

從地方教育學觀點探討跨議題融入 課程與教學

洪如玉

本文主旨在於從「地方教育學」為起點，探討如何思考並發展跨議題的課程與教學。本文首先說明「地方」概念與地方教育學的涵義，其次說明「地方」概念與教育議題的關係，並以人權教育議題以及環境教育議題為例，說明如何運用「地方」概念發展融入跨二大議題的課程與教學哲學。

關鍵字：跨議題、環境教育、人權教育、地方、地方教育學

作者現職：國立嘉義大學教育學系教授兼系主任

通訊作者：洪如玉，e-mail: hungryu@mail.ncyu.edu.tw

壹、前言

重大議題的課程與教學對於基層教育者為重要挑戰，當教師同時面對七大學習領域、七大重要議題時，如何編製課程、如何發展教學策略？如何融入學習領域？應融入哪一個學習領域？在某學習領域融入某一議題，是否可能忽略其他議題？在此，本文試圖提出一個跨議題的教學取向，做為教師進行融入多項重大議題的參考。

當我們檢視各項重大議題時，會發現重大議題的內涵具有關連性，例如論及動物議題，可能涉及環境教育、道德教育、生命教育；人權教育則可能涉及多元文化教育、生命教育、法治教育、性別平等教育（洪如玉，2004），許多議題之內涵顯然超越單一領域。再以 2015 年全國 NGOs 環境會議為例，該會議主題涵蓋了「臺灣的永續政策、能源轉型與非核家園、食物安全與食農教育、環境政策遊說、棲地與動物保護、環境景觀與生態美學、原住民環境守護、與環境公害防治策略」等項目，從上述各項主題可看出，環境問題不只是環境問題，而是人與環境的問題：人類應該享有甚麼樣的生活、人文與自然環境？人類應當如何面對與對待環境？在這些環環相扣的複雜的重大議題與學習領域之間，我們是否能夠為教師與學生們找到一個比較容易掌握的教學取向，以做為設計課程與發展教學方法的參照？

在此，本文試圖以「地方」(place) 為跨議題的課程與教學之樞紐，以「地方教育學」(place pedagogy) 為跨議題融入課程與教學的起點，發展出較具有包容性與前瞻性的跨議題教育取向。目前我國國民教育課程綱要所揭示的七項重大議題相當複雜，包括性別平等教育、環境教育、人權教育、資訊教育、家政教育、生涯發展教育以及海洋教育，除課綱所列的重大議題，其實還有相當多重要但未列入課綱的議題，例如美感教育、公民教育、道德教育、國際教育、全球化教育等，這些議題都是息息相關的。本文認為，「地方」可做為核心概念，發展跨議題與跨多重領域的課程與教學取向，對於學生而言，這樣的課程與教學更具「屬真性」(authenticity)，也更有意義。本文為避免討論範圍過於龐雜，以下探討的跨「議題」先以課程綱要中所列的重大議題為主。

以下本文首先說明：「地方」與「地方教育學」的意義，並揭示為何「地方」概念可做為融會不同議題的核心；其次本文以環境教育、人權教育與性別平等議題為例，探討地方概念與這幾項重大議題教育的關係；根據前述討論，本文提出幾點建議，作為採取「地方教育學」取向的跨議題課程與教學的實務之參考。

貳、「地方」與地方教育學的意義

本文的核心概念為「地方」，但是，何謂「地方」(place)？「地方」一詞似乎是平凡無奇的生活用語，同時也因此而語意模糊。許多學者 (Malpas, 1999; Orr, 1992; Relph, 1976; Smith & Sobel, 2010) 也指出這個概念意義相當分歧與曖昧，在日常語用中，「地方」經常與「空間」(space)、「位置」(location)、「地點」(site) 等語辭交替使用，Malpas (1999) 歸納「地方」的五種意義如下：(1)「地方」指確定但是為開放空間，例如指稱一個城市或鄉鎮；(2)「地方」意指更為普遍性的區域，例如指稱空間、延展或向度等意義；(3)「地方」指一種在排序上的特定位置；(4)「地方」指一個具有特色的環境或位置；(5)「地方」指一個可居處的場所或所在。Malpas 指出區分這五種意義並不完整，而且五種意義也有某些重疊，因此我們很難找出一個具有清楚內涵與外延的「地方」定義，「地方」一詞的意義會隨著語用的脈絡以及說話者、聽話者而定。

加拿大學者 David Greenwood (2003a, 2003b) 則從另外五個面向來探討「地方」的意義：(1)「地方」的知覺面向：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，地方的意義是個人透過身體與週遭環境或空間真實具體的互動；(2)「地方」的社會學面向：地方是一種動態的文化與社會建構，對於自我認同以及與對地方的認同有深刻影響，重視人對於地方的認識記憶與認同；(3)「地方」的意識形態面向：強調居民的記憶、歷史、思想與論述；(4)「地方」的政治面向：探討權力與資源分配、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、階級等社會議題；(5)「地方」的生態面向：著重居民與動植物和自然環境之間的關係 (洪如玉, 2015)。

Paul Theobald 以及 John Siskar (2010) 則指出「地方」概念是「多樣性」(diversity) 以及「社群」(community) 兩個概念的共同核心。前者表示異質、多變、多元；而後者則表示在群體中的共同部分、可凝聚並團結成員的共同因素。一個強調差異，一個強調共同。但是這兩個概念對於人類生存都具有豐富而重要的意義，只有多樣性而缺乏社群的生命就無法與他人產生合作的集體行動，而只有群體沒有多樣性的生命就會變成沉滯停頓、缺乏創新。如何同時結合多樣性與社群？Greenwood (2010) 認為「地方」正是一個既可容納殊獨性、又可分享群體性的概念，因為我們可從不同面向去探討、理解與掌握「地方」，從知覺面向去掌握「地方」對個人的獨特意義，並探討「地方」所涵攝的社會、政治、文化、歷史、地理、生態面向，在各種關係網絡中與其他個體和群體發生連繫，因此，「地方」是一個可連結多樣性與社群的關鍵。

對教育研究者與實務工作者而言，現象學意義的「地方」特別重要，也就

主題文章

是將「地方」理解為個人主觀生活經驗場域，「地方」是一個對經驗主體而言具有獨特意義的所在（Hung & Stables, 2008, 2011; Tuan, 1977, 1990），主體在特定環境中的活動與環境的互動，使這個「地方」對於知覺主體而言產生特殊而無可取代的意義，不同於一般的「幾何空間」，一個有意義的「地方」並無特定大小與範圍，重要的是個體對於這個地方是否有特別感受或意識，而這種特別的意義又在於個體與地方之間的互動，人地之間互動越多、越頻繁，意義也就越豐富、越深刻。

舉例而言，某人的故居或從小成長的鄰里，對於某人而言就是一個無可取代的「地方」，其故居或家鄉對於個體而言就有一種特別的「地方感」（sense of place）或「地方意識」（consciousness of place），Relph（1976）認為此類地方對於個體而言，有一種特別「屬真性」（authenticity），這是一種「非表面的而是深度的真實、純粹、不虛偽、自我坦誠等特質」（Relph, 1976, p. 64），他認為「對待地方的屬真態度」（an authentic attitude to place）意指「對於複雜的地方認同有一種完整的直接且真實的經驗——【此種經驗】不透過連串任意的社會與知識性的時尚所中介或扭曲，也不隨刻板印象之成規起舞」，此種「屬真地方感」來自於「對地方全然的覺知」（a full awareness of places），因為地方是「為提供人類活動的人們有意之產物或有意義的設施，或來自於一種對地方深度而無意識的認同」（products of man's intentions and the meaningful settings for human activities, or from a profound and unselfconscious identity with place）（Relph, 1976, p. 64）¹。整體而言，如果某一個空間或環境對我們而言特別重要，特別有意義，此處即是「地方」，換言之，每個人會特別關心關懷具有對他（她）具有特殊意義的地方。因此，本文現象學觀點為掌握「地方」概念的主要立場，定義「地方」：

所謂「地方」並不是任意的場地或空間，而是對個體具有獨特意義的所在。某個地方對於某人具有特殊意義，因為個體與這個地方有深刻的、真實的互動，因此這個生活場域對於個體而言產生獨特意義。對於個體而言，當一處地方讓個體產生深厚感動——歸屬感、安全感、依附感、參與交融、或情感——這個地方對個體而言就具有「地方感」（sense of place, placefulness），這樣的「地方」才叫做「地方」，此地方對於個體而言具有豐富的「屬真性」（authenticity）。這樣的「地方」不是一般的空間或場域，也是一個具有豐富、多元價值之處，其價值超越了經濟價值，無法買賣、法交換、無法取代。總結來說，本文所說的「地方」意指「有地方感的地方」（a placeful place）。

¹ 楷體字部分對於 Relph 的說明引自洪如玉（2013a）。「地方」概念之探究及其在教育之啟示。人文社會學報，9（4），257-279。

個體主動投入一個地方，參與該地方的活動而產生「地方感」，「地方感」也可能在無意料、無預期之間、透過長久生活經驗培養而生，現代人反而因為生活型態與科技發達，「宅」在狹隘的人為建築空間中，對於現代宅男宅女而言，有意義的生活空間可能僅限於居處在大樓中的幾坪住家，或者是電腦桌前僅可轉身之處，除此之外的空間都變成無意義之所在，也不受到個人關心與照顧，對個體具有「屬真性」或讓個人產生「地方感」之所在非常狹隘與侷限，對面的鄰居住家就不在個人關心的範圍之內，遑論社區中的共同空間例如公園、社區活動中心，也更別說個體居住以外的村里鄉鎮、鄰近山丘或小溪。換言之，現代生活型態窄化人們的生活世界範圍，造成地方感薄弱或貧乏。就教育而言，人與地方關係淡薄。〈社會科學學習領域課程綱要〉指出「社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。廣義而言，人的環境包括：自然的物理環境（如山、川、平原等）；人造的物質環境（如漁獵、游牧和農耕所使用的工具，商業用的貨幣，工業用的機器設備，交通用的車子、輪船等）；人造的社會環境（如家庭、學校、社區、國家等組織以及政治、法律、教育等制度）；自我（如反省與表達）與超自然的精神環境（如哲學、宗教、道德、藝術等）。」（教育部，2008），但如前述，現代人的「地方感」相當狹隘，當個體學習上述課綱所說的統整自我與環境時，因為缺乏深刻的地方感與屬真感，其學習極可能流於形式與知識的灌輸，個體學習的相關「環境」只是認知面的資訊或知識的累積，缺乏認同感與情感面的關懷，而不是「有意義的」學習。在此種情況下，當個體學習與人為環境有關之議題（人權教育、性別平等教育、藝術教育等）或與自然環境有關的議題（環境教育、海洋教育、自然美學教育等），內心缺乏對地方相關人事物的感動與認同，因此難以產生深刻深度的相關議題的學習。

如何突破上述現代人「宅」生活、「宅」環境的侷限，促成更深刻更寬廣意義學習，加深個體對於生活世界的「地方感」（sense of place）或「地方意識」（consciousness of place）具有極大重要性，而培養深刻地方感的教育就是「地方教育學」（place pedagogy）（Somerville, Davies, Power, Gannon & de Carteret, 2012）。

「地方教育學」並不是關注於傳遞關於某個地方的固定知識，而是個體與地方之間有機活潑的互動，有機意調著個體構成整體不可分的一部分，地方就是許多個體共同組成的整體，個體對此地方產生歸屬感與認同感，從而產生關懷、尊重與愛護之情，培養個體對於此地守護或保育的行動。因此，當個人對於一個特殊地方具有深厚地方感，地方上的人事物都是重要的一分子，地方上的議題都成為切身課題，個人對於地方事務就不再置身事外，反而會更願意參與，洪如玉（2013b）曾統整地方教育學突破傳統學校教育的六項優點，分別是1)維繫在地獨特性、2)抗拒全球化趨勢的潛能、3)重視個體化的教學、4)重視常

主題文章

民生活經驗與個體生活世界、5)批判菁英教育、6)批判教育之標準化與規格化。整體來說，地方教育學可促進個體對於地方各種議題的關心與行動，例如與地方有關之環境議題或人權議題都是地方教育學的元素，因此，地方教育學有助於推動跨議題融入學習領域的課程與教學。

參、「地方」與教育議題

根據前述，與地方有關的人、事、物，都可以是地方教育學的素材或議題，因此，廣義而言，國民教育課程綱要中所列的各項議題，與「地方」有或多或少的聯繫。Smith 與 Sobel (2010) 曾指出地方教育學的重要性就是它可適用所學科，並促進跨學科的對話。在此，環境教育與人權教育兩大重要議題與「地方」的關係最為密切，因為環境教育關注的焦點在於環境，舉凡人為環境或自然環境都可以是「地方」。《環境教育課程綱要》中特別指出自然環境與生態環境的重要性，地方教育學之作用就在於：幫助學生了解自身所在地的環境問題，而不是對於周遭漠不關心，卻關心遠方的環境問題，例如對於烏來山區、司馬庫斯的盜伐、梨山或大雪山的濫墾漠不關心，卻關注著中南美洲的雨林砍伐。

其次，人權教育的焦點是教導人之為人所應享有的權利，地方教育學的助益在於：可幫助學生了解生活在周遭的人們擁有的權利、義務和責任，所謂「地方」的範圍與大小可能因人而異、因時而異，因為「地方」意指對個體具有獨特意義之所在，這可能會隨著個體的成長、經驗、想法而改變，對於學童而言，有意義的地方自然太可能是遙遠而難以產生連結的區域或國度，比較可能產生有意義連結的地方可能從切近之處開始，例如家庭、鄰里、社區。因此以地方為出發點學習人權可能從學生切身的議題開始學習人權，學習人權不是開始於遙遠的非洲飢荒、孟加拉童工或北韓脫北者等課題，而是從理解生活周遭的課題開始，例如社區中的街友、八仙塵爆事件的醫療資源分配問題、身邊的外籍移工（孫友聯，2013；顧玉玲，2013）。

本文並不是主張不要關注國際人權或全球環境問題，許多相關議題具有錯綜複雜的內在關係，國內外的環境或人權問題是有相關的。本文要強調的是：這些問題的意識應從個人的生活世界開始，從每個個體具體的生活經驗出發，尤其針對國民教育階段，教育的內涵如果跳過個人真實的生活經驗與身處之地，關注於其他國家或國際性、全球性的題材，很容易變成架空而缺乏血肉的說教，例如我們的學校如果缺乏對於國內外籍移工的介紹，卻教導印度或孟加拉的血汗童工，這樣的課程與教學對於引發學生的人權意識就顯得薄弱與空洞。綜合上述，本節以這兩個議題為主軸說明，如何採取地方教育學取向進行跨議題融入學習領域的教學。以下第一節本文先說明環境教育的跨領域性質，

並說明以「地方」為本的優點，以及環境教育與其他教育議題（包括人權教育）的關聯。第二節則以人權教育為主，說明人權教育內涵所牽涉的跨領域與其他議題（包括環境教育）的複雜關係，同時指出「地方」的重要性。從這兩節的說明呈顯出「地方」概念如何扮演做為跨議題的課程與教學之樞紐。

一、環境教育

環境教育從二十世紀中葉開始受全球重視，1972 年聯合國發表《人類環境宣言》（Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment）或稱《斯德哥爾摩宣言》（Stockholm Declaration），正式確認健康環境是人類生存與福祉的重要面向，也從此開展全球推動環境教育的進程，我國也在 2010 年 6 月 5 日制定《環境教育法》，2011 年實施，顯示出政府對於落實環境教育的決心。然而，何謂環境教育？「北美環境教育協會」（North American Association for Environmental Education, NAAEE）的定義如下：

環境教育是教導成人與兒童學習與環境有關的一切並能對環境進行探查，並從而做出明智的決定來保護環境。

進行環境教育的場域包括教室、社區、自然中心、博物館、公園、動物園等設施。學習與環境有關的知識可包括下述主題—像地球科學、生物學、化學、社會科學，甚至語言藝術等—因為要了解環境的運作及如何維護環境健康的知識，需要跨領域的知識與技能。（NAAEE, n.d.）

從上述「北美環境教育協會」的定義可看出環境教育的知識內涵跨越各種學科領域，涵攝自然科學的地球科學、理化等等學科，也涵攝人文與社會學領域。在教學過程中，各種學習領域的教學都可能觸及環境教育，我國國民教育九年一貫課程綱要（教育部，2011）中也將環境教育教育目標分為五個面向：環境覺知與敏感度、環境概念知識、環境價值觀與態度、環境行動技能、環境行動經驗。針對環境概念知識部分，包含下述：

教導學生瞭解生態學基本概念、環境問題（如：全球暖化、河川汙染、核汙染、空氣汙染、土石流等）及其對人類社會文化的影響（永續發展、生物多樣性）；瞭解日常生活中的環保機會與行動（如：溫室氣體減量、資源節約與再利用、簡樸生活、綠色消費等）。（教育部，2011）

由此可清楚看出環境教育的知識內涵是貫穿各種不同學科的綜合領域，涵

主題文章

攝自然科學、社會科學與人文學的跨領域知識，課綱指出環境教育概念知識包含了生態學基本概念、環境問題、及其對於社會文化之影響。生態學基本概念雖然偏向自然科學領域，但是要理解甚至解決環境問題必定需要人文社會學方面的概念與知識，例如核電存廢問題，人們對於核電存廢之決策主要並非基於核電運作基本原理，而經常是基於其他例如經濟、文化、價值觀、生活方式等因素的考量；又以溫室效應為例，溫室效應是全球性的環境問題，與氣候暖化、海平面上升、臭氧層破洞、溫室氣體排放等因素有環環相扣的複雜關聯，如何改善全球氣候變化異常與減少溫室氣體排放也是各國政府面臨之重大考驗；再以減少溫室氣體排放為例，在國際層次，國際社會有《聯合國氣候變化綱要公約的京都議定書》（簡稱《京都議定書》）約束簽署國的溫室氣體排放量，而此約束會進一步影響簽署國國內的各項實際措施，關連到法律、政治、經濟、科技、工業、農業、能源、外交、社會正義、建築、生活方式等各種因素，簽署《京都議定書》之會員國為減少溫室氣體排放，須進行各項節能省碳之法令修訂與執行，例如制定工廠或汽機車排放氣體標準、限制汽機車駕駛停車怠速熄火的時間與措施、為減少依賴石化燃料而推動電動汽機車、鼓勵民眾使用公共運輸系統、鼓勵綠建築等等。但是各項措施又關係到民眾的法令素養、生活習慣與價值觀，例如民眾有在廟宇燃燒金紙與特定節日燃放爆竹的習慣，燃燒金紙爆竹會排放大量有毒煙塵廢氣，推動節能省碳是否要改變此傳統民俗呢？而傳統民俗深植人心，改變民俗牽涉傳統文化傳承與價值信念（多元文化、倫理價值、哲學信念、宗教信仰）、影響生計（廟宇經營、製造或販售金紙爆竹業者）、觀光（經濟、社會、文化、休閒）等各種因素。

學習與環境有關的知識技能並期望解決環境問題，與各領域的知識與素養環環相扣，因此，對於推動基礎環境教育，融入在各種學習領域之間是最為可行之道，但如何在基礎教育將內涵如此豐富多元的環境教育教導給孩子？再者，環境問題複雜多元，每種議題所涉及的內涵與面向都極不相同，例如面對能源問題與汙染防治，教師所需的學科背景知識可能差異極大，那麼，我們如何要求教師教導、或期待學生學習內涵如此龐大的環境教育呢？

Karl Popper 的「點滴社會工程」(piecemeal social engineering) (2012) 提供一個很好的想法：改善社會並非依靠一蹴可幾的「烏托邦社會工程」(utopian social engineering) 進行翻天覆地的一夕之變，而是從基層與細部開始，經歷知識與經驗的長久累積產生社會變化；教育活動亦然。環境教育是一門概念知識豐富龐大的綜合領域，同時其教育目標也期待促進環境行動與實踐，蘊含著改善社會的目的，因此我們可以將環境教育視為一種社會教育工程，因此本文作者認為應當採取 Popper 「點滴社會工程」的觀點來思考環境教育的推動方式，將教育素材、主題與範圍先從學生身邊的人事物地開始，因此，「地方」就是一個重要的關鍵。在進行環境教育之時，教師可以以「地方」為出發點，如前述，

「地方」指對於個體具有特殊意義的所在，因為個體在此地方有長久的生活經驗，對於師生而言，「地方」就是家庭、學校所在的社區，教師可以從社區開始，帶領學生一起探索社區所在的環境議題，以該議題為主軸，探討各種相關學科領域以及相關議題。

二、人權教育

人權教育從第二次世界大戰之後為世界各國所關注的重要教育議題，聯合國也持續推動人權教育，包括 1995 年到 2004 年的《人權教育十年》(UN Decade for Human Rights Education)、2005 年開始推動《人權教育世界計畫》(World Program for Human Rights Education, WPHRE)，2005 年至 2009 年為 WPHRE 進行的第一階段，因此目前已進入第二階段 (UNESCO, 2015)。我國近年保護人權、推動人權也急起直追，2009 年 3 月 31 日我國立法院批准《公民與政治權利國際公約》(International Covenant on Civil and Political Rights) 以及《經濟社會文化權利國際公約》(International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)，同時立法院也通過《公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法》，同年四月公布，十二月正式實施；2011 年 5 月立法院通過《消除對婦女一切形式歧視公約》(The Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women, CEDAW) 之施行法，於隔年實施；2014 年 6 月則通過《兒童權利公約》(Convention on the Rights of the Child) 施行法並於同年 11 月施行；此外《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities) 施行法也於 2014 年 8 月通過。上述是我國推動國際人權公約的重要事件，人權九年一貫課程的重大議題也將人權教育列入，以融入各學習領域之方式進行人權教育。

人權教育內涵複雜多元，如前述之環境教育，人權教育的內涵亦牽涉許多領域，包括政治、經濟、文化、地理、歷史、社會等，根據課程綱要所述，人權教育的內容包括人權發展史（包括人權發展：民主思潮、組織、權利宣言等之起源。主要事件及其影響：戰爭、奴隸制度、殖民等。歷史人物：為人權奮鬥之知名人士、被侵害人權）、權利宣言與公約（例如世界人權宣言、兒童權利宣言、兒童權利公約等）、各種人權組織（聯合國、政府、民間人權組織）的角色與功能、公民與政治權利（包括生存權；個人自由與安全；免於刑求與奴隸的自由；政治參與；言論、表達、思想、道德及宗教的自由；結社與集會的自由）、經濟與社會權利（包括工作權；教育權；有權享有合理的生活水準；食物、居所與健康照顧）、環境文化與發展權利（有權居住在免於破壞的乾淨、受保護的環境中；文化權、政治權與經濟發展權）(教育部，2011)。

從前述課程綱要對於人權教育內容的說明，可看出人權課題多元又複雜，

主題文章

教師自然無法在有限的時間將所有人權相關概念、價值、歷史、事件、議題、法典等完整介紹給學生，而必須配合課程與教材，適度適時融入相關題材，但是這樣可能面臨的問題是學生所學支離破碎。因此本文建議以「地方」為主軸進行跨領域、跨議題的教育。

三、試以「地方」為樞紐，思考融合人權教育與環境教育：「在地文化與生態正義」取向

以學生身處的「地方」為起點，引導學生探索切身相關的人權議題，從真實的動態生活經驗開始，而不是以抽象概念性知識做為學習起點（Dewey, 1938），傳統教師習於以課本上的精練過的專家知識做為學習的重點，但是那種知識與學生的生活經驗有距離，學生學習是被動的、外加的，Dewey 指出，學習應當引起學生主動性，讓學生從切身經驗出發，進行主動的探索與發掘，如此才能產生真正深刻有意義的學習。許多地方教育學者（Jayanandhan, 2009; Wattchow & Brown, 2011）以及人權教育者（Ely-Yamin, 1993）都採取 Dewey 觀點，以學生經驗做為學習起點。

以歧視為例，當老師教導學生反歧視的課題，牽涉歧視的形式、意義與原因、如何尊重不同個體的差異性、理解歧視者與被歧視者的處境與心態、當事人或第三者如何面對處理歧視事件等等，如何理解歧視現象產生的環境城鄉區域因素。

再以新移民為例，新移民及其子女為目前相當受重視的教育課題，然而新移民的問題會隨其背景而不同，而新移民在國內也會因為區域差異而面臨不同問題，例如都會中的新移民與生活在鄉間或海濱的新移民，生活環境不同反映社經背景，因此面臨的問題也不同。綜合而言，人權教育應以生活經驗為起點，也就是以「地方」為界域，探索學生個人經驗中可能見到、聽到或觸及的課題開始，並擴及家庭與社區環境。

我們思考環境教育與人權教育，可知人權教育與環境教育各有不同內涵，但可用學生個體生活經驗與範圍—地方—做為共同核心，來思考人權教育與環境教育中共同牽涉的議題，例如「居住正義」、社區鄰里的人事物或地方文史均可做為跨議題課程的題材。

David Greenwood (2003a) 的「批判地方教育學」(critical place pedagogy) 以及 C. A. Bowers 的「生態正義教育學」(eco-justice pedagogy) 可提供以「地方」為樞紐整合環境教育與人權教育的線索。雖然 C. A. Bowers 與 Greenwood 二人曾發生理念論戰，但洪如玉 (2012) 認為二者理論並非完全不相容，特別針對融入環境教育與人權教育的教育實踐而言，二者可提供相輔相成的啟發。

