

偏鄉社區營造之啟動： 宜蘭社區大學的課程案例

方雅慧*

偏鄉地區近來在區域發展中一直處於弱化的困境，然而社區總體營造的在地經營與行動的精神，可為老鎮挹注一股新生的契機。本研究針對宜蘭社區大學與在地社造團體於民國 92 至 94 年推動之社區營造員培訓計畫進行研究，檢視他們如何架構在地化之社區學習模式，引進哪些社區學習的教學方法來促進在地知識的活化，來協力種籽人才啟動社區改造行動，促進社區轉型。研究初步發現，邁向地方活化的歷程，正是一個不斷「造人」的歷程。關鍵在於從個人到組織、到社區、以至跨區域的社群學習創新與連結，策略包括個人轉化學習與在地的連結、社區培力著眼長期能力的建構，以及從地方社會開展多元協作場域而使創新知識得以踐行。

關鍵詞：社區學習、代間學習、社區培力、能力建構（結社能力）、在地老化

* 方雅慧：高雄師範大學成人教育研究所博士候選人
yahui@pchome.com.tw

How Learning Facilitate Community Development in Rural Region: The Case of Yilan Community University Program

Yahui Fang*

Rural areas have long not been valued in regional development; however, community development as an effort of grassroots has worked wonderfully to revitalize old villages to blossom again. Yilan is one of these cases. The paper is to study a series of community development training programs for local residents, which are initiated and implemented by Yilan Community University and some locally-rooted community development organizations (NGO), and to explore the teaching methods applied to cultivate learners the ideals of community development and citizenship as well as know-how techniques. The study found that achieving community renaissance is a continuous process of citizenship education, and the innovative learning connection among individual, organization, and community, and other communities is the key to succeed in the process.

Keywords: *community learning, intergenerational learning, community empowerment, capacity building, aging in place*

* Yahui Fang: Doctoral Candidate, Graduate Institute of Adult and Continuing Education, National Kaohsiung Normal University

偏鄉社區營造之啟動： 宜蘭社區大學的課程案例

方雅慧

壹、前言

偏鄉地區在近來的區域發展中一直是處於弱化的困境，面對區域弱化課題，需要新的社會視野，來促進社區的活化。自九〇年代以後，社區總體營造標舉著在地經營與行動的精神，嘗試為老鎮溢注一股新生的契機。公部門以社區總體營造作為文化建設之主要方向，由國家政策來促進社區工作之同時，也形構出「生命共同體」之新國家建構論述，透過資源的分配，改變了「民眾參與」的本質（黃麗玲，1995；曾旭正，2007b），成為農村地區社區活化之重要推手。經歷社區總體營造政策十多年的推動，有些社區走出振興的活路，居民活出精采與幸福感，也有社區曾經「名躁一時」，卻因無法永續而沉寂。如果說，面對社區活化的課題，維繫於社區面對變遷（social change）能否因為集體學習與行動而改變弱化的命運，這些成功或與未竟成功的案例，他們如何促進集體學習與創新、他們如何扭轉地方社會傳統政治運作的慣習，帶動創新觀念付諸於行動，其背後蘊含著隱性地方知識與線索，足能為台灣農村社區指明活化行動的軌跡。

本文寫作的關懷來自個人作為社區工作者，在踐行時所遭逢到社區與社會結構的變遷，一則是地方社會面對全球化現象的衝擊，一則是面對社區總體營造政策的國家介入，牽制並消弱社區自主性與草根性的愛恨情結。寫作的動力來自於希望能閱讀及理解置身在變遷與挑戰的日常生活世界，研究案例選擇宜蘭地區，該地不但在早期投入社區總體營造，也因有社區營造專業組織長期的在地經營，經理出社區面對活化課題，關於學習、創新行動與面對體制結構之自主性與活力。這群社造團體的串連行動，成為引動地區活化的變革啟動者（change agent）。

貳、農村活化的出路：觀念與對話

有關農村地區如何活化，國內相關的探索與嘗試，有著特殊的脈絡與軌跡。相關的政策論述除了在地發展的脈絡之外，還兼受國際觀念的影響。九〇年代末在農業縣市中部地區發生了重大的地震災害，當時九二一地震災區重建¹期間，國內相關學者專家大聲疾呼以區域發展的「總體社區營造」策略作為活化弱化地區之提案²（黃美英，2004；陳錦煌，2004），因為重建優先之主客觀因素，相關政策以「單一窗口」模式受理，具體落實社區「總體」營造。同時期，學者曾梓峰（2003）以經濟合作暨發展組織（OECD）的「區域學習創新」概念（或學習型區域），提出以促進地方性知識生產及消費活動的區域產業活動，營造自立性而非依附型的產業空間，達到地方活化的目標。

「區域學習創新」的觀點主張地方活化的根基，在於以人為核心的人力資本及社會資本的開發，也與知識本位發展（knowledge based development）的塑造息息相關。即地方經由創新和學習的過程，發展出長程性地方內生能力（endogenous strength），成為一個學習型區域，其中包括本地化的投入而產生各種網絡聯繫及共同利益之外，也將建構出一個特殊的地方生存發展環境（有形的物質建設、生產組織、產業結構等經濟層面），並促進社會文化和制度的演變與創新體系的形成（OECD, 1999, 2001）。該觀點強調地方的社群關係網絡的經營，將從根植於地緣關係和社區群聚集創造出的一種在地文化力，促進地區內部技術和制度的創新。是即，區域學習創新主張地方和產業的轉型，重點在於如何將個人的學習轉換為地方的「人力資本」（包括知識、技術、專業能力等），以及如何將組織的學習轉換為「社會資本」（社會網絡、協力合作

¹ 該地震發生於民國八十八年九月二十一日凌晨 1 時 47 分，地震規模達芮氏 7.3 級，震央由南投縣集集鄉發生，故又稱之為九二一集集大地震，重創台灣中部地區，災情損害程度之劇為百年來首見。

² 文建會早從民國八十五年實質補助社區推動社區營造工作起，也曾於期間提出「社區總體營造」的政策口號，但實際執行都只是文建會的文化業務範疇之下，並不是實質的針對在地社區提供整體性的政策協力與支持。直到九二一地震的災區重建，政府頒訂「九二一震災重建暫行條例」，也開始嘗試提出以區域振興為目標的「總體社區營造」行動，回應重建區區域發展的課題。（陳錦煌，2004）

經驗及信任) (曾梓峰, 2003)。

區域學習創新的概念探究人作為區域活化行動之基礎。若從區域作為體系來看, 以下筆者擬從個人學習、組織學習與社區學習來進一步詮釋區域學習創新概念, 以作為本文案例研究時辨識與分析創新行動之參據。

從個人學習層面觀之, 個人在地方活化課題當中, 需要的正是面對社會變遷過程的轉化學習。研究轉化學習的 Mezirow (1991) 曾引用 Habermas 對於知識的概念提出轉化學習的基礎工具, 包括工具的(技術知識的取得)、溝通的(實踐知識的取得)、解放性知識(透過批判性自我反省而得)(引自 Cranton, 1994/1996)。其中 Mezirow 和 Habermas 所謂的解放性知識, 從 Giddens (1991/1998) 的現代性的內在反思性或制度反思性 (institutional reflexivity) 觀之, 高志宏 (2003) 認為個人的自我反身性的開展, 才可能進而促成重建社會生活的公共反身性思考與實踐。

對照分析「區域學習創新」的「人力資本」概念, 偏重工具性知識與溝通性知識的獲得, 而筆者認為經過個人的反思或自我反省(自我反身性)所產生解放性的知識, 是至關重要的。有了解放性的知識, 關於地方活化的公共性反身性才有滋養的土壤。Cranton (1994/1996) 詮釋 Mezirow (1991) 對於個人轉化學習的歷程研究, 強調解放性知識的重要, 並主張經過解放的過程, 人們產生批判性的覺察, 達成觀點轉化。因此, 農村活化中的個人學習, 解放性的知識的習得是不可或缺的。

從個人的學習擴延到組織學習, Senge (1990) 的第五項修練, 提出五項修練工具³, 讓組織能夠在一種靈活、有彈性、不斷學習的氛圍中, 發展成持久且具有競爭優勢的組織。五項修練之中, 尤以系統思考為核心。Senge 強調擁有系統思考觀, 組織可以跳脫出只求症狀解決的行動模式, 因而發展出根本解決的思考模式與行動, 為組織奠定永續的基礎。以 Senge 的學習型組織概念來論述區域或社區當中的組織學習, 學者楊國德 (1996)、Moore (1999; 引自丁導民, 2000) 都曾評析社區組成是異質性與社區情境的差異性現象, 不同於工商界的組織情境。筆者則認為看待社區異質內涵, 重點在於如何看到差異並運用異質的特性, 將各方力量接壤至推動社區共同福祉的道路上。回頭來看台灣社區基層組織, 早期多數是因為傳統地方派系政治因素所成立, 原本成立的目的便不是「公共性」的社區服務性質, 若要改造成為「學習型組織」, 可能不只是技術性或工具性的學習可以成就, 而重點在於導入學習與行動歷程, 將傳

