

doi:10.3969/j.issn.1672-626x.2024.05.010

教育数字化促进教育公平的逻辑架构、 价值评估与风险防范

刘昌朦, 储著源

(安徽医科大学 马克思主义学院, 合肥 230032)

摘要:在中国式现代化的进程中,把促进教育公平融入教育改革各方面各环节是教育高质量发展的必然要求。教育数字化通过技术赋能人的全面发展,以此契合教育公平的出发点和落脚点,从而展现出促进教育公平的优势。同时,在教育数字化促进教育公平的过程中也显现出教育教学异化、责任体系失衡、公共价值迷失的风险,因此需要强调主体复归、构建责任体系、整合价值机制,不断优化教育数字化对教育公平的促进作用,加快建设高质量教育体系。

关键词:教育数字化;教育公平;中国式现代化

中图分类号:G434

文献标志码:A

文章编号:1672-626X(2024)05-0119-08

一、引言

党的十八大以来,习近平总书记对教育事业予以高度重视,颁布一系列重要指导性文件,以促进中国教育信息化的飞跃发展。教育信息化强调信息在教育过程中的技术手段,但解决教育高质量发展的关键在于深化教育信息化的应用。党的二十大报告首次明确提出“教育数字化”,提出“推进教育数字化,建设全民终身学习的学习型社会、学习型大国”,明确了教育新兴技术应用深化的落脚点,为新时代新征程教育数字化进一步推动教育高质量发展提供指引。2024年召开的全国教育工作会议指出:“要不断开辟教育数字化新赛道。坚持应用为王走集成化道路,以智能化赋能教育治理,拓展国际化新空间,引领教育变革创新。”在不断激活传统教育路径的再生可能性、积极创造数字教育新形态的进程中,教育数字化利用新兴技术手段,更新传统教育方法,不断提升教育主客体之间的能动应用度和互动构建度,激发人作为任意角色下的发展可能,在突破时空的传统限制下,充分实现人的自由全面发展。2024世界数字教育大会闭幕式上发布的全球数字教育发展指数和《中国智慧教育发展报告(2023)》显示,中国在过去三年的全球数字教育发展指数排名从24位跃升到第9位,建成了世界最大的教育资源中心——国家智慧教育公共服务平台,覆盖近3亿学生、

收稿日期:2024-01-27

基金项目:安徽省高校高等教育重大决策部署研究项目“党的二十大关于高等教育高质量发展新理念新思想新战略研究”(2022jchb024);安徽医科大学研究生科研与实践创新项目“三全育人视阈下人工智能优化‘两个结合’教学的策略研究”(2023YK03)

作者简介:刘昌朦(1997—),女,江苏南通人,安徽医科大学马克思主义学院硕士研究生,研究方向为马克思主义中国化;通讯作者储著源(1979—),男,安徽安庆人,安徽医科大学马克思主义学院教授,法学博士,研究方向为马克思主义理论。

1800多万教师,获得联合国教科文组织授予的教育信息化奖,实现了公共数字教育资源规模化应用的跨越式发展。要走好教育数字化的高质量转型之路必须从事实维度厘清教育数字化促进教育公平的逻辑架构,得到“何以可能”的范式并保持与时俱进;厘清教育数字化促进教育公平的价值评估,得到“以何可能”的途径与表征;同时做好风险防范。这是实施科教兴国战略的应有之义,对于建设教育强国、凝聚实现第二个百年奋斗目标的巨大人力资源优势,具有重大的理论与实践意义。

