

生态教育学: 回顾与前瞻

洪如玉

(台湾嘉义大学教育学系, 台湾嘉义 621302)

摘要: 生态危机为当代人类共同面临之迫切问题, 为因应此危机, 20 世纪末的教育学界出现“生态”转向并发展出“生态教育学”论述。“生态教育学”的理论阵营可分为“哲学生态教育学”与“批判生态教育学”, 前者源自于 19 世纪的哲学与自然文学, 以“生态爱”与“生态智慧”为核心概念, 后者形成于 20 世纪晚期, 以“批判教育学”为重要理论资源, 特别关注生态正义与环境议题的政治、社会、经济面向的深层关系。“生态正义”概念可以说是“批判生态教育学”的核心与目标。本文爬梳“生态教育学”的理论脉络, 以此为未来教育发展提供参照。

关键词: 生态教育学; 生态智慧; 生态爱; 生态正义

一、“生态教育学”概念之缘起

环境问题是当代人类共同面临的巨大问题。20 世纪晚期以来, 人类开始警觉到全球变暖、环境污染、食品安全、能源短缺等问题, 联合国也从 1972 年开始推动“环境教育计划”(United Nations Environmental Programme, UNEP)。1982 年联合国大会通过《自然宪章》(The World Charter for Nature)。1994 年联合国召开“环境与发展会议”(UN Conference on Environment and Development)又称“地球高峰会”(Earth Summit)并推动《21 世纪议程》(Agenda 21)。1995 年“地球高峰会”在荷兰海牙举办工作坊并在哥斯达黎加(Costa Rica)的圣荷西市(San Jose)筹组了“地球宪章计划”秘书处, 此后便展开“地球宪章运动”(The Earth Charter Campaign), 开始搜集各地区、各种领域的建言, 以制定《地球宪章》。联合国曾于 1997 年、1999 年分别公布《地球宪章》, 并最终于 2000 年定稿, 这是一份建立公平永续和平国际社会的宣言, 也为全球教育提供了一套具有环境关怀的道德方针。

在这半世纪内, 全球相继推动许多与环境教育相关的计划, 除“环境教育”之外, 还包括“永续发展教育”(education for sustainable development)、“永续教育”(或“可持续性教育”, education for sustainability)等。特别值得注意的是, 为推广《地球宪章》的基本理念, 位于巴西的保罗·弗莱雷研究中心(The Paulo Freire Institute)接受“地球高峰会”与联合国教科文组织(UNESCO)的支持, 进行“生态教育学计划”(Ecopedagogy Program), 并在 1999 年 8 月举办“地球宪章教育愿景国际会议”(International Meeting of the Earth Charter in the Educational Vision)。与会人士提出不少探索生态教育学理念与实践的相关论文, 基本上一致肯定“生态教育学”是“永续教育学”, 目标在发展“地球公民资质”(planetary citizenship)与“生态素养”(ecological literacy)(洪如玉, 2010), 这可说是 ecopedagogy 一词进入国际社会的开始。再者, 在巴西出现的“生态教育学”的理论采取“批判”取向, 主要跟随保罗·弗莱雷的批判教育学思路, 本人称此思路为“批判生态教育学”(Hung, 2021), 它关注社会政治批判与生态正义。相对于此, 在汉语学术界, “生态教育学”一词最早使用于本人 2002 年的博士论文《从生态现象学论生态教育学的哲学基础》。本人所探讨的“生态教育学”主要为“哲学取向”, 属于“哲学生态教育学”思路, 重点关注形上学与本体论的探讨, 亦即广义地将教育思考植基于生态世界, 因此哲学家、文学家、艺术家

等的思考都是“哲学生态教育学”的思想资源。整体而言,东西方学界以“生态教育学”一词来指称具有“生态观点”的教育理路,就在20、21世纪交替之时。“生态教育学”概念刚出现时主要是为提出一个具有环境关怀同时又体现人文关怀、社会批判、人类非中心观点的教育思路。

