

个性消解与自我重构：数智化教育的数字社会学批判

徐平 马勇军*

青岛大学教育科学学院, 中国·山东 青岛 266071

摘要：从数字社会学批判视角审视数智化教育的内在悖论发现，标榜“个性化”的教育技术，因其“产消合一”与“去交流化”的内在机制，反而系统性消解了学生基于内在意志的独特个性；同时，技术通过“具身性”监控与“客观化”数据，主导了一场加速的、趋向割裂与异化的自我重构。面对此困境，从理念、关系、素养与伦理四个维度，提出了数智化教育实现人文回归的路径重构方向。

关键词：数字社会学；数智化教育；个性；自我

Individuality-Erosion and Self-Reconstruction:A Digital Sociology Critique of Digital-Intelligent Education

Xu Ping, Ma Yongjun*

College of Education Science, Qingdao University, China Shandong Qingdao 266071

Abstract: From a digital sociology critical perspective, an examination of the inherent paradox in digital-intelligent education reveals that educational technologies touted as "personalized," due to their internal mechanisms of "prosumerism" and "de-communication", systematically erode students' unique individuality based on inner will. Simultaneously, through "embodied" surveillance and "objectified" data, technology orchestrates an accelerated self-reconstruction that tends toward fragmentation and alienation. Faced with this dilemma, the study proposes directions for reconstructing the path of digital-intelligent education toward a humanistic return, focusing on four dimensions: philosophy, relationships, literacy, and ethics.

Keywords: Digital sociology; Digital-intelligent education; Individuality; Self

0 引言

随着数字技术深度融入教育，其角色从预设的“发展助力”异化为“师生屏障”，并被推崇为化解一切教育难题的“万能钥匙”，使教育模式趋向标准化与工业化。这揭示出一个核心悖论：标榜“个性化”的数智化教育，在其内在技术逻辑作用下，不仅难以培育学生的独特性，反而持续消解其个性。与此同时，技术介入身份构建催生了一种趋于割裂的异化“自我”。因此，必须超越将技术视为中性工具的浅层理解，从根本上审视这一困境。

1 数字社会学

数字技术的全面渗透，正引发一场深刻的社会形态变革，推动社会从工业时代迈向以数字化、网络化、智能化为核心特征的数字社会。这一转型不仅改变了生活方式，更从根本重构了社会结构、治理模式与人际连接^[1]。数字社会学便是此背景下兴起的一门关键反思性学科。该学科致力于超越对数字工具的表层应用，转而批判性地审视技术如何塑造社会与人本身。2009年由美国社会学家 Jonathan Wynn 首次明确提出；2012年英国社会学会设立

数字社会学分会；2013年《数字社会学：批判性视角》出版；至2015年，Deborah Lupton出版的《数字社会学》被公认为该领域的奠基之作。

数字社会学提供的核心价值，在于一种深刻的理论视野。它引导我们质疑技术中心主义，揭示算法等技术应用可能带来的偏见、霸权与“信息茧房”等问题，并探究其复杂的社会意涵与人文后果，特别是对个体个性、自我认同以及社会关系的深远影响。因此，它成为我们理解并应对数字时代核心挑战不可或缺的分析工具。

2 个性与自我

在运用数字社会学的视角剖析数智化教育的具体困境之前，首先必须厘清其核心关切的两个概念——“个性”与“自我”。二者虽常被关联讨论，但在教育学与社会学的理论传统中，其内涵、来源与发展路径存在着深刻的分野。本文的论述，正是建立在对这两者进行理论辨析的基础之上。

2.1 教育学的“个性”

“个性”作为教育学领域的核心概念，备受学者关注。

本研究在梳理相关论述的基础上,以赫尔巴特对“个性”的界定作为起点。在赫尔巴特的《普通教育学》中,“个性”居于核心。他强调,教育必须以学生的个性为出发点,旨在使每个纯粹个体得到凸显,避免其成为可以被随意抹掉的、微不足道的人。为不同个体准备不同的工作,对整个人类群体是有益的。赫尔巴特认为,个性是在成长和受教育过程中逐渐显露的。教育者无视学生自主意愿,强行灌输自身理念,是对个性的侵犯,教育过程应最大限度地避免此种侵犯。他将部分家长比喻为“在原木上随意涂抹油漆的人”,学生必须先痛苦地摆脱他人意志的束缚,才能发展自我意志,而此时个性往往已被掩盖和模糊。因此,教育者不该参与这种“涂抹”,而应帮助个性显露其鲜明轮廓,使人们能从其身上,看到人格、家庭、身世与民族中那些未被涂抹过的真实特征^[2]。

