

# 被压迫的底层与底层的解放<sup>\*</sup>

——读保罗·弗莱雷的《被压迫者教育学》

江发文

保罗·弗莱雷<sup>①</sup>，这位被美国著名左派知识分子阿罗诺维茨(Stanley Aronowitz)看作“自赫尔巴特、杜威以来，教育理论史上‘第三次革命’的开创者和实施者”，这位“活着时就成为传奇”的人物，其思想影响之巨，早已超出了教育学的学科范围，尤其是他著名的代表作《被压迫者教育学》，更是“超越了它自己的时代和作者的时代”，“符合‘经典之作’的单一标准”(弗莱雷，2001: 1)。然而，该书对于我们当下社会学的意义似乎还没有被充分地认识和介绍。<sup>②</sup> 本文便是从底层研究和社会学干预的角度所做的初步尝试。

弗莱雷在该书序言中就指出过，单靠思想和研究产生不了《被压迫者教育学》(弗莱雷，2001: 2)。这一认识植根于弗莱雷本人的亲身经历：他童年时代对贫穷和饥饿的切身体验，以及后来从事成人教育工作(扫盲)的实践经验。前者使他充满了对“一个多点完善，少点丑陋，多点正义的世界”(弗莱雷，2001: 15)的执着向往和追求；后者则成为他在这种信念下写作《被压迫者教育学》的直接经验源泉。在扫盲运动中，弗莱雷根据农民日常生活经验进行文字的编码，用农民最容易接受的(解码)方式进行扫盲教育，使农民在阅读文字的同时也阅读世界，批判性地认识到自己被压迫的处境及其根源，从而走向反抗。其扫盲方法一时间被广泛采用。但是随着1964年巴西发生军事政变，民主选举的联邦政府被推翻，弗莱雷也因其“颠覆性”活动被逮捕，继而被驱逐，被

---

\* 首先感谢导师沈原教授一贯的支持与鼓励，好友李英飞、梁自存、司不显以及两位编辑都对本文提出过修改意见，在此一并表示感谢。

① 关于弗莱雷的生平，参见麦克拉伦，2004: XXIII。

② 在我国，对弗莱雷教育思想的研究即使在教育学学科范围内都少之又少(张琨，2008: 3)。至于社会学，只是在批判教育社会学和解放社会学里有零星的介绍(费金、薇拉，2009: 116)。

迫流亡16年。《被压迫者教育学》正是他对这一特殊时代种种困苦磨难的经历和思索的产物。

至于《被压迫者教育学》的理论渊源,可以说蔚为大观,但出于对现实的紧迫感,弗莱雷对理论的研读和处理方式皆是“六经注我”式的。黑格尔的“主奴辩证法”、马克思的阶级分析、胡塞尔的“背景直觉”、萨特的“意识与世界同在”、弗洛姆的“恋死癖世界观”、格瓦拉的“革命是爱的行为”等等,种种不同的概念和论述都在该书中被直接引用和借鉴。他自己说,他之所以钻研萨特、弗洛姆、阿尔都塞、毛泽东、马丁·路德·金、切·格瓦拉、乌纳穆诺和马尔库塞,就是为了铸就一种真正属于自己,且能对拉丁美洲具体现实产生影响的教育观点(弗莱雷,2001:2)。因此,他强调,对于《被压迫者教育学》同样不能简单照搬,读者必须结合具体现实对《被压迫者教育学》进行批判性的借鉴甚至重构。

之所以把这本书引介到社会学,并不仅是因为其独特的“生成主题”调查方法,更是其方法背后深刻的理论关怀以及鲜明的价值立场。而这恰恰是我们社会学目前所缺乏的。尤其是面对底层社会时,我们的社会学并没有很好地选择恰当的理论和研究方法。对于这一点,有学者曾一针见血地指出,重建的中国社会学陷入了一场深刻的悖论,甚至是某种滑稽可笑的境地。其表现之一便是“面对底层社会的苦难却强调‘价值中立’”(沈原,2007:355)。这表明我们的社会学缺乏应有的良知和远大的抱负。没有这些,我们的社会学产品必定索然无味。

