

生成式人工智能时代学生主体性再定义

——基于后人类主义的思考

汤倩雯^{1,2} 曹梅^{1,2}

(1. 南京师范大学教育科学学院, 江苏南京 210097; 2. 南京师范大学青少年教育与智能支持实验室, 江苏南京 210097)

[摘要] 生成式人工智能深度嵌入学生学习过程, 重塑了学生的认知方式、行动结构与意义生成方式, 并由此动摇了以人类中心主义为前提的学生主体性范式。基于这一现实, 本研究引入后人类主义理论框架, 将学生主体性定义为一种以关系性与生成性为根本特征的主体属性, 强调其在人机共生情境中表现为分布式认知、人机协同、意义协商与开放生态四方面。面向生成式人工智能参与的学习情境, 本研究认为需要从教育目标、认知过程、学习空间与主体边界等方面进行调整, 培育能够与技术协作、反思与共创并承担责任的新型主体。本研究提出的主体性定义不仅能为理解生成式人工智能时代的教育变革提供理论支点, 也能为培育学生主体性在复杂关系网络中的生成与发展提供方向。

[关键词] 生成式人工智能; 学生主体性; 后人类主义; 人机协同

[中图分类号] G455

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2026)01-0037-08

一、引言

关注人的主体性的培育是当代教育学的基本主题(刘铁芳, 2025)。在传统教育理论中, 主体性常被建立在一种以人类为中心的封闭主体假设之上(林敏等, 2025), 即将主体理解为固定且本质的存在。这一主体被设定为具有自我意识与理性能力的行动者, 能以自身为中心对世界进行认知、判断与实践, 从而占据理解与行动的主导地位(Kopnina, 2018)。同时, 人类中心主义内在地嵌入主客二元的思维模式: 人被理解为认识主体, 世界

被界定为被认识的客体, 人与世界的关系被规定为主体对客体的认识(李志宏等, 2013)。在此框架下, 认知被视为主体凭借既有的认知能力与概念范畴, 理解和把握外部世界的过程, 认知活动因此呈现为由主体指向客体的单向作用, 即主体从外部世界获取信息并加以加工与处理(Gomez et al., 2010)。映射到教育情境, 学生由此被理解为能够凭借自身理性进行判断、主动构建知识并以个体经验参与世界理解的理性行动者(周波, 2011)。这种理解在理论上强化了学生的经验与主观能动性, 但同时也将主体性简化为一种内在自足、相对统一的理性能

[收稿日期] 2025-10-10

[修回日期] 2025-12-31

[DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2026.01.005

[基金项目] 2025年度江苏省教育科学规划战略性与政策性重大招标课题“智能时代中小学课堂教学的创新样态研究”(A/2025/c8)。

[作者简介] 汤倩雯, 博士研究生, 南京师范大学教育科学学院, 研究方向: 人工智能教育应用; 曹梅(通讯作者), 博士, 教授, 博士生导师, 南京师范大学教育科学学院, 研究方向: 信息化教学设计、学习行为分析(berry1999@163.com)。

[引用信息] 汤倩雯, 曹梅(2026). 生成式人工智能时代学生主体性再定义——基于后人类主义的思考[J]. 开放教育研究, 32(1): 37-44.

力(石书奇等, 2022)。在这一前提下, 学习过程被界定为个体理性对外部知识对象的认识, 技术与学习环境被置于从属或辅助位置, 其功能被限定在为学生的认知活动提供条件支持, 而非作为参与认知生成的构成性要素(薛博文等, 2023)。

随着技术持续渗透教育实践, 这种学生主体性所依赖的人类中心主义观念逐渐松动(刘金松, 2021)。从早期的信息化工具到智能化学习系统, 技术介入学习过程逐步改变了学生的学习方式。近年来, 生成式人工智能深度嵌入学习的多个关键环节, 进一步冲击了传统的学生主体性观念(孙立会等, 2024)。学生逐渐依赖生成式人工智能完成学习任务, 进而模糊了主体与工具、人类智能与机器智能的边界(陈港等, 2023)。学生主体性也随之从内在的、封闭的个人属性, 变为人机共构的产物(田友谊等, 2020)。这一转向呼唤理论回应。后人类主义作为伴随技术革命兴起的跨学科理论思潮, 拒斥人类中心主义与主客二分结构观(江玉琴, 2024), 强调主体性是在人与非人系统的关系网络中生成的过程性存在, 并赋予技术物以能动性与伦理地位(林秀琴, 2020)。在这一框架下, 学生不再是封闭、自足的个体, 而是处于技术、学习环境等要素构成的关系网络中, 其主体性也随之呈现动态生成特征。

