# 人工智能时代教育的生存论重构

## ——基于海德格尔与波兹曼的批判理论对话

代 杰

（北京教育科学研究院，北京 100036）

**[摘要]** 人工智能的深度渗透正引发教育的生存论嬗变，教育场域逐渐沦为技术规训空间与持存物集合的交织体，陷入教育本真遮蔽、沉思消逝与存在失根的三重生存困境。海德格尔与波兹曼的技术批判构成破解困境的双重理论视域。二者围绕技术时代的教育命运，形成“技术批判—人文觉醒—教育救赎”的思想共振与逻辑同构：前者从存在论根基解蔽技术“集置”本质，呼唤教育回归“存在之思”的澄明之镜；后者从文化生态维度剖析“技术垄断”危机，倡导教育复归人文价值的本然内核。沿循二者的批判理路与共通的生存论立场，以“破技术迷障、立人文心性”为根，从本真澄明、智性重构与具身共在展开教育生存论重构的路径探索，既能揭示人工智能时代教育异化的深层逻辑，也能为重塑属人的教育生存范式提供理论镜鉴与实践指向，最终回应智能时代教育何以守护人性光辉的根本命题。

**[关键词]** 教育生存论；人工智能；技术批判；教育本真

**[中图分类号]** G420 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2026)06-0085-09

## 一、引 言

“这个世界是技术的世界。这个时代是技术的时代。”（马丁•海德格尔，2014）当前 ChatGPT 的即时回答日渐取代苏格拉底式的课堂诘问，生成式人工智能将教育经典的哲学意蕴转化为语义向量的重组。这种算法替代思辨模式以前所未有的方式重塑教育的存在根基。海德格尔预言的“技术暴力”正在系统性重塑教育存在的根本维度。加达默尔揭示的技术宿命也在加速兑现：“科学将沿着一种超越人类控制的内在必然性继续自己的道路，它将创造出越来越多令人惊奇的知识和控制力量”（汉斯-格奥尔格•加达默尔，2004）。波兹曼笔下的“技术垄断”以更隐蔽的形态渗透教育场域，雅斯贝尔斯“灵魂唤醒”的教育本质被技术理性重新定义。由此，一个根本性的追问愈发紧迫：当教育遭遇人工智能的“技术暴力”，人类该如何在“技术垄断”中守护教育本真的存在天命？

海德格尔的存在论批判与波兹曼的文化批判恰好构成双重理论透镜。前者从根基处揭示技术时代“存在之遗忘”的深层危险，后者从生态层面痛陈技术理性对人文价值的系统性侵蚀，二者的思想共鸣为探寻教育的救赎之路提供了批判性参照。在人工智能重构教育生态的当下，重新思考两者的理论对话，本质上是一场守护教育本真的思想突围。教育的目标不仅是培养适应技术环境的技能，更是

**[收稿日期]**2026-08-13 **[修回日期]**2026-08-24 **[DOI编码]**10.13966/j.cnki.kfjyyj.2026.06.007

**[作者简介]** 代杰，博士，北京教育科学研究院特殊教育教学研究指导中心，研究方向：教育基本理论、特殊教育、教师发展等（daidai09176666@163.com）。

**[引用信息]** 代杰(2026). 人工智能时代教育的生存论重构——基于海德格尔与波兹曼的批判理论对话[J]. 开放教育研究，32(6)：85-93.

培养具有批判性思维和人文素养的完整主体。当我们追问“如何守护教育之光”时,或许答案正隐藏于两位思想家的警示与启示之间。真正的教育救赎,不在于对抗或臣服技术,而在于培育能在技术丛林中自由舞蹈的觉醒者——既能驾驭智能技术拓展认知边界,又能在数字浪潮中持守“使人成为人”的育人光辉。

## 二、教育生存的技术批判:海德格尔的理论奠基与波兹曼的思想延伸

人工智能时代的教育危机,从来不止于工具应用层面的调适问题,而始终关涉人的生存根基之变。海德格尔以现象学为方法论,直指现代技术本质的形而上学危机。他的技术批判穿透工具理性的表层迷思,从存在论根基处揭示了现代技术“集置”的本质——通过“促逼”将万物降格为可计算的“持存物”(bestand),最终造成“存在之被遗忘”。他将人的本真生存确立为技术批判的根本尺度,也为审视教育领域的技术异化提供了深层的哲学依据。波兹曼承接这一人文主义批判立场,始终以教育的人文向度为核心关切,将存在论视野下沉至具体的教育文化场域,以“技术垄断”剖解技术对文化的殖民逻辑,诊断信息泛滥对教育智性传统的消解、技术环境对成长完整性的侵蚀。从技术本质的存在论奠基,到生存本真的教育场域展开,再到人文救赎的路径探寻,二者的批判思想相互呼应、互为支撑,共同叩问技术时代教育的生存命题。

