**试论线上教育的异化表现、致因分析和治理策略**

徐绍红 李习珲

中国地质大学（武汉）教育研究院

摘要：2019年新冠疫情爆发以来，教育领域发生了重要的变化，线上教育兴起成为教育领域的新现象，而线上教育异化现象伴随着其产生和发展，越来越呈现出内隐性特点，易被其积极性掩盖。基于诠释学方法和文献分析辅助手段，探讨线上教育异化趋势、成因并提出一些对策，从而理性地应对未来线上教育的异化趋势。

关键词：线上教育异化；教育教学；趋势

作者简介：；李习珲（1998-），男，湖北荆门人，中国地质大学（武汉）教育研究院硕士研究生，主要从事教育学原理研究。

引言

线上教育作为一种新型的教育组织形式和教学方式，目前成为教学一线的重要教学方式，在疫情中为防止特殊时期的教育教学事业的中断做出了巨大贡献。但是，其暴露的一些异化问题也引起了广泛关注，因此，研究其问题，规避异化的趋势具有必要性。

线上教育区别于传统的线下教育，呈现出诸多新特点，需要教育者对其进行仔细研究，丰富、充实教育理论，本文通过对线上教育异化的认识与分析，使人们注意到线上教育中教育本质的偏离，使教育复归于人本身，从而指导实践，制止教育异化的蔓延，推动线上教育朝着符合教育本质的方向发展，培养全面自由的人。

1. 线上教育异化的界定

线上教育的异化的界定问题需要回归到哲学“异化”的概念之中，对于异化的研究学界虽然没有达成完全的共识，但以马克思为代表的经典异化理论备受学者们关注，因此，从马克思的异化理论出发，去看待教育异化，从而理清线上教育异化的概念。

马克思描述了资本主义社会体制下，社会分工固定化，工人受资本主义生产模式压迫，工人的价值与他所生产的产品价值相去甚远的现象。其劳动异化理论分为四种类型的异化：劳动对象的异化、劳动过程的异化、人的异化以及人的关系异化，其继承和发展了黑格尔的异化理论，为后世异化研究奠定了理论基础。在《<1844年经济学哲学手稿>导读》中，通过对各种异化理论溯源、结合各种异化理论的基础上，将异化做了哲学意义上的定义——所谓异化是指：主体由于自身矛盾的发展而产生自己的对立面，产生客体，而这个客体又作为一种外在的、异己的力量而凌驾于主体之上，转过来束缚主体，压制主体，这就是“异化”。[[1]](#footnote-1)

马克思认为教育“不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法”[[2]](#footnote-2)。教育的目的指向是人的身心全面发展，教育异化使得教育目的阻碍人的身心全面发展。德国哲学家雅思贝尔斯认为“教育将决定未来的人的实存，教育的目的是使每个人都能根据自身真正地、内在地、本质地需要获得自我发展和自我实现的途径”[[3]](#footnote-3)。教育异化就是脱离教育目的的存在，游离与教育本质之外的伪教育，它既破坏着人的身心发展、教育生态的塑造和教育理念的深化，也在反噬教育向善的价值指向性这一核心目标。

线上教育异化是基于教育异化的母体，具有教育异化人的特性，但又融合了技术等新的要素，使得技术也在异化人。由此可见，线上教育异化是新技术应用所带来的教育目的的异化，阻碍人的全面发展，破坏教育文化的生成和阻碍教育事业的健康发展。线上教育异化以线上教育形式为起点，教育目的的偏离为过程，人的主体性丧失为终点，通过此环节解释了其异化的内在逻辑，也从侧面反映出研究线上教育的异化的紧迫性。

二、线上教育异化的趋势

（一）线上班级文化异化

班级文化是班级内部形成的独属于这个环境内的价值信念。[[[4]](#footnote-4)]班级文化实质是通过班级的制度、文化和心理来搭建一个对学生具有深刻教育作用的文化场，让班级文化的影响弥漫于学生学习生活的各个角落[[5]](#footnote-5)。健康的班级文化有利于形成民主平等的师生关系和团结友爱的同学关系，有利于培养学生的责任感和集体荣誉感。

