

# 批判教育學之於環境正義的探討

張盈堃<sup>\*</sup>

## 摘 要

本地批判教育學或批判教學論已有一定程度的開展，並且累積不少的研究，這些研究泰半以教師、學生等受壓迫主體作為研究的對象，討論其日常生活的處境、進而尋求解放之路。當然還有一些研究以批判教育學觀點討論教育政策的形成，以及其中所隱藏的意識型態。不過，本文好奇的是批判教育學除了目前的形貌之外，是否還可以開展出其他的取向？特別是為什麼批判教育學陣營很少談到生態與環境的面向？本文以理論分析的方式，耙梳相關的文獻，如Freire與Bowers，一方面提出結合批判教育學與環境論述的可能性；另一方面，本文認為社區中介與社會運動中介可以作為環境識能萌生與實踐的中介機制。

關鍵詞：批判教育學、受壓迫者教育學、環境

---

<sup>\*</sup> 張盈堃：國立屏東教育大學幼兒教育學系助理教授

誌謝：感謝論文審查委員的寶貴意見與指正，特申謝忱。

電子郵件：paul0055@ms6.hinet.net

收件日期：2008.07.14；修改日期：2009.09.15；接受日期：2009.09.23

## **Environmental Justice in the Discourse of Critical Pedagogy**

Yin-Kun Chang<sup>\*</sup>

### **Abstract**

There has been some research done in Taiwan in the field of critical pedagogy, focused mainly on the problem of the “oppression”—in various senses—of both schoolteachers and students in their everyday lives. These studies have also made some suggestions regarding the possibility of “emancipation,” again in various senses of the term. Other studies that belong broadly to this same field have set out to analyze the various sorts of ideological bias in the formation of educational policy. However, this paper explores the possibility of looking at current environmental issues within the framework of critical pedagogy. After looking at the theoretical debates between Freire’s and Bowers’ arguments, the paper presents possible approaches to environmental concern within the context of critical pedagogy, and suggests the potential role of community and social movements in the development of environmental discourses within this context.

**Keywords:** critical pedagogy, the pedagogy of oppressed, environment

---

<sup>\*</sup> Yin-Kun Chang: Assistant Professor, Dep. of Early Childhood Education, National Pingtung University of Education

Acknowledgements: I would like to take this opportunity to thank anonymous reviews for their critical comments and guidances.

E-mail: paul0055@ms6.hinet.net

Manuscript received: 2008.07.14; Revised: 2009.09.15; Accepted: 2009.09.23

## 前言：批判教育學能被綠化嗎？<sup>1</sup>

自Carson的《寂靜的春天》(*Silent Spring*)一書出版後，美國社會開始討論人爲造成的自然環境破壞，也因此成爲社會科學領域的新興議題。這幾年隨著相關電影的上映與氣候災難頻傳，輿論已對全球變遷進行分析，全球變遷原指世界環境生態的改變而導致全球性的氣候、溫度變化的後果。這看似自然界的問題，其實有著社會性的肇因與後果。不同學者對環境提出不同的分析架構，其中持環境主義觀的學者，他們對整體環境的意識及關心，主要針對工業革命引起的污染及土地問題，進而關聯資本主義的經濟系統。舉例來說，Button (1988) 指出環境主義爲一種社會力與生活方式，並具有改革的內涵以及作爲永續生存的手段。環境主義之後，慢慢地出現環境正義的論點，這是有關「由文化規範與價值、法則、規則、行爲、政策，以及決斷力來支持的永續社區，在此社區裡的居民可以放心在一個安全、滋養與有生產力的環境之下互動」(Bryant, 1995: 6)。<sup>2</sup>

本文的目的並非分析環境論述的流派，相反地回到長期所關切的批判教育學本身。固然北美的批判教育學著力於性別、種族、性取向與階級文化等議題，社會正義一直是其理論的核心，意識型態批判與論述實踐則是其關鍵政略。不論本地或是其他地區，批判教育學已累積不少的研究，這些研究泰半以教師、學生等受壓迫主體作爲研究的

---

<sup>1</sup> 這個名稱引用Bowers (2003) 的同名文章，但本文的立場與Bowers的文化生態保守主義不同，相反地是站在捍衛批判教育學 (for critical pedagogy) 的立場來開展整篇文章的論述。

<sup>2</sup> 環境主義與環境正義並不相同，Dobson (2000: 2) 明確地指出：「環境主義是提出處理環境問題之途徑，在現有的價值或生產與消費型態下，確保在其基本信念不會有變動之下來解決這些問題。」因此，環境主義者強調在不更動既有國際體系下，對環境進行保護的行爲。相反地，環境正義是一種反對政府、資本家與強勢團體對弱勢族群的環境殖民行徑。

對象，討論其日常生活的處境、進而尋求解放之路。當然還有一些研究以批判教育學觀點討論教育政策的形成，以及其中所隱藏的意識型態。不過，令人好奇的是批判教育學除目前的形貌外，是否還可以開展出其他取向？本文的疑惑來自兩方面，在面對全球暖化等環境議題，其實很難在批判教育學陣營的書寫中找到具體的看法與討論。<sup>3</sup>此外，雖然批判教育學倡導教師或學者扮演轉化型知識分子，很少看到這群人在面對環境危機的自我批判，彷彿是漠不關心的沉默共犯一樣？基於這樣的疑惑，本文一方面對Freire的相關論述進行耙梳，同時引介Bowers對Freire論述的批判，並以本地興建蘇花高速公路這項公共建設作為分析的例子，進而描繪批判教育學論述與環境議題接軌的可能性。

## Freire的批判教育學論述

批判教育學一方面對教育現場具有批判的功能，同時對教育情境中所隱藏的意識型態加以揭露。由於本文篇幅有限，無法討論批判教育學錯綜複雜的理論背景，主要以Freire的論述為核心。Freire的解放教育學可追溯至四個不同的知識基礎：天主教的人文主義、馬克思主義、日耳曼哲學及發展理論，Freire結合不同的知識基礎，並建立自己的解放教育學（王世哲等譯，2002）。一般而言，Freire的思想包含兩大部分：解放神學與法蘭克福的批判理論，特別是馬克思的唯心論成為Freire思想的基礎，他最終深信教育學是尋求解放的文化行動。

---

<sup>3</sup> 雖然批判教育學陣營中很難找到具體的環境論述，但仍有部分的零星證據，如Apple、Kenway與Singh（2005）在討論經濟全球化的相關議題時，也關切資源分配的不公與生態的危機。此外，批判教育學主張對現代主義下技術宰制的科技理性加以批判，主張事實與價值的不可區分，理論與實踐可透過批判與反省加以整合，並理解文化政治意涵，某個程度上這也與目前針對科技造成環境丕變有所關聯。

Freire認為真正的教育使每個人能在世界上實踐其理想，也就是人在對世界的回應與行動中來改變世界，<sup>4</sup>因此他提到受壓迫者教育學的三個根本概念：批判意識、對話與人性化的存在。教育協助學習者理解某物，形成對於某物的意識，而意識總是對應於某個對象的意識，任何被意識到的對象總是「存在」於一個背景中。因此，對某個對象的意識，具有兩種可能性：一種是忽略那些客觀存在的背景，只注意對象本身；另一種則是讓那些已經客觀存在，但從未深刻地被覺察的事物，現在開始浮現出來，因而形成了一種問題與挑戰（Freire, 1993: 64）。在前一種意識狀態中，被意識到的對象，被視為給定的對象，並以囤積的方式存放於意識中，使得意識本身成為被外界所宰制的意識（表面性的理解）；但在後一種意識狀態中，人們開始從他們對背景的知覺中，指出某些要素，對其反思，並進而形成他們行動與認知的對象，意識本身成為具有批判性的意識（批判性的理解）。這兩種教育意涵的對照，正是Freire思想中最為人熟知的「囤積式教育vs.問題陳顯教育」對比：問題陳顯的教育協助學習者對所要理解的某物發展出批判性的理解，而囤積式的教育則將學習者塑造為被宰制的意識。當一個被宰制的意識能轉化成為對現實處境批判性理解，有能力去介入的批判意識時，這個發展過程便是對自身存在方式與處境的意識化（conscientizacao）過程。<sup>5</sup>Freire視批判的意識化作為一種能夠針對在日常生活中，解碼那些無意識文化規則的能力，就像

