

臺灣教育社會學研究 十二卷一期

2012年6月，頁43～73

安居與否？批判地方教育學與相關 爭議之探究

洪如玉

摘 要

「地方本位教育」與「批判教育學」均為近年來相當受到矚目的教育理論，有學者試圖結合此二者提出「批判地方教育學」，亦激發許多迴響與思索。本論文第一部分討論「批判地方教育學」的主要涵義，在此以D. Gruenewald的觀點為主；第二部分探討、釐清並評析「批判地方教育學」引起的相關爭議，包括Gruenewald、M. Gadotti與C. A. Bowers等學者之間的論辯；最後一部分探究「批判地方教育學」概念與此爭議對我國相關教育研究之啟示，包含五個面向：學習跨領域與多元面向的地方覺知、地方場域可包括鉅觀與微觀、地方課程應包含在地議題、批判地方教育者作為具有地方意識的轉化型知識份子，以及安居是一個歸鄉與再生之辯證過程。

關鍵詞：地方、地方本位教育、批判教育學、批判地方教育學

- 本文作者：洪如玉 國立嘉義大學教育學系教授。
- 投稿日期：100年3月14日，接受刊登日期：100年12月22日。

To Dwell or Not to Dwell? Exploring Critical Pedagogy of Place and the Related Debates

Ruyu Hung

Professor,

Department of Education,

National Chiayi University

Abstract

Place-based education and critical pedagogy are two educational theories which have received much attention in recent years. A rising idea, which attempts to blend these two theories into “critical pedagogy of place,” draws a lot of scholars’ attention and discussions. The critical pedagogy of place could shed new light on the interrelationship between residents and places. This paper, firstly, was aimed to introduce the definition of the critical pedagogy of place from the perspective of Gruenewald. The second section explored and unpacked the arguments for and against the notion. The final section sought to reveal its implications for education: (1) the multiple dimensional and interdisciplinary learning of place awareness; (2) the macroscopic and microscopic understanding of places; (3) the inclusion of local issues in the place curriculum; (4) critical place pedagogues as transformative intellectuals with place consciousness; (5) dwelling as a dialectic between homecoming and renewing.

Keywords: places, place-based education, critical pedagogy, critical pedagogy of place

壹、前言

地方本位教育（place-based education, PBE）（或地方教育學（Place pedagogy））（Gruenewald, 2003a, 2003b; Gruenewald & Smith, 2008; Nespor, 2008; Smith, 2002; Sobel, 2004; Somerville, 2010; Theobald, 1997）與批判教育學（critical pedagogy）（Freire, 1973, 1995; Gadotti, 2008; Haymes, 1995, 2003; Houston & McLaren, 2005）均為近年來極受矚目的教育理論，近年來有學者（Gruenewald, 2003a）試圖結合此二者，提出「批判地方教育學」（critical pedagogy of place），亦激發許多迴響與思索。在此，本文企圖探討與澄清在批判地方教育學理論領域中的一個重要爭議，亦即地方本位教育與批判教育學的結合是否可能，以及此新教育理路的啓示。

2003年北美學者D. Gruenewald¹結合「地方本位教育」與「批判教育學」而提出「批判地方教育學」²，獲得教育學界不少的迴響甚或批判（Bowers, 2008; McKenzie, 2008; Stevenson, 2008），其中，批判最力者為美國學者Chet A. Bowers（2008），他嚴詞批評「批判地方教育學」根本就是個「自相矛盾之詞」（oxymoron），本文試圖釐清此爭議並探討批判地方教育學此一概念對我國教育學研究之蘊義與啓示。本論文主要分三部分：第一部分討論「批判地方教育學」的主要涵義；第二部分探討、釐清並評析「批判地方教育學」的相關爭議，包括Bowers的「生態正義教育學」（ecojustice pedagogy）的論點、Gruenewald與批判教育學者如P. McLaren的

¹ D. Gruenewald原先任職於美國華盛頓大學，現轉任於加拿大Lakehead University。

² 該文“The best of both worlds: a critical pedagogy of place.”曾由國內學者張盈堃（2005）翻譯，中文為〈兩種世界中的共同最佳狀況：場所的批判教育學〉，本文作者認為「場所」的中文意味似乎比較具象且有一種長、寬、高的三維空間限制感，似乎比較無法表現出place本身所蘊含的複雜面向與意義——地方可能指涉抽象的地方、也可能指涉具象的實體空間，因此本文將place仍然翻譯為「地方」。

回應，以及主張生態教育學（ecopedagogy）亦為研究P. Freire思想之巴西學者M. Gadotti之回應；最後一部分探究「批判地方教育學」概念與相關爭議對我國相關教育研究之啓示。

貳、批判地方教育學之基本意涵

Gruenewald於2003年提出「批判地方教育學」，試圖結合在教育理論領域已占有一席之地的「批判教育學」以及「地方教育學」，這兩條教育理論的結合究竟可為教育研究開創新路？或者只是一條死胡同？在回答此問題之前，本文先說明「地方教育學」與「批判教育學」的基本概念；其次再說明Gruenewald結合這兩條教育理論的內涵。

一、地方教育學與「地方」觀照

「地方教育學」最早被稱為「地方本位教育」，這個語詞最早由G. Smith於2002年所提出，但許多學者（Knapp, 2008; Smith, 2002）指出在這個詞出現之前，學習與生活區域連結的概念早就出現，Smith（2002: 586）指出地方本位教育旨在「將學習植基於在地現象與學生的生活經驗」，自認其理論根源與Dewey的經驗教育（experiential education）實為異曲同工，都強調從學生具體生活經驗出發；另一名學者Sobel（2004: 7）則定義「地方本位教育」為「運用在地社區與環境作為起點，教導跨領域的語言、藝術、數學、社會領域、科學與其他科目的過程」。Smith（2002）認為地方本位教育有五種實踐取向：（在地）文化研究（cultural studies）、（在地）自然研究（nature studies）、真實生活問題解決（real-world problem solving）、工作現場實習（internships and entrepreneurial opportunities）、結合學校與社區（induction into community processes）。地方本位教育雖強調以「地方」為主軸，但很明顯的，在此的「地方」概念的政治意味與社會行動的涵義並不強。再者，以Smith為代表的地方本位教育比較缺乏嚴謹的

理論傳統，可說是一種頗為寬泛的教學取向，除Smith本身所說的五種教學實踐途徑之外，地方本位教育與「脈絡化學習」（contextual learning）、「建構主義」（constructivism）、「戶外教育」（outdoor education）、「原民教育」（indigenous education）、「環境與生態教育」（environmental and ecological education）、「生物區域教育」（bioregional education）、「民主教育」（democratic education）、「多元文化教育」（multicultural education）與「社區本位教育」（community-based education）等教育領域都有關聯（Gruenewald, 2003a），使用上述觀點的地方概念比較關注生態環境問題，其教育目標在於促進學生的「生態素養」（ecological literacy），因此Gruenewald（2003a）以「生態地方本位教育」（ecological place-based education）形容地方本位教育。

