的教育？這些價值性的提問是啟動研究團隊進行在地化實踐的力量，我們將教育改革的實踐放在整體農村運作層面，提出「村落式教育」的運作可能性探索。

因此，研究團隊以「開創一個撐得起偏鄉孩子成長的在地人文生態環境，建構一友善、有利、有力的村落式教育情境，從而促成整體教育變革」為目的，開始一場長期與深耕的教育改革實踐，我們背後的知識興趣，是找出偏鄉弱勢者扭轉不利處境之力量所在/潛在之處，即村子裡良性的力量、並促成各種村莊內的原生力量在弱勢者生活環境中自然流動。掌握在地的「文化感知」或「地方性知識」，實際做出對偏鄉教育有價值與意義的行動。藉著「從生態或環境為切入的視框」善用人文生態智慧於鄉村教育發展與實踐，而漂流的教育人類學圖像在此提供一個更大的視野與支撐的視框：孩子們的學習被放在非學校/教室的情境中，豐富地方人文生態與五味屋提供的隱藏性學習方案結構，學習者被放在陌生的處境中，沒有統一的教學進度與目標，依照自己的速度、感受、模式，選取所需，學習就像是旅程，學習者的位置被移動了，往往不是以「學生」的角色或身份現身，而是參與者、共做者與融入者，沒有明顯的誰教誰，學習者與陪伴者都必須從沿路的風景中觀察與蒐集，創造這個旅程的經驗與收穫。

以鄉村、社區在地為素材運用於教學中，並非新鮮事，從鄉土課程、學校本位課程、到社區課程，在在的宣稱與努力，將學習回歸到生活、貼近生活，但這

些台灣教育現場共同經歷過的教改「社區/本土流行」風潮過後，除了零星在校園裡看到的課程遺跡（展覽或裝飾），很難繼續在校園或學生的生活中察覺。研究團隊在開始思考如何避免相同的處境重複發生時，過去的在地性社區性課程變革，對於經濟生活、資本發展的內涵與反省，較少涉及，而是以欣賞、運用的角度去使用在地性特質（人、文、地、景、產）於課程教學中（顧瑜君、林育瑜，2006），使得在地性的素材流於課題媒介或媒材的多元性使用，而非觸及到生活中最關鍵的生存價值與意義。

因此，研究團隊擴大教育變革的範疇到整體農村運作層面，且納入鄉村農村的經濟面思考於教育操作中，對資本主義價值與特質之「時間即金錢」、「工作即責任」與「工作即經濟」的反省已經在台灣漸漸普遍，追求樂活、慢活的世代已經萌芽，教育如何不置身事外於這個趨勢，如何在此社會變遷中掌握鄉村的主體性，為鄉村的教育的發展與發言的基礎，讓學習、生活與工作回歸田園本質，集合群體力量、展現共同想像與創造力，為台灣的教育展開一個人煙稀少的旅程，創造豐富生態、生活、生計教育之可能。

我們提出「教育自然農法」的概念，將台灣現階段農業與農村的基調（新舊力量的混雜），融合進鄉村教育運作中，延續我們教育實踐探究「圍牆外的老師」（繼續跨界），降低直接移植理論的侷限性，發展屬於台灣自己的教育論述，延伸區域性教育的視野與操作，並嘗試跨領域合作，邀請企管領域專家，進行農村教育/企業/農村經濟跨領域合作探索，貼近台灣偏鄉所需的教育整體改善研究。台灣尚未探究以村落為單位進行教育實踐的案例，我們企圖透過參與式行動研究，探究一套帶著「泥巴味」、對土地與自然尊重、選擇儉樸、不嫌棄勞動價值的鄉村教育模式。研究團隊相信，藉此不但能回歸教育本質實踐，更名為弱勢學習者展開有自主性、尊嚴的教育選擇環境。

同時，我們也提出「村落學習角」的操作策略與模式，把整個村莊開創成為

學校，是在真實生活中的「學習角落」而非校園圍牆裡虛設的模擬學習角，是動態的、流動的、且不斷辯證地。因而，我們把村莊當成學習的場域範疇的首要任務在於學習空間的營造、學習機會的給予、學習步調的調整、學習材料的轉化。而這些情事的生成與開展，毫無疑問地，村落必然能提供肥沃的土壤、豐富的能量、親身的經驗，以及充沛的資本。

參、教育的自然農法：「村落式教育」

在教育自然農法的研究概念下，研究團隊企圖探詢「村落式教育」的可能性，從弱勢學習者細微的生活脈絡中，理解與產出對弱勢學習者真正所需的幫助，並以生態的概念理解弱勢學習者之學習網絡運作對其改變之動態關係，在執行方式上，摸索教育專業發展之新型態研發，跳脫專家、研發推廣模式，以參與式、對話式方式營造學習社群，藉著這個歷程，將教育回歸到生活中，讓村落成為教育的參與者，共同定義教育對偏鄉的價值。

一、研究方法與場域

在此研究的歷程中，研究團隊以長期性的蹲點與參與觀察為基礎，以參與式行動研究為主要研究方法，長期性研究的重要不僅在於使研究的成效得以呈現，更重要的是面對社區做為研究場域的開放複雜性、協作對象的多元歧異等各種面向，若要能有更充分的認識與理解，區辨其中的意義以產生價值，「投入時間的長期性」是理解和信任得以產生有效行動策略的重要元素。