<sup>4</sup> Freire（1993）告訴我們行動與實踐的不同，不需經過回應的行動，無法達成革命及改換社會結構的目的；唯有經過回應，然後採取行動去改變結構，此實踐才有可能促成革命成功，所以實踐是理論與行動的連結。

<sup>5</sup> Conscientizacao常被翻譯為覺醒，然此理解並不符合Freire的理論意涵。Conscientizacao指涉的是一個經驗成為意識的過程，它的起點是對自身存在方式的覺察，並進而對現實處境形成整體性的理解。這個過程是某種存在經驗（包括自身存在方式和存在處境）成為意識的過程，也就是將經驗予以概念化、理論化的過程，因此宜將此過程稱為意識化。

Freire (1971: 13) 說到：「認知的行動包括從反思到行動，以及從基於行動的反思到新行動的參與」，這樣的行動企圖突破界限處境所形成的限制的一種行動，它是一種具有反思性的行動，亦即反思處境之後的行動。

此外，Freire進一步區分真實話語（關聯於自由）與虛假話語（關聯於宰制），並提到：

人類的存有不能是靜默的，也不能受到虛假話語所滋養，只有透過真實的話語，那麼人才足以轉化世界。從人的角度來看，存在就是要命名話語與世界，並且加以改變。……人不是被建立在靜默中，而是在話語、工作與行動的反思中。（Freire, 1993: 76）

因此，受壓迫者教育學面對的主要問題為：「當受壓迫者自身處於受宰制的狀態時，受壓迫者如何能發展出對壓迫成因的批判性認知？」Freire分析受壓迫者在宰制狀態下的幾點特徵：宿命觀、懼怕自由、不信任自己、自我貶抑、壓迫者形象的認同與內化等。<sup>6</sup>這些存在狀態使得受壓迫者不是缺乏反抗的勇氣，不然就是經由反抗、取得權力之後，自身也成為壓迫者，而不是追求真正的解放。Freire指出的正是受壓迫者發展其批判意識的起點：自我覺察。自我覺察並非對自己外顯行為的覺察，而是對於自己存有方式的覺察，一種開始向自己對

---

<sup>6</sup> 舉例來說，Freire (1993: 28-29) 提到：「由於對自由的恐懼一直縈繞於受壓迫者的心頭，他們的恐懼可能會使他們欽羨壓迫者的角色，或是使他們自限於被壓迫者的角色。在被壓迫者與壓迫者的關係中，其中有一個基本要素就是規定 (prescription)。每道規定都代表了某個人將其選擇強加於其他人身上，規定意味著改變被規定者的意識，使其能符合於訂規定者的意識」。也因此，受壓迫者具有懼怕自由、不信任自己等等的特徵，所以Freire (1993: 50) 進而提到：「受壓迫者一向在具有死亡氣味的壓迫中塑造出來，他們必須透過抗爭，才能走向富有生命氣息的人性化」。

自身存在方式發出質疑的覺察。這個質疑一方面是受到自身人性化存在需求的促動，另一方面，它意謂著受壓迫者對自身存在方式與自身人性化存在需求之間矛盾的體會。受壓迫者的被宰制狀態，意謂著他自身已被壓迫情境所馴化，自我壓抑其人性化存在的需求，形成對壓迫者的依賴性情感，並以壓迫者的旨趣為其存在的價值判斷依據。因此，Freire（1993: 47）特別強調：「僅當受壓迫者在他自己身上發現壓迫者……他們才會逐漸相信自己」。Freire認為人類存在於界限決定與個體自由之間的辯證關係，因此對於界限處境的理解，<sup>7</sup>蘊含著一種超越界限處境，改變依賴關係的任務，要求著受壓迫者採取越界行動，去嘗試在依賴關係之外未經測試的可行性（untested feasibility）。<sup>8</sup>

最後，如同一開始已提到Freire思想同時也受到解放神學（liberation theology）的影響。解放神學運動源自1960年代末期，拉丁美洲的社會運動與神學運動合流而成，從人民受苦情境中滋長出來的一種信仰實踐，著重具體行動參與在多數貧窮者和受壓迫者的解放

---

<sup>7</sup> Freire（1993: 80）提到：「人類存在於一種命定限制及本身自由的辯證關係中，當他們超脫他們所客觀化的世界時，當他們將自己從自身的活動分離開時，當他們在自己的身上及其與世界的關係中找尋其抉擇定位時，人類就克服了那些限制他們的處境—界線處境（limit-situations）」。Freire認為對於界限處境的理解，蘊含著一種超越界限處境，改變依賴關係的任務。因此，「界線行動（limit-acts）是朝向否定與克服的行動，而不是被動地接受既定事實。……當行動中有著批判性的覺察時，就會發展出一種希望和信念的氛圍，使得人們可以嘗試去克服界限處境的限制」（81）。放在本文的脈絡，對於環境議題其界限處境的理解與超越，才能從人類中心論轉向生態中心論的思維（界線處境原為哲學家Jasper的概念，而界線行動是Pinto的概念）。

<sup>8</sup> 在當代的全球化處境中，我們也可以看到世界各地有多項越界行動正在發展中，例如Parameswaran（印度人民科學運動）、Prasartset（泰國窮人議會運動）、Mendez（墨西哥另類貨幣運動）等，皆企圖突破當代的資本主義界限的越界行動（思南，2004）。

過程。解放一詞原意為被解救，並脫離束縛，但解放神學不等同於馬克思主義，差別在於基督徒對人類及世界的使命感是基於對上帝的信仰。<sup>9</sup>解放神學視聖經為生活、靈修的泉源。解放神學的靈修是在個人和團體之間、教會和世界之間的辯證而形成。解放神學的論述也間接影響到日後動物解放或是環境解放運動興起。Freire的論述影響到後來北美的許多學者，這群學者的努力是為建立反霸權的政治鬥爭基地，提供一個基進的理論框架，提供與現實相對抗的解釋和文化實踐，同時也為被剝奪權利的群體提供支持和辯護。<sup>10</sup>

## 對Freire論述的異聲雜鳴：Bowers的文化生態保守主義

關於生態或環境教育方面的綠色論述，仍存在著深綠與淺綠之間的差異，本文無法一一交待清楚，但本文主要以Bowers的論述作為主要參照的文本。Bowers質疑Dewey與Freire的論述是否可以成為生態回應取向教育的理論基礎，他認為批判教育學很理所當然地忽略環

---

<sup>9</sup> 解放神學家Gutierrez認為神學乃是教會牧養行動的一種批判功能，因此解放神學也可以理解為「從信仰光亮中對歷史實踐的一種批判回應」（王崇堯，1992：116）。不過值得思考的地方為Freire在結合馬克思主義與解放神學的時，顯然需要細緻討論二者之間的結合，畢竟馬派與神學之間的部分看法不見得一致。

