國立政治大學傳播學院博士班

博士論文

重構農本生活的價值
——以嶺南彩園計劃及其食農教育社群為例

Reconstruct the Value of Agriculture Based Life:
A Case Study of Lingnan Gardeners Project and the Community of Food and Agriculture Education

指導教授：馮朝霖 博士

研究生：王瑋娜 撰

中華民國 110 年 07 月

DOI:10.6814/NCCU202100929

謝辭

2015 年我帶著滿腹困惑來到台灣尋找人生和專業上的答案。2016 年秋天我入讀政大傳院，開始了指南溪畔、貓空山下一段又忙碌又悠哉的學習探索生活，也是同一年我遇到了朝霖老師，這段美妙的緣分陪伴我直至今日完成了博士修業，走出自己的道路、找到了人生的方向。

在摸索尋求的漫漫長途中，遇到許多火把和星光，如接力一般照耀著我行至一條希望的路的起點。其間得到許多人的幫助，在淡江大學遇到的明昱老師、雅麗老師和吸引我來政大求學的靜之老師，在政大邂逅的美玲老師、蔡琰老師、念萱老師、建三老師、臧國仁老師等，以及田野調查期間在香港遇到的健芝老師和她的團隊，都給了我許多關懷和啟發。特別是 2020 年因新冠病毒爆發我被迫在海外流浪一年，也因此結識了力昕老師，從他身上感受到了深深的超越身份邊界的人文關懷，讓在漂泊中的我不失內心的信仰和寧靜，一直堅持到 2021 年春重新踏入政大校園。

這一路的修業，亦是一場個人的修行。我學會更加接納自己，在自我批評的同時接受自己的不足，允許犯錯，不過度責怪，在一切發生之中尋找讓自身持續成長的養分，鍛煉翻轉負面事物的能力，以及最重要的行動力——不念過往、不畏將來，回到當下，專心做好手邊的事情踏實築夢。

這段悠長假期結束了。感謝父母的體諒，感謝傳院的開放，感謝朝霖老師的陶養，感謝每一位老師的指導，感謝所有一起在校園在貓空遊蕩過的夥伴。渡賢橋下薑花的馥鬱濃香，集賢樓前參天玉蘭沁人的馨香，河堤下苦楝的幽微清香，百年樓前盛放如瀑的流蘇，醉夢湖和山林步道仿佛地上星空的螢火蟲季……這些日夜和四季的標記，會在記憶中持續滋養我奔赴未來，去創造與所有存在生靈連結的喜悅生活。

再見，再會，親愛的師長和朋友們。

DOI:10.6814/NCCU202100929

摘要

本研究肇因於對當代爆發的生態危機議題的思考和對現代化發展模式的反思，嘗試發現微觀層面個體、群體如何在日常生活中超越既定社會結構限制積極回應這一宏觀問題、開闢化解危機的另類生活。

食農教育緣起於對現代社會飲食問題的反思，發展至今日已指向一種新的食農文化以及一種永續的生活風格。對食農教育的研究多集中為課程、效果和制度層面的主題，在價值面上存而不論，本研究後退一步、更為根本的追溯食農教育和東方社會裡農業、農村、農民共同的後設概念“農”的價值。研究結合 Foucault 的存在美學理論挖掘作為一種實踐形式中介了人與人與社會與自然的互動方式的“農”所蘊含的多元價值，並將話語權歸還農人，從在地視野建構農本生活的價值。

本研究為詮釋性研究，以香港嶺南大學彩園計劃食農教育項目和其教育社群為研究對象，採用參與式觀察和深度訪談，並結合文獻分析，對田野調查中獲取的一級資料和次級資料進行深描，呈現嶺南彩園食農教育產生的社會歷史脈絡，梳理香港都市化過程中大學食農教育社群形成的歷程。研究發現“農”在香港高等教育發展中基本處於缺席的狀態，然而在香港階層區分的情境下，邊緣位置的學校為塑造優勢允許更多的創新，結合其它社會偶然因素共同為食農教育在高校發生創造了機會。彩園作為食農教育平台通過組織不同層級的活動不斷捲入新的參與者，在都市環境中生產農耕體驗、推動“農”的傳播和思辨，使反抗資本主義操縱的意志和行動持續被醞釀、創造和擴散。彩園作為公共空間重新建構了校園有機性、活化了校園和人際互動、創造了集體性和公共性以及個體對自己身體的覺察和反省。 從食農教育社群的生命歷程中展現出農本生活既是越界和創造的存在美學實踐，也是個體在日常生活中以存在美學為指引的溫柔的社運方式，其內裡成為個體和群體堅持的原始動力為對審美生活的追尋，而農本生活中所包含的融合、希望、自由、創造力等價值可以把日常生活塑造為藝術的審美生活。

關鍵詞：食農教育、農本生活、農之價值、主體性、存在美學

DOI:10.6814/NCCU202100929

Abstract

This study is based on a thinking of the contemporary ecological crisis which broke out along with the development of modernisation. It attempts to discover how individuals and communities can transcend the constraints of current social structures, respond positively in their daily lives and open up alternative ways of living, as the purpose of the study to provide response to the macro issues from micro level.

Food and agriculture education began as a reflection on the dietary problems in modern society and has developed into a new culture of food and agriculture and a sustainable style of living. By far the research on food and agriculture education has mostly focused on curriculum, effectiveness and institutional themes. This study takes a step back and traces more fundamentally the value of agriculture, as the common meta-concept among farmers, rural area and agriculture in food and agriculture education and the orietal society. This study combines Foucault's aesthetic theory of existence to explore the multiple values of agriculture as a form of practice that mediates the interaction between people, society and nature. It returns the voice to the farmers constructing the values of agriculture-based life from a local perspective.

This is an interpretive study and the research subject is food and agriculture education project and its educational community in Lingnan University of HongKong. The study used participatory observation and in-depth interview in field survey and collected other secondary data from media and publications, presenting the socio-historical context of the emergence of the food and agricultural education project, and deeply describing the formation of the food and agricultural education community. The study found that agriculture has been largely absent from higher education in Hong Kong. Due to the class distinctions in the colony, marginal colleges have given more space for innovation in order to shape their advantage, which, combined with other social contingencies, have created opportunities for new programmes. As a platform, Lingnan Gardeners' Project continues to involve new participants by organizing different activities producing farming experiences, spreading of farming and promoting discernment. As a public space the garden reconstructs an organic campus, in which interpersonal interaction on campus is revitalized and collectivity and communality are created. The life history of the food and agriculture education community reveals that agriculture based life is both a transgressive and creative aesthetic practice of existence, and a gentle social movement guided by the aesthetics of existence in everyday life of individuals. The original motivation of individuals and the community is to search for an aesthetic life. The values of integration, hope, freedom and creativity contained in the agriculture based life can shape everyday life into an art work.

Keywords: Food and agriculture education, agriculture based life, value of agriculture, subjectivity, aesthetics of existence

DOI:10.6814/NCCU202100929

目次

第一章 緒論 ……1
第一節 研究動機、背景、目的……1
第二節 文獻討論……8
第三節 研究方法與設計 ……25
第四節 章節安排說明 ……38
第二章 香港高等教育中“農”的論述……39
第一節 开埠以来香港社會和教育的發展 ……39
第二節 “農”在香港高等教育中的缺席與現身……67
第三章“落手落腳[1]”的食農教育現場…… 82
第一節 “嶺南彩園”食農教育計劃誕生的脈絡…… 82
第二節 彩園食農教育平台 ……96
第三節 從彩園面對的困難反思當代教育系統的問題……107
第四章 從彩園社群的生成看農本生活的存在美學蘊義……121
第一節 彩園食農教育社群的生成……121
第二節 農本生活——越界和創造的存在美學實踐……159
第五章 結論和討論 ……176
參考文獻……187

[1] “落手落腳”是粵語，即身體力行的意思。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第一章 緒論

本章共有四節，分別為：第一節，研究動機、背景和目的；第二節，文獻討論；第三節，研究方法和設計；第四節，預定章節說明。

第一節　研究動機、背景和目的

壹、從個人生命經驗啟動

任何時代都是敘述，是多元敘述的競爭、融合、補充或並行。開宗明義，首先在這裡說明研究者的研究動機——為何會展開本研究並基於此建構某種敘述——這份動機產生於研究者個人的生命困惑和對此的叩問，與其生命歷程緊密相關，是一個環保主義者演變為生態主義者、由小困惑到大絕望再到努力穿透絕望的探索和追尋過程。

每個人在少年時期都會偶然、必然的迷戀一些事物，對研究者來講就是小說。巧合邂逅的各種中外古今小說貫穿了研究者的整個童年，中學時期接觸到科幻小說，其中對技術發展、社會倫理和未來生活的綺麗暢想一方面有強烈吸引，一方面也刺激著對世界的未來發展展開思考和探索——這種吸引和思考同時夾帶著對研究者將會遇到何種未來的關切。然而始終令人困惑不解的是不管是美國的科幻大師如阿西莫夫還是中國的本土作者如王晉康，大部分作家們筆下描繪的未來世界最終幾乎都走向冰冷毀滅，地球的生態衰退似乎是無可逃脫的唯一結局。彼時研究者尚不能完全理解這種宿命式的預言背後的哲學思考，只是把這些災難理解為環境問題，選擇了環境工程作為大學主修專業，希望能找到解決問題的方法。

環境工程專業只在技術層面定義環境問題，僅關注環境問題的終端處理，缺少人文關懷，並不能完全回應研究者心中的困惑。特別是在污水廠的實習經歷，顯現出技術解決環境問題的局限性——所謂的“先進技術”只能疲於解決源源不斷的、部分的城市廢水，對於很多正在發生的污染技術往往束手無策的。為了尋找更有效的解決環境問題的方法，研究者帶著困惑轉入環境治理專業。基於新專業寬廣的設計視角，在

DOI:10.6814/NCCU202100929

更大的社會版圖中解釋何為“環境問題”，指出環境問題即社會問題，背後會牽涉各種複雜的社會因素，解决环境问题不仅需要高科技，更重要的是全社会各个层面的参与。彼時研究者雖然能從社會結構出發思考環境問題，可還遠未意識到個人生活風格同環境問題之間的密切聯繫。

真正蛻變發生在研究者接下來從事環境教育的工作中。從工科到理科的學習經歷轉變，不是化約問題，不是給出簡單的標準答案，而是看到問題的複雜性。在教育場合研究者分享對環境問題的知識和理解，和年輕人共同討論當今人類共同面對的環境危機。這個過程中，身為教師的責任一方面促使研究者繼續探索環境問題的根源，一方面也促使其不斷反思現有的解決環境問題的手段和檢查自己與環境問題的距離，認識到“環保”這一概念本身的偽命題性質，也驚覺現代生活的不環保，逐漸開始超越人類社會層面、進入全球生態及社會層面思考環境議題，同時把人類放歸到生態系統領域的一分子來思考環境問題，不止把環境議題放入社會框架，也把日常生活風格與社會結構勾連，進而確立了投入推動建構生態友善生活方式和生態平衡的志業的人生目標。

當代對經濟增長的片面追求使環境問題被置於重要卻不緊急的邊緣位置。在原子化的社會發展趨勢下，當前社會不管是都市[2]中的人還是鄉村[3]中的人，其生活都被切割成碎片，個人生活方式的環境影響往往被隱藏於不可見的狀態下。布希亞認為我們已經處於擬像社會之中，虛構的意義控制了人們的生活形式。在消費主義的引導下，人們儘管知道環境重要，卻往往看不到或無視個人行為對環境的傷害，或者相信犧牲環境來換取發展的“先污染後治理”的意識形態的絕對正確，建立起“現代生活”、“社會發展”與“生態保護”的虛假對立。社會結構提供了個人生活模式的後設框架，同時也限制個人的生活選擇和想象。環境問題不但是社會發展模式、社會結構缺陷的反應，也是由個人生活風格的具體選擇和行為所累加形成的。因此環境危機的解套，需要從上而下的制度調整，亦需要由下而上每個生活其中的人轉換其生活方式和風格。個人是社會的具體組成，沒有改變的個人，無以推動鉅觀層面的變革。

[2] 都市和城市在中文語境下意涵相同，論文內因應行文脈絡語境採用不同說法。

[3] 鄉村和農村在中文語境下指涉相同，論文內因應行文脈絡語境採用不同說法。

DOI:10.6814/NCCU202100929

然而在社會結構的桎梏下個人的改變似乎難以啟動。研究者在轉變生活風格的嘗試中立刻遇到種種具體困難——現代生活衣食住行幾乎全方面被割裂和壟斷，個人既難以追溯支撐生活的衣食住行的來源、生產過程的環境影響，也無法控制和管理自己生活產出的垃圾。都市生活形態下所有個人生活的細節都幾乎全部上交給結構/政府和大企業統整處理，而其處理的手段方式卻往往不可見，比如儘管台灣一貫以環保的形象自我定位和宣稱，可是垃圾回收利用率之低大部分人不得而知。在教學場域研究者也感受到渴望轉變的學子在結構的限縮下難以踏出既定生活模式。個人何以形塑徹底改變？帶著新的疑問研究者再次踏入校園學習。回歸到日常生活的反思和個人生活風格的選擇，研究者開始尋找一條打動人改變的路徑，此前的工作經歷也促使人反思環境教育如何在沉重的議題下展開有趣的實踐、創造一個有吸引力的平台。環境議題包含許多子議題可以切入到系統反思和個人層面的改變，在諸如廢物處理、污染控制、能源革新和食安議題中，食物主題下牽動的食農教育展現出強大的發展潛力，因為食物是人類生存的基礎——重要性無可替代也無法迴避 ，食物是日常生活每天必須接觸的元素——大量現身於日常生活領域，食物也是文化的傳承演變和人孜孜不倦的興趣所在。食農教育理論思考和實踐行動不可分割，教育不再只是頭腦的教育，更是心手腦並重的教育，提供豐富的身體感。因此食農教育不但是有意義的教育、反思的教育，也是有趣的教育、活潑的教育，是風味傳承的教育、也是創新文化的教育（王瑋娜，2018）。

鐘怡婷等人在《食農社會學》的序言中寫到——“餐桌上的米飯從來不只是米粒而已，米是氣候是土地是流水，是歷史與技藝，科學與經濟、文化與風格，更是自然生態變遷中最日常、最直接的靈魂，米就是生命，是人們與地球萬物的聯繫”。 研究者相信飲食具有可以引發人們對當下生活模式的深入反思、進而推動改變的潛力，因此決定在這個議題下深入探索，期望研究結果能夠幫助人們從如例行公事般的日常生活中覺醒，開始嘗試身體力行貫徹生態保護於日常的每时每刻。

貳、理論化問題意識

DOI:10.6814/NCCU202100929

當前人類所面臨的生態危機，具有地方性更具有全球性，不但關乎技術層面的不足、和現代社會政治經濟制度以及日常生活的方方面面都密切相關,更深層的則关乎一場價值危機。十八世紀以來，啟蒙運動以理性照亮人類的歷史，工業革命以技術改進人類的生活，推動了社會的變化和進步。然而隨後科技理性思潮過度發展，排擠其他思想百家爭鳴，現代化伴著全球化擴張，城市文明以絕對價值碾壓鄉村文化，導致了現代文明種種弊病的發生——特別是作為人類生存基礎的生態環境的衰退。

現代社會發展以全球化和城市化為主要趨勢，學者們指出當代的全球化就是現代性的全球化，而所謂的現代性指向的是“近代西方文明的特性”，所謂的現代化發展是以西方國家為模板的簡單策略，特別是以美國作為終極目標的線性發展思維。其中對變遷的概念簡單而固定，在農業方面發展中的社會是從農業演進到商業化的生產和經營，在教育領域新興國家致力於減少文盲、增加職業技能，在區位安排上發展中的社會是從農村發展到城市（黃瑞祺，2005）。

在現代化理論指導的發展中，以西方資本主義為中心對世界做了核心-邊陲的區隔，把“傳統社會”與“現代社會”對立起來。這種價值對立生產的新論述中農村被視為落後的地區、耕作被視為低等的工作。城市導向的價值觀否定鄉村/農耕的價值，“這是發展必須付出的代價”合理化了“犧牲鄉村發展城市”、“犧牲農業發展工業”、“犧牲環境換取經濟發展”等一系列論述，剝奪了人合法爭取生存空間的權利。惡化的環境反過來弱化了人們對在地、對自我的認同，導致惡性循環。不但城市化成為區域發展的重點，逃離農業、農村生活、擺脫農民的身份也成為個體發展的策略。亞非傳統以農業形態為主的社會都被要求以城市化作為發展的終極目標，過程中大量傳統的小農社區逐漸消失，區域發展呈現出同質化的趨勢。Lefebvre（H. Lefebvre，1901-1991）指出普遍性的城市化不僅僅讓所謂的不動產的買賣普遍化了，與之相伴隨的，也不僅僅是空間的商業化，它沒有超越城鄉關係，反而帶來了一種混亂無序（李春譯，2015）。

農業除了生產食物供給人類每天的生存必須品，也是對區域主權和安全的保障，另一方面農村生活本身是一種社群組織和文化形態，關乎人的自我認同與社群連結，

DOI:10.6814/NCCU202100929

同時塑造個體對自然的認知和感知體驗，還影響自然生態的變化和社會公正——農業生產和飲食消費涉及“土地上的生產過程、食物加工與運送的方式，背後的農藥使用、水與能源的消耗，以及當這些食物變成廚余垃圾時處理過程所耗費的資源及所產生的污染”（鐘怡婷、林朝成、蕭志強、王維綱，2016）。城市化的過程驅逐了傳統的鄉土文化社會，改變了傳統農村中小農為主的生產生活方式。

貶抑傳統鄉村強調城市化發展的背後是人類中心主義的價值理論，試圖以“文明”的都市取代“落後”的鄉村和“野蠻”的自然。櫻井哲夫（2001）指出近代任何學問的中心，都在張揚“人類”的價值，致使在自然界中，滋生了以“作為統治者的人類”為中心的傲慢思想——人類自認為是優秀的客觀存在，個人主義對其他生物的命運漠不關心，並且這種人本位主義肯定破壞自然環境的做法。所以環境危機其實是人類文化危機的產物。Foucault（M. Foucault，1926-1984）一生對西方文化中主體化的歷史做了大量研究，指出近代性主體的人類是由近代的學問體系塑造出來的而非天然的。現代教育系統同時扮演生產知識和生成個人主體化的角色。

馬克思主義批判現代化對人的異化，這種異化發生在日常生活的時時刻刻，列斐伏爾進一步指出都市是一個加劇日常生活異化的空間。日常生活研究主張陌生化熟悉的事物，通過去自然化還原社會化的過程，發掘日常生活被解放的可能。對食物生產輸送消費過程的追查，有利於促進人們從全球化經濟系統的剝削中覺醒，思考何以擁有自主的生活模式。傅柯認為面對現代社會知識、權力、道德的三重規訓網絡，人有必要另闢一條觀照自身的路徑，通往一種倫理-美學的生存（陳秉澤，2008），不再顧慮生命科學，而是透過**美學**的範疇來思考人類的存在，把人從科學知識的版圖中解放（Bernauer & Mahon，1994，轉引自陳秉澤，2008）。即在存在美學的視野中觀察權力和真理的遊戲，因為審美活動使日常生活有超越平庸的可能，“對美的無限追求才能徹底避免將科學認識當成目的自身、並使之功利化和工具化的傾向”（高宣揚，2004）。這也提出跳出主流教育的喧鬧，從另類教育的價值差異中去尋找另外開創美學視界和自我技術的路徑需要。

DOI:10.6814/NCCU202100929

錢理群（2008）指出“城市 vs 鄉村”、“先進 vs 落後”的二元對立模式是認識上的一個誤區，同時也導致當前教育落入了“城市中心主義”的誤區，教育設計中城市取向的應試教育——以通過逐層考試最後成為城裡人（對於農村孩子而言）或城市上層社會里的成員（對於城市孩子而言）為教育的最終目的與最終指向，既脫離了生活，也脫離了青少年的成長。然而食農教育則具有翻轉當代城市化的發展風潮使教育落入“城市中心主義”的可能性。城市價值導向的教育否定鄉村文化，貶抑了自然和鄉村的價值，刺激人遠離鄉土。食農教育則通過重新審視土地的價值、人和土地不可分割的連接，幫助人們鋪就一條重返鄉土的道路。另一方面，不論是嘗試種植、加入社区支持农业（CSA）或者參加農墟等自主選擇在地食材來源，現代人皆有可能通過提高在地糧食自給率擺脫跨國食品生產工業——即資本主義的結構壟斷，糧食自主背後更深層的關係到主體自主（生活）空間的建構。

食農教育的場所處處體現和強調了連接性，農作需要人和自然連接，也要求人和人協作生產，社區和社區之間相互幫扶。對自然環境的認識、對時節變化的敏感是農作的基礎，也是文化傳統的源頭。新型態的食農教育通過連接餐桌和土地，重新建立起城市和鄉村社區的連接，增加不同人群間的交流，深化非農人對自然土地農耕的理解——人不是孤獨生活在地球上的王者，而是和其他人、其他生物一起編織了生命之網。不管是從食農教學場域身體感的增強、心手腦開發的並重，到嘗試追求資本控制下的糧食主權、個體通過食農教育平台找到從機械生產和消費的被動個體到成為創造永續生活形態主體的另類可能轉化路徑，最終都可以連結到對美的生活的追求——個體的全面發展和自由生活之塑造。

Foucault 在其開創性的權力研究中提出了“對抗性的（研究）策略”，主張“要在非法領域考察合法的意義”，“要發現‘正常’的社會意義，應該去考察不正常的領域發生了什麼”。Foucault 不把社會的理性化看做一個整體，而是認為應該對特定的合理性進行分析，因為每個領域都涉及一個基本經驗，比如他研究瘋癲、疾病、死亡和犯罪。此一研究想嘗試延續 Foucault 的思想和取徑，探索在高度城市化取向的教育脈絡下出現的異質教育空間——食農教育平台。對照當代高等教育機構的設置，從

DOI:10.6814/NCCU202100929

傳統的視角來看，農耕課程一與都市場域不符合，二來農耕價值與都市價值有明顯的差異性。但是在這裡我並不想把食農教育看做都市價值的對立面，而是想把它作為全球城市化浪潮下的一種另類教育主張的經驗領域，了解這一主張生態保育的傳播網絡產生的脈絡、以及如何形成和維繫的，並且它如何映襯出都市日常生活中不同的需求——關於政策的、環境的、個體的，以及在關乎個人主體化的過程中如何發揮作用，從而在鉅觀的生態危機下回到微觀層面重新審視個人發展生態友善的另類“绿色生活風格”的可行策略和農本生活的價值。

叁、本研究的主要關懷和目的

綜上所述，本研究的產生肇因於對現代化發展主導的時代背景下爆發的生態危機議題的思考，針對以此議題為鏡顯現出的現代化發展及生活模式的問題，嘗試反思微觀層面個體、群體出離既定社會結構的限制、開闢化解危機的另類生活——穿透資本主義打造的現代消費生活牢籠的可能性。因此本研究主要關懷的是特定另類案例——香港嶺南大學食農教育計劃及其傳播社群，希望從微觀層面在一定程度上給出對宏觀問題的回應，研究目的由小至大包含:

1. 梳理“農”在香港高等教育近百年的發展中的（價值）論述
2. 探索香港都市化過程中大學食農教育傳播社群形成的歷程
3. 揭顯食農教育場域在大學校園內如何和重塑了什麼樣的“農”的價值
4. 重構農本生活的多元價值，提出現代化脈絡下另類生活的可能

簡而言之，本研究通過對個案的深描，豐富對“農”的認識，從而重新建構農本生活的多元價值和美學意涵。儘管本研究的意圖雖不包含“付諸行動”，但是卻希望為行動者帶來更堅定清晰的圖像，通過解釋農耕的豐富意義，協助行動者更深入的理解、發展和發現食農教育行動的價值，從而觸及個體/群體的賦權增能，促進另類生活行動的啟動，或者創造機會喚醒更多的人加入變成行動者，貢獻於当前資本主義結構下的解放運動。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第二節　文獻討論

本部分通過梳理以往相關主題的研究，指出現有的相關研究有哪些發現、討論和爭議，說明本研究的切入點和主題界定，闡述本研究和之前的研究的區別與聯繫，藉此在目前的學術版圖中定位本研究。本研究旨在探討“農/農本生活”——作為實踐，準確的說是作為人與人與社會與自然之實踐中介的“農/農本生活”的文化意涵與價值，討論“農”的價值必然會涉及“食物”、“農地”、“農民”、“農村”和“農業”等面向，但絕非等於各個部分對應的社會文化價值的簡單加總——當然每一部分的價值內涵又各是一個複雜的集合，是以本節以“食&農的價值”和“食農教育”兩個領域就其當前的研究討論嘗試做一些整理。

壹、關於“食”與“農”的價值研究

由於“食農”在過去的研究傳統中通常分屬不同的領域，一個是從飲食文化的角度關注食物的價值，另一個則屬於綜合“農業”、“農村”與“農民”的“三農”研究中，所以這裡分別從兩個領域各自做以簡述。

一、飲食文化中“食”的研究

日常生活實踐中最緊密的元素之一便是飲食，食物不但是人類生存的必需、是建立自我認同連結社群的關鍵，也是塑造個體對自然的認知和感知體驗的媒介之一。食物連接著土地的生命和個人的生命，是人類與自然最密切最深刻的關係。1996 年的非政府組織論壇指出“食物在社會文化層面具有非常高的重要性，不能單純只視之為商品”。深入了解食物及其背後的故事，意味著對社會的再認識。

“食物的社會文化架構分析”研究可溯源至文化人類學的傳統領域，傳統飲食文化研究取徑功能主義和結構主義，致力於闡釋食物的社會功能，如在社群形成過程中的影響和對個人建構身份認同的作用。從結構主義角度出發的研究通過“食物”了解社會和文化的特征及變遷，如 Sidney W. Mintz 的《甜與權力》，近年來則聚焦於探討“商品鏈與社會文化背景”（Dixon，2002）例如 E. Melanie Dupuis 出版的《完美食

DOI:10.6814/NCCU202100929

物：牛奶如何成為美國人的飲料》。取徑功能主義切入的研究則是關注影響人們選擇飲食的各種條件前提（Murcott，1988）。

1960 年代後形成“農糧社會學”開始廣泛討論有關食物的各種問題，包括農糧系統全球化、食品安全性及其標準設定、食物的社會文化架構分析以及公平貿易與在地食物等另類農食流通模式、乃至於糧食危機、糧食安全等主題。近期的飲食研究把食物的生產、流通、消費過程置入當前工業生產導致的食安議題和氣候變遷引發的的生態危機、糧食安全議題框架下。概因代社會里食物商品化和食品生產工業化後，人們的日常生活遠離食物生產，食物鏈上發生的事情大部分（被）隱匿了。都市人不但沒有生產食物的能力，甚至不了解食物從土地到餐桌的過程。在資本主義消費文化主導下，食品企業利用各種媒體傾銷食品，同時操控人們對食物的認知。人們對食物的獲取被金錢中介，對食物的想象被媒體中介，食物供應鏈的利益被跨國食品公司壟斷。由對食物的關懷牽引出對農業生產方式、農村和農民的社會處境的叩問，使得貌似平凡無奇的都市日常生活與“農”——與環境保護、生態平衡、社會公正的關係更為可見。在《雜食者的兩難》中 Pollan 揭露了現代食品工業運作的資本主義剝削邏輯，究其根源，古沢広祐（2016）認為是因為“食與農之尊嚴性（文化）”被摧毀，人們才會輕視食與農，恣意破壞自然與環境。

二、“三農”研究中“農”的價值

關於食物背後的“農”的研究，除了農業科系在科學技術領域裡的耕耘探索，同時也是政治學、經濟學、社會學、法律學、公共管理學等領域常見的研究題目，在文化研究領域得到的關注漸漸增加。李承嘉（2012）指出農業、農村、農地、農民共同形塑了一個空間——“農村”，共同創造了一個產業——“農業”，共同賦予一種職業、身份及階級——“農民”，試圖將之進行斷然的切割實無可能。但由於研究需要或目的的不同，研究對象的設定因而有所側重罷。

20 世紀隨著全球城市化現代化的推進浪潮，中國農民再次被集體邊緣化。在一般人眼裡，種地不需要科學文化。陳慶立（2002）指出總體上看，當代中國農民承襲了

DOI:10.6814/NCCU202100929

中華民族的傳統美德——勤勞、樸實、善良、誠懇、愛國，但又愚昧落後、缺少文化教育，作為自給自足的小生產者和小私有者註定了農民有一定的自私性和狹隘性，他們循規蹈矩、墨守成規、缺乏大膽創新精神，在思想觀念上不適應現代化和市場經濟的狀況，究其原因是在於中國千百年來傳統的農耕生活——由於小農生產規模狹小，基礎薄弱，任何一點小小的變化都可能打斷正常的再生產，春種秋收，事事都要腳踏實地，順應四季氣候，不違農時，循序漸進。陳慶立認為由於農民階級的局限性，他們不能以自己的名義來維護自己的階級利益，他們不能代表自己，自己不能解救自己，一定要別人來代表他們。

另有一些學者並不同意上述判斷，于建嶸（2003）指出這些對農民的貶低是對農民政治意識、權利觀念和組織能力的成見。陳慶立的描述是對農民的刻板評價，是以現代的科學文化作為“高級”和“文明”的參照物，因此，其中也不乏忽略了中國傳統農耕中蘊含的豐富知識性和科學性，通過對農業的貶低，進而擴展到對從事農業勞動的人群——農民的歧視，這種歧視從內的弱化了農民、甚至剝奪了他們為自己發聲的權力。這樣的判斷是對有四千年農業發展史的中國農業的內涵的不了解所導致的——尊重自然、靈活應變、踏實勤勉、循環永續的小農經驗正是中國農業留給世界的寶貴財富，甚至可能是應對當今世界所面臨的現代化發展危機的另類出路。的確中國農民受教育程度歷來較低，能夠同時兼顧耕讀的是少數群體。在以書寫為知識的主要載體和看重文化資本的社會中，是否識字是早期判斷某人文明與否的指標，這樣一來，一方面目不識丁導致農民的社會聲望會偏低，另一方面雖然有農學者著書立說，但是農耕活動中所累積的知識智慧在民間大部分時間僅以口耳相傳，農民自己難以形成被廣泛看見和理解的農學論述，他們擁有的知識和智慧也難以被表達和理解。

王國斌（2014）指出中國在 19 世紀的時候踏進了我們現在所認為的全球史當中，而對此所採取的反應，是依據那些將西方想法、制度認作進步，而將自己在地習俗、措施的存續認作退步的衡量標準。中國農業現代化發展策略幾乎是完全照搬西方的現代化論述，儘管繼承和發揚精耕細作傳統、發展與機械化相適應的制度既是中央政府的主張、也得到部分學者的支持，可是從對媒體和政策文件中對農業現代化的定義與

DOI:10.6814/NCCU202100929

衡量標準的描述——採用先進的科學技術、採取科學管理、實現農業機械化/化學化/水利化/電氣化等等，基本上完全遵循西方科學主義的論述，缺乏對表面上的高效益的批判思考。農業被視為是落後的，工業被視為是先進的、能夠擺脫貧窮落後的現代化發展方向。人們相信農業的根本出路就是現代化、即工業化，並以西方、特別是美國的規模農業發展模式馬首是瞻，擯棄了中華農業的傳統智慧。然而郭文韜（1981）指出，對農業實現全面的工業化，除了增加了能源的耗用量外，還會造成進一步的惡果——破壞正常的生態循環。美國所展示的高科技高效率高收益的“現代農業”模式背後，其實是掩蓋了高人力投入、高能源消耗、高化學污染、高生態风险、高政府补贴的另一面。我們必須認識到農業思維與工業思維的根本性差異：現代工業強調線性增長，擺脫自然的限制，視大自然為敵手（對手）和資源，要求征服；而傳統農業依靠大自然，永續發展是根本的思想基底，自然是朋友也是要敬畏的對象，因此要尋求合作。農業現代化根本上是要遺棄這套永續思想，以工業化的線性發展觀取而代之。啟蒙運動以來的科學發展的確推動了人類對世界的認識，其進步意義不可否認，但同樣有其巨大的局限，即在發展的源頭遵循的是人類中心主義思想，偏離了人類既非地球的中心、更非宇宙萬物中心的事實，在此思想指導下的科技發展，內部充滿了矛盾和衝突，難以支撐永續發展。

中國傳統的農作製和耕作法中其實包含著非常多先進的生態知識和永續思想，諸如桑基魚塘、間套種植、多層養魚等，都是基於長期對自然的觀察總結發展的與自然合作共生共好的永續耕種智慧，更是當代提倡的生態農業的古早版本。郭文韜（1981）指出中國古代的農作製和耕作法是不斷發展的，農業生產的根本特點就在於經濟再生產過程與自然再生產過程的結合，在農業勞動與自然的關係上即表現為要正確處理用地和養地的關係。自西周以來，養地一直被視為是用地的基礎，農業發展在嚴格遵循“既充分用地、又積極養地”的原則下，衍生出多樣的“用養”緊密結合的永續耕作法。進一步郭文韜指出，由於不同的天時地利條件導致氣候與土壤千變萬化的差別——如《管子》中即指出“一縣之土、亦有不齊”——中國古代的農民在深刻認識與掌握自然規律的基礎上，因地、因時制宜地創造了適合當地特點的技術與制度，因此農作制度與耕作法在空間上表現出豐富多彩的多樣性。

DOI:10.6814/NCCU202100929

回溯歷史，可以發現中國的農耕傳統既尊重客觀規律，又重視對於客觀規律的研究認識和利用，同時還重視充分發揮人的能動性，對於人的主動性和環境的制約性都兼而顧之。更在幾千年的發展中積累了大量的關於宇宙世界自然規律的知識，甚至可以與當代的生物、物理、化學各門高等學科對話，非愚昧落後保守的僅凭主观愿望辦事。對於保持土壤肥力的工作古代中國稱為“養地”，“養”具有“照顧、撫育”的意思，從用詞上也可以看出古代農民和土地的關係具有情感連結，而非機械的使用關係。在農事活動中，強調的是人“順應”自然的“合作關係”，尋求的是一種萬事萬物相互支援的“共好”境界，而非現代流行的“競爭”、“鬥爭”的零和關係，更沒有不自量力的“人定勝天”的幼稚狂妄。在農業經營上，賈思勰提出“凡人家營田，須量己力，寧可少好，不可多惡”，這些從天地萬物間學習到的農耕指導思想發展成了簡樸永續的生活智慧，比如《朱子家訓》“一粥一飯，當思來之不易；半絲半縷，恆念物力維艱”、《曾氏家訓》“家儉則興，人勤則健；能勤能儉，永不貧賤”、《呂氏家訓》“傳家兩字，曰讀與耕；興家兩字，曰儉與勤”。在中國東北進行了 30 年農業資源調查的日本農業專家村越信夫在著述中寫到“幾千年發展起來的中國農業，是一種所謂‘家學’，其中雖包含著深奧的學理，但未向世界介紹”（轉引自郭文韜，1981）。

作為農業活動發生的具體空間的農村，李承嘉（2012）的研究指出二戰後基於農村的社會角色和農業體制的改變，可以分成三個階段。第二次世界大戰後，農村被賦予的主要功能仍為糧食衣物的生產——一如農村在歷史上一直以來都是作為農糧物產的提供者，這在農業體制上稱為“生產論”。在二戰後的 40 年間，相對於都市的擴張和二三級產業的快速發展，農村在實質建成環境及所得上相對顯得落後，故而被看做是“落後殘存的地區，但因為是都市糧食的供應地，因此必須使農村持續地現代化，以維持其競爭力”。這種相對落後，其實伴隨著許多區域制定了犧牲農業發展工業的政策，楊鎮宇（2018）一針見血的指出農村凋敝主要是由於政策導向的“農業資本外流、農家勞動力外流、農地轉成工業用地”。而“以農援工、以鄉養市”背後是相信工業的價值大於農業的價值，城市的發展優位於鄉村。據曹錦清（2005）估計，從 1997 到 2001，大概每年仍有 1000 億通過價格機制向城市轉移。

DOI:10.6814/NCCU202100929

在台灣，同樣由於犧牲農業發展工業的政策，致使農家負擔沉重，“單靠農業收入越來越難以維生”，“1960 年代末有九成農村青年離開農村”（楊鎮宇，2018）。然而這些政策傾斜下的犧牲卻常被無視，仿佛農村、農業落後是天然形成、全部是它們自身內在的缺陷所致。台灣當代對農業價值的討論多也在生產論的領域。黃樹仁（2002）在關於台灣農業政策的研究中指出台灣自 1970 年代工業化後都市發展迅速，個體家庭生活水準顯著提高，家家戶戶物質生活需求的增加絕非台灣一般小農場所能供給，同時在此狀態下農民也無法藉著農耕維生，因此必須學習西方工業化的農業、發展規模農業，批判農地農用的意識形態過於保守。黃樹仁還主張儘管千百年來中國小農兼營養殖與經濟作物栽培是長待，但只有工業社會對主食意外農產品的相對強大購買力，才能使這種農業蓬勃發展——也就是以全然利潤導向的商業農模式取代傳統小農，工業社會必然需要由資本或技術密集的商業化農民取代傳統的稻菜小農。此即忽略了現代消費社會是資本主義發展到需求製造的時代，大量城市個體或家庭的物質需求增加實屬於佈希亞所描述的擬像社會中無中生有製造的需求而非必須的需求，這些需求的另一面是大量消費大量浪費和大量的污染，同時黃樹仁對於農業無法滿足需求的判斷也陷於農業只有生產功能的假設，無視了小農和小規模傳統農業由於其蘊含的豐富價值所可能供給的多重滿足，也由於這種忽視，做出了農民無法藉由農耕維生——準確的說，應該是當代小農僅靠農業生產價值維生是困難的。

第二個階段是從 1980 年代開始，隨著歐美糧食生產過剩、環境意識抬頭和後現代批判的興起，農村成為現代性的避難所，被視為“和諧、安靜、健康、和平，且可以反映社會、道德與文化價值的世界”，同時隨著新自由主義的崛起，農村逐漸成為居住、休閒和旅遊的理想場所，其社會角色由“生產的空間”轉變為“消費的空間”，在農業體制上稱為“後生產論”。第三個階段自 1990 年代中期開始，隨著全球氣候變遷的威脅和糧荒再起，農村的功能重新恢復到糧食生產，同時也附帶具備環境生態、文化景觀等功能，在農業體制上被稱為“多功能農業”（李承嘉，2012）。台灣農村也於這個全球過程中同步調整，但也顯示出由上至下的國家農業政策和由下而上的社會期待之間有所差異，揭示了政府和民間對農（業）的價值的理解有差距。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第三個階段是多功能論的發展。由於農村本身特性改變既動態的發展（張小林，1998），加上都市與農村之間存在著緊密而難以切斷的“連續性”，農村成為一種複雜而模糊的概念，難以用單一敘述來清楚界定（李承嘉，2012）。洪文彥（2004）甚至指出有的研究認為官方基於人口規模來劃分城市與農村根本毫無根據。而對於農村土地價值的認知，李承嘉（2012）指出係隨著社會及經濟的進展而有朝向多元化的趨勢，並與農村土地功能連結。Jongeneel 和 Slangen（2004）指出農地有五項功能，包裹生產、生態、文化、休閒和水涵養。Bergstrom（2005）更為細緻的界定了後生產論下的農村土地功能與價值，其中功能包括作為生活的場所、工作的場所、拜訪的場所、商業投入、誰供給系統、獨一的物理樣式、景觀空間、動植物棲息地，價值則細分為文化價值、工作滿足價值、物質消費價值、安全與穩定的價值、屋裡健康價值、心理健康價值、精神消費價值、生物中心與生態中心價值、內在價值、存在價值、視覺娛樂價值、休息娛樂價值、歷史價值和美學的價值。De Groot 和 Hein（2007）把農地的功能概括為供養——生產和積載、調節——維繫大自然的平衡、棲息——庇護和養育以及文化與寧適四項。

依據功能論農業的價值也有了更多維度的論述，且不同國家地區反應出區域獨特性的方面。根據作山巧（2006）蒐集的資料，對於農業多功能性內涵，歐盟地區強調的是永續發展、環境保護、農村地區維護和貧困減少，同時亦關切非貿易的事項如食品安全性、食品標識和愛護動物，中國（大陸）則注重糧食安全保障、農村就業保障、社會福利保障、貧困消除、文化傳承和景觀維護，韓國同樣關心糧食安全保障和環境保護外還有農村地區振興，日本則賦予農業國土保護、水源涵養、自然環境保護、良好景觀形塑、文化傳承、保健修養、地方社會維護與活化和糧食安全保障八大功能。林怡伶（2016）通過參與觀察和深度訪談，深入探索花蓮好事集農友心中是如何看待農業的價值所在，研究發現農友在農業價值認識方面具有多元性，呈現為四個方面——與自然共存共好、延續土地認同、生命的另類指引和公共性的體現，特別是有機農業需跳脫傳統經濟思維的框架才能發現其存在的意義，最後她指出“農業是眾人之事”。

DOI:10.6814/NCCU202100929

在當今農業發展良好的國家如以色列和法國為例，胡國亨（2007）指出農業並沒有被視為落伍、低等、應該淘汰或放棄的產業，農民也沒有被視為二等公民，相反農民擁有正常甚至更受尊重的社會地位，農業也與生態、環境、教育、科技、公民集體意識全面結合，成為人文文化重要的一環。胡國亨進一步說這些成功的農業模式背後與農業文化存在互動作用，通過農業文化的滲透力，開展出農業特有的風貌及意識形態，從而跨越農業作為人民基本生存的手段或第一產業的局限，不單使農業與現代工業和科技緊緊結合在一起，甚至將農業提升至一個與國民社會及人文發展息息相關的層面。在以色列滲透著熱愛土地的農業文化，有重農的傳統，而政府也大力宣傳務農的重要性以激發人民從事農業工作。而在法國，農業更不只是經濟發展的問題，而是一個全面的生活及文化概念，關係到生活質量、環境保護、國民健康各方面。

據此，胡國亨（2007）建議展開一項以農村、農業為本位的改革，而這改革的指導思想是重建一套“重農文化哲學”，真真正正視農業建設為國家建設重點，為國家現代化必要的支柱。這一點筆者甚為讚同，文化是根本——既是思考的根本，也是政策制定的根本，如果沒有文化上全面的價值翻轉，現行的農業改革不過是些瑣碎的修補。但是胡國亨認為必須視農業工業化、農業高科技化是農業正常的出路，我則不敢苟同。若照美國的模式發展工業化規模化農業，漠視中國傳統農業中的智慧，是以效率為導向再次化約了農業的價值，對自然進行使用價值的攫取和壓榨。在重新思考農業復興的時候，尊重和發揮多元價值應該且必須被放在首位，科技和工業的輔助性角色不應越俎代庖抬升為主導。

貳、食農教育的有關研究

一、食農教育的發展

現代社會對飲食的反思教育活動起源於 1980 年代意大利的“慢食運動（Slow Food）”，該運動主張關注在地飲食文化的同時亦要關心在地農業、捍衛小農的產品和權益。發起人佩屈尼認為工業化農業模式的散佈毀滅了農民身份認同的基礎，是文化滅絕，影響了一系列存在模式，包含了有別於科學、重要性卻不亞於科學的其他形

DOI:10.6814/NCCU202100929

式知識（轉引自楊鎮宇，2018）。1990 年代，在環境危機的影響下美國校園展開了“Farm to School”的實踐活動，關注健康、營養和自然資源之間的聯繫，近年來出現了食農教育與 STEM（Science, Technology, Engineering and Math）教育結合的跨領域課程。日本加入國際自由貿易體系（WTO）後，為了應對本地農業受到的衝擊同時反省都市化發展的問題開始出現食農教育，2005 年日本政府制定了《食育基本法》將之視為國民運動，並將自然農事體驗正式納入學校教育體系、加強國民對於“身土不二”觀念的理解。受日本影響台灣也在 21 世紀初開始引入食農教育，並於 2018 年提出《食農教育法》草案，若通過的話全台所有國中小學都可得到食農教育相關補貼支持。

食農教育內涵多元但定義和內涵尚未清楚統一，目前世界許多地方的食農教育以不同形式發生著，側重各異。台灣農委會主任秘書胡忠一指出食農教育的目標是“以農業為核心，透過教育、推廣及農業體驗等多元方式，培養國人具有正確的飲食知識、低食物里程、友善環境等理念，實踐健康飲食生活，促進飲食文化傳承，提升糧食自給率，活化農地，創造就業機會，振興農村，促進農業發展”（轉引自楊鎮宇，2018）。這個目標中涵蓋了經濟、文化和安全三個面向，經濟面向細緻描述了對消費者的期許，最後都指向對農業復興的幫助。桝潟俊子（2016）指出當代的食農運動不只涉及食物生產、流通、消費、廢棄等循環，更重要的是在此過程中與飲食相關的政治、經濟、文化及自然環境等所有社會要素都整合進來，形成全新的“食物供給圈”概念。國際小農團體組織“農民之路”更是相信“食與農”的根源是生命與自然之交流與互動。“農”在生計、生活、生態不同層面都對社會具有重要的意義和功能，所以食農教育並不只是形式上的農事體驗，更重要的是透過勞動啟發反思學習的歷程，了解“農”在經濟、文化、生存、心靈上與我們的緊密聯繫，不但要引起注意、更要引發行動。

秋津元輝（2016）指出消費者日常生活所進行的食物選擇行動，對於整體食農系統會造成很大的影響,而面對由食農引起的各種環境和社會議題，不是所有生產者和消費者都能有所自覺，特別是由於發達國家背後的食農網絡非常複雜，一般人並不了解

DOI:10.6814/NCCU202100929

食物端上桌之前經過哪些過程，也不知道農民怎樣生產這些產品。也就是說日常生活中人們往往不知道他們的飲食的真正內容——既不知道吃了什麼，也不知道吃的動作產生了什麼影響。多數人對食物的關注，僅出自於對個人健康的關心而片面的在乎食物安全性。儘管環保團體提出“有機農業”和“在地飲食”的倡議解決環境污染問題，但是在有機農業完成制度化和商品化后再次被資本體系吸收，桝潟俊子（2016）發現多數人並沒有意識到土地、環境以及人的連結，而只是把有機農業視為“不過是無農藥、無化學肥料的栽培技術”，而失去了早期含有的“在地方紮根”、重視社會公平正義、強調和地方連接、友善對待大地的意涵。

根據 Michael Carolan（2012）的調查發現食物流通過程中消費者人數最多，在整個系統中擁有強大的影響潛力。但由於不了解食物，人們依賴廣告和媒體吸收有關食物的健康訊息，也容易被象徵符號操弄。如果人們每天都能謹慎的選擇食物、重視飲食，就有機會改變生產過程的“食物景觀”。Pollan（2006）認為人們看到、了解到吃的食物經過哪些生產過程，就能重新發現隱藏在現代工業食物複雜供應鏈背後的生物學意義。而對這一過程的追查，也有利於促進人們認識自己和世界的關係，從全球化經濟系統的剝削中覺醒，思考何以擁有自主的生活模式。Belasco（2014）指出在食物議題上承擔責任意味著覺察到我們在食物鏈中的位置——覺察人對於遍佈全球的自然、動物、其他人、以及權力與資源的分配的巨大衝擊。對待食物的態度和行為不只是個人的、更是社會的和政治的。這正是展開食農教育的出發點——從餐桌開始重新審視和理解現代生活中個體與環境、社會的互動，倡導倫理飲食和永續生活。

農村在現代化的發展脈絡下變成支援城市建設的輔助性角色，農業逐漸轉化為密集型種植養殖的掠奪型資源開發模式，破壞了原本的自然環境和農村社區結構。這種結構性的摧毀發生在從食物到餐桌的距離被無限放大拉長和隱藏的日常生活中， 因此食農教育至少必須承擔兩個方面的責任，一是讓現代工業化農業——即食物生產處置過程的真實狀態為消費者所看到，理解農業、農村和農民的困境，再認識自己與人與社會與自然的互動關係，二是協助消費者找回地方的飲食風土文化、開展倫理飲食、重建社群連接、形塑未來生活的共同願景。但是展開食農教育的形式不止一種，沒有

DOI:10.6814/NCCU202100929

最正確的方法，只有因時因地因物因人不同而產生的不同切入點，環境、飲食、營養、農事、生命教育等都是可能的面向。

二、食農教育的相關研究和理論

食農教育的相關研究多聚焦四個面向。一是食農教育的課程開發和效果評估研究，如 Francis（2001）等人針對北歐生態農業教育設計的研究(Challenges In designing ecological agriculture education)，Damian 和 Cary（2011）關於校園學生農場的研究（Students' Experiential Learning and Use of Student Farms in Sustainable Agriculture Education），周雅雲（2014）的國民小學健康與體育教科書食育內容分析研究，葉雯（2016）針對民間環教組織推廣食農教育成效評估之研究。二是針對食農教育推廣執行的實務研究，探究食農教育如何被實施以及過程中遇到的挑戰，如 Silva 和 Muller（2013）關於在地機構合作在高中展開有機農耕教育的研究（Experiential Learning through Partnership），李之瑜（2019）的幼兒園實施食農教育之方式及歷程個案研究，唐韻甯（2016）的臺北市國民小學推動食農教育之制度能力研究。三是關於食農教育的政策制度研究，如 Sasaki（2001）等人對於农业高中从职-农教育到食-农教育轉型的研究（From vocational-agriculture education to food-agriculture education），顏建賢、曾宇良、張瑋琦、陳美芬和謝亞庭（2015）對台灣食農教育推動策略的研究。四是取徑社區發展和永續發展研究食農教育的角色，如鍾怡婷（2018）以種稻體驗活動為例探討永續轉型觀點下的食農教育。五是針對食農教育概念和內涵的研究，如 Dillo、Richinson、Teamey 和 Benefield（2003）探討了加強學齡兒童了解食物、農場和土地管理的意義，Hoover 和 MacDonald（2017）探討食農教育是培育食物生產者亦或倫理飲食的公民（Campus Agriculture Education: Educating Food Citizens or Producers?），葉欣誠等人（2019）關於永續發展教育脈絡下我國食農教育之架構與核心議題的分析。

以上研究所援引的理論主要包括協作關係理論、行動者網絡理論、體驗式教育理論、永續發展理論等。關於食農教育實施方面的實務研究多取徑協力夥伴關係理論，探究開展食農教育如何與社會夥伴合作，Chollett（2014）發現以美國原住民有機農園

DOI:10.6814/NCCU202100929

為中心的大學服務學習課程所展開的食農教育實踐，通過和 NGO 組織與當地原住民的合作，不但幫助學生發掘在地生態知識的重要性、重建在地價值，同時也幫助學生衝破社會結構的限制，賦權他們創建糧食自主的社區。劉姍佩（2019）以南投縣藍天國小個案探究學校推動食農教育之協力夥伴關係之網絡圖像、形成脈絡、運作過程、結果及影響，發現台灣食農教育從民間倡議逐步轉型到政府全方位政策落實。協力夥伴關係理論也被應用於食農教育政策或制度方面的研究，類似的協同規劃理論亦被用於分析食農教育的執行歷程，如唐韻甯（2016）對台北雙溪國小的小田原計劃的探查，便利用該理論歸納裡了學校食農教育的歷程，梳理了學童、教職員工、校方行政團隊及社區和家長在知識資源和關係資源與動員能力方面的關聯。取徑行動者網絡理論（Actor-Network Theory, ANT）主要用於研究食農教育如何由民間發起和在推動社區轉型與發展中的角色，社群支持型農業(Community Supported Agriculture, CSA)如何連結在地行動者和外來行動者並深化關係形成食農教育網絡。體驗式教育理論被用來研究食農教育的課程發展和食農教育效果及影響評估，Damian 和 Cary 關於學生農場的研究發現學生在農場的經歷被整合到正式教育項目中，在農場的學習過程整合了抽象概念和具體經驗、反思性觀察和具體實踐，知識由此建構。

對食農教育概念和內涵的研究多援引永續發展理論，葉欣誠、于蕙清等人（2019）以永續發展為視角、“永續發展教育”為框架嘗試建構食農教育定義和核心概念，西方研究較多討論在永續發展框架下個人從食物的消費者到倫理飲食公民（food citizen）的轉變（Wilkins,2004; Pearson,2013; Booth & Coveney,2015; Hoover & MacDonald,2017）。對食農教育與社區發展的研究會取徑資源論，探討食農教育如何成為活化社區的（旅遊文創產業或社會）資源、培養新的在地發展道路（Morgan & Sonnino,2008; Kurokawa,2010; Favilli,2015; 劉怡伶，2019）。這兩個領域的研究涉及“食農”和“食農教育”價值的探討。

叁、本研究定位說明與 Foucault 對本研究的影響

綜上文獻回顧，在人類學的領域內，對“食&農”的研究一般取徑功能主義，涉及到“食&農”價值的討論包括文化價值、社會功能以及“食&農”在社會變遷中扮演的

DOI:10.6814/NCCU202100929

角色；在社會學領域內對“食&農”研究從生產論發展到後生產論，涉及價值討論主要關注於經濟和民生面向，多功能論中儘管提出了“食&農”的多元價值分類，但缺少詳盡的詮釋，雖則提及了“食&農”的美學價值，但所指為鄉村作為景觀的審美功能。“食農教育”領域內涉及價值討論的研究取徑“（永續）發展論”和“資源論”，較少美學方面的關注。這些研究多是從中觀和鉅觀層面討論“食&農”討論食農對社會的功能和價值，沒有從日常生活的微觀層面探討“食&農”對個體存在的美學意義。

黃瑞祺（2005）指出全球現代性可以有多重形態，除了歐美形態以外，各地區的傳統社會文化與現代性互動、即便是不平等的互動也可能有辯證的發展。李承嘉（2012）在《農地與農村發展政策》一書中說明研究農村、農業及農地經常被忽視的價值具有深遠意義，但囿於農業研究架構基於西方的生產論、後生產論和多功能論，導致無法從在地視野探究農本價值的局限。為了擺脫歐洲中心主義的幽靈本研究選擇了回到在地文化脈絡進行勘探的路線，從回看東方農業文明入手，回到東方農耕現場，對“食&農”進行深刻的觀察剖析，釐清其對東方個人、社群的影響。

1982 年發表的《主體與權力》中，Foucault 明確指出他研究的總的主題不是權力而是主體，對於 20 多年的研究工作，他闡明目的是分析將人變成主體的三種客體化模式，包括科學探究模式、區分實踐模式和人之自我主體化模式。由於主體總是置於各種複雜的關係之中——諸如生產關係、表意關係、權力關係，而前兩者已經在經濟學領域和語言符號學領域有諸多討論，所以 Foucault 投入到權力問題的研究，並且跳脫出傳統的法律思考模式，賦予權力更廣義的定義——權力作為權力關係存在，“是在兩個人（兩個群體）之間引發遊戲關係”，權力只有在運作的時候才存在，“權力的施展是一種行為引導（conduct of conducts）和可能性的操縱”，即“對他人的行為可能性領域進行組織”。Foucault 指出現代社會沒有所謂的權力實體，權力技術以規訓為主，權力-知識聯合建立真理系統，使人們的願望與社會期待一致，從而自願參與到其中。通過科學、特別是人文科學所生產的真理知識，告訴人們應該怎樣或者做什麼，製造社會共識促進社會整合。

Foucault 通過“解放”和“奴役”的概念說明權力的基礎是自由，對於奴隸而言

DOI:10.6814/NCCU202100929

只有服從沒有可以相互作用的權力關係。由於每一種權力關係都會競爭宰製地位，所以權力關係網絡並非處於一個穩定的狀態，有權力的地方就有反抗。內在於權力關係的核心且不斷地刺激這權利關係的，“就是抵抗的意志和不妥協的自由”。“即便權力關係完全不平衡……權力依然可以施加到另一方，只要後者依然有自殺、跳樓以及殺死另一方的選擇。這意味著在權力關係中，必須存在反抗的可能性。如果權力關係存在於社會每一個領域，恰恰是因為自由無處不在的緣故。

在考察理性化和權力的關聯中，Foucault 提出不把社會或者文化的理性化當做一個整體來研究，主張分析具體領域中的理性化過程——如瘋癲、疾病、死亡、犯罪和性等，這些領域分別涉及一種基本經驗。至於研究權力關係的取徑，Foucault 選擇把對各種權力形式的反抗作為出發點，以便暴露權力關係、確定它們的位置、發現它們的作用點和使用手段，不是從權力的內在理性出發來分析它，而是通過各種策略式對抗來分析權力關係，比如從“不正常”的領域考察“正常”的意義，從“非法”的領域考察“合法”的意義（劉北成，楊遠嬰，2007）。

Foucault 早中期的研究比較多聚焦於對前兩種主體客體化模式的探索工作，他把瘋癲、犯罪放在知識和權力的領域裡來分析他們如何變成某種真理遊戲，以及在真理遊戲的實踐中主體的改變，揭示了主體不是自然存在的，而是通過知識、制度、文化、習俗建構起來的。晚年 Foucault 研究工作的關懷重點轉向第三種主體化方式——人將自己變成主體的客體化模式，以“性”作為次領域，他試圖在其中發現“人是如何學會將自身認知為性的主體”。這種轉向是由於 Foucault 對自己研究的反思和超越。儘管現代人生活在一個規訓社會中，但依然有機會超越規訓創造生活。在 1984 年發表的《對真理的關懷》的訪談中，Foucault 指出問題在於知道怎樣支配自己的生活，才能讓它具有更優美的形式（在別人眼中，在自己眼中，在自己將要成為榜樣的未來一代人的眼中），這就是他所要重建的：“自我實踐的形成和發展，其目的是為了把自己培養成自己的生活的美學工程師”。存在美學此時作為一種策略，“著眼於通過一種主動的自我實踐來糾正、改變和抵制權力加之於我們的作用。”