究其字源,“生态教育学”(Ecopedagogy)一词是20世纪下半叶才出现的。Ecopedagogy最早出现于德语Ökopädagogik(Beer & de Haan, 1984), ecopedagogy在20世纪末开始在英语学界环境教育、环境思想等学术领域出现。再深入追究, ecopedagogy一词来自于ecological pedagogy的合并,字面意思为“生态学的教育学”“生态学观点的教育学”“生态学视野的教育学”“生态学世界观”(ecological worldview)(洪如玉, 2010; Hung, 2021)。“生态学世界观”可定义为“对生命与世界采取生态取向的理解”(Hung, 2021),“生态教育学”则为“植基于生态学世界观的教育学”。可见, ecopedagogy的理解无法脱离“生态学”——“ecology”,而ecology实则是1873年才出现的词语,来自于德国生物学者海克尔(Ernst Haeckel, 1834—1919)于1866年所提出的德文词Ökologie(Egerton, 2013)。无论是Ökologie还是ecology,生态学的普通意义指的是对生物机体与其环境之关系的研究。综合上述,“生态教育学”意味着具有生态学观点、视野或世界观的教育学,也是把机体与其环境之关系作为观点的教育学,意味着具有生态观照的教育学。生态教育学是当代新兴且普遍受到重视的教育思潮与运动,可说是当代教育思潮与运动的“生态转向”(ecological turn),是对环境危机和生态问题的教育响应。

值得注意的是,“生态教育学”不同于“生态学教育”(ecological education 或 education of ecology)。面对当代环境危机,“生态学教育”与“生态教育学”都相当重要,然而“生态学教育”可说是生命科学领域的其中一部分,着重于生态学做为一门科学的教育,教导与生态学有关的内容;而“生态教育学”则是采取生态观点的教育学,亦即将生态学的基本知识——生物机体与其环境之关系——作为教育思考与实践的出发点。“生态学教育”与“生态教育学”虽不同,但都与生态科学有密切关系。生态学是一个跨领域的研究生物机体与其环境之间错综复杂、多元、动态、互动关系的学术领域,而生物可以从个体、群体、群落、动物、植物、微生物、景观等不同的视角来定义。因此,生态观点绝非单一线性的立场,而是动态多元的观照,它将各种多样的生命机体与环境之间复杂的相互关系放入思考。从生态观点理解、思考、发展教育理念与实践,意味着容纳多元、动态的观点与立场。生态学观点提供了教育学思维的本体论基础。作为地球复杂生态系统中的一员,人类的生存必须仰赖其他物种与环境。在伦理学与价值论层面,伦理思考与价值抉择必须考虑各种物种在生态系的存续,人类并非高于其他物种的地球主宰。因此,生态学作为科学为生态教育学提供了相当宝贵的思想基础与世界观,亦即人类是万物的一员,人类生存无法独立于其他物种与世界之外。生态世界观最重要的意义在于指出,“世界上万事万物都是互动且相依的”(Hung, 2021, 第5页)。虽然生态学学界对于大自然生态系统的生态稳定性看法并不一致,有些学者认为生态系统会趋向平衡与稳定,有些则认为生态系统趋向于变动与不可预测,但无可否认的是生态系统内任何存在与事件均可能影响整体,此种牵一发而动全身的观点可说是生态世界观的精髓。

综合上述可知,生态教育学的基础在于生态世界观。从1990年代之后,以生态教育学为名或植基于生态世界观的教育研究增加颇多。本人将“生态教育学”分为“哲学生态教育学”与“批判生态教育学”两条思路(Hung, 2021),其中“哲学生态教育学”的核心概念为“生态智慧”与“生态爱”,而“批判生态教育学”以“生态正义”为核心概念。以下分别针对“生态教育学”的两条发展路线进行说明,以为发展全球生态公民社会提供教育参照。

二、哲学生态教育学

哲学生态教育学的主要议题是人与自然的关系,从存在、灵性、伦理、审美、文学、艺术面向探讨人与自然的关联,以促进主体生态觉知(ecological awareness)、生态意识(ecological consciousness)、生态观点(ecological view)、生态观照(ecological mindfulness)为目的,核心概念为“生态智慧”(eco-

sophy)与“生态爱”(ecophilia)。“哲学”(philosophy)一词来自希腊文 φιλοσοφία (philosophia), 意味着“爱(philo-)—智慧(sophia)”, “生态智慧”与“生态爱”也正是“生态哲学”。

