

共鸣教育学：教育本质的新阐释

张雅鑫

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏南京 210097)

[摘要] 共鸣教育学将教育的本质阐释为人与世界逐步建立联结的过程。“教育即共鸣”这一命题指向教育的两重核心特性：一为教育的差异性，即个体与世界的共鸣以承认双方声音的独特性为前提；二为教育的不可掌控性，共鸣依赖于主体与世界的动态碰撞，无法被预设和强制。作为教育的理想形态，共鸣教育学在现代社会中正面临异化。原因在于，增长逻辑压缩了教育共鸣的场域，将人类与世界的互动限定于可计算的层面；竞速逻辑割裂了教育共鸣的本真性，工具理性侵蚀并取代了教育的想象力；趋同话语消解了共鸣的差异性，导致教育共鸣的同质化。共鸣教育学成为可能，需要重建教育的世界根基，超越课堂与学科的封闭边界，让个体在与世界的碰撞中重温教育的意蕴；承认共鸣教育学的中断性，摆脱可塑性观念的制约，并接受他者的不可化约性。真正的共鸣教育学还要求接纳开放性，学生应该被邀请去经历、思考、体验，以其独有的方式与知识、他者、自然建立开放的联结。

[关键词] 教育共鸣；共鸣；教育异化；共鸣教育学

[中图分类号] G40-02

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2026)04-0038-08

“教育的本质是什么”是教育最重要的基本理论问题之一。哈特穆特·罗萨(Hartmut Rosa)的共鸣理论为理解教育本质提供了新视角，被称为“人类实践方针的规范理论”(郑作彧, 2025)。目前学界对共鸣理论的研究集中于社会学和政治哲学领域。相关研究剖析了共鸣的哲学基础、社会条件及其与现代社会批判理论的关系。近年来，教育领域也开始关注并讨论共鸣理论。共鸣与教育之间存在深刻的内在联结。基于共鸣教育学视角，教育不再是单向的知识传递或人格塑造，而是师生在回应世界的过程中，不断生成新意义的过程。正是这一理解，促使人们不断地追问“什么是共鸣教育学”。

一、什么是共鸣教育学

无论是约翰·杜威(2018)提出的教育即生长，还是罗纳德·巴尼特(2012)倡导的教育即解放，都从不同层面揭示了教育作为人才培养活动的本质及其理想指向。然而，作为一项致力于人性启蒙、升华与解放的事业，教育是如何发生的？罗萨的共鸣理论为理解教育本质提供了新的视角。共鸣教育学挑战了将教育简化为知识传授或技能培训的观点，它直指教育的真谛：共鸣并非教育的手段或附加属性，而是教育意蕴的深层内涵。

(一) 共鸣作为教育发生的本源机制

共鸣是教育发生的本源机制，它将教育的本质理解作为一种关系性存在。真正的教育是人与世界

[收稿日期] 2026-04-01

[修回日期] 2026-06-12

[DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2026.04.004

[基金项目] 国家社会科学基金“十四五”规划2022年度教育学一般课题“高质量发展背景下中国一流大学社会服务能力建设研究”(BIA220080)。

[作者简介] 张雅鑫，博士研究生，南京师范大学教育科学学院，研究方向：高等教育理论与哲学(zhangyaxin040106@163.com)。

[引用信息] 张雅鑫(2026). 共鸣教育学：教育本质的新阐释[J]. 开放教育研究, 32(4): 38-44, 103.

逐步建立关系的过程。共鸣决定了教育以何种方式引导人与世界展开互动。人类接受教育是为了找到世界上哪些地方、哪些人、哪些部分、哪些文化事物可以吸引我们,让我们发出声音(哈特穆特·罗萨等, 2025)。通过共鸣,人得以在世界中找到自己的位置,并与世界建立联结。基于关系社会学视角,共鸣不是一种隐喻或主观情感状态,而是一种实质存在的关系,这种关系指代人作为一种具有心灵、意识的身体在世界中存在的方式(郑作彧, 2025)。因此,共鸣教育学包括两个要素:人与世界。一方面,教育作为人性启蒙与解放的伦理事业,应以人为核心;另一方面,教育对人的塑造无法脱离特定社会条件,必然面向世界。共鸣教育学的本质在于人与世界的互动,二者并非独立实体,而是通过关系显现。共鸣理论颠覆了传统教育主客二分思维,不再将教育视为主体的改造,而是主客关系的深化。共鸣教育学认为,人与世界通过教育的共鸣才建立联系。这种关系优先的本体论立场,使教育不再是知识传递的工具,而成为人与世界存在的方式。只有当人能够响应世界,世界也能触动人心,共鸣教育学才会显现。

