

智能时代“人的可教育性”形象的嬗变及其哲学人类学反思

滕长利

(遵义医科大学 管理学院, 贵州遵义 563003)

【摘要】 人工智能和基因编辑等技术的迅猛发展, 不仅深刻地改变和塑造人类社会, 也引起人本身的变化。人的可教育性作为彰显人类特质的重要方面, 正经历从生物性结构到社会性关系的变化。本研究借鉴米切尔·兰德曼力图建立人类完整形象的哲学人类学省思, 从宗教人类学、生物人类学、理性人类学、文化人类学方面阐述智能时代人的可教育性形象的嬗变。面对技术持续升级对人的可教育性形象带来的影响, 人类需要有意地见证和引导自身可教育性的演化, 通过规范性的返魅指引、非功利性的审美方式、面向未来的伦理重构和开放发展的动态视野, 引导人的可教育性形象在文化与物理层面逐渐趋于统一。

【关键词】 智能时代; 人的可教育性; 人的性质; 进化

【中图分类号】 G40-02

【文献标识码】 A

【文章编号】 1007-2179(2025)03-0035-07

每个历史时期都有关于人的形象的刻画, 若这种形象清晰且确定, 便会形成相对稳定的社会结构和良好的社会秩序(米切尔·兰德曼, 1988: 6)。在传统观念中, 人的可教育性形象被视为一种具有可教育性且需要接受教育的生物。在夸美纽斯的教育思想体系中, 人类被视为“可教育的动物”, 康德亦认为“人是唯一必须受教育的造物”。上述观点均倾向于将“人的可教育性”视为一种固有的、恒定不变的人类特性。然而, 基因工程、脑科学、神经科学和人工智能等前沿科学和技术的迅猛发展, 为人类深刻认识和改造自身生物性状提供了工具。以神经增强药物干预大脑(李梦圆等, 2025)、脑机接口重构教育信息处理模式(盛豪杰, 2025)等为代表的科学技术在教育领域的深度应用, 导致传统教育学中“人的可教育性”的三个基本预设被解构。这三

个预设是大脑神经结构的相对稳定性、认知发展阶段的普遍规律性、学习能力阈限的生物学确定性。这种生物性基础的革命性变化, 使得人的可教育性形象从恒定固化的状态, 转入动态、开放且充满未知性的演化状态。本文围绕“人的可教育性形象嬗变”这一核心问题关涉的“人的可教育性是什么”这个尚未达成共识的教育哲学问题, 借助哲学教育人类学的境域, 思考智能时代“人的可教育性”的清晰形象, 以期为实现开放的、超越的、规范的、发展的、可持续的“人的可教育性”新形象带来哲学思考。

一、“人的可教育性”形象及其嬗变

从现代哲学人类学旨在“建立人的完整形象”(米切尔·兰德曼, 1988: 4)这一目的出发, 哲学教育

【收稿日期】 2025-04-15

【修回日期】 2025-04-25

【DOI编码】 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2025.03.004

【基金项目】 贵州 2023 年度哲学社会科学规划课题教育学青年项目“数字依附视阈下贵州高等教育评价改革的重难点及对策研究”(23GZQN64)。

【作者简介】 滕长利, 博士, 副教授, 遵义医科大学管理学院, 研究方向: 教育治理(285602166@qq.com)。

【引用信息】 滕长利(2025). 智能时代“人的可教育性”形象的嬗变及其哲学人类学反思[J]. 开放教育研究, 31(3): 35-41.

