

现代信息技术的“教育责任”

李政涛

(华东师范大学 教育学部, 上海 200062)

[摘要] 为明晰现代信息技术需要承担的“教育责任”,本研究首先回顾和梳理信息技术已经作出的“教育贡献”,包括实践贡献、理论贡献和文化贡献,这是信息技术已经承担的“教育责任”;其次,整体剖析已有的“技术批判”,从技术批判的学科视角、理论类型和对象内容等三方面展现;再次,提出“技术中人的成长”是教育技术研究的逻辑起点,即通过设计和发展技术,设计和发展人的生命成长,并以此作为现代信息技术的“教育责任”的核心,为此,需要接续“历史与传统”,强化“反思与批判”,深化“对话和交往”。

[关键词] 现代信息技术;教育责任;技术批判

[中图分类号] G434

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2020)02-0013-14

技术是现代世界的根本现象之一。通过“信息技术”这一方式,当今世界充分、彻底地进入技术之中,为技术所包围、沉浸和裹挟。除了提供物质框架,技术还为“现代性”带来了新的理念框架与实践框架。现代性的基本进程,是用技术为世界染色、烧制后,蜕变为现代世界的进程。“技术化”“信息化”的过程,就是世界被信息技术征服的过程。技术在一次次的攻城掠地中,展现了自身,也遮蔽了自身,有时,失去了自身……

围绕现代技术的喧嚣,由来已久,其中充斥着称颂、赞美和欢呼之声,也掺杂着质疑、非议和批判的声浪。这些声音在教育领域同样存在,并且分裂成两类群体:前者属于在教育技术世界里面的人,他们一边孜孜不倦地创制技术,一边为信息技术摇旗呐喊;后者则属于站在外面的人,以旁观者的姿态“冷言冷语”,向技术世界发出饱含警惕与焦虑之情的“呼唤”,其中藏有真知灼见,也存在“误解”和“偏见”。但问题在于,呼唤的与被呼唤的往往不能相

互应答。双方似乎各忙各的,听不到彼此的声响,更听不到对方偶尔出现的应答。

本文首先应该被视为一座“桥梁”,通过思考“现代技术”,将两个世界嫁接起来,以澄清“教育责任”的方式,为技术正名、也为技术忧虑,如果可能,试图为技术在教育领域的未来,打开新的方向。

与其说,本文包含了某种“期待”,不如说是“等待”,等待那些长期在现代技术的世界里,被遗忘、被隐匿因而被丢失的责任,得以浮现并彰显,进而被有所担当,成为人类社会共同的“教育责任”,以此方式,努力变成“建设性的批评者”。在任何时候,建设总是比批评更难,作建设性的批评者更难。从事教育技术研究,是最有可能成为建设性批评者的领域之一。

一、信息技术的“教育贡献”

以“信息技术”^①为代表的现代技术,是我们这个时代的宿命。身为其中的每一个人,都目睹和亲

[收稿日期] 2020-02-21

[修回日期] 2020-02-24

[DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2020.02.002

[基金项目] 国家社会科学基金 2019 年度教育学重大课题“中国特色社会主义教育理论体系研究”(VAA190001)。

[作者简介] 李政涛(zhengtaoli1969@163.com) 教授,博士生导师,教育部长江学者,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所所长,华东师范大学“生命·实践”教育学研究院院长,全国教育基本理论学术委员会主任委员,研究方向:教育学原理、教育哲学、教育人类学。

历了它带来的巨变。如果用“伟大”来形容这个时代,那必定是由“信息技术”引领和创造的“伟大”。

经由“信息技术”的伟力作出的“时代贡献”之中,“教育贡献”是不可或缺的部分,它与信息技术带来的“经济贡献”“文化贡献”等有着同等重要的地位。

这一“教育贡献”主要通过“实践贡献”“理论贡献”“文化贡献”等方式展现。它们共同以“教育的方式”发挥了信息技术的育人价值,让技术的“现代山峰”在人类文明的疆域愈加耸立和凸显。

在“实践贡献”上,有研究者以“改革开放40年”为时间轴,回顾了“中国教育技术学”的“时代贡献”:培养了大批高层次教育信息化人才;推动学科融合,促进知识创新;推动教育改革和理论创新,提升教师信息化教学水平;颠覆学校形态,提升办学水平;促进教育管理决策科学化和精准化;促进教育均衡发展,实现教育精准扶贫;促进技术与教育深度有效融合;推动教育信息化,助力实现教育现代化;提升人的信息素养,促进人类信息文明;促进经济和社会发展等(王运武等,2019)。它们基本涵盖了信息技术对于教育领域的“贡献路径”,以及“信息技术”与“教育”的“融合路径”。至少存在两个层次的“融合路径”:一是宏观层次的融合。以“国家”为单位,信息技术与“人才培养”“教育体制”“教育均衡”等融合;二是微观层面的融合。以“学校”为单位,深入到“学科课程与教学”“学生学习”“教师发展”的融合等。两个层次的融合,共同融入了“教育改革”:信息技术深度参与、介入了中国乃至世界的教育改革进程,引领人类教育改变传统的教育格局,走向由信息技术而来的新的教育样态(如“智慧教育”)。

如若跳出“教育圈”,将信息技术的“实践贡献”放在人类总体实践的背景之下,我们可以发现,“信息技术”融入“教育实践”,改造和丰富了教育实践的内涵、形态与方式,助力“教育实践”在人类总体实践体系内地位和价值的提升,深度影响人类的“政治实践”“经济实践”“伦理实践”“审美实践”“宗教实践”等实践样式,更加凸显“教育实践”的不可替代性,即它是一种以“育人”“成人”为宗旨的“生命实践”。相比与“学科课程教学”“学生学习”“教师发展”的深度融合,信息技术融合教育的真正

“深度”,体现在人的培养和育人方式的改变上:它不仅创造了新的课程内容、教学方式、学习方式和管理方式,而且创生了新的“育人标准”或“人才标准”。在信息技术时代,重新提出并回答了“培养什么人?”“什么是新时代需要的人”等教育核心问题和前提性问题。它的实践逻辑是“信息技术时代”是“新时代”(如“智能时代”),新时代要有“新人才”(如“智慧型人才”)(祝智庭,2016),新人才以“新素养”(如“信息素养”)、“新思维”(如“计算思维”)、“新能力”(如“编程能力”)(张进宝等,2018)等为标志,且都要通过“新教育”,即“新的教育实践”来实现。惟有通过以“信息技术教育”为硬核的“教育实践”,才可能是通往的人的发展之路。

在“理论贡献”上,依托“教育技术学”这一“年轻学科”,信息技术在教育领域确立了理论发展的归宿和阵地。在中国,它的出现与发展伴随着“南国农之问”(南国农,2012;任友群等,2012):“为什么我们的教育信息化越来越发展,教育技术学却越来越衰弱?”这是产生于教育技术领域的奇特悖论:强大的实践自信与强烈的理论自卑,“与教育学其他二级学科相比,教育技术学最突出的短处或局限就在于过于注重实践,这难免会在学术研究上存在积累的不足,理论的挖掘不够深入等问题,以至于被其他兄弟学科认为我们只会‘干活’,没有思想,所以即便是现在还会有很大一部分认为从事教育技术研究的人大概也就是做做‘PPT’之类的事情。”(孙立会等,2014)这种颇为“实在”的心声,在“教育技术学”领域颇具代表性。实际上,通过多年持续努力,“在中国”的教育技术学已经作出了独特且不可替代的“理论贡献”,即使它还有很大的发展空间,但并不影响其本应具有的“理论自信”。

倘若以其他“教育学分支学科”为参照系和比较对象,在此语境下的“教育技术学”已经作出了如下贡献:

其一,提供了“新概念”。当“技术”“信息技术”“互联网+教育”“创客教育”“机器人教育”“人工智能教育”“智慧教育”“电子书包”“慕课”“微课”“翻转课堂”“混合式学习”等一系列概念被提出和界定,纳入教育技术学的研讨范畴,它们就不再只是“技术实践”或“实践操作”,而是“理论概念”。例如,“混合式学习”最早生发于日常学习实践,但