如果说,布迪厄等学者曾怀着一种由萨特和列维-斯特劳斯的对立所激发的抱负来从事社会科学,即综合科学志向和道德或政治志向(布迪厄,2003:2),那么处于第三世界极权下的弗莱雷则更为激进,他试图把认识世界和改造世界更密切地结合起来。他在这方面勇敢无畏的探索,将给予同样怀有此抱负的中国社会科学研究者以激励和启发。

## 一、被压迫者的人性二重性及其教育学

正是出于对“价值中立”立场鲜明的摈弃,本书开篇就以价值论作为立论之基。弗莱雷认为,“从价值论的观点看,人性化问题一直是人类的中心问题”(弗莱雷,2001:1)。而人的使命就是人性化。人性化意味着,人作为不完善的存在,却能意识到自身的不完善,并试图变得更

完善。然而,不公正的秩序(剥削、压迫、异化等等)扭曲了人追求更完美的人的使命,导致了非人性化。当一种行为阻止他人成为更完美的人时,这种行为也就构成压迫行为。因此,在寻求重获人性的被压迫者和试图维持不公正秩序的压迫者之间产生了矛盾和斗争。弗莱雷在第一章中便着重分析了压迫者和被压迫者之间的矛盾复杂性、矛盾双方的特征,以及解决这对矛盾的出路,即与被压迫者一道参与建立解放自身的教育学,以培育新人。第二章则具体探讨了相应的教育模式,即提问式教育。

对压迫者一方而言,由于其在压迫关系中的位置及其意识特征,他们不能担当起解放的使命。<sup>①</sup>首先,他们是不公正秩序下的既得利益者,总是倾向于维持现存不公正秩序。第二,压迫者为维护既得利益,就会生产意识形态:要么虚构现实,要么合理化现实,为保护本阶级利益建立种种神话,阻碍人们批判性地介入现实(弗莱雷,2001:8)。第三,在不公正的秩序下,压迫者形成了强烈的占有意识——“占有这个世界,占有这个世界上的男男女女”(弗莱雷,2001:13)。在这里,弗莱雷借用了弗洛姆对这种意识的描述:没有这种占有,这种意识便会失去与世界的联系。这种“恋死癖世界观”把一切物与人全加以“物化”而成为其支配的对象;这种“虐待狂的爱”“通过对生命体的完全绝对的控制,生命丧失了一个基本品质——自由”(弗莱雷,2001:14)。

尽管压迫者由于使他人非人性化,从而使自身也非人性化,但他们不能担当起恢复人性的使命,相反,他们使用各种伎俩维持非人性化的现实。“虚假的慷慨”便是典型例子,“试图在不改变被压迫者软弱的情况下去‘削弱’压迫者的权势”(弗莱雷,2001:2)。这种假慈善不仅源于不公正的秩序,同时也进一步维系了这种秩序。所以,弗莱雷写道:“真正的慷慨在于抗争,以便让这些手——无论是个人的还是所有民族的——越来越少地为哀求怜悯而伸出,以便让这样的手越来越多地成为劳动、并通过劳动改造世界的人类双手”(弗莱雷,2001:2)。

这样,解放的使命必然落在被压迫者的肩上。然而,被压迫者的抗争并不总是意味着解放,因为不公正的秩序不仅导致被压迫者物质上

<sup>①</sup> 当然,压迫者中有一些人会加入到被压迫者争取自身解放的斗争行列。弗莱雷认为,这些人在解放斗争中起的作用非常重要,但前提是抛弃带有家庭出身印记的各种偏见,敢于同人民交往,真正信任人民,站到人民一边,参与他们的解放斗争。在第四章,弗莱雷认为经过再生的这部分人将构成革命领袖集团(弗莱雷,2001)。

被剥夺,也导致了被压迫者思维结构上的依附性,以至于在充满压迫现象的现实生活中,他们没法认清这种压迫现实。因此,“在斗争的初始阶段,被压迫者不是为解放而斗争,而几乎总是想让自己成为压迫者,或次压迫者”(弗莱雷,2001:3)。“他们同时既是自身又是内化了压迫者意识的压迫者”(弗莱雷,2001:5)。这就是所谓的被压迫者的人性二重性:对自由既向往又惧怕,对权力既怨恨又执迷。宿命的态度,“底层压迫底层”,看不起自己等特征,都是被压迫者人性二重性的表象。

