

## 巴西“大众教育”的体制化尝试 ——浅论1989—1992年巴西圣保罗市的公立基础教育改革

高 然

**内容提要：**1989—1992年，巴西圣保罗市教育局在保罗·弗莱雷的领导下发起了一场全面而深刻的改革运动。这是当代最具批判性的“大众教育”理论与公立基础教育体制相结合的一次大胆实验，旨在彻底改变现有的师生关系和教学方式，充分发挥校园内外各个社会群体的创新活力，以学生切身经验为起点培养他们的自主学习能力和批判精神，建立可持续的教师发展和组织机制，使学校成为服务于所在社区的问题研究、交流反思和生成解放政治的中心，自下而上地推动巴西社会的进步。改革的具体内容包括教育管理体制民主化、跨学科课程规划和教师发展项目三个相互依存的组成部分。虽然改革实施过程中暴露出部分教师难以胜任等问题，但在许多学校的成功充分证明“公立大众教育”的理想是可行的。尽管不久之后市政权力的更替终止了改革的进程，但民主自治、社区参与的办学原则和“生成性主题”、对话式教学、“教师继续教育小组”等教育理念却为后来的改革者们所借鉴和吸收，对世界基础教育的发展产生了深远的影响。

**关键词：**巴西 保罗·弗莱雷 大众教育 公立基础教育 课程改革 生成性主题 民主化

**作者简介：**高然，北京大学历史学系博士研究生。

**中图分类号：**G521 **文献标识码：**A

**文章编号：**1002-6649 (2017) 06-0120-14

20世纪晚期，巴西圣保罗市教育局在保罗·弗莱雷的领导下发起了一场全面而深刻的改革运动。作为当代最具批判性的教育理论与公立教育体制相结合的大胆实验，改革在十分有限的时间和政治空间内，为“大众教育”的发展积累了宝贵的经验和教训。国内学界对弗莱雷的教育思想多有研究，而对这次意义非凡的改革实践却未能予以足够的关注。本文在国外已有研究成果的基础上，结合部分一手资料，对这场改革的内容和启示进行初步的探讨。

## 一 改革的背景和发端：理论与现实

广义的“大众教育”包括一切面向劳动人民或社会下层的文化传播和技能培训活动。狭义的“大众教育”则包含明确的政治意向，即通过社会批判促进劳动者阶级意识的形成，通过自下而上的解放斗争推动社会变革的实现。20世纪下半叶，由于巴西教育家保罗·弗莱雷（Paulo Freire）教育思想的巨大影响，“大众教育”<sup>①</sup>一词被赋予了新的含义。首先，平等是“大众教育”的前提，每个人无论年龄大小、知识水平高低，都是教育活动的主体，教师和学生的身份人人共有，可随时切换。其次，对话、提问和参与式学习被置于教育方法的核心。知识的“形成”以学习者自身的生活经验为起点，以辩证把握社会现实为指向，以发现问题解决问题的实践和对实践的反思为永不枯竭的动力。最后，教育的本质是政治，“大众教育”的本质是改造现实的斗争，其根本宗旨是通过培养“批判性公民”带动劳动人民的解放政治，在参与式民主的基础上创造一个充满希望、自由、快乐和爱的新世界。

保罗·弗莱雷（1921—1997年）生于巴西东北部伯南布哥州首府累西腓的一个中产阶级家庭，幼年家道中落，13岁丧父，经历过一段食不果腹的艰难生活。1943年，他进入累西腓大学法学院就读，期间成为一名中学语文老师并结婚生子。1946年起，弗莱雷供职于旨在缓和劳资冲突的非政府组织

---

<sup>①</sup> 这个词来自葡萄牙语的 Educação Popular 和西班牙语的教育学文本。例如陶行知指出，“大众教育是什么？大众教育是大众自己的教育，是大众自己办的教育，是为大众谋福利和解除痛苦的教育。这种教育与小众教育固然不大相同，和小众代大众办的所谓民众教育、平民教育也有根本矛盾。”参见陶行知：《大众教育与民族解放运动》（1936年），载顾明远、边守正主编：《陶行知选集》（第2卷），北京：教育科学出版社，2011年，第125—126页。

