

被压迫者教育学（节选）¹

保罗·弗莱雷（Paulo Freire）著

编者按：

近两年，我参与了“教育社会学理论”课的教学，每次都选读了保罗·弗莱雷（Paulo Freire）的《被压迫者教育学》前两章。有意思的是，同学们对第二章普遍反应热烈，而对第一章感到隔膜、难以理解。解释这个现象很简单，因为第一章和第二章分割了两个时代。

准确地说，书的题目 Pedagogy of the Oppressed 不应该翻译为“被压迫者的教育学”，而应该译作“被压迫者的教学法”。而全书中具体讨论教学法的部分，恰好集中在第二章。翻开第二章，遇到的是熟悉的语言，反对“灌输式”教学法，反对机械记忆死记硬背，提倡“提问式”教学法，需要“探究”、“实践”学习，培养创造力、批判能力。这些语汇，的确让人产生恍惚之感，仿佛在读昨天的《中国教育报》或者《教育研究》上的改革呼吁，而不是45年前的革命文本。

然而这本书的诞生于45年前风起云涌的1968年，离我们最近的一次世界革命的高潮。而革命的浓烈意味窖藏在书的第一章里，同我们隔离着遥远的时代。在第一章里，弗莱雷提出被压迫者的教育是解放全人类——包括压迫者在内——的教育。压迫者是不会也不可能自动放弃剥削、压迫、和占有的特权的，因此真正的解放，只能通过受压迫者自己的斗争去赢得。教育要与社会平等和正义发生关联，必须将之从统治阶级的驯化工具转变为受压迫者的斗争工具。由此提出“真正人道主义的教育是斗争的教育”的命题。受压迫阶级真正的独立、自主和解放，既不可能依靠特权阶级的慈善——那是假慈悲，因为他们左手捐助的扶贫扶弱款项，正是右手巧取豪夺、看似合法合理地剥削工人、农民和其他劳动阶级而获得的，也不能够由知识分子、革命领袖包办代替——如果这样，就无法根本改变受压迫阶级的从属地位。被压迫阶级必须自己发起、确立、塑造斗争的目标和过程，必须解放自己。因此，斗争的教育的核心任务是发挥、发展学生的主体性。在这样的前提下，传统的灌输式教学法同斗争的教育目标存在着深刻的矛盾，从而作为一个问题进入弗莱雷的视野。解放的教育不仅要在内容上为斗争服务，而且要从教学的方式方法上进行革新。

在当时被誉为“革命性的教学法”，流传到今天，却只见教学法，不见了革命。同样是强调“主体性”“探究”“反思”，45年前的关键词是“革命”和“斗争”，如今的关键词变成了“改革”和“竞争”。都是“革”都是“争”，一字之差，却反映着两个时代的精神取向，割裂了解放的教育的目标和手段，让第一章和第二章之间隔膜了鸿沟。

¹ 节选自《影响力教育理论译丛》，2001年，华东师范大学出版社编译出版。

第一章

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

从价值论的观点来看, 人性化问题一直是人类的中心问题, 现在它更是具有难逃世人关注的性质。² 关注人性化, 马上又使人想起非人性化。非人性化不仅在本体论上是可能的, 而且是历史现实。当个人在感受非人性化的程度时, 他也许会问人性化是否实际可能。有史以来, 在具体、客观的场景中, 对于一个作为不完善的存在但却能意识到自身不完善的人而言, 人性化和非人性化都有可能出现。

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

非人性化, 不单体现在那些丧失了人性的人身上, 也体现在那些使人丧失人性(尽管方式不同)的人身上。非人性化是对人成为更完美的人的使命的扭曲。这种扭曲存在于历史范围之内, 但它不是历史使命。实际上, 把非人性化当作一种历史使命, 不是导致犬儒哲学就是导致彻底的绝望。为争取人性化, 争取劳动解放, 克服异化, 以及确保男男女女都被当作人的种种斗争也将变得毫无意义。这种斗争之所以是可能的, 仅仅是因为非人性化。尽管是一个具体的历史事实, 但并不是天命注定如此, 而是不公正的秩序使然, 这种秩序让压迫者横生暴行, 反过来又使被压迫者非人性化。

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

因此, 这对于被压迫者而言是一项富有人性且具有伟大历史意义的任务; 解放了自身,

² 当前的反叛运动, 尤其是年轻人的反叛运动, 尽管有必要反映各自所处环境的独特之处, 但在本质上却显示了这种对人作为世间的存在以及与世界并存的关注——关注他们是什么样的“存在”, 是怎样“存在”的。它们在判断中引入消费者文明(consumer civilization), 抨击各种官僚行为, 要求大学变革(改变一成不变的师生关系本质, 把这种关系放到现实背景下加以考虑), 提议改造现实本身以便更新大学, 攻击旧秩序和陈规陋俗, 试图把人当作决策的主体。所有这些运动都反映了我们这一时代的风貌, 现今的时代比以往任何时代都显得更人类本位。

