

論 C. A. Bowers 「共有文化」取向的生態教育理念及其應用

王俊斌

國立中興大學教師專業發展研究所副教授

摘要

目前對於學校環境教育實施成效的分析，大多數研究皆選擇從環境議題或環境能力指標被融入教材的比例來檢視其被重視的程度。這樣的分析取向雖能反映教學成效可以藉由學生是否學會或獲得某種能力來評量，只是當我們思考學生該學會的「能力」，它是在何種文化氛圍下被定義？或者，課程文本脈絡又反映何種價值觀？顯然，這一種就根本性問題提出反思的研究取向，它仍未被環境教育研究者重視。有鑑於此，本文從全球資本主義狀況下的生態教育困境做為問題探究起點，依據 Chet A. Bowers 生態文化教學論之理論分析，一方面說明重構教學語言隱喻的積極意涵，另外一方面也運用其「共有文化」取向的生態教育概念探究現行環境議題融入課程可能存在的問題。最後，本文也就 Bowers 生態教育理念及其轉化為實際學校教育之可能性提出初步反省，期以提供後續生態教育之理論研究與實踐反省之參考。

國立中興大學 

National Chung Hsing University

關鍵詞：永續性、生態教育、共有文化、語言隱喻、課程文本

收件日期：2011 年 09 月 13 日

修正日期：2011 年 11 月 14 日

壹、前言

面對生態危機以及轉向追求永續未來(sustainable future)的渴望，坦白說，不論多麼努力，我們其實一直深陷雙重困境之中：一方面在於我們總是期待藉由學校教育提昇生態公民素養(eco-citizenship)，只是經過幾十年的努力，環境教育卻仍徒具形式(王順美，2004a；郭實渝，2006b；王俊斌、涂真瑜，2007)；另一方面則是因為經濟發展好壞總是被拿來和生活品質高低聯想在一起，生態價值總是被看成「衣食足」之後的次要選項(王俊斌，2008；郭實渝，2008)。若就前者而言，縱使聯合國國際教科文組織為深化綠色環保意識，早在 1974 年便提出國際環境教育方案(International Environmental Education Programme/IEEP)，在此之後，國際間多數國家更競相把生態公民教育列為國家 21 世紀教育重點(王俊斌，2007b)。就此趨勢來看，教育所應發揮的功能似乎是被寄予無限期待的：

相信教育一定可以幫助每一個學生增強對環境及其問題的反應和認知，對環境所需要的了解及知識、培養環境倫理的觀念，以及發展保護並提昇各層面的環境(包括地區、全國、全球等)每一個公民所需發揮的責任及必備的技能。(周儒、張子超、黃淑芬譯，2003：15)

回顧台灣學校環境教育的發展，從 1990 年由教育部成立環境保護小組，並於隔年成立「環境教育委員會」算起，現在我們是否已深化公民對永續發展理念的認同或者已具體提升大眾的環境素養呢？就此，台灣的環境教育推動近四十年後所獲得的成效卻是十分有限：

環境教育成果是令人沮喪的，雖然在中小學施行的小個案有些成果，但誘因仍是外在的。換言之，我們所教育出來的國民仍然無法將知識與實踐合一，表現出來的行動也是以外在的誘因為動機，是我們教育的失敗。(郭實渝，2006b)

更深入來看，國內不同學者曾就不同學習階段學生的生態素養進行研究，例如有學者曾分析大專校院環境教育實例或報導，她得出的結論是我們不得不承認大學生對於環境永續發展的體認程度是令人沮喪的(郭實渝，2009)。與之相較，由於中、小學不遺餘力地推動環境教育(諸如資源回收教育、人口教育、節能教育、戶外教育、綠建築的校園規劃.....等)，其中像是從 2000 年起開始推動的綠色學校計畫¹更是獨具成效(王順美，2004a：161)。表面看來，中、小學教育似乎比大專更落實，然而這對建立學生深度環境認知與行動意願仍是極其有限：

¹ 「台灣綠色學校伙伴網路計畫」(<http://www.greenschool.moe.edu.tw/node/12916>)當初這是由教育部提供經費，藉用網站分享及給希望樹葉子獎勵的方式來推動。首先，綠色學校的願景(包括行政、教學、空間、生活四個面向)、自評表、校內推動的方式等公布在網站上，凡認同綠色學校願景的學校，可以上網站登錄成為伙伴，然後使用自評表自評，學校可以將師生的環境行動及環境教學，提報上網，待中心辦公室審核。中心辦公室按其符合環境教育的精神及描述的詳實度，給予回應及一至五片葉子狀圖樣，添加於該校的希望樹圖樣上，學校做的越多越精彩，獲得的葉片符號越多，甚至開花、結果、獲得樹屋等圖樣。

「老師在，就拿著掃把做作樣子，不在就拿著掃把來玩。學生對垃圾視而不見，只能在升旗的時候宣導」這讓許多老師感到挫折，如何讓生活環保行為能夠持續？一位老師分析道「他內心沒有改變，行為就不可能改變，頂多在你面前裝給你，沒有真正的認知，一離開你的視線，馬上就消失，除非他內在覺得是這樣，他生命裡面才會去實踐，但我們教育裡沒有啟動學生內在的感動」。(王順美，2004b：91-94)

或許，學校教學(特別是中小學階段)似乎太過重視形式化訓練(比如指導學生如何清洗與回收飲料盒、直接告訴學生使用免洗餐具的「罪惡」、要求學生蒐集電池稱重以爭取「愛地球，做環保」的榮譽、在中小學生還搞不懂什麼是溫室氣體時，就直接告訴他們全球暖化的可怕)，在有限的教學機會中，教師只好直接要求學生照著做，故而較少觸及「何以必須如此？」的內在目的的反省或價值深化的層次。²無庸贅言，雖說大家已能接受環境復育(restoration)概念的重要性：諸如環境的保留或保存(preservation/reservation)、保育(conservation)、保護(protection)及復舊(rehabilitation)等內涵。但多數人所能理解的環境保育目的，卻仍是建構在「人類中心主義」(homocentrism)之上(汪靜明，2003：25)；同時，國內教育又總是以智育為發展方向(郭實渝，2008)，而環境教育形式上又太過偏重獨善其身的個人色彩，難怪會有學生陽奉陰違地只在老師面前做做樣子的現象(許世璋，2001)。因此，當外在控制或要求的機制解除後，多數人會選擇「舒適」或「便利」的方式過日子(即徹底過著資本化的現代生活)，這無非只是順任人類的本性罷了。除了上述原因，國、高中教育階段的升學壓力又是一個重要的影響因素，例如我們雖走過一波又一波的教育改革(像是廣設高中、大學，將聯考制度改為多元入學)(蘇永明，2008：311-329)，但事實上加諸師生的壓力卻絲毫沒有減輕：

