

# 弗莱雷《被压迫者教育学》解读

邓 凤

**摘要:**《被压迫者教育学》是保罗·弗莱雷(Freire Paulo)一生教育理论和教育实践活动的精华。通过对《被压迫者教育学》的框架进行勾勒,来解读保罗·弗莱雷(Freire Paulo)的教育思想。主要从教育核心、教育目的、教育脉搏、教育途径、教育实践五方面进行剖析。

**关键词:** 保罗·弗莱雷; 被压迫者教育学; 意识化; 对话

**作者简介:** 邓凤(1987-),女,湖南邵阳人,中南大学高等教育研究所硕士研究生,主要研究方向:课程与教学论。(湖南 长沙 410083)

被誉为“拉丁美洲杜威”的保罗·弗莱雷(Freire Paulo)是巴西著名的教育家,是自赫尔巴特、杜威之后,教育理论史上“第三次革命”的开创者和实践者,被人们誉为“活着时就成为神奇的人物”。他的教育思想不仅对第三世界国家产生了重要影响,而且也影响了发达国家的教育理论和实践活动。

《被压迫者教育学》(Pedagogy of the Oppressed)是保罗·弗莱雷(Freire Paulo)一生教育理论和教育实践活动的精华。二战以后,世界政治经济格局发生了巨大变化。亚非拉各国的民族解放运动风起云涌。第三世界国家人民反对压迫、争取解放的意识觉醒。《被压迫者教育学》就在这种大背景下诞生了。该书发表30余年来,已被译成20多种文字,仅英文版就发行了75万多册。正如教育部师范司副司长袁振国教授在

其中文版序言里所说的那样:“一本讨论教育问题的书有如此深远和持久的反响,这本身就是一个值得注意的文化现象”,《被压迫者教育学》不仅是一部教育学著作,更是一部关于人类自由和解放的宣言。

## 一、教育核心:意识化

“意识化”是弗莱雷教育思想的核心。所谓意识化,就是指通过唤起人民(被压迫者)的觉醒,使他们认识到自己在创造历史与发展过程中的主体性,并最终获得人的解放。人只有意识到自己的主人翁角色,才会学会思考,才会具有批判性意识,既而勇于改造自己所生存的环境,而不是被压迫在这样的世界中,保持沉默。其实,弗莱雷所说的“意识化”就是通过教育培养人的批判性意识。所谓批判性意识,就是“人作为知识的

宣传力度。政府要逐渐普及高等教育,提高全民族的文化素质,实施科教兴国的大方针,就必须深入进行宣传,让人们认识到让子女接受高等教育既有利于国家、民族,也有利于自己。另一方面,加强法制建设是高等教育财政改革和政策得以实行的法律保障。要完善我国的《高等教育法》和有关行政规章制度,对缴纳学费的原则、程序和基本依据等重要问题作出明确规定,以克服操作上的主观性和随意性;明确民办高等教育的投资、集资、融资和承包制的合法性等。改进《教育预算执行条例》,提升高等教育预算和决算的层级,并对教育经费拨款方式和绩效评价体系等进行适时补充与完善,使其成为《中华人民共和国预算法》在高等教育预算编制与执行方面的具体操作依据。间接降低高等教育财政风险,各金融机构主动采取配合措施做好贷款工作,学校用道德规范约束学生的行为,建立学生个人信用档案,并逐步实现系统联网,对走出校门的毕业生进行信息追踪,形成以经济手段、法律手段、社会监督手段共同约束的监督体系,降低高等教育财政风险,提高高等教育财政制度的运行效率。

## 参考文献:

[1] 弗里斯·F·范富格特. 国际高等教育政策比较研究[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 110.

[2] 伯顿·克拉克. 高等教育新论[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 32.

[3] 陈列. 市场经济与高等教育: 一个世界性的课题[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 56.

[4] 王蓉, 鲍威, 等. 高等教育规模扩大过程中的财政体系[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008: 112—132.

[5] 田恩舜. 试论高等教育的成本分担与补偿机制[J]. 山西财经大学学报, 2003, (5).

[6] 宋秋蓉. 世界高等教育经费来源多元化趋势[J]. 教育与经济, 2003, (3).

