

以食農教育串起社區產業認同

謝為任

嘉義縣下潭國民小學總務主任

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

謝文英

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所教授

一、前言

面對全球氣候變遷，地球生態與人類衝擊更讓全球糧食不足的議題浮上檯面。臺灣近幾年接二連三爆發的食安風暴，更帶出一般消費者對於食材來源缺少連結的事實，筆者認為光靠政府部門把關效果有限，民間企業若能建立起區塊鏈的食品溯源系統，配合消費者素養提升，共同防範黑心產品進入市場，才能真正讓國人吃得安心且放心。

「產業」是農村地方居民賴以維生之經濟收入，亦是社區發展的前景。隨著經濟起飛，農村人口外移，加上傳統觀念迷思，造成產業式微，逐步吞噬老年化的農村社區。而學校是社區的一份子，社區是學校成員的集合體（林明地，2002）。社區興衰與學校存廢息息相關，因此，配合國家政策的推動，除宣導青農返鄉創業外，藉由食農教育的推動，強調「親手做」的體驗教育，學習者親自參與農產品從生產、處理至烹調之完整過程，提升瞭解食物來源及選擇的能力，促進健康飲食習慣的養成（董時叡、蔡嫦娟，2016）。

本文意旨藉由學校推動食農教育過程中，讓學童認識在地食材，支持在地生產，減少食物里程，減少碳足跡；校園變果園，讓學童體驗務農的過程，發展簡單的耕食技能，讓社區產業認同從小紮根。進而讓年輕人留下來，讓旅外的遊子願意返鄉創業，方能實現農村社區活化再生與永續發展。

二、食農教育的內涵

全球人口增加，土地利用改變，加上極端氣候導致糧食歉收，糧食能源化、全球性糧食危機、食安問題，更突顯糧食充足與安全為各國須正視的議題。故世界各國紛紛從糧食安全、農業政策、國人健康、飲食消費安全等面向投入關注，各級學校也開始積極推動食農教育。

（一）食農教育的定義

食農教育是以教育目的和方法，達到健康、永續意涵為目標的飲食實踐。其內容包括氣候調適、友善關懷、低碳飲食、均衡飲食、飲食文化、食品安全、社區產業以及農事體驗等八個面向的整合教育概念。食農教育以促進滿足個人營養

需求和身心健康的飲食觀念及實踐為起點，考量全球環境變遷的調適，提倡永續農林漁牧施作方式，延續並發展在地、社區、富有傳統意涵、多元的飲食文化特色（陳建志，2015）。

（二）食農教育推動願景及目標

校園中食農教育活動，早於 2002 年公佈之《學校衛生法》第 23 條，即規定「實施營養教育」。另配合 2014 年 12 月 18 日修正公布《學校衛生法》第 16 條，明訂學校應開設健康相關課程，包括健康飲食教育，以建立正確之飲食習慣，養成對生命及自然之尊重，並增進環境保護意識，加深對食材來源了解，並理解國家及地區之飲食文化為目的。加上行政院農委會力推《食農教育法草案》，預計於今年底送進行政院，待立法院通過後，將是我國推動食農教育之一大里程碑。

《禮記·禮運》提及：「夫禮之初，始諸飲食」，因之，食農教育不只學習勞動，而是一連串師生參與的主題學習活動，它其實是跨領域學科，可讓學生從土地學習到自然的美妙與生命的可貴。食育是生存的基礎，也是發展智育、德育、體育的基石，透過各種經驗，習得飲食相關知識及食品的選擇能力，以及培育國人實踐健全飲食生活之能力（食育基本法研究會，2006）。而食農教育的推動目標如下：1. 認識真食物原貌原味：品嚐及感官；2. 營養均衡；3. 簡單飲食調理；4. 食物里程及在地食材；5. 食品過度加工及化學添加物；6. 生命尊重及飲食禮儀；7. 簡單農產品生產技能及辛勞體驗；8. 認識作物季節性及品種多樣性；9. 瞭解在地農業特色及飲食文化；10. 飲食及農業對大自然環境之衝擊（董時鏗、蔡嫦娟，2016）。因此，食育對全體國民的重要性不言可喻，特別是對孩童的身心成長、人格養成具重大的影響，亦是培養國民終身身心健全與豐裕人性的基礎（食育基本法研究會，2006）。

