

呼应教学观

——比斯塔教学思想及其理论超越

董伟^{1,2} 孙彩平¹

(1. 南京师范大学道德教育研究所, 江苏南京 210097; 2. 唐山师范学院马克思主义学院, 河北唐山 064008)

[摘要] 学习话语的持续强化使教学陷入双重困境: 学生陷入自我发展的主体幻象, 教师退至教学关系边缘, 教学的伦理本质由此被遮蔽。比斯塔敏锐地洞察到这一问题, 从“世界中心”的立场出发, 将教学解读为一种“由外而内的呼唤与回应”, 以此重申教学的本体意蕴。本文在梳理比斯塔教学论述基础上, 将其思想凝练为“呼应教学观”, 并围绕“何为呼应教学”“缘何呼应教学”“以何呼应教学”三个核心问题, 阐释其理论内涵与内在逻辑, 进而通过与交往教学、对话教学及以学习为中心的教學观的比较, 揭示其在突破主体性生产范式、重建教学伦理中的意义。

[关键词] 呼应教学观; 主体性; 世界中心教学; 比斯塔

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2026)03-0067-08

格特·比斯塔(Gert Biesta)在当代教育哲学领域颇具影响。针对当前欧美教育改革中学习话语遮蔽教学伦理本质、学生陷入自我发展中心、教师价值趋于隐匿等现象, 他以存在论、现象学为理论出发点, 围绕教学何以可能、教学指向何处、教学如何发生等问题展开全新解读。在批判传统主体观的基础上, 他提出“我们的主体状态不是由内而外构成的, 而是由外而内浮现的, 作为一种回应, 指向对我们言说的言说者、对我们讲话的讲话者、呼唤我们的呼唤者, 并通过这些, 把我们呼唤到存在中来, 呼唤到世界中来。这种由外而内的讲话适合它的名字是教学”(格特·比斯塔, 2021: 4)。这一呼唤回应的教学观, 跳出传统的教学认知框架, 为

当前教学理论与实践发展开辟了新视野。本文在梳理比斯塔多部著作的基础上, 将其教学思想凝练为“呼应教学观”, 阐释其哲学立场、基本框架及对当前主流教学观的超越意义。

一、基本立场

近二十年来, 在建构主义学习理论、后现代主义思潮的推动下, 学习话语在世界教育改革中日渐强势。学界强调学习话语的初衷是解放学生和优化教学过程, 但这也导致教师与教学话语的“双重消失”: 一是使学生陷入自我中心的发展幻象, 即“我”成为唯一的目的, 他者乃至整个世界沦为达成自我发展的工具与手段; 二是教师从传道授业的

[收稿日期] 2026-02-06

[修回日期] 2026-04-20

[DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2026.03.007

[基金项目] 唐山师范学院教学建设专项项目“新课标·新教材·新教学: 基于SEC模式的道德与法治教学改革与实践(2025JGZD067)。

[作者简介] 董伟, 博士生, 南京师范大学道德教育研究所, 唐山师范学院马克思主义学院讲师, 研究方向: 教育基本理论(2233280950@qq.com); 孙彩平, 教授, 博士生导师, 南京师范大学道德教育研究所, 研究方向: 教育基本理论、德育学等。

[引用信息] 董伟, 孙彩平(2026). 呼应教学观——比斯塔教学思想及其理论超越[J]. 开放教育研究, 32(3): 67-74.

智者,退居为学习过程的促进者或辅助者,教学价值窄化为如何有效地“促进学习”。这种转变不仅会侵蚀教师的专业判断,更会消解教学作为独特的人类相遇与实践形式的本体意蕴,使其沦为纯粹的技术性流程。

比斯塔洞察到这一倾向的潜在危机,在著作《超越学习》中明确批评了这种学习化倾向,认为将学习者推向中心,看似是弘扬学生的主体性,实则割裂了学生与他人、与世界的关联,可能会使学生成为自我膨胀的虚假主体,阻碍其作为世界成员的整全成长(Biesta, 2006)。他对此的深刻洞察,一方面源于汉娜·阿伦特(Arendt, 1958)开启的行动理论,即认为人的行动不是孤立、偶然发生的,而是受制于世界(自然和社会的)对我们的“开端”所“做”的一切。人的行动之所以可能,是因为世界的在场及他者的回应,因此教学行动不应局限在自我封闭的体系中,而应回应世界的要求;另一方面源于伊曼纽尔·列维纳斯(Levinas, 1981)的他者伦理学,即当“我”被具体的他人称呼时,“我”被挑出来,要求“我”而不是他人回应时,“我”的独特性得以显现。在这个意义上,作为“我”的主体在他者面前始终是被动性的存在。因此,师生彼此作为他者,对对方发出的呼唤,负有“回应”的伦理责任,双方在教学中应通过言语和行为唤醒(awakening)、激活这种责任,从而跳出传统的“主体性生产”的技术理性逻辑。