### (一)“集置”与“垄断”的技术批判

海德格尔以“技术是什么”的追问开启存在论之思,拒斥将技术等同于具体装置的流俗认知,提出技术的本质并非是单纯的工具性,而是存在论层面的“解蔽”。他依托亚里士多德的“四因说”,提出技术的本质是一种解蔽方式(马丁•海德格尔, 1996: 931),即人与物之间通过技术建立某种联系,并通过区分现代与传统技术,指出现代技术的本质是一种“促逼”“摆置”“集置”的解蔽方式。“促逼”即向自然提出蛮横无理的要求,让自然能够被人类所开采和利用;“摆置”指使自然无一幸免地被置于人类的技术所需中,让人们看到现代技术不可遏制的统治状态和强大的渗透力,如水力发电、风力发电、光伏发电等工业技术(马丁•海德格尔, 2018: 96);“集置”是摆置的聚集,这种摆置摆弄人,使人以“订造”方式把现实事物作为特存物而解蔽出来(马丁•海德格尔, 2020: 30)。在这一过程中,存在者的本然样态被主观意志遮蔽,人对技术中立性的迷信加剧了存在的遗忘,使人丧失了存在论意义上的自由。海德格尔的深层忧虑在于,对“集置”本质的盲视会让人深陷工具理性的迷思,最终动摇人类生存的根基(Blitz, 2014)。

海德格尔的“集置”理论从形而上学根基处揭示了现代技术的统治本质,波兹曼的“技术垄断”(technopoly)理论则将这一命题从存在论推演至文化实践领域,以具象的社会文化经验延展并深化技术支配的批判逻辑。波兹曼将技术垄断定义为“一切形式的文化都臣服于技艺和技术的统治”(尼尔•波兹曼, 2019: 58),并将人类文化演进分为工具使用、技术统治与技术垄断文化三个阶段。20 世纪初开启的技术垄断阶段,彻底颠倒了技术与人的关系。技术脱离了服务于文化的工具定位,转而成为衡量一切价值的终极标尺。传统信念、习俗与文化叙事都被技术化替代,技术被赋予凌驾于一切之上的神圣性。人们“多半意识不到技术的源头和结果”(尼尔•波兹曼, 2019: 152),唯有当技术发生故障或中断时,才会察觉到技术的基础性存在。他用“抗信息缺损综合征”(anti-information deficiency syndrome)(尼尔•波兹曼, 2019: 70)表达文化的“艾滋病”,批判信息泛滥的文化后果。技术替代传统价值与信仰,造成文化传统断裂、道德观念弱化与人文精神式微。

### (二)“此在”与“消逝”的生存之本

海德格尔认为,技术的展现及其与存在者、自然和世界的交往是对事物的损坏、损形和毁灭(冈特•绍伊博尔德, 1993)。这种背离初衷的异化,植根于技术作为付诸遗忘的存在之真理的历史性天命之中。如果人的主观意志参与其中,那么技术为人所利用的目的便由此呈现,技术本身的天命便被遗忘。我们置身于技术之中——始终处于摆置力量的支配之下,受到技术本质的促逼与征用,面对这种存在天命,人并不自由(马丁•海德格尔, 2018: 97-98)。这与马克思“工人服侍机器”(陈志刚, 2002)的异化判断呼应。在海德格尔看来,笛卡尔“我思我在”、尼采“上帝已死”的思想停留在

存在者本身，遮蔽了存在。在此基础上，他从此在的生存论角度提出“在世界之中存在”（In-Der-Welt-sein）（马丁•海德格尔，1999：66）命题，指出人与世界始终以技术（用具）为中介，形成“人—技术—世界”的存在论关联，三者浑然一体、不可分割。正如他所言：“存在者的无蔽状态总行进在解蔽之路上，解蔽的命运始终贯穿并支配着人类。但命运绝非一种强制的厄运——正因为人归属于命运领域，成为倾听者而非奴隶，人才获得了自由。”（马丁•海德格尔，2020：24）因此，真正可怕的不是世界变成彻头彻尾的技术世界，而是人对这场世界变化毫无准备。

如果说海德格尔从存在论根基揭示了技术对人的生存的抽象支配，那么波兹曼则从文化生存维度深化了技术对人性的侵蚀命题。“童年是文艺复兴的伟大发明之一”（尼尔•波兹曼，2004：2），承载着人性成长的核心内涵，但电子媒介的兴起瓦解了童年的存在基础。“我们的电子信息环境正在让儿童‘消逝’，也可以表述为我们的电子信息环境正在使成年消逝”（尼尔•波兹曼，2004：132）。电子信息环境打破了成人与儿童的信息边界，消解了童年赖以存续的秘密性与信息差。电报、电视等媒介加速了童年“成人化”，图像文化逐步削弱文字语言的深度秩序，使儿童过早接触原本密藏的成人世界信息，被逐出童年的成长乐园。电子媒介不会保留任何秘密，“如果没有秘密，童年这样的东西当然也不存在了”（尼尔•波兹曼，2004：110）。儿童的衰退和成人的萎缩致使“成人化儿童”与“儿童化成人”的现象越来越严重，教育的人文根基也不断松动。因此，“长远来看，它（童年的概念）一定会成为当今科技发展的牺牲品”（尼尔•波兹曼，2004：192）。

