

释放想象:人工智能教育应用的伦理审视与未来教育

李政林

(福建师范大学 教育学院, 福建 福州 350007)

[摘要] 文章以人的发展立场审视人工智能教育应用的伦理问题,揭示出人工智能对人的想象力遮蔽的风险,并探讨未来教育的可能路径。文章采用文献研究和逻辑推理方法,指出想象力是人异于人工智能的重要能力,释放师生的想象是教育伦理的第一原则。以想象力为切入点,指出人工智能所形塑的虚拟景观、他者叙事、算法锁定和主奴互动遮蔽了人的真实体验、自我省思、意义生成、生命实践等,引发人的想象力退化的伦理风险。文章认为,人的想象是防止人与人工智能关系异化的关键,是人机协同不可或缺的要素。因此,未来教育应以释放想象为核心,从“以我为中心”的教育走向“以世界为中心”的教育,从注重“技术性”的教育走向强化“艺术性”的教育,从侧重“肯定性”的教育走向观照“否定性”的教育。

[关键词] 人工智能教育;教育伦理;想象力;未来教育;教育技术批判

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 李政林(1993—),男,江西赣州人。讲师,博士,主要从事教育基本理论研究。E-mail:zhenglinli1993@163.com。

一、引言

随着智能芯片、智能传感器、大数据、云计算等技术的迭代升级以及生成式人工智能的出现,人工智能在丰富教育场景、拓展教育边界的同时,也为教育带来潜在的伦理风险。“教育作为一个纷繁复杂的‘巨系统’,其发展过程充满了不确定性,而现代技术的加入,更使不确定性与日俱增。因而教育技术批判的价值愈发突出。”^[1]教育实践是一种具有合目的、合理性和合道德的伦理性实践,人工智能作为一种教育工具,其应用必须接受来自教育内部的伦理审视,即通过深入教育的本原,以人之生命的独特性为起点,反思人工智能时代的教育及其未来建构。由此,一个根本性问题呼之欲出:我们应当坚守何种教育的基本价值,以规约人工智能的发展以及人工智能的教育应用,从而以“教育的逻辑”“人的发展逻辑”去超越“技术的逻辑”,而不由“技术的逻辑”限定“教育的逻辑”,让“人机协同”成为可能,而非“人为机役”。这一问题的反思,既要从“事”的视角为人工智能的教育应用提

供依据并反思其伦理风险,更需要回到具体的“人”的发展视角对人工智能的教育应用与教育的未来进行批判性思考。

二、人之为人:“想象”及其教育伦理学意蕴

想象是一个极为庞杂的概念。艾米·金德(Amy Kind)认为,想象“依赖于我们对所讨论现象的直观理解”^[2]。想象所跨越的概念空间是巨大的,跨越了真实和不真实、可能和不可能^[2]。想象内嵌于人类日常生活之中,其内涵具有复杂性,但其对于教育及人类发展的重要性是确定的。

(一)想象的内涵及本质

在人类学视域中,想象是人之为人的条件。“想象本身就很难在非人类动物身上表现出来。想象力是我们可以证明人类拥有的内在状态和认知过程的特定模式。”^[3]想象力作为构想出现实中并不存在的事物的能力,是智人成为万灵之首的重要原因。想象力使得人类的语言不局限于客观对象,而具有构造虚拟世界的的能力,“能够表达关于从来没有看过、碰过、听闻

过的事物,而且讲得煞有其事”^[4]。人类通过想象打开了无数个世界,甚至我们自认为客观的外部世界也都是经由想象所建构的。换言之,“想象力是人存在的条件,没有想象力,就没有所谓系统发生意义上的人类形成,也不会有个体发生学意义上的个体成长”^[5]。总之,没有想象,就没有人与世界的有意义的互动,也就没有人类世界的形成。

作为哲学概念,想象是一种综合能力,位于感知(Sense Perception)和概念理解(Conceptual Understanding)之间^[6],是构成认知主体与认识对象关系建构的重要环节。休谟(David Hume)将想象视为观念结构的重要元素之一,指出想象是人类魔术般的能力,人类理智的最大努力也无法加以解释^[7],想象是因果、普遍推理的重要机能,是人类日常认识与实践不可或缺的能力。康德(Immanuel Kant)指出:想象力是“把一个对象甚至当它不在场时也在直观中表象出来的能力”^[8],它是综合统一知性与感性材料的一种先天能力,具有自发性和生产性。想象力是综合知性与感性的中介,它使得认识对象成为可能。萨特(Sartre)认为,想象是精神生活的核心,并指出了想象的两大特质:第一,不同于感知将事物呈现为事实,想象将它的对象定位为虚无;第二,想象具有自发性,在想象的过程中意识总是超出自身而指向对象(想象物)^[9]。想象具有否定性与自发性的双重特性。

