《受壓迫者的教育》

（Pedagogy of the Oppressed / Pedagogia do Oprimido）

鄧宜男
國防大學理工學院
通識教育中心講師

壹、保羅．弗雷勒（Paulo Freire, 1921-1997）生平簡介

保羅．弗雷勒是巴西激進的教育改革者，一生致力於農民和工人的識字運動，企圖透過教育讓被壓迫者增能，進而改變現狀。其著作對第三世界弱勢族群有深遠的影響，尤其在非正式教育（informal education）和民眾教育（popular education）的實踐上，有特別的貢獻，是二十世紀下半期極具影響力的教育家。以下綜整各家論述，簡述其豐富的生命經歷（Paulo Freire; Wikipedia；方永泉，2004；何青蓉，2003）。

1921 年出生在巴西海息飛（Recife, Brazil）的中產階級家庭，然 1929 年的經濟大蕭條，讓弗雷勒深刻體會貧窮與飢餓的滋味，這幼年的經驗讓他對貧窮者長期關注，並形塑他激進的教育觀。以下分三個階段簡述其生平重要記事：

1943 年，弗雷勒進入海息飛大學法律系，同時研讀哲學和語言心理學。然而他並沒有執業當律師，而是在中學擔任葡萄牙文教師。1944 年，弗雷勒與 Elza Maia Costa de Oliveira 結縭，爾後生養了五個子女。1946 年，弗雷勒被任命爲巴西波納姆布柯（Pernambuco）州社會服務文化教育部之主管。任公職期間，弗雷勒得以與不識字的窮人直接接觸，深刻了解窮人的處境，而在當時巴西投票選舉總統必需識字，使其開始信仰一種突破傳統的，結合馬克思主義與基督教精神的解放神學（liberation theology）。

1959 年，弗雷勒獲得 Recife 大學博士學位，論文研究公立學校民主化的挑戰。1961 年至 1964 年，弗雷勒擔任 Recife 大學文化推廣部主任，其時巴西正處於動盪不安當中，弗雷勒積極推展成人教育計畫。1962 年，弗雷勒首先展現成人識字教育驚人的成效，300 位蔗糖工人在 45 天之內學會讀和寫，這使得弗雷勒的成人教育計劃，獲得巴西政府的支持，爾後這支文化團隊服務擴及整個巴西。弗雷勒的文化團隊不僅教導農民讀和寫，而且透過識讀和書寫的過程，讓農民產生覺醒，不再沉默的接受現狀，不再被動與宿命，貧苦大眾意識到的政治參與的重要，然掌權的巴西軍方並不樂見這樣的結果。

1964 年，巴西軍方推翻古拉特（J. Goulart）政府，使得所有具改革傾向的活動均受壓抑，弗雷勒以散佈反動思想而被捕入獄，囚禁達 70 天。短暫流亡玻利維亞（Bolivia）之後，弗雷勒在智利爲基督教土地改革運動與農業組織（Christian Democratic Agrarian Reform Movement and the Food and Agriculture

Organization）工作五年，繼續從事掃盲運動。1967 年，弗雷勒出版他的第一本書《教育是自由的實踐，Education as the Practice of Freedom》，頗獲好評，因而在 1969 年，離開拉丁美洲到哈佛大學擔任訪問學者。1968 年所寫的《受壓迫者教育學》，也得以西班牙文與英文於 1970 年出版。

弗雷勒在美國這段期間，正是美國社會反越戰運動和種族問題漫燒之時，這貼近的體驗引發弗雷勒新的覺醒，他意識到在政治與經濟上遭受壓迫的弱勢者，並不侷限於第三世界國家，所謂「第三世界」也從地理上的意義延伸到政治上。

弗雷勒在 1970 至 1980 年間，爲日內瓦的世界教會諮議會（World Council of Churches）工作，期間到各地演講，推廣其教育改革理念，如：非洲的幾內亞比索（Guinea Bissau）、莫三比克（Mozambique）、坦尚尼亞，拉丁美洲的烏拉圭、阿根廷、智利等，許多國家都有成功的例子。

1979 年，弗雷勒受巴西政府之邀，結束流亡生活重新回到祖國，擔任聖保羅天主教大學教授，並加入工黨（Workers' Party）。1986 年工黨贏得聖保羅市政選舉，1988 年弗雷勒被任命爲聖保羅市的教育部長，這個職位使他能夠大力推廣教育改革，並發展成人教育計畫，被稱爲「改變聖保羅」（Mova São Paulo）。1991 年卸任後，弗雷勒繼續致力於大眾教育、演講與著書。

1997 年 5 月 2 日，弗雷勒於里約熱內盧（Rio de Janeiro）因心臟病辭世，享年 75 歲。

綜整各家論述（方永泉，2004；方惠鈴，2003；Paulo Freire，Wikipedia），以下列表簡述其生平大事：

年代	大事紀
1921	出生於巴西東北部的 Recife，該地是第三世界中最貧窮、最低度發展的地區之一。
1929	其雙親原爲中產階級，受全球經濟大蕭條影響，家道中落，Freire 因而體會饑餓的滋味。
1943- 47	大學時期研讀法律、哲學、語言心理學，後來 Freire 在中學擔任葡萄牙文教師，爾後並成爲波納姆布柯(Pernambuco)州的文化教育部主任。任公職期間，深刻了解窮人的處境，開始信仰結合馬克思主義與基督教精神的解放神學（liberation theology）。
1944	與擔任小學教師的 Elza 結縭，由於妻子的人格及教育工作影響，使 Freire 更有系統的了解教育，對教育和社會學產生興趣。
1959	在 Recife 大學獲得博士學位。
1961- 64	擔任 Recife 大學文化推廣部(Department of Cultural Extension at the University of Recife)主任，在巴西東北部推動數以千計農民的識字計

	畫；這段期間，Freire 的團隊服務遍及整個巴西，並宣稱只要卅小時就能使成人不識字者能夠閱讀並寫字。
1963	古拉總統任命 Freire 擔任國家民眾教育委員會(National Commission of Popular Education)的主席，Paulo Freire 開始其成人教育及掃盲工作，估計全國約有二百萬人參加過他的識字教育方案。
1964	古拉政府爲軍政府推翻，軍政府擔心 Paulo Freire 利用識字教育散佈其反動的革命思想，遂以破壞國家民主秩序爲由，將其逮捕入獄，之後流放智利，在獄中 Freire 開始著手寫其第一本著作**《Education as the Practice of Freedom》。**
1967- 69	出版**《教育是自由的實踐》(Education as the Practice of Freedom)**；到哈佛大學擔任訪問學者。
1968- 70	以葡萄牙語和西班牙語撰寫**《受壓迫者的教育學》(Pedagogy of the Oppressed)** ，爾後西班牙文與英文版才出版。
1969	擔任哈佛大學社會變遷及發展研究中心的榮譽研究員，及教育發展研究中心的教授，自此開始躍居成人教育的世界舞台，此後 Freire 的理論遍及世界各地，其意識覺醒（Conscientization）的反思教育和批判性對話的理念深入人心，對成人教育的貢獻甚巨。
1970- 80	離開哈佛，後來擔任日內瓦世界教會諮議會(World Council of Churches)的教育顧問及副祕書長。期間到世界各地演講，並且全力投入亞、非等洲一些新近獨立國家(包括坦尚尼亞、幾內亞比索等國)的教育計畫，爾後成爲文化行動研究所(Institute for Cultural Action, IDAC)執行委員會的主席。
1978	出版**《過程中的教育學：給幾內亞比索的信》(Pedagogy in Process：Letters to Guinea-Bissan)。**
1980	受當時巴西政府之邀，結束流亡生涯回到巴西，在巴西聖保羅(San Paulo)天主教大學及坎賓海斯(Campinhas)州立大學擔任教育系教授。創立威瑞達(Vereda)成人教育中心，與工黨的教育委員會(the Commission of Education of the Partido dos Trabalhadores)(Workers' Party)合作，成爲聖保羅勞工大學(The Workers' University of São Paulo)榮譽校長。
1985	獲基督教教育學組織頒發「美國傑出基督教教育家」殊榮； 與巴西神學者貝托(Frei Betto)合著**《E esta escola da vida》**一書。
1986	與擔任弗雷勒機構執行長的加多提(Moacir Gadotti)和加馬提(Sergio Guimaraes)合著**《教育學：衝突的對話》(Pedagogia：Dialogo e conflito)** ；獲頒聯合國教科文和平獎。