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

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

不过，这样的教训和这样的经历必须来自被压迫者自身，来自与他们同呼吸共命运的人。无论是个人还是民族，通过争取恢复人性的斗争，他们都想重新获得真正的慷慨。有谁能比被压迫者更懂得改变充满压迫的社会的重要性？有谁比被压迫者受的迫害更深？有谁能更理解解放的必要性？他们不能靠碰运气来获得这种解放，而必须通过追求解放的实践，通过认同为这种解放而斗争的必要性才能实现。因为被压迫者赋予了这种斗争以目的，所以它实际上是一种充满爱的行为，与压迫者的暴行背后的无情相反，哪怕这种无情披上了假慷慨的外衣。

可是，在斗争的初始阶段，被压迫者不是为解放而斗争，而几乎总是想让自己成为压迫者，或“次压迫者”。造就了他们的那种具体，现实的处境的种种矛盾，决定了他们的思维结构。他们的理想是成为人；但对他们来说，成为人就是成为压迫者。这就是他们的人性模式。这种现象源于如下事实：在他们的现实经历中的某一时刻，被压迫者采取了“依附”压迫者的态度。在这样的情况之下，他们是不可能“看”清自己，以使自己具体化——发现自己“脱离”被压迫者。这并不意味着被压迫者不知道他们被践踏。可是他们对自身被压迫的认识程度并不深，因为现实生活中到处都是压迫现象。在这一层面上，他们把自己看作是压迫者的对立面，这并不意味着要起来斗争，去克服这一矛盾³；被压迫者一方渴望的不是解放，而是认同压迫者一方。

解放取代了压迫。随着这一矛盾的解决，被压迫者在这种情况下并没有看到“新人”从

³ 本书中所用的“矛盾（contradiction）”一词指的是通常我们所说的社会对立力量间的冲突。——英译者注

中诞生。对他们而言，新的男男女女自身成了压迫者。新的男男女女在他们脑中的形象是利己的：因为他们认同了压迫者，他们不具备作为被压迫者或被压迫阶级中的一员的自我意识。他们要求土地改革根本不是为了争取自由，而是要获得土地从而让自己成为地主——或者，更精确地说成为工人的老板。一旦被“提升”为监工，对待他以前的同伙的态度不比他的主子更毒辣的农民是很少见的。这是因为农民所处的环境，即压迫，没有改变。在这个例子中，监工为了保护自己的饭碗，必须像他主子一样严厉——甚至有过之而无不及。这一例子印证了我先前的主张，即在斗争的初始阶段，被压迫者在压迫者身上找到了“做人（manhood）”的榜样。⁴

即便是革命也必须面对这种现象，哪怕革命是通过建立解放过程来改变具体的压迫状况。许多直接或间接参加革命的被压迫者，受旧秩序的神话的影响，想让革命成为个人私事。以前压迫他们的人的阴影依然笼罩在他们头上。

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

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

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

但是，被压迫者习惯了他们所处的统治结构，并且已变得顺从这种结构，只要他们觉得不能去冒需要冒的风险，他们便会停止争取自由的斗争。再说，他们争取自由的斗争不仅仅

⁴ 尽管表现形式明显不同，这种对自由的恐惧在压迫者身上也可以找到，被压迫者害怕拥抱自由；压迫者害怕失去压迫人的“自由”。

威胁到压迫者，也威胁到他们那些害怕受到更严厉压迫的同伴。当他们发现自己内心有了对自由的渴望之后，他们知道，只有当他们的同伴也有了同样的渴望时，这种渴望才能变成现实。但是当对自由的恐惧占据了他们的心灵时，他们拒绝求助于他人，也不愿倾听他人的呼声，甚至不愿听发自己良心的呼声。他们喜欢泛泛的交际胜过真正的同志关系；他们喜欢非自由状态下的安全感胜过自由能带来的创造性交流，甚至胜过自由本身。

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

本书将向大家展示作者称之为被压迫者教育学的一些方面。这种教育学不应该是替被压迫者打造好的现成品，而必须同压迫者（无论是个人还是民族）一起，在争取重获人性的斗争中共同锤炼而成。这种教育学让被压迫者去反思压迫及其根源；通过这种反思，他们必然会投身于争取解放的斗争。于是，这种教育学便在斗争中产生并得到改造。

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

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

解决这对矛盾不能脱离实际。为了让被压迫者能开展争取解放的斗争，他们必须不能把压迫的现实看作是没有出路的封闭世界，而应把它看成是他们可以改变的有限境况（limiting situation）。这种看法是必要的，但还不是解放的充分条件；它必须成为激发解放行动的动力。被压迫者发现他们与压迫者之间是一种辩证关系，是压迫者的对立面——

