

解放式教育

A PEDAGOGY FOR LIBERATION
-DIALOGUES ON TRANSFORMING
EDUCATION

BY
IRA SHOR & PAULO FREIRO

嶺南學院翻譯系二年級

1997-1998

編者的話

香港現時實行的教育制度被稱為填鴨式教育，在這種制度底下，學生只呆呆地把老師所教的全部背誦起來，認為這是讀書的良策；而教師把定下的課程機械地強加在學生的頭上，認為學生的答案能符合課程的需要就是最好的答案。最後學生成為了只懂接收的機器，不會主動發問，更不會加以思考和分析；而教師成為了填鴨式教育的工具，為既定的課程工作，不去理解學生的優點和潛能。

有見及此，一些學者和研究人員曾經提出改革現時的填鴨式教育，認為教師在課堂上應多些與學生對話和溝通，使教師能真正幫助學生發揮潛能和培養學生積極表達自己意見的精神。但由於普遍人士對於這種對話式的教育感到陌生，更有些人士認為這種方式可行性不高，所以改革始終不能成功。

本書《解放式教育》就是一本以對話式教育為題的書，透過兩位美國教育學者的對話，介紹推行對話式教育的方法和好處，從而對這種教育方式加深了解。

而對於我們這一班翻譯系學生來說，編製一本書實在不容易，因為我們毫無出版經驗，有如白紙一張。而且這次所選的書——《解放式教育》是一本學術性的書籍，所以我們在翻譯的過程需要加倍小心，對於落每字每詞也非常嚴謹。雖然出版和翻譯兩方面都遇到種種困難，但我們仍能順利完成出版工作，實有賴多位老師在改稿和電腦技術方面的協助。在此，謹代表《解放式教育》編輯委員會向各位老師致以萬二分謝意。

劉志行

嶺南學院翻譯系

出版工作坊

《解放式教育》編輯委員會

一九九八年五月

目錄

導 言：解放教育的理想	1
● 談話的書：關於對話的對話	2
● 解放課程的嚴謹性和動力	4
● 建構關於認知的批判理論	8
● 重整知識與權力：閱讀的策略	11
● 學習不涉及價值的神話	13
第一章：老師如何能成爲一位解放式教育 工作者？	17
● 再自我改造：挑戰傳統與大眾文化	18
● 無地圖之旅：邁向解放教育之旅	22
● 學生回應：對抗與支持	25
● 在經驗中改變：師生一起互相學習	31
● 解放方法顯露主導意識形態	35
● 其他地方：在運動和社區中教育	38
● 在制度中教學的同學常對它進行批判： 授課形式對討論形式	39
● 老師講授對互相討論，單方面支配對互相 闡明	44
● 知道並不等於硬吞知識；對話與課題的問 題	47
第二章：轉化要面對甚麼恐懼和風險？	51
● 恐懼和風險；在歷史中夢想的結果	52
● 恐懼所能教我們的：限制和教訓	55

● 不顧恐懼而行動	59
● 對學生反抗的恐懼	66
第三章：解放教育裏有架構和嚴謹性嗎？	75
● 以解放式教學的架構取代傳統權力的架構	76
● 創造性的嚴謹：民主與指導	80
● 嚴格是深化和變遷：了解相對於牢記	87
● 在解放式教室中的自由與限制	91
● 一起，但非平等：教師與學生之間的分別	93
第四章：甚麼是對話式教學？	97
● 解放式的論說：對話改變溝通	98
● 參與的學習：對話與「處於教學法」	106
● 從現實中克服困難	109
● 增強獨立自主是社會行爲	111
● 階級與自強	113
● 教師作為藝術家	117
第五章：第一世界學生是否需要解放？	123
● 界定「緘默文化」	124
● 「破壞文化」	126
● 改變緘默和破壞：教育的限制	132
● 超越教育的限制	136
● 學習和反抗：學校言語對現實世界	138
第六章：解放式教育工作者如何克服與學生之間的語言差別	144
● 研究學生的語言：慣用語言和對話的起點	145

● 社會階級和教室中的對話方式：	149
抽象的對話方式還是具體的對話方式	
● 概念性的語言還是比喻的語言：	154
改造學術用語	
● 過程前進：老師指導責任	158
● 在重要談話中歸納階段	160
● 對話中的幽默	163
● 對話課中面對的種族主義和性別歧視	165
第七章：怎樣去實現社會變革的夢想？	171
● 從變革意識的倫理開始	172
● 對支配和不平等的挑戰權利	174
● 用邀請而非操縱去開始對話	176
● 第一天上課的實際進程	180
● 對話裏的想象：令夢想中的未來實現	184

導言

解放教育的理想

解放教育。背景脈絡

「談話的書」：關於對話的對話

艾華：我們先講我們這本「談話的書」將會是怎麼樣的。很多教師常會問什麼是「解放式」或「改革式」，讓我們現在討論一下吧！保羅所指的「解放式」與我的教學法中的解放相同，所以兩個術語都會使用。

有些教師提出的一連串議題，關於社會變遷、解放式教學，和在再創建學校與社會過程中遇到的問題，我將這些問題整理分類，發現它們都牽涉很多方面的問題：什麼是解放式學習？教師怎樣改變自己成為解放教學者？他們怎樣開始對學生進行改革？改革會帶來什麼惶恐、風險和回報？什麼是「對話式」教學？教師在解放式課室裏應怎樣講課？解放式課程有沒有苛嚴的一面，權威和架構？教師和學生在其中是否平等？解放式教學與社會上政治改革的關係又是怎樣？這過程能應用在讀寫能力和傳意以外的課程麼？教師怎樣以對話的方法講解主要內容？這些解放教學者又怎樣運用測驗和課本呢？當我們說要讓學生自強，其實是什麼意思？我們可以將第三世界的教學法應用於第一世界嗎？怎樣將種族、性別和階級等主題融合於解放的過程呢？

這些議題常出現在與實習解放式教學教師的會議上，亦成為我們討論的焦點。我們並沒有所有的答案，亦不知道所有要問的問題。在教學的時候，我們仍然犯錯，有些課堂的效果亦未如理想。但是你一生致力於這些議題，我也在過去十五年一直在試驗這解放方法和研究變革教學法。因此，我們決意要分享我們一切知道的，繼續在這裏進行有關對話教學法理論和實踐。

相信大部分教師都知道教學是很費力的工作。它是一項很實際的活動，即使說所有在課室裏講的其實也只是理論中的冰山一角。但是，教師對實踐方面的興趣遠比理論方面大。正當所有實踐都有理論支持，而反過來每個理論都是可被實踐的，很多教育研究在分秒必爭的真正課室裏起不了幫助。還有，一大堆教學的意識形態或哲學，離他們生活很遠，像與他們無關的。教師面對太多課堂，太多學生，太多行政上的控制，所以，課室裏實踐的需求遠比理論大。失敗的學校制度縱然叫人苦惱，卻喚起教

師對創新的意念渴求。過多工作量的教師甚至也對另類方法產生好奇，他們想知道怎樣在課室裏運用這些方法：教師與學生一同參與在對話裏，這會使課室裏有一番全新的景象嗎？這方法能對應我們實際的生活嗎？

我常聽到不同地方的教師問及解放式另類方法的問題。如果他們要是能夠在同一時間面對著同類問題，那就更加好了。如果他們能與我們透過此書參與在對話中，先由大部分人都關注的問題和資料開始，再把教學扎根於逼切的現實教學中，相信我們這本「對話的書」便很有用了。

幾個月前，我提議保羅一起推行對話，他認為不失為一件好的事情。

保羅：我想去講一本書而不是單單寫一本出來，這意念是很寶貴的。從不同角度研究是這本對話的書吸引我的地方。但問題是我們是否可以把讀者帶進對話裏，這便要看討論的推動力。另外有趣一面是這本書可以是嚴肅的討論，而不會是賣弄學問。我們可以嚴謹地討論那些意念、事實、問題，但常常是用輕鬆的手法，差不多可以像跳舞一樣輕鬆，無拘無束。

艾華：我真想我們能像跳舞一樣的輕鬆，讓我們來一個優美的轉身，要轉得令人發笑又有深度。

怎樣幫助我們與現實緊緊拉近，就是由那些教師已經問過的問題開始。我們所說的都是我們和其他教師的經驗，這不是一個教學研究檔案，也不是要討論那些無人關心的問題。也許我們能刻劃出在課室內外學習時遇到的真實生活片段，相信沒有什麼比真實生活裏所面對的更有說服力。對我來說，最主要的目的是要讓理論融入我們每一天的生活。

將批判思考融入在日常生活的問題常是一個挑戰。也許，在教學裏做到這個融合就更為重要；因為在實踐教學的時候，其間常充滿著不可預測的時刻。當我自己在家中寫一本有關教學的書，這樣我與聽眾隔絕了，我會懷疑自己的寫作是否有意義。但如果聽到別人說我的書就像跟他們說話一樣，那我就知道做到了自己所訂的目標。

保羅：寫一本對話的書還有另外一個很重要的方面，就是

說到了最後總結的時候，你在對話裏比獨個兒坐在辦公室或者小型圖書館寫作，再創造自己的程度都要大。而且從人類的觀點來看，對話的需要是極大的；所以當作家獨個兒在圖書館裏，面對一張張的白紙，他至少在心裏想想去接觸這本書的讀者，就算從來也沒有機會跟他們見面。對於那些離作家很遠的讀者，他們很可能會在作家離世以後也會讀他的書，所以作家也需要去認識他們。跟他們來往。但我們的情況是象徵地面對著無法估量不知名的讀者，但其實你和我在面對著對方。從某種意義上說，我已經是你的讀者，你也是我的讀者了。

我們在談話時互相解讀對方，而對方讀的只是我口裏的話，還尚未是寫下來的字。我們在這裏做的是互相刺激對方思想的反思前面所想過的。就是這樣，像剛才內容豐富的交談裏，我想我們已找到另外一個極其重要的範疇。在我們寫作以前，這個讓我們互相瞭解自己的機會能幫助我們寫得更好，這是因為我們透過對話互相影響，使我們在對話的一刻就可以改變自己。總括來說，對話不只是「早安，你好嗎？」對話是人類與生俱來的溝通方法。對話不能獨立存在，這促使人們去認知，即使認知自己有獨立的範圍。

曾於不同時間、地方收到一些問題，透過回答這些問題的經驗，我們也在嘗試重新認識在過往某一刻自以為知道的事情，我們會發覺幾年前的答案跟幾年後的答案是不同的。對話的書的讀者會在書中遇到不同時刻的對話，對於他們來說，我們的討論就很重要了；甚至當我們不作聲的時候，讀者也差不多要猜猜「保羅是在這個時候不出聲嗎？」，這樣，我就可挑戰讀者，而不僅只給答案。如果我們可以使讀者感到困難，令他們產生懷疑，那樣這本書對他們便重要了。如果我們可以做到，那麼這本書的內容就是嚴謹的，而我們的態度也同樣是嚴謹的了。

解放課程的嚴謹性和動力

保羅：有關「嚴謹」這個詞的意思，我想很多人的想法是絕對錯誤和幼稚的。當我對你要求嚴謹的時候我便是嚴謹。「嚴謹」存在於歷史裏，也是在特定的時

空裏造成的。因此，今天人們認為是嚴謹的東西，明天也許不會。

艾華：你認為嚴謹不是放諸四海皆準，或永恆不變吧！那是一個認知的途徑，紮根於追求知識者所身處時空的條件裏。

保羅：對，嚴謹正是沒有可普遍的標準，但對嚴謹的追求永遠都不變。

艾華：嚴謹的表現就是追求知識的渴望、探求答案的渴望，是學習的重要元素。也許我們挑戰別人參與討論，跟別人一起積極地探求答案，彼此交流，這就是嚴謹的表現吧！也許這正是許多學校裏正統教學不能使學生提起興趣吧！教師沒有給機會學生去探問，學習嚴謹的表現，因為答案都給教師講了，他們只是背誦。知識在他們手裏就像一堆僵硬的訊息，是死的知識，而不是活生生地連繫於他們的生活裏。死一般的歲月日復日，年復年地溜過；教師低沉單調地教授著正統課程，學習也只是加諸在學生身上的例行公事吧！

保羅：你提到動力問題，我想這是有趣的題目。我永遠無法明白在實踐以外、行動之前的動力是怎樣一回事，就好像我要先有動力才能夠行動似的。你看到沒有，這完全是從反辯證的方法去了解動力。其實動力是在行動裏面的。有動力的一刻本身就是行動。動力的多寡源於行動的程度，而不是在實踐之前就有。這意念可以同樣應用在這本書和課室裏。如果讀者一開始讀這本書的時候，他是因為實踐閱讀而感受自己有動力，而不是因為讀有關動力的事情，那這便是一本好書！儘管如此，我們都要對這本書負上責任，就是說我們也要認真的寫好它，使它不是對話而已。

艾華：我要強調動力源於學習的實踐本身，也來自學生能認同他們所學的重要性。我們可以想到學生對教學的看法，他們是怎樣看學校的教育呢！教師、行政人員和輔導員不斷教授他們讀書的重要和他們在不久將來可以得到什麼。這一切學校的自我推銷只是自暴其短，完全不能激發學生對教學材料的興趣。

在我開始教學的時候，我不能假定我的學生是有動

力的。現在動力的問題已成為美國教學中最重要的危機，就此，在過去三年出現一大堆冠冕堂皇的官方報告。近來的困境就如你說的一樣，主流的課程把動力視為在學習實踐以外。現在，測驗、紀律、賞罰和將來工作的承諾都被視為產生動力的手段，遠離了學習的動機，同樣地，知識其中的一個定義便是基本技巧，使學生遠離繁多的學習材料，遠離批判性價值觀問題。你先學好這門技巧，然後你就可以拿個學位！你先拿個學位，那你就找一份好工！你最想做的，永遠都不是現在就做著，難怪學生不合作。

保羅： 很多人問我怎樣提起學生的動力。為什麼你不按自己的情況，多講這問題呢？

艾華： 現在美國的一個大危機是學生對正統課程的抗衡。另外一種說法就是教師和行政人員拒絕去改變那些與學生生活無關的課程，於是學生就以拒絕在官方課程裏有任何表現為回應。其實，官方教學法使學生對抗知識份子工作。課程裏權力爭持導致學校、大學都陷入僵局。

不同的官方組織錯誤地斷定學生「水平平庸」，而我卻認為那是學生「罷讀」，他們拒絕在現今的社會環境下學習。問題不少是由於破舊的校舍、過份擁擠的班房。其次，在商業世界裏，努力的耕耘也沒法得到一份高薪和優秀的工作作為報償，就業市場只提供少數報償給成就卓越的人。高的失業率和低的起薪點叫廣大學生註定做廉價勞工，所以他才認為那是一個愚人的遊戲，根據人家訂的規則去現，對自己卻沒有利益。

動力的問題就像一塊黑色雨雲籠罩著學校。我們都知道那些在學校裏讀書欠缺動力的學生，在外邊是很有動力的。他們的消費模式被商業文化操控著，他們又會在學校和家庭以外找空間組織「小圈子」，建立一套個人對性、朋友運動、藥物、音樂等等的文化。當學生想得到他們夢寐以求的東西，他們花盡心思，千方百計也要得到。其次，他們又會在課餘時間替人家補習，留心打聽行內的市價；在假期裏找兼職，買平車，商討汽車保險利用手段得到一部立體聲系統，或是一把新結他，或是一張演唱會

門票；他們怎樣懂得除掉不好的成績，怎樣混入已滿額的課程，參加公務員的考試。這一切生活片段都讓他們的才智發揮得淋漓盡致，又看到他們是怎樣有動力在生活裏運用他們機靈敏捷的腦袋。這些學生對日常生活的事物感到興趣，使我也同樣用日常生活裏的話題與他們一起批判地探究，還鼓勵他們將所觀察的寫在筆記簿裏，另外，我也給學生一些讀本。現在學生有自己設計的課本，即他們的筆記簿，和那些早已印制好的課文。在這兩種不同的論文裏，張力因而形成，這正使課程在不同層面上都有語言的動力；有官方的課本，而與它相對的就是學生自己寫的非官方課本。

所以，在我開始教一個課程的時候，我不可以認為學生是理所當然有動力的。我要全面剖析動力，看他們對什麼會產生動力，對什麼就完全沒有動力。他們的知識和掌握到的技巧的動力。我首先要塑造一個他們是願意去講、去寫、去做他們真正想做的氣氛。為了幫助他們有說話的機會。對於曾受太多訓練的知識份子來說，他們很容易會說得太多，令沒有受過訓練的學生不出一聲！最初的時候盡量少說話，非不可才講兩句，當我繼續和他們認真的做練習和對話著，那學生慢慢就會像我一樣的主動。就這樣便開始了他們在課室裏的學習，也開始了我的教學生涯。

在開始的時候，對於我最重要的問題是我對學生有多少和多快的認識。對我來說，這是一個實驗的時刻。在課堂裏我跟他們嘗試做著一些同時教導我和學生的習作，像短期的閱讀計劃、寫作、思考和辯論等等；我盡量使課程的範圍小和鬆散，我並沒有周密的課程設計，也沒有課本名單，重新提醒我下一堂所要教的，使我對這一套教程耳熟能詳。我想跟他們一起學習，知道他們真正能掌握和產生共鳴的，他在生活裏所講的會是什麼，他們離認真學習有多遠，他們的生活條件怎麼樣，這一切都促使對話和探問的開始。當課程已先充塞在教師的思想裏，教學範圍、課本名單或是國家的要求裏，學生只會沒有動力去學習。你在這裏看到這種死一般的課程沒有？學生的地方早已不在課室裏，而是在某些其他的地方。教師只是在履行著一套課程，僅僅在向學生報告著他們的結論，那知這些課程結論都不是

虛無
疏離
學生

打不
下
意
思

可以在課室裏找到，而是在其他地方得到。學生可以做的只是牢牢地記著教師的報告。

同這種傳統的方式教書會面對很大的壓力，首先因為教師對這種方式太熟習，而這方式又被認為「行得通」，但其實在課室裏是不行的。另外，當你偏離於標準的課程時，人家會認為你是一個離經背道者、激進份子、怪人，那你就會受到不同程度的對待，輕則受到輕微的騷擾，重則被開除。

如果學生不與我合作，我又怎可以使他們有動力呢？與學生不斷在創造這個進行中的課程使我感到既興奮又焦慮。在這樣富創造性的過程中間，我會感到焦急不安，懷疑著我有沒有能力把所有脈絡都聯繫起來，但我知道以開放的態度去包容是很有必要的，因為這樣才可以克服學生在學校學習最大的困難，就是他們對學習抱著疏離的態度。教師怎樣學到這種教學方式？就是從實踐中學習吧！但不幸的是學術部門和教育學院都不鼓勵教師試驗這方式，所以當我們還在學校的時候，在教我們的教師中很少找到這種學習方式的模範。

建構關於認知的批判理論

保羅：艾華，你知道嗎？我想你此刻所提及的都關於一個非常嚴肅的認識論問題。我確信我們認識不足的「認知循環」與我們一直討論的誤解是有關的。關於這個「認知循環」，我是指在學習過程中的一些特定的時候。知識循環有分開的階段，但這些階段是互相緊扣的。我們嘗試教學或學習的時候，便可從中觀察而去明白發生的是甚麼的一回事。

例如，如果我們觀察這個知識循環，我們便能辨明出循環裏只有兩個時候，不會多於兩個，而這兩個都是辨証相關的。循環中的第一個時候，（或者說是其中一個），是生產新知識；另一個時候就是在我們掌握已生產出來的知識，（即現有的知識）了。一般人通常將這兩個時候嚴格區分，當它們是互不相干的。對於那些只給吩咐去記誦老師講說的學生，知識是一個離他們很遠的地方創造出來。結果，尋求知識這行動淪落為僅僅是現有知識的轉移。而教

師只不過是轉移知識的專家吧！所以，學生失去了一些不可或缺的質素，那是創造知識和認知現有知識同樣需要的。例如，這些質素包括行動、批判反思、好奇心、熱衷的探求、不安、懷疑——這些優點都是每個想學習、想認知的人不可缺乏的。

艾華：抱著懷疑態度、細心觀察、熱情地學習求知的動力令你開拓新的領域。教師在教室裏需要一個主動、喜歡批判和抱有懷疑態度的學生，藉此能夠令到其他學生變得喜歡批判和富創意。

保羅：沒錯！但另一個問題是當創造知識和認知現存知識給分開時，學校便成了販賣知識和符合資本主義意識形態的好地方。

學校。產生之於 capitalism

艾華：你意思是學校成了傳播官方信息的渠道，對於學生學習批判思考便沒有幫助？

教育商品化必然性

保羅：你說得很對！這渠道正破壞和割分那些需要整合的事情。

艾華：批判式教育需要結合學生和老師，使他們互相創造和再造知識。但在現實裏，創造知識的地方離教室很遠。而是由研究員、學者、教科書作者和官方課程委員會所創造；故創造和再造知識已沒有學生和教師的份兒了。

保羅：另外，不少人對教師說，研究和創造知識跟教學一點也沒有關係。因此，有一種神話曾說一個沒有做過任何研究的教師是沒有聲望的。好像當你在一個學期中帶領一個研討會，是關於生物、化學和哲學的現有知識，但你做的一切是不緊要的，好像你不是在做研究。如果我想到用三個小時與學生討論教育的政治性質，或政治的教育性質；如果這也不算是研究，那我真不知道甚麼才是研究了。所以，當我與初次認識此課題的學生一起學習時，其實我正在認識那些我以為已經知道的事情。但是此類教學與研究的二分法也解釋我已提及那兩個在知識循環中的時候，也就是創造知識和學習知識。

艾華：問題的另一方面是知識的政治等級。某些知識被賦予的價值高於其他知識，某些知識未能因它的價值而得確認，除非它能符合一兩個傳統的準則。例如，

科技較商業重要，軍事較人文學科重要，所以，科學研究比文科取得更多資助。而對大企業有益的研究更得到可觀的資助，相反一些主張和平、女性主義和社會主義的研究就被忽視。還有，在大學裏創造的知識要比外面獨立的學者更為重要。

甚至，如果我說我造的一個研究是要聽學生說話，有些同事會問，你是語言學家嗎？有不少學者是研究日常生活中的語言，如霍格克、俾斯偉、希夫。我從學生之間的談話與所寫的文字去了解他們所學的、想學的、和他們是如何生活的。而從他們的談話和寫作裏特別容易發現他們的意識。我仔細觀察那些他們認為重要的字眼和主題，故我能夠從現實中得到材料作為課堂學習的教材。最糟糕的是在課室裏的學生常常保持緘默，又或是他們所講和所寫的都很虛假，他們總是用一套防禦性的語言回應教師和其他權威。我們教師亦不知花了多少時候，也只能絕望地看著學生動也不動，沉默地凝望著我們。我們也用了無數那麼多課堂去聆聽學生，重覆著我們那套教書式語言。如果我不能知道他們腦裏思考的是甚麼，我會感到失望，因為不能知道他們最關心的問題和這問題發展到那裏。

不幸地，這種紮根於學生的思想與發展階段的研究在學校裏只有很少市場價值。但其實教師是需要以那種識辨能力來推動學生。而這識辨能力就是在課室中重新創造知識的根基。這種既是研究又是教學的方法有很高的實用價值，使教師能設計一個涵有內在推動力的課程。而且拉近教師與學生因身分不同而產生距離。

由此看來，在課室裏，第一個研究員就是要了解學生的老師了。這是解放式課室的一個基本要求，但它只是在初步準備階段中，因為研究過程必須要推動學生去認識自己、所讀的課本，及自己的語言和身處的現實。我想此類課室能創造自由開放與非官方的知識。這便能挑戰學校推銷官方知識形態的情況，我們不像教科書、課程和主流傳媒一樣轟炸著學生。我嘗試以自然的取替教授式的、批判的取替一味的否定，熱衷的取替循例的。批判的疑問有助學生找到有關的資料能夠官方爭競的教學或課堂並行存在。這樣，教學便能產生另類的知識和運用知

神人教育者
必需

識的途徑。

如果教師只跟著標準的課程，學生便表現得好像當教師的話是權威，這樣，教育實在太死板了。如果教師與學生都在課裏行使他們的權力去改造知識，他們也肯定自己有權力去改造社會。那麼官方知識架構也同樣是社會權威的架構，因為教育的方法是要教師、學生與官方達成一致，這便是為何課程、書目和教學的講課佔主導地位的原因了。那些以講課為主、不能起推動作用的課程，不單是差勁的教學方法，更是一套教學模式，有助於鞏固社會上支配的權威，令學生更沒有自主能力。

重整知識與權力：閱讀的策略

保羅：我很同意你剛才分析正統課程的主宰關係。在課室裏什麼是最重要的知識？莫過於老師引用的原文吧！但我個人認為要道如何抗衡這個灌輸知識的深遠傳統才是重要的問題。不是所有學生都能理解那些不強行灌輸知識的解放式教師，甚至學生會不信任他們。要留意的是我們並不是反對思考的時候，要有嚴謹的紀律，這是絕對不可或缺的！怎麼可能有人沒有培養學習的嚴謹紀律而有思考上的訓練？所以，我們當然需要紀律，需要認真地讀書，但更重要的是我們需要學習怎樣才是真正的讀書。

我認為閱讀不僅僅是定睛於字面意思，也不只是綜觀文章的全貌。閱讀是將我們所讀的重新撰寫。閱讀是去發現原文與其背景的關連，和怎樣將原因及其背景連繫於自己的背景、讀者的背景。當我們讀那些已故一百年的作品，我們對作者的時代幾乎一無所知，更甚的是我們對今天自己時代也認識很少！

所以，我一方面強調要用嚴謹的態度理解原文與背景。同時，我亦認為批判的態度是更重要，是不可缺少的。具體的批評能產生思考上必要的嚴謹紀律，因而我們要反思閱讀、寫作，就書本，原文提出問題。我們不應該聽從於原文或向原文卑躬屈膝的。縱然我們同意原文，但仍要對原文提出爭辯，不是嗎？目的是要主動介入與原文的衝突裏。總而言之，

脈絡性、閱讀學習
哲學性、思考

以我自然科學

社會發展研究所

這個過程是要求很高的。問題已不再是一味將一章一章的書強逼學生閱讀，而是要求學生嚴謹地抗衡原文。

然而，如果你渴望學生具有讀者應有的批判立場，重寫那些讀過的原文，很可能你會因學生不接受你而碰釘子，而他們思考的創造力也愈來愈差。希望學生重寫原文，而不是將它簡單地啃下去，這也許使學生覺得你思考上的嚴謹性很弱，認為你不嚴厲因為你只要求他們批判閱讀與重寫一篇原文，而不是在一個學期裏讀完三百本書！

艾華：那個問題是存在的，學生已習慣了知識的傳授模式，而正統的課程要求他們聽從書本、課堂和測驗，這培養出他們對權威唯命是從的習慣。雖然學生精於對抗權威的苛求，但他們同樣可以拒絕非傳統的教育。一些學生默然不理，一些則主動對抗，一些則坐著做白日夢。解決這問題是要慢慢擺脫舊習慣，使情況有所改變。在學期初當我專注地聆聽學生時，我知他們是如何給舊式教學法所支配，這使我知道我需要推廣那種達致過渡的教學法。透過對話與練習的課程，我發現每一組學生對抗衡與創造新機會都有其不同的做法。為了減低抗衡和焦慮的程度，我就對舊式的學習方法作出讓步，將一些書目、論文給學生，如從舊的骨頭中拿幾塊出來，使大家覺得舒服些。

從知識的傳授過渡到新的教學模式還存著其他問題。老師常在課室吩咐學生寫有關某書的論文、報刊的文章、或寫有關學術、社會問題的文章。學生常會問：「你真想要我的意見？」老師回答：「當然啦！你只管寫你的看法吧！」於是，學生寫了一大堆錯漏百出、沉悶的論文，一般來說，他們都寫得沒有深度。很多渴望學生懂得批判地思考的老師因而大失所望。問題之一在於老師所提供的資料使學生感到迷惘，它們通常是學術上的用語，全是學生下用的語言，也是一些與他們實際經驗無關的題材。甚至是不能與大眾文化、電子科技和高速文化環境的步伐協調。更壞的是課堂內的人際關係疏離，課室內常常一片沉默。這種老師與學生之間的冷漠

妨礙了學生的學習。我們需要檢查以課本爲主的上課方式和課本的性質，透過找出那些妨礙嚴謹閱讀的原因，我們便能賦予閱讀一個全新的意義。

學習不涉及價值的神話

保羅：爲了從學生的角度去講解，一些老師要求學生不要深究與主旨接近的次要中心，相反地他們只吩咐學生先描述課本內容，然後描述社會本身。於是，學生只能描述他們在課本或社會中所聽聞的，除了之外什麼都不說，因爲老師常說詮釋的責任是屬於專家，而我們只是描述而已。當然，老師亦可進一步說專家們也不應該以爲他們可以改變現實，他們也不過是在描述現實吧！這一種在觀念上對求知過程的理解，便是他們所謂對真理探索的「中立」與「客觀」了。

艾華：這種追求純粹客觀探究的神話，在美國的文化裏十分流行。而實際上，知識本身是會偏袒權勢的。在美國，一些政治力量利用科學的研究來支持其需求和政策。但在中學和大學裏，一些關於科學、工程、科技、商業和很多社會科學的課程普遍將知識描述成沒有主觀價值標準的和不涉及意識形態或政治的。如果說是有主觀價值標準的話，那麼這些科目必然是從現存社會體制的官方觀點出發吧！這些所謂客觀中肯的課程將學生訓練成只會將政治留給政府高層決策者的工人和專業人才，他們不加判斷的觀察角度是與官方一致的。他們執行命令卻從不過問，將一切律例視作理所當然。這些課程只著重技巧，而不是批判地正視現實，也不分析社會的運作。於是，所學到的也只是象牙塔頭腦上的知識。研究員、專家們刻意迴避政治，爲保地位，他們從來不會批判上司的決定或過問他們工作的影響。

保羅：根據這些看法，這些人會認爲你愈是多穿幾隻手套，不致被現實玷污，那你愈是一個好的研究員，但我不認同這想法！

在解放式教學裏，我們並非主張純粹以技巧來獲得文學上或專門的知識、專業技能、甚或批判思考。對話式教學的方法能拉近我們與社會的關係，幫助我們對每件事的存在理由提出問題。透過對課本或社會的某個時刻所提出的批判對話，我們嘗試將之揭露出來，並找出它真正的原因和其政治、歷史的背景。對我來說，這就是探求知識的行動，而不是單單傳遞知識或是純學習寫字的技巧。解放式課程使現實透過認真的思考而得以闡明。

艾華：我喜歡你所說的意念。而我亦同意解放式教學並不是只叫人得以掌握熟練的技巧，乃是以批判的角度來看學校和社會，從而達到社會的變革。

保羅：教育除了是探求知識的行動，亦是政治上的行動。正因為如此，沒有一個教學法是中肯客觀的。

艾華：這些教學法的形式和內容都與社會上的勢力有一定的關係，而塑造出來的社會不是屬於這一類，就是屬於另一類，在課室內的社會關係不是鞏固著主流，就是向主流提出挑戰。

保羅：你說得對！我想，例如我們活在某種主流的意識形態裏，而我們外在的社會又被它控制著。如果我們被這種全面而決定性的主流思想裏外重重包圍的話，那麼要社會有變革，想也不用想了。但意識並不是現實的一面鏡子，純粹將現實反映出來，而是將現實擺在我們面前，讓我們加以反省並作出反應，所以，變革是可以實現的。

辯
証

我們是有意識的，因而我們可以思考、研究，主流的意識形態為我們帶來多大限制。但我們為自己此刻存在製造多些空間，因此，我們在社會裏透過面對政治上的掙扎要得自由正正因為我們知道自己受著限制，沒有自由！所以，變革這回事才是可能的。

艾華：我覺得很有趣的是，意識本身是很複雜的，它能促使解放出現。正因為我們研究自己如何沒有自由，我們才能掌握如何獲得自由的方法。這便是解放式課室辯証的一面，藉此證據我們可以挑戰那些妨礙

辯
証

我們批判思考的勢力。因此，解放式課室揭示我們的現狀，突出我們的限制；從而幫助我們克服這些限制，懂得批判地看社會，更會尋求改變社會，而不是維持現狀，不思進取。

保羅： 很希望學生能加入我們的行列，朝著這個目標前進！



第一章

老師如何能成爲一位
解放式教育工作者？

自我改造：挑戰傳統與大眾文化

艾華：我想以兩條經常由老師和學生提出的問題作為開始：我怎樣才能成為一位解放式的教育工作者？我怎樣改變自己？

老師和學生處於解放式教室的機會不多。而大部分的訓練課程都是傳統式的，而且學校並不鼓勵實驗。因此第一個出現的問題正是「模式」的困難。而部分問題包括了一些相關的問題：解放式教學與傳統式教學有何分別？這種教學方式與社會轉變有何關係？

保羅：對！我在北美洲和歐洲時也曾被問及這類問題。

艾華：也許我們應該討論各自的學習和再學習的過程，看看我們如何能實踐解放式的教學階段。

保羅：不如由你先說，然後才到我？

艾華：我曾經接受過十分傳統的教育。兒時，我雖不喜歡學校，但我熱愛學習，特別是古老的地圖、古代的文化和天文學。所以，我會自己閱讀、做家課及對要上學而感到生氣。厭倦使我變得頑皮，這使我成為他們所謂有「紀律問題」的學生。雖然學校使我和其他兒童同樣感到沉悶，可是，我對事物卻極之好奇。而我們遠比學校容許的為活潑。我們像傻瓜般被對待，好像變成了機械人。於是，我便起來反抗這種愚行。

其他的同學與我的朋友同樣感到不開心。他們也製造了不少麻煩，而我更成為了一位十一歲大反抗領袖的學生。我出版了一份非官方的校報，但即時被校長禁止了。這是我們對於出版自由的早期認識，但卻與我們在書本上所學到的有很大的不同。我記得閱讀過有關出版自由的書，內容是講述一位殖民地印刷商莊·彼德森查，於一七三五年所經歷過的事情。可惡的英國人指他印刷未經同意的文章而把他監禁起來，但現在，我們全都自由了。

與此同時，老師誘導我，說我較其他學生聰敏，應該要守紀律，這樣我將來會做得更好。我的母親需要到學校和老師傾談有關我的行為，而我就在沉重

的壓力下被迫保持沉默。母親請了一天假到學校投訴上學使我沉悶的事情，可是，老師指出若母親認為我需要一些特殊的課堂，便應該賺多些錢，讓我就讀私立學校，這使母親感到尷尬。對於自己身為工人階級，母親感到羞愧而放棄了投訴，並叫我要服從老師。我屈服了，而且沉默了一段長時間。我成為了傑出學生，也成為了老師的寵物。在這裏，權力的形勢巧妙地改變了。老師漸漸地變得喜歡我，但同學開始討厭我。在學校的文化爭鬥中，我轉變了我的立場。直至六十年代，公民權利運動的動亂，我一直置身繭中並保持沉默。後來，我開始遊行抗議，並參與新的抗議文化。

能夠再次獲得自由和與其他人一起抗議，確令我雀躍不已。

在六十年代初期，很多人開始討論一種不同的教育方式。新的學習方式面世，如另類學校運動、自由學校、徹底教學實驗、座談會和附屬於一個或其他活動的非正規研討會。我作為一位研究生老師，還對一些大學的課程進行實驗。我必須承認，我學習過很多有關政治、越南、種族主義、性別歧視及資本主義的事情，但關於教學方法和大眾文化及意識的學習就很少有。後來，我在一九七一年在紐約一所工人階級學院任教時，正當我學校的課室仍然是對實驗保持開放的時候，六十年代的運動便開始衰微。在這場新的鬥爭中，我開始對教學方法進行測試，目的是要捍衛紐約大學當時的「公開招生改革」，就是招收非精英學生時，所採取不針對在中學那不良紀錄的人。在這歷史開放的時刻，我不知如何在主流中，教導在大學裏的工人階級學生。

在這教育，非學術的學生雲集於高等教育，大眾文化對抗精英文化的強大衝擊中，我被迫面對教育的問題。以往，只有像我一樣，屬於部分學院派的工人學生才被大學取錄；現在，已有幾百萬在職學生被大學取錄了，怎樣的教學方法才能使批判性的學習出現呢？這情況似乎是為失敗而設的：資金不足、人數太多、設施差；而且，當局已放棄公開招收最差的學生入讀大學，並結束了文化民主的時期。

這樣說，我有點尷尬，但我承認起初是個社區大學的傳統教師。我是教寫作的，開始時我便教文法。

我重視文法的正確運用。

保羅：（笑）真巧！我開始時也是這樣！很多年前了。最大的不同就是我最初是一位葡萄牙語法教師，而且我對此十分熱衷！當然，在那時候，我與須要了解語言的社會階性亦有一大段的距離。但我的開始與你很相似。

艾華：當我還是小孩時，我對文法的學習可謂興致勃勃。它是一個迷。學習過結構後，我便藉著寫作句子來實驗。對我而言，文法和寫作並不僅是有創造力的難題，還是我逃離工人階級的梯階。訓練智力是使我向上爬的途徑。我屬於博士的少數工人階級之一，所以在正確的語法規則上，我有很大的社會利害關係。這是我入醫學院的通行證，我當時的目標。我明白我需要像精英般讀書及寫作才可成爲一個醫生。

當我開始教導工人階級學生時，我想將自己的學識灌輸給他們。你知道這有甚麼問題嗎？我幼稚地將自己的個人經驗強加於他們身上。我不知道從他們的社會地位而言，批判性地再創造知識是甚麼意思。我和語法規則之間的社會關係和他們是有所不同的，因爲他們只可以入讀低廉的社區大學，但我在那裏任教前是兩所精英大學的老師。他們既不是學院派的學生，也不是老師的寵物。因此，他們怎會和那些規則有如我一樣的利害關係呢？正確的語法運用怎能如我運用般融入他們的生活呢？我不懂得如何運用自己的方法去把教育切合他們的經驗中，也不能夠理解他們的語言或期望。但現在，我完全掌握了教導他們的方法。

我花了數年的時間才發現批判性學習的真正阻礙，這包括了我的無知和自大，與他們對大眾文化的熱誠的無能爲力。起初，我對此並不了解，我認爲自己在語法上囫圇吞棗，他們也應是如此。保羅，對我所做的事，我當然有一些妙極的理由！我認爲我是一個「有創意的文法家」。我會以這種令人興奮的方法去教文法，令每一個人都愛上文法。

（笑）這是一個錯誤！

保羅：對！這幾乎是沒有可能的。有時候，你要自由地寫

作便要與文法對抗。在我十九歲時，我所想的正如你所做的。但現在，舉例來說，我記得當時我所寫的實在羞於見人。雖然如此，但我當時是依照所謂「有文化修養」的語言格式去寫作。

艾華：我也是這樣，我亦有寫詩，這與英國十八世紀前那種富有浪漫色彩的詩完全相同。這些令我倒胃口的詩，全都是我依據從學校所學到的正確格式來寫的。我完全沒有聽過現代詩的自由，我只會把紙上的內容搬字過紙而矣。對於我模仿葛偉和高林士的詩的相似，我那位創意寫作的學校教師感到十分驚訝。他十分肯定我是抄襲他們的詩，然後當是自己作品交給他。他輕視我，視我如來自別班的無知學生。而我更在這時開始以這種方法去教學——以已出版的作品為教材。

保羅：這十分有趣，在巴西，那裏有很多很好的作家，他們是我的救命恩人。在二十年代初期，我就是因為閱讀他們的作品而得救的。祖西·連士都力高和葛士利安勞·拉毛士便是其中兩位作家；佐治·阿瑪度是一位偉大的社會學家；基拔圖·費也是一位擅於寫作的人類學家，他對我亦有著重大的影響。但是，這些作家並不是盲目地跟從語法的。他們要在自己的文章中找尋的，是藝術的時刻。我看過很多這些作品。由於受到他們在語言上的藝術創造力所影響，我便被再創造成一位年青的語法教師。現在，我還記得在我二十歲時，我是如何改變結構上的教學方法的。

跟著的問題，不僅是違反了規例這麼簡單。當我年青時，我明白美麗和創造力是不能與文法的盲從並存的。這教曉了我，創造力是需要自由的。因此，我便改變自己成為一位邁向創意教育的年青老師。這亦是我日後體會到教學上的創造力怎樣與政治上的創造力有關的基礎。權力主義的教學或政治體制防止了創造力所需的自由的出現，可是，學習是需要創造力的。

不過，在我說出自己的轉變前，我很想知道多些關於你由傳統教學轉變到解放教學中，你改變了多少。

無地圖的遊歷：邁向解放教育之旅

艾華：我在大學剛畢業後便成爲一位青年教師，我並沒有系統地研習非正統的教育。在那開放入學的沸騰處境中，我毫無準備地就走了進去，我做我認爲最好的事情，還要花上很多時間來計劃傳統教學的課程。對於星期一或星期三要做些甚麼，我都有計劃過。我努力地思考如何講解語法上的規則、正確運用的方法及修辭方法。然而結果卻不令人鼓舞，因此我需要檢討到底是哪裏出錯。費了那麼多的努力，成果卻不顯著。每星期我都會和一班負責新辦寫作輔導計劃的青年教師見面，討論課堂上的問題。我們作爲同事的，彼此扶持，互相教導，不斷從工作中再自我學習。對於那些想改變教法的教師，有這樣一班同事的支持，實在是獲益良多。教師首先需要的是一個職員發展研討會，以致能提供一個給教師互相糾正的機會。

當我嘗試重新造就自己成爲一位教師時，只有很少學生對我反感。我常常懷疑爲何學生這麼有耐性，而我給他們所提供有關語法修辭的教學內容，大部分他們都已經聽過了。雖然我不知道自己做的是甚麼，但是我想我的誠意向他們表示了我的好意。他們大方地接納了我混淆的解說。（保羅笑了）他們付出了代價卻讓我有學習的機會，因此我實在非常感激他們。能夠和他們一起上課，令我感到很高興，所以我並沒有因他們是非精英學校裏的學生而給予蔑視的眼光。同時，我也沒有因爲自己是一個博士，卻在一所大眾的、邊緣的學校裏教學而感到自卑。我現在所處的位置正是我所期望的——一個主流的課堂裏，教那些和我一同成長的在職學生。六十年代的社會動盪使我希望社會變革，我選擇了留在一所主流學校，至少我明智地選擇了不給學生教授政治。我的思想比他們更加靠左，但我沒有教他們關於資本主義、戰爭等的東西。我直覺地知道這需要討論和學習寫作一些他們關心的事爲主題的文章。

在課室的微觀政治裏，我知道我們所做的事很重要。我雖然對教學方法感到困惑，但我對在公開收生制度下入學學生的權力與階級問題倒還清楚。他們不

但是其家族第一個有機會上大學的人，並且在使人感到無能的教育影響下，一直都討厭學校，還受到大眾文化的蠶蝕。我開始和他們一起了解他們的語言和世界，以便找出到底甚麼東西妨礙他們的批判性學習。

你可以想像到我在早期的迷糊混亂。我雖經歷了六十年代，可是我卻仍然在課堂裏教授文法！不過，無論怎樣，從現在來看，過去的一段教學經驗，既令人詫異又令人尷尬，但這件事已成過去。正所謂：「橋下流水，雨過天青。」就如聽到破產的紐約和接近滿額的市辦大學。那時適值我們很多人正在發起創造開放入學的新領域。每次的班會和爭執激烈的院會會議好像蓄世待發，隨時隨地跟著整個城市倒塌下去。在示威抗議的學生施壓下，大學要比原定的計劃提早五年推行開放入學，讓非精英的學生也能接受較好的四年制大學教育。一九七一年，當我抵達的時候，這個危機打亂了日常的工作，並開拓了一個不受管制的空間進行實驗——是官方局部地暫時不管的一個美好時刻。當傳統處於弱勢時，我們能有嘗試的自由。一九七六年，官方重握形勢，實驗時期隨著保守力量再次抬頭而結束。

在開放的幾年裏，特別是在那些富有試驗精神的教師和學生的語言上，我學到了很多東西。重要的群體會按著他們的場合說不同的俗語。當官方在場的時候，他們會說些為這場合而設計的或自衛的說話以之應付。這些演講的形式就好像社會上較大的權力鬥爭上所用的語言形式，當聽過這些俗語後，我發覺他們用自衛性的語調，能使課堂的進度更好。他們常常這樣做，使我足以從中了解他們的文化及思想。他們善於在教師面前隱藏自己，說些教師想聽的東西；以一些自衛性的說話及抄襲教師的說話來作答案的做法使教師混淆。這些自衛式的語言阻礙了教師找出學生真正知道些甚麼和他們能做些甚麼。

可預料的是，當學生向我或其他人說及他們的實況，他們會變得更加熱切及興奮。保羅，這正是我們第一節裏（參閱「導言」）所說的自發原動力。動力是課室內重要的事和人際交往的關係。他們讀寫能力的發展是不能從批評性的主題中或平等主義的環

中抽取出來。我們研究的現實主題充斥了批判的疑問，到了一個地步就是我們的話題都是日常生活的細節，但我們的討論並不是以平常閒談形式進行的，而是仔細地檢查生活裏外所發生的事情。

