

# 地方學的形塑與在地實踐

## - 以文山學為例

陳怡瑄

國立臺灣師範大學社會教育學系

### 一、 地方學的形塑

地方學的形塑歷程，是從具體概念之地方、地點與場所，在拓展至人們對於地方的感受，即為抽象的地方感，此感受不僅個人對於過去記憶的積累，對現在生活與未來的想像。將抽象、不可見的感受、情緒，結合與在地的情感、地景的空間想像，與平面地圖並列、交錯後，形塑出地方空間的意義(Kent Ryden,1993)。

#### (一) 從「地方」、「地方感」再到「地方學」

「地方」是對人們有意義的地理區域，透過對地方的情感建構，人們才會歸屬或認識此地理區域(Gallian & Loeffler, 1999)。而當空間伴隨著個人特殊經驗、歷史累積以及其產生的認同感時，地方的意義便產生了(Relph, 1976)。

Lawrence Buell (2001)運用社會階層在都市內的分布的模型—同心圓模型(concentric zone)的概念來分析個人的地方感，在 Buell「地方—聯結五面向」的同心區域的概念中，假設同心圓的中心區域是一個人最熟知的地區，從中心區域發散越遠的區域，親密感會越降低。從同心圓的觀點，一個人的地方感會隨著移動和變化而容易被淡化，但人對於該地的記憶卻也會越鮮明。這樣的連結方式使人更容易對周遭環境產生聯繫且更具有觀察力，形成一種地方感受(sense

of place)，轉變成地方認同(place identity)，和地方依附(place attachment)的關係，換言之，人對於地方的親密感會深化成依附感（蔡茗涵、林振春、張德永、郭彥谷，2017）。地方感的相關研究中，國內多以質化深度訪談和焦點團體，從生活形塑和地方感文化的方向切入（呂怡儒，2000；林怡伶，2004；Derr, 2002）；而國外學者已漸漸將其內化成題項，以量化的方式來評估地方感（Jorgensen & Stedman, 2001；Pretty, Chipuer & Bramston, 2003；任國晏、盧詩欣、曾慈慧，2010）。

現代的交通發達、便利，人們開始關注周圍環境的變化，也能試著發現不同地方差異性的性質，從而回推至自身的環境和情感連結，激發人們對於出身地、成長地等地區的歷史性探索，該概念正呼應 Bull(2005)在 *The Future of Environmental Criticism* 書中的概念，指出現代化影響下，地方感跳脫原本同心圓的框架，轉而以多點擴散的群島形式。然而，一個人的「地方」不再局限於單一場所、情境、出生地、居住等，而是以記憶的方式積累，以生活經驗貫穿地方感的形塑。

地方是種社會文化建構的概念，伴隨不同的人類經驗和社會關係，地方被賦予流變的身份。從這種宏觀的角度看每個地方，他們在各自獨特的歷史與地理交會的點，不只是單一或是中心的身份，而擁有隨時空變遷去流動、變化與充滿適應性的身份。隨時空變遷，開始建構地方性的觀念，強調這些特殊性是與真實生活的人們不斷互動、不斷形塑而產生的，在這樣的論述和討論下，

「地方」成為一種論述和辯證的主題，從中激盪中思想和學術的基礎。吳康寧（2006）提及「對於真正有思想的學術研究的人來說，寶貴的資源就在研究者本土境內和本土實踐，生活於斯、感悟於斯的這饋土地上。」而每個地方都與其他地方相互連結，在變遷、流動且具有彈性的「地方」，該概念即是一種突破地理空間規範的論點，正能呼應黃申在（2009）理事長對於地方學定義：

「地方學一詞及實內涵，應有多種意義理解與詮釋觀點，是多元多層次的，也是不斷變動流動與混成的，本身可能就需要不斷的再理解，再詮釋辯證；在

此，我們僅先簡化區隔『地方』與『學』二詞，前者指涉有關『地方』的定義性論述意涵，及與『地方』有關的知識，包括事實知識、概念知識、技能知識與後設知識；後者，相較於『研究』活動，重點在個人體驗式學習，更著眼於機構性與系統性的學習活動，包括學院及終身學習體系；實踐情境上，則特別關注於社區大學推動地方學的各项措施，尤其在課程層級之規劃設計與實施的作為。『地方』一詞是常識性用語，如區域或地區、本地或當地、中央 Vs. 地方、處所、部分等，看似著重某種『空間』或相對性，好像不涉及人，其實關注的正是人類的活動，亦即『地方/空間』作為人類活動展現與刻畫痕跡的場域，不論是過去、現在與未來。」地方學中的「學」是透過體驗的方式向地方學習，使學員察覺「地方」的存在，再以課程、文字、影像等不同的學習方式來紀錄與傳承，使得地方和空間相連一起。

