

技术改变教育的本质逻辑与教育本质再认识

陈亮¹, 罗生全²

(1.西华师范大学 教师教育学院, 四川 南充 637002;

2.西南大学 教师教育学院, 重庆 400715)

[摘要] 对技术与教育的研究离不开教育的本体探究。作为本体探讨的重要存在,如何理解技术时代的教育本质成为重要命题。面对本质永恒实体观带来的发展局限,确立“变在”方法论的本质观是基于马克思辩证唯物主义科学理解教育本质的重要前提。从技术改变教育的本质逻辑来看,技术与教育在重新域定中实现了主体性技术重塑教育形态,教育中的技术本质使得工艺性技术不断改变教育方式,教育中的技术“支架”促进教育性技术变革教育生产。技术视角下,教育本质作为一种“关系性”存在,需要超越实体并重构关系思维;作为一种“历史性”存在,教育本质在过渡性中实现着转化与生成;作为一种“实践性”存在,技术与教育在互为中介、双向塑造中统一于人的本质生成。

[关键词] 技术;教育本质;教育技术;本质;本质逻辑

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 陈亮(1976—),男,四川资中人。讲师,硕士,主要从事课程与教学、教育技术学研究。E-mail:179711485@qq.com。

一、引言

人类技术的每一次重大进步都可能带来教育的革新与重塑。信息技术在教育中的广泛应用将逐步改变教育内容、教育方式、教育环境、教育形态以及教育研究范式等,从而根本上改变教育本质。但问题在于,如果教育本质——有目的地培养人——都改变了,那也将不再能称之为教育。不难发现,类似主张“本质不会改变”的观点广泛存在,俨然已成为自然而然且根深蒂固的“科学”常识。教育本质是永恒不变的吗?技术改变教育本质何以可能?技术时代背景下重申教育本质,不仅有益于深化对技术与教育关系的认识,进而厘清技术赋能教育的功能、边界与限度,还有益于丰富对教育本体的理解。基于此,本文旨在通过对本质的逻辑追问,探寻技术改变教育的本质逻辑及技术时代背景下教育本质的再认识,为丰富技术时代的教

育本体研究提供借鉴。

二、本质的逻辑追问

何谓本质?在一般意义上,本质是指此物区别于他物的根本属性,或称质的规定性^[1]。西方哲学史在很大程度上就是一部关于“本质”观念的纷争史。作为西方哲学特有的概念范畴,对“本质”的追问早已跨越国界与学科范畴。

(一)本质追问的逻辑起点:不变之变的本质审思

信奉本质不变肇始于“柏拉图主义”,并是其后的经验主义、理性主义、实证主义、科学主义都始终坚信的本质主义的基本观点。从其历史现实与逻辑根源来看,本质主义认识论路线与西方哲学传统本体论的实体永恒性和“二重世界”的划分密切相关。所谓实体永恒性,在古希腊自然哲学家那里得到了充分体现,如哲学家普遍认为在变动不居的自然界中存在着永恒

基金项目:四川省哲学社会科学重点研究基地;四川省教育发展研究中心2022年立项项目“智慧教育变革的逻辑路径研究”(项目编号:CJF22020);2022年西南大学创新研究2035先导计划“智慧育人计划”“智慧育人——未来教学与全人发展理论设计及验证团队”(项目编号:SWUPilotPlan001)

不变的终极实体——水、火、土、气和原子等自然事物或元素。而所谓的“二重世界”源于柏拉图对“现象世界”和“理念世界”的划分,在他看来,现象世界是变动不居的,对其的认识只能获得“臆见”,只有对普遍的理念即“本质”的认识才能获得真理。然而,无论是现象还是脱离现象的理念实在,都无法回应理念与现象分离所面临的诸多困难,其中最突出的问题是:既然无法从现象世界的经验中获取真理知识,那我们又该从哪里获得关于理念的认识呢?柏拉图借助“灵魂回忆说”的回答显然无法令人满意,即便到康德哲学,本质与现象、主体与客体仍然存在难以逾越的鸿沟。如果认识只能到达此岸的现象,而无法抵达彼岸的“自在之物”,人们终将会陷入一场不可知论的危机中。

笛卡尔试图通过“我思”命题建立起一个精神与物质、理性与感性相统一的哲学体系,却将由柏拉图开启并经中世纪哲学发展起来的精神、物质二元论推向一个高峰。在他看来,“当我要把一切事物都想成是虚假的时候,这个进行思维的‘我’必然非是某种东西不可”^[2],所以在他看来,“我思故我在”这条真理十分牢靠。而现实是,如果“我在”是由“我思”推导而出的,那就与作为实体的定义——“实体是无须他物的存在”相悖,同时,尽管没有任何思维能够离开一个进行思维的东西存在,笛卡尔也未证明思维需要有思维者^[3]。随着现代人工智能的发展,思维可以迈过身体而行动早已被不断证实。由此,作为主观唯心主义和机械唯物主义两个几乎背离的哲学流派的共同源泉,“我思”命题失去了本质追问的意义。在笛卡尔关于物质世界的机械论中,机械“运动”可以在虚构的坐标内任意分解,这与物体的本质属性已然分离,不再具有亚里士多德式包含所有变化的、更广泛意义的本质内涵——“一个年轻人的教育或一种植物的生长都是运动”^[4]。以机械论为渊源的机械唯物主义用绝对的、片面的、孤立的、静止的和抽象的观点来解释世界,马克思曾经作出批判,“在我们所探讨的这个时期的自然研究家看来,世界在本质上……却是某种僵化的东西、某种不变的东西”^[5]。但是,由于以牛顿力学为代表的自然科学在解释自然现象方面取得了巨大成功,所以惯性原理在教育过程中被扼要地逐渐灌输给我们,并让我们将其看作是固有的和不言而喻的^[6]。所以,直到今天,这种柏拉图主义带来的“本质主义”思维方式仍在影响并指导着我们的哲学和科学探究。

(二)本质追问的逻辑旨归:“变在”方法论的科学本质观

从思想渊源来看,辩证唯物主义所倡导的普遍联

系和永恒运动与“变在”方法论不无关联。马克思将哲学划分为两大派别,即具有固定范畴的形而上学派和具有流动范畴的辩证法派。相较于孤立僵化的形而上学,辩证法是关于普遍联系的科学,也是关于自然、社会和思维的运动发展的一般规律的科学,是“联系的辩证法”与“运动的辩证法”的统一。因而,从辩证法的视角理解事物本质有益于摒弃本质主义的思维局限,澄清现象与本质相互依存、相互作用的关系事实并带来对事物发展和变化规律的新认识。

理解辩证法不得不回归亚里士多德和黑格尔关于本质问题的探讨。亚里士多德反对柏拉图“与具体事物相分离”的观念,并认为分离的理念对于理解具体事物是如何变化的毫无用处^[5]。在《物理学》中,他将事物诠释为“质料—形式”的结合,质料即基质,而形式类似于柏拉图的理念^[6]。事物的质料和形式不可分离,因此,“不存在无质料的纯形式,亦不存在无形式的纯质料”^[6]。实体作为“是其所是”(英译 Essence,即“本质”),即“是什么”“事物真正所是”,在构成个体事物本质的同时,也就是个体事物自身,两者构成同一关系。但事实上,由于缺少主体认识的参与,或者说还没有将本体论与认识论统一起来,以至于对本质的认识只能呈现两面性,或为宇宙“自身运动”,或为主体自身思想的结果——即“思想自己思想自己”。而黑格尔将自然界和人类视为最高思想,即绝对理念的派生物,阐释了绝对理念“从天国降到人间”又回归绝对精神的客观逻辑和主观逻辑相统一的辩证发展过程。他指出,“一切问题的关键在于:不仅把真实的东西或真理理解和表述为实体,而且同样理解和表述为主体”^[7]。实体成为主体的辩证运动过程就是“意识由现象达到与本质同一的过程,亦即由现象到本质的过程”^[8],因此,“现象即本质”;反之,“本质只有表现成为现象,才可以证实其为真正的本质”^[7],因此,本质即现象,两者是辩证统一的。“实体即主体”终结了由柏拉图开启的二重世界的本体论传统,同时也消解了认识者与被认识者相分离且根本不同的主体—客体二元对立的认识论传统,本体论和认识论得以统一。然而,现象和本质并不是直接合而为一的,正如马克思指出的,“如果现象形态和事物的实质是直接合而为一的,一切科学就都成为多余的事”^[8]。由此,马克思在汲取黑格尔辩证法合理思想内核的基础上,对其进行了改造,超越黑格尔并完成了从概念体系向现实世界的“惊险一跳”。可见,马克思通过实践中建构起来的感性的人的对象化活动的关系形态本质上是开放的,没有作为终点的中介,中介永远处在进行时,没有完成时。这就意味

着,对人的对象化活动本质的理解应在“变在”中把握,既不能固守永恒不变的实体论,亦不能走向现象即本质的虚无论。

三、技术改变教育的本质逻辑

马克思认为,技术在满足人的需要的实践活动中得以产生和进化,本质上是人的创造物,是人借以生存和发展的手段和工具^[9]。作为人类进步的文明成果,技术对于形塑整个人类社会具有革命性推动作用。

(一)技术与教育的重新域定:主体性技术重塑教育形态

作为知识或物化的知识力量,无论观念技术还是实物技术,往往都是以一种“已经形成的”“成形的”实体性技术的形式进入教育教学场域。停留于“实体性”的技术只能带来现有教育对象数量和教学效率的变化,不能从根本上重塑教育。技术改变教育,即技术成为“主体”去改变作为“客体”对象的教育。技术首先要通过教育实践改变自身,解构自身的“实体性”枷锁,去除遮蔽,成为“主体性”技术,在实践中融入并革新教育教学。技术融入教育教学的过程就是“实体性”技术成为“主体性”技术的过程,单体技术成为复数技术(技术域)的过程,也就是技术现象向技术本质生发的过程。这就是所谓的“技术的教育化”过程。这里所指的“主体性”技术并非那种根据作用对象不同而进行的客体技术与主体技术的划分——“教育技术作用的对象是具有鲜活生命力的、富有个性的人,显然它是一种主体性技术”^[10]。相对于独立的、与主体相分离的、不变的“实体性”技术而言,“主体性”技术意味着“关系中”的技术,“解蔽”实体性中的技术和“具身性”的技术。正如海德格尔所言,技术所到之处,无不构造着人与自然、人与人的某种新的关系^[11]。技术融入教育教学就是与教学诸要素以及技术自身构建新的内在关联。在融合的过程中,通过关联组合形成复合的技术体系,单数技术、单体技术逐步走向复数技术、技术“域”;新技术否定旧技术,新域否定旧域,从而得以发展和进化。技术的“组合”不是数量和范围的简单叠加,“否定”也不是直接的抛弃和替代,而是自身扬弃和辩证否定,技术通过“重新域定”实现“颠覆性改变”。

技术融入并重塑教育的过程,同时也是教育教学融入技术并塑造技术的过程。在技术场域中,教育如果不改变自身的“实体性”,就不会产生新的教育需要,就不会出现新的教育现象和问题,也就不会融入技术并带来新教育技术的发展和进化。教育融入革新技术的过程也就是“实体性”教育成为“主体性”教育

的过程,教育现象向教育本质生发的过程,教育“重新域定”的过程,“教育的技术化”过程。教育中最核心的制约因素是“教学组织形式”,从古代农业社会的个别教学到近现代工业社会的班级授课制,也只有在班级授课制下,才使1450年就已经出现的古登堡印刷术等媒介技术能够直接为教育教学服务,发挥出教育生产力的作用,也才产生了只有近现代教育技术能够解决的一系列近现代教育教学现象和问题。所以,未来信息技术要发挥出教育生产力的作用,必须通过重塑教学组织形式,进行所谓的“重大结构性变革”。班级授课制的本质不仅在于教师、学生、教学中介等要素本身,更在于各要素之间的内在关系,教师和学生的主体地位和作用只有在教学“关系中”才具有现实的“主体性”意义。这种关联还表现为规模化、标准化、体系化的“班”“课”“时”,其中,“班”即学生年龄和知识水平相近,人员固定;“课”即教学内容、教学进度固定;“时”即教学时间、教学场所固定。教育的结构性变革意味着必须重新塑造班级授课制的要素及其关联,才能构建与教育技术发展相适应的全新教学组织形式。未来人工智能、万物互联等信息技术的迭代发展将进一步丰富和拓展教育的本质、人的本质,智慧校园、在线学习、云校教育等新教育技术的产生和发展将不断打破班级授课制的时空限制,全新的教学组织形式和教育形态将进一步促进教育技术充分发挥其教育生产力的巨大作用。

(二)教育中的技术本质:工艺性技术改变教育方式

根据辩证唯物史观,一切事物的本质都是以过程而存在,技术本质上也是一个历史性过程。技术现象学家斯蒂格勒认为,人通过创制使用工具以弥补人类先天的“缺陷”,人得以在技术中存活,技术使人成为人,人的技术性存在就是一个不断提升、不断“补缺”的历史过程^[12]。在古代社会,手工劳动主要取决于手工工具的熟练使用,技术集中体现为劳动者的手工技能。工具与人手融为一体,技术与人表现为直接统一。在近现代工业社会,劳动产品的技术水平、技术含量主要由机器的功能决定,工人操作机器的熟练程度降到次要地位。设计者可以用明确的文字、公式和符号表示机器的结构功能,技术开始以知识形态和物化形态并存的方式广泛传播。技术具有一定的独立性,机器相对于生产工人是外在的、异己的存在,人受制于机器,甚至成为机器的奴仆。机器的设计制造和应用相分离,技术和人出现分离,因此,在技术工具论看来,技术只是人的目的的手段和工具。到当代信息社会,人们已经不再满足于改造自然界或人化自然,开

始对人自身尤其是人脑进行认识改造。人为了实现自身目的性预期,通过人工智能、脑机融合等现代技术对人脑的自然过程进行合规律性的塑造,人在实现自身目的性的同时,也发挥了工具性作用。这是技术的目的性、工具性和规律性得以统一的过程,技术的知识形态和物化形态相统一的过程,也是人与技术走向新的统一的历史过程。

技术主要表现为观念形式的技术,如知识、经验、技能、技巧等;过程形式的技术,如发明、制造、设计等;实物形式的技术,如工具、机器、设备等。技术在马克思主义中具有核心地位,马克思提出自然技术是“人对自然界的理论关系和实践关系”^[13],随着人类技术实践的发展,自然界愈来愈成为“人化自然”。所有社会现象,包括经济关系,都依赖技术的发展,J.霍麦斯甚至将马克思主义哲学视为技术哲学^[14]。马克思指出,“各种经济时代的区别,不在于生产什么,而在于怎样生产,用什么劳动资料生产”^[15]。在《资本论》第二版时,马克思又特意对“怎样生产”作出重要注释:“从工艺上比较各个不同的生产时代”^[16]。可见,各生产时代或经济时代的本质区别在于“怎样生产”,即工艺流程、方式方法、操作规则以及组织管理形式等技术“工艺”;劳动资料是技术的外在表现形态。根据马克思主义的认识,教育的本质必定是“怎样教育”的过程,而不在于预设的教育目的或抽象的教育规律等;教育中技术的本质亦是“怎样教育”的工艺。教育通过技术实践而存在,教育作为一种技术性存在。教育中的技术,其本质成为一种揭示展现“如何”教育、“怎样”教育的方式。正如海德格尔所言,“工具性的东西被看作技术的本质特征,倘我们逐步地追问被看作手段的技术根本上是什么,我们就达了解蔽(Das Entbergen)那里。如是看来,技术就不仅是手段,技术乃是一种解蔽方式”^[17],一种揭示事物的方式,一种揭示事物“如何”“怎样”的实践方式。

(三)教育中的技术“支架”:教育性技术变革教育生产

我们通常将教育定位为上层建筑,但是马克思在列举政治、法律、哲学、道德、艺术、宗教等上层建筑现象时从未提及过教育。于光远曾质疑“教育属于上层建筑”的说法,他认为教育“虽然包含有某些上层建筑的东西,但是整个说来,不能说教育就是上层建筑,不再有别的东西”^[18]。其中,现代教学的主要职能是传授科学技术文化知识和经验等,就不是上层建筑,而属于“生产力”范畴。实际上,汉语中的“教”是一字两音,一字两义,去声之“教”意谓“教导、教诲”;平声之“教”

意谓“把知识或技能传给人”。“教”之词源即表明这是两种不同属性的活动。就此来看,教学的生产力属性决定了不同时代、不同形态的教育之区别主要在于“怎样教学”的“工艺”,即教学设计、教学方法、教学策略、教学软件、教学用具等“教学技术”。不难理解,为什么多数西方学者对于信息技术在教育领域中的应用,往往都是从改变“教学方式”或“教学环境”等角度进行研究^[19]。

马克思同时又指出,“只有资本主义生产方式才第一次使自然科学为直接的生产过程服务……只有在这种生产方式下,才第一次产生了只有用科学方法才能解决的实际问题”^[20]。马克思主义既不是技术决定论,也不是社会决定论,或者说马克思的技术决定论只具有相对意义,这是一种受社会现实制约的技术决定论。技术要发挥出生产力的“决定性”作用,还必须要有其他因素,尤其是社会生产方式的配合。从社会层面看,任何时代的教育最终都是由时代技术和社会生产力所决定的,可以说不同社会现实的技术定义了不同社会的教育。从教育层面看,如果把学校教育视为一个相对完整的社会系统,教学作为“生产力”将决定师生的“教学关系”,进而决定作为“上层建筑”的教育制度和教育形态;反之,作为意识形态的教育将制约“教学生产力”的发展。“教学技术”要发挥出教学生产力的主导性作用,还需要其他教育教学因素的配合,尤其是蕴含教学技术的教学组织形式的配合。技术改变教育最直接、最根本的是改变教学。“技术对任何一个领域的重塑都要以本领域的技术为支架”^[21],教学的“生产力”属性使教育教学成为一种技术性存在,教学与技术的共性为技术融入并塑造教育教学提供了所谓的“支架”,这是技术重塑教育成为可能的重要前提。

四、技术视角下教育本质的再认识

技术视角下教育本质作为一种“关系性”存在,这种关系是他物联系与自身联系的统一,是空间维度与时间维度的统一,是社会性与历史性的统一。理解教育本质,一方面需把握教育本质的“历史性”过程是一个“辩证否定”的生发过程,是一个不断映现自身、否定自身、批判自身而又超越自身的辩证过程;另一方面需将技术融于教育实践中理解教育本质,既体现为技术与教育统一于人的本质生成,又体现为技术与教育互为中介、双向塑造。

(一)作为“关系性”存在:超越实体与重构关系思维

教育本质作为一种“关系性”存在,这种关系是他

物联系与自身联系统一,是空间维度与时间维度的统一,是社会性与历史性的统一。从空间维度看,教育本质的他物联系既有教育与社会诸要素之间的外部联系,也有教育内部教育者、教育中介和受教育者等诸要素之间的内部联系,以及教育内外部之间的各种联系;从时间维度看,教育本质的自身联系即关于教育自身“否定性”运动发展进程中的历史性联系。如果只是将教育与社会之间的外部联系当作教育的“他物联系”,而将教育内部诸要素之间的“直接的”联系当作教育的“自身联系”,这其实是对“关系性”尤其是对“自身联系”的一种误解。教育本质的自身联系根本在于这是一种历史性的自身联系。历史性联系只有在教育内外部各要素相关联的社会性联系中才是历史性联系,历史性是社会性中的历史性,是社会性和历史性相统一的历史性。西方马克思主义奠基人卢卡奇褒扬黑格尔把亚里士多德所说的“人是社会的动物”这一伟大真理在《精神现象学》中加以具体化,表明“人是历史的动物”^[22]。恩格斯也曾赞扬,“黑格尔的思维方式不同于所有其他哲学家的地方,伟大的历史感”是“黑格尔思想方法……的基础”^[23],并进一步指出,“历史就是我们的一切,我们比任何一个哲学学派,甚至比黑格尔,都更重视历史”^[7]。脱离了历史性,纯粹从社会性视角把教育本质归结为教育在整个社会政治经济文化中的地位和作用,或者片面理解《矛盾论》中“事物发展的根本原因不是在事物的外部,而是在事物的内部,在于事物内部的矛盾性”^[23],断章取义忽略掉最重要、最深刻的“矛盾性”——辩证的对立统一,从而将教育本质诠释为教育内外部各要素的直接关联和作用,归根到底还停留在一种抽象的“实体”思维,形成的教育本质也只能是封闭的、孤立的、抽象的、永恒的、不变的、机械的系统结构关联而已。只有将教育内外部多层面的社会性联系嵌入历史性的教育发展中加以审视和反思,才能超越“实体”思维以达到所谓的“关系”思维,从而把握开放的、联系的、具体的、动态的、变化的和有机的教育本质。

(二)作为“历史性”存在:教育本质过渡性的转化与生成

教育作为“有目的地培养人的活动”本身不是一个抽象概念,而是一个现实的具体概念,教育所蕴含的“目的”“人”“培养”方式方法等都是教育实践活动中生成发展的。教育是人类社会特有的人为的、为人的实践活动,同时也是人类的认识活动,是认识和实践相统一的活动。教育现象作为教育的外在表现,可以被人们直接感知,感知到的教育现象并非教育本

身的镜式反映,而是主体意识攀缘外物的结果,是主体与对象的共同建构,从而形成“这一个”教育的观念形态的感觉映像。正如一件文物器皿在普通人眼里可能仅仅只是这一个容器,但在考古专家眼里却可能是这一个文物。从辩证法“现象和本质的对立统一性”出发,就感性知识而言,“这一个”教育现象就是“这一个”教育的本质,只不过还是一个不甚深刻的教育本质。这一个“过渡性的”教育本质又成为新活动中的教育现象,随着意识经验的不断深入,这一个新的教育现象不断超越生成更深刻的教育本质。

教育本质的“历史性”过程作为一个“辩证否定”的生发过程,是一个不断映现自身、否定自身、超越自身的辩证过程。在人类社会的历史进程中,教育本质作为过去的存在,曾经是“文化的熏染”“知识的传授”“认知的发展”“学习之交流”等。教育本质是特定历史时代把握对象的具体产物,正如恩格斯所说,“每一个时代的理论思维,都是一种历史的产物,它在不同的时代具有完全不同的形式,同时具有完全不同的内容。……并不像庸人的头脑在想到‘逻辑’一词时所想象的那样,是一种一劳永逸地完成的‘永恒真理’”^[4]。教育本质辩证发展的根本原因不在于外部,而在于教育内部诸要素的矛盾性和自身否定。毛泽东在《矛盾论》中指出,“单纯的外部原因只能引起事物的机械的运动,即范围的大小,数量的增减”“只能反复地产生为同样的事物,而不能变化为另一种不同的事物”“事实上,即使是外力推动的机械运动,也要通过事物内部的矛盾性”^[23]。外在于教育的技术仅仅作为工具和手段的运用,只可能带来教育数量的增减、教育效率的变动、操纵与控制的强化,只可能是现有教育和现有技术的不断反复,而不能产生“革命性影响”,从而根本上重塑为新教育、新技术。外在于教育的技术实质上是把技术简单化为与主体相分离的“实体性”技术,即以孤立的、僵化的方式来解释技术世界,把技术、教育、人的本质都预设成某种恒定不变的完美实体,从根本上否认了技术的本质在“关系中”,否认了技术与教育的内在联系和内在一致性。

(三)作为“实践性”存在:技术与教育互为中介、双向塑造

根据辩证法思想,事物的联系和运动只能通过派生中介的相互作用才能实现,正如当代量子力学所揭示的,所有已发现的相互作用都是物体通过向外辐射能量场而形成的。在教育活动中,技术作为教育主体派生的中介作用于教育并变革教育。同时,教育教学活动作为中介作用于技术并革新技术。技术和教育互