在我們的討論裏，我會聽到一些我不明白的詞語或短語。有時，學生也會不明白我所說的句子。因此，我會停止我們的對話，請他們解釋一下他們的語言，而我也會解釋一下我所說的句子。這幫助了我們創造一個語言交流地。我正在嘗試重新建構我的語言，同時也去克服我們之間的隔膜。我用大學裏知識分子慣用的學術語言，他們則說大眾文化的語言。我們雙方的語言習慣都是一個充滿了種族、性別及階級劃分社會的產品。我所說的語言並不是學生發展的理想或目標，因為我完成了研究院的學習後，我的語言不能與在職學生溝通。故此，你可以看到推動發展解放的話語，去創建民主的溝通，這正是我所認爲的那種言語交流：與等級體系相抵觸，將教師與學生之間的權力關係的隔膜轉化。這裏正有我所要找的另一種不同的語言，它正代表我們各自的社會化語言的改變。我給自己所定下的課題，就是去尋找在課室裏非社會化的話語。

我認爲重要的是我拒絕以教師的言語作為在課室唯一有價值的東西。我的語言重要，他們的也一樣重要。因此，我的語言變了，他們的也會變。這樣的民主表達形式建立了一個共同的環境氣氛，以鼓勵學生開放地去發表他們的見解而不會因為「愚笨」而害怕被嘲笑或受責罰。我真的希望能告訴你們，當他們知道我對他們的文字及文化感到興趣時，他們是何等的驚奇。這麼久以來，少有一位教師對他們是這麼認真的，不過，事實是他們亦從未對他們自己這樣認真過。

他們亦有很多東西想說，他們有家庭問題、工作問題、學校裏的問題以及交通的問題等等。但我的工作並不是要說服他們相信自己是不快樂的。這是件多麼愚笨的事，好像作一個消極的十字軍戰士。此外，說他們不快樂或許是過分簡單了。他們雖快樂但悲傷、樂觀但憤世嫉俗、憤怒但屈從，可謂百感交集。我提供了給予他們在課室裏談及自己生活主題的條件。而應邀者亦揭示了使他們最感興趣的是

甚麼。我會質疑他們所說的話並提出一些需要思考的問題。學生的生活及語言是社會的文本，這些都不是我或他們所明白的。但是，當中所表達的模式、主旨、主題、人物、形象，正為了解提供了線索。因此，總括來說，可能我明白到解放的過程對學生來說，猶如一扇窗戶或一條道路，通過它們便可以看到自己的處境及展望一個不同的命運。教師的表情及聲音可以進一步肯定了學生被支配的狀況或反映出他們可以增強能力的可能性。如果學生看見或聽到教師的輕視、厭惡或不耐煩，他們便再次以為自是令人煩悶和疲累的人。如果他們察覺到教師對自己生活的每刻都充滿熱誠，他們便會對批判性的學習產生興趣。

這些理解都是我在課室裏經歷了很久才領悟到的。我先把它付諸實行，再作思考。之後，保羅，我讀了你的書，從而對我自己所做的事情取得了一個哲學架構。

學生回應：對抗與支持

保羅：艾華，你挑戰傳統師生關係和教學形式，對於這些改變，到底學生有甚麼反應？

艾華：學生作出了各種不同的反應。有些學生想知道為甚麼解放教育被藏起來那麼久。他們或許會以自己的日常用語去問：在我的一生，你到底在哪裏？在你的一生，你懷著那些你沒法滿足的需要，這連你自己也不能完全地明白。當你碰上了能滿足自己的需要時，你會說：「在我的一生，你到哪處去了？」最後，你可以把自己發揮出來，可是在你人生的處境裏，一直以來卻不容許這種感覺浮現，這是我能夠觀察到的一個反應。

另外，學生也表現出憤怒和焦慮的情緒。學生或許也想高聲提問：你到底想幹甚麼？你為甚麼不單向式地講你的課，讓我悄悄地把答案記下來、用呆滯的目光瞪著你、令你相信我正在聆聽你透過空氣給我們傳過來的字句；實際上我卻想著啤酒、大麻、性、佛羅里達州、足球大賽或週末的派對，使整個

小時給充塞了。學生要長期地去適應那被動的教學法，這使部分學生覺得我沒有權利對他們作出批判性的要求。據我所知，解放式教育是富挑戰性的，但卻不放任。在這種教育制度裏，要求你思考問題，而且要動筆寫，看一些有關的材料，並且認真地去討論它們。學校的制度使學生相信學校並不重視他們，故此學生在學校的表現也不認真。大部分學生不能克服對智力成長功課的憎恨。

還有，一些學生也意識到自強班的可能性，但他們仍然未能把它拿出來跟別人討論。雖然我會閱讀他們的論文，但我無法使他們在課堂裏進行辯論。我必須尊重他們所希望保持一定距離的選擇。學生的另一個反應是並不熱烈，但沒有太大的抗拒。可是，他們會繼續來學校一、兩個學期。課堂的氣氛吸引著他們使他們想置身於這環境裏頭。他們可能會對我這麼說：「這樣的教育才像樣！」我認為這正好表示了這個課程使他們接觸到自己的主體性和我的主體性，而非阻礙了我們彼此間以及與現實的接觸。我並沒有表現出要保持距離、擺出老師的架子，我亦沒有希望他們成為傳統教育裏那些無能的角色。對學生和我來說，保持自我的權利是存在的。

別的學生則充滿了敵意，他們用不同的方式去阻礙我在課堂裡推行批判的精神。他們堅信傳統，並視我的課堂是要去挑戰他們那根深蒂固的價值觀。他們經常是班中的一大群人，迫使我在這科以傳統的方法教學。如果我發現解放式的教育為一大群學生所抗拒的話，我會被迫走回以前傳授知識的教學形式。我不可以勉強任何人違背自己的意願去接受解放式教學。這真令人失望，雖然傳統教學方法沒有用，但也不愧為一種簡單的傳授知識的方法。對於那些能接受解放式教育的學生來說，他們卻有不同的反應，他們有時候會帶朋友、愛人和親戚一同來聽課。

能夠在最惡劣時候幫我的，就是明白自己能力上的極限。對學生來說，我的課程往往是他們生活裏的一種經驗。另一方面，一個科目只不過是整個課程裏，一個三至四個月的小插曲；教育在一個更大的社會裏，也不過是人生的一小片段。大眾文化的社會化過程使人們克己、自我管制。這正解釋了為甚

麼有些班級抗拒我的解放式教學法。我們在課室裏所做的並不是與現實世界分割開的。它是完全和現實世界相連接的，也就是現實世界。這正正是它的力量亦是它的力量亦是它的限制。因為世界也存在課室裏頭，無論我們激起任何的轉化，亦會對課室以外的環境造成影響。然而，外間也會對課室內產生一種規限性的影響，阻礙我們去建立一個與主流大眾文化分隔開的批判文化的能力。

或者，我應這樣說，用在轉化這過程上的資源並非平均分配的。當我教新的一班時，我既不能假定這班學生會與去年那班有著相同的發展和轉變，也不能假設他們會和前一班同學一樣抗拒轉化。我要從新去摸索到底這班新同學會可以接受到那一個程度，即使我所教的是同一個課程，而上一班又能造成明顯的轉變，但結果卻不一定；也許他們也會由頭到尾的抗拒這種轉化。從這班轉到那班，我並不能保證些甚麼。

對於學生作出那難以預料的反應，既可算是壞消息，也可看作是好消息。壞消息是說你需要預期任何事情的發生，這並沒有一致的發展或規律在裏頭。這是我個人在教育裏學到的以至採用「處境教學法」，或因林施教，視乎具體實際情況而定。另一方面，學生的意識是這樣的影響著課堂效果；因此對於那些不能向前推進的班別，我不需要把責任歸咎在我身上。即使沒有一個班成功，也不能否定對話的過程。即使一個課程不能超越傳授知識的教學法，這也不會使我感到自己是失敗的。我只會這樣看，在轉化的時機還未到，就不能實現這個轉化的過程。人們不能在這個時間、這個地方、採用這些方法去改變舊式的教育方法。

我認為對老師說，有一點是非常重要的，若嘗試轉變至解放式教育，是需要不斷的成功才能令你感到自己的決定是正確的。

保羅：（笑了起來）說得非常好！傳統的意識形態實在太強了，我們需要更多的「成功」，從而使到那些青年教師能感到自己所做的是對的。

艾華：或許成功不能在第一年便出現，那你會怎麼辦呢？你便需要有人再次為你保證，成功會在第二或第三

年出現。即使如此，當你在轉化式的教學上大有進步，它仍算不上是個每次都出現的經驗。它使我想在到在類人的經驗裏，「改變」是不可避免的，但解放式的變化有時也有機會實現。在可能出現時，在其他情況下用過的手法，在這裏並不一定適用，這正解釋了為甚麼解放式的學習不能規律。它需要置身於環境中，富有實驗及創意精神——去測試那些能成功運作的轉化方法，以便創造轉化的條件。

那麼，保羅，這就是我對我的過渡去解放教育的想法。為甚麼你現在不說說你的發展呢？當你還是十來歲時，是甚麼使你決定要成為一位教師呢？

保羅：首先我要說的是，在我開始教學後，我才真正地成為一位教師，同時亦產生了一分使命感。我很年輕便開始教學，這當然是為了賺錢，但是在我開始教學後，隨而產生出一種當教師的使命感。我是教葡萄牙文語法的，但我卻開始愛上了語言的美。而我從沒有失去自己教學的熱誠。我不能說在我六、七歲的時候，腦子裏已有當教師的意念。當然，也許這是可能的事。但對我來說，當我第一次教一個比我懂得少一些的人的時候，我就感到教學是不錯的。大約在我十八歲的時候，我就開始私人教授那些想學些文法的高中學生和在店舖裏工作的青年，他們想學些文法。

在教學的過程裏，我發現我是有能力去教的，同時我也很喜歡，我開始越來越渴望自己成為一位教師。我越是喜歡教學和研究教學法，我就學習到怎去教。

艾華：你在甚麼時候開始把你自己轉變到解放式教育那方面去？

保羅：現在想起來卻是件非常有趣的事。我回憶起當我在一些中學裏生動地教葡萄牙文時，有些學生告訴我，他們覺得上我的課使他們感到更加自由。他們常常對我說，保羅，我現在知道我是能夠學懂的。無疑，這代表了從某些東西裏解放了出來。在個人層面來說，有些學生感到其他教師給他們帶來了壓力。那些老師告訴他們，他們是沒有學習能力的，使他們形成了自我的限制。到那地步，基於我可以證明他們是有能力學習的。其實我看到他們是有進步，因為當我挑戰他們時，他們不會表現得那麼拘束。但

那時我還未能清楚了解這種處境的政治意識。

他們告訴我，無論我是在卅人或卅五人的班上講課，或在他們家裏進行私人導修時，他們都感到自由，我亦感受到他們的活力。當時我的教學是採取傳統和批判混合式的教學法。我在課堂上給他們解釋正確的語法運用規則，但更重要的是，我要求他們寫些短文。我會把這短文拿來讀，然後把它當作一小時的教材，用他們自己寫的文章作為學習文法和句子結構（語法）的例子，分析他們所寫的。我會根據他們所寫的來教他們文法，而不是從教科書上取材。同時，我也會採用巴西出色作家的作品。

艾華：你要求他們寫些關於那類的問題？

保羅：例如我叫他們寫一些他們在週末所做的事情。我並沒有要求他們寫些抽象的事情或概念。我常常發覺這些練習是沒有效的。我給他們一些具體的題材，有時是關於我們正在念的文章裏頭的幾頁，有時則是一些關於他們的經歷。我們在課堂上會根據學生所說、所學的東西裏的主題與文章進行批判性的討論；而不是教授教科書。

一開始，我就明白我需要與學生對話，若你問我在對話上有沒有系統的理念，那麼我會回答沒有。我並沒有思考出一套認識論去幫助教學。我憑著直覺認為應從和他們談話去開始。那就是說，不是單單給他們講課，解釋一些事情讓他們知道，而是去挑戰他們批判性地討論我所說的。最後，我離開了在高中的教學，在自己的家鄉開始教巴西東北部的累西腓成人工人。我再次實行我的想法，在累西腓工人和農民當中，我經歷了成長的第二個階段。我犯過錯，當時我還是傳統的，但卻能超越這個限制。

當時，我受聘於一個在累西腓的私人機構，另外亦會去農村的及在大學裏教學。我竭力嘗試去建立學校、工人及農民生活間的關係。越是跟他們討論一些關於學校和兒女的問題，我越是相信我必須了解他們的期望。所以我現正嘗試整理出理論來，並不是突然或意外的。它們都是出自過去的一連串經驗。

我可以鉤劃出我發展中的三、四個階段。第一個階

段是當我還是一個學生時，我部分的童年是在累西腓，部分是在積保陶度過的。我們一家爲了避開卅年代大蕭條的危機，離開了累西腓。我生命中最重要的一經驗之一就是經歷了飢餓。我需要更多的食物。因爲我家裏已喪失了故有的經濟地位，我不單止飢餓，也有一些來自中產階級及工人階級的朋友。跟工人階級的孩子做朋友，透過觀察他們說話形式、衣著，我了解到不同階級的差別。他們的整個生活處處都表現了社會裏階級的分化，這是我生命裏非常美好的時刻。每次當我記起這經歷時，我總在當中學到一些東西。貧困使我從經驗裏學到何謂社會階級。

我第二個重要的轉捩點是少年時代。我非常渴望學習，可是經濟條件不許。我會在課堂上努力聽課，可是因爲我太餓了，甚麼也不能明白。這並不是說我愚笨，或缺乏興趣，而是我的社會條件並不容許我得到教育。經驗再次教了我關於社會階級和學習。後來，因爲我的問題，老大開始去工作來幫助我改善情況，我開始有更多的食物。那時候，我在唸高中二或三年級，經歷到種種困難。當我開始吃得好些，我便更能明白我所唸的。在那時候，我用更多的時間去學文法，因爲我喜歡研究那些語言的課題。我自修語言哲學，十八、九歲時，爲了準備自己而學習結構主義和語言學。然後，懷著對語言和哲學的愛好，我開始教葡萄牙文語法。同時，我也感到我必須明白學生的期望，也要使他們一起參與對話。在十九和廿三歲之間的某個時刻，我發現教學是我的所愛。在這個期間，同樣重要的是，在我的感情生活中，我遇上了艾沙，她是我的學生，然後我們結了婚。我是她的私人導師，我協助她應付一次晉升爲校長的合格試，而語法結構分析是考試的一部分。

在那時期，我應邀在累西腓的一所私人工業學院工作，在那裏，我結識到一些成年的工人。在這以前，我在童年時也有一些朋友是工人階級的孩子。現在，作爲一個年青的我，去了解成年工人便是我過去所知的一個重要新發現。這是我第二次再認識工人的生活。在這新環境裏，我開始學習到不同的事物，這是我另一個轉化的時期，正是由於我和工人與農民之間的關係，使我對教育有更徹底的了解。

當然，他們並沒有打算透過我和他們一起做事來教我。但是，從我和他們的關係中學習到，我要以謙虛的心對待他們的智慧。他們的沉默教了我絕對不可以不把我知性學習的知識和他們的智慧結連起來，透過他們的身教，使我認識到絕不能把兩套不同的知識分開，把不太嚴密的一套和比較嚴密的一套分開。他們沒有通過說話便讓我領悟到他們的一套語言不比我的低劣。當我細心研究他們的語言結構和聆聽它的時候，他們的語言美和知識美透過他們的見証和示範給我介紹，而不會透過進行演講介紹自己。不知道有多少次他們之中有些人使我注意到他們作為工人而遭受實在的剝削。

那些人教了我們很多東西，但是，受支配者的教導有異於支配者教導的。那些工人沉靜地用他們的身體和處境來教我們。他們並沒有表達出他們是我們的教師。就因為這樣，我們作為他們的教師，我們同時必須開放自己作他們的學生，和他們一起從經歷中學習，這本身就是一種非正統的教育。

艾華：我就是這樣非正式地學了很多東西，透過聆聽和跟學生一起學習，他們並不知道他們已當了我的教師。你在青年時是否已明白到現實是社會建構的同時也可以被再建構，而我們也是被造成這樣的嗎？

保羅：對！當然是！這是我從他們那裏得到的一種實在的知識，並不是在大學裏學到的，而是在對工人進行教學時學回來的。如果你在大學裏依循某個角度去學習社會科學，你會學到現實是一個調查或是一個統計模型，這是一回事。但另一回事是要通過體會現實的存在，去領會這種實質的感覺。要領會這種實質的感覺，你只能從工人身上去感受，因為沒有人更能勝任做個好教師。他們所經歷的，正是我們需要學習的。

從經驗中改變：師生一起互相學習

艾華：從現實中學習是重要的，但這不單止是「進入現實」。你要接受工人和學生做你的教師，為「經驗式」學習增加了政治深度。這是先進教育的普遍概念。教師向學生學習，大學教授由工人非正式地教導，這課程有別於傳

統課程，它比以學生為中心的簡單教學更為民主。如果我跟著這想法，你對工人的非正式教育，顯示你遠離了語言學或認識論的純正學術工作。你下個階段的改革是什麼呢？

保羅：我在大學和城郊跟工人和農民人一起工作接受他們做我的教師和學生。在累西腓十五年對於我來說是一段長的時間，我靜靜地探索，精神上組織部份原則的方向，並寫在自己的書上。在那段時期，我用了十五年才能說：「看！教人們怎樣讀書和寫作是有些不同的！」這些年在我生命中有明顯的間斷，我異常積極於探索教學法，這不是一個天才發明，而是普遍經驗顯示另一種教學方法，它從剛開始便有好的成果。

然後，於一九六三年，我被教育部邀請組織一個成人識字課程。它開始了公眾新時刻，我在巴西有了名氣。但時間很短，不足一年。因為政變，我也離開了巴西。我下一個激進化或改革時刻和明白到教學者也是政治家，都是政變後放逐到智利才開始。放逐期間是我發展教學法和政治的最後階段，使我明白教育的政治。

放逐使我有機會重想巴西的現實。另外，我在比較政治與其他地方歷史的時候，例如：智利、拉丁美洲、美國、非洲、加勒比海諸島和日內瓦，我接觸到很多東西，從而將本來知道的事物重新再學。被放逐的人在生活中接觸到很多不同文化和國家，他沒有可能學不到新事物和重新學習舊有的東西。我以前在巴西跟現在的環境的距離，持續激發我的思想。

艾華：你在放逐得到那種經驗，特別是政變和教育？

保羅：一九六四年的政變反映了全球教育限制，這是我得的經驗。當然，巴西政變和以後的拉丁美洲政變，引使我看清楚教育限制。我沒有說在一九六四年以前絕對信服教育是改革社會的工具。但是，我對這問題並不清楚。一九七四年，我在論文中批評自己在全全球教學限制上的天真。但是，那個政變清楚地帶出這問題，它同時教曉我那些限制。當然，這不表示要有不斷的政變來學習好的事物。

沒錯。自一九六四年，我越來越關注政治改革社會裏的教育限制。不過，我們透過教育首先明白了社會裏的權力。我們可以把主導階級弄得模糊不清的權力關係看清

楚。我們也能預備和參加計劃來改變社會。

政變之前我給予教育的力量比政變還要多，而之後是很樂觀的時期。排除了一些左派人士，這差不多肯定我們會走向權力。很多人普遍希望我是走向權力的其中一分子。在這環境下，教導學生並不困難。這是特別的時刻。歷史層面上，年青人都很主動參與改革。記得有一次我們需要六百名學生在里約熱內州地區的成人識字班做教師。我們在報紙宣佈，有六千名學生來到！太震驚了！一九六三年尾，我們在體育場進行面試，選出六百名學生。這是政變之前難以置信的大眾動員時期，教育是其中元素之一。

艾華：六十年代後期的美國和部份歐洲國家，教育是社會裏極度激進的部份。如果六十年代顯示出教育力量使到社會激進化或是激進了改革社會中的教育限制，又或兩者也被同時激進化，這使我感到驚奇。

以一九六四年的政變來說，如果你研究教育以軍事的方法來研究成人識字，你一定認為教育對於寡頭政治、不平等和獨裁統治的威嚇是不可接受。軍方和它的上等階級支持者決定教育是不容忽視。它是群眾動員的一部份，要受到限制。這顯示教育在社會改革的角色在那段時期是非常重要的。

保羅：這很有趣。也許我現在要確切地說教育是社會改革的工具，它卻不能這樣！

艾華：你指它不准許成為本來的它？社會的撐權勢力不容許教育改革政治架構。

保羅：沒錯！（笑著說）打個譬喻，如果教育只是跟生物學的一場對話，我明白自己的幫忙是有限，因為政治限制不許我邁進更遠。這樣，社會限制中的生活遊戲會更容易看見！當我體驗了政變的震撼，自己開始明白教育限制的本質。政變以後，我真的重生了，對政治教育和改革有新的意識。你可以在我寫的第一本書「決定性意識教育」（1969）找到這些。我沒有把政變作為政治本質教育的參考。這顯示自己的純真回來了。不過。在此之後，我能學習歷史。這些教導我怎樣需要在社會實踐政治，這是對自由的恆久過程，它包括在解放教育。

艾華：這些教訓怎樣幫助教師和學生改革？

保羅：對於改革，我們首先要知道教學的社會背景，然後問這背景怎樣把解放式教育從傳統方法中區別出來。讓我再次從一重點開始，政變以後我弄明白：教育本身不是革命性改革的工具。學校制度是由一群權力中心遠離課堂的政治勢力來制定。如果教育不是改革的工具，我們怎能明白解放式教學呢？當你有這疑問，你已到不同的反省階段。

在解放式教育中，教師和學生儘管不相同，他們基本同時處於學習者和有辨識力的主體位置。對我來說，這是對解放式教育的第一次測試，對教師和學生來說，他們是學習行為上的重要媒介。

另外，教育是你尋找一些東西來說服自己和試圖說服別人一些東西的階段。例如，如果我不信服有改變種族主義的需要，我就不能做說服你的教育工作者。不論教師的政見是怎樣，每個課程都著重某些方向，對社會和知識都有些堅信。教材的選擇，學習的組織和論文的關係，都隨教師的信念擬出外形。處理解放式教育中的矛盾是很有趣的事。在解放時刻，我們一定要試圖說服學生，同時，我們要尊重他們，不要把思想強加在於他們。

透過對說服學習者的研究，你對自由的宣言，社會改革的確實，都間接使你強調問題根源是遠超出社會和世界裏的課堂，因此，改革的環境不止在課堂而是伸展至課堂以外。如果改革的過程屬解放式，從事它的學生和教師就要接納包括課堂以外環境的改革。

如果你是聘用於解放式教學的教授，在研究小組裏，你要給予證明，證明自己尊重自己，民主跟不同人仕生活的美德及尊重。在課堂裏，你給予這些證據，證明你的改革主義，但千萬不要證明宗派主義。然而，改變社會的政治鬥爭不止在學校裏，即使學校是改革鬥爭的其中一部份。於是，分析到最後，解放式教育要理解為挑戰人們動員或組織去爭取權力的階段，過程或實踐。

艾華：當連接課堂內外的自強時，問題便出現。我同意連接教學工作至社會改變是教師過渡至解放式方法的基本。可是，課堂跟餘下的社會給終自然地分開了實踐範圍。在我們真實環境中得出的改革工作，包括語言、方式或盼望都是最好的。最重要把課堂工作外邊社會連接，但這不等同於把課堂跟非學術環境相等。

作為文學作品、傳媒和文學教師，我對自己說要盡量發掘我跟學生一起的課堂裏的轉變可能。我用北美洲人的話語來形容這結果：任何東西也可以改革，經常地，我能完成任何單一課程，它是個轉變階段，把被動、天真變活躍和批判的意識。有時候，我不能做到學生在大眾文化中盼望的區別。如果學生互相進行批判性的對話，我會視它為自強的舉動。因為他們選擇了做研究真實的人類。如果他們批判地審查我文章，這標誌著他們減弱了對批判文化的反抗和受大眾文化洗禮的薄弱。如果他們認真地研究種族歧視、性別歧視或軍備競賽，這是改革的開端，最後發展至影響他們對社會改變的選擇。在考慮課堂能完成什麼的時候，我看見改革階段的分級。

保羅：沒錯，改革分有不同等級。

艾華：我在課堂對話裏尋找循序漸進的發展，並且注意到學生行為轉變跟批判性探問的比較。我從社會交往中了解天真或宿命論者的態度是否在改變。他們討論學院、減刑工作或家庭生活時有不同認識嗎？我試圖概括地想出任何展現改革的渠道。如果教師在長期的改變過程中，沒有以階級、等級和階段作考慮，他們會陷入麻木的陷阱，認為所有東西要即時改變，又不值去改變所有東西。只期待重要改變，教師會跟任何有潛力改革的活動失去連繫。

解放方法顯露主導意識形態

保羅：你考慮的令我想起了其他東西，舉個例子：解放教育者需要留意：變革並不只是方法或技巧的問題。如果解放教育只關乎到方法的問題，那關鍵便只是把一些傳統的方法革新，但問題並不在這裏，問題是解放教育工作者跟知識和社會的關係。

那些解放教育的評論絕不是停留在批評教育這個子系統上，相反，解放教育作出的批評是超越教育這個子系統，而又對社會作出批評。無可置疑，新學校運動、進步或現代學校運動為教育進程帶來不少貢獻，可是普遍來說，新學校運動所帶來的批評只停留在學校這層面上，不能擴展到更大的社會層面上。

對我來說，解放教育其中一個重要的特質是激發對學校以外的批評，分析到最後，就是利用批評傳統學校來批

評塑造這種學校的資本主義體系。教育並沒創立社會的經濟基礎，然而，被經濟體系影響的教育卻可成爲影響經濟的力量就解放教育的限制而論，我們一定要了解教育這個子系統，就是系統教育怎樣在整體資本主義制度發展裏被制定、構成。我們要理解教育系統的本質，使解放教育能有效地在學校內運作。

我們知道並非教育塑造社會，相反，是社會依據當權者的利益而塑造教育。若果真的是這樣，我們便不能期望教育可以成爲轉變當權者的工具。要求統治者實行一些跟自己冇衝突的教育未免太天真了。如果教育在不受政治的監管下自由發展，那將會爲當權者帶來無窮無盡的麻煩。但統治者並不會放鬆管治，他們依然會監管教育。

七十年代湧現了一連串理論，意圖去解釋教育是社會再生產的一部份，亨利·吉魯（Henry Giroux）在這方面下了不少功夫。事實上，教育子系統跟一切社會系統所存的並不是機械關係，而是歷史關係。它們既辯証又矛盾。那就是，從有權力的統治階級的角度來看，系統教育的主要功用就是再生產主導意識形態。

從辯証的角度來看，仍有另一項任務要完成，這任務就是譴責和反對這種主導意識形態再生產。誰來完成這項譴責主導意識形態和再生產主導意識形態的任務呢？是那些渴望得到政治解放的教育家。那些追求在社會上得到更多權力的主導階級是不會發起這項行動的。轉變需要由那些夢想重造社會、改組社會的人去完成。所以那些在政治上渴望重造社會的人必需走到學校去，使隱藏在主導意識形態和主流課程下的真相得以揭露。

當然，揭露隱藏事實是解放教育的其中一項重要任務。主導意識形態的再生產任務是令現實模糊，阻止人從批判的角度去看現實、領悟到他們所發現的事實的存在理由而獲得批判的意識。把現實弄得模糊就是引導別人稱甲爲乙、乙爲戊，將現實看爲一種固定、只可被形容的商品，而不意識到每段時刻均在歷史中形成，能在歷史進程中改變。美國人將失業的原因歸咎於那些「非法外僑」搶去本地人的工作，卻不認爲高失業率是壓抑工資的政策所導致的，這就是隱蔽真相的神話的例子。這正是隱瞞真相，正是主導意識形態的工作。我們學校解放教育的任務就是揭示現實，當然，這不是一項中立的任務，正如主導意識形態的任務亦不是中立一樣。

令現實模糊並非中立，把現實闡明清楚亦非中立。要達到這個目標，便必須把解放政治帶到學校去。然而我們不能否認一些明顯的事實：利用傳播、增加、再生產主導意識形態來令現實模糊的人正是順流而下！那些揭露這個再生產任務的人卻是逆流而上！逆流而上就要冒險，要負起這個風險，同樣，亦預計會不斷被人懲罰。我時常提到，那些逆流而上的人會先受到潮流攻擊，別期望會被邀請到熱帶沙灘免費旅遊。

對我來說，終於，至少到目前為止是這樣，在解放教育裏，變革的教師需要懂得成熟地運用教育空間。他／她明白到正因為教育可以是革命性轉化的工具而令它不能如此，（大笑）這矛盾正是問題的核心。要令到教育成為轉化的工具可能需要那些掌權的統治者自殺才可行！他們要放棄他們在社會上支配的能力，包括對學校和院校的創立和監管。歷史上從未有過這種例子，我亦不相信這世紀內會有這種例子。

艾華： 掌權者制定一套他們認為能維持現存社會結構的課程，可是學校並不完全受他們操縱。教育並不是真正地再生產主導意識形態，教育令學生產生對抗，包括參與政治運動以至蓄意的破壞行爲，教師在課室內目擊不少秩序大亂的情況。另一方面，學校亦不是完全不受操控的，這是個由當權者支配的地方，那些希望轉化社會的人可組織起不同的意見和民主文化，而學生異化令這些課程產生不到作用。

保羅： 是的，這是一個重要的補充。轉話題前，我同樣想強調你早前曾提到的一點，就是關於教育工作者看見他們的教育方法不能達到他們期望的變革時所遭受到的挫敗。其實，他們以理想主義的姿態邁向解放教育，他們期望這種教育本身足以轉變社會，但事實卻不能。最後，當他們發現它的限制時，他們可能會開始否定任何的努力甚至包括那些教育的重要成就，轉而否定地批判，有時候甚至會過份地批判那些仍然像辯證思想家而非解放教育者的人所作的事。他們設身了解社會如何運作，權力如何在社會上起作用，但他們未能將所理解到的在課室裏運用。我們理解教學的限制和可能性，當我們已到了教學的極限時，便要在教育以外擴展，免得引至失望。

到目前為止，我們在解放教育方面的討論都只是從學校這層面上去談民主教育、揭露的教育、挑戰性的教育、

用批判手法來認知、觀察現實、了解社會如何運作。但解放教育亦在其他方面出現、發展，即如社會運動。譬如婦女解放運動、環保運動、主婦反對生活費上漲運動，所有這些草根階層運動在本世紀末將形成一強大的政治工作，這些運動中的解放教育方向，有些時候我們並不察覺到。

其他地方：在運動和社區中教育

艾華：這些運動裏也有研討會、宣講會、出版刊物等教育性活動。當局不會像他們建立學校制度一般作一些對抗運動。這些運動本身擁有正規教育沒有的，不容易受到官方控制，讓他們有更大自由度，為社會轉變和批判教育出力。

解放式教學的教師不知道最主要的工作在那兒，是課室呢？是社會運動呢？還是社區組職呢？如果課室不是變革的障地，那又如何？有關於軍備競賽、介入中美洲、種族隔離、男女平等、種族主義等等的運動，也有很多社團籌辦的地方教育，課室在解放教育中是不是次要的角色呢？

保羅：有時候會這樣的。假設有時候，我、我們所參與的大學研討會在解放教育裏擔當的是次要角色，但我們不能否認它的重要性。這也是選擇和歷史可能性的問題，甚至是品味的問題！我個人喜歡在城市邊緣參與一些社會、民眾運動多於在學校工作。我雖然喜歡在邊緣工作，卻不會令我在正規課室裏感到不安。兩方面我也喜歡，兩方面我也常參與。但是，也有教育者會對我說：「可是保羅，我覺得我應該留在學校。」我可以說我比較喜歡在邊緣工作，但是其他人可以說邊緣工作不適合他們，他們在邊緣會感到迷失，覺得自己不能勝任邊緣工作。相反，他們覺得自己更適合跟學生討論經濟，例如是顯明資本主義方式的生產，也是同樣重要的。

我呢？最好便是能同時在學校內和課室以外的社會運動上工作。可是要避免超出自己的能力，到頭來兩方面也作得不好、也沒有成效。

艾華：你認為教師會不會因他們所受的教師專業訓練和工作的需要影響，而可能選擇課室先於社會運動呢？了解到這些運動在社會變革的重要性時，這種觀念是不是要改正呢？你是不是有意思吸引教師注意邊緣運動和社區教育

的價值呢？教師訓練就像其他正規的訓練，專業訓練並不包括參與對抗政治。

保羅：我想如果可以令眾多只在學校內工作，按照計劃、時間表、書目來評分的教師開放自己，去接觸包含著更大動力、在社會運動中接觸到流動性，他們就可以學到課本以外、教育的另一面。正規教育以外，有一些非常重要的東西正由人來創造，這會是一個讓教師眼界大開的經驗。然而，我尊重那些比較喜歡留在學校的教師，可是在制度裏也需要持批判的態度。

在制度中教學，而對它進行批判： 授課形式對討論形式

艾華：在制度裏正統課室裏的教育工作者有空間去營造批判文化，批判制度。但是傳統的教師可能會說他們正在說明現實。他們對所教的學科作資料詳盡的講課，專業的教師和學生把所聽到的記下來。從傳統的角度來看，誰會比教師擁有更好的資料、又更有資格去作說明呢？所以，對傳統教師來說，他們也很熟悉「說明」的方法。我們心中所想的方法不是講授——傳遞那一種，不是你會在《受壓迫者的教學法》〔The Pedagogy of the Oppressed〕（1970）中所形容的那種「填鴨式」教育。傳統教師可能答道現存的知識的有很多，他們有權去提取、作受課之用；訂定長書目和作授課之用灌輸給學生。

保羅：可是，艾華，同樣重要的是，當我們批評填鴨教育時，我們必須承認以並非所有講課形式都是填鴨式的教育，你仍然能在講課時保持批判。對我來說，問題是如何令學生不會因為上課聽講，像聽你唱歌而睡著了。

問題並不是填鴨式教育或講課，因為傳統無論在講課或者是帶領討論時，都會隱瞞真相。實行解放式教育的教師即使在講課時，仍會說明現實。問題在於講課的內容和原動力，用甚麼角度去處理個學科。這可否批判地把學生在社會上重新定位呢？能否激發他們批判地思考呢？

如何能用說話去喚起人著意批判呢？如何能在講詞裏建立某些推動力呢？如何在演說中包含揭示真相

的工具，使它不再被隱藏呢？你能否在面對學生的那一個小時裏作這些東西？接著，學生把你那一篇講課作為思想的主題。你明白嗎？你把你那篇講課作為帶出問題的口頭編碼，現在你和你的學生通過一起解碼而帶出問題。這真的非常批判性。

艾華：我聽到教師們提及很多有關講授形式對對話形式的總好過問題，這個時候正好講一講授課，我們應該看它是現實的言語編碼總好過教師對學生的知識；是提出問題的說明同時批判自己和刺激學生的思考，而不是一個預先包裝好的資訊傳送系統，藉著言語來傳給學生。

保羅：這很重要！為什麼你不繼續說下去？你說了一些很好的意見。我想你領悟得很好，比我還好。在這個問題上，你的措詞比我的更恰當。重要的是把講課作為需要聽者來揭示的挑戰，而永不把它作它傳遞知識的渠道。

艾華：我們每一個接受過傳統學育的人都聽過不少講課，只是用言語途徑來傳遞知識。我們很少遇上有創新的知識再發明，在言語上刺激我們不得不去再思想我們對現實的看法，教師要多練習才能到這樣。一方面是傳遞學問的講課，另一方面是挑戰正統知識、提出問題來帶動學生參與，要看出兩方面的分別，是一個政治的選擇，同樣，站到反對的一方，也是一個政治選擇。很多教師問道：我是不是應該完全放棄講課呢？這要視乎教師的講課能不能避免成為催眠曲般的信息，又或者是認同現狀的鎮靜劑。解放講課反而是對學生的批判、刺激的呼籲，在與學生對話時產生的。那些走出來講課的教師的要問一問他/她的說話怎樣以從前跟學生分享過的課題為基礎，而不是用跟學生的意識毫無關你的才材料和語言作學術表演。

對話式講課其中一個例子是倒轉講授——對論的形式。傳統教學和研討會令我們習慣預期面前的講者先表談一番，接著學生或聽眾向專業講者個別發問問題，作一對一的對話，這是個有等級差別的交談，講者的講詞作主導來開始學習過程，唯一的權威的話語包圍著沉默的聽眾。為了解除精英主義結構對我們的社化，當我講課或發表演說時，我把過程倒

過來。我說我有一個條理分明的演講或材料作報告，但首先我會要求會眾先回答一些與我們要研討的題目或和主題有關的問題去實行參與性教育。我邀請會眾仔細思量我所出的問題，例如：「有沒有文盲危機？」、「甚麼是批判教育？」或「甚麼是『新聞』？」（在新聞系的課堂上）。接著參與的會眾在小組內互相說出他們最初的想法，然後我會叫他們聚在一起去聽一聽每一組的評議。這種對話方式有條理地鼓勵學生或聽眾批判地思想，跟「專業」或「教師」一同組織講課，建立同輩關係而不是權威和倚賴者的關係。此外，將講授——討論的形式倒過來能讓我即時加以了解所教或所交談的會眾，從而調整我的言語和分析來符合當時的處境。會眾在討論時說了自己的意見，接著我就開始我那有條理、配合環境的講課，讓他們的活動。

我可以舉個實例來描述這種解除社化的方法。在文學和環境課上，我沒有用我在社會環境學和藝術的知識來開始講課，反而要求學生寫下他們所想到自己身處的環境問題。接著，每三個學生一組，彼此說出自己的問題，組成綜合表，在班中讀出。我作記錄抄下那些口頭報告和再說出學生所說出的問題。我們討論一些在表中比較突出的問題。接著，我叫每個學生在課堂上，就著自己所選擇的環境題目或問題，用二十至三十分鐘寫有關的文章。學生再次在三人小組內彼此讀出自己所寫的，選出其中一篇在全班面前讀出，讓我們聽一聽那些人寫什麼。在這個起首的活動中，出現兩個主導的主題，第一個主題是我們熟悉的——汽車，第二個主題卻令我意想不到——少年的粗言穢語！這班別裏有一群學生同意少年的粗言穢語是他們的環境內的嚴重問題。我怎麼能預先知道這樣的一個主題竟然可以推動這群人作出批判探討？真的，當我想及環境時，我想到酸雨、臭氧層損耗、工業污染、有毒的廢料場、洩漏核能、循環再造不足、烏托邦式公社和烏托邦式小說、營養學等題目。但在這裏，這群人把的粗言穢語界定為發掘的題目，是他們從自己的經驗發掘出來的。因此，我以汽車和的粗言穢語問題作為課堂的開始，同時還選取了少量關於環境的批判文章選讀給學生，這些也會在班上討論。

我對怎樣處理粗言穢語的問題時常感到無助，對於

汽車、垃圾和循環再造卻較有把握。當我想出一個解釋時，我停止討論，用我對少年說粗言穢語的分析作了一課對話形式的講課。我根據那些在男性暴力的文化裏沒有權力的人所用的「語言暴力」來討論，在這種文化裏，性既可見又同時被禁止；性和身體的功能帶來抑制和憂慮不安；少年在學校和鄰居中沒有權力和缺乏適當的教養；集團控制的經濟在軍事上投資過多，在兒童和社會服務上卻投資不足，造成工作的父母需要不必要地長時間工作，日益消耗他們教養兒女的時間和精力。我不能在這裏描述我如何顯明這些想法，但當我認為以我們之間持續的對話為基礎，作出啓發性的講課時，我便停止討論，開始講課。我有興趣用全面的經濟理解釋粗言穢語這個由學生提出的題目，令經驗加上政治和思想的層面。我知道要學生專心地聽我講課這個要求很高，但他們仍然專心。我報告之前，他們先提出他們對少年粗言穢語這個题目的分析，歸咎電視、電台、搖滾樂、電影、年紀較大的少件和不良的父母影響少年學習粗言穢語詛咒。我想把這些個別的脈絡綜合成一個對這個制度的批判理解。

通過我們的研究，他們與自己的日常生活保持距離，作出批判，就是保羅你所稱的「對現實的認識論關係」。他們以往沉溺在現實裏，缺乏批判。講課時，我叫他們從一些不常見的概念架構來理解少年粗言穢語的根本原因，就是無權力、異化、損害家庭生活管教育的社會政策、只迎合商業需要而不適合父母和子女需要的集團政策。我不單叫他們分析他們以往沒有分析的經驗，也不只叫他們仔細想想我在這題目上的闡釋，我更建議我們來討論一下問題的解決方法。這是我們練習超越地思考的時候。終於，那班別寫了數本小冊子，是關於汽車、少年粗言穢語、垃圾、二十小時的工作週為日常生活可能會帶來的衝擊，就是在我所指定閱讀的兩篇烏托邦式批判讀物中明確地出現的政策等題目，這使我們把學術教科書融入到日常生活的事物上。

我講課的中心是探查出一個能揭示使人屈服的現實的報告給學生，我要考慮在學生的意識中，這個主題和當中的假像如何運作。這些假象在官方課程、傳播媒介和大眾文化下建構起來。在這個主題裏，我和這些學生能用什麼語言來挑戰主導意識形態

呢？熟悉了解這個主題、這個主題的社會背景、和這些知識在學生的思想中如何建立、以及有信心這個主題是從學生的主體而產生的，我便可以講課，刺激對日常生活和社會權力的批判再理解。在環境課的最後幾星期裏，學生逐一用課堂的時間，把他們就著與他們本地地情況有關的主題的研究作報告，他們報告的認真使人驚喜。而且，我介紹有關本地政治團體組織環境運動的資料，把批判的研究和課室以外的社會轉變起來。

這種對話方法和每一個專業用來傳遞官方傳統的專家講課是不同的，我嘗試對這種慣常的思想提出異議，鼓勵學生開始自己去質疑。但有一個講課的問題是我們需要提及的，就是教師接納講課為一種正確的專業教育方式，這在他們所接受的職業教師和專業教師的訓練裏出現。教師很少看到討論得好的課堂，令他們怯於試驗自己帶領討論的技巧。他們很少聽到令人信服而又批判的講師，也沒有很多運嗓和戲劇的訓練來使他們在言辭創意上有自信。另一方面，當教師開始講課時，學生已習慣處於被動，所以，什麼都不幹便令我們墮進一個採用講課形式的陷阱。不單如此，正如保羅你之前所說，當你轉用解放討論形式，又或是決定作講課來質疑現存意識形態時，你正是逆流而上，去揭示文化一直所隱藏的，便要預期會受到一些壓力。冒受懲罰的危險令很多教師卻步。加入行列，只講授官式知識，就比較安全。

縱然在政治上，教師有離軌的空間去表達激進精神，我們必須相信我們同樣在這個過程中學習，並不只是去用教學法來使變革只能單向發展。學生的主體性需要動員起來。在文學和環境學的課程裏，我發現自己學習一些在我預計之外的問題，我有一陣子感到迷惘。因此我在討論和講課時用的語調，是在過程中自然產生的探查語調。生動、有創意的語調對講授模式來說是很重要的。講課的陷阱不單只是教師那使人欲睡、強加於人的言辭，還有引誘教師用整齊包妥和完全組織好的包裝來傳遞知識，甚至激進的知識，這也只是令學生由慣常吸收官式術語而轉為吸收非官式的用字。

教師說話令學生沉默的傾向在講授形式中出現較

多，甚至激進的教師，也會像發聲的課本。學生只是表達能力不好，所知道的比較少，故他們寧願不出聲也不會打斷講師講課、問「錯誤」的問題和令自己丟臉。我也認為因為講授形式已經主導著傳統的教學，所以教學時很容易會排斥其他形式而退回用這種方式。有時候，我想談談平衡教學法，就是教師可同時應用不同的上課形式。如富有動力和提問形式的講課跟學生報告、課室內的小組習作、個別習作、寫作時間、課室外的實地調查工作等等並存，那麼課程本身的形式便可減低教師退回用知識傳遞的講授形式的威脅。

老師講授對互相討論，支配對闡明

保羅：我同意。你的班是一好例子。讓我返回你話中提及的一點。解放式「闡明」與傳統教師提出他們同樣擁有的「闡明」是不同的。我認為當我們提到「闡明」時，我們會在某方面引用隱喻。當然，主導者或感憤怒，因為他們會說：當我們對真實有含糊時，你怎樣嘗試理解「真實」的意思是等同「互相闡釋真實」的意思呢？我以為這是一個很好的比喻。因為，由精英支配，即少數人剝削大部分人，是需要支配階級否定他們自己對任何人做過任何事，他們向人隱瞞誰是支配的。他們毀造謠言及解釋，隱瞞他們的統治，或將此編造為別的事情。

這裏，我考慮到語文文法及正確語法的問題。何時確定某種文法是正確呢？誰決定精英的語言文字是正確，合乎標準的？當然，他們可以。但，為何我們不以「上層階級主宰式英語」代替了含糊的意義，揭露了權力統治與社會語言文字的關係。被剝削而又真正解放的人想在陰暗的地方爭扎過來是有賴於尋求真實。所以，我想隱喻是好。但，最終，真正的意思是甚麼呢？