## （二）地方學的歷程

以縣市來論述歷史社會的發展有兩種，其一為以持續至今的「志書」即為典範，例如臺北市志、屏東縣志等，其二為就是由各縣市政府文史單位所出版的地方文獻，如臺北文獻、屏東文獻等，亦是對地方知識和文化的保存（林玉茹，2007）。從一九七〇年代臺灣的「區域研究」開始發展起來，一九九〇年代本土意識崛起後，地方志書修撰再度進入高峰（林玉茹，1999），同時也受到社區總體營造運動的興起和區域研究發展的影響，一九九二年「宜蘭學」因修志需求來發展出宜蘭縣史館，是為首次的提出「地方學」的論述者（林文正，2007）。當時張炎憲學者在「宜蘭研究」第一屆學術研討會中曾談及：

「宜蘭研究這四個字，是代表對宜蘭這個特殊對象的研究，它能否變成一種學問呢？如果不管從自然環境到人文研究都能樹立宜蘭縣的人文精神，這種精神，可說是宜蘭學的一種基礎，如果宜蘭學可以樹立，我想全臺灣的臺灣學一定也可以成立」（張炎憲，1995），此句不僅點出「宜蘭學」具有的開創及代

表性，進而帶動其他縣市向其取經，更是與以往縣志、文獻式地方研究的最大差異。

接著陸續出現「高雄學」、「屏東學」的產生，意味著「地方學」的熱潮正式啟動（張炎憲，2003），隨著一九九〇年代教育改革和社區營造運動快速崛起，各個區域便開始成立社區大學和終身學習機構，故除了縣市政府外，各地的文化團體和教育機構也成為推動的主軸之一。

高雄縣與宜蘭縣是兩個藉由修「縣史」開啟地方學的區域，但兩者的後續發展大不相同，宜蘭縣在縣史館帶動下，至今仍對地方學經營努力不懈，但高雄縣卻因二〇一〇年底又併入高雄市，使得後繼無力。宜蘭縣也是社區總體營造運動發展至今成果最為豐碩者，無論是宜蘭社區大學、縣史館、蘭陽博物館，都可看出宜蘭經由地方文史所開創的社造成績，更標示出地方學與社造運動的關係。在此之後，各縣市政府在這段期間也紛紛成立文化局（處），有別於過去修撰志書的複雜，地方學的發展也能推動在地文史的成果，使得政府相關的文化單位紛紛開始推動地方學，至今仍持續進行著，例如澎湖縣在其文化局主導下，大量出版澎湖縣文史書籍，並由二〇〇一年開始舉辦澎湖研究研討會；金門縣自一九九六年開始，出版「金門學」叢刊、舉辦學術研究會、補助金門相關研究之博碩士論文等，更於二〇〇九獲得行政院研究發展考核委員會主辦的「第一屆國家出版獎」的評審特別獎；臺南市出版多達百冊的「南瀛文化研究叢書」，於與二〇〇三成立的「南瀛國際人文研究中心」合作推動南瀛學；而臺北市的「臺北學」的傳統主要是由北投社區大學的「北投學」發展而來，至今也舉辦多項學術活動等。在全臺各縣市政府中，參與地方學者為數不少，可見其已成為各縣市政府在地方文史推動上的主力。整體而言，地方政府是推動地方學的主力，因此只要地方首長支持，研討會與叢書出版都相當有成績，然而許多縣市對地方學推動以研討會為主力，這對地方政府而言相對省力，但對累積地方文史資源，助益則相對較小，而地方政府推動地方學也有風

