DOI:10.16382/j.cnki.1000-5560.1995.03.006

保罗·弗莱雷的教育思想评述*

于 向 阳
(华东师范大学硕士研究生)

保罗·弗莱雷(Paulo Freire)是巴西的著名教育家。翻开西方的教育理论文献，他的名字会经常跳入视线内，无论是课程论、教学论，还是教育哲学领域，弗莱雷的思想都在被引用着。

弗莱雷于1921年出生在巴西伯南布哥州累西腓附近的雅博阿唐镇的一个普通警士家庭，虽属中产阶级家庭，但受到1929年世界经济危机的影响，从小受到饥饿的折磨，因此在11岁时就发誓：为使儿童不再遭受苦难，要一生献身于反饥饿的斗争。1940年曾在一所高中学校里任葡萄牙语教师，1944年应邀到累西腓的一个私立工业学会工作，与众多工人打交道。他进累西腓州立大学法律系学习，毕业后，在巴西工业社会服务社工作，因工作有创新，始为人们注意，后因站在地方主义的立场批评东北地区实行小学义务教育而闻名。1959年，弗莱雷获得了博士学位，在学位论文中，首次表述了他的教育哲学思想。此后，在大学中担任教育史与教育哲学教授。1962年，他在大学中得到一笔扩展"文化传播社"的资金和设备，尤其得到全权委任状后，很快便把"文化传播社"改为一座完备的教育实验所。他的影响逐渐扩大，为巴西全国乃至全世界所瞩目①。1963年，弗莱雷被巴西教育部任命为巴西国家扫盲运动主任，制订出培训教育工作者(特别是在北部地区)的计划，但不出一年，即1964年，巴西发生政变，他因其与当权者格格不入的扫盲教学，遭到继任的军事政府的逮捕，在监狱度过了70天，随后被逐流放，流放生活直到1980年才正式结束，长达16年之久。流放的最初5年，弗莱雷被聘为联合国教科文组织的顾问，在智利的农业改革培训与研究学院(ICIRA)工作，帮助智利拟定成人扫盲计划。1969年，他在美国接受了哈佛大学发展与社会变迁研究中心的邀请。1970年，移居瑞士，并成为世界宗教理事会教育部的顾问。在那里，他开始与各个发展中国家的领导人接触，工作的重心始终围绕成人扫盲运动。1973年，在日内瓦创建了文化行动学院(IDAC)，目的是在世界其它地区扩展他的思想和发展他的方法论。1980年，弗莱雷回到了祖国，在巴西圣保罗的两所大学里任教育哲学教授；还经常在美国的大学里进行有关他政治观点和工作的讲座。

由于弗莱雷的复杂经历，能有机会深入工人农民之中，认清阶级的差别、压迫与被压迫的关系。他认为，两者之间的矛盾是不可调和的，被压迫者的教育学不能由压迫者去发展和实践，只有被压迫者自己解放自己，并于1970年写成专著《被压迫者的教育学 (Pedagogy of the Oppressed)》。这部著作多种译本的出版(1972年在美国出版了英译本)，使他一举成为世界瞩目的教育家。

* 本文系硕士学位论文改写而成。导师为瞿葆奎教授。现作者在山东中创实业总公司工作。

① 弗特尔：《教育家简介：保罗·弗莱雷》，《展望》(中文版)1982年第8期，第147～148页。

在弗莱雷的教育活动中，扫盲问题一直是他注意的重点。他认为，人们不会读写，这是极端不公正的：文盲没有能力去参与到政治过程中去，无法作出自己最好的选择，无法去选举最好的领导者。

在长期的教育摸索中，弗莱雷终于领悟到教育具有独特的性质，即教育的政治性。教育是一种政治行为，政治是教育的灵魂，而这种政治性又离不开教育工作者的主体，他主张把教育的政治性与教育的创造性用教育的批判性联系起来，认为行动与反思始终是密切相联的。

由于1964年巴西的政变，使他感受到教育的局限性：教育从本质上说并不是革命性的杠杆①。那么如何去理解解放的教育？这一问题在一个时期一直萦绕着弗莱雷。他的最终回答是：虽然教育的权力掌握在统治阶级手中，但我们仍然能够准备和参与到改变教育的运动中，根据具体的历史条件去实现自己的目的。