它的出现也昭示着教育技术理论的新发展(何克抗 2004)。对“概念”的把握,是最基本的“理论方式”,“运用概念”的活动,则是进入理论世界的大门之一,它印刻了对入门者的理论要求:以思索概念的方式展开对现实的追问和探究。“理论思维”或者“以理论的方式把握世界”,都是通过概念的运用而实现的。典型如哲学领域“真正意义上的哲学家,其思想的创造性、独特性总是体现在其核心概念之中”(杨国荣 2014),如老子的“道”,孔子的“仁”,墨子的“兼爱”,王阳明的“良知”,还有柏拉图的“理念”,海德格尔的“存在”,福柯的“权力”等。从这个角度看,“理想的理论”或“好的理论研究者”的标志之一,是善于提出概念、建构概念、分析概念和论证概念的能力。以此为视角和标准,尽管“教育技术学经历着概念危机”(李子运等 2018),但拥有独属于自身的概念体系,却是不争之事实,它与传统的“教育”“课程”“教学”“课堂”等教育基本概念相融合,生成了自成一体的理论体系,并趋向于“浑然天成”之境。

其二,提供了“新问题”。理论之学,也是问题之学。不断提出“新问题”,善于提出“真问题”与“好问题”,一向是衡量理论品质的基本尺度。尽管提问与追问有微妙差异,“提问属于科学”,“追问属于哲学”。哲学意义上的追问,可以由更多追问予以回应,科学意义上的提问,则呼唤一个可以解决问题的答案(李芝 2019)。但二者之间不是非此即彼,更非截然对立,而是相通相连的。作为一门学科,与概念体系一样,“教育技术学”的独特问题域业已成型,而且是一些教育学科原有理论体系中找不到答案的问题:“技术给教育带来了哪些变化,教育、技术与人的关系是什么,以及三者之间的相互作用是怎样的;技术丰富教育环境对学习究竟有没有影响,如果有,会带来哪些影响,这些影响是如何发生的;学习环境该如何设计,教师的角色又是什么;什么样的教育干预是有效的。未来已来,新兴技术将怎样影响教育形态、课程内容、教学模式、学习方式和教师职能(教师会失业吗)的变革?”等(杜华等 2020)。这些问题初发于教育技术学,逐渐成为具有普遍意义,即“普通教育学”意义的问题。此外,教育技术学体系化的问题域已然生成,表一即以“教育技术哲学”为例(冯友梅等 2017):

表一 “教育技术哲学”的问题体系(问题表述简洁版)

序号	问题表述	类属
1	教育领域中的技术界定及其合理性	本体论
2	人类进化与技术发展的关系	
3	教育发展与技术进步的关系	
4	教育领域中的技术价值如何	价值论
5	高技术支持的教育系统一定优越吗	
6	教学组织形式多元化的判断与选择	
7	教育信息表达多媒体化的合理性	
8	教育领域中的技术异化现象	实践论
9	教育技术实践的规范问题	
10	如何审视实践中各方的价值诉求	
11	教学时空延拓悖论	
12	教学交互便捷性悖论	
13	新技术培训与教育行政霸权	
14	技术援助能弥补数字鸿沟吗	
15	网络成瘾者是数字土著吗	

虽然这一体系只是个案,不代表全部,其内部的逻辑层次和相互关联有待清晰,对问题性质的分析还需要深化,如哪些属于教育技术(哲学)才有的特殊问题,哪些属于和别的学科(如一般的“技术哲学”或“教育哲学”)共享的问题?哪些属于教育技术(哲学)的基本问题或核心问题等。另外,历史感即“问题史”的梳理也尚未体现,仍有一些重要问题或新问题,如“技术如何促进学习”(黄荣怀等, 2010;顾小清等, 2016)、“什么是中国特色教育技术”(何克抗 2011)和“什么是中国特色的(教育技术)新理论体系”(南国农 2010)等还没有被纳入,但这一兼容“本体论”“价值论”“实践论”的问题体系,凸显了教育技术学理论体系之独特。其中,“高技术支持的教育系统一定优越吗?”“教育领域中的技术异化”等问题,展现了教育技术学领域少见的对技术限度或局限的“反思与批判意识”。最重要的是,不少问题都是只有通过教育技术(哲学)研究,才可能提出的,是其他学科难以染指或者无力解决的。

其三,提供了“新理念”。新概念的提出,常常隐含着新理念,新问题的追问,也往往通向新理念,蕴藏着新的理论世界的可能性。以“智慧教育”为例,它既是“新概念”,也是“新问题”,更是一套自成框架的新理念。在该体系里,“智慧教育”(Education for Wisdom)“是一种最直接的、帮助人们建立完

整智慧体系的教育方式,其教育宗旨在于,引导你发现自己的智慧,协助你发展自己的智慧,指导你应用自己的智慧,培养你创造自己的智慧”(祝智庭等,2012)。这一教育理念对研究框架起统率作用,它孕育、引领并催生了“智慧环境”“智慧教学”“智慧人才”(祝智庭 2016;黄荣怀 2014)。该理念与“六种现代教育观”、“三种”学与教理论(南国农 2010)等一样,是典型地从教育技术学的土壤里孕育而生的“理念产品”,是教育技术学才可能有的“理念供给”。它以“新理念”的方式,提出了智能时代的教育“新理想”和“新境界”,展现了一条通往新时代教育的“教育技术学之路”。通过如上诸多之“新”,“在中国”的教育技术学形成了以“形而上的本体论、形自体的认识论、形而下的方法论”(李子运等,2018)等为核心构件的理论体系、理论逻辑和理论方式,包括自己的“基本理论”和“方法论”(李子运,2015),就一些教育中的“公共问题”和嚼不烂的“老问题”,如“什么是教育”“如何认识和促进学习”“如何理解教育理论与实践的关系”“学科的逻辑起点是什么”等提出了来自教育技术学的主张。以“学科的逻辑起点”为例,针对这一教育学理论建设的基本问题,教育技术学先后提出了“媒体起点论”“学习起点论”“基于媒体的学习”(郑旭东,2004;桑新民 2003),丰富和深化了“逻辑起点”问题的研究与思考,为其他教育学分支学科提供了来自教育技术学领域的启迪。

在文化贡献上,什么是一种实践或理论对人类社会最重要的贡献?在我看来,应该是“文化贡献”。既然“技术不仅仅是实现目的的手段,它们也塑造世界”(安德鲁·芬伯格 2005),那么技术塑造的是什么样的“世界”?这个世界可以被命名为“存在”,它不是外在于“人”,而是内在于人,属于人和为了人的存在,是海德格尔等为之操心 and 忧心之所在。技术最终改变了人的存在方式和生活方式,它暗含了“文化”的本义,文化就是人的生活方式,包括价值观、思维方式和行为方式。以此理解为依据,所谓“新文化”就是“新的存在方式”或“新的生活方式”。1915年,中国新文化运动的主要内容之一,是从“文言文”向“白话文”的转型,同时引发了语言背后的价值观、思维方式等的转变,彻底改变了现代中国人的日常生活。作为积极倡导者和推动者的胡

适,由此奠定了其在中国文化史中的地位:他改变了那个时代中国人的日常生活,推动了“文化变迁”,作出了“文化贡献”。在当下,新的文化运动已在世界范围内出现。如果说,当年的中国“新文化运动”始于文字转型,当下的“新文化运动”,则从“媒介转型”开始:从纸质媒介转向电子媒介,从文字媒介转向视频图像媒介。这是由信息技术带来的新文化,也是现代人全新的生活方式。面对这一由信息技术塑造的全新的文化世界,“什么是智能时代的理想新人”,“什么是智能时代理想的生活方式”,成为此时代的重大问题,回答这一问题的使命和责任被赋予了教育技术学及其相关学科,对这一问题交出了何种答卷,不仅影响未来的人类生活,而且也影响教育技术学的存在价值和学术地位。整体来看,教育技术学做出的“答卷”展示出了独特和层次化的贡献。叶澜(2004)曾经从三个层面指出信息化的存在形态:基础性的技术存在、结构性的社会存在和生命性的个体存在。她发现,信息化从技术层面开始;改进和功能的扩展使其逐步渗透到社会各个领域,带来社会结构性变革,使社会呈现信息化特征;同时,它又直接且广泛地影响到生活在信息社会中的生命个体,使个体的生命实践呈现信息时代特征,并且,信息成为影响人的生命发展的重要力量,呈现出生命特征。基于教育技术学的视域,如果从人才的类型与标准来看,这一生命特征表现为“智慧型人才”,从人的素养与能力的角度,则表现为“信息素养”“计算思维”“编程能力”等(张进宝等,2018),所有这些都对智能时代之人的生活方式,产生了实质性影响和改变,为人类作出了重要贡献。多年以后,如果谁要撰写百年以来的新文化史,教育技术的演变历史,以及教育技术学领域的贡献,这一点是无论如何绕不过去的。