我再次想到隱喻如認知行為教育。注意，我不想在學術研究者工作中減去闡明的過程。對，不是這樣。這正是認知真實的過程，指出真實是怎樣創造的。你越明白經濟機制的壓迫及剝削，你便越明白真正的工資是多少；你越闡明，你便越發現支配的含糊。接著的問題是如何培養一絲不苟的閱讀或一絲不苟的了解社會，即使面對著學生及統治階級的抗拒。

「闡明」的時候，我們所指教師與學生之轉變是什麼，我想這不是智力遊戲。我們不會因為一些說話而改變自己。這是很複雜的現象。有些時候，不同程度的實踐及重要的經驗可達致教師與學生的身份對調。這些不同程度的經驗可從不同形式中得到。如教導或融入文學課堂之對話中，或好像工會工作，或遊行抗議。這些經驗，比聆聽演講或思考關於轉變的問題，更能促進我們政治取向的發展。教師與學生的重要經驗，比他們以前接受關於政治教育課，更能了解政治。但在學生反抗和當局的限制下，教師需要成為藝術家和政治家，我們在這時應怎樣實踐呢？

重大發現，原來教育就是政治。此外，當教師發現自己是政客，同樣，他/她會問，我在課室中實行了那類政治活動？其實，誰贊成我當教師？在問誰贊成我當教師前，我應問一問誰反對我當教師。當然，教師在問誰贊成或誰不贊成我教書的時候，還應問究竟贊成我教甚麼或不贊成我教甚麼。這「甚麼」是政治的計劃，是社會中政治描繪，是政治的「夢想」。在此之後，教育者須作選擇，決定再進一步與政治及教育對抗與否。

因為教師為喜歡及不喜歡的事工作。所以，他/她將面對另一大問題，就是如何在他的政治取向上堅持教學實踐？教育者或認為現在我已發現社會的真實情況及我的選擇是為了解放教育。我知道教學不是改變或轉變社會的手段，但我明白社會的轉變是由許多小及多，大及卑微的工作所達致。我有參與這些工作的其中一項。我是全球轉變工作中的謙恭代行者。不錯，我發現了，並用語言表現我的選擇。現在的問題是，我如何對我的說話付諸實行。即是，如何在課室中做到調和一致。例如，我不能在宣佈我解放夢想的翌日，卻在嚴謹的名目下，成為我與學生關係中的獨裁者。

艾華：甚至給他們反面經驗，如學習是沉悶的，或討論這構思使學生在課堂中打瞌睡，或是在說話多多的教師面前變得被動。

保羅：對。因為這樣，我不能使自己變為解放者。或解放的解放主義者。我不能成為自發者，「自發者」一

字，我們是現用於巴西。這是指，我不能因為自己想成為解教育工作而放任學生。放任主義！我不能融入放任主義的圈中。另一方面，我不能成為一個獨裁者。我應該徹底地成為一個民主的，有責任感及能指導的人。但，不是指導學生，而是指導學生與我一起學習的過程，解放教師不是為學生做一些事情，而是與學生一起做一些事情。

艾華，我想這些轉變普遍都會發生在大多數我們這些教師的經歷中。這不是說每一個人都有同樣的經歷。但，有時長的過程使我們學習更多。同樣，教育工作者對這些事情越是關心，他或她在實踐中越能吸取經驗。而他/她便會發現這些實踐能引進課室，研究班的環境及他/她所參與的社會實習過程中。跟據我最後的分析，教育是屬於社會的實習。

艾華：你如何把社會的實習引進課室？你如何學習指出「資本主義」就如支配的根基？

保羅：首先，我已具體地學習關於資本主義。我知道社會分為不同的階級，而這使我震驚。在同一城市，百萬富翁過著豐衣足食的生活，同時，卻有數百萬的人民捱飢低餓。我第一個反應是這些人民接受了神像是編攢不公平現象的作者，祂以此測試他們及其他生活於困苦中的人們對祂的愛。但，我開始「閱讀」真實因為歷史解釋了這些情況。之後，我學術地研習——馬克斯，資本主義及經濟。

艾華：教師們有沒有考慮到經濟階級及社會階級是他們自己改變的一部份？

保羅：對，我同意。但是，這些經濟訓練有許多方面應該委托給教師公會。在巴西，我們擁有政治性的教師組織。教師可透過自己的組織，取得應有的利益，不只是他們的工資。還有，他們可以爭取更佳的教學環境。第二，教師須要取得繼續他的組織及發展的權利。教師如果夢想社會得以轉變，那麼他們須控制長久自身發展的過程，而不應等待當權派的專業訓練。此外，越多教育工作者關心這些事情，便有更多的他或她從實習中獲得經驗。然後，他或她會發現這些實踐能引進教室中，研討會的環境及重要的社會實習。

一但你選擇了改變，你能把真實帶進研討會中。還有，你能引入總統的演講詞，你引用報紙寫作文章，你運用評論世界銀行的報告。你把這些東西帶入教室，亦能仔細觀察它。即使你是生物科教師可以這樣做，而無須犧牲教科的內容。這種犧牲教科內容的想法，像一隻鬼；把教師嚇怕，使他們不敢實踐。）如果你是數學或物理科的教授，而你卻不能在世界銀行報告中選出一項目引用於你的學科中，那麼，我會懷疑你的能力。因為，這是有方法這樣做。假設，你把世界銀行報告引用於生物課堂。如果銀行要求縮減給第三世界國家的借貸，形成了高物價，低收入及社會計劃便會被縮減。那麼，生物中，可在家庭飲食習慣上計算其影響。如人們會小吃多少加路里？人們會購那種較便宜的食物？這種差的飲食，會否增加幼兒疾病及死亡數字？這些事情全須由「闡明」真實而得知。即是，要求學生明白認知，並不只是吸收知識，還須了解政治的問題。

認知並非硬吞知識：對話及課題

艾華：沒有一件事比在一個有巨大的參考書庫的課程內硬吞知識為重要。老師和學生常規地問如何應用對話方法在某一課題、關於技巧和專業的課程上。他們應為寫作課程、識字課程和有關溝通的部門都是一些有利於解放教育的場合。因為這些課程都是教授比較小型的知識，他們懷疑有關溝通的課程會很自然地引導他們到討論的方法上。教師們常懷疑在那些如科學、工程、護理和社會科學內的專門學科能否以對話式的方法教授。因為如果將對話方法應用在一個以教授整個專門的知識的課程上，是有公平的。

當然，整體來說，這個情況是有點言過其實的。因為我們所有人一直以來只有很少機會去目擊解放性的模型，去將罪責推在課題上，是較重新發明在對話式討論和課堂裏的學習較容易的。第二，寫作，溝通，和文學課程一樣可以像一般知識和其他學科般加諸於之上。那些學科透過老師困倦的聲音和學生全無興趣的材料，我可以在我的英文課程內像做練習般教授基本文法，句子結構和寫作手法。我可以教授那些展示官方標準的文學課程，我可以教授傳

播課程活像教科書展示的傳送系統。我的選擇是去跟吸收社會事件和學生主題的對話形式實驗。我知道這個選擇是由其他系，如數學和社會研究的老師下的。當然，解放式教育在這個國家內做得最多的是識學，就在你的例子巴西之後。

但是，在傳統填鴨式將知識送到學生中，有「疲倦」和「江郎才儘」的情況。那些有太多學生和課程、教同一科太多年、在那些不好的學校或學院任教或要遞交一個接一個的測驗制度的老師，通常會缺乏意志去想自己正在做什麼。官方課程並不激勵老師或學生，所以它是很容易被吸收。

論及現在的教育「江郎才儘」，帶我回到你的「啓發」。我倒認為「啓發」是老師的回報，可以現在解放。教育可以從其他方法得到，它叫老師和學生在總體內看自己的工作，給予它在他方失去的烏托邦精神。甚麼新的事物我要學習呢？傳統的知識傳授方法是絕對地有負擔的。因為他們行不通！這是會製造大量學生反抗而我們需要在課室內解決。對話式教育亦可行的，但這亦帶出一個給於不平常的回報和雙方啓發的創造力的潛質和突破。

保羅：在談及「啓發」對解放教育家而言，這是很重要去讓他們知道他們不是正確的「啓發者」。我們一定要（是的，避免去想自己就是那個啓發者。我認為解放教育暗示啓發現實，但啓發者是在過程中，這可能是在這個世界上，教育者先被教育者存在很多年，所以因為很多原因教育不等於學生，他或她是不同的，有很多分析的工具在啓發真相的過程中運作。

當與學生一起在啓發真實的永久過程中，對抗沉悶和真實的埋藏中，有些事情是避免墮進批評之中。我們擁有的危機就好像教育工作者的般，工作，工作，工作！

跟著就通常看不到結果。很多時，我們會失去希望。在這些時刻，通常會沒有解決方法和我們可能會變成心態上的官僚主義者，失去創造力，墮進籍口，變得機械化。這是心靈官僚主義，是一種宿命論。

艾華：世界已經被製成和我們只須分開什麼是被知道的和交它出來？是不是沒有東西可以去製造？

保羅：是，這是很有趣的。通常那些老師自覺為有使命的人，結果變成官僚者！因為這樣和很多其他的原因，我相信解放教育者不是有使命感的人。不是技術員，不是僅僅是老師，他們要變得越來越像軍人！他們要變成在政治意義裏的軍人，我不知道英文裏有否同義的解釋比「活躍者」更深入。一個軍人是一個批判性的「活躍者」。

艾華：軍人、批判性的活躍者，是否在教書或者其他時候，檢視甚至他或她自己的課程，不接受我們是完成的，再發明像我們再發明自己像我們再發明社會般？

保羅：是，絕對正確。這就是高壓。

艾華：我們再與學生作自我發展。這個啓發過程令教育者續下去。如果只是帶啓發回到課室，那末老師很容易江郎才儘，軍人解作永久再創造。

保羅：這防止你失去掉希望。不是，我不能說這只是防止失去希望。這是防止人得變官僚化，機械化的過程的一部份。當然，我們可以有一個方法變成軍人的。當我講及軍人時，我所說的是你之前解釋得很好的軍人，一種永遠的力量去生長，創造，甚至不用睡覺！因為我們不需要睡眠。（笑！）你知道嗎，我們要不斷地警覺甚麼將會發生，奮力去解除限制。

艾華：雖然教師可能說，他們看專業的期刊和新書，令自己能追上自己的專業，所以常常發展自己。他們參加會議和教師研討會去知道新消息；但軍人的運動是不同的，解放的過程並非是一個專業的成長，它是自我和社會的轉化，是當學習和轉變中的社會聯合的時候。

老師並不是學生發展的一個終點，學生不是一個嘗試去到達已經完成旅程和站在岸等候的一小隊船，老師亦是其中一隻船。

保羅：是，但當然對老師老說對這些船是背付很大的責任；不是那些船的擁有者，你明白嗎？常常出現在這些船，帶領轉變。

第二章

轉化要面對甚麼
恐懼和風險？

恐懼和風險：在歷史中，夢想的結果

艾華：剛才我們已討論過學生和教師的轉化，不過，我認為大家需要了解甚麼東西會使教師在轉化時，感到特別懼怕的呢？曾有教師直接或間接地講述自己的恐懼，他們擔心實踐解放式教學而不是傳授知識教學便會遭解僱。教師恐怕在校內發表反對現時建制的意見或者參與反對的政治活動，教職會難保。要在學生面前重新認識自己的工作，使教師感到尷尬。教師希望給人專業的感覺。因此，要重新邊學邊做令很多教師感到害怕。對話式教學要有創造力，無法預計情況的發展，需要不斷地摸索創新。這樣，使一些教師擔心會在堂上出錯，以致失控或失去尊嚴。

害怕轉化的教師亦會對解放式教學產生興趣。正規的課程經常使教師失望，也使教師和同學感到沉悶。慣常的課程大綱或學科上常見的限制，都會使教師感到窒息。作為教育工作者，教師期望吐故納新，不要困在官方知識的框框中。

教師精疲力竭、學生反叛和保守派裁減經費等情況，使很多教師奇怪幹嗎自己還在教書。教書從來不會帶來名利。在過去十五年，美國教書這行業的新金和聲望均在下降。教書亦有一些使人快慰的事情，如假期長和為人類發展作出貢獻的熱誠。許多教師相信教學真能造福人類，因此執教鞭；甚至視之為一種公眾服務，期望學生體會到學習的樂趣。但是，現在的情況每況愈下，教師得到的回報越來越少，而所需承受的痛苦卻越來越多，越來越難去表揚對知識的熱愛和維持人類成長的熱誠。教育事業隱藏著的這些危機，使部份教師能接受解放的理想。

願意接受改變的教師都被烏托邦的思想吸引，但很多仍會感到恐懼。基於教育必須解放的信念，教師接受烏托邦的思想吸引。他們亦會因反對政治帶來的危險而放棄了這種想法。教師害怕突出為基進分子及破壞穩定的人。在七、八十年代主流的保守氣氛中，跟當權者對立是很孤立的。自從六十年代群眾運動開始減退後，人數眾多的群體力量挑戰建制的情況不再出現。現在，挑戰的行為令你個人更容

易突出，更易受打擊。倘若你站在反對立場，而不是苟安於跟現存制度一致的話（官方的教學課程），便要冒遭受解僱的危險，或不獲提升；薪金可能不獲增加；得不到你心目中想教的課程或時間安排；請假不獲批准；甚至有時還成爲極端保守派攻擊的對象。

跟教師談話時，我感到房間瀰漫著恐懼的氣氛。相信感到恐懼的人，不只是那些肯說出來的。教師面對著的障礙，不但是和學生一同嘗試新東西會遇到困難，並且，反對活動會在職業上或政治上帶來風險；要公開承認這些活動是尷尬的。保羅，還有我先前提及過的，有關學生拒絕接受解放式教學的恐懼。美國從尼克遜時期到列根時期是保守氣候復辟的時期，學生都不大願意冒險。保守力量鼓吹「回到根本」，推行不令人樂觀的管治制度；驅使學生追求名利，以利己爲原則；實施新的測試制度和課程要求。學生擔心畢業後找不到工作，他們感到焦慮和不耐煩。學生想知道，選讀的課程如何有助他們獲得技能和文憑，以便在競爭激烈的勞工市場找到工作。學生不但要面對就業不足和起薪點不斷實質下降的問題，同時，又受到破舊的學校和學院連綿不絕的測驗壓迫。如此壓抑、重商的學習環境，令學生抗拒實驗性教學。

我們必須研究教師上課時懷著甚麼恐懼。害怕受到處罰可能只是妨礙教師改變的其他恐懼的開始。這些恐懼不合理嗎？合情合理嗎？害怕遭受處罰的社會化過程是否這樣嚴重，以致人們在成爲實在的反抗力量之前就自我抑制，甚或不想成爲反對派？就教師害怕學生拒絕或抗拒而言，對話式教學又能怎麼辦呢？

保羅：首先，在我們談及恐懼時，我們絕對要清楚，我們是指一些實在的東西。即是，恐懼不是抽象的。其次，我們應該知道，我們在談論一些很平常的東西。說到這裡，我又想起另一點：在我們考慮實在的恐懼時，這又促使我們去思考，我們需要十分清楚自己的選擇；實現這些選擇，又需要通過一些具體的步驟；這正是引發恐懼的實際經驗。在我越來越清楚自己的選擇，自己的追求（政治是其本質，教育還是次要）；在我了解到作爲一位教育家，我同時

是一位政治家，我更加明白害怕的原因，因為我開始預見這種教學會帶來甚麼後果。要實踐這種刺激學生批判地思考的教學，必須跟一些扭曲我們的神話抗衡。

這些扭曲人的神話來自社會主導的意識形態。當我們挑戰這些神話的時候，亦同樣在挑戰著支配的力量。我們開始意識到自己要面臨實在的恐懼，像失去職業，把履歷送到哪間院校也沒有消息，或者在我們那一行內，漸漸失去別人的信任。在我們明白這些事情的時候，我們要更進一步去了解原來的政治夢想。我們必須為恐懼定立一些界限。

首先，我們明白感到害怕是平常的，是活著的一種證明，我無需掩飾恐懼。但也不能容許不合理的恐懼阻礙我。如果我清楚自己追求的政治夢想，那麼，我繼續去抱著這個夢想的其中一個條件，便是不要讓自己失去實現它的能力。然而，恐懼可以阻礙人的。此刻，我嘗試說教地去解釋這個問題。我承認有恐懼的權利，不過，我要為我的恐懼設立界限，去面對我的恐懼。（笑）面對即是接受。

艾華： 而不是去否認？

保羅： 是的，你看，我當然無需四處張揚自己的恐懼，但這並不表示我需要替自己的恐懼找解釋，也不應否認恐懼的存在，視之為別的東西，裝作不害怕的樣子。由你替自己的恐懼找解釋那分鐘起，你開始否定自己的夢想。

艾華： 你想透過教育和其他政治活動來建立及改造社會，這夢為你帶來了恐懼。

保羅： 不錯。正正是因為你有夢想，所以感到恐懼。假如你的夢想是要維持現狀的話，那麼，你會害怕甚麼呢？可能是社會上那些反抗現狀的力量。明白嗎？那麼，你無需否認自己的恐懼，因為有強大的精英力量支持你去維持現狀。如果你的夢想是要改變現狀的話，那麼，你會害怕當權者的反撲。

你替自己的恐懼找解釋的話，即是自己否認的夢想。我認為有兩點是很清楚的：恐懼來自你的政治夢想，否認恐懼即是否認你的夢想。

艾華：要實踐改造的夢想，使你需要承擔風險。但假如你不去面對這自己些經歷，那麼，你便阻止了夢想實現了。不過，保羅，我們不要忘記英雄主義，還有英雄姿態的行爲，往往會在追求以革命改造社會的基進分子身上看到。許多追求徹底改變的人，都爲帶有神秘色彩的英雄主義和自我犧牲的精神迷著。他們覺得不得不表現得英勇，無所畏懼。這迫使他們否認自己的感受，並扭曲了他們要做的事情。他們可能會覺得恐懼使他們有缺陷，成爲能力不足的積極分子。對這種看法而言，恐懼意味著你有不足之處，而非表示你正在尋找如何在社會中實現政治夢想的途徑。

你的分析則完全不同了。你認爲恐懼意味著改造的行動進行得很好。即是說，你正在進行一些關鍵的反抗活動，跟建制展開一場改變社會的抗爭。你的夢想正在實踐中，在歷史中展開抗爭，並觸發起無可避免的反抗和風險。

恐懼所能教我們的：限制和教訓

保羅：當你越來越認識到，你嘗試去實現夢想會帶來甚麼恐懼，你便越來越懂得如何把夢想付諸實行。明白嗎？艾華，噯，我從沒有訪問過本世紀偉大的革命家，問他們有甚麼恐懼。比如說：我從來沒有問過菲德爾·卡斯特羅有甚麼恐懼。我也不能問另一位出色的革命家阿米爾卡·卡布拉爾或者捷古華拉這個問題了。不過，就這些革命家都十分堅持自己的夢想而言，他們都感到害怕。

不過，還有另一點我認爲很重要的。這種對恐懼的理解不會削弱我，反而令我認識到自己是一個人。每當恐懼告訴我不要幹這、不要幹那時，我對恐懼的理解有助我抑制恐懼的擴張。這樣說清楚了嗎？我必須爲我的恐懼設立界限。

艾華：首先，你爲恐懼而讓了步，然後，你明白自己作出了讓步，並告訴自己：我因爲害怕而不去做這件事，但是我不會容許恐懼阻止我去幹另一件事。

保羅：這便是我想說的了。在某個關頭，恐懼使你批判地

看自己的恐懼而不是爲自己作辯解。這時，認識到這種限制你行動的恐懼讓你到達一個很關鍵的位置，開始根據手段（戰術）和策略（戰略）的辯正關係行動起來。這是甚麼意思呢？

假如你把策略看作是你的夢想，手段只是將夢想具體化的渠道，使策略實現。這種關係不可截然二分。手段不可與策略發生矛盾。因此，你不能以獨裁的手段去實現民主的夢想。另外：你越能使策略和手段一致，便越能夠認識限制你行動的空間。

有時候，比如說，你發現今天歷史上是不可能去做出某種行動，因爲你會很容易便受到鎮壓。那麼，你的恐懼彷彿隨著你對事物而多少被克制了。你知道在那時候，走一千米是不行的。所以，你就走八百米！待明天可能時，再走餘下的二百米。當然，其中一個重要的問題，是怎樣得知界限在哪裏。書本是不會告訴你的！你可跟誰在一起學習建立界限呢？你是透過實踐、透過經驗而學會的。你是從受懲罰中學習！（笑）

艾華：同樣的想法在教育上的政治活動都適用。老師透過實踐而了解到解放式教學的限制。任何追求政治改革的行動都是這樣的。在嘗試改革中，我們學會怎樣行動，並且了解我們可以行動的範圍。當我們了解到課室裏或社會其他領域裏實在的限制時，我們亦得到一些具體的認識，從而了解到目前可以做的有幾多，甚至是有幾少。那麼，我們從嘗試而得到的具體認識，能防止我們產生妄想，爲那能令我們癱瘓或（假如我們不能了解所受到的限制、假如我們認爲自己必需否認恐懼的存在而表現得英勇的話）能逼使我們成爲極端好戰分子的恐懼所困惑。如果我們對現實有良好的了解，而不會想像敢於進行反抗行動就會受到壓迫及帶來懲罰，我們便會測試政治活動的實際情況，並且構思怎樣在這些限制內進行介入的活動。這樣做要求老師在她 / 他的課堂上富於試驗精神。不過，試驗精神對所有轉化政治活動來說是普遍的。你會說，課室內外的政治活動都需要不斷地研究。從研究你行動的範圍中，看到介入會有甚麼結果、甚麼限制。這樣，你發現你可以走多遠或你是否已超過了界限。例如：在課室內，這些限制可以是指學生改變自己的可能性。超越界

限的其中一種方式，是侵犯學生對教師給予的解放式選擇的接受程度。你提出種族主義、性別主義、核戰或階級下平等這些「正確」的問題後，學生卻沒有反應。就他們而言，你正在說一些別國的話。假如你越過學生的要求或能力，或者做一些超出學生的語言世界或關心的課題以外的事情，你看到結果就是學生的抗拒。你的方法不是有步驟地建立在改變的真正可能性上。

在學校或大學裏，違反實在的限制的另一個方式，便是組織一項抽象地「正確」，但實際上卻造成破壞的交戰行動。一九七三年，當一位有種族歧視的遺傳學家在校長的邀請下到我校演講時，就發生過這樣的事情。我們這班由少數師生組成的活躍分子打算擾亂這次演說。我表示大部分學生不會支持這樣的行動；自由派的校方當局不但不會與我們聯手去約束系裏保守的大多數，反而會追究我們。我竟然一點也不能說服任何人，這班活躍分子就以交戰方式破壞了講座。這次行動的後果，是那些積極的活躍分子跟校方決裂，當中幾位激進的教師並受到解僱。此外，由於那些活躍分子大聲叫喊阻止演講者發言，整件事成了校園的「言論自由」問題而不是學校和社會的種族歧視問題。錯誤地估計界限造成這次跨前一步後退三步的結果。那時存在著的限制顯示我們可在大型的公眾討論上，同那個種族歧視者交手，在大型的公開辯論中壓倒他，並進一步提高了對種族主義的認識。

有些學校當局會控制教師的活動。假如教師強行在一個不太能容納她或他開展其政治活動的空間，力求實現其計劃時，教師將會因當局某種形式的反對或壓制而感到壓力。這些反彈顯示了，在這時刻、這處境下，用這樣的方法，已超越了界限。我剛才提出的例子，可以看到管理階層動員起來，並對左派分子構成威脅。鎮壓逼使我們作戰術性撤退，謀求新的出路。假如你遭受解僱，你在那所學校已起不了甚麼作用，必須在其他地方從新開始。不論教師在那兒再找到工作，被解僱往往令他們成為比較謹慎的政治家。在很多情況下，尤其是那些需要養家的教師更會變得噤聲。我們有相當多關於美國不同教育層面的激進教師遭受解僱的例子。單單是失去工作的威脅已足以令很多教師噤聲，以開除教職

來懲罰那些敢於發言、敢於組織或偏離官方教學課程的教師，確實對那些仍然任職的教員起了以儆效尤的作用。

保羅，我還想起我剛從研究院畢業，開始任教那年，正是六十年代一連串動蕩漸漸平靜下來的時候。那年是一九七二年，我校因實行開放招生制而受到政治抨擊。遵循傳統者想恢復過去的課程和舊禮教。政府當局和私營機構要抑制六十年代的群眾運動；運動其中一項就是爭取開放進入高等教育的權利。反動力量想徹底逆轉人人平等的政治運動，並且想減少勞動階層享有的教育經費和其他社會福利。因此，一九七二年春天，在紐約（那是我任教的第一年）開始了一連串抨擊開放招生制和學費全免制度的浪潮。

我記得當時我們在學校的大禮堂舉行一次危機會議，一位比我年長十歲的大學教授坐在我身旁。面對經費受到裁減的威脅，大家正在商量怎樣做而展開激烈的辯論之際，我舉手發言。就在我伸手的時候，我那位教授朋友趕快抓著我的手臂並拉下來。我詫異地望著他，看見他憂慮十足的表情；甚至還帶著一絲犬儒的智慧。他對我說：「如果你想保住你的工作，就不要搞對抗，搞學術吧！」他是位自由主義者，富紐約人的幽默。不過，在那關鍵的時刻，他能跟我分享的經驗竟然是叫我閉嘴。我對他的行為感到可惜。我替他因害怕而不敢發言感到可惜。

我也感到害怕。我想保住我的工作——我需要錢，我亦喜歡這分工作。儘管我是威斯康辛大學研究院的優異生，我還要花上兩年的時間才找到那分工。因為我的政治見解冒犯了舊同學的關係網，所以當時沒有一位高級教授支持我。聽聞他們當中有人在我的工作檔案裏，寫上一封匿名誹謗信，試圖阻止其他院校僱用我。因此，經過了九年的院校生活，並取得了博士銜頭後，我還要為找尋工作而到處奔走，你可以想像一下我的感受。這便是在美國持異見付出的其中一個代價。審核我的博士論文的整個博士委員會基於政治理由而被解僱後，我再次感到恐懼。在我的主導教授合同約滿前，我剛好完成了論文。儘管如此，一九七二年，當我在那所衣靠撥款而運

作的大學禮堂裏參加危棧會議時，我依舊舉起手發言。那年，在自己的英文系裏，我面對遭保守派解僱的可能，五個月來，他們五次監察我的課堂。那段痛苦的經歷幾乎令我得到潰瘍症，然而，在感到恐懼的同時，我還是保住了工作，並且進行政治活動。對我來說，每年都有新的政治環境需要研究。

保羅：你說得對。政治亦是一項研究。

艾華：不過，這並非一項溫文的研究，不會安穩地收藏在文件庫。我明白進行這類研究、這類關於政治實踐的測試，會帶來甚麼樣的恐懼。由你進行反對活動的時候，你爲了追求你的「夢想」，爲了抗衡當權者及其擁護者追求的「夢想」，而將自己暴露出來。

不顧恐懼而行動

保羅：這就是問題所在。不過，你必須在自己的位置工作或行動，才會知道建制的界限。即是說，沒有行動，便永遠不會知道自己要面對甚麼的界限。

艾華：在一九七二年那次事件，我那位教師朋友差點兒跟我們一起去面對限制。然而，他必須負擔家庭，且他已曾經失去一份工作。

保羅：問題是不要讓恐懼使你癱瘓。例如：對教師來說，除了學校外，我們可在不同地方冒險，這是個很好的做法。現在，我提出「危險」，因爲危險不冒險，你便不會創造任何東西。對我來說，不去冒險，生存也是不可能的。

假設我們在某所大學的教育系工作。我們因嘗試做另類事情而感到害怕。可怕的，是我們在一個系裏所能做的，是無法嚴重地危害建制。然而，當權者對保存地位的問題甚爲重視，不會容許任何東西，即使是幼稚的東西去對當權者說不。因此，面對敏感的當權者，我們感到害怕。不過，正如我剛才所說，我們更清楚自己的選擇。我們更清楚想做些甚麼。在數項首要處理的事情中，最重要的是開始去了解我們處於甚麼空間。即是要了解學院裏不同的學系和學院院長，有關他或她的處事態度、世界觀、

在意識形態上抱甚麼立場和取捨對等。我們需要了解不同學系老師。這是一種研究。我稱這個是：為學院勾畫一張「意識形態圖」。

這樣做，我們遲早會知道在某些時刻，可以依靠誰。單獨行動是自殺的最有效途徑。你絕不能以浪漫主義去對抗當權者的！你必須知道自己可以依靠誰，又必須跟誰鬥爭。在你多少知道情況以後，你便可以開始跟某些人一起，不再孤立。那種不被孤立感減少了恐懼。

現在，讓我解釋一下我為甚麼不斷地強調教育的政治性。在我的教學生涯裏，曾有過一段時間，我身為教育工作者卻不講政治和教育；那是我最天真的時候。亦有過另一段時間，我開始講述教育的政治層面，比起先前，我沒有那麼天真；並寫了（被壓迫者的自強教學）一書（1970）。不過，在這第二個階段，我仍然覺得教育不是政治，只是其政治的一面罷了。到了第三個階段，即現在，我想這不再是一個政治層面。現在，我認為教育就是政治。今日，我認為教育擁有政治的特點，界定了學習的發展方向。教育就是政治而政治具有教育性。因為教育就是政治，所以老師實行解放式教學時，感到恐懼是合情合理的。

在我確信教育就是政治後，不會令恐懼消失，不過，我不會再把恐懼視為控制我的魔鬼。恐懼由我而起。這種控制恐懼的能力不是一下子出現的，需要經過一些日子才能掌握。當政變的謠言在一九六四年初流傳起來後，許多巴西人都不願相信這是真的。他們不去面對自己感到害怕，反而說政變沒可能發生。然而我有不同的想法。我認為政變是有可能發生的，雖然我仍傾向於認為或許此事不會發生。在未發生政變之前，我比較不那麼害怕軍事行動，因為當時的人都抱著樂觀的態度。發生了政變後，大家感到恐懼都普遍地增加了。控制恐懼對每個人來說都不一樣，這要視乎實踐的程度，實踐的結果。例如，我在獄中的經驗於我來說是寶貴的。不是嗎？（笑）每當我這樣說時，我必會補充說我不的個被虐狂者！不過，我在獄中學會了許多東西。

一九六四年發生政變數個月後，我在獄中渡過了七十五天。在那兒，我有過不同的體驗，都是關於囚室的種類、跟獄中的人際關係、跟那些將我們關進監獄的人的關係，還有許多東西。我流亡時的經歷教了我許多東西。

艾華：在美國，這種對付教師的懲罰仍然很極端。激進的教學方法、反抗學校政策或者將學生組織起來，都會令你很容易失去工作；不過，若你沒有違反法律，你極不可能會被關進監獄裡。你被逼要流亡的機會更萬萬不會發生。此刻，美國教師不會因成為反對派而要面對那些懲罰。

越戰期間，我在麥迪遜的博士委員會被解散了，因為他們直言反對戰爭，鬥爭性的激進分子、性別歧視和專制的教育制度。然而，他們不會被送進監獄去。他們失去工作、薪金，國內流亡，因為他們必須一齊離開家鄉，放棄自己的家園，攜同家屬遷移到很遠的地方。你能否就恐懼的問題多說些你在獄中或流亡的經驗？

保羅：政變期間，我在家中被捕後，我經過許多困難的時刻去面對恐懼。某日下午，在囚室，我跟五、六位同伴一起在囚室，他們分別是：知識分子、律師、醫生和自由的專業人士。獄卒剛把午膳送上，不過，那些極難入口的食物我們扔掉的比吃進去的更多。有些人很沉默，有些在談話。跟著，一位警察步入囚室，質問：「誰是保羅·弗萊雷？」我像學生在學校裡答問題般回答「我正是！」他跟著說：「我喜歡像你一樣懂得服從的監犯。收拾東西，然後跟我走。」我問他：「往哪兒去？」不過，他只是回答：「當你到達之後，便會知道。」他送我到一部吉普車，車子急速地離去。吉普車正在行駛的時候，我感到恐懼籠罩著我。我問自己：「現在，我到底要往哪兒去？我的目的地是甚麼？去了還能回來嗎？我怎能告訴艾莎我被帶走了？」對監犯來說，被帶走是件值得擔心的事情。在那三十至四十分鐘的吉普車路途中，我因為不知會有甚麼遭遇，而充滿了恐懼。路途上，我突然意識到，我若不能控制恐懼，便會被毀滅。

為了盡量控制恐懼，我在個人的經驗和我身處那更

廣的政治時刻之間，建立起一種關係。將自己的處境跟國家的問題進行比較，使我能有一點抽離感。而且，我意識到我的社會地位，作為教育工作者，至少在當時的政變中可保護我。當初我被捕時即感到害怕，那四十分鐘在吉普車裡，就是我跟恐懼鬥爭得最激烈的時候。

當吉普車終於停下來了，警察將我交給一位兵營中的少尉。最初在吉普車上，不知會遭遇什麼而感到恐懼後，現在，又要面對新的恐懼了。在兵營中，他們將我困在一間斗室，是密室的一種，大約兩英尺乘三英尺，沒有窗戶。我在斗室渡過了一日一夜。在我一認出這是個軍營，知道自己身在何處後，我對未知的將來而產生的恐懼減少了。但是，另一種恐懼隨即產生；他們要把我困到何時。我能否在這樣的斗室生存下去。我不清楚自己能否應付這樣的空間。我的身體必須想法子在斗室中繼續生存，凹凸不平的牆壁使我不能倚在旁休息和感到痛楚。

最後，在我能忍受處身於這樣的斗室後，便必須想著如何在狹窄的空間坐立或蹲跪等，才能避免蒙受損傷。當我正為此事沉思著的時候，一位軍官忽然走向斗室跟我說話，他知道當時只得我倆。透過門上的鐵柵，他跟我說：「教授，我知道你是誰，亦知道你未試過處身在這樣的空間。不要站著或坐得太久。必須在室內行走。每小時左右，喚我或其他當值的人來，說你需要上廁所，即使沒有需要，也要出求，並不要趕著回來。」對於我要在斗室克服自己的恐懼來說，這個建議實在很有用。

我的故事發生在政變的時候。不過，就克服恐懼這問題而言，我能就這個問題講述一件數年前，由一位巴西黑人勞工記述奇異的事情。當時，我在探訪一個約一千人的群眾集會。這件事發生在一九八零年，我剛自一九六四年流亡後，返回巴西。這個社區於聖保羅本地一個鄰近地區內。在我遠離巴西後和大家分開已有十六年了，這次聚會特地是為讓我們相聚交談。

期間，那個高大、強壯且漂亮的男子開始說話。他說：「數年前，基於這個人的建議，我學會閱讀和寫字。」然後，他伸出手，就是這樣，指著我。他跟著說：「不過，在我開始懂得閱讀、寫字的時候，

我同時更了解巴西社會的運作。我開始有強烈的動機跟其他不會閱讀的工人一起閱讀、寫字。因此，我成爲一位掃盲老師。我開始教導其他人，對他們做一些以往其他老師對我做的事情。當然，我開始跟其他人討論巴西的問題、巴西的政變以及工人所遭受的暴力對待。一天，警察來拘捕我，帶我去見警察局長，帶我去警局，將我監禁。」

他跟著說：「當在我前往警局，要被監禁，要跟局長談話時，我開始想及七個孩子。我越想念他們，就越害怕。警車抵達後，他們帶我去見分區局長。他盯著我說：『喂，我有些關於你的資料。他們說你是個好人，不是個壞人，行爲良好。不過，他們說你受到一個叫保羅·弗萊雷的壞蛋的思想影響；現在，你按照了此人的思想教導人民。我帶你來是要告訴你，這是你初犯的警告，因此，我會讓你回去。不過，不要再用他的思想來教育人民。』」

這位社區的黑人工人環顧四周，然後說：「長官對我說了這番話那剎那，我禁不住感到開心，因爲我獲得釋放了。於是，我幾乎否認是根據保羅·弗萊的思想教書。接著，我回家時感到開心，因爲我獲得釋放，我大叫，我獲重自由了！我重獲自由了！我擁抱孩子，親吻妻子，在家中過了三天，沒有去上課。到了第四天，我告訴自己，不，這是不可能的，我一定要繼續教下去。與此同時，我問自己：爲了七個孩子，我該怎麼辦呢？爲了孩子，我不能繼續教書。最後，我還是上課了。跟著那個星期，我又被局長召去問話。他說：『你不接受我的建議，那麼，你現在要留在這裡，我不知道何時會將你放走。』」

我不能忘記這人的說話，他的表白！我應該時刻視他爲我最好的教育工作者之一，是我最敬佩的老師之一。

他還說，在獄中，他再次想起七個孩子和他的太太。最後，有些人介入了，他獲得釋放。當他出來後，他再次堅持要教書。

這是個美麗的故事，因爲，我們看到恐懼和夢想同時存在，而他不但沒有拒絕面對恐懼，還從中學習如何去控制它。

他講述自己第三度教書時，他又被召到警局。警官

跟他說：「看，我剛聽聞你認識一半跟你住在同一個貧民窟的人。而一半的人亦認識你。為甚麼你不離開這裡？為甚麼你不要忘記保羅·弗雷呢？為甚麼你不遠離這兒，住在一個陌生的貧民窟展開新生活？」

他給局長的答案是：「呀！長官先生，不錯，在我所住的貧民窟，我認識了百分之五十的人。我還要認識餘下的人，試問，現在我怎能離開這裡呢？」

說到這裡，他頓一頓，凝視著我，在這會議上，周圍一片鴉雀無聲。我肯定他聽到那片沉寂緊扣著人們的注意力。最後，他說：「至於我那七個孩子，他們怎樣了？」

他回答得很妙。回想起他那篇講話，我的心情仍然起伏不定。他說：「在我的恐懼當中，我突然發現，正正是因為我那七個孩子，我不能夠沉默。」你能理解嗎？

艾華：他的夢想正是他們對未來的希望。他的恐懼代表他們的希望充滿生機，他們的未來變得有希望了。

保羅：是！他那個完全實在的夢想是他的將來、他的希望。沒有他的希望，他的孩子決不會有將來。那麼，知道了後，他克服了恐懼。恐懼並沒有使他癱瘓。艾華，這是不易解釋或去面對的。見到這位巴西工人的毅力和聽過他談及自己多少有點改變。即是，終於，他更加激起了我的勇氣。

艾華：那位巴西工人跟社區緊密地結合在一起，這有助他了解自己要爭取甚麼。但是，比起第一世界的老師，他要面對更嚴厲的鎮壓。第一世界的老師或會因實踐解放式教習而失去工作，卻不會被監禁起來。

當我想著怎樣在環境扎根，從中實踐改造的夢想時，使我想起你較早前提及的「意識形態圖」，作為準備自己進行反抗活動的途徑。我在動蕩的六十年代時，一切仍未成熟、仍欠良好組織，我仍未了解如何準備自己。現在，我更清楚地看到做研究和準備工作的價值，這使反對活動有影響力，也有助於減少錯誤和不必要的風險，以致恐懼亦隨之減少。假如你小心地做一個學校剖析圖，找出誰站在甚麼政治立場上，這樣，你便能找到盟友，預先發現你的

敵人和開始掌握該地方提供政治空間。這些準備不但減少了對反對活動空間估計錯誤的機會，而且將你與你的環境結合起來。我發覺我也應該學習，在我新上任成為教授前，那間大學過去的政治史。假如你天真地公開提出，建議一些在你上任前已爭論過了的東西，你會很容易使自己聲譽受損。

你敘述的那位黑人工人有一些有影響力的朋友。他跟自己社區的其他成員彼此互相支持，因此警察不能就這樣孤立他。他並非是個不切實際的英雄。如果積極行動的老師能成為「建制成員」投入學校或學院的環境中，當權者不能輕易地將我們鏟除，或將我們歸類為局外人。我認為做學校剖析圖有助這樣的投入。另一種有用的政治方法叫做「越軌儲蓄」。我的理想是，承擔一些校中無害的工作，可以使你得到認可，成為環境裡受接受的部份。正規的學校或學院有很多事務要做：從圖書館購書到計劃怎樣去裝飾建築物，以致去審核學生作文比賽和處理學生要重新評審成績的要求。整體上，社會以及其子系統如教育，都是專制的。不過，不是每部份都由當權者所壟斷，或沒想有空間進行拓展民主的反對活動。在牆壁上找尋裂縫，如在學校或學院裡，找出沒有參與一些較小規模的工作，你開始慢慢地使自己在學校的生活裡紮根。通過這些工作換取回來的認可，猶如信用戶口，容許你有更多進行越軌活動的空間。

在教育 and 政策的問題上，對抗是無可避免的，因此會有風險和恐懼。你一定會作出干預的行為，侵犯了現狀。小心地選擇我們的戰役是至關重要的事情，不過，我們亦能為鬥爭儲備武器。假如你積聚越軌信用，加強進行越軌行動的權利，你更加有合法性去進行激進的批判，去嘗試解放教學和去計劃反對活動。你不完全是，又不完全是個局內人。你既處於學校的生活裡，又處於學校的生活外。做一些可接受的學校工作能獲得這種信用，增加你實行反抗行動的機會。你可以說這能延長你在學校的生命，因為在你上任後，你為學校作出了貢獻。這就使當權者更難解僱你，畢竟，實行反抗活動最緊要的，是不要使自己很快地遭受解僱！

保羅：說得不錯。（笑）

艾華：實行反對活動，目的不是要遭解僱，而是要長久地反抗，那麼，你便會像上述故事中黑人工人那樣，慢慢了解自己的能力和活動範圍。讓你有充足的時間去應付自己的恐懼。如果你能延長反對行動，你就能走得更遠。不去冒風險、不去面對恐懼及避免觸犯現狀是不可能的。不過，或許你可藉著某些東西，如越軌信用，限制當權者所能作出的反應，及使當權者應付不來。我認為，故事中的黑人工人得到越軌信用，因為跟他有密切關係的教會，在巴西是一所有權勢且有合法地位的教會組織，在美國亦是一樣。他不但認識貧民窟一半的居民，而且受到頗有社會勢力的教會之一的庇護，警方難以孤立和鏟除他。基於他的社會關係，警方的活動範圍就更窄了。然而，身為一位解放教育工作者，他必須克服恐懼，繼續堅持他的信念，以及運用自己的處境的潛能。

對學生反抗的恐懼

艾華：保羅，我繼續想談的是教師在美國教書時不同的憂慮。他們害怕學生反對解放式教學。教師常常投訴學生只對傳統教學存有期望。

現在，美國出現了學科的問題。學生希望復甦當局，但他們的反抗充滿了考驗和要求。而經濟危機又令人憂慮，例如就業市場不景，生活成本高企，讀大學的成本也不斷上漲。這一切令學生很想快些知道一個課程的市場價值。他們怨恨修讀必修的人文學科，認為這些科目轉移了他們的職業，尤其轉移了主修商業，護理，工程或電腦，這是非常浪費時間的。所以在七十年代，一些新興的熱門科目令人類學這科陷入低潮。

學生憂慮自己的將來，他們怎能在解放式的教學制度中找到一份好工作呢？解放式教學工作者因此受到極大程度的譏諷。教師發現自己為社會保存著一個夢想，可是這個夢想卻與學生所想的還有一段距離呢。有些學生好勇鬥狠的心開始復甦，尤其是有關南非種族隔離政策和軍事競賽和中美的戰爭，但

是最早的問題都是近十年飛黃騰達的主意，而不是解放式教學的可能性。你怎樣回應這個問題呢？

保羅：害怕學生反抗是一個非常實在的問題。首先，並不是學生想著工作和金錢而令這個社會變成這樣。相反，是這個社會變得令學生存有這個偏見。其實，有些非常實在而又具歷史性的條件令學生對教學有所期望。第二，我認為接受傳統教學後繼而期待一份工作並不是課程的問題，亦不是教師採取直接傳授知識方法的問題。找工作是一個非常實在、非常現實的期望，而亦很配合正規的教學在傳統的課堂上回應學生對找工作的偏見是很正常的。學生接受現狀，包括自己一定要進入這個就業市場。第三，在我立場，我認為傳統教學工作者和解放式或民主的教學工作者，都應對學生的期望作出回應，讓我說實在一點吧。

由於我是一個解放式教學工作者，或許我的夢想和學生的完全不同，可是我沒有權力不負責任地完成我的工作。我不能只教他們所需要的……教一科只能協助他們找工作而沒有其他用途的科目。清楚嗎？

艾華：這是一個重要的論點，再解釋一次吧。

保羅：傳統和解放式教學工作者沒有權阻止學生追求專門訓練和工作憑據這些目標。他們亦不能阻止教學專門化局面的出現。傳統和解放教學也有專家評價這個需要。同樣地，為了使自己工作上具資格，學生需要專業訓練亦是一個實際的需要。

