

當地方本位教育課程遇上企業慈善計畫— 以花蓮縣豐南村Pakalongay解說員培訓課程為例

邱雅莘¹、李光中^{2*}

¹ 國立東華大學自然資源與環境學系碩士

² 國立東華大學自然資源與環境學系教授

摘要

本研究長期觀察「花蓮縣豐南村 Pakalongay 解說員培訓課程」2015-2018年課程核心價值及操作的轉變。該課程緣起2012年東華大學協力團隊與在地居民合作討論下，以里山倡議三摺法中「傳承在地傳統知識與智慧」主軸作延伸，在地社區長輩為講師，教導 Pakalongay 階級青少年傳統知識，教學場域橫跨吉哈拉艾文化景觀至吉拉米代部落，課程內容視當週社區的日常農務、傳統文化活動、環境議題來設定。課程持續至2016年6月與中國信託慈善基金會合作，轉藉「臺灣夢兒少社區陪伴扎根計畫」經費支持和引導。本研究利用質性研究方法，透過文獻整理、參與觀察、深度訪談計畫中相關權益關係人等資料蒐集方式。研究結果以權益關係人分析與協同規劃理論概念架構整理而出，研究發現「在地知識與計畫培力專家對話過程」在初期合作階段計畫課程安全性、人數達標指標限制，導致在地環境教育課程無法進行，磨合與調適期到第二年的續案，漸漸形成另一個臺灣夢課程為名之操作模式；「夥伴關係建立信任與溝通過程」在臺灣夢計畫當中分成社區內部與外部連結，社區內重要操作與引導者從昔日的社區講師群與協力團隊，轉為社區計畫專案人員與學員，在外的夥伴關係建立比昔日多更多權益關係人互動；「行動資源的運用與找尋課程初衷過程」課程轉以陪伴為主、地方本位環境教育為輔，在課程規劃方面將在地課程搭配臺灣夢計畫的帶狀系統創新，從昔日的 Pakalongay 課程到現今的臺灣夢課程皆建立在以在地為出發點，過程中仍需建立部落內認同與凝聚力、多方連結課程資源找回初衷。

關鍵字：地方本位教育；社區培力；企業慈善計畫；權益關係人

投稿日期：2021年12月29日；接受日期：2022年03月29日

*為通訊作者

壹、前言

花蓮縣富里鄉豐南村面積約 3,500 公頃，阿美族約佔七成人口，餘為閩南、客家、外省等族群。豐南村阿美族原住民組成「Chilamitay(吉拉米代)」部落，範圍包括 Cilopasay(臭水溝)、Chihalaay(吉哈拉艾或石厝溝)、Sonaanay(數拿岸)、Cikowaay(四維)等聚落。吉拉米代指有大樹根的地方(拉米(lami)為根之意)，約清末時期阿美族人遷徙至此，因見河床檉木大樹根可當橋樑行走，遂取此名(李光中，2013；富里鄉公所，2006)。

在居民支持下，花蓮縣豐南村的吉哈拉艾(Chihalaay)聚落於 2012 年 5 月依文化資產保存法劃定「文化景觀」，其後豐南村居民與國立東華大學合作，自 2012 年 9 月起創立阿美族原住民少年「Pakalongay 解說員培訓課程」(以下簡稱 Pakalongay 課程)，以傳承和發揚阿美族傳統知識和土地利用智慧為宗旨。Pakalongay 屬阿美族年齡階級制度未成年階級的學習階段，相當於現今國小中、高年級及國中生。Pakalongay 需服從長輩指令，帶領年幼弟妹，並在豐年祭中負責倒酒和打水等工作(李光中、王鈴琪、陳瑩穎、林語玥、陳冠穎，2016)。

豐南村居民之所以取名「Pakalongay 解說員培訓課程」，除了希望對部落少年傳承傳統知識、技能和智慧，同時期待部落少年可以進一步成為小小解說員，將在地的資源和美好對外傳達。因此將 Pakalongay 課程目標設定為「知寶、惜寶、展寶」，展寶的方式即是透過解說。

Pakalongay 課程始於豐南村社區居民於 2009-2011 年合力將廢棄多年的「永豐國小四維分校」閒置空間修復為「吉拉米代農事體驗區」後，在思索如何使用的過程中，與東華大學協力團隊共同討論而發展的在地課程運作構想(表 1)。自 2012 年 9 月至 12 月的「初階」培訓課程，並無事先規劃教案，而是由居民依時節活動及「做中學」原則來嘗試發展；2013 年的「中階」培訓課程，逐漸由「隨機發展」的規劃過渡到較有系統的規劃，包括部落文史、農事體驗及自然體驗等三大主軸，本課程在下半年亦開始獲得花蓮林區管理處的社區林業計畫經費支持(林語玥，2014)；2014 年課程進入「高階」培訓，核心內容圍繞於

農事體驗與傳統文化，例如：河邊捕魚、採野菜、野炊共食等實地學習和體驗活動，同時增加每次課程結束後的學員心得回饋時間(李光中等，2016)；2015年後由於許多學員畢業進入外地高中，部落各年齡層孩子人數不足，便不再分階教學，並且開放低年級孩子參加。

表 1 「Pakalongay 解說員培訓課程」運作構想(李光中等人，2016)

How 課程運作的共識	
Why 課程目標	知寶、惜寶、展寶 (以解說展現在地自然與文化資源) 初階：學生能「跟著做(體驗)」 中階：學生能「知道怎麼做(知識、技能)」 高階：學生能「帶弟弟妹妹做並能向遊客解說社區資源(服務、領導、解說)」
When 課程時間	每週末舉辦
Where 教學場域	以豐南村範圍為學習場域
What 課程內容	以在地自然和文化資源為學習內容，視當週社區的日常農務、文化活動、相關環境主題來設定內容
Who teach 教師	以在地社區居民為主要兩位 <i>sinsi</i> ²
Who learn 學生	在地少年為課程學(六位 14~15 歲阿美族國中生為主) 依年齡層及學習資歷分為初階、中階和高階

2016 年，豐南村社區發展協會考量本課程能夠獲得較長期和充裕的經費支持，申請了「中國信託慈善基金會」的「臺灣夢兒少社區陪伴扎根計畫(以下簡稱臺灣夢計畫／臺灣夢課程)」，並於當年 6 月獲得通過。其後東華大學協力團隊亦逐漸退場，本文第一作者於 2015 年 9 月(臺灣夢課程開始前)隨東華大學協力團隊進入豐南村觀察和協力 Pakalongay 課程，直至 2018 年 8 月。故有機會持續參與觀察兩種課程之銜接歷程和內容比較，特別對企業或社福團體贊助在