「我們現在的課程讓老師疲於奔命，不可能叫老師不管升學，學生家長都在看，它是立即的壓力，老師可以放棄環境教育，但不可以放棄升學主義。好學生不來了，找不到好學生可以教，你的好理念也不可能執行。那是不可能改的事實，既然不可能改，你就接受在升學壓力下另求發展」……「走過那將近 1/3 的空教室(這些多是西曬的教室)，心中也不由的哀傷、歎噓」所以當學校升學率降低、學生操行不佳，家長就紛紛幫學生轉學，以致學校班級數減少，老師因超額必須離開學校……。(王順美，2004b：165)

² 我們若仔細檢視九年一貫中推行環境教育的目的(它包括「環境覺知與環境敏感度」、「環境概念知識內涵」、「環境倫理價值觀」、「環境行動技能」、「環境行動經驗」等五個不同層次)，其實單單就教導學生瞭解生態學基本概念知識部分，就已經有其困難(教師的生態素養以及合宜的教學時間等)，更遑論是要逐步引導學生對於生態倫理價值的肯認。顯而易見，目前學校環境教育實施所面對的困境，其癥結部分原因應在於學生總只是被要求照著做，服從某種被告知是「對的」價值，學生鮮少有主動的「需要」產生(例如對於某項行為的生態學知識或者是其內在意義的體會)，故而「接受環保價值並身體力行」產生認知與實踐的脫節。面對環境教育課程的可能問題，教育部因此於 2008 年 5 月正式公布新修正的「環境教育課程綱要」，修訂的目的是鑑於現行能力指標不同明確，故將現行的三階段改為四學習階段，將能力指標的第三主題軸修正為「環境價值觀與態度」，並增加能力指標的補充說明，據以協助教師進行教學(高翠霞、張子超，2008)。

另外，就「經濟發展與生態倫理衝突」的第二個難題而言，當前資本主義式的生活慣習(habitus)、追求效益的經濟思維邏輯甚至是崇尚自由競爭的文化價值，由於它們早已深嵌於大眾日常生活中的所有環節之中，無怪乎不論學校教育多麼想要努力尋求改變，甚至企圖與巨大資本化勢力相對抗，它當然會顯得無力。追根究底，生態價值根本難以逆轉根深柢固的現代化生活方式，這種狀況類似 Max Weber 在《新教倫理與資本主義精神》(The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism)的分析：「清教徒想成為職業人，而我們卻被迫成為職業人。」(Weber, 1958: 181; 王俊斌, 2001: 86)質言之，對於人在資本主義社會處境而言，我們對外界事物的看法原本應該像一件外套一樣，罩在聖徒的肩上，這是可以隨時脫掉的。但是人類對資本化生活形式的依賴，在不自覺之間變成囚錮人類的鐵罩(an iron cage)。質言之，當資本化生活的效率與理性計算特色同時也暴露其高度控制性的弔詭時，我們處在這種不滿但又莫可奈何的困境下，想要尋求一種不同的生存文化樣態是否可能？

面對經濟與資訊全球化的發展，毫無疑問，環境問題正是資本化生產方式所形成的非理性結果(Shnaiberg, 1980)。在這種狀況下，美國奧瑞岡大學(the University of Oregon)的生態學者Bowers近年卻極積致力提倡一種生態文化教學論，他認為高度資本主義化的生存樣態並不是不可逆轉的，甚至人們更不用採取棄絕所有現代文明化生活的激進手段。可行的契機並非從社會體制的改革著手，而是採取的是一種文化保守主義(conservatism)的立場，在既有的產業/消費文化(the industrial/consumer culture)之外，重新讓學校教育擔負起轉化文化的任務，據此達成重新恢復每一個社群所具有地方性「共有文化」(the local cultural commons)³之理想(Bowers, 2006, 2008)。他所採取的實踐策略係主張透過教師語言隱喻使用的調整來促成文化與世界觀的改變：

當環境被理解為一種自然資源，同時它更必須受到人類的控制時，那麼「荒野」(wild)這個字便意味著危險，一個失控的情況，以及一種有待工業生產模式來開發的地方。但是，一旦我們用生態學的隱喻取代視之為理所當然的詮釋架構，那麼「荒野」也就會有完全不同的意義。(Bowers, 2006: 47)

本文即在於現行學校環境教育實施困境的問題脈絡下，嘗試探索 Bowers 的「生態文化教學論」是否真的能有助於環境教育理想的達成？(例如，與此相關的問題包括 Bowers 的理論是否真的能讓傳統的「共有財」(the commons)重新恢復生機？採取一種非貨幣化的日常生活視野(the non-monetized aspects of daily life)是什麼意思？或者，有關教學過程中師生互動語言隱喻的討論具有怎樣的教

³ 幾千年前的人們將「共有財」(the commons)等同於“oikas”，這個詞也就是現在所稱的「生態學」(ecology)，它同時包括水、空氣、土地……等自然系統以及各種文化類型與傳統(Bowers, 2004)，它們是由整體人類共同享有共享，它們根本不被私人佔有(Bowers, 2005a)。簡言之，其中有關跨世代傳承知識之「文化共有財」即 Bowers 所指的「共有文化」(cultural commons)，他的生態文化教學論極有主張我們應認真看待這些尚未被資本主義侵蝕的文化層面，若教育實踐若能關照「共有文化」的保存與活化，他認為才是真正有助永續未來實現的改革路線。

育效果?)爲了能更仔細地處理這些相互關聯的問題,本文以下即就「資本化消費社會困境與生態文化的生機」、「Bowers 生態文化教學的理念內涵」和「語言隱喻分析與九年一貫課程中的文本問題」等各個層面依次進行討論。

貳、資本化消費社會困境與生態文化的生機⁴

在二次世界大戰結束前,人類仍處於工業時代,但是在 1955 年之後,我們卻進入了後工業化的全球資本主義時代。也就是說,我們面臨經濟體制、社會結構、生活方式以及人際關聯等層面之根本性變革與重組現象。有許多社會學者便曾就此提出深入的觀察——John Galbraith 的《富裕社會》(The affluent society)、《新工業國》(The new industrial state), Daniel Bell 的《後工業社會的來臨》(The coming of post-industrial society), 或者是 Fredric Jameson 《後現代或晚期資本主的文化邏輯》(Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism)等。我們若以 Jameson 爲例,他採取新馬克斯主義資本競爭的觀點,將人類近代史區分爲(王俊斌 2000: 5):一、競爭的資本主義時期,約從 1800 年開始,資本家與勞動者的對立逐漸形成;二、壟斷的資本主義,約從 1890 年開始,屬於各國國內的大型企業,逐漸集中掌握國內有限資源;三、跨國的資本主義,即從二次大戰結束後,各種跨國性大企業形成了一種經濟殖民的態勢(如 Microsoft、IBM 或麥當勞)。因此許多理論家相信,今日的跨國企業以及掌控資訊科技與大眾媒體等社會系統,它們已經成功營造出一種全球資本主義發達的時代氛圍。

