

以生態性生計活動進行環境教育的 議題融入教學： 以豐田五味屋的鄉村教育小旅行為例

顧瑜君* 吳明鴻**

跨域整合、生活實踐、環境永續（SDGs）是台灣各階段教育關注與積極實踐的課題，本文以台灣偏鄉社區所發展之學習案例為主軸，解析如何將在地的生活、生態與生計融入環境教育議題的課程與教學中，並透過「鄉村教育小旅行」的操作，擾動與促成社區資源的轉換與跨區域學習社群的建構。

本文先從台灣的環境教育現況切入，釐清「議題融入」在學校課程與教學實務面的處境，提出了地方本位環境教育（place-based environmental education）的理論路徑，並以批判民族誌和行動研究為研究方法，探究一種重視生計面（livelihood）的環境教育發展，以回應鄉村地區的特性與低社經孩子的處境，使學生其從這個學習歷程中獲得「翻轉」的機會。

這是一個學校型態教育與非學校型態實驗教育協力的案例，既回應一〇八課綱中「議題融入」的挑戰，更促成了十二年國教所期望達成的「共好」行動。

關鍵字：生態性生計、地方本位教育、鄉村教育、環境教育、議題融入

* 作者現職：國立東華大學自然資源與環境學系教授

** 作者現職：國立東華大學人文生態與教育研究室研究專任助理

通訊作者：吳明鴻，e-mail: normancomplex@gmail.com

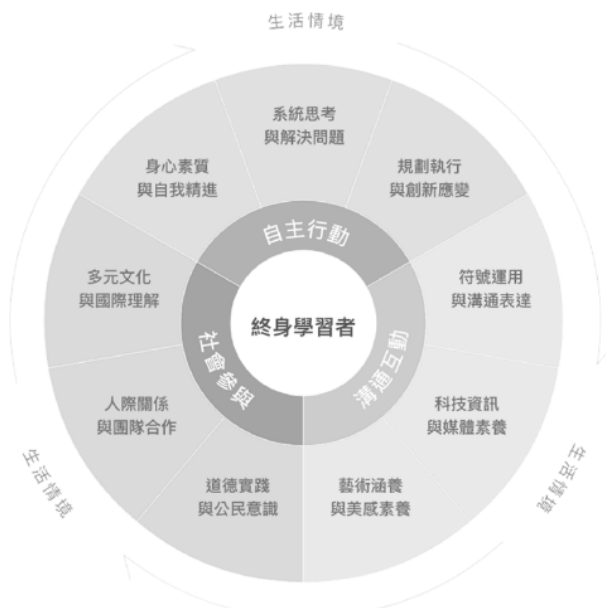
壹、前言

跨域整合、生活實踐、環境永續(SDGs)當前已受台灣各教育階段所關注，並積極投入創新能量進入教育實務現場。本文以台灣偏鄉社區所發展之議題融入教學案例為主軸，解析如何將生活、生態與生計融入環境教育的教學中，並透過公益小旅行的操作，擾動並促成社區資源的轉換與跨區域學習社群的建構，促成有地方感與在地性的環境教育學習社群，開創另類議題融入型態，以期為台灣教育帶來新的景象，也為鄉村地區的環境教育展開整合樣貌。

在科技迅速發展、資訊爆炸的時代中，為因應未來生活與工作型態的難以預測與快速更替，以「素養」為導向的教育思維，透過一〇八課綱的實施送進了台灣的基層學校課程與教學裡。有別於過往僅重視的知識、技能、態度，素養導向教學致力於培育能適應未來挑戰、自主學習的下一代，因此「生活情境適應力」所需的核心素養（三面九項，見下圖一）成為教育的核心：1. 自主行動：個人為學習的主體。2. 溝通互動：廣泛運用各種工具有效與他人及環境互動。3. 社會參與：學習處理社會的多元性與合作及人際關係。

圖一

一〇八課綱中「核心素養」的內涵（三面九項）



議題融入是十二年國教的重點，本文從台灣的環境教育/議題現況切入，釐

清課程教學實務面的處境，說明本文的問題意識產出的脈絡，以及即何以需發展地方感的環境教育融入。除了生態面之外，本文關注生計面的環境教育發展與操作，以協助弱勢者與偏鄉地區從此環境教育模式中獲得「翻轉」。這不僅落實十二年國教中環境教育議題的學習內涵，更為「共好」的精神與價值找到出路，與國際接軌達到 SDGs 的永續目標。

貳、研究背景與動機

本研究以「生態性生計活動進行環境教育的議題融入教學」為題，以豐田五味屋的鄉村教育小旅行為研究案例，研究目的與問題的產生來自教育實務現場，透過文獻解析與現場經驗產生問題意識與探究問題。

一、研究背景——環境教育議題融入課程與教學

為培養生活情境的適應力，以議題融入教學為具體操作媒介，成為十二年國教推動的關鍵：十九項當代議題導入，將協助學生易於連結與掌握未來世界的發展。故本文以議題融入為主軸，以在地生活情境為場域，透過行動研究的方式發展環境教育模式，以期為台灣的課程教學變革提供另類參考案例，並針對如何將十二年國教的運作落實到生計、生存層面的提問，透過真實學習與共好經濟型態的嘗試進行開創。

（一）議題融入～重要性、困境及因應

民國 92 年之九年一貫課程改革已經將「議題融入課程與教學」教育體制變革（王前龍，2015），十二年國教延續議題導向，並擴增為十九項議題並以融入式、對應到不同學習階段的各學科／領域的學習內容中（國家教育研究院課程與教學研究中心，2019），顯見政策制訂者增加落實的可能性。

1. 因應時代變遷 環境議題接應未來性

本文認為，「解決之道」需從學習者與在地化的生活處境的連結中去尋找，除了師生需認識當代社會的脈動、關注當前世界重要議題，更要養成可日常操作態度與習慣，持續不斷鍛鍊行動的技能與方法，因應時代與社會變遷、價值思潮推進，透過議題促成社會改變與實踐，為人類社會面臨問題尋求解決之道。

在十九項議題中，環境教育、性別教育、人權教育及海洋教育並列為四項

主題文章

重大議題，而本文研究以被譽為台灣最後淨土的花蓮為場域，有獨特的自然與人文環境素材，故以環境議題為實踐核心，藉此回應環境議題的五項內涵：環境倫理、永續發展、氣候變遷、災害防救、資源永續利用（國家教育研究院課程與教學研究中心，2019）。依據十二年國教總綱、領綱和議題融入手冊，各執行單位如何依照自身條件執行「融入式」、「主題式」或「特色」等三種形式的議題融入課程（國家教育研究院課程與教學研究中心，2019），值得觀察。

2. 理想與實踐之間的落差 教師專業發展責任重

雖然議題融入課程雖受到學術界普遍的支持（李孟娟，2006；黃嘉雄等，2011），但在實施上遭遇的困境亦待解決：從學校面、教師面、學生面、課程面檢視，將發現學校教育與議題融入的理想有其客觀上的不易親近性（施又瑀，2018），又與「學科本位」概念衝突、時間有限或有課程進度壓力、缺乏完整規劃而沒有延續等普遍現象（劉欣宜，2019），或者其他來自教師、課程安排、家長、行政面的不利條件則包括：

……知能方面，教師面臨對議題內容缺乏瞭解，與欠缺培訓的問題。其次，表現在課程負擔的問題多屬教師情意層面的困擾，因時間、進度、考試和家長期待等多方壓力，讓教師難以自主安排多餘的議題課程。最後因議題課程的評量不易，加上行政支援匱乏，也成為教師執行議題的一大阻力（楊嵐智、高翠霞，2019，頁11）。

學者們直指學校教育之「根本體質」的問題與困境，學者提出因應之道：「發揮專業的課程領導」、「強化對新課綱的理解」、「推動協同合作之實踐」、「提升課程轉化的知能」或「驅動教師展現行動力」（施又瑀，2018）等偏向教師增能層面的建議；也有關於「建立融入領域課程的架構」、「發展融入課程的教學設計」、「建議融入課程的時間」等學校課程領導層面（楊嵐智、高翠霞，2019）；亦有提出個別老師如何選擇適合教法及教材、提供學生充分的議題材料，誘發學生將重大議題與自身連結，並進入價值思辨與行動介入中等課程與教學面向的建議（劉欣宜，2019）。

