

造林與造人：社區做為環境教育場域的迷思與困惑

顧瑜君¹

壹、前言

想寫這篇論文，並不是因為有成熟的想法，而是因為對於自己該怎麼在鄉村社區裡進行環境教育有困惑，此篇論文的寫作，作為一種自我對話與檢視的模式，也希望藉著研討會現場的對話，獲得一些幫助。

蕭新煌等（2003）曾指出台灣永續發展的重要任務，是在鄉村地區推動環境教育，並促進鄉村、邊緣地區的社會發展與就業機會。特別是在加入世界貿易組織後，台灣農村產值受到影響，農地開放買賣成為提高農地價值的方式，甚至有利用廢棄農地傾倒毒物的事件，農村成為台灣陸地生態保育的關鍵場域之一。

對於強化農/鄉村社區內部力量、尋求長期發展作為環境改造的基礎，是許多學者所共同提出的觀點，認為農/鄉村社區需具備高度的價值共識、信賴關係與良好的合作、溝通能力，才能使農/鄉村有永續發展的可能，同時，為了活化鄉村/農村社區，當地的學校扮演著重要與關鍵的角色，學校與社區若能有良好的伙伴關係、整合資源的能力，對於農/鄉村的環境改善是最有利的一種伙伴/攜手模式（Land and Dorfman, 1997；Johns, Kilpatrick, Falk and Mulford, 2000）。國內學者李光中等也從實地研究中確認地方社區與環境教育關係的密切性與重要性（李光中、張惠珠、王鑫、黃可欣、王鈴琪、蔡嘉玲，2008）。簡單的說，農/鄉村社區對於生態環境改善、環境教育實施，聚集了環境改善關注的焦點，被期待著從根部找到環境解套的可能，就必須回到農/鄉村與社區中去找有力的環境改善、教育方式。

然而，我們看見身處的鄉村地區的景觀是：鄉村地區位於經濟弱勢、農漁村的衰敗與凋零、青壯年與高學歷人口大量快速的外流、鄉村居民、學童的學習動力低落。簡言之，台灣社會追求經濟發展的過程中，漸漸的拉大了城鄉落差、並惡化了貧富差距與弱勢群體的處境，一個台灣兩個世界的劇烈落差，造成了新貧階級的產生，且在鄉村地區急速成長，面對這些不樂觀的困境，該如何思考環境教育？又該如何定位？本文所欲探討的議題是：農村社區如何能夠成為環境教育的場域，弱勢者在環境議題上該如何定位、找到施力點。

貳、緣起與背景

農/鄉村以往的相貌，隨著工商業的發展，漸漸的衰退、停滯，留下大量的失業人口和社會、經濟等方面的問題(Miller, 1995)。台灣農村凋零、人口外流嚴重、隔代教養現象普遍，鄉村社區內的住民的感受是：生態與環境保育是有聞、

¹ 國立東華大學教育研究所教授

有錢、有階級的人才關心得起的奢侈品，而遇到開發與環境議題時，很容易被套上「階級間爭議」，模糊了生態環境議題的討論，以花蓮為例，蘇花高的爭論，常被過渡化約為「生計需求者」、「貧困者」與「理想主義者」、「吃飽穿暖者」之爭，甚至被貼上階級壓迫的標籤（知識份子壓迫勞動階層）。最近的七星潭風景特定區環說書公告廢止的爭議，業者與地方政府提出「好山、好水、好薪水」的有趣口號，再次以生計、生存為題製造對立的概念。

Orr(1994)曾指出：貧困者的經濟能力與知識限制，確實很難對大自然有善意或和諧的態度，因此，Orr認為需要有人願意去嘗試尋覓農村與自然和諧的共處之道，才能有資格在開發與自然保育的對立中，發出不同的聲音。然而，貧窮與經濟弱勢群體在環境的議題或事件上成為籌碼、爭議的源頭，而屬於此階層的人群，在環境爭議事件中，容易被操弄甚至淪為工具（最典型常見的形式之一：由遊覽車載送整批人北上中央陳情抗議）。檢視環境教育的任務之一，在於培育具備批判思考能力、負責任、有行動力的公民，然而對於此貧窮/弱勢社群該如何進行環境教育，而不落入發展與保育對立的困境中，需要有系統與深入的探究。