DOI:10.6814/NCCU202100929

為了擺脫近代西方思想和制度的束縛，Foucault 提出了存在美學的主張，認為審美生存並非是對生活的裝點，而是對抗（宰製）權力的方式。從權力的支配技術到關懷自身的自我技術，皆蘊含著自由和創造性，內裡貫通。Foucault 指出“審美是人的最高超越活動”，“存在美學就是引導我們自身走出現狀的困境、創造自身的美好生活的實踐原則”（高宣揚，2004）。儘管現代人生活在一個日益嚴密的規訓社會中，如果知道怎樣支配自己的生活、讓它具有更優美的形式，“把自己培養成自己的生活的美學工程師”，把生活塑造成一種個人的藝術，在追求個人倫理的道德發展時就能從對系統法則的服從中獲得自由和解放。

同時，Foucault 認為事實上並不存在一個簡單的、必然的、讓人變得更好的政治制度，個體的倫理自覺，即自我塑造和修養，就成為根本性的關鍵之處。儒家經典中構建以修身為核心的教化政治體系，就是基於相同的理由。西方和東方的古典時期，都確信在政治治理與個人自我治理之間有本質的聯繫，都以個體倫理構建為根本，良好的政治秩序是人格塑造成功之後的必然結果而已（錢翰、陳曉徑譯：2016）。

Foucault 生前並未就“存在美學”的概念做詳細的研究和論述，但他在許多場合、特別是他的研究晚期，多次強調逾越和創造，表明生活成為藝術的需要，強調“超越自我”、“採取與自己原有的思維方式不同的方式思考，採取與自己原有的觀察方式不同的方式感知”、開展“思想對自己的批判”。存在美學概念主要是後繼學者展開的理論工作，本研究亦是繼續這一工作，在“食&農”領域建構存在美學的意涵，也通過對“食&農”領域的研究深化對存在美學內涵的詮釋——本研究嘗試通過具體案例挖掘東方農耕生活在個人層面的存在美學意涵、以及從農出發的“農本生活”方式的重要價值，特別是了解農耕以何種方式協助了個人主體性的達成，成為一種解放性的美學生活策略。

研究方法上 Foucault 採用的是知識考古學和系譜學，針對西方現代的歷史觀採用超然視角的批判，他認為不應該把歷史的多樣性簡單的化約為單一的統一體，假定永恆真理、靈魂不朽等意識形態。知識考古學假設是把歷史當成斷裂的、片段的知識領域，因此他展開的是不連續的、個別的、局部的批判，試圖從微觀的角度重新思考社會，以對抗總體性的、普遍性的大論述，凸顯人們日常習慣性肯定的東西、習以為常

DOI:10.6814/NCCU202100929

認為有價值的判斷中的謬誤。傳統的歷史會建構一個中心的位置來肯定自己，同時邊緣化其他，而 Foucault 則是去主體中心的，他揭示了主體不是自然存在的，是通過知識、制度、文化、習俗建構起來的。

Foucault 的系譜學注重考察一小片歷史，針對特定對象追溯其出身與發生，恢復事件的特殊性，探明其中的真理遊戲。他提出不把社會或者文化的理性化當做一個整體來研究，而是主張分析具體領域中的理性化過程——如瘋癲、疾病、死亡、犯罪和性等，這些領域分別涉及一種基本經驗。這些邊緣領域的具體知識幫助人明白社會機制迄今為止是怎樣運作的，壓抑和束縛如何起作用。質言之，這些知識揭示了權力關係運作的機制，揭示了看似天然的邊緣和中心何以人為形成，為抵抗的意志和選擇自己的生存方式遞上了一把剝離枷鎖鑰匙。

本研究承襲該精神，從反抗性的邊緣作為出發點和研究關切的對象，進行局部知識的復興，通過對起源的考察，從微觀層面描述事物發展的偶然性，同時捕捉時間變遷中的標誌性事件，以及這些標記構成的複雜網絡的異質性。後現代個體即在這些異質的生命偶然點上相遇，展開對存在美學的追求。香港嶺南大學的“彩園計劃”是首例正式將“農耕”引入香港地區大學課程系統的食農教育項目，是另類教育的實踐場域，也是教育在全球現代性發展脈絡的另類形態。發起者劉健芝教授指出彩園計劃的出發點就是針對現代化的問題嘗試一條另類的道路：如何不過多依賴現代金融系統、主流市場和工業產品的自力更生的生活方式。

與此前的食農教育研究不同，本研究試圖後退一步，挖掘都市環境中食農教育出現的脈絡，以及食農教育傳播社群如何形成和維繫的機理，並在這種後退一步的研究中，嘗試在微觀層面詮釋農本生活對個體主體化過程的作用和對都市生活的美學啟發。除了常規的教育現場觀察，本研究亦計劃對香港教育的發展採歷時性的方法略作考古，考察大學食農教育的起源，更重要的是延續 Foucault 後期對個人技術和存在美學的研究，通過揭示這一食農教育傳播平台出現的社會脈絡和形成過程，趴梳食農教育傳播中主張的永續生活實踐轉型契機對于傳播者的意義，以及此種生活型態中蘊涵的自我技術和美的生活的可能性所在。

DOI:10.6814/NCCU202100929

另外，農民常常在文獻中處於失語的狀態。農民以沒有受過充分教育的“落後無知”勞動者形象被排除在話語權外，他們在農耕過程中發現、掌握、學習、傳承的和自然相關的智慧和知識，只能由別人來代言或以經驗知識游離於主流知識外。當代鄉村凋敝，年輕人藉助求學或者打工遠離鄉土尋找出路，使得鄉村人口結構越趨於老齡化和低教育程度，無法生產自己的論述的失語狀態延續。本研究的研究對象群體，則是在這個轉型時代中，既有豐富的農耕經驗、又認可這份經驗並且受到良好的高等教育訓練，服務於當代作為知識堡壘的大專院校教育系統的一群人，他們是兼具農耕經驗和熟悉主流學術研究語彙的人群，如此一來便有能夠清晰的幫助闡述和揭露“農”的價值——不管是使用主流學術語言或者以批判的視角使用在地語彙塑造在地論述。

概而言之，本研究既不是關於農民價值世界的研究，也不是關於農村的社會功能價值的研究，更不是對於農業作為產業的經濟價值的研究，而是更為根本的追溯農業、農村、農民共同的後設概念“農”的價值——作為一種實踐形式中介了人與人與社會與自然的互動方式的“農”，其所可能蘊含的多元價值。特別是以食農教育社群為對象，針對這群既有高度主流教育訓練背景、又兼有長期的農耕實踐的人群，探索“農”在個體主體性、和社群群體性形塑過程中發揮的影響。希望藉由對他們的故事的探索，可以引發對生活方式的其他可能性的思考——食農生活帶來的另外一種關注宇宙變化、自然規律、共榮共好的生活節奏，開啟人們對生活重新想象的潛能，也是提供後現代社會個體在微觀層面反抗權力控制的契機，與 Foucault 所指向的存在美學呼應。設定這一研究方向，一方面來自於從田野觀察中得到的啟發，一方面也是在對以往的相關研究梳理後提出的不同路徑，以期對該領域內的研究做更深一步的推進。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第三節　研究方法與研究設計

壹、研究取徑

本研究在理論架構和研究方法兩個方面都多受到 Foucault 的啟發。Foucault 的系譜學注重考察一小片歷史，針對特定對象追溯其出身與發生，恢復事件的特殊性，探明其中知識和權力運作的相互關係。本研究承襲該精神，即進行局部知識的復興，關注人類社會進程中的斷裂——通過對起源的考察，從微觀層面描述事物出現和發展的偶然性，同時捕捉時間變遷中的標誌性事件，以及這些標記構成的複雜網絡的異質性。後現代個體即在這些異質的生命偶然點上相遇，展開對風格化生存的追求。因此不同於常規的教育效果分析研究，本研究更側重於對研究對象——嶺南彩園計劃和教育傳播社群——的發展採歷時性的方法略作考古，描繪香港社會和教育發展變化下大學食農教育出現的緣起，揭示這一食農教育傳播社群的形成過程和社會脈絡，並挖掘社群中的個人和農本生活的關係。

本研究的主要目的是探索和發現另類教育傳播社群的形成機制，著力以“深描”從微觀層面揭示社群和個體的努力，對其編織的意義結構進行深層追溯，並對田野中的現象訴諸多元的、適切的解釋而非唯一的、普遍的解釋。作為非主流（或逆主流）的小眾社群團體，無疑在實踐的過程中往往會遇到巨大的社會阻力和缺乏資源，長期處於此一不利的情境中，相關社群團體究竟如何凝聚、形成和發展，特別是在個體層面促使其達成長期堅持的動機為何？所以本研究最重要的是延續 Foucault 後期在主體化領域的研究，即個人技術和存在美學的方面，向內聚焦梳理食農教育傳播中主張的永續生活實踐轉型契機對于傳播者本人的意義，從而挖掘此種生活型態中蘊涵的驅動個體做出轉變和堅持另類選擇的機制所在，揭示個人在規訓社會或者監視社會中找到建構另類生活的刺破點。

這樣可以更進一步協助釐清當前個體所處的現實結構困境，為個體突破困境提供豐富的具體策略。因此研究聚焦於群體和個體層級的探究，分析單位是個人、團體、組織和歷程。研究以詮釋為主，除了對次級資料的分析，主要依託於田野的觀察發現

DOI:10.6814/NCCU202100929

和對個人的深度訪談，以期整理和呈現出研究對象群體自身的知識。因此本研究是紮根於真實的日常生活經驗的詮釋性研究，感興趣的是社群成員在日常生活和互動當中呈現的複雜性，以及當事人對於行動和互動所賦予的意義。研究是為了提供豐富且深入的詮釋而非化約問題，通過田野調查盡可能辨識與陳述農耕實踐於個人主體化和社群形成的關係和在其中發揮的多元影響，從而還原所屬群體本身的知識。同時為了更準確的描述/呈現出研究對象的價值和意義，而非將研究和研究對象作為孤立點，本研究也會藉助文獻和檔案資料勾勒出研究對象所處的歷史和時空坐標，即嘗試在流動演變的大脈絡中去理解研究對象的發生。

本研究取徑詮釋學為了對現象有更深層次的了解，以便在了解和懂得的基礎上，為日後朝批判方向發展奠定基礎。如果我們姑且接受後現代的劃分，那麼在當下，另類經驗和實踐更突顯了它打破結構藩籬的珍貴價值。因此我相信這項研究可以通過深入詮釋農耕實踐對於個人主體化的影響，從而重新形構出農耕價值更多元的面向，以及對於另類實踐何以如此迷人給予更多解釋，在全球一體化的大趨勢下仍不斷吸引著特定數量的群體加入並堅持，從而使得突破趨向固化的社會結構持續成為可能。

貳、研究場域和研究對象

一、主要研究場域：香港

香港是當代全球最自由經濟體，一百年來經歷了劇烈的城市化發展過程。自 1842 年起被清政府割讓給大英帝國後，香港在英國殖民統治時期香港從漁村開埠轉型成為世界金融、服務和航運中心，成為國際自由貿易港，農業逐漸式微。香港自 1997 年回歸中國後的治理繼續以征收土地推動新市鎮發展為主，期間農持續被邊緣化。據本港組織長春社報告目前香港仍保有 4500 多萬公頃農地，但是荒置率高達八成以上，蔬菜的自給率從 1980 年代的超過 30%跌落至今的不足 2%，農業總產值佔比不到本港 GDP 的 0.1%，香港的農業幾乎在都市人的日常生活中消失。

1980 年代以前殖民地政府的教育目標是培養一群當地知識分子，使他們吸取西方的知識，對宗主國產生好感，成長後幫助宗主國統治殖民地，當地的語言、文化、歷

DOI:10.6814/NCCU202100929

史等通常都被放在較次的地位（賀國強，1989）。隨著 97 回歸臨近，殖民地教育色彩漸漸褪去，張炳良（2012）指出當前因社會面對知識型經濟的挑戰，高等教育普必須回應社會需求，“世界各國幾乎都秉持一個共同的信念——即大學課程必須為各種各類越來越複雜的工作提供相關的訓練”（P.G. Altbach，1999，轉引自金耀基，2004）。儘管香港高等教育顯露出普及化的趨勢，但依然保持著菁英化的傳統，所以農業、特別是傳統地方農業知識作為“被征服/排斥的知識”長期缺席。然而近年來隨著食安問題的爆發和其他社會運動，導致了復興農業的火苗重燃，食農教育此際也在向來以培育社會菁英為主的香港高等教育系統中出現。

二、研究對象：嶺南大學嶺南彩園計劃、嶺南彩園食農教育社群

1. 嶺南彩園教學現場

香港嶺南大學的嶺南彩園既是本研究主要的觀察場域也是被研究的空間對象。2014 年 9 月發起嶺南彩園計劃，是由嶺南大學文學院文化研究系劉健芝教授主持的食農教育和可持續生活推廣項目，與文化研究系開設的大學部課程“文學與文化研究”相結合，為大學部的學生提供 120 小時的食農實踐類型的服務學習機會。該課程每學期參與學生在 30 位左右，課程內容包括每週講座時間 3 小時——其間同學們閱讀觀看不同形式的文學經典，更廣泛深入的了解社會議題；每週服務學習（service learning project）時間 3 小時——參加彩園計劃的校園耕種實踐。

嶺南彩園計劃通過進入大學的常規課程重新把農業帶回菁英教育的視野，不但從理論上討論農業的功能和價值，更組織學生親歷而為參與耕種，立體地了解農/農耕/農業是什麼，並重新反思自己和自身、和群體、和大自然的關係。不管是課程本身的設計和影響，還是背後支撐課程的人際網絡，在高度城市化和推崇“中環價值”的香港特別是香港高等教育界，都是異類的存在，引起了研究者的高度興趣。

2. 嶺南彩園食農教育社群（成員）

DOI:10.6814/NCCU202100929

目前以嶺南彩園為平台，形成了由大學老師、行政人員、在讀學生和畢業學生共同組成的食農教育傳播社群，除了在校內組織農耕體驗，亦在香港多處鄉郊實踐農耕和展開鄉村生態保育的教育傳播工作。這一傳播社群的成員是本研究另一個主要的觀察研究對象。其中每個成員接觸食農和涉入農耕實踐的時間與程度都不盡相同，以嶺南彩園計劃的課程平台為參照點，這一社群中的成員大致可以劃分為課程的執行團隊、系所內的支持夥伴、校內合作夥伴、學生/校友成員、校內相关行政人员。本研究中依據與嶺南彩園互動頻率的不同對不同成員的觀察和接觸時間有所差異，但與核心成員均安排了深入訪談。

叁、研究問題

本研究選取香港嶺南大學嶺南彩園項目作為案例，計劃通過個案研究探索以嶺南彩園為平台結成的食農教育和生態保育傳播社群的出身和發生，以及此一過程中食農教育倡導的農本生活對於教育者本身有何作用和啟發，重新審視現代化進程中農本生活的意義。本研究想透過嶺南彩園計劃平台來探討以下問題：

1、嶺南彩園食農教育實踐產生的社會歷史脈絡是什麼？

2、彩園課程的核心和價值是什麼？彩園如何傳遞其的核心理念重塑農的價值？

3、嶺南彩園食農教育傳播社群網絡是如何形成、發展和維繫的？個體的從“農”經歷如何豐富了 Foucault 存在美學理論的內涵？

肆、資料蒐集

本研究採用的資料蒐集方法以田野調查為主，為參與式觀察、深度訪談結合文獻檔案。主要的資料蒐集工作是從 2018 年 9 月至 2019 年 1 月為期 5 個月的田野調查，包括課程的參與觀察和關鍵人物的深入訪談，完成第一階段的資料蒐集工作。重點包括參與課程以了解嶺南彩園項目的具體實施、觀察執行彩園計劃的傳播社群、參與/參觀香港鄉村的保育活動，期間並對香港當地的社會、政治、經濟歷史脈絡進行閱讀和了解，作為背景的官方農業政策的發展變化和相應的市場反應、本地農業的變遷概

DOI:10.6814/NCCU202100929

況；教育沿革和當代情境，農業作為專業或者科目在高等教育中的出現、消失和再出現的過程，以及當前食農教育社群網絡的形成和運作的機制、參與者的參與、互動與連結狀況。研究者 2019 年 6 月重返嶺南大學，參加由這一社群主辦的世界論壇，進行第二次資料蒐集——參與觀察論壇活動和補充回訪。

一、參與式觀察

參與式觀察指研究者直接投入到研究的田野世界當中，通過親身參與課程的講座、實踐和其他活動（如表 1-1 所示），透過聽與看融入現場，記錄和描述在田野中所見到的具體事項、包括各種複雜的行動與互動，獲取同當局者相似的親身經驗。

搜集資料方法	具體描述	時間
參與式觀察 ——校內	參與彩園的課堂準備和教學現場	13*3hr +20hr
	參與彩園課程蕉徑農場實踐	6hr
	參與文學研究課程講座和討論	13*3hr
	參與“2018 通識學苑暨師生學術會議”	4hr
	參與嶺南彩園平台組織的活動： 彩園颱風後整理 彩園食物分享 2 次 彩園展覽+準備工作 彩園學校年終趴及禮物準備 彩園音樂會 彩園採收	 2hr 4hr 5hr 6hr 3hr 4.5hr
	參與彩園親友生日會和新科博士慶祝	4hr
	參與群芳研究小組工作會議	3.5hr

DOI:10.6814/NCCU202100929

	參與課程安排討論會議 2019.1.14	1.5hr
參與式觀察——其他香港農耕現場和鄉村保育活動	南涌活耕健養地協會	8hr+
	蕉徑生態農場	2hr
	生活館	3hr+5hr
	打鼓嶺坪峯保衛家園農墟暨音樂會	9hr
參與式觀察——論壇	2019 年第六屆南南論壇	7days

表 1-1 田野參與式觀察的活動列表

由於香港屬在地域上於嶺南文化區域，有著自己獨特的語言和文化風格，因此研究的觀察場域和研究者熟悉的文化範疇不同。作為來自異文化領域的觀察者、而非社群內成員，文化間的差異和陌生感可以使研究者對研究場域的文化保有敏感度，但是也有可能引起誤讀，所以十分重視研究者的反思，會對現場的發現在可能的範圍內進行往復和多方求證，在揭露研究者的立場和位置的情境下，力主還原田野現場的發現和呈現研究對象本身擁有的觀點和知識。

二、深度訪談

本研究深度訪談的對象包括食農課程的發起者和管理者以及教授者、食農教育的參與者、課程助教同學、課程的共同參與夥伴、課程背後的支持者（文化研究系的同事、同學（畢業生））、香港農業復興與鄉村保育的實踐者、學校管理者和相關行政機構、中大食農課程講師。目的是通過設計好的半結構式問題大綱——含有描述性、結構性和對比性問題——“讓參與者從其自身的角度浮現出他們對於研究所探究的現象的可能觀點”。

DOI:10.6814/NCCU202100929

搜集資料方法	具體描述	時長	訪談地點
深度訪談	1 彩園創始人/文化研究老師：A	5hr+	嶺南大學
	2 彩園管理人：B	1.5hr	嶺南大學
	3 彩園老師/文化研究學生：C	6.5hr	彩暉花園
	4 彩園老師：D	2hr	嶺南大學
	5 彩園學生：E	3hr	嶺南大學
	6 彩園助教：F	email	–
	7 服務研習工作人員：J	1.5hr	嶺南大學
	8 服務研習工作人員：H	1hr	嶺南大學
	9 文化研究老師：I	3hr	嶺南大學
	10 文化研究學生/生活館創始人：G	2.5hr	生活館
	11 生活館創始人：K	2hr	生活館
	12 生活館創始人：L	0.5hr	生活館
	13 文化研究老師：M	4.5hr	南湧
	14 文化研究學生：N	1.5hr	嶺南大學
	15 嶺南校長：O	email	–
	16 嶺南總務處工作人員：P	email	–
	17 中文大學食農講師：Q	2hr	中大

表 1-2 深度訪談人員列表

DOI:10.6814/NCCU202100929

對於研究對象個體，本研究通過觀察、訪談與其他形態資料如之前媒體的報道採訪的結合，嘗試透過參與者本身的話/文字——幫助研究者捕捉和理解人們對於個人日常活動所持的意義。

三、次級資料蒐集

次級資料的蒐集與閱讀主要是為了在社會和文化方面挖掘與澄清相關歷史脈絡，詮釋教育系統中權力和真理在食農教育與農本生活領域的互動關係。透過文獻資料分析，梳理香港高等教育變化的脈絡，從中探尋“農”的概念在高等教育場域被建構的歷程，以及作為幫助更好的理解嶺南彩園項目何以（how）、為何（why）出現的時代背景，把嶺南大學的食農教育項目放回歷史流變的情境中、進行動態非靜態的觀察。研究者主要使用網絡檔案平台和圖書館資源，檔案文獻資料包括香港教育發展、香港高等教育回顧、香港教育政策變化、嶺南大學和文化研究系歷史等相關資料。

此外，文獻探討的資料也幫助本研究逐步明確化研究的主題、確認研究的聚焦和勾勒出研究的大綱，主要分為三個階段：第一階段是在進入田野之前的準備階段，以廣泛深入了解食農議題和食物為主題的相關田野研究為目標，從中劃定本研究的版圖和初步擬定研究發展的方向；第二階段為進入田野中的觀察階段，以從田野中觀察到的現象修正前期的研究框架、研究問題，並聚焦 Foucault 的理論作為對話和發展的對象，從而回應田野現場中的相應主題；第三階段在確定研究問題後展開資料分析時，根據資料和問題繼深入補充特定主題文獻閱讀，其中包含農業的價值、農業的多功能性、體現教育、存在美學、生態心理學、日常生活和異化理論等。總的來說，文獻探討貫穿研究的各個階段，隨著研究的準備、執行、分析與論文寫作不斷往復交流。

搜集資料類別	具體內容描述
書籍檔案	香港農業、教育、嶺南大學及文研系歷史
	彩園自編校內刊物“嶺南彩園通訊”

DOI:10.6814/NCCU202100929

媒體資料	媒體採訪報導

表 1-3 文獻資料類別列表

伍、進入田野歷程揭露

2018 年初研究者發信給 A 老師，表達了對彩園的興趣，請求她擔任交換研究期間的指導教授。過後不久受到她熱情的回覆，歡迎研究者前往嶺南來研習訪學。2018 年夏天研究者前往嶺南，9 月份開學後見到 A 老師，當即受到邀請旁聽她的課程，並介紹認識團隊的主要成員：B、C 和 D，以及 I 老師。此後在不同場合 A 老師逐漸把研究者介紹給團隊更多的人，並且請大家不吝幫忙。11 月份，為了慶祝社群中兩位成員新近博士畢業，在 C 和 D 家舉辦了家宴聚會，A 老師的同事、朋友以及他們的親屬如媽媽弟弟都前來共同歡飲慶賀，研究者也受邀參與，切身體會到這個像大家庭般的社群。由於 A 老師本身在這個社群中的良好聲譽，由她作為介紹人進入圈子，幫助研究者更容易獲得大家的信任和幫助。

開學後，研究者旁聽了 A 老師的文學與文化研究（Literature and Cultural Studies，農耕實踐即為本課程的服務研習部分）、教育與文化研究（Pedagogy and Cultural Studies），以及 I 老師的文化研究概論（An Introduction to Cultural Studies）。其中在”教育與文化研究“的課堂上，B 和 C 也一起旁聽，他們同時幫 A 老師做課堂紀錄拍攝的工作。這樣每週研究者除了保持在農耕實踐課上與 B、C 和 D 有接觸，在”文學與文化研究“課上與 A 老師有接觸，還在與彩園非直接相關的課堂上與團隊成員共同學習，每週有比較充裕的時間和團隊成員相處交流，與大家相處的場域不只是進行田野觀察的彩園。

一、多重身份：包容與開放

在香港嶺南大學進行田野調查時，研究者是台灣國立政治大學註冊在籍的陸生，受到不同地域華人文化的浸潤，兼具三地的生活經歷。而彩園團隊裏，B 與 A 老師是香港人，C 與 D 是前往香港工作和學習的大陸人。因為研究者的身份雜和性，以及此前在廣東省香港高校分校工作的經歷，所以文化上和團隊成員都有不同程度的交集。

DOI:10.6814/NCCU202100929

一方面研究者和彩園夥伴有文化親近性，便於溝通；另一方面研究者也可以保持對文化差異性的立場，感受期間微妙的不同。

因為兩岸三地的一些政治問題，最開始大家以為研究者是台灣人，保持著謹慎的態度回應。但是很快屏障被突破了，在第一次彩園的農耕實踐課後，研究者在課後自動留下來加入收拾場地，一邊協作整理一邊閒聊，澄清了身份的誤解，並且發現了彼此的許多共同點。與香港人的共事經歷幫助我對粵式文化建立了基礎的了解，所以彼此能更包容，特別是聊天中意外發現研究者和 C 的童年是在內地同一座城市度過，大大增加了親近感。

二、陪伴與一起工作打破隔閡

農耕實踐課表安排是從早上 10:30 到下午 13:30，總共 3 小時的課程。但是實際準備工作要花費很多時間，第一堂課後除去中間吃午飯的時間，整理工作直到晚上 7 點天黑下來才結束。9 月 14 號第一堂課上參加農耕實踐的同學們，來到場地後聚集在中間的空地聊天玩手機，幾乎沒有人四處走動觀察周圍種植的植物和環境，下課後也無人主動留下幫手準備，反倒是留下了需要繼續整理的雜亂現場。工具需要收集整理清潔，場地需要清理，水管需要排布，存在大量的課後收尾工作。其時研究者並不知道課後收尾工作有什麼有多少，只是性格使然留下來幫忙分擔。正是這個決定和接下來近 5 個小時的工作聊天——一邊幹活一邊交換故事——研究者分享了自己的生命故事和心路歷程，交換到了研究對象的故事——迅速打掉人際的隔膜。研究者當天的筆記上形容“累到模糊”，但是在這樣長時間的志願陪伴與工作中，人和人之間很快能建立起一種類似戰友的“革命感情”和親近感，研究者不再是要被防禦和被展演的外來者，而是可以“同甘共苦”的朋友。從聊天裏變得輕鬆的語氣和用詞選擇——研究者清楚確認被接納了，不再是被客氣款待的陌生人，從“觀察者”變成了“朋友”，似乎成為半個“自己人”。此後，每堂課研究者都會提前到場地幫忙準備工作，課後自動留下來與大家一起整理場地，在工作中慢慢融入彩園團隊。

DOI:10.6814/NCCU202100929

另外一件有幫助的事情是研究者住校內學生宿舍，彩園團隊的成員都住校外。2018 年開學不久恰逢十号飓风山竹過境，造成嚴重破壞，交通癱瘓，多地洪澇嚴重，上萬棵樹被吹倒，颱風過後連續兩日聽課。當時嶺南校園也是一片積水，到處凌亂不堪，校內許多大樹被吹倒。9 月 17 號研究者在颱風過境後，立刻頂著暴雨在校園巡察彩園受影響的情況，幫忙去除了掉落在彩園田間的大樹枝，並拍照向彩園團隊匯報。B 看到香蕉樹倒落，囑咐研究者幫忙採收兩串即將成熟的香蕉。主動關懷彩園，研究者的身份從“旁觀者”和“客人”向“主人”轉變。被委任工作，也迅速增加了研究者在團隊中的信賴度。

A 老師的團隊本身就非常友善，而研究者本身的知識結構——在環境生態議題方面長期深入的學習思考也使其在這個領域有自己的觀點，可以和團隊對話，有共鳴有差異，這些也都幫助克服可能出現的由於知識落差導致的權力關係不平等。

總得來說，研究者在進入田野後，由於這些事件和因素，比較快的打破隔膜融入到了彩園團隊中，可以自然的進入場域和大家共同學習共同工作，排除了團隊成員在研究者觀察田野時刻意進行展演的可能性，也消除了權力不平等可能對溝通產生的制約。研究者既作為“自己人 Insider”去交流和理解，同時作為“觀察者 Outsider”去記錄和思考。

三、訪談的心路歷程

在開始進行採訪工作最初階段研究者很緊張，擔心準備工作沒有做夠，引發憂慮和恐懼，這是一開始需要突破的困境。最初的很多恐懼包括：文獻資料沒有讀夠、對田野對採訪對象的了解不夠、能不能問出比較好的問題。此外還有來自田野文化環境的憂心，因為採訪對象大部分是本土香港人而他們的母語是粵語，研究者擔心粵語理解能力有限和大陸人的身份會不會影響溝通。

真正展開訪談之後，事情的發展意外順利。研究者第一次訪談的非常平順，採訪對象是 A 老師的學生 N，目前在媒體工作，她雖然看上去是厲害的職場人——說話快、

DOI:10.6814/NCCU202100929

聲音大，但聊天中她熱心且友善，在溝通過程中不只用語言，還會主動用畫圖、計算等方式表達。

訪談能順利進行還有另一個重要原因——信任。因為研究者的介紹人是 A 老師，基於 A 老師已經建立的這個人際網絡，以及此前他們之間良好的互動，所以當她帶研究者進入這個群體的時候，訪談對象對研究者的接納度都比較高，也很信任。第一個訪談對象只說粵語、基本不講國語，而研究者只能聽粵語不說粵語，但因為彼此之間有這種良好的人際，她非常願意交流和幫助我，在溝通中她很努力的回答問題，語言上粵語普通話英文混用，訪談對象甚至還畫圖說明，採用不同的方式解釋和確認研究者正確理解她所表達的意思。

在每一次訪談結束研究者都會省思訪談過程，反省是否漏問了什麼，並思考可以做什麼來盡量完善訪談更好的蒐集信息。為了更清晰的理解訪談對象， 研究者在對話中不只問觀點感受，更注重追挖掘事件或者事實。這些事實和對事實的判斷與感受，組合成較為充分的分析材料。在對話中研究者不急著與對象共情共鳴、在感覺上回應對方從而鼓勵對方多說一點，而是在這個時候放慢節奏，繼續追問更多的細節，通過細節構築堅固的理解。

隨著訪談的不斷進行，研究者最初的恐懼漫漫消除，享受每一次緊張興奮並存的對話過程——緊張幫助保持高度專注於訪談對象，放鬆幫助延伸可以探索的問題，研究者處於既放鬆又緊張的有趣的狀態。在訪談前，研究者進入到既緊張又期待的狀態——訪談會開啟一趟很有趣的冒險。研究者把自己置於一個觸動全力以赴的狀態去進行每場訪談，每一次都會挖掘到更多有趣的事和人，同時又因為對訪談有一個比較明確的核心關懷，知道想要探索哪裡，所以在和人的對話中也會容易尋找到開啟對話的開關。

研究者採取半結構式訪談，事先針對訪談人擬定大綱，確認訪談目標希望獲取的信息，避免訪談中途迷失方向，再基於大綱保留一些可以溢出的隨機開放性對話空間。這種不會全部隨機自由提問的半結構性訪談慢慢達到了我的期待，訪談時堅持大部分

DOI:10.6814/NCCU202100929

設定的邊界同時保留適當的開放性，使每一次訪談都成為良性的互動。即訪談成為綜合的交流的過程——研究者和訪台對象之間彼此的信任，信息的給予。訪談對象不斷帶出新的信息，揭露出更多有趣的人，這個時候研究者必須設定一個邊界，在滾雪球的過程中明確知道停在哪裡，不讓好奇無限往下延伸，避免導致整個研究的框架和進度被破壞掉。當然還會有信息缺漏，但是在彼此信任的基礎上，研究者被允許通過不同的方式諸如即時通軟體進行後續追問，所以也擺脫了無法一次採集到全部信息的焦慮，更坦然的進行準備工作和展開訪談。

陆、研究限制

本研究是關於大學食農教育平台如何形成的研究，會描述該平台是什麼，但重點是回答 how 的問題——包括如何出現、如何發展、如何運作、如何維繫，並通過對平台背後教育社群的探索，更進一步解釋農本生活與 Foucault 的存在美學之間的關係。研究並非要揭示普遍規律或者確定某種因果關係，而是揭露歷史發展的偶然性、複雜性和多樣性，達至對另類生活形態價值的重估，是關於限定教育領域內權力和真理如何互動的詮釋。

本研究由強烈的個人興趣驅動，同時帶來的挑戰是要求研究者不會因立場導致研究偏頗。因此在從事探究、詮釋資料與建構最終敘事的角色與相關議題的探討的整個過程中，研究者的“自我”必須堅持敏銳的自我察覺和反思。所以研究者在開篇闡述動機的部分即進行自我揭露，一方面是對自己的提醒，一方面也是告知閱讀者研究的出發點，從而有助於進行審慎閱讀和批判思考。研究者希望通過對研究進行定位反思、倫理考量，來增加研究的可信賴度。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第四節　章節安排说明

本研究全文共五章，第一章緒論綜述整個研究的動機、背景和目的，界定研究的主題和領域，說明研究關懷的主要問題以及回應問題所使用的方法。

第二章主要通過檔案文獻資料的整理和分析，並結合訪談中個人相關的教育經歷，首先回顧作為脈絡的开埠以来香港社會和教育的發展，再梳理在社會變遷的歷史中香港高等教育裡關於“農”的論述的演變及其建構出來的“農”的價值，從而勾勒出嶺南大學食農教育實踐在香港高等教育實踐脈絡中的坐標，作為更全面理解嶺南彩園項目發生的背景。

第三章來到彩園計劃的食農教育現場，詮釋“嶺南彩園”如何誕生，通過對場域空間和其中展開的教育活動的深描，說明嶺南彩園教育現場是如何展開食農實踐、課程的核心理念為何和如何被場域承載和透過活動進行傳達的過程，在社區和社會層面探討食農教育如何重塑“農”的價值（how）、重塑了什麼樣的“農”的價值（what）。

第四章梳理嶺南彩園平台背後的食農教育社群的產生、發展和維繫，說明其中包含哪些行動參與者以及每個人在社群中的角色和互動機制，探討“農”在社群成員個體的主體化過程中發揮了什麼作用（what）、如何發揮作用的（how），從群體和個體層面勾勒“農”的價值，說明“農本生活”如何作為個體出離現代化生活模式的另類出路。

第五章是對研究的總結和反思，討論研究可以進一步延伸的方面。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第二章 香港高等教育中“農”的論述：缺席與現身

胡忠一指出教育體系是歷史的產物，不瞭解教育演變的歷程就無法真正瞭解學校教育。同理了解教育演變的歷史脈絡，也可以幫助更多的理解一門課程產生的時代意義。本章主要通過檔案文獻資料的整理和分析，並結合訪談中個人相關的教育經歷，回溯近代香港社會和農業教育在香港高等教育中的演變，梳理香港教育系統、特別是大學學院在社會變遷的歷史中建構出來的“農”的價值。從而呈現出嶺南大學食農教育實踐在香港高等教育實踐脈絡中的坐標，在對研究對象展開深入分析前勾勒其出現的時代背景，展現一個歷時的、動態的框架，便於更深的理解嶺南彩園食農教育項目出現的意義。

第一節 开埠以来香港社會和教育的發展

在港英政府的著力塑造下，當代香港成為國際上最自由的經濟區，也是世界重要的金融中心和貿易港口。由於 1960-1990 年代間在經濟發展上的優異表現，香港被稱為“亞洲四小龍”之首（其它三個地區是台灣、韓國、新加坡）。回望香港登上國際舞台的歷史，距今不到兩百年。

壹、香港發展回顧

香港是本研究田野所在的大環境，為了更好的理解研究對象以及本研究的價值所在，因此結合近代以來中國、英國和歐洲的歷史發展，對香港社會做一個簡明梳理，從而由大到小，逐層定位本研究所處的流動脈絡。

一、香港拼圖的完成和英國的目的

香港地處華南，曾經是百越族居住之地，當代香港的版圖是逐漸發展形成的。近代香港經歷的最大轉變是 1840 年被英國佔領，從此開始向以商貿為主的城市轉變，所謂通商開埠。歷史學家兼前殖民地官員 James Hayes（1984）指出在英國人踏足香港前，香港島上居民的主要職業是務農，此地有“幾條面積頗大的鄉村，另外還有些小

DOI:10.6814/NCCU202100929

村落，並有少數較大的沿海村莊，這些沿海村莊既是上述鄉村的墟市，也是恆居於此地的疍民和外來船舶的母港”（James Hayes, “Hong Kong Island Before 1841”, 轉引自高馬可，2013）。歷史學者陸鴻基（2003）也指出，在開埠以前香港一帶是中國南方海疆的農村地區，英軍初到時島上居民和艇戶只有三數千人，靠耕種和漁業為生。

由漁村擴展至目前香港的行政範圍，是 19 世紀中葉到末期英國不斷侵華、逼迫清政府簽署《南京條約》、《北京條約》和《拓展香港界址專條》三份不平等條約逐步形成的。1842 年，在鴉片戰爭中戰敗的中國簽署《南京條約》割讓了香港島——這是清政府與英國簽署的第一個不平等條約、也是近代史上清政府簽訂的第一個不平等條約，香港的開埠歷史從此展開；1860 年第二次鴉片戰爭後，中英簽署《北京條約》，廣東新安縣的九龍半島即近界限街以南地區被割讓給英國；1898 年英國又迫使清政府簽署《拓展香港界址專條》，租借九龍界限街以北、深圳河以南的土地——即今日的新九龍和新界地區以及附近逾 200 個離島 99 年，從此香港島、九龍和新界及附近離島地區全部淪為英國殖民地，形成了延續至今日的香港行政管轄範圍。

18 世紀英國工業發展迅速急於拓展出口商品市場，19 世紀初英國爆發第一次資本主義危機，在對內和對外的政策上都亟需尋找出路，謀求更廣的海外市場和更多的收入是英國政府對外政策的重點，因此他們積極開拓對華貿易的機會。清政府當時則仍堅持鎖國政策，明確劃定對外貿易的範圍，“買賣交易受到嚴格控制，私人商行被禁止，交易貨物種類十分有限”（韋爾什，2007）。英國人希望中國能放鬆貿易管治、開放通商的要求被拒之門外。嚴厲繁雜的通商規矩和收受賄賂的中國官員引起試圖拓展商貿關係的英國商人的不滿，商人馬地臣在 1831 年送達議會的請願書中建議“獲取一個靠近中國海岸的島嶼屬地，使英國在世界這個遙遠一隅的貿易免受來自暴政和壓迫的影響”（韋爾什，2007），1834 年律勞卑建議佔領“珠江入口處的香港島，該島完全適用於所有的目的”（韋爾什，2007）。禁煙運動直接與以鴉片貿易獲取巨額利潤的英國產生貿易乃至外交上的衝突，成為戰爭的導火索，英政府派遣軍隊出征引發鴉片戰爭。

這場戰爭完全是為了利益而戰，其時的英國重臣巴麥尊勛爵曾致函授意“佔領某

DOI:10.6814/NCCU202100929

個合適的島嶼，作為遠征隊的集結地和軍事基地，之後便充當我們的商業機構的穩固基地”（韋爾什，2007）。英國人看中香港“有天然屏障的深水港，不懼颱風，而且往來中國或外海都十分便利”（高馬可，2013），是“適宜的近岸錨地”、能夠提供“大量新鮮淡水”，“可以停泊任何型號的船舶，一旦發生戰事，可以抵禦強大敵軍”，“只要在此地配備少量大炮和炮手，再加上一艘戰艦，就可以為商業航運提供保護”（韋爾什，2007）。英國殖民地大臣 Stanley 勛爵在 1843 年說，佔領香港“是由於外交、商業和軍事目的”（Steven Tsang ed., Government and Politics, 1995，轉引自高馬可，2013），外交和軍事目的都是為了服務於商業目的——“擁有一個海島基地，能夠為英國商人打開富庶而繁華的中國東海岸中部城市，為英國商品提供進入中華帝國內陸的便利渠道”（韋爾什，2007）。總之英國攫取香港是要擴大和保護它在華的商業利益，是“英國自由貿易商為擴大對華貿易長期爭取的結果”（Chan Wai Kwan, The Making of Hong Kong Society, 1991，轉引自高馬可，2013）。

1842 年 8 月 29 日正式簽署的《南京條約》中，主要事項為：割讓香港給英國；開放廣州、福州、廈門、寧波、上海五處通商口岸，英國在通商口岸派設領事且享有領事裁判權；准英人在港口不經行商自由貿易；英國貨物按例納稅後中國商人可遍運內地，不得加重稅利；賠款 2100 萬元（郭廷以，1989；韋爾什，2007；高馬可，2013）。英國的主要要求是與中國簽訂貿易協定，開放更多的通商口岸，由此對華貿易的大門向英國商人打開，《Punch》雜誌指出“政客和推銷員們無不欣喜若狂，他們帶著對利潤的期盼，想象著中國皇帝身穿曼徹斯特襯衫，后妃們身著曼徹斯特棉布衣裙，大小朝臣手持謝菲爾德刀叉的情境”（韋爾什，2007）。外交大臣阿伯丁勛爵明確了此後歷屆政府都遵循的一項原則——獲得安全的、管理完善的貿易（韋爾什，2007）。由此看來，英國最終佔領香港，主要是希望以它作為進入中國內地進行商業活動的根據地，殖民本身並非目的，而是擴大市場的手段。

由於擔心九龍半島上的軍事要塞對香港島的威脅，英國藉第二次鴉片戰爭於 1860 年簽署《北京條約》宣佈將九龍半島並歸英屬香港界內。出於對香港的防務安全考量，英國進一步要求拓展界址，在 1898 年藉《拓展香港界址專條》取得了新界及周邊島嶼。

DOI:10.6814/NCCU202100929

新界面積廣闊，人口眾多，仍是以農業為主鄉村社會，環境完全不同於當時已經割讓近 50 年的香港島。總的來說，英國兩次擴大殖民屬地香港的範圍，並不是為了在中國獲得更多的領土，而是訴諸於維護英國人在中國的貿易環境，英國最關注的始終是獲得對華貿易的利潤，而非殖民地的建設發展。

二、香港經濟發展和產業變化

隨著殖民統治開始，不平等的條約改變了本地經濟結構，也改變了本地的社會面貌。近代香港在地的經濟形態經歷了漁農業為主、轉口貿易主導、輕工業製造業主導和金融業主導四個階段。1841 年英軍登陸香港島後開始管治該地區，並於同年 6 月宣佈香港為自由港，香港拉開開埠的序幕，經濟型態開始由漁農為主向轉口貿易轉變。

在開埠初年，港英政府以專賣制度（通常是以公開拍賣的方式出售）來管制鴉片、鹽、酒和香煙等商品。在 1845 至 1849 年之間，印度運出的鴉片有 3/4 途徑維多利亞港再轉運中國沿海各地，1845 至 1941 年間，鴉片貿易一直是香港政府財政收入的大宗來源，鴉片專賣在十九世紀佔港府每年財政收入達到 25%。1856 年 6 月簽訂的《天津條約》以及 10 月簽訂的《通商章程善後條約》，將鴉片貿易合法化。歷史學家 Christopher Munn 在 2000 年出版的《The Hong Kong Opium Revenue, 1845-1855》中寫道：“這個殖民地之所以建立，就是因為鴉片；它能撐過早期的艱難歲月，也全仗鴉片；此地的重要商人全靠鴉片致富；政府也依賴高地租和其他由鴉片貿易造就的收入來維持運作。”早期香港的經濟繁榮和鴉片這種毒品密不可分，直到第二次世界大戰結束吸食鴉片被禁止，政府專賣制度才廢除。

香港作為英國的殖民地，沒有捲入 1850 年代太平天國起義和 19 世紀末的義和團運動，自身保持了相對穩定的社會環境。許多來自北方的逃難者增加了本地的勞動力，遷徙至此的華商也開始在香港設立商行，英國商人更是積極開辦洋行、興建碼頭倉庫促進貿易。香港急速發展成鴉片和苦力的轉口港，在 19 世紀末成為亞洲重要的轉口港及遠東地區的船舶工業基地。

一般認為一戰導致歐洲商貿撤離亞洲，為華資公司發展創造了機會，此外辛亥革

DOI:10.6814/NCCU202100929

命後中國局勢混亂，令富有的華人企業家大量湧入香港，他們不但帶來資金，還把工廠遷來，推動了建設香港的工業基礎。Frank Leeming（1975）相信香港在勞工技術和資金方面的工業傳承使得它早就已經為工業轉型準備就緒。黃紹倫（1988）認為 1930 年代末日本侵華時期，南來的中國工業家再把這個工業基礎擴大，移民企業家就與本地工業家合力，利用香港這個原已建立的工業基礎加以發展。來自華商組織的報告顯示，1953 年香港出口貨物中只有 30%是本地製造，到了 1959 年比例上升至 70%（高馬可，2013）。到 1960 年代，香港已經以工業聞名於世，包括造船、製藥、製造玻璃、化妝品、香煙和成衣等等五花八門的貨品。高馬可（2013）指出 1960 至 1980 年代，香港的製造業快速發展，出口的貨物編輯世界各地，在英國的殖民統治結束時，香港已經成為世界第三大成衣出口地，人均產值超過澳洲、英國和加拿大。

高馬可（2013）指出香港既是英國殖民地又是亞洲轉口中心的地位，奠定了它崛起成為國際金融中心的根基，而東亞其他地方的政治動蕩，更加強了香港的經濟競爭力。1960 年代末，香港已經集齊了所有成功經濟體系的要素：廣大的貿易網絡和穩固的工業基礎，現代的國際銀行業務體系，完善的公共服務，以及受過相當程度教育的勞動力。同時 1960 和 1970 年代殖民地政府獲得自行制定商業政策和匯率、以及處理外匯儲備的權力，這種經濟金融上的自主權，使香港得以成為一個行政和經濟實體（高馬可，2103）。1980 年代香港經濟飛速發展，一方面因為香港地區的金融市場是完全開放的，資金進出自由，國際金融交易活絡，以及擁有航運樞紐和資訊流通的優勢；另一個主要因素是 1980 年代中國改革開放，依靠香港迅速發展其對外貿易，幫助香港貿易總值佔到全世界的百分之一以上。中國在 1986 年成為香港的第二大市場（美國居首位），總體而言到 1986 年香港與中國的生意往來多於任何其他國家。統計顯示香港與中國內地的貿易由 1980 年的 17%到 1993 年增長至 56%（單文經、鄭勝耀、曹常仁，2000）。香港在 1980 年代末躋身於世界第三大金融中心（僅次於倫敦和紐約），是中國大陸最大的投資者，處理一半的中國大陸出口貨物和接近 60%的外國總投資（高馬可，2013）。

高馬可（2013）指出 1949 後中國共產黨對香港的政策很務實，維持現狀可以利

DOI:10.6814/NCCU202100929

用這個殖民地為中國大陸的經濟建設服務：這個殖民地擔當了中國大陸通向外部世界的窗口，更是中國與非共產主義國家通商的基地，來自海外華人的僑匯能提供寶貴的外匯，有助於重建中國飽受戰爭蹂躪的經濟，而中國無法生產的貨物，也可以從這個殖民地輸入，中國也可以通過香港向東納尼亞實行出口傾銷。同樣香港的生存也依賴中國的善意，食物和食水都來自中國。英國方面優先關注的重點，則是從中國獲得更大的外交和商業利益，香港已不再是英國的經濟資產，1960 年代初英國在香港的投資已跌至不足 1930 年代的一半。

1997 年回歸成立香港特別行政區，其目的是“為了保持香港以往自由港口、單獨關稅地區和國際金融中心的地位”（單文經等，2000）。有些批評者認為特區政府和殖民政府一樣，試圖以推動經濟增長和發展，令市民不去注意香港的政治停滯（高馬可，2013）。高馬可（2013）也指出回歸倒數的時候，西方媒體把香港形容為民主、自由表達和繁榮的堡壘，忽略了香港長期以來是缺乏民主和自由的殖民地。香港的政治權力過去一直牢牢掌握在殖民地官員手中，這些官員在這裡語言不通、文化不通，他們和其他歐籍人是此地的少數民族，但純粹因為他們的種族而享有優越的地位和影響力性。香港經濟在歷史上是依賴於偏袒英資大企業的政治庇蔭和歧視式壟斷，二戰過後殖民地政府長期不願鼓勵工業化，因為這抵觸官方著重貿易和商業的殖民地政策，所以說自由貿易和自由菁英並不一定代表公平貿易和機會平等。儘管 1990 年代初香港人均收入就超越英國，但同時收入分配極度不均。根據香港社會指標提供的 Gini Index[4]數據，1976 年香港的 Gini 係數開始出現增長，1986 至 1996 年 10 年間增長最為顯著，1996 年後增幅放緩，但截至 2016 年仍然緩慢上升至 0.539，屬於世界高貧富差距地區。

三、華洋分隔的社會

從香港開埠初期，在華人和外國人構成的二元式殖民社會裡，兩群人就涇渭分明地各自生活在兩個分隔的區域。歐資公司和歐籍人的民宅佔據較佳的土地，華人則主要住在建於海旁的狹小木屋。1918 年甚至制定了《山頂區條例》，明文禁止非歐籍人

[4] GiniIndex 衡量地區貧富差距的指數，如系數是 0 代表完全平等；如系數是 1 則代表完全不平等。

DOI:10.6814/NCCU202100929

居住太平山。太平山在地理和社會生活上都與其他地區隔絕，自給自足，有著雅緻英國城鎮的所有特點——有英式住宅和別墅，俱樂部，還有一家酒店、私家醫院、聖公會教堂，住在這裡代表登上社會地位的巔峰（高馬可，2013）。居住地的分離強化了居民的身份認同。英國人往往把華洋隔閡問題歸咎於華人不願與外國人交往，但實際是英國人製造了自己的社交圈並且禁止華人進入，比如各種歐洲人俱樂部、派對、運動、宴會等沒有一間容許華人入會。

香港高壓專制的殖民制度對華人有嚴重的歧視。高馬可（2013）指出第二次鴉片戰爭和它在香港引起或加劇的緊張局勢，致使歐籍人把香港華人一律視為潛在敵人。由於華洋矛盾，殖民地政府頒布多項緊急措施，包括 1842 年開始的宵禁、遞解出境和獎勵告密，實際上對殖民地的華人實行軍管（宵禁令直到 1897 年才取締）。還有針對華人的登記制度，所有華人都須向政府登記，1845 年後總登記官有權進入任何華人的住所。1857 年通過的法例，要求華人晚上外出必須持有警察司簽發的夜行紙，還容許洋人採取自保措施，如架設路障、晚上把華人僕人關起來，並容許守夜或巡邏人員槍擊形跡可疑的華人。此外還有 1870 年頒布的《十四號條例》，要求所有維多利亞城華人在入夜後須提燈籠上街，1888 年頒布的《管理華人條例》規定除了舉行宗教儀式和逢年過節外，華人未經總督批准不得舉行公眾集會。Munn（2001）指出香港華人生活在由擾民的管製法律和警務手段構成的制度之中，這套錯綜複雜又變動不居的制度，不斷將眾多日常活動列為犯法行為，數以千計的人因此得直接面對警察和出入法庭。直到 1970 年代香港社會上依然存在著各種對華人的歧視。A 在成長中親歷這些，她指出殖民地有很多問題，歧視是各方面的，那時候只有英文是官方語言，中文不是、粵語更加不是，所以 1972 年比她稍長的一批年輕人站出來爭取中文成為法定語文，學生去維多利亞公園示威被警察抓走。

香港開埠初期的華人移民以社會邊緣群體為主，高馬可（2013）指出此時前來此地的華人大都來自底下階層，如勞工、工匠、受排擠的蜑家人、娼妓、無業遊民和私梟，到太平天國時期，則有大批富裕的華人家庭湧入，但他們主要仍然把家眷留在內地家鄉。英國人在政治上擁有宰製地位，殖民地政府的統治傾向於維護歐籍人的利益，

DOI:10.6814/NCCU202100929

壓迫華人，因此歐籍人往往趾高氣揚，鄙視本地華人，但是華人在推動經濟發展上貢獻巨大。自殖民時代早期開始，香港都是內地因為戰亂逃難的百姓的臨時庇護所，高馬可（2013）指出香港的發展很大程度依賴這些移民所提供的勞動力和資金，香港的“華人和歐籍人處於既彼此合作又相互衝突的局面”。。

1930 年代日本發動全面侵華戰爭後，大量難民南遷至香港，然而香港最終也淪陷，被日本佔領長達 3 年 8 個月（1941 年 12 月至 1945 年 8 月）。彭永福（2005）回憶說，日佔時期香港人總的來說是在壓迫惶恐中度日，因為聽聞英國殖民者對待香港人的下屬非常無禮，所以當時他們還是期待國軍回來接管香港。黃庭康（2008）指出由於二戰期間英軍被日本擊潰，傷害了英國人在殖民地的威望，為了減少統治權力時遇到的重大困難，英國希望透過一種妥協的支配形式維持對殖民地的霸權地位，因此提議給予香港自治權。

另一方面中國打敗了日本並成為世界“五強”之後，香港華人懷有濃烈的民族驕傲與認同，民族激情使當地華人不願再接受戰前的殖民秩序，要求消除種族歧視措施。高馬可（2013）也指出二戰後英國人知道他們須籠絡本地華人，以令他們在香港的持續管治得以維持和具有合法性，因此開始推行一些輕度的政治改革，比如廢除了《山頂條例》，開始禁吸鴉片，行政局擴大規模納入同等數目的華人和歐籍非官守議員，但是最重要的政府和商界職位仍由歐籍人把持直至 1980 年代中期，政府常指本地華人不具備合適的品格、資質、眼界，或對公共事務缺乏興趣，以此為不願聘任本地人的藉口。

相較於其他英國殖民地，香港殖民政府的公務員系統中歐籍人員數目龐大，不但十分花錢，而且造成種族歧視。華人直至第二次世界大戰爆發前夕才活著擔任警察副幫辦，但他們還得聽命於職位比他們低的英籍警察，華人的薪資也比歐籍人低（高馬可，2013）。David Faure（2003）說：“在 1980 年代本地化成為大勢所趨之前，香港華人無論教育程度多高，在專業領域多有成就，想在公務員體系中有所發展仍是窒礙難行。”（轉引自高馬可，2013）。

DOI:10.6814/NCCU202100929

黃庭康（2008）的研究同樣證實來自英國或英聯邦地區的外籍人士在香港享有的特權遠遠超過香港華人：他們佔據公務員體制的許多高位，子女就讀的學校獲得較其他學校多得多的政府財政資源。根據香港教育委員會報告（1963）的記錄，1960 年代政府對華人就讀的每名小學生的補助是港幣 452 元、中學生 1461 元，而英童小學平均每人補貼港幣 1070 元、中學生 2404 元。

1980 年代推動立法局直選前，香港一直保持著傳統的殖民地政治體制，即由英國派遣的港督領導行政局和立法局來管理殖民地，“市政局是唯一開放直選席次的民意機關，但因為由選舉產生的成員只佔市政局的少數議席，這有限的民選政治並未導致殖民地政府變得重視民意”，反而“權力的高度集中使得教育與其他政策很少受到民意的影響”。

貳、1840 至今的香港教育流變

香港被納入大英帝國的版圖，是因為希望以它為進入中國的踏腳石，加之香港華人為主的社會，殖民政府願意培養華人菁英、並將說華語的華人菁英吸納進入管治階層，英國期待這批受英國文化熏陶的華人菁英能夠在中國佔據重要的位置，促進英國在華的長遠利益。所以香港扮演了中西溝通的角色，殖民當局及西方的商業、教育和宗教團體都盡量避免將香港華人全盤西化（黃庭康，2008）。

一、香港教育演變簡述

19 世紀初香港作為廣東農村的一隅，陸鴻基（2003）指出本地教育狀況和大清帝國其他地區一樣：遵從中國千百年來的傳統教育，政府設立科舉制度但本身不開辦很多學校，教育機構以私塾為主，學習的內容是儒家哲理、中國歷史和普通常識，學習是為參加科舉考試做準備，傳統讀書人的最終目的是早登科第、光耀門楣、進入仕途。其時儒家思想的教育是一切文化、道德、社會秩序和皇權政治的基礎，但是由於考試要求以八股文寫作，往往為了考試高中，掌握八股文的規律與風格變得比理解孔孟哲理或修養自己的品德更為重要，和當前的應試教育頗為類似。

DOI:10.6814/NCCU202100929

在農村，對於負擔不起學費無法供養孩子長期讀書的貧寒家庭，孩子作為勞動力需要幫忙照看家畜和參加簡單勞作，即便有機會在學校讀書，也只能學習一兩年認識一些字。總的來說，村民心目中送兒子入學有三個目的：一是要他學習鄉間生活用得著的基本文字知識；二是選拔少數有天分的孩子，供書教學，參加科舉考試；三是灌輸儒家倫理和上下尊卑的觀念（陸鴻基，2003）。香港人的先世大部分是珠江三角洲農村的居民，農村社會的傳統教育一直維持到 20 世紀。

