

## 基于教师和真理的教育解放

### ——比斯塔对弗莱雷和朗西埃教育解放观的反思和超越

熊华军, 伏 健

**摘 要:** 弗莱雷的教育解放观要克服存储式教育的弊端, 消除教师的权威, 使学生作为主体, 与教师联合创生知识, 恢复师生正常的人性。朗西埃的教育解放认为学生无需被告知关于他们存在状态的真理, 教育解放是师生在智力平等的前提下去感悟平等。比斯塔认为二者皆偏执于一端, 无法真正实现解放。他在反思二者观点的基础上, 提出了自己的教育解放观, 即作为开端和开端者的学生, 既要被教师教, 又要被真理教, 不断敞开其存在的无限可能性, 达到主体性的不断完善, 使学生以成熟的方式存在于世界。这一教育解放观基于教师和真理, 朝向世界与他者, 克服了解放观念的现代逻辑的矛盾性, 超越了弗莱雷和朗西埃的观点。

**关键词:** 弗莱雷; 朗西埃; 比斯塔; 教育解放; 超越

**中图分类号:** G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0169(2023)04-0138-09

**DOI:**10.16493/j.cnki.42-1627/c.20230313.003

在当前强调终身学习的社会背景下, 人们被各种形式的学习与培训所累, 因为他们需要掌握各种清单列举的一长串技能, 才能在这个社会中获得工作机会。教育是为了追求“人自由、全面的发展”, 但现实教育中过度的学习压力却束缚了人。那么教育是否等同于学习? 人如何从各种形式的学习造成的困境中解放出来? 这些问题让解放成为当前教育难以绕开的话题。纵观解放观念的发展, 以及解放与教育的联系, 可以发现“解放观念在现代教育理论和实践中扮演了一个核心角色”<sup>[1](P114)]</sup>。不同教育家对教育解放观提出了不同的见解, 其中以保罗·弗莱雷(Paulo Freire)和雅克·朗西埃(Jacques Rancière)最具代表性。二者的解放观都产生了巨大的影响, 帮助人们认识到当时教育方式的内在本质与固有缺点。面对当前学习化语言的困境, 格特·比斯塔(Gert Biesta)借鉴和反思了二人的观点, 提出了更为独到、更趋完善的教育解放观。这一观点有助于教育参与者们更好地认识教育如何解放人, 促进人的全面发展这一现实问题。

### 一、弗莱雷的教育解放观

弗莱雷的教育思想“不仅影响了第三世界国家教育理论和实践的发展, 而且对包括美国在内的发达国家的教育及社会理论的发展也产生了极大的影响”<sup>[2]</sup>。弗莱雷认为存储式教育压迫了受教育者的人性, 使学生不能成为自我行动的主体, 因此教育需要让学生成为自己历史的主体, 与教师联合探究真理, 以此走向解放。

**作者简介:** 熊华军, 西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教授、博士生导师, tougaoxhj@163.com(甘肃 兰州 730070); 广东技术师范大学教育科学学院教授(广东 广州 510665); 伏健, 西北师范大学教育科学学院博士研究生

#### (一) 教育解放的迫切性: 储存式教育的弊端

弗莱雷认为当前教育变成了一种存储行为。“学生是保管人,教师是储户。”<sup>[3](P25)</sup>主要体现在以下几个方面:一是教师依据教材内容,将头脑中存储的知识复制给学生;二是学生全盘接受教师的讲解,不加批判地将其全部存储到记忆中;三是教学如同储户与银行间程序化的交易行为。存储式教育存在以下弊端:一是学生缺乏反思批判意识,不进行独立思考,不敢怀疑教材内容;二是学生永远作为教师行动的对象,缺乏自主探究知识的能力;三是师生习惯了压迫的教育方式,逐渐失去了人之为本性,如同柏拉图洞穴隐喻中,从未走出过洞穴的囚徒无法意识到光线来自外面。弗莱雷认为学生需要摆脱存储式教育带来的压迫,培养反思批判意识,恢复正常的人性并走向解放。