正是因为这一点,弗莱雷强调,真正的革命必须具有教育性质。“解决压迫者和被压迫者的矛盾的方法是在给这个世界带来新生命的劳动过程中产生的:再也没有压迫者,也没有被压迫者,只有正在获得自由的过程中的人”(弗莱雷,2001:5)。因而有必要建立被压迫者的教育学,以产生新人。但是,这种教育学不能再采用任何非人性化的手段(诸如灌输、宣传、公告等等),而必须注重对话,“在人性化的教育学中,方法不再是老师(这里指革命领袖)借以操纵学生(这里指被压迫者)的手段,因为它体现了学生自己的意识”(弗莱雷,2001:22)。因而,解放教育绝不能采用作为压迫手段的灌输式教育,而应代之以注重对话的提问式教育。

在弗莱雷看来,教育要么使学生适应现存制度,要么使学生成为革新的力量,批判性地认识现实并寻找改造现实的途径。这种分野集中表现为灌输式教育和提问式教育这两种模式的对立。<sup>①</sup>

灌输式教育设定了师生主客体之间的对立:教师作为讲解的主体和学生作为倾听的客体。教育变成抽象地灌输知识的过程,而不是把知识纳入到与现实的关系和过程中去理解,这样就导致学生往往记住了一大堆公式或事实,却不理解这些公式或事实的意义是什么(意味着什么)。这种教育强调的是记忆而不是经验,因而不能引发真正的思考。学生只能适应学习内容,惟命是从,沦为被动的客体。“灌输式教

<sup>①</sup> 在布迪厄看来,这两种模式并不存在真正的对立,而只是编码方式不同,根据其与早期教育的编码方式的匹配程度而对学业成绩造成不同影响,匹配得好则文化资本顺利传递且加速积累。由于他针对的是学校教育,所以他认为,无论哪种模式,客观上都是符号暴力,为再生产既定权力关系服务(参见布尔迪厄、帕斯隆,2002)。弗莱雷则不同,他区分出系统教育(systematic education)与教育工程(educational projects),前者只能通过政治权力加以推行,后者则在组织被压迫者的过程中与被压迫者一同实施(弗莱雷,2001:10)。因此,尽管布迪厄揭露了教育的中立性外表,却又陷入了对教育的悲观之中;而在弗莱雷那里,教育则再次成为颠覆性的力量。

育认为人是可以适应现状、可以控制的存在”(弗莱雷, 2001: 26), 这恰恰反映出压迫社会的面貌, “压迫者既不关心这个世界被揭露, 也不关心这个世界被改造”, 压迫者的兴趣在于“改变被压迫者的意识, 而不是他们的现状”(弗莱雷, 2001: 26)。

隐藏在灌输式教育背后的假设是: 人仅仅存在于世界中, 而不是与世界或其他人一起发展。个体受教育, 意味着被改造得更“适合”这个世界。这种静态的世界观与压迫者的目的恰相契合, “因为他们的安宁取决于人们在多大程度上适应其造就的压迫世界, 以及在多么小的范围内对这世界提出质疑”(弗莱雷, 2001: 28)。灌输式教育强化了人对其所处境况的宿命论式的认识, 试图维持意识的淹没状态; 它反映了压迫社会的面貌, 本身也成为压迫的手段。灌输式教育的种种态度和做法必然维持和激化师生矛盾。

解放教育学就要从解决教师和学生这对矛盾入手, 通过把教育和知识看成是探究的过程, 而把现实作为共同探究的对象。这样, 现实成为师生对话交流的中介, 双方互为师生, 共同成为主体。存储者、发号施令者、驯化者变换成共同学习者。在对话中, 学生成为批判性的合作调查者, 而教师本身也得到教益。教育目标也不再是储存信息, 而是把人类与世界的关系问题提出来(弗莱雷, 2001: 31)。提问式教育背后有其现象学基础。萨特的“意识与世界同在”(弗莱雷, 2001: 32)的观点使弗莱雷认识到, 人的行动方式很大程度上取决于他对自身与世界关系的看法。同时, 受胡塞尔有关“背景直觉”<sup>①</sup> 论述的启发, 弗莱雷认识到, 要使想当然的事物开始变得为人们所注意, 就意味着要把世界问题化, 让意识脱颖而出。因此, 提问式教育通过化解师生主客体的对立, 削弱了压迫的力量, 通过把人们目前的处境作为问题提出来, 对现实进行批判性认识, 从而为解放推波助澜。