1987	與索爾(Ira Shor)合著**《解放的教育學：轉變教育的對話》(A Pedagogy for Liberation；Dialogues on Transforming Education)**；。 與馬西多(Donaldo Macedo)合著的**《識讀：閱讀文字與世界》(Literacy：Reading the Word and the World)**
1988- 91	Freire 爲聖保羅市的教育部長，積極推廣基礎教育改革，並且大力發展成人教育計畫，稱爲「改變聖保羅」(Mova São Paulo) (Move São Paulo)。
1990	與海藍德的霍頓(Myles Horton of Highlander)合著**《我們走出道路：關於教育與社會變遷的會談》(We make the Road by Walking：Conversations on Education and Social Change)**。
1991	辭去教育部長一職後，Freire 繼續致力於民眾教育，從事演講和寫作。
1992	超過兩百名來自世界各國的成人教育工作者、教育改革者、學者及基層社會運動者齊聚紐約慶賀 Freire 七十歲生日；社會研究新學派(New School for Social Research)並舉辦三天的工作坊，由此充分顯示 Freire 的教育工作及思想對教育界的重大影響。
1994	出版**《Pedagogy of Hope》**。
1997	因心臟病逝世，享年七十五歲。

貳、《受壓迫者的教育》內容摘要

以下各章內容摘要，除根據原文外，主要參考方永泉譯（民 93）之《受壓迫者教育學》及保羅．弗雷勒相關之中英網站（成人學習史料讀書會；Wikipedia），綜整而成。

第一章 人性化對非人性化（**Humanization versus Dehumanization**）

人性化是人類歷史的使命（vocation）；非人性化是一種對人性的掠奪、扭曲。在人類歷史的客觀脈絡中人性化常被否定，非人性化反而是歷史的具體現實。人性化的使命常遭受不義、剝削、壓迫與暴力的打擊；受壓迫者對自由與正義的渴求，進而採取行動抗爭、奮鬥，以恢復其所失落的人性，這是受壓迫者的歷史任務。

然而，受壓迫者在抗爭的過程中，一方面要解放自己，一方面也要解放那些被壓迫者。受壓迫者不應在追求人性的過程中，搖身一變，去壓迫那些原先壓迫他們的人，而是應該致力於恢復兩者的人性。

一、假寬大（false generosity）與真寬大（true generosity）

壓迫者利用其權力，遂行其壓迫、剝削、強暴，卻無法從這種權力中發現真正的力量，來解放他們自己或受壓迫者。唯有來自受壓迫者的弱勢（weakness）力量，才足以強大到解放壓迫者與被壓迫者。爲了順從受壓迫者的弱勢力量而軟化（soften）壓迫者權力的任何企圖，所顯現出來的幾乎都是假寬大（false generosity）。爲了能施捨「寬大」，壓迫者必須讓不公義長久存在，因爲不公平的社會秩序是這種「寬大」的泉源，而這種「寬大」被死亡、失望和貧窮所滋養。

真寬大是指致力於消除那些可能造成假慈悲（false charity）的原因。假慈悲會讓恐懼者、被征服者、被生活摒棄者遲於伸出顫抖的待援之手。真寬大植基於鬥爭（striving）之中，這些弱勢者用他們的雙手，透過不斷的勞動來改造這個世界，越來越具有人性，而越來越不需要伸出懇求別人幫忙的雙手。這樣的學習功課必須來自受壓迫者本身，透過回復人性的戰鬥，來恢復真寬大。

二、「新人類」或「次壓迫者」（sub-oppressors）恐懼自由

受壓迫者開始抗爭的初期，容易讓自己成爲另一種壓迫者或「次壓迫者」，而未追求真正的解放。他們的思想被其所處的矛盾環境所制約，想要成爲一個「人」的理想，結果竟然是成爲另一個壓迫者，他們竟然在壓迫者身上發現作爲「人」（manhood）的模範。這個現象是因爲受壓迫者採取了一種「支持壓迫者」的態度，而無法清楚的「思考」何爲壓迫者，未能將壓迫者「客觀化」（objectivize）－亦即發現壓迫者不在被壓迫者自身之內。這種由被壓迫者變成壓迫者的「新人類」，由於對壓迫者的認同，並沒有意識到他們是受壓迫階級中的一員。由於受舊秩序迷思的制約，先前受壓迫的陰影會如影隨形的跟著他們。

由於「對自由的恐懼」一直縈繞被壓迫者的心頭，會使他們內化壓迫者的角色而不自覺。壓迫者與被壓迫者關係中的基本元素之一是「規範」（prescription）－壓迫者將一些規定強加諸被壓迫者身上，而強行改變其自主意識，使其能符合壓迫者的意識。被壓迫者的行爲其實是一種接受規範的行爲，遵循著壓迫者的指引。這種「新人類」害怕自由，因爲自由必需拒斥壓迫者的形象，代之以自主和責任。自由需靠征服得來，而不是靠別人的恩賜，而且必需持之以恆的追尋。

受壓迫者內心深處有一種雙重人格（duality），雖渴求真實的存在，卻又懼怕真實的存在；一方面是他們自己，另方面又將壓迫者意識內化。衝突徘徊在自我的完整與分裂之間：一方面排斥壓迫，一方面無力拒斥；一方面團結，一方面疏離；一方面因循規範，一方面自由抉擇；一方面是旁觀者，一方面是行動者；一方面大聲說出，一方面保持沉默…這正是壓迫者面臨的兩難悲哀，亦是受壓迫者教育的重點。

三、受壓迫者的教育學

受壓迫者的教育學必需「和」（with）受壓迫者（無論個人或群體）一起從事恢復人性的持續抗爭，而非「爲」（for）受壓迫者而做。當受壓迫者發現自己是壓迫者的宿主（hosts）時，需從反省中開始爲自己的解放而抗爭，解放教育學才得以不斷的再製造。如果仍舊活在**成爲什麼**（to be）就是**像什麼**（to be like）的雙重性格中（**像什麼**指的是**像壓迫者**），就不可能催生解放教育學。

當壓迫者發現自己竟是壓迫者時，不盡然會與受壓迫者團結在一起，他們可能會以父權的心態來合理化自己的罪惡感，只有當壓迫者認同受壓迫者也是具有人格的人，敢於實踐愛的行動，才能真正與受壓迫者團結在一起。