弗莱雷勇于实践，勤于思考，论著颇丰，除上面提到的《被压迫者的教育学》外 还有《唤醒意识和非学校化的召唤(An Invitation to Conscientization and Deschooling)》(1974)、《批判意识的教育学(Education for Critical Consciousness)》(1969，英译本于1989年在美国出版)、《发展中的教育学：给几内亚比绍的信(Pedagogy in Process: the Letters to Guinea-Bissau)》(1970)，《作为为了自由的文化行动的成人扫盲运动(The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom)》(《哈佛教育评论(Harvard Educational Review)》，1970年40(2))，《文化行动和唤醒意识(Cultural Action and cohscientization)》(《哈佛教育评论》，1970年40(3))等；论文集有：《教育政治学(The Politics of Education)》(1985)，《扫盲：阅读文字与世界(Literacy: Reading the Word and World)》(1987)，《为了解放的教育学 (A Pedagogy for Liberation)》(1987)。

最后值得一提的是，弗莱雷对我国解放战争和抗日战争时期根据地的教育表现出极大的热情和肯定。在他看来，根据地的教育正是他的教育思想实施的典范。他引用毛泽东的话说：

> “我们的文化是人民的文化，文化工作者必须有为人民服务的高度的热忱，必须联系群众，而不要脱离群众。要联系群众，就要按照群众的需要和自愿。一切为群众的工作都要从群众的需要出发，而不是从任何良好的个人愿望出发。有许多时候，群众在客观上虽然有了某种改革的需要，但在他们的主观上还没有这种觉悟，群众还没有决心，还不愿实行改革，我们就要耐心地等待；直到经过我们的工作，群众的多数有了觉悟，有了决心，自愿实行改革，才去实行改革，否则就会脱离群众。……这里是两条原则：一条是群众的实际上的需要，而不是我们脑子里头幻想出来的需要；一条是群众的自愿，由群众自己下决心，而不是我们替群众下决心。”②

正如弗莱雷所言：“通过我的经历而学到的东西，决没有失去在我的祖国第一次的经历所得来的那些基本的，有青春活力的信念：永久地探寻知识的信念。”

一、以唤醒意识为目的的批判主义教育思想

唤醒意识(conscientization)是弗莱雷的一个重要的基本概念。在他的著作中，特别是中后期的著作中多次论述过它。可以这样说，唤醒意识构成了弗莱雷教育思想的主线。

人们不是作为一个接受者而是作为一个认识主体，以获得形成他们生活的社会文化现实

① Freire, P. & Shor, I., A Pedagogy for Liberation, Dialogues on Transforming Education, 1987b, p. 33.

② Freire, P., Pedagogy of the Oppressed, p. 83, n.10；毛泽东：《文化工作中的统一战线》，《毛泽东选集》第3卷，人民出版社1991年版，第1012—1013页。

和转变这种现实的能力的一种深层意识。弗莱雷把这一过程称为唤醒意识。

何谓批判性反思？弗莱雷描述性地说，投身参与，保持客观距离，把现实当作对象来理解，理解人类作用于客观现实的重要性，通过语言针对客体进行创造性的沟通，对单一挑战的众多回答——所有这些多样的方面证实了人与世界的关系中批判性反思的存在①。

(一)批判意识的形成

唤醒意识中的意识不是个人意识，而是大众的集体意识，唤醒意识的过程是一个历史的过程，意识的出现始终与现实息息相关。

批判意识的出现使人们能够意识到他们的活动和他们置身于其中的世界和周围的现实，这种意识发生过程正是意识被不断唤醒的过程。

唤醒意识是一个过程，它涉及到人们对于世界的不断澄清。这一过程也即是批判意识不断加强的过程，随着对世界的认识越来越深刻，批判的意识也就越来越强烈。

弗莱雷借用了"有限情景(limit-situations)"这一概念，来说明批判意识的形成。人类能够意识到自身从而也意识到世界，是因为他们是有意识的存在(conscious beings)，存在于确定的限制和自身自由的辩证关系之中。人们把自己从世界中分离出来，把自己从他们的活动中分离了出来，这样人们就克服了他们的情境限制，即"有限情景"。"有限情景"是指受这些直接或间接作用于人们的存在。人类的活动范围总是在"有限情景"之中，受到其限制、阻碍。但是，"有限情景"并不是所有可能性都终结的不可逾越的边界，而是所有可能性开始的真正边界②。