（二）行動策略～如何繞道與逆轉議題的邊緣性

本文認為思考環境教育議題的課程融入時，需回到教育現場的物質條件（material condition），學校是個有機體有自身運作的慣習及文化，面對少子化的衝擊、家長的期待，中央與地方主管機關的宣導、訪視、評鑑，課程發展因應的社會複雜性非常高。國內學者指出：不同理念與議題的重要性與發言權，

成為教育的政治角力與權力分配，甚至「學科／領域專家」與「議題專家」在議題融入上也可能是分歧的（楊俊鴻、蔡清田，2018）故本文以落實理念的行動探究實踐與循環，去探問使議題真實融入，所依據的行動思維如下：

1. 議題暫時懸置、在地性與微改變行動循環

議題融入之困境的解方，在於如何與基層學校課程發展軟硬體條件接軌；學者們的建議是通則（too general），然而對於特定處境下難以做到的人而言，可能要在實際執行時需適度「忘記」議題，而將教學現場的學科／領域／時數／節次等最現實的考量為實施前提，故需以見縫插針與微投入的方式啟動，避免大架構與大改變的課程設計，則不易帶來反抗。在此，行動探究模式的「行中思」（邊做邊想）、「做中改」（從錯誤與失敗中修正）與「做中學」（師生從歷程中共同理解與相互學習）的操作歷程，做出真實可操作的素材與模式供參考，避開教師專業提升的理想與機制在教育現場落實時可能遭致的扭曲與反抗。

2. 議題融入式優先奠定基礎

三種議題融入的方式中，「融入式」是基層學校較為熟悉且能操作的，因為這種方式維持了原本的領域／學科的時間區劃，且不需要難度較高的跨領域共同備課，或需投注太多心力於課程研發、教材蒐集以及課程協作上；因此本文主張，「主題式」與「校定特色課程」兩類可不急著被採用，儘管「主題」與「特色」兩種型態是較為理想且價值感相對高的，但以可行性與永續課程的角度來看，可先暫緩此教育理想的應然視角。

以上的前置準備，是在熟悉「議題融入課程」這顆「種子」即將埋入其中的「土壤」屬性，有了這種教育現場條件的掌握後，才能評估哪些是好的策略，是教師發展融入式課程所需的實質支持。

二、研究動機——環境教育的兩樣情

本文所謂的環境教育是將「生態素養」理念帶進教育領域美國學者奧爾（David W. Orr）所定義的：「一切教育，都是環境教育。」（All education is environmental education.）（Orr, 1992, p.90）此外，國際自然資源保育聯盟（International Union for Conservation of Nature and Natural Resources, 1970）的定義也是本文的重要依據：

環境教育是對環境認知價值及澄清概念的一個過程，藉以發展介於人類、生

主題文章

物、自然環境之間關係所必需的技能 and 態度，同時也應用於環境品質的決策，以及自我的行為規範（參見楊冠政，1997）。

此定義雖古典不夠新穎，但卻能涵蓋知識、情意、技能，以及具體的行動與隱含的倫理信念。本文的行動依據與「一切教育都是環境教育」主張不謀而合。

我們將環境教育實施概略地分為兩種類型：第一種是停留在認知討論、流於口號或者刻板環境行動的層次，第二種則能讓師生置身真實議題中而獲得思辨、建立信念、進而尋求社會介入。這兩者差異很大，此區別也是環境教育成效的關鍵。與此呼應，王順美（2014）以「關於（about）／在（in）／為了（for）」三種模式，區別環境教育實施的本質、對應的價值與理論依據：第一種「關於」環境的教育模式對應行為主義（behaviorism），「在」環境「之中」的教育是個人建構主義（individual constructivism），而「為了」環境的教育則屬於社會批判或社會重建主義（social reconstructionism）主張。前述「置身議題中」的環境教育需達至「在」和「為了」環境的教育層次。正是這一點，形成對學校教育的挑戰。

熟悉台灣教育現況就能完全可以理解為何「在」和「為了」環境的教育案例不足，相關文獻中，可清楚看到流於形式與外顯績效的「減塑」議題融入很普遍（劉記帆等人，2019），例如統計減少了多少塑膠袋或回收多少塑膠品，但對於「環境覺知」是否落實了啟發，並使學習者從價值觀層面改變，而非應變性與繳交作業性的「減塑」，讓人持保留態度。

在教育現場常出現的本末倒置的議題融入方式，且在環境教育中更是常見。例如「淨灘」活動中訴求的「愛地球」或「環保小尖兵」口號，或者班級廢電池或塑膠袋回收比賽，這些活動常搭配「加分」誘因來創造「業績」。這類「直接對應／便宜行事」的環境保護學習，未從個人生活世界出發的問題意識，跳過個人真實經驗而僅關注，「很容易變成架空而缺乏血肉的說教」（洪如玉，2016，頁 88）時常流於外顯具體行為，卻未觸及生活價值的根本改變，不但無感，甚至會造成與環境保護相悖反的諷刺後果。由前述案例可見忽略了促成環境行動覺知的教學裡的潛在課程（hidden curriculum）往往傷害原本教育目標與任務，成為反教育。

參、研究目的與研究問題

一、目的與問題

本研究的目的為：以行動研究為方法典範，以實踐與推動「鄉村教育小旅行」為操作平台，以「小旅行」中的生態性生計活動（livelihood activities）¹進行環境教育方案的操作，以促成議題融入的示範與啟發效益，並落實議題的在地性／與教育現場的關聯性，並緩解議題融入課程與教學所面臨的侷限與困境。

本文做為一個參與式行動研究成果（倡議與開創），思考在社會整體性（個人、文化、經濟）的權力結構下，偏鄉藉由環境教育議題融入課程而獲得某種「翻轉」的可能。

所欲探究的問題是：1. 鄉村地區未能善用在地特質，並將之轉化為環境教育議題的學習動能與素材的困境，需有具體可行之解套，2. 學校與非學校型態教育教學模式漸行漸遠，與生活關連的脫節狀態，需示範可行之調整與改變，3. 現行教育中共有文化、地方之愛等相對缺席的現象，需以議題實踐發展課程歷程，創造具有歸屬感、安全感、依附感與情感的在地性環境教育模式。

本文透過行動研究的動態循環型態回應上述問題，以下說明研究問題如何從文獻與實務中融會浮現，並透過行動循環與策略修正，一方面使問題更貼近現場，一方面使所欲探究的問題獲得理解或解答。

二、研究案例的意義與價值

「一切教育，都是環境教育」雖是個寬廣的定義，但易流於空泛或「什麼都可以」的不踏實，紛紛提出可行建議，如洪如玉（2016，頁 86）提出「歸屬感、安全感、依附感與情感」，從地方教育學的角度來認識環境教育，從地方感（sense of place）、在地性、人與環境之間的互動、屬真性（authenticity）等人

¹ 將經濟（economy）重新概念化為生態性生計活動（ecological livelihood）出自兩位澳洲學者 Gibson-Graham 和 Miller（2015），該概念挑戰傳統上將「經濟」和「生態」劃分為兩個不同概念範疇，而主張生計維繫（sustenance）總是一個涉及人類和無數居住其上的他者的倫理協商的集體過程。該概念修正自 Gibson-Graham 更早提出的「倫理座標」（ethical coordinates），指出在一個「超乎人類」的世界中一種倫理的經濟學（ethical economics）如何可能。詳見「參、文獻回顧」的「二、鄉村地區的環境教育——納入生態性生計活動」說明。

主題文章

文地理學的概念，討論人如何讓地方成為具有特殊意義的、值得關懷的，因而產生了獨特的，這使我們認識到，進入常民生活環境與個體生活世界事在必行。李曉菁、林煒舒（2018）指出教學不應只培訓技術，應該從「學生是主動學習者」的角度，給予學生問題解決的任務進入真實社區實踐式環境教育方案產生連結，老師是「異質環境經驗的組織者」。榮芳杰（2015）則在「學校社區化」、「社區學校化」討論脈絡中，以社區參與做為環境教育的行動策略，並在社區發展與文化保存歷程中落實環境教育。