“巴西工业社会服务协会”(SESI),不久之后成为伯南布哥分会的教育和文化部主任,负责领导面向工农群众的成人教育项目,逐渐探索出一套行之有效的识字方法和批判性的教育哲学。1961年,弗莱雷出任累西腓大学文化传播部主任,次年在市政府和州政府的支持下参与发起了“大众文化运动”(MCP),将识字教育与政治教育相结合,得到进步学生、天主教左派和巴西共产党的热烈响应。1963年,弗莱雷被古拉特政府任命为全国大众文化委员会主席。在他的领导下,作为成人教育载体的文化小组如雨后春笋般在巴西各地建立起来。然而,1964年的军事政变结束了这一进程,弗莱雷被拘禁70天后流亡海外。在智利,他参与了基督教民主党的土地改革,还完成了《教育:自由的实践》和《被压迫者的教育学》两本著作,后者很快被翻译成各种西方语言,为他赢得了广泛的国际声誉。1969年,弗莱雷应邀赴哈佛大学任客座教授,受到美国进步知识分子的热烈欢迎。1970—1980年,他在总部位于日内瓦的世界普世教会协会(WCC)教育部任职,一边著书立说,一边帮助刚刚获得独立的第三世界国家特别是非洲葡语国家开展成人识字运动。<sup>①</sup>

从弗莱雷本人的经历可以看出,“大众教育”与非正规教育和成人教育存在很大交集,其主要经验直接来自于面向农村和城市边缘群体的成人识字运动。然而,“大众教育”的理想却并不局限于此。当历史契机出现的时候,它的原则、方法和组织模式能否与正规的基础教育体制相结合就成为一个至关重要的课题。

1980年,保罗·弗莱雷结束了长达16年的流亡生涯回到国内,成为卢拉领导下的巴西劳工党的奠基人之一。1988年,劳工党在圣保罗市长选举中获胜,次年1月弗莱雷应邀就任圣保罗市教育局局长(尽管1991年5月27日他就辞去了行政职务,但其影响一直持续至1992年年底劳工党败选)。圣保羅是巴西第一大城市和经济、文化中心。该市教育局当时统辖着691所学校、71万学生和近4万名教职工。<sup>②</sup>在阶级、种族和文化严重分裂的巴西社会,来自上层和中产阶级家庭的子女普遍就读于师资和硬件条件较为优越的私立学校。通过专门的应试训练,他们在大学入学考试中拥有绝对优势,并且很

<sup>①</sup> Asoke Bhattacharya, *Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century*, Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp. 95 - 165; Andrew J. Kirkendall, *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2010, pp. 28 - 117.

<sup>②</sup> Pilar O' Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, p. 45.

可能进入免费的联邦和州立高校。而公立的基础教育则主要面向来自工人阶级和其他社会底层家庭的子女，硬件条件十分落后（很多学校甚至没有书桌）<sup>①</sup>，留级率和辍学率极为惊人，学生日后很难进入大学继续深造。这种局面固然是对资本主义“机会平等”的极大讽刺，却也使得公立学校成为联系广大劳动人民的社会枢纽，为“大众教育”的开展提供了广阔的舞台。

在职期间，弗莱雷在劳工党和众多左翼知识分子的支持下对圣保罗市的公立教育体系实施了全面改革。改革措施涉及物质层面的内容，比如教育经费的筹措、教师待遇的改善、新学校的建设、旧校舍的改造等等，这些措施虽然非常重要，但难以展现弗莱雷“大众教育”理念的核心特色。因此，本文把讨论的重点放在改革的文化和制度层面，这体现在：（1）改变教师和受教育者的关系；（2）重新认识知识的生产过程；（3）重新确定课程内容的范围；（4）转变对学校课程的理解；（5）改变学校在学生生活和学校所在社区中的角色。<sup>②</sup> 概括起来，就是建立一种新型的“公立大众教育体系”。巴西劳工党的教育纲领对此有一段精彩的表述：“公立大众学校不仅为所有人提供入学的机会，而且邀请所有人都参与到它的建设中来，并以民众利益即绝大多数人的利益为鹄的……在这里，所有主体，不仅是教师，都将扮演积极、有力的角色，去大胆地实践学习、教学、工作、游戏和举行典礼的新方式。”<sup>③</sup>

## 二 改革的主要内容

弗莱雷领导的这场教育改革包含三条相辅相成的主线：一是教育管理体制的民主化，二是课程改革计划，三是各种教师发展项目。

### （一）教育管理体制的民主化

弗莱雷的核心团队主要由热心社会进步的知识分子组成，其中包括来自圣保罗各大著名高校的教育学家、心理学家、社会学—人类学家、语言学家、数学家、生物学家、物理学家、政治理论家、法学家和艺术教育家。<sup>④</sup> 这些人

<sup>①</sup> Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 1991, pp. 23–51.

