

从代言到行动:教育底层研究的跃迁

——弗莱雷对话教学思想的方法论启示

汤美娟

[摘要] 在教育公平的理论诉求下,面对底层群体的话语弱势,教育研究者选择以“代言人”的身份替他们发声,形成了教育底层研究的“代言”模式。由于研究者与底层群体间难以跨越的身份鸿沟,此模式内含着难以超越的逻辑困境。保罗·弗莱雷选择以“解放教育”介入底层社会现实,促进底层群体的意识觉醒,帮助他们成为具有发声能力的主体。基于对话的本体论和认识论意义,他赋予对话以人性化功能,构建对话教学并将其作为解放教育模式的核心操作手段。在对话教学中,研究者与底层群体都是主体,他们为认识和改造底层社会现实而合作。在教学内容的规划中,弗莱雷也实践了对话模式,创建了生成主题调查法。对话教学通过赋予教育底层主体性化解“代言”模式的逻辑困境。它不仅具有教育学意义,还为教育底层研究构建了一个行动模式。

[关键词] 教育底层研究;弗莱雷;对话教学;行动模式;教育公平

引言:“底层代言”的逻辑困境

我国教育研究中的“底层意识”萌生于20世纪初,它以“教育公平”为理论诉求关注社会底层在现代教育体系中的弱势地位,以期展现教育现代化繁荣景象下所掩藏的底层教育苦难。作为“沉默的大多数”,底层群体的“一个重要特征就是缺乏话语权,这表现为没有能力自我表述或者表述不能进入社会的文化公共空间”^①。话语的弱势使得他们无力表达自己的声音,更无法向教育当局抗争以争取应有的教育权利。据此,一些研究者结论道:“底层现在很难表达自己,在今天的知识格局中,它只能通过知识分子的叙事完成。”^②“代言人”便成为教育研究者在关注底层时的身份选择,“替底层表述”是他们处理与底层群体关系的模式。

教育研究者以何种方式实现对底层的表述呢?他们以社会研究的科学范式为典范,从宏观的社会结构分层切入,通过定量数据分析展示底层教育资源缺失的形成机制。在此基础上,他们提出政策建

汤美娟,教育学博士,内蒙古师范大学教育学院副教授(呼和浩特 010022)。本文是江苏高校哲学社会科学优秀创新团队“新教育公平的理论建构与实践探索”项目(2015ZSTD007)的阶段性成果。

①南帆等:《底层经验的文学表述如何可能?》,《上海文学》2005年第11期。

②蔡翔、刘旭:《底层问题与知识分子的使命》,《天涯》2004年第3期。

议,试图通过国家的教育政策设计来改变底层教育状况。在这种自上而下的关怀模式中,个体形式的底层遮蔽于社会结构之下,其声音湮没于定量数据之中。底层成为知识分子表述中的“他者”,“底层只是‘被说’,他们的真正需要却被忽视或掩盖了”^①。这造成了政策设计与底层意愿之间无法弥补的鸿沟,众多教育公平政策遭遇社会公众的诟病。底层意识的独特性凸显,理解底层成为成功代言的关键。

教育研究者将视角下移,试图从“局内人”的立场实现对底层教育苦难的“同情式”理解和书写,并将之“传达”至社会公共空间,以期实现建基于底层意愿的政策设计。研究范式的转换缩小了政策设计和底层意识之间的鸿沟,但却未能从质上改变底层群体“被表述他者”的身份。底层声音需要通过教育研究者的理解和书写才能进入社会公共空间,成为公共议题。

这种理解和书写何以可能实现对底层的真实表述?教育研究者和底层之间存在着巨大的差距,他们的生活经历不同、经济和文化也都不同。“这种差距一方面造成对底层的生活的隔膜,不可能真正地去体验底层的真实生活;另一方面又会造成无意识中对底层的轻视。”^②教育研究者不可能拥有底层的“在位角色体验”,无法进行“彻底的换位思考”,他们只能选择“一般性的换位思考”,这是“‘真实的局外人’在‘虚拟的境况’中做出的一项无需任何实际兑现的承诺,一种无需任何实际代价的应对”^③。如此的换位思考只能通过研究方法的完善不断逼近底层的真实体验,而永远无法完全实现对底层的真实表述。“一个完全不是底层的人能从底层的视角来研究问题,是不可能的。他只能是努力地接近。”^④作为非底层的教育研究者,不可能有百分之百的底层视角。

退一步讲,假设教育研究者能拥有百分之百的底层视角,能完全理解底层的声音并将其书写,这是否意味着研究者就获得了底层的真实声音呢?实际上,底层并非一个完全自主的整体,“底层意识的内部是分裂的,它是来自支配和从属阶级双方经验的元素建构起来的”^⑤。“如果仔细分析这些底层的‘自主性’话语,就会发现其中有太多被多年的压迫统治扭曲的东西,但他们认识不到,他们以为是在表述自己,实际却在表述来自上层的思想。”^⑥有人也许会提议,研究者只要把底层话语中来自上层的思想去掉,剩下的便是其自主性话语。然而,他们如何判断什么是底层真正的话语,什么是被上层思想所扭曲的话语?