³ 五項修練為系統思考、自我超越、改變心智模式、建立共同願景及團體學習。

統侍從的政治性習性革除。

再者，重視地域情境與知識的區域學習創新，學習的場域也正是成人教育的社區學習場域。區域學習创新的前提，也構築在社區學習的基礎之上。學者 Ewert 與 Grace (2000) 曾為社區學習的內涵作定義，認為學習要接合上社區的行動，目的在導入一種讓人們和在地組織跳脫個人導向、工具性學習的學習模式。該學習模式採以回應在地情境 (locally situated)、集體學習 (共學) 及以行動作為分析工具和社會轉型機制的學習歷程。參與的民眾和在地組織在對話和批判性反思過程中，不僅只是學習了一種新的思考事情的思維，同時也解決了地方上的問題並促進了持續性的變革。由此可知，社區學習重視社區居民如何習得以集體方式促進社區發展行動。Millar 與 Kilpatrick (2005) 更進一步詮釋社區學習在建構社區能力 (community capacity)，藉由學習活動讓個人置身在網絡連結、互動和支持當中，甚至成為新的網絡和連結的催化者，促進社區共同利益的集體行動。

社區學習研究中也從社會資本概念談論社區發展，Kilpatrick、Field 與 Falk (2003) 的研究發現，社區擁有越高社會資本的集結，越可能促進社區能力的建構，解決社區的課題。Millar 與 Kilpatrick (2005) 將 Putman 的社會資本概念進一步詮釋，並發展出分析社區發展歷程的工具。兩位學者將社會資本分為知識資源和認同資源，前者是關於社區、人們、個人和集體資訊的知識的共同了解，包括社區內外部的網絡、所需的知識和技能、過程和規則、溝通場所、社區的價值/態度屬性；後者為關於人們、個人和集體認同的共同了解，包括認知和情感屬性、自信、規範價值與態度、願景、信任和對社區的承諾。Kilpatrick 等人主張建構社會資本的過程即是社區發展過程的一部分。

由圖 1 標示出農村整體的活化契機，人的改造 (造人) 是關鍵也是基礎。造人的學習歷程分為四個不同的學習層級。最核心的個人學習層次，個人透過學習達到觀點轉化，對於社區參與有了新的想像。在個人學習之上為組織層次的學習，這經過觀點轉化的少數個人，並未只停留在個人成長，而試圖在組織營造出學習型組織的情境，激發團體行動能量。組織層次之上為社區層次，社區組織致力於帶動更多的社區參與，藉由共同學習和實作逐漸提升社區整體投入公共事務的能力，即所謂的社區能力建構。當社區整體的能力被提升到某種程度後，同時社區組織的社群間的關係網絡連結活絡，才可能發展出區域範疇的行動學習歷程，進一步帶動區域內發展，促進農村活化。

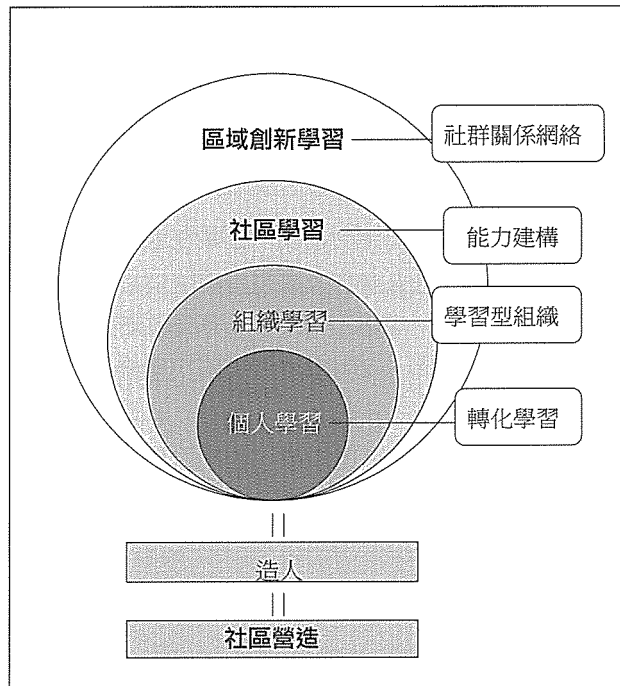


圖 1 活化之路學習層級（筆者繪製）

參、老鎮新生－宜蘭案例的啟示

宜蘭舊稱噶瑪蘭，取自先住民噶瑪蘭人的口音譯。自 1796 年漢民族進駐屯墾後，該地便以農漁為業。長期研究宜蘭的人類學者林開世曾指出，在不同階段，不同歷史能動者（agencies）採取不同的空間策略來應付不同階段的問題；而每一階段的空間策略又會在噶瑪蘭（宜蘭）的山水地理間留下各種有形無形的痕跡，成為下一階段空間策略的條件（引自林開世，2003）。

九〇年代宜蘭縣的地域發展，主要由地域國家以「文化立縣」的認同建構，以及連結「文化宜蘭」為想像的地方社會聯盟所共構，形構出「宜蘭人」的地域想像社群，創造地方新的身分認同（黃國禎，1998）。地方文化營造的推動，接合上當時中央文

建會社區總體營造的施政構想⁴，讓位處偏鄉的宜蘭，因長期來地方文化活動的重視及推動，民間的社區營造相關專業組織積極活躍，與社區組織共同學習，透過培力、民眾教育與強化社區組織等方式來推動社區總體營造，在推動在地特色的農村活化有顯著成效。文化宜蘭的想像，以及宜蘭認同的社會生活關係與文化形式，也透過各種大小尺度的地景或隆結，坐落在蘭陽平原。

筆者曾因協助宜蘭地區的地方活化計畫，結識在地長期推動社區營造的社區工作者。之後，個人的研究旨趣和社區參與經驗也持續關切社區行動與實踐的課題。爲了探究台灣在地社區活化之可能，筆者自 95 年 8 月起重新造訪宜蘭，與當地資深社造工作者對談社區營造與民眾教育，了解其協助社區民眾參與社區工作歷程。從訪談過程中，他們都提到當時已經結束的宜蘭社區大學的社區營造員培訓計畫⁵，也肯定其培訓成效。這引發筆者的好奇，擬從學習觀點，觀察宜蘭社區大學（結合多個社造組織）社區營造員培訓計畫中止後後續社區發展的情形，並將階段性的觀察書寫成爲本篇論文。

一、研究方法

本研究採參與觀察法、深度訪談與文獻分析。分述如下：

（1）參與觀察：最初研究的情境採參與觀察。自 95 年 8 月至 96 年 4 月期間，筆者以社區工作者兼學術研究者身份，與在地長期推動社造工作的非營利組織進行拜訪交流，並觀察工作室負責人與工作人員協力社區參與思源社區空間改造之歷程。過程中進行田野紀錄及拍照。

（2）深度訪談：從前述過程中，與工作室夥伴對談，引出案例中的關鍵的人物，包括推動該培訓宜蘭社區大學及資深工作者，之後再透過宜蘭社區大學轉介，介紹社區案例。訪談名單是透過關鍵人物的引介，以滾雪球方式建立訪問與現場觀察名單。這些轉介的訪問名單聯繫時，筆者皆先說明透過轉介者介紹，並表明研究者身份，研究同時進行文字紀錄。邀約訪談與初步了解先透過電話進行，之後訪問都在訪問對象的社區工作現場進行。過程全程錄音，並整理成逐字稿。訪談期間自 96 年 1 月至 4

⁴ 宜蘭地區爲文建會民國八十五年第一波社區營造補助的地區。

⁵ 該計畫於民國 92 至 94 年執行，全數經費由宜蘭縣政府自籌。民國 94 年底因爲縣長選舉改由國民黨執政，新任縣長將原縣府編列之經費轉爲其他形式執行，95 年社區營造員培訓計畫遂告停擺。

月，因社區營造員計畫當時已經執行完畢，訪談內容都是受訪者追溯當時計畫執行情形的回憶。

為能關照本研究議題的各向度，訪談名單網羅的宜蘭社區大學校長及主任秘書、兩位參與社造員培訓的社區成員、兩位擔任社區營造員培訓暨輔導計畫的家族輔導老師（也是催生該計畫的核心成員），在內文中以 L1、C1、G1、Y1、C2 與 L2 稱之。

(3) 文獻分析：蒐集有關社區營造員培訓計畫之課程手冊、成果報告書、相關報導，加以分析、綜合、統整。

由於本研究個案具有高度公共性意涵，為促進地方知識產製公共化，筆者自許能完成一篇有助於在地工作者推動社造的學術論文。因此，不論是參與觀察或是深度訪談逐字稿，都經過重要訪談人確認，訪談逐字稿也提供受訪者後續運用，以協助訪問個人/單位形成社區實踐之論述。

本研究呈現出一個來自在地人與土地的故事，呈現該案例如何在追求效率化和量化的政策主導下，專注於社區能力的建構與在地知識創新，培力地方人才啟動社區改造行動，促進社區轉型。

二、宜蘭社造員培訓與輔導—專業與社區協力 創生活化知識

民國 96 年 3 月 4 日，正值元宵時節，坐落在宜蘭河畔、宜蘭市郊的機堡，頂端大型造景的竹飛機螺旋槳緩緩轉動，為這曾經廢棄多時的戰爭地景開啓再生的一頁。思源社區的居民，以「綠竹紅彩」剪綵儀式，啓用這由社區居民自立營建並維護的「竹飛機—機堡地景藝術公園」。

思源社區位於宜蘭市郊，早期是農墾集村聚落，主要農事生產為麻竹。居民現有 2,608 戶，人口 8,234 人，為宜蘭市人口最多的社區。思源社區發展協會自民國 90 年成立時，僅藉廟會之活動與民眾互動，從民國 93 年起社區派員參加宜蘭社區大學「社區營造員培訓」後，才開始辦理一連串的營造活動。