<sup>10</sup> 審查人提醒我需要思考Freire與北美學者間可能的相互影響，以及Freire強調集體性的論點與北美學者的個人性詮釋之間的謀合落差。的確北美的批判教育學陣營像是一把集合不同立場的大傘，理論的參照不盡然完全來自於Freire的論點，大致的理論光譜包括批判理論與後現代／後結構主義這兩個主要取向，特別是後現代／後結構的立場很強調個體的敘事與反思，顯然與Freire所講的集體性較遠。不過近年來批判教育學研究有重新轉回馬克思主義，著重階級鬥爭與社會財富分配的趨勢，詳見McLaren（2005）在2005年出版的*Red Seminar*一書。



境或是生態的面向，這也是研究者持相同看法之處。Bowers的論點處理教育、文化與環境之間的連結，強調所有的教育都是環境教育，並應以人類文化的永續生存為導向。

Bowers (1995) 在〈邁向生態學觀點〉(Toward an Ecological Perspective) 一文裡提出生態哲學觀，認為傳統哲學一直從人的角度定義世界，忽略生態的面向，人在決定如何對待整體生態的同時，生態也提供相對的反饋。此外，Bowers (1997) 批判環境危機雖然引發學術圈的研究熱潮，但僅停留在學術的層次，並未真正引發根本的變革。因此他認為生態正義的概念必須從生態中心論的立場出發，<sup>11</sup> 將正義概念予以再概念化，其涵意強調自然環境本身具有內在價值與權利，自然環境與非人類存有並不是作為人類工具而存在，因此生態正義的目的在於建構萬物平等、和諧共存的大地民主 (Bowers, 2001)。換句話說，生態正義彰顯出所有文化傳統的動態特性以及文化發展應符合生態永續的理想，因此並非針對特定文化的歧視或壓迫，而意指所有人類文化發展的方向，朝向更具生態永續性、更能容忍所有人類族群乃至所有物種和諧共存的生態烏托邦藍圖。Bowers 主張教育改革應以生態文化的永續發展為取向，而採取文化／生命保守主義 (cultural/bio-conservatism) 的立場 (Bowers, 1997: 136)。在這樣的前題下，環境教育的課程設計，應對被學校教育課程排拒在外的一些低階知識 (low status knowledge, 如土著的知識) 給予合法的地位，尋求這些知識作為教育改革的指導，建構一個人類存在的文化圖式 (cultural maps) (Bowers, 1997: 9-10, 148)，也就是將此文化圖

---

<sup>11</sup> 主要是以生態體系的平衡、完整，以及地球永續存在為重心，主張生態圈中一切存在都具有本有價值。相似的說法包括 Leopold 的土地倫理與 Naess 的深度生態學 (引自洪如玉, 1999)。不過生態女性主義者批判深度生態的觀點只注意人類對自然的宰制，而忽略同時也是男性對女性的宰制。

式的形成作為教育改革的最終目標。文化圖式是形成人類文化集團的知識論導向，是個人在學習該團體語言時所形成，透過語言的使用，以及該文化團體其他分子共同分享及解釋其寓居的生態系統，此一知識引導著個體（Bowers, 1997: 151）。這些文化圖式是個人形成理所當然的理念及經驗解釋的基礎，影響個人對一些「差異性」的認定，不被質疑地成為一群體的思索模式，進一步指導著後代的思考模式。因此，文化圖式具備著知識共享性、地域性文化及人文價值。

Bowers建議根本改革是教師融入在地的文化實行，如此才能促成抵抗過度消費主義的趨勢，以及倚賴的生產工業模式，因為二者均是造成環境災難的禍源。Bowers（2000: 66）稱消費主義（consumerism）為一種癮，日益增加的消費結果造成更多的個人欠債，使用更多無法回收再製的資源，也產生更多的污染垃圾。Bowers更進一步指出，消費文化影響到許多傳統的生態思考，傳統上許多文化族群能在不傷害環境的情況下，滿足個人的需求。但今日各種產品及服務，不斷地製造對市場經濟的依賴。舉例來說，50年前兒童以其創造力及想像力製造個人的玩具，對當地環境的探索，並與其他兒童不斷地互動，但是今日的玩要是受限制於玩具廠商，使得兒童在社會化的初期就需要依賴市場經濟以及科技的結果（Bowers, 2001: 7-8）。每當新的電影或電視節目受到歡迎時，廠商或市場經濟人士為增加其利潤便努力推銷副產品，其中最大宗的就是兒童玩具，這種推銷的結果，製造一些小小的消費者，開始消費主義的循環。商人為其利潤，不斷使用自然資源製造新的玩具來吸引消費者，在經過短暫的流行後，這些產品被丟棄，成為環境中的多餘垃圾。其次，為要滿足個人生活上更方便與更成功的慾望，必須更努力地工作，於是工作與消費開始了另一個循環（Bowers, 2003: 29）。漸漸地消費主義使消費者在消費與拋棄的循環之中，不但使用許多不需要的消費品，同時，為製造這些消費品，浪費許多自然資源，造成不必要的多餘垃

圾，更產生環境的種族主義（environmental racism）（Bowers, 2001: 18）。<sup>12</sup>Bowers認為，雖然人類消耗自然能量有其必須性，但若形成一種追求時尚，以消費為利潤取得的條件，產生無法使生物鏈連結的多餘物資，那就是不必要的，所以提出生態永續的前瞻性思考，包括對商品化、傳統、科技、科學與語言等的反省。

Bowers（1987）認為教育環境是知識與權力互動關係網絡發展的生態圈，教師就是此生態圈的管理員。因此，教師不再是以知識權威的角色走入教室，其任務不在教導獲得客觀的真理，而是引導學生體驗信念與價值的暫時性，和自己所處的文化遺產。在《生態正義與社區的教育》（*Educating for Eco-Justice and Community*）一書裡，Bowers（2001）指出四個關於綠化教室中的生態正義議題：一、幫助學生瞭解如何表達環境種族歧視的政治策略；二、釐清意識型態與經濟力量的本質，如北半球的工業大國宰制南半球的相關資源；三、復甦社區中知識、技能與活動的非商品化形式，促進學生參與在相互指導的關係中，他們可以因此發展他們的才能與興趣，並建立完善社群的責任感；四、幫助學生理解在個人生活風格中生態上的改變（如科技），確保未來的下一代不會生存在惡質的環境中。

就像先前提到Bowers對現行的教育理論有強烈的批評，其中之一正是本文討論的批判教育學。Bowers認為若依據Freire所主張的解放教育思想，在課程知識上仍以科學及科技知識為主，其論述以建構客觀、抽象、現代性知識為目標，並充斥著個人主義與人類種族中心主義的意識型態。舉例來說，Bowers（2005）指出Freire強調每個個體及每一世代為上一時代的世界重新命名的行動，主要透過批判的反

---

<sup>12</sup> 環境的種族主義，按照Bowers的解釋，包括已開發國家將對環境有害的工業或產業遷移或建立在第三世界，或將化學廢棄物丟棄在政治力量微弱的少數人們居住地區。這些族群或地區成為環境種族主義的犧牲品（Bowers, 2001）。

思。<sup>13</sup>Bowers引述其著作《受壓迫者教育學》(*Pedagogy of the Oppressed*)中的句子：

從人的角度存在就是為世界命名，並改變這世界。一旦命名，這世界對命名者重新以問題的方式出現，並需要新的命名。  
(Freire, 1993: 76)

