

國立臺灣師範大學教育學系碩士論文

指導教授：楊深坑 博士

C. A. Bowers 文化共有/語  
言隱喻之生態教育思想  
探究

研究生：李哲旭 撰

中華民國一〇二年一月



## 謝誌

這本論文對於我直到現今的學生生涯而言，算是一個較為完整的紀念碑，無論往後是否會再度踏上求學之路，其對於我而言重要性難以磨滅，然而這僅只是對我而言。事實上我身邊的人均不需為我的論文勞心勞力，然而基於對我的支持，他們仍付出了所能付出的一切，對此，我必須致上最誠摯的感謝：我的父母兄弟、老師、朋友、以及佔有獨特位置的妳。



## C. A. Bowers 文化共有/語言隱喻之生態教育思想探究

### 摘要

本研究旨在透過 Gadamer 詮釋學方法探究 Bowers 文化共有和語言隱喻之生態教育思想，主要目標如下：（一）探究 Bowers 對當前教育隱含之非永續性的反省與批判。（二）理解 Bowers 生態教育理論中有助於生態永續之文化型態。（三）分析 Bowers 生態教育理論中的語言運作。（四）透過 Bowers 生態教育理論中教育改革理念的論述，擬具建議以獲得我國現今教育之啟示。根據前述分析，可以歸納以下四項結論：（一）Bowers 對於生態問題的反思源於其時代背景以及思想脈絡，依此對當代教育進行批判，發展其重視文化和語言的教育理論。（二）Bowers 批判消費文化，並以文化共有的概念提出較不依賴金錢，且拉近人土關係的永續文化觀。（三）Bowers 以語言作為進路，思考語言隱喻對於文化成員思維與價值觀的形塑及改變，藉此提出有助永續之生態智慧思維。（四）Bowers 從教育本質與目的、課程、教師三方面提出其生態教育理念。以 Bowers 生態教育觀點反思我國教育，可發現我國教育本質與目標、課程知識內容的選擇與呈現、教師角色以及專業基礎均有改善的空間。若以生態、共有概念重構教育本質與目的，重視課程內容中低位知識與口述呈現的重要性，在師資培育過程中加入文化和語言議題。如此一來教育將更能確實回應生態危機。

關鍵字：Bowers、生態教育、文化共有、語言隱喻



# **The study of C. A. Bowers “ cultural commons ” and “ language metaphor ” ecological educational theory**

## **Abstract**

This study investigates the cultural commons and language metaphor ecological educational theory of Bowers, The objects of the study includes: (1) To analyze Bowers critics and reflection on the issues of education and the ecological crisis. (2) To understand the sustainable cultural patterns in the ecological education theory of Bowers. (3) To interpret Bowers view of the role of language in the process of education. (4) To propose recommendations based on the findings above, considering current situation and development of education in Taiwan.

Through Gadamer hermeneutics, the results includes: (1) Bowers formed his theory with the reflection of the connection between ecological crisis and education practice in his time. His theory emphasis on the culture and language perspective of ecological crisis. (2) Bowers critique consumer culture, and proposed the cultural commons. Cultural commons has less dependent on the money, and the close relations of human and environment. (3) Based on the concept of language metaphor, Bowers studies the shaping and changing of cultural members thinking and values, and put forward to development sustainable ecological intelligence. (4) With the idea of Bowers, the educational aims and nature, curriculum, role of teacher still need to be improved.

The suggests includes: (1) Education aims must be based on the revitalizing of the commons, and education nature should be considered as ecology. (2) Curriculum should contain the local knowledge, and used orality based-language appropriately

(3)Teacher's professional should be based on the understanding of connection between cultural patterns and language metaphor.

Keywords: Bowers, ecological education, cultural commons, language metaphor



# 目次

摘要 .....	i
Abstract.....	iii
第一章 緒論 .....	1
第一節 研究問題背景 .....	1
第二節 研究動機與目的 .....	3
第三節 研究方法 .....	8
第四節 研究範圍與資料 .....	11
第二章 Bowers 生態教育理論形成背景及對當代教育的批判 .....	15
第一節 當代美國社會與教育環境的影響 .....	15
第二節 Bowers 思想淵源分析 .....	18
第三節 Bowers 對美國教育的反思 .....	25
第四節 Bowers 思想定位分析 .....	30
小結 .....	39
第三章 Bowers 生態教育理論的文化觀 .....	41
第一節 Bowers 對消費文化的批判 .....	41
第二節 共有財意涵之永續文化觀 .....	47
第三節 消費文化中 共有財維護因應之道 .....	56
小結 .....	63
第四章 Bowers 生態教育理論的語言觀 .....	65

第一節 Bowers 論語言的隱喻意涵 .....	65
第二節 Bowers 對當代教育語言的反思 .....	71
第三節 生態智慧對語言隱喻意涵的深化 .....	78
小結 .....	87
第五章 Bowers 生態教育理念在教育改革上的意義 .....	89
第一節 Bowers 生態教育理念分析 .....	89
第二節 Bowers 對當前環境教育的反思 .....	100
第三節 Bowers 理念對於我國教育永續內涵的改善 .....	106
小結 .....	116
第六章 結論與建議 .....	119
第一節 結論 .....	119
第二節 建議 .....	123
參考文獻 .....	127

## 圖次

圖 1-1 本研究使用方法與主題架構圖.....	10
--------------------------	----



# 第一章 緒論

## 第一節 研究問題背景

自工業革命以來，人類的物質生活水準隨著科技進步而不斷提昇，然而在享受便利的同時，卻開始被迫面臨環境崩壞的問題，甚至成為今日最受注目的議題之一。環境問題在今日生活中處處可見，從人類過度發展所導致之沙漠化、氣候變遷、海洋污染，或是人類對於資源的無盡耗用，像是石化能源的日益缺乏等，均導致其他物種以及人類本身有著根本上的生存危機。生態危機的迫切性在今日已受到許多學者關注，Diamond(2005/2006)認為人類社會若持續破壞生態環境，終將自我滅絕，芝加哥大學的原子科學家公報所創末日之鐘(Doomsday Clock)更加入了氣候變遷的條件，促使世人認知到科技所帶來的生態破壞將威脅萬物存亡。

在此一重大議題的衝擊下，國際間開始針對生態危機訂定相關公約，如 1994 年針對氟氯碳化物訂定的〈蒙特婁議定書〉(Montreal Protocol)、1997 年針對氣候變遷所訂定的〈京都議定書〉(Kyoto Protocol)、針對瀕危物種之〈華盛頓公約〉(CITES)、宣示永續發展理念之〈里約宣言〉(Rio Declaration)等，在在凸顯出生態危機以及環境問題的嚴重性，以及人類提出相關解決方式的迫切性。

為因應社會對於生態危機的關注，當前教育回應生態危機的方式，主要是從環境教育著手。美國於 1970 年訂定〈環境教育法〉成為環境教育之開端，聯合國亦擬定國際環境教育計畫(吳鈴筑，2009)。在各方對於環境議題的熱切關注下，我國教育界也做出回應，1987 年衛生署環境保護局升格為行政院環境保護

署，開始推行環境教育，1990 年教育部成立環境保護小組，加強各級教育機關之環境保育工作，而現今之環境教育則以 2002 年之〈環境基本法〉以及 2010 年之〈環境教育法〉為主要依據，強調人與社會環境依存之關連以及生態平衡、永續等重要概念（吳鈴筑，2009）。但是檢視我國現今之環境教育，卻發現仍有諸多問題，如法條多為宣示性條文、參與機關繁雜、經費編列困難等，然而真正根本的問題則在於教育的落實上未能讓環境保護與永續發展理念深植人心（吳鈴筑，2009）。舉例而言，學生雖然在學校中習得資源回收等知識，也知道石油、木材等消耗有其危機，但在生活中卻仍難放棄自身的舒適，持續的享用、耗用資源，簡短來說，便是永續知能從未真正進入到信念、意識層面，因此在表層的法規建構下，如何進行教育者以及受教育者對於自然環境所持有之根深柢固意識型態的轉換實為首要之問題。

美國教育學者 Bowers 便對此面向進行更為深層之哲學反思，其超越了環境教育論述的限制，而深入審視當代教育之所以無法適當回應生態危機，是否是因為當代教育本身所主導的重要概念，如自主個人的培養、理性能力的精進、進步的追求，在本質上無助於生態永續，透過對當代教育之批判，發掘當代教育與生態危機之癥結。不同於環境教育對於環境保育知能的關注，Bowers 所探究的重點在於不利生態永續之文化以及其預設形塑個人意識過程中語言扮演的角色，並從此一角度思考生態永續文化型態以及意識之轉換，發展其生態教育之核心理念，經由生態教育改革的相關論述，凸顯出其不同於當代主流路線，更富生態關懷之教育理想。

從本研究所關注之主要問題：「教育如何有助受教者在信念層次進行永續思維的轉變」來看，Bowers 對於當代教育與生態永續之根本癥結的探討，以及其別開蹊徑之文化、語言的探究，展現出其對於社群、價值、生態等議題的重視。而其對於教育中主流文化預設的洞見以及教育過程中語言運作的省思或許有助於當代教育對於生態危機做出適當回應。因此，本研究擬藉由理解 Bowers 生態

教育理論之內涵，並分析其在教育議題上的論述，以檢視教育對於生態危機之影響，充實我國教育在生態面向之探究。

## 第二節 研究動機與目的

### 壹、Bowers 針對當前教育主流之自由主義理念的問題及其對於生態危機的助長所進行之批判值得深入探討

前述問題背景中提出當前環境教育的問題在於無法深入至信念層次，進行永續思維的轉換，Bowers 進一步觀察到環境教育事實上是附加式的，其問題來自於一般教育中更為深層的非永續性，因此必須從一般教育進行考察。

Bowers 生長的時代正是人類科技突飛猛進，生態問題卻也日益嚴重的時期，此時的美國教育深受自由主義的影響，自由主義教育學者的語言如同教育實踐的指南針(Bowers, 1987)。自由主義所隱含之四大預設（江宜樺，1998）：個人主義、平等主義、普遍主義、改良主義，深化至教育的政策、課程、教學之中。而我國教育受到美國影響極深，諸如個人在升學考試中的競爭、教育機會均等的追求、重視知識的普遍性論述、期待教育改革推動社會進步等，均顯現出上述預設在我國教育的發揚。

現代教育依循自由主義之理想崇尚自傳統中解放之自由、科學象徵的進步以及生活的改善，然而 Bowers 則觀察到現代化、進步等意涵下，受自由主義影響的當代教育很弔詭的與消費、工業文化相應和，在 G. Bateson 心智生態學理論的影響下，Bowers 從生存的基本單位應是環境此一角度出發，認為教育中自由主義之理念在當代已出現問題(Bowers, 1993b)。對於自由主義教育的非永續性之批判成為了 Bowers 教育生態思想之基石。

Bowers(1974)認為對於當前教育應如何面對生態危機之探究，必須從助長生態危機之文化型態以及文化型態之下其文化預設透過教育過程中語言的運作影響受教者之意識兩大面向著手。為探究 Bowers 對於自由主義教育之非永續性的分析，本研究將藉由考察 Bowers 身處之時代脈絡以及學思淵源，以理解其對當代教育之非永續性的批判，並藉以說明 Bowers 學說定位及其文化與語言相關論述的開展，釐清其思想脈絡，以有理解其生態教育思想內涵。

**貳、藉由對 Bowers 永續文化觀的分析，有助於理解生態永續之文化型態，以及當前消費文化預設與生態危機之關連**

Bowers(1987)指出當前教育所面臨之挑戰為社會生態的理解以及個人的養育，而社會生態以至於自然環境之生態危機的根源則為經濟、技術以及個人的短視近利，此即為當前消費文化的主要特徵。因此對於教育中助長生態危機之文化預設的理解，則必須針對消費文化進行反思，並以有助於生態永續之文化型態作為教育之核心。

當代消費文化之內涵相當複雜，其與工業生產、資本主義、自由市場、全球化等概念均有所關連，自二次大戰前之工業時代到現今全球資本主義時代，人們面臨經濟體制、社會結構、生活方式等層面之重大變遷，有人認為消費文化造就了更大程度的平等與個人自由，但也有人批判其導致了意識型態的控制 (Featherstone, 1991)。然而，在更大程度的平等與個人自由之理念的背後，潛藏著人類對於物質慾望的需求，每個人都可以依據其收入滿足慾望，而個人競爭力的增加則代表著慾望滿足等級的提升。然而在提昇個人生活舒適度的背後，環境資源的消耗則被忽略，消費文化的意識型態也隨著經濟的全球化而壓迫其他的在地文化，造成文化型態的單一化。



Bowers(1974)點出當前社會最大的問題即為生產與消耗的無盡成長，且因為科技而成為可能，也因此消費文化的捍衛者在面對生態危機時也傾向於運用科技來解決問題，然而卻忽略了科技背後之意識型態仍為人類中心論之預設所建構，也因此無助於生態問題。Bowers 反思消費文化對於生態之破壞，並提出文化共有（commons）之有助於生態永續的文化型態，本文擬藉由分析 Bowers 對消費文化的反思以及有助永續之文化共有概念，理解有助於生態永續之文化預設，並深入探究永續文化之意涵及其與當前主流意識型態之關連，以及兩種不同之文化型態之下，人與自然的關係，以徹底理解 Bowers 所提出之永續文化觀如何有助於生態永續。

### **參、藉由 Bowers 生態教育思想對於教育語言的分析，有助於理解教育過程中語言對於世界觀之形塑，藉以形成有助生態永續之意識**

在永續文化觀的探討之後，則需反思消費文化是如何藉由教育強化，進而回頭影響受教者意識，為此，必須理解的是文化預設如何在教育過程中形塑受教者之思維，現今對此主題有關之探究主要在於社會化的相關分析，然而 Bowers(1974)認為過往社會化的分析忽略的學生的意識層面，因此必須從社會化與學生意識之間的溝通過程即語言著手。

學生的社會化主要發生於教室之中，教室教學過程包含教師教學和班級經營、學生學習、教室文化環境等面向，而其形式則隨著主流的思想預設不斷改變。現今美國教室型態的形塑主要源自於二十世紀幾個影響教育甚鉅的重大變革，包括標準化測驗方式的精進、商業管理模式的引入、教學機器的採用等(Tyack & Cuban, 1999)。並希望藉此有效檢視教學成果、強化教師的專業、提昇學生學習的效率，而美國強大的國力也使世界各國群起效法，台灣自然也在此風潮之中。

但是此種教室型態並非沒有缺陷，諸如競爭導向的強化、學習內容的偏狹、管理模式的非人性化，均使得教室內外問題不斷。除了表面的衝突之外，現今的教室教學過程是否能夠解決現代化的弊病且有效回應生態危機，則是更為深入的問題，值得進一步分析。

關於教室教學的問題，Bowers(1990)指出，現今教室的經營典範包含技術的模式，而此一模式可追溯至 F. Bacon（知識關乎力量、效用、工業）、Descartes（機械式宇宙觀）、I. Newton 等人的思想。逐漸演變為現代化之對於人、環境和社會的機械式思維。在此一思維預設之下，成為技術導向且是男性為主，目的在於鼓勵學生的個人發展。語言和知識的偽中立性造成了教室之中顯性和隱性、高位和低位知識的存在，在造就自主個人的同時也對生態意識造成危害(Bowers, 1995)。

Bowers 從語言的角度對於上述問題進行探討，分別指出當代教育語言的非永續性，並從隱喻的角度來談論語言、文化預設與個人意識的關聯。本研究將深入探究 Bowers 對於語言隱喻本質的分析，以理解語言形塑學生意識之過程，並探求語言隱喻在 Bowers 的思想中是如何有助生態永續。

#### **肆、Bowers 生態教育之論述，在當前環境教育改革理念中，獨具特色，其深入分析，有裨於未來教育改革之反思**

生態危機為一跨國性之問題，台灣隨著工業發展對於生態環境的破壞也日益嚴重，經典雜誌於 2007 年針對學者專家做出的訪問歸納出台灣最為急迫之生態危機有五大類，分別為水資源不足、生態系統改變、空氣汙染、洪水加劇及乾旱惡化，另外有多份報告指出台灣已面臨生態上前所未有之挑戰，如學者指出台灣在二十世紀的百年氣候暖化速率約為全球平均值的兩倍，中央研究院環境變遷研

究中心調查台灣二氧化碳排放量為全球第四等，在在顯示出在台灣，生態問題是亟需面對的（林日揚，2007）。

然而台灣面對生態危機所實施之環境教育除了第一節所敘述之問題外，若要從根本檢視其為何無助於生態永續意識之轉換，則必須理解環境教育之流變與內涵，汪靜明(2003)指出生態學是環境教育的基礎，而生態學主要源自於自然史、博物學與生物學等領域，其中的生態系統概念如今已應用於地理、農業、環境科學等學科。從上述可以看出，環境教育主要的討論範圍多屬於科學領域，Bowers(2011b)則指出此一環境教育之科學傳統，導致現今環境教育之邊緣化，成為諸多科目之一，無法獲得非科學教師的重視，而環境教育本身對於文化預設以及語言隱喻的忽視也導致其無法延伸至意識覺知的範圍。

因此 Bowers 基於生態教育理論之觀點，對於教育改革進行論述。他認為添加式的環境教育仍承繼著過往教育的非永續性，教育改革必須是全面的，且真正的與消費/工業導向，以及經濟和科技全球化根源之殖民地式的學術全球化教育決裂(Bowers, 2011a)。光是政策的改變在面對生態危機時並不足夠，重要的是必須提昇環境運動中的教育意識，並促使新型態的環境運動誕生(Bowers, 1997)。本研究擬藉由總結 Bowers 生態教育理念的內涵，並分析 Bowers 所指出之環境教育的缺失，並透過其所建議之本質與目的，課程、教師三大面向，探討落實之途徑，並提出對於當代教育培育生態永續意識之啟示。

**綜上所述，本研究之研究目的可分為下列四點：**

- 一、探究 Bowers 對當代教育隱含之非永續性的反省與批判
- 二、理解 Bowers 生態教育思想中有助於生態永續之文化型態
- 三、分析 Bowers 生態教育思想中的語言運作

四、透過 Bowers 生態教育思想中教育改革理念的論述，獲得我國現今教育之啟示

### 第三節 研究方法

本研究主要關懷的問題為面對生態危機，教育應當如何回應。並擬藉由探究生態教育學者 Bowers 所提倡之生態教育理論，獲致對於我國環境教育內涵之啟示。為了達成此一目的，有兩個面向必須兼顧，一為對 Bowers 之生態教育理論的深度理解，另一則為對我國環境教育內涵的省思。基於上述原因，本研究選擇哲學詮釋學作為主要的研究方法。尤以 Gadamer 的詮釋學為主。

在 Gadamer 的詮釋學中，對被解釋對象之先前認識使得理解成為可能，而所謂真正的理解，則發生在解釋者以及被解釋者雙方所處之歷史背景交融時，才會出現（游家政，1993）。因此在理解 Bowers 生態教育理論之前，釐清其思想肇因為首要之務，以此獲得先前的理解。在 Gadamer 的詮釋學觀點中，包含四項組成要素：一、先前的理解（Vorstruktur oder Vorverständnis），意指對於被解釋對象的先前認識。二、真理的經驗（Erfahrung von Wahrheit），理解並不是個別生命的再現，強調理解與事物之間的一致性。三、視野的交融（Verschmelzen von Horizonten），解釋者透過語言運作，融和過去和現在之歷史視野，窮究真實意義。四、運用（Applikation），理解本身即為歷史事件，且是詮釋過程中不可分割之整體，理解與運用的考慮是同時並進的（楊深坑，1988）。Gadamer 特別重視歷史意識，理解者的本身受到歷史所制約，在自覺此一制約後，透過語言作為媒介，產生過去與現在永無止盡的溝通歷程，獲得新的意義（楊深坑，1988）。

在上述概念之下，本研究主要藉由文本閱讀以及使用電子郵件與 Bowers 進行聯繫，以 Bowers 提出生態教育理論時之美國教育情境，Bowers 的思想淵源，以及 Bowers 對當時代教育之批判作為先前理解，以理解其理論建構之緣由。了解其思想之背景脈絡後，分析出其對於永續文化以及教育語言之觀點，以進一步釐清 Bowers 生態教育改革之目標以及其中教師和課程理念之內涵。最後參照台灣面對生態危機之教育情況，融入研究者身處之台灣教育視野，在理解與反思中獲得我國教育之啟示。研究方法與架構如下圖所示。

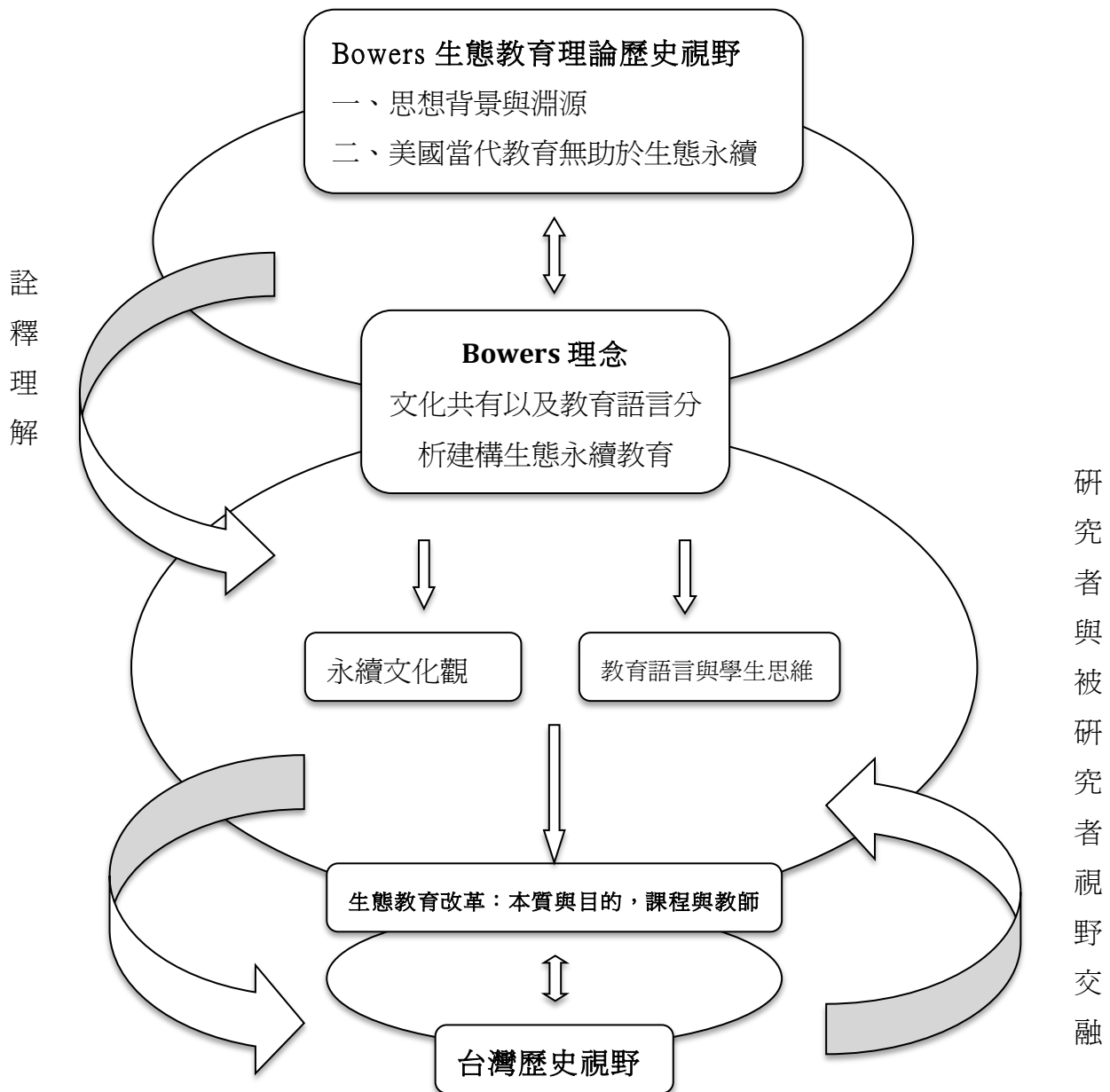


圖 1-1 本研究使用方法與主題架構圖

資料來源：作者自行繪製

#### 第四節 研究範圍與資料

本研究主要著眼於 Bowers 從文化面向對於生態教育改革的探討，以 Bowers 之著作與文章為研究資料。其中，又以《貝特森理念、生態智慧以及教育改革之觀點》「Perspectives on the Ideas of Gregory Bateson, Ecological Intelligence, and Educational Reforms」、《二十一世紀的教育改革：如何在師資培育以及課程研究中引介生態永續改革》「Educational Reforms for the 21st Century: How to Introduce Ecologically Sustainable Reforms in Teacher Education and Curriculum Studies」以及《邁向未來：關注文化共有以及生態/文化危機之語言根源的教育改革》「The Way Forward: Educational Reforms that Focus on the Cultural Commons and the Linguistic Roots of the Ecological/Cultural Crises」三本著作為主要深入分析的材料，第一本是 Bowers 藉由 Bateson 理論對於語言隱喻以及生態智慧 (Ecological Intelligence) 之概念進行深入闡述，並論及其在教育改革中的意涵，由於 Bowers 受 Bateson 思想影響甚深，其自調應用 Bateson 之理念以精緻並深化文化、語言、思想之理論，建構非人類中心論的概念，而 Bateson 之理念亦是其批判自由主義教育之根源(Bowers, 1993b)。因此為理解 Bowers 思想之重要閱讀資料。而第二本則將生態與文化之教育改革聚焦至教師以及課程面向，並論及共有 (commons) 此一生態永續之重要概念如何呈現於教育之中，本研究擬藉由對於本書之探究理解生態永續議題之文化層面與教育的關聯。第三本是目前 Bowers 最新之著作，總結其生態教育理念之兩大核心：文化和語言之概念，並探討其在教育上的意義與對永續教育的啟示。除了上述三本著作，本研究從研究目的出發，亦參考 Bowers 其他相關著作與多篇文章以求理解之正確與深入。

就研究目的一：Bowers 對教育問題與生態危機的反省與批判而言，本研究主要參考《自由的文化素養》「Cultural Literacy for Freedom」、《理論的預設：文化變遷的教育和政治》「The Promise of Theory: Education and the Politics of

Cultural Change」以及《教育後自由主義的要素》「Elements of a Post-Liberal Theory of Education」。《自由的文化素養》中，談及教育過程中社會化和學生意識養成之關係，並概述當代社會問題，認為當代教育之潮流無助於回應社會問題，同時也無法使得學生成熟，以此推論出文化素養教育的重要性。本研究第二章關注上述重點，理解其以文化作為教育改革基礎之原因，並嘗試從文中論述了解 Bowers 對於當代教育所面臨之問題的看法。《理論的預設：文化變遷的教育和政治》中探討當代教育中的現代性特質及其對文化素養的排斥作用，本研究第二章的主要重點便在於 Bowers 對當代教育本身之非永續性的看法，此便與當代教育的現代性特質緊密相關。《教育後自由主義的要素》中則討論自由主義所隱含之預設對於當代教育以及教育學者的影響，並反思保守主義的意涵，最後提出生態區域論的刺激。本研究第二章試圖從其對於自由主義教育改革學者的批判以及保守主義之觀點釐清其立場，作為後續章節論述之基礎。

目的二：對 Bowers 永續文化觀之分析，本研究主要參考《振興共有：反抗或肯定的文化與教育措施》「Revitalizing the Commons: Cultural and Educational Sites of Resistance and Affirmation」、《謹慎的保守主義》「Mindful conservatism」。《振興共有：反抗或肯定的文化與教育措施》中，Bowers 對於共有（commons）此一有別於當代文化之文化模式有深入分析，談及共有中的社群中心導向，並將共有視為其教育改革中至關重要的一環。而本研究第三章探討共有的部分以及第五章對於教育改革的分析均參考此書之觀點。《謹慎的保守主義》檢驗了潛藏在現今科學技術之下的古典自由主義預設，以及科技、工業之歷史的連結，並對於保守主義的本質進行反思，提出保守主義和生態永續之間的關聯。本研究第三章所探討之議題與此有關，借以理解 Bowers 為何視文化保存為減緩生態危機或是促進生態保存之要素，此亦為本研究關注之核心，即文化與生態永續之關聯。

對於目的三：Bowers 教育語言觀之探究，本研究參考《回應的教學：語言、文化和思維之教室圖像的生態取徑》「Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture, and Thought」、《數位教育



的文化面向：理解科技的非中立特質》「The Cultural Dimensions of Educational Computing: Understanding the Non-Neutrality of Technology」。《回應的教學：語言、文化和思維之教室圖像的生態取徑》一書乃 Bowers 與 Flinders 合著之作品，主要探討教育本身所具有的文化、語言特質，以及語言在學生思維形塑過程之作用，此即為本研究第四章所欲探討之主題。《數位教育的文化面向：理解科技的非中立特質》探究當代教育對於科技的接受與使用，並更為深入的反思科技本身所蘊含之語言特質，是如何符應並強化了當代教育本有之語言。本研究第四章便參考此資料，藉由對當代教育語言的反思帶出永續語言的探討。

至於目的四：透過 Bowers 生態教育理論獲得我國教育之啟示的部份，便是參考前述三本主要研究材料，尤其是《二十一世紀的教育改革：如何在師資培育以及課程研究中引介生態永續改革》以及《邁向未來：關注文化共有以及生態/文化危機之語言根源的教育改革》貳書，總結各章節之研究，以求徹底理解 Bowers 生態教育的改革理念。