本文以地方感的問題意識作核心，以「豐田五味屋」（以下簡稱「五味屋」）課程協作的理想平台要突破「議題融入」及「環境教育」在教育場域裡的邊緣處境。五味屋位於花蓮縣壽豐鄉，它是一個非學校型態實驗教育團體、社區公益二手商店以及社區學習及社區營造據點，而五味屋的「鄉村教育小旅行」（以下簡稱「小旅行」），融合了三種屬性課程操作，因此具備參訪接待活動、社區培力、公益交流、社區營造等性質，讓師生一同置身在環境議題的感受與行動當中，有所體會並嘗試發展介入、改善的行動方案。

五味屋是「鄉村裡的柑仔店」，提供了有地方感與兼具生計功能的環境教育場域，透過「鄉村教育小旅行」的操作促成學校型態與非學校型態實驗教育協力，發展出呼應 C. S. Bowers 所提倡之共有文化（commons）（王俊斌，2011；Bowers, 2006）之案例。本文所論述的「小旅行」具有幾層意義：一、它提供了包含在地與外地基層學校環境教育的課程協作平台，二、它帶著在地低社經階層的孩子（即五味屋實驗教育團體之學生）在參訪接待中獲得「社區有學校」、「學校有社區」的經驗學習，三、其「公益二手商店」體質與對「多一公斤旅行」的提倡，直接實踐循環經濟與綠色消費，並帶著社區孩子從小到大逐漸認識二手商店的經營與環保理念之落實間的關聯性。面對前述「環境教育議題融入課程」的諸多不利條件，這個平台又如何以其特性回應之。行動策略與修正並非無中生有，而是將現場實踐與文獻持續對話、釐清與修正的成果。

環境教育研究成果雖然頗為豐富，但針對「教學現場」（含學校與非學校型態）的環境教育「課程發展」之研究卻相對較為缺乏，這是本研究可以補足的研究缺角（高翠霞，2002；楊嵐智、高翠霞，2019）。

肆、文獻回顧：地方本位的環境教育

為使「一切教育均為環境教育」的理想能實踐，本計畫以「地方本位」與「地方感」為依循框架，使環境教育不至於漫無邊界，以下將聚焦於地方本位

環境教育（place-based environmental education）的文獻介紹與分析，並納入生態性生計活動（ecological livelihood）於其中。

一、地方教育學視野下的環境教育

環境教育所指的「環境」不限於自然環境，人文、社會、社區、社群皆包涵在內。儘管（Kudryavtsev et al., 2012）曾指出相關研究較著重在自然環境的地方意義，較少討論其他面向如社會與文化等對環境行為的影響，但這一點在國家教育研究院出版的《議題融入說明手冊》中並未偏廢。舉例而言，「環境倫理」的內涵包括「對人的關懷（社會正義、世代正義...）.....」（國家教育研究院課程與教學研究中心，2019，頁 45），而針對「永續發展」的內涵，高中學習階段有一項任務為「思考人類發展的意義及探討生活品質及生活型態如何促進永續發展的價值澄清」（國家教育研究院課程與教學研究中心，2019，頁 47-48）。整體而言，地方／環境的自然生態意義與文化與社會意義，在一〇八課綱中受到同樣地重視。

1970 年代人文地理學家以現象學（Phenomenology）與存在主義（Existentialism）為根基開始發展其地方的概念。Tuan（1975）指出「地方」不同於「空間」（space），地方是透過經驗所建構的意義的核心。他透過與空間的對比來定義地方，發展出一種作為行動與移動之開放場域的空間意義，地方是牽涉了暫停（stopping）和休憩，以及涉身其中。空間適合空間科學和經濟理性的抽象概念考察，地方則適於諸如「價值」（value）與「歸屬」（belonging）。他在《地方之愛》（1974）一書中，闡述「地方之愛」一詞，指涉了「人與地方的情感聯繫」。這種聯繫，這種依附感，乃是地方作為「關照場域」（field of care）觀點的基礎（王志弘等人譯，2005）。

美國教育學者 David Sobel（1996）於 1996 年開始凸顯出「地方」與「自然教育」或「生態教育」的關係。2002 年，Gregory A. Smith 正式提出「地方本位教育」一詞（Smith, 2002），其理論根源與 John Dewey 的經驗教育（experiential education）強調從學生具體生活經驗出發是類似的。而 David Sobel 對地方教育學的定義如下：

地方本位教育是一種教學過程，運用在地社區與環境作為起點，透過語言課程、數學、社會科、自然科與其他等學科的跨領域課程進行教學。強調實作與真實世界的體驗，這個教學取向不僅加強知識的學習，也幫助學生發展出與

主題文章

其社區更強的聯繫，促進學生對自然環境的鑑賞，並幫助他們成為具有主動奉獻精神的公民（本翻譯採用洪如玉，2012，頁 117）。

批判地方教育學的倡議者 Gruenewald（2003）主張「地方教育」與「批判教育」是相輔相成且應融合的，原因在於，地方本位教育容易流於缺乏社會與政治關懷，而批判教育學的論述則不具有生態關懷與行動實踐。Gruenewald（2003）試圖結合「地方本位教育」與「批判教育學」，透過去殖民（decolonization）與再居住（reinhabitation）兩個操作概念，促成「良善居住」（good inhabitance）的人類關係與環境狀態。「去殖民」用於辨識並改變損害且剝削人們與地方的思考方式，所謂的殖民並非侷限於殖民者，包括所受到的價值影響，例如資本主義價值觀亦屬之。「再居住」則是經過住民從日常生活中，重新看待自身所處的實質空間，並共同創造出共好生活的狀態，朝向「善良居住」的人與地方之間的有機共榮的生存狀態。提高在地生活福祉是 Gruenewald 倡議中最關鍵的核心，而如何在創新與傳統之間保持動態發展並持續相互辯證，是本文以行動探究的主軸。

2014 年，Gruenewald 和 Smith 提出了具里程碑意義的觀點：「以地方為基礎的環境教育」（place-based environmental education），結合了地方與批判教育的實踐性，廣泛的被社會運動導向的行動所運用，針對以地方為基礎的教育學，將之不只框定為一種另類教學方法論或環境教育的新方法，更是一更被稱為「新地方主義」（anew localism），在全球化時代中恢復地方的重要性，更試圖將生態覺知與道德的發展聯繫到平等與文化多樣性的關懷（Gruenewald & Smith, 2014）。Gruenewald 和 Smith 提出「以地方為基礎的環境教育」是本文行動的依據與理想目標。

同年，Smith 和 Sobel 亦關鍵性地指出，對多數在美國成長孩子來說，與自然接觸和與社區接觸是迥然相異的經驗（Smith & Sobel, 2014），這個指出對台灣環境教育更是敲醒關注的焦點：環境教育若以「外加式」「宣導式」進行並未能跟真實生活世界接軌，因此本研究透過小旅行，使學習者的關懷能從教室內擴展到真實世界，在置身所在之社會與環境問題的方案設計上，期盼「良善居住」能成為彼此的擁有。

綜合上述，近年來「以地方為基礎的環境教育」在全球時代下拓展了地方的意義和重要性，並重新定義自身為社會運動的一環，因此也重新拓展教育的本質意義。在實踐操作上，如何拉出一條從社區參與到環境保護的實踐路徑，以及靈活運用在地元素、加強學生的發聲與參與，並發展性地運用相關服務與行動，將是成功與否的關鍵。

二、鄉村地區的環境教育——納入生態性生計活動

顧瑜君（2014）探問「教育的鄉村性」時，將「教育的鄉村性」放在偏鄉農業社區的產業背景上來思考，提出「教育需要觸及產業／職涯」的呼籲。其次，以「自然農法」做為偏鄉教育的根源隱喻（root metaphor）與指導方向，反對各類「補救思維」，是對於偏鄉教育進行再概念化的可行方向（顧瑜君、吳明鴻，2017）。事實上，談論當前的偏鄉教育更需從全球地方感（a global sense of place）的概念談起，指出當代鄉村已經不只是靜態的、根著性（rootedness）的地方了，它也同時是各種尺度上的社會交互關係，成為交互關係裡的特殊接合或態勢（顧瑜君等人，2017）。

與此呼應，Gibson-Graham 和 Miller（2015）從生態學的觀點重新定義經濟概念，或者說，從更廣闊的生計（livelihood）角度去擴大經濟的範疇。她們認為，當前的經濟概念是一個歷史的、話語性的（discursive）產物，而不是一個客觀存在的本體論範疇。十六世紀起，西方社會開始逐步打造出一個獨立的經濟領域，在其中，自然世界的物質與人們的工作投入被轉化為「資源」與「勞動力」，服務於人類的工具性使用，以追求無止盡的「經濟成長」為目標，卻與人類福祉不一定相關，甚至已經造成了社會上各種暴力、不平等等問題，並傷害了地球的生物及其生存方式的多樣性。