### （三）“沉思”与“重构”的教育救赎

“如果仅仅去表象和追逐技术因素，借此找出或回避这种技术因素，那么我们就绝不能发现我们与技术本质的关系”（马丁•海德格尔，1996：924）。面对现代技术“集置”的统治性危险，真正的危机并非技术本身，而是人深陷其中的“无思状态”——人们执着于追逐技术的工具效用，却始终无法通达技术的本质，更无从察觉自身被技术支配的存在论处境。这种无思状态不可否认地与技术出场相关，人被裹挟进机器主义的运作逻辑，丧失对自身生存根基的反思能力。为此，海德格尔将“思”的唤醒作为技术时代的救赎起点，提出“泰然任之”与“虚怀敞开”的存在论态度。人既不盲目拒斥技术，也不沉沦于工具迷思，而是在使用技术的同时保有自身的存在独立性，重建人与存在的本然关联。这种立足于存在根基的人文沉思，为技术时代的救赎指明了根本的思想方向与精神内核：“允诺给我们一个全新的基础和根基，让我们能够赖以在技术世界范围内——并且不受技术世界的危害——立身和持存”（马丁•海德格尔，2018：183）。

波兹曼将这种“思”的唤醒落地为具体的教育实践方案，即以教育场域为核心回应技术垄断时代的人文救赎命题。波兹曼提出，意义无法从技术环境中被动获得，只能由人主动建构。他以“学校何为”开启技术垄断时代的学校重构。“来源于我们劳动生活的叙事创造，可以发展我们人类的历史，解释我们的现在，指明我们未来的方向”（尼尔•波兹曼，2024：8）。他主张学校应重建自身的意义叙事，打破传统教育的虚假神话，构建全新的教育价值框架。除非学校能够转向正确的业务，否则客户要么会去其他地方，要么会陷入严重的“未来冲击”（Postman & Weingartner, 1971：17-18）。在他看来，教育的本质不止于知识传递，更在于引导学生成为意义的创造者，培养其敬畏之心、价值判断力与人文素养。“学校——这是唯一一个履行这一职能的社会机构——明确帮助学生内化与新环境需求相关的概念”（Postman & Weingartner, 1971：180）。据此，教育可为技术时代的人文救赎提供可行的路径。

## 三、教育生存的双重共鸣：批判立场与价值旨归的统一

在技术理性全面渗透教育场域的当下，海德格尔“技术集置”的存在论批判与波兹曼“技术垄断”的文化反思，在教育生存论维度引发了深层的理论共鸣。二者共同指向技术时代教育的根本命题：当技术凌驾于人、数据消解人文、媒介吞噬沉思时，教育如何守护存在的本真性与人的完整性？这并非理论的简单拼接，而是从生存根基处叩问教育本质。海德格尔呼唤教育回归存在之思的澄明，

波兹曼倡导教育的人文复归，二者共同构筑了“技术批判—人文觉醒—教育救赎”的思想脉络（见图1）。其立场既非技术悲观主义，也非盲目的技术进步论，而是在警惕技术异化的同时，以教育重建人与技术、人与存在的本质关联。这种批判性对话为人工智能时代教育提供了“破执”与“立心”的双重启示，既祛魅技术神话，又开辟人文复归路径，实现批判锋芒与价值建构的内在统一。

### （一）破执：解构“集置”与“垄断”技术神话

海德格尔通过“集置”揭示技术时代的深层困境：当教育被简化为数据的输入输出，知识便沦为可计算、可优化的“技术库存”。学生被技术规训为知识消费终端，思维路径被预设算法驯化，知识学习与意义追问断裂，最终消解教育的生存根本。波兹曼同样揭示了技术的另一重遮蔽：印刷机开启知识的批量化生产，电子媒介更将知识切割为碎片化信息，便捷化、娱乐化的教学以感官刺激替代深度思考，算法构建的信息茧房窄化认知视野，新一代学习者逐渐丧失系统性认知建构能力。这种异化下的技术不仅是对教育本真的遮蔽，也是对教育主体性的褫夺。

海德格尔从“在世存在”的生存论出发，认为当教育在技术的促逼与摆置中被拆解为量化指标时，教育的平衡便被打破。经典的人文价值被简化为应试得分点，教育沦为扼杀存在可能性的精密工具，学生在预设的答案囚笼中，丧失了提出真问题、探究真价值的勇气。波兹曼直指技术时代教育的本末倒置。杜威“教育即生活”的朴素思想逐渐被异化为“教育即生存竞赛”。功利化、机械化的教育将人文传统压缩为数字符号，大数据教学遮蔽了“教育即生长”的生命本质，而那些无法被量化的人格滋养、创造性培养与生命觉醒，恰恰是教育最核心的人文内核。我们不否认智能技术的教育意义，但对技术教育效能的无限崇拜，却是以“可测量性”逐渐消解思辨的哲学价值，以“即时反馈”替代沉思的精神厚度。