#### (二) 教育解放的起点: 学生成为自己历史的主体

在弗莱雷看来,教育解放要让学生恢复人性的本真面貌,成为自我行动的主体,作为和教师平等的主体参与教育。质言之,解放要通过实践使学生与世界相互作用,使学生能够“作为负责任的主体进入历史进程”<sup>[3](P2)</sup>,书写自己成长的历史。从必然性看,学生必须成为自己历史的主体。人处于世界中并与其共存<sup>[3](P34)</sup>,人只有通过自主行动,在与世界的交流中才能构建其成长的历史故事。从可能性看,学生能够成为自己历史的主体。通过培养批判意识,学生能够意识到他们之于自己未来的历史责任。从现实性看,学生应该成为自己历史的主体,不能作为教师行动的客体而循规蹈矩,否则会失去自主行动的能力,不能担当对自我成长应负的历史责任。学生只有摆脱对教师的依赖与无条件的服从,才能走出人性被异化的境遇,从而作为人,成为人。弗莱雷基于学生成为自己历史主体的教育解放观具有以下特征:从过程看,教师与学生各自成为教师和学生,联合进行知识的生产活动;从方式看,教师进行提问式教育,培养学生的批判意识,进而通过反思行动不断提升学生自主发展的能力。

#### (三) 教育解放的抓手: 基于知识的联合生产

弗莱雷认为,教育解放是师生以知识的联合生产为抓手,逐步走向人性化。它体现在如下几个方面。(1) 师生共在,形成生产关系。首先,教育解放要让师生同处对话的场域,使师生共同被真理规定,在对话中让真理显现。其次,通过联合行动,师生共同完成知识的更新。(2) 师生互构,促进生产方式。“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。”<sup>[3](P31)</sup>(3) 师生同议,开发生产资料。一是课程的内容由师生根据现实环境共同协商<sup>[4](P32)</sup>,以让其贴近生活世界,能够教真知识,反映真问题。二是课程的改革强调各方对话讨论,广泛参与<sup>[5](P63)</sup>。三是课程建构与安排实施要尊重各校自主权,并参考各类人员的建议,确定“原生主题”<sup>[4](P125)</sup>,与时俱进。(4) 师生共思,评价生产结果。教育要让学生在批判反思中获取真知。教育评价要评判学生是否具有反思能力,是否对具体问题有自己的真知灼见。

#### (四) 比斯塔对弗莱雷教育解放观的反思

弗莱雷认为,教育解放要克服存储式教育的弊端,消除教师的权威,使学生作为主体,与教师联合创生知识,恢复师生正常的人性。比斯塔认为这一观点无法达到解放,有以下几方面的原因。从解放的目标看,解放即恢复师生正常的人性,而正常的人性内涵在现实中很难予以明晰地界定。弗莱雷只是从某一特定的视角论述人性,将恢复本真人性作为教育解放的目标难以得到所有人的认同<sup>[6](P117)</sup>。比斯塔对弗莱雷关于人性的批判也与马克思主义的观点相对应。因为“对马克思而言,先验地断定‘人性是什么’或‘人性应该是什么’毫无意义”<sup>[7]</sup>。从解放的路径看,一方面,弗莱雷反对被压迫者(学生)必须被告知成为他们自己历史的主体<sup>[6](P115)</sup>;另一方面,教师需要扮演革命的领导者,通过行动——反思,让作为被压迫者的学生意识到其不能作为他人行动的客体,这两

方面难以和谐一致。从解放的抓手看，解放需要教师以真理为抓手。但“弗莱雷去除了教师保留了真理”<sup>[6](P127)</sup>，导致了偏执一端的局限性，无法推动教育解放。

## 二、朗西埃的教育解放观

朗西埃是当前世界极具影响力的思想家，其教育论著《无知的教师：智力解放五讲》是一部与弗莱雷《被压迫者教育学》具有同等重要意义的教育著作<sup>[8]</sup>。朗西埃的贡献在于“帮助我们以不同的方式理解解放观念”<sup>[1](P143)</sup>。朗西埃认为教育解放不是在教学法神话揭示的真理上运行，而是基于师生的智力平等，在无知的教师的鼓励下，让学生运用其智力的力量，实现学习的自由<sup>[6](P132)</sup>，感悟智力的平等。