在解放的過程中，最主要的障礙來自於壓迫的現實會吸納人們的意識，並進一步吞沒。壓迫即馴化，爲了不再成爲壓迫力量下的祭品，人們必需反省與行動，透過實踐突破現狀，並進而改變這個世界。

「真實的壓迫再加上對壓迫的理解，使得壓迫更具壓迫性」，這句話符應了主體與客體的辯證關係。唯有在主、客體互相依存的關係中，真正的實踐才有可能，若沒有主、客體相互依存的關係，不可能解決壓迫者與被壓迫者間的矛盾。壓迫者必須以批判的態度面對現實，且介入批判的行動，才會使現實有所改變。盧卡奇（G. Lukács）說（方永泉譯，民 93）：

> 運用馬克思的話語，來向民眾解釋他們自身的行為，其目的不是為了延續承傳無產階級革命的經驗，而是在有意的促成這些經驗的後續發展。

在辯證思考中，世界與行動緊密的互相依存，而行動不能與反省分割。盧卡奇所言：「向民眾解釋他們自身的行動」，即含有反省的意涵，亦同時解釋其目標：「有意的促成這些經驗的後續發展」。

受壓迫者的教育學，其活力來自於真實的、人本的（humanist）（非人道主義的，humanitarian）寬大，亦即人類的教育學（a pedagogy of man）。若是自壓迫者利益出發的教育學，則是以父權式的假寬大爲其遁詞的自我中心主義（egoism），使得受壓迫者爲其人道主義的客體（the objects of its humanitarianism），而繼續行壓迫之實。這也是一種非人性化的工具。

受壓迫者的教育學是人本的、解放的，有兩個不同的階段：第一個階段，揭露這個世界壓迫的事實，透過實踐的過程，將自己投身改造世界的過程中。第二個階段，現實的壓迫已經改造，教育學不再專屬於被壓迫者，而是屬於所有的人，且是一個追求永久解放的過程。這兩個階段都必須藉由深入的行動，讓宰制的文化從文化的角度來對抗（這似乎是毛澤東進行文化大革命的基本面向）。

四、壓迫者的虐待狂傾向

壓迫者並不覺知**擁有更多**是一種**獨佔**的特權，這種特權戕害壓迫者與受壓迫者的人性，他們在自我中心的佔有行動中作繭自縛。對他們而言，擁有更多是一種經過「努力」後得到的權利，因而覺得自己是有勇氣冒險的。而其他人無能、懶惰，而且不知感激其所施予的「恩惠」。因此視被壓迫者爲潛在的敵人，嚴密加以管控，進而將其視爲一種沒有生機的「物」。弗洛姆（Eric Fromm, 1966）有言（方永泉譯，民 93）：

> 在對他人完全的宰制中獲得快感，正是虐待驅力的本質…虐待的目的是將一個人轉變成物，使活生生的事物變成毫無生氣。透過完全與絕對的控制，生命喪失了作為生命的重要特質－自由。

虐待式的愛是一種扭曲的愛－－種死亡之愛，而非生命之愛，其特質就是「虐待狂」。爲了遂行其宰制，壓迫者扼殺人們無止盡追尋的驅力及創造力，而這正是生命的本質。甚且，壓迫者會運用科技作爲控制的工具來達成目的，透過操縱與壓迫來維持舊有的秩序。在此情況下，受壓迫者成爲一種客體，一種「物」，本身沒有任何目的，只擁有壓迫者下達的規範命令。

五、受壓迫者的宿命觀與自我貶抑

一位農夫對弗雷勒說：「我能做什麼？我只是一個農夫而已。」這種認命的態度看似善良，其實是歷史與社會情境使然。這些生來貧苦的農民將其所遭遇的苦難或剝削，視爲神的旨意。壓迫者在嚴格管控下而感到焦躁不安，甚且會產生水平式暴力（horizontal violence），常因瑣碎的小事對自己的同伴攻擊。

自我貶抑是受壓迫者的另一項特質，他們內化壓迫者對他們的貶抑語言，甚至真的相信自己的無能、一文不值。受壓迫者唯有在自己身上找出壓迫者，並且參與有組織的解放鬥爭，才會找回自信。這種發現不能只是純智識的，必須包括行動；也不能是盲目的行動，還要有嚴肅的反省，才能成爲一種實踐（praxis）。

六、人性化的教育學

在解放鬥爭的任何階段，受壓迫者必須進行以行動爲前提的批判性對話，對話的內容則應隨歷史的情境及階段而有所不同。真正的反省會引導行動；然而唯有行動結果成爲批判反省的對象時，該行動才構成真正的實踐。在這個意義上，實踐是受壓迫者之所以存在的一個新的主要理由。要完成這種實踐必須相信受壓迫者有理性思考的能力，否則將無法進行對話、反省和溝通，而只流於口號、公告、獨白與單向教導。

受壓迫者的政治行動必須是真正的教育行動，因此行動必須「和」（with）被壓迫者站在同一陣線。所有從事解放運動者不應從受壓迫者的情緒依賴中獲取

利益，利用受壓迫者的依賴創造更多的依賴是壓迫者所慣用的伎倆。解放行動必須認知依賴是一個弱點，必須透過反省與行動將其轉化成獨立。

唯有人性化的教育學可以恢復被壓迫者的人性，教師所使用的方法不再是操縱學生的工具，而學生可以表達本身的意識。這是一種共同意向的教育，教師與學生都是主體，透過共同反省及行動而獲得知識，這是一種真正的投入。

第二章 囤積式教育對提問式的教育（Banking versus Problem-posing Education）（方永泉譯，2004；黃崇憲，2003）

一、囤積式的教育（「填鴨式」教育）

囤積式的教育，師生關係包含一個講述的主體（教師），與一群耐心聆聽的客體（學生）。傳統填鴨式的教育，知識不斷的在囤積，學生只是一個容器，或者機械式的接受器。這種教學法，其實是一種壓制的工具。

教育變成一種囤積式的活動，學生變成一種儲存器，老師是存放東西的人，沒有雙向的溝通，而是單向的。學生只能耐心的接收、背誦、重複，以得到老師的贊許。這樣的教育，師生是一種不對等的關係，知識不是大家所共有、共享的，而由那些自認爲學識淵博的人當作是一種禮物來給予。

老師灌輸學生的知識，學生儲存得越好，越無法發展他們的批判性，而批判性卻可成爲改造世界或者轉化行動的主體。囤積式的教育會摧殘學生的創造力，使學生不加思索地爲壓迫者服務。壓迫者亦常利用「人道主義」（humanitarianism）來維護其既得利益。壓迫者的利益植基於「改變被壓迫者的意識，而非改變其被壓迫的情境」；被壓迫者越學習去適應環境，壓迫者就越容易宰制他們。教育成爲宰制的手段，帶有意識形態的意向，單向灌輸學生，使其順應壓迫的世界。

有許多運用囤積式教學的老師，並不自覺他們正進行非人性化的工作，也不明白所囤積之物包含許多現實的矛盾。不過學生遲早會發現，現實是一個過程，會不斷改變。如果人存在的志業是追求人性化，那麼人們遲早會發現囤積式教育存在許多矛盾，因而致力於自由解放的鬥爭。