“教师中心”的教学观,将学生视为有待塑造的客体,学生的主体性、创造性、独特性因此被遮蔽;“学生中心”的现代解放话语,将外在于自我的一切他者或事物工具化,最终造就了丧失与世界真实联结的原子式个体,难以在与他者的共在中实现完整的人性成长。两者的底层逻辑均属传统的主体性哲学。比斯塔将教师与学生、教与学的上述张力引向存在论问题:如何理解教育情境中人的存在及其与世界的关系?他倡导教育应从人本主义对“主体是谁”的追问转向“主体从何处入场”的存在论关切。“人的使命之实现当在世界之中,人的教育总在世界的视野中发生”(格特·比斯塔, 2024: 106),因此教学不是两个主体先后占有内容的技术活动,而是推动个体以独特方式进入世界的伦理实践。“世界不是我们的对象,等待我们以意

义建构来赋予它生命,而是以拥有自身权利、自身完整性的方式存在,它一方面对我们的行为有所要求和限制,另一方面向我们言说、发出召唤,邀请我们体验,主体在此过程中向世界敞开,允许世界影响我,并同时基于伦理责任回应世界的召唤和邀请(格特·比斯塔, 2024: 107-115)。

这种关于“世界本身”的观念,完全不同于“我们对世界的思考”,前者认为世界并非背景或语境,而是一种能抵抗主体、并将主体召唤“入世”的力量。对世界的思考中,主体会遭遇来自自身外部的“述说”——这种述说既不是被主体生产出来的,也不代表某种本质或身份,它本身就是一个存在性事件(Murris, 2017)。后者是传统主体性哲学的基调,它将主体置于世界之前,视主体为世界意义的起源,世界仅作为认知对象。此种观念最终通向以学习或以学习者为中心的教学。马丁·海德格尔(2014)认为,此在的本质在于它的生存,对人的理解只能从人的特殊存在方式——去存在,即在生存中展开。从最原初的目的看,教育根植于人对其在世生存,即面对世界而筹划自身的种种可能性中。没有这种动态的“生存”,教育便失去了意义。

基于世界中心的立场,格特·比斯塔(2024: 97)提出教育的核心旨趣在于人类如何以一种成熟的主体状态在世生存、与世共存。主体的成熟状态,意味着主体对自身的所欲所求拥有清醒的觉知:既不因沦为外界力量裹挟的对象而丧失主体判断,又不会囿于自我封闭的牢笼而为所欲为,而是承认这个世界对我们的要求,它既限制我们的行动,又成全我们的成长。由此,比斯塔的世界中心教学就具有双重指向:一重指向自我的主体存在,此在的存在总是属于自身的存在,每个主体都应对自己的存在负责;一重指向他者,人的存在总是在世界之中与他人共在。这一双重指向,将以世界为中心的教学,与以学生或教师任一单一主体为中心的教学区分开来。正是基于此立场,比斯塔赋予教学全新的内涵,将其诠释为一种从外而来的伦理性的“呼唤—回应”实践。

二、基本框架

立足于世界中心的教学立场,比斯塔对教学本质进行了存在论意义上的重构。教学的本体意蕴

不是认知结构的改变或技能的掌握, 而是一个伦理性事件, 致力于唤醒学生主体的存在。在此过程中, 学生基于伦理责任对教师的呼唤作出回应, 联结自我与他者、沟通个体与世界。因此, 呼应教学观的基本框架由“呼唤”与“回应”两种行动构成, 二者互联互嵌, 同频共振(见图1)。“呼唤”是精神的引领, 旨在引导对方主体“入场”; “回应”则是负责任的伦理行动, 二者缺一不可, 共同构成教学的伦理本质, 目标是引导学生以成熟的主体状态在世生存、与世共在。

(一)何为呼应教学: 以“呼唤—回应”重释教学的本体意蕴

教不一定是保守的, 学也并不必然意味着自动发展学生的主体性, 在“教学作为控制”和“学习作为自由”两条路径之间, 他探索了“第三条路径”, 即通过“教”唤出学生成熟的“主体状态”。在回应教师的呼唤时, 学生承担着不可替代的独特的伦理责任, 其主体状态向世界敞开。