Bowers認為這種批判的反思充斥著以西方文化為中心（進步的線性觀、以人類為中心的世界、個人主義的自主形式、文化發展的演進觀）的謬論，因而導致生態危機更加嚴重。Bowers認為Freire否定一些傳統的知識，或一些以口語傳遞，不以文字表示的知識；相反地，Bowers認為許多原住民文化對植物、自然的瞭解，對自然界各種動植物與人們的互動關係，比現代機械科技發展出來的知識要更具環保意識與保存價值，因此不論批判教育學或是自由主義的解放教育，不應否定這些具備生態意識的文化與傳統。此外，Bowers也批判Freire和其擁護者所提倡的教育改革相關論述，將會破壞其他文化的知識系統，以及破壞對抗西方經濟殖民的戰鬥位置（Bowers & Apffel-Marglin, 2005）。在Bowers的看法中，批判教育學的知識論是基於人類中心的觀點，<sup>14</sup>只要透過批判反思或是Freire所謂的意識化，即能達到非壓迫的知識與文化實行，並且他反對轉化型知識分子這種類似彌賽亞式的抽象訴求，因此他認為批判教育學不容易與在地團體相互連結，並且這些論述的背景均來自西方，不見得可融入其他文化的脈

---

<sup>13</sup> Dewey的詢問實驗法與Freire的批判反思，讓學生從不斷重新命名中解放。不過Bowers認為這樣批判實用的傳統，忽略生態危機，以及知識和世界上各種文化價值系統之間的差異（Bowers, 2005）。基本上，Bowers對批判教育學的理解是有誤的，本文已經在第二節討論Freire的論點是屬於集體論，而非個人主義觀點。

<sup>14</sup> Bowers（1993: 2）對Freire的批判主因是他不認為可以透過批判反思，即達到人類自主，並把Freire定位於人類中心取向的思考者。

絡 (Bowers, 1993)。<sup>15</sup>

總結地說，Bowers對批判教育學論述充滿著敵意，隨手可得的證據像是Bowers (1993: 111) 認為批判教育學陣營為了其發展的趨勢，於是「再現他們自己作為唯一關切性別、種族與經濟貧困議題的團體」，並且Bowers認為需要把問題的層次提高到生態體系的分析與消費主義的問題。此外，Bowers也認為轉化型知識分子應當回到傳統文化知識（如在地的知識、耆老的知識、民族的知識與本土的知識）。因此，Bowers所堅持的文化生態保守主義，強調社區保有的傳統不是透過現代理性科技維持，而是世代相傳、存在社區、個人與自然之間的互動關係中，因此我們的教育需建構在穩固的社區環境和自然關係的基礎上。

國內學者郭實渝（2006）提到目前教育趨勢有漸往保守及傳統教育觀的現象，郭實渝指出Bowers早在1987年提出後自由主義教育理論時，首先批判當時的自由主義，包括科學民主的自由主義（Dewey）、新浪漫的自由主義（Rogers）、科技行為主義的自由主義（Skinner），以及新馬一存在主義者的自由主義觀點（Freire）。<sup>16</sup>雖

<sup>15</sup> 典型的例子是Bowers (2003) 認為批判教育學是理性的問題解決（可是這樣的說法顯然忽略Freire對問題陳顯的討論），可是某些在地或是非西方的文化往往使用不同的思想模式，因此指責批判教育學使用外來的思考方式，加諸在這群在地或是土著的身上，沒有覺察自身的文化霸權。

<sup>16</sup> 將這四種教育思想歸屬於自由主義的看法是Bowers提出的，Dewey及Rogers兩人的論述歸納為自由主義較無爭議，他將Freire及Skinner的思想也歸為自由主義的教育學者，值得商榷。Bowers所持的理由，就Freire的理論來說，因反對古典自由主義，包括具競爭性的個人主義形式及作為自由主義思想主流的資本主義經濟與自由市場的力量。但另一方面，Freire的馬克思主義應該可以說是一種民主的人文主義形式，他接受的是自由思想的最基本前提：將權威力量解放到個人；統治的形式應是一種參與式的民主觀；改變即是進步的觀點；一個開放式的社會；及一個透過批判反省不斷解放的過程，這些主張使他的理論較接近於Dewey的自由

然不同自由主義之間有著理論上差異，但四者也有共通的預設：一、要求個人以自由行動力，由過去及自然界中解放，例如Dewey的解放概念是在自然中借助理性智慧的方法、Freire的解放乃是個體意識化的過程、Rogers的解放在於個人學習到信任自己感性及理性的反應，Skinner借助控制的行為反應系統改變個人行為，使得個人得以從過去的環境下獲得解放；二、除Rogers之外，其餘三者強調將知識視為權力的來源；三、將改變視為直線式的發展，同時任何改變都是進步的。Bowers批判這些自由主義者過度預設個人主義、理性智慧的結果，忽略個人生存的文化、社會背景或傳統，因此在思考永續的未來時，提出生態的保守主義（eco-conservatism）（Bowers, 1996: 111-115），其中心原則是在人類與生物環境的關係上，強調我們的文化實踐活動，包括文化觀念、價值、科技等都需要具備永續的能力，也就是強調科技與經濟的實踐活動，應該同時在一種個人的發展，以及個體在生態社區中相互依靠的活動形式。文化生態保守主義倡導者強調我們應該保留什麼樣的文化或觀點，Bowers提出四種值得保留的標準：一、在決定具有保留價值時，要以生態正義有關的問題為思考的起點；二、我們必須保留維持文化多元性及經濟自足的傳統；三、目前世代需要保留的文化是能夠維持世代相互支持的溝通及扶持傳統，而不是以科技為主導的知識傳遞方式；四、能反省保留的文化是否能增加或不減低後代人們的生活品質。

Bowers的部分意見具有參考的價值，也直指批判教育學在環境論述上的闕如，但研究者並不完全同意Bowers的看法，主要在於他

---

主義（Bowers, 1987: 37）。就Skinner的理論而言，其行為主義使人懷疑他是否應被歸屬於實在論，但是他主張依照個人理性思考的改變，這種改變代表著進步，就這兩點，Bowers將他也歸屬於自由主義的教育理論學者（Bowers, 1987: 45）。不過，研究者對這樣的想法持保留態度，特別是把Freire列為新馬一存在主義的自由觀點，很難找出Freire與存在主義之間的關係。

曲解批判教育學僅被化約成為壓迫的形式，工具化的批判教育學不僅成為學術圈的商品外，同時在面對歷史現實與物質環境時，這樣工具化的思維只是把批判教育學的精髓導向毫無生命力的絕境，而忽略其脈絡性的意義。批判教育學陣營的Au與Apple（2007）也曾針對Bowers與Apffel-Marglin所編輯的《反思Freire：全球化與環境危機》（*Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis*）一書評論，他們認為Bowers採用去脈絡化的方式理解Freire，以致產生扭曲的解釋，因為在這本書裡的核心假設就是Freire的論述深化了生態與環境的危機，並且進一步壓迫世界上的原住民與農人。在Apple的評論裡，Freire的解放教育學不是一種方法或手段，這是一種一體成形的認識論。此外，Apple也駁斥Bowers所指稱的個體主義，指陳Freire強調集體性，意識化絕非意識覺醒而已，更是集體行動的轉化。