研究場域跳脫了學校的範疇，因為研究團隊在社區中長期參與，既有之基礎非常穩定，促使本研究可順勢拓展研究場域範疇，不須侷限於社區某一角落取材。整個村落做為研究現場（家庭、鄰里街坊、村莊聚集點、學校、農場、集散場廟會、地方店家....等），場域廣泛豐富、全面，因此，研究團隊與夥伴協作是研究運作的心腦與四肢，為本研究之特色、開創個別型研究的樣貌。

二、研究歷程與初步成果

自然教育農法的提出，因反省著台灣主體教育對偏鄉、弱勢教育現況所面臨的價值與實踐之困境：以 2008 年教育部推出四大課輔計畫為例，當時的記者會以「多一點課輔，少蓋一所監獄」為訴求，整合各種企業資源、社會力量投入弱勢課輔，教育部長官們公開強調：做課輔很有價值因為可以降低犯罪。資深教育學者們也憂心的提出：「不辦教育，準備蓋監獄」。我們想大膽的問：很多時候，學校本身對偏遠地區孩子們而言，是否已經是一種監獄：學習與心靈成長的監獄。台灣從上到下共同分享的認識與出於善意的支持是：這群邊緣的孩子將來可能會成為「監獄的住民」，然而，以監獄作為協助弱勢、「非常態」處境教育工作的比喻，看似合理，但其所寓含之「隱藏的社會排斥性」值得重新檢視。試問，如果我們是這群準備參加課輔補救計畫的家長與孩子，看到這些報導時，所感受到的是「政府、企業對我們很好、給我們幫助」，還是「我們很糟，我們必須被改造，我的孩子可能變罪犯... ..」。當偏鄉弱勢孩子被放在規格清楚的座標上，「教育」就是透過老師的指引朝另一個座標移動，機械式的社會正義、社會公平，意外造成「反教育」，此種現象常在偏鄉學校教育中長期出現。一旦孩子遷移到新座標的位置，以為問題就解決了，所謂的「教育」也完成了。而這種模式不就是 Freire (1970) 所提囤積式教學的寫照嗎？

三、自然農法與手感教育

借用自然棲地環境的語言，因為其弱勢處境，孩子的生存棲地，在教育的歷程中嚴重的破碎化(habitat fragmentation)，孩子因其原生家庭的不足受苦，但卻無法被切割。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。孩子與他們的家人也是一樣的，同在一塊棲地上尋求共生，將孩子還給「自然」，也因為開始從自然生態中搜索智慧，因此研究團隊期許做台灣「人文生態」教育的推手，從人與

環境的關係，重新認識與發展區域性教育運作整體模式。

研究團隊陪著孩子們做他們想做的事情，騎單車、玩遊戲、觀察蟲子、植物，我們也一起種植洛神花、採收、曬乾或醃製，獲得農村孩子應該有的經驗。在親近農業的過程中，我們接觸到了「自然農法」：就是用大自然的法則方式耕種，不施肥、不施藥（有機農業是允許使用有機肥料或有機農藥等控制生長，自然農法被視為有機農法中的最困難達到的方式，但卻是對環境、作物、對人最友善與最永續的方式）。

研究團隊這麼想著：台灣現行的教育可以比擬為「慣行農法的教育」（功能取向、工學模式），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。而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，因為化學農藥殺死病蟲害時，殘留在土地裡，終究回到人的身上成為傷害。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！

如果貧窮、文化刺激不足、家長功能不彰是農業的「病蟲害」、「野草」，現行的教育慣行農法，為了確保作物收成，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。面對造成弱勢孩子的不良環境因子時，現行的教育/照顧系統，採用的是「原子式個人」思考，即對於環境、個人、社會、文化欠缺整全式（holism）思考，因此針對個體所提供的幫助，可能對各種（大小/領域）生態圈造成的惡果，不容易察覺，譬如學校老師告訴班上第一名卻以除草為志願的孩子要有更好的志向，

就是典型的例子。

慣行農法與大量生產有著密切的關連，為了配合數量供應，不得不以高度控制的方式進行培育。但在鄉村的教育現場，小班小校的狀況，使得鄉村的教育可以暫放「量產」的思維，以手工製作（手感）的概念重新思考鄉村教育的定位與操作。

四、自然農法教育實例

弱勢孩子的學習除了課業落後是教育現場的困境外，品格與行為的偏差，往往耗盡基層教育者的熱情與耐力，在我們的研究歷程中，我們以自然農法的方式協助一個「慣竊」孩子進行漂流的學習歷程，如何將教育人類學圖像的可能落實在日常的教育現場？什麼是可以做的？

小皓在學校及五味屋，許多人的經驗是，小皓是老練的慣竊，但幾乎無法證據確鑿，然後給予教育，很多時候是推測性與間接性證實，他無法抵賴，但幾乎不承認，僅以不否認應對。在學校，偷竊、被告發、受責罵、道歉、悔過、再偷竊...像是家常便飯與無盡的循環。在五味屋一年多，小皓好幾次偷竊都矢口否認，一次幾乎人贓俱獲了他還可以打死不認。對一個「慣竊」孩子，我們如何理解？什麼是可以做的？我們做的是「老師」抑或「警察」的工作？