即便教育研究者能将上层思想从底层话语中剥离,实现对底层自主话语的理解和书写,那么这种书写又如何改变底层的生存呢?一些研究者寄希望于苦难书写对教育政策设计的影响。问题在于,社会上层拥有不同于底层的思维逻辑和利益立场,他们能否站在底层立场制定符合底层利益需求和思维的教育政策,这本身就是值得怀疑的。更重要的是,符合底层利益的教育政策要在底层社会落实,还有赖于底层意识的改变。然而,底层教育苦难的书写并未能影响底层意识,底层只存在于研究者表述的页码之间,他们不会发声。因此,试图仅仅通过书写改变底层生存的构想便成为一种神话,底层书写往往沦为对底层苦难的消费。

面对底层群体的话语及认知弱势,教育研究者选择为底层代言。他们努力完善研究方法和技术,试图发现底层的真实。然而,教育研究者与底层群体间存在着无法跨越的身份鸿沟,方法的完善成了一条永无止境的道路,底层教育研究的“代言”模式内含着无法超越的逻辑困境。

①蔡翔、刘旭:《底层问题与知识分子的使命》。

②蔡翔、刘旭:《底层问题与知识分子的使命》。

③吴康宁:《“教育批判”的困境》,《教育研究与实验》2004年第4期。

④胡金平:《教育与社会:阅读·思考·对话》,南京:南京师范大学出版社,2016年,第185页。

⑤[印]查特吉:《关注底层》,《读书》2001年第8期。

⑥刘旭:《底层能否摆脱被表述的命运》,《天涯》2004年第2期。

一、社会介入:社会学研究的行动取向

自古典时期以降,社会学便在“结构-行动”这一“成对概念”的争论中向前进展。这对概念的“二律背反”构成了西方社会学理论发展的重要内推力,构筑了社会学中“结构主义”与“行动主义”两大传统。然而,在工具实证主义取得了绝对支配地位的今天,社会学的行动传统被忽略甚至遗忘。J.R.费根(Joe R. Feagin)称此为当代社会学中的“集体遗忘症”。在此集体遗忘症下,当代社会学对底层的研究陷入困局,这也是教育底层研究逻辑困境的来源。

事实上,行动取向的社会学最早可追溯至马克斯·韦伯。基于对社会有机论的质疑,韦伯提出“社会行动”概念,并将“解释性地理解社会行动”视为社会学的核心。在界定社会学时,他如此描述道:“社会学……是一门解释性地理解社会行动,并以此对其过程和结果做出因果性解释的科学。”^①此后,解释论、现象学和象征互动论等都聚焦于“结构-行动”的“行动”一端,凸显个体行动者的自主性,注重分析个人行动背后的意义。他们都将“行动”作为理解社会的基点,其理论和方法的探求促进了行动取向社会学的体系化。不过,明确提出“行动社会学”并对其系统进行研究的则是当代社会学家阿兰·图海纳(Alain Touraine)。在20世纪下半叶西方社会的剧烈变动下,他认识到“把社会体现为某种纯粹的秩序和支配系统……无法分析被快速、复杂的变化所支配的社会现实”,^②并力图寻求思考社会生活的另一模式。在此模式中,“社会行动”概念取代古典社会学的“社会”概念,成为社会学分析的核心。图海纳曾在《呐喊与眼神》开宗明义地提出:社会是“一个行动系统,其中的行动者被一定的文化取向和社会关系所限定”。^③具体而言,社会是各类行动者相互争夺“历史质”的场域。何谓“历史质”呢?他解释道:“历史质在此指的是一个社会通过各种冲突和社会运动,由各文化模式构建其实践的能力。”^④由此,他恢复了被结构主义所忽视的历史主体。在图海纳看来,社会大众并非结构的被动屈从者,而是能够根据自己的价值对结构进行挑战的主体,具备生产社会“主要规范取向”的能力。

不过,与韦伯及解释论等学者强调对行动者主体价值的理解不同,图海纳将行动扩展至“社会运动”。社会运动,作为行动者主体性的直接表现,便成为社会生活的中心,因而也是图海纳社会学的核心问题。图海纳赋予“社会行动”以独特内涵,将其区别于集体行为和社会斗争。^⑤他指出:“如果冲突行动试图转变那些与主要文化资源(生产、知识、伦理规则)相联的社会支配关系,则将它们称为社会运动。”^⑥社会运动不是为争取具体权益的群体抗议,也非为争夺政权的革命运动。它关注的是行动者的主体意识,要求行动者突破现有社会秩序、规范和权力模式去寻求更多元的和自由的生活可能,以实现日常生活的民主。从社会运动的范畴理解行动,图海纳意识到行动的限制:行动者常常展现出一种“文化无意识”的状态。“真实的社会关系和社会情境总是掩盖于现存的秩序和一定的支配关系之下,并受到后者的扭曲和压制。”^⑦行动者的主体意识被压制,他们无法认识社会真相及行动的价值,社会运动常常囿于具体的社会斗争。

①转引自[美]乔治·瑞泽尔:《布莱克维尔社会理论家指南》,凌琪等译,南京:江苏人民出版社,2009年,第153页。

②[法]阿兰·图海纳:《行动者的归来》,舒诗伟等译,北京:商务印书馆,2008年,第17页。

③A. Touraine, *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movement*, New York: Cambridge University Press, 1981, p.2.

④[法]阿兰·图海纳:《行动者的归来》,第6页。

⑤图海纳在《行动者的归来》的第六章对社会运动、集体行为和社会斗争进行了区分,但是这种区分比较抽象。在《行动社会学与社会学干预》一文中,李洁对这三者的区别进行了更为浅显的说明:“所谓集体行为是行动者被动性地应对某一社会系统问题,这种应对可能是保卫、重建抑或适应,而系统的问题则包括价值、规范、权威体系或社会本身等。相反,如果是行动者主动要求成为改变现状的政治性力量,但却没有触及根本的价值、规范或制度性关系,也没有建构一个社会系统的目标,则称之为社会斗争,最典型的如竞争和战争。最后,如果这种社会斗争是为了转变与主导性文化资源(生产、知识、伦理规则)相联系的社会支配关系,并且拥有统一的发展价值理想/理念,就被称为社会性运动。”

