

影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (按姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇

袁振国 徐 辉 谢维和

PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, 30th Anniversary Edition

By Paulo Freire

Copyright © 1970, 1993 by Paulo Freire

Introduction © 2000 by Donaldo Macedo

Translation Copyright © 2001 by East China Normal University

Press

Chinese language edition published by arrangement with The

Continuum Publishing Company.

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记 图字：09-2001-121号

总

序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来，我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作，这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但 20 世纪 90 年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱，在已有的教育理论翻译作品中，也较多的集中于单科性作品，综合性、思想性较强的作品较少，有也多为第二次世界大战以前的作品。20 世纪 90 年代以后经常被人们引用的作品和作家，由于没有系统译介，以讹传讹的也不少。为此，我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强，学术覆盖面较广，较具原创性的作品，时间上以 20 世纪 80 年代以后的为主。虽然这中间有些作品翻译难度较大，但我们也希望不避烦难，做一点基础性的工作。同时我们也希望学者同仁共同关心这一工作的进展，为丛书出谋划策，推荐作品，参与翻译，不断提高这套丛书的质量。

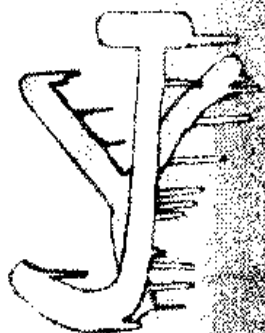
丛书主编

袁振国 (华东师范大学)

谢维和 (北京师范大学)

徐辉 (浙江师范大学)

张斌贤 (北京师范大学)



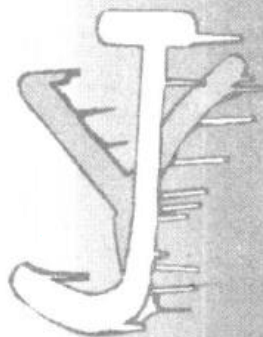
《被压迫者教育学》序言

《被压迫者教育学》序言

保罗·弗莱雷是巴西的葡萄牙语学者，后流亡美国。《被压迫者教育学》出版以后引起了多方面的强烈反应。不论是哈佛大学的讲坛上，还是半文盲的乡村农妇之间，都在议论这本书。该著作发表以来，已经被翻译成20多种文字，仅英文版本就发行了75万多册。一本讨论教育问题的书有如此深远和持久的反响，这本身就是一个值得注意的文化现象。

这本冠以教育学的著作并没有我们熟悉的教育学体系和概念系统，它不是一本一般意义上的学科著作。这是一本关于平等和正义的书，是对处于社会不利处境的人们悲天悯人的关注，是平等和尊重地对待每一个人的生命呼唤与勇气奉献。作者在序言中的一段话很能反映本书的精神本质：“我确信，基督教徒和马克思主义者虽然可能部分或全部地不同意我的观点，但他们会把这本书读完。但武断地采取封闭的、‘非理性的’立场的读者会抵制我希望本书展开的对话。”在书中，你可以强烈地感受到作者的精神诉求，感受到作者知其不可为而为之的宗教式的对被压迫者命运的关怀。确实，这本书有人称之为被压迫者的教育圣经，被称为真正革命的教育学。我相信任何一个从事教育工作和教育研究的人都会从中得到精神的感动。

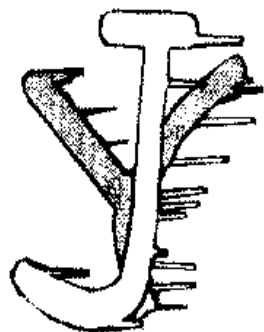
保罗·弗莱雷对压迫和被压迫的阐释，对教育意义的剖析，远远超出了教育学的学科范畴，他提出的对话教育理论和行动教育理论，更具有深远的文化意义。就像原著封页上所说的：“每位意识到教育



与社会变化联系的教师,都应该读一读这本书。”

袁振国

2001年10月5日



出版前言

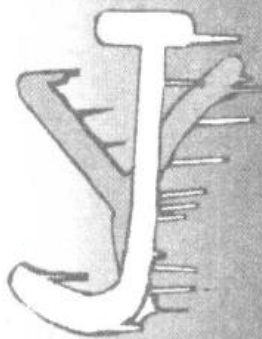
本书是纪念《被压迫者教育学》在美国出版三十周年。自初版以来，这部革命性的著作已被印刷过二十多次，在全世界范围内已售出750 000多册。

理查得·肖尔(Richard Shaull)在第一版的前言(本版也收录了他所作的前言)中这样写道：

在这个国家，我们正逐步认识到保罗·弗莱雷的工作，但目前，我们主要是从他对第三世界成人文盲教育的贡献这一角度来考虑他的工作。但是，如果仔细考虑一下，我们就会发现，他的教育哲学以及他的方法论对我们和对那些被剥夺了应有权利的拉美人同样重要。……正因如此，我认为《被压迫者教育学》英语版的出版意义非凡。

他的这段话具有预见性。弗莱雷的著作从此以后为生活在我们这个社会里的教育工作者展现了非同寻常的意义。技术发达的社会使个人——尤其是处于下层的人们——严格地顺服，这对我们十分有害。一个新的下层社会由此产生，每个人都应对这种情况作出慎重而积极的反应。这正是《被压迫者教育学》所要传递的信息。

时事变迁，人的态度和看法也会随之发生变化。为了反映解放与包容性的语言之间的联系，我们对译文进行了修订——对全书也进行



了重新排版，另外还加入了由多纳尔多·马塞多(Donaldo Macedo)所作的重要引言。

《被压迫者教育学》三十周年修订版因此以崭新的面貌展现在我们面前。这部作品必将继续激发和造就各地教育工作者和广大公民的思想。



纪念版引言

1971年,当我第一次读到《被压迫者教育学》的时候,我做梦也绝不会想到,十年之后,我会与该书的作者保罗·弗莱雷进行紧密的合作——这合作延续了16年,直到他于1997年5月2日不幸去世。我做梦也不会想到,今天,我有幸为《被压迫者教育学》作此引言,纪念该书出版三十周年。用斯坦利·阿罗诺维茨(Stanley Aronowitz)的话来说,《被压迫者教育学》“超越了它自己的时代和作者的时代”,“符合‘经典之作’的单一标准”。

我第一次读到《被压迫者教育学》的情景至今仍历历在目。我当时是一名来自佛得角的殖民地青年,一直苦苦挣扎在文化认同的重要问题里,强烈地渴求摆脱葡萄牙的殖民主义奴役。读《被压迫者教育学》,给了我一种语言,使我能批判性地理解压力、矛盾、恐惧、疑虑、希望以及“延缓的”梦想,而这些都是外来的和被殖民的文化生活的主要组成部分。读《被压迫者教育学》,也给了我内在的力量,让我踏上超越殖民生存的艰难旅程。这种生存在文化上几乎是双重分裂的:存在但却看不见,看得见却又不存在。这正是我曾在美国痛苦地经历的一种情况,不断地在两个世界、两种文化、两种语言之间摇摆。读《被压迫者教育学》,也给了我必不可少的工具,让我去反思并理解我们的认识过程,通过这一过程,我们终于明白,处在殖民者与被殖民者之间的亲密但易破碎的关系的边缘究竟意味着什么。

保罗·弗莱雷对占主导地位的灌输式教育进行了猛烈的抨击,提出了提问式教育的民主主张。在提问式教育中,“男男女女对自己所处



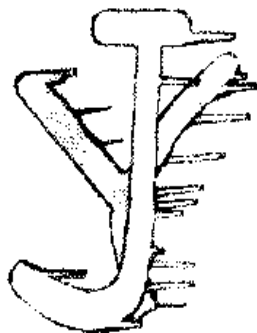
的并与之共存的世界中的生存方式形成了批判性的认识能力；他们不再把世界看作是一个静态的现实，而是处在改造过程中的现实。”这给我——以及所有因被强行实施同化政策而体验从属滋味的人们——指明了一条理解文化发言权的真正意义之所在的道路。这始终是一个充满痛苦和希望的过程，通过这一过程，作为不得不在两种文化之间寻求平衡的人，我们终于可以在一个接纳我们但让我们感到陌生的社会里超越客体地位走向主体地位。

我的那些远在佛得角（就此而言，还有在最极权主义的国度里）的朋友，如果被人发现在读《被压迫者教育学》，他们会面临着被严厉惩罚（包括监禁）的危险，这不足为奇。我记得在波士顿碰到一位南非学生。他告诉我，学生们把《被压迫者教育学》的章节复印下来，与同学和同伴共享。有时，如果有一长串的学生等着读弗莱雷，他们不得不等好几个星期才有幸读到复印的章节。这些学生，以及在中美洲、南美洲、坦桑尼亚、智利、几内亚比绍和其他国家中投身于推翻极权主义和压迫斗争的学生，无不热情地拥抱弗莱雷及其争取解放的主张。弗莱雷成功地教会了巴西农民如何阅读，而自己却蹲进了监狱，之后便痛苦地长期流亡在外，这也不足为怪。保罗·弗莱雷对充满压迫的局面的谴责赢得了全世界被压迫人民的共鸣。上百万穷人，包括在一个有希望变得很富裕的富饶国度里开始苦涩地体验到无情的饥饿的许多中产阶级家庭，正在被这种压迫局面压得喘不过气来。

弗莱雷对压迫的谴责不纯粹是我们常在许多能言会道的自由志士和伪批判性的教育工作者身上能见到的那种脑力活动。他在对压迫机构进行谴责的过程中表现出来的高超智慧和勇气，来源于一种非常真实和有形的体验。从他的《致克里斯蒂娜的信》中，我们可见一斑：

这是一种真实而具体的饥饿，没有特定的起始日期。尽管它根本没有达到我认识的一些人所体验到的饥饿程度，但也不是那些接受扁桃体手术或正在节食的人所体验到的饥饿。相反，我们

13



的饥饿是那种不宣而至、不请自来的饥饿,无拘无束,摆脱它更是遥遥无期。这种饥饿如不像我们曾遭受的饥饿那样得到缓减,它便会占据我们的身体,使之变得瘦骨嶙峋。双腿、双臂以及手指都将是皮包骨头。眼睛越陷越深,几乎看不到。我们很多同学都体验过这种饥饿,而今天饥饿仍在折磨着数百万的巴西人。他们中每年都有人在饥饿的肆虐之下离开人世。^①

可见,《被压迫者教育学》植根于保罗·弗莱雷的亲身经历。

弗莱雷生长在一个丧失了经济基础的中产阶级家庭。童年时代忍饥挨饿的经历,一方面使他“与来自贫困城郊的孩子们打成一片”,^②另一方面也使他认识到,“尽管饥饿使我们团结起来……尽管共同的遭遇使我们联合起来寻找求生的出路——就穷苦孩子而言,我们的玩乐时间使我们仿佛成了来自另一世界的人,意外地掉入了他们的世界。”^③正是对这种阶级界限的认识才最终导致了弗莱雷对阶级社会的强烈抨击。

尽管后现代主义的某些方面会不接受弗莱雷在《被压迫者教育学》中对阶级所作的详细分析,但声称我们现已生活在一个没有阶级的世界里,那将是大错特错,如果说不上是学术欺骗的话。尽管弗莱雷非常清楚,“物质性压迫和情感性投资把被压迫群体与统治的必然结果紧密相联,若放在阶级斗争的单一逻辑之内,这种物质压迫和情感性投资在其错综复杂的情况之下是难以把握的,”^④但他始终认为,对压迫的透彻理解必须总是要通过某种阶级分析绕个弯才能取得。

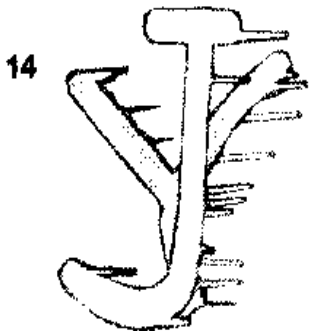
他勇敢地驳斥新自由主义所鼓吹的历史终结和阶级终结的错误观点,直到生命的最后一刻。弗莱雷始终把历史看作是一种可能,“认为历史是充满可能性的时间,而不是不可抗拒地注定的——认为将来

① Paulo Freire. *Letters to Cristina*. (New York: Routledge, 1996), p. 15.

② 同上,第21页。

③ 同上。

④ Henry A. Giroux. "Radical Pedagogy and Educated Hope: Remembering Paulo Freire." Typewritten manuscript.



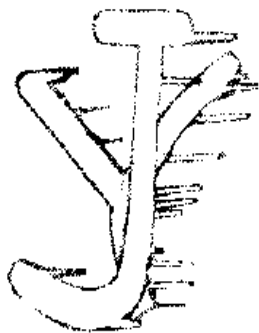
是难以捉摸的，而不是早已先天决定的。”^①同样，弗莱雷至死不渝地反对有关阶级斗争的任何错误主张。尽管他不断地修正他早期的阶级分析理论，但他从未放弃或贬低阶级的作用和地位，把阶级当作我们试图更好地理解压迫状况的一个重要理论范畴。在他最后一次来纽约期间，我们促膝长谈了一回——事实上，这也是我们俩最后一次在一起工作——他再次提到，尽管我们不能把一切归结于阶级，但在我们理解多种形式的压迫时，阶级仍是一个重要因素。尽管后结构主义者也许想宣布阶级分析的终结，但他们仍不得不说清楚，造成弗莱雷所描述的如下这种可怕的人类状况的原因究竟何在：一个生活在巴西东北部的家庭，在垃圾填埋场里寻找“腐烂发臭的人肺片，好拿回去准备星期天的午饭。”^②

弗莱雷也从未接受过“把建立在不同形式的阶级、种族和性别等基础之上的压迫转化为散漫的主体立场的后结构主义倾向。”^③在不低估阶级所起的作用的同时，他始终欣赏理论上较为复杂的多因素分析。譬如，他反对把一切分析都归结为种族统一体的基本方法。比方说，受殖民文化价值观熏陶的非洲官吏构成一个独特的阶级，具有大多数人很不相同的意识形态、文化价值观和抱负。同样，把所有非裔美国人看成是一个没有显著区别的统一文化群体，这也是一个错误：别忘了，美国最高法院大法官克莱伦斯·汤姆斯就是一位黑人。在那些仍处于从属地位并且聚居在贫民窟的广大非裔美国人与那些处于中产阶级的非裔美国人之间存在着类似的鸿沟。在某种意义上，这部分中产阶级的非裔美国人已部分地脱离了广大仍处于从属地位的非裔美国人。我想起了我与小马丁·路德·金博士的一位私人朋友的一次讨论。他的这位朋友曾投身于20世纪60年代为废除种族隔离和压迫而进行的那场重要的斗争。在讨论中，金博士的朋友说：“多纳尔多，你说得对，我们正在用诸如经济上处在边缘位置之类的委婉

① Henry A. Giroux, "Radical Pedagogy and Educated Hope: Remembering Paulo Freire." Typewritten manuscript.

② Paulo Freire and Donald Macedo, *Ideology Matters* (Boulder CO, ; Rowman & Littlefield), forthcoming.

③ Henry A. Giroux, "Radical Pedagogy and Educated Hope."



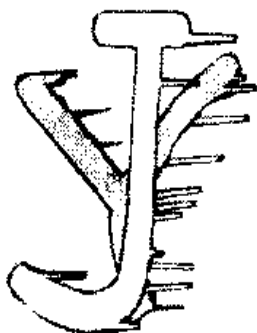
语而避免使用像‘压迫’这类特别尖锐的用语。我承认,当有人请我去一些机构谈谈有关社区的种种问题时,我总是感到焦虑不安。实际上,我已经有20多年没去那些地方了。”这位非裔美国男士虽然取得了相当大的个人成就,且已成为中产阶级的一员,但他开始感受到与那些仍被遗弃在贫民窟里的其他非裔美国人之间存在着距离。

最近,在和一群学生的讨论中,一位在常春藤名牌(Ivy League)大学里就读的非裔美国小伙子告诉我,他的父母亲通常是跟着白人中产阶级投票的,尽管他们的投票终将损害到大多数黑人的现实生活。因此,我们再一次看到,种族本身并不一定是一股统一的力量。

弗莱雷从未放弃过他在《被压迫者教育学》中精心构建的阶级分析立场。不过,随着他这方面研究的深入,他多年来一直在不断地调整他早期的立场,特别是在我们合著的《意识形态论》(*Ideology Matters*)一书中。在该书中,弗莱雷主张,尽管,比方说,“我们不能把种族主义的分析归结为社会阶级,但离开了阶级分析,我们不能彻底理解和族主义,因为以一方的牺牲为代价来换取另一方,这无疑陷入了宗派主义的立场,与我们必须放弃的种族主义立场一样是可鄙的。”^①实质上,弗莱雷后期的作品说得很清楚,重要的是要用一种聚合的理论框架来进行压迫分析。在这个理论框架中,压迫的对象是受诸如种族、阶级、性别、文化、语言以及种族地位等多种因素的影响。因此,他反对任何把多种因素简化成单一因素(包括阶级)的理论分析。

尽管弗莱雷积极地投身于社会,为废除殖民主义及其他形式的极权主义而不懈努力,但在像美国以及西欧各国等所谓的开放民主的社会里,他的理论能否被接受,则更是问题。尽管他在国际上有影响力,但令人遗憾的是,他的著作没有占据大多数以培养下一代教师为己任的教育学校课程的中心地位。弗莱雷的著作在教育学校课程中处在相对边缘的位置,这部分是因为大多数这类学校受实践主义及管理模式的影响。而这些模式反映的是弗莱雷终身反对的那种思想和实践的文化。例如,哈佛大学教育研究生院批准开设了一门叫“政治与政

16

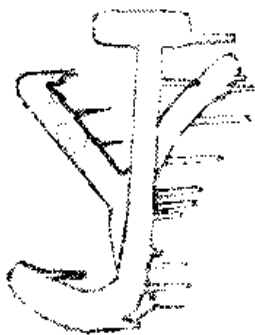


① Paulo Freire and Donaldo Macedo. *Ideology Matters*.

策常识”的研究生课程,但并没有要求学生去阅读、批判和分析弗莱雷的作品。事实上,你即使不学甚至不看保罗·弗莱雷的书,也能从这个学院或从其他学校拿到博士学位。这实际上与你即使没有读过诺姆·乔姆斯基的书就能获得语言学博士学位没什么两样。下面的例子说明了我的观点。巴塞罗那大学拉蒙·弗莱查(Ramón Flecha)教授有一次在哈佛作讲座,分析保罗·弗莱雷的理论。有一位博士生走近我问道:“我并不想让人觉得天真,但弗莱查教授在频繁引用的那位保罗·弗莱雷究竟是什么人?”我在想,在该学生所在的研究生院对保罗·弗莱雷装作视而不见的情况之下,我们怎么能指望这位博士生去了解保罗·弗莱雷的作品呢?而用赫伯特·科尔(Herbert Kohl)的话来说,弗莱雷“也许是近半个世纪之内世界上最重要的教育家”。^①

生活在第三世界以及其他一些与极权统治作斗争的国家里的学生,为了能读到保罗·弗莱雷的作品,不惜冒牺牲自由、甚至是生命的危险,但在我们这些所谓的开放社会中,他的著作却在经受一种更为复杂的审查和删减。对知识结构的这种“学术上的选择性选择”与批判性教育工作者的审查制度相差无几。这种有选择的选择在某种程度上应归咎于对保罗·弗莱雷在教育领域的巨大贡献缺乏了解。甚至许多已经接受他的观点和教育实践的开明人士也经常把他的理论著作和主要的哲学思想归结为一种机械的方法论。这使我想起了一次集会。那次集会是在他死后专门为纪念他在哈佛的生活和工作而召集的。大会堂里座无虚席,连过道上都站满了人。一位与会者递给主持人一张条子,建议主持人给在场的每个人20秒钟的时间,为追忆弗莱雷的精神而说几句话。很显然,他把弗莱雷的主要思想归结为一种机械化了的对话实践。这是一种并不把弗莱雷的信念集中到解放之上的办法——除非你认为他的复杂的压迫理论可以被浓缩成20秒钟的犀利谈吐。把弗莱雷的主要哲学和政治思想机械化,这一问题在一定程度上是因为许多假批判教育工作者常常以解放教育学的名义将弗莱雷口号化,使他的革命政治变成那种反映对话方法的空洞的陈

17



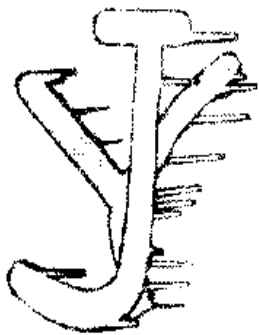
^① Herbert Kohl, "Paulo Freire: Liberation Pedagogy" in *The Nation*, May 26, 1997, p. 7.

词滥调，伪弗莱雷教育工作者不但抽去了弗莱雷超越教室空间并对社会带来巨大变化的激进教育主张的精髓，这些教育工作者也没有理解对话的认识论关系。根据弗莱雷的观点：

为了理解对话实践的意义，我们不得不抛开把对话简单地理解为纯粹是一种技巧的想法。对话并不表示某种我想精心构建且需借助另一人的才智才能实现的虚假途径。相反，对话的特征表现为认识论关系。因此，在此意义上，对话是一种认识途径，并且绝不应该被看作是一种让学生投入到某项具体任务之中的纯粹的策略。我们必须把这一点弄得很清楚。我进行对话，并不一定是因为我喜欢另一个人。我进行对话，是因为我知道认识过程的社会性特征，而不仅仅是其个体性特征。在此意义上，对话是学习和认识过程不可或缺的重要组成部分。^①

令人遗憾的是，在美国，许多在教育方向上自称是弗莱雷追随者的教育工作者，错误地把弗莱雷的对话概念转变成一种方法，从而看不到以下事实，即对话或教学的根本目的在于建立一种学习和认识的过程，这一过程始终包含了对对话过程中的共同经历进行理论加工。某些批判教育学过多地把经验挂在嘴边，构成对本体简化论的看法，致使亨利·吉鲁(Henry Giroux)指出，这种教育学把本体与经验从权力、行为和历史构成的错综复杂的问题群中分离出去。由于这些教育工作者过度地陶醉于各自的言辞和阅历所具有的遗风和重要性，因此，他们往往不能超越建立在矛盾的两极分化以及不加鉴别地求助于经验话题的基础之上的不同观念。我相信，正是出于这一原因，其中的某些教育工作者才去尝试不切实际的教育学模式，把讨论生活阅历“异化”成一种言语表达的过程。与此同时，那些曲解弗莱雷关于对话式教学的理念的教育工作者，也反对把阅历与文化政治及批判性民主联系起来，从而把他们的教育学变

18



^① Paulo Freire and Donaldo Macedo, "A Dialogue: Culture, Language, and Race" in *Harvard Educational Review*, vol. 65, no. 3, fall 1995, p. 379.

成一种中产阶级的自我中心主义。这在一方面造成了把对话式教学转变成一种引起交谈的方法,为参与者提供了一种发牢骚的群体治疗。另一方面,它为作为促进者的教师提供了一个处理课堂过失的安全可靠的教育空间。贝尔·霍克斯认为,这个过程是令人厌恶的,因为它容不下异议。简单地说,正如弗莱雷提醒我们的那样,“这些教育工作者所说的对话式,实际上是一个掩盖了把对话作为一个学习与认知过程的真正本质的过程。……把对话理解成一个学习与认知的过程,这样就确立了一个先决要求,对构成对话的确切要素在认识上产生好奇心。”^①也就是说,对话必须要对知识客体有一种持久的好奇心。因此,对话本身不是目的,而是一种更好地理解知识客体的手段。否则,对话便成了交谈,只注重谈论个人生活阅历而已。我多次碰到这样的情况:过多地夸颂自己的位置和历史往往忽略了接合知识客体的可能性。因为这种做法不会去直接面对涉及知识客体的读物,特别是如果这些读物带有理论色彩。

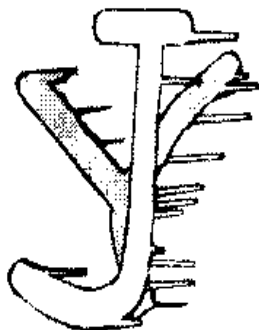
正如弗莱雷坚定地主张的那样,

对知识客体的好奇心以及对阅读理论性读物和进行理论性讨论的意愿和开放性至关重要。我并不是说要过多地宣扬理论。我们不应为了理论而否定实践。这样做会把理论贬低为一种纯粹的空套套或理智主义。同样,为了实践而否定理论,正如把对话用作交谈一样,这样做的危险在于使自己陷入实践的孤立泥潭之中。正因为如此,我从不提倡理论精英主义,也不提倡脱离理论基础的实践,而是提倡理论联系实践。为了实现理论与实践的结合,我们必须具备认识上的好奇心——这种好奇心在把对话当作交谈时往往是找不到的。^②

也就是说,如果学生既没有必需的认识上的好奇心,也没有对所

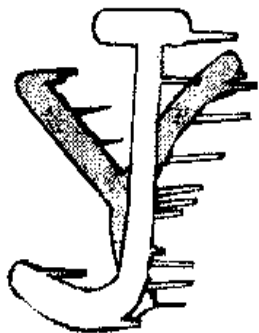
① Paulo Freire and Donaldo Macedo, “A Dialogue: Culture, Language, and Race” in *Harvard Educational Review*, vol. 65, no. 3, fall 1995, p. 382.

② 同上。



学知识客体的某种愉悦感,就难于建立增强他们认识上的好奇心的种种条件,以形成能使他们理解和领悟知识客体的必要智力手段。如果学生不能把生活阅历转化成知识,并且把早已获得的知识用作发现新知识的过程,他们就根本不可能积极地参与到作为学习和认知过程的对话之中来。事实上,如果没有对知识客体的预先训练,没有任何认识上的好奇心,那怎么能进行对话呢?这就好比说,如果教师不创造教育条件来训练学生进入语言学方面的新知识结构,学生又怎么能就语言学进行对话?我并不是说,训练过程应是权威式的授课传统,既没有学生的投入,也没有讨论。很清楚的一点是,把对话过程官僚主义化代表了另一种办法,甚至是一些进步教育工作者也用这种办法来贬低弗莱雷激进的革命和变革主张,他们这样做的途径是形成无内容的政治。因此,某些开明人士与保守的教育工作者联合起来批评弗莱雷,说弗莱雷身上体现了“激进主义情结”。例如,格雷戈里·杰伊(Gregory Jay)和杰拉尔德·格拉夫(Gerald Graff)就主张,弗莱雷在《被压迫者教育学》中要培养学生“对世界的批判性认识”——这“意味着接近现实的正确方法”,使学生能“对整个现实有一个全面的理解”——的建议意示着弗莱雷早已知道被压迫者的身份。正如杰伊和格拉夫所指出的那样,“弗莱雷认为,我们从一开始就知道‘被压迫者’与‘压迫者’的身份。压迫者和被压迫者究竟是谁,对这一问题的理解,不是作为一个学生和教师可以有意见分歧的开放式问题,而是作为弗莱雷教育学的已知事实。”^①这种评论预先假定教育应是无方向性的和中立的,是一种弗莱雷一直反对的立场:“我必须要对农民的教育进行干预,要使他们认识到,他们忍饥挨饿是社会造成的。我必须与他们一起工作,帮助他们找到造成这种社会现象的人。我认为,这种社会现象是违反人性的罪行。”^②因此,我们不仅有必要进行教育方面的干预,而且有必要进行伦理方面的干预。不过,在干预之前,教育

20



① Gregory Jay and Gerald Graff, "A Critique of Critical Pedagogy," *Higher Education under Fire*, ed. Michael Barube and Gary Nelson (New York: Routledge, 1995), p. 203.

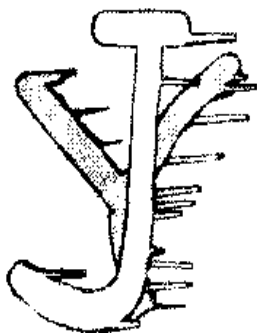
② Paulo Freire and Donaldo Macedo, "A Dialogue: Culture, Language, and Race," p. 379.

工作者必须具备政治上的明确性——这种立场使得许多像格拉夫这样的开明人士感到很不舒服。格拉夫认为“像弗莱雷、亨利·吉鲁和斯坦利·阿罗诺维茨这样的激进教育理论家……具有一种井蛙之见的写作风格……只谈论那些反对其前提的人,但从不与他们说话。”^①

那种认为弗莱雷、吉鲁和阿罗诺维茨的“写作风格具有井蛙之见”的假设不仅是错误的,同时也指出了一种被扭曲了的观念,即存在着一种预先商定的写作风格。而这种风格是一个整体,谁都可以用,而且“不用专业术语”。对写作清晰性的这种盲目及轻率的要求,反映了一种学术自由主义者用于压制不同己见的论述的有害手段。这种要求往往忽略了语言是如何被用来使社会不平等隐而不见的。这也昭示了消灭剥削思想的唯一办法是借助这些学者所说的明白清晰的语言。

我与弗莱雷一起写作《扫盲:阅读文字与世界》(*Literacy: Reading the Word and the World*)一书时,我请一位同事来读一读我们的书稿。我认为这位同事在政治上富有进取精神,并对于弗莱雷的作品有一种精锐的理解。然而,有一次我与人谈论书稿的时候,她有点烦躁地问我:“你跟保罗为什么一定要用马克思主义的术语?很多喜欢保罗的读者可能会对这些术语望而却步。”我先是吃了一惊,但接着冷静地向她解释,把马克思主义与术语等同起来,这并不能全面地把握弗莱雷所作的分析的丰富内涵。事实上,我提醒她,弗莱雷的语言是他公正合理地处理种种压迫观念的复杂性的唯一办法。举例来说,我提醒她:“设想一下,弗莱雷写的不是《被压迫者教育学》,而是《被剥夺了公民权者的教育学》(*Pedagogy of the Disenfranchised*)。”第一个题目使用的话语点出了压迫者,而第二个题目却做不到。有“被压迫者”,自然就有“压迫者”。与被剥夺了公民权的人相对的又是什么呢?《被剥夺了公民权者的教育学》隐去了行为的施动者,让人难以确定谁应对这种行为负责。这就为指责被剥夺了公民权的受害者完全是因为自己的过失而造成了这种结果留下了广阔的余地。这个事例

21



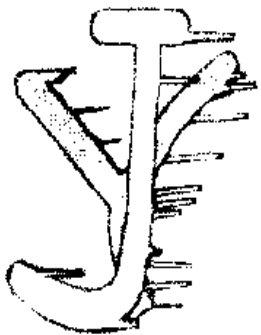
① Gerald Graff, "Academic Writing and the Uses of Bad Publicity," *Eloquent Obsessions*, ed. Mariana Torgormick (Chapel Hill: Duke University Press, 1994), p. 215.

清楚地说明,压迫的客体也可以被理解成压迫的主体。类似于这样的语言扭曲了现实。

然而,很多像格拉夫这样的主流学者很少反对这种毁损现实的语言歪曲。我很难得听到学者为维护“语言清晰性”而努力。例如,把类似于“被剥夺了公民权者”或“种族净化(ethnic cleansing)”这样的主流用语等同于专业术语。一方面,他们乐于接受种族灭绝的委婉语“种族净化”,另一方面,他们又有些不由自主地指出“压迫”、“从属”及“实践”之类的用语的术语性质。如果我们对“种族净化”这一用语进行解构,我们就会发现,这一用语不会让我们对塞尔维亚针对波斯尼亚穆斯林的残忍和可怕罪行感到恐怖。对妇女儿童、老人的大屠杀以及对妇女,甚至年仅5岁的女孩的蹂躏,这些行为都带上了“净化”的积极属性,呈现在我们脑海里的是对全世界的穆斯林,特别是波斯尼亚穆斯林的种族“肮脏”进行净化的现实。

海湾战争中,当战场上可怕的浴血奋战场面变成了一个“操作舞台”,上十万的伊拉克人,包括无辜的妇女、儿童和老人惨死在我们“灵巧的炸弹”之下,并被轻描淡写地用一个术语“伴随损失”来形容的时候,我也很难得听到发自那些追求“语言清晰性”的学者的真正抗议声。我可以继续用更多的例子来说明,那些口口声声要维护语言清晰性的学者不仅很难得反对使现实变得模糊的语言,而且往往使用相同的语言,视其为普遍接受的一部分。这种普遍接受只有“标准”话语才谈得上并且应该是不受置疑的。尽管这些学者接受这种占主导地位的标准话语,但他们积极反对旨在破坏占主导地位的语言以及旨在揭示被隐埋的现实以命名现实的任何话语。这样,在他们看来,命名现实的话语就变得不精确和不清楚,而且一大批委婉语,如“处于下层社会的”、“被剥夺公民权的”、“教育失败率”、“操作舞台”、“伴随损失”及“种族净化”等,一直未受到挑战。因为它们是占主导地位的社会现实的缩影,并且被认为是不成问题的和清楚的。

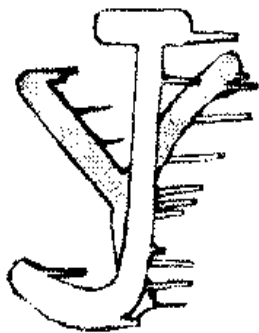
每次听到学者们因某个特定的话语缺乏所称的清晰性而抱怨其复杂性时,我经常很是惊讶。似乎他们总觉得,世界上存在着一种以清晰性为特征,并且谁都可以平等地获得的单一话语(mono-discourse)。一



旦我们开始探讨清晰性问题，我们很快就会认识到，语言的清晰性具有阶级性，在释义过程中总是有利于特定的阶级。

下面的两个例子就证实了这一点：有一次，我和亨利·吉鲁在马萨诸塞州的马萨索伊特社区学院给大约 300 位未婚母亲作演讲。她们是研究生同等学力证书班 (GED: Graduate-equivalency diploma) 的学员。该项目的负责人后来告诉我们：大多数学员被认为是职务性文盲。在吉鲁作完演讲后的问答阶段，一位妇女站起来，意味深长地说：“吉鲁教授，你刚才所讲的东西，我生平中都能感觉到。我就是找不到一种可以表达我的感受的语言。今天，我终于认识到，我的确有一种可以表达这种感受的语言。谢谢你。”保罗·弗莱雷也告诉我一件发生在他身上的事情。当时，他正在准备《被压迫者教育学》的英译本。他把书中的一章内容交给一位在哈佛念书的非裔美籍学生，让她看看，她能否看懂。几天后，当弗莱雷问她是否已看过该章内容时，她热情地回答说：“是的，我看过了。而且，不但我自己看了，我还让我 16 岁的儿子看了。他当晚就看完了整个章节，第二天早上，他还说：‘我想见见写这章内容的人。他在书中说的正是我。’”与此相反，一些学富五车的学者却觉得弗莱雷和吉鲁的话语很难理解。对于这些人，我有一个问题：为什么 16 岁的男孩和贫穷的、“半文盲的”妇女都能轻易地理解弗莱雷及吉鲁复杂的语言和思想，并与之产生共鸣，而那些本该是最有文化的学者却发觉他们的语言不好理解呢？

我相信，这个问题的答案与语言几乎没什么关系，但却与思想意识密切相关。也就是说，人们往往更易认同自己觉得舒服或有助于加深自身理解的表述。要求语言清晰明白，这是一个思想意识问题，而不仅仅是一个语言问题。那个 16 岁的男孩和那个半文盲的贫穷妇女能自觉与弗莱雷的思想意识产生共鸣，而学富五车的学者却对同一种思想意识的某些方面“望而却步”。也许正是因为这个缘故，才使我所认识的一个大学教授没把弗莱雷的作品纳入她所教授的有识字的研究课程之中。当我向她提出这个问题时，她解释说，学生们常发现弗莱雷的作品太难懂、太难对付。哈佛大学神



学院开设了一门题为“为了自由的教育”(Education for Liberation),学生可以广泛涉猎弗莱雷和詹姆斯·考恩(James Cone)的作品,而在哈佛大学的教育学院却没有这样的机会,这也许也正是出于这个原因吧。

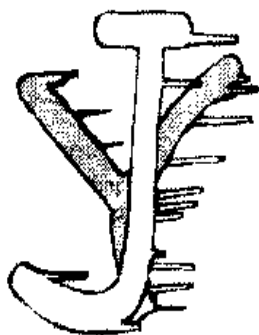
对我来说,对语言“简单清晰”的世俗要求,代表了要摒弃复杂理论问题的另一种方式,尤其是当这些理论概念对盛行的占主导地位的思想意识提出质疑时。正是出于这个原因,加亚特里·斯皮瓦克(Gayatri Spivak)正确地指出,要求“文章写得平白易懂,是自欺欺人”。我要进一步说:“要求文章写得平白易懂,不仅是自欺欺人,而且会使之黯然失色。”

对我而言,黯然失色的不仅仅是平白的文字。杰拉尔德·格拉夫提出的“冲突教学(teaching the conflict)”的教育学也黯然失色,因为它剥夺了学生接触关键话语的机会,而这些话语不仅能使学生解析充满殖民和支配色彩的语词,而且可以帮助学生意识到,我们进行冲突教学不能就好像冲突是突然从天而降一样。冲突必须建立在那些首先产生这一冲突的对抗性事例和思想意识的基点上。大卫·戈尔德贝格(David Theo Goldberg)抓住了这一问题,他认为,格拉夫的建议

有其先决条件:教育工作者——甚至是格拉夫所称的人道主义者——在展示冲突时采取中立的立场,或至少可以暂时摆脱偏见,并且这些冲突是固定不变的。但采取这种“无从谈起”的中立观点,我们无法进行冲突教学,因为这根本没有观点可言。换言之,采取这种无从谈起的观点就是把局部性的价值观当作是具有中性色彩的普遍性价值观,用斯塔姆和肖哈特的话来说,就是使民族中心主义的价值观普遍化。^①

冲突教学的问题在于,唯一可供吸引人的权威人士参考的是方法

① David Theo Goldberg, “Introduction,” *Multiculturalism: A Critical Reader*. Ed. David Theo Goldberg (Oxford, UK: Blackwell, 1994), p. 19.



论方面的。因此,格拉夫贬低了被压迫人民把他们所遭受的压迫当作是一种教育需要的能力,与此同时,他还把教育政治抛置一边,而这种教育政治“可以授权‘少数人’并在有特权学生的最低‘他人化’(other-ication)经验基础之上帮助他们设想其他的主体立场和不同的社会形象。”^①

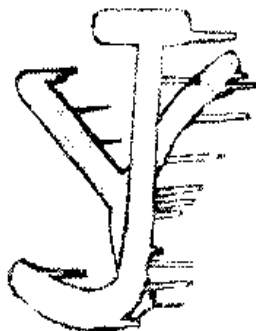
我们不难看出,把弗莱雷的革命性教育主张机械化,这不仅会导致他的民主激进的作品非政治化,而且会给那些甚至是拥抱弗莱雷主张的开明人士留下混淆“他用来总括他的教育方法的那个术语”的余地,“‘教育学(Pedagogy)’常被解释为一种‘教学’方法,而不是一种哲学或一种社会理论。援引弗莱雷的人极难作此区分。确切地说,《牛津英语词典》也不作此区分。”^②有些人认为教育是中立的,因为他们所从事的社会建设看不见摸不着,这些人会很乐意接受在表面上不作区
25
分。也就是说,他们不愿确切地理解“教育学(Pedagogy)”这一术语。正如我的好朋友兼同事帕纳吉奥塔·古纳里(Panagiota Gounari)解释的那样,Pedagogy一词来自希腊语,意思是“引导孩子”(源自 *pais*: 孩子和 *ago*: 引导)。因此,正如 Pedagogy 一词所示,教育(education)本来就具有方向性,而且必须不断变革。正如斯坦利·阿罗诺维茨所作的简单扼要的评说,“弗莱雷的教育学是以充分发展了的哲学人类学,即人类本质的理论为依据的,我们可以说是一种世俗的解放神学(secular liberation theology),它包括了自身的门类,但不可以复归到任何其他的哲学身上。”^③对弗莱雷在《被压迫者教育学》及随后的作品中所提出的哲学和革命性教育主张的误解,不仅在于把他的革命目标——把弗朗茨·法农(Frantz Fanon)所说的“人间的不幸者”从“为他人的存在”转变成“为自己的存在”^④——非政治化,而且在于使弗莱雷的思想脱离了他对包括马克思、格拉姆希、黑格尔和萨特等人的哲

① Robert Stern and Ella Shohat, "Contested Histories? Eurocentrism, Multiculturalism, and the Media," *Multiculturalism: A Critical Reader*, p. 19.

② Stanley Aronowitz, "Paulo Freire's Radical Democratic Humanism" in Peter McLaren and Peter Leonard, *Paulo Freire: A Critical Encounter* (London: Routledge 1993).

③ 同上,第12页。

④ 同上,第13页。



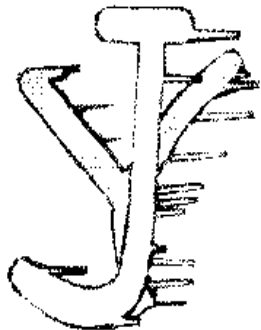
学传统的大量借鉴。

保罗·弗莱雷是我的朋友，我的合作者，我的老师，也是我的导师。尽管当我得知他去世的不幸消息时，我怔住了，但我还是从《被压迫者教育学》的确“超越了它自己的时代及其作者的时代”这一无争的事实中得到了慰藉。保罗代表了我们中间那些坚定地设想一个（用他的话来说是）少一点丑，多一点美，少一点不公，多一点民主，少一点非人性，多一点人性的世界的人，我对这些充满了无限希望，我也从中找到了慰藉。在工作和生活中，保罗凭他突出的谦逊品质，教导我们和这个世界怎么去做一个知识分子，一个不至于受利诱而沦落为平民知识分子的知识分子。他总是用敏锐而不平静的头脑教导我们，在争取重新获得已失去了的人的尊严的斗争中，深深地投入反对社会不公的意义究竟何在。用保罗自己的话来说：

我们应该对新自由主义的宿命论说不，因为在 20 世纪末，受市场道德准则的影响，我们正在目睹一种少数人靠多数人的生活占尽便宜的道德准则。换句话说，那些不会竞争的人只有一死而已。这实际上是缺乏道德准则的违反常态的道德准则。我坚持说，我要不断显示人的本性……那样的话，我仍将是世界上最后一个说不的教育工作者：我不以决定论来接受历史……。我把历史当作可能性来接受，有了这种可能性，我们就可以看清这种反常的宿命论所具有的危害，20 世纪末新自由主义话语的特征就是这种宿命论。^①

26

保罗·弗莱雷没有实现进入 21 世纪的梦想，他满心期望 21 世纪会带来“一个多点完善，少点丑陋，多点正义的世界”。尽管他没有与我们携手跨越 21 世纪的门槛，但他那充满智慧的话语，他那敏锐而深刻的见解，他那种为了表白而去谴责的勇气，那种去爱以及“去谈论爱，而不担心被人说成是非科学，甚至反科学”的勇气，他的谦逊品质，

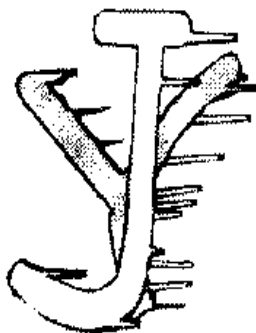


^① Paulo Freire and Donaldo Macedo, *Ideology Matters*.