綜合「地方教育學」及「批判教育學」的啟示，Greenwood (2003a) 提出「批判地方教育學」。「批判地方教育學」就是要教導學生以地方為脈絡，挖掘出地方上各種社會、經濟、政治的矛盾，並鼓勵學生採取行動對抗不公平的壓迫。「批判地方教育學」有兩個最重要的核心概念：「去殖民」(decolonisation) 與「再居住」(reinhabitation)。Greenwood 採取批判教育學學者如 bell hooks (1992, p. 1) 觀點，將「去殖民」定義為「文化與歷史解放過程，一種對抗主流思想系統的行動」(Greenwood, 2003a, p. 9)，因為殖民是一種宰制或壓迫的過程與行動，後殖民則是抗拒與解除殖民壓迫與宰制。其次，「再居住」的意義是：當居民在受到侵擾與傷害而流離失所之後，可以重新回到家園安定居住，這種居住包含社會文化與生態兩層涵意，最重要的目的在於追求「良善居住」(good inhabitation) (Greenwood, 2003a, p. 9)。

C. A. Bowers (2001, 2005, 2008) 提出「生態正義教育學」(eco-justice pedagogy)，其理論核心概念包括「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)、「文化生態共同資源(或共同體)」(cultural and ecological commons) (王俊斌, 2011)，根據 Bowers，傳統文化被現代西方工業文明與現代主義所壓迫而面臨危機，但是傳統文化富含「傳統生態智慧」(traditional ecological knowledge, TEK)，具有恢復生態正義的潛能。Bowers 認為環境危機與現代科技文化、資本主義有盤根錯節的關聯，現代科技文明不僅破壞自然環境與生態系統，同時也造成各種社會問題，例如階級不公與社會不義。佔有大部分社會資源的既得利益者，利用各種不正義的經濟法律制度壓迫或剝奪弱勢團體，原住民尤其是弱勢階級中受到更多剝削的群體，他們的傳統領域受到侵占，導致自然環境破壞及其特殊文化消失，所以「生態不正義」意謂著：文化多樣性 (cultural diversity) 與生態多樣性 (biodiversity) 受到威脅而流失。基於此，生態正義教育學的定義在於：「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, p. 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、市場機制、消費主義與現代工業技術的依賴 (Bowers, 2005, 2008)，才能抵禦破壞生態自然環境的現代主義與資本主義文明。

上述兩種觀點有共同關注點：二者之旨均在於為弱勢發聲、伸張正義。但是 Greenwood 以及 Bowers 所關懷的「弱勢者」為不同對象，二人對於「壓迫者」的定義雖然有很大重疊，但也有出入。Greenwood 指涉的弱勢者，是某個區域裡受到現代科技文明與資本主義經濟優勢階級壓迫的人事物，這樣的團體不限於原住民或傳統社會居民；而 Bowers 則強調原住民族與部落傳統居民，相較之下，Greenwood 的弱勢者範圍比較寬泛。再者，二人所謂的壓迫者都包

主題文章

括現代科技文明以及資本主義，二人差異在於 Bowers 特別批評現代科技、消費文明與資本主義隱含的自由主義（liberalism）與個人主義（individualism），Bowers 認為自由主義與個人主義強調競爭、進步、掠奪等意識型態，不利於環境保育思維，若要回到地方、保育環境生態，應當放棄西方傳統思想的自由主義與個人主義，以傳統原民文化中所重視的群體合作、社群主義為依據。Greenwood 思想的基礎之一是批判理論（critical theory），Bowers 認為批判理論也植基於個人主義與自由主義，因此，二人對於恢復在地文化與自然生態之策略不盡相同，這是二人爭議之處。

本文並不想深入討論 Greenwood 與 Bowers 在現代性概念上的爭議，因為釐清二者之間的爭議將會使焦點轉移到澄清語言隱喻概念使用的差異以及解決不同本體論的衝突。為避免轉移焦點，我們將重點放在對於教育思考與實踐的啟示，二人思想其實有共同的關注，此共同點有助於發展跨議題的教學取向，他們的共同關心的概念是「地方」與「正義」。「地方正義」或「在地正義」可理解為地方上的文化資源與生態資源的正義，Smith 與 Sobel（2010）曾指出地方教育學致力追求在地人與非人類之間的平衡，以創造社會正義與生態永續的社群（a socially just and ecologically sustainable society），我們可借用 Bowers 的「文化生態共同資源（或共同體）」（cultural and ecological commons）概念來說明，「地方正義」也就是「在地文化與生態正義」（cultural and ecological justice in the place），也就是居民從下而上的、草根性的發展出在地關懷，展開在地文化資源和生態資源的保育行動。根據 Greenwood（2010），批判地方教育學是一種「地方與文化回應的教育」（culturally and place-responsive education），地方教育學必須批判性的回應地方上的各種問題，而其回應是具有對在地傳統文化的關懷。因此，Greenwood 的觀點與 Bowers 確實有相容之處。以「地方」與「正義」為目標，教師進行相關課程時，可以參考下述問題為思考導引：

現在這裡正在發生甚麼事？這裡曾經發生甚麼事？這裡應該發生甚麼事？這個地方有甚麼是需要轉化、保存、復育、或創造？...這些問題提供社會生態探究與行動的在地焦點（local focus）...（Greenwood, 2010, p. 149）

基於上述，本文借用 Smith 與 Sobel（2010）的地方教育學探究取向的學校課程架構，再試融入環境和人權教育議題為例，顯示地方為核心的跨議題取向的課程與教學架構。圖 1 是 Smith 與 Sobel（2010）所提出的學校需求階層架構圖，其架構圖是根據 Maslow 的個人需求階層論而建構：