[7] 闵维方. 高等教育成本补偿政策的决策依据[J]. 科学决策, 1997, (6).

[8] 韩保君, 韩小东, 李丽. 论我国高等教育资源的有效供给[J]. 西北大学学报(哲社版), 2003, (1).

[9] HEFCE, Funding Higher Education in England—How HEFCE Allocates Its Funds, 2003: 15.

[10] 李福华. 高等教育资源利用效率的机制分析[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2001, (3).

[11] Common Wealth of Australia, Setting Firm Foundation—Financing Australian Higher Education, 2002: 22.

(责任编辑: 张中)

主体，而不是被动的受体，对于形成他的生活的社会文化现实及其改变现实之能力的深刻意识”。弗莱雷将批判性意识分成三个层次：第一层次是“半非转移意识”，指那些理解领域有限、兴趣中心只在于生存事宜的人所处的状态；第二层次是“幼稚的转移意识”，其特点是看问题过于简单，怀念过去，对现实富于幻想，常采用辩论而不是对话的方式；最后一个层次是“批判性转移意识”，人们能深刻地理解问题，检验自己的研究成果，避免在分析问题时先入为主以及用对话的方式进行讨论。批判性意识的形成并不是一个偶然的过程，而是与人类历史的发展紧密相连的，只有批判性意识才是与现实相联系的，也只有批判性意识才具有实践性。教育就应该唤起并培养人的这种批判性意识，使人认识自己所处的环境，积极改造现实，最终获得解放。

## 二、教育目的：走向解放

弗莱雷反对一切形式的压迫，他认为，无论是压迫者还是被压迫者，都丧失了人性。特别是被压迫者具有二重性——在受压迫的同时，模仿压迫者——压迫淹没了“人类意识”。这既是理解的障碍，更是解放的障碍。教育在本质上应该使人“人性化”，或成为更加完善的人。只有在解放的前提下，人才能自由地追求完美，完善人性。

弗莱雷认为，在压迫社会里所存在的文化是统治阶级的文化，这种文化使人“物化”，使人们无法进行重大的选择。在这种文化结构中，人只能接受现存文化的规范，按现存文化规范而行事。其实施的教育是一种驯化式教育，将人驯化成与现存社会制度、现存文化相一致的社会成员。

解放教育是作为驯化教育的对立面而诞生的，其首要特征就是教育的民主性，包括学习机会的平等、管理的民主、教育评价的民主和师生关系的平等。

通过解放教育，人们不断觉悟，主人翁意识不断增强，能批判性地看待社会存在以及自身作为独立个体的存在，学会了思考，并勇于追求自由，从而获得解放。解放教育就是让每个人都成为他自己。

将驯化式教育和解放教育具体运用到教学实践上，就出现了灌输式教育与提问式教育的对立。他指出现行的教育就像一种存储行为，教师是知识的储户，学生是存储的机器，教育就像银行一样，教师向学生讲解，学生则被动地接受、记忆和重复教师所讲的内容。教师把自己的思想观念“存入”学生的大脑里，学生则等待教师将它们灌满。在这种教育模式里，“知识是那些自以为知识渊博的人赐予在他们看来一无所知的人的一种恩赐。”教师成了内化“压迫者意识”的社会代言人，学生则被当作教育过程中的客体，接受该社会的意识形态，适应该社会的行为模式，“融入”、“纳入”这个社会，成为“为他人的存在”，失去了人成其为人的生命特质，即批判精神与创造力量，淹没在“沉默文化”之中。这种教育禁锢了人们的思想，束缚了人们的批判性。

为了解放人的思想，培养人的批判性意识，弗莱雷提出了提问式教育：“在提问式教育中，人形成了批判性地认识他们在这个世界上存在方式的能力，他们发现自己存在于这个世界之中，并与其共存。他们逐步明白，世界并不是静态的现实，而是

在发展、在改造中的现实。”在这种教育下，师生之间建立起了平等对话的平台。这种平等以相互尊重为基础，学生不再是一味接受的“被动体”，教师也不再是一味灌输的“主动体”。不再有教师的学生和学生的教师，而是出现了新的术语即教师—学生和教师—学生。这种对话式的教学是一种相互交流的过程，强调的是平行性的教学、探讨性的教学和内部主动性的教学。因而更能激发学生的思维，进而培养其创新精神。在这种过程中，教师的人性化也不断丰富。提问式教育打破了灌输式教育的模式，改变了教师是主体、学生是客体的旧模式，教师和学生变成了互动的学习共同体。