思源社區內靠近宜蘭河畔處，留有兩處廢棄的機堡，在軍方棄用後曾一度淪為遊民棲身處所。七、八年前社區的耆老陸續提到他們童年期間機堡的記憶，當時在太平洋戰爭發生時，機堡附近居民曾經被當時統治的日本政府徵調製作欺敵之用的竹飛機。社區內 75 歲以上老人，一提到過去那段參加製作竹飛機的往事，從憶往的過程中似乎「重新拾回童心」，也希望機堡能有朝一日恢復當年的榮景。三年前現任的里長 G1 參加社造員培訓時，腦中又浮現耆老們念茲在茲的機堡，於是利用課程受訓的

機會「巴著」⁶家族輔導老師 C2，積極地邀請她來幫忙社區圓夢。在家族輔導老師的密集的開會引導之下，社區內部發想出以重現竹飛機歷史來改造廢棄機堡空間的構想，並在台大城鄉所基金會宜蘭工作室在空間規劃的協助之下，申請到文建會的經費補助進行「思源機堡·神風機藝術性景觀再造」計畫。

這座由思源居民親手打造的「機堡地景藝術公園」，最具特色的營造過程，當屬邀請社區耆老指導傳統技法、由社區一位長期協助童玩節佈景製作的居民進行施作。大夥先作出一個原比例大小二分之一的竹飛機模型，引發社區耆老們諸多討論。相關人士密集的好幾天討論達成共識之後，再製作一架原尺寸大小的飛機，採用耆老早年施作的接榫工法強化為耐久保存的公共藝術，也順應耆老的期待，在螺旋槳處裝上了電動馬達，轉動起來時「比較有逼真感」。歷經四個多月的籌備討論到執行施作約歷時兩個月總計半年的時間，竹飛機終於在台大城鄉所基金會宜蘭工作室的協助之下，由社區耆老和社區工班用原工法、原材料集體打造一架原尺寸的機型，放在機堡上方，成為地景裝置藝術。機堡週邊的景觀施工也一律以點工購料方式，由在地居民參與施作。施作的期間，每天都有十多位長者在場參與，有的還帶著孫子一同前來，駐足關心的社區居民更不在少數，機堡的活化再利用，在社區空間中創造出代間學習與社區共學的場域，也成為社區參與公共事務的過程。

機堡地景藝術公園是集社區耆老生命故事、社區居民的在地生活經驗、社區營造觀念與專業工作者共同創發出的行動知識與創意。這個過程讓居民看到自己身上的在地知識是可貴的，也因此對參與公共事務也更具信心，越做越起勁，開始對社區農業轉型進行思索與想像，醞釀下一波社區行動。落成的機堡地景藝術公園將繼續是社區的寵兒，思源社區發展協會和營造員們已在構思如何活化機堡的空間機能，包括戰爭生活史的文史教育、社區休閒與麻竹筍產銷場所等。

思源社區開啓一連串社區營造活動的背後，相關的專業資源與協力網絡全來自於社區代表參加的宜蘭縣社區營造員培訓暨輔導計畫⁷。雖然培訓計畫於民國 95 年初暫告結束，許多結訓之社造員與社區，陸續在社區進行社造工作。思源社區機堡再造行動，是

⁶ 引用 G1 的說法 (960411)

⁷ 思源社區推派代表接受第一階段社區營造員培訓之後，該社區提案之社區計畫案獲選通過，原社區代表繼續參與進階課程之社區規劃師培訓，訓練期間自 94 年 10 月至 95 年 8 月 (財團法人宜蘭社區大學教育基金會，2006a)。該社區為全程階段參與培訓計畫的幾個社區之一。

諸多社區活化故事的一篇。而關於宜蘭縣社區營造員培訓暨輔導計畫的始末，得追溯至民國 91 年。當時，長期推動宜蘭地區社區營造的民間組織包括宜蘭社區大學、仰山文教基金會、台大城鄉所基金會宜蘭工作室與多位社區營造先驅，有感於推動在地社區營造需要完整的輔導與培訓機制，在縣政府民政局的支持之下，這些團體組成了核心小組著手規劃宜蘭縣社區營造員培訓暨輔導計畫，並於隔年（92 年）開始招生。

三、培訓與輔導之課程內容與設計

這個培訓與輔導合一的社造員訓練，全程長達一年的時間。上半年度為第一階段，除安排講授課程之外，也重視營造學習社群，設計了家族輔導老師制度，協助學員掌握學習內容並發展成提案計畫書，另也安排班導師與固定班會時間，促進師生與學員間的交流。學員在第一階段 64 個小時的課程完成前，要提出希望在社區進行之社區營造計畫書，經過輔導老師評審選出 12 到 15 個計畫（社區），進入下半年度第二階段輔導實作歷程。課程在第二階段安排了共通課程 69 小時、實作輔導課程 57 小時總計 126 小時⁸。進入輔導實作階段的社區，將依據區域性分成三個家族，每個家族由兩位社造老師全程輔導（通常是資深的社造工作者搭配新生代），並安排了在家族社區間巡迴聚會的機制，社造員們便在輔導老師和所屬家族之其他社區夥伴互相共學促進的過程中，完成自己社區計畫的實作，也同時協力其他社區夥伴的實作。

由於施作的經費不多，要辦就要找各項資源，同學就變成他的資源。他們從那個時候，就有同甘共苦的精神和情誼在，互相在辦活動時相挺。(L1,960209)

至於計畫的課程內容，包括了社區營造的各種面向，課程算是相當地紮實。

授課內容包括很多面向，第一為理論與理念的面向，作為破題，包括什麼是社區營造、何謂社區意識、非營利組織的運作與特性、如何與公部門結合協調。因為很多社區發展協會的理事長不見得有社造的觀點，只是把它當作一個民間組織，可以掌握人脈與選票而已。第二是社造的行政，如公文書撰寫、經費核銷、社區財務管理、計畫書的撰寫、NPO 組織的募款。第三是社造的組織包括如何形成組織、開會、動員、解決社區衝突、義工招募訓練、社區團隊如何組成。第四是瞭解社區包括做社區資源調查、社區報、影像紀錄。

⁸ 此為民國 92 年培訓課程規劃情形，93、94 年度實際授課時數略有些微調整。

第五是縣內及外參訪等社區專題，每次規劃不同的專題進行參訪。(C1, 960209)

該培訓暨輔導計畫，從課程安排到實作的輔導，可以一窺該計畫主要推動者的視野，一則是增加學習者個別的社造與組織經營的知能，再則透過組織內部、組織之間的學習夥伴關係以及資深社造員陪伴的學長制，導入家族輔導的共學機制，作為開展組織與社區學習的路徑。至於區域學習層面，至計畫執行第三年（民國 94 年），部分輔導社區初步形成社區整合的營造區塊（如員山鄉、壯圍鄉、頭城鎮、羅東鎮）（財團法人宜蘭社區大學教育基金會（2005））。

四、個人學習層面的培訓初衷—改造社區頭人變社造尖兵

不論是課程設計或是課程規劃，主辦單位對於「社區營造員」是出於某種想像與期待來推動的。筆者就此請教當初策劃學習方案的核心成員兼召集人的 C1，他表示宜蘭社大推動社造員培訓計畫，是希望能夠培養人性公的那一個區塊，也就達成宜蘭社區大學提升公民素養的辦學目的。透過社造員培訓課程，讓社區組織成員或頭人能成為獨立思考、批判的能力的公民，能關懷社區、關懷周遭的人與土地。

所謂的公民，是從瞭解土地上的人事物開始，然後開始關心這土地上發生的事情，或是未來的公共政策，那些影響到居民生活的公部門政策，那些以往會覺得公共事務是縣長、議員、民代的事情。一定要將公共事務連結成為是個人的事情。(C1, 960209)

全程參與執行社造員培訓計畫的 L1 這麼詮釋培訓社造員的意義：

社區營造員培訓課程開展了一個學習的歷程，讓參與的學員由下而上的參與公共事務討論，發展出屬於社區民眾的希望與願景，這樣的過程才能建立民眾的主體性，讓民眾學習作土地的主人。(L1, 960201)

促成社區營造員培訓計畫，也長期推動宜蘭社區人才培力的資深社區工作者 L2 認為，社區自己提出營造員，該營造員才能夠在社區層級的組織當中帶動社區動起來。

對照圖 2 個人層次轉化學習的歷程，社區推派出兩名代表參加宜蘭社大的社造員培訓。在教與學的過程中，擔任培訓與輔導的家族老師（多是社區營造的專業工作者）

與學員對話，集體創造與共同建構社區活化想像，並促進社區行動實踐。社造員間的共學、家族老師的輔導與教學、宜蘭社大的課堂經營與行政協助，構成實踐社群的鐵三角。以前述思源社區為例，營造員因培訓課程的激發，看見荒廢的機堡以及耆老的生命故事具高度社區歷史價值，並在家族輔導老師的引導下，賦予舊地景戰爭教育與空間活化再利用的價值。