一般而言，地方本位教育似乎是一個較為鬆泛的語彙，被用來指稱以「地方」、「在地」與「社區」為核心的教學取向，比起批判教育學，地方本位教育較缺乏一致性的理論傳統，Gruenewald（2003b）也因此試圖採取比較嚴謹的方式描繪或論述「地方」概念的內涵，在〈地方基礎：地方意識教育的多元領域架構〉一文中，Gruenewald以「地方意識教育」（place-conscious education）取代「地方本位教育」一詞，但從其論述來看，二者仍可以相互交換使用。在這篇論文中，Gruenewald採納並融合許多學者觀點指出「地方」概念的五個面向：知覺、社會學、意識型態、政治與生態，這五個面向並不能清楚切割，其內涵其實有重疊之處，簡述如下：

1. 「地方」的知覺面向：意謂透過身體各種感覺經驗所掌握的地方意義，從現象學面向探討「地方」意義可能為最多學者所採納，Gruenewald（2003b）引用許多著名現象哲學家如M. Merleau-Ponty、D. Abram等人的觀點指出地方的意義不是抽象的定義，而在於個體與周遭環境或空間真實具體的互動。

2. 「地方」的社會學面向：地方並非只是被動的地理或空間名詞，也是一種動態的文化與社會建構，個體自我認同與對地方的認同有相互影響之

作用。

3. 「地方」的意識形態面向：此面向與上述社會面向實則相當類似，但社會面向比較傾向於透過實質地方的認識、記憶與認同，而意識型態面向比較偏向抽象層次的記憶、歷史、思想與論述。

4. 「地方」的政治面向：關注於「地方」的權力與資源分配，以及對正義與公平的理解，牽涉了既得利益群體與弱勢族群之間的利益、權力、權利與責任議題，也涉及多元文化、性別、族群、階級等議題，從此面向論述與分析地方的意義便關連到上述的批判教育學。

5. 「地方」的生態面向：關注到地方的非人類存有與自然環境，以及在地地方上人與自然的關係。Gruenewald（2003a）認為生態區域主義（bioregionalism）在當代全球化浪潮下，有助於理解地方的生態意義及維護地方的健全的生態系統，因為生態區域主義的主要觀點就是：「人類文化必須學習在生物區域的自然限制內生存」（Gruenewald, 2003b），關注區域的文化、自然、環境、政治、經濟等條件，維護區域性的自然與文化永續性與多樣性。

二、批判教育學與「地方」關懷

「批判教育學」理論建構的主要代表人物包括巴西學者Freire、美國學者H. Giroux、McLaren等人。Gruenewald（2003a）認為批判教育學比地方教育學更關心社會脈絡中的議題，例如種族、多元文化、城鄉差距等（地方教育學相較之下則比較關注環境、生態議題）。然而，批判教育學隱而不彰的內涵與地方教育學有共鳴之處。首先，Gruenewald（2003a）認為Freire思想中最為關鍵的「覺醒」（conscientização）概念與地方教育學的理念有不謀而合之處。所謂「覺醒」就是「學著去感知社會、政治與經濟矛盾，並採取行動對抗現實中壓迫的各種元素」（Freire, 1995，引自Gruenewald, 2003a），此種對社會、政治、經濟與文化脈絡的反思必須根植於特定時空與情境，因此具有「地方」意義。「覺醒」意謂著對抗人性的扭曲——亦即

「非人性化」，Freire於其代表作《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the oppressed*）中開宗明義指出，「非人性化」不僅是壓迫者人性的扭曲，也是受壓迫者人性的摧殘，然而受壓迫者反抗此種扭曲，必須注意自己不能反過來成為另一個壓迫者。Freire認為，受壓迫者教育學意旨在於將人性從壓迫的現實與制度中解放出來、追求真正的自由，它是「人本的教育學與重視自由的教育學」（方永泉譯，2003）。此教育學有兩個階段：一是受壓迫者首先揭露這個現實世界的壓迫結構與系統，並投入改造此壓迫的結構與制度；其二是既然壓迫性的現實性結構已被改造，所有人都持續要去追求人本與自由，因為世界與個體的存在是動態且具有辯證性的，舊的壓迫結構與形式即使在某一次改造中被翻轉，新的壓迫結構與形式仍然可能出現，而在舊結構中受壓迫者也可能在新結構中成為壓迫者，因此，此種揭露與改造是一個持續不斷的動態過程。在此過程中，「覺醒」就是扮演揭露現實情境中各種壓迫元素之行動過程的重要角色，因此，如同上述，面對、瞭解、分析與批判現實情境的時空因素勢必不能脫離「地方」意識與「地方」概念的多元面向。可知批判教育學或受壓迫者教育學必須關聯到人文地理與政治空間的考量，因此蘊含著「地方」意義。

上述觀點可以以兩本批判教育學作品為例，其一是 Gruenewald（2003a）文中所例舉的S. N. Haymes（1995）的作品《種族、文化與都市：都會黑人奮鬥教育學》（*Race, culture, and the city: A pedagogy for black urban struggle*）一書，其二是McLaren所著《校園生活——批判教育學導論》（*Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*）。

當中，Haymes（1995）的作品主要探討美國都會貧民區的黑人學生教育問題，因為美國都會貧民區大多為黑人居住地區，因此美國都市貧民區的地方教育學勢必關聯著種族問題與多元文化教育，Haymes認為「都會」（urban）的意義關聯著種族，因此在美國的都會黑人的奮鬥蘊含著「地方教育學」（*pedagogy of place*）的意義（Haymes, 1995, 2003），Haymes

（1995）指出Freire的「情境性」（*situationality*）及McLaren與Giroux所說的「位置性」（*locationality*）正是「地方」的不同語彙，反思個體本身所在情境與位置的條件就是批判教育學的任務，在此，批判教育學也可稱為「位置政治學」（*politics of location*）（Haymes, 1995）：「關鍵問題在於：誰在說、在哪種情況下、為誰而說、知識如何在不對等權力關係中的團體之間建構與轉譯而成」（引自Haymes, 1995），回答上述關鍵問題就蘊含著對地理與歷史條件的理解與詮釋。Haymes（1995）的位置政治學的焦點在於前述的都會黑人，他認為美國都會的形成與種族階級結構有不可分的關係，「種族」（*race*）並不只是人類學的概念，更重要的是，它代表「社會空間」（*social space*）的差異化與形構，他認為美國都市中形成的黑人區（貧民區）或白人區（高級區）是社會空間的種族化（*racialisation*），顯示出意識型態的隔離（*apartheid*），並形成在文化、族群、經濟、階級等面向的區隔之間互為因果、惡性循環，並造成對弱勢族群的空間歧視與種種不利措施，例如黑人較多的區域被認為是貧民區（*ghetto*），也是社會問題最多的「病態空間」（*spaces of pathology*）或「失序空間」（*spaces of disorder*）（Haymes, 2003）。針對身為弱勢族群的都會貧民區黑人子弟，Haymes（1995, 2003）主張黑人學生應在他們身處的區域空間內建立公共空間，發展「地方教育學」：