此类作品的先驱代表可追溯到19世纪的自然文学,如美国作家梭罗(David Henry Thoreau, 1817—1862)。梭罗的著作虽然从未出现过“生态教育学”之类的词语,但其中具有丰富的生态观,对当代环境思想有深远的影响。梭罗为人所熟知的作品是《瓦尔登湖》(梭罗, 1999),这部作品主要描述梭罗从1845年到1847年间于瓦尔登湖畔居住期间的所见所思。梭罗从1837年10月就开始写日记,一生写作超过两百万字,终生不懈。梭罗的作品总是将对社会的批判与省思联结着对于自然的观察与体悟,显露出人与自然之间最深刻、也最动人的互动,可以说是充满人文关怀的自然研究。梭罗并非传统的自然学者(Egerton, 2011),他的著作无疑蕴含着万物相关的生态观点,包含着两点生态哲学的元素:“一、万物一体相辅相成的奥秘感;二、敏感觉察有生命、无生命的自然,以及民胞物与的想望。”(Wolf, 1974, 第147页)梭罗也深刻影响后来许多不同领域的重要环境科学或环境思想家,例如林业学者利奥波德(Aldo Leopold, 1887—1948)、海洋生物学者蕾切尔·卡逊(Rachel Carson, 1907—1964)、哲学家阿恩·奈斯(Arne Naess, 1912—2009)等。其中,阿恩·奈斯对于形塑生态教育学的的影响最大。以下以奈斯思想为例,说明哲学教育生态学理的蓝图的逐步构成。

哲学生态教育学的构成蓝图中,“深层生态学”(Deep Ecology)是不可或缺的重要基础。挪威哲学家阿恩·奈斯是深层生态学的创始者。奈斯说:“浅层与深层生态学在实然上的关键性差异在于有意志力去追问每个与大众有关的经济政治政策,以及懂得追问的重要性。”(Naess, 1995a, 第73页)奈斯极为强调“质疑”或“提问”(question)的能力,并主张持续追问是生态思考的一种基本能力。他认为唯有持续的追问与思索,才可能达到思维的深度与广度,并挖掘出身为生态系的一份子所担负的责任与义务。奈斯于1958年创设学术期刊《探索》(Inquiry),期刊名称即深刻体现出提问哲学的精神,该期刊至今仍是学界的重要刊物。浅层生态学是人类本位思考的观点,强调人类利益优先于其他物种,但这种主张也无法避免人类社会因阶级、财富等各种不公平而造成的环境不正义。相对而言,深层生态学以生态本位为思考点,主张生态平等主义,认为人类与其他物种是平等的,人与人之间也应摒除阶级、权力、资本等的差异而力求平等。奈斯提出七点重要的深层生态学主张:1. 对生态系的理解应采取全然相关联的意象(relational, total-field image),人不是单纯的“待”在环境之中,环境并非一个容器;2. 生态系平等主义,生态系中所有生命都有同等生存的权利与伙伴关系;3. 多样性与共生原则;4. 反对阶级分类,生态系中各种物种虽然不同,但无高低贵贱之分;5. 反对污染与资源耗竭;6. 维护生态系的复杂丰富的多样性;7. 主张区域自主性与去中心(Naess, 1995b)。人与自然的关系不是单纯的主客对立,而是灵性、审美、知性与感性的交缠,机体与环境、物种与物种之间是紧密相关、相互依存的关系。环境恶化的问题并不仅仅是因为科技的进展,更重要的是人们的价值抉择与生活方式,因此,奈斯批判了现代科技、现代过度物化的生活方式与现代性的意识形态(洪如玉, 2010, 2014)。这些思想为当代环境思想史与环境伦理的进程奠定了重要基础。奈斯主张每个人都能建立并发展自己的“生态智慧”(ecosophy),来掌握自身与世界万物之间的关系,因此,不同哲学、宗教、文化都可以成为建构不同理路的生态智慧。奈斯自称他的生态智慧为Ecosophy T (Naess, 1989),T就来自于他登山时所经常居住并写作的山间小屋 Tvergastein,奈斯认为每个人都能从自身的经验、文化、宗教、情感出发来建构自身的生态智慧。

奈斯可说是形塑哲学生态教育学思路过程中的关键人物,启发了全球无数环境思想家与运动者。1983年出现了一份创设于加拿大维多利亚大学的网络期刊《吹号者:生态智慧期刊》(The Trumpeter-Journal of Ecosophy),该期刊可说是“哲学生态教育学”在环境哲学思潮运动中的代表刊物。《吹号者:生态智慧期刊》是环境人文期刊,致力于发展生态智慧或孕育于生态理解或洞察的智慧。因此,该期刊为深层生态学运动而服务,批判性地探索并分析环境议题,从各种不同层面促使生态发展(包括形上

