

教育数字化

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2024.04.008

数智时代的学习异化： 个体化、窄化与意义贫困



邹红军,赵洪瑶

(华中师范大学 教育学院,武汉 430079)

摘要:思考数智时代的学习异化,是技术时代对学习及其学习活动的人文关切与回应,是对教育数字化转型能否实现数字技术与数字福祉相统一的合意性考量,关系建设学习型社会、学习型大国的正当性基础。异化指一物被转让因而与自身相分离,成为自足之物朝异己方向发展并达至与己对立的一种状态。作为日常生活的一种普遍感受,异化表征的是“人们自愿做某些不是人们自己真的想做的事情”,以及个体与自我、他人、世界之间“缺乏关系的关系”状态。在数智时代,学习成为“人们自愿做但不是人们真正想做的事”,学习者与学习活动及其结果、自我、其他学习者以及世界之间的互动日渐缺乏。个体化现象愈演愈烈,在从受教育权到学习权再到学习的义务与责任的渐次转变中矗立着学习的个体化这一事实,学习的个体化进程所支持的解放逻辑转而成为一股异己力量危及自身,孕育着风险社会中的强制学习与学习者的强制自主;数字技术加剧对可计算性、敏捷性、绩效与透明度等的强迫,对“有用”“可见”的学习的狭隘追求导致学习目的和学习内容的萎缩,乃至对学习理解和实践的窄化,进而带来学习者的片面发展以及与他人的过度竞争;面对人工智能对人的挑战,尤其是日益智能化的机器学习对人的学习的挑战,在工具性意义与价值性意义的断裂处,潜藏着学习者的“物化”隐忧与学习意义贫困问题。回应数智时代的学习异化,需要在超越有限学习的广阔视野中寻求数字技术与数字福祉的统一,重申教育作为权利与共同利益的原则,以优质均衡的基础教育促进全民自由而全面的发展,并在辩证认识数字技术与深刻洞察学习异化的同时,对未来教育与学习的可能痛点进行前瞻性思考。

关键词:数智时代;学习异化;人的学习;个体化;意义贫困

[中图分类号]G640;G4002 [文献标志码]A [文章编号]16738012(2024)04008011

修回日期:20240513

基金项目:国家社会科学基金教育学青年课题“数字化时代的主体性危机与教育应对研究”(CAA220307)

作者简介:邹红军,男,重庆人,华中师范大学教育学院副教授,桂子青年学者,硕士生导师,教育学博士,主要从事教育基本理论和教育技术哲学研究;

通信作者:赵洪瑶,女,河北邯郸人,华中师范大学教育学院硕士生,主要从事教育基本理论和教育技术哲学研究。

引用格式:邹红军,赵洪瑶.数智时代的学习异化:个体化、窄化与意义贫困[J].重庆高教研究,2024,12(4):8090.

Citation format: ZOU Hongjun, ZHAO Hongyao. Learning alienation in the age of digital intelligence: individualization, narrowing, and the poverty of meaning[J]. Chongqing higher education research, 2024, 12(4): 8090.

一、问题提出

生产力是推动社会进步最具革命性的要素,通常被视为一个时代区别于另一个时代、一种社会有别于另一种社会最为重要且根源性的标识。当前,科技成果转化为现实生产力的周期不断缩短,技术创新成为推动社会变革的重要力量,人类已迈进技术社会。今天的社会不仅拥有强大的技术底座,还愈加凸显智能化趋势,大数据、区块链、人工智能等数字技术正在书写当下的社会把人们带入数智时代。数智技术与教育的有机融合是教育现代化的必然要求,数字化赋能教育以至重塑教育体系与教育生态成为人们的共识性愿景。然而,技术如同一把“双刃剑”,其难以消除的负面性也裹挟着诸多非预期性风险。思考数智时代的学习异化,是技术时代对学习及其学习活动的人文关切与回应,是对教育数字化转型能否实现数字技术与数字福祉相统一的合意性考量,关系建设全民终身学习的学习型社会、学习型大国的正当性基础。

异化,德文 *Entfremdung/Entfremden* 来自 *fremd* 一词,意为“异己的”^[1];英文 *alienation* 源于拉丁文 *alienatio*,意为“转让、出卖、疏远化”等^[2]。异化作为一个政治学概念可以追溯至霍布斯(Hobbes)、卢梭(Rousseau)的社会契约说中关于人对自然权利的转让。在由英、法传播至德国后,异化转而成为哲学概念,“费希特用‘异化’来表示‘自我’创造‘非我’,客体是由主体‘异化’而产生的”^[3]。此后,异化作为黑格尔(Hegel)哲学中一个频繁出现且十分重要的概念范畴进一步哲学化。异化概念的大流行实现于马克思(Marx),他用“异化”指一种“远离”或“达不到”的非异化的存在状态^[4],并归纳出4种关系异化:人与他的生产活动、人与他的产品、与他人、人与类。其中,人在与社会、与他人、与自我的关系中使自身异化被称为自我异化(*self-alienation*),有学者用客体的异化(*objective alienation*)和主体的异化(*subjective alienation*)对应(物的)异化和自我异化^[5]。前述异化理论的一条研究路径是本质主义的,预设某种“先验原点”为非异化的本真状态,将对此的疏远、偏离、对立视为异化状态^[6]。另一条研究路径是现象学或存在主义的,主要代表人物是耶姬(Jaeggi)和哈特穆特·罗萨(Hartmut Rosa)等。在他们那里,异化作为日常生活的一种普遍感受,表征的是“人们自愿做某些不是人们自己真的想做的事情”,以及自我与自我、他人、世界之间“缺乏关系的关系”(the relation of *relationlessness*)的状态。人们以现象学视野中的“异化”指涉的情境更加广泛和生活化,新异化理论已经成为一种具有普适性的现代社会批判理论。

我国关于教育异化的研究约始于20世纪80年代^[7]。关于何为教育异化,学界主要有两种理解:第一种理解认为教育异化是教育的“负发展”,从人本位评价是对教育价值的背离,从社会视角考察具有重大价值^[8];第二种理解方式是问题或缺陷视角,把教育异化视为对教育本真状态的背离,强调教育导致人的片面发展、人被作为手段的状态和后果^[9]。后者虽然是更为主流的理解,却存在将“教育异化”等同于“教育问题”的弊病^[10]。总的来说,相关研究对教育异化核心意涵的界定尚不明确,大部分文献是以对教育异化的形态、特征和分类描述来代替下纲领性定义。对教育异化的分类主要有两条路线。一是基于异化的类别划分教育异化,如对应主体的异化与客体的异化,教育异化被区分为“对教育的异化”与“教育的异化”^[11]。又如,借鉴前述马克思的异化分类,有学者将学习异化归纳为4类:学生同自己的学习成果相异化,学生同自己的学习相异化,学生同自己类本质相异化,以及学生同教师关系相异化^[12]。二是基于教育、教学或学习的要素得出教学内容、师生关系、学习目的等方面的异化^[13-15]。就研究主题而言,从运用异化理论讨论人的全面发展问题以来,教育异化涉及的主题不断丰富,除思政、外语等学科教学以外,还包括休闲教育、劳动教育、教师劳动等方面。近年来,几个最为主要的研究主题是教育时间异化、教学生活空间异化、学术异化、教育评价异化、教育技术异化等。就理论视角而言,在马克思的异化理论之后,罗萨的新异化理论、列斐伏尔(Lefebvre)的日常生

活批判理论备受青睐。随着数字化转型的深入与人工智能技术的发展,人们开始关注数智时代的教育异化问题,技术哲学视角下的教育异化研究方兴未艾。有学者对以 ChatGPT 为代表的通用大模型教育应用可能造成的教育异化后果作出预测性研判,包括“教育庸俗化”“吞噬学习共同体”“教育价值坍塌”“忽视教育教学改革主体”等教育风险^[16-17];有研究认为智能时代教育异化具有“技术崇拜、娱乐之殇与价值冲突”的典型表征^[18],大学生在线学习方式存在“过度强调学习设备的更新、在线虚拟痕迹的考核、对知识传播仪式的忽视”等异化^[19]。

基于“学习化时代”(the learnification era)的到来和数智时代以“学”为中心的技术意向性考量,本研究综合运用第二现代性理论、新异化理论,在对学习异化的三重表现的阐释中,深入探讨学习的异化与学习者的异化。

表1 学习异化的三重表现及其主导关系特征

学习异化的表现	学习的异化	学习者的异化	异化的主导关系特征
学习的个体化	学习的性质异化 (公共利益 VS 私人事务)	学习者的强制自主	学习者与社会(世界)
学习的窄化	学习的目的和内容等的异化	学习者的过度竞争、片面发展	学习者与学习、学习者与他人
学习的意义贫困	(人的)学习的意义异化	学习者的自我危机与意义贫困	学习者与自我、学习者与人的学习

二、风险社会与强制自主:学习的个体化

数智时代的第一重学习异化侧重学习的性质异化,表现为“个体化”(individualization)现象随着数字技术的发展愈演愈烈,风险社会中学习的个体化进程所支持的解放逻辑转而成为一股异己力量危及自身,导致强制学习与学习者的强制自主问题,学习作为共同利益的理想日渐式微。

(一)当代个体化理论:吉登斯、贝克夫妇与鲍曼的取向

个体化可以追溯至文艺复兴、宗教改革与启蒙时代的欧洲社会,至今已成为一种全球趋势^{[20]中文序7}。个体化理论融合了政治哲学、社会学等多学科的命题,对个体化的认识“一直处于持续的争论、批判甚至重构之中”^[21]。科兹莫·霍华德(Cosmo Howard)对作为话语场域的个体化与特指的个体化命题作了区分,后者专指吉登斯(Giddens)、贝克夫妇(Beck & Beck-Gernsheim)与鲍曼(Bauman)所阐释的当代个体化理论^①,可被视为自反性现代性或第二现代性理论的一部分^[22]。本文所指的个体化在后者这一论域。

现代社会存在于它的持续不断的个体化行动中^{[23]69}。个体化是指人们身份(identity)从“承受者”(given)到“责任者”(task)的转型和使行动者承担完成任务的责任,并对他们行为的后果负责^{[23]70}。个体化是社会结构转型的产物,具有以下基本特征:去传统化(detraditionalization)^②,个体的制度性脱嵌与重新嵌入,因通过从众被迫追求“自己的生活”而缺乏真正的个性,社会风险的私人化等^{[20]中文序7}。由此,我们可以简单勾勒个体化的图景:在充满“动荡的自由”与不确定性、流动性的风险社会中,不断增长的对个性、选择和自由的要求与个体对社会制度的复杂而不可避免的依赖之间存在巨大张力。自由与权利不只是个体的自觉追求,国家也在推动个体积极竞争,鼓励个体提高能动性、敏捷性、自助能力等以降低依赖、减轻财政负担。在个体能力与外在要求的断裂处便会带来“强

① 特指的个体化命题主要在吉登斯的《现代性与自我认同》(Modernity and Self-Identity)、贝克的《风险社会》(Risk Society)、贝克夫妇的《个体化》(Individualization)与鲍曼的《个体化社会》(The Individualized Society)中得到集中论述。

② 吉登斯的去传统化(detraditionalization)与贝克所指的脱嵌(disembedding)意思相当,指个体日益从外在的社会约束中脱离出来,这些约束包括整体的文化传统及其包含的一些特殊范畴,如家庭、血缘关系和阶级地位。按照贝克的说法,脱嵌即个体从历史限定的、在支配和支持的传统语境意义上的社会形式与义务中撤出。

迫的和义务的自主”。现实情况是自主选择与决策范围不断扩大、不容拒斥,个体被迫成为自我规划、自我管理生活的主体,社会仍在制造风险,结构性问题却被转化为私人痛苦,要求个体为之买单。由于数字技术的作用,个体更易于从传统共同体中脱嵌,表现出原子化、流动性上升、社会属性下降等特点。个体化是一件必然发生的事情,是现代主体不可避免的“命运”。在数智时代,个体化现象愈演愈烈。

(二)学习的个体化:权利与义务的颠倒

学习领域的个体化是社会个体化的重要方面。数字技术推动的个体化促使学习日益跨越时间、空间与制度边界,表现为“时时可学”与“处处能学”的泛在特征以及制度化程度降低,学习逐渐从学校、教学关系中脱离。不仅教育实践中的外显变化反映学习个体化的发生,来自理论研究的证据也同样指认了学习个体化的倾向。鲍曼认为,个体化存在于根据法律上的权利建立起来的自治中^{[23]70-71}。循此思路,我们可以看到从受教育权到学习权再到学习的义务与责任的渐次转变中矗立着学习的个体化这一事实。

从权利、义务与责任角度看,伴随数字技术支持的个体化、新自由主义对消费的解除管制、政府与公民关系的去政治化,学习越来越被视为学习者的义务与责任。自《世界人权宣言》发布,“人人都有受教育的权利”作为国际公约的内容,开启了受教育权(right to education)作为基本人权之途,此后,教育作为权利的原则不断得到巩固。事实上,这一原则在义务教育阶段得到较好贯彻,但在此后阶段的适用性往往没有保障。随着信息技术、数字技术与教育的融合,无处不在的非正式教育与学习超越制度化教育的藩篱,受教育权在逐步扩大的教育设想中有了进一步发展。第四届国际成人教育大会通过的《学习权利宣言》正式提出学习权(right to learn)概念,并将之解读为基本人权和包含6项具体权利的权利要求^[24],表明受教育权的实质扩大。《贝伦行动框架》、系列《成人学习与教育全球报告》等也不断重申教育包括成人学习与教育作为一项基本权利。随着受教育权的扩大,不只成人教育、终身教育,终身学习、全民终身学习也被呼吁为一项基本权利,即学习被视为人的需要并被指认为一项基本权利。

从学习的权利到学习的义务与责任这一转变在格特·比斯塔(Gert Biesta)对“教育的学习化”(learnification in education)^①的观察与有关论证中得到较好体现。在终身教育范式下,个体有权利得到终身教育,国家负有尊重义务、保护义务和落实义务,并需要为受教育者提供资源和机会等保障。在终身学习范式下,学习的权利已经被异化为学习的义务,“个体已经以贯穿一生的学习的义务而终结”^{[25]99}。各个领域、各类机构正向公民提出终身学习的要求。例如,国际劳工组织要求个体进行终身学习以应对技术变革背景下谋生手段的巨大变化,满足社会发展对个体产生的新的多样化的技能需求。尽管终身学习被定位为个体与时俱进、适应变化的必要手段,但其立法仍处于长期困顿之中^[26]。总的来说,从对受教育权的保障到对学习权的呼吁再转向对学习的义务和责任的要求,本身已经暗含从制度规约到个体性追求的重心转移。如前所述,当个体作为受教育权的权利主体时,国家负有多重义务,教育作为基本权利而受保障;学习权的自由权性质含糊了集体努力的价值,更加强调学习者的主动性、自由性与选择性。当学习沦为对学习者的要求后,学习的个体化程度就会被不断放大。

(三)学习的个体化之痛:解放中的强制自主

学习的个体化对学习主体理性、自由与权利的高扬无疑是契合个体解放逻辑的,只是我们很快就会看到解放中还孕育着强制之痛。个体化进程并不能允诺并兑现线性进步,在充满流动与风险的

① Learnification 是格特·比斯塔的自造词。比斯塔观察到近数十年来“学习”概念的勃兴与“教育”概念的相应衰微,他认为这种关于学习的新语言的兴起可以被视为表达了一种更普遍的趋势,并希望用一个有意让人觉得不好看的术语来称谓它:教育的“学习化”。“学习化”代表了讨论教育的话语从“教育”向“学习”和“学习者”转变。

现代社会,“自主的人生可能转眼就变成破裂的人生”^{[20]3}。

在《贫穷的本质》中,班纳吉(Banerjee)与迪弗洛(Dufllo)指出生活在富裕国家的人与穷人的差别其实很小,前者作为家长式作风的永久受益者用不着自己有限的自控及决断能力,而穷人需要不断运用这种能力。要想让穷人摆脱贫困,需要向其提供自然的默认选择与正确行为同一的无形助推力^[27]。事实上,保障与自由同样重要,尤其是在充满风险与流动性的当代社会,在个体对社会制度的依赖已经习焉不察的今天。对主体理性、自主的过高预期与要求,甚至将主体视为自足主体,也就意味着国家与集体层面一切义务的消失。

近年来,国际讨论的话题从“教育”转到“学习”这一变化表明教育作为一项社会努力的集体层面和目的可能受到忽视^{[28]70}。在当今社会,共有的和协作的内容正在普遍沦陷,团结正在消失^[29],学习越来越从制度化教育及教学关系中脱离。相较于教育,学习弱化了关系维度,被视为个人事务。随着新自由主义由经济政策演变成为一种意识形态与社会思潮并向教育领域渗透,政府在一定程度上抽身,学习者的主体自主进一步扩大,导致主体陷入被迫自主的困境,全民的受教育与学习需要被替换为对全民的学习要求。在学习时代,学习的自然化将学习看成一种自然现象或生物学事实^{[25]101},当学习被牢固地附着在人身上,成为生物意义或神经意义上人的组成部分,学习甚至成为衡量一个人是否正常的尺度之一,不想学习或学习能力不足被视为人的缺陷,而作为学习主体的学习者似乎已沦为学习的“耗材”。此外,全球范围内就业的不充分与教育回报率的降低,既增加了家庭教育投入的压力,以及日渐残酷的个人竞争,又使学习者的挫败感加深,极大地削弱了通过受教育与学习实现向上流动与增进幸福的可能性。更为严重而隐蔽的后果是,面对社会生产的风险与矛盾,个体在应对各种不在能力范围内的系统问题时,容易产生一种无反抗的、听之任之的倦怠。

三、目的萎缩与内容狭隘:学习的窄化

数智时代的第二重学习异化主要指学习目的和内容等的异化,表现为学习理解与实践的“窄化”(narrowing)及其带来的学习者的片面发展及与他人的过度竞争。

(一) 整全的学习:指向人的自由全面发展

当代学习危机表征为学习正表现出生理化、心理化与智能化的缺憾,将学习简单地理解为运用大脑官能或一种心理活动,以及试图使用智能技术改造或取代人的学习,简化了人的真正学习^[30]。事实上,中西文化传统中保存着丰富的学习实践与理想的遗产。“古之学者为己,今之学者为人。”^[31]孔子的“为己之学”奠定了先秦儒家古典学问观的基调。“为己”并不仅仅囿于“成己”,还涉及“达人”,即内修为己、外事成人。“君子之学也,以美其身;小人之学也,以为禽犊。”^[32]荀子论学同样指向“全而粹”的理想人格养成。可见,在先秦儒家传统中,为学与成人是紧密相关的。“始乎为士,终乎为圣人”“内圣外王”“君子不器”均是对学以成为什么样的人的肯定性或否定性回答^[33]。如何学以成人在“君子博学而日参省乎己”“学思结合”、强调“知行合一”的实践性之学中集中表达。在古希腊哲人那里,苏格拉底、柏拉图关于哲学王的教育思想(重视美德、知识与理性)传达了培养全面和谐发展的人的理想;亚里士多德强调对真理的探究和批判性质疑精神,提倡通过“适合自由人学习的各种课目”来培养具有广博知识和优雅气质的自由公民,这被视为西方教育传统中博雅理念的重要源泉。总的来说,整全的学习与培养整全的人格是一致的,不仅把学习的主体视为学习的目的,还彰显学习的生活和实践维度,最终指向人的自由全面发展。

(二) 学习窄化的逻辑:“有用”“可见”的狭隘追求

近半个世纪以来,全球物质基础与智力格局发生翻天覆地的变化。在教育信息化与教育数字化浪潮中,复杂、一体化的学习格局与日浮现。信息与数字技术革新了知识、教育与学习观,拓宽了学习

空间,转变了学习方式,更新了学习成果认证模式。在数字化转型中,无界学习为人的自由全面发展提供技术支持。在此意义上,学习在数字技术的赋能下指向无界旷野。然而,在现实层面,数字化提高了对可计算性、敏捷性、绩效与透明度的要求,学习者被拽回学习的狭隘轨道,即现实中只有“有用的学习”“可见的学习”才被视为发生的学习。

有用的学习强调提升学习者的就业能力及潜在的经济效益,“学以成人”的古典理想被降格为对劳动力、人力资本的培养。这与教育的商品化、私有化程度上升密切相关。在数字技术有力提升全球连通性的背景下,全球范围内的教育排名广受支持,同时,越来越多的跨国参与者(如世界银行、经济合作与发展组织)在教育政策的制定与教育议程设置中施加影响,主要通过教育投资方式来实现^[34]。鉴于此,经济话语和教育话语的纠缠程度不断加深。教育作为经济发展的手段,教育规划被视为更广泛的国家经济规划的重要组成部分。事实上,自20世纪50年代末人力资本理论提出以来,教育就越来越不被认为是消费,而被看作是投资^[35]。在促进人的发展之外,教育开发人力资源、促进经济发展的生产功能受到重视。如今,建设教育强国已被赋予重大战略意义,教育与学习越来越频繁地进入国际、国家政策话语体系。经济发展靠科技,科技进步靠人才,人才培养靠教育,基本成为世界银行等国际组织越来越关心教育的主要原因。2011年,世界银行发布《全民学习:投资于人民的知识和技能以促进发展》报告,首次面向世界提出“全民学习”的愿景^[36]。欧盟则提出促使欧洲成为“世界上最具竞争力和最有活力的知识经济”的战略目标。教育被捆绑在“经济—科技—人才—教育”的链条上,因而“什么知识最有价值”越来越不言自明。

此外,技术作为人的延伸不断满足人们扩大掌控世界的范围和程度的愿望。数字化技术与数字化过程从根本上转变了我们的世界关系。正如我们所有人都已完全意识到的,数字化前所未有地掌控了世界^[37]。生活越来越参数化,以至于自我也被数据化、可视化,甚至走向量化自我运动(Quantified Self Movement),即需要通过数字来了解自我(self knowledge through numbers)的个体塑造实践。在教育领域,儿童能力参数化愈演愈烈。对学习的“可见度”的追求与绩效、测量、问责之风密切相关,随着学校有效性运动(school effectiveness movement)的发展与循证教育(evidence-based education)理念的兴起,测量在教育领域盛行。教育测量的魅力与诱惑,不仅源于数据的准确性、客观性,还来自促使教育变得有效的技术期望,从而为教育公平与社会正义提供依据。然而,基于可行性与易操作性的综合考虑,对教育的测量通常会被窄化为对学习结果的测量。很显然,测量的结果并非广泛的教育与学习结果。然而,有了测量,教育政策制定者、教师、学习者、家长以及社会的注意力就会转移到测量结果上来,测量结果实质上取代了真正意义上的教育与学习结果,并在教育政策制定、教育投入、教育干预等方面发挥作用。就此而言,教育测量文化的兴盛使得教育的某些品质黯淡并远离某些人本主义的理想,以测量的技术效度取代规范性效度是欠妥的,全面掌控学习、使教育失去一切风险的愿望也是“孩子气”的。

(三)学习的窄化之痛:过度竞争与片面发展

教育与学习日渐窄化的逻辑源于社会竞争机制。当今社会弥散的教育焦虑,本质上是阶层地位维持与向上流动的焦虑。身份、权益、承认、财富均由成就与竞争逻辑主导,永恒的不确定性、高度变迁率以及日渐增加的徒劳感威胁着主体^{[38]82-83}。学习者将自己视为自我筹划、自我优化的项目,只能拼尽全力留在竞争跑道上,以保持其竞争性。这种竞争性的保持在很大程度上是在劳动力市场上的竞争性。有学者通过对从“学会生存”到“学会保持生产力与就业能力”的洞察巧妙揭示了这一现象^[39]。这种保持竞争性的要求既是终身性的,又是加速主义的。在罗萨那里,社会变迁加速被定义为经验与期待的可信赖度的衰退速率不断增加,以及当下时间区间的不断萎缩^{[38]18}。同样地,知识如此疾速地老化,以至于越来越强调能力、元认知、核心素养、可迁移技能、21世纪技能等。到最后,在

未来到来之前,对“学什么”的回答只能指向“学会学习”“学会终身学习”,于是学习变成高度抽象和心智化的活动,学习者能做的只是养成没有任何习惯的习惯,学会没有任何内容的学习。

正如罗萨把加速社会中的人比作“滚轮中的仓鼠”一样,人类学者项飙的“蜂鸟”隐喻在刻画当代学习者的痛苦困境时同样具有适用性,即“蜂鸟”高频振动翅膀悬浮在空中,进退维谷,既不甘心向下栖息、沉没成本,又发现理想国遥不可及。“它的本质不是对未来的追求,而是对现在的否定。”^[40]由于无法承受停止的代价,为避免被同类或机器竞品取代,学习者只能终身学习。全民学习的到来并不意味着全民学习可以获得一种正当性基础,至少从目前来看,这仅仅是一种异化,即学习变成强制性、恫吓式且不得不做的事,而且在过度竞争的全球环境中自由全面的发展成为一种“奢侈品”。市场成为设定学习目的与内容以及人的发展方向的主导者;学校或沦为市场的应声虫而声名狼藉,或因不能满足市场的需要而备受指责,学习者被理解为人力资本的承载者而被加以使用。窄化的学习忽视学习者的长远发展与精神需求,与人的自由全面发展背道而驰。

四、机器学习与自我危机:学习的意义贫困

数智时代的第三重异化强调学习的意义异化,一方面表现为日益“人化”的人工智能导致人的自我危机,日益智能化的机器学习挑战人的学习价值;另一方面表现为学习者对知识意义的追寻与在学习过程中对人生意义的创造均存在坍塌的迹象。

(一)意义贫困:工具性意义与价值性意义的断裂

项飙在谈及“996”和劳动异化时提出“意义贫困”的概念,即今天我们看到很多所谓的“城市新穷人”,他们不是“经济穷人”,而是“意义贫困”。他们感受到的意义贫困并不是没有意义,而是需要让自己做的事情直接达到某种意义,但一个人做的事情却不可能直接有“终极意义”^[40]。人是意义的动物,但在数智时代人们对意义的寻求往往止于工具性意义,缺失通向终极意义的完整意义链条,越来越为工具化的强烈感受和意义贫困体验所支配。换言之,意义贫困发生在工具性意义与价值性意义的断裂处^[41],即目的和手段分离到什么程度,活动的意义就减少到什么程度,并促使活动成为一种苦工,一个人只要有可能逃避就会逃避^[42]。

人们试图揭示意义贫困的生成逻辑。项飙指出“工具化”与“个体化”在现实中是一体化的,人与人之间没有发生关系;有学者认为工作意义贫困根源于新技术、资本和权力的叠加^[43];有学者将意义贫困的祸首指认为算法的加速逻辑^[44]。总的来说,在人类社会内部,意义贫困根源于社会结构与实践,在个体心理体验层面表现为对无意义感的领悟。此外,在人与物的界限日渐模糊的数字时代,智能机器正在“学以成人”,而人的学以御物转向标志着人的“物性”的增长^[45]。从人将不再是唯一能够追问自身存在意义的动物的可能性出发,人所感知的意义贫困就不再只是一种相对的意义贫困,而具备了绝对性。

(二)学习的意义贫困:学以御物与人的物化

人与人的学习的绝对意义贫困源于人工智能对人的挑战,以及机器学习对人的学习的挑战。智能之于人类的特殊重要性在智人(Homo sapiens)的自我指称中已经得到有力彰显。对人类智能的理解与模拟的逐步实现指向人类身份认知与存在意义的危机。确证人有别于动物的时代已经过去,如今,摆在人类面前的是人工智能的挑战^[46]。进入人工智能时代,人的智能、人类智能与人工智能的关系受到普遍讨论。人工智能领域一日千里的发展挑动着人类的神经,越来越多地引发关于技术奇点(Technological Singularity)临近的思考。人工智能究竟能否超越或取代人的智能,人工智能是否会发展成为硅基生命?

增强人的可控制感的技术日益不受掌控。人工智能正促使人类作为“宇宙的精华”“万物的灵

长”的地位遭遇挑战,众多人类特性及事务不再“属人”。在机器人专家汉斯·莫拉维克(Hans Moravec)绘制的“人类能力地形图”(Landscape of Human Competence)中,山地、丘陵等不同的地形分布着不同的人类能力,海平面对某一地区的接近和淹没意味着人工智能对某一相应人类能力的“对齐”。“死记硬背”“算术”“象棋”已被海平面淹没;“艺术”“科学”尚耸立高山。在地形图之外,人工智能在围棋、语音识别、诊断癌症等众多任务上成绩显著^[47]。机器人法官(robotjudges)等似乎也值得期待。循此趋势,智能爆炸(intelligence explosion)^①不只是一个设想。

长久以来,劳动、能制造工具、理性、语言等被视为人的特性,但这些人造智能时代都不足以构筑保卫人类特殊地位的坚强基石。与人工智能更为迅捷、智能化的学习(如深度神经网络、深度强化学习)相比,人类的学习似乎是愚蠢的,学习者越来越多地面临技术黑箱的威胁。为了阻断意义贫困,学习的意义之锚被抛向更高峰——为创造力而学。创造力是人类智慧最后的高地。博登(Boden)将人类的创造力归纳为探索型创造力、组合型创造力和变革型创造力3种。受其启发,马库斯(Marcus)进一步指出计算机没有探索型创造力,因为计算机的探索只是穷举的暴力美学,而另两种创造力有可能被人工智能驾驭^{[48]19-20}。即便人具有创造力,但人的创造力的价值也有待确证。就个体而言,“自我创造力的实现结果对个体来说可能是全新的,但纵观历史其实已算是明日黄花”^{[48]19},于是创造力作为新的意义之锚只能给予少数天才以庇护,却无法给予大多数常人足够的慰藉。

在人类社会中,无聊、倦怠、焦虑、抑郁正成为一种群体性心理状态。整体来看,它们共同指向生命与生活的意义贫困,无意义感成为现代人的存在状态。数字技术对人的主体的全面支配、工具理性对价值理性的僭越、加速社会中的时间异化等一系列问题深刻掣肘意义感的建构与维持,意义贫困成为青年人普遍遭遇的价值危机。

学习作为一种面向意义的实践活动,不仅表现为个体对知识意义的追寻,还表现为个体在学习过程中对人生意义的建构。然而,当下这两重意义都有萎缩的迹象。在教育场域,教育时间异化,教育的“起跑线”一再前移,竞争、竞速气氛浓厚;在优绩主义的影响下,学习者被裹挟至一道又一道的筛选与内卷;知识与学习日渐离身化等。总的来说,工具理性主导的学习挤压了学习的意义空间,这与“学习以真实性(理解所学内容与我们居住的世界的关系)和適切性(理解我们所学内容与我们价值观的关系)为强大动力”的理想形态相悖^[49]。学习的意义贫困是学习个体化、学习窄化的必然结果,对于学习者而言,既体现为生理层面的痛苦,也伴生心理上的无意义感。

在普遍弥散的无意义感氛围中,学习者摆脱意义贫困的行动是可以捕捉的。基于生活美学建构的学习的仪式感,表征了学习者通过仪式摆脱意义贫困的尝试,但往往沦为一种“摆拍式”的虚假表演,进而带给学习者更沉重的无意义感。也有学者注意到自我对抗性质学习的兴起,即学习作为疗愈,成为学习者自我关涉的方式。然而,自恋式的自我关涉往往又在制造新的紧张、焦虑与负担,使主体陷入自我诊断与自我认同的泥淖,由此对抗意义贫困的努力尚称不上有效。

五、结 语

在很大程度上,我们之所以不得不面对学习的个体化、窄化与意义贫困,是因为在数字技术营造的进步性神话中丢失了教育的内在价值:在不断膨胀的学习权利与强制自主中,教育的主体间性被个体化取代;教育所追求的人的全面发展被不断窄化为“有用”与“可见”的竞争性学习;在数智技术的强势挤压下,教育试图揭示的价值生活与“学以成人”的梦想正在遭遇全面的意义危机。因此,为了走出数智时代学习的个体化、窄化与意义贫困等危机,我们有必要超越有限的学习,整合“人一技”关

① 欧文·古德(Irving Good)提出的智能爆炸(intelligence explosion),是指智能机器在无须人干预的情况下,能不断地设计下一代智能机器。

系^[50],重申教育的根本价值,在更为广阔的视野中寻求数字技术与数字福祉的统一。

首先,扭转学习的个体化趋势要求重申教育作为权利与共同利益的原则。教育与学习作为权利,国家要积极履行相应义务。而且,在《反思教育:向全球共同利益的理念转变》报告中,联合国教科文组织区分了公共利益与共同利益的概念,提倡超越狭隘的经济色彩,将教育理解为共同利益^{[28]77-78}。所以,基于共同利益的考量应贯穿知识创造、控制、习得、认证与运用全过程。与此同时,还要警惕教育商品化趋势,弱化教育的市场逻辑,促使教育在“去商品化”与“商品化”之间保持平衡。

其次,以优质均衡的基础教育促进全民自由而全面的发展。教育数字化被视为赋能自主学习与个性化学习、推动全民学习、服务终身学习的强大动能与重要支撑。优质均衡的基础教育是全民终身学习的基础与保障,终身学习的意愿与能力是在基础教育阶段培养出来的。因此,要充分重视并保障基础教育高质量发展。此外,学习一词本身是空洞的,不涉及学什么、为什么学、如何学、何时学等问题,而这些问题是关涉学习在何时会变得缺乏教育性的关键问题。在数智时代,前述问题仍有深入思考的价值。

最后,辩证看待数字技术,深刻洞察数智时代的学习问题,并对未来教育与学习有可能伴生的痛点问题进行前瞻性思考。数字化有可能成为教育公平的均衡器,也有可能制造更大的公平鸿沟。通常认为,数字鸿沟分为三级:一级数字鸿沟即接入鸿沟;二级数字鸿沟的重点是数字技能和数字使用的差异;三级数字鸿沟由互联网的技能和转向关注使用互联网的有益结果。一般而言,互联网普及率的提高标志着一级鸿沟的有效弥合,然而研究发现,随着数字化的深入推进,新的数字鸿沟形式出现,如数据革命正在产生核心数字鸿沟概念所没有捕捉到的各种形式的不平等——算法意识与数据不平等^[51];又如,数字技术在赋能人的个性化发展的同时也暗藏“去个性化”的危机^[52];再如,人工智能赋能大学治理过程中也可能埋伏着“技术应用的无限拓展和无序泛化”^[53]。总而言之,面对不可逆转的数字化、智能化发展趋势,我们在看到数字技术带来的巨大可能性的同时,也需要对其潜在危机予以高度警惕,毕竟技术在开启一些可能性的同时,也在消除另一些可能性。

参考文献:

- [1] 尼古拉斯·布宁.西方哲学英汉对照辞典[M].北京:人民出版社,2001:3536.
- [2] 冯契,徐孝通.外国哲学大辞典[M].上海:上海辞书出版社,2000:352.
- [3] 夏之放.异化的扬弃:《1844年经济学哲学手稿》的当代阐释[M].广州:花城出版社,2000:106.
- [4] 奥尔曼.异化:马克思论资本主义社会中人的概念[M].王贵贤,译.北京:北京师范大学出版社,2011:162.
- [5] 亚当·沙夫.作为社会现象的异化[M].衣俊卿,等译.哈尔滨:黑龙江大学出版社,2015:63.
- [6] 罗讓.异化理论视域下的网络交往批判[J].青年记者,2023(20):4642.
- [7] 林永柏.20世纪80年代以来关于教育异化问题的探析[J].社会科学战线,2013(9):257259.
- [8] 张卫民,王学雷.教育哲学基本问题讨论[J].山西大学学报(哲学社会科学版),1998(4):104104.
- [9] 项贤明.论教学的审美之维[J].课程·教材·教法,2022,42(9):8793.
- [10] 赵俊兵,牛利华.教育异化研究:理论脉络与现状反思[J].教育理论与实践,2018,38(7):1316.
- [11] 万作芳.浅谈“教育异化”[J].上海教育科研,2001(1):710.
- [12] 熊华军,杨旭.把学还给教:比斯塔的教学观意蕴[J].比较教育研究,2023,45(12):7477,87.
- [13] 张换成.学习异化之探析[J].湖南师范大学教育科学学报,2012,11(3):112114.
- [14] 丁东澜.防范和克服本科教学中的异化现象[J].中国高等教育,2005(19):3436.
- [15] 何玉凤.透视新课程课堂教学中的异化现象[J].全球教育展望,2005,34(2):3840,46.
- [16] 高奇琦,严文锋.知识革命还是教育异化? ChatGPT与教育的未来[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2023,44(5):102112.
- [17] 李芒,段冬新,张华阳.教育技术走向何方:从异化的预测到可选择的未来[J].现代远程教育研究,2022,34(1):21-30.

- [18] 杨欣. 智能时代教育异化的表征、病灶及治理[J]. 中国电化教育, 2021(8):3441.
- [19] 曹志伟. 网课之困:深度媒介化背景下大学生群体的学习异化与问题反思——基于高校网课的田野调查[J]. 中国青年研究, 2024(2):111-119.
- [20] 乌尔里希·贝克, 伊丽莎白·贝克福恩斯海姆. 个体化[M]. 李荣山, 范贲, 张惠强, 译. 北京:北京大学出版社, 2011.
- [21] 杨君. 回溯与批判:个体化理论的逻辑考察[J]. 中南大学学报(社会科学版), 2020(3):144-156.
- [22] 阎云翔. 中国社会的个体化[M]. 陆洋, 等译. 上海:上海译文出版社, 2011:326-327.
- [23] 齐格蒙特·鲍曼. 流动的现代人[M]. 欧阳景根, 译. 北京:中国人民大学出版社, 2017.
- [24] Unesco. Final report[EB/OL]. [2023-12-31]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114>.
- [25] 格特·比斯塔. 教育的美丽风险[M]. 赵康, 译. 北京:北京师范大学出版社, 2018.
- [26] 蒋纪平, 张义兵, 满其峰. 终身教育立法的“政策之窗”何以开启:多源流理论视域下我国政策的走向[J]. 重庆高教研究, 2023, 11(3):93-104.
- [27] 阿比吉特·班纳吉, 斯特·迪弗洛. 贫穷的本质[M]. 景芳, 译. 北京:中信出版社, 2013:62-63.
- [28] 联合国教科文组织. 反思教育:向“全球共同利益”的理念转变? [M]. 北京:教育科学出版社, 2017.
- [29] 韩炳哲. 在群中:数字媒体时代的大众心理学[M]. 北京:中信出版集团, 2019:32.
- [30] 曹永国. 人的学习:认知、意义与社会文化[J]. 高等教育研究, 2022, 43(10):31-40.
- [31] 论语[M]//朱熹. 四书章句集注. 北京:中华书局, 1983.
- [32] 荀子[M]//王先谦. 荀子集解. 北京:中华书局, 1988.
- [33] 李鑫, 谭杰. 先秦儒家“学以成人”思想及其当代意义[J]. 现代大学教育, 2020(3):99-104.
- [34] BIESTA G. Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA[J]. Ethics and education, 2015, 10(3):348-360.
- [35] 陆有铨. 躁动的百年[M]. 济南:山东教育出版社, 1997:447.
- [36] 闫温乐. “全民学习”愿景下的教育资助:《世界银行2020教育战略》述评[J]. 比较教育研究, 2011, 33(10):34-38.
- [37] 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, 2022:117.
- [38] 哈特穆特·罗萨. 新异化的诞生[M]. 郑作彧, 译. 上海:上海人民出版社, 2018.
- [39] BIESTA G. Reclaiming a future that has not yet been: the faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education[J]. International review of education, 2021, 68(5):1-18.
- [40] 项飙 专访:城市新穷人不是经济穷人,是意义贫困[EB/OL]. (2023-02-03)[2024-04-14]. <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1690659368125342278&fr=spider&for=pc>.
- [41] 路阳, 张敦福. 当代青年社会生活中的意义贫困与仪式脱贫:以淄博烧烤为例[J]. 探索与争鸣, 2023(8):109-119, 179.
- [42] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京:人民教育出版社, 2001:117.
- [43] 朱健刚. 内卷化、时空压缩、无组织化 新技术时代青年工作意义贫困的根源及对策分析[J]. 人民论坛, 2021(25):32-35.
- [44] 全燕, 李庆. 算法传播中的内容生态重组、意义贫困与实践突围[J]. 传媒观察, 2022(3):18-25.
- [45] 何怀宏. 何以为人 人将何为:人工智能的未来挑战[J]. 探索与争鸣, 2017(10):28-40.
- [46] 李育军. 人工智能对人类身份认知的挑战及应对策略分析[J]. 自然辩证法研究, 2019, 35(11):113-117.
- [47] 迈克斯·泰格马克. 生命3.0:人工智能时代生而为人意义[M]. 汪婕妤, 译. 杭州:浙江教育出版社, 2018:105.
- [48] 马库斯·杜·索托伊. 天才与算法:人脑与AI的数学思维[M]. 王晓燕, 陈浩, 程国建, 译. 北京:机械工业出版社, 2020.
- [49] 联合国教科文组织. 一起重新构想我们的未来:为教育打造新的社会契约[M]. 北京:教育科学出版社, 2022:52.
- [50] 赵磊磊, 闫志明. 生成式人工智能教育应用的生态伦理与风险纾解[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版), 2023(5):151-160.
- [51] LYTHREATHIS S, SINGH S K, EFKASSAR AN. The digital divide: a review and future research agenda[J]. Technological forecasting & social change, 2022, 175:121-139.
- [52] 邹红军. 个性化的神话:教育人工智能的虚假叙事批判[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2024(1):161-176.

[53] 张海生. 人工智能赋能大学治理: 多重效应与治理效能转化[J]. 重庆高教研究, 2024, 12(2): 25-36.

(责任编辑: 张海生 校对: 杨慷慨)

Learning Alienation in the Age of Digital Intelligence: Individualization, Narrowing, and the Poverty of Meaning

ZOU Hongjun, ZHAO Hongyao

(School of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: Reflecting on the alienation of learning in the age of digital intelligence is a humanistic concern and response to learners and their learning in the age of technology, a consensual consideration of whether the digital transformation of education can realize the unity of digital technology and digital well-being, which is related to the legitimacy foundation of building a learning society and a learning power with lifelong learning for all. Alienation refers to a state in which a thing is alienated and thus separated from itself and becomes self-sufficient in the direction of otherness to the point of being opposed to itself, and as a common feeling in everyday life, it expresses the state in which “people voluntarily do something they don’t really want to do,” and the “lack of relationality” between individuals and themselves, others, and the world. In the age of digital intelligence, learning is becoming things that people do voluntarily but not things that people really want to do, and there is a growing lack of relationship between the learner and learning activities and their outcomes, the self, other learners, and the world. In the gradual transformation from the right to education to the right to learn, and then to the obligation and responsibility to learn, the fact of the individualization of learning stands out. The emancipatory logic supported by the process of the individualization of learning turns into a force of alienation endangering itself, breeding the pain of forced learning and forced autonomy of the learner in the risk society. Digital technologies have intensified the compulsion for computability, agility, performance and transparency. The parochial pursuit of “useful” and “visible” learning leads to a shrinking of the purpose and content of learning and a narrowing of the understanding and practice of learning, resulting in one-sided development of learners and excessive competition with others. In the face of the challenges posed by artificial intelligence to humans, especially the increasingly intelligent machine learning, there is a hidden concern of objectification and poverty in learning significance for learners at the junction of instrumental and value meanings. In response to the alienation of learning in the era of digital intelligence, it is necessary to seek the unity of digital technology and digital welfare from a broad perspective beyond limited learning, that is, to reaffirm the principle of education as a right and common interest, to promote the free and comprehensive development of the whole population with high-quality and balanced basic education, and to conduct forward-looking thinking on the possible pain points of future education and learning while having a reasonable and dialectical understanding of digital technology and a profound insight into learning alienation.

Key words: age of digital intelligence; learning alienation; human learning; individualization; poverty of meaning