伴隨著全球資本主義價值的深化,很多事情已經被我們視爲理所當然而忽略,其中最重要的部分,正是我們看不見人類當下的存有樣態已由原先 Karl Marx 的「我勞動,故我在」,徹底地轉變爲「我消費,故我在」的存有虛無化。簡單來說,Robert Bocock 在《消費》(Consumption)便曾清晰地描繪此一轉折:

原本的封建時期,女人、小孩、男人都可以從公有的樹林和土地採集果實、或打獵射鳥,或捕魚。英國的 oikas oikas 林地、河川、公有地在 16 世紀中期開始逐漸私有化,尤其在 18 世紀的農業革命之後。未經允許在私有土地上狩獵因此變成非法侵入,在保護新的私有財產利益所制定的新法之下,昔日大家都做的事變成了罪行。農地和工廠的產品變成了私有的「商品」,都被拿到市場上販賣。
(張君玫、黃鵬仁等譯,1995: 73)

更進一步來看,當全球資本主義的私有化與市場機制成爲一種普遍化的思維邏輯時,其運作邏輯表面上是引導人們根據自己的階級、收入等來決定自己是否使用某種物與否。但是,就個人而言,對於企圖想要使用或消費某物的潛在可能性,這是每個人都免除不了的。簡言之,每個人想要獲得愉悅和滿足的可能性都是相同的,這也就是爲何 Jean Baudrillard(1998: 35)會用「需求民主」來描繪這種

⁴ 有關資本化發展與生態危機關聯之更詳細說明請參閱王俊斌(2011 年 05 月)。共有文化、生態智慧與教師永續素養。「2011 年當代教育哲學論壇暨郭實渝教授榮退紀念研討會」發表之論文,臺北市立教育大學。

人人在上帝面前都可能平等之塵世表現。顯而易見，目前經濟學或社會心理學的研究，它們表面都是爲了發現消費以及流行市場的真正需求，但是，它們真正的企圖卻是爲了激發需求以利於進一步促進銷售機會，它們持續用反面的說法來掩飾這種目的。這好比如下的評論：「只有在汽車的銷售已變得比製造還困難時，人，他才變成人之所以發展科學的目的自身。」很無奈的，縱使消費社會學早已嚴厲批判這種由資本主義「人工加速器」對人所造成的宰制，而且它更提醒人們留意一個「自由的」文明能夠達到發展顛峰，它的關鍵乃是此一工業體系能夠巧妙地掩飾它醜陋的意識型態：即工業體系正當化了它的專斷性以及所有社會問題：髒亂、污染與去文化化。事實上，消費才是最高主權，人們具有的「選擇自由」只是被施予的(Baudrillard, 1998)。因此，如果資本主義像是囚禁人的鐵罩，現在加諸人類身上的負擔一定是更大的。可是爲何大家仍願意讓這種存有形式繼續下去呢？顯然，我們仍滿意當下的生活，而且我們也不願意爲不確定的未來或不認識的他者來改變自己。反過來看，這種盤算無疑又是資本主義追求自我利益最大化的基調作祟。

現在大家對於全球氣候異常(暴雨、颶風、乾旱、時序錯亂、.....)的成因、不論是不是看得懂各種可能的學理解釋，其實只要曾經遭逢氣候異常帶來的苦果，我想大家對於如何避免環境再惡化，這也就自然而然地由原先的事不關己變成攸關自身福祉的大事。另外，大家對於全球化的發展，特別是經濟全球化，最初大家應該也只有注意到如何提升產業以及個人競爭力的層面，但是在日益緊密地全球一體化聯結之下，我們享受著無比的便利，但誰能料到遠在天邊的外國金融體系倒閉，它卻有可能讓自己的生活立即陷入困頓。據此，一旦這樣的事情發生，我們才驚覺它的高度效益竟然是奠定在如此脆弱的基礎上。面對 21 世紀生態意識的顯著提升以及資本主義制度發展的瓶頸，我們現在看到資本主義的運作邏輯有著明顯的改變，例如企業若想要能永續經營，它自然就需要一些創新的思考來發展新市場與開發新客源。同時，它也要考慮到全球環境的問題，生態的變化，並且在不影響或使環境加速惡化的前提下來經營下並獲利：

多國企業的成立愈來愈多，許多在開發中國家，或未開發國家不但成爲多國企業尋找低廉勞工的地區，更漸漸成爲企業的潛在市場，如中國、印度、或巴西等。若企業主仍維持其傳統的思索，也就是只認識到利潤的增加，而不能進一步了解經濟活動與環境的關係，則很容易成爲許多反全球化運動的抗議目標。若能兼顧兩者，則將是企業成功的新契機。(郭實渝，2006b)

顯而易見，資本主義的運作邏輯調整不僅涉及企業本身，同時它也考慮企業對全球環境的責任，以及如何化解反全球化的勢力。若要使企業本身能永續生存，則不能將環境與社會的議題視爲企業的否定面，而應將環境問題與社會問題，如貧窮等，列入必要的企業責任：

在 1990 年代，一些企業開始新的思考，制定新政策與找到新機會。S. Hart 提出其理論，認爲企業主不但要重視現在，更要放眼將來。由 1990 年代開始，到

21 世紀，有三個階段，由「綠化企業」到「超越綠化」，及「走向地區化」(greening the business, beyond greening, and becoming indigenous)(Hart, 2005: 16；轉引自郭實渝，2006b)。

平心而論，不論企業如何調整其運作模式，不容否認「企業體」的組織目標必然是以獲利為前提的。也就是說，這些企業所做「善行」只是從原先可能的暴利調整到相對「合理」利潤而已。與此同時，所謂的企業生態責任，它反而是一種「利潤」的抽象變形而已。縱使事實可能如此不堪，我仍同意這樣的調整仍是件好事。

相對於資本主義效益邏輯的流於形式化的調整，我覺得有必要重新定義人在資本主義社會的生活形式及存有本質。舉例來說，對於資本主義的發展及其問題，Peter Barnes 認為資本主義包括三個不同階段，其中最後一個階段意謂一種文化價值的徹底轉化，而不是就只有形式上的調整(Barnes, 2006: 23-32)：

首先，當人們對於商品的需求遠遠超過經濟所能提供的量，即供不應求。我們可以將之稱為匱乏性資本主義(shortage capitalism)或“Capitalism 1.0”。

其次，伴隨著發展的趨勢，資本主義進入另一個階段，即過剩的資本主義(surplus capitalism)或“Capitalism 2.0”。對於生產者沒有任何限制，它們的問題不是生產的問題，而是如何去找到顧客。從國內生產毛額(Gross Domestic Product/GDP)或許它其實也很能反映人們對於這些非生活基本所需商品的關係，而過度消費的作用只是為了擴張個人信用而已。

第三、然而當我們認真看待個人在資本主義中的工作所得，經濟的提昇是否真的能讓我們感受到更大的幸福？顯然，個人幸福感的比較基礎是相對性的而非絕對化的條件。例如我們的鄰居擁有比自己還大的房子，但是只要目前的房子大小已經符合自己的需求，這自然只會減損些許個人擁有的幸福感而已。同樣的，假如因為他人有著更高的收入，自己也想努力地提昇自己的所得，這應該也不見得會讓自己更幸福。或許這樣的觀察正可以解釋為何富裕社會中的人們所得真的增加，但何以為不快樂的原因。為了能改變這種狀況，我們自然必須重新定資本主義社會的生活型式，這也就是要採取“Capitalism 3.0”的觀點。