学、科学、历史学、政治学等),以获取更深刻的理解和更全面的判断(包括分析精确性、灵性洞察力、伦理诚信、美学鉴赏等)。

《吹号者:生态智慧期刊》明白揭示其宗旨是,发扬并探讨深层生态学,建构生态智慧,其立足点不是从纯自然科学研究出发,而是从人文立场形塑生态关怀,并致力于跳脱学术框架。《吹号者:生态智慧期刊》欢迎各种形式的稿件,例如学术性论文、叙事、诗歌、书评或影评、图画等。再者,该期刊的宗旨也揭示出环境哲学的跨领域特性。环境哲学的新议题相当多元且富于创新性,例如该期刊会关注环境哲学、环境伦理、原民知识、生态文评、生态诗赋、生态政治、自然写作、生态心理学、生态神学、生态区域主义、政治生态学、环境史、环境研究等的理论而非经验层面(环境社会学、环境心理学等等)。除此之外,该期刊编者还特别指出,欢迎探讨深层生态学、生态现象学、生态女性主义、生态原始主义等各种理论(The Trumpeter, 2021)的稿件。由此可知,环境哲学的探讨已不限于传统哲学思想与学派的分类,生态智慧环境哲学欢迎各种多元创新与革命性的思想与议题,而这些创新思想均采取生态世界观,尽管“生态教育学”一词尚未出现于该期刊,但它仍可被视为哲学生态教育学阵营中的典型。

“哲学生态教育学”思想资源包含非学术传统思想,强调从艺术、人文、伦理、灵性、宗教、美学、存在、原住民等向度,进行生态世界观的教育思索与实践。《吹号者:生态智慧期刊》的发行推动了哲学生态教育学的发展。在20世纪末,这股关注人与自然、个体与生态系统的生态思维潮流终于汇集在“生态教育学”的概念之下。2000年英语学界出现第一本以“生态教育学”为名的著作《亘古星空下:生态教育学文集》(Jardine, 2000),该书收录了加拿大教育学者贾汀从1990年到2000年间发表在不同书籍与期刊的论文。该书是汇集不同教育主题之文集,探讨了课程、儿童、语言、生命、教学等各种主题,也包含数篇从佛学、诠释学、深层生态学思索自然与大地的散文。该论文集的部分章节内容与格式不同于传统学术性论文,它包含了许多诗歌,表达出“生态教育学”的感性、诗性向度。这本书代表了“生态教育学”理论在形成初期的尝试,也代表“哲学生态教育学”理论对各种不同理论、多元表达形式所采取的宽容开放的态度。作者对“生态教育学”曾提出如下定义:

“生态教育学”一词意谓着重重新唤醒生态觉知与教育学的内在联系。此内在联系并非将某一领域(生态学)的原则与实践转而应用到另一领域(教育学)。此种不经意在生态学与教育学之间区分出了“领域”与“应用”,也假设了这两个学科之间的分离,同时也或多或少割裂了地球的永续生长以及儿童与教育之间的生长(Jardine, 2000, 第47—48页)。

生态教育学假设在儿童真实的实地生活、教育学的各种任务(包含各种专门化课程的理解、如何观照年长与年轻世代之关系、知识概念、教师意象等)以及地球的“必然与奥秘之限度”之间有一种深层且模糊的亲缘性(Jardine, 2000, 第47—48页)。

该书作者认为生态教育学的重点在于彰显出生态思考、教育、儿童的内在关联,儿童的发展与教育过程其实质基于生态世界之上,但生态世界长期被教育所忽略:“生态学与教育学总是无声且无可避免地交缠在一起。面对此交缠,吾人无法‘回避’。”(Jardine, 2000, 第22页)生态学与教育学的交缠正意谓着“生态教育学”。