## 第二章 Bowers 生態教育思想形成背景及對當代教育的批判

Bowers 提出之生態教育理論關注於教育過程中有助於生態永續之意識的培養以削弱對消費文化的依賴。本章首先描述當時社會與教育景況，並分析 Bowers 的思想淵源，接下來則是 Bowers 對於當代教育的反思，並進一步釐清其思想定位與理論發展方向，以說明 Bowers 生態教育思想之形成背景。

### 第一節 當代美國社會與教育環境的影響

#### 壹、七〇年代以來美國教育發展趨勢

1960 年代，美國社會由於越戰、民權運動等事件瀰漫著對立與衝突之氣氛，並在邁入 1970 年代之後逐漸消解，取而代之的，是經濟上的衰退以及生活方式的改變。在這段時期之中，美國社會出現各類激進之社會運動，傳統道德、倫理規範受到強烈挑戰。

在增強國力之理念下，R. Reagan 以新保守主義之立場推行其政策，諸如減少社會福利支出，縮小政府對企業的管束，恢復美國傳統之價值觀，如自由、平等、道德、宗教等，以重振美國之國力（劉思良，2004）。在教育上，同樣以此為訴求，也造成了影響持續至今的重大教育改革。在 1960 到 1970 年代，教育改革此一概念所浮現出的圖像是與正規教育不同的。1920 到 1950 年之間的教育改革具有進步主義理念，較為開放，且具有人文氣息(Guttek, 2000)。隨著國

內外政治、經濟情勢的改變，教育改革的意義在 1970 到 1980 年代也有所變化，從原先的自由特性漸漸趨於保守。代表的是使學校更有架構、管理更有效率、注重基本能力和學科(Guttek, 2000)。此一方向也顯現在 1980 年代最具代表性的改革報告書，即《國家在危機中》(The Nation at Risk)。由於 1980 年前後，世界其他強權如日本在製造業生產力上超越美國，而在對於教育事實的揭露下，如美國學生學業成績在國際排名的落後、高比例的功能性文盲、標準化測驗的低成績等，促成對卓越的追求。R. Reagan 總統在 1983 年針對《國家在危機中》報告書呼籲全美協力進行教育改革以挽救國家，提出加強基本學科、加強各州對教育的努力等建議。卓越的追求可分為下列幾個層面：就學生來說，卓越意味著個人達到測驗所顯示之個人能力的範圍；對學校來說，則是竭盡所能幫助學生達到所設之期望和目標；就教師而言卓越象徵職前訓練以及成果評鑑的重要；課程上則以數學、科學、電腦為加強目標。工商業所採用之績效責任制也在此一時期的教育改革中有所迴響。隨著上述建議之實踐以及隨後之相關教育改革，均引領美國教育走向現代化、卓越目標之發展(林寶山，1991)。

綜觀上述教育改革之發展，Guttek(1986)指出從 1960 到 1980 年代，教育改革的鐘擺從自由—進步主義擺盪至新保守以及菁英主義。新保守主義在經濟上的主張與古典自由主義相似，而其對於傳統價值、基本能力之訴求則從國家報告以及改革運動中對於課程教材革新、學校行政效率、基本知識的能力測驗之重視可以窺見。但是 Guttek 亦強調新保守主義的優勢是有限的，並不像先前之自由—進步主義一般，在對教育的影響上獲得全盤的勝利，以致於追求卓越的教育改革也必須透過個人學習的卓越。在國家掌控之教育改革表層的變動下，個人自主、進步信念等自由主義理念並未改變，自由主義之暗流仍普及於其中。總而言之，1980 年代以來，教育之景況主要表現出國家對於畢業生的學術標準之要求，許多州也建立老師的能力測驗，對於效率之重視影響學校行政。此外此一時期也持續受到電腦和其他教育技術的衝擊，電腦讀寫代替了傳統的讀寫，成為教育的主要潮流之一(Guttek, 2000)，對於國家力量以及個人卓越的追求也持續到今日。

## 貳、六〇年代生態運動的興起

除了國家經濟力量以及教育對於卓越的追求外，六零年代晚期到七零年代在美國社會中最受注目並促使政府有所回應的是生態運動。生態運動的興起有其複雜的原因，以下歸類出三個面向。第一是科學界對於生態危機的相關論述，此一時期環境問題日趨嚴重，科學界於是開始發出警告，在一連串相關的著作中，R. Carson 的作品是最有力的導火線之一，提出了殺蟲劑對於生態的破壞。其後羅馬俱樂部（Club of Rome）出版的《成長極限》（The Limits to Growth），則關心人類經濟活動所造成的資源消耗。這些著作促使著美國人開始注意到生態環境的脆弱以及資源保存的重要性（鐘丁茂、徐雪麗，2007）。第二個面向是六零年代時社會的動盪環境，此一環境孕育了之後生態運動中重要的生態主義者。在此一時期，許多年輕人崇尚著反文化（counter-cultural），他們留著長髮，穿著紮染的嬉皮服飾，聽著搖滾樂團如 Pink Floyd，反叛著傳統價值並高呼回到自然，同時此一時期許多美國人投身於社會運動，其中民主黨參議員 G. Nelson 便在往後促成了地球日（Earth Day）的誕生(Steffoff, 1995)。除了上述兩個面向外，P. Shabecoff(1993/1997)指出環境問題開始受到關注事實上是因為二戰之後富裕的美國人有著更多的閒暇時光，且對於死亡有著更大的恐懼，熱愛運動的中產階級白人支持生態運動，且為了有毒物質對生活的威脅而憤怒。綜上可知，生態運動興起之原因並非起源一單一事件，而 1970 年四月二十二日的地球日則開啟了往後相關環境保育法規和相關聯盟的推動。

鐘丁茂和徐雪麗（2007）指出，地球日是生態主義的分水嶺，而 1972 年聯合國召開的「人類環境會議」，進而促成「聯合國環境規劃署」之成立，則是生態主義重要的里程碑。這使得往後的哲學家、生態學家、科學家和政治家投身生態運動，並在相當程度上改變了運動的方向。隨後聯合國、OECD、歐盟、和許

多國家的政府和非政府組織，便開始推動全球化的環境改革。美國政府對於生態運動的態度以保存主義（Conservationism）為主，此一思想主張可以利用自然資源，但必須是合理的，以供永續的利用（楊冠政，1997），但在國家經濟成長必須建立於生產、消費的增加的前提下，保存主義中自然資源的利用也多出了些許曖昧的空間。也因此，此一時期之生態運動主要的成就在於環境法規體系的建立、且喚起了大眾對於生態危機的關注，但是仍無法脫離生態危機最根本的問題，即經濟發展與生態保育之間的斡旋，以及人類舒適生活的滿足與減少資源消耗間的掙扎，以致於雖然人們肯定環境價值，卻仍難以徹底達成生態運動之理念。

Bowers 在上述之時代背景下發展其生態教育理論，他認為在六零年代興起之生態運動中，保存一詞是此一政治運動中主要的隱喻，雖然生態運動喚醒了美國人對於無止盡生長的迷思，但是卻缺乏對於文化深層問題之激進反思所需要的精細概念(Bowers, 1987)。在環境問題受到重視以及生態運動的蓬勃發展之下，Bowers 對於美國教育進行探究，指出美國教育蘊含之文化內涵在根本上難以解決生態危機，甚至是助長生態危機的要素之一。

## 第二節 Bowers 思想淵源分析<sup>1</sup>

### 壹、生態運動對 Bowers 的影響

先前已談及生態運動的興起與內涵，及其在社會上掀起的波瀾，在生態運動的相關著作中，又以羅馬俱樂部之報告書，以及 Aldo Leopold 之土地倫理觀念對 Bowers 影響最深。

---

<sup>1</sup> 本節資料來自筆者與 Bowers 教授的通信

<sup>2</sup> 羅馬俱樂部的相關資料可在其官方網站查詢：<http://www.clubofrome.org/>

<sup>3</sup> 現已改成 RWCTIC

<sup>4</sup> Bateson 以 Pavlov 對於狗的著名實驗為例，其認為若是在一支受過訓練的狗面前，用隨機方式

## 一、羅馬俱樂部報告書對 Bowers 的影響

羅馬俱樂部<sup>2</sup>成立於 1968 年，是以義大利工業學家 Aurelio Peccei 和蘇格蘭科學家 Alexander King 以及其他政治、經濟、科學等領域之學者所組成的全球智庫，其目標為促進人類以及地球之更美好的未來，並依此目標探討影響人類及地球未來之嚴重問題，尋求解決方案。羅馬俱樂部目前主要的活動包括每年一次的國際學術研討會、制定執行人類困境研究計畫，以及出版研究報告或學術著作。而其最著名之著作為 1972 年發表的第一份研究報告《成長極限》「Limit to Growth」。

《成長極限》(Meadows, Ronders, Meadows, 2004/2007)主要探討的是在地球生態限制的前提下經濟增長的問題。生態限制包括自然資源的多寡以及環境吸收廢棄物的能力，報告中呈現出當前人口和經濟的成長已經超過地球承載能力。所謂的極限，意味的便是「當成長超過負載」的情況。此一報告最為關注的是生態衝擊的問題，並對於科技萬能論調有所質疑，認為成長極限問題取決於人們的生活習慣。此一觀念構成了 Bowers 在思索生態問題以及解方時相當重要的一部分，也導致其對於科技典範之環境教育有所質疑，而將焦點放至於文化的永續性。

## 二、Leopold 土地倫理觀對 Bowers 的影響

Leopold 於 1966 年出版的名著《沙郡年記》(A Sand County Almanac) 被譽為環境運動聖經，本書包括了 Leopold 在小木屋中的四季觀察短文、職業生涯中在不同地方有關自然資源保護之經驗，最後則是土地倫理相關思想。

所謂的土地倫理，在 Leopold(1966/2001)的論述中，是以生態學的角度對於倫理規範進行探究，其認為早期的倫理規範主要在於處理人與人之間的關係，區分社會行為以及反社會行為，但直到今日，人們均尚未處理到人與土地的關係，

---

<sup>2</sup> 羅馬俱樂部的相關資料可在其官方網站查詢：<http://www.clubofrome.org/>

以及人與土地上其他動植物的關係，土地仍然被視為財產，人和土地的關係是經濟性的。

基於此一關懷，Leopold(1966/2001: 325)倡言土地倫理的意義在於「使智人從土地－集群之征服者，變成土地－集群的一般成員和公民」。此一意義所代表的便是人對於集群內成員以及所身處之集群的尊重。在 Leopold 土地倫理觀的影響下，Bowers 對物種、棲地、語言、文化之多樣性的保存有著強烈興趣，也促使其對於原住民文化的生態實踐進行探究。

## **貳、P. Berger、T. Luckmann 社會學研究以及 G. Bateson 生態智慧理論的影響**

### **一、Berger 和 Luckmann 社會學研究對 Bowers 的影響**

Bowers 認為 Berger 和 Luckmann 所著作之《社會實在之建構》（The Social Construction of Reality）對於其早期思想的發展有著最為重大的影響，Berger 和 Luckmann(1967)在著作中探究社會實在的建構、個人社會化以及個人對於社會知識之擷取等議題，語言在這些議題之間運作並產生作用。在其論點中，個人意識的意向性彰顯出個人社會化的解釋、想像與記憶能力，且反映出個人先前經驗的影響，對於外界的認知往往處於理所當然、為反思的層面。

Bowers(1984)指出教育過程中文化信念與個人意識之間如何互動可藉由 Berger 和 Luckmann 的相關理論獲得初步的解答。Bowers(1984: 34-44)從 Schutz、Berger 以及 Luckmann 的理論中擷取五個要點解釋文化信念與個人意識之間的關係，以下針對此五點進行分析如下：



(一) 社會實在是透過溝通而分享、維持並持續的研商：從此點可以看出，文化信念與個人意識之間的互動基礎為溝通，也就是語言，人們藉由語言分享對於情境的定義，語言也做為媒介溝通對事物不同的理解。

(二) 透過互為主體的個人自我社會化，建立自傳式的獨特形式，這種形式可作為評定每日生活意義的解釋法則：個人自我並非單方面的成長與形構，而是透過與他人溝通之定義和預設的內化而構成互為主體之自我，在此形構的過程中，文化信念透過語言符碼化，使得個人意識的成長成為可能。

(三) 每日生活的社會世界大多是個人學習或是經驗所得，作為實在的、自然不可避免的秩序：這種對日常世界之自然態度是個人視為理所當然的經驗著。上述兩點澄清了文化透過語言形塑個人意識，在此則指出此一個人意識將所學習到的定義與預設作為日常生活的根本，同時也以此解釋架構解釋不同的文化。

(四) 個人的自我概念是透過自己與重要他人互動而建構，個人不僅擷取社會分享的知識，而且取得對其有關之他人的理解：除了對社會世界的認知之外，語言也成為了認識他人或是讓自己為他人所認識的重要線索。

(五) 人類意識的特徵在於其意向性，此種意識意向性確定社會化的非決定特性：最後此點之說明避免了社會化的決定論，在社會化的過程中，個人意識永遠包含著對於某事物的覺知，也成為了每個人面對相同情況時做出的不同選擇，如此一來文化的動態才能發生，個人思維也才有變化的可能。

在上述論點的啟發下，**Bowers** 認為文化信念轉化為個人意識的過程中，其間的線索便是語言，而語言不只作為兩者的連結，同時也是對於世界、個人的定義和理解，且在溝通的過程中，文化與個人均獲得確立、延續或是改變。而對於 **Bowers** 來說，教育所提供的是個人意識養成初步，也是主要的場所，除了學校環境的特殊性之外，個人在就學時如 **Erikson** 對於人類發展的研究，正值生長的重要階段，學生可在教育過程中體驗並獲得檢驗文化信念的機會，因此教育語言遂成為永續文化與文化團體成員之思維模式和價值觀之間連結的關鍵。**Bowers**

認為人們的思維模式以及價值觀往往被一般人視為是理所當然的，卻忽略了個人意識所做出的選擇事實上受到語言所承載之過往思維所影響，導致對於平日習慣使用之概念的錯誤理解。

## 二、Bateson 生態智慧理論對 Bowers 的影響

在早期受到 Berger 和 Luckmann 理論的啟發下，Bowers 對於語言研究有所關注，且欲進一步探究其隱喻本質，因此 1970 年代中期，Bowers 開始研究 Bateson 對於語言隱喻以及生態智慧的相關理論。

Bateson 的研究涉及多種領域，但其最為關注的則是認識論的問題，他質疑 Descartes 以來主流之心物二元觀點，主張從系統的角度來理解認知的過程，並藉以探討生態環境的失序問題。Bateson 認為：「我在心智過程的這個範疇裡，包括了一些現象，而這些現象對大多數的人而言，並不算是思考的過程」(Bateson, & Catherine, 1987: 16)。如同上述心智一詞無法以過往熟悉之方式進行說明，因此以下將藉由 Bateson 本人列出之心智的判準來理解何謂心智過程，其中的有機體又是如何認知。

Bateson(2002)列出以下判準作為理解心智之基石，包括以下六個向度：

(一) 心智是產生互動的各部分或成分的集合：此一判準是 Bateson 心智生態學之前提，心智功能內存於分化部分間的互動，整體則是交互作用結合所形構而成。

(二) 心智中個部分的互動，是由差異所引發：此一判準描述了各部分之間的關係，即其互動如何創造心智過程？Bateson 認為在系統中，差異會造成訊息，而無數的差異中只有少部分會被知覺到而成為訊息，而訊息又會導致下一個差異，由此構成了心智生態的世界，其中訊息在有機體和環境中漫遊，人類只是其中的一部分。

(三) 心智過程需要並進的能量：Bateson 強調差異並不是能量，然而所有的過程都需要能量，因此探討能量是有必要的。在心智生態的討論中，能量與反應有關，Bateson 以人踢狗作為例子，人踢狗時，確實牛頓運動會起作用，但是狗本身的能量則促使牠做出反應，因此反應體在事件發生前以具有能量，並成為系統的動能。

(四) 心智過程需要具備做決定的循環鏈：在此一判準中，Bateson 談論的是生命的求存，在擾動出現時，生命會改變自己適應變化，達成穩定後，再此面對之後的擾動。根據上述，在一循環系統中，迴路中的任一點所發生的事件所引發之效應會擴散，而在起源點產生改變。

(五) 在心智過程中，差異的效應被視為對先行事件的轉換（將事件編碼）：Bateson 用 Korzybski 的地圖/實境（map/territory）隱喻來說明接受訊息與做出反應之間因與果的差異，意即果不是因。差異所納入之彈性系統則為轉換或編碼。

(六) 對轉換過程的描述和分類，皆露出內存於現象中的邏輯類型階序：接續前一判準所談到之轉換，Bateson 認為當訊息進入心智系統時，會有不同的邏輯類型，意即當 A 對 B 示意，B 為了接收訊息，便需要吸收另一類的訊息以將 A 的示意編碼，Bateson 認為這類訊息並非關於 A 和 B，而是一種後設訊息。

在上述心智的過程中，思想、進化、生態、生命、學習之類的現象均發生於其中，而作為心智系統，不論是有機體、社會文化系統，都需要適應環境，透過調整而使得自身系統穩定。然而事實上，環境也是心智系統，對於身處於環境的有機體或是社會文化來說，單獨的過度發展將會破壞整體的穩定，落入雙重束縛，走向失控。

Bowers 以 Bateson 的心智生態學概念來解釋自身之生態教育理論，曾自云應用 Bateson 之理念以精緻並深化文化、語言、思想之理論，建構非人類中心論的概念，而 Bateson 之理念亦是其批判自由主義教育之根源(Bowers, 1993b)，在 Bateson 理論的啟發下，Bowers 從隱喻的角度來探討語言所承載之過往的文化預

設，以及個人思維與價值觀的形塑，同時也就此一取徑，思索有助永續之生態智慧的內涵。

### 參、原住民生態文化研究的影響

Bowers 早期所研究的是原住民生態文化的實踐，包括美國亞利桑那州東南方印第安部落的 Hopi 族、美國西邊的 Apache 族、祕魯安地思山脈之 Quechua 語系原住民。此一時期的研究包含了 Bowers 思想歷程上的轉折，首先，Bowers 受生態運動影響之下所關注之物種、棲地、語言以及文化多樣性之保存在此一時期的研究中獲得實踐。第二，Bowers 基於 Berger 和 Luckmann 社會學理論對於語言的關注，對於原住民生態文化進行語言面向的考察，並且在閱讀關於加拿大原住民之語言研究的著作中，意識到 P. Freire 教育學所可能隱含的文化殖民問題，進而藉由 Bateson 相關理論深化其思想。最後，前述曾論及羅馬俱樂部之成長極限報告書倡言人類生活習慣需要改變，且 Bowers 深受此論點影響，然而在對於原住民生態文化的研究中，Bowers 更進一步認識到非金錢之生活模式的可能性，成為 Bowers 日後談論有助永續之文化共有概念的重要啟發。

### 肆、政治思想史研究對 Bowers 的影響

Bowers 在大學時期所鑽研的是政治思想史，此一時期的思索在日後構成其看待社會以及教育問題的視野。Bowers 在對於原住民生態文化以及語言相關理論的探究後，回過頭重新研讀了政治思想史中 E. Burke 的保守主義論述，以及其他批判抽象意識型態的相關著作。由於對生態、文化、語言之興趣，促使 Bowers 在研讀政治思想史相關著作的同時，意識到自由主義的語言隱含有對於生態、文

化和語言來說，不可忽視的重大缺陷，且進一步發現內含重大缺陷之自由主義的語言，不足以作為教育改革的焦點。自 1990 年代中期，Bowers 開始撰寫有關於自由主義語言如何邊緣化社群意識的理解，並思索什麼樣的文化共有才能有助於對環境有著較小的生態衝擊。

由上述四點可以看出 Bowers 早期對生態文化的關心，及其過往所研究之政治思想史相關論述，構成了之後 Bowers 作為核心關懷之永續性議題。從早期對 Berger 和 Luckmann 社會學的閱讀到後來受 Bateson 理論的啟發，語言成為了 Bowers 主要的研究取徑。而早年對政治思想史的研究，致使其從意識型態的角度思索什麼樣的文化共有對於生態環境有著較小的衝擊，也發現主宰政治、經濟乃至於教育的自由主義語言有著重大的問題，不足以作為教育改革的焦點。以下將繼續探究 Bowers 對於美國教育中主導之自由主義語言所進行的分析，藉以瞭解 Bowers 所欲指出之自由主義意識型態的問題為何，且又是如何具有非永續性之意涵，以至於不足以作為教育改革之焦點。

### **第三節 Bowers 對美國教育的反思**

在 1980 年代時期的作品中，Bowers 將美國教育置放於現代化之脈絡並加以檢視，意即美國教育對於現代社會之特質與問題的呈現。因此本節首先著重於 Bowers 對美國教育所面臨之挑戰的論述，也就是現代化特性所形塑之當時社會文化。接下來則將焦點轉至其對於當時教育改革之檢驗，以及對於主流教育理論的分析。

#### **壹、Bowers 對美國教育社會文化之分析與改革建議**

Bowers(1984)指出，美國教育所身處的是一傳統信念被邊緣化，並且重新溝通的時代，將當前教育與具現代化特質之時代背景並列則能檢驗教育的適切性。現代化本身為一相當複雜之現象，Bowers(1984:9-11)認為應將現代化視為一種西方的文化支配形式，其歸納出以下特質：第一是改變，改變是造成傳統思維模式斷裂之基礎，過往學者認為在理性的引導下，改變是朝向良善的結果。如今將改變視為有益則成為人們日常生活經驗的一部分。第二是個人主義之世界觀，其根本面向為自我表述或是自我實現。第三是進步的信念，此一信念往往與前述之改變、個人主義有關，自我對於理性的運作可以促進個人的進步，且從過往之泥淖中解放，因此改變被視為與近不同義。最後則是世俗化，世俗化最初指的是教會領地與財產的轉移，M. Weber 則將世俗化視為現代世界觀的覺醒，同時，社會與心靈生活的分離也成為了世俗化的特質之一。

然而，Bowers 真正關切且認為教育應當處理的是上述現代化之概念或價值如何在將文化傳統邊緣化的過程中所創造之限定的社會文化空間，且必須注意的是，現代意識看似傾向於邊緣化所有的傳統，甚至包括其自身之傳統，但卻不代表沒有他們自己的價值導向，Bowers(1984)指出在科技和消費領域，現代化的精神表現在對創新、效率和市場化的追求，在政治領域，則使得自由和平等理念的價值最大化。

在對於傳統的質疑下，社會文化信念之變遷加劇，Bowers 以女權運動以及民權運動為例，說明了在傳統信念的邊緣化之下重新溝通的可能性，也就是說邊緣化提供了重新建立信念的機會，然而，Bowers(1984)亦指出此一重新溝通之過程並非完全的開放與平等，事實上，能夠主導溝通的人在美國社會中主要為中產階級以及經濟與政治菁英，而其對於工作、財富、個人權利、科技等面向的看法則反映出了前述現代性的價值導向。因此，在此一看似開放的重新溝通過程中，有一部分人的聲音遭到忽視，然而更多的一部分則是身處於現代性價值導向在溝通過程中所建立的文化假設而不自知。

由於上述原因，Bowers 主張對於當前現代化情境中的教育來說，參與重新溝通過程之溝通能力應是主要目標之一，此一溝通能力包括對於現代化力量、傳統信念以及社會關係的理解，除了個人在口說之情境的能力外，更重要的是影響我們思維模式的相關議題之知識和概念架構。在此必須釐清的是 Bowers 並非希望找出一條完全替代現代意識之文化，而是著重於理解文化信念中何者應被保存，何者又應該改變，此一觀點在教育中，即為對文化素養的關注。

Bowers 所呼籲之文化素養教育著重教育過程中社會化以及個人意識培養之間的關聯，Bowers(1974)認為教育過程在本質上是對話的，藉由對話，學生將他人的世界觀內化至心中，並將其視為理所當然。當前主流文化之概念地圖也會透過語言而深刻影響個人意識。因此，在以文化信念之更新與保存為理念的同時，理解語言和溝通所扮演的角色以及其與文化信念的關聯，便成為了 Bowers 教育理論的主要架構，而 Bowers 也從此一理念與架構進行對於當代教育的批判。

## 貳、Bowers 對美國教育改革之批判

接續前述 Bowers 對於美國教育所處之情境的分析，以及其認為在現代化的時代，教育應著重文化素養，以溝通能力為主要目標。Bowers 接下來便從此一觀點出發，與當時之教育做一比較，以檢視當時的教育對於所處之社會文化來說是否適當。

Bowers(1974)認為檢驗學校教育中是否有重要的迷思其中一個方法是檢驗學校之文化預設和解釋與當前社會和環境的差異。因此首先必須對於社會和環境有所了解，接下來則是檢視教育實務的內涵。除了上一部分所論述之現代性特質之外，Bowers(1974)指出當前美國社會之最主要的問題是生產和消耗的無止盡成長，對於環境造成極大威脅，若與他國之消耗水平相較，則此問題將更為明顯，之所以造成此一情況，科技和助長無限制發展之文化預設是主要的原因。美國的

生活水準相當依賴不可再生資源，而當世界上的其他國家想要追上歐美之生活水準，則勢必也將提高消費以及資源之耗用。Bowers 也以羅馬俱樂部( Club of Rome )的研究來說明美國社會所建基之科技、消費導向的文化預設對於地球生態系統的汙染。

指明社會環境之最大問題為生態危機之後，Bowers 回頭對學校教育之內涵進行檢驗，他指出美國教育當前的面貌形塑於過去三十年的教育改革，雖然許多人傾向於將學校視為是較為保守的機構，但是學校之中如競爭之個人主義、挑選菁英的分級制度，則反應出了科技消費社會所依賴之古典自由主義的本質 (Bowers, 1984)。Bowers(1984)提到在美國教育的建構中有許多利益團體提出訴求，然而其中對於政策和教室實務最有影響力的則是持有自由主義理念以及技術專家論之教育學者 (liberal-technocratic educator)。這些自由－技術論者的理念最主要顯現在教師培育機構，如在學院階段所採行之注重效率的管理技術，以及其後一連串促進教室教學與學校行政的相關理論。Bowers(1984)引用 R. Callahan 的說法，認為自由－技術論者是近年美國教育改革的最前線，而其主要的成就則包括學科成就測驗的發展、學校經營理論、以及班級行為技術的運用。自由－技術論者的努力製造出了一連串壓倒性的教育經營和教學技術之系列，如目標管理 (management by objectives)、能力本位教育 (competency-based instruction)、資料導向決策 (data-based decision making)、指導教學 (direct instruction)、直接教學課程 (DISTAR)、果斷紀律班級經營策略 (assertive discipline)。

Bowers 深入分析上述美國近年教育內容中的思維模式，發現其不僅沒有重視文化素養，反而在現代性對傳統文化的邊緣化過程中，強化了現代意識本身之價值導向。此一思維模式中的關鍵要素為理論形式中抽象概念的重視，相信社會經驗應受抽象概念所指導已成為人們的日常生活態度，伴隨著抽象概念的則是專業知識擁有者所具有的獨特社會角色(Bowers, 1984)。Bowers(1984: 16)說道：「在自由－技術教育學者的手中，理論成為了決策過程中權力集中之護身符，所增進的是控制和預測的效率」，如同指導教學 (direct instruction)、直接教學課程



(DISTAR) 等行為修正技術。在此一導向下，削弱了個別文化脈絡下潛在形式之知識的重要性。

另一個要素則是將改變視為進步，建立在抽象理論之上的改變，在自由－技術教育學者的思維中，往往象徵的是進步。對於改變就是進步此一說法的辯護往往奠基在預測和效果之測量，資料成為了效率的證據，如資料導向決策 (data-based decision making) (Bowers, 1984)。

Bowers(1984)指出自由－技術教育學者最主要的目標為將學校理性化，以成為社會系統之一部分。然而在此一目標之下所汰換掉的卻是個別文化根源，以致於理性化同時也帶來邊緣化。另外，自由－技術論者將個人視為受環境影響，也因此以自我實現為人性最高價值之下，強調人類中心論之世界觀，而將根植於歷史之知識看成自我疏離和壓迫的根源，也同樣促進了邊緣化。在傳統或是在地文化信念被邊緣化之後，自由－技術論者的語言所建構之世界，其中包含理性、進步以及人類中心論之文化預設，則成為了教師與學生新的依賴。

回到前一節最後所論 Bowers 指出自由主義有其重大問題，不足以作為教育改革的焦點，經由本節之分析，可以歸納出 Bowers 對主導美國教育之自由主義及其中現代性意識的批判主要可分為兩個部分，第一個部分主要有關於美國教育，或是說自由－技術理念之教育無法回應現代化情境之問題，意即文化素養之層面。第二個部分則是自由－技術理念之教育事實上分享了與工業消費文化共同的文化預設，導致與社會環境問題有著極大的差異。就第一部分來說，Bowers 認為在傳統信念被邊緣化之後，自由－技術論者之語言在教育領域中所建構出的世界觀與實際生活經驗分離，失去了解釋的能力，以致於成為新壓迫的根源：

日常經驗以及語言權力之間的不連續性在當語言之隱喻成為虛構的思維基礎時被強化。談論改變與進步相同、理性化只有與人類之改善有關、個人主義伴隨著解放，如此一來將很快的失去與真實世界的聯繫。當經

驗的複雜性被簡化到極致，則會轉化為新的壓迫根源(Bowers, 1987: 19-20)。

接下來是第二部分，如前述學校教育內涵中的個人主義、視改變為進步，以及其他反映出現代性意識之理念，Bowers(1987)認為以上概念隨著日常經驗與理論解釋架構之分離，而為現代性本身之正當性服務，失去了對於自身文化預設的反思能力。以至於現代性之文化預設，包括同時作為消費文化預設基礎之部分，如個人主義、無止盡之進步，在教育過程中均受到忽略且被視為理所當然，可是卻忘了在地球生態系統瀕臨崩壞的當代，自由—技術論者所促進之現代化意識以及人類中心世界觀同時也是生態危機的根源之一，生態永續之文化信念的追求才是當前教育所應重視的課題。