但是，在這個問題上，解放式教學工作者又有什麼不同呢？傳統的教學工作者和民主的教學工作者都需要有訓練學生工作技巧的能力，但傳統教學工作者在訓練學生時抱有保存現狀的態度。反之，解放式教學工作者會嘗試有效地訓練學生，使學生能精確地、專門地，而他或她亦會嘗試揭開學生在最早期望中所包含的觀念。

艾華：傳統的教育工作者提供專門的訓練是為了加強學生持有重要觀念的意識。但訓練卻不能顯示他們能夠這樣做。而解放式教學的教師沒有把工作、職業、勞動神秘化，只是在教導時提出一些批判性的問題。

保羅：是的！沒有神秘化。

艾華：工作技巧要在學習的同時一同批判，因為現時的社會狀況需要學生進入弱肉強食的就業市場。

保羅：是的，這真是需要的。怎可能在社會還沒有改變時拒絕學生學習一些在市場上謀生的知識？對我來說，(笑著)，真是荒謬。

艾華：因此，我們解放式教學工作者的工作是必須在我們一開始提供工作訓練時便要向學生提出批判性的問題。學生需要謀生，沒有人能否認這個需要或輕視別人的期望。與此同時，這個教育學的問題是怎樣在訓練中介入，因而提高在工作和訓練上批判的意識。

保羅：我不否認或質疑訓練的需要。但在課堂上，我確實吸取了這些經驗。可是，沒有可能的是我是個無資格的教學工作者全因我是個革命者！(笑著)你明白嗎？那就是矛盾吧。你愈認真尋求改變，你就愈嚴格，愈需要尋找知識，愈需要挑戰你的學生成為成熟的、專業的人，這才能使他們在現時的社會裏作出準備。如果學生只用這個課程來找工作，你應開心些吧！因為你不能夠殺死他們！(笑著)，當你一開始幫助他們準備時就應當挑戰他們。

艾華：學生不會覺得混亂嗎？你同時又贊成、又批評。

保羅：呀！不是，不是混亂，而是矛盾。他們一定要明白什麼是矛盾。人的思維可在同一時間向不同的方向前進，即是你能同時包容和反對一些事情。例如，在同一時候，建築學和護理學的學生都接受適當的訓練，但解放教學的教師會問他們關於貧民區的居民怎樣生活，他們的醫療和住屋的需要。學生只懂怎樣抬高有錢人或對待有錢人是不足夠的。兩者都不能同情貧窮的人。所以，住屋和醫藥是需要集合在課程內。

艾華：就像現在，職前訓練課程、在職訓練課程及專業訓練課程如護理行業、會計、電腦、工程、商業、市場等給學生的工作技巧都不過是將學生不加思索地送入一個不可預知的工作市場。在學院裡的課程，

理性教育只屬於某些文科課程裡的專門課程。社會學家、心理學家、人類學家、歷史學家、文學教師在某些課程中大都勸告學生要理性地思考。在回應裡，只有小部份學生是真真正正地專注於對工作、職業或職業市場中的優勢進行仔細觀察的理性思巧。在一九八零年出版的《理性教學與日常生活》內我曾用數章篇幅專門探討以「工作」為主題的寫作課程。現今注重職前訓練與注重理性反應的課程中出現了幅射狀的隔離現象。這種隔離是政治性而不是意外。這隔離防止了將來的勞工逃離社會上主導意識形態的機會。因為它將理性思考獨立於職業訓練以外。這樣的職前準備減低了工人挑戰現存意識形態的能力。

解放教育的問題是他們的工作範圍通常只涉及最少的職業訓練，是重不以職業為指向的。以我為例，我只在英文部教寫傳媒與文學的課程。在我任職的大學裡主修英文的學生是很罕有。在我課室內坐滿了主修商科、技術、護理和電腦科的學生。他們被主修課灌滿了職業的憂慮。所以由一開始，修讀我課的學生或其他修讀人文課的學生都清楚他們所學的與他們的職業目標即獲得工作市場要求的訓練只有丁點關係。不過，我仍然認為文科是有功效上的需要。因為我發現寫作課程雖然不是一職業性的課程，它卻能提高學生的理性警覺。或許寫作本身對大部份而言是種缺乏選擇的職業，不過閱讀、寫作與思巧均被定義為必需的基本工作技巧。教寫作的老師可以明確地加插一些與職業世界接近的理性讀寫能力訓練。因為寫作可以吸納社會上各類主題作為寫作材料以發展讀寫能力。由於寫作技巧需具體的題材去創作文章，所以寫作班開放給那些理性教育中最反理性主題的教育與職前訓練的。

保羅：讓我繼續探討你所提的寫作課程或寫作教師的例子。試想有兩個英語教師，一個堅稱自己是極端保守主義份子。他不希望有任何關注社會的改變。他或她認為現存所有的東西都是良好且應保留、傳揚下去的。他認為那些失敗者要對他們自己的失敗者負全責的。相反，另一個英語教師卻認為他同事的想法不對。但站在大多數群眾利益上而言，他或她明白到極端保守主義是錯的，只是站在班房裡大多

數人的立場上看，持解放主義的教育者也會知道傳統的寫作教師的觀點是極對的。保守主義對於維持一事的原有狀態發揮了最大的影響成份。

不過主張解放的教師對語言、教學與學習又抱一個不同的態度。他或她很了解語言是一個意識上的問題。語言是與社會階層有關係的。每一個階層的標誌及其權力都有一套獨特的表達語言。但是主張解放的教師很清楚今日支配語言的標準是非常精英的。社會上大部份的統治勢力也各有一套審斷語言的標準。若果主張解放的教師希望稱職地教學，他或她必須摸透賦予語言價值的精英標準。這一套最高標準對那些來自較低社會背景的一般人而言是一套非常苛刻的標準，難以達到。這也是為何主張解放的教師能接受學生使用標準慣用法時產生的種種問題。由於明白到標準慣用法中的精英性與政治性，所以教師避免責怪學生因自己的慣用語與支配性而產生的不協調。明白了以上的問題，教師就能與那些必須獲得良好的標準英語運用能力和欲掌握正確慣用法的學生一起學習。

艾華：你是否說標準英語是一種學生必須具備的社會技巧呢？主張解放的教師是不是必須教標準慣用法？

保羅：是的，他們一定要知道這些或該用這種態度去面對語言的問題。所謂的「標準」是一套根深蒂固的意識形態觀念。他們在批評標準慣用法種種政治含義的同時，仍要教標準慣用法。

當明白到以上的討論就會發現現今的問題是：到底主張解放教學的教師有沒有權柄不教標準慣用法呢？他或她有沒有權說：「我是革命份子，所以我不教「良好」（傳統）英語。」呢？我認為這是不行的。他們須竭盡所能幫助學生掌握及運用標準英語。這也是他們與其他極端保守教師的大分別。當推崇傳統的教師教「著名英語」的準則（一笑）時，他或她會增加精英意識對學生的支配力，而這意識是被加入了各種準則內。主張解放的教師教「標準慣用法」目的是使學生能生存下去，雖然他做著不愉快的工作（教慣用法），他仍然與學生討論慣用法內所有的意識形態。你看到嗎？這就是我認為教師

可以怎樣因應學生拒絕而生的恐懼及他們對教標準慣用法的恐懼。

艾華：我們學習標準慣用法和技術性技巧是因為學生與老師都是為勢所逼。事實上，我們的社會仍不是一個平等主義者。在平等的社會上，種種精英標準不再是主導。現在我們所要做的是去發明一些解放式的方法以發展學生掌握運用正確慣用法與工作技巧。與此同時鼓勵學生尊重他們自己的慣用語和敢於批評不公平的職業市場的性質。這是項複雜的雙重工作：既要發展語言技巧又要同時顧及對主流的批評主義，所以我自從在工人學院任教開始，就專注於這工作的研究。

保羅：對，這正是我在巴西與當地教師談話的情況。一兩年前，我專為教葡語的巴西教師舉辦了一場講座中，我清楚地指出英語的標準形式或標準慣用法如何融入民主的教學法中。對於巴西教師而言，這是一個非常艱巨的問題。因為我所說的葡語與當地工人所說的葡語是有廣闊的社會階層差異，這簡直是兩種來自不同世界的語言。它們所用的句法完全不同，思想的結構也有異。在巴西每一個階層的語言都不同的，舉個例子，階層不同，使到主語和動詞的配搭也不同。

我認為，在巴西工人葡語最流行的地方，教師首先要向學生證明他們是尊重人民的語言（工人葡語）。其次教師要拿出證據確實人民的語言與學者語言一樣美麗。第三，教師要幫助學生建立信心去接納他們自己那套語言。不再以自己的言語為恥，相反去發掘自己語言中的美麗。第四，教師應告訴與他同工的普羅大眾，讓他們知道雖是眼不能見，但他們日常所說的語言是有文法的。因為他們日常說話的方式是有一定規矩和結構。而他們的語言能夠存在全賴說話。如果語言說出來就一定是有結構可言；如果語言有結構那就必同樣有文法的規則。在這套日常語言背後，隱藏了一種沒寫下的文法和尚未標名的美。當然這種普羅大眾的語言文法與美是得不到統治階層的垂顧。將以上的知識組織起來使到一般人對此更了解的做法，對支配性的精英語言形成甚至精英階層本身而言都是一種挑戰。

最後教師須對學生說：瞧，除了美化外，你看看說話的方式其實也包含了權力的問題。由於權力上的政治問題，你需要學懂如何運用社會上支配性的語言，這是爲了使你在改變社會的鬥爭中仍然能生存下去。

或許有人會問我：「喂，保羅，如果你教標準慣用法那麼來自貧困和工人階級的學生豈不是透過學習標準語法而全盤接受了統治層的意識形態呢？」沒錯，這正是教標準語法的危險。但是主流的意識形態並不只是單單透過語言或學校去複製的。社會上還有其他的複製手法，而語言只不過是其中一個機制。在我而言，我們不能否認來自勞工階層的學生對統治層一些普遍的文法要義要有領悟力。若他們不能抓住精英文法的要義，那麼他們在爭鬥裡就難以求存。我們在教標準語法時必須讓學生清楚地了解到他們學習運用語法不但只爲了生存，尤其是爲了有更多力量與統治層對抗。

艾華：這對支持解放主義的教師來說是政治智慧。不過我仍要批評「生存」這字眼，因爲「生存」是一個保守主題，而它使教師與學生在六十年代平等主義興起後一直處於防禦狀態。「生存」這個字污染了美國的教育氣氛，使氣氛瀰漫著不必要的恐懼。學生害怕「生存」助長了保守的人將課程偏向飛黃騰達主義及使教育倒退到基礎訓練。而焦慮不安的學生、教師和父母會擔憂「生存」使近期的保守者縮窄自從六十年代已推行的實驗性和民主的課程。由另一角度看，我認爲對「生存」泛泛誇談對教師而言根本是不必要的形式主義。學生具有很高的隨機應變能力與身處的職業市場打交道的。學生知道關係、闖勁、幸運、精力勇氣與厚顏給他們的影響如一紙文憑那麼重要。學生的確需要理性教育、技巧、學位及長輩的指引，但他們不會從憂慮的現實裡獲得益處。在這憂慮裡飛黃騰達主義與返回基礎訓練是進入恐懼國度的鑰匙。對「生存」的畏懼只會令學生和教師認爲職業課程是唯一解決辦法。而理性學習與政治只是消遣，結果強化了保守主義的勢力。在商業壓力下，大部份的學生都會選修職業訓練及職業教育之義的課程。可是過往工作爲目標的課程

在學校的訓練與將來的受僱關係的記錄並不見得出色。

我之所以指出以上的事的原因是「生存」的主旨在我的文化裡變得太可愛了。我常常提醒自己最厲害的生存者是紐約的蟑螂！我發現牠們已繁衍出的新一代是非常新的品種。這新一代能抵抗以往牠們祖父母必死無疑的殺蟲劑。難怪蟑螂為牠們後代的生存能力而驕傲地微笑了。我猜想蟑螂可能是在核戰後活得最好的生存者。不久前，就在六十年代的群眾運動和限制人民對權力、平等和繁榮的需求一樣。

當政治的鐘擺回社會運動，教師對學生拒絕解放式教育的害怕隨著歷史潮流的轉變而改變。我想這些害怕的重量就是這個保守年代的體積。「在受制肘的時候要作讓步的需要及在教標準語法和職業課程中加插批判學的需要。」保羅，你以上的看法是對的。只是保守的年代在歷史上留下了種種限制。當保守主義衰退，流行的好戰主義重新興起，學生對轉形中學習方式的抗拒也會減弱。不知教師會不會落後於學生對學習實驗性的渴求呢？

第三章

解放式教育裏有
架構和嚴謹性嗎？

以解放式教學的架構取代傳統權力的架構

艾華：在前章，我們討論過變革要面對的恐懼和風險。現在，我們應談談解放式教學裏的架構、嚴謹性和權威的問題。

教師會問對話式教學及改革式教學的架構問題。他們想知道那一種嚴謹性在當中運作，由於他們工作所需的訓練和學系的要求，教師往往一早已有一分非常規範性的課程大綱。在低年級，國家委員會和官方課程小組裏的權力中心制定一些標準的課程；另外，大專教師也會承襲一份官方書目，這正是他們所教科目的傳統架構，這些標準課程大綱，令教師和學生甚少自主性去再創造現存的知識。

國家和學校的權力機關釐定一套標準課程，甚至不需要教師參與討論，只需教師跟著做便可以了。試想像一下，這就是逼令個別教師不再製造知識。這些機械化的課程會指示教師在課堂上一星期內要閱讀幾頁書；一篇學生的作文應有多少字；應有多少次測驗和每隔多久測驗一次；要做多少次實驗室實驗及每一學期應要學多少年的歷史等等。這種教學方式呈現出一種教書的專業模式，設計得體，使學習變得容易量化和計算，容易測試及方便上級監管。管理階層的反動人士為教育設置一套課程，用來方便行政人員和會計人員。此外，學校的官僚制度不斷吸取大量學校資金，又認為若教師和學生能「循規蹈矩」，學校便會運作理想。

其實，當中存在著一種「連鎖關係」：商業利益透過大眾傳媒、游說議員、競選捐獻、兩黨制度來支配社會及控制公職人員選舉。這些以商業利益掛帥的官員，遂建造及管理名義上為「公立」的教育制度。這種「公立」教育強制性使用一套課程，透過社會化將私人企業的價值觀灌輸給新一代。於是教育變成一種複雜又間接的途徑，使企業利益能夠在社會上被提倡。為了在這教育制度得到精英主義的成果，國家和地方行政人員將機械化的課程加諸教師和學生身上，以控制他們在課堂上該做些甚麼。這一制度發現傳授知識的方式能達致維持精英權威的最合適教學法。因此，傳授方式並不是沒有意外

或沒有錯誤，亦不在於要呼籲當局提供「有效教學」。我們身處於由集團控制的社會，不公平和等級差別產生了一套課程，這正正與上層控制下層吻合。該權力連鎖關係到底是被動的，所以傳授教學支配著全國學校和專上學院。此外，又因教師的放棄，學生的反抗和下層不斷爆發著要求解放，於是權力連鎖關係因而終止。

教師便是在這強大精英權力鎖的底層位置，稍高學生一級。若我們叫教師去考慮變革而採用解放式方法，他們通常都會產生疑惑，這種新工作方法的架構會否與標準課程大綱爭衡？當嘗試揭露現實和賦予學生權力時，教師會懷疑這種新方法是否有系統、是否有用？那麼解放式方法是不是沒有計劃？自己喜歡怎樣做便怎樣做，完全沒有方向可言？是否混亂不堪和悲觀的？因此，我們需要談談對話式教學的嚴謹性和架構。

保羅：你問得非常之好。在美國，甚至歐洲、巴西、拉丁美洲，亦有人問過我。你這條問題，恰恰觸及一些有意思的地方。

例如，我有一個印象（或者現在我已不給人有關嚴謹的感覺了！（哈哈）因為我只說我有一個印象）就是當有些年青教師和學生這樣提問時，他們會錯誤地強調傳統課程和選擇課程內容的嚴謹性，強調傳統方式的權威主義尺度，給予這種機械化的思考方式和編制課程「嚴謹」一字。但是，對我來說，上述這些並不是真正的「嚴謹」。標準的傳授課程都是以機械化及權威主義的思考方式去編序課程，也暗示了完全不信任學生的創作力和教師的能力。因為就如前面的分析，當某些權力中心制訂在課堂上應該做甚麼時，他們的權威已拒絕給予教師和學生運用創造能力。權力中心遙距地指揮和操縱著教育工作者和學生的一切活動。

艾華，回到我先前的想法。有很多學生或年青教師問及你剛才提到的問題，我覺得他們都很想實行，他們將這個不同的教學法叫作「對話式教育」或「解放式教育」。不過，學生和年青教師太過習慣跟從規律，根本不知道對自我成長要作出怎樣的努力。他們不曾學過怎樣處理自己的書本和理解現實，批

判和了解自己所讀過的書本，這些都是因為他們依賴權威去建構他們的發展，他們會因此很自然地覺得解放式或對話式教育並不嚴謹，原因就只是這個方式要他們參與自我成長的過程。我說得清不清楚，明不明白呢！

艾華：開創解放式教育及改革自己的學生和教師，或會覺得要對自己的學習負責而有點兒不自在，他們會因此認為對話式方法欠缺嚴謹性。參與性學習是從不參與的歷史開始，精英式的傳授教學已預先釐定所有東西，只要求我們一步一步地追隨就可以了，從而抑制了變革中要求的民主學習方式和知識學習的習慣。在這段過渡時期，當下層為解除上層的控制時，都會容易誤會是下層的騷亂。而我們這些探討解放式教學架構的人，可能會直覺知道參與，是需要我們付出的，也會因為要「揭露」現實，或要克服傳統教育的限制所需要的力量而覺得疲倦。人們可以由推論知道變革的嚴謹性，亦因而渴望會有一既定程序、不費吹灰之力的途徑達致解放式教育。我們只准許知道嚴謹的一個定義——傳統的權威主義，這定義機械式地建構教育，壓制我們在社會裏再創造自己的責任。

保羅：無錯！無錯啦！這種嚴謹，很大程度上表示他們不想負上責任。當你說：「喂！現在，我希望你們自律，變得負責任。」他們立刻會反過來認為你的假設不夠嚴謹的。你明白嗎？這十分有趣。我之前說過，我有一個印象，但是現在，我幾乎可以肯定我的想法是對的了！（哈哈）而我們在此情況下可以做什麼呢？艾華，我可以肯定我們必需以愛、熱誠去爭取到底，以展示我們所提議的教學是絕對有嚴謹性。這樣做時，我們要展示嚴謹性並不是權威主義的同義詞，「嚴謹性」不一定是「僵化的」。嚴謹性與自由並存，亦需要自由。我真不明白若沒有創意，怎可能有嚴謹性。對於我來說，若沒有自由，便很難有創意。沒有自由，我只有重覆做著他人告訴我的做法。

我認為我們要耐心去了解，人們問關於解放式教育裏嚴謹性的問題，並不是要用言詞挑釁我們，此問題正是學生和年青教師的好奇所在。但是若我們無法表明對話式方法是嚴肅的、要求高的、嚴謹的及

需要不斷追求嚴謹，而只是口說，我想我們的假設便告失敗。

艾華：是呀！我們要顯示解放式或對話式教育實際上能夠嚴謹地運作。在拙作「批判教學」，我共寫了五章關於用此方法測試的實際課程，即是將意念溶入真正的教學。當我在會議上和教師或學生討論時，我時常提醒自己不要只顧演說或只對著他們說，而是要持有批判態度和與他們實踐參與性學習，但是現在，對於在官方課程下的一群學生教師，我想再說多些人們對嚴謹性所知的傳統定義。

教師和學生受到社會的薰陶，接受了教育的機械化形式。年復年，這形式已變成了嚴謹專業的同義詞。根據古利最近的研究指出，不足百分之一的上課時間用於開放和批判的討論上；少於百分之三的上課時間能讓學生有感性的交流，這種機械化課程使學生只能緘默和感覺疏離。在教育上，除了教師講授形式外，便很少嘗試其它形式。中央權力機關制訂一套標準課程，每一學科也會訂立自己學術領域裏適用的語言和科目。這種官方的立場，在於無論讀甚麼課程或上甚麼課，學習都可以量化計算。有了測試和計算的方法，權力機關會決定（就如他們所說的）究竟投資了的金錢是不是花得合算、有沒有成本效益。從而，他們會知道，上課時間是不是恰當地運用、專業的教育工作者是不是賺了他們應賺的薪金。在一定的時間內將一定的知識傳授給一定數目的學生，這就表示了嚴謹、學校資金花得恰當、教師有著應得的薪金。在此，你可再一次看出在傳統「嚴謹性」背後的商業文化。

我們其實已不自覺地接受了傳統形式、傳授知識的古老結構、課室裏教師授課的權威性習慣。所以，保羅，我認為我們不單止要批評壓迫著學生和教師的權力中心，也要對對話式教學中富有創造力的嚴謹界定其涵意，令到我們更有信心推行我們的新方法。要這樣做時，我們得明白，制定課程大綱的遠距離權力機關也在我們的意識裡，希望在未來的日子可把它剔除。

另一使我們對變革式教育沒有信心的障礙，是因為上一次長時間的實驗存留下來的困惑，實驗性的六

十年代常常把縱容的、鬆散的課程當作是新的「解放式」教育。這種放任的形象，而不是解放式自由，令到精英主義者和保守派人士聲稱創造力、實驗、打破傳統是等於缺乏嚴謹和嚴肅。因為這種背景，我們更需要討論一下解放式教學為甚麼不是放任的、無人監管的教學法。

在這裏，我想說說我們要面對的限制，就是我們不能在任何課堂裏教特定的課程，而同時又會適合學生和教師，這樣做會破壞我們所想的教學法的創造力。我認為解放式文化，是處於人們建構或再創造社會的真實情況上，所以他們日常的課程是不能由距離他們很遙遠的人制訂的，而強加或傳送給他們。但仍然，我們也可報告我們的學習過程和教學經驗、思考一下他們的意見。保羅，為甚麼你不多說些對話式教育裏的創造性嚴謹。

創造性的嚴謹：民主與指導

保羅：關於這點，我想跟你談談，十五日前，我在墨西哥城的墨西哥奧當羅馬大學度過了一個很愉快的周末。廿五位教授於三天裏，十分認真和有效率地進行討論。我們每日討論四小時，有時也有討論你所說的嚴謹和對話式問題。一位想法和我們相同的教授（其實大部分教授都有一樣的想法）談到一些有意思的問題時，他說如果對話式教學不是嚴肅、有效率地授教的話，是比「填鴨式」教學裏，教師只管傳授知識有更差的後果。我絕對同意他的說法。以學生的角度來看，一個不稱職和不認真的對話式教師，會比一個認真和見識淵博的「填鴨式」教師導致更嚴重的後果。

艾華：有甚麼後果？

保羅：啊！例如，第一個也是最壞的一個後果就是無責任感的證明，求知的不負責任。

艾華：這種學習是否因衝動所致和雜亂無章的呢？

保羅：對。這種知識就像……。

艾華：突然間發生的……

保羅：事實卻不然。學習要講求紀律。學習是需要付出很多的，它使你喜悅之同時，卻覺疲乏。我重申，求知是不會自動地出現的。

一個不負責任的教育工作者，談論自己的教學方法好像是對話式的，實際卻是與革命式教育背道而馳的。第二個與此同樣糟糕的後果，是自稱為對話式教學的不負責任行爲。這助長了專制教育工作者令自己深信，專制是必要的。

艾華：你是否認爲沒有指導性的「解放式」教學表現了一種漫無目的、凌亂鬆散的教育形象嗎？當權者宣稱需要一強而有力的中央權力，對嗎？不負責任和雜亂無章是否證明了權威主義是有理由存在，或促使它變得合情合理呢？

保羅：它證明了傳統方法是有理由存在的。所以，伊拉，我認爲那些和我們一樣想法的，都相信解放式教育有很嚴格的要求，不是因爲其他人告訴我們這是優良的，而是我們的政治選擇。即是說我們不能使學生有一個印象，認爲我們參與的課程是很容易過關的。因爲如果我們這樣做，我們就與原本的意念相違背了。看，很多東西都與此對抗，例如，傳統和遍佈世界各地的權威主義，甚至很多左傾的同事，都是權威主義者，還是極度權威主義的，他們不能接受對話式方法。

很多左傾分子雖然不信神，卻被宗教力量說服，使他們認爲自己受到神的囑咐，要去拯救學生、拯救眾人。他們以爲自己手握真理，而他們的任務就是當革命的遊歷者，帶領革命踏遍全世界；他們不是討論「真理」，而是盡量把真理填入越多的腦袋越好。

艾華：好似注射革命式智慧一樣。

保羅：是啦，注射！我們必須指出這是反動的，並不是革命的態度。

艾華：不如我們多講些有關革命態度的事，如它是如何幫助創造性嚴謹，假設我們反對以權威主義的方式向

學生傳授知識，我們也要避免像左翼的十字軍般仿倣傳授教學的老師，把「革命真理」像注射般灌輸給他們。我們有切合學生的語言、需要和主題，去尋找知識再創造的創造力教學法，作為在社會上揭露現實的行為。我們怎樣能再細緻詳實地形容這個過程中的嚴謹呢？你知我的意思嗎？在官方學校裏，有一大堆有形的、誘惑的產品，例如期終考試、學期論文、多項選擇題測驗、入學的技巧考試、畢業能力考試，它們均永無休止地出現，是一個滿載了文化工具的八寶箱。

若你不能預先制定課程，或不能在學期尾機械化地測試成績，我們怎證明出解放式課程的嚴謹？我們在此怎樣對自己、對有興趣的老師、對批評我們的人、甚至我們的敵人證明嚴謹是存在的呢？

保羅：無錯，但是，向敵人證明是十分困難的，因為他們深深地埋藏於自己所理解的嚴謹裏，例如，對於他們來說，嚴謹的其中一個涵意是不要嘗試詮釋現實。

艾華：是，就像我們之前的討論，特別與那些科學家和社會科學家的討論。

保羅：作為教師，就算你謙虛地不宣稱自己是科學家，你也要給學生見證、證明，令他們明白自己與詮釋現實，甚至與改變現實無關。現實不是要你去詮釋或改變，而是要根據傳統的教學法去描述、觀察。

這是很可笑的，因為傳統派人士、科學家，要求嚴謹，卻拒絕詮釋現實，觀察的概念只暗示了觀察者要放一塊玻璃在面前，並帶上手套，避免觸摸到、接觸到現實，以免……以免……

艾華：以免真實的生活情況玷污自己。

保羅：無錯，不要玷污現實又不要現實玷污自己。

艾華：他們認為了解知識的主體和被知的對象根本沒有批判的交流。他們亦故弄玄虛，作為一些錯誤的概括性解析，譬如：他們將壟斷資本主義說成「自由企業」，說只要你肯用功，就能如你所願達到自己的目標；若你失敗了，這是你自己的錯。又說我們享有新聞自由，而不是高度壟斷、審查過的傳播媒介。

無論我們只描述社會的片面範圍或透過扭曲了的事實觀察社會，我們都被限制不能接觸現實。

保羅：以他們不嚴謹的嚴謹而言，現實只要求你觀察，而不是你的行動。就好像你只是觀察的話，你便可以繼續生存，不為外界所影響。當我們學習，尋求知識時，我們所得到的不斷豐富自己，因為在觀察的同時，我們對事情的看法會有所改變。在我看來，這也是對話式教育裏創造性嚴謹的其中一個涵意，亦是最重要的一個。當你研究你的研究對象時，你沒有改變，你便不夠嚴謹。

傳統派人士是社會現狀的擁護者，他們反對由下而上的民主改變，所以我也沒有興趣向他們證明我是嚴謹的。但是，我要向學生展示的是我的嚴謹與他們不同，即是比觀察要多做一層工夫——嘗試詮釋現實。當我越批判地接近觀察對象時，我越理解到它不是靜止的，而是變動的。而且，我也發覺觀察的對象並不是獨立存在的，反而是辯證地與其他事物相關連，組合成一整體，當我不止對事物有著表面的描述和意見時，我便開始理解到該事物本身存在的理由，我也會更加嚴謹。

在我探討現實這個問題時，我還認識到嚴謹的真義乃是要在時間上、歷史過程中進行的。首先，嚴謹並不只是個人態度，也是一種社交活動。我和其他人，並且和他們互相溝通交流時，而認知現實某些事物。

我認為在課程方面，可以通過閱讀而實踐嚴謹的學習，嚴肅的閱讀是對話式教學嚴謹的一部分，當然，學生是要閱讀的，需要閱讀的，閱讀自己所學範圍裏的一些經典之作，例如，學生要讀馬克思的思想，無論他們是拒絕或接受馬克思主義。對我來說，否認馬克思主義的存在是不可能的。你知道嗎？我反對這一類「學術界的種族歧視」——不許閱讀某些經典作品，說這些不是基礎文獻。

艾華：所以，保羅，你認為學生需要閱讀不同學科中的經典之作，但就不要把他們當作崇拜的對象？

保羅：真正的閱讀，嚴肅、批判地閱讀，例如，好幾年前，一名研究生對我說，他所修讀的課程的一位老師，

給他一張印有整學期共三百本書名的參考書目，學生對我說：「我發瘋了，除了讀書，我不知還可以做些甚麼。我根本沒有時間，我與妻兒之間出現了嚴重的問題。」你看，我真不明白這怎麼可能的。我得表示，我不知道究竟這個給了三百本參考書目的教授是否真的閱畢全部書籍，若果他真的讀過，我也不大肯定他是否已明白全部書籍的要點。就我來說，我需要向學生強調一點：當我批評這個教授和書單時，我並不是指其相反——毋需閱讀書本。所以，我們的處境是不易應付的，我認爲我們絕對需要向學生澄清，我們需要認真地閱讀至少一些書籍。

另一問題「我不知道你在美國，會不會同樣有我們現時在巴西有的現象」，就是現在巴西的新一代年青人上大學後，根本不知怎讀大學要求的那類型的書籍，我說「大學要求的那類型書」，是因為他們是有閱讀其他類型的書籍，但不是大學要求的那類，當然，他們大多數也不知道怎樣以大學要求的方式寫文，這是一個難題。有些教授說：「這與我無關，因為我在大學的工作是教授黑格爾，如果他們沒有能力理解黑格爾，這是他們的問題，不是我的問題。」

我的看法卻不同，第一，我不相信在大學哀求找我的學生有責任要讀那些書本和寫作甚麼。他們是有責任知道要這樣做，但年青人爲甚麼還未有這責任感，當中是有其原因的，所以便有以上的情況出現。若我是在自己國家裏推動社會變革的教育工作者，我能對學生說：「這與我有何關係！『肥佬』的是你！」不會，如果我能夠幫助他們，或者他們會更明白巴西社會需要變革。但是，甚至是左派的教授，卻摧毀學生來顯示他們的嚴謹，將他們摒諸門外。至於我有我的嚴謹方式，因為我有自己的政治選擇，我想表裏一致。

這樣，由於我是很嚴謹的和抱有政治立場，使我能幫助學生，就是教他們怎樣去理解課文。我怎能做到呢？我在閱讀黑格爾的同時，就做到了！即是說，你需要和學生一起細讀黑格爾或葛蘭西的著作的第一章，而不是叫學生自己去讀，我用整個研討課的時間和他們細讀了一章，我和他們一起解讀，並沒有告訴他們我正在教他們怎樣閱讀、批判閱讀是甚麼意思、你閱讀時對自己的要求，若你不明白你讀

的那頁，根本無可能再讀下一頁，亦沒有告訴他們若你不懂某些字，你就要問一問啞老師了。如果普通的字典幫不了忙，你便要查哲學字典、社會學字典、詞源字典！閱讀本身就是一種永恆的探究，我就是和學生一起探究的。

兩年前，我提議一班研究生閱讀一分印好的文稿的其中六頁，是我一位極要好的朋友，一位人類學家，他和一位農民傾談時把它錄下的，而整理出這分文稿，這談話的文稿成爲他編的書的序言。這六頁是我經過十年放逐，在一九八零年回國後，在巴西見過的最好的文章，這農民批評現行的巴西教育制度，和我們現在一樣。

我提議學生看看這篇文章，而我們會在下一堂一起閱讀，但他們得先在家裏看一次，一星期後，我帶備那分文章，在九時正我們開始閱讀，我們共花了三小時，中間本來有一小休，但最後都是沒有，因爲學生根本不想停止閱讀！爲了解釋我嚴謹的閱讀方法、批判地分析現實的能力，我開始閱讀，當我讀了一句後，我停下來，對學生說：「現在，我無法再讀下去了，我要停一停，想一想我讀了些甚麼，我想理解剛才我讀了些甚麼，所以我要回到句子的開頭。」我回到第一個字，然後一點一點的讀，當我再一次停下來時，我說：「現在我想我比較清楚了，而我會嘗試告訴你們，怎樣詮釋這篇農民談話背後的意思。」然後，我開始講講有關我讀了些甚麼，我又按同樣的做法，讀了這篇談話兩至三段，當我停下來時，我說：「有沒有人想繼續讀？」其中一個開始讀下去。

我們用了四節課的時間——每節三小時，共十二小時，來看完這六頁。我們在最後一天讀完後，一個學生，一個醫學院的社會學教授，現正修讀研究院課程，走過來對我笑著說：「保羅，我想告訴你一件事，你在一個前提議我們看此文章時，我便去買，然後在星期日晚上，即是第一節課的前一日，我在廿分鐘內便讀完整篇了，我更笑著對自己說：『真想知明天保羅能玩出甚麼花樣？我們研討課有三小時，而我只用了廿分鐘，他究竟會怎樣做呢？』在用了十二小時看完六頁的文章後，我的結論是，我之前是不知怎樣閱讀的。」你明白嗎？

我對此有甚麼意見呢？（或者我此刻並不很嚴謹，因為我只說了我的意見！）我的結論是，對於我來說，一班研究生花十二小時與我閱讀六頁書是很有意義的。那位社會學家把她的筆記給我看，滿滿的筆記是在討論時摘下的，我的感覺是經過這次練習後，學生自己讀書會較容易，你會明白閱讀是甚麼一回事。這樣，總比起過分拘泥於某種認識論，而強迫學生閱讀三百本書好好多。這種認識論就是說若你堅持這些信念，最終你會有所獲得，但這樣去認識問題的方法是有問題的，而「認知」並不是如此的，不是堅持，便可最終得到你堅持的成果，這是有待探討的問題，而不是必然的結果。

可是，伊拉，你可知我們的處境是怎樣的困難嗎？

艾華：是啊！一方面，我們想「揭露現實」的課程是嚴肅的，另一方面，要培養在文化領域壓抑學生批判思考的學習嚴肅習慣。更可悲的是，學生已習慣了「嚴謹」的錯誤模式——機械式學習和背誦。我們要發展教學上的批判性嚴謹，指導學生要有自己的方向，這就是指引學生自導方向，而且，解放式教育尋求在社會現狀中取主題、教材，引導我們對現實要有批判性的注視。我們也嘗試給予傳統上不怎樣嚴肅對待的文，加以一些價值，好像該農民對巴西教育的政治批評，而他的說話又和教授所寫的教育經典之作一起討論探討。我認為你剛才說的軼事，展示出教授與學生一同學習，而在事前不知會有甚麼結果，卻在上課時和學生一起創造知識，這是學習上的複雜時刻，學習的習慣本身在學習的過程中發展出來，學習所用的教材是變革了，教授與學生之間的關係已重新建立了，研討課對社會的批判關係也建立了，所有這些在我們深入鑽研那篇農民文章時，就頃刻間匯聚一起了，令到整個學習既有架構又有意義，是一個嚴謹的練習。但是，若用教授那三百本書單名目來測試記憶力的方法，是預測不到這個富有教育意義時刻的最終結果的。最終結果就是學生怎樣從認識所學的教材而作出改變，或因學習或因參與社會而作出的改變，這就是解放式教育的再創造嚴謹。

你對於一細小篇幅文章的深入研討，令到學生同時間內對文章、現實、非傳統科目都有所批判。這等

如在課堂上，令到教育變成了社會探索。教育並不是只顧狂嚼書；而是學生、教師、學校、社會之間關係的一種轉化過程。

精英教育的傳統仍然是十分強大的，往往沉醉於以前的黃金時期，而希望增加學生必讀書本的數目和寫文的數目，在以前的鼎盛時期，「榮譽」書單都是三百本長的！那些崇拜過去的人，認為學生水準不斷下降，而他們的解決辦法就是權威主義，對學生和教師都要嚴格對待，以閱讀、寫文作為懲罰和訓導的工具，這種保守的意識形態在現時的美國，受到一些急進團體的抨擊。越來越多人相信學習過於繁重、權威主義的課程編制本身就是學習的一大障礙。

我們的論點並非要學生少讀些書，以便他們能有時間背誦多一些他們已讀了的；學習不是一場記憶力奧運會！我們的理念是對於社會上的基本事態有批判的反思，是避免用上九牛二虎之力飛躍於文字之中，一直至書的盡頭，或以同一態度飛躍於社會，避免知道學習是怎樣與現實連上關係的，只將課程縮短並不等如就是實行有批判目的教學法。

我在教師那處聽得最多的就是他們常常趕著去「教完全部教材」「教完課程綱要」「教完最基本、最根本的概念」，他們受到這場比賽的壓迫，直到學期結束為止，而面對太多的班數，太多的學生，教師對於用某類課，或對於用規定的次序來教某些已指定的題目，都受著壓力，學期尾會有規定的考試，而整個課程一個接一個，往往會假定上一個已教過某部分教材，教師若偏離這程序，會擔心若果他們的學生在標準測驗中或跟進課程中表現欠佳，他們會被看不起，他們的聲譽會受損，更有可能被撤職。你選讀那篇不是傳統教材的文章，只需讀小小，但要精讀的做法，令到教師放下顧慮的包袱，真可鬆一口氣呢！

嚴格是深化和變遷：了解相對於牢記

艾華：對於你提及到你的學生會讀一些鄉俗的講辭，我有另一個問題想問，我想將注意力集中在老師所問的

另一方面。你提及到一本抄寫簿，是學生們寫了二十版關於下劣鄉俗的題目。這是學習過程中所產生的一種實在的產物。這種真實的結果可以在學生身上，看出程序的影響性。老師們想知道解放式課室的產物是甚麼，結果是甚麼。你還想顯示甚麼去說明最終的產物？又有甚麼可指出這個過程是具有生產力的、建設性的，還是嚴厲的？老師們要求提供過程中的見證人。

保羅：是的，這是重要的。在巴西時，我有一個經驗。在最後學期的論文中，有一定程度上的批評和創作性，且有時我會請求一些作者給我其寫作的副本。在我們設立在撒奧保羅的教育中心裏，便存放了其中一些論文了。這些論文有作者的名字，所以其他學生便能讀到他們的文章。學生們有時會在這些論文中，寫一些非常有趣的批判性分析，且是有關他們的個人經驗。

但是，若果你想把知識以厘米去計算這個課程的效率，你便會在這種開放式方法中，完全地失敗了！我覺得沒有可能用間尺去量度知識，即如今天在這一課室得到二十英尺的知識！（笑聲）我重覆，問題是要去知道學生們在這個學期中，即使沒有讀上二百本書，但有否已讀一些好的書本，一些主要的和基本的書本。而且去超越對事實僅有意見的階段和得到更多批判性的了解。這便是我想的「嚴厲的精確」。意思是去緊握事實存在的理由，去戰勝固執己見的缺點。

艾華：很多老師會贊同你的看法。他們想學生們深入地了解事實，總比對事實有片面的了解和僅有的意見為好。那些指定課程的範圍暗中破壞老師們的目標，而且學生們所讀的內容也干擾學生們深入的探討。因為課本和專業的文章是用造作的語言寫成的，且帶有政治性的方言。這是會和任何年代、學科和問題起衝突的，從而阻止學生知情的權力。若果老師只有範圍較小的課程表，對他們來說是件好事。但是，他們需要發掘一些材料或文章能夠引起學生們積極的反應。

另外，老師可能要解放自己，就好似你現時在課室裏所做的。老師要在學生面前學習材料，也要和他

們一起學習。這便是一個創作性時刻的信號，這種知識當時便進行中。老師認為學習創新意念必須在教學過程中引證創造性學習。

我可以告訴你在課程表中或書本中溺斃的感覺是甚麼。你知道我在紐約地鐵裏做過的一種事情嗎？我和一些拿著或讀著課本的高中生或大學生傾談過。我問他們對於文章有甚麼想法。但他們投訴課本的大小，甚至乎是重量。那些大學生投訴課本的價錢太貴，在我的大學裏也有這種事情發生。在美國，生產課本的工業每年是可以賺到十億元的。每一本書是兩磅的智慧和三十元的知識。但是，很少學生說在這些美化了的歷史、科學、社會版本裏得到快樂。那些課本原是一吋闊，跟著是兩吋，現在是更加闊。由於知識的內容正快速地增大，每本課本都會變成龐然巨物，而需要兩個學生合力，才能抬回學校，學生會從高中一直讀至工作退休才能讀完一本書。

若果我們計劃在課室裏或課本上的知識傳播徹底地減少，而去對有關社會生活有疑問的原文作延長的詳察描繪。我們希望這樣做能得到多些，總比在正規課程裏只得到沮喪的結果為好。但我想，就是學生在吸收過多沈悶資料後，所附帶的一個後果。所有指定的教學課程都未能夠抒發學生的心聲，不達到他們當前的意願，不關注他們日常生活的課題。在我所教的學生中，他們對教科書或教授漠不關心。他們的話題，日常生活事情是有關於性、家庭生活、金錢、工作、食物、運動、成長、音樂、毒品、街上的安全、汽車或其它。他們已經知道學校是學習必定要到的地方，且是極少提及他們有興趣的事情。學校所講述的話題不是用他們的語言！你可以想像一下，在這些情況下，學生們是多麼容易變成反知識分子的。

在美國這裏，大部分學生都認為任何由老師帶進課室的材料，他們都是沒有興趣的。他們只是希望能夠應付這些材料，並不會期望會有足夠靈感去了解每一隻字。提供少些素材並沒有足夠能力去改變這種知覺，現時，學生們會認為吃漢堡飽和溜冰比教育吸引。選擇了較少部分的素材和怎樣把它們演講出來都是致命的決定。學生們所了解的，是那些分

配少些素材和對他們少些期望的老師。

保羅：是的，我明白你說甚麼。而且，亦非常有趣。當我在日內瓦大學教學時，我記得在最後一個研習班中，我和學生們嘗試一起作出評值，其中一位學生給了我一個很有趣的批評，是和你現在說的一模一樣。

當嘗試和他們實行這種方法，就好似一件物體反映出我們對這個研討班的共同評值。那個學生對我說：「保羅，在這個學期，經過我們今日的經驗，我有一些批評對你說。我認為這些批評是必需的，及希望對你有幫助。」我說「好的。」他跟著說：「保羅，你只犯了一個錯誤，但當和我們一起時，便是一個嚴重的錯誤。當在學期開始時，你假設我們已經作好迎合你的責任，但你沒有權利這樣想。你假設了一些未曾測試過的事情。」

他告訴我：「你做了些甚麼？你以老師身分自殺，或給我們暗殺（艾華笑了）在這個學期裏，你既再次成為學生，又是一名教授，我們要把你殺死。除此之外，你在我們面前自殺，使到我們以為自己是孤兒。」（保羅笑了）

我微笑地說：「是的，我完全贊成你的看法。我並沒有權力犯這個錯誤。」

而且，我認為你說得很精確。在一些位置、一些環境中，若果學生們理解解放式教育的民主主義目的，是對學生們期望少許，那便會引致不負責任。有責任的教育家最少由六人造成為一個老師，像教授般帶領學習，亦像學生們一起學習，用一些方法製造出解放的氣氛。但切忌造出一個像通行證和放任自由的氣氛，只是要一個帶有民主主義的環境。跟著這樣做的話，學生們便能以另一方式學習。他們能夠真正學習到怎樣去參與。但沒有經過參與這過程，便沒有可能教導甚麼是參與。沒有可能只空談參與而不去體驗。正如我們不能在房間裏游泳，要在水裏才能夠。民主主義也是一樣。你要在發展民主過程中學習民主，但也要有限制的。

在解放式教室中的自由與限制

艾華：這是傳統和解放教育之間重要的新方針開始。正規的課程經常訓誡我們甚麼是民主，但又不給學生們自由去實行。你的日內瓦故事其實是給人上了一課，教人怎樣向剛剛開竅的學生實行民主主導和自由要重新在每一個課室裏設置。

正如我明白到，在解放式課室裏，老師嘗試慢慢地脫離學習中的指導員，帶有指揮的力量。學生們同樣地運用多些評論的進取心，老師要鼓勵他們自我組織，在課程中參與預定的議程。這是沒有可能期望傳統的當局在公共團體中可以計劃自己的任命權力，例如在學校裏。解放式課室的自我組織目的是尖銳的，正如你在日內瓦研究班中所展示的。你可以釋放權力太早，也可以太遲。這個計算方法是不穩定的，有很多其他的時間牽涉在內，如老師是一名政治家、科學家和藝術家。還要綜合很多徵兆和運用何時和怎樣把權力傳遞給學生的協定。

