

# 非肯定性：一种对教育行动内在逻辑与智慧的独到把握

王有升，杨昊霖

（青岛大学教育科学学院，山东 青岛 266071）

**[摘要]** 人类教育行动始终面临着人的内在自由与外在强制之间的张力与悖论，对这种困境的克服便是教育智慧的核心之所在。“非肯定性”是面对教育困境时一种较为独到的思考方式，是对单纯“肯定性”及“否定性”的扬弃。教育的过程既不能以仅诉诸于肯定性的方式去传递与塑造，也不能以仅诉诸于否定性的方式去批判与解构，而是应以非肯定性的方式引导学生参与到发现与创造的过程之中。作为对人类教育行动内在逻辑的独到把握，非肯定性为重新反思教育学的基本理论问题提供了一种崭新且更为深邃的视野。在对教育内涵的把握方面，非肯定性意味着对受教育者主动性的召唤；在看待教育与社会关系方面，非肯定性意味着任何外部社会的教育要求都必定要经过教育性转化；在素养培育方面，非肯定性意味着对教育互动过程本身的关注。

**[关键词]** 非肯定性；教育行动；教育悖论；教育智慧

**[中图分类号]** G 40-052 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-6493 (2025) 03-0010-07

“非肯定性”（non-affirmative）是一个在当今世界教育学研究中日益受到关注的重要的核心性概念，最初由德国教育学家底特利希·本纳（Dietrich Benner）在其普通教育学理论体系中提出并进行阐发。本纳回应当今时代对教育基本理论问题的挑战，在对前人及时人教育思想的系统梳理与批判反思的基础上，把握教育行动的根本性问题，建构起了一种具有高度统摄性，逻辑相对谨严的教育学理论体系，可谓集既往教育基本理论问题探讨之大成。由本纳所提出并深刻阐发的非肯定性教育理论（non-affirmative education theory）是对长期以来的欧洲尤其是德国“教化”（bildung）传统及与之相关教育理论的当代阐发，在当今世界产生着日益广泛的影响，以此为核心，该理论掀起了对教育理论与实践

诸多层面问题的深入反思<sup>[1]</sup>。这对于当今中国教育学基本理论探讨的深入推进也无疑具有重要的启发与借鉴意义。这种理论思想与中国的传统教育智慧有着内在的契合，在当今，尤其需要基于中国的教育研究语境就相关问题展开深入探讨。

作为对人类教育行动最根本性原理的独到把握，非肯定性为重新反思教育学的基本理论问题提供了一种崭新且更为深邃的视野。这要从对人类教育行动所面临根本性困境的分析说起。

## 一、教育思想史中对人类教育行动所面临根本性困境的把握

教育是人类特有的一种社会性行动<sup>①</sup>，也是人类所特有的诸多实践形式之一。人类任何形式的实

**[收稿日期]** 2025-02-08

**[基金项目]** 国家社会科学基金教育学一般项目“中国教育社会学理论前沿进展与知识体系再建构研究”（BAA230052）

**[作者简介]** 王有升（1972—），男，山东临沂人，青岛大学教育科学学院教授，博士，硕士研究生导师，主要研究方向为教育基本理论、教育社会学。

<sup>①</sup> 动物界尽管确实存在一些较为简单的“教育”现象，但却必定是无意识的，只有人类才存在有意识的教育行动，这与人类文明的代际传承密切相关。行动（action）与行为（behavior）概念并不等同，行动是受到明确意识支配的行为，行为则只是就个体外在的行动表现而言，而不管是否出于明确的意识。相对于行为概念的个体性与外在性，行动概念则更带有社会性与主体性意涵。行动（action）与实践（practice）概念更为接近。实践意味着对现实世界的改造，是人之为人的根本性特征所在。实践概念是对人类行动性质的总体性把握，行动概念则相对更为具体，更为突显行动过程本身，可以说，正是众多具体的行动构成了较具统摄性的实践。因此可以说，正是一个个具体的教育行动构成了具有整体性意义的教育实践，教育行动可以看作是教育实践的基本构成单位，对教育实践的把握离不开对具体教育行动的充分关注。

践都与有待转化的现实困境有关,都指向某种困境的解决<sup>[2]14</sup>。教育实践作为一种特殊形式的人类实践,有着有待克服的独特困境,对这种困境的把握与克服便是教育思想与智慧的核心之所在。这几乎体现在古今中外每一种教育学思想的核心之处。