## 三、教育脉搏：爱

当听到第三世界被压迫民族和受剥削阶级的呼声时，政治家往往希望通过暴力革命来直接实现解放，但是保罗·弗莱雷却是希望以“爱”的方式来实现解放。这就是保罗·弗莱雷作为一个教育家与其他政治家们做法的区别。1921年，弗莱雷出生于第三世界里条件最为贫困和落后的地区之一——累西腓市，少年时代饱经磨难，对生活和社会有了深刻的体会。也让他更懂得如何去爱人和帮助贫困人民摆脱困境。弗莱雷提倡无论是在教育中还是生活中都应该保持一颗“爱”的心。热爱人民、热爱生活、热爱我们生存的世界。这种“爱”源于一种对生命的尊重与敬仰，源于对未来的希望和憧憬。“爱”是弗莱雷教育思想跳动的脉搏，是改造世界、实现人类解放的强大动力。

## 四、教育途径：对话

弗莱雷认为对话是教育的途径，也是教育获得解放乃至人类获得解放的重要途径。对话为人类理解与改造世界搭建了桥梁。

作为人类现象的对话，不仅仅是交流和谈话，它的精髓在于它的构成要素，即反思和行动。反思和行动是相互联系、不可分割的统一整体。没有行动就毫无改造可言，没有思维的行动也只是空洞的行为，更谈不上改造。对话是一种创造行为，是人们对他们所生存的世界“发表意见”，是一种主体性行为，表明他们正以世界主人翁的身份参与改造世界的行动。它的产生需要以下条件：第一，平等。对话应在平等的基础上进行，如果谈话双方没有从平等的关系出发，就会影响到谈话内容的真实性。第二，爱。爱是对话的基础，爱也是对话本身。缺乏对世界和人的挚爱，也就不存在对话。第三，谦恭。对话的双方要谦恭，如果失去了谦虚的态度，对话便不能存在。倘若某人把自己置于他人之上，把自己当作真理的拥有者，他就不能对话。第四，信任。相信别人做事有能力，相信别人有创造力，相信别人有发展力，相信他人是对话的先决条件。第五，希望。希望扎根于人的不完善之中，人通过不断探索摆脱不完善。而“绝望是沉默的一种形式，是一种否定世界、逃避世界的形式”。对话在毫无希望的氛围中是不可能进行的。第六，批判性思考。批判性思考不仅是对话的目的，也是一个重要条件，是对现实的不不断改造，是为了使人更加人性化。弗莱雷指出，真正的思考是对现实的思考，不是发生在孤立的象牙塔中，而是只能通过交流才能产生。因此，只有建立在平等、爱、谦恭、相信、希望及批判性思考的基础上，对话才是一种双方平行的关系。这种交流与对话才是平等、民主、真实和积极的。

对话是教育的途径,而要使对话富有成效,提问是关键。教师不应只是知识的传递者,而更应成为问题的提出者和思维的启发者。提问,实际上是对现实问题进行的批判性分析。为此,弗莱雷对教师的提问提出了一些要求:要提出能够激起思考的问题;要能激励学生自己提出问题;通过提问,学生不仅仅会回答问题,更重要的是要学会对答案提出疑问。这些问题都应该与当前的生活息息相关,以现实生活为起点。

对话是观点的给予与获得,是一种分享,是对压迫的一种抵制。通过对话,主体双方进行批判性反思,既而达成共识。通过合作,共同采取行动,为人类的解放而不断改造世界。

### 五、教育实践:成人扫盲运动

1959年,弗莱雷获得博士学位后在累西腓大学任教,并成为累西腓大学文化发展部的第一任主任,将扫盲计划推向东北部成千上万的农民。1961年,弗莱雷开始参与扫盲工作,他在45天之内就让300多名农民工人学会了读和写。由于弗莱雷方法的成功,巴西总统以及教育部部长邀请弗莱雷承担全国的扫盲工作。1969年后,在瑞士日内瓦的世界教会委员会教育部门当顾问,并周游世界进行演讲,以全部的热情来帮助在亚洲和非洲新近独立的国家进行扫盲活动。