在追溯二十世紀中期之後的教育改革，並批判當時美國教育之後，可以得知 Bowers 所針對的問題在於自由主義之語言一方面邊緣化對文化傳統的理解，造成虛無氛圍且無助於文化的傳承或反思，一方面代之以消費和工業文化，增強生態危機。在指出 Bowers 所關懷之主要問題後，必須了解的是 Bowers 是以何立場看待問題且探尋解方，以下將藉由對 Bowers 思想定位的分析，呈現 Bowers 面對其所關懷之問題時，所採取的立場及研究進路。

#### **第四節 Bowers 思想定位分析**

前述已探討了 Bowers 的思想淵源，且歸納出其核心關懷之自由主義教育的問題，以下將就 Bowers 思想定位進行分析，以更為了解其立場與研究進路。一般對於 Bowers 的研究中，多將其與後自由主義、保守主義、環境主義做出連結，以下將就這三個立場，對照於 Bowers 的思想脈絡，澄清其思想定位。

## 壹、Bowers 與後自由主義

在 Soltis(1985)對 Bowers 的研究中，分析其對於自由主義、個人主義、虛無主義的批判，郭實淪(1994)的研究更直接的說明了 Bowers 的後自由主義思想，關於 Bowers 與後自由主義的關係，以下將分別就 Bowers 對自由主義教育語言的批判以及後自由主義的意涵進行探究。

### 一、Bowers 對自由主義教育語言的批判

Bowers 曾對 C. Rogers、J. Dewey、P. Freire、B. F. Skinner 四位學者之教育理論進行批判，並認為其乃美國教育理論之主流，且都分享了自由主義的預設。以下將就其中最具爭議之 Bowers 對 Dewey 以及 Freire 的批判進行探討。

#### (一) Bowers 對 Dewey 所隱含之自由主義語言的批判

Bowers 對於 Dewey 理論之批判主要可分為三個部分。第一，Bowers 認為 Dewey 雖然掌握了環境對於個人可塑性之形成的影響，但是仍被自由論述之預設所控制，在 Dewey 的思想中，認為觀念測試、普遍思維等理性思考過程是行為的基礎，但卻沒有清楚認識到文化對人類思維和行為的影響。Bowers(1987:118)析論道：

即便杜威將實驗方法等同於進步與啟蒙，對於語言社群之認知傳統所內涵的概念濾器的無知導致杜威無法認識到自己是如何將他時代之文化與意識型態結合至其理論之中：改變即為進步、理性控制和導引人類事務的效力、科學方法的力量、社會改造的能力。

第二，Dewey 沒有認識到文化知識的隱性形式，以致於建立在結合民主決策和科學方法之過程上的社會呈現出了邊緣化之特質。Bowers(1987)認為顯性和隱性形式之理解的互動，發生在人類活動的所有領域，而 Dewey 卻認為知識必須被視為是有幫助的，並在實驗之情境中透過理性能力而重塑。但是此一看法卻包含著西方文化偏見，而沒有認識到在世界上，有著截然不同的信念系統，並不是所有都比科學知識形式低等。

第三，Dewey 對於傳統的理解是錯誤的。Bowers 認為 Dewey 理論中歷史之作用在於理解今日之問題，雖然 Dewey 重視當下的互動，但是 Bowers 指出事實上，在 Dewey 的學說中，現在和過去均被支配，真正重要的是成長，當前的重要性在於提供理念重構的脈絡，然而這種對於成長的重視，卻忽略了文化的持續性。

## (二) Bowers 對 Freire 所隱含之自由主義語言的批判

Bowers 對於 Freire 的批判主要可分為五點(Bowers, 1987:126-136)：

1. Freire 將個人的增能和對話視為信條而失去反思，以致於與真理、進步同義，進一步來說，Freire 的問題不在於支持批判反思，而是在於他將其視為知識和權力的唯一合法來源。導致了其無法反思到自身思想中的知識論導向以及意識型態之迷思。此外，雖然 Freire 重視他人參與之對話，但是個人仍是道德和智識的核心，Bowers 以此論證對於 Freire 而言，社群與個人之衝突將難以解決。
2. Bowers 對於 Freire 教育理論的第二個批判著眼於 Freire 對於人性的樂觀看法。Bowers(1987: 130)指出：Freire 假設意識抬升的人們將會不自私的追求共善，心靈之批判的理性能力與真理、進步和社群站在同一側。卻忽視了批判反思有可能與自我利益結合，創造出更有力量且破壞社會之個人。
3. Bowers 指出 Freire 理論中隱含的邊緣化意涵，Bowers 批判 Freire 在支持信念轉化時的態度本質，因為這代表著所有的觀念、價值均被持續的邊緣化，可能導

致文化虛無主義的問題。個人命名世界所依據的是自身的批判，然後再持續的邊緣化，最終成為一沒有意義的世界。

4. Bowers 批判 Freire 沒有認識到文化的隱性影響，Bowers 分析介於顯性和隱性之意義形式的對話過程，並認為在這樣的過程裡，包括批判反思之顯性理解的成就引領著信念以及社會實踐的改變，轉而成為隱性理解的一部分，直到被認為有問題而被批判。而 Freire 對於文化隱性面向的不理解導致其將歷史視為疏離和限制的根源，同樣的也忽略了不同文化的傳統。以致於西方思維模式的偏見嵌入在 Freire 思維之中，像是讀寫大於口語。

5. Freire 將語言的複雜性過度簡化，沒有認識到語言作為文化認識範疇之承載者。Bowers 指出，就算語言在溝通中表述出新的意義，或是指明了新的關連，都仍持續包含有未曾意識到的影響思維之力量，而這樣的力量也呈現在上述 Freire 所使用之遭到批判的語言之中。

事實上，Bowers 對於上述學者的批判是極具爭議的，像是 Greenwood(2008)就其對批判教育學之批判進行探究，提出 Bowers 對批判教育學的拒斥會使環境教育有所限制，且認為 Bowers 和 Freire 的理念有其共通處。Houston 和 McLaren(2005)同樣針對 Bowers 對批判教育學之批判進行回應，認為 Bowers 將歷史、經濟和文化脈絡想的過於簡單。曲解了批判教育學在生態正義上的探討。另外，McLaren(2007)進一步質疑 Bowers 對傳統文化的看法，認為傳統文化才能實現永續概念此一說法是有疑義的，而批判教育學的重點在於資本主義持續對環境造成危害，如 Freire 所強調對於世界的重新想像、點化及創建，而非適應。由此可知一般對於 Dewey 以及 Freire 的研究，都不會將其歸類為自由主義者，因此 Bowers 的批判看起來是模糊且激進的。然而若對應於 Bowers 思想淵源來看，便可較為理解其所批判之焦點，以及隨之帶出的後自由主義立場。

## 二、Bowers 的後自由主義意涵

從 Bowers 的思想淵源可以看出其對於自由主義的關注是來自於學生時代對政治思想史的研究，然而要注意的是在對於自由主義進行批判之前，Bowers 所關懷的乃是生態文化的議題，而且是採用語言作為研究途徑。由此可知 Bowers 並非直接的批判自由主義，而是探討其中不利於生態、文化的語言，也就是說自由主義語言的問題在於其不利於生態文化的永續性。如同前述 Bowers 對 Dewey 以及 Freire 的批判，事實上對於 Dewey 以及 Freire 整體學說來說，Bowers 的批判是限縮在一定範圍之內的，像是其聚焦於 Dewey 對科學思考方式的重視，以及 Freire 對於自主個人的注重，並認為其受到了文化預設所影響，在對於進步和科學的推崇下，容易出現對文化傳統邊緣化的情況。總的來說，Bowers 對於其所認為之自由主義教育的批判主要是關注於文化預設的問題，而其認為自由主義語言中有害生態文化永續性的預設主要有三，分別是個人的解放、知識即權力、將改變視為直線式的進步(Bowers, 1987)。這三者對於 Bowers 來說便是自由主義必須處理的問題。

後自由主義所意味的便是對上述不利生態文化之自由主義預設的修正，並強化原先有價值之自由主義的理念（郭實淪，1994），在 Bowers 《後自由主義教育的要素》（*Elements of a Post-Liberal Theory of Education*）一書中，指出後自由主義包括以下要素（郭實淪，1994）：

（一）自由主義中對於個人的觀點，應從重視個人自主性，轉而強調個人作為文化的存在者，在此一認知下，才能對文化中的隱性知識有所理解，並能夠思索語言對於文化預設的傳遞，此外，個人對於自身文化嵌入性的認識，也能夠使其珍視身處的環境，避免人與環境的分離。

（二）在 Dewey 和 Freire 的理論中均有其對於知識的看法，然而後自由主義所欲避免的，是將科學或是批判反思作為唯一的知識來源。後自由主義所強調的是在對於文化知識以及語言之間複雜關係的理解下，進行溝通能力的培養，溝通能力象徵著對於文化預設的理解，且能夠真正參與公共生活。

(三) 對於後自由主義來說，進步並非直線的，而是與周遭環境、成員有著動態關連，在此一認知下，傳統具有其重要性，且持續呈現在當前生活中，而不只是作為未來之準備。

綜上所述，Bowers 的後自由主義立場是明確的，然而對其的理解應避免看做是對自由主義的反動，而是在生態文化永續的關懷下，從語言探討自由主義的缺失，並針對其中預設所做出的修正，藉以成為有助於永續文化的意識型態語言。

## 貳、Bowers 與保守主義

在郭實渝(2006)的研究中，曾以環境保守主義來探討 Bowers 的思想。Bowers 本身亦在談論後自由主義以及文化共有時加入保守主義的觀點。

Bowers 所探討之保守主義可從文化和自然系統內涵之保守本質開始。Bowers 指出文化和自然系統之保守本質在於我們學習如何解釋和表現，面對問題，命名事物，這伴隨著對於對錯、可欲不可欲、允許和禁忌，以及事物的價值之判斷，而上述內涵則在世代中傳遞，並在語言中呈現世界觀。姿態、聲調、觀看或思考都在世代間傳遞，這使得我們能夠參與、接受和相信，這些都是文化，所有世代都在文化之中被塑造，並回過頭豐富文化。Bowers(2006)進一步以 S. P. Huntington 所提出之性情的保守主義 (temperamental conservatism) 來說明文化和自然系統之保守本質，性情的保守主義意指所有的人在使用某些食物、服飾、溝通、朋友、戶外活動等時所感到的舒適，包含著日常生活中視為理所當然之所有面向，並將此整合入個人的生活型態。

在上述文化和自然系統之保守本質之下，Bowers 所論述之保守主義就其本身之分類為哲學的保守主義，主要的特點為與自由主義截然不同之對於社會文化的理解，在哲學保守主義中，歷史的脈絡是最重要的，而每一種文化均是在歷史的脈絡中積累而成，每當新元素加入便產生更新，逐漸形成今日的文化面貌。此外，在對於社會和人類之複雜性的理解之下，由於人性難以歸納為先天的善，理

性與非理性又往往交錯於對事物的判斷，因此哲學保守主義並不抱持直線進步的觀點。

至於知識的部份，哲學保守主義雖然重視理性的價值，但卻認為理性應該被審慎的掌握，日常經驗在哲學保守主義中被視為知識和智慧의來源，但往往在生活的脈絡中隱匿為隱性，以致於因為難以教學、測量、系統化，而被認為有較低的價值。因此，哲學保守主義極其重視日常生活中過往經驗的嵌入性。

最後，也是保守主義最有爭議之處在於個人與社群之間的緊張，哲學保守主義將個人視為與社群有關，個人的需求包含在社會結構和符號秩序中，本質上是社會和經濟的存在，然後去發展和自我覺察。太多人關注於社群會限制個人的發展與天賦，這是因為強調個人在生活的各面向中都是獨立自主的，以致於忽略了個人在許多時候都是倚賴社群網絡之支持系統而成長，因此在私領域與公領域的糾結之下，平衡便成為了哲學保守主義中值得追求的目標。綜合上述，Bowers(2003)藉由 E. Burke 的論點來說明保守主義的中心立場，即改變是為了整體社會的福利，以及當前世代對於往後世代之幸福有其責任。

由上述可知 Bowers 的保守主義立場是自有其一套論述的，然而必須注意的是，Bowers 批判當前的保守主義乃是誤用的保守主義，且與自由主義有強烈關連，基於有助永續之文化共有的前提下，Bowers 以哲學保守主義為基礎，提出謹慎的保守主義（mindful conservatism），在第三章將對此有更為深入的探討。

### **參、Bowers 與環境主義**

由於 Bowers 所關心的是生態永續議題，因此有必要分析其與一般所謂環境主義之間的關係。

#### **一、環境主義簡述**



第二次世界大戰之後，由於工業生產突飛猛進，環境問題也因工業化而日益增加，環境問題遂開始受到關注。在此期間 R. Carson 發表《寂靜的春天》（*Silent Spring*），描述 DDT 對環境與生物的危害，A. Leopold 的名著《沙郡年記》（*A Sand County Almanac*）更被譽為環境運動聖經，對於之後興起的環境主義有重大影響（洪如玉 2002）。生態學是環境主義的基礎，而生態學主要源於十九世紀末到二十世紀初的自然史、博物學、生物學等研究。到了近代，環境學者從原本生態學的科學研究走向有關於環境惡化之人文、社會學領域研究，其中各家關心主題各異，形成了在環境主義思潮下的複雜分支，如 T. Doyle 和 D. McEachern(1998/2001)將環境主義立場區分為深層生態學、社會生態學、生態社會學、生態後現代主義、生態女性主義，其中生態社會學與社會生態學較注重環境問題的社會、政治意涵，深層生態學是由 A. Naess 所提出，並用來指涉生態中心主義，生態後現代主義則認為環境破壞就是啟蒙思維造成的結果，並對科技與現代性進行反思，生態的女性主義關注性別因素，並批評父權，結合生態退化以及婦女壓制。

D. Pepper(1996)則將環境思想的價值標準劃分為傳統價值與綠色價值，各家環境主義處於兩種價值之間的光譜而非兩者擇一，這些價值可以分為五個面向，分別是關於自然、關於人、關於科技、關於經濟生產、關於政治，傳統價值支持現今社會政經制度，而綠色價值則是以生態為中心，關注非人類之自然以及整體生態環境，而非人類中心。

由上述可知現今環保運動中作為思想基礎的環境主義有其科學根源，也就是從科學研究走向價值觀的判斷，形成今日流行之人類或非人類中心論的論辯。

## 二、Bowers 的生態文化理念

先前已分析 Bowers 受到羅馬俱樂部報告書以及 Leopold 土地倫理的影響，關注生態問題，且探究文化的永續意涵。因此對照上述環境主義思潮來看，不可

將 Bowers 與環境主義完全切割。然而進一步分析卻可發現，Bowers 的生態文化理念與走向人文研究之環境主義思潮並不相同，其並不單純談環境問題與社會，也非專注於人類中心論對環境的破壞，但卻又都有提及，像是 Bowers 從意識型態角度論政治和經濟的永續，也從思維模式的角度談啟蒙思維的缺失，甚至也論及社會正義的議題。

從 Bowers 的思想淵源來看，較可釐清其與環境主義之間的關係，Bowers 早期所研究的是原住民的生態文化實踐，並啟發其對於較不依賴金錢之文化傳統的重視，由此可發現 Bowers 並非從理論層次來談生態問題，而是就日常生活的觀察出發，這也是為什麼 Bowers 談到的議題範圍廣泛，因為其以文化活動作為看問題的出發點，而非個別獨立的議題，所欲尋求的目標也並非理論的建立，而是有助永續之文化活動的實踐。此外 Bowers 是以語言作為研究進路，因此其並非針對人類中心論，或是啟蒙思維進行探討，而是從語言的角度，思索文化內涵的永續性問題，以及影響文化各層面之意識型態的問題，文化成員思維模式和價值觀的轉變則象徵著減緩生態危機的契機。

綜合上述可知 Bowers 對於生態永續的探尋中，文化乃是其最為關注的核心，若就教育而言，Bowers 認為文化素養是教育的關鍵，而且必須朝向生態永續之目標。Bowers 主張文化素養之核心為解譯被視為理所當然之文化圖像，並將解譯過程置放於對文化廣泛而非執著於個別的理解，最後導引至有助生態永續之文化素養。基於此一理念，Bowers(1974:114-121)將文化素養分為四個部分：第一，釐清文化與受教者經驗之間的銜界面，也就是澄清原先以隱性形式為受教者所學習之文化內容，及其與受教者經驗的連結。第二，採用現象而非具有解釋架構之抽象理論，如此一來才有可能掌握受教者所確實經驗到的事物，並分析其中個人意識與文化的對話。第三，釐清社會和歷史層面，即將學生立即之文化經驗連結至社會和歷史力量對此一文化經驗的影響。第四，跨文化的理解，由於直接了解自身文化有一定難度，因此在比較基準點之基礎上與其他文化進行比較有助於文化之釐清與更新。

經由上述對 Bowers 思想定位的探究，可以得知 Bowers 對於其核心關懷之生態永續議題是基於文化觀點，從語言來探究文化內涵的永續或非永續性。而就意識型態來說，Bowers 並非全然的支持或反對某一意識型態，而是同樣從語言的角度，探討意識型態中所隱含之未經檢視的文化預設，進而思索文化成員思維和價值觀的深層轉變。

## 小結

在生態危機成為最迫切問題之當代，Bowers 對於主導教育之自由主義意識型態進行批判，在教育中，自由主義思想持續主宰實踐與理論，隨著對於傳統之邊緣化而虛構了一主流之語言，運作自由主義語言之教育所培育之受教者為進入消費文化做準備，重視的是自主、自我導向之個人，無助於對文化的深層理解。

由於具現代化特質之自由主義教育難以回應現代人與文化型態的狹隘關連，且為生態危機之幫凶，因此 Bowers 以文化素養為進路，探究在教育過程中學生如何獲得對於世界的解釋架構，此一解釋架構又如何恰好符應消費文化之需求，藉由此一方向的探討，找出當代教育所失落之對於文化、生態之關切。本研究將 Bowers 教育思想之發展區分為鉅觀之文化型態與微觀之文化、個人交流兩大面向進行分析，分別於以下兩章闡述之。



### 第三章 Bowers 生態教育思想的文化觀

身處生態危機日益嚴重的時代，Bowers 從教育過程中文化的邊緣化著手，反思現代意識、消費文化的主宰性，強調文化素養應為生態永續教育之關鍵。

承繼上一章的分析，本章針對 Bowers 生態教育理論中的文化型態層面進行探究，首先為 Bowers 對消費文化的批判，接下來分析 Bowers 所提出之共有財意涵之文化觀對生態永續的助益，最後將共有財意涵之文化觀置放於消費文化脈絡之中進行討論與評述。

#### 第一節 Bowers 對消費文化的批判

在第二章的論述中 Bowers 對於當前教育無助於生態永續的批判均指向教育內容與消費文化內涵的銜接，由此得知消費文化即為 Bowers 生態教育理論文化觀主要反思的對象。

今日對於消費文化議題的相關討論在內容及取向上相當豐富且各有不同，可以看出消費文化一詞雖然廣為眾人使用，其背後之意涵卻隨著人類社會中經濟、政治以及工業科技之發展而漸趨複雜，對人類生活型態之主宰性也逐漸確立。然而對 Bowers 來說，消費文化的主宰性是需要受到質疑的，尤其是消費文化所主導生活型態的變遷之下，人類與環境所付出的代價往往隱而未現或被看做是必要之惡。以下將分析 Bowers 對消費文化的看法，首先從消費文化的內涵著手，接著探討消費文化如何對生態永續造成衝擊。

## 壹、消費文化的內涵

Bowers(2002)認為現今之消費文化主要是奠基在自律性市場經濟之上，而此一市場經濟在社會文化中角色的轉變則肇因於工業革命，在工業革命之前，市場活動有其限定之時間與空間，隨著工業革命以及經濟自由主義之信念的發展，市場才開始拓展到生活中的所有領域。此一自律性市場所造就的文化是相當獨特的，如 K. Polanyi(1944)指出，所有的社會和文明都受到生存環境之物質條件的限制，唯獨自律性市場經濟以及其後之文化蘊含了烏托邦式的社會體制，在人類和自然本質的廢絕之下，所殘留的唯一動機便是圖利。以此為出發點，以下將 Bowers 對於消費文化的探究分為兩個面向，一為消費文化運作之基礎，另一則是消費文化中的思維邏輯，這兩個面向之間相互交纏、影響，而非截然二分。

### 一、消費文化的要素

消費文化運作之基礎可以從歷史發展的角度來談，在 Bowers 的觀察中，私人資本的發展、有利私人資本之政治型態的轉變、技術的革新這三大要素在消費文化成形的歷史進程中發揮了關鍵性的影響，並共同刻劃出了消費文化所依賴之最主要的圖像，即商品買賣的市場，貨幣則是市場中共通的語言。私人資本在古老的社會中並非主要的經濟模式，相反的，共有財經濟模式主導了古老社會的運作，然而 Bowers 指出自 1235 年〈莫頓條例〉(Statute of Merton) 以來，圈地以及隨後的資本私有化徹底改變了傳統的經濟生活，並為市場功能的強化奠定基礎，在私有化的過程中一部分的人獲得了多數的資本，並發展為企業的形式，擁有少部分資本者或是所謂的無產者則受僱於企業之下，資本的累積也成為了眾人追求的普世價值。政治型態對於資本的保護或箝制一直是相當敏感的話題，但是 Bowers(2012)認為在今日，政府的角色對於工業資本主義並不設限，法令的內容多數難脫商業利益的考量，縱然是民主之名，市場消費中個人利益的競逐仍主導

著施政走向，事實上政治與經濟的緊密連結並不難理解，從近代國家的歷史起源來看更是理所當然，在 H. Lepage(1982/1988)的研究中，近代國家的成形源自於商人行會的要求，在交易成本的考量下，商人提供利潤給國家，國家則維護交易與分配的過程，從此一角度來看無怪乎 Bowers 批判今日政治是以一種外於地方之方式對地方事物進行經濟上的決策，為的是滿足某些團體的利益。最後要談的是技術的進步，之所以擺在此三大要素之末有著時間上的原因，因為在私人資本以及近代國家維護資本之政治決策的發展過程中，工業革命所標誌的技術革新可說是以上兩者最有力的推手，並持續影響著現今的世界，Bowers 談到工業技術的發展有其階段性，且逐步增強消費文化的主宰性，從最早期大量勞力投入生產線到自動化機械的進步，商品的製造越來越有效率，而今日電腦科技的發達更使得各種有形、無形之訊息的流通遍佈全球，全球化遂成為今日熱門議題，市場交易以及企業規模也提昇至跨國等級，從公司的生產線到公司與公司之間利益之鏈聯，到最後將商品販賣給消費者，均可藉由電腦擴大其規模，消費文化的擴張勢不可擋。

## 二、消費文化的思維邏輯

消費文化之下主導的思維邏輯與上述內容密不可分，其中，Bowers 認為個人主義、技術所形塑的心靈基礎以及追尋無止盡效益與進步此一信念的合法化是最主要的特點。就個人主義來說，私人資本以及市場的發展與之有密切關連，無論是個人藉由工作或其他方式累積私人資本，或是個人在市場中進行買賣，都被歸類於是個人的抉擇，個人成為了社會的基本單位，追尋個人利益則成為了生命中最重要目標。技術的心靈基礎在 Bowers(1988)的觀點中所指的是藉由技術成就來解釋理性、進步與效率，主要顯現在將事實歸納成可以量化、計算與測量之事物，無法量化、計算與測量者則受到忽略，此外，技術的心靈基礎也去除了脈絡的重要性，潛藏在其下的是對於世界的機械論式看法，理性算計之心靈重新策

劃不同的系統以求預測、控制與效率。最後，上述兩者所建立的便是對於極大化效益與無止盡進步的追求，Bowers(2006)談到工業革命相信自發性的進步，其中內涵之較大的收益來自較佳的效率此一思維邏輯則導致新技術和新市場的探尋，工業力量的擴張成為了社會進步的評量標準，身處於消費文化中的個人夢想著維繫一生的工作以及無止盡的消費，這也呼應了前述 Polanyi 所指出自由市場的烏托邦性質。

事實上，以上三點均可看做是古典自由主義的延伸，Bowers 認為自工業革命以來，古典自由主義的相關概念甚至連結效益論式的道德觀，成為了今日最具力量的傳統，此一傳統廣泛散佈在政治、教育甚至是家庭生活之中，如決策時以經濟發展為首要考慮，教育中強調個人知識以及理性思維的精進，家庭生活中健康照顧、食物、休閒玩樂對於消費文化的依賴，導致國家或跨國政策的制定，學校課程的內容，家庭生活方式等，均依循著自由主義傳統，同時也增強消費文化的運作。

## 貳、消費文化對生態永續的衝擊

在第二章的時候曾經談到對於生態危機的警覺以及生態永續的重視於二十世紀中後期已在美國社會掀起波瀾，對於生態危機的看法也眾說紛紜，有學者認為生態危機在人類歷史上並不是第一次出現，早在人類發展過程中便有過生態浩劫(Diamond, 2005/2006)。但 Bowers 從消費文化所內涵之消耗本質以及人與環境之分離兩層面論證消費文化確實是當前生態危機的主因，若不正視消費文化的破壞性特質則難以逃脫全球環境崩壞之厄運。

### 一、消費文化對環境資源的耗用



市場作為消費文化的核心，其中供和需、製造與購買是一系列消費活動的主軸，然而在簡單的買賣交易活動背後，卻衍生出各種與人類慾望有關的行為模式，從賣方的角度來看，製造需求得以謀利，買方則藉由購物在維繫生命之外獲得心靈上的支持，如 R. Bocoock(1993)所分析，消費文化中的人們在幻想與實際中成為消費者，假如失去了工作，則連在夢裡都不敢、也不能消費，只要有薪水可以領，消費物品的經驗就成為了生活的動力。因此 Bowers(1988)描述在消費文化中，昨日的奢侈品成為了今日的必需品，在個人主義思維以及工業技術力量的推動下，人類生活中所尋求的滿足成為單面向之物質財富的追求，此一追求並無限制規範，轉而成為對地球資源的一種無止盡的消耗。

此一消費/消耗之行為得到企業與政府的大力支持，各項有關於消費者消費能力的數據報告更成為了評量國家經濟成長的重要標準，然而在追求經濟成長的背後，Bowers 重視的是人類在成長的同時所需付出的代價，其認為世界生態系統無法維持技術發展與資源耗用的速度與型態。Bowers 以下述兩個證據來證明生態系統對於人類消費行為的負載力已至極限：

首先是 Colborn、Dumanoski 和 Myers(1996)所做的研究，在他們的研究中，發現多氯聯苯在早期的評估中，如同今日廣泛使用的化學用品，有許多的益處而無明顯缺陷，不可燃且非常穩定，且無毒，因此其相關產品，尤其是電器用品如冰箱，成為了大量消費的商品，進入每一個家庭，也侵蝕了從北極熊到周遭親人的毛髮之世界的每一處。

第二個證據則來自於生態足跡 (Ecological Footprint) 之相關研究，生態足跡「代表一種計算工具，使人們能夠以相對應的生產力土地來估算某特定人口或是經濟體的資源消費與廢棄物吸收」(Wackernagel & Rees, 1996: 9)的等級。作者 Wackernagel 和 Rees(1996)藉由探討不同型態之能源消耗與消費型態的關聯指出每一個美國人的生態足跡為 5.1 公頃的生產用地，每個加拿大人所需的事 4.3 公頃，而印度人只需 0.4 公頃，全世界每一個人平均則需 1.8 公頃。他們進一步指

出假若全球都要追求北美居民的生活型態，則需要額外兩個地球的資源財足以支撐此種生活。

在上述 Bowers 所舉出之他人的研究證據中，可以看到在古代，人類對於自然改變之力量可以說是相當輕微，然而科技的力量以及人口激增使得二十世紀成為人類與地球關係的分水嶺，改變環境的規模從區域性走向全世界，在生產與消費的需求之下，人類對於新科技以及新市場的追求未曾停歇；此外，上述生態足跡之計算事實上有著相當大的啟示，首先，往往市場用以降低生態破壞的方式是透過減稅和污染付費，然而在生態足跡的計算下，則可以評估經濟成長真正所需耗費的社會成本，自由市場在根本上無助於生態永續此一論點也得到了證實。第二，消費文化之全球化中人人皆享有高生活水平之理想從生態足跡的角度來看是相當荒謬的，事實上，人類消費之生活型態的本身應受到質疑，而非作為一值得追求之進步、平等的目標。

## 二、消費文化下人與環境的疏離

在消費文化必然經歷之消耗過程中，人對於環境的態度開始趨於極端，Bowers(1987)認為在過去，人們將環境賦予神性，這在許多保有傳統文化的地區中仍不少見，但是在消費文化對於利益和個人慾望滿足的追求下，環境中的一切均被轉換為商品，技術心靈也將神性的去除視為人類進步的要務，追求發展的同時提供正當性給資源剝削的圖利行為。如此一來，人與環境逐漸分離，從周遭環境來看，由於效率與效益的追求過程中經濟活動所帶有之空間和時間的斷裂性特質，導致商品的製造、銷售純粹是根據利益考量，人們的工作不再是附著於土地之上。Bowers(2006)強調經濟成就的背面是工作者生活的不安定，新的資訊技術不只是提供公司與貨物所在地區的即時通訊，也可以讓他們集合市場中變遷的訊息以及大量金錢的流動，將貨物運送至更有利潤的其他地區，罔顧對在地環境與文化的衝擊。當工廠設置在世界上的低薪地區，且工人與他們的家庭和社群分離