相反來說，傳統的老師會由頭到尾帶領著。他或她的權力會固定在一段和學生們不變的距離。這種權力一定要固定著，那麼計劃好的課程便可由第一課至最後一課按著時間表執行起來，也就是跟著老師主動的德行實行。在這裏固定的老師的權力和同學們現出的批判性起衝突。主動是授權與老師，而學生則是處於被動地位。

保羅：但是，艾華你看，我的問題不是老師只可擁有越來越少權力。問題是民主的老師絕對不可將權力演變成權力主義。他或她永遠不能失去權威或沒有權力。沒有了權力，是很難給學生們去定自由的方向。自由是需要權力去弄明白的。（笑聲）這是一個怪論，但是真實的。問題仍然是給權勢知道自由的基礎是需要權力去鞏固；假如權勢反對自由，並切斷它和自由的關係，我相信權勢將會演變成獨裁。另一方面，自由未能和權勢和諧共存，是由於權勢本身的自我放棄，因而令自由演變成放任。在上述兩種情況中，我們都難以奢談民主、紀律、創新或民主改革社會等，因為一是放任，一是高壓。

因此，我確信教育者，不論他或她是在幼稚園，小

學、或者大學裏工作，都被假定有一定的權力，但不會爲了破壞這權力而超越它，變成權力主義者。但這是不容易做到的。我們不是可從不同途徑成爲權力主義者嗎？其中包括在十分錯誤和偽善的途徑中製造一個操縱的控訴權。某些事情明明是甲，而你嘗試說是乙。我們可以討人喜愛、操縱的、甚至情操的方法，在絢麗的大路中哄騙學生。而你已經知道會給學生們那些論點。但是，你不會給他們知道你的計劃。

艾華：你給權力和權力主義所作的區別很是恰當。我會用權力，亦需要它去開始和控制課堂。我是公開分享權力的，亦會給學生在課程中一同參與指導者角色。越是多學生有信心在我上課時、維持秩序時使用的權力，或認爲我的知識豐富及懂得如何增加知識領域。那麼便會越多學生信任我的介入。我相信解放式教育者需要使用權力，但也要受到民主的某些限制。怎樣實行到便很難去示範。在每一個課室、每一組學生、每一個情況中，都需要個別老師去調節使用的權力和自由的程度。但當你在任何課室中，不能準確地預知應使用多少權力和自由時，你可以在實行自由跟權力的過程中得到經驗。而且，你可以很容易從班中同學的行爲中看到，你的方法是否用得著。

我亦想提及一下在解放式課室中的老師靈活性。在課堂進行時，我會同時學習並作出改變。我已經把解放式課室的多種形式在其他地方敘述過。當我提及到傳統的權力是和學生固定在一段不變的距離時，我想建議那些解放式教育者可以按照學習的需要程度，來調節一下他或她在課室中所扮演的角色。這種自動自覺的權力流動，是我看到老師的其中一個轉變。老師可以講課；帶領討論；在課室中組成學習小組、指導野外調查研究；播放電影；給課堂中漏掉的看法作補充；飾演圖書管理員角色幫學生找資料；在學生報告時，給與超越課堂的時間等等。轉變課堂形式的主動性，牽涉到老師使用權力的靈活性。這種靈活性是給學生有關教室是否開放的信號。

你令我想到老師一定要有權力，但當學生和學習方式演變時，這權力也會改變。正因他們在思想過程

中帶有批判性。假若過程是進行中，老師也會重新創造另一角色。

一起，但非平等：教師與學生之間的分別

保羅：對，這是能力範圍以內所能達到的創造力。那就是，要明白整個培育教師的過程。但這並不是一成不變，正如你今個學期的工作方式，並不一定要和下學期相同。

我並不明白你為何不被學生和教師問及對話式課中的權力問題，教師與學生是否平等。這個問題的確非常有趣。因學生一向受到管束，所以他們認為如果你是一位對話式的教師，就會絕對認同教師與學生之間是平等的。突然之間，我們全部都是平等的呢！但這是不行的。我們必須向他們解釋清楚。不會。對話式的關係並沒有力量製造出這不可能的平等。教師依然與學生有分別，但對我來說這是最主要的問題——他們之間的分別。如果一位講求民主的教師，他有著自由解放的政治理想，這就代表了他不能帶出教師與學生之間，必須的分別而成為「對立者」。不平等便依然存在呢！我絕對是與學生有分別的！但如果我是講求民主，我就不能讓它成為對立者。如果他們成為對立者，就只因為我是權威的倡導者。

艾華：你不去解放自己，嘗試改變一下。

保羅：對，我是堅持己見，抗拒民主。而這是非常有趣的。學生在某些時候會試探你，他們早已習慣了權威的教授那一套。如你對他們說這課堂是與別不同的，我們有思考、發問和批評的權利，而這不單只是權利，也是義務。這樣，其中一位學生（是美麗的）便會嘗試試探你，他會做一些令你生氣的事情，而這些事情在權威教授那一套之下，他們一定會被責罰。他們這樣做的目的，是想知道究竟你的一番說話是否兌現，如果你責罰那學生，那你就是兌現不了，你的說話沒有甚麼意義。但如果你甚麼話都不說，那麼你的一番說話就是無價值了。所以你看到困難之處嗎？

艾華：對呀！學生對於課室內的權力鬥爭是很聰明的。

保羅：學生必須要知道當超越了民主的權力範圍，有時自由也須受到制止，而這些懲罰一定由當權的所執行。例如，當我和艾沙認為我們的子女應要受罰，我們必會責罰他們。我們從不會打他們，因為這是不需要的。他們從未受過體罰。不過我們會懲罰他們，但是會嚴肅地對他們訓話一番。到現在為止，我們從不說「不」，除非可以給自己說「不」的理由。

在生活裏，我曾經有過類似的情況。兩年前，我在巴西的畢業課裏，第一天，有一個女人想試試我，試探一下我對自由的立場。在最後的分析裏，我肯定她預計我會把她趕出課室，目的是要證明我是不開放的。在演辭中，我不能這樣做，但又不能只一笑罷了。當她停止發言，停止對我作出不尋常的攻擊之後，我便以教師的身份對她訓話一番，但又沒有把她趕出班房，而在學期終，她還得到好好的成績。她是個有才幹的女人。我們並沒有成為朋友，或許她也不想和我做朋友。

如果你以解放去運用民主、自由及權力三方面，那就會面對這些情況。那個學生以我們所相信的自由去挑戰你，透過他們的測試所帶出權威主義最主要的意識形態，你怎能接受呢！（笑著說）

艾華：學生的確非常懂得挖苦，諷刺那些主張解放的教師，把關係弄得倒退到不可轉彎餘地。在課室裏，當我面對學生對民主或對我的權威作試探時，我嘗試想想學生克制老師的所有方法。在正式的課程裏，日復日的文化鬥爭中，學生避免被教師或校規懲罰。有時，挑戰是來自一大班學生，或一個跟著一個，又或者同一時間。我設法提醒自己要表現得與學生的預期不同，從而影響學生的正常行為表現。不過所有我所持的推論，別出心裁的計劃和目的均有不足之處，而我必定定期叫學生們退修這課程。我不能被他們擔誤了我的工作或與其他學生學習的機會，所以我會叫他們退學。但如果他們不肯改變，我就會派一些戶外工作給他們。我以權威的身份開除那些課堂裏的破壞份子，其他人就會安心下來。我這樣做是因為我必須要做。我倒相信我們的經濟

體系會對人類產生一些傷害，而這些傷害在現時的原是難以補償，這還包括推行開放式教育的資源。我認為現時必須要提出的，是美國公立學校或一些學院裏的教師，常常面對一些現時教學法不能扭轉的東西，如對立、疏離和抗拒。這個問題是需要教學哲學或教學法以外的東西才能解決。

在我經驗所得，在人數多的班級裏，學生對立的情況是比較難處理。當學生人數增加時，老師會受到無數的試探。人數少的班級，令解放式的教師比較容易克服學生的疏離。以學校的改革而言，我們可輕易看出一個不好的模式用於四十人一班的班級，以不正確的方式用於二十人一班的班級也是不大好。轉化式教育或填鴨式教育是不太好的，這只適合半數的學生。方式的本質才是首要的問題。首先是社會關係和課程的內容，還有，班級的大小也是一個重要的問題。工作量過高的教師和那些在擠迫的課室裏的學生，都會對這些實驗程序變得無耐性。

所以，保羅，我認為你所提議的非對立分別是重要的。就算我們於課室裏實踐民主關係，學生與教師始終是有分別的。這是另一種方法去說明主張解放式教育的教師所扮的領導角色。對話式的教師比學生更理性地發展、更嚴謹分析、更能承擔社會變化中的政治夢想。我們必須要承認教師與學生之間的分別。事實上，這些分別或可使解放計劃實現。一個推行轉化式教育的教師，從教授過程中削弱了自由，而課程又遮蔽了現實。一個在大眾文化下，於公共組織工作的教師，也一樣蒙閉了現實。如果教師們能挑戰支配式的教育，他必定把自己的政治夢想帶到可實現的地方。教師有別於學生，不單是因為訓練出來的良好品德，更是由於老師能夠帶領著走向解放式教育，而解放式教育缺少了老師的引領是絕不可實現的。



第四章

甚麼是對話式教學？

解放式的論說：對話改變溝通

艾華：保羅，你說過當教師與當藝術家和政治家無異。可是，對話教學的政治性比藝術性明顯。簡言之，這是支持自由與反對支配的教學方法，也是課室內外的文化行動。課室的現狀受到對話教學的挑戰，對話教學闡明了正規教育及大眾文化的神話。現在，我們要討論對話教學的教師怎樣以藝術手法揭露現實。

為何我們不先研究過程的重心——「對話」，並從這個概念出發，探討對話教學的美學。教師常問有關「對話教學」的問題，他們對對話也有些了解。教師在求學時期亦嘗試在講授課及作閱讀報告時，採用蘇格拉底般的答問方法，即導師根據課文向學生發問有關問題。此外，很多教師會採用非傳統方式，在班中組成討論小組，企圖打破正規的教育形式。仍有一些教師，與學生討論時，也會考慮用上一種對話方式。

雖然大部分教師的教學方式都傾向說教，在學院裏，教授一般都是在大班房裏面對著一大群的學生講課。但學生不是忙於做筆記，便是睡覺，或是做白日夢，或是做別課的功課或跟同學談天說地。而一個低薪的研究生則負責跟進教授所講或書本所述。這是一種重視「成本效益的教育」，教授與學生在這種教育中的接觸是少有的。因為與教授接觸的權利只留給研究生、專科生、榮譽學位學生或就讀貴族大學的學生，這是專向精英投下資本的地方。在一些貴族學校或私校，低年級的學生亦有分小班上課，這樣，學生會得到較多的個人關注。

由此，你可看出實行「對話」所面對的困難，問題始於參加小組討論這權利已成為一種階級特權。越是精英化的學生，他們跟教授、教師接觸的機會就越大。至於其他學生嘛，就會用一大班上課的形式，配合低薪教員上課的答問形式，重覆書本所述，或在一些資金不足的公立學校上課。假如把投資在軍事的公共資源轉投在教育上，資助分小班課的學校，那麼對話則較容易在學校實行。屆時，會令教師和學生面對我們在小組討論、民主交談等這些新的教學方式的不足之處。因為我們習慣了由教師一面倒

灌輸知識及自說自話的教學模式，甚至在討論小組上，學生的聲音常常被沉悶、家長般的聲音蓋過，從而抑制了他們對課程的批判和挑戰。

事實上，讀小班課的特權與灌輸式教學的優勢是包圍著我們的事實。怎樣的對話可以表達不同的學習和知識的模式呢？對話教學怎樣改變溝通呢？

保羅：艾華，首先我想我們應該明白解放式對話並非只是一種幫助我們得到一些結果的技巧。我們亦不應理解對話是一種使學生成為我們的朋友的一種策略，這會使對話成為操縱的手段多於啟發的工具。

相反，對話應被理解為人類在歷史的變化，它是人類歷史進程的一部分，這是說，對話在一定程度上表現了人類越來越有理性溝通的能力。當人類進行批判溝通的時候，對話是必須的，並且是對身處現實世界的反思，從而製造和改造現實。此外，某程度上，人類是群體的動物，我們會互相交談，從而改變現實。故此，我們能夠了解所認識的事物而並非純粹知道。在某程度上，例如，小鳥認識樹，牠們甚至能互相溝通，牠們可用口頭語言或符號語言溝通，卻不能書寫語言，因牠們不能意識到自己有認識。到目前為止，至少我們在科學上不能肯定牠們意識到自己知道甚麼。另一方面，我們會意識到自己知道甚麼和不知道到甚麼。透過對話，就能對我們所知與不知有所反思；於是，我們就可以理性地改變現實。

從我們的交談、我們知道事實而改變它的過程中，我們一直在溝通。雖然溝通、認知以及改變似乎是個人層面，卻是一項涉及群體關係的行為，可是個人方面不足以解釋這個過程。不過認知是一項帶有個人層面的社會行為。那麼，在這一時刻的溝通、認知及社會改變中，甚麼才是對話呢？對話拉近了認知主體的雙方關係，一方是已知道，另一方是想知道。

艾華：我必須要補充，從另一個角度而言，溝通可能確定或否定了人們的社交關係。溝通並非僅僅是一大堆無意義的話語和手勢，溝通是肯定或挑戰人們相處，以及人們對週遭環境、人們身處社會的關係。解放式對話是一種民主的溝通，它否定教師在教學上的

壟斷，並確定參與者有改造文化的自由。至於傳統的教學方法，則肯定流行的大眾文化，以及繼承官方知識的模式。

保羅：對了，對話是對現存壟斷的一種挑戰。假如我們以這種態度理解對話，那麼，對事物的認知並不是研究者也即是進行對話的人的專有權利。以教育為例，擁有一個課題的知識並非教師獨一擁有的，一般來說，教師像施予者一樣教導學生。相反，在對話中研習一個課題有著傳遞信息的熱情，它起著中間人的角色。換句話說，認知的課題會放在桌上，認知雙方會相遇，並彼此探索，交流意見。

當然，教育工作者有著某種認知的循環，他或她與學生討論某個課題時已有經驗及知識。可是，教員對問題有所接觸及認識並不代表他已認識問題的各方面。

艾華：課程開始時，老師會選取一些自己較熟悉的課題來研究，但與學生一同學習的過程中，教師會否重新認識這個課題呢？

保羅：這正是問題所在！我可以將你的意思伸展為教育工作者透過受教育者對事物的認知而修改他們對事物的認知。即是，通過學生自己的知識以及發展批判思考過程中，教育工作者對事物的認知因而改變。

那麼在這種認知方法裏，甚麼才是對話？很明顯，這是跟認識論有關的。認識一個課題使認知雙方連在一起，引導他們對課題發表意見。對話正好把教師和學生聯系在一起，對課題認識及重新認識。於是，教導學生不再是呆板的事，擁有知識也不是老師的專利，對話為課題研究加添了生動活潑的元素。

艾華：教師可以事先這樣說，我有這些知識，例如：我知道甚麼是海洋學或左拉的小說、或在我們前面的車床，甚至是在自助館裏吃的漢堡飽，但在對話過程中，當我和學生一起學習時，我對那些事物會重新認識。

保羅：對了，這就是對話教學。艾華，我們再拿這個觀點討論。為何某些教育工作者會認為對話教學是個古怪的教學方法？怪誕得像是由第三世界而來，為何

他們會這樣想呢？事實是，對話教育的立場是從認識論的角度看，並非由外來世界引進的怪誕發明。

我得承認，很多來自先進和落後國家的人都對我這樣說：「保羅，沒錯，這是很漂亮，無論如何，我不能接受。因為我認為教育工作者的角色是『教導』受教育者。」我說，這只是你的立場，專制主義的立場，這只是你們所理解的認識論，非我所理解的認識論。我可以接受對分歧作出的辯論，但不能接受對話教育是來自第三世界的荒誕學習方法的理論。就好像我要用荒誕的工具去做宣傳，事實並不是這樣，這是關於認識論的爭辯，而不是從古怪的第三世界引進妖言惑眾的事物。

明顯地，這是認識論的問題，我並非否定教師的指導角色及需要性。但我不是一個與學生一起學習時，要壟斷整個課題、不讓學生說話的人。相反我對研習課題非常有興趣，因它刺激我的好奇心，我也會將這分熱誠傳給學生，然後，我們共同討論探索這個課題，從而得到啟發。

艾華：你可以想像認識論怎樣引起傳統教育工作者的不安。我對他們把解放教育稱為荒誕一點也不感到驚訝。試想想兩者之間的分別：形容為專家的課程——長長的閱讀書目，一連串教授的講課，不斷問問題的課堂，期終試測試學生知識；與對話教學作比較：教授開始時雖然知道很多，卻因為對話探索而對課題重新學習，與學生再重新發現題材。

講授的講課形式奠定了教師教導學生的權力，知識是事先已制定好，並必定要語耳傳達給學生。在傳統教育模式裏，學生得接受教師預先準備好的公式演講。

相反，對話教育工作者敢於開放自己，重新學習已熟悉的課題，賦予對話一個民主的特性，正規課程的壟斷基於很多的因素，專業知識肯定是主要因素之一。假若對話教學的教師宣稱他/她在課堂重新學習，那麼在學習過程，教師鞏固的地位將備受衝擊。解放式教育是一項改造權威的社會行為。你明白我的觀點嗎？這些挑戰令老師的權力不再是可望而不可及。這打開了改變之門——現存制度滲入了謙恭的元素。在這個過程中，他們鼓勵學生發揮自己的能力，

挑戰現有權力架構。

保羅：是的，但這絕不表示教育工作者首先要掩飾他所擁有的學問，這是騙人的，也是虛偽的行爲。相反，教師必須讓學生知道自己學識淵博。其次，這也不代表教員於任何時候，每個課堂，每個學期也要改變他們對事物的看法，完全不是這樣。

例如，我每天跟學生討論對話，卻不是每天要改變我對對話的理解。當我們的知識得到一些科學的肯定，我們對此就可以信賴依循了。對話教育工作者知道知識是日新月異的，意思是：當一些知識已經不能再切合時代需要，不能再解決問題時，新的知識就會取代之。正因為汰弱留強這個因素，故今日是新的知識，始終逃不過被更新的知識淘汰的厄運。假如科學家能像知識一樣，謙虛地對待知識，我們就會身處不同的世界了。

但是，也有其他對話情況我認爲是值得補充的。在研討班裏，對話是認知雙方與可認知事物之間的關係，這並非是爲所欲爲。在甚麼情況下可以做甚麼是有限制及矛盾的。所講的限制是，對話只會在某種環境下才出現——它只存在政治現實裏，也並不是一個隨心所欲的「自由空間」。對話發生於一些類似程式和上下文之中。我們在設計對話教學時，這些制約關係使我們追求改變時產生磨擦。要達到改變的目的，對話教學必須要有責任感、指導性、判斷力、目標、以及紀律。

無論如何，對話暗示了專制主義不再存在。對話代表權力與自由之間存在著恆久的緊張狀態；權威仍以權威的名義繼續存在，因爲只有權威才可允許學生有自由，權威和自由兩者能自我制約，那麼自由定能扎實地成長。

還有，對話不代表每個參與者都要說話！對話的目標並不是硬要每個在課室內的學生都要說話，儘管他們無話可說。

艾華：我明白你的觀點。對他們來說，硬要他們說話只會加添他們的壓力，並且只會使討論變得假民主。換言之，這是教師使對話變爲強加於學生身上的教條、技巧，多於真正的對話交流。

保羅：對了！在說話時，我們有權利保持沉默！可是，我們卻沒有權利在學習時濫用自己參與的權利。

艾華：你是說有權利保持沉默並非代表有權利干擾對話的進程？

保羅：有一個很好的例子。假如有人利用對話給他們的參與權利來干擾學習過程，那麼他或她就要受到懲罰。這當然並非指體罰，只是為了阻止學生利用對話的開放本質，來騷擾其他同學和教師。

艾華：教師在課程開始時，多選取一些自己熟悉的課題來研究，但在與學生一同學習的過程中，教師將重新認識這個課題。

保羅：這正是問題所在！我可以用概念上的語言擴展你的意思，例如教育工作者透接過受教育者對事物的認知來修改他們對事物的認知。即是，通過學生自己的知識以及在發展批判思考過程中，教育工作者對事物的認知因而改變。

那麼在這種認知方法裏，甚麼才是對話？明顯地，這是與認識論有關。認識一個課題使認知雙方連在一起，引導他們對課程發表意見。對話正好把教師和學生連在一起，對課題認識及重新認識。於是，教導學生不再是呆板的事，擁有知識也不是教師的專利，對話要求生動地研究課題。

艾華：教師可以這樣說：我有這些知識，例如：我知道甚麼是海洋學或左拉的小說、或在我們前面的車床，甚至是在自助館裡吃的漢堡飽，但在對話過程中，我和學生一起學習，我對那些事物會重新認識。

保羅：對了，這是對話教學的重點。艾華，我們再拿這個觀點討論。為何某些教育工作者認為對話教學是個古怪的教學方法？認為是一些由第三世界帶來的怪誕事物，他們為何會這樣想呢？事實上，對話教育的立場是從認識論的角度看，並非由外來世界引進的怪誕發明。

我所接受的是，例如很多先進和落後國家的人都這樣對我說：『保羅，看，這是很完美，無論如何，我不能接受，因為我認為教育工作者的角色是「教

導」受教育者。」我說，這只是你的立場，專制主義的立場，這只是你們所理解的認識論，並非我所理解的認識論。我可以接受對分歧作出的辯論，但不能接受對話教育是來自第三世界的荒誕學習方法的理論。這好像我要用荒誕的工具去做宣傳，事實並不是這樣，這是認識論的爭辯，而不是從古怪的第三世界引進妖言惑眾的事物。

明顯地，這是認識論的問題，我並非要否定教師的指導角色及其需要性。但當我與學生一起學習時，並不是要壟斷整個課題、不讓學生說話的人。我對研習課題非常感興趣，因它會激發我的好奇心，我會將這份熱誠帶給學生，然後，共同討論和探索這個課題。

艾華：你可以想如何使傳統教育工作者不安。所以他們把這個認識論稱為荒誕，我一點也不感到驚訝。試想想兩者之間的分別：形容為專家的課程——長長的閱讀書目，雖然很多教授開始時知道很多，但卻因為對話探索而對課題重新學習，與學生再重新發現題材。

講授的講課形式奠定了教師教導學生的權力，他們應把預先準備好的知識，以口頭方式傳達給學生。在傳統模式裏，學生得接受教師一早預備好的公式演講。

相反，對話教育工作者敢於開放自己，對已熟悉的課題重新學習，賦予對話一個民主的特性，正規課程的壟斷是基於很多因素的，專業知識肯定是其一。假若對話教學的教師宣稱他/她在課堂重新學習，那麼在學習過程中，教師的鞏固地位將受到衝擊。解放式學習是一種改造權威的社會行爲，在這種情況下，權威憑著現有的知識存在，同時也指導著教師的行爲。你明白我的觀點嗎？這些挑戰老師非神化的能力，並使之開放，接受「改變現存制度」滲入了謙恭的元素。在這個過程中，他們鼓勵學生發揮自己的能力，挑戰現存的權力架構。

保羅：是的，但這絕不表示教育工作要首先掩飾他所擁有的學問，這是騙人的，也是偽善的行爲。相反，教師必須讓學生知道自己學識淵博。其次，這亦不代表教員在任何時候、每個課堂、每個學期也需要改

變他們對事物的看法。不是這樣。例如，我每天跟學生討論和對話，卻不是每天要改變我對對話的理解。當我們的知識得到一些科學的肯定，我們對此就可以信賴依循了。對話教育工作者知道知識是日新月異的，意思是：當一些知識已經不再切合時代需要，不能再解決問題時，新的知識就會取而代之。正因為汰弱留強這個因素，故今日的新知識，始終逃不過被更新的知識所淘汰的厄運。假如科學家能像知識一樣，謙虛地對待知識，我們就會身處不同的世界了。

但是，我想也有其他對話情況是值得補充的。在研討班裏，對話是認知雙方與可認知事物之間的關係，這並非是為所欲為。在甚麼情況下可以做甚麼是有限制及矛盾的。我所講的限制是對話只會在某種環境下才出現——它只有在政治現實裏存在，也並不是一個隨心所欲的「自由空間」對話代替了課程及課文。我們在設計對話時，這些制約關係使我們在追求改變時產生磨擦。要達到改變的目的，對話教學必須要有責任感、指導性、判斷力、目標、及紀律。

無論如何，對話暗示了專制主義不再存在。對話代表了權力與自由之間存在著恆久的緊張狀態；權威仍以權威的名義繼續存在，因為只有權威才可允許學生有自由，權威和自由兩者能自我制約，那麼自由定能扎實地成長。

還有，對話不代表每個參與者都要說話！對話的目標並不是硬要每個課室內的學生都要說話，儘管他們無話可說。

艾華：我明白你的觀點。對他們來說，硬要他們說話只會增加他們的壓力，並且只會讓討論給人產生一種假民主的感覺。這是教師使對話變為強加於學生身上的教條、技巧，多於真正的對話交流。

保羅：對了！對話時，我們有權利保持沉默！可是，我們卻沒有權利在學習時濫用參與的權利。

艾華：你是說有權保持沉默並非代表有權利干擾對話的進程？

保羅：有一個很好的例子。假如有人利用對話給他們的參

與權利來干擾學習過程，那麼他/她就要受到懲罰。這當然並非指體罰，只是為了阻止學生利用對話的開放本質，來騷擾其他同學和教師。

參與的學習：對話與「植根教學法」

艾華：對話教學並非放縱學生，它需要紀律的。我們對此已有提及。在這裏，我們應多談怎樣才可引發學生參與對話。當然，我們希望學生接受對話教學，不希望他們破壞對話過程或保持沉默。老師與學生進行對話時受到干擾是應被制止的。至於學生保持沉默，這似乎是他們的權利，但據我的經驗，容許學生沉默或當大部分學生選擇沉默時，對話班就會變得死氣沉沉。對話班是需要有一定批判意識的參與者把對話過程推進，並帶領那些不說話但聆聽的學生聆聽。

這也許是討論「處於教學法」作為學生的參與渠道的好時機。教師跟隨蘇格拉底式教學與解放式對話的分別是前者強調知識一開始是固定不變的；後者則認為知識是動態，並將知識帶入課程裏接受挑戰，重新發現新知識……

保羅：為求完全準確，我必須重申：教師開始對話時，他或她知道這是偉大交易，它以知識和他或她想得到多少知識作交易。問題是教師對課題認識有多深，以及他想引導學生對課題有甚麼的認識。

艾華：對了。教師以知識、學習過程與目標為開始，而他或她的才能和教育目的、政治立場就會表現出來。一方面，教師要對研究的課題有深厚的認識，並且要熟悉概念的要旨。另一方面，如你所說，教師要有目標及見識。這學習過程使整個計劃推進一大步。我明白你想強調教師在開始對話班時的指導責任和才能。

我想問，教師的才能、知識、經驗及科學訓練方法應在對話過程中佔甚麼位置呢？教師的豐富知識，會壓抑多於促進學生批判思考。「處於教教學法」的概念授予教師能力，在參與過程中幫助他們。或許我可以講一些關於這方面的話。

我所理解的對話探索應該是以學生的文化、語言、政見和生活主題。教師會選擇自己熟悉或有經驗的課題來研習，他們會引用大眾文化的雜誌、報刊，或播放流行電影、電視節目，他們亦會叫學生寫日常生活的事。但是，透過「處於教學法」我們跟學生發現了最使他們難以理解的題目。於是，我們把批判性教學法溶入學生本身關心而未分析的問題裏。這些學生關心的問題，增加了學生學習的推動力。同時亦可令學生暫時與從前並未思考過的經驗抽離。在對話教學裏，這會變為主觀經驗，這包括對世界的批判層面。這就是我們不單要看熟悉的事物，並要嘗試從社會及歷史角度去理解。以世界的環境為具體，以一般環境為個別，這使學生對現實的批判性有觀察。這就是我所說：「從平凡中再體驗出不平凡」。把對話教學以學生文化為目標，不僅只是了解和接受已知的事實，而是嘗試去超越這些已有的理念。這是說，選取學生熟悉的課題並非是操縱手段，只是僅僅接受學生問題的文化現狀或誘發學生學習。這裏存在著接受與操縱的雙重危機，因為學生熟悉的課題自然會刺激學生留意更多。但隨之而來的，是否一定是對事物的批判挑戰和學生的批判反應呢？而這些事物與問題是否能令學生產生質疑，從而打開對話之門，並透過對話，重新審視課題，直至學生對課題不再是千篇一律的吸收、毫無批判的關注！我們從熟悉的環境中抽離，得以與已知的事實保持距離，用陌生的批判方法來研習，直至我們對事物的認識受到挑戰，從而對社會作出挑戰。

在這裏，我看見四個對立狀態。其一，對話是熟悉的課題與陌生的批判之間的緊張對立。其二，是掩飾事實的正規課程與試圖打破官方框框的批判教學之間的緊張對立。其三，是學生接受正規教育的經驗與新解放班所要求的對話、自律之間的緊張對立。更甚的是，解放教學的教師對課題的反思與學生本身對課題的了解亦存在對立狀態。這就是我認為對話班存在的發展力量。他們建立的教學法跟反授權的學校邏輯和社會經驗對立。他們亦建立了學生的批判思考和經驗的關係，同時建立了教師與學生的批判思考的關係。傳統上，熟悉的事物都被掩飾著或用抽象的方法來學習，而所選取的學術題材往往

脫離現實。無論是那種關係，課程卻從來不重視學生的思考與學生的語言，故只有由學生主動思考和學習，那改變時所引起的張力才會出現，並要引導學生從主體中抽離自己，令自己進一步反思。

選擇從學生文化抽取他們所關心的問題來研習是其中一種教學方法，另一種教學方法是以社會現實環境來研習正規科目，這就是把生物、歷史、護理或經濟等科目放於學生的社會歷史背景。我並不認為學習只能選取學生熟悉的課題，或是說選取他們熟悉的事物更容易引起他們的興趣。這裏有相反的情況出現。這可能牽涉到你在其他書本上寫的有關「行為限制」和「情況限制」。「處於教學法」從他們較大的社會背景裏表達了主觀的主題。它挑戰我們日常生活已知的事實，並挑戰日常生活中的制度。這個限制和已知事實會逐漸再意識為限制我們的因素，就如歷史的邊界或在政治上建築長城一樣，我們定要設法找出其弱點以突破這個限制範疇。我們能夠承認受著政治的膜包圍已是一種進展，然後找辦法去超越這個桎梏就是對話的社會行為的目標。

我對以學生文化為目標的對話教學有另一種想法，就是它並不單是用來研習課題。因為當課程開始時，學生的真實發展給我有此想法，在課程開始時，我研究過學生的認知水平和政治智慧，它使我知道學生的程度和發展情況，這是運用解放式教學的出發點。

保羅：我想強調你所提及有關以學生為目標的對話教學的一些事情，但首先，艾華，我想在我未討論這個問題時，先繞個圈子。（艾華及保羅大笑）

我已經想過以下的問題很多次：在大學讀書的經驗使我們與現實保持著「一段距離」，我們從大學裏學到的概念，脫離現實。我們用於知識訓練和工作的概念是從現實中抽取出來，遠離了社會的具體。我們最終會成為知識遊戲的專家，概念的遊戲！這是「概念的芭蕾舞」。

故此，我們的語言有與時代脫節的危機，我們越是這樣，與群眾距離便越遠。群眾的語言與現實是息息相關的。正因為如此，知識分子注重講概念、理論，而人們則注重講現實。這是我對學生為目標的

對話教學，先繞圈的問題。

當我堅持對話教學應先從學生所理解的日常生活經驗著手時，不論他們是大學生、小學生、工人還是農民，基於具體和普遍見識中開始的可能性，我堅持由他們描述日常生活經驗作開始，以達到對現實有嚴格的認識。我不明白為何批判或科學知識可以隨時地或像魔術般偶然地出現，好像不需要現實的驗證一樣。嚴謹的科學來自我們努力地克服對世界無知的認識。科學是我們繼普通常識後對現實的批判。

艾華：當你開始嘗試以科學去理解自己的天真，你就不再天真了。

保羅：對了，如果我不再天真，那我就懂得批判了。

艾華：你已過渡到第一階段的批判意識，尋求對認知有系統的理解。

從現實中著手克服困難

保羅：讓我們回到如何開始這種教育的問題上。首先，從認識論上說我相信是可行的。透過聆聽學生講解他們對世界的認識，再與他們以批判和科學方法來探討他們所認識的世界。

我應該說些有關我摯友的事，他是巴西人，在馬哥大學當教授，他常滔滔不絕，特別是那次我們從聖保羅往大學的一段九十分鐘車程。我告訴他我因為多次不能旁聽他的堂及成為他的學生感到非常遺憾。他任教那科叫「從占星學到天文學」，內容是有關科學縝密的歷史。在比較占星學與天文學時，尤其在分析科學歷史的發展時，他都嘗試掌握縝密在科學裏的意義。

一日，他對我說：「看，保羅，在課程開始時我叫修物理學的學生在週末、週日做一個簡單的社群研究，我叫他們去一些普通人聚集的地方，與漁夫、工人、農民及路人談話，問他們怎樣理解這個世界，他們眼中的世界又是怎樣？甚麼是他們的宇宙觀？天空、星星對他們來說是甚麼一回事，他們會怎樣

想我們與星星之間的距離。我亦要求學生先寫下自己的見解，以求作一個比較。」物理課程竟然可以是這樣的！

這個物理學教授與他的學生以研究大眾對現實的想法作為開始，一星期後，學生回到課室報告人們怎樣理解日月星辰、一年四季、潮汐漲退等，並與自己的見解看法作比較。據教授估計，學生的見解和看法比較實際，而事實不出所料。

然後，他開始與學生以科學方法討論所搜集到的資料，對我來說，把搜集到的資料應用在課程上是完全沒有問題的。可是，批判家可能憂慮這種課程設計。人們會問，這些資料拿來幹麼？他們會說，正規的物理教學比較重要，我說我並非反對正規課程的設計，我只是反對獨裁主義與精英主義般的學習。我是支持學生在「他們」的教育裏作批判的參與。你明白嗎？他們有權利參與，我們沒有資格說因為他們拒絕參與，而假設及給予他們完全自我形成的位置。並不是這樣，我們一定要承認學生並不理解自己的權利，因為他們已經潛移默化地拒絕接受自己有任何自由以及有任何批判的發展，這完全「歸功」於傳統的教育課程。我必須和他們學習怎樣超越這個限制，超越那種已經潛移默化地抗拒自己權利的限制。

艾華：這個物理課程是一個挑戰學生那根深蒂固的被動性的最好明證。這是他們學習的一個開端，而工人對日月星辰的意見是另一個開端。學生的實地研究使他們超越了從前的界限，他們除了正規課程外，還主動探索不熟悉的事物。他們會主動地作研究比單單聽有關現實的講課多，他們亦代表了大學生與普羅大眾的嚴肅接觸，以大眾文化作為研究的課題。更重要的是，學生在研究問題時考慮了自己的一套思想，賦予研究一個民主的特質，學生並把自己的知識與街頭訪問所得的資料作比較。學生學懂以現實作為學術訓練的基礎，比使用在學校學到的抽象概念多，這就是教學的根本。傳統教學的結果是導致學生被動與沉默寡言，新教學方法正好反之，學生可以分享從現實得出的啟發。我喜歡這個例子，因為這才是以科學的方法來研究包羅萬有的知識的對話教學。現在，我的問題是：我們可否說從研究

現實作開始的物理堂，在嘗試克服傳統教學時，能使學生增強獨立自主的學習能力嗎？

自強是社會行爲

保羅：是的，或者我們可以說物理學課堂使學生「增強了獨立自主」。但爲何在美國人們那麼流行用這個字眼，以及腦子裏充塞著這個概念呢？我覺得這是蠻有趣的，我想這應該是有些原因及意思的。我之所以害怕用「增強獨立自主」這個概念，是因為有些人認爲只需把波拋給學生，一切就完成了。我希望能把心裏那一套增強自主獨立的想法，好好表達出來。

艾華：你是否擔心增強學生獨立自主這個概念令人們誤會這是一條容易的出路？是否擔心這個概念使我們認爲教師只扮演明燈者的角色？教師步入教室，引導學生思考，就好像扭開電燈掣一樣，然後步出教室，他的任務便完成了。上另一節課時，教師一樣像剛才那樣，這就是增強學生的自主了。

保羅：你真了解我的想法！這會令情況看似容易而事實並不然。還有，讓我們接受這點：我那位教物理學的朋友讓學生一起接受新教學的經驗，並非因爲他看了我的書或想追隨我，而是因爲他相信科學家應知道自己並不是知識的佔有者，我們假設他的教育方法使學生能發展至某一程度的自主，我想說的是：這一程度的自主並不足以改變他們，從而爲巴西社會作有需要的政治激進改革。

艾華：讓我在這個論點上加以發揮吧！在美國，進步思想學派嘗試培育「自我指導學習」的學生，在這種教育裏，當學生有問題時，教師就要像知識的寶庫或隨喚隨到的顧問一樣；或當學生鑽牛角尖時，教師就要解開學生的死結。學生要爲自己設計一套學習計劃，他們有責任依循計劃或向教師請教。美國很多教育工作者指出自我指導學習可以增強學生的自主，使學生免受監督和被評分。所以，這種由學生自行制定的學習是真正能擺脫權力而取得自主。這是反對獨裁主義的人的一種教育形式，認爲學生自

行學習，是民主及賦予學生權力的方法。

保羅：但這並不是我所理解的民主和增強學生自主的方式。你提出這個問題極好，例如當我反對專制主義，我不會跌進我先前所講的自由放任的立場；當我批評教師對學生的操縱，我不會陷入假的、或根本不存在的非指導性教育。我認為，教育是要常常有指導性的，是常常有。問題是這種指導是甚麼性質以及由誰來指導。我不相信有自我解放這回事，解放是社會行爲，解放式教育是社會過程中的啓發。

艾華：這就沒有個人的自我增強自主嗎？

保羅：沒有，沒有，沒有！甚至你覺得自己「非常自由」，假如這種感覺沒有「社會」的意義包含在內，假如你不能用「這一刻」的自由改變社會的整體，從而幫助他人自由，那你只是用個人主義的態度去對待增強自主及自由這一概念吧！

讓我再多談有關增強獨立自主的問題。我們再拿我的物理學朋友的學生作例子，雖然他們或會在一個學期後意識到自己是個優秀學生，意識到自己變得更有批判意識，更有科學頭腦，但這種自由的「感覺」仍不足以爲社會作出變革。

但現在，我想證明及支持教物理學那位朋友的對話班，以及我在這方面的努力。雖然增強了個人或一些學生的自主，但這種被改變的感覺不足以改革整個社會，但是對社會變革的過程卻也是「絕對需要」的，清晰了嗎？學生批判思考的發展絕對是社會改革的根基，他們的好奇心和對現實的批判意識本身並不足夠，都是社會變革的基礎。

艾華：有些部分是需要配合其他人完成的。學生進行的對話學習必須與其他左右社會變革的力量有密切配合。照我理解，你想在這裏再問學生行使在學習時所得到的自由，會是爲了誰及反對誰？這又怎與社會中的其他變革力量相聯繫呢？

保羅：這正是我腦海裏的問題。

艾華：我覺得這個問題在我的教育哲學裏是非常重要的。在六十年代，爲了改變社會而辦教育的想法是很流

行的。但在歷史上，「增強學生的自主」這個概念在美國早已被個人主義者利用，被個人主義取代。

個人主義根深蒂固，使我們對自己有一套烏托邦式的忠誠，改善自己，在世界慕昇，自力更生，憑個人努力致富等。這培養了自戀的情況。這裏有大片沃土，沒有落後的貴族，使經濟生氣勃勃；剝削黑奴從而幫助強大國家財富；屠殺美國土著；開發內陸給開拓者、盜賊與冒險人士。從上述原因而造成朝氣勃勃的經濟會對教育造成影響。這股力量使我們更致力於訓練增強個人的能力、自主。例如在較低年級或成人教育退中，教導怎樣自立、自我改進、自力更生等。在教育上強調「個人」，無異於資本家迷戀成爲唯我獨尊的大企業家一樣；在經濟中訓練獨立自主，幾乎成爲大財團盲目及唯一的追求。

美國這塊地方是專爲聰明人，特別是白人企業家及大商家而開放的。在無窮無盡的美國神話裏，幻變不息的經濟形成變幻莫測的文化，新一代處身於急劇的現代化進程，這些因素注重於人們有限向上爬的能力。雖然階級、種族和性別的不平等仍然存在，但每一代人的生活模式中都有明顯轉變。更甚的是，個人主義不單在經濟上出現，還在教育上得勝了，只因社會運動的成就有限。

個人主義並不是從天而降的登陸於美國，歷史是催生者。我們從歷史經驗得出結論：對社會問題的認識和增強政治意識所得到的重視並不如個人所付出的努力。個人主義作爲資本主義的支柱，它的「自我陶醉」特徵使制度需要分割及征服那些在商業及文化圈組織起來的人，但由於得到大眾認同，所以取代了階級團結。

階級與自強

保羅：現在是時候讓我們返回問題。究竟把「對話式」這種源於第三世界的方法用於我們這裡北美洲是否可行？在這裡，你會如何利用解放式教育？例如：我說出一句話是超越你把自強理解爲一種社會活動的看法。你會開始分析對於一般美國人或教師去明白這個「社會狀況」是何等困難。因爲它的意識形態

本身並非一個抽象的概念，而是在十分具體的歷史處境下產生的。現在，我會進一步、但不會太深入的去嘗試替我對於增強自強理解為「社會階級自強」作出更好的闡釋。這不是個別的，不是社區的，也不是社會的自強，而是一個「社會階級自強」的觀念。

這種說法可能是一般美國人或教師都不能理解的。他們可能會說：不明白這個人。他們可能會說這種增強獨立自主與自己無關。為甚麼呢？因為在拉丁美洲進行階級分析是一回事，而在美國進行分析卻完全是另一回事。在北美洲這個極其複雜的社會，進行階級分析是十分困難的，但這並不表示美國社會沒有社會階級。在美國社會階級是存在的，但它們差不多沒有地理上的分界，不像在拉丁美洲的社會階級那麼明顯。我經常說，在美國進行階級分析，馬克思手法曾經有效，但現在卻需要改良，使它們在美國如此複雜的社會變得有用。

我們要說的另一件事是：我將增強獨立自主社會階級化並不是如某些思想狹隘的馬克思主義者一樣，把每件事情都分成階級，我不想這樣做。我知道我的首要任務是要重整對美國階級的關注。社會階級增強獨立自主這問題包括勞動階級如何透過自己的經驗和文化的建立去讓自己獲得政治力量。這令增強獨立自主成為不僅是個別的或心理學上的事情。它揭示了一個從支配中獲得自由的政治過程，一個以教育為前題的長期歷史過程。

艾華：社會階級增強獨立自主是一個分析性問題，也是一個教育性問題。對於階級關係，我在學生裏同時發現其清晰和令人困惑的地方。在學生與學生之間或小組與小組之間，意識程度是不一致的。而對於同一個學生，意識程度經常是不一致的。在我的班上，你可以聽到學生提及在美國的財富與權力上的分界。同時，你會聽到其他人否認這種不平等是件重要的事情。不論他們認同還是否認階級分配還是種族歧視還是性別不平等，很少人認為歷史給改革帶來限制和責任。跟著的轉瞬間，你會聽到他們對壓迫的看法，可能是厭惡的、失望的、甚至是諷刺的。因為國家竟然聲稱民主充滿不平等、剝削和精英主義。不一會，在某些學生熱心地替美國夢辯護的同

時，另一批學生則在批判它是一個不可行的謊話。在我學院內，有一位教師能從學生那兒聽到這些對立的說法，他一定要設計一種教學法，把它混入這些爭拗中。

我認為這重述了解放式教學的潛能與限制。如果這是個啓蒙的課程，而且是與社會上其他有助改革的力量有關的，這便是增強獨立自由。再者，任何一個課程也只是漫長教育經驗的一部份。我再次懷疑，在我的社會裏，教師是否感到要短時間內在課室獲得成績，去支持他們的信心和士氣的需要。或者，美國教師由於我們的商業和個人主義文化、快速定位、劇烈的轉變、高速治療、有效的方法和易辦的對策，使他們有不尋常的沒耐性。社會問題不會在短時間內或在個別的課程內解決。但是，這種不耐煩是有其重要位置，因為它驅使我們接近答案。因此，在沒有簡易的答案的情況下，它不只是個會引導至虛假解決辦法或犬儒主義的陷阱。

保羅：但是，我對個人主義、環境和教學有另一個看法。我不知你會否贊同我的看法。艾華，作為美國人，如果我把環境作為一種組成我們文化情況的一種要手段或歷史力量。例如在美國我們會發現有關「如何變得快樂」、「如何令造愛變得快樂」、「如何獲得一分優差」和「如何交朋友」的書目數量。有時，我會想這是一個有趣的論文題材，研究一下美國一年內發行有關自我改進的書。這個研究成為對書本的一個觀念學的分析。它們一方面強烈地引發個人主義，另一方面卻一致規定的。