传统教育学将知识视为教育的核心。然而,在共鸣教育学中,知识仅是教育存在的一个维度,其本身不具有意义。只有当触及人的灵魂,改变人生时,知识才有意义(岸见一郎, 2024)。单纯的知识积累若缺乏与广阔世界的互动,就会变成封闭的教育活动。共鸣教育学重申了教育的意蕴,即教育不是获取生存技能的手段,而是维系人与世界本真关系的实践。在共鸣教育学中,知识开始回归工具性位置,成为人与世界建立共鸣关系的媒介。知识不是满足,也不是像交际花那样去寻求快乐,不考虑结果。知识并不满足于向人们展示真理,只有操作,去行之有效地解决问题,才是教育的真正目标。知识的真正目的、范围和职责,不在于任何貌似有理的、令人愉悦的、充满敬畏和让人钦慕的言论,或某些能够带来启发的论证,而是在于实践和劳动,在于发现人类从未揭示过的特殊事物,以此更好地服务和造福于人类生活(汪民安, 2025)。共鸣教育学扬弃了传统教育的知识根基,将教育扎根于世界。教育因此肩负双重使命:既要帮助人适应世界(持存),也要帮助人批判和超越世界的现有框架(创

新)。人与世界的关系是构成性的,没有独立于世界的人,也没有独立于人的世界。教育的作用是帮助人维系和深化这种关系。

(二) 差异性构成共鸣教育学的基础

差异性作为共鸣教育学的基础,体现了教育过程中主体与世界的互动本质。差异性既包括认知结构的异质性,也包括生命经验的差异性,还涵盖价值立场的多元性。教师与学生、知识与经验、个体与群体之间的差异并非障碍,反而构成共鸣发生的必要条件。共鸣并非简单的同质化回应,而是建立在差异前提下的动态呼应。共鸣不等于合音或者回音。在罗萨(2019)看来,只有当个体的共鸣刺激另一个个体产生其自身的频率时,共鸣才会产生。共鸣教育学允许和赞赏不同的声音、观点,甚至矛盾与分歧的存在。共鸣教育学区别于传统教育的机械模仿或强制灌输,是因为它建立在教育主体间不可消弭的差异性之上,它要求双方保持各自的独特性,既不试图同化对方,也不拒绝彼此的差异。为此,发展共鸣教育学,需要警惕特定社会形态或制度性、文化性安排在多大程度上、以何种稳定性和深度,促进或削弱共鸣机制的形成与维系(罗萨, 2019)。差异性作为共鸣教育学的基础,从根本上重新定义了“好教育”的标准:不在于学生能否复述教师的观点,而在于师生之间能否建立既尊重差异又富有成效的对话关系。

共鸣教育学将教育的本质理解为一种关系性存在,这种关系通过非同一性实现。认知的非同一性十分重要。教师作为知识的传播者与作为知识学习者的学生,两者对教育内容的理解必然存在差异。当教师意识到学生的理解与自己不同时,真正的教育时刻才可能到来。教育是不同文化背景的学生带着各自生命经验的相遇,这些经验无法完全共享,正是这种不可共享性使得教育成为情感扩展的过程。每个学生都是独一无二的,这保证了教育共鸣不会沦为同一性游戏。知识相对主义认为,没有哪一方拥有绝对真理。当教育者与受教育者能够从各自不同立场出发展开对话,共鸣教育学便获得了自我修正与深化的动力。需指出的是,共鸣教育学虽以差异为前提,但不排斥达成共识。相反,立足差异的共鸣,远比强求一致的共识更具意义。真正的教育共识,应从差异中生长出来,而不是对