二、提問式的教育

反之，提問式的教育，學生不再只是空無一物的容器，也不像一塊海綿，或者是一個空的銀行戶頭，被事實或資訊所填塞。囤積式的教育馴化了學生，提問式的教育則提供學生通往知識，通往探索的管道，也就是學生賦權增能（empowerment）的過程。

提問式的教學法，師生間一起合作，在一個對話的情境下，追求人性化，追求解放。師生間的關係會改變，呼應意識的本質－**意向性**（intentionality）－具體展現**溝通**，一起去探尋這個世界。整個知識是一個共享的財產，而非教師所私有。這種相互依存的關係幫助學生和老師克服傳統教育裡的疏離（alienation）－老師單向的自導自演，學生沒有發言的機會。

提問式的教學過程是有來有往的**對話**，師生教學相長，學生亦是教師（students-teachers），教師亦是學生（teacher-student）。教育者也向受教者學習，教育者仍然需要被教育，師生在共同成長的過程中共同負責，一起來探索這個世界。簡言之，客體與主體的界線消失，師生之間的層級關係與知識上的權力關係不復見。批判性的教育者同時也是學習者。

教育是自由的實踐（practice of freedom），而非宰制的實踐。人生活在與世界的關係當中；在此關係中，意識與世界同時存在。若沒有非我（not-I）的存在，我（I）亦不存在；反之，非我的存在乃依據我的存在而定。例如：一位農夫說：「…如果沒有人的話，也就沒有世界。」雖然地球本身依然存在，可是「…不會有人說：『這是一個世界』。」這位農夫所要表達的是：缺少「對世界的意識（the consciousness of the world），而其蘊含意識的世界（the world of the consciousness）」，亦即沙特所云：「意識與世界都是同一事件的兩面」。

在提問式的教育中，人們發展批判的覺察力量，覺察他們存在這個世界的方式；世界非靜態的，現實是轉化中的過程。所有的人都是生成過程中的存在（beings in the process of becoming）－未完成的、未臻完美的存在，其所處的現實亦未臻完美。因此，教育在實踐中不斷被重新塑造，依柏格森（Bergson）的解釋－在不變（permanence）與變（change）間互動（interplay）。

提問式的教學法是民主的、集體的學習過程，換言之，是學習者全程參與學習的過程。學習者在整個學習過程中，不只是被動的聽，他們發聲，他們的意見會被傾聽。提問式的教學法並非全然否定教師的權威，但絕非一種威權主義。如果要全然否定教師的權威，將會進入一種知識的無政府狀態。教育是雙行道，師生之間是互動的關係，相互爲主體、相互依賴。一個對話取向的教育方式，才會產生真正的意義。以下列表提要，比較提問式的教育與囤積式的教育（黃崇憲，2003）：

BANKING EDUCATION	PROBLEM-POSING EDUCATION
老師是不斷的在敘述的主體，學生是聆聽的客體	教師與學生共同負責，參與對話。學生不再是溫馴的聽者，與老師在對話中共同探究
教育是儲存的過程，教師是貯存者，學生是貯存所	教育是一個認知的過程
對壓迫者有利	揭露窄制、壓迫的結構
製造了無生氣的人	有機生命
禁錮的思考與創造力	揭露事實
壓抑意識的覺醒	意識的覺醒
事實迷失化	事實去迷失化（Demythologizing）
把學生當作需協助的客體	使學生成爲一個批判性的思考者

（摘自：黃崇憲，2003）

三、人最終極的解放是全人式的開展（黃崇憲，2003）

所有的人都是未完成的存有（uncompleted being），人最終極的解放是全人式的開展。每個人都可視爲一個不斷有待完成的成品。人們這種自我開發、自我成長的可能，是企圖想要成爲更圓滿的人。

人存有的天職（ontological vocation），是成爲一個能知能覺的生命主體，可改變他所立足的外在世界。壓制的情境讓人們無法成爲一個主體；如果在一個被壓迫的，或者不利於成爲一個生命主體時，反而可以邁向一個充滿豐富可能性的未來。與週遭的人，共同藉著改造與探究，來了解其所生存的歷史時空和環境。

世界的秩序並非靜態、封閉的；人們並非只能接受調適。人不需要向命運低頭，亦即，如果我們所身處的世界不合理，我們不需要照單全收，我們可以致力於解決問題，轉化環境。

如果放棄探究精神，或者遠離了實踐，人就無法真正稱之爲人。知識導生於永無休止的創造與再創造，且要懷抱希望。人們與這個世界生活在一起（with the world），並在世界中發現自己。不管人多麼無知，或者被淹沒在「沉默的文化中（culture of silence）」，人還是有希望，人還是會批判的去觀看他的世界。

第三章 對話（dialogue）（廖淑娟，2003；何青蓉，2003；方永泉譯，2004）

一、從對話展開反省與行動

對話的本質是「話語」(word)，話語有兩個面向－反省與行動。對於一個世界說出真實的話語，意味的就是去改造這個世界。如果話語只是空談，缺乏行動，就變成咬文嚼字（verbalism）或廢話（blah）、空話，改造就不可能發生；如果話語僅強調行動，缺乏反省，則變成妄動（activism），只爲行動而行動，否定真實的實踐，亦無法產生對話。

人無法沉默的存在，爲了人性化的存在，就是要去命名(to name)，去改變世界。一但被命名後，這個世界就會轉以問題的形式出現在命名者之前，並且要求命名者再重新命名。對話是爲世界命名時人與人之間的邂逅，其中介爲世界。對話是一種兩造共同進行反省與行動的邂逅，無法發生在兩造之間有一方不爲這個世界命名，亦無法當成企圖宰制他人的工具。對話不是對立的兩極辯論，而是一種創造的行動。對話所蘊含的宰制，是對話者共同對世界的宰制所從事的征服，其目的是解放人類。

對話的基礎有四：（1）對於世界及人類真摯的愛；（2）謙卑；（3）對人性高度的信心，並懷抱希望；（4）批判性思考。沒有對話，就沒有溝通；沒有溝通，就沒有真正的教育。真正的教育不是由 A 爲了 B（“A”for“B”）做什麼，也不是 A 做關於 B（“A”about“B”）什麼事，而應該是 A 和 B（“A”with“B”）共同來實行。而其中介是這個世界，這個世界挑戰 A 和 B 雙方，讓雙方產生觀點，這些觀點充滿焦慮、懷疑、希望或絕望，然卻蘊含植基教育方案內容的重要課題（themes）。

二、革命領導者應是教育者

革命領導者應是一個教育者，對真正的人文主義教育者與真正的革命者而言，其行動的對象是眾人一起合作改造的現實－而不是他人本身。革命領導者應該與民眾一起奮鬥以追求失落的人性，與民眾站在一起，而非「贏得民眾」站在自己這一邊。不要把對方當成行動對象來看，革命領導者走向民眾時不是給民眾一種「救贖」的訊息，而是透過與民眾的對話，了解到民眾的客觀情境與民眾對於其情境的覺察。

透過探究「課題論域」(thematic universe)（由衍生課題(generative themes)複合而成）與複雜的「衍生課題」，可以開啓教育作爲一種自由實踐的對話。探究的方法是對話式的，一方面可發現衍生課題，一方面可刺激人們對這些課題的覺察。課題探究所研究的對象不是人，而是人們的思想語言。