作为解放实践的提问式教育, 内在地要求教师与学生、调查者和底层群体、革命领袖与被压迫者处于平等的对话关系, 通过对话交流, 共同寻找教育项目内容或“生成主题”, 以实现现实的批判性认识和干预。被压迫者教育学的中心问题是使被压迫者参与到建立解放自身的

① 这里弗莱雷引用了胡塞尔《纯粹现象学通论》里论述“背景直觉”(background intuition)的一段话, 主要是讲被感知的事物在没有被“单列”出来或意识没有转向该事物之前, 往往是作为体验背景而存在, 只处在意识的周边。而提问式教育则试图使它凸显出来, 成为“行动和认知的目标”(弗莱雷, 2001: 34)。

教育学过程当中,它是为自身解放作斗争的人的教育学。通过这种人性化的教育学,被压迫者首先解放自身,才能解放压迫他们的人。

## 二、对话与“生成主题”调查

作为提问式教育的教育工作者,其教育项目内容不是预先制定的,而是通过调查得来的;而作为调查者的教育工作者同样要与人民保持对话关系。该书第三章便着重探讨了如何在对话关系中进行主题调查,共同寻找教育项目内容。对话,在形式上意味着双方是主体间的平等关系;在内容上,对话的核心要素则是词。但并非所有的词都是真实的,真实的词必须同时包括两方面,即反思与行动。行动离开了反思,就变成了行动主义,反思离开了行动,就变成了空话。真正的词不仅要有反思的一面,而且还要包含行动的可能性,因而真正的词同时也是实践,“说出一个真正的词,就意味着改造世界”(弗莱雷,2001:37)。对话意味着以世界为中介,共同寻找真实的词,命名世界,以改变世界。

对教育工作者而言,寻找真实的词,就意味着寻找教育的项目内容。而教育的项目内容由“生成主题”(generative theme)<sup>①</sup>构成。生成主题作为教育项目内容的单元,不是预先制定的,而是以现实为中介和调查对象,在与人民的对话交流中共同寻找到的。也就是说,调查的内容(教育的项目内容)是在调查过程中产生的。调查的对象不是人,而是现实,是人描述现实的思想—语言,以及从中体现出来的对现实世界的认识和看法。因此,生成主题,即有意义的主题,不仅包括既定的客观事实层面,更重要的是人们对这一事实的看法。“如果人改变了他们对主题所指的客观事实的看法,那么他们就表达了一个有意义主题”(弗莱雷,2001:53)。生成主题调查的过程正是促使意识转变的过程,<sup>②</sup>通过这种转变,“主题调查就变成了趋向现实意识和自我意识的共同努力,使这一调查成为教育过程的起点,或者成为具有解放性质的文化行动”(弗莱雷,2001:53)。

① “生成主题”包含有限境况(limit-situations)以及人们对这一境况的认识两个层面。有限境况实际上是一种矛盾境况,隐含着克服这一矛盾的任务或行动。

② 这也就是弗莱雷所谓的“意识化”,指学会认识社会、政治和经济状况并针对压迫因素采取行动(弗莱雷,2001:1)。

主题要有意义,须包含反思和行动这两方面。经调查形成的生成主题,由于涉及到对人们世界观的认识,即对认识的认识,因而包含着反思。同时,生成主题包含着有限境况,一旦这些境况被个人看作其解放的障碍,这些境况就会从背景中凸现出来,其隐含的任务需要采取越界行动,挑战这一境况。

