

本土（化）教育的另一個出路—— 「村」的「氛圍」與「尊嚴」

林民程*

摘 要

以往借用西方批判理論的本土教育論述尚未本土化，使得當前本土教育顯得淺薄空泛，並披上破壞族群的汙名色彩。因此，本文企圖將具有基本教義性質的本土化教育過渡到具有公民行動性質的在地化教育。以「村」的語境與G. Böhme的氣氛美學做為根基，論述學校空間「氛圍」與「尊嚴」之形塑。將以往從課程面向進行的本土教育，往空間面向移動，企圖形塑學校為「美學的權力機制」，在被功能化與升學主義宰制的學校空間文化中，重建人與物的尊嚴。「氛圍」訴說空間是會說話的；「尊嚴」則蘊含將物的形、色與質感往最適當的位置去安置的行動。本文以學校工作現場的隱聞（默會）知識做為組織與分析要點。文末以一所國中推動「社區有教室」課程的實踐經驗做為說明。

關鍵詞：氣氛美學、生態美學、鄉愁、社區有教室、隱聞（默會）知識

* 林民程，臺北縣鶯歌國中社會領域教師

電子郵件：Matt5923@hotmail.com

投稿日期：2009年7月20日；修正日期：2010年3月2日；接受日期：2010年3月12日

Contemporary Educational Research Quarterly
March, 2010, Vol.18 No.1, pp. 77-110

An Alternative of Indigenous Pedagogy: The Atmosphere and the Dignity in the Village

Min-Cheng Lin*

Abstract

The western critical theory which was used to construct the Taiwan indigenization education theory has never been indigenized, therefore it makes Taiwan indigenization education show only superficial and has been politically stigmatized for increasing ethnic struggle. This article attempts to build the discourse for connecting indigenization education which based on Taiwanese essentialism and the localization education which based on civic participation. The discourse about the atmosphere and the dignity in the village, which partly derived from Gernot Böhme's Atmosphere Aesthetics, tries to construct the aesthetic power mechanism in the school. Mostly indigenization education in Taiwan always focused on curriculum aspect, but this article emphasizes on space-reconstruction aspect and tries to liberate students and teachers from the functionalized school cultural space which dominated by Taiwanese education fanaticism. 'Atmosphere' indicates that the spaces would 'speak', and 'dignity' refers the action to make the most proper arrangement for the shape, color and nature in the space. The tacit knowledge from the practicing 'The

* Min-Cheng Lin, Teacher of Social Studies, Yingge Junior High School, Taipei County
E-mail: Matt5923@hotmail.com
Manuscript received: July 20, 2009; Modified: Mar. 2, 2010; Accepted: Mar. 12, 2010

Classroom in the Community' curriculum in a remote junior school was analyzed for reiterating this new path.

Keywords: atmosphere aesthetics, ecological aesthetics, nostalgia, The Classroom in the Community, tacit knowledge

壹、前言

行政院於2008年7月發布了「國民中小學本土教育要點」(教育部, 2008), 此種宣示具實質意義, 但政治意義更大, 其內容包括「增進本土文化、環境與人文特徵認識, 並培養保存、傳遞及創新」、「培養本土活動興趣, 激發學生愛家、愛鄉及愛國之情操」、「培養本土問題意識、強化生態教學與國土保護知能, 養成主動觀察及問題解決之能力」、「尊重多元文化, 促進社會和諧」、「培養本土語言聽說讀寫之基本能力, 有效應用本土語言», 以及「提升欣賞本土文學作品能力, 體認本土文化之精髓」等。這些要點除了重新揭示最初在2003年民進黨政府對本土教育的期待與落實要點外, 最大的意義在於本土化議題即便在政黨輪替之後, 亦具有深厚的資本與動能來持續此一議題的發展。

「本土化」的概念是在1990年代初期^①解嚴之後, 環繞在反對運動的諸多議題之一。這些議題中, 與本土化較為相關者, 包括去黨國霸權、社會民主化(包括反父權與男女平等), 以及主權獨立等議題。當時的教育研究者也曾運用了Althusser、Gramsci、Foucault、Habermas和Bourdieu等人在知識社會學與文化研究的理論去解構國家與人民(在教育方面)之間的關係; 他們批評以往國民黨的霸權支配了整個社會與教育文化, 以及對主體認知的誤導(王錦雀, 2001; 莊淑琴, 2002; 馮朝霖, 2002; 黃武雄, 1995; Pan & Yu, 1999)。

所以, 「本土化」一開始便被反抗運動披上「政治美學化」^②的外衣, 不

① 學術上的本土化運動, 更早在1980年代初期由楊國樞與文崇一(1982)發動, 不過, 那時叫「中國化」不叫「本土化」。

② 「政治美學化」一詞首度出現在W. Benjamin〈機械複製時代的藝術作品〉(許綺玲譯, 1999)一文。這種美學展現出一種不靠暴力, 也不是命令式的權力, 但是它

過在扁政府執政晚期，這個詞語卻逐漸帶上了汙名化的性格。此概念一方面成爲政治發展中本土化運動的終極目標，一方面又成爲政治鬥爭的工具：它被用來區分誰是本土、誰是非本土，用以掘取政治資源。在2000年第一次政黨輪替之後，「本土化」的美學效果加速根植，也變成了政治正確的指標；不過，其後卻在政治經濟事件與問題叢生下，被操弄成藍綠陣營分水嶺，於是，本土化運動開始披上了分裂族群的汙名。是以，本土化教育在不同政黨執政的縣市，也遇到了不同的助力與阻力。

本文之目的有四：一是重新審視本土化與本土（化）教育的內涵，企圖指出本土運動會遇見的障礙與迷思；二是論述本土化與在地化、本土與鄉愁的關係，企圖爲本土（化）教育另闢蹊徑；三是提出新的實踐概念：以村的氛圍與尊嚴來雕琢學校使之成爲美學的權力機制，以承載本土化運動的動能；四是以筆者在○○國中的實踐經驗做爲說明。

貳、「本土化」的三層意涵

在臺灣，「本土化」一詞的運作依據由抽象到具體的層次，通常具有三種涵義：一是主體性的追求；其次是做爲政治上以主權獨立之政治議題爲核心而對何謂「臺灣人」（或「新臺灣人」）所做的建構；第三是鄉土或在地文化的再現。就主體化的追求而言，「本土化」一詞涉及某一特定空間之相關意涵與關係的啓動，某一特定領域下，自主性行爲的肯定、型構與展現（葉啓政，

「撞擊人的心境、影響心情、操縱情緒、引發情感…比任何其他暴力更不可見，更難抓得住。……意即用表現來取代權力！……以美學代替政治……召喚氣氛來進行權力的自我導演及發展。……政治美學化的高峰則是【藉著電影、電視、音樂、通訊與廣告之混合所進行之】大規模的、戲劇性的大眾總動員」（Böhme；引自谷心鵬、翟江月、何乏筆譯，2003：14-30）。

2001a)。它對此空間周圍的權力進行解構，試圖（持續去）融入本土「在場」的脈絡，建立一個相對合理的權力運作機制。

基本上，「本土化」是批判後殖民主義之後，在社會實踐時所持的觀點。例如，後殖民主義的代表人物Said（2003）在《東方主義》（*Orientalism*）一書中所討論的：

透過一些學說（doctrines，又有原理、教條的意思）與論文所闡述什麼是東方或東方的【人、事、物】，東方主義便「學術地」（此引號為筆者所加）存在這些論述之中。[……]東方主義是一種立基於本體論或知識論上的思想類型，用以區別何為「東方」與（大部分使用的情況是）何為「西方」。因為為數頗大的作者，包括詩人、小說家、哲學家、政治學家、經濟學家與帝國的管理者們（imperial administrators），在發展其關於東方、或東方的人們、習慣風俗、「心靈」、命運等等議題的理論、戲劇、小說、社會描畫和政治論述時，便先入為主的採取一基本的東方與西方的區別立場。[……]它（指東方主義）「是（is）」——而非「說明（expresses）」——一種意志或意圖，一種想要去理解，有些時候是去控制、操弄、或甚至是兼併（incorporate），什麼是【與我們西方】完全不同的世界。（Said, 2003: 2-12）^③

內容即是說明在西方社會所定義下的「所謂的」東方社會，是有利於西方社會「去控制、操弄、或甚至是兼併與西方完全不同的世界」。本土化的意涵即從此點上做延伸：在西方文化霸權下、黨國霸權下或資本主義霸權下所定義的臺灣社會，是有利於這些霸權去控制、操弄、或甚至去兼併臺灣本土社