二、被告席上的“现代技术”

我们无法不赞叹信息技术及其在教育中应用所取得的惊人成就,同样,我们也难以对信息技术带来的弊端视而不见。

在信息技术突飞猛进,俨然有了“救世主”容貌的同时,技术也往往扮演着“被告”的角色,成为被思想家,尤其是哲学家重点盯梢的“批判对象”。

从柏拉图开始,每一次“技术”的变迁,都会被

送上被告席,接受各种非议和指责。“书写”出现以后,作为人类最早的教育技术之一,“很荣幸”成为柏拉图挞伐的对象。与“口头对话”这一传统媒介相比,他谴责这种媒介技术无法“相互交换意见”。借苏格拉底之口,他批评道“画家的作品栩栩如生地置于我们面前,但假如你询问它们,它们就会保持最庄严的沉默。书面文字同样如此,它们就像充满智慧一样地同你说话,但是如果你问它们表现了什么东西,希望从中有所受益,它们将永远不断地告诉你同样的东西”(安德鲁·芬伯格,2005)。在他眼里,“对话关系”是师生之间的纽带,也是教育的本质所在,而“书写技术”破坏了这种对话关系。从那时开始,对于“技术”的“批判爱好”与“批判传统”逐渐形成。

技术批判的学科视角集中于政治学、社会学和哲学等。如赫伯特·马尔库塞(Herbert Marcuse)的批判,展现了典型的政治学视域:将技术的统治与资本主义消费社会的兴起联系起来,认为技术合理性已经变成了政治合理性,技术成了一种意识形态。很多时候,这些视角常常融为一体,很难截然区分。在马克思那里,他对技术的批判是对从技术的社会本质的理解开启的,“马克思对技术的社会本质的理解远远超前于他的时代,我们依然能够从马克思理论的这一方面中学到很多东西。”(安德鲁·芬伯格,2005)但马克思的批判绝不只是社会学的,同时也是哲学与政治学的。但不管是基于何种视角的技术批判,都表明“技术问题”已成为重要的政治问题、社会问题和哲学问题。

技术批判的理论类型分为“技术工具论”“技术实体论”“技术批判论”(安德鲁·芬伯格,2005)。

“技术工具论”认为技术是用来服务于使用者目的的“工具”,是“中性”的,没有价值内涵,从属于在其他社会领域(如政治、文化或教育)建立的价值。这一理论对技术的基本态度是“接受”。既然是“工具”,本身无所谓“好”与“坏”,开发并运用即可。如果存在问题,那也是运用的问题,不是技术自身的问题。这种技术观被广为采纳,成为现代政府、学校和政策科学所遵循的主导观点。

“技术实体论”主张技术构成了一种新的文化体系,它将整个社会世界重新构造成控制的对象,技术成为海德格尔所说的“天命”。这一理论强调,不

管社会的政治意识形态是什么,“技术现象”已经变成所有现代社会的明确特征,技术则演变为自主性的存在(Ellul,1964)。技术带给人类社会文化生活及人的存在方式等诸多“实质性改变”,成为“实体论”的重点讨伐对象。这一方面是社会文化生活的改变。如果说,“快餐”的出现,导致了温情脉脉的家庭聚餐氛围的不复存在,促使传统家庭的衰落,那么,互联网和手机的使用,也使家庭关系、夫妻关系、亲子关系、师生关系等发生重大变化。艾伦特·伯格曼(Albert Borgmann)由此认为,技术不是简单的手段,而是变成了一种环境和生活方式。这是技术的“实质性影响”(Borgmann,1984)。另一方面是人的存在方式的改变。海德格尔声称,现代社会被技术重新构造的后果是人和存在被贬黜为单纯的对象,甚至语言都成了消除人类意义的技术话语。他以计算机为例,宣布在计算机的影响下“人的终结”。让-弗朗索瓦·利奥塔(Jean-François Lyotard)在轰动一时的《后现代状况》中,预言由技术推动的后现代社会中,人文主义文化的消失和知识的彻底商品化(让-弗朗索瓦·利奥塔,1996)。显然,对现代技术的“拒斥”或“放弃”,对传统或自然方式的回归和保持,构成该理论的基本态度。

与采取“要么接受,要么放弃”的理论态度不同,“技术批判论”带有“调和论”的色彩。它赞成工具论的非决定论色彩,期冀通过打破宿命论,避免在技术的节节胜利面前绝望,保持对技术及其进步的信心,但不赞同将“技术”限定于“工具”的层面,更反对技术的“非价值性”,否认技术和知识只是“价值中立的工具”。它认同实体论对技术的理解“技术不是单纯的物的凝聚”,还可以“形成文化体系”和“塑造世界”,但它不满足于实体论将价值等同于技术的本质,转而将价值与社会霸权联系起来,认定技术的发展是社会斗争的舞台,它由技术标准和社会标准共同决定,标准不同,社会发展方向就不同,从而把对技术的批判,彻底变成社会批判的一部分。

技术批判的对象涉及结果、过程和设计。一是批判“结果”,即针对技术运用产物加以评判,它既是技术塑造的某种社会或文化,也可为技术催生的某一具体知识、制度和办法(如教学方法)等。这类似于芬伯格所言的“产品批判”。其背后的假设是:技术产物存在问题,由技术的不良应用造成,技

术本身是无辜的。二是批判“过程”。它打破“技术无辜论”,预设技术才是问题产生的根源,主张问题出在“技术构成的生产过程”。三是批判“设计”。它回到“技术设计”的源头,强调有什么样的“技术设计”,就有什么样的“技术过程”和“技术结果”。这一批判传统根植于马克思。他将阶级偏见归因于技术本身,认为资本主义的利益既控制着目标的选择和应用的方法,还控制着技术的设计。芬伯格从马克思对技术的“设计批判”出发,借助马尔库塞、福柯、布鲁诺·拉图尔(Bruno Latour)等人的观点,提出“技术的问题”,根本上就是“技术设计的问题”,要求重新思考和改进“技术设计”的核心内容,例如,要把人的全面发展的需求和自然环境的保护作为内在因素,将它们融合到技术的设计中,这样才能在事前避免技术的负面效应(安德鲁·芬伯格,2005)。在这个意义上,重新思考技术,就是重新设计技术,就是重新厘定技术的标准、架构技术的规则和确定技术的内容。

综合来看,如若聚焦技术可能带给人类社会的风险或危害,持不同立场和视角的批判者对技术的“焦虑”或“恐惧”,普遍表现在如下三个方面:

其一,技术破坏了原有的“对话”,改变了传统的“交往”方式。

这是从柏拉图而来的批判传统。在批判者看来,从过去的文字书写,到今日的电视、电脑、互联网、手机……一次次技术更新,带来的是一场场对“交往”和“对话”的破坏。尤尔根·哈贝马斯将人类的活动区分为工作和交往,前者涉及人与自然的关系,后者涉及人与人的关系。在人与自然的关系中,人类除了使用技术与自然打交道外,没有其他方式,因此要有不同于现代技术的社会是不可想象的,而人类的自由和解放只能从人类的交往中寻求。很难说,技术的变迁,带给人类交往的是自由,还是羁绊;是解放,还是禁锢……在实体论者看,后者的可能性远大于前者。马歇尔·麦克卢汉(2006)的观点较为“中立”：“每一种技术都立即对人的交往模式进行重组,实际上造就了一种新环境。”他并没有对这种新环境进行“价值判断”,但承认“电子环境的特点之一,是人们彼此的介入程度很深,于是就觉得失去了个人的身份。这是我们时代特殊的难题之一。”在微博、微信、脸书、推特等交往媒介中,个