1840 年代英國開始接管香港島後，香港由原先以農耕和漁業為主的鄉村形態轉向以商貿為主，但是島上的教育系統改變並不大。港英政府的重點是擴大貿易，並以低廉的投入管理當地，所以在教育上沒有積極介入的行為，華人教育仍以傳統私塾為主。陸鴻基（2003）指出英國接管香港的初期，英國本土的教育體系尚在發展，還沒有學制或教育體系可供移植。但是開埠還是帶來了新事物，除了中國傳統的私塾，出現了西方傳教士辦的教會學校和港英政府辦的官立學校。教會學校提供英文教育，但其辦學目的是為了弘揚宗教或慈善團體的理念和價值觀，培養學生成為他們心目中的理想人格形象的信徒，不同教會的學校各自為政、互不統屬，陸鴻基（2003）指出不同傳教團體之間既要競逐信徒，又要分別爭取港英政府和洋行的資助，關係並不一定很融洽。私塾由於只教授中文，不符合港英政府的期待，因此只獲得政府表示善意的每月 10 元撥款資助。

羅永生（2007）認為港英政府十九世紀末開始注重栽培香港華人的“代表”——能穿梭於中英雙語、雙文化的親英派華人，這是因為看到香港華人新富/經營階級組成的自治組織東華醫院政治影響力上升，歐籍社群懷疑該組織受清廷指使圖謀顛覆港英政府而開始打壓。自此，英人開始著意培養受全面英式教育華人菁英，文化和教育上的殖民主義在香港展開，教育開始為英人培養其信賴的“土著紳士（native gentleman）”。1862 年官立中央書院成立，作為政府經費辦學的核心，提供較高水平的課程，也是港英政府部門辦理世俗化學校的原則確立的開始。它後來改名維多利亞書院、再改為皇仁書院，是香港步向建立學校體系的開始（陸鴻基，2003）。

陸鴻基（2003）也指出港英政府雖不以提供教育為己任，但是它身為一小撮外國

DOI:10.6814/NCCU202100929

人統治極大多數華人居民的外來政府，需要增強與本地人的溝通，又因為港英政府的目標始終是加強對華貿易，因此需要懂得中英雙文化的人才來促進商貿溝通，從而推動通商、獲取盈利。所以 19 世紀港英政府教育政策的目的在於提供對華貿易和中英經濟政治關係所需的傳譯和中介人才，港英政府投資辦了少數官立學校和教會學校，培訓中英雙語、雙文化的人才。故而學校強調英文之餘，也會注意不讓學生與自己的母語和文化傳統脫節。這些學校的學生畢業後可以擔任英國官員和商人與中國官商和香港華人社群之間的中介角色，這類中介角色可以獲得較一般工人更好的待遇和更高的社會地位，因此學習英文也標誌著擁有更好的個人發展機會，英文教育在社會上被認為是更好更優質的教育。1901 年香港政府成立了一個委員會研究教育的發展，委員會強調應大力發展英文教育及培養少數上層華人子弟的教育政策，種下香港菁英教育與重英文輕中文的傳統（單文經等，2000）。

長期以來由於香港本地沒有成熟的教育系統，缺乏可以深造的高等院校，在港就讀中文學校的學生多數選擇回國內升學。香港的僑校、包括抗戰時期南遷的和本地的，也多在國內正式註冊，參照國內課程教授，科目有常識、國文、英文、算術、美勞、體育等（陸鴻基，2003；張慧真、孔強生，2005），以便本地畢業生獲取國內認可的學歷，銜接國內大學課程（王齊樂，2002；轉引自張慧真、孔強生，2005）。據列航飛（2005）回憶，1930 年代香港（中小）學校大多在教材或活動中滲透愛國的民族思想，知識分子來港及在港辦學乃以教育救國、教育報國，以往政府到校視察不多，學校自主性強，因此即便在港英政府的統治下，無論是官校或民辦學校，都有實踐其教育目標的空間。

抗日戰爭時，大批知識分子和教員南來，培正、培道、華英和嶺南等內地學校相繼遷港，推動了香港教育和文化的發展，香港亦有不少師生加入了抗日救亡工作（張慧真、孔強生，2005）。黃澍芬（2005）指出抗戰時期從國內南來的老師特別熱心抗戰的動員活動，學校裡瀰漫著一股民族感情和抗日情緒，課外活動為認識中國提供機會。淪陷時期香港教育極速萎縮，學生人數由 11 萬跌至 3000，高等教育全面停頓，香港大學和羅富國師範學院兩所專上學校停辦，直至 1946 年 10 月港大才復校

DOI:10.6814/NCCU202100929

（Anthony Sweeting, 2004）。

二戰後的香港社會慢慢穩定恢復建設，本地的教育系統逐步建立起來。鄭肇楨博士（1987）指出戰後本港的教育發展可就其發展的重心而分作三期：第一期是由戰後至 1960 年代中期，這一期的發展偏重提供足以容納 100%的適齡兒童完成小學教育；第二期是 1960 年代中至 1970 年代中，這期間的發展重心是在中學資助學位的大量增加，以至完成九年義務教育；第三個發展時期是 1970 年代中期開始，政府對高等教育更積極關注，表現在對專上教育資助的增加，及定下未來 10 年大學發展的目標。

但是隨著 1949 年中華人民共和國的建立，港英政府必須處理社會上國共兩黨的矛盾和反殖民主義情緒。陸鴻基（2003）指出港英政府用“借來的時間” 管治“借來的空間”，既沒有意欲、也沒有能力實施絕對權力的統治。它的目標只求用最少的氣力維持足夠的社會秩序和政治控制，獲取最大的經濟利益。要達至這有限的目標，它設下藩籬防止國共黨派衝突和反殖民主義這兩大潛在危機滋長到不能收拾的局面。1950 年代制定了一系列法律，進一步收緊已有的管制，例如 1952 年的《教育法例》加強了管制，授權教育司為所有學校、學校負責人和教師辦理註冊；教育司也有權拒絕他認為不適當的學校或人士註冊。

香港政府一貫奉行“積極不干預政策”，社會福利方面亦是如此，導致本地教育機會遠遠不足。1960 年代香港半數人口是 21 歲以下，但是 15-19 歲的年輕人中只有 13%在學校唸書。許多兒童得不到正規教育，小學免費義務教育 1971 年才推行，中學義務教育 1978 年實施。由於英文是實際上的官方語言，菁英階層的通用語，英文教育始終在社會上被認為是優於中文。儘管《中文科目委員會報告書（1953）》中提出兩大目的：（甲）培養學生運用母語的表達能力；（乙）引導學生明瞭和欣賞中國的思想、文學和傳統。政府 1974 年頒布《法定語文條例》，規定中文為法定語文，但高馬可（2013）指出政府政策文件和內部文件仍然全用英文，到 1995 年，較高等的法院仍然唯一使用英文。

陸鴻基（2003）發現 1983 年成立的教統會在 1984-1997 年間發表了 7 份報告詳

DOI:10.6814/NCCU202100929

細檢討香港教育體系內的各種問題，倡導一連串改革，但是有學者指出改革的典型元素是標準、水準、目標和清楚列明的指令和問責；這些元素使整個教育體系更容易受到從上而下的監察和操控。這個理性化的過程，在教育的各個階段和層面都可見到，例如“目標為本的評核”、學校管理的“心理科技”，大學課程年期的標準化和專業教育在大學裏的膨脹。整體看來香港教育的發展比較迂迴，政府往往被動回應社會的需求，欠缺周詳縝密的計劃。

二、香港的高等教育（香港稱為專上教育）

香港 1911 年成立第一所大學港大，第二所大學中文大學則是在半個世紀後 1963 年才成立，1980-1990 年代才漸漸有了香港理工大學、香港城市大學、香港科技大學、嶺南大學等公立高校。Meaghan Morris 教授回憶以英語教學的香港大學作為培養菁英政務官階層的建制，從 1911 直至 1976 年是唯一受認可的大學，成立於 1963 年的香港中文大學，1976 年方被認可。香港教育檢討委員會也在 80 年代的回顧中指出，香港的高等教育有較大的發展是近 30 年的事，特別是近 10 年發展迅速。促進高等教育發展的因素很多，其中最重要的是經濟，此外政治、社會和教育等其他因素也有一定的作用。

20 世紀初期西方列強都爭相在中國各地增強自己的影響力，“建立英式大學主要的用途，是培養一群通曉中西方文化的畢業生，以滿足香港及中國的經濟需要，藉以抗衡其他列強對中國的威脅與影響力”，“代表當時在港英商利益的《香港郵報》，於 1905 年 12 月 15 日發表社論，指出香港需要一所大學，這所大學實際是大英帝國的一項投資，為了英國的繁榮，這是一項值得的公共開支，假如英國政府限制不投資……20 世紀的遠東便會是屬於日本的了”（容萬城，2002）。再者，洋務運動也導致中國學生對西式大學教育的需求增加，香港亦需要更多受過英式高等教育的人才，來滿足殖民地管治與商業需要。

1911 年立法局通過香港大學法案時，當時創辦人之一總督 Lugard 爵士在演說中提出：“香港大學是大英帝國在遠東地區的第一所大學，主要作用是要與中國保持緊

DOI:10.6814/NCCU202100929

密的關係，成中西文化溝通的橋樑，培訓香港及中國的人才以滿足經濟及文化上的需要”（容萬城，2002）；“港大應該是為中國人而設，為中國培育人才的同時引介西方的科技文化給中國，藉以透過英式教育來培養一批特權階級實務階級，他們學成後應返回中國以擴大英國對中國政治的影響”（單文經等，2000）。港大雖是為“中國而立”，目的則是輸出利益至英國，旨在為英國在遠東地區獲得更大的利益及政治影響力。由於大學要求入學的學生具備良好的英文能力，華校畢業生一直被拒之門外（黃庭康，2008）。港大成立後教育資源主要集中為少數上層的華人子弟提供教育，同時英文教育成為獨霸，並未達成 Lugard 的教育目標，單文經等（2000）指出這實質上是在推行一種世襲菁英主義教育。

港大成立之初僅設醫學和工學，第二年才增設文科。學費非常昂貴，住校的食宿開支亦很龐大，因此學生大多是來自經濟較為富裕的香港和東南亞英屬地華人富家子弟家庭，少數是因成績優異獲得獎學金的來自草根的學生。教員絕大部分都是英國人，課程保守，殖民地氣氛濃厚（容萬城，2002）。黃澍芬（2005）的父親輾轉來到香港後曾入讀皇仁書院、漢文師範學堂和香港大學，據她回憶，戰前香港大學學生多為富家子弟，有私家車接送，像她父親這樣靠自學苦讀成才者為極少數，學習生活很苦，大學畢業後獲得在官立中學教書、加入了政府公務員體系的工作。

羅永生（2007）指出香港大學的籌設是為了在中國合力落實“間接統治”的殖民大計，而民國政治長期混亂，使港大“為治理中國人而立”的大計夭折，港大遂變為香港本土殖民政權接班人的培訓所，行半世紀而不改。黃庭康（2008）指出高等教育是殖民地教學機制的死穴，因為香港政府無法提供中文中學畢業生適當的高等教育機會，政府設立的“中文中學會考”資格無法轉變為更有價值的文化及經濟資本，結果削弱了官方“評估原則”對中文中學教學的約束力，使得外部的國族主義勢力有機可乘削弱官方教學論述的影響力。香港政府無法說服香港大學收容中文中學學生的同時，北京與台北則積極爭取香港學生，為許多出身低下階層的學生提供進入大學就讀的機會。

香港陸續成立了一些學院書院回應本地學生的需求，私立中文學院（其中崇基學

DOI:10.6814/NCCU202100929

院和新亞書院是港中文大學的前身）多由“1949 年前後離開中國到香港的學者創立的”，“致力於儒家思想現代化”（陸鴻基，2003）。羅永生（2007）指出 1960 年代中葉，其時舊式的英殖民者與華人菁英共享的“間接管治”架構開始不適用於從商貿販運轉變為新工業的現代秩序，華人菁英團體無法駕馭日趨複雜的社會，殖民政府須要更廣泛的介入社會生活各個領域的管治，所以要在專為培養舊式專業及政治管治人才的港大英中教育系統之外另立機構，培養社會管治人才，遂出現了中大成立的機會。

1950 年代末期開始，香港政府試圖藉設立中文大學將中國文化進一步吸納到殖民地的教育系統，當局期望這項措施能進一步壓抑殖民地內外的反霸權勢力——挪用經典的中國儒家文化，避開/抵制革命文化的傳播，從而維護統治者利益。1959-1960 年推出新的補助辦法資助崇基、新亞與聯合三座學院，1963 年殖民地政府同意由崇基、新亞與聯合三座學院合併成立香港中文大學。中文大學的成立反駁了殖民政府不關心和歧視中文教育的指控，降低了中國大陸與台灣高等教育的吸引力，當局藉由成立中文大學反擊兩個中國民族主義勢力，鞏固了殖民統治。

陸鴻基（2003）認為香港中文大學的成立，以及隨後中文中學和英文中學的合流，標誌著戰後香港教育重建期的完結——香港從此有了統合的本地教育體系，香港居民減少來回港中兩地居住而在香港定居下來，這個教育體系根植香港社會，大部分學生都自始至終在本地受教育，而不再像戰前那樣來回港中兩地。這個教育體系也培訓、檢定和聘用自己的教師，又釐定自己的課程、制定標準、主辦全套考試和出版自己的課本。

從社會的層面來看，香港教育檢討委員會指出“80 年代香港已成為世界的金融、貿易與工業中心，需要專業人才、管理人才及科技人才，特別是工業已進入一個高度密集與先進科技的時代，同時需要建立一個健全的社會，醫療、社工、教育等服務人員，亦需大量培養，這就有賴專上教育的發展。”從個人的層面來看，羅永生（2007）指出舊中國素有“讀書做官”的傳統，大學畢業當不上官，有如上京赴考落第，可謂

DOI:10.6814/NCCU202100929

奇恥大辱。中大當年的“AO 事件”[5]除了凸顯既有權力體制中華洋有別的矛盾，從中反映的價值觀、即以大學作為求取俸祿之階梯，實在無分今夕。無論舊日科舉封建，還是近世殖民外治，轉變其實不大。

殖民地政府在高等教育方面的成績一直乏善可陳，在 1980 年代中期——即英治時代的最後十年——之前，能入讀可頒授學位院校的高中畢業生，不足全體人數的 5%。根據港督在 1985-1986 年的施政報告，香港本地學院提供的學位課程遠遠不足以配合香港經濟發展的要求，也未能達到本港學生的期望。有鑒於 1986 年開始的‘97 移民潮’導致高學歷人才流失嚴重，香港政府“於 1988 年決定增加本地專上教育的招生名額，從 70 年代初期大學學位課程招生名額佔適齡人口 4%，逐漸提高的 5%、再到 8%”，1989 後增到 18%（陸鴻基，2003）。

1980 年代末鄭肇楨（1987）檢視本港高等教育，總結了三個特點：第一是學位不足，第二是高等教育過度地偏重於專業性訓練，第三是高等教育的形式保守。”其中第二個問題是由於香港高等教育在功利主義影響下，過度偏重於專業訓練。“大學教育的理想是追求學術的至善，培植各種學術人材，而不應是一所職業訓練學校。但是香港的大學生，似乎都偏於選擇出路好的專業學習，而高等學府的決策者亦是過於著眼在為社會提供專業人員，故此學術性的學習即研究便被忽略了。”大學應該兩者都重視，“但近年來只見大學不停開設實用性學系，例如法律、商科、牙醫、及在中學開設醫科等，相對來說文學院、理學院等純粹學術領域的學系則甚少擴展。如此發展下去，高等教育已不再為學術而服務，它可能降為一些高級職業訓練所”，忘記了學術探索至善的追求。還有“在資源分配上，專業訓練政治吞併學術學系的資源，例如一個醫學院的學生通常耗用的資源比 3 三個文學院學生還多。”追求有較佳物質報酬的專業訓練是功利主義影響下的可悲現象，既掠都了青年的頭腦，也影響了學術領域應有的發展，而大學也淪為只具有專業水平而卻學術上之應有水平。第三個問題是指現時香港高等教育都是採納封閉的學院式教育，不能進行結合生活的學習，難以面向

[5] AO 事件：中大建校初期某年學生無一人考進政府當政務官（AO），被報章廣泛報道，中大同學除了質疑學校是否只具二流大學地位，也抱怨殖民政府有意將中大邊緣化，維護港大菁英的壟斷（羅永生，2007）。

DOI:10.6814/NCCU202100929

社會。

進入 21 世紀，鐘期榮（2000）批評香港推行殖民教育達 150 餘年，雖表面一片蓬勃，多彩多姿，但其遺毒甚深，高等教育的流弊包括：“①急功近利，充滿功利色彩，沒有全面的長遠計劃和目標。且因菁英政策，直到 1989 年本港高等院校的學額仍遠不足以應付適齡人口進入大學的需求，競爭劇烈。而學校一向缺乏明確的教育目標，致使學生讀書只為了考試博取優異成績，為能考入皇牌大學而拼搏，變成考試機器，以死背書為務，不會思考。有幸入名牌大學額的學生……競逐名利，大多希望畢業後能找到一份高職優差，擁有洋房私家車是起碼的要求，不免淪為買辦階級，何來先天下之憂而憂的情懷？這種價值觀早已深入民心，普遍認為理所當然。②重英輕中，短視淺見……港英政府用人政策一直以來以大英聯邦學位為標準……學生為了要競入大學及爭取個人前途計，自不得不重視英文忽視中文，普遍對中國優良的傳統文化茫無所知……會因先入為主的偏見，或崇尚西方文明及民主自由，而對中國頗多誤解疏遠甚至抗拒。③一向不重視品德教育。長久以來香港教育充滿功利、競爭、以自我為中心的個人主義價值觀念。④大學學額膨脹，影響質素及出路……1989 年度的擴增大學學額政策，因擴充學額過速，預科生人數遠不足以應學位需要……另一方面也因擴充過速，跟著很快就飽和，甚至出現學位過剩和人才過剩的現象。”

郭紹棠（1997）也指出最近幾年來的校園氛圍有很大的轉化，一切變得“功利”，不少大學工作者和學生感到無奈，擺脫不了龐大的組織架構，大家只淪為龐然大物的機器中的螺絲釘。1990 年代他研究香港大學生的價值觀，結果發現大學教育有助於他們知識增長，但無助於他們的人格教育，此外由於九七臨近的不確定和心理不安、80 年代學運苦無出路、80 年代政府急速擴張大學教育等因素，學生們的絕望感和價值衝突雖非特別嚴重，但已相當明顯。

三、菁英主義教育

劉述先曾質問在香港辦大學究竟是為了什麼目標？“在殖民時代大學的目的主要是為了給政府培養公務員，學術乃是點綴，這樣的大學當然三年就夠了。”

DOI:10.6814/NCCU202100929

曾榮光（2011）指出所謂“菁英主義”作為一種教育政策取向，指學校教育制度的整體結構偏向於優待那些被制度認定為“菁英”的學生。港英政府的教育政策一向強調菁英主義，早前政府創辦的官立學校，即以培養官僚菁英為目的，港大成立更是這一觀念的極致延續。菁英主義是港英政府的管理體制的產物。單文經、鄭勝耀、曹常仁（2000）指出“菁英教育”的目的在集中大多數的教育資源與教育機會培養少數的菁英人才，然而菁英人才的認可標準往往由現有的宰製階級或既有的菁英族群，以優勢族群的語言、金錢、人際網路等文化資本或生存心態作為篩選的依據（Bourdieu & Wacquant，1992），因此標榜“能力”、“智力”、“努力”的教育最終論文優勢階級的代言。

“菁英教育”制度掛帥，主要是因為香港殖民統治者的教育目的僅在培育少數能力優秀的人才，作為大英帝國發展香港經濟與政治管理之用，所以只要有足夠的人才為政府機構服務就夠了。而這裡的“人才”就是指英文能力佳，且受過英國紳士一般的“博雅教育”、“文法教育”，願意為殖民政府做事的菁英分子。1980 年以前，獲得代表社會較高地位的“大學文憑”的人數僅佔 3%。而香港的大學畢業生（特別是香港大學），在社會上享有極為崇高的地位與待遇，並成為社會各階層中的菁英分子，掌控了社會中大部分的資源。超過 90%的香港青年因為教育上的菁英主義喪失了在本地接受高等教育的機會（單文經等，2000）。

杜祖貽（2000）指出“在殖民統治時期，高水平的人才不必太多，過多反而不易管治。當時香港如果有什麼問題、遇到什麼困難，政府自有便捷的解決辦法：通常是以高薪聘請幾個英聯邦及歐洲的大學校長、學者或專家，組成一個顧問團，到香港訪問幾天，寫下他們的意見和判斷，成為一個報告書。再經過一些程序，政府便依照執行，問題便告解決。至於本地出身的人才，只要英語暢達，機警敏捷，能及時依照指示辦事，那便足夠了。香港的教育政策、法律體系、治安措施，以至增辦大學、建造機場等等，莫不是由外來專家決策與籌劃。”

在現代學校教育中，菁英的甄選標準主要取決於學生個人的智能與努力，升中考試不及格的學童就會被排斥在香港政府的資助教育體系之外，這種學制明顯地與自由

DOI:10.6814/NCCU202100929

民主國家的公民權利的均等參與及均等待遇原則相違背。香港於 1978 年開始普及初中教育，實行 9 年義務教育（香港稱“強迫教育”）。曾榮光（2011）認為過去 20 年港英政府和特區政府所實施的強迫教育政策完全沒有顧及教育機會均等與公平的問題，而只是把強迫教育實施以前的一種排斥性的菁英主義教育制度，變換為一種分隔性的菁英主義教育制度。義務教育普及提供了均等入學機會，但是並不代表完全實現均等公平的教育制度。新出現的“分隔性菁英主義”指學校制度內，把菁英分子與其他一般學童分隔出來，給予不同的、甚至是“重點”以至“優待的培養”，這就是教育過程上的不均等。

“70 年代後香港中學教育普及化，但仍然維持菁英主義中學教育偏重學術科目的課程……中學課程和考試制度蘊含著對工業社會十分要緊的‘隱蔽課程’……它的重點包括：知識是由分別包裝的單元（配件）組成的，就是所謂科目的課題；每個單元的重要性視乎它的市場價值；知識是需要學生吸收的，吸收的方法就像在工廠的生產線上裝配新產品、一塊一塊配件加上去、不經思考的批判；整個裝配程式需要學生和教師以至家長勤奮地工作、專心一致、按部就班、持之以恆、珍惜寸陰。不要問自己有沒有興趣或覺得有沒有意義。到了關鍵時刻，學生吸收了的知識就要在試場的競逐中吐露出來，好賺取物質報酬。這樣的教育方式，沒有什麼空間可以培養獨立思考批判的頭腦、創新的能力和尋求個人生存的意義。但這也不全是所謂‘填鴨式教育’。考試要取得好成績，不是單靠記誦，除了要努力下苦功，也需要吸收了知識，懂得若干靈活操縱，就像寫八股文也需要做文字翻筋斗一樣。這樣的教學，可以說是中國傳統科舉教育在現代工業社會的一個新版本（陸鴻基，2003）。”

1978 年香港亦提出高等教育的發展藍圖——《高中及專上教育發展白皮書》，自 1980 年代就有共識香港高等教育堅持“菁英教育”的思想。曾榮光（2011）指出就目前來看學院名額的擴展並不能在社會上實現機會的再分配，而是如 Karabel（1986）在對美國社區學院的調查中發現的“只是宣示了一種以階級為基礎的高等教育分流制度，而這制度更用於延續現存的社會關係。

成本高昂不是政府限制香港大學擴展的唯一原因，香港的大學所以這麼昂貴，是

DOI:10.6814/NCCU202100929

因為政府選擇了菁英主義的專上教育。大學教育是為了培育社會上的菁英，擔當公務員、專業人士和工商管理人員的職位。香港政府的《總薪級表》事實上代表這個工業社會對多種職業的需求和定價；用學歷和月薪標準表達出來。這是學歷和工資掛鉤最直接的制度，足以解釋香港學生為什麼承受這麼沉重的考試壓力。《總薪級表》上各級別最大的差距，在於需要大學學位的職業與不需要大學學位的職業之間……現代香港的工業社會也以大學學位作為就業機會和待遇的主要界線（1981 年人口普查顯示全港市民只有 3%擁有大學學位）……家長和學生都把大學學位看做財富、地位和權力的敲門磚（陸鴻基，2003）。

叁、政治、經濟與教育發展的互動

香港的社會發展和教育發展相互影響，政治、經濟因素起著重要的作用。

18、19 世紀西方社會中學校剛剛萌芽的時候，國家建設者都深信學校教育可以有效地培養具備適當技能及思想的公民，而學校並非只是被國家權力建構所決定的依變項，學校具有相對自主性（黃庭康，2008），同時受到來自國家、市場和社會組織的影響。從教育本質的需求與功能來看，一般教育機會的普及，除了滿足經濟發展的需求外，本身亦具有教育的內在價值與功能，特別是大學教育本身就有發展以至釋放個人潛能的作用，且有助於個人自我實現。因此，接受充分和均等的教育，是自由民主社會的每個公民所應得或力求爭取的權利（曾榮光，2011）。

但是早期的殖民地以鴉片貿易為主，政府主要保護的是英國商人的轉口貿易，所以官僚並不重視啟發民智。教育始終維持在用以強化殖民地統治的意識形態，不重視培養原居民認識自己的國家與民族的觀念，一切以功利思想為依歸（容萬城，2002）。許寶強（2015）也同意對十九世紀的港英殖民政府來說，投資於學校教育主要是為了培育為數不多、能作為中英貿易橋樑的雙語人材，而非希望同化或啟發華人。正如於 1878-1897 年間任職港英視學官的 E.J.Eitel 坦言：港英政府在十九世紀並沒有試圖通過教育“振興中國人的社會，使之達到歐洲人的水平”的想法（方駿、熊賢君，2010）。中文教育之所以被接納，主要是因為忘宗滅祖的華人對通商、傳教和地方行

DOI:10.6814/NCCU202100929

政都不會有幫助，所以不容許學生忘掉中文。

雖然華人難以進入港英政府統治階層，但是商業社會提供了其他機會。1860s 年代隨著香港商業社會的成熟，社會上出現了新興階層，並且隨著財富的累積，這些新興階層的社會地位也逐漸上升。讀書此時有了更多的用途，除了傳統的考取功名，也成為升入專業人士、進入新興階層的途徑。陸鴻基（2003）指出香港英文學校學生的訓練，不是要讓他們跟中國內地的讀書人在科場裏競逐功名，反之，是鼓勵他們在傳統士大夫的領域之外開拓新的事業途徑。他們在商業、科技、新聞、醫藥、法律、外交、翻譯和文化交流等方面發揮所長，循著這些新興的“事業路徑”進展，他們漸漸形成社會上的新階層，是現代“專業人士”的華人社會的先驅。

19 世紀末中國處於維新和革命的時期，國民黨、共產黨及中國民主同盟在香港的活動導致華人之間的分裂及衝突，造成了殖民地的政治動蕩（黃庭康，2008），英國不想把香港變成國共兩黨的戰場，特意把香港變得非政治化（陸鴻基，2003；黃庭康，2008；陳欣欣，2018）。此時為了保證英國對華貿易的穩定，陸鴻基（2003）指出 20 世紀初，港督金文泰大力提倡中文教育，選擇了士大夫古文傳統，明顯是與當時中國內地正發展的如火如荼的五四運動和新文化運動、白話文運動背道而馳，是一種刻意把中國民族主義從香港教育內容中疏離開，甚至是加以貶義的政策。黃庭康（2008）也認為五四後香港當局希望通過支持保守的儒家傳統抗衡國族主義與激進意識形態在教育界的影響力。金文泰以本土傳統文化為號召是為了防範年輕人的民族情緒，以求鞏固外來政權，他希望香港居民堅持的中國特色，是強調固有道德和上下有序的社會，盡量把學童與民族認同感和國家觀念疏離開來，不追求民主、人權、平等，不要改變現狀，從而鞏固香港社會的安定繁榮。

1949 年後北京政權的確立後，這一策略被延續使用。1952 年香港教育司委任了中文科目委員會檢討中小學課程中的中國語文、文學和歷史科目。《中文科目委員會報告書》雖然指出歷史教學應該與學生生活的環境多所聯繫，但這些教師、學者編寫的課本，卻和香港全無關係。1953 年該委員會建議著重中國文化，以抵消內地和台灣強調的民族主義和愛國主義；這並非想要復歸某種文化傳統主義（高馬可，2013），

DOI:10.6814/NCCU202100929

而是避免教導民眾深入了解香港的現在與過去。如陸鴻基（2003）所說，它是“在共產主義威脅下，中國文化和英國殖民管治共存之道”，50 年代以後，整整兩個世代的香港學生從香港學校的中國文化科目學習認同自己是“中國人、也只是中國人”的身份，但這種身份卻與當代中國或香港本土無關，那是一種抽象的中國人身份，屬於移居海外華人的一種愛國情操；另外由於這種情操與中國這個有形實體的善惡美醜毫無關係，他們因而可能更無所保留地堅持”。“香港學生獨特的中國和香港意識，對掌握政權、而要求香港只做經濟機器和貿易門窗的人，是很方便的” （陸鴻基，2003）。這與 B 的教育經歷相符，她指出自己在進入文化研究系之後，才意識到對於自己出生成長的香港的了解很空白。

殖民主義教育的研究指出這種殖民地教育本質就是一種疏離教育（alien education，異化教育）。“這是指教育制度內所傳遞予學童的文化，基本上就不是學童熟悉的本土文化，教育內容主要是反映了殖民者的外來文化的世界觀。”“這種疏離的教育主要表現在三個方面：①教學語言的疏離：以殖民者的語言作為媒介進行學習，制度內根本上也只會獎勵以殖民者的語言為媒介的教習成就，反過來本土語言的學校教育被貶抑為此等甚至是不被認許的教育。②課程內容上的疏離：指在各科課程（特別是人文類學科）內容上均對本土歷史及文化盡量避而不談，或甚至加以貶抑以至歪曲。③學校教育結構上的疏離，殖民者所建立的學制及它所服務的職業層序以至社會分層制度均與本土社會原有制度疏離以至衝突”（曾榮光，2011）。

賀國強（1989）指出自從 1842 年以來香港成為英國殖民地，殖民地政府教育的目標是培養一群當地的知識分子，使他們吸取西方的知識，對宗主國產生好感，成長後幫助宗主國去統治殖民地，1980 年代以前的香港教育均是朝著這個方向走。“殖民地教育的核心是讓學生學習宗主國的語言、歷史、制度，而當地的語言、文化、歷史等通常都被放在較次的地位”。

二戰後香港恢復發展，1950 年代擴展小學教育學額，1970 年代實施九年義務教育、發展工業教育，依據的也並非是普及教育的理念，除為市場供應所需的人力，同時是為了回應歐洲其他國家指摘香港剝削童工並要求抵制港貨，因此才順水推舟（陸

DOI:10.6814/NCCU202100929

鴻基，2003）。但是二戰後 30 年的香港是個移民社會，階級界限還是相當流動、中上階層還是相當細小；小學會考/升中試在這個社會環境裏真的成為千千萬萬兒童少年在社會裏升階的途徑。70 年代冒起的“職效菁英”也從這裡開始。 在政府的政策下社會上許多名校都局部開放了學額，按成績公開競爭分配，家庭背景雖然對人還有很大影響，“但公開考試畢竟是相對地公平、而大眾都能理解的機制，讓人們生來不平等的機會可以較為均等一點。”（陸鴻基，2003）彩園社群中的 A、I、M 三位即是這個時代背景下出生，並通過考試進入讀大學實現社會流動的例子。

1950-1960 年代的香港，“中文中學和英文中學的分別，不只是主要的教學媒介一個用中文、一個用英文，也是兩種課程結構、中學教育理念和‘事業路徑’的分別。英文中學畢業生的出路是到香港大學或英國和英聯邦的大學升學，也可以在香港政府或洋行就業。中文中學畢業生……的出路就是在幾所‘避地來港’的內地學人所辦的私立大專學院升學、或到台灣的大學留學、或在教育司署開設的師範學院受訓做小學教師。政府和洋行職位要求英文程度較高，一般傾向聘用英中生。中文中學學生和家長往往覺得前途有限，鬱鬱不得志。數十年來，中文中學學生佔全港中學生的比例持續下降”（陸鴻基，2003）。這一時期香港老百姓的教育理念，仍然是香港大多數家長的理念：盡能力供兒子上學，年期越長越好，希望他有學問，考試考得好成績，將來得到名利雙收的好職業，教育就是學科的學習，目的就是職業的進取。

另一方面，隨著戰後製造業的擴張，香港教育的發展逐漸由私塾轉移至普及的新式學校，雖然課程仍然保留“一套與現代社會和經濟無甚關係的學術科目”，但學校訓練的重點則越來越放於“灌輸工業紀律”，包括守時服從、安靜勤力，為將來就業做準備。1950-80 年代香港學校最強調的規則之一就是要準時。學生上學遲到半分鐘也會受到責罰、記過；記過次數太多，學校會命學生停學或甚至退學。學校活動要準時開始也要準時結束，學校每天的時間分成七八個獨立的片段，各由不同的教師教授不同的科目和課題，一般全無相互聯繫。學校的行事習慣，令學生潛移默化接受時間就是壓力、就是珍貴資源、必須盡量利用。這是一個“隱蔽課程”，最有實效地灌輸工業紀律，把香港人訓練成世界上最勤奮耐勞、做事效率最高的社群之一。這個充滿

DOI:10.6814/NCCU202100929

活力和動感的都市，一切都是一部機器的附庸，這部機器就是時鐘（陸鴻基，2003）。

1960 年代中後期，香港的工業化初階圓滿結束，工業界對設計和生產技術的需求增加了；對精密機械和工業紀律的要求也提高了不少；很多商家開始採取“科學管理”的方法，用以鞏固早年硬闖式創業的成果，勞資雙方都需要較高的教育水準（陸鴻基，2003）。1966 年發表《高教特別委員會的中期報告書》及於 1968 年發表《香港高等教育特別委員會第二號中期報告書》，這些報告書的討論焦點都集中在高等教育與人力需求與供應的關係（Rodrigues，1966,1968），教育規劃開始以人力預測報告作為規劃基礎。這些高等教育政策文件反映了港英政府開始把高等教育規劃和經濟發展與人力需求規劃聯繫起來，這種措施更成為了日後高等教育政策制定的傳統，即按照人力預測與規劃來制訂高等教育政策”（容萬城，2002）。

1980 年代香港由製造業主導向國際金融中心轉型，經濟的發展、經濟型態的變化，也導致了香港所需要的人才類型有所不同，反應出來即就業人口結構的變化，根據教育統籌會的數據，1991 年製造業也香港就業人數最多的行業，佔 29.1%，而到 1996 年，曾經排在第二位的批發零售飲食業則躍升為從業人數佔比最高的行業，達到 26%；而這些年間，從事農魚礦的人數始終最低，從 1991 年的 1.1%降至 1996 年的 0.6%。教育統籌會的另一份“1991 年及 1996 年按職業及教育程度劃分的估計就業人數”統計顯示，高級別職位如經理級，在 1991 年主要從業人員為具有高中文憑者（32.2%），其次為初中一下（27.1%），第三位才是學士學位擁有者（19.6%），然而到了 1996 年具有學士學位的群體佔比上升至 25%。專業級的職位的人群分佈，具有學士學位者則從 1991 年的 23.6%顯著增長至 1996 年的 31.3%，高中學位者則由 34.1%降至 31.8%。另一方面，農漁業的人群幾乎沒有變化，以初中以下學歷者為最多，1991 年該學歷人群佔比 92.6%，1996 年略微升至 92.7%。其他如銷售員、服務業、生產員過半集中為具有初中以下學歷者。

高等教育在社會上其中一個使命就是為社會在教育、文化、商業法律、社會科學及福利、自然科技、醫藥及工業等方面培養人才，以配合社會發展及需要（楊國雄，1987）。然而 1980 年代後，由於商業經濟與國際貿易發展非常迅速，以往為少數的菁

DOI:10.6814/NCCU202100929

英設計的教育制度，無法應付日益多元的社會需要（香港教育工作者聯會主編，1998），香港社會對持有學位與專業知識的人才需求越來越大，工商界不斷要求政府加強人力培訓及技術研究，人力資本的缺乏要求教育做出相應的改變。港督在 1989 年 11 月發佈的施政報告中宣佈增加高等教育的學額。香港第三所公立大學興建於 1980 年代中期，此後陸續發展增加到八所獲得政府資助的公立大學。但香港政府比較著重科技人材的培養，特別在基層方面，因而在全面性的大學教育方面進展比較緩慢。

王于漸（1987）從經濟學的角度觀察香港高等教育的發展，指出由於香港經濟將持續增長，因而對各種專業人才的需求會持續增加。“面對香港未來的巨大變遷，在社會日趨複雜的情況下，我們需要更多對社會、經濟有認識的專業人才，如工程師、醫生等。”“高等學位短缺是促成大學教育過度菁英化的主要原因，但即使大學學位能夠大量增加，高等教育始終是比較菁英的教育，只能使少數人受惠。”“大學過分依賴政府資助所帶來的財政壓力，催使公立大學加強直接或間接的政治遊說活動，以爭取更多的經費，大學不免逐漸社會化和政治化了。西方戰前的大學校長一般是學術領袖的象徵，可是戰後大學校長由善於組織和活動的人出任。”

陸鴻基總結考試主導的金字塔學制，以及由來已久的功利教育目標，使香港在戰後，特別是 20 世紀 60/70 年代逐漸建立起來的現代學校體系，仍然像科舉時代的教育一樣，主要是以升學和求職作為最重要的目標。官員、教師、家長進而學生的共識是：入學基本是為了提升地位、改善生計；德智體群美的追求要麼只是極為次要的點綴，不然就是虛偽的修辭。20 世紀 70、80 年代官方宣傳的教育目標，與現實學校中強調的工業紀律、個人競爭和菁英教育，兩者之間存在著巨大的鴻溝。加上政府或公營機構都以官方的“總薪級表”作參考，令學歷與薪酬基本掛鉤，更強化了求學就是求分數的功利心裡。高等教育更被學生和家長視作打開成功之門的鑰匙（容萬城，2002）。

當代香港的高等教育受到英國的影響，程介明（1995）指出英國高教改革走過頭，以加強管理效率為名而令高等院校全盤商業化、以虛偽的公平原則取消高等院校的分工界限、以保障素質為名而令高等教育整體平庸化等等，都一步一步地滲入香港高等教育。1988 年以來高等教育急劇擴張，10 年約六倍的學生增長卻無法有六倍的撥款增

DOI:10.6814/NCCU202100929

長，因此種種品質管理、效率手段等“物有所值”的消費主義觀念就逐漸上升為主流。

1990 年以後香港高等教育進入普及化高等教育年代，對社會和經濟發展都有很大影響。首先，香港轉向知識型經濟社會，需要更多的人才來加強競爭力來應付世界性的挑戰；第二，開放學位的平等爭取權利，有助於縮窄貧富懸殊的差距；第三，本地學位增加可減少本地學生往海外升學而有助於舒緩人才外流情況；第四，提供更多本地人才令其在更強的歸屬感下投入發展本地經濟、社會與文化（容萬城，2002）。但是高等教育是以生產經濟工具為導向，缺少獨立的分析、思考及批判能力的培養，提高人民的理性思維、民主制度的發展作用有限。Goodstadt（2005）指出香港的政治制度一直是落後於時代的，在殖民統治的最後十年之前，香港的政治安排跟十九世紀時基本上無甚分別，而殖民地政府將自由放任政策、以及最低程度的經濟和社會干預，成功變成香港人觀念的一部分，以至於在 1997 年前，香港沒有一個政黨質疑這套不合時宜的思想是否合理，或者在經濟管理上為何不可動搖。

程介明（1995）認為傳統東亞社會重綜合性總體觀念，即系統思維，貫串天文、農學、醫學、軍事、管理，但是西方則重分析，重具體而微之部件分析與組合，著重知識的吸收與技能的訓練，學校則講究領導技巧如指標系統。曾榮光（2011）發現各種追求準確教育指標的政策措施，正好體現香港教育制度內盛行的“消費者主義”的政策取向，即首先把學校教育界定為私人財貨，因此，重點就是強調消費者權益，“深信每個人均能認清其需要與慾望，並能做出符合其利益的判斷”。更具體而言，就是強調家長的知情權、選擇權，以至參與決策權等，並深信家長會作出明智的判斷。而為了滿足家長的知情權，以及確保家長能有效地行使其選擇權，就必須建立一套簡單、易明而又準確的指標。這既可以作為消費者的市場訊號，又可成為官僚機器的“管治效能’的根據”，“這種政策取向的更深層意義，體現了一種官僚的管治效能與監控權力的工具主義”（曾榮光，2011）。香港教育政策論述中，“消費者主義”和“工具主義”盛行的同時是“社區主義”和“解放教育”取向被邊緣化。

許寶強（2015）認為香港歸回後的教育政策變化受經濟的影響重大。香港近十多年的教改主要指導文件是《終身學習、全人發展——香港教育智鬥改革建議

DOI:10.6814/NCCU202100929

（2000/9）》。《建議》指出“知識型經濟正在逐步取代工業型經濟。以廉價勞工為基礎的工業生產，正在逐步讓位於以知識、科技及創新為主的新興行業……知識的創造、更新及應用，已成為每個行業、機構以至個人成功的關鍵因素……因此在知識社會中，每個人都需要不斷學習。”因此香港應該投入世界潮流，“迫切地”為市民提供終身學習的機會。香港教育政策的制定者，包括特首和教統會教育局的成員，以至大學學者，在“知識型經濟轉向”的認知框架下，分別以相近的語言表述經濟主導的教育改革。

香港政府把教育理解為經濟轉型的工具，個人也把教育當做改善經濟和社會處境的工具。教育在社會期待（讀大學、高收入高社經地位）和社會需求（技術工人）間拉扯。容萬城（2002）指出香港的高等教育政策主要是建基於人力資本理論，教育經濟學者們重視教育的功能，認為透過教育過程，個人的生產力可以大大提升，因此教育的價值可有助於解釋經濟發展；對個人而言，不少家長與學生都體會到，投資於高等教育有助於在多變的勞工市場上就業、擴大終身回報、減小失業機會、更是打開向上層社會流動大門的鑰匙。在現實層面形成的結果就是高等教育缺乏思辨維度，專注培養社會的跟蹤者或者順從者。

李紹明（1987）主張高等教育應有四種功能：個人功能、社會功能、文化功能和促進功能。促進功能是批判功能的擴大化。個人功能指給予每個人充分的機會發掘其潛能，以求接近個人圓滿的境地。社會功能特別著重經濟發展的角度。文化功能是指對知識的傳承和創新。促進功能則指出，早期大學保持獨立甚至和社會劃一距離，其目的之一是是他們能較為清楚的看到社會的疾病，而作出中立的批評，對於社會的不平施以鞭撻——這也是知識分子的功能。但一直以來，香港政府發展高等教育的政策主要是基於本地需要和菁英主義。

許寶強（2015）指出殖民教育和考評的設計，在很大程度上只是為了篩選學生，把他們送往合適的工作崗位，而非為了協助自主學習；因此學校提供的訓練，更多是服從上級的工作紀律的孕育，而非獨立意志的栽培。香港的殖民性質，在很大程度體現為生產與再生產臣服於殖民主的奴才主體，當中學校的教育過程扮演了十分重要的

DOI:10.6814/NCCU202100929

角色——香港的教育制度並不特別有利於培育能力和意志強大、敢於肯定差異的獨立人格。在所謂“知識型經濟”的環境中，追求質量並不是最主要的目標，能準時交差反是生存之道。在這種“趕急”比“重要”優先的“全球”文化之中，容易強化淺薄的交功課心態和重複無意義的例行公事，而不是建基於智性反思，系統地整理工作目標和其與執行過程之間的關係。

殖民地時期確立並延續至二十世紀末的菁英主義高等教育策略，維護分化的香港社會，並保證了它的發展。高馬可（2013）指出文化研究常把殖民地教育視為強而有力的工具，令學生在新的殖民地層級體系中成為有用之人，又能製造順民，並可培養合適的殖民地菁英，從而分隔殖民者和被殖民者。此外香港社會深受傳統儒家文化的影響，“萬般皆下品，唯有讀書高”的心態十分濃厚（鄭勝耀，1999），陸鴻基（2003）指出私塾教育和科舉考試的很多意念，在今日的香港教育還清晰可辨。這些意念包括：追求學問就是為了得到職業利益、學業成就要靠公開考試衡量、考試要取得好成績就要背誦課本和鍛煉腦力遊戲、取得好成績是為了自己家庭的福利。在一般學生和家長心目中，教育仍只是謀求富貴榮華的階梯，不是德育、智育、美育、群育和體育的標記，多半家長和教師仍然相信試場得勝是教育的最終目的。

陳欣欣（2018）指出香港的文化就是儒家傳統跟英國殖民倫理的混合體，殖民時期的影響，主要是自由貿易的資本主義價值觀。而出於對“士”文化的崇尚，譚萬鈞（1998）認為香港教育的主要目的並非以發揮個人潛能為第一要務，而是將追求“更高學歷”視為終身努力的目標。升上一流的大學將來才能擁有較佳的社會地位是社會上大多數學生和家長的共識。所以一如千百年來在中國傳統社會中扮演的角色一樣，教育被看做是向上流動取得較高社會地位、甚至財富的手段。儘管人們相信讀書可以不讓人看輕，但學習是謀生工具，是人在社會成功的工具，與自我成長和解放、社會發展和完善的關係疏離。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第二節 “農“在香港高等教育中的缺席與現身

現代大學經過百年發展，社會功能已經從“教學”和“研究”擴展到“服務”。大學如何服務社會呢？世界各國幾乎都有一個共同的信念——即大學課程必須為各種各類越來越複雜的工作提供相關的訓練（P.G. Altbach，1999，轉引自金耀基，2004）。同時，金耀基（2004）又指出培育人才是教育做人，也是培育社會的公民，這就牽涉到傳授的知識內涵的問題了。在現代大學教育分科的系統內，需要思考一個問題什麼樣的知識如何進入了制度化的教育系統、甚至成為考核的重點呢？基於上一節中梳理的香港社會歷史脈絡，本節首先簡述香港“農”的過去和現在，繼而觀察“農”在香港公立大學的缺席和現身，解讀這一現象背後的意義。

壹、香港農業

香港的四分之三是郊野，其中在新界集中了大部分的鄉村。高馬可（2003）指出 1950 年代前，新界在香港內頗似自成一國，學校或醫療設施很少，當地社會以務農和趕圩為生活重點，墟市既是商業場所，也是社交聚會的場合。新界自 1950 年代開始從農業社會過渡到工業社會，主要是由於香港人口在 1950 年代再一次大規模增長，導致市區內空間擁擠，為了緩解港島和九龍人口壓力、改善居住環境，香港政府 1960 年代開始策劃新市鎮的開發計劃，1970 年代初開始動工建設。目前的九個新市鎮，除了東湧，荃灣、沙田、屯門、大浦、元朗、粉嶺/上水、天水圍、將軍澳全部位於新界內。香港特區政府房屋及規划地政局副秘書長曹萬泰指出元朗、粉嶺/上水、大埔新市鎮的選址都位於古老的墟鎮。為了在區內解決居民的就業問題，新市鎮都留有工業土地。“新市鎮”計劃把原來居住於這個殖民地其他地方的人帶入新界，令鄉村與市區的界線變得模糊，從而改變了新界。

雖然政府認為新市鎮計劃獲得成功，解決了人口、住房和區域發展的問題，但是新市鎮的發展也引起了一些衝突和批評，特別是在原址的村子裡。比如香港政府意圖在新界進一步開發大規模的新市鎮作為香港中長期的土地和房屋供應的計劃，1990 年最初由港英政府提出、2007 年由曾蔭權領導的香港特區政府再次啟動諮詢的新界東北

DOI:10.6814/NCCU202100929

發展計劃——將古洞北、粉嶺北和坪輋的農地劃為新界東北新發展區，作為住宅和商業發展，共佔地 787 公頃，即遭到了民眾的抵制，目前其中坪輋新市鎮計劃已於 2015 年暫停。

2012 年 8 月粉嶺北農村及居民聯席舉行「新界東北為誰發展？立法會新界東選舉論壇」，9 月粉嶺北農村及居民聯席、打鼓嶺坪輋保衛家園聯盟和古洞北發展關注組合辦「開住 party 反規劃」，反對政府以發展為名迫遷居民及農民。及至 2014 年審議新界東北發展區的前期撥款申請期間，持續有民眾向立法會抗議，要求政府撤回計劃。將鄉村原有農地改為住宅和商用，無疑會影響香港的農業，較早開始在香港探索有機農業、且已發展多年的馬寶寶農場即位於該區域內。

雖然當前香港農業凋敝——佔 GDP 不足 0.1%，所能供給本港的食物也只有 1%左右，但並非一貫如此。在開埠前香港是以漁農業為主的鄉村，有從事農業的鄉村社會傳統。雖自開埠以來港英政府著力推動商貿繁榮發展，種田淪為低等工作，農業退出主要的經濟舞台，但是香港的農業從來沒有消失過，至今仍有農夫從事耕作。為了躲避戰亂和政治鬥爭從大陸南遷而來的人（難民）當中不少留在香港的鄉郊從事農耕，特別是在新界的鄉村地區。據資料顯示，1953-54 年香港本地蔬菜自給率曾經達到 60%，自 1970 年代開始本地蔬菜市場開始逐步下降，市場佔有率從 1995 年的 17.1%一路下降至 2013 年的 2%左右。除本地蔬菜市場佔有率下降，蔬菜總產量持續下滑，1947-1954 年間，蔬菜總產量由 21355 公噸上升至 52308 公噸，而在 1995-2013 年間，從 88000 下降至 16300 公噸，降幅 81%（薛浩然，2015）。

漁農自然護理署助理署長廖季賢（2015）解釋：“七八十年代時，內地農業因改革開放而釋放了很大的勞動力及生產力，很多農產品以便宜的價錢供應香港，令農產品的價格下降很快，使香港農戶無法謀生。這種情況下，香港農業人口萎縮，而其他行業同時發展起來，例如第三產業、航運業或是各種物流業，都需要大量的土地作發展用途。因為農地及市場的限制，香港農業寸步難行，使至式微。”有些經濟學者從經濟角度概括農業的效益，否定農業的深層意義，無視糧食自主的重要性，主張香港應該放棄農業。一些官員也認為農業是沒有前途和不值得花氣力推廣或維持的產業，

DOI:10.6814/NCCU202100929

政府奉行自由市場的不干涉原則，任其一路衰敗。根據漁農署的統計，香港農地從 1960 年的 14067 公頃減少到 2010 年 5926 公頃，其中有 4094 公頃（近 7 成）被棄耕。

但是由於食安問題的爆發、土地開發的爭議和環保理念的興起，引起香港市民對本地農業的關注，香港政府不得不開始重新思考復興農業，提供安全的食物來源和維護本港的生態環境。2014 年香港政府提出新的農業政策，重點包括設立農業園及鼓勵投資高增值農產品等。新界鄉議局主席劉皇發（2015）在香港新農業政策研討會上提出要對“新農業政策”進行深化研究，以提升生產力和促進可持續發展，並引進現代化、環保及保育大自然資源和農業生態的農業技術，為市民提供優質農產品，同時促進鄉郊的多元發展。同時他也指出由於早年截水，包括土地規劃、保育制約等政府政策方向，以及本港產業結構已大幅轉變，導致新界農業逐漸式微，並產生了大量被迫棄耕農地，但是農業作為新界人賴以為生的傳統產業，對新界的經濟、民生、歷史等各方面中發展都有著舉足輕重的地位。

漁農自然護理署助理署長廖季賢（2015）說明：“為針對近年農業復興的情況，漁護署的工作目的包括了幫助本地農民使他們能繼續生產，助他們謀生，盡量希望在市場改變的環境下能幫他們找到市場的空間。” 2015 年新農業政策的《施政報告》提出了幾項建議，包括採取一個更積極的農業政策，推動本地農業現代化及可持續發展，使本地農業能在生產、營銷及產品保存上引入更多現代化和多元化的運作，以提高生產力。主要的工作包括支持浸大的“香港有機資源中心”為產品提供獨立認證；幫農產品定位，制定“好農夫”商標，組織農墟和嘉年華會；引入全環控水耕，使農民可以夏天在室內種菜；幫助農戶開發休閒農場，在培訓及資訊傳遞方面協助。第二項建議是設立農業園，在基地裡試用新的可行耕種方法，用作商業生產及提供基建設施。還有成立基金資援農戶採用更現代化的農耕工具。

這些政策被批評缺少對本地農民實質的支持措施。研究指出本港農業式微基本原因是不少農業水源因為城市用水增長而被切斷水塘引水渠，加以農民人均收入大大落後於其他職業，使原來從事農耕者棄耕，也窒礙了年青一代從事農業的興趣。鄒崇銘、姚松炎（2015）一針見血指出儘管施政報告和民建聯打出提倡本地農業的旗號，但實

DOI:10.6814/NCCU202100929

際上卻無視農業背後的複雜生態網絡，將問題簡化為工業化、集團化的高新科技應用，能否“為市民提供優質的農產品”尚未可知，但肯定不會“保育大自然資源和農業生態”、“促進鄉郊的多元發展”。新政無視傳統農業文化的復興、認證所須的昂貴費用和現代化與高科技的巨額投入，未談及小農需要為此背負的債務，同時也掩蓋了典型的資本密集和技術密集的規模農業單一種植對社區多元和生態多樣性造成的破壞。看似幫助農民的政策，實際上真正的最大受益者是擁有大資本的投資者和掌握話語權的機構，在地農人反而在此中更為弱勢。所謂“平衡城市規劃與漁農業發展，則更是把原有精耕細作的小農，悉數剔除在漁農業發展意外，並進一步鞏固現時漁農業的封閉壟斷性”。

薛浩然（2015）強調今天農業已不再只是與糧食問題掛鉤，而是延伸至廣泛的視野。農業關乎生態環境、公平貿易、環境污染和食品安全等問題，不能單以經濟效益衡量。農業不僅要在市場競爭中生存下去，還要兼顧生態保育和文化傳承。要使農業真正走上可持續發展的道路，需要有一個更宏大“農業復興政策”，需要從內容到價值全面翻轉，而不僅以提升農業現代化水平為主旨的“新農業政策”。

貳、觀察策略：症候式閱讀和文化霸權

一、症候式閱讀【缺席】

本節嘗試運用的理論分析工具為法國馬克思主義哲學家阿圖賽（Louis Pierre Althusser）提出的症候式閱讀。阿圖賽的意識形態理論對文學研究有重大影響，症候式閱讀常用於文本的意識形態分析。阿圖賽認為文學是源自於意識形態素材的文本生產過程，作品的形成過程在社會歷史中發生並且被社會歷史所決定。意識形態的原材料包括價值與信仰體系、流行的時代話語，由於意識形態是階級利益的話語，會歪曲現實中的社會關係，本身在邏輯上存在不足，所以文本中必然出現意義的斷裂。因而馬舍雷認為文學作品中並不包含單個的或統一的含義，作為社會生產過程的結果，文學作品除了包括作者想要表達的意思，實際上還由許多不同的、衝突的含義構成。

症候式閱讀強調問題通常緘默的隱藏在文本之外，作品中沒有說出來的東西才是

DOI:10.6814/NCCU202100929

重要的（Storey，2001）。阿圖賽認為意識形態是在表徵層次上實踐我們與現實生存環境之間關係的方式，是假想的現實關係。由於意識形態是一個封閉的體系，它只能給自己提出一些它能夠回答的問題；為了能停留在它的界限範圍（一個沒有任何矛盾的神話王國）內，意識形態必須對那些可能超出其界限範圍的問題保持緘默（Storey，2001），從而使統治階級和被統治階級都相信世界是完全合理的。馬舍雷（1978）進一步指出由於意識形態指涉的是想象的關係，因而是由它沒有提及的內容構成的，當它作為原材料被生產成文學作品時，在實體文本中它的局限就變得明顯了，它的不完整性也被表現出來。構成作品的意識形態本身只有在有限程度上才是連貫的或一致的，所以作品內部的不統一是構成它的意識形態的歪曲性和局限性的結果（費雷特，2014）。

同理，公立大學既是服務社會的教育機構，又是傳達意識形態的國家機器，其教學內容的確定過程在社會歷史中發生並且被社會歷史所決定。社會環境影響著教育的內容與意義，教育必然有其受社會限制無法述說的內容。結合歷史情境了解某一知識在大學教學內容中的缺席和出現，可以突破知識因其客觀價值被重視和安排的神話框架，探尋更深層的社會因素。以症候式閱讀檢驗大學教育中有關“農”的知識的設置，可以觀察到作為客觀知識呈現的“農”背後的社會價值判斷，甚至社會政治和經濟的影響。

二、文化霸權【現身】

本節也會涉及到葛蘭西的文化霸權理論。葛蘭西文化研究理論提出了霸權主義的概念，被用來解釋在資本主義的剝削壓迫下一直缺席的社會主義革命——這場革命被馬克思預言卻遲遲沒有出現。葛蘭西學派認為支配階級會與其他派系結盟，它並不只是統治社會，而是透過“道德和知識的主導優先”運作來領導社會。即霸權是通過占支配地位的集團與居附屬地位的集團進行談判的結果，過程以“抵抗”和“融合”為標誌，通過協商、讓步達成一致而使社會衝突化解。談判中當權者釋放出些許權力，但是這些讓步必然以不動搖統治階級核心利益為基礎。作為仲介的知識份子領導文化和意識形態，決定並組織道德和知識生活方面的改革，因此協商不只發生在商業領域，