③ 括號【】內的字為筆者所加。

會，所以，本土化就是在反這些霸權，重塑一個意識自主、行為自主的臺灣社會。這層意義的實踐，首先便是主張對國外重要之教育理論需加以反省批判，以求適當的定位與借取（余安邦，2007；林秀珍，1999）。而且對西方理論不應該：

停留在單純地接受或平凡的介紹之中；停留在「進口概念」的遊戲之中，而缺乏實驗與轉化的勇氣，缺乏厚度與獨特性，……【在地的現場工作者】應該更積極地將個人的、在地的特殊經驗與概念的工作連結起來。（何芝筆，2004：24）^④

其次，此意義的實踐便是在（以下的）政治與社會文化上。

第二層面是政治中關於主權獨立的議題下，有關臺灣人與新臺灣人的論述。本土化一詞指涉與辨證的內容光譜會從「政治的美學化」涵蓋到「政治的汙名化」，這些帶著濃厚情感／情緒的議題或詞語包括了悲哀的臺灣人、悲情、外來政權、過客、禁止臺灣的人民說河洛話、客家話，禁播布袋戲、霸權中國、武力併吞、焦慮、民族主義、偏狹的省籍意識、福佬沙文主義、希望、期待、跳脫舊有的統獨思維、族群融合下的臺灣人、新時代臺灣人的使命、藍綠之爭、省籍族群動員、煽動的語句、誇張仇恨的政治語言、人民的選擇、人民的勝利、人民的正義、「是呷臺灣米、飲臺灣水的臺灣人」、普世的永續的民主主義、封閉的破碎的民族主義、公民意識、社區意識、虛構的民族主義、認同土地、臺灣優先、認同民主等等（向陽，2008；新臺灣人文教基金會，2008；廖志恆，2002；臺灣總統網站，2008）。一開始，臺灣人／新臺灣人還不是什麼有系統的定見或論述（張茂桂，1999），但在往後的幾次總統大選，候選人們都不得不去回應這個議題。因其政治上的意涵遠超過教育上的意涵，

^④ 括號【】內的字為筆者所加。

我們在此不擬深入討論。但筆者指出本土化會具有此種臺灣人與新臺灣人意涵的理由在於，任何對本土化教育中主體性意涵或鄉土文化重現意涵的討論，都會有「自動化」的管道通往臺灣人／新臺灣人的「三稜鏡」（或說是政治論述機制），而散射出從悲情、藍綠、人民的勝利到族群融合等光譜。當我們在從事與檢討本土化的論述時，不得不去警覺此種被政治「工具化」或「美學化」的意圖。而本土（化）教育就應該從政治上藍綠兩極化的光譜，拉回到鄉土（問題）意識的基點上來談，因為這是不論中國意識或是臺灣意識，最最基本的出發點（吳俊憲，2006；黃光國，1987）。

第三層面鄉土或在地文化的再現主要是本土化的落實面向，包括制度層面上母語教學的落實、小學與中學社會學科中關於臺灣史地內容的增加、重要考試（如國考或基本學力測驗）臺灣史地題目的增加，以及關於高等教育中原住民族群與語言、臺灣研究、客家文化研究等相關系所的成立；在社區層次上，關於地方文史工作室、社區發協會、地方政府所發展之特色產業促進觀光活動，例如，宜蘭童玩節、金山的甘藷節、屏東的鮪魚季、西海岸各縣市的媽祖遶境、或關於放天燈、搶孤、蜂炮等傳統習俗的再現；在娛樂層次上，關於閩南語、客家語、原住民語等電視節目與電影的增加，以及在八點檔與九點檔連續劇、甚至卡通的配音逐漸還原國、閩、客語在臺灣現存生活中實際使用比例，使具有鄉村性格的人物，活靈活現地出現在電子螢幕上，例如，民視一系列的連續劇或新近的電影「海角七號」；公視關於眷村生活的戲劇；在學校教育中關於鄉土教材的發展與鄉土教學、社區學習活動或海洋教育等。這些都是鄉土在地文化的再現與再創造。但是，我們必須反省所有本土的「再現」都是正面的嗎？本土是否有、或是如何有更深的創造力呢？

事實上，臺灣學界對本土化的探討著力頗深，但存在一個極大的缺陷。首先有楊國樞（1993，1997）強調本土化研究必須使研究者與被研究者之間產

生高度配合、調和、符合、契合的研究方法、過程與知識脈絡，這便是具有經驗—實證取向的「本土契合性」(葉啟政，1997，2001a)。其次有葉啟政(1997，2001b)企圖在實證取向之外，主張本土化研究不應只是一味地向被研究者「契合」，而應以「哲學人類學」的視角檢視東方與西方研究在本體論與知識論上的預設，對本土研究對象提供更具啟發性與創造性的解釋，稱之為「本土性迴轉」。筆者以為，葉氏的主張是歷史詮釋取向的。⁵依Habermas(黃瑞祺譯，1986)將知識分為實證經驗—分析的、歷史的—詮釋的，以及批判的類別來看，關於前二種知識之本土化在臺灣已經有極深的討論，但就是缺乏對批判理性內容的本土化討論。也就是說，我們應該要問Althusser、Gramsci、Foucault、Habermas和Bourdieu等人對西方霸權或資本主義發展進行批判時的「提問方式」與「攻擊方式」，也適合用在臺灣嗎？在哪些條件下適合、哪些條件下不適合呢？筆者以為，我們還需要有一個「左派人類學」或是「反抗文化的人類學」來檢視東西方反抗文化的預設，才能成就更為契合、更具啟發性、更具社會重建效果的臺灣反抗文化，或是臺灣左派。本土化是臺灣左派論述脈絡的延續，但是依筆者過去幾年來國中教育現場的工作經驗顯示，那些持西方左派理論的學者攻擊當前臺灣教育的論述(包括批判教育學)，都很難在國中現場實踐。筆者以為這不只是國中現場有問題，臺灣的左派也有問題！筆者近幾年來嘗試檢討西方左派論述在國中現場的實踐限制，⁶企圖發展較具可實踐性的反抗與重建論述，本研究就是一項嘗試。

⁵ 蔡明璋(2004:222)認為，葉啟政可能是「用力思考本土化的『最後一人』」。不過，筆者認為本土化尚有一大塊未開發，還缺許多人。

⁶ 例如，此項行動與研究中，筆者便提出一個預設問題：在升學主義無法從國中環境消失的條件下，如何在國中進行本土(化)教育(或「社區有教室」)計畫？本文就在為此問題提供一個解答。

參、本土化與在地化

與「本土化」相近的語詞是「在地化」，但「在地化」比「本土化」一詞似乎更具有政治上的包容性。一般來說，「本土化」與「在地化」在英文裡共享同一個單辭「**localization**」，但弔詭的是，「在地化」一詞幾乎完全脫離了臺灣政治中，關於臺灣人與新臺灣人的論述，而變成了與全球化相對之公民社會下公民行動的主要術語。這一點可在網路上的搜尋軟體分別輸入「本土化」與「在地化」二詞，便可發現兩者在臺灣政治上與社會科學上的不同「意指」。究其原因，應是「本土」二字所具有的草根意味，讓他同時又具有英文「**indigenization**」字詞中所具有的「土產的；土著的；本地的；生而俱有的；固有的；內在的」（Yahoo!奇摩字典，2008）意思，也因此，具有些許的排他性意味。而「**localization**」則是指向一個區域內之活動，並無政治上的排他性。是以，「在地化」是可以包容「本土化」的後設語境，也可以做為本土化教育上免除「政治工具」干擾的問題意識的思考起點。

不過，本文無意排拒「本土化」，相反地，本文意圖投放本土化與全球化之間對話的踏石；而這個踏石就是「在地化」。我們借用Giddens（2004）的結構化理論（**Structuration Theory**）來進行說明。

「本土化」（自此以英語的「**indigenization**」做為語源）的語境涉及在地行動者的「本體性安全」（**ontological security**）。它呈現出了行動者「對所處之自然與社會世界的信心或信任，也包括了自我認同與社會認同這些衡量基本存在的要素」（Giddens, 2004: 375）。因為「基本教義」對基本存在要素的強烈認同感，因此我們乃論斷本土化具有基本教義意涵。「在地化」的語境除了具有本土的意涵外，還涉及對主體在場、日常生活途徑、區域性的、自然而然的實踐性、因地制宜性與常識性（林俊男，2000）。不過，雖說它具有自然而然的