人身份常以匿名的方式呈现。隐身的不只是个人的“姓名”,更是具有特定内涵,且构成了交往前提、决定了交往过程和结果的社会性“身份”。

其二,技术损害了“人性”,导致生命的异化或灵魂的丧失。

这是“现代技术”受到抨击的核心,也是批判者用力最深之处。作为现代技术批判的“鼻祖”,马克思的批判,指向现代工业文明中机器对人的束缚。束缚的结果,是技术体系在侵入人类人际关系的同时,也侵蚀了人本身,使社会生活失去人性。这就是所谓“异化”的源头与本性:技术的异化是人的异化,人被异化为技术的“对象”“工具”,颠倒了人与技术的关系,产生了“主人”与“奴隶”的互换。这一人性的异化,早在工业时代,就被十九世纪的制造哲学家安德鲁·尤尔(Andrew Ure)描述过:“由于人性的弱点,工人的技能越高,他就倾向于变得越任性和倔强,当然也就越不适合成为机械系统的一部分,因为在机械系统中,工人偶然的合常规就会对整体造成极大的损害,因此,现代制造商的主要目标就是通过资本和科学的结合,将工人的工作简化为警觉和机敏的练习”(Ure,1835)。为了不损害“机械系统”和其背后的“技术系统”,工人的生命系统必须凭借“警觉和机敏的练习”的方式来调整,调整的过程就是工人的生命被机械对象化、被技术工具化的过程,不然,工人的“生命需要”无法适应“技术的需要”,最终代表技术的机器控制了人的生命。

伴随人性异化的是灵魂的丧失。以马克斯·韦伯、卡尔·古斯塔夫·荣格(Carl Gustav Jung)等为代表的社会批评家宣称,“技术理性”“工具理性”和人类的价值,在争夺现代人的灵魂。处在技术巨大阴影下的当代人,依旧在为寻求灵魂而奔波(卡尔·荣格,2017)。他们确信,在技术的世界里,人的灵魂将无处安放,四处漂泊……

其三,技术“替代”了人的行为,导致人变得无关紧要。

人类研发技术的“初心”在于,运用技术延伸人的自身功能,替代人本身的劳作或劳役之苦,但随着技术的发展,这种替代跨越了“边界”,逾越了“底线”,产生了机器替代人的危险,让人类的存在价值处于“生死存亡”的边缘。对此,威廉·勒普克(Wilhelm Röpke)早有发现,技术发展导致过分的劳

动分工,使得人的生命力萎缩,各种替代接踵而至。阿诺德·盖伦(2003)就提到“方便食品代替了家里制作的食物;现成的服装使得传统主妇的裁缝工作成为不必要的了;唱片和广播里面的音乐代替了家中的音乐演奏;赛车和橄榄球赛取代了个人的体育锻炼。最后,人们便从那些思想机器里,从报刊、广播和电影里,接收现成的见解和舆论。”在智能时代,类似的替代也俯拾即是:表情替代了语言,图像替代了文字,汽车替代了双腿,照相机替代了眼睛,直到人工智能替代了人类智能,替代了人类的职业。对于这些替代,京特·安德斯(2010)曾预言“技术对人有组织的毁灭,并不单是人过度地滥用技术的结果,而是技术发展的本质。”在他看来,技术的最终目的是取代人,这正是所谓“技术抛弃人”的意思。从表面上看,这种发展使人得到了自由,而实际上让人变得多余。现代技术发展的必然后果,将是一个“没有人的世界”——智能时代的发展导致很多职业的消亡等事实,正在印证这一预言。在技术控制和抛弃人的世界,人尽管事实上还没有消失,但已经停止了他的作用。世界本身成了目的,人把自己降格为替至高无上的工业服务的手段,降格为机器生产的原材料。

种种替代带来的是人类感官的钝化。“读图时代里,鼻子的功能正随着眼睛的发达而衰退。感觉器官的畸形发展将导致心灵的不平衡,甚至枯竭。那些需要借助于眼睛之外的器官去阅读的作品将无法进入只能读图的人们的视野。……也许在不久的将来,我们将失去这样的鼻子”(郭春林,2008)。感官退化的原因,在于人类越来越习惯于通过技术和机器来替代自己的感官直觉,进一步带来的是“直接经验”的丧失,只能通过外在于自己的他者(如百度、谷歌等搜索平台)提供的间接经验,来理解世界和表达自身。

技术对人的替代,表面上是功能的替代、感官的替代、经验的替代和职业的替代,在其深处,则是技术的逻辑、机器的逻辑,替代了人的逻辑和生命的逻辑。所以,“人类必须屈从于机械的苛刻逻辑吗?或者能否从根本上重新设计技术,以便更好地服务于它的创造者呢?这是关系到工业文明前途的最终问题。”(安德鲁·芬伯格,2005)这样的问题,在步入智能时代的今日,变得愈发尖锐和急迫起来。

在教育领域,对技术的批判和警醒也不绝于耳。大多数技术批判使用的关键词,如“对话”“人性”“生命”“替代”等,同样适用于教育,并为教育学者感同身受。例如,他们都竭力维护苏格拉底式教学法精髓中的对话传统,对任何背离这一传统的教育技术保持高度敏感和警惕。再如,有研究者发现,印刷媒介时代存在于教育者与受教育者之间的代际不对称性,表现为前代人相对于后一代人在身体、经验、知识、能力、社会性等方面的优势。当无处不在、无时不在的电子媒介浸润在我们周围,它带来的不对称性的消逝,极大削弱了当今学校教育的合法性,其危机和败像已经显露。随着代际不对称性的消逝,以往那种以成人与儿童之间的高低差别为依据的教育,已经越来越难以为继^②。

近年来,由信息技术带来的大数据技术及其在教育中的应用,成为被批判的前沿地带。有学者以“数据为本的教育测评”为例,针对教育测评的大数据化趋势指出,大数据化的教育测评狭隘地测评人的发展与教育,把教育过程、学习行为标准化,导致对教育价值与意义的认知简单化,造成对学生作为人的发展的内在性、唯一性与完整性的忽略。在主体论意义上,人不可按照物化的方式被对待,人的心智、心灵品质无法被数据估算,人的生命价值不应当被估算。数据化教育测评体现为一种强制机制,它不仅以数据标注、预测、预定、区隔学生,也激化了教育的竞争与焦虑,加剧了教育的功利化和工具化。教育测评看起来是为了实现教育目标,促进教育效率,实际上它是附加在教育实践之上的非教育装置,与真正的教育及其过程相异,与存在性学习对立(金生鋈,2019)。这种由教育测评大数据化引发的教育隐忧,根底上还是对技术与人的生命之关系的隐忧。海德格尔(1938)依托数学的精确计算与生命的关系的思想,表达过类似看法:“数学的自然研究之所以精确,并不是因为它精确地计算,而是因为它必须这样计算,原因在于,它对它的对象区域的维系具有精确性的特性。与之相反,一切精神科学,甚至一切关于生命的科学,恰恰为了保持严格性才必然成为非精确的科学。虽然我们也能把生命理解为一种空间-时间上的运动量,但是这样一来,我们就不再是在把握生命了。历史学精神科学的非精确性并不是缺憾,而纯粹是对这种研究方式来说本质性

的要求的实行。”他眼中的生命本质特性,无法完全被精确的计算所把握,当人们试图用数学的精确计算把握生命,如“人的心智、心灵品质”时,就“不再是在把握生命”了,或者说,把握的不是“真实的生命”,而是被扭曲、被异化的非生命。这里显现出以海德格尔为代表的批判者的前提预设:以技术的方式,把握生命,将丢失真正的生命。表面上,这是对技术及其限度的批判,在根底上,则是对科学限度的沉思。

特别需要指出的是,迄今为止,教育学界对技术的批判,对技术限度的思考和对已有技术批判思想的回应,主要来自教育基本理论或教育哲学界,很少来自教育技术学界。从笔者有限的阅读视野,至少从本文的参考文献来看,在教育技术学学者的著述中,除了个别引用海德格尔技术哲学思想,几乎看不到对技术批判理论与观点的引用或回应,这或多或少存在对相关批判之思的阅读和了解的缺失,更遑论自身对技术的“批判性思考”了,从而产生了“批判失语”。已有的更多是“挑战性思考”,即聚焦一种新理念、新技术带给学习者的挑战,如“智慧教育”的出现“要求学习者具有良好的自组织能力,这对已经习惯了传统授受主义的学习者们来说是一个不小的挑战”(祝智庭等,2012)。这是个值得品味的现象,在一定程度上,反映了教育技术学界对哪怕是同属于教育学科领域的技术批判之思“视而不见”,对批判之声“听而不闻”。“教育”和“技术”虽“各奔前程,却在同一林中。常常看来仿佛彼此相类,然而只是看来仿佛如此而已”(马丁·海德格尔,2004)。这说明,信息技术一直在追求与当代教育、与学科教学深度融合,与此同时,还有另一种融合相对被忽略,即教育技术学与其他教育学分支学科的深度融合。

三、通往“人的生命成长”的“技术”

任何对“技术”的批判,都改变不了如下事实:技术拥有改变世界、改变人类和改变教育的伟力,它已经成为具有强大自主性的存在。在哈贝马斯看来,在所有理论中,技术是一种天命,以技术形式出现的理性,超出了人类的干预或修正范围。

在技术产生并发挥改变伟力的过程中,教育技术为之做出了自己的努力,参与改变世界的进程。

然而,正如京特·安德斯(2010)所言“仅仅改变世界是不够的,我们一直在这么改变,即使我们不那么做,世界也在改变着自己。问题是我们要去阐述这种变化,并去改变这种变化。目的是让世界不再没有我们而自己变化,避免它变化到不再需要我们。”要达到“改变这种变化”的目的,总是需要预先“改变自身”,这是教育的真谛:只有先改变自己,才可能真正改变他人。

无论是教育技术的实践,还是教育技术的理论,首先需要改变的是对自身使命和责任的理解与认知。它与如下问题有关:为什么人类需要教育技术和教育技术的理论(或教育技术学)?它对人类及其教育有何作为?可以解决哪些人类生存与发展的重大现实问题?换言之,面对信息技术与教育,教育技术学的“天命”何在?

当我们阐明技术所做出的“教育贡献”时,其实就是在展现信息技术已然承担的“教育使命”或“教育责任”,这一责任曾被称之为“数字时代信息意识教育的责任”(张进宝等,2018)。思考这一问题的独特意义在于,它与教育技术及教育技术学的存在价值有关:承担多少责任,如何承担责任,价值和地位就会有多大。

教育技术领域已经通过与教育的全方位、多层次深度融合(杨宗凯等,2014),承担了自身的“教育责任”。但作为这个领域的长期旁观者,我依然觉得遗漏了,或者缺失了什么……

最根本的缺失,是没有把“人”确立为教育技术研究的原点或起点。我们看到了“大写的技术”“大写的学习”,但没有看到“大写的人”。

与“人”有关的相关研究,并非没有。有的主张要回到“教育技术源始之所在”,将“研究生所需要的东西”作为“回到事情本身”(李子运等,2018)。也有人(孙立会等,2014)强调“教育技术研究者没有自己的利益,教育技术研究者的利益就是教师的利益、学习者的利益。”更多的研究聚焦于“学习者”或“教师”的各种与信息技术相关的意识、素养或能力,却“淡化了对学生和教师作为‘人’的重建,毕竟,对教师的职业‘角色’的认知(马欣研等,2019),无法替代对‘人’本身的探究”(李政涛等,2019)。

最大的缺憾在于,没有将“人”作为教育技术的

“逻辑起点”。如前所述,迄今为止教育技术领域的“逻辑起点”,如“媒体起点论”“学习起点论”“基于媒体的学习起点论”或者“技术中的学习起点论”等等这些代表性观点的共有特征,是把“物”(媒体)或“事”(学习),而不是“人”作为起点。这导致教育技术以“成物”“成事”为目的,教育技术学变为“成物之学”或“成事之学”,而不是“成人之学”。即使主张教育技术的“落脚点”应该是“人的‘行为’”(孙立会等,2014),但“行为”也是“事”,实质还是“做事”。这说明在教育技术的世界里,“物的意识”或“事的意识”很强,“人的意识”较弱。其根源与“技术”作为“物”和“事”的本性有关,由此才会出现(张俐蓉,2007):“在人们原有的视野中,结构性的社会存在是为人们普遍关注的层面,基础性的技术存在是人们认可信息技术在教育领域应用的前提,而生命性的个体存在是为人们忽略最多、恰恰又是最为基础与重要的层面,由此也导致了人在技术应用中的失落。人的价值应成为信息技术在学校教育应用的出发点和归宿,成为信息技术与学校教育关系重构的基点。”与此相关的呼吁是“我们应该深度思考技术及其本质,辩证看待技术与人的关系。技术是人的创造性实践活动,是人的本质力量的体现。人的生存是技术性生存,技术的本质与人的本质有一致性,技术应回归人性、承载人文、以人为本。从主客一体、和谐共生的哲学视域看,构建包容性的、多元一体的信息化教育理论迫在眉睫。”^③若详加辨析,如上两个主张的提出者,分别来自“教育学原理”和“教育经济学”,都是“教育技术学”领域之外的人。相比而言,倘若以改革开放40周年为时间切片,回顾教育技术领域的专业文献,很少发现“技术与人文精神”“技术与人文主义”或“技术与人的精神、心灵或灵魂”等相关的讨论。20世纪90年代,中国思想界的人文精神大讨论,反思学术商品化、道德滑坡和工具理性泛滥(王晓明,1996),以及在21世纪初,哲学、社会学领域开始的“数字化与人文精神”大争鸣,强调数字时代要“关心人、重视人的价值和尊严”(鲍宗豪,2003),在同时期或此后的教育技术学研究中,几乎没有回声或回应。实际上,在技术研究领域,对人的关注屡见不鲜。一度流行的《数字化生存》,建筑机械技术出身的作者尼古拉斯·尼葛洛庞帝(Nicholas Negroponte),将“人性

化界面”作为书中的第二部分,把“创造完美的人性世界”作为数字化时代的核心理念(尼古拉·尼葛洛庞帝,1997);媒介文化研究的代表人物麦克卢汉,跳出重重媒介之物的包围,洞察到媒介和技术中的“人性”,发现“人的技术是人身上最富有人性的东西”;约翰·齐曼(2002)在《技术创新进化论》中,论及技术带给教育研究的新方法,目睹了“技术与心灵”的关系,“它记录了一种新学科对于新鲜的年轻心灵的撞击,这种撞击经常在这些心灵最具接受能力、创造力和交流能力时发生。”教育技术学领域引用最多的技术哲学界相关理论是海德格尔的思想,但相对忽略了其他技术哲学家,典型如马尔库塞和他的《单向度的人》直接把“人”在技术时代可能带来的异化作为思考重心(赫伯特·马尔库塞,1989),这是一种弥足珍贵的思想传统:一次次在技术神话横行喧嚣之时,冷眼凸显“人的危机”。

已无需更多例举,可以得出一个基本结论:在教育技术学领域,不是“技术太多”,“思想太少”,而是有关“技术与人的思想”,尤其是从技术的视域理解人、人性及人的生命的思想太少。换言之,教育信息技术之学,从来不缺思考和思想,缺失的是对人、人性和人的生命的高度敏感与整体把握,缺乏的是教育技术视域的人性观和生命观,究其根本,缺少的是对人及其生命的敬畏感。浩如烟海的研究文献向我们展示了种种“追问”,诸如对理论、实践、问题、方法、学习的追问……但我们没有看到对生命的追问,对人性的追问,后者才是这些问题产生的本源、原点或根据。“沉思之追问决不会沦于无根据和无疑问之境,因为这种追问先行追问着存在。对于沉思而言,存在始终是最值得追问的东西。沉思在存在那里遭遇到极端的抵抗,这种抵抗阻止着沉思,使之不能严肃对待进入其存在之光亮中的存在着。”(马丁·海德格尔,1938)当下及未来的信息技术,最需要的追问,是对人的生命存在及其成长的追问,追问什么是理想的人及人性?这才是真正“回到原点”的追问,回到“人”这个所有教育的原点,然后再来思考:什么样的信息技术,有助于呵护人性,激发人的生命潜能,成为焕发生命活力的技术,从而培养出这样的人?什么样的信息技术,有可能是成为限制,甚至压制、剥夺或窒息人的生命活力的技术?这种对人性及生命成长的追问,是信息技术应当承担的

“教育责任”的首要部分,力图展现教育技术看待人及其生命的独特视域。

这种原点式的追问,总是遭遇到来自技术本身、各种方法和程序的抵抗,方法和程序为技术裹上了厚厚的一层壳,硬壳本身在更新换代中不断进化,但内核之处始终沉寂,成为荒漠之地。

这种原点式的追问,不是从“媒体”开始、从“学习”开始,或者“技术中的学习”开始,而是从“人”开始,由此引出本文对教育技术研究“逻辑起点”的认识。

教育技术学的逻辑起点,不是单向度的存在,而是层次性结构性的存在,分两个层次:一是广义的逻辑起点,即“技术中人的成长”,这是教育技术领域才可能有的逻辑起点;二是狭义的逻辑起点,即“技术中人的成长+”,它可以是“技术中的人+学习”(亦可以称之为“技术中的人及其学习”),或者“技术中的人+媒体”(或“技术中的人及其媒体”)等,“人的成长”后面的“学习”和“媒体”都是通往成长的手段和载体,是物化或事化的存在。两个层次的逻辑起点合而为一,共同构成教育技术学的逻辑起点。通过将“人”植入“逻辑起点”,实现信息技术与教育的深度融合。真正的深度是人的深度,而不是技术的深度,所有技术的深度,都由人带来,并取决于“人的深度”。教育技术学对“人”及“智能时代之人”的理解有多深,它的技术深度、思想深度和理论深度,就会有多深。

一旦“人”在“逻辑起点”中被确立,教育技术的世界将重点弹奏“生命的音符”,闪烁“人性的光影”。教育技术研究的基本问题是“技术与人的成长”的关系问题,教育技术之学,将从初始的“成技之学”“成术之学”“成物之学”,变成“成人之学”,变成“在成技、成物和成事中的成人之学”。这应该就是信息技术“教育责任”的本义:承担起通过技术之物、技术之事来成人和育人的责任。与其他领域的信息技术相比,这才是教育技术领域的独特责任与特有贡献:在技术中设计和推动人的生命成长,以技术的方式为人的生命成长作贡献。这些贡献能否被人类知识共同体和理论共同体所认可,取决于如下久被忽视的问题及其答案:哪些与“人的生命成长”有关的重大问题或难题,是由教育技术和教育技术学解决或突破的?

这些经由教育技术而来的贡献表明,信息技术,也有对人的焦虑,有能力把自己从工具的巢穴中摆脱出来,从而摆脱纯工具性的定位。信息技术,同样拥有“人文情怀”和“生命关怀”,信息技术也可以通往“神圣”。

如何更好地承担现代技术的成人责任和育人责任?对于教育技术学来说,需要接续“历史与传统”,强化“反思与批判”和拓展“对话与交往”。

一是接续“历史与传统”。这里的“历史与传统”,主要不是技术或教育技术的发展史,也不是教育技术学理论的发展史,而是与某种人类共通性的思想或理念相关的“历史与传统”。日新月异的信息技术最能紧跟时代前沿,也因此可能是最疏远人类历史和传统的领域。它存在着两大久被诟病的惯习:一是“工具理性”支配下的“应用性”“操作主义”惯习,二是“进步论”的惯习,把科学技术截然分成“新”与“旧”两大部分,在对新技术的追逐和频繁的更新换代中,将“旧有之物”抛入垃圾堆。这早已被海德格尔(马丁·海德格尔,1938)所洞悉:“如果我们理解现代科学之本质,那我们就必须首先抛弃一种习惯,这种习惯按照进步的观点,仅仅在程度上把较新的科学与较老的科学区别开来。”这些惯习表明,现代技术缺少对历史和传统的回视、尊重与敬畏。我曾以“人工智能”为例,列举了美国物理学家麦克斯·泰格马克(Max Tegmark)思考“人工智能”的方式。他对人工智能的探讨,展现出清晰、深厚和强大的思想传统。其思想脉络根植于西方知识分子内心深处纯正的柏拉图思想或柏拉图主义。这是泰格马克不同于一般人工智能技术专家的地方(李政涛等,2019)。“柏拉图主义”的核心思想可概括为:1)世界万物的真实都可归结为纯粹的数学存在;2)人关于这个世界的知识,深埋在心底,需要通过心智体验和数学直觉来“唤醒”;3)大千世界是纯粹理念世界的摹本。贯穿其中的核心思想是:相信世界的奥秘存在于人的观念之中。柏拉图思想因而被称作“观念论”或者“理念论”。这是以泰格马克为代表的研究者探究人工智能技术时所接续的思想传统,这恰恰是已有的教育技术学理论所欠缺的,即“回到并立足于某一思想传统,理解人工智能背后的思想内核,与某一传统文化有所呼应并建立起内在关联,感受人类思想传统的空谷回声,进而基于某

一思想传统的结构化理论模型刻画包括人工智能与教育的演进过程”(李政涛等,2019)。

与所有的学科或理论一样,教育技术学必须回答两大问题:一是需要进入什么思想史,承接何种理论传统?二是需要创造什么新传统,变成人类整体思想传统的一部分,交由后人来传承转化,转化为人类文明的有机构成,等待后来者在代际传承中持守呵护,而不是与“旧技术”一起消亡于时空之中。以“技术促进学习”这一当前教育技术领域最热门的问题为例,与学习有关的现有技术、工具、方法和程序,将会在更新换代中逐步消失,被更加“进步”“先进”的新技术、新工具所替代,多年以后,这一研究领域什么能够留下来,在“屹立不倒”中为后人所继承和发扬?能够留下来并传下去的,首先一定是与某种思想或理念相关的东西。除了被教育技术学界广为运用的“建构主义”,“人文主义”和“形而上学”,是教育技术学特别有必要进入并秉持的思想传统。《反思教育——向“全球公共利益”的理念转变?》这一联合国教科文组织的最新报告,引领我们再度回到了“尊重生命和人格尊严”这一传统的人文主义理念(联合国教科文组织,2017),这是无论什么样的技术时代,都不可丢弃和抛离的思想传统,它的理念基石是一种“责任”:对人性尊严、人格尊严加以坚守与呵护的责任担当。“形而上学”则与现代技术和其背后的科学理性存在密切勾连,正如马丁·海德格尔(1938)所言“如若我们成功地探得了为现代科学建基的形而上学基础,那么,我们必然完全可以从这个形而上学基础出发来认识现代的本质。”何谓“形而上学”?在科学哲学及分析哲学批判者们的轮番攻击下,它已经成为不少人唯恐避之不及的存在,却遗忘了形而上学的本性或初心:它是把握世界的一种方式,是为“智慧”而来的,为了智慧、追问智慧和通向智慧的一种理论方式。正是通过智慧的追问或智慧之思,形而上学才与其他把握世界的形式区分开来。当我们“重新关注形而上学,指向的是智慧的回归”(杨国荣,2014)。在此,形而上学通过“智慧”,显现出与普通知识和科学的区别。在性质上,形而上学不是知识,而是思想和观念,观念是决定人生态度和行动的思想系统和基本信念,本质是价值体系。人类需要形而上学介入、干预或者发挥作用之处,都是关于价值体系的问题。

在把握世界的方式上,知识主要是以分门别类的方式把握世界,其典型形态是科学。科学的典范特征是“分科之学”,不同门类的科学,以特定的视域探究世界的某一方面。知识之“分科”,意味着以分门别类的方式把握世界,由此显示出知识与智慧在考察层面的区分:知识层面对世界的把握,主要以区分、划界的方式展开;智慧层面对世界的把握,则是以整体性、跨越界限的方式展现。然而,“如欲真实地把握这一世界本身,便不能仅仅限于知识的形态、以彼此相分的方式去考察,而是同时需要跨越知识的界限,从整体、统一的层面加以理解”(杨国荣,2014)。如此产生了对智慧的追寻,即对世界进行整体把握的追寻。一旦教育技术学把形而上学作为理论根基,就意味着,它是以智慧的方式,对“教育技术”这一独特的“存在”进行整体把握,获得关于教育技术存在的“原理”:“统摄万事万物的道理是最高的原理,研究这些最高原理的学问,叫作形而上学。”(陈嘉映,2012)能够“统摄万物”的原理,就是“形而上学”,它具有“普遍性”“统一性”“超越性”,得以贯穿、渗透、影响,因而超越了万物,超越了那些“分门别类”的学科化知识。所谓“原理”,仍然与“智慧”脱不了干系,亚里士多德在《形而上学》中指出,智慧所指向的,是“原因和原理”,它们涉及存在的根据、本原,是对存在根据、本原的追问。正是从这个角度,我们看到了“智慧教育”和把握教育技术学“基本理论”的独特价值:在根底上,它们是对智慧的追寻,对原理的探寻。

人文主义、形而上学,再加上科学,三者共同诠释了人类源远流长的文明中最基本、最传统的价值追求:对真、善、美的追求,对智慧之境的向往。它们不会随着时代变迁、技术更新而消亡,它们始终与人类同在,与技术同在,与教育技术同在。

通过三者的融通,教育技术学向世界表明,信息技术,也可以“思想”,同样能够朝向“思想”、汇聚“思想”和拥有“思想”,而这一思想的产生,教育领域为其提供了土壤及可能性。

二是强化“反思与批判”。对于教育技术学而言,“反思与批判”也是其“教育责任”的一部分。“反思”总是离不开“批判”,且最终必然通往“批判”。批判也是“形而上学”的天然使命。尼古拉·哈特曼(Hartmann,1949)曾经指出,“康德的命

题——没有批判就没有形而上学——仍然是有效的”还可以对这个命题“提出其自然的反命题:没有形而上学就没有批判”。作为一种追寻智慧的活动,形而上学是不断进行批判和反思的过程,它难以无批判地认同既成的结论,它不会对已有的知识、教条、看法,未经反思地接受下来,总要对已有的命题、观念、理论,都以批判的眼光加以反思,并要求进一步追问其根据。作为形而上学的教育基本理论,批判基因从一开始就深植于其血脉里,它习惯于对既成的概念系统和观念系统进行反思性考察,“它既拒绝无批判地接受现成的论点,也反对独断地给出一个结论。无论对他人或自己提出的观点,都要进行分析、论证”(杨国荣,2014)。这种反思、批判的态度与取向,还有更深刻的含义:“对现实永不满足,力图发现现实的不合理之处,为着理想的实现而不断地努力”(于伟,2015)。这种反思性、批判性的努力,在教育技术领域并不缺乏,但如前所述,缺的是“信息技术”视域下对“人”“人性”“人的生命”的反思,缺的是对“技术与人的关系”的反思,更缺的是对“技术”对教育及人的生命成长可能带来的灼伤或异化的批判。虽然在技术实践上,教育技术革新可弥补技术带来的“对话”或交往等方面的缺失,但在理论上一直缺少对外来批判充分有力的应答,需要更多破除“技术之于学习的神话”“切勿使技术凌驾于主体之上,使超度灵魂的教育活动遭到废黜”(李芒等,2020)这样的清醒之声。这说明,教育技术领域需要强化自身对技术的限度及其弊端的反思与批判能力,形成“回到人之原点”的批判惯习,产生属于教育技术学的“批判传统”,同时,更要强化对各种外界“批判”的辨析与回应能力,避免“视而不见,听而不闻”。

三是深化“对话与交往”。教育作为人类的“共同利益”,也是不同领域、群体和学科的共同责任。信息技术倘若要充分担当好自身的“教育责任”,借此确立存在价值的不可替代,提升教育技术学的学术地位,亟需带着更加开放、包容的心态和胸怀,与其他领域深度对话与交往,包括对内,即在教育学科体系内部,与其他教育分支学科的对话和交往;对外,即与教育学相关学科的交往,形成“跨学科”研究的格局,这一趋势已为当下教育技术学所重视。但“跨学科”的目的还需进一步厘清:不只是为了获

得新的工具和方法,也不仅仅为了采用新的视角,如生态学视角(任友群等,2015),来思考和解决自身的技术难题,它的目的还在于:在对话和交往中明晰自身的独特,在比较中凸显“贡献意识”与“贡献自觉”。当前和未来的教育技术学,特别需要将自身的研究置于人类命运共同体之中,回答“我”为人类的生存与发展,为人类文明的繁荣与发展作出了何种贡献?尤其需要将自身放入知识共同体、理论共同体的背景之下,回答通过教育技术的研究,在提供了新技术、新工具、新方法的同时,“我”为人类的知识生产和理论发展,作出了什么样的“知识贡献”和“理论贡献”?因为有了对信息技术的“教育责任”的担当,“我”为人类的知识与理论,增添了什么?丰富了什么?改变了什么?突破了什么?典型如有关“学习”及“学习科学”的研究,与心理学、社会学、人类学和脑科学领域的学习研究相比,教育技术学领域的学习研究,在知识和理论意义上的独特贡献到底在哪里?通过深入的比较鉴别,将教育技术学的贡献,从工具贡献、方法贡献、程序贡献,提升到知识贡献和理论贡献的层面,并因为这一贡献,发挥“信息技术”所具有的引领人类发展方向的作用,避免科学发展通常带来的一种危机:研究成果对我们的世界有越来越大的影响,但其本身越来越不可能在此世界给予人类方向。如果教育技术和教育技术学能够清晰有力地回答:我可以为人类发展、人类的技术发展、人类的教育发展引领了什么方向?这个领域的独特且重要的价值和意义,必定会真正得以彰显,教育技术之学,才会真正改变“技术自信,理论自卑”的传统面貌,迎来脱胎换骨的新时代。

归根到底,教育技术从一开始,就是为促进人的生命成长而来的技术:设计技术,就是设计人的生命成长;发展技术,就是发展人本身。这是教育技术不可动摇的“教育责任”:它通过承担介入人类的教与学、改变教与学、提升教与学质量的责任,承担起对人的责任,这一责任因此成为其持续发展的根基或基石。

期待终有一天,教育技术学迎来这样的时代:谁不研究教育技术,谁不关注教育技术学的理论,谁就无法理解现代之人,无从把握现代教育的方向,更难以建构现代教育理论。

[注释]

①南国农认为,信息技术是指对信息的采集、加工、存储、交流、应用的手段和方法的体系,包括视听技术、计算机技术、整合技术等。它的内涵包括两个方面:1)手段,即各种信息媒体,如印刷媒体、电子媒体、计算机网络等,是一种物化形态的技术;2)方法,即运用信息媒体对各种信息进行采集、加工、存储、交流、应用的方法,是一种智能形态的技术。信息技术就是由信息媒体和信息媒体应用的方法两个要素组成的(郭绍青,2002)。

②这是华东师范大学高德胜教授2018年11月24日在华东师范大学举行的“信息技术时代的教育学理论重建”学术研讨会的核心观点,参见顾小清、杜华《“信息技术时代的教育学理论重建”重要命题的反思与对话》(顾小清等,2019)。

③这是华中师范大学雷万鹏教授2018年11月24日在华东师范大学举行的“信息技术时代的教育学理论重建”学术研讨会的核心观点,参见顾小清、杜华《“信息技术时代的教育学理论重建”重要命题的反思与对话》(顾小清等,2019)。

[参考文献]