没有他们，压迫者不能存在⁵。这样的发现本身并不构成解放。只有当这种认识让被压迫者投入到解放自身的斗争中去，他们才能解决这对困扰他们的矛盾。

作为人的个体压迫者的情况也是这样。发现自己压迫他人，这也许会让他们倍感苦恼，但这并不一定会使他们与被压迫者和衷共济。他们一方面家长式地对待被压迫者，另一方面却一直把被压迫者牢牢地控制在依赖的位置上，要通过这样的行为使自己的罪过合理化，这是行不通的。和衷共济要求一方设身处地为他所要团结与共的另一方着想；这是一种突破常规的姿态。正如黑格尔所断言，⁶ 如果被压迫者的特点是屈从于他们的主人的意识，那么真正与被压迫者和衷共济就意味着要站在被压迫者一边去，改变这个使他们成为“为他人的存在 (beings for another)”的客观现实。只有当压迫者不再把被压迫者看作是抽象的范畴，而把他们看作是受到不公正待遇、被剥夺了言论自由、被騙取出卖劳动力的人时——只有当压迫者不再摆出伪善、伤感、利己的姿态，而是敢于做出慈爱的行动时，压迫者才能与被压迫者和衷共济。和衷共济只有在大量这种爱的行为中，在爱的延伸中，在爱的实践中才能找到。要肯定男人和女人都是人，而作为人就应该自由的，但却不做任何实质性的事情来使这一肯定成为现实，这实在是滑稽之举。

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

提出要客观地改造现实这一激进的要求，反对把承认压迫转到耐心地等待压迫自行消失的主观主义者的保守性，这并不是要否认主观性在改变社会结构的斗争中所起的作用。相反，离开了主观性，客观性也无从谈起。任何一方都不能脱离对方而存在，也不能被二分。把客观性与主观性分开，分析现实或改造现实的时候否认主观性，这是客观主义。反之，在分析或改造过程中否定客观性，就是拿否定客观现实来否认改造自身，从而导致主观主义，进而落到唯我主义的境地。这里探讨的既不是客观主义，主观主义，也不是唯心主义，而是处在不变的辩证关系中的主观性与客观性。

在改造世界、改变历史的过程中否认主观性的重要性，这是天真肤浅的。这是在承认不可能的事情：没有人的世界。这种客观主义立场与主观主义立场是一样天真的，因为主观主义主张，没有世界，人照样存在。世界与人类不能离开对方而存在，两者存在于不断的相互

⁵ 见黑格尔，在前面所引的书中，第 236 页至第 237 页。

⁶ 在分析压迫者的意识与被压迫者意识的辩证关系时，黑格尔说道，“一方是独立的，它的本质在于为了自身；另一方是附属的，它的本质是为了他人而生存或存在。前者是主宰者或统治者，后者是奴隶。”同前，第 234 页。

作用之中。马克思不赞同这样的二分法,其他任何有见地的现实主义思想家也不赞同这一点。马克思所批判并科学地加以粉碎的不是主观性,而是主观主义和唯心主义。正是因为客观社会现实的存在并不是偶然的,而是人类活动的产物,因此对它的改造也不是偶然的。如果说人类创造了社会现实(在“实践的反向运动中”社会现实又回过头来制约人类,影响人类),那么,改造社会现实是一项历史使命,一项寻求人性的使命。

有了压迫的现实便有了压迫者与被压迫者的对立。被压迫者的使命在于同真正与他们和衷共济的人一起进行解放斗争。他们必须通过解放斗争的实践才能获得对压迫的批判性认识。获得解放的最大障碍之一,在于充满压迫的现实同化了置身其中的人并因此而淹没了人类的意识。⁷从功能的角度来讲,压迫带有驯化人的性质。为了不再被压迫力量所奴役,被压迫者必须摆脱压迫,打破它的枷锁。而这只有通过实践才能做到:对世界作出反思和行动,以改造这个世界。

受压迫越深,反压迫的意识就越强烈;名声越是不好,所受到的期盼就越多。⁸

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

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

⁷ “解放行动少不了充满感觉和意志的时刻。解放行动既出现在这一时刻到来之前,也出现在这一时刻到来之后,先是作为序幕,接下来,又在历史进程中产生影响并延续下去。不过,统治行为并不一定包含这一点,因为维系统治结构的是它自身机械的、无意识的实用性。”引自乔斯·路兹·费奥里未出版的作品。引文已经作者许可。

⁸ Karl Marx and Friedrich Engels, *La Sagrada Familia Y otros Escritos* (Mexico, 1962). p.6. 强调部分为作者所加。

真相被合理化了的事实，都会失去其客观基础。这样的事实不再是具体的，却变成了认识者为保护本阶级的利益而建立的神话。

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

……他运用马克思的词句向大众解释他们自己的行动，不仅是为了保证无产者革命经验的延续，而且是在有意识地促进这些经验今后的发展。⁹

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

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

不过，对我们来说，这种要求不是体现在向大众解释其行动之中，而是体现在与他们就行动进行对话之中。在任何情况下，现实不会自行改造，¹⁰ 卢卡奇把“向大众解释他们自己的行动”说成是革命党人的职责。这与人们需要通过实践对现实进行批判性干预这一说法是吻合的。被压迫者教育学的根基就在这里，它是为自身解放作斗争的人的教育学。那些意识到或开始意识到自己是压迫者的人们，必须投身到完善这一教育学的行列中来。真正的解

⁹ Georg Lukacs, *Lénine* (Paris, 1965), p.62

¹⁰ “唯物主义者认为，人是环境与教育的产物，因此，被改造的人是其他环境以及改变了的教育方法的产物。这一主张忘记了是人改变了环境，而教育者本身也需要教育。”卡尔·马克思与弗里德里希·恩格斯，《节选本》（纽约，1968年）第28页。