此種教育學聚焦於黑人對於地方決定的記憶的失落過程，以及主流對於都會空間的意義形塑與使用過程，找出二者的連帶關係以及功能意識型態對於此種關聯的自然化，該意識形態理所當然的認定主流白人定義並將其應用於都市空間規劃。……地方教育學要能夠促進黑人對他們共同的記憶與都市中的空間決定批判性的發聲。（Haymes, 2003: 222）

除上述Haymes（2003）著作可作為批判教育學理路中的地方研究代表

之外，本文認為McLaren亦可體現批判教育學深厚的「地方政治學」意涵。不同於上一本作品的「地方」在於社區，本書的「地方」就在「學校」，學校是師生學習與生活的「地方」，而且學校之為地方之意義在於學校不僅在教室裡，也在教室外、在走廊、社區與巷道。McLaren以身為教師的角度觀察、理解、接納學生並與之建立對話、關心與尊重，並從其親身經驗中獲得印證與建構理論的契機（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。

此書分為三篇，第一篇是一個整體性的對美國公立教育普遍現象的反思；第二篇主要描寫McLaren在都市貧民區學校的教學實例；第三篇為理論性的引介批判教育學理論概念（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。透過此書，McLaren指出批判教育學在於：「揭露並且挑戰學校在當今政治與文化中所扮演的角色……批判理論家通常以兩種方式分析學校：一是學校是一種篩選的機制，在種族、階級和性別的基礎上，某些特定群體的人，因而獲得特別的照顧。二是，學校是個人和社會集體增能的媒介，個人和社會因此獲得力量，可以改變社會」（蕭昭君、陳巨擘譯，2003），學校是一個具有雙重特別意義的「地方」，可能成為複製與維持社會不公平的機制，也可能成為翻轉與抵抗此種社會不公平，建構新的社會公平的起點，如McLaren所說，學校是一個「可能性的場所」（sites of possibilities），而學校成為複製工具或成為轉化場域的關鍵之一就在於教師，McLaren（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）受到Freire與其他批判教育學理論家如Aronowitz與Giroux思想相當程度的啟發，同樣承認教師作為「轉化型知識份子」的重要性與意義：因為老師可以將教學與學習直接帶入政治場域，主張學校教育的過程，代表的是一場尋找意義的抗爭過程，也是一場針對權力關係的抗爭過程（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：378），McLaren指出轉化型知識份子能夠在其專業表現上去關切弱勢與受壓迫團體的苦難，對於教師而言，教師則將此種關切帶入教室與教學過程，從該書第二篇的教學記事可見其端倪，其教學日誌表面上記錄著學校內所見所聞的瑣碎現象與事實，包括其與學生、家長或同事之間的對話，以及他個人內在的感覺或想法，McLaren發現對於教育與教學的新的定

義，使以往以爲的「問題」其實可能是一種「學習」：

提杰會在秋天時，從小溪捉蛇來教室。其他學生會擠在他的位置附近，興奮的看小蛇蠕動、摸摸蛇皮、讚嘆它的顏色。我得費好大的力氣才能叫每個人回到自己的座位上坐好，但是，我發現，學生從提杰那裡學到的東西，可能比我所能想到的還要更真實。（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：163）

又例如，McLaren思考是否放棄工作去讀研究所時，躲在廁所內獨自思考，但學生卻溜進來找老師的生動描述：

在我那小小的廁所門下，我看到一雙小小的紅色球鞋站在那裡，突然球鞋不見了，變成一雙膝蓋，然後是兩隻小手，然後是米基的頭突然從門底下伸進來，對我得意的笑著說：「你大便大得還愉快吧？」（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：242）

這種種動人的記事片段或蛛絲馬跡反映出教師個人的真實體驗與思緒，但McLaren的反思並未停留在這些教室內的小故事，而在該書第二篇的教學日誌更多的記事顯示出學生的思考、言行舉止關聯著學生們的背景、家庭狀況與社經地位等問題，如家暴、貧窮、種族、性別問題等，揭露出弱勢族群學生的無奈、無力感、掙扎與有限性，McLaren所凝聚的這些小故事更深層反映出美加地區貧民區公共學校的各種問題：

過度擁擠的班級；移民人口湧入；過時的教學理論；僵化的行政需求；由上而下中央集權的管理模式；行為目標取向的管理模式；對老師在班級的教學能力與判斷欠缺信任；因此嚴重的降低老師的教學能力；經費與資源不足；能力分班；以及在種族、階級和性別上歧視某

些團體的潛在課程等等。（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：60）

教學記事深刻透露出教師作為轉化型知識份子的行動的第一步：關切、分析與反思學校內外弱勢與受壓迫者的苦難。更重要的是，教師必須能夠幫助學生去分析、理解、關切和質疑此種壓迫的形成及其與學校教育與課程的關係，產生批判意識並進而透過公共參進行社會行動。在此，本文並不針對《校園生活》的內容著墨過多，因此書的重要性在於它顯示出學校成為孕生批判意識的「地方」意義，學校作為一種特別的政治教育空間，可能成為壓迫者的工具，也可能成為受壓迫者抗爭的「地方」，就此而言，批判教育學的地方蘊義應當受教育學者與實務工作者更多關切。

上述兩本批判教育學的作品都顯示出從鉅觀與微觀兩種角度探測「地方」的教育政治學意義，由其對於身處於特定區域或場域的弱勢者的增權（empowerment）更具有重大意義。然而有趣的是前述的「地方教育學」（pedagogy of place）與Gruenewald所說的「地方本位教育」（place-based education）或地方教育學（Place pedagogy）之「地方」重點稍有不同，前者基於批判教育學脈絡，因而非常著重於政治學批判，在此脈絡中，「地方」是一個產生政治覺知與政治行動的地點；而後者發源於環境教育——「地方」是瞭解自然環境、產生自然體驗與關懷的所在，比較關注生態問題，二者雖然使用相同語詞，重點卻稍有差異，這兩條理路要如何因「地方」而結合呢？Gruenewald的嘗試在以下說明。

三、批判地方教育學

上述兩小節分別說明當代西方教育理論領域中的兩股勢力：「地方教育學」與「批判教育學」，Gruenewald（2003a）認為，批判教育學缺乏生態關懷；地方本位教育較欠缺社會與政治關懷，學者Ball與Lai（2006）也指出：「具有批判視野的地方本位教育修正了生態人本主義者過份的浪漫，後者經常導致一種對地方、社區與在地的去政治化……但【具有批判視野的地

方本位教育】的重要性在於指出批判性的教學方法，作為理解與產生一種超越在地的社會生態轉化機制（mechanisms larger-than local socio-ecological transformation）」（Ball & Lai, 2006: 270），地方教育學與批判教育學二者可交會於「地方」概念，因為「地方」概念內涵交纏著多重面向與觀點，包括生態與政治，二者可互相增益結合為「批判地方教育學」。