與前者相反，Gibson 和 Ethan（2015）提倡一種超越人類的（more-than-human）觀點來重新界定經濟生活。人類的營生（make a living）活動既涉及人類與非人類所構成的共同體與生態系，也創造了不同物種間、人與環境間、不同族群間相互依存的複雜性。因此，經濟必然是社會的和生態的，且這種經濟的社會性（sociality）是地球生命得以生存的必要條件。故我們需要將其中的倫理及動態的相互依存的關係，納入經濟活動的範疇來加以考量。

在實踐的面向上的提問變成：而如何培養一種倫理—生態—經濟的感性能力？如何重構經濟與生態的關係，使得經濟行為與系統能為人類與其他物種之共一在（bing-in-common）負起責任？這時，「參與」、「必要性」、「足夠」、「剩餘」與「共同」等經濟面向需要立即被重新考慮（Gibson-Graham & Miller, 2015）：參與在某個生計社群中的「我們」實際上包含哪些人、物種與環境？為了「我們」的生存所需，什麼是被需要的？怎樣才算「足夠」？經濟活動中的剩餘來自於誰、又當如何分配？我們又如何製造和分享出我們的共有財（commons）？

這樣界定經濟的另類觀點，對做為一家以社區孩子為主體、公益二手商店

主題文章

的「豐田五味屋」深具啟發。當我們將鄉村的人與人之相互連結與彼此依賴的關係，以及商店與所在的鄉村社會生活的關係納入考慮，將會發展出不同的經營策略，包括：買賣方式、商品定價、顧客關係、店員角色與商店營運的目標等。經濟活動的目標不再是資本累積的極大化；經濟行為開始被允許納入情感、記憶、社會關係、非經濟的共同體利益等因素來加以創造，一切不再只是追求數字和效益，相反地，這家商店以「我們怎麼一起生活於在地鄉村社會」的思考來決定著商店營運方式。

伍、研究方法與場域

本節呈現研究方法與場域，先陳述參與式行動研究與民族誌研究取向的選擇依據。

一、研究取向

本計畫以行動研究作為課程發展的探究工具，以具備批判思維的參與式行動研究為主要研究方法，搭配民族誌的田野蹲點參與文化的理解與轉譯，成為行動策略發展與研究素材解讀的依據。

（一）參與式行動研究——增能的實踐模式

行動研究的本質是實踐取向的研究企圖：通過研究過程，增加人們對生活中隱含矛盾經驗的覺察，使參與者認識社會既定現況如何維持其運作機制而不易改變，並且試圖在當下的社會過程中去發現一個更公平的社會（夏林清，1993）。知識的獲得是經由實踐（praxis）有系統地發現主體客體間的關係，「研究」做為一種涉入的過程（a process of engagement），因而行動研究強調轉化發生的可能性，並探究轉化「如何發生」。

本研究採用參與式行動（Participatory Action Research，簡稱 PAR）做為探究方式。PAR 源於批判理論，從被壓迫者的處境反思為出發，結合外來者帶來抽象理念與當地人共同協同進行研究與行動（Greenwood, & Levin, 1998）。參與式行動研究／主持者具備文化相對論的價值，不以單一文化或優勢文化為依據，在研究關係上，研究／主持者與參與者、參與團體的關係既是伙伴又是導師，研究／主持者以催化者（facilitator）、鼓吹／提倡者（advocator）的角色穿梭、編織，不完全主導參與者們的討論、計畫，將自己對團體的影響盡量減少，而讓整個協作社群朝向自主運作的方向邁進（Ervin, 2005），而參與研究的協同者，在研究的過程中不再是「沈默者」或「被掠奪者」。

以生態性生計活動進行環境教育的議題融入教學：
以豐田五味屋的鄉村教育小旅行為例

本計畫構想依據 Ervin 指出參與式研究的特質所建構：一、由社群自己定義問題，並分析解決。二、所有參與者共同擁有資訊、分析結果，並導向研究結果。三、當參與者逐漸積極投入且行動時，他們生活的基本改變才可能會成功 (Ervin, 2005, p. 222)。我們的村落教育的行動策略發展，長期以來以參與式研究的模式進行，由研究團隊、與參與者（豐田五味屋與其他村落夥伴）共同進行，從問題的界定到策略發展與實施，尋找鄉村教育的可行模式。而本行動研究的「產品」——鄉村教育小旅行，則是擴大研究夥伴範圍，包括村莊外、欲前來豐田進行環境教育課程的其他學校教師。

二、研究架構／設計

下圖「鄉村教育小旅行」是行動研究的架構：底部「執行者」左方的研究團隊，是第一作者主持的研究室，其長期連結的來自大學、基層學校的共學社群。研究團隊長期（超過十三年）與底部右方的豐田五味屋進行協同行動研究，共同在豐田社區與在地孩子、大學志工、社區民眾和業師等執行學習活動。中段「內容」圖式以「鄉村教育小旅行」來執行環境教育議題融入課程與教學，並區分為在地孩子的「在地款待」與外地孩子的「移地學習」。最上方的目標則分別從國際、國內與村落的視野提出其目標願景。

圖二

本研究團隊與社區團隊推行「環境教育議題融入課程與教學」之研究架構簡圖



(一) 研究／行動步驟

由於豐田五味屋已有一定名氣，時常有不同類型教育團體預約參訪，包括學校型態教育單位的校外教學、畢業旅行，或者實驗教育團體／機構的移地學習課程（時間較長，2-4 天）。在某個教育單位「預約」完成後，即啟動內部（五味屋）和外部（來訪教育團體）的雙向課程協作歷程，而研究團隊置身雙面協同的角色，具有一個觀察位置上的「至高點」優勢，得以綜觀全局，第一線掌握實務執行上的狀況與問題，並立刻行動因應之：

1. 豐田五味屋

在地孩子（6-20 歲）依其參與五味屋村落學習的年資、投入程度與興趣，各有其擅長扮演之角色、執行之任務。在接獲團體預約後，五味屋內部即啟動系列學習歷程：1. 前期（課程設計期）：認識即將前來之團體、確認個別孩子任務目標、由志工老師協助其採排演練，甚至有些還預先與團體師生聯繫，了解其需求，並需回過頭來對內傳達、預做準備；2. 中期（課程執行期）：扮演不同角色、執行不同任務；3. 後期（延伸學習期）：共同檢討活動辦理及個別表現，並掌握個體萌生之學習動機，延伸至學生個人未來的學習。

2. 外地教育團體

行動程序：研究團隊（與五味屋工作人員一起）與參訪團體老師共同進行下列步驟：1. 前期（課程設計期）：釐清課程需求、進行參與式／客製化課程設計、提供五味屋與豐田相關背景資訊、處理相關庶務與行政事項、邀請在地業師參與；2. 中期（課程執行期）：促成雙方共同執行課程、促成兩批學生組成學習型社群、即時修正與調整；3. 後期（延伸學習期）：遠端協助學校老師延伸移地學習的效應、評估與修正此次課程、延續兩地學生繼續進行遠距的共學活動與協同關係。

研究/行動探究：完整執行小旅行後，研究團隊從協助學校教師增能與促成移地教學之支持系統的角度，提煉出旅行「行程」背後的課程模組，包括 1. 行前學習：閱讀／觀看素材、提問準備、資料如何適性提供、教師需要哪些專業諮詢；2. 體驗學習：有地方感的學習活動如何設計與執行？如何讓異質社群進行縱橫交錯的網絡編織而達到共好？3. 延伸學習：學習效應如何延宕？遠端共學社群如何維繫？

(二) 資料蒐集

參與觀察&田野筆記：我們在行動（教育小旅行）與協作（課程共備、共同

執行課程、「易子而教」等）的脈絡中，以參與觀察（participatory observation）為主要的資料蒐集方式，然而為了讓現場行動流暢，我們不在現場進行記錄，僅在告知研究參與者的前提下，在事後以田野筆記的方式做記錄。蒐集的範圍包括與圖二右邊箭頭「在地款待」和左邊箭頭「移地學習」相關的課程發展歷程。