差异的压制。前者是教育共鸣的自然结果,后者是教育暴力的表现。

(三)共鸣教育学具有不可完全掌控性

共鸣教育学在根本上具有不可完全掌控性。一旦共鸣发生,个体便会在与世界相遇的过程中被触动、被改变,但这种改变将走向何方、以何种形态呈现,却无法被预先计算或设计。教育共鸣的到来伴随偶然性和突然性,无法被刻意复制,它拒绝任何试图将其程序化的努力。当教育真正触碰人的内心时,那种改变的方式与程度,在转化过程终结之前始终是无法预知的。教育共鸣的发生意味着教育摆脱了来自人为对教育的操控与计划,无法被科学知识、技术统治或政治操控支配。当教育被简化为可计划的算法时,其意义将被消解。如果教育是可以被掌控的,教育就会变成物品的制造,即瞄准学习产出,生产特定品格、拥有特定能力的学生。教育由此成了对象化的过程,或成为针对学生的自我对象化要求(格特·比斯塔,2024)。在以效率、优化和可计算性为最高准则的文化中,世界被理解为需要被侵占和利用的资源集合,时间被压缩为可量化的绩效单位,人与人之间的交往也被简化为功能性的交换关系。教育作为社会的子系统,难以逃脱这一逻辑的侵蚀,但教育的核心从来不是可计量的产出,而是人的成长。人的自由与解放从来都是不可完全掌控的。

共鸣虽不可被完全掌控,但这并不意味着放任不管,而是指在不预设共鸣的情况下,坦然接受所有的回音。教育的共鸣具有可触动感,即主体被世界所触动或被某种方式触及和打动,以至于对所遭遇的这一世界片段产生内在的兴趣,并感到自己某种程度上被召唤了(哈特穆特·罗萨,2020)。这一特性建立在两个前提之上:一是承认共鸣本身不可被强迫,二是确认教育环境存在可主动塑造的条件。这看似矛盾的双重属性,恰恰体现了共鸣教育学的独有魅力,即教育结果无法被完全程序化,但过程可以被有意识地引导。罗萨用“半受掌控”概念形容共鸣的特性,意指教育的共鸣本身无法被完全掌控,但人们可以通过调整和优化其发生的条件,增强教育共鸣的可触动感。共鸣之所以“可触动”,说明它具有脆弱性,其发生建立在对教育的正确理解上,并且需要尊重教育内在规律。教育的

目的是促进人的成长,这一过程需要人的引导。教育者可以通过营造信任的氛围,展现真诚的关怀,为共鸣教育学的发生奠定基础。共鸣的可触动感揭示了教育存在一些难以被测量的默会维度,共鸣教育学恰恰展现了这些隐蔽的教育意蕴。

二、共鸣教育学的异化

共鸣教育学是教育的理想形态,意味着师生之间、个体与世界之间充满回应与感动。然而,现实中,教育的异化正日益消解这种共鸣。异化表现为一种特定的与世界关联的形式,主体与世界以冷漠或敌意(排斥)的方式相对而立,因而没有任何内在的联系。因此,异化也可以被定义为一种无关联的关系(哈特穆特·罗萨,2019)。异化标识着人与世界之间冷淡、无回应、静默的关系状态,揭示了自我与世界之间深层的结构性扭曲。共鸣教育学被异化,教育就会沦为空洞的说教,而非精神的相遇。

(一)增长逻辑压缩共鸣教育学的场域

现代社会运行遵循增长逻辑。这种逻辑试图在一切可能的领域,无论是物质、文化、制度还是结构层面,都实现对世界的全面掌控,其结果便是对世界的持续殖民。然而,当世界变得越来越可被预测时,真正的教育共鸣就会变得遥不可及。共鸣教育的前提,在于世界能够主动地触动主体,只有当主体真切地听见世界发出的声音,内心才会有回响,进而愿意改变自己,与世界交融。这需要预留一片开放的空间,让主体与世界能彼此发声、彼此倾听,形成相互呼应的关系。唯有在丰富而鲜活的世界中,人才能感知生命的脉动,但增长逻辑将人与世界的相遇简化为冷冰冰的数据和可计算的指标,使世界变得可掌控的四个维度——使其可见、可达、可操纵、有用牢固地植根于构成现代社会基础的制度之中,从而在所有维度上将世界置于我们的控制之下(哈特穆特·罗萨,2020)。在共鸣教育学中,教育不是教会学生如何掌控世界,而是如何以欣赏的眼光与世界建立多元联结。

共鸣教育学的异化,其根源在于人类与世界之间的关系危机。这种危机的核心,乃是由社会加速所引发的一系列结构性失调。当技术迭代的速度、社会变迁的频率和社会结构的更替不断突破既有框架时,生活世界的稳定性和可预期性便被持续侵

蚀(哈特穆特·罗萨, 2013)。在这种加速逻辑的驱动下, 工具理性日益成为主导性的思维方式, 人与世界之间的关系陷入病态。世界不再作为具有内在价值的对话者向人发出呼唤, 人不再以倾听者的姿态回应世界的声音, 取而代之的是单向度的支配关系。教育不再被理解为生命与生命之间、人与世界意义之间的生动相遇, 而被窄化为技术性的控制过程。知识的传递沦为信息的输送, 学习的过程被量化为绩效指标, 成长被简化为可预测的发展路径。教育由此丧失了育人理想而被异化。可掌控性的增强使教育远离了沉思的生活与育人的理想。在这种增长逻辑的支配下, 学生被训练成善于计算和掌控的个体, 很少有机会停下来倾听世界的声音, 也难在安静中反观自身。教育的真谛不在于教会学生如何掌控世界, 而在于帮助他们重新找回与世界对话的能力。共鸣教育学期冀和呼唤的不是“更多”的教育, 而是“更好”的教育。

(二) 竞速逻辑消解共鸣教育学的本真性

在竞速逻辑的主导下, 教育日益被效率、排名与可量化指标所裹挟, 共鸣教育学所珍视的本真性被消解。现代教育擅长将一切事物量化为数字, 在追逐数据的赛道上破坏了共鸣。这种量化将真实的人和真实的社会状况转化为易于测量和比较的数字或类别(韦恩·欧, 2025)。这套逻辑不仅窄化了教育评价的维度, 也削弱了人们对教育的想象力。在数据驱动的教育模式中成长的学生, 难以感受到教育共鸣的存在。为此, 现代教育应为教育共鸣的发生创设可能空间, 尊重学生的成长规律。个体的成长并非可被标准化工具测量的实体, 它是人在自身独特境遇中饱经磨砺、逐渐展开的过程。这一过程既无法依据被外在尺度量化, 也无法与他人的成就横向比较。每个学生都带着独特的禀赋与困惑走进教育现场, 其成长轨迹无法被同一把尺子丈量。真正的学习与成长, 不在于模仿他人、追赶标准, 而在于走自己的路, 在一次次与世界真诚相遇的瞬间, 逐渐辨认并成为自己。这是一种富有想象力的自我探索, 当教育不再急于将所有人塑造成相同的模样, 而是愿意为每一颗心灵留出与世界共鸣的空间, 那么教育便不再是矫正与规训的工具, 而成为生命与生命之间、生命与世界之间相互聆听、相互成就的场域。

在加速时代, 教育竞争将充满生命力的、创造性的、饱含情感的受教育者异化为机器。当竞争成为教育的底色时, 教育就具有了功利性, 有利于教育共鸣的宝贵教育理念可能会因为难以产生实际价值而遭到抛弃。这就需要警惕特定社会形态或制度性、文化性安排在多大程度上、以何种稳定性和深度, 促进或削弱共鸣机制的形成与维系(弗朗科·贝拉尔迪, 2025)。自我效能感是教育共鸣的重要基础。只有当个体相信自己能够通过努力行动对世界产生有意义的影响时, 其与世界之间才会形成一种积极的互动关系。但当个体在教育竞争中被定义为失败者时, 其自我效能感会被削弱。当今时代的教育善于通过既定标准来评判一个人的价值, 决定给予奖惩, 却无法洞悉受教育者的本真。教育对绩效符号的追逐使人变得工具化。可悲的是, 受教育者相信, 只有符合外在标准, 才能赢得他人的关注、赞赏, 乃至最基本的尊重。

(三) 趋同话语导致共鸣教育学的同质化

趋同话语的核心, 在于预设一种正确的声音, 通常是教师、教材或制度所代表的主流认知框架。它要求学生的表达、思维向教师所代表的规范靠拢, 最终达成一种无摩擦的共识。然而, 共识消弭了真正的共鸣教育学。如果教育沦为教师单方面的声音传递, 学生只是被动地重复教师的旋律, 那这种教育只能被称为教育回音, 而非真正的共鸣。“认为存在一个固定的课程表, 认为受教育的人必须知道某些特定的知识, 认为墙上的阴影就是教育的内容, 都是错误的”(安德鲁·阿伯特, 2023)。教育共鸣的目的不在于完全达成一致, 而在于为教育创造新的可能。当教育的共鸣变得趋同化, 教育就会完全成为再生产、成为完美的灌输了, 届时学生不再有机会作为主体生存, 因为他们已经完全被对象化了(格特·比斯塔, 2024)。当教师以平等的姿态与受教育者展开对话时, 教育共鸣才得以确立, 这要求教师放弃将受教育者塑造为复制品的欲望, 并对受教育者作为独立主体表示足够的尊重。

作为教育共鸣同质化的表现形式, 夸赞教育学通过无差别的赞美、刻意的附和使教育共鸣沦为一种表演仪式。这种虚假的趋同使教育失去深度, 导致教育共鸣的空洞化。当教育过度强调赞美与附和时, 学生容易迎合权威或主流意见, 成为观点

的模仿者。真正的教育共鸣包含不确定性: 一方面, 教师不知道学生将以何种方式理解自己的教学; 另一方面, 学生也无法预知教育经历将如何改变自己。这种不确定性不是教育失败的标志, 而是共鸣教育学的成功。因为在某些时刻, 教育者的最佳选择不行动、不干预、不说任何话、不好为人师、闭上嘴巴(格特·比斯塔, 2024)。共鸣保证教育不会沦为教条主义的灌输, 而是成为一种充满可能性的过程。然而, 这种可能性的实现并非轻而易举, 它必须面对一个深刻的困境: 教育本质上是无法放弃权威或传统的, 因为任何教育都意味着将一种已有的文化世界传递给新一代, 这必然包含某种程度的引导与规范; 另一方面, 教育又必须在一个既非由权威所建构, 也缺乏稳定传统可维系的世界里展开。传统教育学注重教师权威, 强调服从与规训; 共鸣教育学强调学生主体性, 注重自由和解放。要使共鸣教育学变为可能, 需要重新协商自由与秩序、传承与创新之间的边界。

三、共鸣教育学何以可能

共鸣教育学在根本上指向人类对美好生活的追求。在共鸣视角下, 美好生活被理解为一种动态的、充满回应性的关系性存在, 而非物质层面的粗暴占有。对于共鸣教育学的追求同样是为了解答“什么是美好的教育”这一重要问题。教育作为人类最重要的意义实践活动, 其本质与共鸣有深刻的同构性。教育是光, 是赋予意义的闪闪发光的那个东西(安德鲁·阿伯特, 2023)。共鸣难以掌控或设计, 但这并不意味着我们只能被动等待它的降临, 而是需要通过发挥主观能动性, 尊重教育的基本规律, 建构有利于共鸣发生的环境。

(一) 重建共鸣教育学的世界根基

共鸣教育学的发生并非依赖特定的教学技术或制度安排, 而是根植于世界。教育的本质是诞生性(*natality*), 即人出生在这个世界上的事实(汉娜·阿伦特, 2011)。这一界定提示我们, 教育的首要任务不是知识的传递, 而是个体与世界的相遇。然而, 传统教育学将教育场域限定于课堂与学校之内, 并将教育理解为一种在封闭环境中完成的、以知识输出与接受为核心的过程, 遮蔽了教育更为根本的面向——人与世界的关系。借助教育, 我们可以确

定自己是不是足够热爱这个世界, 愿意为这个世界承担责任; 同样, 通过教育, 我们可以挽救这个世界, 让它不至于走向毁灭(莫迪凯·戈登, 2025)。此处的世界指向一种存在论意义上的开放场域, 世界既包含人与人之间的社会关系, 也包括人与植物、动物之间的自然关系。开放的世界会为教育的犹豫、偏离, 甚至失败保留一定空间, 这种未知境遇正是教育共鸣得以发生的关键。教育需要引导学生进入这个世界, 并不意味着要强加给他们某种对于世界的理解, 而是让其接触一个样本, 这个样本代表了过去和现在在这个世界中体验和解读的多种多样的方式(莫迪凯·戈登, 2025)。终极意义上, 共鸣教育学的任务可被视为如何让人作为主体在世界中拥有保持回响外界的能力。这一能力既指向对世界的持续关注与回应, 也指向个体在世界中确立自身行动与责任的基础。

重建共鸣教育学的世界根基, 需要从根本上改变理解世界的方式: 从试图驯服世界、提取确定性答案, 转向对世界本真状态的敬畏与回应, 同时将世界变为开放的参考答案, 让教育成为个体与世界相遇的媒介。传统教育学中, 世界的复杂性被压缩进人们的认知模板中, 人们失去了对不同声音、不同生活方式和不同文化的敏感度与包容性(刘擎, 2025)。当教育用固化视角解读世界时, 实则是将学生的认知塞进预制模具, 这种闭塞虽能带来暂时的安全感, 却忽视了世界本应有的多样性。教育共鸣对世界的开放, 本质是让个体在与世界的碰撞中重获美好人生的定义权。它不追求与标准共鸣, 而追求与世界的无限共鸣, 最终让每个生命都能在开放中找到属于自己的生长方式, 这既是教育对世界的回应, 也是世界通过教育对个体的唤醒。为此, 教育需构建非支配性的共鸣关系, 承认个体的自主性。个体既不臣服于世界, 也不征服世界, 而是在平等的互动中形成相互塑造的纽带。在这种非支配的互动中, 教育才能培养既能理解世界, 又能被世界所触动, 并有能力作出回应的独立个体。

(二) 鼓励共鸣教育学的中断性

真正的教育不是知识的平滑传递。学生在学习必然会遭遇阻碍, 这被视为教育的中断。但中断不应被视为失败, 相反, 它是共鸣教育学得以实现的条件。效率至上的单一文化禁锢了教育的想

象力,告诉我们什么叫正常,指点我们该对人生抱有什么样的期待。单一文化将我们的人生朝某个方向引导,并划定疆界,让我们不知不觉中习惯在疆界内生活(迈克尔斯,2023)。在追求标准答案的教育文化中,中断被当作需要纠正的偏差。为创设有利于教育共鸣的条件,教育者需要放弃对线性进步的幻象,培育一种能够容纳不确定性的教育空间。更进一步,教育者应主动创造学习的断裂点,这种断裂点并非刻意为难学生,而是有意设置的认识论障碍,当学生面对与既有理解相冲突的现象时,原有的认知框架被悬置,习以为常的解释模式失效,一个开放的问题便由此敞开。学生被迫退回到更根本的问题层面:我如何理解这个世界?我与它的关系是怎样的?我需要怎样改变才能与这种新的经验相融合?从存在论角度看,教育是人与人的相遇,而非知识与知识之间的传递。这种相遇的本质决定了教育必然伴随中断,教育的中断保证了教育不会被异化为机械的知识生产。

承认共鸣教育学的中断性意味着接受教育共鸣中“他者”的不可化约性。在共鸣教育学中,“他者”无法被完全同化。教师不会完全进入学生的世界,学生也不会完全接纳教师的观点。无论是教师还是学生都必须在共鸣中超越传统教育学框架的既定角色——知识权威的代表者和等待被塑造的培养者。现代教育理论长期受到可塑性观念的主导,将学生假设为待塑造的材料。教育的确建立在人之可塑性的基础上,但教育的中断性警示我们:教育不是单向塑造,而是两个主体间的遭遇和碰撞。如果共鸣教育学缺少了中断,那就意味着学生作为“他者”的不可化约性被消解。共鸣教育学的重建意味着增加教师与学生之间的沟通与对话,传统教育理论将教师与学生视为独立实体,教育过程被理解为这两个实体之间的互动。但在共鸣教育学视角下,教师之所以成为教师,学生之所以成为学生,并非因其固有属性,而是通过教育关系的建立才获得身份意义。当然,我们也不能过于推崇教育中断的价值和重要性,教育共鸣也要建立在沟通与对话的基础上。在理想情景中,交谈的参与者之间没有权力的不均衡和等级地位的高低,人人都有平等参与对话的机会。这意味着在教育共鸣中,没有人可以把观点强加给他人,也没有人有权把某人排