² *sinsi*：阿美族語中「老師」之意。

地社區從事青少年環境教育之相關計畫，如何融入在地脈絡以及可能帶來的正負面效益等問題，極感興趣。

本文之核心研究問題包括：(1)對比於原先的 **Pakalongay** 課程，在企業投入該兒少計畫後之課程目標與操作方式有哪些轉變？(2)課程轉變過程中權益關係人的組成與角色有哪些變動？(3)課程內容轉變對參與學生有哪些正負效益？(4)當兒少計畫進駐社區後，課程操作模式與核心遇到轉變，社區如何去調適以及解決困難？希望研究成果有助於企業或社福團體贊助在地社區從事青少年環境教育相關計畫之參考。

貳、文獻回顧

文獻回顧主要包括「地方本位教育」及「社區培力」等兩面向。由於 **Pakalongay** 課程希望以社區為主體，在地資源和人力為教學資源，並透過協同規劃歷程來操作，「地方本位教育」與「社區培力」的概念將有助於探討 **Pakalongay** 課程與臺灣夢課程的核心價值與發展歷程。

一、地方本位教育(place-based education)

近年來於教育與實踐領域中，「地方」概念備受重視。**Kudryavtsev, Stedman and Krasny (2012)** 認為地方感反映出人們對於地方所投射的強烈吸引力與嚮往，**Gustafson (2001)**將地方意義解讀為自我、環境以及他人之間的互動關係，**洪萱芳、顏瓊芬、張好萍、洪韶君(2016)**從教育角度去省思地方的重要性，認為「地方」的定義包含：(1)學生每天生活的環境、從小到大居住地；(2)具有意義與情感的依附；(3)可從學生自己身處的地方當作學習基礎，最根本且自然地與自己的土地認識與學習。

「地方本位教育(place-based education)」一詞由 **Smith** 於 2002 正式提出，**Smith** 認為地方本位的學習是將在地社會、文化、經濟、政治和自然環境，

納入學生的學習經驗脈絡中，在學校和社區的合作下，透過直接體驗的學習過程培養學生的地方關懷，繼而促進學生的批判能力與行動力。洪如玉(2013)則指出，不論地方本位教育、地方感教育、社區導向地方本位教育等諸多名詞概念，皆強調「地方」對教育和學習的重要意義，皆需要以地區自然地理、人文歷史為場域，與社區居民共同合作，將課程連結到在地生活經驗。吳清山(2018)進一步將「地方本位教育」的價值定位為：(1)重視學習為根基於在地現象與學生的生活經驗；(2)所關注的是社區成為學生探究式學習之重要場所；(3)並非僅止於環境教育的另類選擇，更加強調畫多元性與發展公平性。除了提及學校、社區地方之間重要關聯性，也提出新思維全球在地化(glocalization)的思維與行動的實現。

二、社區培力

李聲吼(2010)將社區「能力」(capacity)可分為「技能」(ability)和「能量／儲能」(containing)二部分，前者著重於解決問題或達成某任務的知識和技術能力；後者指社區承載壓力、或可轉化與發揮為能力的量能。蔡弘睿、張菁芬(2016)與李易駿(2017)在探討社區培力機制的研究中，皆引述 Chaskin, Venkatesh and Vidal (2001)有關社區能力的涵義，包括了人力資本、組織資源、社會資本三者，視為社區共同解決問題並增進社區福祉的能力並透過社群網絡和社區體系中促進三者間的互動。Craig(2007)將「能力建構(capacity building)」視為維持、獲取和產生能力和能量，並將社區營造相關連的要素逐步建構、組織化或結構化的一種整體的、動態的過程。

社區培力的主體性和目標在於社區本身。翁文蒂(2010)指出若社區培力是由計畫委託或補助單位來設定目標和指標，並期待社區能夠在短期內展現成果，不但將給予社區無形壓力，也很難真正達成培力社區的結果和目標。社區培力所要造就的並非將專業知識填鴨給社區，而是一種促成社區內部產生動能和自主運作的能力、能量和過程，針對這方面，蔡弘睿、張菁芬(2016)提出五項培力工作者與社區的互動要項，其中與本研究有關的三項包括：(1)思考社區

組織「動起來」之目的：培力是要因應解決何種社會議題、並達到哪層次目標；(2)培力指標、服務之客製化：對於每個不同社區依照不同的能量與條件，來協助擬訂具有草根及地方性策略；(3)擴大培力的專業背景：不應單純社會工作、政策背景，而是多元跨領域專家、與社區特質符合之培力團隊密切合作。

參、研究方法

一、資料蒐集和分析方法

本研究屬質性研究，資料蒐集方法包含：文獻回顧、參與觀察和深度訪談。筆者自 2015 年 9 月開始進入場域持續參與觀察，2017 年 6 月至 2018 年 10 月進行深度訪談。訪談對象為臺灣夢計畫中的權益關係人，包括：社區課程計畫專案人員(A)、社區講師(B1, B2, B3)、青年志工(C1, C2)、中信慈善基金會執行長(D)、計畫合作社福承辦人(F)、社區發展協會人員(E)、前協力團隊成員(H)、家長(P1, P2)等。訪談大綱聚焦於與本研究問題相關的活動事件經過及人的互動過程，並依訪談對象屬性而調整訪談問題內容(如附錄)，並取得受訪者同意輔以錄音。在資料的分析與詮釋方面採用質性研究法的資料分析模式 (Huberman and Miles, 1994)，將文獻回顧和田野調查工作蒐集得的資料加以精簡、概念化，從而比較、驗證而獲致結論。

二、研究者角色

本文第一作者於 2015 年秋季進入 Pakalongay 課程場域，第一種角色為「評估現況的觀察者／分析者」，包括協助影音紀錄課程進行及課後討論筆記，尤其是師生互動情形，包括肢體動作、語態、神情等，皆為研究後期分析的資料來源；第二種角色為「促進參與的協力者／工作夥伴」，開始於 2016 年運用音樂專長貢獻於 Pakalongay 課程活動，2016 年 6 月社區承接臺灣夢計畫後，更以

「志工」角色陪伴課程進行，主要工作包括：固定周末時間參與課程陪伴學員、定期帶領吉他與木箱鼓教學、適時給予課程內容靈感、協助尋找外部資源和講師等。

肆、研究發現與討論

一、Pakalongay 課程／臺灣夢課程權益關係人分析

本研究依據英國海外發展署(Overseas Development Association)的權益關係人分析法(stakeholder analysis)，依重要性與影響力盤點各類權益關係人(ODA, 1995a, 1995b)，並以 Healey(1997, 1998)的「協同規劃理論」為架構，分析權益關係人之間的夥伴關係和制度力(institutional capacity)，包括：知識資源(knowledge resources)、關係資源(relational resources)、行動能量(mobilization capacity)，以探討課程發展歷程中權益關係人之間的知識資源對話、社會關係建立以及分工合作行動的過程和結果。