（三）食農教育之學習成效意義

農業為經濟發展的根基，所生產的糧食是維持生命所需。因此，有必要讓學生從小就體認農業的重要性，尤以臺灣農業正面臨諸多傳產的衝擊與瓶頸，期望藉由農業資源保育、友善環境生產及教育的有效結合而改善（吳菁菁、蕭堯瑄、蘇炳鐸，2018）。國際上食育推動案例有，義大利 1986 年《慢食運動》；英國 2001 年《學校飲食計畫》；美國 1995 年由民間組織發起《食用校園計畫》；日本於 2005 年特別訂定《食育基本法》。而我國自 2011 年數起食安事件爆發後，引發國人對食農教育的重視，政府也積極推動「食」與「農」於基礎教育紮根。

此外，筆者蒐集國內外的文獻發現，在食育推動過程中，「動手做，親體驗」的課程，成效似乎較為顯著。例如：Klemmer、Waliczek & Zajicek（2005）的研究結果顯示，在自然科學課程中加入校園菜圃的實作課程，對提升學習成就感有顯著差異。蕭旦倫（2018）發現，食農教育除了是一種體驗式教育外，更需要從教育的邏輯思考延伸到「做中學」，方能增進學習成效。陳美好（2018）針對食農教育的課程規劃，認為「戶外體驗」的感受較為深刻。以種稻體驗的課程為例，從插秧到收割各個階段、米食營養、米食與生態、米食製作、在地消費、食物里程及食品安全等資訊，以各種不同活動型態傳遞給學童，如此，學童對健康飲食與低食物里程等觀念有明顯的改變（黃怡仁、陳家勇、葉美嬌、劉冠筠、倪葆真，2012）。

綜上所述，因應極端氣候造成糧食供需不穩，黑心食品充斥導致食安亮起紅燈，未來更應強化人與食材間之連結，而推動食農教育，從社區產業出發，乃為首要之務。食農教育可培養學童對在地特色食材、環境生態及鄉土之認識，利用農村自然環境、產業活動及傳統文化等魅力，推展各類體驗學習與城鄉交流，讓更多民眾願意走入社區，體驗農業，親近土地，進而珍惜環境，重新體認農村價值，帶動居民榮耀感及促進產業的活化。

三、社區產業認同的意涵

臺灣產業結構的轉變帶來科技的發達、所得的提升、觀念及消費習慣的改變，開啟了社區產業的多元發展，其內涵特色加入許多文化元素與創意，非僅限於生產面的思考，由「人、文、地、產、景」五大要素共同架構而成（吳明儒、劉宏鈺，2011）。

（一）社區產業定義

社區產業的精神，即是社區居民運用在地資源，透過居民參與、在地認同及集體經營的模式，所共同創造出新社區共存共榮的模式（吳明儒、劉宏鈺，2011）。盧思岳（2005）認為，社區產業係指共同生活圈中的小規模生產者，具有相同的生產條件、生活型態、自然、人文環境等，經由居民的參與塑造在地特色，所形成的社區型、地方型產業。而本文係針對居民在農村社區範圍內從事的產業，符合地方特色，優先以社區利益為考量，居民也願意認同、支持及參與各項事務推展。

（二）農村社區產業之特性

農村社區常見有一級農業、二級加工業及三級服務業等，但其間的界線模糊且不易界定。如休閒農場的經營方式，即是以一級農業生產為基礎，另開發加工品、商品、新銷售管道，並擴大到兼具環保意識的綠色消費，以環境場域做為觀光發展資源等議題，是農業結合工業、商業、學界的全方位發展概念。此外，檢視農村社區的產業特性，可發現其兼具生活、生產、生態或文化為基礎，並鏈結相關價值所建構而成，進而發展出具有在地特色的社區產業。

