

## 以生態為本的教育哲學： 論包華士的後自由教育理論

郭實渝

### 一、序言

近二、三十年來，全球各地的社會現象漸漸由一元或二元轉變為多元社會形態，女性的聲音、多元族裔的聲音，期在社會發展過程中占一席之地，即使未能在社會、文化發展居領導的位置，這些聲音及意見都希望能被認識及尊重。傳統上，幾乎占全球人口一半比例的女性，她們的能力與智慧一直未被肯定；傳統上，不同族裔具有的不同認知方法及對人類、對自然的態度，亦未被西方文明成果認定；傳統上，許多原住民文化的遺產被認為不能適應現代化的社會。然而在二十世紀的後三十年，這些女性、不同文化背景的文化族群及更細分的聲音，對西方現代化的單向及單元式發展形成社會的優勢文化，多加以質疑與批判，形成社會思潮的新趨勢。在社會形態上，多元社會之形成，不再以西方文明及現代化為唯一的發展方向，而是趨向於肯定不同聲音的價值及地位。

多元社會形態所帶來的是對優勢文化的反省及重新評估。優勢文化控制社會多數族群，在生活、經濟、理念上要求認同，同時優勢文化所代表之現代化的舒適生活、工業及經濟發展的成果，造成現代人以現代化為社會生活目標，西方的物質文明成為所有政治體系及政策制定的方向。這種現代化傳統在西方思想史的發展過程上是起於十六世紀。中世紀後的現代理性思索，將物質文明發展推向極致，十八世紀工業革命及機械科學文明的出現使人類生活以物質及外在生活條件之滿足為主導，人文及文化的資產成為次要，甚至被認為是邁向現代化的阻礙。

西方現代化進展到二十世紀後期，一方面出現多元社會形態，另一方面反省及批判現代化產生的後果，造成目前在社會及人文學界的後現代批判。後現代批判並沒有固定的、完整的體系，也未成一派之論，只有較為一致的批判對象——現代化的傳統。在哲學方面，批判的對象是由笛卡兒以來的二元論及理性主義；在其他人文學術領域各有其批判的目標。整體而言，後現代主義(postmodernism)的主張者並沒有一個相同的特定共同批判對象，甚至一些討論後現代主義的學者都未有共同的理論(Harvey, 1989, p.39)。雖然如此，仍有人指出後現代主義是有一些重覆出現於不同後現代批判的共同主題。Burbules與Rice (1991)指出三個後現代主義的共同主題，包括拒絕絕對、政治及社會權力的優勢與「相異」的正面價值(celebration of "difference")。後現代的批判雖有這三個相通的理念，但在對現代批判的論述過程中，強調的重點卻不同。就教育方面的批判來說，如Burbules與Rice討論相異間對話的可能性，Kincheloe及Steinberg (1993)的討論在建立後形式思索的模式，或Pignatelli (1993)討論後現代論述中公平的意義及對後進步主義的意義。

在人文、歷史、社會及政治的大環境中，對前一時代的反省及批判是不可避免的。在經過三、四百年的理性思索及現代化發展之後，二十世紀後期的後現代主義對現代化的發展成果批判的層面愈

來愈廣闊也更深入，不僅產生在文學及藝術創作發展層面；哲學上深入探討現代哲學的二元論及理性基礎，以權力來解釋知識，使得知識的傳授具相對性與多元性；在社會及政治理論方面，多元論述(discourses)的出現，漸漸在學術理論領域占一席之地。在這些後現代論述的背後，我們面臨的問題是如何將這些觀點融入我們的日常生活理念，如何使我們的下一代能了解這些時代的新發展，及為未來生存作準備，也就是如何反映在我們的教育活動中。換言之，我們必須對教育實踐的工作在理論上重新反省，以建立一個能反映出後現代論述的教育理論。另一方面，教育仍然是一項改變學習者態度及強化其資訊庫的一種活動，也就是改變氣質及增加知識的活動。在學校教育方面，強制性的成分頗多，教育者有責任擔任為下一代或後學者傳道、授業及解惑的工作。更重要的是教育者本身亦需要具備對教育工作的遠見，即教育的目標是在為下一代或其後代保留一個生存的空間及建立一個以未來共同生活為目的的生態世界。在邁向二十一世紀之際，新發展的教育理論及教育改革的建議相當多，對當代教育哲學及不同意識形態的討論，但是在一九八〇年以前尚未深入探討一些以後現代批判為出發點的教育理論，奧尼爾(William F. O'Neill)曾整理將近百年來的教育理論，仍未提及一些以後現代批判為主的教育思想。這些包括後現代的教育理論、後進步的教育理論、後形式思考的教育及後自由的教育理論等。<sup>1</sup>

本文在探討由包華士(C.A. Bowers)提出的後自由教育理論，他在提出此理論後，進一步將理論重點轉移並擴展到教育的生態學方面，使其理論更具前瞻性。同時，他也提出一個完整的課程理論及

---

<sup>1</sup> 此處所提出的教育理論只是在近二十年來在美國發展的衆多教育理論中的幾個理論，而且為討論的方便，只舉出與後現代的論述有關的四個。這些理論的出處為：*Postmodern Education* by Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, "Toward a Postprogressive Theory of Education" by Frank Pignatelli, "A Tentative Description of Post-Formal Thinking: the Critical Confrontation with Cognitive Theory" by Joe L. Kincheloe and Shirley R. Steinberg, *Elements of a Post-Liberal Theory of Education* by C. A. Bowers.

教師養成教育理論。下一節將以近二十年來在教育哲學領域中討論較多的思潮的簡述，指出以後自由理論為討論主題的理由。

## 二、近二十年來的美國教育理論

在二十世紀後期提到的學術理論中，冠以「後」而非「新」或其他前置詞時，大部分都具有「後現代」的意義。換言之，許多冠以「後」的理論可以被納入後現代的論述範圍中。問題是後現代主義本身是指什麼？它的解釋是否一致？

後現代主義，由字義上看是發生在現代主義之後的。而現代主義含蓋了數百年的時間，西方物質文明的成果，後現代主義對它們是如何處理，使其不同於現代主義，而被稱之為後現代主義呢？這個龐大的歷史發展問題並非本文討論的主題。較為大家接受的說法是，後現代主義的原則有兩個路線：重新定義、修正及擴展現代主義，或是完全拒絕所有現代化的原則。這兩個後現代主義理論的路線一條是修正路線，一條是否定的路線(Burbules & Rice, 1991, pp.393-416)。另外，後現代主義的主要理論學者也提出不同的後現代主義之主旨(Aronowitz & Giroux, 1991)，包括對社會的批判、實用主義的重建及在教育理論上的文化批判形式等。後現代主義並未具有完整的、特定意義的及固定應用範圍的理論，而是較為鬆散的、具備相似的思索路線的，也是當代學者對過去文明成果的挑戰與重新思索。

從另一個角度來看，後現代主義是許多冠以「後」的人文、社會、政治，甚至教育方面學術理論的總稱，在教育哲學界也產生一些以後現代論述為主的理論。後形式思考、後進步主義、後自由主義及後現代之教育理論等，都在對以現代化為主旨的教育理論、制度及實施的批判後，發展出之不同教育理論。它們所採取的批判路線大部分是以重新定義、修正及擴展前時期的理論或思索方式為

主，而非完全的否定現代化的成果。因為無論現代化的主張是否為獨斷的或不適宜的，在教育過程中是無法立即完全轉變或更改的，尤其是在後現代主義的弱點仍然存在時(Burbules & Rice, 1991, p.397)。後自由的教育理論也是採取修正及重整的路線。

在美國教育體系的發展過程中，保守與自由的兩種社會意識形態始終相互主導著美國的教育體制及實際的教育活動，在教育理論上也各自發展出不同的理論，如精英主義、進步主義、行為主義等。二十世紀的最後二十年，美國教育產生的許多實際問題，教育學者都提出不同的解決方法及建議，這些仍彰顯著保守及自由兩種不同的意見，然而在面對多元社會形態及不同團體聲音的後現代社會，保守或自由的教育理論都要有所修正及重新評估。

在許多以後現代之批判為主要架構的教育理論中，筆者認為後自由的教育理論應是我們以未來人類全體生活及生存為導向的教育理論可以採取的。在簡述其他兩個教育理論之後，將可看出筆者做此論定的原因。

畢來泰立(Pignatelli)的後進步教育理論是企圖在後現代社會理論的批判及反對現代主義傳統的基礎下，又不至於落入後現代教育，只在找尋新觀念以便中斷及動搖以前的共同看法，並在其中找到肯定的、合於後現代社會的後進步教育原則。進步主義的提出，在彰顯出其激進的理念，但仍受到批評，如其主要支持者康茲(George C. Counts)認為進步主義仍不夠進步，未能要求教育者主動參與社會改革及走出個人的特殊背景。激進的保守主義者也有相似的批評，指出進步主義的教育方法只在分化課程、建立專業化主義及教育形式主義。若想繼續支持進步主義的理念，則至少必須在此兩點上有所改進，認清進步教育理論的限制，以後現代的多元論述精神重新評估教育實踐的各種限制；對專業化主義及形式主義的批判，則是由進步主義的立論基礎上重新找到強而有力的理論立足點，如進步主義強調的民主、平等與自由教育理念。在後現代的