1. 作为呼唤之“教”: 唤醒主体, 指向世界

比斯塔主张站在世界中反观教育, 世界并非静默的客体, 而是会向我们提出要求、发出召唤的主体。教师作为“世界的代表”, 首要职责是唤醒学生的主体自由, 因为学生常处于主体性的“沉睡”状态, 无法意识到自身是与自由相遇的存在者。在学习话语的裹挟下, 如果学生终日被困于表演学习行为的景象中, 就会丧失对学习意义感的思考。因此, 教师的工作不在于确保学生学得更多, 而在于“唤醒”: 通过“触摸灵魂”警醒学生注意他们是自由的存在者, 而非机器人或刺激—反应链中的机器(格特·比斯塔等, 2025)。其次, 呼唤之教的目的

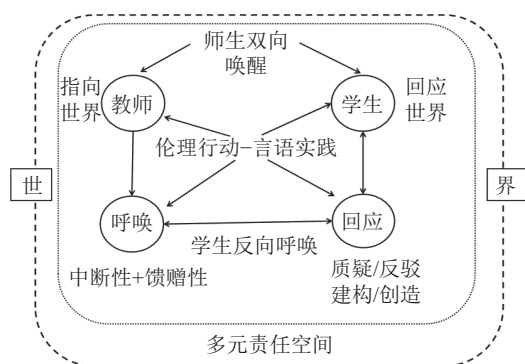


图1 呼应教学框架

在于引导学生关注这个世界, 呼唤的基本操作是指向, 这也是教育者的关键姿态, 从而促使学生回应世界在要求什么。在人工智能高歌猛进、世界快速迭代的当下, 人必须中断自我孤立存在的状态, 敞开自身, 倾听他者或世界的呼唤, 思考如何与世界共生相依。

呼唤之教具有不同于传统教学的二个特点: 一是中断性。借鉴人类学家博尔诺夫(2001)提出的“非连续性教育”思想, 提问、质疑、遭遇危机等中断时刻, 恰恰是教学发生的契机。教师的呼唤于学生而言是一种遭遇性事件, 是一种“先验的暴力”, 它打破学生自我中心的发展惯性与认知舒适区, 制造一种意义的悬停, 使学生逗留、迷思、选择与行动(肖绍明, 2025)。这个遭遇性事件本身就是一种呼唤, 学生的种种反应体现出对世界的责任, 同时也成就自身的独特性。二是馈赠性。呼唤之教不服务于学生原有认知框架的巩固, 而是以一种全然外在、异质的形式介入, 带来“醍醐灌顶”之感。他者作为异质于“我”的存在, 能够以未知性打破“我”的已知, 以可能性接管“我”的当下。这其中蕴含着的“美丽风险”, 即学生可能学不到预想内容, 甚至可能被这种风险彻底改变, 这恰恰意味着教育的开始。因此, “教育开始于学习者愿意冒这个风险之时”(格特·比斯塔, 2020: 27)。

2. 作为回应之“学”: 主体在关系中生成

列维纳斯(Levinas, 1989)认为, 主体处于一种“比自我更古老、先于原则”的关系中, 人的原初在世存在是一种与他人的共在。我们先于自我意识之前就已处于一种包含责任的伦理关系中, 其中内蕴着对他异性无限责任的伦理精神。一方面, “他者”绝对异质于我, 不可被我同一与融合, 具有至善性和无限性; 另一方面, 我是“他者”的人质, 他者以面容形成一股“非暴力”的力量, 时刻向我发出召唤, 呼唤着我的回应, 我对他者负有不可推脱的责任伦理。比斯塔将“回应”与“责任”紧密相连, 认为师生作为彼此的他者, 在教育空间中共同出场, 相互生成。主体性的浮现有赖于这种对他者呼唤的回应与承担——当呼唤降临到我而非他人身上, 我选择承担责任, “成为本质上的主体(subject)”(Levinas, 1985)。在教学关系中, 学生首先不是孤立的认知者, 而是作为一个被世界代

表——教师呼唤的受询者存在,在对呼唤负责任的回应中,成熟的主体状态得以展现。

行动与言说是回应的主要方式。汉娜·阿伦特(2009)认为在行动与言说中,人们表明他们是谁,积极揭示他们独特的个人身份,从而让自己显现在人类世界中。课堂中的质疑、引领和创造均可看作是教学“行动”。所谓质疑是对既定答案提出挑战性、原创性问题,从而中断固有思维;引领是在互动中激发同伴灵感、主动协调分歧;创造是提出新颖、独特的方案和主题,带来全新的自我揭示与开创。“言说”是在特定时空向他人敞开自己,它作为媒介存在,让行动获得意义,让主体得以显现。在言说过程中,言说者承担一些风险,允许内心世界被打破,并忍受一种脆弱状态。课堂中学生的言说不是简单重复、走向教师期待的共识,而是基于他者观点进行建构或创造,这标志着师生互相真诚地回应,共同创生课堂意义。