（三）社區產業認同之相關研究

Castells (2010)指出，社區認同係建立於個人或單一文化為基礎的社會化過程，透過行動將此過程轉換為對社區的意識與認同。此外，社區認同亦是居民樂於參與社區的主要心理，個人參與程度越高，代表其對社區的認同越高，顯示該社區居民具有高度的社區意識，進而促進人際關係的情感連結，更能凝聚社區的共識（林瑞欽，1994；Abbott, 1995）。認同有三種意涵，分別為「同一、等同」、「確認、歸屬」及「贊同、同意」，本文「社區產業認同」係指個體經社會學習或社會化之後，針對在地產業，在心理上所產生的主觀歸屬感或歸屬意識，並願意支持及參與產業之推展（廖靜薇，2002）。

根據秦有為（2001）對花蓮市國小學童鄉土知識和認同的研究發現，影響認同的因素包含：遷居時間、課程架構、社區活動及家庭社經地位。梁美琳（2008）認為，學校提供足夠資訊能幫助學童積極參與社區活動，對提升學生的社區文化認同大有助益。因此，藉由食農教育所強調「地產、地銷、地用」的概念為根基，建立學童正確參與社區事務的心態，將有助於對產業認同的提升，促進社區產業永續發展。

四、食農教育課程與社區產業認同的鏈結

課程是教育的靈魂，也是教育專業所在。學校藉由食農教育的推動，提供學生和在地產業鏈結，將有助於建立對社區產業的認同，達到永續發展的目的。

（一）校本課程出發，融滲在地文化

將於 108 年上路的十二年國教新課綱，包含：部訂課程（領域學習課程）及校訂課程（彈性學習課程）。以校訂課程而言，除將社區資源轉化為課程資源外，把教材從「教科書」轉移到「在地素材」，讓學習不只「呈現」知識，也得是「生成」知識、技能之所在，透過課程設計，學生能在自己的生活情境中進行有脈絡、

有意義的學習。利用學期初召開的課程發展委員會，筆者提出食農教育推動的初步計畫，並依據社區特色及盤點校內外可用資源，進行優劣勢分析。在同仁自願、自主的基礎上，獨立或與校內外團體共同研究開發各年段的實體課程。相信把在地文化融入課程，更能讓學童在學習感受上有臨場感與真實性，也更清楚社區發展走向，啟發對社區產業未來發展的期待與想法。

（二）認識在地食材，連結社區產業

餐桌上的食物，搭配多種食材，食材間不同的口感，滋味各有千秋，而食材背後串聯的是各種農業耕作，進而延伸出不同的農業脈絡。由於工業化與全球化糧食生產的模式崛起，原先 1 卡路里的化石燃料可生產 2.3 卡路里的食物，時至今日，10 卡路里的化石燃料竟僅能生產 1 卡路里的超市食品。因此，當我們選擇食材時，應思索「食物里程（food mile）」，考量食物生產對環境造成的衝擊。因此，鼓勵學童選擇當地友善種植的當令食材，等於縮短運輸里程，減少碳排放，緩解溫室效應。而推動「吃在地」與「吃當令」，除上述效益外，食物的新鮮及美味程度也相對較優，學童也便於連結在地食材。筆者認為，藉由產學合作與社區發展協會，共同舉辦技藝競賽，結合當季食材，研發富經濟價值的特色產品，如鳳梨酥意外成為國外觀光客首選的伴手禮，是另類臺灣之光。