### 環境政策的正反辯證：以興建蘇花高為例

如同先前提到任何被意識到的對象（如本文的環境議題）總是存在於一個背景中，而自我覺察並非對自己外顯行為的覺察，而是對於自身存有方式的覺察，並且是一種質疑式的覺察。Freire發展出一套對界限處境產生批判覺知的步驟，因為在界限處境中，人們覺知到是濃密的、不可穿透的與層層包圍（dense, impenetrable, and enveloping）的現實（Freire, 1993: 86），因此人們必須透過抽象化的方式來進行探索。Freire的批判分析包括對存在處境的符碼化（coding）與解碼化（decoding）的辯證。一個存在處境的符碼化可以說那個處境的表徵，它顯示了互動過程中的某些構成因素。解碼即是對於符碼化的處境進行批判性的分析。當人們在分析具體的、存在的與符碼化的情境時，Freire認為這種思想的辯證性就會完美地呈現

出來。解碼所需要的是由抽象向具體的方向移動，要求主體能在客體中認知到他自己，並且要求主體將客體視為一種處境，在此處境中他能發現到自己與其他的主體。當某個人面對一個符碼化的存在處境中，他會傾向於將符碼化的處境分裂開來。在解碼的過程中，這種分裂的作用所對應的階段，Freire（1993: 86）稱之為處境描述（description of situation）。透過這種分裂，我們會更容易發現此被分裂整體之各部分之間的互動。

回到本地環境政策的爭論，蘇花高到底要不要興建？在經濟發展與環境保育兩股力量的拉鋸下，已成為爭論的焦點。對這樣爭議的討論，依據Freire的批判分析方法，我們可以比較贊成與反對陣營所呈現的論述符碼，進行符碼化與解碼化，進而瞭解其立場與論點。不管支持與否，這些論述所搶奪的正是所謂的象徵霸權（symbolic hegemony）。方孝謙（1994：28）認為象徵霸權指的是：「在公共論壇當中，強權者替弱勢者的議題命名並設定表達符號，即獲得表達的領導權的過程。」他援用Bourdieu的理論並加以重組過後，指出可建構用來分析象徵霸權的三層架構，分別是：論述領域（the universe of discourse, doxy）、潛伏領域（the universe of the undiscussed or undisputed, doxa）及脈絡領域（the universe of social context）。<sup>17</sup>論述領域是討論象徵霸權的核心部分，浮現在檯面上的正統與異端意見，事實上可理解為代表正統的強權者以檯面下共享的社會經驗為基礎，運用倒置、內涵化的機制「指導」弱勢者形成其反抗意見的動態關係（方孝謙，1994：30-34）。潛伏領域與論述領域同屬於議題的範圍，只是透過負面定義而成，指的是經過倒置、內涵的運用，被摒斥於意見領域之外的所有論述的集合體，並指向論述中潛存於社會成員

<sup>17</sup> 在Bourdieu原本的分類中，只有意見領域（doxy）與潛伏領域（doxa）兩部分，方孝謙（1994）將兩者合稱為文本領域（the universe of text），又於文本領域之外加上脈絡領域。



所共享的社會經驗及社會認同，換言之，潛伏領域中界定出的社會基本區隔（fundamental divide），由社會中強弱兩端所共享，而這個共享的社會經驗又限定了論述領域中正反論述所能採取的形式與內容（方孝謙，1994：34-38）。而在脈絡領域部分，則著重於其與文本領域（包含了論述及潛伏兩個層面）的互動，一方面象徵霸權可以從文本領域出發，透過積極地塑造封閉語言或消極地變更宣傳文辭以接合脈絡領域；另一方面象徵霸權也可以從脈絡領域出發，施用威脅、利誘手段，在文本領域中將這些威脅利誘符號化、論述化以達成象徵霸權（方孝謙，1994：38-42）。

在論述領域裡，從相關的媒體報導可知花蓮民意代表或行政官員認為蘇花高簡直是仙丹妙藥—只要蘇花高一興建，花蓮就有就業機會、離婚率就會下降、隔代教養問題可以消失、再無人會因交通安全喪生、花蓮人口會成長等等的好處。這樣的論點不難發現臺灣長久以來的單一開發思維，導致將開發與經濟發展做唯一連結，對反對興建者扣上中產階級生活品味與操弄媒體論述的大帽子。很典型的例子是林濁水（2008）在蘋果日報的專欄裡發表〈非典型論述：蘇花高與戰鬥中產階級〉這篇文章，他提到：

媒體上反對蘇花高的言論一面倒，Google網站，蘇花高反對興建和支持的資訊幾乎是10比1。奇怪的是各種民調顯示的是支持蘇花高和反對的是倒過來的3比1，甚至高達5比1。不必驚訝少數的民意反而佔據了整個媒體的篇幅，因為媒體是中產階級的天下，而高尚的中產階級是標榜生態保育，於是中產階級在反蘇花高上展現了他們非凡的戰鬥能力。

林濁水認為一切都是中產階級生活品味所創造出來。中產階級常驕傲到把自己的品味和價值觀無限上綱，當成唯一重要的價值，戰鬥性十足地要貫徹到底，所有妨害到他們品味價值觀的主張全被打成貪婪的

陰謀，他們說民意支持蘇花高，是財團和政客炒作出來的，勞苦大眾不過是他們操弄的傀儡。除此之外，林濁水指出蘇花公路現況的科學數據（從1994年到2006年塌方110次，地基流失12次，全線無法雙線通車1年平均115天，整個路段半徑30公尺的彎道有219處，行車速度平均30公里，經常降到15公里，1年死亡肇事率及其死亡率是西部高速公路的16倍和13倍），因此訴諸「我們只要一條平安回家的路」這樣花蓮人卑微的要求。

在論述領域裡持反對立場的人，如潘翰聲（2008）針對林濁水的說法提出對立的看法，他認為林文將反對蘇花高貼上中產階級標籤多所誤解，而媒體卻仍在環保與經濟發展衝突的框架裡原地踏步，政客繼續玩弄文字遊戲，明著說是構想，暗地裡卻在編預算，連「不是花蓮人沒有資格反蘇花高」竟也能夠引發共鳴，令人擔憂臺灣民主發展有倒退至部落主義之虞。潘翰聲指出有很多人以為環保就是撿撿垃圾，甚至誤以為收入增加後，衣食足而知榮辱，環境會自動變好，而對層出不窮的鍋米等健康污染視而不見。蘇花高這種大規模交通建設的環境衝擊，不只是道路沿線的破壞，更重要的是引入大量小汽車之後對空間與社會的改變。相同地，拿北宜高通車的例子看，短期之間，宜蘭的地價雖然被快速地炒高，但是在熱潮過後，土地滯銷、甚至有價格崩盤的危機，炒地皮的財團可以賺到一時，但他們獲得利益之後，把錢帶走，卻給地方留下危機，只有文化資產是永續的。

對發展中國家來說，似乎環境污染是國家為了經濟發展而必須忍受的必要之惡，其信條是經濟成長比污染、自然和野生動物保育等問題重要得多，深信富裕的國家才有能力處理環境污染問題，而貧困國家必須以發展為優先。然而，有愈來愈多的研究結果指出，許多經濟困窘的國家落入貧窮陷阱的惡性循環（poverty trap）（即貧窮一過度使用環境資源一更加貧窮）（引自紀駿傑，2004）。不管是持經濟開發還是環境保護的立場，其論述所呈現意涵與背後的隱含意義之間落