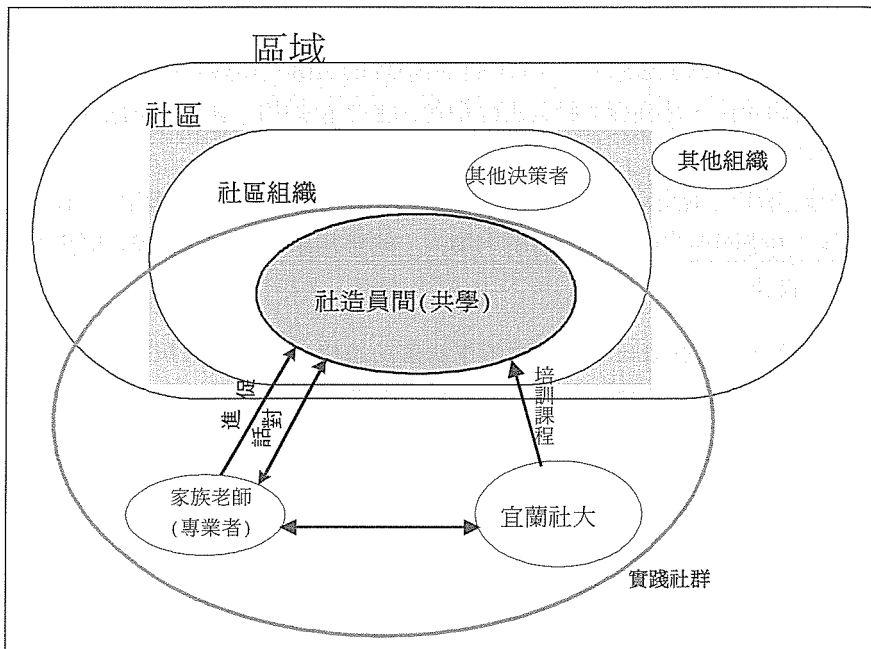


圖 2 個人層次轉化學習歷程（筆者繪製）

由於社造員被期待能夠「以小搏大」，扮演促進轉型的變革促進者角色（change agent），主辦單位是如何遴選出有潛力又具有在地影響力的人選？經過核心計畫人員的一番討論，主辦單位在招生對象上設計了一些規定，包括每個社區需推派兩位（以便形成學習搭檔，有助於學員把學得的社造觀念能在所屬的社區發揮影響），並要求培訓人員一定要經過社區推派、且在社區內部具有決策和影響力的成員，如社區發展協會的總幹事、理事長、常務理監事等社區頭人。培訓計畫的企圖，是希望透過專業老師、輔導老師與課程引介社造思維，並營造出學員共學與一系列密集式做中學的

情境中，讓這些（大部分）來自因傳統地方政治因素而成立的社區組織的成員，有可能能夠將社區營造的觀念內化，進而改變以往政治性運作社區公共事務的慣習。

筆者認為透過培訓過程改造社區頭人的策略，與 Freire 看待社會的轉型有異曲同工之處。Freire 認為真正的轉型，激進的社會轉型，並不是要從那些掌權者手中奪取權力，而是如何重塑權力的本質，改變其原有官僚化反民主的內涵⁹（1973，引自 Evans, Evans, & Kennedy, 1987, p.229）。這樣的策略，展現主辦單位是回應地方社會生態的巧妙安排。

至於參與培訓的社區代表，又如何看待這樣的培訓？這樣的培訓時間相較於其他社造類型的研習會，培訓者的投入和參與意願是要很強的，才能在這麼密集的培訓與實作中順利「結業」。

思源社區現任里長 G1，於民國 92 年代表社區參加社區營造員培訓，為第一期結訓的學員，也是同梯次同學聯誼會的召集人。他形容參加營造員培訓如同去「讀冊」，讀的是「活的冊」。

以做土木工程來比喻，以前不懂社區營造時，粗淺的只知道切直，但是經過社區營造員的培訓，精熟之後，才知道有很多方法。（G1，960208）

近年來因環保回收「垃圾變黃金」與社區林業表現優異而躋身宜蘭社區五強的礁溪鄉林美社區，也連續兩年推派社區成員參與培訓計畫。當任發展協會理事長的 Y1 自稱是「以身作則」，全程參與了培訓員課程，還拿了全勤。

我一直覺得拿筆比拿鋤頭難。但身為理事長要帶動協會參與社區營造，就這樣參加了宜蘭社大的社造員培訓。以前社區辦活動的經費都是用討的，上課之後，才知道政府部門有哪些管道可申請經費，現在做社區工作也比較知道怎麼開始啟動。（Y1，960316）

五、組織與社區學習：創造集體在地踐行的情境

主辦單位宜蘭社大期待的社造員培訓，本質是在「造人」，試圖改造地方社會的政治性參與公共事務的運作邏輯，讓民眾更具公民素養。重點是這需要參與者經歷過一個

⁹ 原文為：the transformation of society, is not just to take power but to reinvent it.

過程，從過程中改變了人心，甚至將新的思維能夠帶回到所在社區的日常生活現場。

爲此，社造員的培訓，不只是在教室上課或是班會討論而已，還要將學習從教室延伸到社區。每位社造員都被賦予將上課學得的新觀念及老師交代的「功課」（如社區如何籌備成果展之類的）帶回到社區中進行討論。這樣的連結，使得個人的學習能夠擴延到組織內部的學習與討論。

參與規劃該課程也是身兼課程家族輔導老師 C2，是培訓員和宜蘭社大公推的「嚴師」，她輔導的家族社區在推動社造上都展現出亮麗的實績。C2 說她對培訓員開出輔導社區的條件，就是社區要努力動員式行動、促進合作，社造員要不斷地將討論的經驗帶回社區，以創造創新行動的過程（C2，960115）。

對照圖 3，個人層次的學習因爲與組織緊密鑲嵌，所以社造員個人的學習與成長，隨時能夠帶回到組織，透過關鍵性的少數¹⁰，引動組織內部的集體學習。在組織學習的層次，家族輔導制度於各家族社區間輪流開會的設計，創造了營造員的組織學習與其所屬社區學習的場域，營造員與社區都是積極的參與者，其中家族輔導老師更扮演著促進與引導討論的角色。培訓課程巧妙地將課堂上的課程講授與做中學（learning by doing）的實作方案搭配，並由社區日常生活的真實情境規劃出實作的現場，讓輔導老師進場，同時邀請家族社區相關成員參與，與培訓員謀合出協同合作的關係，讓課程中實踐的社群的關係，從教室當中擴延至社區，所有參與者（包括專業社區工作者、營造員與營造員所屬的組織及其相關社區團體）涉入參與，經歷一場對話和共創行動知識的過程。這群因家族會議而進入實踐社群的其他社區成員，也在參與協作的過程當中，有機會接受社造觀念的影響，而改變原先對待社區事務的態度。

啓動組織和社區層級學習，家族輔導制度中的家族會議是成事的關鍵。家族輔導老師扮演著如 Stringer（1999）在社區本位的行動研究方法中談到的促進者角色，運用深度匯談的技巧，從中鼓勵成員分享個人內在的隱性知識，再與專業知識間激盪共震出屬於團體的創新知識。

¹⁰ 宜蘭社大深諳關鍵性少數能夠在組織內部產生變革作用，所以特別鼓勵與支持已經接受社造員培訓的社區能夠持續送出更多代表參加社造員培訓。以本文中提到的林美社區，就連續兩年推派組織幹部參與培訓，前後培養了四名社造員。

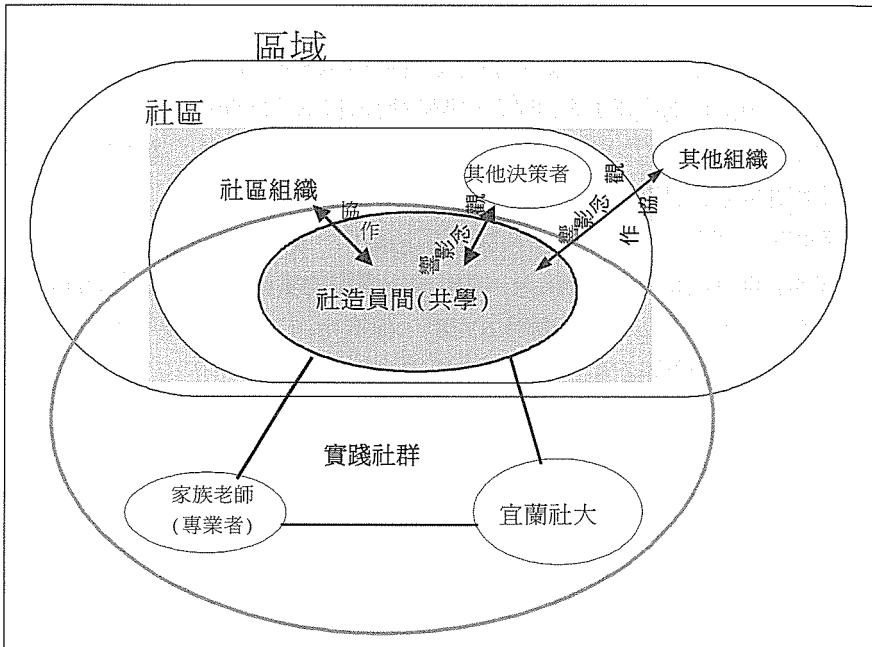


圖 3 組織與社區層次學習歷程 (筆者繪製)

以 C2 為例，她表示她在家族輔導的過程當中，意在促進一個互相了解與學習的情境，以打破大家對待公共事務的慣習，共創新的行動知識。

在一個既定的社會結構，大家就是以習慣性的思維、習慣性的方式在過日子，有非常多在日常中被結構了，而裡面包含了非常多有待解決的問題。它(指問題)似乎須要被鬆綁，被鬆綁之後才能夠找到出路。那個鬆綁，基本上是需要有一些有別於原來的行為或思維模式來促成它，所以創造一個過程有了它的意義。(C2, 950805)

而站在協力社區的位置(如宜蘭工作室協力思源社區改造機堡一事)，她強調專業工作者對於公共事務的參與，專業工作者作為一個協助社區處理公共議題的介面，與居民平權合作，一同在地踐行。