依其有限境况所显示的矛盾层次的不同,主题也分为不同层次,首先是普遍主题。比如,弗莱雷认为,他所处的那个时代的基本主题是统治,其暗含着对立的主题即解放,作为有待实现的目标。其次,还有某个社会特有的主题和有限境况,如不发达问题即是第三世界社会的特有主题。对发达宗主国的依附关系构成其有限境况,这一有限境况隐含着克服与宗主国之间矛盾关系的任务(弗莱雷,2001:50)。最后,同一社会的不同区域也会有自己的有限境况。然而由于特定区域的个人意识经常淹没在现实中,认识不到生成主题,或以扭曲的方式认识,如只从局部去认识——这也是底层群体意识上的重要特征,这时,生成主题调查就显得尤其重要。调查首先要求对现实有一个整体的看法,把局部看作构成整体的相互作用的要素,之后把它的构成要素一个个单独分析,通过这种分析,又重新获得对整体的更清晰的认识。这就是弗莱雷所说的对经“编码”境况的“解码”、<sup>①</sup>再重新“编码”的过程。这一过程要求调查者和被压迫者(他们通常被看成调查的对象)成为合作调查者,通过对话共同完成,这样既为发现生成主题创造机会,也为刺激人民产生有关这些主题的意识提供机会。通过主题调查,人们最终找到并具体地表述生成主题,从沉默结构中解放出来(弗莱雷,2001:52)。

“生成主题”调查分为四个阶段。

主题调查的初始阶段包括:确定调查区域,接触当地人民。通过与人民对话,尝试性地建立调查项目,从当地人民中征召志愿者协助调查。调查者须具备对世界进行批判性认识的品质,把调查的区域看成是“庞大的、独特的、有待破解的活码”(弗莱雷,2001:56)。这样就开始了解码的第一阶段:对特定生活片段的观察。记录他们的交谈方式、生活方式——这是他们组织思想的方式(弗莱雷,2001:57)。解码的第二个阶段则是评估会,评估调查员撰写的调查报告。每个人在各自解码

<sup>①</sup> 编码是对现实境况的再现,解码则是对经编码境况的具体化,即进行批判性的分析(弗莱雷,2001:51)。

尝试中把对某个事件或情景的看法表达出来,再现给别人。因此,各个解码者对现实所做的分析,通过对话使他们回到被分割的整体上,使它再次成为一个需要调查者重新对之做出分析的整体。通过这样的编码、解码、分割、重组,调查组越来越接近困扰该区域居民的主要矛盾和次要矛盾的核心。如果项目内容反映了这些矛盾以及居民对这些矛盾的认识程度,也就包含了这一区域的有意义的主题。这些矛盾构成有限境况,涉及主题,而且表明任务。

调查的第二阶段:从对矛盾复杂性的理解开始,调查者挑选出其中的某些矛盾加以梳理和汇编,并作为问题呈现出来。汇编的制定可采用草图、照片以及口头的形式,要遵循特定的原则:1)主题须为参与者所熟悉。2)主题的核心应为下一阶段的各种解码提供可能性,通过激发“对先前认识的认识”,使对现实的意识发生变化,从而产生新认识和新知识。这些知识将通过开始实施教育计划得以系统延续。因而汇编要保持开放性。3)包容性,尽可能体现研究区域的矛盾体系中的其他种种矛盾。

一旦汇编准备完毕,调查者开始进入调查的第三阶段:在主题调查小组内开始解码对话。除了调查者充当解码协调员外,另需请一位心理学家和一位社会学家参加会议。他们的任务是把解码者的重要反应记录下来。参与主题调查小组的人把一系列对待自己、对待世界和对待其他人的意见和看法表达出来。而协调员要提出质疑,把汇编的存在境况以及他们的回答都作为问题提出来。通过这种对话,人们会对现实产生与以往不同的看法。当然,“意识化不会停留在对某一境况的纯粹主观认识的水平上,而是通过行动为人在扫除通向人性化的障碍的斗争中做准备”(弗莱雷,2001:63)。

解码工作结束,调查的最后阶段便开始了:对调查结果进行系统的跨学科研究,形成教育项目内容,以便更系统地延续下去。首先把会议中被肯定的主题根据不同的社会科学来分类,用与这一主题相关的社会科学来审视,并且建立各个主题间的最佳链接渠道。<sup>①</sup>这样教育工作者小组就可以以系统的、扩展的形式向人民陈述他们自己的主题。