其他文件型資料蒐集的類型相當廣泛，包括非正式談話筆記、特定故事撰寫成案例、執行過程中的課程發展計畫、相關學習單、作品及影音記錄、內部和外部的會議或研究會議、網路社群或平台。定期的研究會議討論進行資料分析，以進行詮釋性的理解與書寫。關於外地教師所擬定之移地教學行動的相關文件，研究團隊皆在獲取研究參與者同意之前提下，向其索取成為研究資料之一。這類資料包括行動策略、教學流程、活動方案、各類計畫案等。

（三）研究歷程

本研究由 2018 年至今（五味屋開始執行小旅行的起始年約為 2009 年），為期三年多，每年至少 30 梯次共學團體來到豐田（含各年齡階段的團體，包括成人），來者多先了解五味屋的性質，亦認同五味屋所提倡之「村落是一間大教室」的理念而參與。

各類團體約可分成兒少的「體驗學習」、青少年與青年的「服務培力」及成人「交流取經」三種需求與參訪類型，本研究以第一種類型為討論的對象，約每年有 10 個梯次。

三、研究場域

本研究以花蓮縣壽豐鄉「豐田村」為行動研究的田野現場，「五味屋」為方案基地與平台，籌備三年後實際執行三年多的小旅行計畫，逐步將整個村莊發展成為環境教育場。

（一）場域地理與歷史脈絡與現代性腳步

豐田村²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

² 在地人口中的豐田村，共計三個行政村落：豐山村、豐裡村、豐坪村等村落。豐田地區位居中央山脈（荖腦山）與海岸山脈（花蓮溪）間之花東縱谷平原，

主題文章

設，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。「豐田」之名沿用至今，並非行政地名，而是歷史、文化與情感記憶的稱名。早在 2013 年，在牛犁社區交流協會努力下，通過「環境教育設施、場所認證通過教案」，成立「豐田環境教育學習中心」，成為社區村莊型環境教育認證場所。

本案所提出環境教育在此實體基礎上，將生活、生產、生態（「三生一體」）融入環境教育的運作，並呼應聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals，簡稱 SDGs）將「環境保護、社會進步、經濟成長」三大面向並列，朝向永續的環境生態生活平衡。

（二）研究團隊與場域關聯

筆者在 1997 年投入豐田社區，從硬體閒置空間再利用的參與，到軟體教育學習方案的研發，雖為長期投入，但侷限於點狀的運作，直到 2008 年開始組織研究團隊與村民以「五味屋」座落的空間為基地，開始橫向與縱貫的整合各項工作，以帶狀（平時夜間+週末整日）運作持續進行。

過去 13 年的時間，研究團隊與村民們在豐田村內開發了 12 個運作據點：包括商店型態交流七處（日用雜貨—五味屋、衣物館—瘋衣舍、書店—豐田冊所、填充玩具—娃娃屋、大型拍賣—見性工坊、小吃部—food stand、日用雜貨—誠什商店）、民宿與志工之家三處（外婆的家、豐田行館、志工宿舍）、學習空間（夜間照顧—夢想館，社區電影院—好想暫留屋）。12 處空間實際上都是因應村莊內需要而設置，而民宿與志工之家雖是以接待外地參與者為目的而設置的，但外地來的人並非純粹觀光性質，而是工作假期或學習型團體深入參與社區的性質。

日常用品、衣物、飲食、書籍、玩具……等據點是以地方需求為出發點，而吸引許多外地／國際觀光客的來訪。豐田的「公益村」形象受到台灣矚目，鄉土作家劉克襄筆下的五味屋故事，成為小學課本的課文，後來，高中、大學，各科課本中都可見五味屋的素材。台灣、香港、大陸媒體都曾報導五味屋案例，以 2021 年為例，CNEX 紀錄片和 PBS 短片皆曾介紹之。

（三）SDGs——生態、社會、經濟兼顧的永續環境場域經營

1913~1946 年間屬日本官辦移民村，以及 1960~1981 年間「豐田玉」的盛產，有豐富的人文、歷史與自然環境資源。

SDGs17 項指標將「環境保護、社會進步、經濟成長」三大面向並列，盼在 2030 年全球能達到三者兼顧的永續理想。國內較少以「生計/經濟」為環境教育實施，本計畫企圖將環境教育與生計結合，一來是因為鄉村經濟的衰退與需要，二來直接面對環保與經濟發展矛盾與拉扯的議題，需從實作中去釐清需要與可能性。台灣鄉村受到整體社會發展不平衡的困境，使得相對貧窮者的人口數越來越多，但貧窮的議題多被歸類在社會福利系統，少為環境教育範疇所觸及，本研究希望從相對經濟弱勢的學習社群出發，去理解 Oscar Lewis（丘延亮譯，2006）曾指出經濟貧窮文化（culture of poverty）的特徵：由於物質貧乏所造成的生活差異與隔離，使貧窮者缺乏對外在世界真實的了解，無法分享社會共同的價值觀。

「教育小旅行」環境教育模式使不同地區的人建立共同學習社群，又可以兼顧環境、社會與經濟等面向。本研究善用五味屋吸引非在地人（觀光）前來豐田進行社區參與的能量，融入與轉換為環境教育，將前述王順美（2014）提出三種環境教育的樣態——「關於」環境、「在」環境「中」與「為了」環境的教育——落實在生活與村莊中。

「公益旅行」使鄉村外社經地位相對寬裕社群移動進入偏鄉村莊，國際訪客的參與促成「全球地方感」，「過客」成為共學伙伴、以更貼近村莊生活方式的參與，轉換旅遊的經濟模式，開創共好。

（四）從村落環境教育到社區微型事業之場域發展

本研究所實施的環境教育載體「學校」是「非學校型態實驗教育」，於 2012 年經過縣府申請立案後執行，研究者、村落學童、村民、公益旅行者、非正規之教育體系（非學校型態教育）、地方學校教師以協力、參與方式共同開創，並經營開放性、在地性的學習空間場域，在此歷程中，發展新的環境教育實施，透過釐清生活經驗開展批判性對話，產生意識覺醒，善用鄉村特質發展適合偏鄉學習者之環境教育實踐。

回應 Orr 的「一切教育都是環境教育」的主張，本研究將整個村落視為環境教育場域——哪裡有學習，那裡就是教室。Orr 也提出，環境教育需要讓人們了解自己生活的整個生態情境，承認生態的限制，在「與自然的和諧」及「經濟」衡量下，好的環境教育要去找尋適合的大尺度來進行規劃與設計（Orr, 1992）。

我們視村落為教育場域，建立人性化、地方性的可能，透過在地的素材強

調自我反省與批判思考能力，並且傾聽他者的聲音，包容並尊重他人的意見。旅行所創造的經濟價值如何與環境教育結合，是本研究一開始就立足的基礎。從這過程中村落學童、學校教師、家長從正規教育的角色和態度中釋放出來，認識到知識的可變性與建構性。

陸、教育小旅行作為議題融入環境教育-案例分析

豐田五味屋作為少數台灣社區型非學校型態教育的推動者，因其運作與地理位置的獨特性，受到台灣媒體頻繁報導，來自全省、港澳與國際的訪客，參訪預約的教育、社福團體日增，每年專程來「取經」的團體至少 30 個。接待參訪團既無產能又耗費人力，此劣勢促成行動研究——使「雙耗」的參訪接待獲得逆轉的改變，讓人力的投入有正向積極效益並從中獲得經濟與價值雙收的產能的模式。

因五味屋之非學校型態教育身份以及研究模式的課程發展者，課程意識是將劣勢、非資源性的資源作為課程發展素材，以回應偏鄉經濟弱勢的公益性議題，SDGs 生態／社會／經濟／三面向運作在此逆轉性操作中落實，以真實生活、環境議題、生計生產的核心概念出發，教育小旅行為解決偏鄉環境生存困境需要為驅動力，將單向的接待與消耗人力，轉換為共學、參與式設計的學習型模組，依來訪者動機、任務、成員的背景特質，以客製化的「課程作為遊程」，納入在地職人與五味屋孩子成為此課程的參與者，經營多層次與動態的課程型態，透過使用者付費方式，使社福組織的接待工作創造了共好經濟營收，並且生態、生活、生計兼顧。此以案例方式解析此課程模式的建構、實施與修正，並具體回應 108 課綱中自主行動、社會參與和溝通互動的三面九項核心素養。