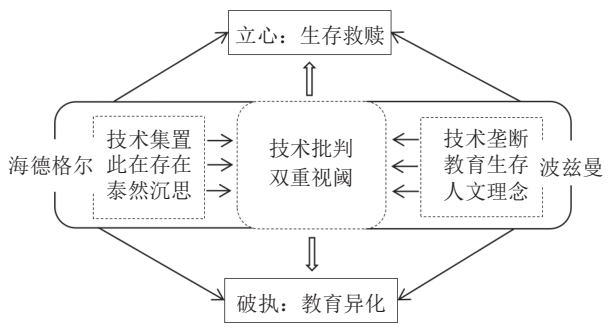



**图1 理论对话**

### （二）立心：重塑人文心性与文脉的教育本根

随着人工智能成为新世纪的“先知”，技术“座架”正以不可见的方式重塑人类认知的逻辑序列。面对技术时代的认知异化，海德格尔与波兹曼在呼唤思辨复归的立场上不谋而合。海德格尔警示“技术之本质绝非技术性的”（马丁•海德格尔，2018：135），人工智能正将哲学沉思降维为符号数据，将人的思维窄化为预设选项，对存在的遗忘日益加剧。他提出“泰然任之”的生存态度，主张既承认技术的工具必要性，又坚决抵抗其对本真思维的殖民。我们在任何情况下都必须看到，技术本身不能带来解救。只有对技术本质的“反思（沉思）”才能为我们敞开前行之路（马丁•海德格尔，2018：173-174）。真正的解救之道不在技术的自我优化，而在思辨主体对技术本质的持续叩问。波兹曼指出，电子媒介创造的碎片化信息与伪语境瓦解了深度思考的土壤，催生了看似充盈实则贫瘠的意义空洞，印证了技术对思想的深层侵蚀。他提醒我们，真正完整的人必须具有“媒介免疫力”：既能驾驭人工智能完成信息检索，又能识别算法推送的价值偏见；既擅长制作数字课件，也珍惜手札信笺的情感温度。

在教育本质的坚守中，他们彰显着人文向度的教育诗学，共同指向技术时代的思辨觉醒，以哲学追问守护思想的本真与独立。马丁•海德格尔（1999：133）将教育喻为“林中空地”，呼唤教育回归存在之思的本源，反对将人培养为标准化的知识容器，主张培育既能掌握技术逻辑，又能领悟形上真谛、保持存在自觉的完整主体。尼尔•波兹曼（2015：102）以“印刷机人格”的消逝警示教育异化，倡导重拾经典阅读的慢认知传统，在深度阐释中锤炼思维、涵养情怀，培育具备媒介价值判断力的完整人。二者共同勾勒出技术时代的教育图景：不否定技术的工具价值，而是以人文自觉重构技术与人性的关系，推动教育从“生存技能传授”向“存在智慧启蒙”跃迁，守护人之为人的完整本质。

## 四、教育生存论困境

数字时代的进步与发展让人们逐渐迷失，人们的理性、智慧、质疑等能力逐渐衰退，甚至难以深度思考。“我再也读不了《战争与和平》了，我已经丧失了通读长篇文章的能力”（尼古拉斯•卡尔，2010），这不仅是尼古拉斯的自我怨悼，更是对人类的警醒。“技术垄断”指出技术对我们生活世界的特殊控制（李晓云，2007），我们的社会正在不断地、越来越快地、无处不在地变化着。因而“学校应创设环境，帮助学生适应在飞速变化的世界中生存所必需的观念和技能”（Postman & Weingartner, 1971: 180）。

### （一）教育本真的遮蔽：技术垄断下的教育过程异化

教育是具有生长性与发展性的交往活动。随着电子媒介技术的发展，人们逐渐在技术垄断中迷失自我。今天的人类无论在哪里都不再碰到自身，亦即他的本质（马丁•海德格尔，1996: 945）。这种对自我的遮蔽掩盖了人作为主体本身存在的现实意义。此刻，那句“人们终将死于自己所热爱的事物”不仅是对社会现实的一种映射，更是对未来人的存在的担忧。在电视媒介的沉沦中，人们逐渐丧失独立性、思考性与批判性，肆意沉浸于电子麻醉与技术梦幻的纸醉金迷。人工智能给教育带来机会的同时，也同样侵入教育世界的根本领地。教学、课堂等不再局限于传统形式，技术元素逐渐融入教育的方方面面……在这样虚拟的“伪语境”中，教育的本真意义似乎日益被削弱。

纸质印刷盛行时期，精神文明与优秀文化以沉甸甸的文字呈现。人们通过反复阅读习得知识、深入探究，在往复的具身感知中达到省悟。但电子书本的出现弱化了这一功能，人们在阅读文字时往往停留在浅层意思，难以探析本质。这种电子屏幕上的文字显现，在人与知识之间形成一道鸿沟。这也正是教育生存所面临的现实困境——情感与价值的疏离、人文与自然的隐退——阻滞着教育过程的发生。现代技术以人类的主观意志控制或改变自然事物，却不知本身早已沉沦于技术之中。教育的特殊性在于它促进人的生命成长，唤醒与触动灵魂，让人真实地存在于现实世界中。当教育过程因人工智能与电子技术而发生变化时，教育便不再是“人—人”之间充满情感与人文关怀的生长过程，而是“人—机器—人”的疏离与冷漠。由此，这样的教育还是我们所希望的教育吗？

### （二）教育沉思的消逝：教育智性传统的现代性隐没

孔子引导子夏对礼的思考，为我们开辟了教育对话的新路径——启发诱导的教育过程。随着人工智能技术的发展，人们似乎失去了思考的主动性，即技术入场，“思”渐渐退场。智能系统提供了便捷、迅速的教育方式，使学生面对各种疑惑与问题时能即时得到答案，但学生不再因探寻问题的答案而深思冥想，教师难以发现学生的真实问题。由此，苏格拉底式的诘问与孔子的启发诱导似乎都失去了教育意义。现代教育将人类对知识的探索与对问题的思考囚禁起来，逐渐成为技术支配下的“思想禁锢场”。学生不再思考，只是机械地复制；不再创造，只是被动地接受。教育中最珍贵的“思”逐渐消失。

教育的智性传统要求培养学生理性思维和创新能力。无论是苏格拉底的“产婆术”，还是孔子不愤不启、不悱不发的启发，智性传统的核心始终在于激发学生的思考——一种对人性潜能的唤醒。如今，这种沉思的唤醒正遭遇前所未有的冲击。人工智能生成的内容取代了真实的创造。这种异化不仅割裂了教育的智慧传承，更在根本上动摇了教育的本质。此外，快餐式信息与短视频教育逐渐扰乱人的认知时序，人们已难以深层思考，只能像火车一般被短时性信息牵引。学生只是将人工智能生成的内容誊抄于书本上。在技术裹挟中，教育沉思已近乎成为奢侈。这种缺少沉思的教育，不仅消解了培养完整人的可能，更失去了教育本有的精神价值。

### （三）教育生存的失根：教育场域主体的存在性消解

波兹曼悲叹20世纪缺乏善良的“神话”，教育缺乏善良的品质。他批判四种关于教育的传统“神话”：一是“经济效益神话”。“如果你在学校专心学习，回家好好做家庭作业，考试获得高分，并且行为端庄，那么当你走出学校时，你将会获得高薪的工作职位。”（尼尔•波兹曼，2024: 36）二是“消费主义神话”，即成功者能够获得一切。三是

“技术工具神话”,认为技术是万能的,能够解决教育不平等问题。四是“多元文化神话”,这种表层文化的包容姿态掩盖了深层文化的博弈与不平等现实(尼尔•波兹曼, 2024)。可见,在这些教育传统神话的遮蔽下,人的主体性、存在性与历史性似乎正愈发被人们忽视。无论是当时的社会,还是现在的世界,在与技术共生的时代,人的存在性逐渐被虚拟世界淹没。这种虚拟境遇的集置本质改变了自然之物存在的天命与本真——主体生存。人在潜移默化中成为电脑的附庸,主动放弃了对电脑的控制;智力测验将人的智力“在一个单一的线性度量表上量化,这个观念对我们的社会造成了普遍的伤害,对教育的伤害尤其严重”(尼尔•波兹曼, 2019: 144)。

在教育过程中,人的主体性贯穿始终。但当技术凌驾于人之上时,教育的意义性与存在性便被遮蔽。教育的本质在于人的生长,教育存在的最直接体现是人的生存,但教育过程受现代技术的影响,逐渐将人与人之间的情感传递割裂,教育目的的核心也同样受到侵蚀。研究显示,每天使用手机时长超三小时的孩子,其大脑关键区域会出现发育停滞,成绩表现甚至不如几乎不学习但少用手机的学生(日本东北大学脑科学团队, 2025)。同时,长期沉迷手机会阻滞大脑神经传导“高速公路”的生长,导致注意力、逻辑思维能力持续衰退。因此,技术的发展虽为人类文明开辟了新的可能,却也悄然改变着人与教育的生存境遇。人是万物的尺度。当教育主体的存在被技术异化,教育的生存意义便面临根本性消解。在此意义上,教育的危机便不仅显现在形式上,更关乎对存在本质的挑战。

## 五、本真复归:教育生存论重构

技术不再仅仅是中立的工具,教育与技术之间的双向建构关系正在发生变化。未来的教育是基于“教育—人—技术”的多元平衡体系,且以人的发展为核心的教育与技术的双向耦合活动。智能时代的数据化、智能化等技术手段已成为学校教育的核心特征。技术在赋能教育实践的同时,“也框定着我们该做什么以及我们如何体验世界,并以此方式积极参与到我们的生活中”(彼得•保罗•维贝克, 2016)。面对随之引发的本真遮蔽、沉思消逝与存在失根等生存困境,教育的生存论重构成为回应这一时代困境的核心命题。在这过程中,一种守护人性光辉的新教育油然而生:“目的是培养一种新的人——内化了一系列不同的概念,形成积极探究、灵活应变、富于创造、开放包容的自由品格,能够面对不确定性和模糊性而不迷失方向,建构可行的新意义,以应对威胁个人和共同体生存的环境变化”(Postman & Weingartner, 1971: 186)。

### (一)祛蔽与澄明:教育本真复归

“一切走向在场的东西,不只是现代技术,到处都把自己保持遮蔽到最后。不过,就其保持着的支配性而言,它依然先行于一切,它即最早的东西”(马丁•海德格尔, 2020: 21)。这样的东西是绝对首先发生的,而一切其他的东西都只能看成在此本质之下的由此本质支配着的去蔽,技术也不例外(吴国盛, 2004)。技术的本质在解蔽中显现,却又在遮蔽中沉沦。在教育中,技术裹挟下的智能教学系统看似完成了这一使命,实则让教育陷入更深的遮蔽。它掩盖了教育本真,泯灭了学生对知识的惊异与寻求,消解了直面存在之谜的勇气。“技术之本质并非什么技术因素”(马丁•海德格尔, 2018: 145)。教育本真的复归,本质上是技术时代“澄明”的重建。祛蔽的关键也并非技术,而是教育与技术之间的主体——人。波兹曼以人文叙事重构学校教育,通过考古学、人类学、天文学、社会学等(尼尔•波兹曼, 2024: 130),唤醒学生对生命的敬畏与对存在的思考。“数字斋月”“无屏幕星期三”(Enseignement, 2025)等教育实践,通过技术缺席唤醒教育——学生抛开技术元素,重新用纸笔绘制图文,在物的在场中感知教育的存在。

我们并非意在抛弃或抵制技术,而是强调在技术使用过程中,保持理智与清醒的头脑,明晰技术背后的教育之真——技术的危险性与救赎性的辩证统一。无论是智能教学平台嵌入“认知悬置”,使学生在观看视频后进行适当的无网络冥想,编程课程设置“代码诗学”,让算法数字与古今诗词的意境互文,还是在虚拟现实中漫游柏拉图的洞穴寓言,触发苏格拉底式诘问,都是以技术操作实现对传统工具的“祛蔽”与知觉系统的深度重启,恢复教育最本初的思想震撼,也呼应了海德格尔“救赎之根生长于危险之地”(马丁•海德格尔, 2020: 28)

的思考。当学生使用智能技术时仍保有对知识的敬畏,操作技术时仍对生命的神秘性保持谦卑,技术的祛蔽之力便真正通达了存在的澄明之境。

(二)祛魅与重构:重建人文智性传统

在智能技术的不断渗透下,人工智能教育正陷入深刻的祛魅困境:算法能够精准预测人的认知轨迹、预判学习行为,教育的人文内核被显现为可视化的数据曲线。这些看似是教育启蒙的胜利,实际潜藏着深层的存在危机。波兹曼曾预言,技术垄断将工具价值升格为终极价值,教育的真正目的被降维成技术效率的奴隶。自古以来,文字被认为具有人的情感与思考。但人工智能可以在几秒内生成一篇哲学论文,这使教育场域中“思”的异化无处掩藏:学生依赖人工智能获取答案而不再追问真理和问题的本质,教师因难以触及学生真正的问题而弱化智慧启迪。教育正被异化为“无产阶级化”进程,学习主体逐渐被剥离“知道如何”(savoir-faire)的能力(张一兵, 2018)。微软和卡内基梅隆大学的研究曾揭示,使用人工智能辅助阅读的学生,对《1984》中“双重思想”概念的批判性理解的得分,比传统阅读组低 37%(Lee et al., 2025)。

波兹曼主张通过培养媒介批判意识抵御技术垄断,在教室中重建印刷文化传统,通过深度阅读修复被短视频摧毁的专注力,将技术批判转化为具体的教育生存实践。“真理存在于矛盾对立的张力中”(西奥多•阿多诺, 1993)。教育应像恒温器般调节技术狂热,通过冷媒介(如书籍)与热媒介(如人工智能)的交替使用维持认知生态平衡。哈佛大学“后人类课堂”要求学生在量子计算课程中研读庄子的《齐物论》。这样的跨时空对话,使技术教育升华为文明反思的场域,同时也映照了波兹曼“教育即抵抗”的理念。教育生存重构并非拒绝人工智能,而是通过技术的内在批判,将教育重新接入存在之思。正如海德格尔“技术的本质不在技术本身”(马丁•海德格尔, 2018: 135)的洞见,当教育能让学生在编写代码时思考“何为智能”,在使用情感识别系统时质疑“情绪本质”,人工智能便不再是祛魅的工具,而是点燃智性觉醒的火种。