- [1] [美]安德鲁·芬伯格(2005). 技术批判理论[M]. 韩连庆,曹观法译. 北京:北京大学出版社:156,145,前言3,1,前言1.
- [2] [德]阿诺德·盖伦(2003). 技术时代的人类心灵:工业社会的社会心理问题[M]. 何兆武,何冰译. 上海:上海科技教育出版社:51.
- [3] 鲍宗豪(2003). 数字化与人文精神[M]. 上海:上海三联书店:32.
- [4] Borgmann, A. (1984). Technology and the Character of Contemporary Life: A Philosophical Inquiry [M]. Chicago: University of Chicago Press: 204.
- [5] 陈嘉映(2012). 价值的理由[M]. 北京:中信出版社:86.
- [6] 杜华,顾小清(2020). 教育技术学理论五问:兼论教育技术学之于教育学理论建构贡献[J]. 教育研究,40(1):148-159.
- [7] Ellul, J. (1964). The Technological Society [M]. Wilkinson, J. New York: Vintage Books: 14.
- [8] 冯友梅,颜士刚,李芝(2017). 网络时代问题引领式“教育技术哲学”教材编制:兼论“以真正哲学的方式”开展哲学教学的现实途径[J]. 电化教育研究,38(7):64-70.
- [9] 郭春林(2008). 读图时代的文学与眼睛、鼻子及心灵之关系[A]. 郭春林(2008). 读图时代文学的处境[C]. 上海:同济大学出版社:77.
- [10] 郭绍青(2002). 信息技术教育与学科课程整合[M]. 北京:中国人事出版社:2.
- [11] 顾小清,杜华(2019). “信息技术时代的教育学理论重建”重要命题的反思与对话[J]. 现代远程教育研究,1(1):3-10.
- [12] 顾小清,舒杭(2016). 信息技术的作用发生了吗:用学习分析技术刻画学习行为印记[J]. 现代远程教育研究,5(5):10-19.
- [13] Hartmann, N. (1949). Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis [M]. Berlin: Walter de Gruyter: S. 4.
- [14] 何克抗(2004). 从 Blending Learning 看教育技术理论的新

发展(上)[J]. 电化教育研究,3(3):1-6.

- [15] 何克抗(2011). 关于中国特色教育技术的自主创新[J]. 现代远程教育研究,1(1):12-20.
- [16] 黄荣怀(2014). 智慧教育的三重境界:从环境、模式到体制[J]. 现代远程教育研究,6(6):3-11.
- [17] 黄荣怀,陈庚,张进宝,陈鹏,李松(2010). 关于技术促进学习的五定律[J]. 开放教育研究,16(1):11-19.
- [18] [德]京特·安德斯(2010). 过时的人(第一卷):论第二次工业革命时期人的灵魂[M]. 范捷平译. 上海:上海译文出版社:21,36.
- [19] 金生钰(2019). 大数据教育测评的规训隐忧:对教育工具化的哲学审视[J]. 教育研究,40(8):33-41.
- [20] [瑞士]卡尔·荣格(2017). 寻找灵魂的现代人[M]. 方红译. 北京:中国人民大学出版社:49.
- [21] 联合国教科文组织(2017). 反思教育:向“全球共同利益”的理念转变[M]. 联合国教科文组织总部中文科译,熊建辉校译. 北京:教育科学出版社.
- [22] 李芝(2019). 谈一篇论文意义上理论研究的逻辑之“真”:兼及“论证”与“议论”的分析[J]. 现代远程教育研究,31(4):26-36.
- [23] 李政涛,罗艺(2019). 智能时代的生命进化及其教育[J]. 教育研究,40(11):39-58.
- [24] 李子运(2015). 教育技术学研究方法的独特性祛魅与方法论阐释[J]. 电化教育研究,36(3):17-21+28.
- [25] 李子运,李芒(2018). 中国教育技术学向何处去[J]. 中国电化教育,1(1):64-71.
- [26] [德]马丁·海德格尔(2004). 林中路[M]. 孙周兴译. 上海:上海译文出版社:前言.
- [27] [德]马丁·海德格尔(1938). 世界图像的时代[A]. 马丁·海德格尔(2004). 林中路[M]. 孙周兴译. 上海:上海译文出版社:81,98,77,78.
- [28] [加]马歇尔·麦克卢汉,斯蒂芬妮·麦克卢汉(2006). 麦克卢汉如是说:理解我[M]. 何道宽译. 北京:中国人民大学出版社:57,79.
- [29] 马欣研,朱益明(2019). 教育信息化中的教师角色:美国2017版《教育者标准》的解读[J]. 基础教育,16(2):99-107.
- [30] 南国农(2010). 教育技术理论体系的重构:路线图[J]. 现代教育技术,20(4):5-7.
- [31] 南国农(2012). “中国电化教育(教育技术)发展史研究”课题研究情况汇报[J]. 电化教育研究,33(10):14-16.
- [32] [美]尼古拉·尼葛洛庞帝(1997). 数字化生存[M]. 胡泳,范海燕译. 海口:海南出版社:88.
- [33] [法]让-弗朗索瓦·利奥塔(1996). 后现代状况:关于知识的报告[M]. 岛子译. 长沙:湖南美术出版社:66.
- [34] 任友群,程佳铭,吴量(2012). 一流的学科建设何以可能?从南国农之问看美国七所大学教育技术学科建设[J]. 电化教育研究,33(6):16-28.
- [35] 任友群,吴旻瑜,刘欢,郭海骏(2015). 追寻常态:从生态视角看信息技术与教育教学的融合[J]. 中国电化教育,1(1):97-103.

- [36] 桑新民(2003). 现代教育技术学基础理论创新研究[J]. 中国电化教育 (9): 26-36.
- [37] 孙立会, 李芒(2014). 中国教育技术学科问题再审视[J]. 中国电化教育 (11): 10-16.
- [38] Ure, A. (1835). The Philosophy of Manufactures [M]. London: Charles Knight: 18.
- [39] 王晓明(1996). 人文精神寻思录[M]. 上海: 文汇出版社.
- [40] 王运武, 黄荣怀, 杨萍, 李璐, 王宇茹(2019). 改革开放40年中国特色教育技术学的回顾与前瞻[J]. 现代远程教育研究, 31(3): 18-27.
- [41] 杨国荣(2014). 哲学的视域[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店: 107, 424, 104, 110-111.
- [42] 杨宗凯, 杨浩, 吴砥(2014). 论信息技术与当代教育的深度融合[J]. 教育研究, 35(3): 88-95.
- [43] 叶澜(2004). “全球化、信息化背景下的学校教育改革”课题研究结题总报告[A]. 叶澜(2004). 全球化、信息化背景下的中国基础教育改革研究报告集[C]. 上海: 华东师范大学出版社: 10-20.
- [44] [英]约翰·齐曼(2002). 技术创新进化论[M]. 孙喜杰, 曾国屏译. 上海: 上海科技教育出版社: 209.
- [45] 于伟(2015). 教育哲学[M]. 北京: 教育科学出版社: 18.
- [46] 李芒, 石君齐(2020). 靠不住的诺言: 技术之于学习的神话[J]. 开放教育研究 (1): 14-20.
- [47] 张进宝, 姬凌岩(2018). 中小学信息技术教育定位的嬗变[J]. 电化教育研究, 39(5): 108-114.
- [48] 张俐蓉(2007). 信息技术与学校教育关系的反思与重构[M]. 北京: 教育科学出版社: 106.
- [49] 郑旭东(2004). 教育技术学的逻辑起点及其理论结构[J]. 电化教育研究 (8): 23-27.
- [50] 祝智庭(2016). 智慧教育新发展: 从翻转课堂到智慧课堂及智慧学习空间[J]. 开放教育研究, 22(1): 18-26+49.
- [51] 祝智庭, 贺斌(2012). 智慧教育: 教育信息化的新境界[J]. 电化教育研究, 33(12): 5-13.

(编辑: 魏志慧)

The Educational Responsibility of Modern Information Technology

LI Zhengtao

(Department of Education Science, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: *The purpose of this paper is to clarify the "educational responsibility" needed to be taken by modern information technology. Firstly, this paper reviewed "educational contribution" made by information technology, including practical contribution, theoretical contribution, and cultural contribution, which is also the "educational responsibility" undertaken by information technology. Then, the existing "technical criticism" is analyzed as a whole, which is presented from the disciplinary perspective of technical criticism, the theoretical type of technical criticism, and the object of technical criticism. Again, serving as the logical start of our research on education technology, the view of "human growth in technology" is put forward. We excogitate and develop the growth of human life, through the excogitation and development of technology, which is the core of the "educational responsibility" of modern information technology. Ultimately, Many things need to be accomplished, which include aspects such as continuing with the history and tradition, as well as strengthening reflection and criticism and deepening the dialogue and communication.*

Key words: *modern information technology; educational responsibility; technical criticism*