

# 智能教育面向“存在”的本性回归

庞茗月<sup>1</sup> 戚万学<sup>1,2</sup>

(1. 曲阜师范大学教育学院, 山东曲阜 273165; 2. 曲阜师范大学田家炳现代德育研究院, 山东曲阜 273165)

**[摘要]** 在计算性思维主导的智能时代, 现代教育在技术的霸权统摄下从主动“思”育人转变为被动“无思”授予, 教育活动呈现出必须智能化、精打细算代名有效教学、教育主体失去价值操劳、供需脱离教育之外等追逐“存在者”的失性症候, 教育的真实“存在”由此被遮蔽。本研究援引海德格尔面向“思”的教育主张, 提出生发智能教育的无蔽之“思”、培养面向“思”的完整的教育主体、“泰然任之”之态回归技术“本己”力量是智能教育的应然本性, 分析这种哲思化的教育实践在觉悟智能教育技术应用风险、期备思之本性转变、解蔽教育主体命运、澄明教育生态本位等方面的借鉴价值。研究最后从思想性生成的教育内容、情境式参与的教育方式、“为我的”身体面向的教育目的三方面给出智能教育回归“存在”的可为之径。

**[关键词]** 智能教育; 存在者; 面向“思”的存在; 计算性思维

**[中图分类号]** G434 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2023)05-0054-10

## 一、引言

海德格尔曾提问:“哲学终结之际, 思的任务是什么?” 面对教育领域一切智能化、技术化过程, 或许我们会不假思索地回答, 思的任务是增强利用、掌控科学技术并用其征服自身和改造世界的的能力。事实上, 这恰是海德格尔最担忧和反对的。

海德格尔将呈现于人们眼前的具体事物、客体对象和实体等外在现象的集合称为“存在者”, 而内含在“存在者”之中一成不变的东西才是真正的“存在”。简言之, “存在者”是一切呈于眼前的凝固化、具体化、僵硬化对象, 而“存在”是引致“存在者”得以呈现的过程, 蕴涵真正的本质与意义。在他看来, 正是日益膨胀的计算性思维导致“无思”状态的产生, 这是一种面向“存在者”

的表象性思维, 始终以一种给定的状态精打细算并预估成果、权衡利弊。“沉思之思”才是“面向存在”“听从存在”“属于存在”的真正思想(海德格尔, 1996a: 361)。现代智能技术变革在很大程度上推动了教育教学的进步与发展, 但技术始终处于一种外发于教育及人之发展的工具、手段或活动的地位(王嘉毅等, 2020)。智能时代的教育在利用技术表现自我的同时, 利益获取的便利性和直接性导致个人习惯性地遗忘和遮蔽了那些曾经不可或缺和赖以产生的东西(海德格尔, 1997), 尤其是“计算性思维”的主导使这种遗忘和遮蔽成为常态。智能教育也由此变成了面向“存在者”、异化创造性个体的“无思”范式教育, 其以“存在者”状态的规定性遮蔽了教育“存在”本身的真谛与意义, 种种不和谐发展逐渐演变为教育“失性”。

**[收稿日期]** 2023-05-18 **[修回日期]** 2023-07-28 **[DOI 编码]** 10.13966/j.cnki.kfjy.2023.05.006

**[基金项目]** 国家社科基金教育学一般项目“教育虚拟社区助学者伦理规范构建与评价研究”(BCA190078)。

**[作者简介]** 庞茗月, 博士研究生, 曲阜师范大学教育学院, 研究方向: 教育学原理、教育技术伦理(pangmy520@163.com); 戚万学, 教授, 博士生导师, 曲阜师范大学田家炳现代德育研究院院长, 研究方向: 道德教育、教育学原理。

**[引用信息]** 庞茗月, 戚万学(2023). 智能教育面向“存在”的本性回归[J]. 开放教育研究, 29(5): 54-63.

教育本性才是教育之基。智能时代的教育亟需用一种全新的思维方式抵御计算性思维的滋生与蔓延。本文以海德格的存在哲学智慧反观当下的智能教育现实, 依循面向“思”的教育主张, 揭示当下智能教育存在的现实“失性”问题, 并以“沉思”唤“无思”, 体味海德格尔对教育面向“思”的本性救赎之道, 另辟智能教育从面向“存在者”到面向“存在”的本性回归蹊径, 以打破智能教育的计算规则和教化思想, 助推教育走向良善沉思的智能化生存之道。

## 二、面向“存在者”: 智能教育的实然失性

在海德格尔(2018)看来, 西方传统哲学自柏拉图强调“理念论”开始, 无不囿于传统形而上学的眼界而走上一条错误道路, 将“存在”与“存在者”混作一谈。久而久之, 对“存在者”的追逐遮蔽了“存在”之真理的显现, 对唯一具有始源意义的“存在”的研究日渐被人们遗忘。正因如此, 海德格尔(1996a: 1210)把从柏拉图以来的整个形而上学时代称之为“存在的遗忘时代”, 将那段遗忘“存在”的历史称之为“一部无思的哲学史”, 将人们所处的技术时代称之为“激发思的时代”, 并强调“在我们这个时代, 最激发思的东西出现了, 我们却尚未思”。这话仿佛就是对今天的教育喊话。当今时代, “沉思之思”本就屈指可数、凤毛麟角, 而“计算性思维”早已蔚然成风、大行其道。这是我们一味追逐技术“存在者”主导下的计算性思维而遗忘教育“存在”的结果, 就此呈现的“无思”失性图景成为智能时代教育面临的严峻挑战。