<sup>①</sup> 弗莱雷把在各主题间发挥链接功能的主题叫做“铰接主题”(hinged themes),它使被各门社会科学分割的主题重新得以贯通。弗莱雷认为,人类学的文化观便是铰接主题之一:“它阐明人在世上以及和世界共同担负的角色是作为变革性的而不是适应性的存在”(弗莱雷,2001:64)。这种主题可以贯穿到很多主题当中。



来自于人民的主题又回到人民当中,不是作为灌输的内容,而是作为有待解决的问题。这样,弗莱雷便贯彻了巴西社会学家费雷拉的观点:“只有当主题调查把真正属于人民的东西还给人民的时候,只有当主题调查代表的不是努力去了解人民,而是努力与人民一起逐步了解挑战他们的现实的时候,主题调查才是完全合理的”(弗莱雷,2001:56)。

通过调查者与人民在对话中共同寻找项目内容,被压迫者便参与到建立他们自身的教育学过程中来。

### 三、走向对话的革命行动理论

弗莱雷赞同列宁的名言:“没有革命理论,就没有革命运动”(弗莱雷,2001:68)。因为革命,即对世界的改造,是反思和行动的结合。然而,弗莱雷认为,“不能把革命领袖界定为思想家,把被压迫者界定为纯粹的行为者”(弗莱雷,2001:69)。被压迫者和革命领袖一样,都是革命行动的主体,他们以现实为中介和对象,通过对话交流,认识世界并改造世界。

在第四章,弗莱雷尝试探索一种革命行动理论,其中对话关系仍一以贯之。在他看来,若不能与人民进行对话,革命领袖就不是真正的革命者,而仍然保留着压迫者的特征(幕后操纵、灌输、专喊口号等)。这样的革命即使取得胜利,其所具有的有效性都完全令人怀疑(弗莱雷,2001:69);若是不进行对话,被压迫者就不能批判性地意识到自己在改造世界中的主体地位,那么,被压迫者身上的二重性将使得他们更可能以复仇而不是解放的精神参与进来。革命就会沦为夺取统治权力的手段,而不是获取解放的道路。因此,被压迫者为获取自由需要一套行动理论,即对话的革命行动理论。要实现人性化的目标,必须把对话作为革命行动的本质。与此相反,统治阶层为维持压迫秩序,也需要一套压迫行动理论,它的本质则是反对话的(参见表1)。

反对话行动的第一个特点就是征服,这种行为把人降格为物。征服的策略之一便是分而治之,使被压迫者分裂,甚至互相压迫。分而治之也导致一种分裂的世界观——仅从局部来看问题,而不是把这些问题看作是构成整体的各个部分。所有分裂的方法也利用了被压迫者阶级的弱点,即被压迫者的二重性以及被压迫者在经济上缺乏保障(弗莱

雷, 2001: 84)。操纵与分而治之的策略一样, 也是征服的一种手段。操纵是通过统治者与被统治阶级间订立的约定来完成的——表面上是对话, 实则是反对话, 因为真正的目标是由统治阶级毫不含糊的利益所决定的, 目的在于维持秩序, 而不是改造现实。文化侵犯跟分裂和操纵一样, 为征服服务。文化侵犯总是对世界拥有静止的认识, 总是想把一种世界观强加于另一种之上。在文化侵犯中, 施行者根据其自身的价值观与意识形态来勾画其主题内容, 以使受侵犯者以侵犯者的眼光而不是以自己的眼光来看待现实(弗莱雷, 2001: 91)。

表 1 对话与反对话的文化行动理论之比较

革命行动理论	主体: 革命领袖和被压迫者共同作为主体(相互主体性)
	起中介作用的对象: 待改造的现实
	目标: 为了把人性化作为一个持久的过程
压迫行动理论	主体: 统治阶层
	客体化的对象: 待维护的现实(被压迫者作为现实的组成部分)
	目标: 维护压迫

资料来源: 弗莱雷, 2001: 76。

文化侵犯的现实要求革命领袖从对话的文化行动出发, 发动“文化革命”(弗莱雷, 2001: 95)。在弗莱雷看来, 任何真正的革命都是文化革命。文化革命通过深化领袖与人民间永久性对话的做法, 保证了人民参与政权, 防止自身陷入官僚趋势, 并防止文化侵犯。因此, 真正使革命领袖与统治阶级不同的, 不仅是他们的目标, 而且是他们的行动方式。这种行动方式本质是对话, 它有着和压迫行动显著不同的特征。