人类学需审视“人的完整教育形象”这一核心命题。作为该形象的本质特征,传统意义上的“人的可教育性”主要通过文化濡化和符号内化来实现人的完善(袁同凯, 2022)。然而,随着智能时代的发展,这一完善的范式正逐步被改变。其中,教育主体、对象和过程都可能因技术介入而发生质变。这些变化迫使哲学教育人类学对智能时代“人的可教育性”的新形象展开系统考察。

(一)未特定化“缺口”的浮现:传统“人的可教育性”形象

米切尔·兰德曼通过系统比较人与动物的存在方式,深刻阐释了人类结构具有“未特定化”(unspecialization,亦可译作“非特定化”)的特征。他认为相较于人类,动物的生理结构和机体组织在生物学层面呈高度的特定化特征,即其活动器官的构造与功能具有先天的确定性。这种生物学特定化不仅体现在形态学层面,如虎的裂齿与短消化道适应肉食性摄食模式,牛的扁平臼齿与复杂反刍胃适应植食性营养模式等,同时更深刻表征为一种先验的行为程序化。正如兰德曼所指出的,动物的特定化特征内化为本能的刚性架构,从而在现象学层面规约了动物在各类生态位中的行为谱式。这种本能上的环境契合性完善,使得动物无需学习和探索就能完美地适应环境,就像一把钥匙只适合开一把锁(米切尔·兰德曼, 1988: 195),即动物能在特定的生态环境中生存(冯建军, 2004)。与动物相比,人类呈显著的形态学匮乏:既缺乏哺乳动物典型的体表防护系统(如隔热毛发、增厚表皮),也不具备生物性攻击器官(如用来捕获食物的爪、角)。这一生物学特性表明,人类具有本能上的匮乏性、生理上的未完成性、发展上的不确定性等特征,这使得人的生命与环境之间呈开放性的“缺口”。这就需要个人通过后天探索性的学习,才能部分地填补这一缺口(胡友志等, 2017)。换言之,传统人类形象的未特定化“缺口”面向的是“主体间灵肉交流”的教育活动,即个体需要通过教育在知识传递、生命意义体悟、行为规范内化和文化传承等维度获得整体性发展(雅斯贝斯, 1991),部分弥补人的未特定化缺口。然而,基因编辑、神经调控、脑机接口等生物技术与人工智能的深度融合,极大地提升了人类对自身生物性状的认识和改造的可能

性,促使人类向自我完善的范式转型,有可能从根本上重构弥补人类未特定化“缺口”的路径。

(二)技术性“自我完善”的转向:智能时代“人的可教育性”形象的嬗变

人类在本体论层面具有先天的未完成性、未完善性与不确定性,需通过三重秩序:自然秩序、教育秩序与社会秩序的建构,逐步实现人的“自我完善”。不同时代人们对自我完善的理解不同,形成各种关于人的性质的观念,并指引人们塑造自己。理解“人的可教育性”需在具体的时代背景下展开。在智能时代,“人的可教育性”特征的展现不再局限于智能技术领域,基因科学与技术亦构成该时代的关键特征(韩水法, 2019)。传统的通过三重秩序实现自我完善的历史进程,在智能时代正经历根本性重构,致使自然秩序、教育秩序与社会秩序之间的界限日益模糊,并催生新的“技术—生物”复合秩序。这使得影响个体发展的四大因素之间(遗传、环境、教育与能动性)的互动关系发生深刻变革(刘旭东等, 2024)。一方面,遗传禀赋不仅构成人类发展的生物学基础,更蕴含着个体自我实现的潜在可能。从进化论视角看,对遗传禀赋的主动干预与优化,体现了人类对自身生物性超越的追求。随着人工智能和基因编辑技术的突破性发展,传统意义上被视为相对稳定的遗传因素,正逐渐成为可被系统性调控的对象。人们可以用数字计算机读取并分析脱氧核糖核酸(DNA)内的遗传信息,并将新的代码指令写进DNA,创造一种全新的DNA机器(合成生命)(克雷格·文特尔, 2016)。从更深远的视角看,在生命形成前或生命形成初期,人们可以提前构塑人的性质、人为设计人类可教育性形象、影响人类进化的方向等。另一方面,相较于人们对基因编辑的保守观念,人类对身体的非遗传性干预,包括远古时期的断发纹身至现代的输血、接种、器官移植和人工装置植入,有悠久的历史背景和广泛的接受程度。伴随生物增强技术的逐步推广,智能时代的生物医学技术不再仅仅是对身体缺陷的补偿或修复,而是转变为对身体功能的增强与拓展。诸如外骨骼技术帮助人们提升负重能力、脑机接口技术促进人与机器的直接交互、智能辅助系统增强人类的认知与决策能力,都在不同程度上重塑人类对自身能力的认知边界,使得人不再是