<sup>②</sup> Pilar O' Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, p. 84.

<sup>③</sup> Moacir Gadotti and Otaviano Pereira, *Pra que PT: Origem, Projecto e Consolidação do Partido dos Trabalhadores*, São Paulo: Cortez, 1989, p. 192.

<sup>④</sup> Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 1991, p. 25.

不仅是改革项目的设计者（供职于教育局“专业指导办公室”），而且在各级机构中以理事或顾问的身份实际参与了项目的实施。<sup>①</sup> 不过弗莱雷并不认为仅仅依靠专家学者的智力资源和行政系统的执行能力就可以自上而下地改变学校的面貌。<sup>②</sup> 他一再强调：“要实施我们的教育计划，再也没有比民主和勇敢开放的对话更合适、更有效的途径了。”<sup>③</sup>

改革首先从教育局自身开始。为了最大限度地弱化管理层的官僚色彩，突出基层学校和一线教师的主体地位，有 183 名行政人员回到学校教书，同时吸收在校教师中的积极分子兼任各级行政职务。这样可以确保整个教育局 97% 的人员直接参与学校工作，从而使得课堂效果和师生意见能够在项目的实施过程中随时反馈到最高决策层。<sup>④</sup>

为了实现教育局与基层学校之间的良性互动，曾经单纯依靠行政命令和监督报告来维持学校管理的教育局区级派出机构被全部撤销，取而代之的是 10 个高度自治的“教育行动中心”。这些中心在人事上尽可能提高一线教师的任职比例，其职能由监管型向服务型转变，即根据学校意愿为改革项目的实施提供理论、组织资源、经验和技术支持。各中心和教育局之间不是严格的上下级关系，而是共同组成一个“教育行动中心协调委员会”作为统一的领导机构。该委员会分为两个组：第一组由每个“教育行动中心”选出两名代表组成；第二组由每个学科配备两名专家组成。这种组织结构提供了一个开放、包容的平台，旨在促进最大限度的交流、反思、分析、批判和实验，从而使得它的决策和管理职权能够以充分、可靠的信息为基础，在与实践者持续不断的对话中得到恰当的行使。<sup>⑤</sup>

弗莱雷认为，“公立大众教育”的真正主体是学校。为了增强学校的自我管理和可持续发展能力，教育局重建了此前已沦为摆设的“学校委员会”，并在此基础上成立了“地区学校委员会代表大会”，协助“教育行动中心”制定区级教育规划。每个“学校委员会”由教职工代表、行政服务人员代表、学生代表和社区代表（包括学生家长和其他社区成员）组成，职责涵盖预算决算、人事任免和部分课程事务，旨在充分调动整个社区共同体的力量参与

① Pilar O' Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, pp. 76 - 78.

②③ Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 1991, p. 24, p. 45.

④⑤ Pilar O' Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, p. 76, p. 80.

学校的发展建设。弗莱雷原本希望通过市政立法规定校长和其他校领导必须由学校委员会选举产生，但草案遭到官员和教师工会的共同反对而没能通过。<sup>①</sup>

此外，学校还有权决定自己是否加入由教育局发起的改革项目。它们可以选择只加入其中的一部分，也可以另起炉灶开发自己的项目，甚至即使拒绝加入任何项目，它们也能从教育局的组织机构获取各种资源。<sup>②</sup>

总之，弗莱雷并没像许多改革家那样依托一个集中、高效的行政机构来严格贯彻自己的意志，而是根据民主、自治的精神搭建了一个去中心化、反科层制和非专职性的管理体系。这样做的目的就是要在公立教育体制内培育一场自下而上的社会运动，作为教育变革和社会变革的持久动力。在弗莱雷和劳工党的政治哲学中，上层机构的作用是有限的且不稳定的（一次选举失利就能将其终结），只有千千万万的基层教师和群众在自愿、自主、自由的改革实践中不断反思、交锋和成长，“大众教育”的发展才有根本的保障。

## （二）课程改革计划

课程改革是“大众教育改革”的出发点和落脚点，也是连接各个辅助项目的主轴。弗莱雷和劳工党认为，“公立大众学校”的建立不仅依赖于教学内容和授课方式的转变（尽管它们十分重要），更依赖于整个知识生产方式及其“生产关系”的革新。这是一个复杂、有机的综合性过程，“跨学科项目”正是为了推动这一进程而启动的综合性课程改革计划。