差，正是批判教育學可以著力的地方。批判教育學強調從表面性轉向批判性的理解，以及意識化等概念，都可以讓學生思考蘇花高的興建與否是一個含有多重的價值觀，而不要太快地落入支持與反對的二元對立陷阱。透過批判與反省的過程，讓學生在有限的片面經驗裡，看見附和某種意識型態的說法，並透過以社區或社會運動作為中介，如此才能讓學生看到在地環保團體或社區對土地的感情，深處於人心內在的堅韌力量，以及用理性的方式探查事情，並做出分析評量和建議，而不只是苦情式號召而已。就像先前提到Freire視批判的意識化作為一種能夠針對在日常生活中，解碼那些無意識文化規則的能力，Freire（1971: 13）說到：「認知的行動包括從反思到行動，以及從基於行動的反思到新行動的參與」，這樣的行動乃是企圖突破界限處境所形成的限制的一種行動，它是一種具有反思性的行動，亦即反思處境之後的行動。Freire一直提醒我們對話是一種結合行動與反省的實踐，沒有行動的反省就是咬文嚼字的空談主義（verbalism），沒有反省的行動則是為行動而行動的盲動主義（activism）。針對論述領域的意見與看法進行批判分析，讓我們更清楚看到意識型態爭霸的物質存在及再現系統，因此在環境的議題上，批判教育學的意識化概念可幫助我們檢視環境相關問題的意識型態及實踐策略，而非快速地選擇支持或反對的立場，反而強調透過意識化的過程，產生具有實踐意義的行動。

### 如何發展批判的環境識能：以社區與社會運動為中介

雖然批判教育學陣營中，環境議題的相關論述處於闕如的狀態，但Freire的受壓迫者教育學的三個根本概念：批判意識、對話與人性化的存在，很值得作為發展批判環境識能的參考。在這樣的基礎下，

研究者認為批判教育學要超越以受壓迫者為主的文化政治實踐，轉而思考生態與環境議題，可以有以下三個層次的意義：

一、在批判的意識上，我們需要世界觀的轉變。也就是從工具理性的世界觀轉向生態的世界觀。工具理性的世界觀不僅主導人類對自然的瞭解，也廣泛深入人類的社會生活。生態的世界觀提醒人類正處於一個充滿著危機的時代。這個危機的原因肇始於工業的無限制成長以及經濟的無止境擴張，使得能源急遽驟減，生態環境污染至無可挽回的地步。

二、在對話的關係上，我們需要批判性地討論人與自然的關係。生態的世界觀主張人類應揚棄長久以來支配人類社會的人類中心主義，並應尊重自然原有的價值，以調合人與自然之間的關係。所謂人類中心主義是從西方的文化傳統中發展出來的一種世界觀、文化觀、價值觀以及倫理觀。這種觀點的主要內涵為：一切均以人類的利益和價值為中心，以人為基本的尺度去衡量與安排整個世界。

三、在人性化存在上，永續發展理念作為一種人性化的形式。永續發展理念源自人們對環境問題的逐步認識和熱切關注，其產生背景是人類賴以生存和發展的環境與資源遭到愈來愈嚴重的破壞，人類已不同程度地嚐到環境破壞的苦果。換句話說，以生態為中心的永續發展理念，某種程度也就是人性化的意義。

在上述的前題之下，首要的就是綠化的意識啟蒙與行動，即在批判教育學的基礎上，培養一種對環境的識能（environmental literacy），讓個人有意願和能力作出對環境負責的決定，並發展出平衡生活品質和環境品質的行為。它包括對自然環境和人為環境的知覺與欣賞、具備對自然系統和生態觀念的知識、瞭解目前環境議題的範圍，甚至運用調查、批判性思考、撰寫和溝通能力，去解決環境問題。此外，這樣的意識啟蒙與行動不只是在學校裡面的教與學，甚至發展成社會運動的一環，透過集體的行動對抗主流意識型態，並思考

是否有另一種選擇以創造新的社會意義。為達到這樣的理想，由社區或社團作為中介，是比較容易介入環境議題的中介機制，並且彼此之間是可以相互結合。

## 一、社區的中介

在批判教育學者的眼中，實踐的場所當然不限於學校所圍起來的小圈圈，同時也涉及到學校寓居其中的社區。在這些場域中，具有批判意識的教師需要幫助學生與居民開啓批判的視覺，檢視知識的型態與社會的關係。以學校場域來說，在學校的環境中其實早已存在許多不環保、浪費資源的隱藏課程，並且以不著痕跡、隱蔽、不自覺地進行在非正式或正式活動中。王順美（2004）引用英國學校環境稽核（environmental auditing）的案例，檢查學校在課程上、或各種設備、設施管理上對環境的衝擊，如每日所產生的垃圾，並決定是否必須改變，哪些是急迫性需要改變。她認為批判教育學的精神應該是跨領域，秉持基進的精神，置入權力與知識的複雜關係中。批判地表達制度上的限制，並關注學生如何置入生態危機的批判分析。反觀國內的環境教育，往往著重中小學的階段知識與技術層面的問題，如許世璋（2001）明確指出臺灣環境教育的缺失：（一）偏重零碎片段的環境知識，學生學習以知識的背誦為主，難以內化也無法和生活連結；（二）偏重強調獨善其身的個人環境行動，而忽略以群體方式行使公民行動；（三）不夠重視情意領域的教學目標。

德國的批判教育學者Klafki將教材分為工具性的題材與潛在解放性題材（引自朱啓華，2005）。潛在解放題材的內容具有政治及自我與社會解放的意義，包含政治衝突的分析性教育主題、生化科技環保、核能等等，而這些教材以外，則屬於工具性的題材，其特色在於沒有直接關聯到政治及社會面向。透過這些解放性的課題，可以使學習者瞭解權威的社會如何宰制並取代個人的決定，進而思考個體在此

類社會中，如何由宰制的地位中解放。在這個脈絡之下，學校逐漸將生態思維融入學校，使得整個學校組織的文化及氣氛改變得更民主，更鼓勵師生自發主動地發起環境改善的行動，而非只是課程上傳遞環境的知識。環境議題也需要配合在地的現況，這些議題並不是標準化的答案，而是在施為者的主體意識中，因著身體存在與文化活動，對特定空間或地域的相關議題有著深度的詮釋。

此外，Milbrath（1990）在《不再寂靜的春天》（*Envisioning a Sustainable Society*）一書中提出「社區共同學習」來走出社會與環境問題的陰霾，他認為世界正處於典範轉移的時代，多數人對新環境典範的信念不甚瞭解，而能將新舊信念與價值觀融合為一的能力與教育程度有關，因此透過社區共同學習才能藉以改變人類的信念、價值觀和行為型態；而Finger與Verlaan（1995）也提出社會環境學習（social-environmental learning）的教育學，強調集體的共同學習來脫離社會、經濟惡性循環。Finger強調社會必須集體學習，一個單位整體的學習，包括整個組織人員的參與、組織轉型才能給個人學習最好的情境。即學校課程不能脫離社區文化而獨樹一格，其實這樣的精神早已在教育部倡導學校本位課程時早已推動學校社區化的理念，而各縣市也有此觀點和相關作為，具體的例子就是臺北縣的「社區有教室」的行動方案。<sup>18</sup>林民程與余安邦（2004）指出社區有教室課程並不單純將學生帶進社區，請學校教師或社區人士解說的動作而已，也不單單在緬懷過去社區的歷史事件或人物，更重要的是教師還要更進一步開發改造社區的行動，因此與社區文化連結的課程，不能單單只是對社區文化做重現、複製或化約等複製性實踐。社區提供一種討論價值與規範的論壇，在其中社區的人可以批判地參與在環境與生態的

---

<sup>18</sup> 根據林民程與余安邦（2004）的說法，社區有教室的教育哲學思維，某種程度認同本文所討論的批判教育學，就像Freire所言教育是在實踐中不斷地被重新塑造。