專業者必須要去發展對話的過程，那個過程能夠促成不同的各方在裡面呈顯

他自己，而且呈現到足以被其他人感受跟了解。過程中間，已經不是居民他們過程中間了解和互相學習，或者是因此他們能夠有協調的可能性，或者是互相接納，感覺到互相的關連性，他同時其實就是專業者跟居民之間互相學習的過程。

整個過程，參與的過程就是一個學習的過程。參與的過程，就是一個知識重新浮現、知識重新解構，記憶重新浮現、記憶重新解構的過程，這片段的經驗浮現之後，重新產生一個意義。(C2, 950805)

家族輔導過程所促進的行動知識創生，正如 Engeström(1996;引自 Guile & Young, 2002) 在職場學習的研究的發現，是一種知識性 (knowledgeability)¹¹ 創造而非現有知識的循環。這種知識性是重視誘發隱性知識分享和行動取向的。而專業工作者的參與，不是扮演知識的專家，而是要促進對話與議題的對焦。

一直積極推動宜蘭社造人才培育的資深社區工作者 L2 則認為，培訓的目的是要透過社區營造的方式重新去建構人本身的品質，讓公民的意識內化成爲生活習慣。

感動是改變態度、觀念、價值的一個很重要的基礎和條件。什麼東西是可以讓人感動的，是社區工作者需要設計和想的一個課題。感動之後，人們發現了新的價值，他便會去思考。思考之後，會改變了態度，改變了價值觀。雖不是每個人都會獲得感動。感動之後，可能會產生一股行動的力量，想要為社區做些什麼，這才是我們希望在社區裡面能夠長出來的東西。這會透過一個點一個點的，一個線一個線的，一個面一個面的擴散。透過影響的網絡，我們影響的一些人，這些人再影響更多的人，更多的人再影響更多的人來促成。這樣的改造才有機會。它本來就是一種社會運動。(L2, 960208)

培訓課程所經營出來的學習場域，在宜蘭社大與家族輔導老師以近師徒制的教習方式，也促進了組織與社區層面的創新學習，正如同學者蔡秀美(2004)所言，專業者從事橋接與連結網絡的工作，有助於讓社會資本能夠促進社區教育與社區發展。

¹¹ 根據 Guile 與 Young (2002) 的定義，在「實踐社群」中能夠成功運作的知識與技能組合。

六、區域學習創新

Millar 與 Kilpatrick(2005)在分析社區學習時，提出知識資源和認同資源作為社會資本的內涵。上述兩種資源將是學習社群重要的產出，經過跨社區間學習社群的連結，其所促進的集體行動知識與社會資本，可望能夠活化區域發展。

如前所述，培訓計畫當中「合作而非競爭」的學習情境無形中培養了同儕間相挺的情誼，這樣的情感是社區間的友好關係與營造員間私交所交織出來的。許多社區間的促進和串連的動人情節，展現在地人民的活力。L1 對於學員間所營造出的情感和友誼，印象最為深刻。他回憶到：

以大忠社區要做涼亭為例，錢不夠，木材從哪裡來？是新南社區透過社區成員與台電的關係，去幫大忠社區申請，將電線桿的廢料免費送出來。新藍社區想召集守望相助隊共同製作賞鳥亭，但欠缺竹子，又沒有經驗。原住民崙崙社區提供建議，哪裡買竹子，剖開編結的施作如何進行。社區想要做事，但是某一個部分是欠缺的，透過社大營造員的同學的連結，如同蜘蛛網就鋪出來了，就可以在網絡中找到他所欠缺的資源。我們可以看到很多社區互相幫忙所留下的具體的軌跡。以前不認識，透過課程認識後變成朋友，不但是社區工作間的資源可以共享，互相支援，在生活面向也可以分享，互相流通串連。

很多的連結來自於生活上遇到困難，你幫我忙，我也幫你忙，一點一滴地建立起來。人是互相的，社區也是互相的。(L1, 960209)

這樣的網絡連結所交流的社會資本，是由知識資源和認同資源交互分享所創造。而真正促進區域學習創新的社群關係網絡，是培訓學員們運用課堂所學，自主性地組織與連結跨社區的學員所促成（財團法人宜蘭社區大學教育基金會，2005）。

一開始，民國 92 年結訓的第一期學員，在培訓之後的隔年（93 年），自發性成立聯誼性質的同學會。之後，學員們有鑑於宜蘭縣內沒有一個跨社區的橫向組織，還不足以發揮力量，另有營造員回到社區後覺得動不起來，浮現出社區營造理念在地方實踐上面臨的困境。於是 92、93 年度兩期結訓的社區與營造員，於民國 94 年在宜蘭社區大學的協助下，籌組成立宜蘭縣社造永續協進會，正式立案為民間團體。發起的成

員包括社區也有個人，核心理監事幹部也都是來自這些社區。

現在成立正式組織後，文化局有計畫就會給他們來執行，這才是民間力量的發揮，而不是老是公部門來主導。這協會還可以繼續努力，我們也對他有深刻的期待。比如說社區的評鑑工作，過去是公部門主導，現在協會也可以參與。有一個組織出來後，慢慢就會發揮管考的力量，其他的社區組織也會比較重視協會。(C1, 960209)

宜蘭縣社造永續協進會正是一個社造人才獲得培力，由下而上形成民間組織的具體實例。該協會目前不但負責了宜蘭行口¹²（宜蘭產業交流中心）社區館的經營與展示，展演宜蘭社區的特色與活力，也成為宜蘭社大、仰山文教基金會、宜蘭縣博物館家族協會推動宜蘭縣社區學習平台的重要夥伴，協助把社區學習資源普及到宜蘭縣各社區的廟口和活動中心。

對照圖 4 區域層次學習歷程，歷經綿密的學習者個人間共學、家族會議的集體學習、實作過程中社區間的知識資源和認同資源的互通有無與互相加持，學習與行動能量跨越出以往社區各自為政的關係，由社區與社造員個人所形成一股自助助人的力量。在社區層級，透過參與發起區域層級跨宜蘭縣的民間組織（宜蘭縣社造永續協進會），開展了社區參與區域議題的學習機會與權力取得，另一方面，協進會在區域發展的角色和位置，在社區產業行銷和社區學習資源創造部分，又可能回過頭來支持社區。這些組織和串連，都來自社造員和社區間的自發性行動，宜蘭社大從旁適時協力，促成了這群人成為區域層級中行動的主體。

宜蘭縣社區營造員培訓暨輔導計畫至民國 94 年底，共輔導過 111 個社區發展協會，培育出 196 位社區營造員。該培訓計畫雖於民國 95 年度因為政策因素中止¹³，前三年所培訓的社區與社造員，大部分目前仍繼續參與社區營造工作。由社造員所組成的宜蘭縣社造永續協進會，也不斷地在跨社區間拓展的社區營造行動，以民間社團的

¹² 「宜蘭產業交流中心」以宜蘭火車站為中心，光復路、宜興路為主軸，向北延伸到車站倉庫區，作為宜蘭旅遊、文化與農特產業結合再發展的基地。宜蘭行口位於北側的車站倉庫，定位在活化地方產業，提升地方傳統產業競爭力。

¹³ 宜蘭社大在 95 年起，轉與羅東鎮公所合作，協助規劃並開辦鄉鎮級的社造員培訓課程，培訓時間縮減為半年。據了解，宜蘭社大未來也傾向與鄉鎮公所合作開辦類似課程。

身分與公部門進行對話與協作，為家鄉的區域活化貢獻一己之力。

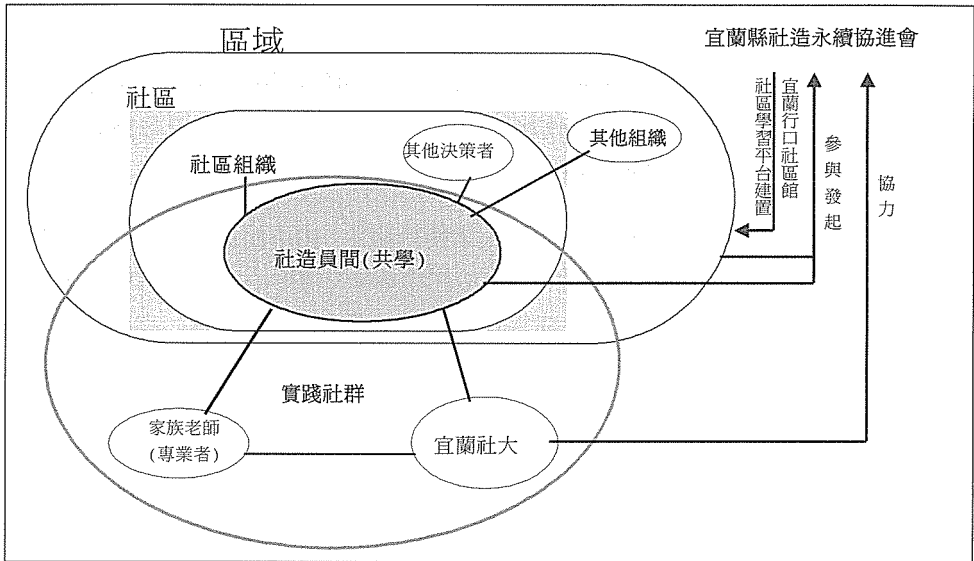


圖 4 區域層次學習歷程（筆者繪製）

肆、活化如何動起來？－地方社會的脈絡、困境與機會

因應區域弱化的社區行動，宜蘭，並不是唯一。社區營造員的培訓構想，也非空前絕後。事實上，自早期文建會推動社區營造政策，至今整合相關部會成為由行政院級主導的國家政策－健康社區六星計畫¹⁴，以公部門的資源與政策引導社區推動地方活化的社造工作，面對地方活化課題的行動與試探，已從零星的社區自發性行動到各