除在讨论之外,或禁止某人提出问题。

(三)接纳共鸣教育学的开放性

共鸣教育学具有开放性。这种开放性的核心,在于对不确定性的接纳。教育是一种开放意义上的参与,是一个从形式到实质都变动不居的过程。参与方式及效果的好坏是取决于一个人的所见所学,其真正目的不仅在于获取信息,且在于了解跨越时空的不同地方的生活,并加以充分体验,然后考察自己对新事物的审慎开放程度,以及对已知事物的审慎忠诚程度(戴维·汉森,2025)。教育共鸣的开放性,意味着存在论意义上的转变,从控制、占有转向倾听、陪伴。在罗萨的分析中,现代社会的一个核心困境在于社会加速导致了人与世界关系的异化,世界沦为沉默的、可操控的客体。在教育中,这种异化表现为师生关系的疏离、对分数与排名的追逐。为教育共鸣创造空间意味着,无论是教师还是学生都要对未知保持敬畏。有学者将教育描述为一种令人不安的和未经排练的“冒险”,试图前往一个从未有人去过的地方,因为没有哪两个人可以用完全相同的方式理解这个世界及其元素,从这个意义上说,受教育者的体验在重要的时刻包含着真正的惊喜、期待的落空以及不可预测性(戴维·汉森,2025)。教育具有未完成性,既不能用封闭的框架限定人的成长,也不能用单一标准衡量教育的价值。若共鸣失去开放性,将人困在既定的知识体系与思维模式中,那么教育也将失去高贵的灵魂。在共鸣教育学中,学生不是被塑造,而是在被邀请去经历、去思考、去体验,并以独有的方式与世界共振,与知识、他人、自然建立开放的联结。

接纳共鸣教育学的开放性,要求我们区分“作为生产的教育”与“作为事件的教育”。前者追求可预测、可控制的结果,将教育工具化;后者主张,真正的教育共鸣是那些激发思考、触动心灵的时刻,这些时刻是不可强求的。学生不是一个可以成功地、有效地或以其他方式干预的对象,而是一个主体:行动、思考和判断的人。更重要的是,教育的关键在于确保学生在某一时刻不再需要教育,而是能够过自己的生活,并且过得很好(格特·比斯塔,2023)。共鸣教育学以“形式上的隐退”来成就学生的真正出场,强调批判性和主体性。它使教育超越了对物质成就与社会地位的狭隘追逐,转而

指向其根本的目的: 培养受教育者与世界建立并保持一种深刻、能动回应关系的能力与想象。然而, 我们必须认识到, 主体和世界不可能也不应该时刻处于完全共鸣的状态。过度的教育共鸣同样会带来不容忽视的风险。格特·比斯塔(2023)警示我们, 在教育领域, 没有一种方法或工作方式本身是可取的。教育应该是灵活的、个性化的、学生主导的、激励性的, 还是严格的、结构化的、一般的、教师主导的、打击性的, 完全取决于教育的目标是什么。我们是否需要共鸣, 在根本上取决于我们需要什么样的教育。如果失去必要的边界和适当的引导, 共鸣教育学同样会面临危机。

四、结语

教育的本质是什么? 这个问题贯穿人类思想的始终, 每个时代都给出了自己的回答, 每种回答都映射着时代的精神特质。杜威(2018)的教育即生长、巴尼特(2012)的教育即解放、理查德·彼得斯(2024)的教育即引导, 各自揭示了教育的重要维度, 它们共同构成了理解教育本质的理论资源。尽管其视角各异, 但在工具理性和效率至上日益成为主导逻辑的当代社会, 上述理论共同面临尚未被充分回应的挑战: 当人与世界的关系被简化为控制与绩效时, 教育如何教会人与世界建立联结? 正是基于这一追问, 本文尝试关注共鸣教育学, 其基本理念是教育的本质首先被理解为人与世界建立共鸣关系的可能性培育。共鸣教育学探究的核心问题是: 可被称为教育的事件是如何发生的? 答案是当人以敞开的姿态去触碰世界, 并作出自己的回应时, 教育便发生了。当前教育的根本困境不是效率不高, 而是共鸣太少。