論述中，最重要的理念應是公正(equity)。重建進步主義時，應更關心「公正」的理念。後現代多元論述的出現，教育不再是以單一社會之認定為理想，而是在公平的理念下，關心社會各部門的合法性，多元文化的讀寫能力的培養。因此後進步的教育理論在理性的法律規則、自我決定、對話及公平看待其他觀點時探求「異中求同」及其相互關係的可能，在肯定與批判之間持續進行的活動中找到自己的定位或認定。後進步的教育所面對的全面的多元性及不同聲音的正面肯定(the celebration of “difference”)，是屬於一個積極的、多元的教育學體系及教育實踐。

後現代教育理論採取與進步主義不同的立場，為相應於一個後現代的多元社會，將多元的文化論述合法化，成為智能追求的對象之一。另一方面，後現代教育的工作包含對已存在的論述及優勢文化的解構，使個人在認同及定位上有更多的可能性及重新製圖(mapping)的工作。後現代主義為教育理論提供一些重要的立論基礎、文化多元論述的建立、不同性的肯定及主體的重新認定等使得教育者對其在教育工作的角色、在課程內容的安排、知識及智慧的發展等都有新的認識。課程理論是一種文化政治的形式，知識與權力的互動形成課程內容。邊緣團體的歷史及文化遺產具特殊的意義，使得學校成為發展文化讀寫能力的場所，並以社會及不同文化的形式作為課業的主要內容。老師是公眾的智慧(public intellectuals)，結合概念與工具、思想與實踐，將工作視為一種政治計劃，以建立一個自由與公正的文化為基礎。

相對於後現代主義的各種教育理論，後自由主義的主要評估對象是一些二十世紀以來的自由派的教育理論，不僅僅是進步主義而已，因此在範圍上，後自由的教育理論較後進步主義更廣；後形式的思索方式是認知理論的探討；後現代教育理論以批判的教育學為主題，將教育視為一個政治的、社會的及文化的企業。後現代的教育理論面對後現代的社會，應能被保守及自由兩種立場的教育

學者所接受，發展各自的理論。就討論範圍而言，後現代的教育理論是過於寬鬆。後自由的教育理論不但在修正及評估自由主義方面具深入的探討，而且不像進步主義，否定傳統的價值，同時更能由對現代思索的批判中發展出以生態學為中心的教育觀，使教育活動不但能適應現代的社會生活，同時更能以未來生態環境的生存世界為教育理論之建構目標，使教育成為以未來為導向的教育者之主要工作。

包華士的後自由教育理論能包含對現代主義社會及優勢文化主導理論的反省，在批判保守的教育改革及自由主義的教育理論（包括進步主義）之後，提出積極及肯定的教育理論，建立以知識社會學及心靈生態學為理論基礎的教育生態學。筆者認為，此理論較只以否定或批判為主的後現代主義論述更能在教育實踐上具積極的意義。後自由的教育理論是包華士提出的，並以此理論為基礎，發展成以教育生態為主體及生態教育為目標的教育理想。下面首先討論包華士的理論之後現代特性，其次完整地說明其後自由教育理論的重點，然後提出在後自由的批判下建構的教育學，包括課程理論及教師養成教育理論的兩個立論基礎，最後，討論其理論的特點及問題。

### 三、包華士理論中之後現代特性

如同後現代主義是對西方現代化傳統的質疑、批判、甚至否定（沈清松，1993，頁八），後自由主義也是對自由主義的反省、質疑與批判。雖然這是冠以「後」的許多思惟形式的共同模式，但並不表示所有「後」的運動都有共通的立場及見解。但就後自由的教育理論及其後發展之生態教育學而言，包華士在批評自由主義及其生態教育學上有著強烈的後現代論述的看法，故我們可以說在他的立論背景上有著明顯的後現代的特質。

上面也曾提到後現代的批判看法並沒有構成一家之言，也沒有嚴謹的立論架構，在各個學域都有不同的對現代化傳統的批判，但仍有一些共通的特性，如拒絕絕對的立場，知識具政治及社會意義，及相異性的肯定等(Burbules & Rice, 1991, p.393)。這些與二十世紀後期多元論述的出現、新馬克思主義者對社會壓力的解釋及其批判態度、對西方經過現代化後的成果之嚴厲批評及追求現代化與文化保存之間的矛盾等都有關係。在教育理論的討論上，有不同的討論重點。有關教育的討論，如教育內容、課程理論、教學方法、公衆教育的特性及教育目的等的討論，在其他學域不受重視卻是教育理論的重點。在各種相關的理論背後都有其支持的基礎，後自由教育理論在這些屬於教育的論題上有什麼看法及其後現代的特點是什麼？本節將首先討論後自由的教育理論之後現代特性。

包華士的後自由教育理論包含在其由一九七四年開始出版的八本著作之中，有系統地發展其後自由教育理論及教育生態學。<sup>2</sup> 首先提出對在現代化發展及以現代化為主旨的教育理論的一些批判與質疑，同時對在現代化教育制度之下產生的教育成果的批判。其理論呈現的後現代特性包括三點：(1)理性知識優位的質疑；(2)語言即權力；(3)西方現代思索方法的批判。

現代化的教育，不論是站在保守主義或自由主義的立場都是要求知識地位的優勢，在保守主義對古典經典及科學知識優位的肯定，自由主義的專業知識培養，都在教育目的及教育內容上占極重要的位置。教學方法上，以學生理性能力的培植為重心，理性知識

---

<sup>2</sup> 包華士由1974年開始出版的有關其教育理論專書包括：*Cultural Literacy for Freedom*, 1974; *The Promise of Theory: Education and the Politics of Cultural Change*, 1984; *Elements of A Post-liberal Theory of Education*, 1987; *The Cultural Dimensions of Educational Computing*, 1988; *Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture, and Thought*, 1989; *Culturally Responsive Supervision*, 1990; *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes*, 1993; *Critical Essays on Education, Modernity, and the Recovery of the Ecological Imperative*, 1993.



成為教育活動的權威，理性知識的增長就是社會進步的表徵。因此對於在社會中的其他非科學知識或非理性思考所容許的了解，都成為非法，使西方文明成為唯一合法知識的來源。「理性化」是現代性的特點之一，也是後現代主義者批判的一個目標。在教育理論中雖不能否定理性能力之培養仍是教育的一項重要工作，但是理性知識的絕對優勢地位仍有批判的地方。理性知識是唯一合法的知識，那麼傳統文化、價值規範、人文精神等的遺產就被相對化了(Bowers, 1984, p.28)。在後現代的社會形態下，社會的面相增多，多元論述的出現，知識的合法性成為一個後現代人要探討的問題。理性是否為知識合法的唯一條件？人類主觀經驗是否也應包含在知識建立的條件中？知識建構是否完全與人類之社會及文化背景無關？也就是質疑理性知識是否為文化中性的。包華士指出，以理性知識及理性思考為教育目標的理論彰顯出三個特點：(1) 理性思考與個人心理及身體經驗無關；(2) 思考的能力是相對於外在事物，知識客觀性，知識沒有文化的影響；(3) 接受幼稚的實在論，他人行為以其表面價值為準，不考慮其背後的文化模式(Bowers, 1989, pp.9-10)。這三點都是後現代的一些論述所要反對的，也呈現在包華士的後自由教育理論中。

第二項後現代特性是以語言在教育上具備的權力及影響。學校教育的目的之一是培養學生的溝通能力(communitive competence)，在這種活動過程中，教師及學生的社會、文化背景及其未自覺的視為當然的(taken-for-granted)觀點及信念都對雙方在教室內的活動有影響，因此教育內容無法脫離教師、學生、甚至教科書籍等所帶有的原始信念，而在教室中討論及發展出來的知識也具濃厚的社會性。以知識社會學的看法，後現代主義者對知識中性說會產生懷疑的。在教育活動中，知識的傳授方法絕大部分是以語言為主要的溝通工具，而語言的力量是在其隱喻的(metaphorical)性質中表達的(Bowers, 1989, p.11)。教師在教室中，語言溝通是傳達資訊及信念

的最佳方式，對學生而言，這些資訊是其初次接觸的概念或新的經驗，教師利用隱喻(metaphor)的方法傳達新的資訊及不同的信念。「隱喻」具備強烈的地域性格及文化背景所傳達的信念，例如要使學生了解「速度」的概念，在城市裏的學校，教師會利用「汽車」、「飛機」等工具來作比喻及解釋。而在未受現代化影響的原住民文化社會中，教師可能會以「馬」或其他學生熟悉的動物來比喻，使學生了解「速度」的概念。隱喻表達出來的理念及思考架構影響著課程的重點及知識的建構。透過隱喻的思考，新字或新概念的了解，新知的建構是經過對熟悉事物的轉借，在教室的環境中，初次接觸的信念之傳達需要假借個人熟悉的事物以便了解新的事物，個人已有的信念就成為被借助的對象。這種個人信念是在早年成長過程中，初步社會化及特定文化背景形成的。那麼在知識的建構過程中，個人信念及其文化背景，甚至教室的整個環境與師生的關係都有緊密的相互影響的關係，知識的客觀性是否可能是一個問題，而語言成為教師在教學情境中運用的權威之一。