據此，我們現在需要進行一種文化再造，這並不是說資本主義就是完全壞的，只是我們該還原人類文化原有的豐富性。針對資本主義制度的問題，Bowers 就曾針對資本主義社會的私有化制度提出批評，他認為私有制度是滿足了個人佔有的欲望，但它卻也讓人際疏離對立，也讓人遠離自然：

相較於助長私有化制度發展的社會地位體系，或者努力想把各種東西變成個人所有的意識型態變成一種公共德行(public virtue)。原本人們的文化與環境為共有共享的價值反而是受到限制的，甚至原本透過手工製做或者創作的產品，現在都已經被大量化生產的商品所取代。整體「共有文化」朝向貨幣化或私有化的發展趨向，這顯然是受到各種專業認證制度的影響，某些特定的技能被限定為少數人權利，而且就只有他們才能為他人提供收費的專業諮詢。目前的專利制度已成為市場自由主義的意識型態，在私有化範圍擴張以及市場化的思維

邏輯下，「共有財」反而受到更嚴重的侵害。(Bowers, 2006:15)

我們不難理解前述 Bowers 對私有化制度的觀察，但是，何以市場化意識型態對「共有財」會是一種更嚴重的侵害？就此，他認為(2004)就古代的看法來說，特別是早期希臘時代，當時人們將「共有財」等同於“oikas”，而這個詞也就是我們現在所稱的「生態學」，希臘人認為人是依賴社群才得維繫生命，故而將“oikas”理解為個人對日常家庭所需(the household)的管理。這與我們現在將維持日常生活所需的永續管理置於「共有財」的概念之下相同，這當然也包括了各種自然的系統。「共有財」經過人類歷史長期的發展，它意指人類為維繫生命存續所需共享與依賴的要件：例如水、田野、森林、動物、植物。除此之外，「共有財」也包括語言、敘事、表演藝術、科技知識、規範與互相遵守的道德原則等文化象徵系統(the symbolic systems of the culture)等等。與 Bowers 的觀點相近，Peter Barnes(2006: 4-6)將「共有財」視為人類共同繼承或共同創造的恩賜(the gifts)，恩賜意指我們所收到的，而不是我們努力去賺來的。一項共享的恩賜是由社群中每個人共同分享的，它並不是只由個別的個人擁有。進一步區分「共有財」的恩賜(tributary)包括自然、社群與文化三個層面。重新思考「共有財」的原初意涵，它便間接意指逆轉資本主義發展方向的可能：

「共有財」同時包括自然系統(水、空氣、土地、森林、海洋等)以及各種文化類型與傳統(不同世代之間一系列傳承的知識，這包括成長、食物、醫藥、藝術、職業以及儀式等)；「共有財」由整體人類共同享有，並且它包括多樣性文化以及各種不同的生物族群；顯然，它們都尚未被轉化成為市場消費關係。(Bowers, 2005a)

要回到一種「非市場消費關係」，這自然不容易，但是當人類能將原本視為理所當然的存有樣態或人我關係賦予新的思考，果能如此，永續發展也才有可能(Nussbaum, 2006: 1-3,9-25)。縱然「共有財」受到效益邏輯或者私有化制度的極大束縛，但是 Bowers 認為藉由生態文化教學論的實踐，它應該有機會引導學生重新找回讓一種「切身之感」的人我聯結，姑且不管它有多緩慢，Bowers 必然堅信這才是落實永續教育的根本之道。

參、Bowers 生態文化教學論之內涵分析

面對生態危機與環境教育的有限性，依照 Bowers 的主張，若環境教育課程不以文化教育做為基礎，而只考慮外在知識形式的改變，那麼我們只能做些表面的改革，它根本不能改變學生思維方式(郭實渝，1997a：99)。換言之，如果我們能夠從文化的再造出發，那麼，環境教育所欲彰顯的價值也才有可能轉化為學生的實際行動。分析 Bowers 生態文化教學根本前提，他顯然是將生態永續發展的可能性，奠基在傳統「共有財」能否重新恢復生機之上。他主張我們必須採取一種非貨幣化的日常生活視野，進而讓我們獲得與資本主義生活形式逐漸拉開距離

的契機：

它並不是要我們重新回歸早期的文化存有樣態。亦即，它不是一個想要回到過去社會存有之簡單型態的狂想式旅程。再者，對於空氣、水、品質、土地、植物、動物以及其它生活品質的責任意識，它會讓在地的社群能主動負起應有的民主責任。它也能重新恢復不同世代之間的知識傳承……為了能讓我們更健康、人際關係、各種行動以及對於美感表達的需求，我們自然藉由正視、重新評價一種非貨幣化的日常生活的視野來恢復「共有財」的傳統。(Bowers, 2004)

Bowers在《為了生態正義與社群的教育》(Educating for Eco-justice and Community)一書以及近幾年的發表的論文中(例如發表於其個人網頁的論文)⁵，他的討論範圍除了對資本主義思維以及對自由主義市場化制度提出的批判，並對現行的重要教育理論提出質疑。除此之外，他更在許多著作中提出實踐生態文化教育理念所需的課程與教學方法。以下即從「世界觀的改造」與「知識論的重新定位」等二個層面來分析其理念基礎：

一、世界觀的改造

如果說「生態文化教學論」的目的是想要讓共有文化(cultural commons，即「共有財」中有關文化的層面)與共有環境的想法重新恢復原初的生機，也就是說它企圖區辨出一種截然不同於資本主義的文化視野。我們不難看出這個工作和我們早已習以為常的日常生活行為模式或傳統有關，只是一般人根本不認為它有任何價值而漠視：

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。⁶(Bowers, 2006: 17-18)

Bowers 認為學校教師應該要有區辨各種根植於西方工業/消費文化之語言隱喻(metaphors)的能力，也就是說，當教師能夠真正體會這些現代性語言隱喻對傳統共有文化的侵蝕時，那麼期待透過生態文化教學來推動世界觀的轉化，這也才

⁵ Chet. A. Bowers 的著作資料網址為 <http://www.cabowers.net/>

⁶ 就此，Bowers 舉一個人為了在車庫的放個組合櫃的例，他到賣場買了櫃子後，他必須要看組裝說明，為了組裝它，他還得同時購買很多新工具，而在受限的人際社會關係之下，他也不能對五金售貨員問太多問題。從另外一方來看，如果他已經花了太多組裝時間，或許他可以試著問問鄰居的經驗，甚至請他過來幫忙。顯然，這種對話是有助於強化彼此的社會聯結。他說明這樣的模式如果能夠更加持續與擴展，人們或許也可以減少對資本主義貨幣經濟依賴並實現文化的變革。