所以，意识到"有限情景"的存在并不意味着产生绝望，而是人们在某一特定的历史时刻认识这些情境。这些情境一旦被人们认识到是绊脚石，是自由的障碍，就会在背景中突出出来，揭示出它们作为特定现实的具体的历史方方面面的真正性质。人们响应种种挑战而采取"有限行动(limit-acts)"：它们指向消除和征服(而不是被动地接受)特定的情况③。

随着批判认识具体体现在行动之中，形成了一种充满希望和信心的气氛，使人们力图去克服有限情景。这个目标只有通过作用于具体的、历史的现实(有限情景也是在这样的现实中历史地被发现的)的行动才能获得。当人们变革了现实，超越了这些情境，新的情境将会出现，从而又会激发起新的有限行动。

正是在不断的实践中，人们同时创造了历史，同时成为历史-社会中的人。历史作为一种不断转变的过程而发展，在这一过程中，被弗莱雷称为的时代单元(epochal units)④不断实现；各个时代单元在历史的连续体动力中相互联结在一起。

历史的主题从来不是分离的、独立的、断裂的或是静止的；它们总是与其对立面辩证地联系在一起。这些历史的主题只能在人和世界的关系中找得到。一个时代相互作用的主题的综合体构成了"主题域(thematic universe)"。面对这一辩证矛盾之中的"全部主题"，人们相应地采取同样的矛盾姿态：一些人维持这些社会结构，另一些人力图去改变它们。批判的和动态的世界观努力去揭示现实，揭开它的神秘面目，达到彻底实现人类的任务。这一任务正是：为了人类的自由坚定不移地变革现实。这便是批判意识的精髓和目的所在。

"批判意识"这一概念是弗莱雷教育学中的核心概念，对于这一概念的理解应注意下面几

---

① Freire, P., The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, 1985, p. 69.

②③④ Freire, P., Pedagogy of the Oppressed, pp. 89、89、91.

个问题:

(1) 批判意识中的意识是指人类的历史意识。批判意识不能够脱离施加于它之上的限制性历史现实。也就是说,不相信历史的生存能力,批判意识的努力是不可能的。有时会出现这种情况,人们的行动迈向揭示某个社会压迫的结构,他们理解了一个解释具体事件的即刻的理由,但是他们同时并不能抓住这一事件与整体画面——他们参与其中,历史的生存能力在这里发现——之间的关系。在这种情景下,批判意识就不彻底。作为一种过程在某一时刻发生的批判意识应该不断地、随时随地把变革的现实假设成一副新面孔。

(2) 批判意识总是与意识形态相联。批判意识的目的是揭示现实,而不是神话现实,它不能被社会统治阶级所利用。统治阶级进行的文化行动必然会是神话意识的现实,神话现实的意识。期望统治阶级投身于实践或甚至激发一种能够帮助被统治阶级看清他们自己的行动,那是天真的。批判意识必须与政治性参与相联。如果结果不是作为被剥削受压迫者为了自由而斗争的有意识的行动,就不存在唤醒意识。

(3) 批判意识具有不可缺少的两个层面:行动和反思。只有人类才有实践行动的能力,实践是知识和创造的源泉,批判意识隐含在有关真实世界的批判反思之中。人们为了变革现实,需要以一种革命的方式组织起来,以一种革命的方式变革这个真实的世界。这种组织意识要求一种意识行动,澄清在深层的意识观所不清晰的地方。对揭示和具体实现的变革行动的忽视都是幼稚的。把批判意识设想成它好像是与具体情况相分离的一种理智的嗜好或一种理性的构成,这是不可能的。批判意识是一种过程,在这一过程中,在主体和客体的关系里,主体发现了用批判的术语去掌握自我与客体之间辩证统一的能力。这就是为什么弗莱雷要再三肯定,在实践之外,在理论与实践之外,在反思与行动之外,不存在批判意识。

(4) 批判意识的形成是以"问题情境(problematic situations)"进行的。对现实生活中问题的分析与解决揭示出一幅幅被扭曲的画面,借此得以认识真实的社会结构,从而人们能够自觉地加入到变革现实的队伍中来。

(二)唤醒意识与教育

弗莱雷认为,人类从本性上说是积极的、有探究欲的;人类站在自己的立场,建构了周围世界的画面。但是,特别是在第三世界,甚至是在发达的社会,压迫阶级通过教育、宣传、媒体等使人民大众"非人性化"。所以,弗莱雷说,教育的真正目的在于能够使人们看清他们自己和他们的生活世界,并且能够去变革自己和世界,从而他们能够拥有更加完美的生活①。