一、課程發展脈絡～真實生活 環境議題

花蓮是台灣的觀光重鎮：「外地人」「會跑來」「消費」，如同國內外相關文獻描述的觀光衝擊與反省甚多，觀光必然對社會／環境／經濟產生影響，負面衝擊層面深且廣——環境破壞、垃圾增加、交通壅塞等，社區弱勢受限於各類資本不足，多數只能在觀光業從事低階勞動力。五味屋以生態與公益旅行作為對應剝削消耗性觀光的產業模式³，將「參訪」研發成「教育公益旅行」，觀光客

³ 觀光衝擊與負面影響的學術文章國內外均很豐富，在此僅摘述此負面影響的關鍵：傳統觀光客為消費者，而在「以客為尊」的行業邏輯下，使仰賴觀光生

從「觀光消耗／消費式旅遊」轉換為「關係人口／參與貢獻／照顧社區」，從資本經濟模式轉換為關懷模式經濟，使弱勢社區社群從中獲益--兼顧經濟與社會倫理性的生計模式。五味屋先營造多處村莊閒置角落為共學基地，建置村落學習角據點，對應所謂之觀光景點。

本研究所進行的議題「融入」方式的逆向操作，使議題得以觸及真實需求獲得翻轉，非直線性的議題融入課程設計，生態型經濟的關注，則將社會學中反抗性操作為社會設計基調，成為議題性融入的翻轉與穿透行動策略，發展更真實接近日常的行動方案，可避免公部門與學校推動「資源回收比賽」或「淨灘」的表象形議題操作，落入違背價值的失焦實施。並將行動研究中「參與式／循環式」特質編織進入課程操作，使參訪者、接待者、觀摩者等所有關係人都必須直接涉入而產生關係，促成社區發展地方創生倡議中關係人口的養成，建立了跨區域、跨領域的差異者關係。反抗性或翻轉性議題融入的小旅行操作成為環境教育課程，可以提供哪些值得參考的價值、理解與意涵？以下詳細說明。

二、以款待為基調～引發在／外地學習者的環境學習投入

生態／公益旅行建構在五味屋既有運作上，其受肯定之關鍵策略是：

(一) 轉化福利／直接救濟模式為增能：

學習的贏得模式介入慣用之福利救濟之獲得慣性，並創造生計／經濟型態，替代補救慈善的救濟。

(二) 模糊受助／助人者的身分與界線：

存的人必須「禮遇」並「尊崇」觀光客，提供「服務」。就社會位置而言，觀光客在「上」，提供服務的人在「下」。相反地，當導入了「款待模式」，來者仍是「客」，提供服務者是「主」，此時「主人款待客人」的行動在位置與身份上與前者不同，「主」是「主體性」與「主導性」，對於價值與勞動生產的流程與意義有所主張，讓客人在此過程中融入／參與／貢獻（包括經濟面與態度面），藉此以在地的主體性價值影響客人，使客人從中改變，認同鄉村的價值與意義，透過這樣的另類運作中去生產一種較為對等、彼此學習與尊重的關係，而非對應「消費者需要」或對於在地主體性削足適履。

主題文章

轉換施與受位置為回應性關係，從相互的關係中，展開生態性良性共好模式。

(三) 重新賦予可用／無用的創新價值：

從二手無用之物為媒介創造價值，到善用社區原本非資源性素材為可用資源。

從上述關鍵中本案發展出生態性生計學習活動，究竟建構了什麼議題融入實踐成效？

(一) 增能模式對應慈善救濟或直接解決問題的方式：

五味屋開創在地青兒少所需的情境化與差異化的學習方式，將對弱勢學生常見的補救教學，轉變為結合在地生活、生態與生計需求的學習；也將慈善救濟的社會福利模式，轉換為增能模式——孩子需靠自己的努力贏得所需。

(二) 將外地人或觀光客轉換為社區資源也成為學習者：

在豐田村的五味屋社區據點中，消費者不僅僅是掏錢買物品，而是參與者創造共同學習之可能性的促成者，甚至成為向村莊學習的學習者，交易不是單純的經濟行為，而是款待與療癒彼此的互助互動。

這樣的策略有效地在台灣鄉村社會培力出地方型師資、翻轉旅遊模式、促進綠色環保消費，並於商業行為之中成功促使異質社群相互合作與交流。以下詳細闡述五味屋如何以公益二手商店作為生態性的生計活動基地，從改造閒置空間到培力地方型師資，促成翻轉剝削式旅遊模式、促進綠色環保消費，在地的成人／孩子以款待的方式空間營造的策略，迎接外地來訪的觀光客

(一) 客製化遊程＝融入式課程～款待創造關係

客制化學習型遊程／課程對應單向取經參訪，與五味屋共同設計遊程／課程以付費共學，導覽解說由五味屋人員與青兒少共同執行、飲食請村莊婦女烹煮，住宿在豐田村莊內屋的民宿，開發社區職人為業師，實質創造在地微經濟收入，就生態的觀點微型經濟擾動社會產生系統性改變，村莊婦女是款待達人，homemade food 成為藝品非商品，享用飲食的人讚美手藝與感謝伴隨經濟回饋到村莊婦女，村莊婦女所收到不僅是經濟也是社會性肯定，倫理與動態的相互依存關係，在此微小的經濟活動中展現。導覽解說由無解說技巧的青兒少執行，解說內容源於自己生活在村莊的經驗與感受，非知識或資訊性的導覽，訪客接收到的是樸質的生命生活分享，主動在導覽過程中協助青兒少述說自身故事，

提供輔助性的提問與互動，讓青兒少能順利完成導覽，青兒少贏得工作點數作為學習生活基金，也獲得參訪者的支持肯定。

（二）過客成為關係人口 觀光之經濟／社會／文化衝擊逆轉

參訪者透過實地的五感體驗台灣鄉村與社區，以貢獻的方式參與村莊，降低了觀光客對在地經濟／社會／文化的負面衝擊，在住宿與飲食之外經濟效益，創造正面積極價值，先整理家中少用但品質仍好的物品，透過「多一公斤旅行」以「送禮物」的平等禮遇送達，跳脫慈善救濟物資框架，禮物型物資的品質較高，換得的經濟價值較高，改善慈善捐物低品質的狀態，友善共好與綠色經濟循環因此產生。此模式促成學習性社群連結，創造生態性經濟與社會性連結的價值，另類非典型經濟模式萌發，為偏鄉弱勢社群開創生計學習，為位於觀光區的鄉村創造生態性生計於日常生活中。

三、村落的學習角——豐田村對外地孩子環境意識的啟發

「鄉村旅行／村落共學」除轉換觀光也鬆動教育，與基層學校、非營利組織的教師進行有機發展的課程發展與協作，以「前置準備一小旅行—延伸學習」的完整歷程進行跨地域的專業對話與培力。「移地學習」是為了解決教師在學校場域內難以解決的教育問題／困境。

透過診斷式對話、客製化規劃和前置醞釀，突破各種疆界，帶領學生體驗貼近真實生活的鄉村學習。從共構協力執行課程的老師們參與歷程案例，認識教育者的如何從此創新行動協力探究過程中，發展教師課程專業，以及教育小旅行如何支持學校教師處理當前課題，非學校與學校教育者共同執行議題融入之環境教育。

（一）教師的課程意識是啟動器

W 老師任教台東的小學，對社會科中三級產業過渡抽象不滿，雖工作與消費是學生生活日常，但教室內學生卻無感；理財的原理原則不管怎麼教好像也不痛不癢。W 老師借用五味屋與豐田有各類農業、木工／腳踏車修繕／布工、零售商業的教學資源，並可以實際體驗工作、消費和理財原則的理想場域（已如前述，透過五味屋「工作換取點數、點數可在店內消費」的機制為平台），所以決定帶著孩子到豐田五味屋進行移地教學。

H 老師深感環境教育模式偏向認知與情意，缺社會實踐的能力，理想只能

主題文章

流於口號和空談。H 老師主動與五味屋聯繫表達對「可被利用」的方式做環境教育，希望學生學習：經營二手商店／衣物店／書店、進行貨故家具的改造與販賣、募集大量且品質良好的物資、創立有效的處理流程、蒐集廢單車進行修復再利用、賣不出去的二手衣進行改造與加值....從「環保意識」的認知、情意層面進入環境行為能力，H 老師主動提出協作課程。