“跨学科项目”以基层学校为单位，先小范围试点，再做经验推广。全过程严格遵循自愿原则，由学校委员会讨论决定是否参加；学校加入后，教师个人也可自主选择是否参与。教育局“专业指导办公室”负责制定总体规划，引导改革方向，传播改革理论，但不规定具体措施，不提供直接指导，由每个“教育行动中心”自行组建一支“跨学科项目团队”（包括资深教师和各科专家），由该团队向每所参与学校派出两名教育协调员，由协调员配合学校教师在实地调研的基础上量身打造每一阶段的课程方案。项目开始后，每个学校同一年级的所有参与教师自动组成一个“教师继续教育小组”，由一名协调员主持，每周召开若干次项目例会。此外，一个地区同一科目的所有参与

<sup>①②</sup> Pilar O' Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, pp. 53-54, p. 79.

教师还应定期参加由“教育行动中心”组织的研讨班，在专家讲解的基础上，深入探索本学科和“跨学科项目”在一线教学中的结合方式。<sup>①</sup>

“跨学科项目”的要义在于，充分尊重教师和学生已有的生活经验和创造力，将普遍的知识体系与共同体的常识观念相结合，以理解和改变社会现实为中心不断重组课程教学，使学校成为民众自己的知识再生产的车间，促进批判性的公民意识的形成。这套理念的实现方式在于对“生成性主题”的运用。<sup>②</sup>所谓“生成性主题”是指具有特定现实关切并与学习者的生活经验密切相关的某个社会议题，它可能涉及科学、经济、政治、文化、历史等多个知识维度，能够激发切题的、有趣味的、富于教育意义的讨论，并随着各种观念元素的组合碰撞而生成更多相关主题，最终让参与者认识到主体与环境之间的辩证关系，形成改造现实的集体行动。对共同体来说，“生成性主题”来自特定人群共有的生存状态，弗莱雷称之为“重要情境”，表达了在当地语境中最迫切的发展议题和最尖锐的价值冲突和利益冲突。对个人来说，“生成性主题”实质上反映了学习者认识、反思和干预特定的社会现实，并在其主题域中通过参与、协作、讨论、提问、质疑和交锋而成长为“批判性公民”的过程。从教育方法的角度来看，“生成性主题”意味着知识只有在学习者自己的实践中被不断建构、反思和重建才能更加接近真理。从知识本身的角度来看，“生成性主题”无论在内容上还是在方法上必然处在多学科的交汇点上，因为现实本身是不分科的。

围绕着“生成性主题”，每个项目周期被分为三个阶段。第一个阶段是“调查现实”，教师们在协调员的组织下通过文献检索、问卷调查、深度访谈和参与式观察等途径搜集学校所在社区的各种资料和数据，然后经过分析、比较、筛选和综合识别出其中的“重要情境”，再结合教学内容和年级梯度从中提炼出若干“生成性主题”。第二个阶段是“组织知识”，教师们从不同学科背景出发，根据总的“生成性主题”分别提出一系列“亚生成性问题”，然后在各自的课堂教学中运用提问和对话的方法引导学生运用该学科所涉及的知识探索问题的答案，同时掌握相关的研究方法。最后一个阶段被称为“应用知识”，教师们会安排一些自由度较高的练习项目和成果交流活动，要求

<sup>①</sup> Pilar O' Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, p. 79.

<sup>②</sup> 关于“生成性主题”的理论参见[巴西]保罗·弗莱雷著，顾建新等译：《被压迫者的教育学》，上海：华东师范大学出版社，2001年，第37-67页。

学生针对相关情境和问题，利用各种校内外资源亲手建构和展示自己的知识体系和解决方案，成为自觉思考和改变身边社会现实的批判性主体。上述过程可以随着新的“生成性主题”的提出而持续进行下去，并不断得到扩展和深化。<sup>①</sup>

在项目实施过程中涌现的“生成性主题”包括“工作”“人类的关系”“垃圾、污染和卫生”“建设公民性”“奥运会”“暴力”“作为社会组织形式的共和制”“人类与地球：它们能幸存吗？”“社会意识”等。以“工作”这个话题为例，语文课可以阅读和讨论反映工人阶级生活的文学作品；数学课可联系到工资、利润率、消费结构、通胀率、失业率和存款利率等的计算；科学课可涉及工作环境、卫生条件、食物营养等内容；地理课可分析土地资源、空间分配、城市布局、移民现象和经济权力之间的关系；历史课可介绍产业发展史、工人运动史和废奴史等内容；艺术课可欣赏一些以工人生活为主题的美术作品和民间音乐；体育课可以从工作与健康的关系出发，探索适合劳动者的休闲健身方式。<sup>②</sup>