從84年起我開始參與鄉村地區的社區工作，也參與基層學校教師團隊課程發展的工作，對於環境教育在社區、以及基層學校的現況，有不同階級、層面的接觸。我的關注在於鄉村、邊陲以及社會弱勢團體；很多時候，貧困、經濟弱勢是我在不同的工作領域中，終究都會遇到的瓶頸—難解的困境。最常遇到的就是學校內令老師頭痛的學生--常規差、成績低落、人際關係不良等，往往問題的根源在於家庭，失能的家庭使得學生處於各種不利的處境，多數失能家庭處於經濟貧困狀態，學校就算努力補足家庭功能之不足，爭取各種公私部門的補助給弱勢學生，救助款項並不缺乏，但對於這類學生學習適應的幫助，成效並不如預期。

貧富落差造成的學習困境，引起國內學者的關注。位於鄉村、邊陲區域內學區內，學校普遍共同面臨的問題是：經濟弱勢使得家庭功能逐漸流失，家庭失能、主要照顧者缺席，形成教育現場多數學習不利處境的難解之題（陳儒晰，2008；王麗雲、甄曉蘭，2007；林俊瑩、吳裕益，2007；張鈿富、吳慧子、林松柏，2007；陳美如，2006；顧瑜君，2006；郭靜晃、吳幸玲，2001）。「新貧階級」最為明顯，不僅指物質上的缺乏，尚包含更廣泛的「社會排除」（Social Exclusion）、「邊緣化」、「多重剝削」、「分配不均」、「就業不安定」等面向的結構性問題，任孟淵、許世璋（2007）的經驗反映出台灣鄉村/農村的一種典型的特殊樣貌：多元就業開發方案鮮見男性，但卻在鄉村看到男性整天泡茶聊天甚至喝酒賭博，既使欠債也不工作，有的甚至寧願變賣家產，也不改變生活型態。現在農村失去的「不是經濟，是價值觀的破滅，許多人沒有人生目標，只是渾渾噩噩的活著」。由這些人組成的農/鄉村、所構成的家庭，在其中成長的孩子，過著什麼樣的生活？作為教育者又該如何將環境教育與這群討生活狀態的社區住民互動？

而這群兒童青少年在未來的發展上多數成為經濟弱勢，甚至複製原生家庭的失能，形成循環，簡單的說，很多教育的工作，不管在社區或基層學校，往往對於貧困、經濟弱勢群體，處於束手無策或退讓的狀態，而環境教育相關之議題亦是如此處境，故本文將環境教育的關注從這群鄉村的弱勢者出發。

參、 矛盾的現況（問題意識）

對於這些鄉村弱勢學童，環境教育應該發展什麼樣的思考？如何找到適合這群弱勢者學習的定位，是本文所欲釐清的困惑。如果說貧窮與經濟弱勢者是環境問題上的一種阻力，我想探究的是，對於此阻力我們的認識足夠了嗎？阻力是否有機會成為助力？我們是否有機會從弱勢者身上學習到環境教育的在地理解並發展出行動策略嗎？

在花蓮地區，我接觸到的弱勢學童可以從以下的樣貌勾勒：因為沒有經濟能力，穿著破舊鞋子²，下雨天為避免唯一的鞋子弄濕，常常穿大人尺寸的拖鞋替代鞋子出門；老舊的衣服（可能連清潔劑都少用，或水源不足，衣服顯得洗不乾淨、污垢殘留的狀態）、家中沒有熱水器，靠撿拾的柴火燒煮熱水洗澡；主要照顧者—祖父母守著小小的土地，隨興的種植農作，自己食用也分享產季盛產的蔬果，沒有錢買農藥、肥料，農園中的產物天然有機，自製有機肥料，家中物品不乏「二手物」或他人不要遺棄在路邊、回收場的東西。例如，廢棄轎車的三人後座椅，就是家裡的沙發，布面雖然髒污與磨損，但裡面的海綿還在，至少比坐在硬冷的鐵椅或廉價大賣場的 50 元塑膠椅柔軟一些；從學校打包回家的營養午餐或活動後剩餘的餐點，又是家人一頓豐富的晚餐、點心；運動會剩下的獎品—美琪香皂，老師會悄悄的塞一塊讓學生帶回家使用，因為孩子沒天天洗澡，身體常帶著異味到學校，影響人際關係，細心善良的老師希望香皂能改善孩子的味道；但孩子回家後，節儉的阿嬤說：「這麼香的香皂要留到過年再拿出來用」。

從他們的生活中，很難去連結「降低物慾」或「節能減碳」，若能暫時擱置貧困造成的匱乏於一旁，他們其實就過著「理想」中的「環保生活」，幾乎如同花蓮鹽寮淨土區紀復先生的園區內所刻意創造出來的清貧體驗樣貌：節儉、使用較少的能源、充分再利用、有機、不浪費食物。然而，置身於這群孩子的真實生活中，更難去連結「環境公民」的概念到這群人們身上。在這個矛盾的現場中，我的環境教育問題意識從清楚轉變為模糊、不確定。

肆、 沉默的弱勢？

面對這群「弱勢學童」及其家人，我在社區中的困惑是：這群人所需要的環境教育是什麼？如果在台灣農村、邊陲區域，這些我所認識的學童及家人是構成文獻中所寄託期望的「社區」；那麼，我們必須很慎重的去思考更根本的問題，是開創工作機會、改善經濟就可以有運作環境教育的基礎嗎？或者，我們該去釐清更深一層的問題，才知道行動該如何展開與進行。

民初學者晏陽初先生投入鄉村教育工作，開啟了學者投身社區工作的先驅，1929年起晏先生以「以藝文教育救愚、以生計教育救窮、以衛生教育救弱、以公民教育救私」四大方向推展長期的農村教育與改造工作，直到 1990 年辭世

² 曾有一位花蓮的校長因為看到「孩子布鞋裂開的一大堆，九成以上的孩子只有一雙布鞋...」發了網路信件徵求二手鞋子，結果愛心鞋子塞爆學校（2008/05/11 聯合新聞網、電子媒體等），篩選後轉捐給鄰近的小學，半年後物資還是不斷的湧入，校長又要拜託大家，別再捐鞋！。http://epaper.pchome.com.tw/archive/last.htm?s_date=old&s_dir=20080512&s_code=0027&s_cat=#c612115 甚至有人懷疑網路信件的真偽，特別到網路追追追網站上去求證，<http://www.nownews.com/2008/05/16/11090-2276021.htm> 然而，當這批愛心鞋穿上孩子們的雙腳後，根據孩子們的活動量與對待物品的習慣，應該不久之後，又會回到「鞋裂開的一大堆」的景象。

為止，他投身在世界各地農村教育與建設工作。近八十個年頭過去了，晏先生四大教育與改造工作，對台灣的鄉村而言，似乎仍未「落伍」；台灣的經濟奇蹟、高科技的發展，並未能使幅員並不遼闊的台灣農村脫離「愚、窮、弱、私」的處境。更真切的說，台灣多數的農/鄉村地區的弱勢仍在愚、窮、弱、私的狀態下掙扎著。80年前的社會環境與現在差異甚大，社會變遷、科技進展、交通便捷、整體經濟提升.....等，台灣農/鄉村並未因此「水漲船高」的搭上變遷的車，更對照出當今台灣農/鄉村處境的錯綜複雜困難。

台灣鄉/農村的困境，引發各界的關注，鄉村地區的孩子不管是學業成就高低，共同面對的事實是：家鄉無法「養得起」自己的未來，長大＝離家／謀生＝他鄉。國際名導林正盛拍攝97年發行的紀錄片「我們的孩子」，藉由記錄城市與鄉村兩種不同型態的童年生活，來探討背後所隱藏的城鄉、階級等真實存在的貧困與教育問題，影像使這群沈默的弱勢更真切的被看見與傳播，導演林正盛在「我們的孩子」紀錄片發表座談會上語重心長的說：製作完這部影片，他的心情是沈重的，城鄉差距下的貧窮不是像表面這麼簡單，在資本主義下，貧窮真的很嚴重，可能會一直擴大，引發很多問題。

在環境教育的領域中，常採取權益關係人(stakeholder)的概念，去界定握有「籌碼(stake)」(權力和影響力)的人或團體，或是「會受決策結果影響」的人或團體(Bryson & Crosby, 1992; Healey, 1997)。在鄉/農村中沈默的弱勢雖然是環境議題重要的權益關係人，但往往因處於愚、窮、弱、私的狀態，容易被被操弄與利用，使他們不覺自己握有的籌碼反而成為操弄者的籌碼，籌碼被利用後，不再是沈默的弱勢，而沈默弱勢的角色轉換猶如背上黑鍋，成為生態與環境的阻力者。

台灣農/鄉村處境的樣貌是這群沈默的弱勢所組成，無能力到外地發展的孩子留下來，因為在學業成就上表現不傑出，很容易被學校系統「默默放棄」—不要求、降低標準...等，使得這群學業不好的孩子連鄉村賴以維生的基本生活態度與技能也沒有具備。然而，事實上，鄉村的兒童比起都市更早面對生活的現實，當我們跟這群孩子們在一起時，我們有機會理解與認識他們，感受到他們因為生活的困頓必須提早接觸社會，反倒使他們有機會培養實際能力去應對，從這個角度而言，他們並非「弱勢」，只是在習慣的教育體制上，他們無法獲得向上流動的公平性，改善弱勢與沈默者的經濟、讓他們的生活不匱乏，是最容易與直接的思考，但是「沒有人生目標，只是渾渾噩噩的活著」的人們所組成的「鄉村/農村社區」如何能夠成為眾望所歸永續生態獲得可能的所在(place)呢？

鄭本(無日期)指出：「高學歷與低學歷的差別在人身上所呈現的並非能力的高低，而很明顯的是不同能力的發展。學歷較高的人多少比較擅長普遍形式的套用，記比較多而廣的東西，學歷較低的人則反而能從自身經驗出發去面對問題」。換言之，我們必須轉換視框，逆向思考與認識農村/鄉村社區內的沈默弱勢，如同P. Freire在「受壓迫者的教育」中所描述的群體，受壓迫者容易沒有自信，若能幫助受壓迫者相信自己可以實踐理想，而不再自我貶抑，他們就不再是沈默的一群。

從Freire的實踐論述中，我們可以延伸釐清視野--弱勢/受壓迫者所組成農/鄉村的「社區」，應該怎麼被認識與理解。

伍、 社區是什麼？

當我們重新檢視了組成社區的人群後，「社區」是我們必須要釐清的一個熟悉卻必須被重新認識的關鍵之一。

傳統地理學、社會學等學科，最常將環境區分為「自然/物理環境」(physical environment)：包括自然環境、地理環境以及空間、區位上的實質環境；與「社會環境」(social environment)：包含社會網絡、社會性連結、社會支援系統與社會凝聚力等(蘇淑娟，1997；王俊秀，1999)。以自然 vs. 社會兩個類別定義環境的問題之一，是將環境以二元對立的方式切割，除了難以類別化的困境外，實際上介於這兩者之間的「環境」則難被看見或理解。

另一個問題是，社區通常被歸類在社會環境的範疇，而此社會環境被視為「實體」的概念被對待。根據我的經驗，學校或社區並不全然是一個「已然存在的實體」；也就是說，文獻中所指陳的社區若從實體的概念去認識，往往不能理解其真切的樣貌，「實體」的概念已經有其慣用的理解，在本文中，為了陳述我在社區/學校中所思考的問題，故以「載體」來區分慣用的「實體」。我認為，社區必須從流動、建構的視框去理解。也就是說，若真的能夠成為「被期望的社區」，需具備高度的價值共識、信賴關係與良好的合作、溝通能力，才能使鄉村/農村有永續發展的可能。不僅僅是靠著上課、演講等培訓、培力，而是必須透過環境教育者去重新認識與理解—轉換視野去看待農/鄉村社區內的組成者（沈默者/受壓迫者），並與社區組成份子共同行動，才可能使社區成為一個具備承載可能性的載體，而非一個空洞被期望的標籤。

社區，不是一個已然存在的實體，而是必須透過我們（教育者）投入其中與當地人從生活中去共同經營、編織，教育不是把從社區人從生活中拆解隔離出來，去填補他們的不足之處；而是「穿上社區居民的鞋子」去理解、感受他們的日常生活脈絡，不汲汲營營的去促成改變或教導他們新知，而是透過平凡的相處，讓社區居民更認識我們，而願意跟我們一起行動。

誠如任孟淵、許世璋（2007）提出的主張：農村需要的不是去教育農民們該怎麼做的人，而是需要能融入農村生活的行動者，從共同的行動中將生活真實面對的議題與環境教育結合。而我曾提出「課程即關係」的概念(顧瑜君，2007)，因此我相信，必須從鄉村/農村社區的常態性的工作中創造去「教室」和「課程」。

Freire 認為：教育者必須與受壓迫者站在同一戰線，幫助他們產生批判性的工具，而不是為他們而做，受壓迫者在行動中，試著去影響更多相同處境的人，向民眾解釋自身的運動，受壓迫者必須要成為他們自己的榜樣。這個逆轉沈默弱勢的歷程，就是一種解放的教育，使受壓迫者對於自己，以及受壓迫的成因、結構進行「反省」，並從中找到自我解放與行動的力量。

社區實際上應該是「社群運作+社會重建」的組合，在農/鄉村的環境教育工作中透過社群運作與社區重建的視野，去營造一個可以承載環境教育的社區。誠如林洋如、顏瓊芬（2007）研究結果發現：“情感涉入”是承認自己與環境事件有關係，願意對環境議題付出情感甚至是行動的開始，更影響著環境行動的產生。教育工作者必須涉入所欲改善的環境議題、社區之中，從情感中去重新建構參與的概念，也因著有情感的聯繫，教育者才能夠跟學習者共構有別於教導式的

學習新型態，使環境教育在弱勢者身上找到可能。

如同 Greene (1974) 所說，知識的意義是源自於學習者的經驗，必須被學習者自己建構起來，不能把個體與其所屬的環境區隔開，學習者才能夠對自己生活的世界賦予意義。由此可見，在農/鄉村地區的正式教育體制內，教育工作者必須有的體認是：若只是要改善環境問題，僅在校園內外去行使資源回收、節約能源、等教學活動就足夠了(許世璋，2003；Tanner, 1980; 1998)，但我們更須去幫助弱勢學生理解自己在整個社會結構中的受壓迫處境，進而能夠與弱勢學生一起思考：如何夠過公共的運作形成改變的壓力、訴諸說服、消費者主義、法律行動、政治行動來表達意見，以團體的力量解決問題。也就是說，農/鄉村地區的教育工作者必須更清楚的掌握「增能」概念下的教育角色，幫助弱勢學習者。也就是說，農/鄉村的教育工作者必須把自己的環境教育推動的角色定位在社會重建的位置上，才能有全觀的思考，也才能夠知道行動的方向是否正確。