圖 1 呈現臺灣夢計畫運作過程之權益關係人角色互動，包括臺灣夢兒少陪伴計畫的合作關係(圖 1 中綠色部分)，以及社區內部運作各權益關係人互動(圖 1 中橘色部分)。圖 2 和圖 3 則分別呈現 2012-2016 年 Pakalongay 課程、以及 2016-2018 年臺灣夢課程的權益關係人分析矩陣圖。各類權益關係人的屬性(包括重要性和影響力等)分述如下：

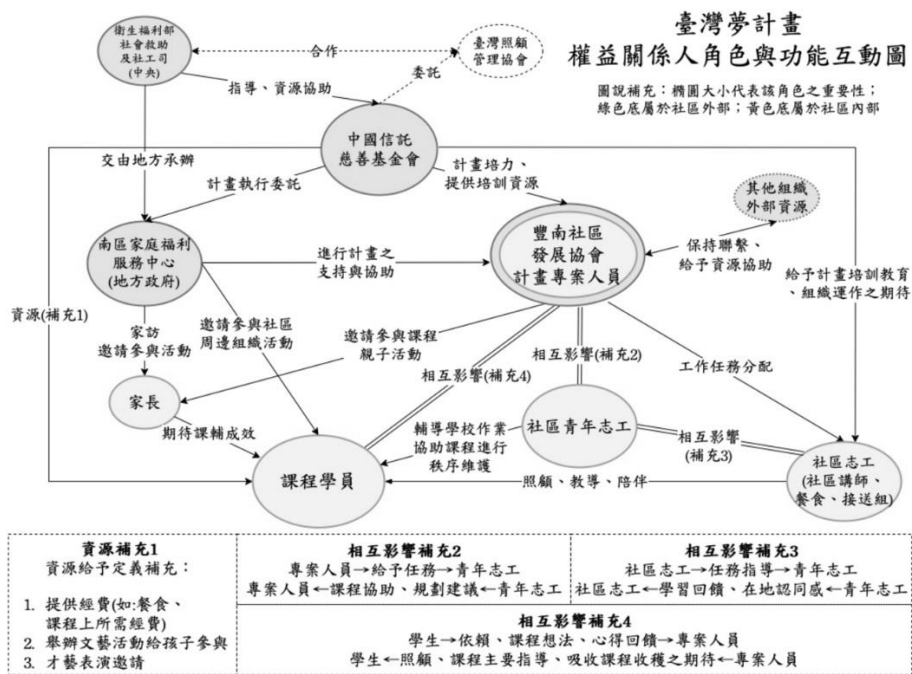


圖 1 臺灣夢計畫運作過程之權益關係人角色互動圖 (本研究繪製)

Pakalongay 課程 權益關係人分析矩陣

高 ↑ 重要性 ↓ 低	第一類權益關係人 • 參與Pakalongay解說員培訓課程之學童	第二類權益關係人 • 社區講師 • 東華大學協力團隊	
	第四類權益關係人	第三類權益關係人 • 學童家長 • 社區居民 • 公私部門 • 社區組織	
	低 ←	影響力	→ 高

圖 2 2012-2016 年執行低、中、高階級 Pakalongay 課程權益關係人 (引自陳冠穎, 2015)

臺灣夢課程 權益關係人分析矩陣

高 ↑ 重要性 ↓ 低	第一類權益關係人 • 社區講師志工 • 社區其他志工	第二類權益關係人 • 計畫專案人員 • 台灣夢兒少陪伴課程學童 • 社區青年志工	
	第四類權益關係人 • 東華大學協力團隊	第三類權益關係人 • 中國信託慈善基金會、衛福部 • 學童家長 • 社區組織 • 南區家庭服務中心、其他公私部門	
	低 ←	影響力	→ 高

圖 3 2016-2018 年臺灣夢課程運作之權益關係人 (本研究繪製)

(一) 臺灣夢計畫專案人員

Pakalongay 課程所需經費主要來自豐南社區發展協會向花蓮林管處申請社區林業計畫，以及東華大學協力團隊的相關計畫支持，課程運作方式不需要、經費亦不足以聘用特定專案人員。2016 年臺灣夢計畫進駐初期，社區發展協會推舉社區成員 H 和 A 分擔計畫專案人員工作，惟 H 於 2016 年底時辭退，2017 年遂由 A 擔任全職專案人員，負責計畫成果撰寫、安排課程講師、管理經費運用等。相較於圖 2，圖 3 權益關係人矩陣增加了計畫專案人員，具高影響力與高重要性。

1. 社區講師

社區講師即兩課程的「sinsi」(阿美族語「老師」之意)，Pakalongay 課程以 sinsi 稱呼老師，臺灣夢課程的正式文件則以社區講師或社區志工來稱呼，但學員平時上課仍維持以 sinsi 來稱呼社區講師。在 Pakalongay 課程中，最具重要性和影響力的社區講師為 B1、B2、B3 三位，負責規劃課程內容、教導傳統知識技藝和規範、管理學員等。臺灣夢課程引入後，課程規劃和教導工作逐漸全部交由計畫專案人員和青年志工負責，一起在每個月第四週星期二課後討論出一個月的課表，惟部分野外課程仍需由 sinsi B3 帶領。相較於前期，三位 sinsi 的影響力降低。因此圖 2 中社區講師具高重要性和高影響力，至圖 3 則影響力降低，惟仍具重要性。

2. 學員

2012 年開始的 Pakalongay 課程初期學員有 7 位，背景為阿美族國中生且大多為男性。其後隨課程經歷初、中、高階，至 2014 年學員年齡範圍漸擴大為國小中年級、國中及高中，穩定參與人數接近 20 位；2016 年的臺灣夢課程引入後，規定參與學員為國小生，穩定參與人數約為 13-15 位，且大多為女性。課程內容大多依據學員的興趣和提議來規劃。如圖 3 所示，臺灣夢課程期間的學員具較高影響力和高重要性。

3. 青年志工

Pakalongay 課程階段雖有畢業學長姐不定期回來幫忙，但當時並無「青年志工」稱呼，至臺灣夢計畫期間，一方面有課程志工之規劃，一方面有更多從兩課程畢業的社區國高中生，於是從 Pakalongay 課程的「學長姐」轉變稱呼為青年志工，成為純屬臺灣夢計畫在豐南社區基地所獨有。臺灣夢課程至 2018 年間穩定參與課程的青年志工約有 6 位，負責課程中管理國小生、課後環境復原整理、課程設計建議、課堂秩序管理、以及周二與周五的課業輔導等。如圖 3 臺灣夢課程期間的青年志工具高影響力和高重要性。

4. 社區志工

社區志工為協助臺灣夢課程進行的社區人員，最多達 33 位，包括社區主要講師和其他擔任課程陪伴志工的社區居民 11-15 位、青年志工 6-8 位、餐食組 5 位(週二與週五課後輔導的晚餐)、交通接送組 5 位(負責學員在課堂間移動或課前課後的接送)。社區志工的主要任務是協助後勤工作，為圖 3 中具低影響力和高重要性的權益關係人。