圖 1 學校需求層次序階

(引自洪如玉, 2013b, 頁 126; Smith & Sobel, 2010, p. 152)

Smith 與 Sobel (2010) 認為學校課程發展應根據需求, 也就是以問題為導向, 結合學生教師個別需求, 關聯到學校與社區, 如此可發展具有地方意識的課程, 學校需求序階具有一種「由近而遠」、「由己及人」、「由個體到群體」的順序, 符合心理學個體發展的階段性與序列性, 以此作為課程發展模組, 能夠涵蓋地方教育學的精神。結合上述學校需求階層以及 Greenwood 的問題, 以下

主題文章

試想我國在地的學校問題與需求來發展課程，進行思想實驗，規畫一個想像社區中的問題與課程。設想在某鄉鎮 A 國小附近的水圳突然變色，學校師生如何發展具有地方特色之課程，來探討並解決此問題：



圖 2 規劃植基於學校需求序階之地方教育學課程架構之案例（筆者自創）

圖 2 的想像案例顯示如何進行地方教育學取向的跨議題課程與教學，圖二的相關議題的問題提供師生教學時的參考，教師可根據不同的學習領域與不同年級的學生設計不同的問題，圖二所提供的相關問題參考，也指出針對不同年齡階段的學童，有不一樣的問題。圖二所顯示的相關議題提示並未能窮盡所有可能性，因應不同的問題，教師可進行不同議題的連結。

例如印度生態女性主義者 Vandana Shiva (Miles & Shiva, 1993) 就強調生態問題中的不正義具有性別意義，1970 年代她所參與的「抱樹運動」(Chipko

Movement) 使她成為全球知名的生態女性主義者, Shiva 指出,「抱樹運動」的意義是印度弱勢階級婦女團結對抗全球化資本主義財團的濫伐,是一種具有在地性、草根性、生態性的女性自覺與抗拒;英國學者 Doreen Massey (1994) 也關注「地方」的性別問題,從地理區域和空間去探討性別歧視與性別壓迫的課題,她指出空間、時間與地理分佈型塑不同的性別關係,例如遊戲場所、公園的設計與空間規畫,在有意無意之間塑造性別印象與權力關係;Massey 也批判全球化資本主義模糊地方的意義,全球化的資本力量集結成巨大的同質性與殖民性的壓迫,也形成對世界各地弱勢勞工的結構性剝削。由上述可知,把地方教育學的焦點放在融貫人權教育與環境教育時,其實也可能融貫性別平等教育議題。

肆、結論：超越「聽、說、讀、寫」融入的「地方」與限制

綜合上述,本文提出以地方教育學為取向,發展跨議題的課程與教學。以「地方」為關鍵的教育重視認知、感覺、情意、態度、技能、行動與實踐,不是只有知性成長與知識累積,而是超越文字的教育,除了聽、說、讀、寫,地方教育學鼓勵全部身體感官經驗、情感與心靈的共同參與投入,從實地踏查、在生活體驗、呼吸吐納之間、舉手投足之間,建構個體與地方深刻的獨特聯繫與意義,並能從深刻的人地關係之間去發掘問題、探究問題、解決問題,從觀照地方開始,各種議題的教學與課程就不再是知識的灌輸與堆積,而是具有多重關聯的生活考驗,探討與解決問題也就成為真實的生命體驗。

最後本文要提出採取地方教育學觀點需要注意之處,地方教育學也可能產生侷限性,洪如玉(2013b)曾指出地方教育學可能有三個弱點包括:1)地域主義之傾向;2)過分崇尚傳統的保守主義,以及對過去美好年代的浪漫主義緬懷,以及對現代化工業文明與科技的過分敵意;3)過於侷限於北美學者的觀點。本文認為地方教育學的實踐須注意前兩點,第三點的負面影響較為輕微,因為地方教育學已經開始受到世界各國學者的關注,其理論建構不再受限於北美學者的觀點,上述女性思想家如印度思想家 Shiva 以及英國學者 Massey 也都為地方教育學理念注入非北美地區的學術靈感。

但是前兩個弱點仍須加注意,因為,當人們以此身身處之地為思想與實踐的出發點,關注社區的文化傳統與習俗,有可能忽略自身文化的缺點,變成敝帚自珍,拒絕外來刺激、拒絕改變、拒絕創新?我們是否可能以「民情不同」或「國情不同」而拒絕自省?換言之,在關切、守護「地方」的同時,我們也必須採取自我批判與積極改革的精神,面對地方一切的人事物。

主題文章

最後，本文作者提出兩點以地方教育學為取向研發課程與教學創新的建議：

- 一、關心地方議題並將其融入在課程與教學中。
- 二、在課程與教學設計中融入地方元素，例如地方傳統、文化、習俗、歷史等。
- 三、將學生帶出教室，走進地方，親身體驗地方上的人事物。
- 四、鼓勵學生關心並參與地方議題與事務，對地方議題與事務進行建設性批判與積極行動。
- 五、不斷提問、質疑與探索：關心地方的人事物的教學與課程，必須對周遭保持不間斷的批判性，才能了解地方上的問題與事務，並能發展改善之道。