虽然这些解释各不相同,但“想象”仍具有其不可变更的基础性特质,“无论想象力可能包含什么,有一点是基本的,即它都意味着在脑海中显现了当下并不存在的意象或可能性”^[10]。基于大脑所显现的意象的反事实式的思考与对可能性的探讨,是想象的本质特征。凭借想象力,我们超越时间、地点和环境来思考可能发生的事情,计划和预测未来,创造虚构的世界,并考虑我们生活中实际经历的替代方案^[11]。概言之,想象是超越在场存在进而延展生命与实践无限可能性的中间环节与中介力量。

(二)想象的教育伦理学意蕴

在人类诸多实践活动中,教育作为人类所独有的特殊的交往而存在。这种交往蕴含着交互生成性、双向滋养性,是以主体的生命发展、生命质量提升为直接目的的交往活动。德国教育学家底特利希·本纳(Dietrich Benner)认为,教育实践相较于其他人类实践的独特之处在于:(1)只有在敦促受教育者参与自身教养过程的条件下,教育实践才能结合受教育者的可塑性来要求或促进其发挥主动性。(2)只有教育实践以预设自己的终结为其基础^[12]。换言之,教育实践

的根本目的在于激活人的主动性,使其走向自由与独立。只有通过独立活动,个人才能找到他的“更高的完美”(Higher Perfection),而这种独立的活动源自于“内在的精神生命力”(Inner Spiritual Life Force),也即想象力^[13]。以人的发展为根本使命的教育,其本身蕴含着伦理性的要求——充分释放而非压抑人的可能性,通过教育把人培养成他还不是的那种人,培养学习者还不会的能力,使其持续对自身开放。

威廉·洪堡(Wilhelm von Humboldt)指出,“真正道德的第一条法则是教育你自己”^[14]。释放师生的想象,使其成为自主地持续发展的人,是教育伦理的第一原则。释放想象意味着通过教育激发个体对自我与世界诸多可能性的探索,从而赋予了每一个具体的人以公平与正义;让每一个人最大程度地发现与发展生命的可能性,使其得以自主地应对复杂的生命境遇,不断展望自身生命在现实性与非现实性中所可能达成的境界,彰显人之为人的高贵与力量。

三、人为之人:人工智能对人类想象的遮蔽

人与其他动物、机器的最大差异在于人具有想象力。想象力让人获得属于个体的“我”的独特生命体验,并不断生成属于“我”的不可替代的精神世界与意义世界。目前生成式人工智能虽然表现出一定的创造性,但它是对人类已有成果进行排列组合而获得的偶然性成果,“真正的创造行为是有意识地去创造规则,而不是来自偶然或随机的联想或组合”^[15]。想象意味着不臣服于当下短暂的愉悦和满足,不片面地接受既定的存在与规则,而是直面“人”“事”“理”的可能性,形成新的规则或创生新的内容。现有的人工智能天然的局限性,在构塑新的生存境遇中遮蔽了人的想象,导致人在技术的“座架”之中成为由人工智能所矫治的“人为之人”。

(一)虚拟景观遮蔽了真实体验

虚拟现实、增强现实、元宇宙等智能技术的出现,拓展了人类的生存方式,让人超越现实而获得沉浸式的交互体验,更让人以一种异于日常现实的“虚拟角色”而代入其中,开启一种分身式的“第二人生”。在虚拟与现实的生存转换中,人们打破传统存在方式的局限,形成虚实相生的意义世界。这为人类生活提供了另一种可能,丰富了人的感官与精神体验,为激发人的想象力与创造力提供了可运用的“支架”与可调配的“图景”。