三、人類的存在具有歷史性

在所有不完美的存有中，人是唯一能將自己行動與其自身當成反省對象的存有，這種能力使人與其他動物有所不同。動物是一種「在己存有」(beings in themselves)，無法客觀化自己的行動，只存在於現在。但人卻知道自己活動與所

處的世界，其行動皆有「目標」。人類不像動物，他們不僅是「過活」(live)，而且「存在」(exist)；人類的存在是具有歷史性的，他們有意識的「存在」於世界中－存在於命定限制與本身自由的辨證關係中。當人將自身客觀化，將自身與世界分離，將自己的決擇定位放在自己或與世界或他人的關係上，就克服了情境所給的限制－界線處境（limit-situation）。人類面對挑戰時是以行動來回應，這行動即品多（V. Pinto）所謂的「界線行動」（limit-acts）；界線行動是朝向否定與克服壓迫，而非被動的接受「既定的現實」。現實一旦被改造，情境一旦被超越，新的情境就出現，而新的情境也將引發新的界線行動。因此人類可以不斷地重新創造與改變這個世界。

四、界線處境的任務（tasks）是界線行動

人類透過對世界的行動，可以創造出文化與歷史。只有人類才能成爲實踐的存在(beings of the praxis)。實踐對人類而言，是一種能夠真正改變現實的反省與行動，也是知識與創造的泉源。唯有人類才能實踐。反觀動物，實踐並未發生，動物的活動並非創造性的；創造只屬於人類，不屬於動物。

透過不斷的實踐，人類同時創造了歷史，並且成爲歷史與社會的存有。人類將時間三維化（tri-dimensionalize），分爲過去、現在與未來。人類的歷史發展成爲一種不斷改造的過程，在這過程中，各時代單元(epochal units)被具體化呈現出來。這些時代單元不是封閉的時間分期(periods of time)，人類也不會受限於其中的靜態區隔。時代單元在歷史延續的動態過程中互相關聯。

在每個時代，許多觀念、價值、概念、希望，甚至包括阻止人性發展的障礙之具體再現，都構成那個時代的課題。這些課題包括對立的，甚至形成強烈對比的他者在內。歷史性的課題不會孤立靜止，而總是與其對立者之間形成辨證的互動；這些課題也只在人與世界的關係中發現。一個時代，不同課題間的複雜互動即構成了其「課題論域」(thematic universe)。這些課題一方面包含（contain）同時也被包含（are contained in）於界線處境中；其所隱含的任務（tasks）就是界線行動（limit-acts）。受界線處境否定或約束者會以批判的態度思索，並以行動來超越，以期達到未經測試之可行性（untested feasibility）。

這個時代最基本的課題就是「宰制」(domination)，蘊含對立的－「解放」(liberation)課題，亦即我們應該達成的目標。

五、符碼化（coded）的情境與解碼（decoding）

當人們覺知現實層層包圍、不可穿透時，就必須以抽象化的方式來探索。抽象化的方法並非將具體事實化約成抽象事物（這彰顯對辯證本質的否定），而是要維持兩者的對立關係，在反省行動中以辯證的方式交互關連。當分析具體的、存在的、「符碼化」的情境時，就會呈現思想的辨證。「解碼」需要由

抽象至具體移動，自部分向整體，然後再返回部份。如果解碼做得好，在符碼化的處境分析中，自抽象至具體的來回運動，將藉助於對具體事物的批判覺知，達到抽象化的超克（supersedence）。符碼化是存在處境（existential situation）的表徵，解碼者傾向從表徵到具體處境，在具體處境中發現自己。在解碼的每個階段中，人們的世界觀會外部化，並面對這個世界，因之發現衍生課題。

探究衍生課題的首要步驟是開會，將目標、探究原因、實施方式與應用之處向大眾說明清楚，讓彼此之間產生理解與互信，自願者應該要在過程中主動現身。同時，探究者以一種同理的態度開始訪談，並對世界批判性的覺察，期能揭露現實。從一開始，課題探究即是以教育工作及文化行動的形式來表現。

接下來，進入解碼階段，探究者返回現場，並在「課題探究循環」中進行解碼的對話，心理學家與社會學家應參與解碼過程。當團隊對整體的分解與重組越多時，就越接近當地居民的矛盾核心，「有意義的論題」即能反映這些矛盾。這些矛盾即構成界線處境，與課題有關，也提示任務。團隊型式的探究者會挑選某些矛盾去發展符碼（codifications），這些符碼（素描或照片）是在進行課題探究時用。符碼必須能代表人們所熟悉的處境，其核心課題既不過度明顯，亦不過度晦澀。符碼以一種「課題扇形」（thematic fan）來組織，提供不同分析的可能性。在解碼過程中，協調者不但需聆聽參與者的話語，還要挑戰他們，以其所處的符碼化情境及其回答作爲問題，進行發問。

在聖地牙哥進行課題探究時，一群廉價公寓住民討論一個場景：一個喝醉者走在街頭，三個年輕人在角落講話。該團體對此場景的評論是：「那是一個對國家有生產力、有貢獻的酒鬼，經一整天工作，在回家的路上；他薪資甚低，且擔心他的家人，因他無法滿足他們的需求。在此場景中，他是唯一的勞工，他同時是一個高貴的勞工和酒鬼，就像我們一樣。」

因爲沒有道德說教者的高姿態，參與者對其所熟知的情境符碼，得以發現自己而且說出真正的感受。從解放教育的觀點來看，藉著討論其思考方式與世界觀，使他們感覺自己像主人。在闡明解放教育的過程中，受壓迫者都必須參與其中。

第四章 文化行動（Culture action）（成人學習史料讀書會，2005；方永泉譯，2004）

人是一種實踐的存有(beings of the praxis)，人不同於動物，動物是純粹活動的存有(beings of pure activity)。人類的活動包含行動與反省，理論與實踐，並改造世界。人的活動不能被簡單化約爲咬文嚼字或盲動主義。

革命實踐(revolutionary praxis)與宰制菁英(dominant elites)的實踐是對立的。革命實踐是一種聯合(unity)，領導者不能將受壓迫者當成他們的財產。革命

領袖若不能以對話方式與民眾展開關係的行動，或仍保持宰制者的特質，就不是真正的革命。革命的正當性在於「對話」，必須坦誠地向民眾說明其成就、錯誤、失算及困境。

受壓迫者在參與革命的過程中，漸覺察到自己角色是改造的「主體」(Subjects)，受壓迫者與領導者都是革命行動的「主體」，而現實則是兩者改造行動的媒介，兩者乃是「相互溝通的行動者」(actors in intercommunication)。革命由領導者和民眾在團結中共同行動，革命領袖思考不是「**爲**」民眾思考，而是「**與**」民眾一起思考，將自己投入民眾的思考中。菁英的思考方式與革命領袖的思考方式不同，一個思考如主人(master)，另一個則思考則如同志(comrade)。菁英與受壓迫者接觸，就如第一章所描述的假慈悲，而革命領袖必須以人爲本，不能假寬大(false generosity)，也不能進行操控。

科學革命人文主義不能以科學之名，將受壓迫者視爲分析之「物」，或將其他人界定爲異化的個體(alien entities)，否則就落入壓迫者意識型態的迷思－無知的絕對化（absolutizing of ignorance）。此迷思意指：唯有自己階級所說的話語才是「真實的」，且試圖將這些話語強加諸受壓迫者。在這種情形下，對話是不可能的。