教师和学生都是言说者。教师的言说可以被视作邀请学生参与有价值的对话。学生在言说行为中,要对他者怀有敬意并积极倾听(Lee, 2023)。由此,课堂既不以教师为中心,也不以学生为中心,而是一个伦理性的交互空间。教师通过呼唤引导学生“入场”,学生基于责任以行动和言说进行答复。在此过程中,教学的关系伦理得以实现,学生的主体状态得以唤醒。

最后,教师必须认识到,学生拥有是否回应的自由,其主体性既无法被生产,也无法被控制。主体化的关键在于受教育者的自由(格特·比斯塔, 2024: 55-56)。教师的呼唤降临到学生身上,学生的主体性如同面临一场危机:如果学生逃避呼唤,拒绝回应,退回到沉默的共同体带来的安全感中,将意味着教师开启的教学行动受挫;如果学生回应教师的呼唤,就意味着他进入世界,获得成熟的主体状态,与教师共同推进教学实践。虽然伊曼纽尔·列维纳斯(2020)强调责任是“主体性本质的、主要的和基本的结构”,但最终是否承担责任仍取决于学生的意志,教师只能唤醒、激活、期待学生对自己呼唤的回应,而无法以权威控制学生的主体性。

(二)缘何呼应教学:彰显师生在世界中的共在

在技术理性的支配下,教师被剥夺了以教学敏感和机智作出价值判断的可能,主体性被迫让渡;

学生成为数据化表征的知识习得者,陷入虚假的自我中心的主体状态;师生关系沦为从知识输入—输出的工具性交换。在这种情况下,师生都脱离了与世界、与他者的真实联结,陷入孤立的生存境遇,最终丧失对“为何而教”“为何而学”的价值追问。在教学场域中,师生共在并非仅指物理空间的简单并存,而是在世界之中的关系性存在,是基于存在论意义上的精神相遇与责任共担。

在呼应教学中,并非是教师“主体”单向唤醒学生“客体”的主体意识,而是师生在教与学场域中相互唤醒、彼此成全的交互过程。如前文所述,在教学关系中,学生有回应教师所代表的世界的伦理责任。一方面,学生的回应是激发教师主体性持续在场的动力,是另一种形式的呼唤,教师因此真切感受到教学行动在世界中获得的回响,其主体性投入获得了价值确认;另一方面,学生作为不可被同一化的独特他者,其“在场”本身就是对教师的本源性呼唤。学生的接受、质疑与提问,甚至无声的抵制,都是在以行动和言说向教师发出呼唤:您需以专业素养与教学智慧重构教学实践,接纳我带来的教学中断与异识。

面对学生的呼唤,教师同样具有不可替代的回应学生的责任。面对学生的回应,教师一方面找回自己作为师者的独特责任与价值,从而不断反思和创造性地开展教学实践;另一方面,走出自我威权式的发展框架,意识到学生不是等待填充的容器,而是具有批判和质疑能力的鲜活个体。教师由此打破自身的认知惯性与身份固化,在回应学生的过程中重新审视教学的本质,在充分尊重他者的前提下,以专业判断引领自己与学生一起探求未知领域。可见,教师的主体价值在倾听学生的呼唤及在回应学生中得以显现,师生双方共同进入“与世界共在”的生存境遇。

(三)以何呼应教学:创生多元空间,邂逅世界之异

比斯塔的“呼应”与哈特穆特·罗萨(2025)的“共鸣”具有内在一致性,都关注主体与世界的对话,以及在对话中发出自己的声音,倾听外在的声音。在学生—教师—教学内容的交互中出现的“沉默”或“排斥”等异常现象,要求教学场域具有开放性、包容性和异质性。呼应教学理念导向的课

堂是不确定世界的再现,不以追求共识或标准为目的。它打破单一性,重新定义教学的旨归,即跳出自我,探索世界,与世界建立关系。教学中的“呼唤—回应”呈现内外两层特点:内部是教师、学生和教学内容之间的呼应,外部是教师帮助学生与世界建立呼应。在这个过程中,师生可以创设多元异质教学空间,敞开自身,倾听世界带给自己的声音。