教育过程也即唤醒意识的过程,教育活动帮助学生们去思考他们自己的概念而不是思考统治者的概念。首先,教育必须成为平等者的对话。如果教师对学生讲,"这件事你必须去做",学生并不能再思考和再创造他们的世界。相反,每一个学生和教师都必须既是教师又是学生。

其次,人们真正的经验应该成为教育的重心。必须使人们放弃统治者的观点,看清楚他们的真实经验。要始终使学生们相信,亲身的经验是最宝贵的。

再次,必须把人们的诸种情境问题化。这些情境不是外来的、强加的,而是产生于人们起初的生活之中;所产生的问题则是人们的亲身感受。

在以后的生涯里,弗莱雷越来越深刻地认识到教育的政治性。弗莱雷坚信,无论是不真诚的还是无意的,把教育与政治相区分的做法不仅是人为的而且是危险的。那种认为教育独立于

① Freire, P., The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, p. 90.

构成它的权力之外，分离于它们所形成的具体世界的看法，要么把我们引向使教育降低为一个绝对的价值观和理想的世界，要么把我们引向使教育转变成行为技巧的堆积，要么是把教育变成变迁现实的弹跳板。

在一次与他人的对话中，弗莱雷说，教育是一种行为，无论这种教育是在大学、中学、小学还是成人扫盲班，政治是教育的灵魂①。

正因为教育的政治性，他看到，受压迫者的无知和倦怠是整个经济的、社会的和政治的情境的产物。由此，他认为，教育系统是压迫者维持沉默的文化的一个主要工具。事实上，不是教育把社会铸造成符合某些标准，而是社会通过它自己的标准形成了社会自身，并且把教育铸造成与社会的价值观保持一致性。既然这不是一个机械的过程，就使教育形成一种结构，以有益于当权者价值观的社会常常具有为了其自我保护的某些重要因素。

弗莱雷断定，在任何地方，并不能去改革教育机构，因为形成教育的力量不允许教育去反对它们。然而，这并没有使弗莱雷悲观失望，并不意味着希望或者投身于社会变革运动的教育工作者没有事情可做。在整个历史中，人们只能做历史上可能的事情，而做不了人们想要去做的事情。

正是这样，弗莱雷看到了制度化教育的局限性，转向了非制度化的教育，走到贫困的人民中间，和他们一起工作，与伊里奇的"非学校化运动"遥相呼应，开创了教育史上的一个新纪元，掀起了一股"非制度化教育运动"的浪潮。

(三)对话

弗莱雷对人类生存的一个重要看法是：近乎着魔似地确信人类生来首先就是为了互相之间进行交流②。人类的存在不能是沉默的，也不能被错误的言语所滋养，只能通过用以改变世界的真正的谈话。交流是以谈话的方式进行的，而对话的本质正是谈话③。

纯粹的谈话充其量是对话得以进行的工具，因此，我们要找出对话的构成因素(consitutive elements)。弗莱雷认为，构成因素有两个：反思和行动。它们两者之间有着密切的联系，当牺牲任何一方时，另一方就要受到损害。

对话不是某几个人的特权，它是所有人的权利。所以，没有人能够独自讲一句真话——他也不能替别人讲真话。对话以现实世界作为中介，发生在所有人们中间，其目的是命名世界。世界一旦得到命名，对命名者来说，这个世界就会重新作为一个问题，要求重新进行命名。

所以，对话不可能发生在想要命名世界的人和不希望这种命名的人之间，不可能发生在那些剥夺他人讲话的权利的人们和讲话的权利被剥夺的人们中间④。所以，被压迫者的教育学必须与(with)被压迫者一起形成，而不是为(for)压迫者而形成⑤。对于那些真正投身于人民之中的人必须经常地审视自己。声称自己献身于解放运动之中而不能够走进人民团体之中的人是可悲的欺骗者。走向人民要求一种深刻的再生⑥。

如果说，在人们的讲话中，人们通过命名世界来变革世界，那么对话就是人们获得人类意义的方式。对话是一种存在的必要⑦。正是因为对话具有反思和行动两个特性，对话不能降低为"储蓄"观念的行动，也不能简单地成为讨论者的"消费"交易。对话也不是那些既不命名

---

① Freire, P., The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, p 188.