5. 家長

家長雖然平時不參與課程規劃，是影響學員可否來參與課程的關鍵人物，從 Pakalongay 課程起，sinsi 和社區講師都知道與家長溝通的重要性，臺灣夢課程更是每兩至三個月舉辦生日會與學生成果發表會，邀請家長了解孩童學習狀況，爭取支持。家長具高影響力和較低重要性。

6. 臺灣夢兒少陪伴計畫主辦單位—中國信託慈善基金會、衛福部

臺灣夢計畫的主辦單位為中國信託慈善基金會，行政主管部門為衛福部。基金會每年挹注課程經費、培訓專案人員、舉辦藝文活動和公益活動邀請學員上表演才藝等。在課程運作和規劃設計方面，通常僅提供建議。圖 3 中歸類為高影響力高和較低重要性的權益關係人。

7. 臺灣夢兒少陪伴計畫協辦單位—花蓮縣政府南區家庭服務中心

在臺灣夢計畫開始前，南區家庭服務中心(以下簡稱南區中心)與社區已開始一些合作接觸；臺灣夢計畫開始後，亦協同社區的專案人員至學員家中訪談、場勘上課環境，提供資料撰寫文書整理與蒐集協助等，對於文書協助、資源與經費上仍有一定影響力，圖3中歸為高影響力但低重要性的權益關係人。

二、臺灣夢課程的緣起及其與 Pakalongay 課程的銜接及磨合議題

2016年5月臺灣夢計畫正式開始，本節簡述臺灣夢計畫的背景以及豐南社區決定引入該計畫的考量。臺灣夢計畫源自於已執行三十多年的「點燃生命之火」計畫，自2015年運作後才漸有雛型，自中央衛福部串連到地方政府、再將整體兒少福利化精神帶進到社區之間的合作關係，為近期較有挑戰性與新型的兒少計畫。臺灣夢計畫原則三年一期，目標是以在地資源增進孩童力量，並促進社區動能。參與社區每年通盤檢討課程模組，並依指標報告成效。

初期由中信慈善基金會訪視後，考量社區組織、在地互動能量等來篩選合作社區。由於是長期型計畫且經費較多，基金會對於文書資料與指標評估等皆有規範和要求，且社區需定期向基金會回報現況。這樣的要求也造成一開始社區夥伴間不同的評價和擔心，最終社區居民考慮課程可至少執行四年，也許可以更多改變與突破，同時也認同課程宗旨，以及推動在地特色課程時具有較多資源發展多元課程活動，並增加與外界交流的機會，決定以聘用專案人員方式，克服計畫文書方面的要求。

本節透過各權益關係深度訪談以及平時田野觀察紀錄，歸納整理出臺灣夢課程與 Pakalongay 課程銜接及磨合的相關議題如下。表2為 Pakalongay 課程與臺灣夢課程的主題和特點比較。

表 2 Pakalongay 課程與臺灣夢課程的比較

主題及特點	Pakalongay 課程 (2012.09-2016.06)	臺灣夢計畫進駐 (2016.06 並 追踪至 2019.05)
Why? (課程目標)	知寶、惜寶、展寶(解說), 後 期共識: 陪伴是課程中重要精 神	對家鄉土地的認同、有夢想、 課程以陪伴為主軸 期待社區發展在地特色課程
Who (學員)	以在地少年為課程學生(國小 三年級至高中生)	以國小一到六年級學生為主 (國中生以上為青年志工)
Who (課程規劃)	三位社區 sinsi 帶課程 東華大學研究團隊	以專案人員為主, 帶著青年志 工與學員一同討論
Who (課程講師)	部落較年長 sinsi 主導偶有社 區居民, 因林業計畫定期邀請 講師	多為專案人員 A 自行主導, 部 分課程由社區講師 B3 帶領、 計畫經費外聘講師
When (課程時間)	一周一日 每週六, 以在地課程為出發遇 到部落內部活動會停課	一周三日 每週二、五放學後的時段(以 課輔、團康為主) 每週六(以在地課程為主)
Where (上課地點)	整個部落、文化景觀範圍皆為 學習場域	以活動中心為教學基地, 以四 維分校為農事體驗場域
Where (上課環境: 四 維分校)	自三年的重點部落計畫結案 之後較沒在改善	因有評鑑壓力性較有空間上 的規劃
How(課程規劃 機制)	公眾論壇會規劃課程。 主要以社區講師為設計課程 與執行課程人員, 因應當季農 事前一至兩週才決定好 多以東華大學研究團隊相關 計畫經費為主、公部門社區林 業計畫支援課程經費	主要規劃課程人員為課程組 織計畫專案人員與青年志 工, 並參照學員欲上之課程意 見共同討論。 經費支援主要來自私部門中 信慈善基金會的臺灣夢計畫
What? 課程 (課程 內容)	以在地場域出發之自然和文 化資源為學習內容 多為戶外課程, 以梯田水圳溪 流為授課地點	平日晚上以課輔為主, 周六以 多元課程、農事體驗課程為 主, 依時節穿插戶外課程(野 外求生、夜觀)
執行 方向	環境介紹課程運作多年時常 會有重複內容出現, 反覆地讓 學員記住生態或解說知識。	課程安排多元發展, 向外活動 表演機會增加, 接觸社會變 多, 注重學員學習環境的安全 衛生、餐食控管。

表 3 (續)

解說目標	展寶(解說)課程訓練學員除了知寶還可以介紹自己的家鄉	培力委員認為學員解說並未拿取酬勞，建議下便取消解說課程
週六課程	課程一半皆在野外進行，如梯田、水圳、溪流 多以學員親身體驗、操作為主，看月份、當時節農業發展來設計課程。	因培力指標安全性，講師群帶野外課程意願降低，較多在室內進行廚藝或 DIY 課，偶爾才由社區講師帶到水圳、溪流邊。
課程分類	分成四系列課程 田間觀察主題	分成四系列課程 傳統技藝傳承
主題	水資源系列 阿美族傳統文化知識 社區資源認識	幸福農園 多元課程 幸福廚房

(一) 認知和教育理念衝突

1. 教室與周邊教學場域設施安全性

臺灣夢計畫執行初期，培力委員在現場勘查課程環境時提出許多改進意見，例如：周邊設施有安全疑慮、教室無窗戶等。居民認為四維分校當初改造為農事體驗區，即希望提供半開放空間(僅以樹條裝飾空窗)，保留原舊教室樣貌而不做過度修繕。此外，培力委員見到學員在休息時刻爬樹而立刻制止，引發居民對教育理念的疑慮，認為臺灣夢課程理念似乎與原先 Pakalongay 課程有不合之處。