1. 创设与他者共在的多元责任空间

多元空间是人类存在的根本条件,是主体与他者相遇、“呼唤—回应”得以发生的场域。教育的责任在于创生多元与差异的空间,自由显现、独立个体进入世界的空间(格特·比斯塔,2020:94)。这一空间与理性共同体不同,它是无预设共性、接纳完全异质他者的。在此空间中,“每位成员都可以在与他者相遇时发出自己的声音,并期待他者不同的回应”(Biesta,2012)。在对他者负有无限责任的伦理空间中,通过为他者的他异性承担责任,可以彰显我们的独特性及某种意义上的人性。这样的空间内在地要求教师营造开放、包容的教学环境,扩大学生与他者相遇的可能性。

在这个过程中,教师作为世界的开启者,引导学生直面真实世界的公共议题与未知挑战,使学生在回应“世界的呼唤”中获得明确的价值指向。这是更丰富、更深刻的“呼唤”,它中断了学生固有的认知模式,并守护其自由回应的空间,最终使教学真正成为主体在与世界和他者的相遇中不断生成的过程。“人首先存在,遭遇他自己,活动于世界中——然后才规定他自己”(福莱德·R.多迈尔,2013),学生主体性正是在与世界的交互中生成并逐渐完善的。

2. 以“被教”的伦理姿态邂逅世界之异

在开放多元的教学空间中,学生的存在是敞开的,甚至处于一种“无知”的状态。他们以“被教”的姿态,接受教带给自己的“礼物”。第一重礼物是未曾要求、预想之物,即在被教的过程中收获如同“顿悟”一样的全新体验。第二重礼物是获得双重真理,一是经过验证的真理,学生将其纳入“统觉团”,完成知识建构;二是具备识别真理的本领。第三重礼物是给予学生“自己”,即让学生意识到如何以成熟的主体状态存在。人类的成熟主体状态恰恰就在我们被他者言说、指引和教化

之中(格特·比斯塔,2021:11)。日本学者佐藤学(2003)基于大量观察支持了这一点:“课堂中让学生以主体者的角色进行能动学习,忽视这种能动性的前提是被动性,因而是虚假的主体性。被动的能动性正是教和学的形态。教学是以应答性活动为中心组织的”。教学从外面而来,并且带来的东西多于我自己的(格特·比斯塔,2018)。当学生接受教师的教导时,便是向陌生与未知敞开自身。世界由此向他们显现,让他们惊奇,这是不受掌控的未知世界向他们发出的邀请。

综上所述可以看出,呼应教学理念导向下的课堂是一个微型的伦理空间,师生互为他者,相互负责,通过呼唤与回应激活对方的责任去遇见他者、邂逅异质。它使教学场域的每个个体都无法以群体理性的声音掩盖自身的独特性,每个人都在呼唤和回应的伦理责任中成为不可替代的存在。教学在此过程中彰显深刻的民主意涵:不是塑造同质的公民,而是让每位新来者都能以自身的独特性进入世界,并以负责任的回应丰富这个世界。

三、理论超越

卡尔·雅斯贝尔斯(2023)认为人具有三重内禀抵抗力。第一重抵抗力本质上无法改变,只能外在地形塑,相应的教育方式类似于动物的训练;第二重抵抗力是内在的可塑性,与之相对的是教育和规训;第三重抵抗力是人的原初自我存在,与之相对的是存在之交流。原初自我层面的交流与训练、规训不同,它指向的是两个自由精神本体之间完全敞开、平等的相遇。呼应教学中“来自外部的呼唤”正是为了触及并唤醒人的“第三重抵抗力”,学生的回应就是在主体存在被唤醒后,在世界中作出负责任的抉择和表达。这是一种全新的教学理念,它与交往教学观、对话教学观、以学习为中心观等有相通之处,又有本质的超越。相较来看,呼应教学观的独特性与深刻性更凸显。

(一)对交往教学观的超越:从同一到他者的伦理转向

为超越师生二元对立困境,主体间性教学交往观应运而生,其目的在于通过主体间的理解、对话、共商,使自我摆脱孤立发展的境地,从对立走向融合。有学者认为,所谓的主体间性本质上是观念间