### （一）教育解放的迫切性：教学法神话的破灭

教学法神话是指学生若要理解教材内容，“就需要有人给他做一遍讲解，需要有教师的话打破所教材料的沉默”<sup>[9](P7)</sup>。作为神话的教学法有以下意蕴。一是教师的讲解与其说是在实施教学活动，不如说是在演示点石成金的神话。二是师生间被设置了一层屏障，教学被蒙上了纱幕。教师的讲解帮助学生逾越屏障，揭去这层神秘的纱幕。三是教学过程变成了学生不断企及教师知识水平的反复循环。教学法神话有以下缺陷：一是演示教学法神话让学生过多地依赖教师的讲解，影响学生独立自主地探究知识的能力；二是教学法神话基于师生间智力的不平等，而且这一不平等永远不会消除；三是学生只注意到教师演示神话的魔法，没有意识到自身智力的力量。在朗西埃看来，学生无需教师讲解的阐释，就能走在解放的道路上。消除教学法的神话，能促使学生更快地觉醒，更好地走向解放。

### （二）教育解放的起点：师生的智力平等

朗西埃认为解放要做的是在假设智力平等的前提下，人能做什么<sup>[9](P62)</sup>。原因如下。一是智力的不平等的说法难以被证实，谁去揭示智力不平等的原因，谁就会陷入循环论证<sup>[9](P65)</sup>。当学生的智力从属于教师时，教育只会产生“钝化”而不是解放<sup>[9](P17)</sup>。二是从雅克托的事例中可以发现，教学无需建立在有知与无知的智力差距之上。教师与学生智力间存在天然的不平等的说法值得怀疑。教师可以教自己不知的，学生也可用适合自己的方法理解教材内容，达成学习目标。三是如果预设师生智力的不平等，会导致学生的智力永远受教师的束缚，难以获得认知解放。只有从师生的智力平等出发，通过自由地探索，学生才能实现解放。始于师生智力平等的教育解放观具有以下特征：从过程层面看，是师生去感悟智力平等；从评价层面看，评判学生是否做到了依靠自己的智力完成学习任务，做得如何，进而反思学生怎么能做得更好。

### （三）教育解放的抓手：基于“无知的教师”

在朗西埃看来，“解放型教师是一个无知的教师”<sup>[6](P127)</sup>。“无知的教师”有三层含义：一是“无知的教师”不是没有知识的教师，而是拒绝以知识拥有者的身份去传授知识；二是教师无需对所教内容特别熟悉，教师最重要的工作是鼓励学生自主探究知识；三是“无知的教师”指对每个学生现有知识水平不太了解的教师，他相信学生的智力，不会以全知全能者的姿态去启蒙无知、无能的学生。教育解放要以“无知的教师”为抓手。因为传统的“有知的教师”通过演示教学法的神话，“让学生总是感觉到要依赖更多教师、更多讲解才能走得更远”<sup>[9](P30)</sup>。“有知的教师”会“用最牢固的链条将人缚于钝化的处境”<sup>[9](P30)</sup>。只有“无知的教师”才能引导学生走在解放的道路上。解放的道路是让学生意识到自身智力的真正力量，有能力运用自己的智力，去证实智力平等。

#### (四) 比斯塔对朗西埃教育解放观的反思

朗西埃的教育解放是基于“所有智力皆为平等”<sup>[9](P133)</sup>的原则,学生无需教师的讲解自由地学习、自由地探索。在比斯塔看来,朗西埃之于教育解放的独特洞见是“解放的逻辑不是依赖于知识,而且并不‘运行’于知识之上”<sup>[6](P127)</sup>。但朗西埃的解放观有局限性。从解放的目标看,朗西埃将解放的目标定位为个体学习的自由。这一观点忽视学生与世界、与他者的联系。从解放的路径看,朗西埃认为教育解放需要学生自由地建构自己的学习故事,这种自由会将学生封闭在各自的故事中,使学生只在自己的世界里独自转圈<sup>[6](P135)</sup>。从解放的抓手看,解放需要教师以真理为抓手,但朗西埃过于强调教师的角色,忽视了真理的作用<sup>[6](P127)</sup>。“真理是由一种与他者——我们的教师——的关系所促成的。”<sup>[10](P72)</sup>朗西埃认为学生无需这种讲解关系促成的真理,他和弗莱雷相反,造成了偏执另一端的局限性,难以推动教育解放。