进入21世纪之后,“生态教育学”(或Ecopedagogy)一词正式出现于教育文献。在汉语学界,《从生态现象学论生态教育学的哲学基础》(洪如玉, 2002)是第一本使用“生态教育学”以及“生态现象学”(ecophenomenology)语词之学术著作。该书试图提出新的教育学哲学基础,亦即“生态教育学”,并采取“生态现象学”为理论取向,融会胡塞尔(Edmund Husserl, 1859—1938)现象学、梅洛·庞蒂(Maurice Merleau-ponty, 1908—1961)知觉现象学、深层生态学观点发展生态现象学理论,作为建构生态教育学的理论基础。该书认为,生态问题的思想根源在于现代主义的“理性主体中心主义”。理性主体中心主义不断延伸出“人类中心主义”、“生活世界与自然世界的割裂”、“人类存有脱离土地

与自然”等意识形态。本书主张透过奈斯的生态智慧观念的生态世界观点对治人类中心论、胡塞尔的“生活世界”(Lebenswelt; Lifeworld)观点联系生存场域与自然世界、梅洛·庞蒂的“身体主体”(body-subject)证成人与自然不可切割的关系,发展生态现象学思维,以之作为建构生态教育学的基础(洪如玉, 2002)。其后,本人进一步将生态教育学厘定为“生态智慧教育学”:生态教育学可理解为结合生态观点进行教育哲学探讨,生态观点并不是单纯采取生态科学的观点来看待世界万物,而是涵摄生态智慧(ecosophy)的思考方式;……生态智慧意味着每个个体对自身、对他人或对其他事物的理解与行动,都从自身生活世界与生命经验出发,包含着对自身与世界万物相互关联的关怀与关照(洪如玉, 2010, 第231—232页)。

“哲学生态教育学”第二个核心概念为“生态爱”。本人在2014年与2017年的论文中提出了“生态爱”(ecophilia)概念,用以进一步阐释自然万物之间连结的感性向度。“生态爱”概念的内涵融合了生物学家威尔森(Wilson, 1984)所提出的“生命爱”(biophilia)和人文地理学者段义孚(Tuan, 1990)所提出的“地方爱”(topophilia),本人希望以此概念彰显人类与其他生命物种以及物理环境的密切关系,并将此作为推动“生态教育学”的动能。“生态爱”意指人对于其他非人类生命以及环境的情感与亲近性,人天生会对各种形式生命与居处的环境有所牵挂与依附(Hung, 2014, 2017)。

除“生态智慧”与“生态爱”概念可作为“哲学生态教育学”的重要支持之外,从2014年开始,环境教育学者们也开始频繁使用“生态教育学”一词,其中以澳大利亚学者沛恩为代表(Payne, 2014, 2015, 2018a, 2018b)。沛恩的学术专长在于环境教育、环境哲学、环境伦理等领域,其研究涵括理论与教育实务,因此他的论文中可经常见到许多实例。沛恩的生态教育学论述内涵相当多元,他从现象学、肌体美学(somaesthetics)、后现代思想、后人本思想、批判理论等理论吸纳许多灵感来诠释教育实务,并创造颇多新词语来说明其环境教育与课程观点,例如“悠缓生态教育学”(slow ecopedagogy)、“流浪教育学”(vagabonding pedagogy)等。沛恩以此反思已实施的环境课程实践与儿童经验,赋予环境教育与课程新的意义。沛恩说:“悠缓生态教育学可被理解为交互/穿越/跨越的多重学科教学教育学。”(Payne, 2015, 第176页)沛恩在2018年担任《环境教育期刊》(The Journal of Environmental Education)第49卷第二期客座主编,主编了名为Ecopedagogy as/in Scapes的特刊。在该特刊导论中,沛恩引用李奥帕德在《沙郡年记》(李奥帕德, 1998)中的文字,揭示生态教育学特刊蕴含的宗旨是能够学习如同李奥帕德所说的“像山一样思考”。然而,“山”是非人类、非生命的存在,与人类存在不在相同象限之内,人类要如何像山一般思考呢?沛恩与特刊作者采纳了许多新的术语与概念,例如“女性主义后人类生态教育学”(feminist posthumanist ecopedagogy)(Lloro-Bidart, 2018)、“原民教育学”(indigenist pedagogy)(Ma Rhea, 2018)等。发明新术语与新概念可拓展甚至颠覆我们对于教育的规范性理解,帮助我们突破思考框架,或许这正是一种促进非人类立足点之生态思维的策略。