虚拟世界本质上是一系列虚拟景观的集合,遮蔽了人对现实世界的真切体验,人成为虚拟世界中被符

号化的“抽象人”，限制了人对自我发展可能性的想象。当数字化景观迎合人类的需要，人便在虚拟景观的弥漫中异化为符号性的存在：自我成为扁平化的符号的同时，也将他者视为符号。在符号化的虚拟景观中，人持续地参与其中形成虚假的身份认同与形象改造，将自我生命投注于不可被兑现的虚拟承诺之中，遗忘了真实世界的生命整全与切身体验。人为有限地被他人所构造的虚拟景观所迷惑，沉溺于虚拟世界的形象建构而成为“抽象人”，忽视了在现实时空开展个性化具身实践的“具体人”的建构。“抽象人”对“具体人”的占据使得人的主体性无法在复杂的现实交往中呈现，人坠入技术所营造的扁平化的虚拟景观之中，被这一“座架”所套牢，难以为主体参与现实生活提供更多的可能和契机。

（二）他者叙事消解了自我省思

智能时代是万物互联的时代。智能技术让人类生产的信息与知识转化为数据进行存储、分享与精准分析，构筑起一种“基于网络参与合作，在理性思考、解决问题、制订方案、执行复杂任务以及创造性思维过程中，所体现出来的团体性智慧或能力”^[16]，即集体智慧(Collective Intelligence)。集体智慧使得人在任何时刻、任何地点都可以获取想要的任何信息，而多主体、多视角、多立场的集体叙事也有助于突破个体思维习惯与认知偏见，激发了人类群体的想象力。

集体智慧在汇聚群体智慧的同时，也存在遮蔽个体主动性的风险。面对海量现成的智慧资源，个体极易形成对他者叙事的依赖而放弃独立自主的思考，导致个体自我的具身体验与省思让位于他者创生的想象。表面上看，集体智慧的涌现使得人从以往的被动学习转入了主动学习，但更多时候却是“被迫主动”^[17]。一方面，个体可能以“拿来主义”的方式对他者的叙事进行“复制粘贴”，省略了自我探索的过程而导致个体的想象力被他者所形塑和替代；另一方面，基于他者认同的需要，个体也可能受到群体的片面引导，导致话语的同质化，遮蔽了人在亲知中所生成的个性化阐释。人的独立思考能力被智能机器生成所替代，乃至成为被信息喂养的“无脑之人”，无以自主想象与生成关于事物本质的可能性认识。

（三）算法锁定替代了意义生成

数据、算法和算力是人工智能发展的三大要素，而算法是实现人工智能的重要引擎^[18]。算法是描述智能机器执行任务的数学模型，是让智能机器自动执行一系列任务的规则。以数据为基础，算法实现了对海量的高维、非结构化数据进行降维和结构化处理。智

能算法是对人类计算能力的超越，其所拥有的数据追踪、未来预测、个性化推荐等为进行高效的选择与决策提供了依据，也为人的个性化发展提供了参考。

智能算法本质上是数据的输入与输出，通过特定程序与数据的共同作用而形成对事物的判断与描述。以算法为基础的人工智能使得“一切皆可计算”。当人被嵌入算法中，算法逻辑便替代了人的发展逻辑，人也就也成了“可算度的人”，由此形成了基于“技术黑箱”的加强版的“大他者”，实现了算法对人的规训。“在一个人彻底接受大他者对其所规制的角色后，他/她的存在就必然是被截短了。”^[19]通过一系列的代码运算，算法确立了对整全的人进行切片式的分解与标签化设定的秩序，人被抽象化为数据的集合，锁定在既有的算法程序当中被监控、分析与决策。算法的“确定性”逻辑遮蔽了人的发展的“可能性”逻辑，以确定性的框架锁定了人对自我、事物的选择与判断，使其仅关注单向度的被算法认证的某些优势能力，忽视了复杂生命境遇中所能获致的其他可能性。

（四）主奴互动剥离了生命实践

人工智能介于无生命的物与有生命的人之间。虚拟景观、他者叙事和算法锁定等共同构建了人与人工智能这一“类人”物之间的仿真互动关系。这一互动关系介于主体互动与主客体互动之间。一方面，人工智能以服务者的角色出现，满足人的各种需要，对人类某些劳动具有替代功能；另一方面，它又在某些方面赋予了超人类的能力，成为决策者或评价者。由此，人工智能与人的关系本质上构成了一种“主奴互动式”关系。根据黑格尔(Hegel)的“主奴辩证法”，主人役使奴隶为自己劳作，导致主人身体与智能的退化，奴隶反而在勤奋的劳动中日益强壮。“主人和奴隶之间的根本区别是暂时的，时间将取消和改变人的主奴身份。”^[20]人工智能对人的替代，使得人剥离了自身与真实世界的直接关联，导致自我生命的抽象化、浅薄化，乃至出现了主奴身份的翻转而不自知。

实践是生命存在的根基，也是生命发展的根本方式。“人的生命，包括人的诞生在内，其生命发展和创造的历史，都与人的独特的生活动——实践，存在着内在相互生成关系。”^[21]实践是主体确认自我身份，构建有意义的社会关系的根本方式。人的具身实践赋予人独特的生命体验，使其在复杂的境遇中生成个性化的意义与想象。人对人工智能的过度依赖与信任，阻隔了人与客观世界的直接联系，以确定性的技术客观主义遮蔽了人向世界敞开的整体主义，导致人之想象无所依归。

四、为人之人:人工智能教育应用中想象的敞现

人工智能教育应用的关键问题不在于“是什么”“为什么”“怎么办”,而在于回到“人是谁”的本体追问,即以人的发展为基本立场,以人工智能作为辅助性工具,实现人之为人的本质张扬,释放人的想象力,使其作为一种赋能型的存在。

(一)优势融合:超越单向依赖,激活全域育人

想象的敞现既依赖于外在于人的事与物的赋能,更源自人自身作为主体的自觉发挥。人工智能时代的教育并非人工智能技术为主导的教育,而是更需要凸显人之独特优势的教育。德国当代哲学家京特·安德斯(Gunther Anders)曾指出,人们在面对其创造物时,产生出自愧弗如与自惭形秽的“普罗米修斯的羞愧”,即在机器面前,这种“创造与被创造关系的倒置”使人成了过时的人^[23]。事实上,“过时的人”只不过是尚未在机器面前发挥人之优势的人,真正的“过时”是存在论意义上的过时,是人在面对机器扩张的同时放弃了人之为人的基本条件的“过时”,是放弃了对自我与世界的无限想象,将自我化归于技术所形塑的有限时空之中的“过时”。人的优势在于拥有一个不封闭的意识世界,能够处理不合规则的问题,甚至修改和创造新的规则,而目前人工智能所在的是“一个封闭的意识世界,是一个由给定程序、规则和方法所明确界定了的有边界的意识世界”^[25]。教育作为人之优势与人工智能优势的重要联结方式,需要架构起二者优势交互的教育逻辑,促进人的全面的可持续发展和教育人工智能技术的迭代升级。

人工智能教育应用的目的是对教育性的赋能而非技术性的改进。教育需要引导人区分人与人工智能的优势差异,把握人工智能可能带来的风险,尤其要超越对机器的简单的依赖与信任,通过怀疑与想象超越其局限。在教育中,通过人工智能与人的优势互补,架构起人与现实世界、人与虚拟世界、人与自我等不同层面的有意义关系的建构,实现学校教育、社会教育、家庭教育、自我教育共同指向人的自由与理性的发展,让人得以在充满想象与创造的空间中发现并激活自我生命的可能性。

(二)智能进化:创生替代方案,推进教育变革

人工智能时代是智能技术加持的人的智能进化时代,是以人为中心的高质量发展时代。人工智能时代的教育绝非对传统教育的完全否弃,而是适度的改良。人类已习惯于生活在人工智能围绕的世界之中,但也在虚拟景观、算法锁定之中失去心灵,人不再是

精神的原产地,而变成了信息的中转站^[25]。教育人工智能及其应用固然有助于构建新的教学生态,但过度使用所带来的心灵的体制化,也存在侵占师生原初精神生活、情感体验的风险。这就需要教育重新唤醒人之本有的精神生活,复归到人的创造性与情感性,创生智能时代的替代性教育方案。

面对人工智能的日益崛起,人工智能时代的教育既要求教育“进入其中”,也要求教育“出乎其外”,通过依循技术而又超越技术,实现教育的持续变革。所谓“进入其中”,是指立足教育本质,“将传统的与教育本质密切相关的教育习俗迁移于新的人工智能教育形态之中”^[23],发挥其技术性优势,融合教师研修、学生学习、学校治理、教育评价等关键领域,推进人工智能在教育领域的有效应用。所谓“出乎其外”,是指以人工智能作为开发工具与反思对象,从否定性视角思考人工智能时代的教育样态,以多元化想象,超越人工智能应用的逻辑形成替代性教育方案。以人工智能时代的特征与需求为参照,在人工智能教育应用之外,构建新的教育性场景,例如,回归自然的教育、面向身体的教育、指向生态文明的教育等。