2.2 社会学的“自我”

心理学对“自我”的研究揭示了其社会属性。James将自我解构为两个部分,其中作为经验客体的“我”包含精神、物质与社会三个维度。他特别指出,“社会我”是关键,它表明自我在很大程度上是社会环境与社会关系的产物^[3]。库利提出“镜中我”理论,认为自我的认知主要通过社会互动形成:我们将他人对自己的看法视为一面“镜子”,并透过这面镜子来认识自己,自我很大程度上就是对他人评价的反映^[4]。米德将自我分为两部分:源于自主意愿的“主我”与源于社会期望的“客我”。自我的形成正是主我与客我持续互动的过程^[5]。这些理论阐明,自我是在社会互动中被不断建构的。

教育学所言的“个性”与社会学关注的“自我”存在本质差异。“个性”源于个体内在意志与天性,重在保护与维持;“自我”则源于社会期望与后天塑造,旨在认识与建构。社会无法为个人定制期望,只能提供群体共享的规范,因此“自我”更趋向于共性。数智化教育的困境在于以外部社会模型规训“合格的自我”,却扼杀了“本真的个性”。

3 技术与个性

赫尔巴特在《普通教育学》中警示,现代教育若仅追求普及,将忽视学生作为个体的独特性及其个性发展。当前,技术虽加速了教育普及与公平,却也通过“产消合一”和“去交流化”的机制,加剧了学生个性的迷失。

3.1 “产消合一”与共性的扩张

过去十几年,随着技术的广泛应用,生活的诸多方面均经历了显著变化。Beer认为,用户在使用数字技术时形

成了“产消合一”的独特模式^[6]。在此模式下,用户既是生产者也是消费者。数字技术中的数据来源于用户,但也在使用过程中改写和塑造着用户。Ritzer指出数字媒体加速了“产消合一”模式的扩张^[7]。

Deborah Lupton指出,互联网的互动性使之成为“产消合一”的理想空间^[8]。用户在分享信息时参与标签构建,这些标签既反映群体或个人特征,也成为平台用于推荐与管理的元数据。平台鼓励用户创造内容、扩充标签,进而利用其信息塑造数字牢笼。技术通过元信息构建模式化的群体规范,个体不得不融入标签定义的群体,新标签也会吸引类似人群,模糊公私边界。此外,网络信息传播日趋集中,从众心理使人们易追随受广泛认同的观点,加上大数据算法强化的“信息茧房”效应,挤压个性的生存空间。网络中的个性便易沦为群体塑造的产物。

3.2 个人主义与共性的割裂

数字技术对个性的消解,也通过割裂共性与个性之间的有机联系而实现。Ventura等学者从政治治理视角指出,数字技术服务于新自由主义模式,该模式倡导个体对自身负全责,鼓励将工作视为自我投资^[9]。在此背景下,技术重塑了人际互动:它模糊了“在场”与“缺席”的界限,催生出以媒介为依托的“连接的关系”^[10]。然而,如特克尔所警示,这种联系虽频繁却可能使关系趋于稀薄,令人陷入更深的孤独^[11]。这与项飙所言“附近的消失”相呼应——人们关注遥远未来,却与周遭环境产生隔阂,试图越过身边交往直接连接世界。社交媒体和大数据加剧了这一趋势。它们依据用户偏好构建过滤后的虚拟交往空间,并将现实交流压缩为高效的数据交换,推动形成一种“去交流化”的生活模式。个体看似在追求独立,实则切断了与真实共性的联结,孤立地悬浮于群体之上,具体的个性则无从依托。

疫情期间广泛应用的“网课”,深刻揭示了技术对个性发展的挤压。远程教育虽促进了资源普及,保障了教学秩序,却也对学生的个性与创造性构成挑战。在虚拟课堂中,师生间物理隔离导致教学互动变得疏离与单向。教师难以洞察学生个体差异,教学过程易趋于机械;学生则缺乏即时的反馈、个性化的指导以及真实环境中的讨论机会。师生与生生互动严重受限,学生的个性特质难以在教学中被看见、被激发。当技术中介过度取代真实交往,个性赖以生长的土壤日益贫瘠。