DOI:10.6814/NCCU202100929

也會出現在教育場所。在協商中，文化成為各種利益和價值觀的矛盾混合體。

批判教育的研究發現指出學校將帶有偏見的集體記憶和統治階層偏好的身份認同強加於被統治者，學校將社會上優勢團體的文化任意地欽定為正式課程，結果統治階層的孩子在學校表現優異，進而順利取得有利的社會位置，但其實教育中不只有統治階級的優勢文化，黃庭康（2008）指出被統治者的文化其實也有可能幫助維持社會宰製，即霸權理論中所說的“文化吸納”過程——權力者把被統治者的文化改造為對自己有利的形式從而鞏固不平等的社會關係，因此社會宰製常常也建基於被壓迫者的文化，香港就是代表性的例子。

根據阿圖賽、葛蘭西和布迪厄的理論，鄭勝耀（1999）指出現代社會中所謂“合理”與“正向”的競爭，事實上都對上層階級有利，因為一方面競爭的內容符應了社會階級的差異，學校成為宰製階級合法化享有較高社會資源的工具，另一方面則以“優勢族群”的“文化資本”為一種“文化霸權”，恣意使用其語言符號上的暴力。單文經、鄭勝耀、曹常仁（2000）進一步指出，因此如何營造一個“合理”的競爭情境或引導競爭朝向“社會進步”的正向進展，便成為一個十分重要的課題，但是這樣的操控促使學生一股腦兒地往文法中學、大學文憑裡鑽擠，棄職業教育等如敝履，不僅不能真正為社會在適合位置提供適合的人才，也造成社會分工上的困難與教育資源的浪費。這樣的“學歷社會”（楊奇，1993）生產了“考試領導教育”、“教育為考試服務”（羅厚輝，1998）的奇觀。

叁、“農“在香港高等教育中的缺席與現身

陳世雄（2015）指出“有機農業不只是產業，是生活理念，是一種悲天憫人的生活方式”。隨著傳統農業的式微，逝去的不只是一種耕種方式，更是一種生活方式、一種社會形態，而新興的現代化農業則支撐起另一種生活的基礎。高等教育代表了一個社會的思想傾向，本節以香港公立八大院校為代表，觀察其中農業科系課程的設置和變化。

一、大學中“農”的“見”與“不見”

DOI:10.6814/NCCU202100929

鑒於農業在供給食物功能上的不可替代性，儘管傳統農業在很多地方被邊緣化，但是如何發展農業、如何讓農業現代化一直是國家必須關注和解決的議題，高等教育中也有專門的農業大學或者在綜合類大學中也常常會設立農業院系，一方面培育農業領域的高級人才，一方面也是進行農業研究、發展相關科技。

香港目前受政府資助和監督的公立大學有八所。追溯淵源最久的是 1888 年創辦的嶺南大學，其時校址尚設立在廣州，根據陳國欽&袁征（2008）發現的資料“1919 年嶺南文理科大學開設必修課程概況表”，當時嶺南大學課程分為文科、理科、社會學科和農科四組，即後來的學系。當時中國處在被列強侵略的時期，愛國人士積極探求變革強國的方法，社會上也有農業救國的思想。與中國政府關係良好的嶺大校長鐘榮光意識到“華南農業問題不同於華中地區，完全有必要在華南地區建立農學院”。1918 年嶺大在原來農學短訓班的基礎上正式設立了農林部接收修讀農學的學生；1921 年，原本設於文理科大學內的農科獨立出來，建立農科大學（後改為農科院）。農科大學建制完整，設有教務部、試驗部、營業部和推廣部，還有自己的農場、牧場、農產製造室、植物標本室和養蠶學院。嶺大農科教育重視與社會各界建立友好關係，鼓勵師生積極服務社會，集教學、科研和推廣一體化，這一模式也逐漸推廣到學校的其他課程。陳國欽&袁征（2008）指出農科大學的建立意味著嶺大開始有意識地關注廣東乃至中國社會的發展對人才的需求。這種既注重人才的培養，又重視對社會的實際應用的做法也從農學教育推廣到其他學科的教育，成為嶺大對“作育英才、服務社會”這一辦學精神的實踐，也成為嶺大延續至今的校訓。廣州的嶺南大學在二十世紀初幾經遷徙，最後因內地高校調整，於 1952 年結束，嶺南校友於 1967 年在香港復校，註冊了嶺南書院，後發展成今日位於屯門的公立博雅大學。

嚴格意義上來講，香港本土的第一所大學是 1911 年成立的香港大學，殖民政府為了增加英國在華的影響力而籌辦。創校時設有文學院、醫學院和工程學院，目前擁有建築學院、文學院、經濟及工商管理學院、牙醫學院、教育學院、工程學院、法律學院、李嘉誠醫學院、理學院、社會科學學院十所學院。2013 年在香港上海匯豐銀行的資助下，公民社會與治理研究中心展開了“永續荔枝窩計劃”，以傳承華南地區正

DOI:10.6814/NCCU202100929

急速消失的鄉郊文化和環境。2017 年該計劃結束後延伸出新一階段的“永續鄉郊計劃（rural sustainability）”。這個為期多年的跨界別協作項目旨在透過農地復耕、社區活化、文化重塑、鄉郊教育和生物多樣性及水文研究等一系列活動，為偏遠沒落的荔枝窩傳統客家農村及文化景觀重新發掘其消失中的社會和自然資本並加以活化，嘗試建立一個切實可行並可複製到鄰近村落和類似地區的永續發展模型。中心在 2018-19 年度為大學部的同學開設“Villages and Global Futures”課程，通過講座和實地參訪活動，討論鄉郊食物系統和生態及資源、全球氣候變遷的關係，理解都市化的脈絡下鄉郊地區的社會文化、經濟和生態功能。

香港中文大學由新亞書院、崇基學院及聯合書院於 1963 年合併而成，成立時有文學院、理學院和社會科學院，後續發展又設立了工商管理學院、醫學院、教育學院、工程學院及法律學院，現在共有八大學院。其中理學院下設有生命科學學院，其中生物系 2000-2011 年獲得教資會卓越學科領域撥款展開植物與農業生物科技中心項目，利用先進的基因工程及相關技術以提高糧食及保健食品的產量和素質，協助香港成為國際的生物科技中心。中大又於 2008 年獲中國國家科學技術部批准，成立了農業生物技術國家重點實驗室，以農業生物技術的基礎研究為主導，尋找重要功能基因及瞭解其運作機理，發展生物科技在農業上的應用，實現作物增產、營養改良和耐逆抗病，提倡低投入和高效率的可持續農業發展模式。2012 年由中大學生發起的校內組織“中大農業發展組”，關心社會的食安問題，也關係環境的生態價值，希望支持本地農業，增強社會的可持續發展。他們與中大員工總會合辦「山城農墟」，邀請本地有機小農每週到中大擺攤，還組織校內農耕體驗、舉辦放映會、講座等。此外通識中心也於 2016 年開設經典閱讀課程，並與農耕實踐結合。

香港理工大學前身為 1937 年成立的香港官立高級工業學院，是當時第一所由政府資助、提供專上程度工科教育的院校，開辦有航海無線電操作、機械工程及建築等課程。現擁有工程、建設及環境、工商管理、醫療及社會科學、人文、應用科學及紡織、設計及酒店及旅遊業管理八個學院，課程與研究均以應用為本，大學與業界關係緊密。2008 年香港理工大學和中山大學共同成立華南農村研究中心，探索農村與城市

DOI:10.6814/NCCU202100929

的關係，回應華南和香港之間日益頻繁的經濟聯繫，加強兩地學者之間在社會發展和社會政策領域上的合作。

香港浸會大學前身是 1956 年創辦的香港浸會書院，初期僅提供外國文學系、社會學系、數理學系、土木工程學系及工商管理學系的文憑課程。配合香港社會的發展，浸大目前設有文學院、工商管理學院、中醫藥學院、傳理學院、理學院、社會科學院、視覺藝術院及持續教育學院八所學術學院。香港政府於 2016 年施政報告推出新農業政策，浸大作為回應 2017 年成立了本港首所生物資源與農業研究所（Institute of Bioresource and Agriculture, IBA），期待為振興農業、保護生物資源和生物多樣性，及培養教育公眾人士於社區實踐可持續生活態度方面，提供專業平台。研究領域包括土壤健康和肥力的基線調查；開發高營養、低成本技術將廚餘轉化成可供有機農業使用的肥料；以中藥藥渣研製新的生物農藥；實行植物育種計劃，以挑選適合華南地區的氣候的抗疫植物品種。研究所為農民開辦有機農業訓練課程，提升他們的知識和技術。2019 年該所推出“生物資源與農業科學理學士”主修課程，培育人才投身農業。

香港城市大學在 1984 成立初學士學位課程僅提供商業與公共及社會行政兩科，目前由商學院、工學院、人文社會科學院、理學院、動物醫學及生命科學院、創意媒體學院、數據科學學院、能源及環境學院、法律學院、研究生院十個學院組成。其中 2014 年成立的動物醫學及生命科學院，是因應禽流感等人畜共患的傳染病對公共健康的威脅，提供獸醫教育和培訓，推動社區的公共衛生，學院提供本科生和研究生學位課程。2018 年 7 月啟動的動物醫療檢驗中心，是可進行動物化驗和解剖學實驗室，服務對象為全港獸醫診所、本地漁農界、香港賽馬會、香港海洋公園、嘉道理農場、各大學和政府部門，同時參與城大動物病理學、蹤新興動物疾病和公共衛生事件的教學和研究工作，作為城大獸醫學課程獸醫病理學的重要培訓基地。由亞洲及國際學系 2015 年發起的“GROW”計劃，旨在推動都市天台種植，推廣永續生活方式。參與該計劃的師生利用學校天台進行有機種植，與在地農夫和長者合作，藉食物引發學生對本地議題的思考，貢獻社區發展。

DOI:10.6814/NCCU202100929

香港科技大學 1991 年成立，以配合工商業發展的需要，現在共有商學院、工學院、理學院及人文社會科學院四所學術學院，於“農”的領域並無特別投入和關注。

香港教育大學創建於 1994 年，以師範教育為本，設有教育及人類發展學院 、人文學院和博文及社會科學學院。香教育大學一群對種植有好感的同學，想為環境出分力，2015 年成立了“教大農夫”社團，在學校實踐生態園耕種、組織農墟、生態調查等活，推廣本地農業。

嶺南大學 1967 年在香港復校後，初期設理學院、商學院、文學院，目前增設社會科學院、研究生院和環球博雅教育課程，1995 年在陳坤耀任校長時期確立博雅教育為學校教育方針，學生必須修讀服務研習科目。隸屬文學院的文化研究系為大學部學生開設文學與文化研究通識課程，2014 年該課程結合服務研習處、群芳研究中心，在校園內啟動“嶺南彩園”項目，為修課的學生提供農耕學習和實踐的機會與場所。該項目串聯通識課程、服務研習、長者計劃、鄉村研究以及大陸的鄉建實習，為同學介紹中國大陸的農村發展和香港在地農業，帶領學生在校內持續踐行有機種植，開闢了多處有機菜園、香草園、農園。

二、21 世紀作為高科技產業的農業技術課程和食農教育

縱觀香港八所公立大學，雖在文商理工方面各有側重或綜合發展，但迄今均沒有設立農學院。以下從課程、研究中心和學生社團活動三個方面分析和總結八大公立高校與農相關的教學、研究和推廣：

1、研究中心：嶺南大學的群芳文化研究中心成立於 2005 年，2010 年展開“文化與可持續生計”的研究項目，關注大陸的鄉村建設和香港的鄉郊保育。理工大學雖則在 2008 年和大陸的中山大學共同成立華南農村研究中心，但從網站提供的內容看，主要的研究實踐還是中山大學在廣州展開，香港本地的研究缺乏。同年中文大學農業生物技術國家重點實驗室設立。2013 年港大的公民社會與治理研究中心在匯豐銀行的資助下展開復興客家鄉村的“永續鄉郊計劃”，強調鄉村的價值，探索可複製的經濟發展模式。2017 浸大設立“生物資源與農業科學”研究所，接著 2018 年城大“動物醫療

DOI:10.6814/NCCU202100929

檢驗中心”成立，從科技方面切入“農”領域的研究。

2、課程：2014 年前香港的公立大學甚少有開設農業主題的課程。2014 年嶺南文化研究系是第一個在全校範圍內開設“農”相關的通識課程，課程把文學文化研究與食農教育結合，學生須參與全學期的農耕實作，課程對學生的農耕服務時數有要求。另外 2014 年城市大學成立動物醫學及生命科學院，提供研究生課程，雖涉及農畜，但該課程的重點是公共衛生和健康，考量的重點是疾病防治與管理，非以“農”為主題。接著是 2016 年中文大學通識中心推出的經典閱讀通識課程，與農耕實踐結合，滲透當代的食農教育理念，促進學生了解香港的郊野鄉村。2018 年港大的公民社會與治理研究中心在大學部開設“Villages and Global Futures”課程，雖無農耕實踐，但安排實地參訪，把“農”的議題帶回菁英大學的討論空間。最近是 2019 年浸會大學開設“生物資源與農業科學理學士”主修課程，朝向專門培養農科人才邁進。

3、學生社團：香港公立大學裡面成立“農”為主題的社團只有中大、城大和教大，中大的社團催生於“新界東北角發展計劃”，於 2012 年創立，是最早關注本地農業的學生組織，接著是 2015 年城大和教大的同學各自成立了校內的學生組織，在校內踐行有機農耕和推廣。

回顧前篇，香港 1840 年開埠後殖民政府以加強貿易為主，但本地一直存在鄉村和農業，特別是新界地區直到 1950 年代都保有鄉村和耕種生活，也為本港提供部分食物。隨著 1950 年代移民風潮為香港帶來更多務農的人，香港的農產實現超過五成的蔬菜自供率。1960 年代香港工業起飛，勞動人口被工業吸收，同時從 70 年代大陸改革開放以便宜的食物供港，擠壓了本地的農業生產。香港儘管一直有“農”，卻以邊緣化的方式存在，沒有得到教育系統的支持，環顧周邊國家和地區，香港是極少數沒有在高等教育設立農業科系的地方。

香港的教育機構往往是回應社會的經濟政治需求，比如為培養買辦的英文教育，為培養官僚菁英的大學。1980 年代大學擴增學額，為大眾提供的教育機會逐漸增多，但教育並未如現代教育家期待的那樣以解放人為理想，而是與現實的求職緊密相連，

DOI:10.6814/NCCU202100929

是人們謀求更好的社會生存的手段。香港政府一直被批評教育政策滯後，缺少大局規劃，所以教育在 21 世紀前都是回應社會看重的價值，而非引領社會價值。這在農的方面表現尤為明顯。20 世紀初遭遇列強欺負的中國掀起救國風潮，興辦西式大學學習先進技術自救，“農”作為社會的基礎元素得到重視，不乏農科大學、農學院進行農業技術的開發探索和農業人才的培養，嶺南大學在廣州創校期間也設立有農科院並且是發展重點，然而本港從第一所大學到當前的規模，都沒有出現農學院，大學以文商理工為主，為強調貿易金融的香港社會提供相關人才，本港的農業在主流話語中（被）缺席。

羅永生（2007）指出香港不斷的被關於其都市的性質及其安定現狀的辭令所迷醉，也不斷地被誘導去認為只有在一個能擺脫傳統、落後和暴虐橫行的窮鄉僻壤社會，現代化才是可能的。香港充滿對鄉土的敵意和強烈反感，因為人們對鄉土的想象往往與落後和同時充滿動蕩的中國聯繫起來，而反鄉土的情感代表了香港現代菁英們的前衛意識。薛翠（2010）回憶 2009 年陪父母回鄉走親訪友，“聽說我在做農民與土地的研究，大家都覺得很奇怪，難以想象在香港長大又在上海教書的我，會轉到北京的中國人民大學農業與農村發展學院讀博士後，選擇一個與‘大都會’格格不入的研究題目”。

羅永生（2007）指出在 1980、1990 年代背景底下形成的“香港人”是相對於“大陸人”而建構起來的，也承繼著殖民城市對落後周邊地區的優越感，將香港城市的體制和組織本身，視之為體現了比“大陸”這個地緣的他者更為優越的文化。金耀基等學者認為城市既有優點——比鄉村更自由、更容忍，又屬必要——工業經濟起飛的前提，這個邏輯裡令人引以為傲的香港僅僅在於它是一個城市（可取代），並非一個擁有自身傳統和理想的“地方”。羅永生（2007）認為這種“肯定香港”的過程往往只是把舊日殖民城市的想象意涵循環再造，用以化解部分對於九七的危機感，並沒有深化香港人對自身的歷史處境的認識、更加沒有加深香港人對不斷變動中的中國及全球變化發展深厚的了解和批判視覺。

21 世紀開始在社會上逐漸冒出的“農業”、“農村”的討論，一方面是食安問題

DOI:10.6814/NCCU202100929

的影響，一方面是新市鎮開發引起的爭議。土地功能的轉變引起人們對城鄉關係、鄉村價值的反思，這也直接催生了關注農業的學生個人和團體，中大農業發展組的出現就是源起新界東北發展議題。本港（學生）關注社會問題和參與運動早在 1960 年代就開始發酵。隨著經濟改善和受教育程度的提高，1960 年代香港的社會運動團體相繼出現，他們關心公共房屋政策、社區發展、社會工作和教育等，向政府提出更多要求。高馬可（2013）也指出 1970 年代初香港的社會運動往往以中國大陸事務為焦點，中國進入聯合國，香港的大學生為中國感到自豪、對中國政治愈來愈感興趣。1980 年代初，前學運分子成為從事社會服務的專業人士，發展組織了大量新團體，致力於推動民族主義、民主和福利資本主義。學生由於其生長生活的社會脈絡，往往先一步於大學對社會熱點做出反應。

現身於當代香港大學教育中的“農”課，出現了兩種發展方向，一是高科技取向的所謂“現代化農業”，二是重返鄉村復興在地價值的食農教育。前者令人擔憂的是農業被資本綁架。科技作為昂貴的一項投入，往往被大資本掌握、服務於大資本的增值，特別是在香港這樣以金融主導的環境中，它產生的盈利鞏固了導致農業問題的資本主義制度的運轉和在農業生產中的支配地位，使友善耕作的小農進一步被邊緣化。比如像在資本主義社會中的任何工業一般，科技指導的規模農業為了謀求利潤而大量生產、銷售，擠壓在地人、社區和生態的利益。特別是占支配地位的投資者通過將近來興起的“有機農業”包裝成流行的大眾健康商品，推動其在市場上贏得巨大的商業利潤，將反對的呼聲引導到對自己有利的方向。健康變成個人的選擇，無關社會結構，個體需要透過個人的力量解決問題，不需要群體行動來改正。從更廣泛的角度來說，規模化的有機農業就是替尋找便捷方法買到健康的消費者發展出來的，它迴避了人和人和自然之間的深層羈絆和相互影響的健康關係。

杜金沛（2015）認為香港產業優勢不在農業，部分高校雖然在亞洲地區排名靠前，但實用性技術發展滯後，長期以來對相關農業科技（特別是應用型農業技術）的研發相對落後，不能支撐未來香港農業的發展，因此香港需要“能夠以先進的科技引導農業發展，成為區域性甚至亞太地區重要的農業科技領導者……打造一個實體產業突破

DOI:10.6814/NCCU202100929

口，具有較高經濟價值。”從這個角度來審視新的農業科系在香港高校中的出現，比較像是回應現代化發展中高科技神話的意識形態，同時也是受到資本的牽引——農業科技作為新的投資領域，身後是農業工業化及全球食品產業鏈條為相關擁有大資本的利益團體贏巨額利潤的潛能。高科技農業的論述側重於科學技術的投入和運用，忽視傳統農耕的智慧，更不論農業的整體價值，而是截取片段的、基於有限的營養學的價值論。過度依賴科技的規模化的現代農業，正是農民遭到剝削、農村衰敗、農業陷入困頓的原因，它不但使農業的利潤流入少數擁有資本的大投資者手中，也導致了農業污染、土壤退化、農民負債等問題。

可是何謂現代、何謂傳統？如果“現代農業”論述缺乏對傳統價值的重估，本港農業發展極易落入西方現代化主義的陷阱。胡國亨（2007）指出 2007 年中央“一號文件”提出了“現代農業”的概念，並推出了多項新政，目標是“用現代物質條件裝備農業，用現代科學技術改造農業，用現代經營形式推進農業，用現代發展理念引領農業，用培養新型農民發展農業，提高農業水利化、機械化和信息化水平，提高土地產出率、資源利用率和農業勞動生產率，提高農業效率和競爭力”，新政在促進現代農業建設方面的具體內容為推進生物質產業發展，農用工業發展以及農業產業。儘管農村文化事業被提及，卻顯然不及“科技”的比重缺乏具體描述。

薛浩然（2015）重申重視傳統不是盲目眷戀舊東西，而是對過往的事與物作出恰當和理性化的承傳。金耀基（2004）認為在“科學知識的文化典範”下，價值系統及觀念不被視為是知識，所以倫理和價值教育在大學的位置也就不確定了，導致了倫理教育或價值教育在大學中式微或消失，擠壓了傳統價值守護的傳統知識。涉及香港在地文化傳承的通識教育的空間越壓越少，金耀基發問“一個大學到底有哪些關乎文化傳統的知識必須加以保有與傳繼？”“現代與傳統、東方與西方該如何定位？”

中國農業有 4000 年的歷史，在漫長的時光中積累和發展出了寶貴的智慧，體現在傳統農業耕作的思想和實踐中。郭文韜（1981）發現中國古代很少有西方的“地力漸減”的思想，而多有“地力常新”的理論，為了保持地力自古以來重視有機肥料的利用在養地增產上的作用，古代農學家創立的“糞壤”學說、“餘氣相培”理論有著

DOI:10.6814/NCCU202100929

重要的價值。對應現代科學知識體系，中國古代農作制度中的養地體系，是由作物輪作的生物養地因素、精耕細作的物理養地因素和施肥的化學或生物化學養地因素構成的，這三個環節互相聯繫、互相制約，密切配合不可分割。郭文韜進一步指出，中國先民對用地與養地的辯證關係有著深刻的理解，他們在正確處理用地與養地關係方面發揮了聰明才智，創造了豐富巧妙的辦法，使用地與養地的矛盾基本上得到統一，實現了用中有養、養中有用的用養結合。這些古代流傳下來的傳統農耕智慧既尊重客觀規律又充分發揮人的能動性，完全回應了當代永續發展需要的農業知識和實踐策略，應該繼承和發揚，與現代技術結合，而不是被拋棄。

香港社會中農的價值長期被貶義，高校中農學長期缺席，近來設立的農業項目大部分鼓吹支配階級觀念和利益，肯定商品社會的主流信念，農的價值被簡化為食品價值，進入工業化的食品生產和流通體系，走向消費市場並獲利。但黃庭康（2008）指出學校體制是一個角力的競技場，它可以對政治及文化現況不滿的社群就承認及再分配的問題進行抗爭，而且文化及教育抗爭往往能有力的挑戰政治宰製的合法性。因此學校教育與國家權力形構的關係是雙向、互及互動的，嶄露頭角的食農教育展開競爭性論述，挑戰那些維護支配階級的想法，謹慎的引導學生乃至社會重新思考當前的食農制度和食農文化。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100929

第三章 ”落手落腳“的 食農教育

本章聚焦嶺南彩園食農教育場域，釐清結合食農教育的“文學與文化研究”課程是在什麼條件下形成的，讓其中的標誌性事件顯現，解釋（個別）事件如何串聯成複雜的網絡。通過對場域空間和其中展開的教育活動的深描，說明嶺南彩園教育現場是如何展開食農實踐、課程的核心理念如何被場域承載和透過活動進行傳達的過程。本章節關注權力和各種偶然因素如何構成了食農教育課程生成的可能性條件，在社區和社會層面尋求探討食農教育如何重塑“農”的價值（how）、重塑了什麼樣的“農”的價值（what）。

第一節、“嶺南彩園”誕生的脈絡

本節嘗試說明“彩園計劃”產生的校園脈絡，通過剖析嶺南大學、服務研習、文化研究系的特色以及 A 老師的研究關懷，解釋“彩園計劃”何以在嶺南大學誕生。

壹、嶺南大學的縫隙：以“博雅教育”為重

香港嶺南大學的前身是 1888 年在廣州創立的綜合性大學，1952 年因政策高校進行整合重組，與國立中山大學合併組成中山大學，嶺南大學就此消失。然而校友懷念學校精神，又於 1967 年在香港註冊（私立）嶺南書院復校。

早在 1920 年代的嶺南大學有在當時堪稱先進的農學院，“獨立設有教務部、試驗部、營業部和推廣部，還有自己的農場、牧場、農產製造室、植物標本室和養蠶學院。這一建制完整的農科大學主要提供三方面的教育：一是學制 4 年農學本科課程，其畢業生可獲得理學學士學位；二是學制 1 年的農業轉修課程，培養農場經理、農業工人和專科學校的農業教師；三是為期半年的桑蠶專修科”（陳國欽&袁征，2008）。同時從建校初始，嶺大就重視服務社會，提出“作育英才、服務社會”的辦學精神。陳國欽&袁征（2008）指出這一精神以農學院的教學實踐最為典型——積極把農業教學研究的的成果如引進果樹繁育國外品種推廣到社會上，逐步完善了集教學、科研和推

DOI:10.6814/NCCU202100929

廣一體化的辦學模式。

根據陳國欽&袁征的記錄，1921 年農科獨立出來成立“農科大學”（農學院），設有教務部、試驗部、營業部和推廣部。教務部負責教學工作，試驗部致力於進行農學研究，而營業部和推廣部的工作就是把農業技術成果推廣到社會上，以取得經濟效益。其時隨在戰亂中，中國社會仍是農業為主，國門被強迫打開，對新興的農業人才有極大的需求。而嶺南大學對發展農學院的重視也反應了大學“辦學目的的世俗化和中國化，意味著嶺大開始有意識地關注廣東乃至中國社會的發展對人才的需求（陳國欽&袁征，2008）。”

以上嶺南大學的辦學理念和實踐與當時的社會脈絡息息相關，故而復校後在香港並未全盤照搬得到延續。進入 1960 年代，世界大戰結束多年，香港正在經歷工商業的迅速發展。此時香港已有港英政府主導的老牌菁英大學香港大學，並新成立了綜合性研究大學香港中文大學。胡志偉（2017）在述及嶺南大學在香港復校的目的和理念時回憶，1983 年陳佐舜博士出任校長後，停辦了學生日漸減少的音樂學院，為迎合香港商業社會的需求，設立了“商業電腦”和“人力資源管理”兩個嶄新的科目；推行通識教育課程以拓展學生的視野，培育學生慎思明辨及提高他們的道德、社會、政治及文化的認識，協助他們面對香港當時在科技、社會、政治及文化各方面劇變所帶來的挑戰。

陳佐舜教授榮休後，1995 年陳坤耀教授接任校長（1995-2007），嶺南大學遷往新界屯門新校舍，其時仍是一所學生少而位置偏遠的小型高校，但陳坤耀校長卻從新加坡發展模式的成功中得到靈感，把一般人認為的不利因素轉化為嶺南發展的優越條件。陳坤耀指出博雅學院強調“全人教育”，規模通常較小、人際關係較親密，維持較低的學生-教職員比例，讓教師能更關注學生個人的學習問題，並且為學生提供生活上的關懷和輔導。陳坤耀把嶺南的發展定位為博雅大學——以本科教育為重點的教學型大學，教育的目標不是把學生訓練成某一行業的專才，而是希望啟發學生的創意思考，教導他們靈活變通和待人處事的正確態度，讓他們日後可以終身學習，適應挑戰。嶺南的博雅教育強調課程內專業訓練與通識教育並重，積極培養學生參與社會服務的

DOI:10.6814/NCCU202100929

精神及使命感。在復校 50 周年的紀念上，嶺南大學指出其“教育的目標不在於訓練技工或專業人士，而是訓練學生具備慎思明辨、應變及溝通能力”，不管面對什麼樣的世界和選擇，“嶺大的學習經驗將讓他們懂得確立和有能力邁向自己的目標”。

陳坤耀說“為切合這時刻均在轉變的現代特色，施教之道不在所傳授的知識，而在培育學子懂得如何學習，懂得如何探索知識的最尖端發展。嶺南學院提供以通識教育為重點的博雅教育無疑是未來高等教育的最佳取向，因為這模式的教育將培育出見識廣博的通達之士……可以不斷進修，終生學習。”“跨學科的方法是修讀取向，跨學科的治學方法可以跨越學科局限，令學子有廣博的見識，可以從相關但不同範疇的角度剖析問題，再加上通識授以宏觀的視野，學生可以學會從不同角度、不同層面總覽有關的事業議題。”

劉錫霖說明嶺南通識教育課程的主要教育目的，“包括培養學生的分析及判斷能力，讓他們在日常生活、學習及工作時可以應用；發展學生對香港及世界問題的關注和了解；訓練學生審察社會科技制度及價值觀對人類的影響；及教導學生以歷史角度欣賞文化及人類思想。”“開設三大範疇科目：理性思維、價值與社會、文化與思想”，“使學生能做出合乎邏輯的思考”、“呵護情理的價值判斷”、“加強文化認同”。

2015 年嶺南大學獲《福布斯》評為“亞洲十大頂尖博雅學院”。時任嶺南大學校董會主席歐陽伯權曾說“嶺大以培養同學品格，建立穩健基礎為重點；所走的路有別於香港其他大學，相比之下是一個另類。”上世紀九十年代開始香港政府專注培育科技專才，然而希望走出自己特色的嶺大不完全追隨菁英大學的模式，努力發展博雅教育，恰恰回應了今天社會對具領導才能的通才的需求。這份“另類”的寄予為嶺大通識教育打開了一片廣闊天空，在強調專業化發展的高等教育系統內給予了非專業課程更多的發展空間。

貳、強調學習實踐的服務研習（Service Learning Programme）

嶺南大學復校後依然強調理論與實踐並重，沿用曾經的校訓“作育英才，服務社

DOI:10.6814/NCCU202100929

會（Education for Service）”，儘管科系設置改動甚大，但是服務社會的精神未曾改變。《嶺南精神五十載》中指出學校的願景是成為一所享譽國際、在亞洲首屈一指的博雅大學，在教學、研究和社會參與方面有優秀的表現。為此，2006 年嶺南大學率先引入服務研習，成為香港第一所成立服務研習處的大學，在大學部推行的服務研習計劃。由 2016/17 年起，服務研習被納入嶺大學生畢業要求之一。（內容摘自嶺南大學服務研習處主頁）。

高校常被批評為脫離社會的象牙塔，而服務研習所努力的方向正如其所宣傳的是創造“體驗真實生活的課堂”，不讓學習和社會和生活脫節。嶺南模式的服務研習作為一個創新的服務及教學模式，致力於連結大學、社區和社會機構三者，服務研習將嚴格的學術學習與社區義工服務結合，邀請社區伙伴和大學老師一同指導學生，參與社區夥伴機構的實習工作服務社區受眾。歷山、奕奕（2014）指出服務研習使不同學系的嶺大學生能把各學科的專業知識應用於各類型的社會服務計劃中，除了讓服務對象受惠外，學生也可將理論付諸實踐中，理解學科知識及現實意義。

嶺南大學服務研習課程以杜威（John Dewey）的體驗式學習理論（Experimental Learning Theory，ELT）為總體設計和實施的指引，促進實踐和學習之間的相互關係——實踐鞏固和加強學習，所學到的知識和技巧同時鞏固和加強實踐（Kolb, 1984; Sheckley & Keetom, 1997）。 在作為體驗式學習的服務研習過程中，學習被看作為個人在知識、溝通技巧和自我能力方面的成長過程，不只是學習表現和成績；知識可以通過體驗形成、重建和轉化，並非固定不變；學習是基於體驗基礎的持續過程（Kolb, 1984）。服務研習中，學生、機構、課程導師和服務對象相互影響，他們在三個重要的哲學基礎上進行服務研習：

（ i ）互相幫助以建立更美好的社會；

（ ii ）幫助他人就是幫助自己；

（ iii ）服務是為了學習，學習亦是為了服務。

DOI:10.6814/NCCU202100929

服務層面廣泛，包括知識傳授、社區建設、社區及環境問題的處理、以及其它有利於個人或社區的活動。服務人群廣泛包括少年兒童、老年人、高危青年、少數族裔、外來傭工、有醫療需要等人士。可以結合的學術科目也廣泛覆蓋大學各個學科範疇，包括人文學、工商管理學、社會科學及其它學系。服務研習是跨學科學習、跨團體合作和跨年齡參與。

服務研習與不同的課堂融合，由學生以義工形式與不同合作機構共同策劃執行，服務社區或個人，從而不但令學生提早進入機構實習，了解未來工作的場景，了解社會的真實環境，也促使學生深入了解生活的社區、建立和加深社會連結，提升對社會的責任感。為了更好的服務社區，服務研習會要求學生進入社區仔細觀察，定義社區的需求或面臨的挑戰，確認自己關懷的領域，思考這一領域內哪些方面可以做以改善，在學期內發起適當的行動。服務研習通過社區服務方式讓學生實踐所學，亦要求學生通過服務培養批判思維和自我反思以加強學術學習。

嶺南大學服務研習處的成立，更為系統的統籌這一項目：明確把服務融合到課程中並主導和統籌這些課程，提出實用的服務研習綜合教學法和評估方法，推動服務研習課程的執行，組織培訓，開發合作夥伴，目前與超過 240 個本地及海外機構建立了緊密的合作關係。同時也出版了許多相關書籍分享理論知識和實際經驗以促進服務研習更好的發展，如《服務機構手冊 : 嶺南大學服務研習社區合作夥伴指南》、《以長者學苑為本的其他學習經歷實用手冊》、《Course instructor handbook : a course instructor's guide to service-learning》、《Service-learning outcomes measurement scale (S-LOMS) : the user manual》等等。

服務研習不只是為個人、為大學而且是為社會、整個社區變得更好，或者是社區可能會有一點變化的協同效應，它同時也能力建設，發現大家自己擁有的能力、資源，發覺可以做的事情，在過程種一起進步。對學生而言，實踐可以促成個人成長，增強自我成就感，培養自覺性，而在服務研習時獲得當下的學習和實習經驗，也可以幫助學生為未來的個人發展做準備。協助創立服務研習的馬學嘉博士指出“學生除了回饋社會，更可以鍛煉人際溝通技巧、增進領導能力及社交能力，並從中認識自己的優點

DOI:10.6814/NCCU202100929

和缺點。”

負責賽馬會基金和彩園合作的服務研習處專員 J 也曾是嶺大的學生，在畢業近 10 年後她依然記得自己參加過的兩個服務研習計劃——一個是跟香港青少年協會合作幫助輕微犯罪的青少年或者小朋友重新建立自己的信心，另一個是教中國大陸移民家庭的小朋友英語幫他們融入香港的環境。J 對服務研習的評價是有趣，儘管要花比上課更多的時間寫計畫書準備活動，但是在服務研習中會更刺激她把實際的經驗跟課堂內容連接起來，老師會用不同的平台讓他們去分享發現，同時允許他們用更為創意的方法完成報告（不一定要文字表達為主）。她感覺不管是在社會接觸的層面還是匯報表達方面，服務研習課都提供了更大更自由的空間。

另一方面服務研習會提供學生比較多的機會接觸不同的機構和不同的人，接觸和交往能更深入。在接觸機構的時候，J 了解到具體工作環境是什麼樣，會面對什麼事情。特別令她印象深刻的是機構告訴他們成熟的工作表現和負責任是必須要達到的，是工作中一個應有的態度——這是一定不會在課堂上學到的東西，而是在服務研習的真實職場中，在人與人之間的交流自己找到的一些東西。在服務研習的平台上，可以幫助學生在大學裡面了解到這個社會在發生什麼事，怎麼跟人溝通，真的面對工作和社會的時候，需要什麼技能。

在工作中 J 發現服務研習在亞太區，包括香港，已經變成一個教育學的共識。香港的服務研習的發展很快，目前除了嶺南大學之外，理工大學、浸會大學和其它一些大學也在推動，雖然他們不用這個名字，但這個理念在不同的課程或者項目裏都會出現。這些大學也是希望透過服務研習或是同類型的一些項目，培訓學生去做一個未來的領袖。

參加 2018 年秋季學期彩園課程的大學四年級同學 E 也指出，在社會學的必修課 Society and Social Change 上參加的服務研習對她影響最深。當時她的服務研習課時已經修習夠了，但是覺得做服務研習不但有趣，還收穫更多，學到的東西不只是課本上的事情、更超過課本。她指出服務研習的機會讓她直接去認識所在的社區是什麼

DOI:10.6814/NCCU202100929

樣子，儘管課本有描述，可是她想像不出理論課堂上描述的具體樣子。去實地考察後她才知道社會的環境，了解到裡面的人在做什麼、怎麼做、為什麼做之類的問題，村民或者相關的人講這段歷史變化，這些並不是課程會講到的。透過社區和社區的人，她也看到更多的社會問題，是她之前不會深入了解的問題。去了實地之後老師講的知識更清楚了，背後的脈絡也被梳理出來，“激發我的興趣，它不再跟我們沒關係”。E說“真實地到那個地方去聽去看就會有不一樣的感受，這個就是服務研習的厲害之處”。

學生在服務研習中產生切實的影響，感受到有能力去做一些事情，這正是服務研習對學習結果的期待——學生通過成就感找到自我價值，實現自我培力，為社區帶來好的影響。

叁、文化研究系的跨領域和批判傳統

1998 年陳清喬來嶺南大學組建文化研究系，健芝老師回憶他跟時任的校長“說文化研究是現在最前沿的學科，如果嶺南搞的化會是亞太區第一個文化研究系，的確是這樣”。1999 年 9 月嶺南大學創立“文化研究學士”項目，並發展成文化研究系；2003 年面對香港社會政治生活上異常的停滯和蕭條，文研系推出明確以本地社群為對象的文化研究碩士課程，致力於流行文化的批判面向和文化研究中的教育實踐，培養學生反思現行的文化實踐和尋找另類可能的能力，從而走向‘應用人文學科’的拓展。據健芝老師回憶，最初一兩屆文化研究碩士課程香港主要的社會運動骨幹都來了。

文研系主張通過對日常文化領域的研究審視並反思人類的生活經驗，發展學生的批判創造力，踏出框框，思索生活。文研系關注領域多元，教研人員的學術專業背景亦多元，涵蓋文化理論、電影研究、流行文化研究、教育與文化研究、商品與全球化、身份與文化記憶、性別研究、後殖民批評和香港文化與文學等。開設的課程諸如全球文化和公民、文化&權力與政府、性別與文化政治、媒體網路和日常生活等等。系裏的許多老師如陳清僑、羅永生、葉蔭聰、許寶強、馬國明等，即是文化研究學者亦是香港有名的公共知識份子，經常於媒體上發表時評。

DOI:10.6814/NCCU202100929

回溯創系，羅永生（2010）指出九十年代興起的“全球化”話語提供了大學學科重整、開辦新課程的機會，並使文化研究能夠積極回應和介入關於“知識經濟”、“創意產業”等的新的文化想象。同樣這個時代背景讓文化研究有機會從既有學科的邊緣，轉化為嶺南大學本科教育體制當中的一個部分，因為在學院升格為全面的受資助大學的過程中，需要新的理念和課程設計以配合發展本地的博雅教育，為嶺大在香港人文學科教育上建立更清晰的定位。

創系人陳清僑教授（2010）指出嶺南大學的文化研究文學士課程是華語地區及亞洲區內首個紮根在地的跨學科學系的項目，是體制中的實踐，是以異議之名構思和籌劃，是要抓住這個學科空間並釋放它具批判性的想象力，相信它的社會效用可超出學院的固有範疇。創系以來跟社區、文化和專業網絡間建立多元合作，探討及推動公民性的計劃、倡議全球和平的嶄新概念、介入學校課程改革、以至進行有關文化身份、族群、價值和承傳……並藉著文化的在地介入，選擇作出自己的承擔。

曾任文化研究學士課程統籌的羅永生教授（2010）指出文化研究本身就是一個著重以對話和了解他人、再從而反省自己的學問，嶺大文化研究課程自始至終都強調對當代文化環境的積極介入，除了理論部分，更引導學生對當代文化體制、文化趨勢作第一手的分析，並以踐行者的角度，掌握當代文化的變遷，希望畢業的同學既有反思能力，又能積極介入社會文化改革的社會實踐。

曾任文化研究碩士課程副主任暨通識教育學士後文憑課程主任的許寶強教授（2010）坦承文化研究指向的是解放的教育：我們的大學未能鼓勵真正和具活力的跨學科學術活動，傳統的學科分工限制了學生更好地理解不論是全球還是本地的複雜的當代社會，“學科知識”的策略用途重點在通過課堂上嚴格受到限制的活動來培養符合特定規範及順從的學術……很大程度上限制了學生發展批判思維和自由實踐的能力。文化研究碩士課程即是對此問題的回應。

回溯香港的發展歷程，文化研究為突破殖民與後殖民枷鎖的途徑。羅永生（2010）認為殖民政府對“中國文化”有選擇性地利用，大體上仍是放任自流，因此之故，殖

DOI:10.6814/NCCU202100929

民權力經華人買辦階層轉化為階級權力，形成政治經濟上的華洋勾結合謀體制，而與此體制並生的文化觀念，是頗為陳腐的“中西文化交流”套語。他進一步指出香港一方面既有一個相對強的政治及言論自由空間、在法制傳統底下積累了不少社會行動、社會運動和公共評論的傳統，但另一方面，香港的學術體制，卻是一個沒有經過有效和全面的“解殖民”過程的官僚殖民學術體制。因此在這個體制內，並沒有發展出一種能彰顯主體性的人文學科或人文研究傳統，為相對自由和活躍的社會行動及社會運動，提供足夠的人文反思和思想知識資源。他提出“文化研究”作為一套跨學科的新學問，帶來新課題、新方法、新理論和一些新的視野和取徑，是一種新的社會思潮，處處突破既有的學科分類和規訓體制，並能成為一種具社會影響力的思想運動。

許芷盈（2006）在工作中觀察發現她所任教的高年級小學生上課時非常安靜，很少問問題，“對於某些老師來說可能是一件好事情，因為當學生不說話或提問時，老師便可以按進度去教他們認為學生需要學的知識。”習慣了不許發問的學生久而久之“也懶得去思考及質疑”、“不再對事情加入自己的意見了”。“對於學生來說，老師的說話就是權威，只要按著老師的說話去做就可以取得好成績，根本不需要去嘗試創新”。但是她希望學生們能對自己所學的事進行反思，而非一股腦兒的認同老師和教科書的東西；希望他們懂得去問、學會學問。對此，文研系教授墨美姬（Meaghan Morris）（2010）回應文化研究最重要的是強調個性化的創造力及批判思考，與中學體制那種一定程度上仍然是死記硬背、反復操練的學習方式，形成鮮明對比。

嶺大的文化研究教育課程“著重在教室的脈絡下，重新整理文化研究的多元傳統，批判地吸納這些多元傳統下所累積的多樣知識資源，並將之轉化成一種既有批判反思指向，亦有實際效用，讓學生在課堂外也可以付諸各種形式的文化踐行的學問。所以在課程設計和內容編排上，課程以開放的進路，同時吸納美國、英國、澳洲等地的文化研究發展經驗，並積極在亞洲、中國及本地汲取有關文化研究發展的成果，融貫在課程內，在自身的資源找尋重新扣連不同文化傳統的可能。

文研系倡導的批判精神貫穿學習研究、社會實踐和日常生活，教育目標之一是訓練學生對自己的偏見和日常理所當然的思考與觀看方式進行反思。

DOI:10.6814/NCCU202100929

陳清僑（2010）強調文化研究走的只能是“在實踐中反思、在反思中實踐”的長遠道路。理論的應用和理想的傳達，正體現在於使用者一一落實到生活和文化中的每一反思。由於文研系的研究團隊成員大多曾經或正在參與不同的社區實踐或文化、社會運動，並關注不同的現實議題，從一開始就把“在地”與“全球”的交匯和聯通貫徹在課程的設計之中，更於此大前提下，倡議通過不同的公共渠道和方式，走到課室以外，介入社會，思考生活，推動文化踐行在社會歷史面向的落實和應用。”文研教育工作的企圖是想把課室以外的社會文化實踐累積下來的種種問題帶到課堂中、作業裡，文研想處理的是如何共同使課室、以至課程的整體文化空間，轉化成為一種可孕育多元思考、探索和想象的教與學的中介過程。

墨美姬（2010）也說明文化研究課程的任務包括幫助學生感知到本土知識在實踐上的價值，尊重其複雜性，並且終身願意在生命中各種鄰里關係裡，學習和富創造性地運用本土知識，不管他們面對什麼處境。鼓勵學生去夢想，去為自己建立抱負和生命目標。特別是在學生們當前身處的香港環境裡，這些抱負和目標都是給定社會“命定”為不能想象，更遑論實現或獲得的。

出於對社會的關懷，出於為求生存的創新精神，以及文化研究本身的跨領域前沿性，文研系在教學探索方面留有相對較大的實驗空間。陳清僑（2010）回憶 2004 年文研系成立年群芳文化研究及發展部，目的就是嘗試推動同事及研究生進行本土和地區性協作計劃，營造文化研究對社會現實的種種具體反思和介入，並鼓勵他們跟區域及國際學術社群建立多元聯繫。

墨美姬（2010）指出嶺南大學是香港唯一的博雅教育大學，專注於被貶低的本科教育，因此經常傳言被限定只能進行教學。可自 1995 年開始，整所大學進行創新的課程建設，文化研究系成為華人世界第一個提供文化研究學士學位課程的學系，在跨亞洲的環境裡享有特殊的地位，雖然在本地備受輕視，但在國際上卻享有聲譽……這些課程為了建立聲譽，敢於冒險，而且往往是第一批願意聘請富活力的年輕學者的課程。

肆、“彩園計畫”：個人研究關懷與歷史節點的相遇

DOI:10.6814/NCCU202100929

A 在嶺南大學任教超過 30 年，亦是在文化研究系創始之期加入的老師。她是帶著夢想開始教學生涯，“真誠地相信教學相長，信任師生共同協力、營造空間、孕育聯結、自我完善”，期許文化研究能幫助學生學習聆聽他者、培育感知的能力、探討自我和群體改變的可能。

她批判主流教育重視和教導的僅僅是科學認知的工具理性，抽離歷史、抽離處境、抽離生活的紛紜混雜不清，約化交疊遷移不定的界線，追求普遍、劃一的規律。她與文化研究系的同事共享理論扣連實踐的教育理念：把大學作為知識生產的場域，連接香港內外的本土社群，不僅要超越學科間的界限，更要逾越學術生產的理論言說與普羅大眾的日常語言間的溝壑。教育的意義對她們來說在於拓展邊界——邊界蘊含著作繭自縛的危險，但同時勾勒著工作與實踐的場域。

她指出教育或曰文化改變，就是改變我們見之聞之的慣性思維方式。文化研究是發掘規劃看和聽的思維地圖，探究它是如何形成的，讓當中存在的問題凸顯，令習慣的看和聽不再那樣理所當然，令過去視而不見、聽而不聞的否定態度成為質詢、審視的對象。通過對現代知識立足的一系列的二分法及價值取向重新提問，從而思考現代、現代制度、特別是現代教育如何破壞人與自然互相孕育的關係，如何破壞人與人不以商品化為中心的、互相依賴扶助的、相對自足的社群聯接。通過這些思考，進一步探討社會生存、學習過程如何形塑了今日之“我”，如此之“我”如何關聯著現代世界的急劇分化與生態危機。

A 是 1950 年代出生的香港學者，成長過程經歷了香港社會的巨變，特別是她讀書的 1960、70 年代親歷了許多反對英國殖民統治社會運動。她和許多青年人一樣關懷香港和中國內地的社會發展，越來越認識到讀書不僅是擺脫貧困的途徑還應當與國家民族的未來緊密連結的意義。因此她本人亦不願做一個坐在書齋裡寫論文做注釋的單純學者，對她來說思考要回歸行動，才能像種子一樣長成大樹。

A 在香港大學的學術訓練是比較文學研究，對她而言讀文學是了解中國社會的途徑，文學作品裡面強調個人的問題，個人的反思，同時也看到個人和這個社會的關係。

DOI:10.6814/NCCU202100929

她大學畢業翻譯愛國詩人艾青的作品，作品中對這片大地與人民的深厚感情給她留下深刻印象——區分政權和個體，要對底層、對人民有感情。她說“舉個例子我不會因為菲律賓有 Marcos 這個統治，就覺得菲律賓人人都是他一樣，我也不能因為台灣有戒嚴令，所以就反感台灣的普通人，對大陸也一樣”。

1980 年代，一方面 89 民運之後對中國民眾很有感情，另一方面 A 閱讀了更多農村題材的小說，談到農民的命運、農村問題。所以 1990 年代起她就開始關注中國大陸的農村問題，和香港朋友成立了一個義務志願者的組織——中國社會服務與發展研究中心(CSD)，一起前往中國農村實地考察，在江西農村搞婦女合作社、健康中心、幫忙銷售有機百合。因為去農村，她覺得不能什麼都不懂就跑去農村，不能“我們覺得有機耕種好，但是自己從來沒做過、只是說這個話”，所以開始學有機耕種，也很自然的覺得要推廣有機耕種。2003 年 A 和香港大陸的學者一起在河北成立鄉建學院。

1990 年代的時候 A 開始學習和實踐有機耕種，到了 1997 年東亞金融風暴，他們前往印尼和泰國看金融風暴對耕作的農民有什麼影響，發現農民們最不受影響——因為他們不用現金買化肥農藥，不在次貸危機的系統裡面。從印尼和泰國的例子中浮現出一條不過多依賴整個金融系統、主流市場的系統的另類的道路。他們意識到針對現代化的問題，對生態農業有機農業或許是一條可以探索的道路，就是如何自我自力更生的維持，不依賴工業產品的生活方式。

A 指出我們習慣了的城市中心或者中產階級的價值觀背後的基礎是個人主義的，這跟整個教育系統，跟歐洲發展出的資本主義這套系統是配套的——它與社會的要求、社會的政策制定者、特別是比較菁英階層對這個社會的想像相互配合。現代生活中很多時候存在一種不言而喻的個人主義。儘管在大公司裡面肯定不可能是個人的，他一定是有組織的，但是後面支撐他的是原子化的個人。但是亞洲的這些農村社區或者原住民社區，它的以小農為基礎的生活跟生產方式——除了給跨國公司打工——一定是帶有互相合作。同樣在大陸，農民都是以個別家庭為主要單位，但當他們談關於水利旱澇的問題，甚至是否用化肥農藥收割等等，都是大家互相幫忙，他們的物質條件，無論是生產的還是生活的，使得他們需要一種相互支撐的社群合作。所以不論是在做

DOI:10.6814/NCCU202100929

嶺南彩園，或者在大陸搞鄉村建設運動，背後清晰的訴求都是有意識的抗拒個體化原子化，這也是鄉村建設的發展方向。

所以在當前香港的經濟狀況和社會狀況都不好社會環境下，尤其是年輕人認為沒有生存的空間、生活沒有希望，A 老師和團隊的成員希望給迷茫絕望的香港青年提供一條路去嘗試——農業作為一條出路，除了走上街頭也可以沉下心來慢慢的做農業，給自己找一條另類的出路。至少讓年輕人了解農業是什麼，了解了之後他們才可能會有“我想嘗試它”這個想法或者動力，讓他們知道還有一條路，不是所有的路都被堵死了，沒有希望了，還有一條路，你願不願意去嘗試。

儘管主流社會與強勢文化始終是阻隔的荊棘叢，但 A 相信教學是樂事、是挑戰，更相信“我們有能力改變自己，改變世界”。在嶺南任教期間她致力於探討如何讓大學成為想象與試驗創新大膽的教育理論與實踐的場域，警惕學科作繭自縛的陷阱。她在嶺南的課程設置 2000 年後也逐漸偏向農耕和生態方面，請人來學校講香港的農業，也在自己的課上講解三個生態。從 2005 年開始 A 自費資助嶺南大學文化研究大學部的學生去大陸的鄉建學院暑假實習 40 天，跟著 C 學做農業。同時也在自己的課堂上把學生帶到香港本土的鄉間考察，在本土年輕人創辦的生活館（農場）實踐有機耕種。

當時的出發點是拓寬香港同學的視野。A 最初也是在香港學有機耕種，所以想告訴同學們香港不是沒有有機農民、也不是沒有機會做農。送香港學生去大陸農村的鄉建學院實習，一方面他們可以真正體驗到養豬種田，另一方面他們可以和大陸的年輕人、志願者一起交流，拉開視野，使得他們不會滋生香港的本土主義。A 說“因為你很具體的交了朋友，你就不會那麼容易受到主流的傳媒說大陸一片黑暗，在大陸的人覺得香港一片貪污腐敗，不會有那種偏見”。通過實習讓人和人之間具體的交流和聯繫建立起來，去除媒體報導中抽象的群體形象和刻板印象。A 指出文化研究是綜合的學科，不是簡單的學一門技術或者去做社會服務，而是通過自己的參與讓自己可以有一種改變。

2014 年 3 月 A 一行人前往英國考察，參訪了舒馬赫學院，受到啟發在嶺南大學推

DOI:10.6814/NCCU202100929

動校園轉型，在校園裏加入更多“農”的元素，恢復被水泥封閉的校園空間，實現長久以來培土培力、樹木樹人的理念。此際，有豐富農耕經驗和知識的 C 與 D 也決定長期留在香港協助 A。4 月從英國回來後他們以“轉型校園”為名正式向校方提交了“彩園計畫”的申請。四個月後——8 月底校方對“彩園計畫”給予了肯定的批復，同意撥款，並劃出專門的區域進行校園農耕，包括校園最好的位置——中心区域的永安廣場（以及與廣場後面相連的斜坡地），和教學樓林炳炎樓的北側和何善衡樓的南側兩處非中心的位置。

2014 年是香港整個比較緊張的一年，也是另一個促成“彩園計劃”得以獲批的可能因素。在 9 月學生罷課集會行動前，社會上已經學潮湧動。D 指出在張力這麼大的社會環境裡面，農耕是一個機會，需要讓年輕人看到這個機會，所以彩園的出現也是很適應這個現實。再就是嶺南的學生向來比較激進，於嶺南文化研究系長期站在批判前沿，C 指出彩園項目在校方眼中無異於一股平和的清流，他认为學校也有這方面的考慮——讓學生在他們現有的知識範圍內可以接觸一些新的東西，讓他們有一個新的興趣點，不會更多的陷入到運動裡面去。2014 年 9 月 24 號“彩園計劃”正式啟動，多年以來在大學校園內推動耕種的想法終於落地，這處永續生活與文化的校園實踐空間也是對迷茫焦慮走上街頭的學生的回應，希望打開他們對生活的更多想像與探索。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100929

第二節 彩園食農教育平台

本節闡述“彩園計劃”作為食農教育平台具體發揮作用的三個面向：和課程結合，作為公共活動空間和永續生計國際論壇。

壹、服務研習與文化研究課程結合（以 2018 秋季學期為例）

這部分主要描述課程（課程本身的批判意涵）嶺南彩園的食農課程，解釋課程概況、課程目標，課程安排。

一、彩園農耕實踐作為文化研究課的服務研習（Service Learning）部分

彩園計劃啟動後，遂與 A 開設的文化研究課程結合，課堂分成兩個組，一個是純文學研究組，另外一個就是農耕組。作為嶺南大學特色教育一部分的服務研習，會特別選擇一些課程合作，在課程中特別注重學生實踐活動的比例和服務時數要求。半年後（一個學期後）注重學服務研習處就邀請他們加入到服務研習的課程裡面——成為服務研習處下設的課程之一，即 A 和同事負責教學，服務研習處主導這門課程的其它安排。加入服務研習的課程，農耕實踐正式成為嶺南大學大學部的常規課程內容之一，同時由於嶺南大學把服務研習時數作為畢業要求，也更刺激了學生選擇參加農耕實踐。

以 2018 年秋季學期為例，A 開設的服務研習課程名為“文學與文化研究”，課程旨在通過接觸文學作品引入文化研究，擴展學生閱讀文本的不同方式，並通過文學作品介紹文化研究的一些基本主題，包括教育與成長、偏見與反思、殖民與抵抗、生態與生計、性別和性、個人抉擇、鄉村與土地和逆抗主流等。課程指定的各種形式的文學作品包括過去幾十年間不同文化背景下的小說、漫畫、戲劇、電影、自傳和報告文學。比如 2018 年秋季學期的第一堂課上的文本就是反思當前的教育制度，探討人如何在接受教育啟蒙的過程中又逐漸被束縛在制度框架中。