有批评者认为“跨学科项目”只适用于人文学科和社会科学。对此，巴西科学教育学家玛塔·伯南布哥（Marta Pernambuco）指出，自然科学的不同分支在知识生产的结构、程序和原则上共享着许多“统一概念”，例如空间、时间、转化、规律性、循环、能量、平衡、革命、进化、分类、尺度等。<sup>③</sup> 这些概念同样适用于人文社会科学。如果对文理稍作区分，还能找到更多次一级的“统一概念”。这些概念构成了联系“生成性主题”和各科教学的枢纽。

### （三）教师发展项目

教师是教育活动的主要能动因素，教师群体的态度、素质和习惯决定了教育本身的性质。因此，“公立大众教育”的关键就在于教师自身的成长进步，只有首先激活他们身上所蕴藏的创造潜力，才能带动更大范围的面向学生、家长和社区的“大众教育”。为此，劳工党教育局配合教育改革计划组织了一系列教师发展项目，主要包括如下内容。（1）为期一周的导论课程，由来自圣保罗知名大学的专家学者或教育局工作人员（通常是离岗或在岗教师）

<sup>①②</sup> Pia Lindquist Wong, “Constructing a Public Popular Education in São Paulo, Brazil”, in *Comparative Education Review*, Vol. 39, No. 1, February 1995, pp. 126–127, p. 128.

<sup>③</sup> Pilar O’Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, p. 117.

介绍前沿的教育学成果和教学方法。(2)“教师继续教育小组”，举办每周10小时的研讨会和定期大会，参与教师就特定主题展开阅读、对话和交流，并领取报酬（由于教育资源紧张，圣保罗市的公立学校每天排四个班，教师为了获得体面的收入，每天至少要值两个班，通常不在同一个学校。该项目提供每周10小时的带薪学习时间，可以帮助教师把精力专注于同一批学生）。(3)教育局向教师提供具有挑战性的理论文本，用于启发反思和讨论。(4)教育局组织专家提供定期的专业和技术培训。<sup>①</sup>

在这些项目中，除“教师继续教育小组”外，其他项目仍属于传统的培训手段，教育局只需将现成的智力资源与教师群体对接起来即可，而“教师继续教育小组”则是一个全新的发展平台，也是整个项目的核心。它扎根于每个学校内部（这并不妨碍与周围学校开展合作）<sup>②</sup>，一线教师享有很大的自主权，因而可以最大限度地避免理论与经验相脱节。

具体来说，“教师继续教育小组”的活动包括以下内容：(1)准备“跨学科项目”的课程，比如搜集和分析材料，开发“生成性主题”，设计知识应用练习等；(2)阅读和讨论由教育局提供的学习资料或教师自己从图书、期刊上获取的理论文本；(3)讨论自身的教学实践与文本提出的理论问题之间的关系；(4)教师自主设计研究课题，并在完成课题的各个环节与同事进行协作和切磋。<sup>③</sup>

在弗莱雷的理论体系中，“继续教育”并不单纯是为达标而补课，更是人类最本然的生存方式，即行动—反思—行动。<sup>④</sup>因此，可持续的教师发展项目应当把专业知识和教学方法的培训有机地融入每个教师完整而具体的生活实践之中。也就是说，一项活动只有对它的主体是有意义的，才能是自觉的。意义问题必然涉及对人生和社会的根本看法。要促进教师对这类话题的探索和反思，就需要建立一个自由、平等、严肃、活泼的交流空间。这应当是“教师继续教育小组”更深远的意义所在。

<sup>①</sup> Pia Lindquist Wong, “Constructing a Public Popular Education in São Paulo, Brazil”, in *Comparative Education Review*, Vol. 39, No. 1, February 1995, pp. 124 – 125.

<sup>②</sup> Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 1991, p. 81.

<sup>③</sup> Pia Lindquist Wong, “Constructing a Public Popular Education in São Paulo, Brazil”, in *Comparative Education Review*, Vol. 39, No. 1, February 1995, pp. 129 – 130.

<sup>④</sup> Ana Maria Saul and Antonio Fernando Gouvêa Silva, “O Legado de Paulo Freire para as Políticas de Currículo e para a Formação de Educadores no Brasil”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 90, No. 224, 2009, p. 38.