¹⁴ 該政策為特定型態的政策，有鑒於社區營造需要回應社區在地發展需求的獨特性，由政府部門擬定一套更能貼近社區需求、更能啟發社區創意、更能擴大資源投入的政策推動方式，稱之為「社區協力政策」（曾旭正，2007a，頁 48）。在經費編列部分，民國 84 年，文建會編列不到五千萬，到民國 91 年新故鄉社區營造計畫編列三年經費總計 171 億，預算大幅成長。

地透過專案申請經費而參與投入的「社會重建運動」。「社區營造」一詞也從以往常被誤會是從事傳統「營建」，變成琅琅上口的流行語。

公部門擬定的社區協力政策，揭櫫「民眾參與」的價值也重視社造人才培育與社區培力¹⁵，學習活動也成為計畫政策的重要配套。有關社區活化的學習行動，在社造政策的加持之下，有了合法性位置，社區營造強調的「造人」觀點，也具體形成社造政策中社造人才養成的計畫方案，經過公部門和專家學者的研擬規劃，發展成社區營造員、社區規劃師、青年社區規劃師、社區專業經理人的培訓課程與身分識別。這些統稱為社造人才的培力，被期待肩負起成為推動地方社區活化的使命，也承載公部門對於社區營造的想像，而這些社造人才是否在社造政策所授意的學習歷程後，學到了什麼？他們是否因此裝備好能夠促進區域學習創新或地方活化的能力與條件，在投入地方社區實際的社造工作時，又會面臨什麼樣的困阻？而宜蘭社大等民間社造團體所推動社區營造員培訓與輔導之經驗，能夠為這樣的困境提供哪些提醒？

在進行後續整體討論之前，筆者試著將本文中圖 2 到 4 的歷程整合成圖 5。從圖 5 當中，可以清楚地看到案例中創造了多重協作的關係，分別從個人層面、組織層面、社區層面到區域層面，也揭示出學習從個人層面擴延到組織、社區至區域的軌跡。

個人層次部分，家族輔導老師、宜蘭社大和共學社造員形成實踐社群，是促進社造員個人轉化的重要關鍵。此外，培訓課程安排家族會議與社區實作，邀請社造員所屬組織的其他成員、社區組織及社區居民共同參與，透過實際協作和共同討論的過程，讓社造觀念的學習擴延至組織層面，並在社區真實的情境中發生。之後，學習者個人間之共學、家族會議的集體學習、實作過程中滋養了社區的知識資源和認同資源，許多社區也從協作過程中看見彼此網絡連結的必要性，包括以社造員及所屬社區為班底所籌備成立全縣市的民間組織（例如，宜蘭縣社造永續協進會），積極地開展區域層級的學習促進和區域活化行動，發展草根觀點的社區學習平台，以及協助促進社區產業之整體行銷。

¹⁵ 資料來源：【台灣社區健康社區六星計畫推動方案（核定本）】，行政院院臺文字第 0940014390 號函核定、行政院院臺文字第 09500056087 號函修正，中華民國 95 年 12 月。

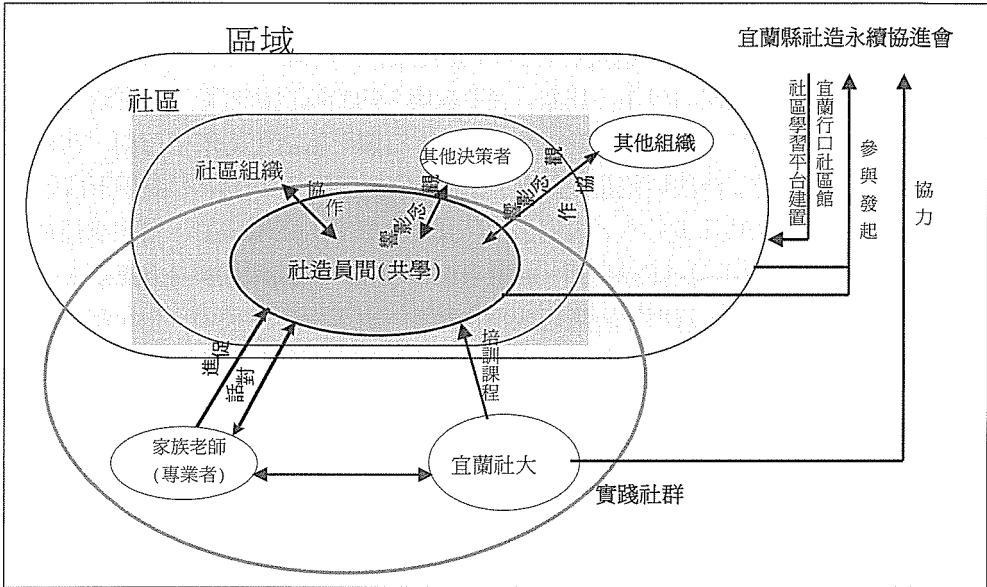


圖 5 宜蘭縣社造員培訓方案之學習歷程（筆者繪製）

綜觀圖 5 宜蘭縣社造員培訓方案之學習歷程，筆者發現促進地方活化的學習行動有以下策略：

一、個人轉化學習與在地連結是關鍵

如前所述，社區營造政策所鼓勵的學習活動，或是搭配著社區提案計畫的培訓課程（各縣市社造中心承辦），或是針對社造專業人才培訓的社區規劃師及社區專業經理人培訓課程，甚至成為社區進行計畫提案的先備條件¹⁶。細究這些訴求「社區營造」培訓課程，授課內容包括了社區營造的觀念課程、行政課程（如何寫計畫書、經費核銷、申請人民團體登記等）、專業性課程（組織經營與衝突調解、文史紀錄、社區調查等）、實地案例參訪，有些甚至會搭配實務課程實作，讓學員在講授課程之後以小組方式進行實際操作，就社區營造的學習面向來看似乎是一應俱全了，但若對照本文

¹⁶ 有些縣市層級的社區輔導計畫明訂縣市內社區要申請社區營造經費得先上完社區營造中心的相關學習課程。

先前對於活化的學習內涵來評估，上述的學習類型偏重工具性和溝通性學習，較少納入解放性的學習設計。此外，由於這類的研習活動通常是以採購案的方式委外給民間團體辦理，培訓完畢即等於計畫結案，通常無法兼顧到學習的延續性和支持學習者持續轉化學習的配套與場域，這也使得 Mezirow 主張透過「轉化學習過程」¹⁷賦予學習者能力所需的時間與歷程，在培訓課程時間（通常年度計畫礙於年度核銷的行政規範）的壓縮之下，不容易促進解放性學習的情境。所以，培訓的成員最能直接從培訓課程中受益的，不外乎知道更多向政府申請經費的管道、提升提案能力、了解除了嘉年華式的活動之外還有其他社區營造的面向等工具性的能力¹⁸。

宜蘭資深社區工作者 L2 提醒，社區營造人才的培力重點在人才能夠鑲嵌在社區的土地上，強調土地和人的連結。宜蘭社大在規劃課程當中，也特別邀請長期在地耕耘的專業社造人士出任家族輔導老師，以創造輔導老師、營造員與社區間更綿密的橫向連結。此外，宜蘭社大在培訓計畫後仍持續透過把社大的課程活動帶到社區等方式，維繫社大與培訓員的夥伴與信任關係，這樣的社群關係網絡持續的活絡，醞釀出區域與社區活化的永續行動：

現在常常看到營造員的學員和社區發展協會理事長到我們這裡來談一些關心的社區的議題，社大對社區的朋友是任何時間都是開放的。社區的朋友如果遇到什麼問題，都可以回到社大來討論，我們會給他們一些適當的支持與協助。後續服務是很重要的，社大對帶動社區的發展與信心有很大的幫助。這都是繼續要做下去的。(C1, 960209)

二、培力要著眼在長期能力的建構

在政策與經費的引導與調控之下，社造政策的「培力」觀點，也不得不順應著追求效率、量化與績效的行政規範的要求，因而可能助長為了申請經費而學習、追求工具理性的負面學習歷程，這類隱憂已開始有人提出呼籲。L2 回顧早期社區發展時代到目前的社區營造，發現目前的社區營造相較於早期社區發展階段，只是技術更為精

¹⁷ Cranton (1994/1996, p.170) 衍伸 Mezirow 的理論，認為賦予學習者能力是批判性反省及潛在轉化學習之先決條件，這樣的轉化學習歷程包括開始賦予學習者能力、學習者從事批判性自我反省、轉化學習、增加被賦予能力與自主性。

¹⁸ 筆者在田野訪談時，與參與相關社造人才培訓課程的社區人士訪談得到的看法。

緻，但卻不是在做人的品質的提升。曾旭正（2007b）也提醒目前國內的社區參與，應該藉著社區計畫的執行過程，投入更多的心力培養社區的結社能力（capacity building）¹⁹才是真正的培力，而不只是計畫目標本身²⁰。

熱鬧的學習排場，如果只是流於形式化和工具理性，是與「造人」的初心漸行漸遠。除此之外，以地方活化為願景的社區營造，在發展解決社區的發展困境的社區能力之前，得先啟動社區的批判性自我反省，以形塑社區的問題意識（problematic）。曾旭正（2007b）強調這樣的問題意識的形成及接續的辨證性發展往往涉及不同利益的衝突、社會關係的糾葛、族群價值觀的差異，是社區組織最大的考驗，但也是社區參與的基礎。