實踐性與因地制宜的常識性，在地的行動者並不是只依常識行動就可以永遠無風無浪，因為在地的行動者常常會受到全球系統的擾動影響，例如，石油、糧食危機及美國次級房貸案所引發之危及個別行動者的經濟危機。是以，在地與全球進行系統整合或權力對抗的過程中，存在著一個「區域化」(Regionalization)的力量，使得行動者所處的不同互動場所之間或之內，在時間上、空間上，或時空兩者上產生差異(differentiation)(Giddens, 2004: 376)。這種「差異」的產生不論是有意圖的或非意圖的，都需要有在地化的論述來為行動者既存的或變遷中的行動做解釋，並規劃下一步行動。

具有本體性安全或曰基本教義性質的「本土化」，要如何將其能量適當地透過與全球化做辯證的「在地化」力量來轉化，以證成其存在的意義？又，本土化教育在面對「區域化」力量致使不同場所在不同時空產生差異、分化時，要如何才能不至於使行動者陷入疏離狀態，而能持續自由地追求主體化？我們認為，這必須從「本土」二字的語境進行理解。

肆、本土與鄉愁

臺灣社會中的「本土」二字，事實上帶著濃濃的鄉愁(nostalgia)。^⑦鄉愁可以說是一種已經失去，卻又不可復得(the inaccessibility of the past)的認知(陳淑卿，2004：3)；又是種「無定址奔瀉的種種氣氛，身體被置入其中，且為深切撼動的模式所襲擊、所擄獲」(Schmitz, 1969: 343；轉引自谷心鵬等譯，2003：18-19)。在快速變遷的人類社會裡，常常見到的是物換星移、滄海桑田、人事已非。而「本土化」就是一種對鄉愁的回歸、對本源地的持續探

^⑦ 鄉愁可以分為離鄉背井的「地理上」或「形體上」的鄉愁，以及農田在工業化與都市化後始，兒時記憶不復存在之「心靈上」的鄉愁(陳雅琪，2007：10)。本文指的是後者。因此就算沒有離開故里，也會有鄉愁的出現。

尋。這種想法類似Camu所描述希臘神話中的故事：Sisyphus因為觸怒了Zeus，被罰由山下推一塊大石上山；但是，大石一旦到達山頂，大石又會自動滾下來，於是Sisyphus只好重新努力推石上山。鄉愁的回歸類似於Sisyphus這樣與命運做永恆的對抗，儘管你放棄或是怯於面對命運，但命運依然會重新降臨你身上逼迫你去面對；鄉愁即便是沒有歸鄉之路，但是想要找回這種熟悉的、透明的渴求，並且得以與之合而為一的那個世界的慾望依然存在（吳叡人，2001：65）。是以，「本土」二字又常常帶著濃厚的「悲情」性質。

在鄉愁的濃郁氣氛下，總隨之浮現的是臺灣原初的自然世界。臺灣過去50年來快速的工商業成長所帶來最大的犧牲之一恐怕是人與大自然的和諧關係。廣大的田園變成了都市，可以「摸蛤兼洗褲」的田邊水道變成了臭水溝，故鄉的林蔭小道為了拓寬成大馬路而砍伐了蔓延數公里的高大路樹，為了蓋房砍了具有社區精神象徵的大樹。原本清晨充滿霧氣的田野在地下水狂抽與地表大量水泥化下，已不再有這浪漫、神秘的面紗。所以因為鄉愁所帶領出來的，除了峰迴路轉的人事歷史情結、純樸的村民情愫之外，還有原始的常民的大自然風貌。

但是，這種對過去不可復得的認知並不會一再陷入愁緒，它另一層的積極意義便是在對鄉愁的回味中，藉著故鄉「原韻」(aura)再現，會變成一種無窮無盡可欣賞性、可創作性，或重探另類歷史的泉源（張旭東，2002：63；陳淑卿，2004：3）。Fritzsche（2001）在研究法國革命史時發現，對過去的失落感或深度憂鬱感反而促使法國人重塑其在時間中的主體性，也就是讓現在的法國人找到他們當下的歷史定位，於是過去自我的災難、事件與哀逝不是零散的、無意義的意外，反倒是重塑特殊意義的主體之要件（陳淑卿，2004：5）。可以說，鄉愁的化解其實就是生命的安頓之處。以下我們將嘗試走出這種「不復擁有的憂鬱之感」，藉以重探並重塑臺灣校園教育場域在過去與未來時空脈

絡下，所建立當下的主體性，也就是自我定位。分析的題材主要是教學現場的默會知識，並夾雜一些理論做為註解。

在臺灣社會裡，鄉愁隱含著「村」的「氛圍」與「尊嚴」。有一首兒童歌曲最能勾起我們的鄉愁：

我家門前有小河 後面有山坡 山坡上面野花多 野花紅似火 小
河裡有白鵝 鵝兒戲綠波 戲弄綠波鵝兒快樂 昂首唱情歌（我家
門前有小河）

其背後的意義是大自然下的田園生活樂趣。首先，它引起了大家強烈的生活感覺；其次，歌曲中的影像在紅色（野花紅似火）與綠色（山坡、綠波）的強烈對比下，由視覺引起了強烈情愫，而小點白色（白鵝）在強大綠色（綠波）的映襯下，則帶給我們輕快跳動的音符；第三，「戲水、快樂與情歌」則是由聲音引發的屬於人性的強烈情愫。從這首歌中，我們可以分析出三大重要的元素：首先是「村」的語境：一個少有工作與人口壓力、簡單樸質的生活樣態，有著與世無爭、安居樂業、與大自然調和的自主的生命基調。其次是濃郁的「氛圍」(atmosphere)：人的感情在這個場域裡四處扎根。第三是空間的「尊嚴」：家門、小河、山坡、野花、白鵝各有其適當的位置與色彩排列，可獨立，可相映，卻又自在、自然。隨即我們將進一步闡述「村」的「氛圍」與「尊嚴」，乃是由具有基本教義與悲情特質的「本土化」，往具有公民行動性質的「在地化」擴散與滲透的中介載體。

為什麼本土化教育要進入一個對「美學的空間機制」的討論呢？首先，「周遭的世界、環境的性質決定個人的處境，沒有人對自己的處境是漠不關心的」(Böhme；引自谷心鵬等譯，2003：27)。其次，「人的自存感在自我存在與自我感受方面原來是具有空間性的。身體在感受自身的同時，也在感受我們在某種環境中的感觸、我們在此地的情調」(Böhme；引自谷心鵬等譯，

2003：19)。第三，以往臺灣的本土教育在處理「時間上」的主體性較為嫻熟，例如，口述歷史、文史工作室、某些慶典的再製與美學化、或是政治上符號的改變，可是本土教育在處理「空間上」的主體性則較為薄弱。因此，本文企圖將以往在時間軸處理的本土教育議題拉到空間軸來處理。

伍、「村」的語境⁸

「村」代表一個空間上的範圍，沒有一定界線，也是濃厚情感的朦朧邊牆。村落裡採用原生材料（如石塊、土塊、稻稈或麥稈、木頭或金屬）建造人造物（如房屋、籬笆），其間，自然物（花、草、樹木、山丘等）錯落有致，飛禽牲畜悠閒自在。村子周圍是供放牧的牧場、耕作的農田、捕獵的湖海與山林。「村」的語境會帶出家鄉、鄉下、部落、離城市有點距離、田園、自然生態豐富、農夫、漁人、獵戶等人為生態空間與人的活動的意涵；它可以界定空間與俗民活動。「村」的意涵的重現，是過去臺灣本土化教育，尤其是其中的鄉土教育的核心。

過去臺灣在校園中的本土化教育，也常常是在鄉愁的再現上打轉。例如，將課程帶到地瓜、老樹、廟、海產、小吃、老街上面，讓小孩子回味以前大人的生活。但是，這種再現常常只是回應國家觀光與商品市場的發展現況，使得某些課程變得淺薄、即興、發展性弱、大拜拜（林民程、余安邦、王玲，2003）。況且，有些本土已存在之人、事與物未必就是好的。例如，過去充滿雞糞、鴨便、牛屎的鄉村步道、老鼠四竄、蒼蠅屎結滿電燈電線的土塊屋（土角厝）、霸道的父權（或祖權）、祭拜中的燒金紙、佔馬路來辦婚喪喜慶、賣哭的孝女文化、嚼檳榔吐檳榔汁的習慣、或是在臺灣人死埋葬之地是否太過凌