該課程由嶺南大學文化研究系開設，開放全校大學部學生選課，每班約有 40 人左右註冊。課程安排包括室內講座、室內討論課和戶外農耕實踐三個部分。選課學生

DOI:10.6814/NCCU202100929

分為 AB 兩組，全部要參加每週一次由老師主持的 3 小時的講座課（Lecture），每週另外一次 3 小時的導修（Tutorial）學生可以在 A 組室內討論課（Seminars）和 B 組戶外農耕實踐（Service Learning）中任選其一參加，學期第一堂課確定分組後整學期不再改動。整個學期的課程安排包括 13 周的講座課，含最後一週的反思對話，其中 A 組有 4 次的討論課，聚焦純文學研究。

B 組學生參加農耕實踐作為服務研習的部分，5-6 人組成一小組，因課程與賽馬會的長青共榮計劃合作，所以每組配一位長者成員共同勞動。每學期 B 組成員一共安排有 6 次校園農耕活動，四次木工工作坊學習，一次全天的校外香港在地農場耕作體驗，6 次課後澆水照顧彩園植物，以及最後的彙報討論。學生的每次校內農耕實踐約為 3 小時。彩園三個農耕實踐開放區的採光效果和土壤環境不同，規劃種植的內容也不同，根據種植的側重分別被命名為田園、菜園、草園，目前試種過上百種植物，包括穀物、水果、各種蔬菜和香草。其中永安廣場採光最好，但是由於原本的花園面積有限，大部分植物是種植在木箱子裡，所以主要種植蔬菜水果，包括檸檬、火龍果、香蕉、蘿蔔、芥菜、香芹等，林炳炎北側的種植空間在樹下，採光受到樹蔭阻擋不太充足，故主要種喜陰的香草植物如薄荷，何善衡南側日照好，種植了玉米、紫蘇、洛神、憂遁草和辣椒和等。學生也表示香港很少學校可以提供那麼多地方讓師生耕種，讓大家可以享受到在自然環境下豐富多樣的植物，整個校園變得更有生氣。

最開始的時候農耕實踐課程安排比較集中，一週兩次，教授學生比較簡單的耕種，後來調整到一週一次或者兩周一次，把時間拉長，變成一個種植季，讓學生自己看到他們種下去的種子最後長出來什麼、長成什麼樣子。比較完整的種植季中學生們能看到整個的生長過程，包括種植的時候一些需要移苗、間苗方法，他們可以從開始到最後都體驗到。2018 年底接近學期末時，恰逢國際服務研習教育大會在港召開，便與嶺南大學彩園項目合作，舉辦了一次公開展覽暨農耕組學習體驗研討會發表。

課程講座的部分為幫助學生理解文學文本和當代世界具體問題的文化背景提供一個概念框架，使學生能夠在欣賞各種文學作品的過程中，通過連結文學作品和多樣的文化背景，有能力比較分析和反思自己身處的文化。而服務研習的目的是使學生有機

DOI:10.6814/NCCU202100929

會身體力行參與校園內的農業項目——耕作、研究和記錄，在農耕過程中，學生從實踐裡面獲得更多關於生態、農耕、環境和發展的知識和思考，把課堂接觸的關於農業的電影和文學作品或者閱讀的理論轉化為可感知的體驗，通過對農耕實踐經歷的反思，令同學更了解香港的農夫和農業議題，讓他們有機會對農業和生態教育的文化和社會價值有更多理解。

二、彩園計劃重塑“農”的價值

農業在近一個世紀的時間裡為了工業發展而被政策性犧牲，在香港的社會裡，農業不斷被工業、金融業、地產業排擠到邊緣，然而這種人為操作卻被意識形態化，形成一種神秘的“農業”落後論——只有在主流化道路上失敗的人才會從農，農夫是缺少教育沒有知識的人，農村是落後野蠻的鄉土。“彩園計劃”直接把農園搬到大學的中心位置，把“農”和香港本土的“農業”、“農夫”、“農田”帶入大學課堂，闖入知識生產的主流場域，擾動現代大學乃至主流社會對“農”的價值判斷，讓學習在身體勞動中同時發生。

以 2018 年秋季學期為例，9 月 3 號開學，9 月 5 號星期三上午 10:30 到 13:30 是 A 主持的”文學與文化研究“第一堂課，B 組同學週五上午 10:30 至 13:30 參加由 B、C 和 D 組織的農耕實踐，A 組同學則週五同一時間段在教室參加由老師和助教組織的導修課。選課的學生人數每學期略有不同，但從 2014 年開課至今呈明顯增長趨勢，農耕實踐組最初有十幾人，而 2018 年秋季學期有 28 位同學參加。D 也感受到選課學生群體逐年在發生變化，進來的學生從當初那些很單純為了獲取學分而來的，到後來有很多學生是對農業有興趣的——他們想知道農業是什麼，或者是想學習怎麼種菜。

彩園的農耕實踐是一套整全學習模式，把分散在植物學、土壤學、生態學、物理化學等各個學科的知識整合起來，融匯於農作物的種植栽培過程中：通過一個完整的種植季活動和食物分享會，在過程裡面學習植物的生長與環境的相互作用，陽光的影響、水的影響、土壤的影響，肥料的成分、植物對肥料的反應等等，書本中的抽象知識以植物成長的具體過程被傳達，學生通過參與植物的生命成長過程認識植物和環境

DOI:10.6814/NCCU202100929

的特征，進一步了解節氣文化、在地飲食特色，理解學習內容與生活的關聯。課程把個體的耕種實踐和在地飲食文化、日常生活結合起來。

C 指出在香港上學尤其讀大學，不太容易接觸到跟農耕有關的東西。所以彩園提供一個比較難得的機會，不但讓大家體會勞動，並且在勞動的過程中會有一些跟讀書思考想結合的東西。在彩園展開的六次農耕課程都是由他帶領，負責傳授怎麼耕種、了解耕種的過程和細節，D 和 B 協助學生一起勞動。課程每次直接在彩園集合，不進教室。上了幾次課的學生多數都感覺勞作很辛苦，C 告訴同學相較於一個真正的農夫的工作、或者自己去耕種的話，農耕課安排的所有的工作都算不上辛苦，工作量非常少。

隨著科技的迅速發展，也引發了當代社會最危險的思潮之一——人類中心主義，從這一觀點出發延伸出的“人定勝天”的想法不但誇張了技術的效能和人的能力，也把人和自然的關係建構成對立的兩面，削弱了人必須依附自然生存的事實。儘管 C 大學部也是學習生物科技，但是和土地打了十多年交道的他在第一堂課就謙卑的告訴學生農耕、種植或者說農業這件事情，人能做的其實非常少，一定要特別理解植物是自己生長的，植物真正的繁衍整個過程是密切的依靠自然的力量，在整個農耕的過程裡面人的作用只是輔助，發揮的作用非常少。所以農耕主要是與自然合作，是人類配合天時地利創造性的做一些什麼。比如小小的一粒種子，在條件適合的情況下自己長成一顆菜一棵樹，這個過程不以人的主觀想像決定。

在實踐中 C 強調所謂的有機耕種，就是靠微生物分解有機質給植物提供養分，靠生物生命共同體構建的永續循環再生系統——靠生命自己去完成生命循環和生命繁衍的過程，而不是靠人為過多的干預在土壤裡施放一些工廠生產的有毒有害的化學物質作為肥料去增加產量。這是通常區分有機農業和化學農業最重要的一點，基於對土壤認知的不同。有機農業的一個基本觀點是土壤是活的，是一個有機生命體，不是簡單的死東西。因為土壤裡居住生活著很多植物、動物和微生物，它們相互依賴，一個立方厘米大的健康土壤裡面至少有 1 億個微生物，是人類無法想像的熱鬧和生機。目前科學觀察知道的微生物大概不到全球估計總量的 5%，另有 90%多的微生物在土壤裡面，

DOI:10.6814/NCCU202100929

在原始森林在其它的地層裡面，尚缺乏了解。

彩園的耕種實踐必須謹慎的與天地四時合作，把自然環境重新帶回生活空間。在照顧植物的過程中——何時移苗何時間種，何時澆水何時施肥，何時開花何時結果，何時昆蟲來傳粉或吃菜——學生感知到環境裡發生了什麼變化、植物生長的週期歷程，了解到相互依存的宇宙世界。參與完課程的同學也表示“因為知道紅薯從哪裡來、百香果的花是什麼樣子的、豆莢是哪裡來的”很開心。另一方面通過耕田學生發現“嶺南有這麼多昆蟲”，看到“嶺南的生物多樣性很厲害，要珍惜”。當災害來臨時，彩園直接在校園呈現了農園受災的微縮現場——蓋滿雜物的土壤、被吹倒吹折的植物、吹落的果實——在共同整理和修復彩園的過程中，學生體會災害對農業的打擊、對農夫的衝擊。

深層生態學警告人們對於生態和生物的無知，不僅威脅到自身的生命，也威脅到地球上所有的生物。彩園實踐課程傳達的既有科學知識，又有生態倫理觀，不單方面的鼓吹科技，而是盡量客觀的描述已知和未知，幫助學生在現代知識的版圖上定位，理解人處在生態系統中和萬物是休戚與共的生命共同體，而不是冒進的自詡人定勝天的萬物之主。C 亦反覆強調在耕種這件事情上人能做的事情很少，人類一定不是在主體的位置，不是我們創造生命而是植物自己完成的，人類一定要通過和自然合作，配合它們順應它們的需求，參與到這個過程中。

農耕遠離都市的日常生活，學生們對於食物來源無從得知，許多常識性知識在年輕人身上都消失了。D 坦言最開始的時候大家都很興奮，因為基於香港農業的現狀——香港的農地已經非常少了，從七八十年代能夠有 60-70%的蔬菜自給率，下跌到現在 97%以上的食物都依賴進口，本地農業基本消失，農民數量稀少，所以現在香港的年輕人幾乎都沒有接觸過農業，對農業的認識是零，不了解香港農業的實際情況。根據課後的了解，不少學生此前不知道馬鈴薯、番薯長在泥土裏，木瓜、火龍果則是吊在樹上。課程的意願是要告訴他們——從一個客觀的角度來講——用數據來說話，現在的情況是什麼樣子的。另一方面就是教授他們種植蔬菜、種植糧食的這個過程和一些方法，多點種植的知識、泥土的知識、氣候變化怎麼影響種植，讓他們不至於將來想要

DOI:10.6814/NCCU202100929

嘗試農業或者碰到一些農業的（技術）問題的時候手足無措，不知道該怎麼操作。

通過農耕實踐活動彩園也生產了人和空間的連接。經過一個學期的勞作，他們不再是過客，而是真正介入到空間的生產。學生們親手在這裡種下的蔬菜瓜果甚至樹苗，在木工課上為彩園做的小凳子、架子、車都留下來成為彩園的一部分，仿佛彩園生長出的新細胞。這些空間上的變化也成了學生和校園長久的私人的連接，學生們見證到自己帶來的改變很有成就感和滿足感，覺得很自豪。B 描述這個狀態為“‘我種的’——他們的心就在這裡了，儘管只參與了一部分工作，但是從無到有的過程，他們覺得自己有一部分在這裡，這個校園是他的一部分，有空就會回來看看”。學生們會在結課的時候、畢業的時候特別來拍照留念。B 說有學生畢業後返校也會專程來看看，發現自己種的樹長高了很開心。

同時彩園的耕種實踐在校園裡插入了自然的節奏——播種、收穫與枯榮，把“有機”的時間帶入機械的生活中。對資本主義的批判指出現代生活的節奏被機器掌握，從前是人使用工具生產和創造生活，而現代生活則是人配合機器無休止的勞動，工人被機器奴役。現代生活的節奏也變得機械化，工作的時間，上學的時間，休閒的時間，都以效率來規範，配合資本的生產。校園生活配合學校大機器的運轉，標準化為宿舍、教室、飯堂間的穿梭。彩園展現的宇宙自然節奏和現代機械化的時間安排形成一定對比。

彩園把農田現場縮小帶進校園，一方面是參與的空間，一方面是展演的空間，把食農的生產過程從幕後拉回臺前，食物不再只是超市裡的金錢交易，食物是身心持續勞作生產出的成果。回到根本，“彩園計劃”期待通過切身的實踐參與，讓學生從身體到思考都對“農”有所感有所知，從而在日常生活裡面找到可以改變的契機，從自己的具體行為開始一點點回應大的社會和生態危機。

結合課堂的講座、討論以及真正鄉郊的實踐，農耕課程在種田的時候提供一個立體的脈絡給學生去理解大的社會問題：為什麼城市化的過程政府犧牲農業，人類對土地對大自然的壓迫和剝削，為什麼香港農業幾乎消亡了，以及個體生活的改變。學生

DOI:10.6814/NCCU202100929

們親身體驗到農夫耕種的辛苦、了解到有機農耕需要的人力投入，他們會更明白農業的困境。從宏觀到微觀串聯起來，幫助學生多理解理論，體會到農如何被邊緣化，重新認識農的價值——它很重要，沒有農夫我們根本生存不了。

A 也說明她不期待學生們做農夫、或者以後就從農或者待在農村，彩園主要的目的是讓同學們有些體驗，能開始改變自己。很多參加耕作的學生了解了其中的辛勞，能更多的同理農夫的辛苦，在課後最直觀的改變就是平常吃飯的時候會更珍惜糧食，尊重農夫的勞動成果，買菜時也會去了解耕種過程而非僅看價格。在理解農夫工作的基礎上，學生認識到“它絕對不是一個低等的工作”，會“更尊重這個職業”。A 指出“常說粒粒皆辛苦，但若沒有親身體驗，很難有深刻體會”，“希望更多嶺南人在學習與土地共存的同時學會對大自然感恩，選擇盡量簡單、順其自然的生活方式，減少對商品文化和非再生能源的依賴”。 更為長遠的，面對香港社會由於結構問題導致在生活就業壓力下倍感絕望的年輕人，彩園嘗試灑出一顆種子，啟發他們走出“融入主流”和“上街抗議”兩種框架以外的方式去積極建設生活，探索以有機農耕（小農）為基礎發展有機社群，抵抗資本主義消費社會的掌控和侵蝕。

貳、彩園作為公眾教育活動平台

彩園除了作為課程進行農耕實踐的場所，也是積極向社區和社會推廣食農教育、組織相關活動的公共空間，抱著公共教育的目的通過各種活動努力傳達集體共享的理念，拉近“農”與“城”的距離。當公共空間由由裝飾和象徵性的花園轉變為農園，環境和人的距離也縮短了——從美人如畫在雲端的觀賞性空間，變為可以吃入肚腹的可食地景，關係更為親密。

C 回憶彩園計劃批准後，他們就慢慢搬來箱子、泥土，設計菜園如何呈現的好看。接著開始組織相關的農耕實踐活動，學生幫忙一起來做——因為很新鮮很多人來幫忙，當時在香港還沒很多有機耕種。如今累積下來，彩園的名聲越來越大，參與的人越來越多。根據服務的對象劃分，彩園主要組織的活動有三類：針對校內師生的、觸及周圍社區群眾的、面向整個香港社會的。但是這三個面向的人群在活動中並非區隔的涇

DOI:10.6814/NCCU202100929

渭分明，不同的活動中人群亦可能混合。

首先，彩園作為嶺南大學校園的一部分，A 指出“學校所有的教職工、學生只要有興趣都可以參加耕種，種植箱是集體共享的，我們不收取任何費用，也不會把農地只交給個人負責，這裏的一瓜一菜都是集體勞動和照顧的成果”。因此彩園產出的農作物不會販賣或者做任何其它金錢交易，而是與全校師生共同分享。其中深受老師學生喜愛的活動之一就是大食會——課程勞作結束後，在永安廣場的種植箱周圍搭起桌子舉辦大食會邀請全校師生一起享用，參與者置身耕種的現場品嘗美食。綜合考慮節氣、收成和校曆，食物分享會一學期至少舉辦兩次，參與者不但可以品嘗到彩園的產出，也可以自備食物與別人分享。彩園也結合課程，邀請長者和學生共同開發菜單，挖掘在地當季的飲食文化特色，編輯了以在地食材為基礎的“彩園健康食譜”，推動社區健康飲食和健康生活。

日常整理菜園時隨機採摘下來的新鮮收穫，則會被清理包裝好後放在辦公室門口，供給需要、想要的師生自取。彩園也會贈送植物給有特別需要的人，即便他們沒有參與耕作。比如目前種植的憂遁草對癌症有療效，癌症康復會的一些患者來求取，彩園的師生不但會大方贈送給他們，還會傳授他們在家種植憂遁草的方法。

此外，彩園還會邀約香港本土的相關組織來學校舉辦食農議題相關的講座、電影放映和音樂會等各種分享活動。比如 2018 年底，彩園邀請了南涌活耕建養地組織來校分享，介紹南涌的生態環境和特色農作物產、手作產品，並結合南涌的鄉村美景進行了別具一格的鋼琴和尺八表演。

再次，因為彩園平日有大量的維護工作，諸如澆水、修剪、除草等等，而目前主要負責彩園運作的四位老師平常還需要負責學校的其他科研、教學和行政工作，沒有足夠的時間和精力，所以彩園十分歡迎學校周邊社區的居民加入進彩園的日常照護工作，因此成立了彩園志工小組。此外有一些學生在課程結束後培養出農耕的興趣，也可以加入志工小組，甚至畢業成為校友後仍保持彩園志工的身份。同時校內有興趣的教職員工也可以自由加入。這個小組目前有近 90 人，成員主要以通訊軟體群組的方式

DOI:10.6814/NCCU202100929

保持聯絡，彩園通過群組發佈活動訊息或者尋求幫忙，成員亦會在群組裡積極分享各種農耕、生態和健康主題的訊息。志工小組的成員共同維護學生上課時間以外的彩園照顧工作，有可以固定長期來幫忙的社區長者，和不定期來支援的人。比如在山竹颱風過後全校師生放假，而彩園又亟需搶收被吹落的香蕉，便通過群組找到住在學校附近並且出行便利的志願者與住校的研究者一起完成了工作。

隨著活動的展開和課程的運作，香港媒體也來採訪和報導彩園，這門課程在校外也被許多人知道，有機構主動聯絡他們。比如香港有一個中學生的菁英夏令營，他們與彩園合作，帶領學生來彩園參觀，並且請彩園的老師提供農業方面的課程。此外一些機構有土地準備開發的時候，也會請彩園的老師幫忙做有機農園的規劃。還有些社區機構，為了讓老人的生活更豐富，也會找彩園幫忙組織和學生一起（陪伴）的活動，學生可以提供導賞，也可以一起分享食物。

彩園歡迎外界來做活動，B 說如果有八九個中學生來聯繫，在可以的情況下，他們就願意專門組織導賞等活動。因為嶺南大學的校園開放，所以平時和週末也會有人來學校參觀，彩園作為一道特別的風景，時常有人會駐足，特別是親子家庭喜歡在其間觀察植物和蝴蝶、蜜蜂、樹蛙等昆虫動物。

藉著人們對食物的共同關心、對健康的共同追求，彩園通過建構共同生產的示範空間，邀請社區眾人共同參與生產勞動、維護工作和共享活動，營造出屬於大家的共同食農文化。在具體的物理的空間裡人們相遇，自然的展開交流，發生勞動、幫助、共享、幫助、感謝、幫助的循環，人際互助的支持網絡也在這樣的往復互動中逐漸生長。B 和 D 回憶她們在彩園摘菜除草的時候，常常會遇到很多人主動過來打招呼聊天，有社區的長者，也有學校的工友、保安，有些人會來問彩園種了什麼菜，有些人會建議她們種什麼好，慢慢也會加入他們幫忙澆水維護，好像變成彩園的主人主動的關心彩園。

“彩園”是一個共享的空間，以“集體耕種共享收成”為原則，努力通過各種活動使被隱身的“農”浮現出來，讓都市人看到“農”、把“農耕”帶入到日常的城市

DOI:10.6814/NCCU202100929

生活。B 坦言他們沒有想過怎麼提高彩園的知名度，”我們就盡力做，盡量宣傳，可以推廣就推，做好每一次就是最好的宣傳”。

叁、永續生計的國際討論：南南論壇

對現代主義和現代化發展的批判思考，同時也是積極尋找永續發展策略的思考。以鄉村建設和復興農業價值作為一條可能的永續發展的另類出路的探索，不但需要實踐，更需要理論研究的支持，這是 A 等人作為學者特別自覺擔負起的責任，因而彩園計劃背後的嶺南學術社群不但積極展開理論研究，並且舉辦國際會議交流討論、相互學習。

從 2011 年開始，A 組織了第一屆“南南論壇”，聚焦討論永續實踐（South South Forum on Sustainability）。“南南”的意思即是藉用將世界劃分為“南北”兩個區域的概念——發達的北半球和落後的南半球，試圖聯合所謂“落後”的南部地區，重估這些區域不同於“北方”的發展路徑和它們的另類價值，翻轉這些地區長期以來被視作“落後”或者不被重視的寶貴經驗。

大會邀請來自世界各地的學者分享研究發現，討論應對當今發展危機的不同出路，一方面重視討論“北方”當前面對的各種危機，另一方面著重於“鄉村”或“農業”作為另類發展出路的研究，特別是世界各地在全球化下鄉村發展和應對危機的經驗交流。A 在印度喀拉拉地區即做過長期的田野調查，這個以人均收入為衡量標準絕對屬於貧窮的地方，在識字率、教育普及、醫療保健和環境衛生方面卻都組織發展的非常好，打破了“貧窮”等於落後和不文明的刻板印象，也為當代社會可以如何發展帶來不同的思考和啟發。

“南南論壇”迄今為止已經舉辦了 7 屆，議題涵蓋從宏觀政經體系、金融危機、區域整合、消費主義到生態文明、文化多樣性、城市主義、永續建築、三農問題，推動南方國家/地區團結起來探索另類出路。邀請的分享者有來自厄瓜多爾、古巴、巴西、印度、委內瑞拉、玻利維亞、墨西哥、埃及、尼日利亞、津巴布韋、南非、英國、法國、瑞士、美國、澳大利亞、日本、韓國、新加坡、菲律賓、中國等全球各地的學者

DOI:10.6814/NCCU202100929

和社運人士。

2019 年夏天研究者亦應 A 邀請參加了“第六屆南南論壇”，作為與會者同時亦回歸彩園團隊——作為會務組志工，一邊參會學習一邊協助會議組織，擔任部分材料和活動的翻譯、領隊以及協助後勤工作。這一屆論壇的與會者有近 100 人，活動包括會前夏令營 3 天、香港在地參訪 1 天、活動主論壇 3 天、副論壇 3 天。這一年的大會在香港社區合作夥伴（PCD）的資助下邀請了許多來自中國大陸工作在鄉建一線的年輕人，不但組織專題請他們分享案例、討論問題，還為他們組織了為期三天的夏令營，邀請 2017 年諾貝爾和平獎得主“國際廢除核武運動”（ICAN）的創辦共同主席麗貝卡約翰遜（Rebecca Johnson）和長期追蹤研究福島核災的日本學者詳細說明當前生態環境和人類生計面對的核威脅。夏令營後是一整天的在地踏查，邀請參會嘉賓實地探訪香港的有機農場、社工組織和社區發展項目。之後是為期 3 天的主論壇，聚焦永續發展宏觀全球化議題的討論和作為回應的微觀社區營造個案。最後是關於永續建築和城市化的副論壇，由專業建築師團隊分享在空間設計領域回應永續發展的東南亞實踐案例。這一屆的主題“生態生計與社區建設”，強調永續發展不再只是一種發展策略，一個發展目標，它更需要融入到日常的思考，成為社區建設的具體考量，落實為每個人日常的一種生活方式。

綜上，本節內容敘述了彩園作為教育平台如何通過組織不同層級的活動把一般公眾、高校學生和學者以食物和農耕為契機捲入關於當代危機與永續生計的思考和回應。彩園會積極邀請參加過課程的學生來旁聽論壇或者擔任志願者，因此藉助深淺程度不一的活動逐步領導學生深化認知，了解農業背後關聯著無數議題，包括生態災難、環境污染、公民權力、社會發展等等。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第三節 從彩園面對的困難反思當代教育系統的問題

從 Foucault 的權力觀點出發，教育、教學是一門“治理”的藝術，墨美姬（2010）指出作為有關可能性的藝術的教學政治，比過去有更多機會在課堂上跟階級的管治政治對壘，因為其中牽涉到“自我與自我之間的關係、私密的人際關係（涉及某種形式的控制或指導）、社會建制和社群內的關係”，與此同時，它在“關乎政治主權的關係裡被實踐和管理”。教師和學生身處治理工程的廣闊競技場裡，在這裡自我的塑造、階級的形成和以安放主體身份來取得政治上的主權等過程同時但不均等地發生。

彩園的誕生既是情理之中也是意料之外。B、D 和 C 都強調 A 有在校園展開農耕實踐的念頭很多年了，因為長期的農村研究讓她看到“農”的真正價值，相信“耕地是很重要的，耕讀出未來”，所以一直向學校申請用地，但是沒有被批。後來 2014 年秋天開學，新上任不到一年的鄭校長突然就批了最好的廣場和其它幾塊兒地，夢想多年的“培土培力，樹木樹人”的彩園計劃得以開展，但在執行的過程中也遇到很多困難，主要的挑戰來自學生和制度兩方面。

壹、學生的局限

李偉儀（2006）指出香港學校的正規教育經常一味向學生灌輸迷信權威、從屬、馴服的價值觀，使學生對事物失去批判、懷疑和發問的能力……教授時總不忘附加傳統道德的灌輸，而忽視培養學生持有一種能開放地討論固有價值觀的態度和批判思考的能力。這樣的教育系統裡生產出來的學生，帶給彩園的挑戰包括學生本身知識結構上的局限和身體上的不適應。

一、認知的不足

D 希望在課程的內容和安排上做一些改進，加入新穎有趣的內容，能夠更吸引學生，讓他們獲得更多。她指出最開始一批有很多學生單純為了了獲取學分選課，他們不知道這門課要上什麼，以為幹幹活就能拿學分也不錯，比起寫論文可能容易一些。

DOI:10.6814/NCCU202100929

到後來很多學生本身是想知道農業是什麼想學習種菜，他們有意願來多了解“農”，但是在教育現場依然更多的還是老師教主导，因為“農”對學生來說本身比較陌生，知識上空白，即便讓他們提問也沒什麼問題，最多的質疑就是“這可能嗎”——這種改變、這種生活可能嗎。香港學生的生命經歷和社會現狀讓他們知道現代化有問題，知道要反思現在的資本主義制度，但是他們的反思往往是把責任全部推給政府——政府是照顧和管理他們的機構、政府必須要幫我解決問題。學生們把自己從整個制度系統的主體性位置上剝除出來，放在結構的被動位置上，要求政府先去改變，否定了自己作為個體的能動性。對於長期被特定教育模式灌注出來的學生而言，整個社會給他們的空間有限，他們能想像到的改變就是要求政府改變，脫離不開這種思想的侷限，想像另一種生活的可能、開啟社會運動的另一種形式非常困難，更遑論展開實踐行動。

C 說明彩園的課程會盡可能的——不是吹噓農業怎麼樣——而是把它的客觀實際情況擺出來，安全的問題是什麼問題，所謂辛苦的問題是什麼問題，食物體系是怎麼會事兒，從研究和教育的角度把自己知道的都列出來，“當然不可能沒有期待，也不可能沒有引導性，肯定有一些立場，但是這些不強加”。他也指出今年（2018 秋季學期）這些學生很乖，“讓幹嘛就幹嘛，幹活也很認真，但是不提問，有點機械”。他認為這跟社會氛圍有關係，占中時期從 2014 年到 2016 年的上半期，學生不是這個狀態，當時的學生有各種問題，對香港社會有很多不滿，怀着憤怒的情緒，會跟老師對峙，不同意老師的觀點，“有一次他們說你教我們這些沒有用，我們根本解決不了我們的食品安全問題”。

課程本身是分析問題，不是直接解決問題，但是學生們會急切的要求一個答案。他們既非常無助，又沒耐心聽別人的分析，就想要一個結果，這種心態正是香港社會中普遍存在的一種既功利又著急的心態。學生們陷入焦慮悲觀：占中無用，占中結束了也沒什麼改變。他們最想改變的都沒有實現——因為那些原本就是不可能一下子通過占中改變的。C 回憶占中的時候，基本上農耕課一半沒人來，找各種理由，哪怕在宿舍睡覺，晚上可能去中環吃火鍋，白天回來睡一天。

那段時間感受到學生們的壓力，彩園的老師們也很緊張，農耕課也討論分析有無

DOI:10.6814/NCCU202100929

其它方法去呼應、去共同面對當時的困境。當時學生在占中中間也弄了一塊兒菜園種菜，要構建一種可以自給自足的象徵性，表達不同意現在的社會狀況，不接受現在的生活方式，嘗試創造另外一套。彩園為他們提供了技術支持，占中結束後，彩園接收/搶救過來一批菜苗。

彩園這個項目選擇在學生開始罷課那一天啟動彩園，有很清楚的一個意圖。C 回憶當時“學生活動在占中之前已經半年了，不是一天兩天，先是投書，接著是罷課，最後是占中，是個逐漸發酵的過程”，“我們很清楚知道他們哪天罷課，我們也趕海報宣布在 9 月 24 號那天彩園啟動”。“儘管沒有對外說明，但我們的意思是：第一作為一種抗議，我們是互相連結的，我們都有對現實的批判和不滿，都用自己的行動表達抗議，所以我們選擇同時行動呼應；第二我們不同意那種一般的香港運動界主流的作法，我們覺得更深層次的要去探討其它的可能性，而不是簡單的（上街）抗議，我們的可能性就是從農業出來”。“所以提出‘耕讀出未來’，你們認為未來是通過抗爭通過占中奪取的，我們認為要通過種地和思考，改變生活方式。我們是比較溫和的，別人看不出來，我們也從來沒強調過，沒跟誰說過，我們內部是這樣想的也是這樣做的。”

然而 D 記得，“開始的時候學生很難接受我們講的一些現實性的東西，對這些抱著懷疑不相信的態度，比如過簡單生活、自給自足的生活在他們看來是不可能的，有的同學質問我們‘你吃有機的蔬菜我們沒錢買呀’，‘你這個只是自己的說法，根本不適用於我們’”，覺得“城市的人不可能回到農村”。課程就是從跟學生這樣的討論中過來的。D 看到這樣的學生覺得既可憐又可悲，“他們所學到的看到的東西都很侷限，所想的也就侷限在這個裡面，當別人要打開這個殼，讓他去看到更多的可能性的時候，他會有點害怕，對於未知他很難接受”。

但是在這門課結束之後的下一個學期，D 發現曾經質疑的學生有些又來上課了，他說“老師我覺得很好，想多學一些”。課程每學期安排的（耕種）內容會有差別，所以後面經常有學生報兩個學期、三個學期重複選課來學習。這令 D 有一些欣慰，覺得“課程起碼打開了學生的一個想像的空間，有一些學生開始嘗試了。課程切實在改

DOI:10.6814/NCCU202100929

變和推動學生開始接觸“農”，鼓勵他們從事相關方面的工作。畢業之後有些同學真的希望做跟農業、跟食物加工相關的工作，一些去香港報紙工作的學生會特意報導本地農耕方面，有些人進入一些機構專門做農業的項目。甚至有同學繼續唸了文化研究碩士，讀完之後專門租了塊兒地去實踐。D 說，“哪怕是有一兩個人，他聽懂你在說什麼了，願意踏出這一步，我覺得就很不錯了。你也不知道課堂上埋下的種子什麼時候就發芽了”。

二、軟弱的身體

幾乎所有學生的結課分享都提到參與到耕種實踐讓他們十分興奮，“雖然很辛苦，但是會記住”。學生們說不像大多數課程都是理論、坐在教室裡只要聽老師講，在這裡可以“落手落腳”的“動手”，“出很多汗”，“親手做收到的知識更多更深刻”。但是學生也發現農耕沒有想象中容易，例如除樹頭、除雜草都不簡單。

C 告訴學生比起真正的農夫的耕作工作，彩園的勞動量是非常小的。然而即便這樣，對生長在都市的學生來說還是非常挑戰，結課匯報時每一組都提到了“感覺很辛苦”、“好累”。特別是前往香港鄉郊“樂園”農場參與真正田地裡的全天工作時，很多學生在半天勞作過後就體力不支，坐到一邊聊天休息，午休過後，在催促下才繼續投入到耕作的各項勞動中。

學生也會抱怨、甚至投訴室外上課辛苦，太曬太熱，不少人提議把農耕實踐講解的部分移到教室裡進行，講完後再出去勞動。嘗試兩次後 D 發現效果並不好：學生難保持注意力，教室裏有空調，溫度事宜，學生身體在舒適的環境裡更容易睡覺，注意力未必在課堂內容上。所以最後實踐的部分還是堅持全部在室外授課，D 說“天氣熱一點，才能讓他們知道（真實的環境），在外面感受一下香港的天氣是什麼樣的，農夫就是在這樣的環境裡面耕作”。

教學現場從教室轉移到農田、從只讀書轉變到身體力行時，由於平時課堂教育模式中只注重大腦思維的訓練，身體長期處於“缺席”的狀態，在教育的過程中缺少訓練，所以學生的身體從長期缺席到突然出現，表現出力不從心或無所適從。軟弱的身

DOI:10.6814/NCCU202100929

體導致的一個危險是可能讓學生再次陷入科學迷信、科學農業的陷阱。農業已經走上很科學化的一條路了，比如化學農藥轉基因技術，如果繼續這條路則進入另外一種困境——靠技術實現短期的增產，引發長期的生態危機。

許寶強（2018）指出近代教育中歐美高揚理性，貶抑感性，建基了一種理性和情感、身體與精神的分割和對立，這種等級劃分也主宰了主流的認知框架，與此緊密聯繫的，是知識的生產和傳播方式。他進一步說明：由於貶抑情感和身體，高揚理性與精神，因此現代的教育及研究機構，基本上集中於以視覺和聽覺為媒介的教學方式，忽略觸覺、嗅覺、味覺和感覺的溝通與學習，循著知識論的角度看，現代的學校側重的是以文字和說話為媒介、強調歸納和演繹、證偽和證實、分析性、不近人情和理論上平等的學識；相反，重視經驗、實踐、規矩、想象、整全、特定、有人情味但等級分明、身體精神統一，透過示範、試錯、直覺、解釋、修正學習的技藝則被冷待。

許寶強（2015）指出大學教育多要求學生閱讀書本文章，學習推論和批判，並不要求師生“落手落腳”，透過身體的實踐來學習，忽略了被稱之為技藝的另一種“知識”，一種強調身體與思考的統一，透過學徒制，以修正錯誤、建立經驗、信賴直覺來學習的知識，也就是農民、主婦、工匠或技師日常做事的方法。十九世紀以後，受歐美大學影響的香港大學，基本上也只接受學識，排拒技藝，強化了對知識的偏見。

人的身體並非純粹自然的身體，是社會化過程的表達。孔繁強（2006）認為人的“身型和他的勞動狀況有些關係”，人的“身體會反應人們的勞動經驗”。同理，學生的身體也反應了他們的學習經驗。注重學識的教育在排拒技藝的同時也排擠了身體學習和訓練的機會。楊秀卓（2006）發現在學校愈久愈發覺得學校和監獄很像，學校內有很多僵化的東西，課室內很多框框。在課室裡，身體沒有機會積極的投入和參與學習過程，它只是被安排到一個位置，維持大腦的思考，這似乎就是它全部的作用和意義，沒有得到開發的身體慢慢變得僵化。

阮志雄（2006）指出很多老師往往都內化了課堂絕對的秩序，他們在心裡建立了對“亂”的無名恐懼，習慣以權威的身份控制課堂。與之配合的課堂空間設計就是一

DOI:10.6814/NCCU202100929

個中心化的教室，規定好一種學習模式，老師被賦予這個空間權威位置——講台，學生被組織進學習活動，被權力中心規訓。幸運的話學生本身就對課程有興趣，會多思考多回答多提問，但是從進入空間坐下，他的身體就開始缺席——身體只是安靜的坐著並試圖尋找一個舒適的姿勢來維持大腦的運作，跟空間基本缺乏互動——而空間本身也是死的。在大多數時候，直到老師開始上課前，所謂的學習過程幾乎無法展開，因為“拒絕發生”背後是對學生自主學習的剝奪。

這套被當做理所當然的教學模式，在去中心化的場域完全暴露出教育的困境，被期待的“積極主動的人”被教育自身消滅了，學生的學習就是被教導和聽從。在去中心化的場域——比如彩園，學生必須找到自己，要明白我為什麼來這裡，要理解自己和場所的關係， 學生的學習歷程不必等候老師才能開始。如果你有一些想法，你是為了了解植物而來，你可以圍繞彩園四處走動、觀察這裡種植的植物，如果你對農耕感興趣，可能會更進一步觀察土壤昆蟲以及植物——因此你知道如何安置你的身體，如何行動，如何和空間包括空間裡的元素互動。老師在這樣的場域裡是幫助學生的角色，而不是主宰學習的權威。但如果只是為了學分，那麼你就是被動的只能依循老師的指令——你在彩園會困惑如何安置自己才是正確的，因為這裡沒有教室裡那個“對號入座”的位置。

貳、制度的困難

I 指出學校不太理解彩園的重要性，儘管大學裡強調全人教育，但是理解的很狹隘，在香港的環境裡通常還是把教育當做工具性的，對於新事物學校不干預太多已經是好的。A 在與其他國家老師的交流共同指出當代的高等教育面臨著一個全球性的危機：大學教育就像是製造一些會操作資料、資訊工人的工廠，最後給整個商業社會所吸納。A 指出在香港，“從小學開始，知識和我們的經驗、思考，各方面都完全脫節，而且每一科都是這樣。這個並不是香港獨有，中國大陸、台灣都有類似的情況。”

治理者為了維護統治利益，往往塑造出“生活在他處”的假象把人從真實的生活當中抽離出去，異化他們，來掩蓋或轉移日常生活中的問題與矛盾。其中方法之一就

DOI:10.6814/NCCU202100929

是通過教育的手段，讓學習遠離生活。當前的教育與生活常常嚴重脫節，比如與生活最相關的飲食與農業——即是每天的日常，也是中國文化重要的元素，在教育中卻缺乏與之相關的（生活化）教育。通過對時間和空間的規範化是治理的手段之一，在規範化的時空裡在填充相應的“知識內容”，讓學生們忙於學習有用的知識——可以找到工作的知識，無暇反思他們處境困難的根源。

程介明（2006）指出教育是一個很頑固的建制，“你不知不覺中，其實會自己規訓自己”。張志珍（2006）在對校規的研究中發現，校規多是從保障學校的角度出發，方便執行、減少爭辯，往往十分過分強調一致和齊一，沒有或缺乏彈性，既漠視學生學習的個別性和獨特性，也漠視老師教學的個別性和獨特性。校規大部分都傾向控制，要求學生守規矩，“要學生不要這樣不要那樣，要求學生遵守”，“很少解說，亦沒有討論”。他認為太多控制會令學生缺乏自主性，只傾向服從絕對的權威，老師就是權威，校長就是權威，政府就是權威，而不去理會其所作所為是否正確，因為他們不懂得去批判和思考。

張志珍（2006）指出校規某種程度上是將學校、甚至社會對學生的期望反映出來，多數學校單期望控制學生、維持秩序和基本的運作，藉著灌輸社會價值或者宗教價值塑造學生成為良好公（臣）民去適應社會，比較少見到真正導向塑造學生有獨立自主、批判思考甚至是辨是非的能力，做一個良好公民去促進社會、建構社會的學校。這正是許寶強（2015）批評香港教育界面對的危險，是逐漸走上以政務官為代表的港式“務實”之路，就是指根據程序辦事交差（do things right），而非有效地做正確的事（do right things）。

帶著發掘“其它可能性（alternatives）”的目的在大學的體制內推動食農教育和校園農耕實踐，“彩園計劃”在這場權力關係的拉鋸中面對的最大的挑戰也是來自於高等教育內部制度上的諸多限制，包括（學校/教育/其他）系統官僚對彩園的影響，包括空間上的規範要求、時間上的限制等等。

一、時間安排

DOI:10.6814/NCCU202100929

在全校課程的統籌排課後，農耕實踐的上課時間一般會被安排在兩個時間段 9:30-12:30 或者 10:30-13:30。如果是室內課，這兩個授課時段都沒太大問題，然而對於農耕勞動來說，這兩個時間段都太晚了，甚至跨了午飯時間，是非常不適合勞作的時段。傳統的東方農夫遵照所謂“日出而作、日落而息”，是呼應時節和環境，選擇一天中最適宜的時段去耕種，照顧田地的時候也會盡量照顧好自己。對農夫來說合理的的耕作時間安排是早上 5、6 點開始，一直到 9 點左右，在氣溫變高前結束上午的勞動，中午休息，直到下午高溫漸漸散去後再次出門，耕作到天黑前結束，讓身體在涼爽舒適的環境中投入勞動。

香港地處亞熱帶，受海洋季風影響，高溫潮濕，夏天炙熱，溫度常常在 27-33 攝氏度。上午雖然比下午的溫度略低，但是 10am 之後溫度上升很快，太陽輻射在中午 12 點最強。加上嶺南大學跟香港的其它大學類似，校園核心區域以水泥建築為主，彩園所在的永安廣場主要是裸露的水泥地面，雖然彩園耕種木箱集中的位置種了幾棵玉蘭樹，能提供一些樹蔭，但是一來這些樹蟲害嚴重，二來校園熱島效應明顯，所以上午到中午的室外溫度通常並不怡人。這對完全沒有農耕經驗、習慣了在室內上課的學生來講，對他們的體力是很大的挑戰，必然會影響上課效果。D 觀察到一般課程的後半段接近中午的時候天氣熱了，同學們的積極性會下降，有些人就不太想幹了。然而學生和老師沒有其他選擇，這已經是學校課表能夠給出的“優惠”時段，下午的溫度會更高。

學校的課程安排通常缺乏彈性，每天第一節課到最後一節課都是固定的時間，課間和課時長短都是固定的，每個學期都如此，全年四季都一樣，這已經成為現代學校教育時間規範的標準。而農耕勞作，在現實中農夫通常每天可以自主安排時間（非像工人一樣的僱農），如果沒有特別突發事件，聰明的農夫總是根據時節和環境確定勞動時間，並跟著季節的變化而做出調整，一年的工作時間是彈性的應時而變的。而在有天氣突發情況時，他們也可以隨機應變。

然而學校上課沒有這樣的彈性，沒有地震颱風之類意外的情況下，學校安排好的課程必須在固定時間固定地點發生，否則就是教學事故。所以學生和老師都只能遵照

DOI:10.6814/NCCU202100929

這樣的安排上課，忍受身體上的不舒服，農耕的樂趣大打折扣。假使安排學生們早起去耕作，必然和整個學校的時間制度產生衝突，學生們不可能接受。因為學生還要參加其他課程，並且身體長期以來已經適應了“水泥森林”裡的生活，他們的都市生活節奏是熬夜和晚起。

二、空間規範（審美）

Lipiets（1980）指出社會總是以一個過去確立的、既定的具體空間為基礎再造自身的空間。彩園即是在嶺南大學原本的空間內進行空間再造的項目。彩園一部分滲入大學的邊角位置，一部分入主校園的核心位置，改造著校園的空間生態。彩園在原本空曠的水泥廣場上移入木箱種植蔬菜瓜果，在原本廢置的空間引入綠色生機，奪取了一定的空間權力，但是又被傳統的大學空間規範束縛，常常受到關於美感的擔憂或質疑。

對彩園來說最重要的是獲得可以耕種的校內空間，這就需要學校的審核批准，這也是最難的地方。A 一直向學校申請開展農耕實踐的用地，但是學校都沒有批。B 說“2014 年夏天，我們看中了學校裏幾塊兒合適的地——在學校外面、後面和天台，都沒有批准，也沒有解釋”。A 說最初她嘗試申請過校門外一塊兒空地，當時沒有人在用，可是學校擔心形象的問題，覺得種地不好看，所以拒絕了。“彩園計劃”終於通過審批後，D 回憶最開始分配到永安廣場（菜園），還有樹蔭下一點（草園），“後面我們想要其它的地方，比如游泳池旁邊的一塊兒空地，我們一直想要，學校沒答應，我們又申請了魚池那邊，也沒有批，後面批地越來越難了”。她解釋說這和人（管理者）有很大的關係，“之前總務處是一個比較支持彩園計劃的負責人，後來換了，什麼都要乾淨利索整齊為原則”，“他覺得彩園種的菜高低不平，有的好有的不好，不好看，再有就是招好多蜜蜂蝴蝶等昆蟲過來”。昆蟲多原本是生物多樣性的指標，特別是蜜蜂蝴蝶等幫助授粉的昆蟲，由於都市環境變差數量正在銳減。彩園的多樣性反而讓缺少生態常識的人將之視為衛生和安全隱患。

本來 A 還有很多想法，比如在學校養羊、養豬，增加一些城市生活接觸不到的動

DOI:10.6814/NCCU202100929

物的演示空間，改變同學們對它們的一些刻板印象，緩解人和自然疏離的問題。她指出多多少少每個人都會有人類中心主義的問題，自我膨脹，不可一世，從功利角度按需要的不需要的對待其他非人類。所以她希望營造一個更友善的空間，用各種辦法來讓人們可以更打開一點，特別是給予現在的年輕人機會去接觸自然，“比如有一隻羊，每天跑過去喂喂它，摸摸它，那種感覺就會不同”。她每次見到校長都問“我們能養羊嗎？”，校長一聽到就嚇壞了“不行不行”。

因為嶺南校園是一個開放的地方，經常會有訪客，所以必須保持彩園整齊乾淨。D 指出自從有彩園之後，很多人專門來嶺南看彩園，或者很多參訪的團隊來嶺南之後，學校會帶領他們來參觀彩園。因為這是嶺南校園最與眾不同的地方，香港的大學其實都很類似，內裡是一致的現代性——哪裡都很整齊，都是一樣的東西。雖然建築樣式看上去不同，但其實都是差不多千篇一律的格局，不像彩園四季都不一樣。但是現代大廈的乾淨整潔劃一卻奠定了空間形式美的標準，所以花園裡的花四季都爭相鬥艷，枯萎的植物被不斷替換以維持看上去的整齊美麗。植物自然的成長過程被選擇性的拿來展演，其它的時候則不被允許進入空間。當彩園呈現“枯榮”的全部過程時，則被質疑“不好看”、“不夠美”。

由於空間有限，每種植物只能作示範式種植，說明哪些植物適合香港的氣候、生命週期如何、需要什麼水土條件等。A 也覺得很可惜，“水稻、高粱只能種在年桔缸中，無法在農田裏盡情向上生長，實在是委屈了它們”。

2018 年暑假，位於永安廣場的菜園在學校總務處的消防規範要求下，把原先擺放在兩側教學樓與樹中間的種植箱全部集中到樹下，以空出消防道。B 和 D 說在最初規劃的時候，她們就考量過消防要求，也根據標準進行丈量，在兩側留出了足夠的空間。可是還是被勒令調整。儘管只是移動了幾米，卻是從有相對充足日照的地方完全移到了缺少陽光的樹蔭下。B 指出陽光不足對種菜來說是很大的困難。另外這幾棵樹雖然看上去還是一片青翠，可是蟲害非常嚴重，平時偶爾路過看不出來，一旦在下面種菜，就會發現樹上的害蟲不斷飄落，威脅到下方蔬菜的健康成長。彩園自製了殺蟲的辣椒大蒜水，但是樹太高他們處理不了，只能幫蔬菜緩解一點問題。他們多次向負責校園

DOI:10.6814/NCCU202100929

綠化的總務處反映問題，但是直到 2019 年夏天我再次前往嶺南，依然沒有有效解決。

面對空間環境的掣肘，B 說他們會把劣勢也轉化為一種教育學習的機會，在教學的過程中利用現有環境，讓學生對比陽光充足和不足的地方的差異，“種不好我就告訴學生陽光不夠還有蟲害，這些環境問題對農夫來講很困難，這也是另外一種教育”。她坦言彩園的目的不是收成，所以不管植物成長如何，都可以作為教育的一部分，從教育的角度講是沒關係的，但如果是種來養活自己那就不同了，壓力會很大。B 指出他們會盡量自己想辦法應對環境的不足，比如利用木工課做些需要的工具，和學校其它部門打交道原則就是“不著急，也不對抗，像打太極”。

三、維護的成本

彩園面對的另一個困難是維護，具體就是缺少費用和人。“彩園計劃”目前尚無固定資金支持，第一年是申請到學校的教育基金，之後是加入服務研習，得到賽馬會慈善信託基金的捐助。然而一旦這些項目結束，彩園就失去了資金來源。

另一方面是人手不夠，這門課的準備時間長，彩園平時也有很多需要打理的工作。“彩園計劃”團隊目前有四位老師，日常主要由 B、D 和 C 管理，加上課程學生的參與和志願者的幫助，人手非常不夠。D 解釋日間的維護隨著地增加而增多，他們的其他事情比如活動也多了，但人員沒有變多，加之每人還有其他教研工作，所以變得很缺人手。舉例來說有些菜需要及時採收、間苗，但他們都不夠時間做：一箱菜像胡蘿蔔，給它間苗拔草，要一上午時間才能整理好一個箱子。對他們來說一個人一上午在彩園是顧不過來的。

上課中也常會有意外發生，C 記得有一次課安排學生翻土，結果學生把箱底已經鋪好的一層原本用來防滲水的樹葉也全部翻上來，之後沒多久下課了，可是那些種植箱完全不能用，必須全部返工，只好老師來做，花掉整個下午才重新整理好。一般給彩園所有區域的植物澆水，通常一個小組 5 位同學差不多要兩三個小時才能完成。學期中尚能有二三十位選課的同學幫忙，但是放假了就沒人了，能長期每週定時來照顧彩園的志願者只有一兩位。

DOI:10.6814/NCCU202100929

彩園維護需要的不光是人力，還要懂農業、會種地，彩園才會保持比較漂亮。這樣人力成本就很高了。儘管彩園的目的不是要把菜種的很漂亮給別人看，更多的是服務教育。但是對於外來參觀者，他們可能一年只會來一次，如果來的時候看到不夠漂亮或者恰逢採收後就會感嘆“這種的是什麼呀”，彩園就被標籤了。這也是一個兩難的困境。

D 有些遺憾生活裏彩園這麼好的一個環境現在卻沒有很多時間照顧彩園。她希望每天能抽出 1-2 個小時在彩園，她認為做農業推廣相關的工作，不光是筆頭上的，更重要的是保持一個親身做的狀態，“我才能對學生或者其他的人講我在做的事情，不只是嘴上說一說”，“我不自己親身的做一些農活，全部時間都在辦公室裏做一些文書工作，那我還要教學生接觸農業，甚至從事農業的工作，哪怕是半農半 X 的狀態，我覺得名不符實”。

B 有一次看到來參觀的老人家把九層塔拔光了，令她也有些無奈。其實她是願意分享種子的，如果有多的幼苗或者地裡充足的植物他們也願意贈送給有興趣的參觀者，但是不太多的植物但她希望能留給學生。B 說這種情況也挺多，他們不夠人手時時看著，也覺得不能為了幾個人就把彩園鎖起來。儘管會遭到一些破壞，他們還是願意堅持開放彩園，讓更多的人看看，因為彩園還兼有公共教育的目的，無論如何要保持一個開放分享的態度。

四、效果評估的壓力

Richard Sennett（2006）指出香港社會今天面對的是一系列的新資本主義文化所衍生的現象：鼓勵追求短期可見的“業績”、大量製造即時和割裂的瑣碎工作、歌頌淺薄的潛能和適應力、不重視質量、缺乏耐性成為制度運作的常態，導致工藝（技藝）的衰落等等。許寶強（2015）認為這也是香港教育的核心問題，這種新資本主義文化在香港教育界的具體表現，是教育局、考評局以至學校都不太重視與教育目標和過程相關的研究，也不鼓勵學生（甚至教師）從錯誤中慢慢學習，而更強調“正確”答案、考試成績、準時交功課和完成任務；建基於學生和教師日常生活和工作經驗的

DOI:10.6814/NCCU202100929

在地知識、連貫和系統的基本理論、視野和技能，也被閉門造車、由上而下的課程所強調的淺薄的技巧、零散的資訊和虛浮的價值所取代。

香港社會以務實和高效率著稱，但對教育來講卻是太過單一的評鑑標準。課程一定會被問到學習成效（learning outcome）是什麼，可以讓學生有什麼成長，沒有立即可見的有用的效果就會被質疑。B 反問現在也沒有人願意做農夫了，學習種田的效果是什麼呢？“知道植物生長的過程，知道泥土裏有很多生物，知道人不是獨大的，學生自己體驗，提高自己的自信，在有機會的時候知道怎麼種”。彩園課程的效果包括這些，又不只是這些。B 說“你不知道種田的具體效果是什麼，彩園的課程挖掘出學生沒有意識到的能力，這裡就是有一些體驗後，埋一粒種子”。這也是文化研究教育強調的去感受他人的經驗，從而讓自己去開闊自己的可能性（羅永生，2006）。

C 認為彩園提供的農耕實踐最重要的是“有和無的關係，嶺南大學以前沒有種地現在有種地的。學生以前沒有機會接觸，現在讓你有機會接觸接觸，這是最有用的”。至於有什麼效果，每個學生個有個的不同：“有人接觸了再也不想碰農業了，覺得農業太辛苦，有人感到很悲觀，有人就從中學了一點東西，有人聽進去一點，有人就是混課時”。彩園打開一個機會的平台，C 說“學生們從前對農業無感，現在有感，至於有的感是好還是壞，都不是你能決定的”，“學生的作業有一些寫的非常好，但他們怎麼理解、自己怎麼想你是沒有辦法決定的，他最終有什麼收穫也不是你能安排的”，“學到多少看他們的興趣和付出”。每個學生都不一樣，不同的人好像不同的植物，他發芽的時間、成長的時間、需要的陽光和水都不一樣，不能強求所有人都按一樣的節奏學習。

O 雖然在在農村長大，下過田種過菜，但是對農業也抱持著現實的態度，沒有過多的浪漫情怀。他認為農業肯定不是香港的相對優勢，香港的優勢是經商、製造（韓戰後到大陸開放前），服務業。香港人多地少，無法依靠本地生產養活，隨著這些優勢產業的發展，誰還願意當農民？“工餘放鬆幹點農活（像種花養魚），放鬆放鬆是好事，但大部分人都不要當它是正業”。

DOI:10.6814/NCCU202100929

的確現在香港農業被極端邊緣化，是被排斥和擠壓的產業，在這樣的情況下讓學生接觸農業，並不是期待他們都去做農夫。C 打比方就像上科學課，不是要讓每一個上課的人都變成科學家。彩園的課程更多的是幫助學生理解香港現在的農業，了解香港為什麼會變成現在這樣的處境，把原先知識結構上隱身的農業問題、農民生計、鄉郊衰退呈現出來，開啟一種思考。作為老師，他們也承認面對結構性的問題個人在行動上是很無力的，“這些東西不是說學生聽了或者參與了，馬上會發生什麼改變，這種改變是微小的”，“但是種下一顆種子，比如未某一天，農業這件事情突然流行起來了，或者不得不這麼幹了，有這麼一個儲備”。教育是面向希望的教育，是為未來做準備，是做正確的事情（do right things），不是據程序辦事交差（do things right），有些時候甚至要逆流而上明不知可為而為。

彩園食農教育不同於傳統的農業教育，也不同於近些年開設的作為經濟發展轉機的休閒農業和高科技農業專業，它出現的脈絡是對於現代化的反思。彩園在高校競逐優勢的裂縫中遇到發展機會，並在時事衝擊下得以催化誕生，帶給大學生不同於香港主流高等教育的另類體驗，從參與耕作開始帶領學生更深入的了解他們身處的社會和面臨的問題，啟發個體對永續生計行動的思考。彩園在校園裡打造一個具體的農耕實踐空間，發揮了異質空間的去異化作用。同時彩園團隊期望農耕實踐未來可以藉由空間——不管交給誰管理都能帶著學生共同勞動更長久的持續下去。彩園發展中遇到的困難也折射出香港高等教育制度存在的問題，亟待教育界討論改善。

DOI:10.6814/NCCU202100929

第四章 從彩園社群的生成

看農本生活的存在美學蘊義

教育中很多是潛伏和隱性的效果，一個學期的課程能立即清楚呈現的效果非常有限，所以本研究希望超越課堂，進一步了解彩園背後的社群網絡。本章從彩園的課程和活動中延伸出來看農耕，以及觀察這個社群網絡裏“農”對每個人的影響，包括生活狀態的轉換、對現代都市生活的啟發。本章主要分為前後兩個部分，第一部分描述嶺南彩園食農教育社群網絡（橫向）和社群成長發展的歷程（縱向），呈現“農”的元素如何貫穿其中；第二部分以 Foucault 的存在美學理論為起點，以東方經驗對話西方理論，藉助田野調查的資料豐富“農”和“農本生活”在存在美學方面的意義詮釋。並探討“農”在個體主體化過程中發揮了什麼作用（what）、如何發揮作用的（how），從群體和個體層面勾勒“農”的價值，說明“農本生活”如何作為走出現代化模式生活的另類出路。

第一節 嶺南食農教育社群的生成

本節先描述目前嶺南彩園食農教育社群的樣態——彩園的核心組織者、協助者和外圍成員，解釋行動參與者的身份以及每個人在社群中的角色和互動機制，再梳理社群的產生、發展和維繫，說明“農”的元素如何在其中發揮作用。本節遇到的一個挑戰是以文字的線性表達呈現平面網絡和立體（歷史）網狀結構，回應的策略是從個體生命歷程展開描述，而後不斷返回相遇的節點。