住在工廠旁邊，對於永續存在的知識和技術之代間傳遞系統則會產生裂痕，工作者依賴金錢經濟，且在工廠搬遷時失去依賴，環境也因為生產過程而被毒害，由此可知，Bowers 所談論消費文化所造成的環境問題，不僅是對自然生態，同時也是對人文的破壞。事實上 Bowers 所關注的此一情況恰好印證了過去的台灣與近年來的中國所謂的經濟起飛。過去的台灣因為人力成本低廉以及一定的技術成為了鞋業、紡織以及各項重工業的重鎮，就業率高且賺錢快速，然而近年因為人力、環境成本提高，產業外移嚴重，中國則猶如當年的台灣，人力成本、環境資源的優勢配合極低的環評標準成為了經濟大國，然而隨著經濟快速成長，環境、文化的墮落成為中國面臨的重大課題。

透過上述的分析可以得知 Bowers 之所以認定消費文化是生態危機的主因在於消費文化與生態危機之間難解之癥結，即資源消耗以及消費文化中人和環境的脫離，科技無止盡進步以及消費無止盡的發展均無法回應全球暖化、漁獲降低、可用水的短缺、生物多樣性的滅絕，甚至是人類的健康。對於當前生態危機以及消費文化的浪潮，唯一的選擇為思考較不依賴消費文化之社群的特質，或許最好的方式是呈現金錢和非金錢之活動和關係的平衡(Bowers, 2006)。因此，Bowers 從人與環境資源之互動著手，也就是共有財議題所探討之概念，進而形塑永續文化觀點。

## 第二節 共有財意涵之永續文化觀

Bowers 對共有財的定義不同於一般經濟學上的定義，其定義具有強烈的文化與精神意涵，且由於 Bowers 的共有財概念所指涉的是一生活模式，故必須與現今流行之政經意識型態做一對比。以下將 Bowers 共有財概念分為 Bowers 對共有財的定義、原住民共有財精神的詮釋以及共有財與意識型態之關連三個面向進行探究。

## 壹、Bowers 的共有財概念

在消費文化的分析中，消費文化與環境之間的關聯主要為共有之資源的私人化分配與使用，此一議題所衍生之最為熱烈的討論圍繞著 G. Hardin 於 1968 年所發表之共有財的悲劇 (The Tragedy of the Commons)。在此篇文章，Hardin(1968) 指出在有限的共有財中，理性的棲居者依據效益邏輯所作出的理性選擇為增加個人的利益，也就是獲得更多的共有財，最終將導致整個共有財的毀滅。此一議題所引發之熱烈討論中，多數的經濟學家均認為私有化將是保護共有財的最佳解方。Bowers 不同意於私有化的解決途徑，而是回到問題的根本，也就是共有財本身的意義進行探究，其認為共有財的傳統解釋，即「供全體社群使用的環境」，便意味著人、物、整體環境的妥善運作(Bowers, 2006:2)：

簡單來說，共有財包括環境中所有可以延續人類生活的一切。共有財，即便是在古代，也包括人們呼吸的空氣、使用的語言、代間對於價值和定義不斷更新的敘述、在生物區域之有限環境內生活之世代不斷精鍊之技術和工藝知識、決策過程所立基之觀念與架構、遊戲或藝術、植物藥性的知識等，事實上，共有財涵蓋了人類/生物社群未被金錢化以及私有化的所有面向，古代共有財另一主要特徵為在地的決策系統。

由上述 Bowers 的說明可以知道，共有財並不僅限於環境資源的分配，而是嵌入在日常生活中未被納入市場與私人化之經驗。若從文化的角度來看，使社群能夠自我充足之在地的知識傳統和互助模式，Bowers 稱之為文化共有財，而此一文化共有財的維持則必須依賴於當地之環境共有財，也因此全球每一個地區或

是生物區域內的文化共有財和環境共有財均不相同，而且是具體的生活型態而非抽象的想像。

回到一開始所提到之 Hardin 所思索的共有財問題，比起私有化，Bowers 的確是採用了更為追本溯源的構想，也就是共有財所包涵之人、物與環境共同生活之緊密的相連性，然而在今日，人們多數是採取前述理性人的決策，而政府或公司則用私有化的手段來進行限制，表面上保有了共有財的資源，實質上卻象徵著共有財精神的喪失，因此 Bowers 在著作中多次提及參考其他文化，尤其是未受西方文化殖民之文化中共有財精神的重要性，以下將就此進行探究。

## **貳、Bowers 對原住民共有財精神之詮釋**

雖然共有財是我們生活周遭所經驗到的事物，但是在消費文化中卻已被侵蝕，失去了原先蘊含之永續的意義，因此 Bowers 藉由對北美洲原住民文化的研究進一步描繪共有財的輪廓，並以此說明文化共有財與環境共有財之間的緊密聯繫，要先澄清的是 Bowers 並不認為所有的原住民文化均值得學習，但是在原住民文化中相當明顯的人與自然的互動以及共有財的傳統信念則為 Bowers 著眼之處。依據 Bowers(2006:94-97)的研究，北美原住民文化雖然各地均有差異，但是在差異中卻有著相似的傳統，而其中與永續有關的傳統有三：

### **一、對於精神宇宙之包容性的理解**

在北美原住民文化中，共有財為棲居者（人、動植物）平等參與之同一個精神宇宙。如此深刻之精神統一體的感受將所有共有的參與者結合在一起，並說明了人和非人類之棲居者的道德相互性的不同實踐。在此一特點中，共有財精神性之包容的理解方式導致物種間的溝通，也導致關注不同成員中的關係，以及生命

的循環。精神宇宙的概念可在 C. Lévi-Strauss(1955/2010)對於巴西原住民 Bororo 族的研究中看到實例，Lévi-Strauss 談到 Bororo 族將個人是為社會宇宙的一部分，而非一個個體，社會宇宙便是村落，與物質宇宙並存，至於動物，有一部分屬於人的世界，有一些則屬於物質宇宙，因此 Bororo 人相信他們的人型是一種暫時的狀態，在魚和金剛鸚鵡之間轉世循環。由此可看出與消費文化的徹底不同，消費文化中的個體為了共有財內部的資源競爭或是合作，而北美原住民文化中共有財為棲居者所共享，無論是人或是其他物種，均參與著宇宙的運作，也同樣獲得宇宙的恩賜，如同草原上的獅子與羚羊，彼此的生命相互連結，事實上許多原住民文化中的禁忌便是與此有關，也就是說禁忌所象徵的並不是一強制性的禁令，而是一種對其他物種以及所處環境之尊重，而非消費文化所採取之無限制的掠奪。

## 二、連結萬物之代間的長遠視野

不同於西方文化之個人中心對於時間的看法，北美原住民文化擁有代間中心之時間觀。長遠的經驗方式中個人屬於時間/生命循環之一，也因此時間的長河中，長者智慧便具有特殊地位，而長者智慧的重要性在於其承載了在獨特生物區域內層層累積的道德智慧，且以此作為永續之知識實踐的根源。在各代的共同經驗修正之下，長者成為了作為增強共同起源與道德價值之代間橋樑的說故事者。事實上不僅是在北美原住民文化中有此一長者傳承之傳統，台灣的排灣族作家亞榮隆·撒可努在其著作中便描述排灣族的生命和智慧是透過作者的祖先、曾祖父、祖父、父親用口述的方式傳承而來。文化因而有其深度，而非消費文化中被視為理所當然的不斷變遷，傳統的事物因為老舊而被拋棄，科技不斷推陳出新，文化與實際世界的距離也越來越遠。

## 三、結合在地生態系統的複雜知識以及道德實踐的相互性之經驗方式

在原住民文化中，對於事物的經驗方式與我們過往的學習、認知模式並不相同，且很可能受到忽視或輕蔑。北美原住民文化所具有之第三個共通性在於了解動物、植物和共有財之其他參與者的生命週期，以即將他們視為具神性。此一理解方式導致其文化更加理解自然系統之生命更新，從此處可看出與科學知識有著根本上的不同。原住民文化所引領之解釋、預測以及控制均是受到道德互相性以及自然過程之神性所主宰，神性的感受，需要對於自然之豐美以及與支持人類生命之生物之間的親屬關係，如亞榮隆·撒可努（2002）在描述其獵人父親時所談到，對於獵人來說，獵物是人格化的存在，像是黑熊，所象徵的是獵場的主人，而雲豹則是捨不得離開獵場之獵人的靈魂，依據這些帶有神性的認知，原住民解釋並規範狩獵的行動。事實上，對於動植物、天象之複雜知識使得土著文化在歐洲殖民者為抵達之前能在環境中存活，植物的藥性、對於在地生態系統的知識，使他們得以獲得食物與庇護。

總結上述可以看出 Bowers 對於共有財概念的談論與 Hardin 共有財之悲劇的相關探討截然不同，Bowers 將共有財之意涵置入文化的內在和外顯型態中，就外顯型態來說，共有財涵蓋了區域棲居者所共有的一切，彼此共享並予以保護，對於原住民文化的回顧與汲取則充實了共有財的內在精神，也稍稍解答了為何過往文化對於共有財的共享不會導致 Hardin 所推斷之理性抉擇與共有財的崩壞，原因在於精神的整體性，當棲居者認識到自己是環境的一份子而非環境的外在使用者時，便會顧及到周遭環境的變化，縱然沒有刻意要保護環境的心態，自身的活動仍然會顧及到環境的限制，神性的認知雖不若科學方法一般證據明確，但是在對於環境的探究中，神話與科學所得到的理解似乎難分高低，所在的差別為神話傾向於解釋，科學則難以脫離控制的意向。

總的來說，在 Bowers 對於共有財的理解中，文化共有財所依據的基礎為代間傳遞的知識、技能，且重視相互支持的模式，以及在環境共有財中其他棲居者的生命，然而文化與環境的共有財概念在當代不斷的受到政治與經濟之語言的影響與衝擊，如自由、保守等口號。因此，Bowers 進一步藉由對共有財以及當前

意識型態之關連的分析釐清共有財的內在意涵，以及共有財與身處其中之個體的互動。

### 參、 Bowers 論共有財與意識型態的關係

Bowers 在其著作中將共有財放置在當前意識型態脈絡下進行討論，並將當前意識型態區分為自由主義（liberalism）、保守主義（conservatism）以及自由意志主義（libertarianism），藉由對於上述三種意識型態與共有財之關係的論述，Bowers 以保守主義作為基礎提出謹慎的保守主義（mindful conservatism）作為支持共有財之意識型態。

#### 一、共有財與自由主義

共有財與自由主義之間最為關鍵的差異在於對於代間傳遞的態度，在自由主義中，所追求的是個人的進步，從傳統中解放以提升個人意識，在此一訴求下，代間的保存被視為是停滯且阻礙進步。Bowers(2006)藉由自由主義歷史中的各個要素指出其對於傳統的不友善，包括經驗主義將個人理念訴諸直接的經驗、Descartes 對於個人從傳統的影響中解放的宣稱等，均將傳統表現為進步的主要阻礙。雖然傳統並不盡然是恰當的，然而自由主義對於傳統的狹隘觀點則忽略了傳統是文化的基礎，自由主義在著重排除傳統之壓迫的同時，結合了對於新技術的支持，並以此完全改變傳統。Bowers 認為對於傳統的誤解導將會致兩個結果，第一是自由主義者忽視了在工業文化的發展下人們到底失去了什麼，第二則是在對於傳統之複雜本質的誤解下，自由主義無法敏感於其他文化的傳統。上述兩點導致自由主義致力於經濟和文化的殖民，與共有財之內涵相互違背。



共有財以代間傳遞為堅固、永續自身之基礎，然而自由主義之獨立自主個體、直線進步、人類中心世界觀等促進消費文化之預設導致其虛構之美好未來中，將人類權利建立在生態的削弱(Bowers, 2006)。事實上，自由主義與共有財之概念難以相容，自由主義之不同敘述均缺乏對於人類如何巢居於文化，且文化有賴於生態系統的理解，自由主義著重於創造自我，但在今日消費文化之下使得多數人依賴物質作為成功的象徵，忽略了文化傳統、社群、環境的重要性。

## 二、共有財與自由意志主義

在說明自由意志主義時，Bowers(2006: 133)引用 R. Weave 對於自由意志主義的界定，即：

自由意志主義，假如我的印象沒錯，關注的是“免於...的自由”、政治權力明確的邊界、不可侵犯之個人權利。

雖然其看似不會損傷共有財，甚至有某些共通處，但是 Bowers(2006)認為若仔細思考自由意志主義思想家的理論核心，則會發現自由意志主義者所談之神聖的個人權利領域是建立在個人為理性、自我導向之個體此一預設，也就是說，個人是自我所有的，這樣的個人不會受到文化所影響；另外個人擁有私有財產之權利，則是來自於其智識或能力，最後自由意志主義相信自由市場的經濟是人類已知最具生產力的經濟，也是現代文明的基礎。從上述說法可以看出其與自由主義的相似之處，雖然其對於自由並非積極的宣稱，但是在個人與文化之間的關係，以及經濟的面向，則大同小異，與共有財概念中人與文化、環境嵌入性的緊密關係有所不同。在與環境的關係中，有自由意志主義者宣稱政府無法保護環境，而不可限制之私有財產才能夠提供給環境最好的保護。針對此說法，其他的自由意志主義者有著不同的意見，但卻建立在同樣的預設，也因此對於共以財有著同樣

的沉默，以致於都重視人類的理性與周遭生物區域是無關連的，人類之於環境是處於管理者的地位，而非與其他棲居者共享，對於個人私有權利之重視更與共有財不同。

### 三、共有財與現今美國所謂的保守主義

首先要澄清的是 Bowers 此處所談論的保守主義並不包含傳統中保守主義的所有面向，而是指在美國政治語言中的保守主義，此點由下列敘述中可以清楚看出：

關於什麼該被保存的沉默並不困擾假的保守主義者，如 G. W. Bush、K. Rove、R. Limbaugh，因為他們所思考的競爭和自由市場之資本主義都是社會達爾文的文化觀，當我們思索其保守主義的自我宣稱，會發現他們與古典自由主義如出一轍，詢問這些自由市場的保守主義者所想要保存的究竟為何時便得以理解此一說法。他們的答案包括，競爭的個人、政府用於實行契約而非支持無法生活在資本主宰之社會的人、透過持續的科技發展和市場全球化的推廣來達成進步的目標、減少政府對公司的控制、經濟上持續的成長，以上幾點被假的保守主義視為是所謂的美國式的傳統(Bowers, 2006:128)。

澄清當前美國保守主義實際上與自由主義分享共同預設，甚至成為 Bowers 口中假的保守主義之後，其與共有財的關係便相當容易理解，基本上是與自由主義相同，然而 Bowers 認為正統的保守主義其核心理念是與共有財的概念相通的，因此保守主義也成為了 Bowers 文化觀的基本立場，與自由市場的保守主義不同，此一說法將在第四點共有財與謹慎的保守主義有詳細的探討。

#### 四、共有財與謹慎的保守主義

針對上述三種意識型態，Bowers 均認為其與共有財之內涵相互衝突，然而須要注意的是保守主義的部份，Bowers 所反思的保守主義屬於美國政治、經濟之語言，提倡的內容反而與古典自由主義相符，因此無助共有財之概念，但是 Bowers 指出正統之保守主義是與共有財概念相互聯繫的，可作為支持共有財的意識型態，以下將對此說法進行探究。

在先前對 Bowers 保守主義定位之分析時，已探討 Bowers 對於保守主義價值的認同，然而 Bowers(2003)為了區別其與一般常遭誤用之保守主義，提出了謹慎的保守主義，所重視的除了先前提及之哲學保守主義的訴求外，增加了對生態永續的關懷，謹慎一詞在 Bowers 的解釋中含有反思的意義，即反思傳統中與永續有關之概念，這也說明了 Bowers 並非幻想回到古代的生活，縱然是原住民文化傳統也有可能因為缺乏反思而不自覺的造成生態破壞。謹慎的保守主義不僅包含哲學保守主義的內涵，也強調必須重視建立在生活於有限生物區域之原住民文化，這並不代表我們要採用他們的文化模式，而是指出我們可以從原住民文化中對代間傳承、精神的凝聚回頭省思消費文化的影響，即關注我們如何影響環境，以及我們如何依賴環境。

Bowers 謹慎的保守主義承繼哲學保守主義對於歷史、文化脈絡以及過往經驗在今日生活中嵌入性的重視，並強調個人在社群中的成長，均可與共有財概念之內涵相互呼應，且說明了一般人對於共有財的質疑，在共有財的生活型態中，雖然具有保守本質，但此一本質建立在對於自身浸沒之傳統的理解，與個人發展是不相違背的，消費文化中個人的發展往往被導向是脫離社群、凌駕他人、忘卻傳統、走向虛幻美好之世界，卻無法逃離消費文化的掌控，而文化共有財生活中的個人發展則是與社群一同，個人自我的生命經驗與在地文化密不可分，在社群的發展中個人也才能享有真正的發展，也才能真正貢獻自己的天賦，而非被商品

化。從共有財的內涵以及與共有財相呼應之意識型態可看出 Bowers 文化觀之取向，然而 Bowers 一再重申其永續文化理念不等同於回歸古代生活之浪漫想像，重要的是將有助永續之共有財概念放置於消費文化的脈絡之中重新建構，接下來擬就此方向分析 Bowers 的永續文化理念。

### 第三節 消費文化中 共有財 維護 因應之道

先前已分析消費文化對生態的破壞以及共有財對於文化和環境的永續意義，然而 Bowers 並非僅提出一理想上的烏托邦，而是希望能在真實世界中落實，因此本節將探究在深受消費文化主宰之現實生活中，共有財的落實與振興，並進一步評析共有財與消費文化之間的共存關係。

#### 壹、共有財在消費文化中的振興

##### 一、圈地對共有財的侵害

古代社群文化中，精神宇宙之棲居者共同享有的共有財經歷了近代消費文化的擴張後被削弱其內在意涵，並轉變為可謀利的資源，棲居者則被迫離開棲地，此種削弱的形式一般來說被稱作是圈地（enclosure），Bowers 便是從圈地的角度探討消費文化脈絡中 共有財 的處境。上述曾提到 共有財 的悲劇對於經濟學家來說證明了私有化的必要性，然而在 Bowers 對於原住民文化的考察下，卻發現除了資源管理的角度之外，精神的整體性以及傳統智慧與價值的傳承促使社群保護並分享 共有財，因而跳脫私有化和社群之資源管理的盲點，有助文化與環境的永續。在與消費文化的抗衡下，共有財意涵成為了 Bowers 永續文化觀的支柱。

圈地的歷史可追溯至西元 1235 年的莫頓條例 (statute of merton)，然而到了近代，尤其是工業化的西方世界，圈地用另一種新形式進行表述，同時因為其中隱含的信念系統、個體利益，成為環境破壞的主因(Bowers, 2006)。在 Marx 的研究中，圈地運動是資本初始累積的重要基礎，Marx 進一步指出圈地運動所造就的是生產和生活材料轉化為資本、直接生產者成為僱傭、勞動者的自由以及其後的貧窮 (郭俊巖、吳宏恩，2002)。其中需要解釋的是勞動者的自由以及貧窮的關聯，簡單來說此一關連所指的是農民被強制剝奪土地，解除了土地和人身的束縛，擁有出賣勞動力的自由，卻為了避免貧窮、死亡等風險而移入城市並以僱傭勞動維生，導致人力過剩以及貧窮之結果，Bowers 依循此一路線更為細膩的分析了現代形式之圈地對於人和環境所造成的影響。

Bowers(2006)首先定義圈地是將共有財私有化比及金錢化的過程，其談到：「發展一詞與圈地的現代過程是同義的，透過殘酷的將共有財所保留之物轉換為可剝削的資源，以進入新的市場而達成」，以下根據 Bowers 的論述將圈地對於共有財的影響分為政治、經濟、生活型態三方面進行分析。就政治的層面來說，共有財意涵的政治所根據的是在地、區域性的決策過程，也就是在某一區域中的人自己決定自己區域中的事物，然而在圈地運動的過程中，區域的事物由外於區域的人所決定，通常是依據國家或市場的整體利益，實際上卻是為其中的少數人圖利。而經濟活動在共有財中，往往是以交換，或是禮物經濟的方式呈現，直接生產者運用當地的材料製作符合當地需求的產品，成為了社群運作的基礎，而非為了大量販售以謀利，圈地運動卻將資源私有化，供應消費與生產的最大化，物品並不依據使用者賦予他的價值，而是生產過程中價格化之投入的總和，隨著全球性抽象的金融波動，多數的人所依賴的是自身無法控制的經濟系統。最後談到生活型態的變化，如前述 Marx 的研究，圈地所造成的是個人所有物的剝奪，在共有財意涵的文化中，社群參與者共同享有在地的資源，但是圈地所導致的私有化，使得社群成員離開自己原先的生物區域，走向提供工作機會的場所，在地的資源在工廠中被製成貨物運銷各地，受僱者則在生產的過程中以自身勞力換得不

相稱的報酬，除了低薪之外，更為嚴重的問題在於受僱者離開家庭、社群進入消費文化中生活，所追逐的除了溫飽還加上了物質財富的成就，從原鄉環境的拔離使受僱者逐漸對環境無感，進而參與了生產過程對於自身原鄉環境的破壞，導致原鄉資源消耗殆盡，未來的一代未出生便註定了貧窮的命運。由上述分析可以看出在消費文化脈絡之下，共有財已遭受扭曲，導致社群的貧窮及其中個人的迷失，然而此一情況是否是不可扭轉的呢？Bowers 以 Detroit 非裔美人社群的復興作為例子，說明了共有財的振興如何抵禦消費文化的侵襲，以及永續文化重塑的可能性。

## 二、振興共有財的可能性及其永續意涵

在 Bowers(2006)所舉出的案例中，Detroit 非裔美籍社群的組成源自於 1920 到 1930 年間工業自動化的成長，從南方遷移而來的非裔美人因為歧視只能投入低報酬、低地位之工作，隨後二戰爆發，製造業轉往城郊，非裔美人由於缺乏大眾運輸工具以致於難以外出尋找工作，被系統性的排除在其白人鄰居之外，縱然擁有足夠的技術與學歷。在建立背景脈絡後，Bowers(2006: 51)描述非裔美籍社群的樣貌：

行車穿越非裔美人的鄰近地區，如同穿越殘留之戰區，空地滿佈雜草和廢棄的工廠設備，報廢車輛如臨時居所，在一些遠離鄰近都市的區域空地則再度成為野生動物的棲息地，兒童在空地中玩耍，但也暴露在中毒的可能中，如自動化生產之黃金年代所殘留的化學物質，工廠持續焚燒廢棄物而不注意周遭學校的安全，房舍失修程度不一，有時會完全被燒掉，這裡有少數的毒販，但大多是老人、兒童和單親母親，只有極少的工作機會，正值壯年的世代則多數離去，同時呈現出的是貧困和缺乏教育。

從上面的描述可以印證 Bowers 對於圈地的分析與批判，但是此一悲慘景況卻在共有財的振興後有所改善。多個支持振興共有財的團體齊聚此一社區，投入環境以及居民精神的重建，其中包括社區園圃的建立、環境的修復、污染的清除，兒童找到遊戲的場所，居民有著共同照顧環境和園圃的活動，食物的供給也較不需依賴工業、消費文化。

園圃的建立在此一共有財振興運動中尤為關鍵，依據前述政治、經濟、生活型態的三個面向，可以看出注重共有財之社區如何有效抵禦消費文化的擴張。就政治來說，雖然社區仍無法完全獨立於州的法令，但是在熱心人士的奔走下，逐漸說服對文化無感的官員，讓外界的政治力量不會傷害甚至有助於社區的運作，除了與外界政治力量的關係外，社區本身則以園圃為居民參與的核心，社區居民共同決策園圃的運作方式與成員任務，進而延伸到其他面向的決策。經濟的部分園圃提供了免費的食物，雖然無法全面滿足居民的飲食，但是有效削弱了對消費體系及金錢的依賴，另外，社區內小規模的生產者憑藉著個人天賦和手藝，使用在地材料，依賴在地市場，用工作來支持社區，且在以地方為基礎下，較不會使用污染環境的物質，社區內的活動均是採取互助而非購買的形式，包括技能的教導與休閒性質的活動，如此一來便能教育眾人金錢並不代表一切，世間的萬物也並不是有錢才能參與。最後是生活的形態，不同於消費文化中的人與自身原鄉的疏離，眾人參與共有財社區的重建與維繫，因而能注重自己腳下的土地，所學習的知識也與環境有關，此外社群中心的強化使得代間的傳承愈顯重要，所傳承的包括如何滋養種植的自然過程、獲得自我充足的知識與技能、發展好的飲食習慣、對於社群中心的活動有所責任。上述活動的努力使得非裔美人社區重現生機，且增加了文化與土地永續的可能性。

從上述案例的描述與分析中，可以看到共有財意涵之社區的重建確實讓消費文化之下的受壓迫者有了永續生活的希望，且能夠在社群生活中找到個人成長的

意義。總結來說，文化共有在 Bowers 的理念中，之所以能夠抵禦消費文化，原因便在於個人對於自身鄉土的回歸，且由於對於自身居住地以及文化型態的重視，文化成員能夠將焦點放至於社群而非個人中心，對於自身環境與文化的關注同時避免了商品化與貨幣化的發生，減緩了消費文化的擴張。雖然共有財的振興在某些地區成就斐然，但由於生態問題之複雜性以及人類現實處境的考量，Bowers 生態教育理論中永續文化的理想仍有些許疑點，像是人類的永續文化是否真的與地球生態環境有正向的關聯？共有財意涵的永續文化對於長久以來已浸淫於消費文化且居住在高度開發都市的人來說是否意味著極端的去彼取此？因此以下將就其中可能產生的疑點進行釐清。

## 貳、共有財與消費文化共存關係之評析

前述曾提出針對 Bowers 共有財意涵之永續文化觀的質疑，包括共有財文化對於消費文化的減緩是否真能有助地球生態環境的永續，而共有財意涵的文化又是否意味著消費文化的全然捨棄，這兩個問題事實上均圍繞著相同的核心，也就是共有財與消費文化的共存關係，以下將分別討論，並導引出 Bowers 所欲指出之消費文化與共有文化的關係。

### 一、文化共有可杜絕消費文化對環境的商品化

共有財意涵之文化所表現出的生活型態確實與消費文化有所不同，但是這樣的不同與生態危機是否為正向的關聯，或者只是人類對於美好生活的另一種想像，如同 Rousseau 回到自然的呼喚，而非真正顧慮到全地球之棲居者以及物理環境的變遷。事實上，除了像是雨林中原住民的生活型態外，已開始開發環境的人類無論如何注重土地的永續，最終永續的仍是自己，對於環境負載力的消耗與破壞



所付出的是其他物種生存的權利，無怪乎生態學者 Naess 主張人口的削減才能真正有助於地球生態環境的永續。

針對此一問題，Bowers 強調他所提出共有財意涵的永續文化觀並不意味著找到人類面對生態危機的最終解答，而是一種對抗消費文化的可能性，由於消費文化加劇近代生態危機，因此減少對消費文化的依賴或許能紓緩人類對生態環境的破壞，而減少對消費文化的依賴則仰賴於非金錢化。非金錢化主要可分為兩個面向，第一是共有財的非金錢化，如此一來便不會因為圖利而過度的剝削自然資源，且能還原對於自然萬物應有的尊重，另一面向則在於非金錢化可以釋放個人成長的侷限，不再是累積、購買等物質財富的追求，而是將個人成長建立在對周遭環境的關懷以及社群基礎上。總而言之便是將人從消費文化中與真實世界的分離重新置放回平日所身處之日常生活，如此一來便有可能減緩消費文化在大量生產與銷售的過程中對於環境所施加的壓迫。

## 二、文化共有與消費文化之平衡性的追求

第二個問題來自於 N. Brickhouse 和 J. Kittleson(2006)對於 Bowers 永續文化觀的批判，他們指出 Bowers 文化共有財的理想與在都市生活的人無法有所關連。也就是說 Bowers 以原住民文化和非裔美籍社區為例說明了永續文化的意涵，但是對於一般的都市生活者來說，消費文化就是自身的文化傳統，Bowers 建議注重自身文化傳統，卻又反對消費文化，這之間似乎產生矛盾，對於永續之文化型態的追尋是否代表著消費文化的棄絕，如 P. Roberts(2000)批判 Bowers 的永續文化理念有著浪漫化的嫌疑。

此一問題的本身很明顯的有著錯誤的文化觀，也就是將文化看做是非黑即白、非善即惡的簡單形體，人類只要在善惡之間做抉擇便能預期好的結果。然而文化的性質應是層疊之複合體，文化與文化之間並非壁壘分明或是一定的善惡之別，如 Lévi-Strauss(1955/2010: 543)所談到「沒有一個社會是完美的，每一個社會都

存在著一些和他們自己所宣稱的規範無法並存的不良雜質，這些雜質會具體表現成為相當份量的不公不義、無感無覺或殘酷，這是社會的天性」。從上述觀點來看，沒有一種社會文化所代表的是絕對的美德，Bowers 本身也沒有忽略我們所身處之文明世界中所保證的人身自由與知識成就，其所重視的是對過往歷史的接納與反思，珍視代間傳承的價值，理解自身的文化嵌入性，對於生命經驗有著歷程性的認識，如此一來才能找到自身所鑲嵌之文化中有問題的部份，並保留有助永續的內容。