⁸ 本文乃一啟發性味道甚強的文獻，並不擬將村、氛圍、尊嚴等名詞做嚴格的「概念」界定，而闡述其「語境」以增加外延，避免意涵內縮。

亂、或是在飛機上大聲喧嘩的臺客旅行文化，卻少有人在本土教育中加以批判。我們發現鄉愁的「回溯機制」，會自動把不好的事物過濾掉、並且自動美化了他們，使我們在談鄉愁時，常談好的，少談壞的；談到壞的，卻也還意猶未盡（例如，在「海角七號」中的角頭政治、粗話、不戴安全或戴安全帽不扣帽帶騎機車、責罵警察「為什麼只抓我不抓別人」、茂伯對孫子的父權態度、電子花車等這些為公民文化所拒斥者，卻令我們回味無窮）。因此，我們不必把本土擺在極神聖的位置，而應以一種批判性的態度與精神去貼近本土（林民程、余安邦、王玲，2003）。當我們在政黨輪替後，重新檢討自2000年以來的本土化教育時，應該要問：在現場工作的教師有了什麼改變？學校產生了什麼改變？社區呢？更大範圍的社會與國家呢？我們需要怎麼樣的本土化教育老師？我們以為本土化課程的發展不只是「村」的意涵的重現，而是同時帶著「村」的語境去面對當代的問題，那又是一個帶著批判與創造的轉化過程。

「村」的「氛圍」與「尊嚴」可做為本土化教育向在地化教育移動的發展策略之論述。它首先以「村」的語境來界定全球化或系統性議題的「區域化」範圍，例如，就當前全球與中央政府所推動的永續發展議題而言，當它在一個學校落實時，它處理的空間不可能過大，所以會以一種半想像、半實際的「村」的空間為對象，並開始與這個村內的鄉土民情做對話：有歷史的、有生態的思考軸線，它可以挑選永續發展下的子議題，如溼地、節能減碳或魚路古道的重修與維護做為發展軸。而且這組意象在說服學校教師共同來討論課程時，比一些教育與課程理論更好切入。在在地化的公民行動論述中，「村」便進入了「社區」的語境，這是本土化向在地化的第一層過渡。

陸、「氛圍」做為人為形塑的美學能量載體

「氛圍」是情感載體，而這載體不是具體物，它存在村落的自然物、人

造物、動物、人與神「之間」。村落因為有大地、蒼穹、諸神和凡人的交感相應，⁹而有了濃濃的情感味道。「氛圍」又是一種空間，它是由人與物及其所形成的環境在場之外射作用所薰染的空間。它又不是形體，也沒有確切的樣態、它具有空間性，是情緒的空間載體。「氛圍」既不是（既有封閉性的）客觀之物，但具有物性，又依附於物；「氛圍」也不是主觀之物，但是具有主觀性，又依附於某一主體（Böhme；引自谷心鵬等譯，2003）。所以，「氛圍」是一種「之間」；它存在主體與客體之間、存在形而上與形而下之間、在隱而未顯與具體呈現之間，在「幽」與「明」之間；以中國哲學中「氣論」中的神—氣—形三者關係來說，氛圍就是「氣」，「氣」是「神」與「形」的「能量載體」（何乏筆，2003，2007）。「氛圍」不是在人為之前的存在，而是一種可以人為形塑的存在；在鄉愁的氛圍裡，一些回憶的形象已經去蕪存菁，所以我們會忽略了存在原鄉中的惡習。而做為鄉愁展現下濃烈的氛圍，因具有自動「去蕪存菁」的「追憶機制」，因此又具有美學深度。所以鄉愁下的氛圍，是一種可以人為形塑的、美學／能量載體；一方面它可以如「神」一般充塞於宇宙之間，一方面它有可以有「形」的具體化為有意義的路名、墓誌銘、路標、拱橋、隧道、神廟、小丘、聖山、深河、清瀑、春雨、巨樹、老街、花叢等。

所謂「外射作用」，指的是物的形式會向外發生某種效用，物的顏色、氣味、形狀與質感都會向物周圍的環境輻射，可以算是「物的發音」（Böhme；引自谷心鵬等譯，2003：19-20）。Böhme（谷心鵬等譯，2003）發現，「在古典物的本體論中，物的形式【被】理解為此物與外界的分野以及此物對自身的包圍，即是物往內包圍出容積，而向外畫出界限」（p. 20）。這像是以往我們將學校或教室空間視為一個教育的容器，是不發聲的。不過，校園中的物與空間

⁹ 天、地、神、人四重性語出自Heidegger（鄒元寶譯，1995：116）。

不應該被視為封閉的物性來構想，校舍的建築型態、高偉的柱子、電線的拉法、石頭的擺設、柵欄設計的質感與顏色等，都是會「說話的」！

「氛圍」做為人為形塑的美學／能量載體，行動者開始會以「村」的隱聞（默會）的知識（*tacit knowledge*）做為扎根的基礎；隱聞知識是美學的現場工作者的知識狀態與知識類型——他們的知識是在工作過程累積而成的，它並不是理論化的知識（*Böhme*；引自谷心鵬等譯，2003）。「氛圍」形成的內容包括行動者以「現象學」方法對自身與周遭生活進行整體性關照，並以田野調查來追憶村人似水年華的鄉愁，並抱持著批判的態度來面對村民的惡習與醜陋，或面對特殊的歷史事件，同時去修正村民與周遭生活的倫理關係，並於諸種活動中呈現或確認村的精神世界。例如，學校開始邀請專家來對談，以100年或200年做為學校與村發展的時間軸，請生態、建築、歷史等相關專家提供學校與村最適合的發展方向，並開始將一些有價值的想法與做法和村民或學生分享，交換心得與經驗，也可以拜訪村裡有影響力的大老尋求共識，重新肯定村的發展精神；這樣似乎會有點敝帚自珍，但又非夜郎自大。他們透過志工隊的形成，來維護與保養濕地或古道。在在地化的公民行動論述中，「氛圍」便進入了「文化資本」與「社會資本」的語境，這是本土化向在地化的第二層過渡。

村的氛圍在校園空間上的開展，應該以庭園（或園林）的設計做為底蘊。學校要開展出她精神性的一面，對校園師生達到境教效果，則必須妥善處理自然美與藝術美的空間效果。環境可以在有意或無意識的狀態下決定我們的態度，像產生平靜或緊張、愉悅或不滿意。校園應是激發感情的設施空間，或感到愉快，或感到憂愁（讓性格憂鬱的師生也能對環境產生共鳴），或感到驚奇，或感到敬畏，或發思古之幽情，同時又是能安靜休息、和睦生活的場所。根據所激發的情感的不同，可把風景式校園分為田園的、莊嚴的、調和的、冥

想的、明朗的、陰鬱的和雄壯的等類型。校園中應該存有原野趣味的布置：協調的樹叢和粗獷的叢林、蜿蜒的小河或湍急的水流，排斥幾何形的修剪樹木，也不把常綠樹修剪成動物，讚揚自然生長的樹木。但是在校園中所見到的自然，應不完全等於大自然，那應是經過藝術加工而提高了的自然，使不論有無素養的人，都能從中共享其樂。這不僅使人思索，而且還給人以享受。^⑩

柒、「尊嚴」：人與大自然最適切的倫理

「尊嚴」指涉對美感不斷追尋的行動，在追尋當中卻又充實而安定；他／她／它／牠／祂既是目的地，可是又常常轉變成過程的意涵。對凡人而言，尊嚴如德國詩人Heidegger的詩：「人充滿勞績，但還詩意地安居於這塊大地之上」（郅元寶譯，1995：93）；對大自然而言，尊嚴將如「浪波泅泅去，松柏在山岡」（韓愈·條山蒼）般的充實安定。對人與大自然的關係，人若完全不參與，則無法彰顯大自然的美感，若過度參與，則大自然的造化將失去其充實與安定之感。這種人與大自然最適切的倫理關係——尊嚴，時而會自主地在鄉愁的「追憶機制」中呈現。

「尊嚴」就是給出一個空間與時間，讓物所以為物、讓人所以為人、讓神所以為神、讓天所以為天、讓地所以為地。Böhme^⑪認為：

當代生態學僅止於技術性與知識性的研究，卻忽略了人的感覺與感受，是許多環保法令的執行無以為繼的原因。所以Gernot Böhme（2003）提出了「氣氛美學」，主張「自然本身不是追求的目的，而是以humanized nature為目的。人為與自然並不是對立的關係，而是