⑥[法]阿兰·图海纳:《行动者的归来》,第89页。

⑦李友梅等:《转型社会的研究立场与方法》,北京:社会科学文献出版社,2009年,第33页。

揭露社会关系的真相,促成行动者的主体意识,是图海纳行动社会学的目标。不过,传统的“实证主义”方法无助于此目标的达成。为此,他发展出“社会学干预”方法。这一方法突破了传统研究中“研究者—研究对象”的主客对立。一方面,社会学家要转变高高在上的研究者姿态,积极参与至社会行动中。“只有通过能动的干预手段,介入社会生活,社会学家才能形成关于行动者本身的真切知识。”^①另一方面,行动者也并非仅仅是研究的对象,他们与社会学家“在对话和沟通中共同生产有关行动者的社会学知识”。^②在此过程中,他们的主体意识觉醒,开始对自身的行动进行反思。

图海纳的“社会学干预”方法创造性地给底层研究开辟了一条路径。不过,为追求学术正当性,他倒向了主流社会学的“价值无涉”原则,强调一种无立场的主体性。然则任何社会研究都存在一种潜在或显在的道德立场。“在底层社会饱受压迫的‘程序社会’和各种不合理的社会安排中,无立场就是保持某种立场,不行动本身就是一种行动。”^③这显露出图海纳行动社会学的保守性质。

循着社会介入的研究理路,批判教育学家保罗·弗莱雷凭借着鲜明的道德立场将行动社会学的激进性质向前推动了一大步。在《被压迫者教育学》一书开篇,他便定下了其理论基调:帮助被压迫者重获人性是知识分子的核心使命。为完成这一使命,他选定教育作为社会介入的途径,探索了能够实现被压迫者解放的教育实践,建构了“对话教学”理论。这一道德立场和理论路径对后来的解放社会学产生了直接而深刻的影响。在《解放社会学》中,费金和薇拉明确表示,研究者应以“参与性行动者”的身份积极参与至改善被压迫者生活境况的行动中去。在参与路径的选择中,费金和薇拉选择了“讲授解放社会学”这一教化手段,并指出了弗莱雷的影响在行动社会学的发展脉络中,弗莱雷的理论和方法占据着重要的位置。然而,对于弗莱雷的“对话教学”理论,人们习惯于从教育学角度进行理解,而忽略了其作为社会学研究方法的意义。后者,对于教育底层^④研究具有重要的方法论启发。

二、人性化:社会介入的中心问题

丹尼尔·斯库格伦斯基(Daniel Schugurensky)曾这样说:“保罗·弗莱雷在全世界的影响力,不仅在于他思想清晰深邃,也在于他给后人的实践示范。”^⑤弗莱雷一生孜孜以求的便是建构一套“被压迫者教育学”,“这不仅体现在其著名著作的名称中,更体现于他作为教育者所做的一切工作中”。^⑥他将大多时间和精力都投注于社会活动,为被压迫者的解放而行动。在此过程中,弗莱雷并非以知识精英的身份自上而下地改造压迫社会的现实,而是试图以被压迫者的“意识启蒙”为起点实现自下而上的改变。保拉·奥尔曼(Paula Allman)宣称:“任何对弗莱雷理论来源的叙述如果不提及意识形态这一

①沈原:《“强干预”与“弱干预”:社会学干预方法的两条途径》,《社会学研究》2006年第5期。

②李友梅等:《转型社会的研究立场与方法》,第33页。

③沈原:《“强干预”与“弱干预”:社会学干预方法的两条途径》。

④“被压迫者”是保罗·弗莱雷理论和实践工作的对象,也是其理论体系的核心概念。深受马克思和恩格斯的影响,弗莱雷从阶级视角对社会结构进行分析并将此结构中的底层群体称为“被压迫者”。从其具体内容来看,它可指农民、穷人、文盲等。在《被压迫者教育学》等早期著作中,弗莱雷本人也会根据具体讨论对象,用“农民”、“穷人”、“底层”、“大众”等称谓来代替“被压迫者”。后期,弗莱雷将阶级视角进行了拓展,将性别和肤色等纳入其中,构筑了一个多样的社会压迫模式,女性和有色人种也成为了“被压迫者”的具体指称对象。不过,“被压迫者”并非抽象和普适的概念,弗莱雷指出,“将社会压迫理论化为普适真理你将无法理解不同历史时期的压迫”。(P. Freire & D. Macedo, “A dialogue with Paulo Freire”, in P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London: Routledge, pp. 169—176)也即,研究者需要依据不同文化情境和社会背景对“被压迫者”进行再界定。鉴于此,我们可以在一定程度上将弗莱雷的“被压迫者”概念具体化为中国社会情境中的“底层”。在此意义上,本文认为弗莱雷针对“被压迫者”的“对话教学”理论和方法对中国教育底层的研究具有方法论启发。

⑤[美]丹尼尔·斯库格伦斯基:《保罗·弗莱雷》,周秋霞等译,哈尔滨:黑龙江教育出版社,2016年,第238页。

⑥P. Roberts, “Paulo Freire and the Politics of Education: A response to Neumann”, *Education Philosophy and Theory*, vol. 6, 2016, pp.645—653.