### (一) 放大“教育智能化”的意识倾向

如今, 受科学技术超越纯粹知识而物化生产力的强大推动和驱策的影响, 人们内心无时无刻不在期盼着新技术的到来, 而至于新技术出现的目的何在, 将带来何种风险, 似乎并不是人们该主动关心和质疑的。实际情况往往是, 人人都在应用技术, 都想使用技术, 甚至心甘情愿接受技术的压迫和控制, 只因技术带来的好处似乎没有穷尽。人们越偏向于相信智能教育出现的问题要从技术层面来探究, 就越发深信只要技术持续进步、不断发展, 自然就会有新的技术手段用于解决教育问题。按照

这种逻辑, 智能技术垄断教育意识便可易如反掌。

其一, 将教育遇到的一切难题直接转化为基于计算机语言和推理算法的技术实现问题, 而非人们在问题解决过程中逐步把握教育意义; 其二, 打着教育与技术“互构”的旗号, 步步为营强化教育与技术的勾连, 使教育与人类进步之间的意义关联弱化; 其三, 在人类尚未“出场”技术已然“在场”的对比中, 放大人类能力的缺陷与不足, 在人与技术较量的落后状态下不断暗示人类必须借助某种“智能技术”予以“化解”, 使人类的努力和辛劳显得毫无价值; 其四, 在教育过程中以强制性力量迫使人们尊重、敬仰甚至是沉溺、痴迷于智能技术, 一步步削弱人攻克教育难题的自主、自决和自为能力; 其五, 以“信息化”“数字化”“智能化”“智慧化”的名义助长人们对教育的愚昧和无知, 用纯粹的程式化技术规制和结构化技术标准取代人们内心对教育本质的理解和追求; 其六, 智能技术在教育的技术应用中拥有绝对统摄权, 教育过程中其他任何技术均居于从属地位, 都需主动“配合”并经由智能技术的“批准”, 否则教育将无法取得相应的技术应用价值。

显而易见, 智能技术对教育意识的垄断和宰制并无立足之本, 但又企图在对教育频繁更迭的技术应用中影响教育意识的生发, 将智能技术的教育应用镶嵌上“教育活动臣服于智能技术之下”的标签, 放大人们对“教育必须智能化”的认知偏见, 教育的本真意义和本源价值被遮蔽与游离。

### (二) “精打细算”成为有效教学代名词

进入人工智能时代, 一切都在倒逼教学时空、教学手段、教学方式等的解构与重构。在线学习用户迅速增多, 虚实融合的多模态开放式教学场景愈益完善。在技术主导的教育传播架构下, 教育主体要想实现趋于常态化的“数字化生存”, 就必然要接纳数据独裁与算法霸权的内在规定性。于是, 对技术“算计”的肯定已然成为内隐于师生教与学过程的真实意识形态。当技术的计算效率最大化持续满足个体的发展决策需求, 个体自我否定不断让位于技术肯定性和有效性时, 教育主体便心甘情愿放弃了自身独特的主体性价值, 理所当然地将“技术作用下的东西”当成教育创新与兴趣来追求, 将技术的“精打细算”当作有效教学的代名词。

智能技术的“计算”不仅是一个价值中立的数学问题,教育主体对其中计算数据的一意孤行放大和扩张了算法偏见(彭兰, 2018)。智能技术的“计算”过程本就是以人类的学习和决策过程为依据,在技术学习的深层机制中模拟和效仿人类的思想行为。因此,对教育数据进行收集、筛选、推送、建模的算法架构早已刻入了人类的偏见。数据是驱动算法“作业”的质料,向其中投喂何种类别、何种规模、何种式样的数据将会直接决定算法的决策输出,而投喂的过程本身就已天然地隐藏了教育主体的基本立场、态度、标准、逻辑和偏见。基于数据算法形成的教育用户画像一直被认为是实现精准化教学的关键,但在教育主体的偏见影响下,通过智能技术算法建构的数据角色画像极有可能从一开始就是“失真”或“失准”的。“世上本没有数,一切数据皆为人之产物”(涂子沛, 2014)。教育主体的原始偏见经由智能技术“算计”程序循环往复,于是,教育主体的认知偏见就愈发显得自然得当,这是智能技术对教育主体身份建构的挑战,也是智能教育“输入即输出”的程式化逻辑使然。

### (三) 掠夺教育主体生存价值“操劳”

联合国教科文组织国际教育发展委员会(1996)指出:“教育之目的在于使人成为本真的自己,成就本真的存在。”然而,智能技术在帮助教育主体从重复、繁忙、机械性劳作中解脱出来的同时,也“掠夺”了原本属于人类且体现人类生命价值的那部分工作,给人的生存乃至教育的生存带来直击灵魂的深层次拷问和失却本性的意义危机。

自工业革命打破人类对土地的依附与联结后,人类不得不在知识、文化、理性中另寻体现自身价值、尊严、意义的个性追求,教育正是实现此番追求不可或缺的关键一环。在人工智能时代,技术能够直接从大部分人手中接过他们的工作并替代承担相应的社会角色,致使相当一部分人无事可做而沦为失去“操劳”、没有价值的“无用阶层”,自卑、内心恐惧、价值丧失、尊严扫地等人类精神危机接踵而至。让-保罗·萨特(1988)曾言:“存在先于本质”,着重申述了个人本质与价值的获取是自我设计、自我创造、自我铸就的过程,每个人都拥有主观自决的自由意志。海德格尔(2020)也强调,

人之生存的意义是通过“操劳”活动、“上手”物件,在与世上存在者“打交道”的过程中寻求“此在”本真“能在”的显现。显而易见,在人工智能时代,这种主观自决的自由意志和预先筹划的操劳活动可能都将经由智能技术悉数转化为程序算法。人类汲汲以求的价值、智慧、尊严、意志,转眼就可被技术支持的数据模型消解,现代教育一直以来致力于培养且坚守的理性精神、思想和文化,在智能技术的冲击下失却了教育目的的原初意义。