艾華：我同意。同樣地，各種自我改進的課程由一致的轉變為反覆無常的。你被困於一個透過喚起個人主義去進行改進的集體活動中。在這討論中，我們把自我改進激烈地形容為對批判性意識的一種干擾。北美洲的個人解答現象是否取替了在社會增強獨立自主的方向？

保羅：就是這樣！這種文學與文化力量就是對於社會改革的一個批判力量的對立者。

艾華：試想像美國社會階級自強的複雜情況。這兒有一個住有原居民的富庶地帶，他們的科技不能與歐洲的

火藥和染了病毒的被子相比，白種移居者從美國印第安人手中掠奪土地和滅絕他們。當幾百萬黑奴不自願地發展我們的農業的時候，幾百萬白種移民則湧至新工廠工作。這龐大的企業需要偉大的期望、對於殘酷與施加困苦의 容忍和面對忍受困苦和殘酷的勇氣。這歷史性的經驗都置於對富裕和自由的個人夢想上，並不像在歐洲和拉丁文化中以階級為題。

奴隸、移民、奴隸所有者與工業首領對於富裕與自由的個人夢想塑造了這個社會。脫離奴隸身份和從早期工廠生涯中粉碎貧困，相等於夢想你或你的孩子的將來。歷史經驗渴求改革，但是把這渴求私有化，偏斜了的社會觀點，在其他事物上製造了一個龐大的「自我協助」書籍市場，而無力的公眾組織不能抑制壟斷的破壞力。這是對話式教學的一個問題。

保羅：這是絕對有需去說明這個精彩的國家，和這非常矛盾的現實是充滿驚奇和富饒的。我是巴西人，旁觀者，對比你這個美國人，我是比較容易看出或說出這事的。認為任何美國事物都是隱定是錯誤的，是十分錯誤的。不，這是沒可能的！首先，沒有現實是隱定的。正如我告訴你這是不容易去發現一個像紐約麼有挑戰性和充滿創意的城市。在美國，令我著迷的是神話的歡樂與現實互相融合的狀態，奸惡與美好、魔鬼與天使同在一文化內。如此親密的關係在巧妙的活力中共存。

我第一次來美國是因為我的太太，愛莎。我獲得邀請時，我對愛莎說我不會去。因為我不知道在這充滿帝國主義的國家我能學到甚麼。愛莎微笑著對我說：「你是多麼的矛盾和天真。不能說這國家只是帝國主義者，不能說它只是這樣。你能在那兒學到很多。」她立即說服我，我也來了。由那時開始，我從不間斷地來這兒。每年我到這兒都經常學習到一些事情，即使我意識到學習這裏的文化是如此困難的。

艾華：即使你在這兒出生和長大，要了解這社會是如何運作也是十分困難的。這是個地區、氣候、種族、宗教和階級上具有極端分界的巨大國家。文化一致，例如自我改進經常與改革的周期性社會運動共存。

在我們的歷史中，自我協助曾經是顯著、有力的意識形態。我們也有長期的政治混亂時期，讓社會的意識重新建立。我們曾經有幾次女性運動浪潮，幾十年的種族平等運動、工人運動和多個世紀以來學校的革新。我們這書是靠著六十年代平等運動的肩膊。那個政治世紀令我和很多人想到學校與社會。有時，自由之夢是種相同的看法，也是一個到了適當時機的想法。然後，個人主義美國夢和自我改進的烏托邦滲入了一個運動。在六十年代我是一個學生，同時為個人和社會改革工作是十分普遍的行為。七、八十年代的保守復興運動利用提倡聲名狼藉的「自我年代」，破壞了個人與社會轉變的密切關係。

教師作為藝術家

艾華：在授權與教學法這方面，我想在這裏帶出另外一個話題：教師作為藝術家的問題。藝術在解放式教學的角色，引起我濃厚的興趣。所以，還沒有聽你的看法前，我想先說一說這個問題。

說教師是位藝術家會很容易引致誤解。藝術家用的材料是千變萬化的，就像油彩或大理石或音樂。而教師在哪一方面似雕塑家、畫家、樂團指揮和作曲家呢？我只看到教學擁有一種這類藝術元素，就是將課室當是一個已成形的塑膠材料，把它弄成一種東西，而它亦能夠再被弄成另外一種東西。這便是我們所說的，「解放式教學牽涉非社化」的另外一種說法。課室的學生和教師並非教育的處女。在我們的學校和學院裏，我們是非常懂得互相社化的人。我們已長久地習慣遵守一種複雜的學校規條，它假定每一個人的行為（和錯誤行為）。這種一成不變的規條，便是監督組與疏離學生的傳統關係。實行解放式教學的教師必須知道這種一成不變的規條，看看社化限制怎樣具體地呈現出來，之後便可決定那種方向是批判改革的最好入手方法。由這些解決內情入手方法，教師便需要重新展示出他或她對學生文化所知的事情，或展示出將要研究的東西。這種對學生題材、或學術文本、或社會動態的重新展示，是一個給學生查證的問題或「道理」。這是一種藝術過程。它顯示出意識的重要性和入手方法，

然後重新把它們組合為一個使人不安的批判考查、一個長遠的研究題目。在課堂上，我很早便已需要一個創新的安排，為每一組新的學生去調正教學法。每一個課程開始時，我必然以一些練習作開始。它們能夠發展學生的批判能力，同時也增進我對學生的認識。如果我能夠從他們的意識中獲得足夠的主題和指示，我必會將它們處理，藉此我倆便能夠對它們作有系統的評價。在此，我正談到把批判能力放進學生的主題和語言裏面，但我認為那為了要學習學術知識主體的創新形式，亦需要教師變成一位藝術家。例如你那位在巴西教物理的教授朋友，他便要求學生去研討一般人的意識來帶出一個科學的課程，這種做法是創新的。教師是需要很多想像力去再次闡釋學術知識，這樣才能納入學生的主觀態度。另外一種包涵在這種再次闡釋中的創新方法便是對社會作出批評。

創新地去瓦解被動教學是一個美麗時刻和政治時刻，因為它要求學生去重新理解他們從前對某些事情的看法，也要求他們一同作為創新的學習者與教師實行。當我們重新編寫那千篇一律的課室規條和重新創造出一套解放規條時，我們可以幻想自己是演畫劇的人。教學綱要的規條和課程大綱的規條同樣重要。課室不單是一個舞台及表演場地，也不單是一個做學問的地方，它更是一個視聽空間。在那裏，我們看見和聽見很多事情。這刻我們應該怎樣改變視和聽來刺激學生去留意他們並不熟悉的批判精神？在說話方面，我想透過不同類型的說話方式去將課室美化。人類懂得用很多種方式去表達自己：問題、敘述、歸納、稱指、面部表情、喜樂、哀愁、譏諷、模倣、傷感等等。在任何一個課程中，這樣的構想出現過多少次呢？甚麼時候出現喜樂？哪裏有深切的感受？

讓我具體地說一說說話方式這個問題。在一成不變的課室規條中，教師用響亮的聲線講授嚴肅的科目，削弱了學生的興趣。因為課室出現課程和權力的疏離關係，教師需要大聲地說很多話來抑止學生面上的對抗神情。另一方面，如果教師習慣經常大聲地說很多話，學生便會感到非常卑微，因而說很少話。

保羅：（笑著）對，這便是課室中的情況。

如果我是教師，我會在進入課室的時候大聲地說話和會說很多很多話。爲了讓學生容易抄下當筆記，我會把說話裏的每個字說得清清楚楚。如果我真是教師的話，我會把自己攔在桌子後面，站在課室的前頭說話。我說話會時著重一些我希望學生背誦的重要字眼，用來準備即將來臨的短答測驗。現在，如果我是學生，我會在進入課室後，盡量坐在那離老師越遠越好的位置。說話時，我會抱著一種說越少越好的態度，用最細微的聲音含糊地說。因爲實在沒有人是真正聽著，也沒有人會把我的說話記下來，更沒有人會擔心我的話會作爲測驗的內容。他們認爲，整個講課是爲標準的短答案。那麼爲何還要繼續下去呢？

作爲一個實行解放式教學的教師，若我知道這些事情，我會在說話時作出改變，開始我那創新的顛倒方法。我會在說話時加上一些交談的韻律，不會用說教、授課的語調。我會留心去聽每一位同學說話，同學說話時，我要求其他同學一同聽。當學生說完他或她的第一句說話後，我不會立刻回答，我會要求那個同學說多一些。如果同學問及我的想法，我說我很樂意談談自己的想法，但爲甚麼不讓多些人先去談論一下剛才那位同學的意見，無論他同意或不同意那位同學的說話。若果我對學生所講的沒有一個答覆，或不明白學生的一連串評論和不能夠提出一些問題去揭示那個話題，我會回家後想想它，然後以那位同學之前所說的爲課題，開另一個課堂，藉此給學生一個信息，說明他們的見解何其重要。那種使學生不喜歡對話的說話支配形式，與這些小討論造成矛盾。如果我是在重新塑造教師成爲一位講者和聽眾，我亦正正讓學生在這新的課室規條中重新去塑造他們自己爲一位講者和聽眾。我想，藝術在這裏便是透過對話重新塑造一種說話形式和重新創造一種談話模式。

學生的沉默是支配的藝術所造成的。學生並非天生沉默。他們有很多話說，但並非在傳統的課室規條中去說。重新塑造課室的視覺和說話模式，便是表達被動式教育破壞性藝術的兩種方法。開發一個重要的學生題材，然後將它編成一個主題，在主題中找尋差異和發掘它的特質，也是一種對話的藝術作用。

再說，從另一個角度看，幽默是一個更富創造性的時候。它不單是一個笑匠的滑稽表現，也是一個教師與學生互相參與的喜劇。對我來說，其中一種最有趣和最能突出這種情形的時候，便是學生模擬和模倣他們師表的能力。每逢我走到學院的大堂時，我偷聽學生對話，聽一下他們之間怎樣說話。我聽到他們正在開教師與波士等人玩笑，同學能夠很棒地、生動地模倣他們。若果我要求他們在課程開始的時候，在課堂上寫一篇介紹自己的講詞給同學，他們能夠用教師的語氣寫一篇好作品，他們亦能以出色的教師特徵，用說教的聲音去把他們的文章讀出。他們知道怎樣說話才像教授。

保羅：(笑著)是，他們知道我們怎樣說話。

艾華：但是，即使當他們能夠模倣成一位教授，我們也經常會說，他們不懂得標準英語或其用法。對於這種架構的官方語言，他們知道一些。他們不會不斷地用它或學習它，因為正確用法並非他們慣用的語言，也與他們在學校和社會中的從屬發展不配合。他們想的時候，他們會為了創造性時刻去使用標準用法。作為藝術家教師，這是一個我們需要知道的批判美學例子。

保羅：在教師作為藝術家這個問題上，我絕對贊同你的看法。我只想再補充兩點。其一，不論教育在家中非正統地進行，或在學校裏正統地進行，或是透過父母與子女間的不正統關係下進行，或透過老師與學生之間的正統關係下進行，教育亦與永恆的程序有關。雖然塑造和改造學生並非教師的必然工作，不論在那個教育階段，在學生的塑造和成長過程中，我會視自己為他們的輔助者。這過程要是一個藝術性的過程。若然沒有審美的時刻，我們是不能夠參與其塑造過程，它是一種重生的過程。在這一方面，教育自然是一種審美的練習。作為教育工作者，即使我們沒有察覺這情況，我仍然會被牽涉在這自然的審美計劃中。會發生的是，對教育之審美無知，會使我們成為差的藝術家，但無論如何也是一位藝術家，因為我們幫助學生進入一個永久定形的塑造過程。

另一點是，當教育同時也是一種認知的行為時，這

明確地使教育更是一件藝術的事情。對我來說，認知是一些美麗的東西。因為認知是展示一件東西，展示給予東西「生命」，使它富有「生命」，甚至給它一個新「生命」。這是一種藝術工作，因為在我們的認知中，有一種賦予生命的本質，當我們學習東西時，我們創造和賦予它們生命。

你提到的所有東西亦都包含在這種認知和塑造過程的審美性質中。手勢、聲音的升降，在課室中走來走去、姿勢：所有這類事情我們也在教學時做，但我們並沒有經常察覺到它們的審美作用和它們在塑造學生過程上的影響。我想，教育的審美層面並非要我們經常明確地和醒覺地做這些事情。我想，由我進課室那一刻起，當你對學生說：「你好嗎」時？你已展開了一段美麗的關係。這因為你是一個教育工作者，在解放式教學中，你扮演著一個有策略和領導的角色。那麼教育便是實踐某種知識理論，同時也是一個政治和審美行為。當這三種關係連在一起時，它們同時是理論與實踐、藝術與政治。當認知的行為在塑造正在學習認知的學生時，它同時在創造和重新創造事物。

我想，如果教育工作者越來越清楚這些教學特點，他或她便能夠改善教學的有效程度。對教育上的政治和審美性質了解，能夠令教師變成一個更好的政治家和藝術家。當我們幫忙去塑造學生時，不論我們知道與否，我們正在把玩著藝術和政治。知道我們實際上在做甚麼時，會幫助我們做得更好。

第五章

第一世界學生
是否需要解放？

界定「緘默文化」

艾華：保羅，在此事中，我想進一步討論怎樣於先進國家推行解放式教學。有些教師懷疑對話式教學法可否或應否應用於先進國家的課室內。他們知道你的認識論於第三世界（一個與美國、英國、加拿大和歐洲的政治、經濟環境全不相同的地方）發展出來。現在，我想集中討論我任教的地方——美國。是否北美洲與巴西間的文化差別使對話式教學法不能在美國發揮作用？對話式教育能否在繁榮的北美洲（與拉丁美洲文化大相逕庭的地方）發揮作用？

美國教師除了不知道解放式教學是否只能於第三世界發揮作用外，他們更懷疑是否需要這種教學法。對話式教育強調學校和社會民主的發展，是否只有常活於軍法統治的第三世界教師才會特別關注這種教學法？在這裏，教師和學生都不是在獨裁統治下生活。我們的國家是一個沒有軍事政變的立憲民主政體。所以，在民主下強調對話式教育也許是第三世界極權統治的文化而限制出來。

這裏的教師又看到一個富裕、複雜、電子發達的消費社會。許多學生想在民主文化裏取得成功。教師懷疑解放、能力的增強和「緘默文化」等概念是否切合學生這種狀況。對話式、解放式教育所強調的支配、壓迫的概念是否適用於這個社會？

這些問題都是恰當和重要的。一個教師的能力或意欲去測試解放式教學法會受這些疑慮所影響。或許，我應該開始談談我作為北美洲教師的經驗。

我在所教的跟隨美國社會主流風氣的課室內的確找到「緘默文化」。在這些大專生當中，許多剛剛於高中畢業，另外有大部分是修讀晚間課程的在職成人：他們大多數是白種人，以及在其家族中，第一個接受高等教育。比較年輕的一群是從過多的中學蜂湧而來，他們常常不清楚自己想從大專教育中得到甚麼；不過，他們現在投身社會所得到的工作較求學中所得到的更為惡劣。比較年長的一群，他們入讀大專是希望在商業、電腦、科技或護理中取得容易找到工作的學位。他們對事業上的阻礙感到不耐煩。我進入課室慣常發現學生疏離至他們拒絕在

課堂上發言，這種情況其他教師也有相同的經驗。

我現在所描述的「緘默文化」有幾個層面，當中包括學生反抗的攻擊性行爲；這與你在《受壓抑者的教學法》（1970）中所描述的工人、農民和學生的沉默有相似和不同之處。促成「緘默文化」的一個因素是學生從傳統教育中內化了被動的角色。官方的教學法使學生「培養」出被動或好攻擊的性格。學生經過多年枯燥無趣的知識傳授課程——堂上只有沉悶的教書聲，許多學生已成爲不參與者；他們在等待老師立下規則和講授要背誦的東西。這些學生的沉默是由於他們不會再期望教育能講及他們實際生活的情況。而他們期望嗡嗡的教書聲充斥著漫長的上課時間。

這種不投入的學習態度可以只是被動，或可以只是醞釀著的不滿、憤怒的沉默。有些沉默的學生會服從地抄下筆記和聽書，有些則沉默地坐著做白日夢，使自己「逃離」令人煩厭的學習環境。另外一些學生則不滿乏味無趣的課程和正統的學說強加於他們身上，而憤怒地坐著。以上各種沉默的表現均代表了學生疏離的多樣性，是由於美國學校和學院只注重知識傳授的教學法而造成的。

「緘默文化」的第二個層面是其攻擊性的一面，學生因不滿被動式學習方法強加於他們身上而公然反抗。單以「緘默文化」是不足以講述這個社會情況。我想，「緘默文化」說出了宰制、支配時的消極容忍。有學生對要求服從權力的教學法作出被動的回應，是真實的如班房的情況便是其中之一。許多學生乾脆將自己變成一隻不說話的繭，其他則生吞官方課程所教授的知識，完全沒有學習熱忱，對課程大綱不提出疑問。不過，與此同時，課室內仍有不合作的反抗行爲。

攻擊性行爲是無可避免的，因為消極性不是童年或成年的自然狀況。在學校和社會裏，都有「象徵性的暴力」，使學生默不作聲。這是象徵性的，因為它存在於事物的秩序中，不是實際的體罰，而是通過規則、官方課程、測驗、懲罰、校方對學生的要求、改正、矯正和標準英語等的環境，使掌權的一群成爲事情決策的中心。這種環境是象徵性暴力，因為它建基於人去操縱和將人置於從屬位置。這種

制度公開自稱為「爲主的」，但實際上卻造成和再生產不公平。官方課程自稱為標準、中立和爲學生著想；雖然它一方面使學校越來越冷漠，使學生接受社會上被支配的位置。不公平自稱為自然、公平，以及不同「才能」和「成就」的人所應得的。精英所享受的好處被隱藏於「平等機會」這謬誤背後，他們所用的語言更被稱為「正確的用法」；符號暴力的謬誤抵抗口語，造成一般人所用的語言變得次等和被排斥。此種不平等的社會關係不但通過教育，並且連同社會上其他機構所組成的體系於大眾傳媒、廣告和勞工市場上重複這些不平等的信息和謬誤。對個別學生而言，除了學校要他們怎樣，他們便要怎樣外，這使他們很難找出其他辦法。可是，他們又難於忍受這情況。在學校裏，許學生強烈反抗社會使他們成爲廉價勞工；在有抑壓作用的公開對話後，低薪高科技是他們的將來。面對著他們不認同的掌權人士和老師，許多學生均選擇以攻擊作回應。

「破壞文化」

艾華：官方課程亦有很多對民主的讚美，這不單隱藏了「緘默文化」，並且與它產生矛盾。學生得到一些信息，鼓勵他們反對無理的權威。雖然官方一方面鼓勵學生表達心中的不滿，此外，卻通過符號暴力本身的作用，並陷於不自然的沉默狀態中。如果官方課程的符號暴力完全取得成功，這樣，學校便不會有紀律問題。如果它能好好地發揮效用，保羅，我和你便不會在此處談論教育的問題。學校裏的秩序普遍變得混亂，表示了許多學生抗拒官方的教學方法。通過各種社會機制的經驗，消極（被動）性和攻擊性便由社會上建立出來。在學生未有足夠人生經驗去好好理解或有效地挑戰這種發展歷程前，他們已經被涉進去。有些學生會不願意地接受，第二類學生則既不遵守規則，也不作出反抗，但卻會陽奉陰違；第三類學生就會公然反抗，來故意破壞規則，第四類學生則會相信此種制度，並積極地支持社會現狀。美國學校屢次發生攻擊性行爲這問題，已困擾著教育當局。或許可將沉默的另一面——公然反抗

行爲命名爲「破壞文化」。我們可以肯定反抗官方課程的符號暴力的學生以自毀和混亂的途徑去維護他們的自主。雖然是這樣，他們依然以自衛的方式去反抗強加於他們身上的社會制度。

他們的攻擊性行爲干擾了知識的傳授，他們很多時更在言語上進行破壞。爲了清楚理解這些論述的政治，我想特別點出學生要攻擊的教悔聲音是有挑戰性。保羅，你於早前已談過關於使學生「昏昏欲睡」的教書聲，而唱催眠曲的教育工作者，就像從事「填鴨教育」。其實，此種嗡嗡聲表示了通過老師和課本，將其課程大綱傳授給學生，以使學生慣於遵守秩序和否定個人的批判思想。

此種教導的聲音亦是自我破壞。它使學生上課時無心聽課和產生抗拒。就其本身，已鼓勵學生上課不專心。傳統的教育課程要求老師所準備的教學材料，不會刺激學生的批判思想，亦不會使學生覺得值得花時間去留意。所以，結果是怎樣？老師用其嘈吵的教書聲，這不單使教師與學生發悶，並且使學生心不在焉。我早前所形容的一些授課聲音是最好的例子。老師只會強調在句子或段落中那些應該留意的字眼。他更會特別高聲讀出某些名詞、動詞或形容詞，示意學生，要他們記下或抄下那些重要的字詞；這些字詞會是後來選擇題的短答案。學生知道他們可以忽視講授課，而只是聽老師在一定時候所強調的字詞，這些字詞往往是口述句中的主格，即名字、地點和日期。在課室內此種令人討厭或簡直愚蠢的做法使許多學生沉默；並且使其他學生感到憤怒，故他們故意破壞這種教學方法。「破壞文化」以其本身的符號暴力去對抗教育制度的符號暴力。縱使六十年代的學生運動已成過去，現在學生反抗或攻擊的程度已經成爲社會建制度的危機。

此種危機使數之不盡的課室成爲僵局。不合作的學生與固執的掌權人士互相衝突，造成對抗僵持的局面，我稱之爲學生攻擊表現。許多學生拒絕在現今的學校和社會實況下有所表現，他們知道怎樣去破壞課程，但沒有能力改變教育制度有利於他們自由的發展。他們破壞的行爲(技能)是具創意的，但是他們卻不懂得怎樣有系統地要求改變。反之，他們在破壞和攻擊這方面的表現卻越來越好，或者變得

更加沉默，又或是更沉溺於毒品和酒之中。在一些學校裏，好公然對抗的一群會在堂上叫喊、開玩笑、亂拋東西、遲到、早退、上課時走來走去，以及用耳筒收音機聽搖滾音樂、進食和不做功課，聘請別人替其做習作等。當學生的反抗達到此程度時，老師便難於授課。混亂的秩序使老師和其他學生都沒有心機。此種學生的疏離不能以更加消極的教學方法或由持更強硬態度的當權人士來解決。它需要一種具創造性、批判性和站在他們主體性的反疏離教學法。

在美國，此種情況一年比一年壞。巴西有否類似的情況？

保羅：首先，我想，你所提及的所有情況，如「緘默文化」和「破壞文化」是一些更闊、更廣的東西。我們要再強調避免將一樣東西當作另一樣東西的存在理由。我們應該去探知學生所幹的事情的背後原因，這是十分重要的。其次，在一般情況下，我想美國學生在班房內的攻擊性行爲在巴西是很難見到的。就我所知而言，經過十六年的放逐生涯後，於返回巴西的六年中，我發現巴西的學生均很順從地等待老師說話。這是一種非常有趣的矛盾：一方面他們會聽從老師的說話，但另一方面卻主動、積極地爭取自由。

艾華：他們怎樣爭取自由？

保羅：他們爭取自由的方式與你剛才所說的上課進程被擾亂的情況是完全不同。他們在其組織內爭取欠缺的自由，尤其在學校以外，在社會上反抗許多事情，抗議政府便是其中的一種。他們往往以有組織的途徑去抗議，例如抗議私立大學增加學費等。如果他們是國立大學的學生，他們更會要求政府增加大專學院的經費。這是具組織和政治性的反抗，與你所述的不同。

但是，艾華，我不知道我是否很天真，因為我在美國當客席講師時，從未在任何一間學校或大裏碰上你所講的學生攻擊性行爲。不過，我在這裏與學生相處的情況，也是特殊的。我假設所教的研習課，需要昂貴收費。當然，其他課程的收費亦不便宜。

學生來上課，是出於他們自己的意欲，並不是規定的。而這類研習課程更不是常規課程的一部分。最後，我要一提，我是巴西人，也是外來教師；所以，我的教學情況與你和其他美國教師所遇到的是有很大的分別。

如果我在美國只是一個普通教師，並要面對你所形容的那種學生反抗行爲，我想我會嘗試與學生討論爲何他們要這樣做。現在，我不會以惶恐的態度去面對他們。不會！不會！我們要將此種學生叛亂理解爲一些絕對具體、確實的東西，並要在堂上問我們自己導致這種反抗行爲的原因。例如：我或會對學生這樣說：「好！你們不單挑釁了我，還挑釁了整班同學。這是事實。現在我想請大家在這部分加入一些插話，讓我們把原定今天要講的主題與插話一起分析。我們搗亂，真正要追求甚麼目的？原因又是甚麼？」

我想知道你對此做法有何意見。當學生反叛時，你會怎樣處理？我認爲在邀請大家認真視學生反叛之時，我們不要去害怕它，而是去挑戰它，使我們對自己有更清楚的了解。

學生會在兩個之間作出選擇：一、就是反叛得更厲害，二、他們感到很意外，以致失去了反叛的勁頭。如果我建議的方法行不通，那麼，老師還有甚麼其他方法？驅逐學生？或許，實際上，老師是害怕這樣做的。在反叛情況中要老師處理鎮壓，可能是超出了他們的能力範圍。這正是我現在問你從個人和其他美國教師的教學經驗？

艾華：面對學生搗亂的一個方法，是將早已準備好的教學材料放在一旁，暫時不去理會，因爲學生早已置諸不理。然後，挑戰學生去討論他們搗亂的行爲。如果你能使此種方法發揮作用，這樣，課堂也會變得有趣味便能加強老師與學生之間的溝通；而當其中一班強烈拒絕接受我給予的工作時，有時我的做法會如你剛才建議的那樣。我會「停上音樂」——在美國，我們是這樣說的，並問他們現在發生甚麼事情，以及開始以談話的形式來討論我們不能繼續上課的原因。我記得這樣的迂迴戰術亦能取得部分成功。不過，在主流學校風氣裏，我所碰到的學生反叛，

其程度很少會嚴重至不可以要求他們做一些批判思考的工作。雖然有些班級會完全拒絕所有批判性的思考，有些學生更不會接受任何訴求。

當我發現班中有學生搗亂時，我會留意他的舉動，觀察其嚴重程度。我會望著那個學生，以眼神和言語去使他知道我已注意到他的行為，並希望他停止搗亂。如果不能使他停止，我便會跟他說話。如果他還不停止，我就會提高嗓子和他說話。如果他還繼續搗亂，我或會停止課堂並要求他離開。我嘗試不使課堂中斷得太久，或盡量不造成正面的衝突，使我和其他學生弄得精疲力竭。如果搗亂的情況嚴重，我會要求那學生下課後來見我，一方面我會坦白地說出自己的意見，另一方面使他知道我的不滿，並清楚指出言行的準確規範。如果他的反應是不明確的，我便會叫他不要修讀這個課程；如果他的反應積極，我便會邀請他繼續修讀。有時候，我會堅持要這學生一堂或一星期不用來上課，進行自修，並藉著這段時間思索課堂的行為應是怎樣。我也會經常不讓一些學生回來繼續修讀。對於一些班級中那少搗亂的學生，我或會開除他們，或會要求他們獨自進行自修。相比於高中或初中的教師，我碰到的困難是比較容易處理的，因為我的課堂和學生數目都較少，而搗亂的學生的數目則更少。同時，在我的學生當中，有部分已是成年人，不是因為法律規定要接受教育的。我早前所形容的「破壞文化」在不同的學校有不同的情況：有些學校的情況比較壞，而有些學校所受的影響則較少，或沒有此種情況。我所講述的此種學生攻擊性行為，是許多教師均要面對的情況，很多的情況會比我更糟。學生的反抗行為或許能夠作為其中一個起點去研究美國與巴西二者教育情況的差異。它們之間的差別更加說明了美國更急於需要推行對話式教育，因為學生對傳統的教學方法已產生抗拒。同時，我應該指出，我所試驗的對話式教學，並不是甚麼靈丹妙藥，可以立刻解決學生消極（被動）性或攻擊性行為。它更不能使疏離與破裂的關係變成和平、友愛的關係。這種教學方法所得出的結果有好亦有壞。有些情況嚴重的學校，是需要大範圍的改變，去支持它們個別班房內的改變。

保羅：你爲何不講多些你們文化內的學生反抗行爲，這樣，便能更清楚知道教師在班房內要面對甚麼問題？

艾華：學生搗亂的問題在高中最爲嚴重，其次是初中，再其次是社區院校。不論市區或郊區的高中均有學生進行破壞這個問題。我應該補充，這裏有許多學校均秩序良好，甚至可以說未免太過良好！我曾於馬薩諸塞州探訪過一所這樣的中學，其班房內外均沒有發出半點聲音，這不禁使我懷疑這所學校當日是否正在上課。不過，你可以於北達科塔州和紐約市看到消極性或攻擊性的學生反抗行爲。我曾於長島中產階級聚居的郊區探訪一所高中，發現那裏秩序混亂和公物受到破壞。於南布隆克斯，在我居住地區的一所高中的圖書館更被人燒毀。眾所周知，市區高中的學生均具有攻擊性行爲，因爲這裏存在著種族問題。內城區非白種人的數目不斷增加，赤貧的情況亦日益嚴重，大部分教師卻正是中產階級和白人。師生間的差距便釀成學生更大的忿恨。

於精英大學裏，你能看到學生不投入和積極投入這兩種不同的學習態度，因爲在這些富有的地方，社會規範是深厚的。它們都讓人有很好的印象。在較富有的地區，私立學校或公立學校也同樣是十分優越似的。越是精英制的學校，越會對學生說：接受學校的安排（課程的編排），遵守學校的規則，你們將來便會成功。不過，在貧窮地區的學校及破舊的社區院校，學生的將來已擺在他們的眼前——貧困、被人忽視和不知去向。

對一九八三年改革浪潮中的學生狀況的研究，有極敏銳觀察的觀察家，西奧多賽澤發現「社會階級」是學校裏最重要的變項，他於完成全國高中的探訪後，寫了：「只要告訴我你們的學生的家庭收入，我便能說出你們的學校的情況。」對一般深懷怨恨的學生而言，階級和種族的不平等，並不是甚麼秘密。那些反叛的學生認爲遵守規則是傻子的遊戲，既然遵守規則沒有甚麼好處，那爲何還要循規蹈矩？我的學生（跟隨美國社會主流風氣的大學生），許多都有這種感覺，他們看見破舊的課室，便知道現今的教育根本不重視他們，他們的學歷在社會上亦不會有大用，那麼，他們爲何還要重視它呢？學生在中學時期已飽受挫折，經費短缺的大學教育更加强了

他們心中的忿怨。

可悲的是，就算大部分學生「行為良好」，他們仍然對學校沒有歸屬感、厭倦教育和不合作。這樣，誰會歌頌他們這種沉默、消極的反應呢？雖然我的學生在順應主流的大學環境裏，大部分都不會表現出明顯的敵對態度，但也不合作。在課堂上，他們期望老師只管教書，讓學生抄下要強記的東西，其他就不要管他們了。在解放式和對話式的課堂上，有些學生會作出回應。可是，在最初他們一般是消極的、疏離的，而到最後，大部分的學生都是無動於衷。

改變緘默和破壞：教育的限制

保羅：艾華，這又再說明了制度化或正統教育（不管其重要性）不能真正使社會產生轉化、改變，真有意思。我們必須辯證地去理解，系統化教育與社會改變和社會政治轉化之間的關係。學校的問題，其根源是來自社會整體狀況的深處，紀律和疏離的問題可能更加是這樣。

當你在說話的時候，我想到一個例子，一個老師努力為學生樹立一個明確的榜樣——做一個贊成根本改革、民主的老師，如何在五年後變得意志消沉或成為犬儒。其實，在我們力求解決教育工作上的具體問題時，失望和犬儒這兩種態度是我們經常要面對的誘惑。

正正因為不能單靠教育便能使社會產生轉化，如果我們將抗爭局限於班房，我們便會有產生失望和成為犬儒的危險。那麼，我們要做些甚麼？我想，我們從一開始教書的時候，便要清楚地意識到教育存在著的限制，即是：教育不能直接使社會產生轉化，我們不要期望它能造成巨大的社會轉化。我們應該知道大家可於學校或大專院校裏實行一些重要的事情去幫助社會產生轉化。假如我們能夠理解教育這種有限制和與社會有連繫的特性，假如我們能夠理解正統教育在與社會繃韜之中，並非只是導意識形態的再生產者，也不是社會轉化的基本手段，假如我們能夠理解教育的實際工作根本是這樣的：我們

便能避免存有某種天真的樂觀，並因此而招致將來極度的悲觀。我們一開始能避免天真的樂觀，便能防止自己產生失望和犬儒這兩種心態。

我自十九歲便擔任教師，教葡萄牙文造句法，而當時我仍然是個中學生，因為我遲了讀高中。當然，剛開始教書的時候，我亦抱著天真的樂觀態度，但隨著實際的教學，我已開始控制這種感覺。這即是指：任教越久，便越能明白當教師的真正意義。現在，教育已是最主要投入的工作；不過，我仍沒有變得失望或犬儒。由於我已清楚地知道教育的限制，所以便能使自己避免產生這兩種心態。知道教育的限制不單沒有使我減少教學的活動，反而增加了我的政治目標。不過，最主要還是增加了我在校外的成人教育工作。我覺得那裏有轉化社會的入手點，我們便在那裏展開行動。所以同時在校內和（校外）社區上進行政治工作這個願望，並沒有減低我從事教育的意欲，而只是給我一個從事教育的新方向。

知道社會正統教育的真正局限有助我重新釐定工作的新方向。關於這些教育的限制，我可以明確地說出，無論在這裏（美國）或巴西，當我與一群學生（二十或四十人）討論現實的一些層面，並嘗試把它揭露出來；甚至當我與他們討論教育制度本身，我都不會認為，當我對學生說再見後，會多了二十五名革命者嘛！不會，不會！（笑著）不過，一堂過後，可能已增加了他們的好奇心，我們或已刺激了他們，使他們多加注意社會上的矛盾。或許，部分學生可能已開始問自己在政治上會支持誰和反對誰。他們有些更可能會變得更加積極參與轉化的過程。這是我作為教師在現階段可以在公立學校和院校做到的事情，因為教育亦只能做到這樣。

由於這些限制，我在巴西嘗試兼顧學校以外的教育和政治工作。同時，我在社會活動中亦嘗試從事工人的教育工作。有時我是不能直接接觸工人的。這時，我便會和常與工人接觸的教育工作者合作。現在，我放在這工作的時間，並不能如我所期望的那樣足夠。

這不是指最好停止在學校裏工作。反而，我們更必須尊敬那些喜歡在學校裏工作的人，我之所以指出

這點是因爲人有時會跌入派系排斥的立場，認爲不應該與只在校內工作的人一起工作。那些派系的支持者認爲只有他們自己才是真正的社會運動活躍分子，或認爲活躍分子應該只在校外活動。這是錯的！在校內工作的教育工作者也十分重要，我們必須尊敬他們爲社會轉化所作出的貢獻。

對我而言，單是在學校裏工作是從不足夠的。我記得在三十年前，當我在累西腓工作時，我經常於傍晚六時或八時離開大學，並直接到低下階級聚集的地方，與四、五十名工人聚會，我們有時會討論教育的性質；不過，有些人卻喜歡只做校外的的工作，而有些人則喜歡只做校內的工作，這是他們的權利。

艾華，對我重要的是：怎樣不使自己獨個兒工作，怎樣去認識其他人，以及怎樣去與其他人建立關係，讓大家在會議上可互相交流：我可以說出在校外所觀察到的事情，看看這些社會實況能否幫助在校內工作的同事更加有效地進行轉化？我並會問：「我在校外所得知的能否有助你在將來作出與今天不同的事？而你在內所做的又能否使我在校外所做的轉化工作做得更好呢？」

艾華：那些校外教師和活躍分子的工作，確是較接近權力中心——轉化的真正支點，正如你所說那樣。現在，許多校內教師之所以感到失望，部分是由於他們看到教育已成爲這個社會收縮的一面。經過六十年代的追求徹底變化的運動後，教育變得邊緣化，校園裏主張人人平等的挑戰也減少了。激盪的抗議、試驗，以及擴充發展的那段日子，幾乎是一夜間變成財政削減、解僱、前途暗淡和壓迫、「回到基本」的保守教育政策。那些在學校或院校裏爲實現轉化而努力的教師，往往感到被孤立，並懷疑他們的工作在經濟領域受壓縮的一環裏會有甚麼效果。教育已被反對六十年代要求徹底改變的運動的保守派邊緣化，因爲他們看到教育的政治潛能。教育工作已再受建制的思想規範的控制。

保羅：是，這是非常重要的。再講多些吧。

艾華：於六十年代，抗議行動在專上院校裏湧現，並在一定程度上，擴展至高中。許多學生評擊越戰、種族

歧視、性別歧視、官方課程，以及學校內獨裁關係。這些在教育領域上產生的抗議熱潮，打亂了保守的建制，使保守派人士由尼克遜到列根時期，部署了長期的反撲行動，將權力奪回。保羅，我之所以反覆提及近期的歷史，是由於如果我們不清楚過去二十五年發生過的事情，我們根本不能明白現時美國教育的危機。

甚至在保守的列根年代，亦有在教育領域上策劃抗議的例子。反核運動和反軍事界入的運動在校園裏亦有它們的基地。早於一九八二年六月，紐約聯合國所處的地方發生龐大的遊行前，於一九八一年十一月，探討國家軍事競賽的公開論壇，已於一百五十間大學裏舉行過。於一九八四年的秋天，許多集會和研討會在校園裏進行，以反對列根在中美洲所實施的政策。而於一九八五年的春天，反對南洲種族隔離政策的行動亦在一些院校裏出現。警察在一些院校裏捕捉了數以百計的學生，而其他院校則有學生佔領校園數星期並進行抗議活動。這些運動反映了在校園以外的運動，如環保運動、婦女運動和教會追求和平的運動的情況。目前來說，對任何一個實踐解放式教育的教師，去測試與外間連繫的可能性，都是明智的。有時候，外間的聯繫可作為以課堂為起點的調查的伸延部分；有時候，它亦可作為並行政治，和課室的試驗分別開來，作為學校或院校整體活動的一部分；有些時候，它可以是校外（社區或組織團體）的工作。

解放式教育，尤其是在課室進行的解放式教學，它們本身都不足以改造社會。我們必須緊記這種限制，從而不會弄錯對話式教學的含意。批判性的求知欲、政治意識、民主參與、用心去查察事情的習慣，以及關心社會改變等都可以作為對話式教學的目標。此外，個別班級與校外政治活動連繫這方面，這不單受制於校方的監察或官方制定的課程，同時亦受到班上的異見分子所限制。班中的學生是在學校人口中隨意選取的一群。他們不是自選支持改革，有意探尋政治承擔的一群。他們對追求解放的轉化，會有不同程度的接受情況，也有整班拒絕接受的情況，因此，教師想使校內、外工作連接一起這個意欲，是必然受到學生不平均的發展和意識形態的差

異所限制。所以，單靠校內的教學過程是不足以改造社會；但它可以發展批判性的求知欲，並能使教師和一些學生立志使社會轉化。不過，校外運動是更多追求社會轉化的人聚集一起的空間。政治運動可以看作爲一個由有組織的思想、行爲構成的場所，在這裏，人們自覺地聚在一起，爲再建構他們自己和社會而努力。在傳統學校或院校裏實行對話式教學的課室，在推行解放教育時，要面對的是一班意向各異的學生，他們極罕有會懷著要改變自己或社會的念頭來上課。知道這樣的差別，是可以幫助教師避免在教學時懷有過分樂觀和陷於絕望。

當我想著和談論著對話式教學的限制和可能性時，我亦一直在想著就你早前所表達的一些問題。所以，保羅，我現在要返回早前談論過問題，並向你詢問一些事情。保羅，在我談了在北美學校裏見到的「緘默文化」和「破壞文化」的情況時，你在回應時提出了教育的限制來討論。爲甚麼呢？教育爲甚麼不是實現轉化社會的手段？

保羅：啊！是，是！（笑著）這是一個很好的問題。當然，當我談論這些關於教育的限制的事情時，有些想法我是沒有說出來。可以說，我是從遠處說起的！（笑著）

艾華：你已經飛過起點，過了一座山才著陸。不如，談談那座山吧！

超越教育的限制

保羅：在討論教育的限制時，我想講的是，你所提及的各種各樣的文化現象，例如：緘默、疏離、破壞、攻擊等，在社會上是有一些非常、非常實在的物質原因。而且，我想強調即使我們的指證是造成社會改變的一種重要力量，但不是單透過民主實踐的指證，就能改變現狀。只有明白所處的社會狀況，我們才可以解釋學生在課室裏的行爲。要改變這些狀況單以我們提倡（推行）的民主、解放式教學，是不足夠的。

我們在這裏所提出的「民主參與」是指解放式教學邀請學生參與轉化的問題。實踐解放式教學的老師以對話代替權威來上課，並以身作則，向學生顯示在社會上，要不斷學習批判思考。這不是通過我們的指證或僅僅作為榜樣，便可改變造成學生行為的社會實況。這些實況是植根於社會中，因為它們，學生才會作出這樣的反應。透過解放式教學，我們可以使課室作出局部的改變。儘管這些當前的變化可以成為更大轉化的因素，但不可以把它們誤作是社會的改變。

假如只通過指證或榜樣便能夠改變現實，我們就會相信現實是在我們的意識內被改變的；這樣，成為一個解放教育的教育工作者是一件非常容易的事情！而我們所要做的只是思考的活動，社會便能改變！不是，問題不是這樣。要改變具體的社會實況，是需要大量的政治實踐，而這類工作是要動用和組織人力，以及有一個詳細、完善的工作計劃；這一切單在學校（班房和校園）裏是不能組織起來的。

艾華：我同意，不過，我們可否將教育作為一個幫助建立學生行為的機制來討論呢？或者，我應否說，教育此一社會的次系統，是把一般在大眾文化中建立出來的意識形態再肯定和擴大傳播的機制呢？社會上有好一些機制，其作用是造就缺乏批判和獨立見解的思維。正統教育提供的課程在進一步鞏固這種作用。教育界的社會關係是與社會的等級制度互相配合，鮑爾斯和金蒂斯稱這是「符合論」，即是宰制、支配的邏輯是在學校（這與其它任何機制一樣）再生產出來。所以，當我們嘗試推行對話式教育時，是必然與宰制的意識形態有所矛盾；並在政治層面上介入了學校再生產支配關係的任務。我相信這是解放式教育對社會轉化的一種具體貢獻。你同意否？

保羅：我同意。不過，反過來，我想再次探討整體轉化的問題。我們在對話中強調了一點：教育並非社會轉化的手段，然而，轉化本身是一個教育過程。轉化教導了我們，將我們的思想塑造、再塑造。其次，我們亦深信教育真的能夠幫助我們去闡明、揭露我們身處的狀況。這再次說明我早前所講的說話：解

放式教育除了校內工作外，同時亦包括了那些在校外進行反抗支配的社會運動。

我是否已經清楚說明了我為何以教育的限制作為開端呢？我們若不超越教育的範圍，在社會關係裏尋找問題源起和解決方法，又怎能夠知道學生沉默和破壞的原因呢？若沒有轉化社會的運動，我們又怎可以改變影響學習的社會條件呢？不去承認教育問題的社會成因的老師，只會使他們自己不能理解本身的困境。

學習和反抗：學校言語對現實世界

保羅：當我再進一步探討學生的反抗和教育的限制時，我得出一個想法：主要的困難之一，便是一直存在於美國教育中的二分法。這裏所談的二分法，是指學習課本知識和觀察世界之間的二分法。我認為這是對在美國進行解放式教育和嘗試掌握學習對象的障礙之一。我所談及有關學習課本知識和觀察世界的二分法，究竟是甚麼意思？我認為美國的教育制度、學校，都把我們學習的知識和身處的世界，分隔得越來越遠。在這個二分法裏，學習的範圍只局限於學校教育內，是一個封閉的世界，脫離我們的經驗世界，而那些經驗，又不會從課本上找到的。這個學習內容越來越脫離我們真正體驗的學校教育，漸什矧礙使得這個文字的意義上越來越專門化。在課本的世界，學校成爲一個只教授我們課本上的知識，而不是真實的知識的特殊地方。而另一個世界，一個真實的世界，有生命的世界，活生生的世界，充滿鬥爭的世界，歧視和經濟危機的世界（而這些都是存在的），這些都不是學生透過學校教授的課文而接觸到的。你可視這二分法爲強加於學生身上的一種「緘默文化」之一。學校裏的知識對真實經驗三緘其口，而真實的經驗是沉默的，沒有本身的課文。