马克思主义概念以及马克思的意识理论,它都是不完整的。”^①弗莱雷选择以“意识启蒙”进入底层现实也显示出马克思意识理论的影响。马克思提及“意识只是人们在脑海中反映出来的存在而已,‘而人们存在就是他们的实际生活过程’”。^②在此理论基础上,弗莱雷系统阐述了现实与意识的辩证关系:“意识与世界同在:意识既非先于世界,也非后于世界……世界实质上是意识的外表。”^③在压迫社会中,压迫关系的基本要素之一便是“规定”:该社会结构历史性地规定了被压迫者的意识。具体至巴西农民,弗莱雷称其意识为“半不及物的”(semi-intransitive),“他们的兴趣几乎完全集中于生存,缺少对社会生活的历史感知……半不及物代表着人与存在间的近乎脱离……他们对客体及周围环境感到困惑,由于无法理解真正的因果关系,他们陷入了神话之中”。^④被压迫者失去了“人”的意识,变成了压迫者思维的附属物。这造就了他们的“人性二重性”特征:向往自由,却又害怕自由。“被压迫者习惯了他们所处的统治结构,并且已变得顺从这种结构……他们喜欢非自由状态下的安全感胜过自由能带来的创造性交流,甚至胜过自由本身。”^⑤他们要么放弃抗争,要么在现有社会结构的框架下努力成为压迫者,压迫社会未能从根本上改变。因此,社会压迫的现实无法机械地加以改造,它必须以被压迫者的“意识觉醒”为前提,这也是被压迫者的“人性化”过程。

“人性化”成为弗莱雷介入压迫社会的中心任务。在他看来,“人性化”是人类应然的存在方式,是人类的“本体志业”。何谓“人性”?他从马克思主义视角对其进行了描绘:人性并非先于历史而存在的,而是历史构建出来的。人类与动物的本质区别便在于人能够自己决定自己的人性。在历史的进程中,人既是主体也是客体,人能将自身以及自身的行动作为反思对象。在此意义上,人不仅生存,而且存在。弗莱雷指出,人是一个“意识的存在”。人拥有“求知的热忱”和“敏锐的批判力”,他们寻求揭露行为和事物发生的“原因”、辨识其限度,并对其中的“非人性化”要素进行“谴责”。与此同时,人还拥有“想象力”和“梦想”,他们能够想象未来、编织“理想国”的图景,并对“更美好的世界”进行设计。于是,他们不再满足于当下,而是努力通过改造世界的行动将“梦想”置入这个世界,为践行“未经检验的可行性”而斗争。这样,作为“存在者”的人便处在了“批判——梦想——行动”所构筑的三角关系的张力之中。这一张力“不会随着先前宣告的未来的诞生而消失。过去的未来是当下的现在,而且新的梦想也正在编造,历史的演进不会停歇,不会终止,相反地,历史的演进持续地进行”^⑥。此论断背后存在着一个基本预设:“人类是未完成的,因而他们一直寻求并向往完成。”^⑦人如西西弗般穿梭于“批判——梦想——行动”之中。不固守于任一社会结构和思维模式,顺畅地在此三者间游走,便是人之自由的涵义,也是“人性化”的核心表征。

超越“世界中的自我”,自由地进行批判、梦想和行动,这并非知识精英的专利,也是被压迫者的基本权利。在弗莱雷看来:“以尊重农民文化之名义,却不引导他们具备超越‘世界中的自我’、‘与世界共存的自我’的信念,这便是精英意识形态。”^⑧它压制了被压迫者的自由思考能力,湮没了他们的声音,是压迫社会的重要意识控制手段。让被压迫者拥有反思能力,这是其成为政治主体的基本条件,也是社会民主的基本保障。然而,意识形态的“宣传”无法达成这一目标。弗莱雷选择了教育作为社

^①P. Allman, *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*, Westport: Praeger Publishers Inc., 2001, p.74.

^②于翔:《马克思关于人“自由的自觉的活动”思想精髓及其现实价值》,《南京师大学报》(社会学科版)2017年第4期。

^③[巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,顾建新等译,上海:华东师范大学出版社,2001年,第32页。

^④P. Freire, *Education: The Practice of Freedom*, London: Writers and Readers, 1976, p.17.

^⑤[巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第5页。

^⑥[巴西]保罗·弗莱雷:《希望教育学:重现〈受压迫者教育学〉》,国立编译馆主译,方永泉等译,台北市:巨流图书股份有限公司,2011年,第98页。

^⑦L. Malcolm & L. Seminary, “Mortimer Adler, Paulo Freire, and Teaching Theology in a Democracy”, *Teaching Theology and Religion*, vol.2, 1999, pp.77—88.

^⑧[巴西]保罗·弗莱雷:《希望教育学:重现〈受压迫者教育学〉》,第88页。

会介入和促进被压迫者“觉悟启蒙”的手段。这源于他对教育的政治本质的认识：“教育不是中立的，它包含为教化抑或为解放的教导。它需要抉择。……中立意味着和支配者站在一起。”^①在《被压迫者教育学》中，弗莱雷明确表示：“教育在形式或内容上都与社会权力相关，由于形式及内容的不同，才建构出各种不同的社会。”^②在压迫社会中，压迫者往往通过教育向被压迫者实施霸权主义意识形态的灌输。相反，对于希望实现社会民主的工作者来说，教育也可以成为反抗霸权、实践社会民主的场所。“教育学和政治学之间的关系是双向式的，教育学在本质上是政治的。”^③如是，解放被压迫者的实践在本质上就应具有显著的教育特征。教育应伴随解放实践的始终，让被压迫者学会认识社会中政治、经济 and 文化的矛盾，并采取行动，实现自身的人性化和解放。教育、政治和人性化构成了弗莱雷社会介入、实现社会变革的三角关系。