在包華士的教育理論中，第三個後現代的性質是對西方現代化思索方式的批評。自從笛卡兒心物二元論的哲學主張，以個人為主體的思索方式就成為西方現代哲學的傳統。肯定人為認知、權利及價值的主體，思想的力量高於身體的行為與對外界物理的反應，西方經過現代化的努力、科技文明的發達，導致將西方文明作為個人主體精神的表現。這裡所指的西方文明是指屬於西方白色人種，男性所認定的科技發展成就(Aronowitz & Giroux, 1991, p.58)。後現代女性主義論述、各族裔在各文化層面，如文學、藝術、戲劇、甚至哲學的論述出現之後，西方文明為主體的思想方法開始受到質疑及批判。現代化理論的主要精神是在於接受笛卡兒的二元論思考系統，接受科技因果律及假設推演等推理系統，使知識與社會形態分離，在認知體系上只承認一種主體文化(Kincheloe & Steinberg, 1993, p.296)。在此思想體系之下，女性主義的理論、各族裔的文化特性

及各社會階級產生的不同社會意識形態都因為與上述優勢思惟或西方現代化文明的思惟方式不同，成為「邊際論述」(marginal discourses) (Aronowitz & Giroux, 1991, p.17; Pignatelli, 1993, p.11)。後現代的教育理論主要的工作不是排除傳統的理性思惟或自由主義的民主概念，而是要擴張其概念，將知識的社會性、階級性、文化性、邊際論述的智力有效性，甚至一些民間傳統的知識都包含在教育內容中。我們的思索方式不再是以西方文明，或資本主義取向的思惟方式為唯一權威，科技或理性知識不再是唯一的合法知識。感性、具社會性的知識，個別不同文化的論述及其思惟方式也具合法性，因此新的看法是在多元論述的發展，沒有一個特殊的觀點必然強過另一個觀點，而作為普遍的標準。對各種文化論述的尊重及認可可是包華士的教育理論的基本立場。他將知識社會學作為其課程理論發展的進路(Bowers, 1984, Chapter 4)，對在科技發達到以電腦教學為教育的重要工具時，電腦教學本身並非是價值中立的討論(Bowers, 1988)，及對多元文化遺產的認知與在教育課程與內容中的地位(Bowers, 1993a)等，這些都彰顯出他對以物質文明或現代化為思索方式的批判與反對。他進一步指出，在目前我們面臨的後現代社會，不僅不能再以上述的思索方式為我們理論建構的方法，而且更應超越後現代的思惟路線上，即將思惟中心由以個人為社會的基本單位，轉變為個人與他人、自然或其處所的關係為思惟的基本單位，以自然整體或生態環境為我們思惟中心。他稱為人類／文化／棲息處所之交互關係的思惟(ecocentrism)，而不是人類為中心(anthropocentrism)(Bowers, 1993a)。

#### 四、後自由的教育理論

後自由主義是對自由主義的反省、質疑及批判，在理論上提出不同於及比自由主義更能適應於後現代的複雜社會的教育理論。

包華士在《後自由教育理論的要件》(*The Elements of a Post-Liberal Theory of Education*)一書中，首先提出對自由的教育理論的批判，然後針對這些批判的重點提出後自由的教育改革論點。

自由的教育理論需要西方的民主政治體系及社會環境作為理論成立的基礎。西方在民主政治體系下呈現了其現代化的經濟、政治及物質文明的成就。然而在二十世紀的後期，這些成就受到後現代社會、文學及政治理論的批判。後現代的批判也同樣使教育界的理論學者批判在現代化政治環境下的教育成果。保守的教育理論者有其改革理念，認為目前的教育危機是因為應用過多的進步主義理念，只重視個人自主與自由的發展，忽略了嚴格的及基本的學術訓練。自由主義自二十世紀以來在美國教育史上占相當重要的位置，展現在民主、自由、平等的教育制度上，主張個人主義，並以科學知識及專業化為教育目標，這些是美國教育在現代化過程中最吸引人的地方，但在後現代的批判下，這些也受到質疑。後自由的教育理論就是對上述自由主義的教育理論進行反省與批判。現代化的社會及政治發展使西方文明影響到全球，也引起許多弊端，如以物質生活的滿足為取向產生對自然生態的破壞、對邊際論述的忽略、以西方文明為主的思索方式、將自然的價值及地位認為是可以利用及剝削的對象等。後現代的批判是以這些為批判的對象。後自由的教育理論也是對以上述取向為教育目標的理論提出質疑與批判。

包華士批評自由主義的教育理論，認為在經過近百年的實施及發展，教育的自由主義到目前是萎縮了，自由主義學者提出的一些教育改革理念不但未能解決，反而更使我們的共同問題擴大(Bowers, 1987, p.2)。我們面臨的問題是如何確定下一代的個人價值，如何有智慧的面對未來人類及如何使自然能繼續與人類共同生存等。我們的工作是先綜合整理出自由主義的教育理論，檢查其使用的教育語言是否能適當的代表我們目前的多元複雜世界(Bowers,

1987, p.4)。包華士整理並提出四個自由主義的教育理論。由表面上看，此四個理論的一些教育預設、教育學的設計及課程理論等有相當明顯的不同，但在仔細檢討它們在語言的應用及教育理念的建立背景之後，發現它們都有著共同承認的預設，後自由理論就是對這些深層預設的批判。這些深層預設包括三點：個人主義、理性知識及改變的進步性質(individualism, rationality, and the progressive nature of change) (Bowers, 1987, p.11)。四個理論是指科學民主的自由主義(the scientific-democratic liberalism)，以杜威的教育哲學為代表；新馬克斯主義——存在主義者的觀點(the neo-Marxist-existentialist liberalism)，以弗拉列(Paulo Freire)的觀點為代表；新浪漫的自由主義(the neoromantic liberalism)，以羅吉斯(Carl Rogers)的觀點為代表；及科技行為主義的自由主義(the techno-behaviorist liberalism)，以史基那(B. F. Skinner)的理論為代表(Bowers, 1987, p.31)。雖然自由主義的教育理論有其值得保留與支持的其他預設，但是上述三點預設卻是造成其不能適應目前之後現代社會的主因。它們主張的理性知識的權威性及唯一合法性使多元社會中的邊際論述成為不可能，更使政治活動只重視理性知識的控制力量；以個人為社會之基本存在單位及將「改變」視為進步的觀點，使許多教育改革成果成為進步的象徵，減低了其他文化論述爭取合法性的可能。

上述四個理論的代表學者中，包華士認為杜威的許多觀點已經超越他的時代，但仍具有一些自由主義的預設是面臨後現代的批判的(Bowers, 1987, p.117)。杜威認為過去的思索方法是阻礙我們經驗現代化成長的主因，杜威預設經驗與時間之流動是不斷地往前走的，直線式的走向使新的事物及新的可能性不斷出現，現代化就具此時間特性。我們需要主動地了解，解決社會問題，即不斷追尋社會生活的概念基礎，應用理性的、科學的及具邏輯秩序的科學方法。理性思索為其問題解決的基礎，杜威也就是將了解的權威放在科學實驗的方法上，個人在教育的過程中需要吸取的不是自律的

行為準則，而是完全的、無約束的個人自由的發揮。一方面增加個人重組經驗的能力，另一方面加強溝通、合作的決定能力以便更能有效的適應社會生活的相互依賴性，這些都需要靠科學方法。理性的、科學的思索方法的訓練就成為教育活動的最基本目標。

具有新馬克斯主義及強烈存在主義理念的巴西教育哲學家弗拉列的理論，表面上與杜威的並不相同，但在深一層的了解下，其立場與杜威的相似。爭取個人自由、反對被壓制及被剝削的被動存在條件，教育的工作即在消除個人自由的限制。獲得個人自由，成為自由人，使人不會被看成物件，而且無法表達自己，這種自由是表達在個人能自主的運用溝通能力、應用語言對話的技巧與關係上(Bowers, 1987, p.38)。語言是個人表達思想與行為的工作，而一個完全人性化的個人是表現在個人能應用批判的反省、行動及溝通上。他認為個人是處在不斷受到外在權威壓制的危險之下，因此找到權威的來源，以批判的反省使個人能消除這些壓力，這種想法使得他將教育的功能放在革命的未來性(revolutionary futurity) (Bowers, 1987, p.40)上。教育活動是一連串對潛在於個人的社會條件的不斷批評或反省的過程，也是為個人之決定及行動找到一個新的概念基礎的手段。對處境的分析過程中，個人開始思考自己與其物理社會存在的關係，認知到共同的存在條件。由被動的接受外在條件及外來資訊到主動的批判它們，並警覺到自己已內化的信念及偏見，這個教育活動過程不是一個結束，新的社會情況及個人情境與條件隨時生成，我們必須不斷的作批判及反省的工作，使個人始終能自由運用語言思考的過程，面對未來的新情境及世界。

第三位自由主義教育思想家是羅吉斯，他對人性善的信心使其反對以傳統的、保守的及外在的道德律則來控制學校教育，他的自由思想是期待以個人自由選擇及自我肯定的價值作為教育的指導，學校教育的目的是整體人(the whole person)的發展，包括邏輯的與自覺的、智慧的與感性的、概念的與經驗的全面學習(Bowers,