壹、社群網絡當前的型態

2018 年 11 月 15 日星期四晚上，在 C 和 D 的家裡舉辦了一次社群的例行聚會，我也收到 A 的邀請參加。來聚會的人很多，大部分是老朋友，只有我跟正準備跟隨 A 讀的大熊是新鮮人。這樣的聚會每個月都會舉辦，如果大家工作學習太忙就會推後。這一次聚會的主題是慶祝社群內兩位新晉的博士順利畢業以及為十月和十一月出生的壽

DOI:10.6814/NCCU202100929

星們慶生。

C 和 D 住在離嶺南不遠的的天水圍，出了捷運站，拐過一簇摩天高樓、繞過一個停車場，約莫走十多分鐘，就看到一個鐵門打開著的院落。院子很寬敞，左手邊一張磚頭壘起來的大圓石桌，放著準備中還未端上桌的食物，石桌再往前是個水泥砌的池塘，比圓桌再大一圈，直徑約有兩三米，裡面種著荷花。再往前是三間敞亮的平房，連著一塊兒方形的菜園。院子的左手邊是一條大約 6 米長的長桌，鋪好了桌布，整齊擺放著碗筷。傍晚 6 點鐘天色開始變暗，陸陸續續有人抵達，帶著紅酒、巧克力、有機餅乾和新收集到的種子與培育的植物，東西被堆在石桌上，到了的人們三三兩兩坐在池塘邊聊著天，3 條狗和小孩子們在院子裡跑來跑去。

7 點多天色完全暗下來，院子裡燈光熠熠，廚房裡煮好的菜被端上桌，晚餐開始。總共來了約有 20 多人來，除了 A、B、C、D 以及 C 和 D 的一雙兒女，還有 A 的哥哥健青老師、G 與 K 夫婦帶著寶寶和阿姆、M、薛翠老師、許兆麟老師、擅長攝影的 Patrick 夫婦、剛在英國完成了博士學業的統一和準備跟隨 A 讀博的候選人。I 等幾位因為有事無法現身。大家親切的邊吃邊聊，閒話家常的同時，也互通有無交換種子和幼苗，分享最近在忙碌的事情、準備的活動，看看有無可以相互幫手的地方，場面溫馨熱鬧仿若家人間的聚會。

這是彩園社群的一角。圍繞彩園計劃的平台，目前形成了一個都市和鄉村交織的有機社群網絡——樂於分享的農夫與半農夫網路，網絡中的人們互惠互助、共同探索另一種生活方式，成員們因生活需要、工作需要和活動組織交織在一起。

以下選取嶺南食農教育為坐標軸，核心位置為校內常規食農課程，依次向外推移為校園食農活動、國際生計討論，基於該坐標軸分類觀察涉入人群形成的互動網絡，可以分為兩層。首先是以彩園為中心，處於社群網絡中心的是食農教育課程組的成員，包括計劃和課程的發起人劉 A，彩園的聯絡人 B，課程的主講人 C，以及協助管理彩園和共同授課的 D；接著是第二層的支持校內外活動展開的人群，他們在校外運營農場，或以有機耕種為主，或以保育為主，每學期不定時受邀來嶺南舉辦分享活動，如音樂

DOI:10.6814/NCCU202100929

會、電影展、微型農墟等，同時也作為彩園課程一日真正香港鄉村耕種體驗的合作夥伴，是學生前往實踐對話的對象和實踐的場域。社群網絡第二層包括正在經營耕種與教育結合的生活館的 G 和 K，負責維護管理樂園農場的 N，南涌活耕建養地協會的陳 M，關注香港教育且持續實踐耕種的許 I。

A 是彩園計劃的召集人，文化研究系教授，1987 年開始服務嶺南大學，早期任教翻譯系，後參與了文研系的創建。除了嶺南的教學研究工作，目前積極推動“全球大學”串聯全球的另類組織，加強永續導向的理論研究和經驗交流。在每年舉辦的“南南論壇”上，社群成員都會來參與（與會&幫忙），特別是 M 和 I，都會在各自專長的領域主持相關環節的對話。A 指出在這個社群裡，或許每個人還不夠獨當一面的做事情，比如技術上 C 的能力最棒但他的性格會比較害羞，但是大家各有長處，互相補充。這是一個自然生長出來的社群，並且還在不斷吸引匯聚人過來，人與人之間是一種有機的關係，重視情感支持，大家既自由又黏連，這不是某一人刻意發起的自上而下的網絡——圍繞某個中心先擬出一個架構，按照目標需要（機械的）招攬相關人員組建的社群。這是在很長時間的合作中沉澱而來、建立了很深的信任、並且長成了自發支持的默契體系。這個鬆散又緊密的社群，成員平時分散在不同的方向各自做喜歡的事情，有需要時則聚在一起相互幫助，像傳統農夫網絡的現代城鄉版本的延伸。

B 是彩園計劃的聯絡人，也是彩園課程的老師之一，主要負責處理彩園對內對外的事物，有多年政府部門工作經驗的她擅長跟不同部門打交道，能夠準確分辨對方傳達的信息並恰當應對。因為對彩園的熱情對植物的感情她被眾人稱為“彩園園長”。

C 現在是嶺南大學文研系 A 指導的博士生，研究中國大陸的農業的問題，教授彩園農耕實踐的課程，他同時在大陸推動鄉建，曾在晏陽初鄉建學院擔任生态农业主管，是北京小毛驴市民农园联合创始人，現在是非赢利性社会企业国仁城乡（北京）科技发展中心的負責人。他在社群中農耕經驗最為豐富，是大家遇到耕種問題時請教的專家。

彩園課程老師之一的 D 是 C 的太太，也曾在晏陽初鄉建學院實習，在大陸推動生

DOI:10.6814/NCCU202100929

態建築，後來隨 C 一同來港，擔任 A 的研究助理，協助研究工作，組織活動和課程。

G 是 I 指導的文研系博士生，研究香港農業問題，2018 年畢業。在嶺南求學期間他和 C 同時接受 A 和 I 的指導，常年一同閱讀探討經典。畢業後 G 全職投入農耕，目前主要在生活館（農場）從事耕作生產，他笑說“終於可以做一個 100%的農夫，以生產食物為己任”。G 與朋友共同經營的生活館是以生產為主的農場，同時兼顧舉辦一些活動，如主題電影周，與有興趣的香港人共同討論香港農業的處境和問題。生活館生產的蔬菜以社區支持農業（CSA）的方式銷售給周圍的人群，嶺南大學職員是其中一個群組，A 除了幫助他們在校內宣傳推廣，也會在他們配送菜箱來嶺南的時候給予協助——幫忙代收、保存、轉交等。生活館也是 A 送學生到校外實踐農耕的地點之一。

K 是生活館的共同創業者，也是 G 的太太，在生活館負責營銷、外聯和客服，同時結合自己的興趣特長開發以農場為基地的食農教育項目、親子活動，目前在策劃 KidsClub 的運營。A 也曾邀請 G 和 K 來學校與大學生分享他們在農耕實踐方面的知識，G 也在文研系碩士班的課堂上主持過香港農業相關專題的部分，現在也會不定期回來嶺南演講分享。

N 熱愛耕種，負責照顧樂園農場，這是 A 送學生去校外體驗香港農村耕作場域的地點之一。N 會在學生的校外體驗中組織教學活動，也認真打理樂園的收成，如檸檬豐收時送給老師和眾人分享，幫忙製作生態友善殺蟲劑和彩園共用。她目前同時也是香港的媒體工作者。

M 是 A 的同事，原是嶺南大學文研系教授，2013 年退休投入南涌鄉郊的養地保育運動，以鄉郊生態保育為核心關懷，兼顧耕種作為保育的方法和路徑。南湧鄉郊也是 A 和中文大學帶領學生進行香港鄉郊踏查的地點之一。

I 也是嶺南大學文研系教授，2017 年辭職投入到發展民間民主教育，目前在大學兼任授課，主業組織流動共學——無學位無學分無證書的（純粹）學習機構。他自己堅持耕作實踐多年，最初在家附近種菜，後來在上水買了一塊兒地種稻，現在吃的就是自己種的米。

DOI:10.6814/NCCU202100929

本節選擇嶺南彩園計劃為中心描述彩園延伸出的（食農教育）社群網絡，以彩園作為一個“人的平台”——聚散地，並非是說彩園是該網絡的中心或起點，並非有了彩園才有了這個社群。前文關於空間和社會關係的章節已有說明，關係和空間位置都是相互的和流動的，中心亦是相對於某個視角的此時此地的位置，隨著視角事件時間的改變中心亦有不同。這裡選取彩園展開描述，僅僅出於本論文是以彩園為觀察起點，也是作者熟悉的個人匯聚的節點位置，便於展開寫作。

貳、社群網絡發展的歷程

社群的形成是人的匯流的過程，也是歷史洪流裏個體生命歷程既偶然又必然的相遇。本節梳理社群的歷史發展過程，從個體的生命歷程裡浮現人們如何相遇並匯入一張網絡。生命歷程由無數細節組成，這裡為回應主題特別選擇了個體與教育、農耕相關的經驗以及一些重大人生轉變點，以具體經歷浮現出農對個人的影響。人際社群的形成在現實中是一個立體的時空網狀結構，然而受限於文字表達的線性特質，這裡會先描述 A 的生命歷程，在每個相遇的節點並不立即展開，而是採取延遲的妥協策略，在稍後其他人的生命經歷中再一一回溯。

一、A

A 是土生土長的香港人，出生於 1950 年代的香港，讀書一直在香港，中學唸教會辦的英文學校，後來考入香港大學，本碩博都在港大完成，教書也在香港，30 多年都在香港嶺南大學。在殖民統治的環境下成長起來的 A 很自然的反對英國殖民統治。她舉例來說，那時候因為是殖民統治，政府主要的高官或者重要負責人一定是英國人或者外國人，不是本地人；大學或大專裡面請的人在他們原來的地方只是中學程度，只是因為他是英國人，就請他做大專院校的英語教職，而香港本地人即便已經大學研究生畢業也不會被聘。這種情況很多，整個殖民地都是有利於殖民者的、偏向保護殖民者的利益。所以香港的殖民統治不簡單是政治上的壓迫，而是在日常生活各方面都能感受到殖民地的壓迫：因為身份不同而失去機會利益被拿走。A 指出國內可能有些人覺得香港好是由於英國人的統治，但是身在其中生活的香港本地人非常深刻的感受到

DOI:10.6814/NCCU202100929

西方政府剝削的一面，種族歧視就在生活裡面，每一天都能看到。他們生活在其中的人感受到社會內部的不公平，反而對整個西方現代化很批判。所以後來她特別喜歡魯迅艾青，讀中國的青春之歌、紅岩（跟 M 的書單很像，有許多革命小說）。

1974 年 A 考入香港大學，1977 年畢業，當時香港大學是參照英國制度本科三年（同時期中文大學則仿效美國製本科需要讀四年）。其時香港的大學入學率約為 3%，只有成績非常優秀的人才能考上。香港大學就是所謂的菁英學校、政府的寵兒，所以資源充沛，也特別有一種開放性。當時港大沒有學生名額限制，只要考進去老師覺得不錯就收了，還有獎學金；行政管理也有很大的自由度，能夠完全支持學生，一門課只有一個本科同學報也照樣開。

A 回憶最初她想選社會工作專業，但是因為討厭背書，中文成績不夠好，進不了社工系，所以就報了文學院——她享受看小說，同時又可以通過文學來了解中國的社會，因為文學裡面提供給某一種人們在自己的生活裡面可能沒有的經驗，通過閱讀主人公的遭遇更多的理解世道，培育豐富的感知。A 回憶那個年代社會工作是最熱門的專業，因為大家都覺得要貢獻社會、服務社會，所以比較優秀的同學會去讀社會工作，或者考社會學系做社會分析。她也因為家裡很窮，所以會站在窮人的角度看社會，希望改變一些東西。

A 進入文學院後，大學唸的是中文系和英文系合辦的一個翻譯項目，學生主要讀英國語文、英國文學、中國語文、中國文學，很偏文學。英國文學老師讓他們讀反叛青年的作品，中國文學讀魯迅年代的，都是反叛封建家庭，不認同集權統治。接著碩士和博士進入港大比較文學系——當時特別熱門，因為課程設置前衛，會讀 Foucault 等比較反思性的前衛的一些理論——這也是文化研究現在讀的一些理論，被稱為新左的大本營，A 和陳清喬、許兆麟、薛翠等一批文化研究的學者都是出自港大比較文學系。

大學畢業 A 翻譯了艾青的《詩論》。艾青作為一個愛國詩人，充滿對這個大地與人民的感情，影響了 A 對底層、對人民始終抱有感情，不把對政權的評價轉嫁到個體

DOI:10.6814/NCCU202100929

上。A 舉例說，“我不會因為菲律賓有 Marcos 這個統治，我就覺得菲律賓人人都是他一樣，我也不能因為台灣有戒嚴令，所以我就覺得台灣的普通人我就對他反感。所以對大陸也一樣，但是你看到今天香港有些學生，因為對北京的政權反感，一聽到普通話他就覺得反感，把所有情緒投射到整個族群、投射到個體身上，把政府或者政治系統和整個社會生態綁在一起。”

A 讀本科的時候是 1970 年代中期，當時的香港青年學生一般都很反對英國殖民地統治，要求中文成為法定語言，參加保衛釣魚台的活動。她通過文學作品的閱讀培養了對土地對人民的感情，而且文學作品裡面很強調個人的問題、個人的反思，也從中看到個人和這個社會的關係。1980 年代讀研究所的時候，A 和同學自主搞了東歐考察團，研究東歐發生了什麼事情。他們想了解東歐的歷史，希望作為中國大陸或者香港的出路的參考，因為當時中國是八十年代改革開放，可能參考蘇聯的經驗。他們不但讀了大量材料，在經濟、政治、民主運動方面進行比較研究，還組織了實地考察，回來寫了報告。

碩博期間 A 閱讀了大量的當代文學，如傷痕文學、新寫實主義文學等等反應現實、談社會問題的作品。她指出作家們談的問題跟他們的生活經驗相關，通過小說可以看到社會。1980 年代的作家很多在反右的時候被打為右派，他們在 1980 年代初寫下自己的經歷——去工廠改造、和農民一起工作，所以他們的作品都是從農民和工人的底層角度來看這個社會。1990 年代初的小說，張潔談男女問題性別問題，莫言談城鄉問題，王朔談父子。小說中會涉及到很多現在文化研究說的主體性、互文性——一個人在某一個環境之下他怎麼自處他怎麼跟別人相處他怎麼做選擇，他是怎麼樣行動和思考的，他跟外界的拉扯和張力——儘管沒有使用這些學術詞彙。

碩士畢業後，1987 年 A 開始在嶺南大學（其時還是嶺南學院）教書，那時候並沒覺得一定要拿博士學位。但是經過八九民運之後，她開始繼續反思，想更多了解中國這個社會。由於政治原因很多事情不能說，中國官方的報紙看不出真正的情況，國外的報紙也只是意識形態化的簡單抨擊中國。但是文學上還有作家繼續觀察整個社會，在小說創作中談到這個社會的狀況，接近普通人的社會現實。為了讓自己能夠一邊教

DOI:10.6814/NCCU202100929

書一邊持續思考這些社會問題，而不是全部捲入教書的工作，所以 A 決定繼續修讀博士，逼自己花時間去接觸這些問題、反思這些問題。

經過了八九民運，香港很多人對中國（大陸）有恐懼的心理，一段時間出現了移民潮。A 在八九之前原本也計劃要移民澳洲，但是八九之後她反而決定留下來。她看到很多（香港）老師學生如許寶強、羅永生、陶君行、李卓人、潘毅等人都跑去天安門支援，很多人為了一個理想願意犧牲、不計較個人安危，“就覺得在香港也沒有要付出這麼多代價，我為什麼要走”，八九民運讓她留在香港。經歷挫折後，A 在反思這件事的時候看到很多成果很多希望在裡面，她更關心中國（大陸），當然也是覺得中國其實很有希望，因為政府也怕騷亂，而那時也從年輕人身上展現出來一種願意這個社會變得更好的希望。

很多人認為八九民運失敗了，A 認為它不是成敗的問題，不應僅僅從當時的結果來評價運動，她說運動都是像浪一樣一波一波的，潮漲潮退，沖過來退回去再沖過來，它能夠匯集這麼多力量，說明之前是很大的一個浪潮。看到廣場上很多無私站出來的年輕人，A 沒有悲觀的認為運動失敗結束了，反而備受激勵，覺得可能一代人就這樣培養出來。她談到很多人也是以同樣的邏輯評價香港雨傘運動——失敗了什麼都沒有拿到，但是她很喜歡薩米爾阿明評價阿拉伯之春的話，”這場運動沒有改變這個制度，但它改變了人“，“所以人——只要你願意——是可以被改變的”。她認為很多人悲情的標榜這個運動失敗了，就取消了細緻的去觀察這場運動它產生的泥土、它生成的條件和它進行的時候成就了的很多事情。

A 和 I 是八九民運的時候認識的，在民運的大背景下大家被推到一起。那時候香港年輕教師組了“香港青年教師支援團”，在幾個大學之間串聯，一大批人通過串聯相識。運動退潮的時候很多人沮喪，那時候香港學者羅永生、馬國明、許寶強、劉健芝等一批人，1990 年代初在香港籌備”天安門民主大學“，回應和延續廣場上學生的抗爭精神。因為當時學生自覺民主知識不足，想在天安門廣場搞一個民主大學“罷課不罷學”，趁著坐在廣場上靜坐的時候繼續學習：早上有人講課，下午自己討論。但是想法未來得及實現天安門廣場即被清場。後來 A 就和一群學者在香港組織了“天安

DOI:10.6814/NCCU202100929

門民主大學”海外籌備處，自資舉辦公開課，出版《天安門評論》刊物，和大眾一起加強理論、思想上的探討學習，為下一次運動浪潮的來臨做準備。

關於社運，A 溫和的强调“聚是一團火，散是滿天星”。

八九民運之後，A 一方面對中國民眾更有感情，另一方面開始撰寫博士論文，在閱讀莫言小說的過程中接觸到中國農村問題。特別是 1993 年她在報紙上看到中國農民運動（四川仁壽事件[6]）的報導，突然發現自己一直站在非常城市中心的角度，只關注城市怎麼發展，一些邊緣一點的大城市發生了什麼都少有人關心，廣大農民都忽視了。她思考之前受到傳媒的引導，焦點就在北京、天安門廣場這種城市中心，但是不了解在整個中國佔比巨大的農村的狀況。此後 A 開始把目光轉向中國農村，她想了解農村究竟發生了什麼事情，親自跑到農村調研。

A 笑說“九十年代香港還沒回歸，我們提早回歸了”。她與香港的學者們一起成立了中國社會服務及發展研究中心（CSD），關注農村社會跟經濟的問題，幫助農村扶貧發展，改善農民的生計。1994 年開始她們深入中國農村了解情況，開展醫療教育項目，推動有機耕種，做農村的培力。比較長期的一個項目是在江西萬載縣做婦女儲金會。她們到村裡實際考察，發現村裡特產龍牙百合，就要求她們有機耕種，幫他們暈倒香港賣，收入的錢返回去給她們搞健康、教育的項目，當時辦的幼兒園到今天還在。在江西的時候她們跟村裡面的很多婦女做了好朋友，和當地的婦女一起勞動，發現這些人十幾歲開始幹活，到 30 多歲因為過勞身體開始出現各種問題——肩膀疼、腰疼、頭疼，各種病。於是她們開展醫療保健項目，捐助萬載縣保健所檢查婦科病的機器，請他們幫村裡的婦女免費做檢查。

儘管不是讀民族學，但是 A 讚同民族學的方法，相信要對一個地方有了解就需要持續的走訪觀察，看一次兩次是不行的，比較表面。她們每年都到村裡面去三四趟，一放假就過去，和當地建立長期的關係，看她們有什麼樣的問題，來判斷她們有什麼需求，再想辦法提供相應的幫助。後來去印度、墨西哥的鄉村考察時，A 也是如此堅

[6] 1992 年末至 1993 年初，四川省仁壽縣上萬農民抵抗基層政府強制集資的群體性事件。

DOI:10.6814/NCCU202100929

持長期蹲點觀察。

1999 年中國要加入 WTO，香港搞了一個亞洲區的學者討論會，會上 A 認識了溫鐵軍老師——中國三農問題的專家，他當時在《中國改革》雜誌社專門成立了農村版。因為都關注農村問題，他們一見就談了很多。接著 2003 年一起在河北翟城合辦了晏陽初鄉建學院，由三家機構共同出資，一個是《中國改革》雜誌社，一個是 CSD，一個是英國行動援助（Action Aid）的中國辦公室，溫鐵軍任院長，劉健芝任副院長。辦學院主要是為農村服務，開發適用的農業技術，組織農民培訓，以及培訓年輕人支援鄉村建設的工作。學院有宿舍辦公室，還有一大塊兒地可以種，成立後就有年輕的志願者來。2004 年嚴 C 加入了學院，2006 年 D 來學院做志願者。A 講辦學院很開心，學員基本上都很純樸，她也在暑假把香港學生送過去實習，讓他們拓寬眼界，身體力行感受農民的生活。

1994 年去江西前 A 開始學有機耕種，她覺得不能什麼都不懂就跑去農村，“譬如你都搞不清那是野草還是莊稼就太丟人了”，而且“一個外行人跑去跟人家說要有機耕種很不負責任”，所以她每個星期天去香港錦田跟當地的一個農夫學習。1995 年和朋友一起籌款買了樂田農場，每週去種。但是由於太忙樂田後來就給了朋友用，2015 年收回交給 N 重新開荒，作為參加彩園課程的同學校外實踐的一個地點。

2007、08 年特別多的自然災害，很多森林大火、颶風的報導引發了 A 對生態問題的注意，她讀了聯合國政府間氣候變遷專門委員會（IPCC）第三次的報告，發現生態問題十分嚴重，於是把關於氣候變化的書英文書全部買了，花了一整個暑假的時間專心了解生態問題。隨著關注的領域的延伸，A 也把她的關懷融合到課程裡面，談永續性，人跟自然的關係，氣候變化和食品鏈，本科生有服務學習，她就帶同學去外面生活館體驗種田。她認為對本科生的目的基本上達到了，帶他們去種田，做木工，多體驗，從嶺南的校園到上水的鄉郊。文研碩班則由 G 和許兆麟一起專門開了幾門課談食物主權。2014 年有機會去拜訪了英國舒馬赫學院，收到英國“轉型小鎮”概念的啟發，在嶺南大學提出“校園（永續）轉型”的倡議，拉開了彩園的序幕。

DOI:10.6814/NCCU202100929

二、M

M 接觸“農”是從 2004 年和 A 共同主持和平婦女項目開始。瑞士一非政府組織发起“全球千名妇女争评 2005 年诺贝尔和平奖”活动，委任 A 做中国及蒙古地区的统筹，因為 M 一直做性別研究、注重婦女培力，於是接受了 A 的邀請一起做。M 說“因為和平婦女這個項目讓我了解到農那麼重要，生態農耕那麼重要”。她發現很多被提名的婦女跟環境保護相關，看到很多沙漠化或者環境破壞的相關問題。提名工作後她繼續深入做了一個“生態生計與文化”的行動研究，選了中港台 11 個鄉村點進一步了解，親身前往兩岸三地的許多農村考察訪問，看到的中港台三地農業面對的一些結構上的宏觀問題，農業如何被迫害和邊緣化，也從個人層面看到人跟食物跟土地的密切關係。

在香港出生長大的 M 此前完全沒有接觸過農村，她笑說自己“是四體不勤五穀不分的那種”，“是健芝把我拉進去”。這個行動研究帶她深入思考農村的問題，讓她對環境的關心也慢慢增長。她看到污染問題裡面農業的影響很大，意識到生態農耕非常重要，同時也發現自己不懂農耕，開始在香港尋找一個學習實踐農耕的地方。2009 年香港東北部鄉郊南涌遇到被傾倒建築垃圾搞破壞的危機，有人發起“養地運動”集資湊錢買地，每人一股 1 萬塊，M 通過朋友知道這個事情後參與支持了這個運動。危機過後，這些養地人覺得要留下來守著南涌繼續運作，2013 年成立”活耕建養地“協會。M2013 年選擇不再續約嶺南大學全職教書（客座至 2017 年），把時間越來越多用到參與進南涌的活動，直到現在落地生根拔不出來。

M 關注環境保護，相信需要不同人用不同的方式行動，有機耕作對她來講是一個重要的切入點。“活耕建養地”協會在南涌不光從事生產性種植，也希望這個地方變成一個教育的平台，搭建能讓人與人、人與自然互相依存的生活居所與環境。”活“在理念的層面指”整全的生活（holistic life）“，人與土地和心靈保持平衡和親密關係的身土不二的生活方式。因為現代人的生活太物質化形成了很多斷裂，身體和精神斷裂，人跟整個大自然斷裂，生活化約為各種交易拼湊的生活。她說“人對環境和土地有感覺有精神的一面，我們其實是大自然的一部分，要清楚我們跟他們的關係，存有對大地大自然的敬畏感恩”。

DOI:10.6814/NCCU202100929

M 在南涌一面展開環境保育工作，一面落手落腳向老師傅學習耕田和一些傳統食物加工方法。她向協會租用小塊兒土地練習耕種，從開墾土地開始一步步學起。她發現農耕知識是一個汪洋大海，土壤、肥料、種子是非常大的一個知識的系統。她認為農耕是每一個人要去學習的一部分，不一定要做全職的農夫，但要理解精神層面上“每個人都是農民”。她解釋每個人都有“農”的部分，一方面人跟土地代表的大自然的關係是生死相連密不可分，一方面從土地中生長出來的食物人無法存活，甚至“我們的血肉筋骨跟氣脈本來就是食物或土地的化身”，另方面生命結束後人的軀體也會回歸土地化作春泥滋養新一輪的生命。

1970 年代 M 考入香港理工大學成為統計和計算機專業第一屆學生，看上去很好的機會對她來說卻是一個歷史的錯誤。順新老師解釋當年預科畢業的時候，她的興趣是傳播，但是被同學遊說才報讀了並不很清楚的新專業。入讀後她發現受到的是純數理訓練，學習很抽象的數學理論，沒有任何人文的內容。理工科的訓練如果沒有人文學科配合指引，僅是把人當作機器訓練，學習的內容和過程缺乏對社會的關懷、對個體彼此的關懷，沒有建立和生活和世界的連結性，訓練出來的人只是像機器人一樣服從和服務於更大的機構或者制度，缺少反思。

M 直言“我根本不是這塊兒料，進去第一年就想走了”。在理工讀書苦悶的時候，她轉移視線把精力放到搞社會運動。當時大學裡面很政治化，學生會分所謂的社會派和國粹派，有“認中、關社”兩個口號——認識中國和關心社會。國粹派是認識中國為先，社會派就是關心香港本土為先。當時懵懵懂懂的她看到香港殖民地統治的弊病和社會矛盾，房屋問題、福利問題，加入了比較關心本土社會的學聯會，參加義工團體去貧民區、去艇戶拜訪，了解底層人的需要，形成對香港本土社會問題的關懷。

M 對殖民的反思不是發生在校園內，是在參與社會運動、服務社會的的過程中進行的。針對香港的問題尋找出路的時候，她們開始慢慢反思殖民教育、殖民地統治，思考資本主義的問題和社會主義的優勢，逐漸有興趣研究中國經驗、開始會讀社會主義的理論、讀中國大陸的小說。這也是她後來為什麼讀《紅岩》《青春之歌》那些文學的原因。反思生活關心社會一直延續到畢業，她慢慢當了社工，轉到社區工作，繼

DOI:10.6814/NCCU202100929

續參加社會運動、組織社會運動。

畢業工作一段時間之後，M 覺得有點累，1981 年停下來去荷蘭讀發展學的碩士，在性別和勞工的思考上獲得啟蒙。畢業回來她從事勞工項目和其它工作，1984 年和朋友們成立了“新婦女協進會”推動婦女運動，A 也參加了協會。幾年的工作和反思後，她辭職去北大讀書。她解釋這個決定其實是源於對民族身份的思考，在荷蘭讀書的經歷對她的衝擊。1980 年代初中國文革結束開始改革開放，國外對文革有一個比較理想主義的想像，特別是左翼對文革的激進性，國外有個中國熱的尾巴。在荷蘭讀書時很多人跟她談中國的問題，她沒有經歷不懂。課上講到民族國家、講社會主義資本主義比較研究的時候涉及到民族國家的概念，她也無法很太明白，因為她沒有在一個民族國家生活的經驗，用一個殖民地成長的經驗去理解國族民族主義對她很陌生。

M 這一代是在殖民教育裡長大的，她說中小學沒有建立身份的課程，英文教育是主流，中文和粵語都被邊緣化。在荷蘭作為“異鄉客”的尷尬和悲哀促使她思考身份的問題，想對中國作更深入的認識，尋找文化的“根”，當一個“真正的中國人”。1988 年她在海峽兩岸探索，從敦煌流浪到大西北再到台灣，到處跑到處聽到處看，到處感受，最後機緣巧合去了北大。她說因為當時很想寫東西，想學寫作訓練表達，受到旅途中結識的北大朋友的鼓勵，準備報考北大中文系碩士。

1989 年 2 月份參加完北京的研究生考試後 M 回到香港，剛回來北京就開始六四民運前的簽名運動，她認識北大的人所以格外關心。當 6 月她收到北大錄取通知書時，北京已經戒嚴，家裡反對她去，尤其她有搞社會運動的背景。但她去唸書本來也是想思考民族身份的問題，八九民運正回應了她內心的需要和情懷，看到別人以血肉之軀保衛民主，為社會更好願意付出生命，讓她十分感動，北大學生對社會的使命和責任感吸引著她也召喚著她，最後是兄弟姐妹幫忙說服了父母她來到了北京，敲開她生命的另外一道門——文學之路。

M 說文學也是一片汪洋大海。因為之前她的民族情懷和困惑，所以讀回一些革命小說——紅岩青春之歌，還有 78 年的傷痕文學，文學創作和現實很多的關連，她通過

DOI:10.6814/NCCU202100929

文學來認識中國的社會，閱讀中感覺到文字的力量、文學的力量。從荷蘭開始接觸的女性主義，被她帶回香港實踐，繼而把實踐和理論吸收之後又在北大的文學研究中釋放出來。她把女性主義視角放進文學研究，跟以前的經驗結合，沉澱下來做一些研究分析的工作。她對文學的興趣日益增長，為了打下更好的根基她決定繼續留在北大讀博士。未名湖畔的七載成了她生命中的流金歲月，嚴謹認真又開放創新的導師、思想活躍的同學，讓她在追尋真理的路上收穫頗豐。

M 說當時就是覺得這是想要的東西，憑直覺做出的選擇最後把她帶到了正確的路上，在這條路上所有的能量匯集，也回應了自己”。北大的經驗除了改變她的生活、她的專業、她的寫作等方面外，最大的意義莫過於解開她的“中國”情結。“從香港來”構成一個具體可識的語境讓她得到北大老師同學的接受，從差異中認同她、欣賞她，並成為“北大人”的一份子。她說“當我們接受差異、認同差異時，我們的組合、交往與交流才顯得豐富、多樣和創造新的可能性”。她不再固著於對“中國人”本質化的追尋和民族主義式的想象，而是理解了其中的流動性、變動性和複雜性，最後豁然開朗於“哪裡有生長的可能性哪裡就有根”。

1996 年 M 從北大畢業離開，因為香港人不能留在大陸工作，她返回香港加入嶺南大學，和 A 成為同事。八九學運的時候，她們還在各自的時空中關注著這場運動，如今她們的人生在嶺南相交，誰也沒有料到一下子變成 20 年相互支持的同路人。

關於教育，M 因為自己有很多在運動裡面的前線經驗並且從中收穫很多，比如在婦女運動中組織活動組織團體的實踐經驗，所以她比較重視這種直接經驗的體驗學習，在課程裡面也會盡量加入這些元素。她喜歡與服務研習合作，按照課程的重點結合議題送學生到不同機構實習，讓學生有機會參與實際工作，讓理論學習與實踐結合。她說“沒有參與很難真正建立連結”。她也會送學生到與農相關的組織，引導從生態女性主義的角度觀察體驗農耕、環保和性別，了解其中的壓迫。她說“我們每個範疇都有很多刻板印象，老師要引導學生從經驗裡面提升到思考的層次，從觀察現象到應用理論打破這些東西，這是老師要努力的地方，這也是我和健芝、寶強會比較重視的教育方式”。

DOI:10.6814/NCCU202100929

“彩園計劃”啟動時 M 差不多已經開始從嶺南淡去轉向投入保育南涌，但是她也把南涌帶入彩園，組織南涌的分享會，帶來南涌的產品、音樂，也歡迎同學來探訪南涌美麗的鄉村環境。她說有了健芝才有了彩園，“我差不多離開嶺南他們才開始做彩園，但是大家的思考是相通的，之前我們已經有共同的一個信念在背後支持我們走到現在這樣。我們對這些都很重視，不是一個人在單獨做，大家基於共識在不同的方向上去嘗試”。

三、I

1960 年 I 出生，青少年時期同樣唸英文學校，但他說“我們那時候從來不懷疑自己是中國人”，“我們的家人，媽媽爸爸第一代幾乎全是 1949 年從大陸來的，他們的家人還在鄉下，他們有很強的中國身份認同並且傳遞下來——時常回去祭祖，整個社會裡面很多”，香港在情感、文化和社會關係上還是比較認同中國的。因為中學小學數學成績最好，在老師的鼓勵下他本科選擇了唸香港中文大學數學系。那時經濟學和數學很近，中國經濟往何處去的問題比較吸引他，所以也唸了一些經濟學。

1980 年代進入中大後同學介紹他參加“國是學會”——香港中文大學國是學會，1975 年成立，致力推動“認祖關社”運動，以“立足本土，探討國是”為念，是一個以關注國家及香港事務為定位的學會，致力在中大推動公共討論。那個時代正是香港學生運動的火紅年代的晚期，1980 年代以前大學裡有國粹派，支持文化革命政治運動，也隨著文革結束慢慢沒落。很蓬勃的學運那時已經低潮，學生的關注漸漸回到香港社會。進入國是學會後他參加了一些學生自主的討論中國問題的活動，被學長學姊具有國際視野的發言吸引，發現自己以前從來沒有想過這些的問題，就想多搞清楚一些像中國往何處去這一類的大哉問。

I 說那時以為經濟學可以提供一些知識工具，幫他搞懂中國經濟應該往哪些方向走，所以大學畢業碩士就唸了經濟學。當時是 1980 年代初，剛改革開放，很多關於中國經濟發展的討論。但是課程和他最初設想的完全不一樣，中大經濟學是新古典主義派，（機械地）用數學模型處理經濟發展問題，跟現實聯繫不太緊密——去脈絡化的

DOI:10.6814/NCCU202100929

一種模型，依據人都是自私和極大化個人利益的假設，強制找一些放逐四海皆準可以套用在任何地方的模型。老師介紹的大部分是經典抽象的數學模型，很難和日常生活連結起來，“我覺得沒那麼簡單，像中國的情況跟日本是不一樣的”。這些數學模型無法解決他真正關心的問題，學習的內容不能滿足他，吸引力變得越來越小。

今日回想起這段過往，I 謙遜的說“不是學經濟裡面沒有人文的部分可以回應我的關懷，而是我當時沒能力找出它的人文的回應”。他解釋其實經濟學應該有一些比較好的知識資源，把人文思考融進經濟學研究，但不是主流的一脈，非常邊緣化，但它是有可能的。經濟學發展了這麼多年有好的地方，但是在主流教育中被窄化到一個特定的範疇，企圖教學生用一些簡單的模式解決複雜的社會問題。

經濟學不能幫他找到中國經濟往何處去的答案，一畢業他就離開經濟學找另外一套工具。了解他的老師向他介紹了美國紐約州立大學賓漢頓分校“發展社會學”的課程，以發展研究作為主導的比較歷史社會學，屬於法國年鑑學派——最出名的就是長時間觀察日常生活，取徑跟他對現實的關懷比較接近。比如研究資本主義歷史的時候，“義大利某一個小鎮 16 世紀的市場跟 19 世紀阿姆斯特丹的股票市場兩種完全不同的東西”，不是“市場就是滿足供需關係一個供求圖這麼簡單”。研究把日常生活回溯到脈絡裡面去理解，不是簡單的看到一種現象或一種可能性，而挖掘它的豐富性，把某種日常生活跟一些抽象概念像資本主義、市場扣連起來。

I 說這段經歷收穫很豐富，打開了很多視野，從日常生活出發的研究把歷史的豐富性和複雜性展示出來。1995 年畢業後他來到嶺南工作，成為 A 的同事，最初一同在翻譯系教書，講授社會科學翻譯：強調概念的翻譯（translation of concept）是一種脈絡化的翻譯，不同於一般的文學翻譯。他和順新老師和 A 的教育理念相近，三個人對學生教育的部分討論比較多，幾年後他們一同離開了翻譯系參與了文研系的創辦。

I 非常重視學生的學習需要，強調以學生中心的學習（student-center learning）。他說“我的重點不是學生為中心，我是要讓學生學習發生，要讓學習發生，一定要以學生為中心”。他在教學中努力轉向學生中心的教學方法，但是遇到結

DOI:10.6814/NCCU202100929

構性的難題：“你沒有那個空間”。他指出學生中心需要理解學生不同個體的程度、他現在的狀態，做到這些需要大量的精力，要在小班操作，其它分心的工作盡量少，“但是你不一定有這個資源，你要處理很多學校的行政出版事務”。另外學生的學習動機未必高，“因為他可能進來是拿學位的，而不是學習的”。

他批評香港的教育“缺學無思”。在數年的研究中他發現香港的學校教育其實與官方文件所描述的相距甚遠，學生學到的恐怕是一種為了應付老師和家長的「交功課」心態及做事習慣。他指出上世紀的新自由主義全球文化不斷改造大學的知識生產和教育方向，至今令愈來愈多大學變成追逐量化排名的機構，與有意義的學習空間相距甚遠。在所謂“知識型經濟”的環境中，追求教育質量不是最主要的目標，能準時交差反是生存之道。教育不鼓勵學生（甚至教師）從錯誤中慢慢學習，而更強調“正確”答案、考試成績、準時交功課和完成任務，令需要長時間的研究和學習過程，被進一步擠壓。中國大陸政權在 1997 年後愈來愈介入香港的政治及社會事務，強化物質利益的“現實政治”文化，進一步加劇犬儒氾濫，不利於認真的教育工作。（許寶強，2015）

2017 年他辭去嶺南大學的全職工作，只兼任代課，把更多時間投入到流動共學（社區課室）——前身是 2014 年“罷課不罷學”運動中的流動民主課室 ，嘗試建立一個轉化考試主導和消費主義的被動式教育的民眾共學平台，重拾學習的樂趣。流動共學希望通過激發主動的、帶公共性的學習尋求一種最徹底和根本的社會改變，也是 I 對另類生活/社區/教育的一個實驗。流動共學是一個社區經濟社群，教育同時是經濟活動也是文化活動，學生進去付錢，買到有質素的教育服務。他指出香港現在很多時候都是花錢買一些低品質的教育產品，大學越來越像賣學位的學店，整個高等教育體制不是鼓勵教學，而是競爭寫文章、評級，減少教授在教學上的投入，他們真的要做的事情是生產論文——這個就是主流經濟模式，像快餐一樣。所以他想在中學大學體制之外辦一種教育：這裡沒有學位，動機很純粹，你就是想學習，不然付錢拿不到別的東西。“這邊的教育品質比大學只會高不會低”，“我們用心在教學上，而學生也用心在學習上，你來沒有別的原因”。

DOI:10.6814/NCCU202100929

對於 A 探索生活的不同可能性實驗的“彩園計劃”，I 認為能把農耕帶入大學課堂非常好，學生跟他聊天的時候會提到在彩園的學習經歷的正面影響。他說“彩園是一種以學生為中心的教育項目，以耕種作為一種媒介”，大學應該多些這類實踐的可能性，讓學生在日常上課形式以外可以離開課室有更多的選擇，參與不一樣的學習方式，找到適合他的。在他的想像裡，“如果彩園發展的好，未來可以變成學生真的（生活）在裡面，平常吃的飯菜可以有一部分來自彩園，每天都產出一些”，“但是這樣需要學校政策很配合，很多支持，把很多地方重新想像，變成生活的菜園，變成食物生產性的校園”。

I 自己也堅持耕種近十年。他說其實是機緣巧合，2010 年左右一個一同爬山的好朋友拉著他租了一塊兒地，兩個家庭就開始嘗試種田。他們是大學同學，幾個家庭好多年每個週末都一起爬山，一方面是自己的愛好，一方面也是帶家裡的小朋友接觸戶外、讓他們有同齡夥伴陪伴玩耍。“有了這塊兒田以後，種地就取代了爬山”，成為調節生活的家庭活動，補充平常坐在辦公室裡身體沒有運動、缺少與自然連結的狀態。

這一試就堅持了快十年，I 解釋因為進入後，發現種田這條路可以探索的空間很大，前面有很多有趣的事情可以做。他從零開始學習耕種技術、改造土壤、買各種器具、蓋基礎設施，不斷持續的投入，克服難題，直到種出一些東西來。他說“從來沒有做過，從最簡單的搭一個竹棚種番茄，第一次弄的很糟糕，幾天就倒了，但是你就覺得還可以改進，有了興趣去發展它”。遇到問題可以和 G 討論或者請 C 來幫忙，自己田裡的東西也會帶給彩園。他覺得種田是令人愉快的體驗，進去以後感受到耕種的吸引力，發掘出很多感興趣好玩的東西，“像是培養一種手工藝（craftmantship），自己擁有了一些新的技術或者技能、發展出新的興趣”。

關於耕種，I 說很多時候事情的發生不是計劃好的，是被外界各種因素推著走到這裡，人再根據環境做調整，不是說人是完全被動的，相反正是由於人的能動性，才發掘了一些新的可能，找到樂趣，一直深入，現在農耕已經變成他生活的一部分。

四、B

DOI:10.6814/NCCU202100929

對 B 來說從商科轉向文化研究是偶然事件。兒子讀中學時，她想多學習一些知識好輔導兒子功課，所以在嶺南繼續進修，在通識課上接觸到文化研究，老師講的內容帶給她全新的知識，她覺得有趣便繼續修讀文化研究碩士。B 說即便生長在作為英國殖民地的香港，可是她我從來不知道英國的歷史，也不了解香港的歷史，雖然小學學習過中國歷史，但都是宋朝明朝的事情，小學和中學都只教古代史，沒有近現代史。她很驚訝“自己從來不知道香港發生過鼠疫，經過鼠疫才有衛生健康的發展，也不知道 1964 年的天星小輪暴動後英國政府才發展民政署，才有了康樂和好的環境”，“原來香港英國政府從來沒關心過的地方，為了更好的社會控制、為了不再有暴亂，才有這些現在的部門”。察覺到對生活環境的無知引發了 B 的好奇，她選過 M 女性主義、也上過兆麟和 A 合開的批判教育學，在文研的課上她了解到更多生活其中的社會的知識，也打開視野了解到這個世界上很多不一樣——資本主義、德國法西斯、西班牙內戰，她說“以前我是很普遍的一個老百姓，這些都不知道，我經歷的教育裏沒有這些，大眾文化裡面也沒有，嶺南的文研帶來了看世界不一樣的角度”，她也更多的了解到自己思想形成的脈絡。

2008 年夏天畢業後，B 和同學繼續參加兆麟老師的讀書會，A 也會來，每個週六下午一起讀傅柯，星期天的早上則是她教讀書會的同學老師打太極。同年秋天，A 要去北京開會，問同學去不去，B 就買了機票和老師一起去，“我們就開始熟了”，後來還和 A 一起去義大利和西班牙參加學術會議。2011 年 A 召開第一屆南南論壇，B 來幫忙會議組織工作，之後第二屆去重慶召開，她就開始在嶺南大學工作，直到現在。

2008 年 B 和 A 去北京開會第一次見到 C，2014 年 C 接父親來香港，B 他們就跟他學習種地。B 回憶她小時候在元朗長大，儘管家裡不務農，但是生活的環境裡有大片的農田，很親近大自然。那時她家所在的社區有田有鄉村，打開門就能看到人，鄰居都很友善。她印象最深的是“有一棵很大的荔枝樹，有狗，有老人，有孩子，有很多東西聚在樹旁邊一起生活”。現在香港環境變化很大，建了很多高樓，1998 年她們家遷入樓房（香港人俗稱“上樓”），住樓房大家都習慣關著門，人們變得不容易交往。

她想讓兒子也體驗到她童年的快樂，2004 年就在學校附近跟政府租了一塊兒小菜

DOI:10.6814/NCCU202100929

園，和兒子一起種豆角、檸檬、薄荷、羅勒看著它們長大。“爸媽也會過來幫忙，兒子也開心，他別喜歡澆水，因為澆水的時候可以看到彩虹”。她希望孩子能欣賞大自然，從小就常帶他們去爬山看海。B 認為大自然是最好的老師，應試教育制度下孩子在學校學到的東西很有限，“很多人被現代化污染了誤以為人類可以控制大自然”。

B 指出現在的教育以教怎麼考試為主，“孩子們生活經驗少，飯來張口衣來伸手”，四體不勤五穀不分，“我們以前普通的知識、常識他們現在都沒有”。她童年生活在田園旁，“直接直看到農民耕種，看到不同季節長出不同的東西，看到雞鴨糞便也不會只狹隘的聯想到禽流感好危險”。她希望彩園能增加學生讀書之外的知識，“我們種地、搞食物分享，都讓學生自己動手來弄，從種子到收穫，不是教他們成為農夫，而是起碼對耕種對食物有些概念”，“不要一直依靠外食，不知道食物從哪裡來，不認識自己吃的是什麼”。

五、C

C 是地道的農村出生和長大的人，他說對土地的感情是小時候培養的。他回憶童年時期 1990 年代的農村不缺吃的也不太過度依賴收成，他參與家裡的農耕，但是“沒有一定要做完什麼的壓力，小時候在田裡的工作很自由”。由於父親在外打工，一年只有農忙和春節回來兩次，其實他經常跟著母親下地，在地裡面幹活的的時間比較多，而且會承擔一些不該那個年齡承擔的工作。但是他發現自己似乎天生比較擅長務農，比如灌溉/澆地這樣複雜的事情小小年紀的他不但敢於挑戰還一次成功。C 說他對農業這種敢做和喜歡做的情感是從小培養出來的，“那個時候覺得好玩也覺得驕傲，可以承擔家庭工作，可以但當”。

有時候耕種對他而言也是一種樂趣，“比如種西瓜，我最喜歡種西瓜，整個暑假一幫小伙伴們就住在田裡面，每家在地頭搭一個小帳篷”，他們一邊看瓜一邊玩，打牌，組團偷別人家的梨、西紅。農業從小時候留給他的是開心的印象。C 說他沒感受到辛苦的地方，“比如割麥很辛苦，夏收怕下雨要搶收，所以中午大人們都不回家吃飯”，小孩子幹不了割麥這種很危險很高技術的活兒，他們就撿麥穗、拉草垛子。

DOI:10.6814/NCCU202100929

大學 C 錯選了生物科技專業。他笑說那時候沒什麼信息渠道，了解不多，當時西北農大因為克隆羊轟動世界，他就選了這所學校。報志願的時候教導主任建議“選哪個專業貴哪個專業好——學費高就是好專業”，他一看生物科技的學費是 4000RMB，高出動物科學、獸醫學一倍，他就選這個了。後來他發現克隆羊是動物學院的成果，不是生命學院，選錯了。

軍訓時他認識了山西的同學，家裡污染特別嚴重，來到陝西山青水秀，覺得環保太重要，他們就開始搞環保社團。為此他專門自學了解相關知識，討論這方面的問題，雖然成績亮紅燈，但他成了環保領域的學生專家，接觸到很多社會上的環境組織，慢慢進入了環境 NGO 的圈子。他在大學裡組織環保調查，因為自己是農村人想多了解一些農村，幫助家鄉發展，就選擇做農村環境污染調查。C 說實際上他們做的是農業調查，農村環境污染很多是跟農業相關的。所以他對農村展開社會調研、政策調研，通過做環保下鄉有了很多了解。實地調研也讓他看到了農業科技的局限性，放下了高中時期對技術的崇拜。他發現所謂的農業高科技根本“不是那麼一會兒事”，專家的想象往往像空中樓台，開發的技術脫離現實處境對農民來說既不實用也不適用。

2004 年 C 在 NGO 圈子裡看到關注農村的晏陽初鄉建學院的廣告，覺得有意思就跑去了，很快從環保跨到鄉建領域。來到晏陽初鄉建學院，他認識了學院的發起人和副院長 A。他是比較早期加入學院的，由於會種地被指定負責農業，管理學院農業生產。學院有 60 畝地，他們自己開墾，到 2006 年基本實現了自給自足，“我們種花生榨油，自己種菜種糧食，養雞養鵝養豬，還養了驢，這些幾乎都是集體討論做出的決定”。

那時台灣建築師謝英俊認識了溫鐵軍老師，想在中國農村推廣生態建築，溫老師就邀請他來學院蓋示範房。人手不夠 C 又被調到做建築，跟著謝老師一邊蓋房子一邊學習，後來變成既管農業也管建築，邊蓋房子邊種地。暑假開生態建築工作營，他領著 60 多個人蓋房子，很開心。學院最主要的是組織培訓，舉辦培訓時大家都上，變成一個嚴密的分工系統，各個都是會務高手。

C 說學院的日子是一個過程，“不是當時就想清楚一輩子幹什麼，它是一個不斷

DOI:10.6814/NCCU202100929

的循環，不斷建立新關係，不斷增加新想法，不斷改變舊想法的過程”。他們一方面討論接下來做什麼，一方面要因應條件的變化，看當時有什麼資源再決定做什麼，過程中慢慢沉澱下來一群人。當時並沒有預期學院 2007 年會關，也不知道後面還有 10 年小毛驢。

因為有境外資金支持，2007 年學院被關閉了。他們在北京找到一塊兒地，就辦了農場。C 說如果當時找到一個院子，說不定就會重新辦培訓學校。這就是小毛驢市民農園的開始。那個時候網路上流行開心農場，很多人玩，他們就想從農民教育轉到市民教育，所以還是做教育做培訓的思路，讓市民來種地。他們把農場劃成小塊兒地出租給市民來種，形成一個市民農園。租不完還有些空地他們就自己種了，收成後配送銷售。後來做有機蔬菜配送的太多，市場飽和，小毛驢就放棄配送，保留了租地型態專心做市民教育，一直到現在。

從事鄉建工作多年後，A 建議 C 回大學學習理論，指出“光幹不思考不行，老是幹著靜不下來思考不了，要有一段時間比較專注的去思考，讀書是最好的方法”。於是 2010 年他來到嶺大讀文化研究在職碩班，一面繼續在大陸推動鄉建一面在校園提升自己。他很明確讀書不是為了走學術道路，而是為了服務鄉建工作——既要有實踐又要有理論思考，也為這些年鄉建運動中遇到的瓶頸尋找突破的地方。2014 年 C 從文研碩班畢業，這四年裡他發現了更多問題，所以決定留下來跟隨 A 繼續讀博，也協助教授彩園農耕實踐課程。

C 指出顯而易見讀書能幫忙看清楚大的結構的問題。原來視野比較狹窄單調，知識也不系統，在嶺大特別是開始讀博後，I 為他和 G 安排讀書會，列出系統的書單，每兩周一本書，花了兩年多時間很系統的幫助他們建構知識體系。還有兆麟老師這四五年也是兩周開一次專門的讀書會，不是像課堂上他講你聽，而是單獨輔導討論。C 說和這些老師同學在一起，“很多時候可能坐在一起吃飯就開始討論一個議題，他們依據這個議題聽出來你有什麼問題，建議去看誰的文章、讀哪一章哪一段，再約下週一起對話”，下週老師會陪他過一遍文本再講一遍。A 也會 1 到 2 周和他對談一次。C 說這些密切的互動非常有用，就像英國傳統博雅教育裡的導師制，一種親密的師徒關

DOI:10.6814/NCCU202100929

係。

在嶺大 C 學習了很多社會理論，經歷了不斷的自我建構和解構，他指出“建構和解構是同時發生的，不是純粹的建立了一個新的框架，是不斷打掉你的某些邊界，不斷打掉以前認知的框架，然後在你試圖建立一個新框架的時候，你就會發現一個更廣闊的領域”，這不是一個新邊界的產生，而是不斷的去邊界、擴展邊界的過程。

因為拿獎學金要為系裡服務，所以 C 一邊唸博士一邊負責彩園的課程。他很願意開課分享，此外“開一門課的時候代表你要系統的去準備，強迫你去整理一門系統的知識”，能幫忙梳理思維，因為要表達出來的時候，對邏輯連貫性有很高的要求，對他自己也是很有用的訓練。

C 說在香港這個環境裡以前他們覺得不可能在學校搞農耕，想的只是在外邊租塊兒地，或者帶學生去樂田去生活館。2014 年去英國參訪，他們受到“轉型小鎮”的啟發，找到合適的名義倡議“校園轉型”並和博雅教育結合，再加上其它綜合綜合因素，終於令“彩園計劃”誕生。面對時代的困境，彩園承載著“耕讀出未來”的寄託，希望學生能從中看到通往未來的不一樣道路——通過種地和思考、通過改變生活方式溫柔爭取。

六、D

耕種對 D 來說很熟悉，她出生於河北鄉村，小時候就有下地幫忙的經驗。她說“儘管有些菜我也沒種過，但是那種感覺在身體裡面”，“就是看到過菜怎麼種，從小看父母種，儘管自己在旁邊做的事情比較簡單可能就是澆澆水施點肥，但是從小看十幾年，你的身體就會反應出來這個菜應該是這樣種的”，這是一種長在身體裡面的經驗知識。有的時候也覺得累，但她還是喜歡耕種，因為耕種讓她覺得很踏實很舒服，“就是跟土地接觸的時候你的內心不會緊張，不需要有任何情緒，你就不斷重複的做，腦子裡還可以天馬行空想其它的事情”。她解釋耕種看上去有很多不斷重複的工作，但是在過程中每一顆菜、每一個微環境都不一樣，儘管是在做同樣的事情比如除草，但是要隨時做出細微的調整，必須放鬆又專注。

DOI:10.6814/NCCU202100929

2006 年大三的 D 來到晏陽初鄉建學院實習，直到現在她都覺得那是她經歷過的最好的狀態。D 說“那個時候我們都是年輕人，C 他們也都很年輕，大家每天早上吃過飯就一起去勞動，每個人拿一個工具去田裏集合，每人每天至少在田裡工作兩三個小時”，“大家分工，有人澆水有人除草，那個時候我學了很多”。她笑說自己也犯過錯誤，把小米和草一起拔了，被罵的很慘，因為學校是自己種自己做自己吃。下午年輕人聚在一起開讀書會，由一個人來介紹一本書的內容大家一起學。她說那時沒有工作壓力，沒有家庭壓力，沒有雜事分心，早上勞動，下午學習，晚上看各個國家各種電影，大家在一起像烏托邦一樣。她現在回憶起來“人生最快樂無憂的日子就是那兩個半月”，精神和物質上雙重滿足。

D 指出大學生畢業後就會找工作走入很無聊很悶的生活，“每天上班，到了年齡結婚生孩子，完後退休”，“你都可以看得到你下半輩子是什麼樣子的，一眼可以看到頭，我很害怕”。她覺得這樣的生活不對，心理有疑問“這樣子人跟人還有什麼區別呢”？她從小就比較反叛，覺得“人生怎麼可能所有人過得日子都一樣，那人生下來還有什麼意義呢？整個社會就不是想像的五彩斑斕了，是一個顏色，真的沒有意思了”。她很快決定不要這樣過，寧願不知道人生會變成什麼樣子。學院當時給了她一個新的可能性，讓她知道有別的路可以走，儘管不知道這條路前面是什麼樣子，也有很多迷茫，但是“有這麼一群人陪著你，大家一起走這條路，有一個共同的憧憬——想脫離現在這種社會，你不會覺得孤單”。

D 回憶在晏陽初的時候他們沒有今天香港學生這麼激進，學院教育他們走一條另類的道路，不限於這個社會教的、教育教授的這些內容。所以當初晏陽初的夥伴們現在都在不同的陣線上，有的博士畢業在高校裏做教育，有的做青年培訓讓大學生進入鄉村和村民一起做一些實踐工作，有的嘗試走商業化的道路教育市民。這些都是不同的面向，有的已經成型了，有的做不下去開始轉型。D 指出儘管晏陽初學院關閉了，可是大家在不同的地方繼續探索這條路沒有斷。

畢業後一直從事鄉建工作的 D 也指出大陸鄉建現在已經變成一種國家行為，她們曾經的努力似乎淹沒在了國家的大鄉建裡面。她解釋政府主導的鄉建和她們推動的農

DOI:10.6814/NCCU202100929

民自發的鄉建是不同的路徑：“農民自發是從自己的實際情況出發，以自己能做的事情作為起點展開行動；政府推動是一開始規劃好藍圖，通常很大規模，未必從農民的需求出發，容易變得空泛”。下一步她們會繼續思考更另類的道路——與傳統的主流的鄉建不同的，在這種大鄉建潮流中再去做一些事情。有像溫老師和 A 這樣一直理論和實踐經驗豐富、同時又對國家政策比較理解的導師的陪伴、鼓勵和支持，D 相信他們會找到一個合適的方向。如今她希望藉助香港的國際平台介紹中國的經驗，比如 A 的“南南論壇”和“全球大學”，去傳播和交流，吸收世界上其它國家好的做法，也讓世界知道中國也有這些另類的發展，不是只有中國主流媒體所宣傳的。