⑩ 本段內容參考自針ヶ谷鐘吉著，章敬三譯（1995）之《西洋造園變遷史——從伊甸園到自然公園》一書，頁266-305。

⑪ Böhme（1937-）為德國哲學家。

一種微妙的辨證關係」。……他對比了法國園林與英國園林；他認為法國園林充滿了人為修剪的欲望，樹木花鳥都是對稱的、幾何的，這展現法國人對理性主義的崇拜，這種科學化自然觀下的園林，不是用以被欣賞的，而是被思想的。在此，人與自然兩者之間呈現一種緊張關係，天天整理，不斷修剪，出自於法國人無法包容自然發生的心態。……而英國林園^⑫是一種art with nature，是一種順其自然的藝術，維修的部分很少，在設計之出即預想樹木成長後的效果，所以剛建好的英國林園並不美，需要經歷二、三十年的時間才能成形。(何乏筆，2003：34-43)

是以，鄉愁下的「尊嚴」既不是叢林莽生的野生自然，也不是充滿幾何學與工具理性操作下的工整林園，而是介於兩者之間天人自得又生機蓬勃的人為自然生態。

我們可藉由Baudelaire的著作《惡之華》(*Les Fleurs du Mal*) (莫渝譯，1985)中一首名為「通感」(或冥合，correspondences) (pp. 53-54)的詩來說明人與大自然最適當關係的建立即是彼此發生共鳴之時：

自然是一座神殿，那裡有栩栩如生的柱子，
不時發出一些朦朧^⑬的語音；
行人行過該處，露出象徵的森林，
森林露出親切的眼光對人注視。
彷彿遠遠傳來一些悠長的迴音，

⑫ 英國的林園是參考中國的林園建造的精神後，在英國在地化融合發展成的(何乏筆，2003)。因此，本文所謂的生態美學並不完全是以英國林園為藍本發展的。筆者認為，這樣的引介將讓我們容易再創造發展中國式或臺灣式的校園景觀。

⑬ 原文為「confuses」，原來譯為「含糊不清」，筆者更改為「朦朧」。

互相混成幽昧而深邃的統一體，
像黑暗又像光明一樣茫無邊際，
芬芳、色彩、音響全在互相感應。(張旭東、魏文生譯，2002：230-231)

這首詩提示著作者目睹現代文明的負面因子（崩解），嘗試透過美學化的、宗教性的方式（就是通感或冥合）重建自身存在的經驗（Benjamin；引自張旭東、魏文生譯，2002：230-231）。筆者認為，這樣的通感與冥合便同時證成了自然的尊嚴與人存在的尊嚴。而「有尊嚴地存在必須包含一種美學向度（Böhme；引自谷心鵬等譯，2003：27）」。

尊嚴是讓人自然地產生認同的某種情感。因此「村」的語境之延伸（有意圖的行為）上，任何空間的開展都必須賦予某種個性，讓使用者（師生或旅客）產生自明性——也就是某些事物是我的，而與你的是有所區別的。而這空間內任何設施的提供，不但會使得環境更為優美、愉悅，也能讓使用者產生心靈刺激而具有「自尊心」，同時也是土地的最佳使用。環境中的每一事物都必須有一個目的，他們是共同建立在合理的關係之上（Rulledge；引自李麗雪譯，1997：15-19）。所以，本土化教育在空間開展上的設定是以激起使用者的自尊心，它不但要喚起在地的村民濃厚的鄉愁，也能喚醒國外來的旅人愉悅而有蘊意的鄉愁，所有的人都願意將臺灣當成他們的家一般來生活、經營。

村的「尊嚴」可說是以生態美學論述做為基礎。此處的「尊嚴」並非著重在公民社會中的人權尊嚴，而是關照各人種與物皆做為地球生態系中的一員所應享有的尊嚴。因此，它要求對大自然最具有支配慾與支配力的人在將自然空間化為人為空間時，不將只是對土地原貌的還原與發現（李謁政，2008：46-47），還要形塑各種空間與內容的尊嚴，並維護人與萬物的倫理。因此學校

在本地教育上會去處理土地倫理、¹⁴生態與人為空間的倫理，內容包括了行人的路權、生態廊道的建立、沒有污染的海岸、地表與空氣、與大自然契合的顏色、線條與質感。另外，它對一些無尊嚴之物進行批判與重建，例如，學校中以往只為功能性考量的鐵窗、遮陽板與防颱板，十足破壞了教室的對外的視覺空間，為經濟性考量電線、電話線、網路線與有線電視電線四處牽，變成了比蜘蛛網更無次序的校園空間，儲存雜物極少處理的閒置空間、毫無裁減雜亂的榕樹與草叢，這些都使學校失去了精神，讓空間失去了尊嚴。在對學生更直接的教育上，鼓勵學生重劃一個理想的溪河兩岸與海岸、在美術老師帶領下，請學生撿拾漂流木裝建難看的鐵窗、重劃閒置空間設置大幅具有生態與精神意謂的壁畫，或是在技藝學程中請園藝老師教學生剪裁樹木的車輪枝、交叉枝、平行枝、懷枝、逆向枝、幹牙枝、下行枝、徒生枝、根芽枝等不必要枝幹（佐藤勇武，2004：9），之後放任其成長，使樹木依自己的個性，長出自己的尊嚴；同時教育學生自己的處世功夫是在裁掉自己的惡習之後，充分發揮自己的潛能，便能長得像大樹一般又高，又好看，又有精神。在在地化的公民行動論述中，「尊嚴」便進入了「公民美學」與「審議民主」¹⁵的語境，這是本土化向在地化的第三層過渡。

¹⁴ 參考吳美真譯（2005），A. Leopold著，《沙郡年記》（*A Sand County Almanac*）。Leopold（1949）針對倫理順序、社群觀念以及土地金字塔等提出自我見解，而倡導「土地倫理」（land ethics）觀念。

¹⁵ 審議式民主（deliberative democracy）主張對公民關注的議題進行持續性、辯證性、開放性與可理解性的論述，因此它反對一種以強力多數決和嚇唬人的專業形式做為最終理由的政治決策論述。一方面審議式民主承認任何議題都有決策上的時間壓力（時效），因此同意及時決策，處理議案；另一方面它又主張公民論述即使決策已定之後，因為決策背後的論述尚未完整，因此此一論述還是要持續下去；即使決策是決定不做，也有不作為的理由，可是也必須說明拒絕的理由（Gutmann & Thompson, 2007；引自談火生譯，2007：3-47；McAfee, 2007；引自談火生譯，2007：48-63）。

從「村」的「氛圍」與「尊嚴」之論述出發的本土教育，便是期待以村的氛圍來形塑學校與村落中「美學的權力機制」，在都市化嚴重的工商業社會與被升學主義宰制的學校文化中，重建「自然人」（相對於「社會人」而言）的尊嚴。¹⁶以下本文將透過筆者過去在臺北縣○○國中推動本土教育課程的內容做為這組論述的實踐性說明。不過要先說明，本土化與在地化之區分只在概念的論述上有效，特別是在釐清政治干擾時。但是在學校內落實上，本土化教育與在地化教育很難有明顯的不同，兩者存有太多的重疊，因為學校在有限時間與資源下，根本不會、也不必去區分兩者。關於「村」的「氛圍」與「尊嚴」的論述主要是想去建構於在地化教育之公民論述之前，更有原味、更有動能、更有精神意義的論述，以求對公民行動有更大的啟發與助益。在說明○○國中的實踐經驗時，我們也將扣緊這個脈絡。

捌、○○國中的課程實踐¹⁷

筆者在2000年即投入「社區有教室」課程的開發，小組成員主要著重在山城與海洋的課題中，帶領教師與學生對地方地理與地方史的調查、重現，以及對環境破壞的省思（余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲、郭昭燕、劉台光、周遠祁、趙家誌，2003）。2002~2005年筆者留學英國，感受到英國社會對自然環境、古蹟與公共和私人之人為環境的開發與維護極具巧思，引發筆者對美感教育、實踐與發展的脈絡環境之關注。2005年回國後，擔任W中

¹⁶ 此觀點近於劉健哲（2006）在研究德國農村規劃時，發現其最終目的是要讓居民擁有一個健康的生活與工作環境，以及均衡的經濟、社會及文化條件，而能夠實現確保一個合乎「人性尊嚴」的生活環境之理想。

¹⁷ 筆者在這學校前後有10年，具有深厚的感情，文中難免有情緒性。因此對實踐的論述不自覺地便以詩體的、Heidgger式的文體來呈現，也因此有時帶有一點詩體哲學的隱喻色彩。