完全自然的,而成为更契合当前生存环境的“合成生命”。尽管科学技术对人类生物性状的彻底改造在现实层面尚未实现,甚至远未实现,但理念早已发生转变:与经过技术改造、更适应当前生存环境的“合成人”相比,未经技术增强的、自然的人,正日益无奈地显现出“过时性”(京特·安德斯,2010)。

总体而言,上述几方面均涉及人类自我完善方式的变革,根本特征是人类自我完善模式正逐渐从传统的自然性、教育性、社会性自我完善倾向,转向以科学技术为主导的技术性自我完善。与人的可教育性形象嬗变相关的关键领域包括:人类在学习能力和方法、记忆能力及其机制以及经验起源与获取方式上的演变。正如芯片植入、人机交互、脑机接口和神经连接所展示的,若知识与经验能够被上传和复制,那么“教育”的角色与功能将面临何种转变?(高伟,2023)换言之,如果存在一种更高效的技术路径可以“替代”传统的教育路径从而实现人的自我完善,那斯蒂格勒意义上“作为一种技术存在的教育”(邹红军等,2020)是否还有“存在”的意义?面对人类未特定化“缺口”的自我完善方式,从传统的教育性促进生命成长转向技术性的生命设计,现代的教育方式和体系是否需要重大乃至根本改变?这些问题触及了智能时代“人的可教育性”形象嬗变的核心。

二、哲学人类学反思

敏锐的教育思想家已经预见到智能时代的许多重要变化,且所有变化都显示出不可避免的趋势。人的可教育性是人类进化过程中逐渐形成的,现今所遭遇的变革实质上是人类进化历程的延续。为清晰描述智能时代“人的可教育性”形象的嬗变,本文借鉴米契尔·兰德曼人类完整形象的理论框架,分别从宗教人类学、生物人类学、理性人类学、文化人类学等视角,展开“人的可教育性”形象嬗变的哲学人类学反思。

(一)宗教人类学维度:“祛魅”的技术与正在“显白”的可教育性

最古老的关于人的信息包含在宗教之中。每种宗教信仰不仅谈到神的性质和活动,而且总涉及人的某些方面。宗教学家鲁道夫·奥托提出关于

“神秘的恐惧与神秘迷恋”理论,认为“神秘的恐惧”并非仅限于人类体验。在面对非比寻常的威胁时,动物同样感受到恐惧,但动物似乎并不具备“神秘迷恋”的特质(米切尔·兰德曼,1988:72)。人的可教育性源自人具有神秘性、隐微性、未显白的潜力,即个体生命成长具有不确定性的想象空间。尼采在其哲学论述中提及,人类可被视为一种“不确定的”生物,其本质仍处于不断演进与形成过程中(博尔诺夫,1999:37)。传统自然科学解释生命成长本质规律存在认识论局限,未能完全揭示生命现象中那些超越实证范畴的神秘性维度。这些未被科学完全阐释的领域,恰恰构成人类可塑性、可教育性与超越性的本体论根基。然而,随着现代生命科学的迅猛发展,生命正经历彻底的祛魅进程,人类的潜能与生命发展规律似乎正逐步还原为生物决定论的话语体系,即生命的神秘性和开放性在分子生物学、神经生理学、表观遗传学等的阐释框架下,暗含着逐渐被消解的风险,这使得教育在生命成长中的独特作用和意义受到质疑。原本被视为神秘、隐微、具有无限可能性的个体生命成长过程,似乎正被科学的精确性和确定性所取代,即如果生命成长规律可以被科学与技术更好地控制,那么面向促进生命成长的教育是否还有存在的必要?

(二)生物人类学维度:“替代”的技术与转向“无用”的可教育性

从生物人类学视角出发,人类生物结构的未特定化、本能的匮乏、与环境间的开放性关系,使得人相对于动物而言需要通过后天教育才能适应环境。德国教育人类学家博尔诺夫创造性地整合了“基于人的本能匮乏性,需要后天教育”的生物人类学观点,指出教育人类学的第一个基本问题就是“人对教育的需要性问题”(博尔诺夫,1999:35)。从教育史的发展脉络看,既往的教育改革主要聚焦三重制度化场域的优化,即社会教育系统、学校教育体系与家庭教育环境,当代教育技术的前沿转向则体现为对学习生物基质的直接干预(高伟,2023),如通过神经调控、代谢优化和表观遗传编程等生物工程技术,实现对认知效能与学习能力的精准提升。在尖端技术重塑教育生态的当代语境下,一个根本的哲学追问亟待回应:当基因编辑、

神经增强、人工智能等技术能够加速、高效满足人类教育需求时,传统教育所秉持的渐进性、节奏性与审慎性特质,是否仍具有不可替代的价值?借鉴博尔诺夫“人对教育的需要性”视角,理解“人的可教育性”的存在论根基,我们可以提出如下追问:当智能时代的科学技术能更高效地满足教育需求时,教育的“有用之用”日益被技术系统所吸纳和替代,教育的“无用之用”,即教育的非功利性价值能否突破技术的工具理性价值桎梏?能否通过培育人的不可计算性和超越性维度,将人引向更高的精神境界,从而确证教育作为人类特殊实践形式的不可替代性?认识和理解“人的可教育性”的变化,可否从非功利性的审美视角出发,进而超越人的可教育性形象的“物性”?转入一种美学特征的人的可教育性形象能否成为人类与机器区别的独特优势?回答上述问题,对人的可教育性形象从“技术替代教育”的危机图景,转入一种超越“物性”的新的“可教育性”形象,具有深刻的教育哲学意蕴。

(三)理性人类学维度:“近距离”的伦理与“加速”演化的可教育性

在理性人类学的理论框架下,人被理解为唯一的理性存在者。作为理性的存在者的人的意志与行为完全遵循理性的自我立法。这一范式可进一步表述为:在理性自律的规范下,人作为目的本身而存在;其“可能性领域”始终受“应然领域”的规定与限制,即“能做”的边界由“应做”的规范性框架所界定(高兆明,2015)。因此,关于人的可教育性不仅需要探究其“是否”已经改变的客观事实,更需要审慎思考其是否“应该”被改变的伦理规范。在责任伦理学家汉斯·约纳斯看来,传统伦理学范式主要局限于“近距离伦理学”范畴。该伦理范式有以下特征:一是其时间维度聚焦当下性,仅关注同时代主体的道德关系;二是其空间维度受限于交互主体的直接在场,仅适用于能够建立面对面交往的人际关系网络。那些缺乏时空关联的人际关系,即现今生存者与尚未诞生的、但未来将存在的人之间的关系问题,似乎并不在其关注范围内(甘绍平,2019)。鉴于当代人与未来世代不处于同一时空环境,两者间无法通过对话、协商、妥协以达成共识,因此无法如同同代人一般,通过道

德伦理规范构建理性契约。然而,伴随智能时代各种技术的升级,技术在加速人的可教育性演化进程的同时,也把一种新的、不具备时空关联性的关系问题提上议程,即当代人凭什么可以替未来人的可教育性演化作出选择?传统的近距离伦理学无法有效应对这种跨时空关系,因为未来人类尚未存在,无法与当代人达成对等的理性契约。具体来说,人们需要思考如何确保当代人在利用技术推动教育演化的同时,不损害未来人类的教育利益,以及不剥夺他们自主选择可教育性形象的权利。