1987, p.43)。借助個人的自我指導能力加上以進步主義為原則的教師從旁的協助，刺激學生的學習慾，增強學生的自信心。與羅吉斯觀點相差甚大的是史基那的行為主義教育理論，雖然同樣是認為教育的功能在借助理性的訓練改變個人的學習成果，但其主張以個人行為的改變來解消社會問題的原因，此點與其他自由主義的學者完全不同，他認為個人既非自由，又非理性，是簡單的有機體，利用可觀察的外在行為處理及設計可以控制及改變個人行為，如此使個人能由受社會文化限制的模式下解放出來。

上述四位自由主義教育學者的理論有很大差異，但是都有著相同的預設，表現他們對社會現代化成果的信心。這種信心使他們不去懷疑其理論的預設，但是這些共同預設卻是後現代批判的重點。

這些共同預設包括三點：(1)現代化的自由主義主張中都要求個人以自由行動力量由過去及自然界中解放，杜威的解放概念是指在自然中借助理性智慧的方法，弗拉列認為解放是個人意識的提昇，對羅吉斯而言，解放的目的是在個人學習到信任自己感性及理性反應，而史基那是要借助對行為的控制反應系統改變個人行為，使個人得以從過去的環境下獲得解放(Bowers, 1987, pp.47-48)；(2)知識即權力的立場，除了羅吉斯之外，其餘三人均將知識視為權力的明確的、工具的及絕對的來源。即使羅吉斯重視其求知的方法，但是個人的批判反省也是其個人判斷的主要依據；(3)將「改變」視為直線式的發展，同時是進步的。改變的過程就是進步的表現(Bowers, 1987, p.48)。

在指出自由主義面臨後現代社會的一些挑戰之後，包華士開始重新處理此三項問題。包華士並不是否定自由主義在過去現代化發展過程中的在教育活動上提供的改革之貢獻，而是經過近百年的應用，在教育理論中出現上述的根本問題，在社會追求現代化的過程中並未被察覺，經過後現代的批判與反省，這些問題需深入

的探討，在後自由的時代中尋求解決。首先檢查這三個問題的癥結所在，自由主義強調的個人主義、理性智慧等造成的結果是對個人生存之文化、社會背景及傳統的忽略與輕視。我們需要重建的相互依賴的共同生活的根本社會及道德關係更是自由主義面臨的第一個挑戰(Bowers, 1987, p.54)。這種關係並不是由外在提供及建構的。相反的，這是我們生存環境中已經隱含的，只是在社會現代化追求及個人主義的完全自主及絕對地位欲求之下被壓制了，無法在個人生活環境中獲得肯定。這些被埋藏的關係包括我們的社會、文化傳統，及我們日常接受的經驗許多被視為當然的觀點，這些觀點在我們不自覺當中表現在我們與他人交往、溝通及共同生活的社會關係上，這些也構成我們生活的文化及傳統。雖然在現代化的要求下，有許多反傳統的或捨棄傳統的說法，但是我們不能否認的是，個人甚至一代人們不能由無中創造出自己的文化，也不能與自己的過去、歷史及環境完全隔離，因此傳統就始終會在我們的生活中，是歷史連續的主要因素，也是我們不一定自覺到的文化遺產。一般而言，自由主義教育理論都將個人與其文化、常識及傳統分開，討論個人的成長及發展，依靠理性或行為控制，杜威雖然重視個人的文化背景，但是他將傳統簡化成可以應用唯一合法的理性思索方式處理的知識(Bowers, 1987, p.75)。然而我們生活離不開日常的存在關係及暗含在生活內的一些觀點，如對時間的常識觀點，及一些不自覺吸收的他人見解，如某些工作是屬於男人的工作，這些也是我們自幼小時期成長過程中所吸收的知識之一部份。

其次，在自由的教育理論強調社會的改變，強調教育的功能在改革、在進步、在民主與科學的現代化成果，對傳統及文化中是否有些具有保留價值的遺產就完全未加以強調，這是自由主義的主要缺點。在這一點上，我們可以借助保守主義的論點來修正。

保守主義有各種形式，雖然自由主義不能接受一些保守主義的論點，這並不表示所有保守主義的觀點都要排除在教育理論之



外。包華士指出，有的保守主義以個人生存的心態的表達為主要理論訴求，所有人類都有尋求安全感及舒適生活的取向。這種欲求是潛在於我們日常生活的各種關係中，影響到我們的整個社會意識形態，反映在現代人的資本主義社會中，同時也使我們依賴習慣及已知世界。第二種保守主義是對個人自主能力的肯定，但卻以文化的、群體的自主能力為增強的力量。第三種是經濟的保守主義，對既得利益的維護，使得古典的自由主義都曾贊成此一信念，如社會達爾文主義者 (Bowers, 1987, p.92)。最後，有的保守主義是屬哲學性的，借助批判性的思辯及反省的論辯，認清許多社會問題的所在，也同時能補自由主義的不足，即自由主義的理論中太狹窄或太天真的論點。在對人性、理性、進步及個人主義的觀點上，此種保守主義的論點對自由主義是一大挑戰。就人性的觀點而言，認為人是有可能做出理性的及非理性的、自私的及無私的行為，是無法像自由主義者的主張，認為人性的自由可以完全發揮，並可以組織一個自我指導的自由社會，因為人性太過複雜，無法將其劃歸為全體是某一性質的範疇或具無限鍛鍊的可能。個人自由的完全發揮反而會影響整體的社會秩序，因此包華士同意索忍尼辛 (Solzhenitsyn) 的名言：「自由是自我約束：為了他人而約束自己。」<sup>3</sup> (Bowers, 1987, p.100)

其次自由主義者強調的民主社會太過理想化，而且抽象的理性理論往往無法指導社會活動，理性的發揮不能脫離其所在的歷史、事實及複雜人性。哲學的保守主義懷疑自由主義者對理性的完全依賴，同時也對進步觀念產生懷疑，保守主義與自由主義不同的是前者認為改變並不一定表示進步，進步也並不是將過去的歷史、文化遺產完全拋棄。對保守主義者而言，進步是在一社會進程當

---

<sup>3</sup> 本段文字是取自於索忍尼辛在一九七四年與其他作者一起出版的小說集 *From Under the Rubble*, p.136.

中，始終是在新舊之間不斷的面對保留或放棄的掙扎，始終是在日常生活中，因此進步的歷程不是直線發展的，是迂迴且多元的。最後，自由主義者將個人視為社會的基本單位，許多單位的組合形成一個社會，在此社會中個人可以追求自己的興趣目標，但是哲學的保守主義者反對這個說法，社會的基本單位不在個人，而是在個人與其周圍環境之間組合而成的各種關係網，個人與外在之關係是多元、多面、交錯及複雜的，不可能只有一直線的單向進程，個人的關係網是社會的基本單位，也是一個社會——文化的存在者。

保守主義的想法有其嚴重的問題，如雖然重視個人的社會位置及社會關係，但是也因此承認社會階層的不可避免性。另一個問題在於因為人性的瑕疵，社會需要強迫性的共同道德律，這些缺失是自由主義理論所不能同意的。但是相反的，上述的保守思想卻是自由的教育理論者在進入後自由時代時需要深思的。個人若是一個社會文化的存在者，如何修正個人主義的觀點，包括自由、理性思索等；直線式的進步立場在面對傳統保留與維持的潛在要求下，如何處理知識合法性的問題等，這些都是後自由的理論要關心的。

後自由的教育理論並不是重新建構一個新的理論，而是在修正及強化自由主義的理論，前面包華士曾提出四個自由主義教育理論，在經過批判及討論之後並借助保守思想的刺激，對此四個理論做重新的考慮及修正。他指出羅吉斯及史基那兩人的理論無法修正，羅吉斯的個人自由及自主的主張，完全忽視傳統及文化在個人思想發展的必然性及基礎性，無法接受保守主義的個人為社會文化存在者的想法。史基那的原則也無法重整，其理論無法將個人的文化、語言、傳統及社會元素列入個人成長過程的考慮之中。史基那仍然深受自由主義觀點的影響，肯定改變即進步，理論需以科學實驗證明，並作為社會改革的指導，科技成果是知識的主要形式，社會計畫的權威在於一些菁英份子(Bowers, 1987, p.115)。這些自由主義的想法推到極致就成為完全被控制的非自由結果了，因

此無法顧慮到個人受文化社會影響而產生的不同進步步調。

在自由的教育理論中杜威及弗拉列的教育觀點是可以修正，並適用於後自由的時代。杜威的教育思想由後自由的觀點來看，有其限制。首先杜威對理性思索、科學及邏輯思考的重視，及透過理性思索確定知識之合法性，這些都呈現出杜威接受現代思維傳統，使他無法認清語言在文化、歷史及社會整體社區中的潛在功能；另一方面，杜威在教育理論中雖重視歷史與地理等之課程，並未忽視時空條件所產生的結果，但是這些科目在杜威而言是用來了解現在問題的工具，本身並不帶有價值，歷史及文化傳統若不適用在科學的知識模式時，則不屬合法知識。杜威未能認知到一些潛在知識的力量，因為它們是無法使用科學方法去理解，也不能清楚說明的。這兩點是杜威的教育理論中需要重新肯定的。

