

教育风险与价值并存——基于比斯塔对教育美丽风险的解读



赵雪*

安徽大学高等教育研究所, 安徽合肥 230039

摘要: 在当前的教学实践中, 可预测的教育结果备受重视, 教育风险却常被系统性规避。这一倾向导致对教育中风险与价值内在共生关系的必然性认知不足, 构成了教育实践的核心矛盾。本文旨在基于格特·比斯塔提出的“教育的美丽风险”理论, 构建一个解析教育风险与价值之间动态关系的理论框架。研究以豆瓣的“教师”小组为关键案例, 采用网络民族志与深度访谈相结合的方法, 对小组内的日常讨论进行参与式观察, 并对12位中小学教师进行了深度访谈。通过系统探究教师规避教育风险的制度、文化与个人层面成因, 本研究同时揭示了在此规避过程中, 教育本真价值追求所面临的异化问题。最终, 研究整合比斯塔关于教育的资格化、社会化与主体化三维目的论, 论证了教育风险与核心价值共生的内在必然性: 真正的主体化教育与创造性成长无法在完全无风险的环境中发生。

关键词: 教育的美丽风险; 比斯塔; 资格化; 社会化; 主体化

DOI: [10.57237/j.edu.2025.05.001](https://doi.org/10.57237/j.edu.2025.05.001)

Education: Coexistence of Risks and Values — An Interpretation Based on Biesta's Conception of Beautiful Risk in Education

Zhao Xue*

Anhui University Institute of Higher Education, Anhui University, Hefei 230039, China

Abstract: In contemporary educational practice, which prioritizes controllability and predictability within a climate of increasing standardization and accountability, measurable outcomes are highly valued, while pedagogical risks—understood as actions or decisions with uncertain educational consequences that challenge predefined protocols—are often systematically avoided. This prevailing tendency results in a profound lack of recognition of the inherent and necessary coexistence of risk and intrinsic value in education, forming a core practical and philosophical contradiction. This paper aims to construct and apply a robust theoretical framework for analyzing the dynamic, often tension-filled relationship between educational risk and value, drawing centrally on Gert Biesta's theory of “the beautiful risk of education. The research employs the Douban “Teacher” Group, a major and influential Chinese online community for educators, as a critical digital ethnographic case study. A mixed-methods approach was adopted, combining extended netnography with in-depth, semi-structured interviews conducted with 12 primary and secondary school teachers of varying experience. This methodology allows for a triangulated investigation into the complex ecosystem of teachers'

*通信作者: 赵雪, 3022830879@qq.com

work. The study systematically explores and delineates the multi-layered institutional pressures, ingrained cultural norms of safety and success, and personal apprehensions that collectively contribute to a pervasive aversion to educational risk. Concurrently, it reveals how this defensive posture leads to the alienation of the pursuit of authentic educational values, reducing teaching to a technical, risk-averse enterprise. Finally, by integrating and critically applying Biesta's three-dimensional purposes of education—qualification, socialization, and most crucially, subjectification—the paper argues for the inherent inevitability of the symbiosis between educational risk and core value. It demonstrates that genuine subjectification, characterized by the emergence of independent thought, ethical agency, and creative growth, is fundamentally dialogical and unpredictable, and thus cannot be manufactured within a completely controlled, risk-free environment. This research provides both nuanced empirical insights from a distinctive local context and substantive theoretical support for re-examining, rebalancing, and more thoughtfully embracing the necessary risks that are constitutive of meaningful educational practice.

Keywords: Beautiful Risk in Education; Biesta; Qualification; Socialization; Subjectification

1 引言

教育风险是教育中不可避免的一部分。在前时代，因为社会生产力的限制，它在学习域中并没有引起人们的注意。但随着经济和科技发展，各式的教育风险涌入人们的生活之中。格特·比斯塔认为教育总是包含风险。这种风险不是教师不具备教学能力或学生不努力造成的，而是因为教育的对象是人，充满着不确定性[1]。但现在人们忽视教育风险所能带来的价值，一味的追求成绩。而教育不能因为存在风险就阻止教师和学生行动。行动，即实践已经成为各个教育家所提倡的学习方法之一。杜威在实用主义教学思想中提出“从做中学”的教学方法，即如何让学生通过从事有真实意义的活动任务来获得有价值的经验，主张人要去去做才能收获相关经验。孔子也提出学、思、行相结合的教学原则，“学而不思则罔，思而不学则殆”，“君子耻其言而过其行”等都反应了其思想的实践性。