以及他身上散发的人性，这一切使他变得不朽——成为一种使我们始终把历史当作可能性来理解的永在的力量。

通过保罗以身垂范的执著和谦逊，我总是谦卑地接受他提出的挑战。怀着无限的感伤，但也怀着无限的敬仰和希望，我要再对你，保罗，说声谢谢——谢谢你曾来到这个世界！谢谢你给我们留下了《被压迫者教育学》！谢谢你教我们如何解读这个世界！谢谢你鞭策我们要让世界充满人性！

波士顿马萨诸塞大学
杰出的人文和教育教授
多纳尔多·马塞多



前 言

前

言

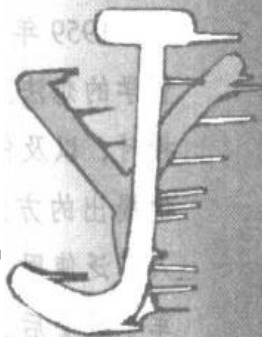
近年来，巴西教育家保罗·弗莱雷的思想和作品被从巴西的东北部传遍到整个美洲大陆，不仅在教育领域，而且在争取国家发展的整个斗争中都产生了深远的影响。正当被剥夺了应有权利的拉美大众从过去的冷漠中惊醒过来，并热切地作为主体参与到国家的发展之中的时候，保罗·弗莱雷提出了一整套教育文盲的方法，不同寻常地促进了这一过程的发展。事实上，在学习读和写的过程中，那些获得了新的自我意识并开始批判性地看待自己的社会处境的人，常常会主动采取行动，去改造那个剥夺了他们参与机会的社会。教育再次成为一种颠覆性的力量。

29

在这个国家（指美国——译者注），我们正逐步认识到保罗·弗莱雷的工作，但目前，我们主要是从他对第三世界成人文盲教育的贡献这一角度来考虑他的工作。但是，如果仔细考虑一下，我们就会发现，他的教育哲学以及他的方法论对我们和对那些被剥夺了应有权利的拉美人同样重要。他们争取成为自由主体并参与社会改造的斗争，在很多方面不仅与这个国家里黑人和墨西哥裔美国人的斗争，而且与美国中产阶级青年的斗争是相似的。发生在发展中世界的这场斗争所具有的尖锐性和剧烈程度，也许会为我们在面对自己的处境时提供新的见解、新的模式和新的希望。正因为如此，我认为《被压迫者教育学》英语版的出版意义非凡。

保罗·弗莱雷的思想反映了他对他周围的被压迫者所遭受的极端困苦和磨难的创造性思考和敏感意识。弗莱雷 1921 年出生于累西

30



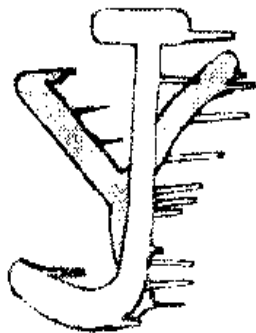
腓市。这是第三世界里条件最为贫穷和不发达的地区之一。他出生后不久就不得不直接体验那种艰难的生活。随着1929年出现在美国的经济危机开始波及巴西，弗莱雷的那个中产阶级家庭日暮穷途的稳定性荡然无存，他发现自己与别的“人间的不幸者”一样处在悲惨的处境之中。这对他的生活产生了深远的影响，因为他已开始尝到饥饿带来的痛苦折磨，并开始在学习上落后于其他人，因为饥饿使他无精打采；这也使他在十一岁的时候就发誓要终身与饥饿作斗争，而其他孩子未必就知道他当时所遭受的苦难是什么滋味。

他从小就过着穷人的生活，这也使他发现了他所说的被剥夺了应有权利者身上的“沉默文化(culture of silence)”。他开始明白，他们的无知和冷漠是整个经济、社会和政治统治局面的直接产物——是家长式统治的直接产物——他们都是其受害者。他们不是被鼓励或训练来认识和应对他们这个世界里的具体现实，而是被“湮没”在一种实际上不可能出现批判性意识和反应的状态之中。他也逐渐清楚地认识到，整个教育系统是维护这和沉默文化的主要手段之一。

面对如此真实存在的这一问题，弗莱雷把注意力转向教育领域，并开始投身教育工作。在以后的岁月里，他潜心研究和反思，在教育哲学方面形成了某种全新的和创造性的理论。他从为创造新世界而直接投身于解放人的斗争的具体情况出发，四处借鉴种种不同境遇和持不同哲学立场的人的思想和经验：用他的话来说，他钻研“萨特和穆尼耶，埃里奇·弗罗姆和路易斯·阿尔蒂塞，奥尔特加·加塞和毛泽东，马丁·路德·金和谢·格瓦拉，乌纳穆诺和马库斯”。他用这些人的远见卓识来造就一种真正属于自己，并且能对拉美的具体现实产生影响的教育观点。

1959年，他在累西腓大学所做的博士论文中首次表述了他对教育哲学的想法。他的这些想法在他后来在该大学任职历史和教育哲学教授时，以及他在累西腓市所进行的整个教育的早期实验中都有所见。他提出的方法在整个巴西东北部的扫盲运动中被天主教人士及其他人广泛使用，他的方法被认为对旧秩序构成了严重威胁，因此1964年军事政变后，弗莱雷即被监禁。七十天后，他被释放，并被逼离开巴西，

31



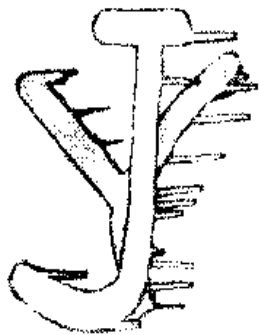
弗莱雷流亡智利，他在联合国教科文组织和智利农业改革院工作了五年，从事成人教育项目工作。之后，他担任哈佛大学教育学院的顾问，并与多个在农村和城市地区开展新的教育实验的团体紧密合作。他目前是日内瓦国际教派理事会教育事务办公室的特别顾问。

弗莱雷用葡萄牙语和西班牙语写过多篇文章，他的第一本书《作为自由实践的教育》于1967年在巴西出版。他的最后一本也是最完整的书——《被压迫者教育学》——是他第一部在这个国家出版的作品。

在这篇简介中，要试图用几段话来概述作者用很多章节来表达的内容，这将毫无意义。这会构成对他丰富、深刻、复杂的思想的冒犯。但或许几句见证的话在此有一席之地——这是我个人的证言，说明我为什么会觉得与保罗·弗莱雷的思想进行对话是一种令人兴奋不已的历程。尽管我已对今天学术界的大量思想作品的抽象性和缺乏独创性感到忍无可忍，但我还是对置于完全历史背景下的反思过程感到兴奋，这种反思贯穿建立新的社会秩序的全过程，因此它代表着一种理论与实践（praxis）的新的结合。当堂堂君子保罗·弗莱雷成为重新发现知识分子的人性化使命的化身时，当他成为展示打破公认的种种限制并为全新的将来开辟道路的思想力量的化身时，我深感振奋。

弗莱雷之所以能做到这一点，是因为他的行动是基于这样一个基本的设想：即人的本体使命（他如是说）就是要成为一个对世界作出反应并改造世界的主体，而且这样做有可能会进一步带来种种新的更完整、更丰富的集体和个体生活。他所说的世界不是一个静态的和封闭的秩序，即人必须接受并且必须适应的已知现实，而是一个有待努力解决的问题。这个世界是人用来创造历史的材料，这是人在克服在任何特定的时间和地点都在变得非人性化的东西，并敢于建立全新质的东西的过程中要承担的使命。对弗莱雷来说，目前实现这一使命的手段来自于我们西方世界的先进技术，但是迫使我们否定现行的秩序并且说明历史并没有终结的社会憧憬，主要来自于第三世界人民的苦难和斗争。

与此相伴的是弗莱雷的信念（现以广阔的经验背景为支柱），即无

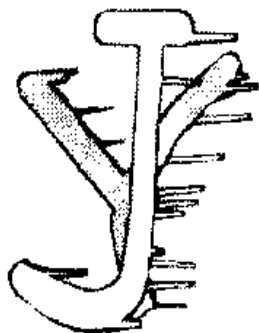


论一个人有多么无知，也不论一个人被“沉默文化”淹没得有多深，他都可以通过与别人的对话接触来批判性地看待这个世界。如果个人在这种接触中掌握了合适的工具，他就能逐步感知个人和社会现实及其中的矛盾，可以意识到他自己对这一现实的认识，并且可以批判性地对待这一现实。在这一过程中，那种陈旧的、家长式的师生关系得到了改变。一个农民可以比一个外来的“教师”更有效地帮助他的邻居促进这一过程。“人通过世界这个中介来教育彼此。”

随着这一切的发生，文字便产生了新的力量。文字不再是抽象概念，也不再是魔法，而是人在命名周围的事物的过程中借以发现自己并发掘潜力的手段。正如弗莱雷所说，每个人又重新赢得了说出自己的话，也即命名世界的权利。 **33**

当一个目不识丁的农民参与此种教育体验，他就会逐渐获得一种新的自我意识，产生一种全新的尊严感，并且能激发出一种全新的希望。在上了几堂课以后，农民经常会惊人地把这些发现表达出来：“我现在认识到了，我是一个人，一个受过教育的人。”“我们原来是瞎子，而现在我们睁开了眼睛。”“在这之前，文字对我毫无意义，而现在文字对我说话，我也可以让文字说话了。”“我们从今后再也不会是合作农场里的沉重负担了。”当这一切发生在学习阅读的过程之中时，人就会发现他们是文化的创造者，而且他们的整个工作可以是充满创造性的。“我工作，并通过工作改造世界。”随着那些被完全排挤在社会边缘的人得到如此翻天覆地的改变，他们再也不会愿意只充当客体，只会被动地应对发生在他们周围的变化。他们更有可能决定投身于变革社会结构的斗争，因为这些社会结构到如今只为那些压迫他们的人提供方便。正因为如此，一位研究国家发展的优秀巴西学生最近声称，在人民之中开展这种形式的教育工作，代表了社会变革和发展的新因素，“是第三世界崭新的行为手段，借助这一手段，第三世界可以摆脱传统的社会结构并进入现代世界。”

初看起来，保罗·弗莱雷在拉丁美洲教文盲的方法似乎属于一个不同的世界，有别于这个国家里我们自己所处的世界。当然，主张要把这套方法照搬到这里来是荒谬的。但两种不同的情况所具有的某些相

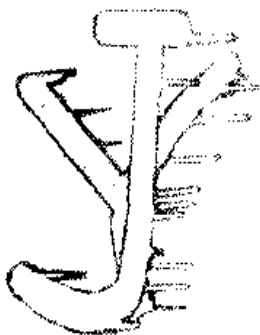


似之处是不容忽视的。我们这个技术先进的社会在迅速地使我们中的大多数人变成客体,并在巧妙地把我们塑造成迎合这种社会制度的逻辑的那种人。就已发生的实际程度来说,我们也是在慢慢地被淹没在一种新的“文化沉默”之中。

自相矛盾的是,同样的技术在给我们带来这种局面的同时,也造就了一种对所发生之事的**新感受**。特别是在年轻人当中,新的媒体以及对旧的权威观念的侵蚀,为针对这种新束缚的敏锐意识开辟了道路。年轻人认为,他们要说出自己的话的权利被剥夺了,很少有事情会比赢回这种权利更重要。而且,他们还意识到,今天的教育体系——从幼儿园到大学——是他们的敌人。

世界上根本不存在中立的教育过程。教育要么充当使年轻一代融入现行制度的必然结果并使他们与之不相背离的手段,要么就变成“自由的实践”,也即人借以批判性地和创造性地对待现实并发现如何参与改造世界的途径。要形成一种能促进这一过程的教育方法,不可避免地会导致社会内部的紧张和冲突。但这种方法也可以有助于形成一种新人,并且在西方历史上标志着新时代的开始。对于那些致力于这一使命并且在寻找可供实验的思想和手段的人而言,保罗·弗莱雷的思想在今后的岁月里一定会作出重要的贡献。

理查德·肖尔



序

序言

言

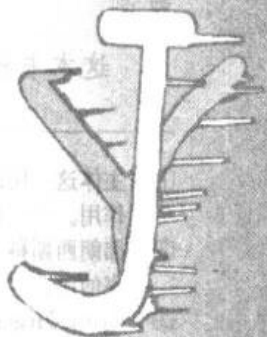
这些介绍《被压迫者教育学》的章节，是我在长达六年之久的政治流亡生活期间的观察所得。这些观察充实了我此前在巴西从事教育活动所积累的观察资料。 **35**

在分析意识化 (conscientização)^① 的作用的培训课程里，在用真正的解放教育进行实际实验的过程中，我都碰到了本书第一章中所论及的“对自由的恐惧”。参加培训课程的人并不经常注意“意识化的危险”，这在某种程度上反映了他们自己对自由的恐惧。他们说，批判意识是无法无天的表现。另有些人补充说，批判意识会导致混乱。不过，有些人坦言：为什么要放弃批判意识呢？我曾惧怕自由。现在，我再也不惧怕了！

在一次讨论中，大家在争辩，针对某个特定的不公正的情况的意识化，是否会导致人的“破坏性狂热”或者是“世界要彻底崩坍了的感觉”。在争论过程中，一个此前曾在工厂当过多年工人的人说：“也许我是今天在座的唯一来自工人阶级的。我不能说我听懂了你们刚才所说的一切，但有一点我可以说不——我开始参加这个培训课程的时候，我很天真，而当我发现自己有多么天真时，我开始具有批判意识。但这一发现并没有使我狂热，我也没有世界要崩溃的感觉。”

对意识化可能带来的结果的怀疑，隐含着一种怀疑者常常弄不明白的前提：对于不公的受害者而言，意识不到自己是不公的受害者反 **36**

① 意识化这一用语指学会认识社会、政治和经济状况，并针对现实压迫因素采取行动。见第3章。——英译者注



倒更好。但实际上,意识化并不使人产生“破坏性的狂热”。相反,通过使人有可能作为负责任的主体(Subjects)^①进入历史进程,意识化使人寻找自我肯定,并因而避免狂热的产生。

批判意识的觉醒为表达社会不满开辟了道路,这恰恰是因为这些不满是一种压迫处境的真正组成部分。^②

对自由有恐惧感的人并不一定意识到这种恐惧,但对自由的恐惧足以使他见到鬼怪。这样的个人实际上是在逃避,以获得安全感,他宁可要安全而不愿为自由冒风险。正如黑格尔说明的那样:

自由只有冒生命危险才能获得,……没有冒生命危险的人虽然无疑可以被认为是人,但他并没有被真正认可为一种独立的自我意识。^③

不过,人难得会公开承认害怕自由,他们往往把自己扮演成自由的捍卫者,以此来掩饰(有时是无意识地)内心对自由的恐惧。作为合适的捍卫自由的人,他们极度审慎地对待他们的疑虑和担忧,但他们常把自由与维持现状混为一谈,以致于一旦意识化有可能认清所说的现状,意识化就因此似乎会对自由本身构成威胁。

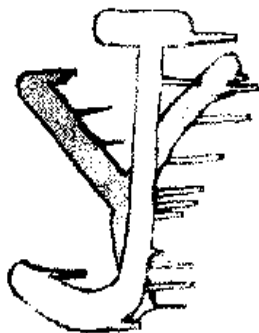
单单靠思想和研究不能产生《被压迫者教育学》。这本书植根于具体的情景,描写了(农村或城市的)劳动者和中产阶级人民的种种反应,我在教育工作过程中对他们进行了直接或间接的观察。持续不断的观察使我在以后的研究中有机会修正或证实前期工作中提出的观点。

这本书也许会在许多读者身上引起消极的反应。有些读者会把

① 主体这一用语意指主动去认识并行动的人,与客体(Objects)相对。客体是被认识和被作用。——英译者注

② 弗朗西斯科·韦福特,见保罗·弗莱雷《作为自由实践的教育》(里约热内卢,1967)一书的序。

③ Georg Hegel, *The Phenomenology of Mind* (New York, 1967), p. 233.



我关于人类解放问题的立场看作是纯粹的理想主义，或许甚至把关于本体论使命、爱、对话、希望、谦逊以及同情等的谈论看成是反动的“谬论”。另一些读者则不愿（或不希望）接受我针对使压迫者满足的压迫状态的指责。因此，这部诚然是尝试性的作品适合于激进人士。我确信，基督教徒和马克思主义者虽然可能部分或全部地不同意我的观点，但他们会把这本书读完。但武断地采取封闭的、“非理性的”立场的读者会抵制我希望本书展开的对话。

狂热培植了宗派主义，因此，宗派主义总是扼杀生命。批判精神滋养了激进化，因此，激进化总是富于创造性。宗派主义神化现实，因而远离现实；激进化批判现实，因而解放人。激进化意味着不断强化自己选择的立场，并因此会更努力地去改造具体、客观的现实。相反，宗派主义把现实转变成一个虚假的（因而也是不可改变的）“现实”，因为属于它的只是神化和非理性。

无论从哪方面来讲，宗派主义是人类解放的障碍。令人遗憾的是，宗派主义的右派表现形式并不总是带来其自然的对立面：革命者的激进化。在应对右派宗派主义的过程中，革命者陷入宗派主义而使自己成为反动派，这种情况并不多见。不过，这种可能性不应使激进分子成为精英分子的驯服的走卒。既然投身于解放的事业，激进分子在面对压迫者的暴力时再也不能消极被动。

另一方面，激进分子决不是主观主义者。对这样的个人而言，其主观方面仅相对于其客观方面（具体的现实，这是分析的对象）而存在。主观性与客观性因此形成辩证统一的整体，与行动一起产生知识，反之亦然。

就他来说，不论是哪个派别的宗派成员，因他缺乏理性而丧失了判断力，因此，他不理解（或不能理解）现实的动态——或对之产生误解。即使这个人能辩证地进行思考，那也是一种“驯化了的辩证法”。右派宗派成员[我以前称这样的人为天生的宗派成员(born sectarian)^①]想减缓历史进程，想“驯化”时间，并因此想驯化人。当左倾的宗



^① 见《作为自由实践的教育》。

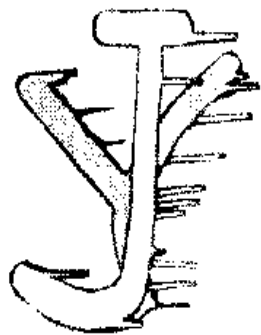
派成员试图辩证地去解释现实和历史时,他会彻底地误入歧途,陷入本质上是宿命论的立场。

右派宗派成员与左派宗派成员的不同之处在于:前者试图驯服现在,(希望)将来能再生出这种被驯服了的现在,而后者认为将来是预先设定的——一种不可避免的命运或归宿。对右派宗派成员来说,“今天”与过去相连,是特定的和永恒不变的;而对左派宗派成员来说,“明天”是预先安排好的,是被无情的命运注定的。右派和左派都是反动派,因为他们从各自错误的历史观出发,都形成了否定自由的行动方式。一方设想的是“循规蹈矩的”现在,另一方设想的则是一个预先决定了的将来,这一事实并不意味着他们就因此而袖手旁观(前者期望现在得以继续,后者静候“已知”未来的到来)。相反,由于这些人把自己封闭在他们无法逃脱的“确定圈”之内,因此他们“产生”自己的真理。这不是努力建设将来的人所追求的真理,追求这样的真理,需要在这一建设过程中冒风险。这也不是肩并肩战斗并且共同学习如何建设未来的人所追求的真理——这个将来不是供人接受的,而是由人创造的。这两类宗派成员都像所有人那样地对待历史,结果以脱离人民而告终——这是反对他们的另一种方法。

39

右派宗派成员把自己封闭在“自己的”真理之中,他们充其量只是履行天生的职责,而偏狭、固执的左派宗派成员否定他们真正的本性。不过,当各派反复思考“自己的”真理时,如果这一真理受到质疑,他们就会感到不安。因此,各派视任何有悖于“自己的”真理的东西都是谬论。正如记者马西奥·莫雷拉·阿尔韦斯曾对我说的那样,“这两派都深受缺乏质疑之苦。”

投身于人类的解放的激进分子,没有成为“确定圈”的俘虏,而在这个圈之内,现实也被束缚了。相反,人越激进,就越能完全地进入现实,以致于因为对现实有了更好的了解,他们就可以更好地改造现实。这种人不怕面对,不怕倾听,不怕见到被揭去了面纱的世界。这种人不怕结识人,也不怕与新结识的人进行对话。^① 这种人并不认为自己



^① “只要理论知识始终是党内少数学者的特权,后者将面临误入歧途的危险。”罗莎·卢森堡,《改革与革命》,引自C·赖特·米尔,《马克思主义者》(纽约,1963年)。

是历史和所有人的所有者，也不认为自己是解放被压迫者的人，但他们的确在历史的进程中投身到与被压迫者的并肩斗争中。

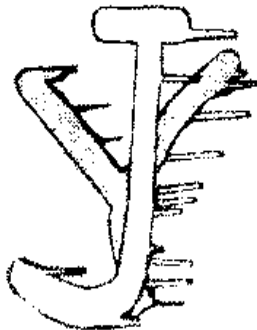
接下来的章节简要介绍了被压迫者教育学。被压迫者教育学是激进分子的任务。宗派成员是不能完成这一任务的。

如果有读者能对本书给予充分评判，纠正错误，消除误解，加深肯定，指出我没有认识到的方面，我会感到很欣慰。革命文化行动是一个我没有具体体验的主题，有人可能会对我讨论这一文化行动的权利提出质疑。我本人没参加过革命行动，这虽是事实，但这一事实并不能否定我对这一主题进行反思的可能性。再者，在我从事人民的教育工作的经历中，我采用的是一种对话和提问式的教育，我积累了比较丰富的材料，使我贸然提出包含在本书之内的种种主张。 40

从这些篇章中，我希望至少以下几方面会长存下去：我对人的信任，我对男男女女的信念，以及我对创造一个更容易使人爱的世界的信念。

在此，我想表达我对妻子及“第一位读者”埃尔莎的感激之情。谢谢她对我的工作的理解和鼓励！当然这工作也属于她。我也想对我的一些朋友表示感谢。谢谢他们对我的初稿提出意见！尽管难免会有所疏漏，但我还是要提及几个人的名字：若昂·德·维加·科蒂纽，理查得·肖尔，吉姆·兰姆，迈拉和若维利诺·拉莫斯，保罗·德·塔尔索，阿尔米诺·阿丰索，普利尼奥·桑巴约，埃拉尼·玛丽亚·菲奥利，马塞拉·戈雅多，若泽·路易斯·菲奥里，和若昂·萨卡里奥蒂。当然，我在本书中表述的种种主张的责任完全由我个人承担。

保罗·弗莱雷



目 录

目

录

总序 / 1

《被压迫者教育学》序言 / 1

出版前言 / 1

纪念版引言(作者:多纳尔多·马塞多) / 1

前言(作者:理查得·肖尔) / 1

序言 / 1

第一章 / 1

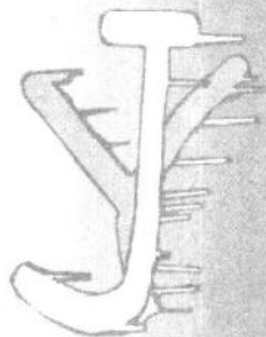
被压迫者教育学的根据 压迫者与被压迫者之间的矛盾,如何克服这对矛盾 压迫与压迫者;压迫与被压迫者 解放:不是一种恩赐,也不是一种自我实现,而是一个互动的过程

第二章 / 24

灌输式教育作为压迫的手段——其先决条件——一点评论 提问式教育作为解放的手段——其先决条件 灌输式教育与师生之间的矛盾·提问式教育与师生之间矛盾的取代 教育:一个互动的过程,以世界为中介 人作为不完善的存在,意识到自身的不完善,并试图变得更完善

第三章 / 37

对话关系——教育作为自由的实践的精髓 对话关系与对话 对话与寻找教育项目内容 人与世界的关系,“生成主题”



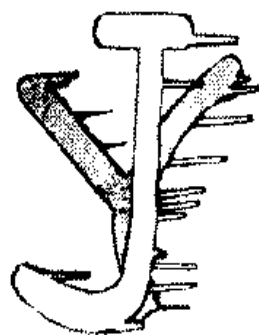
以及教育项目内容作为自由的实践 “生成主题”调查及其方法
通过“生成主题”调查,批判意识的觉醒 调查的各个阶段

第四章/68

反对话关系与对话关系作为相互对立的文化 行动理论的形成
条件 前者作为压迫的手段,后者作为解放的手段 反对话行动
理论及其特点:征服、分而治之、操纵和文化侵犯 对话行动理论
及其特点:合作、团结、组织和文化综合

人名索引/116

主题索引/119



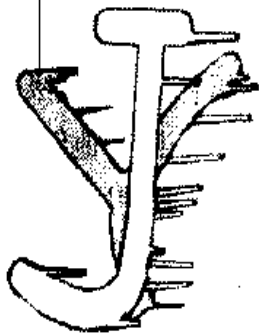
第一章

从价值论的观点来看,人性化问题一直是人类的中心问题,现在它更是具有难逃世人关注的性质。^① 关注人性化,马上又使人想起非人性化。非人性化不仅在本体论上是可能的,而且是历史现实。当个人在感受非人性化的程度时,他也许会问人性化是否实际可能。有史以来,在具体、客观的场景中,对于一个作为不完善的存在但却能意识到自身不完善的人而言,人性化和非人性化都有可能出现。 43

虽然人性化和非人性化是两种确实存在的选择,但只有前者是人的使命。这种使命一直被否定了,但这种否定反倒证实了这一使命的重要。不公正的待遇、剥削、压迫以及压迫者的暴行妨碍了这一使命的完成,但是被压迫者对自由与正义的向往,以及他们要找回失落的人性的斗争,也证实了这一使命的重要性。 44

非人性化,不单单体现在那些丧失了人性的人身上,也体现在那些使人丧失人性(尽管方式不同)的人身上。非人性化是对人成为更完美的人的使命的扭曲。这种扭曲存在于历史范围之内,但它不是历史使命。实际上,把非人性化当作一种历史使命,不是导致犬儒哲学

① 当前的反叛运动,尤其是年轻人的反叛运动,尽管有必要反映各自所处环境的独特之处,但在本质上却显示了这种对人作为世间的存在以及与世界并存的关注——关注他们是什么样的“存在”,是怎样“存在”的。它们在判断中引入消费者文明(consumer civilization),抨击各种官僚行为,要求大学变革(改变一成不变的师生关系本质,把这种关系放到现实背景下加以考虑),提议改造现实本身以便更新大学,攻击旧秩序和陈规陋俗,试图把人当作决策的主体。所有这些运动都反映了我们这一时代的风貌,现如今的时代比以往任何时代都显得更人类本位。



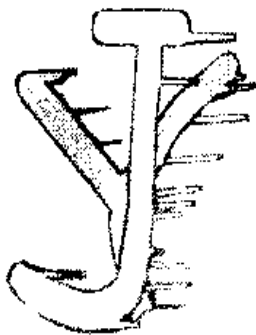
就是导致彻底的绝望。为争取人性化,争取劳动解放,克服异化,以及确保男男女女都被当作人的种种斗争也将变得毫无意义。这种斗争之所以是可能的,仅仅是因为非人性化。尽管是一个具体的历史事实,但并不是天命注定如此,而是不公正的秩序使然,这种秩序让压迫者横生暴行,反过来又使被压迫者非人性化。

因为非人性化是对成为更完善的人的某种扭曲,人性不完美迟早会导致被压迫者起来,与那些使他们变得不完美的人作斗争。为了让这种斗争有意义,在寻求重获人性的过程中(这是一个创造人性的过程),被压迫者不应当反过来去压迫压迫者,而应让双方都重获人性。

因此,这对于被压迫者而言是一项富有人性且具有伟大历史意义的任务:解放了自身,同时也解放了压迫者。压迫者凭借手中的权势压迫、盘剥、欺凌被压迫者,因此不可能再有力量去解放被压迫者或自身。只有发自软弱的被压迫者的力量才够强大,可以让双方都获得自由。试图要在不改变被压迫者的软弱的情下去“削弱”压迫者的权势,这几乎总表现为虚假的慷慨,实际上,这种企图从来没有超出这一表现形式。为了不断有机会表示他们的“慷慨”,压迫者必须永远保持不公正的局面。不公正的社会秩序是这种“慷慨”的永久基石;死亡、绝望和贫困是这种“慷慨”滋生的沃土。这就是为什么那些虚假慷慨的人稍有风吹草动便孤注一掷的原因。

确切地说,真正的慷慨在于努力铲除滋生假慈善的根源。假慈善让担惊受怕的和心软的人,即“生活的遗弃者”,不敢伸出颤抖的双手。真正的慷慨在于抗争,以便让这些手——无论是个人的还是所有民族的——越来越少地为哀求怜悯而伸出,以便让这样的手越来越多地成为劳动、并通过劳动改造世界的人类双手。

不过,这样的教训和这样的经历必须来自被压迫者自身,来自与他们同呼吸共命运的人。无论是个人还是民族,通过争取恢复人性的斗争,他们都想重新获得真正的慷慨。有谁能比被压迫者更懂得改变充满压迫的社会的重要性?有谁比被压迫者受的迫害更深?有谁能更理解解放的必要性?他们不能靠碰运气来获得这种解放,而必须通过追求解放的实践,通过认同为这种解放而斗争的必要性才能实现。



因为被压迫者赋予了这种斗争以目的,所以它实际上是一种充满爱的行为,与压迫者的暴行背后的无情相反,哪怕这种无情披上了假慷慨的外衣。

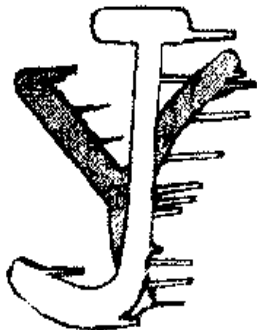
可是,在斗争的初始阶段,被压迫者不是为解放而斗争,而几乎总是想让自己成为压迫者,或“次压迫者”。造就了他们的那种具体、现实的处境的种种矛盾,决定了他们的思维结构。他们的理想是成为人;但对他们来说,成为人就是成为压迫者。这就是他们的人性模式。这种现象源于如下事实:在他们的现实经历中的某一时刻,被压迫者采取了“依附”压迫者的态度。在这样的情况之下,他们是不可能“看清”自己,以使自己具体化——发现自己“脱离”被压迫者。这并不意味着被压迫者不知道他们被践踏。可是他们对自身被压迫的认识程度并不深,因为现实生活中到处都是压迫现象。在这一层面上,他们把自己看作是压迫者的对立面,这并不意味着要起来斗争,去克服这一矛盾^①;被压迫者一方渴望的不是解放,而是认同压迫者一方。

解放取代了压迫。随着这一矛盾的解决,被压迫者在这种情况下并没有看到“新人”从中诞生。对他们而言,新的男男女女自身成了压迫者。新的男男女女在他们脑中的形象是利己的;因为他们认同了压迫者,他们不具备作为被压迫者或被压迫阶级中的一员的自我意识。他们要求土地改革根本不是为了争取自由,而是要获得土地从而让自己成为地主——或者,更精确地说成为工人的老板。一旦被“提升”为监工,对待他以前的同伙的态度不比他的主子更毒辣的农民是很少见的。这是因为农民所处的环境,即压迫,没有改变。在这个例子中,监工为了保住自己的饭碗,必须像他主子一样严厉——甚至有过之而无不及。这一例子印证了我先前的主张,即在斗争的初始阶段,被压迫者在压迫者身上找到了“做人(manhood)”的榜样。^②

即便是革命也必须面对这种现象,哪怕革命是通过建立解放过程来改变具体的压迫状况。许多直接或间接参加革命的被压迫者,受旧

① 本书中所用的“矛盾(contradiction)”一词指的是通常我们所说的社会对立力量间的冲突。——英译者注

② 尽管表现形式明显不同,这种对自由的恐惧在压迫者身上也可以找到。被压迫者害怕拥抱自由;压迫者害怕失去压迫人的“自由”。



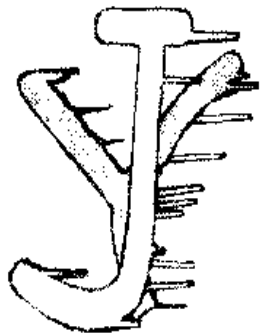
秩序的神话的影响,想让革命成为个人私事。以前压迫他们的人的阴影依然笼罩在他们头上。

“对自由的恐惧”值得仔细探讨一番。这种恐惧折磨着被压迫者,它完全可以让他们向往压迫者的角色,同样也可以让他们摆脱不了受压迫的枷锁。压迫者与被压迫者关系中的基本要素之一是规定(prescription) 47。每一种规定代表着把一个人的选择强加给另一个人,这样就把接受规定者的意识改变成为一种与规定者的意识相一致的意识。由此,被压迫者的行为是一种被规定的行为,实际上是在遵循压迫者的旨意。

被压迫者尽管已将压迫者的形象内在化并接受了他的旨意,但对自由心存担忧。自由会让他们抛弃这种内在化的形象,代之以自主和责任。自由要靠征服来获得,而不能靠恩赐。自由必须经过持之以恒、尽职尽责地追求才能获得。自由不是身外的理想,也不是可以成为神话的想法,而是人们追求人性完美的不可或缺的条件。

要解决压迫问题,人们必须首先用批判的眼光找出它的根源,这样,通过改造行动,他们可以创造一个新的环境,一个能使追求更完美的人性成为可能的环境。不过,使人性更趋完美的斗争,在改造现状的真实斗争中早已开始。尽管压迫是人性被剥夺与人性丧失之和,对压迫者与被压迫者双方都有影响,但是为了争取更完善的人性的斗争,必须由被压迫者根据他们受严重压抑的人性来为压迫者和被压迫者双方展开;压迫者因为使他人非人性化,他自己变得也非人性化了,所以不能领导这场斗争。

但是,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,只要他们觉得不能去冒需要冒的风险,他们便会停止争取自由的斗争。再说,他们争取自由的斗争不仅仅威胁到压迫者,也威胁到他们那些害怕受到更严厉压迫的同伴。当他们发现自己内心有了对自由的渴望之后,他们知道,只有当他们的同伴也有了同样的渴望时,这种渴望才能变为现实。但是当对自由的恐惧占据了他们的心灵时,他们拒绝求助于他人,也不愿倾听他人的呼声,甚至不愿听发自己良心的呼声。他们喜欢泛泛的交际胜过真正的同志关系;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。

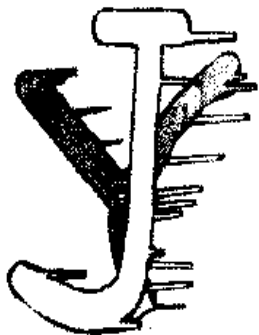
在内心的最深处,被压迫者承受着自身建立起来的二重性的折磨。他们发现,没有自由他们就不能真正地生存下去。然而,尽管他们向往能真正地生存下去,但却又害怕它。他们同时既是自身又是内化了压迫者意识的压迫者。冲突在于是选择做完全的自我还是被分裂;在于是否从内心摆脱压迫者;在于选择与人和衷共济还是退避三舍;在于听任摆布还是自作选择;在于选择做观众还是当演员;在于自己行动还是抱定通过压迫者的行动而行动的幻想;在于敢说敢做还是保持沉默,让本能中的创造和重新创造的能力磨灭掉,让本能中改造世界的的能力磨灭掉。这是被压迫者悲剧性的两难选择,面向他们的教育必须把这一点考虑在内。

本书将向大家展示作者称之为被压迫者教育学的一些方面。这种教育学必须伴随被压迫者(无论是个人还是民族)在长期争取重获人性的斗争中一起锤炼,而不应该是替被压迫者锻造好。这种教育学让被压迫者去反思压迫及其根源;通过这种反思,他们必然会投身于争取解放的斗争。于是,这种教育学便在斗争中产生并得到改造。

中心问题是:作为分裂的、不真实的被压迫者,他们怎样才能参与建立解放自身的教育学呢?只有当他们发现自己可以做压迫者的“主人”时,他们才会促进解放教育学的发展。只要他们还生活在“是(to be)”就是“像(to be like)”,“像”就是“像压迫者”这样的二重性中,他们的努力就是徒劳的。被压迫者教育学是一种手段,可以让他们批判性地意识到,即被压迫者和压迫者都是非人性化的表现形式。

因此,解放就是生育,而且是痛苦的生育。出生的男人或女人是新人,只有所有人的人性化取代了压迫者与被压迫者这一对矛盾,他们才能活下来。或者,换一种说法,解决这一矛盾的方法是在给这个世界带来新生命的劳动中产生的:再也没有压迫者,也没有被压迫者,只有正在获得自由过程中的人。

解决这对矛盾不能脱离实际。为了让被压迫者能开展争取解放的斗争,他们必须不能把压迫的现实看作是没有出路的封闭世界,而



应把它看成是他们可以改变的有限境况(limiting situation)。这种看法是必要的,但还不是解放的充分条件;它必须成为激发解放行动的动力。被压迫者发现他们与压迫者之间是一种辩证关系,是压迫者的对立面——没有他们,压迫者不能存在^①。这样的发现本身并不构成解放。只有当这种认识让被压迫者投入到解放自身的斗争中去,他们才能解决这对困扰他们的矛盾。

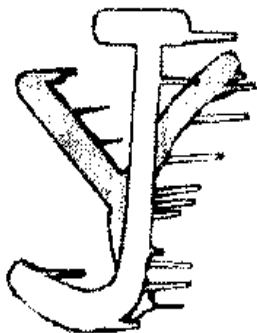
作为人的个体压迫者的情况也是这样。发现自己压迫他人,这也许会让他们倍感苦恼,但这并不一定会使他们与被压迫者和衷共济。他们一方面家长式地对待被压迫者,另一方面却一直把被压迫者牢牢地控制在依赖的位置上,要通过这样的行为使自己的罪过合理化,这是行不通的。和衷共济要求一方设身处地为他所要团结与共的另一方着想;这是一种突破常规的姿态。正如黑格尔所断言,^②如果被压迫者的特点是屈从于他们的主人的意识,那么真正与被压迫者和衷共济就意味着要站在被压迫者一边去,改变这个使他们成为“为他人的存在(beings for another)”的客观现实。只有当压迫者不再把被压迫者看作是抽象的范畴,而把他们看作是受到不公正待遇、被剥夺了言论自由、被骗取出卖劳动力的人时——只有当压迫者不再摆出伪善、伤感、利己的姿态,而是敢于做出慈爱的行动时,压迫者才能与被压迫者和衷共济。和衷共济只有在大量这种爱的行为中,在爱的延伸中,在爱的实践中才能找到。要肯定男人和女人都是人,而作为人就应该是自由的,但却不做任何实质性的事情来使这一肯定成为现实,这实在是滑稽之举。

由于压迫者被压迫者这对矛盾的构成有其具体的情况,因此解决这一矛盾的方法必须要从客观上加以验证。因而,对双方——无论是发现自己是压迫者的个体还是被压迫者——提出了激进的要求,即产生压迫的具体环境必须得到改造。

提出要客观地改造现实这一激进的要求,反对把承认压迫转到耐

① 见黑格尔,在前面所引的书中,第236页至第237页。

② 在分析压迫者的意识与被压迫者意识的辩证关系时,黑格尔说道,“一方是独立的,它的本质在于为了自身;另一方是附属的,它的本质是为了他人而生存或存在。前者是主宰者或统治者,后者是奴隶。”同前,第234页。



心地等待压迫自行消失的主观主义者的保守性,这并不是要否认主观性在改变社会结构的斗争中所起的作用。相反,离开了主观性,客观性也无从谈起。任何一方都不能脱离对方而存在,也不能被二分。把客观性与主观性分开,分析现实或改造现实的时候否认主观性,这是客观主义。反之,在分析或改造过程中否定客观性,就是拿否认客观现实来否认改造自身,从而导致主观主义,进而落到唯我主义的境地。这里探讨的既不是客观主义,主观主义,也不是唯心主义,而是处在不变的辩证关系中的主观性与客观性。

在改造世界、改变历史的过程中否认主观性的重要性,这是天真肤浅的。这是在承认不可能的事情:没有人的世界。这种客观主义立场与主观主义立场是一样天真的,因为主观主义主张,没有世界,人照样存在。世界与人类不能离开对方而存在,两者存在于不断的相互作用之中。马克思不赞同这样的二分法,其他任何有见地的现实主义思想家也不赞同这一点。马克思所批判并科学地加以粉碎的不是主观性,而是主观主义和唯心主义。正是因为客观社会的存在并不是偶然的,而是人类活动的产物,因此对它的改造也不是偶然的。如果说人类创造了社会现实(在“实践的反向运动中”社会现实又回过头来制约人类,影响人类),那么,改造社会现实是一项历史使命,一项寻求人性的使命。

51

有了压迫的现实便有了压迫者与被压迫者的对立。被压迫者的使命在于同真正与他们和衷共济的人一起进行解放斗争。他们必须通过解放斗争的实践才能获得对压迫的批判性认识。获得解放的最大障碍之一,在于充满压迫的现实同化了置身其中的人并因此而淹没了人类的意识。^①从功能的角度来讲,压迫带有驯化人的性质。为了不再被压迫力量所奴役,被压迫者必须摆脱压迫,打破它的枷锁。而这只有通过实践才能做到:对世界作出反思和行动,以改造这个世界。

① “解放行动少不了充满感觉和意志的时刻。解放行动既出现在这一时刻到来之前,也出现在这一时刻到来之后,先是作为序幕,接下来,又在历史进程中产生影响并延续下去。不过,统治行为并不一定包含这一点,因为维系统治结构的是它自身机械的、无意识的实用性。”引自乔斯·路兹·费奥里未出版的作品。引文已经作者许可。



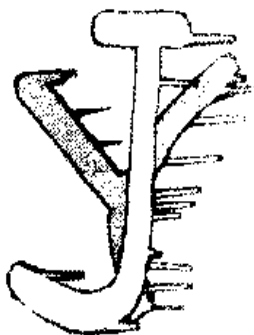
受压迫越深,反压迫的意识就越强烈;名声越是不好,所受到的期盼就越多。^①

“受压迫越深,反压迫的意识就越强烈”,这与主观性与客观性之间的辩证关系是一致的。只有在这种相互依存的关系中,真正的实践才有可能,离开了这一点,压迫者与被压迫者这一矛盾就无法解决。**52** 为了实现这一目标,压迫者必须批判性地面对现实,在使之具体化的同时采取行动。仅仅对现实有认识,而不经批判性地介入,是不会导致对客观现实的改造——这正是因为这不是一种真实的认识。这种情况纯粹是某个人主观的认识,背弃了客观现实,臆造出一个虚假的替代品。

当客观现实中发生的变化威胁到认识者个人或他们代表的阶级利益时,就会出现一种不同形式的虚假认识。首先,没有对现实的批判性介入,因为那种现实是虚构的;其次,也不可能出现批判性介入,因为这种介入与他所代表的阶级的利益相抵触。就后一种情况而言,认识者的行为倾向是“过于神经质”的。这种事实实际存在,但是无论这种事实本身还是它所产生的结果对人都是有害的。因此,它之所以变得必要,并不是真正去否定事实,而是“区别对待”。作为保护机制,这种合理化最终与主观主义不谋而合。凡虽未被否认但其真相被合理化了的事实,都会失去其客观基础。这样的事实不再是具体的,却变成了认识者为保护本阶级的利益而建立的神话。

这正是用来阻挠人们批判性地介入现实的种种禁令和困难(第四章将予以详细探讨)产生的原因之一。这种介入会伤及自身利益,压迫者对这一点是再清楚不过了。让人们继续保持屈从现状,对充满压迫的现实无力反抗,这才符合他们的利益。路卡斯克就此对革命党人有过如下忠告:

^① Karl Marx and Friedrich Engels, *La Sagrada Familia Y otros Escritos* (Mexico, 1962), p. 6. 强调部分为作者所加。

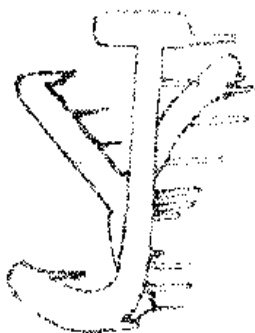


……他运用马克思的词句向大众解释他们自己的行动,不仅是为了保证无产者革命经验的延续,而且是在有意识地促进这些经验今后的发展。^①

在证实这一必要性时,路卡斯克无疑是在提出批判性介入的问题。**53**
“向人民大众解释他们自己的行动”,就是要澄清和阐明这一行动,既要阐释行动本身与产生这一行动的客观事实之间的关系,也要阐释行动的目的。这个具有挑战性的现实是他们改造行动的对象,对它了解越多,介入现实的批判性就越深刻。这样,他们“是在有意识地促进这些经验今后的发展”。离开了客观现实,离开了人的“非我”和向他们挑战的世界,也就不会有人的行动。这正好比是如果人类不是一项“工程”,如果人类不能超越自我,如果人类不能为了改造现实而去认识现实,理解现实,人类行动也就不存在一样。

用辩证的观点看,世界与活动是密切地相互依存的。不过,只有当行动不仅仅是一项工作而且也是一种全身心的投入的时候,也就是说,只有当它与反思不分离的时候,行动才是人类的行动。反思对于行动是必不可少的。路卡斯克要“向人民大众解释他们自己的行动”的要求意味着反思,正如他这番解释(也即“有意识地促进这些经验的发展”)的目的背后同样包含反思一样。

不过,对我们来说,这种要求不是体现在向大众解释其行动之中,而是体现在与他们就行动进行对话之中。在任何情况下,现实不会自行改造,^②路卡斯克把“向大众解释他们自己的行动”说成是革命党人的职责。这与人们需要通过实践对现实进行批判性干预这一说法是吻合的。被压迫者教育学的根基就在这里,它是为自身解放作斗争的人的教育学。那些意识到或开始意识到自己是压迫者的人们,必须投身到完善这一教育学的行列中来。真正的解放教育学要能贴近被压迫者,不能把被压迫者看作是不幸的人,也不能从压迫者当中推出被

54

^① Georg Lukacs, *Lénine* (Paris, 1965), p. 62.