② 弗特尔:《教育家简介:保罗·弗莱雷》,《展望》1982年第2期,第149页。

③④⑤⑥⑦ Freire, P., Pedagogy of the Oppressed, pp. 76, 76, 33, 47, 77.

世界，也不寻求真理，而是强加他们自己的真理的人们之间敌对的、辩论式的讨论。对话是一种创造行动；它不能变成一个人统治另一个人的工具。

弗莱雷尖锐地批判了下面一种认识论。这种认识论把知识分解成两个阶段。第一个阶段是新知识的产生。第二个阶段是产生的知识被认识，即认识现存的知识。对学生来说，知识的产生是一件很遥远的、陌生的事情；学生只被要求去记忆教师所讲的东西。其结果是，认识行为被降低为只是传递现存的知识，教师只是传递知识的专家。这种知识是僵死的知识体，缺乏与学生的现实活生生的联系。日复一日，年复一年，学习只是一件由官方语言强加给学生的令人疲倦的杂务①。从而，人们就失去了在产生知识的过程中以及在认识知识的过程中一些必不可少的品质——比如，行动，批判性思考，好奇心，探究欲，不确定性等。所有这些品质对认识主体来说，对学习者来说都是必不缺少的②。

同时，这样做，把产生知识与认识知识相分离，学校就很容易变成兜售与统治者利益一致的知识。摆脱这种局面的方法是，提倡批判式的对话教育，把学生和教师统合在一起，共同创造和再创造知识。这样，知识不再是远离课堂，由学者、教科书编写者或官方课程委员们产生而是由师生们在课堂中创造和再创造。

对于对话式教育，知识不是一种给定的或完成的东西，它始终要求人类变革性活动的动态的认识过程。认识具有个人的层面，但是仅有个人的层面并不足以解释人类变革现实的过程。认识是一种社会事件，需要人与人之间的沟通和对话。对话建立了认识主体之间的关系。

在对话式教育中，对话的双方都是认识的主体。用弗莱雷的话来说，“认识的对象放在认识主体之间的桌子上面。他们围绕它而坐，进行相互的探究”③。

就对话来说，重要的是我们不能把它理解为可以获得一些结果、可以和学生交朋友这样一种单纯的技巧，应理解成参与人类历史性的某种东西。它是我们成为人类历史过程的一部分。在对话中，我们思考我们的所知与无知，使自己越来越具有批判性，唯其如此，才能有批判地变革现实的行动。

基于这些考虑，弗莱雷提出一条对话原理：任何层次的学习者都应在抽象的意义上重建人类的认识过程④。无论是一般意义上的教育活动还是成人扫盲学习都是认识活动，当思考这些认识活动时，弗莱雷一直在提倡教育者最系统的认识与学习者最不系统的认识之间的综合——一种在对话中获得的综合。教师的作用在于提出一些经过安排的有关现实情境的问题，目的是帮助学习者达到一种越来越具批判性的现实观。

对话要成为获得真理的方法，认识主体就必须科学地认识而不是回忆先前知道而现在忘记的东西（弗莱雷曾尖锐地批判过柏拉图的“回忆式”对话）。脱离了人与世界的辩证关系，脱离了人们对世界的反思与行动，信念也就不能被理念所战胜。

在弗莱雷的术语中有两个概念：“指摘(denunciation)”和“宣称(annunciation)”。可以这样说，对话的目的即是指摘与宣称。指摘与宣称是相互联系的两个概念，指摘是指抛弃非人性化，抛弃存在的压迫条件；宣称是指关于具体的情境和关于变革行动潜在的一种意识。从指摘到宣称的过程是一种科学人道主义的过程。在教师与学生中，在分析非人道的现实活动中，

---

①②③ Freire, P. & Shor, I., A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education, pp. 4, 8, 99.

④ Freire, P., The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, p.54.