（三）校園搖身變菜園，農事體驗樂多元

食農教育強調體驗學習。吳菁菁、蕭堯瑄、蘇炳鐸（2018）研究指出，校方應善加規劃校園閒置空間，讓體驗能具體行動，亦能挑選在地產物當作教學材料，方便學童就近照顧及觀察。將學校菜園自產自銷，運用到營養午餐中，更是受到學童的歡迎，保證無農藥殘留，無過量化肥，讓人食用起來安心不少，也贏得家長們一致的好評。相對於化學肥料，有機肥對土地有滋養的作用且無環境汙染問題。因此，規劃學童進行廚餘堆肥的訓練課程，讓資源回歸自然，改良土質，也收到垃圾減量之效。學校亦推動假日田園「趣」幫忙，藉由愛家存摺與微電影記錄親子互動過程，學生透過農事協助，賦予對家庭的職責，善盡為人子女，關懷、惜福感恩之同理心。此外，學校亦安排參觀社區農產市集，透過當地「行口」交易流程，瞭解生產地和消費市場的橋接情形。學生從作物的栽種、採後處理、運輸、銷售、食用等一連串過程，達成餐桌喜悅、勞動快樂及社區一體的教育意義。

（四）繪置社區地圖，瞭解產業分布

地圖是一種知識工具，可提升學童在學習地理過程中建構空間概念的能力，協助學生以更有效率的方式認識生活環境與世界（吳信政，2007）。社區地圖是一種小尺度的參與式規劃或參與式行動研究的方法與工具，能傳達出社區在文

化、休閒或產業資訊，相對一般地圖，更具有草根性和生命力。社區地圖以社區（村里、部落）民眾為主體的互動式資料蒐集，主要在啟動居民對其環境、資源、歷史及社區共同體的認知與認同（台邦·撒沙勒、劉子銘，2001）。此外，Amsden & Ao (2003) 也認為「社區地圖」能讓青少年感受到自己與生活環境的連結，產生與社區的共鳴，擁有歸屬感與信賴感。

筆者結合行動學習，帶領學童走出戶外，利用空拍機從不同高度認識環境，透過地圖的繪製，蒐集社區資訊，藉由討論分享而內化，讓學童嘗試去突顯社區特色，將相關景點、產業結構、風土民情、人文意象等文本，轉化為雲端資料，利用二維條碼提供他人查詢，並融入無所不在學習，促進社區人事物的認識。再者，學童就專題發表，教師進行歸納，師生協力拼湊出社區產業的現況及預測未來發展的困難，提出相關建議與解決之道。相信課程規劃在符合學童生活情境脈絡下，可增添不少在地親切感，有助於形塑美好社區而努力的共同信念。

（五）建構產學合作，激發想像創意

學校推動食農教育的過程中，最常遇到的困境為師資專業性與經費的不足。透過社區農會的牽線，學校與中華民國四健協會展開長期合作，齊力推動農業食材教育活動。設計一套從產地到餐桌整體課程，讓學童重新省思「吃」的議題，藉由慢食運動、均衡飲食、運用在地食材做創意料理等，闡揚宴饗樂趣，喚回對生態美食的認知，保存具技藝性的製造方法。課程核心則由學校願景「成長、圓滿、在下潭」與四健會教育理念「手、腦、身、心」共同架構，以社區特色植物：蝴蝶蘭、沙漠玫瑰、紅龍果……為發想緣起，延伸認識多肉植物的主題課程。而「作物加值」的單元活動是課程一大亮點，藉由一系列手作的食品中，例如：紅龍果冰沙（布丁）、石蓮花果凍、西瓜冰棒……，提供學童對產業多面向經營的想法。透過激發天馬行空的創意，思考作物從產地到餐桌的不同樣態，既能延長保存，亦能提升經濟價值，符合創客的意義。相信手作課程的實施，絕非曇花一現，愉悅的學習經驗，可以遷移，甚至互相傳染，進而產生漣漪效應。一點點小小火花，埋在孩子的心中，相信日後都有機會迸發出鉅大能量。