然而, 学界对后人类主义视角下生成式人工智能深度介入学习过程所引发的学生主体性转向, 缺乏系统深入的探讨。本研究以生成式人工智能在教育场域的广泛应用为背景, 尝试基于后人类主义视角重新定义学生主体性, 探讨培育学生主体性的新的可能路径。

二、传统学生主体性认识动摇

目前, 学界主要将学生主体性界定为学生学习所展现出的自主性、能动性和创造性(田友谊等, 2020)。然而, 该界定常建立在以“人类中心主义”的本体论假设之上。随着生成式人工智能深度嵌入教育, 这一前提所支撑的主体性理解逐渐显现局限性(周瑞冬等, 2025)。

(一) 自主性假设动摇

马克思主义认为, 自主性是主体性的首要特征(桑国元, 2025)。在教育语境中, 自主性指学生根

据自身意愿与目标做出选择(黄景文, 2024), 表现为一种独立决策与行动的行为倾向。然而, 在生成式人工智能介入学习路径的背景下, 基于学生理性中心的自主性理解已无法反映学生选择生成的复杂性。

借助深度学习与数据分析技术, 生成式人工智能能够分析学生的学习表现和学习材料, 提供针对性反馈。学生在理解学习任务 and 规划学习过程时, 其意愿往往会受到生成式人工智能建议的影响(周瑞冬等, 2025)。学习目标不再先于学习过程被明确设定, 而是与生成式人工智能的持续互动中不断被厘清和调整(杨清, 2023)。相应的, 学习选择不再完全由个体经验主导, 而是不断判断与取舍生成式人工智能所提供的多种可能方案。在这一过程中, 学生需要判断并承担决策责任, 但其意愿与目标已不再构成学习行动的唯一出发点, 而是与技术互动中逐渐生成。“学生基于自身意愿与目标作出学习选择”的自主性假设, 已难以反映当下的学习决策方式。

(二) 能动性假设松动

能动性体现为学生学习知道为何这样做, 有明确的目的, 有科学的策略和方法, 有实际行动的能力(和学新, 2005)。这种能动性是学生作为“主体”不断生成自我的基础。随着生成式人工智能介入教与学习过程, 这种能动性正发生转变, 其中心位置被技术部分取代。

随着生成式人工智能介入学习过程, 学生学习的组织方式开始发生结构性变化。学生对“为何这样做”的理解, 不再仅依赖其对学习任务的独立把握, 而是与生成式人工智能提供的任务说明、目标提示及过程信息之间不断比照与修正中逐步生成(Vieriu et al., 2025)。学习策略和方法也是学生在比较生成式人工智能的建议、评估其適切性并加以调整的过程中逐渐确定的。即便在执行的执行阶段, 学生仍会结合生成式人工智能的反馈信息持续修正行动的推进节奏、方向与实施顺序(顾小清等, 2025)。在这一情境下, 学习的展开不再体现为个体对目标、方法与过程的整体统筹, 而是表现为学习者通过持续判断、选择与落实人机对话的认识来推进学习。由此可见, 将学生能动性理解为个体基于明确目的、自主方法和独立行动能力的

统一体,已难以刻画生成式人工智能参与的当代学习行为。

(三)创造性假设转向

创造性是主体性的最高形态,它不仅体现为创新知识或技能,也表现为学生突破常规、整合多元信息、构建新意义(Mumford et al., 2012)。生成式人工智能主导的内容生成机制,正重塑这一创造性逻辑的发生方式。

生成式人工智能能够整合多源信息并生成多样化的观点与问题解决方案,使学生学习接触到更丰富的知识材料和问题情境(黄景文, 2024)。在这一情境中,学生不再主要依赖个体经验独立构思,而是在这些材料和情境的触发下产生对新问题的新理解和新思路。借助生成式人工智能的信息处理能力,学生可通过对生成信息的取舍与重组推进创造性实践(何霜紫等, 2025)。同时,生成式人工智能提供的推演、模拟与反馈,为学生比较不同解决方案提供了依据,使问题解决过程不再凭个人直觉,而是在多种可行路径之间进行分析与修正。学生的创造性不再简单理解为独立产生新想法,更体现为在技术参与下对问题理解和解决路径的持续探索。