從動態的革命觀來看，以權力的獲得爲界限，並沒有絕對的「以前」或「以後」。革命所具有的教育性、對話性特質，使其成爲一種「文化革命」(cultural revolution)，在每個階段中都必出現。在民眾與革命領導者的共同實踐中，民眾與領導者將可學到對話與權力的運用。對話一方面是人們在「命名」這個世界時的相互邂逅，一方面則是人們真實人性化的基本前提。

一、征服

征服行動將人的地位貶低至「物」，征服行動具有「迷戀死亡」（necrophilic）的性格。被征服者的語言、表達方式、文化都被剝奪，這就是壓迫者的工具－反對話（antidialogue）。

壓迫者將世界「神祕化」(mythicize)，亦即提供被壓迫者一個虛假的世界。壓迫者發展一套方法，強化受壓迫者的被動性與異化，企圖使世界成爲一個既定的實體；而民眾僅是旁觀者，必須去適應這個世界。壓迫者透過「迷思」來維持現狀，而迷思的「內化」(internalization)形成受壓迫者被壓抑的一部份。

二、分裂與統治

壓迫性文化行動的特徵是：將問題「局部化」(focalized)，而不整體性(totality)的考量。當民眾愈疏離異化，就愈容易分裂。行動的過度局部化(特別是在農業區域中)，一方面會使受壓迫者無法批判地覺察現實，一方面受壓迫者被孤立於其他區域的問題之外。

例如：「領導訓練課程」(leadership training courses)有個天真的假定：以爲我們可透過訓練社區的領導者來促成社區的進步—彷彿是由「部份」促成「整體」的進步，而不是「整體」(被促成的對象)來促成「部分」的進步。當他們完成課程，帶著先前所沒有的資源回到社區時，他們要不就運用這些資源來控制這些被統治的人，並且支配其同伴的意識；要不就在自己的社區中變成「陌生人」，使得他們先前的領導地位因而也受到威脅。爲了不失去領導地位，他們會開始想以一種更有效率的方式繼續操控該社區。

壓迫者不希望把自己當作壓迫階級，他們聲稱勞工與購買勞力者之間，應該相互理解並和諧相處。也許壓迫者之間會有所歧異，不同團體的利益亦會有所衝突，但當面對自己階級遭遇威脅時，卻會立刻聯合在一起。某些特例下，兩個階級有可能聯合，然狀況過後，仍會回到矛盾當中，也因爲這樣的矛盾而定義了兩個階級的存在。製造分裂的方法是分配利益給某些人，同時給予另一些人處罰；其目的都是維護一個對菁英階級有利的體系。製造分裂的行動直接或間接利用了受壓迫者的弱點－受壓迫者的不安全感。受壓迫者有雙重人格(在他們身上「住著」壓迫者)：一方面，抗拒壓迫者；另方面，在與壓迫者間關係中的某個階段，又會受壓迫者的吸引，壓迫者很容易在製造分裂的行動中攫取利益。此外，受壓迫者從經驗中也知道，如果不接受壓迫者前述的「邀請」(invitation)會得到什麼代價。

宰制者會以救世主的形象出現，這種彌賽亞主義（messianism）無法隱匿其真正的意圖－他們要拯救的是他們自己。其錯誤是，人們不能拯救自己，無論是站在個人或壓迫階級的角色。拯救，只有**與**他人站在一起的時候才能完成。以心理分析的角度來看，假慈悲是壓迫者心中罪惡感的表現；帶著假慈悲是爲自己「收買」心安，但「心安」並不能收買；「心安」只有在團結與愛的行動中才能經驗得到。

壓迫者不讓受壓迫者洞悉其策略，在民眾間製造分裂，目的是爲了維持現狀和維護宰制者的權力。爲了不受邊緣份子、流氓與「神的仇敵」的侵害，壓迫者必須使受壓迫者相信：他們受到保護。而壓迫者所謂的「邪惡份子」通常指的就是那些勇敢追求人性化的行動者。還好，歷史總會還給勇者公道。

三、操控

操控是征服的工具，包括了一套欺騙與承諾的說詞，是反對話行動的面向之一。民眾(農村或都市)的政治成熟度愈低，就愈容易被操控。資產階級常以自己爲例，告訴民眾他們亦有晉升的可能。然而爲了要讓這些迷思發揮功用，民眾必須接受資產階級所說的話。宰制階級透過其與被宰制階級間的「協定」而完成操控；但協定不是對話，因其目的明顯是受宰制菁英的利益所所決定。在民眾奮起之前，（嚴格說）不是操控，而是全面的壓制。宰制菁英會引領民眾進入一種

假的「組織」型式，以避免自己受到威脅，威脅來自於民眾奮起時組成的「真正組織」。

應該以一種具有批判意識的革命組織(revolutionary organization)矯正操控。無論「革命意識」(revolutionary consciousness)或「階級意識」(class consciousness)，皆是革命中不可或缺的先決條件。菁英有時直接操控，有時則間接透過民粹領袖(populist leaders)來完成，唯有放棄模糊性格與雙面行動，決定與民眾站在同一陣線(不再作民粹主義者)，並投身於組織的革命工作，才可能放棄操控。但菁英會立刻聯合起來打壓。革命領袖應該將受壓迫者組織起來，利用操控過程中的矛盾，將「操控」當作問題，向受壓迫者發問。

四、文化侵略

侵略者侵入另一個團體的文化脈絡，不尊重該團體所具有的原創性和潛能；強加自己的世界觀於被侵略者身上。侵略者是塑造者，受侵略者則是被塑造的「客體」(objects)；侵略者是選擇者，受侵略者只能遵循這個選擇；侵略者是行動者，受侵略者只能有行動的幻覺。

侵略會以經濟與文化的形式宰制。在文化侵略中，被侵略者是以侵略者的觀點來看待其現實，他們自認天生是劣等的，而肯定侵略者的優越，侵略者的價值觀成爲被侵略者的準則。侵略愈熾烈，被侵略者會愈想要像侵略者。文化侵略一方面是宰制的工具，另方面又是宰制的結果。壓迫的社會結構會影響到結構內之兒童養育與教育制度。在宰制結構中，其主要功能是爲了培養未來的侵略者。兒童與青少年若在壓迫的環境下成長，親子間與師生間的權威關係受到強化，兒童與青少年會逐漸將父權式的權威內化，當他們長大後，變成專業人員，便複製教育錯誤的僵化關係。

專業人員或是大學畢業者，正是宰制文化「由上面決定」的人選，宰制文化構成他們的「雙重性存有」(dual beings)。一方面想「放棄」侵略；一方面卻不想放棄，因宰制模式在心中根深柢固，放棄會威脅其自身認同。放棄侵略，意味著他們要放棄同時身爲宰制者與受宰制者的雙重身份，也意味著要放棄所有利於侵略的迷思，並且開始形成對話性行動。

「文化革命」是對話性文化行動的必然延續，是革命朝代在「覺醒」工作上所作的最大努力。在革命社會中，科學與科技的目的是進行永久的解放與人性化。革命過程爲「對話性文化行動」(dialogical cultural action)，透過真實的實踐，民眾能夠覺醒，將原先「客體」的地位拋棄，確立其歷史性主體的地位。文化革命會在民眾與領導者間，發展不斷對話的實踐，領導者與民眾都能夠繼續批判。