### 三、比斯塔的教育解放观

比斯塔是一位成就卓著且极具国际声誉的教育专家<sup>[1](P1)</sup>。他借鉴吸收了弗莱雷和朗西埃的教育解放观,丰富了对教育解放的理解。在汲取弗莱雷和朗西埃的教育解放观精华的基础上,比斯塔基于当今教育困境,提出了一种介于弗莱雷和朗西埃之间的教育解放观,这一解放观中,教师和真理之于学生具有重要的作用,教师和真理要致力于促使学生以成熟的主体而存在。

#### (一) 教育解放的迫切性:学习语言的困境

比斯塔认为当今教育的困境在于,学习语言代替了教育话语<sup>[11](P16)</sup>。学习语言是用“学习”的概念替代了“教学”和“教育”的概念,它的主要特征有:一是将教学视为对学习的促进;二是将“教育重新定义为提供学习机会或学习经验等”<sup>[12](P17)</sup>;三是将教师重新定义为学习的促进者和辅助者。

学习语言有两个弊端:一是遮蔽了对教育目的的思考,因为学习是指个人为个人所做的事情,不同于一个人教其他人的“教育”概念;二是模糊了教育的方向,真正的教育不是通过学习提升自己的市场价码,而是要致力于使学生成为人和作为人。因此,比斯塔“强调我们需要抵抗‘学习者身份’是自然的和不可避免的身份这样的观念”<sup>[6](P15)</sup>。学习仅仅提供人存在的一种可能性;过于强调学习,学生就会失去其他存在的可能性<sup>[6](P56)</sup>。学生需要摆脱终身学习的困扰,才有可能敞开各种存在的可能性。学生需要被教师和真理中断对功利化的学习目的的过分追求,才有可能以更加成熟的方式存在,去感受主体性的不断完善,而解放就蕴含在主体性完善的这一过程中。

#### (二) 教育解放的起点:作为开端和开端者的学生

教育解放始于作为开端和开端者的学生。面对作为开端和开端者的学生,教师要平等地看待每一个学生,同等重视每一位学生作为开端<sup>[11](P12)</sup>的启新潜力,同样重视每一位学生作为开端者带动他人开创新局面的可能性。

学生是一个开端。每个学生的诞生,意味着一个新人被抛入了世界。这个新人具有开启新事物的能力<sup>[12](P79)</sup>,作为一个开端,进入了教育的秩序中。新面孔的加入给教育带来了变化的可能性。这种可能性的好坏取决于教育和教师。

学生是一个开端者。学生来到这个世界,须跟众多的他者共处于世界中。因为“不是单个的人(Man),而是人们(Men)生活在地球上并栖息于世界中”<sup>[13](P1)</sup>。学生在与他者的交流中,一是显现自己,成为人和作为人;二是显现自己的同时,学生作为一个具有开端启新能力的人,协助他者显现,使他者成为人和作为人。

始于作为开端和开端者的学生的教育解放,具体包括以下几个方面:首先,教师要引导作为开端的学生,在运思中开启自身无限的可能性;其次,教师要促进作为开端者的学生在教育社群中开创新局面,发现新价值;最后,师生作为彼此的他者,在教育空间中共同出场,相互生成。

### (三) 教育解放的抓手:被真理和教师教

教育解放是“一种教师及教学都不可或缺的过程”<sup>[6](P104)</sup>。在这一过程中,学生需要被真理和教师教。质言之,学生在真理的氛围中被有真知的教师所教,真理在教学中显现。教师要采用教化的语言,选择合适的时机,采取合适的举措,促进学生有意义地学,有收获地被教。

被真理教是指学生被真理浸染,在充盈着真理的情境中被教。在存在层面,学生要被教以如何获取真相。学生被教的活动要为学生拨云见日,让真相显现在学生面前。在思想层面,学生要被真知熏陶。针对学生的教育要给学生思想的洗礼,以革除思想之弊,获得新知。在语言层面,学生要被真话所教。学生要在说真话、讲真言的氛围中被教,使学生说真话,不言虚,辨是非,不流俗。

被教师教是指学生被有真知灼见的教师所教,知识通过教师的教学显现,被学生真正消化吸收,使学生在后续的被教中能融会贯通。被教师教包括以下几个方面。一是教师是学生过去的权威。学生需要被教,学生的自学不能代替教师权威的教学。二是教师成为学生现在的楷模。教师以自己模范的言行去影响学生,使学生在受教中潜移默化地得到提升。三是教师是学生未来的领航员。教师要创造不同的教育情境,使学生遭遇风险,面临挑战,得到更多的锻炼。换言之,教师要中断学生功利化的求知目的,引领学生反思自己究竟为了什么而学,要成为什么样的人,以此指引学生的未来之船朝着正确的方向行驶。