Gruenewald（2003a）以兩個概念——「去殖民」（decolonisation）與「再居住」（reinhabitation）來界定「批判地方教育學」，本文認為這兩個概念分別來自批判教育學與地方教育學各自的特色：「去殖民」一詞就其字源是針對「殖民」或「殖民主義」，最粗疏的定義為「一種宰制性的實踐，包括將某人臣服於另一個人」（Kohn, 2010），批判教育學學者bell hooks則認為「去殖民」意謂著「文化與歷史解放過程，一種對抗主流思想系統的行動」（引自Gruenewald, 2003a），在此Gruenewald並未使用比較精確的定義³，而是接受寬泛的「殖民」與「去殖民」的定義：前者是一種宰制或壓迫的過程與行動；後者則是抗拒與解除殖民壓迫與宰制。

Gruenewald指出「再居住」此一概念首先來自生態區域主義的啓示，他引用P. Berg與R. Dasmann於1990年定義「再居住」就是「學習去住在一個曾經被過去剝削所擾亂與傷害的地方」（Gruenewald, 2003a: 9），他也引用美國學者D. Orr在1992年的著作《生態素養：朝向後現代世界的教育與移轉》（*Ecological literacy: Education and transition to a postmodern world*）一書中所論述的「居住」（inhabiting）概念作為建構「再居住」概念的基礎之一。Orr區分「居住」與「進駐」（residing），⁴Orr認為「居住」是居民與

³ 根據史丹福哲學百科，殖民主義比較仔細的定義除了宰制與壓迫之外，還包括特定群體的遷居，這群移民到達遷居地定居之後仍然維持著原先的政治體制，對殖民地進行政治控制與經濟剝削（Kohn, 2010）。

⁴ 張盈堃（2005）將inhabiting翻譯為「棲息」，residing翻譯為「居住」，本文並未採取此譯法，而認為較貼切的翻譯是將dwell譯為「棲息」或「安居」，而inhabiting為「居住」，residing翻譯為「進駐」，因為在Orr的作品中，dwell與inhabit是可互換之語詞，可參見《生態素養》一書的第六章與

地方深厚而不可分割的一種關係，居民與其居住的地方（例如社區）具有互惠、相互支持、親密的、追求和諧的互動，因此「居民與地方互相形塑」（Orr, 1992: 102）；相對而言，「進駐」只是暫時停留、來來去去的暫時狀態，例如在旅途中於旅舍暫住的狀態，是一種處於不穩定、不安的暫時情境。綜合上述觀點，面對當代全球化趨勢與各種現代化趨勢對區域性生活與思想的衝擊，如現代資本主義、全球化的市場機制、殖民主義等，Gruenewald將地方本位教育的「再居住」定義為重新在那些曾經飽受侵擾與傷害的地方好好定居下來，且其居住包含了社會與生態的關懷，其最終目的在於追求「良善居住」（good inhabitance）（Gruenewald, 2003a）。

從上述討論來看，批判教育學與地方教育學二者都抗拒當代資本主義的現代工業文明。因此Gruenewald（2003a）認為，批判地方本位教育學可被視為是一種植基於生態與文化政治脈絡的生物區域主義實踐（bioregional practice），批判地方教育學可

(a)確認、發現並創造出好的實質空間與地方，足以讓我們在其中好好生活（再居住）；(b)確認並改變損害且剝削人們與地方的思考方式（去殖民）。（Gruenewald, 2003a: 9）

基於上述說明，Gruenewald提出批判地方教育學，作為發展具有地區性、地方特色的教育架構，然而在繼續深究批判地方教育學的可能性之前，本文還要討論批判地方教育學所面臨的批評。

參、批判地方教育學之相關爭議

一、Bowers生態正義教育學觀點對Gruenewald批判地方教育學論點的批判

Gruenewald於2003年提出批判地方教育學的概念之後，Bower（2008）給予強烈批評，他指出批判地方教育學為「自相矛盾之詞」（oxymoron），Bowers認為批判教育學與地方教育學本身的理路並不相符，他自稱其教育觀為「生態正義教育學」（ecojustice pedagogy），然仔細深究Bowers（2005, 2008）的批評，主要是針對批判教育學傳統⁵，其批評可分為下述幾點：

（一）批判教育學的思想蘊含著社會達爾文主義、隱含現代主義「進步」迷思

Bowers（2008）認為Freire、Dewey等受到批判教育學推崇的學者的思想蘊含著社會達爾文主義，只想一味追求「進步」、改變社會與傳統，將過去的歷史文化視為落伍與過時的，他引用Dewey在《民主與教育》（*Democracy and education*）描述傳統為「固著的行為方式、退化的束縛我們的行動方式」；Bowers（2005）批評Freire（1973）主張批判意識的三階段性發展具有強烈社會達爾文主義與線性歷史觀；再者，他也認為Friere在《受壓迫者教育學》中主張人們要不斷對世界「命名」（naming）來改變世界（方永泉譯，2003）是一種一味追求改變、忽略傳統（尤其是各種非西方或原住民文化傳統）的現代主義迷思，尤其許多被忽略或邊緣化的非西方與原住民文化傳統蘊含著許多生態永續的智慧與生活實踐，極可能受到西方現代主義的進步迷思進一步的壓制。

⁵ Bowers批判「批判教育學」已是行之有年，本文聚焦於批判地方教育學之相關意見，本文不著墨過多他與批判教育學之間長年的論爭。

(二)批判教育學思想奠基於西方柏拉圖理性主義傳統

此點與上一點有關，Bowers（2008）認為西方哲學的柏拉圖傳統講求普遍理性與抽象思維，此種思維導向單一資本主義文化，漠視各種獨特的非西方或原住民文化特色。此種普遍主義的導向表現在批判教育學者們聲稱的「解放」、「去殖民」的目標上，Bowers認為「解放」、「去殖民」其實是傳承蘇格拉底、柏拉圖主義到啓蒙理想的一種普遍觀念，根本忽略了各種文化的厚實內涵與脈絡性，他嚴正的說：「幾個世紀以來，批判反思性根本就無法建立社會正義」（Bowers, 2008: 329）；Bowers（2005: 190）也嚴厲批評批判教育學者如McLaren與Houston「思維高度抽象化……忽略代間知識。McLaren、Houston、Freire與Gadotti等支持轉化學習觀點根本是過度簡化與嚴重扭曲傳統的想法」。他也以擔任巴西Paulo Freire中心主任的學者Gadotti為例，他認為Gadotti（2008）主張的「全球意識」（planetary consciousness）、「全球公民資質」（planetary citizenship）正是西方普遍主義的顯現：「Gadotti的主張與Freire基本上並無不同……都忽略不同文化認知方式的差異，而那些文化認知方式仍存在於各自的生物區域中」（Bowers, 2008: 329），Bowers批判「全球化」（planetary）會忽略區域特色文化與地方歷史傳統。