放教育学要能贴近被压迫者，不能把被压迫者看作是不幸的人，也不能从压迫者当中推出被压迫者的仿效榜样。被压迫者在争取自身解放的斗争中必须以身作则。

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

被压迫者教育学，作为人道主义者和自由意志论者的教育学，有两个显著的阶段。在第一阶段，被压迫者揭露压迫世界，并通过实践投身于改造压迫世界。在第二阶段，压迫现实已被改造，这种教育学不再属于被压迫者，而成为永久的解放过程中所有人的教育学。无论在哪一阶段，总是通过彻底的行动与统治文化在文化上进行较量。¹¹ 在第一阶段，这种较量通过被压迫者对压迫世界认识方法的改变而产生；在第二阶段，通过消除由旧秩序中产生发展起来的神话而产生。这种神话总是幽灵般地缠在革命性改造所产生的新结构身上。

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

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

¹¹ 这似乎是毛泽东发动的文化大革命的基本情况。

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

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

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

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

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

然而，一旦新政权僵化为专制的“官僚政府”，¹² 那么斗争的人道主义者的一面便丧失殆尽，奢谈解放的可能性也就不复存在。因此，我们坚持认为，压迫者与被压迫者这对矛盾的真正解决，并不在于仅仅变换一下立场，把双方的角色互换一下，也不在于借解放的名义用新的压迫者来替代以前的压迫者并继续镇压被压迫者。

但是，即使是获得解放的劳动者建立起来的新情况真正解决了这一矛盾，以前的压迫者也不会感到自己被解放了。相反，他们会真的认为自己被人压迫。受到他们压迫他人的经历的制约，与先前不同的情形对他们来说却像是压迫。以前，他们有饭吃，有衣穿，有鞋穿，有书读，可以去旅行，可以听贝多芬的音乐；而成千上万的人却忍饥挨饿，没有衣服和鞋子穿，既不能上学也不能旅行，更不用说欣赏贝多芬的音乐了。借集体权利之名来对这种生活方式加以限制，这对那些从前的压迫者而言是严重侵犯了他们的个人权利——尽管他们丝毫不顾惜成千上万承受饥饿、痛苦、悲伤和绝望煎熬并为之丧命的人们。对压迫者而言，“人类”指的仅是他们自己，其他人都是“东西”。在压迫者看来，世上只存在一种权利：他们安宁地生活，并凌驾于被压迫者生存权之上的权利。被压迫者的权利，只是压迫着妥协的结果，而且常常甚至得不到承认。而他们作出这点妥协也仅仅是因为被压迫者的存在对他们自身的生存是必要的。

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

在他们不受限制的占有欲支配下，压迫者有了这种念头：他们可以把一切转换成购买的

¹² 这种僵化不应等同于必须强加给从前的压迫者以使他们无法恢复压迫秩序的种种限制。相反，它指的是停滞的并且是背离人民的革命，使用的是强制性的、官僚的旧国家组织。（马克思经常强调，这种国家组织早就应该被断然取缔。）

对象，由此便产生了他们纯粹的实利主义生存观。金钱是衡量一切事物的标准，利益是首要目的。对于压迫者来说，值得做的便是拥有更多——永远是更多——即便不惜让被压迫者拥有更少甚或是一无所有。对他们来说，存在（to be）就意味着拥有（to have），并成为“富有”阶级。

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

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

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

因完全操纵另一人（或其他生命体）而获得乐趣，这正是虐待行为的本质。这一看法如果换一种说法就是，目的在于把人转变成物，把有生命的东西变成无生命的东西，因为通过对生命体的完全、绝对的控制，生命丧失了一个基本品质——自由。¹³

虐待狂的爱是堕落的爱——热爱死亡，而不是热爱生命。压迫者意识及其恋死癖世界观的一大特征便是虐待狂。为了便于统治，压迫者意识想方设法打消人们的探索欲望，抑制人们永不满足的精神，抹杀人们的创造力，而这些正是生命的特征。所以，压迫者意识混灭生命。压迫者也越来越多地把科学技术当作无可争议的强有力工具来实现其目的；通过操纵和压制来维持其压迫秩序。¹⁴ 被压迫者，作为压迫对象，作为“物”，除了压迫者给他们规定的目

¹³ Erich Fromm, *The Heart of Man* (New York, 1966), p.32

¹⁴ 关于“社会控制的主要形式”，参见赫伯特·马库斯的《单维的人》（波士顿，1965年）

的外，没有任何其他目的。

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

那些真正投身于人民事业的人必须不断重新审视自己。这种转变如此剧烈，根本容不得踟蹰徘徊。肯定自己投身于人民事业的信念，但又把自己看作是革命智慧的所有者——这种智慧，其实应赋予（或强加给）人民——就是要维持旧的那套方法。宣称自己献身于人民解放事业但却不能与人民交往的人实在是自欺欺人，他们一直认为，被压迫者愚昧无知。如果转变过来的人在接近人民的时候对被压迫者所走的每一步，所表达的每一个疑惑，所提供的每一建议都心存戒备，而且试图把自己的“情况”强加于人，那么他们仍然只是对原来的出身不能忘怀。