2. 戶外課程安全性

臺灣夢計畫執行初期，培力委員在現場勘查課程環境時亦提出務農工具尖銳不安全等建議，在地資深的 *sinsi* B3 說：「今天我們把小朋友帶出去做陷阱，噢～他說這個很危險(語調提高)，這樣也不行、那樣也不行阿，我們以前小小解說員課程，全部都要自己動手去做呀」(20171125 訪談)，*sinsi* B2 亦有同樣語氣強烈的抱怨，然而為了因應，*sinsi* 們和計畫專案人員遂減少學員的傳統戶外課程。

3. 課程人數不足

臺灣夢課程學員人數設定為 16 人左右，為履行企業社會責任讓大眾了解善款之效益，計畫規定上課人數要達標才能給予相關經費支持。然而與社區最近永豐國小全校學生僅約 30 位，已有一半學生參與臺灣夢課程。對參與人數要求，講師 B1 說：「每次一直在討論這個問題跟這些培力委員講，我們的人單親家庭、隔代教養真的有需要這些，十個人就不輔導那當初的初衷是什麼？你成立這個基金會就是要幫助弱勢嘛！限定人數怎麼辦？」(20180112 訪談)。此外，常遇到小朋友放學後需參加田徑練習、假日運動類型比賽等情形，造成人數過少而停課。

(二) 課程主題及規劃內容的改變

1. 課程設計與執行責任的轉移

Pakalongay 課程從 2012 年開始以來，課程規劃和執行基本上全權由三位 *sinsi* 負責。2016 年臺灣夢計畫引入後，*sinsi* 們幾乎不會主動討論課程和提供意見，轉而支持及配合專案人員的想法。加上臺灣夢計畫專案人員 A 的專長為廚藝，因此在課程主題增加一項「幸福廚房」，也時常投入課程擔任講師，整體課程設計與執行逐漸轉移到計畫專案人員身上。

2. 課程執行的變動性

Pakalongay 課程執行的變動性受下列因素影響：(1)學校體育競賽活動：有些學員被學校臨時指派參加體育比賽，可能使規劃好的課程延後，甚至因學員人數過少而停課；(2)排課習性：*sinsi* B2 對於一個月前即排好課表示不一定能配合，因為在地居民工作常非固定上班型態；(3)配合外地講師時間：課程多元性取向也常需要配合外地講師時間和變動；(4)部落活動影響：課程主力 *sinsi* B3 在部落擔任組織委員，當周末部落遇婚喪等活動常需要停課。以上因素在臺灣夢計畫引入後，因課程執行逐漸轉移由專案人員 A 帶領，停課情形較少。

3. 課程主題和內容的改變

Pakalongay 課程三位 *sinsi* 中，有的肯定臺灣夢課程可以增加學員視野、多接觸社會，但也有擔心為了配合臺灣夢課程架構而壓縮原有的戶外課程。在課程主題的設定上，Pakalongay 課程主要包括生活文化、生產技能、生態環境、綜合活動等四大主題，臺灣夢課程則以幸福農園、幸福廚房、多元課程、傳統技藝為課程四大核心主題。實際執行上，臺灣夢 DIY 課程份量加重，DIY 手作課程比例升高，作品也能直接呈現於成果展；臺灣夢課程注重學員的生活健康與身心狀況，因此鼓勵加入運動、團康等課程，惟豐南村參與學員一半以上都是國小田徑隊，平時運動量似已足夠。

4. 在地環境教育課程佔比改變

相較於 Pakalongay 課程，*sinsi* B1 針對臺灣夢課程表示：「改好多哦，反而現在戶外的課程很少，而且現在新加入小朋友都不知道梯田在哪裡」（20180112 訪談）。原因是臺灣夢計畫注重安全性指標，使原本許多的戶外生活與環教教學活動調整為室內課程；另一原因可能是專案人員與青年志工的假日人手不足，擔心戶外課程的安全和秩序，青年志工 C2 即表示：「以前都很常去外面阿！現在都很少去梯田水圳了，很麻煩，小朋友很難帶都會一直亂跑來跑去」（20180113 訪談）。

(三) 臺灣夢課程初期曾浮現撤案想法

2016年12月臺灣夢計畫初期時，基金會的培力委員赴社區進行定期訪查時，發現當時區內部缺乏士氣與動能，曾詢問社區是否繼續進行的意願。其後社區發展協會總幹事 E 得知後，主動擔任召集人，將社區組織人力資源重整，重新定位和安排志工工作，凝聚了社區內部團結，度過撤案想法的難關。

(四) 臺灣夢課程專案人員的困難

1. 專案人員的責任

專案人員 A 表示臺灣夢課程的規劃和執行，從餐食籌備、聯繫講師、計畫行政作業等責任，幾乎都落在專案人員身上，甚至有時還需擔任講師。遇到需要協調的事情，專案人員的層級有時很難溝通，然而時常不能找到上層人員協助。

2. 專案人員與講師的溝通

專案人員 A 認為社區講師們不太管課程而全權交由其來處理，社區 sinsi B2 則認為許多課程沒有事先講好，彼此之間也都不知道該如何去處理這樣的狀況。

(五) 課程相關人員的變化

1. 學員組成變化

Pakalongay 課程在 2012 年開始時，學員幾乎為男性國中生，2015 年符合上課年齡的女性國小生漸增，到了 2016 年臺灣夢課程限收國小生，而且女性學員占半數以上，這些情形都影響課程規劃。例如 sinsi B2 說：「對！不太一樣，以前是男生比較多都愛往外跑，他們一定要去冒險、去跳水，現在學生看到什麼蟲就在那邊唉唉叫差好多」(20180112 訪談)。此外，講師也提到昔日國高中生多時，年紀關係相較有自制力，後來學員以國小生為主時，野外課程需要更費力來維護安全和秩序，而且女性學員對捕魚撈蝦較不感興趣，對廚藝課較感興趣。

2. 帶課講師

除了專案人員 A，sinsi B3 因為擔任接送志工一職，也常參與課程，並支援週六戶外課程，原來的另外兩位 sinsi B1 和 B2 則很少參加。

3. 青年志工

專案人員和社區講師對於青年志工陪伴課程並非完全正面看法，例如：有時看見青年志工管教方式並非妥當，有時有情緒障礙，因此很需要大人指導青年志工對學員的陪伴方式和態度，同時提醒青年志工不要忘記學習。

(六) 課程執行中的社區內部摩擦

1. 空間使用重疊

四維分校空間使用重疊：社區發展協會使用四維分校空間執行政府部門相關計畫，臺灣夢課程若頻繁使用相同空間，會影響參觀部落的遊客解說活動。專案人員 A 與多元計畫專案經理 E2 為了共同空間使用重疊問題磨合了一段時間，決定只有在農事體驗活動才會將學員帶到四維分校。