这种人道主义的观念发现了它的表达方式，指摘非人道现实的同时以人类解放的名义宣称变革现实①。

指摘和宣称在弗莱雷的教育学中并不是空洞的语句，而是有历史的含义。弗莱雷指出，今天，对非人道化情境的指摘越来越要求对那种情景的科学理解；相似地，对现实变革的宣称越来越要求一种变革行动的理论。当对话式教育不再体现指摘与宣称的结合时，其原因要么是未来对人类不再有意义，要么是害怕冒险去保持未来创造性地战胜已经变得陈旧的现实。所以就有人去研究未来所包括的所有性，就有人认定未来会重复现在；这两种观念都体现了一种驯服观：要么想使未来与现在保持一致，要么想停止时间。

而对话式教育要求认识主体双方深入地进入到问题化对象的"本质"之中，越来越深刻地揭示现实，从而唤醒的意识就越强烈，使学习者从沉默的状态转入从指摘到宣称不断往复的过程中。

二、从批判主义看弗莱雷对教育观的改造

最能使弗莱雷赢得盛誉的还是1970年发表的«被压迫者的教育学»。这部著作最精彩的部分是对"银行储蓄(banking)"这一隐喻的分析。

弗莱雷借"银行储蓄"这个概念生动地比喻传统模式的教育，即教师把学生变成容器：教师灌输得越多，他越是一个好教师；学生的承受能力越大，他越是一个好学生。这样教育就变成了一种储蓄行为，学生是储蓄所，教育是储蓄者。

"银行储蓄式教育"通过下面的作法和态度(它们映射出整个压迫状态的社会)保持甚至激化了师生之间的矛盾②：

(1) 教师传授，学生接受；
(2) 教师知道所有事情，学生是无知的；
(3) 教师进行思考，学生是思考的对象；
(4) 教师讲，学生温顺地听；
(5) 教师进行纪律约束，学生被约束；
(6) 教师选择并强化他的选择，学生依从这种选择；
(7) 教师行动，学生通过教师的行动获得行动的对象；
(8) 教师选择教学内容，学生(没有被征求意见)去适应；
(9) 教师混淆了知识权威和职业权威，这种职业权威处于学生自己的反面；
(10) 教师是学习过程的主体，学生只是客体。

这种教育模式减弱了或废除了学生的创造力并且促成了学生的轻信，是为压迫阶级的利益服务的。

针对"银行储蓄式教育"，弗莱雷提出了"提问式教育"。学生的教师和教师的学生不复存在，基于"权威"的讨论不再有效——权威必须站在自由的一边，而不是反对自由。

"银行储蓄式教育"的理论与实践，作为静止的和固定的力量不能认识到人类是历史的存在；"提问式教育"的理论与实践把人类的历史性作为出发点。

本节正是沿着"反对'银行储蓄式教育'"这一核心脉络，来分析弗莱雷的批判主义教育学对教育理论的贡献。

---

① Freire, P., The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, p.72.
② Freire, P., Pedagogy of the Oppressed, p.59.

(一)传统教育学

现代社会最突出的一个特点是"世界被管理得井然有序"，并且整个政治和经济结构处于飞速转变的过程中。反映在教育领域，一方面要求学生个性的解放，希望一种自主学习；另一方面，又要保证社会的需求，社会希望个体社会化，顺应社会的发展。这种两难困境使得教育屡受人们的指责。

传统的教育学解决这种困境的方法是采取一种技术生产性的教育观：教授的内容都是事先编制好的，制定目标和编制课程考虑到了学生、社会和各种经验与背景，但是在整个教育过程中不是强调学生自己有效的判断，而是以一种外在的强加的评价标准来衡量。这种教育观表现出来的主要教学方法是：

1．倾向于弗莱雷称之为的学习的"银行储蓄"概念，知识像银行的账户一样由许多积蓄组成；或者是倾向于学习的拆除概念，破除传统是其目标。

2．教师在知识的传递或事先评判现存机构方面起主动的作用，把学生看成是被动的知识接受者。

3．忽视学生的生活世界与课程中知识和态度之间的关系。

4．组织课程知识的基础是作为知识库的现有学科，或者是事先决定了的"批判性"议程，而不是知识与学生问题背景之间的关系。

5．把评价看成是评定接受上述知识和态度的一个过程。

6．没有真正地给予评判以余地，因为评判已由生产知识的团体执行，他们与学生团体是泾渭分明的。第一，学生只能在他们已经掌握了知识后才能给与评判；第二，对于评判学生只能是鹦鹉学舌，而不能制定评判标准。