(四)文化人类学维度:“恒定”的态度与“固化”的可教育性形象

无论是近代哲学家布莱士·帕斯卡提出的“人乃思想之芦苇”,还是现代哲学家恩斯特·卡西尔所言“人乃符号之动物”,以及兰德曼阐述的“人作为文化的创造者”与“人作为文化的产物”,这些观点虽然理论侧重不同,但共同指向一个根本的哲学共识:人是文化的存在,以及文化与人的自我塑造息息相关(米切尔·兰德曼,1988:227)。人需要通过教育传递文化,以弥补人与世界的开放性“缺口”,人与环境间的“开放性”特征也构成人的可教育性形象的文化人类学特质。然而,伴随人文主义在教育世界的蔓延,其针对技术介入教育世界似乎总表现为拒绝一切改变的“固化和恒定”态度。这种态度主要聚焦排除各外在对象对教育主体的压制,以确立人在教育世界的自主性,如强调控制教育技术的方法,设计教育技术输入人类的道德观念,或者强调教育理念对技术使用的指导作用等。这类保守观点带来的消极结果是:为了规避技术对在教育世界中自主性和尊严的损害,可能会将人的可教育性形象固定化,人的可教育性改造也成为一种新的禁忌。表面上看,人的尊严体现于自我保护,即避免受外部力量的替代性干预(弗朗西斯·福山,2017)。拒绝技术对人的可教育性形象进行改造,就是在维护人之现实存在的尊严。然而,在这种封闭或者无所作为的人文主义氛围中,人的可教育性不再演化,可能会成为阻碍人类自身发展的枷锁。重新审视人文主义在教育领域的作用,既要保持对教育主体自主性的尊重,也要积极拥抱技术带来的变革。如果人类坚持恒定固化的人文主义观念,拒绝技术对人的可教育性形象进行改造,

那么可能会导致人类错失利用技术促进自身演进、发展的良机。

三、重构“人的可教育性”新形象

面对变化日新月异的时代, 人们需要突破恒定固化的可教育性形象, 持续探索和把握演变中的人的可教育性。重构智能时代“人的可教育性”新形象蕴涵如下的自信和精神: 人的可教育性不会停留在当下, 而是可以借助日新月异的科学技术, 实现持续的演变、延伸、超越和升华。

(一)“规范性”的返魅指引: 作为“人的可教育性”认识和改造的中介

马克斯·韦伯(2021)首次提出“祛魅”概念, 用以阐释欧洲自宗教改革肇始, 经由启蒙运动继承的宗教形而上学世界观, 向世俗化转变的社会价值合理性演变的过程。该过程的核心在于摒弃具有神秘性的、魔力附着的事物, 祛除其“神性”与“魔力”, 实现从超验神秘向世俗实在生活的认知回归(高兆明, 2003)。智能时代的技术祛魅在剥离人类可教育性形象的神秘性、复杂性、独特性和不可预测性的同时, 也迫使人们思考: 人类可教育性在技术性解构、祛魅后, 是否会成为福柯所言的“作者之死”的教育人类学版本? 从历史实践的维度看, 人们需要认识到技术祛魅与人文返魅的循环往复是文明发展的基本规律。这一辩证运动在人类教育史上呈现清晰的演进轨迹: 从口头传承时代巫师与教师承载的神圣权威, 神圣附魅笼罩着知识传播, 到书写技术的诞生悄然瓦解了知识的垄断, 实现首次祛魅; 而后印刷术通过标准化生产推动现代教育体系的建立, 理性化祛魅逐渐成为主流; 如今, 数智技术的兴起正在解构传统课堂形态, 完成对教育权威的再次祛魅。每一次技术突破带来的祛魅过程, 摧毁旧有的“神秘帷幕”。但历史表明, 人类总会通过新的文化实践重建教育的意义维度, 如文艺复兴时期人文主义者对古典教育的重新诠释, 浪漫主义运动对工业化教育的批判重构, 都印证了这种返魅的必然性。因此, 立足于人的可教育性返魅在历史发展维度的存在论基础, 人们需要回答应如何开展重构、附魅其自身可教育性形象的实践活动? 现代科学技术对人的可教育性的认识和解释, 只是描述了其存在于自然界和人类社会的