(一)教育行动总是处于自由与强制之间的张力与悖论之中

对于发展中的个体来说,教育行动往往会具有不可避免的强制性,但这样一种强制性并不能被看作是教育行动的内在本质,因为真正的教育行动旨在促进受教育者的自由成长。由此可以说,任何教育行动都可能会蕴涵着一种内在的张力与悖论,康德曾将这样一种悖论表述为“如何通过强制培养自由”<sup>[3]</sup>。这道出了人类教育行动所面临的深层困境,也成为现代教育学理论探究的基本出发点。在《教育学讲授纲要》中,赫尔巴特开篇第一条即说“教育学的基本概念就是学生的可塑性”,但这里所说的“可塑性”并非是类似于客观物体的可任意塑造性,而是人的意志的可塑性,即人类所特有的“意志转化为道德”的可塑性,这无疑是指人在发展出意志自由的基础上的可完善性。在接下来的论述中,赫尔巴特指出,“或者接受宿命论,或者接受先验主义关于自由的观念的各种哲学体系,其本身都是排斥教育学的,因为它们都不可能毫无疑问地接受这种显示由不定型向定型过渡的可塑性的概念。”在这里,如何对待由宿命论者视为理所当然的“外在强制”与由先验自由论者信奉的“内在自由”之间的关系便成为教育学立足之根本所在,这既是教育理论所要解决的根本性困境,也是教育行动的基本困境。赫尔巴特说“由于教育开始时好像要触犯到学生的天性,后来又好像要触犯到学生自己的决心,而且,假如教育不注意自己的界限,那真会触犯到它们,因此这就使宿命论和自由论都似乎得到了证实。”在赫尔巴特看来,造成这种状况的根本原因是不理解意志的本质,而且

不认识基于意志概念之上的关于教育本质的概念<sup>[4]</sup>。赫尔巴特在这里所阐明的,是教育始终面对并着力解决“意志的可塑性”这一根本性的悖论与困境。因为人的意志是人的自由之根本,教育又必定以之作为作用的对象,所以教育是一种相当艰深又高明的艺术。

现代教育学中对于这种教育艺术的自觉明确把握当肇始于卢梭对自然教育的阐发。卢梭为“自然的教育”摇旗呐喊<sup>①</sup>,认为真正对人的教育行动起决定性作用的是人的内在自然本身。但卢梭所说的自然,并非具有高度确定性的所谓身心发展的客观规律,而是一种不受任何外在力量决定的从根本上具有不确定性的人的内在自然。所以,真正决定教育行动的,既不是社会中的强制性力量,也不是所谓身心发展的客观规律,而是一种不被外在力量限定的具有高度不确定性的人的内在自然。对于人来说,并不存在一个预先设定好的内在自然,人的自然本性恰恰在于其不可限定性,其核心是基于个体自身意志的自由。如何使人为的教育行动与基于个体自身意志自由不可被外在力量任意限定的内在自然相契合,便构成教育行动所要面对的最基本困境。

(二)对教育行动间接性原理的把握

在具体的教育实践情境中,面对这样一种根本性困境,任何真正意义上的教育行动都只能以间接的方式展开,此即教育行动的间接性原理。在《民主主义与教育》一书中,杜威说,“教育并不是一件‘告诉’或被告知的事情,而是一个主动的和建设性的过程,这个原理几乎在理论上无人不承认,而在实践中又无人不违反”<sup>[5]46</sup>。在杜威看来,教育不可能以直接的方式展开,否则便意味着机械地灌输与强制,教育的影响只能是间接性的,即通过作用于儿童成长的环境而产生影响。

对教育间接性原理的把握在人类历史上可谓源

① 在《爱弥尔——论教育》一书中,卢梭曾对教育行动有这样一种定位。他说,“我们在出生的时候所没有的东西,我们在长大的时候所需要的东西,全都要由教育赐与我们”。这里所说的“教育”显然是相当广义的教育,内涵几乎与成长等同,并不限于有意识的教育行动。他进而将教育分为三种类型,即“自然的教育”(我们才能和器官的内在发展)、“人的教育”(别人教我们如何利用这种发展)、“事物的教育”(我们从影响我们的事物获得良好的经验)。这里所说的“人的教育”也就是我们所说的有意识的教育行动,在卢梭看来,这种教育行动是要受到严格的限定的。因为在这三种类型的教育中,“自然的教育”完全不能人为控制,“事物的教育”只是在有些方面能够人为控制,只有“人的教育”才是能够真正加以控制的。而教育行动要成功就必须三种教育配合一致,既然三种教育必须圆满地配合,那就要使可人为控制的两种教育配合我们无法控制的那种教育,也就是“自然的教育”。(卢梭:《爱弥尔——论教育》[M],李平沅,译,北京:商务印书馆,2002:7.)