基於上述說明，Bowers（2001, 2008）認為批判地方教育學無法真正傳遞與守護地方的知識、文化、傳統，他提出的「生態正義教育學」（eco-justice pedagogy）強調「保守主義」（conservatism）、「厚實描述」（thick description）、「代間知識」（intergenerational knowledge）、「傳統生態知識」（traditional ecological knowledge）的價值與重要性：

生態正義教育學的主要焦點在於有能力恢復不同文化團體的傳統，其文化傳統有助於自足、相互支持與符號表達。簡言之，生態正義教育學強調減低消費主義的關係與技能。（Bowers, 2001: 7）

Bowers認為回歸到非西方與原住民傳統文化的生活方式與地理空間以及減少對貨幣經濟、消費主義與現代工業技術的依賴（Bowers, 2005），才能抵禦破壞生態自然環境的現代主義與資本主義文明。

二、批判地方教育學陣營之回應

從上一小節的說明可知：Bowers（2005, 2008）對批判地方教育學的批評其實主要對象是批判地方教育學理路中的批判教育學傳統，尤其是針對Freire與Marx思想。針對於此，批判地方教育學陣營的學者們如Gruenewald（Gruenewald, 2005; Greenwood, 2008）⁶、Houston與McLaren（2005）等人也給以回應⁷。除此之外，前述說明指出，一般學者認為批判教育學傳統比較忽略生態問題，承襲Freire批判教育學或受壓迫者教育學思想傳統的巴西學者Gadotti（2008）試圖結合Freire思想與生態關懷，提出「生態教育學」（ecopedagogy），「生態教育學」的思路可說是和地方教育學對於自然生態與環境問題具有共同關切，且雙方都受到Bowers的抨擊，因此，本文將生態教育學對於Bowers觀點的回應視為與Gruenewald的思想為同一陣線，以雙方對於Bowers批評的回應作為批判地方教育學陣營的說明。

（一）Gruenewald對Bowers批判之回應

Gruenewald（Gruenewald, 2005; Greenwood, 2008）的回應可歸納為下述五點：

1. 他非常同意Bowers所說的重視非西方與原住民的文化傳統，以及批判對生態自然造成極大破壞的現代工業文明與其蘊含之資本主義意識形態，儘管Freire的理論本身並未多對生態問題多加著墨，但是後來許多受到Freire思

⁶ Gruenewald自2008年後改其姓名拼法為Greenwood。

⁷ McLaren與Houston（2004）提出「革命生態學」（revolutionary ecology）概念，探討批判教育學與生態社會主義之異同，Bowers對此亦有不同意見，此方面論爭較專注於Bowers與批判教育學者之間的論戰，為避免失焦，此文不探討過多此論戰。

想啟發的批判教育學理論也納入生態議題與生態思維，因此他認為：

批判教育學並不完全就是Bowers所描述的……這個領域多元且多樣化，批判理論與批判教育學並非單一、統一及靜態的觀點；Freire、McLaren與Giroux並不構成這個領域的全部。（Greenwood, 2008: 338）

Gruenewald認為Bowers專注於理論焦點不在生態議題的Freire與Marx思想，並以其作為批判教育學理論的代表而批評所有的批判教育學理論恐怕有斷章取義之嫌。

2.Gruenewald指出他所建議的「批判地方教育學」主旨並不在於為Freire說項，相對的，其主旨「主要是想邀請屬於生態與農村研究傳統的教育學者，以及屬於社會正義與都會研究傳統的教育學者針對我們共同關心的議題來對話」（Greenwood, 2008: 339），因為「地方」概念是社會學與生態學兩個領域所有之共同核心，因此關心社會議題的批判理論家、社會運動者與關心生態議題的自然學者可共同攜手合作，共同建構意義更豐富的理念與踏實的實踐行動。

3.與上一點有關，Gruenewald認為他建議批判地方教育學是為了解環境教育學者、科學教育者、地方教育學者與批判教育學者有更多對話的機會與可能，但Bowers卻僵化的認定這四種陣營的學者共同之處就只是堅持西方觀點、進步迷思、線性歷史觀，無法在其差異間找平衡點（Greenwood, 2008）。

4.Bowers（2001, 2005, 2008）堅持必須回到非西方文化與原住民傳統才能維繫文化與生態共同資源（commons），但是Gruenewald認為「地方」也能提供在地的、區域的文化養分與自然資源，作為建構具有地方特色的文化與生態系統的起點（Greenwood, 2008）。

5.Gruenewald（Gruenewald & Smith, 2008）也同意Bowers對於現代資本

主義、消費主義與工業文明對於人性與自然生態的破壞，他與Smith提出「新在地主義」（new localism）可說是接納Bowers對於文化生態共同資源（或共同體）（cultural and ecological commons）觀點的善意回應。

（二）批判教育學者Houston與McLaren對Bowers批評的回應

批判教育學者Houston與McLaren（2005）曾針對Bowers的批評予以回應，他們的回應有助於釐清Bowers的批評，首先，Houston與McLaren（2005）指出Bowers將目前人類面臨的生態危機歸咎於現代資本主義也是過度簡化的看法，因為人類歷史在工業革命之前就已經有環境問題，著名的環境歷史學者G. P. Marsh研究指出古羅馬帝國時期就有嚴重的森林砍伐與環境破壞的問題，而這可能與其帝國崩解有關（Marsh, 1874; Hung, 2010）。再者，Bowers批評環境問題源頭的現代主義預設個人主義，但是許多造成環境惡化的當代社會主義或共產主義主張的是集體主義，並非個人主義；第三、Bowers批評批判教育學與批判理論源頭的Marx忽略非西方或原住民文化，但其實Marx曾經大力讚賞澳洲原住民對歐洲殖民的抵抗與精神；第四，Bowers錯誤的將批判理論與批判教育學解讀為主張線性歷史與進步觀，Houston與McLaren（2005）指出，他們所主張的歷史觀是辯證與動態發展的；第五，批判教育學主張的「轉化」與「批判意識」並非Bowers所解釋的有特定軌跡或特定歷史目的的全然改變。Houston與McLaren（2005）指出，他們也同意Bowers對於資本主義、貨幣經濟、市場機制的批評及其與西方思想傳統的關係，但是他們不同意Bowers將誕生於西方文化的一切（尤其是Marx思想及批判教育學）都視為反對非西方或原住民文化、反生態永續、一味支持競爭式資本主義與消費主義。

（三）生態教育學者Godotti對Bowers批判之回應

主張「生態教育學」（ecopedagogy）的Godotti（2008）對於Bowers批評回應主要針對「西方普遍主義的以全球化之名行宰制經濟與政治霸權宰制之實」此點，Godotti（2008）認為全球化的意義並非如Bowers所理解只有一種，他在一篇探討永續性教育的文章中區分了兩種全球化：一是透過跨國