陸、 結語

本文的動機在於釐清自己所身處的農/鄉村社區與學校，諸多不樂觀的困境，該如何思考環境教育的定位、找到施力點？受壓迫者/弱勢者可能是環境議題上的阻力，但是否有機會能夠成為助力？做為環境教育者，如何發展在地的理解與行動策略。

對於農/鄉村的弱勢學習者，必須先跳開對立（貧富）與不足（知識）的框架，重新找尋認識他們的視野，環境教育工作者需以社會重建的脈絡與觀點去涉入農/鄉村裡的社區與學校，與社區/學校內的學習者共構成為一個「載體」（也可以說是一個平台），使此載體能夠去接應環境議題與教育。

我們可以借用 Freire 的概念來釐清定位與角色。Freire 以「緘默文化」(culture of silence) 描述窮弱者的無知與冷漠，是在政治、經濟與社會由他人宰制下、壓迫下的產物，但 Freire 相信人們不管是如何無知的活在逆來順受的文化裡，都能用批判的眼光，來看待他的世界，與他人產生一種對話性的邂逅... 每個人都能贏回他自己的權利，去說自己的話去命名這個世界。Freire 認為「實踐不能全盤移植，它們必須重新創造再出發。」那麼在農/鄉村的社區與學校裡進行環境教育，必須要有的體認就是創造與再出發，這是一種批判教育的觀點，而 Jasso & Jasso (1995) 提到批判教育學不是進行的；而是去體驗。社會重建的課程觀不是方法，而是生活方式。

最終，還是必須要回答：那麼，該怎麼做呢？社會重建、批判教育的觀點提醒我們農/鄉村的社區與學校真實生活處境，是環境教育者必須涉入的世界；即使以我長期在社區內的經驗，仍未成熟到能夠具體回答鄉村環境教育的捷徑。但是，因為置身所在的涉入其中，很多弱勢者/被壓迫者的生活故事是我所陌生、驚訝，如果說環境教育最終要改變的是價值觀與信念—才有可能使人們調整生活方式與態度、與環境共生共存，那麼是否可以說環境教育不僅僅是科學的教育，更是文化的教育，文化是生活一切的總和，不是被切割的拼湊片段。所以環境教育工作者可以先從理解弱勢者/受壓迫者的生活開始，重新去認識貧窮或解構貧窮，協助他們跳脫「改善貧窮」、「促進社會流動」的單一準則處理，重新去認識「貧窮」？法籍以馬內利修女、義籍醫師 Dr. Carlo Urbani、以及日籍的中野孝

次不約而同都從其與貧窮相處的經驗裏對赤貧與富裕進行了反省，啟發我們思考「檢約樸實，卻又廣闊無邊」的生活方式。

環境教育在農/鄉村的社區、學校裡能做什麼呢？行文至此，讓我想到任孟淵做碩士論文時，花了很長的時間，在農村中與一群人生活、去探究環境教育該怎麼做？「善加利用村民生活中現有的元素」、「農村需要的不是外來的教育者，是能夠融入他們生活的行動者」—這些體認讓我的疑惑連結到文化學者 Geertz 說的話：「我們對著自己訴說關於自己的故事，這些故事的集合體，就是文化。文化就是我們關於自身的故事的集合（1973：24）。」若我們能跟農/鄉村的弱勢者一起說故事，這些故事中，是否能展現出「可用元素」，而故事有時候比任何的教學、教案更有感動、影響人的力量。那麼，若我們必須放下汲汲營營去改變農/鄉村社區的念頭，又不以擁有知識的外來教育者自居時，一起說農/鄉村的故事，或許是環境教育在地化的一個可能與力量的源頭。