議題上，讓私領域的議題公共化。因此，教育應以社區為本位，配合社區經濟，傳授社區存續所需的知識，但這樣的說法並不是要扔掉學校，而是要求地方教育機構（包括學校及其他非政府、非營利的教育單位）共同經營社區，將社群中富有特色的傳統技藝、文化遺產與自然生態，安排成獨特的課程，一方面建立社群支援網絡，與地方其他機構共同完成文化傳承與生態保育的工作；另一方面則利用服務輸出，以更多樣的教育、生活體驗，與其他社群交換。

社區有（環境）教室的想法，類似於以居民為主位的生態博物館（Eco-museum）概念。<sup>19</sup>1970年代初期，法國博物館學家Riviere與Varine主張重新思考博物館與民眾之間的關係，倡導生態博物館的構想。生態博物館的單位可大可小，通常是一個社區、村莊、城市或代表一個生活（文化）圈的完整地域。Davis（1999）認為生態博物館是地域、遺址、記憶和人口的結合，它是社區文化生活與集體意識的具體表徵。因此，生態博物館是人、遺址與建物間互動參與的博物館形式。此後掀起博物館界與工業遺址、公園、社區、農村、都市等的關係，徹底改造博物館與社會和群眾的關係。在日常生活中，藉由文

---

<sup>19</sup> 1960年代中期，美國首創社區博物館（neighborhood museum），重視社區與博物館的論題。1970年代初期，法國有生態博物館（ecomuseum）觀念的興起，陸續展開博物館本質、目的以及發展前途的熱烈論戰。1980年代，博物館界經過外在的批判和自身的內省後，激盪醞釀出新博物館學的思潮（呂理政，1999：2）。所以博物館的「館」，不再局限館舍內，擴之於公園、村落，野外大地。法國的生態博物館有不同階段的發展，其中第三代的生態博物館受到環境主義的影響，開始關心家鄉事物，積極進行教育支援活動，並系統化記錄地方歷史（Hudson, 1992: 228）。研究者認為生態博物館可以視為Gruenewald（2003）所提的場所的批判教育學（critical pedagogy of place）。這個概念主要基於Freire的意識化：學習覺察社會、政治與經濟的矛盾，並且採取行動去對抗現實的壓迫元素。場所的批判教育學的目標在促成教育論述與實行的生產，並檢視環境、文化與教育之間的特定場所的連結。

化教育活動的催化，凸顯議題焦點，透過討論和倡導，釐清公共問題，打破個人化社會中沉默的狀態，尋找問題解決的途徑。在特定地域中，生活博物館是社區文化資產中心，協助社區因應時代的變遷，作為民意交流的平臺，向外人展現社區的文化樣貌。換言之，生活博物館是一種重視地方生態，並促進地方發展的地區營造手法。生活博物館並不一定以生態為主題，但非常強調以居民參與的主要理念。

## 二、社會運動的中介

Barnsdale (1997) 倡導綠色政治就是一種草根民主，而環境教育的場域不僅在學校與社區中，還包括社會運動的層次。歐陸的環境運動經常被視為左派反權威 (left-libertarian)，因為它們與傳統左派都對私人投資市場採取不信任的態度，並具有平等主義重新分配的信念。在這樣的前題下，這種環境運動屬於新社會運動的性質，最主要在抗拒主流文化模式（如知識狀態）的社會控制 (Touraine, 1985: 754)。舊社會運動圍繞在以階級為主的組織之上，所關心的是政治權力與經濟結構；相反地，新社會運動的組織並不以階級而是以其他種類的認同為主，所感興趣的是文化變遷、價值轉變以及日常生活本身。此外，新社會運動具有改革主義式的色彩，在不否認現實的條件下，進行改革的可能性，並提出可行的出路。簡言之，新社會運動以意識型態的批判為起點，在對現況進行反省後，發展新的行動策略。

以本地的環境運動為例，主婦聯盟成立於1986年底—蘇聯車諾堡核電廠災變事故的同年，一群家庭主婦感覺到環境惡化與污染日益嚴重的問題，她們決心結合起來推動環保運動。主要目標在於鼓勵成員「勇於開口，敏於行動，樂於承擔，向您的鄰居、朋友、親戚介紹和灌輸環保觀念及可行的環保行動。督促民意代表和政府機關，共同為環境保護而努力」，底下設有環境保護委員會、婦女成長委員會、教育委員會、消費品質委員會與自然步道推廣委員會（引自洪如玉，



2002)。洪如玉指出主婦聯盟成立之初，經常走上街頭，以抗爭但柔性的社會運動表達意見，偏重對資本主義財團、環境惡化等危機展開抗拒，在不斷行動與運動的過程中，也致力於反思批判，將其理念深化、體系化，因此致力建設性與教育性的工作，包括民間與官方活動的參與、培訓環保護工計畫。洪如玉把這樣的轉變，以批判教育學者 McLaren 提出主體性的體現化（enfleshment of subjectivity）連結在一起：傳統教育重視培養人的理性，卻忽視能夠實踐的身體才是活生生的人，只有生活經歷的、有心智、有身體的人才是真正的主體。從主婦聯盟的個案來看，其實不難發現環境運動與中產階級的關聯。這群新中產階級在物質與經濟的需求獲得滿足後，從而要求更高的居住品質與更多保護的自然景緻。雖然他們是資本主義剝削自然資源底下的受益者，但這群人反而拒絕功利主義的計算邏輯，轉向一種更重視社群、高度參與以及親近自然的生活風格。

在國外，生態議題開啓抗拒與政治抗爭的空間，生態運動主要發源於1960年代，這些運動警告持續性地消費主義導致生態的大災難。這些環境運動所呈現的綠色哲學，挑戰馬克思主義的基本論述，因為馬派的傳統忽略生態永續性的議題。很典型的例子是Betson（1996）的《綠色馬克思主義》（*The Greening Marxism*）一書，他談到馬克思主義與生態提供彼此參照的關係，而資本是自然的敵人，並且馬克思主義是一種反對資本主義的論述。任何來自生態危機的挑戰都需要綠色馬克思主義，這種結合綠色政治與馬克斯主義的觀點，最好的例子就是英國紅綠政治的結盟。歐洲左翼陣營，特別是the Red（紅色，指勞工、工會運動）以及the Green（綠色，指環保運動）在政治上或社運陣營的結盟，試圖發展左翼政治實踐的另一個可能性。<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> 在生態運動的綠色旗幟下，聚集著形形色色的思潮和流派，大致可以分為綠綠派（Green-greens）與紅綠派（Red-greens）兩大陣營，前者的主要派別有生態基本教義派、主流綠黨等等，他們的理論統稱為生態主

1992年成立「紅綠研究會」，透過不斷討論，提出他們對全球化的批判，並進一步探討左翼的實踐原則與方向。紅綠研究會成員的政治參與軌跡，反應的也是歐洲左翼不斷分裂、重整、修正與自我反省的過程。在傳統的勞工與社會主義運動外，他們受到歐洲自1960年代的反（主流）文化運動（counter-cultural movements）中多樣社會運動，包括環境、性別角色、反戰、族群與文化差異等議題產生的新運動訴求與精神的影響。認識資本主義的生產方式正加速破壞環境、剝削自然後，綠色社會主義者在關注勞工與社會主義運動的左翼傳統中，提出「綠化」的社會主義為未來的烏托邦。紅綠政治所關切的不只是環境而已，還包括生態、經濟、平等與永恆等面向（Brown, 1992）。本文認為這種紅綠的政治乃是整合目前社會民主傳統中的邊陲團體，包括女性主義、無政府主義、宗教的基進主義與生態學，整合至生態的世界觀中，這也是未來批判教育學可以努力的方向。