延續上述的分析便能真正了解 Bowers 的永續文化理念，並非是對於傳統的浪漫想像，也不是文化與文化間尖銳的切割，而是一種平衡性的追求。更為直接的說，便是文化共有意識的抬升以及對消費文化之依賴的降低，兩者之間所構成的平衡。此處的分析也可以回應先前所提出之 Bowers 對於科技定位的問題，從平衡性的訴求來看，Bowers 對於科技的看法並非是良善的運用科技，而是縮小科技主宰的力量，重視因為科技而被忽略的其他事物，如此一來才能真正運用科技促進永續，而非沈溺於科技的魅力而自我受限。此一平衡性的追求如 Bowers(2012: 666-673)以下的論述：

我們不能認為文化共有之財富可以完全取代有意義之工作以及人們基本薪水的需求，金錢在買東西和服務時是必須的，這些東西和服務呈現出了科學、工業文化的成就。然而，社群、自我表述的需求以及生態智慧的增長更應該被包含，這並不是若非即是的論述，而是一種對平衡的追求，以用較小之衝擊生活在地球的生態系之中。

## 小結

本章目的在於理解並分析 Bowers 生態教育理論中的永續文化觀，首先藉由教育與文化關係之探討得知 Bowers 生態教育理論中對於文化素養的想法不同於其他提倡文化素養之學者，而是注重文化對於個人日常生活之嵌入性，以及經由傳統所累積的厚度。在這樣的觀點上，Bowers 反思我們身處之文化與生態永續的關聯，並對消費文化進行批判，指出消費文化使個人遠離腳下的土地，投身於虛構之消費文化的世界，在與環境的分離下對於周遭環境的破壞無感，所在意的只是資源的分配。針對消費文化對於生態環境的威脅，Bowers 轉而探討共有財議題，在對共有財的探討中，Bowers 跳脫資源分配的爭論，而是回到共有財在古老文化中的呈現，並藉由原住民文化的考察點出共有財對於文化與環境的意義。由於我們身處於現代社會，只探討共有財的古老意涵有所不足，因此本章第三節將共有財置放於消費文化的脈絡之下，最後得到 Bowers 生態教育理論文化觀最終的訴求，即平衡的生活。

雖然文化支配了社群成員的生活型態，然而文化之持續必須依靠社群成員之思維模式和價值觀的傳遞與更新，因此在文化型態的論述之後，接下來要思考的是身處文化中成員之思維和價值觀的形塑，此一議題牽涉到永續文化的可能性。而扮演關鍵角色之教育如何使永續文化理念成為可能此一問題便導引至下一章的重點，即文化在教育過程中如何透過語言的運作形塑受教者的思維模式以及價值觀，並回頭豐富其自身。



## 第四章 Bowers 生態教育思想的語言觀

前一章探討了 Bowers 對消費文化的批判，並以共有財概念為基礎，建構具有抵禦消費文化擴張之可能性的永續文化觀。然而文化的形成無法脫離成員思維與價值觀的改變，永續文化概念與文化成員的互動關係便是本章所欲探討的課題。

在文化的傳遞過程中，教育扮演了重要的角色，Bowers 更進一步關注在教育過程中語言如何形塑文化團體成員之思維和價值觀，因此本章首先釐清文化、思想和語言的關係，以理解 Bowers 對語言抱持的隱喻觀點，再從語言隱喻的角度分析當代教育語言與生態危機之關聯，最後探究 Bowers 如何援引 Bateson 的生態智慧論述深化其語言隱喻意涵。

### 第一節 Bowers 論語言的隱喻意涵

#### 壹、文化、語言與個人意識的關聯

本章所處理的主題為語言在文化成員思維模式和價值觀形塑過程中的運作，因此必須分別探討文化和語言在 Bowers 教育理論中所指的意涵及其與個人思維模式、價值觀之形塑的關係。

#### 一、文化與個人思維的關係

首先就文化來看，Bowers 表示其使用之文化一詞主要是依據 C. Geertz 的解釋，即將文化圖像視為社會和心理之組織過程的藍圖，同時文化也代表著歷史過程中嵌入於符號之意義的轉換(Bowers & Flinders, 1990)。也就是說文化是一多面向之複合體，象徵的是社會各層面以及文化成員形構個人意識背後所依據的基礎，且若將文化視為符號，文化便具有詮釋性，所代表的不是具體的法則規範，而是意義的解釋架構，人們便是透過符號形式溝通、追求並發展關於生活的知識和態度，在文化所提供的意義網中，人們的意識與行動得以奠基於一般被視為理所當然之理解、互動及偏見。

在 Geertz 文化概念的基礎上，文化與個人思維、價值觀的連結昭然，所謂的思維模式或是價值觀事實上就是人們對於世界的理解與態度，而文化則提供了對於世界的解釋。Bowers 更進一步用圖像 (pattern)、輪廓 (schema) 和模型 (template) 解釋人類理解之形式如何形塑於作為指引現今生活之符碼化的過往 (Bowers & Flinders, 1990)。重要的是在個人理解世界的過程中，並不意指個人有意識到圖像、輪廓和模型如何影響到思維和價值，也就是說個人所經驗的是被視為理所當然之世界觀，而非一全然客觀、理性的思辨與觀察。

總結來說，對文化與個人思維模式、價值觀之關聯的思考必須始於文化的語意學取徑，將文化視為符號而非具體規則，而具備符號意義的文化信念則是個人理解和行動的基礎。此一論述同時表現出文化所具有的隱性意涵，文化的元素被隱喻性的當做是可閱讀的文本。一般來說文化的最外層表現為飲食或服飾，但是對於文化較細膩的觀察中則可以發現在文化所提供的意義脈絡下，人們的活動、表情、世界觀均帶有文化的意涵，且不為文化團體成員所察覺，在此也可看出教育語言的重要性，如前所述，教育是個人意識養成的重要階段，從文化的角度來看，教育提供了顯明隱性文化的機會，Bowers 認為命名隱性的文化圖像可以協助學生與視為理所當然的世界觀保持距離，進而加以思索意義的保存或更新。

## 二、語言與個人思維的關係

先前已論及文化的語意學取徑，在文化提供個人理解和行動樣板的過程中，文化與語言無法分離，且為文化信念傳遞之必要媒介。然而語言如何傳遞文化信念至個人意識，傳遞的過程又是否全然如實，轉化的可能性為何，則為此一部分所關注的議題。Bowers 受 Bateson 的影響，認為 Bateson 促使我們思考語言的過程為訊息交換中持續的反饋，此一觀點著重語言的脈絡性以及互動本質(Bowers & Flinders, 1990)。雖然此處我們用語言來描繪訊息的交換，但是在 Bowers 的概念中，語言不只是說和寫的溝通，而是一種訊息的多重層級，如社會空間、服飾、臉部表情、肢體語言、聲調都是生態關係的一部分。

基於上述對於語言過程的理解，接下來要討論的是語言、個人思維模式、價值觀三者的連結，在 Bowers 的理論中，將語言和理解之間的連結，視為隱喻。此一觀點建立在前述文化和語言的關連，個人從出生以來理解世界的方式，來自於文化之語言所蘊含的解釋，在語言的過程中符碼化文化的解釋架構，提供個體用以理解新的現象(Bowers & Flinders, 1990)。更進一步來說，隱喻所指的是依據某物理解另一事物，適合於某一脈絡之理解，將用於另一脈絡，且伴隨著隱喻所提供之概念架構，以理解新的情況。語言的隱喻本質含有兩種意義，第一種在於隱喻提供個人先前的理解，也就是文化信念符碼化透過語言的隱喻架構個人的世界觀，進而成為理解事物的方式。第二，語言的隱喻本質顯現出人類想像力的力量，且給予語言符號開放性(Bowers & Flinders, 1990)。前一點指出了文化的圖像或輪廓透過語言隱喻嵌入個人的思維過程，然而更重要的是隱喻所包含的覺知與想像成為了解釋的新輪廓。如此一來，語言同時具有束縛與解放個人意識的性質，正確的理解與誤解並存，從隱喻的角度來看也可認識到語言與思維不可分離的特性，隱喻所承載的解釋架構便是思維的過程以及對世界的觀點，而隱喻所含有的想像力則是創發新思考的基礎。以下為 Bowers(Bowers & Flinders, 1990 : 33)所整理之語言與個人思維模式、價值觀的關聯：

(一) 思維並不能完全化約為語言，但也不可與語言分離。

(二) 當語言之概念界線限制思維時，語言使得思維成為可能，但這不代表語言的限制無法被顯現且重新概念化。

(三) 語言不是一中立的工具，用以表達個人內心的理念，此一語言觀無法說明語言基本的角色，對於語言更正確的看法應是將其視為個人解釋和理解之間的媒介，而非外在之工具，可用以達到特定且有意識的目的。

### 三、文化、語言與個人思維關係之總結

綜合上述文化、語言與個人思維之論述，可歸納出在 Bowers 的觀點中，文化、語言、思維三者並不能夠分離。就文化與語言來說，文化信念提供了文化團體成員經驗、理解事物意義的基礎，而文化本身的符號意涵則確立了其與語言一體兩面的關係。至於個人意識與語言之間同樣無法簡單化約，個人思維的理解應為個人認識、解釋外在事物的方式，而不是抽象的自我思辨，縱然看似抽象的思辨其背後仍存在著對於世界的基本觀點，如「改變」一詞在東方和西方文化中便有著不同的意義，而語言的隱喻本質則可視為承載著過往累積之世界觀，在文化信念符碼化之後嵌入個人的思考過程，形成理解事物所必須之心理圖像。最後，從語言的角度認識文化與個人意識可以發現文化與個人意識之動態、交疊的性質，文化的隱性、符號本質使得文化成為個人難以察覺且視為理所當然的解釋架構，然而語言隱喻所具有的框架與開放性促使個人意識有所選擇，此一選擇最終將回頭保存或更新文化，隨著時間成為過往之隱喻，深植於文化團體成員的思維脈絡之中。

在文化信念與個人意識的緊張關係中，語言同時作為文化、個人意識的要素，又具有媒介之性質，然而語言的隱喻本質對於 Bowers 的生態教育理論來說，究竟是代表著什麼意義？可以說是藉由語言而達成個人對於文化束縛的超脫嗎？上述問題的答案出現在 Bowers 對於 Freire 同樣著重語言之教育理論的分析之中。



在 Freire 的教育理論中相當反對囤積式的教育，並指出這是使受壓迫者順應世界的方式，真正的教育應是透過溝通，明瞭人的歷史性，以達成超越(Freire, 2000/2007)。此一對話思維建基在 Freire 對於人性化的追求，因此語言的重要性在於命名，世界被命名之後，將以問題形式存在，引發之後連續的命名。此一對於語言，對話的看法與 Bowers 有著相當的差異，首先，Freire 重視個人藉由語言理解自身處境，進而重新命名以產生克服界線處境的能力，建構自身的生命，如其所述：「這種能力需要對世界有一種決然的態度：從世界中脫離，並且將世界客觀化，以便能改造世界。」(Freire, 2000/2007：38)。然而，Bowers 的語言觀則關注於語言作為訊息流動的多重層級，且成為文化與個人建構的一部分，此一關係思維所著重的並非超脫，而是理解，進而使自己能與世界緊密聯繫。第二，Bowers 批判 Freire 未能完整認識到語言的複雜性(Bowers, 1987)。他認同 Freire 所提倡之反思的語言可進入新的意義，但是語言本身作為文化的承載者，在新意義的創發之外，更多的是過往未意識到的遺跡，這也是為什麼 Bowers 質疑 Freire 的教育理論無法回應現代化對文化傳統的邊緣化以及消費文化中對於個人成就之惡性競逐等問題，原因便在於對過往預設所建構之現今視野的忽略，導致對於差異的關注無法轉化為真正有益於當下問題情境的解決策略。總結來說 Bowers 教育語言分析主要在於藉由對過往隱喻的覺察明瞭人與環境的疏離，並提出有助生態永續之新的隱喻，以下將更為深入探討 Bowers 對語言隱喻此一概念的分析。

## 貳、語言隱喻意涵分析

先前已談論過在語言與思維之間，隱喻扮演著連結與形塑的角色，也就是說文化所提供的圖像經過編碼後是以隱喻的形式承載於語言之中，影響文化成員的思維。語言對於 Bowers 來說，不只是單純傳遞訊息的工具，而是承載著過往文

化的預設成為今日人們思維與價值觀的基礎，對於此一特質 Bowers 運用隱喻的概念來進行說明。

隱喻承載文化預設的方式在 Bowers(Bowers & Flinders, 1990: 35-46)的研究中主要可分為三種：

**一、類比思考 (analogic thinking)**：類比思考是溝通中最常見的形式，同時也是理解新事物的基礎，主要可見於將某物看做像是另外一種事物，如時間就是金錢、身體是機械，另外類比思考也常藉由相似物的比較凸顯差異，像是電腦記憶與人腦記憶的差異，或是相機鏡頭與人類眼球的差異。

**二、創造性隱喻 (generative metaphor)**：這是隱喻思維的另一種形式，且是類比思考的另一種面向，同時也是抽象思考的基礎。創造性隱喻所指的是藉由創造某一種說法，用於解釋希望聽者理解的事物，像是將自由市場說成是看不見的手，或是將宇宙的運作比喻成一大鐘。在上述的意義之下，創造性隱喻經由時間的流逝，成為文化團體的概念樣板，Bowers 以根隱喻 (root metaphor) 一詞代表此一作用，根隱喻成為了智識與文化歷史的本體，並在成為主流的過程中壓縮其他思維方式與價值觀。Bowers 更為具體的說明西方主要的根隱喻包含了：父權、人類中心、機械論、進步、個人主義、經濟主義、以及現今的進化。從以上描述中，可以歸納出創造性隱喻的兩大啟示：第一，其挑戰了將資訊視為源於客觀觀察之思考的基礎，第二，其提共一輪廓我們用以概念化並創造秩序和意義，因此創造性隱喻的本質對於我們如何在世界上理解並行動是很關鍵的。

**三、圖像隱喻 (iconic metaphor)**：Bowers 對於圖像隱喻的探究始於 Vygotsky 總結影像之思維過程，意即最初的文字並不是直接為概念的符號，而是影像、圖畫、概念的心靈素描。假如學生的背景知識使他們連結文字與認識對象的直接經

驗，心靈中的影像便會被賦予意義。舉例來說，工作一詞在文字的表達中是一抽象詞彙，然而在歷史上，工作一詞的發展卻是結合了多種心靈圖像，包含藍領、白領之意象，工作與生存、生活模式的連結等。總結來說圖示隱喻包含了由文字所表述的過往經驗，並在不同的歷史脈絡中有著不同的意涵。

經由以上三點的說明可以看出語言隱喻的特質，首先語言隱喻所代表的是人類認識事物的來源與基礎。第二，語言隱喻不具有普效性與客觀性。而對於 Bowers 來說，西方現今的思維模式與價值觀便是源自於古希臘的論述，且在十七、十八世紀時的哲學、政治、經濟、宗教思想中確立。

從 Korzybski 在 1970 年時的演說所談論的議題來看可以更為理解 Bowers 對於語言隱喻的看法，Korzybski 談到地圖與實境的問題，並認為藉由地圖，對於實境的認識除了邊界外其他一無所知(Bowers, 2011a)。這一段話從語言隱喻的角度來看，可以將地圖看做是隱喻架構，實境則是文化或是自然系統，一般認為地圖是描繪客觀資訊的工具，但是實際上，地圖的繪製所傳達的是繪圖者的世界觀，如前一陣子曾熱烈談論台灣應該是橫的還是直的，這便包含了意識型態的爭議，從歷史的角度來看台灣的地圖也不盡相同。由此可見，語言的隱喻同樣難以代表真實的世界，更多的是過往的思維與價值觀，且構成了人類對於世界的體驗，進而形成規範與行動的方針。

## **第二節 Bowers 對當代教育語言的反思**

當代教育語言對於 Bowers 來說隱含了諸多與生態永續相違背之特質，透過先前分析之語言隱喻觀點，便能夠凸顯出當代教育語言中所隱含之不利永續的過往預設。

由於語言的複雜性以及隱匿性特質，當代教育語言往往無法，也不適合從整體學校體制、教材內容、教師教學等面向做一全面的歸納與整理，因此以下將從 Bowers 對建構主義學習、數位化教育所做出之當代教育語言內涵的探究，理解當代教育語言對受教者思維模式和價值觀之形塑，及其不利永續的因素。

## 壹、Bowers 對建構主義以及數位教育語言的分析

在 Bowers 對於教育語言的探究中，建構主義學習以及數位化教育由於作為當前世界各國教育改革的主流並產生不可磨滅之影響，且均與 Bowers 早期批判之自由技術論有所銜接，因此以下接續其對於自由技術論之批判，分析建構主義學習理論與數位化教育語言所蘊含之特質，並歸納出當代教育語言所形塑之理想的有教養者。

### 一、Bowers 對建構主義教育語言的分析

建構主義學習理論對於台灣並不陌生，自 1990 年代開始的一連串台灣的教育改革策略中，建構主義學習理論便是其中課程與教學的主要方向，最明顯的可見諸建構式數學，事實上不只是台灣，Bowers(2005)指出建構主義導向之教師和課程的改革發生在全球的諸多地區，包括土耳其、巴基斯坦、俄羅斯、南非，建構主義成為至少 29 個國家教育改革的基礎。

之所以建構主義學習理論可以如此廣泛推廣的原因可以從 Reading and Writing for Critical Thinking Project (RWCT)<sup>3</sup>此一計畫中的相關主張看出端倪，在此一計畫的網站中，列出以下建構主義學習之規準，同樣也是建構主義學習中主流的語言：第一，主動學習；第二，集體研討；第三，建構主義；第四，批判

---

<sup>3</sup> 現已改成 RWCTIC

思維；第五，合作學習(Bowers, 2005)。Bowers(2005)點出在上述規準中可以看到 Dewey、Piaget 以及 Freire 相關理論的影子，此外，在網站中也解釋建構主義學習之本質著重於使學生具備有效生活在持續變動之世界的的能力，且能幫助國家在世界經濟體系中競爭，簡單來說，其核心在於協助非西方文化進入西方思維和價值觀為基礎的世界經濟體系。

在簡單了解建構主義學習理論的主張後，必須從思想淵源的層面探尋其教育語言之內涵，Bowers(2005)認為建構主義學習理論初見於盧梭對於教育的浪漫觀點，對於建構主義學習理論更為直接的支持則是被視為兒童中心主義的相關學者，這些學者所持有的理念來自於 J. Dewey、J. Piaget、P. Freire。在 Dewey 的教育理論中對建構主義學習理論最大的影響在於其描述教育為經驗的重組與改造，其中受教者智識的增長來自於科學的探究方式；Piaget 認知發展學習理論的核心理念提供了建構主義在教學與課程上的基礎，如知識無法被傳達至他人，需要由學生自己建構、課程必須適合學生的認知發展階段、批判探究以及實驗應為過程導向學習經驗之中心等，其中最重要的是與學生認知發展階段一致的課程將可引領自主個人之達成，這也成為了建構主義學習理論的最終目標；至於 Freire 雖然一般較少將他與建構主義學習一併討論，但是 Bowers 指出其批判反思以及解放的論點確立了建構主義學習理論中學生發展的方向。

從 Bowers 對於建構主義學習理論以及以上學者思想之觀察中可歸類出建構主義學習理論所運用之語言包含了批判反思、自由、自主、發現、個人主義、進步等價值觀，而這些價值觀從隱喻的角度來看，便是過往之隱喻對於事物進行類比後所選擇並賦予的意涵。這些價值觀以改變作為進步此一根隱喻為主幹，並從個人中心的角度發展其教育理念。建構主義學習理論鼓勵學生建構自己的知識，其對於知識的判準有一定的範圍，且以科學探究、批判反思等方式作為標準將知識分級，而學習者雖然運用合作學習等方式，但由於建構主義學習的預設上知識無法被傳遞，因此最終仍是以自主個人為目標，學習建構自身知識的目的在於適

應變遷的世界，隨著對於固有情境的調整與改變，進步將隨之發生，此外，這在非西方國家中則被看做是一種從原始進步到現代的歷程。

## 二、Bowers 對數位化教育語言的分析

數位化教育的相關革新可以被視為時代的印記，同時也呈現出了外在環境的變遷對於教育理論與實踐的影響力，最初將電腦引進教育實踐的理想在於使得學生有更多私人的活動，脫離學校科層的掌控，雖然到了今天其成效不完全與理想相符，然而還是深刻影響了教學與學習過程的細節。在 Bowers 的觀察中，數位化教育主要包含作為教學媒介以及課程內容等形式，事實上在電腦引進教室的初期，有許多教師對此感到恐懼，因此引進者以鉛筆為喻，說明使用電腦如同使用鉛筆，僅僅是一中性之工具，端看使用者如何讓電腦產生作用。然而 Bowers 對此說法並不認同，他指出，縱然只是鉛筆，也對於人類文化產生極大影響，即書寫世界取代了口述的世界，而書寫世界的背後所隱含的則是一種認識論的形式，在提昇書寫位階的同時，也創造了去脈絡化的文本供人批判，限縮了對事物感受性意義的理解，同樣的，電腦與人類文化發展也有著類似的歷程(Bowers, 1988)。由上述例子可見數位化教育並非中立，而是具有對於文化經驗放大與限縮的力量，同時數位化教育也內涵著自身的語言。

對於數位化教育語言的探究可以從對其運作形式之觀察著手，在上述對於數位化教育形式的介紹中，可以看到微電腦引進教育中主要以教學軟體、教學媒材之方式出現，就教學軟體而言，Bowers 認為在軟體中使用的語言是設計者的思維導向，其中知識透過篩選，且以作為事實之方式呈現，教育軟體所強化之知識的本質及合法性所依據的是實證性思維，最終使受教者習慣且具備進入科學社群的能力，科學方法也提供受教者思考社會、世界的模型，將社會經驗限縮為可觀察、測量之客觀知識(Bowers, 1988)。此一客觀知識透過作為教學媒材之電腦傳遞，個人可以藉由電腦蒐集、儲存並擷取知識，在對、錯之二元邏輯的基礎上運

用客觀資料建構自身的世界觀，而教師角色則漸趨模糊，產生了如教師與教學機器之間差異的爭議。

在 Bowers 的研究中，數位化教育所傳遞的知識乃是一特定之知識觀，同時也成為了理解世界的一種特定方式，在客觀事實一詞的描述下，認知者與知識分離，對於世界的理解途徑採取的是觀察而非參與，這表現在數位化教育中蒐集、儲存、擷取資料之過程，而受教者透過數位教學媒材獲得所謂客觀知識的同時，也表現出一自主個人之形象，此一自主個人在蒐集、反思資訊的過程中展現理性能力，上述內涵在數位化教育之中轉換為輸入、輸出、搜尋、擷取等語言，成為生活於現代資訊社會者所需具備的科技能力。

以上兩個例子從教育實踐的內容來看似乎沒有太大的關聯，但是從語言與個人思維之建構的關聯性來看，兩者所使用的語言卻呈現出其價值觀與思維模式的相似性。首先，兩者均重視獨立自主之個人的培養；第二，兩者的知識觀均以理性思維對於客觀事實的探究為途徑，尤其是數位化教育更是將此知識觀具體化；最後，兩者均有著進步的信念，此一進步的信念與個人中心、理性思維有著緊密的關係。以上三個核心概念與自由、發現等詞彙結合，包含在課堂中教師、教材所運用的語言之中，形塑當前多數受教者的思維模式與價值觀。

在 Bowers 對於教育語言以及個人意識的研究中，可以看出主流教育改革所運用語言的內涵源自於西方傳統思維模式、價值觀所形塑之隱喻，在教育的過程中影響了對於事物的類比與解釋，以致於學生以此做為其思維模式與價值觀，所培育出的自然為西方理想形象之理性、自主的個體。

## **貳、當代教育語言與生態危機的關係**

當代教育語言內涵在前述分析中得出自主個人、理性、進步為其主要隱含之根隱喻，在現代西方文化的脈絡下，這些語言均被視為理所當然，甚至是在消費

社會中出人頭地的關鍵，意即教育過程中上述語言內化的越深，受教者便越能怡然自得的融入當前主流文化。然而在 Bowers 的研究中，這些原先帶有優勢的語言在生態危機的脈絡下卻成為了人類之所以難以與周遭環境永續共存的關鍵，以下將分析其原因。

## 一、當代教育語言中的人類中心論

首先就當代教育語言內涵之思維模式與價值觀來說，可分為自主個人、理性算計、進步信念三個部分，而這三個部分也彼此互有關連，構成人類中心論述的支柱。自主個人，在現代性意義下其為人類最高目標，但是達成自主個人的過程中，卻是持續對周遭環境漠視的歷程。從認識論的角度來看，先前已描述過 Descartes 認識論中認知者是外於被認知者，自主個人理念也由此生成，並以根隱喻的形式作用於現今文化成員思維與價值觀的塑造。但也因為這個原因，自主個人並不真正參與這個世界，抑或他周遭的生物圈，透過文化背景的淡化脫離了羈絆，造就了自主個人卻也使人與自然漸行漸遠。在自主個人的基礎上，理性思考是人類之所以能認識外界的原因，Descartes 相信人可以藉由理性獲得充分知識以使個人得以主宰世界，但是到了今日，其與機械論之根隱喻結合，注重客觀、可測量的知識，而漠視解釋性、隱性知識，使得人類越來越不清楚身處之世界的整全樣貌，且賦予外在事物功利價值上的判斷。最後是改變即進步的信念，在此根隱喻的影響之下，傳統失去了本身的意義，改變勝過保存或更新，同時也使得人們不再反思自身的文化。以上內涵在教育語言的運作中，以根隱喻的方式引導比喻的選擇，影響了其他語詞的解釋架構，像是野地、女性、口述文化等，這些根隱喻也構成了生態學者批判最力之人類中心論，Bowers 更進一步將人類中心宇宙觀與消費文化、工業科技相互結合，呈現出生態危機的完整面貌。

## 二、當代教育語言與消費文化、工業科技的結合



消費文化與工業科技如前一章所述是一體兩面的關係。在經濟、科技的脈絡中，當代教育語言具備了幾項促成生態破壞之特質。第一，當代教育語言內涵之自主個人、理性算計、進步三者成為了消費文化的原動力，在文化脈絡被拭去的情況下，失去文化及環境之精神寄託的個人在消費文化中追逐著物質成就以證明自我的存在，甚至在其中體現個人的自由，理性思維受到工業科技與市場發展的詮釋，以致於對知識的發掘以及自身利益的算計相互配合，追求控制與效率，在無止盡進步的信念下，昨日視為奢華的生活模式成為今日被視為理所當然的日常生活所需，創新、生產與消費不斷持續，文化、環境之共有財也消耗殆盡。

第二，對於語言隱喻的忽視強化了當代教育語言本身的內涵，同時也隱匿了語言本身的解釋性，以致於人們受到過往思維圖像的束縛而難以反思自身文化對於生態的破壞(Bowers, 1988)。此外，當代教育語言所運用之工具多為印刷基礎之抽象文字，現今則是電腦螢幕，以致於知識的單面化與片段化，對於世界的理解與現實脫離，人們進而較能投入充滿象徵符號的抽象社會，至於認識在地環境所必須的各種感官則逐漸關閉，像是口說、精神性的感受等。

第三，當代語言獨尊客觀、抽象知識，然而隱性知識所包含的是在一文化群體中日常生活的基礎，當代教育語言中對於知識的選擇忽略了隱性知識，以致於文化本身的內涵受到忽略，而在教育過程中新知識的獲得因為僅限於抽象、顯性知識，以致於對世界的理解漸趨偏狹，此一知識型態反映出的是西方個人中心的理性思維。在理性逐漸狹隘的過程中，人類面對生態問題時所採取的理解便充滿工具性的問題導向，也就是當遇到生態危機時，所思考的是如何量化、控制，而非對於自身文化進行反思(Bowers, 1988)。

最後，當代教育語言有助於消費文化對其他文化的殖民，在當代教育語言中進步意味著現代化，其中將文化視為是原始到現代的直線進步，判斷進步的基礎則在於對於世界之科學方式的理解，且具有普效性，這成為了當前西方文化廣為傳播的基礎。但是消費文化的殖民所造成的是其他文化越來越依賴西方的消費與

科技，與自身傳統則逐漸切割，導致當代生態遭受極大破壞，雖然看似踏上進步的道路，然而卻以當地環境作為代價(Bowers, 2005)。

經由以上結合現代性特質之當代教育語言與消費文化、工業科技發展，可以發現 Bowers 教育語言研究中最為關切的便是承載西方思想傳統之當代教育語言所形塑的個體，在根隱喻的影響下，其具備人類中心宇宙觀，脫離原鄉文化以及生長環境，適應於消費文化且強化消費文化中無止盡的進步與耗用。因此，今日生態危機除了生態問題外，同時也是文化問題，不單是對於某特定物種的濫捕或是能源的消耗，而是一種對於文化、環境深層的破壞，從整體文化來看，消費文化的擴張製造了全球大規模的資源消耗以及文化多樣性的喪失，而主宰性文化之棲居者則抱持著人類中心論的觀點，使用著禍福相倚的語言，以進步為名加速消費文化的擴張、工業科技的發展以及自身固有與環境有關之文化的消滅。

縱然消費文化、現代性思維對於生態破壞的影響漸趨明顯，在學校中，教育語言卻仍持續增強著上述之心靈基礎以及生態破壞，一方面提供單面向的實證性知識，作為往後發展科技之基礎，另一方面教導學生去除文化之傳統信念，採用無脈絡之思維以及片段的知識，個人天賦、社群生活也因而被限縮，成為教育過程中沉默的一部分或是低階的知識，導致當代教育以培養學生自主個人為目標，但失去文化脈絡的個人進入社會後反而淹沒於消費文化的浪潮。面對此一問題 Bowers 藉由 Bateson 生態智慧觀點，探討有助生態的根隱喻，並以此作為永續文化之基礎。