各种现象及其发展变化, 并阐明其发展变化的原因和条件, 即回答人的可教育性是什么、如何、为什么等问题, 但没有告诉我们应如何改造人的可教育性, 即做什么、怎么做。到底怎样发挥对人可教育性形象的认识和解释, 在改造人的可教育性实践活动中的指导作用? 关键在于根据实践主体的需要, 把作为认识和解释“人的可教育性”成果的陈述语句, 转变为能引起和指导行动的规范语句, 也就是完成从“是如何”到“应如何”的转变, 如把“脑机接口技术正在改变人类学习方式”的认识成果, 转变为“我们应如何合理利用脑机接口技术, 促进人类学习的可持续发展”的规范性指引。“规范”充当了人类从认识、解释人的可教育性到改造人的可教育性的中介和桥梁。

(二)“非功利性”的审美方式: 人的可教育性形象转入诗意的“天地境界”

从生物人类学的视角出发, 人们时常将人的可教育性理解为人之生物本能的匮乏, 而这种匮乏需通过后天教育来弥补, 以帮助人类更好地适应生存环境。这一理解框架使得人的可教育性形象呈现为人与教育间的功利性需求关系。然而, 智能时代技术工具呈现为对教育中各项“有用之用”的“替代”图景, 如智慧机器对教师知识传授的替代、生物医学增强技术在身体健康教育方面展现巨大潜力、道德生物增强技术在道德教育领域产生深远影响(徐向东, 2024)。这些迫使人们对“人的可教育性形象”的自我理解, 超越满足物质生活“有用之用”的单一维度, 转向更具超越性的诗意存在——即艺术人生的“天地境界”(杜卫, 2022)。“天地境界”将人可能达到的境界分为四个层次: 自然境界、功利境界、道德境界和天地境界。自然境界和功利境界的个体追求个人利益; 道德境界的个体以社会利益为导向, 实践“行义”原则, 即逐社会之利; 天地境界的个体认识到, 人类不仅应对社会作出贡献, 还应对整个宇宙承担责任。在这一境界中, 个体致力于“尽性”, 即将人之为人的潜能尽量开发出来(冯友兰, 2014)。人的可教育性形象转入诗意的“天地境界”, 使得人们对自身可教育性的理解, 不再局限于弥补自身的生物性匮乏或满足社会需求, 而是赋予其更深层的意义, 即考察“人的可教育性形象”应将其与人的生存、社会、宇宙综合

完整地联系起来,既需要在基本的生存层面,考察人的可教育性形象能否适应物质生活的需求;更需要考察在社会和宇宙层面人的可教育性形象是否有助于摆脱现实功利的羁绊,帮助人类进入脱俗的、有灵性的、人与人和谐的、人与自然和谐的心灵境界,即实现阔达的、诗意的“天地境界”。

(三)“面向未来”的伦理重构:人的可教育性形象改变的“未来责任”

根据汉斯·约纳斯(2013)的“未来责任”伦理观点,现代人面临前所未有的跨世代伦理责任,即现代人类需要对未来世代及作为其生存基础的整个大自然所应承担的整体性和长远性的责任。在智能时代,人类的确有改造自身可教育性的能力,但是否拥有改造的权利,仍值得考量。在尚未清晰确定“针对可教育性改造”的权利和义务时,人们需提倡和秉持“审慎的原则”。一方面,对人的可教育性形象的改变需预留面向未来的“缺口”。将人类可教育性形象变化的可逆转性、可恢复性作为基本原则,避免让无法参与决策的无辜后代承担不可逆转的危害风险。例如,针对基因编辑、神经控制等不可恢复性风险的技术,人类需设置不可逾越的伦理红线,确保技术对人的可教育性的干预留有回调和恢复的空间;人的可教育性形象改造,需构筑面向未来的“桥梁”,确立发展人类可教育性形象的可持续性、包容性原则。人的可教育性形象不仅是当代的存在,更存在于时代的链条之中,若人类放纵自己,其可教育性形象延续的时间链条就可能中断。因此,进行人的可教育性形象改造,不仅要考量技术对人类可教育性的即时和直接效应,更要深入探究其潜在的长期影响,真正实现技术驱动下人类可教育性形象的演化,既能够契合当代人的教育需求,又可满足未来世代的可持续性发展。