險，每當首長更替時，繼任者若不認同，前面成績可能就告中斷，使得地方學  
常給人一頭熱，但不持久的印象（王屏風，2011）。

## 二、 社區大學之地方知識建構

黃武雄（2003）認為知識人類認識世界的過程，包含見聞和體悟的世界樣貌，透過「知識解放的方式」，將固有的套裝知識轉換成經驗知識，並以問題中心和教學互動方式去建構實的所謂「知識」。楊德睿（2002）以地方知識(local knowledge) 對應於西方資本主義下的「現代科學知識」，該概念為特定時空「區域」產生的知識內涵，如同「跨域知識(translocal knowledge)」的意涵。Polanyi(1996)和 Nonaka & Takeuchi(1995)所提地方知識的建構，可從個人知識出發，歷經經驗、學習、創造、實作和分享階段，走向組織知識並以行動建構，故之，其知識的建立和學習是雙向的互動，組織也會反向地影響個人對於知識的深廣度。其知識的移轉概念，連結到地方知識建立，如同這幾年臺灣多所社區大學辦理的在地走讀課程、環境、生態、族群等多元領域課程，強調在環境中進行「真實互動」，打破原本教室框架的設定，也開啟學員內在的轉化學習，突破舒適圈。

林振春（2008）以「空間舒適論的基本命題」來論述人開展舒適空間的七的學習歷程，分述如下：

1. 察覺自己的空間能量。
2. 培育跨越界線的知能。
3. 培養轉化舒適空間的情緒智商（EQ）。
4. 培養展現關懷營造人際舒適的社會智商（SQ）。
5. 從熟悉的空間出發，往不熟悉的空間擴張。
6. 將不舒適的空間轉化為舒適的空間。
7. 讓他人自己舒適的空間感到舒適。

其以「社區組織」帶領個人探索的歷程，不僅將外在的變遷、流動性的文化和人際互動相連一起，這亦是地方學被昇華的動力，更是當代知識社會的重要特徵。

### 三、 地方學建構取徑

在全球終身學習和在地文化興起的風潮中，如何整合地方知識體系及連結於終身教育也引發各地學者的關注。從臺灣脈絡的知識建構體系來看，王御風在「地方學的發展與挑戰」一文當中回顧地方學的發展過程，發現地方學之推動以地方政府、大學、社區大學、民間團體為主力，相較於同樣針對行政區域歷史社會做討論的「方志」、「區域研究」與「地方學」，然而，社區大學與過往討論最大的不同之處在於社區營造的密切關係。

屏東社大周芬姿（2006）曾提及社區大學發展地方學的重點應當轉移在「行動」的層面上：「地方學它不只是知識的，更是號召行動的；不只是經濟的，更是生命永續與環境永續的意義所在；不只是資料蒐集，更是組構人與知識形成與所居住地方的付出之間的積極關係。」林振春（2011）提及該地方知識有兩個特徵，其一是強調本土知識的生產；其二是強調知識的應用性，對應於社區提倡之學習成就認證、學習型城市、生活能力證照等，將所學實際地應用和具體表現，並設計出相關課程。林振春（2017）提出「學習型社區營造三維結構理論模型」指出學習型社區須以參與式行動研究來發展，也需要體現社區學校須從管理、深耕、聯盟、培力來推動，以學習共同體的心態不斷進行宣導、籌組、動員、帶領及檢討的過程。而社區大學地方學強調「號召行動」與「組構起人與知識形成與所居住地方的付出之間的積極關係」。