(三)具身与共在:教育生存论转向

印刷术时代,纸媒文化搭建起知识习得与理性培育的深度联结。电子媒介重构了信息传播秩序,“如果信息不足,文化受到的损害可能会令人扼腕……如果信息泛滥、无意义,以及失去控制机制,文化也可能会吃尽苦头”(尼尔•波兹曼, 2019: 78)。在人机共生的技术境域中,技术对教育的“具身剥夺”悄然发生。虚拟现实设备的身体震颤沦为算法校准的情感参数,教师的手势教学退化为动作捕捉系统的数据源,身体的经验性表达被技术化拆解,感知厚度不断消解。这种“离身化危机”印证了梅洛-庞蒂(2001: 140)的警示,当身体沦为信息载体,世界便失去了其肉身性厚度。教育的存在论根基也随之松动。

教育的生存论转向,核心是重建具身性。这并非退回前技术时代的身体崇拜,而是在技术编织的存在之网中重新明确“此在”的具身根基。这种重建是在人机共生境域中重构“在世存在”的生存论根基。技术不再外在于我们的身体,而是成为生命延伸的“存在之链”,量子课堂上对庄子“物化”思想的诠释便获得了技术时代的全新注解——不是人异化为机器,而是机器“人化”为存在论意义上的共在者。技术在此便作为存在可能性的发生器,而非规训身体的囚笼。这种生存论转向重塑了教育的价值,让技术涌入教育世界的过程中始终伴有人文观照。

时代进步与历史发展总是源于人们对未来充满期待与永无止境的探索。“人的本质乃在于成为期待者,人在思想之际看护着存在之本质,由此期待着存在之本质。只有当人作为存在的牧人期待存在之真理时,他才能期待存在知天命的到达,而不至于沦于单纯的知识意愿”(贾丽艳, 2024),海德格尔这一诗性哲思如穿透技术迷雾的星光,照亮了人工智能时代教育的生存境遇。海德格尔与波兹曼的对话构建起教育救赎的核心逻辑:既要直面技术对存在的解蔽与遮蔽的双重性,更要在技术霸权语境中重构人之为人的尊严。危险所在之处,亦生长着救渡的力量(马丁•海德格尔, 2018: 151)。教育者应成为“存在的牧人”,不用技术驯化心灵,而以批判理性与智慧守护人性中不可量化的价值内核。智能时代教育的终极使命,正是在人工智能的“集置”中培育“泰然任之”的觉醒者。当未来的学习者凝视屏幕时,眼中不应只有图像符号,

更应保有文明的厚度与诗意的向度。唯此,教育方能在技术浪潮中守住人性的灯塔,让每个人都成为“期待者”——永远朝向存在之真理,诗意地栖居。


［参考文献］

[1] 彼得•保罗•维贝克(2016). 将技术道德化:理解与设计物的道德 [M]. 闫宏秀, 杨庆峰, 译. 上海:上海交通大学出版社:1.

[2] Blitz, M. (2014). Understanding Heidegger on technology[J]. The New Atlantis, Center for the Study of Technology and Society, (41): 63-80.

[3] 陈志刚(2002). 马克思和海德格尔的技术批判思想之比较 [J]. 自然辩证法研究, (2): 28-30.

[4] Enseignement Catholique(2025). Dix jours sans écran: Top départ! [EB/OL]. [2025-05-13][2026-08-28]. https://enseignement-catholique.fr/dix-jours-sans-ecran-top-depart/.

[5] 冈特•绍伊博尔德(1993). 海德格尔分析新时代的科技 [M]. 宋祖良, 译. 北京:中国社会科学出版社:84.

[6] 汉斯-格奥尔格•加达默尔(2004). 哲学解释学 [M]. 夏镇平, 宋建平, 译. 上海:上海译文出版社:10.

[7] 贾丽艳(2024). 海德格尔的技术哲学:祛魅与返魅的存在论反思 [J]. 社会科学研究, (2): 159.

[8] Lee H P, Sarkar A, Tankelevitch L, et al(2025). The Impact of Generative AI on Critical Thinking[C]//Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM: 1-22.

[9] 李晓云(2007). 媒介生态与技术垄断——尼尔•波兹曼的技术垄断批判 [J]. 四川大学学报, (1): 70.

[10] 马丁•海德格尔(2014). 林中路 [M]. 孙周兴, 译. 上海:上海译文出版社:6.

[11] 马丁•海德格尔(1996). 海德格尔选集(下卷)[M]. 孙周兴, 选编. 上海:上海三联出版社:931, 924, 945.