2013 年 D 來嶺南大學擔任 A 的研究助理。她的孩子也在香港出生，因為孩子的教育問題她會接觸到香港的中小學。她觀察到很多香港中小學現在有搞小菜地，在學校門口的一片空地上種幾排菜，或者用木箱磚頭砌起來的菜園，很簡單的種幾棵豌豆番茄，或者是空的。她指出這些菜園更多只是觀賞性的，學生不太參與，操作性不強，幼稚園發給小朋友的種子往往都變成家長的作業。另一方面家長也覺得耕種不是學習的重點，更關心其它技術性內容的教學。在台灣的中學裡也有類似的情況發生，雖然學校有在嘗試做食農教育，但並不列入正式課程，因此菜園的維護反而成為被指認負責的老師、以及老師找來幫手的學生額外增加的工作。

彩園非常不一樣的地方是被列入了正式的課程。D 指出 A 這幾年開設的課程都和農業有關，課程設置越來越偏向農耕，彩園算是在理論學習的同時另外一個實踐性的部分。雖然這門課準備起來挺麻煩，花很多時間，但這是一個正式的機會讓更多香港大學生接觸到農業，所以大家還是特別積極。對學生來說它也是一門同樣計入學分的課程，不只是興趣小組，故而有更多的人加入。D 經過這些年的工作和思考，更明白自己的狀態、清楚面對的是一個什麼樣的社會，現在從事教育就想更多人通過耕種看到一扇通往不同道路的窗戶。

由於學生幾乎沒有接觸過農業，對農業的知識差不多就是零，所以最開始的時候 D 他們就教一些比較簡單的耕種，讓學生能看到整個的生長過程——他們種下去的種子最後長出來什麼、長成什麼樣子，讓學生有一個從頭到尾的體驗了解一個種植季。

DOI:10.6814/NCCU202100929

校外全天的耕種活動則提供給學生一個真實的鄉村環境實踐種植。D 指出彩園畢竟不是一個真正的農耕場景，要讓學生知道農耕是什麼樣，農民耕作的時候是什麼感受——體驗一個真實的耕種狀態，必須要去一個更加落地、更加開闊的環境。例如真正的農夫的勞動強度在彩園是體驗不到的，“彩園最多三個小時，一般也只有兩個小時”。還有“像拔草這種辛苦的活兒，在彩園只是拔菜箱裏的草，太簡單了，真正田裡面的雜草不是用手拔的了的，需要用很多工具用鋤頭把根拔起來，甚至有各種各樣的情況，各種各樣的草，有毒的沒毒的，真實的情況更複雜”。

彩園的課程在慢慢的改變和推動學生開始接觸農業。D 說“教育就是這樣，你也不知道課堂上埋下的種子什麼時候就發芽了”，“哪怕只有幾個人聽進去了，也不枉你教一會”。

七、G

80 後的 G 談起過往他說差不多已經忘記中學跟小學是怎樣，應該是沒有留下什麼至今都對他有影響的地方——沒有很痛苦也沒有很快樂，只是“一個超無聊浪費大家時間的遊戲（應試教育和考試制度），完全沒意義”。G 成績不錯，但是對於唸書、或者說是對學校教的內容完全沒有興趣。他中學唸理科，但是真正對物理化學有興趣是在種田之後，他解釋“因為種田是真的需要理科的知識，要知道植物在泥土裏的各種生物化學過程，了解大氣、水、土壤等等，全都是物理化學或者生物學”，生活和學習連結起來。再回顧中小學的教育，G 指出那個時候他的生活跟學的知識是完全沒關係的，學習的僅僅是考試的內容，極端的說甚至不需要懂——只要知道怎麼答試題。他覺得整體來說這個系統裡沒有人真的教跟學——在考試導向的教育環境裡面，大家都只關心成績，最重要的就是考試過關，沒人關心學生真的學到什麼懂了什麼。

大學 G 如願考進了香港中文大學政治系，但是入讀後他發現搞錯了，政治系的設置偏向政府行政管理，他沒有讀到想要學習的社會理論。然而他偶然遇到一套社會文化叢書，一本書一個專題，有性別、發展、民族主義、解殖議題，他讀了關於發展的那一本，發現全都是他喜歡的理論，書中看問題的角度特別吸引他，而這套叢書正是

DOI:10.6814/NCCU202100929

嶺南大學文化研究系的劉健芝、許寶強等人編譯的。當時 G 還不知道什麼是文化研究，但是確認文研會唸的理論就是他想要學的東西，於是大學畢業後他馬上去嶺南大學報名唸文研。這一次的選擇非常正確，他不但在這裡完成了碩士學業，還攻克了博士學位。

G 指出文研的老師對他影響很大，“主要是老師的作風，他們是我的榜樣”。老師們都是很好的學者，有很強的觀點和意見，但是他們對學生非常的放手，給予學生充分的自由——可是也會要求“你的思想很自由的同時，你的學術水平不可以犧牲”。這是 G 最有感受也最感謝老師們的地方，他的論文題目並非老師們的主要研究領域，所以老師們就是按照學術標準要求他——概念解釋清楚，論文架構嚴謹。“我在寫論文的過程裏看什麼書、用什麼理論組織內容他們完全沒意見，但是他們對於我怎麼去解釋，或者怎麼去分析、分析的好不好就會給我很多幫助，我覺得這就是很理想的一種關係”。最合適的老師是放膽讓學生去做，不怕學生做一些他不懂的事情，他們幫助學生成為自己，而不是成為別人的影子或其他人的期待。

除了學術，其它方面也有很多聯繫。G 形容他跟這群人就像是農夫之間的關係。比如說他們培了一些菜苗，會彼此分享；組織電影的放映，也會相互邀請來做一些分享；生活館夏天種的水稻收成後會拿到南流脫殼變成糙米。

G 在唸碩士的時候跟 A 並不熟，後來開始種地跟她一直以來的研究、她的關懷比較相關，才變密切了很多，了解到 A 花了一輩子努力培育公民社會，推動民間團體的連結交流發展。博士二年級的時候 A 邀請他在文研碩班開一門關於香港跟世界的食物系統的課，努力把這些議題帶到文化研究的課堂討論，把他引進大學做一些嘗試。G 覺得很受益，他喜歡教書，未來也希望好好的整理自己的知識，設計一兩門專屬的跟農業、食物有關的課，在嶺南或者寶強的流動共學、或者在生活館開，把這些好東西分享給有興趣的學生。

他也很敬佩 A 在大學啟動“彩園計劃”，實施農耕課程，“我甚至覺得她做這個事情的境界是我還沒有到的”。G 解釋雖然他現在覺得自己可以很慢很安靜，“每天

DOI:10.6814/NCCU202100929

在田裡種菜、賣菜，但是心理面還是很心急的，很想快點把握菜怎麼種”，“而 A 真的是十年樹木百年樹人的心態，沒有很著急，沒有期待做一些事情馬上就看見一些明顯的轉變，她搞這些活動跟課程，所有這些相關的東西是很長遠的事情，變化是要一些時間才可以慢慢看到”。

2004 年在嶺大文研系唸書的時候，G 和系裡的老師葉蔭聰等人籌辦了獨立媒體（In-media）——香港網上媒體，採參與式媒體模式推動媒體民主化，鼓勵公民記者發聲，主要刊登社會政治文化議題的時事評論，文章多由民間記者和社運人士自發撰稿。G 回憶當時半個獨立媒體都是文化研究系的人，包括老師和一些比較積極的學生，大家都關心社會議題，也會參與社會運動。他們按照自己有興趣的題材去做一些深度和批判性的報導，感覺非常有力量。由於興建廣深港高速鐵路而導致要拆遷新界菜園村的事件爆發後，獨立媒體也給予了關注，G 也參與到保衛菜園村的抗爭捍衛新界村民“既有的生活模式”。

菜園村於 2010 年不得不遷離，此次事件則成為 G 反思香港發展和香港農業的一個新起點。G 認為當前的香港已經發展到一個瓶頸沒有任何謀生的能力了，只有城市一元，鄉村被隱匿，香港歷史上是靠做買賣發達起來的，現在談到發展也只有貿易。從 1970 年代末香港的農業北移、1980 年代工業向外遷移，香港把以前有的東西都放棄了換取服務業、金融業，都是國際貿易，不再是香港本土人可以參與進來的，這些累積的問題到修高鐵的時候爆發，香港的發展似乎必須建高鐵和犧牲掉一些地方一些人原有的生活。G 說菜園村就像整個香港發展的縮影，放棄農業工業，基礎的部分什麼都沒有，就是吸引遊客來花錢，最後要依賴修建高鐵來運送補給運送遊客。G 覺得香港必須要有一個穩定的本地供應來幫助抵禦任何潛在的危機，“要恢復香港的生產力——就是要生產出東西的生產力”。

另一方面在反高鐵的時候，G 也走近了菜園村，他進村去認識村民，跟他們討論或者開會。他也學種田，他覺得“不可以自己不種但是說要保護農業、討論農業”。貼近的交流讓他第一次接觸到鄉村的生活，他驚覺村民的生活的方式是他以前完全沒有想過的——一種門檻很低的生活，不需要什麼都出去買，村民有很多能力，他們知

DOI:10.6814/NCCU202100929

道哪個地方適合搭房子、哪一個地方開田比較方便、什麼樣的水源泥土適合，他們的生活生產對資本的要求很低。G 發現這種生活方式可以回應香港沒有生產力同時生活成本又很高的問題。他看到種田、或者是圍繞種田建立起來的生活成本很低，又可以訓練一個人各種能力、建立很多人跟人之間的關係，是一個很美好很理想的生活方式，就決定學學看，讓自己可以進入這樣的生活。

在這些因素之下，2010 年 G 和朋友們創辦了生活館，從認識新農地和新環境開始逐點摸索。一群讀書人完全沒有務農的經驗，他們的家庭、教育都跟耕種無關，不知道怎麼種菜不知道怎麼賣菜，也沒有什麼模式去複製，所有都要從零開始去了解、把握、實踐，形成他們的系統持續下去。建立完全有別於過去經驗的生活方式和工作方式並不只是浪漫，更要面對許多困難：修理灌溉系統、蟲害、整合大家的時間表分工合作、還有可投入的時間等等。G 希望更很多時間在田裡，但是怎麼把維生的錢在這裡賺出來是個問題。他說很難完全不做其它事，因為不但是維生的方法，也是興趣，比如他會繼續讀書寫文章，K 懷有教育夢，完全放下這些是不人性的。所以挑戰是要把現在的生活和之前的人生努力連接起來而不是完全斬斷。

G 直言年輕人如果決定從農需要有點破釜沉舟的決心，一方面是種菜的技術跟書本的技術太不一樣了，不吃苦不犯幾個致命的錯誤很難，轉換跑道遇到的所有的東西都可以很致命，“比如程序上搞錯了可能整批菜就都被搞糟了，培苗的時候放的不好就很恐怖什麼都不會長出來”，要會很長時間的學習訓練，“你要吃這些苦，錯很多遍，才知道應該用什麼樣認真專注的態度來面對這裡的工作”。G 想做一個全職的農夫，生活館是一個生產型的農場，能不停地供應健康的食物。他說“如果我們可以做到——從零開始成為一個相對來說比較合格的農夫，就是所有人都可以，不需要很多的錢，不需要申請什麼基金，我們沒有特別厲害，沒有特別聰明，但是我們都可以，其他人也可以”。

G 坦承很喜歡現在的狀態，不是否定（熱情投入到討論和社運活動中的）昨天，他謙遜的說“現在覺得一來沒那麼多東西要寫文章發表評論，我沒有那麼多資格去評論，但是我真的可以每天去種菜賣菜，然後種出來的東西對人家是好的，對土地是好

DOI:10.6814/NCCU202100929

的，對我自己是好的”。他用放煙花比喻接頭的社運，他說“我覺得耕種可以很慢很安靜的每天做，如果要我選擇放一個煙火或者是在這裡種菜，我現在的心態肯定是我要種菜，而不是放煙火，比較安靜恬淡”。

G 很堅定要把這裡變成他們的家，不是租住而是紮根。他說“我們是尋找一個家鄉，因為我們的鄉不是在這邊，不是在新界，甚至我爸媽的鄉也不是在香港”，“我們在這裡種地之後，才覺得我們要透過我們的勞動或者我們在這裡的生活經歷，把這裡變成我們的家，我們是找到這裡選擇在這裡生根”。

八、K

2007 年香港政府擬將皇后碼頭拆卸中環填海計劃，民間認為此舉摧毀了香港人的集體回憶，消減了公共空間，發起了一連串活動抗議和阻止。有一天上班的途中她看見一群人坐在工地的車上反對拆遷天星碼頭，她發現原來人對於自己生長的地方還會有許多其它的感受，是她從來沒有的。她回憶因為香港是一個資本主義社會，追求都是跟經濟利益有關，所以在她從小到大接受的教育裡面，就是考試最重要，要求學生考出最好的成績，往上流動競爭，因此她覺得在任何地方生活都可以，就是要努力擠入社會上層，在英國在加拿大在香港都一樣。她也一度以為自己的人生就是念商科，再循著父親的足跡經商，但是她覺得很壓抑並不開心。

她笑說自己 20 幾歲才察覺到之前的人生原來有問題的，看到這群人，其中有她的朋友，很勇敢的要去保留一個碼頭，她心中困惑是不是自己也應該對這個地方有某一些感受跟感情關連。這是她思考自己跟香港的關係的一個起點。不久 K 也參加了這場運動，G 所在的獨立媒體是組織者之一。慢慢熟悉後 K 從獨立媒體看到很多在傳統媒體上不會看見的新聞，看到很多不同社區的報導。她發現原來自己沒有根，“因為沒有根，你就覺得你很輕，可以飄來飄去的，但是你不知道自己會飄到哪裡去”。但她覺得或許這是一個她可以一直走下去尋找答案的方向。

2009 年 K 參加反高鐵的保衛菜園村運動接觸到香港的農村、農民。此前她是標準的都市女孩（City girl），人生經驗裡面從來沒有農業。得知政府撥款通過，菜園村

DOI:10.6814/NCCU202100929

勢必拆除遷走，她感覺很可惜，也覺得不滿意今天在香港的生活，迫切希望做出更多的行動改變自己的生活。以前的思維是去抗爭去反對什麼，現在她更想去建立一種生活。她反思都市的生活，指出城市是一個看上去完整的系統，人不會死掉，但其中限制很多，“你會覺得有一點不對勁，但是很難發現哪裡有問題，就困在裡面不知要從何入手”。而想象“另一種生活的時候，由於心理面其實限制很多，在設想一種沒有投入過、沒有經歷過的生活方式，心裡其實很空白”。於是 K 邀請朋友一起討論在香港有沒有其它另類的可能性，有沒有可能去重新創造掌握自己的生活。那個時候他們遇到了經驗豐富的香港本地生態農夫 TV，懵懵懂懂感受到種田是一種創造。

2010 年他們託菜園村的村民幫找到一塊兒地，TV 教他們生態耕種，十幾個朋友，700 平方米地，很簡單就開始了生活館。但是對完全沒有接觸過農耕的他們來說，要澆水鬆土鋤地捉蟲，所有都是既神奇又困難，每天都累到半死。在田裡面大家相互照顧支持給了彼此信心繼續下去，也不斷調整自己的角色找到一個適合的位置。K 說農場有很多工作，這個過程其實給她一個機會重新想時間是怎麼安排的，冥冥中把她拉到一個讓自己舒服的狀態：跟其他人互相配合的、也配合生活館發展的、她可以勝任的工作。K 強調種田特別讓人知道需要同伴，沒有辦法一個人，他們必須學會合作。但她也越來越清楚地看到每個人身上有優點也有缺點，變得更包容，如今他們和夥伴已經快共同走過 10 年。

目前 K 負責客戶溝通和開發，現在的客戶來自嶺南大學、鄰村和灣仔。嶺南大學主要是得到 A 的幫助，朋友口耳相傳介紹，慢慢擴大，是一群關心健康、或者想吃有機食物、或者支持本地農業的人。K 解釋他們和客戶的關係比外面的緊密多，會用通訊軟體小組保持很多交流，例常公告每週菜訊，“做的不好的客戶也會提出，我們會回答原因是什麼，有時候沒有們也會解釋原因，有時候客人買了菜回去煮，會拍照放在群裏分享，會互相提供菜譜”，很多關於飲食生活的討論。今年他們嘗試改變顧客的消費習慣，鼓勵他們買菜包——由生活館根據時令產出搭配，而非顧客選。因為自由挑菜對農夫比較辛苦，且他們並非完全意義上的 CSA——客戶預付年款共擔風險，菜包對農夫就方便很多。

DOI:10.6814/NCCU202100929

K 還有個教育的理想，她很喜歡教書，希望能一半備課教書，一半做田裡的工作。她解釋目前他們已經找到了一條通過農業生產自給自足改變自己生活的路，她想把這種創造力變成教育和人分享，讓陷入消費生活的香港人知道還有其他選擇，讓陷入快速發展的經濟漩渦裏忙於打工賺錢沒時間照顧自己的香港人看到社會框架外其實有創造自己的生活、照顧自己的可能。所以他們會組織中學生大學生的工作坊，不是提供答案，但是提供一個渠道——分享一種重要的生活方式，A 也會帶學生過來。但是之前忙於學習種田的技術，沒有連續的發展教育。所以今年她策劃推出 kidsclub 的長期兒童教育項目，結合生活館的環境，以田為核心，一面做食農教育，一面做自然情誼體驗。她也發現原來爸媽的群組威力非常大，通過影響父母可以改變一個家庭。

香港缺乏支持農業的政策，但是 K 卻認為現在是香港最好的時候，她說“因為現在我們的環境越來越差，尤其政權的極權，但就是因為這個我們感受很差，開始覺得人民之間要自己團結走起來，所以無論是生活館、kidsclub 或者電影節，我們得到很多人的幫助”，“碰到困難的時候，那些來幫助你的人也會出現”。她覺得可能是找對了方向，慢慢清楚想要做的、必須做的工作，所以也幸運的接收到很多幫助的力量。她評價現在是一個最好玩的階段，他們在考慮放棄外面的兼職，試試把全部的精力投入到生活館再出發——認真準備在此扎根，把人串聯在一起，把家庭這個社群慢慢連結起來——透過買菜和教育，把更多的人聚起來一起思考我們其實需要一種什麼生活，在一群人中尋找共識，這種生活不是自己一個人奮鬥、不是一個人自給自足，是一幫人相互依靠相互支援，生產出更多的生活選擇。

K 回憶 2010 年在菜園村的時候，A 曾和她與 G 是同學，一起學習耕種。但是從第一天 A 就幫他們很多，他們很青澀不知道菜可以賣給誰時，她已經買他們的菜支持生活館，一直到現在。這些年來 A 也會請她和 G 教一些跟農業有關的課。K 說 A 是是看著生活館長大，從第 0 天到現在，一直支持陪伴他們。I 是 G 的指導教授，也前後腳開始耕種，是很親密的導師。這些人亦師亦友，像親人一樣照顧著他們。

得知 A 的彩園計劃獲批後，K 也很興奮，她知道此前老師的申請都被拒絕，沒有想過在嶺南可以不種花花草草、種可以吃的東西，在學生面前真實的展現這一面。她

DOI:10.6814/NCCU202100929

說在香港的學校裡這種經驗實在是太少了。回憶自己的經歷，K 直言沒有開始耕種之前她對食物可以說是沒有概念，廣東人講究養身，但是年輕一代已經不會這樣了，他們更多受到西方文化的影響，吃很多垃圾食品、喝冷飲，“因為鋪天蓋地的廣告就傳遞信息跟你說可以吃這個”。她年輕的時候誤以為健康是從補養品裏來的，跟食物沒關係，因為很多補肝補腎的廣告宣傳“健康有問題就該吃那些藥丸”。

但是如今 A 把耕種帶進校園是一個機會讓同學去了解食物和食物背後的議題，K 指出這些其實是很基本的教育——小孩應該從小就知道食物跟大自然對人的影響——這也是生活的根本，但坦白說學校不太看重，還是深受應試教育之害。她認為追求分數對人接受關於重要的生命教育是很大的阻礙，希望彩園能幫助做些轉化。

在反高鐵的運動裡面 K 看到很多以前拆遷社區受影響的人，他們慢慢參加了不同的社會運動，他們的社區沒有了，但是那些人他們會轉化會轉化去幫助下一個會收到影響的社區。她為此很感動，也相信同路人始終在，努力嘗試的人一直都有，只是在不同的地方以不同的形式做不同的事情，但還在繼續這個路徑。她和 G 常常覺得他們現在在做夢——追逐另一種生活可能性的美夢，但是如果這個夢有這麼多人一起做的話，我們覺得已經很幸福了，所以現在就想好好的做下去，和女兒一起更貼近地面在這裡紮根。

九、N

N 是比較難得童年時期就有耕種經驗的香港人。她兒時每逢放假會搭火車到大埔鄉郊叔叔家幫忙種田。她喜歡種東西，中小學在學校住宿，就把宿舍附近的空地整理出來，效仿叔叔的做法種番茄、菜心、白菜 、木瓜等。收穫之後她分給周圍的人，大家都很開心，慢慢有同學加入一起做。N 說從那時候開始比較知道怎麼種田。大學時期她幫朋友看房，把原有的花園改種菜，春天種番茄，冬天種草莓，種好多東西。種出來的東西就分給同學朋友，他們也來幫忙。後來修高鐵朋友的地被徵用了，補償的地下面都是建築廢料，沒法種了。

大學畢業後 N 一邊做記者，一邊來嶺南讀文化研究的碩士，成為 A 的學生。2015

DOI:10.6814/NCCU202100929

年有一天 A 帶她去樂田，交給她一把鑰匙，請她幫忙打理作為文化研究課的一個農耕實踐場域，讓同學們機會接觸真正田地裏的工作。樂田當時是一塊兒荒地，雜草比人高，N 用了 5 個月的時間修葺塌掉的房子、驅逐紅火蟻、清理建築垃圾、除草。現在樂田主要種方便管理的檸檬和柚子，每年的收穫 N 都拿給老師，老師再派給同事請大家吃，讓人知道老師在做什麼。

對於 A 在大學開設農耕實踐的課程，N 覺得課程提供學生機會重新認識大自然很讚。她指出以前因為看到叔叔耕種，自己也有參與，知道耕種好辛苦，會很小心處理種出來的東西，但是現在好多香港人都沒這些體驗，不懂得珍惜。她指導來樂田的學生耕種，堅持讓學生親自體會，手把手教每個學生使用除草機，強調每個人都落手落腳做才可以感受農夫的工作。她觀察來樂田的大學生蠻不一樣，有的很投入，會自發的自動的找事情做，也有學生做不了多久就累了總想坐下來休息，每年會有些學生課程結束後帶同學再回來。N 甚至希望學校可以開一個農牧課，中學時她曾有去台灣學農牧的願望，但是被同學笑話——因為在香港讀農牧專業就代表這個人很失敗，沒有出息沒出路，找不到別的事情做。現在在大學正式開展彩園課程，可以借助彩園散播種子，影響學生探索怎麼用耕種的方法改變社會。

N 現在是工作之餘抽時間去照顧樂田，她解釋沒辦法靠全職種田維生。她曾經嘗試全職做農夫，可因為歉收，除去維護的投入，一年下來平均每個月收入約 3000 塊，車費都不夠。N 感慨香港種地不易：一來耕地資源獲取難，想種地的人未必能獲得土地，二來報酬低無法養活自己，或者相對收入低無競爭優勢。香港很多從前的田地現在都變成了停車場、大樓，或者被地產商收走囤積起來等待升值。香港的統計資料顯示香港農夫普遍收入低，大概只有普通職員薪水的三分之一，種地的回報很低。

N 覺得文化研究的學習對她影響很大，讓她更多的認識這個社會這個世界，對自己對社會對人生產生很多反思——反思社會也反思自己做的事情，不少同學賺很多錢但是他們做的不是自己想做的事情、不喜歡、最後不想做了。她指出香港社會發展很快，大家像沙塵滾滾往前跑，看不到看不清路，而文研的學習讓她停下來轉頭看，發現香港倚重經濟發展忽視了很多本身應該保留的事情包括農業——最基本最重要最應

DOI:10.6814/NCCU202100929

該做的東西。文研系尊重多元，強調個體的獨特性，N 比喻說“以前我覺得大家都要排隊，一個跟一個不去做別的，這是一個定理，但是現在我不想排隊、想多做點不同的事情，未必要改變這個世界，我們至少開始改變自己的人生”。她看到文研系的同學在社會上做很多不同的事情，如同 A 鼓勵他們的用不同的影響為社會做點事。

N 笑說 A 是傻瓜、做傻事。她解釋就像愚公移山的精神，看上去很瘋狂很傻，但是正常人全部做一模一樣的事情改變不了這個世界，只有傻瓜要做不一樣的事情還要做到，別人也奈她不得，才能改變世界。“就像嶺南彩園，別人會質疑，但是她做到了。就像種子，假以時日它會慢慢生出來，不斷成長成長，變得很厲害”。“人也是這樣，A 做的是沒人做的事情，她把種子埋到人的生命裏，不要求你立刻發芽開花，但是自會長出它的因果”。“這個社會需要瘋子才能改變，A 就是這樣的人。”

叁、兩代（社運）人的網絡

D 相信耕種更深層的意義是對反思現代化的一種個人的行動，在彩園的平台上可以觀察到延伸出去的幾種不同類型。I 本身是做教育的，他在做教育的同時接觸農業，親身嘗試並堅持耕種，把農業當作自己生活的一部分。G 是從社會運動者落地成為一個農夫，用種地這種形式給社運一個更加實際的可以操作的方法，是另外一種運動——發生在每日生活當中、成為生活的一部分的運動。南流的目的是保護那片土地，M 他們效仿成田機場抗爭運動，每人分散的買一小塊兒地，阻止政府和地產商徵收整片土地，之後合起來建一個農場，現在主要從事環境保育。N 照顧的樂田是在校園之外提供學生一個真實的鄉村環境體驗農耕。

從上面看到三位老師、兩個博士生學生和其他人延伸出一個鬆散又緊密的人際網絡，互助著交織出一個食農教育社群，“農”在不同人的生命中分別呈現不同的面向，有時是主角，有時是輔助，有時是補充。尋蹤每個人的生命故事，這個人際社群的形成是許多偶然因素和必然因素共同作用的結果，其中一個鮮明的特征是多數人擁有社運經歷，有些人即使沒有直接參與社運，但如果把開創另類生活也當做一場個人的運動行為，社運則是這個群體共同的標記之一。從另一個層面來說，這個食農教育社群

DOI:10.6814/NCCU202100929

同時是兩代社運人的承接，經歷了從走上街頭廣場的運動到與農結合的日常生活革命的轉型。

第一代社運群體是從 1970 年代開始關注社會問題的 A、M 和 I，三人亦是非常好的朋友。從生命歷程上來看，他們一路是不斷的匯聚、分離、再匯聚、再分離的過程。如今他們三人關注的重點都不一樣，A 曾經聚焦香港組織民間抗爭的報紙、論壇，現在關注組建全球關於生態問題、鄉建運動的交流網絡；M 從 1980 年代起長期投身推動香港的婦女運動，現在全心付出在南涌的生態保育；I 從過去關懷大中國的發展轉向研究香港的中學教育，再到目前專心推動香港民主教育。

A 最早結識 M 是 1985 年一起參加香港婦女運動，後來 M 去北大唸書，來嶺南工作她們才變得親密，發現彼此閱讀的小說都是類似的一批。1989 年 I 認識 A，與很多人一起合辦了《天安門評論》，後來 I 去美國讀書，他們也是在嶺南做同事後更為熟悉起來。M 和 I 是在嶺南翻譯系工作後才認識。三人都關心社會、參與社會運動，對社會的批判也比較相近（左翼），因為志同道合有共同的關懷，一起編譯了《社會文化叢書》，G 也是被譯叢吸引來到嶺南。

最開始三人都在嶺南翻譯系工作，當時比較傳統的語言專業偏向保守，強調標準的語言和翻譯技術，與三人的理念不符。他們認為翻譯不光是語言問題，不是從一個語言翻譯到另一個語言，懂中文和英文就夠，翻譯是從一個文化到另一個文化，是文化的翻譯，要重視文化脈絡。因此在課程設置上出現分歧，三人被邊緣化。此時恰逢陳清喬來嶺南籌備文化研究項目，三人一起離開翻譯系加入了文研學程的組建，從難兄難弟變成戰友，感情也略深於一般同事。

由於有共同的理念、共同的經歷和共同的價值觀，三人經常相互支持，一起主持研究項目、合作開課，或者參與彼此組織的學術討論、民間活動。在教學上面三人的教育理念相近，都特別重視學生的學習需要，在意學生怎麼學習，常一起討論怎麼從學生方面去激發學習過程發生。在翻譯系時三人就格外受學生歡迎，被稱為“翻譯三寶”，因為他們對教育的態度比較開放，會更尊重學生，鼓勵學生有自己的想法。三

DOI:10.6814/NCCU202100929

人除了工作上的合作，更多的是非正式交流中的彼此支持或者精神支持，共同關注一些議題一起思考討論。

因為都種米種菜，所以“農”也是他們的一個共同話題，見面會問“你的田怎麼樣啦”，“彩園怎麼樣”，交流務農經驗。別人說嶺南文研的一些老師都去耕田了，其實他們是不謀而合，非計畫好的。就像是在生活裡面培養出來的一些土壤，因為這些研究、活動，他們走到現在的路上。由於偶然的相遇，他們一起共事，但又因為堅持對真善美的社會的追求，他們又必然在時代洪流中走近。然後一路發展出自己的生活道路，既彼此獨立又相互聯繫，最後長出另類生活的不同可能性。

另一方面，I 指出基於緊密的個人關係的人際網絡不穩固。人是社群動物，離不開社會支持，在嘗試另類生活的時候，這種支持網絡也特別重要，因為一個人去嘗試的話沒有辦法滿足各種需求。維持一個同伴支持网络是其中一種形式，朋友關係匯聚了一些資源聚匯聚了人，形成一個團隊，但是如果有人離開支持鏈條就會斷裂，故而以同伴為基礎的人際社群網絡脆弱性很高。所以他們之間彼此鬆散的一面又成為了這張網絡的優勢：每個人對不同的領域感興趣，中間有時互相呼應，低度的互相幫忙，提供了網絡向外生長的空間——不斷捲入更多已經或想要採取行動探索另類生活的人和群體，不為特別一個目的、但是在某些時刻能夠回應對方的需求。不是目的明確從上而下（top-down）制定好要朝哪個方向的藍圖去建構一個社會網絡，而是一個自下而上（bottom-up）生長出來的開放的有機網絡，有無窮的可能性提供另類生活的機會，隨時有外人進來，隨時自己可以擴展出去。一個社會性的、有可能永續的另類社群網絡，它需要超越同伴的範圍，是一個有更豐富的多樣性、多元異質團體參與發展的經濟社群。當這些選擇另類生活的個體和社群聚沙成塔，就成為從微觀社會推動翻轉的一種可能性。

這種開放性捲入了探索另類生活新鮮血液，在大陸摸索鄉建出路的 C 和 D，尋找香港本土另類生活模式的 G 和 K，入讀文研系後反思主流生活加入進來的 B 和 N。每個人的焦點不一樣，不存在一個清楚的共同任務，但是結成的網絡豐富了彼此在各自領域的發展，每個人帶來自身的專長，在世界論壇上把香港、中國大陸的地方經驗帶進

DOI:10.6814/NCCU202100929

去，把第三世界的全球觀察帶入地方發展的思考。他們的行動也獲得周圍人不同程度的支持，有嶺南大學的同事，有香港的年輕學子，有來自世界共同探索另類生活的人群，彩園成為持續成長的跨界聯繫的社群網絡。同時從彩園社群網絡的發展可以看到，追尋更美好的社會與生活的運動，除了要求結構上的調整，個人也可以在微觀層面有更積極的回應，宏觀與微觀的路徑並不衝突。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100929

第二節 農本生活:越界和創造的存在美學實踐

彩園社群中有人童年時期就和農有接觸，愉快的體驗在生命歷程中留下深刻的影響綿延至今。也有人半路出家接觸到農業，從此深陷其中不亦樂乎。他們和農建立了連結，不論在城市還是鄉村，農融入日常生活成為重要的一部分。這部分以 Foucault 的存在美學理論為出發點，詮釋“農”和“農本生活”的意義，並藉助田野調查的資料，建立東方“農耕經驗”與“Foucault 的存在美學理論”的對話，探討“農”在個體主體化過程中發揮了什麼作用（what）、如何發揮作用的（how），從群體和個體層面勾勒“農”的價值，說明“農本生活”如何作為個體出離現代化生活模式的另類出路，深化和發展理論的內涵。

壹、對話 Foucault 的存在美學

Foucault 畢生的研究旨在追求主體的解放，他一生關懷人的生活命運，早中期探討人自身的現狀及其歷史原因，解構壓迫和束縛的形成機制，晚期尋求個人實現自由的審美存在的出路。

Foucault 為了幫助分析當代的情況考察了希臘時期的歷史。他發現希臘羅馬時期的存在美學雖然會對自身的行為有某種程度的約束，但其目的，完全是為了滿足自身審美愉悅的慾望。貴族出於生活美好的目的而遵循自己制定的規則；他們的道德既非強制的，也非普遍的。根據希臘人的存在風格 Foucault 提出了當代人的存在美學問題——“人生在世並非為了使自己便成為符合某種‘身份’標準的‘正常人’或‘理性’的人，對人來說，最重要的不是把自身界定或確定在一個固定身份框框之內，而是要透過遊戲式的存在美學發現人生的‘詩性美’的特徵，創造出具有獨特風格的人生歷程”（高宣揚，2004）。這就關乎人怎樣構成自己、呵護自己，讓生命變為藝術品。

“存在美學”首先確立的是個體與自身的關係，即個體通過自我技術自我實踐成為倫理的主體。關懷自身是自我技術的核心，這一倫理學主張雖然表面上與關懷他者

DOI:10.6814/NCCU202100929

相互矛盾，實則在內涵上是一致的。“關懷自身”在字面上似乎是僅著重於自己/自身/主體，在 1984 年 1 月的訪談《自我關注的倫理學是一種自由實踐》中，Foucault 指出“在我們生活的社會，在一個難以做出準確定位的時刻，自我關注變得有點令人懷疑”，“關懷自身很容易被斥責為自愛和自私的形式，與關注他人或者自我犧牲的要求相矛盾”，但“這些都發生在基督教世界”，裡面存在著自我關注與自我捨棄的悖論。

回到古希臘羅馬時期，Foucault 發現主體的實踐行為被統稱為“關懷自身”、“關注自我”或“自我關心”，是當時構成城邦的主要原則之一，也是社會及個人行為乃至生活藝術的重要準則。“關懷自身是關於自我的知識，也是關於一系列可接受的行為規則或一系列原理的知識”，“關懷自身也就是用這些真理裝備自己”。“在希臘和羅馬人當中，關懷自身和自我關注是正確的行為和適當的自由實踐所要求的，目的在於認識自我——塑造自我、超越自我，以及對可能會吞噬人們的慾望進行控制”（汪民安，2016）。正確的行為和適當的自由實踐都會涉及作為對象的他人，進一步 Foucault 指出在希臘人的理解中，關懷自身促使個體在家庭、在城邦、在共同體或人際關係中佔據一個合適的位置，要清楚自我對於他人的責任，故而在自我關注的發展過程中，始終存在著與他人的關係問題。

所以關懷自身的實踐要成為一種自由的生活方式，就不能迴避與他人的關係，它同巧妙處置與他人的關係是自我技術的兩大緊密不可分的方面。關懷自身的真正含義是建構從他律到自律的倫理準則的過程，是恰當的確立與社會、世界的關係，需要不斷的“自我實踐”，以達成認識自我、創新自我。它並未提供普遍有效的絕對命令，因人而異，允許每個人探索自己的風格。

關懷自身關注“個體怎樣通過‘自我技術’塑造自我、並將生活變成一種自我製作的具有任意風格的生存藝術”（呂群峰，2005:286）。“關懷自身”既是自我技術的核心概念，又需要具體的“自我技術”得以實踐和實現。許宏儒（2007）分解“關懷自身”包含三種意義：“自身修養（能恰如其分的與他人互動）”、“自身實踐（著重行動層面）”、“自身轉化（著重創新）”。Foucault 在 1982 年於美國佛蒙

DOI:10.6814/NCCU202100929

特大學做的《自我技術》的講座中，定義“自我技術”為使個體能夠通過自己的力量，或者他人的幫助，進行一系列對他們自身的身體及靈魂、思想、行為、存在方式的操控，以此達成自我的轉變，以求獲得某種幸福、純潔、智慧、完美或不朽的狀態（錢翰、陳曉徑譯，2016）。

從這段定義中可以看到與他人的連結貫穿“自我修養”、“自身實踐”和“自我轉化”，含括兩個層面的關連性，第一層比較明顯，指自我轉變的實踐會需要他人的幫助，人們需要嚮導、顧問、朋友，即能夠坦誠相待的人（Foucault，1984），他人以引導者的身份——作為榜樣、作為智識經驗的提供者、作為導師，另外許宏儒（2007）也指出他人可作為被聆聽者，幫助個體進行修練工作完善自身，第二層比較隱蔽，即“自我技術”的目的是達成某種完美的狀態，這種狀態是個體在世存在的狀態，涉及到個體在人際網絡的位置與他人的關係，此時他人作為參照定位個體與他人的適當關係。所以“在關懷自身的實踐當中，Foucault 提醒我們個體與他者之間是不可分離的”，“關懷自身就是要讓主體與社會發生關係”（許宏儒，2007:115）。生態危機進一步提醒人類，個體不但與社會發生關係，更與廣袤的地球有共生關係，個體應該把自身編織入更大層面的網絡學習與宇宙萬物共存的和諧美學，參照定位也應從他人擴大到代表更多非人存在的他者。

Foucault 指出在希臘羅馬文化中，“關懷自身”不僅構成一種原則，更是一種持續不斷的實踐活動，是自我對自我的訓練，人們通過這種活動來發展和改變自我，並且獲得某種存在模式。“自我關懷”是個體通過自我實踐來改變自己，由他律轉為自律，成為倫理的主體的過程。這個過程基於理解自身和萬物的關係從而確認自身於宇宙的位置，發現個體生存和每日行為要遵從的宇宙倫理，使個體生命過程從混沌的物理性生存演化為美的主體存在。自由實踐與界定合理的、合意的存在形式相關聯，Foucault 指出如果人正確地關懷自身，如果在本體論意義上知道他是誰，如果知道他能夠做什麼……如果知道應當懼怕和不應的懼怕什麼，如果知道能夠合理地期待什麼……那麼人就不會向他人濫用自己的權力，而會思考“與他人的合適的關係”（汪民安，2016）。因此這種具有積極的倫理含義的關懷自身是對權力的一種顛覆，是限

DOI:10.6814/NCCU202100929

制和控制權力的一種方式。

當面對超越人類社會的宇宙去思考人的存在時，推而論之，他人也應該從人擴展到非人的他者，包括動物、植物、土地等等。恰當的關懷自身中他者從不缺席。他者是我與自身之間不可或缺的中介，他者也是我與世界之間不可或缺的組成。“關懷自身”即通過掌握自我，讓自由成為個體的基本原則。“這種方式將人們的自我管理同他與他人的關係聯繫在一起”，希臘人相信“所有人都適當地關懷自身的城邦，也會是一個運轉良好的城邦”。質言之，所有人都能夠適當地關懷自身的團體，同時也意味著關注他者、關注與他人形成適宜的互動關係，個體成為倫理的主體採取適當的行動，共構一個運轉良好自我有機生長的社群。

Gros（2010b）指出 Foucault 討論的關懷自我根本上是美學的，正因為它提出要賦予存在何種形式、賦予話語何種可見性（在行為的活生生表面上）的提問。Foucault 對“規範化”的揭示和“生活是藝術品”的理論，就是對日常生活審美化之必要性和可能性的說明。“‘規範化’一方面削平個人的鋒芒，使個人處於‘非人’狀態，一方面培育著大眾集權主義”（李曉林，2005）。因為規範化已經滲透進社會無所不在，所以生活細節處的反抗與超越就是必要的了。存在美學是一種生存實踐，不但要內向審視，更要自我創造，身體力行一種將日常生活美學化的實踐。自由意味著成為自己的主人，或者說自身成為自由掌控其慾望的審美實踐者，在審美生存中“自由與自律得以統一”（李曉林，2005）。

Foucault“存在美學”的對象是人生、是日常生活，不訴諸於一個普遍解放的神話，而是要使現代人有可能從“真理、解放等宏大敘事中抽身出來，從理性與非理性、人與神、現代與後現代的二元對立中解脫出來”，“站在存在的堅實土地上”。它主張的是由下而上的自我形成的行為規範，並不與“社會穩定需要普遍規範”相衝突，認為由於“每個人對自律的理解是不一樣的”，所以其中存在衝突，是由於忽略了人之作為社會中的人存在共性。“存在美學”的主張被質疑“由於缺乏倫理標準，可能與更高的精神世界失去聯繫，導向一種平庸的、瑣碎的快樂”，所以需要持續批判，而非逃避這一挑戰去建立封閉的標準一勞永逸。

DOI:10.6814/NCCU202100929

Foucault 在存在美學的討論中強調逾越和創造兩個層面的重要性，逾越各種界限、制約作為創造審美生活的前提，在逾越中創造各種審美生活的可能性。所以下面從逾越和創造兩個方面探索“農耕”實踐和“農本”生活如何回應存在美學所指的逾越現有框架把日常生活雕琢為藝術品，嘗試具體地建構農本生活的內在價值。

貳、農本生活作為逾越界限的自我技術

農本，指從“農”出發。“農本生活”指從農出發的生活，即與農結合的生活方式，不限於全農，也包括半農。這裡藉助上一節整理的社群成員生命歷程中與農相關的經驗，探索農本生活在個體層面的存在美學意義。

一、回歸土地的三重逾越

Foucault 指出創造審美生活要“知道怎樣支配自己的生活，才能讓它具有更優美的形式”，所以前提之一是揭露生活是如何被支配的，從而發現在權力遊戲中轉換關係掌握主導/主動的空間。

其一是逾越科技崇拜的控制，重新建立人與科技的合作關係。近幾個世紀來的科學革命和技術進步，在很大程度上幫助人類在面對自然，但是另一個方面，當今社會過度強調科技理性，衍生出對技術的盲目崇拜，甚至發展出了技術迷信：相信依賴技術可以解決一切人類難題的迷思。這一觀念在生態問題和食農問題上有明顯的體現：忽視農是天地人合作的成果，單方面誇大技術的作用、特別是化肥農藥的使用和規模種植，忽略了保護生態多樣性和土壤的永續生命力，導致了水土污染、土質退化等系列問題，並且物質產量的短期增生掩蓋了食物消費鏈條上被資本力量拉動的巨大浪費，需要全民全面參與才能解決的生態問題、農業問題被簡化為技術問題。

從事生態耕種的人中不乏從理工背景轉向人文專業，他們的轉變是對技術從崇拜到質疑發生的過程。C 回憶他的變化發生在大學時期組織社團環境調查的田野中，“不是講的時候，是做的時候”。他回憶技術崇拜發生在高中，相信農業科技，進入大學後也參與學校活動推廣農業科技。但是當他去下鄉調研、去實地看的時候，“發

DOI:10.6814/NCCU202100929

現科技不是那麼一會兒事”。他舉了當年崇尚的高科技大棚為例——學校主推的一項農業高科技，能控溫控濕調節溫度的溫室，但是裝暖氣、裝空調這些大棚設施的成本很高，沒幾年就經營不下去。他去考察國家在旱地推廣的灌溉系統也發生了同樣的問題，儘管是政府出資引進，可由於高昂的使用成本和維護成本很快被農民束之高閣。他們開始感到困惑，這些看上去很美好的技術對農民來說根本不實用，專家引進的科技往往沒有脈絡如空中樓臺，而農民更傾向於選擇因地制宜的解決方式。實踐調查之後他從現實層面看到技術的局限性，再往後結合 A 帶回來的世界各地的一些經驗，把現象和問題理論化，理解資本主義如何介入和影響農業，調整自己對技術的態度。

其二是逾越消費社會拜物教的控制，重拾創造生活的能力和快樂。許多學者分析了消費社會和物質崇拜的問題，現代社會資本主義為了拉動商品消費，藉助各種媒體塑造人的需求已經成為慣用手段，人的需求常常未必是他以為的那般真正需要（needs），而是由資本主義建構出來的種種“渴望”（desire）。從偽需求的迷思中醒來，需要培養個體的辨識能力，還需要培養個體衝破迷思的同時重新自我建構的能力，否則只會陷入絕望，讓更多無所適從的人最後站在創造生活的對立面。

G 喜歡給顧客講種菜的故事，告訴他們購買的菜是如何樣種出來，讓一開始可能只是關心健康的顧客發現他們吃下去的菜還以幫助減少環境的負荷，消化原本會導致污染的堆填垃圾，一口菜包含了所有這些過程，對社會生態有很多貢獻。讓顧客的消費行為可以超越廣告的操縱，消費時不只關注外表漂亮或者象徵意義，在消費行為中有更多思考，使消費行為產生更多的正面作用、幫助社區發展。

文思慧（2006）指出“（香港）政府在幾十年來以房地產利益（所謂原住民權利）扭曲、敗壞了新界的鄉土觀念。”休閒農業會導致的一個危機是表面化的認識鄉郊和大自然，實際上“農業”和“大自然”被商品化為消費對象後重申/確認了城市金錢主導的價值觀。文思慧要求都市和鄉村展開更深入的交流，“市區來的學生和朋友來談天，反省自己作為過著城市消費主義生活的人，和政府及財團，到底做了些什麼？又會做些什麼？他們又會自己想想生活的很多可能性，或為什麼他們好像都沒有什麼可能性。”“我們期望大家在農場的時刻不是‘忘我’，不是自卑或自大，而是自覺地

DOI:10.6814/NCCU202100929

尊重這裡的居民，及這個地方和各種生物、風情。來過的人絕大部分都走了。我們衷心希望他們未來無論做怎樣的抉擇，都多少可聯繫到今天在農場時感受到的情況，也把這裡的人的選擇機會（或缺乏選擇機會）聯繫到他們自己的抉擇裡。”

其三是逾越人類中心主義，回歸自然的循環脈動。列斐伏爾在城市化發展的開端提出討論“接近城市的權力”，如今在城市發展成為全球趨勢的時刻，我們借鑒他的思考反思返回邊遠地區——鄉村的權力，因為城市彷佛提供了一個人類可以免於自然支配特性的避難所，但其實已經嚴格的建構出一套階層社會秩序、高度監督及社會控制、反智主義和反寰宇主義的根本負面特質。

以都市生活為標準的現代發展觀建立了一套秩序井然的世界，區分“文明”和“落後”、“衛生”和“骯髒”、“健康”和“疾病”等等，農村被劃入貧窮落後的範疇，依靠泥土的生活被認為骯髒不潔，不少彩園的學生第一次接觸到泥土時會覺得好髒。而從小在泥土裡面長大的 C 對土地生出了特殊的感情，他說“小時候跟泥土接觸很多，所以從沒覺得泥土髒，一直覺得泥土很乾淨，這是農民天然的跟土地的關係”。他舉例“小時候受傷流血了就用土蓋一下，土把血吸乾很有效止血”。面對土地他更重視的是泥土的狀態，“什麼是好的土壤、什麼時候水分充足，什麼時候有利植物成長”，這些經驗判斷形塑了他對土地的美感認知——在他眼裡包含它孕育的生命力和能量的土壤看著漂亮、感覺舒服，“最後的評價就是美”。這是對土壤的一種整體的感覺，有很多情感在裡面，不是一個理性指標的判斷，也不是一個單一標準，是對土地整體和諧度的感知。

A 提及 1994 年開始學有機耕種時很多觀念改變了，“包括對糞便，以前覺得是髒的，有機耕種的時候我們發酵肥料，慢慢身體的感覺就不同了，不會覺得那是髒的、厭惡的東西，那時候真的了解它為什麼叫肥水了”，“因為它是整個自然界的循環、是植物需要的”。從自然循環中又進一步了解到城市排污系統的問題——要麼排到海裡，要麼埋到地裡，“本來它不是污，它是自然界很微妙的循環，我們把這個切斷了，然後用化肥和其它東西來補充”。隨著學習生態農耕，有了體驗更了解狀況，現代日常生活中不可見的一部分城市、鄉村和自然的互動變得可見，人逐漸看到生活中更多

DOI:10.6814/NCCU202100929

的東西。開始重新理解一些被貶義的對象，理解農村生活習慣和城市生活習慣的不一樣代表著什麼。

土地有把所有的東西都編織進一張網絡的能力。G 也提到他們會去臨近的豆腐廠拿豆腐渣、蘑菇廠拿菇泥堆肥，如果他們不取這些東西就要被運去填埋，但是豆腐渣和菇泥對於種田是非常有用的資源。因此農場從另外一方面來說其實是可以連結很多其它地方的點，把原本要丟棄的東西重新循環利用，把不同的人串聯起來。農田或者植物的生長過程有一種轉化的能力，土地能把廢棄的東西（從人類生活的一般角度看）轉化成有用的資源或者有生命力的養分。在養好的土地裡種出健康的菜重新滋養了人類。

二、發展倫理的主體

Foucault 長期研究西方文化中實現主體化的各種不同模式，發現主體化模式經歷巨大的改變，古代希臘羅馬文化中強調個體首先要“關懷自身”使自身成為藝術的審美存在，但近代則單純強調認識真理的至高無上地位，基督教道德把原本美化自身生活的自我技術轉變為約束自己的主體性的方法。他指出當代必須回到脈絡重新理解“關懷自我”的重要性，這是第三類主體化方式——人（通過追求愉悅的美的生活）促使自己變為主體的主要路徑。從解構主義的角度存在美學的實踐並不存在固定不變的公式或者統一的法則，每個人實現對於自身的自由駕馭、又恰當的對待他人，使自己成為自身生活、思想和行為的主體，決定於自身的實踐智慧和歷史經驗，決定於自身對於生活的審美判斷能力及個人生活品味（高宣揚，2004）。

Foucault 的一連串提問“我們自身究竟應該做什麼？對於自身應該從事什麼樣的操作？究竟應該怎麼進行自我管理？”可以作為探索審美品味和判斷力何以生成的參考，下文便循著這些問題挖掘農耕實踐和農本生活如何回應這些問題發展倫理的主體。

1、回歸對身體的關懷

許多人感受到耕種有療愈的效果，人在照顧植物的過程中也被植物陪伴和照顧。

DOI:10.6814/NCCU202100929

社群中不少人指出耕種的時候專注放鬆，覺得很舒服，田間的安靜令人在接觸土地的時候內心感到踏實和安全，從植物成長中亦可感受到一種很堅強的生命力——只要每日提供適當的照顧，植物就自己生長，讓人覺得歡喜滿足。不少人覺得田間彷彿塵世暫時的庇護所，把他們從勾心鬥角心口不一的複雜人際交往中釋放出來。田裡的工作相對單純，只是面對土地和植物，大自然會誠實坦白的告訴你什麼時候做什麼事。N 說“對著植物我好清楚我可以做什麼，施肥，澆水，修剪，好簡單，這時候我就有空間讓自己沉靜下來”。種地的過程中釋放了壓力，整理了情緒，所以反而讓人有更多的空間去思考，也就是很多人覺得在耕作的時候被療愈了有時間放空自己和思考問題。

現代工作環境逐漸演變成人配合機器和制度進行生產的模式，身體遭到嚴重剝削。M 回憶教書時常常 11 點還在辦公室工作，直到突然覺得心臟很不舒服才會回家。人們過度使用身體卻知而不察，因為太忙和缺乏覺知訓練，感知不到身體傳遞出的信號或會忽略。農本生活是落手落腳的實踐，依賴整個身體的參與，以及從身體經驗出發感知環境變化，所以格外重視身體的發展。生態耕種除了要生產出健康的食物，更強調培養身體的感知能力，覺知自己吃了什麼、身體吸收食物後的反應感受。從觀察身體的變化訓練身體對內對外的覺知能力，並從內外一體的觀點理解身體和環境的相互作用，調節生活的節奏。這樣的生活時刻訓練覺知身體的存在，意識到身體的重要性，進而根據身體的狀態及時自我調整。調服身體其實是調整身心的平衡狀態，從身體出發探索平衡的生活才會永續。

尼采認為我是由身體做過的事構成的，是這個身體構成我，當中充滿衝突、不一致，而沒有清晰的統一體，“我其實是在世界之中，我其實是被世界塑造，我是被世界規範著”（梁家瑜，2017）。身體是我跟世界的聯繫方式，人與物質世界的關係透過身體的媒介被生產，身體既是人和世界交流的媒介，也是人感知世界的起點。發展多元的身體可以平衡地培養感知能力，避免身體著迷於某一機制固著於某一形態。耕種是用整個身體去學習去感受的一種實踐，不只是動腦子，必須整個身體參與——身體腦共同工作，才能形成經驗性知識。通過耕種實踐接觸不同的事物，讓身體離開黏著於電子產品的狀態，讓人離開被教室辦公室、電子產品和網絡佔領的單一狀態，生

DOI:10.6814/NCCU202100929

產不一樣的身體經驗。

2、集體經驗中關懷我和他人的共同存在

在群體層面耕種實踐能夠生產分享的文化促進人際融合。種田辛苦，然而也充滿各種快樂，耕地不是一個人的事情，需要他人的幫助，因此農耕也創造了一個和朋友家人互動的平台。看著很多東西慢慢長出來，有收成，邀請親戚鄰居朋友幫忙吃都令人無比的開心。N 邀請朋友和他的孩子有空時來樂田一起幫忙整理，小朋友和大人一起把樹頭挖出來清理掉覺得很有成就感。K 的奶奶退休後來生活館幫忙，G 的母親也會來田裡幫忙。G 說唸大學以來母親已經不清楚他在做什麼，“但反而是種菜，很具體的田間工作她可以參與，她就重新參與到我的生活裏”，“她幫忙我們做 XO 醬，白菜賣不完她可以弄白菜幹，做這些事情時她就覺得這裡我也有份，感覺很不一樣”，“她現在參與度很高，會來這裡住”。

回到從耕種到烹飪的場域——這些經驗具有共同的情境基礎，故而可以發展出地方共識的集體身份認同——由切身的感受和體會對所謂“風味”的產生的了解，並在體驗中生成集體的在地記憶，形構某種共同經歷的身份。楊鎮宇（2018）指出地方並非空間場域而是歸屬、記憶、認同、味覺、風土與習慣的形塑之處，地方性包含自然特色和文化歷史，在時間的作用下，慢慢標記在其中的人身上，也就是在人群中形塑出某種共性，共同的體驗及價值，形成共享的身份。飲食文化研究也指出食物關係到個體的身份表達，通過共享的習俗、記憶、情感與生命經驗跨越時空將人們同地方性連結起來。

因此食物加工烹煮亦是情感交流凝聚人的過程。Q 記得媽媽和姨媽不合很多年，有一年姨媽來，一天她們兩個一起包餃子時慢慢開始談話，談到外婆怎麼包，從食物開始交流不吵架了。他意識到食物原來承載著記憶和情感，是讓人們再走在一起的一個很重要的元素。所以一起做飯有很強的社區營造功能，節氣食物工作坊組織人們做月餅、粽子、蘿蔔糕，扣連著不同族群的文化傳承和交流，特別是在移民社群中，因為遷徙後環境變化很多自身的文化在流失，飲食文化能促進不同群體的對話和連結。

DOI:10.6814/NCCU202100929

這些經驗在社群連接、同理和生命共同體三個層次交互勾連“身”和“境”，反復體驗與他者的相互依賴性。

3、關懷宇宙秩序的倫理主體

大自然是最好的老師，在耕種中人可以向大自然學習認識到人與宇宙的關係：人類和自然不只是對抗關係更是依賴，人類和其它物種間不只是競爭更是合作。B 指出在大自然中你能清晰的感受到它的力量，人沒可能抵抗大自然。她認為應試教育下孩子在學校中學到的很有限，常滋生出人類可以控制大自然的幻覺，缺少對萬物的情感聯繫，缺乏同理心。在大自然的潛移默化下，孩子們會很敏感，能很細膩的看東西，學會觀察——大自然的變化，感受到自己是大自然中很小的一元，人不是唯一的，不應該自我中心。

耕種生活更細膩的解釋了這種自然教育發生的可能過程。M 指出耕種過會有一個真正的體驗，看到一粒種子變成蘿蔔的整個變化，種子從泥土中發芽長大逐漸成長，整種過程中可以看到食物的源頭，也伴隨很多生命成長的故事發生，所以吃不僅是填飽肚子的簡單行為，對個人來說飲食就變成由食物中介的人和宇宙連接的過程。一行禪師說過“一朵花不是一朵花那麼簡單”，一個蘿蔔也不只是一個蘿蔔，而是背後許多生命和人和大自然的努力的凝聚——是各種物質的因緣組合，體現了佛法所說的空性——變動性，而飲食的過程是和這些流動的物質結合，人通過飲食促進了流變也成為流變的一部分，食物變成身體的一部分，而“我”也在這樣的流變中不斷生成。這是對“身土不二”的具象的體會和認知過程：食物是人的物質基礎組成，“土”代表食物代表萬物成長，所謂“人如其食（You are what you eat）”。