此外,智能技术不断更新迭代、推陈出新的海量知识资源,以及超速高效的个性化教与学服务能力,早已超越并凌驾于教育个体在专业领域延续百年乃至千年所积累、传承下来的宝贵知识文化、教与学经验之上,以传授和学习既定知识为主的教育目的在智能教育领域的生存空间越来越狭窄。由此看来,教育主体自身乃至未来教育生存的可能性皆会因智能技术的存在被“放逐”。

### (四) 供需脱离教育之外的蒙昧失衡

教育是一门随着时代变迁与发展的学问,理想状态下,我们拥有且享用的技术发展到何种程度,教育就应该与之相匹配发展到何种程度。20世纪80年代末90年代初,以计算机网络为代表的信息技术的成熟发展使得诸多就业岗位被替代,一部分人因接受“落后”教育无法很好地适应社会而深陷社会底层,拥有高知、高智、高创造力的那部分人则成为社会发展的中流砥柱。当下,以人工智能为代表的新一代信息技术已空前踊跃,要想将拥有“高级智慧”的人工智能技术收入囊中,则需要与之相应的更加先进的教育,如今的教育却仍未脱离上世纪“工业化”的烙印,产出的依旧是和这个时代不相称的“过时”人才。换言之,智能技术与现代教育之间依然充斥着供需失调的危机。

安东尼·塞尔登等(2019)深入剖析由智能技术衍生出的五大教育顽疾,即板结固化的社会阶层、僵化教条的教育制度、不胜负荷的教师行政、阻遏个性的大班教学以及抑制广度与削减个性的同质教育。这些恰恰也都是第四次教育革命想要试图弥补和解决的问题。一方面,人们欢呼雀跃着智能时代的到来,但当智能技术真正嵌入教育领域开始产生作用时,人们又大喊着“狼来了”,开始对其

冷漠起来。这种渴盼革新的感性言论与疲于改变的理性行为的不断交织,产生了智能技术发展在教育进步现实不符的教育悖论。我们正处于一个教育知识、教育信息、教育观念与科技变革深度交织的时代,同时又处在一个教育内容遭受教育形式排挤、教育形式架空教育内容的日渐浅薄的时代(维纳, 2010)。在这种时代背景下,我们所看到的教育只不过是“高精尖”的智能技术披上了华而不实、博人眼球的“智能化”皮囊,将学生置于“普罗克拉斯提斯铁床”般的教育工厂中,沿着传送带加以批量产出,统一规格进而打上“标准化产品”的标签(高德胜, 2019),把人培育塑造得越来越像机器,实质仍是因循昔日的教育理念和教育模式。

### 三、面向“存在”:智能教育的应然本性

如今教育的不断智能化再生产似乎一直在试探着我们对技术世界的反应和忍耐力。人类在技术的一味促逼下所进行的强制性活动阻塞了自身通往本己“存在”的道路(马丁·海德格尔, 2011)。在这亟需“思”的时代,智能教育本性的显现必然是教育领域的可思虑之物。

#### (一)生发智能教育的无蔽之“思”

海德格尔(1996b)曾言,思之任务是“舍弃旧有思想而规定思之所涉的事情(Sache)”。智能时代的教育失性已然指向“沉思”教育的亟需加强。要想使“沉思之思”真正解除智能教育危机,将那些经由智能技术所遗忘、遮蔽的东西揭示出来,只能着手于当今的教育现状与“思”的关系,将其置于存在敞开的澄明之境中,探索“澄明”之思的可能性。

海德格尔(1996c)对源始真理的揭示发轫于古希腊哲学的“无蔽”(Aletheia)概念。“无蔽的东西乃是敞开之境的澄明”,“无蔽”即驱散、消除、制服遮蔽的东西,让事物自身从遮蔽状态中剥离和褫夺开来,以自然方式涌现。基于海德格尔的观点,“存在”为“思”带来光明,照亮“思”之晦暗,“思”由此“无蔽”而显。因此,从“遮蔽”状态走向“无蔽”状态才是智能教育的真理尺度和日常范式,但“无蔽”总是与“遮蔽”相伴相随,每一次的“无蔽”都源于“遮蔽”,而又否定于“遮蔽”,“存在”为“思”澄明的同时很容易将

自身隐匿起来,进而“思”被遮蔽。换言之,“存在”的“无蔽”是通过“遮蔽”来体现的,故大多数人是在“遮蔽”状态下才得以切近“存在”,这也就为“计算性思维”以各种方式遮蔽智能教育的本真存在提供了可趁之机。智能教育是否能够真正达到“无蔽”进而显现其本性,需从“沉思之思”出发,使技术在满足教育正确需要的前提下,在现实的智能化技术环境中回归主体思想的自由、栖居的自由、存在的自由,实现教育主体对自我存在的掌控。

真理之本质的揭示是自明的,教育本性也理应是自明的。智能教育的真理并非是经计算得出的推演结果,而是可敞开的存在与固守本己的“无蔽”之思。故本文通过对“无蔽”思想的阐释,引起人们关注智能教育中破坏人与技术本源关系的隐藏力量,在“沉思”与“澄明”间生发智能教育的“无蔽”之思,以期使智能教育面向“存在”的本性得到显现。