(三)意义建构:突破景观塑造,培育理性自由

想象力之所以重要,不仅在于引导我们发现新的事实,而且激发我们做出新的努力,因为它使我们看到有可能产生的后果。“事实和设想本身是死的东西,是想象力赋予它们生命。”^[24]人工智能所形塑的景观遮蔽了人的真实体验与对事物的自由想象,使得人被置于自主创生的行动之外;面对人工智能预制的景观逼仄,人更多进行着浅薄化的单向接受,而缺乏自主地面向深刻问题与真理的思索。

面对人工智能所构塑的虚拟景观对人之想象的遮蔽,人工智能教育应用中应彰显个体自主探索与生命意义建构的重要性,既充分运用人工智能所构造的全新世界与虚拟景观,也走出纯粹由他者所形塑的景观的诱惑。一方面,通过教育赋予人对人工智能本身的辩证思考,融合置身式的体验与旁观式的反思,使人充分意识到人工智能内在的局限性,以理性思考走出技术的单向限定,自主创生个性化的生命意义;另一方面,由于人的意识世界不是封闭的,而是永远开放的、永无定论的状态,教育应结合人工智能意识世界的封闭性优势和人的意识世界的开放性优势,以个体具身经验为基础,实现个体经验与人工智能景观的双向转化。当人工智能的使用者有意识地介入人工智能应用当中,以人的发展为基本立场,人的想象自然得以发生,人工智能教育应用的教育性得

以敞现。

(四)具身实践:回归自主时空,涵养生命自觉

人工智能横亘在个体生命发展及其具身实践之间,它通过对自然给定的秩序和结构的否定,改变了人的自然性特征——现实的个人处于自然关系和社会关系之中——导致个体生存的技术化:认知的抽象化,抽离了具体可感的现实生活;情感的同质化,远离了人与人之间的个性化交往与情感表达;行动的边缘化,仰赖人工智能对环境的单向塑造,忽视了自身的主动性创造。人工智能导致人对客观世界的理解更多停留于“理论理解”而非“实践理解”,人也呈现为“认知主体”而非“实践主体”,从而难以通过知行融合开启生命的诸多可能性。

人工智能教育应用须保持在適切性范围,让教育与人工智能保持必要的间距,让师生即使身处于人工智能时代也拥有必要的非人工智能的生活。在教育中赋予师生以闲暇,推进师生自主可控时间的教育化,激活其内在的生命自觉与实践意向。当教育回到师生的自主时空,适度走出人工智能的时空限度,师生才可能在自然关系与社会关系之中构建想象性的理解,沟通“天地”与“人事”,形成对自然、他者、社会的整体性理解。在此基础上,通过实践进入复杂系统网络之中,以具身实践打破人在人工智能面前的“冗余状态”,走出人工智能形塑的技术框架,成为生活意义的创造者,乃至成为教育变革与社会变革的引领者。

五、释放想象:人工智能时代的未来教育

作为人之独特性的想象是弥合人工智能与人类智能的中介,想象一方面让人更加综合多元地应对智能技术,实现工具理性与价值理性的平衡,防止人的异化;另一方面,人的想象力提升也将推动人工智能技术变革与发展。教育需要面向未来,重塑理想,把释放人的想象作为未来教育的核心,助推教育、技术、人三者的持续进化。

(一)从“以我为中心”的教育走向“以世界为中心”的教育

在智能时代,人所面对的世界日益复杂,人既处在智能技术所构塑的智能信息网络之中,也处在由各类意识形态所形塑的社会关系网之中。以何种态度面对纷繁复杂的世界,决定着人之认知、情感与生命可能性所能抵达的何种程度。法国哲学家让-吕克·马里昂(Jean-Luc Marion)从现象学视角提出了两种看待世界的态度:一种是“以我为中心”的态度,把事物作为对象(Object)去认识,即我们发现自己身处于被物