合作是对话行动理论的首要特征。各个主体相互合作, 通过对话一起命名世界, 并改造世界。合作, 就意味着为解放而团结。要取得被压迫者的团结, 就需要采取一种文化行动, 进行批判性干预, 这种文化行动需要“去意识形态化”(de-ideologizing)(弗莱雷, 2001: 107), 最终使作为被压迫者的个体意识进入被压迫阶级的意识。这就必然要组织起来。组织作为对话行动理论的又一特征, 既反对独裁, 也反对放纵, 并因而承认权威和自由。真正的权威是通过授权或者是在一致拥护之中来维持的。只有在“自由转变为权威”(弗莱雷, 2001: 111)的情况下, 权威才能避免与自由发生冲突。对话行动理论的最后一个特征是文化合

成,在文化合成中,革命领袖们较复杂高深的知识在人民从实际经验得来的知识中得到改造,而后者经由前者得到改进。只有在文化合成中,才可能解决领袖们与人民的世界观之间的矛盾,并丰富双方的世界观。生成主题调查则是文化合成的起点(弗莱雷,2001:113)。

#### 四、结语:对于底层研究的意义

底层研究的著名学者斯皮瓦克写道,“介绍、最好是参与反抗压迫的研究,是目前迫切需要做的工作。我们应该……欢迎所有关于这些沉默领域能够补救的材料,无论是人类学、政治学、史学还是社会学的”(转引自阿普尔等编,2008:24)。而《被压迫者教育学》毫无疑问地应当位列其中。介绍弗莱雷的思想,不仅有着学术意义,而且在某些极权国家,还成了一项显著的政治行动。当然,正如弗莱雷本人所言,不能简单照搬《被压迫者教育学》,我们应当根据中国的具体现实进行批判性的借鉴乃至重构。这里只简单谈谈这本书在理论和方法上对于我们自身的底层研究可能有的意义。

##### (一)底层、压迫与解放

在有关中国社会结构的研究中,有影响的描述诸如断裂、失衡、结构定型化、倒丁字形、碎片化等等,这些冷冰冰的词背后无一不意味着我们处在极具压迫性的现实之中。弗莱雷认为无法绕过阶级来谈压迫。<sup>①</sup> 尽管存在种族、性别和其他范畴的压迫,阶级仍是当代社会的一个更为基本的范畴。但是,弗莱雷的统治阶级和被压迫阶级的用法,还停留在理论的抽象层面。对于我们而言,谈论底层或许更贴近现实。葛兰西对底层一词的用法至今仍有重要影响,在他那里,底层有两个显著特征:第一,底层是不平等权力关系体系中存在着的一系列群体。葛兰西主要用它指代产业工人和农民,而在我们的社会,可能还会包括更多的群体。第二,统治集团对底层的压迫,更多的是通过认同(consent)

<sup>①</sup> 随着我们的社会学重提阶级概念(沈原,2007),压迫的问题也逐渐显露。而受弗莱雷影响的《解放社会学》的作者更是直接把压迫作为社会学的核心问题(费金、薇拉,2009:111)。

的方式实现的,因而底层的世界观、意识、文化与教育均成为重要的议题。底层的主观世界不仅是统治秩序得以维系的手段,同样也可能成为反抗以至走向解放的重要空间。在强调主观意识重要性这方面,可以说弗莱雷和葛兰西不谋而合,但是弗莱雷比葛兰西走得更远,他还发展了一套意识化的方法,使调查本身就成为解放的文化行动。

谈论底层的压迫和解放必然会涉及到底层研究的一个经典问题,即底层的无声与发声。然而,这个问题在弗莱雷看来,或许根本不是理论问题。<sup>①</sup>他倒是更进一步提出了声音的真实性以及谁发声的问题。他说过一句经典的话,“说出一个真正的词,就意味着改造世界”(弗莱雷,2001:37)。但是,反观我们的底层研究,充满了不真实的词或无意义的主题,不仅不能改造现实,反而成为“社会巫术”,麻痹甚至扭曲人们对现实的认识。农民的幸福调查便是典型例子。其实,对弗莱雷而言,根本的问题还不是知识分子替底层说话(即使是真实的声音),而是帮助底层自己发出真实的声音。真正使底层成为改造现实的主体,才能真正实现解放。恰恰在这一点上,我们能更好地理解“生成主题”调查方法的要义所在。