### 第三節 生態智慧對語言隱喻意涵的深化

#### 壹、生態智慧內涵分析

Bowers 在 Bateson 的理論基礎之上，發展出對於語言隱喻的認識，並以 Bateson 的生態智慧觀點，反思過往隱喻所形塑之有問題的思維模式和價值觀，重塑有助永續的根隱喻，以下將從知識觀以及認知者定位兩方面進行探討，最後歸納出生態智慧的特質。

### 一、生態智慧的知識觀

語言隱喻所談論的是過往預設對於現今思維的形塑，從認識論的角度來看，語言隱喻所承載的過往預設源自於前人在面對不同情境時所作出的思考，先前所舉機械論宇宙觀便是一例，此一思考雖然包含創造性的成份，卻也同時承繼著歷史過程中的隱喻，此外，語言隱喻所象徵的是知識來源的非客觀性，因此，人們對於知識，或是說訊息的接收，並不是來自於一亙古不變的實在，相反地在 Bowers 眼中，知識來自於差異。

Bowers 對於知識源於差異的構想源自於 Bateson 對於知識的看法，在 Bateson 所提倡的關係思維中，最為核心的概念便是：「訊息的片段被視為差異所造成之差異，這些差異，當它們在循環系統中遊盪並轉換，便是初級的概念」。由這段話中可以看出關於知識的幾個特點，首先，知識並非等待人類發掘之固定實體，而是源於人們生活環境中不斷發生的差異所產生的訊息，舉例來說，當全世界的石頭在長相、質地、物理性質上都一模一樣時，便沒有所謂石頭的知識，同樣的人對於他人的認識也是因為差異，無論是性格、長相上的差異都是認識他人的重要來源。此一觀念可導引至另一個重要概念，即知識/資訊的顯明性與隱匿性，這也是人們對於自然生態系永遠無法確切掌握的原因，在我們生活的世界上，流動的訊息有無限多，可能是因為感官缺陷或是思維架構的限制，人們只能認識到部分的訊息，並藉由已知的解釋模式進行類比，因此知識/訊息的顯明性與隱匿性有著消極與積極的特質，就消極面來說，訊息的本身便無法被完全察覺，而積

極面則表現在人們對於訊息的察覺是有意向性的，並非中立客觀的接收全部訊息。

## 二、生態智慧中的認知者定位

談論完知識的來源與性質後，需要思考的是認知者的定位，傳統思維模式中認知者作為認知主體運用感官與理性認識外界事物，但是在上述認識論基礎中，認知者不再是獨立的認知主體，而是流動訊息中的一部分，每一個人因為承載的文化預設不同，對於訊息做出的不同反應成為了造成下一個差異的原因，在影響自身棲居之系統的同時回頭影響個人的行為。Bowers(2011a:594)以砍樹此一活動為例，說明生態智慧外於個人心智的特性：

想像一個男子用斧頭砍樹，斧頭所劈擊的每一下都依據前一下在樹上造成的切面形狀而修正，這個自我矯正的過程是來自於整體系統，樹—眼睛—腦—肌肉—斧頭—劈—樹，而這整體系統則具有心智的特徵。

從上述例子可以看出Bowers生態智慧的概念基礎，主要為差異造成的訊息，以及認知者身處於整體心智範圍之中，簡單來說，便是系統或是關係思維的模式。而認知者與周遭生態的關聯在生態智慧的概念中也更為緊密，個人的認知與行為不再如同孤島，而是推動整體生活範圍的重要動力。

## 三、生態智慧的層次

Bowers(2012: 1542-1644)區分生態智慧的三個層次，其認為第一層的生態智慧存在於我們日常生活所有的思考和行動之中，這些行動所回應的是外在環境的差異。此一層次的特色在於以個人為中心，且是為了實現個人的目標。舉例來說，

在高速公路上開車時，我們的目標是快速抵達目的地，一路上所進行的思考在於處理其他車子的距離、高速公路的路況甚至是天氣等外界訊息。由於是從個人中心運用過往情境脈絡中的語言對外在訊息進行解釋，因此語言的隱喻完全沒有被察覺，此一層次中所使用的語言多數是抽象的，不具有語言隱喻所代表之對文化預設的反思。

Bowers 以女權、市民權、勞工權等運動之參與者來說明第二層的生態智慧，在此一層次中，人們關心到社會中自身與他人之間的差異，這些差異包含在社會結構中，並促使行動者進行社會改革。然而在對於社會問題的認識上，則多受過往之經濟學家、哲學家觀點所影響，對於社會不平等的訴求也多集中在使遭受歧視者能夠平等參與現行社會。因此可以說生態智慧第二層次的語言對於外在世界的差異已有所關注，脫離個人中心式的思維，但是說話者並未認識到加諸於自身的文化預設，以致外於當下之情境，仍使用著過往解決問題的語言對現今的差異進行解釋，忽略了對於自身思維與價值觀的反思。

生態智慧的第三層次事實上便是結合對於語言隱喻以及關係思維的認識，也就是透過對語言隱喻的反思，解讀文化預設的影響，檢視面對過往差異之情境所形成的文化預設是否仍是用於現今，另外，由於出發點是系統思維，因此所顧慮到的並不是個人，或是每一個單一的個體，而是心智運作之整體環境，包括流動且隱而未現的訊息。也因此生態智慧第三層次之中，說話者關注到語言所內涵的文化預設，將自己置身於與說話對象相同的環境之中，感受自己對於訊息的選擇與解釋，理解差異與預設的關聯。對於生態智慧第三層次與第二層次的差別而言，Bowers 以教育改革為例，談到具備生態智慧之教育改革者並不只是出於個人對於差異的關懷而希望讓第三世界國家的孩子每個人擁有電腦，而是對於造成此一環境的文化內涵進行反思，同時避免使用在管狀之語言想像中進行文化的重製，讓這些孩子能夠回頭思索自身的文化傳統，著重文化的各殊性而非扁平的全球化。

## 貳、生態智慧的永續意涵分析

在對於 Bowers 所談論之語言隱喻本質以及其後的生態智慧有所理解之後，便可以進一步探討其與生態永續的關聯，主要可以從三個面向來看，第一是生態智慧有助於反思當代教育語言中造成生態危機的預設，第二則是作為生態智慧與有助永續之文化共有，兩者一體兩面的性質，最後回歸至 Bowers 永續文化的最終理想，即文化平衡性的追求。

### 一、生態智慧有助於反思當代教育語言

從生態智慧的角度來看當代教育語言所隱含之隱喻，可以發現主要的問題在於當代教育語言內涵的雙重束縛，以及當代教育語言對中文化預設的重複性。

#### (一) 當代教育語言內涵的雙重束縛

語言的隱喻特質說明了語言藉由隱喻承載文化預設並形塑思維，當代教育語言所傳遞的是正是一種特有的處理人與自然關係的隱喻，在建構主義學習理論中，「我想要」、「我要」等語言成為教學常用的詞彙，其背後的個人、自由、進步則是隱喻之內涵，而數位化教育中知識的客觀性、實證性以及可測量性同樣的也是對於語言隱喻以及對知識本身的誤解。Bowers(2011a)借用 Bateson 所提出之雙重束縛一詞來說明當代教育語言遇到的問題，Bateson(2002)主要運用雙重束縛來探究精神官能症患者的異常狀態，並將其歸納為是一種邏輯分類的謬誤，此處所談的邏輯與脈絡有關，也就是說在某一情境脈絡之下，對於事物的認識有其特定邏輯，然而若在其他情境脈絡下誤用邏輯，或是失去區別脈絡的能力，則會發生行為或思維上的異常<sup>4</sup>。從以上定義來看，當代教育語言的雙重束縛發生在面對

---

<sup>4</sup> Bateson 以 Pavlov 對於狗的著名實驗為例，其認為若是在一支受過訓練的狗面前，用隨機方式來決定刺激物件以打亂狗原先的刺激－反應規律，則會使狗出現異常行為，像是麻木或是狂吠。

生態危機時，人們不自覺的從過往的文化預設中找尋解決的方法，然而過往的概念架構如進步、自主個人等，卻是生態危機的根源之一。因此人們便落入了一方面追求有害於生態環境的目標，卻又同時希望達到生態永續的理想，Bowers(2011a: 1636-1643)用聯合國的教育目標為例說明此一情況：

諷刺的是 UNESCO 的教育單位現今所推動之促進學生自我知識建構和批判思維的師資培育改革—同時也須有助於環境永續的未來。

總結來說，從生態智慧的角度來看當代教育語言之內涵在面對生態危機時，最主要的問題在於其因為對文化預設的無知，以致於無法概念化生態永續之新的思維圖像與實踐，反而持續成為舊思維圖像之囚徒。

## (二) 當代教育語言中文化預設的重複特質

當代教育語言受到其根隱喻的導引，不斷重複著過往的思維模式和價值觀，Bowers 用管狀 (conduit) 來形容此一語言傳遞的過程，所謂的管狀所指的是語言本身被視為是一中立的工具，說話者發送的資訊在語言過程中毫無改變的流動至接收者。以上描述看似平淡無奇，同時也是一般人平常使用語言的目的以及對語言的想像，然而若從電腦運作的角度來觀察此一觀點，則可發現諸多需要討論之處。

在電腦運作中，輸入、輸出之功能中，發送訊息者已將所觀察到之現象賦予自身的解釋，電腦本身的技術結構又將訊息再度轉換為抽象、脫離脈絡之圖示，且符合數理邏輯，接收者在接收到資訊時，會進行第三層的轉譯，而此第三層的轉譯則是受到前兩次的影響，在此一過程中發送與接收者分別運用與電腦相符合之思維模式處理自身的目的(Bowers, 1988)。若從日常生活來看，人們不會考慮其所使用之語言背後的脈絡性意義，以及形塑語言解釋的隱喻來源，以致於在語言的使用過程中，思想、價值觀被不加思索的傳遞，因而不斷的重複。

此一重複之特性造成了人們對於概念的誤解，為了解決此一情況，Bowers 借用 Bateson 所談論的遞迴概念（recursive）。遞迴是一數學或電腦科學概念，郭實渝（2010: 6）對於 Bateson 的研究中解釋遞迴的定義為：

將一函式作為同一函式的一部分.....包括二種性質：1.具有一個或一組基本案例，2.依一組法則將其他所有案例歸向此基本案例。舉例來說：一個人的祖先的定義是，一個人的父母是一個人的祖先（基本案例）；與一個人祖先的父母也是他的祖先（遞迴步驟）。

從上述定義可看出遞迴概念所要強調的便是一種不斷回溯的性質，所有的案例均回溯至原先的基本案例，這在 Bowers 的運用中有著兩層意義：從文化面向來看是在於解釋文化的發展源於遞迴的知識，當代的知識所彰顯的是新知識與過往無數的知識相互結合。從另一方面來看，文化之遞迴的性質也顯現在過往文化預設中的某些迷思由於被視為理所當然而逐漸成為人們所認識到的真實，此一真實隨著語言隱喻不斷傳遞且與當代思維、價值觀結合，此一迷思便潛藏每一個時代的語言之中，且持續增強自身。從方法的角度來看，意味著對於現今使用的語言及其解釋，均需用不斷回溯的方式探討其所承載之文化預設，藉此得出對於語言概念之真切的解釋。

## **二、生態智慧之語言有助於奠定有助永續之文化共有**

生態智慧與二元思維最大的不同之處在於認知主客體的劃分，前者並沒有劃分主客體，而是強調整體的心智運作，後者則是著重主體對於客體的認識，也因此導致前者將人置放於環境之中，後者則是崇尚外於環境的觀察者。從此一劃分可以看出生態智慧所談論的是身處之環境的脈絡，並以此推演至更大的生態系統，而前述的共有財之永續文化，所談的便是對於傳統的看重，以及生活周遭環境的



關注。在先前對於共有財之永續文化的探討中，已歸納出歷史、文化脈絡對於今日生活的嵌入性，以及代間傳承對於個人身處於在地環境中的重要性為兩大主要特徵，若從生態智慧的角度來看，更能體會共有財之永續文化的深意以及可能性。

對於歷史、文化脈絡對於今日的嵌入性來說，生態智慧起於差異所造成之差異，在生態系統中的每一份子均受到前人做出的多種不同反應所影響，這並非是直線式的因果關係，而是一種多層次、複合的互動，這也就是歷史、文化對於現今人們思維、行動的影響。此外，生態智慧對於隱喻的認識也呈現出在歷史過程中遞迴形成之文化預設構成了語言中的隱喻，形成人們思維之背景架構，並被視為理所當然。因此 Bowers 所談論的生態智慧重視歷史、文化的因素，且認為基於生態智慧所形塑之根隱喻便是「生態」(Bowers, 2012)。從此一角度思考會發現消費文化不可能在完全沒有對環境造成差異的情形下運作，個人及群體生產與消費的過程中對環境造成的差異也會推動各類生物，乃至於人之行為、生命的差異，在不斷的消耗與破壞下形成一無限的連鎖反應，而永續文化也因為生態智慧的新思維而能夠檢視消費文化的擴張與圈地。

至於代間傳承對於個人身處於在地環境中的重要性此一面向同樣也與生態智慧的思維邏輯以及語言觀有著緊密關連，代間傳承在現今，已被視為是較不重要的知識形式，甚至不被認作是知識，但是從生態智慧的角度來看，知識源於差異，差異則有地域性之分別，因此所謂的代間傳承，所內涵的便是前人對於如何身處於在地環境的學習與領會，因為這樣的特性，代間傳承的內容不僅限於抽象知識，而是包括口述、實作、精神體驗等，在生態智慧的認識下，代間傳承不再是次等的知識，而是一種關於如何生存於在地環境（自然、文化）的指引，此一描述不代表著對於傳統、迷信之毫無保留的吸收，不可忽略的是結合語言隱喻對於文化預設的省思，甚至是理性批判的能力，如此一來在地傳統、文化之保存與更新才有意義。

### 三、生態智慧與文化平衡性的追求

Bowers 所談論之生態智慧事實上與前一章最後提到對於文化之平衡性的追求有共通性，有趣的是對於此一共通性的探討恰好可以連結到 Bowers 本身最遭受質疑之處。在 Bowers 的著作中，的確處處可見看似矛盾之處，如在思維方式上的激進與文化觀上的保守、文化預設的反思與文化傳統的保存，甚至批判抽象文字的同時卻也用著抽象文字傳遞理念，此一矛盾性有兩個面向可以探討，第一，Bowers 所希望提供的，並不是對於生態問題絕對且唯一的解答，而是一種永續思維的導引，因此在不同的情境或話語的脈絡中，均有著不同的解釋空間，而生態智慧所避免的，也正是一種若非即是的二分思維，文化預設的反思不代表著文化傳統的揚棄、個人自主的批判不代表個人發展的忽略、生態智慧的認識模式並非意味著理性的喪失、抽象文字地位的降低也並非要拋棄對於文字的使用，這一切均歸於平衡性的追求，在關係思維的思考下，人們重視所身處之環境，且能夠透過語言隱喻反思自身思維模式和價值觀的形塑過程，如此一來便有機會能擺脫對消費文化的依賴，提高對文化共有的重視。

另一方面，或許也可以說 Bowers 仍難以脫離自身所背負的文化預設，也就是他仍受到過往自身生長歷程中的預設所影響。在東方思想如老子的學說中，便曾談及天人關係，儒家理想中的士也必須遙契於天，甚至如 Bowers 自己所研究之原住民也活在天人合一的共有精神之中，然而 Bowers 對生態與文化的研究不得不落在其自身所處之文化脈絡中，因此出現表面上看似矛盾的情況。但是從關係思維正視文化的歷史脈絡，才能真正擁有個人生命經驗的認識，且透過遞迴的方式在自我的民族誌中發掘過往預設的影響。Bowers 在西方文化中成長，其作品雖受西方文化薰陶，卻也能恰中弊病的指出現今主宰全球之西方文化的缺陷，在呈現出人類面臨生態危機困境的同時，也提供了可能抵達永續的道路。

## 小結

本章最為關切的主題為永續文化概念與文化團體成員的互動關係，首先點出的是在此議題的探究之中，**Bowers** 所採行的是語意學的路徑，也就是說文化內涵與其成員之間的互動關係是具有語言之性質，隱喻更是其中形塑成員思想的關鍵。確立了語言作為文化與成員關連的主要管道之後，**Bowers** 檢視了當代教育語言中所隱含的文化意涵，並發現當代教育語言受過往根隱喻的形塑。一方面奠定了西方高度文明發展，一方面卻也深化人類中心論思想，在與消費文化、工業科技的結合下個人主義將人與環境分離，理性窄化為效率的算計，進步信念則加速資源消耗，對環境、文化均造成不可磨滅的傷害。針對當代教育語言中生態與文化的失落，**Bowers** 以 **Bateson** 生態智慧深化其語言隱喻的意涵。從生態智慧的角度可以看出當代教育語言隱含的雙重束縛，對生態智慧語言的探究則確立了共有財意涵之永續文化中，文化成員所應有的整體性思維以及對在地生態與文化的省思。

經過了先前章節的探討已可大致理解 **Bowers** 生態教育理論中，作為核心之文化素養鉅觀和微觀面向所內涵的意義，而教育則扮演著協助文化新成員達致永續文化的關鍵。據此，以下將轉向另一重要主題，即在 **Bowers** 文化與語言觀的基礎之上，有助於生態、文化永續之教育應是何種樣貌，其中的課程與教師又該扮演什麼樣的角色。



## 第五章 Bowers 生態教育理念在教育改革上的意義

透過前兩章分別對於 Bowers 文化觀以及語言觀的研究，可以理解 Bowers 認為消費文化是生態危機的主因，提共非金錢生活模式的文化共有則是達致永續的出路；至於文化成員應擁有何種思維與價值，Bowers 是以語言作為研究進路，從語言、文化與思維的相連性論述現代人受到西方文化預設的宰制，並藉由 Bateson 的理論建立有助生態永續與文化共有的生態智慧。

本章綜合前述對於 Bowers 理論兩大支柱－文化和語言之研究，歸納出 Bowers 最終所關懷之生態教育的理念及其在教育改革上的意義，首先分析 Bowers 生態教育理念之內涵，其次探究其對於當代環境教育的反思，最後總結出對於當代教育來說，Bowers 的理念如何有助於教育永續意涵的改善。

### 第一節 Bowers 生態教育理念分析

對於 Bowers 生態教育理念的探究，本節主要將其分為教育本質與目的、課程內涵、教師角色定位三個面向，以深入理解 Bowers 認為有助永續的教育。

#### 壹、生態教育的本質與目的

藉由三、四章以鉅觀、微觀方式對於 Bowers 理論的區分，可以看出 Bowers 認為環境問題事實上是文化問題，而人類的思維與價值觀則同時是文化內涵轉變的禁錮與契機，從此一方向不難看出 Bowers 理想中真正能面對生態問題的教育

與一般科學取向的環境教育是有所差異的，以下分別從本質和目的來了解 Bowers 教育理念的導向及其對教育過程的看法。

### 一、以生態作為類比之教育本質

從先前的分析可以理解 Bowers 對於教育的關注主要聚焦於教育過程中文化預設藉由語言形塑學生的思維模式和價值觀，針對此一過程，Bowers(1993a: 157) 用類比的方式提出了教育如生態之說法：

在過去，哲學家提供了有力的類比作為教育目標與本質之思考基礎，包括教育如個人心靈內涵的引導(Plato)、教育如直接經驗的發展(Locke)、教育如經驗重組之生長(Dewey)，這些均對於教育本身如何被理解有著深刻的影響，但是現今對於複雜的社會過程，使學生對於包括樹、草、鳥等建構能量與食物鏈之生命形式的社群更有責任之教育過程的理解，最為適當的應是教育如生態。

教育如生態此一說法在 Bowers 的理念中，意味著教育過程本身是以生態的方式呈現，在第二、四章時曾探討過對 Bowers 來說，教育便是社會文化形塑學生對於自身以及世界之解釋架構的過程，也就是說在教育過程中，不斷發生的是學生之個人意識與文化信念的互動，此一互動，Bowers 用語言作為切入點加以討論，並從語言的隱喻本質認識到文化預設如何成為人們思維與價值觀之模型，此一過程不同於傳統班級經營典範中強調客觀知識的傳遞，Bowers 從知識社會學以及 Bateson 心靈生態觀點進行論述：

教室應被理解為語言過程和社會圖像的生態系統。包括口說和書寫文字的運用、訊息交換系統中私人和社會空間的運用、肢體語言、音調，此一生態關係包括微妙且複雜之訊息交換本質.....(Bowers & Flinders, 1990: 2)

在此一觀點的基礎上，Bowers 發展出從生態取向建構對於教師專業，教學媒材、師生互動等面向的看法。

在教育過程的生態理解下，學生對於自身與世界的解釋便不同於一般認定之自主個人、理性的認知建構。Bateson 學說的影響下，Bowers 以生態智慧作為其認識論觀點，包含對語言隱喻本質的認識、將知識視為整體環境中差異所製造出的訊息，而人對於知識的接收同時也伴隨著影響環境的反應，構成一循環不斷的關係網絡。這樣的認識論有助於拉近人與環境的關連，且能認識到雙重束縛的危險，在教育中也成為了教師教導學生的基礎。

從上述對於生態作為教育類比之看法可以對 D. Orr 所論：「所有的教育都是環境教育」有著更為深刻的理解，而非將環境教育限縮為科學導向，解決環境問題的教育。

## 二、以振興永續文化作為教育目的

第三章曾指出 Bowers 認為生態危機的加速是肇因於消費文化的擴張，而文化共有則是永續生活可能的出路，因此在 Bowers 的概念中，若要真正處理生態問題，現今以科學為主的環境教育是需要轉變的。以上環境教育概念的轉變主要與兩個問題有關：第一，關注於環境的教育所應思考的問題為何？第二，又該以什麼方向作為有助永續之教育的目標？而這兩個問題與 Bowers 生態教育之教育目的有著直接的關聯性。

就第一個問題來說，先前已提過在 **Bowers** 的研究中，消費文化是生態危機的主因，消費文化對於生態環境除了資源的大量消耗外，更加嚴重的是人與所處環境的分離，在這裡所提的環境不只是自然環境，同時也包含在地文化，因為在消費文化的擴張下，原先適於當地環境的在地文化逐漸被吞沒，連帶導致人們被捲入消費文化的狂潮，**Bowers** 認為此一消費/工業文化無盡擴張的問題才是重視永續之教育所應關注的對象，並將思考此一問題的概念和道德架構稱之為生態正義。

就第二個問題而言，**Bowers** 所批判的對象為消費文化及作為其基礎之現代性隱喻，如個人、進步等，而這些隱喻同時也潛藏於自由主義、科學思維之中。面對消費文化及其隱喻與生態危機的關連時，綜合第三、四章之研究，可以看出 **Bowers** 是站在生態、文化與保守之立場，就生態而言，**Bowers** 認為生態危機乃當前最為迫切之事實，因此必須放棄人類中心立場，以生態為中心重建概念與價值觀，如 **Leopold** 所提倡之土地倫理便是生態中心的道德詮釋；就文化而言，人類的思維與價值觀來自文化遞迴的形塑，在地文化提供了與當地生物、環境互動關係之隱喻，以及非金錢主宰的生活模式；就保守而言，第三章曾釐清 **Bowers** 所支持的保守並不同於一般的保守主義，而是強調歷史脈絡、過往經驗、人與社群關係之保守，這樣的保守主義其意義在於人對於文化根源的追尋，以及所屬社群的互動。上述三者便是 **Bowers** 用以思考生態危機時之方針。

綜合上述兩個問題的思考可以發現，**Bowers** 的生態教育理念所主要探討的對象不僅僅是物理性質的環境變遷，而是潛藏再環境問題深層的文化問題，同時，生態教育所承擔的便不只是環境知能的傳遞，而是文化內涵的轉變，更直接的說，**Bowers** 的生態教育目的便是永續文化的振興。此一目的一方面象徵著環境教育策略的巨大轉變，另一方面所指的便是受教者必須具備認識自身語言隱喻承載之思維圖像與文化預設的能力，且能在關係思維的基礎上，理解所身處之日常生活當下的環境、文化脈絡，以及其中的永續與非永續意涵，當人們從消費文化的習慣中跳脫，學習並參與文化共有意涵之非金錢生活模式時，生態危機才有受到控



制的可能。此外要認識到的是 Bowers 所談論的生態教育並不像是環境教育一般，與一般教育之間有著界線，而是與一般教育結合，甚至可以說 Bowers 的生態教育便是一般教育針對永續問題的修正。以下將延續此一論點分別探討在 Bowers 生態教育理念中課程與教師所具有的作用與意義。

## 貳、生態教育的課程內涵

在先前的章節中曾經論證學校教育對於學生來說恰好是處於社會化的關鍵階段，在教育過程中學生獲得了對於世界及自身的解釋架構，成為日常生活的經驗，而學生對話的對象來源相當豐富，包括教室環境、教師、同學等，然而不可忽略的是在一整天上課過程中，學校課程作為主題與背景持續不斷的運作。Bowers(1993)說明對於學校課程的研究首先可注意課程資源，包括教具、電影、補充資料、教學軟體以及課本，在這些課程資源中，所隱含的是設計者本身的思維與價值體系，另外，也包含了國家檢核或規範單位希望傳遞的主流文化內涵。因此對於 Bowers 來說，對於課程的研究事實上便是意味著對於課程所欲呈現之文化內涵、思維以及價值觀的研究，這同時也呼應了 Bowers 所關切之生態教育的主要焦點，即文化、個人信念層面的省思，而非僅止於客觀的環境知能。

Bowers 從文化和語言的角度思考知識的選擇以及呈現，指出真正有助共有的知識不為現今課程所重視，並將其稱之為低位知識（low status knowledge），且以口述概念為基礎探究適於此一知識的呈現方式。

### 一、低位知識

由於現今教育隱含著與生態文化永續理念的衝突，Bowers 對於課程知識的選擇有著深刻的反思，第二章的研究顯示出 Bowers 認為當代教育內含現代性預

設、處於特定價值觀並對其他知識形式有所排斥，著重自主、理性個人以及科學、抽象思維，難以對生態永續有所助益。相對於此，Bowers 提出低位知識之概念，郭實渝（1999: 20-21）整理其特點包括：低位知識並非如心物二元論般以分割的方式研究世界，而是採取創作神話的敘述方式（mytho-poetic narrative）將人與宇宙的關係表現為神話或詩詞之形式，並重視民族誌的取向；其次，低位知識重視老年智慧以及跨世代的溝通，關乎於在地環境之生活經驗，而非普遍性的客觀資料；最後，低位知識著重互動關係，無論是人、物、環境與文化，均被視為一整體，不以個人，而是以社區、環境，包括動物為敘述之主角。

進一步分析低位知識可以看出在低位知識中個人對於自我、世界之變動的認識是採取故事的敘述，這與 Bateson 所提倡之認識形式是相互貫通的，在故事的敘述過程中，事物具有其演變之脈絡，且涵蓋了故事內容所有的參與者（包括人、動物與環境），表現出的是參與者之間的互動關係，而當前教育則是強調客觀、可測量的知識，著重的是個人對於外界的認識，而非參與；其次，低位知識來自於當地文化中過往對於生存之區域的解釋，演變為一套與地方緊密相關的生活經驗，如 Bowers(2006: 17-18；轉引自王俊斌，2011a：9)所述：

與家中的祖母一同準備食物，或者是與同一社團成員極為契合的談天，其實一些很重要的知識，它們都是透過這樣的場合，在自給自足或彼此信賴的狀況下代代相傳。我們可以知道某個生長季節適合種何種品種的蕃茄，下棋時應該遵守的規則與倫理規範，哪一種樹種較能防蟲，而哪一類的樹木則是較不易腐爛，房子該蓋在哪個方位夏天才不會太熱。這一類知識總是在人際的對話中傳遞，它們是充滿趣味與智慧的。然而，在目前社會已對學習，行為或人際社會關係採取一種截然不同的看法，在種種的壓力下致使我們失去原有生活型態。

從文化的角度來看，低位知識與在地文化共有是息息相關的，均對於傳統、代間溝通以及生活經驗有所關注，且蘊含著祖先生活於於有限制之環境中所提煉之實際面以及精神面的智慧，提供了思索非金錢生活模式的可能性，從認知的角度來看，低位知識與生態智慧都著重於個人與身處之環境的互動，因此對於生態、文化的永續是有所幫助的。

## 二、口述之課程呈現方式

低位知識有其相應之表現形式，在 Bowers(2012)的研究中，將其歸類於口述的表現形式，在此所指稱的口述並不只限於說話，而是多重感官的感受，包括視覺、嗅覺、觸覺等，其特點有二：第一，口述包含了體驗與文化經驗，在人與人的溝通中用多重感官接受不同訊息，包括思想、情感、記憶、自我認同、意向、思考與審美意識；第二，不同於印刷所具備的靜態性，口述是一立即性的呈現，在當下的情境發送並接收訊息，同時不斷的意識到自己與他人、環境的關係，雖然口述無法完全避免隱喻的作用，但在面對面的溝通中提供了反思隱喻與預設的空間。

很明顯的口述表現形式與生態智慧有著密切的關聯，其豐富的訊息來源如同生態智慧所關注之差異造成差異之訊息在環境中的流動，感官的多重性也增加了接收訊息的能力，而面對面溝通所交流之質疑或認同，在對於當下情境的反思下，語言隱喻之遮蔽也有著顯明的可能。

綜合低位知識與口述基礎之表現形式，可以看出 Bowers 在闡述課程內涵的知識和表現形式時，與其生態教育之目標與本質有著緊密的銜接，像是口述呈現與低位知識所內涵之人類中心思維模式的轉變、對於富含生態意涵之民間知識的關注、人類與環境之關係的重新理解、對科學意識型態的質疑、注重感受、回憶與美感而非強化競爭和消費、加深對在地生物圈的熟悉，如此一來課程所增長的