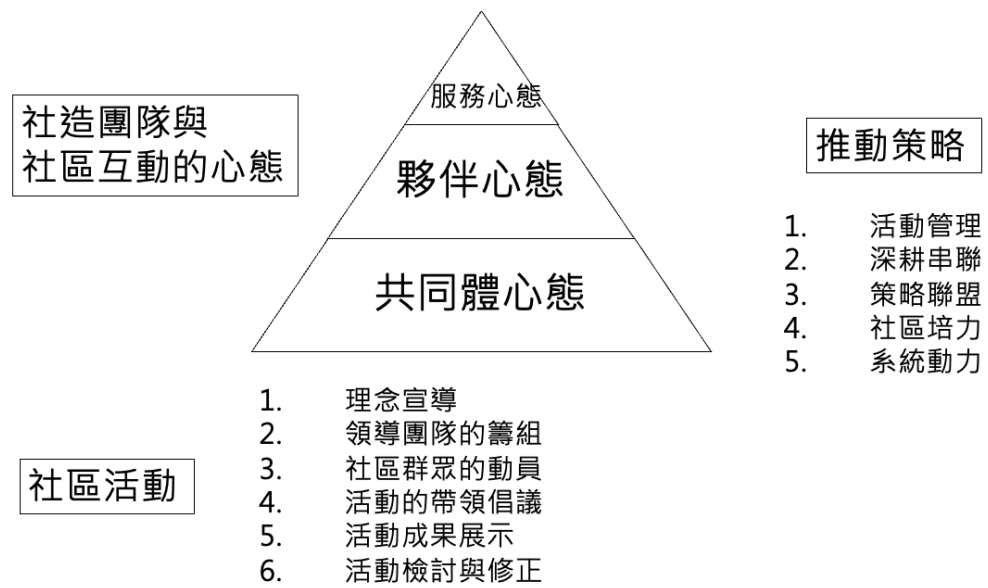


圖 1 學習型社區營造三維結構理論模型

資料來源：林振春（2017）學習型社區營造的實踐理論建構

社區大學之地方學從地方居民的生活經驗出發，逐漸形成抽象知識體系，讓理論與實務進行對話，深化至地方各個角落，讓地方彰顯自我的價值。社區大學秉持著「立足社區、放眼全球」的視野，將「在地知識」融入到學術、社團、生活藝能等各類課程中，創造出不少成人學習的新模式（蔡素貞，2013）。

#### 四、 臺北市文山社區大學—文山學

##### （一）文山社區大學之成立歷程

社區大學源於1994年黃武雄教授提出的概念，並於1997年在中國時報發表「深化民主，發展新文化」文章，喚醒民間的社會力量（李柏諭，2005；蕭佳純，2004）。1998年3月，教育部公布邁向學習社會白皮書，大學也朝研究型、教學型、科技型、社區型及遠距型發展（許育典，2005）。於1998年民間的教改人士組成「社區大學籌備委員會」，即現今的「全國社區大學促進會」（以下簡稱全促會）與政府組織和民間團體的積極在各地推動社區大學的設立。在教育局和木柵國中

的協助下於1998年9月成立第一所社區大學—文山社區大學，隔年3月於新竹市成立「青草湖社區大學」，自此個地方政府便開始積極籌辦社區大學的設立。張德永(1999)指出形成社大的背景有三：一、成人與社區終身學習的風氣蓬勃發展；二、民間期望接受高等教育的需求日增；三、社區總體營造的學習文化全面的展開。故可推知社大的興起，不僅與民間教改人士的倡導有關，當時的社區總體營造的推動、社區意識及終身學習概念的興起也有密切關係(黃富順，2004)。

社區大學每年分為兩學期，分別上課十八週，多數課程為三學分課程，除正式課程外，另有不定期舉辦的工作坊、講座等活動。文山社大第一季開設38門課程，共有1104人次選修。隔年4月，社區大學籌備委員會協助成立台北市社區大學民間促進會，以公辦民營的方式推廣、承辦文山社區大學。1999年起，文山社區大學的課程已超過百門，並舉辦守護景美溪、催生文山公民會館、文山藝術節、社區弱勢關懷等多項社區活動與藝術展覽。2007年，文山社區大學因交通考量，從木柵國中遷至台北市立景美國中現址，但仍保留原校區為教學教室。



圖 2 文山社大校本部 (位在景美國中校內)



圖 3 文山社大 Logo

## (二) 文山學之發展

社區大學在教育改革運動中由萌芽，至今已歷經二十二年的時間，不僅成為公民素養的重要據點，也是發展社區學習、終身學習的場域。因此，文山社區大學歷經多次內部行政研討會議、工作坊討論、課程規劃暨教師聘審會議及教學研究會，進行檢討和反思，重新定位社大學程觀在引領師生共同實踐辦學



願景。在歷經多方的修定和時間累積，確立將原五項學程調整為「文山學學程」、「環境生態學程」、「美術學程」三項特色學程，其中所提之「文山學學程」內涵呼應本校「發展社區治理的學習基地，打造綠色宜居文山城」辦學願景，積極回應近年的議題，包含氣候變遷、能源危機、高齡社會、社區貧困等未來家園等。