三、后人类主义的主体性重构

以“人类中心主义”的学生主体性定义,在生成式人工智能深度介入学习的情境中已愈发难以为继。斯蒂格勒认为,技术并非外在于人的工具,而是一种对人类能力的功能性补充(武先云, 2022)。学生与生成式人工智能协同完成学习任务。学习已不再纯粹依靠理性独立完成,而是借助人工智能代理形成一种“分布式”的协作模式(乔雪峰, 2025)。换言之,学生主体性呈现“在我与非我之间共构”的状态:技术不再是被动的工具,而成为影响学习过程与结果的共同参与者(阴露华等, 2022)。原有的主体性范式难以解释这种协同式的学习样态,而且会遮蔽学生与生成式人工智能之间复杂的能动关系(张轶瑶, 2025)。

从马克思主义立场看,主体性本就不是孤立个体所固有的内在属性,而是在现实社会实践中通过人与人、人与自然以及人与工具的关系不断生成的(张务农, 2023)。马克思指出:“人的本质并不

是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”(司天卓, 2020)这一判断便是对主体“孤立性”“自因性”“独断性”的扬弃,说明主体性始终嵌入在具体的实践关系中。它不是脱离情境的理性自足,而是在不断变化和发展的社会与物质条件中形成的(姚明明等, 2025)。技术,作为人类实践能力在特定历史条件下的对象化形态(齐承水, 2023),是主体能动性得以扩展的重要中介。随着生产方式的转变,技术逐步参与实践关系的构成,深刻影响着人的劳动方式、行动条件与能力结构。由此,马克思阐述了“机器换人”的思想,认为作为生产工具的机器是对人类生理器官的延伸和增强(郭建娜等, 2025)。这表明技术与人的实践紧密交织,共同塑造人的主体性的发展。

后人类主义重新思考主体性在人机关系网络中的动态生成关系,旨在超越人类中心主义所设定的认知边界,思考人在多种非人系统中的位置与功能(靖东阁, 2022)。后人类主义认为,技术与人的地位可以是平齐的(张务农, 2023),人类不再被预设为技术系统的外在主宰,需在更复杂的技术与情境条件中重新理解其主体地位(江玉琴, 2024)。因此,后人类主义的主体性意味着打破人类与非人之间的界限和壁垒,关注人与非人元素相互融合、相互建构与共同进化的本质(李日容, 2025)。

后人类主义主张主体是一种关系性存在。凯伦·巴拉德(Barad, 2007)的“代理性实在论”指出,个体并非封闭的自体单元,而是特定物质—话语实践的产物,并用物理学“纠缠”概念描述主体与客体之间的不可分割、相互生成且持续共构的关系。亚当斯等(Adams & Thompson, 2016)将后人类主义界定为旨在解决人类与非人类实体共构纠缠的理论视角。该理论转向以关系本体论为支点,强调世界是由关系组成的网络,个体的存在依赖于各种关系的建构(王潇晨等, 2024)。在马克思看来,这种关系不仅是主体实践的产物,更是主体性存在的现实载体与构成要素(韩喜平, 2025)。在这一意义上,主体性因科学技术进步而变成“被扩展的关系型自我”(布拉伊多蒂, 2016)。

基于这种“纠缠”的“关系”视角,后人类主义对人机关系提出去中心化的重构路径,解构人类与技术之间的二元划分。哈拉维(Haraway, 1987)

借助“赛博格”隐喻揭示当代主体已呈现为生物—技术混合体,其认知、情感与行动能力依赖与算法、界面、数据流等要素的交互。在这一意义上,主体性在人机交互中逐步形成。这一理解与马克思实践观形成内在呼应。马克思认为,人的主体身份与主体性并非天生或先验的存在,而是在实践与认识活动中生成的(鲁杰等,2025)。当技术深度嵌入实践之中,它就不再只是外在的辅助工具,而是行动得以展开的条件。在人机高度交织的现实情境中,主体性也随之表现为主体在与技术持续互动中不断调整和扩展认知与行动策略的能力。

后人类主义强调主体性的具身性与认知延展性,挑战了传统将学习与思维“去身体化”的假设。学习并非脱离身体而独立运作的纯粹认知过程,而是一种身心交融、嵌入具体物理情境中的实践活动(杨霞,2024)。后人类主义者凯瑟琳·海勒等(2017)指出,技术的具身性模糊了身体与技术之间的界限,认知借助技术媒介实现外延与扩展。在人机高度耦合的情境中,认知路径与意义生成受到自身感知、符号系统、算法逻辑与文化语境等因素的共同影响。从马克思实践观看,这种认知延展不意味着主体性被技术转移,而是主体借助工具实现能力外化,并通过与外化结果的互动反过来塑造自身(陈培永,2025)。在这一过程中,主体性呈现为一种嵌入具身经验与技术延展之中的行动样态,体现为主体在具体实践中持续调节行动方向、判断行动意义并回应实践后果的能力。

总之,后人类主义将人的主体性与技术的关系带入哲学与社会学理论的中心(张爱军等,2025)。技术与人类认知和行为紧密交织,推动在互动过程中增强与深化主体性。通过与技术协作,个体的认知能力得以延展,行为和决策变得灵活多样。由此,主体性在与技术的共生中不断生成,形成跨越人类与技术界限的共同进化。

四、主体性再定义

在后人类主义视域中,学生的主体身份逐渐延展为与技术协同构成的混合主体(Darvin, 2025)。学生主体性也在人机共生中呈现出关系性和生成性。从关系性角度看,主体性并非建立在封闭、自足的理性主体上,而是在与“他者”,即他人、技

术及环境等的关联中展开。学生学习不再仅以自我经验为中心,而是需要纳入多元视角,在分布式结构中理解技术、环境等的作用及其相互关系(阴露华等,2022)。生成式人工智能因此成为学生需要加以审视和回应的行动参与者。这种关系性还需要学生对技术的优势及其作用边界进行反思,以及在协同行动中承担主导与判断责任。从生成性角度看,它一方面体现为学生主体性在意义与关系生成中的展开,即学生在与技术的交互中不断明确学习的意义,人与技术之间的协作关系也在不断被调整;另一方面主体性是在学习情境中不断演化 and 发展的过程性存在,具有情景依赖性(阴露华等,2022)。正是缘于这种关系性与生成性,学生的自主性、能动性 with 创造性不再被视为个体理性的特质,而是在人机互动与实践中逐步生成和显现的。在此意义上,学生主体性的关系性体现为分布式认知与人机协同,生成性表现为意义协商与开放生态(见图1)。

(一)分布式认知

在后人类主义视角下,学习被理解作为一种分布于多个要素之间的认知活动,学生主体性在分布式学习过程中展开。这一理解与分布式认知理论直接呼应。该理论指出,认知活动并非仅存在于个体内部,还同时分布于他人、媒介、环境以及具体的社会文化情境中(周国梅等,2002)。这一观点突破了将学习简化为个体心理加工的传统理解。生成式人工智能介入学习后,认知活动的分布式特征更明显。学生学习不再仅依赖个人思考,而是通过与

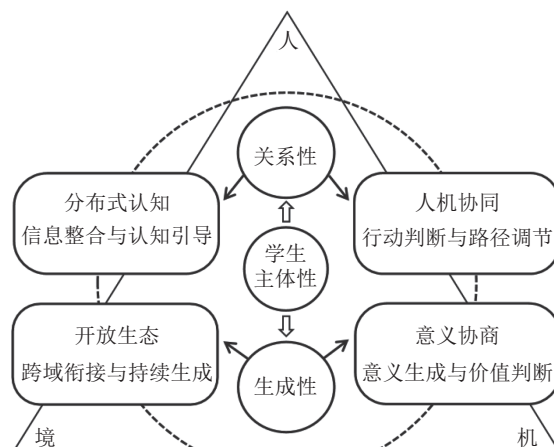


图1 学生主体性定义概念图

生成式人工智能等外部智能系统互动推进学习进程(余胜泉, 2025)。知识的获取与理解不再依赖单一主体或单一来源,而是在不同要素的分工与配合中推进。学生在多极主体之间选择、转换、整合与创生信息。认知活动在个体、技术与环境之间的交互中展开,信息在系统内持续流动与转换。学生主体性体现在能否在多种要素介入认知活动下保持对问题解决过程的有效引导。

(二)人机协同

后人类主义促使我们重新审视技术在主体行动中所扮演的共生性角色。随着生成式人工智能逐步融入学习活动,学习行为逐渐呈人机共生特征。学习不再仅由个人独立规划和推进,而是在技术支持条件下的展开。学生与生成式人工智能共同参与学习任务理解、路径规划和成果生产(郝祥军等, 2025)。学生负责理解学习目标、判断信息的适切性并做出行动决策,生成式人工智能通过信息处理与内容生成,为行动提供参考方案与思路。当生成式人工智能与学生形成协同关系,学生能够调动的资源与经验随之扩展,行动潜能也会在互动中得到激活。这种协同改变了学生行动的性质:学生通过提出问题、回应生成结果并据此调整学习路径,持续参与学习的生成与推进;生成式人工智能的反馈会反向塑造学生的理解与判断,使行动呈现双向互动与共同演化的特征(乔雪峰, 2025)。学习表现为认知在互动中不断被修正和推进,主体性表现为在学生通过与生成式人工智能对话协同中的判断与调节,对学习路径的生成与演化保持主导。