企業與公司所出現的「經濟全球化」（economic globalization）；一是「全球化的公民資質」（globalization of citizenship）（Gadotti, 2008）。兩種全球化內含不同的邏輯思維，前者確實是Bowers所批判的基於資本主義營利的興趣，強調競爭，由富裕的國家與財團所主導，但此種全球化並非生態教育學者及批判教育學者（解放教育學者）所支持的全球化，後者所支持的全球化是屬於公民資質向度的意義，亦即具有全球視野的組織或個人，基於公民社會與公民社群的動機，強調合作互助的全球公民資質，而所謂「全球化的公民資質」是把整個地球視為一個公民社會、一個具有相互性的公民社群，來共同面對與解決當代全人類所共同面對的諸多問題，例如全球氣候變遷、環境惡化問題、全球經濟衰退問題等，這些問題均無法單獨看待或在特定區域內解決，全地球的人們必須一同合作尋求解決或改善方案，基於此種關心而建構全人類共同的公民資質。

整體而言，我們會發現Bowers對批判教育學及批判地方教育學的批評確實有可議與斷章取義之處，以他評論Dewey而言，當我們仔細閱讀《民主與教育》，Dewey（1916）所強調的生命是不斷更新及不斷教育的過程的觀點，並非意味著把過去完全摒棄，而是指一種將傳統、歷史及過去再造的過程，教育即是此種再創造與更新：

社會的存在是透過類似生物生命傳遞的過程，傳遞就是透過年長者把慣常言說、行動及感覺的方式傳遞給年輕人。（Dewey, 1916: 3）

上述可看出Dewey所說的教育與Bowers所主張的保存代間知識與文化共同體（cultural commons）並不相違，可見Bowers批評Dewey為主張線性歷史觀及進步迷思之社會達爾文主義者並不公允。再者，從上一節以McLaren所著的一書為例，作者確實運用了「厚實描述」的方法記述其教師生涯點滴，並以其作為探討批判教育學的理論的參考，Bowers批評批判教育學缺乏厚實描述、偏重抽象的說法顯然不盡公允。Gruenewald、Houston、

McLaren與Gadotti等人的觀點與回應給予Bowers的質疑頗為適切而合理的回答，因此，批判地方教育學似乎並非如Bowers所說是個「自相矛盾之詞」，而可能給予教育研究與實務工作者相當程度之啓發。

肆、回到地方：歸鄉與再生之永續性辯證

根據以上探討，「批判地方教育學」並非像Bowers所批評是個自相矛盾之辭，如Gruenewald所說，這個新的教育概念意圖迎接更多新的可能，本文好奇的是此教育觀點可能提供我國教育什麼樣的啓示與協助？透過上述探討，本文認為：批判地方教育學確實為未來教育發展勾勒出可行的藍圖，借用Gruenewald與Smith（2008: xix）的話來描述批判地方教育學的大哉問，可能就是下述這幾個值得師生反覆思量的問題：

什麼樣的教育型態可以促進我們對地方的關懷？

如何才能保存、恢復與創造讓人們與地方都得其所哉的存有方式？

什麼樣的改變可能會傷害人與地方的關係與連結？

除此之外，本文補充一項問題：

什麼樣的地方是我們想安居其中、並傳承給未來世代？

上述問題可能是發展批判地方教育思路與實踐隱含的最深層動機，也是每一位期盼可以在歸屬之地安身立命的人追尋的存在目的。本文認為：批判地方教育學對我國教育研究之發展之啓示可從下述五個面向來呈現：

一、地方覺知之學習：跨領域與多元面向

從上述討論可知人們對於「地方」的意識與覺知，其實為多重面向，

「地方」的涵義並非單面向或單獨個別領域可窮盡。Gruenewald (2003b) 認為地方包含知覺、社會學、意識型態、政治與生態等五個面向，本文則認為這五個面向可統整為知覺 (perceptual dimension)、社會政治 (socio-political dimension)、文化 (cultural dimension) 與自然生態 (natural ecological dimension) 等四面向，其牽涉領域包括各種學科領域，建立地方意識要透過個體與群體對於地方的歷史、地理、時空的客觀理解與主觀意義的詮釋，地方文史、耆老記憶、古老傳說與自然生態環境為認識地方的重要資源，在此，本文也相當認同Bowers (2001, 2008) 所說的「生態與文化共同體」 (ecological and cultural commons) 作為教育的重要資源與依據，生態共同體或文化共同體意謂著在地健全的生態環境系統與活生生的文化傳承，因此深刻關聯著文化多樣性 (cultural diversity) 與生物多樣性 (biodiversity) 的保持與維護；二者都是當代人們共同面臨的重大課題，因此具有全球性的意涵，但是其實踐必須透過在地的個人與社群的具體生活經驗來傳承。

對於教育研究者與實務工作者而言，發展跨領域的「地方」課程與教學實踐應為當務之急，在此，本文認為批判地方教育學的教學實踐可融入包括Smith (2002) 主張之五種教學與課程取向：（在地）文化研究、（在地）自然研究、真實生活問題解決、工作現場實習、結合學校與社區之學習與課程，也可透過Gruenewald (2003a) 所說的「脈絡化學習」、「建構主義」、「戶外教育」、「原民教育」、「環境與生態教育」、「生物區域教育」、「民主教育」、「多元文化教育」與「社區本位教育」來實踐，甚至我國教育界關注的鄉土教育、學校本位課程或特色學校，但是重點在於：無論哪一種教學途徑，批判地方教育學以「地方」為核心，其課程編制、教育理念與目標應當涵蓋多重面向，跨越多元學習領域。因此教師應具有博雅知識與豐厚文化素養，批判地方教育學對於教師的要求亦如同批判教育學，教師必須是轉化型知識份子，不但能夠察覺、敏於覺知社會不義的問題，也能敏於察覺生態不義的問題，更能夠洞悉種種不義及不公平現象背後的結構性

與複雜的多面向問題，例如環境問題可能涉及大型財團對於地區居民之間不對等的階級剝削、二者之間不公平的經濟分配；再者，許多環境問題與開發經常涉及原住民族的土地利用，因而涉及族群問題、文化剝削與宗教信仰之間的衝突（洪如玉，2005），更重要的是，「地方」的居民包括人類與非人類，因此批判地方教育學關切的對象不僅止於人類，也包括非人類的生物與自然環境。

二、地方場域之定位：微觀與鉅觀之視野

「地方」的範圍是一個難以明確劃定的區域，「地方」不等同於「家庭」、也不等同於「學校」、也不等同「社區」；或者說，「家庭」可以被認同為「地方」、「學校」也可被認為是「地方」、「社區」也可能被視同「地方」。如同許多學者（Hung & Stables, 2011; Tuan, 1975）主張：「地方」不同於「空間」，「地方」是對個體而言有特殊意義的區域，也是個體建構意義的空間範圍，「地方」是「存在空間」（*existential space*）而不只是「幾何空間」（*geometrical space*）。因此，「地方」可大可小、可寬可窄、可近可遠，端視這個「地方」與個體或群體之間的關係。若將此概念運用到批判地方教育學，通常論及「地方教育學」時，學校附近的自然環境通常會被視為「地方」，而論及「批判教育學」時，「地方」又會被視為是學校附近的「社區」。因此，「批判地方教育學」所指涉的「地方」應當可指涉學校附近、學生生活世界所及的自然生活與人文社會的環境，從這個觀點來看批判地方教育學的範圍，便是將教室的範圍擴展到學校圍牆以外的自然空間與政治文化社會空間，此為鉅觀角度。以社區作為實踐 Gruenewald（2003a）所提的「去殖民」與「再居住」是具有相當潛能的起點。McLaren在他所著的《校園生活》一書中指出，學生的街頭生活脈絡中的特定（次）文化活動形式的各種表達與象徵可以被納入課程，並結合教室外的工人團體、婦女團體與和平運動（蕭昭君、陳巨擘譯，2003），本文認為，McLaren未曾提及的社區環保團體或生態保育團體也是重要的課程元素與教