站到人民一边需要彻头彻尾的再生。经历再生的人必须以全新的方式存在；他们不再是先前的样子。只有与被压迫者志同道合，转化过来的人才能理会他们的生存和行为的特有方式；这些方式在各种不同时刻反映了统治结构。这些特征之一便是先前提到过的被压迫者身上的二重性。他们同时既是自身又是将压迫者形象内化了的压迫者。因此，在他们具体“发现”他们的压迫者以及反过来“发现”自己的意识之前，他们几乎总是对自己的处境持宿命的态度。

当农民意识到自己的依赖性时，他才开始有勇气来克服这种依赖。不到那个时刻，他

及《自我保存于文明》（波士顿，1955）。

只会跟从他的主人，并说，“我能做什么呢？我只不过是个小农民。”¹⁵

从表现上分析，这种宿命论有时被理解为温顺驯良，是国民性特征，戴着温顺面纱的宿命论是历史和社会状况的产物，而不是人们行为的基本特征。它几乎总是与命运的力量——不可避免的力量——或者与被歪曲了的神的看法联系在一起。为超自然力量和神话所左右，被压迫者（尤其是农民，他们实际上几乎被淹没了）¹⁶ 把他们的苦难，也即剥削的结果，视为上帝的旨意——好像是上帝创造了这种“有组织的无序”。

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

被殖民者首先会表露出这种埋在骨子里的针对自己人的攻击性。这时黑人互相打斗，面对北非令人瞠目结舌的一批批犯罪案件，警察和法官也束手无策。……殖民者或警察有权整天拷打本地人，侮辱他，让他在地上爬向他们，这时你会发现，只要另一个本地人以稍稍带有敌意或挑斗性的眼光看他，那他就会伸手去拿他的刀；因为他的最后一招就是要在同胞面前维护自己的尊严。¹⁷

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

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

殖民者要时不时地枪杀大批被殖民者，他们又怎能同时关照好为自己干活的人？被殖民者怎能如此自暴自弃，但又提出如此过分的要求？他们怎么能对殖民者怀恨在心但又对

¹⁵ 一位农民在接受作者采访时所说的话。

¹⁶ 见 Candido Mendes, *Memento dos vivos – A Esquerda católico no Brasil* (Rio, 1965).

¹⁷ Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth* (New York, 1968). p. 52.

他们羡慕不已？（我自己也有这种羡慕感。）¹⁸

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

农民觉得低主人一等，因为主人好像是唯一懂事理并能处理各种事务的人。¹⁹

他们说自己是无知的人，说“教授”是有知识的人，应该听取他的意见。灌输给他们的知识标准是些传统的标准。一位参加文化交友活动的农民说道，²⁰“你为什么不先把这些事解释一下？这样我们可以省下很多时间，也不会感到头痛了。”

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

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

不过，你会惊人地发现，这种自我贬低现象是如何随压迫状况的最初变化而改变的。我曾听一位农民领导在一次 *asentamiento*²¹ 会议上说过，“他们过去常说我们不会干活，因为我们偷懒，还酗酒。这全是谎话。既然我们现在是受人尊敬的人，我们就要让每一个都知道，我们绝不是酒鬼，也绝不是懒汉。我们是被剥削者。”

只要他们这种模棱两可的心态继续下去，被压迫者就不愿抵抗，并且完全丧失对自己的信任。他们对压迫者的权利和地位的牢固性带有一种扩散性、神奇的信念。²² 地主权力所具有的神奇力量在农村地区特别强盛。我的一位社会学家朋友说了这么一件事。拉美某国的一群武装农民占领了一个庄园。由于战术的需要，他们打算把庄园主扣作人质。但是没有一位农民有勇气来看守这位庄园主；他一出现就会令农民惊慌失措。也许，与主人作对会使人产生内疚感，其实，主人已深入到他们“内心”。

¹⁸ *The Colonizer and the Colonized* (Boston, 1967). p. x.

¹⁹ 一位农民在接受作者采访时所说的话。

²⁰ 参见第三章，第 113 页——英译者注

²¹ *asentamiento* 指智利农业改革试验中的一种生产单位。——英译者注

²² “农民对主人似乎有一种本能的恐惧”。一位农民在接受采访时所说的话。

被压迫者必须目睹压迫者被打倒的事例。只有这样，抗争的信念才会在他们内心产生。在这之前，他们依然是伤心失意，担惊受怕，沮丧满怀。²³ 只要被压迫者不明白导致自己的处境的根源，他们便心甘情愿地“接受”剥削。似乎这是命中注定。久而久之，当有必要为争取自由、谋求自我肯定作斗争时，他们会表现出消极、冷漠的态度。不过，他们也往往逐步尝试各种反叛行动。在争取解放的过程中，我们既不能无视这种消极性的存在，也不能错失他们觉醒的良机。

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

农民依赖他人。他不能说自己想要什么。在他发现自己的依赖性之前，他已受尽苦难。他只能在家里发发牢骚。他喝斥孩子，殴打他们，深感绝望。他埋怨妻子，认为一切糟糕透顶。他不会对主人出气发牢骚，因为他认为主人高人一等。绝大多数时候，农民则是借酒消愁。²⁴