质包围的世界,这些物质本质上是功能性的,我们希望能够预测状况,并作出反应、控制、纠正和保护,通过这种态度,“我们生活在一个我们组织的世界中,我们只保留那些可以被构成为对象的东西,只保留我们可以理解的东西,在准主人和自然拥有者的控制下”^[25]。这种态度使得我们学习的目的在于如何更好地控制周围的事物,从而导致那些本应出现的惊喜与意外被排除在外。“我们处于中心,世界是‘在那里’,更重要的是对我们来说世界在那里。”^[26]第二种态度则是“以世界为中心”的态度,把事物作为事物本身去认识,由此,自我离开了它的中心位置,控制世界的不是我们,而是“在给定的情况下,我们发现自己受到事物的指挥,被召唤来体验它”^[25]。世界来到我们身边,将它的自我展现给我们,让我们惊讶(Surprise),世界命令我们并召唤我们去体验它。由此,我们进入世界之中,感受世界给予我们的未曾预见,甚至尚未准备的境遇和经验。它通过超越我们的已知,不断突破自身认知的可能界限。格特·比斯塔(Gert Biesta)认为,第一种态度从教育学角度引发的是“从……中学习”(Learning From)的教育观,以人的意图为根本的人的主体性;第二种态度引发的是“被教导”(Being Taught By)的教育观,是以世界本身的给定性为根本的人的主动性^[26]。前者更多指涉人对已有经验的运用与重复,而后者则是面向不确定性与未知交互的持续生成。事实上,人工智能的学习是基于现成的人类智慧进行整合重组,尚不具备发现新问题和提出新观点的能力,其学习的逻辑是在人类现有认知框架之下的“从……中学习”。人作为存在世界之中的人,其学习不仅是“从……学习”,更要让身体、心灵与头脑向世界敞开以回应世界的召唤,在“被教导”的过程中,释放自己的想象力,敞现人与世界关系的更多可能性。

未来教育应当实现由“以自我为中心”的掌控式教育向“以世界为中心”的开放式教育的转变。从一个自我认识和控制世界的眼光,转向自我向世界敞开,以此发现世界的诸多可能性。想象的解放则意味着扬弃有人工智能所具有的源自底层代码的确定性,走向对世界不确定性、丰富性、模糊性和复杂性的开放。在这个过程中,教育既要遵循逻辑的可能性,更要进入具体的事件当中,回到事件本身的复杂性与丰富性,化单一的意图与知识为情境性的有意义的动态性智慧,不断拓展人的生命发展的可能性与教育实践的可能性。概言之,通过向世界敞开,人才真正地将自己视为一个富有创造性行动的主体,在不断地“被教导”当中突破自身现有状态的能动主体,而不是局限于既

定状态的静态生命体。

(二)从注重“技术性”的教育走向强化“艺术性”的教育

高度发展的技术并不必然促成高度发展的人与高质量的教育。“技术所展开的每一种可能性空间,都必然会遮蔽和遗忘更多的可能性,使丰富的可能性扁平化、单一化。”^[27]技术所遵循的是线性的普适性的逻辑,本质上是以“一”统摄“多”,从而忽略了人、世界与事件内蕴的模糊性、复杂性。与技术相对的是艺术,技术是对自然的否定,因为技术是逆自然的,它的目的在于以技术预定的工具性和确定性对世界进行某一个维度的改造,把自然所是变成所不是,而艺术是对自然的致敬,因为艺术是顺应自然的^[28]。艺术具有原初的创造性,既有“实然”的摹写,也朝向“应然”之事的生成,它以永恒对话开启人与世界的可能性,使得生活充满批判性的思维和审美愉悦。只有技术的教育极易导致人的机器化,人进入工具性和确定性的预定轨道之中,成为技术之下的冗余,无以创生个体生活的意义与价值。

教育应是怀着激情和原则引导人们就重要的事物进行的永恒对话,既非拿来主义式的浅尝辄止,也非毫无情感的机械复制,而是指向灵魂高贵的无限生成。教育的终极目的在于人的积极的可持续发展,教育理应遵循艺术的逻辑,成为一种艺术性实践,以艺术化的内容、过程与方法开启人与世界的永恒对话,拓展人对自我与世界的无限想象。在融合技术发展的同时,强化教育的艺术性,走向一种充满艺术性的教育。艺术性的教育聚合了人的知情意行,高扬了人的想象力与创造力,联结着人与他者和世界,在世界之“像”与生成之“象”的互动中,打破“同一性”的规制,走出技术化理性的铁笼,从纯粹工具理性“复元”为一种“洞察万物之意义的力量”^[28]。强化艺术性的教育打破了功利主义与工具理性,回归到人的身体、情感与思维等多层次的融合,不过度强调精准性,而关照信息的偶遇性,引导人突破人工智能的规约与景观塑造,以艺术性想象探寻真理,不断探索生命发展的可能性。