[12] 马丁•海德格尔(2020). 演讲与论文集 [M]. 孙周兴, 译. 北京:商务印书馆:30, 24, 21, 28.

[13] 马丁•海德格尔(1999). 存在与时间 [M]. 陈嘉映, 王庆节, 译. 北京:生活•读书•新知三联书店:66, 133.

[14] 马丁•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:96, 97-98, 183, 135, 173-174, 145, 151.

[15] 梅洛-庞蒂(2001). 知觉现象学 [M]. 姜志辉, 译. 北京:商务印书馆:140, 136-137.

[16] 尼尔•波兹曼(2019). 技术垄断:文化向技术投降 [M]. 何道宽, 译. 北京:中信出版社, (4):58, 152, 70, 144, 78.

[17] 尼尔•波兹曼(2004). 童年的消逝 [M]. 吴燕莛, 译. 桂林:广西师范大学出版社:2, 132, 110, 192.

[18] 尼尔•波兹曼(2015). 娱乐至死 [M]. 章艳, 译. 北京:中信出版社:102.

[19] 尼尔•波兹曼(2024). 教育何用:重估教育的价值 [M]. 章艳, 译. 北京:北京联合出版社:8, 36+43+49+65, 130.

[20] 尼古拉斯•卡尔(2010). 浅薄:互联网如何毒化了我们的大脑 [M]. 刘纯毅, 译. 北京:中信出版社:5.

[21] Postman, N. , & Weingartner, C. (1971). Teaching as a subversive activity[M]. New York: Dell Publishing Co. , Inc: 17-18, 180, 186.

[22] 日本东北大学脑科学团队(2025). 智能手机使用影响儿童大脑发育 [EB/OL]. (2025-05-07)[2026-08-23]. https://www. 199it. com/archives/1754299.html] (https://link.wtturl.cn/?target=https%3A%2F%2Fwww.199it.com%2Farchives%2F1754299.html&scene=im&aid=582478&lang=zh).

[23] 吴国盛(2004). 海德格尔的技术之思 [J]. 求是学刊, (6): 39.

[24] 西奥多•阿多诺(1993). 否定的辩证法 [M]. 张峰, 译. 重庆:重庆出版社:130.

[25] 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): 4-8.


(编辑:李学书)

# Reconstructing the Existential Foundations of Education in the Age of Artificial Intelligence: Based on the Critical Theoretical Dialogue between Heidegger and Postman


DAI Jie

(*Beijing Academy of Educational Sciences*, *Beijing* 100036, *China*)



**Abstract:** *Artificial intelligence is triggering an ontological transformation of education. Educational spaces are gradually becoming an interwoven complex of technological disciplinary spaces and a collection of standing reserves, mired in a triple existential predicament: the concealment of authentic education, the vanishing of contemplation, and the loss of existential roots. The technological critiques by Heidegger and Postman constitute dual theoretical perspectives for resolving this*

*predicament. Centering on the fate of education in the technological age, their ideas resonate and exhibit a logical isomorphism around "technological critique-humanistic awakening-educational redemption." Heidegger uncovers the essence of technology as "Gestell" from the ontological foundation, calling for education to return to the clear mirror of "thinking of Being." Postman analyzes the crisis of "technopoly" from the perspective of cultural ecology, advocating that education revert to the intrinsic core of humanistic values. Following their critical reasoning and shared existential stance, rooted in "dismantling technological illusions and fostering humanistic disposition," this paper explores pathways for reconstructing educational ontology through authentic illumination, intellectual reconfiguration, and embodied co-being. It not only reveals the underlying logic of educational alienation in the AI era but also offers theoretical references and practical orientations for reshaping a human-centered mode of educational existence, ultimately addressing the fundamental proposition of how education safeguards the radiance of human nature in the intelligent age.*

**Key words:** *educational existence*; *artificial intelligence*; *technological critique*; *educational authenticity*

---

（上接第 53 页）

*humanity into the AI era and placed learning sciences at a new historical starting point. This article systematically reviews recent advances in the learning sciences in the AI era by addressing three fundamental questions: what the nature of learning is, how learning occurs, and how to achieve better learning outcomes. The study finds that the deep involvement of artificial intelligence has shifted learning from individual cognition toward human-AI collaborative distributed cognition, posing systematic challenges to the core assumptions of the four major learning theories and giving rise to new theoretical propositions such as generativism and generative learning. Accordingly, the essence of learning has shifted from knowledge acquisition to human-AI collaborative problem-solving and from mastering answers to monitoring understanding and making independent judgments. At the research level, learning sciences is undergoing a paradigm shift from design-based research to AI-empowered research. These changes enhance learning efficacy while also carrying risks of cognitive offloading and metacognitive outsourcing, calling on learning sciences to respond to the new proposition of human-AI collaborative learning while inheriting its traditions.*

**Key words:** *learning sciences*; *AI era*; *essence of learning*; *human-AI collaboration*; *generativism*; *research paradigm*