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

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

与被压迫者进行争取自由的批判性对话，作为行动的先决条件，无论在解放斗争的哪一个阶段都必须开展。²⁵ 对话的内容可以也应该随历史条件以及被压迫者认识现实的水平而变化而变化。不过，要用一言堂，喊口号，发公报等来取代对话，就等于试图用驯化的工具来解放被压迫者。要解放被压迫者却不让他们反思性地投身到解放行动中去，这就好比是把他们看作是必须从着了火的房子里抢出来的东西一样；这会把他们导向平民主义者的陷阱，把他们转变成易于操纵的群众。

在解放过程中的各个阶段，被压迫者都必须把自己当作是投身于使自己变得更具人性的

²³ 见瑞吉斯·德巴雷的《革命中的革命》（纽约，1967年）。

²⁴ 一位农民在接受采访时所说的话。

²⁵ 当然不是公开地进行；否则只会引起压迫者的暴怒，招来更严厉的压制。

本体和历史使命中的人。若不去错误地把人性内容与其历史形式进行二分，反思和行动是绝对必要的。

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

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

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

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

因此，革命领袖为完成解放使命而采用的正确方法，不应是“宣传自由意志论”，领袖人物也不能仅仅把自由的信念“移植”到被压迫者身上，以此获取他们的信任。正确的方法在于对话。被压迫者相信他们必须为自身的解放而斗争，这不是革命领袖赋予的恩赐，而是自身意识化的（conscientização）结果。

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

同样，被压迫者（那些不信服就不投身于斗争的人，以及那些不投身于斗争就抑制斗争的必要条件的人）必须要获得这种作为主人而不是作为奴仆的信念。他们也必须批判性地干

预他们所处的并带有其印记的环境：宣传做不到这一点。这种有必要进行斗争的信念（离开了这一信念，斗争就无法进行）对革命领袖是不可或缺的（其实，正是这种信念造就了领袖人物），但这种信念对于被压迫者来说也是必要的。也就是说，除非有人想替被压迫者实施这种改造，而不是与被压迫者一起来实施这种改造，否则，这种信念就是必要的，我相信，只有其中的后一种改造模式才是有效的。²⁶

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

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

……创造与建设、猜想与冒险等自由而斗争。这种自由要求个人积极参与并担负起责任，不是做奴隶，也不是做机器上的钝齿轮……人不做奴隶，这还不够；如果社会条件助长不用头脑者的存在，那么其结果不会是对生活的眷恋，而是对死亡的爱。²⁷

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

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

实际是，方法是意识在行动中体现出来的外在形式，它表现了意识的基本特征——目

²⁶ 这些方面将在第四章中做详细讨论。

²⁷ 弗罗姆，在前面所引的书中，第 52 页至第 53 页。

的性 (intentionality)。因此，意识的本质是与世界共存，而且这种行为是永久的和不可避免的。因此，在本质上是对除了自身、自身之外的事物的“方法”。意识就在该事物的周围，并通过其构想能力来理解该事物。因此，最一般的意义上，意识的定义即是一种方法。

28

革命领袖必须相应地进行共同目的的 (co-intentional) 教育。教师和学生 (领袖与人民) 共同关注现实，不仅在揭露现实并因而对现实作批判性认识方面，而且在重新产生这种认识的任务方面，他们都是主体。由于他们通过共同的反思和行动来获取这种有关现实的知识，因此，他们发现自己是知识的永久再创造者。这样，被压迫者参与解放自身的斗争就是做他们所应该做的；不是装模做样地参加，而是全身心地投入。

第二章

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

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

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

这种讲解教育的显著特征是冠冕堂皇的言辞，而不是其改造力量。“四乘四等于十六；

²⁸ 引自阿瓦罗·平托正在编辑中的科学哲学著作，我认为引文对理解提问式教育 (见第二章) 至关重要。我也感谢平托教授在作品出版之前允许我引用。

帕腊州的州府是贝伦。”学生把这些语句记录在案，把它们背下来，并加以重复。他们根本不明白四乘四到底意味着什么，也不知道“州府”在“帕腊州的州府是贝伦”这个句子中的真正意义是什么，也就是说，他不懂得贝伦对帕腊州意味着什么，而帕腊州对巴西又意味着什么。

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

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

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

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

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

1. 教师教，学生被教；
2. 教师无所不知，学生一无所知；
3. 教师思考，学生被考虑；
4. 教师讲，学生听——温顺地听；
5. 教师制订纪律，学生遵守纪律；

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

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

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

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

的确，压迫者的兴趣在于“改变被压迫者的意识，而不是压迫他们的现状”，²⁹ 因为被压迫者越是可以被引导去适应这一状况，他们就越是容易被统治。为了达到这一目的，压迫者利用灌输式的教育以及家长式的社会行动机制。在这种机制中，被压迫者被委婉地说成是“接受福利的人”。他们被当作个体看待，被看成是偏离了“良好的、有组织的和公正的”社会的一般形态的边缘人。被压迫者被视为健康社会的病害，所以社会必须通过改变他们的思想来使这些“无能和懒惰的”平民百姓适应社会的模式。这些边缘人需要被“融入”、“纳入”他们所“背离”的健康社会。