有可能。基於這樣的思維，Bowers 認為教師做為一個傳遞文化的中介者，他們更應該認真看待自己身負的重責大任。教師面對的挑戰，在種種語言使用或日常互動關係的表象之下，他們必須認知學生自身原有共同文化，以及在教學之中透過深層符號基礎所加諸學生的西方思維形式。顯然這是兩種不同的文化，只是我們在文化殖民的不對稱地位下，我們完全採取西方的文化預設而不自覺。理所當然，由於西方式語言的宰制觀點，教學關係也就被框限在發訊/收訊的溝通歷程之中，而原本地方性共同文化的語言與世界觀則被拋在一邊。為了改變這種狀況，教師須看出西方式經濟與科技全球化所使用之語言隱喻宰制性(Bowers, 2005b: 10-11)。職是之故，現在教師該有的專業顯然就應該包括認識清楚語言在教育活動中的功能，諸如透過語言傳達的訊息。傳達觀念或者改變態度等，並且也要能瞭解語言所產生的影響更非其他任何溝通管道所能超越的(Bowers, 1995)。另外，教師不論身處的「共有文化」為何，他們更要能夠看出各種不同於西方文化的觀點，以及由各種語言隱喻所建立的日常生活之相對關係。

二、知識論的重新定位

伴隨世界觀的改變及以語言隱喻性的反省，生態文化教學論的知識論自然也有所不同。在宰制性的資本主義效益邏輯下，我們習慣在各種知識架構中分辨出具有現代文化趨向的商業性價值，也就是說，許多人文知識與文化活動都變成商業行為下的文化商品，舉例來說，透過生態復育，我們讓許多稀有昆蟲(像是螢火蟲、獨角仙與锹形蟲)重新恢復生機。但是，大家在追求生態價值、對昆蟲習性的瞭解以及對生命的尊重的表象之下，不容否認，寵物店中不同品種的標價或是大家對「名牌」品種的追求，這便反映底層商品化機制或許才是許多人感興趣的原因。截至目前，我們的知識系統仍被資本化的消費主義所獨占，相對被壓制或受輕視的「共有文化」，因為無法在全球化場域中競爭，它自然逐漸散失(郭實渝，2005：8-9)。也由於這種知識論的定義與標準，它認定有價值的知識必須是客觀、理性而且更要是有用的。無怪乎，祖母的烹飪祕方、作物播種的經驗甚至是手工的技巧等，這些怎麼會是「知識」，它們充其量只是日常「經驗」而已。不可諱言，為能改變這種不對等的狀況，我們似乎可以藉由凸顯這些被認為有價值之「高位知識」(high status knowledge)的迷思，進而讓潛藏於日常生活中的「共有文化」重新恢復生機。根據 Bowers 的觀察及整理，他指出「高位知識」的特徵應包括(轉引自郭實渝，1997a：88-92)：

- (一)高位知識與消費文化有直接的關係，科技發展，製造許多消費品，在爭取經濟利益的前提下，推銷產品，提昇消費。然而產品的製造是利用有限的自然資源，毫無節制的消費結果，製造許多剩餘物資及污染源。
- (二)其次，高位知識將個人視為社會的基本單位，知識是個人的成就，個人的發現，個人的智慧及經驗發展的結果。
- (三)對環境的觀點是出自以人類為中心的思維方式。
- (四)科技的發展往往被認為是進步的象徵。

(五)高位知識以一種全球性及普及性的方式拓展其科技成果，並應用市場經濟架構推廣之。學校課程的設計即以學科的成績是否作為在社會上、市場上及全球經濟競爭的根據為前提，知識本身的價值並不重要，如醫藥科技的發展在於迎合人類對延續生命的慾望，減低痛苦及疾病的要求，然而它是否違反自然律則，或生態關係並不重要。

(六)對世界及生命的了解是借助機械的隱喻。在心物二元論的思考之下，心靈與身體是分開來的，心靈是精神狀態，而身體是物理狀態，可以相互論比的。身體就常被比喻為一台機器，心臟幫浦，心靈如電腦，學生的學習過程就是程式化過程(programming)，或智慧可以測量的等等。如生命是一活的、具感覺的、也具有感情的，與周遭環境不能分離的共同體，如貝特森所言，人類存在的基本單位不是個人，而是有機體與環境的複合體。

(七)同樣的，科技知識也是由一些專業人員創造的，設計並盡量客觀化及文化中立化的，使科技具備全球統一標準，可以重複製作，並適用於全球各地。

與高階知識及其可能促使產業/消費文化過度擴張的現象相反，Bowers(2008: 13)認為學校教師必須做一個中介啓發的角色，也就是說，教師應幫助學生覺察自己早已置身其中的「共有文化」，並且能掌握它與工業生產或消費文化的根本差異。簡言之，基於兩種知識論的對比，教師做為一個中介者，在面對兩種不同的次級文化系統時，中介者要能讓學生能重新對原本視為理所當然的日常性重新理解。最後，教學的核心任務就是要能鼓勵學生能對視之當然的思考方式或行為，進行重新命名與再認識。

肆、語言隱喻分析與環境議題融入課程之問題

就人類與自然之間聯結形式而言，這就如同過去中國哲學中常被提及的「天人關係」，這可以是「天人合一」，也可以是將「人」置於「天」之上的「戡天役物」，兩者是截然不同的。檢視有關生態倫理以及其傳統文化智慧的世界觀，王俊秀就曾指出人與自然的關係自古以來即處於互相交換(exchange)的關係中，而全球變遷其實乃為人與自然間「負交換」的結果。人與環境互相形塑的事實顯示於早期的「相鬥」至近期的「相害」，人類社會乃形成「去自然社會」(de-natural society)的人性扭曲現象(王俊秀，1999：7)。顯見，如同 Bowers 在近期著作不斷強調的重新評價一種非貨幣化的日常生活的視野或者振興過去傳統的「共有文化」(Bowers, 2004)，其目的即意味追求一種回歸「前資本化」生活樣態(即「正交換」)才是生態永續發展的出路。

如果說生態文化教育之目的是想要讓「共有文化」與共有環境的想法重新恢復原初生機，也就是說它企圖區辨出一種有別於資本主義的文化視野。我們不難看出這個工作和我們早已習以為常的日常生活行為模式或傳統有關，只是一般人根本不認為「祖母的食譜」、「農作物適合生長季節的經驗」或者是「房子適合座向」等生活常識有任何價值：

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。例如，我買了一個要放在車庫的組合櫃，我必須要看組裝說明，為了組裝它，我還得同時購買很多新工具，而在受限的人際社會關係之下，我也不能對五金行的售貨員問太多問題。從另外一方來看，如果我已經花了太多組裝時間，或許自己可以試著問問鄰居的經驗，他甚至會過來幫我解決困難，顯然，這種對話是有助於強化彼此的社會聯結。如果這樣的模式能夠更加持續與擴展，人們或許也可以減少對資本主義貨幣經濟依賴。(Bowers, 2006: 17-18)