性,是通过观念之间的合而为一实现双方的同一化目的,这种教学交往通过将“他”转化为我,将“异”转化为“同”,塑造没有他性的他者(刘要悟等,2015)。

呼应教学观以列维纳斯他者性哲学为基础,呈现对主体间性教学交往观的两重超越。在教学关系的伦理层面,主体间性交往基于人与人之间完全的对称关系,“我”在关心“你”的同时,要求“你”也要关心“我”,“我”在回应“你”的同时,要求“你”也要回应我。呼应教学观秉持的理念是不能代替另一个人承担责任,也不能强迫另一个人以某种特定的方式行动,换言之,不可要求他人与自己发生一种相互性的关系,我只能要求自己为他人负责。因而,在这种教学关系场域中,师生均承担唤醒对方主体在场的责任,这是在面对他者呼唤时被赋予的先验责任,不在乎自身是否愿意承担;是属于自我的责任,也是显现自我的时刻。在教学旨归层面,主体间性把自我与他者看作同样的主体,但由于主体间的向我性,在我与他者的同一性中,我会把他者还原为我,将异转化为同(冯建军,2016)。这样的主体间性在实践中容易演变为新的规约力量,将教学中他者观点与思想的异质性统合进更大的同一性中。教育的使命,在于唤醒个体内在的主体意识。这种主体不是被既定标准塑造的同质化主体,而是在与他者、与世界的真实相遇中,在充满未知与可能性的教育情境里,以独属自身的、不可替代的方式作出回应,生成独特的生命主体。呼应教学,正是在这一意义上成为召唤独特主体到场的伦理性事件。

(二)对对话教学观的超越:从方法到本体的整体重构

20世纪以来,以突破传统教学主客二元对立为指向,寻求人的解放的对话教学理论脱颖而出。如果说“对话”在苏格拉底时代是一种使灵魂深处激动不安的、难以抗拒的通向真理的途径;今天教学实践中的“对话”,实则陷入工具理性的异化状态。列夫·维果茨基(Vygotsky, 1965)将对话作为传递文化认知工具的媒介,意在让学生掌握更丰富的知识和恰当的行为方式。鲁珀特·韦格里夫(Rupert Wegerif)提出对话教学的核心是教师如何与学生交谈,如何传递知识(于青青等,2024)。可

见,对话教学的底层逻辑仍为掌握知识,在实践中更多的是作为一种方法存在,并没有跳出知识工具理性的框架。呼应教学观则从根本上重构了对话的本体论意义,认为真正的对话存在于“对世界的摧毁和自我的摧毁间的中间地带,它不是指随意交谈,而应该被理解为一种共在的方式,以寻求公正对待所有参与其中的伙伴”(格特·比斯塔,2021:29)。这种本体论转向使教学从知识传递的场域升华为生命相遇的空间。

在价值论层面,对话教学主张通过改变传统的讲授法赋予学生主体地位,但张华(2008)指出这种教学理念,不过是使学生由被控制者变成控制者,学生和教师的本真关系并未建立。呼应教学通过构建为他者负责的责任情境,实现主体发展的根本转变。其核心贡献在于通过对“他者”的伦理回应,为主体成熟状态的显现创造空间。在这种“呼唤—回应”的伦理情境中,师生的主体性得以唤醒。教育因此不再是知识的传递或能力的培养,而是让每个新的、独一无二的人类主体能够来到世界,为世界带来新的开端与可能性。

在实践层面,对话教学具有较强的预设性和导向性。即使有学生回应教师的提问,也不过是猜测其心中的标准答案;一旦学生的回应偏离教师预设的框架,教师随即收回话语权抑或强硬地将对话导向服务教学目标达成的既有路径上。这样的教学被简化为可控的技术流程,唯一目标在于达成教学共识。呼应教学观则寻求异识(dissensus),异识不是共识的缺席,而是把不兼容因素引入现存事物的状态中。追求异识的教学,秉持的理念是中断(interruption)。这种中断不是教学的失败,而是教育的契机,是打破惯常的教学节奏,创造意义悬停与维持的时刻,是为师生的思考与回应留出必要的沉默空间。学习是一段充满不确定性的旅程,通过这种对学习进程适时的中断,可揭示主体潜在的不可制造性(格特·比斯塔,2022)。

(三)对以学习为中心教学观的超越:从自我中心到与世界共在

以学习为中心的教学观是呼应教学观主要批判的对象。其根本问题在于将学生自我中心式的学习确立为教育的根本指向,这衍生出两重困境:一是教学的伦理关系被侵蚀,教师逐渐陷入地位的

旁落和存在的虚无;二是给学生造成一种假象,即靠完全的自主学习可通达成功的彼岸,致使学生将“与我产生关联的一切存在者都视为我经验、利用的对象,是满足我的利益、需要、欲求的工具”(马丁·布伯,2015)。