(三)意义协商

后人类主义认为,在主体与他者持续互动的过程中,意义的判断与价值的回应逐渐成为主体性展开的重要方式。生成式人工智能有内容生成能力,却无法承担价值判断、伦理辨析和文化解释等功能(易凯谕等, 2025)。在这一情境中,学习的意义取决于学生如何理解和处理生成式人工智能生成的内容,学生与生成式人工智能的互动因此表现为一种持续的意义协商过程。生成式人工智能提供多种可能的解释、表述或问题解决思路,学生需判断内容是否准确、是否恰当、是否符合特定情境与价值取向。当生成结果与学生的经验、理解或价值取向不一时,学生需通过补充说明、重新表述或

否定部分内容来调整学习方向。意义本质上是关系性的、情境性的、主观性的,人类在与他人交流过程中发现和创造意义(陈晓珊, 2025)。因此,学生与生成式人工智能的互动,不仅仅是被动接受生成内容,而是主动参与意义构建,在与技术的互动中确立自己的理解和立场。学生主体性体现在能否承担判断责任,对生成内容隐含的立场、后果与影响作出回应,并将学习活动锚定于自身的价值理解中。

(四)开放生态

后人类主义强调主体存在的情景依赖性。生成式人工智能扩展了学习空间的边界,也由此拓宽了主体性的生成场域。学习不再局限于课堂和教材或既定教学流程。借助生成式人工智能,学生可在数字平台与现实社会情境之间切换,学习由此呈现跨场域特征,分散在不同时空中。学生可能在课堂形成问题线索,在网络环境中获取补充信息,在日常生活中接触情境,再回到课堂修正原有理解。生成式人工智能起连接不同学习场域的作用,学习内容能在不同场景之间自由流动并得到有效整合(陈时见等, 2025)。学习路径也不再严格遵循预设的顺序,而是在不同学习场域之间反复展开和调整。课堂学习与现实经验之间的界限逐渐被弱化,学习能否持续推进,取决于学生能否在不同场域中保持问题意识,并将分散的学习经历衔接为相对连贯的学习过程。学生在多元学习场域的持续参与,构成其主体性生成的重要基础。

五、培育进路

后人类主义框架下的学生主体性阐释,促使研究者重新反思“主体”的理解方式。传统教育实践基于人本主义的个体性假设,以培育独立自主、理性批判的主体为核心目标。后人类主义教育需回应主体性的关系性、生成性转向。这种转向的关键问题在于:在技术深度嵌入学习的情境下,如何重新理解主体在教育中的角色定位;在人机互动中,知识与理解如何生成;在边界不断延展的学习情境中,主体性如何保持其连续性,以及在高度关系化的人机关系中如何确立主体边界。

(一)重构教育目标

学生主体性的重新阐释,首先要求重新界定教

育目标。生成式人工智能介入教育教学后,教育不可回避的问题是:学生应被培养成何种意义上的行动主体。本文主张,教育目标应明确地指向培养作为社会责任的主体。社会责任主体指在社会生活与公共秩序中能对行为后果负有应尽之责并承担相应后果的社会行动者(ISO, 2010)。这意味着学生要能对自身作出的判断、采取的行动及其可能产生的影响建立责任关联。学习因此不再仅仅表现为知识理解与能力运用,而应包含学生在技术生成的多种路径中作出选择并解释理由,对学习结果及其影响能承担责任。学生主体性是否真正成立,在于他能否对学习决策作出合理说明,能否在结果出现偏差或风险时进行反思与修正。这一教育目标为学习确立了更加明确的责任指向,使学习始终指向培养社会行动者。主体性也不再仅通过能力提升来衡量,而体现在逐步建立判断、行动与社会影响之间的内在关联,能够以责任承担者的身份参与并主导学习实践。

(二)重塑认知过程

当前,知识的理解已不再主要依赖个体内部的独立推演,而是由学生与生成式人工智能持续互动逐步形成:学生判断与修正生成式人工智能生成的内容,生成式人工智能又反向暴露并校正学生原有的知识理解,知识和观念在这种交互中被推进和澄清。由此,教育需要调整对知识建构的理解与判断标准:不再仅以能否获得正确答案为依据,而应关注学生学习是否经历了知识的比较、辨析、解释与修正原有的理解,且能够说明判断的依据。这有助于将生成式人工智能转化为促进概念澄清与知识建构的资源,而非简单地作为替代认知工具。教育真正需要把握的是学生能否在认知纠缠中通过判断、修正与解释深化对知识的理解。