7．要么从占主导的文化看待世界，要么教条地抛弃评价性地比较各种文化的可能性，即，要么是文化帝国主义，要么是文化相对主义。

由此，我们看到传统教育学中存在的一个问题：真理要不要建立在学生自身经验的水平上？当学生被告知某个真理(如法律面前人人平等)，却发现现实中并非如书本上描述的那样(事实上，富人和穷人在法律面前不平等)，教育学要不要解决这个问题。

据此而引伸出来的一系列问题是：谁决定教育内容？学生、社会还是专家？更进一步说，谁负责教育体制，为了什么目的？谁控制了在学校中所要经验的知识类型？谁控制了呈现给多种学生团体的知识数量？谁创造了达到成功的标准？我们如何从政治和社会机构中解放学校和社会？人们所利用的这样的课程在某种程度上被称为批判理论。批判主义者从这一系列问题着手揭示了教育学的另一条思路。

(二)教育学的批判观点

传统教育学可以看作是技术社会的产物。泰勒(Tyler, R.)的课程观可以看成是这种教育学的典型代表。教育的批判主义的出现，对这些占统治地位的理论提出了挑战。而整个批判主义思潮是对技术社会强有力的批判。

在教育的技术生产观里，提出了三个问题，持技术生产观的教育理论家依据对这三个问题的回答，组成了他们的理论框架。这三个问题是：

(1) 程序问题：在规划一种课程中人们遵循什么步骤？

(2) 描述问题：人们实际上是如何规划课程的？即，他们做什么？

(3) 概念问题：课程规划的要素是什么？要素之间是如何从概念上相互联系的？

我们暂时先撇开生产技术的观点，看一看批判主义的代表弗莱雷是如何解决问题的。

弗莱雷对"银行储蓄"这一隐喻的分析表明了他对学校教育实践的批判。得自于学校教育"银行储蓄"概念的教育者的作用是"调整世界'进入'学生的方式"；教育的任务是"组织一个过程……以储存他认为是组成真正知识的信息来'灌输给'学生"。这样，弗莱雷把注意力引向技术生产观的假设，即那些拥有专门知识的人为那些没有这种知识的人作出决策。这种批判与对泰勒的批判相互呼应：泰勒原理表明了一种"工厂"的隐喻，学生只是原材料，被"学校工厂"加工成"社会专门部门的产品"。这种批判的观点要求我们去质问课程规划中专家的权威，并且要求一种师生之间更加民主的关系。

这就使得弗莱雷的"对话式教学"成为批判教育理论的实质。弗莱雷一再强调，人类的存在不能是沉默的，也就是说，人不能盲目地遵从权威。当人们发现现实与自己的认识发生冲突时，有权讲出自己的见解。正如前文讲到的那样，对话包括了行动和反思两个侧面，以现实世界为中介，它是所有人(而不是某几个人)的权力。在对话中人们平等地寻求对世界的命名，一旦获得对世界的认识，人们就具有了变革世界的可能。

生产知识和认识知识应该是不可分割的统一过程，这一过程一旦断离，也就没有了交流，知识成为一种被给定的，预先编制好的知识，师生之间的交流因此而中止。弗莱雷认为，"没有交流就没有真正的教育"。

而在对话教学中师生是"批判的合作探究者"。他们两者，"发展他们的能力去批判地认识他们生存于世的方式，在世界中和与世界一起找到他们自己；他们逐渐发现世界不是一种静止的实在，而是一种处于过程中、转变中的实在"。

看到技术生产观点的不足，弗莱雷提倡的是一种"解放的方法"。这种方法强调个人对亲身的"具体情境"的"批判反思"。前文中提到的所谓认识和克服"有限制的情境"的限制正是这个含义。

这种"批判意识"的形成有一系列阶段。首先，教育工作者小队帮助特定地区的人们研制"生成主题"(比如文化，欠发展，酗酒)，这些生成主题代表了他们的现实观。从这组主题出发，一组专业教育工作者和地方非专业的志愿者，通过对话，采取合作的方式确认适用于课程的主题并编制教学材料。然后，这些材料在"文化团体"中使用，作为讨论的焦点。这些材料，包括阅读教材，录音访谈，照片和角色扮演，被设计成反映人们生活的特点，并且从而激发对他们生活的批判性反思。最终，这种过程基于"批判性反思"的行动，导致"实践"，这就是弗莱雷教育学的目的。