這篇文章想強調的就是另一種回歸到「人」的環境教育思維。重點不在實質可見的「造林」等行動，更重要的是隱微卻影響深遠的「造人」的歷程。從心、從生活在「向社區請益學習」的謙卑和親近中與農/鄉村弱勢者靠近、搏感情、建立關係，在地的理解其實就是在為環境教育鋪路，並播下轉變的種子。

參考書目

鄭本（無日期）

http://www.tncomu.tn.edu.tw/modules/tadbook2/view.php?book_sn=24&bdsn=1547

王俊秀(1999)。全球變遷與變遷全球：環境社會學的視野。台北：巨流圖書有限公司。

王麗雲、甄曉蘭（2007）。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36：25-46。

李光中、張惠珠、王鑫、黃可欣、王鈴琪、蔡嘉玲(2008)。促進鄉村學校和社區協同規劃社區發展計畫之行動研究：以台東利吉和富源社區為例。環境教育研究，5（2）：89-130。

林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響—階層線性模式的分析。教育研究集刊，53(4)：107-144。

林洋如、顏瓊芬（2007）。涉入自然的情感：國中自然教師突破負面環境感受之行動研究。環境教育研究，5（1）：131-165。

張鈿富、吳慧子、林松柏（2007）。2006年台灣地區教育政策與實施成效調查。教育政策論壇，10(2)，頁209-234。

許世璋（2003c）大學環境教育介入研究—著重於環境行動、內控觀、與環境責任感的成效分析。環境教育研究，1(1)：139-172。

許世璋（2005）大學環境課程成效之比較研究—著重環境行動、環境希望、及其相關變項之成效分析。教育與心理研究，28(4)：617-643。

郭靜晃、吳幸玲（2001）。弱勢家庭的另類處遇理念--增強權能的積極性家庭維繫服務。社區發展季刊，96：202-211。

陳美如（2006）。以關懷學生為起點的教育牽引過程：我在偏遠地區國中的看見。教育研究月刊，152：118-127。

陳儒晰（2008）。弱勢家庭兒童資訊學習圖像之數位落差分析。教育資料與研究，82：69-92。

甄曉蘭（2007）偏遠地區國中教育機會不均等問題與相關教育政策出探。教育研究集刊，53（3）：1-35。

蕭新煌、朱雲鵬、蔣本基、劉小如、紀駿傑、林俊全（2003）。永續台灣 2011。台北：天下文化。

- 蘇淑娟 (1997)。發展地理學的西方源起與本土發展。《環境與世界》，1：137-155。
- 顧瑜君 (2006)。談教育工作者如何正視新弱勢群體學生處境。《教育研究月刊》，141，37-49。
- 顧瑜君(2007)。課程，不是東西：以敘事研究談在地課程觀的發展歷程。第十六屆課程與教學論壇「全球化衝擊下的課程與教學」研討會。新竹：新竹教育大學。6月1-2日。
- Bryson, J., & Crosby, B. (1992) *Leadership in the Common Good*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic.
- Greene, M. (1974). Cognition, Consciousness, and Curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory* (pp. 69-84). Berkeley, C. A.: McCutchan.
- Healey, P. (1997) *Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies*. London: Macmillan. [Online]. Available: <http://www.nwrel.org/ruraled/strengthening.html> (July 31, 2007).
- Johns, S., Kilpatrick, S., Falk, I., & Mulford, B. (2000). *School Contribution to Rural Communities: Leadership Issues*. Centre for Research and Learning in Regional Australia.
- Lane, B., & Dorfman, D. (1997, Jun 30) *Strengthening Community Networks: The Basis for Sustainable Community Renewal*. [Online]. Available:
- Miller, B. (1995, Jul) *The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications*. [Online]. Available: <http://www.nwrel.org/ruraled/Role.html> (July 31, 2007).
- Orr, D. W.(1994) *Earth in Mind- On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington: Island Press.
- Tanner, T. (1980) .Significant life experiences affecting the environmental sensitivity of El Salvadoran environmental professionals. *Environmental Education Research*, 11(4): 20-24.