相對於政策管理的僵化，宜蘭社造員培訓團隊，倒是策略性的運用政策的資源，以銜接先前的社造累積，持續經營培養公民意識的「造人」行動。由於社造員培訓政策於民國 95 年因政治因素停擺之後，原班人馬²¹為了持續促進社區培力與學習，於當年度申請到教育部「建立社區教育學習體系」計畫²²，主導提案的 L2 說，「今天在訂一個政策、綱領、學習計畫，我想還是站在學術的角度，在專家的角度來看待事情，跟實際面是有落差。那也 ok，因為計畫的空間很大。有設定幾個指標，你就把他當作策略來運用。」（L2，960210）

葛蘭西（Gramsci）曾提出有機知識份子一詞，認為有機知識份子的使命，是真正的哲學運動。即當他現身在有限的知識份子中間創造專門化的文化時，永不忘記與「大眾」保持聯繫，並在這種連繫中間發現他準備加以研究並解決的問題來源（Alexander & Seidman Eds., 1990/1998）。而這群關心宜蘭發展且長期在地經營與生活的民間社造團體，也以有機知識份子之姿在地方踐行著。他們藉由在地社區與社群

¹⁹ 此處英文與中文的對照依據曾旭正（2007b）的看法。

²⁰ 曾旭正教授以「見月望指」一句成語形容行動目標與社區結社能力是「月」和「指」的關係，透過手指（社區結社能力）才能順利看到月亮（行動目標），但人往往注意到月而忘了指。長期在宜蘭地區推動社區和區域社區營造的資深社區工作者 L2 也有相同的觀察，他強調透過一個活動、或是一個空間的改善，其實這是一個工具和手段。但是現在目前大部分的人把前者當成一種目的，好像要把活動辦得多精彩，甚至公部門參加活動的人數作為指標，而不去評估參與者改變了多少的態度，改變什麼社會價值。L2 則認為這是將手段與目的錯置。（資料來源：L2，960209）

²¹ 除原社造員培訓團隊外，再加入宜蘭縣社造永續協進會和宜蘭縣博物館家族協會。

²² 資料來源：財團法人宜蘭社區大學教育基金會（2006b）。

的經營，有機地經理來自外部的公部門資源，策略性的轉化了實證取向化的社造政策與專業分工的問題，讓社區活化的民間力量，透過長期能力建構的歷程獲得滋養。

此外，從研究案例中發現，培訓計畫重視實踐，於教學情境中有機地連結社區行動現場，以行動取向解決社區問題，學員之間形成學習夥伴關係與支持網絡，強化學習改變的意願與行動力；家族輔導老師以接近師徒制的方式陪伴與支持行動，有些甚至嫻熟地運用提問式的教學法與對話（Freire, 1970/2003, p.117；何青蓉，2006），激發社區居民與專業者間的集體創造，創造與活化在地知識。筆者發現，類似的社區學習與社區行動取向，也曾出現在 Curry 和 Cunningham（2000）兩位學者於美國芝加哥市南方社區的實踐經驗，以共學（co-learning）作為地方的教習法（pedagogy of place），透過參與者間的互相學習，在社區當中建構知識，進而由在地的社區居民進行「地方」的意義詮釋。

三、從地方社會開展多元協作場域，讓創新知識得以踐行

本文的終極關懷，希望能探究在地方社會的土壤中，創新如何破繭而出？由創新而生成的社區改造行動，如何能夠撼動結構，促進社區轉型？從台灣的地方社會的社會結構來看，早期是由「同質性二元對立網絡」的地方派系以「代理服務」的習性所主導，致使基層社區團體在日常生活的「關係」脈絡中變質成選舉人脈經營的場域²³（陳介玄，1997；趙永茂，1998；楊弘任，2007）。楊弘任（2007）研究屏東縣林邊地區社區轉型的歷程，發現地方社會呈現兩種社會力的運作，一方面有理想性的社區行動者試圖將理念落實到生活與人中，而另一方面既有的有權者地方派系也努力維繫派系網絡的再生產，積極挪用社區營造的資源。在地方的生活場域當中，社區是一個衝突、界定的場域。以社區營造推動地方活化，也夾處在地方社會的政治性脈絡之中前進。而社區營造強調公民素養的「造人」理念，正是要對抗楊弘任所謂的「威權政體瓦解後仍因派系核心成員積極經營而持續存在的在地侍從網絡及壟斷了關於地方公共事務之想像的派系核心成員日常生活習性」。

有鑑於地方社會之特殊性，筆者以為，去脈絡化地推動社區學習，不見得能有機會在傳統「數人頭」的派系政治中出線，發展出活化社區的創新行動。若要能號召集

²³ 這部分論點是筆者在田野訪談中多位社區工作者所提到的現象，也是台灣社區普遍卻「不被檯面上檢驗」的社會現象。

體參與公共事務的行動促進社區活化，創新得以實踐，得先鬆解傳統地方政治的習性，引入多元協作的關係，開啓新的社會想像。這樣的新的社會想像，即所謂的民主與公民素養的提升，是需透過社區的問題意識的建立與批判性自我反省的過程完成。楊弘任（2007）提出社區行動的理論，認為透過社會力的「多元協作」，使社區行動者有效地與村落人群之間進行「文化轉譯」²⁴，經過集體實作的試煉之後，這些承載著新理念的行動者在地方社會才真正取得了表達意見與發起行動的正當性，形塑出一股新的社會力量，足以左右地方公共事務的走向。借用楊弘任對於社區行動的概念，研究者試圖用來理解本研究中專業者（家族輔導老師、計畫主辦單位）與社區成員（社造員）及居民間的多元協作關係。

這有著社區理念的行動者與社區居民的「多元協作」，呼應 Ewert 與 Grace（2000）的概念，應該是以社區為本位的，專業者與居民在平權合作的互動與溝通過程中，不斷反思及行動中反思（reflect on action）²⁵，創發出回應現場脈絡的行動知識。宜蘭縣推動社造員培訓便是透過一個「培力社區作社造」情境，讓派系網絡中的社區頭人進場，透過社造專業人士的家族輔導，經營出「多元協作」的空間，社區營造理念與公民素養的精神得以有機會在集體踐行的過程中，跳脫出「派系」因日常生活結構所侷限了的認識視野與習性²⁶。另一方面，透過頭人的「派系」與社會結構上的連帶，帶動更多社區成員參與，讓專業者與社區居民以一個集體性的過程，面對制度僵化無法處理的公共事務在行動中不斷反省與問題意識，在行動中產生新知識，讓集體創新的知識與實作，開啓社區活化的契機，並有機會促成行動者間的「觀點轉化」。

²⁴ 楊弘任在林邊的田野研究中發現，社區營造的文化轉譯有兩個面向，一則是知識形式上的相互轉譯，另則是關於公共性想像上的相互轉譯（2007，頁 287）。本文的研究者從兩位社造員的訪談過程中發現，專業者與社區成員（社造員）在教與學間，確實促進了學習者在公共性想像上部分程度的變遷，但仍未能造成價值觀全面的「觀點轉換」。

²⁵ Schön（1983/2004）提出「行動中反思」概念，當實踐者所面臨的現場超出一般實踐知識範疇的現象時，該現象呈現出其獨特性與不穩定性，實踐者可能浮現及批判他原先對現象的理解，建構一新的描述，並在當下實驗測試此一描述。若他發現自己卡在一個不確定的處境，而無法快速將之轉換成可處理的問題時，實踐者可建構一個新的問題框定，設法運用於他的處境（頁 67）。中譯版本翻譯者夏林清，將原文翻譯成「行動中反映」，筆者以為翻譯成「行動中反思」較能詮釋其精神。

²⁶ 陳介玄（1997）認為「派系」是日常生活轉化出來的概念，也因為作為生活概念本身，阻礙了派系在知識建構上所能開展的認識視野（頁 56）。

本研究以社造員培訓為觀察場域，也發現該計畫實施之成效，也深受到地方政府與民間組織等外部因素影響。地方政府在政黨輪替之後，因政治立場的差異，不再委託宜蘭社區大學辦理的社造員培訓計畫。另一方面，宜蘭社區大學與「文化宜蘭」想像的地方聯盟－仰山文教基金會（黃國禎，1998），以及在地民間團體如台大城鄉研究所基金會宜蘭工作室、宜蘭博物館家族協會及多個社區型組織團體間形成長期協作的社會網絡，依據社造員培訓計畫的基礎和歷屆社造員間的網絡關係，發展出針對全宜蘭縣社區深根學習的培力計畫，持續深化民眾教育。

偏鄉社區的出路在活化，而活化有賴「地方教習法」（pedagogy of place）。以上為筆者試圖從宜蘭的案例，對照台灣地方社會之脈絡，提出社區學習創新三個策略。從案例的經驗發現，在偏鄉地區推動社區學習與行動方案，應避免專家觀點、政策觀點或由上而下式的規劃，而須重視在地的生活經驗，學習歷程當中也要動態地融合專業者和居民的想像，才有可能促進在地民眾成為行動的主體，集體踐行。

伍、結語——一條漫長的社會重建之路

社區人的養成過程與結果，受到社會脈動、主流發展模式和價值觀，如《見樹不見林》所說的最小阻力效應，...等深刻影響。這都超越於「階段性培訓」之課程輔導時間、輔導取向...等。而此一結構性現實環境，更非靠著少數個別輔導人的日後作為就能改變。（C2，960422）