呼应教学观为上述困境提供了全新出路,即从自我中心转向与世界共在。首先,重构学习的本体价值。学习为中心的教学理念追求如何促进学习,缺乏对学习之目的与价值的追问。教学如果不关注学习的内容及其正当性,学习的话语便会丧失教育意义(Biesta, 2024)。格特·比斯塔(2020)据此提出全新的学习观,不再把学习看作是获取、掌握和内化知识,而视为对他者与差异的回应。前者关涉知识、技能与价值观的传递,后者关注学生作为独特的个体而存在并进入世界。这一本体意蕴的转向,将学习的意义置于个体与世界的关联性中。

其次,重构教学实践样态。以学习为中心的课堂强调学生的自主性与能动性,事实是教学实践的中心既非教师的单向传授,也非学生的孤立建构,而在于教与学、呼唤与回应之间的中间地带。在这一地带,教学表现为一种“你来我往”的双向交融关系:教师的教,是作为世界代表向学生发出的、充满礼物馈赠性质的伦理呼唤;学生的学则是对此呼唤的自由回应与责任承担。这种以应对为中心的逻辑,超越了教与学机械分离的二元框架,使教学回归作为双向对话与意义共创的关系性事件。

最后,呼应教学观是一种关系性伦理实践。在存在论意义上,教师和学生都是作为此在本身的存在,是主体间的共在关系,共在于教学世界(王芳芳,2022)。教学是不同心灵在完整生命意义上的相遇过程,其根本在于彰显人的生命意义和价值,而不是为了达到某种外在的、急功近利的目的而牺牲师生任何一方。呼应教学观确立了关于教学伦理的全新观念,主张拆除自我与他者之间的藩篱,把自我的存在、生存意义与他人内在地关联在一起。教学的价值在于使人重新发现并认识自我,彰显自身成熟的主体状态,并在他者在世界中相逢,实现精神的相遇、意义的生成与主体性的成熟。

四、结语

比斯塔的呼应教学观将教学本质重新界定为

一种伦理实践。其核心价值并非提供某种新的教学方法,而是从本体论层面回答了教学的根本意蕴。它既不把学习视作个体封闭的自我建构,也不将教学简化为知识传递,而是立足“世界中心”立场,将教学还原为个体与他者、与世界之间彼此成就的生命事件,为迷失于效率与工具化的教学提供价值指向。

人工智能在教育中的深度应用,在提升学习效率与个性化服务的同时,也加剧了教学的工具化倾向,人们过度关注“教什么”“如何学”等技术问题,却遗忘了追问“为何而教”“为何而学”问题。人工智能可以模拟交互、生成反馈、规划路径,却无法发出承载价值与风险的伦理呼唤,更无法产生基于自由与责任的真实回应。进入智能时代,教学的不可替代性越发凸显:其重心必须从知识传递转向培育人工智能无法复刻的核心素养——洞察世界、理解他者、直面不确定性、作出伦理判断并负责任地回应。这要求教学在技术赋能中坚守育人本源,让教师从知识传授者回归为精神唤醒者与伦理引领者,在呼唤与回应中守护人的独特性、开放性与责任担当,最终培养不被技术异化、能够以成熟主体姿态进入世界、丰富世界的完整的人。

[参考文献]

- [1] Arendt, H. (1958). *The human condition*[M]. Chicago, IL: The University of Chicago Press: 184.
- [2] Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic education for a human future*. [M]. Boulder: Paradigm Publishers: 15-18.
- [3] Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher[J]. *Phenomenology & Practice*, 6(2): 35-49.
- [4] Biesta, G. (2024). Taking education seriously: The ongoing challenge[J]. *Educational Theory*, 74(3): 434-448.
- [5] 博尔诺夫, O. F. (2001). *教育人类学* [M]. 李其龙译. 上海: 华东师范大学出版社: 58.
- [6] 冯建军(2016). 从主体间性, 他者性到公共性——兼论教育中的主体间关系 [J]. *南京社会科学*, (9): 123-130.
- [7] 福莱德·R. 多迈尔(2013). *主体性的黄昏* [M]. 万俊人译. 桂林: 广西师范大学出版社: 18.
- [8] 哈特穆特·罗萨(2025). *共鸣教育学* [M]. 王世岳译. 上海: 上海人民出版社: 20.
- [9] 格特·比斯塔(2018). *教育的美丽风险* [M]. 赵康译. 北京: 北京师范大学出版社: 43.
- [10] 格特·比斯塔(2020). *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: 27, 29, 94.