2. 傳言是不是利用孩子賺錢

臺灣夢計畫給予社區運作經費約為 100 萬，金額足以引來社區居民的關注與風聲，甚至曾有家長質疑該計畫是否藉由孩子名義來申請錢。因此社區發展協會需要多次說明，經費扣除專案人員人事費及必要行政費外，都是用在孩子身上，也時常提醒孩子們珍惜得來不易的資源。

3. 與社區周邊學校和家長的溝通

在地國小校長 S 曾提到不太清楚臺灣夢計畫，認為社區執行課程並未與學校充分聯繫，甚至提到有些家長反應不太清楚小朋友參加課程的理由和內容。校長 S 甚至表示，在校園中曾觀察到孩童分派的行為，將有沒有參加課程的同學分為兩派，引發他的一些擔憂。

三、臺灣夢課程進展的制度力分析

臺灣夢課程雖有上述種種議題，然而自 2016 年 6 月引入後，在地社區終究克服困難，於本研究期間的 2017 年 6 月及 2018 年 6 月兩度成功續案。以下依

據 Healey(1997, 1998)的「協同規劃理論」架構，分析課程權益關係人之間的知識資源、關係資源和行動能量等三方面的制度力累積成果。

(一) 知識資源：找回 Pakalongay 課程初衷、發展核心拉回在地認同

1. 建立課程討論機制、變化課程內容

首先把社區講師拉進來一同討論課程，社區講師所扮演角色不僅僅是教導部落傳統文化與知識精髓給予學員，而是學習過程中共同學習的夥伴、嚮導、知識資源引介者(Smith, 2002a)；第二，將部落頭目和耆老、基督教會、天主教會、學校老師等納入課程的學習對象；第三，結合部落時事，將部落、學校的活動一同加入課程內容設計，將部落祭典文化鑲嵌在課程活動中。

2. 帶狀課程的規劃

臺灣夢計畫引入後，基金會希望社區課程運作能夠基於一套有想法的模式，在培力委員與社區發展協會總幹事 E 討論下，於 2018 年起嘗試「帶狀課程」模式運作，以三個月為一循環，規劃特色性和連貫性的課程，逐步進階。

3. 計畫指標彈性調整

2017 年中，臺灣夢計畫更換了培力委員，在社區夥伴、基金會執行長 D 以及新培力委員們三方的溝通後，針對基金會原設定的培力團隊內部年度檢討指標做出調整，包括尊重社區對戶外環境安全性的認定、放寬學員人數限制、不用提供學員成績以及健康狀況 BMI 資訊，計畫指標放寬也鼓勵社區講師進行戶外教學，例如 2018 年初寒假期間，課程順利進行了三天兩夜的野外求生活動。

(二) 關係資源：凝聚社群力量、增進合作的信任關係

1. 計畫執行調整的韌性

如前述，豐南社區發展協會執行臺灣夢計畫的第一年，曾有放棄第二年續案的想法，後經基金會和南區中心等專案人員溝通下，遂於 2016 年 12 月召開

協會理監事會討論計畫續案議題，決定調整心態和作法，共同積極面對。基金會執行長 D 表示，2017 年 4 月的計畫續案審查會中與理事長 B1 討論了許多計畫進行的困難和不信任感，解開了許多心結，並且在 2017 年 6 月成果發表會中，明顯感受及見到社區夥伴的心態改變，並調整出一套屬於在地課程運作模式，而非照著全臺灣基地同樣模式。

2. 增進家長理解和信任

增進家長理解和信任：專案人員 A 每次活動皆積極邀請家長到場，在 2018 年台北成果展亦邀請六位家長到場觀看孩子的舞蹈歌唱表演，並藉此機會讓學員們與北部工作的家人團聚。

3. 與傳統年齡階級規範相符的青年志工參與

前專案人員 H 以及 *sinsi* B1 於訪談中皆提到，他們已觀察到許多學員晉升為青年志工之後的許多正向變化，然而仍需要講師和專案人員不斷提醒該角色的重要性與責任所在，適度分派任務，指導青年志工回到課程初衷和目標，將符合部落傳統文化概念的 *Pakalonay* 的階級規範，延續到青年志工的參與。

4. 回歸課程初衷：地方感、成長陪伴

自國小二年級便參與至今已國二的青年志工 C1 曾說以後長大會想回部落，青年志工 C2 亦表示想跟隨社區講師學習更多部落的知識和技能。*Sinsi* B3 認為從 *Pakalongay* 課程到臺灣夢課程，都增進了孩子在成長過程中，對自己產生信心，對部落產生認同，並樂於聚在一起學習。社區講師和 *sinsi* 們多次提及參與課程「還是都為了孩子」，也見證許多學員不僅學習了傳統知識，更因為課程中的品格教育增進了對長輩的禮貌和尊重，皆肯定對成長過程中的社區孩子持續陪伴的重要性，呼應了 *Pakalonay* 課程宗旨「愛與陪伴」的核心目標(李光中等，2016)。

(三) 行動資源：善用多元資源、開拓孩童視野

1. 共同維護環境

專案人員 A 每三個月皆安排整理部落周邊環境，教導學員共同維護環境，同時讓部落居民看見部落孩子在課程學習上的實質改變。

2. 連結和交流多元資源

包括：(1)與其他社區交流學習：臺灣夢計畫在全臺灣各地的基地夥伴，定期需要上台北做教育訓練，每年舉辦一至兩次社區參訪觀摩，讓各社區專案人員、學員們互相交流與學習；基金會亦認為豐南社區未來可成為示範基地，提供其他社區觀摩與學習機會；(2)多元的課程內容以及對外展現機會：臺灣夢課程強調多元規劃內容，同時有多樣的對外展示機會。基金會時常邀請社區從事公開表演、廣告拍攝、節目錄製，增加了學員接觸外界並展現社區資源的機會。

伍、結論與建議

一、結論

針對研究問題，本文有以下結論：

(一) 臺灣夢課程目標與操作方式的轉變

本研究依照課程目標、課程操作人事時地物、規劃機制、課程內容等主題分析和整理 Pakalongay 課程和臺灣夢課程的異同，其中課程內容又分為設計、執行方向、解說特色課程、分類等主題，如表 2 所示。