雖然與杜威將科學方法及理性思索作為知識合法性的唯一來源的觀點不同，弗拉列將此一合法性歸屬於個人的反省與批判，這也造成他的教育理論上的弱點。一方面，弗拉列未能深思個人觀點是基於個人在生活環境中接受的潛在視為當然的想法，然後就以其批判及反省的結果提出為第三世界國家教育改革的建議，以西方文化的假設來批判其他文化背景之下的教育實踐結果，知識合法性也只被限定在個人的批判思考。另一方面，他又反對個人主義的極端權威性，主張社會群體的集合力量，以對過去的批判及否定來建立社會權威，這些造成弗拉列理論的問題。因為傳統或潛在的文化性是個人無法否定的，我們在反省或批判之前已經存有許多自己尚未警覺到的潛在觀點。雖然弗拉列的哲學人類學主張，個人反省的目的在於不斷的重新為世界命名(naming the world)，創造自己的歷史(Bowers, 1987, p.132)，這種對傳統的否定造成的結果是無根的個人主義。弗拉列的理論只應用於某些特定的社會，而不是人類普遍情況，同時他對傳統及個人潛在知識的否定是需要檢討及重新概念化的。

檢討自由主義的理論，指出其需要修正的概念之後，包華士進一步提出其後自由的教育理論的要素。這些要素並可作為杜威及弗拉列理論重新思考的方向。首先，形式教育中避免自由主義強調的個人自主性，將個人視為一社會文化的存在者，學生在進入學校之前是在一家庭的社區環境中，接受許多資訊，這些資訊是一種文化的傳達，在這種學校之外的環境中，個人行為是要符合其文化規範的要求，個人對這些在不自覺情況下接受的知識（稱為 tacit 或 implicit knowledge）不一定有深入的思索及了解。在家庭、同儕、市場上接受的潛在知識或行為原則常常是抽象的，表現在個人的言辭及行為上，但是個人並不一定能了解其如此言語或行為的理由或原因。學校教育的任務之一是提供學生對自己文化背景的了解與思索，使學生能學習對這些文化規範的思考、討論及擴展其思考的能力。其次，我們由另一角度來看個人在學校的學習，學校的環境及其包含的關係也形成一個文化情境。在傳授知識過程中，借助語言的溝通、傳達。但這種語言的應用也有其限制，被限制在教師本身的文化情境之下，教師的態度及對傳達觀點的了解也有其不自覺的潛在知識條件。在學校中，教師就具特殊的權力，控制語言遊戲，為學生思索模式啟蒙。教師本身的態度及文化背景在傳輸知識過程中，不自覺的會傳輸給學生，學生也在不自覺的層面上接受了教授傳達的訊息，其中有清楚的、直接的、明顯的、訴諸教科書的理性知識，也有在不自覺的情況下接受並認同教師的態度、觀點、甚至行事的方法。若教師警覺到這一層次的力量，教師就可以利用及應用這一層關係及力量，不僅在教導上引領學生學習，甚至可以達到灌輸(indoctrination)的目的。

在將學校教育視為學生的社會化過程的理念下，不能強調個人主義或未經反省的自由主義。學校教育在提供學生自匯集概念架構以澄清其文化知識(Bowers, 1987, p.147)，只有在學校教育中更能有系統、有秩序的協助學生建立個人的溝通能力(communicative

competence)基礎，這是後自由的教育理論的第二項要素。

杜威及弗拉列的教育理論都強調學生參與社會生活的能力之培養，杜威的自由理論重心是在知識、經驗不能脫離社會生活，教育的功能在使學生有能力參與公共對話(Bowers, 1987, p.147)，增加解決問題的能力。弗拉列更進一步，關心重點在溝通能力的培養及社會化形式，教育工作就在於明確的彰顯學生視為當然或潛在的信念及實踐，也因此，作為特定的他者(significant others)，教師與學生的關係一方面不是平衡或對稱的，另一方面也彰顯出語言的政治性質，對語言力量的重視是杜威及弗拉列理論的優點，也是後自由教育理論的主要要素。但是杜威只強調科學的思索方法，及重視機械文明的成果都成為問題，弗拉列強調語言的力量，但卻忽視了文化認知與語言之間的複雜關係(Bowers, 1987, p.156)，包括傳統。

在後自由的教育理論中，保持自由主義的一些精神，如堅持民主、社會生活的改革等，在面臨保守主義的挑戰及後現代社會批判的結果，自由主義需要修正，形成後自由的教育理論，其重要的元素在於個人溝通能力、傳統文化讀寫能力的培養、對個人是一社會—文化之存在者的認知。認清這些，在批判現代化社會時便能深入的了解現代化對生活環境、生存空間的疏失與破壞，使個人警覺到個人對自然的不同態度、個人自由的理念及科技進步之後果等等的二十世紀後期的問題。後自由理論即在重新整理自由的教育理論，找出其無法適應於二十世紀後期社會的癥結與問題之所在，提出修正的方向及其他選擇的可能。

對「進步」一詞意義的分析，是指在一件事情進行的過程中，較前一時期或過去的同性質事物在價值評價上高或優越，如此，過去或以前的成就可以被捨棄，因為它們代表落後及不適用。然而改變並不就是進步，在改變的過程中，每一個環節都不是獨立的。在機械文明的改革概念，以新的替代舊的，使個人及社會生活更為舒適與方便，這種改變就是進步。但是任何一個環節的改變都涉及到

許多關係，一項改變會影響到它周圍的許多其他個人、事件及關係，一點的改變會連帶的改變其他點。某一新的存在會影響或破壞到另一個存在。社會像是一個相互關聯的網路系統，是一個網狀的結構，並不是直線形的，我們就有必要修正直線式的改變即進步的觀點。歷史及過去並不是作為未來發展的借鏡而已，歷史及傳統是一直存在且活躍於現在的，彰顯在我們的潛在知識中，對它們的了解及認識是教育工作的重要部份，它們在個人社會生活的關係中處處影響著個人的觀點。

以上討論了包華士列舉的自由主義教育理論的問題及修正方向，後自由的教育理論的選擇又是如何呢？個人主義的理念不足以建構教育理論，而且是現代化時代遭受批判的主因，但是個人思索方式的建立，問題解決的邏輯思考方法仍然是教育的主要工作；理性知識的預設只建立在西方文明成果的層面，卻疏忽了個人與自然關係及傳統文化遺留下來的潛在知識；機械文明的成果帶來人類方便及舒適的生活，彰顯現代化的進步發展，但這種直線式的改變即進步的觀點是以未來社會設想為取向立場的阻礙。這些問題在包華士主張的後自由的教育理論中都提出其修正的觀點。首先，個人力量仍須肯定，但同時要認知到個人嵌入(embedded)於傳統、人際關係的特性。傳統、文化背景等不是只具否定價值或被歧視為威脅個人自由的力量(Bowers, 1987, p.50)。個人不能與文化嵌入性分開，此種嵌入性包括語言、習慣、教導及社會共同生活的各種現象，它們是造成個人意識形態的根本。其次，理性知識為知識的唯一合法知識的觀點需要重整，理性知識是以顯性知識(explicit knowledge)的形式存在，包括我們的學校課程、教科書所提供的資訊、可以使用某些標準測試的，或是可以與個人文化背景及成長環境的常識解釋分開的，但是這種知識的決定條件往往內涵著個人的文化背景及價值觀。而這些文化背景及價值觀點在教育活動、師生關係及學校環境中都是以隱性的知識(implicit knowledge)形式存在。

從另一觀點來看，知識是個人信念的網路環境。在我們的教學理念中，教師需使用多元的、多面的、甚至因材施教的教學方法。教育活動必須同樣重視隱性的及顯性的知識，強化我們對個人思想嵌入性的了解及對個人與社會文化內容連繫的認知，進一步加強個人對自己與自然的關係的認識。最後，以改變即進步的現代觀點作為自由的教育理論之基本預設，明顯的，是放棄或忽視過去及歷史教訓的意義及價值。但在個人社會化及進入社會生活的進程中，必然會將自己接受的社會影響的，包括家庭的、文化的、傳統的及習慣的觀點帶入於個人生活中，我們無法一刀砍斷。這些觀點影響著個人的許多決定，表現在選擇生活方式、職業、人際關係的選擇上。一項改變的決定並不表示在價值上的增加或進步。它牽連到其他各有關事件的改變。在教育上，一種教育改革，雖然是以增進教學效果、提高學生能力、拓廣知識層面、甚至以增進個人生活的適應能力等為目的，但是我們一方面不能將新的教育活動與個人傳統及文化背景分離；另一方面也不能肯定新的教育成果一定比以前教育方式之成果要好或有效。這只是一種改變，並不一定是進步。自由的教育理論往往否定歷史或傳統的價值，在解除個人的限制，以個人自由為目標，放棄傳統的、已深植於個人觀點中的文化遺產，這使得個人無法進一步去深思自己的文化與傳統的價值。

後自由教育理論指出了自由的教育理論要修正的預設，進一步在教育學的發展上，如何在教育活動中融合後自由教育理論的各種要素？

包華士提出其對教學的生態學進路(ecological approach)，將學校教室作為一個文化、語言及思考的生態環境。在教室的學習環境中，語言是溝通的主要工具，個人文化背景及潛在觀點等是主要傳達的路線。語言的隱喻傳達功能是了解、溝通及思想構成的主要方法，學校教室是思想的生態環境。包華士在與費德斯(Flinders, David J.) 合著的《負責的教導》(*Responsive Teaching*)一書中有詳細的討

論，筆者將另作討論。這個教育學，包括其課程理論及教師教育理論的建立除了是適應後自由時代的教育理論之外，還有兩個重要的立論基礎。此兩個立論基礎是知識社會學及心靈生態學，下一節將討論此兩個立論基礎。

## 五、知識社會學與生態學

上面討論的後自由理論中已經彰顯一些包華士對知識的看法及他所接受的知識社會學的看法，知識不能與個人文化條件分開，知識也沒有所謂文化中性之說，知識不是絕對的，知識的可能是在個人與社會之間存有的互動關係。包華士應用知識社會學的理论指出知識的地域性質，也指出教育上增強文化讀寫能力的必要性。另一方面，包華士的教育生態學基礎是採取貝特森(Gregory Bateson)的生態理論觀點，將個人內在的心靈活動及外在的社會活動都視為一互動的系統，在整個系統的發展中沒有任何獨一的部分能控制整個系統。包華士在《教育、文化迷思及生態危機》(*Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis*, 1993a)一書中引用貝特森的話如下(p.6)：

In no system which shows mental characteristics can any part have unilateral control over the whole. In other words, the mental characteristics of the system are immanent, not in some part, but in the system as a whole.