- [11] 格特·比斯塔(2021). 重新发现教学 [M]. 赵康译. 北京: 北京师范大学出版社: 4, 11, 29.
- [12] 格特·比斯塔, 赵康(2022). 教育研究、学科和理论再审视及主体化教育新视角——格特·比斯塔教授访谈录 [J]. 现代教育论丛, (6): 5-15.
- [13] 格特·比斯塔(2024). 世界中心教育 [M]. 丁道勇译. 北京: 教育科学出版社: 55-56, 97, 106, 107-115.
- [14] 格特·比斯塔, 赵康(2025). 测量时代和人工智能时代的教育——基于主体化教育展开的对话 [J]. 教育研究, 46(5): 55-67.
- [15] 汉娜·阿伦特(2009). 人的境况 [M]. 王寅丽译. 上海: 上海人民出版社: 138-141.
- [16] 卡尔·雅斯贝尔斯(2023). 什么是教育 [M]. 童可依译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 2.
- [17] Lee, S. E.(2023). Otherwise than teaching by artificial intelligence[J]. *Journal of Philosophy of Education*, 57(2): 553-570.
- [18] Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity*[M]. Pittsburgh: Duquesne University Press: 98.
- [19] Levinas, E. (1989). *Substitution*[A]//Hand, S., ed. *The Levinas Reader*[C]. Oxford: Blackwell: 88-125.
- [20] 伊曼纽尔·列维纳斯(2020). 伦理与无限: 与菲利普·尼莫的对话 [M]. 王士盛译. 南京: 南京大学出版社: 95.
- [21] Levinas, E. (1981). *Otherwise than being, or beyond essence*. [M]. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers: 123-124.
- [22] 刘要悟, 柴楠(2015). 从主体性、主体间性到他者性——教学交往的范式转型 [J]. 教育研究, 36(2): 102-109.
- [23] 马丁·布伯(2015). 我与你 [M]. 陈维纲译. 北京: 商务印书馆: 5.
- [24] 马丁·海德格尔(2014). 存在与时间 [M]. 陈嘉映、王庆节译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 50.
- [25] Murrin, K.(2017). Learning as 'worlding': Decentering Gert Biesta's 'non-egological' education[J]. *Childhood & Philosophy*, 13(2): 453-469.
- [26] Vygotsky, L. (1965). *Thought and language*[M]. Cambridge, MA: MIT Press: 168.
- [27] 王芳芳(2022). 对学习中心教学论的质疑与批判——兼论教学过程中教与学的关系 [J]. 教育学报, 18(3): 47-57.
- [28] 肖绍明, 肖光灵(2025). 比斯塔中断教育学的“停顿”之美 [J]. 浙大教育学报, (1): 11-29.
- [29] 于青青, 曹鑫怡, 史圣明(2024). 从苏格拉底到 ChatGPT: 教学对话空间的纵深拓展——访剑桥大学鲁伯特·韦格里夫教授 [J]. 全球教育展望, 53(4): 53-63.
- [30] 张华(2008). 对话教学: 涵义与价值 [J]. 全球教育展望, (6): 7-16.
- [31] 佐藤学(2003). 静悄悄的革命: 创造活动, 合作, 反思的综合学习课程 [M]. 李季涓译. 长春: 长春出版社: 28.

(编辑: 李学书)

Call-and-Response Teaching: The Essence and Theoretical Advances of Biesta's Pedagogical Thought

DONG Wei^{1,2} & SUN Caiping¹

(1. *Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China*; 2. *Lecture of Tangshan Normal University, Tangshan 064008, China*)

Abstract: *The expansion of learning discourse has plunged teaching into a dual predicament: students are entrapped in an illusion of subjectivity centered on self-development, while teachers retreat to the pedagogical margins, thereby obscuring the ethical essence of teaching. Gert Biesta discerns this issue and, from a “world-centered” standpoint, interprets teaching as a practice of “call-and-response from without to within,” thereby reasserting the ontological significance of teaching. This paper systematically examines Biesta's scattered pedagogical writings and crystallizes them into the concept of “pedagogy of call-and-response.” Centering on three core questions—what constitutes pedagogy of call-and-response, why it is necessary, and how it can be enacted—the paper elucidates its theoretical connotations and internal logics. Through a comparative analysis of communicative, dialogic, and learning-centered pedagogies, the paper further reveals the significance of the pedagogy of call-and-response in transcending the paradigm of subjectivity production and reconstructing the ethics of teaching.*

Key words: *pedagogy of call and response; subjectivity; world-centered teaching; Gert Biesta*