（化名）教務主任，在李校長及相關成員的支持投入下，展開了關於以生態美學為核心的校園環境改造與課程。

發展策略，從村的語境出發，首先找出W中及周圍為最原始的自然生態，做為發展生態美學最適當的基礎；其次邀集研究此區的生態與人文學者來勾勒村的原型。從村的氛圍語境出發，強調個體追求美感與釋放美感、保護自然的行動，發展社區資本，因此策略包括對教師、學生與社區人士辦理研習與說明會，並組織義工團體，在現場專業工作者的帶領下，展開行動，深化互動。從尊嚴的語境出發，體認人的美感與空間的美感要同時展開，主要策略在森林邊緣溼地的復原和美化、學校建築空間的美化、社區人文脈絡的持續探索，以及對師生與社區美感的持續啟發。

W中是個靠山面海的小學校，既為山村，又為漁村。校舍坐西南、望東北；三面環山，東北望海。後山除少數民地，多半屬於T大學（化名）尚未開發之校地，林草叢生，自成次序；東北望則為東海與太平洋交浪之處。

W中以村的樣態居於天地之間。清晨四時，天際未明，農人即入山田，漁人正載漁獲歸港，人聲鼎沸；傍晚五時，雲彩散滿西天，漁船達達出港，而農人背鋤提菜而回。大自然裡黑鳶翱翔、鷺鷥來回、藍鵲鳴於日出之前、樹蛙鼓於日落之後。晴則碧海藍天、原野翠綠；陰則有蜻蜓奔停於田塘、潮蟹橫行於林道；雨則草木蓊鬱、海浪滔天、風行草偃。夜晚時分，蟲鳴聲不絕於耳，星空低垂，漁火點點。

村迥異於都會。都會分分秒秒、錙銖必較；村則山中無甲子，寒盡不知年。村以百年做單位，是以，學校以村的樣態寓居於世，應有立基百年之規劃以進駐世界。大學常有百年建校之計畫，乃因其道德文章，常足以影響天下；中學則無計畫與時空視野，因其自定為學子升學的中間站。學校被漢民族升學系統所殖民。從村的語境出發，時間的拉長，跟著視野也被放寬，學校的圍牆

就變成了豌豆攀爬的竹籬。

村總有最適合它的風貌，山村有它的樣子、漁村有它的樣子、農村有它的樣子，礦村也有它自存的風貌。然而，村的紋理卻在商業發展與經濟生產下遭到破壞，學校成爲系統下的工具。村要找回它最適合的風貌，就要找回村的土地紋理¹³與歷史紋理，並且積極地去批判當前學校空間的建置，做爲以後實踐的基礎。

空間上，學校的建築物與地表成爲順服中央規模系統的生產工具，空間是爲了「裝」人——「裝」教師、「裝」學生——而設立：方形立體的教室「裝」了方形的窗戶、方形的鐵窗、方形的桌子、方形的椅子、方形的講臺、方形的黑板、方形的講桌、方形的置物櫃、方形的公布欄、方形的課程時間表、方形的教科書、方形的參考書、方形的考卷、考卷上方形的答案格。多數學校的天際線，也都是方形的。於是產生被方形框住的教師、被方形框住的學生，都有著方形的心靈，規矩地在升學系統中，去獲取方形的獎狀，準備再去進入另一個方形體的高中。爲什麼是方形的？因爲方形的空間好收納，人只是成爲建築所「收納」的器物，於是人的精神與大地的靈魂也同樣被「收納」在建築物裡。「神」與「氣」爲「形」所收納。

14年來的臺灣教育改革，想改變人們的心靈，孰知我們的靈魂仍舊每天被收納在學校建築的方格了，創意與學習興趣仍被放在方形的抽屜了。學校多半「無神」——沒有精神，於是靈魂失去了守護者。Nietzsche (1983) 曰上帝已死，所以人要自創精神（引自余鴻榮譯，1989）；但是在臺灣的學校裡，學生與老師一進校園，即便精神不死，也算萎靡。

村在石器時代沒有方形，原始的心靈就是大地的靈魂。石器時代的工具

¹³ 關於土地紋理的概念，參見陳泓易（2008：34-35）「土地紋理與社會倫理」一文。

上不足以刻磨方形；鐵器時代工具開始發達，方形的農田（平面）、方形的房子（容器）開始出現，帝國型態的方形城堡隨而附之；工業時代，工具開始宰制人（物化），功能主義暢行，方形體的容器開始用來大量收納人，都市是方形體的大群聚，收納大量的農人，使之成爲生產工具；村，也開始老化、黯淡。當今臺灣的中學仍是方形體的小群聚，收納了教師與學生，成爲創造升學率的工具。Faukault（1992）認爲，空間是種權力機制，用以規訓人的行爲。要解放學生的心靈，學校建築與地景空間的也必須跟著解放（引自劉北成譯，1992）。

學校從村的語境出發，企圖了解村的土地紋理與歷史紋理時，將無法單打獨鬥，需要專家的協助與親自做田野調查。W中在2005~2006年間利用生態與人文研習的機會，邀集各方專家，先以演講來啓發學生與老師的心靈，並且請專家順便爲學校的土地與空間把脈。專家的類別擴及植物（又分成北海岸水生的、陸生的、溼地的、海洋的等四種專家）、動物（亦分成北海岸水生的、陸生的、溼地的、海洋的等四種專家），以及處理人與生態、生態與政治，以及與美學相關的專家，一年下來前後共約20餘人。專家來講之前，我們通常會先行請他們到學校走一趟瞭解學校環境，並且提問學校如果200年後要存在，哪些空間最適合改善，200年後猶不會傾頹，以及應該如何與周邊居民合作，改善閒置用地。於是，對於學校的發展，我們有許多的想法，我們當前要做的便是爲這些想法創造可能性。因爲本校山泉水豐富，於是逐漸確立了發展溼地與環繞周邊的學習步道，利用山泉水、減少自來水的使用，以復原「村」的一些可能的原始樣貌，形塑村的「氛圍」，先求軟化學校的方形容器。

學校去形塑村的「氛圍」不僅是要一個教師成爲美學／能量載體，再去教育學生成爲美學／能量載體，而是任何一個主體（任何一個人、任何一間建築、或是任何一個地景空間）去成爲美學／能量載體。「氛圍」是在教師與教

師之間、教師與學生之間、學生與學生之間、學校師生與建築物之間、師生與學校中所有物的顏色／線條／質感之間、學校與社區之間，存在；「氛圍」既是流竄中的力道，又是力道的流竄，在流竄中織成了美學／能量載體。「氛圍」存在實踐當中。學校中的藝術與人文領域教師——王老師在與社區藝術家許、曹夫婦以及學生充分討論之後，帶領著學生撿拾最原始的材料：漂流木、河川沖刷的石子、磚石、貝殼，開始來軟化學校的硬體空間。鐵窗難看，但因為是學校財產，不能隨意說拆就拆，因此必須找線條與鐵窗相襯，又能遮掩鐵窗，在質感上又必須在水泥牆面上不致過於突兀，於是在海邊材料中因漂流木的線條原始、不做作，所以成為上選。老師們利用藝術課的時間帶著學生去撿拾漂流木，討論材質與線條的搭配性、過濾漂流木。拾回之後，再利用下節課（有時是假日）時間，每一段選擇可相接連的漂流木，底端較粗、上端較細的次序，以鐵絲固定住（當然，鐵絲的材質在質感、顏色上的搭配性也是考慮過的），呈現了「情如篝火」的意象，完成了「間」的美化，終於賦予窗戶應有的「尊嚴」。溼地、食草蜜園區、圖書館與閒置空間在設計、開挖、淨化、美化、管理簡單化與原始化的過程中，師生、志工與社區人士都下了苦心，也展現了智慧。

村的「尊嚴」在於土地紋理與歷史紋理獲得充分的滋養。W中原初既為濕地，對於原生物種的保護自有其使命。生物科葉德興老師與學生帶著教師們從荒野協會的陳德鴻老師在萬里濕地站的臺灣原生植物，如臺灣萍蓬草、臺灣水韭、四葉草、穗花棋盤腳、田蔥、大安水蓑衣、水蠟燭等種植在適當的地方，定期修剪維護。「尊嚴」有空間性的發展，也有時間性的發展。在歷史紋理上，教師先訪談村裡的老農，得知村的過去上可追溯至千年前凱達格蘭族漁獵之地，下則有海賊顏思齊等先人逐巢藏寶之說、鄭成功部隊紮營之處、英法聯軍時清廷大武崙砲臺守護之地、日據時期軍隊巡守的保甲路與魚路古道。在