目前，我国有关于教育风险研究主要集中在以下方面：教育风险的必要性以及如何的把控风险的尺度，如2020年12月教育部颁布《中小学教育惩戒规则（试行）》，引起教育学界的一番热潮。学者段斌斌等人指出要警惕教育惩戒概念使用的泛化，要明确实施对象，合理设立惩罚措施[2]。然而，少有学者论述教育风险和价值是并存的，如果过度强调对教育风险的规避和控制，那么它所带来的价值也会被忽视。格特·比斯塔建立了资格化、社会化和主体化的教育目的和功能框架，为我们提供了多维视角审视教育风险和其价值。这不仅有助于从教育多维角度审视教育风险的必要性，也有利于思考教育风险与其价值追求。

2 教育美丽风险的内涵与“双面性”

2.1 教育美丽风险的内涵

启蒙时代，随着自然科学的发展，传统的人文主义和形而上学受到挑战，最终导致形而上学式微的现状。但康德的出现打破了该局面，他认为形而上学是人类的本质。人的本性中有理性的种子，但需要教育去激发，所以人必须接受教育后才能成为人。康德曾表述过人类精神不能放弃对形而上学的研究，无论何时都要有形而上学。启蒙思想和人文主义的结合，确定了人的本质是理性。而教育赋予人更多的自主权，最终成为理性的人。

20世纪，以海德格尔为代表的存在主义哲学家，对人文主义开展了一系列的批判。海德格尔认为任何一种人文主义只要含有“人是动物”这个命题，意味着否定了人的存在性。而人文主义最大的问题就是忘记了人的存在，把人当作事物。列维纳斯提出主体性伦理学，即把主体当成意义与主动性的实质中心，当成“我思故我在”的观念。这种观念首先关注自身，才能关注其他。比斯塔认为，以康德为代表的西方教育思想，都追求人的理性和真理，他称这种教育为“强势教育”。他指出人文主义把人规范化，提前预测了人的本性。这种人观既不科学，也不可能。因此，比斯塔提出一种“弱势教育”，即使人不在陷入既有的秩序，体现每个人的主体性，同时也能满足社会责任的要求。而这种教育也被成为美丽冒险。

教育风险无法规避，但把风险从教育中去除是社会对于教师的要求。教育的领导者想让教育变得强大、安

全而可预测,而且让教育在各个层面都不存在风险。法国教育家菲利普把这种态度描述为孩子气的,他认为,教育能被完全控制的想法否定了世界并不仅仅由我们自己支配这样一个事实,它否定了其他人有独特的存在方式和思考方式,而他们自己的原因和动机可能完全和我们不同。比斯塔认为“这种教育观不承诺“结果”,事实上,教育的成果永远无法保证,接受这种薄弱的教育概念所固有的风险,就需要接受教学中涉及的风险。”

2.2 教育美丽风险“双面性”

教育风险具有鲜明的双重属性:它既可能促进学生的主体性发展,也潜藏一定的消极影响。根据格特·比斯塔的教育理论,教育的目标可划分为资格化、社会化与主体化三个维度[3]。资格化旨在培养学生具备特定职业所需的知识、技能与判断力;社会化使学生融入既定的社会文化与秩序;主体化则强调个体超越社会规范、形成独立存在方式的过程。[4]在这三个维度中,教育风险均体现出积极与消极并存的特性。

从积极层面看,教育风险在资格化与社会化过程中具有推动作用。教师通过批评、研学等教学手段,有效促进学生掌握社会所需技能,并在实现资格化与社会化目标的过程中,锻炼学生的意志、激发自我探索,从而达成主体化的发展。正如比斯塔所指出的,“当我们把所有风险都排除在教育之外时,我们就消除了教育中最重要的东西”,教育风险的存在恰恰为学生主体性的实现提供了可能,也促使教育者重新审视教学的本质。

然而,教育风险亦可能带来消极影响。一方面,它可能削弱教育效果,如教师的批评可能引发学生的厌学情绪,研学活动中亦存在安全隐患;另一方面,教师对风险程度的判断与掌控能力存疑,尤其是新手教师普遍缺乏应对教育风险的策略与经验。这些因素均可能导致教育目标难以实现,甚至阻碍学生发展。

在整体社会语境下,当前教育环境倾向于规避风险,使教师陷入两难境地。当上层教育评价体系过度依赖统计数据和绩效指标时,教育的“人性”本质被忽视,其价值难以仅凭数据衡量。对教育风险的过度规避,正逐渐使教学走向机械化和市场化,削弱了教育应有的生命力与育人价值,最终可能导致教育的异化与衰落。[4]

3 教育风险与价值追求异化

格特·比斯塔认为现在社会要求教育者规避一切可

能发生的风险,为此本研究运用网络民族志,通过关键词检索、参与式观察等形式,深入考察教师对教育风险的态度,在此基础上,又深度访谈了一位初中教师和幼儿园教师,得出以下结论。

3.1 多方组织的要求——“希望的承载者”

教师作为传道授业者,承载了社会各界的殷切希望。通过关键词“成绩要求”“分数要求”检索,共检索到105份帖子。根据帖子内容,家长要求孩子考满意的分数,对创造力和冒险精神没有给予过多的关注。并且相较于让孩子处于风险之中,家长更希望孩子健康,拿一个令人满意的分数。其次,不仅只有家长,学校对分数也有要求。虽然在强调减负,但是并没有达到预期效果。学校会通过学生的分数去考察教师的教学效果,进而去评定教师的绩效。在这背景下,教师受到上级和家长的限制,很多教学活动无法顺利开展。在帖子中,多数教师表达了他们会把教书当作一份普通的职业,在平时的工作中会有着多一事不如少一事的想法“学生安全”共检索到62个帖子。在幼儿和小学阶段,家长尤其重视儿童的安全问题。教师被要求负责学生的安全问题,其中有13份帖子提到,在课上甚至是课余时间,有学生因为打闹受伤了,就被家长责怪、被领导批评扣钱。在访谈中,幼儿教师谈了自己对学生安全的看法“我现在带的是小班,我最大的愿望就是孩子能安安全全的。在大学时期,我们学习了很多有趣的教育思想,但是都没有办法实行。孩子的安全问题在幼儿园永远是第一位。虽然户外运动能提高学生的体质,但是带来的危险也更大,我不敢,也不能冒险。”

3.2 理想现实的冲突——“行动的保守者”

教师在接受学校教育时学习了很多先进的教育理念,但在走入岗位后就发现理想与现实的差别。以教育理念为关键词检索,共81份帖子提及教育理念。其中有超半数帖子都表达了教育理念与现实的差距。为了解教师对美丽冒险的态度,我向两位访谈对象解释了格特·比斯塔教育美丽风险的内涵,但所收获的反馈相似。幼儿教师表述“在大学实习的时候,刚到实习园

所那里的主班老师就让我们忘记书本知识，那些理论在这里行不通的，而事实的确如此。自从工作后，我没有办法听到每个孩子的声音。对于他们，我最大的期望就听话。”初中教师则更多的说自己的教学压力过大，一些翻转课堂等等新的教学理念很难实行，去进行教育冒险更是小概率事件。在真正的教学过程中，她更期望带出成绩而不是去照顾每个学生的想法。

因此，教师虽然了解先进的教育思想，但是他们又是行动中的“保守者”。在面对理想与现实的冲突时，他们还是选择了最有效的教学方法。

3.3 学生反抗的对象——“结果的承受者”

以关键词“学生批评”进行检索，共检索到 183 份帖子，以“学生打”关键词检索，共检索到 208 份帖子。根据帖子内容，可得出学生的反抗行为多存在于初高中阶段，包括打骂教师、不听从教师、投诉教师等内容。而以上行为的发生原因多为学生没有遵守课堂纪律。在面对学生不听课、不守纪律，教师都会批评制止。但是部分学生不仅没有体谅教师的辛苦，反而对教师出口恶言。教师在一次次的被反抗中，最终选择“躺平”。其中深度访谈的那位初中教师，谈到了自己的经历，“我带的两个班调皮的的学生很多，所以我管的很严。但是学生经常反驳我，甚至开黄色玩笑，但是这些我都忍了。可是在今年五月份的时，因为我批评了一个男生，他投诉到年纪主任那里，最后我被年纪主任拉去批评了，钱也被扣了。以后我也懒得管她们，总有人去拧螺丝钉，为什么不能是他们。”

以上的访谈内容和帖子都表明了教师，尤其是新手教师，在初期都会对学生投以真心，但学生的消极反抗会使教师选择逃避，最终导致教师不敢批评学生，对学生的错误行为给予忽视，规避教育所带来的风险。

4 教育风险与价值并存

2021 年 4 月 29 日全国人大常委会通过的《中华人民共和国教育法》，其中第五条指出教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务，必须与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。格特·比斯塔也提出培养资格化、社会化和主体化的学生。[5]而达成以上目标，教师在

教学过程中不能墨守成规，需要进行冒险，这样才能让学生收获超越教学的知识。

4.1 资格化：获取知识的风险与价值

资格化是指“使个体通过教育有资格去做某事。”这里的教育涉及到知识、技能和理性等领域。“做事”涵盖了从非常具体的领域——如从事某一工作或职业，到更为宽泛的领域——如引介现代文化。毫无疑问，资格化功能是教育的一个主要目的，并且为公办教育提供了一个基本原则，即教育要培养人能从事某种职业，从而促进社会经济的发展。同时资格化功能并不仅限于为就业做准备，它还能使受教育者提高人文素养。[6]

资格化何以产生危险？这是很多人都有的疑问。事实上，学生在获取知识时总会遇到风险，并且不同学段获取知识时所面临的风险都不一致。教育风险会带来等同回报的价值。不可否认，让学生处于教育风险之中确实存在一定的危险，但是不能无视它带来的价值。在经济学中有一个风险—报酬权衡原则，简单来说就是高风险往往伴随着高收益。资格化要求学生掌握知识和技能，从而在社会立足。[7]在这个过程中，教育风险与价值并存。2035 年我们要实现教育现代化的目标，其中一项要求学生知行合一，学以致用，培养学生适应未来发展的职业素养和创新创业能力。[8]为达成上述目标，需要进行一些教育上的美丽冒险，从而获取具有价值的知识。

4.2 社会化：融入社会的风险与价值

人的社会化，对于社会来说是社会得以发展的源泉，对于个人来说，是人参与社会运转的途径。教育促进人的社会化起到至关重要的作用。学者费孝通认为社会化是指个人通过学习知识、技能和社会规范，发展自己的社会性，从而取得社会身份和资格。齐格勒认为社会化是一个过程，提高这个过程能让人们成为社会的一员。[9]格特·比斯塔指出，社会化的目的和功能旨在让学生通过教育成为既定社会、文化、政治和专业等“秩序”的一部分，接受教育传递的特定规范、价值观、文化传统等等，简单来说，教育通过社会化把学生作为个体嵌入当前的社会文化和秩序中。但同时，比斯塔反对以往的将个人融入社会的理念，但是社会化又是每个人必须面临的问题。所以他强调社会化要注意不能压迫学生，不能让少数人成为社会共识下的牺牲品。

社会化何以产生危险？当学生具备知识和技能时，并不意味着能在社会生存。社会化可以让人形成“社会共性”，即获得能融入社会生活的品质，让学生成为一个可以被社会接受的人。此外，社会化还会使人“发展个性”，即获得个性的发展，形成个体独特性。尽管社会化过程中会遇到风险，会让人迷失自我，但不能否定其价值。只有社会成员在有基本“同质”基础上具备差异性，社会才会因此充满生机和多种可能性。同时，社会个体所特有的个性，才能使个体产生超越现有社会的创造性和独特性，促进社会发展。社会化是个体在社会影响下，与社会融合过程中成长的过程。社会对于个体的社会化具有重要作用。在这个过程中，教育风险与价值并存。《中华人民共和国教育法》第五条指出教育必须为社会主义现代化服务，这说明人的社会化不仅是个体的需要，更是国家的要求。[10]因此，为了实现社会化，每个人必须去冒险，最终成为一个合格的社会成员。

4.3 主体化：解放自我的风险与价值

主体化表达的是一种特殊的关注，即对受教者的主体性或“主体状态”所持有的关注。[11]这一关注的前提是，教育努力所导向的对象并未被看成是客体，而自身就是主体，即发出行动和承担责任的主体。在比斯塔看来，主体化不妨理解为社会化的反义词，准确地说，它不是把“新来者”嵌入既存秩序，而是暗含独立于秩序之外的存在方式，暗含个体不单纯作为包罗万象秩序中的“标本”的存在方式。

主体化何以产生危险？在当今教育测量的背景下，主体教育本身的存在就面临着危险——被边缘化的危险。[12]比斯塔察觉到教育的解放目的、指向人的主体性的任务几乎消失，人们对教育缺乏耐心，教育医疗化现象日趋严重。当今的标准化测验企图培养一个个相似又随时可被替换的人，很少把目光放在人的主体性上。人们在接受教育时，就已经被告知要遵守“听话”的原则。教育不仅关注资格化和社会化的教育，而且关注主体化，关注主体性事件的可能性——只能以弱的、存在主义的方式“起作用”，而不是以强的、形而上学的方式起作用。[13]如果我们忽视以个体独特性导向的多元性，世界将是一个单调的世界，如果我们把社会变成一个理性社群，我们仍然有各种方法让新进者获得发言权，但是这些言语不是独一无二的，他们具有代表性，代表着社区的而非每个人本身的意愿。

5 结语

在教育实践中，“风险”往往被视为需要规避的负面因素，这种观念本身折射出人们对教育风险的深层偏见。固然，规避风险能够在某种程度上保证教育过程的可控性与结果的可测性，也使得教育者不必承担由风险可能引发的失败责任。然而，当前教育中对风险过度谨慎的倾向，导致教学日益走向预设的、可测量的控制逻辑——教育者预先设定学生应成为什么样的人，并以标准化、工具化的方式推进教学。在这一过程中，教育的本体价值被忽视，教学实践也逐渐陷入工具主义的困境。[14]教育的根本目的，在于促进人全面而自由的发展。一旦将教学简单理解为实现某种外在目标的技术或手段，便可能在本质上窄化学生发展的可能性，甚至背离教育的初心。[15]教育风险并非只有消极意义，它同时也蕴含着不可替代的教育价值。格特·比斯塔所提出的“教育的美丽风险”正提醒我们，教师应在教学中尊重学生的多元性与差异性，包容课堂中的不同声音，从而为学生的个体解放与主体性成长创造可能。因此，教学不应当为追求“可预测”而走上一条盲目排斥风险的道路。唯有在理解并接纳教育内在风险的基础上，我们才能真正回归教育的人文属性，重建其生命力与教育性。

参考文献

- [1] Gert J. J. Biesta. The beautiful risk of education [M]. New York: Routledge, 2016: 142.
- [2] 段斌斌, 杨晓珉. 警惕教育惩戒概念使用的泛化——兼评《中小学教育惩戒规则(试行)》[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(01): 107-114.
- [3] Gert J. J. Biesta. Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy [M]. London and New York: Routledge, 2010: 75.
- [4] Agnieszka P, Agnieszka S. Report of the Three-day Lectures with Professor Gert Biesta on His Book The Beautiful Risk of Education [J]. Ars Educandi, 2017, (14): 175-178.
- [5] 杨墨旻, 熊华军. 有效性教学真的有效吗? ——基于比斯塔教育思想的审视 [J]. 开放教育研究, 2023, 29(06): 52-59.
- [6] 简成熙. 教育评价时代的危机与 Biesta 的教育美丽冒险 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2019, 18(01): 61-75.

- [7] 杨墨旻, 魏星星. 比斯塔教育思想视野下职业教育本科人才培养的价值审视与重构 [J]. 高等职业教育探索, 2023, 22(05): 47-54.
- [8] 阴露华. 批判与超越: 警惕标准化测验对好教育的误读——基于比斯塔教育测量思想的省思 [J]. 当代教育科学, 2021, (04): 30-39+71.
- [9] 庞丽娟, 胡娟. 论社会化及其现代教育意义 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 2003, (01): 45-52.
- [10] 倪娟, 王澍, 高慧珠等. 我国教育风险研究现状与展望 [J]. 教育研究与实验, 2018, (04): 31-36.
- [11] 赵康. 为什么当下要重申主体教育?——格特·比斯塔“主体化”教育理论的境脉、生成与意义 [J]. 全球教育展望, 2023, 52(07): 3-15.
- [12] Santoro A D, Rocha D S. Review of Gert J. J. Biesta, The Beautiful Risk of Education [J]. Studies in Philosophy and Education, 2015, 34(4): 413-418.
- [13] 李伏清, 吕文欢. 比斯塔“好教育”视角下的优绩主义 [J/OL]. 高教发展与评估, 1-11 [2025-11-14].
- [14] 李江楠, 刘旭东. 智能时代教师主体性的隐匿及浮现——基于比斯塔“教育之弱”的审视 [J]. 电化教育研究, 2025, 46(10): 98-104.
- [15] 毛宇, 肖羽洪. 教育数字化转型视域下教师角色的隐忧与重塑——基于比斯塔主体性教育思想的视角 [J]. 当代教师教育, 2025, 18(02): 10-16.