然而，真实情况是，被压迫者并不是“边缘人”，不是生活在社会“外部”的人。他们一直处在“内部”——处在使他们成为“为他人的存在”的结构内部。解决的办法不是将他们“融入”压迫者结构，而是改变这一结构，使他们成为“为自己的存在”。这种改变当然会损害压迫者的目的。因此，他们要利用灌输式教育来避免学生意识化的威胁。

比如说，在成人教育中使用灌输式教育，就决不会建议学生批判性地考虑现实。相反，这种教育要处理的是诸如“罗杰是否给山羊喂过青草”之类的重要问题，并坚持认为，学会“罗杰反倒是给兔子喂过青草”是重要的。灌输式教育的“人文主义”掩饰了他们为把人变

²⁹ Simone de Beauvoir, *La Pensée de Droite, Aujord' hui* (Paris); ST, *El Pensamiento Politico de La Derecha* (Buenos Aires, 1963), p.34.

成机器人所做的“努力”——这正与他们成为具有更完美人性的本体使命背道而驰。

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

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

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

隐含在灌输式教育背后的是人与世界可以分离的假设：人仅仅是存在于世界中，而不是与世界或其他人一起发展；个人是旁观者，而不是再创造者。由此看来，人不是意识的存在，确切地说，是意识的拥有者而已：空洞的“头脑”被动地接收着来自外部现实世界的存储信息。比方说，我的课桌、书本、咖啡杯，我面前的所有物体——我周围世界零零碎碎的东西——都在我的“内部”，正如我现在置身于书房之内一样。这种观点混淆了容易接近意识与进入意识两者之间的区别。不过，这种区分是必要的：我身边的各种物体只是容易为意识所接近，并非存在与意识之中。我知道它们，但它们并不在我之内。

从意识的灌输概念中可以顺理推出，教师的职责在于规范世界“进入”学生大脑的方法。教师的任务是对已自发出现的过程进行组织，把学生认为能构成真正知识的信息存储物“灌输”给学生。³⁰ 另外，由于人们把世界作为被动的实体来“接受”，因此教育应当使他们更加被动，并使之适应这个世界。受过教育的个体是经过改造的人，因为他更“适合”这个世界。在实践中，这一观念与压迫者的目的非常合拍。因为他们的安宁取决于人们在多大程度上适应其造就的压迫世界以及在多么小的范围内对这世界提出质疑。

³⁰ 这一观点与萨特所说的“有助消化的”或“有营养的”教育观相一致。萨特认为教师将知识“喂”给学生并使它们“充满知识”。参见 Jean-Paul Sartre. *“Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: L'intentionnalité.” Situations □ (Paris, 1947) .*

大多数人越是完全地适应由占统治地位的少数人为他们设定的各种目的(统治者由此可以随意剥夺大多数人的权利), 占少数的统治者就越容易继续发号施令。灌输式教育的理论和实践非常有效地服务于这一目的。语言课、阅读要求³¹、衡量“知识”的各种方法、教师与被教育者之间的距离、提升的标准: 这一现成的方法中的一切都是为了消除思考。

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

然而, 只有通过交流, 人的生活才具有意义。只有通过学生思考的真实性, 才能证实教师思考的真实性。教师不能替学生思考, 也不能把自己的思考强加给学生。真正的思考, 即是对现实的思考, 不是发生在孤立的象牙塔中, 而只能通过交流才能产生。如果思想果真只有当作用于世界之时才产生意义, 那么学生便不可能屈从于教师。

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

尽管生命的特征是以一种有结构、有机能的方式生长, 但恋死癖者却热爱所有不生长、所有机械的东西。驱使恋死癖者的欲望是把有机体转变成无机体, 机械地看待生命, 好像所有有生命的人都是东西……真正重要的是记忆, 而不是经验; 是拥有, 而不是存在。除非恋死癖者真正拥有某一物体——一朵花或是一个人——他才与之建立关系。因此, 对他的所有物的威胁便构成对他本人的威胁; 如果他失去了所有物, 他便失去了与世界的联系……他迷恋控制, 借助控制, 他扼杀了生命。³²

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

当人们的合理举措受挫时, 当人们发现他们无法施展其才能时, 他们吃最受罪。“这种因软弱无能而带来的苦痛正是植根于人们的心理平衡受到干扰这一事实。”³³ 但是缺乏付诸

³¹ 比如一些教授在其阅读书目中明确规定, 一本书从第 10 页到 15 页为必读内容——以此来“帮助”学生!