40多年前，此村除了種稻、種菜之外，為因應當時煤炭的開挖，還種相思樹與「青被仔」（閩南語），砍枝幹大的相思樹去賣座煤礦車軌道的枕木，或伐相思樹的頭做成木炭賣。另外，「青被仔」（閩南語）則被用來造紙（尤其是做銀票）。那時，整座山被砍的光禿禿的，不像是目前這個樣子（所以，這後山有不是原始森林）。因為那時煤炭生意很大，必須請長工來幫忙種樹和砍樹。當時山裡的動物，最常見的有蛇、山老鼠、山豬、山羌、松鼠、果子狸、穿山甲等。山老鼠和山豬都會破壞農作。只要山豬一跑過，整個田就毀了。山老鼠一挖過，蕃薯就也毀了。自從村裡省道一開之後，少數的山豬和山羌被捕殺之後，目前已從後山絕跡（可見交通路線對生態環境的影響，開路一定要設生態廊道）。可是，山老鼠還是繼續作怪。以前黑鳶不像現在這麼多，因為以前種田灑農藥，黑鳶吃了中毒的青蛙，幾乎快要絕種。現在沒有田了，黑鳶才又出現。藍鵲從以前就有了。在明瞭校園所在之土地與歷史紋理後，農人與師生變到後山踏查親身體驗這樣的脈絡，而將這一段過程純化出一些符碼與意象，化成影像、圖案，師生用以布置圖書館、特色空間、生態教室的牆壁等，重建W中的精神世界。

我們知道，這只是W中往前走的一小步，還不夠成熟，而且會有人在政在、人亡政息的風險。但是不做，則永遠不會存在。因此，我們在處裡村的氛圍與尊嚴之脈絡時，一直依循著200年造校的時間、從破壞性最少的開始做、簡單才能持久等原則，來處理與之相關的生態美學、社區志工、生態美學協會，以及與社區合作後山開發等議題。我們相信，這股流竄中的力道有一天會在學生身上重現「靈光」（aura）（Benjamin；引自許綺玲譯，1999：30）。¹⁹

¹⁹ Benjamin認為在早期的攝影作品中，被拍者與攝影師之間似乎存在著一種默契，使得被拍者可以忍受長期的曝光，所以拍攝出來的作品都似環繞著一種「靈光」（aura），像是靈媒物流竄其內，而使其眼神有一種充實的安定之感。然而，在當代

玖、結論

本文以筆者過去所在工作現場的隱闇（默會）知識做為組織與分析要點，企圖在具有基本教義性質的本土化教育與具有公民行動性質的在地化教育之間建立一個銜接點。從「村」的「氛圍」與「尊嚴」之論述出發的本土教育，期待以村的氛圍來形塑學校與村落中「美學的權力機制」，在都市化嚴重的工商業社會與被升學主義宰制的學校文化中，重建人與物的尊嚴，並且建構於在地化教育之公民論述之前，更有原味、更有動能、更有精神意義的論述，以求對公民行動有更大的啟發與助益。

本文發現本土化具有主體性的追求、在政治上對「臺灣人」論述的建構，以及鄉土和在地文化的重現等三層意義。這三層意義下，本土化面臨了單純進口西方概念而無力轉化、激化為政治鬥爭的工具而帶有汙名化色彩，以及本土文化再現為淺薄、即興、發展性弱的大拜拜等三大危機。衍生這些危機的根源之一是臺灣的學界只進行過經驗實證取向與歷史詮釋取向的本土化論述研究，卻未曾在批判實踐取向的本土化上著力，本文企圖為臺灣左派在本地教育的論述與實踐上另闢蹊徑。

本文指出，「本土化」帶有基本教義與政治競爭的語境，而「在地化」則帶有區域化與全球化的語境。因此，將本土化向在地化的語境過渡，將可減緩政治障礙，也可增加實踐力道。第一層過渡是由鄉愁中「村」的語境進入了「社區」的語境，第二層過渡是由村的「氛圍」語境進入「資本」的語境，第

攝影技術發達、曝光時間短，觀察者與被觀賞者之間的關係產生斷裂，被觀賞者直接面對的是機器，而不是活生生的觀眾，於是靈光便消逝了（Benjamin；引自許綺玲譯，1999：30-31）。本文以為是因為被拍者與攝影師之間存在著一種氛圍——美學／能量載體，而讓被拍者的精神與尊嚴顯現，而有充實安定的靈光。

三層過渡則是由村的「尊嚴」語境便進入了「美學」與「審議民主」的語境。「村」、「氛圍」與「尊嚴」乃做為本土化與在地化的中介語境，「社區」、「資本」、「美學」與「審議民主」則是筆者認為當前臺灣在地化的主要議題。

本土化以「鄉愁」原型發酵，鄉愁做為一種氣氛，因為「靈光」的出現，使鄉愁獲得了撫慰；「本土化」是以對鄉愁的追溯而開展出來的論述與行動。因為鄉愁追溯機制具有悲情（失落）、去蕪存菁（美學化）以及人與大自然的和諧倫理（原始的質感）等三種效果，所以本文主張本土（化）教育不應該只是做反思性薄弱的鄉土文化的再現，也應該辨明被政治美學化誤導與利用的可能。以往本土化教育著重在鄉土的再現與課程的開發，本文則企圖為本土教育在落實上開拓另一條實踐的途徑：以村的語境所開展出的校園空間——「美學的權力機制」，使校園空間中瀰漫著「情感聲音」（Böhme；引自谷心鵬等譯，2003：11），處處能激起學生的好奇心。也就是在環境上落實本土教育。

另外，本文提出「村」的「氛圍」與「尊嚴」做為學校重建與課程發展的核心主要的原因有三：首先，這是作者多年來在本地教育課程實踐與反思中，從鄉愁的語境中所提煉出的三個具有「可實踐性」的要素。其次是學校中課程領導的必要性；在與學校教師在發展課程或進行校園重建的討論中，使用太艱深的術語恐怕會嚇退一群人，可是當我們用村的感覺、村的氣氛、一個受尊重而且愉悅的村的空間來和學生與教師做討論時，比較容易產生興趣。第三是對後殖民主義論述下的自我警覺；本土教育若是直接引用西方的概念（例如，直接使用批判教育學、海德格的存有學或Böhme的氣氛美學），而未與本土脈絡進行多面而深入的辯證，便做為實踐的基礎時，實在是很大的反諷，因為這又陷入被西方論述所操縱的循環中，何來本土的自覺與反省。因此，本文諸理念的提出，也在企圖走出過去教育改革中諸種未被本土化消化過的西方理

念所造成的教育現場困境。

英國首相Churchill曾說過：「人們塑造建築，然後建築塑造人們。」（*We shape our building; thereafter they shape us.*）當我們塑造了一個本土化美學載體的學校環境，這個美學載體會回過頭來塑造我們，以及我們的學生。

從事本土化教育過程中，常有一股不知覺的力量，會一直探問著我們：我們曾經是什麼？我們到底是什麼（主體性的內縮）？我們不再是什麼（主體性的肯定）？我們可以是什麼？我們可能是什麼（主體性的轉進）？我們相信這是「村」的語境下，一直陪伴著美學工作者（師生）去形成隱闇的知識（*tacit knowledge*）的氛圍籠罩所致。這存在著一種相信，我們可以走出鄉愁的「永劫回歸」，村的氛圍將更加充實而安定於天地之間，鄉土「再也不是可以被他人任意奪取的空白」！²⁰

致謝

本文初稿曾發表在2008年10月11日銘傳大學師資培育中心與教育研究所舉辦的「認識新興重要教育議題」研討會中，亦刊登於銘傳大學2008年出版的「認識新興重要教育議題專刊」。經評論人黃瑞茂與主持人余安邦教授，以及其他與會學者提供修訂意見，謹此一併致謝。