二、教育数字化促进教育公平的逻辑架构

习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时指出:“要建设全民终身学习的学习型社会、学习型大国,促进人人皆学、处处能学、时时可学,不断提高国民受教育程度,全面提升人力资源开发水平,促进人的全面发展”。其中所提到的“人的全面发展”是教育公平内涵的基本关键词,也是教育数字化促进教育公平的关键契合点。恩格斯在《反杜林论》中提出:“最能促进生产的发展的分配方式是那种能使一切社会成员全面地发展、保持并运用自己能力的分配方式”^[1]。这说明人的全面发展并不是一成不变的,而是一种开放的实践体系。人的自由全面发展实际所呈现的是一个空间多样态与实践持续态,并不存在某种固定尺度的适合所有人自由全面发展的单一模式。因此立足于当下教育信息化的现实背景,实现人的全面发展可以具体到实现人的特殊性、自由性、差异性、多元性的全面发展。教育数字化通过对教育主客体的角色差异、自由互动、多元应用进行“因材施教”式发展,继而不断促进人的全面发展。

(一)教育数字化促进教育公平的逻辑前提——“彼此契合”

教育数字化与教育公平两者之间存在某种联系,这个联系就是人的全面发展。研究两者之间的契合性是验证双方是否具有相互作用的关键,以技术事实为例。

第一,从技术主体的角度分析两者的契合性。教育数字化的核心是利用教育新兴技术不断变革教育方式、不断提高教育过程中的应用率、不断增强教学实践的高效性和便捷性。物化形态的科技既不能自主运行,也缺乏价值判断,需要人来主宰与掌控。在使用过程中,人能动地通过新兴技术等创造性手段不断满足对教育公平的期盼,以此不断促进作为主体的人的全面发展。与此同时,人的全面发展并不仅仅局限于人的能动性发挥,作为技术主体,人在创造自己历史的活动中所表现出来的积极性、创造性等自我意识也是对人的全面发展的充分体现。教育数字化激发人作为技术主体的智力与体力的多元可能性,从而赋能人的全面发展、展现出促进教育公平的优势。

第二,从技术客体的角度分析两者的契合性。教育数字化可通过全息投影、VR等新兴技术实现人机互动,高清晰的观感模式帮助学生实现足不出户的学习;还能改造现有的教育模式,建构更灵活、更均衡、更公平的教育资源分配体系,让学生根据自己的需求与特点进行“检索式”“特定式”学习,进而获得个性化的学习内容和学习方式。教育数字化不断激发人作为技术客体从此岸到彼岸、从自在到自为的学习可能性,以此推进人的全面发展,从而促进教育公平。

第三,从技术载体的角度分析两者的契合性。新兴技术的载体普遍被认为是互联网或者移动设备等有形载体,而教育数字化领域则是以线上服务类平台的无形载体为主。对线上平台的开发者来说,其需要不断自我创新、开发自我潜能才能使线上服务满足时代的需要;对线上平台的受众者来说,各类触手可及的资源既能提高其自主学习意识,又能全方位提高综合素质。线上教育服务类平台从起点公平(打破时空限制、降低教育门槛)、过程公平(教育机会平等、个性化教学)和结果公平(优质资源均衡、开放式共享)三个方面体现了对人的全面发展的普遍性、针对性、高质性激发,进一步契合了教育公平的落脚点与出发点。

综上所述,教育数字化与教育公平之间存在高度的契合性,两者相互促进,以“人的全面发展”作为逻辑

前提,进一步强调人的重要性,共同推动教育体系的进步和发展。

(二)教育数字化促进教育公平的逻辑展开——“双向奔赴”

习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调:“要坚持把高质量发展作为各级各类教育的生命线,加快建设高质量教育体系”。如果将高质量教育体系比喻为一棵树,那么教育数字化与教育公平则是这棵树的两根主分枝,因此两者之间的双向奔赴是构建高质量教育体系大树的关键^[2]。其中教育数字化的应用深化为教育公平的提升夯实了技术支撑,教育公平的提升也促进了教育数字化的应用推进和技术更新,两者相互支撑,共同形成教育高质量发展的倍增效应。教育数字化与教育公平的双向融合性发展主要体现在以下几个方面。