文山學學程自 2015 年正式設立以來，以培育人文素養、推動生態社區營造為發展策略，規劃課程轉化、學習深化機制，期能與文山人一起發展在地的知識。從在地文化和自然生態開始，行政團隊與核心教師及社區夥伴、專業團隊共同先盤點文山區的發展脈絡與需求，於 2015 年起，依據「復興景美文化軸帶」的景美地區課題進行課程架構的規劃，設定短中期的目標為「水文化社區空間改造」，據以規劃「文山學學程：景美水文化的故事」，與教師群共同規劃課程的設計與目標，透過課程、活動協助教師將社區特色與公共議題結合教學活動設計。

### （三）今日的文山學

社大專員提及「過去社大一直在摸索人們對於在地、地方的知識有哪些，如何拆解成不同類型的課程，滿足不同學習需求和條件的民眾，這是剛開始最主要的挑戰，但隨著許多議題漸漸被具體化地梳理成民眾能理解的語言，便開始能了解和體悟地方學存在的意義。」

文山社區大學在執行地方學的過程，共可分成五個脈絡，分別是「地理」，包含景美地景變遷、1960 年以前的景美地景樣貌、景美街商業土地使用分區等；「文史」包含景美老街的拱形騎樓元素、興福庄建塚記念碑、十五份遺址、會元洞清水祖師廟、福興宮等；「生態」包含仙跡岩、景美國小的公共藝術、老樹、活化石植物雲葉；「產業」包含都更下的景美街困境、染織廠、興隆市場等；「公民參與」即是舉辦多場的講座活動、工作坊、社區走讀、文化巡禮等，以此探討民眾生活環境的轉變，過去曾辦理過『移除外來魚種工作坊』、『文山

水岸—景美溪大河願景 公共論壇』、『我們的景美溪願景之焦點團體座談』等。透過各類課程、工作坊、講座、論壇、導覽活動和社團紀錄報導的規劃與發展，我們看到了學員不只開始關心居住環境的歷史變遷，亦能關懷、回應當前社區問題，積極參與社區活動，更能實踐在地實踐和終身學習的核心概念。

近年，文山社區大學不僅積極建構在地知識，更將「地方學」的概念融入於民眾的生活當中。

林學員分享到「我參與許多年的社大課程，每學期的第九週公民素養週，社大都會十分用心地規劃與地方相關的課題，或是與當前有關的，像是這學期的主題是『小心疫疫』，有『聽臺語了解咱文山區的文史』、『邁向永續未來』、『療癒芳香課程』等，相當精彩。」

翁學員分享到「地方學這個名詞感覺離我們很遙遠，但我的理解和行動是：只是與文山、景美有關的事務，我都有興趣了解。」

陳老師分享到「以前就知道文山學的知識，但文山社大很厲害的是，將很複雜的學術知識，用平易近人的語言讓大家都參與和了解，而文山辦理許多的活動和講座，就是文山學的一種實踐，例如：文山義學堂、木見 140、仙跡岩巡禮等。」

## 五、 結論

顧忠華（2012）以「反省」、「反思」、「反身」三種層次融入社大的理念中：

其一，社區大學課程可以嘗試「反省」每個人所擁有的知識，反映了地方上那些族群、性別或階級的利益？以此釐清知識本身立足的利害關係與不同價值立場。

其二，社區大學課程可以用來「反思」自己的認知工具有沒有足夠的廣度與深度？作為體制外的終身學習機構，社區大學有機會突破學科的畛域以及僵化的格式，還給「經驗知識」更活潑的面貌。

其三，社區大學課程應該「反身」地檢驗知識與在地的關連性，號召更多人由在地的經驗出發，深入整理帶有「場所性」的特定知識，或許能醞釀出令人眼睛一亮的「文化創新」作品。

在不斷的滾動調整之中，社區大學以突破地方學和社區營造的關注同溫層，轉化成人們較能理解和感受的程度，並能在公共論壇中分組討論，產生出不同思維的廣度和深度，而地方學的知識仍持續在創建中，也需要在地民眾、學員、教師、行政團隊、學術人員都加入，甫能讓社區大學成為社區故事的核心交接點。