三、批判生态教育学

“生态教育学”的第二个阵营为“批判生态教育学”。“批判生态教育学”的理论主要来自于“批判教育学”(critical pedagogy)与“批判理论”(critical theory),其核心概念为“生态正义”(eco-justice)。

批判取向的生态教育学着重于探究生态环境问题的政治、社会、经济面向,其思想渊源主要是巴西批判教育学暨成人教育学者保罗·弗莱雷(Paulo Freire, 1921—1997)。弗莱雷是当代最具影响力的教育思想家之一,其教育思想受到现代马克思主义与后殖民主义的影响,强调要培养平民大众的独立思考与批判能力、教育民众去追求社会正义公平与民主自由。

弗莱雷思想主要关注面向平民的成人教育,以及解放受制于各种政治经济文化不利地位的弱势群体。其巨著《被压迫者教育学》(Pedagogy of the Oppressed)(Freire, 1970),是建构后殖民主义教育学与批判教育学的重要资源。该书的核心就是“觉醒”(conscientizacao)——批判意识的觉醒,强调要理解

“压迫”的内在结构并从中解放而出。

弗莱雷对于生态环境问题并无太多探讨,到晚年才开始才稍微触及生态议题。他生前所写的最后一本书为 *Pedagogy of Indignation* (Freire, 2004),该书在弗莱雷过世之后方才出版。该书主张伦理学的基本原则是对于生命的尊重与关爱,并且强调这种关爱不仅仅是针对人类生命,也包括其他物种与大自然。响应于“觉醒”与“压迫”,弗莱雷提供给其他追随者关切环境问题的压迫性以及其内在之社会政治经济结构。此观点为“批判教育学”重视生态议题提供了重要支持,“批判生态教育学”运动也因此从南美萌芽并迅速影响到其他地区的批判教育学者。

“批判生态教育学”阵营最重要的代表人物是巴西保罗·弗莱雷研究中心会长莫西尔·加多蒂(Moacir Gadotti),加多蒂思想的主要立场是弗莱雷批判教育学,并将其视角转向环境生态问题。加多蒂相当积极参与环境教育运动,例如参与起草《地球宪章》(Earth Charter),他还主张(Gadotti, 2008a, 2008b, 2009, 2010)以弗莱雷批判教育学为基础,推动“永续教育”与“永续发展教育”,建构“全球公民资质”(planetary citizenship),将全世界建构为具有生态文明的全球公民社会。加多蒂称此教育观点为生态教育学,也称“地球教育学”(pedagogy of the Earth)。加多蒂说:“永续发展概念具有非常优异的教育蕴义,保护环境依赖生态觉知,而生态觉知依赖教育。这正是地球教育学、生态教育学的贡献所在。”(Gadotti, 2009, p. 109)

加多蒂的理论虽然是跟随弗莱雷批判教育学的思路,但属于批判生态教育学阵营中较为温和的路线,他认为永续发展、环境教育与批判教育学并行不悖。然而这一观点也受到其他环境教育与批判教育学者挑战,首先,“永续发展”概念被质疑并未彻底批判造成环境危机的现代化资本主义,而是仍然以追求人类社会生活的持续发展繁荣为目的。

其次,理查德·康恩(Richard Kahn)批判传统环境教育论述植基于人类中心思想,而环境教育又成为永续发展教育的附庸,使得“教育沦为传达倡导永续发展专家观念的工具,而不是让学生真正从后设认知来反思永续发展的意义”(Kahn, 2008, p. 7)。因此,加多蒂的地球教育学似乎未能针对环境教育蕴含的人类中心思想提出批判,虽然加多蒂也承认“永续发展”概念有局限性,并主张以“永续教育”取代“永续发展教育”,主张“永续教育”是“永续生存教育”。对于康恩或鲍尔斯(Chet Bowers)等学者来说,批判生态教育学应该对现代主义、全球化、资本主义等过程提出更严厉的批判。如康恩所述:“新兴的国际生态教育学运动代表一种从保罗·弗莱雷批判教育学而来的激进政治规划的深刻转变,生态教育学追求弗莱雷人本化与社会正义的教育目的以及未来导向的生态政治的结合,认为这种结合足以彻底反对新自由主义与帝国主义的全球化,同时也追求促进集体生态素养,从而实现植基于永续性、地球性、生态爱的文化知识。”(Kahn, 2008, p. 8)