### 三 改革的效果和影响

为了在短短四年内打下“公立大众教育”的社会基础，弗莱雷和劳工党教育局不得不分散有限的“干部资源”，通过牺牲一部分质量和深度来换取改革的速度和广度。尽管如此，民主、自愿的原则并没有屈服于官僚化、集中化的行政逻辑，基层学校获得了更多的自治权、决策权和参与权，各种会议、小组和论坛使一场扎根基层的社会运动在公立教育机构的母体中得到孕育。作为改革的核心，“跨学科项目”从1989年启动时的10所试点学校扩展到了1991—1992学年的100所学校。截至1991年，有294所学校组织了自己的“教师继续教育小组”，约4000名教师参与其中。在劳工党下台数年之后，尽管失去了教育局的支持，但不少学校的“跨学科项目”和“教师继续教育小组”仍在自行运转。<sup>①</sup>

具体来看，每一所参与学校的情况都是不同的，这种差异因去中心化的治理结构而更加显著。在一些学校，参与者的积极性得到充分调动，各种讨论空前热烈，新主题、新思路、新方法不断涌现，教师与教师之间以及教师与学生、家长和官员之间也形成了良性的互动关系。有的基层教师在市政权力更替后表示：“上面的政策可能会变，但是在教室里，我们的思维模式和教学方法不可能再回到从前。我认为一粒小小的种子已经埋下，从中必将生长出新的课堂和新的师生关系。”<sup>②</sup>

然而在另一些学校，改革方案却遭到消极应付甚至直接的抵制，改革遇到不少困难和挑战。“大众教育”改革的关键是教师群体的积极参与和自我改造，很多项目的设置都由此着手。事实上，这些项目对教师提出的要求是相当高的。首先，每一名参与教师都要逐渐具备自主研究能力，都要进行理论研究并与自己的教学实践相结合。其次，由于教学方法的转变，教师必须投入更多的时间和精力用于课程的准备、“生成性主题”的发掘、针对性练习的设置以及对学生的组织和引导。据统计，参与项目的教师每周仅用于开会时间就高达10个小时。<sup>③</sup>再次，由于课堂讨论的增加和学校委员会的存在，教

<sup>①②</sup> Pilar O' Cadiz, et al. *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, pp. 96-100, p. 248, p. 187.

<sup>③</sup> Pia Lindquist Wong, "Constructing a Public Popular Education in São Paulo, Brazil", in *Comparative Education Review*, Vol. 39, No. 1, Februar 1995, pp. 130-131.

师的支配地位和绝对权威必将受到挑战，这要求他们能够及时调整心态并掌握相应的沟通技巧。而现实中有很多教师甚至不知道如何使用恰当的语言和学生家长进行交流。<sup>①</sup>最后也是最为重要的是，改革把政治带进了学校，教师们不仅要重新认识和面对社会，还要反思和调整自己的情感、态度和价值观。以上这些对教师原有知识体系和价值体系的双重冲击很容易造成困惑、迷茫，甚至厌倦和冷漠。这也就不难理解有人会抱怨说：“弗莱雷本人是一位天才的教师和杰出的领导者，于是也要求所有人都和他一样：在自我改造中保持充分的自信，时刻充满求知的欲望，在政治上和能力上都让人无可挑剔……这是不可能实现的。”<sup>②</sup>对此，弗莱雷在采访中回应：他本人只是一个充满热情的普通人；世界上任何职业想做好都是不容易的，教师只是其中之一；能力过硬、政治进步的教师队伍从来也不会在一夜之间产生出来，这是一个梦想，只要有可能实现，就值得我们从某一天开始为之奋斗。<sup>③</sup>

那么，究竟什么样的动机和动力能够让更多的教师积极参与改革并坚持到底呢？对于那些与劳工党和社会运动关系密切的教师来说，改革的背后是平等、自由、民主的社会理想，是投身于崇高事业的人生意义。而另一些教师在头脑中可能没有这样的宏大叙事，却对教学质量的提高怀有职业的责任感，或者对课程改革所追求的快乐、自主、开放的教学实践心向往之。最后，也不排除某些教师只是为了获得纯粹的经济鼓励。总之，让不同的人在一个项目中各得其所，也不失为推动改革的良方，因为要求每个人都具有一定的政治觉悟是不现实的。至于那些对改革方向本身表示怀疑甚至反感的教师，政策允许他们在局外观望，因为项目运行的效果本身就是最好的宣传，而有形或无形的强制反而会产生适得其反的效果。