#### (二)培养面向“思”的完整的教育主体

伴随智能技术在教育领域的渗透,人们无须深思,知识便可尽数投喂到嘴边,看似无一不知实则一无所知的人们在“有知”的“无思”之路上徘徊忙碌。这种教育模式事先通过恒定规则和算法对所有教育情境加以预设,最终无论以何种教育方式展开,我们的思维和意识都会被圈定在给定的程序和规则之内。无边界的思维意识被封闭在有边界的效率世界,进而恰好走进“计算性思维”的“无思”圈套:在有待个体“思”的教育情境中,“思”者受自我意识的操纵被引导着发现“无思”的新形式并浸淫其中,陷入层层包裹的“无思”个体变成了预测未来教育行为的召唤者和发起人,导致教育主体思想负担减轻的同时也将其中值得关切的“可思虑之物”一并消除,从而达到智能教育为“计算性思维”服务的最终目的。由此看出,智能教育与激发思的教育方式很难保持协调一致,相反,它在阻碍教育主体去“思”并想方设法消除可能出现的可思虑之物。

教育并非仅是教师与学生之间知识和信息的纯粹传递、人格与情感的简单作用,更有造就一种在任何可能的情境下,通过合适的方式对相关事物给予反应的能力,使个体的所作所为契合当下情境,

对于“思想”的学习同样要求以这样一种方式去对待“可思”的东西。海德格尔(2005: 137)认为,“一切有待思虑的东西予以我们思想”,每一次的缺失也意味着将值得追问的东西重新召唤到我们面前。思想并非是掌控与支配某一事物或世界的方式和手段,而是以敞开包容的姿态拥抱值得“思”的东西,从而了然并达成与值得“思”的东西相一致的内在规定。在保持思想敞开包容的过程中,由于可“思”的问题自身并无统一的答案,故而人们可面向“存在”对其进行充分领会和理解。

一言蔽之,我们探讨智能教育的本性,即为了学习思想,专注于有待思虑的自在之物从而激发我们去思,将能够破除固化思维、僵化定式、预设范式的面向“思”的教育导引到智能教育路上,帮助教育者找回本该拥有的“思”之权利,引导其进行“思”之追问,培养其“思”之能力,返还智能时代应有的培养面向“思”的完整的人的教育主动权。

### (三)“泰然任之”回归技术“本己”力量

海德格尔(1996a: 1238-1239)认为,妄图通过盲目掌控、抵制、诅咒、离弃、否定技术世界等方式克服技术带来的教育危机,都是愚蠢、无知、不恰当、不现实和缺乏远见的。众所周知,技术赋能的智能化生产力对现代教育的线性进步而言已是不可或缺,很多时候我们不得不凭借和依托种种先进技术的驱策而作出进一步的精进和改变。因此,此刻再去对技术进行歌颂、赞许或批驳、抨击显然都是毫无意义的,这些观点并非是智能教育“沉思之思”的产物。关于应对智能技术危机、拯救教育的存在家园,海德格尔(2005: 28)借用荷尔德林(Hölderlin)的诗句给出了很好的答案,“有危险的地方即生救渡”,旨在向我们表明,危机之中也蕴藏着救渡的可能力量,所谓“救渡”,并非是将现时代的技术方式摒弃而寻求全新的他者替代,而是作为救渡的使者,植根于技术本质,对这种危险进行充分洞察和思考。

海德格尔(1996a: 1239)指出:“我们允许技术物存在于日常生活中,也可以将它置之于外,即让其作为物栖居于自身。”他主张以“泰然任之”(Heidegger, 2014: 23)之态对待技术,这种态度并非是将技术随意当作有用的物去看待,也不是直接给

予技术虚无的否定,而是以一种开放、冷静、平和的态度,让技术在广袤的敞开境域和具体的教育情境下如其所是地展现其自由状态和自身存在。一方面,我们准许技术积极参与教育活动,使主体与技术在教育世界相遇,通过技术与教育过程的相互关联和作用使教育主体开展活动、作出反馈;另一方面,我们要随时抽离技术,使其作为某种无关乎我们内心的物栖居于自身,帮助教育主体在技术世界生成一种会利用、能参与而又不盲从、保持自我的镇静态度。

只要人不再将技术作为驯顺和征服的对象加以利用,技术就不再是以奴役人的绝对者存在,而是徜徉于广袤的教育世界中并能回归技术自身,人与技术之间相互钳制的关系便可就此终断。只要人不再囿于技术的利害得失,也就不会因技术的占有和失去而狂喜和忧虑,人看守着技术,技术守护着教育,技术成为技术本身,教育回归存在本性。由此,人与技术、教育与技术才能回到共生共在的真实的和谐关系,智能教育便可以按照既定的轨迹如其所是地开展而无需被迫朝向某一方向转弯。

## 四、智能教育何以面向“存在”

面向“思”的教育存在是一种哲思化的教育实践形式,它启迪我们透过智能技术统摄下的霸权支配与现代教育主体的无思之态来省察和审思智能教育的现实境况,其独到之处在于直面智能时代教育及其主体思想的枯竭与匮乏,提出一种与计算性思维相对的思想方式找寻存在者之存在的意义,恢复主体自我实存和教育世界应有的本真,从而与现代技术的各种形式化挤压、扰乱和控制进行对抗,故而对智能教育发展大有裨益。

### (一)觉悟智能技术之于教育应用的不良风险

现代智能技术的真正危险,并非源自其对人类产生的那些可视化的不良后果,而是使主体形成了剥夺自身价值进而引发不良后果的思想方式。面向“思”的教育存在之所以可以觉悟现代技术应用的危险,是因为存在之“思”是面向事物本身的真实状态,它不会抵赖、否认,也不试图去填充或消除人的某些自发的、隐蔽的内在思想,因而能够将人引向智能技术应用本质,进而觉察和醒悟智能技术在教育教学应用过程中蕴含的潜在危机。反

观如今占据主导地位的计算性思维,将存在置换为井然有序、千篇一律的存在者,转化为可供计算的东西以便顺应技术的摆布和控制,自然也就不可能觉悟智能技术之于教育应用的不良风险。