從這個角度來說，身土很難分離，人跟萬物他者是互即互入（inter-being）相互依存的關係，而“我”也是只是流變中當下不斷的因緣和合，並無固定固著的“我”。Foucault 所說的主體即主體的客體化過程，所以主體是動態的，是形成狀態中變動的，而不是固著的。這一主張與農耕中體現的“我”的變動性不謀而合，否定“固定不變的實在的我”，強調“我”一直在流變中。儘管人存在於一個物質世界，

DOI:10.6814/NCCU202100929

存在有形的物質實體和邊界，但是必須超越邊界去理解“我的存在”是變化流動的我而不是停滯的我，是隨時生成的無數個新的“我”，以空性化解肉眼所見的實在，獲得解放。

M 從佛法中理解農耕、又農耕中體會佛法，耕種中相互依存的關係會更明顯，“生命的成長無法脫離土壤、水、太陽、昆蟲授粉等等元素單獨長出來一個東西”。大自然是一本無字天書，種地會讓人敏銳的察覺到變化和影響的發生，讀懂沉默的信息了解自己行為的後果，“比如檸檬春天開花，但是現在冬天也開花，是因為全球暖化樹也亂了”。植物對自然環境的變化很敏感，耕種的過程通過觀察植物的生長可以讓人更了解氣候的變化，而收成則直接讓人看到氣候失衡的影響。順新老師舉例“今年番茄就很難種，因為冬天不夠冷，低溫是殺菌的，否則土地裏的病菌殺不死土壤不健康番茄就長不好”。

農夫是土地的守護者，有經驗的農夫對於環境變化都非常敏感，能從細微處觀察到土地的變化。當你學習從耕種的角度觀察或者感受，感受自己跟身邊一切的緊密聯繫，便有機會放下對自我的執著，走出人類/自我中心主義造成的對身邊的人事物的麻木。“我”跟宇宙是聯通的，沒有他者就沒有“我”，萬物間超越肉眼可見的形體上的界限、是互相照應互相影響互相依存的關係。“我是什麼？我是我吃的食物我身邊的家人我的朋友我的老師我經歷的幾十年碰到的每一個人在我身上的影響的綜合，現在的我從過去中生成，我在不斷的變動中，沒有一個固定的我”。這種打破二元對立的觀點也回應了現代西方理論解構主義主張解構二元對立——內和外的二元思考其實是不存在的，內外一體關聯，人與萬物互為影響。

在日常生活中不知不覺就會長出“我執”和“分別心”，所以需要不斷實踐和反思。耕種就是不斷的向大自然學習的過程，探索萬物共榮的平衡點，“不用太多人為的介入植物就長的很好，拼命的施肥澆水，肥太多營養太多變成肥害反而對植物無益，所以農夫勞作要保持又努力又自在的平衡”，因為他自己“只是一個影響因素，如果忽略其它因素，個人太用力或者用力過頭，一樣會失衡”。耕種是訓練找到天地人合作的平衡點。

DOI:10.6814/NCCU202100929

M 直言這些智慧很滋養她，讓她更豁達，特別是在面對自己後半生生命已經往下坡走的時候——如果能看懂大自然的循環，就會明白生死是一個循環，幫助人面對之後可能會恐懼的記憶的衰退身體的衰敗以及死亡。這些是正常的變化，在耕種中不停接觸到的自然的一個循環過程。

耕種更可以賦予人寶貴的自由。G 說“以前想用耕田四季循環的時間感覺，衝擊城市的直線時間，覺得這種衝擊本身體現了自由”，但“現在發覺，其實耕田本身被另一種規劃框住，你必須承認、或者要去接受忍耐（自然的限制），調整自己的生活節奏，配合農地的生產，但它又真的給了你一點自由”。對他來說，這一點浪漫的自由是一種終極的自由，“不是有沒有人來限制我要做什麼，不是別人、或者有沒有人、或者什麼人用什麼方法什麼程度來限制我的自由的問題”，“對我來說最重要的就是，自由是我可不可以去了解天地的一些規律，我可以探討天跟地的規律越深我就覺得越自由”。

種田給了 G 去了解和體會天地的道理的機會，通過了解田間運作的方式他觀察學習自然的規律——“什麼品種的菜需要什麼樣的條件，我如何協作這個過程、什麼時候要作什麼或者不作什麼來配合，這就是最幸福最愉快最自由的事情”，“這個過程不意味著沒有人強迫我去做什麼，相反，我必須要按照很多大自然的信號來決定需要做什麼”。自由是了解深刻而基本的宇宙的道理，臣服於宇宙的秩序，明白自己在這個宇宙裡的合適位。“在那個位置上我也是分解了，我不需要我，我只是一雙能讀懂自然規律的眼睛，跟一棵植物差不多，我覺得這樣子最自由”。

G 說“大自然就像是一位師父，我願意完全的追隨它做一個好徒弟”。他把個體的自由置於宇宙的框架中，追尋宇宙的秩序，聽從天地的道理，不是一時一地的政權或者政府。“對我來說最重要的權威是天地的道理，不是人的道理，更不是某些人的道理”。在他看來耕種是地球上面最危險的活動，因為它會讓人們感受到終極的自由——臣服於宇宙而非臣服於權威，“甚至你會完全蔑視權威，對他們不屑，所以耕種對當權者是一種威脅”。這種臣服狀態，把自己交託給更高的存在——自然的生命流動，放下對外在環境的控制，成為倫理的主體。

DOI:10.6814/NCCU202100929

叁、從農出發創造希望的生活

這裡藉助食農教育社群的經驗與思考，進一步探討農本生活如何作為希望的生活在群體層面成為現代社會美學指導的另類生活（alternative life）。

2019 年來參加南南論壇的大陸鄉建青年希望可以構建以鄉村元素為載體的永續生存體系，但也表示鄉建隊伍目前存在招人難和難留人的問題，他們和走上街頭遊行示威的香港青年一樣，雖然仍以向上的姿態奮力掙扎，也都在困境中無法擺脫絕望感。面對越來越不好的全球趨勢——社會階層固化，貧富差距拉大，往上晉級的社會流動近乎停滯，全世界都陷入這樣的困境中，一方面政治經濟社會條件越來越差，另一個方面人跟大自然的距離越來越遠。A 直言現代社會的發展觀帶人類到了一個非常危機的時刻，技術的進步伴隨著倫理的退步，人類世紀只關注自己的發展犧牲未來世代和其他物種的福祉，生態危機和社會危機空前惡化，但是狀況糟糕更不能不去面對它，更要積極的去尋找可能的出路，比較有希望的一點就是去重新看農業。

回到生活館的經驗，G 質疑“高鐵承認了香港‘廢’，無生產力，要靠人養，輸入大量錢和貨物。如何突破窘局？我們是不是可以生產？種菜，是不是可以再發明我們的生活呢？是否可行呢？會試驗出什麼呢？既然我們被村民耕住合一的生活吸引，就不應該停留於只眼看著別人做覺得很美好，應該自己落手落腳做。”而後一群書生創建了生活館探討食物、全球和社區的關係，並從中尋找一條自主生活的途徑。從農出發的生活蘊含著縷縷希望，因為耕種本身即是在發掘東方文化實踐中的生命力以回應全球共同面對的現代危機，解鎖綁在我們身上對一些問題的慣性反應，扭轉想法，培育一種感知讓我們有韌性有能力面對越來越不可測的環境。

農作為解困的路徑之一吸引人的一點是進入門檻對資本的要求不高。相較於都市生活的高成本，從農出發的生活提供了一個低成本生活的可能性。G 發現即便身處香港這樣的環境，菜園村村民的簡單生活門檻很低：村民本身作為經驗豐富的農民有很多能力，會蓋房子會開地，了解水源土壤地質知識，他們可以自己動手建設生活。村民的消費需求很低不需要什麼都出去買，投入到生產運作中的資本的要求可以很低，

DOI:10.6814/NCCU202100929

僅僅需要買一些種子和工具就可以開始生活，再慢慢的走下去組合出社區。這種生活方式恢復了社區生產力，打破了香港社會需要投入很多金錢才能維持生存的資本圈子。

同時令 K 驚喜的是從農出發的生活充滿了創造力，這也是她決定決定紮根農業的一個原因，田地裡的耕種活動是實踐創造不同生活的平台。在充滿生機的土地上可以生長出很多想像，如同每個農夫規劃他的菜園，土地上會切實長出生活的形態。K 從土地中看到了生活中缺失已久的創造力：菜園村村民每家每戶旁邊一定有一塊田，有小有大，人們都會種，每戶的菜園都不一樣。她看到一戶人家有個小小的魚塘，“是因為那個老伯伯喜歡魚，所以就自己蓋了一個小小的塘去養魚，在城市裡面你不會說我的家我想有一個什麼我就自己去蓋”。K 說“在城市很多時候是一個已經規劃好了的空間，沒有很多機會可以自己創造，比如住在公共屋村裡面，沒有空間讓你按照自己的想法去發揮創造自己的家是什麼樣”。N 也指出在香港窗台擺一盆花都可能被人投訴，“管理公司會要你收回去，不收回去就扣分，可能是澆花會滴水或者怕掉下去匝到人”。但是“在農村還是有這種想怎麼樣就自己去動手做起來的自由度和創造性”，“在田裡面，人們自己規劃要種些什麼怎麼去運作，所以每一個農場都有自己的個性，這個就是人性”。對於 K 來說這是她一直以來在城市裡面打工沒有感受過的可以自己創造生活的自由，雖然很辛苦，但不是為別人打工不得不接受的來自外人的壓力，現在一幫人一起奮鬥走一條外人看起來覺得沒有什麼可能的路，但對他們來說卻是在創造幸福自由的生活。

晏陽初鄉建學院的實驗也是為年輕的學員們提供了嘗試創造另類生活的機會。儘管工資低、環境簡單，但 D 覺得在學院實習的那段時間獲得了精神和物質雙重滿足，是人生最快樂無憂的日子：像烏托邦一樣，大家在一起早上勞動、下午學習、晚上看電影。一群人一邊通過自己的勞動實現自給自足的物質生活——自己種自己做自己吃，一邊共同學習認識世界，探索既不壓迫個體也不剝削生態的生活方式，離開現在社會制度下人人類似的模式化的生活。這是從生存到生活的人的存在模式的進化，不是無意識的存在，而是更清楚的明白自己的狀態、明白面對的是什麼樣的社會後，自我選擇的人生道路和親手創造的生活方式。學院引導學員們探索超越當前社會框架和教育

DOI:10.6814/NCCU202100929

內容的另類的道路，儘管 2007 年學院關閉，學員們分散在不同的地方，但其中許多人現在仍在繼續努力探索出路，並且發展出更多從農出發的商業的、教育的等等不一樣的路徑。

生活館組織“有種電影節”和更多人關心食物議題的香港人一起探討香港的農業問題，尖銳的指出“香港的不民主和更根本的無法自主，遠不止於欠了一張選特首或立法會議員的選票，香港的不自主在於金鐘佔領區方圓就近的範圍內，要麼就是麥記，要麼就是大家樂，這兩家快餐集團不會因為香港有普選而執笠，但能相當肯定的，絕對是因為雨傘革命，他們都大發油水盆滿缽滿”。走上街頭的抗議運動還未來得及取得期待的成果，反而即刻貢獻了造成社會剝削的資本主義制度。再次反思如何在日常生活層面展開運動，“重新掌握可持續的食物來源，就是民主運動的基礎和必經之路，農業與食物是可持續、生態友善和自主運動的核心。”

現代的農業是現代化脈絡下對照於工業的農業，離開工業化的規模農業，不是從產業的角度看待農業，而是把它看成一種生活方式和一種大眾社會運動，重新回到土地上開始生活，在一塊兒土地上人們耕種，發展一種合作生產的生活模式。人作為食物的生產者參與耕作，而非經濟框架下的職業“農民”，共同解決食物生產的基礎生存問題。精神上耕種尊崇天地的道理，超越社會的制約，對於個人是解放性的，但對於管制人們的制度有威脅性；另一方面耕種幫助在地減少對全球供應鏈的依賴，離開資本剝削的圈子，獲得物質基礎的自由。

彩園如涓涓細流堅持在校園裡舉辦各種與農相關活動和課程，生活館耕田賣菜、辦電影節招人談農，社群成員在不同的地方逐點累積社會對農業和食物的關心，在微小的基點上思考大問題，努力做出改變。在大結構不樂觀的情況下，站上街頭的人群顯示出渴望改變的人數是巨大的，而這些微小的努力的存在，以及從世界各地趕赴香港來參加南南論壇的人，也顯示了尋找出路的點點希望遍佈整個全球。不管是自上而下還是自下而上的尋找改變社會的途徑，它們並不衝突，是不同的人不同的選擇不同的行動，需要人去主動創造更多的選擇，不只局限於街頭激烈衝突一種方式。曾經站在中環的 G 並不否認在街頭抵抗遊說的作用，但他也認為改變生活是更厲害的方法，

DOI:10.6814/NCCU202100929

“激烈的碰撞除了最後發現我跟你的不一樣之外，其實對於推進事情幫助不是很大”，在十年的耕種中他越發感受到從生活中去改變的溫柔力量，這是一條非暴力無威脅的路徑，雖然緩慢卻更有韌性滲透的更深。

讀書給了人遠大但抽象的理想，下田則是腳踏實地去創造和踐行理想生活。理想的生活必然是一種逾越當下社會條件限制的美的生活，超越意識形態、種族和文化。Arnold Hauser 認為美學是人對生活整體性的全部經驗，是一種創造自我主體與世界，以及與真實生活之間永遠保持著一致的能動過程，這種過程相當直觀感覺、純粹印象、具體經驗的。這個觀點說明“美”來自於生活，來自於個體自我實際的經驗（容淑華，2010）。所以存在美學既是個體的日常實踐，也是個體日常實踐的目標，它凝聚人群穿透社會的邊界指引著人們去創造超越的審美生活。

Foucault 考古知識、追溯臨床醫療誕生等研究解構了權威，所以常被歸為解構主義學者，但也被詬病沒有指出建構的道路，然而解構主義努力的目標就是取消大一統的標準，允許不一樣發生，重新建構是落在每個人身上的責任。這裡探查食農教育社群，就是嘗試詮釋一種建構另類生活的路徑，並非要證明此路徑是唯一的或者標準的，而是嘗試詮釋這條路徑所以可能的來龍去脈，說明從農出發的生活作為一種溫柔的社運方式，其內裡成為個體和群體堅持的原始動力為對審美生活的追尋，而農本生活中所包含的融合、希望、自由、創造力等特質可以把日常生活塑造為藝術的審美生活。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100929

第五章 結論與討論

香港社會商業繁榮，農業萎靡，農在高等教育裡長期缺席，價值被低估。在大學開展農耕實踐令很多人覺得不可思議——大學生做農夫在香港是不可行的選擇，這皆因日常往往強調大學服務社會、特別側重於個人的就業的面向，而忽略了大學批判和改造社會的面向。此際把食農教育帶回大學正式課堂的香港嶺南大學彩園計劃，不同於把“農”架設在高科技或者休閒農業的論述下，而是在農業作為文化的概念下孵育一條應對現代化危機的出路。

本研究把嶺南大學彩園計劃的食農教育課程與活動放到香港社會發展和香港高等教育的脈絡下，挖掘食農教育在大學出現的意義，詮釋食農教育作為大學正規教育的一部分對於現代生活的價值所在。研究發現食農教育不只倡導一種飲食文化，更是倡導一種生活方式：不以培養全職農夫為目標的食農課程，以農耕體驗為契機，啟發個人對指向存在美學的農本生活的思考和參與。

壹、研究的意義：從“破”到“立”的食農教育

根據研究發現，食農教育同時包含“破”與“立”兩個面向。

一、食農教育的批判/解放旨趣

Gramsci“洞見每一個霸權的關係必定是一種教育的關係，重新界定政治如何藉由其在教學實務、關係與論述之力量來影響日常生活”，“教學工作透過自己的文化實務，以合法化自己的動機問題，確保特定的權威模式”（李奉儒，2006）。因此教育雖然肩負著啟智的使命，但是也被指出會成為規訓工具。Freire 受 Gramsci 啟發，分析了學校教育如何為霸權階級服務，深化了批判教育學的理論。在現代教育制度的脈絡下，受新自由主義影響的學校更近似於為維護資本主義制度運轉而培養人力的地方：學校日益採取管理形態之教學、績效責任之方案，以迎合市場需求的邏輯，教學被化約為協助學生獲得高層次的認知技巧（李奉儒，2006）。

Freire 在《受壓迫者教育學》中聲明他的主要關懷是對於“人性化

DOI:10.6814/NCCU202100929

（humanization）”和“非人性化（dehumanization）”的考察與思考。非人性化指人性被掠奪，是對人性的扭曲，是人的異化。教育被權威收編後，極有可能生產壓迫的機制，在教育實踐的過程中對學生和老師同時產生非人性化的異化作用。Freire 展開對教育過程中促使人異化的觀察和分析，強調解放是對抗人在各種社會制度、生產關係和形式中可能導致非人性化的困境。解放在個體層面指向包涵自由元素在內的審美存在，在群體層面指向民主社會，在具體脈絡下是不斷反省和追求的多層次歷程。

批判教育學主張教育不應只局限於個人心理認知層面或學校教育的社會化或經濟功能，更應洞察教育中的文化選擇、認同的形成和差異、不平等和正義等議題，從而幫助學生對身處的世界有一種覺醒（王慧蘭，2006）。個人既組成社會又受社會塑形，彼此之間相互影響，個人不自由，社會即生產壓迫，社會生產壓迫，個人即失去自由。規訓式的教育一方面謀求穩定的政治控制，另一方面個人的價值被邊緣化，而人不只是維護社會的機器，更是組成、創造和推動社會更好發展的基礎，所以模式化的教育對於社會本身亦是一種傷害，通過扼殺個體而傷害社群發展的未來。教育場域對人的解放的達成，是推動社會產生更多解放的基礎。

學校並非是霸權文化全然壟斷的場域，它具有複雜性，場域裡往往並非僅存有單一同質的文化，不同文化間具有競爭性，所以“從辯證的角度來看待學校教育，學校既是宰製、也是解放的場所，它不僅是被動地宰製學生，將其訓練灌輸為適宜在資本主義社會生活的一份子，它也提供學生在民主社會中進一步解放的可能性”（方永泉，2006）。方永泉（2006）指出批判教育學提出了“抗拒”的可能，強調對社會中宰製的意識型態進行批判工作，這些意識型態時常“內化”於人們的心中，成為其人格裡心理結構的一部分。通過揭露以維持統治階級利益的不對稱權力關係及社會配置，進而剖析政治、經濟、文化與教育之間的權力連結，使學生意識到所受的控制，喚醒批判意識，成為解放的基礎。

在邊緣位置往往生長出嘗試挑戰質疑宰製性意識型態的空間，其中原有的權力關係重塑，那些傳統上被視為邊緣者的聲音及經驗被重新認識。在高等教育中處於邊緣位置的食農教育從源頭上即具有批判的基因。無論是 1980 年代針對的即是工業化農業

DOI:10.6814/NCCU202100929

和速食文化導致的飲食單一化問題，佩屈尼在意大利發起“慢食運動”，還是 1990 年代日本農村不再只扮演迎合、追隨都市的角色，同時為了因應農業貿易侵略而發展出的食育，或者 2000 年前後台灣因食安風暴和對食品安全的追究成長起來的食農教育，都超越了經濟目標，指向發展方式和文化的批判。

不同脈絡下食農教育切入在地社會的起點不同，但都是因應現代化發展中的各種問題，是對現代化發展模式的反省——在文化上開始反省現代化在全球化的裹挾下如何協助某一特定種類的文化入侵，並使外来文化形成優勢，致使很多地區背離自己的文化傳統。也可以說，在相互競逐的差異文化中，曾經被排除的特定價值藉助偶然事件回到教學場域——食農教育藉助貿易壓迫或食安議題重返文化論述的場域。但是也必須認識到應該系統深化的組織食農教育，引導多數關注食物安全與個人健康的人能夠逐步深入到對地方農業、環境、資源、能源等各種問題的思考。

本研究通過對嶺南彩園計劃的深描，詳細說明食農教育場域如何結合講座、耕種與活動展開批判教育。師生一方面通過文本閱讀，討論農業背後關聯著的生態災難、環境污染、不平等發展等全球化的共性問題，一方面通過農耕實踐和活動把理論知識轉化為可感知的體驗，帶領同學了解香港在地農業的興衰，通過對深層生態學的學習，再思考自己身處的社會和文化。此外通過對彩園計劃食農教育社群形成的深描，詮釋了農耕實踐如何啟發個體逾越科學主義、消費主義和人類中心主義，揭示了在個體成長與尋求解放生活的深層層面上農（耕）的批判價值。食農教育是一種邊緣發聲的抗拒，一種對都市中心主義的質疑。在其製造的“反霸權”空間中對都市價值和農村價值進行重估，嘗試破除於長久以來農夫無知、農村落後等與“農”相關的刻板印象，展現農業問題背後多種因素作用的複雜性。

王慧蘭（2006）指出在“批判”“解放”成為意義稀薄的流行時，必須思索在不同時空條件下針對具體問題究竟該如何反思，尋求行動和實踐的可能空間和活力。食農教育誕生於對食糧問題的爆發，反省現代飲食系統中人如何陷入被異化和受壓迫的困境，尋找其歷史因素和社會脈絡，以及實踐層面解鎖的策略和行動。資本主義藉全球化滲透消費主義和物化個體，以總體化的過程全面重塑人們的生活，削弱人們的批

DOI:10.6814/NCCU202100929

判思考能力。關於如何“對抗資本主義”的宏大質問，食農教育恰恰在具體議題上探索出解放的空間，從日常每一餐的改變著手提出全面解放生活的一種可能實踐。這回應了對批判教育學空談教育理想難以切入學校教育的實際場域的批評，彩園的經歷的確證實了批判教育面對的重重困難，是也指出了批判教育必須放眼長期，教育者須理解食農教育的解放主旨，規劃更系統的遞進式學習內容。另外食農教育從個人每日生活方式出發回應從宏大議題，對公私領域的結合回應了對批判教育學論述只注重公領域忽略私領域的批評。

二、農本生活的建構旨趣

批判理論的旨趣是為了改造世界，所以不會停滯在意識的覺醒和反思，它同時要求解放的行動實踐——個體要參與社會的轉化。Freire 強調通過對話使人覺醒，“覺醒”指意識到世界，掌握物與我的關係。覺醒並不表示可以立即脫離宰製環境，實現解放的生活，這是解放的開始。解放必須透過持續的實踐行動，逐步建構起整體解放的生活。王慧蘭（2006）認為 Freire 的批判教育學中提出的解放不是盲目的權力爭奪或者價值對立，而是對壓迫關係的全面省察和重構，是覺醒、實踐、修正、再實踐的動態循環過程。彩園社群成員的生命歷程說明擺脫壓迫、追尋解放的動機超越了對悲慘生活的恐懼和道德責任的要求，前者是對個人的威脅而後者是對個人的綁架，都束縛個體的非生產性動力。農本生活中的存在美學元素是個體追求解放的深層動力基礎——個體對建構自身存在美學和美的生活的渴求，美是生產創造力的開放性力量。而 Freire（1987）相信教育本質上是一種美學實踐。

王慧蘭（2006）主張批判教育學就是一種運動，是不同層次的解放需求、思想概念和實踐路線被放進批判教育學的大傘下。Freire（1972）認為教育作為一種“知的行動”提供改造現實的行動手段。方永泉（2006）指出從 Marx 到 Freire 等人都強調教育在培育更佳的個人及更好的社會過程中所扮演的關鍵重要性，批判教育學不僅是理論更是注重實踐的教育活動，教育工作與社會改造之間有著密不可分的關係。教育要對社會產生影響，不能僅對意識形態和霸權主義進行形而上學的批判，必須要進入到實踐的層面去改造世界。

DOI:10.6814/NCCU202100929

追溯現代對食物反思的歷史，不管是如意大利自下而上的推廣食農運動還是如日本自上而下的推廣，從食農運動、食農教育誕生的源頭，都可見其明確的欲求重新塑造飲食及農業文化的行動目標。2005 年日本正式推出《食育基本法》，食農教育被確立為“全民運動”來推廣，目的在於“培養國民終生之健全身心及豐富的人性，實現健康和文化涵養的國民生活，建立豐裕有活力之社會”。“日本食農教育推手鈴木善次提出利用食與農來落實環境教育，有助於協助學生思辨人與自然環境的關係”，“人與環境是相關的，土壤與作物是相關的，生產與消費是相關的，工業與農業是相關的，山與海是相關的，食農教育要推動的正是這樣的整體觀”（楊鎮宇，2018）。

如何使教育不空談理想切入學校教育和實際生活，食農教育做了很好的回應。楊鎮宇（2018）指出從自己的生活周遭學習起，培養對環境的感知，對土地的眷戀，是食農教育的一項目標。教育實踐要讓人和生活建立更多具體的接觸，幫忙找回生活，培養學生對生活有知覺，而不是把人從生活中撥出，使其成為孤立的原子化個體。食農教育不只是理論面向的批判，同時強調參與體驗，在實作面向與生活世界緊密相連，提供了實踐的機會和平台。飲食作為人和自然的中介、作為個體和社會的中介，除了生產社區身份文化認同，一方面是關乎私領域的消費選擇，另一方面又是牽連公領域的生產結構。因此食農教育必然有機會不落入空談的境地，無論是切實捲入栽種的行列，還是在每一餐的選擇中都加入更多社會環境和他者的考量，抑或最簡單的開始對食物重新升起珍惜的心情，都必然關乎實踐。

彩園計劃組織的食農教育中，除了提供學生機會參與生態農園的耕種維護，同時和社區建立聯繫，捲入傳統風土知識專家的社區長輩，整個學校和周邊社區的成員都是其宣導和合作的對象，在共同合作中逐步找回在地飲食文化、支持在地農業發展。“食农教育”是强调亲手做的体验教育，學生透过亲身和土地、农作物、农民互动之过程，明白饮食和农业与自身的密切关系，以及农业和饮食方式对生态环境造成的影响，以达到以可持续、健康意涵为目标的发展（蕭易忻，2018）。在此過程中，不但學習關於食物、生態、經濟、文化傳統的知識，更重新在都市和農村間形塑平等的對話和互助關係。通過農耕實踐，學生了解食物的生長過程，明白原生地與原生物種，

DOI:10.6814/NCCU202100929

培養在地的季節感，通過食物了解在地風土文化、農夫的生活，確立自己的社群認同，發展自己的行動路徑。

在個人層面，食農教育一般最先影響個體的食物知識和飲食習慣、消費選擇。桝潟俊子等（2016）指出原本人類要吃東西才能存活，彼此關係非常直接，但進入現代化、工業化這種前所未見的巨大社會變動之中，這樣的密切關係被割裂成為生產者（生產地）與消費者（消費地），或者農村/糧食出口國語都市/糧食進口國，一般人都不知覺食農背後非常複雜的網絡。在強調效率與生產性、經濟價值至上的系統裡，外食和速食越來越普遍，都市人對於食物越來越缺乏感覺，便利、效率和廉價成為主要的選擇標準，人們往往不知道其飲食的真正內容，也不知道吃會產生什麼影響。了解食物、了解自己、了解在地風土，才能進行合理的選擇和搭配，而不只是被氾濫的廣告操縱和誘導。同時也能較為全面的看到自己和社會和環境的直接間接聯繫，理解到個體的健康依賴於健康的生態。食農教育作為“解放性知識幫助我們了解社會關係是如何受到權力關係的扭曲及操縱，進而透過深思及集體的行動，致力於創造出可以克服非理性、再製及壓迫的社會條件來”（方永泉，2006）。

方永泉（2006）指出課程不只是一套學習計畫、教科書或是授課綱要，課程代表了對於某種特定生活形式的引介。除了改變飲食消費習慣，食農教育更是倡導從農出發的生活方式。從食農教育社群形成的脈絡中可以看出農本生活本身是一種越界和創造的存在美學實踐，它不只是倡導倫理飲食，更是把個人接入宇宙的脈動、發展倫理的主體，“指的是拒絕如此這般地被統治”，“它不是一個認識整體，它更是指主體的一種倫理能力，用來排除所有權力的先天正當性”（Gros，2010b）。食農教育的批判不只是吶喊，更是指向具體可實踐的行為和建構審美的生活。

Freire 指出教育不僅是一種學習過程來幫助個人能夠發展自己，更希望能夠透過新的教育方式達成社會的改造及強化的目的，以創造出一個更好的人性生活環境來（Kellner，2003，轉引自方永泉，2006）”。這亦是食農教育所擔負的使命，它非但不臣服於既有的都市中心價值主張，還要指出如何从生活方式的改变投入到一场基进的社会运动，在現代主義的脈絡下提供一條應對時代危機的個人出路，在此過程中使

DOI:10.6814/NCCU202100929

農本生活具有新的意義。

女性主義指出“個人的即政治的”，改變個人的飲食消費習慣和生活方式，其深層目的是為了牽動改變後面深層的社會結構、恢復生機的農業和社區。而無論是個人的改變和結構的改變，都指向著文化改變、文化的再生產——改造現代的食農文化，有意地影響、再生產農業價值論述的實踐，為減少不平等和減弱霸權主義而做出努力。這既是努力營造一個全新的食農文化氛圍，也是要發起一場社會變革，使人在其中獲得更公平的對待、更美的生活，形成城鄉互相支持的新的社會形態，打破現代化和現代性造成的分割和隔閡，從而實現批判教育學的終極目的——藉知識改變壓迫的社會關係。

貳、研究的學術貢獻

本研究的出發點是對宏觀層面日益嚴峻的現代化危機與微觀層面個體作為結構共犯的困局的思考，希望能夠在日常生活中找到破解這一僵局的道路。Foucault 指出就宰制而言問題的關鍵在於認識到反抗活動會從何處發展起來，如果我們想要確切了解權力是如何運作的，就需要在不同領域內進行考察。本研究受此啟發，選擇高度都市化的香港為研究場域，從作為抵抗的食農教育及其傳播社群入手，聚焦於個體和群體層級的探究，發現在香港這樣一個具體的場域內，仍然存在一些空隙給予回應宏觀生態危機、社會危機的食農教育出現的機會。研究主動詮釋食農教育的核心價值，以及農耕實踐在社群形成過程中的作用，指出農本生活可以創造三重逾越和發展倫理的主體。本研究不是以東方的經驗證明西方的理論，也不是套用西方的理論解釋東方的現象，而是把 Foucault 存在美學的理論討論擴展到了食農生活領域，同時通過對食農教育和農本生活的剖析豐富了存在美學的內涵。

研究結果回應了個人層面如何穿透社會規訓展開解放的審美生活的問題。研究發現嶺南大學在尋求建構自身教育優勢的時候，給予了服務研習處和文化研究系出現的空間，文研系的批判特色又給了彩園孕育的空間。同時，香港在殖民統治時期的不公平社會結構中早早埋下了本地成員尋求社會公平的種子，隨著經濟高速發展帶來的社會上升空間雖不能持續，但在特定時期還是能夠服務一群人，並且成為繼續開拓的力

DOI:10.6814/NCCU202100929

量。在這股力量的持續作用下以及 2014 年的特殊狀況，嶺南彩園計劃終於得以誕生，食農教育正式進入大學課程。這說明不論在怎樣的結構框架內，都存在著斷裂的空間，並與偶然事件共同作用，提供邊緣發聲、反抗成長的機會。

研究在梳理香港社會與高等教育發展脈絡時亦發現農的價值在城市發展中被限縮，由多元的社會文化價值轉變為單一的經濟價值為主，而作為初級產業的農業常處於社會經濟回報低的位階，進一步導致社會評價低，但這並不是其本質價值低。“傳統農業是落後產業”、“農村是落後的地方”都是被形塑出來的概念，農業價值遭貶低是由於現代化經濟發展刻意邊緣化農業、有目的的犧牲農業促進工業。這一過程中，胡國亨（2007）指出工業化與城市化不但侵蝕了農業及農村的土地資源、人才資源、財政資源，更進一步矮化了農業的形象，是對農業認識的化約，是對農業可能存在的其他豐富內涵的否認。因此本研究通過從微觀視角梳理“農”的價值，發現其意義所在，從論述上幫助摘掉農的“弱勢”帽子、減少從農的無力感，為城鄉合作或者東西合作中的農人提供平等對話的資源。

本研究通過對課程的跟蹤參與，發現嶺南彩園計劃通過組織講座、農耕實踐與其它活動，在大學的水泥世界裡構建了有機的食農教育空間，不但成為連接人、連接自然的場域，也呈現了非機械化的生活節奏，翻轉社會中對農的刻板印象。聯合國為永續發展在社會進步、環境保護和經濟發展三個領域制定出 17 項具體的目標，而食農教育則通過指出一種整體的生活方式——農本生活，回應了個人如何在日常翻轉不友善的生活方式、全面的投入到永續社會永續星球的建設。

本研究通過田野調查辨識農耕實踐對於個人主體化和社群形成的作用，梳理出食農教育的價值理論基礎。彩園社群成員的生命故事展現了個體突破結構制約的可能性和韌性，詮釋了存在美學的涵義——唯有對美的生活的追求，唯有個人把自己的存在當做藝術品一樣每日雕琢，才使我們不致淪為行尸走肉。本研究以在流動演變的大脈絡中發現的在地知識，彌補了之前從功能論和生產論出發對食農價值研究的空白，作為全面發展食農教育的理論基礎，說明指向解放的食農教育除了作為校園課外活動，更值得融入正式課程系統，也不應只局限於中小學的教育系統，大學亦是應該推廣的

DOI:10.6814/NCCU202100929

重鎮。香港中小學裡常見小菜園、小菜地，簡單的種些豌豆番茄，觀賞為主，學生參與性不強。而作為課餘興趣小組的食農教育，不是教育的重點，對學生缺乏吸引力，也缺少人力維護，淪為委任老師的額外負擔，結果流於表面形式反而不利於食農教育真正的推廣。另一方面，有研究指出在食農教育場域的工作者，並非全部能夠充分理解食農教育，他們對食農教育的理解影響著教育的實施效果，因此本研究的發現也可以幫助教育者更深刻的理解食農教育的意義。

本研究雖然是針對香港嶺南大學彩園計劃的研究，但是對於其它地域依然有借鑒和啟發作用。理性主義、科學主義和發展主義為現代人的飲食活動帶來的普遍行為框架，需要美學的生存策略予以的解構調和。食農教育回到身體層面檢視食物塑造身體的中介角色，從直接作用的關係層面剖析權力如何運行，清楚看到需要什麼樣的反抗。食農教育倡導的反抗實踐以日常生活作為場域，立基於和平又基進的方式，要求開始對生活做出具體的、創造性的改變。這種反抗不同於對抗權力中心的社會運動（或革命），認為權力掌握在行政長官或者機構內，更好的社會是通過領導人的更換實現。由食農作為反抗的社會運動，要求通過改變個人生活風格創造並實踐另類的生活，以 Foucault 的權力作為相互關係另闢出路尋找改變的可能性，跳出了基於傳統權力觀的社會運動想象。

同時本研究提出考察農業/農村/農人的不同視野，以反抗資本主義和現代化危機的食農教育和傳播社群為出發點，揭發原本受到都市中心主義排擠的“農”作為受壓迫的產業、知識和生活形態所具有的價值。指出農本生活以審美存在對抗權力宰製，對於運動者而言，這是指出另一條著手於日常改變的非暴力的運動之路。本研究不是要證實一條可以類推的普遍的抵抗路徑，而是嘗試開闊運動的訴求，豐富朝向更美好的生活的多元路徑。食農教育除了反思，更強調“產生行動”，進行批判性的農本生活創新實踐，與 Foucault 的存在美學精神相呼應。

DOI:10.6814/NCCU202100929

叁、尾聲和展望

經過長期的田野駐點調查、回訪和資料分析整理，本研究回答了研究者的困惑——信奉生態主義和長期尋找友善生活方式的個人在當前的結構桎梏下如何生活下去、讓自己的存在不成為破壞環境的結構共犯。儘管許多宏觀研究對當前的社會結構問題進行了激烈的批判，本研究中清晰的呈現出社會結構不是鐵板一塊，其間數不清的微小縫隙無處不在，這些既是發展另類審美生活的機會，也是實現解放和美學存在的希望。研究結果堅定了研究者在志業上繼續傳播永續生活和綠色文化的信心，也指明了今後個人生活上可以努力的實踐方向——農本生活，這無疑是令人十分欣慰和幸福的事情。

本研究雖貌似不直接貢獻於傳播學，但是教育亦是一種傳播活動，教育團隊亦是傳播社群。本研究通過對處於香港高等教育邊緣位置的食農教育及其傳播社群的研究，解釋了農耕實踐對個體可以產生的深刻影響，闡明了食農教育社群這一小眾傳播群體面對教育場域中的限制和阻礙，驅動他們堅守邊緣位置、不斷發揮能動性積極發聲的動力來自農本生活中存在美學的元素。

本研究是課程研究受限的情況下另闢蹊徑之舉——A 指出彩園計劃展開的食農教育活動雖然把耕種實踐帶進了大學校園，為香港的大學生開啟了接觸農耕、了解農業的窗戶，但是彩園在規模上仍然只是一個演示的場地，雖然發揮了社區粘合功能、產出合作勞動、梳理在地文化，但是它無法提供大學生活所需的食物、養活不了所在的社區，它只是揭示了一些問題，遠遠未能成為支撐社區、或者對社區飲食供給有影響的生產性教育基地，因此在課程效果方面能進行的討論有限。

但是研究指出農本生活是回應現代化危機的一條出路，因此若要在這個方向進一步探討，可以進入著力於全面改變生活方式的生態村（ecovillage）做更深入的田野調查。生態村是以永續發展為目標的社區，注重通過在地參與保育在地環境、文化、經濟和社會，尋求人與萬物和諧共存的友善生活方式，目前全球有數以千計的生態村。生態社區以農為聯結超越了城鄉二分的模式，既不是犧牲農業支持城市發展，也不是

DOI:10.6814/NCCU202100929

城市向農村傾倒垃圾的資源掠奪，而是謀求相互合作的融合發展，探索蘊含永續色彩的希望生活。食農教育在城市環境裡提出的“可食地景”、“都市農業”的概念，與社區營造結合推動生態社區發展，在實踐和理論層面都值得深入思考和研究。

研究者在 2020 年意外進入泰國鄉村三個不同形態的生態社區——Gaia Ashram, PUNPUN 和 Gaia Earth Community，在半年的時間內邂逅了來自世界各地參與生態村生活的人，從 20 出頭剛畢業的大學生到超過 60 歲的退休專業人士，從南美洲到歐洲、亞洲、大洋洲，他們對當前的社會危機、生態危機有深度反省，致力於從生個人的活層面尋求全方位改變，從製造危機的社會系統中出走。由此可見尋求自由解放生活的願望不是特定地區人群的願望，而是普遍的渴求。黃瑞祺（2005）指出啟蒙知識觀危機的批判及克服、擬像社會及消費社會的興起、歐洲中心主義的解構及多元文化的興起等等，構成了後現代的情境。在這些條件下，這些以明確的良善願望為起點發展起來的覺醒的社區和社群，面對社會結構對農業的諸多制約，嘗試創造各種新的共同體生活。這些社區如何結合必然條件和偶然機遇，順勢而為推動農本生活，如何維繫自身、維持共同的生產和管理，如何發展社群內部的協作關係、情感、家庭網絡，如何組織生產、教育、養老和醫療，以及社區如何與傳統鄉村、周邊城市對話溝通交換皆值得深入的理論研究。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100929

參考文獻

1、 中文書目：

方永泉譯（2002）。受壓迫者教育學（卅週年版）（原作者：P. Freire）。台北: 巨流。

方怡茹（2009）。我國農民對農地功能與價值認知研究：鄉村類型化差異比較。未出版之碩士論文，國立臺北大學，不動產與城鄉環境學系，台北。

王瑋娜（2018）。2018 野蔓園 PDC—學員心得。上網日期：2018 年 5 月 7 日。取自：https://yamana-garden.blogspot.com/2018/05/2018pdc-by_92.html

王俊斌、涂真瑜（2009）。生態公民意識之倫理學分析－在恐懼、效益性與詩性想像之間。教育學刊, 33, 203-233。

王貴宸（1994）。中國農村現代化與農民。貴州貴陽: 貴州人民出版社。

王俊秀（2002）。通識教育脈絡下的永續發展教育：共鳴的創作。全球變遷通訊雜誌, 34, 1-11。

王習明（2015）。工业化 VS 生态化——究竟谁是中国农业的未来走向？上網日期：2015 年 11 月 19 日。取自：http://www.shiwuzq.com/portal.php?mod=view&aid=301

江大樹、張力亞（2014）。永續社區治理能力指標體系之建構。臺灣民主季刊, 11(4), 37-83。

何昕家（2016）。探究通識教育與環境教育融滲取徑。通識學刊：理念與實務, 4(1), 137-169,171。

吳四明、姬健梅譯（2012）。錢買不到的東西：金錢與正義的攻防（原作者：M. Sandel）。台北: 先覺。

吳國盛（2010）。希臘空間概念。北京: 中國人民大學出版社。

DOI:10.6814/NCCU202100929

吳小菁譯（2016）。一個地球社區：可持續生活實用指南（原作者：P. Desai）。北京: 電子工業出版社。

李永展（2002）。以都市指標系統檢談台北市之永續性趨勢。都市與計劃, 29(4), 551-574。

李之瑜（2019）。幼兒園實施食農教育之方式及歷程個案研究。碩士論文，屏東大學。

李念茹（2017）。體驗學習對學生自我效能影響之研究-以食農教育為例。未出版之碩士論文，國立中興大學，生物產業管理研究所，台中。

李承嘉（2012）。農地與農村發展政策：新農業體制下的轉向。台北: 五南。

李春譯（2015）。空間與政治（原作者：H. Lefebvre）。上海: 上海人民出版社。

李崗主編（2017）。教育美學。台北: 五南。

李曉林（2005）。審美主義：從尼采到 Foucault。北京: 社會科學文獻出版社。

李永展（2005）。社區永續發展指標：以台北市士林區名山里為例。研考雙月刊, 29(5), 79-91。

李錦旭、王慧蘭主編（2006）。批判教育學——台灣的探索。台北：心理出版社。

汪民安編（2016）。Foucault 文選（Vol. I-III）。北京: 北京大學出版社。

汪暉（2008）。反抗絕望：魯迅及其文學世界。北京: 生活・讀書・新知三聯書店。

佘碧平譯（2002）。性經驗史（原作者：M. Foucault）。上海: 世紀出版集團、上海人民出版社。

社區夥伴編輯（2012）。讓夢想扎根。成都: 四川出版集團&四川人民出版社。

周群英譯（2009）。日常生活與文化理論（原作者：B. Highmore）。 新北: 韋伯文化。

DOI:10.6814/NCCU202100929

林昱貞（2002）。批判教育學在台灣：發展與困境。教育研究集刊, 48(4), 1-25。

林怡伶（2016）。花蓮好事集農民之農業價值探究。未出版之碩士論文，國立東華大學，自然資源與環境學系，花蓮。

侯建新（2002）。農民、市場與社會變遷：冀中 11 村透視並與英國鄉村比較。北京: 社會科學文獻出版社。

姜文閔譯（1989）。經驗與教育（原作者：J. Dewey）。台北: 五南。

姜志輝譯（2009）。 單身者舞會（原作者：P. Bourdieu）。上海: 上海譯文出版社。

胡國亨（2007）。人間辛苦是三農：啟動最後一次農業革命。香港: 香港大學出版社。

胡志偉（2017）。開創以傳承：嶺南大學香港復校。香港：中華書局有限公司。

唐韻甯（2016）。臺北市國民小學推動食農教育之制度能力研究。未出版之碩士論文，台灣大學，生物產業傳播暨發展學研究所，台北。

容萬城（2002）。香港高等教育：政策與理念。香港: 三聯書店（香港）有限公司。

徐勇主編（2003）。三農中國。武漢: 湖北人民出版社。

高宣扬（2004）。傅科的生存美學：西方思想的起點與終結。台北: 五南。

莫伟民（2005）。莫伟民讲福柯。北京: 北京大学出版社。

郭康健、陳城禮主編（2004）。香港教育七十年。香港: 香港教師會。

郭文韜（1981）。中國古代農作製和耕作法。北京: 農業出版社。

郭佩宜主編（2015）。芭樂人類學。新北: 左岸文化。

郭實渝（2006）。二十一世紀教育哲學的一個導向：環境保守主義的思考。新竹教育大學學報, 22, 57-75。

DOI:10.6814/NCCU202100929

陳順馨 (2014)。再認識以農為本生活的價值。上網日期：2014 年 3 月，取自社區夥伴《落地生根：社區支持農業之甦动 (pp. 25-35)》，http://pcd.org.hk/csa/common/csabook-section1-4.pdf

陳順馨（2000）。正值銀杏生輝——記北大。香港：進一步多媒體有限公司。

陳慶立（2002）。中國農民素質論。北京: 當代世界出版社。

陳靖怡（2003）。居民永續生活型態之研究。未出版之碩士論文，成功大學，都市計劃學系，台南。

陳國欽、袁征（2008）。瞬逝的輝煌：嶺南大學六十四年。廣州: 廣東人民出版社。

陳秉澤（2008）。重返迷幻異域——現象學視域中的狂喜身體(碩士論文)。國立政治大學。

陸鴻基（2003）。從榕樹下到電腦前：香港教育的故事。香港: 進一步多媒體有限公司。

康以琳、張瑋琦（2016）。人與食物的距離－鄉村小學食農教育課程發展之行動研究。教育實踐與研究, 29(1), 1-33。

張炳淳（2005）。論生態整體主義對“人類中心主義”和“生物中心主義”的證偽效應。科技進步與對策, 11, 40-43。

曹錦鳳、董時叡、蔡嫦娟（2017）。食農教育對都市型學生農業素養與飲食習慣之影響。農業推廣文彙, 62, 1-14。

梁家瑜譯（2016）。人能自主選擇而擔負道德責任嗎？：探討道德的哲學之路（原作者：B. Robert etc.）。新北: 大家出版。

梁瑜（2017）。沒有什麼是喝一碗奶茶不能解決的。台北: 大塊文化。

DOI:10.6814/NCCU202100929

許寶強（2017）。離棄「人心」的「回歸」－政治化的污名與經濟化的困局。羅金義編《回歸 20 年：香港精神的變易》。香港：香港城市大學出版社。

許寶強（2015）。缺學無思：香港教育的文化研究。香港: Oxford University Press。

許寶強（2014）。做「不可能」的事 ： 克服犬儒民粹的公民抗命。文化研究@嶺南，Vol.39。

許宏儒（2013）。法國教育學家塞勒斯坦・佛賀內教育學信念研究。另類教育, 3, 61-91。

許寶強編（2018）。批判式教學碰上新世代青年：中港台教育研究。香港：香港城市大學出版社。

許寶強、汪暉選編（2001）。發展的幻象。北京: 中央編譯出版社。

彭志銘（2012）。香港教育大零落。香港: 次文化有限公司。

敦誠等（1992）。邊地發聲。台北: 唐山出版社。

曾亞雯、王志弘譯（2014）。食物：認同、便利與責任（原作者：W. Belasco)。新北: 群學。

曾華壁（1996）。由環境主義論環境史教學在通識教育中的角色。通識教育, 3(3), 115-135。

曾榮光（2011）。香港特區教育政策分析。香港: 三聯書店(香港)有限公司。

曾柏森（2008）。 台灣農村社區永續總體營造之研究。未出版之碩士論文，國立中興大學，農村規劃研究所，台中。

賀國強（1989）。透視香港教育問題。香港: 藝美。

馮朝霖（2016）。乘風尋度：教育美學論輯。新竹: 道禾書院。

DOI:10.6814/NCCU202100929

馮朝霖（2016）。善變的藝術：另類教育。新竹: 道禾書院。

黃俊儒（2010）。爲什麼行動？解決什麼問題？：以行動或問題爲導向的通識課程理念與實踐。通識教育學刊, 6, 9-27。

黃健富（2015）。美食、民眾與民族：《舌尖上的中國》的共同體想像。中國飲食文化, 11(1), 123-149。

黃瑞祺（2000）。現代與後現代。台北: 巨流。

黃瑞祺（2005）。社會理論與社會世界。北京: 北京大學出版社。

黃瑞祺編（2005）。再見傅柯：傅柯晚期思想新論。台北: 松慧文化。

黃懿翎譯（2015）。象山一樣思考（原作者：J. Seed etc.）。台北: 紅桌文化。

葉齊茂、倪C譯（2018）。日常生活批判（Vol. 1-3）。北京: 社會科學文獻出版社。

葉雯（2016）民間環教組織推廣食農教育成效評估之研究 – 以觀樹教育基金會 – 裡山塾為例。碩士論文，國立臺中教育大學。

葉秀燕（2020）。原食力：原住民飲食文化做為食農教育的社會實踐。思與言，Vol.58，No.3，167-212。

董時叡（2015）。日本食農教育與台灣農業推廣體制之連接。農業推廣文彙, 60, 1-6。

董時叡、菜嫦娟（2016）。當筷子遇上鋤頭：食農教育作伙來。台中: 台灣農業推廣學會。

錢翰、陳曉徑譯（2016）。說真話的勇氣：治理自我與治理他者（原作者：M. Foucault）。上海：上海人民出版社。

鄒崇銘、姚松炎編（2015）。香港在地農業讀本：追尋生態、適切、低投入、社區農業。香港: 土地教育基金。

DOI:10.6814/NCCU202100929

楊承叡（2014）。宋代官員對於農業依賴商業的認知：農本主義的反思。未出版之碩士論文，國立台灣大學，歷史學研究所，台北。

蔡昕璋、劉若蘭、李育齊（2017）。老人活動據點“美感教育主題課程”規劃之行動研究。“2017 城市美學——在地的人文與藝術學術研討暨研習會”，台北城市科技大學。

鄧子衿譯（2012）。雜食者的兩難：速食、有機和野生食物的自然史（原作者：M. Pollan）。台北: 大家。

劉智鵬主編（2017）。嶺南精神五十載（50 years of Lingnan spirit）。香港：中華書局。

劉健芝等主編（2009）。抵抗的全球化：在實踐中思考。北京: 人民文學出版社。

劉北成、楊遠嬰譯（2007）。規訓與懲罰：監獄的誕生（原作者：M. Foucault）。北京: 生活・讀書・新知三聯書店。

歐陽楨編（2002）。嶺南：博雅教育，懷抱天下。香港: 嶺南大學。

盧鳳兒主編（2010）。拾・文化——嶺南大學文化研究系十週年紀念特刊，2000-2010。香港: 嶺南大學文化研究系。

蕭志強、鍾怡婷、林朝成、王偉綱譯（2016）。 食農社會學：從生命與地方的角度出發（原作者：桝潟俊子、谷口吉光、立川雅司等）。 台北: 開學文化。

諶湛（2017）。美食、美乎哉！——以咖啡拉花、宋元鬥茶為例。“2017 城市美學——在地的人文與藝術學術研討暨研習會”，台北城市科技大學。

薛浩然主編（2015）。香港農業的復興：香港新農業政策研討會論文集。香港: 新界鄉議局研究中心。

嶺南大學文化研究系（2006）。跨界文化教育對談：鼓勵文化跨界對話，尋找另類教育實踐。香港: 嶺南大學文化研究系碩士課程&嶺南大學群芳文化研究及發展部。

DOI:10.6814/NCCU202100929

謝明珊、杜欣欣譯（2009）。身體三面向：文化、科技與社會（原作者：C. Shilling）。台北: 韋伯文化。

鍾怡婷（2018）。永續轉型觀點下的食農教育：以二個學童種稻體驗活動為例。台灣鄉村研究，13，35-55。

聶保平譯（2002）。Foucault（原作者：B. Alison）。北京: 中華書局。

顏綺蓮、陳美惠（2016）。鄉村生態旅遊永續發展關鍵評估指標之研究。林業研究季刊, 38(4), 271-281。

顏建賢、曾宇良、張瑋琦、陳美芬、謝亞庭（2015）。我國食農教育推動策略之研究。農業推廣文彙, 60, 69-86。

顏建賢、曾宇良、張瑋琦、陳美芬、謝亞庭（2015）。我國食農教育推動策略的研究。農業推廣文彙，60, No.12, 69-86。

羅永生主編（2010）。文化研究與文化教育。香港: 嶺南大學文化研究系。

嚴新明（2005）。生存與發展：中國農民發展的社會時空分析。北京: 社會科學文獻出版社。

蘇文英、鄒崇銘（2015）。近田得米：香港永續生活新煮意。香港: 印象文字。

櫻井哲夫（2001）。Foucault：知識與權力。石家莊: 河北教育出版社。

顧明遠、杜祖貽編（2000）。香港教育的過去與未來。北京: 人民教育出版社。

2、 英文書目：

Barbour, J.B., Doshi, M.J., & Hernandez, L.H.(2015). Telling Global Public Health Stories: Narrative Message Design for Issues Management. Communication Research, 43(6), 810-843. doi:10.1177/0093650215579224

DOI:10.6814/NCCU202100929

Belasco,W.(2008). Food: The Key Concepts. London: Bloomsbury Academic.

Chollett,D.L.(2014). The native American organic garden: Using service learning as a site of resistance. Culture, Agriculture, Food and Environment, 36(2), 93-104.

Cloutier,S., & Pfeiffer,D.(2015). Sustainability Through Happiness: A Framework for Sustainable Development. Sustainable Development, 23(5), 317-327. doi:10.1002/sd.1593

Corbett,J.B.(2006). Communicating nature: How we create and understand environmental messages. Washington DC: Island Press.

Cox,R.(2007). Nature's "Crisis Disciplines": Does Environmental Communication Have an Ethical Duty? Environmental Communication, 1(1), 5-20.

Foucault,M.(1986). "Of other Spaces". Diacritics, 16(1), 22-27.

Francis,C.A. etc (2001). Challenges In designing ecological agriculture education: A Nordic perspective on change. American Journal of Alternative Agriculture, 16(2), 89-95.

Friedmann,H. (2007). Scaling up: Bringing public institutions and food service corporations into the project for a local, sustainable food system in Ontario. Agriculture and Human Values, 24(3), 389-398.

Hoover,B.& MacDonald,L.(2017). Campus Agriculture Education: Educating Food Citizens or Producers? Journal of Sustainability Education, Vol. 14.

Van Schyndel Kasper, D.(2008). Redefining Community in the Ecovillage. Human Ecology Review, 15, 12-24.

DOI:10.6814/NCCU202100929

Kelly,T., Aber,J.,& Mallory,B.(2009). The Sustainable Learning Community: One University’s Journey to the Future. New Hampshire: University of New Hampshire Press.

Latimer,A.E., Williams-Piehota,P., Katulak,N.A., Cox,A., Mowad,L., Higgins,E.T., & Salovey,P.(2008). Promoting fruit and vegetable intake through messages tailored to individual differences in regulatory focus. Annals of Behavioral Medicine, 35(3), 363-369. doi:10.1007/s12160-008-9039-6

Masugata,T. etc.(Eds.)(2014). The Sociology of Food and Agriculture. Kyoto: Minerva Shobu.

Mercier,S.(2015). Food and Agriculture Education in the United States. Washington: Agree.

Nietzsche,F., & Kaufmann,W.(1968). The will to power (Vintage Books ed.). New York: Vintage Books.

Parr,D.M.& Trexler,C.J.(2011). Students’ Experiential Learning and Use of Student Farms in Sustainable Agriculture Education. Journal of Natural Resources and Life Sciences Education, 40(1), 172-180.

Rao,A.N.(2013). Food, Agriculture and Education: Science and Technology Education and Future Human Needs. Singapore: Pergamon Press.

Scherer,H.H., McKim,A.J., Wang.H.H., DiBenedetto,C.A.,& Kelly,R.(2019). Making Sense of the Buzz: A Systematic Review of “STEM” in Agriculture, Food, and Natural Resources Education Literature. Journal of Agricultural Education, 60(2), 28-53.

DOI:10.6814/NCCU202100929

Silva,E.M.& Muller,G.(2013). Experiential Learning through Partnership: A Case Study of a Collaborative, Hands-on Program to Teach High School Students Organic Farming. HortTechnology, 23(3), 376－381.

Summers,J.K., Smith,L.M., Harwell,L.C., Case,J.L., Wade,C.M., Straub,K. R., & Smith,H.M.(2014). An Index of Human Well-Being for the US: A TRIO Approach. Sustainability, 6(6), 3915-3935. doi:10.3390/su6063915

Yamashita,L.(2008). 'Learning to eat appreciatively and thoughtfully (EAT): Connecting with food through school gardens'. Unpublished honours thesis, Oberlin College, Ohio, United States.

Yean,T.(1984). The development of educational communication models. Unpublished Master thesis, The University of Texas at Austin.

Zwart,H.(2000). A short history of food ethics. Journal of Agricultural and Environmental Ethics, 12(2), 113-126.

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202100929