但是，线上教育将学生束缚在屏幕前，除了师生关系会受到影响之外，学生与学生之间的交流也会受到阻碍。在传统教育中，学生生活在同一个时空内，思想交流频繁，更容易形成能得到广泛认可的价值观念，从而促进班级文化的形成。线上教育虽然没有时空的阻隔，但是它将人分割在在不同的区域内，彼此之间难以产生直接性交往，灵魂更难以达到共振，难以起到正面的团结学生和集体主义文化的熏陶作用，反而会起到相反的作用，使得学生获得冷淡的、孤立的负面情绪体验，长此以往，悲观的班级文化滋生和蔓延，也就是说，正向引导的班级文化被异化了。

（二）线上师生关系异化

线上教育中技术的入场导致了人的出场，线上教育在打破时空阻隔的同时，也在人与人之间创造了一种新的阻隔。教师与学生之间的距离看似被拉近，实则越来越远。构建师生“地缘”关系的学校和创造学习氛围的教室消失，教学过程悬浮在冰冷的屏幕两端，鲜活的师生变得虚无缥缈，师生双方在不知不觉中由面向人转为面向物，情感的交流被忽略。

线上教育过程中身体的缺场、仪式感的缺席和情绪表达的缺失，而这三个表现是师生关系异化的关键，身体也就是肉体，是师生存在的外在表现，对师生存在与否起着制约性作用，身体的缺失使得师生交流的实体走向空心；学校仪式以其本身的严肃性和神圣性对仪式场中的人起着持续和稳定规训作用，具有重要的正向教育意义，而线上教育压缩了学校仪式，导致师生之间的人际关系出现问题。教育作为培养人的活动，师生和生生之间的交往也应是其关注的内容，而线上教育形成的这两种关系，反而阻碍了他们之间的交往活动，教育中重要的师生关系和生生关系被异化。

（三）线上教学方式异化

娱乐性倾向进入线上教育领域中，为其带来了“娱乐之殇[[6]](#footnote-6)”。教学方式本应该是被具体地和严谨地应用，但是在广泛使用智能技术的线上教育的诱导下产生了所谓的“快乐教学方式”[[7]](#footnote-7)，但是这与斯宾塞所说的让学习成为快乐而非痛苦的事情中的快乐并不相同，前者追求形式上的感官刺激，忽视实质上的教学反思，后者引导学生求知欲，让学生爱上教育，然后自愿自觉的接受教育，在身心成长过程中感受到愉悦。

线上教育所代表的新式教育方式让人轻易且“快乐”地获得了信息，较少地经过逻辑思辨等思维形式的加工，缺乏批判性的处理，这些信息的真伪难以辨其真伪，也就是难以转化为真正的知识。这种低难度、缺乏反思的线上教育，只能被定义为“娱乐”，一旦任何值得学习的东西都以娱乐化的方式呈现，教育就会出现“泛娱乐化”倾向，学生最终只接受娱乐性内容而拒绝体系化和逻辑化的知识，那么从长远来看，学生对真理的崇尚和敬畏都将会消失，这种只有认可和接受，没有思考和否定的教育，本质上会阻碍真正的教育的发展。

（四）线上教育精神异化

文化精神是教育活动中关键的要素,一个在身体和精神方面都健全的人一定是积极性的存在[[8]](#footnote-8),人的精神和文化之间能够形成创造与被创造的循环，而教育精神就是个人和社会精神沟通的桥梁。线上教育是程序性知识尚能教授，但是情感、精神和价值观这类无形的内容难以传递，如果舍弃这部分，教育就成了单纯的传播知识的手段，而不再是文化的传承，上述的循环将会被打破。

文化精神作为文化的内核，受到时代的限制，如果文化不能及时更新，教育内容不再是人类最先进的文化精华，被束缚于传统之中，人类赖以生存的精神食粮也许会断绝，那么教育精神也将被线上教育束缚。教育的精神在于解放被压迫的人，在于传承民族文化，在于引领社会向前，线上教育异化反而压制人的个性、阻隔民族文化传承和限制社会发展。

三.线上教育异化的原因

（一）线上技术的功利主义和工具理性侵蚀教育目的

霍克海默的社会批判理论主要批判科学技术，他认为科技忽略了人的价值和意义，消解了人生存的本质目的[[9]](#footnote-9)。技术在教育中的广泛使用，会使强调效率、实用的工具理性也进入教育中，使教育走向功利主义。教育本身对人的影响是潜移默化的，并不能做到“药到病除”。线上教育的便捷性缩短了知识传递的时间，在同样的时间内，线上教育能够传授的内容远远多于传统教育，所以，许多人认为线上教育比传统教育更有效。但是，知识传输的有效不等于教育的有效，知识吸收的多少不等于教育水平的高低，原本教育已经受到功利主义的影响，走向“唯分数”的误区，线上教育的广泛应用，更加剧了功利主义对教育的负面影响。

从现实的层面看，线上教育的功利主义倾向已经渗透至线上教育的目的，线上教育的目的是作为教育信息化的产物，引领教育未来化发展的引擎，通过培养学生的全方面素养来达到未来教育的目的。但是，诸多报道却显示出，社会更多地将线上教育作为权宜之计，应付教师的考查，也就是说，线上教育的目的的实现到现实层面遇到了阻力，而这种阻力来自社会和教育，社会对线上教育发展的功利主义的倾向和线上教育内部要素（网络、技术、教师、学生）组合的工具理性倾向的双重阻力阻碍这线上教育目的的实现，反过来说，也就是线上教育的目的受到上述作用的双重侵蚀，由教育信息化偏离到教育功利化、教育未来化游离到教育现实化、教育全面化偏向教育片面化。

（二）线上教育本质的认识模糊

长期以来,人们以工具理性来认识和研究线上教育,重视线上教育的功能性,忽视其本体性[[10]](#footnote-10)。然而，联合国教科文组织2015年的报告《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》 也提出, 教育应该以人文主义精神为基础, 以尊重生命和人类尊严、权利平等、社会正义、文化多样性、世界团结和为可持续的明天承担共同责任。[[11]](#footnote-11)可见，人是社会人，研究线上教育本质需要从社会与人的关系和人与网络技术考虑。

探讨线上教育的本质首先要理解教育的本质。教育到底是什么是一个无数教育学者都在探讨的问题，但是至今也没有定论，我们也无法对教育下一个放之四海而皆准的定义，但是，至少我们能够确定的是教育绝对不能离开人。所以，对教育本质的认识就需要对“人”有清晰认知。人是有思想的存在，需要自由自主的发展。教育本质理解的偏差会加剧对线上教育的认识出现偏差，使得线上教育的定位出现错位，加重线上教育的异化。因此，对待教育本质的问题不仅仅只停留在文本分析之上，也不能仅仅只关注现实问题之上。我们首先需要理解的是，教育的本质一定不是单向度，而是多向度的培养人的正向和积极的活动，这也体现了教育质的规定性，因此，线上教育的本质表现在通过线上这种形式，培养人的学习能力、习惯和方式等，其内核就是“线上+教育”，从历史和现实、教师和学生、内容和形式的多向度来积极地影响学生。其次，教育的本质在于培养人的全面发展，其深刻含义既不是片面发展也不是平均发展。因此，线上教育的本质在于培养人的德智体美劳的发展，但是有重点，绝不是平均的，由于线上教育的虚拟性特点导致其在劳动教育等方面缺乏先天性优势，那么线上教育更应关注的是学生其他方面的发展。最后，教育的本质是历史和现实的统一的，因为从教育史上看，教育在不同的历史时期有普遍性的规律和不同的表现，其统一于历史发展的大潮之中，因此，线上教育从发展的未来和趋势上来看，线上教育的异化是规律性的体现，也是现实性问题。

（三）网络技术的便利性带来的依赖性

技术进入教育领域，线上教育被广泛使用，在疫情“停课不停学”的大背景下，更不可缺少线上教育。从实际上看，线上教育简化了教育的程序和方式，缩短了教学的周期，但是，教育速度不断提高，质量却有待考证。在我们使用技术的同时也需要思考我们是否依赖上了它呢？[[12]](#footnote-12)我们的灵魂是否能跟上肉身奔跑的速度？教师是“人类灵魂的工程师”，线上教育能用技术连接人与人，但是阻断了灵魂和灵魂的联系，再精细的科技，也不能雕琢人的灵魂。

人经过教育发展自我后创造了智能技术，却被技术束缚，不再进步。教师在得到线上教育带来的益处时，在形式减少了教学工程量，如降低了查阅信息的实践成本、提高了批阅学生作业的效率和通过“群聊式”的家访开展德育等工作，那么教师们是否还愿意反思自我、反思教学和反思教育呢？在技术进入教育领域后，如果教育的发展与问题都被诉诸于技术，这样的泛滥和失控可能让教育陷于危险之中。然而，线上教育不可能离开技术，所以，我们强调的是技术的过分使用需要警惕，应当对技术带来的便捷保持理性，避免产生倦怠心理，防止技术反过来限制人、束缚人和控制人。

（四）线上教育的“假”创新

克里斯坦森认为：真正的创新不应该问顾客需要什么，应该考虑顾客购买的原因是什么。商业市场竞争中的颠覆性创新，即一些起初并不引人注目的产品或企业，虽然诞生于市场边缘地带，服务于非主流客户群体，但是，却通过技术创新不断发展壮大，并最终占领主流市场且取代(即颠覆)原有龙头产品或企业[[13]](#footnote-13)。颠覆式创新的过程看似是一个规模壮大的形式创新的过程，体现了创新的剧变特性，但是实质上仅是量的增加，没有设计根本和本质的变化。在线上教育中，“颠覆式创新”看似颠覆了传统的教育教学形式，打破了时空阻隔、扩大了教育对象，使得更多人拥有了接受优质教育的机会。

而不恰当线上教育的使用看似是对教育的创新，但它所创造的高效教育在一定程度上就是“假创新”带来的虚假数字繁荣，实际上会阻碍师生交流、降低教学质量和扩大教育不公。教育真正的创新应该符合学生的真正需要、真正兴趣和实际发展的创新，而线上教育作为教育本身发展带来的问题是对线上教育效果的过分重视，从而忽视线上教育真正的创新。

四.抑制线上教育异化趋势的对策

（一）线上教育的技术性定位

技术正在重新塑造人类生活的多个方面。当前，以互联网、大数据、人工智能为代表的现代信息技术越来越成为推动教育跨越式发展的巨大驱动力，通过信息技术发展推动国家的教育剧变、重塑教育体系，成为世界各国的重要战略选择甚至目标。[[14]](#footnote-14)那么，线上教育作为技术塑造教育的产物，从其本质上看是技术，更准确地说是教育技术，也就是线上教育是现代教育生产力的组成部分。当全部压制人的教育技术由对人来说的异己性力量变成人的自主行为性条件的时候，也就是说导致人的异化的外在压制技术消失的时候，人的异化也就从根本上消除了，人就成了自主生成意识的人、自主活动的人和自由发展的人，人就从线上教育异化中解放出来。

当然，仅仅靠反思线上教育是远远不够的，更重要还是在于如何去建构线上教育作为教育技术的各种指标体系、实施体系和反馈体系，如何通过社会的合力来打破个人抑制线上教育异化的局面。因此，从理论层面，研究线上教育的技术性定位；从实践层面，形成社会的共识，转而转化为实践力去改造线上教育控制人的现状，使其技术掌控在人的操控范围之内。

（二）线上教育的教育性回归

虽然线上教育的本质的目前学界尚未定论，对线上教育本质的探寻，多采用词源法和历史追究法，但是这会阻碍人们在特定文化背景下和社会现实基础上，进一步思考线上教育的教育性本质[[15]](#footnote-15)。线上教育从其本质上看仍是教育和工具综合体，工具属性和教育属性是线上教育形式的核心属性。然而在实际的线上教学过程中，工具性逐渐超越了教育性，引起了教育功利主义的异化，因此，引导线上教育回归教育性的正轨上成为重要的理性认识。

哲学诠释认为人对事物的理解是得自传承物本身携带的过去曾经被理解的方式，而理解总是植根于历史和解释的传统的过程[[16]](#footnote-16)，不能仅仅停留在线上教育本质认识的“前见”中，还需要关注其在现实中以至于未来的变化趋势，将线上教育的教育属性复归至自然状态。在教育实践中，线上教育的主体双方创新交流手段，如将线上教育平台如钉钉等作为学习工具，通过交流的方式，建立师生精神交互的新平台；此外，坚持合作学习的理念，以此理念去指导线上师生合作学习共同体的建设。

（三）线上教育的辅助性转化

线上教育的辅助性功能，指的是线上教育在实际的教育教学过程中作为一种辅助教师教和学生学的工具和手段，而非线上教育作为教育目的。在实际的线上教育授课过程中，有部分师生表示，教学效果不理想，互动效果不足，影响课程进度。在疫情下，线上教育迅速推广应用，传统学校的教师成为了“主播” ，在初期，教师不适应线上教育会影响教学效果，经过一段时间的操作运用，不适应的问题能够得到缓解，但是教育教学活动不能达到预期，涉及到根本原因：线上教育主体化，线上教育本体成为了一种本体，那么会加剧线上课堂中的形式之风，机械呆板现象滋生。

从线上教育辅助性的实际举措的角度，在实际的线上教育教学过程中，辅助性功能表现为教师对线上教育软件的具体操作和教育通过此途径对传统课堂教学的移植，但这个移植需要进一步加工创造。在教学方法、教学组织、教学评价等方面，线上教育模式始终是辅助性工具，这需要教师已有的经验和对数据统计的分析。从总体上看，线上教育的辅助性功能是切实可行的，需要师生的相互配合，这一点是毋庸置疑。

（四）线上教育创新性复位

新的技术并不必然导向新的教育，并非任何新技术都具有重塑教育生态的价值。如果新技术想要重塑一个生态，首先要嵌入这个生态，线上教育是网络技术嵌入教育领域的完成形态[[17]](#footnote-17)。线上教育能否克服异化，而非在于技术这个外在力量，要判断其是否基于教育所形成的。

进入后疫情时代，教育领域正在发生“线上教学与线下教学的融通整合”[[18]](#footnote-18)，线上教育出现了颠覆性创新，反过来说，也出现了诸如与传统学校教育系统诸多的交叉式创新、融合式创新和贯通式创新，这也就是线上教育创新性的复位，二者的融通其实就是最佳的例证。展望未来，线上教育能否完全抵制异化的趋势，完成本质的复位，道阻且长，至少目前的线上教育异化趋势初现，还未形成“星星之火，可以燎原”的态势。

**参考文献**

[1]王贵贤，田毅松 .《<1844年经济学哲学手稿>导读》.民主法制出版社.2018

[2]马克思恩格斯文集.第三卷[M].北京: 人民出版社，2009.

[3]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进，译.北京: 生活·读书·新知三联书店，1991.

[4]海国华.积极建设班级文化，构建学生精神家园.[J].中国教育学刊,2008（08）：25

[5]白凌,袁丽丽.教育场视域下的班级文化建设[J].教育理论与实践,2022,42(35):17-20.

[6]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):34-41.

[7]杨晓奇.教学“泛娱乐化”:隐忧与化解[J].教育学报,2020,(02):59-65.

[8]王兆璟,戴莹莹.论教育活力[J].教育研究,2017,38(09):37-45.

[9]吴友军.社会历史反思性的批判活动——霍克海默社会批判理论的主旨与奠基特点[J].学习与探索,2008(03):35-37.

[10]顾明远.再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放40周年[J].教育研究,2018,39(05):4-8.

[11]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，2017.1.

[12]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(01):21-30.

[13]克里斯坦森，C.M.,霍恩，M.B.,约翰逊，C.W.创新者的课堂:颠覆式创新如何改变教育[M].周爽，译.北京: 机械工业出版社，2020.

[14]陈晓珊,戚万学.“技术”何以重塑教育[J].教育研究,2021,42(10):45-61.

[15]巴登尼玛,李娜.教育本质认识方法的反思[J].西北师大学报(社会科学版),2023,60(01):93-99.

[16]洪汉鼎.伽达默尔的前理解学说(上)J].河北学刊，2008,(1).

[17]陈晓珊,戚万学.“技术”何以重塑教育[J].教育研究,2021,42(10):45-61.

[18]李政涛.基础教育的后疫情时代，是“双线混融教学”的新时代IJ].中国教育学刊，2020,(5).

1. 王贵贤，田毅松 .《<1844年经济学哲学手稿>导读》.民主法制出版社.2018 [↑](#footnote-ref-1)
2. 马克思恩格斯文集.第三卷[M].北京: 人民出版社，2009. [↑](#footnote-ref-2)
3. 雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进，译.北京: 生活·读书·新知三联书店，1991. [↑](#footnote-ref-3)
4. 海国华.积极建设班级文化，构建学生精神家园.[J].中国教育学刊,2008（08）：25 [↑](#footnote-ref-4)
5. 白凌,袁丽丽.教育场视域下的班级文化建设[J].教育理论与实践,2022,42(35):17-20. [↑](#footnote-ref-5)
6. 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):34-41. [↑](#footnote-ref-6)
7. 杨晓奇.教学“泛娱乐化”:隐忧与化解[J].教育学报,2020,(02):59-65. [↑](#footnote-ref-7)
8. 王兆璟,戴莹莹.论教育活力[J].教育研究,2017,38(09):37-45. [↑](#footnote-ref-8)
9. 吴友军.社会历史反思性的批判活动——霍克海默社会批判理论的主旨与奠基特点[J].学习与探索,2008(03):35-37. [↑](#footnote-ref-9)
10. 顾明远.再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放40周年[J].教育研究,2018,39(05):4-8. [↑](#footnote-ref-10)
11. 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，2017.1. [↑](#footnote-ref-11)
12. 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(01):21-30. [↑](#footnote-ref-12)
13. 克里斯坦森，C.M.,霍恩，M.B.,约翰逊，C.W.创新者的课堂: 颠覆式创新如何改变教育[M].周爽，译.北京: 机械工业出版社，2020. [↑](#footnote-ref-13)
14. 陈晓珊,戚万学.“技术”何以重塑教育[J].教育研究,2021,42(10):45-61. [↑](#footnote-ref-14)
15. 巴登尼玛,李娜.教育本质认识方法的反思[J].西北师大学报(社会科学版),2023,60(01):93-99. [↑](#footnote-ref-15)
16. 洪汉鼎.伽达默尔的前理解学说(上)J].河北学刊，2008,(1). [↑](#footnote-ref-16)
17. 陈晓珊,戚万学.“技术”何以重塑教育[J].教育研究,2021,42(10):45-61. [↑](#footnote-ref-17)
18. 李政涛.基础教育的后疫情时代，是“双线混融教学”的新时代IJ].中国教育学刊，2020,(5). [↑](#footnote-ref-18)