下面分別討論包華士理論中知識社會學與生態學的立場。雖然包華士並未強調將課程理論的基礎放在知識社會學，教師教育理論的基礎在生態學，但是我們由其著作及討論重點可以作如此大略的分辨，這兩者是相互有密切關係的。一方面，課程發展的目的在提供資訊，培養學生的溝通能力，學校的生活是學生的社會化(so-



cialization)的過程。「社會化」的概念是指廣義的社會、人際，甚至與自然關係的建立，而不僅僅是指社會適應的調整。學校的學習課程設計就需要考慮知識的功能及其社會性質，所以課程理論是建立在知識社會學的進路上。另一方面，在教室活動中最重要的是在師生之間，教師與學生雙方面都有其潛在的知識，教師利用語言、思考的溝通方式傳達知識及個人信念，而在教室中的活動、教師的行為及學生對教師的反應等都形成一個特殊的情境，此一情境是活的、不斷變化的，構成一個生態的情境。在此一情境中教師有其特殊的權威，以知識社會學的態度處理知識傳達的工作，同時在與學生關係上也需要以對生態環境的處理方式看待。因此在教師成長的教育上，要使教師本身對自己、對自然、對社會、對學生、對整個教育活動有清楚的認識。在討論教師教育時，我們將注重於其使用心靈生態學的立場。

學校的形式教育是利用溝通使學習產生，溝通是社會化的基本形式，透過社會化，我們取得我們的概念模式，使我們在日常生活中能運作。按照杜威的說法，教育、溝通及社會化是可以交互運用的詞彙(Bowers, 1989, p.31)，以後自由的教育理論為基礎的教育學，修正個人主義的論點，個人成長不是教育唯一的目標，教育目標應放在個人與社會的共同成長。教育的基本單位不是單獨的個人，而是個人與其周遭的一切所形成的共同生活網路，及互動關係的整體，這是我們思考教育時的主要考慮對象，個人獨立思考與成長是教育的一部分，但是並不是全部。教育即生活的意義就在此。其次，傳統及過去不再被否定，應用過去的經驗，及傳統的價值的延續，新的發現之整合，進而能建立未來世界的藍圖與自己的文化特性。社會化是一種學習的過程，習慣的建立、法規的了解、思維方法的應用等等在學習之後能適用於其自己的社會，如此成就的社會化自然能成功的適應於社會中。在學習的過程中，漸進的要求兒童或個人認清社會、文化、傳統的價值，兒童由簡單的、只以由父

母或兄姊等特定他者(significant others)處學習的範圍，擴大為與同儕及與教師間的人際與社會溝通關係，這是兒童的初次社會化過程(primary socialization)。在離開學校之後，面對更多元、更複雜的社會關係，繼續其社會化。然而在整個兒童之初次社會化的重要過程的背後，彰顯著後現代的特性及後自由理論的概念，構成學習過程中的指標，及對社會、個人自我及人與自然關係的一些基本命題。包華士在《理論的預設》(*The Promise of Theory*, 1984)一書中，應用舒茲、柏格及魯克曼(Schutz, Berger & Luckmann)的理論，綜合提出五個知識社會學的基本命題，也是建立其教育理論的基礎(Bowers, 1984, p.35-42)：

第一命題：社會的實在(reality)是透過溝通來分享、維持及繼續不斷的研商的。第二命題：透過互為主體的個人自我社會化，建立一個自我的獨特形式，這種形式可作為評定每日生活意義的解釋法則。第三命題：每日生活的社會世界的大部分是個人學習或經驗所得，作為實在的、自然不可避免的秩序。這種對日常世界及自然的態度是個人視為當然的經驗著。第四命題：個人的自我概念是透過自己與特定他者之間的互動而建構起來的：個人不僅擷取社會分享的知識，而且取得對與其有關的事項的了解。第五命題：人類意識的特徵在於其意向性(intentionality)，此種意識意向性確定社會化的非決定性特性。

在這些基本命題中，包含幾個重要的概念，也同時是影響課程理論的基本原則。人類意識的意向性彰顯著個人社會化，或與人溝通時的解釋能力、想像及記憶能力，也反應出因個人以前經驗影響而做的選擇。互為主體的自我彰顯出語言的共同使用之界限。對世界及自然的態度使我們認知到面對自然界所具備的意識模式，此一模式卻仍是在一個常識的、未反省的層面。

包華士的教學或學習理論明顯的反映知識社會學的觀點，知識的累積是基於溝通的結果；個人自我透過社會化建立；在與特

定他者溝通過程中吸收對世界、社會、傳統、歷史等的觀點，同時也接收一些此特定他者所傳達的意見，在不自覺的情況下，將它們轉變成一種視為當然的觀點；人類意識的意向性使社會化並沒有被決定的性質，個人自我存在的認識深受已經被文化的符號系統定規的影響；最後，特定他者在個人社會化過程中擔任的重要角色，包括在未進入學校以前特定他者——父母、長者，而在學校教育的階段，特定他者的角色則是由教師扮演。

課程設計及課程理論上，包華士提出在課程訂定上需要考慮的四點：(1)課程內容及其內在的思索模式如何影響到學生的概念；(2)許多無形的或在無意識的情況下表現的態度及觀點是一種文化知識，對這種文化知識的認清是教學工作重點之一；(3)認清在顯性知識所代表的觀點只是知識的一部分而已，課程發展者需了解到在顯性知識之背後，一些隱性的知識也會同時傳達給學生；(4)課程內容中應包含為學生提供機會及訓練其能力，使其能檢視到自己視為當然的信念及其文化遺產。在考慮這四點之後，課程的訂定原則包括三點：(1)利用學生的現象文化；(2)從歷史的立場使知識的客觀性消失，彰顯知識的社會文化性質；(3)綜合應用一個泛文化的立場，使課程單元能超越學生視為當然的信念，確定個人對自然的態度。

課程設計及課程理論是教育活動的一個環節，另一個重要的部分是教師扮演的角色。教師的責任主要是在協助學生發展智慧，開創學生自己的文化社區，認清教師自己的地位、工作及影響力，認識教室中的學習關係，怎樣的教師能扮演這種角色？那麼，對教師的教育更顯得重要了。為了從新建立後自由時代的師範教育，在追求量的教學成果與追求只強調個人感覺、習俗、規範等質的教學結果之間找到其中的中間區域，作為目前教師的理念架構，此「中間區域」，包華士及費得斯兩人稱為「負責的教導」，也是其教師教育的理論。增廣知識、改變態度、認識文化、參與溝通、周密思

惟，進而繼續個人社會化的程序等活動及能力的培養，是教師協助學生的工作，也是學生對學校教育的期望。具備怎樣的態度及觀點的教師才是能造就對二十一世紀的生活有著前瞻性觀點的個人？以後自由時代的教育眼光來看，我們應該有一個生態學的、自然全面觀的理論。此理論的背後是奠基在貝特森的生態學理論。

貝特森的心靈生態學，在一九七〇年代以前曾受到許多人類學者的重視，但是在人工智慧、神經科學及認知理論出現之後，其理論之重要性漸漸被後者取代。然而貝特森的心靈生態學仍有一些概念是在教師教育理論上值得肯定及發展的，如人類思惟的原則不是單一概念的直線發展，人類是一個有機體，一個概念的形成不是以量化的增加，而是來自關係的模式(patterns of connections)，甚至是關係模式的模式。在討論或對話的整體內容中出現某種模式，使人與人之間能相互了解及表達個人的意思，模式出現之後，大家認同的概念形成，因此，概念形成是以內容主義形式(contextualistic)發展的(Bateson, 1979, Chapter 1)。其次，這種思惟模式的發展往往是在個人並未清楚的意識到時即已被接受，在個人日常生活經驗之中形成個人視為當然的信念。包華士應用了貝特森的生態學的這些主要觀念，作為對學校教育的解釋及教師角色的說明，並清楚的肯定教師的重要性。第一個觀念是個人的智力發展過程是許多互動元素的聚合，這種互動形成資訊的交換。資訊的交換整體過程組合成一個智慧系統，也是心靈狀態或思考的單位(Bateson, 1979, p.94)。第二個觀念，貝特森指出大部分的心靈過程都是在未意識到時發生的，也就是指資訊交換是發生在一個視為當然的層面，因為其「合適的」回應已經嵌入於已學習到的文化模式中(Bateson, 1979, p.96)。第三個觀點，人類智慧在評價上不應有高級或低級之分，不是說須要理性控制的就較為高級。同時貝特森認為在任何系統中，沒有部分的心靈能力能控制整體的所有能力，心靈能力是內在於整個系統之中的一個部分能力。第四個觀點，人類存在或生存的