是生態智慧而非個人智識，所促進的是生態永續的文化，而非強調金錢與競爭的消費文化。

### 參、生態教育的教師角色定位

Bowers 生態教育理念中的教師角色定位主要可分為三點來探討，第一是教師角色的概念基礎，第二是教師角色的內涵，第三則是教師角色之責任，以下分別敘述。

#### 一、生態正義教學論之教師角色概念基礎

在前述對於課程的討論中，Bowers 提出以低位知識來平衡課程內容之選擇，並藉由口述基礎之表現形式的課程設計，開放出對於生態、文化議題較為友善的課程環境。然而必須注意的是，課程內容終究需要教師妥善的運作，否則將成為另一種形式的教學包裹，也因此 Bowers 認為課程終究含有一定程度的抽象性，尤其是對於初次接觸課程的學生來說，教師對於課程內容的傳達方式有著重大的影響。

在課程需要教師妥善運作的前提下，著重生態永續之課程自然也需要擁有相關素養的教師，先前曾提過 Bowers 將對於消費/工業文化擴張問題進行思索之概念與道德架構稱之為生態正義，而在對於教育理念的探討中，Bowers 則以生態正義作為教師教學的基礎，發展其生態正義教學論的看法。生態正義的概念與第四章所研究之生態智慧密切相關，在對於生態智慧的探討中，曾說明生態智慧的第二層次包含了人們對於社會中與他人之間差異的關注，並因此對造成差異之社會結構感到不平，且有所行動，這便是社會正義概念的核心，然而由於對文化預設作用之忽視，以致於在解決問題時仍運用過往之思維，有著雙重束縛的危險。

像是配備電腦給第三世界國家的學校並將之視為學生進步的契機，卻忽略了電腦所內涵的文化預設將對在地文化有所破壞(Bowers, 2012)。因此在生態智慧的階段三，Bowers 加入了對於語言隱喻所承載之文化預設的反思以及關係的思維模式，避免了原先社會正義所可能碰上的雙重束縛問題，這便是生態正義的基礎。也因此，生態正義關注的不只是環境問題，同時也是文化、種族、性別等與社會正義有關之議題，並從文化預設、認知模式的角度思考解決的方向。

從以上分析可以得知，根植於生態正義概念之上的教學論所處理的是現今世界中因差異所造成之不平等與問題，而目前最為迫切的問題則是環境變遷的相關危機，因此在 Bowers 的生態正義教學論中，環境變遷是首要關注之議題，導致環境快速變遷之消費/工業文化則是最應反思與探討的對象(Bowers, 2001)。生態正義教學論概念之下的教師，其責任便在於對教室之複雜生態環境中文化圖像的關注，照亮有害或是有助於永續的文化圖像，認識到自身在傳遞知識與經驗時必然包含之語言隱喻的運作，並開啟學生生態智慧模式之認知，此一責任的承擔則需要教師對於自我之角色定位與專業基礎的理解。

## 二、教師作為消費文化與文化共有的中介

先前已分析過環境變遷加劇的主因為消費/工業文化的擴張，及其在擴張之下對於在地文化與環境所帶來的圈地效應。而文化共有，意味著對於在地生活的關注，且藉由代間知識的傳承延續了生活在有限條件之環境下必須擁有的低位知識，在人與環境的共生下彰顯了永續的意涵。然而如先前二到四章所述，主宰現今教育內容之自由主義、現代性預設與消費/工業文化有著相同的基礎，以致於教育本身難以有效回應生態危機。針對上述情況，Bowers 從生態正義的角度來思索教師的角色定位為文化預設之中介，關於此，Bowers(2011b: 2622-2630)有如下的敘述：

無論各地文化共有遭到西方文化殖民的程度為何，對於教育工作者來說，最基本的事實為無論在美國、玻利維亞、南非或是台灣，教師均必須理解其作為中介之角色。意即，教師的責任在於扮演西方工業消費文化以及在地生態永續之文化共有之差異的中介。

上述對於教師角色的界定可以延伸為兩個重點，首先，中介此一角色並非指將文化圖像抽象或膚淺的呈現給學生，或是用一些看似真實的詞彙來加以描述，中介所指的是對於消費文化與文化共有之命名，且澄清其永續或不永續的特質；其次，中介此一角色源自於學生在學習過程中獲得知識、價值觀的方式，學生對於文化圖像的接收多半是無意識的，且文化圖像之學習主要是藉由他人的類比與解釋，這牽涉到了語言隱喻的議題，學生則將學習到的解釋與類比視為真實，在這樣的學習過程中，教師便扮演著提供解釋與類比的角色，文化的顯明與隱匿也從此而來，簡而言之，教師的中介角色所指的便是在教育過程中，教師所擔負的是開展學生經驗的責任。

在 Bowers 的理想中，身為消費與共有文化之中介者，教師應協助學生認識到同樣的生活經驗在消費文化以及文化共有中所表現出的不同形式，以及受到忽略卻有助永續的低位知識，進一步思索文化預設中的永續特質，檢驗西方以及非西方文化中的日常生活預設如何有助在地文化共有，此一檢驗的過程蘊含著語言隱喻的重要性，以及對於學生真實生活世界的關注。

### 三、教師對於學生第三序階學習（Learning III）的促進

教師作為消費文化與文化共有之中介事實上也意味著學生所必須學習到的是對於文化內涵的反思，以及永續的文化素養。此外在第二章中曾提出 Bowers 的構想可分為鉅觀之文化樣貌與微觀的成員認知，從教育上來看，則代表著教師

及課程提供文化內容的同時，學生的認知模式也必須要有所改變，Bowers 用 Bateson 的說法，稱此一改變為第三序階的學習。

在 Bowers 的闡述中，第一序階學習指的是對於刺激之有限的回應，然後再有所選擇時矯正後做出的選擇，第二序階則包括較複雜的回應，學習者在面對新情境時，能夠將舊經驗轉化為解決問題的新技能，不只能解決個別問題，也能解決某些種類的问题，但無法對關係或脈絡產生質疑，第三序階學習指的則是學習者面對問題情境時，能夠思考所有可能的抉擇，預先判斷後果而選取決定，且反思過往學習的習慣，也就是學會管理自己學習的歷程（Bowers, 2011a、王俊斌，2011b）。Bowers(2011a)進一步整理出在教育過程中，學生所應具備之第三序階學習之特質，包括對於自身與社會的質疑、對原本視為理所當然之概念的質疑、對文化脈絡差異之重要性的覺知、對於文化預設與習慣之修正、改變或保存的評估能力、對於文化與生態之相互關係以及雙重束縛之危害的覺知。

Bowers 認為現今社會所培養的多為第二序階學習的學生，然而第二序階學習所蘊含的是個人中心的智慧，第二序階轉變為第三序階學習所代表的便是個人智慧到生態智慧的轉移，王俊斌（2011b）也指出第三序階學習是可以做為實踐「差異成差異」、「遞迴式思考」、「地圖非實景」以及「雙重束縛」等生態智慧的具體方法，因此在 Bowers 的理念中，教師必須能夠促使學生認識到關係思維模式以及抽象思維對脈絡的忽略、理解語言的歷史與意義的類比、思考自身在文化與環境中的嵌入性存在、評估個人意識與文化和環境的關聯。

綜合以上來看，Bowers 生態教育理念中的教師角色定位建基於生態正義教學論，且必須作為文化之中介，顯明消費與共有文化攸關於環境永續之特質，協助學生認識到其日常生活經驗與在地文化、知識的連結，以及其中所隱含的非金錢生活模式，重點在於教師必須對語言隱喻承載之文化預設有所理解，而非用過往的語言與思維對於有助永續之文化圖像進行解釋，陷入雙向束縛。此外，教師必須促進學生第三序階的學習，如此一來學生才有可能認同並思索文化共有的意

義，而不是個人中心式的進行知識的累積，或是在忽略脈絡的情況下進行不當的抉擇。

## **第二節 Bowers 對當前環境教育的反思**

在生態危機日益嚴重的當代，教育並非沒有回應，從各國相繼進行之環境教育相關措施來看，可以證明生態、環境問題是相當受到關注的，然而對 Bowers 來說，環境教育仍未切中問題的根本，且由上一節的內容得知環境教育是建立在一般教育之上，因此 Bowers 從環境教育切入，其反思深及一般教育的範疇。以下擬藉由探究 Bowers 對環境教育的反思，進一步了解當代教育在面對永續問題的缺失，對比出 Bowers 生態教育理念的重要性。

### **壹、當代環境教育本質與目的之雙重束縛**

第二章的研究中，在美國，六零年代晚期到七零年代時社會中最受注目且促使政府有所回應的是生態運動。美國教育也在此一時期對生態問題所造成之社會風潮做出回應，1970年，尼克森總統簽訂了世界首部的環境教育法( Environmental Education Act)，隨著社會、經濟發展，環境教育法經歷多次修改，最後於1990年布希總統簽署國家環境教育法( National Environmental Education Act)，沿用至今(吳鈴筑，2009)。

美國環境教育之內涵從其法規策略來看，其願景為「使人們能夠運用環境知識參與環境管理」，其使命則在於「確保環境教育在科學以及教育實務層面上，能夠當做促進人類健康與保護環境的有力工具，並鼓勵學生在學術上的成就」(吳鈴筑，2009)。從以上列出之美國環境教育資料顯示，美國環境教育之目的可說



是培養學生在面對生態危機時，擁有參與環境工程，解決環境問題的能力。這對於一般大眾來說，並無不當之處，然而若將環境教育之原初目的，即因應生態危機，對照實施環境教育已有一段時日的當前情況來看，便會發現環境問題並未改善，反而變本加厲。對於這其中的問題 Bowers 從環境教育立法背後之意識型態的作用進行分析，並檢視環境教育之語言本質是否真與其目的相符。

首先從環境教育立法背後之意識型態的角力來看，Bowers 論到在正規的教育制度中，自由主義與保守主義的爭論主導了教育的走向。先前已論證了自由主義乃當前教育之主流，而在自由派學者眼中，對於生態危機的解讀主要有兩個面向，一是技術，二是個人成長與解放。就技術而言，所重視的是客觀知識以及理性評判，技術日新月異不斷改變則是象徵著直線的進步；就個人成長與解放而言，個人之自主性是人類行為的起源，個人的成長與自由、進步等概念有緊密相連，現今文化乃是過往文化進步之成果，其中的個人也因為不斷的超越傳統而提昇，綜合這兩者可以看出自由主義將生態危機看待為客觀、外在之物質世界發生了異常的變化，像是全球暖化，海洋化學物質增加，站在人類中心論的角度，對於此一異常的認識是透過資料的蒐集與數據分析，若要解決此一異常狀況，則可透過環境工程的精進，這意謂著協助學生因應生態問題，所需要的就是生態知識的充實。除了自由主義的主導外，宗教團體、企業組織也都對環境教育有所影響，其中尤以企業組織之影響最鉅，Bowers(2000)指出大型跨國企業在環境教育中倡導著企業的環境責任，此一環境責任並非意指企業必須為生態破壞負責，而是將企業本身看做是適當的管理者，相對於此一構想的環境教育，所著重的是「事實資訊」而非生態關懷，企業透過資金贊助、出版刊物來加強其對於環境教育的影響力。

在上述思維與價值觀的建構之下，Bowers(2011b)認為環境一詞本身的隱喻割劃出了環境教育的邊界與沉默，將環境視為應在人類的掌控之下，作為可剝削之經濟資源且與文化分離，是可被客觀觀察與評價的外在現象，因此環境教育被視為是科學或生物教師的責任，環境之隱喻也劃定學校教師或大學教授中誰應負

責環境教育。此外，與環境保育有關之永續發展一詞則成為了現今教育中最火熱的標語，甚至出現在聯合國的相關宣言之中。雖然這些措施都代表著教育領域對於環境議題的關注，然而 Bowers(2011a、2012)卻批判其僅為綠色的修辭，且在目的與本質上出現了雙重束縛，原因有三：第一，科學取向之環境教育中所使用的語言與自由主義之語言相通，包括個人自主、進步、理性思維等預設都是當代消費/工業文化之基礎，而消費/工業文化則是生態危機的主因；第二，科學取向的環境教育事實上是一種文化殖民的過程，在科學典範確立的同時，其他在地文化與環境的相處模式以及各地民族對於自然生態的解釋便被逐漸侵蝕，以演化論為例，其中包含有直線進步的隱喻，現今文化演變以及生物淘汰被解釋為是演化的結果；最後，科學取向之環境教育與經濟發展相互結合，人類身為環境資源的管理者，一方面強調妥善利用資源，一方面卻是以人類為中心進行對環境資源的剝削。從生態智慧的觀點來看上述三點，便會發現今日人們在建構環境教育時，所仰賴的還是過往未考慮環境生態限制的思想，集合成了今日的隱喻。很明顯的，受到過往思維塑造的隱喻放在今日的情境脈絡中，出現了無法適應之雙重束縛，像是同時強調發展與永續、個人與環境，這樣的雙重束縛所導致的便是個人科學取向的生態知能提昇，卻與自然環境漸遠，人類管理資源的技術更新，帶來的卻是更多的資源消耗。

## 貳、不利永續的課程與教師教學分析

在對環境教育的反思下，Bowers 更深入思考當代教育課程與教師是如何不利於學生永續信念的培養，且蘊含消費/工業文化預設的傳遞，分別分析如下。

### 一、Bowers 對課程知識內容的反思

對於課程知識內容的分析，Bowers 採用高位知識（high status knowledge）一詞來稱呼目前在學校教育中取得合法性之課程的知識內容，所代表的是在國家強調現代化發展的意識型態底下，主導課程內容編寫與選擇的知識架構；郭實渝（1999）分析，高位知識一詞在 M. Apple 的研究中，是建基於對理性、客觀的尊崇，所應和的是科技、工業、現代文明的發達，且具有對其他知識形式的排斥性。在 Bowers 的研究中，則凸顯出高位知識與消費文化、科學典範的密切關係及其所隱含之人與環境的分離。從文化預設來看，高位知識與消費文化直接相關，高位知識一方面有助於物質生活的提升，但同時也助長新產品的製造與消費，罔顧自然資源的消耗，在學校中，則樹立了知識是否有用的評判標準，此一標準所符應的是全球經濟的競爭架構，進步、發展乃其核心之準則，知識本身的價值則被忽略；在消費文化的預設之下，科學典範的知識被視為最有用的知識，有助於人類社會的創新與進步，但是在與消費文化的結合下，科技符應的乃是人類之慾望，例如醫藥科技的發展，雖能延續壽命，卻違反自然規律，進一步來說，科技典範的知識隱含的是某種特定的價值觀與認知模式，用 Bowers 的話來說，此一價值觀與認知模式便是機械的隱喻，心與物分離，外界事物被解化為可操作、測量、控制的認知材料；具有消費文化預設且以科學點範圍根基的高位知識，對於 Bowers 而言，所導致的結果便是人與環境、自身文化脈絡的分離，個人成為世界、社會的基本單位，知識是個人的成就與發現，對環境的觀察則採人類中心論式的思維，高位知識具有全球性、普遍性、標準化的特質，卻也失去了對於環境、文化、日常生活的理解（郭實渝，1997: 88-92）。

綜觀上述特點，可以發現高位知識與現代性預設是相通的，像是對個人、人與世界之關係、進步概念的看法。此外，高位知識是有強烈實用意涵的，其不關注知識本身，而是有著明確的價值標準，此一價值標準則是與經濟發展、競爭力有著強烈相關，對於其他知識形式的排他性由此可見。從這些特點也可以很明顯的看出其與生態永續之理想並不相符，首先現代性預設在 Bowers 的批判中是促成物我分離的原因之一，且將人從文化中抽離，失去了對於文化的傳承與反思能

力；其次，高位知識與消費文化的相連性以及其對於實用價值的過度推崇，則造成了學生在受教育的過程中將競爭力，經濟能力視為成功之代名詞，環境與傳統文化終究遭到切割與隱沒。

## 二、Bowers 對課程呈現方式的反思

高位知識的傳遞需要有一相應之載體，Bowers 指出此一載體是印刷基礎之表現形式，在此所指的不只是書本類型的印刷，也包括電腦螢幕。此一印刷基礎之表現形式具有一些特質：首先，它是靜止的，Bowers(2012)用立即性一詞描述在印刷基礎之上，文字與圖片將當下或過往的思維固定於某一頁的段落中，成為概念或是證據。而讀者和作家的對話則是單向性的，若有所質疑也很難發展成真正有意義之交流性的對話；第二，印刷基礎的表現形式所表現的是抽象性的產物，在略去了背景脈絡、其他感官以及生命互動後呈現為一客觀之資訊，具有普遍性的意義；最後，印刷基礎在抽象化以及普遍化之後，增加了對於其隱含之隱喻進行反思的難度，也因此賦予自身合法性以及權力。

從文化的角度來看，印刷基礎之表現形式無法全面關注到生活經驗的層面，抽象文字的運用在不同的脈絡下也有其危險性，像是自由一詞便是時常被誤用的例子，在抽象概念的架構下，現實生活被忽略，或是被誤解，其後遺症在 Bowers 的說法中，表現在人們難以抱持著正確的態度面對環境、文化問題，如在進步概念下對於傳統一詞的排斥，且在脫離脈絡，堅持抽象概念建立之意識型態下解釋當下之情境。從認知模式來說，印刷基礎之表現形式是一種極端的感官選擇，以致於無法顧及到文化、環境之生態循環中細緻的差異變化，以及差異造成之差異性，身體感官的邊緣化也是讀者與作者在時空上有所分離的原因，如此一來，印刷基礎強化了抽象思維以及個人理解的模式，卻難以從訊息反應以及物我互動中進行思考，換句話說便是削弱了生態智慧。

綜合上述，受教者以印刷形式接收高位知識，所成就的便回到 Bowers 批判之自主、理性、與環境分離的個人，這樣的個體排斥其他認知模式以及文化信念，熟練的運用高位知識所注重之科學方法解決從印刷媒介獲得的抽象問題情境，卻無法脫離預設與情境之雙重束縛，從現代人處理環境問題的模式來看，Bowers 的批判與擔憂確實有其道理。

### 三、Bowers 對教師角色的反思

Bowers 對於教師角色的反思主要著重於能力本位之師資培育思潮，能力本位師資培育的概念起源於二零年代行為主義科學的發展，關注於兒童行為的教導方式，到了七零年代，由於美國社會大眾對於教育成效的不滿，且認為教育成效低落教師必須負起主要責任，能力本位師資培育遂躍升主流，吳清山（2006: 5）分析：「能力本位師資培育之主要論點，乃是將教學工作分析為簡單的組成成分，然後依此技術性的分析建立師資培育學程，以培育師資」。將能力本位概念付諸實踐，則可見於以認知或情意作為基本能力的標準，進行對未來教師的訓練，並加以考核。能力本位師資培育的大為風行在於其有以下優點，如目標明確、績效評估容易等，但 Bowers(1974)指出一關鍵問題，即人們對於教師角色的思考是否應窄化為教師工作的績效，而不是教師在教導學生的過程中所發生的細節。其認為能力本位師資培育著重效率測量與預設，將教學視為技術，卻忽略在教學過程中，教師除了傳遞知識，更主要的是傳遞文化的圖像，教師本身所承載的認知模式與世界觀透過語言成為學生對真實世界的解釋，若是教師忽略對於自身文化預設進行反思，往往強加在學生身上的便是社會的主流文化內涵，就現今社會來說，便是消費/工業文化。此外，能力本位師資培育所隱含之行為技術思維典範對於教師來說，將其行為窄化至可以算計功能之教學機器，喪失人格陶冶功能，對於學生來說，則無法顧及學生文化背景之差異，且在對特定能力評量的看重下，切斷學生與生活經驗的連結。

將上述缺失與 Bowers 生態教育理念內涵相較，可以發現能力本位師資培育雖有助於教師能力與學生學習成效的掌握，卻無法正確理解教育之生態本質，以及教師作為文化中介之角色定位，更遑論共有文化的振興，以及學生第三序階學習的培養。

由 Bowers 從環境教育到當代教育之永續問題的反思，可以發現與第二章所論述之思想脈絡是一脈相傳，當前環境教育並非對於一般教育根本性的改變，因此承繼了一般教育上位層面之現代性概念，實踐層面之課程設計、教師培育，以致於環境保育仍停留在知能層面，無法深化至信念的審視。

### **第三節 Bowers 理念對於我國教育永續內涵的改善**

#### **壹、教育本質與目的之重新檢視**

從 Bowers 對於美國環境教育的批判，可以得知其著眼於美國環境教育目標與本質的雙重束縛，以下將以此一角度反思我國環境教育之本質與目的，藉以得出教育目的與本質之改革的啟示。

#### **一、從 Bowers 的觀點反思我國環境教育的本質與目的**

對於我國環境教育本質與目的的檢視主要可以從兩個方面，第一是透過法令規章來探討我國環境教育之目的，第二則是從課程、教師來看環境教育實際推行之內容。我國最新的環境教育法頒佈於民國 99 年，在總則的部份寫道：「為推動環境教育，促進國民瞭解個人及社會與環境的相互依存關係，增進全民環境倫理與責任，進而維護環境生態平衡、尊重生命、促進社會正義，培養環境公民與

環境學習社群，以達到永續發展，特制定本法」，從字面上可以得到的訊息有對於環境倫理、社會正義、永續發展的關注，更細部的內容可以從環境基本法來檢視，在環境基本法中，第一條便是「為提升環境品質，增進國民健康與福祉，維護環境資源，追求永續發展，以推動環境保護，特制定本法；本法未規定者，適用其他法律之規定」，分別在第三條與第八條則寫到國家應發展有助環境永續之科技，在經濟發展的同時需兼顧環境保護，從這裡可以較為清楚的看出我國環境教育所關注之環境、永續等議題，與經濟發展，也就是人民生活水平有著直接的關聯，這也是環境保護運動一直以來最大的挑戰，即保存與發展的兼顧。

教育本質的探討可以從環境教育法之落實來看，以國高中環境教育為例，王順美(2004)將其歸納為三大類，分別是生活環保、環境教學以及校園空間規劃，生活環保便是常見的省水省電以及資源回收，環境教學並非是獨立科目，而是融入於各科學習或是綜合領域，像是地球科學教導全球暖化、生物課談生態多樣性，另外也有鄉土教學活動，因為安全因素，多為牧場、海生館等，校園空間規劃與管理最常見的是美化校園，因生態環境相關知能的緣故，環境教育之責任多落在理科教師身上，具有環境素養之文史類教師為少數。

從 Bowers 的觀點來檢視上述我國環境教育，可著眼於我國環境教育主流語言及其與生態危機的關聯。從環境基本法可以看出我國在處理環境議題時，所採行的是科學的解方，從環境教育之內容來看，則可以發現在課程中，環境保護相關知能仍是較為容易教導的，其次則是環境的美化，但如同 Bowers 所說，科學典範本身的語言必須經過檢驗，我國以科學取向處理環境議題很明顯的仍是保持著人類中心的觀點，將環境視為可妥善利用的資源，此一概念與美國之保存主義，以及聯合國之永續發展理念有著密切銜接，然而，科學語言中所關注的個人、理性與進步，如之前所述，乃是促進經濟與科技發展的基礎，且促成人與環境的分離，例如理科教師在教導學生氣候變遷時，便是將氣候變遷視為客觀之研究對象，缺乏對於人類文化的深刻反思，在鄉土教育中教師帶領學生前往牧場或海生館，所呈現的僅是生態相關知識的認識，卻無法與學生的生命經驗以及所屬文化作連

結。將此一環境教育內涵放至於生態危機的脈絡中，便會發現隱含於其中的雙重束縛，國家推動經濟發展與環境保育兼顧，實則是物我分離之消費文化與天人合一之生態思維的牴觸，科技乃消費文化之動力，卻不加檢視的作為生態危機之解方，回到我國環境教育中提倡的人與社會與環境的依存關係，事實上人身為環境的管理者的位置從未改變，教育過程中教師並未認識到教育的生態本質，所促進的仍是學生自主個人的概念，也因此在我國學者（王順美，2004、吳鈴筑，2009、郭實淪，1999、鍾丁茂，2009）的研究中，環境教育的問題始終在於過度仰賴科學迷思，關注理工而輕人文，無法從知能層面深入到價值、信念層面。

## 二、以 Bowers 生態教育理念改革教育本質與目的

### （一）以教育之生態本質概念深化環境知能的學習

環境知能學習的本身並無不妥，之所以無法確實面對生態危機是因為只注重知能學習而忽略學習過程中的文化預設，以及過度強調單一面向知能的學習，窄化環境的文化意涵。因此從 Bowers 教育如生態的比喻來看，對於環境知能的學習應建立在兩大基礎之上，第一是教師對於教學之生態過程的理解，第二則是學生生態智慧的成長。

就第一點而言，教育的生態本質象徵著教師對於自身文化預設以及學生社會化歷程的關注，此一社會化歷程與學生生活經驗，學校、社群環境訊息習習相關，若應用在環境知能的學習上，則可避免將環境知能當做是一般學科外另一專門的教學包裹，且在升學壓力下受到排擠；而是將環境知能融入在語言之中，對於學生自身生活經驗、社群代間知識所構築之文化內涵進行恰當的詮釋。

Bowers(2011a)曾感嘆許多老師接觸到生態智慧概念時往往希望得到的是在不同學科的實際施行計畫，然而這樣的追求與教育的生態本質是相互牴觸的。生態智慧的增長建立於學習之生態過程的理解，以及對於生態、文化的關注，如先前對於第三序階學習的描述，即對於學習歷程的學習。此外，生態智慧的學習首



要反思學生在一般課程中強化的自主個人、進步、心物二元、抽象等認知模式與價值觀，這些概念所構成的環境知能學習阻礙了信念層面的改變。若從生態智慧的角度進行教育本質的重新檢視，則關係模式的學習、語言的反思、個人中心式存在到天人合一的轉換等有助於改變信念的概念，均應成為教育的一部分。

## （二）以共有教育替代環境教育之目的

就教育目的來看，環境教育由於環境一詞的隱喻以及經濟發展的追求，導致環境教育是以科學導向為出發點，目的在於使學生能夠妥善運用資源，成為理想的環境管理者。然而從 Bowers 的生態教育理念可以得知環境問題實為文化問題，要控制生態危機，需從文化涵養著手。因此環境教育一詞對於環境問題來說並不恰當，在 Bowers(2011b:411)的構想中，應以振興共有的教育代替環境教育：

然而，較短的如共有教育一詞，則可理解為伴隨文化環境共有之非金錢面向，應被用於替代環境教育……

在共有教育的意義之下，生態危機不只是有待解決的客觀存在，如森林、生態或溼地，而是與文化預設息息相關；所探討的不單純是全球暖化或物種滅絕等物理災難，也包括消費文化對於在地文化的圈地，以及種族、貧窮的壓迫。必須釐清的是共有教育雖然不同意環境教育中科學典範的獨尊，但不代表對於科學完全的棄絕，如 Bowers(1997:199)所述：

我們需要更多科學家研究自然系統急遽的變遷，但科學家也必須了解到現今自然系統多樣性的陷落只有靠現代社會之符號和道德基礎根本上的改變才得以扭轉，我們也需要經濟學家、建築師、都市計畫者以及其他

環境導向的專家，但是如果他們仍持續根植於現代心靈基礎之隱喻，則他們只會持續對環境造成破壞.....