弗莱雷方法与技术生产模式的大多数基本假设是冲突的。这种方法对课程规划决策"专家"的权威提出了异议。"对话"要求师生双方作为"合作的探究者"批判性地反思。提问式方法同时也要求与学生"对话"，目的是把生成主题的程式应用于课程之中；"这种教育观的信念是它不能呈现出它自己的内容而必须以对话的方式和人们一起探索内容"。

关于价值自由的课程决策意识形态的伪装在弗莱雷那里无情地予以曝光，遭到遗弃。放弃这种伪装同时也就破坏了下面的假设：教育过程包括了纯技术性的决策。这样，教育过程不再被视为一桩技术性事情，而是一件政治的和意识形态的事情，教育的目的是使人们"通过讨论他们自己和同志们对世界的思考和观点，逐渐感到他们是思考的主人"。相类似地，最终产

①② Freire, P., Pedagogy of the Oppressed, pp.52, 118.

品不是学习成果，而是对于现实的批判性反思的行动。当然，学习的成果，比如批判性反思的能力也是值得期望的。但是受压迫者为了自身的解放而进行的政治行动是最终的目的。

注意到弗莱雷提出的下面几点是很重要的：

(1) 通过使用"银行储蓄"这一隐喻，抨击了传统的教育，提出了对话式教学方法。

(2) 教育过程的步骤运用"生成主题"的方法。

(3) 通过分析主要的概念，如压迫、解放、批判性反思、对话、实践、生成主题等，揭示了教育的基本因素及其关系，驳斥了意识形态的中立性，得出"教育的本质是其政治性"这一论断。

因此，虽然批判的观点试图提供对程序的、描述的和概念的问题的答案，但它强调了另外一个问题，即对技术生产观点的基本假设提出了异议：如果所有的课程决策都不可避免地是意识形态的和政治的，从而一种客观的基于目的-手段的原理自身是一种意识形态的伪装，那么，教育原理的模式是怎样的呢？

持技术生成观的作者避免甚至谴责这些意识形态的立场。他们认为，是学校而不是教育理论家去决定学校应该采取什么样的目的。泰勒的第一个问题紧随的是一系列技术程序，许多学校可以采取这些程序而决定目标。这样，得自于技术生产观点的课程规划原理就不是基于一种具体的目标、意识形态或教义，而是基于客观地、系统地决策目标，然后利用有效的方式去达成。所以，这种观点认为意识形态的问题是教育过程中的一个步骤，而不是所有的问题。

然而，批判理论家并不同意。弗莱雷认为批判意识的发展应成为教育的唯一不可动摇的目的。他提倡的是一种解放教育。他说，

> "同驯化教育相反，这种理想的、预言的和有希望的解放教育是一种认知的行动，是改造人所要认知的现实的行动手段。……在驯化教育中，不能说，人有什么可以认知的对象，而只能说，他已经具有了完整的知识。教育工作者具有这种完整的知识，并把它传递给受教育者。在解放教育中，教育工作者并没有完整的知识，而只有可以认知的对象，而这种对象在认知过程中作为主体把教育者和受教育者联系起来。在驯化教育的实践中，教育工作者总是受教育者的教育者，在解放教育的实践中，教育工作者作为受教育者的教育者必须'死去'，以便作为受教育者的受教育者重新'诞生'。同时，他还必须向受教育者建议：他应作为教育者的受教育者而'死去'，以便作为教育者的教育者而'重生'。这是一个往来不绝的连续过程。
>
> 这是一个谦逊的和有创造性的运动，在这里教育者与受教育者都必须参加"①。

每个批判理论家都有其自己的意识形态。每个人都同意，技术生产观的中立性的伪装转移了对主导意识形态的批判。批判理论家认为，个体在社会中的位置不是来自于他们的自由选择，而是受制于控制我们竞争社会的经济集团所表现出的行动。他们认为，个体受高度资本主义体制的奴役。人们努力去获得证书，对文凭的兴趣比对智力的兴趣更大。比如，学生更感兴趣的是通过考试而不是获得知识，教育体制迫使我们成为奖赏的被动接受者，批判的理论家希望能够利用理论促使教育课程编制家们去创造能够把学生解放出来的新的方案。主要的目的是使学生充分意识到他们自己和社会须要允许自我自由和集体自由这一事实②。

[责任编辑、责任校对　华四泉]

① 富尔等：《学会生存》，上海译文出版社 1979 年版，第 191 页。

② Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P., Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, 1988, p.294.