康恩的观点揭示了批判生态教育学的主轴:以批判教育学为基础发展的生态教育学强调解放、自由、平等、正义等价值,主张生态问题根源于政治、经济、社会、阶级、性别、种族、宗教、文化、物种等各种向度的不平等,改善或解决生态问题就必须致力于实现各种向度的公平正义。他的理论依据除了弗莱雷之外,还包括其他批判理论家如马尔库塞(Herbert Marcuse, 1898—1979)、伊利奇(Ivan Illich, 1926—2002)等(Kahn, 2010)。康恩认为,“弗莱雷批判教育学就是大众识字教育运动,是追求民主正义的生态教育学,因此,主张培养社会三种生态素养以达成更为正义、民主、永续的全球社会。……批判性的生态素养意谓着‘正义的辩证’”(Kahn, 2008, p. 9-10),批判生态教育学的核心概念可理解为“生态正义”(eco-justice)。鲍尔斯(Bowers, 2001, 2002, 2005)对于生态正义也有许多深入的申述,他主张环境教育应采取一种敏感觉察各种不同文化的取径(culturally informed eco-justice approach),尤其是那些被西方主流文化忽略的原住民文化,其中蕴藏着诸多传统生态智慧(Traditional Ecological Knowledge),因此更值得重视。鲍尔斯认为,生态危机来自于西方现代文化过于偏重个人主义、自由主义与竞争、货币经济、资本主义、现代科技、经济理性等现代化意识形态,这种文化忽略了传统文化中所珍惜的社群、公共性、合作等价值。因此,要改善环境问题,不仅要关注自然生态系统,

也必须批判人类社会的不义,只有这样,环境问题方能得到彻底改善。基于上述可知,批判取向的生态教育学也是极为关注实践的生态政治学,它以建构符合生态文化的公民社会为目标。从这个意义上说,批判生态教育学也可以理解为生态公民教育学。

四、结语

本文重点爬梳了“生态教育学”的发展渊源与理路。“生态教育学”可以说是教育学在20世纪末、21世纪初的“生态转向”所引发的教育运动,目的在于将教育理念与实践从传统人类中心立场转向生态立场,将人类生存场域从人类社会拓展到包含非人类存在。生态教育学认为伦理道德的主体不应再局限于人类主体,而应将非人类存在也涵摄为“共同存在”(co-being, mitsein)。这一情怀早就体现于古代哲学家的思想中,如庄子所述“天地与我并生,而万物与我为一”。与万物同在、视众生平等的理想在古人思想中早已展现,可惜在现代物质主义与人类中心论唯我独尊的意识形态下被隐蔽了。现代教育特别重视个人主义、竞争力、利益导向,因此,生态教育学试图唤醒教育者对非人类世界的观照,也提醒教育者重新反思人类自身在生态世界而不仅止于在人类社会中的存在价值与意义、道德责任与义务。因此,教育研究与实践的当务之急,就是以“生态教育学”为目标,培养具有“生态智慧”、“生态爱”与“生态正义”的未来地球公民。

(洪如玉工作邮箱: hungruyu@mail.ncyu.edu.tw)