三、对话教学：重建被压迫者的主体性

在弗莱雷看来，“教育目的无法和实现它的手段分离……如果学习过程是非民主的、专制的，比如通过使用强迫和灌输，那么解放目的是不能实现的”。^④他使用“银行储蓄”隐喻构建了传统教育模式的意象：“学生是保管人，教师是储户。教师不是去交流，而是发表公报，让学生耐心地接受、记忆和重复存储材料。”^⑤这种教育模式是驯化式的，是社会压迫机制的重要环节，无法成为解放被压迫者的政治实践。为取代这种“银行存储式教育”，弗莱雷构建了解放教育模式。解放教育模式以“对话教学”为核心操作手段，打破了支撑传统教育模式的两种意识幻象：知识“生产—感知”的二分和知识的阶级性，试图实现教师与学生在相互合作中的知识创造与再创造。在此过程中，被压迫者重新找回了批判性反思、好奇、探索、行动等作为认知主体的必要特质，其知识经验成为与官方知识等价的内容体系。他们回归到自己的生活经验，能够用自己的语言说“我觉得……”，无需任何人的“代言”。凭借“对话教学”实现被压迫者的人性化是弗莱雷创建解放教育模式的核心思路。

对话之所以具备人性化的功能，是因为弗莱雷赋予了其本体论和认识论的意义。他反对从技术层面理解对话。对话不只是一种帮助教师获得更好教学效果的技术，它必须被理解成是我们人类历史本质的一部分。弗莱雷以反思和批判能力为基石所构筑的人性图景，要求人们在创造新现实、获得新知识后，能够从其中跃出并将其对象化为认知客体，从而发现新的可能性现实。这一目标的达成，需要人与人之间的对话。“通过对话，一起反映出彼此的所知和未知。我们人类藉此可以从事批判活动，并因此转化现实。”^⑥对话是人类保持批判能力的必须活动。它不仅是言语的表达，也不仅是言语在对话双方的来回，而是对话双方间的民主关系。在弗莱雷看来，民主关系是对话的内在规定性，它挑战了压迫社会中的“宰制”关系，赋予对话主体以思想的自主性。这是人类走向人性化所需要的社会关系环境。此外，弗莱雷还从认识论层面确定了对话的意义，他认为“对话具有认识论关系的特征……是人类的认知方式”^⑦。人类对知识客体的认识并非原子式个体的独立活动，而是多个认知主体的合作活

① P. Mayo, "Critical Approaches to Education in the Work of Lorenzo Milani and Paulo Freire", *Studies in Philosophy and Education*, vol.26, 2007, pp.525—544

② [巴西]伊拉·索尔·[巴西]保罗·弗莱雷：《解放教育学：转化教育对话录》，林邦文译，台北：巨流图书股份有限公司，2008年，第19页。

③ 周险峰、黄晓彬：《学科·跨学科与高等教育的社会正义追求：批判教育学的视角及修正》，《湖南师范大学教育科学学报》2019年第1期。

④ M. A. Nuryatno, "In Search of Paulo Freire's Reception in Indonesia", *Convergence*, vol.1, 2005, pp.50—68.

⑤ [巴西]保罗·弗莱雷：《被压迫者教育学》，第25页。

⑥ [巴西]伊拉·索尔·[巴西]保罗·弗莱雷：《解放教育学：转化教育对话录》，第127页。

⑦ P. Freire & D. Macedo, "A dialogue: Culture, Language, and Race", *Harvard Educational Review*, vol. 65, 1995, pp.379—402.

动。在此过程中,对话扮演着一种“联结”角色,它将多个主体的认知行动连结起来,并引导至对知识客体的共同反思。透过共同反思,对话双方的认识相互渗透,对知识客体的新认识得以产生。人类认识因对话的介入而成为一种动态性活动。从本体论与认识论的高度来看,对话是人性化状态的重要表征,也是实现人性化的途径。在此意义上,弗莱雷宣称:对话,是获取真正人性化的基本条件。

作为实现被压迫者人性化的途径,对话的实质在于人们以世界为中介、为揭露和改造世界而进行的相互接触和合作。首先,它并不指称主体一方对客体一方的认知和改造,而是各个主体以世界为客体而进行的联合认知和改造。在对话活动中,被压迫者并非被动接受意识灌输的客体。他们和知识分子一样,都应是认知和行动的主体,联结这两个主体的是待改造和待人性化的世界。因此,当弗莱雷把对话作为一种教学方式引入被压迫者教育时,他强调:“我们接近劳动者——城市居民或农民——不能只是以灌输的方式给他们‘知识’,或把寓含在由我们自己组织内容的项目中的‘好人’模式强加给他们。”^①“真正的教育不是通过‘甲方’为‘乙方’,也不是通过‘甲方’关于‘乙方’,而是通过‘甲方’与‘乙方’一起,以世界作为中介而进行下去的。”^②鉴于此,在创建解放教育模式及“对话教学”时,弗莱雷摒弃了传统的教师和学生概念,代之以“教师学生”和“学生教师”。教师不再是知识传授者,学生也不再是温顺的听众,他们都有“认知力”和“讲解力”。在与学生的对话中,教师把有关现实的知识提供给学生,当学生发表自己的看法时,他又重新思考自己原有的知识并作出调整。在“对话教学”中,“没有人去教其他人,也没有一个人是自学而成的。人民以世界为中介,以在灌输教育中由老师所‘拥有’的可认知的客体为中介相互教育”。^③通过相互教育,他们实现了知识的创造。

然而,教师和学生拥有不同背景、地位、经验及话语体系等,他们何以可能实现对话呢?为解决这一认识论问题,弗莱雷找到了马克思理论体系的核心概念:实践。“马克思‘新唯物主义’的本体论、认识论、价值论和方法论,都是奠定在人的实践基础之上。”^④循着马克思主义理论的传统,他将实践视为人类知识的来源,认为“知识不是通过哲学思考得以回忆,而是通过社会群体中的反思性行动得以生产”^⑤。弗莱雷将对话教学建立于实践之上,要求对话教学以“问题解决”为中心。在对话教学过程中,师生之间的对话并非通过苏格拉底式提问讨论经典著作中的观点,而是两者共同在学生的现实生活中发现问题并解决它。将实践作为对话教学的依托,这为师生超越自身差异实现对话提供了一条可能路径。受影响于海德格尔将人描述为特定存在与时间中的建构,弗莱雷认为“如果参与者能通过参加一系列改变他们行动和交谈方式的活动创造出新的话语模式,他们之间便可能形成团结”。^⑥在此意义上,实践构成了弗莱雷对话教学理论的核心。