4 技术与自我

福柯在《自我技术》中阐述了塑造主体的三种模式:

真理塑造（知识将人同时塑造为主体和客体）、权力塑造（社会将特定行为或状态界定为需镇压或规训的对象），以及伦理或自我塑造。“自我技术”是福柯提出的核心概念，指个体通过自身或他人帮助，对思想、行为及存在方式进行操控，以实现自我转变，追求智慧、幸福等特定状态^[12]。当下自我技术并未消失，而是与权力技术紧密交织。权力技术时常借助自我技术才能有效运作，从而共同完成对社会主体的塑造。这一结合深刻揭示了现代权力运作的微观机制与个体自我建构之间的复杂关系。

4.1 具身技术与割裂的自我

数字技术正经历从“物联网”向“身联网”的深刻演进。这一转变不仅是技术的深化，更是对人类生活与身体感知方式的革新。身联网通过可穿戴设备乃至植入式装置，对人体进行持续监测、分析与介入，在推动医疗健康革命的同时，也对身体的完整性与自主性构成了前所未有的挑战^[13]。正如 Turkle 所言，深度融入日常生活的技术已成为一种“唤起性的物体”，它承载我们的记忆、情感与社会关系，模糊了物与身体、工具与经验的界限^[14]。与此同时，脑机接口等技术的发展进一步凸显了技术参与自我建构的深度。这类技术不再仅是外部工具，而是直接读取或干预神经信号，成为使用者身体与机能的一部分，实现了技术具身化的巨大跨越。

然而，这类具身化技术在教育领域的应用，却可能加剧身心割裂的困境。传统教育模式近似于农业，注重身心的和谐统一，强调学生在整体性、连续性的环境中像作物般自然、主动地生长。相比之下，当前的数字化教育则更像一条工业生产线：它凭借精密技术构建复杂的外部学习框架，在追求效率的同时，往往将学生视为被动的信息接收单元，忽略了其主观能动性 with 心灵的完整成长。这种模式容易导致学生被孤立与分割，难以形成整合的人格与认知体系。尤为突出的是，现有数字化教育技术多聚焦于身体技能的延伸与学习环境的拓展，却相对忽视了学生内心的滋养与发展。这种失衡使学生虽置身信息海洋，却常缺乏独立思考与价值辨别的能力，在技术的裹挟中难以找到自我定位与精神归属。技术赋能若只重外在效率而轻内在成长，则教育将面临失去其育人本质的风险。

4.2 客观数据与异化的自我

随着数字技术的普及，人类进入“量化自我”时代^[15]。借助智能设备，我们能够便捷地收集并追踪身体数据。相较于主观感受，人们普遍认为这种基于数据的自我认知方式更为全面和客观^[16]。在评价领域，可视化与大数据技术

超越了传统成绩衡量，为师生构建了虚拟的“数据化身”。这些技术如同透视镜，穿透肉眼不可见的层面，将能力素质转化为可量化、可洞察、可管理的指标，其产生的数据往往被认为比人的主观描述更客观、更真实。与此同时，“数字化身”成为自我异化的重要表现。它指人们在虚拟空间中塑造的数字替身。随着虚拟现实技术的进步，体验从视觉、听觉扩展到触觉，变得日益逼真^[17]。例如，最新的系统可通过捕捉用户的动作、表情与语音实时生成化身，虚拟空间中的互动也能提供真实反馈，强化用户的“在场感”。长期使用后，这些化身会从无名的客体转变为“自我的个性化义肢”^[18]，其情感价值将超越纯粹的功能价值。关键在于，这种数字化实践会深刻影响自我建构。用户倾向于根据虚拟世界中的社交反馈来调整现实中的自我，从而导致真实自我与虚拟自我的边界日益模糊，甚至可能以牺牲真实个体为代价，去寻求虚拟世界的接纳。

5 数智化教育的回归与重构

数字社会学的批判揭示了当下困境源于技术逻辑对教育本真的僭越。未来数智化教育须实现根本转向：从盲目追求技术效率，回归到以人的主体性与完整发展为核心。具体重构路径可从以下四个维度展开。