²⁰ 節錄自席慕蓉的文章〈原鄉的色彩〉（2003：169）。收錄在林非編選之《百年遊記II》一書。

參考文獻

- Yahoo! 奇摩字典 (2008)。indigenous。2008年9月24日，取自 <http://tw.dictionary.yahoo.com/search?ei=UTF-8&p=indigenous>
- 王錦雀 (2001)。國家在教育改革中的角色分析。《公民訓育學報》，10，149-68。
- 向陽 (2008)。以民主臺灣完成新時代臺灣人的使命。《臺灣海外網》。2008年9月24日，取自 <http://www.taiwanus.net/people/ldh/new/1.htm>
- 何乏筆 (Fabian Heubel) (2003)。氣氛美學的新視野：評介伯美〈氣氛美學作為新美學的基本概念〉。《當代》，188，34-43。
- 何乏筆 (Fabian Heubel) (2004)。阿多諾在德國、阿多諾在臺灣：阿多諾現代性的鄉土化。《當代》，198，20-24。
- 何乏筆 (Fabian Heubel) (2007)。能量本體論的美學解讀：從德語的張載研究談起，德語之中國哲學研究專輯。《中國文哲研究通訊》，17 (2)，29-41。
- 佐藤勇武 (監修) (2004)。《庭院花木整枝與剪定》。臺北：三悅文化。
- 余安邦 (2007)。臺灣教育的未來：「走向臺灣味的批判教育學」，怎麼走？。載於陳伯璋、張盈堃 (主編)，《學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐》(頁vii-xi)。臺北：師大書苑。
- 余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲、郭昭燕、劉台光、周遠祁、趙家誌 (2003)。《社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話》。臺北：遠流。
- 余鴻榮 (譯) (1989)。F. W. Nietzsche 著。《查拉圖斯特拉如是說》(Also sprach Zarathustra)。臺北：志文。
- 吳俊憲 (2006)。臺灣本土教育的發展背景、概念架構及其課程改革籌劃。《課程與教學季刊》，9 (1)，61-79。
- 吳美真 (譯) (2005)。A. Leopold 著。《沙郡年記——李奧帕德的自然沉思》(A Sand County Almanac-with Other Essays on Conservation from Round River)。臺北：天下遠見。
- 吳叡人 (2001)。薛西弗斯的鄉愁。《聯合文學》，202，64-67。
- 李謁政 (2008，9月)。體享地方美學：恢復臺灣本土世界的真實感受。載於財團法人國家文化藝術基金會、中華民國社區營造協會、國立臺北藝術大學聯合主辦之「在地美學實踐社區vs.藝術研討會」論文集 (頁44-49)，臺北。
- 李麗雪 (譯) (1997)。A. J. Rutledge 著。《公園的剖析》(Anatomy of a Park: The

- Essentials of Recreation Area Planning and Design)。臺北：麥格羅·希爾。
- 谷心鵬、翟江月、何乏筆（譯）（2003）。G. Böhme著。氣氛美學作為新美學的基本概念。當代，188，10-33。
- 林民程、余安邦、王玲（2003，11月）。從海洋看陸地：金包里地區「社區有教室」的理論建構與課程實踐。載於教育部主辦之「本土教育研討會」論文集（下）（頁347-429），臺北。
- 林非（編選）（2003）。百年遊記II。臺北：立緒。
- 林俊男（2000，4月）。社區教育做為社區永續生命力營造的轉化機制——在地性與系統性的轉化互動關連。論文發表於世新大學通識教育中心、國立高雄師範大學地理系與國立虎尾技術學院共同科主辦之「地方文史工作教育的理念與實踐學術」會議，臺北。
- 林秀珍（1999）。教育理論本土化的省思。教育研究集刊，42，1-15。
- 郇元寶（編譯）（1995）。人，詩意地安居：海德格爾語要。上海：上海遠東。
- 張旭東（2002）。班雅明的意義。載於張旭東、魏文生（譯），W. Benjamin著，發達資本主義時代的抒情詩人：論波特萊爾（Charles Baudelaire: Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus）（頁29-63）。臺北：臉譜。
- 張旭東、魏文生（譯）（2002）。W. Benjamin著。發達資本主義時代的抒情詩人：論波特萊爾（Charles Baudelaire: Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus）。臺北：臉譜。
- 張茂桂（1999）。「新臺灣人」之非論。當代，137，66-77。
- 教育部（2008）。教育部補助直轄市縣（市）推動國民中小學本土教育要點。2008年9月28日，取自<http://www.edu.tw/EJE/index.aspx>
- 莫渝（譯）（1985）。Baudelaire著。惡之華（Les Fleurs de Mal）。臺北：志文。
- 莊淑琴（2002）。從文化霸權與意識型態反思教育改革。初等教育學刊，11，295-318。
- 許綺玲（譯）（1999）。W. Benjamin著。迎向靈光消逝的年代（A Short History of Photography）。臺北：臺灣攝影工作室。
- 陳泓易（2008，9月）。土地紋理與社會倫理。載於財團法人國家文化藝術基金會、中華民國社區營造協會、國立臺北藝術大學聯合主辦之「在地美學實踐社區vs.藝術研討會」論文集（頁34-35），臺北。
- 陳淑卿（2004）。離散島嶼、漂流邊界：三部《流離島影》紀錄片的鄉愁、漂泊、及

- 殤逝影像美學。2010年3月10日，取自<http://benz.nchu.edu.tw/~intergrams/intergrams/052-061/052-061-chen.pdf>
- 陳雅琪(2007)。往事只能回味——談黃春明散文中消失的小鎮。《臺灣文學評論》，3，5-24。
- 章敬三(譯)(1995)。針ヶ谷鐘吉著。西洋造園變遷史——從伊甸園到自然公園。臺北：田園城市文化。
- 馮朝霖(2002)。自我賦權、公民教育與社會改革：臺灣近十年教育改革的理論與反思。《亞洲研究》，42，53-74。
- 黃光國(1987)。臺灣結與中國結：對抗與出路。《中國論壇》，289，1-9。
- 黃武雄(1995)。《臺灣教育之重建》。臺北：遠流。
- 黃瑞祺(譯)(1985)。J. Habermas著。知識與人類興趣：一個概觀(Knowledge and Human Interests)。載於黃瑞祺(主編)，批判理論與現代社會學(頁361-382)。臺北：巨流。
- 新臺灣人文教基金會(2008)。基金會簡介。2008年9月24日，取自<http://www.newtaiwanese.org.tw/>
- 楊國樞(1993)。我們為什麼要建立中國人的本土心理學？。《本土心理學研究》，1，6-88。
- 楊國樞(1997)。心理學研究的本土性契合及其相關問題。《本土心理學研究》，8，75-125。
- 楊國樞、文崇一(主編)(1982)。《社會及行為科學研究的中國化》。臺北：中央研究院民族學研究所。
- 葉啓政(1997)。「本土契合性」的另類思考。《本土心理學研究》，8，121-139。
- 葉啓政(2001a)。《社會學和本土化》。臺北：巨流。
- 葉啓政(2001b)。全球化與本土化的搓揉遊戲：論學術研究的本土化。《社會理論學報》，4(1)，41-69。
- 廖志恆(2002，6月)。臺灣全球化與本土化教育的出路——從薩依德後殖民論述觀點分析。載於國立嘉義大學國民教育研究所、教育行政與政策發展研究所、臺灣教育社會學學會等承辦之「教育政策的社會學分析國際學術研討會」論文集(頁147-159)，嘉義。
- 劉北成(譯)(1992)。M. Foucault著。規訓與懲罰：監獄的誕生(Surveiller et punir)。臺北：桂冠。

- 臺灣總統網站 (2008)。新臺灣人與新臺灣民族。2008年9月24日，取自 <http://tp.50webs.com/uncle006.htm>
- 劉健哲 (2006)。城鄉新風貌——德國農村與規劃。臺北：詹氏書局。
- 蔡明璋 (2004)。葉啓政，《社會學和本土化》。臺灣社會學刊，32，215-222。
- 談火生 (譯) (2007)。A. Gutmann & D. Thompson 著。審議民主意味著什麼 (Why Deliberative Democracy?)。載於應奇、劉訓練 (主編)，審議民主 (頁3-47)。南京：江蘇人民。
- 談火生 (譯) (2007)。N. McAfee 著。民主審議的三種模式 (Three Models of Democratic Deliberation)。載於應奇、劉訓練 (主編)，審議民主 (頁48-63)。南京：江蘇人民。
- Fritzsche, P. (2001). Specters of history: on nostalgia, exile, and modernity. *American History Review*, 106(5), 1587-1618.
- Giddens, A. (2004). *The constitution of society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Pan, H. L. & Yu, C. (1999). Educational reforms: their impact on school effectiveness and school improvement in Taiwan, R.O.C.. *School Effectiveness and Improvement*, 10(1), 72-85.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London, UK: Penguin Books.