被真理和教师教强调,有知识的教师和为了知识的教学,对学生获取知识至关重要。有知识的教师不是指将自己的知识完整地复制到学生头脑中的教师,而是指用丰富的知识为学生开辟不同教育情境的教师。教师在学生的内心唤起一种欲望,促使他们要以成熟的方式存在于世界并与世界共在,也就是作为主体而存在<sup>[6](P17)</sup>。为了知识的教学不是基于教材内容的讲授,而是基于能够把学生“呼唤到世界中来”的教学。学生虽能通过自学获取一定知识,但学生为了获取知识而进行的学习不能代替被有知识的教师所教,学生意欲获取真知的学习不能脱离充满真理的教学。

### (四) 比斯塔对弗莱雷和朗西埃的教育解放观的超越

比斯塔的解放观基于弗莱雷和朗西埃的观点,并批判了二者解放观的不足,考虑了师生同在世界中,与世界的关系,突出了教师和真理,平衡了二者的观点,教育解放不能绝对地强调教师或者真理,而忽视另一方的作用。以此,比斯塔超越了二者各侧重于一个抓手的片面性。同时,基于对弗莱雷和朗西埃受限于解放观念的逻辑矛盾的反思,借用汉娜·阿伦特(Hannah Arendt)的观点,比斯塔克服了解放观念的逻辑矛盾。

1. 朝向两个“开口”。第一个“开口”是朝向世界,即教师引导学生进入多元和差异的世界<sup>[11](P13)</sup>。阿伦特认为多元性是人类行动的条件,失去了多元性,师生就无法发起旨在实现主体化的教学行动。只有学生处于开放的世界中,才能保证其多元性。为此教师需肩负双重的责任:一是作为开端和开端者带领学生光明地入场,进入这一世界中;二是要维护这一世界的多元性和差异性<sup>[11](P13)</sup>,确保每一学生“有用自己话语进行言说的机会”,保证他们“拥有独特的、个体的声音”<sup>[12](P85)</sup>。比斯塔朝向世界的观点超越了弗莱雷和朗西埃。首先,目标更趋明晰。教育解放是处于世界中的师生的主体性的无限交互生成,不是弗莱雷师生通过联合探究知识,恢复正常人性的实践活动。其次,格局更为宽广。朝向世界意味着学生要走出自我的圈子,在更宏大的背景中展示自己,而不是朗西埃解放观中学生专注于建构自己的故事。

第二个“开口”是朝向他者,即教师引导学生在与他者的交往中秀异。秀异是指一个人向他人

展现自己的与众不同。一是每个学生在这一世界中,与他者不期而遇,呼唤他者,回应来自他者的呼唤,展示自己的独一性。独一性是指“在特定的情境中‘我’不可被他人替换,也就是说,我在那里很重要,而不是别人”<sup>[12](P83)</sup>。二是每个学生在与自身相异的他者的交往中探索自己无限的可能性,生成自己,同时协助他者的生成,最后实现所有人主体性的生成。比斯塔朝向他者的观点超越了弗莱雷和朗西埃。首先,路径更加合理。学生需要在与他者的互动中发现自身的不足,以此改正并不断地提升。而朗西埃只鼓励学生进行孤胆英雄式的知识冒险,看不到身边的他者身上可以学习的闪光点。其次,观点更为全面。比斯塔认为师生作为彼此的他者,必须相互负责。师生通过对他者责任的回应去协助他者完善主体性,在协助他者的同时看到自己更多的存在。而弗莱雷师生联合知识探究的解放行动只强调师生共在,没有意识到师生作为彼此的他者的共生。

比斯塔的两个“开口”,一是强调师生在世界中,要与诸多的他者建立联系。因为正如马克思所说的“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和”<sup>[14](P135)</sup>。而弗莱雷聚焦于解决师生之间二元对立的关系,没有深入地考虑师生同在世界中,与世界、与他人的关系。二是倡导学生在多元和差异的世界中秀异,同时协助他者秀异。朗西埃强调学生独自探究知识的能力,忽略了师生之间、生生之间相互的秀异与显现。因此,比斯塔超越了弗莱雷和朗西埃。

2. 基于两个抓手。第一个抓手是基于教师。学生为了实现其存在的无限可能性,需要教师为其创造不同的教育情境,给予其无限的信任,向其提供面临风险与挑战的机会。质言之,教师作为能够“给教育情境带来之前没有过的东西的人”<sup>[6](P14)</sup>,向学生敞开存在的无限可能性。以教师为抓手重视教师之于学生的开端和开端者作用。作为开端的作用是指教师要创造条件,将学生置于充满风险与挑战的场景中,让其在运思中抉择,在逆境中成长。作为开端者的作用是指教师通过以身示范,带领学生成为开端者,让学生在与他者的交往中,协助他人发掘自我无限的可能性。教师作为开端和开端者,高屋建瓴地为学生主体性的完善创造无限的可能性,指引学生面临山重水复疑无路时,进行朝向柳暗花明又一村的突然转身。基于教师的抓手,重视教师的权威,克服了弗莱雷偏执于知识一端的片面性:面对存储式教育的弊端,弗莱雷矫枉过正,过于强调知识的作用,忽视了教师作为开端和开端者的权威,使教师降格为学生的协助伙伴。

第二个抓手是基于真理。师生在解放教育中被真理规定,解放通过教育让师生沿着真理规定的道路前进,以觅得思想的真知,听到教化的真言,获取存在的真相。质言之,教育解放是师生被真理熏陶,通过资格化、社会化的道路到达主体化的终点。从资格化层面而言,学生参与一系列资格培训,接受一系列新思想、新观念的洗礼,获得专业技能和思想理念的真知;从社会化层面而言,学生被教师引领,进入到社会秩序里,在这一充满多元和差异的社会,师生遭遇所有的他者,向他者言说,回应他者的言说,在相互言说中得以倾听真言,敢于真言;从主体化层面而言,学生作为自我的主体而存在,不断探索自我存在的无限可能性,发现自身存在的更多真相。基于真理的抓手强调,解放需要建基于真理之上。这一抓手重视真理的重要作用,克服了朗西埃偏执于教师一端的片面性:面对教学法神话的破灭,朗西埃过犹不及,过于强调教师的鼓励和激励,忽视了真理的引领作用。他认为学生无需被真理教诲,只需基于师生智力平等,在教师的命令下,在事物与符号的森林中冒险<sup>[15](P11)</sup>,自由建构知识。而这种自由探索活动,强调个体的自由自在,不注重学生与他者进行知识的即时分享、信息的及时传递,会让学生在自主探索知识的森林中迷失方向。

比斯塔的教育解放的两个抓手,重视教师和真理的重要性,克服了弗莱雷和朗西埃分别强调二者之一的局限性。首先,恢复了教师的权威,克服了弗莱雷去除教师、保留真理的不足。师生并不是弗莱雷倡导的联合生产知识的伙伴,强调解放需要学生被教师教,师生的角色不能互换。其次,

强调真理的重要作用，克服了朗西埃保留教师、去除真理的不足，强调解放需要学生被真理教，学生不能离开真理的指引。

3. 克服三大矛盾。根据解放观念的现代逻辑，被解放者需要来自解放者的干预<sup>[6](P108)</sup>。解放者通过干预唤醒被解放者的意识，以使被解放者从权力的压迫中逃离，走向自由和平等。作为被解放者的学生需要作为解放者的教师的唤醒，需要教师对他们进行能力的提升，才能达至解放。但这一逻辑存在三个矛盾。

第一，目的与手段的矛盾。解放的目的朝向独立和自由，但实现解放的手段离不开对外部干预的依赖<sup>[1](P120)</sup>，这种依赖反而阻挡学生实现独立和自由。弗莱雷认为，学生要依赖教师通过提问式教学培养批判意识<sup>[3](P34)</sup>，这种依赖会影响学生形成批判意识和能力的发展。因此，弗莱雷的解放观存在目的与手段的矛盾性。在比斯塔看来，教育解放是让作为独立个体的师生共同发起解放的行动，在这一行动中师生相互秀异，相互显现，相互生成，不断完善主体性。比斯塔借鉴阿伦特的观点，认为行动和自由是一回事，行动本身就是自由的<sup>[16](P145)</sup>。因此，在比斯塔教育解放观的解放行动中，师生本身是自由的，不存在依赖关系。师生也即恩格斯所说的那种“成为自然界的主人，成为自身的主人——自由的人”<sup>[17](P566)</sup>。师生自由地共在于同一场域，不存在教师干预的手段与学生实现自由的目的之间的矛盾。

第二，前提和结论的矛盾。教育解放要实现师生间的平等，却一开始就预设了师生间的不平等<sup>[1](P121)</sup>。基于不平等只能导致不平等被反复生产，这种矛盾性类似于，让万能的上帝造出一块重得他自己搬不起的石头。弗莱雷强调师生要进行平等的对话，但同时他认为教育即政治<sup>[18](P48)</sup>，受现实政治因素的影响，师生难以基于平等进行对话交流。这种实际上暗含了不平等前提的对话交流，会导致不平等而不是平等。因而弗莱雷未走出解放观念的这一矛盾性。比斯塔认为，教育解放是作为开端和开端者的学生被真理和教师指引，进入多元和差异的世界。在这一世界中，师生互为对方的他者，是平等的共在。教育解放是基于师生平等的共在，促进并维护师生平等共在的过程，不是学生从不平等走向平等的进化。因此，比斯塔的教育解放观没有这种前提与结论的矛盾。

第三，原因与结果的矛盾。即对学生能力的怀疑是教师干预的理由，但干预本身阻止学生能力的发展<sup>[1](P121)</sup>。因为怀疑学生依靠自身获得解放的能力，所以教师要通过讲解对其进行能力的提升，但教师的讲解反过来妨碍了学生能力的自主发展。在朗西埃的教育解放观中，因为学生可以依靠自身智力的力量，自主探究知识，掌握知识，所以学生无需真理的讲解<sup>[9](P23)</sup>。但结果学生在自主探索知识的丛林中迷失了方向，仍需真理的指引才能辨明方向。因而朗西埃也苑囿于这一逻辑矛盾性。比斯塔的教育解放强调作为开端和开端者的教师要给学生创造另一种空间，使其面临存在的无限可能性，以更加成熟的主体而存在<sup>[6](P166-167)</sup>。教师的这种干预，不是出于对学生能力的怀疑而干预，而是师生间相互信任，作为彼此的他者在交互中共生。因此，比斯塔的解放观克服了解放逻辑中原因与结果的矛盾。

弗莱雷去除了师生间的不平等，让师生成为伙伴联合探究知识。但他也认为，解放需要依赖革命的领导者（教师），帮助被压迫者（学生）在某种方式上被提升<sup>[6](P115)</sup>，因此他没有克服解放的现代逻辑的第一个矛盾。朗西埃没有基于师生间的不平等讨论解放。他让解放脱离了知识和真理<sup>[6](P128)</sup>，强调学生要从教学法神话中逃离，却导致学生在知识探险的丛林中无法走出，最终仍需真理指点迷津。因此，朗西埃也没有从解放的现代逻辑矛盾中走出。比斯塔认为教育是弱的<sup>[1](P196)</sup>，教育干预不能保证实现预想的某种解放状态。解放不是弗莱雷恢复正常人性的强的论断，也不是朗西埃倡导的学习的自由，而是处于主体性不断完善的漫长行动过程中。比斯塔的教育解放观没有预设师生间天然的不平等，给予学生无条件的信任，倡导师生一起进行解放的行动，克

服了解放逻辑固有的矛盾性。

#### 四、结 语

弗莱雷的教育解放意在通过师生联合探究知识,摆脱存储式教育,恢复学生正常的人性。在师生的联合探究知识的过程中,教师和学生可以互换角色,各自成为学生和教师。这一观点消除了教师的权威,没有重视教师作为开端和开端者的作用。朗西埃认为,学生无需真理的讲解与熏陶,教育解放是学生在师生智力平等的激励下实现学习的自由。这一观点忽视了课堂中显现的真理对学生的重要作用。比斯塔的教育解放认为,作为开端和开端者的学生需要被真理和教师教,不断敞开其存在的无限可能性,达到主体性的不断完善,使学生以成熟的方式存在于世界。从学生的位置看,学生处于世界中,要面向世界与他者,要与世界和他者共存。学生不能像弗莱雷所言,在做学生的同时也成为教师。教育解放不是师生联合的游戏,而是处于世界中的学生与所有他者的游戏。学生也不能故步自封在朗西埃倡导的自主学习的圈子中。从教育解放的抓手看,弗莱雷和朗西埃分别过于强调教师或者真理的作用,忽视了另一方。比斯塔平衡了二者的观点,认为教育解放要基于教师和真理,从而避免了弗莱雷和朗西埃各执一端的片面性。从解放观念的现代逻辑矛盾看,比斯塔克服了解放观念的现代逻辑的三大矛盾。因此,比斯塔的教育解放观超越了弗莱雷和朗西埃的解放观。

“实现人的自由全面充分发展是马克思主义追求的核心价值目标。”<sup>[19]</sup>比斯塔提出的这一新颖独特的解放观,与马克思提出的要促进人自由、全面地发展的价值观相合,丰富了教育解放的内涵,促进了对教育解放的理解。这一教育解放观明晰了教育与解放的关系,为教师带领学生成为开端和开端者,实现真正的教育解放指明了方向。

#### 参考文献

- [1] [荷]格特·比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2020.
- [2] 巨瑛梅.试析保罗·弗莱雷的教育思想[J].外国教育研究,1999(4).
- [3] [巴]保罗·弗莱雷.被压迫者教育学[M].顾建新,等译.上海:华东师范大学出版社,2001.
- [4] Freire, P. *La Educación Como Práctica De La Libertad*[M]. México: Siglo Veintiuno Editores, 1969.
- [5] Freire, P. *Pedagogy of the City*[M]. New York: Continuum, 1993.
- [6] [荷]格特·比斯塔.重新发现教学[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2021.
- [7] 林钊.实践、劳动与自由:马克思教育观的当代审思[J].马克思主义理论学科研究,2021(6).
- [8] 王世巍.雅克·朗西埃教育平等观的理论构建与实践导向[J].比较教育研究,2019(2).
- [9] [法]雅克·朗西埃.无知的教师:智力解放五讲[M].赵子龙,译.西安:西北大学出版社,2020.
- [10] Levinas, E. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*[M]. Lingis, A., trans. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1979.
- [11] [荷]格特·比斯塔.超越人本主义教育 与他者共存[M].杨超,冯娜,译.北京:北京师范大学出版社,2020.
- [12] [荷]格特·比斯塔.测量时代的好教育[M].张立平,韩亚菲,译.北京:北京师范大学出版集团,2019.
- [13] [美]汉娜·阿伦特.人的境况[M].王寅丽,译.上海:上海人民出版社,2009.
- [14] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2012.
- [15] Rancière, J. *The Emancipated Spectator*[M]. London: Verso, 2009.
- [16] [美]汉娜·阿伦特.过去与未来之间[M].王寅丽,张立立,译.南京:译林出版社,2011.

- [17]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第3卷)[M]. 北京:人民出版社, 2009.
- [18]Shor, I., P. Freire. *A Pedagogy for Liberation*[M]. London: Macmillan, 1987.
- [19]董贤成, 郑流云. 马克思主义科学体系的核心价值目标——每个人自由而全面发展[J]. 兰州学刊, 2010 (8).

## Educational Liberation Based on Teachers and Truth

### — Bista's Reflection and Transcendence on Freire's and Rancière's View of Educational Emancipation

XIONG Hua-jun, FU Jian

**Abstract:** Freire's view of emancipation seeks to overcome the disadvantages of stored education, eliminate the authority of the teacher, make the student the subject, create knowledge in association with the teacher, and restore the normal humanity of the teacher and students. Rancière's educational emancipation holds that students need not be told the truth about their state of being; emancipation is about teachers and students going to feel equal on the premise of intellectual equality. Bista believes that both views go to the extreme and cannot truly achieve emancipation. Based on the reflection on the two views, he proposes his own view of educational emancipation in which students, as beginners and initiators, are taught both by teachers and by the truth, constantly opening up to the infinite possibilities of their existence and reaching the constant perfection of subjectivity so that they can exist in the world in a mature way. Based on the teacher and the truth, this view faces the world and the other, overcomes the paradox of the modern logic of the concept of emancipation, thus goes beyond Freire's and Rancière's views.

**Key words:** Freire; Rancière; Bista; educational emancipation; surpass

(责任编辑 孙 洁)