

数智时代教师主体性的异化与超越

王丹, 张琪

(淮北师范大学教育学院, 安徽 淮北 235000)

[摘要] 提升教师创新发展水平是数智时代教育的核心问题。文章基于社会加速批判理论, 综合使用理论分析与逻辑推演方法, 从科技加速、社会变迁加速和生活步调加速三重维度解构教师主体性异化的生成机理, 从本体论、认识论与价值论层面深入剖析教师主体性异化生成的底层逻辑, 探索教师主体性发展的超越与复归。研究表明: 科技加速导致教师主体创造性缺失; 社会加速导致教师主体情感缺失; 生活步调加速导致教师主体自主性缺失。教师主体性异化的深层根源在于本体层面对超脱肉身体验的狂热探究及内在焦虑、认识层面对技术的盲目崇拜以及价值层面坚持资本规训。据此提出三条超越路径: 一是促进教师在寻求真我中探寻情理共鸣; 二是推动教师在不受掌控中回归教育的本质; 三是引领教师在开放共鸣中成就自我。

[关键词] 数智时代; 社会加速批判理论; 教师主体性; 主体异化; 超越路径

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 王丹(1986—), 女, 安徽萧县人。副教授, 硕士, 主要从事教师发展与高等教育信息化研究。E-mail: wangdan2005jyjs@126.com。

一、引言

数智时代, 人工智能、虚拟现实等技术重塑社会时空关系, 加速逻辑重构教育实践样态, 导致教师主体性呈现功能异化、主体替代、权利让渡、关系缺失以及自我精神缺失等问题^[1-2], 消解教师教学创造性、弱化专业自主性并割裂师生情感联结。这一现实与教育强国建设中“提升教师创新发展水平”的战略需求存在差距。针对教师主体性, 现有研究多从技术或哲学视角出发, 关注技术发展和“技术压迫”对教师主体性的遮蔽^[3-4], 却难以解释教师为何在主动拥抱技术后反而陷入“被动互赖”和“多重张力”交织的恶性循环之中^[5], 技术赋能与主体性萎缩的悖论暴露出单一视角的阐释局限。

本文基于社会加速批判理论, 通过科技加速、社会变迁加速和生活步调加速的三维分析框架, 揭示教师主体性异化的深层机理。文章深入探讨数智时代社会

加速对教师主体性发展的影响, 从教师主体性异化的现实困境出发, 分析当前教师主体性的现状, 深思并寻求超越之道。本研究突破技术决定论与哲学思辨的二元对立, 将教师主体性置于社会加速的结构性张力中进行考察, 旨在破解工具理性扩张与主体价值迷失的核心矛盾, 有助于充分发挥教师主体性的功能, 为数智时代教师主体性发展提供理论支持和实践参考。

二、社会加速批判理论与教师主体性

哈特穆特·罗萨(Hartmut Rosa)认为, “现代性就是速度”^[6]。速度已成为现代社会情境的主要特质之一, 引起越来越多学者的关注。数智技术推动社会的加速运行, 后现代社会对“提升逻辑”和“增长社会”的极度追崇, 源自人们内心深处对自我发展的渴望和对美好生活的期盼。在“提升逻辑”推动下, 社会出现全面加速的态势。身处高速运转加速社会下的人和物被技术影响出现了异化现象, 在高速运转的时间漩涡中个体

基金项目: 2024 年安徽省社会科学创新发展研究课题“数智时代教师主体性发展的理论框架与实践路径研究”(课题编号: 2024CXQ074); 2023 年江苏高校哲学社会科学研究重大项目“数字化时代的大学治理研究”(项目编号: sk20230037)

和集体的主体性都受到不同程度的侵害与剥离。

(一)社会加速批判理论

哈特穆特·罗萨在汲取了保罗·维利里奥(Paul Virilio)的技术加速、马提亚斯·爱柏林(Matthias Eberling)的社会变迁加速和格奥尔格·齐美尔(Georg Simmel)的生活步调加速等观点后,于2005年出版专著《加速:现代社会中的时间结构的改变》,确立了以时间结构为主导的社会加速批判理论视角。哈特穆特·罗萨认为,现代社会中时间规范和时间结构具有协调和支配的力量,这种力量被称为社会加速^[6]。哈特穆特·罗萨克服了以往研究从单一角度寻找社会加速的原因,认为社会加速由科技加速、社会变迁加速和生活步调加速构成。其中,科技加速的本意是有目的地放缓社会变迁加速和生活步调加速导致的时间紧张,但科技加速不自觉地提高每个时间单位中的“输出”任务量,导致社会变迁和生活步调加速向前,身处社会加速中的人的时间匮乏感日益剧增。然而,这与科技加速的本意并不相同,科技加速理应促进工作效率提升,增加自由时间,减轻时间匮乏现状,对社会和生活步调起减速作用。上述设想在任务量不变的情况下成立,现实情况却因竞争逻辑、文化动力和加速循环的推动促使任务量增长率远超科技加速率,人们对“提升逻辑”和“增长社会”的狂热追求是社会不断加速的逻辑起点,也是社会异化产生的根本原因。

(二)教师主体性的多重意蕴

要理解教师主体性,必须对主体性这一概念进行全面把握,已有研究主要从主体性的功能、价值、能动与受动等方面开展。马克思、恩格斯认为,人作为主体的自主性、能动性和创造性是一个不断超越的动态历史生成过程,是通过实践与外部环境相联系,不断反思改造自身,以获得无限可能性的过程^[7]。人的主体性是作为活动主体的人所有的根本属性^[8],是人在实践过程中表现出来的自主、主动、能动、自由、有目的的活动^[9]。后现代主义哲学否认主体性,认为人的异质性、差异性、多样性和创造性是通过主体间性表现出来的,它是以主体间的关系为中介,其本质仍然是一种以交互为特征的主体性^[10]。主体性和主体间性都是以外在物质性和环境为前提,通过主体间的交互作用,建构自我内在需求的过程。教师主体性是在主体性建构的基础上,结合教师职业属性的综合概念,是“人”之教师 and “教师”之人的融合体。结合对主体性的理解,教师主体性可以理解为教师在教育教学活动中的选择性、自主性和创造性,是关于教师个体价值与发展的反思,它具有历史生成性与时代性特点,亦是教

师与环境中人的关系属性和价值属性的体现。教师发展唯有唤醒自身的主体性,通过对自我的理解、发现、认同和反思,才能实现生命意义,获得生命幸福^[7]。

三、数智时代教师主体性异化的现实审视

在科技加速、社会变迁加速和生活步调加速循环的推动下,教师在数智时代遭遇了“自愿做某些不是自己真的想做的事”的主体性困境,所追求的目标与生命幸福的美好祈愿越来越远。教师主体性是教师实现专业发展的自觉力量,其“自觉、自主、能动和创造”的特性通过与客体的相互作用在实践中得以实现^[11]。复杂性理论认为,人是“自主的、依赖环境的、组织的人”^[12]。教师作为处于教育实践中的人,其主体性异化的现实表现内嵌于科技加速、社会变迁加速和生活步调加速的封闭自循环中。

(一)教师主体性在量化浪潮中的危机:绩效天平下的科技阴影

数智时代,科技加速带来的教师主体性异化,首先体现在对教师评价的标准化与过度计量化倾向上。正如哈特穆特·罗萨所言,科技加速重构人们对自我和世界的理解和解释^[6]。起源于爱德华·李·桑代克(Edward Lee Thorndike)的现代教育评价以“凡有数量的东西都可以测量”为评价旨归,以追求精确的绩效和量化为评价标准^[13]。结果导向和功利性的评价方式忽视了以人为核心的主体性实现,智能工具的使用异化教师的主体性地位,加速摒弃依靠观察、自我反思和自我评价等主观经验来评定教师发展水平的原始评价方式,实证和数据甚嚣尘上,促使教师主体性发展由共同的建构趋向规训的建构。

具体表现如下:第一,绩效取向的教师评价中,论文、项目、成果等具体性结果成为反映一切的衡量标准,教师成为被动参与者而不是主动创造者。评价标准的工具性预设,忽视了教师主体性和个性化的合理诉求。量化将每个具有独特特征的被评价者简化为平均值,将复杂的主体性发展还原为冰冷的数字标识。第二,教师的主体性发展依赖教学和学习的组织环境,组织环境中文化的规范和知识的传承是教师发展稳定性和持续性的重要表征。智能技术的大范围应用破坏文化规范和知识再生产的速率,使知识再生产遭遇断裂的危险,而大量自由或富余的时间资源是应对变迁情境、提高创新能力和创造性适应能力的根本。然而,科技加速对时空的压缩以及绩效主义对量化的追求异化教师主体性创新的发挥。教师处于教育场域之中,教师的主体性创新表现在付出大量时间后教学

方式、方法的尝试和创造,是主体意识、主体能力和主体行动在组织环境中的综合表现,体现在对教育教学工作的热爱、对学生情感的付出以及对学生主体创造性生成的关注,是教师和学生全面发展的过程和情感经历,这种经历无法用“量”来全面衡量,亦无法仅用结果来甄别和鉴定。第三,绩效主义的精确计量与教师主体性之间显著的非适配性还体现在教师主体性的本体模糊性和实践不可通约性。儒家从修身出发构建伦理政治主体,道家借“物物而不物与物”确立超脱物外的精神主体,二者既展示主体性的多维阐释,又揭示其度量困境。马克思通过实践哲学将人的主体性解构为“人的依赖性—物的依赖性—自由个性”的动态生成过程^[14]。在当代视域中,后现代主义彻底消解主体性本体,认为“所谓主体性只是形而上学思维的一种虚构而已”,“事实上真正的主体性并不存在”^[15]。综上可知,仅仅对主体性的理解就千差万别,而单纯依靠某些指标就去精确测量教师主体性则是理想化的科技步调对教师主体性的异化,这与全面发展的自由个性相去甚远。

(二)教师主体性在时代快车中的边缘游离:社会变迁加速中的孤独舞者

自古以来,“天地君亲师”的社会地位和职业声望说明了教师作为教育活动主体这一不争的事实。人可以设定自身为唯一的主体,然而并不能在事实上保证只有自己是主体^[12]。在“人—机”交互的浪潮中,机器成为支配社会加速和理解世界的方式,教育领域对“类人性”智能化的深度依赖,是教师陷入自我地位危机和主体情感疏离的主因。

第一,智能技术在教育中的赋能和替代,对“教”和“育”进行人为割裂,影响教师主体地位。“教书育人”必然是“经师”与“人师”的统一,既要“授业”“解惑”,更要以“传道”为责任和使命。智能交互时代,大数据的使用能够敏锐捕捉问题,对学生进行精准画像,人工智能为学生提供精准学习路径推荐,推送“缺漏”知识。技术的应用在简化教师烦琐、重复的机械性工作的同时,割裂“教”与“育”的内在关联。目的与手段的割裂,使得教师彰显自身劳动价值和主体地位的教育过程不复存在。第二,“学高为师,身正为范”的专业知识和道德品质是教师维系其主体地位的重要标志。现代社会,移动互联技术促使教育资源在全球范围内整合与共享,优质教育资源的开放共享为加速社会中的人提供广泛的知识与学习机会。持续高位发展的技术应用、教师专业资源的易得性严重挑战“师道尊严”的主体权威,教师主体地位陷入自我认同与他

者承认的危机和焦虑之中。第三,教师的情感交往是教师教学中主体性发挥的重要特征。安迪·哈格里夫斯(Andy Hargreaves)认为,情感是教学的核心,好的教学充满积极的情感投入,情感投入影响学生的知识获取和道德养成^[16]。可见,好的教学不仅包括知识层面的输出,更是师生交往间情感的交融。数智时代,技术突破了时空限制,虚拟现实、元宇宙等技术的使用促使教学由人与人的双向交流向人机单向交流转变,主体间情感交流淡化,情感因素由教学核心向边缘化转变,引发情感疏离和信任危机。具体表现为:基于网络的虚拟感降低师生交流的亲密感;线上线下情感表达和情感体验的异步性降低教师对教学的情感投入;智能机器人、作业帮手等智能工具在实体课堂中的使用,改变了主体间交往的具体性和直接性,剥夺主体间心灵交流的机会;二进制符码的融入瓦解了主体间交往的信任关系,“坐享其成”的过度依赖钝化教师的思维,使教师丧失了知情意贯通的主体性思维能力。

(三)教师主体性在生活中被隐形重塑:生活步调加速下的过载挑战与多线程操作

哈特穆特·罗萨认为,“主体与世界不是简单孤立的存在,而是由他们彼此之间的关联和互动而生产的”^[17]。从知觉角度来看,世界是一种空间性的延展。技术异化的空间亦延展到教师生活中,并通过外部环境和个体内在的彼此关联影响教师主体对生命幸福的追求。

第一,教师处于“实践和认识活动的主客体都以网络化形式存在”的现代社会,数智技术的加速运行改变教师原有的知识生产和生活方式,形塑新的教学和个人生活方式。具身认知视角下,教学过程的时间表被异化成对速度和效率的追求,时间被外化成人脸识别、智能监控、社会定位,技术成了把持教学节奏的主体,教师在教学中由主导性经验者演化为临时性体验者,教学活动中教师的教育理想和追求被流程和效率至上的追求消磨殆尽。教育者的具身示范和身体在场的教学方式是教师教学过程中的重要形式。技术驱动的虚拟化师生互动模式,促使教师在教育中陷入“身体退场”的主体性消解困境。全景式数字化监控打造的“共景监狱”迫使教师在技术凝视中丧失教学自由,成为“离身的透明人”^[18]。技术割裂了教育主体的生命整全性,加剧个人隐私和教学隐私被侵犯的风险。第二,教师的个人生活被加速社会中不断增加的任务量和多线程操作割裂。课堂之外,教师被各种工作群支配,及时回复成为对教师个人时间的额外要求,教师成为工作时间外的“工作机器”。碎片化的社

交生活、时间表的精细化管理对教师的注意力进行多线程时空规训,剥夺教师对自由时间和空间的支配权。数智技术构造的“虚拟生存”状态,“挤占”甚至“绑架”教师的私人生活,模糊公私界限,降低教师职业幸福感和自我效能感。教师的自主性在加速社会中逐渐降低,并最终影响教师自主能力的生长。

四、数智时代教师主体性异化生成的底层逻辑

哈特穆特·罗萨认为,主体与世界的状态可以用关系予以概括,并将异化定义为“缺乏关系的关系”^[6]。异化现象产生的原因在于“冷淡、静默的关系排斥、推拒主体”,主体与世界之间缺乏“让双方的声音相互应和的共鸣空间”^[17]。人之主体性在“关系”中构建,要引导教师主体性的价值实现,追求生命幸福,就需要从关系的起点——人出发,在厘清教师主体性异化底层逻辑的基础上,处理好数智时代教师主体性与普遍加速的社会现状之间的关系。纵观教师主体性异化的现状,可以从教师主体的本体论、认识论和价值论层面予以阐释。

(一)探索未知自我的边缘:对超脱肉身体验的狂热探究及内在焦虑

加速社会中残酷的社会压力和快节奏的现实生活,使人们陷入了“主体对于时间焦虑以及对未来发展不确定性担忧”的消极情绪中,生活的焦虑感和不确定感与日俱增,人生体验也越来越碎片化^[18],我们进入了一个“体验很丰富,但经验很匮乏的时代”^[6]。“多任务操作”和“时间加速”造就“体验压缩”的“本体性焦虑”现象出现。“本体性焦虑”对应于“本体性安全”,在传统社会中,人们在相对隔绝的空间中生活和交往,“空间的低度延伸支撑着时间的高度凝聚”^[19],这一时空特征提供了本体的地域性安全感。然而,在技术加速影响下,空间的“缺场”与“脱域”使得物理地域不再是本体安全的前提,教师在技术虚拟社群构建的教育场域中学习和交往,虚拟场域亦无法为教师提供本体的安全保障。智能技术类人化和模拟性特征在帮助教师工作的同时,割裂教师主体对自我认同的连续性,从而对虚拟教育场域中的人和物的可靠性产生不确定性焦虑。对于本体性焦虑的消解,可以从“有机体—环境”的一元论和“主体—客体”的二元论模式进行解释。一元论将人、技术和教育作为有机体加以组合,认为技术的意向性是技术异化现象的本原。智能技术试图通过构造虚拟教育场域与物理世界分庭抗礼,以满足智能加速中对永恒生命的追求和生命体验最大化的应许,通过虚拟世界获取更多体验的机会,加快体验的步调。另外,智能技术在教育中的应用是对人

类教师的模拟,这一逻辑潜藏着技术意向性对人类主体性的挑战。智能技术在教育领域的深度应用与教师主体形成竞争张力,迫使人类在行为和思维上进行改造以适应技术需求。二元论将人与教育、技术的关系归结为主客体关系,认为技术的不当使用是教师主体性缺失的主要原因。在技术思维逻辑下,基于对目的的价值追求,技术不断地突破教育规律的速度极限,成为束缚人类主体性、限制人类发展和解放的工具^[20]。

(二)智慧之光下的盲目导航:技术崇拜与认识论的理性迷雾

马克斯·霍克海默(Max Horkheimer)和西奥多·阿多诺(Theodor Adorno)在《启蒙辩证法》中指出,工具理性是启蒙精神、科学技术和理性自身演变与发展的结果^[21]。启蒙精神作为工具理性的代表,旨在确立人类在自然界的崇高地位和全面控制权,以此推动人类的自由与自我解放。在工具理性指导下,科学和技术被视为解决问题的“万能钥匙”。然而,随着工具理性的极度扩张,原本作为解放工具的工具理性逐渐沦为统治的“牢笼”。过度的工具理性倾向导致技术的霸权,限制了人类主体性的发挥,催生了人类自身“反理性”的技术崇拜。人类对技术盲目崇拜的根源在于对技术塑造完美世界的向往。自亚里士多德提出“技术塑造美好生活”的论断以来,技术作为社会生产要素,不断地通过创造历史来重塑整个世界。技术通过自我决定和自主运作,形成独立于人类发展的技术体系,通过构建定量化、客观化、精准化的方法论体系,在追求对客观世界绝对真理的刻画过程中,逐渐遮蔽人类的主体性以及行为的感性^[22],以定量、精准为代表的量化取代理性成为控制事务较为科学和稳妥的手段,教育中的人性、情感被抛却,“科学的工具理性”建立起以效率和速度为代表的加速世界。数智技术在教学过程中的渗入和成效则被异化为以“建设”评价“改革”、以“技术”引领“教学”、以“助教”减负“学习”、以“智师”代替“人师”、以“知识”抹杀“智慧”的典型,可量化的指标成为替代教师主体创新发展的可能。将系统与关系隔离进行研究的经验,让技术崇拜者认为这一研究方法可以扩展到人类发展的各个方面,技术崇拜逐渐失去了自我批判的精神,成为绝对化和片面化发展的代表。

(三)价值迷失的“物化乐园”:教育时空的资本重塑

社会加速批判理论认为,经济、文化和社会结构是导致社会加速的外部动力^[6],却忽视了资本逻辑对社会加速的影响。资本是社会加速的引擎,社会加速则是资本强化其“剥削”和“压迫”的加速器。这种“剥削”和“压迫”是通过时间来完成的。哈特穆特·罗萨认

为,社会加速的动力核心来源于资本逻辑下加速原则和数量增加原则的统一^[6]。资本逻辑通过对时间进行物化处理,为现代社会对时间的操纵提供框架和工具。正如哈特穆特·罗萨所言,“所有的社会制度、社会结构和社会互动,都具有过程的特质,并通过时间加以整合”^[6],而“真正的经济是劳动时间的节约,这种节约就等于发展生产力”^[23]。数智时代,在资本逻辑指引下,时间被处理成商品化的抽象数值,并诞生了通过时间表控制生产的规训机制。加速社会资本通过数智技术的使用增加单位时间内对事件处理的效率,创造更多富裕时间以获取更大社会价值。然而,社会加速率超过技术加速率使得人们不得不通过延长工作时间来应对社会要求。对时间的追求是资本逻辑下“拜物教”的代名词,时间乃至万物成了皆可计算、皆具价值教化的资源,商品逻辑以技术性为代表充斥在教育领域中。资本逻辑下技术的设计和应用以缩减时间的付出为目的,教师的时间亦被摆上“货架”。在教育场域中,资本逻辑抽取场域中教师的具体劳动,并将其置于“0”和“1”的数字之中,教育失去了以主体性为基础的反思和超越,成为物化工具。工具理性替代了个体发展成为社会的核心价值,人们的价值追求开始异化,陷入了对资本和时间的虹吸之中^[24]。这种资本至上的价值观对教师主体性发展产生了边缘化和负担增加的负面影响。

五、数智时代教师主体性发展的超越与复归

哈特穆特·罗萨认为,我们要建立一种“共鸣的世界关系”以应对加速社会的异化现象^[6]。“共鸣的世界关系”是“主体得以形成,我们能向世界敞开,世界也向我们敞开的前提,也是对美好生活追求的前提”^[25]。哈特穆特·罗萨将“共鸣”定义为“一种主体和世界彼此会相互回应的关系”,主体和世界在呼应过程中有各自的方式,并保持自己的声音不被对方占据和支配^[6]。共鸣具有反工具理性的特征,反对面向计算、规范、支配和控制的理性主义的具体化概念。哈特穆特·罗萨认为,面对异化需要通过情感、自我效能感、吸纳和不受掌控拾回主体的世界关系,让主体与世界在维持彼此差异性的基础上纳入关系当中^[26]。

(一)拥抱感性之光,在寻觅真我中探寻情理共鸣的交响

智能时代,人类发展被按了加速键。在由速度发号施令的世界里,人们被以“量”为标准的“要事清单”支配,人类的行动被工具和目的支配,成为无主体性、无情感体验的加速机器。自伊曼努尔·康德

(Immanuel Kant)以来,人们深切体验到“思维无内容是空的,直观无概念是盲目的”^[27],只有当它们联合起来时才能产生知识,并最终通过实践经验和情感思维将感性和理性结合起来。然而随着技术发展,以目的和理性计算为代表的工具理性全面扩展,遮盖行为本身的感性和情感价值,遮蔽人的主体性地位,影响人的生命幸福这一终极目标。哈特穆特·罗萨认为,“现代社会因为‘工具理性’而让我们与世界的共鸣关系处于一种特殊的危机中”,这种危机在于“它消灭了世界的声音,不让世界说话,也不让我们聆听世界”^[17],这种“掌控”的“数字提升逻辑”割裂了情与理的联系。从埃德蒙德·胡塞尔(Edmund Husserl)的现象学运动开始,人们试图抵御工具理性对人的侵袭,以解释主体对自身意向性结构中感性的揭示,试图建立价值与工具之间的关系。马克思·舍勒(Max Scheler)和尼古拉斯·哈特曼(Nicolai Hartmann)认为,价值的确立在于非理性的情感直觉体验,重视人的情感、意志、体验和价值对人发展的影响^[28]。教师作为教学的主体,其成长过程不仅仅是知识专业化的过程,更是教师生命历程的进化和展现,是自身意向性结构中深层情感与外部世界的关联与交融^[29]。因此,教师应坚守感性,警惕技术对其理性与情感的消解,在合理利用技术的同时强化主体的自我认识,在寻求本真中达到情理共鸣。情理共鸣的重要性在于,它在借助技术客观、全面地分析教育教学问题的同时,能够关注教学主体的内心,使行为主体在感性层面体会教学中他人的情感状态,从而建立“教”与“育”的融合互通。通过加强与教学主体的情感联系,在与“教育”的情感互动中获得自我认同和他者承认,通过建立“一种与世界有着相互聆听与回应的关系”^[17],实现人的生命幸福这一终极目标;通过建立宏观环境与内部环境的内外共鸣,在尊重感性的独立价值基础上,发展理性,在关注“实然”世界的同时,更加注重对“应然”理想的不懈追求。

(二)重构应然之境,在不受掌控中回归教育的本质

哈特穆特·罗萨认为,世界本是不受掌控的,也正是因为不受掌控,所以世界能保有自己的声音,并与我们产生共鸣^[17]。然而,现代人却迷信“全面掌控”,反而产生脱离世界关系的异化情境^[17]。“全面掌控”表现在数智技术加速社会变迁并产生“扩大对世界的作用范围”的观念,这种观念认为,扩大对我们的世界的作用范围,是达到美好的、更好的生活的关键^[17]。因此,人们致力于使用技术以达到扩大世界的目的。数智技术的应用将我们的世界由真实向虚拟过渡,在虚拟世界中,我们可以体验由古至今、由此及彼的形形色色

的时空和人生。人类看似掌控了技术应用,然而,在掌控世界的过程中“世界表现得既受到了威胁,也很具威胁性”^[17]。在教学中具体表现为:技术把控教学流程,异化教师主体;技术打造的“共景监狱”限制教师自由教学权利;教师“虚拟生存”的生活状态成为自主性发展的困境。要解决这种困境,我们有必要回归教师主体性的初心,重新思考其本质与意义。生命是教师主体性发展的原点,教师主体性的复归在于正确认识自己、成为自己、成就自己,以达到生命幸福。面对数智技术的侵蚀,教师唯有通过坚守生命品格、重视自我成长,才能实现主体性的复归。具体表现为:教师作为富有生命力的人,对“生命本质”的寻求能深化其对教师身份和角色的认知,唤醒其主体意识,通过“经师”与“人师”的融合,丰富教师的责任感、使命感和自我效能感;另外,在不受掌控的世界中,认识自我即认识世界。数智时代教师应理性认识技术发展,在遵循技术应用的教育逻辑的同时,规避教育适应的技术逻辑,明确技术的服务性地位和教师在教育中的主体地位。在这一观点加持下,依据教师主体经验和学生发展规律,发挥教师自主选择权,使教学过程洋溢着人文性和情感性,通过虚实融合的交流化解教学中师生的信任危机;同时,教师的主体性还表现在教师对自我发展方向和方式的确认,教师应依据自我优势,明确自身定位,积极规划自己的职业生涯,冲破技术裹挟的枷锁,在自身发展内在需要和诉求中,通过教育本真形塑自我。

(三)启航创造之旅,在开放共鸣中成就自我

哈特穆特·罗萨认为,“正确的道路不是找出来的,而是创造出来的”^[17],创造作为主体性的核心体现,既能通过对自我潜能的重构激活主体的生命潜

能,也能促使他者摆脱物化关系获得本真性的存在状态^[30]。数智时代,增长逻辑、加速逻辑和创新密集化逻辑对创造的需求日益强烈,教育不再是工业化生产的一环,转而成为培养人的个性化和创造力,以彰显主体的自由自觉、实现个体的自由和全面发展的基础。数智技术和社会加速的冲击严格控制创造所需的时间规范,通过对教师主体的意志与行动施加压力,通过“破坏现代社会最核心的对反思性与自主性的承诺”^[6],使教师对机器日益依赖,成为无批判精神、无反思性和超越性的“物化机器”,抑制教师创造性发挥和个人成长。要解决这一困境,需要“过程能够允许不确定性结果的开放性”^[17],因此,教师需要在开放的学习空间中教学与学习,在主体与环境的共鸣中成就自我。共鸣是解决数智时代社会加速异化的主要方法。共鸣关系的形成在于主体以实践活动为基点在世界中进行多元创造与呼应。数智时代,世界充满复杂性与不确定性,主体向着多种可能性敞开,为个体的实践提供多样的可选择空间。教师的创造性源于对世界异化物的吸纳与转化。教师要想提高创造性,必须认识到自身在数智时代的“未完成性”,勇于冲破教育教学过程中“舒适区”的禁锢,在不确定性和开放的学习旅途中认识新的世界,与新的他人、新的自身相遇,成为创造自觉和创造反思的主人,以学习和创造填补教师生命成长历程,成为有德性和创造品质的教育者,而不是“技术熟练”的教书匠。另外,鉴于“共鸣的双方都是会持续转变的”这一观点^[17],教师需要紧跟时代步伐,与学生建立亲密和良好的交流关系,在发展人的同时,不断地在实践中进行解构与重组,在创造真实的教育意义的同时不断自我更新,在保持教师创造生命力的开放共鸣中成就自我。

[参考文献]

- [1] 唐玉溪,何伟光. 人工智能时代教师何以存在:规定、窘境与超越[J]. 中国远程教育,2022(10):21-28,39,76.
- [2] 朱珂,张斌辉,张瑾. 教育数字化转型中师生主体性的缺失风险与复归策略[J]. 电化教育研究,2024,45(4):52-58.
- [3] 孙瑞芳,滕洋. 人工智能时代教师主体性的遮蔽与复归[J]. 教育研究与实验,2023(1):52-59.
- [4] 李明超. 人工智能时代教师的技术隐忧与角色纾解——基于“主体性”教育哲学的视角[J]. 当代教育论坛,2023(6):105-112.
- [5] 王富伟,张森,谢珊,等. 稳态循环或恶性循环?——教师之忙的扎根理论研究[J]. 全球教育展望,2022,51(8):71-91.
- [6] 哈特穆特·罗萨. 新异化的诞生:社会加速批判理论大纲[M]. 郑作彧,译. 上海:上海人民出版社,2018:5-138.
- [7] 刘明成. 润泽教育:化育生命的校本实践与研究[M]. 上海:复旦大学出版社,2022:194,173.
- [8] 和学新. 主体性教学研究[M]. 兰州:甘肃教育出版社,2001:1.
- [9] 李德顺. 价值论:一种主体性的研究[M]. 北京:中国人民大学出版社,1987:35.
- [10] 郭湛. 论主体间性或交互主体性[J]. 中国人民大学学报,2001(3):32-38.
- [11] 方程煜. 后现代语境下的教师主体性创生——基于福柯从规训到主体的理论转向[J]. 当代教育科学,2020(10):48-55.
- [12] 郭湛. 主体性哲学:人的存在及其意义[M]. 昆明:云南人民出版社,2002:41,14.

- [13] 蔡晓良,庄穆. 国外教育评价模式演进及启示[J]. 高教发展与评估,2013,29(2):37-44,105-106.
- [14] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第46卷)(上册)[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译. 北京:人民出版社,1979:104.
- [15] 让-弗·利奥塔. 后现代主义[M]. 赵一凡,等译. 北京:社会科学文献出版社,1999:199.
- [16] HARGREAVES A. The emotional practice of teaching[J]. Teaching and teacher education,1998(8):835-854.
- [17] 哈特穆特·罗萨. 不受掌控[M]. 郑作彧,马欣,译. 上海:上海人民出版社,2022:6-82.
- [18] 哈特穆特·罗萨. 加速:现代社会中时间结构的改变[M]. 董璐,译. 北京:北京大学出版社,2015:186-189.
- [19] 安东尼·吉登斯. 现代性的后果[M]. 田禾,译. 南京:译林出版社,2011:40.
- [20] 邱昆树. 新异化的隐忧——对现代教育速度逻辑的反思[J]. 教育研究,2022,43(9):76-86.
- [21] 王治东. 技术的人性本质探究——马克思生存论的视角、思路与问题[M]. 上海:上海人民出版社,2012:159.
- [22] HUSSERL E. Ideas: general introduction to pure phenomenology[M]. London:Routledge,2010:234-260.
- [23] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第46卷)(下册)[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译. 北京:人民出版社,1979:225.
- [24] 赵森,郑航. 美好生活何以可能:数智时代道德教育的新异化与超越[J]. 中国电化教育,2024(4):52-58,98.
- [25] 郑作彧. 化用的生活形式,还是共鸣的世界关系?——批判理论第四代的共识与分歧[J]. 社会科学,2021(3):53-67.
- [26] ROSA H. Resonanz: eine soziologie der weltbeziehung [M]. Berlin:Suhrkamp,2016:100.
- [27] 北京大学哲学系外国哲学史教研室. 十八世纪末十九世纪初德国哲学[M]. 北京:商务印书局,1975:58.
- [28] 赵建军. 技术理性的现代展现及其未来命运[J]. 自然辩证法研究,2004(10):48-51.
- [29] 帕克·帕尔默. 教学勇气:漫步教师心灵[M]. 吴国珍,余巍,等译. 上海:华东师范大学出版社,2014:23.
- [30] 埃里希·弗罗姆. 占有还是生存[M]. 关山,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1989:97-98.

Alienation and Transcendence of Teacher Subjectivity in the Digital Intelligence Era

WANG Dan, ZHANG Qi

(School of Education, Huaibei Normal University, Huaibei Anhui 235000)

[Abstract] Enhancing the innovative development level of teachers is a core issue in education in the digital intelligence era. Grounded in the critical theory of social acceleration, this paper employs theoretical analysis and logical deduction to deconstruct the generative mechanism of teacher subjectivity alienation from three dimensions: technological acceleration, social transformation acceleration, and the acceleration of the pace of life. It also dissects the underlying logic of teacher subjectivity alienation from the perspectives of ontology, epistemology and axiology, explores the transcendence and reversion of the development of teacher's subjectivity. The study reveals that technological acceleration results in a lack of creativity in teacher's subjectivity, social transformation acceleration leads to a lack of emotion in teacher's subjectivity, the acceleration of the pace of life causes a lack of autonomy in teacher's subjectivity. The deep-seated roots of the alienation of teacher subjectivity lie in the fervent pursuit and the internal anxiety of transcendent physical experience at the ontological level, the blind worship of technology at the epistemological level and the adherence to capital regulation at the axiological level. Based on these findings, three paths to transcendence are proposed. The first is to encourage teachers to explore emotional and rational resonance in the process of seeking their true selves; the second is to guide teachers to return to the essence of education in an uncontrollable context, the third is to lead teachers to achieve self-fulfillment through open resonance.

[Keywords] Digital Intelligence Era; Critical Theory of Social Acceleration; Teacher Subjectivity; Subject Alienation; Paths Beyond