(三)重建学习空间

学习空间逐渐呈现为一种去中心化、无边界的开放生态。这种变化体现在学习经验如何在不同空间之间被持续组织与理解。在开放学习生态中,学习不再围绕单一物理中心展开,而是在多种人—技术—环境关系中形成相互关联。由此,学习空间的关键特征从“场所属性”转向“连通属性”,其价值在于能否支持学习经验在不同情境的连续展开。这意味着,理解学习空间,教师不能仅

关注单一场域的学习表现,而需识别学生不同空间形成的认知线索与理解轨迹。而且,学习空间的去边界化使学生逐渐形成兼具线上与线下的混合身份,课堂学习者与数字环境的行动者、社群成员等交织存在,成为主体性生成的常态。学生在多元空间中持续参与学习,其主体性如何保持连贯与一致,成为开放学习生态不可回避的问题。若将主体性的理解限定在课堂或学校内部,便难以回应学生在广阔学习生态中的真实学习。将学习空间理解为由混合学习生态、探究学习生态与制度文化生态共同构成的整体,有助于将分散的学习经验理解为同一主体展开的连续体。

(四)重申主体边界

学生在与生成式人工智能持续互动的学习过程中,其主体边界如何被界定?学习决策既是学习的条件,也是学习的结果,是一种具有选择性的思维活动(沈书生, 2021)。决策是学习主体责任的体现,但学习决策有赖于外部数据。从这个意义上看,生成式人工智能之于学生主体的意义在于提供多模态的外部数据,支持学生形成判断、作出选择并付诸行动。基于此,本研究坚持以学生为中心的教育理念,使学生始终处于学习决策与认知判断的核心,促进认知理解与意义生成。教师要强化实践性和具身性对主体性生成的意义和价值,让学生亲历问题探究、实践操作、社会观察、问题解决、同伴交往等,获得充分的具身体验。具体教学中,教师可以通过让生成式人工智能延迟给出答案、引导追问与比较、输出保留等,倒逼学生思考,使学生始终处于关键决策、责任承担和价值判断核心位置,生成式人工智能才能作为支持思考与实践展开的中介条件嵌入学习过程,而不至于演变为替代性行动者。

总之,本研究立足生成式人工智能深度嵌入学习实践的现实情境,引入后人类主义理论视角,对人类中心主义学生主体性范式进行反思与重构。研究指出,在人机共生的学习结构中,学生主体性具有关系性与生成性属性,具体体现为分布式认知、人机协同、意义协商与开放生态。因此,教育需要从教育目标、认知过程、学习空间与主体边界等方面整体调整以培育新的时代背景下的学生主体性。然而,本研究并非以激进的态度否认人的主导作用,

而是试图在生成式人工智能深度介入的条件下,重新定位人机协同情境中主体性的生成方式。后人类主义视角揭示了技术介入下主体生成的复杂性:生成式人工智能的介入让学习成为协同建构的过程,也因此扩展了学生的认知与行动能力。真正的教育应在承认技术作用的同时,坚持以人为本的价值立场,使技术始终促进的学生发展,而非替代性的存在。

[参考文献]