## 參考文獻

- 王屏風（2011）。地方學的發展與挑戰。思與言：人文與社會科學雜誌，49(4)，31-55。
- 任國晏、盧詩欣、曾慈慧（2010）。兒童的旅遊經驗、地理知識與地方感之研究，區域與社會發展研究期刊，1，267-330。
- 吳康寧（2006）。關於思想的幾個問題。載於吳康寧（2008），轉向教育的背後：吳康寧教育講演錄，華東師範大學出版社，49-94。
- 呂怡儒（2000）。台北近郊森林地方感之研究（未出版碩士論文），國立臺灣大學森林學研究所。
- 李柏諭（2005）。公私協力與社區治理的理論與實務：我國社區大學與政府經驗。公共行政學報，16，59-106。  
[https://doi.org/10.30409/JPA.200509\(16\).0003](https://doi.org/10.30409/JPA.200509(16).0003)
- 周芬姿（2006）。知識的與行動的「地方學」。發表於「第八屆社區大學全國研討會：在地深耕—社區大學與地方學的實踐」大會手冊（頁52）。臺北市：師大書苑。
- 林文正（2007）。屏東區域史研究的回顧與展望（1945-2000）——兼論人類學與歷史學的對話，臺灣史料研究，30，86。
- 林玉茹（1999）。地方知識與社會變遷——戰後臺灣方志的發展，臺灣文獻，50(4)，254-258。
- 林玉茹（2007）。歷史學與區域研究，殖民地的邊區：東臺灣的政治經濟發展。臺北：遠流，323-324。
- 林怡伶（2004）。花蓮松園別館之地方感研究（未出版碩士論文），國立花蓮教育大學多元文化教育研究所。
- 林振春（2008）。社區學習的意涵。社區學習。臺北市：師大書苑。
- 林振春（2011）。社會教育專論。臺北市：師大書苑。
- 林振春（2017）。學習型社區營造的實踐理論建構。載於國立臺灣師範大學社會教育學習、中華民國社區教育學會（主編），學習型城市與社區學習（頁1-21）。臺北市：師大書苑。
- 張炎憲（1995）。開幕詞，宜蘭研究：第一屆學術研討會論文集。宜蘭市：宜蘭文化，2-3。

- 張炎憲（2003）。談國家歷史與地方文史工作的關係。淡江大學歷史學系主編，二〇〇一年淡水學學術研討會：歷史、生態、人文論文集。臺北：國史館，4。
- 張德永（1999）。我國社區學院的定位與規劃建議。成人教育學刊，3，57-81。
- 黃申在（2009）。社區大學與地方學：外圍／中心、公共參與及空間整合的觀點。財團法人臺灣研究基金會主辦「第四屆全國地方文史工作者研討會」論文，國立暨南國際大學人文學院國際會議廳。
- 黃武雄（2003）。學校在窗外。臺北市：左岸。
- 黃富順（2004）。台灣地區社區學習體系的發展、特色與問題。成人及終身教育雙月刊，4，27-37。
- 楊德睿（譯）（2002），Geert,C.（著）。地方知識：詮釋人類學論文集。臺北市：麥田。
- 蔡素貞（2013）。大眾史學的應用與實踐-社區大學的地方學與地方知識建構，國立臺灣師範大學「2013 應用史學理論與實踐學術研討會」。
- 蔡茗涵、林振春、張德永、郭彥谷（2017）。八斗子漁村地區居民社區意識、地方依附、觀光衝擊認知與觀光發展態度之關聯研究。載於國立臺灣師範大學社會教育學系、中華民國社區教育學會（主編），學習型城市與社區學習，171-187，師大書苑。
- 蕭佳純（2004）。以公民社會角度論社區大學的發展。教育與社會研究，6，1-25。 <https://doi.org/10.6429/FES.200401.0001>
- 顧忠華（2012）。在地知識的課程化—由社區大學的地方學談起。  
<https://www.napcu.org.tw/task218.html>

- Derr, V. (2002). Childrens' sense of place in northern New Mexico. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 125-137.
- Galliano, S. J., & Loeffler, G. M. (1999). *Place assessment: How people define ecosystems*. Oregon: U.S. Department of Agriculture.
- Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2001). Sense of place as attitude: Lakeshore owners attitudes towards their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 233-248.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1996). *The tacit dimension*. New York, NY: Anchor Books.
- Pretty, G. H., Chipuer, H. M., & Bramston P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 273-287.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion.