# 数字化生存的全景遮蔽与教育应对

——柏拉图"洞穴之喻"之省思

韦恩远1 肖菊梅<sup>1,2</sup>

(1. 湖州师范学院 教师教育学院,浙江湖州 313000; 2. 浙江省乡村教育研究中心, 浙江湖州 313000)

[摘要] 数字化生存是人类与数字化媒介发生交互关系的存在方式,暗藏着遮蔽人之存在的生存隐忧。本研究通过援引柏拉图"洞穴之喻"之省思,阐释数字化生存内蕴的人与技术关系的两极反转、现实与虚拟关系的错位倒置,揭示数字化生存给教育造成的"全景遮蔽",主要表现为:意识同质,教育塑造人的主体性使命的隐匿退场;认知短路,知识脱离教育之外的愚昧持存;转型危机,教育面临陌生人社会的道德失序。本文认为,通过深度把握人的自我意识的同一性结构实现主体唤回,通过抽象性与泛在性的认知过程完成知识划界,展开面向数字原住民的素养培育形成路径操练,才是教育帮助人走向良善数字化生存的根本之道。

[关键词] 数字化生存; 洞穴之喻; 教育应对; 技术哲学

[中图分类号] G434 [文献标识码] A [文章编号] 1007-2179(2023)01-0037-09

数字化生存由美国学者尼古拉·尼葛洛庞帝 (Nicholas Negroponte) 20 世纪末提出。他敏锐地察觉到现代人已经难以逃脱和数字化媒介打交道的命运。数字化生存实际上指的是人正在逐渐进入由数字化媒介打造的生存场域。其字面意思是"借助'数字化'构造一个'真实'虚拟的而非想象、虚假的信息传播与交流平台"(鲍宗豪, 2003)。数字化生存的内涵包括通过数字化技术创生的、用以反哺人类现实生活的"实体应用"。在某种程度上,数字空间俨然已演变为康德口中感性直观的先天形式。用存在主义哲学的观点分析可以发现,人已经不可抽身地"被抛"入数字化生存的境遇,此在对于存在之领会与筹划触及浓厚的数字化特

征。中国信息通信研究院(2022)发布的《中国数字经济发展白皮书》显示,2012年以来我国数字经济年均增速高达15.9%,显著高于同期 GDP 平均增速。在宽带中国、5G、工业互联网等战略的推动下,2021年我国数字经济规模达45.5万亿元,同比名义增长16.2%。在数字经济的引领下,中国互联网络信息中心(2022)公布的《中国互联网络发展状况统计报告》指出,我国网民规模为10.51亿,互联网普及率达74.4%;网络接入环境更加多元,互联网应用持续发展。近年来,象征着另一个可能世界的虚拟元宇宙横空出世,教育元宇宙的全新生态备受关注,由数字化时代催生的教育数字化转型更是今日中国构建教育高质量教育体系的题中正义。

[收稿日期] 2022-10-14 [修回日期] 2022-12-16 [DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2023.01.004

[基金项目] 国家社会科学基金(教育学)一般项目"马克思政治哲学视域中的教育思想研究"(BAA180025)。

[作者简介] 韦恩远,湖州师范学院教师教育学院,研究方向:教育学原理、教育哲学(weienyuan0212@163.com);肖菊梅,博士,副教授,湖州师范学院教师教育学院,浙江省乡村教育研究中心,研究方向:乡村教育、教育史。

[引用信息] 韦恩远, 肖菊梅(2023). 数字化生存的全景遮蔽与教育应对——柏拉图"洞穴之喻"之省思[J]. 开放教育研究,29(1):37-45.

值此境遇,我们显然不能否认人类数字化生存 的存在论规定,而这种数字化转型的缔造者恰恰又 是人类自己。人类尽管有能力做惊天动地的大事, 可是无数的历史事实也提醒我们,人类经常好心办 了坏事,"不知好歹"乃是人类的"劣根性"。伴 随着数字化生存在各个社会领域的渗透,人的现实 感性生活很有可能沦为虚假数字景观产品的机械 投放地(张一兵, 2018)。进言之, 人的存在方式的 改变与重构势必会影响教育诸多功能的发挥与释 放,这种数字化生存导致的"全景遮蔽"正在隐而 不彰地背离教育的精神, 忘却教育之道与教育理想, 从而跌入数字化生存布置的陷阱。有如柏拉图设 想的理念世界对现实世界的引领与规范,间隔两千 多年的"洞穴之喻"(Allegory of the Cave)在数字 化生存背景下又一次成为摆在教育者面前的时代 课题。

## 一、柏拉图"洞穴之喻"之省思

柏拉图在《国家篇》中曾提及"洞穴之喻"的 隐秘假设,大致意思是一些生活在洞穴里的人,他 们的身体被捆绑、固定在原地且目光只能朝向洞 内,因而他们只能看到身后火把投射到后壁上的影 子却无法看到真实的物体。按照柏拉图的理解,洞 穴内的世界是可见世界,代表着灵魂的低级组成部 分,而洞外的世界是可知世界,是由理性之光照耀 着的灵魂的高级组成部分。从教育学视角来说,我 们可以将其解读为人接受教育的目的就是为了走 出洞穴去接受理性的洗礼,寻求理念世界的知识。 相反,生活在洞穴内的人之所以悠然自得,是因为 墙壁上的影像具有强大的迷惑性,使他们混淆了可 见世界和可知世界的关系。时至今日,柏拉图的 "洞穴之喻"在数字化生存的境遇中似乎获得了 相反的印证,人与技术关系的两极反转、现实与虚 拟的错位倒置便是其主要体现。

#### (一)人与技术关系的两极反转

柏拉图"洞穴之喻"在数字化时代的表征无法绕开人与技术的关系问题,技术的发展是导致人投身数字化生存境遇的前置动因。在古希腊传统的形而上学看来,技术只是人获得理念世界知识的必要条件。柏拉图(2003)在《伊安篇》中将技术明确定义为"关于某一类事物的知识",如果一个人

不拥有某种技艺的特定知识,那么他就不能正确地 掌握这种技艺的内涵。反映在教育学领域的典型 特征就是柏拉图认为学习本质上只是对真理的一 种回忆,而那些帮助人回忆的工具(这里可以视为 技术)反而会损害人认识理念世界的能力。受此影 响,传统哲学认为人与技术不能建立同一性关系, 技术被视为实现人类目的的手段与方式,且自身并 不具备充足的进化动力和独立的进化谱系。直到 近代,哲学中的科学因素与技术相结合①,形成科 学技术,技术体系开始超速发展成为让人觉得无处 可逃的统治力量,并从根本上构成了资本主义实施 其非暴力同一性统治的重要方式,人们这时才猛然 惊觉需重新审视人与技术的关系。这便是马克思 (2018)阐释的"物的世界的增值同人的世界的贬 值成正比"的局面,海德格尔(Martin Heidegger) 的追问使人与自然沦为"持存物"的技术座架,也 即启蒙辩证法中霍克海默(Horkheimer)与阿多诺 (Adorno)剖析的技术理性的反噬。

回顾由古希腊到现代以来人类对自身与技术 关系的反思,不同思想家都相继挑明技术体系不是 一种持中立立场、可以时刻受人类掌控的工具,海 德格尔更是在无意中证明了技术器具在人类现实 生活中具有本体论的地位,但是有关人与技术关系 的批判性思考都隐含着人类与技术是相互对立的 存在的形而上的前提假设(刘冰菁, 2018)。更直白 地说,我们首先要假设人性是无需技术介入也能取 得文明的进步与发展的自然状态,因而在此基础上 无论是承认技术充当的是服务于满足人类理性认 识自然的上手工具,还是将技术拒斥为构成威胁人 类主体性地位的异化力量,其内在隐而不彰的逻辑 起点都是人类中心主义,书写的是逻各斯与技术的 形而上学对立。法国技术哲学家斯蒂格勒(Stiegler) 在延续海德格尔存在论思路的基础上,批判性地提 出"技术是人的存在方式,人与技术镜像相生" (王金柱, 2013)的反人类中心主义的技术论断。在 他看来,"人—技术—世界"的统一是人在世的本 源现象,人不可能离开技术而存活。贝尔纳•斯蒂 格勒(2012)通过拷问技术探寻人性后发现,人作为 先天的缺陷存在,事实上挑明人本质上就"在技术 之中存在"。人与技术的关系从来就具有本体论 性质的"人性结构"。这就表明二者之间其实是 同源共体。技术不再是人类用来寻求理念世界知识的手段,而是构成人的存在的根本方式。

#### (二)现实与虚拟关系的错位倒置

在柏拉图看来,人的本质是求知,而技术应该 是实用的,因此感觉(影像)与理智的对立决定了人 与技术的关系也只能是对立的,技术对人的作用只 能体现在实现灵魂挣脱现实世界的真伪冲突从而 走向纯粹的理性思辨。人—技术关系的两极反转 意味着人可能不是单纯地沉沦于肉体、情欲、感觉 组成的现实世界, 而是投身于一个由技术构建起的 世界之中。结合目前人类周遭真实的生存状况,我 们可以发现数字技术创生的虚拟空间正使得理念 世界加速下沉为可见世界。也就是说,由数字技术 层层嵌套的封闭性环境正在催生出"数字洞穴" (digital cave)这一新的可见世界(邹红军, 2022)。 如果说柏拉图的"洞穴之喻"是希望人们接受教 育从而走出洞穴去追寻理性的真理,那么现代人自 然早已走出柏拉图意义上的洞穴。可是,如今不乏 受过高等教育的人转头又走进数字化生存编织的 天网中, 沉迷于各类眼花缭乱的数字洞穴, 继而成 为另一种意义上的囚徒。针对现实与虚拟关系错 位倒置, 后现代哲学家让•鲍德里亚(2000)用"拟 像"概念剖析了人类数字化生存的异常现状,"影 像不再能让人想象现实,因为它就是现实。影像也 不再能让人幻想实在的东西,因为它就是其虚拟的 实在"。

现实与虚拟的错位倒置究竟是怎样的一种言说方式呢?首先,数字空间创生的图像已经成为人与世界建立关系的唯一媒介,图像之外再无它物。对此,海德格尔(2018)曾直言当整个世界都被把握为图像时,依寓于世界存在者的存在都只能在图像表征的状态中寻求和发现。如果说参照柏拉图的思路,囚徒是因分不清影像与现实的关系而误以为前者更有吸引力的话,那么数字化生存的现代人却是自愿浸淫在图像的牢笼中,一个重要原因是图像能给他们带来愉悦(陆涛,2017)。从身体现象学的角度看,图之悦亦即身之悦的联姻,一方面图像能够使人暂时忘却和逃避现实的烦恼,因为相较于其他"理性符号"而言,"观看"是身体的器官,图像符号能够造成身体的直接在场,在此基础上成为心灵和情感愉悦的直接来源(梅洛•庞蒂,2007)。

另一方面,数字化生存背景在无形中使得图像不再是现实的反映与模仿,而反过来变为现实是图像的替身,图像俨然就是人们眼中的现实。因此,数字空间生成一种隐蔽的规训场域。当人与技术的关系被确认为同源共体的人性结构后,看似稀松平常的数字空间背后却浮现出一个惊人的事实:技术体系是一种具有特定作用的装置,暗藏的就是福柯所说的规训社会的可能性。确切地说,数字空间实施的是一种温顺的规训式说服与催眠,其中没有对身体的暴力限制,却能通过呈现来源现实的"数字景观"实现心灵的驯化与意识的捕获,从而改变人对自身存在的领会。数字空间在这种隐秘的机制运转中制造出现实与虚拟关系的错位倒置,从而使数字媒介成为囚禁其使用者的无墙的监狱(马歇尔•麦克卢汉,2000)。

# 二、数字化生存"全景遮蔽"的 教育写照

人的数字化生存制造出"数字洞穴"这一柏拉图式问题,意味着胡塞尔(Husserl)所警惕的人的生活世界意义被科学理性消解的危机已不可遏制地上演。现代人类就好比置身在一架由数字化技术组装的、以权力与控制为鹄的的"巨机器"(megamachine)中。这意味着数字化生存旨在把人的现实感性生活置于数字化大众传媒的永恒控制下,从而形成一种难以察觉的全景遮蔽,人的感性生活沦为虚假数字景观产品的机械投放地。为此,我们既要承认数字化生存的全新境遇能够赋能与催生教育变革,更要清醒地察觉到数字化生存对以人为硬核<sup>②</sup>、替人着想的教育实践活动造成的"全景遮蔽"。

(一)意识同质:教育塑造人的主体性使命的隐匿退场

坚持培养具有"健全的见识,清醒的思维,理性、公正、自制和稳定的见解"(约翰·亨利·纽曼,2003)的人是教育活动的基本出发点与价值追求。然而,对于怎样才能确证教育塑造人的主体性却有着不同的思路。但有一点是明确的,那就是自笛卡尔(Descartes)以来的近代哲学将自我意识作为主体性的显著特征,肯定教育不断完善人的自我意识的合理性。由此,人能否自觉地使生命活动变成自

身意志和意识的对象就成为判断教育塑造人的主体性的关键依据(马克思,1979)。当人与技术的关系被指认为一种同源共体的人性结构后,再也没有什么人发明技术还是技术凌驾人的问题,甚至这种提问方式本身就是非法的。从这个意义上说,目前数字技术缔造的数字化生存境遇构成了人不可割裂的存在方式,是作为"我们自身所是的存在者"生活方式的一种接受过程(贝尔纳•斯蒂格勒,2012b)。现在的问题在于,既然人从技术那里获得本质,实际上也就意味着人与技术间是互为主客体关系,二者之间谁都有可能占上风,谁都有可能在某个时间点滑向彼此的对立面。

就目前来说,制度化的学校教育根本无力对抗 数字化技术体系布展的意识形态隐蔽支配机制,人 投身数字化生存境遇实际上也就意味着人被卷入 "意识流的臣服性接受"之中(邹红军, 2021)。人 的意识活动越来越受到各类数字产品的钳制,人本 身拥有能够行使选择、行动与承担责任的源初权 利很容易被全景化的数字客体剥夺。显然,无论数 字化技术如何革新教育方式与转变教育内容,教育 释放育人功能必须发挥个体自我意识的关键中介 作用。但象征对同一对象差异化理解的主体意识 难以识别隐匿在感官冲击后、间接强化的数字媒 体的煽动,从而在"不经意"间变成了同质性排列。 最为可怕的是,意识同质带来的后果是人的存在自 愿浸淫在数字化生存的漩涡中,进而成为海德格尔 口中无思、无立场、无责任的"常人"事实。此外, 人工智能教育作为教育数字化转型的样态,从表面 上看能够显著地提升学生的学习成效,促进教育的 个性化。但真相是祛魅后的人工智能教育显示出 的仍然是技术理性的逻辑。它预设了师生双方开 展教育活动的出场方式和运行机理。确切地说,人 工智能教育的出发点永远都是服务于需求。尽管 人工智能教育主要服务的是以师生为中心的教育 主体,却将教师教学机智的养成与学生创造性思维 的培育统统由技术理性来定义。这就导致以数字 化技术为准的智能教育抹杀了教育活动所承载的 精神的相遇与人格的碰撞, 师生创造性的意识活动 都可被人工智能教育的技术逻辑取代。于是,人工 智能教育使得师生彼此失去了兴趣,不必再打交道, 互相成为冗余物。其结果必然是,教育在技术理性 的规训下不再是生活意义的分享与交流,丰富生活 意义的消散必将导致教育塑造人的主体性使命的 隐匿退场。

(二)认知短路:知识脱离教育之外的愚昧持存 虽然我们认同教育首先应是精神成长的过程, 其次才是科学获知的过程(雅斯贝尔斯, 1991),但 在数字化生存境遇下获得知识的过程与目的似乎 也在逐渐脱离教育之外。这里所谓的"脱离教育 之外"并非指教育不再履行传授知识的职能,也不 是说发生在学校教育之外的知识学习失去了合理 性, 更不是说通过在线学习、翻转课堂、直播听课 等数字化手段获取的知识是无效的。事实上,"知 识脱离教育之外"的含义指知识所承载的身体、 感性与理性能力的丧失,而这恰恰正是教育去芜存 **菁过后的真正目的。既然人因缺陷而与技术同体** 共源,那么"人的存在方式并不像动物那样由遗传 记忆先天地决定,而是依靠后天出现的技术物体构 造形成"(陈明宽, 2017)。也就是说, 技术本质上 是人类知识外化的记忆持存器具,是用来记录、保 存、传递人类生命之外身体、感性和理性成果的物 质记忆载体。然而, 当技术的这种特性演变为数字 化技术体系的时候,数字化技术凭借其精确的可复 制性、可重复性、可保留性的优势成为高速高效地 传播人类经验记忆的首选途径。正因如此,我们已 经不能将工业技术体系与记忆术体系区分开来,这 是一个全球一体化的传输工业付诸运行的时代(贝 尔纳·斯蒂格勒, 2012b)。

于是,数字化全球记忆体系以工业化的遴选标准将整个人类记忆术视为重要塑形与批量生产对象,人类从时间中总结得到的经验成果就此沦为工业活动的原材料。并且数字技术延伸的记忆装置对人类经验成果的长久保存与任意调用使得禁锢传统技术记忆装置的时空限制一扫而空,而教育系统的本质就是以传承人类经验记忆成果为基本任务完成对个人的启蒙。然而,教育系统与数字化全球记忆术合流,就意味着表征人类经验成果的所有知识都可以被数字化全球记忆术体系取缔,其严重后果是教育传递知识使命背后内蕴的身体功能、理性和感性成果的人类记忆都将彻底沦为褫夺对象。一旦失去数字化技术提供的记忆装置,知识就会面临普遍性崩溃。这里的知识崩溃的意思不是

说人们不再拥有来自身体、理性与感性造就的有 关生活的经验知识,而是指人们已经丧失有关组织、 思考、审美生活的知识背后的身体、理性与感性的 固有能力,人们已经随着数字技术记忆装置的植入 而被内在地掏空。诚如前文提到的教师借助人工 智能开展教育活动,往往会出现教师可以借助技术 游刃有余地开展教学,但离开技术就不知所措地 "去技术无能化"的教育怪像(申灵灵等, 2022)。 如果我们回到育人原点,教育最本原的功能恰恰表 现为当人忘记所有知识之后存活下来的那一部分, 这部分就是每个人接受教育所获得的能力(威廉• 德雷谢维奇, 2016)。数字化技术的记忆装置对人 类经验成果的全面占有使得知识不再能够对人发 挥应有的教育作用,人本来理应具备的各项能力正 趋于萎缩乃至被封存。这便是知识脱离教育之外 的愚昧持存所导致的认知短路。

(三)转型危机:教育面临陌生人社会的道德 失序

尽管数字化技术为人类社会开辟和拓展了虚 拟空间这一新的生存维度,但是数字化生存的诱人 前景并没有从根本意义上拉近人与人之间的距离。 处于数字化生存境遇中的人群依存于联网的手机 与智能的电脑,在传统社会奉行的交往方式现在全 被数字化技术重构。人们传递信息、分享生活的 途径全部发生在层出不穷、功能繁多的智能手机 (本质就是数字洞穴)中。无论是用来抒发情绪的 感性表达(比如说花样繁多的电子表情句),还是表 明立场的理性思考(比如说毫无营养的网络热梗) 都留下了数字化技术的痕迹。与此相反,我们感受 到的却是数字化生存背景下人际关系的疏远与隔 阂,体会到在云端虚假热闹背后潜伏的无助与孤独, 出现的是由熟人社会向陌生人社会的转型危机。 德国社会学家格奥尔塔•齐美尔(1999)将陌生人定 义为栖居在相同生存空间却彼此认同着迥乎不同 的文化背景,从特定地域空间之外介入却分享着千 差万别的生活世界意义观点的他者。就这个定义 来说,数字化生存空间的虚拟性与交往的匿名性在 "制造陌生人"方面拥有得天独厚的优势。可是, "现代社会的问题不是怎样消除陌生人,而是怎样 与他们连续地相伴生活"(齐格蒙特•鲍曼, 2003)。 就此来说,数字化生存境遇下的教育面临的转 型危机实质是陌生人社会的道德失序。道德是维 系传统熟人社会秩序稳定的根本,道德也是教育的 根本目的(冯建军, 2022)。现代数字化生存是以个 人为中心展开的一场数字化包围战,它将熟人社会 的"亲密圈"变为"朋友圈",将熟人社会素未谋 面的陌生人变得更为陌生。这种数字化生存的陌 生人社会由于没有公共理性共识,致使人们在其中 以一种完全不受约束的方式进行感受、思考与行 动。数字化生存的虚拟空间通过将公共生活变得 极端私人化,破坏了传统熟人社会的道德普遍性, 加剧了数字化生存背景下陌生人社会的道德冷漠 感。教育发挥文化功能使人内化来自社会的伦理 规范与道德观念的重要维度,在数字化生存空间的 掩护下成了被捉弄和反讽的对象变得难以判断。 象征不受约束的动物性本能却钻了数字化生存的 匿名性空子而由幕后走向台前,每个人都可以借助 "电子面具"的伪装成为虚假的画皮。其现象从 那些活跃在网络上"键盘侠""杠精""喷子" 等数字化乌合之众可见一斑。这些个体失去了起 码的道德判断与应有的道德自觉,由"精致的利己 主义者"转变为"虚伪的道德空心者",道德教育 的成效变得微乎其微。一个日常生活中的"优雅 淑女",在互联网上可能是"堕落女孩";一个学 校里尊师敬长的"阳光男孩",在网络社会中可能 是个脏话连篇的"麻烦少年"。因而在数字化生 存的境遇中,教育追求使人过上一种有责任的道德 生活的旨趣被悄然离间。"我们已经陷入全球化 的冷漠状态,我们已经习惯对他人的苦难熟视无睹: 它不会影响我,它与我无关,那不关我的事"(齐格 蒙特•鲍曼, 2018)。

## 三、拯救数字化生存困境的教育应对

人是数字化时代享受技术巨大福利的受益者, 也可能是技术反噬结果的最终受害者。面对数字 化的生存困境,技术的主动性使得人类陷入巨大的 被动性之中。然而,我们既然指认人与技术是彼此 "取乎其中"的人性结构,那么人所拥有的主观能 动性就不应该让位给技术的主动性。拯救数字化 生存困境的可能有多种,教育无疑是最值得探索的 路径,因为数字化生存困境归根到底是人的存在问 题,而"人只有通过教育才能成为人"(伊曼努尔• 康德, 2005)。因此, 一切事关人的存在问题都是教育义不容辞的使命。

(一)主体唤回:深度把握人的自我意识的同一 性结构

技术是保留人类生命之外的记忆装置,而人是 一种有记忆的生物。记忆是人的自我意识的显性 主题。唯有经过构筑记忆的教育活动,人的自我意 识才能在生命活动中完整显现。每个人才能够在 生活世界中活出自己想要的模样,实现丰盈人生的 追求。这样的人才称得上是具有主体性,而不是虚 无的碎片。记忆之所以对象征主体性的自我意识 如此重要,是因为它内嵌着一种对时间内在体验的 晕染结构。用胡塞尔的话来说,记忆通过以 "现在"为呈现的原点、以"未来"与"过去" 为延伸范围的连续意识流,实现重温过去、体验当 下与展望未来的统一。也就是说,人的主体性是在 反思记忆自身所包含的过去、当下、未来的同一性 结构的过程中主动建构的。人通过自我意识能够 获得生命记忆的过去阶段,是自我控制、自我组织 和自我建构的机构(阿莱达•阿斯曼, 2016)。

从这个意义上说,要想抵制数字化生存造成教 育塑造人的主体性使命的隐匿退场,必须以深度把 握自我意识的同一性结构为前提,教育要担当起捍 卫人的生命记忆的重任。正是生命记忆保护着人 的自我不会因时间性而变成断裂性的、无序性的 存在(李长伟, 2022)。首先, 数字化技术延伸的记 忆装置将人的记忆从生命中剥离,有意地消除人的 自我反思能力。自我反思能力的失去代表着学生 面对教师传授的知识时,总是倾向按照技术设定的 方式去记忆。而教育真正要重视的是引导学生通 过固有的理性能力,根据自己的方式对杂多表象进 行综合,因此每个学生的记忆方式都是不同的,理 性不会在沉溺于数字化记忆持存中变得支离破碎。 其次,人的记忆不能、也不会像数字化技术的记忆 装置那般承载所有记忆。其独特性体现在人的自 我意识中的生命记忆天然蕴含着情感因素。人总 是在情感中记忆的,也可以说人的记忆是有选择的。 因此,称得上良师益友的教育者势必要在教育互动 的过程中营造有利于唤醒学生生命记忆的氛围,以 情感为媒介勾连起师生、知识、记忆的生动联系。 在这种由生命记忆为中介创生的教育活动中,非规 范性和刻板化的教育情调便自然流淌出爱这一人类最高价值的情感表达。人的自我意识唯经由构筑记忆的教育活动变得不再苍白与单调,从而触及彼此丰盈饱满的整体人生,这正是智能教育所难以企及的。最后,凭借"自我的同一性",在经验世界中人能活成什么模样是由自己决定的,人因自由而导致人就是自己的主人,因此责任意识现身于自我的生命记忆。教育唤醒学生的生命记忆实际上是为了揭示数字化技术对学生自由与责任意识的遮蔽,还原人具有的选择、行动与承担责任的源初权利,设法让人活得有人的样子。相反,数字化生存境遇中的教育若中断与遗忘人的生命记忆,也就相当于摒弃人的自我责任担当,将学生变为无思、无立场、无责任的"常人"乃是教育的失职。

(二)知识划界:主张抽象性与泛在性的认知 过程

知识脱离教育之外的技术记忆体系不仅发挥 着保存和再现过去人类记忆的功能,而且还具有人 类意志无法左右的独立性。换言之,人类愈是以便 利为借口无限制地让知识外在化为以数字化技术 为表征的现代技术体系,人类产生知识的理性和感 性的能力就愈是被技术体系所取代,教育的价值取 向和人文特质就愈发模糊。当一切与人类切身相 关的且彰显创造力、审美性、价值感的生命知识都 收归为被编码好的技术持存,这意味着教育不仅无 法守护人的存在,就连启蒙运动以来所确立的"知 识就是力量"的教育原则都将弥漫着恐慌。虽然 数字化生存境遇中的人不乏求知欲,现代教育也不 缺少传递知识的手段,但是唯独缺乏洞察什么知识 需要教给下一代人的洞见。从这个层面上来说,教 育能否走出数字化生存的全景遮蔽,需要在面对年 轻一代时呈现"知识"与"非知识"之间的差异 与共同点,并坚定有关这种差异的判断(贝尔纳•斯 蒂格勒, 2012)。因此,"教什么""什么值得教" 的知识划界就显得尤为重要,这是一个基本的教育 问题。

第一,重视抽象思维的形塑。西方唯实教育观认为理智天生抱有对知识的亲近感。然而,数字化技术飞速发展造成的"竞速革命"使得知识变得唾手可得。当人的"生物记忆"遭遇"竞速革命",一切未知的困惑尚未动用理性的抽象思考能

力就已经借助数字化手段迎刃而解。现代教育理 念倡导并践行通俗易懂的教学方式,不再囿于书本 知识的刻板演绎,其出发点是好的。但是就目前情 况来看,过多地应用数字化技术媒介,不单是学生 甚至教师都对图像符号的喜爱远胜于抽象的理性 符号。如前所述,这种现象是迷恋图之悦带来的身 之悦。文本的抽象与沉闷无法引起身体的愉悦感, 进而导致原本可以由理性抽象能力所推演的逻辑 信息全都被可视化的图像信息所僭越,心之悦退化 为身之悦。因此,教育必须重视人的抽象思维的形 塑,有节制地应用各类数字化技术带来的方便与快 捷,不能将教育活动让渡给标准化、流程化为表征 的技术逻辑,不能过度迎合学生未经审视的兴趣, 避免人的"精神生活变成飘忽而过的快感"(雅斯 贝尔斯, 1992)。第二, 强调泛在性的具身认知。重 视抽象思维的形塑并不是意在回到笛卡尔身心二 分的理性人传统,而是阐明教育要警惕技术工具所 引发的身体功能退化。因为数字化技术体系的记 忆装置能够展开的是有限的教育空间,这种表面看 似具身却"无实体交往"的数字化技术本质上将 身体经验游离于教育之外,远远不能弥补泛在性的 具身认知所孕育的生命与周遭空间的自然谐和。 其中的道理是,那些拥有内在价值"本身就好"的 事物,即仅凭自身存在而无需与其它事情比较就直 接得证的价值(比如师爱)几乎都少不了人的生命 实体的参与,因而无法由虚拟化身或人工智能兑现。 而在大多数需要在比较中被定义的教育价值又被 技术理性的标准化清除。人的生物特性的隐匿与 身体属性的退场,导致教育迷失了体悟生命与关怀 人性的立场,实际上是在让人退化为失去感情、精 神和创造性的高级人猿(赵汀阳,2010)。从这个意 义来说,教育要从真实对象入手,不能固执地流连 于利用数字化技术开展教育活动的陷阱。主张以 问题为导向的探究式和情境式学习,从而复归抽象 性与泛在性并存的认知过程更具有教育意义。

(三)路径操练:展开面向数字原住民的素养培育 约翰·杜威曾敏锐地察觉到,尽管现代儿童生 活在一个不断制造新物品的世界,可是他们到底怎 样才能真正开始生活始终是一个晦暗不明的悬案 (博伊德,1985)。套用这个观点,我们可以说数字 化生存实际上是人类全面委身现代技术体系却加 快人类本身身体、理性与感性等固有能力全面退化的时代,但是教育没有采取相应措施去守护人类自己的身体、理性与感性的固有能力。前沿科技时代基础价值观的错位或缺失,尤其对于数字时代原住民的身体、理性、感性与审美能力的培养是致命的。纵然可以在学理上厘清拯救数字化生存困境的教育应对,但是我们依然需要落实到具体的路径操练上,展开面向数字原住民的素养培育,教育理应自觉履责帮助人过上一种良善数字化生存的承诺。

良善的数字化生存需要数字素养作保障。保 罗·吉尔斯特(Paul Gilster)1997年提出了数字素养 (digital competence)概念,最开始指的是使用者妥 善处理复杂数字信息所必备的能力。2010年,美 国民主社区信息需求奈特委员会编纂了《数字与媒 介素养白皮书》,将数字素养与媒介素养融为一体, 并强调通过对比社会责任与伦理原则去反思的自 我行为的重要性(南长森, 2017)。作为数字素养教 育的先行者,经过不断完善与修订的欧盟数字素养 框架(The Digital Competence Framework for Citizens)于2022年3月发布的2.2最新版本已经成为 国际上广受认可和较为权威的框架。其内容涵盖 "信息与数据素养""交流与合作""数字内容 创造""安全""问题解决"五个领域。欧盟数 字素养框架坚持理论与实证相结合,形成了一套集 科学性、专业性、实用性于一体的数字素养方法体 系,为我国平稳推动教育数字化转型、提升数字时 代原住民的数字素养提供了有益借鉴(汪庆怡, 2022)。当然,对于培育数字原住民的数字素养来 说,仅仅由权威机构发布数字化生存指南远远不够, 公民数字素养的提升需要调动整个社会的力量。 首先,我们无法拒绝数字化生存的基本存在论规定, 但这不意味着不能设法监管数字资本的运行机制。 对此, 政府须加强对数字金融经济的监管, 不能任 由虚拟资本极速膨胀,推动消费主义通过制造人的 虚假欲望作为社会生产力发展的内驱动力,遏制技 术理性在数字资本增值逻辑的驱动下活跃升级的 趋势,进而切实承担起提升数字时代原住民的数字 素养的规范责任。其次,家长不能将陪伴孩子成长 的过程全盘丢给视听娱乐节目等数字化媒介,避免 输出廉价快乐和兜售劣质鸡汤的数字产品损害孩 子身体、理性、感性、审美能力的健康塑造。最后, 学校教育作为扮演完善公民数字素养的重要角色 与关键架构,除了按照前文所说的知识划界的标准 严格挑选教育教学内容,还要评估各类数字化技术 能否真正发挥育人成效;定期组织教师开展基本数 字素养培训,明确教育教学活动采用数字化技术的 伦理界限,坚持贯彻通过真实交往促进学生全面发 展的原则,避免让学校成为数字化技术侵袭教育的 牺牲品。

### 四、结语

面对数字化生存给教育造成的全景遮蔽,柏拉 图的"洞穴之喻"仍然蕴含着深刻的洞见与清醒 的哲思。人与技术关系的两级反转,现实与虚拟关 系的错位倒置无不证实着我们正在成为数字化时 代的"电子囚徒"。作为以人为对象的教育活动 同样面临着来自意识同质、认知短路、转型危机的 考验。尽管如此,教育不能忘却自身是一种构建人 的可能生活的使命,不能在技术的高歌猛进中毫无 顾忌地参与技术对人的殖民,迅速滑向数字虚拟化 的陷阱。相反,教育作为一种自成目的性、拥有价 值自足性的活动,应积极地从唤回人的主体性出发, 为知识划界,在此基础上开展面向数字原住民的素 养培育。教育作为守护数字化生存境遇中人之存 在的重要力量,目的在于不让人远离人的存在本身。 正如布莱恩•阿瑟(2014)所说,如果技术将我们与 自然分离,它带给我们的就是死亡与灾难;如果技 术拉近了我们与自然的距离,那就是对生命和人性 的厚爱。

#### [注释]

①哲学和科学,实际上是一回事。从根本上说,希腊人面对的其实是科学问题,采取的解决问题的方式却是自上而下的哲学解释。在这一意义上来说,科学就是哲学,哲学就是科学。参见:叶秀山.科学•宗教•哲学:西方哲学中科学与宗教两种思维方式研究 [M].北京:社会科学文献出版社,2009:1。

②科学哲学家伊姆雷•拉卡托斯(Imre Lakatos)认为, 硬核 (hard core)是研究科学理论发展的核心和本质, 比如万有引力定律和三大运动定律是牛顿力学的硬核。一旦"硬核"遭到推翻和反驳, 那么整个科学理论将面临被彻底否定乃至退场的风险。参见: 伊姆雷•拉卡托斯 (1986).科学研究纲领方法论 [M].兰征译, 上海: 上海译文出版社: 67。

#### [参考文献]

- [1] [德] 阿莱达·阿斯曼(2016). 回忆空间: 文化记忆的形式与变迁 [M]. 潘璐译. 北京: 北京大学出版社: 103.
- [2] [古希腊]柏拉图(2003).柏拉图全集第一卷 [M]. 王晓朝译. 北京: 人民出版社: 310.
- [3] 鲍宗豪(2003). 数字化与人文精神 [M]. 上海: 上海三联书店: 5.
- [4] [法] 贝尔纳·斯蒂格勒(2012). 技术与时间-1-爱比米修斯的过失 [M]. 裴程译. 南京: 译林出版社: 1.
- [5] [法] 贝尔纳·斯蒂格勒(2012b). 技术与时间-3-电影的时间与存在之痛的问题 [M]. 方尔平译. 南京: 译林出版社: 80, 186.
- [6] 博伊德(1985). 西方教育史 [M]. 任宝祥, 吴元训译. 北京: 人民教育出版社: 392.
- [7] [美]布莱恩·阿瑟(2014). 技术的本质 [M]. 曹东溟译. 杭州: 浙江人民出版社: 197.
- [8] 陈明宽(2017). 论斯蒂格勒技术哲学中的后种系生成概念 [J]. 科学技术哲学研究, 34 (6): 59-64.
- [9] 冯建军(2022). 道德教育: 如何面对陌生人 [J]. 教育研究, 43 (7): 42-53.
- [10] [德]格奥尔塔·齐美尔(1999). 现代性的诊断 [M]. 成伯清译. 杭州: 杭州大学出版社: 132.
- [11] [德]海德格尔(2018). 存在的天命: 海德格尔技术哲学文选 [M]. 孙周兴译. 杭州: 中国美术学院出版社: 56.
- [12] 李长伟(2022). 教育: 在记忆与希望之间—以自我同一性的显现为中心[J]. 教育学报, 18 (2): 75-88.
- [13] 刘冰菁(2018). 技术的记忆装置和神经系统的政治经济学批 判—斯蒂格勒的技术哲学话语研究 [J]. 探索与争鸣, (2): 135-140.
- [14] 陆涛(2017). 电子媒介时代的囚徒—柏拉图"洞穴之喻"的当代启示 [J]. 兰州学刊, (9): 13-23.
- [15] [德] 马克思(1979). 马克思恩格斯全集-第四十二卷 [M]. 北京: 人民出版社: 96.
- [16] [德]马克思(2018).1844年经济学哲学手稿 [M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局译.北京:人民出版社:51.
- [17] [加拿大]马歇尔·麦克卢汉(2000). 理解媒介: 论人的延伸 [M]. 何道宽译. 北京: 商务印书馆: 49.
- [18] [法] 梅洛·庞蒂(2007). 眼与心 [M]. 杨大春译. 北京: 商务印书馆: 35
- [19] 南长森(2017). 媒介素养教程 [M]. 西安: 陕西师范大学出版 总社: 224.
- [20] [英] 齐格蒙特·鲍曼(2003). 后现代伦理学 [M]. 张成岗译. 南京: 江苏人民出版社: 187.
- [21] [英] 齐格蒙特·鲍曼(2018). 门口的陌生人 [M]. 姚伟译. 北京: 中国人民大学出版社: 22.
- [22] [法] 让·博德里亚尔(2000). 完美的罪行 [M]. 王为民译. 北京: 商务印书馆: 8.
- [23] 申灵灵, 卢锋, 张金帅(2022). 超越莫拉维克悖论: 人工智能教育的身心发展隐忧与应对 [J]. 现代远程教育研究, 34(5): 56-62.
- [24] [美] 威廉·德雷谢维奇(2016). 优秀的绵羊 [M]. 林杰译. 北京: 九州出版社: 69.