## 結論：期許向環境議題延伸的批判教育學

雖然在北美的批判教育學陣營中，我們很難從其著作中系統性地整理出對生態議題的看法，但批判教育學強調從表面性的理解轉向批判性的理解，以及意識化等概念，都可以延伸或應用至生態與環境的議題上。此外，Bowers提出幫助學生瞭解環境種族歧視的政治策略，以及復甦社區中知識、技能與活動的非商品化形式，促進學生參

---

義。屬於紅綠派陣營的既有一些社會民主主義者，也有一些馬克思主義者，他們的理論統稱生態社會主義，這種紅綠政治往往以西瓜作為比喻：綠皮紅骨（green on the outside and red on the inside）。生態社會主義把矛頭直指資本主義制度，強調生產關係、階級關係是經濟、社會和政治剝削的根源，而經濟、社會和政治直接導致環境退化與生態危機（黃瑞祺、黃之棟，2005）。批判教育學具有濃厚的馬派色彩，因此紅綠政治的模式具有參照的意義。

與在相互指導的關係中……等說法，也與批判教育學的論述不完全地對立，因此彼此之間的論點，對於環境關懷有著相互參照的可能性。最後，Freire（1993）強調只要存在著，我們便處在一種與世界、與他人的特定關係之中，一種由界限處境型塑的關係。唯當我們覺察我們自身的存在方式，能將自身和世界、和自身的活動分離開來，我們才能主動尋求與抉擇我們自身定位，返回自身與世界、與他人的關係中，而在這個返回之中，我們克服了原來限制著我們的界限處境。因此看到存在處境中的界限處境，此意指壓迫者經由抽象化的探索方式，達成對於存在處境整體之各個構成因素之間的互動關係的抽象性理解，進而達成掌握存在處境中個別現象之間的內在聯繫。越界行動是企圖突破界限處境所形成的限制的一種行動，它是一種具有反思性的行動，也就是反思處境之後的行動，這正是Freire所謂的意識化概念。換言之，壓迫的現實不是一個沒有出口的封閉世界，而是一個他們能夠改變的界線處境，透過實踐的方式，對於世界進行反省與行動來改造世界。人類面對挑戰時是以行動來回應，這樣的行動即所謂的界線行動（limit-acts），朝向否定與克服壓迫，而非被動地接受既定的現實。放在環境的議題裡，對於以受壓迫者主體為中心這個界限處境的超越，轉向以環境關懷為主體，顯然是目前批判教育學需要努力越界的行動。

## 參考文獻

- 方孝謙（1994）。如何研究象徵霸權：理論與經驗的探索。中央研究院民族研究所集刊，78，27-59。
- 王世哲、吳坤良、武文瑛、周育賢、黃申在、賴春生、謝文豐（譯）（2002）。M. Finger & J. M. Asun著。面臨十字路口的成人教育：學尋出路（Adult education at the crossroads: Learning our way out）。臺北

市：巨流。

王崇堯（1992）。解放神學與馬克思主義。臺北市：永望。

王順美（2004）。社會變遷下的環境教育—綠色學校計畫。師大學報：教育類，49（1），159-170。

朱啓華（2005）。從社會演變論德國批判教育學的興起及再發展：以其對權威問題之探討為例。國民教育研究學報，14，1-25。

呂理政（1999）。博物館：展示的傳統與展望。臺北市：南天。

林民程、余安邦（2004，8月）。這是條人跡較少的路：社區有教室的批判性實踐。論文發表於國立臺北師範學院社會教育系主辦之「2004年社會領域課程與教學」研討會，臺北市。

林濁水（2008）。非典型論述：蘇花高與戰鬥中產階級。2008年12月12日，取自[http://1-apple.com.tw/index.cfm?Fuseaction=Article&art\\_id=30760094&issueid=20080717](http://1-apple.com.tw/index.cfm?Fuseaction=Article&art_id=30760094&issueid=20080717)

紀駿傑（2004）。永續或發展？永續發展的環境社會學分析。環境教育研究，1（2），1-21。

思南（2004）。走在一起：可能的鄉村運動——世界社會論壇印度行之一。2004年5月28日，取自<http://enews.url.com.tw/enews/27311>

洪如玉（1999）。探討國民小園校園蘊含的環境倫理蘊義。國立編譯館通訊，12（2），28-33。

洪如玉（2002）。一個民間團體在全球化下終身學習的啓示：以主婦聯盟為例。社會教育學刊，31，55-78。

許世璋（2001）。我們真能教育出可解決環境問題的公民嗎？論環境教育與環境行動。中等教育，52（2），52-75。

黃瑞祺、黃之棟（2005）。綠色馬克思主義。臺北市：松慧。

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。

潘翰聲（2008）。蘇花高爭議別再搞分裂。2008年12月12日，取自<http://e-info.org.tw/node/35670>

Apple, M. W., Kenway, J., & Singh, M. (2005). *Globalizing education: Policies, pedagogy and politics*. New York: Peter Lang.

- Au, W., & Apple, M. W. (2007). Freire, critical education, and the environmental crisis. *Educational Policy*, 21(3), 457-470.
- Barnsdale, D. (1997). *Why the environmental crisis needs a new politics*. Internet site: <http://www.barnsdle.demon.co.uk/pol/pam.html>
- Betson, T. (1996). *The greening of marxism*. London: Guilford.
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of a post-liberal theory of education*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A. (1993). *Critical essays on education, modernity, and the recovery of the ecological imperative*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A. (1995). Toward an ecological perspective. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 310-323). New York: Routledge.
- Bowers, C. A. (1996). Conservatism. In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* (pp. 111-115). New York: Garland.
- Bowers, C. A. (1997). *The culture of denial: Why the environmental movement needs a strategy for reforming universities and public schools*. New York: SUNY Press.
- Bowers, C. A. (2000). *Let them eat data*. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for ecojustice and community*. Athens, GA: University of George Press.
- Bowers, C. A. (2003). Can critical pedagogy be greened? *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 34(1), 11-21.
- Bowers, C. A. (2005, April). *Education for sustainable future*. Paper presented at the international conference of sustainable approach for general education. Kaohsiung: General Education Center, Shu-Te University.
- Bowers, C. A., & Apffel-Marglin, F. (2005). *Rethinking Freire: Globalization and the environmental crisis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, B. (1992). *Comments made during the "Wither Green Politics?" Panel Discussion*, Ecopolitics V Conference 4-7 April 1991.

- Bryant, B. (1995). Introduction. In B. Bryant (Ed.), *Environmental justice: Issues, policies, and solutions* (pp. 1-7). Washington, DC: Island Press.
- Button, J. (1988). *A dictionary of green ideas*. New York: Routledge.
- Davis, P. (1999). *Ecomuseums: A sense of place*. London: Leicester University Press.
- Dobson, A. (2002). Distributive justice. In J. Barry & E. G. Frankland (Eds.), *International encyclopedia of environmental politics* (pp. 129-130). London: Routledge.
- Finger, M., & Verlaan, P. (1995). Learning our way out: A conceptual framework for social environmental learning. *World Development*, 23(3), 503-510.
- Freire, P. (1971). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Center for the Study of Development and Social Change.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Hudson, K. (1992). The dream and the reality: Kenneth Hudson discusses 20 years of ecomuseums and ecomuseology. *Museums Journal*, 29, 27-31.
- McLaren, P. (2005). *Red seminar: Radical excursions into educational theory, cultural politics and pedagogy*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Milbrath, L. (1990). *Envisioning a sustainable society: Learning our way out*. Albany, NY: SUNY Press.
- Touraine, A. (1985). An introduction to the study of social movements. *Social Research*, 52(4), 749-787.