- [1] Adams, C., & Thompson T. L. (2016). Researching a Posthuman world: Interviews with digital objects[M]. London: Palgrave Macmillan: 1-2.
- [2] Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning[M]. Durham, NC: Duke University Press. 141, 247.
- [3] 罗西·布拉伊多蒂, 宋根成(2016). 后人类[M]. 开封: 河南大学出版社: 87-88.
- [4] 陈港, 孙元涛(2023). 数智时代学生的主体性反思与重构——基于人技关系的思考[J]. 中国电化教育, (10): 18-25.
- [5] 陈培永(2025). 深刻理解马克思主义的实践观[J]. 思想政治教育研究, 41(2): 19-24.
- [6] 陈时见, 刘雅琪(2025). 数智时代学习空间的形态特征与建构路径[J]. 开放教育研究, 31(05): 48-54.
- [7] 陈晓珊(2025). 与人工智能协同思考: 人类学习新过程[J]. 开放教育研究, 31(6): 21-28.
- [8] Darvin, R. (2025). Identity and investment in the age of generative AI[J]. Annual Review of Applied Linguistics: 1-18.
- [9] Gomez, M. L., Schieble, M., Curwood, J. S., & Hassett, D.(2010). Technology, learning and instruction: Distributed cognition in the secondary English classroom[J]. Literacy, 44(1): 20-27.
- [10] 顾小清, 王成梁, 王培均, 景玉慧(2025). 生成式人工智能赋能教学的机制、需求与路径[J]. 中国教育旬刊, (4): 15-22.
- [11] 郭建娜, 卜祥记(2025). 人工智能“机器换人”悖论的马克思主义审视[J]. 学习与实践, (11): 46-55.
- [12] Haraway, D.(1987). A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s[J]. Australian feminist studies, 2(4): 1-42.
- [13] 韩喜平, 周璐(2025). 具身智能发展背景下人的主体困境及解放途径[J]. 学术界, (11): 63-73.
- [14] 郝祥军, 顾小清(2025). 从交互到交往: 人机协同认知的形态演进与未来审思[J]. 电化教育研究, 46(7): 33-40.
- [15] 何霜紫, 王秀梅(2025). 生成式人工智能文学创作的“主体性”思考[J]. 贵州社会科学, (4): 63-72.
- [16] 和学新(2005). 主体性的内涵、结构及其存在形态与主体性教育[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版), 31(1): 65-71.
- [17] 黄景文(2024). 教育数字化中学生主体性的困境与突破[J]. 河北大学学报(哲学社会科学版), 49(6): 137-146.
- [18] ISO (2010). ISO 26000: 2010 guidance on social responsibility[OL]. [2025-12-31]. https://castle.ciu.edu/pingliu/tec5133/resources/iso_standards/ISO_DIS_26000_Guidance_on_Social_Responsibility.pdf.
- [19] 江玉琴(2024). 后人类主义新维度: 一种赛博格主体与主体性报告[J]. 文艺理论研究, 44(6): 48-59.
- [20] 靖东阁(2022). 后人类时代教育研究的主体性重塑、风险及其规避[J]. 电化教育研究, 43(6): 11-17.
- [21] 凯瑟琳·海勒, 刘宇清(2017). 我们何以成为后人类: 文学、信息科学和控制论中的虚拟身体[M]. 北京: 北京大学出版社: 393.
- [22] Kopnina, H., Washington, H., Taylor, B., & Piccolo, J.(2018). Anthropocentrism: More than just a misunderstood problem[J]. Journal of Agricultural and Environmental Ethics, 31(1): 109-127.
- [23] 李日容(2025). 海德格尔的“存在—此在”之思与后人类主体性的重构[J]. 学术研究, (11): 47-53+177.
- [24] 李志宏, 刘洋(2013). 认识论和“主客二分”何错之有?——兼论实践存在论美学的倒退[J]. 文艺争鸣, (5): 16-20.
- [25] 林敏, 宋萑(2025). 人工智能时代人类中心主义包围下的技术论突围——破除教师“主体性困境”幻象的中国“器道”哲学进路[J]. 教育学报, 21(3): 33-45.
- [26] 林秀琴(2020). 后人类主义、主体性重构与技术政治——人与技术关系的再叙事[J]. 文艺理论研究, 41(4): 159-170.
- [27] 刘金松(2021). 人工智能时代学生主体性的相关问题探讨[J]. 现代教育技术, 31(1): 5-11.
- [28] 刘铁芳(2025). “为仁由己”:《论语》主体性教育的哲学阐释[J]. 教育研究, 46(6): 74-86.
- [29] 鲁杰, 黄金瑶(2025). 马克思的主体性批判与中国式现代化的创新性回应[J]. 理论探讨, (5): 129-135.
- [30] Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J.(2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge[J]. The Journal of Creative Behavior, 46(1): 30-47.
- [31] 齐承水(2023). 技术观的马克思主义人学辩证法审视[J]. 东北大学学报(社会科学版), 25(3): 1-7.
- [32] 乔雪峰(2025). 从工具赋能到智能协同: 生成式人工智能驱动的教育模式转型[J]. 南京社会科学, (1): 126-134.
- [33] 桑国元(2025). 基于项目式学习的学生主体性培育论析[J]. 集美大学学报(教育科学版), 26(3): 66-73.
- [34] 沈书生(2021). 聚焦学习决策: 指向认知发生的数据及其应用[J]. 电化教育研究, 42(11): 13-19.
- [35] 石书奇, 王本陆(2022). 我国学生主体研究的历程、问题及其破解[J]. 课程·教材·教法, 42(4): 73-79.
- [36] 司天卓(2020). 马克思的主体性变革与当代主体性重建[J]. 新视野, (1): 88-92+128.
- [37] 孙立会, 周亮(2024). 论生成式人工智能教育的主体性风险与规避——基于生成哲学的分析[J]. 现代教育技术, 34(8): 13-22.
- [38] 田友谊, 马丽英(2020). 人机交互时代学生主体性问题的探讨[J]. 教学与管理, (10): 1-5.
- [39] Vieriu, A. M., & Petrea, G.(2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development[J]. Education Sciences, 15(3): 343.