- [25] 汪庆怡(2022). 从欧盟数字素养框架(DigComp2.2)论全民数字素养的提升 [J/OL]. 图书馆杂志. https://kns.cnki.net/kcms/detail/31.1108.G2.20220926.2034.008.html.
- [26] 王金柱(2013). 审度技术的镜象维度 [J]. 自然辩证法研究, 29 (4): 31-36.
- [27] [ 德 ] 雅斯贝尔斯(1991). 什么是教育 [M]. 邹进译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 20.
- [28] [德]雅斯贝尔斯(1992). 现时代的人 [M]. 周晓亮, 宋祖良译. 北京: 社会科学文献出版社: 68.
- [29] [德] 伊曼努尔·康德(2005). 论教育学 [M]. 赵鹏, 何兆武译. 上海: 上海人民出版社: 5.
- [30] [英] 约翰·亨利·纽曼(2003). 大学的理念 [M]. 高师宁, 何克 勇译. 贵阳: 贵州教育出版社: 26.
- [31] 张一兵(2018). 心灵无产阶级化及其解放途径—斯蒂格勒对当代数字化资本主义的批判 [J]. 探索与争鸣,(1):4-13.

- [32] 中国信息通信研究院(2022).《中国数字发展经济报告》 [EB/OL]. [2022-12-18]. http://www.caict.ac.cn/kxyj/qwfb/bps/202207/t20220708\_405627.htm.
- [33] 中国互联网络信息中心(2022). 第 50 次《中国互联网络发展状况统计报告》.[EB/OL]. [2022-12-18]. http://www.cnnic.net.cn/n4/2022/0914/c88-10226.html.
- [34] 邹红军(2021). "人的发明"的教育意蕴及其启示—斯蒂格勒技术哲学发微[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 20(1): 21-30.
- [35] 邹红军(2022). 走出"数字洞穴": 数字化时代的生存隐忧与教育应对 [J/OL]. 重庆高教研究. https://kns.cnki.net/kcms/detail/50. 1028.G4.20220804.1230.003.html.
- [36] 赵汀阳(2010). 论可能生活(第 2 版)[M]. 北京: 中国人民大学出版社: 94.

(编辑:李学书)

# The Panorama of Digital Existence and Educational Response: Reflections on Plato's "Allegory of the Cave"

# WEI Enyuan<sup>1</sup> & XIAO Jumei<sup>1,2</sup>

(1. School of Teacher Education, Huzhou Normal University, Huzhou313000, China; 2. Zhejiang Rural Education Research Center, Huzhou 313000, China)

Abstract: Digital existence is the way of existence in which human beings interact with digital media, and there are unrecognized survival worries hidden in it. This study, based on Plato's reflections in the "Allegory of the Cave", explains the reverse polarity of the relationship between humans and technology, the dislocation of the relationship between reality and virtual inherent in digital existence, and the reveals the "panoramic cover" caused by digital survival to education. These phenomena are mainly manifested in the homogeneity of consciousness, the hidden exit of the subjective mission of education to shape human beings, the short-circuit of cognition, and knowledge keeping away from the ignorance outside education, the crisis of transformation, and the moral disorder of the Society of Strangers that education may face. To this end, the article holds that we should grasp the identity structure of human self-consciousness to realize the recovery of the subject, advocate the cognitive process of abstraction and ubiquity to complete the knowledge demarcation, and implement the quality cultivation and formation path for digital indigenous people, all of which is fundamental for education to help people live a good digital life.

**Key words:** digital existence; allegory of the cave; educational response; philosophy of technology