^② “唯物主义者认为,人是环境与教育的产物,因此,被改造的人是其他环境以及改变了的教育方法的产物。这一主张忘记了是人改变了环境,而教育者本身也需要教育。”卡尔·马克思与弗里德里希·恩格斯,《节选本》(纽约,1968年)第28页。

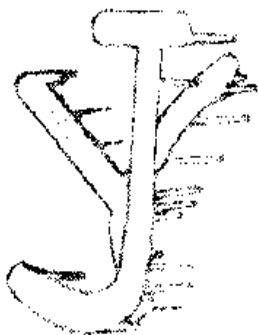
压迫者的仿效榜样。被压迫者在争取自身解放的斗争中必须以身作则。

被压迫者教育学如果能得到真正的人道主义者(不是慈善家)的慷慨的推动,那它就能以人类教育学的面目出现。教育学如果以压迫者个人私利(这种利己主义披着温情主义的虚假慷慨的外衣)为出发点,并且使被压迫者成为人道主义的对象,那它本身就维护并体现了压迫,是非人性化的工具。这就是为什么被压迫者教育学,正如我们早先就断言的,不能由压迫者来建立,也不能由他们来实践。如果压迫者不但维护而且真正去推行这种解放教育,这在理论上也是自相矛盾的。但是,如果推行这种解放教育需要政治权力,而被压迫者却没有这种权力,那么怎么可能在革命开始前实施被压迫者的教育?这个问题至关重要,我在第四章里至少是初步给出了简要的答案。该答案的一方面在于系统教育(systematic education)与教育工程(educational projects)之间的区别,前者只能通过政治权力才能改变,后者应在组织被压迫者的过程中与被压迫者一同实施。

被压迫者教育学,作为人道主义者和自由意志论者的教育学,有两个显著的阶段。在第一阶段,被压迫者揭露压迫世界,并通过实践投身于改造压迫世界。在第二阶段,压迫现实已被改造,这种教育学不再属于被压迫者,而成为永久的解放过程中所有人的教育学。无论在哪一阶段,总是通过彻底的行动与统治文化在文化上进行较量。^①在第一阶段,这种较量通过被压迫者对压迫世界认识方法的改变而产生;在第二阶段,通过消除由旧秩序中产生发展起来的神话而产生。这种神话总是幽灵般地缠在革命性改造所产生的新结构身上。

第一阶段的教育学必须解决被压迫者的意识与压迫者的意识问题,男男女女的压迫者和男男女女的被压迫者的问题。必须把他们的行为、世界观及伦理道德等考虑在内。一个特别的问题是被压迫者的二重性:他们是内心矛盾、人格分裂的存在,由充满压迫和暴力的具体环境所造就并生存于其中。

^① 这似乎是毛泽东发动的文化大革命的基本情况。

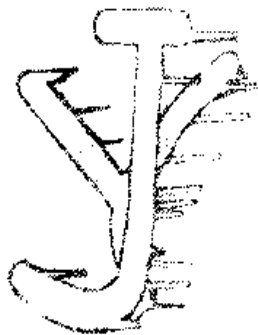


任何“一方”客观地剥削“另一方”或阻碍“另一方”追求作为可负责任的人的自我肯定,这种情况均属压迫。这样的情况本身构成暴力。即便有时因虚假的慷慨而变得温和,因为这与个体成为更完美的人的本来和历史使命相抵触。随着压迫关系的确立,暴力早已开始。在历史上从未出现过暴力是由被压迫者首先发动的先例。如果他们自身是暴力的受害者,他们怎么会先行施暴呢?一旦暴力成为客观现实,他们就被沦为被压迫者。他们又怎么会发起这样的事呢?如果没有既往的暴力情境使他们任人摆布,现在也便没有人受压迫了。

施行暴力的不是那些被压迫、被剥削、不被当人看的人,而是那些压迫者、剥削者、不把他人当人看待的人。引起不满的不是那些不被关爱的人,而是那些不愿关爱他人的人,因为他们爱的只是自己。引起恐慌的不是那些无助的人,而是那些暴徒。无助的人诚恐诚惶,而暴徒运用手中权力造就了具体的境况,产生了“生活的遗弃者”。推行暴政的不是那些被虐待的人,而是那些暴君。引发憎恨的不是那些被人轻视的人,而是那些轻视他人的人。否定人类的不是那些被否认了人性的人,而是那些否认人性的人(因此也否认了自己的人性)。操纵权势的不是那些受强者欺凌的弱者,而是使弱者变弱的强者。

不过,对压迫者来说,当被压迫者对压迫者的暴力作出反应时,不满的、“狂暴的”、“野蛮的”、“缺德的”或“残暴的”总是被压迫者(显然压迫者从不把他们称为“被压迫者”,而是——根据他们是不是同胞——称其为“那些人”、“愚昧的嫉妒者”、“暴徒”、“土人”或“破坏分子”)。

然而,正是在被压迫者对压迫者的暴行的反应中,我们可以看到爱的表露——尽管这看起来似乎自相矛盾。被压迫者的反抗行动(这种行动总是或几乎总是与压迫者一开始的暴行一样残暴)可以有意或无意地产生爱。虽然压迫者的暴力阻止了被压迫者成为完美的人,但后者对这一暴行的反应却是建立在争取做人权利的愿望基础之上。由于压迫者使别人非人性化,并侵犯他人的权利,他们自己也变得非人性化了。被压迫者通过争取做人的斗争,废除了压迫者统治和压迫他人的权力,他们让压迫者重新找回了在实行压迫中所丧失的人性。



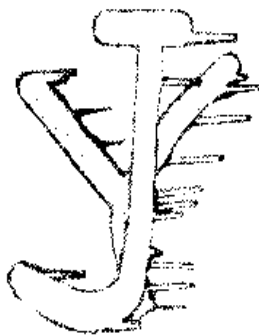
只有被压迫者通过解放自身，才能解放压迫他们的人。后者作为压迫阶级，既不能解放他人，也不能解放自身。因此，被压迫者很有必要为解决困扰他们的这一矛盾而进行斗争；而且这一矛盾要有新人的诞生才能解决：这种新人既不是压迫者，也不是被压迫者，而是解放中的人。如果被压迫者的目标是成为完美的人，那么他们就不可能仅仅把矛盾的双方转换过来，简单地变换一下角色就能实现这一目标。

这看上去过于简单化了，其实并非如此。解决压迫者与被压迫者这对矛盾，其实包含了压迫者作为统治阶级的消失。然而，之前的被压迫者给压迫他们的人施加种种限制，致使压迫者不能恢复从前的地位，这样的限制不构成压迫。只有当一种行为阻止他人成为更完美的人时，这种行为才构成压迫行为。因此，这些必要的限制本身并不表明昨天的被压迫者已成为今天的压迫者。阻止压迫政权卷土重来的行为，不能与创立并维护压迫政权的行为相提并论，也不能与由一小撮男男女女剥夺大多数人做人的权利的行径同日而语。

然而，一旦新政权僵化为专制的“官僚政府”，^①那么斗争的人道主义者的一面便丧失殆尽，奢谈解放的可能性也就不复存在。因此，我们坚持认为，压迫者与被压迫者这对矛盾的真正解决，并不在于仅仅变换一下立场，把双方的角色互换一下，也不在于借解放的名义用新的压迫者来替代以前的压迫者并继续镇压被压迫者。

但是，即使是获得解放的劳动者建立起来的新情况真正解决了这一矛盾，以前的压迫者也不会感到自己被解放了。相反，他们会真的认为自己被人压迫。受到他们压迫他人的经历的制约，与先前不同的情形对他们来说却像是压迫。以前，他们有饭吃，有衣穿，有鞋穿，有书读，可以去旅行，可以听贝多芬的音乐；而成千上万的人却忍饥挨饿，没有衣服和鞋子穿，既不能上学也不能旅行，更不用说欣赏贝多芬的音乐了。借集体权利之名来对这种生活方式加以限制，这对那些从前的压迫者而言是严重侵犯了他们的个人权利——尽管他们丝毫不

^① 这种僵化不应等同于必须强加给从前的压迫者以使他们无法恢复压迫秩序的种种限制。相反，它指的是停滞的并且是背离人民的革命，使用的是强制性的、官僚的旧国家组织。（马克思经常强调，这种国家组织早就应该被断然取缔。）



顾惜成千上万承受饥饿、痛苦、悲伤和绝望煎熬并为之丧命的人们。对压迫者而言，“人类”指的仅是他们自己，其他人都是“东西”。在压迫者看来，世上只存在一种权利：他们安宁地生活，并凌驾于被压迫者生存权之上的权利。被压迫者的权利，只是压迫者妥协的结果，而且常常甚至得不到承认。而他们作出这点妥协也仅仅是因为被压迫者的存在对他们自身的生存是必要的。

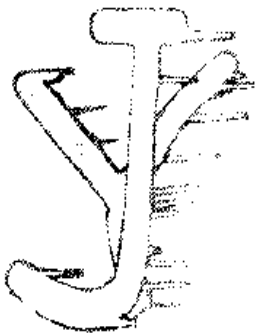
58

这种行为，这种理解世界和世人的方式（这必然会使压迫者抵制新政权的建立）可以用压迫者作为统治阶级的经历来加以解释。暴力和压迫的情况一旦形成，它便给生活其中的人带来一整套生活方式和行为模式——压迫者和被压迫者概莫例外。双方都置身其中，均带着压迫的烙印。分析一下已经出现的压迫情形，可以发现这些情形都起源于有权有势的人引发的暴力行为。这种暴力，作为一个过程，由压迫者一代一代永远往下传。压迫者继承了这种暴力并在这种氛围中变得狂暴。这种氛围形成了压迫者强烈的占有意识——占有这个世界，占有这个世界上的男男女女。离开了对世界和他人的这种直接、具体、物质的占有，压迫者意识就不能理解自己——甚至连生存下去都不可能。谈到这种意识时，弗罗姆曾说，没有这种占有，“这种意识便会失去与世界的联系”。压迫者意识往往把周围的一切改变成受自己支配的对象。土地、财富、产品、人类的创造物、人本身、时间等等——一切的一切都要卑躬屈膝任由他使唤。

在他们不受限制的占有欲支配下，压迫者有了这种念头：他们可以把一切转变成购买的对象，由此便产生了他们纯粹的实利主义生存观。金钱是衡量一切事物的标准，利益是首要目的。对于压迫者来说，值得做的便是拥有更多——永远是更多——即便不惜让被压迫者拥有更少甚或是一无所有。对他们来说，存在（to be）就意味着拥有（to have），并成为“富有”阶级。

作为压迫的得益者，压迫者意识不到，如果拥有是存在的条件，那么拥有也是所有男男女女的一个必要条件。这就是为什么他们的慷慨是虚假的。人道是一件“东西”，他们把它当作一项特权，当作世代相传的财富一样据为己有。对压迫者意识来说，“其他人”的人性化，

59



人的人性化,看起来不是在追求完美的人性,而是在破坏人性的完美。

压迫者不把他们这种拥有更多的垄断权看作是使他人和自身非人性化的特权。他们意识不到,在追求占有阶级的拥有的过程中,他们被自己的财富压得喘不过气来;他们已不再是存在,他们仅仅是拥有而已。对他们来说,拥有更多是不可剥夺的权利,是通过自身“努力”,以“冒险的勇气”换来的权利。如果别人不能拥有更多,那是因为他们无能和懒惰,而且最糟糕的是,他们对统治阶级的“慷慨”表示不领情。确切的就是因为他们“忘恩负义”、“嫉妒成性”,压迫者才把他们视为应加提防的潜在敌人。

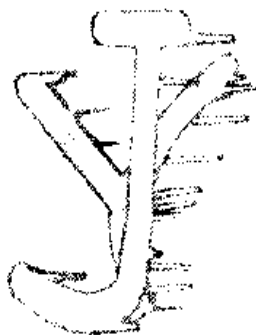
情况就是这样。如果被压迫者的人性化意味着覆灭,那么他们的自由也意味着覆灭;因此有必要对压迫者进行不间断的控制。他们对被压迫者的控制越多,就越把被压迫者变成明显非人的“物”。在想占有的急切性方面,压迫者意识把所碰到的一切物和人均加以“物化”的这一趋向,与导向虐待狂的倾向无疑是相符的。

因完全操纵另一人(或其他生命体)而获得乐趣,这正是虐待行为的本质。这一看法如果换一种说法就是,目的在于把人转变成物,把有生命的东西变成无生命的东西,因为通过对生命体的完全、绝对的控制,生命丧失了一个基本品质——自由。^①

虐待狂的爱是堕落的爱——热爱死亡,而不是热爱生命。压迫者意识及其恋死癖世界观的一大特征便是虐待狂。为了便于统治,压迫者意识想方设法打消人们的探索欲望,抑制人们永不满足的精神,抹杀人们的创造力,而这些正是生命的特征。所以,压迫者意识泯灭生命。压迫者也越来越多地把科学技术当作无可争议的强有力工具来实现其目的:通过操纵和压制来维持其压迫秩序。^② 被压迫者,作为压迫对象,作为“物”,除了压迫者给他们规定的目的外,没有任何其他

① Erich Fromm, *The Heart of Man* (New York, 1966), p. 32.

② 关于“社会控制的主要形式”,参见赫伯特·马库斯的《单维的人》(波士顿,1965年)及《自我保存与文明》(波士顿,1955)。

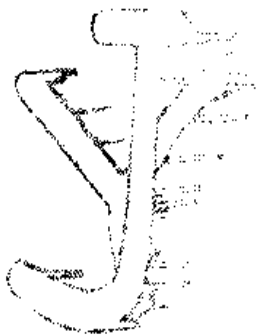


目的。

考虑到上述背景,另一至关重要的问题出现了:压迫者中的一些人加入到被压迫者争取自身解放的斗争行列,由此由矛盾的一端转向另一端。这些人所起的作用非常重要,而且在这场斗争的整个历史过程中一直如此。不过,当他们不再是剥削者,不再是冷漠的旁观者或纯粹的剥削继承人而转到被剥削者一方时,他们身上总是带着家庭出身的印记:他们的偏见,他们道德上的反常,这包括他们对人们的思想能力、需求能力及求知能力缺乏信心。因此,这些支持人民事业的人时时有可能与压迫者的慷慨一样有害的那类慷慨。压迫者的慷慨滋生于不公正秩序的土壤中,而这种秩序必须得以维持,以证明这种慷慨是合理的。另一方面,我们的这些皈依者真是想改造这种不公正的秩序,但由于其背景的缘故,他们坚信,这场改造必须由他们来付诸实施。他们谈论人民,但不信任人民;而信任人民则是革命性改造的不可或缺的前提条件。信任人民,参与他们的解放斗争,比起上千次于己有利却没有信任的行动更能体现一个真正人道主义者的本质。

那些真正投身于人民事业的人必须不断重新审视自己。这种转变如此剧烈,根本容不得踟蹰徘徊。肯定自己投身于人民事业的信念,但又把自己看作是革命智慧的所有者——这种智慧,其实应赋予(或强加给)人民——就是要维持旧的那套方法。宣称自己献身于人民解放事业但却不能与人民交往的人实在是自欺欺人,他们一直认为,被压迫者愚昧无知。如果转变过来的人在接近人民的时候对被压迫者所走的每一步,所表达的每一疑惑,所提供的每一建议都心存戒备,而且试图把自己的“情况”强加于人,那么他们仍然只是对原来的出身不能忘怀。

站到人民一边需要彻头彻尾的再生。经历再生的人必须以全新的方式存在;他们不再是先前的样子。只有与被压迫者志同道合,转化过来的人才能理会他们的生存和行为的特有方式;这些方式在不同时刻反映了统治结构。这些特征之一便是先前提到过的被压迫者身上的二重性。他们同时既是自身又是将压迫者形象内化了的压



迫者。因此,在他们具体“发现”他们的压迫者以及反过来“发现”自己的意识之前,他们几乎总是对自己的处境持宿命的态度。

当农民意识到自己的依赖性时,他开始有勇气来克服这种依赖。到了那时,他会跟他的主人一起走,并说,“我能做什么呢?我只不过是个农民。”^①

从表现上分析,这种宿命论有时被理解为温顺驯良,是国民性特征。戴着温顺面纱的宿命论是历史和社会状况的产物,而不是人们行为的基本特征。它几乎总是与命运的力量——不可避免的力量——或者与被歪曲了的神的看法联系在一起。为超自然力量和神话所左右,被压迫者(尤其是农民,他们实际上几乎被淹没了)^②把他们的苦难,也即剥削的结果,视为上帝的旨意——好像是上帝创造了这种“有组织的无序”。

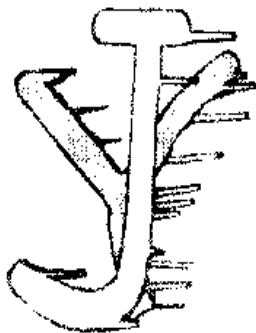
由于被压迫者被淹没在现实之中,因此他们不能清楚地洞察这种“秩序”,而这种秩序是符合那些其形象已被他们内化了的压迫者的利益。这种秩序的种种限制烦扰着他们,他们常常会对同一阶级的人施以暴力,因一点点小事而对自己的同志大打出手。

被殖民者首先会表露出这种埋在骨子里的针对自己人的攻击性。这时黑人互相打斗,面对北非令人瞠目结舌的一批批犯罪案件,警察和法官也束手无策。……殖民者或警察有权整天拷打本地人,侮辱他,让他在地上爬向他们,这时你会发现,只要另一个本地人以稍稍带有敌意或挑斗性的眼光看他,那他就会伸手去拿他的刀;因为他的最后一招就是要在同胞面前维护自己的尊严。^③

① 一位农民在接受作者采访时所说的话。

② 见 Candido Mendes, *Memento dos vivos - A Esquerda católico no Brasil* (Rio, 1965).

③ Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth* (New York, 1968), p. 52.



也许这种行为更能显示出他们的二重性。因为压迫者存在于受他们压迫的同伴之中,当他们攻击这些被压迫的同伴时,他们也间接地攻击了压迫者。

另一方面,就被压迫者自身的现实经历的某个方面来说,压迫者及其生活方式对被压迫者有不可抗拒的吸引力。分享这样的生活方式成了他们孜孜以求的目标。在这一狂热中,被压迫者不惜一切代价以求酷似压迫者,去模仿他们,追随他们。这一现象在中产阶级的被压迫者中尤为盛行,他们渴望能与上层社会的“显赫”人物平起平坐。在对“被殖民者心态”所作的独特分析中,阿尔伯特·麦米(Albert Memmi)谈到他对殖民者的鄙视,这种鄙视与殖民者对人的“强烈的”吸引力交织在一起。

殖民者要时不时地枪杀大批被殖民者,他们又怎能同时关照好为自己干活的人?被殖民者怎能如此自暴自弃,但又提出如此过分的
63
的要求?他们怎么能对殖民者怀恨在心但又对他们羡慕不已?
(我自己也有这种羡慕感。)^①

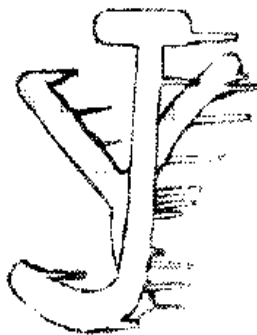
看不起自己,这是被压迫者的另一特征,这是由于他们内化了压迫者对他们的看法。所以他们经常会听人说,他们无所事事,一无所知,学不会任何东西——说他们令人作呕,懒惰成性,一事无成——久而久之,他们更相信自己是中不用的人了。

农民觉得低主人一等,因为主人好像是唯一懂事理并能处理各种事务的人。^②

他们说自己是无知的人,说“教授”是有知识的人,应该听取他的意见。灌输给他们的知识标准是些传统的标准。一位参加文化交谊

① *The Colonizer and the Colonized* (Boston, 1967), p. x.

② 一位农民在接受作者采访时所说的话。



活动的农民说道，^①“你为什么不先把这些事解释一下？这样我们可以省下很多时间，也不会感到头痛了。”

他们几乎从未意识到，他们在处理与这个世界以及与别的男男女女的关系时也“学会了事理”。考虑到其二重性产生的环境，他们不相信自己，这是很自然的。

在一些教育项目中，农民一开始会经常热烈地讨论生成主题（generative theme），接着就突然停下来对教育工作者说，“对不起，我们应该保持安静，让你来说。你是知书达理的人，我们什么也不懂。”他们通常坚持认为，他们与动物没什么两样。即便他们的确承认有区别，也是偏向动物一边，“它们比我们自由。”

不过，你会惊人地发现，这种自我贬低现象是如何随压迫状况的最初变化而改变的。我曾听一位农民领导在一次 *asentamiento*^②会议上说过，“他们过去常说我们不会干活，因为我们偷懒，还酗酒。这全是谎话。既然我们现在是受人尊敬的人，我们就要让每一个都知道，我们绝不是酒鬼，也绝不是懒汉。我们是被剥削者。”

只要他们这种模棱两可的心态继续下去，被压迫者就不愿抵抗，并且完全丧失对自己的信任。他们对压迫者的权力和地位的牢固性带有一种扩散性的、神奇信念。^③ 地主权力所具有的神奇力量在农村地区特别强盛。我的一位社会学家朋友说了这么一件事。拉美某国的一群武装农民占领了一个庄园。出于战术的需要，他们打算把庄园主扣作人质。但是没有一位农民有勇气来看守这位庄园主；他一出现就会令农民惊慌失措。也许，与主人作对会使人产生内疚感。其实，主人已深入到他们“内心”。

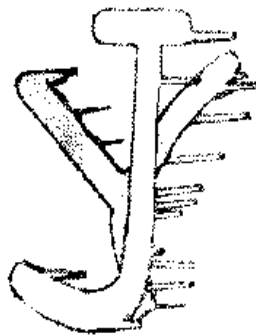
被压迫者必须目睹压迫者被打倒的事例。只有这样，抗争的信念才会在他们内心产生。在这之前，他们依然是伤心失意，担惊受怕，沮丧满怀。^④ 只要被压迫者不明白导致自己的处境的根源，他们便心甘情愿地“接受”剥削。似乎这是命中注定。久而久之，当有必要为争取

① 参见第三章，第113页——英译者注

② *asentamiento* 指智利农业改革试验中的一种生产单位。——英译者注

③ “农民对主人似乎有一种本能的恐惧”。一位农民在接受采访时所说的话。

④ 见瑞吉斯·德巴雷的《革命中的革命》（纽约，1967年）。



自由、谋求自我肯定作斗争时，他们会表现出消极、冷漠的态度。不过，他们也往往逐步尝试各种反叛行动。在争取解放的过程中，我们既不能无视这种消极性的存在，也不能错失他们觉醒的良机。

在对世界以及自身不正确的看法中，被压迫者觉得自己是压迫者所拥有的“东西”。对于压迫者来说，存在就意味着拥有，而且这种拥有几乎总以牺牲那些无产者的利益为代价。对于被压迫者而言，在其现实经历的某个方面，存在并不意味着要像压迫者，而是要受其统治，依赖于他。因此，被压迫者在情感上也是有依赖性的。

65

农民依赖他人。他不能说自己想要什么。在他发现自己的依赖性之前，他已受尽苦难。他只能在家里发发牢骚。他喝斥孩子，殴打他们，深感绝望。他埋怨妻子，认为一切糟糕透顶。他不会对主人出气发牢骚，因为他认为主人高人一等。绝大多数时候，农民则是借酒消愁。^①

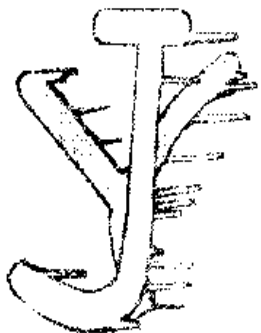
完全的情感依赖会导致被压迫者变成弗罗姆所说的恋死癖行为：毁灭生命——自身的生命或他们的被压迫同胞的生命。

只有当被压迫者认清压迫者的本质，投身于有组织的争取自身解放的斗争，他们才会开始相信自己。这种发现不仅仅是动动脑筋就行，还必须要付诸行动；也不能仅仅局限于行动，还必须进行认真的反思：只有这样，才称得上是实践。

与被压迫者进行争取自由的批判性对话，作为行动的先决条件，无论在解放斗争的哪一个阶段都必需开展。^② 对话的内容可以也应该随历史条件以及被压迫者认识现实的水平的变化而变化。不过，要用一言堂，喊口号，发公报等来取代对话，就等于试图用驯化的工具来解放被压迫者。要解放被压迫者却不让他们反思性地投身到解放行动中去，这就好比是把他们看作是必须从着了火的房子里抢出来的东西一样；这会把他们导向平民主义者的陷阱，把他们转变成易于操纵的

① 一位农民在接受采访时所说的话。

② 当然不是公开地进行；否则只会引起压迫者的暴怒，招来更严厉的压制。



群众。

在解放过程中的各个阶段,被压迫者都必须把自己当作是投身于使自己变得更具人性的本体和历史使命中的人。若不去错误地把人性内容与其历史形式进行二分,反思和行动是绝对必要的。 66

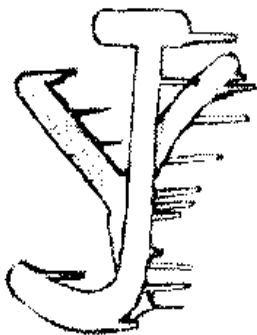
主张被压迫者要对自身具体的处境进行反思,这不是纸上谈兵式地论革命。相反,反思——真正的反思——引向行动。另一方面,当形势需要行动时,只有当行动的结果变成批判性反思的目标时,这种行动才构成真正的实践。在此意义上,实践是被压迫者新的存在理由;革命虽然开辟了这种新的存在理由的历史时刻,但离开了与之相伴的意识的参与,革命也无法进行。要不然,革命行动成了纯粹的行动主义。

不过,要实现这种实践,信任被压迫者,信任他们有理智能力是必要的。无论谁缺乏了这种信任都不能进行(或都放弃了)对话、反思和交流,而只能喊喊口号、发发公告、搞搞一言堂以及发布发布指示。表面上投身于解放事业的人便有这种危险。

被压迫者一方的政治行动必须是真正的教育行动,因此,这一行动是与被压迫者一起采取的行动。从事解放事业的人不应该利用被压迫者的情感依赖性。这种依赖性具体的统治环境的产物,被压迫者置身于这样的环境,不正确的世界观也由此而产生。利用被压迫者的依赖性来产生更大的依赖性,这是压迫者的惯用伎俩。

解放者的行动必须认识到这种依赖性是个弱点,必须想办法通过反思和行动把它转变成独立性。不过,独立性并不是哪位哪怕是心地最善的领袖人物能赋予的恩赐。解放被压迫者是解放人,而不是解放物。因此,没人光凭自己的努力就可以解放自己,靠其他人也无法解放自己。解放是人类的现象,半人类(semihumans)的人无法实现解放。任何把人当作半人类的企图只能是使其非人性化。由于遭受压迫,人们早已被非人性化,因此,在他们的解放过程中不应再运用非人性化的方法。

因此,革命领袖为完成解放使命而采用的正确方法,不应是“宣传自由意志论”。领袖人物也不能仅仅把自由的信念“移植”到被压迫者



身上,以此获取他们的信任。正确的方法在于对话。被压迫者相信他们必须为自身的解放而斗争,这不是革命领袖赋予的恩赐,而是自身意识化的(conscientização)结果。

革命领袖必须要意识到,他们自己有必要进行斗争的信念(革命智慧中不可或缺的一部分)不是由任何其他他人赋予的。如果这种信念是真实的话。这种信念不能打包出售;确切地说,它是通过反思和行动有机结合才获得的。只有领袖人物自己投身于特定历史环境下的现实,才能使他们批判这种环境并希望去改变这种环境。

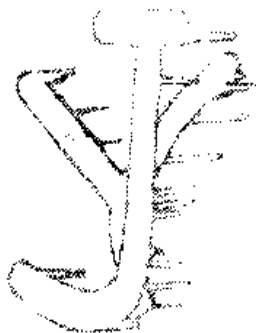
同样,被压迫者(那些不信服就不投身于斗争的人,以及那些不投身于斗争就抑制斗争的必要条件的人)必须要获得这种作为主人而不是作为奴仆的信念。他们也必须批判性地干预他们所处的并带有其印记的环境;宣传做不到这一点。这种有必要进行斗争的信念(离开了这一信念,斗争就无法进行)对革命领袖是不可或缺的(其实,正是这种信念造就了领袖人物),但这种信念对于被压迫者来说也是必要的。也就是说,除非有人想替被压迫者实施这种改造,而不是与被压迫者一起来实施这种改造,否则,这种信念就是必要的。我相信,只有其中的后一种改造模式才是有效的。^①

提出这些考虑的目的,是为了捍卫革命所具有的显著教育特征。每一时代的革命领袖,凡是断言被压迫者必须接受为其解放而进行的斗争——这一点是显而易见的——也因此在我心中承认这种斗争需要教育。不过,许多这样的领袖人物(也许是出于对教育的自然的而且是可理解的偏见),到头来却使用压迫者所采用的“教育”方法。他们在解放过程中否认教育行动,而使用宣传手段去说服他人。

被压迫者必须认识到,从他们接受为争取人性而斗争的那一刻起,他们也承担起了这场斗争的全部责任。他们必须意识到,他们不仅仅是为摆脱饥饿而斗争,而是为了

……创造与建设、猜想与冒险等自由而斗争。这种自由要求个人

^① 这些方面将在第四章中作详细讨论。



积极参与并担负起责任,不是做奴隶,也不是做机器上的钝齿轮……人不做奴隶,这还不够;如果社会条件助长不用头脑者的存在,那么其结果不会是对生活的眷恋,而是对死亡的热爱。^①

生活在死气沉沉的压迫氛围中的被压迫者,必须通过斗争来寻找充满生机的人性化之路,这并不仅仅在于有更多的东西吃(尽管它的确涉及有更多的东西吃,而且不能不把这方面考虑在内)。被压迫者被毁灭,恰恰是因为他们的处境已把他们降格为物。为了重获人性,他们不能再是物,必须作为堂堂正正的人来斗争。这是根本的要求。为了今后成为人,他们不能以物的身份参与斗争。

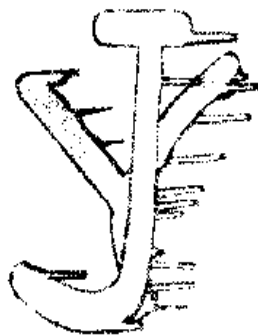
斗争的开始是以压迫者认识到自己已被毁灭为标志。宣传、管理、操纵——一切统治手段——都不可能是他们人性化的工具。唯一有效的工具是人性化的教育学。在该教育学中,革命领袖与被压迫者建立了永久的对话关系。在人性化的教育学中,方法不再是老师(这里指革命领袖)借以操纵学生(这里指被压迫者)的手段,因为它体现了学生自己的意识。

实际是,方法是意识在行动中体现出来的外在形式,它表现了意识的基本特征——目的性(intentionality)。因此,意识的本质是与世界共存,而且这种行为是永久的和不可避免的。因此,在本质上是除了自身、自身之外的事物的“方法”。意识就在该事物的周围,并通过其构想能力来理解该事物。因此,最一般的意义上,意识的定义即是一种方法。^②

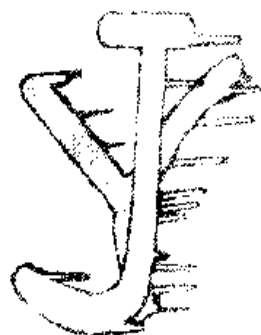
革命领袖必须相应地进行共同目的的(co-intentional)教育。教师和学生(领袖与人民)共同关注现实,不仅在揭露现实并因而对现实作批判性认识方面,而且在重新产生这种认识的任务方面,他们都是

① 弗罗姆,在前面所引的书中,第52页至第53页。

② 引自阿瓦罗·平托正在编辑中的科学哲学著作。我认为引文对理解提问式教育(见第二章)至关重要。我也感谢平托教授在作品出版之前允许我引用。



主体。由于他们通过共同的反思和行动来获取这种有关现实的知识，因此，他们发现自己是知识的永久再创造者。这样，被压迫者参与解放自身的斗争就是做他们所应该做的：不是装模作样地参加，而是全身心地投入。



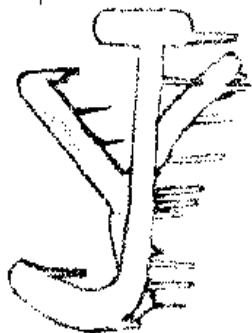
第二章

仔细分析一下校内或校外任何层次的师生关系,我们就会发现, 71
 这种关系的基本特征就是讲解。这一关系包括讲解主体(教师)和耐
 心的倾听客体(学生)。在讲解过程中,其内容,无论是价值观念还是
 从现实中获得的经验,往往都会变得死气沉沉,毫无生气可言。教育
 正承受着讲解这一弊病的损害。

教师谈论现实,就好像现实就是静态的、无活力的、被分隔的并且
 是可以预测的。要不,他就大谈与学生生活经历相去甚远的话题。他
 的任务是向学生“灌输”他的讲解内容——这些内容与现实相脱离,与
 产生这些内容并能赋予其重要性的整体相脱节。教师的话被抽去了
 具体的内核,变成空洞的、遭人厌弃和让人避而远之的唠叨。

这种讲解教育的显著特征是冠冕堂皇的言辞,而不是其改造力
 量。“四乘四等于十六;帕腊州的州府是贝伦。”学生把这些语句记录
 在案,把它们背下来,并加以重复。他们根本不明白四乘四到底意味
 着什么,也不知道“州府”在“帕腊州的州府是贝伦”这个句子中的真正
 意义是什么,也就是说,他不懂得贝伦对帕腊州意味着什么,而帕腊州
 对巴西又意味着什么。

讲解(教师是讲解人)引导学生机械地记忆所讲解的内容。尤为 72
 糟糕的是,讲解把学生变成了“容器”,变成了可任由教师“灌输”的“存
 储器”。教师越是往容器里装得完全彻底,就越是好教师;学生越是温
 顺地让自己被灌输,就越是好学生。



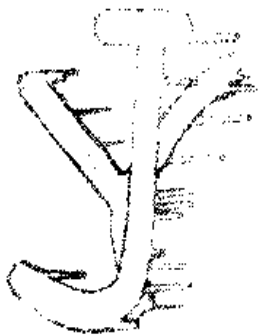
于是,教育就变成了一种存储行为。学生是保管人,教师是储户。教师不是去交流,而是发表公报,让学生耐心地接受、记忆和重复存储材料。这就是“灌输式”的教育概念(“banking” concept of education)。这种教育让学生只能接收、输入并存储知识。无疑,他们确实是有机会有机会对所存储的知识进行收集或整理。但归根结底,在这种(最多是)误导的制度下,倒是人们自己因为缺乏创造力,缺乏改革精神,缺乏知识而被淘汰出局。因为离开了探究,离开了实践,一个人不可能成为真正的人。知识只有通过发明和再发明,通过人类在世界上、人类与世界一道以及人类相互之间的永不满足的、耐心的、不断的、充满希望的探究才能出现。

在灌输式教育中,知识是那些自以为知识渊博的人赐予在他们看来一无所知的人的一种恩赐。把他人想像成绝对的无知者,这是压迫意识的一个特征,它否认了教育与知识是探究的过程。教师在学生面前是以必要的对立面出现的。教师认为学生的无知是绝对的,教师以此来证实自身存在的合理性。类似于黑格尔辩证法中被异化了的奴隶那样的学生,他们接受自己是无知的说法,以证明教师存在的合理性。——但,与黑格尔辩证法中的那位奴隶不同,他们绝不会发现他们同时也在教育教师。

另一方面,解放者的教育的存在理由在于其调解的倾向。教育必须从解决教师与学生这对矛盾入手,通过调解矛盾双方,让他们同时互为师生。

这种解决方法不是(也不能)在灌输式教育中找到,相反,灌输教育通过以下各种态度和做法,维持甚至激化这种矛盾。这些态度和做法整体上反映了压迫社会的面貌:

1. 教师教,学生被教;
2. 教师无所不知,学生一无所知;
3. 教师思考,学生被考虑;
4. 教师讲,学生听——温顺地听;
5. 教师制订纪律,学生遵守纪律;
6. 教师做出选择并将选择强加于学生,学生唯命是从;



7. 教师作出行动,学生则幻想通过教师的行动而行动;
8. 教师选择学习内容,学生(没人征求其意见)适应学习内容;
9. 教师把自己作为学生自由的对立面而建立起来的专业权威与知识权威混为一谈;
10. 教师是学习过程的主体,而学生只纯粹是客体。

灌输式教育认为人是可以适应现状、可以控制的存在,这不足为奇。学生对灌输的知识存储得越多,就越不能培养其作为世界改造者对世界进行干预而产生的批判意识。

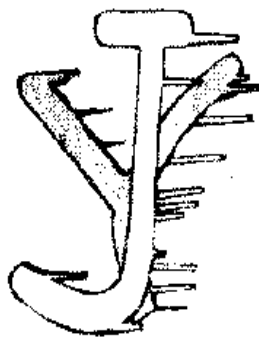
他们越是原原本本地接受强加于其身上的被动角色,就越是只能适应世界的现状,适应灌输给他们的对现实的不完整的看法。

把学生的创造力降到最低甚至抹杀其创造力,并使学生轻信,灌输教育的这种能力符合压迫者的利益。压迫者既不关心这个世界被揭露,也不关心这个世界被改造。压迫者利用他们的“人道精神”来维持其有利可图的地位。因此,几乎是出于本能,他们反对任何教育试验,只要这种教育试验能激发批判能力,不满足于对现实的不完整看法,却又总是试图找出一个方面与另一方面、一个问题与另一问题之间的联系。

的确,压迫者的兴趣在于“改变被压迫者的意识,而不是压迫他们的现状”,^①因为被压迫者越是可以被引导去适应这一状况,他们就越是容易被统治。为了达到这一目的,压迫者利用灌输式的教育以及家长式的社会行动机制。在这种机制中,被压迫者被委婉地说成是“接受福利的人”。他们被当作个体看待,被看成是偏离了“良好的、有组织的和公正的”社会的一般形态的边缘人。被压迫者被视为健康社会的病害,所以社会必须通过改变他们的思想来使这些“无能和懒惰的”平民百姓适应社会的模式。这些边缘人需要被“融入”、“纳入”他们所“背离”的健康社会。

然而,真实情况是,被压迫者并不是“边缘人”,不是生活在社会“外部”的人。他们一直处在“内部”——处在使他们成为“为他人的存

^① Simone de Beauvoir, *La Pensée de Droite, Aujourd'hui* (Paris); ST, *El Pensamiento Político de La Derecha* (Buenos Aires, 1963), p. 34.



在”的结构内部。解决的办法不是将他们“融入”压迫者结构,而是改变这一结构,使他们成为“为自己的存在”。这种改变当然会损害压迫者的目的。因此,他们要利用灌输式教育来避免学生意识化的威胁。

比如说,在成人教育中使用灌输式教育,就决不会建议学生批判性地考虑现实。相反,这种教育要处理的是诸如“罗杰是否给山羊喂过青草”之类的重要问题,并坚持认为,学会“罗杰反倒是给兔子喂过青草”是重要的。灌输式教育的“人文主义”掩饰了他们为把人变成机器人所做的“努力”——这正与他们成为具有更完美人性的本体使命背道而驰。

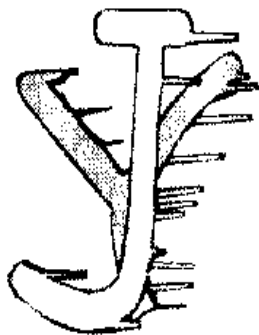
那些运用灌输式教育的人,不论是否有意(因为有无无数出于善意的银行职员式的教师意识不到,他们所做的只会使人非人性化),没有觉察到存储物本身包含着关于现实的矛盾这一点。但这些矛盾迟早会使原先被动的学生转而反对对他们的驯化,反对驯化现实的企图。他们也许会通过现实的经验发现,他们当前的生活方式与他们追求完美人性的使命格格不入。他们可能从自身与现实的关系中觉察到,现实实际上是一个过程,经历着不断的改造。如果人是探索者,并且他们的本体使命是使人人人性化,那么他们迟早会觉察到试图控制他们的灌输式教育所存在的矛盾,然后投身到解放自身的斗争中去。

但是,人道主义的革命教育工作者不能坐等这一可能性的实现。从一开始,教师必须与学生一起努力,进行批判性的思考,追求双方的人性化。教师的努力必须充满着对人及人的创造力的深信不疑。为了达到这一目的,在与学生的交往中,教师必须成为学生的合作伙伴。

灌输式教育不容许这样的合作伙伴关系存在——而且必须这样做。为了解决教师与学生这对矛盾,把存储者、发号施令者、驯化者的角色变换成学生中的共同学习者这一角色,会削弱压迫的力量并为解放推波助澜。

隐含在灌输式教育背后的是人与世界可以分离的假设:人仅仅是存在于世界中,而不是与世界或其他人一起发展;个人是旁观者,而不是再创造者。由此看来,人不是意识的存在,确切地说,是意识的拥有者而已:空洞的“头脑”被动地接收着来自外部现实世界的存储信

75



息。比方说,我的课桌、书本、咖啡杯,我面前的所有物体——我周围世界零零碎碎的东西……都在我的“内部”,正如我现在置身于书房之内一样。这种观点混淆了容易接近意识与进入意识两者之间的区别。不过,这种区分是必要的:我身边的各种物体只是容易为意识所接近,并非存在于意识之中。我知道它们,但它们并不在我之内。 76

从意识的灌输概念中可以顺理推出,教师的职责在于规范世界“进入”学生大脑的方法。教师的任务是对已自发出现的过程进行组织,把学生认为能构成真正知识的信息存储物“灌输”给学生。^①另外,由于人们把世界作为被动的实体来“接受”,因此教育应当使他们更加被动,并使之适应这个世界。受过教育的个体是经过改造的人,因为他更“适合”这个世界。在实践中,这一观念与压迫者的目的非常合拍。因为他们的安宁取决于人们在多大程度上适应其造就的压迫世界以及在多么小的范围内对这世界提出质疑。

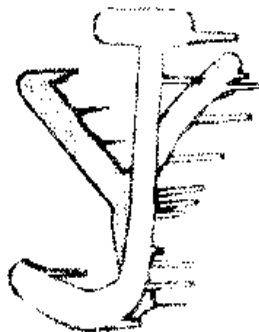
大多数人越是完全地适应由占统治地位的少数人为他们设定的各种目的(统治者由此可以随意剥夺大多数人的权利),占少数的统治者就越容易继续发号施令。灌输式教育的理论和实践非常有效地服务于这一目的。语言课、阅读要求^②、衡量“知识”的各种方法、教师与被教育者之间的距离、提升的标准:这一现成的方法中的一切都是为了消除思考。

银行职员式的教师意识不到,在他过于复杂的职责中没有真正的安全感。他也意识不到,一个人要生存就必须与其他人和衷共济。一个人不能强迫自己,甚至不能只是与学生一起生存。和衷共济需要真正的交流,但是教育工作者的指导观念却惧怕甚至禁止交流。 77

然而,只有通过交流,人的生活才具有意义。只有通过学生思考的真实性,才能证实教师思考的真实性。教师不能替学生思考,也不能把自己的思考强加给学生。真正的思考,即是对现实的思考,不是

① 这一观点与萨特所说的“有助消化的”或“有营养的”教育观相一致。萨特认为教师将知识“喂”给学生并使他们“充满知识”。参见 Jean-Paul Sartre, “Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: L’intentionnalité.” *Situations I* (Paris, 1947).

② 比如一些教授在其阅读书目中明确规定,“一本书从第 10 页到 15 页为必读内容——以此来“帮助”学生!”