由於透過語言的中介作用，人際間的不同觀點、文化以及情感等被聯繫起來。同樣的道理，語言自然是教育活動中不可或缺的工具，例如學生智力及思考能力是透過教師或他人的啟蒙，啟蒙工作的主要工具正是語言。故而，個人語言能力的增進及溝通表達網路的建立等，這本身就教育目的之一(郭實渝，1997b：8)。在目前語言學及語言哲學的探討上，隱喻的概念具有比較廣的意義，隱喻的意義(metaphorical meaning)是相對於文字上的字面意義(literal meaning)，它是一種合法語言表達方式之一，包含所有在修辭學上討論之不同語句用法，這種表達方式除了在文學作品與詩詞創作時常被使用外，更在日常語言之中：

隱喻的本質是以一物或一個經驗來建構一個不熟悉非直接的抽象概念或經驗。第一個我們熟悉的或直接的經驗就是隱喻的基石，此一基石是個人空間知覺經驗，及個人和外在世界接觸時產生的關係，並且用來建構我們概念系統及認知模式。這種觀點不同於傳統討論上將隱喻作為一個文學或詩詞表達的修辭語句，而是檢討我們思考時態用的概念之形成。更進一步，概念是由外在經驗的輸入，經過知覺及思維整理而得到抽象概念，這是經驗概念化的過程。(郭實渝，1997b：15)

質言之，若我們經常使用的語言隱喻，它們皆源自我們日常生活中的直接經驗；那麼，我們對於人與自然間聯結關係的定位，是一種「正交換」？還是一種「負交換」？這肯定會從我們不經意的語言隱喻中表露無遺。⁷深究語言隱喻與世界觀建構的關係，Bowers認為教師做為一個傳遞文化的中介者，他們更應該認真看待自己身負的責任。更清楚的說，當現在的學校教育完全採取西方的文化預設時，教師自然更應該認識學生原有「共有文化」，以及在教學之中透過深層符號無意間加諸學生的西方文化思維形式：

⁷ 舉例來說，十年前(西元 1990)中國時報四十週年社慶時即有感於國內環境生態受到嚴重破壞，故而提出了一項關懷社會與拯救環境的計畫。當時蕭新煌便曾三度以「水的聯想」為主題，探討台灣民眾對水的認知、態度與行為。三次調查結果顯示(蕭新煌，1991、1993、2000；轉引自汪靜明，2003：38)：台灣民眾對「水的聯想」項目，都是自來水、雨水、本地河流或小溪；其中自來水的排名均高居第一，且遠超過其他項目約達十倍以上；從資源環境的觀點，台灣人民對「水」的資源認識，普遍認為台灣的水最直接關係的是人造淨水廠處理過可以喝的自來水，而並沒有直接聯想到河川環境；簡言之，這就是民眾缺少了直接的環境觀。在台灣民眾的心目中，自來水才是最直接滋養台灣人的水。這是否意味著，若要台灣有源源不絕的自來水，台灣本地的河溪保育就沒有多大關係？

這一類語言隱喻包括機械論(mechanism, 即將每一個有機體的本質都看成是機械化)、人類中心論(anthropocentrism, 所有萬物皆為人所利用)、個人主義(individualism, 將各種觀念與價值都視為是個人的, 同時人的本質也是自由的)、進步(progress, 所有的改變都是線性發展的, 而且是朝著與傳統完全相反方的)、經濟主義(economism, 降低各種不必要的步驟與程序, 藉以提升產品的市場價值)、演化(evolution, 文明本身是緩步發展而且有現代化的, 而且西方文化則是最典型的代表)。(Bowers, 2005b: 10-11)

就教育者而言, 現在教師該有的專業顯然就應該包括認識清楚語言在教育活動中的功能, 諸如透過語言傳達的訊息、觀念或者改變態度等, 並且也要能瞭解語言所產生的影響更非其他任何溝通管道所能超越的(Bowers, 1995)。但是, 目前對於學校環境教育的實施成效, 一般多選擇從環境議題或不同環境能力指標被融入教材的比例來反映它被重視的程度(陳錦雪、汪靜明, 2006)。與此種普遍方式相比較, 我們若不從主流環境教育的立場出發, 轉而把「所有教育都當成是環境教育」(Orr, 1992), 那麼一種生態文化教學論的分析便被開展出來。對於文化的觀察, 就如同(李亦園, 1992)的說法, 他將文化比擬為人的「體外器官」, 它可以用來適應或改變其所處的環境及社會。那麼, 文化是環境的解碼器, 也是社會的深層結構, 文化也是人類「自我栽培」的同義語。換言之, 人必定是自己的主人, 卻也是自己的敵人。

據此, 當大多數研究者皆重視解析教材中環境議題能力指標融入的情形, 這是因為大家已經接受教學成效必須以視學生是否學會或獲得某種能力來評量。只是當我們思考學生該學會的「能力」, 它是在何種文化氛圍下被定義的? 或者, 課程文本脈絡(文字敘述或圖片)又反映何種價值觀? 顯然, 這一類的從文化學或哲學角度提出的研究方法, 它仍未被環境教育研究者重視。

從教學語言隱喻的使用情形來評估環境教育的實施狀況, 我們不難看出教師為了能夠讓學生學會各種新的概念、字彙、思考模式或者經驗, 教師極容易使用用類比的方式讓學生理解「新」的事物。也就是說, 文字的符號是可以透過類比方式被理解, 但是這樣的類比卻也以類似潛在課程(hidden curriculum)的方式將一種既定的世界觀(特別是人類中心)加諸學生。就此, Bowers 便從學校教材的檢視中學出許多語言隱喻與世界觀構成的問題(2006: 44-46): 學生學習電腦資料處理過程「好像」人腦一般, 故而它被稱之為人工智慧。現在的狀況則是已經倒轉過來, 人腦已經被視為如同電腦。另外, 在課程單元教材之中, 當學生在認識自然資源時, 課文中的說法都是將各種自然資源賦予經濟的有用性價值, 這樣講法會讓學生比較容易懂, 但是這樣的觀念如果變成固定的價值觀, 那麼他們也會採取有用性的程度來看待他的家人或朋友。除此之外, 當課程為了教會學生認識「森林」(silva forest)的概念, 也為了協助學生理解森林生態的豐富性的四季的變化, 課本把它與一個種滿各種作物並期待豐收的蔬菜花園相比擬, 這無疑地又再度強化了人類中心的立場, 整個世界是被人類掌控的。再者, 這是一種「我可隨季節變化改種不同作物」的工業化思維模式。顯然, 生態文化教學論的具體實踐, 它