知识分子要在被压迫者群体中实施对话教学,必须克服一种神话:“无知的绝对化”。在这种神话中,知识分子被视为真理掌握者,而被压迫者则是没有认知能力的,因而也是无知的。为摆脱此神话的束缚,弗莱雷重新发现了被压迫者的“经验知识”及其价值,他主张“人类将永远不可能完全将自己从‘持续不断的经验流’中分离出来”^⑦。长期生活于现实之中,被压迫者形成了对世界的特有视野与了解。他们有自己的语言、计数方式、宗教信仰,以及对健康、身体、生命、死亡等的认识。深入此知识体系,弗莱雷发现被压迫者倾向于用故事和寓言呈现对生活的认知。然而,这种经验知识及隐喻形式并不劣于知识分子用抽象概念所构筑的理论知识。后者所呈现的仅是模型化的现实,一种抽象的真

① [巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第42页。

② [巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第42页。

③ [巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第31页。

④ 龚子秋、龚廷泰:《马克思主义者存在理由的理论论成》,《南京师大学报》(社会科学报)2018年第6期。

⑤ P. Roberts, *Education, Literacy, and Humanization*, Westport: Bergin and Garvey, 2000, p. 39.

⑥ F. Margonis, “Paulo Freire and Post-colonial Dilemmas”, *Studies in Philosophy and Education*, vol.22, 2003, pp.145—156.

⑦ P. Roberts, “Defending Freirean Intervention”, *Educational Theory*, vol.3, 1996, pp.335—352.

实。经验知识则是源于被压迫者在真实社会情境中的具体体验,它是一种具体的真实。鉴于此,摒弃从生活经验累积下来的知识并视其为“无用”,这是科学研究的谬误。它们是理论知识的经验内涵,能够用具体的现实感受对理论知识进行确证。在此意义上,弗莱雷指出:“如果你想从某种具体的现实体会中学习,希望有具体的体会,那么就没有比工人更好的教师了。”^①通过对被压迫者经验知识的学习,理论知识得到填充、修正,知识分子获得新的认识。

作为对世界的最初始认识,经验知识是被压迫者进入教育情境时的基础,因此也是知识分子开展教学活动的起点。在弗莱雷看来,教师要实现和学生的对话,首先要让学生“发表他们自己的批判性论述”以及“避免保持沉默”。^②只有站在被压迫者的立场,知识分子才能判断自己的观点是否符合他们的现实生活及需要;只有掌握了被压迫者的隐喻语言,知识分子才能把自己的抽象概念转变为他们的用语;也只有以被压迫者的知识观点为基础,知识分子才能和他们讨论自己的观点和主张。尊重被压迫者的经验知识是知识分子顺利进行教学的条件。然而,尊重被压迫者的经验知识并不意味着知识分子要抛弃理论知识而使教学活动停留于经验知识,也不意味着知识分子要用和他们一样的角度看世界。抽象概念是在思想的历史长河中沉淀下来的,对于认识世界具有重要的意义。从经验知识出发是为了超越这些知识,使被压迫者掌握和理解抽象概念,走向更为严谨的现实认知和表达。这样,他们的经验知识才会在知识分子批判性知识的滋养下,转变为关于现实成因的知识,形成自己的批判认知能力。

强调尊重经验知识并超越它,弗莱雷辩证地处理了知识转换过程中的两个阶段:从“自生活经验及常识获取知识”到“以严谨秩序研究知识对象以获取知识”,使知识分子在被压迫者群体中的教学成为“文化合成”的过程。知识分子和被压迫者同时走入对方,双方都形成了新的认知和行动,这便是弗莱雷所构建教学模式的“对话性”的实质。

四、生成主题调查:对话教学内容的规划模式

《被压迫者教育学》出版后,弗莱雷的解放教育理论吸引了读者,形成了一大批热情的追随者。他们将解放教育付诸于各种教育项目的实践之中,以期通过意识启蒙实现社会变革。在此过程中,这一理论不可避免地被歪曲。为区别于传统教育对内容的强调,一些人将对话教学理解为漫无目的的闲谈。对于此种扭曲,弗莱雷在《希望教育学》一书中进行了澄清。他指出:“从来没有,也不可能会有不具内容的教育……‘教学’是一个及物的关系性动词,它有直接受词与间接受词,即教学者将事物(内容)教授给某人(学生)。”^③问题不在于对话教学是否有内容,而在于如何规划教学内容。作为供教师与学生认识与再认识的知识客体,对话教学的内容不能仅由教师独自规划并传递给学生,而应通过双方的对话进行规划。在弗莱雷看来,教育的对话特质并非始于教学,而是始于教师对教学内容的规划。他要求教师必须考虑到学生这一“处在具体情境之中的人”,教学内容规划必须以他们的具体现实及认识为出发点并反映他们的愿望。其追随者,伊拉·索尔,在实施对话教学时便强调:“课堂内的第一个研究者,就是对学生进行调查的教师,……整个研究过程的目的在于鼓励学生研究自己,研究课程教材,以及他们自己使用的语言和生活现状,我认为这样的课堂教育将能产生出一种不受约束的或非官方的知识。”^④因此,知识分子在组织教育内容时,不应以自己的世界观为基础,而要以被压迫者

① [巴西]伊拉·索尔、[巴西]保罗·弗莱雷:《解放教育学:转化教育对话录》,第190页。

② P. Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Dare to Teach*, Boulder: Westview Press, 2005, p.116.