一天，孩子們向大人傳回附近便利商店店員的話：「有客人看到小皓拿了東西，叫他拿回來還就好，不跟他計較。」我們瞭解後，直接把小皓叫來嚴肅地說：「我們接到全家的電話，你知道發生什麼事情了喔，這件事情...是要送警察局的...。」意外地，大約三十秒，小皓馬上承認偷竊，允諾由大人陪同拿去店家歸還、道歉。回到五味屋，我帶著小皓執行第二次「小作家計劃」，用「自由書寫法」帶著他回顧今天的偷竊與處理的過程，時長半小時，我問問題、孩子回答，我把他的回答連成語句、段落和篇章，最後帶他小聲複誦一遍，回顧整個過程。

如何理解慣竊的孩子以及這個處理歷程？首先，必須交代一個乍聽之下稍嫌武斷的臆測：這可是一個會偷竊偷一輩子的孩子——無論從其貧窮處境、偷竊的老練度以及我們對這類型慣竊的認識來看都是如此。所以，我們「處理」的目標不是要他「洗心革面」，這已可從學校教育那兒得知是個失敗的目標了，孩子的處境若沒有改變，偷竊行為也不是說理或威嚇可以矯正的。那麼，我們究竟「處理」了什麼？站在教育者（而非警察）的位置，什麼是可以做的？

第一個必須讀出的重要訊息是：一年多來屢次偷竊沒有承認過的小皓，今天承認了。我不知道為何承認，但要抓緊「承認」而非「不承認」的這個差異。以過去那次幾乎人贓俱獲的處理經驗來看，當下小皓仍可以不動如山、穩定地回應，他不會輕易地因為他人手上握有證據而低頭，以其老道的經驗，他這次大可辯稱：「便利商店怎麼知道是我偷的？拿出錄影畫面來看再說！」但他沒有這樣，他沒有展現出過去那種頑強、死不認罪的姿態。第二個訊息是「小作家計劃」的寫作文歷程，我刻意拉長了寫作時間和篇幅，第二段以後，開始問孩子偷竊的原因、過程、心情、後續處理方式、心境轉折，過程中孩子有若干難受的表情，一來是周遭仍有其他人，二來是被迫面對一件不可告人的事情，但我們小聲進行直到結束。重要的是，孩子對這個歷程是可能抱怨或抗拒的，但是那天他算是接受了這一切，前後撐了半小時。

如果問「為什麼」孩子會這樣或那樣表現，我們是得不到答案的，或許孩子自己也不知道；唯一知道的，是孩子這次給了我們「很好的回應」，而這件事放在過去「死不認錯」的背景上，意義深遠。但若從「一次認錯」進而要求「永不再犯」，那我們大概是癡人說夢、不切實際吧。是的，團隊成員看到他依舊「很會演戲」，即在權威面前順服悔過、離開了就故態復萌彷彿剛剛的悔過事件不存在過，還注意到從表情上看不出他「有悔意」，因而引起了研究團隊內部激烈討論：究竟小皓在這個事件中有什麼改變嗎？

在此，我們需要進行返身的（*reflexive*）探問：我們在意識底層希望看到什麼改變呢？我們是否放棄以「不偷」為教育目標，卻拿「悔過」或「真誠」為次要目標呢？此預設是否又是我們天真的期待，卻忽略了孩子的整體行為舉止所由生成的「土壤」呢？其實，並非我們不能有所期待，我們也不需否認自身的價值觀，問題是，這些先設的期待與價值觀是否讓我們與孩子「錯身而過」？無法從「根部」與之連結呢？

如果不是問「有沒有改變」，而是問「孩子有沒有『移位』？」以及「孩子的移位是否創造了我們過往沒有的連結（*make connection*）？」則會看到不一樣的風景。是的，孩子有明顯的移位：關於偷竊，他的姿態從過去的「背對」（矢口否認）到這次的「面對」（承認、回顧）。這次與過往的差異之大超過我們的預期，儘管，後來寫作文中的面對是被迫的，但他在自由書寫的問答中，開始了關於偷竊過程中認知、行為、感覺、轉折的表達，這些過去鎖在小皓「暗處」的東西，第一次被分享出來，我們一起針對「偷竊」走了一段歷程。

我們清楚，一棵歪掉的樹，不可能一夕之間拉回來；孩子的現實生活沒有改善，「偷竊」就很難被處理。教育者不是警察、不是教誨師，應該是「創造與孩子的連結者」。事實上，這只是一小步，未來的路還很長，「處理偷竊」是掛羊頭，「與孩子連上」才是真正賣的狗肉。這個孩子在某個時刻，有所移位，挪移開原先習慣的生存姿態，對我們開啟，即使後來「進一步退三步」，這個經驗對我們來說都是重要的。但重要之處不是指「這是善的根源，只要催發之，未來一定可以改過」這類教化思想，而是它為我們指出未來還可以做點什麼，指出了某種未來性，未來與這個困難中的孩子一起同行的可能軌道。

很難明說與孩子「交手」無數處後，這次事件中「差不多對了吧」的感覺。教育者面臨階級、貧富、生命經驗的巨大差異，總是在現場工作時，在一種手感的試探當中泅泳掙扎，掙扎出一點曙光。

漂流，意味著人不斷的轉化自己，不斷地離開自己的所學所知，而投向其他的未知，不斷地去執（self-detachment）以去理解更多事物來瞭解自己。最終是要找尋自己、體驗差異、學習事物、尋找意義，當然在漂流中能通向他者，更能關懷與愛他者。這孩子是否在此歷程中經歷了漂流，研究團隊在後續的陪伴中繼續聆聽孩子。

肆、村落學習角-跨界社群與人文生態產業探究

研究團隊為了將自然農法的教育可能落實於鄉村，以台灣東岸的豐田村為場域基地，共同研發教育之新型態模式，在鄉村中發展各種真實的「學習角落」，從中找出「非學校型態」之學習本質。

「村落學習角」計畫是以跨界/跨域學習社群的方式進行台灣教育在地實踐探究，透過與在家教育的形式為基礎後轉換適合鄉村與弱勢偏鄉學習者所需要的型態，以鄉村場域作為學習基地，以深度公益旅行為策略媒介，共同研發教育之新型態模式、藉此促進台灣教育在地化變革的可能，進而促成新型態鄉村產業發展的另類模式。

慣稱的「在家教育」為「另類教育」之典型之一，正確的名稱為「非學校型態教育」，為何被化約成為「在家教育」，可能與台灣現況中除家庭之外，少有「非學校」場域適合進行學習或教育。多數時候，家長們只是把教室搬回家中，或將家裡布置成學校，是否真的落實了「非學校」的本質？研究團隊探究非學校型態的動機，來自於長期以來偏鄉教育困境的探究—在單一常模下偏鄉一直屬於落後、不足處境（因此偏鄉佈滿了來自政府與民間各種補救教育），究竟是學校的型態不適合鄉村孩子，還是孩子真的「不足」，我們認為不足的觀點必須重新審慎檢視，那麼多的補救教育投入偏鄉，究竟為偏鄉「落後」的教育帶來了什麼具體的改變？本研究欲採取逆向操作方式重新探究與界定，並結合異質社群，在文

化、階級、地域差異中尋找教育的本質作為偏鄉教育改善的社會實踐，且促成新型態產業的萌生與延續。

以深度公益旅行為策略媒介，促進台灣教育在地化變革的可能之餘，進而開創人文生態式的另類鄉村產業發展。我們認為所謂的「縮短城鄉差距」與「產業創新」，必須有新的想像與操作，並從中檢核「縮短」的主體性意涵。鄉村在此過程中並非被外地的在家教育者所「利用」或「採用社區資源」，而是與鄉村在共同建構的關係中，去創造互惠的教育模式，將都市的教育人力與實踐性，透過此實踐流動到鄉村中，促成鄉村發展的另類可能，以村落學習角為平台去創造「建立弱勢增能與賦權的公益平台」。

自 2013 年起，我們正式向花蓮縣政府申請了非學校型態的許可，以假日、夜間或週間（特殊需要孩子）進行各項非學校型態的教育方案實驗與實作。一方面在村莊中適合的地點，尋找與實驗適合主題學習的角落，盡量不用人為的布置或設置，而順應現場狀況而設計教學發展學習方案，在鄉村中慢慢的形成適合操做的模式，針對鄉村孩子所需設計農業、工藝、藝術、文化等主題課程。學習角，只是概念，並非一定要有實體空間，且學習的範疇不侷限在村莊內，而包含花蓮縣內或移地到其他縣市去。另一方面將這些學習角落分享給都會願意到鄉村來學習的個人或群體，促進城鄉之間的學習往來與網絡。

簡單的說，我們以鄉村作為在家教育者移地學習的場域，在鄉村中發展各種真實的「學習角落」，從中找出「非學校型態」之學習本質，共同發展一種互惠的夥伴關係，帶動城鄉資源流動，促成以村落/社區為基地的非學校型態教育，並為臺灣開創新的非學校型態教育在地實踐模式（家庭、機構以外的新型態）。

一、村落學習角的學習樣貌

正式的學校教育與農村的生活是明顯的脫節，與農業、土地的疏離，農村的

價值在升學導向的校園文化中有著一股反向的拉力-不好好讀書，將來就要辛苦去種田。教育體系面對傳統農業的忽略以及新農業有一股默默的趨勢也無法展現積極的參與或關心，對於棄業投農者與鄉村發展跟鄉村孩子未來發展的關連，在過去 20 年教育改革的鄉村教育中是明顯缺席的。

本計畫所在之花蓮壽豐鄉被今週刊（第 464 期）評為最適合 15 幸福小鎮第一名，但壽豐從基層教育到高等教育都與農業、幸福關連不高，農村孩子的學校教育中，甚少探討生活於農村的價值，加上農業收穫的經濟效益低，農村孩子對農業並不嚮往，學校教育除了體驗、點綴式的參與，教育與農業是兩條平行線。當外地人紛紛走進自己的家鄉務農，孩子們的成長經驗如何與地方的產業發展結合並在教育中落實，是教育者必須深思與實踐的。研究團隊試圖將區域性的發展趨勢作為研究的基礎思考，探究教育改革與創新應該如何與地方脈動貼近之外，農村村落式教育的概念亦提供本研究前瞻性的視野，不侷限於教育界過去僅僅將「社區」作為「教室延伸、教材豐富、教學多元」媒介的表土層次，深耕到下一層，真正踏進泥濘的泥土，成為家鄉的一部份。

（一）洛神花-開心農場之真實版

因此，研究團隊於五年前開始，帶著孩子們踏上土地，彎腰作農人，以洛神花產銷為例，洛神花從育苗、栽種、除草、採收、醃製/曬乾為成品，銷售，是工作團隊跟孩子們已經進行了五年，非常穩定的一套真實生活學習方案，孩子們實際操作農務，開心農場的滋味不是電腦版，是「真實版『開心農場』」的模式去「賺錢」-從「農村孩子」的角度，不只是透過網路虛擬的開心農場，而是真的踏在有溫度與濕度的農田上耕耘、採收。參與方案的孩子與大人，藉由規劃、栽種洛神花，然後採收、加工、包裝的過程，並以此感謝捐物給曾經幫助鄉村發展的贊助者，讓都市的人收到來自鄉村開心農場的農產品。2013 年更試圖與都市夥伴結合，利用田間管理人概念和都市孩子連結，達到城鄉互動學習效果。



實施方式：豐田村五味屋孩子分組（分成六組）與花蓮縣外參與者（每三個一組）合作，春天時，和五味屋孩子說明洛神花合作種植；夏天前，與花蓮縣外參與的 17 名小朋友一同移植洛神花苗；夏天與秋天的季節，定期進行除草、紀錄並進行分享；於採收期間或加工製作時邀請花蓮縣外參與者一同參與。花蓮縣外參與者將獲得一份加工品。

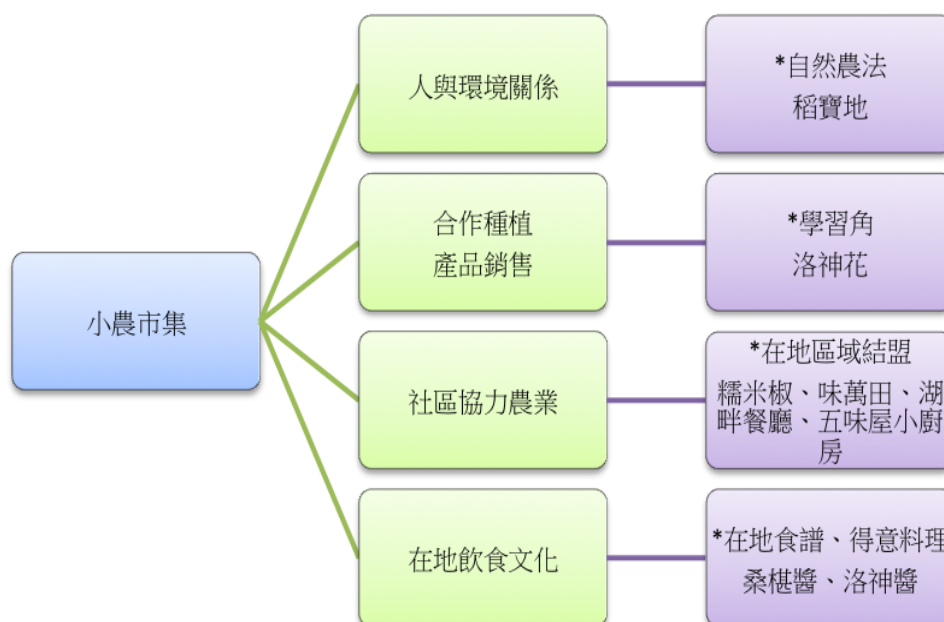
透過與外縣市在家教育團體相互串連、策略聯盟的方式，首先能促成在地社區孩子到外縣市移地學習有穩定的遠方友人作為寄宿家庭，這些寄宿家庭是來過豐田地區的移地學習的家庭，在進行完豐田學習體驗後，進一步以網路聯繫等方式與鄉村孩子維繫關係成為遠方的學習夥伴。

（二）幸福農-一粒米的旅行

在孩子們對農業慢慢產生興趣後，2013 年起與花蓮地區施行自然農法的幸福小農合作，讓五味屋的孩子參與稻作的產銷過程，下田體驗之餘未來還將成為「送米使者」，藉由「一粒米的旅行」與支持環境友善、贊助稻米收成的各地夥伴，從買米、賣米、送米、換米的過程中建立關係，讓這些關心偏鄉土地及食育的人與五味屋孩子相遇，有機會成為彼此生命中的貴人。孩子們已參與完第一期稻作收成，目前五味屋團隊亦已與農地主人開始討論後續操作細節。這些合作、

「探路」的過程可以激盪出很多意料之外的創意火花，使彼此從原來擅長領域之外拓展視野及想像，成為跨界合作的好夥伴。也一步一步朝向擾動偏鄉生態及產業的企圖邁進。

藉由此機會，向在地區域的農業達人學習。透過參加一系列探索體驗學習，孩子與各專家達人有更多的互動，一起從活動中發現自然的智慧，找尋自然食物與環境生態的關聯，建立起人與人、人與大自然之間的連結，學習如何與人分工合作完成一件事。從農作中學習推廣農產品及對生計的意義，如何運用非一般銷售模式運作，促成社區協力農業的模式。



同時間，並進一步蒐集累積社區中的名勝古蹟與生活空間小故事，引導孩子一同參與，預計於明年帶領孩子發展屬於自己的社區地圖，進行社區導覽。例如，五味屋孩子介紹自己的生長地方，說出自己的故事，分享生活百百種-村子裡的食衣住行、自然生態園地。

(三) 小畢老師的講堂-台大，我來了

除了農業、環境友善等鄉村裡的學習角方案研發與實施，研究團隊將學習拓

展到鄉村以外的角落，單車環島、登山探險以及各地與各場合的演講分享。

鄉村孩子將自己在家鄉的學習-說自己的故事，分享給他人，並從中獲得回饋與學習。以台灣大學城鄉所畢恆達老師的課程為例，孩子們跟著研究團隊到台大分享鄉村學習、五味屋經驗，自己設定分享主題與製作簡報。同時邀請台大修課同學擔任「接待大使」介紹台大校園、晚上擔任接待家庭，讓鄉村孩子不僅認識台大也能更深入的瞭解台大學生的生活多樣面貌⁵。

簡單的說，一群花蓮縣豐田村的孩子，靠著學習與努力，進台大校園。他們不是去觀光、參訪，而是背負任務而前往，不僅在台灣大學的課堂上演講、挑戰膽量與勇氣。為了去擔任講者，孩子們需要做很多的功課，要認識畢恆達老師、認識台大，最重要的是讓台大認識五味屋。孩子們為了爭取能去台大小畢老師的講堂擔任講者，必須學習各項規劃與提案爭取，也需進行各種前置學習以 2013 年為例，先認識畢恆達老師，並執行一次拓印課程，體驗畢老師書籍中的學習活動，讓參與的孩子們思考自身的生活空間充滿著很多人、性別與權力的關係。以空間為媒介，連結到孩子的生活經驗和自我的期望，讓孩子能夠以自然的方式，體察人與空間的關係，並用五官知覺探索生活，察覺事物及環境（空間、人、事）的特性與變化。相關的學習主題在兩個範疇：跨時間+跨空間。

跨時間：就如同台灣大學的前身是日治時期的「台北帝國大學」，豐田村在日治時期曾是花蓮境內三個官營移民村之一，當台大學生遇見豐田村的孩子，不但跨越身份與距離，也是兩個時空經驗的碰撞。

跨空間：截然不同的空間交會，會引起學習者陌生戒慎的遲疑，激發學習者對於生活空間的熱情，勇於走出空間邊界，嘗試導覽、開放自己熟悉的空間，

⁵ 「五味屋跨時空學習」 <https://sites.google.com/site/proactive5way/>

創造更寬廣立體的學習經驗。

二、教育即是漂流之途

從村落學習角的學習模式中，可以展現出，Serres 所說的，教育因此是一種去執與漂流的過程（Serres, 1991: 34）。在這樣的教育過程中，孩子將不斷地找到自己而又失去自己。我們把孩子放在非學校的、非典型的學習型態中，跟孩子們一起從「不知/無知」開始探問與行動，育苗，我們與孩子都不是專家，從中摸索與流動，看著樹苗長大、看著稻米成熟，一步一步跟著自然與氣候的變化的運作，就產生了學習。

所以 Serres 他說：「你注意到了嗎，在課堂中、在學校和在大階梯教室，缺少了真正的活動」（Serres, 1991: 130）？那真正的活動也許是種在陌生環境中發現另一個自己，亦或是體悟了某些意義。當我們接受到台大的分享邀請時，我們讓台大的學生「被拉進來一起學習」-你們不是聽眾，是共學、共同探究的伙伴、同學，你們不是等著聽孩子們講故事的人，是準備好帶著孩子進入你們以為你們熟悉的校園，以及熟悉的生活處境中，重新認識自己與認識鄉村孩子的學習促成者。台大的學生跟偏鄉的孩子都被放置在與移位到了「陌生」的處境中，重新去體悟與看見。

這另一個契機，是探索、是冒險、是體驗、是實踐，也是交融。這讓學生將自己的內外在、自己的已知與未知，能相互進行揉捏與交融。因此，如同 Serres 的「位移」思維，他的教育學也是：「位移（*décalage*）。正確說來，是離開〔原先的〕路途：孩子去尋找他在這個世界當中的命運」（Serres, 1991: 57）。離開家門前的道路，投入海中、沙漠中，前去冒險，孩子將踏上旅途去開創自己的命運。尋找自己，這也是他的學習之旅，因為「沒有人真的知道如何游泳，直到他能獨自穿越一條巨大的和凶猛的河流或是一片困難重重的大海的其中一部份的海

峽」。(Serres, 1991: 24)。

伍、結語

以花蓮豐田五味屋的另類教育探索呼應本研討會主題「教改二十年的回顧與前瞻」，五味屋以非典型的模式在台灣後山-偏鄉，以鄉村為基地、長期&深入參與為模式，探究與研發新型態之教育模式，以「自然教育農法」為經（微型），摸索出如何貼近偏鄉弱勢學習者、資源不足者的學習處境，以順乎自然的方式而非控制導向的教學思維與操作，並透過「村落學習角」為緯（整體），開創與編織鄉村中多元與多樣的學習樣貌，將學習回歸生活、生產與生態，不孤立學習者於其生長與生存的環境，將學習的意義、價值與內容與在地緊密連結，

五味屋所進行的各項教育實踐雖未將教育改革放在嘴邊，但實際上已經進行了可觀的教育變革，例如將學習與生活結合的緊密性，文化與產業融合進入學習主體與內涵，經營出漂流的教育人類學所描述的學習境界，五味屋「行事曆」⁶是跟著大自然的季節運行，將農曆、原住民文化與歲時祭儀的概念融合，跳脫了原本學期或學校行事曆的框架，試圖建立一套更全觀與整體的台灣鄉村教育樣貌。

對於現場的工作人員來說，也在其中實踐自身的漂流。尤其是，社區孩子的生活方式、處事態度、個性特質，與研究團隊與工作伙伴⁷的狀態-高教育程度、都市化經驗、現代化特質，有很多的落差，這些不同帶來了震盪。研究與工作團隊成員的組成在這個體制外社區空間的實踐裏，因為彈性、多元、變化快，彼此的想法、做法不同也產生震盪。從震盪的調適到可以找到共舞的默契，又是不斷摸索溝通的陣痛歷程。

⁶ 請參見附錄「五味學習生活曆」。參考布農族結繩曆的概念與運作方式。

⁷ 五味屋的專職工作人員，與研究團隊緊密協同探究的一群伙伴。

在一則田野札記—單車隊暑假環島行的「越界踏逐·分享幸福」中，五味屋的工作伙伴記錄下了這段話：

我們帶著孩子們大費周章的騎車去環島，目的是什麼？騎單車是不斷的踩踏，不只停留在五味屋而要騎出去，多少為了某種追逐(尋)的目的：

可能是在踩踏裏理解和突破自我的界限，可能是在踩踏裏去發現體驗台灣鄉村部落之美，可能是在踩踏的關係中試圖去理解「五味屋」對社區工作者/教育者、對孩子、對彼此的意義；甚至，在這段難得的帶著孩子們走出五味屋一起追逐和放逐的過程，找尋和釐清所謂的「五味屋帶孩子的核心價值」。

這其實懷抱著”逐夢”和”有所得”的企圖，”越界踏逐”四個字因而是以一種圖像的模式浮現在我的腦海中，”分享幸福”則來自一種”回饋和付出”的企圖。

回饋別人曾給五味屋的（有形的捐物、企業贊助、無形的關懷與指教），分享五味屋所擁有，甚至教給孩子的（比如：一起工作，我們是一家人，行善旅行，頂真親切樸實好用），還包括在這麼長途且長程的相處過程，單車隊大小成員間可以給彼此的有形、無形的付出、考驗和珍惜。五味屋的教育實踐，其背後的教育學核心理念，正體證了這樣的漂流的教育人類學，及其關於「孤獨」、「受苦」、「愛」、「尋渡」（seeking passage）等教育意蘊。

陸、參考文獻

林思伶譯，Margret J. Wheatley 著（2005）。領導與新科學。台北：梅霖。

林邦文譯（2008），Ira Shor/ Paulo Freire 原著。解放教育學—轉化教育對話錄。巨流。

顧瑜君、廖千惠、石佳儀、蘇素珍（2014）。真知，才能相助。課程與教學季刊（出版中）。

顧瑜君、廖千惠、吳明鴻 (2013,11), 環境與關係-自然農法與村落式教育的實踐。論文發表於中華民國環境教育學會舉辦之「中華民國環境教育學術暨實務交流研討會」, 台北。

顧瑜君、廖千惠、石佳儀 (2011, 6)。當我們童(同)在一起。論文發表於台灣行動研究學會舉辦之「第二屆敘說與行動探究研討會暨家庭經驗工作坊」, 花蓮。

顧瑜君、廖千惠、石佳儀 (2010, 5)。執子之手、與汝共舞-偏鄉社區的課程實踐探究與教學關係的美學。論文發表於國立台東大學與課程與教學學會聯合舉辦之「『過去現在未來之課程與教學國際學術論壇』暨中華民國課程與教學學會第 22 屆課程與教學論壇」, 台東。

顧瑜君、廖千惠、林育瑜 (2009, 11)。如何與轉化型知識份子遭逢。論文發表於新竹教育大學舉辦之「2009 年臺灣教育學術研討會」, 新竹。

顧瑜君 (2009, 11) 造林與造人：社區做為環境教育場域的迷思與困惑。論文發表於臺北市立教育大學「環境教育學術研討會」, 台北。

顧瑜君 (2007)。夥伴關係課程發展歷程中專家角色之研究, 當代教育研究, 15 (2), 141-185。

顧瑜君、林育瑜 (2006)。學校、教育與村落：談社會實踐與關懷課程落實的可能, 國教學報, 18, 29-48。

顧瑜君 (2006)。談教育工作者如何正視新弱勢群體學生處境, 教育研究月刊, 141, 37-49。

顧瑜君 (2005)。教師與課程：以在地思考為出發的創意課程經營, 教育研究月刊, 130 期, 82-91。

Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir d'humanité*. Paris, France: Fayard.

Serres, M. (1990). *Le Contrat naturel*. Paris : François Bourin.

Serres, M. (1991). Le Tiers-Instruit. Paris: Francois Bourin.

Serres, M. (1993). La Legende des Anges. Paris : Flammarion.

Serres, M. (1994a). Atlas. Paris : Julliard.

Serres, M. (1994b). Eclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour. Paris: Francois Bourin.

Serres, M. (2003a). L'Incandescent. Paris : Le Pommier.

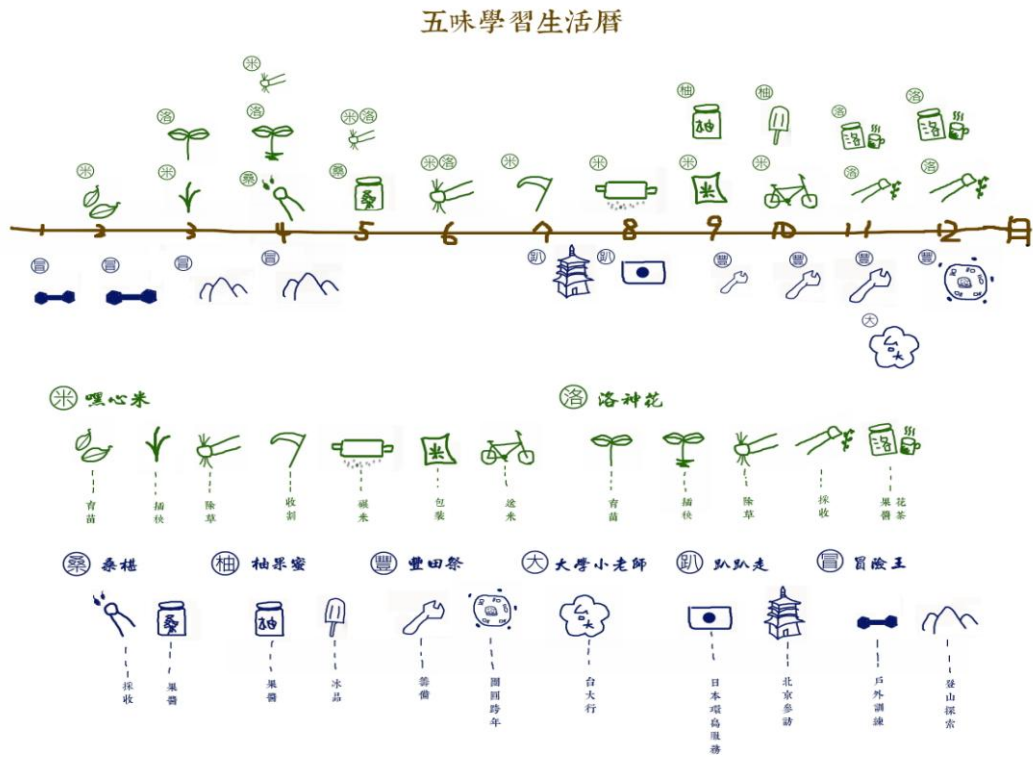
Serres, M. (2003b). Qu'est-ce que l'humain ? Paris : Le Pommier.

Serres, M. (2006b). L'art des ponts : Homo pontifex. Paris : Le Pommier.

附錄：五味學習生活曆

文化：學習活動，如豐田祭、小畢臺大行、冒險王、趴趴走。

產業：與農耕有關之活動，如嘿心米、洛神花、桑椹、柚果蜜。



說明：布農族由於長居高山，以農耕及狩獵為主所以農事祭儀也特別繁複，亦因而發明出自己的「行曆」和「原始字畫」，是台灣原住民中，唯一擁有自己文字的種族。布農人採用太陰曆法，以結繩記日。農業生產方式採山田燒墾方式，小米是他門維生的主食，歲時祭儀亦以栽培小米的活動主，一年以開墾早田、播種小米為開始，以收割小米後的一連串慶祝儀式為結束，各月份的祭儀均按照月亮的圓缺來舉行。

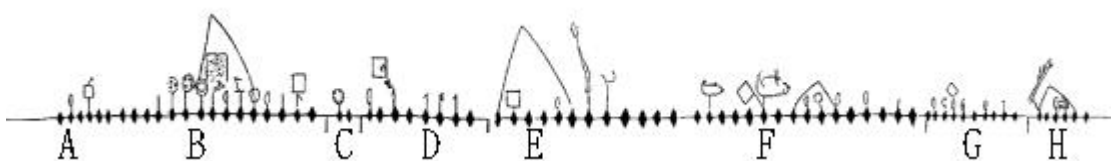


Image of Wanderings of Educational Anthropology and the Alternative Pedagogical Practice of 5-WAY House

Ku, Yu-Chun⁸、Hsu, Hung-ju⁹、Wu, Ming-Hung¹⁰、Hunag, Shiau-Xing¹¹

Abstract

This paper aims to examine the education reform in Taiwan in the past twenty years by focusing on the case of 5-WAY House in Fengtian village, Hualien County. By conducting a participatory action research built upon the ideas of ‘Rural Learning Corner’ and ‘A village perspective of education’, this paper explores the ways 5-WAY House formed and developed as an alternative education.

Based on the concept of Non-School Education, the case of 5-WAY House could be conceived as a non-typical model of education reform, which discovers a type of education applicable to the minority groups who suffer socio-economically disadvantageous in the contemporary society. In this context, 5-WAY House as an alternative education is also a reflection of pedagogical anthropology of wanderings.

⁸ National Dong Hwa University, Department of Natural Resources and Environmental Studies, Proferssor

⁹ National Dong Hwa University, Department of Natural Resources and Environmental Studies, Post-doctoral research fellow

¹⁰ National Dong Hwa University, Department of Natural Resources and Environmental Studies, research assistant

¹¹ National Dong Hwa University, Department of Natural Resources and Environmental Studies, research assistant