莫將「現代化」與「發展」混爲一談。「現代化」是被誘發的，會影響到「附庸社會」(satellite society)的某些群體，且由「宗主社會」(metropolitan society)來攫取利益。宗主社會對依賴社會進行征服、操控、經濟與文化(有時是軍事)侵略，被宰制社會的菁英領袖大部分是宗主社會中領導者的掮客而已。社會如果只

有「現代化」而無「發展」，將會繼續依賴外界。要判斷定社會是否是「發展」，基本的規準在於是不是一個「爲己存有」的社會。

革命領袖團體(revolutionary leadership group)必須走入壓迫者，以一種自發性對話，進行溝通。民眾必須在領導者中找到自己，而領導者也必須在民眾之中發現自己。當革命領袖出現後，民眾必須去反省宰制菁英透過受壓迫者所傳達的矛盾。當他們取得權力後，對話仍然會持續下去；而民眾也知道，他們自己已真正掌權。

五、合作

對話的「我」知道，當「您」喚起自身存在時，「您」本身也構成一個「我」，並且也有相對於本身的「您」。「我」與「您」在辯證關係中，兩個「您」會變成兩個「我」。許多（複數的）主體相遇，爲世界「命名」，目的在改造世界。

主體間透過合作產生溝通，合作能引領對話的主體聚焦在現實上，提出問題並挑戰之。民眾對於領導者信任，也反映領導者對民眾的信任。領導者必須真正相信民眾的潛能，也必須不斷懷疑受壓迫者的「不確定性」及「居住」於受壓迫者身內的壓迫者。只要受壓迫者「身內」的壓迫者比受壓迫者更爲強大，受壓迫者對自由的恐懼就可能使他們去攻擊革命領袖！『與民眾的聯合』，不再只是一種理論。

革命行動在每個階段都不能放棄與民眾融爲一體－水乳交融(fusion)。只有當革命行動真正地人性化，設身處地爲人設想，充滿愛、溝通、謙遜時，才會存在，其目的是爲了解放。

六、爲解放而結盟

宰制階級的菁英要進行壓迫性的實踐是容易的，但革命領袖要進行解放性的實踐並不容易。革命領袖的權力是用來反對權力；宰制卻以神祕力量來解釋權力，使受壓迫的「我」更加異化。「去意識型態化」(de-ideologizing)－切斷與壓迫世界聯合起來的神話或迷思，可以幫助受壓迫者聯合。革命過程一開始必須以文化行動朝向受壓迫者的聯合邁進。

七、組織

組織是聯合的自然發展。由於每個社會有不同的歷史條件，所以「見證」(witness)的形式也會有所不同；不過在一個革命行動中，見證自己(witness itself)不可或缺。見證不但要分析自己的脈絡，也要從其他的脈絡中汲取養分。民眾進行見證，也會影響到宰制菁英。見證是動態的，是一種與世界與群眾的相遇，亦是社會脈絡的一部份。

對宰制菁英而言，「組織」指的是將自己組織起來；但對革命領袖而言，「組織」是將自己與民眾一起組織起來。若革命領袖去操控民眾，而未使他們「覺醒」，那組織的目標(解放)也會被否定。領導者不能「獨自地」說自己的話語，他們必須**與**民眾一起說。領導者若非對話地行動，而是繼續強加自己的決定於民眾身上(那不是組織民眾)，則他們仍在操控民眾，而非解放，亦非被解放，他們只是在壓迫。

行動的對話理論同時肯定權威與自由。真實的權威是透過「授權」(delegation)而形成，當權威是「由自由生成的權威」(freedom-become-authority)時，才可避免與自由之間的衝突。組織需要權威的存在，但非權威主義；組織也需要自由的存在，但非放縱。組織是一種高度教育性的過程，領導者與民眾一起經驗到真實的權威與自由，他們會透過對現實的改造，嘗試在社會中建立真實的權威與自由。

八、文化融合

所有文化行動都有理論以決定其目的，並依之界定其方法。當文化行動在社會結構內運作時，會在「恆常」(permanence)與「變遷」(change)間創造出辯證的關係。

對話的文化行動目的是克服社會結構中的對立矛盾，完成人們的解放；反對話的文化行動的目標卻是宰制，對民眾進行征服、分裂、操控與文化侵略。在文化侵略中，行動者以他們自己的世界爲起點，進入其所入侵的世界；在文化融合(cultural synthesis)中，並非去「教」(teach)、「傳遞」(transmit)或「給與」(give)，而是和民眾一起學習，學習民眾的世界。民眾是行動的共同作者，行動者與民眾共同執行行動，以解放人們，改造現實。真正的革命都免不了是一場文化革命。透過異化，文化侵略扼殺被侵略者創造的熱情，被侵略者變得無望、懼怕冒險。文化融合中，行動者批判分析現實(但不是將分析與行動分開)，同時以歷史過程主體的身分介入。領導者與民眾間相互認同，共同創造行動綱領，領導者的知識會在民眾的經驗知識中，重塑得愈來愈精細，而民眾的經驗知識也會受到領導者知識的粹鍊。文化融合並不否定兩個世界觀的差異，因文化融合奠基於差異之上。真正否定的是，某一世界觀對另一世界觀的「侵略」(invasion)；肯定的是兩個世界觀之間相互的「支持」(support)。

革命領袖需考慮民眾的世界觀，包括民眾的關切、疑慮、希望，與他們看待領導者的方式、他們對於自身及壓迫者的知覺、他們的宗教信仰、宿命觀、抗爭反應等。這些因素在互動中構成一個整體。壓迫者認識這個整體，目的是爲了輔助侵略行動，以便進行宰制。對革命領袖而言，進行文化融合行動時，也必須了解這個整體的知識。我們既不接受領導者對於民眾世界觀的侵入，也不接受領導者僅是順應民眾的渴望。例如：以文化融合的方式解決民眾的加薪問題，領導者須先認同其需求，同時將加薪需求的意義當成問題來提出。將真實具體的歷史情境（加薪需求只是其中之一）當成問題來提出，使民眾了解單一的加薪需求不

能解決真正的問題。民眾需有批判的意識，如：人必須成爲其本身勞動的擁有者；勞動構成人類位格的一部分；人既不能被販賣，也不能自己販賣自己。有了批判意識，才能真正的改造現實，使人們更人性化，達到解放教育的目的。

參、醒思與討論

保羅．弗雷勒是激進的左派教育家，其所著的《受壓迫者教育學》是近半世紀以來影響第三世界開發中國家很深遠的教育經典，亦啓發西方批判教育學（critical pedagogy）的盛行。其一生最讓人敬佩的是，對南美、非洲落後國家進行掃盲教育，戮力爲弱者、貧者服務，促進這些「被壓迫者」覺醒，爲追求己身的「人性化」而奮鬥，進行文化革命，真正實踐解放教育。

《受壓迫者教育學》的內容非常具有煽動性，被公認是批判教育學（critical pedagogy）的先驅，對往後激進的左派教育學產生極重要的影響（方永泉譯，2004）。書中闡明解放教育的實踐方法與過程，革命領導者透過文化革命運動，與被壓迫者站在一起，進行批判性的對話，致力於恢復被壓迫者的人性化。最令人敬佩的是，保羅．弗雷勒終其一生也不斷進行解放教育的文化活動，真正實踐其所倡導的教育理想－解放被壓迫者，恢復人性化。