由此可見 Bowers 並非反對科學、經濟，而是指出其未經檢驗之預設對於消費/工業文化的促進，也就是說共有教育所代表的就是在關係思維下對自身文化嵌入性的認識，進而發展出對文化預設的檢驗與轉向，試圖擺脫加速生態/文化危機的文化預設，尋求真正有助永續的文化內涵，且是屬於正規教育的層次，從對於知識的過度關注轉向具有後設性的對文化、脈絡情境有所認識，符應「所有的教育皆是環境教育」一說。

## 貳、有助永續的課程策略

### 一、從 Bowers 觀點反思我國課程內涵

從 Bowers 文化觀和語言觀的關係可知永續文化的可能性在於成員信念的改變，然而從第壹點的研究中可以得知我國環境教育在課程的推動下一直有著無法從知能深入到信念的問題，此一問題必須從一般課程的永續性進行思索。表面上，環境教育難以深化的問題出在於過度偏重知能的教導，忽略了永續價值觀的培育，然而就 Bowers 的觀點來說，環境教育課程真正的問題除了過度重視知能教導外，不可忽視的是環境教育是一種添加式的教育，也就是將保育、永續等概念加入一般課程之中，基於此一理解，便可推論出環境教育課程若要達成其目標，則必須就一般課程內容進行審視。先前已探討 Bowers 所指出的：當代教育課程多以高位知識、印刷基礎為主，以下將以此檢視我國課程，指出有待改進之處。

以我國高中課綱為例，課綱明確指出課程應與學生生活經驗做適度連結，並以培養學生自主學習、批判性與創造性思考的能力，然而從先前研究可以得知，

自主學習、批判性與創造性思考等語言同時也潛藏著特定的價值觀，而在 Bowers 的觀點中，此一特定的價值觀便是現代性的預設，包含了對於進步的無盡追求、個人主義式的世界觀以及偏狹的理性思維。此一預設在各科的課程內涵中出現，例如在歷史科中課程中雖有安排對於台灣原住民以及節慶習俗的認識，但在課本中的呈現卻又回歸於客觀知識，是一種個人對於外在世界的中性認識，文化預設及其在日常生活中的呈現則被隱匿。另外如「改革開放」、「科技」、「建設」、「成長」等字眼在各類課程中均以正面形式呈現，卻忽視在地文化、環境的改變以及禍福相倚之性質。這與先前探討之高位知識的特點相符，而低位知識則難以出現在正式課程之中。此外，就過往經驗以及對現今的觀察而言，課本仍是課程呈現的主要形式，隨著時代進步，各類型電腦也成為課程內容呈現的利器，如現今流行之 ICT 在課程上的運用等，也有企業以平板電腦贊助學校，雖然科技之力量強大，但如 Bowers 對於印刷基礎之呈現的探究，印刷基礎是對於隱喻的掩蓋，且增強知識的權力，使認知者與知識本身產生距離，口述呈現就目前台灣教育而言，仍少見於課堂之上。縱上所述，我國課程並非以振興共有以及在地文化為目標，與學生生活經驗的銜接仍不足以展現學生的生命經驗，知識客觀形式之下的預設也未曾被呈現，印刷基礎則隨著科技進步而增強，也因此難以達成永續理想。

## 二、以 Bowers 理念提出課程改革策略

針對我國課程的缺失，Bowers 生態教育理念中重視低位知識與口述呈現形式的課程內涵具有以下兩大教育改革意義：

### (一) 以共有作為課程內容的主體

Bowers 反對將文化與環境共有獨立為一學科，而是希望文化與環境共有成為各科學習領域組成的一部分：

若對於文化和環境共有之學習是藉由分離的學科，則從這樣的教育改革中將難以獲致削弱自然系統自我更新能力之文化趨勢的扭轉。藉由將文化和環境共有之各個面向整合進其他學科之中，並澄清共有可作為較不依賴消費以及較無生態破壞之生活基礎的另一選擇，學生將發現原本被認為不相關的科目具有了個人的意義，且是自我增能的來源(Bowers, 2011b:1049-1056)。

從此一角度來看，諸多當前學校教育之主要科目，其課程設計均有著相當大的改善空間，主要的不同在於從原本以客觀知識的學習為主體之課程設計理念轉變為以個人生命、在地文化與環境共有的學習為主體，知識選擇的標準在此一轉變下有著極大差異，低位知識之重要性也得以凸顯，同時，這樣的課程設計思維也使得課程與學生生命經驗產生了有意義的關聯，Bowers(2011b:1064-1071)進一步強調：

在澄清文化和環境共有之面向前，有些觀點必須被重視，第一是學習共有，不像是許多課程領域，建立在明確的文化活動與圖像，以及學生日常生活經驗中的環境條件，亦即，學習有關於共有，並不是意識型態所驅動之抽象概念.....也不是建立在文化未經思索之浪漫.....共有必須聚焦於學習反思何者需要改變、什麼需要代間的更新，且成為學生日常生活之一部分，同時也必須認識到共有之本質在不同的文化、生物圈之間是截然不同的。

從這一段話中可以看出對於共有之學習必須始於學生的生活經驗，原先與消費文化、科技進步有關之高位知識在與學生生活經驗、在地文化環境脈絡的結合下，也有著促成文化之保存與更新之作用。除了對於共有的認識外，Bowers 認

為課程中同樣也必須呈現出消費文化對於文化與環境共有造成的圈地效果，並建議從食物、藝術、慶典、科技等議題切入，學習較不依賴貨幣經濟的生活模式，這樣的課程才能真正聚焦於文化與環境，且針對消費文化進行反思。

## （二）學校課程與社群經驗的融合

除了將課程導向於以在地文化、環境共有之學習為主體，Bowers(2011b)同樣強調口述作為課程表現形式的重要性，其建議在學校課程中，以民族誌的方式進行對於自我與共有的認識，包括將學生帶入社群，或是將社群成員帶來學校，藉由經驗的分享以及面對面的溝通，讓學生了解文化共有的永續意涵，從在地社群活動的參與，讓學生體會到自己與文化、環境的關係。此外學生也應了解被進步以及其他高位價值之名所推動而有害共有之團體，理解消費文化對於文化共有的圈地效應，及其面對生態危機時的雙重束縛。最後，學生對於自我生命經驗的感知以及低位知識的學習無法獨立完成，因此在課程中可輔以社群成員作為顧問，讓跨代知識的傳遞具體化，分享非金錢之生活模式，同時協助學生在與文化、環境的互動中找尋到支持關係以及自身的天賦與興趣(Bowers, 2012)。此一課程內涵從教育之生態本質來看，符合教育過程中學生個人意識與文化信念的對話性，也提供學生資訊豐富的文化、環境生態並開放感知的途徑，如此一來學生的學習環境將更為近似於 Bowers 所提出之教育如生態的類比，同時對於學生生態智慧的培養也有著較為友善的資源和空間。

## 參、教師專業基礎的重新導向

藉由前述 Bowers 所認同之教師作為文化的中介者，及其所反對之現今能力本位師資培育取向兩者的對比，可以發現關鍵在於教師自身所具備的專業，也就是教師在師資培育過程中所學習到的內容，因此 Bowers 生態教育理念在教師教

學面向的改革意義，便是師資培育中教師專業基礎的重構。以下先從此一角度來思索我國教師培育之內容。

### 一、以 Bowers 觀點反思我國師資培育

以我國環境教育師資來看，我國環境教育由於課程的分配，以致於環境教育的責任多落在理科教師身上，對於環境教育的內容來說，則多是以科學知能為主。此外由於我國環境教育並非一獨立學科，而是融入各科學習或是綜合領域，因此對於教師專業的思考必須涵蓋所有的教師。針對我國教師教學的反思可分為兩個面向，第一，教師在教育過程中首要面對的就是學生評量成就以及升學問題，此一問題展現在教師多著重專業知識，難以顧及學生人格涵養，且教師對於考試主科的重視遠超過非考試重點的科目，人們對教師的評價來自於學生的成就，這也是能力本位概念的核心之一。第二，從我國師資培育課程內容來看，多數仍強調班級經營、評量方法、教育法規等，教育哲學、社會學等與文化、思維有關的科目所佔比重仍低，其重要性也未為修習師資培育課程者所完全認識，更難以論及未來教師對師資培育課程後設性的反思，以及對於教育生態本質的理解。從 Bowers 的觀點來看，老師本身所承載的思維來自於其自身受到的教育，也因此複製自身的受教經驗對於老師來說是理所當然。

### 二、以文化和語言作為師資培育的基礎

然而在 Bowers 對於教師角色的定位中，很明顯的教師所擔負的責任不再只是把自身領域的學科教好，或是有著高超的班級經營技巧，而是應關注於教育過程的根本，也就是學生的社會化、師生溝通、文化再製等議題。因此，Bowers 提出了對於教室中語言動態之深層文化基礎的理解是教師專業的基礎(Bowers & Flinders, 1990)。

教師專業基礎可藉由師/生、教學/學習的關係進行探究，Bowers 藉由 Bateson 的洞見來闡述此一議題。包含根隱喻對於過往架構的重複、地圖並非實景、雙重束縛問題、第三序階學習、差異製造差異。這些概念指出了教學與學習關係的要點，即教師無可避免的成為了學生社會化的看門人，也不得不運用類比的方式教導學生新的概念，學生對於文化圖像的接收有很大程度上是依賴老師最初所提供的詞彙和理論架構，這成為了學生往後理解和解釋的基礎(Bowers, 2001)。老師提供詞彙與理論架構此一說法代表著老師控制了經驗的命名，以及文本的詮釋，同時老師自身對於文本、經驗的理解也是來自於過往受教育時獲得之根隱喻的形塑。從以上分析可以看出，在教學與學習之關係中，教師可能因為忽略文化預設而導致主流文化再製，或是雙重束縛，但也可能協助學生理解語言隱喻中的文化圖像，及其現今之變化與影響，這其中的關鍵，均在於教師自身對於文化、語言以及兩者關係的理解，如 Bowers(2001: 197-198)所言：

教師必須認識到根隱喻如何無意識的建立編寫教材者的思維，並認識到這些根隱喻如何獨尊某一些文化理解。教師也必須能夠認識圖像文字像是數據、個人主義、創造、演化和科學方法，承載著文化歷史中主流團體所使用的隱喻架構，以及這些隱喻在今日是如何出現問題。

若藉由 Bowers 提出之重視文化與語言之教師專業基礎進行師資培育內容的改善，則教師對於文化之生態內涵以及不同文化預設中有助或有害永續之特質便能有所理解，且能反思自身語言隱喻所設下的障礙，清楚認識到教育過程中文化傳遞的細節，協助學生認清自身的文化預設，並重新審視日常生活中的經驗內容，尋求更富支持關係，更少生態足跡的生活。

## 小結

在本章對於 Bowers 生態教育理念以及改革意義的研究中，得知當前環境教育的缺憾在於特定意識型態的主導下，過度重視知能而輕視價值、信念層面，未針對生態危機的真正問題，即消費文化進行深入的反思，且沒有意識到其所建基之一般教育所內涵之永續議題的缺陷。Bowers 重新建構了能夠真正面對生態問題的教育內涵，並從目的與本質，課程和教師等面向提出其看法。

第二章曾論及 Bowers 對於當代教育隱含之現代性進行批判，到了本章更可清楚看出由於當代教育無論是目標本質、課程或教師本身所蘊含的非永續性，以致於環境教育只能治標不治本，這也回應了本研究最初的問題，何以環境教育難以從知能深入到信念，原因便在此。Bowers 所提出之生態教育理念則如同第二章所談之思想脈絡，從文化和語言開展，這回應了本研究另一問題，即教育應如何面對生態危機。從目標與本質來看，包括以振興共有替代環境管理之科學取向的環境教育目標，且拓廣、拓深至一般教育的層面，所關懷的議題是學生身處之在地文化，因此除了環境、種族、性別也都受到關注、此外將生態視為教育之本質而非將教育視為單純客觀知識的傳遞或是學生自主個人的成長，這也協助學生能夠建立適當的認知模式，理解自身對於在地文化脈絡的嵌入性。從課程與教師來看，知識的選擇與呈現均需考慮到其所承載的思維模式與價值觀，教師作為文化的中介，必須回歸到對於文化、語言等教育過程之基礎的關注，而不是將教師視為傳遞知識的工具，或是用成效評量縮減教師教學豐富的教育意義。

雖然 Bowers 所提出之生態教育理念及其改革意涵確實直指環境問題的核心，也提供當前教育深刻的反省，但如王俊斌（2011a: 16）所論：

從教育實踐的層次來看，除非整個現代化教育制度重新構造(包括外在的社會價值，學校內部的課程教材、教育場所、甚至是中小學師資培育等)，



否則透過所謂語言隱喻的重建，我們現在只能進行局部或個別班級內部的努力，對於生態文化教學論到底能夠發揮多少抵消資本主義宰制力量的實質作用，坦白說，這一點仍然存在著一定程度的不確定性。

Bowers 也認為其生態教育理念的實踐必須與工業/消費文化之教育徹底決裂，這對於當前教育相關政策來說是很困難的，且就現代人而言，消費文化早已是日常生活的基礎，人們對於物質享受的依賴恐難輕易改變。然而教育所代表的是教人成人的歷程，也是人類社會化過程中的關鍵，縱然真正有助永續的教育在現今看來仍難實現，然而在生態危機的狂潮下，教育仍須努力達致有助永續之文化內涵與思維模式的轉換。



## 第六章 結論與建議

本研究採用 Gadamer 詮釋學方法，探討 Bowers 生態教育思想之形成脈絡、理論內涵以及在當代教育的改革意義。茲先將研究結論撮述如下：

### 第一節 結論

壹、Bowers 對於生態問題的反思孕育自其時代背景與學思歷程，對當代教育進行批判，發展其重視文化和語言的教育思想

一、Bowers 理論孕育自環境運動風行的時代，在學思歷程的發展下啟發其對生態文化的關懷以及對語言的重視

Bowers 的立論背景適逢環境運動風起雲湧的美國 1960 至 1970 年代，由於過往對政治思想史的研究，當時受自由主義支配的教育成為了 Bowers 主要關注的對象。

受到 Berger 和 Luckmann 社會學研究以及 Bateson 心智生態學相關理論的啟示，Bowers 跳脫一般環境教育所聚焦之環境知識與管理科學的強化，而是從文化和語言的角度反思教育在面對生態危機時，所隱含的文化預設再製問題。從立論背景以及思想淵源，可以看出 Bowers 生態教育思想發展之源由。

二、Bowers 批判美國自由主義教育，認為其隱含之文化預設無法適當回應生態問題

Bowers 首先分析美國教育建基於現代性預設，包括視改變為進步、個人主義；而教育改革則多受自由主義以及技術思維影響，如能力本位、目標管理等。這些教育內涵事實上有助於消費/工業文化，同時在尊崇現代性價值的同時，忽略了對文化傳統的理解。

Bowers 反對教育對於消費/工業文化的助長，以及對文化本身的忽視。在此可看出生態危機的文化問題成為 Bowers 生態教育理論之出發點，文化本身與生態環境的關係，以及文化成員信念的形塑則是其最為關注之問題。在後自由主義、保守主義之立場以及對生態文化的關懷下，最終開展出其文化和語言的教學理論。

## **貳、Bowers 批判消費文化，並以文化共有的概念提出較不依賴金錢，且拉近人與環境關係的永續文化觀**

### **一、Bowers 批判消費文化的消耗特性，及其內含之人與環境的分離，認為消費文化是生態危機的主因**

Bowers 指出消費文化是生態危機的主因，消費文化在本質上所呈現之人與環境的分離使得人難以真正融入環境之中。一方面，消費文化所內涵之製造、銷售過程中對於地球資源的消耗與浪費，另一方面消費文化自身的思維邏輯與現代性預設相互貫通，個人主義、進步、理性等概念使人對於環境的態度漸趨極端，剝削自身環境資源的同時威脅了自己與他人的未來。

Bowers 反思消費文化對於在地環境與文化的圈地效應，認為回到對在地文化與環境的關注才能提供生態永續的可能。

## **二、Bowers 以文化共有概念為基礎，提出較不依賴金錢且與環境緊密相依之生活的可能性**

Bowers 重視在地文化的重要性，並以文化共有的概念建構其永續文化觀點。其所談論的文化共有不同於經濟學中對於私有化的追求，反而從原住民的共有財精神體會文化共有本身對於人與環境的凝聚力量，更進一步提出謹慎的保守主義說明文化共有包含了傳統的傳承、日常生活中隱匿的嵌入性經驗以及人與社群的相互依賴。

Bowers 所提倡之文化共有概念一方面提供了傳統代間知識較不依賴金錢的特性，另一方面則拉近了人與環境的關係，文化共有意識的抬升以及對消費文化之依賴的降低，兩者之間的平衡構成了 Bowers 對於生態危機所構想的解方。

## **參、Bowers 以語言作為進路，思考語言隱喻對於文化成員思維與價值觀的形塑及改變，藉此提出有助永續之生態智慧思維**

### **一、Bowers 探究語言的隱喻意涵，並對當代教育語言中的根隱喻提出批判**

Bowers 認為文化內涵的改變乃達致永續文化的重點，語言是探究文化成員思維和價值觀的重要途徑，教育則是文化成員培養信念的關鍵。

Bowers 指出在語言傳遞訊息的過程中，往往忽略了訊息中的文化預設以及個人解釋，而是單純的傳遞與接收，如此一來語言對信念和價值觀的形塑效果便遭致忽略；而當前教育語言的內容則建構於過往的思維與價值觀之根隱喻，呈現出對於自主個人、理性以及進步信念之偏重，在當前教育語言內涵的影響下，人們無法反思語言內涵的信念再製，且持續加強消費/ 工業文化所崇尚的理想個人樣貌。

## **二、Bowers 以生態智慧概念深化其語言隱喻觀，賦予永續性意涵**

Bowers 從語言的隱喻本質出發，解析語言對於文化成員信念的形塑，認識到語言是改變信念的重要工具。語言隱喻所代表的是人類認識外在經驗的基礎，前人在認識事物時所採用的類比方式經由時代的回溯與增強，成為現今隱含在人們信念底層的根隱喻，決定了人的思維模式和世界觀。對於語言隱喻的認識有助於破除信念的再製，Bowers 更進一步說明語言隱喻是生態智慧的一環，加上對差異、關係思維的認識，能夠培養有助永續的思維模式。

Bowers 以生態智慧深化語言隱喻觀點，並以信念形塑、關係思維促進文化共有的精神，衡量文化的平衡性。

**肆、Bowers 從教育本質與目的、課程、教師三方面提出其生態教育理念，並反思當代教育面對生態危機時本質與目的之雙重束縛、課程知識選擇與呈現的偏見、以及教師角色的狹隘化**

**一、Bowers 以生態作為教育本質之類比且以永續文化的振興作為教育目標，批判當代環境教育目標和本質的雙重束縛**

在對於語言以及生態智慧的認識上，Bowers 用生態作為教育的類比，教育過程本身是動態的訊息交換，如此一來才有可能協助學生培養生態智慧思維。在文化觀的基礎上，Bowers 認為有助於永續的教育應以振興共有意涵之永續文化為目標，

當前環境教育本質上是採用科學典範，且以永續發展為目的，強調自主個人、理性與進步在管理環境時的重要性。但從先前研究可知科學典範以及現代性預設與消費/工業文化之內涵相通，永續的概念與發展極難並行，因此 Bowers 點出當代教育之本質與目的之間有著雙重束縛的問題。

## **二、Bowers 從低位知識以及口述基礎之呈現提出有助永續的課程內涵，批判當代教育課程內涵過於單一且受主流文化主宰**

Bowers 認為過往被忽略的在地、生活知識以及面對面的口述交流實際上是文化共有的要素，也是永續課程的重要關鍵。然而在現今課程中，Bowers 指出在知識選擇上，是以具實用功利色彩的高位知識為主，並以印刷為主要呈現模式，強化了過往語言的根隱喻，且將學生的認知模式導向狹隘的抽象認知，人與環境之距離遂日趨遙遠。

## **三、Bowers 強調教師角色為文化中介者以及第三序階學習的促進者，批判能力本位之師資培育窄化教師在教育過程中的重要性**

Bowers 認為教師是文化傳遞的主要環節，且可補課程之不足，協助學生對自身學習歷程進行學習。在 Bowers 的理念中教師應對文化與生態議題有所了解，並能夠引領學生用後設方式進行學習，其批判能力本位取向的教師培育太注重包裹性的知識，並將教師教學的功能縮減為知識的傳達，如此一來師資培育忽略了教師教學中文化的陶冶功能，教師也無法習得對自身以及學生文化預設的觀照能力。

## **第二節 建議**

綜合上述結論，試擬以下建議，作為改進我國教育，以規劃生態永續教育之參考。

## 壹、我國教育政策應參考 Bowers 思想，重視在地化並深化生態與文化知能學習

我國教育在生態危機的威脅下，以環境教育之相關政策作為回應方針，卻仍難脫離永續和發展間的矛盾而陷入雙重束縛，且過度重視知能而無深及信念。因此在本質上應從生態的角度理解教育過程，從語言、文化、生命經驗著手深化學生學習層次，並提供培養生態智慧更友善的教育環境。就教育目的而言，我國教育應脫離永續發展一詞中所隱含的經濟發展與環境管理意涵，而是針對生態危機內含的文化問題著手，以振興在地文化和環境共有，抵禦消費文化的無盡擴張。

Bowers 認為教育便是文化素養以及溝通能力的培養，我國教育目的與本質應回歸對學生所處文化以及生命經驗的關注，使學生能與環境共存共榮。

## 貳、我國課綱的調整應強化 Bowers 所提出之永續文化觀，並促使學校課程與社群經驗的融合

我國環境教育課程建立在一般課程之上，然而就 Bowers 觀點來看，我國課程在知識選擇上仍以高位知識為主，隱含現代性預設，呈現方式則獨尊印刷基礎，以致難以達成永續，且多將環境議題限制在理科內容，僅有科學知識以及抽象概念的學習。基於 Bowers 理念，應該將學生身處之文化以及個人生命經驗作為各科課程內容的主體，尋求低位知識與高位知識的平衡。藉由學校與社群成員的合作，開放學生語言交流的多樣性，協助學生了解自身所處之社群的文化傳統，以及所屬的支持關係。

Bowers 認為各地的文化共有均有所不同，從我國教育的角度來看，這也是校本特色發展的契機之一。巨大、抽象的環境議題得以在地方真實呈現，並與學生生命經驗結合，讓學生認識到自身對於在地環境的責任。



**參、為完成有助永續之課程，我國師資培育應著重文化和語言議題，以增進教師的永續文化素養**

我國環境教師多為理科，人文素養者較少；而一般師資培育過程中文化和認知相關課程也並非主流，教師在教學現場中仍著重學生考試主科的學習，忽略對於學生與自身文化預設和生命經驗的審視。因此我國師資培育過程中應強調文化和語言議題，使未來教師均能了解自身在教育過程中不僅是知識傳遞者，更是學生接觸社會文化的中介，且是學生解譯世界的重要他人。

Bowers 認為教師是學生社會化的看門人，此一看門人角色需要教師對於自身文化預設有足夠的省思，且能協助學生反思其生活經驗，以獲得理解世界的恰當方式。同時也要能觀看出根隱喻在語言運作中的影響，選擇精確的隱喻，培養未來社群成員有助永續的信念，進而達成振興共有的目標。



## 參考文獻

### 中文部分

- 方永泉（譯）（2007）。P. Freire 著。受壓迫者教育學（**Pedagogy of the oppressed**）。台北：巨流。
- 王志明（譯）（2010）。Levi-Strauss 著。憂鬱的熱帶（**Tristes Tropiques**）。台北：聯經。
- 王俊斌（2011a）。論 C. A. Bowers 「共有文化」取向的生態教育理念及其應用。教育科學期刊，10（2），1-20。
- 王俊斌（2011b）。共有文化、生態智慧與教師永續素養—C. A. Bowers 與郭實渝 觀點之研究。市北教育學刊，（40），83-144。
- 王順美（2004）。台灣地區國高中全校式經營環境教育現況之探討。師大學報，49(2)，87-106。
- 江宜樺（1998）。自由主義哲學傳統之回顧。當代，127，38—47。
- 吳美珍（譯）（2001）。A. Leopold 著。沙郡年紀—李奧帕德的自然沉思。（**A Sand County Almanac**）。台北：天下。
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。教育研究與發展期刊，2（1），1-32。
- 吳鈴筑（2009）。國內外環境教育法比較之研究。國立台灣師範大學環境教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 汪靜明（2003）。環境教育的生態理念與內涵。環境教育學刊，2，9-46。

- 周律（譯）（1997）。P. Shabecoff 著。滾滾綠色浪潮：美國的環境保護運動。  
（**A Fierce Green Fire: The American Environmental Movement**）。北京：  
中國環境科學出版社。
- 林日揚（2007）。大崩壞的前兆 台灣生態環境面臨的危機。《**經典雜誌**》，107。
- 林寶山（1991）。美國教育制度及改革動向。台北：五南。
- 洪如玉（2002）。從生態現象學論生態教育學的哲學基礎。國立台灣師範大  
學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 高一中（譯）（2007）。D. Meadows, J. Ronders, D. Meadows 著。成長的極限：  
三十週年最新增訂版（**Limits to Growth: The 30-Year Update**）。台北：  
城邦。
- 郭俊巖、吳宏恩（2002/5）。馬克思論封建制度的轉化：圈地運動、僱傭關係與貧  
窮社會問題的歷史關聯。《**社會科學學報（國立空中大學）**》，10，129-158。
- 夏道平、馬凱、林全、吳惠林（譯）（1988）。H. Lepage 著。自由經濟的魅  
力 — 明日資本主義（**Tomorrow, Capitalism**）。台北：天下文化。
- 郭實渝（1994）。以生態為本的教育哲學：論包華士的後自由教育理論。《**歐美  
研究**》，24（4），39—78。
- 郭實渝（1997）。環境教育課程設計之理論基礎。載於郭實渝（主編），**當代教育哲  
學論文集 II**（75-107 頁）。台北：中央研究院歐美研究所。
- 郭實渝（1999）。以生態文化教育的觀點看環境教育。《**環境教育**》，（40），15-23。
- 郭實渝（2006）。二十一世紀教育哲學的一個導向：環境保守主義的思考。《**新  
竹 教育大學學報**》，22，57—75。
- 郭實渝（2010）。從 Bateson 生態智慧觀探討孔子思想的價值。《**市北教育學刊**》，  
（37），1-18。

- 亞榮隆·撒可努 (2002)。走風的人。新北市：思想生活屋。
- 陳穎峰 (譯) (2001)。T. Doyle & D. McEachern 著。環境與政治。( **Environment and Politics** )。台北：韋伯文化。
- 游家政 (1993)。詮釋學與教育研究。載於編者 (賈馥茗、楊深坑)。教育學方法論 (65-81)。台北：五南。
- 楊冠政 (1997)。環境教育。台北：明文。
- 楊深坑 (1988)。理論、詮釋與實踐：教育學方法論論文 (甲輯)。台北：師大書苑。
- 劉思良 (2004)。從自由主義和保守主義的輪替探討美國八〇年代教育政策。中國文化大學美國研究所碩士論文，未出版，台北。
- 廖月娟 (譯) (2006)。J. Diamond 著。大崩壞 ( **Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed** )。台北：時報。
- 鍾丁茂 (2009)。對當前台灣環境教育問題的建言。生態台灣，(23)，19-20。
- 鍾丁茂、徐雪麗 (2007)。生態主義的興起、演進與意義。第八屆《現代思潮》研討會，台中縣，23-44 頁。
- 環境教育法 (2010)。
- 環境基本法 (2002)。

## 英文部分

- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1987). *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*. New York: Bantam.

- Bateson, G. (2002). *Mind and nature: A necessary unity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books, Anchor.
- Bocock, R. (1993). *Consumption*. London: Routledge.
- Bowers, C. A. (1974). *Cultural literacy for freedom : an existential perspective on teaching, curriculum, and school policy* . Eugene, Or.: Elan Publishers.
- Bowers, C. A. (1984). *The promise of theory : education and the politics of cultural change*. New York: Longman.
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of a post-liberal theory of education*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Bowers, C. A. (1988). *The cultural dimensions of educational computing : understanding the non-neutrality of technology* Advances in contemporary educational thought series ; v. 1. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A., & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching : an ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought* Advances in contemporary educational thought series ; v. 4. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A. (1993a). *Education, cultural myths, and the ecological crisis : toward deep changes* SUNY series in the philosophy of education. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Bowers, C. A. (1993b). *Critical essays on education, modernity, and the recovery of the ecological imperative* . New York: Teachers College Press.

- Bowers, C. A.(1995). *Educating for an ecologically sustainable culture : rethinking moral education, creativity, intelligence, and other modern orthodoxies*. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- Bowers, C. A.(1997). *The culture of denial : why the environmental movement needs a strategy for reforming universities and public schools*. Albany: State University of New York Press.
- Bowers, C. A. (2000). *The Politics of Environmental Education: Challenging Critics on Their Own Grounds*. Retrieved from [www.cabowers.net/pdf/PoliticsofEnvironmentalEd.pdf](http://www.cabowers.net/pdf/PoliticsofEnvironmentalEd.pdf)
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Bowers, C. A. (2002). *Computers and the Digital Phase of the Industrial Revolution*. Retrieved from [http://www.cabowers.net/pdf/computers\\_colonizingtech.pdf](http://www.cabowers.net/pdf/computers_colonizingtech.pdf)
- Bowers, C. A. (2003). *Mindful conservatism: Rethinking the ideological and educational basis of an ecologically sustainable future*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bowers, C. A. (2005). *The False Promises of Constructivist Theories of Learning*. New York: Peter Lang.
- Bowers, C. A. (2006). *Revitalizing the commons*. New York: Lexington Books.
- Bowers, C. A. (2011a). *Perspectives on the ideas of Gregory Bateson, ecological intelligence, and educational reforms*. Eugene, OR: Eco-Justice Press.
- Bowers, C. A. (2011b). *Educational Reforms for the 21st Century: How to Introduce Ecologically Sustainable Reforms in Teacher Education and Curriculum Studies*. Eugene, OR: Eco-Justice Press.

- Bowers, C. A. (2012). *The Way Forward: Educational Reforms that Focus on the Cultural Commons and the Linguistic Roots of the Ecological/Cultural Crises*. Eugene, OR: Eco-Justice Press.
- Brickhouse, N. and Kittleson, J. (2006). Visions of Curriculum, Community, and Science. *Educational Theory*, 56: 192-204.
- Colborn, T., Dumanoski, D. and Myers, J. P. (1996) . *Our Stolen Future*. New York: Penguin Books.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage Publications.
- Greenwood, D. A. (2008). "A critical pedagogy of place: from gridlock to parallax.". *Environmental Education Research*, 14, 336-348.
- Guttek, G. L. (1986). *Education in the United States : an historical perspective*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Guttek, G. L. (2000). *American education 1945-2000 : a history and commentary*. Prospect Heights, Ill. : Waveland Press.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 168, 1243-1248.
- McLaren, P., & Houston, D. (2005). "The "nature" of political amnesia: A response to C. A. "Chet" Bowers.". *Educational Studies*, 37, 196-206.
- McLaren, P. (2007). "Conservation, Class Struggle, or Both: A Response to C. A. Bowers.". *Capitalism Nature Socialism*, 18, 99-108.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy*. New York: State University of New York Press.



- Pepper, D. (1996). *Modern environmentalism : an introduction*. New York: Routledge.
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation*. New York: Farrar and Rinehart.
- Roberts, P. (2000) . *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Soltis, J. F. (1985). "The Intersubjective World and Education: A Response to C. A. Bowers." . *American Journal of Education*, 93, 504-510.
- Steffoff, R. (1995) . *The American environmental movement*. New York: Facts On File.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1999). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Wackernagel, M., & Rees, W. (1996). *Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth*. Gabriola Island, B.C., Canada: New Society Publishers.