(二) 臺灣夢課程的權益關係人組成與角色的變動

本研究對照 Pakalongay 課程與臺灣夢課程兩期間權益關係人組成和角色的分析結果，發現臺灣夢課程的權益關係人增加了社區志工等第一類權益關係人；計畫專案人員和青年志工等第二類權益關係人；中國信託慈善基金會和南區家庭服務中心等第三類權益關係人；原東華大學協力團隊因退場而轉變為第四類權益關係人。無論如何變動，課程最重要、最核心的權益關係人為社區講師、學員和青年志工，社區講師從 Pakalongay 課程時期的部落 *sinsi*，轉變到臺灣夢課程時期的計畫專案人員，各有角色上的優缺點，應謀求互補作法；學員從 Pakalongay 課程時期的國中生，擴大到國小生，再轉變到臺灣夢課程時期以國小生為限，加上學員性別屬性，皆大幅影響課程內容和操作方式；隨 Pakalongay 課程進展至臺灣夢課程，開始有原課程畢業的部落高中生加入成為青年志工，擔任起協助講師和照顧學弟妹的工作，亦回應了 Pakalongay 課程有關傳統年齡階級文化傳承的規範，惟青年志工亦需時時引導，鼓勵他們在學習中持續成長。

(三) Pakalongay 課程轉變到臺灣夢課程對參與學生的正負效益

Pakalongay 課程轉變到臺灣夢課程後，對參與學生具有不同的正負效益。正面效益主要包括：課程資源變多、增加多元課程、幸福廚房系列、上台表演歌唱舞蹈展現機會增加、與外界的接觸變多、計畫人員給予學生課程選擇權、青年志工角色具體發揮 Pakalongay 年齡階級的傳承精神及規範；負面效益主要包括：原 Pakalongay 課程有關小小解說員的展寶目標逐漸消失、有課程選擇權但內容侷限於某些學生的興趣、臺灣夢課程的培力指標限制了許多戶外生活、產業及文化課程的實施等。無論如何，社區組織成員及社區講師皆認為，從 Pakalongay 到臺灣夢課程的多年運作下，部落學員已培養出對課程參與的主動性，以及對社區講師及專案人員的信賴感和依賴感。社區講師及專案人員皆認

為，透過課程陪伴孩子成長並提供生命品格教育才是最重要，所謂「愛與陪伴」，對此兩課程的目標宗旨是互相契合的。

(四) 社區調適和解決 Pakalongay 和臺灣夢課程困難的對策

在知識資源方面：建立課程討論機制、變化課程內容、啟動帶狀課程規劃、彈性調整計畫培力指標；在關係資源方面：增進計畫執行的調整彈性、增進家長理解和信任、引導與傳統年齡階級規範相符的青年志工參與、回歸地方感和成長陪伴的課程初衷；在行動資源方面：共同維護環境、連結和交流多元資源、開拓孩童視野等。

二、建議

(一) 質的效益同等重要

臺灣夢計畫在全臺灣設定 26 個基地，協助在地組織運用在地資源協助和陪伴社區孩童成長，計畫目標值得肯定。惟檢驗計畫目標的評量指標不應落入量化迷思，因為有許多質性效益例如「愛與陪伴」是無法完全用數字統計。

(二) 評量指標宜因地制宜

本研究分析了臺灣夢計畫進場後，社區夥伴對全國一致性評量指標的質疑和磨合過程，基金會最後選擇尊重在地夥伴對評量指標的調整意見，使之更加因地制宜，促進了計畫執行的共識和順暢。

(三) 區域社服團隊專業協助社區的重要性

本研究發現在地社區在執行臺灣夢計畫的初期，地方政府社福組織因地緣關係而扮演極重要角色，同時能發揮專業輔助和協助解決社區執行計畫的困難。

陸、誌謝

本文係屬李光中教授主持之國科會計畫「社區優質(永續)發展成環境教育場域(環境學習中心)之整合型計畫—社區及學校參與自然地景保育及環境教育之行動研究(1/2)(2/2)」(編號 NSC 100-2511-S-259-004-MY2) 以及「結合里山倡議目標的社區本位環境教育行動研究-以花蓮縣富里鄉豐南村吉哈拉艾文化景觀地為例」(編號 NSC 102-2511-S-259-006) 之部分成果。感謝豐南村所有在地夥伴、本計畫所有參與團隊成員，以及過程中提供諮詢意見的所有專家學者的協助與指教。

柒、參考文獻

- 中國信託慈善基金會(2018)。**臺灣夢兒少社區陪伴扎根計畫 31th 點燃生命之火 結案報告**。
- 吳清山(2018)。**教育名詞—地方本位教育**。國家教育研究院教育脈動電子期刊，**14**。
- 李光中(2013)。**花蓮縣文化景觀富里鄉豐南村吉哈拉艾保存維護計畫**。花蓮縣文化局委託研究報告。
- 李光中、王鈴琪、陳瑩穎、林語玥、陳冠穎(2016)。**融入里山倡議的農村環境教育：台灣花蓮豐南村原住民少年培訓課程之歷程發展**。香港青年協會青年研究學報，**19(2)**，120-135。
- 李易駿(2017)。**臺灣的社區輔導與培力機制**。2017年兩岸社會福利研討會。

- 李聲吼(2010)。高雄市社區培力與永續發展之探討。**城市發展半年刊**, **10**, 23-33。
- 林語玥(2014)。花蓮縣豐南村 Pakalongay 解說員中階培訓課程發展歷程的制
度力分析。國立東華大學自然資源與環境學系碩士論文。
- 洪如玉(2013)。地方教育學探究：Sobel、Theobald 與 Smith 的觀點評析。**課
程與教學季刊**, **16**(1), 115-138。
- 洪萱芳、顏瓊芬、張好萍、洪韶君(2016)。以偏鄉國小為場域之地方本位環境
教育課程省思。**科學教育學刊**, **24**(3), 299-331。
- 翁文蒂(2010)。社區培力與社區發展當前問題之探討。**屏東科技大學社會工作
研究所社區培力專題座談會**。
- 陳冠穎(2015)。花蓮縣豐南村 Pakalongay 解說員高階培訓課程之發展歷程分
析。國立東華大學自然資源與環境學系碩士論文。
- 富里鄉公所(2006)。**富里鄉誌**。花蓮：花縣富里鄉公所。
- 蔡弘睿、張菁芬(2016)。探究社區根本的價值與能量—從英國的社區培力與發展
經驗探討臺灣的社區培力機制。**臺灣社區工作與社區研究學刊**, **6**(2), 27-54。
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. C. & Krasny, M. E. (2012). Sense of place in
environmental education. *Environmental Education Research* 18(2), 229-250.
- Chaskin, R. J., Venkatesh, S. & Vidal, A. (2001). Building Community Capacity-A
Definitional Framework and Case Studies from a Comprehensive Community
Initiative. *Urban Affairs Review*, 36 (3), 291-323.
- Craig, G. (2007). Community capacity-building: something old, something new?
Critical Social Policy, 27(3), 335-359.
- Gustafson, P. (2001). Meaning of place: Everyday experience and theoretical
conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21(1), 5-16.
- Healey, P. (1997). *Collaborative planning: Shaping places in fragmented societies*.
London: Macmillan.
- Healey, P. (1998). Building institutional capacity through collaborative approaches
to urban planning, *Environment and Planning A*, 30 (9), 1531-1546.