③ [巴西]保罗·弗莱雷:《希望教育学:重现〈受压迫者教育学〉》,国立编译馆主译,第22页。

④ [巴西]伊拉·索尔、[巴西]保罗·弗莱雷:《解放教育学:转化教育对话录》,第14页。

的具体处境以及愿望为出发点。他们必须投入到被压迫者所处的现实之中,调查被压迫者的客观处境及其对此处境的看法,并将其作为教育内容规划的基础资料。

弗莱雷尤为强调的是,被压迫者并非调查的对象,他们“描述现实的思想-语言”以及“认识现实的层次”才是调查的对象。为此,他创建了一种独特的调查方法:生成主题调查法。何谓生成主题?弗莱雷给出了描述性界定:“思想、价值观、观念及希望等的具体表现,外加上阻止人的全面人性化的障碍,构成一个时代的主题。”^①简言之,压迫社会的结构及其所形塑的思想观念系统是时代主题的内涵。源于人的创造性本质,人不仅能够创造物质产品,还能创造思想、观念、价值等等。而且,人不是在封闭的静态历史片段中创造,而是在以“过去”、“现在”和“将来”为三维的连续历史中进行创造。因此,在一个时代单位中,既存在着主导的价值和观念,同时还隐藏着它们的对立面。“各种思想、观念、希望、疑虑、价值观、挑战等与其对立面辩证地相互作用,都试图得到充分展开,这构成每一时代的特征。”^②如此,时代主题也并非孤立和静止的,它隐含着相对的或相反的主题,具备生成更多主题的可能性。在此意义上,弗莱雷将一个时代的主题说成是“生成的”,即生成主题。生成主题是存在于现实中的人的所思所想,是其实践的一部分。正因为此,对被压迫者的生成主题进行调查时必须采用对话模式。被压迫者不是调查和分析的对象,而是知识分子的合作调查者。他们与知识分子一起,以自己的生成主题为中介,进行交流和对话。在此过程中,被压迫者对现实及自我的认识从模糊走向清晰,从具体走向抽象,最终产生批判性意识。于此,生成主题调查“就变成了趋向现实意识和自我意识的共同努力,使这一调查成为教育过程的起点,或者成为具有解放性质的文化行动”。^③对话,是生成主题调查法的独特模式,它使调查和教育具有内在统一性。

在具体实施过程中,弗莱雷将生成主题调查分为四个阶段。当选定调查区域并初步熟悉后,调查者进入初始阶段的调查。通过召开会议并说明调查的原因、过程及用途等,他们努力取得当地居民的理解与信任,将具有参与调查意愿的居民征召为本地志愿者。这些志愿者负责收集该区域生活的相关数据。紧接着,调查者开始走访该地区。他们将这个区域视为一个庞大的整体,一个“有待破解的‘活码’”。在实地调查过程中,他们通过分析给其留下深刻印象的各个侧面将整体“分隔开”,以了解各组成部分间的相互作用。每次调查完成后,调查者都要写一份简短的调查报告,供整个调查组在评估会中进行讨论。在评估会中,调查者和本地志愿者把各自对各个侧面的看法表达出来,并通过对话重新考虑自己原先的看法。这样,各个被“分割开”的侧面重新组合起来,变成一个需要调查者重新作出分析的整体。此后,他们开始新一轮的实地调查和评估会。经多轮分割与重组,他们便接近了该区域主要矛盾和次要矛盾的核心。

当找到这一区域矛盾的核心时,调查者并不能据此进行教育内容的规划。此时,对矛盾的核心认识仅仅是调查者的,而非当地居民的。调查者需要“从对这些矛盾的核心的初步认识出发,去研究居民对这些矛盾的认识程度”^④。为此,生成主题进入主题汇编阶段。调查者从所有矛盾中挑选一部分加以汇编,供主题调查小组进行讨论。主题汇编是当地居民的认知对象,它应体现当地居民所熟悉的情况。这样,他们才能辨识出这些情况并表达自己的看法。此外,主题汇编还要具有一定的开放性,不能太过明确也不能太过模糊。太过明确容易让它沦为说教和宣传,太过模糊则使当地居民难以辨识它所反映的现实情况。最后,主题汇编还应具有包容性,它要尽可能包含该地区矛盾体系中的种种矛盾。

① [巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第49页。

② [巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第49页。

③ [巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第53页。

④ [巴西]保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,第58页。

一旦主题汇编结束,生成主题调查便进入第三阶段:主题调查小组的解码对话。主题调查小组的主要成员包括调查者、本地志愿者和愿意参与该调查小组的当地居民外,还需要两位专家:心理学家和社会学家。他们对前一阶段的主题汇编材料进行讨论,通过对话实现主题的解码。在此过程中,本地志愿者和参与对话的当地居民担任解码者的角色,他们对汇编材料发表自己的看法。调查者充当解码协调员,他们不仅要记录解码者的讨论录下来,还要通过提出质疑促使解码者加深对汇编材料的思考。两位专家的任务是记录解码者在讨论过程中的重要反应。

解码工作结束后,调查者便开始着手对调查结果进行跨学科的研究。通过研究解码过程中的各种记录,他们将在讨论期间被肯定的主题罗列出来。这些主题根据不同的社会科学加以分类。每一主题都将能以与其相关的社会科学来加以审视。此后,各个专家向调查小组提出研究计划,将他的主题进行分解。在分解过程中,他们寻找每个主题的基本核心,并将其组成一个序列。最后,借助于“铰接主题”,通过选择每一个主题的“最佳沟通渠道”和“具体表现形式”,调查者将这些主题进行汇编,形成教育的内容。