的可能性是從知識價值的重新定位、教師對於生態文化的肯認、教材中隱喻系統的重新命名、學習概念的重新詮釋以及對於共同文化的重新聯結等不同層面著手。

有關語言隱喻與生態文化互動之教學分析，這一部分的文獻目前似乎只有郭實淦《語言隱喻在教育實踐上之應用及其在生態教育的意義》的研究報告注意到這個議題，她認為有關語言隱喻及其應用之討論，最恰當的方法應該是在一個使用語言環境及內容中。其次，明確的解讀在某一環境中使用語言及含意，這又需要一個固定的溝通環境及主題，因此，以一固定的教學空間及固定的教材文本之內容為主題的討論就是恰當的分析資料了(郭實淦，1997b：53)。依據郭實淦之研究，顯然先行針對學校課程底層的隱喻與世界觀進行文本的內容分析，後續再進入教學場域記錄師生之間實際的語言互動，這樣的研究程序規劃是十分合理的。若就教材文本內容分析的必要性來看，這可以藉由國小低年級生活課程第二單元第2課「社區好所在」為例來說明其重要價值。首先，該單元的學習目標是要指導學生利用摺、剪、貼的方法，做出立體建築物和社區的設施；並且也以遊戲的方法，與其他同學合作利用各種紙盒堆疊造形。所以，在教師手冊之中建議教師應注意如下教學重點：

應可以讓學生思考社區中的道路、住家、商店以及社區設施的位置及安排，這樣的規劃是否妥當。另外，教師也必須進一步引導學生討論：1.如何把社區圖中所代表的建築物和公共設施建構可來？2.這些建築物有什麼形狀？(例如：長方形的大樓、三角形的屋頂、一格一格的窗戶、一片一片的圍牆……)3.你認為你住的社區還缺少什麼？你想再加蓋些什麼？(例如游泳池、公園、垃圾場、……)(康軒文化，2008：124)

雖然這個課程設計形式上是與傳統美勞教學較接近的，但在教學手冊之中除列出這樣的活動所對應的生活課程能力指標之外，當教師引導兒童觀察自己生活的社區環境時，這應該可以進一步解釋為「人與空間」、「人與他人」甚至是「人與(自然)環境」的聯結，顯然，這裡就應該清楚地將的「環境議題」列為教學的重點，可是我們檢視教學手冊中建議教師對應的重要議題則是「人權教育」(1-1-4：說出自己對一個美好世界的想法)，從課程設計的理論上來看，這雖不能說它不對，但這卻也突顯教學活動設計在選擇領域與議題之能力指標時，不可避免地存在著主觀的不確定性，這是傳統採取解析環境議題能力指標融入程度之研究所可能遺漏的。

至於透過師生實際語言互動的分析來達成教學轉化的可能性，我認為這同樣可以用國小低年級生活課程第二單元第2課「社區好所在」為例，在三峽國立教育研究院曾主辦的「生活科輔導團輔導員研習」的優良教學活動設計觀摩課程，其中一則影片教學紀錄，它或許間接陳顯教學活動之語言隱喻分析的必要：當教師引導學生討論「社區」應該有什麼時，教師首先提出意象就是建築物，而且是建築物是幾何形狀(方形、三角形與圓柱形)，當學生們合作製作出一間間的房子

後，教師將桌子合併成一個大平面並將所有學生製作的房子散落在桌上。由於混亂，師生一齊討論後，大家決定先開闢出整齊的道路，再將房子合宜的安排在相對位置上。另外，師生經過討論後也設計了一些公共設施，當整個社區越來越完備時，學生的成就感與興致自然是相對增加的檢視。當學生透過遊戲，享受在想像自己是一個建築師的歡樂氣氛時，教師捧起一把紙屑與垃圾撒在社區的立體地圖上，學生頓時氣憤異常，在師生針對教師行為與學生反映進行討論後，大家知道環境建設與體會維護的辛苦之後，學生才一同把社區立體圖整理乾淨……。⁸ Bowers 在隱喻與世界觀的討論中便曾批評(2006: 44-46)：當我們在教導孩子認識所謂「社區」的概念時，課本大概也只會使圖片或簡單的描述，介紹城市或鄉村等不同地區人們的居住、工作或休憩形式。但是對於存在於同一空間的植物或動物，它們應該被視為社區的一員，但課本中卻並未將它們包括進來。顯然，我們的文本教材不但出現了這樣問題，同時，教師引導學生參與社區的規劃，這又像極了 Bowers 曾經對一款極流行遊戲「模擬城市(Sim City)」的批評，幾何式的城市建構只是一再符應現代化資本主義的世界觀而已，它根本無法讓我們重新認識傳統的「共有文化」。

伍、結論

我在這篇文章中從全球資本主義狀況下的生態教育困境做為問題探究起點，透過對 Bowers 生態文化教學論的理論分析，進而理解重構教學語言隱喻的積極意涵，更運用生態文化教學論概念來分析現行環境議題融入課程的問題等。基本上，我雖能贊同 Bowers 的生態文化教學論理念及其可能實踐方法，但是生態文化教育的主張，我在「共有文化、生態智慧與教師永續素養」一文之中曾就生態文化教學論在未來師資培育上的啟示：包括「教師即生態知能的涵育者」、「教師即語言隱喻的轉化者」、「教師即文本內容的中介者」、「教師即共有文化的促進者」以及「教師即地方知識的導入者」等，相關更詳細的論述，我不打算在本文討論(王俊斌，2011)。不過，若就「生態文化教學論」之理論內涵與與實踐轉化的可能問題而言，這應涉及「文化」的概念以及應用的可能局限：

首先，有關文化的意義以及人際關係的聯結等問題(諸如人際溝通或隔代教養)，Bowers 顯然仍未能真正釐清「文化」在教育活動中的地位，以及其教育哲學上的意義，特別像是世代流傳的文化傳承，這涉及人類世代的存續交替性質。換言之，「文化」的本質應包著變態流動的層面。因此，當我們接收一部分上一代給我們的價值觀、文化事物，它們也會經過我們世代經驗而被增刪或改換，再傳給我們的下一代(Kneller, 1965)。但是，過去的不見得就一定是好的：

同時我們接收的「文化」有些具有正面價值，有些又具備負面意義，那麼，在教育活動上應該如何取捨是教育者要考量的，這不並是如 Bowers 所言，傳統共有文化(cultural commons)都是有價值的，且有傳承的必要……(郭寶渝，2008)

⁸ 相關研習影片內容由研習者轉述後經研究者整理與描述。

簡言之，人類歷史及觀念不會永遠是一成不變的。這種針對「文化」本質的反省，Bowers 顯然未能給出更清晰的分析。

其次，就具體應用生態文化教學論的可能性問題而言，由於我們早已過慣現代化的生活方式，顯然這樣過日子的方式並不是不好，只是它卻也讓人類深陷與自然日漸疏離的困境。例如，在我們打開水龍頭後卻沒有水流出來，按下電燈開關後房間仍然漆黑一片，在熱水器壞掉或沒有瓦斯時只能用冷水來盥洗，高大水泥堤防雖讓我們免於洪害卻阻隔我們親近河岸的機會……等，面對上述種種狀況，特別當我們現在早已極難想像以前的人怎麼過日子的？更因如此，Bowers 主張藉由重新恢復傳統「共有文化」據以落實生態文化教育的洞見，這自然也就顯現其理論的重要性。但是，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。