(三)从关注“肯定性”的教育走向观照“否定性”的教育

人工智能之智能是人所赋予的智能,其底层逻辑

是以肯定性为主导的对人类已知世界的确信,以此通过数据收集、分析和整理,在固有的程序设定之下而生成满足人类特定需要的内容。现有学校教育也更多遵循肯定性的逻辑,学生在教育过程中成为需要被塑造的对象和被动性的存在,从而形塑了终极真理观,强调现有知识的权威性;构成了单向接受的过程观,忽视了人的主观能动性;形成了遵守既定规则,服从现成规范的方法观。

以肯定性为指向的教育,在底层逻辑上将客观世界的存在视为普遍合理的存在,将教育看成一种“是”(Being)的静态的、确定性、程序性的实践,将尚未成熟的人视为需要被塑造的对象,而非自主生长的能动主体。肯定性的教育虽然有助于人在短期内尽可能地获取大量的信息与知识,但也导致人成为一种信息接收的机器,将自我的视域与思维套索在看似合理的现存秩序之中,遮蔽了人对自我与世界的可能性想象。

否定性是人异于人工智能的重要性质,人工智能不具备说“不”的能力,不具有反思性。人能够说“不”,以否定性去打开多种可能世界,而不是接受那个唯一世界。否定性也让人对自身、世界的思考有了无穷多的向度,以一种反思的精神去拓展自我的可能、世界的可能。因为否定性提出了一种异于既有存在、唯一存在、确定性存在的新力量,它促使人在否定性中寻找新的肯定性,最终形成否定和否定之否定(肯定)的螺旋上升过程,不断展开人对自我与世界的新想象与探索。“从基本的伦理观点来看,教师和学生能动性的表达需要地不仅仅是重复过去的历史选择,而是需要强调人的创造性和创新性”^[29],观照“否定性”的教育将教育作为一个“事件”(Event)而非“是”,事件具有打开全新可能性的潜力:“事件就是揭示了一种不可见甚至不可想象的可能性。一个事件本身并不是现实的创造;它是一种可能性的创造,它开启了一种可能性。”^[30]以“事件”观开展教育活动,即承认人在教育过程、现有符号秩序中的否定能力,鼓励人在教育中超越现存的符号坐标,去想象教育与人的发展的诸多可能。人类现存的一切智慧,唯有通过否定性的审视与反思,才可能转化为人的内在精神力量与生命发展的资源。通过否定性教育的介入,人才可能获得真实的肯定性力量,使得“现实世界”与“主观世界”始终处于更新迭代之中。

[参考文献]

- [1] 李芒,张晓庆,余露瑶.教育技术批判的价值与遵循[J].电化教育研究,2023,44(2):15-21,28.
[2] KIND A. The routledge handbook of philosophy of imagination[M].New York:Taylor & Francis Books,2016:1.

- [3] ABRAHAM A. The cambridge handbook of the imagination[M].New York:Cambridge University Press,2018:15.
- [4] 尤瓦尔·赫拉利.人类简史:从动物到上帝[M].林俊宏,译.北京:中信出版集团,2017:23.
- [5] 克里斯托夫·武尔夫.人的图像:想象、表演与文化[M].陈红燕,译.上海:华东师范大学出版社,2018:44.
- [6] MOELLER H G, WHITEHEAD A K. Imagination: cross-cultural philosophical analyses[M]. London:Bloomsbury Publishing, 2019:80.
- [7] 休谟.人性论(上册)[M].关文运,译.北京:商务印书馆,1980:36-37.
- [8] 康德.纯粹理性批判[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2017:78.
- [9] 温雪.想象何以可能?——萨特论意识的自由[J].哲学动态,2021(1):102-110.
- [10] EGAN K, TAKAYA K, STOUT M, et al. 走出“盒子”的教与学:在课程中激发想象力[M].4版.王攀峰,张天宝,译.上海:华东师范大学出版社,2010:95.
- [11] HARRIS P L. The work of the imagination[M].Oxford:Basil Blackwell,2000:45.
- [12] 底特利希·本纳.普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论[M].彭正梅,徐小青,张可创,译.上海:华东师范大学出版社,2006:58-68.
- [13] WULF C. Education as human knowledge in the anthropocene: an anthropological perspective[M].New York:Routledge,2022:47.
- [14] REBLE A. Geschichte der Pädagogik[M]. Stuttgart: Klett,1971:227.
- [15] 赵汀阳.人工智能的神话或悲歌[M].北京:商务印书馆,2022.
- [16] NORMATOV R I, JOO J H. A study on quality factors of web enabled collective intelligence as a donor for business success[J]. The journal of information systems,2011,20(3):209-235.
- [17] 王嘉毅,鲁子箫.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,2020,41(2):47-60.
- [18] 邓国峰,高安安.技术逻辑与价值定位:算法时代网络思想政治教育新展望[J].思想教育研究,2022(2):30-34.
- [19] 吴冠军.陷入奇点:人类世政治哲学研究[M].北京:商务印书馆,2021:267.
- [20] 刘良华.教育哲学[M].上海:华东师范大学出版社,2017:42.
- [21] 叶澜.回归突破:生命·实践教育学论纲[M].上海:华东师范大学出版社,2015:233.
- [22] 京特·安德斯.过时的人:论第二次工业革命时期人的灵魂(第一卷)[M].范捷平,译.上海:上海译文出版社,2010:3-6.
- [23] 张立国,刘晓琳,常家硕.人工智能教育伦理问题及其规约[J].电化教育研究,2021,42(8):5-11.
- [24] 贝弗里奇.科学研究的艺术[M].陈捷,译.北京:科学出版社,1979:61.
- [25] MARION J L, ARBIB D. The rigor of things: conversations with Dan Arbib[M]. New York: Fordham University Press,2017.
- [26] BIESTA G. World-centred education;a view for the present[M]. London: Routledge,2022.
- [27] 吴国盛.技术与人文[J].北京社会科学,2001(2):90-97.
- [28] 阿多诺.否定的辩证法[M].张峰,译.重庆:重庆出版社,1993:146.
- [29] 邓国民,李梅.教育人工智能伦理问题与伦理原则探讨[J].电化教育研究,2020,41(6):39-45.
- [30] BADIOU A, TARBY E. Philosophy and the event [M].Cambridge:Polity Press,2013:9.

Releasing the Imagination: An Ethical Examination of the Application of Artificial Intelligence in Education and Future Education

LI Zhenglin

(College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou Fujian 350007)

[Abstract] This paper examines the ethical issues of the application of artificial intelligence in education from the standpoint of human development, reveals the risk of artificial intelligence obscuring human imagination, and explores the possible path of future education. Using literature research and logical reasoning, this paper points out that imagination is an important ability of human beings that is different from artificial intelligence, and releasing the imagination of teachers and students is the first principle of educational ethics. Taking imagination as an entry point, this paper points out that the virtual

landscape, other narratives, algorithm locking and master-slave interactions shaped by artificial intelligence have obscured human's real experience, self-reflection, meaning generation, and life practice, thus triggering the ethical risk of degradation of human imagination. This paper argues that human imagination is the key to preventing the alienation of the relationship between human and artificial intelligence, and is an indispensable element of human-machine collaboration. Therefore, future education should focus on releasing imagination, and move from the "self-centered" education to the "world-centered" education, from the "technical" education to the "artistic" education, and from the "positive" education to the "negative" education.

[Keywords] Artificial Intelligence in Education; Educational Ethics; Imagination; Future Education; Critique of Educational Technology

(上接第 17 页)

Analysis of "Wisdom Education"

YAN Shigang, ZHAO Yining

(Faculty of Education, Tianjin Normal University, Tianjin 300387)

[Abstract] At present, the research on wisdom education is in full swing, and a lot of results have emerged from both theoretical construction and practical exploration, but at the same time, brought more confusion. This study tries to clarify the connotation of "wisdom" from the perspectives of etymology and philosophy, analyzes the rationality of the term "wisdom education", and clears up the doubts and puzzles. It is found that wisdom, as a human attribute and characteristic, cannot be achieved through education, and wisdom can only be enlightened but not cultivated. This shows that "wisdom education" is logically unreasonable, which is the source of many confusions in the exploration of the theory and practice of wisdom education. Meanwhile, it is suggested that the educational environment created by artificial intelligence technology needs to be vigilant enough, which not only will not promote the occurrence of human wisdom, but also may be contrary to the wish and produce a large number of one-dimensional humans without the ability of thinking.

[Keywords] Artificial Intelligence; Wisdom; Education; Intelligent Environment; Higher-order Thinking