弗莱雷教学法的核心是师生间的平等对话和教学的问题导向。然而常识告诉我们，如果没有一定的知识储备为基础，不仅对话中可能答非所问，而且很难提出有效的问题。高水平的教师确实可以通过巧妙的提问来启发和引导学生自主钻研，但这恰恰反映了一种更加不对等、不可逆的关系。那么真正的对话存在吗？在“教师继续教育小组”中肯定是存在的，但在成年教师和青少年的关系中，它只会存在于涉及学生切身生活经验的领域，这正是“跨学科项目”的切入点。问题是，难道所有知识都能和学生有限的生活经验建立起有机而非

<sup>①</sup> Andrew J. Kirkendall, *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2010, p. 161.

<sup>②③</sup> Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 1991, p. 125, pp. 125 - 126.

生硬的联系吗？人们的很多兴趣、经验和需求不就是在陌生事物的冲击下才形成的吗？其实，弗莱雷特别强调，对于更符合中产阶级生活经验的“精致语言”，寒门子弟也需要掌握（因为这是他们未来改造世界的工具）。“大众教育”反对的是在教学中无视或歧视社会下层的经验，让那些生来就在文化霸权体系中处于不利地位的孩子从一入学就体会到压抑感和自卑感。<sup>①</sup> 所以，对话教学更深层的意义在于一种人文关怀，即建立自尊是培养自觉的条件。

“公立大众教育”始终包含鲜明的政治纲领：一是通过学校民主带动社区民主和社会民主，二是培养具有批判能力的新公民（包括学生、教职工和家長），形成推动社会变革的政治主体。这二者之间原本是互为因果的正反馈关系：民主自治的实现离不开积极的政治参与，而批判意识本身也需要在民主实践中不断打磨、调整甚至重新定义。可是，改革的本质毕竟是由少数人影响多数人，在实际操作中，有些专家和积极分子难免急于求成，在各种不同意见尚未充分表达和交流的情况下就把自己的政治理念作为预设的教条加以推广，试图根据现成的“批判性”标准去制造出更多的“理想公民”。这显然是一种常见的进步政治的异化。

总之，任何改革都不可能一举解决所有问题，也不可能不产生新的问题，而只可能在不断的反思和调试中自我完善。可惜历史没有给弗莱雷和圣保罗更多的机会。劳工党下台以后，执政的社会民主党开始推行自己的教育计划——“全面质量控制”。这是一个成名于日本工业界的管理学概念，后来被美国人改造成一种教育理论。它虽然也强调全体参与，但目的却是为单纯的经济发展而培养顺从的“模范工人”。<sup>②</sup> 有研究者指出，今天圣保罗州的公立中小学基本上是按照美国模式运作的，实行标准化考试和绩效工资，所有学校必须严格遵循全州统一的课程大纲。<sup>③</sup>

不过，在巴西左翼政党执政的其他地区，截至2003年，至少有12个城市和两个州的公立教育改革借鉴了“圣保罗经验”。<sup>④</sup> 特别是阿雷格里港市的

<sup>①</sup> Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 1991, p. 46.

<sup>②</sup> Pilar O' Cadiz, et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press, 1998, pp. 30–31.

<sup>③</sup> Rebecca Tarlau, “Coproducting Rural Public Schools in Brazil: Contestation, Clientelism, and the Landless Workers' Movement”, in *Politics & Society*, Vol. 41, No. 3, 2013, p. 405.

<sup>④</sup> Ana Maria Saul and Antonio Fernando Gouvêa Silva, “O Legado de Paulo Freire para as Políticas de Currículo e para a Formação de Educadores no Brasil”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 90, No. 224, 2009, p. 228.

“公民学校”改革，真正实现了弗莱雷设想的学校委员会和市政教育代表大会制度，并配合该市著名的“参与式预算”，大幅提升了当地的教育平等和社会民主水平。<sup>①</sup>此外，在弗莱雷教育思想的直接影响下，截至2009年，巴西无地农民运动（MST）与各级政府合作，在其占领区内建立了2000多所乡村公立学校，覆盖约20万名学生。其中政府负责提供硬件设施、教师薪水、图书教材等资源，无地农民运动负责组织学校—社区沟通、教师培训、课程创新等活动。这类学校特别强调教育为（新）农村生活服务的价值取向，其跨学科课程通常包括生态农业、土地改革、社会运动等“生成性主题”，而各种社区会议、代表大会，特别是教师、家长、学生、官员和知识分子活动家通过公开讨论共同制定课程计划的做法，更是深得圣保罗市教育改革实践的精髓。<sup>②</sup>

弗莱雷在圣保罗市推行的“大众教育”改革不仅在巴西国内产生了重大影响，对其他国家教育改革也带来重要启示。2001年，委内瑞拉教育部启动了“全国教育计划”：每所学校的所在社区可以选举7名代表组成“公民委员会”，协助教职员和学生家长开展学校自治，其法定权力涉及财务预算、课程规划、配套服务（例如餐饮系统）、人力资源等重要领域。<sup>③</sup>此外，委内瑞拉还有一个“社区教育整合计划”，鼓励学校师生在课堂内外帮助发现和解决社区发展中的实际问题。在一个案例中，学校根据学生的缺勤情况注意到一种慢性疾病在当地的传播。在专业医疗工作者的帮助下，该校师生花了三个月的时间进行调查研究，终于发现所有感染者都饮用了含有一种寄生虫的水源。之后，学校不仅成功游说市政府在当地安装了清洁的饮水系统，还对社区居民进行了大规模的公共卫生培训。结果在不到一年的时间里，该地区90%的患者都恢复了健康。<sup>④</sup>这些做法无一不是“公立大众教育”本质内涵的生动体现。事实上，委内瑞拉教育部在官方文件中大量引用了弗莱雷的理论文本<sup>⑤</sup>，这反映出弗莱雷教育思想在拉丁美洲教育界的巨大影响。

① [美] W. 阿普尔等著，黄忠敬等译：《国家与知识政治》，上海：华东师范大学出版社，2006年，第195-217页。

② Rebecca Tarlau, “Coproducting Rural Public Schools in Brazil: Contestation, Clientelism, and the Landless Workers’ Movement”, in *Politics & Society*, Vol. 41, No. 3, pp. 398-400.

③④ Ritesh Shah, “Community Participation in Schooling: Redefined in Bolivarian Venezuela?”, in Tom G. Griffiths and Zsuzsa Millei (eds.), *Logics of Socialist Education: Engaging with Crisis, Insecurity and Uncertainty*, Springer, 2013, p. 79, pp. 83-84.

⑤ República Bolivariana de Venezuela Ministerio del Poder Popular Para la Educación, *Sistema Educativo Bolivariano: Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*, Caracas, 2007.

又如，芬兰国家教育委员会于2016年8月在中小学全面推行课程改革，核心内容是在现有的分科教学之外加入所谓的“现象教学”模块，即事先确定一些主题，然后围绕特定的主题将相近的学科知识重新编排，形成学科融合式的课程模块，并以这样的课程模块为载体实现跨学科教学。这些主题可以是“欧盟”“社区和环境变化”“芬兰100年独立发展史”等。如基于“欧盟”这一主题所编排的课程模块将同时涉及地理、历史、社会文化、语言、政治和经济制度等跨学科的知识。<sup>①</sup>这正是弗莱雷提倡的“生成性主题”课程的相关理念。

#### 四 结论

圣保罗市的基础教育改革是弗莱雷“大众教育”思想的一次体制化尝试。弗莱雷此前在成人扫盲运动中创立的“大众教育”理论在正规的公立教育体系中被赋予了新的内涵，其精髓可概括如下：教师、职工、学生、家长都是教育的主体和学校的主人；课程设计应以学生切身生活经验为起点，以认识和改造社会现实为中心，突破学科壁垒，由问题带出问题，用问题组织知识；对话式教学法与“行动—反思—行动”的认知模式相结合，让学生通过参与式学习构建自己的知识体系，成长为具有批判能力的新公民；把专业培训有机地融入教师自身的工作和生活实践中，形成可持续的教师发展机制；学校应成为服务于所在社区的问题研究、交流反思和生成大众解放政治的中心。

落实到改革中，这些原则表现为教育机构民主化、跨学科课程规划和教师发展项目的“三位一体”，其中民主管理是前提，课程改革是核心，教师发展是关键。虽然在实施过程中暴露出一些问题，但改革的效果充分证明“公立大众教育”的理想是可行的。尽管政局的变动终止了改革的进程，但它所留下的学校自治、社区参与、“生成性主题”课程、对话式教学法、“教师继续教育小组”等宝贵经验已经为后来的改革者们所借鉴和吸收，对国内外基础教育的发展产生了深远的影响。

（责任编辑 黄念）

<sup>①</sup> 康建朝、李栋：《芬兰基础教育课改什么样》，载《中国教育报》2016年4月11日。