艾華：對話式教育可跨越差距。它把學習的知識和真實的世界相連起來，使兩者可互相溝通，有所聯繫。對話式教育可讓學生在學校裏接觸真實，從而改變課

堂上抽象的思維用語。

保羅：不錯！學校教授學生，只希望學生敘述、形容事物，而非理解事物。因此，當你越把兩者分開，學生的意識便越受控制。他們只會明白事實的表面，而不會再進一步去了解構成事實的原因。

學生這種批判性的意識，對於控制階層來說，是思想性的挑戰。當學校教授學生的知識越脫離現實，我們便越深信我們在學校付出的努力，都只限於概念之上和有關概念的課文上。但是，某程度上因為我們一直以來習慣把文字世界和真實世界一分為二，努力於文章中的概念，也就必等於把文章和文章的上下文及背景二分化。因此，我們變得只專注於課文，而忽略了解這個世界，並把它和課文相連起來，結果，我們會把理論和實際分開，這樣的二分法的教學，減低了思維訓練對改變真實的能力。

當我們再細心觀察，二分法也可以很有趣。它使我們有質疑理論的能力，其中甚至有些是偉大的理論。例如有些馬克思主義者，從來都沒有在工人的家裏喝過咖啡。他們是一班非常好馬克思主義的理論家，他們也從來沒有到過貧民。不過，他們明白到有歧視的存在，是因為他們在街上和在大學內，都可見到種族歧視。雖然，他們是馬克思專家，但由於他們日常生活的行爲與馬克思主義理論不同，所以他們並非馬克思主義者。他們甚至可以說認識馬克思，但亦討厭他，這是由於馬克思只是借一些專家討論概念的文本。明白嗎？（笑）我們怎能在課文知識和真實之間的分法，製造出這樣的知識分子，這真是有趣。

當一位年輕的教師，第一次面對自己要改變在課室內的教學作風時會怎樣？當年輕的教師面對要改變他的教學實踐時，又會是怎樣？可能她或他首次閱讀了有關文章，思考做一位批判的教育家，實踐學習到的課本知識和觀察世界的新教學法。那又怎樣？雖然他帶著新的信念，但由於教師然受到課文和事實之二分法影響太久，因此他很難克服二分法的舊信念，而把課文上知識和現實世界合而為一。他亦很難解決思維上的研究和親身經歷的對立關係，也難於有邏輯地把兩者分開已久和相反於教師所接受

的官方訓練相連起來。

我認爲這是拉丁美洲和美國主要不同的地方之一，也是要在美國實行解放式教學的其中一個大障礙。美國二分法的觀念比巴西更強烈和實在。在巴西，無疑可找到反對在思維研究中，綜合課文知識和社會的聲音。有些專家的反對原因比較複雜，但有些反對是因與他們教授的目的不同，原因比較幼稚。有些人處事非常認真，他們認爲在課室內必須非常認真，說是學術性的、概念性的素材如黑格爾的文本。但他們對於對話式教學法（結合課文和現實，語言和世界）的反對意見，和你在美國碰到的障礙不同。在美國反對這種教學法的意見更強烈，我說得對嗎？

艾華：大體來說，我同意你的說法。官方的課程壓迫性大。傳統的課文和教學法是非常標準，他們設立一些有權威、有影響力的標準，威迫教師不可違反準則。結果，教師只教授書本上學術課程，或是會使人喪失自我、人性的課程。雖然概念的分析 and 學生接觸的真實世界並無關連，但課程也被視爲很有價值。官方的課程偏重於摘取其中要點，即使該課程曾詳細地談及某部份的真實，但並沒提及背後重要的權力問題，即使課程會有一個基本概念的架構，但都只是摘取其中重點，若應用於現實，則相距甚遠。因此，學生們無法、無所恃去挑戰他們的文化。

因此學生琴可得間接地表示不滿或對行使能力減退的教育、對課本知識和生活、思想上和經歷的二分法作出評擊。我們認爲學校已不只是不由自主地受命，而是被支配著，甚至於教授式的教學裏，教師和學生的之間關係，也變成支配關係。二分法是學習的一種形式、結構；概念脫離了現實；事實的記錄並沒有綜合起來；重要的思想脫離日常生活。這種二分法是一種於權力上和心理上，都使學生自我建立能力減退的教學法的內在動力。

年復一年，學生追求知識的熱情，因二分法而冷卻下來，他們降低了對學業的期望。很多學生當聽到教師講解課程後，都想大喊「我的天呀！足夠了？」他們每年也重溫同樣的知識，又或者以愚蠢、列點的方法教授一些新知識。雖然名義上有所改變，但實際上同樣是言之無物。這些制定的課程內容、標

準的考試和商業性的課本，浪費了學生的寶貴光陰（也同樣是教師的寶貴光陰）。毫無疑問是有文化的障礙。也許在有學生作出反抗的巴西或歐洲從事文化的教師，限制更大。那裏亦有權威的教育制度，但對比美國來說，那裏是比較傳統的社會。因此，那裏的教育機構的日常運作中，都會有更多規律和少一點攻擊性行爲。學生更需要用文化來管束他們的行爲。

保羅：你說在一些美國學校曾出現的攻擊行爲，我大致上沒有在巴西和歐洲的大學見過有這樣的程度。正如我所說，這種攻擊性行爲已發生在聖保羅外圍的中學裏。這些攻擊性行爲的社會原因，不論是在巴西和美國，也是一樣的。這並非個別學生的問題，而是有些青年因不滿生活質素低，所以才破壞學校和襲擊教師。

艾華：這裏也是一樣，失業的問題和學校及社會的惡劣環境，特別是在城市內部，也使青年感到不滿。

假設我們在這種情況下，採用對話式教學法，那麼新的教學法便會應用在課文和真實分開的、舊有的二分法之中，我們的教授方式會尊重學生的所說所想，但亦會透過詢問他們，去了解破壞和順從的情況。解放式教學建立一個光明的、有系統的學習環境，但並不能保證對話可在任何情況下，阻止無秩序的情況和改變學生的被動性。解放式教學也不能提供更多就業機會，安定的家庭環境；減少種族歧視和性別歧視；改善住屋問題；減少戰事；增建民主的學校，甚至是美麗吸引的校舍。只有組織反對力量，才可達到這些目的。我們可以說，對話式教學法反對支配，反對二分法的課程和挑戰學習方面，禁止民主和批判思想的社會關係。當然不能單靠這種教學法的力量而改變社會，但它的目的是希望解決課室內教師和學生的階級鬥爭。對話可助兩者休戰和雙方就大家身邊的事實商量。我想這已經是解放式教學法的教師能力的極限了。

保羅：我認爲這是合理的。關於你所談及學生的反叛，我想其中一項困難的工作，便是嘗試令他們反叛的意識，改變爲革命的意識。但這當然並不容易，由於兩者的性質很不同，反叛只不過是意識，而其行動

的原因，是要去證明你反對某些東西，即使你根本不是十分了解那究竟是甚麼。

沒含有批判意識的反叛，猶如沒有殺傷力的爆炸。但如果將它改變為革命的意識，你將會有完全不同的反應和態度。開始時要把構思論證一番後，成立實在的策略。行動時還要想想實際上的限制和歷史的可能性。這次改變，使很多事情都變得有發生的可能。

艾華：我們開始時談論緘默文化是否如存在美國或其他的地方那般，存在於拉丁美洲和巴西社會。我亦問過一些住在充滿民主的地方的學生，在並非身處在普遍於第三世界的權威性文化中的情況下，是否需要解放性教學。當你比較過北方和西方的情況後，有甚麼看法？

保羅：在這裏，你有財富、權力和很多高樓大廈，但北方的財富，只是用來掩飾文化中的操縱和支配。美國人和巴西人同樣生活在資本主義社會。因此，我們要在精英份子成為控制整個社會，享有特權的少數派的情況下，同樣要面對操縱、流離的問題。這兩個國家的精英份子，都說自己的利益，即是「國家的利益」。當他們以國家的利益來掩飾自己進行控制的實情時，你身處的美國，是個資本主義的總部、中心。在巴西，我們在邊際的地方，是極之依賴北方的金融中心。我們這種依賴使我們貧窮，亦因貧窮使巴西內四處都存在著社會矛盾，例如在聖保羅。在北方，權力和財富是有助於掩飾矛盾、不公平和剝削。雖然情況和支配差不多，但我們身邊的生活文化，是很不同的社會。在日常生活的不明朗情況，使北方特別混亂，令到光明更需要亦更難得到。

第六章

解放式教育工作者如何克服
與學生之間的語言差別？

研究學生的語言：慣用的語言和對話的起點

艾華：先前，我們討論過對教師如何從知識傳授改變到對話式教學方法。我們談到怎樣推動學生轉變、解放式教育的限制和風險、學生沉默及搗亂的文化，亦提到解放式教育和正規課程有甚麼分別，前者是民主的，並以追求平等社會為目的，後者則鼓勵不平等。在這一章，我則想提出語言的問題，就是教師對絕大部分的學生或普羅大眾說話時所用的慣用語言。

教師可能會問他們和學生之間的語言究竟有甚麼分別，而這個分別就是他們談話的障礙。有時候，這個分別會被談論成學術用語和日常慣用語之間的衝突。在課堂上，如果老師和學生不能用他們不同的語言好好地溝通，民主的交談便會受到阻礙。

教師從大學的教育裏，知道文雅的語言和一般慣用的語言有很大分別。日常生活的慣用語言和知識分子的標準英語、正確用法、特殊詞匯、複雜語法都有很大差異。在社區學院（美國一種兩年制的初級學院，絕大多數為社區設立，少數由教會或私人設立）、市中心貧民區學校、及一些白人教師教導非白人學生的學校裏，這個問題是更為尖銳。由於有色人種通常說各種不同的方言和語言，所以工人階級的學生和教師之間的語言差距特別大。如拉丁美洲人說西班牙語；亞洲人說多種語；海地黑人說法國式克里奧耳語。在美國除了使用兩種語言的群體之外，還存有多種不同黑人英語的問題：要視乎那個黑人是從那裏來，從西印度群島、南部農村、北部城市，還是尼日利亞。由此可見問題是非常複雜的，並不是簡單「一種」工人階級的慣用語言和一把教師文雅聲音的不同。

語言問題並不單是在學校，在社區、寫字樓、工廠或商店的社會行動主義者同樣會遇到這個問題。我們必須懂得怎樣創造一種通用語言去打破語言隔閡，我想說說自己在這個問題上的經驗，好嗎？

保羅：好的，你先說你的教學工作經驗，然後我也會討論

這個問題。

艾華：我在一間城市大學主要是教白人工人學生。我和他們說的語言跟現在和你說的語言是不同的。同樣，我在教室講課，和跟其他教師同事參加研討會或委員會時所用的語言也是不相同的。而我在課堂上所用的語言跟我在課餘以外日常生活中的慣用語也有所不同。我在課堂上所用的語言是經過多年來聆聽學生的說話發展出來的。我得補充一句，我來自工人階級，我的基本語言就不是文雅的，這個背景讓我能夠跟非主流學生創造對話。

我上過兩間大學、經歷過六十年代的政治動盪，所以當我返回公開大學普通英語班級時，我所說的學術和政治用語跟普通人日常生活的語言是很不同的。不過，即使我跟學生的語法和詞匯都不同，但由於我說話的聲音仍然帶有紐約市南布朗克斯區的口音，所以我的語言仍然接近學生的語調。

在正規班級的課堂，透過仔細觀察學生的說話，我既可以學到他們說話時的節奏、語調和身體語言，亦可以學到他們的用語和表達方式。此外，我還可以體恤到他們對抽象理論的接受程度，即是在甚麼時候，我的哲學聲音會超越他們理解抽象理論能力的極限。我嘗試在速度、幽默感、口語的意義和學生的用語等方面使我的句子接近口語化的慣用語。在我的教學裏，當我不明白學生所用的措辭時，便會要求他們解釋，由此學習他們的語言。可是，當他們不明白的時候，卻又非常不願意打斷我的說話，要我解釋他們不明白的地方，所以，我不可以單憑講得大聲，就期望他們明白我說甚麼。為了能夠和他們溝通，我必須問他們是否明白，或給他們做一些練習。而且我也會思考一下說話背後的社會權力關係、課堂上的討論背後所涉及的複雜關係，亦會想一想從傳統課程承襲的講稿。不過，即使我們改變了特殊的詞匯、句子的語法，幽默的風格和說話時的抑揚頓挫，也不等於課堂上的對話關係亦會有所改變。剛才討論過我們從小到大怎樣受教育，社會不斷教導我們接受不能自我發揮的語言。教師大聲說話，而學生細聲說話。可是教師說話大聲，就會用個人的主觀控制時間，這樣就會限制了學生

的個性、性格、想像力的發展。老師教學的聲音佔據了整個教室，學生被權威壓住，自然就會抑制了他們的發言，而導致沉默或搗亂的反應。正如我先前提及，知識分子受過高等教育，而學生的知識水平不高，知識分子的滔滔不絕自然可以容易地壓制學生說話的表達方式，特別是工人階級的學生。對於掌握不到陌生語言的學生來說，老師訓話式的講課聲音是一種深奧難明的教學媒體，學生既不明白它的標準形態，又怕給人當眾侮辱，他們閉口不語當然並不奇怪，但卻令到許多教師有個疑問，怎樣才可以令到學生在課堂上積極參與。因此，研究教師的聲音和學生的語言是一個起點。

要是我設計一個由學生開口的課堂討論，而學生肯和我合作，讓我明白他們的內心世界的話，我便能夠學習他們的慣用語言、價值觀念，關心的問題和實際掌握的認知方式。只要知道他們的思想、能力和意識水平，便可以有效地教導他們。不過只有他們表現開放，我才可以研究他們的語言。開放的意思是指學生可以用他們的語言表達他們的思想。但是，在課堂上若不把學生視為一個認真學習的人，尊重他們，他們便不會和我合作，我就甚麼也學不到。課室的語言環境是開放的其中一個關鍵，能讓學生知道到底現在上課是過去疏離班級的重複，還是可以開創知識新領域。教師那種威嚴的聲音只會強化他們沉默或搗亂的文化。

在學期初的幾個星期，我最重要的事就是要限制自己的說話。我嘗試不多說，而要學生盡量多說話，當他們實踐主動的對話角色時，便能夠接近他們的慣用語言和價值觀念。他們的說話就是我研究的材料，可讓我知道沉默和搗亂文化有多嚴重，而且存在誰當中，也可讓我知道這種學生背景不同的聚會最需要甚麼主題。此外，聆聽他們表達特殊詞匯的方式，也可以使我的語言世界更豐富。我還可以從此知道認知能力和政治發展的程度。總之，我越能夠進入他們的世界，就越能理解他們的經驗和認知水平。

學生早料到老師會說許多與他們經驗無關而且沒有甚麼意見的說話，只會重點說一些為應付不日短答

考試的說話。我希望所有教師和學生都能擺脫這種社會規範。在學生上中學或大學之前，這種習慣是多麼根深蒂固，很難去改變這種長久養成的沉默，令學生在擴大的交談辯論中作出反應。但教師在課堂上的語言習慣則更加根深蒂固，所以他們的轉變亦是很困難。

有一次，一群年青學生說我講說話像慢動作一樣。他們說我「真實」，不會大大聲壓住他們，但是，我說話時那些冗長句子卻使他們昏昏欲睡，所以我便說得快一點。我之所以這樣做，最主要是不希望像一般教師令到學生感到煩悶，希望自己全部說話都是值得聆聽的，希望學生知道我並不是想令他們厭煩，不是想行使控制權，不是想把知識硬塞給他們，也不是想填滿時間去賺取薪水，而是想和他們溝通、想認識他們。在課堂上，我既學且說，但我可不會將自己的說話變成金科玉律。

我認為對話式課堂最好有一個主題和中心思想的反覆討論。在我的職責上，這個有可能做到的長期探索是需要忍耐的。學生並不會長時間參加討論，所以我必須運用群體動力去加強交談的動力。我認為通過我們的對話，可以測試出對話方式是否可行。如果學生的答案只是片言隻語的話，便可以知道他們並沒有參與思想交流的對話。我認為還有另一個測試方法，就是學生是否用言語交談來互相對話。在學生根深蒂固的沉默或搗亂文化中，他們不願意跟老師說話，同樣也不願意互相說話。假如他們以嚴肅的方式回應對方的說話，就表示他們確認自己的同輩是在知識環境中創造有價值討論的人，這樣，便可以看到他們正在擺脫社會規範，正在拉近他們之間的疏離。

你知不知道大部分教師面對學生的沉默或者只有是或否答案的時候會做甚麼呢？就是回答自己的問題！在我訪問過的中學和評審過的大學課程中，已經多次察覺到這種情況。在考察紐約市一間中學的研究報告時，亦讀到這種古怪習慣的例子。學生默不作聲的時候，老師為了克服尷尬，結果會在課堂上自己說些高度智慧的說話，大聲回答自己剛大聲說出的問題。既然傳授知識的教師已經知道在教學

大綱制定出來的答案，為甚麼還要浪費時間要學生去猜呢？老師大可回答他們自己的問題就算了！這是傳統教學最美妙神聖的時刻，因為學生知道在教師的腦袋裡或課本上已經有確定的理想答案和完美公式，學生的說話方式又怎能好些呢？天國已經創造了，知識的天堂是完美的。學生只要長時間保持沉默，老師自然會說出完美的答案，給他們多一個從天國之門而來的賞賜。然後，學生自然照抄可也，完全把那個正確答案置之不理，這樣，就成功破壞了要他們學習的課程要求。

教師另一個講課習慣就是上課時用代名詞「我們」。學校制度的課程令到學生沉默，令到師生之間有很大距離，老師為了製造親切真誠的假象，於是便會說：「下星期我們會寫一篇文章。」或者「明天我們會討論法國大革命。」但其實教師真正的意思是：「下個星期，我給你們一些家課，文章的題目是……」在傳統課程中，「我們」這個詞只是一個空講的話，口頭上的民主作風把實際並不存在的真正民主掩飾。在教室前面唯一的當權者是指揮著「他們」的「我」。當這些教師說這個假的「我們」時，事實上，這個「我們」所包括的人是未經協商所用的「我們」。只有在對話式課堂上，教師尊重學生積極參與，他們所說的「我們」才可以變成真正的「我們」。

對話主宰關係的關鍵就是在這裏。我們在課堂上的說話方式是十分重要的，會影響到很多問題。可以說，對話式教育的命運是完全依靠在教室中的交談。

社會階級和教室對話討論：抽象還是具體的語言

保羅：當我想起我所用自己和學生剛入大學一年級時所用的語言時，就必須再去思考書本世界和現實世界存在著分歧的問題。書本世界是指我們在大學裏所學習的抽象概念，這些抽象概念會嘗試去分析現實世界，然而，在這個過程中，書本世界和現實世界始

終是有距離的。當我思考教室的語言問題時，便要返回概念和實際之間距離的難題。概念本應和具體現實聯合在一起的，但實際卻不是，於是就產生了教學難題。學生初入大學，他們的語言經驗較多是講自己現實生活中的具體經驗，而較少講他們自己與概念週旋的經驗。

想一想語言和社會階級是不可分開，我們便容易理解課堂上的難題。例如，試比較我們和工人的語法，無論是英國工人或是巴西工人，都可以察覺到階級環境是怎樣透過語言表達出來。而且，很容易看到他們怎樣有和生活一樣直接的語言。他們具體的語言反映出他們具體的存在。他們的語言是和他們的存在一樣實實在在的。例如：有時，當我說「貧民窟」或「歧視」時，這兩個詞就像沒有甚麼分量一樣，很容易便說了出口。因為我是從理性思考去理解這些詞的意思，我說這兩個詞的時候，當然感覺到它們的深刻意義，可是，我對現實的描述和理解始終是一種概念的思考。雖然，我作的社會選擇讓我可以更接近這些詞的經驗，但亦只是接近它們的具體經驗，並不能進入它們的現實經驗。但是，如果這些相同的詞是由那些住在貧民窟或是被人歧視的人說出來，這兩個詞便會變得有分量。每個詞有二十斤重！（大笑）當這些詞由一個恰恰處於這些詞本身的具體現實的人說出來時，這些詞便會變得有分量了。當然，我只是象徵地說，不過，你也會明白我的意思。

我認為問題並不是要廢除教師的語言，如屏棄這些抽象字：「認識論」、「認知的主題」、「實踐」、「操控」、「意識形態」、「社會階級」、「變革」、「地方主義」或「異化」等。絕對不是。這些概念對我們來說是非常重要的，它們在整個思考歷史中形成，是有意義的。問題並不是要廢除它們，相反，是要怎樣令到它們接近具體現實，這就是問題所在，怎樣去縮減學術環境和學生現實世界之間的距離。我亦必須越來越清楚了解這個現實世界，直至我可以在某些方面從事一些工作，用方法去改變它。

艾華，我覺得應該再一次強調我們所提到的語言或慣用語言的差別是有政治和思想基礎的，權力問題

是存在著的。儘管，我們並不是常常察覺到這種權力，但它的確是圍繞著我們的習慣用法和語言難題。語言的差別並不絕對是語言學或教育學的難題。其實，統治階級利用他們的權力去建立正規語言。無論我們在教室做甚麼，都是極受到統治階級所定規範的權力所影響。

正因為這種從政治上和語言有關的問題，我們又必須看另一個問題：在課堂上，怎樣才可令學生將概念語言接近具體現實。學生進了大學之後，概念的具體化就成為課程真正的問題。我在不同時期，跟研究生和大學本科生都有同樣的經驗。首先，在課程開始的時候，我叫他們說說在學校外面的生活，不管他們是在另一間學校或大學教書，或是從事研究工作，又或是在銀行裏工作，說說他們做過甚麼，怎樣做，又問他們不在學校的時候，是怎樣說話的。你們輪流自我介紹吧！我並沒有用手錶計時間，沒有限時。在這種練習之中，從他們的用字和語法，我開始掌握他們的語言和關心的問題。

巴西的大學生一般來自中產階級。他們不一定是工人或農民，跟我屬於同一類語言世界，但他們還未能掌握學術概念。可是，他們進了大學，就需要學習怎樣在高等教育中運用概念的習慣。舉個例子，如果他們不能掌握學術概念語言的運用能力，又怎能讀馬克思主義的著作呢？但我又怎可以因為馬克思主義對他們來說是十分艱深的，就不需要他們讀呢？如果他們不學習概念語言，又怎能理解他們必須讀的結構主義和實用主義呢？

我想培養學生對概念語言的理解能力，但我是從實際開始這個課程，由學生從他們自己的經驗來進行討論。由於每個學生在課堂上是第一次朗讀他們的報告，討論他們的現實生活，所以從對話的角度來說，我必須對他們每個人的口頭報告作出評論。如果學生在研究班上敘述他們自己的經驗，他們說完了，我便從他們的說話掌握兩三個重點，寫在黑板上，然後問他們是甚麼意思。這個時候，我會對學生說，我的目的就是想他們超越語言的具體性去掌握概念。教師必需逐漸把學生引導到學術上或理論上的語言，有時學生已經懂得，教師就不需要引導

他們，只要加強他們的語言能力就行。但是我們必須令學生明白我們所有人都有權問：「這是甚麼意思呀？」而不應為問這個問題而感到羞恥。這是一節很簡單但很寶貴的一課。

要縮減概念和現實的距離，就要從學生如何表達他們理解現實世界事物的語言出發，因此，這個問題跟認知行為和對經驗的概念含意逐漸啓發的行為是息息相關的。無論他們是接受非正式教育的農民、工人或是大學生，我們必須從他們的認知能力出發，要從他們理解現實的水平出發，即是從他們的語言出發，而不是從我們的語言出發。但是，要從他們理解現實的水平出發，則要嘗試提高他們理解和表達現實的能力，從而達到一個更嚴緊的層次。

艾華：我同意從學生的認知能力開始對話。讓我們探討一下課堂上慣用語言互相矛盾的問題。在精英學校裏，我們可以使用較多概念性的語言，因為學生的出身比較優越，曾經接觸過這些用語，然而，當我們離開了那些優裕的學校，去到社區學院、市區公立學校或以社區為基礎的課程，我們的慣用語言就有問題了。究竟我們應該怎樣改變自己的慣用語言呢？

保羅：這個問題似乎更為重要。我在前面已經提過，知識分子在學術界所用的語意和語法，與普通人、農民和工人階級所說的語法是有很大差異的，這可以從它們的形式來區別這兩種慣用語言。然而，這種差異並不容許我們這些所謂的知識分子假設大眾化的語言就沒有理解抽象概念的能力。普通人只是不會像我們一樣使用學術性的抽象概念，而我們的抽象概念只會令我們越來越遠離具體現實。平民百姓說話的時候，會嘗試透過寓言、比諭、故事等方式，令他們自己更接近具體現實，從而理解他們自己的經驗。他們所說的故事就是用來回應我們的問題。他們講的故事則是用來表達他們對身處世界的看法，並用來表達他們如何與外界發生聯繫。比起知識分子的抽象語言，他們用比喻和寓言來代替我們的抽象概念便有一個好處，就是更加具體。他們用的故事，則可以令到大眾百姓能夠理解一些熟悉的、具體的現實，而他們理解的方式與他們的存在是息

息相關的。我們作為政治家或教育家在人民中間工作會遇到一個問題，就是怎樣才可以遂漸學習這個群體的思想結構，怎樣才可以完全理解他們用的比喻、寓言和故事，從而將我們的抽象概念翻譯成他們的慣用語言。只有這樣，才可以增加我們和民眾之間的思想交流。我想重覆一點，問題並不是要故意阻撓大眾不讓他們終有一天能夠了解我們的概念性語言。問題是要透過普通人的語言去理解他們怎樣令到世上的問題顯得清晰，他們的語言並不粗鄙，而是非常特別，帶有道德觀念的。從他們的故事和寓言，可以看出他們的語言不斷顯示出他們對現實世界的評價。我們需要理解的是他們怎樣將我們的概念翻譯成大眾化語言的具體現實。

艾華：可否說說你在不同環境怎樣改變你的慣用語言呢？當你去到一個以基督教為主的社區或是城市地區，你對農民、工人和教會人士會不會說不同的語言呢？

保羅：如果我在巴西大學工作或是和北美洲的大學生一起，便會使用學術語言。但是，當我使用學術語言的時候，如果察覺到學生在理解詞語的意思有困難時，我仍會繼續使用這些詞，但我會說「這是指……」，並解釋那個詞的意思。舉個例子，如果我說「真知循環」，而我察覺到學生不明白，便會說，「這是指認知行為的循環，學習現有的知識和創造新知識之間的關係。」有時，我會更深入去討論這些詞的詞源，正因為這樣，我常常建議學生使用一些專門的字典。

但是，如果我是在農民中間工作或是跟他們說話，那就不能說「真知循環」，這並不是因為農民不能理解這個詞的意思。在認知過程中，他們的學習表現是可以很好的，可以從實踐過程去理解、創造知識及掌握你的知識，這就是我前面所說真知循環的兩個時刻。農民在認知和創造知識這兩個時刻中的參與是根據他們自己的知識經驗水平。他們不能理解的只不過是我們的學術語言。

假設我正在跟一群農民談話，而那又不是一個嚴肅正式的聚會，我只是到那裏，我是不會想到要說一

些學術性的詞語。然而，如果跟他們的對話中需要談到認知過程，就必須用他們的語言來說明。我必須從他們的詞匯中找出一些可以用來說明這些資料的詞語。例如，可以問他們怎樣會收割自己種植的植物。他們可能會答：「做就會。」我再問他們怎樣教孩子收割。他們又可能答：「帶他們到田裏，讓他們看著我們怎樣做。」那麼，我便會說：「對了，這就是我的意思，學習一些現有的知識，你就會永遠懂得這種知識。」我嘗試從他們教導孩子和懂得怎樣種植收割的經驗中尋找一些例子、詞匯來解釋我的概念。

艾華：你認為跟農民和跟城市工人說話有很大分別嗎？

保羅：啊，是呀！工人的語言跟他們身處的政治鬥爭是有密切關係的。除非農民亦同樣身處真正的鬥爭過程，否則，比起農民的經驗，工人所處的鬥爭使他們學習到更多知識。工人經歷過政治衝突，從而掌握到社會學問，令到他們更容易明白我們在大學進行的反思。然而，即使工人比起農民更捲入政治當中，我在他們中間亦不會使用一些深奧的學術語言。正因為這個原因，我必須學習他們的比喻和象徵語言，從他們身上學習更多比喻的重要性，怎樣才可以藉著比喻說明更多事物，以代替學術概念的複雜性呢？

艾華：你現在想到任何可以恰當地取代學術語言的比喻嗎？

概念性還是比喻的語言：改造學術用語

保羅：現在，我可複述一個在大學上課時用的象徵語言，一個十分有趣的比喻。有一個知識分子想參加一群農民的活動，他每天都會到農民那裏，試圖充當顧問。第三四天，其中一個農民告訴他：「朋友，如果你來這裏是想教我們砍樹，那就不必了，因為我們已經懂得怎樣做。我們只想知道當樹倒下來的時候，你會不會跟我們在一起。」這就是十分象徵性

的語言，是非常含蓄的，而且十分富有想象力和感染力。比喻的語言本身就是富有想象力和感染力的。

此外，我想請你重讀一些我出版過的書籍，當中，你很容易便會感受到巴西文化對我的影響。在書中的分析，因為我嘗試多些接近現實世界，所以用了很多比喻，但有些學者卻認為我的比喻用得太多，並不嚴謹。當然，我用了非常深奧的比喻。現在我想起其中一個，在一九七零年出版的《被壓迫者的教與學》中所用的比喻，「有待測試的可行性」。我所說的「有待測試的可行性」是指我們必須透過改造今天、眼前的現實世界去創造未來。這是指某些知識還未存在，但是存在著可能性，我們今天面對的環境有很多局限，我們要發掘這些局限，要追求超越這些局限的可能性，才可以超越這些局限，所以我稱之為有待測試的可行性。

在一九八零年，我再返回巴西長住，當我第一次與農民和工人接觸時，真的感到有很大語言困難。我離開巴西已經十六年，曾經與世界各地的工人和農民接觸過，所說的是英語，而不是我的本土語言，但是因為那些工人和農民不懂英語，所以要依靠當地人幫我做翻譯。當我再次與巴西的農民和工人接觸，起初與他們溝通是有些困難。但是，第三次聚會時，我開始重新征服我的本土語言，感覺就像回到家鄉一樣那麼自然、親切、熟悉。

艾華：對於美國教師來說，他們很難對工人階級學生的語言產生歸屬感。學校的專業訓練和階級背景把我們和大眾文化分隔開。

保羅：我們必須學習如何引導學生逐漸進入概念世界，幫助他們更能抓住學術概念的含意。例如，試想想農民和工人的語言問題，有兩種情況會令到我們變成精英主義。第一種情況就是將我們的語言硬塞給他們，當作唯一標準的語言。第二種情況，就是自我恥笑知識分子的語言，而將他們的語言變成標準。要是我們貶低或限制自己的語言，只是模仿他們的說話，就會變成過分簡化而不是簡單。這樣的話，我們不但貶低了自己的語言，也同時貶低了大眾人民的語

言。

當你對工人、農民或課室中的學生說話過分簡化的時候，就表示你認為他們是比較低等的。你這樣做彷彿是因為他們不能理解你的意思。我們說話要簡單，但簡單並不是說把學生當作傻瓜。簡單是要以認真、根本、深度來對待研究的事物，只是從一個簡潔的方式，令到思考方式跟我們不一樣的人能夠理解、接受我們的學問。過分簡化的語言貶低了我們研究的事物，令到這個研究課題只是簡單地自我界定。這樣做的話，只會貶低了聽你說話的聽眾，這就是精英主義的論調。

艾華：有些老師在非精英的環境中，對學生說話往往會帶上高人一等的語氣。但是，學生和普通人立即便會知道你是否帶有優越感來對待他們。一個屈尊俯就似的老師，說話時總是像唱兒歌調子一樣，把學生當作小孩一樣，以為他們只懂說單字、短句。一般來說，課堂上的對話主要有三步曲，問題、回答、評價，由老師問一個簡單的問題，然後由學生作出盡量簡短的回答。這種將學生當作幼兒對待的對話，簡直是侮辱了學生，因此，學生通常會以沉默或搗亂作回應。

在我任教的工人階級學校裏，我發現了一種策略性的對話方式，可以從學生的經驗引導他們說出嚴謹的概念。開始上課時，我努力自制一下，盡量少說話，這樣，學生便有機會說話。在你的研究班裏，學生一個接一個輪流說話，跟我開始上課時差不多。開始上課的時候，學生會比較疏離、有所保留，所以當他們開始說話，我就不能問他們一些嚴謹艱深的問題。這是因為說話的環境氣氛令他們感到壓迫、尷尬、有威脅感、像被人評頭品足一樣，要是我立即問他們一些概念性的問題，就會逼得他們沉默。所以我會用一個比較婉轉的方法介入他們的說話，首先我要求他們兩人一組，互相訪問對方一些生活細節，然後在班上互相報告。這樣，既可減少威脅感，亦可幫助同學打開話題，鼓勵他們互相認真對待。透過這種練習，可以訓練他們有勇氣站出來說話和細心聆聽別人的說話。

當我聆聽他們互相報告的時候，若聽到一些隱晦或是異乎平常的說話，又或是他們之間出現類似的觀點，便會追問他們一些問題，並在不同的報告中找出一些關係。此時，我會從他們的語言觀察他們的行為和相互的影響，並小心介入他們中間，而不是抓住一個主題或學生的說話窮追猛問，可以避免學生在學習過程中有一種抗拒感。我班上的學生對老師十分小心，特別是老師的問題，經驗告訴他們，那是一個或者會令到他們尷尬的陷阱。陷阱是因爲在教師的語言中，他們表現並不理想，而尷尬是因爲他們不幸猜不到正確的答案。學生知道他們保持沉默會比較安全，老師通常會糾正他們，所以開口只會再冒丟面的危險。

保羅：是的，我明白你指的限制。在巴西，至少在我的經驗裏，並沒有遇到你所說的問題。要是我在大學對一個十九歲的學生說：「哎，我倒不同意你的看法，可否再說說你的想法？」他們輕易就可以做到。不過，在你的現實世界，你是對的，控制自己盡量少說話，你是從學生的角度來看，而不是從教師的角度來看。

從學生的立場出發是一個十分具有挑戰性的問題，當我談到這個問題時，常會用一些具體例子去解釋我的認識論觀點。如果我在馬路的一邊，想到另一邊，就必須橫過馬路。我是絕不可能從目的地出發，每個目的地都是從我們的起點而來，而我們的起點永遠不會是我們的終點！許多教師和政治家沒有察覺到解放式教師或解放式教育主義者的此岸就是學生的彼岸。政治家和解放式教師必須從學生的此岸出發，讓他們在轉換式教育的過程中，慢慢的來到我們的彼岸。

艾華：教師從不習慣抽離自己的位置，代入學生的角度，跟學生一起到達彼岸，他們只知道「好學生」便會模仿教師在他們彼岸所做的一切，但是模仿並不是我們心目中的對話式教育。

我又想向那些從教師角度出發的解放式教育工作者提出一個問題。過馬路的比喻建議教師把他們批判

的思想、主要的知識和學術的慣用語言帶到學生的現實世界。你剛才建議，要改造我們的概念性的慣用語言成為故事和具體例子，融入學生的經驗中。那麼，批判的改革就可行了。我認為，現在的問題是，這個過程將會發展到甚麼地步呢？另一個目的地又在那裏呢？我們的起點就是要將對話植根於學生的主題和語言，意思就是要處理學生和教師不同的現實世界，消除這個隔閡就是改革的關鍵。然而，若我們真的可以建立起一道語言橋樑，我們的目標又是甚麼呢？是不是就是要返回教師的起點呢？

推動過程：教師的指導責任

艾華：我懷疑學生是否會接納教師的立場或這對話教育會否一樣推動教師。在這過程裡教師應怎樣改變？因為這相互的對話式教育教師要想出新觀點？我的意思是教師變得更以學生為中心，因他/她才可把抽象的學術語言變得具體。當教師學習怎樣把哲學經驗化之同時，學生也在學習怎樣把經驗哲學化？如果教師在這轉變式教育中同樣轉變自己。所以，轉捩點是教師與學生同樣有新的立場及新的慣用語。

我是否以極民主或極存在主義的態度去提出類似的問題呢？這看來對話教育好像是一種不變的產物？我明白到解放式教師及參予者是轉變式的模範及領導者。他們以面對者歷史時刻去組織轉變式教育。我們的觀點，其實，是一個已發展了的夢想及政治意識；相比起另一方面，我發覺學生仍未能組織起他們的轉變式過程更為進步。對，多年對話式教育的經驗把我變成一個教師、知識份子及參予者。接受學生的觀點可使我從研究院中所學的傳統語言及限制中解放出來。

保羅：可是，雖然你已開展一個新的意念，但是，你的夢想只是剛起步，須要更清楚的解釋。因為，若然你清楚你想創造的是甚麼，這便會變成我們說的「放任」、「自發」的態度。這經常發生在教師及那些失去政治立場的好鬥分子身上。

對我而言，教育不是一件引人注目的事情。作為一

個解放式教育者，我很清楚自己想要的東西。但是，我是不會操縱學生的。這正是我們的理論中最困難的地方。即使我很清楚自己的目標及現況，但我不可以操縱學生去接納我的夢想。我要弄清他們明白我的夢想，我也要告知他們我認為是錯的夢想(大笑)你明白嗎？這是我們在兩者之間所必須經歷張力，我們要操縱他人還是徹底民主。意思是接納指導性的教育方式。若教育性質是不指導的話，這正可使它永不變成中立。我們一定要對學生說出我們所想及原因。我的責任不是沉默寡言。我要說服學生接納我的夢想但卻不是硬要他們採納我的意見。雖然學生有權去想一些壞的夢想，但可是我也有權對他們說這些夢想是壞，是反動是資本主意性的，是專制的。

艾華：教育學中的指導性責任及其他教師要求的目標觀點，都意味教師不可處於中立或不太認真。

保羅：啊，對，你所言不錯，可否再說清楚點呢？

艾華：教師不得已的責任是教授這個過程及指導學習。無法以選擇目標去製造中立。靠指導學習靠選擇某類的書本，靠詢問某類的問題，靠社交的話，這樣每位教師也可表達他或她的政治選擇。

保羅：對，艾華，我對你的意見感到很有興趣。這正能解釋每種教育也有一個特定的階段，稱它為「接納階段」。在這階段下，教育工作者不可等待學生把意見或理解去創造成他們自己的方法，相反這應由教師去做。如果學生保持自發性去研究重要的學習為何不可？當他們這樣做時，應鼓勵之。但當學生不能自發學習時，教師應予以幫助。

同時，你知否「解放式教育工作者」與「歸化教育者」對這觀點有何不同呢？這是解放式教育工作者開始假設歸納的責任，他/她找尋一個可跨越這歸納階段的方法，爲了把這階段轉變成由學生自己負責任而不是由教師承擔。

艾華：「歸納階段」的定意是什麼呢？這觀點中教育者要做一個發明去把知識集合起來嗎？

集合是一要否透過學生被勸誘參加更多重要的對話

而提出的批判問題或理解。如果我跟從你的意思解放式教育工作者會想一個方法使學生產生反應而發展他們自己的進取心。所以，歸納階段便能展開。

保羅：對，當然啦！你要不斷勸誘學生盡快找緊歸納的階段，以便他們可以應用。但是，那些操縱性、歸化性的教育者通常利用這種誘導方法。專制主意的觀點使此類教師獨佔這歸納的功能。

因為對話及專制主意的方法之差異相對著歸納階段所以我邀請反對我的人變得更民主。他們不必害怕這個字！（笑）這是，當然，我們要有創造力但我不可只觀望或等待學生自己學習。我們可以進取及定立一例子。

在批判討論中的歸納階段

艾華：你已講述過有關具体化的重要性。歸納階段中的一個障礙是知識慣用語的抽象化。所以，重要是返回原先有關教師轉變語言的觀點。因而他/她的反應避免變成文字舞蹈。在課堂上的例行練習便是教師總會在課堂完結後作一個總結罷。怎樣也好，這總結只是這天最後的歸納階段吧！但是，這反是教師慣性地把之前時間發生的事，在匆忙下說出來而已！另一情形，就是教師慣性地在任何時間都打斷學生的說話，以教師的專長去作總結、意譯、糾正學生的演說中正確的法，正式的語法或者是概念性的生字。學生不容許打斷對方或教師的說話。所以，學生說話後，教師會把學生之言變成一種官方的語言。這必然會發生這些習慣性對話通常出現於課堂上惱人的對話方式裡。他們使學生變成一個不懂表達自己、只會翻譯及把說話轉換成標準用法的人，好像他們自己所說的是奇特的語言一樣。當我要作總結或把學的語言重譯成正確用法時我會表現得很溫和。我嘗試把自己語言及學生的語言結合成我的總結，以保存原本陳述的完整性。有時由於我刻意避開作總結的態度，反而引來學生要求我作總結時便可感到舒服。我仍然會引導學生與我一起作結論，去利用他們自己重要的思想。在其他階段，若只有兩個學生要求我作總結的話我也會作的。很多

學生都反對我在班上找一個有勇氣的學生去試這方法。

在聽到你的回應之前，有另一方面我是想提出的。就是要做另類的「沉默」。在我的課中也有沉默的時候。討論課是較沉默的。我有責任激起更多的對話。這種把焦點放回學習上。正是教師指導性的責任。但是我發現這裡還有一種方法去考驗一個「無接觸」的教育學。我意思是教師總是以抑制沉默去阻止學生的反應。有日我會對學生說我不會抑止沉默，但同樣希望學生負這責任。學生期望教師主動講課及總結，雖然這些總結只是在課堂完結前匆匆完成的。

保羅：我十分欣賞你所說的話。我同意你面對沉默的方法。我亦同意你所討論到作總結的方法。但是，同樣，我想這些觀點是不可硬要其他教師遵守的。例如，其他教師在不同環境下你在不同學期中，也可作總結。我的意思是甚麼呢？當你開始與一群學生相處時你會察到他們是不相信自己，不相信自己有能力作總結，他們有著不同的原因拒絕作總結。若你發現這現象，應以兩至三堂時間去教導他們如何作總結，作為學生的榜樣。教育應重實踐。但是當你作總結時，不可以學生知到如何作總結的目的而去作總結。這是教師的自負及驕傲。不！你是一個教育工作者。所以，你作總結是為了教導他們如何總結的。這類東西都被對話吸收，作為重要活動例子。

有些教師為作總結並不是他們工作的一部份。不！只要他/她的理解力不是規定性的，這都是課程的一部分。因為這樣，你便可把學生的注意放在總結內某特定的重點上。教師個人思考的總結可向學生透露怎樣和這樣，你便可結合你的言語及行動。反正是教師要作總結的原因。

艾華：有關不要成為規定性或機械化的結論的探討，你是對的。解放式教師可藉此表示一個重要活動及挑戰教師獨佔的口述總結。

保羅：舉個例，你於上課第一日開始作總結。首先，你可以問他們及自己一個問題：「總結」是甚麼意思？又為甚麼要於課堂完結時作總結呢？在這時，你挑

戰他們去遠離作總結的行動，總結本身便成課堂中的繁文縟節。它變成知識轉變的一個基本部分。你明白嗎？所以，你開始挑戰他們盡快作總結是你的任務。

艾華：我同意你的說法，保羅，但我卻看到一個微妙的階段，因為教師很容易墮進例行總結的方法而不是激發學生自己作總結。教師傾向以為自己擁有作總結的權利。傳統的教育學裏，從傳授知識，究竟誰擁有最大的權利作總結呢？當然是教師！所以，將作總結的行使權由教師變為學生時，過程是很微妙的。就像一個兒將私產權、政治勢力、知識能力轉變一樣。試想想，教師精於作總結但學生卻不曉。這將引至說話上有誤解，亦配合傳統課程上政治的不平。這種自我作總結的能力可能需要一種對話慣用語去使學生達到這目標。

保羅：我想就作總結的範圍內再多說一些，以強調它的重要性。這並不是指我每天也要在課堂時作總結。不，這是一種重要的理論，對學生的理解也是很重要的。

在之前的分析，我們要做的是，當我們嘗試確立對目標認識的認知關係，當我們捉緊這認知及開始要反問我們自己它是什麼。我們要做的將它看成為一個整體，我們接著開始把它拆開成構成的部分。反正是我們在課堂上工作的時刻，分析這個或那的目標，有時透過閱讀正文，有時我們自己寫的有時是別人去寫的。有時我們嘗試透過與學生的對話把目標拆開。在某一特定的時刻，雖然我們不可詳盡論述分裂目標的過程，但是我們嘗試明白它成為整體性。我們嘗試把他們已分裂出來的整體再整理。我們要做的事是正確。我們作總結時是要把我們已拆開的「整體」再整理。

因為這樣，作總結不是我們之前所說的繁文縟節！這不反不是一份清單。這是其中一個我們要學習的階段。

對話中的幽默

艾華：現在，我們討論別的對話性質好嗎？在那裏加插幽默語句？那裏適合開玩笑，加入歡樂及刺激的元素？傳統的課室充滿著沉悶或焦慮的心情。而且在語言交換上也有權力鬥爭。其實，對話式教學能提供幽默或歡樂嗎？

保羅：對，當然能！三十年前，我在巴西教成人班時，有許多運用幽默的經驗。對，我從不用反諷而用幽默。對我而言，反諷顯示出缺乏信心。諷刺的說話揭露了講者缺乏信心，而幽默則是用說明揭示真相。因此，我們應該用幽默。

艾華：你會否同意一個人與別人開玩笑，是尋求與別人平等的方法？當你對著與你地位相等的人時，你會感到輕鬆，而當你與你的上級或下屬交往時則不會了。權力鬥爭令開玩笑及放鬆自己變得困難。面對著上級或下屬，你會警惕起來。同等級的人會在相同的階層中較容易發言及打破自己的防護網，說說笑話及一起大笑。可是當上司出現後，這歡樂的氣氛便受到破壞。而你亦會變得謹慎、保守。

保羅：不過，幽默與笑之間是有很大差別的。幽默的人不只是引人發笑的微笑創造者。不是。甚至有些時候，好的幽默者故意令你不發笑。反而，他同樣重視使你嚴肅地思考他們所說的話。卓別靈正是幽默的代表。在電影裏，他揭露了嘗試形容的事情，把它活現於電影。有時，我覺得有些人因為缺乏信心，所以需要不斷地笑和開玩笑。假如在說話前沒有說笑，他們像是不懂繼續演說，因為他們欠缺信心。我總是覺得這些開玩笑的人，是嘗試征服聽眾。這差不多是種自我防衛的表現。

對我而言，因為我能使他們發笑，所以問題不在於令他們發笑而在於能否嚴肅地分析問題。不過，如果我能解決以上問題，那麼我就能幽默地去做。例如，若我現在不謙卑，我可以說我昨晚在溫哥華與一班拉丁美洲流亡者聚會時，當我向他們提及我感到難以適應流亡所到的新環境，我顯示出幽默。我不是諷刺他們，也不是嘗試透過引他們發笑而說服他們。當我明白在智利或非洲所犯的錯誤，即我不

知道人們在這社會表現友善的方法，他們是否願意讓別人接觸。這時，我表現出幽默。分析到最後，幽默感可使你自嘲。我認為這對於帶著對話觀點的教育工作者是十分重要的。不過，你可不能開課教授老師們如何成為出色的幽默者！

艾華：幽默不是一種作為呆板點綴的對話技巧。這是我們模造性格及學習過程需要的部分。但，我常想教師能從動作、聲線、舞蹈及開玩笑的工作坊中得益。不是因為這創意性的練習可使老師變成新人，而是創意的才能在以前常被忽視。他們常不重視這些教材。或許，戲劇工作坊或創作課堂能啟發潛在的想像力。其實，一個缺乏創意的教師能教導創作的課堂嗎？

我想解放教師除了要發揮控制組別活動及帶領討論的技巧外，他們還須發揮表達的技巧，如開玩笑及聲線。如你將焦點集中在大學知識，你會發現大學對幽默及感情的排斥。結果，大學教育是缺乏歡樂及令人鼓舞的氣氛。根據我早前提到在一九八三年發表的好青年報告中曾指出，在美國學校的課室出現情感空虛。三十多年前，祖美賓達投訴，從他在美國不同地方對學校做的觀察，發現這些學校都有呆滯的情況，學校這種長久呆滯的情況，令學生轉向反智。但，在校外的生活，學生是幽默的，而開玩笑是他們表現主觀的方法。當學習是缺乏幽默及感情時，這否定他們存有的兩種主觀意義。

我同意你的想法。可是在美國幽默別於低俗笑話。幽默的內容較笑話更豐富，要求更高。明瞭你的政治取向及對話式教學方法是有助建立到幽默的信心。但我曾觀察由激進派教師教導沒有實行幽默的課堂，那些教師擁有十分明確的政治取向。他們想刺激學生培養一絲不苟的求知慾。但他們的說話是沈悶，沒有喜劇成分和感覺。如果學生發現教師是沈悶，冷淡或憂慮；又如果這裏已有一「正途」提供給學生，那麼，學生不會好學。而且，他們會以為智力生活是一種障礙。

主觀主義取決於幽默和感覺，以及批審的用語所形成的。幽默令學習的時刻更「真實」。這結果正與模擬學校的結果相反。似乎，學生接觸的學院幽默

是來自詼諧及有趣的教師。這是好的講師及討論領導者的表現技巧，但教師的個人表演，是無助於對話。學生在徹底明白所學的東西後，才能表現出幽默。我提出這個問題，因為我發現課堂中感情減退破壞了解放式計劃。毫無色彩的課室不能滿足教師和學生。其實，教師同樣在課堂中需要感情或幽默的特徵，培養他們的精神。

在對話課中面對種族主義和性別歧視

艾華：我想在這裏提出語文教師問的兩個明確問題——種族主義和性別歧視。這兩個現象在社交生活及教育上是無法避免。

我在課堂上發現，當女生講話時，男生會打岔她們，但女生並不會打岔男生。一般而言，如果一個男生趕在女生發言時說話，女生是不可以把講辭說完。一些女生堅持她們有權利去說完。然而她們大部分已被社會同化到一個男生開始講話，甚或中止她們的說話時，她也會順從。當我看到這種事發生而女生還沒有說完時，我便會中上止男生。且告訴他那女生還未說完。同時補充男女雙方都有權在不被騷擾的情況下完成他們的演講。對學生來說，這是新信息——男生們違反民主法則：男女雙方在討論時有平等的權利，透過干預本能性的行爲，我嘗試提升干預別人行爲的醒覺。弗葛斯基在討論派阿柱的「意識論定律」中強調阻礙慣常的行爲是幫助該行爲的體驗。

性別歧視另一例子是在課堂中，女生的聲量比起男生是略低。我必須鼓勵她們大聲一點。女生開始說話時聲調總不及男生般較易引人注意。我留意到這好像討論政治問題，帶出女性的發言時間使男女的發言時間均等。女生較少有機會在公眾發表批判性的言論，所以我會在課室裏作補償——要求她們上課時多說話，我會多點望她們，並不會表示不耐煩而停止她們說話，給機會讓我回應。我會阻止那些男生太早中斷她們的說話，女生說完後，我仍終止男生加入對話，以鼓勵她多說話，討論性別歧視的內容和形式同時存在，男人常說女人沒有權做男性的

工作，如消防員、貨車司機，即使女人與男人做同一份工，女人的收入不需如男人那般多。因為男人才是家庭經濟支柱，只有男人才有權胡作妄為，故此性暴力為男人帶來歡樂。我在課堂中發表以上的論點作為我們批判性研究的主題。我不會先用它來向學生講解，但會以對話形式開始，由我及其他學生反省。

我在這裏提出的是在談話中不同情況下，性別歧視的問題，不單在說話或特別的意識形態上。我對種族問題也有類似的關注。在學院裏，那些少數非白人在班房內異常沉默，白人人數眾多，此舉美名為拉近種族的聯繫。所以，在上課時，我盡力激勵少數族學生加入對話和加長他們的評論。在種族問題出現時，評論有關的問題和批評。我亦引入有關這主題的報導和文章。一般而言，在我任教的大學裏非白人發言比女人更難。

性別歧視或種族主義在巴西課堂上有否出現而成為難題呢？

保羅：是有的。巴西是一個極權主義的社會。在很久以前已是如此。巴西種族主義非常強烈。說巴西沒有種族主義不是天真便是乖巧，但並非事實。我們是一個男權社會，不是馬克思主義。對我而言，種族主義和男性主導都是獨裁主義的表現。

一九八零年，我返回巴西，其中一件新發現是女性的抗爭。巴西女人開始爭取、開始抗議、開始拒絕繼續成為被男人命令的對象。這不代表她們已獲得自由。同時，我看到部分當地黑人已開始曉得抗爭。他們要以另一方式研究巴西的歷史。現在他們強調黑人對國家、歷史、文化上發展的貢獻。官方的歷史隱瞞黑人對巴西的貢獻。

不過，過去幾年我返回聖保羅教書，走遍巴西參與很多討論，有時與三千學生一起在大課室和體育館內。雖然我認識男權社會的文化特色，但我還沒看到你所提及在課堂內的男女問題。例如，我參與兩間大學的研習班，我沒有留意到女人因為男人或男生說太多話而妨礙她發言。我發現的是當男生嘗試強加男性地位在女性身上時，她們立即反對！猛烈的拒絕！女性將男性放回應有位置上，但這不是指

巴西社會沒有那樣極權。不是。我只是說在學生中我沒有察覺到男人如你所述一樣。

當你說嘗試阻止那些男生時，我同意，但你定要小心，不要把解放女性責任放在自己身上。女人一定要借助那些在抗爭中與她們同一陣線，支持她們且作貢獻的異性而自我解放。例如，去年在巴西參加一個兩小時全國性電視節目討論，由六人發問問題。兩個在控制台上發問問題的是女人，問及有關婦解的問題。我的答覆為我們帶來了一個嚴重的問題，尤其是巴西東北部：

我在電視節目中說：「看！數年前在倫敦，一個女人問我同一問題，現在我告訴你當年我怎樣回答：我也是女人啊！」

你可想像接著發生什麼吧！我們接到很多來自我的出生地——巴西東北部的電話。我被問道：「保羅，你是否變得如此激進？發生了什麼事呢？」但我很強硬地說：「我是女人。」並非要使她們同意，不是的。亦不是要煽動她們。也不是想自己在女人抗爭中發揮一些領導才能。我肯定這應由她們領導。但我更肯定身為男性對女性抗爭作出的貢獻一定要被一些批判性的女人接受。樸實的女人可能說：「不用了，你沒有什麼可以做，因為你是男人這是純真。如果她們是批判性的女人，她們得接受我們作的貢獻；同樣，工人得接受知識分子的貢獻。因為，這是一種責任和權利，我必須在社會變更時參與其中。屆時，如果女人在抗爭中一定要負上主要的責任，她們必須知道這些抗爭也屬於我們——在世上不接受父權的一群。」

與種族歧視一樣。我看來像白人，因為我常說我不肯定自己的膚色。需知道我是否真正徹底地反種族歧視，要是這樣我有責任和權利與黑人一起抵抗種族主義。

艾華：對話的課堂能把種族主義和性別歧視作為批判性研究主題，說明他們如何把人分類來幫助掌權階層。而這項研究亦可分析我們對性別歧視和種族主義的態度。此外，我們也可留意性別及種族之間不公平的對話。我現在想問的是：假設解放式的課程研習是以日常生活中的工作、遊戲、教育和食物為主題

或假設測驗生物、歷史或文學，這些不同科目的知識，不是直接關於種族和性別，班房內有否培養了批判性的意識、概念性的思想因而與種族主義及性別歧視的觀念學發生衝突？除了明確的種族和性別主題外，批判性思想發展本身在抵抗不公平上有沒有價值呢？

保羅：艾華，這視情況而定。首先，我看到種族和性別與資本主義生產有很大的聯繫。我不是說把種族主義和性別歧視約化為資本主義問題，我不是說種族主義和性別歧視約化為階級爭鬥。但我不相信資本主義方式生產在資產階級的社會裏有壓止種族主義和性別歧視的可能。雖然如此，這不是指在社會主義的社會裏，這個問題會自動地解決。

對我來說，這是革命者要完成的工作之一。如果我們想再創造社會，使人更自由、更富創造力，這個新社會定要是由男人和女人共同創造，而不能是種族主義和性別歧視的人去造。然而這是一貫革命者在演講和行為上需要提防的事之一。正因為這樣，我們更不可等待革命性的變更來克服種族主義和性別歧視。我們現要開始了。

艾華：若我們說不能等待建立了新社會才開始改變種族主義和性別歧視，我們可否說對話式教育為消除性別歧視和種族主義者的態度作準備？批判性教育有沒有提供一些條件去結束種族主義、性別歧視或極權主義呢？

保羅：我想是有的，我亦希望有。我們每次講及釋放式教育、「解放式」或艾華你所指的「解放式教育」必須極其小心。我們必須經常重申我們不是暗示在研習班中指及改變社會架構的言辭，即解放教育必須與其他事同做才能改變現實。我們一定要避免被人誤解為，首先我們應該令人民學習自由，接著就能改變現實。不可以。我們必須同時做，盡可能去做。因此我們必須參與反對缺乏人性的生產結構的政治行動。

艾華：我覺得批判性對話顯露了知識分子去破壞支持種族主義、性別歧視和用精英管理經濟謬論的特性。我明白批判性意識又如思想、行動和社會上獲得反省

的空間。這個空間是一種隱喻來讓我們從大眾文化、日常生活和學校裏同化我們的支配性觀念區別出我們的意識。這是一些空間讓我們內化種族主義、性別歧視，有錢和有勢力的人，衡量為自我疑惑和愛，這會幫助現有制度去發展。

如果教育可以從主要的謬論之中分出一些知識分子，領導精英就會在政治上感到不安。自六十年代，有關當局已嘗試刪除為少數舉辦的女性研究、實驗性教學中這些非傳統課程。從他們的觀點來說，這些文字和課程在政治上富有挑戰性。現在，有關當局說要「回復傳統」，經核心課程放回傳統科目，美國官方遺產對六十年代不少大學推行的平等主義和立異思想作回應。無論有沒有大改變，另一種學習方式也是有害政治。從建設角度顯示課室對話是社會變更的因素之一。當局是否對異見者和解放式教育反應過敏？還是他們小心處理「停止學校批判文化」的行動呢？

保羅：我強烈認為主要的領導者在教育計劃上沒有錯。他們知道自己在做甚麼，按照課程去教授也是對的。我在一次對話中討論過領導精英的一項主要工作、領導階級建議的一項主要教育工作或學校的主要期望之一。這完全是支配性意識形態的再造，如何再造便要靠他們的能力使現實變為更清晰。但我立刻說另一項首要工作是揭開支配性意識形態，這雖然不是精英分子的利益。此工作不可以靠現有系統去達到，亦不可由支持系統的人去做，應是贊成解放式教育工作者的任務。他們必須透過不同的教育方式，例如：不論是通過教授音樂、數學、生物或繪畫。那些深信改變現況的人就要進行改革。

當領導者試圖壓制一些問題，用天真的方法去分析，會帶來風險。那些非再造意識形態的人的工作是在課程裏獨立找出分析問題的方法。若你問我「保羅怎樣做？」我不知道。我們在身處這情況上遇到這問題定會知道怎樣做。在這裏最重要的是我不能說怎樣做，因為我不是美國人。但在巴西，我就知道。巴西在過去幾年開放民主，使有可能去增加批判性教育。再次證明，教育不可影響社會，反之整體性政治決定了我們可在教育上改變社會。

第七章

怎樣去實現社會
變革的夢想？

從變革意識的倫理開始

艾華：保羅，到了討論的最後部分，我想問新學期開始，你會用甚麼形式上課？身為一個實踐解放教學的人，你會先做甚麼呢？另一個問題是，解放教學家是否有權去改變學生的意識，有甚麼變革倫理支持這種教學法是合理的呢？

保羅：關於解放教學家是否有權去改變學生意識這問題，我會總結我對操縱、支配、自由三方面的意見，之後或許再作點補充。我已說過，解放教學既不應該支配學生，也不可以對他們坐視不理，操縱並非與放任對立，也非否定老師在教學上的指導責任。實踐解放式教學法的老師，擔當教學上必需的指導角色，不會操縱學生，也不會對他們置之不理。這種指導，不是命令學生「你必須做這個、做那個」，而是引導學生認真探討一些問題，在探討期間，學生反思社會問題與他之間有甚麼密切的關係。我稱此為徹底民主的教學態度，因為它嘗試同時達至指導和自由的效果；老師沒有專制，學生也沒有放縱。

這樣不是支配。支配是當我說這是我說的，你一定要相信。操縱是支配著學生。操縱文化塑造現實的迷思，否定、歪曲現實。當我企圖說服你檯是椅；當教學課程令人看不透現實；當學校和社會描述資本主義壟斷為「自由貿易」，這些才是操縱。相反，解放式教學揭示現實，揭露為何要探討社會問題，更不會接受現狀和它所謂自由的迷思。解放式教學鞭策學生去揭露社會裏實際的操縱和迷思，藉此，我們便可改變對現實的認知。

我們得承認教育總含指導性質。老師對學習是有計劃、大綱和目的的。然而，一方面有教學家，藉指導解放學生；另一方面也有教師，藉此去控制學生。二者是不同的。因為解放教學家上課時，儘量做到與學生平等，共同探討問題。這不是說老師等於學生或者兩者相同的。由始至終，老師跟學生是有分別的。老師給學生評分，指定習作；而學生卻不會給老師評分，更不會給老師家課！此外，老師對自己講的科目，必須能勝任，而學生對老師也有此要求。但是，問題的重點在於：以解放式教學法上

課，跟用權威教學法上課的情形不一樣，老師和學生之差別，沒有造成彼此對敵。解放式教學法的老師，嘗試用民主的態度指導學生，克服因雙方差別所產生的緊張關係。

解放教學課程的指導性質，不是由教學家完全掌握，而是在實踐教育本身。相反，支配性教學者掌握教育的目的、內容，以至教育的指導權力，壟斷一切，甚至學生的教育選擇權。解放教學家不會控制學生，也不是替學生解決問題，而是與他們一起去探討問題。我跟學生相處，總嘗試視他們為友，一起去認知問題。在共同認知的行動中，我們既理智又熱誠，這就是我意思。我對教學充滿熱情，人如果沒有熱情，就等於不會活過！

身為教師，我們有些東西要教，而且必須清楚我們教甚麼、清楚我們的能力和指導性。但是，不是以家長式或天使式的方式去教導學生。從解放教學角度來看，老師其實甚麼也沒有教。只有跟學生交流時才有所教。這是種互惠互利的關係，而不是單方面的操縱。你懂嗎？我十分關注操縱這問題，特別是在北美有人問我對這問題的看法時。在這裏的文化、日常生活中，我們到處受操縱：許多信息、指示，告訴你應該做甚麼、買甚麼、相信甚麼。此外，這裏的文化滿載迷思。關於自由、幸福、世界其他地方的迷思，你每天也聽見。例如「美國式生活」是個政治思想，往往被人描述為世界上唯一美好的生活方式。又例如，美國有特別使命，教導全世界的人怎樣獲得自由。我知道美國生活有美好的一面，民主尺度也寬鬆。可是，當上述的迷思成為全球性侵略行動時，這些優點就成為操縱者的工具。或許正因為這裏的人受到許多操縱，所以對這問題這樣敏感。

從另一面看，他們也害怕自由。弗羅姆在這方面有深入的研究。解放教學家鞭策學生，叫他們知道自己實際的自由和權力。結果當要求學生反思這些難題時，他們會覺得受操縱，因為這些正是他們不想思考或想否定的事情；他們害怕得到自由，怕自己要為自由負責任。

艾華：我同意你說這裏的美國人害怕自由，對操縱反應敏

感，也許都是來自普通存在於文化裏的支配，在日常生活裏，不斷使用「自由自在」的字眼。大眾傳媒無處不在，而且被統治精英緊緊的控制著。同時，由始至終，大學教育是大眾經驗。所以，正式的教學課程是進行大規模馴化的重要機制。

解放式教學藉著揭示現實去挑戰支配，使人有權力抗衡操縱。這種批判教學是引導學生去認識有甚麼事物是隱瞞著大家的、我們如何一起去否定屬於自己的自由。社會制度雖以無懈可擊的姿態出現，解放教學家也能揭露社會支配的限制。許多人，特別是如生活在富裕生活裏的美國人，會拒絕引導。他們覺得受這些問題挑戰，也是被操縱。

我們可否具體討論一下，解放式教學對種族和性別歧視的挑戰嗎？

挑戰支配和不平等的權利

保羅：好的。教學家有甚麼權去挑戰有種族歧視和性別歧視的學生。或許我應該說的問題是，教育家有權持不同見解，正因為教學家跟男女年青種族歧視者意見不同，才會挑戰他們。因為我是老師，沒必要假裝同意學生的看法。

挑戰、轉變學生意識這問題有強烈意識形態的面向。上課時，老師在某程度上受著主流意識影響，確信為了尊重學生，必須中立。這種中立態度，並非真正尊重學生。恰恰相反，愈是因尊重他人而不表示立場，就愈是容許主流意識不受挑戰。

艾華：社會本身並非美好的，所以老師「中立」這種意識形態正好與維持現狀互相配合。意識並非一張白紙；學校和社會也非社會上有平等地位的人的中立場所。人不承認或不挑戰社會上的不公平，就是一起去掩飾現實、掩飾將會削弱主流意識的力量。老師假裝現實並非問題多多，這樣就減低學生自身對問題的理解和影響力。看不透的現實，像在人前放著一個屏風，使人不能發揮力量，一種意識到進行變革所需的力量。「中立」教學只是看不透的課程的別名，而後者又是馴化教育的別名。

保羅：就是這樣！從解放觀點來看，老師不但有權，也有責任去質疑現狀，特別是在性別、種族和階級三方面支配的問題上。採用對話式教學的老師，沒有權把己見強加於他人，但是，對於社會問題，他們絕不能保持緘默、置之不理的態度。

為求更嚴謹，還有一點我想討論。當你問，從我們的政治觀點來看，究竟解放教學家是否有權為了轉變學生的意識而挑戰他們的看法呢？為了使讀者了解我們的討論，我們必須把問題再說清楚些。

當然，我們想作些貢獻：藉著鞭策學生，使他們可能改變他們如何去理解現實。但也必須知道，或者至少在這裏弄清楚，不要陷入理想化的見解，以為透過研討會和知識分子的討論，便能使意識本身改變。我們改變對問題的理解和意識，以致看清楚歷史中實際的衝突。解放式教學能夠改變我們對現實的理解，但與改變現實本身卻是兩回事。課堂上的批判探討不可以變革社會，只有社會上的政治行動，才能導致社會變革。要社會得以變革，社會結構，例如資本主義生產模式，是必須改變的。

例如，你想更深入了解工人如何受剝削，可以在學校嚴謹地探討資本主義下產品如何運作。但若想要改變工人的狀況，社會的生產關係，就需要完全改變社會的結構。單在學校這層面上，你只可以對這問題有更深入的了解，而沒有在現實中改變。

艾華：如果在課室內不能改變資本主義的社會結構，我們能否說，資本主義的意識形態在學生的意識中有沒有被壓抑或再生產呢？通常學校是再生產主流意識的重要機制之一。課室內有力量對抗支持剝削和不公平的意識，在我們這樣複雜的社會，這力量是能夠帶來效果的。自六十年代起，學校教育未能再生產商業文化和工作紀律，已成為建制危機。在八十年代，官方已成立小組，嘗試了解學校教育有甚麼地方出錯。

此外，實際的社會衝突亦已在學校裏出現，如白人與有色人種、男性與女性、專制教學與學生蓄意破壞、階級主義與平等主義，凡此種種，都是主流課程忽視的社會痛傷，對這些問題作批判探討，否定

再生產主流意識。

保羅：不錯，專制的生產關係在學校內是存在的。

艾華：學校在某方面得到保護，免受社會裏的種族、性別、階級支配所帶來的嚴重影響。所以，是智力而非武力的鬥場，掩飾和支配可以受檢視，但你仍是對的。學校外有組織的反力量，對抗控制教育的政治和經濟結構，將會令社會變革。批判探討只是這社會衝突的一部分，單靠它是不能成功改變社會的。

保羅：社會衝突這問題，在這裏是極之重要的，歸根到底，衝突有助於意識的醒覺。

艾華：衝突的確創造變革的條件。你已談過有關解放式教學的老師對改變學生意識的權責，但是，我們應補充：不應把以上的情況視為對抗學生的教學陰謀，因為某程度上老師也再造了，他不會有這樣的想法：「下一步，怎樣對付學生呢？」

保羅：（笑著）你說得真好。

用邀請而非操縱去開始對話

艾華：回想過去十五年的教學經驗，對解放式操縱的指責是無力的。因為我發覺自己被學生影響而改變，遠超於我能夠改變他們！學生對我採用的解放式教學過程定下限制。他們有能力反抗任何學習過程絕不為奇，即使接受對話式上課，他們的處境、話題、用語和成長步伐均影響課程的去向。老師知道學生能夠很有技巧地處理課堂上的權力關係，懂得如何操縱老師，有策略去制衡權力。只有自命高人一等的人，才會把學生看作弱小、被動、脆弱或任由聰明的知識分子擺佈。其實，我教的學生，既慧黠又主動。

不過，教育已習慣學生是疏離的，針對這情況，使我帶回最初的問題：星期一早上，在實際的環境裏，怎樣開始教學，把不能發揮功效的教育轉變成轉化的過程？經常聽到任教的問：「我們該怎樣開始？」

保羅：以社會變革為己任的人有理想，但他們前面也有許多障礙。正如前面所說，支持現狀的教師是隨波逐流；挑戰支配的老師是逆水行舟。全身投入這洪流表示冒著受當權者懲罰的危險。因此，解放教育家需要自我創造一些優點和素質。這些優點不是與生俱來的，也不可以從實踐教學本身，學習行動中的具體限制，認清當中的可能性，不會忽視或誇大限制必須有的恐懼。

另一方面，建制強迫我們接受多於求存所必要面對的恐懼，目的是推我們至恐懼的極限，藉著增加不必要的恐懼，使我們不再尋找現今變革的實際可能性。於是，我們沒有佔據應該屬於我們的某些公開的政治空間。為了擴大這空間，我們要挑戰支配，在這之前，先要佔據所有現存的空間。建制之所以不想我們佔據實際存在的空間，是因為想防止我們擴大此空間。於是，當我們本可向前邁進千里時，卻只選擇踏前一里。

我們探討了如何去開拓變革的實際空間，或者可以多談怎樣開始教學。我想講一個故事，是關於一位解放教學家和一些在德國法蘭克福工作的工人。我認為這個例子可說明教學家何以和學生一起工作作為教學的開始，而不是為學生解決問題。那就是老師，也是學習過程中的主體，從實踐中去理解現實中的可能性。

很久以前，一群左傾人士，包括左傾的基督徒和馬克思主義者，邀請我們到法蘭克福。直至那時為止，他們彼此爭論，互不相容，不能和平共處。儘管如此，由於我的關係，他們同意聚首一堂。所以我是個藉口，讓他們一起做些有益的事。因此，我應邀去了。

他們希望討論在動員工人階級過程中的政治和教育，邀請了一位西班牙工人參加討論。我們的組合十分有趣，一個工人和十五個學者！由於我不懂德文，溝通要靠翻譯（只有他們叫「保羅」時，我才聽懂）但那位西班牙工人操流利德文。小休時，他向我走來，用西班牙語告訴我他的故事。

他說：「保羅，一年前，五個西班牙人，包括我在內，想籌組個政治課程給在異鄉工作的西班牙工人：

於是，我們正正做你們教學家所做的，開會、編定課程內容。因為我們知道其他人應該和需要知道甚麼東西，像你們那樣。」他對我幽默地說。他繼續說，他們五個搞手開始邀請自己的同事、同伴參加課程，那些西班牙工友全回應道：「你瘋啦！我來德國不是要讀甚麼政治課程，我是來賺錢的，待有一天回西班牙買間小屋。我甚至連政治都不想聽。」

他接著說：「我們又再開會，分析失敗原因。」我問他，第一次嘗試失敗後，有否終止計劃。他回答說：「沒有。我們打算做些研究，但是跟你們做的不同。」他理解問題的方式十分有意思。他又說：「我們五人在不同工廠，開始探問同伴喜歡做甚麼，來德國除了賺錢外，還有甚麼期望。兩日後，我們再聚會，把探問得來的結果作一評估。他們最想的竟然是到德國酒吧飲啤酒！」

從心理分析去了解他們的期望，實在有趣。歸根到底，德國工人嚴重歧視外國勞工，視外勞如禽獸。但是，西班牙工人不自覺地感到，他們和德國工人一起飲酒時，兩者之間的關係會有改變，做德國人喜歡做的事是他們獲得尊重的途徑。當然，這是個迷思，是個不可能實現的夢想，卻十分實在。那西班牙工人告訴我，他們把這期望從教學計劃裏刪掉，因為西班牙工人和德國工人在酒吧一起飲酒，不能夠令他們開展工作。

第二個評估得來的期待或嗜好是打紙牌。於是他接著說：「保羅，我們五位老師學懂打紙牌，成為各樣紙牌遊戲專家。當我們準備好了，各人便開始逢星期六到一個工人家，與五個工人聚會。所以，一星期我們合共見廿五個西班牙工人。打紙牌時，我有時不看他們。」（他就是這樣懂心理。）「我拿牌，再放在檯上，然後說：『你們知道上星期馬德里發生甚麼事嗎？』」（真棒，是吧！）「於是，其中一人問我：『發生了甚麼事？』我依然不看他們，卻說一群工人嘗試爭取較高工資，進行罷工，被關進監獄。說罷，大家都沉默不語，我也默不作聲。為甚麼？」（這人不知道自己多棒，他可能是我認識處理這情形最好的五、六個教學家之一。）「我為何要打破沉默！沉默是有理由的，因為我帶出的是極令人著惱的政治話題。我們繼續打紙牌。之後，又一張

紙牌，另一條問題，再一次沉默。玩罷，他們希望更多討論。」

我認爲這是個極好的例子，說明老師如何開始教學：怎樣學懂了理解現實；把從實踐中學到的去改變自己的行爲；也說明教學家如何把研究和教學結合起來。傳統的二元論，把研究家和教學家對立起來，其負面影響是：研究分得愈來愈專門，只會令人鑽牛角尖而不會窺探知識的全貌；一個作研究的人是所謂的「科學家」或「理論家」他不插手現實，而另一方面，老師沒有對教育的狀況作研究。

那西班牙工人老師集理論與實踐於一身，把從部分教育中得來的資料與重大的教育問題連繫起來。他的研究也揭示了人對主流意識的模仿，被支配者怎樣仿效支配者。那就是被支配者在超越自卑感的掙扎中、自我體驗之前，他們是在模仿有權力的人，就如西班牙工人深切希望能像德國人般，與德國人一起在德國酒吧飲酒。

艾華：這故事令我想起電影「麵包與巧克力」。電影裏那個意大利工人，深切希望與瑞士籍德國人，在當地酒吧喝酒，甚至染金了頭髮！

保羅：這套電影我們是在日內瓦看的，也就是影片描述的地點。那裏的意大利人有強烈的自卑感。這是個十分精彩的故事。

艾華：這個法蘭克福故事，描述種族歧視，但也談到老師如何設身處地了解學生的處境，去進行對話。他們把一切上課所需的帶到堂上，除了學生的意識和期望必須上課時才可得到，爲了獲得這方面的知識，他們開始深入研究學生的文化。

進行解放式教學，除了作深入的研究外，還會做些甚麼？在對話初期，你提及過「意識形態的繪圖」或建制的簡介，這是對你工作上的政治領域，群體、建制和結構，進行研究，開始教學時，你還會提醒自己甚麼？

首天上課的實際進程

保羅：首先，我們應該清楚身為一個教學家，我們的工作，行動不足以改變世界。我認為，先不要把教學工作看得太理想，但與此同時，必須承認，透過學校某些工作，我們能作出貢獻，也需要大致清楚，身為老師所受的限制。超出限制會嚇怕那些我們希望一起改變現實的人。例如你對原教主義的僱農宣告，我們必須徹底改變現實，他們會覺得這是十分可怕的。他們相信神創造萬物，所以，遇到的逆境，只是神考驗他們對祂的愛。他們認為，這是祖先遺留下來的具體現實、限制和命運。如果你對他們說改變命運，他們聽來就好像你是提出革命對抗神，而不是反抗資本主義。當解放教學家或工作者犯上這種策略錯誤時，就達不到目的，因為他們沒有小心探討他們身處的領域，不知道環境的限制。

第二點也是必要的，與學生一起工作，面對他們時，我需要改進，變得更謙虛，這不是策略，而是必要的。這是甚麼意思？當然，我需要肯定自己懂些知識，知道若干事物，否則就不能夠當老師。可是，也需要知道與我一起上課的學生，即使我或許比他們知道更多事物，他們也有了解能力，而且在來上課前，已懂得許多事物。我將會想辦法令他們把知道的，在堂上表現出來。

第三，我應該清楚，我需要重新認識自己認為知道的事物，意思即是我與學生一起或他們自己去認識事物。也需要清楚，學生體驗由我提出某些可認識的事物的起點，可能有別於我對事物和現實的理解，也就是老師應該提出指引，指出學生對現實的理解如何有異於老師的。同時，我需要知道他們來上課的主要期望。他們為何這學期來跟我上課？他們主要的理想是甚麼？這些問題幫我了解他們的語言、理解力和了解學術語言時遇到的困難。這些最初時刻，讓我明白到他們在閱讀課本時遇到甚麼困難。對於我幫助他們，這些是必須的。但是，我的任務不單只是幫助他們，向他們講解，而是和他們傾談。

第四，我多少需要有批判性地關心我們的社會怎樣運作，理解其不同的運作方式，目的是明白我投身的教育，在世界和學校如何運作。歸根到底，是我

們改變自我，變得投身變革社會的過程。熟悉變革社會的運動，我們會發現改變的動態時機，因此，把改變社會的世界動力與我們對教育的實踐分開是錯誤的。

老師要再認知他們已知道的事物，就要反思「智能」測驗和「智能」意識形態，這種教育和社會權力的關係。這裏有本書，值得一讀，就是較早前你提及過的，比賽特寫的《意識形態、課室語言和教育》。對於資產階級自封建地主手上奪取權力後面臨的危機，她描述得很細緻詳盡。資本主義主張人不論出生均可自我創造命運，這種看法，取代了以出生貴族為成功標誌的想法。但是，資產階級跟著用甚麼理據令工人繼續處於社會低層？怎樣解釋資本主義下，工人不及精英呢？資產階級發明了「智能」這個觀念，而在這裏，科學馬上幫助解決問題！科學發明了測試證明「智能」的方法。在這情況下，工人階級的兒童當然顯示不出「智能」。我懷疑所謂的「智能」。身為解放教學家，首先要能夠對學生和自己的思想作反思，問自己對「智能」有甚麼見解。

另外，身為知識分子，我們應該檢視自己慣用語的本質。解放教學家的挑戰是要轉變我們從資產階級教學裏承襲的抽象語言。重新創造自己的習慣用語，同時仍要保持嚴謹和批判的態度，是需要勇氣的。也就是，徹底民主裏的新語言，不會是知識分子抽象的「文字藝術表演」，也不會是工人階級缺乏批判性的語言，而應該是以歷史變革過程的一部分出現。要得到這種語言，需要知識分子跟訓練他們的精英主義決裂；跟現行學院裏確保他們名譽和報酬的論說決裂。

此外，老師教學初期就應該把閱讀書籍看作吸取有用教學經驗的方法。我們應該繼續閱讀書籍，作為除了以實踐去了解現實的另一方式。閱讀書籍如何能令學生不單只跟身邊現實有聯繫，也跟國家現實有聯繫？這需要我們閱讀書籍和報章、收看電視、收聽電台、留意街上人的談話，也需要知道如何通過書籍和現實本身去了解現實中的學生。現實不是一個凝固、完整的實體，像一個包裹或一片肉，等待老師帶給學生。非也！現實是轉化的過程，而不

是長期不變，靜止的狀態。

我可以講個男人的事蹟，作為了解常變現實的例子。聞名的盧拉來自巴西，是個工人，工黨主席，也是出色的年青領袖，聞名美國。我認為他是今天對巴西現實了解最深的領袖之一。他只讀了幾年小學，沒有讀過任何大學課程，甚至連中學也沒有讀過。可是，他通過出任工黨主席，從政治實踐中親身體驗，對巴西的環境愈來愈了解。觀看他在電視節目裏怎樣回答問題；跟其他政客辯論；有時和一些所謂知識分子、共事一黨或他黨的出色學者一起討論時事時，實在精彩。對於國家的歷史大事，他掌握得很好。

在一個電視節目裏，一位十分出色的學者對他說：「盧拉，我知道你沒空去閱讀，但很奇怪，你仍然可以很認真地談論巴西的歷史大事，尤其是今天的形勢。」盧拉回答：「我真的沒有閱讀。」節目播放後，我對他說我不同意他的說法。我說：「盧拉，我認為你是今天巴西最出色的閱讀者之一，但你不是閱讀文字而是閱讀世界。換言之，你在閱讀我們每天創造的歷史，了解它，掌握它以至自己也創造歷史。請不要說你不是在閱讀，你可以說你不是在閱讀書籍，但你是正在閱讀歷史。」

我想這正是我們當老師的，上課前應作的準備。這不是要減少不可缺的教學經驗，而是要縮短閱讀文字和閱讀世界間確立了的距離。意思是給學生舉例，不時提醒他們注意反思，那種我們在進行的反思；注意當我們嘗試掌握事物時，怎樣運用詞語。

要做到這點，老師要留心分析時的用語，要尊重學生的說話。例如，老師開始上課時，不應該認為學生提出的是愚蠢問題，而老師給予的是絕對的答案。我們應該避免過於武斷和不尊重學生，因為所有的問題都值得回答，而我們可能永遠也沒有絕對的答案，有的或許只是其中一個答案。

艾華：按照課程大綱上課，學生人數很多，老師需要在這壓力下，培養出重視學生說話的習慣。太多課堂，上課的學生人數太多，正式教學課程又太長，這些令老師很難兼顧到每個學生的說話和需要。同時，學生表達意見時，通常是吞吞吐吐，用不標準的習

話。因此，他們僅有的表達方式，很容易引至老師的不耐煩。解放教學老師甚至會聽到學生帶有性別歧視、種族歧視的意見，對共產主義反應過敏，對嚴肅學術研究不耐煩，或貪圖權力和金錢。老師如果要知道學生真的想法，應該容許負面的意識表現出來，或引發它出來。種族、性別歧視需要被帶出來作為嚴肅研究的事物，作為學生意識裏真實的部分。無論研究何事，怎可以不表示意見呢？

保羅：對，任何問題都必須准許發問。但是，「民主」教學家不可能允許學生作侵略性的行為，超越某些限制，不可以在學校搗蛋和迫老師離開課室。學生的行為應該受到限制的，但是，老師不可以因為學生有不同的意見，便利用限制去阻止學生表態。

艾華：在任教的大學，學生都十分慧黠，懂得防範老師。上課初期，他們坐著不動，企圖猜度老師的看法，假若他們的想法跟老師的不同，大多傾向保持沉默，不露聲色，避過衝突。說話的話，便會模仿老師的用語，寫論文時，也嘗試模仿老師的想法，希望獲得更高分數。你懂嗎？這些學生一開始就認為，如果他們不同意老師的看法，就會得低分數；或者用別的方法，藉同意老師的想法應付過去。遇到這種情形，我在學期開始就表明，不同意我的學生不會受罰，而同意我的也不會得獎賞。我用幾種方式去表明這點。上課時，對於模仿我意見為己見的學生，反應冷淡，沒有造成一個想法，認為我贊同模仿行為。之後，用學生的用語對我主張的立場提出問題，挑戰為取高分而欺騙我的學生。學生的論文，如果模仿我的意見，我也會這樣做，在他們的文章寫下回應，對他們猜度出的想法問些誘導性的問題。對這些論文，我不會不經思索便給“A”的成績，會寫些問題，驅使學生對問題推論出來的答案下次更深入研究。相反，如果學生的論文或主張與我的看法不同，我不會個別的猛烈評擊，我會複製那些文章用作上課閱讀和討論的材料，或者重新提出他們的論述，作為探討的主題。

因為學生懂得如何模仿老師的意見，藉此拿取高分，正因此，最初的幾星期十分重要。我需要抑制用語，避免表達自己的意見，少些表達意見就能引發更多學生原本的想法。因為學生知道我的意見愈少，愈

不能塑造假的、相同的意見。其實，我不太成功，要做得好些。上課時，我通常太興奮，對學生的意見或對為上課而準備的材料說得太多，讓學生知道太多我的意見。否則，就是太倦了，沒有留心地聽或者學生的論述未能刺激我，我便會說太多。有時候，這樣會激發學生對主題感到興奮，有時候，學生寫的文章，只是重複我的話語。

新學期開始時，我會檢討傳統學校和提醒自己，在主流課程裏，老師和學生的行為如何合乎社會需要，也嘗試像你先前提議的，閱讀學生的讀物、聽電台、看電視和流行電影，認知學生的現實和大眾化。今天的大眾文化已非當年我熟悉的大眾文化了。

對話中的想象：令未來實現

艾華：讓我們以討論直覺和想象力作總結。你經常說到我們的政治「夢想」，但是，對話式教學方法強調批判思考，歷史知識，社會探討。我現在以把改革的理想帶到現實行動中去講想象力。想象力和直覺怎麼推動解放教學呢？

像我們的社會，大量資源可用來建立迷思：電台、電視、報章雜誌、學校、體育運動、搖滾音樂、大型的活動如政治競選活動等。主流文化有許多工具去左右人對過去、現在和未來的想法。這場為意識而戰的文化戰，把監督人的想象力視作控制人行使政治權力。現今的社會秩序，只要控制政治過程，包括控制政治想象力，其等級體系就可以延伸至未來。我們推行社會變革，用迷思和假象籠罩意識，排除想象其他出路的能力，也排除促進現今歷史的能力。大眾感到絕望才會以為現今制度永遠持續下去，這種態度，有利於當權者。

在教學上，令人看不透正式課程，不僅隱藏事實，也阻礙不同見解的想象力。使我們從現時的關係，限制著我們的結構和潛藏於我們思想的價值觀來看未來。要重獲和運用想象力和自覺，作為推動實行改變的抗爭力量，解放式教學法需要激發另類思想，讓學生能跟滿載信息和意象的大眾文化間有一些距離。

在學生和老師實踐、促進新的社會現實中，批判思考需要想象力。想象力可以是一種力量，趕走主流意識形態，開放意識空間作思考上的超越。我要求上我課的學生一般都具備想象力。當我們探討社會創題的時候，定了一個名為「重建」的時間，去想象另類辦法，解決社會問題，作為日後的解決方法。學生提出的解決辦法離現實愈遠，他們就愈是理想主義者，這是可想而知的。理想主義是個主題，適用於一些學系設計課程。

保羅：對，但我認為不能夠把想象力、推測、直覺跟批判思考對立起來，說得準確些，我認為直覺可算是推測。為了預見未來，我的感覺鞭策我，告訴我那邊有些東西，或者是一些事情將要發生。我們愈能提高觸覺，就愈能嚴謹地認識未來。

儘管如此，我們不可以停留在直覺這層面上，而是需要嚴謹地看待直覺的對象，這也是那些選擇了社會變革的知識分子的任務。他們嚴謹地運用政治直覺，不是定時舉辦研討會，而是在日常政治經驗中去發揮。知識分子、勞動人民、政運領袖全都既有知識，也有直覺。因為他們的知識和直覺不完全相同，所以需要彼此分享。知識分子能夠推進社運的途徑，是有效運用他們的專業知識。

知識分子對資本主義生產制度可作科學分析。某程度上看，工人和工人階級領袖知道制度如何運作，對此有清楚敏銳的感覺，知道他們是剝削的對象，勞動力正被削弱。現在需要的僅是超越對事實的感覺，從而理解為何事實存在。我認為，只要我們不是停留在這層次上，直覺在認知過程中，是絕對不可缺少的。就如我們上了直覺的巴士，經過些時候，需要轉車繼續前進。

從某方面看，像擁有直覺般，你能通過想象力預見未來。現在，可以談那些被看作格格不入的理想主義者的觀點了！（笑著）我認為做「先知」，不等於是個胡子拉碴的神經漢，或者是神經女人，而是在現實中，打穩根基。這樣，預見未來就變得十分正常。熟悉現在就能想象改革未來的可能性。從這層面看，想象力與夢想是同時並進的。此刻我可以告訴你，和可能成為這書的讀者一個故事，這個關於

促進歷史的故事，令我很感動。

幾年前，我在比紹與一些在亞米卡附近工作的工人談話，當時那裏有革命鬥爭。其間，一個與我談話的女人說：「保羅，有一次我和一群積極的改革分子，在畿內亞的科納克里跟同志卡布拉爾聚會。卡布拉爾跟我們談話，討論正在進行的解放運動。經過一小時討論，弄清某些論點後，他突然閉上眼睛，說：『現在，讓我夢想一下。』於是，他開始閉著眼睛說話，從畿內亞的比紹獨立後該是怎麼樣，談到怎樣組織國家、行政制度、教育和國民。當時，其他人都靜靜地聽著。他就這樣，像在夢中，說了卅至四十分鐘。之後，我們中一人大膽地說：『同志卡布拉爾，難道這不是一個夢嗎？』卡布拉爾張開眼睛，看著他微笑道：『對，這是個夢，一個可能實現的夢。』同時，他以這句話來結束聚會：『沒有夢想的革命是多麼可悲啊！』」

這就是想象力，是超越明天的可能性，而不是幼稚和理想化的想法。理想主義是譴責現在和宣示未來兩者間的辯證關係，用今天的夢想去促進明天。如卡布拉爾說，問題是這夢想有沒有實現的可能性呢？如果這可能性不大，我們的問題就是怎樣令它有更大的可能性。

劉偉
2000-12