³² 弗罗姆, 在前面所引的书中, 第 41 页。

³³ 同上, 第 31 页。

行动的能力使人们痛苦烦恼，也使人们唾弃自身的软弱无力，他们企图

……恢复付诸行动的能力。但他们能行吗？又该如何恢复呢？一种方法是屈从并认同于某个或一群有权势的人。通过象征性地参与另一个人的生活，人们会产生行动幻觉，但在现实中，他们只能从属于并成为那些行动者的一部分。³⁴

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

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

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

真正投身于解放的人必须彻底摒弃灌输式教育，代之以接受人是有意识的存在这一观念，这里的意识是针对世界的意识。他们必须放弃储存信息的教育目标，代之以把人类与世界的关系问题提出来的教育目标。“提问式”教育（“problem-posing” education），与意

³⁴ 弗罗姆，在前面所引的书中，第41页。

识的本质，即目的性相呼应，它摒弃公报，体现交流。它概括了意识的具体特征：有意识，不仅是对事物的态度，也是对贾斯帕斯“分裂”说中与外界隔绝的意识自身的看法——意识是对意识本身的认识。

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

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

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

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

灌输教育麻痹、抑制创造力，而提问式教育却不断地揭示现实。前者试图维持意识的淹

没状态；后者则尽力让意识脱颖而出，并对现实进行批判性的干预。

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

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

意识和世界同在：世界实质上是意识的外表，世界与意识实际上是相关联的。35

在智利的某个文化社交场合，大家在讨论（根据一个汇编的情况）³⁶ 人类学的文化观。讨论中，一位根据灌输教育的标准来说完全是愚昧无知的农民说道：“现在我明白了，没有人也便没有世界。”当教师回答说，“为了讨论起见，我们假定世界上所有的人都死了，但世界本身仍然存在，与它共存的还有树木，鸟儿，河流，海洋，星星……难道这不是世界吗？”“哦，不对”，农民断然地说道，“那样的话就没有人会说：‘这是一个世界。’”

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

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

在严格意义的感知中，作为一种清晰的认知，我转向具体的物体，比如说转向纸张。我把它理解成是此时此地的存在。这种理解是把它单独拿出来，因为每一物体都有其体验背景。纸的周围有书本、铅笔、墨水池等。在某种意义上，这些东西也被感知，它们在“直

³⁵ 萨特，在前面所引的书中，第 32 页。

³⁶ 见第三章——英译者注

觉领域”中感性地存在着。但是当我转向纸张的时候，我并没有转向这些东西，也没有去理解它们，根本没有。它们出现了，但它们并没有被单独挑出来，也没有被单独予以考虑。如果“直观感觉”已经包括了被转向的这一状态，而且这也是一种“意识体验”，或者更简洁地说，实际上是对存在于整个被共同感知的客观背景之中的一切事物的“意识”，那么，对任何事物的感知都会有这么个背景直觉（background intuitions）或背景认识（background awareness）区。³⁷

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

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

我们在分析的两种教育观念和做法再次相抵触。灌输式教育（出于显而易见的理由）试图通过把现实神化来掩饰一些可以解释人类在世上如何生存的事实；而提问式教育则以去除这种神话为己任。灌输式教育抵制对话；提问式教育则把对话看作是对揭示现实的认知行为不可或缺的。灌输式教育把学生看作是需要同帮助的客体；提问式教育则把他们塑造成批判性的思想者。通过将意识与世界分离开来，灌输式教育抑止创造力并且驯化意识的目的性，从而也否认了成为具有更完美人性的人的本体和历史使命。提问式教育以创造力为依托，鼓励对现实作为真正的反思和行动，因此与人作为存在的使命是一致的，因为人只有投身于探索与创造性的改造中才是真实的。总之，灌输式教育的理论与实践，作为使人固化不变的力量，不承认人是历史的存在；而提问式教育的理论与实践则以人的历史性为出发点。

提问式教育肯定人是处在变化过程中的存在——是不完美的、不完善的存在，存在于同样不完美的现实中。其实，与其他不完美但没有历史意义的动物相比，人知道自己是不完美

³⁷ Edmund Husserl, *Ideas—General Introduction to Pure Phenomenology* (London, 1969), pp.105-106

的；他们清楚自己的不完善。教育作为人类特有的现象，其真正的根基也正是在于这种不完美与这种清醒的认识之中。人类的不完美性与现实的改造性需要教育成为一种生生不息的活动。

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

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

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

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

随着人对自身的处境的意识的加深，人把这种处境看作是易受改造的历史现实。改造与探究的动力替代了顺从。人觉得改造与探究已在自己控制之下。人作为必然要在探究活动中与他人打交道的历史存在，如果他不能控制这种活动，它将会（也应是）违背人性。凡是一部分人要阻止另一些人投身于探究，这种情形就构成暴力行为。所采用的手段并不重要，把人与他们自己的决定割离开来，就等于把他变成客体。

这种探究活动必须指向人性化——人的历史使命。不过，追求完善的人性不能在孤立状态或个人主义思想下进行，而应在伙伴关系和衷共济的氛围中进行；因此它不能在压迫者与被压迫者的敌对关系中开展。当一个人要阻止他人成为人时，他就不可能是真正的人。一个人想利己地变得更像人，便会自私自利地要得到更多，这是一种非人性化的表现。这并不是

说，为了成为人，拥有并不重要。正是因为它是必需的，一些人的拥有不应该对另一些人的拥有构成障碍，不应该去巩固前者的力量而去压垮后者。

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

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