需要警惕的是, 共鸣教育学并非没有边界, 并非所有人与世界的关系都需要以共鸣的方式展开, 教育也无需在任何时刻都追求深刻的共鸣与回应。问题的关键不在于用共鸣取代一切, 而在于让教育在工具理性膨胀的时代, 重新为共鸣留出存在的位置。因此, 我们应当以辩证的眼光看待共鸣教育学, 它是对工具理性统治下教育异化的矫正, 它唤醒我们关注教育中那些不可被量化却至关重要的维度,

但也要求我们保持审慎, 避免将共鸣浪漫化。不同的时代需要不同的教育理念, 共鸣教育学作为一种新的教育理念, 必然需要更长的时间来被理解与接受。

〔参考文献〕

- [1] 安德鲁·阿伯特(2023). 大学教育与知识的未来 [M]. 王桐, 陈嘉涛等译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 36.
- [2] 岸见一郎(2024). 我们必须工作吗?[M]. 宋刚, 赵心语译. 北京: 人民邮电出版社: 209.
- [3] 戴维·T. 汉森(2025). 教师与世界 [M]. 沈章明译. 上海: 华东师范大学出版社: 10, 148.
- [4] 弗朗科·“比弗”·贝拉尔迪(2025). 灵魂在工作: 从异化到自主 [M]. 李小均译. 南京: 南京大学出版社: 123.
- [5] F. S. 迈克斯(2023). 难逃单调: 当人遭遇经济浪潮 [M]. 黄煜文, 译. 南京: 南京大学出版社: 3.
- [6] 格特·比斯塔(2023). 教育研究: 一种非正统的导论 [M]. 祝刚译. 北京: 北京师范大学出版社: 56, 44.
- [7] 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: 2, 1, 5.
- [8] 哈特穆特·罗萨, 沃尔夫冈·恩德雷斯(2025). 共鸣教育学 [M]. 王世岳译. 上海: 上海人民出版社: 16.
- [9] 汉娜·阿伦特(2011). 过去与未来之间 [M]. 王寅丽, 张立立译. 南京: 译林出版社: 164.
- [10] 刘擎, 严飞(2025). 世界作为参考答案 [M]. 上海: 上海人民出版社: 4.
- [11] 罗纳德·巴尼特(2012). 高等教育理念 [M]. 蓝劲松译. 北京: 北京大学出版社: 1-3.
- [12] 理查德·S·彼得斯(2024). 教育与教师教育 [M]. 王占魁译. 上海: 华东师范大学出版社: 7.
- [13] 莫迪凯·戈登(2025). 阿伦特与教育: 更新我们共有的世界 [M]. 丁道勇译. 北京: 北京大学出版社: 2, 24.
- [14] Rosa, H. (2019). Resonance: A sociology of our relationship to the world[M]. Cambridge, Polity press: 165, 173, 184.
- [15] Rosa, H. (2020). The uncontrollability of the world[M]. Cambridge, Polity press: 33, 17.
- [16] Rosa, H. (2013). Social acceleration: A new theory of modernity[M]. New York, Columbia University Press: 10.
- [17] 汪民安(2025). 西方现代思想十三讲 [M]. 北京: 北京大学出版社: 22-23.
- [18] 韦恩·欧(2025). 天生不平等: 美国的应试教育与社会分化 [M]. 张凌译. 北京: 中国科学技术出版社: 122.
- [19] 约翰·杜威(2018). 民主主义与教育 [M]. 魏莉译. 武汉: 长江文艺出版社: 38.
- [20] 郑作彧(2025). 当代前沿社会理论十讲 [M]. 上海: 上海人民出版社: 222, 223, 218.

(编辑: 赵晓丽)

(下转第 103 页)