再者,面向“思”的教育存在可以让教育主体以“泰然任之”的姿态强有力抵御智能技术的应用风险。一方面,存在之“思”将现代技术视为一种解蔽现实的方式,让存在者及其所置身世界的真实面貌悉数展示和显现,未曾试图从整体上否定现代技术;另一方面,存在之“思”认为现代技术涌现的世界是一个未知、非确定性的世界,未曾尝试控制现代技术的发展。也正是此种立场和定位,让我们重新确立人与物的关系,在教育领域可以一种既肯定又拒斥独断的开放态度面对技术。就此而言,技术不再是供人所需的技术物、工具物、有用物,而是作为自身得以自由存在的自然物,这种姿态稀释和淡化了技术原本显现出的极端、绝对和严苛,令身处技术世界之中的我们能够免受伤害而得以幸存保全立身(Heidegger, 2014: 24),使智能时代的教育主体归园返乡成为可能。

### (二)期备教育本性由“无思”向“思”的转变

若说“思”承载着天然的“存在”使命,引领我们探问存在、通达存在,向存在之路前进,那么处于智能技术条件下的教育能否可以“思”,能否会“思”?在雅斯贝尔斯(1991: 4)看来,教育的关键在于择选至臻完美的教育内容并将其导向事物本源之思,以免学习者误入歧途。约翰·杜威(2018)也指出,人类与一般动物的区别在于通过教育引导新生儿童适应、成长和经历改造,从而审度时势地适应充满理想、希望、前进的社会环境,保证人类文明的赓续。由此看来,教育在本性上是属“思”的,它面向的是内蕴于生命灵魂、藏匿于内心深处的精神、意志、信仰与坚守等不可见的存在活动。

不宁唯是,每当教育背离本质初心或偏离思之本性时,历史上也总有教育家或思想家站出来对其批驳与谴责。譬如,康德(2017)曾对其所处时代的教育进行批判,认为未将世界与人性的完满发展作为教育的终极目标,金钱与权力无法成就人类精神的培养、知识灵魂的孕育,充其量只能将其变得容易。汉娜·阿伦特(2011)对20世纪50年代以来的美国教育进行了批判,指出片面强调技能技巧训练、

忽视儿童兴趣爱好的教育无异于动物培养和训练幼崽的生存技能,仅仅教会如何维系生命,无法称之为真正的教育。尽管教育逐渐偏离本性走向“无思”,但这并不意味着教育丧失了“思”之本性。

只有面向“存在”进行教育之思,才能对教育领域的技术有所为有所不为,才能在这个技术满斥于教育的时代找寻一条唤醒存在的返乡归家之路,这时就需要思之期备。“期备”原意指基督教徒对主日降临的一种无预期的期待或对不确定性事实的坚持经验(焦文峰, 2006)。海德格尔以此告诫人们,对于现代技术不仅要觉悟其危险,更要抵御、救渡和克服危险,需要为此做好准备,而面向存在的思便是最关键的步骤。海德格尔(1996a: 764)指出,期备性思想旨在揭示一个运作空间,在这个空间中存在本身能够将人归于源初关联之中。在智能化、技术化的现代教育中,期备性思想不以现成标准和固定概念彰显自身,而是持续关切人与技术关系的变化,一旦遭逢计算性思维霸居于人类思想或人被技术奴役控制的情况,便随即进入技术运作的空间,筹备一种新的关联,扭转人与技术之间可能发生的存在。这种对教育之“思”的期备乃是面向“存在”的教育之思的本质,如同牧民守护自己殖养的牛羊、农户呵护自己种下的田地一般,将教育这颗种子播下去,或许一时间并不能看到秧苗和果实,也不企求何时能够得以收获,但至少播下的那一刻我们对它怀有深切的期备,虽偶会被计算性思维遮蔽,但它终究将绽放自身光芒。

### (三)解蔽教育主体被“算计”和“圈养”的命运

智能技术通过对教育教学过程中行为主体的表现信息进行数据化表征,精准量化、剖析与预判教师的教学偏好与学生的学习节奏,在某种程度上以量体裁衣、对号入座的方式满足其个性化诉求,完美呈现教育主体目前想要和即将渴求的一切。如此,大部分教育主体过上了被“圈养”的生活,但并未意识到自己身处圈养之中,甚至一度认为这就是教育应有的样子,因为大家全都如此,越来越多的教育主体会在“全都如此”之中以求心安。彼时,面向“思”的教育存在便显得尤为必要。

“思”的唤醒和发生虽然无需特别的条件和要求,但也并非意味着“思”不需要任何情境。

“思”的存在更多与异常、缺席与非理性相关联。譬如,一个人只有当发现考试成绩不理想时,才会被召唤沉思反省自己近期有没有认真学习;只有当身体感知明显不适时,才会有意识地去思索是否由于近期作息不佳、饮食不当所致;只有当家门钥匙不在往常所放的位置时,才会反思可能是粗心大意把它放在了别的地方。然而,并非只有当非常态事物或不合理现象出现时,“思”才得以生发,思的生发需要冲破现成遮蔽物的藩篱。面向“存在”的智能教育本性回归价值也在于此:其一,凡属“精神”“感知”“生命”的教育活动范畴,可以说智能技术都心余力绌,而教育是具备精神属性的,教育的过程首先是涤荡灵魂、丰赡精神的过程,而后才是获取知识技能(雅斯贝尔斯, 1991: 30)。面向“思”的教育存在总能引领人们对精神、灵魂、思维、生命等不可见的存在的意义追问,从而使片面攀于表象、单轨行进的计算性思维方式失去稳固根基。其二,面向“思”的教育存在旨在培养学习者的反思力、批判力与鉴别力,而不仅仅纯粹传递一种确定性、肯定性、绝对性的思维,以帮助每一位独立个性的教学者和学习者破除技术世界理所应当的思维态度,脱离被“算计”和“圈养”的命运(庞茗月等, 2022)。

(四) 澄明“用技术”与“去技术”间的教育生态本位

教育本身蕴涵着一定的复杂性、生成性和情境性,经由多元丰富、活跃生动、教学相长的本真共情交互活动提升教育主体的创造力、批判力和想象力,从而使教育主体获取良好认知和全面、协调、可持续发展的自由发展,这是教育应该守护的生态化平衡,也是教育赋予主体的根本价值所在。智能时代技术的“出场”打破了原本和谐稳定的教育生态,甚至陷入“无技术不教学”的失衡境地,“用技术能干”“去技术无能”成为现代教育主体的真实写照。如何让教育本真与技术价值共在与互促,让孔夫子杏坛弦歌讲学与弟子质疑对话、苏格拉底闹市争辩问道、亚里士多德林荫道下漫步讲学延续传承,恢复教育的生态本位,体现教育的元价值,是当今时代智能教育需要面对和解决的问题。

沉沦于技术世界总是容易让人忘却对本真存

在的反思,撇开教学规律与教育需求而侈谈技术的“用”与“不用”或“有用”与“无用”毫无意义,“为需而用”“用其所长”才是技术价值与教育本真的理性显现。面向“思”的教育存在能够唤醒主体合理应用技术于教育过程的理性沉思,这种教育存在使技术为教育诸要素的在场显现创设了一种敞开境域。在这种境域中,随时提醒主体谨慎、辩证看待教育过程中的技术应用,避免仅在效率性、创新性、前沿性等层面单向度谋求技术之于教育的价值,更不可主观臆测仅凭“一技之长”度教育之需,将技术强用于教育过程中,而是既要跨越技术的标准化、逻辑化、工具化知识传递藩篱,顺应教育的客观需求、植根于教育的本真需要合理使用技术,尽最大可能地助力教育主体实现有效交互、认知生成、个性完满和生命建构;又要敢于在技术“为用而用”“用之不武”之时“舍技术”“去技术”,努力让技术姓“技术”而非教育姓“技术”,保持教育教学的鲜活性和教育主体的生命力,改变教育主体被技术钳制、压迫和奴役的命运。这就需要在“用技术”与“去技术”的动态平衡间澄明教育生态本位、解蔽教育本真价值。

## 五、智能教育面向“存在”何为

面向“存在者”的智能教育若想回归“存在”本性之路,并通过回归之途反观诸己、解蔽觉醒,绝非一蹴而就之事。因此,为使智能教育得以完满回归“存在”,有必要从思想性生成的教育内容、情境式参与的教育方式、“为我的”身体面向的教育目的等方面,唤回智能教育本性契机,并以此作为智能教育回归“存在”的可为之径。

(一) 智能教育内容觉知:从灌输性习得到思想性生成

在多年古老而丰富的生命传承和智慧发展下,人们素来重视历史教育,由此积淀下来的精神要素与文化精华也使海德格尔将其定位为面向“思”之培养的重要方式。然而,并非一切历史教育都有助于对教育“存在”本真的探寻。海德格尔看来,尽管古往今来历史性教育从未缺席,但以往教育过于偏重确定性知识的被动接受,并未使学习者当下的个体生活与先祖存在的生活实际相融,由此造成其当下的自身存在缺乏历史现实性。另外,在这种

知识被动习得的历史教育的驱使下, 历史世界经由野蛮走向文明、非技术主导走向技术主导、低阶技术主导走向智能技术主导, 一系列的连续变迁实际上也为教育提供了可计算的资本和基础, 其中无不暗喻着对当下技术世界的先验肯定, 如此一来, 这样的历史将会技术化统领如今的教育世界, 根本无法将学习者导向“思”与“存在”。

正因如此, 海德格尔指出历史教育需要逾越知性意义上的知识灌输, 进而走向理性意义上的思想生成。在他看来, 现代技术以最大化选择、最优化方式、最高化效率等难以跨越的工具尺度隐性支配着教育主体的思维和行动, 良好、恰当的历史教育则可帮助教育主体脱离此般境遇。具体来讲, 历史教育强调不同世界之间的差异和非连续性, 每个人栖居于历史的某一点或曾经的逗留之地都有其自身存在的可能意义和特殊价值。这就意味着要培养学习者用历史的眼光敏锐地感知不同世界的不同意义, 唤醒其沉思之思, 对技术世界保持开放, 进而向另一全新的可能世界过渡。每一门学科都有其相应的历史意义, 教师要帮助学习者对所学知识溯古求源, 引导学习者体味教育为生命个体提供的完整意义世界, 关注并尊重学习者在不同教育环境特别是技术环境下所呈现的个体独特性, 在技术支持下尽可能为学习者提供与历史伟人、学者的交流对话机会, 防止随波逐流于当下价值观。

学习者接受智能教育的过程是体认自我存在以及与技术世界对话交流的过程, 学习者的内在个体本性也借此得到基于历史意义与时代价值的鲜明显现。教育的初心和使命从来都不是培养统一标准化的学习者, 而是帮助学习者恰如其分地“思”、发现自身无限潜能和个体价值, 引导其走向率真恣性的本真状态。

(二) 智能教育方式观照: 从套路式教化到情境式参与

在中世纪神秘主义传统和德国古典哲学中, “教化”常被视为人类发展与养成自我能力的独特方式。但海德格尔对此理解颇有微词并指出, 从词源上看, 教化(Bildung)一词包涵形象(Bild), 形象蕴涵摹本(Nachbild)或范本(Vorbild)之意。就其本义而言, 它以一个在任何方面都确定无疑、资质成形的灵魂范本和榜样范型为内在前提, 即教育的

过程就是遵循榜样来塑造个体自身的一举一动和所作所为(海德格尔, 2005: 65)。尽管智能技术的革新为个体多元个性的彰显构筑了广阔的空间, 但究其本质, 智能时代的教育是一种趋同于智能时代发展需求的程式化教育范型, 以不易察觉的隐性方式驱动主体作出行为选择, 使拥有自由灵魂和独立人格的学习者在模仿榜样的过程中逐渐异化为缺乏自主性和辨识力的被动“囚徒”。鉴于此, 海德格尔一再强调, 套路式教化是无法真正面向存在之“思”的, 主张以情境式参与教育方式取代套路式教化教育方式。

在海德格尔看来, 情境式参与教育不同于传统套路式教化的固有范式, 它更强调教育过程中不同主体情境下的角色参与, 而非简单机械地相互投喂和接收。一方面, 情境式参与教育虽然推崇榜样的示范效用, 但并不是将榜样预先打造成一种一成不变、规行矩步的范式塑型, 而是竭力使学习者经由榜样的示范、引领, 将其导入教育实践的某种特定情境中。另一方面, 情境式参与教育更强调教育主体的参与, 力图使每一位学习者在对特定教育情境的体验中作出适切的反应和回馈, 而非让学习者成为模范榜样的复制品或仿制品。因此, 情境式参与教育是一种主体真正融入其中的情境教育, 在这种环境中, 学习没有统一固定的绝对方法和规则, 也没有与主体一切有为与无为皆需保持一致的尚不存在的信念和理想。参与具体情境既是面向事物本身和真实存在的过程, 也是学习者提升感知能力的过程, 这不仅能够有效地将学习者引向思、激发思, 更能养育教育主体在智能教育情境下随时抽身与悬置于技术之外所需的镇静和敏锐。

(三) 智能教育目的靶向: 从“为他的”规训摆置到“为我的”身体面向

人之存在是身体与心灵的统一体, 是生命与心智的连续(Thompson, 2007)。本初的教育实践是以身体示范为基础的娴熟技艺传递和卓越经验传承, 是“身体力行”的教育。这说明教育自始至终面向的都是身心合一的完整的人, 教育教学活动也绝非仅发生于大脑和心智中。但受西方传统哲学“抑身”思想的影响和制约, 不论是传统教育还是智能教育, 其知识的崇高价值逻辑都使教育脱离了源初在场的“根身”意义。



从知识观角度讲,个体对知识与事物的感知和建构并非仅是外界客体作用于大脑的结果,而是身体、大脑、多重感官及外界环境相互勾联共同产生的“知觉场”;从学习观角度看,学习的发生并不完全指向个体头脑中意识层面的信息加工与建构,还包括基于身体需要、情境感知以及外部刺激所显现的本能无意识活动,由此使完整意义上的学习得以发生;从教学观角度说,教学并非是受教育者带着大脑进入课堂,而是需要身心合一的完整生命个体参与其中,面向身体的存在是教学过程中必不可缺的一部分。源于此,我们就不难领会杜威主张的做中学、卢梭推崇的感官教育、怀特海提出的有机体哲学的深刻内涵和重要意义。技术赋能下的教育教学使身体一度变成了一种未知的、不确定的、可随时退却、随意消失的技术文化残余(Ihde, 2002)。教学过程中技术的引入更多地着眼于主体心智、精神及灵魂的发展,身体居于贬抑、规训、摆置之下。在海德格尔看来,正是教育主体伸手就能碰触到的技术设备败坏了他们本该拥有的辨别力、灵巧力和鉴赏力。真正摆脱技术时代的“无思”状态,需要“回归身体”的技能教育,使学习者掌握娴熟的技艺能力。

胡塞尔(1992)在现象学中提出的“回到事物本身”启迪我们教育应反璞归真,尼采(2018)的“一切从身体出发”让我们重新审视智能时代个体生命之于教育教学的价值意义。无身体存在的教育场域将是无生命特质的教育场域,主体“活的身体”与教育技术之间的交互理应贯穿智能教育过程的始终。由此,学生不仅能够获取“我思”的技术敏锐,更能生发“我能”的“泰然任之”,最大程度地彰显受教育者的生命能量,脱离技术的持存、摆置与订造,恢复智能教育应有的鲜活生命力。

## 六、结语

我们离危险愈近,进入救渡之光愈明亮,追问之态于我们就愈加迫切。于是,追问乃思之虔诚(Heidegger, 2000)。海德格尔对技术本质的追问,既是对现代技术的担忧,也是对现代教育的沉思。在这样一个“充裕”又“贫瘠”的智能时代,我们前所未有地重视教育,却使教育的“存在”被遮蔽得最深。当技术更加明目张胆地铸就和锻造教育

世界时,教育也便成为了技术的牺牲品。海德格尔面向“存在”的技术哲学便是为一味面向存在者而遗忘本真存在的“无思”智能化教育开出的救赎良方,以面向“存在”的沉思之思寻求返回智能教育本真的可能,竭力破除智能技术对教育世界的统治,引导智能教育真正进入“去蔽”“澄明”的敞开之境。

值得指出的是,面向“存在”的教育之“思”与智能时代的教育步调不相一致,其中暗含难以言喻的理论欠缺和难以到达的实践困境,但这并不能因此而湮没其带给我们的独特深刻的教育启思价值,反而彰显了智能时代教育本性回归的迫切性和必要性。它不仅是一种可供参考和实施的方案或教育手段,更是以一种独到特别的思维视域和思想视角警醒我们:要敢于、善于、勇于打破被计算思维、固化思维、表象思维长期霸踞的教育倾向和样态,倾听被技术层层包裹和遮蔽的人性和自由的呼唤,让智能教育摆脱技术凌驾与控制的困境。惟有如此,技术才能作为技术而存在,教育才能作为教育而存在,人才能“诗意地栖居于这片大地上”,最终在广阔大地上成长,在教育天穹中开花结果。

### [参考文献]

- [1] 安东尼·塞尔登,奥拉迪梅吉·阿比多耶(2019).第四次教育革命:人工智能如何改变教育[M].吕晓志译.北京:机械工业出版社:29-56.
- [2] 高德胜(2019).论标准化对教育公平的伤害[J].教育科学研究,(2):5-12.
- [3] 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:173.
- [4] Heidegger, M. (2014). Gelassenheit[M]. Stuttgart: Klett-Cotta: 2.
- [5] Heidegger, M. (2000). Vorträge und Aufsätze[M]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann: 36.
- [6] 胡塞尔(1992).纯粹现象学通论(纯粹现象学和现象学哲学的观念)[M].李幼蒸译.北京:商务印书馆:75.
- [7] Ihde, D. (2002). Bodies in technology[M]. Minneapolis: University of Minnesota Press: 5.
- [8] 焦文峰(2006).海德格尔关于期备的经验[J].同济大学学报(社会科学版),(1):7-15+33.
- [9] 康德(2017).康德论教育[M].李其龙,彭正梅译.北京:人民教育出版社:12.
- [10] 联合国教科文组织国际教育发展委员会(1996).学会生存:教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社:14.

- [11] 海德格尔(1996a). 海德格尔选集 [M]. 孙周兴译. 上海: 上海三联书店.
- [12] 海德格尔(1996b). 面向思的事情 [M]. 孙周兴译. 北京: 商务印书馆: 89.
- [13] 海德格尔(1996c). 哲学的终结和思的任务 [A]. 孙周兴译. 海德格尔选集(下)[C]. 上海: 上海三联书店: 1255.
- [14] 海德格尔(1997). 林中路 [M]. 孙周兴译. 上海: 上海译文出版: 8.
- [15] 海德格尔(2005). 演讲与论文集 [M]. 孙周兴译. 北京: 生活·读书·新知三联书店.
- [16] 海德格尔(2011). 同一与差异 [M] 孙周兴, 陈小文, 余明峰译. 北京: 商务印书馆: 152.
- [17] 海德格尔(2018). 路标 [M]. 孙周兴译. 北京: 商务印书馆: 435.
- [18] 海德格尔(2020). 存在与时间 [M]. 陈嘉映, 王庆节译. 北京: 商务印书馆: 322.
- [19] 尼采(2018). 查拉图斯特拉如是说 [M]. 孙周兴译. 上海: 上海人民出版社: 42.
- [20] 庞茗月, 戚万学(2022). 从解蔽主体到补偿“代具性”: 智能时代教育技术价值新论 [J]. 远程教育杂志, 40 (3): 56-66.
- [21] 彭兰(2018). 假象、算法囚徒与权利让渡: 数据与算法时代的新风险 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 55 (5): 20-29.
- [22] 让-保罗·萨特(1988). 存在主义是一种人道主义 [M]. 周煦良, 汤永宽译. 上海: 上海译文出版社: 20.
- [23] Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*[M]. Cambridge MA: Harvard University Press: 157.
- [24] 涂子沛(2014). 数据之巅: 大数据革命, 历史、现实与未来 [M]. 北京: 中信出版社: 185.
- [25] 王嘉毅, 鲁子箫(2020). 规避伦理风险: 智能时代教育回归原点的中国智慧 [J]. 教育研究, 41 (2): 47-60.
- [26] 维纳(2010). 人有人的用处——控制论与社会 [M]. 陈步译. 北京: 北京大学出版社: 120.
- [27] 雅斯贝尔斯(1991). 什么是教育 [M]. 邹进译. 北京: 三联书店.
- [28] 约翰·杜威(2018). 民主主义与教育 [M]. 王承绪译. 北京: 人民教育出版社: 16.

(编辑: 李学书)

## The Return of the Nature of Intelligent Education towards "Being"

PANG Mingyue<sup>1,2</sup> & QI Wanxue<sup>1,2</sup>

(1. Faculty of Education, Qufu Normal University, Qufu 273165, China; 2. Tin Ka Ping Modern Moral Education Institute, Qufu Normal University, Qufu 273165, China)

**Abstract:** *In the intelligent era dominated by computational thinking, modern education has shifted from active "thinking" education to passive "no thinking" awarding due to the hegemony of technology. Educational activities show some disordered symptoms, for example, education must be intelligent, effective teaching is replaced by keeping things lean and light, educational subjects lose value, and supply and demand in education become unbalanced. The real "being" nature of education is thus obscured. In order to make intelligent education return to the nature of "being", this study quotes Heidegger's educational proposition of "thinking", and proposes that the ideal nature of intelligent education is to develop the unsheltered "thinking" of intelligent education, cultivate complete educational subjects with "thinking," and return to the "self" power of technology in a calm attitude. With reference value to the philosophical education practice, the paper analyzes the risks of technological applications, transformation in the nature of thinking, revealing the destiny of educational subjects, and clarifying the educational ecology standard. Finally, the paper describes the possible path for intelligent education to return to "being" from three aspects: Educational content generated from thoughts, the educational mode of situational participation, and the educational purpose with "for my body" orientation.*

**Key words:** *intelligent education; beings; being towards "thinking"; calculative thinking*