发生在孤立的象牙塔中,而只能通过交流才能产生。如果思想果真只有当作用于世界之时才产生意义,那么学生便不可能屈从于教师。

由于灌输式教育的出发点是把人误解为客体,因此它不能培育弗罗姆(Fromm)所说的“嗜命癖”,反而却酿就了其对立面“恋死癖”。

尽管生命的特征是以一种有结构、有机能的方式生长,但恋死癖者却热爱所有不生长、所有机械的东西。驱使恋死癖者的欲望是把有机体转变成无机体,机械地看待生命,好像所有有生命的人都是东西……真正重要的是记忆,而不是经验;是拥有,而不是存在。除非恋死癖者真正拥有某一物体——一朵花或是一个人——他才与之建立关系。因此,对他的所有物的威胁便构成对他本人的威胁;如果他失去了所有物,他便失去了与世界的联系……他迷恋控制,借助控制,他扼杀了生命。^①

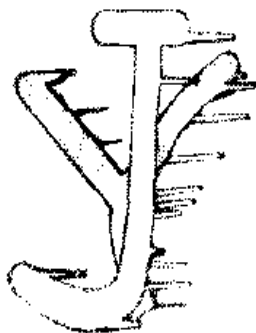
压迫——强有力的控制——具有恋死癖特征;它滋生于对死亡而不是对生命的热爱。为压迫利益服务的灌输式教育,也具有恋死癖特征。凭借某种机械的、静态的、顺从自然的、形象化的意识观,灌输式教育把学生转变成接收体。它企图控制思考和行动,让人们去适应这个世界,并抑制他们的创造力。

当人们的合理举措受挫时,当人们发现他们无法施展其才能时,他们吃苦受罪。“这种因软弱无能而带来的苦痛正是植根于人们的心理平衡受到干扰这一事实。”^②但是缺乏付诸行动的能力使人们痛苦烦恼,也使人们唾弃自身的软弱无力,他们企图

……恢复付诸行动的能力。但他们能行吗?又该如何恢复呢?一种方法是屈从并认同于某个或一群有权势的人。通过象征性地参与另一个人的生活,人们会产生行动幻觉,但在现实中,他们

① 弗罗姆,在前面所引的书中,第41页。

② 同上,第31页。



只能从属于并成为那些行动者的一部分。^①

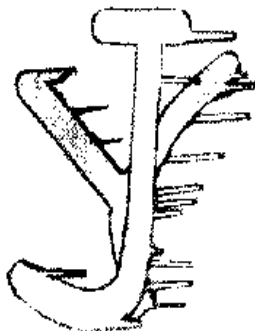
平民的表现也许最能说明被压迫者的这种行为。他们通过把自己和具有领袖气质的领导人物联系在一起,慢慢觉得自己是活跃的、富有成效的。他们在历史进程中所表现出来的反叛精神得之于他们要采取有效行为这一愿望。统治阶层认为,只要这种办法能以自由、有序、社会安定(亦即让统治阶层过安稳日子)的名义加以实施,其统治就会更稳固,压制就会更严厉。他们也便可以从自身的立场合乎逻辑地宣判“工人罢工为暴力行径,并同时号召国家用暴力镇压罢工”。

作为实施统治的手段,教育促进了学生的轻信。它的思想意图(通常不为教育者所觉察)是向学生灌输适应受压迫世界的观念。希望统治阶层会因此轻易放弃这种做法,这是天真的。这种天真的希望并不是要提出责难。其目的是要让真正的人道主义者认识到如下这一事实:在追求解放过程中不能用灌输式教育的方法,因为这些方法只会妨碍这种追求。革命的社会也不能从压迫者的社会中承袭这些方法。施行灌输式教育的社会要么被误入歧途,要么不信任人民。无论是哪一种情形,它都受到反动幽灵的威胁。

不幸的是,那些拥护解放事业的人自身被产生灌输式教育的氛围所环抱,并深受其影响,通常也就觉察不到其真正的重要性及其非人性化的威力。自相矛盾的是,在他们认为是解放的努力中,他们使用了这一相同的疏离人民的手段。其实,一些标榜为“无辜者”、“梦想家”甚或是“反革命者”的“革命人士”应该对这种教育实践提出挑战。但是,我们不能通过疏远人民来解放他们。真正的解放——人性化的过程——不是向人民灌输另外一种东西。解放是一种实践:是人民为了改造世界而对世界采取的行动和反思。真正投身于解放事业的人既不会接受机械的意识观念作为待填装的空容器,也不会接受以解放的名义利用灌输统治(宣传、口号——存储物)的方法。

真正投身于解放的人必须彻底摒弃灌输式教育,代之以接受人是

79



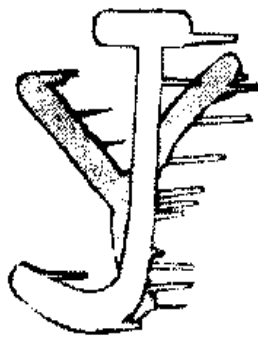
^① 弗罗姆,在前面所引的书中,第41页。

有意识的存在这一观念,这里的意识是针对世界的意识。他们必须放弃储存信息的教育目标,代之以把人类与世界的关系问题提出来的教育目标。“提问式”教育(“problem-posing” education),与意识的本质,即目的性相呼应,它摒弃公报,体现交流。它概括了意识的具体特征:有意识,不仅仅是对事物的态度,也是对贾斯帕斯“分裂”说中与外界隔绝的意识自身的看法——意识是对意识本身的认识。

解放教育表现在认知行为中,而不在信息的转递中。它是一种学习情景,可认知的客体(远远谈不上是认知行为的目的)成为认知主体——一边是教师,另一边是学生——的中介媒体。因此,提问式教育的做法一开始就注定要解决教师与学生这对矛盾。对话关系——对于认知主体在理解同样被认知的客体来说是一种不可或缺的能力——要不然便不可能建立。

实际上,提问式的教育,打破了灌输式教育的纵向模式特征。除非提问式教育能克服上述教师与学生这对矛盾,否则就不能实现其作为自由实践的功能。通过对话,教师的学生(students-of-the-teacher)及学生的教师(teacher-of-the-students)等字眼不复存在,新的术语随之出现:教师学生(teacher-student)及学生教师(students-teachers)。教师不再仅仅是授业者,在与学生的对话中,教师本身也得到教益,学生在被教的同时反过来也在教育教师,他们合作起来共同成长。在这一过程中,建立在“权威”基础上的论点不再有效;为了起作用,权威必须支持自由,而不是反对自由。在这里,没有人去教其他人,也没有一个人是自学而成的。人们以世界为中介,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。

灌输式教育(倾向于把一切事物进行二分)把教育者的行为分为两个阶段。第一阶段,当他在自己的书房或实验室里备课时,他认知了可被认知的客体;第二阶段,他向学生阐述这一客体。学生并不是被要求去理解,而是去记忆教师讲述的内容。学生没有任何认知实践,因为认知行为所指向的客体是教师的所有物,不是唤起师生双方进行批判性思考的媒介。因此,在“保存文化与知识”的名义下,我们拥有的制度既不能获得真正的知识,也不能获得真正的文化。



提问式教育并没有把教师学生的行为进行二分,教师学生一方面是有“认知力的”,另一方面是“讲解的”。无论在准备一个项目还是在与学生对话时,教师学生总是“认知的”。他不认为可认知的客体是他的私人财产,而是自己与学生思考的对象。这样,提问式教育者从学生的反思中可以不断更新自己的反思。学生——不再是温顺的听众——在与教师进行对话的过程中是批判性的合作调查者。教师把材料提供给学生供其考虑,当学生发表自己的见解时,他又重新考虑自己早先的观点。提问式教育者的作用是与学生一起进行创造。在这种情况下,信念(doxa)层面的知识被理念(logos)层面的真正知识所替代。

81

灌输教育麻痹、抑制创造力,而提问式教育却不断地揭示现实。前者试图维持意识的淹没状态;后者则尽力让意识脱颖而出,并对现实进行批判性的干预。

由于学生不断地要面对世上与自己及与世界有关的问题,所以他们就会越来越强烈地感到受到挑战并且必须应对这种挑战。由于他们把这种挑战理解成是与总体背景里的其他问题相互关联的,而不是当作一个理论问题来加以理解,结果,他们的理解变得越来越具有批判性,并因此而不断地使人感到不太生疏。他们对挑战作出应对又激起新的挑战,伴随而至的是新的理解;慢慢地,学生认为自己已全身心投入。

教育作为自由的实践——与教育作为统治的实践相反——否认人是抽象的、孤立的、独立的、与世界没有关联的;它也否认世界是脱离人而存在的现实。真正的反思考虑的既不是抽象的人也不是没有人的世界,而是与世界有关的人。在这些关系中,意识与世界同在;意识既非先于世界,也非后于世界。

意识和世界同在:世界实质上是意识的外表,世界与意识实际上是相关联的。^①

^① 萨特,在前面所引的书中,第32页。



在智利的某个文化社交场合,大家在讨论(根据一个汇编的情况)^①人类学的文化观。讨论中,一位根据灌输教育的标准来说完全是愚昧无知的农民说道:“现在我明白了,没有人也便没有世界。”当教师回答说,“为了讨论起见,我们假定世上所有的人都死了,但世界本身仍然存在,与它共存的还有树木,鸟儿,河流,海洋,星星……难道这不是世界吗?”“哦,不对”,农民断然地说道,“那样的话就没有人会:‘这是一个世界。’”

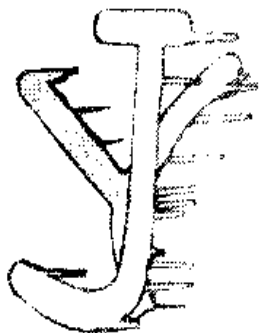
这位农民想表达的意思是:那样的话,会缺少一种关于世界的意识,而关于世界的意识必定包含意识的世界。没有非我(non-I)便没有我(I)的存在。反之,非我依赖我而存在。决定意识存在的世界,变成了反映这种意识的世界。因此,也便有了前面引用过的萨特的断言:“意识与世界同在。”

由于人们同时考虑自身与世界,增加了感知的范畴,他们开始注意以前不为人注意的现象:

在严格意义的感知中,作为一种清晰的认知,我转向具体的物体,比如说转向纸张。我把它理解成是此时此地的存在。这种理解是把它单独拿出来,因为每一物体都有其体验背景。纸的周围有书本、铅笔、墨水池等。在某种意义上,这些东西也被感知,它们在“直觉领域”中感性地存在着。但是当我转向纸张的时候,我并没有转向这些东西,也没去理解它们,根本没有。它们出现了,但它们并没有被单独挑出来,也没有被单独予以考虑。如果“直观感觉”已经包括了被转向的这一状态,而且这也是一种“意识体验”,或者更简洁地说,实际上是对存在于整个被共同感知的客观背景之中的一切事物的“意识”,那么,对任何事物的感知都会有这么个背景直觉(background intuitions)或背景认识(background awareness)区。^②

① 见第三章——英译者注。

② Edmund Husserl, *Ideas—General Introduction to Pure Phenomenology* (London, 1969), pp. 105—106.



那些已经客观存在但没在更深层含义上被人感知(如果真是被人感知)的东西开始“单列”出来,呈现出问题所具有的特征,也因此呈现出挑战所具有的特征。因此,人开始从“背景认识”中去筛选出一些基本的东西加以思考。这些基本的东西现在成了他们思考的对象,而且,就其本身而言,成了他们行动和认知的目标。

在提问式教育中,人形成了批判性地认识他们在这个世界中的存在方式的能力,他们发现自己存在于这个世界之中,并与之共存。他们逐步明白,世界并不是静态的现实,而是在发展、在改造中的现实。尽管人与世界的辩证关系是独立存在的,不依赖于这些关系是如何被人们所认识(或者是否被人所认识),但是,他们采取的行动方式在很大程度上取决于他们对自己在这个世上的看法,这也是千真万确的。因此,教师学生与学生教师对自身和对世界同时进行反思,无须把反思与行动分离开来,因此也建立起真正的思想和行动模式。

我们在分析的两种教育观念和做法再次相抵触。灌输式教育(出

与这种清醒的认识之中。人类的不完美性与现实的改造性需要教育成为一种生生不息的活动。

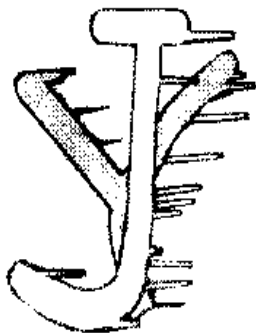
因此教育在实践中不断得以重新改造。为了生存,它必须改变,教育的“期限”(从柏格森派哲学意义上来说)可以从相对立的变与不变之间的相互作用中看出来。灌输式教育强调不变,由此变得反动;提问式教育——接受的既不是“循规蹈矩的”的现在也不是预先决定的将来——扎根于动态的现在,因此变得革命。

提问式教育是革命的未来性。因此,它具有预见性(从而也是有希望的)。因此,它与人类的历史本质相一致。因此,它肯定男男女女都是超越了自身的存在;他们向前走,朝前看;对他们来说,静止代表的是致命的威胁;对他们来说,回顾过去只是一种更清楚地理解他们是什么、他们是谁的一种方法,他们因而能更明智地构筑未来。因此,它符合使人成为意识到自己不完美的存在的运动——一种有其出发点、有其主体和客体的历史运动。

这一运动的出发点在于人本身。但由于离开世界,离开现实,人就不能存在,这一运动必须以人类与世界的关系为出发点。因此,这一出发点也必须总是立足于“此时此地”的人,“此时此地”构成了人淹没其中并从中解脱出来的情景。只有从这一情景出发——它决定了人对它的认识——人才能开始前进。要真正做到这一点,人不能把他们的现状看作是命中注定的、不可改变的,而只是有限的——因而也是具有挑战性的。

灌输式教育直接或间接地强化了人对其所处境况的宿命论式的认识,而提问式教育则把人们目前的处境作为问题提出来。由于这种处境成了认知的对象,因此,产生宿命论的那种充满天真或神奇的认识,便让位于即使在认识现实时也能认识自身,并因而能对现实作出非常客观评价的认识。

随着人对自身的处境的意识的加深,人把这种处境看作是易受改造的历史现实。改造与探究的动力替代了顺从。人觉得改造与探究已在自己控制之下。人作为必然要在探究活动中与他人打交道的历史存在,如果他不能控制这种活动,它将会(也应是)违背人性。凡是

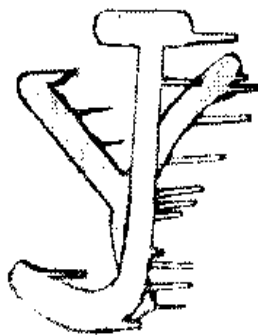


一部分人要阻止另一些人投身于探究,这种情形就构成暴力行为。所采用的手段并不重要,把人与他自己的决定割离开来,就等于把他变成客体。

这种探究活动必须指向人性化——人的历史使命。不过,追求完善的人性不能在孤立状态或个人主义思想下进行,而应在伙伴关系和衷共济的氛围中进行;因此它不能在压迫者与被压迫者的敌对关系中开展。当一个人要阻止他人成为人时,他就不可能是真正的人。一个人想利己地变得更像人,便会自私自利地要得到更多,这是一种非人性化的表现。这并不是说,为了成为人,拥有并不重要。正是因为它是必需的,一些人的拥有不应该对另一些人的拥有构成障碍,不应该去巩固前者的力量而去压垮后者。 86

提问式的教育,作为一种人道主义者的和解放的实践,把被统治的人必须为自身的解放而斗争这一点看得很重要。为了达到这一目的,提问式教育通过克服权威主义和令人避而远之的理智主义,使教师与学生成为教育过程的主体;它也使人们克服对现实不正确的认识。世界不再是靠不住的字眼能描写得了的;世界变成了人们改造行动的对象,人性化随改造行动而产生。

提问式教育不是也不能为压迫者的利益服务。没有一种压迫秩序会允许被压迫者问这样一个问题:为什么?尽管只有革命的社会才能系统地开展这种教育,但革命领袖并不需要到完全掌权以后才可以运用这种方法。在革命过程中,领袖不能借口权宜之计,想等以后再采取真正的革命行动,把灌输式教育用作过渡手段。他们必须从一开始就是革命的——也就是说:注重对话。



第三章

当我们试图把对话当作一种人类现象来加以分析的时候，我们发现了一样东西，它是对话本身的精髓所在：词(word)。但词不仅仅只是实现对话的工具；因此，我们必须找到词的基本要素。我们在词身上找到了两个方面：反思与行动。这两方面相互作用，如果牺牲了一方——即使是部分地牺牲——另一方马上就受到损害。真正的词同时也是实践。^①因此，说出一个真正的词，就意味着改造世界。^②

不真实的词不能改造现实。构成词的两个基本要素若被分离开来，就出现了不真实的词。当一个词被剥离了其行动的一面，其反思的一面也就会自动地受到损害。这个词就被转变成无聊的唠叨，变成空话(verbalism)，变成遭人厌弃以及让人避而远之的“废话”。它变成了一个空洞的词，一个不能抨击世界的词，因为离开了改造，抨击就不可能实现，而离开了行动，也就没有改造。

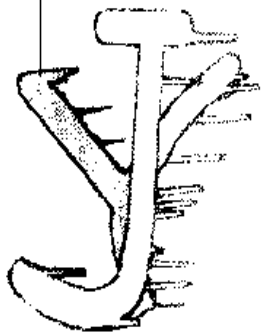
另一方面，如果只强调行动，词就转变成行动主义(activism)，对反思构成损害。后者——为行动而行动——否定真正的实践并使得对话不可能实现。无论是反思被剥离了行动，还是行动被剥离了反思，两者都造就了不真实的存在形式，同时也造就了不真实的思想形

① 行动 } 词-工作=实践
反思 }

牺牲行动=空话

牺牲反思=行动主义

② 其中的某些想法是在跟埃尔纳尼·玛丽亚·菲奥里教授交谈后产生的。



式,而这种思想形式又反过来强化原先的反思与行动的分

人类不可能在沉默中生存,滋养人类不可能靠错误的词,而只能靠真实的词。男男女女都用真实的词来改造世界。有人性地活着,就意味着命名(name)世界,改变世界。一旦世界被命名,世界反过来又以问题的形式再现在命名者眼前,要求他们给予新的命名。人类不是在沉默中,^①而是在词中,在工作中,在行动—反思中被造就的。

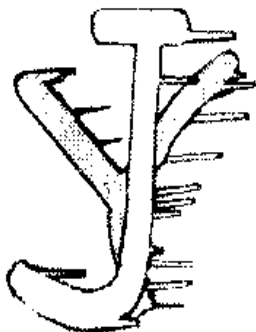
但是,尽管说出真实的词——它是工作,是实践——就意味着改造世界,但说出真实的词不是少数几个人的特权,而是人人都享有的权利。因此,在一个剥夺了他人发言权的规定行为中,没人会说出一个真实的词——他也不可能为别人说出这样的词。

对话是人与人之间的接触,以世界为中介,旨在命名世界。因此,对话不会在想要命名世界的人与不想要这种命名的人之间发生,即不可能发生在否认他人具有说出他们的词的权利的人和说话权利被否认了的人之间展开。那些被否认了说出他们的词这一基本权利的人,必须首先重新获得这种权利,并阻止这种非人性化的侵犯的继续。

如果人通过命名世界来改造世界是在他们说出的词当中得到反映的,那么对话自身就成了他们获取作为人的意义的途径。对话因此有存在的必要。既然对话是接触,在接触中,对话双方的联合反思和行动是针对改造和待人性化的世界,因此,这种对话不能被简化为一个人向另一个人“灌输”思想的行为,也不能变成由待对话者“消费”的简单的思想交流,更不是那些既不投身于命名世界,也不追求真理,但却把自己的真理强加于人与人之间的一场充满敌意的论战。因为对话是命名世界的人之间的接触,所以对话不应出现一些人代表另一些人命名世界的情况。对话是一种创造行为。对话不应成为一个人控制另一个人的狡猾手段。对话中隐含的控制是对话双方对世界的控制,对话是为了人类的解放而征服世界。

不过,缺乏对世界、对人的挚爱,对话就不能存在。对世界的命名

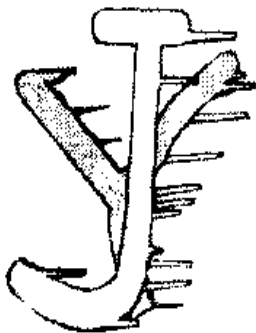
① 我显然不是指沉思时的沉默,沉思的时候,人只是表面上离开了世界,以便从整体上对它进行考虑,因此还是跟世界在一起。但这种沉思只有当沉思者“沉没”现实之中时才是真实的,而当沉思只是鄙视现实,逃避现实,处在一种“历史精神分裂症”中之时,它便是不真实的。



是一种创造与再创造的行为,若不倾注爱是不可能实现的。^① 爱同时是对话的基础和对话本身。对话因此就一定是负责的主体要担负的任务,而在控制关系中,对话不能存在。控制展示的是病态的爱:控制者身上体现的是虐待狂,而被控制者身上则是受虐狂。因为爱是充满勇气的行为,不是充满恐惧的行为,因此,爱意味着对别人的责任。无论哪里有压迫者,爱的行为就意味着投身于他们的事业——解放的事业。而且,因为这种投入充满了爱,所以就是对话式的。作为一种勇敢的行为,爱不能是多愁善感;作为一种自由的行为,爱不应充当操纵的借口。爱必须产生其他的自由行为,否则就不是爱。只有打破压迫局面,才有可能重新获得爱。如果我不爱这个世界——如果我不爱生活——如果我不爱人民——我就不能进入对话。

另一方面,没有谦虚的态度也不可能进行对话。人通过命名世界来不断重新创造世界,这种行为不能是一种傲慢自大的行为。对话作为那些投身于学习与行动这一共同任务的人之间的接触,如果对话双方(或一方)缺乏谦逊,对话就会破裂。如果我总是注意别人的无知而从不意识到自己的无知,那么我怎么能对话?如果我自以为不同于其他人——仅仅是“物”,在他们身上我见不到别的“我”,那么我怎么能对话?如果我自认为是“纯洁的”人群中的一名成员,是真理和知识的拥有者,而所有不是成员的人都是“这些人”或“未经洗礼的人”,那么我怎么能对话?如果我一开始便假设,对世界的命名是英才的任务,人出现在历史中是退化的表证,因此应避免,那么我怎么能对话?如果我对别人的贡献不闻不问,甚至感到被冒犯,那么我怎么对话?如果我担心自己被别人取代(这是让我痛苦和软弱的唯一可能),那么我

① 我越来越相信,真正的革命者必须把革命看作是一种爱的行为,因为革命具有创造和解放的性质。对我来说,若没有革命理论,就不可能进行革命——因此,革命是科学——革命与爱并不是不相容的。相反:革命被人们用来实现人性化。实际上,除了人性化,还有什么可以成为使个人变成革命斗士的更深层动机呢?资本主义世界扭曲了“爱”这个词,但不能阻止革命在本质上根本就是爱,也不能阻止革命斗士维护对于生活的爱。格瓦拉(尽管承认“似乎有荒唐的危险”)不怕下定论:“让我说,真正的革命要由强烈的爱作指引。我这么说似乎有显得荒唐的危险,但离开了爱这种品质,难以想象真正的革命是什么样。”——*Venceremos—The Speeches and Writings of Che Guevara*, edited by John Gerassi (New York, 1969), p. 398.

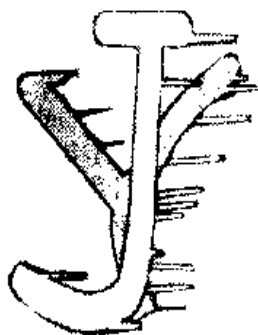


怎么能对话？自满与对话是不相容的。缺乏（或失去了）谦虚的人，不能接近人民，不能与人民一起命名世界。那些不承认自己与他人一样终有一死的人，离进行接触的要求还远着呢。在接触这一点上，既没有完全的无知者，也没有完美的圣贤：他们只是一些一起努力，学会比现在懂得更多东西的人。

对话还需要对人类深信不疑，对他们的制造与再制造、创造和再创造的力量深信不疑，对人能变得更加完美的使命（这并不是精英的特权，而是所有人与生俱来的权利）深信不疑。对人的信任是对话的先决要求；“对话人”在他面对面遇见他人之前就相信他们，但他的信任不是幼稚的。“对话人”具有批判性，知道尽管创造与改造是在人类能力范围之内，但在异化的具体情况中，个人在运用这种能力时会被削弱。不过，这种可能性丝毫不削弱他对人的信任，他觉得这种可能性是他必须应对的挑战。他坚信，即使这种创造和改造的力量受到挫折，这种力量也会得到再生。这种再生——不是自然而然地出现，而是通过争取解放的斗争——是在给予生活以热情的解放劳动代替奴隶劳动的过程中出现的。离开了对人的信任，对话就无可避免地退化成长式操纵的闹剧。能够把对话建立在爱、谦逊和信任基础之上，对话就变成了一种水平关系，对话者之间的互相信任是逻辑的必然结果。如果对话——充满爱、谦逊和信任——没有制造出这种互相信任的氛围，以使对话双方在命名世界时进入更加紧密的合作关系，那么这无疑自相矛盾的。相反，灌输式教育的反对话关系（anti-dialogics）中显然不具备这种信任。对人的信任是对话的先决要求，信任是通过对话建立起来的。如果对话没能实现，肯定会是因为缺少了先决条件。扭曲的爱、虚假的谦逊以及对别人缺乏依赖是不能产生信任的。信任只有在一方把自己真实、具体的想法告诉别人时才产生；如果一方言行不一致，信任就不可能存在。说一套，做一套——说话不负责任——不能唤起信任。吹捧民主但却压制人民的言论，这是胡闹；宣扬人道主义但却否定人，这是弥天大谎。

离开了希望，对话也同样不能存在。希望扎根于人的不完善之中，人通过不断探索摆脱不完善——这种探索只有在与他人的沟通

91



中才能实现。绝望是沉默的一种形式，是一种否定世界、逃避世界的形式。由不公正秩序造成的非人性化，不是产生绝望的根源，而是产生希望的根源，它导致对被不公正否定了的人性的不断追求。⁹² 不过，希望并不在于袖手等待。只要我战斗，希望就推动我，如果我充满希望地战斗，我就可以等待。作为追求具有更完善人性的人之间的接触，对话在毫无希望的氛围中是不可能进行的。如果对话双方对他们自己的努力的结果不抱任何希望，他们的接触将会空洞无聊，沉闷乏味。

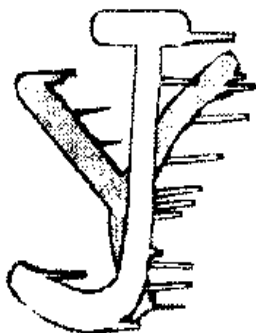
最后，除非对话双方进行批判性思维，否则真正的对话也无从谈起。这种思维认识到人与世界之间存在着一种不可分割的一致关系，而且不把人与世界分离开来；这种思维认为现实是一个过程，是一种改造，而不是一个静态的存在；这种思维不把思维本身与行动分开，而是不断让自己浸没在暂时性之中，而不担心该冒什么风险。批判性思维与幼稚的思维形成鲜明对照，幼稚的思维认为“历史时间是一个衡量单位，是对过去获得的东西和经历的分层”，^①走过过去的现在应该规范化并且“循规蹈矩”。对于想法幼稚的人来说，重要的是适应这个规范化的“今天”。对于批判者来说，重要的是对现实进行不断改造，是为了人的不断人性化。用皮尔·福特的话来说：

目标不再是抓住十拿九稳的空间不放，以消除暂时性带来的风险，而是在时间关系中确定空间……宇宙出现在我面前，不是作为空间，把一个我只能适应的巨大存在强加于我，而是作为一个范畴，一个随我采取的行动而逐步成形的领域。^②

就幼稚的思维而言，目标恰恰是紧紧抓住这种十拿九稳的空间并适应它。这样就否定了暂时性，因而也就否定了空间自身。

只有要求进行批判性思维的对话才能产生批判性思维。没有了对话，就没有了交流；没有了交流，也就没有真正的教育。能够解决教

93



① 出自一位朋友的来信。

② Pierre Furter, *Educação e Vida* (Rio, 1966), pp. 26-27.

师与学生这对矛盾的教育发生在这样的情况之下：教师和学生都把他们的认知行为引向作为他们的中介的对象。因此，教育的对话特征，作为自由的实践，并不是教师学生与学生教师在教学情景中相遇就开始，而是在前者首先自问他与后者进行哪方面的对话时才真正开始。而且，关心对话内容，实际上就是关心教育的项目内容。

对于反对话的灌输式教育工作来说，内容问题只与他将给学生开设什么样的项目有关；而且通过组织自己的项目，他回答自己的问题。对于注重对话的提问式的教师学生而言，教育的项目内容既不是恩赐也不是负担——灌输给学生的零零总总的信息——而是把他们希望知道更多的东西有条理、有系统、完整地“再现”给各个人。^①

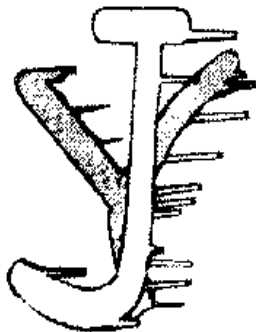
真正的教育不是通过“甲方”为“乙方”，（“A”for“B”）也不是通过“甲方”关于“乙方”（“A”about“B”），而是通过“甲方”与“乙方”一起（“A”with“B”），以世界作为中介而进行下去的——这个世界给甲、乙双方留下了印象并提出了挑战，产生各种关于这个世界的观点或想法。如果这些观点与焦虑、疑惑、希望或甚至绝望掺和在一起，就会包含重要的主题，教育的项目内容就可以建立在这些主题基础之上。自负得近乎天真的人道主义在想塑造“好人”的理想模式时，通常会忽略活生生的人所处的具体的、现实的、当前的情况。用皮尔·福特的话说，真正的人道主义“在于允许我们对完善人性的意识的出现，作为一种条件和作为一种义务，作为一种境况和作为一种项目。”^②我们接近劳动者——城市居民或农民^③——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之中的“好人”模式强加给他们。许多政治和教育计划均以失败告终，因为这些计划的始作俑者是根据自己个人对现实的观点来制定的，从来没有考虑过（除了仅仅作为其行动的日标）处在具体情况之中的人（men-in-a-situation），而

94

① 在与马尔鲁的一次长谈中，毛泽东说：“你知道，长期来我一直强调：凡是群众身上我们弄不明白的，我们必须明明白白地教给他们。”[André Malraux, *Anti-Memoirs* (New York, 1968), pp. 361—362.]这番话包括了如何构建教育的项目内容的完整对话理论。教育的项目内容不能根据教育工作者认为最适合学生的东西来设计。

② 福特，在前面所引的书中，第165页。

③ 后者通常被淹没在殖民环境中，他们总是与自然世界紧密相联。他们觉得自己是自然世界的组成部分而不是塑造者。



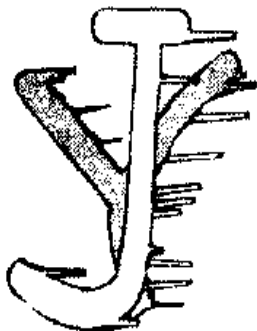
这些人无疑正是他们项目实施的对象。

对真正人文主义的教育工作者和真正的革命者来说,行动的目的在于他们与其他人——不单单是其他人自身——一起改造现实。压迫者凌驾于人民之上,向他们灌输思想,让他们去适应必须保持原来状态的现实。然而,不幸的是,革命领袖在渴望得到人民对革命行动的支持时,他们经常把计划方案的内容自上而下进行灌输。革命领袖带给农民或城市群众的方案,也许只符合他们自己的世界观,而不符合人民大众的世界观。^① 他们忘了,他们的首要目标就是与人民一起, 95 为争取重新获得已失去了的人性而斗争,而不是要“赢得人民”。这短语不属于革命领袖的词汇,而属于压迫者,革命的任务是与人民一起解放人民,解放自己——而不是“赢得他们”。

在政治活动中,统治阶层利用灌输理念来促进被压迫者的消极被动,与被压迫者的“被淹没了的”意识状态相符合。统治阶层利用这种消极被动,用口号“填补”这种意识,而这种口号只能使人对自由产生更多的恐惧。这种做法与真正的解放行动过程不相容。解放行动把压迫者的口号作为问题推出,由此帮助了被压迫者从内心“赶走”这些口号。毕竟,人道主义者的任务肯定不是要让自己的口号与压迫者的口号进行较量,拿被压迫者作试验基础,先“接受”第一方的口号,然后再“接受”另一方的口号。相反,人道主义者的任务是要看到,被压迫者开始意识到这样一个事实:作为双重人格的人,如果在自己的内心“隐藏”压迫者,他们就不可能成为真正的人。

这项任务意味着,革命领袖接近人民,不是为了给他们带来一个“救世”的信号,而是为了通过与他们的对话,既了解他们的客观处境,

① “文化工作者必须有为人民服务的高度热忱,必须联系群众,而不能脱离群众。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,群众在客观上显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。……这里有两条原则: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,由群众自己下决定,而不是由我们代替群众下决心。”选自《毛泽东选集》第三卷“文化工作中的统一战线”(1944年10月30日)(北京,1967)第186至187页。



又了解他们对自己的这种处境的认识——关于他们自己以及关于这个他们赖以生存和与之共存的世界的不同层次的看法。一个教育或政治行动项目,如果没有重视人民独特的世界观,也不可能有积极的结果。这种项目尽管本意是好的,但却构成了文化侵犯(cultural invasion)。①

组织教育或政治行动的项目内容的出发点,必须是当前的、现实的、具体的情况,这种情况反映人民的愿望。我们利用特定的基本矛盾时,我们必须把这种现实的、具体的、当前的情况作为一个问题向人民提出来,而且这个问题对他们挑战,并且需要他们对此作出应对——不仅是在智力这一层面,而且在行动这一层面。②

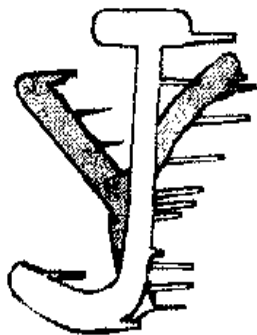
我们万万不能只是议论现在的情况,万万不能把那些与人民自己的问题、疑虑、希望和恐惧关系很小或毫无关系的项目——实际上常常会增加被压迫者意识恐惧的项目——提供给人民。我们的任务不应是向人民谈说我们自己的世界观,也不是把这种世界观强加于人民,而要与人民对话,讨论彼此的世界观。我们必须认识到,他们以种种行为方式表露出来的世界观,反映了他们在这个世界上的处境。教育和政治行动如果没有批判性地意识到这一处境,不是在冒“灌输”的危险,就是在冒在沙漠中高谈阔论的危险。

经常有这样的情况,教育工作者和政治家在那里侃侃而谈,但没有人能听懂他们的话,因为他们的语言不适合于听他们讲话的人的具体场合。因此,他们的谈话只是遭人厌弃和让人避而远之的虚夸言辞。教育工作者或政治家的语言(而且后者必须也要变成广义的教育工作者,这似乎越来越明显),正如人民的语言,要有思想才能生存。语言和思想若离开了它们所指的结构都不能存在。为了进行有效的交流,教育工作者和政治家必须要懂得人民的思想 and 语言被辩证地构成的结构条件。

要找到教育的项目内容,我们必须投身到作为人的中介的现实

① 这一点将在第四章中进行详细分析。

② 真正的人道主义者使用灌输式教育,与保守主义者使用提问式教育一样,是自相矛盾的。保守主义者总是一成不变——他们从不使用提问式教育。

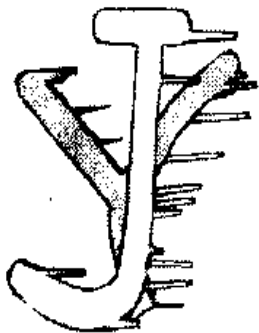


之中,必须了解教育工作者和人民对现实的理解。调查我所说的人民的“主题域(thematic universe)”^①——他们的“生成主题”的集合体——意味着教育对话作为自由实践的真正开始。调查的方法同样必须是对话式的,既为发现生成主题创造机会,也为刺激人民有关这些主题的意识提供机会。与对话教育的解放日的相一致,调查的对象不是人(似乎他们是结构上的碎块),而是人描述现实的思想—语言,他们认识现实的层次,以及他们的世界观。他们的生成主题就存在于其中。

97

在更精确地描述“生成主题”之前·[这也同样可以说明“最小主题域”(minimum thematic universe)意味着什么],我觉得有必要谈几点初步的想法。生成主题这个概念既不是任意的发明,也不是有待证明的初步假设。如果它是有待证明的假设,那么首先要探讨的就不会是要确定这个主题的性质,而是要确定主题本身是否存在。在那种情况下,在试图从其丰富性、意义、数量、转换形式及其历史成分等方面理解主题之前,我们首先就需要证明,主题是不是客观事实。只有在这之后,我们才可以进一步理解它。虽然持一种批判性地怀疑的态度是合理的,但要证明生成主题的现实性,这的确也是可能的——不仅通过某人自己的现实经验,而且通过对人与世界的关系的批判性反思以及对暗含在前者之中的人与人之间关系的批判性反思。

这一点值得给予更多的关注。我们也许还清楚地记得——虽然看上去有点老套——在所有不完善的存在中,人是唯一既能将自身的行动也能将自身作为反思对象的存在;这种能力使人有别于其他动物,因为动物不能将自身从其活动中分离出来,因而也不能反思其活动。划定生活空间里各自行动边界的,就在于这个显然是很表面的区别。因为动物的活动是其自身的延伸,其活动的结果也不能与自身分离:动物既不能确定目标,也不能对改造自然赋予任何超越自身的意义。更何况,“决定”进行这种活动的并不在于它们,而在于它们的种类。因此,从根本上来说,动物是“自在的存在(beings in them-



① 使用时,与“有意义主题(meaningful thematics)”这一表达含义相同。

selves)”。

动物是没有历史感的,不能为自己作决定,不能使自己或其活动目标化,没有自己确立的目标,“淹没”在一个它们不能赋予意义的世界里,缺乏“明天”和“今天”,因为它们存在于一个无法抗拒的现在。他们的这种无历史感的生活不出现在这个“世界”(就其严格的意义而言)里;对动物来说,世界并不构成一个“非我”,可以把他作为“我”与之分离开来。具有历史感的人类世界,完全充当了其“自在的存在”的依托。动物不会受到它们所面临的状态的挑战,它们纯粹是受到这种状态的刺激。它们的生活不是冒险的生活,因为它们意识不到冒险。风险在它们身上不是通过反思被认识到的挑战,而只是通过种种迹象“被注意到”的刺激。因此,动物不需要决策反应。

因此,动物不能承担责任。他们无历史感的情况不允许它们“承担”生活。因为它们不“承担生活”,所以它们不构造生活,而且,如果它们不构造生活,它们就不能改造其形态。它们也不知道自己会被生活毁灭,因为它们不能把它们的“依托”世界扩展为一个包括文化和历史的有意义的象征世界。因此,动物不能为了使自己动物化而使自己的形态“动物化”——它们也不能使自己“非动物化”。即使在森林中,它们仍然是“自在的存在”,与动物园里的动物一样仍是动物。

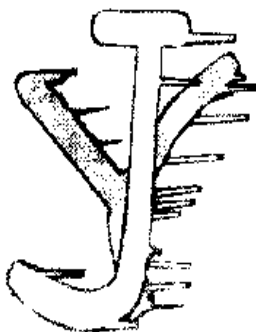
相对而言,人能意识到自己的活动和所处的世界,能根据自己提出的目标付诸行动,能将自己的决定置于自身之中,置于与世界及与他人的关系之中,能通过对世界进行改造而把自己的创造力注入这个世界。与动物不同,人不仅生存,而且存在;^①而且人的存在具有历史性。动物在一个非时间范畴的、扁平的、固定不变的“依托”中终其一生;而人则生活在一个他们不断再创造和改造的世界之中。对动物来说,“这里”只是一个它们进行接触的栖息场所;对人而言,“这里”意味着不仅是一个物质空间,而且也是一个历史空间。

严格地说,“这里”、“现在”、“那里”、“明天”和“昨天”都不是为动

^① 在英语中 live 和 exist 这两个用语具有与它们的词源相反的含义。用在这里, live 是一个更为基本的用语,意思仅仅是生存, exist 意指更深地处在“变化(becoming)”的过程之中。

98

99



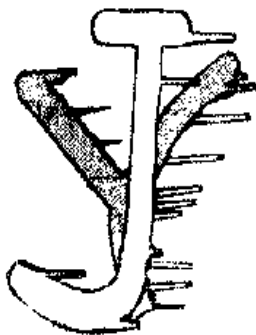
物而存在。动物的生命缺乏自我意识,因而完全是限定的。动物不能超越“这里”、“现在”或“那里”所设定的限度。

但是,因为人能意识到自己,并因而能意识到世界——因为人是意识的存在(conscious beings),所以人存在于对限度的确定以及自身的自由之间的辩证关系之中。当他们将自身从其目标化的世界中分离出来,当他们将自己从他们自己的活动中分离出来,当他们将他们的决定置于他们自身之中,并置于他们与这个世界及其他人的关系之中时,人克服了限制他们的境况:“有限境况(limit-situations)”。^①一旦这些境况被个人看作是枷锁,看作是其解放的障碍,这些境况就会从背景中突现出来,揭示了作为特定现实的具体历史内容的真正本质。人就会采取行动应对这种挑战,维埃拉·平托把这种行动称作“有限行动”:这些行动指向否定和克服“既定情况”(the “given”),而不是指向被动接受“既定情况”。

因此,问题不是有限境况自身产生一种绝望的氛围,而是人在特定的历史时刻如何看待有限境况:是枷锁,还是不可逾越的障碍。当批判性认识在行动中得以体现时,就会形成一种充满希望和信心的氛围。这种氛围可以使人试图克服有限障碍。这一目标只有通过真实地包含着有限境况的具体历史现实采取行动才能得以实现。随着对现实的改造,这些境况被超越,新的境况就出现,而新的境况又反过来唤起人们新的有限行动。

动物的依托世界不包含有限境况,因为动物无历史特性。同样,动物缺乏运用有限行为的能力,这种行为要求对世界有一种果断的态度:为改造世界而与世界分离并把世界客观化。动物与它们的依托是有机地结合在一起的,它们无法把自己和世界区别开来。因此,动物不受历史性的有限境况的制约,而受它们的整个依托的制约。动物的恰当角色不是与它们的依托联系起来(那样的话,这个依托便是一

^① 阿尔瓦罗·维埃拉·平托教授清晰地分析了“有限境况”问题。他用作分析的概念不带有贾斯帕斯最初所具有的悲观色彩。对维埃拉·平托而言,“有限境况”不是“可能性终止的不可逾越的界限,而是所有可能性开始的真正的界限”;“有限境况”不是“区分存在与虚无的边界,而是区分存在与更多存在的边界”。Alvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional* (Rio de Janeiro, 1960), Vol. II, p. 284.



个世界),而是去适应这个依托。这样,当动物“造出”鸟巢、蜂窝、洞穴时,它们并不是在创造来自“有限行为”(即改造反应)的产品。动物的生产活动从属于对身体需要的满足,而这种需要仅仅只是刺激,而不是挑战。“动物的创造物很快就归其身体所有,而人可以自由地面对其产品。”^①

只有来自某种存在的活动而又不属于其身体的创造物(尽管这些创造物可能带有身体的印记),才能赋予环境一种意义,由此而变成一个世界。能进行这种生产的存在(因而一定能意识到自身,所以是“为自身的存在(being for himself)”不再是存在(be),除非这个存在与自己相关联的世界里处在存在的过程之中(in the process of being);正如这个世界如果离开了这个存在它就不再存在一样。

动物与人类的区别仅在于人类是实践的存在。动物因为其活动不能构成有限行为,所以不能创造与自身相分离的创造物,而人类通过对世界的行动可以创造出文化与历史的天地。只有人是实践的——作为真正改造现实的反思与行动,这种实践是知识与创造的源泉。动物的活动因为不是实践,所以不具有创造性。人的改造性活动具有创造性。

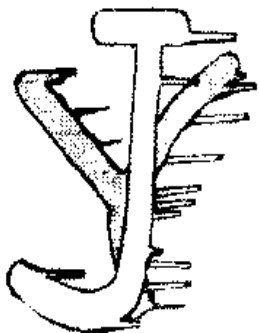
作为改造性和创造性的存在,人在与现实的永恒关系中不仅创造了物质产品——可触摸到的物体——而且还创造了社会制度、思想和观念。^② 通过不断实践,人在创造历史的同时又成为历史的社会的存在。因为与动物相比,人能把时间三维化为过去、现在和将来,所以,历史(是人自身创造物的表现)是作为一个连续不断的改造过程而向前发展,而时代单位(epochal units)把这一改造过程具体化。这些时代单位并不是封闭的时段,不是人被限制在其中的静态时间间隔。果真如此,历史的一个基本条件——连续性——就会消失。相反,时代单位在动态的历史连续性中是相互关联的。^③

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

① Karl Marx, *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*, Dirk Struik, ed. (New York, 1964), p. 113.

② 关于这一点,见 Karel Kosik, *Dialéctica de lo Concreto* (Mexico, 1967).

③ 关于历史年代问题,见 Hans Freyer, *Teoría de la época actual* (Mexico).