## (二)“生成主题”调查和社会学强干预<sup>②</sup>

在对“生成主题”调查方法的介绍中,我们可以发现其显著的干预特点。对于干预的方法论问题,布洛维在其拓展个案法里有过专门探讨。他认为,从事干预的社会科学家不可避免地会导致支配的权力效应(布洛维,2007:113)。他自己就曾作为管理人员和白人,为种族隔离再生产效过力。但是他认为,这个缺陷可以通过反思尽量加以弱化。在弗莱雷那里则不是这样,弗莱雷认为,首先应该跟被压迫者一起工作,站在被压迫者一边,且通过与被压迫者的对话(减少调查者与被压迫者之间的权力效应),共同命名世界,来反抗压迫。弗莱雷始终强调,为了实现人性化的目标,不能再采用非人性化的手段。调查可能导致文化侵犯而非文化合成。关键问题在于社会调查作为一种权力技术,

① 比如说斯科特所说的“弱者的武器”,问题不在于它是不是反抗,有没有政治意义,问题是如何使它变成强者的武器,即底层如何发出真实的声音。

② 在干预方面还有更具想象力的作品,视弗莱雷为“最后一位父亲(last father)”的博尔创作的《被压迫者戏剧》便是其中之一。他通过“论坛戏剧”、“塑像戏剧”以及“无形戏剧”等形式,发展出大量的戏剧练习和游戏,培养被压迫者的意识和行动能力(Boal,1985)。

究竟是服务于压迫的手段还是获取解放的途径。

布洛维也提过知识为了谁的问题,并倡导公共社会学,但是在他那里,知识生产的过程似乎是和知识的交流传播过程相分离的。而社会学在这方面结合得比较好的当属图海纳的社会学干预。在面对底层社会时,沈原根据中国的具体现实对这种方法加以改造,形成了社会学的强干预方法。当然,这种方法还在试验阶段。比如,如何“强”,强干预的方法论基础是什么,表现在哪些方面,效果又如何等等,仍然需要我们继续探讨。考虑到巴西跟中国同为发展中国家,现实可能更为贴近。我们相信,弗莱雷的“生成主题”调查,以其深刻的理论关怀和鲜明的价值立场,通过把关于底层的知识变成底层自己的知识,可能会进一步丰富社会学强干预的方法。

总之,面对底层社会,我们的社会学不应当只满足于解释世界,更不应该掩饰世界,而是要积极探索认识世界和改造世界相结合的途径,通过实践并为了实践,把知识生产和现实干预结合起来,从而更好地实现社会学的科学精神与道德良知的统一。

#### 参考文献:

- 阿普尔等编,2008,《被压迫者的声音》,罗燕等译,上海:华东师范大学出版社。
- 保罗·弗莱雷,2001,《被压迫者教育学》,顾建新等译,上海:华东师范大学出版社。
- 彼得·麦克拉伦,2004,《校园生活:批判教育学导论》,萧昭君等译,台北:巨流图书有限公司。
- 布迪厄,2003,《实践感》,蒋梓骅译,南京:译林出版社。
- 布洛维,2007,《公共社会学》,沈原等译,北京:社会科学文献出版社。
- 费金·薇拉,2009,《什么是解放社会学》,吴莹译,载李友梅、孙立平、沈原主编《转型社会的研究立场和方法》(《转型与发展》第2辑),北京:社会科学文献出版社。
- P. 布尔迪约、J. C. 帕斯隆,2002,《再生产——一种教育系统理论的要点》,邢克超译,北京:商务印书馆。
- 沈原,2007,《市场,阶级与社会——转型社会学的关键议题》,北京:社会科学文献出版社。
- 张琨,2008,《教育即解放:弗莱雷教育思想研究》,福州:福建教育出版社。
- Boal, A. 1985, *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- Feagin, J. & H. Vera 2001, *Liberation Sociology*. New York: Westview Press.

作者单位:清华大学社会学系  
责任编辑:杨可