學資源之一，此點在下述第三點有更多具體說明。

再者，從微觀角度而言，學校與教室內的空間也是批判地方教育學所指涉的「地方」，Gruenewald（2003a）所定義的「去殖民」與「再居住」的實踐，也可以帶入教室內與學校裡，學校與課室可被理解並詮釋為「去殖民」與「再居住」的實踐場域，教師可以將「解放」與「保育」的思考與課題帶進教室裡，或者以學校作為生活空間的焦點，探討文化、社會、經濟、政治與自然生態的關聯。

綜合上述，批判地方教育學的地方場域可從鉅觀亦可從微觀出發，將學習「地方」之場域擴展到教室或學校之外，或將「地方」聚斂到教室內、學生身上，均為可能的觀點。從上述的兩種觀點來觀照「地方」，可發現教育場域可穿透實質圍牆的侷限，讓學習變得更有創造性。

三、地方課程之內涵：關懷在地議題

承上述說明，批判地方教育學的地方場域可鉅觀亦可微觀。重點在於將學生生活世界中的真實課題帶入地方課程。什麼是學生生活世界中可能出現的真實課題呢？其實，那正是在地的議題——居民的課題及社區的問題。教師可將學生的課題帶入教室或將學生帶回社區，來進行議題的多面向理解、分析、討論與尋求解決，如Gruenewald（2003a）所說，批判地方教育學旨在鼓勵師生將地方作為教育的核心，深入探索從地方延伸出去的各種軸線：如環境、文化、教育等。國內亦有許多相關且相當值得重視的課題，如科學園區或工業園區的開發、國光石化廠的設置、農村凋零或轉型、山林開墾等問題，正可以作為批判地方教育學的素材，由於課題牽涉面向相當廣闊，從產業經濟發展、就業生計問題、國土規劃、污染防治、自然生態環境保育、氣候變遷、水資源分配、健康風險到生命意義與價值，都值得深入探討，其對於當地居民而言也更具有迫切性。從批判地方教育學的角度而言，將此類議題納入課程，並從各種面向來瞭解分析其利弊，瞭解該議題所牽涉的人、事、地、物，瞭解該課題牽涉的知識內涵、權力機制、公平、正義與民主價

值，並可從其過程中學習如何下判斷、作決定並採取行動，是身為轉化型知識份子的在地教師的重要課題。

四、批判地方教育者作為具有地方意識之轉化型知識份子

接續上點，對於批判地方教育者，或批判地方教育學的教師而言，如何實踐具有「地方意識」與「地方關懷」的「轉化型知識份子」的角色，也是批判地方教育學者值得探索的方向。這個角色的意義可以透過Gruenewald（2003a）前述對於批判地方教育學的兩點主要定義——「去殖民」與「再居住」來理解：就「去殖民」而言，此概念已經廣泛受到批判教育學者們的重視，關於反抗霸權、反抗國家機器與意識形態之宰制、反抗教師淪為「去技術化」（de-skilled）的教書機器等論述，在國內外學者們已有眾多討論與相關研究，例如Aronowitz（1985）、Giroux（1988, 1992, 1994, 1997）、Cole、Hill、Pease與Soudien（1997）、張盈堃（2000）、許誌庭（2002）、姜添輝（2003）、甄曉蘭（2003）等，而Gruenewald的批判地方教育觀點可給予我們新的啓示。

首先，「去殖民」的場域與對象可能得以拓展，教師進行分析與思考的場域可從教科書分析、學校官僚組織、國家機器、意識型態拓展到地方生命共同體與自然生態系統，土地問題、農村生計、自然生態保育等議題也可視為教師作為轉化型知識份子的實踐與教育場域，以我國相關議題而言，近年來相繼出現與土地徵收、農村再造、都市更新或重劃、國土規劃有關的重大社會爭議，正可作為批判地方教育學的焦點，教師可藉由對相關議題的教學喚起學生對於地方的關懷與參與，並深入挖掘、揭露及對抗與地方相關議題的霸權與意識形態，其霸權或意識形態不僅止於政治面向，且更錯綜複雜的纏繞著經濟、發展、土地、生計、社會、文化、環境、生態或傳統等因素，如何恢復或還原「地方正義」或「土地正義」其實是相當值得深入探究的教育議題，也顯示出教師身為轉化型知識份子在地思考與實踐的嶄新場域與課題。

其次，「再居住」對於作為批判地方教育者的轉化型知識份子而言，意謂著教師涵養學生對於地方（包括地方人文傳統與自然生態環境）的尊重與關切情懷，並引領學生參與保護、重建或修復地方之過程與行動；換言之，批判地方教育學的師生不僅要「對抗」破壞地方人文與生態永續性的體系與結構，也要「修復」、「活化」或「提升」地方人文與生態永續性的運行。

整體而言，從批判地方教育學觀點來看，批判地方教育者身為轉化型知識份子，不僅要針對教育領域中的政治經濟優勢團體、霸權、官方意識型態之文化再製與宰制進行對抗與解放，也要把此種人文關懷與社會實踐的旨趣拓展到生態領域，批判人類面對環境與自然所習以為常的人類中心主義文化與管理剝削的行為，轉化為尊重與關懷自然的情操與行動。

五、地方安居：歸鄉與再生的辯證

批判地方教育學的主要目的，在於達到人們在世間的一種適切的存在狀態——「良善居住」（good inhabitance）（Gruenewald, 2003a）或「安居」，「良善居住」並非指涉奢華富裕的居家與生活方式，而是指人與地方之間的有機共榮的生存狀態，地方也不僅是地理環境或物理空間，地方也意謂著個體的知覺場域與場域中一切有生命與無生命的存在。換言之，此觀點的地方意指一個意義豐富的、有助於文化傳統的在地更新與自然生態永續發展的所在，而「去殖民」與「再居住」是獲致「良善居住」的重要過程（Gruenewald, 2003a）。

「去殖民」與「再居住」主要是針對地方上的不正義、不公平造成居民的「流離失所」（displacement）等問題進行抵抗與奮戰，並從而使居民恢復良善居住或安居，能在一個使居民有歸屬感及隸屬感的地方上安居，此概念蘊含著深刻的「地方正義」理念與現象學意涵：以「地方正義」而言，如前述批判地方教育學著重於喚起人們對於地方不正義的覺醒，轉而抗拒造成地方不義之霸權與宰制，進而追求地方正義，追求地方正義的重要目標——「安居」、「把地方建構為安居之所」。然要使人們可安居於地方不僅止於