5.1 确立“以人为本”的技术应用哲学

技术应是服务者，而非主宰者。教育领域须秉持“技术谨慎”原则，清醒认识其边界。评价教育技术，不应仅看其提升效率的能力，更应审视其是否增进了师生互动、呵护了学生独特性、促进了批判性思维与人格的完整发展。政策与实践须始终以“人的福祉”为最高准则，让技术服务于教育之本质。

5.2 重建具身化的教育交往与“附近”

教育的本质是“人与人”的相遇。为对抗“附近”的消失，必须着力重建真实的教育共同体。教学设计应创造线下、小范围的深度研讨与协作，让学生的个性在面对面、即时性的真实反馈中得到确认与锤炼。教师的角色应从数据解读者回归为充满情感与智慧的引导者与关怀者，其“在场”本身就是对数字异化最有力的抵抗。

5.3 构建“前瞻审慎”的技术应用伦理框架

面对“身联网”、脑机接口等深度介入身心的技术，必须设立严格的伦理护栏。应推行“伦理前置”评估机制，在引入前进行全面伦理影响评估。恪守“教育最小必要”原则。最终，建立制度保障学生的数字自主权，包括对其数据的知情、控制与删除权，捍卫其作为数字主体的尊严与自由。

数智化教育的未来,关键在于实现深刻的人文回归与价值重估。这要求我们从理念、关系、素养与伦理四个维度协同重构教育生态,使技术从消解个性的异化力量,转化为滋养个性的温和土壤与支持真实自我成长的弹性支点。其根本使命,是在技术浪潮中守护并培育每一个独特而自由的灵魂。

参考文献:

- [1] 邱泽奇,李由君,徐婉婷.数字化与乡村治理结构变迁[J].西安交通大学学报:社会科学版,2022,(2):74-84.
- [2] 赫尔巴特.普通教育学[M].李其龙,译.杭州:浙江教育出版社,2002.
- [3] Hattie,J.Self-Concept[M].Psychology Press.1992.
- [4] [美]查尔斯·霍顿·库利.人类本性与社会秩序[M].包凡一译,北京:华夏出版社,1999.
- [5] [美]乔治·赫伯特·米德.心灵,自我与社会[M].赵月瑟译,上海:上海译文出版社,2005.
- [6] Beer D,Burrows R.Consumption,Prosumption and Participatory Web Cultures:An introduction[J].Journal of Consumer Culture,2010,10(1):3-12.
- [7] Ritzer G,Jurgenson N.Production,Consumption,Prosumption:The nature of capitalism in the age of the digital "prosumer" [J].Journal of Consumer Culture,2010,10(1):13-36.
- [8] Lupton D.The Quantified Self:A Sociology of Self-Tracking[M].Cambridge:Polity Press,2016.
- [9] Ventura P M.Neoliberal Culture:Living with American Neoliberalism[M].Routledge,2016.
- [10] Licoppe C. "Connected" Presence:The Emergence of a New Repertoire for Managing Social Relationships in a Changing Communication Technoscape[J].Environment and Planning D:Society and Space,2004,22(1):135-156.
- [11] Turkle S.Alone together:Why we expect more from technology and less from each other[M].New York:Basic Books,2011.
- [12] 米歇尔·福柯.自我技术[M].汪民安,编.北京:北京大学出版社,2016.
- [13] Matwyshyn A M.The Internet of Bodies[J].William&Mary Law Review,2019,61(1):77-168.
- [14] Turkle S.Evocative Objects:Things We Think With[M].Cambridge,MA:MIT Press,2007.
- [15] Brubaker R.Digital hyperconnectivity and the self[J].Theory and Society,2020,49(5):771-801.
- [16] Turkle S.Introduction:The things that matter[M]//Turkle S.Evocative Objects:Things We Think With.Cambridge,MA:MIT Press,2007:3-10.
- [17] Aseeri S,Marin S,Landers R N,et al.Embodied Realistic Avatar System with Body Motions and Facial Expressions for Communication in Virtual Reality Applications[C]//2020 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops(VR W).IEEE,2020:580-581.
- [18] Coleman J C.The Nature of Adolescence[M].4th ed.London:Routledge,2011.

作者简介:徐平(1999-),男,内蒙古通辽人,青岛大学教育科学学院在读硕士,研究方向:电化教育。

通讯作者:马勇军(1969-),男,山东滨州人,青岛大学基础教育研究院院长,教授,博士生导师,研究方向:科学教育、教师教育等。