五、結語

糧食安全，是未來人類生存延續的挑戰。綠色消費，崇尚自然，健康環保的樂活意識，逐漸讓國人跳脫物質「數量」的滿足，轉而追求生活「質感」的提升，故推動食農教育為必然趨勢，世界各國亦是如此。而透過食農教育的推展，從在地出發，以人為本，強化產業自主，串起認同，實為培根工作，有助於社區產業的永續發展。學校是社區的一部份，自然無法置身事外，透過食農教育校本課程的規劃，認識在地食材，鼓勵地產、地銷、地用，連結社區產業，並利用校內空

地規劃菜園，方便學童就近照顧及觀察，培養對事負責的態度。最後，將學習觸角延伸至校外，協力共製社區地圖，進行學產合作，找尋產業亮點與困境，激發創意加值作物，體驗不同的行銷策略，讓學校成功扮演社區產業永續發展的推手，社區搖身變成行銷學校的亮點，相輔相成，互助共好。

參考文獻

- 台邦·撒沙勒、劉子銘（2001年10月）。**部落地圖與資源保育—魯凱族之試行經驗**。載於中央研究院經濟研究所舉辦之「2001年環境資源經濟、管理暨系統分析學術研討會」，臺北市。
- 吳明儒、劉宏鈺（2011年8月）。**社區經濟與社區發展關係之初探—以臺灣三個鄉村社區經驗為例**。載於廣州中山大學舉辦之「兩岸社會福利學術研討會」，廣東省廣州。
- 吳信政（2007）。**誰把地圖變裝了**。臺北市：大雁。
- 吳菁菁、蕭堯瑄、蘇炳鐸（2018）。臺東食農教育課程學習成效之研究—以大王國小中年級學童為例。**臺東區農業改良場研究彙報**，28，69-84。
- 林明地（2002）。學校社區化在理念與實踐上的發展趨勢。**教育資料集刊**，27，259-280。
- 林瑞欽（1994）。社區意識的概念、測量與提振策略。**社會發展研究學刊**，1，1-21。
- 食育基本法研究會（2006）。**Q & A 早わかり食育基本法**。東京市：大成。
- 秦有為（2001）。**國小五年級學童鄉土知識與鄉土認同之研究—以花蓮市為例**（未出版碩士論文）。國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。
- 梁美琳（2008）。**屏東六堆地區國小學童參與地方藝文活動現況及地方認同感研究**（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學音樂學系，屏東縣。
- 陳建志（2015年7月）。**全球環境變遷下臺灣的食農教育**。載於臺北市立大學舉辦之「2015全球環境變遷與環境教育研討會」，臺北市。
-

- 陳美好（2018）。食農教育課程實施方式、學生學習感受與健康飲食行為之影響－以臺中市國小高年級學生為例（未出版碩士論文）。亞洲大學休閒與遊憩管理學系碩士在職專班，臺中市。
- 黃怡仁、陳家勇、葉美嬌、劉冠筠、倪葆真（2012）。農產品安全管理與宣導教育－消費者飲食教育宣導。農政與農情，239，27-31。
- 董時叡、蔡嫦娟（2016）。當筷子喻上鋤頭－食農教育作伙來。臺中市：臺灣農業推廣學會。
- 廖靜薇（2002）。臺灣地區精神醫療社會工作者專業認同之研究（未出版碩士論文）。東海大學社會工作學系，臺中市。
- 盧思岳（2005）。社區總體營造概論。107年11月13日，取自：<http://47go.org.tw/article/480>。
- 蕭旦倫（2018）。計畫性食農教育之考評研究－以106年度食農教育推廣計畫為例（未出版碩士論文）。國立臺灣大學農業經濟學研究所，臺北市。
- Abbott, J. (1995). Community participation and its relation to community development. *Community Development Journal*, 30(2), 158-168.
- Amsden, J., & Ao, K. (2003). Community asset mapping: Youth in community research. SPARC BC: *News from the Social Planning and Research Council of BC*, 19, 28-32.
- Castells, M. (2010). *The power of identity*. MA: Wiley-Blackwell.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effect of a school gardening program on the science achievement of elementary students. *HortTechnology*, 15(3), 448-452.