由上述說明看出，有理念作為課程研發創新動力，就正式啟動課程發展，但這個歷程往往是艱辛與很多無法預期的困難與意外狀況，保持彈性與開放的溝通，才能順利。環境意識共識協力發展與設計課程如何落實？

（二）參與、互動、循環的課程設計

「鄉村烹飪課」課程中來訪前學生分組開出「希望菜單」，以圖文描述菜色、食材、佐料和作法並公開發表，社區烹飪職人淳安媽媽同步遠端瞭解此歷程，思考發揮「媽媽味道」的專業（非餐廳或大廚），給予菜單提醒和建議——廚娘成網紅：拍成影片回饋，指導成本、食材季節性與當地性、烹調方式、用料、菜色搭配、健康與營養等。接著，請學習者修正重新發表後，投票決定豐田行的菜單。

學習者理解前置準備的重要，經歷了團隊激盪、資料蒐集、繪製、上台發表，第二輪則在獲得建議後，獲得「好吃／想吃」之外的重要訊息，從「媽媽照顧家人的胃」的新角度修正菜單，來到豐田後，淳安媽與豐田的國高中學、大專志工一同拎起菜刀和鍋鏟將菜單轉換為美味，以食物慰勞彼此。

木工學習體驗學習比飲食挑戰／難度高，木工職人福康老師要求，參與者先以素樸的方式畫出期待的木工作品，條件是「跟你的生活是有關係的」。學校老師不懂木工設計，而木工師傅會做但不熟悉學習者，體制學校教師與社區達人之間的鴻溝，靠五味屋穿梭在木工師傅與學校老師之間不斷溝通、轉譯、權衡、協調、建議、補位...。

雖然對學校師生而言，從木材選擇、成本、操作時間、技術、運送、運費等面向，均慎重思考。學生「分組繪圖」和「上台發表」選出來的作品，遭木工師傅以「沒有現實感」退件！但「現實感」原則未能事先說明且過度抽象啊！課程發展的困境也是轉機，也是檢驗與真實日常靠近的指標，木工老師這盆冷水澆醒研發雙方——什麼是真實生活的關鍵，藉此彼此鼓勵與陪伴再接再厲，繼續摸索、帶著孩子畫第二次圖，此歷程雖然辛苦，但卻最真實的面對了「什麼才是真實生活」的底線！

研究團隊作為課程者，思考該以什麼位置與方式支持辛苦卻堅忍不拔的學

校老師，在地的工作是去與木工師傅進行更仔細的溝通，理解並翻譯的「合理設計」的意思，請師傅提供了相關的具體範例照片，終於第二波學生設計出來的造型筆筒，受到師傅肯定「合理且生活環境是高度相關」。而現場三小時的木工課，讓學生們從討論、觀察木料、設計到實做，做出了筆筒、花器和衣架三種作品，也是典型的辛苦耕耘、歡喜收穫，最後並各自分享操作的心得。

此課程發展與實施的歷程以 FB 平台為輔助，參與協作的學校教師在課室內進行的教學上傳（照片、影片、設計圖），研究團隊、五味屋工作人員、孩子、地方業師，可事先完整且即時的掌握教育旅行參與者的準備過程，「見證」也是一種參與並產生感動與更投入的動力。

（三）弱勢偏鄉學習者社群的加盟、結盟

台東瑞源小學堂是當地社區協會執行的課後照顧據點，2014 年瑞源小學堂需要課輔班用品，尋求五味屋贊助，五味屋基於不直接救濟的價值，與瑞源工作人員商議「贏得模式」，而發展出「靠自己銷售賺取費用」的運作，進而促成了固定每月兩次的 2626 市集，以及 2015 年在市集中設置誠實商店延續銷售市集無法消耗的物資，收益作為小學堂運作經費。

瑞源小學堂的孩子常態參與二手物資的整理與販售，不僅促進綠色消費在利用的學習，無心插柳成為加盟店的經營模式。2015 年底五味屋與瑞源共同設計了見學之旅—「加盟店」回到「總公司」進行在職訓練的概念，課程學習包含商店經營所有項目（物資整理、店面擺設的 know-how）與倉庫批貨課程（考慮客群、定價、物品種類、品質），讓加盟店的孩子，在兩日的二手物操作中，完整的學習分析、歸納、判斷、團隊合作、表達等能力，所學並可以回饋到自身的店鋪經營與擺攤業務。

不僅台灣島內的移地學習，國際的參與者如美國長島大學與五味屋合作七年，研發出從單日到七天的學習方案，值得一提是澳門氹仔青少年及家庭綜合服務中心，為澳門高中生開辦「工作體驗」（Career Explorer）方案，規劃五天至台灣進行移地學習兼顧旅遊，以兩天兩夜在豐田村融入工作體驗學習。與澳門工作人員討論後，規劃「模擬正式的工作與求職」的課程，五味屋提出提供三個社區業師及工作體驗的介紹與要求，澳門高中生在詳細閱讀後，撰寫履歷表與申請書，介紹自己並說明想向這位師傅學習的動機，在接獲正式錄取通知書後，行前還需在澳門當地進行「職業訪談」，譬如來台向木工師傅學習的同學，必須先訪談一位澳門的木工師傅，了解其工作狀況，包括工作內容、薪資、工

主題文章

時、挑戰等等，做成小組的報告。我們提供了木工、複合式工作（農事、營造、民宿、庶務）及二手商店經營等三項體驗，由三個社區據點和業師設計實習內容，營造「師徒制」的感受，不只「學做事」，更向「學習師傅這個人」，包括風範、思維、專業、態度等。前後有「拜師」和「謝師」以及學習經驗分享的設計，扎扎實實地成就了兩天的工作體驗。

柒、結果與討論

本文從議題融入環境教育的非學校型態課程開發為主軸，將有地方感與兼顧生態生計的環境教育，為台灣開創新的模式，以對應台灣新課綱議題融入不易與 SDGs 永續生活的現代性需求，豐田五味屋將跳脫實體的人、文、地、景、產是有待構造的素材（material）而「善用」豐田村的獨特樣貌以使教育產生不同的樣貌，結合生態生計的環境教育、促成在地產業樣貌的改變，奠定微型與共好經濟操作。客制化與差異化的課程設計，因應各教育階段、地域、學科... 真實接應，不用「直接／現成的教材」，與對環境意識與議題有動能教育者，展開課程協力研發行動-成為關係人口，等待著心繫著學習主體臉孔的教育者增能後，運用於自身教學，而非一無臉孔的（faceless）教學設計，才得以變為產生教育功能、服務於課程的教材。於是「教材」、「課程」跟「學習主體面容的確認」是逐步但一同在課程的對話中被澄清與成立的。

以教育小旅行為媒介的關鍵性課程發展策略，發展了穩定運作模式，因此模式為創新、在地性操作需透過行動循環持續修正策略，尚未能宣稱為「成功」模式，但從生計層面的開創在地微型經濟與促成關係人口流動與改變等層面，產生的影響力已經展現雛形與樂觀的樣貌。

有地方感的環境教育在此歷程中實現：豐田的在地人，觀看外地人在移動到豐田前，需要投入這麼多付出、準備、展現的力量促成「向村莊學習」的虔敬態度，在地人更體會到自己生活的村莊值得尊敬——有地方感、價值感的氣氛在此課程中呈現。其次，這是一個典型的互動式、生成式（becoming）課程，對方老師不知道豐田的師傅們的回應會是什麼，豐田師傅則不知道對方會設計什麼菜單或作品，彼此在認識與探索中不斷推進彼此的共識與關係。

美國生態哲學家 Bowers（2006）所謂共有文化在五味屋的教育小旅行中展現，從「向未來創造」（而非從過去傳統汲取）的新方向性重新定義共好；該「共好」是在生計活動模式的創新、新社會關係的創造、社區生活與農事活動的參與中達成，從產業及生產活動中建立人與環境的新關係。「共好」不是口號，是

每一次在考量涉身其中參與者之共同目標與異質性後，必需在活動設計中在多元參與者身上被實踐出來的：「在地孩子」各自依其發展狀況、學習階段及五味屋與其共同設定之學習目標的差異，賦予一定任務，包括：參與活動、帶領小組、節目展演、規劃方案、生活庶務協助等，甚至與大人擔任某次小旅行的共同主責者；「家長」依其自身專長（木工、烹飪……）、興趣或願意貢獻的方式，靈活扮演角色，他可以在某個社區闖關「關主」角色中分享其生命閱歷，亦可能擔任交通接送、看頭看尾、安全秩序維護的角色；「外地學校老師」則獲得一個適合執行實作型環境教育方案的場域，以及課程專家（第一作者）就其學校或班級屬性與需要，共同設計客製化的環境教育議題融入的課程與教學；「外地學生」則獲得體驗鄉村生活，在移地學習中創造生產獲得遠方學伴的深度參與，而非僅消費觀光的走馬看花。的確，不同參與者的經驗意義是不同的，當所有的設計思考回歸到不同身份且有個體差異的人身上時，我們就有條件創造有感知的學習和不一樣的相遇。

其次，「小旅行」一開始並未刻意對應一〇八課綱中「核心素養」的三面九項，卻發現其實一一符合「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」的內涵，原來一進入真實生活與社區場域、置身於特定任務與問題解決情境中，學生自然啟動的主動學習者，他將在與人合作、符號表達、系統思考、多元文化的理解……等過程中，涵養自身成為「終身學習者」。

當教育者充滿教學的熱忱與想法，想要跨越教與學疆界時，五味屋和豐田村會想盡辦法支持他實現他的教育夢想，在此過程中，不同領域教育者結盟，與非典型教育者（在地業師）共築學習組織，「向鄉村學習」與「跨越學習疆界」的教學實踐不是紙上談兵式的教師專業增能，本文期許這樣的模式在台灣，不但能建立議題融入的典範，更能落實環境教育達到 SDGs 永續目標，匯聚台灣充滿實踐能量教育者同村協力為台灣教改找新路。

參考文獻

- Lewis, O. (2006)。貧窮文化：墨西哥五個家庭一日生活的實錄（丘延亮，譯）。巨流。（原著出版於 1959 年）
- Peet, R. (2005)。現代地理思想（王志弘、張華蓀、宋郁玲、陳毅峰，譯）。群學。（原著出版於 1967 年）

主題文章

- 王俊斌 (2011)。論 C. A. Bowers「共有文化」取向的生態教育理念及其應用。**教育科學期刊**，10 (2)，1-20。
- 王前龍 (2015)。從九年一貫到十二年國教課程總綱：學科取向的政策轉向與學生取向的理念出路。**臺灣教育評論月刊**，4 (5)，32-35。
- 王順美 (2014)。探索環境教育的背景脈絡及其概念。**教育論叢**，2，1-16。
- 李孟娟 (2006)。**國小教師重大議題融入教學之課程實踐研究——以環境教育議題為例** (未出版之碩士論文)。國立臺南大學教育研究所。
- 李曉菁、林煒舒 (2018)。「生態與環境想像」通識課程的行動學習歷程。**環境教育研究**，14 (2)，91-120。
- 施又瑀 (2018)。國民中小學環境教育議題融入課程之探究。**臺灣教育評論月刊**，7 (10)，76-84。
- 洪如玉 (2012)。安居與否？批判地方教育學與相關爭議之探究。**台灣教育社會學研究**，12 (1)，43-73。
- 洪如玉 (2016)。從地方教育學觀點探討跨議題融入課程與教學。**課程與教學**，19 (2)，83-102。
- 夏林清 (1993)。**由實務取向到社會實踐：有關台灣勞工生活的調查報告**。張老師。
- 國家教育研究院課程與教學研究中心 (2019)。**議題融入說明手冊 (定稿版)**。國家教育研究院。
- 黃嘉雄、黃永和、張嘉育、鄭淵全、白亦方、田耐青、方玉如 (2011)。**新興及重大議題課程發展方向之整合型研究整合型研究計畫研究報告**。國家教育研究院。
- 楊俊鴻、蔡清田 (2018)。議題「融入」或議題「關聯」？局內人／局外人的觀點。**臺灣教育評論月刊**，7 (10)，22-25。
- 楊冠政 (1997)。**環境教育**。明文。
- 楊嵐智、高翠霞 (2019)。環境教育議題融入課程的回顧與展望。**教育研究與發展期刊**，15 (2)，1-25。

- 榮芳杰(2015)。**環境教育融入社區參與工作的經驗**。**環境教育及訓練電子月刊**，**95**，7。
- 劉欣宜(2019)。**議題融入教學實踐之案例探究與啟思**。**台灣教育**，**717**，65-71。
- 劉記帆、楊育寧、張珈瑛、謝沛綦(2019)。「減塑」議題融入課程教學實踐省思。**臺中科大體育學刊**，**15**，74-85。
- 顧瑜君(2014)。**尋找教育的鄉村性**。**教育人力與專業發展雙月刊**，**31**(5)，41-49。
- 顧瑜君、吳明鴻(2017年12月16-17日)。**讓實驗教育扎根於台灣偏鄉處境的人文生態路徑**。2017年實驗教育國際研討會，臺北市，台灣。
- 顧瑜君、吳明鴻、董盈君、石佳儀(2017年11月11-12日)。**以村莊的生活為基地的環境教育模式創新——台灣東岸鄉村為例**。2017年第八屆兩岸四地可持續發展教育論壇，香港，中國。
- 高翠霞(2002)。**論析環境教育研究方法與議題趨勢**。**環境教育學刊**，**1**，55-81。
- Bowers, C. A. (2006). *Transforming environmental education: making the cultural and environmental commons the focus of educational reform*. (revised edition) [Audiobook]. Ecojustice Press. <https://cabowers.net/pdf/TransformingEE.pdf>
- David, A. G. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher* 32(4), 3-12.
- Ervin, A. M. (2005). *Participatory Research*. In *Applied Anthropology: Tools and Perspectives for Contemporary Practice*. Pearson, Allyn and Bacon.
- Gibson-Graham, J. K. & Miller, E. (2015). Economy as Ecological Livelihood. In K. Gibson, D. B. Rose, and R. Fincher (Eds.). *Manifesto for the Living in the Anthropocene* (pp.7-16). Punctum Books.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: social research for social change*. Sage Publications.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for

主題文章

- place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40, 619-654.
- Gruenewald, D. A. & Smith, G. A. (2014). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. Taylor & Francis.
- International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (1970). *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*. <https://portals.iucn.org/library/node/10447>
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. C. & Krasny, M. E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229-250.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. University of New York Press.
- Smith, G. A. & Sobel, D. (2014). *Place- and Community-Based Education in Schools*. Routledge.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Orion Society.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perceptions, Attitudes, and Values*. Columbia University Press.
- Tuan, Y. F. (1975). Geopietty: A theme in man's attachment to nature and to place. In Lowenthal & M. Bowden (Eds.). *Geographies of the mind* (pp. 44-56). Oxford University Press.

Using Ecological Livelihood Activities to Integrate Environmental Education Issues into Teaching:

The Example of a Mini Tour to Five Way House in Feng-Tian Village, Hualien

Yu-Chun Ku* Ming-Hung Wu**

Cross-domain integration, life practice, and environmental sustainability (SDGs) are topics of concern and active practice within Taiwan's education recently at various stages. This study uses developing learning cases in a rural community in Taiwan as an example to explain the achievability of the two broad targets: (1) the integration of local life and ecology, and of livelihood with environmental education curriculum and teaching; and (2) a stirring up of the conversion of community resources and promotion of the construction of cross-regional learning communities through the operation of "rural education trips."

An outlining of the current condition bound with environmental education in Taiwan was first introduced. Then a clarification about the situation of "integrating social issues in instruction" in school curricula and teaching practice followed. Next, a proposal on a theoretical approach to the place-based environmental education under a critical ethnography and action research was applied to explore how an environmental education development could be emphasized with the livelihood. It is a development to respond to the characteristics of rural areas and the situation of children from low socioeconomic backgrounds, in order to get those students to be "lifted" through the learning process.

This case study integrating the school-type education with a non-school-based experimental education, which not only responds to the challenge of "issue integration" in the new Curriculum Guidelines in Taiwan from 2019, but also contributes to the "common good" action expected by its 12-Year Basic Education.

主題文章

Keyword: ecological livelihood, place-based education, rural education
environmental education, integrating social issues in instruction

* Yu-Chun Ku, Professor, Department of Natural Resources and Environmental Studies, National Dong-Hwa University

** Ming-Hung Wu, Research Assistant, Department of Natural Resources and Environmental Studies, National Dong-Hwa University

Corresponding Author: Ming-Hung Wu, e-mail: normancomplex@gmail.com