(四)“开放发展”的动态视野:重塑人的可教育性形象

人类并非一种固化的本质或“类属性”所定义的“既成存在”,而是处在持续的生成之中(孙伟平,2020)。从自然生理意义的进化来说,人类可运用基因科学、脑科学、神经科学、生物科学、智能科学等针对性地“完善”自己,弥补人类本能上的缺陷,突破人类体力与脑力的极限,实现人的自

我超越。然而,囿于对生物科技、智能科技等技术与人认知的双重阈限,人类进化尚未形成清晰、确定、成熟的路线。在人的性质演化不清晰、不确定的背景下,人的可教育性不是静态的概念,而是随着科技进步和社会变迁不断演变的,即现代技术导致人的可教育性形象越发偏离传统教育思想对其确定性、恒定性的认识,转入不确定的演化状态。教育主体与教育机器间的界限、人类学习与机器学习的界限、自然成长与技术进化的界限等,都变得愈发模糊和复杂。相比人的可教育性嬗变带来的教育观念重构,更致命的风险可能是:实际教育的行为方式和整个教育秩序都需基于新的人的可教育性形象重新调整,甚至重新构造。在新的教育秩序尚未生成时,人们对暗含风险的、存在不确定性的“人的可教育性改变”常有固执的抵触情绪。然而,若人的可教育性不能变化,其前景就不是仅停滞并停留在当下,而是面临淘汰甚至消亡的风险,即人的可教育性将失去其作为人类核心特质的地位,被新的、由技术进步所驱动的教育形式和可能性所取代。转向开放的心态和前瞻性的视野,需要人们避免对技术进步和教育变革的盲目排斥。面对智能时代带来的深刻变革,人们需要以审慎而积极的态度,探索人的可教育性在新技术条件下的新形态和新可能。

诚然,在人的可教育性变化演变至某一特定临界阈值,整个教育世界从物理基础到行为规范、教育方式等都会发生重大乃至根本的变化。相应的,人对自身可教育性的认识也要发生转向,“人的可教育性是什么”将成为全新的问题。面对“机器越来越像人”“人越来越像机器”的智能时代(孙伟平,2020),本文提出如下追问:1)可教育性的存在者是否仅仅以人的形态存在?它能否以机器及其他物理形态存在?2)道德、情感、审美等因素能否成为人的可教育性的根本特质?3)人拥有的道德、情感、审美的可教育性特征,能否成为人区别于机器的独特优势?4)随着机器学习和人工智能技术的不断进步,人的可教育性是否会被机器模拟甚至超越,从而彻底颠覆传统意义上人与机器在教育领域的界限?显然,当代教育哲学无法回避“人的可教育性”变化的现实和未来趋势,人们亟需就如何理解、认识和看待这些现象、问题和挑战提出

原则、方法论和观念,并针对已经或即将发生的变化提出因应之道。

[参考文献]

- [1] 杜卫(2022). 今天,我们为什么需要艺术——关于经典艺术人文价值的阐释[J]. 中国社会科学, 43(5): 65-82.
- [2] 冯建军(2004). 生命与教育[M]. 北京: 教育科学出版社: 17.
- [3] 冯友兰(2014). 新原人[M]. 北京: 北京大学出版社: 61-66.
- [4] 弗朗西斯·福山(2017). 我们的后人类未来: 生物技术革命的后果[M]. 黄立志, 译. 桂林: 广西师范大学出版社: 145.
- [5] 甘绍平(2019). 代际义务的论证问题[J]. 中国社会科学, (1): 22-41.
- [6] 高伟(2023). 论教育哲学的未来性[J]. 教育研究, 44(7): 30-42.
- [7] 高兆明(2003). 技术祛魅与道德祛魅——现代生命技术道德合理性限度反思[J]. 中国社会科学, 24(3): 42-52.
- [8] 高兆明(2015). 道德文化: 从传统到现代[M]. 北京: 人民出版社: 3.
- [9] 韩水法(2019). 人工智能时代的人文主义[J]. 中国社会科学, 40(6): 25-44.
- [10] 汉斯·约纳斯(2013). 责任原理: 现代技术文明伦理学的尝试[M]. 方秋明, 译. 香港: 世纪出版有限公司: 52.
- [11] 胡友志, 冯建军(2017). 教育何以关涉人的尊严[J]. 教育研究, 38(9): 12-22.
- [12] 京特·安德斯(2010). 过时的人(第1卷)[M]. 范捷平, 译. 上海: 上海译文出版社: 6.

[13] 克雷格·文特尔(2016). 生命的未来[M]. 贾拥民, 译. 杭州: 浙江人民出版社: 3.

[14] 李梦圆, 张欣, 刘星(2025). 中外“神经伦理学”研究热点和趋势分析[J]. 自然辩证法通讯, 47(5): 84-97.

[15] 刘旭东, 倪嘉敏(2024). 人工智能促进生命生长的教育哲学思考[J]. 教育研究, 45(6): 77-87.

[16] 米切尔·兰德曼(1988). 哲学人类学[M]. 阎嘉, 译. 贵阳: 贵州人民出版社.

[17] 马克思·韦伯(2021). 马克思·韦伯全集——以学术为业(1917、1919)以政治为业(1919)[M]. 吕叔君, 译. 北京: 人民出版社: 101.

[18] O·F·博尔诺夫(1999). 教育人类学[M]. 李其龙, 译. 上海: 华东师范大学.

[19] 盛豪杰(2025). 脑机接口教育应用的潜在风险与协同治理路径[J]. 自然辩证法研究, 41(2): 135-143.

[20] 孙伟平(2020). 人工智能与人的“新异化”[J]. 中国社会科学, 41(12): 119-137.

[21] 徐向东(2024). 共情、利他主义与道德生物增强[J]. 中国社会科学, 45(9): 129-147.

[22] 袁同凯, 冯朝亮(2022). 追寻“自性”: 中国教育人类学的学科演进与范式探索[J]. 教育研究, 43(6): 58-73.

[23] 雅斯贝斯(1991). 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 3.

[24] 邹红军, 柳海民(2020). 斯蒂格勒论教育的本质、危机及其拯救[J]. 教育研究, 41(4): 63-76.

(编辑: 李学书)

The Transformation of the Image of "Human Educability" in the Era of Intelligence and its Philosophical Anthropological Reflection

TENG Changli

(ZunYi Medical University, ZunYi 563003, China)

Abstract: *The rapid development of science and technology such as artificial intelligence and gene editing profoundly changes and shapes human society, while bringing about changes in people themselves. The educability of human beings, as an important human traits, is undergoing a series of changes from biological structures to social relationships. Drawing on Mitchell Landman's philosophical anthropological reflections on establishing a complete image of humanity, this paper describes the evolution of the educative image of humans in the intelligent age from the perspectives of religious anthropology, biological anthropology, rational anthropology, and cultural anthropology. With the profound impact of continuous technological upgrades on the educative image of human beings, humans need to consciously witness and guide the evolution of their own educability, and gradually unify the educative image of human beings at the cultural and physical levels through the four-in-one approach of "normative re enchantment guidance, non utilitarian aesthetic methods, future oriented ethical reconstruction, and open development dynamic vision".*

Key words: *intelligent era; human educability; the nature of human beings; evolution*