参考文献

- 李奥帕德. (1998). *沙郡年记*. 台北: 天下文化出版公司.
- 洪如玉. (2002). *从生态现象学论生态教育学的哲学基础*. 台北: 台湾师范大学博士论文.
- 洪如玉. (2010). *迈向生态智慧的教育哲思: 从人类非中心论思考自然与人的关系与教育*. 台北: 台湾编译馆.
- 洪如玉. (2014). 深层生态学内涵探究及其教育蕴义. *新竹教育大学教育学报*, 31(2), 103—133.
- 梭罗. (1999). *湖滨散记*. 台北: 志文出版社.
- Beer, W., & de Haan, G. (Hrsg.). (1984). *Ökopädagogik: Aufstehen gegen den Untergang der Natur*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Bowers, C. A. (2002). Toward an Eco-justice Pedagogy. *Environmental Education Research*, 8(1), 21—34.
- Bowers, C. A. (2005). *The false promises of constructivist theories of learning: A global and ecological critique*. New York: Peter Lang.
- Egerton, F. N. (2011). History of ecological sciences, part 39: David Henry Thoreau, Ecologist. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 94(3), 251—275.
- Egerton, F. N. (2013). History of ecological sciences, part 47: Ernst Haeckel's ecology. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 94(3), 222—244.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London, UK: Routledge.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. London, UK: Routledge.
- Gadotti, M. (2008a). *Education for sustainable development: What we need to learn to save the planet*. Instituto Paulo Freire: São Paulo, Brazil.
- Gadotti, M. (2008b). Education for sustainability: A critical contribution to the Decade of Education for Sustainable Development. *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 15—64.
- Gadotti, M. (2009). Eco-pedagogy: extending the educational theory of Paulo Freire to sustainability. In P. B. Cocran and P. M. Osano (Eds.), *Young people, education, and sustainable development: Exploring principles, perspectives, and praxis*, (pp. 107-112), The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- Gadotti, M. (2010). Reorienting education practices towards sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 203—211.
- Hung, R. (2014). In search of ecopedagogy: Emplacing nature in the light of Proust and Thoreau. *Educational Philosophy and Theory*, 46(13), 1387—1401.
- Hung, R. (2017). Towards Ecopedagogy – An Education Embracing Ecophilia. *Educational Studies in Japan*, 11, 43—56.
- Hung, R. (2021, March 25). Ecopedagogy and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1502>.

- Jardine, D. (2000). *Under the tough old stars: Ecopedagogical essays*. Vermont: The Foundation for Educational Renewal.
- Kahn, R. (2008). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life. *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1—14.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang.
- Lloro-Bidart, T. (2018). A feminist posthumanist ecopedagogy in/for/with animalscapes. *The Journal of Environmental Education*, 49(2), 152—163.
- Ma Rhea, Z. (2018). Towards an Indigenist, Gaian pedagogy of food: Deimperializing foodScapes in the classroom. *The Journal of Environmental Education*, 49(2), 103—116.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle: outline of an ecosophy*. Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Naess, A. (1995a). The deep ecology movements. In G. Session (ed.), *Deep ecology for the twenty-first century* (pp. 64—84), Boston & London: Shambhala.
- Naess, A. (1995b). The shallow and the deep, long-range ecology movements: A summary. In G. Session (ed.), *Deep ecology for the twenty-first century* (pp. 151—155), Boston & London: Shambhala.
- Payne, P. G. (2014). Vagabonding slowly: Ecopedagogy, metaphors, figurations, and nomadic ethics. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 19, 47—69.
- Payne, P. G. (2015). Critical curriculum theory and slow ecopedagogical activism. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 165—193.
- Payne, P. G. (2018a). The framing of Ecopedagogy as/in scapes: Methodology of the issue. *The Journal of Environmental Education*, 49(2), 71—87.
- Payne, P. G. (2018b). Ecopedagogy as/in scapes: Theorizing the issue, assemblages, and metamethodology. *The Journal of Environmental Education*, 49(2), 177—188.
- The Trumpeter. (2021). About the journal. *The Trumpeter: Journal of Ecosophy*. Retrieved 13 August 2021 from <http://trumpeter.athabasca.ca/index.php/trumpet/about>.
- Tuan, Y. F. (1990). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. New York: Columbia University Press.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wolf, W. J. (1974). *Thoreau: mystic, prophet, ecologist*. Philadelphia, Pennsylvania: United Church Press.

(责任编辑 胡 岩)

Ecopedagogy: Retrospect and Prospect

Hung Ruyu

(Teachers College, Taiwan Chiayi University, Taiwan Chiayi 621302, China)

Abstract: Ecological crisis is one of the most urgent challenges that all human beings are facing. In response, there was an “ecological turn” in education and thereby the movement of “ecopedagogy” was taking shape in the late 20th century. This paper discusses the background, the history of formation, and the main ideas of ecopedagogy. There are two main views in terms of ecopedagogy: philosophical and critical ecopedagogy. In the former view, “ecosophy” and “ecophilia” are the cardinal ideas. The formation of philosophical ecopedagogy consists in the nineteenth century transcendentalism and naturalist idyllic literature. In the latter view, “eco-justice” is the core idea. The development of critical ecopedagogy is grounded on critical theory and critical pedagogy that aim to disentangle the socio-political webbing from environmental problems. This article intends to describe the formation of ecopedagogy and its implications for educational practice.

Keywords: ecopedagogy; ecosophy; ecophilia; ecojustice