Edward Casey (1998, p. ix) 曾說：「地方是一個必需品，就像我們需要呼吸空氣、立足之地一樣，地方就像我們的身體。我們被地方所包圍，我們在地方上走動也穿越地方，我們生於地方，也在地與他人聯繫，我們也死於地方。」換言之，生於斯、長於斯、成於斯、逝於斯，這就是饒富地方感的人與地方的關係，以「地方」為教育出發點，讓教育思考與實踐得以生根。

植基於地方，我們就不會「生活在他鄉」，而得以「生活在家鄉」。

生活在家鄉，我們就不再有「鄉關何處」的離愁，而是具有歸屬、信任、責任的居民，一切思慮與實踐從切身所在開始，因為「鄉關此處」而非他方。當我們以開放與批判精神持續關切著此處家鄉，這就是真正的「鄉關此處」。

致謝

本文為行政院科技部之專題研究計畫之支持所完成，計畫編號為 MOST103-2410-H-415-010-MY2。

參考文獻

王俊斌 (2011)。論 C. A. Bowers 「共有文化」取向的生態教育理念及其實踐。
教育科學期刊，10 (2)，1-20。

洪如玉 (2004)。人權教育與其他相關議題理論整合：概念分析、澄清與聯繫。

教育資料與研究，59，17-25。

洪如玉 (2012)。安居與否？批判地方教育學與相關爭議之探究。台灣教育社會學研究，12 (1)，43-73。

洪如玉 (2013a)。「地方」概念之探究及其在教育之啟示。人文社會學報，9(4)，257-279。

洪如玉 (2013b)。地方教育學探究：Sobel、Theobald 與 Smith 的觀點評析。課程與教學，16 (1)，115-138。

洪如玉 (2015)。安頓、安居、安身立命：地方教育學與社會議題的課程實踐。教育研究月刊，249，95-107。

教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要 (97 年發布)。取自國民教育社群網 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php?header

教育部 (2011)。國民中小學九年一貫課程綱要 (2011 年發布)。取自國民教育社群網 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php

孫友聯 (2013)。移動中的剝削：台灣外勞人權問題剖析。台灣人權學刊，2(2)，113-128。

顧玉玲 (2013)。跛腳的偽自由市場：檢析台灣外勞政策的三大矛盾。台灣人權學刊，2 (2)，93-112。

Bowers, C. A. (2001). *Educating for ecojustice 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 Educational Research*, 14(3), 325-335.

Casey, E. (1998). *The fate of place: A philosophical history*. Berkeley, CA: University of California Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi.

Ely-Yamin, A. (1993). Empowering visions: Toward a dialectical pedagogy of

主題文章

- human rights. *Human Rights Quarterly*, 15(4), 640-685.
- Greenwood, D. A. (2003a). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher* 32(4), 3-12.
- Greenwood, D. A. (2003b). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40, 619-654.
- Greenwood, D. (2010). Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity. In G. A. Smith & D. Sobel (Eds.), *Place-and community-based education in schools* (pp. 137-154). New York, NY: Routledge.
- hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. Boston, MA: South End Press.
- Hung, R., & Stables, A. (2008). Can we experience nature in the lifeworld? An interrogation of Husserl's notion of lifeworld and its implication for environmental and educational thinking. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8(1), 1-8.
- Hung, R., & Stables, A. (2011). Lost in space, located in place? Geo-phenomenological exploration and school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 193-203.
- Jayanandhan, S. R. (2009). John Dewey and a pedagogy of place. *Philosophical Studies in Education*, 40, 104-112.
- Malpas, J. (1999). *Place and experience: A philosophical topography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massey, D. (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Miles, M., & Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. London, UK: Zed.
- North American Association for Environmental Education, NAAEE (n.d.). *What is environmental education?* Retrieved from <http://www.naaee.net/what-is-ee>
- Orr, D. (1992) *Ecological literacy*. Albany, NY: SUNY Press.

- Popper, K. (2012). *The open society and its enemies*. London, UK: Routledge.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London, UK: Pion.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. New York, NY: Routledge.
- Somerville, M., Davies, B., Power, K., Gannon, S., & de Carteret, P. (2012). *Place pedagogy change*. Rotterdam, the Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Theobald, P., & Siskar, J. (2010). Where diversity and community can converge. In G. A. Smith & D. Sobel (Eds.), *Place- and community-based education in schools* (pp. 197-220). New York, NY: Routledge.
- Tuan, Y-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Tuan, Y-F. (1990). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. New York, NY: Columbia University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2015). *Mission. Human rights education*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/about-us/mission/>
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Melbourne, AU: Monash University Publishing.

A Place Pedagogy Approach to the Curriculum and Instruction of Cross-cutting Issues

Ruyu Hung

This paper aimed to explore the possibility of developing a place pedagogy approach to the curriculum and instruction of cross-cutting issues. It began with the explication of the concept of place and place pedagogy, followed by an investigation on the meaning of various issues in education in relation to the concept of place. Taking human rights education and environmental education for example, the paper then illustrated on ways to develop a place-pedagogy-based philosophy of curriculum and instruction, where human rights and environmental issues could be incorporated.

Keywords: cross-cutting issues, environmental education, human rights education, place, place pedagogy

Ruyu Hung, Professor, Department of Education, National Chiayi University

Corresponding Author: Ruyu Hung · e-mail: hungruyu@mail.ncyu.edu.tw