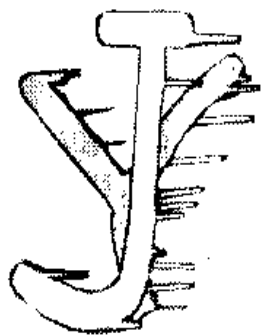
互作用,都试图得到充分展开,这构成每一时代的特征。这些思想、价值观、观念及希望等的具体表现,外加上阻止人的全面人性化的障碍,构成一个时代的主题。这些主题隐含着相对的或甚至是相反的主题;这些主题也显示了有待实施和完成的任务。由此可见,历史主题从来不是孤立的、独立的、不相联的或静止的;它们总是辩证地与其对立面联系在一起。这些主题也只在人与世界的观念中找到。一个时代各个相互关联的主题的集合体构成这个时代的“主题域”。

面对处在辩证矛盾之中的这一“主题域”,人采取同样矛盾的立场:有些人努力维持现有结构,另一些人则努力改变这种结构。随着表现现实的各种主题之间的对抗性的加深,就会出现主题和现实本身被神化的趋势,形成一种非理性的和宗派主义的气氛。这种气氛有可能会造成主题的更深层意义及其特征性活力的丧失。在这样的情况下,制造神话的非理性本身就成了一个基本的主题。其对立主题,即批判性的和动态的世界观,则竭力去展示现实,揭露神化的本来面目,并彻底实现人类的使命:为人的解放而不断改造世界。

归根结底,主题^①既包含着有限境况,也被包含在有限境况之中,而主题所隐含的任务(tasks)需要采取有限行动。当主题被有限境况隐藏着因而不能被清楚地认识的时候,相应的任务——人以历史行动的形式作出反应——既不能真正地实现,也不能批判性地完成。在这种情况下,人是无法超越有限境况去弄明白,在这些境况之外——并且和这些境况相矛盾——存在着一种未经检验的可行性(untested feasibility)。

总之,有限境况意味着这些境况直接或间接地面向人的存在,也意味着为这些境况所否定和控制的人的存在。一旦后者把这些境况看作是存在与更人性之间的界限,而不是存在与虚无之间的界限,那么他们就会开始把他们越来越具有批判性的行为指向获取上述看法中所隐含的未经检验的可行性。另一方面,那些得益于现有的有限境况的人把未经检验的可行性看作是一个危险的有限境况,

① 我把这些主题说成是“生成的(generative)”,因为(不管它们被怎样理解,也不管它们会引发什么行动)它们包含着生成更多主题的可能性,这反过来需要新的任务去完成。



不允许对其进行具体化。这些人会采取行动维持现状。因此,针对某个历史环境的解放行动,不仅应符合生成主题,而且应与对这些主题的方式看法相一致。这一要求反过来意味着另一要求:对有意义主题进行调查。

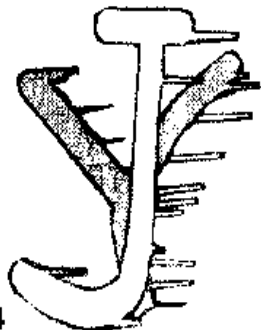
生成主题分布在同心圆中,由一般向特殊发展。最大的时代单位包括了各种各样的单位和次单位(大陆性的、地区性的、国家的等等),它包含着具有普遍特征的主题。我认为我们这个时代的基本主题是统治(domination)——这也暗含了其对立面,即解放(liberation)这一主题,作为有待实现的目标。正是统治这个令人厌恶的主题才赋予了我们这个时代早先提到的人类学特征。人性化以消除非人性压迫为条件,为了实现人性化,超越将人降格为物的有限境况是绝对必要的。

在更小的范围内,我们发现了一些社会(在同一大陆上的或在不同大陆上的)特有的主题和有限境况,这些社会通过这些主题和有限境况表现出历史相似性。例如,不发达问题代表了第三世界社会特有的一种有限境况,离开了依赖关系就无法理解不发达问题。这种有限境况隐含的任务,就是要克服这些“对象”社会与宗主国社会之间的矛盾关系。这一任务构成第三世界的未经检验的可行性。

在更广大的时代单位之内,任何特定社会,除了包含那些宇宙的、大陆的或历史上相同的主题外,还包含了自己的有限境况。在一个更小的范围内,主题的多样化可以在同一个社会里找到。社会被分割成各个区域,下面再分小区域,但所有的区域与社会整体相联系。这些区域构成时代次单位。例如,在同一个国家单位中,人们可以发现“不属于同一时期的东西并存”的矛盾。

在这些次单位中,国家主题也许会或不会被按其真正的意义来认识。他们也许只是被感觉——有时甚至连这一点都说不上。但次单位中不存在主题,这是绝对不可能的。特定区域之中的个人是认识不到生成主题的,或者是以一种被扭曲了的方式认识它,这一事实可能仅仅揭示了一个人民仍身陷其中的压迫有限境况。

总的来说,还没有完整地认识到有限境况的被统治的意识,只把



这个有限境况理解成偶发现象,并把构成有限境况特性的抑制力转移到这一偶发现象身上。^①这一事实对于生成主题的调查极为重要。当人缺乏一种对现实的批判性理解,以局部去理解现实时,就不能真正地认识现实。他们不把局部看作是组成整体的相互作用的构成要素。要真正认识现实,他们不得不把出发点颠倒过来:他们应该对该情况有一个总的看法,以便之后把它的构成要素一个个单独拿出来加以认识,并且通过这种分析方法,获得对整体的更清晰的认识。

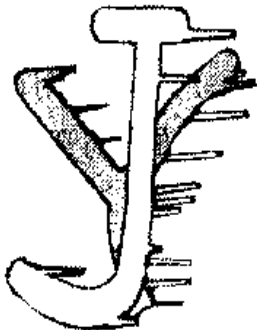
对主题调查(thematic investigation)方法和对提问式教育同样恰当的是,努力提出反映个人所处的具体背景中的现实的重要内容。对这些重要内容进行分析,可以使人认识到各组成部分之间的相互作用。同样,依次也由互相作用的各部分组成这些的重要内容,应被看作是构成整体现实的内容。这样,对重要的现实内容进行批判性分析,可以对有限境况产生一种新的批判态度。对现实的认识和理解得到了纠正并获得了新的深度。当采用意识化(conscientização)方法对包含在最小主题域(相互作用中的生成主题)的生成主题进行调查时,这种调查把人引向或开始引向对世界的一种批判性思维。

然而,如果人类认为现实是难懂的、不可理解的和封闭的,那么采用抽象手段展开调查是必不可少的。这一方法并不需要把具体沦为抽象(这意味着对其辩证性质的否认),而是仍把抽象与具体当作是在反思行为中辩证地相关联的两个对立面。思维的这种辩证运动在对具体存在的“经编码的”境况(“coded” situation)^②的分析中可以得到很好的例证。对“编码”境况的“解码”(“decoding”),需要从抽象到具体;这需从局部到整体,然后再从整体到局部;这转而需要主体把自己放在客体(经编码的具体存在境况)之中认识自己,也需要主体把客体当作一种自己与别的主体一起存在的境况。如果解码得当,这种

105

① 中产阶级个体经常表露出这种行为,尽管与农民的方式不同。他们对自由的恐惧使他们出现防卫机制和理性意识,去掩盖基础,强调偶发,否认具体现实。面对一经分析就会导致对限定境况产生令人不安的认识的问题,他们的做法往往是停留在问题的表面上,反对任何能触及问题实质的努力。当有人提出基本的主张,解释被他们赋予基本重要性的偶发或次要事情,他们甚至会感到懊恼。

② 对某个现实境况的编码就是再现这一境况,表露出处在交互作用之中的某些构成要素。解码是对经编码的境况进行批判性分析。



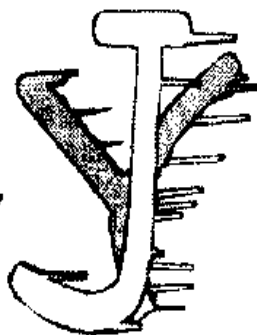
从抽象到具体的相互转换的运动(出现在对经编码的情况的分析之中),将导致由对具体的批判性认识取代抽象。这时的具体早已不是难懂的、不可理解的现实了。

当一个经编码的现实境况(一张通过抽象得出存在现实的实在性的素描或照片)出现在个人面前时,他往往会把这个经编码的境况“分割开来”。在解码过程中,这种分割对应于我们所说的“描述境况”的阶段,并有助于发现被分割的整体的各个组成部分之间的相互作用。这个整体(经编码的境况)先前只是被松散地理解,而现在随着思想从各个方面涌向它,它开始获得意义。然而,由于编码是对存在境况的再现,解码者往往从再现走向他所处的并与其共存的那个具体境况。因此,从概念上解释以下问题是可能的:一旦客观现实不再看上去像是一条死胡同,并且显露出本来面目,即人必须迎接的挑战,为什么个人会开始对客观现实表现出不同的行为? 106

在解码的各个阶段,人剖析自己的世界观,并通过他们思考世界、面对世界的方式——宿命地、动态地或静态地,他们也许可以找到他们的生成主题。相反,不能具体地表述生成主题——这一事实似乎意味着主题并不存在——的群体,意味着一个很戏剧性的主题:沉默主题(the theme of silence)。沉默主题意味着面对有限境况的巨大力量而表现出一种沉默结构。

我必须再次强调,生成主题不可能在脱离现实的人身上找到,也不可能脱离人的现实中找到,更不可能在“无人的地方”找到。生成主题只有放在人与世界的关系中才能被理解。调查生成主题,就是调查人对现实的所思所为,这是人的实践。恰恰是因为这一点,所提出的方法需要调查者和人民(他们通常被看成调查的对象)成为合作调查者(co-investigators)。人在对其主题的探索中越是采取主动的态度,他们对现实的批判性意识就越深刻,并且通过琢磨出这些主题,他们拥有那个现实。

有人也许会认为,在寻找有意义主题时把人民算在调查者之内是不明智的,认为他们的侵扰性影响(注意:指那些对自身的教育最感兴趣或应该感兴趣的人的“侵扰”)会使调查结果“变得不纯”,因此会 107



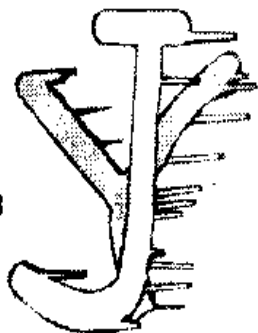
牺牲调查的客观性。这种观点错误地假设,主题以其原始的客观纯洁性存在于人民之外——似乎主题是东西(things)。实际上,就客观事实而论,主题通过他们与世界的关系存在于他们身上。同样的客观事实在不同的时代次单位中可能会产生多种生成主题集合体。因此,在既定客观事实、人对这一事实的看法以及生成主题这三者之间存在着一种关系。

如果人改变了他们对主题所指的客观事实的看法,那么他们就表达了一个有意义主题,并且他们在某一特定的时刻对主题的表达就会不同于原先对主题的表达。从调查者的角度看,重要的是发现人想像出“特定表达时刻”的起点所在,并证明在调查过程中是否在他们对现实的认识方法方面出现了转变(当然,客观现实保持不变。即使对这一现实的认识在调查过程中发生了变化,这一事实也不会影响调查的效度)。

我们必须意识到,有意义的主题中蕴含着的愿望、动机和目标都是人类特有的。它们不会作为静止的实体存在于人类之外;它们处在发生的过程之中。它们跟人类一样具有历史特性。因此,不能离开人来领会它们。理解这些主题,领悟这些主题,就是要理解秉承这些主题的人以及这些主题所描述的事实。但——恰恰是因为不可能离开人去理解这些主题——相关的人同样也有理解这些主题的必要。于此,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。

调查的真正危险并不在于被假定的调查对象一旦发现自己是在合作调查者就会使分析结果“发生变化”。相反,危险恰恰在于可能把调查的重点从有意义主题转向人本身,因而把人当作调查的对象。既然这一调查是作为制定教育项目的基础,教师学生与学生教师在这一教育项目中对同一对象进行共同认知,因此,调查本身同样必须建立在行动的相互作用基础之上。

出现在人类王国之内的主题调查不能被简化为一种机械行为。作为探索的过程、理解的过程,它因而也是创造的过程,主题调查要求调查者从有意义主题间的联系当中去发现各种问题之间的贯通之处。



当调查最具有批判性时,调查将最具有教育意义,而当调查避开了对现实的种种片面的或“受局限的”观点的狭隘羁绊,并坚持对完整的现实的理解时,调查才最具有批判性。因此,对有意义主题的调查过程应包括对主题间种种联系的考虑、对把这些主题当作问题提出的考虑以及对其历史文化背景的考虑。

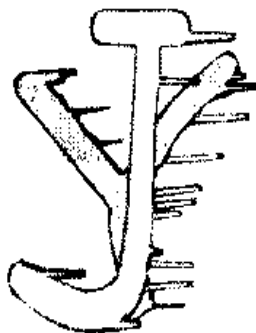
正如教育工作者也许不会精心构造一个方案来交给人民,调查者也不一定会从他的预先设定的要点出发,为研究主题域制定详细的“日程”。用于支持主题域的教育和研究必须是“交感”活动。也就是说,这些活动必须包括交流以及对现实的共同体验,而这个现实应从不断“变化”的复杂体系中加以认识。

以科学公正的名义把有机的东西转变成无机的东西,把变化中的东西变成现有的东西,把生变成死,这样的调查者是一个害怕变化的人。他从变化(这种变化没被他否认,但他对这种变化也不抱希望)中看到的不是生命的迹象,而是死亡和衰变的征兆。他的确想研究变化——只是为了制止这种变化,而不是为了激化它或加深它。然而,视变化为死亡的征兆并且为达到稳固的模式而使人成为调查的被动对象,这种做法等于暴露了自己扼杀生命的特性。

我重申:主题调查涉及对人的思维的研究——思维只有在共同探索现实的人中间产生。我不能替别人思想,没有别人我也无法思想,别人也无法替我思想。尽管人的思维是迷信的或幼稚的,只有他们在行动中对他们的猜想重新进行思考,他们才能改变。提出自己的想法,把自己的想法付诸行动——而不是消化别人的想法——必须是这个过程的全部内容。

人作为“处在一个境况中的”存在,发现自己植根于时空环境之中,这种环境造就了他们,他们也造就了环境。他们往往对自己的“情景性(situationality)”进行反思,受“情景性”的挑战并对之作出行为反应。人存在是因为他们存在于情景之中。他们越是不但对自身的存在进行批判性反思,而且批判性地对其存在作出行动,他们的存在就越具体丰富。

对情景性的反思正是对生存条件的反思:人据此而发现彼此“处



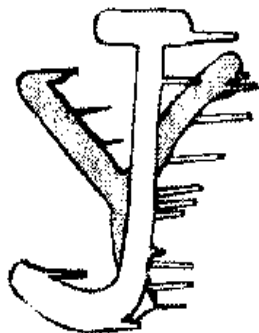
在一个境况中”的批判性思维。只有当这种境况出现的时候不再像是一种复杂的、封闭的现实或令人讨厌的死胡同，而且他们可以逐步把这种境况看作是客观未决的境况（objective-problematic situation）——只有这时，人才存在。人从淹没状态中脱离出来，并伴随现实的面纱被揭开而获得干预现实的能力。对现实的干预——历史意识本身——因此代表着从脱离这种状态向前迈进了一步，而且这种干预来自于对所处境况的意识化。意识态度是一切解脱的特点，意识化加深了这种意识态度。

加深历史意识的各个主题调查因而是真正教育性的，而一切真正的教育都调查思维。教育工作者与人民对人民的思维调查越多，并因而得到共同教育，他们就会越多地继续进行调查。在提问式教育中，教育与主题调查只是同一过程的不同环节。

相对于灌输式教育的反对话和非交流式“灌输”，提问式教育的项目内容——在对话关系的建立上尤为出色——是由学生的世界观构成并组织起来的。他们自己的生成主题便存在于他们的世界观中。因此，其内容不断自我扩大，自我更新。在致力于通过调查揭示主题域的跨领域的工作小组中，处在对话关系中的教师的任务，是把主题域“再现”给那些他最初从其身上得到该主题域的人——而且不是作为讲演而是作为问题“再现”这一主题域。

譬如，让我们这么说：某个团体对一个高文盲率的农民地区负责协调一项成人教育计划。该计划包括扫盲运动和扫盲后阶段。在第一个阶段，提问式教育找出“生成词（generative word）”并对之进行调查；在后扫盲教育阶段，它找出“生成主题”并对之进行调查。

不过，在这里，让我们仅仅考虑对生成主题或有意义主题的调查。^①当调查者一旦决定他们工作的区域，并且通过间接途径初步熟悉了这一区域，他们便开始了初始阶段的调查。调查的开始（正如任何人类活动的开始）总会出现困难和风险，这些困难和风险在某种意义上都是正常的，尽管在与这一区域的个体的最初接触中并不总是显



^① 关于“生成词”的研究和使用，见我的作品《作为自由实践的教育》。

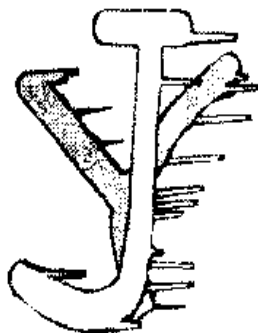
而易见的。在这种最初的接触中,调查者需要设法让相当数量的人参加一次不正式的会议,与会者可以在会上谈论他们在这一区域存在的目标。在这次会议上,他们要对调查的原因、调查的开展及调查的用途等作出解释;他们还要进一步解释,如果没有互相理解和信任的关系,调查是不可能的。如果参与者对调查及此后的过程两者都达成一致意见,①调查者应从参与者中征召志愿者充当助手。这些志愿者将收集有关该地区生活的一系列必要数据。不过,更为重要的是,这些志愿者积极参与调查。

与此同时,调查者开始亲自走访该地区。他们从不强迫自己,而是作为交感的观察者,对他们的所见所闻抱一种理解的态度。尽管调查者带着足以影响其看法的价值观来到该区域是正常的,但这并不意味着他们可以把主题调查转化成一种把这些价值观强加于人的手段。对世界的批判性认识是这些价值观中唯一值得那些其主题正在接受调查的人可以分享的一方面(假设这是调查者具备的品质),这种批判性认识意味着为了揭示现实而接近现实的正确方法。批判性认识无法强加于人。因而,从一开始起,主题调查体现为教育追求,体现为文化活动。

在走访过程中,调查者把他们的批判性“目的”定位在他们研究的那个区域,似乎对他们而言,这是一个庞大的、独特的、有待破解的活“码”。他们把这个区域看作是一个整体,一次次的造访试图通过分析给他们留下深刻印象的各个侧面来将这个整体“分割开”。通过这一过程,他们对整体的各个组成部分如何互相作用的理解得到拓展,这一理解后来又帮助他们充分认识整体本身。

在这个解码阶段,调查者对该区域的生活的特定片断进行观察——有时直接地,有时通过与当地居民进行非正式谈话。他们把一切记录在案,包括那些看上去并不重要的内容:人们的交谈方式、他们的生活方式、他们在教堂里或工作时的不同行为等等。他们把人们

① 根据巴西社会学家玛丽亚·埃迪·费雷拉(在一本尚未出版的著作中)的观点,只有当主题调查把真正属于人民的的东西还给人民的时候,只有当主题调查代表的不是努力去了解人民,而是努力与人民一起逐步了解挑战他们的现实的时候,主题调查才是完全合理的。



的习惯用语记录下来：他们使用的表达式、词汇、句法（不是不正确的发音，而是他们组织思想的方式）。①

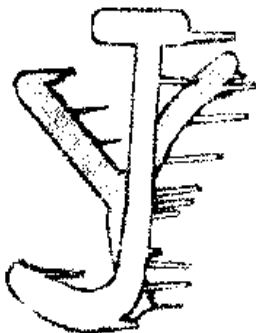
调查者有必要根据不同的情况对该区域进行观察：田地地头的劳动、当地某个组织的会议（注意与会者的行为、所用的语言以及官员与成员间的关系）、妇女和年轻人担负的角色、休闲时间、体育运动、在家里与人的谈话（注意夫妻之间、父母与孩子之间的关系的实例）。在对该区域进行调查的初始阶段，任何活动都应引起调查者的注意。 112

每完成一次实地调查，调查者应拟写一份简短的报告，供整个调查组讨论，为的是对专业调查员和当地助手这两方面取得的初步调查结论进行评估。为便于当地助手的参加，评估会应放在被调查区域举行。

评估会标志着对这一独特的活码进行解码已进入第二阶段。由于每个人在各自的解码尝试中把他对某个事件或某一情景的看法表达出来，因此，通过把自己专注的同一现实再现给别人，他所作的说明无疑对别人构成挑战。这时，他们通过别人的“考虑”“重新考虑”他们自己原先的“考虑”。因此，各个解码者对现实所作的分析通过对话使他们回到被分割的整体上，使它再次变成一个需要调查者对之作出新的分析的整体，而紧接在这之后的是新一轮的评估和评议会。居民代表作为调查组成员参与所有的活动。

调查组越多地对整体进行分割和重组，他们就越接近困扰该区域居民的主要矛盾和次要矛盾的核心。通过查找这些矛盾的核心，调查者甚至能在这一阶段组织教育行动的项目内容。实际上，如果项目内容反映这些矛盾，它无疑也就包含了这一区域的有意义主题。而且我们可以有把握地说，与基于“自上而下的决策相比，基于这些观察而采取的行动”更有可能成功。不过，调查者不应被这种可能性迷住了眼。

① 巴西小说家吉马良斯·罗莎(Guimarães Rosa)是这方面的杰出典范。他真正抓住的不是人们的发音或语法弊病，而是其句法：就是他们的思想结构。实际上（并且这并不是要贬低他作为作家的突出价值），他是对巴西穷乡僻壤的居民的“有意义主题”进行调查的杰出代表。保罗·德·塔尔索(Paulo de Tarso)教授目前正在撰写一篇文章，分析作家格兰迪·塞尔托(Grande Sertão)的作品——*Veredas* [英译名：*The Devil to Pay in the Backlands* (New York, 1963).]——中这一很少被考虑的方面。



最基本的是,要从对这些矛盾(包括像更大的时代单位这样的社会主要矛盾)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。 113

从本质上来说,这些矛盾构成有限境况,涉及主题,并且表明任务。如果个人陷入这种境况,并且不能使自己与之脱离,那么与这种境况有关的主题便是宿命论(fatalism),该主题隐含的任务就是缺乏任务(the lack of a task)。因此,尽管有限境况是激发个人需要的客观现实,但我们必须与这些个人一起调查他们对这种境况的认识水平。

作为具体现实的有限境况,可以从不同区域的人(甚至是同一区域内的小区域)身上激发出完全不同的主题和任务。因此,调查者的当务之急是把精力集中到戈德曼所说的“真实意识(real consciousness)”和“潜在意识(potential consciousness)”的研究上:

真实意识是多种障碍和偏差共同作用的结果,构成经验现实的各种不同因素通过潜在意识把这些障碍和偏差付诸对抗和实现。^①

真实意识意味着不可能认识超越有限境况的“未经检验的可行性”。但尽管“未经检验的可行性”无法在“真实(或现时)意识”的层面上达到,但可以通过“检验行为”来实现,这种“检验行为”显示了至今仍未被认识到的生存能力,未被检验的可行性与真实意识相关联,正如检验行为与潜在意识相关一样。戈德曼关于“潜在意识”的概念与尼古拉所称的“未被认识的可行的解决方案(unperceived practicable solutions)”^②(我们所说的“未被检验的可行性”)相似,与“已被认识的可行的解决方案”及“目前实施中的解决方案”相对,而“已被认识的可行的解决方案”及“目前实施中的解决方案”与戈德曼的“真实意识”相符合。因此,调查者在调查的第一阶段可能大致理解矛盾的复杂性,这一事实并不允许他们开始构建教育行动的项目内容。对现实的这

114



① Lucien Goldman. *The Human Sciences and Philosophy* (London, 1969), p. 118.

② 见 André Nicolai. *Comportement Économique et Structures Sociales* (Paris, 1960).

种认识仍是他们自己的,而不是人民的。

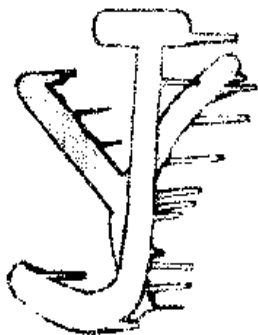
第二阶段的调查正是伴随着对矛盾复杂性的理解而开始的。调查工作总是以小组开展的,调查者挑选出其中的某些矛盾加以汇编,供主题调查时使用。既然汇编(草图或照片)^①是影响编码者进行批判性分析的对象,因此,准备这些汇编除了必须在制作直观辅助工具的常规原则指导下,还必须接受某些特定原则的指导。

第一个要求是,这些汇编必须能体现为那些其主题正在接受调查的个人所熟悉的情况,这样的话,他们就可以轻易地认出这些情况(也因此可以认清他们自己与这些情况的关系)。(无论是在调查过程中还是在后一个阶段,当有意义主题被作为项目内容推出的时候,)提供对参与者不熟悉的现实图景是无法接受的。尽管后一个步骤有些辩证,因为对不熟悉的现实进行分析的个人会把这一现实与自己的相比,从而发现各自的局限,但这个步骤不能先于由参与者的淹没状态决定了的更为基本的步骤,也就是,那个让对自己的现实进行分析的个人终于意识到先前的被扭曲了的认识并因而对这一现实产生一种全新认识的过程。

准备汇编的另一个同样基本的要求是,主题核心既不能过于明确也不能过于难以捉摸。过于明确,会蜕变成纯粹的宣传,除了说出显然已预先决定了的内容之外,没有真正的解码。过于难以捉摸,可能给人以迷惑或像是猜谜游戏的感觉。既然汇编代表客观现实情况,汇编就应该寓简单于复杂之中,并提供各种解码的可能性,以避免宣传所具有的强行灌输思想的倾向。汇编不是口号,它们是可以认知的对象,是解码者的批判性反思应面对的挑战。

为了在解码过程中提供种种分析的可能性,应把汇编组织成“主题扇(thematic fan)”。随着解码者对汇编的反思,汇编应向其他主题展开。这种展开(如果主题内容太明确或太难以捉摸,这种展开都不可能出现)对于认识主题与其对立面的辩证关系是不可或缺的。因

^① 汇编也可以是口头的。在这种情况下,汇编由几个词组成,提出一个存在问题,接着是解码。智利的农业发展研究所(INDAP—Instituto de Desarrollo Agropecuario)的一支调查队在主题调查中成功地使用了这种方法。



此,反映客观现实情况的汇编,必须客观地构成一个整体。其组成要素必需在构成总体的过程中相互作用。

在解码过程中,参与者把他们的主题具体化并因而使他们对世界的“真实意识”变得清晰明确。当他们这样做的时候,他们开始看到,他们在真正感受他们正在分析的情况时自己是如何行动的,因此达到一种“对先前的认识的认识”。通过获取这种意识,他们逐渐对现实产生了不同的看法,通过拓展他们的认识视野,他们在“背景意识(background awareness)”中就更容易发现现实的两个维度之间的辩证关系。

通过激发“对先前的认识的认识”以及“关于先前的知识的知识”,
知识促进新知识的产生和新知识的发展——这种新知识和新知识随着

察到有限境况背后的未被检验的可行性,而正是这些有限境况导致了他们的需要的产生。

接着,博德决定用对不同的境况进行同时推测的方法进行试验;他的贡献的价值正在于这一方法。最初,他对一个客观现实境况设计了一个很简单的汇编。他称他的第一个汇编是“基本的”,它体现了基本核心内容,并扩展成为向“辅助的”汇编延伸的主题扇。在基本的汇编被解码之后,教育工作者坚持把设计的形象当作是给参与者的参考,并不断把它放在一起设计辅助的汇编。后一种方法与基本的汇编直接相关,用这种方法,他使参与者保持了强烈的兴趣,参与者也由此达到一种综合。 117

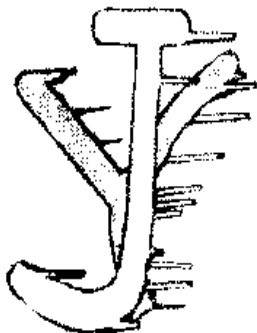
加希里埃德·博德作出的巨大贡献是,借助基本汇编与辅助汇编之间的辩证关系,他设法把一种整体感传递给参与者。淹没在现实中的个人仅仅从内心感觉到他们的需要,他们从现实中摆脱出来并且认识到他们的需要产生的原因。这样,他们就能更快地从真实意识的层面过渡到潜在意识的层面。

一旦汇编准备完毕,并且跨学科的调查组对所有可能的主题领域完成了研究,调查者开始进入调查的第三阶段,重又回到调查区域在“主题调查小组”^①内开始解码对话。这些讨论对前一阶段准备的材料进行解码,跨学科的调查组把这些讨论录下来以作随后的分析。^②除了调查者充当解码协调员外,另还有两位专家——一位心理学家和一位社会学家——参加会议。他们的任务是把解码者的重要的(以及在表面上并不重要的)反应记录下来。

在解码过程中,协调员不但应该听个人说,而且要提出质疑,把汇编的存在境况和他们自己的回答都作为问题提出来。由于这一方法 118

① 每一个“调查小组”最少不应少于20人。应尽可能多地建立调查小组,参与者人数达到所在研究区域或次区域的10%。

② 这些随后的分析会议应包括在调查中提供帮助的本地志愿者,也包括一些参与“主题调查小组”的人。他们的贡献既是赋予他们的权利,也是对专家进行分析的必不可少的帮助。作为专家的合作调查者,他们修正或(和)澄清专家们对调查结果所作的解释。从方法论的观点来看,他们的参与给调查(这种调查一开始便建立在“交感”关系基础之上)提供了额外的保证:人民代表从头至尾的批判性存在,主题分析的批判性存在,在组织教育活动(作为解放文化活动)的项目内容时得以继续和发展。



具有宣泄作用,参与主题调查小组的人把一系列对待自己、对待世界和对待其他人的意见和看法表达出来。换作不同的场合,他们也许就不会把这些意见和看法表达出来。

在圣地亚哥进行的一个主题调查中^①,一群住经济公寓的人谈起一个场景:一个醉汉在街上行走,三个年轻人在拐角处谈天说地。这群参与者评论说:“这中间只有一个人是生产性的并且对其国家有用。这就是那个醉汉,他在为了获取低工资忙碌了一天之后走在回家的路上,他在为他的家庭担忧,因为他不能满足他们的需要。他是唯一的工人。他是个正派的工人,也是一个跟我们一样的醉汉。”

那位调查者^②本想了解酗酒方面的情况。如果他只是向参加座谈的人提一组他自己精心拟定的问题,那就不可能引出上述反应。如果直接问他们,他们甚至有可能否认他们自己喝酒。但在他们对反映某个现实境况的汇编进行评论时,他们说出了他们的真实感受,更何况这个现实境况是他们能看到的,而且他们也可以在这境况中看到自己。

这种坦白有两个主要的方面。一方面,他们表达了工资低、感受到受剥削和喝醉酒这三者之间的联系——喝醉酒是为了逃避现实,为了试图克服懒散带来的沮丧,为了寻求一种最终自暴自弃的解决办法。另一方面,他们说明了应对那个醉汉给予高度评价的需要。他是“唯一对这个国家有用的人,因为他工作,而其他人只是闲聊”。称赞了那个醉汉之后,参与者接着就认为他们自己是和他是一样的,也是喝酒的工人——“正派的工人”。

相形之下,想像一下以往德育工作者^③所遭遇的失败,他对酗酒者进行说教,并向他们举证体现美德的例子,而对这些人而言,这不是美德的体现。在这一情况和其他情况之中,唯一的合理步骤是对这一境况的意识化,而这应从主题调查一开始就尝试去做。(显而易见,意识化不会停留在对某一境况的纯粹主观认识的水平上,而是通过行动为

119



① 不幸的是:这一独特的调查没有完成。

② 精神病学家帕特里奥·洛佩斯(Patricio Lopes)。我在《作为自由实践的教育》中对他的作品进行了描述。

③ 见尼布尔,在前面所引的书中。

人在扫除通向人性化的障碍的斗争中作准备。)

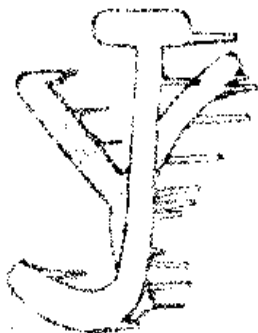
另一次经历是和农民在一起。我注意到,在对一个反映田间工作的情境进行讨论时,整个讨论的不变主题是要求加工资,以及团结起来建立工会以达到这一特别要求的必要性。会议期间,与会者讨论了三种情况,而主题却始终未变。

现在来想象这样的情况,一位教育工作者为这些人组织了他自己的教育项目,内容由阅读“有益健康的”课文组成,从中可以让人学到“水在井里”这样的东西。但确切地说,这类事情在教育界和政界司空见惯,因为没有认识到教育的对话实质是从主题调查开始的。

一旦主题调查小组的解码工作结束,调查的最后阶段便开始,此时调查者着手把他们的调查结果进行系统的跨学科研究。调查者听听在解码会议上录制的磁带,研究研究心理学家和社会学家所做的笔记,调查者开始列举明确地或含蓄地包含在会议期间所作的那些肯定之中的主题。这些主题应根据不同的社会科学加以分类。分类并不意味着:在精心拟定项目时,这些主题将被看作是属于孤立的门类,而只是说,每一主题都将以特殊的方式根据与这一主题相关的社会科学来加以审视。比如说,发展主题特别适合于经济领域,但并不仅仅就适合于这一领域。发展主题可以用社会学、人类学和社会心理学(这些领域涉及文化变化及态度、价值观的修正)与发展哲学同样相关的问题)来进行集中处理。发展主题也可以用政治学(一个涉及发展决策的领域)、教育学等等来集中处理。这样,体现一个整体的特征的主题绝不能刻板地去对待。在对主题与现实的其他方面相互贯通的丰富性进行了调查之后,接下来对主题的处理方式如果是牺牲其丰富性(因此还有其力量)来换取有限的独特性,这确实令人感到可惜。

一旦主题划分告一段落,各个专家向跨学科的调查组提出计划,把他的主题“进行分解”。在分解主题的过程中,专家寻找基本的核心,这些核心由学习单元组成,并且建立一个序列,反映了对主题的大致看法。在讨论各个具体计划的过程中,其他的专家提出建议。这些建议可以被融进该计划,并且(或者)可以被包括在那些待写的关于该主题的文章中。这些文章都附有参考建议目录,对培养将在“文化圈”

120



工作的教师学生是可贵的帮助。

在力图分解有意义主题的过程中,调查组会认识到有必要把人们并没有在此前的调查中直接说出来的某些基本主题包括在内。实践已证明,把这些主题引进来是必要的,并且与教育的对话特征相符合。如果教育计划具有对话的性质,那么教师学生也有权参与,把以前并没有提到的主题包括在内。我把后一种主题称为“铰接主题”(hinged themes),这归因于它们的功能。它们或者可以有助于项目单元之中两个主题间的连接,填补可能存在于两个主题之间的空白,或者可以说明总体的项目内容与人民所持的世界观之间的关系。因此,在主题单元开始的时候也许就可以找到其中的某个主题。

人类学的文化观就是铰接主题之一。它阐明人在世上以及和世界共同担负的角色是作为变革性的而不是适应性的存在。^① 主题分解完成之后,^②接下来便是“汇编”阶段:选择各个主题的最佳沟通渠道及其具体表现形式。汇编可以是简单的,也可以是复合的。简单汇编或者是利用视觉(图片的或图表的)渠道,或者利用触觉渠道,或者利用听觉渠道;复合汇编利用各种渠道。^③ 对图片或图表渠道的选择,不仅取决于待汇编的材料,还取决于你希望沟通的个人是否有文化。

主题被汇编完之后,就准备教学材料(图片、幻灯片、幻灯片带、招贴、阅读课文等等)。调查组可以向外面的专家提出某些主题或某些

① 有关对文化进行人类学分析的重要性,见《作为自由实践的教育》。

② 注意:整个项目是一个整体,由互相关联的单元组成,而这些单元自身又是小整体。

主题本身是整体,但也是在相互作用中构成整个项目的主题单元的成分。

主题分解把整个主题分割开,以寻找其基本核心。基本核心是不完整的成分。

汇编程序试图把表示现实境况的被分割开的主题重新归整为一。

在解码过程中,个人把汇编分割开,以理解其隐含的主题。这个辩证的解码程序并不是就在这里终止,而是在把分割开的整体重新整体化的过程中完成。这样,被分割开的整体就可以得到明白的理解(这一整体与表示现实境况的其他汇编境况之间的关系也是如此)。

③ 汇编

a. 简单汇编

视觉渠道

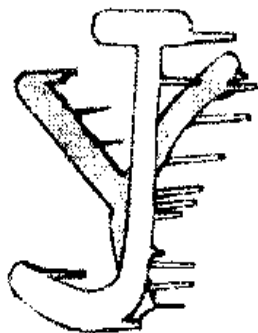
图片式

图表式

触觉渠道

听觉渠道

b. 复合汇编:多种渠道并用



主题的某些方面,作为录音访谈的话题。

让我们举发展主题为例。调查组找到两个或两个以上不同流派的经济学家,把这个项目告诉他们,并且邀请他们参加一个有关这一主题的访谈,要求使用听众能听得懂的语言。如果这两位专家可接受,就将 15 至 20 分钟的会谈录下来。可以拍一张各位专家发言时的照片。

把录音访谈提供给文化小组的时候,要作一个介绍性的说明,指出发言的人是谁,他或她写过什么,做过什么,现在正在做什么,同时,把发言人的照片投影到屏幕上。如果发言人,比方说,是大学教授,所作的介绍就可以包括关于参与者认为大学怎么样以及他们希望大学怎么样的讨论。该小组早已被告知,录音访谈之后是对采访内容的讨论(其功能是作为一种听觉汇编)。调查组随后把参与者在讨论期间的反应报告给专家。这种方法把知识分子与现实连接起来,知识分子经常是出于好心,但常常疏离人民的现实。这也给人民一个机会,去听取和评论知识分子的思想。

某些主题或核心可以通过简单的戏剧式表现来提出,这些戏剧式表现只包含主题——不包含“解决办法”! 这种戏剧式表现用作汇编,用作有待讨论的提问式境况。

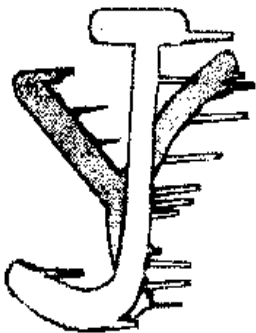
另一个教导性资源——只要这种资源的落实是在提问式教育方法而不是灌输式教育方法的范围之内——是阅读和讨论杂志文章、报刊以及书籍的篇章(由段落开始)。在这个录音访谈的情况中,小组开始之前先介绍作者,然后再讨论内容。

根据同样的原则,某个特定的事件发生后,对各种报纸发表的社论内容进行分析是必要的:“为什么不同的报纸会对同一事实有如此不同的说法?”这种做法有助于培养批评意识,使人民对报纸或新闻广播的反应不是作为“公报”发布的被动对象,而是作为寻求获得自由意识存在。

教导性材料应附加一个简短的介绍。在所有的教导性材料准备好之后,教育工作者小组就可以以系统、扩展了的形式向人民陈述他们自己的主题。来自于人民的主题又回到人民中间——不是作为灌

122

123



输的内容,而是作为有待解决的问题。

基础教育教师的首要任务是,把教育运动的总体项目介绍给人民,人民会在这一项目中找到自己;因为这个项目来自于人民,因而不会让他们感到陌生。教育工作者还要依据教育的对话特征,对出现在项目中的较接主题作出解释,并对这些主题的意义作出解释。

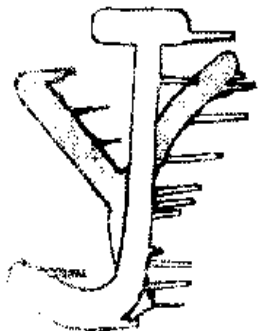
如果教育工作者没有足够的资金去实施上述初步主题调查,他们就可以——凭借有关这一境况的最起码的知识——选择某些基本主题作为“待调查的汇编”。因此,他们可以从引导性主题着手,同时实施进一步的主题调查。

其中的基本主题之一(而且我认为是中心的和不可或缺的主题)就是人类学的文化观。不论是农民还是城市工人,是学习阅读还是后扫盲项目的学员,他们追求学会更多(就其工具意义而言)的起点,是关于这一文化观念的讨论。在讨论文化世界的时候,他们表达出他们对蕴含着各种主题的现实的认识水平。他们的讨论触及现实的其他方面,使得对现实的看法不断具有批判性。这些方面反过来又涉及许多别的主题。

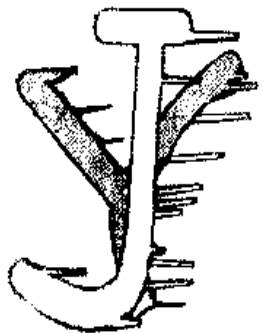
有了这番体验之后,我可以肯定,无论对文化观的极富有想象力的讨论是面面俱到的还是涉及大多数的方面,文化观都可以成为一个教育项目的不同方面。此外,经过与文化小组的参与者几天的对话,教育工作者就可以直接问参与者:“除此以外,还有别的什么主题或话题可以拿出来讨论?”每个人在回答的时候,要把他的回答记录下来,并马上把它作为问题向访谈小组提出来。

例如,一个小组成员可能会说:“我想谈一谈民族主义。”“很好。”教育工作者说,一边把这个建议记录下来,一边补充说:“民族主义是什么意思?为什么我们会对谈论民族主义感兴趣?”我的经验证明,当一项建议被当作一个问题向访谈小组提出的时候,我的主题便出现了。假如在一个区域里有(比方说)30个文化小组在同一个晚上开会,所有的“协调员”(教育工作者)以这种方式开展工作,那么,中心组就会有丰富多样的主题材料可作研究。

根据解放教育学的观点,重要的是,通过谈论自己的及同伴的建



议中或明或暗地流露出来的对世界的看法及观点,让人民终于感觉到他们像是自己思想的主人。因为这种教育观从以下这一信念开始,即不能只提出自己的项目,必须通过对话与人民一起寻找这一项目,因此,这种教育观有助于推行被压迫教育学。在精心拟定这一教育学的过程中,被压迫者必须参与进来。



第四章

本章对由反对话和对话模式演变而来的文化行动理论进行分析，125
会经常引用前几章中所涉及的许多观点，无论是为了扩展那些观点还是为了阐明新的主张。

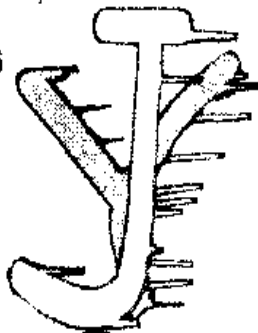
首先我要再肯定的是，人类，作为实践的存在，跟只能从事本能活动的动物是有区别的。动物无法认知世界，只能淹没于其中。与此相反，人类从世界之中脱颖而出，使世界客观具体化，人类就能认识世界，并能通过自身的劳动来改造世界。

不会劳动的动物，生活在一个它们无法超越的环境中。因此，每一种动物都生活在与之相对应的环境中。而这些环境，虽然人类都能参与，却无法相通。

但是人类活动是由行动和反思构成的：这就是实践，这就是对世界的改造。同时，作为实践，它也需要理论来指引。人类活动是理论和实践的结合，是反思和行动的结合。正如我在第二章所强调的那样，不能把人类活动降格为空话或行为主义。

列宁有句名言：“没有革命理论，就没有革命运动。”^①它指的是革命既不是单靠口头说一说，也不是单靠纯行为，而是通过实践来实现的。也就是说，是通过针对要改造的结构的反思和行动来实现的。从本质上来说，改造这些结构的革命努力不能把革命领袖界定为思想

^① Vladimir Lenin, "What is to be Done," in *Essential Works of Lenin*, Henry M. Christman, ed. (New York, 1966), p. 69.



家,把被压迫者界定为纯粹的行为者。

真正献身于人民的事业,是要改造人民所遭受压迫的现实,因而需要一套指导改造行动的理论。这一理论必须在改造过程中赋予人民一个基本的任务。领导者不能仅仅把被压迫者视为单纯的行为主义者,只能有行动的幻想,不能有反思的机会,而实际上,他们继续被操纵摆布——这时,操纵他们的是假想敌。

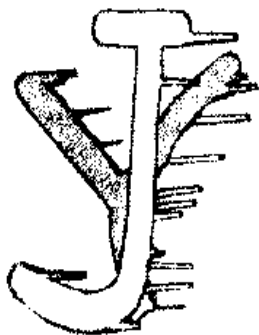
领袖们确实要对协调,有时也要对前进方向担当责任。但有些领袖因为否定被压迫者的实践,从而也就使自己的实践失去效力。把自己的词强加于别人,他们就等于曲解了这个词,使自己的方法与目标间产生了矛盾。假如他们想真正致力于解放,离开了他人的行动和反思,他们自身的行动和反思就无法取得进展。

革命实践必须是站在统治阶层的实践的对立面,因为他们本质上就是相互对立的。革命实践无法认同一种荒诞的二分法理论。根据此理论,人民的实践纯粹是追随领袖决策的实践。此二分法理论反映了统治阶层所规定的方法。革命实践是一个统一联盟,领袖们不能把被压迫者视为自己的附属物。

幕后操纵、专喊口号、“灌输”、严格控制及制定规章等都不是革命实践的组成部分,恰恰是因为这些都是专制统治实践的组成部分。为了专制统治,统治者别无他法,他们只能否认广大人民的真正实践,否认广大人民发表自由言论和进行独立思考的权力。他们无法与人民进行对话,因为这样做不是意味着他们放弃统治的权力并加入到被压迫者的事业中来,就意味着他们将由于打错算盘而丧失统治权力。

显而易见,那些不能与人民进行对话的革命领袖,要么因仍保留着统治者的特性而不能成为真正的革命者;要么因完全被自己所构想的角色误导,成为自己的宗派主义的俘虏,同样也成不了革命者。他们也许甚至能取得权力,但是任何通过反对话行动取得胜利的革命所具有的有效性都完全令人怀疑。

有一点是至关重要的,那就是被压迫者必须加入到革命行列中来,而且要不断批判性地意识到自己在改造世界中的主体地位。假如他们是作为模棱两可的存在参与这一过程,一方面是他们自己,另一



方面则是隐藏在他们内心的压迫者——而且如果他们最终掌权的时候还紧抱着这种由压迫局面而导致的双重性——我的看法是他们只能臆想他们已夺取了政权。^① 他们的存在所具有的双重性甚至会刺激宗派风气的产生,产生官僚作风,暗中破坏革命。假如被压迫者在革命过程中不能认识到这一双重性,他们就很可能以复仇而不是革命的精神参与到这一进程中来。^② 他们就会渴望把革命当作是夺取统治权力的手段,而不是获取解放的道路。

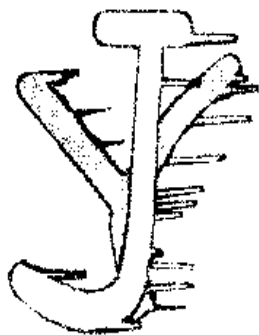
如果说那些体现真正人道主义的革命领袖会遇到困难和问题,那么,对那些想替人民进行革命(哪怕是出于最美好的意图)的领袖来说,他们会遇到的困难和问题要大得多。这样做无异于进行一场没有人民参加的革命,因为人民是被用来压迫他们的相同方法和步骤拉入到革命进程之中的。

128

与人民进行对话是每一场真正的革命的基本要求。这就是使之成为一场革命,有别于一场军事政变。人们不能期望政变进行对话——政变只有欺骗(为了获取其“合法性”)和武力(用于镇压)。终有一天,真正的革命必然会勇敢地与人民进行对话。它的真正合法性就在于这一对话。^③ 革命不能害怕人民,不能害怕人民的声音,不能害怕人民有效的参政。它必须对人民负责,必须向人民坦言其得失成败及困难。

对话开始得越早,这场运动就越具有真正的革命性。革命所必需的对话也符合另一基本需求:那就是男男女女作为人的需求。离开了交流,他们就不能成为真正的人,因为他们在本质上是交流的生灵。阻止交流就等于把人降格为“物”——这是压迫者而不是革命者做的

-
- ① 这一危险还要求革命领袖不要去模仿压迫者的做法。压迫者“进入”了被压迫者体内,并被他们“隐藏”起来。在与被压迫者一起进行的实践中,革命者不能想方设法“存在于”被压迫者身上。相反,他们(一起与被压迫者)努力“推翻”压迫者,他们这样做是为了与被压迫者一起生存——而不是活在他们的身上。
- ② 尽管被压迫者一直是剥削制度的受害者,他们带着一种复仇的心态投身于革命斗争,这是可以理解的,但革命不应被这种心态耗尽了力量。
- ③ 在确认格瓦拉的死讯时,菲德尔·卡斯特罗对古巴人民说:“尽管我们可能是从怀疑身上获得某种好处,但说谎,惧怕真理,抱虚假的幻想,参与说谎等从来都不是革命的武器。”引自 *Granma*, 1967年10月17日。强调为作者所加。



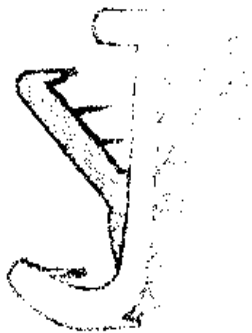
事情。

我要强调的一点是，我为实践辩解，并不意味着可以对实践进行二分——即实践可被分为前一阶段的反思和后一阶段的行动。行动和反思是同时发生的。然而，只要对现实进行批判性分析，我们就会发现，某种特定模式的行动在当前是行不通的或不合适的。对那些通过反思觉察到某一行动方式是不可行或不合适（这一行动应作相应的推迟或替代）的人，我们不能指责他们没有采取行动。批判性的反思也是一种行动。

我前面说过，在教育中，教师学生想理解某一可认知物体的努力不会在这一物体上用尽，因为这一行为会延伸到其他的学生教师们身上，从而使这一可认知的物体成为他们的理解能力的中介。革命行动也是如此。也就是说，被压迫者和领袖们一样，都是革命行动的主体，而现实在这两个群体的改造行动中起媒介的作用。在这一行动理论中，任何人都不能指称一个行动者（an actor）或简单地指称行动者群体（actors），而是相互交往中的行动者群体（actors in intercommunication）。

这一主张看起来好像意味着革命力量的分离、二分和破裂，但实际上，它却反映了截然相反的意思：即革命力量的团结一致。离开这一团结力量，我们的确可以看到二分：一边是领袖，另一边是人民，这与压迫关系一模一样。在革命进程中，以组织人民、加强革命力量或保证统一战线为借口，否定团结和逃避与人民对话，这些实际上都是对自由的恐惧。这就是对人民的恐慌或对人民缺乏信任。但是如果对人民不信任，就根本没有理由去解放；由此一来，革命甚至不是为了人民而进行的，而是“靠”人民为领袖而进行的：这是一种彻底的自我否定。

革命不是由领袖为了人民，也不是由人民为了领袖而发动的。革命靠两者不可动摇的团结一致，协同作战。这种团结只有在领导者与人民进行谦逊、友爱、勇敢的接触时才能产生。并非所有的男男女女都有这种接触的勇气——但当他们逃避这一接触时，他们就变得很固执，把别人只当作“物”来对待；他们在扼杀生命，而不是在滋育生命；他们在逃避生活，而不是在寻求生活。而这些都是压迫者的特性。



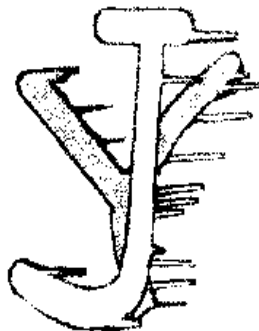
有些人也许会认为,肯定对话——为了改造世界而进行的接触——理想主义得近乎天真、主观。^①然而,没有什么东西会比存在于世界中并与世界共存的人类更真实、更具体的了,没有什么会比人与人之间——以及某些人对立于另一些人,正如压迫阶级与被压迫阶级那样——更真实、更具体的了。

真正的革命是试图去改造这一导致非人性化状况的现实。那些受益于这一现实的人是不会去进行这种改造的;它必须由那些被统治者和领导他们的人一起去改造。然而这一真理必须成为必然的结果;那就是,领袖们必须通过与人民的交往体现这一真理。在这交往过程中,两个群体一起壮大,领袖们不是通过简单的自我任命,而是在其与人民的共同实践中被任命或被确认。

由于受到对现实的机械的观点的束缚,许多人没有觉察到,个人的具体境况约束着他们关于世界的意识;也没有觉察到这种意识反过来又约束着他们对待现实的态度和方法。他们认为现实可以机械地被改造,^②没有把个人对现实的错误意识作为问题提出来,或者通过革命行动,形成一种错误越来越少的意识。历史上不存在没有人类的现实。没有不存在人类的历史,也没有仅为了人类的历史;只存在关于人类的历史,由人民创造并且(马克思曾指出)反过来又创造人民的历史。就在大多数人被剥夺了作为主体参与历史的权利之时,他们被统治、被异化。因此,要用主体地位取代他们的客体地位——这是任何真正的革命的目标——就要求人民对要被改造的现实作出行动和反思。

仅凭对压迫现实的反思以及对作为客体地位的发现就认定人们已经成为主体,这是真正的理想主义。但是,这种理解本身并不意味着思想者已经成为主体,这确实意味着,正如我的一位调查伙伴^③所肯定的那样,他们就是“期望中的主体”——这一期望促使他们努力巩固

131



① 我再次重申,这种对话式的接触在对手之间是不可能发生的。

② “在这些时期,统治阶级地位稳固,工人运动必须面对强大的敌人,它有时来势汹汹,且总是稳掌大权。这些时期自然产生了一种社会主义文学,强调现实的“物质”因素、待克服的障碍以及人类意识和行动的低功效。”戈德曼,在前面所引的书中,第80页至第81页。

③ 费尔南多·加西亚(Fernando Garcia),洪都拉斯人,在为拉美人开的一门课中如此表示(圣地亚哥,1967年)。

他们新的地位。

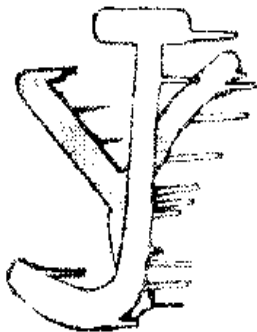
另一方面,认为行为主义(并非真正的行动)是通往革命的道路,这是错误的前提。假如人们拥有丰富的实践,他们将会具有真正的批判性,也就是说,假如他们的行动包含着批判性的反思,而这种反思又不断地构成他们的思维,从而使他们摆脱对现实单纯的认识,形成更高层次的理解。这一高层次的理解能使他们认识到产生现实的原因。如果革命领袖否定了人民的这种权利,他们就减弱了自己的思维能力——或至少是减弱了自己的正确思维能力。没有人民,或不是为了人民,革命领袖都无法思维;只有与人民一起,他们才能正确思维。

然而,统治阶层能够(而且的确)离开人民进行思维——尽管为了更好地了解人民,以便能更有效地统治他们,统治不得不考虑人民。因此,统治阶层与人民大众之间的任何表面上的对话和交流实际上是灌输“公报”,其内容旨在施加一种驯化人的影响。

那么,为什么统治阶层虽不与人民一道思维,却仍那么强大呢?因为人民构成了他们的对立面,构成了他们存在的真正原因。如果这些统治者与人民一起思维,这一矛盾(对立面)就会不存在,他们也就不能再统治了。对任何时代的统治者来说,正确的思维都是以人民的无思维为前提的。

有一位名叫吉迪的先生,他后来成为皇家协会主席。他提出了每个国家都存在的一些异议:“给贫苦劳动人民带来教育的工程,其理论不管如何似是而非,它都会对他们的道德和幸福带来害处;它会教他们看不起自己在生活中的角色,而不是让他们成为农业或其它体力行当中优良的公仆;它将使他们变得非常倔强,而无法教会他们服从别人,这在一些制造业地区非常明显;会使他们阅读一些具有煽动性的小册子、不道德的书籍和反对基督教的出版物;它会促使他们无视上级,几年后,立法机关发觉很有必要采用强硬的手段来压制他们。”^①

132



^① 尼布尔,在前面所引的书中,第117页至第118页。

吉迪先生真正需要的(现在的那些统治阶层需要的,虽然他们没有如此冷嘲热讽地、公开地攻击大众教育)是:人民不要有自己的思想。任何时代的吉迪先生们,作为压迫阶级,他们都无法与人民一道思维,他们也不允许人民为自己思维。

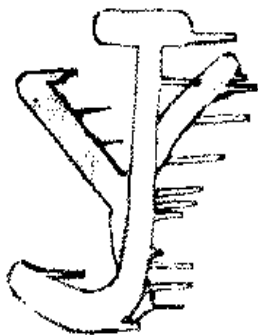
然而,革命领袖并非如此;如果他们不与人民一道思维,他们就会失去力量的源泉。人民是他们组成的基质,而不仅仅是被考虑的对象。虽然为了更好地理解人民,革命领袖也得考虑人民,但这种思维与统治阶层的思维截然不同;因为在为了解放人民(而不是为了统治人民)所进行的思维中,革命领袖是自愿这样做的。一者是主人的思考,另一者是同志的思考。

就其本质而言,统治需要统治阶级和被统治阶级这对矛盾的两极;而试图解决这一矛盾的革命解放,不仅要求这两极的存在,而且也要求在此过程中产生的领导集体的存在。这一领导集体必须站在被压迫的人民一边,否则就不是革命。像统治者那样,只是简单地考虑人民,而没有无私地思考,最终不能与人民一起思维,肯定不能成为革命领袖。

在压迫过程中,统治阶层是以被压迫者“活着的死亡”为生存条件的;他们在自己与后者的垂直关系中得到确认;而在革命过程中,脱颖而出的领袖只有一个办法可以获得可靠支持:他们必须“死去”,旨在通过被压迫者并与被压迫者一起重获新生。 133

我们可以公正地说,在压迫过程中,一个人压迫另一个人;我们不能说,在革命过程中,一个人解放了另一个人,也不能说,一个人解放了自己,而只能说交流合作中的人类相互解放。这一论断并非想贬低革命领袖的重要性,恰恰相反,这强调了他们的价值。还有什么比与被压迫者、与“生活的遗弃者”、与“人间的不幸者”一起生活工作更重要的呢?在与人民的交流合作中,革命领袖不仅应该找到自己存在的理由,还应该找到喜悦的动力。就其本质而言,革命领袖能够做到统治阶层——就其本质来说——无法真正做到的事情。

作为一个阶级,统治阶层对待被压迫者的每一种方法都被第一章所描述的虚假的慷慨所掩盖。但是革命领袖既不能虚假地慷慨,也不



能操纵控制。虽然统治阶层是靠把人民踩在脚下而得以发展起来，然而革命领袖只能在与人民的交流合作中壮大。因此，压迫者的行动不可能是人道主义的，而革命者的行动必须充满人道主义。

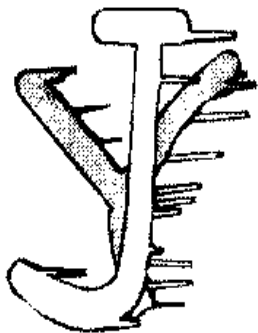
压迫者的非人道和革命者的人道主义都是利用了科学。但是为压迫者服务的科学技术是被用来把被压迫者降格到“物”的地位；而在为革命者服务时，科学技术是被用来推广人性化。然而，被压迫者必须成为后一阶段的主体，以免继续被视为仅仅是科学利益的被动客体。

科学的革命人道主义不能以革命的名义把被压迫者视为分析的对象并(根据此分析)给他们规定行为准则。这样做就会陷入压迫者思想意识的某种神话中：无知的绝对化。这一神话意味着有一个人决定着另一个人的无知。这个决定的人把自己和他所属的阶级描绘成是有知识的或生来就懂的；因而他把其他人看成是异己的整体。他自己这个阶级的话都是“真理”；他把这些话强加于或试图强加于其他人(即被压迫者)的头上，而被压迫者却被剥夺了说话的权利。那些剥夺别人说话权利的人对别人的能力产生严重的怀疑，认为别人是无能的。每一次，他们都在被禁止说话的人说出他们的想法之前就发表自己的观点，他们对权力更加热衷，并养成了一种操纵、发号施令和指点别人的嗜好。如果没有一个可以让他们发号施令的人，他们就再也无法生存。在这样的情况下，对话是不可能进行的。

另一方面，科学的和人道主义的革命领袖不能信奉这种认为人民无知的神话。他们一刻也没有权利怀疑“这只不过是神话”这一点。他们不能相信，他们，也只有他们，无所不知——因为这就意味着怀疑人民。虽然由于他们的革命意识他们可以公正地认为，他们具有一定水平的革命知识，与人民的经验知识水平有所区别，但不能把自己和自己的知识强加给人民。他们不能只对人民高喊口号，必须与人民进行对话。这样，人民对现实的经验知识才会在领袖们批判性知识的滋养下，逐步地转变成关于现实成因的知识。

期望压迫阶层去谴责那种把人民无知绝对化的神话，这是非常幼稚的。如果革命领袖不这样做，那就无疑是自相矛盾的。如果他们就

134



是根据这一神话而行动,那就更加矛盾了。革命领袖的任务是,不仅要把这一神话,而且要把压迫阶级用于压迫的其它神话全部都作为问题提出来。然而,假如革命领袖也执意要仿效压迫阶级的统治方式的话,人民的反应也只有两种。在特定的历史条件下,他们可能会被领袖们强加于他们头上的新思想所驯化。在其他的情况下,他们可能会被一个直接对隐藏在他们心中的压迫者构成威胁的“词”所吓倒。^① 无论何种方式,他们都不能成为革命者。在前一种情况下,革命是一种幻想;在后一种情况下,革命则是不可能的。

135

某些善意的但却被误导了的人们认为,既然对话过程被延长^②(这其实并不是真的),他们就应该通过“公告”而不是交流来进行革命。他们还认为,一旦革命取得胜利,他们就应该进行一场彻底的教育运

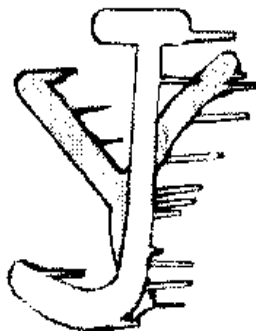
① 有时这个“词”甚至没有说出来。一个人(并不一定属于某个革命群体)如果可以危及“隐藏”在人民内心的压迫者,这个人的出现就足以让后者采取破坏性的立场。

一个学生曾告诉我,在某个拉美的农村组织里,一位狂热的牧师斥责这个农村组织里有两个“共产主义分子”,这两人正在“威胁”着他所谓的“天主教信仰”。就在这天晚上,农民们一起活活烧死了那两个人。他们只不过是小学教师,一直在教当地的孩子。也许这个牧师在这两个教师的家里看到过一本书,封面上是一个长满胡子的人……。

② 我想再次强调,对话与革命行动不能被二分:先是对话阶段,再是革命阶段。相反,对话是革命行动的本质。在这一行动理论中,行动者主体间把行动指向一个对象(现实,这是他们的中介)。把人的人性化(要通过改造这一现实来实现)当作他们的目标。

压迫者行动理论在本质上是反对对话的。在这一理论中,上述计划被简化了。行动者把现实与被压迫者同时当作他们行动的对象,把维护压迫(通过维护压迫的现实)当作他们的目标。

革命行动理论		压迫行动理论	
相互主体性			
主体行动者 (革命领袖)	行动者主体 (被压迫者)	行动者主体	行动者主体 (统治阶层)
相互作用			
起中介作用 的对象	待改造的现 实	起中介作用 的对象	对象——待 维护的现实
目标	为了 把人性化作 为一个持久 的过程	目标	为了 目标——维 护压迫



动。他们进一步为此步骤辩解说,在夺取政权之前要进行教育——解放教育——是不可能的。

对上面的这些主张的一些基本观点进行分析是值得的。这些男男女女(或他们中的大多数)虽然相信与人民进行对话的必要性,但并不相信在取得政权前进行对话的可行性。在他们否定领袖们在夺取政权前以一种具有批判性的教育姿态进行活动的可能性时,他们实际上就等于否认了革命作为文化行动所具有的教育品质,而这种文化行动将变成文化革命。另一方面,他们把文化行动与一旦夺取政权就要采用的新教育混为一谈。 **136**

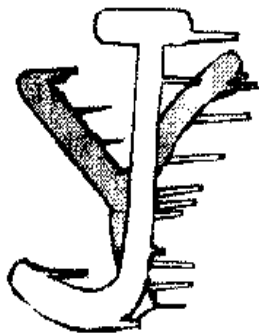
我早已明确表示,要指望压迫阶级实行一种解放教育,这实在是天真的想法。但是由于革命毫无疑问具有教育的性质,因此,这也就是说,除非革命具有解放的性质,否则就不是革命。所以,夺取政权仅仅是整个革命过程中短暂的一刻——不管这一刻多么重要。作为过程,革命“前”还处于压迫者社会,并且只有革命意识才能明察这一点。

革命是作为社会存在出现在压迫者社会中的。就其是文化行动这一点而言,革命不能不与导致革命的社会存在所具有的潜力相对应。任何社会存在都是通过矛盾的互相作用而得以自我发展(或自我改善)。外部条件虽然必要,但只有当其与这些潜力相一致时才起作用。^① 革命的新气象产生于压迫的旧社会;夺取政权仅仅构成了延续不断的革命进程中的某一决定性时刻。以动态的而非静态的革命观点来看,不存在绝对的以夺取政权为分界线的革命“前”或“后”。 **137**

革命产生于一定的客观条件。革命寻求在不断解放的过程中建立一个人的社会,以此来取代压迫局面。革命的教育和对话性质也使革命成为“文化革命”,革命的这一性质在革命各个阶段都必须得以体现。这一教育性质是防止革命在反革命官僚制度下制度化和阶层化的最有效手段之一,因为反革命运动是由那些变节为反动分子的革命者所发动的。

如果在夺取政权前无法与人民进行对话,因为他们没有进行对话

^① 见毛泽东,在前面所引的书中。



的经验,那么要人民掌握政权也是不可能的,因为他们同样也没有行使权力的经验。革命进程是动态的,也是在这一持续动态中,在人民与革命领袖的实践中,人民与领袖们才能学会进行对话和行使权力。(这就与一个人是在水里而不是在图书馆里学会游泳的道理一样浅显。)

与人民进行对话既不是一种让步,也不是一种恩赐,更不是用来统治的策略。对话,就像是不同的人“命名”世界时相遇的那样,是获取真正的人性化的基本先决条件。用加霍·彼得罗维奇的话来说就是:

只有当一个人改变了他的世界及自身,这一行动才算是自由的行动……自由的有利条件是对必要性范围的认知,对人类具有的创造可能性的认识……追求自由社会的斗争,只有在通过这一斗争才能获得更大程度的个人自由之时,才算得上是一场真正追求自由社会的斗争。^①

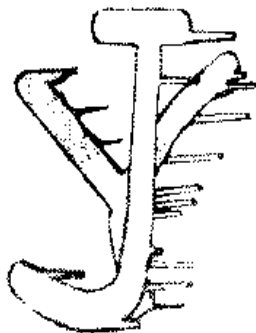
如果这一观点是正确的,那么革命进程在本质上就具有显著的教育特
138
性。因此,要革命,就必须对人民开诚布公,而不是遮遮掩掩;就必须与人民相印相合,而不是猜忌怀疑。就像列宁所指出的,为了与压迫政权进行斗争,革命越需要理论,领导者就越应该到人民中去。

基于以上这些概括性的主张,让我们对反对话行动和对话行动的理论进行详尽具体的分析。

征 服

反对话行动的第一个特点就是必须要去征服。在与别人的关系中,反对话的个体的目的就是为了征服他们——逐步地并通过各种手

^① 加霍·彼得罗维奇(Gajo Petrovic)“人与自由”,出自《社会主义人道主义》,埃里奇·弗罗姆编(纽约,1965),第274页至第276页。另见同一作者的《二十世纪中叶的马克思》(纽约,1957)。



段,征服的对象包括从最强硬的到最文雅的,从最压抑的到最善于体贴的(家长式统治)。

任何征服行为都包含有征服者和被征服的人或物。征服者把自己的意图强加到被征服者的身上,并使他们成为自己的私人财产。他把自己的样子强加于被征服者头上,而被征服者把这一样子内化,从而变成了内心“隐藏”了另一形象的双重存在。从一开始,想把人降为物的征服行为就是恋死癖。

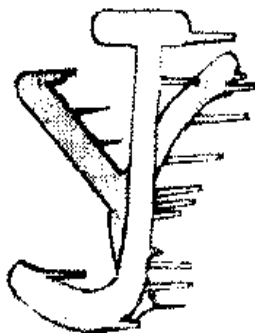
正如反对话行动是真实具体的压迫状况所造成的,对话行动对要铲除这种压迫状况的革命来说是不可或缺的。在理论上,既不是反对话的,也不是对话的,而在现实世界中,他要么是反对话的,要么是对话的。他不可能先是反对话的,后才是压迫者,而是在反对话的同时又成了压迫者。在压迫的客观状态下,反对话是压迫者作为进一步压迫手段所不可缺少的,不仅在经济上,而且在文化上:被征服者被剥夺了说话、表达意愿及文化的权利。再者,一旦压迫状态出现,反对话就变成了维持此压迫状态不可分割的一部分。

因为解放行动本质上具有对话特征,对话不可能滞后于这一行动,而必须是同步进行的。由于解放必定是一场持久的运动,对话就成为解放行动的持续不断的一方面。^①

征服的欲望(或者说是征服的必要性)贯穿于反对话行动的全过程。为此,压迫者试图摧毁被压迫者身上的那种作为世界的“思索者”的品性。由于压迫者无法彻底摧毁这一品性,因此他们就必须神化世界。为了给被压迫和被征服者描绘一个虚构的世界,以增强他们的异化与被动,压迫者想出一系列的方法措施,不把世界描绘成问题,而把世界描绘成一个固定的存在,某个既定的东西——作为旁观者的人必须适应的东西。

想通过压制手段使人民屈服,压迫者就必须与人民接触。不过,这种接触并不是真正地与人民站在一道,也不是要求真正的交流。它

① 一旦一场深得民心的革命掌握了政权,新的政权必然坚决镇压任何企图复辟旧压迫权力的活动,但这一事实并不表明,革命在对话特征上是矛盾的,因为原先的压迫者和被压迫者两个敌对势力之间的对话不可能发生在革命之前,同样也不可能发生在革命之后。



是通过压迫者传播神话来完成的,这些神话对维护社会现状是不可缺少的:例如,压迫秩序就是“自由社会”的神话;所有人都有自由选择所希望的工作地点,如果对老板不满就可以离开他去寻找另一份工作的神话;这一秩序尊重人权,因而是应该值得尊重的神话;任何人只要勤奋努力都能成为大企业家的神话——更糟的是,街头小贩与大工厂业主一样都是大企业家的神话;即使在所有进入小学教育的巴西孩子中也只有极少数一部分才能进入大学的情况下还鼓吹人人都享有接受教育权利的神话;即使在像“你知道你在跟谁说话?”之类的问题仍很流行的情况下还鼓吹人人平等的神话;把压迫阶级描绘成具有与“物质主义野蛮行径”进行斗争,捍卫“西方基督文明”的英雄气概的神话; 140 统治阶层博爱、慷慨的神话,而作为阶级他们实际所做的是为了促进选择性的“善行”(因此被美化成“无私援助”的神话,这一神话在国际上受到了教皇约翰二十三世的严厉抨击);^①统治阶层“认清了自己的任务”,推动了人民的进步,所以为了表示感激,人民应接受他们说的话,遵从他们的统治的神话;反叛是与上帝作对的罪恶的神话;私有财产是个人发展的基础(只是压迫者是唯一真正的人)的神话;压迫者是勤奋的,而被压迫者是懒惰不忠的神话;及后者生来就低人一等,前者生来就高人一等的神话。^②

把所有这些神话(及读者可以自行列举的其他神话)内化是对被压迫者进行压迫所必需的。这些神话是通过精心组织的宣传和标语,通过大众“传播”媒体传递给被压迫者的——仿佛这样的疏远构成了真正的交流似的!^③

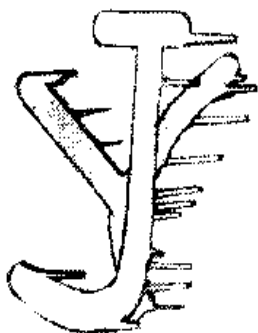
总之,凡压迫现实一定同时又是反对话的,正如压迫者不遗余力

① “再者,经济发达国家应特别注意,免得在给贫穷国家提供援助的时候,试图使盛行的政治形势变得对他们自身有利,并设法控制这些穷国家。

如果间或作出了这种努力,这显然只是另一种形式的殖民主义。尽管这只是化了名,但仅反映了早期的但已过时的支配。现在很多国家已放弃这种支配。当国际关系受到这样的妨碍时,各民族有序的进步就受到损害。”教皇约翰二十三世,“基督教与社会进步”,引自教皇通函 *Mater et Magistra*, 第 171 篇和第 172 篇。

② 梅米(Meromi)指的是殖民者为被殖民者构建的形象:“殖民者通过指责建立了被殖民者懒惰的形象。殖民者认定,懒惰是被殖民者本质中与生俱来的。”梅米,在前面所引的书中,第 81 页。

③ 我批评的不是媒体本身,而是媒体被利用的方式。



地致力于对被压迫者进行征服肯定是反对话一样。在古罗马,统治阶层大肆鼓吹有必要把“面包和欢乐”施舍给人民,以便“软化他们的意志”,从而保证自己的安宁。今天的统治阶级就像任何时代的统治阶级一样,继续(用“本源罪恶”的说法)需要去征服别人——利用或不利用面包和欢乐。征服的内容和方法在不同历史时期有所不同,但保持不变(只要统治阶层存在)的是进行压迫的嗜癖。 **141**

分而治之

这是压迫行动理论的另一基本内容。压迫何时出现,它也就何时诞生。当压迫者少数统治人民大多数时,为了不失去政权,他们必须对这大多数进行分裂,使之处于分裂状态。压迫者少数决不容忍人民团结联合,因为这毫无疑问会对他们自身的统治地位构成严重的威胁。因此,压迫者会不惜利用任何手段(包括武力)来阻止一开始就会唤醒被压迫者对联合团结的需求的行动。像联合、组织及斗争这样的概念立即会被列为危险之列。当然,这些概念其实是危险的——对压迫者来说——因为实现这些概念是解放行动所必需的。

进一步削弱被压迫者,孤立他们,促使并加深他们之间的分裂,这符合压迫者的利益。实现这一点的手段多种多样,从政府官僚的压制手段到种种文化行动。他们利用这些手段来控制被压迫者,同时给他们留下一个他们正在受到帮助的印象。

压迫文化行动的特点之一是,强调仅从局部来看各种问题,而不是把这些问题看作是构成整体的各个部分。那些热诚的但天真的相关专业人员几乎从来没有认识到这一特点。在“社区发展”项目中,一个地区被分成越来越多的“地方社区”,如果既没有把这些社区当作各个整体本身来加以研究,也没有把它们作为另一整体(如地区、区域等等)——这一整体又依次是一个更大的整体(比如国家,作为某个大陆整体的一部分)的组成部分——的各个组成部分来加以研究,那么就越是加剧了疏远。人民之间关系越疏远,就越容易将他们分开并维持这一分离。这些限于局部的行动形式,加强了被压迫者限于局部的生

142



活方式(尤其在农村地区),阻碍了被压迫者批判性地认识现实,使他们对其他地区被压迫者的问题一无所知。^①

所谓的“领导培训课程”也同样产生这种分裂的结果。(虽然许多课程的组织者在实施过程中并没有这样的意图)但这些课程归根结底还是造成疏远。这些课程都是以这样的天真假设为基础的:人是通过培养其领导来促进社区发展的——好像是局部地区促进整个地区发展,而不是整个地区在发展时促进了局部地区的发展。那些表现出有足够领导才能的社区成员与同志们被选去参加这些课程,他们就必须反映并表达他们所在社区中个人的抱负志向。他们与同志们的生活方式及对现实的思考方式是一致的。尽管他们能得到“领导者”的身份,这本身就显示了他们具有特殊的才能。一旦他们完成学业,并回到社区,拥有了前所未有的智谋,他们要么利用这些智谋来控制同志们被湮没、被统治的意识,要么就变成了所在社区中的陌生人,他们原先的领导地位因而受到威胁。为了保住自己的领导地位,他们往往可能继续控制该社区,但是以一种更有效的方式。

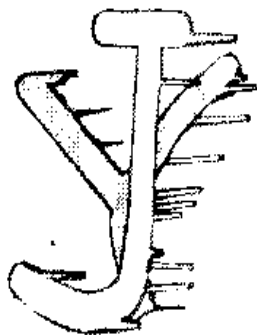
143

文化行动作为整体化了的和正在整体化的过程,当它进入整个社区,而不仅仅是进入其领导时,相反的过程就产生了。原先的领导要么与其他人一起发展,要么被新领导所取代。社区中新的社会意识的产生造就了这些新领导。

压迫者不愿将社区作为整体来发展,而只愿促进某些被他们选中的领导的发展。由于后一种过程保持了一种疏离状态,它势必阻碍了意识的觉醒,阻碍了对整个现实的批判性干预。而离开了这一批判性的干预,要使被压迫者作为一个阶级团结起来始终是困难的。

因为压迫者不愿将他们自己视为压迫阶级,所以阶级矛盾是令压迫者头痛的又一概念。压迫者再如何也不可否认社会阶级的存在,于

① 从辩证的角度看,这一批评当然不适用于建立在把地方社区既理解成整体本身,又将其理解成一个更大的整体的组成部分的行动。这一批评是针对那些认识不到地方社区的发展离不开整体背景的人提出来的。在这一整体背景中,地方社区是与其他组成部分相互作用的一个部分。这一要求表明,要有多样化的团结意识,要有通过种种渠道输送斗争力量的组织意识,要对改造现实的必要性有清醒的认识。这便是压迫者所害怕的(这一点是可以理解的)。



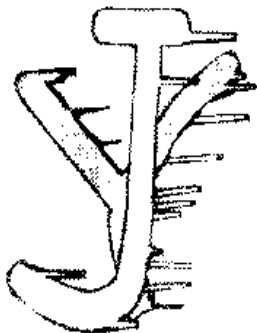
是便鼓吹购买劳动力和被迫出卖劳动力的两个阶级之间有必要互相理解与和平共处。^①然而,存在于两个阶级间无法隐瞒的对立使这种“和平共处”成为泡影。^②统治阶层号召不同阶级和平共处,仿佛阶级就像是周日下午偶然走到一起,好奇地观望某个商店橱窗的大堆人群。唯一行得通并可以证明的和谐只能存在于压迫者自身之中。虽然他们可能有分歧,有时甚至为了集团利益互相冲突,但一旦碰到对其阶级构成威胁时就联合起来。同样,被压迫者也只有投入解放斗争时才能达到和谐一致。只有在某些特定的时候,两个阶级不仅有可能而且有必要团结起来一致行动;但一旦使他们联合的紧急状态消失时,他们又将回到冲突对立的状态,而这一对立状态证明了他们的存在,并且从来就没有真正消失过。

144

为了促进维持压迫者的地位,统治阶级的所有行动都显示了分而治之的必要性。它对工会的干预,为了被统治阶级某些“代表”的利益(这些代表实际上代表着压迫者,而不是其同志);它对某些人的提升,这些人展示了领导才能,而且如果不以这种方式“软化”他们,他们就会带来威胁;它给予某些人以利益,而对另一些人则进行惩罚等;所有这些分裂的方法都是为了维护有利于统治阶层的制度。这些行动方式都直接地或间接地利用被压迫阶级的一大弱点:他们没有基本保障。被压迫者内心“隐藏”压迫者,是一种双重存在,因而没有保障。

① 法兰尼克·施普利特(Franic Split)大主教雄辩地指出了这一点:“如果工人不以某种形式成为自己劳动的主人,一切结构性的改革都是无用功。即使工人在一个经济制度下得到了更高的工资,但并不对这些工资增长感到满意(情况也是如此)。他们要成为自己劳动的主人,而不是出卖劳力的人。……目前,工人越来越清楚地认识到,劳力是人的一部分。人无论如何是不能被购买的,他自己也不能出卖自己。买卖劳动力都是一种奴役。人类社会在这方面的演进在一种体系下显然是在进步,这种体系就是马克思主义。据说,对人类尊严问题,这一体系不及我们的敏感。”¹⁵ Obispos hablan en pro del Tercer Mundo.” *CIDOC Informa* (Mexico, 1967), Doc. 67/35, pp. 1-11.

② 关于社会阶级和阶级斗争(卡尔·马克思常被指责是在杜撰),见马克思1852年3月1日致J. 韦德梅尔的信。信中说:“……说我发现了现代社会中阶级和阶级斗争的存在,这并不可信。早在我之前,就有资产阶级历史学家阐明了阶级斗争的历史发展,而资产阶级经济学家也早已对阶级作了经济上的剖析。我做到了但别人没做到的就在于我证明了:(1)阶级的存在是与生产发展过程中的特定历史阶段联系在一起的;(2)阶级斗争必然导致无产阶级专政;(3)无产阶级专政本身只是向消灭一切阶级并向无产阶级的社会过渡……”Karl Marx and Frederick Engels, *Selected Works* (New York, 1968), p. 679.



一方面,他们抵制压迫者,另一方面,当他们的关系发展到某一特定阶段时,他们又被压迫者所吸引。在这样的情况下,压迫者非常容易从分离的行动中获得好处。

另外,被压迫者通过自身经历认识到不接受压迫者旨在防止他们联合成一个阶级的“邀请”,就要付出代价:最起码是失去工作,并发现自己的名字被列入“黑名单”,这意味着他们以后再也找不到工作。因此,他们没有基本的保障就直接与对他们劳动力的奴役联系在一起(这实际上说明了对他们人身的奴役,就像施普利特(Split)主教所强调的那样)。

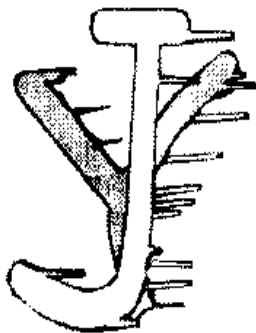
145

人类实践只能做到创造世界(即人类世界),只是通过他们的改造劳动来创造世界。因此,人类作为存在的实践就在于其对世界的改造实践。假如一个人在劳动的世界中是完全依赖别人,是没有保障的,而且长期受到威胁——假如他的工作不属于他自己——此人就无法充分发挥自身的潜在能力。失去自由的工作不可能是一项充分发挥潜能的工作,反而变成了非人性化的有效途径。

被压迫者为了团结而采取的每一行动都是为了别的行动;它意味着,被压迫者迟早会觉察到他们失去人格的状态,并发现只要被分裂,他们就很容易成为操纵与统治的牺牲品。团结和组织有助于他们化弱势为改造力量,他们能凭这一力量去改造世界,使之更人性化。^①然而,他们正当追求的更具人性的世界是压迫者“人类世界”的对立面——一个实为压迫者独霸的世界。压迫者鼓吹在他们自己(他们使别人非人性化)与被压迫者(他们被非人性化)之间实际不可能存在和谐。由于压迫者与被压迫者是对立的,为一方利益服务的一定就会伤害另一方的利益。

因此,为维持现状而进行分裂,一定是反对话行动理论的基本目标。另外,统治者都妄想把自己标榜成是他们使之非人性化和使之分

① 正因为此,压迫者有必要使农民与城市工人分隔开来。正如有必要使这两个群体与学生分隔开来一样。虽然从社会的角度讲学生并不构成一个阶级,但学生动乱一旦与人民联合起来,这被证明是非常危险的。因此,有必要使下层阶级相信,学生是不负责任和扰乱秩序的,学生的证明是错误的,因为作为学生,他们应该学习,正如工厂工人和农民应为“国家的进步”而工作一样。



裂的人的救世主。然而,这种救世主将降临的说法,无法隐瞒他们真正的意图:为了拯救自己。他们要拯救自己的财富、自己的权力和生活方式:使他们能够统治别人的那些东西。他们的错误在于,不管是作为个人还是压迫阶级,他们都无法拯救自己(不管他怎么理解“救世”)。只有与别人站在一起才能获得救世。然而,只要压迫阶层要压迫别人,他们就无法与被压迫者站在一起,因为与被压迫者对立是压迫的本质。

146

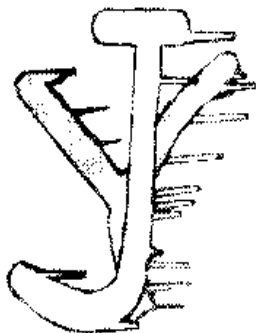
通过对压迫行为进行心理分析,我们可以发现:压迫者的“虚假慷慨”(在第一章中作了描述)是压迫者罪恶感的一种表现。利用这一虚假的慷慨,他不仅企图要维持一种不公的秩序,而且想为自己“买到”和平。而和平是无法买到的:和平只存在于团结友爱的行动中,而此行动在压迫中无法实现。因此,反对话行动理论以救世主自居的成份进一步说明了此行动的第一大特征:征服的必要性。

既然为了维持现状并(因此而)维护统治者的权力,有必要把人民分裂开来,因此,压迫者不让被压迫者识破自己的策略就尤其重要了。因此,前者必须让后者相信,他们正受到“保护”以免遭受“边缘分子、暴徒及上帝的敌人”(这些名称是针对那些曾经和正在勇敢地追求人性化的人)的恶毒行为的侵扰。为了分裂和迷惑人民,破坏者却把自己称为建设者,而把真正的建设者指责为破坏者。然而,历史却总是责无旁贷地对这些说法进行修正。今天,虽然官方的说法仍把蒂拉登特斯(Tiradeutes)^①称为谋叛分子,把他领导的解放运动称为谋反,但是民族英雄决不是把蒂拉登特斯称为强盗的人。^②这个人曾下令把蒂拉登特斯绞死、分尸,并把血淋淋的碎尸散布到邻近村落的路面上示众。蒂拉登特斯才是真正的英雄。历史撕毁了压迫阶层给予他的“称号”,并真正认可了他的行动。真正的英雄是在自己所处的时代团结人民争取解放的人——而不是那些利用权

147

① 1789年,在米纳斯吉拉斯州的欧普鲁雷图爆发了一场巴西向葡萄牙争取独立的斗争。蒂拉登特斯是这场流产了的革命的领袖。这场运动在历史上被称为“米纳斯密谋”(Inconfidência Mineira)。——英译者注

② 维斯孔德·德·巴尔巴塞纳(Visconde de Barbacena),该省皇家行政长官。——英译者注



力分裂并统治人民的人。

操 纵

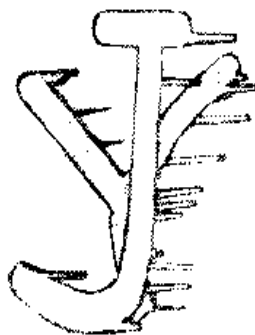
操纵是反对话行动理论的另一内容,而且与分而治之的策略一样,它也是征服的一种手段:此理论的方方面面都围着这一目标转。通过操纵,统治集团力图使人民大众顺应他们的目标。人民大众(农村的或城市内的)在政治上越不成熟,就越容易被不希望丧失权力的统治者所操纵。

人民被本章前面所描述过的各种神话所操纵,另外一种神话也操纵着人民:即其本身的模式资产阶级把它作为人民自己地位提高可能性呈现给人民。然而,为了使这些神话发挥作用,人民就必须对资产阶级唯命是从。

在特定的历史条件下,操纵是通过统治者与被统治阶级间订立的约定来完成的——从表面上来看,这些约定给人一种不同阶级间存在对话的印象。而实际上,这些约定是反对话的,因为真正的目标是由统治阶级毫不含糊的利益所决定的。总之,这些约定是被统治者用来实现自身的目标的。^① 人民支持所谓的“民族资产阶级”来反对所谓的“民族资本主义”,这就是一个很好的例证。这些约定迟早总是会增加对人民的压制。只有在人民开始从历史进程中涌现出来(即使是幼稚地),并对统治阶级产生威胁时,这些约定才被提出。人民从历史进程中涌现出来,不再仅仅是作为旁观者,而是带有积极进取的最初迹象,这足以使统治者们感到惴惴不安,他们不得不重复操纵的策略。

在此历史阶段,操纵成了维护统治地位的一个基本手段。在人民涌现之前,并不存在操纵(准确地说),而是彻底的压制。在被压迫者被几乎完全湮没于现实之中之时,就没有必要对他们进行操纵。在反对话行动理论中,操纵是统治者对历史进程中出现的新的具体条件所作出的反应。采用操纵手段,统治阶级能够把人民带入一种虚拟的

^① 只有当进行中的或待开展的行动的目标由人民决定时,约定才对人民有效(而且在这种情况下,它们不再是约定)。



“组织”，这样就可以避免危险性的情况：即已掘起和正在掘起的人民的真正组织。^① 在步入历史进程中，人民只有两种可能性，要么为了解放而真正地组织起来，要么被统治者所操纵。显而易见，真正的组织是不会由统治者来推动的；这就是革命领袖的任务。

然而，巧得很，有时许许多多被压迫者组成一个城市无产阶级，尤其在国内外较工业化的中心。虽然有时这些人不甘于沉默，但他们缺乏革命意识，并认为自己享有特权。凭借一系列的谎言和允诺，操纵通常在这里可以找到滋生的沃土。

要改变操纵，就必须要有有一个具备批判意识的革命组织。这个组织会把人民在历史进程中的地位、国家的实际情况及操纵本身等作为问题向人民提出来。用弗朗西斯科·韦弗特(Francisco Weffert)的话来说：

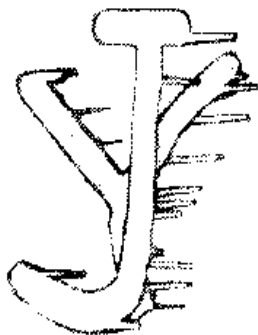
左派的所有政策都是以广大人民为基础的，并取决于人民的意识。假如他们的意识模糊不清，左派就会丧失其根基，那么很快就会衰败，虽然(就像巴西出现的情况)左派会被误导而认为：只要很快重新掌握权力就能取得革命的胜利。^②

在操纵的情况下，左派总是被“很快重新掌握权力”所引诱，忘记了与被压迫者联合创立组织的必要性，甚至误入歧途，与统治阶级进行不可能存在的“对话”。结果就是被统治阶级所操纵，而且自己常常会陷入一种被其称为“现实行动”的高级游戏中。

就像征服所起的作用一样，操纵是为了麻痹人民，使他们不能独立思考。因为如果人民能结合他们在历史进程中的存在，并对此进程进行批判性思考，他们的涌现所产生的威胁在革命中就会变得更具

① 在这种来源于操纵行为的“组织”中，人民——纯粹被操纵的对象——服从于操纵者的目标，在真正的组织中，个人在组织中是雀跃的，而且该组织的目标不是由别人强加给他们的。在前一种情况中，组织是一种“一体化(massification)”的手段，而在后一种情况中，组织是一种解放的手段。(根据巴西的政治术语，“一体化”是把人民变成一个可以控制的、无思想的大群体的过程。——英译者)

② Francisco Weffert, “Politica de massas,” *Politica e Revolucao social no Brasil* (Rio de Janeiro, 1967), p. 187.



体。不管把这种正确思维称为“革命意识”还是“阶级意识”，它都是革命所不可缺少的前提条件。统治阶级对这一事实非常清楚，所以他们本能地会利用各种手段（包括人身迫害）来阻止人民思考。统治阶级对人民进行对话以培养批评能力有着敏锐的洞察力。有些革命领袖把他们自己与人民之间进行的对话看作是“资产阶级与反动分子的”活动，而资产阶级却把被压迫者与革命领袖之间的对话看作是一个必须避免的确实实的危险。

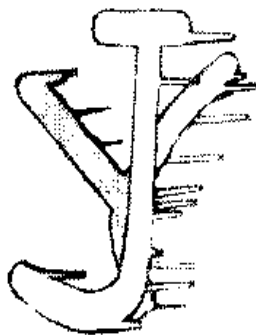
操纵的方法之一是把个人与资产阶级追求个人成功的欲望结合在一起。这种操纵有时由统治者直接采用，有时却间接地通过平民主义领袖才得以采用。正如韦弗特所指出的：这些领袖在政治寡头与人民之间起着中间人的作用。因此，作为政治行动风格的民族主义的出现与被压迫者的涌现正相吻合。这一过程中出现的平民主义领袖是一种政治意识含糊的人，即生活在两种人群中的“双面人”，穿梭于人民与统治寡头之间，带有两大集团的印记。

由于平民主义领袖只是进行操纵，而不是为了建立真正的人民组织而斗争，所以这种领袖对革命起着即便是有也是极小的作用。只有放弃自己模糊不清的特点与双重的行动，坚决选择人民（因而不再是平民主义），他才能够抛弃操纵，献身于组织的革命任务。这时他就不再是人民与统治者之间的斡旋者，而成为了统治者的对立面；因此，统治者立即会纠集力量来抑制他。请注意热图利奥·瓦尔加斯^①曾说过的引人注目而且毫不含糊的话。在他担任元首的最后一段时期，他在一次五一节庆祝大会上对工人发表演讲说：

我要告诉大家，如果没有工人的支持和工人平时坚定的合作，我的政府正要开始进行的巨大的复兴工程是无法取得彻底胜利的。^②

① 热图利奥·瓦尔加斯(Getulio Vargas)于1930年领导革命，推翻了巴西总统华盛顿·路易斯。他是一位独裁者，一直掌权到1945年。1950年，他作为当选总统重新掌权。1954年8月，当反对派即将推翻他的时候，他自杀身亡。——英译者注

② 这场演讲是于1950年5月1日在瓦斯科·达·伽马体育馆发表的。见 *O Governo Trabalhista no Brasil* (Rio), pp. 322-324.



然后巴尔加斯谈到了他上任后前九十天的情况，他称之为“对随处出现的不利于政府行动的困难和障碍的评价。”他直截了当地向人民谈论他是如何深切感受到“不幸者的无助、贫困、高消费、低工资……绝望以及大多数希望日子过得更好的人们要求”。

151

接着，他以更客观的语气向工人发出呼吁：

我想说，当前政府还没有法律也没有立即行动的具体手段来保卫人民的经济。因此人民有必要组织起来——不仅为了捍卫自己的利益，而且也为了能给予政府以必要的支持来实现政府的目标……我需要你们团结。我需要你们团结一致，组织成联盟。我需要你们建立一个强大的有凝聚力的联盟来支持政府，以便政府有足够的力量来处理你们的问题。我需要你们团结起来，一致对付黠武主义者，使你们不会成为投机者和贪婪的无赖的利益的牺牲品，有损于人民的利益……现在是要求广大工人这样做的时候了；联合起来，结成自由的组织力量……现在，没有政府能离开劳动组织的支持而生存下去或不需足够的力量就能实现其社会目标。^①

总而言之，在这次演讲中，巴尔加斯强烈呼吁广大人民组织起来，团结起来以捍卫他们的权利；他并以国家元首的身份向他们讲述了与他们一起管理政府时所碰到的障碍、阻力和许许多多的困难。从那时起，他的政府就遇到了越来越多的困难，直至1954年8月最悲壮时刻的到来。如果巴尔加斯没有在最后的任期内如此公开地鼓励人民组织起来，后来也没有采取一系列的捍卫民族利益的措施，也许反动分子精英就不会采取那种极端的行为。

任何平民主义领袖，只要不是以寡头政治集团的中间人身份去接近人民（即便是小心翼翼地），就会受到政治寡头们的压制——假如他



① 这场演讲是于1950年5月1日在瓦斯科·达·伽马体育馆发表的。见 *O Governo Trabalhista no Brasil* (Rio), pp. 322-324. 强调为作者所加。

们有足够的力量去阻止他的话。但是只要这位领袖把自己的行动约束在家长式的统治和社会福利活动之内,即使有时在他与寡头政治集团之间存在分歧,触及寡头政治集团的利益,也极少产生巨大的分歧。这是因为作为操纵手段的福利项目最终还是为征服目的服务的。他们所起的作用就像是麻醉剂,转移了被压迫者对问题所在的原因及解决此类问题的具体方法的注意力。他们把被压迫者分裂成许许多多的个人群体,而这些群体都希望能为自己谋取稍多的利益。然而,这一状况也存在着积极的一面:那些曾得到过帮助的个人总还是想得到更多;而那些没有得到过帮助的,由于目睹了那些得到过帮助的个人,也变得羡慕起来,也想得到帮助。由于统治阶级无法“帮助”每个人,所以他们以加深被压迫者的不稳定而告终。

革命领袖应该利用操纵的种种矛盾,将此作为问题向被压迫者提出来,以达到把他们组织起来的目标。

152

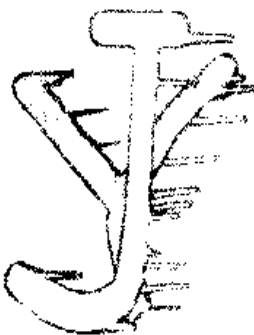
文化侵犯

反对话行动理论还有最后一个基本特征:文化侵犯。它像分裂策略和操纵一样,也是为征服日的服务。在这种现象中,侵犯者对另一群体的文化的方方面面进行侵犯,无视后者的文化潜力。他们把自己的世界观强加于受侵犯者身上,通过压制他们的表达来抑制受侵犯者的创造力。

不管文化侵犯是文雅的还是粗鲁的,它总是一种针对被侵犯文化的人民的暴力行为。受侵犯的人民要么丧失自己的独创性,要么面临着丧失独创性的威胁。在文化侵犯中(正如在反对话行动的其它所有形式中一样),侵犯者成了此进程的编造者和主角;而受侵犯者却成了对象。侵犯者塑造别人,受侵犯者却被别人塑造。侵犯者作出选择,受侵犯者却要遵照此选择——或被指望遵照此选择。侵犯者实施行动,受侵犯者只能通过侵犯者的行动得到行动的幻觉。

所有的统治都要进行侵犯——有时是对人身的公然侵犯,有时又是被掩饰起来,这时侵犯者装出要帮助朋友似的。总之,侵犯是经济、

153



文化统治的一种形式。侵犯可能是由一个宗主国社会对一个从属国的侵犯,或者隐藏于同一社会中一个阶级对另一阶级的统治之中。

文化征服造成了受侵犯者的文化非真实性;受侵犯者开始对侵犯者的价值观、衡量标准及最终目的作出应对。由于热切希望能统治别人,能塑造别人以遵从他们的模式和生活方式,侵犯者们都期望能了解受侵犯者是如何理解现实生活的——只有这样,他们才能更有效地统治后者。^①在文化侵犯中,要使受侵犯者以侵犯者的眼光而不是以自己的眼光来看待现实,这是非常重要的;因为他们模仿侵犯者越多,侵犯者的统治地位就越稳固。

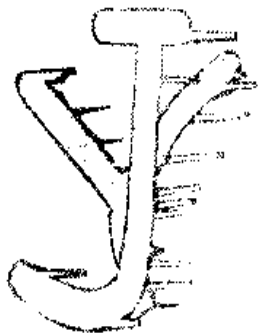
要使文化侵犯成功,就必须使受侵犯者深信自己内在的低劣。因为任何事物都有对立面,所以如果受侵犯者认为自己低劣,他们就一定会承认侵犯者的优越。因此,后者的价值观就成为前者的榜样。侵犯越加剧,受侵犯者与自己的文化精神,与自己本身越被疏远;后者就越要表现得像侵犯者,走路像他们,穿戴像他们,连谈吐也像他们。

受侵犯者的社会“我”,与任何的社会“我”一样,都是在社会结构内社会与文化的关系中形成的,因此,反映了被侵犯文化的双重性。这一双重性(如前所述)说明了为什么被侵犯、被统治的人们,在他们现实经历中的特定时期,几乎是“依附”压迫者“你”。被压迫“我”必须打破对压迫者“你”的依附,远离后者以便更客观地看待他,只有这样才能认清自己与压迫者是矛盾对立的。这样,他才能把他自己所处的被压迫的社会“看作”是非人性化的现实。这种对世界的理解的质的变化只有通过实践才能取得。

154

文化侵犯一方面是统治的手段,另一方面又是统治的结果。因此,作为统治性质的文化行动(如同反对话行动的其它形式),不仅是蓄意的和有计划的,而且在另一种意义上只是压迫现实的产物。

例如,死板的压迫社会结构一定会影响着此结构中抚育与教育孩子的习俗。这些习俗使他们的行动模仿此结构的风格,并借此传播后



^① 为此,侵犯者不断利用社会科学和技术,在某种程度上也运用自然科学,以提高和改进他们的行动。为了弄清受侵犯者将来的情况并因此而努力引导将来朝有利于自身的方向发展,侵犯者有必要了解受侵犯者的过去和现在。

者的神话。家庭与学校(从托儿所到大学)不是存在于抽象意义之中,而是存在于特定的时空中。在统治结构中,它们的功能在很大程度上是作为培养未来侵犯者的机构。

家庭中父母与孩子的关系通常能反映出周围社会结构的客观文化状况。如果渗透到家庭的状况是独断的、僵硬的、专制的,家庭也会不断增强其压制的气氛。^① 随着父母与孩子之间这些独断专横的关系的加剧,孩子们在幼年时代就会不断地把这种家长式的专横作风内化为自我意识的一部分。

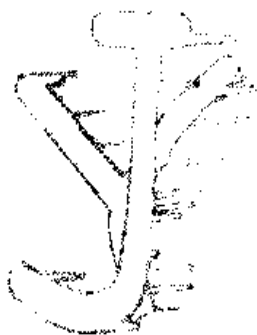
弗罗姆(以惯常的清晰)提出恋死癖与热爱生命的天性问题时,分析了形成各种状态的客观条件,不管是在家庭中(父母与孩子的关系是处于淡漠与压制的气氛中,还是处于关爱、自由的气氛中),还是在社会文化的关系中。如果孩子是在一个没有爱心、只有压迫的氛围中成长,其潜力被破坏了的孩子在年轻时就不会想办法走真正反抗的道路,他们要么变得漠不关心,被政府当局及用来“塑造”他们的神话弄得疏离了现实,要么会采用各种各样的破坏行为。

家庭的这种气氛被延伸到学校。在学校内,学生们很快就会发觉,(像家里一样)为了获得某些满足,他们必须适从那些由上级制订的规章制度。其中有一条就是不能独立思考。

这些年轻人通过学校所强调的僵死关系结构来内化家长式的权威,在他们成为专业人士的时候,(由于这些关系所灌输的对自由的恐惧)他们往往重复他们被误教的那种僵死的模式。除了阶级地位外,这一现象也许还说明了为什么有这么多专业人士坚持反对话行动。^② 不管是由于什么特性促使他们与广大人民接触,他们都几乎毫不动摇

① 年轻人越来越多地认为,父母及老师的权力主义不利于他们自身的自由。正因为如此,他们越来越多地反对贬低他们的表现以及妨碍他们的自我肯定的种种行动。这一积极的现象的产生不是偶然的。这实际上是(如在第一章中所描述的那样)把我们这一时代描绘成人类学时代的历史气候的表征。由于这个原因,我们不能(除非他个人有兴趣这样做)把年轻人的反叛只看作是一代人与另一代人之间的传统区别的例证。这里包含某种更深层的东西。年轻人在反叛中谴责充满统治的社会的不公正模式。不过,这种带有特别内容的反叛是最近才出现的事情。社会仍然以权力主义为特征。

② 这也许也可以解释人的反对话行为。虽然他们认为应该投身于革命,但仍怀疑人民,害怕与他们交往。这种人不自觉地在自己身上保留了压迫者的形象;而且由于他们内心“隐藏”主人,所以他们害怕自由。



地相信,把他们的知识和技术“传授给”后者是他们的使命。他们把自己看作是人民的“促进者”。他们的行动计划(也许某个压迫行动的优
秀理论家已对此作过描述)包括自己的目标、自己的信条和自己的问题。他们根本不听人民的,相反打算要教他们如何“克服造成落后的惰性”。对那些专业人士而言,要考虑尊重人民的“世界观”的必要性,这是荒诞可笑的。他们就是掌握“世界观”的人。他们同样认为:在制订教育行动的项目内容时必须征求人民的意见这一主张是可笑的。他们认为,人民是彻头彻尾地无知,除了适合接受专业人士的教导外,别的什么都不适合。

156

然而,在他们现实经历的某一阶段,受侵犯者开始以这样或那样的方式拒绝这种侵犯(对这种侵犯他们早已适应)。那些专业人士为了说明其失败的合理性,说受侵犯者成员是“低劣的”,因为他们是“忘恩负义的”、“不中用的”、“病态的”或者是“混血的”。

善意的专业人士(他们不是把“侵犯”作为蓄意的意识形态,而是作为自己的教养的反映)最终发现,他们所遭受的某些教育失败,不能归因于“人民中头脑简单的人”的内在低劣,而必须归因于他们自己的侵犯行为所具有的暴力。觉察到这一点的那些人面临着一个困难的选择:他们认为必须抛弃侵犯,但是统治模式在他们身上如此顽固,要抛弃它一定会对他们自己的身份造成威胁。要抛弃侵犯,就意味着必须终止既作为被统治者又作为统治者的双重地位。这意味着要废除所有助长了侵犯的神话,开始落实对话行动。正因为如此,这将意味着,为了站到一起来(作为同志),就必须不再在其上或在其内(作为异族)。因此,对自由的恐惧左右了这些人。在此痛苦阶段,他们自然倾向于用各种借口来使其恐惧心理合理化。

那些连自己都还没有发觉自己的行动所具有的侵犯本质的专业人士,以及那些被告知他们的行动正使人非人性化的专业人士,对自由的恐惧就要大得多。特别在破解具体的境况时,参加培训课程的人常常会急切地问协调人:“你们究竟想把我引向哪里?”协调人并不是在把他们“引向”任何地方,只不过是把一个具体的情况当作一个问题来面对时,参加人员开始意识到,如果他们对这一情况的分析再深入

157



下去,他们要么必须使自己摆脱那些神话,要么重新证实这些神话。想使自己摆脱、抛弃这些神话,在此时代表着一种自我暴力行为。另一方面,想重新证实这些神话,就是想展现自我。唯一的解决办法(其功能是作为一种防卫手段)是设想协调人同样具有他们自己的通常做法:操纵、征服及侵犯。^①

在那些被压迫的具体状况压得喘不过气来并且被慈善驯化了的人当中,同样也有这样的逃避,只是规模较小。“满圆(Full Circle)”^②在罗勃特·福克斯(Robert Fox)的协调下在纽约市开展了一项有价值的教育计划。该机构的一位教师叙述了以下这样一个事件。有人向纽约贫民窟的一群人展示了一个经过编码的情景,该情景显示了一个街角的一堆垃圾——就是这群人在开会的那条街。其中的一位参加者马上就说:“我在非洲或拉丁美洲看到过这样的街道。”“那为什么不能在纽约看到呢?”老师问。“因为我们是美国,这里是不会发生那样的事。”毫无疑问,这个人以及其他赞同他的看法的同志都在逃避现实,因为这个现实对他们是不堪忍受的,甚至连承认这样的现实都是一大威胁。对一位被疏离的人来说,由于受到成就及个人成功的文化的制约,要承认他的处境在客观上是不利的,这就好像是在降低自己取得成功的可能性。

在所引用的例子中,以及在那个关于专业人士的例子中,文化的决定力量是显而易见的。这种文化产生了此后让人内化的神话。在这两个例子中,统治阶级的文化都不把人看作是有决定力量的存在。不管是专业人士,还是纽约贫民窟中参加讨论的人,他们都没有把自己看作是历史进程中的积极主体。他们都不是统治的理论家和思想家。相反,他们是统治带来的结果,进而又变成统治产生的原因。这是革命者夺取政权后所要面对的最严重的难题之一。这一阶段要求革命领袖具有高度的政治智慧、决策力和勇气。由于此原因,革命领袖必须拥有足够的判断力,以免陷入无理性的宗派立场。

① 见我所写的“Extensão ou Comunicação?”, *Introducción a la Acción Cultural* (Santiago, 1968)。

② 关于该机构所开展的活动,见 Mary Cole, *Summer in the City* (New York, 1968)。



任何专业的专业人员,不管是不是大学毕业生,都是由统治文化“上层所决定”^①的个人。这种统治文化把他们变成双重存在。(如果他们来自于下层阶级,这种错误的教育将会是一样的,若不是更糟的话。)然而,这些专业人员对于重新组织新的社会是必要的。既然他们中的很多人——虽然“害怕自由”,并且不愿意投身到人性化的行动之中——事实上比任何人都要更受误导,他们不仅可以而且应该通过革命进行改造。

这种改造要求革命领袖从原先具有对话特征的文化行动出发,发动“文化革命”。这时,革命政权的作用不再是作为摆在那些妄图否认人性的人面前的必要障碍,它要表明一种更大胆的新立场,明确地欢迎所有愿意参与社会重建的人。从这点来看,“文化革命”是对话文化行动的必然延续,而对话文化行动必须在革命取得政权前就开展起来了。

“文化革命”把整个需要重建的社会,包括所有人类活动,都视为其改造行动的对象。社会无法以机械论的方式来加以改造,通过革命重新建立的文化是这场改造的基本手段。“文化革命”是革命政权在意识化方面所作的最大努力——它应该涉及所有的人,不管他们各自走过的道路如何。

159

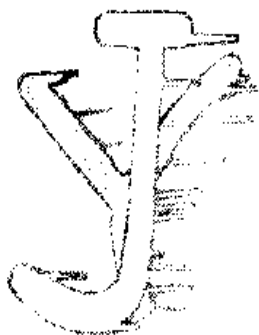
因此,这种意识化方面的努力不能只满足于对未来专业人员进行技术或科学训练。新社会与旧社会^②在本质上的区别就有许多方面。革命社会不能像先前的社会那样赋予技术相同的目的。因此,在两个不同社会中,对人的培养也一定有所区别。只要革命社会中的科学技术是为争取人性的永久解放而服务,科技培训就未必对人文主义教育产生不良影响。

从这一观点来看,任一职业进行的个人培训(因为所有的职业都是在具体的时空中发生的)都要求必须理解以下两点:一、文化是上层建筑,它可能在经历革命改造的下部结构中让过去的一些“残余”^③

① 见 Louis Althusser, *Pour Marx* (Paris, 1967), 其中有一章内容专门论述“*La dialectique de la surdité-termination*”。

② 不过,这一过程不会像机械的思想者所天真地认为的那样会突然出现。

③ 阿尔蒂塞,在前面所引的书中。



继续存留下来；二、职业本身就是文化改造的一个手段。随着文化革命在新社会的创造性实践中不断使意识化推向深入，人们会逐渐明白，为什么旧社会的残留神话能在新社会中幸存下来。然后他们就能使自己更快地从这些阴影中解脱出来。而这些阴影妨碍了人们去开拓一个新社会，对每一场革命都造成了严重的困难。通过这些残留文化，统治者社会继续进行侵犯——这次是对革命社会本身的侵犯。

这种侵犯尤为可怕，因为它不是由重新组合起来的统治集团，而是由那些参加过革命的人展开的。作为“内心隐藏着”压迫者的人，他们会像压迫者自身一样反对进一步的基本步骤，而革命则必须采取此步骤。同时作为双重存在，他们也接受（还是由于那些残余的原因）那种已变得很官僚，同时又强烈地压制他们的政权。反过来，这种具有极大压制力的官僚政权可以用阿尔蒂塞所说的新社会中的“旧因素的复活”^①来解释。而这一现象每一次都是由特殊的环境允许其存在的。

由于以上种种原因，我认为革命进程是一个对话文化行动，而这种文化行动在夺取政权后的“文化革命”中仍要继续进行。在这两个阶段中，都有必要针对意识化作出严肃、彻底的努力——凭此努力，并通过真正的实践，人民不再处在客体地位，而愿意承担起历史的主体地位。

最后，文化革命深化了领袖与人民间永久性对话的做法，巩固了人民参与政权。这样，当领袖与人民一起继续进行关键性的活动时，革命就更易于防止自身陷入官僚趋势（社会导致新的压迫体制），并防止“侵犯”（总是这样）。不管在资产阶级社会，还是在革命社会，侵犯者可能是一位农学家或社会学家，可能是一位经济学家或公共保健工程师，可能是一位教士或牧师，也可能是一位教育工作者、社会工作者——或是革命家。

为征服和维持压迫目的服务的文化侵犯，总是对现实持有狭隘的看法，对世界拥有静止的认识，总是想把一种世界观强加于另一种之上。它意味着侵犯者的“优越”及受侵犯者的“低劣”；也意味着侵犯者

① 就这一点，阿尔蒂塞评论说：“复活在缺乏由多种条件决定的辩证法中确实是难以置信的。”阿尔蒂塞，在前面所引的书中，第116页。



把自己的价值观强加于后者。前者占有了后者,并担心失去后者。

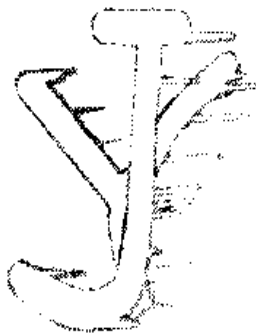
文化侵犯也意味着关于受侵犯者的行动的最终决定权不在于他们自己身上,而在于侵犯者手里。当决定权不掌握在那些应该决定的人手中时,他们只有决定的幻觉。这就是为什么在一个双重性的“不自主的”被侵犯的社会中不可能有社会经济的发展。要使发展得以实现,就必须做到以下两点:一、要有一场探索和创造运动,其决定权应掌握在探索者手中。二、这场运动不仅要在具体的空间里进行,而且要在有意识的探索者的现实时间里进行。

因此,尽管所有的发展都是改造,但并不是所有的改造都是发展。种子在良好的条件下发芽、生长的改造并不是发展。同样道理,动物的改造也不是发展。种子及动物的改造都是由其所属的物种决定的;它们的改造是在不属于它们的时间内发生的,因为时间是属于人类的。

在所有不完善的存在中,人类是唯一发展的存在。作为历史的、自传性的“自我存在”,他们的这种改造(发展)是在他们自身的现实时间内发生的,从未在这之外发生。在具体的压迫境况下,人变成了异化了的“为他人的存在”,是一种他们所依附的虚假的“自我存在”。如果人屈从了这种压迫境况,他们就无法真正地发展。他们被剥夺了决定权,全部由压迫者掌握,他们只遵照压迫者的指示行事。只有当被压迫者挣脱了束缚他们的种种矛盾,被压迫者才能开始发展,才能成为“自我存在”。

如果我们把社会看作是一种存在,很明显,只有一个“自我存在”的社会才能发展。那些双重性的、“不自主的”、被侵犯的并依赖于宗主社会的社会是无法得到发展的,因为它们已被异化。它们的政治、经济及文化决定权都不在自己手中,而是被侵犯者社会所掌握。总之,后者决定了前者的命运;单纯的改造而已;因为它们的改造——并非它们的发展——才符合宗主社会的利益。

不要把现代化与发展混为一谈,这一点很重要。尽管现代化会对“卫星社会”的某些集团带来影响,但几乎总是由外部力量诱发的;只有宗主社会才能从中取得真正的利益。一个没有发展而只被现代化



的社会将继续——即使它取得了一些被授予的最低决定权——依赖其他国家。这就是所有附属国的命运，只要它继续依赖别国。 162

评价一个社会是否在发展，就必须超越以“人均”收入（它以数字统计形式来表示，容易引起误解）为基础以及集中对国民收入进行研究为基础的衡量标准。基本的首要的标准是衡量这个社会是不是“自我存在”。如果不是的话，其他的标准就表明是现代化而不是发展。

双重社会的最主要矛盾在于它们与宗主社会之间的依赖关系。一旦这对矛盾被取代，通过主要得益于宗主社会的“援助”带来的改造，就变成了真正的发展，有益于“自我存在”。

由于上述原因，由这些社会所进行的纯属改良主义的办法（即使有些改造可能会让统治集团中更反动的成员感到担心甚至恐慌）不能解决其内外矛盾。宗主社会几乎总是引发这些改良主义的解决办法以满足历史进程的需求，并将其作为维护其霸权的新途径。似乎宗主社会在说：“在人民发动革命之前，让我们先进行改革吧。”为了达到这一目的，宗主社会别无他法，只能对从属的社会进行征服、操纵，进行经济上、文化上（有时甚至在军事上）的侵犯。在此侵犯中，被统治社会的领导精英在很大程度上扮演着宗主社会领导的中间人。

在结束对反对话行动的初步分析之前，我想再次强调，革命领袖决不能采用与压迫者同样的反对话做法；相反，革命领袖必须遵循进行对话和交流的道路。

163
在开始分析对话行动理论之前，必须要对革命领导集体是如何构成的、对革命进程所带来的一些历史与社会的影响进行简要的讨论。一般来说，这一领导集体是由一些在某种程度上原本属于统治者社会阶层的人员组成。在特定的历史条件下，在他们现实经历的特定时期，这些领袖脱离了自己原先的阶级，加入到被压迫阶级中来，以期真正的团结一致（或希望是这样）。不管这种追随是否经过现实的科学分析后而产生，它都代表着（在真实的时候）一种爱和真正的投入。^①

① 格瓦拉对这个问题的看法已在前一章中引述过。杰曼·古斯曼(German Guzman)是这样评价卡米洛·托雷斯(Camilo Torres)：“……他付出了一切，他在任何时候都保持了一种对人民的极度忠诚——无论是作为牧师、基督徒还是作为革命者。”译自 German Guzman, *Camilo - El Cura Guerrillero* (Bogotá, 1967), p. 5.



要加入到被压迫阶级中来,就要求接近他们并与他们进行交流。人民必须与涌现出来的领袖站在一起,领袖也必须与广大人民打成一片。

涌现出来的领袖应该对被压迫者反映给他们的统治阶级的矛盾进行反思。而这时,被压迫者还未能清楚地觉察到自己的受压迫地位,未能批判性地看到他们与压迫者之间相对立的关系。^①他们也许还处于前面所说的“依附”于压迫者的地位。另一方面,由于某些特定的客观历史条件,他们可能已经比较清楚地觉察到了他们的压迫状况。

在第一种情况下,人民对压迫者的依附——或是部分依附——使他们无法(重复法农的观点)在自身之外找到压迫者。在第二种情况下,他们可以找到压迫者,并因此可以批判性地看到他们与压迫者之间相对立的关系。

在第一种情况下,压迫者被“隐藏”在人民的心中,由此产生的双重人格使其对自由担惊受怕。受压迫者的鼓动,他们求助于那些神奇的说明和虚假的神论。他们把造成他们的被压迫地位的责任都归咎于上帝神灵,认为这是命中注定的。^②这些自我不信任、受压迫的、毫无希望的人民极不可能去寻求自己的解放——一种他们可能视作违背上帝意志,视作不必要地对抗命运的反叛行为(因此,有必要一再强调把压迫者施加给人民的神话作为问题提出来)。在第二种情况下,当人民对压迫有了较清楚的认识后,知道压迫者并不仅存在于他们自身之外,他们就会奋起抗争,以战胜曾左右他们的矛盾。这时,他们消除了“阶级必要性”与“阶级意识”间的差距。

在第一种情况下,革命领袖不幸地、无意识地成了人民的对立面。在第二种情况下,涌现出来的领袖得到人民的同情和几乎即时的支持。这种支持在革命行动进程中往往会不断增强。革命领袖自发地与人民进行对话。在人民与革命领袖之间几乎马上就产生一种移情

① “阶级必要性”是一回事,“阶级意识”是另一回事。

② 一位德才兼备的智利牧师在1966年访问累西腓市时告诉我:“当我与一位伯尔南希科的同事去看几个生活在简陋小木屋里的过着难以形容的穷苦日子的家庭时,我问他们怎么会受得了这样的生活,答案始终是一样的:‘我能做什么呢?这是上帝的安排,我只好接受。’”



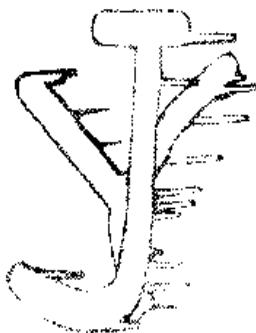
作用；他们的相互支持几乎立刻就得到了保证。在这一合作关系中，他们都认为自己是统治阶级的共同对立面。从那时起，人民与领袖间所建立起来的对话已再也无法动摇了。这种对话在取得政权后仍将继续进行，而且人民也会知道，他们已夺取政权。

这种共同参与决不会降低革命领袖所需的斗争精神、勇气、爱的能力及胆略。菲德尔·卡斯特罗(Fidel Castro)和他的同志们(当时，其中有许多被称为“不负责任的冒险者”)是一个能卓越地进行对话的领导集体。他们与那些经受了独裁政府的残暴统治的人民打成一片。这种拥护来之不易；领袖们必须要有勇气去爱人民，甚至愿意为人民牺牲自己。这要求领袖必须有勇气去面对每次失败后的重新开始。每次重新开始都得之于对未来胜利充满不灭的希望。而未来的胜利(因为是与人民一起缔造出来的)不属于领袖自己，而是属于领袖与人民——或是属于包括了领袖的人民。

菲德尔逐渐使古巴人民对压迫者的依附产生分裂。由于其历史经验，古巴人民已开始摆脱对压迫者的依附。这种与压迫者的“分裂”使人民把他具体化，并使人民将自己视为他的抵触者。因此结果是，菲德尔根本没有形成与人民的抵触(格瓦拉在其《游击战争》中所记录的偶然出现的背叛——在此书中他也提及许多追随者——是可以预料的)。

因此，由于特定的历史条件，由革命领袖为了人民所发动的运动要么是水平的——领袖与人民形成一个与压迫者对立的整体——要么是三角形的，革命领袖占据着三角形的顶端，他们既是压迫者，也是被压迫者的对立面。正如我们所知，后一种情况对领袖们来说也是无可奈何的，因为当时人民还未能对压迫现实有一个清醒的认识。

然而，革命领导集体几乎无法察觉到它已构成了与人民的对立。实际上，察觉到这一点是痛苦的，因为这种对立会起着抵制的作用。毕竟，要使领袖承认自己与其所依附的人民相对立并不是一件容易的事情，因为他们的涌现是与被压迫者坚定地站在一起的缘故。在分析革命领袖的某些行为方式时，要认识到这种非个人所愿是重要的，他们并非故意与人民对立(虽然不是敌对)。



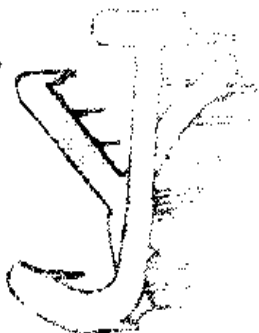
为了进行革命,无疑革命领袖需要人民的支持。当与人民相对立的领袖寻求这种支持,结果却发现他们之间存在着一定的距离与不信任时,他们常常把这一反应当作是人民固有的缺点。他们把某一特定历史时期人民的意识看作是人民先天不足的表证。因为要取得革命的胜利,领袖们需要人民的支持(但同时不相信多疑的人),所以他们容易采用与统治阶级用于压迫相同的手段。为了说明他们为什么会人民缺乏信心,领袖们声称,在夺取政权之前要与人民进行对话是不可能的,因此要选择反对话行动理论。从那时起——就像统治阶级一样——他们就试图征服人民:他们总是以救世主自居;采取操纵手段并进行文化侵犯。靠这些方法,即压迫的方法,他们不可能实现革命;或者就算是实现了革命,那也不是真正的革命。

革命领袖的作用(在任何情况下,但特别是在已描述过的这些情况下)是要认真地考虑(甚至在行动中也是如此)造成人民不信任态度的原因,并找出与人民交流的真正途径,找到帮助人民自己批判性地认识那个压迫他们的现实的方法。

被统治意识是双重性的、模糊不清的,充满着恐惧与不信任。^① 格瓦拉在描述发生在波利维亚的那场斗争的日记中曾几次提到缺少广大农民的参与。他是这样说的:

除了使我们感到有点恼怒的消息传送外,并不存在对农民的动员。这些消息传送不但速度很慢,效率也很低,起不到什么作用……虽然农民逐渐消除了对我们的恐惧,我们也在不断赢得他们的尊敬,但是完全缺乏与农民的团结。这是一项漫长的,需要付出耐心的工作。^②

农民的被统治意识把压迫者内化,这说明了他们的恐惧和无能。



① 关于这一点,见埃里奇·弗罗姆,《社会主义人道主义》(纽约,1966)中的“人道主义心理分析在马克思主义理论中的应用”;又见鲁本·奥斯本,《马克思主义与心理分析》(伦敦,1965)。

② Che Guevara, *The Secret Papers of a Revolutionary. The Diary of Che Guevara* (The Ramparts Edition, 1968), pp. 105-106, 120.

被压迫者的行为和反应导致压迫者采取文化侵犯。这些行为和反应应该从革命中唤起一种截然不同的行动理论。真正使革命领袖与统治阶级不同的,不仅是他们的目标,而且是他们的行动方式。假如两者行动方式相同,那么他们的目标会是一样的。统治阶层如把人与世界的关系作为问题向人民提出,这是自相矛盾的,同样,革命领袖若不这样做也会是自相矛盾的。

现在让我们来分析一下对话文化行动理论,并试图理解其组成要素。

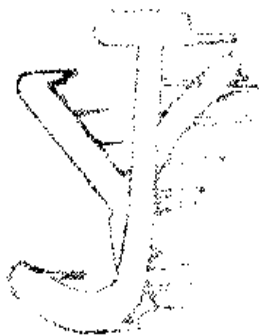
合 作

在反对话行动理论中,征服(作为其首要特征)需要一个人征服另一人,并将这个人转化成“事物”的主体。而在对话行动理论中,各个主体相互合作,旨在改造世界。反对话的、据统治地位的我,把被统治者的、被征服的你转变成纯粹的它。^①而对话的我懂得,使 he 或她自身存在的正是你(而不是我)。他也明白,促使自身存在的你反过来又构成我中有你和我。根据这些关系的辩证原理,我和你因此变成了两个你,而这两个你又变成了两个我。

对话行动理论并不包含一个靠征服来进行统治的主体和一个被统治的客体。相反,各个主体一起命名世界,以改造世界。如果在一定的历史时期,由于前面所描述的原因,被压迫者未能作为主体来完成其使命,那么,将压迫者的压迫作为问题提出(这总是需要某种行动),也将有助于他们完成这一使命。

上述情况并不是说,在对话行动任务中,就不需要革命领袖。这只不过是说,革命领袖——尽管他们的作用是重要的、基本的和不可缺少的——并不能拥有人民,也没有权利盲目地把人民引向救助。这种救助纯粹是领袖给人民的恩赐——打破了他们双方之间的对话或契约,并把人民从解放行动的合作者的地位降格为这一行动的对象。

^① 见 Martin Buber, *I and Thou* (New York, 1958).



合作是对话行动的一个特征——对话行动只存在于主体间(不过他们可能起着不同层次的作用,并承担不同的责任)——合作只有通过交流才能实现。对话作为基本的交流,必须成为任何合作的基础。在对话行动理论中,没有为了革命事业而征服人民的余地,而只有赢得他们支持的理由。对话没有强制,没有操纵,没有驯化,也没有“专喊口号”。然而这并不是说,对话行动理论没有方向,也不是说对话的人对要得到什么、要达到什么样的目标没有清醒的认识。

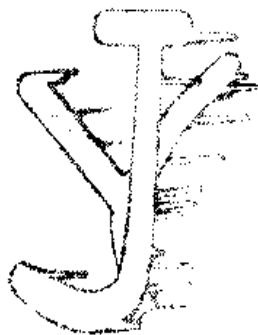
革命领袖对被压迫者的责任同时又是对自由的责任。正是由于这种责任,革命领袖不能妄图征服被压迫者,而必须赢得他们对解放的拥护。屈从的拥护不是真正的拥护,而是被征服者对征服者的“依附”,征服者规定了被征服者的选择范围。真正的拥护是完全自由一致的选择。离开了人民间以现实为中介的交流,真正的拥护是无法实现的。

因此,合作使对话主体把注意力集中到现实身上。现实是他们的中介和挑战,现实被作为问题提出来。应对这一挑战,就是对话主体针对现实采取行动,旨在改造现实。让我再次强调,把现实作为问题提出来并非一定是在喊口号,这意味着对充满问题的现实进行批判性的分析。

与统治阶级采取的神化现实的做法相反,对话理论需要揭露世界 **169**。然而没有一个人能替另一个人揭露世界。虽然某一主体可以为了别人带头揭露世界,但别人也必须成为这一行动的主体。只有在真正的实践中,通过这种揭露世界,认清自我,才谈得上人民的拥护。

随着人民认识到革命领袖的奉献和可靠,这种拥护与人民对自己及对革命领袖的信任不谋而合。人民对领袖的信任反映了领袖对人民的信心。

然而,这种信心不应该是幼稚的。领袖必须相信人民的潜力。他们不能把人民视为自己行动的客体;他们必须相信,人民有能力参与到追求解放的事业中。但是,他们又必须要警惕被压迫人民的双重性,要警惕“隐藏”在被压迫人民内心的压迫者。因此,格瓦拉告诫革



命者要随时提高警惕，^①他不是**在贬低对话行动理论的基本条件**。他只**不过是一位真正的现实主义者**。

虽然信任是对话的基础，但不是对话的先决条件；信任来源于接触。在接触中，人是抨击世界的合作体，抨击世界是改造世界的组成内容。但是只要“隐藏”在被压迫者内心的压迫者比他们自身更强大，他们对自由的自然恐惧反而会**使他们指责革命领袖！革命领袖不能太轻信，但仍必须对这些可能性有所警觉**。格瓦拉所写的《革命战争回忆录》证实了这些危险：不仅背弃，而且甚至背叛革命事业。在此文献中，格瓦拉承认，为了维护本集团的凝聚力和纪律，有必要对背弃者进行惩罚。同时，他也多次觉察到能说明这种背弃的某些因素。其中之一，是背弃者的两重性，这可能是最重要的因素。

170

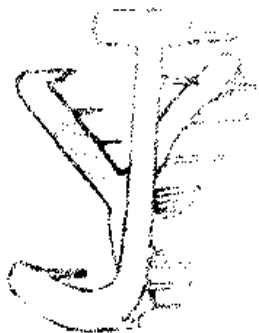
格瓦拉的这一文献的另一部分说的是他在马埃斯特腊山的农民社团中的经历（他不仅做过游击队员，而且也当过医生）。这部分与我们对合作的讨论有关系。这一部分的描写相当精彩：

通过与这些人民及其问题的日常接触，我们坚信有必要彻底改变我们人民的生活。进行土地改革的想法清晰可见。与人民交流不再是纯粹的理论，而成为我们自己不可缺少的部分。

游击队员与广大农民开始**结成一个牢固的群体**。没有人能确切地说出，在这个漫长的过程中，什么时候这些想法变成了现实，什么时候我变成了农民的一部分。就我来说，在山脉地区与我的病人的接触把一种**自发的、略带抒情意味的决定**变成了一种**更泰然的力量，一种截然不同的价值观**。而这个山脉地区的那些**穷苦的、受难的、忠实的人民甚至想像不出他们对造就我们的革命思想作出了多大的贡献**。^②

① 格瓦拉致埃尔·帕托约(El Patojo)，一个将要离开古巴返回自己的国家从事游击活动的危地马拉青年：“怀疑：一开始，别相信自己的影子，绝不要相信友好的农民、通风报信的人、向导或联络人。在一个地区完全被解放之前，不要相信任何事情、任何人。”Che Guevara, *Episodes of the Revolutionary War* (New York, 1968), p. 102.

② 同1，第56页及第57页，强调为作者所加。



请注意,格瓦拉所作的强调:与人民交流对把一种“自发的、略带抒情意味的决定”变成了一种更泰然的力量,一种截然不同的价值观”起了决定作用。那么,就是在与农民的对话中,格瓦拉的革命实践才变得明确。也许是出于谦逊,格瓦拉没有说的是,正是他自己的谦逊与爱的能力使他有可能与人民交流。这种无可争辩的对话交流变成了合作。请注意,格瓦拉(他与菲德尔和他的同志们一起走上马埃斯特腊山并不是因为他是一个寻找冒险的失意青年)认识到“与人民交流不再是纯粹的理论,而成为了(他自己)不可缺少的一部分。”他强调广大农民是如何从交流的时刻起便成了他的游击队“革命思想”的“缔造者”。

171

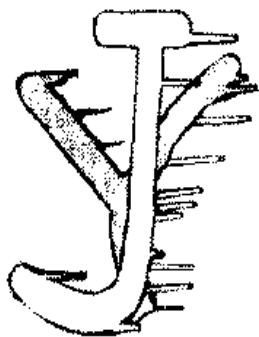
格瓦拉讲述他及他的同志们的经历,用几乎是传教式的语言描述他的接触,甚至是他的明白无误的叙事风格也展示了这位伟人驾御爱及交流的高超本能。由此可见他何以会振振有词地为另一位慈爱人士说话。这个人就是“游击队传教士”卡米洛·托雷斯(Camilo Torres)。

离开了使真正合作得以开展的交流,古巴人民还只能是马埃斯特腊山人民革命运动的客体,而作为客体,就不可能拥护革命。他们充其量也只可能是“依附”,然而这只是统治的组成部分,而不是革命的组成部分。

在对话理论中,在任何阶段,革命行动都不能放弃与人民的交流。交流反过来又带来合作,促使领袖与人民像格瓦拉所描述的那样走向联合。只有当革命行动是真正体现人性的、富有同情心的、充满爱的、注重交流的并且是谦逊地提出来的,即是为了获取解放,这种联合才能存在。

革命热爱并创造生命;为了创造生命,革命可能不得不阻止某些人限制生命。除了自然界基本的生死循环外,差不多还有一种非自然的活着的死亡:即被剥夺了生命完整性的生命。^①

这里没有必要引用统计数字来证明有多少巴西人(一般说来还有



① 关于继“上帝之死”,人默默地抵御自己的死亡,见 Mikel Dufrenco, *Pour l'Homme* (Paris, 1968).

拉丁美洲人)是“活着的僵尸”、人类的“影子”和无望的男女老少。他们倍受折磨,成为那永无休止的“看不见的战争”^①的牺牲品,在此“战争”中,结核病、血吸虫病、幼儿痢疾……以及各种各样的贫困疾病(这些疾病,用压迫者的话来说,大部分是属于“热带疾病”)吞噬着他们的残存生命。

172

对如上这种极端的状况可能出现的反应,切努(Chenu)教父作了如下评论:

在参加议会的牧师以及有见识的俗人中,有许多人都担心,在面对世界的需求及苦难时,我们也许只会在感情上不以为然,倾向于掩饰贫困及不公平的现象和症状,而不是接着去分析造成贫穷与不公的原因,去谴责带来这种不公和造成这种贫穷的政体。^②

为解放而团结

在反对话行动理论中,统治者为了更易于维护其统治地位,不得不把被压迫者分裂开来;而在对话理论中,领袖们必须不遗余力地使被压迫者团结起来——并且使领袖们与被压迫者团结起来——目的是为了实解解放。

问题在于,这一对话行动的范畴(像其他范畴一样)不能脱离实践而产生。对统治阶级而言,压迫实践是容易的(或者至少是不难的);而革命领袖要进行解放实践就不容易了。统治集团可以靠使用权力手段;而革命集团却有这种权力挡道。统治集团可以随时随地把自己

① “许多(农民)把自己或者其家庭成员卖给奴隶制以逃避(忍饥挨饿)。有一份贝洛奥里藏特的报纸发现了多达 50,000 受害者(售价 1,500,000 美元)。为了证明这一点,一位记者用三十美元买了一个男人和他的妻子。‘我看到了许许多多的人挨饿’,这个奴隶解释说:‘这就是为什么我不在乎被卖。’当一个奴隶贩子于 1959 年在圣保罗被抓获的时候,他承认与圣保罗的大牧场主、咖啡种植园、建筑工程等联系以出售他的农奴——除了十几岁的女孩被卖给妓院。”John Gerassi, *The Great Fear* (New York, 1963)。

② M. D. Chenu, *Temoignage Chrétien*, 1964 年 4 月,被安德烈·穆瓦纳(André Moine)引在 *Christianos y Marxistas después del Concilio* (Bueno Aires, 1965)中,第 167 页。



组织起来；虽然有时会有偶然的、短暂的分裂，但一旦对其根本利益构成威胁，就会很快联合起来。而革命集团离开人民就无法生存，正是这一条件构成了其组织努力的第一个障碍。

173

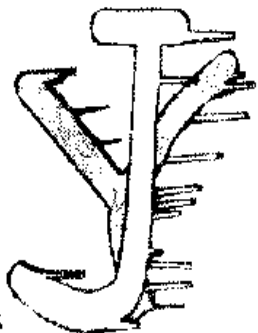
要统治阶级允许革命领袖组织起来，这的确是自相矛盾的。统治阶级的内部团结加强和组织其权力。这种内部团结要求把人民分裂开来；而革命领袖的团结只有当广大人民内部及广大人民与他们间团结起来才得以存在。统治阶级的团结来自于与广大人民的敌对关系；而革命领导集团的团结产生于与广大（团结起来了的）人民的交流。压迫的具体状况——它使被压迫的我具有双重性，因而使被压迫者模棱两可，情感上不稳定，甚至害怕自由——靠阻止解放所必需的团结行动来促进统治者的分裂行径。

另外，统治本身在客观上就具有分裂的性质。统治总是把被压迫的我维持在“依附”现实的地位，而这一现实看起来很强大并且无可抗拒；然后统治者利用神秘的力量对此权力进行解释，以此来达到离间的目的。被压迫的我的一部分被置于其所“依附”的现实中，而另一部分则被置于自身之外、神秘的力量之中。这些神秘力量被认为导致了这个无以应对的现实。个体被一分为二：即相同的过去和现在以及毫无希望的未来。他不把自己看作是一个变化中的人，因此不可能与别人团结起来建设将来。但是当他打破这种“依附”，并能客观地看待他开始从中涌现出来的现实时，他就开始合并成一个面对着客体（即现实）的主体（即我）。这时，他打破了分裂的自我的虚假的统一，变成了一个真正的个体。

要分裂被压迫者，就不可缺少一种压迫的意识形态。相比之下，要取得被压迫者的团结，就需要采取一种文化行动。通过这种文化行动，他们才逐渐懂得他们为什么并且是怎样依附于现实的——这种文化行动需要反意识形态化（de-ideologizing）。因此，要把被压迫者团结起来，不能只凭空洞地“喊口号”。后者歪曲了主体与客观现实间的真正关系，从而也把完整的不可分割的个人身上的认知、情感及主动因素都割裂开来了。

对话——自由论行动的目标不是让被压迫者“脱离”神化的现实，以

174



便把他们“固定”到另一现实中去。与之相反,对话行动的目标是使被压迫者认清自己的依附关系,从而使他们选择去改造不公正的现实。

因为团结被压迫者要求他们团结一致,不论其确切的地位如何,所以这种团结毫无疑问就需要阶级意识。然而,拉美农民有个特点,他们被淹没在现实之中。这意味着,在意识到自己是被压迫个体之前(或至少是同时),压迫者就必须要有自己是被压迫阶级的意识。

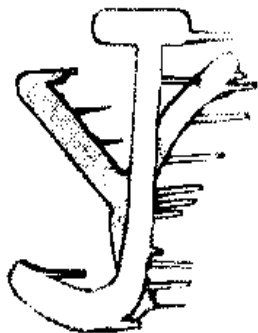
对一位欧洲农民来说,把他是一个人的事实作为问题向他提出来,会使他大吃一惊。但对拉美农民来说,情况就并非如此。他们的世界常常不能越过庄园一步,他们的举止在某种程度上模仿了一些动物和树木的动作,并且他们常常把自己看作与动物与树木没什么两样。

那些以这种方式与自然界和压迫者紧紧联在一起的人,必须要认清自己只是不能真正存在的人。认清自我,首先就意味着要发现自己是佩德罗、安东尼奥和何塞法。这一发现意味着对种种名称的意义有了不同的认识:“世界”、“人”、“文化”、“树木”、“工作”、“动物”等词再次体现出真正的意义。现在,农民们终于看到自己是能通过创造性劳动来改造现实(以前是一个不可思议的实体)的人。他们认识到——作为人——自己已不再可能继续是被别人占有的“东西”;并且他们可以从自己作为被压迫个体的意识进入到被压迫阶级的意识。

行动主义者的方法是靠“口号”,而不是去解决这些基本的情况。175
试图用这种方法来团结农民,结果只能把一个个的个体并置起来,赋予他们的行动以纯粹机械论的特征。团结被压迫者要建立在人的层次上,而非物的层次上。这种团结只有在现实被真正地根据社会基础与上层建筑的辩证关系来加以理解的时候才能出现。

为了使被压迫者团结起来,他们必须首先要割断把他们与压迫世界固定在一起的想法与神话的纽带;使他们相互之间联结起来的这种团结必须具有截然不同的性质。要取得这一不可缺少的团结,革命进程从一开始就必须是文化行动。用来团结被压迫者的方法,取决于压迫者在社会结构中所拥有的历史及现实经验。

农民生活在一个“封闭的”的现实中,只有单一的、简洁的压迫决



策来源,而城市被压迫者生活在一个扩展了的世界中,其压迫命令来源有多个并且很复杂。农民们是在一位体现了压迫制度的统治者的控制之下;在城市地区,被压迫者受制于“无人格性的压迫集体”。在这两种情况下,有时压迫权力是“看不见的”;在乡村地区,由于它非常接近被压迫者而在城市中却是由于它非常分散。

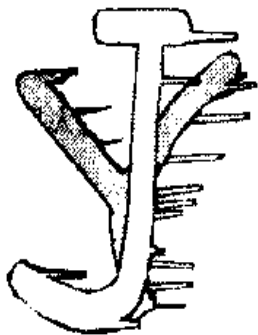
但是,在类似于这样的不同情况下的各种文化行动都有一个相同的目标:即向被压迫者说清楚使他们与压迫者联在一起的客观状况,不管看得见还是看不见。只有那些一方面能克服纯报告式的、无动力的“胡扯”,另一方面又能克服机械论的行动主义的种种行动,才能与统治阶级的分裂行径相抗衡,并走向被压迫者的团结。

组 织

在反对话行动理论中,操纵是进行征服与统治所不可缺少的;而在对话行动理论中,把广大人民组织起来,代表了操纵的对立面。组织不仅与团结有着直接的联系,而且是团结的自然发展。因此,领袖追求团结也就必然要力图把人民组织起来,要印证(Witness)这样一个事实,即争取解放的斗争是一项共同的任务。这种从共同合作努力——解放男男女女——中产生的坚定的、谦逊的、勇敢的印证避免了反对话控制的危险。印证的形式可以多种多样,视社会的历史条件而定;然而印证本身是革命行动不可或缺的成份。

为了确定这种印证的内容和方式,就必须越来越具有批判性地认识当时的历史背景、人民的世界观、社会的主要矛盾及矛盾的主要方面等等。由于印证的内容是历史的、对话式的,因而又是辩证的,因此,就不能未经分析自己的背景就简单地引入别人的印证内容。否则就把相对的东西绝对化并神化了,这样,疏远就会在所难免。在对话行动理论中,印证是革命所具有的文化教育特质的主要表现之一。

不随着历史的变迁而改变的最主要的印证要素包括:言行一致,促使印证者勇敢地把生存当作一种永久的危险来面对的胆略;促使印证者及接受印证者不断采取行动的激进化(而不是宗派主义);爱的勇



气(它远不是为了适应不公正的世界,而是为了人类的逐步解放而改造世界)及对人民的信念,因为印证是向人民作出的——虽然由于人民与统治阶级之间的辩证关系,向人民作出印证也会影响到统治阶级(他们以常规的方式对这种印证作出反应)。

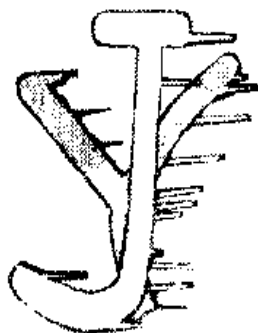
所有真实的(即批判性)印证都要有敢冒风险的勇气,包括领袖们不能总是马上就能赢得人民的拥护的可能性。一个印证可能在特定的时刻和特定的条件下未取得成果,但不能因此而说它今后也不能取得成果。因为印证不是一种抽象的动作,而是一种具体的行动——勇敢地面对世界及人民——所以它不是静止不变的。它是一个动态的因素,成为它产生的社会背景的组成部分;从那时起,它就不会停止对这一背景的影响。^①

在反对话行动中,操纵使人民麻木,并为统治人民服务;在对话行动中,操纵被真正的组织取而代之。在反对话行动中,操纵为征服目的服务;而在对话行动中,勇敢而充满爱的印证为组织目的服务。

对统治阶级来说,组织就是把他们自己组织起来。对革命领袖来说,组织意味着将他们与广大人民组织在一起。在前一种情况中,统治阶级逐步地构造其权力以便能更有效地统治别人,并使别人非个性化;而在后一种情况中,如果组织本身构成了自由的实践,那么组织只是符合组织的性质和目标。因此,组织所必需的纪律不能与严格管制混为一谈。如果没有领导、纪律、决心及目标——没有要完成的任务和可以说明的原因——组织就无从谈起,革命行动也会被削弱,这是千真万确的。然而这一事实绝不能证明可以把人民视为可使用的东西。压迫早已使人民非个性化——如果革命领袖操纵他们,而不是朝意识化方向努力,那就等于否定了组织的真正目标(即解放)。

把人民组织起来是一个过程,在此过程中,也不能发表个人意见

① 若作为过程来看,没有取得直接结果的真实印证不能被认为是绝对的失败。杀害蒂拉登特斯的人可以肢解他的身体,但抹不去他的见证。



的革命领袖^①开始体验学习如何来命名世界。这是一个真正的学习经历，因而是对话式的。因此也就是说，领袖不能只说自己的；他们必须与广大人民一起说。那些没有对话行动，只坚持将自己的决定强加于人民的领袖不是在组织人民——他们在操纵人民。他们既没有解放别人，也没有被解放；他们是在压迫。

178

组织人民的领袖没有权利恣意地将自己的词强加于人，这一事实并不是说他们因此必须采取一种自由主义者的立场。这种立场会在对压迫已习惯了的人民中间滋长放纵。对话行动理论既反对独裁，也反对放纵，并因而承认权威和自由。没有权威，就没有自由，同样，没有自由，也就不可能有权威。一切自由都包含这样的可能性，即在特定的条件下（并且在不同的现实层面中），自由可以变成权威。自由和权威不能分开，必须考虑到它们之间的相互关系。^②

真正的权威不是靠权力的移交，而是通过授权或者是在一致拥护之中来维持的。如果权威只是由一个集团移交到另一集团手中，或是强加于大多数人头上，权威就会蜕化成为独裁。只有在“自由转变为权威”的情况下，权威才能避免与自由发生冲突。一方的突现会导致另一方的退化。正如没有自由就没有权威，反之也是如此，没有对自由的否定，就不会有独裁主义，没有对权威的否定，就不会有授权。

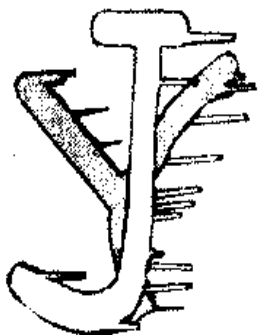
在对话行动理论中，组织需要权威，这样就不会独裁；组织需要自由，这样就不会无法无天，更确切地说，组织是一个非常有教育作用的过程。在这一过程中，领袖与人民一起体验真正的权威和自由，然后他们通过改造成为他们中介的现实来寻求在社会中建立权威和自由。

179

文化合成

文化行动始终是一种系统的蓄意的行动。它作用于社会结构，不

- ① 古巴某大学医学院院长奥兰多·阿吉雷·奥尔蒂斯(Orlando Aguirre Ortiz)博士曾告诉我：“革命需要三样法宝：词、人民与火药。火药爆炸使人民认清他们的具体处境，并通过行动来追求自身的解放。”留意一下这位革命医生是如何强调词的倒是挺有意思。他所说的词与我在本书中所用的词含义相同：作为行动与反思，作为实践。
- ② 如果客观情况是压迫的或放纵的，那么这种关系就会是相抵触的。



管目的是为了维护此结构还是想改造此结构。作为一种系统的蓄意的行动,一切文化行动都有它的理论来决定其目标并因而确定其方法。文化行动要么为统治服务(有意识地或无意识地),要么为人的解放服务。由于这些辩证地相对的文化行动类型是在社会结构中进行的并且作用于社会结构,所以它们确立了不变与变之间的辩证关系。

社会结构为了要维持下去就必须改变;换言之,用柏格森哲学的观点来讲就是,改变是社会结构表明“持续时间”的方式。^①

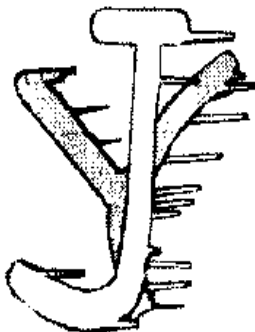
对话文化行动没有把消除不变与变之间的辩证关系作为它的目标(这是一个无法实现的目标,因为这种辩证关系一消失,社会结构本身,乃至人类都将消失);确切地说,它的目标是战胜社会结构中的敌对矛盾,从而获得人的解放。

另一方面,反对文化行动的目标是要神化这矛盾,从而期望避免(或者说尽可能地阻止)对现实进行彻底的改造。反对话行动明显地或暗地里都想在社会结构中维持有利于其自身的代言人的状况。反对话行动决不接受对此结构进行彻底的改造,以消除敌对的矛盾;但他们会接受某种程度的改革,只要这种改革不影响到他们对被压迫者的决策权。因此,这一行动模式就要求对人民进行征服、分裂、操纵和文化侵犯。这从根本上必然是一个诱导行动,而对话行动的特征是要废弃诱导的一面。非对话文化行动之所以无法废弃其诱导特征,主要是由于其目标:统治。而对话文化行动之所以能够这样做,也在于其目标:解放。

在文化侵犯中,施行者根据其自身的价值观与意识形态来构划其主题内容。他们的出发点是自己的世界,他们从自己的世界进入被侵犯者的世界。在文化合成中,施行者不是以侵犯者的身份从“另一世界”来到人民的世界中。他们来不是为了教导、传授或给予什么东西,而是为了与人民一起认识人民的世界。

在文化侵犯中,施行者(他们甚至不需要亲临受侵犯的文化,他们

① 决定一个结构是不是社会结构(因此也是历史的文化的)的既不是不变也不是变(绝对地看),而是两者之间的辩证关系。总之,在社会结构中保存下来的既不是不变也不是变,而是不变与变的辩证自身。



的行动越来越多地是靠技术手段来完成)把自己强加于人民头上,而人民被安排为旁观者和客体的角色。在文化合成中,施行者与广大人民融为一体。人民是双方对世界施行的行动的合作方。

在文化侵犯中,旁观者与要维护的现实都是施行者行动的对象。在文化合成中,不存在旁观者;施行者的行动对象就是为了人类解放而要改造的现实。

文化合成因而是针对文化本身的一种行动模式,是作为它借以构成的那种结构的维护者。文化行动,作为历史行动,是一种取代占统治地位的被异化了的以及在异化中的文化手段。从这点来说,任何真正的革命都是文化革命。

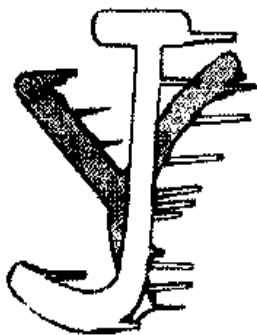
对第三章所描述的生成主题或有意义主题的调查,构成了文化合成行动过程的起点。实际上,不可能把这一过程分割成两个单独的步骤:首先是主题调查,接着就是文化合成行动。这样的二分法意味着调查者对作为被动对象的人民进行研究、分析及调查的初始阶段——一个与反对话行动相一致的步骤。这样的分法会导致幼稚的结论,即认为侵犯行动的结果是合成行动。

181

在对话理论中,不可能会产生这样的分法。主题调查的主体不仅是指那些专业分析人员,而且也指那些其主题域正被调查的广大人民。调查——文化合成的第一阶段行动——确立了一个创造的氛围,这种氛围在随后的各个行动阶段将得到发展。这样的氛围在文化侵犯中并不存在。通过异化,文化侵犯扼杀了那些被侵犯的人民的创造热情,使他们处于绝望状态,并使他们害怕冒险去试验,而没有试验,就没有真正的创造。

那些被侵犯的人,不管其层次如何,都很少超越侵犯者为他们设定的模式。在文化合成中,因为不存在侵犯者,所以就不存在强加于人的模式。相反,有许多施行者批判性地分析现实(他们从未把这种分析与行动分离开来),并且作为主体介入到历史进程之中。

领袖与人民互相认同,他们并不是遵从预先制定的计划,而是共同制定行动纲领。在这一合成中,领袖与人民身上都在某种程度上出现新的认识和新的行动。对被异化了的文化的认识,产生改造行动,



导致一种从异化中解脱出来的文化。领袖们的较复杂高深的知识在人民从实际经验得来的知识中得到改造,而后者经由前者而得到改进。

在文化合成中——也只有文化合成中——才有可能解决领袖们的世界观与人民的世界观之间的矛盾,以丰富双方的世界观。文化合成并不否认两种世界观之间的差别,而实际上是基于这些差别。它的确否认存在一方对另一方的侵犯,但它肯定双方互相给予的不可否认的支持。

革命领袖必须避免一点:脱离广大人民群众而仅把自己组织起来;由于特定的历史条件,不管与人民可能偶然发生什么样的矛盾,都必须加以解决——不能通过体现强制关系的文化侵犯来使矛盾扩大化。文化合成是唯一的解决方法。

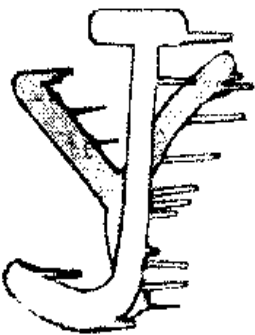
革命领袖如果没有考虑到像人民的世界观那样真实的事情,他们就会犯很多错误,出现很多失算。人民的世界观或明或暗地包含着他们的担心、顾虑、希望、对领袖的看法,对自己及对压迫者的理解,宗教信仰(总是调和不同的信仰的),宿命论及反叛反应。这些因素都不能被分开来单独看待,因为它们互相作用并构成一个整体。压迫者只对把这一整体看作是有助于为了统治或维护统治所采取的侵犯行动感兴趣。而对革命领袖来说,对这一整体的认识是他们采取文化合成行动所不可缺少的。

文化合成(正因为它是一个综合体)并不意味着革命行动的目标就应当受人民的世界观中所展示的抱负的制约。如果是这样的话(以尊重人民的世界观为借口),革命领袖就会被动地受制于这种眼光。不管是领袖对人民的世界观进行渗透,还是领袖对人民的(往往是幼稚的)抱负的简单适应都无法令人接受。

具体地说:如果在某个特定的历史时刻,人民的基本抱负就只是要求提高工薪而已,那么领袖们就可能犯下两个错误中的一个。推翻这个大众化的抱负,并以更深远的东西取而代之——但这个东西还未成为人民瞩目的中心。在第一种情况下,革命领袖采取的是一种顺应人民要求的策略,在第二种情况下,由于忽视了人民的抱负,他们就陷

182

183



入了文化侵犯的泥潭之中。

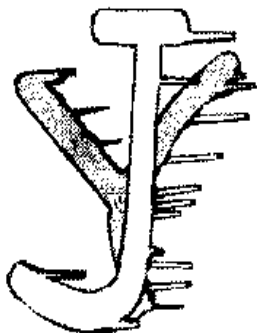
解决的办法只能是合成：领袖们一方面必须认同广大人民要增加工资的需求，另一方面他们也必须把这种需求的意义作为问题提出来。这样做，领袖们才能把这—个真实的、具体的历史状况作为问题提出来，而增加工资的要求仅仅是其中的一个方面。因而人们就会明白，单单要求增加工资并不是最终的解决办法。这种解决办法的实质可以在前面所引用的第三世界主教们的说法中找到。他们说：“如果劳动者未能成为自己的劳动力的主人，那么任何的结构改造都将是徒劳无功的……他们（必须）成为自己劳动的主人，而不是劳动力的出卖者……（因为）任何形式的劳动力买卖都是奴隶制的表现。”

劳动者必须成为“自己劳动的主人”，劳动“是人的一部分”，“人既不能被出卖也不能出卖自己”等，要取得对这些事实的批判性意识，就必须不能被一些治标不治本的解决办法所迷惑，就必须对现实进行真正的改造。以通过使现实人性化来达到使广大男女人性化的目的。

在反对话行动理论中，文化侵犯为操纵目的服务，操纵反过来又为征服目的服务，征服进而又为统治日的服务。而文化合成是为组织目的服务；组织又为解放目的服务。

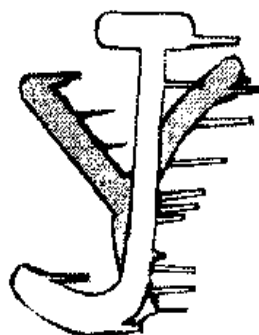
本书探讨的是一个显而易见的真理，压迫者为了压迫需要一套压迫行动的理论，同样，被压迫者为了获得自由也需要一套行动的理论。

压迫者脱离人民去精心设计其行动理论，因为他以人民为敌。人民也无法——只要他们被压迫、被统治，且把压迫者的形象内化——单凭他们自己来构建其解放行动理论。只有在广大人民与革命领袖的接触之中——在他们的交流中，在他们的实践中——这一理论才能得以建立。

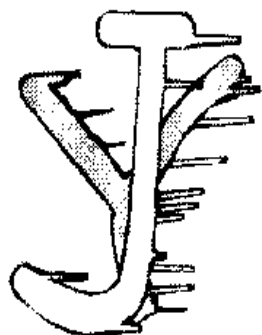


人名索引

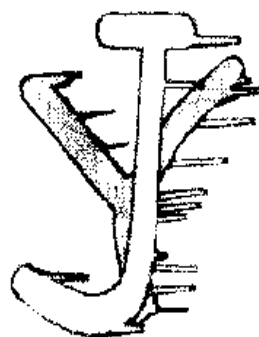
- | | |
|-------|----------------------------|
| 阿丰索 | Affonso, A. , 40 |
| 阿尔蒂塞 | Althusser, L. , 30,158,160 |
| 阿尔韦斯 | Alves, M. M. , 39 |
| 阿罗诺维茨 | Aronowitz, S. , 11,20,25 |
| 贝多芬 | Beethoven, 57 |
| 博德 | Bode, G. , 116,117 |
| 卡斯特罗 | Castro, F. , 164,165 |
| 切努 | Chenu, M. D. , 172 |
| 乔姆斯基 | Chomsky, N. , 16 |
| 考恩 | Cone, J. , 23 |
| 科蒂纽 | Coutinho, J. d. V. , 40 |
| 克里斯蒂娜 | Cristina, 12 |
| 多纳尔多 | Donaldo, 14 |
| 埃尔莎 | Elza, 40 |
| 法农 | Fannon, F. , 25,62,163 |
| 菲奥利 | Fiori, E. M. , 40 |
| 菲奥利 | Fiori, J. L. , 40 |
| 弗莱查 | Flecha, R. , 16 |
| 福克斯 | Fox, R. , 157 |



- 弗莱雷 Freire, P. , 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34
- 弗罗姆 Fromm, E. , 30, 58, 65, 68, 77, 155
- 福特 Furter, P. , 92, 93
- 戈雅多 Gajardo, M. , 40
- 加塞 Gasset, O. Y. , 30
- 吉鲁 Giroux, H. , 17, 20, 22, 23
- 戈尔德贝格 Goldberg, D. , 24
- 戈德曼 Goldman, L. , 113, 114
- 古纳里 Gounari, P. , 25
- 格拉夫 Graff, G. , 19, 20, 21, 23, 24
- 格拉姆希 Gramsci, 25
- 格瓦拉 Guevara, C. , 30, 165, 166, 169, 170, 171
- 黑格尔 Hegel, 25, 36, 49
- 杰伊 Jay, G. , 19, 20
- 约翰二十三世 John XXIII , 140
- 马丁·路德·金 King, M. L. , 14, 30
- 科尔 Kohl, Hl, 16
- 兰姆 Lamb, J. , 40
- 利格 League, I. , 15
- 列宁 Lenin, V. , 125, 138
- 路卡斯克 Lukács, G. , 52, 53
- 马塞多 Macedo, D. , 26
- 毛泽东 Mao, 30
- 马库斯 Marcuse, 31
- 马克思 Marx, 25, 50, 51
- 梅米 Memmi, A. , 62, 140
- 穆尼耶 Mounier, 30

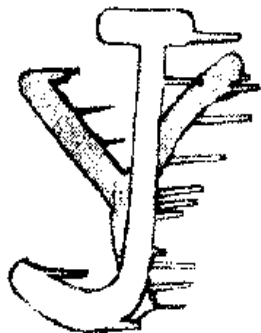


- | | |
|-------|-----------------------|
| 尼古拉 | Nicolai, A. , 113 |
| 彼得罗维奇 | Petrovic, G. , 137 |
| 平托 | Pinto, V. , 99 |
| 拉莫斯 | Ramos, J. , 40 |
| 拉莫斯 | Ramos, M. , 40 |
| 罗杰 | Roger, 74 |
| 桑巴约 | Sampaio, P. , 40 |
| 萨特 | Sartre, 25,30 |
| 肖尔 | Shaul, R. , 34,40 |
| 肖哈特 | Shohat, 24 |
| 斯皮瓦克 | Spivak, G. , 23 |
| 施普利特 | Split, F. , 143,145 |
| 斯塔姆 | Stam, 24 |
| 塔尔索 | Tarso, P. d. , 40 |
| 汤姆斯 | Thomas, C. L. , 14 |
| 蒂拉登特斯 | Tiradentes, 146 |
| 托雷斯 | Torres, C. , 171 |
| 乌纳穆诺 | Unamuno, 31 |
| 瓦尔加斯 | Vargas, G. , 150,151 |
| 韦弗特 | Weffert, F. , 149,150 |
| 萨卡里奥蒂 | Zacarioti, J. , 40 |

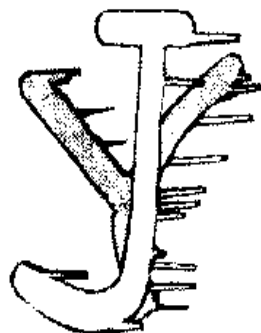


主题索引

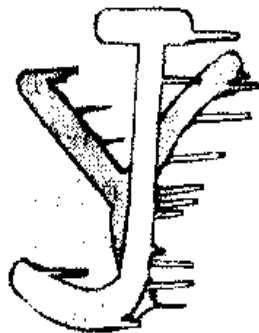
- 把无知绝对化
行为
- 认知
 - 征服
 - 创造与再创造
 - 灌输
 - 自由
 - 侵犯
 - 解放
 - 反思
 - 自我暴力
 - 暴力
- 行动
- 反对话的
 - 机制
 - 作为文化合成
 - 文化的
 - 对话的
 - 对话—自由行动论
- Absolutizing of ignorance 133-134
- Act(s)
- cognition, 79-80, 83
 - conquest, 138
 - creation and recreation, 89
 - depositing, 72, 126, 135
 - freedom, 90
 - invasion, 156
 - liberation, 65
 - reflection, 105
 - self-violence, 157
 - violence, 152
- Action
- antidialogical, 127, 138-139, 177, 179-180
 - apparatus, 74
 - as cultural synthesis, 180-181
 - cultural, 107, 135, 175, 179-183
 - dialogical, 138, 168, 172, 174, 175, 177, 179-180
 - dialogical-liberatian, 174



- 解放 liberating, 49, 102, 167-168
- 新的 new, 181
- 教育的 pedagogical, educational, 66, 68, 96
- 政治的 political, 66, 96, 150
- 革命的 revolutionary, 94, 129, 164, 171, 176, 182
- 范围 scope, 72
- 检验的 testing, 113-115
- 改造 transforming, 47, 53, 86, 126, 129, 181
- 行动主义 Activism 66, 88, 125-126
- 行为者 Actor(s) 126-129
- 拥护 Adherence 169
- 依附 Adhesion 45, 154, 163
- 异化、疏远 Alienation 62, 85, 96, 119
- 模棱两可的心态 Ambiguity 64, 127
- 双面人 Amphibian 150
- 动物化 Animalize 98
- 人类学文化观 Anthropological concept of culture 121-124
- 反对话和对话模式 Antidialogical and dialogical matrices 125
- 反对话行动与对话行动 Antidialogical cultural action and dialogical cultural action 179-183
- 真正的人道主义 Authentic humanism 93-94
- 权威主义 Authoritarianism 86
- 权威与自由 Authority and freedom 178-179
- 认识 Awareness
- 批判性的 critical, 51, 127
- 水平 level, 113, 123
- 社会的 social, 143
- 背景认识 Background awareness 82-83, 115



- 背景直觉 Background intuitions 82-83
- 银行职员式的教师 Bank-clerk teachers 75-76
- 基础教育教师 Basic-education teachers 123
- 没有基本保障 Basic insecurity 144-145
- 存在 Being(s)
- 两可的 ambiguous, 127
 - 有意识的 conscious, 99
 - 人格分裂的 divided, 55, 161
 - 为他人的 for another, for others, 49-50, 74
 - 为自己的 for themselves, for itself, 74, 161-162
 - 历史的 historical, 84-85
 - 历史的社会的 historical-social, 101
 - 自在的 in themselves, 97, 98
 - 在过程中 in the process, 100
 - 实践 of the praxis, 125
 - 改造性和创造性的 transforming and creative, 101
 - 不完善的 uncompleted, 43, 84, 97
 - 不完美的 unfinished, 84
 - 不真实的 unauthentic, 87-88
- 嗜命癖 Biophily 77
- 天生的宗派成员 Born sectarian 38
- 挑战 Challenge(s) 81, 95-96, 115
- 确定圈 Circle of certainty 38-39
- 阶级必要性 Class necessity
- “经编码的”境况 “Coded” situation 105
- 汇编 Codification(s) 114-123
- 辅助的 auxiliary, 116-117
 - 复合的 compound, 121
 - 基本的 essential, 116-117
 - 要求 requirements, 114-116

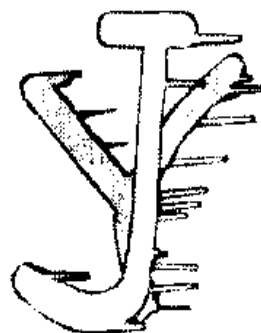


- 简单的
待调查的
认知的
可认知的客体
合作调查者
被殖民者心态
交流
交往

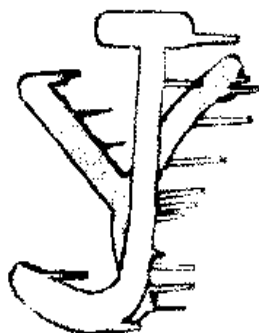
公报
“社区发展”项目

征服
 内容和方法
 文化的
 欲望
 目的
 必要性
意识化

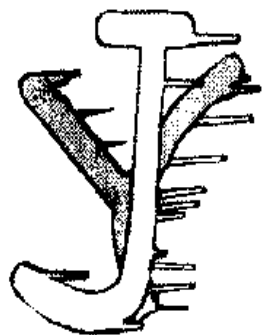
意识
 阶级
 批判性的
 被统治的
 本质
 错误的
 潜在的
 真实的
 革命的
 自我
- simple, 121
to be investigated, 123
Cognitive 80
Cognizable objects 80, 128-129
Co-investigators 81, 106, 131
Colonized mentality 62
Communication 77-78, 93, 96, 128, 168
Communion 48, 129-130, 133, 166, 170-171, 183
Communiqués 65-66, 135
“Community development” projects 141-142
Conquest 138-141
 content and methods, 140-141
 cultural, 153
 desire, 139
 ends, 152
 necessity, 138
Conscientização 35-36, 104, 109, 119, 159-160
Consciousness
 class, 149, 164, 174
 critical, 35, 183
 dominated, 142, 167
 essence, 79-82
 false, 130
 potential, 113-117
 real, 113-117
 revolutionary, 134-136, 149
 self-, 99



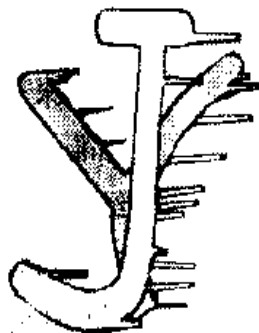
- 被淹没状态 submerged state, 95
 被压迫者 the oppressed, 55,58-59
 压迫者 the oppressor, 55,58-59
 意识与世界 Consciousness and world 80
 容器 Containers 72
 信念 Conviction
 作为主体 as Subjects, 67
 有必要进行斗争 of the necessity for struggle, 67
 合作 Cooperation 167-172
 学生的轻信 Credulity of students 78
 文化非真实性 Cultural inauthenticity 153
 文化侵犯 Cultural invasion 95,152-167
 文化侵犯与文化合成 Cultural invasion and cultural synthesis
 180-183
 文化合成 Cultural synthesis 179-183
 文化小组 Culture circles 120-124
 非动物化 De-animalize 98
 决策反应 Decision-making responses 98
 解码 Decoding
 对话 dialogues, 117
 过程 process, 115-124
 条件 requirements, 105
 阶段 stages, 105-124
 非人性化 Dehumanization 43,47-48,67,85,103,145
 反意识形态化 De-ideologize 173-174
 对话关系 Dialogical relations 79-80
 对话 Dialogue
 作为基本的交流 as essential communication, 168
 领袖与人民之间的 between leaders and people, 160
 内容 content, 93



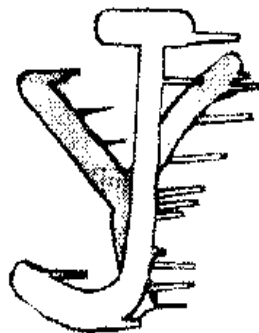
- 批判性的,争取自由的
解码
本质
基础
教育的
先决条件
与人民的
与学生的
二分
教学材料
人与动物的区别
扭曲
分而治之
驯化
统治
 经济和文化的
 手段
 维护
 结果
 结构
信念
二重性
 被侵犯的文化
 被压迫者
教育
 成人
 真正的
 作为探究的过程
 作为统治的实践
- critical and liberating, 65
decoding, 117
essence, 87
foundation, 89
of education, 96
priori requirement, 89-93
with the people, 53,126-137
with the students, 80-81
Dichotomy 50,75,87-88,126,129
Didactic material 121-124
Differences between animals and human-
kind 97-101
Distortion 44
Divide and rule 141-147
Domestication 38,51,65,131,135
Domination
 economic and cultural, 152
 instrument, 154
 preservation, 148
 result, 154
 structure, 47
Doxa 81
Duality
 invaded culture, 153-154
 the oppressed, 48,55,61-62,127,158
Education
 adult, 74,110
 authentic, 93,109
 as a process of inquiry, 72
 as the practice of domination, 81



- 作为自由的实践
灌输式 as the practice of freedom, 80-81
banking concept, 72-79, 81-86, 94-95,
109
- 共同目的的 co-intentional, 69
- 对话本质 dialogical nature, 119-124
- 人文主义的 humanistic, 159
- 解放 liberating 54, 79, 135-136
- 讲解的 narrative, 71-72
- 大众的 popular, 132
- 提问式 problem-posing, 79-86, 109-110
- 项目内容 program content, 93-124
- 系统的 systematic, 54
- 教育失误 Educational failures 156
- 脱离 Emergence 81, 109, 117
- 接触 Encounter 88, 129, 137, 183
- 时代次单位 Epochal sub-units 103, 106
- 时代单位 Epochal units 101-106
- 伦理道德 Ethics 55, 128
- 跨学科小组 Interdisciplinary team 109, 117, 119
- 评估会 Evaluation meeting 112
- 存在的必要 Existential necessity 88
- 虚假的慈善 False charity 45, 146
- 虚假的慷慨 False generosity 44-45, 59, 133
- 狂热 Fanaticism 35-36
- 宿命论 Fatalism 61-62, 113, 182
- 对自由的恐惧 Fear of freedom 36, 46-47, 95, 129, 156-
158
- 对问题限于局部的看法 Focalized view of problems 141-142
- 教育运动的总体项目 General program of the education cam-
paign



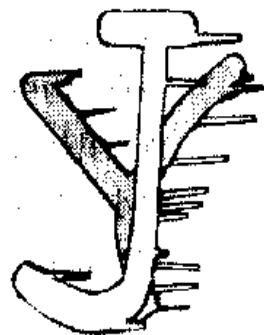
- 恩赐 Gift 67,72,93,137
 好人 Good man 93-94
 和谐 Harmony 143-145
 此时此地 Here and now 85,99
 历史连续性 Historical continuity 101
 希望 Hope 91-92
 人性 Humanity 43-44
 人性化 Humanization 43,56,68,75,103,145
 人与世界之间的关系 Human-world relationship 85,97-101,106
 谦卑 Humility 90
 行动幻觉 Illusion of acting 152
 强加于人 Imposition 96,111,126,134,182
 探究 Inquiry 72,85
 抚养与教育孩子的习俗 Institutions of child rearing and education 154
 理智主义 Intellectualism 86
 对人类的强烈信念 Intense faith in humankind 90-91
 目的性 Intentionality 79,83
 相互影响 Interaction 103-105
 中间人 Intermediaries 150-151
 内化 Internalization 47,63,183
 内在的低劣 Intrinsic inferiority 153,156
 未来的侵犯者 Invaders of the future 154
 调查者 Investigator 106-107,110-112
 知识 Knowledge
 作为探究的过程 as a process of inquiry, 72
 标准 criteria, 63
 经验的 empirical, 134
 对于先前的知识 of the previous knowledge, 115
 对整体的 of the totality, 182



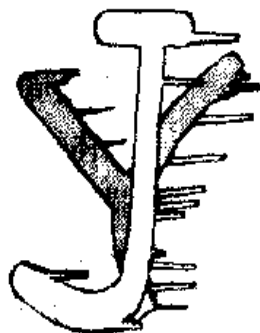
- 保存 preservation, 80
- 现实 reality, 69, 134
- 革命的 revolutionary, 134
- 缺乏任务 Lack of a task 113
- 领导培训课程 Leadership training courses 142-143
- 学习单元 Learning units 119
- 解放 Liberation
- 真正的 authentic, 79
- 条件 condition, 49
- 手段 means, 148
- 障碍 obstacles, 51
- 有限行动 Limit-acts 99-100
- 有限境况 Limit-situations 99-124
- 扫盲运动 Literacy campaign 110
- 活码 Living code 111-112
- 活着的死亡 Living death 132-133
- 理念 Logos 81
- 操纵 Manipulation 147-152
- 矛盾 contradictions, 152
- 方法 methods, 149-150
- 家长式的 paternalistic, 91
- 策略 tactics, 148
- 边缘人 Marginals, Marginal persons 74
- 实利主义生存观 Materialistic concept of existence 58
- 抽象手段 Means of abstraction 105
- 以世界为中介 Mediated by the world 80, 88, 93
- 处在具体情况之中的人 Men-in-a-situation 94
- 最小主题域 Minimum thematic universe 97, 104
- 相互信任 Mutual trust 66, 91
- 神话 Myths 133-134, 139-140, 147



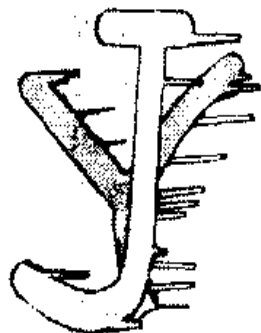
- 命名世界 Naming, Name the world 88-89, 137-138
- 讲解 Narration 71-72
- 讲解的 Narrative 71, 80
- 恋死癖 Necrophily 59, 65, 77, 138, 140-141
- 新人 New man 46, 56
- 非我 Non-I, Not-I 82, 98
- 无思维 Non-thinking 131
- 目标化 Objectify 98-99
- 客观性 Objectivity 38, 50-51
- 客体 Objects 77, 86, 105, 114, 130-133
- 观察 Observations 35-37
- 成为具有完美人性的本
体和历史使命 Ontological and historical vocation of be-
coming more fully human 65-66, 74-75,
84-86
- 压迫者特性 Oppressor characteristics 129
- 压迫者思想意识 Oppressor ideology 133
- 压迫者与被压迫者矛盾 Oppressor-oppressed contradiction 49-50
- 组织 Organization 175-179
- 有组织的无序 Organized disorder 62
- 约定 Pacts 147-148
- 父母与子女的关系 Parent-child relationship 154-155
- 伙伴关系 Partnership 75
- 被动 Passivity 76, 95, 139
- 家长式专横作风 Paternal authority 154-155
- 革命的教育特征 Pedagogical character of revolution 67-68
- 教育学 Pedagogy
 人性化的 humanizing, 68-69
 被压迫者 of the Oppressed, 48, 53-55
- 人的历史性 People's historicity 84
- 不变与变 Permanence and change 84, 179



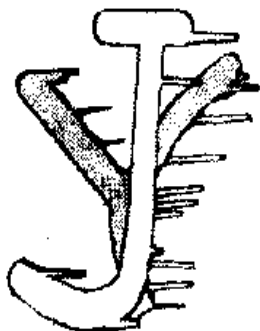
- 永久再创造者
出发点
政治和教育计划
扫盲后阶段
实践
预先决定的将来
规定
产品
专业人士
挚爱
工程
依托
宣传
调查问卷
激进化
旧因素复活
现实
 分析
 作为问题
 批判性干预
 历史的
 神化
 客观的
 压迫
 认识
 改造
 揭示
存储器
- Permanent re-creators 69
Point of departure 85
Starting point 95, 107
Political and educational plans 94-96
Post-literacy phase 110, 116, 123
Praxis 51-52, 66, 79, 87, 100-101, 106, 125, 183
Predetermined future 84
Prescription 46-47, 76, 126
Products 100-101
Professionals 154-158
Profound love 89-90
Project 53-54, 94
Prop 98-100
Propaganda 114-115, 140
Questionnaire 118
Radicalization 37, 176
Reactivation of old elements 160
Reality
 analysis, 104, 112
 as a problem, 85, 95, 168
 critical intervention, 52-53, 81, 109, 143
 historical, 43, 85
 mythicize, 83, 102
 objective, 49, 51-53, 105-106
 oppression, 49
 perception, 52
 transformation, 50-52, 100-101, 126
 unveil, unveiling, 81, 83
Receptacles 72



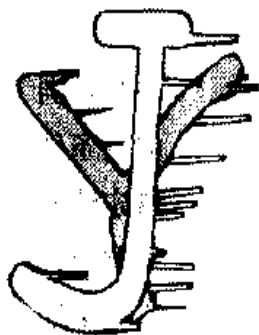
- 调解
 录音采访
 反思与行动
 重获人性
 生活的遗弃者
 过去的“残余”
 再现
 革命
 教育的、对话的性质
 反
 文化的
 革命人道主义
 革命实践
 革命过程
 虐待狂
 救世
 科学与技术
 宗派主义
 自我肯定
 自我贬低
 自我否定
 自学
 半人类的人
 序列
 境况,处境,情形
 具体的、现实的
 描述
 客观的
 客观未决的
 Reconciliation 72
 Recorded interview 122
 Reflection and action 51, 53, 65-67, 80-81,
 84, 87-88, 109, 125-126
 Rehumanization 68
 Rejects of life 45, 55, 133
 “Remnants” of the past 159
 Re-presentation 93, 109
 Revolution
 educational, dialogical quality, 137
 counter, 137
 cultural, 135-137, 158-160
 Revolutionary humanism 133
 Revolutionary praxis 126
 Revolutionary process 127, 136-137
 Sadism 59
 Salvation 95
 Science and technology 60, 133, 159
 Sectarianism 37
 Self-affirmation 55, 64
 Self-depreciation 63-64
 Self-negation 129
 Self-taught 80
 Semihumans 66-67
 Sequence 119
 Situation
 concrete, existential, 45, 93, 95
 description, 105
 objective, 95
 objective-problematic, 109



- 情景性 Situationality 109
- 口号 Slogans 65,95,115,134,140
- 社会 Society
- 从属国的 dependent, 153,161-162
- 宗主国的 metropolitan, 153,161-162
- 压迫的 oppressive, 45,73
- 革命的 revolutionary, 78,86,159
- 团结 Solidarity 49-50,76-77,85,129
- 结构条件 Structural conditions 96
- 教师的学生 Students-of-the-teacher 80
- 学生教师 Students-teachers 80,83,120
- 主观主义 Subjectivism 50-52
- 主观主义者 Subjectivist 38
- 主观性 Subjectivity 38,50-51
- 主体 Subjects 36, 69, 86, 105, 127, 130, 133,
 158-160
- 淹没 Submersion 52,81,109,117
- 次压迫者 Sub-oppressors 45
- “交感”活动 “Sympathetic” activity 108
- 综合 Synthesis 116-117,182-183
- 任务 Tasks 102,113,123
- 学生的教师 Teacher-of-the-students 80
- 教师学生 Teacher-student 80,83,120
- 师生之间的矛盾 Teacher-student contradiction 72-73, 75-
 86
- 科技培训 Technical and scientific training 159
- 时空条件 Temporal-spatial conditions 109
- 既定情况 The given 99,107
- 主题划分 Thematic demarcation 119-120
- 主题多样 Thematic diversifications 103



- 主题扇 Thematic fan 115
- 主题调查 Thematic investigation 96-124, 180-181
- 小组 circles, 117,
- 方法 methodology, 96, 104
- 对象 objects, 97, 107-108
- 阶段 stages, 110-124
- 主题域 Thematic universe 96-124
- 主题 Theme(s)
- 分解 breakdown, 120-121
- 发展 development, 119, 121-122
- 统治 domination, 103
- 时代 epoch, 101
- 生成的 generative, 63, 96-124
- 铰接的 hinged, 120-123
- 历史的 historical, 101
- 解放 liberation, 103
- 沉默 silence, 106
- 被压迫者“我” The oppressed “I” 154
- 压迫者“你” The oppressor “Thou” 154
- 反对话行动理论及其特征 Theory of antidiological action and its characteristics 138-167
- 对话行动理论及其特征 Theory of dialogical action and its characteristics 167-183
- 东西、物 Things 57-58, 60-64, 106, 167, 133
- 思想家 Thinkers 126
- 思维 Thinking
- 真正的 authentic, 77
- 同志 comrade, 132
- 批判性的 critical, 75, 92-93, 104, 109
- 主人 master, 132



- 存在 To be 58, 64-65, 85-86, 100
- 变化 To become, Becoming 84, 108, 179
- 整体 Totality 71, 103-105, 112, 115-117, 120, 141-143, 182
- 培训课程 Training courses 35
- 改造与发展 Transformation and development 161-162
- 改造世界 Transform the world 45, 87-88, 94
- 真正的慷慨 True generosity 45
- 为解放而团结 Unity for liberation 172-175
- 未经检验的可行性 Untested feasibility 102-124
- 唠叨 Verbosity 71
- 暴力 Violence
- 对同一阶层的 horizontal, 62
- 压迫者 of the oppressed, 55-56, 58
- 直观辅助工具 Visual aids 114
- 福利项目 Welfare programs 152
- 接受福利的人 Welfare recipients 74
- “循规蹈矩”现在 “Well-behaved” present 84
- 印证 Witness 176
- 词 Word(s)
- 构成要素 constitutive elements 87
- 方面 dimensions, 87
- 生成的 generative, 110
- 冠冕堂皇 sonority, 71
- 真实的 true, 87-88
- 人间的不幸者 Wretched of the earth 133