審視台灣現今的教育脈絡，近年倡導多元文化教育，強調「教育作爲追求社會正義的空間，透過社會運動促成整體社會結構的改變」（劉美慧，2006），對照古今，保羅．弗雷勒的教育實踐－「關懷弱勢，追求公義」，仍然足以站在教育風潮的前哨。

探討保羅．弗雷勒的解放教育思想，應該要放在弗氏一生所經歷的當時社會脈絡下來審視。由於其自身的早期童年經驗，後來被迫害入獄的經歷，加上在智利、美國、日內瓦等國家的工作歷練與深入觀察，也就不難發現形塑其解放教育理念的歷程與緣由。然若將其理論方法，直接放置於現今的社會脈絡中，宜進行醒思、批判，也才符合探討保羅．弗雷勒解放教育的真正精神。保羅．弗雷勒有言（轉引自湯仁燕，2003）：

> 能應用我的觀點余各自情境的唯一作法，就是要如我所做的一般，在自己的情境篤行之，而不是照我所說的去做。要跟隨我，就不應依樣畫葫蘆（In order to follow me it is essential not to follow me）（Freire & Faundez, 1989: 30）

緣此，關於《受壓迫者教育學》之省思與討論，我綜整相關學者的論述並加入個人的淺見，殿爲結語。

一、在追求所謂「解放」和「人性化」的過程，政客有極大的操作空間

本書充滿左派激進的話語、論述，亦示範藉由教育進行社會改造的文化革命運動，對種族、階級、地域、語言、性別等的少數（弱勢）族群而言，有極強大的啓發作用。讓這些族群的人們對未來充滿「未經測試的可行性」，因而以批判、「界線行動」來超越「界線處境」。然而，解放教育或文化革命行動一方面正視社會正義的追求，另一方面亦讓政治力有介入的空間。政客容易超弄政治議題，極有可能讓「課題論域」或「衍生課題」，表面上以追求社會公平正義爲名，實際上進行政治鬥爭，以達其「自認爲」的政治理想，實質是偏狹的政治私利。

二、將社會二分爲壓迫者與被壓迫者，以現今社會脈絡而言，太過簡約

現今的社會，中產階級興起，已不同於當年的巴西社會。以台灣而言，教育普及，中產階級龐大，雖然也有貧富差距問題，也有族群對立問題，及外籍配偶與「新台灣之子」的問題，但因識字率極高，人們有一定的知識水平，要清楚界定壓迫者與被壓迫者似有些困難。難道「少數」或「弱勢」就一定是「被壓迫者」嗎？富有者或「非貧者」就一定是「壓迫者」嗎？

以一個民主社會而言，是否具政治權利者就等同於壓迫者？定期改選的民主社會，權力是透過民主程序而來，在這樣的脈絡下，（有政治權利的）壓迫者是否等同於弗氏所謂的壓迫者（方永泉，2006）？

三、激進的左派論述易挑起社會的對立與矛盾

保羅．弗雷勒有言：「透過不斷的實踐，人同時創造歷史，而且成爲歷史與社會的存有」（Through their continuing praxis, men simultaneously create history and become historical-social beings. Paulo Freire, 1968:.91）。社會的存在有其歷史的脈絡，弗氏以辨證的方法看待世界，認爲存在於這個世界的現實、制度、觀念、價值、意識形態等，都不斷在人與世界多面向的互動中生成（becoming）與變動（flux and reflux）。這種辨證的關係（dialectical relations）容易挑起社會現實中的對立與矛盾。讓身爲中產階級，位居「大多數」的人們感覺到一種無可名狀的威脅，好像出身就已背上原罪。緣此，在民主政治高度發展的地域或國家，保羅．弗雷勒的《受壓迫者教育學》論述，是否可能僅侷限於學院內的重視與討論？

「文化革命」多麼具煽動性，所謂的「革命家」藉此營造社會的仇恨與對立，可以想見我們要付出極大的社會成本，人民只有被仇恨與對立蹂躪下去。無論誰當政，仍然存在「壓迫者」與「被壓迫者」的對峙，文革永遠不終止。

追求社會公平正義，有沒有另一種可能：減少仇恨，減少撕裂，以寬容接納異己，以溝通妥協歧見，許人民一個寧靜祥和、監督合作、繁榮光明的願景。

四、現代的教育現實無法截然劃分是馴化或解放（方永泉，2006）

提問式的教育就一定可以達成解放教育的目的嗎？教育的方法蘊含師生雙分權力運作的關係，提問式的教育「師亦生，生亦師」是很好的觀點，但在教育現場是否仍然需要一定程度的道德、倫理、規範，讓教育運作正常進行，否則是否容易變成無政府狀態？雖自由但也無法真正解放。

以台灣目前實況而言，教改方興未艾，追求「教學卓越」聚焦於提升教師教學績效與學生學習效能，最終目標乃爲促進經濟發展，提升整體社會競爭力。教育的過程與目標是解放或馴化，實無法截然劃分，或者可謂兼而有之：解放中有馴化，馴化中有解放。解放與馴化之間似乎也未必一定要絕對的對立與矛盾。

五、弗雷勒對人性是否太樂觀，而忽略人性幽微隱晦的一面？

保羅．弗雷勒所謂的「被壓迫者」通常指的是在社會階級、地域、種族、語言、文化、性別等的少數族群或弱勢，這些人們擁有較少的社會資源，被「壓迫者」剝削經濟利益，而得不到社會公義。弗雷勒的論述對這個世界充滿負面的能量，隱含了仇恨與敵意，充分表達社會邊緣、底層的不滿，並想要急切改變的慾望。然而被壓迫者是否也擁有一些「特殊的界線處境」？因爲自己的弱勢，依著自身的處境，耍賴、硬拗、欺騙、貪贓枉法…而不知自省或自我淨化？弗雷勒對人性是否太樂觀，忽略人性幽微隱晦的弱點？

參考資料

方永泉譯（2004）**受壓迫者教育學**（三十週年版）。台北：巨流圖書。

方惠鈴（2003）Paulo Freire 生平大事紀。9/11/2006 擷取自 http://adte.nknu.edu.tw/club/ref_Paulo%20Freire's%20life.htm

何青蓉（2003）邂逅《受壓迫者教育學》:「文化視窗課程」教學實踐的初步省思。9/11/2006 擷取自 http://adte.nknu.edu.tw/club/share_Ho%20CJ.htm

黃崇憲（2003）成人學習史料讀書會會議紀錄。9/11/2006 擷取自 http://adte.nknu.edu.tw/club/record_920419oppressed%20ch2.htm

湯仁燕（2003）Paulo Freire 批判對話教學觀點之探究。載於歐用生、陳伯璋主編，課程與教學的饗宴（357-389）。高雄：復文。

劉美慧（2006）師資培育者與基層教師的敘事探究、課程意識與教學實踐工作坊研究計畫。

廖淑娟（2003）9/11/2006 擷取自 http://adte.nknu.edu.tw/club/untro_oppressed%20ch203.htm

包魯・弗雷勒。9/21/2006 擷取自 http://adte.nknu.edu.tw/club/ref_freire%20introduction.htm

Paulo Freire and informal education; Wikipedia 9/22/2006 擷取自 http://www.infed.org/thinkers/freir.htm

Paulo Freire- Wikipedia, the free encyclopedia 9/20/2006 擷取自 http://en.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire