

人与机器的张力:教育装备价值功用的哲学思考

刘 建^{*}

〔摘 要〕 教育装备的价值功用主要体现在通过技术装备的运用提升教育教学功效,具有鲜明的科学性与效益性。教育装备的最终归旨在于促进人的发展,其运用必须同时关照机器的效率化和人的自主性,规避机器的机械性和人的虚无化。对人性的束缚和奴役是教育装备运用的异化,当下教育装备配置与运用最紧要的问题是破除技术迷信与功利市侩,避免技术主义绝对化。机器归根结底是为人服务的,坚持教育装备的人学思维,强化教育装备运用的整合性,实现人机合一 是教育装备运用的基本逻辑。

〔关键词〕 教育装备;工具理性;价值理性;人机合一

在当下教育领域,随着人们对优质教育资源的需求越来越大,要求越来越高,我国越来越重视教育技术和装备工作,这对于促进我国教育标准化,实现教育现代化,满足人们日益增长的优质教育资源的需求具有重要的价值与意义。但是,由于人们缺乏科学与人文的整合性知识,对技术装备与人性价值的关系辨析不清,对教育装备功用的认识仍存在偏差,导致装备与人文日趋游离,过度强调教育装备在教育教学中的工具性,忽略了教育装备所应蕴含的人文特质,产生诸如唯技术化、唯数字化、唯数据化等问题,忽视人的创造性、实践性与生活化等内在性,给学校教育教学造成一定的负面影响,不利于教育事业的整体发展,需要我们认真审视和反思。

一、教育装备工具理性的泛化

关于教育装备的内涵,从广义的理解来看,教育装备是指由那些完成教育目标所需要的物品有效组成起来的系统,是实施和保障教育教学活动所需的教具、学具、器材、设施、场所及其配置过程的总称。^①是整个教育资源中除了人力资源、自然资源和财力资源以外的一切人工资源部分。^②从狭义的理解来看,当前人们所谈及的教育装备主要指为了提高学校教育教学质量,基于一定的教育教学理论和思想,以现代科学技术原理和方法创造出来的教育教学设施设备。从外延上来看,教育装备包括

^{*}教育 学博士,南京师范大学教师教育学院教授,南京师范大学立德树人协同创新中心兼职教授,210097。本文系国家社会科学基金“十三五”规划2016年度教育学重点课题“义务教育学校办学标准化建设研究”(AHA160006)系列成果之一。

①胡又农:《教育装备学导论》,北京:北京大学出版社,2011年,第15页。

②艾伦:《教育装备理论与实践》,北京:首都师范大学出版社,2015年,第17页。

很多内容,无论是现代技术承载的装备或是传统非技术承载的装备,只要是用于教育教学领域,提升教育教学质量的,都是教育装备,但是处于核心位置的还是基于先进的科学技术支撑的现代化教育设备。从哲学的视角来看,无论是哪种技术装备,教育装备都具有工具理性与价值理性。工具理性强调实现目的的手段,考虑的是“效率和利益”;价值理性强调目的本身,考虑的是“存在的价值与意义”。理论上,教育装备的配置与运用应该坚持工具理性与价值理性的统一,而综观当下,教育装备的工具理性出现明显的泛化现象,并愈演愈烈。

1. 教育装备的意识形态化。从政治方面来说,教育装备的泛化主要表现为意识形态化,将教育装备抽象提升为统领教育事业发展的意识观念,以此作为教育发展的要求和指南。哈贝马斯(Jürgen Habermas)指出,现代科学技术不仅是“第一位的生产力”,也成为一种新形式的意识形态。按照技术理性的逻辑,在包括教育在内的任何领域,只要能够揭示其内在规律,人们就可以用技术装备来表达、控制和支配它。秉持这一哲学,一些人认为,技术就是教育世界的存在方式,而装备恰恰是这一存在方式的外在表现。纵观当下教育领域,越来越多的人都在主动或被动地让自己的世界观和方法论接受教育技术和装备的支配,都痴迷于教育技术装备所造就和带来的形式上的繁荣,并且一路高歌,以愈加自信的方式尝试控制和改造整个教育世界。

我们发现,在这一意识的支配下,当人们谈到“装备”、“技术”、“互联网+”、“数字化”、“大数据”等语词时,不管讨论的是什,人们往往并不止于客观探索的一般精神和工具理性的科学绩效,更多的是附带着以非理性的形式对这些装备与技术所表达出的崇拜和艳羡。无论是人或学校,那些掌握技术者和装备拥有者往往颐指气使,而那些技术缺乏者和装备匮乏者往往唯唯诺诺。教育装备发达意味着教育水平先进,从而获得一定的话语权;教育装备缺乏则意味着教育水平落后,便无话语表达的权力和机会。整个教育装备哲学所关照和研究的世界不是我们的观念或主观的世界,而是客观的物化世界。对教育装备“工具性”功用的过于强调需要我们注意它容易滋生的负面效应,即“严格的科学性要求研究者必须小心排除一切作出价值判断的立场,排除一切对作为研究对象的人及其文化构造是理性还是非理性的探问”。^①从某种意义上讲,这种工具理性的“自高自大”很容易让人产生技术和装备疯狂症和依赖症,任何教育教学上出现的问题都指望用教育技术装备来解决,使教师对教育技术装备的作用和功能预期过大,超出现实。久而久之,这种工具理性就成为了教育场中的“意识形态”,成为人们评价教师水平优劣的最高标准,评判教育教学绩效的最高标准,判定学校办学成就的最高标准,使教育技术和装备逐渐代替教师成为教育系统中的主导。例如,在装备与技术泛化的今天,人们都在尝试用机器来教学,用软件来管理,用网络来交流,用各种声光电来代替教师的肢体和微笑,并且相信这些装备和技术所带来的成效要远远大于教师“慢条斯理”的讲授和“天马行空”的表达。

意识形态化的具体表现为权力化。海德格尔(Martin Heidegger)指出,在现代技术的支配下,所有的东西都被汇入一个巨大的网络系统,在这个系统中,它们存在着的唯一意义就在于实现技术对事物的控制。马尔库塞(Herbert Marcuse)对技术的统治性表达得更为直接,他指出,技术本质上就是一种统治手段,技术合理性就是统治合理性。“不仅技术的应用,而且技术本身,就是(对自然和人的)统治——有计划的、科学的、可靠的、慎重的控制。”^②基于教育技术装备的意识形态化,教育技术装备则会获得一种主导性的权力,逐步掌握着教育领域的话语权和控制权。我们发现,当下教育领域已表现出一个新的特点,那就是在追求效率的教育文化中,许多人会利用技术装备去“压服”、“改变”或“招安”那些“异己”或“离心”的力量。人们将教育技术装备的功用从科学地征服自然转到科学地征

① [德]埃德蒙德·胡塞尔:《欧洲科学危机和超验现象学》,张庆熊译,上海:上海译文出版社,2005年,第8页。

② [德]马尔库塞:《现代文明与人的困境——马尔库塞文集》,李小兵等译,上海:三联书店,1988年,第106页。

服人。我们将这种教育技术装备哲学称作专制的哲学,它把教育技术装备视为用机器来获取权力的工具和手段。对此,杜威(John Dewey)在《人的问题》一书中揭示到,这种技术哲学就是“尝试用工具与方法去认识固定永恒的真理,强调了诉之于权威的方法,利用压制或武力,或者公开地这样做,或者隐蔽地依赖于事实上存在的习惯和制度来利用压制和武力。”^①在这一境况下,人便会异化成为米尔斯(Charles Wright Mills)笔下的“技术性白痴”,或者导致哈耶克(Friedrich August von Hayek)所谓的教育上的“极权主义”。

2. 教育装备的市场化。从经济方面来看,教育装备的泛化表现为市场化、资本化。资本的趋利特征决定着作为商品的教育装备要最大限度地追求利润,要全面地占有教育市场。众所周知,经济学的假设致使教育产业化的观念甚嚣尘上,把教育当成产业,把学校视作工厂,把课堂看成车间,尝试以全面的技术装备与生产流程来武装学校教育教学。学校越来越像一个开足马力生产的加工厂,教师越来越像一名产业工人,学生也越来越像一件工业产品。在教育产业化的影响下,作为处于教育者与被教育者中间的教育影响,教育装备也逐步产业化、市场化,教育装备本身也能够创造出巨大的经济价值与效益。由于许多人能够获益于这些产品,所以除了社会效益与教育效益之外,越来越多的人认识到教育装备所带来的经济效益。由此所带来的后果是:教育装备成为一个完整的产业链,它以教育为消费市场,把学校作为产品销售地,把学生当成最终的消费者,从购买原材料、生产加工到产品销售自成一统。整个教育装备领域的运作给人的感觉越来越像是在卖产品,而不是在做教育,或者是打着教育的由头卖产品。他们关心最多的是价格的高低与利润的多少,对产品的设计、包装或创新都是基于追求更大利润的考虑,而非提升教育教学效果和促进学生的成长和发展。整个教育领域充斥着广告的吆喝和讨价还价的噪音。正如马克思(Karl Marx)所指出的,这种商品拜物教现象导致了人的异化,使商品结构中物的关系掩盖了人的关系,或者说,它使人的关系变成了一种物的关系。学生成为商品的代言人,课堂成了产品的实验地,教育教学的清流被这样功利的装备文化熏染出一股强烈的市侩之气。

教育装备市场化最大的表现是价格化或货币化。在我国,教育资源特别是优质教育资源分配极为不均,地区之间、城乡之间、校际之间存在着明显的办学水平差异。席卷全国的教育标准化运动的初衷本致力于减小这种差异,使教育优质资源的配置达到相对公平。但是,遗憾的是,从某种意义上讲,我们发现这种资源配置不公平的趋势在教育技术装备加盟后不但没有减缓,反而更趋严重。因为教育与装备的配置和使用是需要货币投入的,如果没有一定的物力与财力支持则无法实现。所以,从这个意义上讲,虽然学校购买和增添教育技术与装备是完成教育标准化指标的基本要求,是对推动教育现代化的积极响应,但是不可否认的是这会人为地提高教育成本。然而,现实困境是,在我国实现教育现代化与标准化的物质基础却不相同,富裕的地区和学校有充足的物力和财力支持,而贫困的地区和学校无法满足这一现代化的要求,致使许多地区和学校只能面对教育“现代化”而生叹,他们囊中羞涩,在日益先进、丰富且愈加昂贵的教育技术和装备面前却步不前。人们越来越发现教育这一公益性、人文性的事业带有明显的货币性质,现代教育越发成为“有钱阶层”地区和学校的游戏。与发达地区和优质学校相对比,那些落后地区和薄弱学校教育装备的差距越来越大。由于教育现代化的要求与指标越来越高,也由于发达地区和优质学校的现代化水平越来越高,从这个意义上讲,落后地区和薄弱学校离教育现代化不是越来越近,或许是越来越远。譬如,在经济发达地区,有些学校的新校区建设和装备投入高达十几亿元人民币,而在经济落后地区,大多数学校或许只能提供一些基本的教育设备。经济落后的地区与学校因财力不济而难以配置这些价格高昂的教育装备,这便会引发出更大

① [美]约翰·杜威:《人的问题》,傅统先、邱椿译,上海:上海人民出版社,1965年,第132—133页。

的教育不公平。

退一步讲,教育技术装备逐利本来也无可厚非,因为任何事业都需要物资的投入,任何产品都有获利的追求,教育现代化的要求也需要我们提供先进、卓越的现代教育技术与装备。在此,需要强调的是,我们并不是完全反对教育装备化。我们反对的是不顾教育规律、不看教育现实,不问师资水平、不讲教育情怀、不重教育效果,极端地、自大地、片面地、盲目地配置和运用教育技术装备的观念、态度和方法,将教育技术与装备用作逐利的工具,而丢掉了其为教育教学服务、提升学生素养、促进教育事业发展的最为本质的功用。

3. 教育装备功利化。从道德上来看,教育装备泛化的表现是功利化,缺乏德性,无视人的精神内涵和道德要求,过于强调事功。鲍曼(Zygmunt Bauman)认为,“在现代革命的核心,工具开始从目的中解放出来,为了从目的中解放出来,工具必须超出目的,正是这种超出从事实的面部撕下了神圣上帝和冷冰冰必然性的面目”。^①无论是韦伯(Max Weber)还是法兰克福学派,都对工具理性持怀疑和否定的态度,认定其无视或否定价值理性,他们认为,“技术理性的僭越”是导致当代社会问题的罪魁祸首。诚然,在技术哲学领域,有人对于技术理性持肯定和褒扬的态度,认为我们不能把“现代技术的不恰当运用”给人类的生存和发展带来的“反主体效应”或“负主体效应”均简单归结为是技术理性导致的。^②但是,纵然如此,我们也不能无视教育技术和装备的工具理性对价值理性的僭越,对人文精神的无视,对人的内心道德法则的蔑视。从这一点来看,教育装备的泛化所带来的“技术扩张”是以牺牲人的内心精神世界与道德法则为代价的。

技术理性由于强调技术的“工具性”而带有明显的功利性,忽视了价值理性中的反思性和批判性。如此,教育便会表现出机械和呆板,缺乏想象与灵动。教育技术装备的过度化会使教育发展成为冰冷的物的世界,道德的美好、人性的价值、思维的深度、想象的空间都会因为人们过于强调技术理性和客观物性而变得弱小,沦为边缘。对技术和装备的功利态度会导致人们目光狭隘和短浅,满足于技术和装备提供的现实的眼前利益,失去了对教育未来的梦想和前瞻。这种功利化的态度会使教育中的人们不顾教育的道德维度,摒弃学生的幸福自在的生活,夸大技术装备的功效,以一种技术装备无所不能的偏执态度对待本应充满灵动与思想的教育教学。它模糊了客观与主观的边界,尝试以技术装备代替人的主体和价值。须知,从本质上来看,纵然技术装备功能越来越完善,设计越来越先进,这种人工智能怎么也取代不了人的智能,技术是人类实践的产物,科学技术固然有无限发展的可能,但科学技术永远有解决不完的难题。同时,现代技术对人的驾驭使人成为技术的奴仆,使人不断被技术化,人成为技术的延伸物,成为技术系统的一部分,成为机器的一个零部件,这势必会对道德和人文精神造成莫大的冲击,“片面化的技术理性过于追求效率和力量,造成只重追求物质利益,不要远大理想,只关心个人,失去对他人的爱的道德氛围。”^③这样,“爱”的教育真谛就被技术理性无情地割舍和抛弃了。

4. 教育装备的殖民化。从社会方面来看,教育装备的泛化主要表现为对教育生活世界的殖民化。物质世界和精神世界谁决定谁的问题是唯物主义与唯心主义哲学的永恒问题,物质世界与精神世界两分法使机器殖民人的生活世界成为可能。与之相关,人是机器抑或人不是机器也成为近代哲学争辩的主题之一。霍布斯(Thomas Hobbes)提出世界和人都是机器的观点,他说:“人是世界这架大机器中的精巧的小机器;人和钟表一样,心脏是发条,神经是游丝,关节是齿轮,这些零件一个推

① [英]齐格蒙特·鲍曼:《后现代伦理学》,张成岗译,南京:江苏人民出版社,2003年,第224页。

② 王桂山:《技术理性的认识论研究》,沈阳:东北大学出版社,2006年,第1—2页。

③ 赵建军、曹欢荣:《技术理性化的反思与超越》,《自然辩证法研究》2005年第12期。

动一个,造成人的生命运动。”^①18世纪法国哲学家拉·梅特里(Julien Offroy De La Mettrie)试图以“一元论”彻底证明“人是机器”。他说:“心灵的一切活动既然这样依赖大脑和整个身体组织,那就很显然,这些作用不是别的,就是这个组织本身。”^②梅特里将“心灵”的地位与“脑”等思维器官等同起来,进而克服“身心二分”的障碍,使得人类成为一部彻头彻尾的机器。从梅特里的观点出发,人与机器之间的对话就成为了两个机器之间的交流。并且“人类机器”和“人造机器”都受到同样的机械论、因果律的支配。从这个意义上讲,人造出的机器也是人,一个超级的人工智能本身就是人,人与机器之间就无所谓区别,人就成为机器,机器也就成为人了,人的个性与复杂的心理世界也是不存在的了。与人是机器的观点长期相抗衡的观点主要有活力论(vitalism)和目的论(teleology),活力论或者称为生机论,它反对生命现象的机械性解释,反对用物理学等自然科学来解释人类复杂的生命系统,坚称有一种特殊的非物质性的因素在支配着生命体的各项活动。目的论则认为生物体的根本特点在于他们具备各种各样的生命目的,发散出不同的生命倾向。如1926年里格纳诺(Signor Eugenio Rignano)发表了《人不是机器——生命终极目的论研究》,从目的论角度对梅特里的观点进行否定。

概括地说,无论人是机器,抑或人不是机器,无非是客观主义与主观主义的争锋。强调人是机器,就是强调机器对人的生活世界的占有,人是机器的程度越纯粹,就越说明机器对人的生活世界的占有或殖民程度越纯粹,就越说明人的主体性和存在的价值越虚无;同样,强调人不是机器,就是强调人的自主性,强调人作为世界的主体性存在。从这个意义上讲,人与机器的区隔或鸿沟越大、越深,人的主导性地位就越强,机器的主导性地位就越弱,人存在的价值意义就越大。胡塞尔(Edmund Husserl)指出,超验主义认为现存生活世界的存有意义是主体的构造,自在的第一性的东西就是主体性。^③如此的话,教育装备的泛化势必应该引起我们一系列思考:这种对技术装备的绝对化观念是否会导致教育世界的机器化,学生生活世界的数字化、结构化与图式化;是否会将纷繁芜杂、缤纷多彩的学生的生活世界机械化为按部就班、循规蹈矩、毫无生气的机器世界;是否会抑制学生的想象力、思维深度、逻辑形式与创新精神。也就是说,对教育装备绝对化所造成的技艺主义、物理主义或数学主义会全然占据原本属于人的主体性的地盘,殖民教育的生活世界,牺牲人的生活世界来实现工具理性的自我膨胀,以导致人们无法理解理应起主导作用的人的主体性。

二、教育装备价值理性的消弭

教育装备果真像一些人说的那样功能无限,是科技与教育最完美的结合吗?回答这一问题需要我们冷静地思考。从教育意义上讲,人与机器的关系永远不能等同于人与人的关系,人机互动取代不了人人互动。教育装备是教师进行教育教学的有效支持与补充,代替不了教师教学的主体性与主导性。但是,如上所述,教育装备的工具理性会致使许多人产生装备依赖症,滋生唯科学主义、唯技术主义,忽视人文主义,奴役师生的内在精神。对教育技术和设备的高度依赖会致使人的机械化、单子化、碎片化、浮躁化,束缚了人的思维,限制了人的想象力,在背离人生价值和存在意义的道路上越走越远。正如杜威所说,“实际知识和发明上与技术上的科学的应用增进得如此迅速,以致所谓知识的基础和可能性的问题变为遥远的专业性的事务。”^④

①北京大学哲学系外国哲学史教研室编:《西方哲学原著选读》(上),北京:商务印书馆,1982年,第386页。

②北京大学哲学系外国哲学史教研室编:《西方哲学原著选读》(下),北京:商务印书馆,1982年,第109页。

③[德]埃德蒙德·胡塞尔:《欧洲科学危机和超验现象学》,第90页。

④[美]约翰·杜威:《人的问题》,第4页。

1. 人的机械化。弗洛姆(E. Fromm)曾经警告说,二十一世纪可能出现一个致力于最大规模的物质生产和消费的,由计算机所控制的完全机械化的社会这一新世纪的幽灵。在这一幽灵的影响和作用下,对技术的过度强调会导致人的物化现象,人会不自觉地融入机械世界,发展成为机械的一部分,言语、动作、思维、处理问题的方式等都带有明显的机械特点,逐渐失去作为人的独有特质、情感和思维。人的行为会受到机器的控制,不能按照自己的意志决定自己的选择。正如卢卡奇(Szegedi Lukács György Bernát)所说的,“人自身的活动,他自己的劳动变成了客观的、不以自己的意志转移的某种东西,变成了依靠背离人的自律力而控制了人的某种东西。”^①在当前教育领域,技术装备的泛化正在造成诸多的机械固化现象,造成许多人的精神困境,使人逐渐失去了自由、自觉和创造性。教师和学生不断地出现数字化和符号化这一现象正是现代教育所面临的一个重要的文化问题,而这恰恰是技术与装备主义泛化所造成的结果。

“人既不是在客观上也不是在他同他的工作关系上表现为劳动过程的真正主人。相反,他是被结合到机械体系中的一个机械部分。”^②根据卢卡奇的观点,学校越来越发达的教育技术装备遵循着“建立在被计算和能被计算的基础上的合理化原则”,它在不断理性化的进程中,逐步形成了依据商品本性和理性原则建立起来的机械化体系,这一专门化、理性化的生产体系和社会机制取得了超人的自律性,教育者或被教育者都被整合到这一自律的机械体系之中,变成了抽象的数字,失去了主体性和能动性,教育活动也变成一个专门的固定动作的机械重复。于是,教师就成为了“工程师”和“技术员”,但是,正如哈耶克所说,工程师的技术只适用于根据客观事实确定的典型环境,而不适用于如何找出什么资源可以利用,或不同的需求中哪一个更为重要这种问题。^③工程师和技术员的典型要求是用“符合自然”的计算,即对事物的客观属性和功用做出明确说明的计算,去代替以存在价值和人生意义为根据的“人为”的计算。很明显,“工程师”和“技术员”的隐喻在阐明人的本质和辨析教师职业特性方面是存在问题的,它把复杂的人的精神和心理世界简单化为单一的机械操作,这是不能令人充分信服的。

人的机械化使人由教育教学过程中的主体变为客体,由积极的主动者沦为被动的追随者。技术通过物化和机械化合法地实现了对人的主体性的统治,人的自由或个性也被技术装备慢慢吞噬。正如马尔库塞所说,一种舒舒服服、平平稳稳、合理而又民主的不自由在发达的工业文明中流行。^④技术使人的不自由处处得到合理化,因为这种不自由既不表现为不合理的,又不表现为政治性的,而是表现为对扩大舒适生活、提高劳动生产效率的技术装置的屈从。^⑤

2. 人的单子化。教育装备绝对化的另一个后果是使个体彼此孤立,关系冷落,人与人之间难以成群,社会性不断消解。人也像机器一样,沦为冷冰冰的、各自运转的机械物。人在这种机器系统中,也像其他分工之样,在封闭、单调、机械的环境中,按照机械化的要求,充当了机械的必不可少的部分,从事着单一机械的生产运动。技术装备阻碍了人们之间的正常交流,每一个人都掌握着别人所没有掌握的技术,拥有别人所没有的装备,技术的区隔造成互动和交流的困难,人们之间也不愿意甚至也没有时间与精力去研讨他们之间的专业、情感和友谊。人际关系越来越走向割裂、虚拟和不真实,正像霍克海默(Max Horkheimer)和阿多尔诺(Theodor Wiesengrund Adorno)所指出的,“不仅对自然界的支配是以人与所支配的个体的异化为代价的,随着精神的物化,人与人之间的关系本身,甚至个人之间的

① [匈]卢卡奇:《历史和阶级意识》,张西平译,重庆:重庆出版社,1989年,第96页。

② [匈]卢卡奇:《历史和阶级意识》,第99页。

③ [英]弗里德里希·A·哈耶克:《科学的反革命:理性滥用之研究》,冯克利译,南京:译林出版社,2012年,第95页。

④ [美]赫伯特·马尔库塞:《意向度的人——发达工业社会意识形态研究》,刘继译,上海:上海世纪出版集团,2008年,第3页。

⑤ [美]赫伯特·马尔库塞:《意向度的人——发达工业社会意识形态研究》,第126—127页。

关系也神话化了”。^①久而久之,每个人都盯着自己手里的技术或电子设备,徜徉在自我的海洋之中,不能也不愿顾及他人的存在和感受。

在这种情况下,教育完全是按照物的关系和机械的原则组建起来的,人的关系被物的关系所掩盖,心灵的融通被机械的部件所取代,人成为了教育机器上独立的组件,每个人都成为单子。用卢卡奇的话说,“生产过程被机械地分解为它的组成部分,也破坏了在生产还是‘有机的’的整体时个人和社会之间的紧密联系。在这一方面,机械化也把他们分裂成孤立的、抽象的原子,他们的工作不再把他们直接地有机地结合在一起”。^②在教育领域,教育技术装备的泛化所引出的人际关系问题已经越来越明显,已经形成了技术装备群体与非技术装备群体,从某种意义上讲,这两个群体已经互为单子,技术群体看不起非技术装备群体的技术无知,身无一技;非技术群体看不起技术群体的头脑简单,没有思想。即便在技术装备群体内部,人人之间也会因为技术装备的好坏多寡表现出明显的单子化或原子化,即人与人关系割裂,距离疏远,人情冷漠,人人之间失去有机联系,变成各自孤立的、被动的、冷漠的单子或原子。

3. 人的碎片化。与单子化相关联的是人的碎片化,如果说单子化是指人与人之间的关系出现封闭孤立等问题的话,那么,人的碎片化主要指人自身的完整性受到破坏,即人的整体性、系统性、一致性遭到破坏。众所周知,人应该是完整的,人的整体性或系统性是人的根本特征,无论是从生物学的视角,还是从心理学的视角,人的身体与心理都应该是一个完整的系统,人存在的价值、目的、内容、方法应该是完整的,人的生物系统与精神系统应该是统一的,人存在和活动的时间与空间也应该是完整的。从某种意义上讲,脱离人的完整性,或者不顾人的完整性,任何机体或精神都不可能正常发挥功能。技术在极大地便利人们的整体生活的同时,我们也不能忽视其所带来的碎片效应。卢卡奇就曾指出,“技术的专门化导致了对每一个整体形象的破坏”,技术的专门化“把现实世界撕成了碎片,使世界的整体的美好梦幻烟消云散”^③。

在教育领域,过度技术化或技术装备的泛化势必会忽视人所应有的完整意蕴,使人成为碎片,致使人碎片式发展。素质教育要求学生在德、智、体、美、劳等方面全面地、个性地发展,专业化发展应该建立在全面、广博的知识能力基础之上。“博约兼备”是对学生的基本要求,专业化发展与全面化发展相辅相成,并不矛盾。但是,从某种意义上讲,技艺的过度化与装备的泛化不仅使全面化发展成为问题,在专业化发展方面也问题频现,许多学生既不博也不约,滞枯了专业发展的广度和深度。这种只重技术和装备的做法使“技术”或“装备”成为了人的专业发展的碎片。我们发现,许多掌握了某种“技艺”的教师或学生,或者拥有某一专业领域的“技术装备”的学校,在其他“技艺”或“装备”面前知之甚少,一无所知或一无所有,技艺装备通过专业鸿沟将人的系统性、完整性分割的支离破碎。不仅知识技能如此,人文情感亦如此,不仅生理特征如此,精神特质亦如此。“顾此失彼”、“厚此薄彼”的专业碎片化现象在当前的教育技术装备领域随处可见。

4. 人的浮躁化。装备泛化的负面后果还在于挑战人类心智,使人缺乏思维与情感,或者准确地说,缺乏思维和情感的深度,失去了想象力。使人止于形式,在乎符号,趋向功利,愈加浮躁。在胡塞尔看来,欧洲科学泛滥造成的最大的后果就是人性的危机,其根源在于实证主义等思潮排挤了传统的理性主义哲学的精髓。“主体性之谜是一切谜的谜中之谜”,主体性之魅也是一切魅的魅中之魅,机器、装备或技术的绝对化是一种“去谜”或“去魅”行为,五彩斑斓的人生世界顿失光彩,心灵和梦想的翅膀被折,通向诗和远方的路途被堵,人的灵魂在浅层循环,在机械重复中徘徊。没有了灵魂,没有了思

① [德]霍克海默、阿多尔诺:《启蒙辩证法》,重庆:重庆出版社,1990年,第24、113页。

② [匈]卢卡奇:《历史和阶级意识》,第100页。

③ [匈]卢卡奇:《历史和阶级意识》,第104页。

辨,没有了批判,人生处处充满着苟且和苦烦。

教育活动是一种有目的的创造活动,这种创造性活动不仅可以改造周遭世界,而且还能改造我们自身。所以,在我们看来,关注人的价值与意义应该是教育活动的根本与核心所在,一个好的教育必然要关注思想,关注精神,关注深度,关注逻辑、关注想象,而非仅仅着眼于没有思想和情感的机器装备。以此观之,在技术装备热的今天,一些当下甚是流行的教育观念需要我们认真反思。譬如,在今天所谓的“互联网+”时代,互联网作为一种技术装备,它与人的关系需要我们认真厘清,到底应该是“互联网+”,还是“+互联网”?互联网+是不是一种机器万能主义?人与互联网之间到底谁应予以前置的地位?在我们看来,“互联网+”的观念是受科学方法即物理学中的操作主义和社会科学中的行为主义的影响有关。我们最担心的是这种观念的行为后果是以否定性思维代替肯定性思维,以技术性逻辑影响主体性逻辑,以遏制的理论取代发展的理论,而这恰恰是造成教育领域中的人们愈加功利和浮躁的根本缘由。

三、教育装备价值功用的整合

从以上分析可以见得,教育装备在增进教育功效的同时,的确造成了许多无视主体性的问题,在充分彰显工具理性的同时,遮掩了自身的价值理性。如何解蔽和祛除工具理性日益形成的殖民状态,恢复教育技术装备价值理性的身份和地盘,应该是当下我国教育需要考量的重要课题。梁漱溟说:“解蔽是抵制唯技术主义或技术至上主义的解蔽,是还原人之主体性的解蔽。”^①解蔽当前教育技术装备泛化所带来的诸多问题的基本原则是坚持“人机友好”,统合技术理性与价值理性,重建教育技术装备的正确功用观。

重建教育技术装备的正确功用观,我们首先要彰显人的主体与价值。亚里士多德(Aristotle)早就指出,人类可以创造出与自然有所不同的事物,无论是“技艺”本身还是通过“技艺”而完成的创造都可以较好地反映人类的目的,这使得“技术创造”的过程在本质层面上成为了人类目的性替代自然目的性的中介。^②唐·伊德(Don Ihde)则从关系的角度表明,根本不存在纯粹的技术,技术是一种关系性存在;人不仅是技术性的存在,也是价值性的存在。对于人与技术谁是第一性的问题,弗洛姆则更为直接指出,“是人,而不是技术,必须成为价值的最终根源;是人的最优发展,而不是生产的最大化,成为所有计划的标准”。^③

教育学研究的不仅有物物关系,也有人物或人人关系。它研究人的行为,目的是解释许多人的行为在无意间产生的或未经设计的结果。不同于自然科学的是,在教育学中,因为不同的人所持的信念和意见是不同的,这种不同的信念和意见主要是通过他们自身以不同的方式表达出来的,我们也只有通过交流或察言观色来接受或体会这种信念和意见的不同。换言之,机机系统、人机系统与人人系统完全是两回事,关注的对象不一样,采取的方法也自然不同。唯科学主义坚持的是方法上的集体主义,通过观察其整体运作,发现普遍规律,然后把这种普遍规律强加给所有的人,按照既定的“套路”和设计好的程序引导人一步一步走入其中。科学主义尝试为个体解释现象或现象之间的关系提供出一个临时性的理论和模式,而这却被科学主义当作普遍规律和事实,怀特海(Alfred North Whitehead)称这一错误为“错置具体性的谬误”。也就是说,人们持有的观点和概念不仅在于指向他们对外部自然的知识,更是他们有关自我、有关他人、有关外部世界的全部思想和信念。所以,人的

^①梁漱溟:《东西文化及其哲学》,上海:上海人民出版社,2006年,第12—13页。

^②夏保华:《亚里士多德的技术制作“四因说”思想》,《科学技术与辩证法》2005年第5期。

^③高亮华:《希望的革命:弗洛姆论技术的人道化》,《自然辩证法研究》1997年第2期。

主体性与价值性是人存在的最高价值与意义,当然也是教育存在的最高价值与意义。人是具有无限可能性的生物体,创造性、想象力和不确定性是人的主体性和价值性的核心所在,从某种意义上讲,教育技术装备本身也是人的创造性和想象力的反映,教育技术装备不能反过来限制或束缚人的创造性和想象力。一切从人的发展需要出发,一切为了促进人的发展,教育技术装备的配置与使用必须坚持这一人学思维。

重建教育装备的正确功用观,我们要坚持一种整合论思想。卡西尔指出,科学不是要描述孤立分离的事实,而是要努力给予我们一种综合观。这种综合观不可能靠对我们的普通经验进行单纯的扩展、放大和增多而达到,而是需要新的秩序原则,新的理智解释形式。^①李约瑟(Joseph Needham)也指出,机械论并非认识世界的唯一方式,它与目的论一样都是人类采用的方法论之一。建立在交往对话理论上,哈贝马斯从人类交往与日常生活世界层面进行探究,认为技术理性应是“科学与技术的合理形式,即体现在目的理性活动系统中的合理性”^②。海德格尔认为,此在“在世界之中存在”,总是要以技术(用具)为中中介同世界打交道,即形成“人—技术—世界”现象。通过用具的中介,他人便进入了此在的意识中并与此在联系起来,一个主体世界便展现在此在面前。如此,我们如若处理不好“你中有我,我中有你”的相互性关系,很容易成为马尔库塞笔下的“单向度的人”,我们的思想也自然就是“单向度的思想”。

我们既不能做技术悲观主义者,也不能做技术乐观主义者。我们既不迷信装备,也不能无视装备,迷信装备是一种装备万能论,无视装备是一种装备无用论。正确的观点应该是装备整合论,要因因人而异、因地制宜地采择技术和装备,恰当地处理好人机关系。在技术装备的发明、创造、配置和使用过程中注入人学思维,处处体现人性化。既重视装备在教育教学中的无以替代的作用,也要重视发挥人的主观能动性与创造性。同时,我们不仅要防止部分地区与学校“过度信息化”的问题,也要保证每所学校最基本的教育信息化。我国正处于教育现代化的关键时期,强化科学主义,加强教育技术装备建设是为必须,我们不能只看到科学的务实,也不能只强调价值的务虚,只看到科学主义的弊端与负面,而摒弃了科学的正当与合理。我们反对的是科学狂热,对机器对装备的过度迷信,从而丢失了人的自主性、灵动性与创造性。“器”“道”融合,才是激发与维持教育现代化建设与标准化发展的基本逻辑。

重建教育装备的正确功用观,我们还应该秉持技术装备运用的生态观,将教育装备的配置与使用融入到一个广泛的社会生态系统中予以考量。技术装备的配置与使用绝不是孤立的,必须置于更为广泛的支持系统中,也只有在在一个完整的教育系统中才能有效地发挥作用,人与机器才能高度融合,人与机器才会友好相处。就像唐·伊德所强调的那样,在这种关系中,人类与技术相融合构成统一体,人类会不自觉地把技术或工具当作自己身体的一部分,并赋予其感觉。在人的目的性的引导之下,人机结合越来越紧密而精致,至大数据时代甚而达到人机合一的状态。^③

教育是由人、物、环境系统等要素组成,包括技术装备在内的物的因素只是其中一个要素,仅仅靠技术装备是不可能取得教育的成功的,技术装备也只有和其他因素相整合才能更好地发挥作用。譬如,如若没有理论深厚、思想深刻、技能扎实、想象丰富、逻辑清楚的教师,再好的技术、再优质的装备也用处不大。在我国,我们发现,由于师资水平的原因,许多学校纵然配置和购买了众多先进的现代教育装备,但是没有得到很好的利用,或原封不动地放置于储藏室,或安放在各个功能教室和实验室内供人参观。同样,如果缺乏先进的学校文化,现代的管理和教学观念,积极向上的钻研精神,再好的

① [德]恩斯特·卡西尔:《人论》,甘阳译,上海:上海译文出版社,2004年,第288页。

② [德]哈贝马斯:《作为意识形态的技术与科学》,李黎、郭官义译,上海:学林出版社,1999年,第47页。

③ 尚智丛、闫奎铭:《“人与机器”的哲学认识及面向大数据技术的思考》,《自然辩证法研究》2016年第2期。

技术和装备,其效果也会大打折扣。只有诸多因素友好相处,各就各位,互相促进,构建出和谐的教育装备生态系统,而不是在某一方面自高自大,在另一方面视若无睹,各自发挥其应有的功用和价值,这才是正确的态度与方法。

总之,关于教育装备的价值功用可以从以下哲学视角进行总结。从本体论方面来看,教育装备是“物”不是“人”,它是一种教育资源,是为人的发展和成长服务的,不能将这种“物”错置于“人”之上。从认识论方面来看,教育装备是人们运用的对象,是可以认识和利用的。人是教学系统的认识主体,知识是教学系统的认识客体,教育技术装备既非主体也非客体,它是主体与客观互动的载体。从价值论方面来看,我们不能只见物不见人,要通过技术装备来成就人的价值,可以说,技术装备的价值就在于它能够给教育带来价值,它是满足人的价值的价值,而不能过度地追求技术装备的货币价值。从方法论方面来看,我们不仅仅要关注作为经验的技术装备,从某种意义上说,人的体验也是一种重要的方法。它可以对工具理性进行人文反思,从而使技术装备能更好地为教育谋幸福。

吴康宁教授指出:“片面的教育或让人疯狂,或让人呆傻”,“教育的目标绝不能只是单向度的,教育活动应当保持必要的张力”,^①人与机器之间也是如此,教育技术装备的科学化和效益化我们绝不可低估,但是其对人性的束缚和对想象力的压抑我们同样也要高度重视,我们对待技术装备的态度和行为要恰当,不能走极端。一言以蔽之,我们需要在人与机器之间保持一定的张力!

(责任编辑:蒋永华)

The Tension between Man and Machine: A Philosophical Reflection on the Function of Education Equipment

LIU Jian

Abstract: The value of education equipment is in the use of technology to enhance the effectiveness of education and teaching, thus having distinct features of scientificity and efficiency. The ultimate goal of using education equipment is to promote the development of human beings. Its application should take into consideration both the efficiency of machines and human autonomy, and avoid enslaving human beings to machines. The bondage and enslavement of human beings is due to the alienation in the use of education equipment. Therefore, the most urgent issue concerning the current allocation and application of education equipment is to eliminate the widespread blind worship of technologies and utilitarianism, avoiding an absolute technicalism. In the final analysis, the machine is to serve the people, and the basic logic in using education equipment is to uphold a humanistic thought and achieve the unity between man and machine.

Key words: education equipment; instrumental rationality; value rationality; unity of human and machine

^①吴康宁:《完整的人及其教育》,《江苏教育》2017年第11期。