弗莱雷认为文盲是社会结构不平等的反映,传统的成人扫盲是以一种“营养主义”的观点为基础的,把文盲视为知识与精神上的营养不良,尤其缺少有关读、写方面的知识。传统的扫盲教育并不能解决文盲的实际问题。弗莱雷的所谓“扫盲”,与人们通常的理解很不一样。一般认为“扫盲”即识字教育(Reading the Word),使人能阅读和书写简单的文本。弗莱雷的“扫盲”是识字教育与识世教育(Reading the World)的一体化产物,“识世总先于识字,识字是持续地识世。”基于此,他对扫盲教育的内容和方法进行了革新,设计了一系列与人们的现实生活密切相关的情景,配上图画,用对话的方式来讨论情景中的一些问题。并以“文化讨论班”代替传统的学校,把“教师”称为“讨论协调员”,“教学”称为“对话”,“学习者”称为“讨论班学员”。除此之外在扫盲教育中他还特别强调母语的重要性,认为识字运动中必须用母语教学,并认为唯有如此,才能使人民对自己的文化和历史有一个正确的认识。弗莱雷扫盲工作最重要的特征是读写的批判性。这不仅适用于成人,也适用于儿童。他说:“无论我们教的学生是属于哪个年龄阶段,或是处于何种水平,从学前儿童到研究生,批判性的阅读是绝对基本和重要的。”

弗莱雷将他的教育理念运用到成人扫盲实践中,取得了巨大的成功,引起了极大的社会反响,特别是受到了发达国家的

关注。弗莱雷的“扫盲”给教育改革注入了新的活力。

### 六、影响与评价

《被压迫者教育学》是一本关于平等和正义的书,是对处于社会不利处境的人们悲天悯人的关注,是平等和尊重地对待每一个人的生命欢呼与勇气奉献。弗莱雷在《被压迫者教育学》中提出的批判性意识、解放教育理论、对话行动理论以及成人实践活动在第三世界乃至全世界掀起了一场革命。这种教育思想源自于一种对生命的“爱”和一种对“人性”的追求。如果说杜威为我们勾勒的教育画卷是极富生命力的,那么,弗莱雷勾勒的教育画卷则是神圣的、不可侵犯的。

当今,教育改革的呼声一浪接一浪,在效仿发达国家的教育改革的同时,我们更应关注第三世界国家教育的历史思潮以及教育改革趋势。相比于发达国家,第三世界国家的教育更切合我国的教育实情,具有重要的借鉴意义。如何在全世界范围内的教育改革浪潮中找到自身教育的立足点,是中国教育改革必须面对的问题。

### 参考文献:

- [1] 保罗·弗莱雷.被压迫者教育学[M].上海:华东师范大学出版社,2001.
- [2] Paulo Ghiraldelli Jr. Educational Theory: Herbart, Dewey, Freire and Postmodernist—an Perspective from Philosophy of Education[EB/OL]. [http://www.educacao.pro.br/educational\\_theory.htm](http://www.educacao.pro.br/educational_theory.htm). December 18, 2000.
- [3] 巨英海.试析保罗·弗莱雷的教育思想[J].外国教育研究,1999,(4):7-11.
- [4] 范冰.弗莱雷的“被压迫者教育学”[J].杭州师范学院学报(自然科学版),2003,2(6):77-79.
- [5] 何向阳,祁玉娟.弗莱雷解放教育思想评析[J].湘潭师范学院学报,2006,(5):154-156.
- [6] 黄志成.被压迫者的教育学:弗莱雷解放教育理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2003.
- [7] 王健.平等和正义的呼唤——谈保罗·弗莱雷的《被压迫者教育学》[J].师道,2005,(3):46-47.
- [8] 张琨.论被压迫者教育学思潮及其现实意义[J].高等函授学报(哲学社会科学版),2005,18(3):34-37.
- [9] Martha Mont Sieburth. A Rationale for Critical Pedagogy[J]. Harvard Educational Review, 1985, 55(4):461.
- [10] Dillon, D. Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire[J]. Language Arts, 1985, (1).

(责任编辑:张中)