- [40] 王潇晨, 靳玉乐(2024). 关系本体论视域下诚信教育的理念与策略 [J]. 高等教育研究, 45(9): 78-85.
- [41] 武先云(2022). 技术、知识与人的解放——斯蒂格勒技术思想解读 [J]. 云南社会科学, (2): 41-49.
- [42] 薛博文, 冯建军(2023). 人类世到赛博格: 后人类主义的教育反思与重构 [J]. 现代大学教育, 39(6): 13-21.
- [43] 杨清(2023). 人工智能时代学生主体性发展: 机遇、挑战与对策 [J]. 教育研究与实验, (1): 60-66.
- [44] 姚明明, 常嘉洋(2025). 人工智能时代人的主体性转向——基于马克思主义科技观的哲学审视 [J]. 浙江社会科学, (7): 127-133+159.
- [45] 杨霞(2024). 从身体到类身体: 具身学习的后人类叙事——基于技术变迁视角 [J]. 中国教育科学(中英文), 7(2): 94-103.
- [46] 易凯谕(2025). 韩锡斌. 从混合教学到人智协同教学: 生成式人工智能技术变革下的教学新形态 [J]. 中国远程教育, 45(4): 85-98.
- [47] 阴露华, 金生铉(2022). 共同主体: 后人类时代教育者的地位审视 [J]. 现代大学教育, 38(3): 46-56.
- [48] 余胜泉(2025). 跨越人工智能教育应用的认知外包陷阱 [J]. 中国教育科学, (4): 1.
- [49] 张爱军, 马欣怡(2025). 后人类视域下人机共生对人类主体性的多维重构 [J]. 江汉学术, 44(5): 76-86.
- [50] 张务农(2023). 超越人文主义的教育学?——论教育学应当如何面对后人类主义的技术人假设 [J]. 中国远程教育, 43(10): 11-18.
- [51] 张轶瑶(2025). 后人类时代主体性的“自我贬值”与“自我捍卫”——人类如何在人工智能技术的终极遮蔽中“保卫自身”? [J]. 东南大学学报(哲学社会科学版), 27(3): 19-28+154.
- [52] 周波(2011). 三十年来我国学生主体性研究的反思 [J]. 首都师范大学学报(社会科学版), (1): 54-59.
- [53] 周国梅, 傅小兰(2002). 分布式认知——一种新的认知观点 [J]. 心理科学进展, (2): 147-153.
- [54] 周瑞冬, 谢超凡(2025). 生成式人工智能对高等教育人的主体性的挑战及应对 [J]. 高教发展与评估, 41(2): 100-110+133.

(编辑: 魏志慧)

Redefining Student Subjectivity in the Age of Generative Artificial Intelligence: A Posthumanist Perspective

TANG Qianwen^{1,2} & CAO Mei^{1,2}

(1. School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China;

2. Adolescent Education and Intelligence Support Lab, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: Embedding of generative artificial intelligence in students' learning processes has reshaped cognitive modes, action structures, and pathways of meaning-making, thereby challenging the student subjectivity paradigm grounded in human-centered assumptions. In response to this transformation, this study introduces a posthumanist theoretical framework to critically reflect upon and reconstruct prevailing conceptions of student subjectivity. The study redefines student subjectivity as a relational and generative capability that manifests in human-AI co-learning contexts through four interrelated dimensions: distributed cognition, human-AI collaboration, meaning negotiation, and open learning ecology. This study argues that educational approaches must be holistically reconfigured across educational goals, cognitive processes, learning spaces, and the boundaries of subjectivity to cultivate new forms of subjectivity capable of collaborating with technology, engaging in critical reflection and co-creation, and assuming responsibility. The proposed reconceptualization of student subjectivity not only provides a theoretical foundation for understanding educational transformation in the era of generative artificial intelligence, but also offers guidance for educational practice aimed at fostering students' agentic and generative engagement within complex relational networks.

Key words: generative artificial intelligence; student subjectivity; posthumanism; human-AI collaboration