基本單位不是個人，而是機體與環境的複合體(organism plus environment) (Bateson, 1972, p.483)，由機體及環境互動關係造成兩者相互依賴的生存，生物進化的單位應是整體關係。我們了解的不再是單獨的個人個體，而是一個整體中的部分，不再是一物種，而是整個自然生存系統的一個單位及其與此系統的關係。因此進化單位是機體中的基因、環境中的機體，進而成為一個生態系統。生態學(ecology)在最廣義的解釋下，是指觀念之間及各種複雜的相異性之間的互動與生存的循環(Bateson, 1972, p.483)。因此，有必要將進化論重新界定，改變其進化的單位，使精神狀態、心靈能力發展過程也被包含在此一進化結構之中。若心靈或智慧能力也是自然界發展的一個環節，則人的理性能力並不是在其他自然界的力之上而可以控制整個自然發展過程的。對自然的態度由人與自然的相抗衡轉變成人與自然的相融合。這種觀點也是近二十年來環境生態學，又稱為深度生態學(deep ecology)的主要主張。包華士採取貝特森的這種生態—智力系統(eco-mental system)的生態學觀點，提出其環境教育理論，首先，我們必須先對整個教學環境本身及思索方式加以探討。包華士主張，教室就是一個觀念的生態環境(the classroom as an ecology of ideas) (Bowers, 1989, p.103-126)，教師就是看守此環境的管理員(the gatekeeper)。學生在進入此一環境中，面臨到使其初步社會化的特定他者（教師）提供的資訊，並接受這些資訊；在溝通傳達上接受教師的影響，使其增強溝通能力及文化讀寫能力。教師利用語言的隱喻特性、溝通上的各種方式，將顯性及隱性的知識傳達給學生，整個傳達的過程都是發生在一個特定的文化歷史內容及環境之下，也就是在某一個社會或國家的教育體系，在某一個社區學校之中，是具文化特定性的(cultural specific)。

包華士指出學生在溝通能力的成長上，是依賴教師的敏感性、警覺性及對文化與溝通方式的知識，此溝通方式使學生有能力對日常生活的生態關係有充分的認識及精確的解釋，並且能以自己的方

式清楚的說明問題 (Bowers, 1989, p.126)。

我們可以由另一個角度來看教室的環境，教育本身，無論如何客觀或專業化，若它具備文化傳遞的功能，則本質上教育活動是一項具政治意義的活動，也就是知識及權力的互動關係，因此包華士也指出教室也是一個權力的生態環境 (the classroom as an ecology of power) (Bowers, 1989, p.157-191)。教師在教室的生態環境中，除了對科目內容的熟悉與了解之外，更重要的是必須警覺到自己及學生的偏見或已接受並視為當然的信念；熟悉教學方法之外，了解學生的不同認知能力及不同文化背景；傳達資訊之外，認清課程內容及課程教本中所隱含的作者及編者的視為當然的信念，如在教科書中表達某種優勢文化的立場。這些使得教師在教室中擁有權威。另一方面，學生在教室的生態環境中，學習到語言的不同表達層面、師生及同學之間的人際關係、智慧的運用、認識到「是什麼」(What is) 的知識及知識的可信度與可靠性，漸漸完成自己的文化讀寫能力、溝通能力及社會化的過程，同時也因為個人認知能力及批判力的增強，在探詢更廣的人際關係及進一步知識可能性或論證的進程中，也擁有其權威。因此，在教室的環境中，也是一個權力的互動關係的狀況。一個教師的養成教育理論更需要對上述的關係及教室中可能發生的所有情況作全面的了解與探討，如此才能造就一位在二十一世紀，能以生態學的觀點處理教室內的關係、課程內容及權力互動，進而使學生能完成其成為後現代時代的社會公民。

## 六、結論

包華士的教育哲學結合了知識社會學及生態學的觀點，展現其後現代的批判特性，與仍堅持保守主義的教育改革，加重學生的基本訓練的主張不同。他認為保守主義者承認傳統及文化的重要性值得在後現代認同，但是他仍舊認為保守主義的理論否定了多元

論述的可能，使教育活動未能以未來的世界生存為目標。自由主義的教育理論也有缺點，重視科技及現代化的西方文明成就，完全以未來更舒適的生活為目的，盡量使用自然資源，造成對生存環境的破壞，未能記取歷史教訓，改變對自然的想法及直線式的進步概念。包華士提出其後自由的教育理論並發展其教育生態學，其理論仍在發展階段，展現一些特點及尚待解決的問題。在本節結論中，將提出三點特性及四點問題討論之。其教育理論的特性：

（一）學校的形式教育仍是具有權力遊戲意義的政治活動。教學的目的在傳達知識、提供價值、設立行為規範，這些都不是由學習者自己可以發起的。兒童初次社會化過程中首先是以父母或家庭中其他的長者作為特定他者，在對事物尚未概念化的情況下，由父母處所得到的只是知其然，尚未知其所以然的知識。到了學校教育，在有系統的制度及方法引導下，解釋及說明各種事物，有組織的使學生了解事物之所以然，及發展其思考能力，同時擴展學生的「文化接觸領域」及「社會層面」。在整個教育活動中雖然學習者有其主動的力量，如在與教師溝通的互動過程中，意見的表達、對課程內容的接受程度等，但是學生仍是以大部分的時間在被動的接受由教師傳達的訊息，故教師在教室有其直接的權力。我們不可忽略的是整個教育系統的各部分環節在一個教育活動中都扮演重要的角色。課程訂定的原則是由那些主管部門決定的，課程及課程內容的安排、課程教本的書寫、採用教本的決定、教師任用標準的訂定、教師的任用或更廣一點來說，教育體制的方向及全國教育方針等等，都在教師尚未進入教室之前已經決定的，這些決定是受到政策及政治權力活動的影響。前面曾提到美國教育體制的變革，社會上的保守或自由意識形態的優勢往往影響著學校教育的走向。例如為了與蘇聯在國際地位及冷戰中取得優勢，美國的教育體制在一九五七年有重大的改變，政治的考慮及社會人心的期望使得學校教育方針由自由主義的方向轉變為保守的、對基礎科學的嚴格訓

練。在二十世紀的最後十年，社會及人類環境都面臨科技文明所產生的後果，政治力量的運作是否能認清事實而以人類未來的生存作為政策決定的導向，也影響到教育政策的制定。同時，教育理論更應該為政策之決定提出指導方向，使政策決定者能清楚地思考怎樣的教育體制能適應世界未來的生存及人類未來的和諧發展。以此目的統攝教育方針是包華士教育理論的特點之一。教育理論應以未來為導向，以全體人類及整體自然界的和諧生存為教學目標，過去只以機械文明及人類舒適生活為目標及以自然為用的觀點都要改變。因應社會的需求及時代的認知，改變政治權力的遊戲規則，繼而能改變教育政策。

（二）包華士的教育理論極力強調我們必須放棄以人為主的思考方式，這是現代化的傳統下產生的文化迷思，世界及自然都是由人類為主的角度來思考，世界及自然都是役於人的，可以由人來支配或處理，自然本身並無價值，它是以人類的需要來評價及了解(Bowers, 1993b, p.135)。在如此思考的方式下，自然與人是對立的。包華士採取的立場是以生態為主的生命哲學觀點建立其教育理論，其理論反映著環境哲學的看法，包括對在二十世紀後期現代性思索的批判，表現出一些後現代主義思潮的特徵，對現代化物質文明在自然環境造成的後果之不滿，對自然遭到破壞產生的污染與生存環境的惡化等的認識，這些都威脅著人類未來的生存。希望由人類思索方式的改變，重新界定人類自我，由以人為主的思索方式(anthropocentrism)改變為以土地倫理(land ethics)為主的環境生態理論(Bowers, 1993b, p.81)，並作為個人價值之導向及評價體系。這種觀點也是馬秀絲(Freya Mathews)的主張，與其將人類自我定義為生態自我(ecological self)的生態哲學相近。

（三）包華士在建立其教育理論時是使用批判的方法，與許多後現代的學者一樣，警覺到社會在經過現代化的經營產生的後果是對自然的剝削、生活環境的破壞、文化遺產的遺失、知識價值的



中立、科技與生活的分離、文化認同能力的缺乏、否定傳統的價值及個人絕對權威的肯定等等。希望在對後現代的批判之後建立一個以生態為本的教育哲學。包華士的教育理論超越其他後現代的批判立場的是由批判到建設，他找到並建立一個較能適應後現代的理論，雖然尚未完備。固然批判的方法是對過去或原有的制度、成果及狀況的批評，但是在批判之後，也必須有一較原有原理更圓融、更能解決問題、具更高評價的理論來代替。否則批判只在破壞而沒有建設。批判的目的應是在建設，而不是只在破壞或毀滅。在具備一個較原有理論更能解決問題的新理論的支持下，對原有理論的批判在論證及邏輯上更具說服力。後現代的一些批判雖然非常吸引人，但也因為新的、作為補救的或改革的理論尚未完備，往往產生破壞整個體系的可能。包華士的教育理論除了對現代化的西方物質文明產生的後果之批判之外，並建立一個以生態為本的教育哲學，一方面將生態理念應用在教學環境及教育理論中，教學環境是一個相共相容的生態環境，另一方面教學內容與課程理論也需要以建立學生的新的自然觀及思索方式為目標。包華士在建構其理論的過程也不是突然發生的，他在質疑及批判自由主義的教育理論時，雖然指出需要修正的自由主義預設，但是其生態學的理念是在他將貝特森的生態學理念與其知識社會學理念整合之後，積極的、具建設性的教育理論才漸漸成形，並發展其課程理論及教師養成教育理論，這也是包華士的理論較其他後現代教育理論完整的原因。