學習如何促進社區營造，讓老鎮新生？面對總體面社會變遷的衝擊，群體的個人如何透過學習創新來改變結構困境，知識如何落實為實踐，又如何透過長期在地的踐行，轉化日常生活的習性，打開地方的社會想像。這個命題背後的題解，抽絲剝繭之後，才發現學習是解藥，也可能是毒藥。

簡言之，去脈絡、重視工具性、因應計畫核銷的學習本身，反而是農村活化路上的「石頭」。要讓學習不流於「活動」，而能真正啟動社區營造的「行動」，得重新定義學習的內涵，學什麼、怎麼學，如何學以致用。

從學理和文獻的分析中，活化的關鍵在於區域創新學習與行動。而區域創新學習的基礎，正來自個人的轉化學習，接合上社區組織的學習，同時在社區營造集體踐行

的過程之中，帶動了社區學習，也同時回饋至個人與組織學習上，讓個人與組織持續地獲得培力，社會資本和人力資本因而能夠累積與深厚。至於創新的知識如何學以致用、身體力行，本文中幾個宜蘭在地的社造團體策動培訓社造員的案例，著眼在人的改造，試圖建構出一條創新行動傳佈的軌跡。

一群來自宜蘭的社造團體推動社區營造員培訓到企圖建構社區學習平台，為我們鋪展出一場綿密又細膩的造人運動，從個人、組織、專業與社區、社區與社區、社群之間，與知識與實作之間所交織的集體共學場域，從僵化的政策與「派系性格」的地方社會中撐起創新知識在地踐行的舞台。因為學習鑲嵌在土地與日常生活當中，在緊密相挺與互信的網絡關係中醞釀，大家共同想像與命名社區願景的行動，讓單一且派系化的地方思維，有機會因公共性和社造理念詮釋而鬆動，「在地侍從網絡」從而有可能歷經轉化學習歷程，轉型成有新社會想像的「社群關係網絡」。

目前在做(課程及課程之後的斷續性延續)的應是一種「反其道而行」的嘗試性突圍，則應有另種看待「效益」的觀點有如看待一十次失敗的革命和第十一次辛亥成功之間的關係及其社會實踐意義。

在我看，多半社區是抵擋不了社會結構性主流脈動的。若訴求一種從既有結構解構出來再又重構的超高難度過程，那不就是革命嗎？(C2, 960422)

這場寧靜革命，因為期盼家鄉能夠老鎮新生，因為相信人的能動性，因為有一群有機知識份子在地踐行，使得「造人」不再是由上而下政策性空泛的口號。農村活化與社會重建之路，因長期在地人才的欠缺，路途顯得漫長且充滿困阻，但仍舊義不容辭。

這義不容辭，如魯迅的一句話：希望本是無所謂有，無所謂無的：這正如地上的路，其實地上本沒有路，走的人多了，也便成了路。

誌 謝

本文初稿曾以「老鎮新生－學習如何啟動偏鄉地區社區營造」一文發表於「第十三屆台灣教育社會學論壇－地方、社區與教育實踐之社會文化意義國際學術研討會」，感謝主持人兼評論人高敬文教授提供之寶貴建議。本刊匿名審查委員，提供筆

者許多珍貴的改進意見，在此一併致謝。

參考文獻

- 丁導民(2000)。「學習型社區」的理念與營造策略。載於中華民國社區教育學會(主編), *學習型社區*(頁 45-66)。台北市:師大書苑。
- 何青蓉(2006)。**P. Freire** 教育思想的核心理念:從閱讀文字到轉化世界。發表於「成教學術論壇」第八屆社區大學全國研討會,社會大學全國促進會,台北。
- 林開世(2003)。風景的形成和文明的建立:十九世紀宜蘭的個案。*台灣人類學刊*, 1(2), 1-38。
- 財團法人宜蘭社區大學教育基金會(2005)。*宜蘭縣 94 年社區營造員培訓暨輔導計劃—總報告*。宜蘭市:財團法人宜蘭社區大學教育基金會。
- 財團法人宜蘭社區大學教育基金會(2006a)。*足跡—宜蘭社區大學宜蘭校區九十五年上學期成果報告書*。宜蘭市:財團法人宜蘭社區大學教育基金會。
- 財團法人宜蘭社區大學教育基金會(2006b)。*步履—宜蘭社區大學宜蘭校區九十五年下學期成果報告書*。宜蘭市:財團法人宜蘭社區大學教育基金會。
- 高志宏(2003)。*多重場域交鋒下的希望空間—社區實踐、文化產業的政治經濟學分析*。載於中華民國社區教育學會(主編), *社區學習文化*(頁 59-73)。台北市:師大書苑。
- 陳介玄(1997)。*派系網絡、樁腳網絡及俗民網絡—論台灣地方派系形成之社會意義*。載於東海大學東亞社會經濟研就中心(主編), *地方社會*(頁 31-68)。臺北市:聯經。
- 陳錦煌(2004, 9 月)。*營造台灣的新故鄉—社區營造之新台灣、新社會、新價值—中華民國社區營造學會理事長陳錦煌醫師專題演講實錄*。發表於 921 重建區社區總體營造學術研討會,行政院 921 震災災後重建推動委員會,南投市中興新村。
- 曾旭正(2007a)。*台灣的社區營造*。台北:遠足文化。
- 曾旭正(2007b, 3 月)。*重思台灣的社區參與*。發表於藝術與公共領域—藝術進入社區研討會,高雄師範大學,高雄。
- 曾梓峰(2003, 12 月)。*學習型區域作為新故鄉地方營造的一種模式—地方產業交流中心的發展策略*。發表於地區活力與新故鄉發展研討會,國立台北大學,台北。

- 黃美英 (2004, 9 月)。族群與區域發展：社區營造經驗的拓展。發表於 921 重建區社區總體營造學術研討會，行政院 921 震災災後重建推動委員會，南投市中興新村。
- 黃國禎 (1998)。文化政策、認同政治與地域實踐—以九〇年代宜蘭為例。國立台灣大學城鄉所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃麗玲 (1995)。新國家建構過程中社區角色的轉變—「生命共同體」之論述分析。國立台灣大學城鄉所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊弘任 (2007)。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。台北市：左岸文化。
- 楊國德 (1996)。塑造社區文化的途徑。載於中華民國社區教育學會 (主編)，社區學校化 (頁 135-154)。台北：心理。
- 趙永茂 (1998)。台灣地方政治的變遷與特質 (再版)。台北：翰盧圖書。
- 蔡秀美 (2004)。以社會資本觀點分析社區營造中的行動學習。發表於 2004 終身學習國際學術研討會「終身學習：社群、文化與知識建構」，國立暨南大學成人與繼續教育研究所，南投。
- Alexander, J. C., & Seidman, S. (Eds.) (1998)。文化與意識形態霸權 (吳潛誠譯)。台北市：立緒出版社。(原著出版於 1990)
- Cranton, P. (1996)。了解與促進轉化學習—成人教育者指南 (李素卿譯)。台北市：五南出版社。(原著出版於 1994)
- Curry, R. M., & Cunningham, P. (2000). Co-learning in the Community. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 87, 73-81.
- Engeström, Y.(1996). *Innovative learning in work teams: Selected papers on expansive learning*. Centre for Activity Theory and Developmental Work Research, Helsinki, as cited in Guile, D., & Young, M. (2002). Beyond the institution of apprenticeship. In R. Harrison et al. (Eds.), *Supporting lifelong learning: Perspectives on learning* (pp. 146-162). London: Open University.
- Evans, A. F., & Evans, R. A., & Kennedy, W. B. (1987). *Pedagogies for the non-poor*. Maryknoll, NY: Orbis.
- Ewert, D. M., & Grace, K. A. (2000). Adult education for community action. In L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp.327-343). San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury, as cited in

- Evans, A. F., Evans, R. A., & Kennedy, W. B. (1987). *Pedagogies for the non-poor*. Maryknoll, NY: Orbis.
- Freire, P. (2003). 受壓迫者教育學(方永泉譯)。台北：巨流出版。(原著出版於1970)。
- Giddens, A. (1998). 現代性與自我認同(趙旭東、方文譯)。北京：三聯。(原著出版於1991)
- Guile, D., & Young, M. (2002). Beyond the institution of apprenticeship. In R.Harrison et al. (Eds.), *Supporting lifelong learning: Perspectives on learning* (pp. 146-162). London: Open University.
- Kilpatrick, S., Field, J., & Falk, I. (2003). Social capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-33.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, as cited in Cranton, P. (1996). 了解與促進轉化學習—成人教育者指南(李素卿譯)。台北市：五南出版社。(原著出版於1994)
- Millar, P., & Kilpatrick, S. (2005). How community development programmes can foster re-engagement with learning in disadvantaged communities: Leadership as progress. *Studies in the Education of Adults*, 37(1), 18-30.
- Moore, A. B. (1999). 創造學習社區。社區總體營造與終身學習國際研討會論文集。行政院：文建會，as cited in 丁導民(2000)。「學習型社區」的理念與營造策略。載於中華民國社區教育學會(主編)，*學習型社區*(頁45-66)。台北市：師大書苑。
- OECD (1999). *Economies and cultural transition towards a learning city: The case of Jena*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Cities and regions in the new learning economy*. Paris: OECD.
- Schön, D. A. (2004). 反映的實踐者：專業工作者如何在行動中思考(夏林清等譯)。台北市：遠流出版社。(原著出版於1983)
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. N.Y.: Doubleday.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

投稿收件日：2007年6月21日

接受日：2008年2月29日