參考文獻

一、中文文獻

- 王俊斌(2000)。「後現代藝術的表現形式及其美育蘊義」。《國教學報》，12，1-20。
- 王俊斌(2001)。「合理化」概念的困境與教育研究者價值涉入的問題。《師大教育研究所集刊》，46，81-106。
- 王俊斌(2007a)。個體自由、群體權利與全球公民－論人權理念的發展與教育實踐。《師大學報(教育類)》，51(2)，27-46。
- 王俊斌(2007b)。生態思維、正義邊緣與積極公民：全球化處境中的教育問題。「第十三屆台灣教育社會學論壇研討會」發表之論文，國立屏東教育大學。
- 王俊斌(2011)。共有文化、生態智慧與教師永續素養。「2011年當代教育哲學論壇暨郭實渝教授榮退紀念研討會」發表之論文，臺北市立教育大學。
- 王俊斌、涂真瑜(2007)。「永續教育即共同責任」之倫理學條件分析－在恐懼、效益性與詩性想像之間。「2007年中華民國環境教育學術研討會」發表之論文，國立花蓮教育大學生態與環境教育研究所。
- 王順美(2004a)。社會變遷下的環境教育。《師大學報：科學教育類》，49(1)，59-170。
- 王順美(2004b)。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：科學教育類》，49(2)，87-106。
- 汪靜明(2003)。環境教育的生態理念與內涵。《環境教育學刊》，2，9-47。
- 周儒、張子超、黃淑芬(譯)(2003)。《環境教育：課程規劃》(原作者：David C. Engleson & Dennis H. Yockers)。臺北市：五南出版社。
- 俞懿嫻(2006)。平等理論與教育機會均等原理。「教育公平與社會變遷國際學術研討會」發表之論文，北京師範大學教育學院。
- 許世璋(2001)。環境議題與行動導向的環境教育。「中華民國九十年環境教育國際學術研討會－新世紀環境教育的回顧與展望」發表之論文，國立師範大學分部綜合館。
- 郭實渝(1997a)。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)。臺北市：中央研究院歐美研究所。
- 郭實渝(1997b)。語言隱喻在教育實踐上之應用及其在生態教育的意義。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC86-2413-H-001-003)。臺北市：中央研究院歐美研究所。
- 郭實渝(2000)。環境倫理與生態道德教育。《教育資料集刊》，25，79-97。
- 郭實渝(2004)。環境教育哲學基礎：人文與自然科學結合之探討。《環境教育研究》，1(2)，23-46。
- 郭實渝(2005)。環境教育的教學理論：從多元文化教育到生態文化教育。《環境教育研究》，3，1-25。
- 郭實渝(2006a)。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(2006b)。探討在保護生態文化與資本主義的永續概念。「**2006 年中華民國環境教育研討會**」發表之論文，國立臺中教育大學環境教育研究。
- 郭實渝(2006c)。以「永續」為教育終目標的探討。「**第七屆當代教育哲學學術研討會**」發表之論文，中央研究院歐美研究所。
- 郭實渝(2008)。環境保護與經濟發展之間—生態文化的角色。「**第八屆當代教育哲學學術研討會**」發表之論文，中央研究院歐美研究所。
- 郭實渝(2009)。落實環境教育—生態文化的建設。*教育科學期刊*，8(1)，1-24。
- 陳錦雪、汪靜明(2006)。環境教育議題融入九年一貫現行教科書之綜合分析。「**2006 環境教育學術研討會**」發表之論文，國立台中教育大學環境教育研究所。
- 張君玫、黃鵬仁(譯)(1995)。*消費*(原作者：Zygmunt Bauman)。臺北市：巨流圖書公司。
- 蘇永明(2008)。臺灣政治解嚴以來的教改趨勢檢討。載於蘇永明、方永泉(主編)，*解嚴以來臺灣教育改革的省思*(311-329 頁)。臺北市：學富文化。

二、英文文獻

- Barnes, P. (2006). *Capitalism 3.0 –A guide go reclaiming the commons*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Baudrillard, J.(1998a).*The consumer society: Myths and structures*. London / Thousand Osak / New Delhi: Sage Publications.
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of post-liberal theory of education*. New York:Teacher College Press.
- Bowers, C. A. (1993). *Critical essays on education, modernity, and the recovery of theecological imperative*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. N. Y.: StateUniversity of New York Press.
- Bowers, C. A. (1996). Conservatism.In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* (pp.111-115) . New York: Garland Publishing, Inc.
- Bowers, C. A. (2003).*Revitalizing the commons or an individualized approach toplanetary citizenship: The choice before us*. Retrieved from <http://www.cabowers.net/pdf/thechoicebeforeus2003.pdf>
- Bowers, C. A. (2004).*The relevance of eco-justice and the revitalization of the commons issues to thinking about greening the university curriculum*. Retrieved from <http://www.cabowers.net/pdf/Relevance%20to%20curriculum.doc>
- Bowers, C. A. (2005a). *Ecojustice dictionary*. Retrieved from <http://www.cabowers.net/CAdictmain.php>
- Bowers, C. A. (2005b).*Educating for a sustainable future: Mediating between the commons and economic globalization* . Retrieved from <http://www.cabowers.net/pdf/Educatingforasustainablefuture.pdf>

- Bowers, C. A. (2006). *Transforming environmental education: Making the cultural and environmental commons the focus of educational reform (revised edition)*. Retrieved September 30, 2008, from <http://www.cabowers.net/pdf/TransformingEE.pdf>
- Bowers, C. A. (2008). *Rethinking social justice issues within an eco-justice/ moral framework*. Retrieved September 30, 2008, from <http://www.cabowers.net/pdf/Social%20&%20Ecojustice.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge, Massachusetts / London, England : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Orr, D, (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany : State University of New York Press
- Shnaiberg, Allan (1980). *The environment: From surplus to scarcity*. New York: Oxford University Press.

A Research of Chet A. Bowers's 'Common Cultures' Approach of Ecological Education and Its Implication

Chun-Ping Wang

Institute of Professional Development for Educators

National Chung Hsing University

Associate Professor

Abstract

Concerning about issue of evaluation of environmental education outcomes nowadays, most of Taiwan researchers are used to transform competence indicators into instruction proposal or to integrate environmental issues into classroom teaching. Even although this approach can partly reflect real condition of environmental education within schools, but when we think about which 'competence' that students should be learned via texts learning? how to define its connotation of 'competence' under a particular atmosphere? Or what values are been hidden within context of textbooks? It goes without saying, Taiwan's environmental researchers or educators are still not to pay much attention on those fundamental questions from critical perspective of philosophy. Therefore, under plights of ecological education, this article is based on Chet A. Bowers's 'common culture' approach of eco-cultural pedagogy to analysis language metaphors problems within school texts of Grade 1-9 Curriculum and to try to provide an alternative approach for facilitating further development of school environment education.



National Chung Hsing University

Keywords: Sustainability, Ecological Education, Culture Commons, Curriculum Text, Language Metaphor