- Huberman, A. M. and M. B. Miles (1994). Data management and analysis methods. In (2015) *Handbook of Qualitative Research*, eds. N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln, 428-44. London: Sage.
- ODA (1995a). *Note on Enhancing Stakeholder Participation in Aid Activities*. mimeo (Overseas Development Administration, Social Development Department. London).
- ODA (1995b). *Guidance note on how to do stakeholder analysis of aid projects and programmes*. mimeo (Overseas Development Administration, Social Development Department, London).
- Smith, G. A. (2002). Going local. *Educational Leadership*, 60(1), 30-33.

捌、附錄

訪談對象：中信慈善基金會執行長(D)、計畫合作社福承辦人(F)

1. 請問當初為何會選擇豐南社區當作臺灣夢計畫其中之一的據點？
2. 請問全臺灣 20 個兒少計畫是否有不同的計畫內容、不同的策略？剛接計畫時的時候，有到社區了解現場一些狀況嗎？
3. 請問與豐南社區接洽、試做、到揭牌儀式的這段期間，在這些互動歷程過程有哪些印象較為深刻的？
4. 請問基金會/南區家庭服務中心在兒少計畫中主要是希望扮演什麼樣子的角色(例如：與計畫的其他合作組織的互動關係為何)，能否以豐南的例子來說明？
5. 以您的觀點來看，臺灣夢計畫對社區有哪些挑戰與困難是要去突破或磨合？
6. 請問與豐南社區在合作超過一年的臺灣夢計畫當中，覺得有什麼樣子的改變？
7. 請問自從與豐南村進行合作之後是否可以簡單敘述概括性的成果總結？短期來看續案揭牌前，有沒有初步合作規劃或是期待？而未來最大的願景與期待的是什麼？

訪談對象：計畫專案人員(A)、社區講師(B1, B2, B3)

1. 對於 Sinsi 當初在規劃 Pakalongay 課程時的期望初衷，因該兒少計畫的改變有什麼樣的影響？而參與課程的學員是否也因兒少計畫中失去了什麼抑或獲得什麼？
2. 這幾年運作下，Pakalongay 課程目標在當初建立時和現在有哪些不同？覺得以前課程進行的方式或內容和現在進行的方式有哪些不同？
3. 覺得臺灣夢這樣的計畫進來後，原本的 Pakalongay 課程有什麼樣的改變？在這樣的計畫增加了什麼課程嗎？有沒有覺得哪一些課程現在變比較少、或是說有點可惜的地方
4. 當初在設計課程時二五六是因為臺灣夢計畫有什麼樣子的要求呢？臺灣夢的一些評鑑內容有限制哪些原本的課程？
5. 在課程轉變之後，課程內部權益關係人的組成與角色有哪些變動？
6. 臺灣夢計畫也有蠻多不同的小朋友或是青年加入，目前在計畫中主要協助的人有哪些？
7. 像是評鑑會出現的單位，他們

	<p>主要參與的工作角色哪部分為主？</p> <p>8. 曾經的 Pakalongay 成員主要是國小到高中，現在他們國中的孩子都加入變成志工，Sinsi 覺得他們有哪些不一樣的變化嗎？</p> <p>9. 對於第一屆畢業生回來一起帶導覽甚至是帶課程感覺如何？</p> <p>10. 這些年陪伴孩子走這段路過程，還有沒有一些辛酸歷程想要分享的、或是在這段路程中印象最深刻的事件。對於未來計畫若結束後有什麼樣子的期待？</p>
--	--

作者簡介：

邱雅莘 國立東華大學自然資源與環境學系研究所碩士生

電話：0963-420037

電子郵件：erin050584@gmail.com

通訊處：408302 臺中市南屯區大業路 591 號 15 樓

李光中 國立東華大學自然資源與環境學系教授

電話：(03)8905187

電子郵件：kcllee@gms.ndhu.edu.tw

通訊處：974301 花蓮縣壽豐鄉大學路二段一號

Ya-Hsin Chiu

Master, Department of Natural Resources and Environmental Studies (NRES),

National Dong Hwa University

Tel: 0963-420037

Email: erin050584@gmail.com

Address: 15F., No. 591, Daye Rd., Nantun Dist., Taichung City 408302, Taiwan

(R.O.C)

Kuang-Chung Lee

Professor, Department of Natural Resources and Environmental Studies (NRES),

National Dong Hwa University

Tel: (03) 8905187

Email: kcllee@gms.ndhu.edu.tw

Address: No. 1, Sec. 2, Da Hsueh Rd. Shoufeng, Hualien 974301, Taiwan

(R.O.C)

When Place-Based Education meets a Corporate Philanthropic Project - A Case Study of Pakalongay Interpreters Training Courses in Fon-Nan Village, Hualien

Ya-Hsin Chiu¹ · Kuang-Chung Lee^{2*}

1. Master, Department of Natural Resources and Environmental Studies, National Dong Hwa University

2. Professor, Department of Natural Resources and Environmental Studies, National Dong Hwa University

Abstract

This study has long observed the change in the core values and operations of the course in the "Pakalongay Interpreter Training Course in Fengnan Village, Hualien County" from 2015 to 2018. The course originated from the cooperation between the collaborative team of Donghua University and the local residents in 2012. It was established on and expanded from one of the three-fold approach of the Satoyama Initiative, which is to consolidate and secure the local traditional belief and wisdom. The elders in the local community give lectures to the Amis Pakalongay-class youths on traditional knowledge, which takes place from the Chihalaay Cultural Landscape to the whole village. The course content is set according to the daily practices of the community including farming, traditional cultural activities, environmental issues. Yet in June 2016 the Pakalongay Course started the cooperation with the CTBC Charity Foundation, which was guided and funded under its "Taiwan Dreams and Children's Community Accompanied by the Roots Project".

This study employs qualitative research methods through literature review, field observation records and in-depth interviews with stakeholders of the project. The findings include three parts: (1) "Interaction between local knowledge and

planning and training experts knowledge”: The interaction was limited during the initial stage of cooperation due to safety issues and number of participants, which led to the inability to conduct local environmental education courses. The break-in and adjustment period continued until the second year, as a new way of operation gradually formed under the name of Taiwan Dream. (2) "Partnership building, trust and communication": The actors of operation and guide in the community were swiftly from elder lecturers and collaborative team to project coordinators and course participants, meanwhile building more partnerships with different stakeholders externally. (3) "The use of action resources and finding the original intention for the course": Companionship becomes the priority, and the environmental education is regarded as an assistance. Both take place-based education as the starting point, while the courses of Taiwan Dream Project apply more innovation. Yet it requires more efforts to build local recognition and cohesiveness, as well as multi-connected curriculum resources to find the original intention.

Keywords: Place-Based Education; Community empowerment; Corporate philanthropy program; stakeholder analysis