抗拒意識之覺醒與公共領域之參與，個體與地方之間親密與私人的互動也是極為重要的面向。關於此面向，地方教育學思想基礎中的現象學面向可提供相當豐富的思想資源，如Gruenewald（2003b）提及，現象哲學主張身體、知覺與個體身處周遭環境之間的互動為在世存有的基礎（Abram, 1996; Merleau-Ponty, 1962），地方教育學基本概念所重視的身體具體經驗可以作為發展和諧的人與地方關係的倫理基礎，而此種倫理觀不僅可建構人類中心倫理，也可作為發展生命中心倫理與生態中心倫理的參照，因為地方教育學的「安居」包含了下述重要倫理課題：如何善待地方、如何善待地方上的人、事、物與其他非人類的生命及什麼是「對的」或「適當」的對待地方與地方上人事物的方式；就此而言，批判地方教育學具有深刻倫理與德育意義。

綜合來說，批判地方教育學為教育學者與教育實務工作者開啓一轉化思考與實踐的嶄新可能，首要目的在達成「良善居住」，良善居住是具有安定感與歸屬感的生存樣貌，然而，良善居住或安居並不同於固著於地方的歷史窠臼與一成不變的習俗，「在地的教育並不是一昧的懷舊或重複區域性同質的意象」（Gruenewald & Smith, 2008: xx），安居必須在更新與維護傳統之間不斷保持動態發展與辯證，因為個體與群體的生存過程總是不斷面臨新的需求、新的挑戰，一方面，安居於地方意謂著必須保持開放性與彈性，傳統的內涵與形式也可能更新；另一方面，安居也意謂著保持在地文化中合理與良善的元素，維護生態系統的自足與健全運作。因此，具有批判地方意識的師生能夠致力於讓地方文化與生態共同資源得以保持開放、與生生不息的生命力，兼顧對地方原本文化與自然生態永續性的維繫與創新。

誌謝：感謝國科會計畫支持，計畫編號NSC100-2410-H-415-040-MY2。

參考文獻

(一)中文部分

方永泉（譯）（2003）。P. Freire著。受壓迫者教育學（Pedagogy of the oppressed）。臺北市：巨流。

洪如玉（2005）。綜論生態保育與原住民人權之爭議與規範及其人權教育啓示——從丹大事件談起。當代教育研究，13（3），59-90。

姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證。教育研究集刊，49（4），93-126。

許誌庭（2002）。教師作為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向。教育研究集刊，48（4），27-52。

張盈堃（2000）。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。教育與社會研究，創刊號，25-58。

張盈堃（譯）（2005）。D. Gruenewald著。兩種世界中的共同最佳狀況——場所的批判教育學。載於張盈堃、蔡瑞君、蔡中蓓、郭瑞坤（編），誰害怕教育改革？——結構、行動與批判教育學（頁407-435）。臺北市：洪葉文化。

甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。

蕭昭君、陳巨擘（譯）（2003）。P. McLaren著。校園生活——批判教育學導論（Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education）。臺北市：巨流。

(二)英文部分

Abram, D. (1996). *The Spell of the Sensuous*. New York: Vintage Books.

Aronowitz, S. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Ball, E. L., & Lai, A. (2006). Place-based pedagogy for the arts and humanities,

Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture, 6(2), 261-287.

Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens, GA: University of Georgia Press.

Bowers, C. A. (2005). How Peter McLaren and Donna Houston and other 'green' Marxists contribute to the globalization of the West's industrial culture. *Educational Studies*, 37(2), 185-195.

Bowers, C. A. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron? *Environmental Education Research*, 14(3), pp. 325-335.

Cole, M., Hill, D., Pease, J., & Soudien, C. (1997). Critical transformative primary teacher education: Some suggestions for new South Africa. In J. Lynch (Ed.) *Education and development: Tradition and innovation* (pp. 97-105). London: Bath.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.

Freire, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Gadotti, M. (2008). Education for sustainability: A critical contribution to the decade of education for sustainable development. *Green Theory & Practice: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 15-64.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings*. New York: Routledge.

Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.) *Contemporary issues in curriculum* (pp. 36-44). Needham, MA: Allyn & Bacon.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.

- Greenwood, D. A. (2008). A critical pedagogy of place: From gridlock to parallax. *Environmental Education Research*, 14(3), 336-348.
- Gruenewald, D. A. (2003a). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Gruenewald, D. A. (2003b). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40, 619-654.
- Gruenewald, D. A. (2005). More than one profound truth: Making sense of divergent criticalities. *Educational Studies*, 37(2), 206-215.
- Gruenewald, D. A. & Smith, G. (Eds.) (2008). *Place-based education in the global age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haymes, S. (1995). *Race, culture, and the city: A pedagogy for black urban struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Haymes, S. (2003). Toward a pedagogy of place for urban black struggle. In A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.) *The Critical pedagogy reader* (pp. 211-237), New York: Routledge.
- Houston, D., & McLaren, P. (2004). Revolutionary ecologies: Ecosocialism and critical pedagogy. *Educational Studies*, 36(1), 27-45.
- Houston, D., & McLaren, P. (2005). The 'nature' of political amnesia: A response to C. A. 'Chet' Bowers. *Educational Studies*, 37(2), 196-206.
- Hung, R. (2010). *Learning nature: How the understanding of nature enriches education and life?* Champaign, IL: Common Ground.
- Hung, R., & Stables, A. (2011). Lost in space, located in place? Geo-phenomenological exploration and school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), pp. 193-203.
- Knapp, C. E. (2008). Place-based curricular and pedagogical models: My adventures in teaching through community contexts. In D. A. Gruenewald

- & G. Smith (Eds.) *Place-based education in the global age* (pp. 5-28), Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Kohn, M. (2010). Colonialism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2010 Edition). Retrieved January 30, 2011, from <http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/colonialism>
- Marsh, G. P. (1874). *The earth as modified by human action: A new edition of man and nature*. London: Sampson Low, Marston, Low and Searle.
- Mckenzie, M. (2008). The place of pedagogy: Or, what can we do with culture through intersubjective experiences. *Environmental Education Research*, 14(3), 37-41.
- McLaren, P., & Houston, D. (2004). Revolutionary ecologies: Ecosocialism and critical pedagogy. *Educational Studies*, 36(1), 27-45.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*, trans. Smith, C. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nespor, J. (2008). Education and place: A review essay. *Educational Theory*, 58(4), 475-489.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: Orion Society.
- Somerville, M. J. (2010). A place pedagogy for global contemporaneity. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326-344.
- Stevenson, R. B. (2008). A critical pedagogy of place and the critical place(s) of pedagogy. *Environmental Education Research*, 14(3), 353-360.
- Theobald, P. (1997). *Teaching the commons*. Boulder, CO: Westview.

Tuan, Y-F. (1975). Place: An experiential perspective. *Geographical Review*, 65(2), 151-165.