结语

在“人性化”的道德诉求下,弗莱雷以“对话教学”为社会介入手段,继承并发展了社会研究的行动传统,构建了一个更为激进的行动模式。此模式以重建被压迫者的“主体性”为入口,为教育底层研究打开了一条“自下而上”的通道。它对教育底层问题富于想象力的把握和理解能够从多个角度化解“代言模式”中的逻辑困境。

在弗莱雷的行动模式中,被压迫者主体意识的觉醒是最终目的。研究者介入社会现实的目的在于帮助他们增强对现实的理解力和批判力,发出自己真实的声音。此目的的设定直接指向了代言模式的预设前提:底层群体的沉默状态,并试图改变它。底层群体不再是“被表述他者”,而成为具有发声能力的主体。他们也不再是研究者研究和改造的对象,而是研究者分析和改造社会现实的合作者。这样,“如何替底层发声”在行动模式中便不再是一个需要探讨的理论问题。将行动模式引入教育底层研究,研究者关注的根本问题就不再是如何替教育底层群体发声而是如何让他们发出自己的声音。

尽管强调底层的主体性,弗莱雷却没有将底层浪漫主义化。相反,他极为关注底层对社会意识形态的内化这一事实,并指出了底层意识的“分裂”问题。面对此问题,他没有探索如何从“分裂”的底层意识中剥离社会意识形态以构建“整体”的底层意识,而是选择通过教育促使底层进行自我的意识反思,实现其意识的独立性。这样,教育与研究便成为了行动模式中同一活动的不同侧面。由于清晰地意识到教育的政治本质,弗莱雷放弃了传统社会政治框架下的教育形式,以“对话教学”作为实现底层意识自主的政治手段。这种将教育、研究和政治三位一体化的处理给予了教育底层研究的“何为真实底层”问题一个创造性回应。在此意义上,我们也能更好地理解“生成主题调查”的方法要义。

弗莱雷通过“对话教学”对底层群体进行赋权,以提升他们改造现实的行动。在他看来,任何人都无法代替底层实现生存境况的改变,底层必须是实现自身解放的主体。他将改变底层生存的主体从顶层政策设计者转移至底层民众自身。具体至教育底层的研究,与“代言”模式寄希望于底层苦难书写影响教育政策设计不同,此行动模式寄希望于底层自身成为改造教育现实的主体。这解决了“代言”模式中教育政策落实的底层意识瓶颈,为底层生存境况的改变奠定了坚实的根基。于是,“代言”模式中“书写改变底层生存”的神话被打破,教育底层研究不再处于无根状态。教育底层不仅仅存在于研究者的表述之中,也存在于教育现实的改造中。

如今,当教育底层研究者依然在“代言”模式的框架下思索其逻辑困境的超越之道时,弗莱雷的

行动模式通过赋予底层群体以发声的能力,为教育底层研究提供了一个新思路,也为推进中国教育公平提供了一个新路径。尽管对话教学还面临着理论及实践的质疑,^①但将其引入本土研究依然具有重要的方法论意义。不过,正如弗莱雷自己所言,这一模式并非一个可以直接使用的操作系统,研究者在引入过程中必须根据具体情境做好本土性调适。如何将弗莱雷的行动模式引入中国教育底层的研究?这是需要进一步研究的问题。

(责任编辑:蒋永华 石亚兵)

The Shift from Speaking on Others' Behalf to Taking Action in Studies on Lower Class Education: Methodological Implications of Paulo Freire's Dialogic Teaching

TANG Meijuan

Abstract: Under the demand for educational equality by theoretical studies and facing the lower class's disadvantage in making their voice heard, researchers choose to be self-appointed representatives for the vulnerable group, forming the mode of "speaking on others' behalf" in education studies. However, because of the social gap between the researchers and people of lower class, this mode entails insurmountable logical dilemmas. By his sociological imagination, Paulo Freire intervened in the social reality by liberating education, facilitating the conscientization of the lower class, and enabling them to realize humanity and become a social member who can voice his own opinions. On the basis of the ontological and epistemological analyses of dialogue, he endowed it with the function of helping people to realize their values, and advocated dialogic teaching that is considered as the key means of liberating education. In the dialogic teaching, researchers and the lower-class people are all equal social subjects, and they cooperate in recognizing and reforming the reality of lower class. In the process of programming teaching content, Paulo Friere also practiced the dialogic mode and created the method of generative theme survey. Dialogues make lower class people have their own voice by endowing them with subjectivity, thus resolving the logical dilemmas of the aforementioned "speaking on others' behalf" mode. Paulo Freire's dialogic teaching is not only of pedagogical significance, but also builds an action mode for the studies on lower class education.

Key words: study on lower class education; Paulo Freire; dialogic teaching; action mode; educational equality

About the author: TANG Meijuan, PhD in education, is Associate Professor at School of Education Science, Inner Mongolia Normal University (Hohhot 010022).

^①虽然保罗·弗莱雷的理论招来了众多追随者,但同时也引来了很多的批评和质疑。比如:C.A鲍尔斯认为弗莱雷的思想中内涵着一种现代化的、西方的思维模式,他的对话教学有可能导致西方文化对被压迫者的文化霸权,最终导致其传统的丧失;埃尔斯沃斯在践行对话教学的过程中发现教师和学生之间存在着巨大的社会差异,很难实现团结和对话,大多学生在对话过程中总是保持沉默;等等。事实上,弗莱雷自己也承认自身理论存在着一些局限和问题。他表示永远不要对自己太肯定,任何理论都应做好迎接改变的准备。因此,弗莱雷的思想体系是开放的,对此思想所存在的问题进行讨论是其理论生命力的重要来源。然而,由于本文的立足点以及篇幅的限制,故不在此对其理论局限作详细的讨论。