远流长。在古希腊,哲学家苏格拉底认为任何思想任何真理都不可能以直接传授的方式进行传递,而只能通过引导学习者自己去发现去生成,他形象地将这样一种教育的方法称为“产婆术”。在苏格拉底看来,真理只能以间接的方式进行传达,只有在对话的过程中,真理才能自我显现出来,对话双方才能感受到真理的存在。这意味着任何人都不能完全拥有真理,因此,对真理的探讨只能以对话的方式展开,真正意义上的教育行动便是对话性行动。苏格拉底相信,真理会在正确的发问中显现出来,自知无知就不会无知,相反会产生决定生命意义的知识。苏格拉底对话法通常以反讽的方式进行。这种反讽大致分为三个阶段:首先,是使一切蒙昧均清晰陈列于眼前,由此使人循入绝途而终于醒悟;接着,是让人对自己的无知(而自以为知之甚多)有所认识;在第三阶段,制造出一种动摇别人根本信念的整体氛围,在这种氛围中,反讽所表示出的一切现成物都成为模棱两可的,也只有在这两个极点之间,在纯然反嘲的氛围中,存在的质(核心)才会出场。正是通过反讽使思达到破伪呈真的境界,对话便是真理的敞亮和思想本身的实现<sup>[6]</sup>。柏拉图在《美诺篇》中探讨了学习究竟如何可能的问题。针对智者派提出的有关学习的悖论(即一个人要么知道所要学的东西是什么,因此不需要学习,要么不知道所要学的东西是什么,因此也就无法学习,所以说学习从根本上来讲是不可能的),柏拉图通过苏格拉底之口指出,试图从外部以教授的方式把一种对于美德的洞见带给一个人是不可能的,因为教师自己也不知道美德究竟是什么,但对于美德的学习却是可能的,因为学习是关于回忆我们内在本来就先天具有而被后天遗忘的东西,因此,教育者的作用并不是从外部把知识带给学习者,而是引起学习者的困惑,意识到自己的无知,进而深入洞察其与生俱来的深藏在其灵魂深处的知识<sup>[7]</sup>。这样一种有关“学习即回忆”的说法在相当程度上只不过是一个非常生动形象的比喻,但却蕴藏着一种独到的教育智慧。

在中国最古老的教育学著作《礼记·学记》中同样有着对这种教育智慧的深刻论述。其中最核心的论述如下:“故君子之教,喻也。道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和易以思,可谓善喻矣。”所谓“喻”即启发引导,字面意思即“有话不直

说”,需要借助于间接的方式传达。因为只有这样才能造就一种良好的教育氛围,使学生积极投入思考。真正成功的“教”必须诉诸于学习者的自主学习意志,这便决定了“教”必须以间接的方式进行,而非诉诸于直接的方式。与西方源自古希腊由苏格拉底所开创的对话式教学传统略有不同,《礼记·学记》更多地把教学看作是运用语言进行启发引导的艺术,强调教师的语言应“约而达,微而臧,罕譬而喻”,由此才能达成教学所追求的“继其志”的最高境界。在这里,教育是启发引导的艺术,重在引起学习者主动思考。

这种在人类文明发展历程中源远流长的教育智慧,在现当代教育学中得以进一步理论提炼与发展。这典型体现在当今教育理论对教育行动“非肯定性”原理的阐发。

## 二、作为教育行动内在逻辑的非肯定性

教育具有根植于社会和历史中的自身逻辑,这种内在逻辑使教育行动从根本上区别于其他实践行动领域。本纳指出,教育的根本任务在于如何在代际关系中帮助受教育者在面对不确定的未来时通过自我思考、判断和行动寻找到自身的确定性<sup>[8]</sup>。这也便决定了所采取的教育行动必定是“非肯定性的”。

### (一) 非肯定性教育行动的基本意涵

非肯定性的教育行动为成长着的一代开启了参与人类总体实践活动的大门,也使社会活动领域向成长着的一代开放,便于他们参与。这样的教育行动就必须把儿童和青少年的问题作为特定问题提出来并加以解释,即通过这些问题,一方面针对成长着的一代提出他们视野内已熟悉的问题(主动性要求),另一方面使他们对社会既定现实产生疑问(社会决定向教育决定的转化)<sup>[2]117</sup>。

在这里,非肯定性意味着问题化(problematisiert),也可以理解为教育意向性的实现来自问题式引导下的自我发现,而非来自于直接灌输。如果说造成灌输式教育的根源在于人们习以为常的对于教育行动的“肯定性”的思维方式,那么,问题化则意味着对于这种肯定性思维方式的打破。对此,保罗·弗莱雷曾指出,必须摒除灌输式教育,而代之以“呈问式”教育(“problem-posing” education),即教学中的对话应围绕源于学习者日常

社会生活体验的“生成性主题”展开。呈问式的教育打破了灌输式教育的纵向模式特征,在这里,没有人去教其他人,也没有一个人是自学而成的,人们以世界为中介,以在灌输式教育中由教师所“拥有”的可认知的客体为中介相互教育。呈问式教育者的作用是与学生一起进行创造。在这种情况下,信念(doxa)层面的知识被理念(logos)层面的真正知识所取代。这个过程正是教师与学生之间以及学生相互之间对话展开的过程<sup>[9]</sup>。

## (二) 非肯定性思考方式的独到之处

教育的过程既不能以仅诉诸于“肯定性”的方式灌输,也不能以仅诉诸于“否定性”的方式批判,而应以诉诸于“非肯定性”的方式引导学生参与到发现与创造的过程之中。非肯定性体现着教育实践行动中的一种较为独到的思考方式。非肯定性是对肯定性的扬弃,并不等同于否定性。要理解非肯定性,则应先厘清肯定性,以及与肯定性截然对立的否定性。在此基础上,才可明确认识到非肯定性作为一种教育学思考方式的独到之处,进而体会到其与教育行动内在特征的契合。

如果把“肯定性”理解为“是”,那么可以说“肯定性”是人存在并对所处世界产生理解的基础。正是这种“肯定性”赋予混沌和晦暗以形式与秩序。就人而言,得以获取某种确定性,也就是以某种固定的形态稳定存在;就世界而言,得以使其中原本不可见的内容显现出来。于是,人以理解的姿态存在。正如海德格尔用“现身情态”来指称存在论意义上一种身处其境有所感有所知的情形,此在在现身情态中始源地展开,而展开状态本质上就是在世,现身把此在带到自己面前。与此同时,现身向来有其理解,理解使世界向此在展开,并同现身一样始源地构成此在之在<sup>[10]</sup>。在某种意义上,现身便是一种于可能性中的肯定性选择,或者简而理解为现身就是一种肯定性。肯定性使此在在世存在,同时使世界以可被领会、理解的方式展开。在现实层面上,这里的“肯定性”往往存在两种情况,一种是本然地展开而保持意义的开放,另一种是人为地强行一致而造成意义的封闭。一致性带来集体的效率和力量,同时使少数定义一致性的个体和机构占据一种权力位置。问题在于,本真的“肯定性”可能会被彰显权力关系的人为的“肯定性”所遮蔽和取代,并通过语言使之合理化。本真的肯定性不以人的主观意志为转移,而人

为的肯定性则在相当程度上是权力关系的产物,离开权力关系将难以为继。就像福柯在《规训与惩罚》中写的一样,权力制造知识,它们是相互关联的,不同时预设和建构权力关系就不会有任何知识<sup>[11]</sup>。权力意味着一种强制性力量,但却是以生产性和肯定性的形式存在。话语领域的同一性和一致性,既是肯定性思考的有力证明,也是权力运作的现实呈现<sup>[12]</sup>。由此或可说,肯定性的思考方式在构建秩序的同时,总是与权力混杂在一起,稍不留神便易陷入异化的漩涡。

“否定性”往往体现着一种批判的视角,有助于反思何为本真的“是”从而辨清权力的存在,但其边界的模糊和内容的混沌往往难以支撑起“存在”本身。“否定性”可以理解为“不是”,但“不是”在某种程度上也是一种“是”,即在“是”的范围外以“是”的形式存在。因此可以说,“否定性”是以另外一种形式存在的“肯定性”。在这里,姑且先把“否定性”理解为一种“批判”,一种对既有存在的怀疑性反思。怀疑帮助我们穿透权力关系营造出的合理表象,而反思则引导自身看到真实的存在。如果说权力意味着对原初可能性的压制,那么使可能性重新开放的否定性的思考方式,在这个层面上有助于超越权力关系。但问题是,一种彻底的怀疑或否定与存在本身是矛盾的。存在的人、事、物总是需要一种确定性,而否定性的无界限意味着可能性的无限开放,同时也意味着开放的可能性无法转化为一种确定性。一种彻底的否定必然导致形式、内容和稳定性的消失,而这些东西正是使混沌得以明晰的条件。这样的结果,或许就是走向一种虚无,再次投身于一片晦暗中。终极的否定否定了存在。所以否定性的思考方式在穿透权力和话语遮蔽的同时,难以给予一种必要的确定性。

非肯定性是对单纯的肯定与否定的扬弃,其目的就是引发怀疑和唤起参与。它虽怀疑但不至取消存在,虽存在但其唯一的存在形式就是怀疑或提问式的参与。问题化和对主动参与的唤起,便是非肯定性的现实表现形态。在这里,所谓非肯定性即是问题化,以问题化的方式调动起人与世界的互动,促进自我思考、判断和行动。始于疑问,而终于参与。也就是说,如果问题化意味着非肯定性的否定方面,那基于主动思考和判断的参与则是非肯定性的肯定方面。怀疑与参与在非肯定性中形成一种辩

证统一,在这个过程中既减少了由肯定带来的权力运作,又不至因完全的否定而走向一种彻底的无序。由此进一步说,非肯定性作为一种思考方式,只能出现在互动关系中,这可以说是其本源性的特征。一是因为,怀疑或提问无法单独存在,怀疑以对象的存在为前提,并以对对象的肯定或否定为终结,于是非肯定性必然伴随着肯定性,也只有在非肯定性与肯定性的互动关系中才能够存在。二是因为,非肯定性存在的目的似乎在于使一种自由、自发的肯定性出现,其自身并非目的。也就是说,非肯定性的思考方式可能是唯一一种以对自身终结的预设为开端的思考方式。肯定性的思考方式导致自身的终结是反常的,但非肯定性的思考方式不积极促进自身的终结才是反常的。

由此可以说,非肯定性作为一种肯定与否定辩证统一的思考方式,其具体体现就是问题化,即在互动关系中以引起好奇或怀疑唤起一种自我思考、判断和行动。对其可能性与现实性的阐释,在表明非肯定性具有克服权力异化以及虚无主义症候必然性的同时,为解释非肯定性教育行动的逻辑理路提供了较为清晰的线索。

### (三) 非肯定性作为教育行动的内在逻辑

教育行动在本质上践行着非肯定性的辩证法,显示着教育行动非肯定性的内在逻辑。可以说,教育行动的内在逻辑就是非肯定性,即以问题化的方式唤起受教育者的自我思考、判断和行动,以使其能够主动寻找到自身的确定性。教育实践始终面临着一种基本的悖论,其要求受教育者做他还不会做的事,把他肯定为那种目前还不是而只有通过发挥主动性才能成为的人,这标志着教育实践的特殊性。教育实践正是由于这种特殊性而区别于所有其他实践。在人类众多类型的实践中,只有教育实践以预设自己的终结为基础<sup>[2]68</sup>。这是因为从根本上来说,教育是一种代际的行动。人类处在代际的关系中,这样一种代际关系并非生理意义上的,而是社会文化意义上的。人总是会受到上一代成员的教育并且教育着下一代的成员,所谓教育,便是“以先学启后学”。受教育者确定性的寻求只能是一个自我活动的过程,而教育行动正指向对这个过程的开启,并且以受教育者自我活动过程的开展为终结。这种以一个主体对另一主体的另一活动之开启为指向的行动,只有从非肯定性的角度进行思考才是可以想象的。本纳指出,肯定性的教育观点之

所以站不住脚,是因为那些明智地要学习的东西,从来不是通过那些肯定活动能学到的,学习者并非通过肯定,而是通过掌握对自身来说起初是陌生的和不认识的东西来了解他必须学习的正面性现实,而能肯定的仅仅是那些已经认识了、至少已经熟悉的东西,非肯定性的教育不能被理解为确定的肯定性的排除,只能被理解为一个肯定性教育的排除,即原则上放弃把教育作为一个直接为教育之外的社会现实服务的由肯定性主导的活动来看待<sup>[2]113</sup>。

这种对教育行动“非肯定性”内在逻辑的洞察,可以带来对当今我国教育理论及实践的一些根本性问题的深刻反思。

## 三、基于教育行动非肯定性的视角对当今教育基本问题的反思

在当今教育理论研究以及具体的教育实践领域,由于对教育行动非肯定性的本质缺乏足够自觉,教育往往陷入内在的困顿之中而难以自拔。这尤其体现在以下几个方面:

(一) 教育者任何教育意向的实现都需要经过非肯定性的转化

迄今我们对于教育内涵的较为典型性的界定往往都是从肯定性的角度论述的。这体现在对教育(学校教育)内涵的较为经典且颇具代表性的界定之中,即教育是“教育者根据一定社会(或阶级)的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响,把他们培养成为一定社会(或阶级)所需要的人的活动”<sup>[13]</sup>。应当说,这种表述体现出了迄今一直居主导地位的教育观,即主要从外在社会要求、教育者的教育意向以及教育行动所追求目标的角度界定教育,体现着一种高度肯定性的思维方式,隐含着一种“教育即塑造”的教育观。在《民主主义与教育》一书中,杜威针对“教育即塑造”的教育观指出,“(这种哲学)考虑教育的一切事情,唯独没有考虑教育的本质,没有注意青年具有充满活力的、寻求有效地起作用的机会的能量”<sup>[5]81</sup>。但在我们现今的教育理论中,对此依然缺乏较为系统、深入的反思。

在教育实践领域,“教育即塑造”的教育观更可谓是根深蒂固。由于把教育理解为“培养”,并进而把“培养”等同于“塑造”,说“教育即塑造”似乎也就具有毋庸置疑的合理合法性了。把

教育理解为培养人的活动,这本身并没有什么问题,但若仅以一种肯定性的方式去理解并付诸于行动,那无疑就会导致将教育者的主观意志强加于受教育者的意志之上,将教育等同于塑造。这在现实教育情境中屡见不鲜。真正意义上的教育行动必须包含对受教育者主动性的召唤。正如本纳所说,在教育行动中,并不存在教育者的意向、措施与实际作用之间的直线联系,这种直线联系只是出于教育者的一厢情愿,事实上根本不可能存在,因而,不允许也不能把教育行动归结为实现合理的教育意向。这种意向和作用之间直线的、僵化的因果关系统应被一种反思性的因果关系所取代。在反思性因果关系中,教育作用被解释为一种对学习者的思维活动与实践活动之间相互作用的影响,而非对这种相互作用的僭越与取代<sup>[2]103</sup>。

(二) 外部社会任何对教育所提出的目的与要求都需要经过非肯定性的转化

在我们惯常的理解中,社会对教育发挥着决定性的制约作用,教育要满足社会的要求,为社会培养所需要的人才,几乎可以说这已成为教育要考虑的首要原理。尤其是在社会快速发展、急剧变革的时代,这样一种考虑似乎更具有毋庸置疑的合理合法性。在当今时代,由科技进步尤其是信息科技进步主导的社会生产生活领域发生了深刻的变革,全球发展所面临的一些普遍性问题与挑战,知识技术创新所带来的对创新性人才的紧迫性要求,社会价值失序与重构所带来的对个体生存状态及伦理道德问题的关注,等等,所有这一切似乎都对教育提出了紧迫性的要求,似乎都需要转化为教育的目标与任务。人们已经感受到了对教育的前所未有的巨大压力,但这似乎并没有带来人们对于教育的坚定信念,反而是在不断强化着人们对于教育所产生的焦虑。造成这种现象的根本性原因在于以一种肯定性的思维方式把社会的要求直接作为教育的目标与任务,从而导致了教育的自我迷失。教育承担着社会的功能,履行着对社会要求的承诺,但单凭这种功能和承诺本身并不能确保教育行动本身的合理性,人类教育实践有着自身不容忽视的内在原则。任何来自教育外部的社会要求,不论是来自于哪一个社会实践领域,都需要经过基于教育内在原则的转化,方可能真正发挥作用。这便是教育行动的“非肯定性”。正如本纳所指出的,肯定性教育行动把既定的积极目标作为教育行动的目标与任务,

无论这种目标是一种现实的经验存在还是推断的理想存在,都是把教育实践当作传承既定现实的手段,而把教育互动当作对既定知识信息的传播与灌输。在这种情形下,教育互动的双方并没有被真正看作是具有主动性的行动者,而是在事实上被看作某种值得追求价值的实际或潜在载体,教育行动沦为对教育实践外部要求的落实<sup>[2]112</sup>。对于教育与社会的关系,只有基于教育行动的非肯定性原理才能更好地把握,才能使这样一种关系不仅仅作为一种决定性的制约关系,而是作为一种建设性的互动关系,从而使教育发挥其应有的社会作用。

在《民主主义与教育》一书中,杜威将教育过程本身的目的与外在社会强加给教育的目的予以明确区分,并指出了从外面强加教育目的在具体教育行动过程中所造成的缺陷。教师被动地接受由上级根据社会主导性目的制定的教育目的,然后把这些目的强加给儿童,其结果一方面是,教师的智慧不能自由,由于只能接受上级规定的目的,并很难避免持续受到来自上级的监督、教学法指导及规定的课程等要求的支配,教师的思想不能和学生的思想以及教材紧密相连。另一方面是,这种对教师经验的不信任,又反映了对学生的反应缺乏信心,学生受到来自外界双重或三重的强迫,接受施加给他们的目的,会经常处于两种类型目的的冲突之中而无所适从,一种是符合他们当时自己经验的目的,另一种是别人要他们默认的目的。杜威强调,每一个发展中的经验都有其内在的意义,这是考虑合理的教育目的时最基本的出发点,也是教育行动所应遵循的最基本的原则,否则我们将会在思想上因适应外来目的的要求而陷于混乱<sup>[5]120</sup>。在这种论述中,教育自身内在的原则是决定教育与社会关系的基石,外部社会对教育所提出的任何目的与要求都必须通过这种内在原则转化为教育上合理的目的与要求才可能发挥正向的作用,这正是教育行动非肯定性原理的应有之义。

(三) 任何素养的培育都需要以非肯定性的方式达成

“素养”无疑是进入21世纪以来在世界范围内对教育领域影响最大的一个概念,对近十余年来我国的基础教育课程与教学改革也发挥了举足轻重的影响,成为主导教育变革的一个关键性概念。世界各国、各种国际组织都纷纷制定出形态各异的学生发展核心素养的基本架构。对核心素养的考量,

主要是基于在一个快速发展且充满不确定性的时代实现“成功人生”和“健全社会”对个体发展提出的基本要求。自从这样一个概念在教育领域产生以来,便具有很强的评价导向,力图以基于时代发展需要的人才评价标准“倒逼”学校教育变革。这样一个概念的流行,也对既有的教育学理论提出了挑战,涉及了对素养实质内涵的把握,以及究竟是在“肯定性的”意义上还是“非肯定性的”意义上把握其实现机制。

作为教育行动之根本性前提的人与生俱来的可塑性,并非是一种任意的可塑性,而是一种不被外部力量任意决定的、需要诉诸于人内在主动性的可塑性。教育行动就是要影响受教育者,使其自己参与到对自身确定性的寻求之中。本纳说,“成长着的一代被赋予了人的实践的接受的和自发的‘肉体性、创造的自由、历史性和语言性’,并参与决定自己的形成。这些能力既不是形式的教养的直接结果,也不是实质的社会要求的产物。它们之所以为接受教育和形成确定性的人所拥有,并不是由于什么形式的教养的力量,而是教育互动的结果”<sup>[2]122</sup>。从这个意义上来说,人的教养的培育必定是非肯定性的。要在一个非肯定性的意义上探讨人与其世界关系的确定性,如果要把人类在历史中提出的关于自己和世界的意义提升为人的决定性,就要把反思性的教养理论的问题简化为肯定性教养的问题。在本纳看来,肯定性的教养理论根本不了解转化任务,而是把世界说成是人的教养的目的或手段,把人简化成为值得追求的特征的载体,或者把人假设成为大自然和历史的主人,从而使教养沦为不充分的教养。与之相反,非肯定性的教养理论则基于对人与世界关系的充分反思,试图关注转化的任务,通过教育问题,使学习者能够在人与世界的改变性的相互作用中,把握、处理和反思这些任务<sup>[2]133</sup>。

本纳所说的“教养”(bildung)概念与当今盛行的“素养”(competence)概念在西方语境中有着相当大的不同,但在中文语境中,我们对“素养”概念的把握则与“教养”概念有着很大程度的接近,因此对于反思当今的素养问题有着重要的启示。从非肯定性的视野看来,素养并不应是教育行动所刻意追求的目标,而是特定形态的教育互动

过程的必然产物,因此,指向核心素养培育的教育行动真正应该关注的恰恰是教育行动过程本身,而非所要达成的所谓素养目标。对于指向核心素养的教育评价来说尤其如此,首先应是对教育互动过程本身的评价,而非仅关注对结果的评量,否则,便难免陷入到由肯定性思维所造成的教育困境之中。

#### [参考文献]

- [1] ULJENS M. Non-affirmative Theory of Education: Problems, Positionings and Possibilities [M] // ULJENS M. Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Cham: Springer, 2023: 3-4.
- [2] 底特利希·本纳. 普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论 [M]. 彭正梅, 徐小青, 张可创, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [3] 伊曼努尔·康德. 论教育学 [M]. 赵鹏, 译, 上海: 上海世纪出版集团, 2005: 13.
- [4] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 207-208.
- [5] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译, 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [6] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译, 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 10-11.
- [7] 柏拉图. 美诺篇 [M] // 柏拉图全集(增订版): 第4卷. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2017: 77-78.
- [8] 彭正梅. 教育和教育理论的自身逻辑的寻求: 本纳实践学的教育建构 [J]. 全球教育展望, 2009 (1): 37-46.
- [9] PAUL FREIRE. Pedagogy of the Oppressed [M]. London: Penguin Random House UK. 2017: 53-54.
- [10] 陈嘉映. 存在与时间读本 [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2019: 117.
- [11] 福柯. 规训与惩罚 [M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2019: 29.
- [12] 马尔库塞. 单向度的人——发达工业社会意识形态研究 [M]. 刘继, 译. 上海: 上海译文出版社, 2008: 69.
- [13] 中国大百科全书教育卷编辑委员会. 中国大百科全书·教育卷 [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985: 1.

(责任编辑: 容媛媛)

(下接第 37 页)

## Higher Education and High – quality Development of Enterprises ——A Micro Empirical Study Based on a Sample of Listed Companies

YU Guansheng, LIU Min, GUO Miaomei

(College of Economics, Fujian Normal University, Fuzhou 350117, China)

**Abstract:** Education is an important source of economic development, and higher education plays a greater role in both talent cultivation and knowledge production. This article studies the impact of higher education on the high – quality development of micro – level enterprises in the context of China’s implementation of the strategy of building a strong education country. This article uses sample data from listed companies from 2010 to 2022 to measure high – quality development from two dimensions: per capita profit creation and ESG performance. Through empirical research, the following conclusions are drawn: first, higher education can promote high – quality development of enterprises as a whole, and the higher the educational level, the greater the promoting effect; second, the transmission mechanism of higher education promoting high – quality development of enterprises is to improve operational efficiency and promote digital transformation; third, the promotion effect of higher education on the high – quality development of enterprises has internal heterogeneity in labor factor intensity and innovation level, as well as external heterogeneity in the labor force level of the city where it is located and the year when new development concepts are proposed. The research in this article implies that higher education should be also an important source of high – quality development at the micro level of enterprises. China should further refine the functions of higher education and provide micro support for economic development.

**Key words:** high education; high – quality development; listed company; micro empirical research

(上接第 16 页)

## “Non – affirmative”: A Unique Grasp of the Inherent Logic and Wisdom of Pedagogic Action

WANG Yousheng, YANG Haolin

(College of Education Science, Qingdao University, Qingdao 266071, China)

**Abstract:** There is eternal tension and paradox between internal freedom and external coercion in the process of pedagogic action. Overcoming this dilemma is the core of pedagogic wisdom. “Non – affirmative” reflects a unique way of thinking in the face of pedagogic dilemmas. It is the transcendence of “affirmative”, not the same as “negative”. The process of education can be seen as neither “moulding” in an affirmative way, nor criticism in a negative way; instead, it should lead students to participate in the process of discovery and creation in a non – affirmative way. As a unique grasp of the internal logic of human pedagogic action, “non – affirmative” provides a new and deeper vision for rethinking the basic theoretical issues of pedagogy. In the understanding of the connotation of education, “non – affirmative” means to summon the initiative of the educated; Regarding the relationship between education and society, “non – affirmative” means that any educational requirement of external society must undergo an educational transformation; in terms of literacy cultivation, “non – affirmative” means a focus on the interactive process of education itself.

**Key words:** non – affirmative; pedagogic action; pedagogic dilemma; pedagogic wisdom

投稿网址: <http://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/>