包華士的教育理論有上述的特點，但是也有一些尚未能解決的問題，分析如下：

（一）一方面我們仍處在現代化的教育傳統中，自由主義的教學理念、理性知識及科學實驗知識為唯一合法性的肯定、個人自主性等的教育理念仍是在教育環境中佔優勢，此傳統具備確定的、明顯的政治、經濟、甚至社會競爭的意義。另一方面，我們還未能把握許多隱性知識的特性，如何認識到它們？自我如何認識到自己早

已視為當然的信念？這些信念本身是繼承了近兩三百年來現代化生活的慾求。目前女性主義或女性哲學已經在無數論文及專著中發現許多這種信念；少數族裔的自覺也漸漸展開對優勢文化的批判。但是仍有許多傳統及次文化的發展仍未被認定，或早已被壓制或否定。此兩方面的互動關係仍未有明白的結果，在一個教學的生態環境中，如何處理，這不但是每位教師所面對的問題，也是教育理論不斷思索的問題，例如隱性知識合法性認定的問題，在什麼情況或什麼信念是屬於合法的知識？

（二）包華士以生態學的立場考慮教學環境，在教室中反映了師生之間共存共生的狀況，他並不否認教室中教師權威的建立，觀念及權力之間的生態及相互依存關係。在協助學生加強思索訓練、知識的累積、文化的認知與認同等教育目標定位在未來自然生存的延續上，但是還有一個更重要的教育活動特性，包華士在一九九三年的新書出版時仍未討論到，那就是道德教育的問題。學校教育是為兒童或學生提供社會化的經驗及場所，則分辨善惡、對錯、判斷行為及認清道德概念等的個人道德意識發展與土地倫理的傳佈都屬於教育的工作。兒童的道德意識發展階段由非道德，到他律，最後達到自律的進程，這些在生態教育理論的架構上，學校有系統的道德教育如何可能？在土地倫理的概念下，社會或個人道德行為之倫理觀念是在附屬地位或是平等地位？道德教育的理念是從屬於自然生態教育理念，或是有其不同的適用領域？在教育生態學的理念下，如何解釋傳統教育目的所強調的健全人格之培養？這些問題包華士在其專書中尚未討論到。在去信給包華士教授討論之後，他的答覆是，他正在撰寫一本有關道德教育理論的新書，並且附上其中的兩章文稿。此兩章的要點包括他主張行為的評價是根據個人對所有生物及自然環境的尊重與愛護，人類有道德義務，不能做出有害於自然系統尊嚴及生存的行為。其根本立場是根據奧爾(David Orr)的論點，提出三個命題：(1)未包含土地倫理的文化

是會滅亡的；(2)所有的語言是有關係的，因此語言具備語言社區的道德敏感性；(3)所有的教育是環境教育。這三個命題相互有關，同時能超越過去道德相對論所造成的虛無主義及柯爾伯(Lawrence Kohlberg)的道德理性解決及道德抉擇之理論。

(三)在課程內容中增加文化認知、土地倫理、生態敏感等的內容，使得教育體系趨向多元化、地域化。要求不以西方現代化的立場去了解一些傳統文化及對自然的態度，自然生態與人的關係並不是敵對的，而是相融、相互依存的。這些生態哲學的觀點在近二十年的環境哲學興起時已有學者開始注意到，也發現這些觀點不是新創的，而是可以追溯到古典的東方哲學或原住民的觀點，如中國的儒家及道家，或包華士舉出的美國印第安人對自然的崇敬觀點。包華士的理論引起筆者興趣的一個原因是在他的著作中常常引用一些孔子或中國哲學的句子，然而他並未進一步的闡述他的論點與這些句子的關係。在他的來信中也提到他很希望將中國新儒家的思想融入於其生態教育理論中。筆者認為新儒家仍不是最好的參考，我們應可以溯源到古典的孔孟儒家及老莊的道家思想。在環境哲學的領域中，已有不少學者將東方對自然的理念重新評估，或者將其與西方的生態哲學觀點加以比較(Cheng, 1986；莊慶信, 1994a, 1994b)，這些討論的重點仍是以道家或古典儒家的觀點為主。就包華士的生態教育學而言，中國傳統對自然與人的關係的看法，如自然與人之間的關係並非相對的，而是相融的；並非相役的，而是相依的；若應用莊子的「天地一氣」概念，或儒家的「天人合德」理念來解釋，則可以協助解決雙重束縛(double bind)的矛盾。

(四)後現代化的社會生活是居於一層雙重束縛中，一方面我們不願放棄現代化的生活慾望與滿足慾望的生活方式，另一方面現代化生活及對自然的觀點的影響使我們認識到我們對生態環境的破壞及認知到傳統生態理念的優點。同樣的，在教育理論中，一方

面我們仍以理性思索態度處理課程內容，另一方面要求肯定傳統文化之自然認知理念。我們如何以理性的思索態度處理這些文化所代表的許多概念？如何確定這些文化所表達的自然認知是具生態敏感性呢？如何調整現代化的西方文明成果與較為原始、未受現代化影響的文化內容並共同置於學校的教育原則中？

## 參考書目

- 沈清松。1993。從現代到後現代，《哲學雜誌》，頁4-25。
- 莊慶信。1994a。中國大地哲學與西方環境哲學的會通（上），《哲學與文化》，21(3)，頁213-228。
- \_\_\_\_\_。1994b。莊子生態哲學初探，《東吳文史學報》，12，頁125-142。
- Aronowitz, Stanley and Giroux, Henry A. 1991. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bateson, Gregory. 1979. *Mind and Nature*. New York: Bantam Books.
- \_\_\_\_\_。1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bowers, C. A. 1993a. *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes*. Albany: State University of New York Press.
- \_\_\_\_\_。1993b. *Critical Essays on Education, Modernity, and the Recovery of the Ecological Imperative*. New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_。1990. *Culturally Responsive Supervision*. New York: Teachers College Press. (Co-authored with David Flinders.)
- \_\_\_\_\_。1989. *Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture, and Thought*. New York: Teachers College Press. (Co-authored with David Flinders.)
- \_\_\_\_\_。1988. *The Cultural Dimensions of Educational Computing*. New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_。1987. *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York: Teachers College Press.
- \_\_\_\_\_。1984. *The Promise of Theory: Education and the Politics of*

- Cultural Change*. New York: Longman.
- \_\_\_\_\_. 1974. *Cultural Literacy for Freedom*. Eugene, Oreg.: Elan Publishers.
- Burbules, Nicholas C., and Rice, Suzanne. 1991. "Dialogue across Differences: Continuing the Conversation," *Harvard Educational Review* 61(4): 393-416.
- Cheng, Chung-Ying. 1986. "On Environmental Ethics of the Tao and the Ch'i," *Environmental Ethics* 8(4):335-357.
- Harvey, David. 1989. *The Condition of Postmodernity*. Cambridge: Basil Blackwell, Inc.
- Kincheloe, Joe L. and Steinberg, Shirley R. 1993. "A Tentative Description of Post-formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory," *Harvard Educational Review* 63(3):296-320.
- Mathews, Freya. 1991. *The Ecological Self*. London: Routledge.
- O'Neill, William F. 1981. *Educational Ideologies, Comptemporary Expressions of Educational Philosophy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Co.
- Pignatelli, Frank. 1993. "Toward a Postprogressive Theory of Education," *Educational Foundations*, Summer, pp7-26.

## **Ecological Education: Bowers' Post-Liberal Theory of Education**

*Shih-yu Kuo*

### **Abstract**

Many criticisms on our treatment of natural environment and skeptical views on how we can survive in the next century and after have become one of the many main issues discussed by postmodernists, ecosophers, and environmental educators. A. C. Bowers advocates a radical ecological educational theory based on his criticism on four liberal theories of education. The author intends to trace Bowers' post-liberal theory of education in its origins and theoretical backgrounds.

Bowers' theory reflects strong post-modern characteristics. He questions the legality of rational knowledge, the anthropocentric way of thinking, and the power of language. When he criticizes liberal theories of education, he identifies four theories including the scientific-democratic liberalism, the neo-Marxist-existentialist liberalism, the neoromantic liberalism and the techno-behaviorist liberalism. Among these four theories, Bowers thinks that if we want to maintain an ecologically sustainable environment for future generations, the basic assumptions of these liberalisms should be reconceptualized and developed as post-liberal theory of education. Bowers' theory has two positive theoretical origins: sociology of knowledge developed by Schutz, Berger and Luckmann and ecology of mind advocated by Gregory Bateson.

In conclusion, the author makes some comments on and points out problems about Bowers' theory.