第一,教育数字化通过新兴技术可以无限制地复制和传播,助力线上开放型资源库建设。打破传统时空限制,减少传统教育资源库建设的人力、物力与时间,提高学习的下载利用率。此外也能够优化教育资源配置,根据当地实际情况进行自动调节,提高教育资源利用率,从而缩小教育差距,确保教育资源的优质均衡分布。同时教育公平更是教育成效与教育投入比最大化^[3],新兴技术以较少资金、时空投入辅助教师的教学过程,建设高质量的教师队伍,产出高成效的教育成果。

第二,教育公平的提升过程也是教育普及与教育提高的最优化过程。教育公平的提升也促进了教育数字化在教育过程中的“德性正义”。从教育普及的基础义务教育到教育提高的强国民生教育、从为己学习到为国育才的应用推进,以促进国家的自身发展不断深化教育数字化质量成为国家软实力后备军的意识。

第三,教育公平的提升推动了教育数字化的不断更新。随着教育公平的不断推动,越来越多的教育机构和教育者开始意识到数字化教育的重要性,不断积极探索数字化教育资源的开发和应用。这种趋势加速了教育数字化技术的发展,为教育公平提供了更多的可能性和机会。总的来说教育数字化与教育公平是相辅相成的,共同推动着教育领域的发展和进步。

(三)教育数字化促进教育公平的逻辑归宿——“互相成就”

2024年召开的全国教育工作会议指出:“在教育的数字化、国际化、绿色化方向上开辟发展新空间,加快建设高质量教育体系,办好人民满意的教育,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人,为全面推进中华民族伟大复兴作出新的更大贡献。”教育数字化与教育公平最终的落脚点都是为了实现人的全面发展、建构高质量教育体系,从而实现教育强国的中国梦、不断推动中国式现代化。以建设学习型社会为例,可以看出教育数字化在促进教育公平进程中取得的成就。

第一,激发求知欲望-完善终身学习。教育生态逐渐迈向全新阶段,终身学习成为时代的关键词。人们不再满足于有限的知识,而是积极探索自我潜能。这就催生出一一种求知与学习相互交融的创新模式,教育数字化相继推出知识型的中国大学慕课以及哔哩哔哩等技能型学习平台。在促进教育公平的同时,此类线上平台还可通过弹幕互动、条件搜索、评论留言、关注私信、快进慢速等多种功能,使用户忽略年龄、学历等条件去自主选择学习内容,激发用户的主动求知欲,为建设终身学习型社会创造可能性。

第二,交换定位角色-开放共享学习。在开放的线上教育服务平台中,受教育者与教育者的身份边界被模糊。用户既可以作为受教育者搜寻自己感兴趣的知识模块,也可以作为教育者分享自己的独家技能与知识经验,充分发挥用户的主动性,将传统的教育模式更新至开放、共享的新阶段。在促进教育公平的进程中,教育数字化已经为建设开放共享的学习型社会提供了新的可能。

第三,更新技术载体-优化即时学习。教育数字化的发展进程可分为三个阶段:首先是在教育数字化的起步探索阶段,教育数字化利用技术帮助教学点开设国家规定课程,收集优质教育资源光盘、DVD、录像带等,派送到农村边远地区,使适龄儿童能够跨地区接受良好教育,缩小城乡差异;其次是在教育数字化的生成发展阶段,教育数字化以新型开放的教育形态,通过互联网展示丰富、灵活的教学内容,开始出现名师在

线微课、教授直播课、慕课等多种形式的线上教育;最后是在教育数字化爆发生长阶段,通过互联网接入VR、AR等新兴技术的加持,使得面对面式的在线学习观感互动性更强。从使用录音机听课、逐渐弥合的城乡教育差异到使用互联网看课、线上服务平台的百花齐放,再到指尖轻点、各项新兴技术赋能的互动学习,这是教育数字化的发展成就,也是不断优化即时学习,打造即时学习型社会的发展进程,更是教育公平不断深入的理路进程。

综上所述,这种“互相成就”的理念,正在塑造着一个更加开放、共享的学习型社会,不断促进人的全面发展,共同建设高质量教育体系。此外对逻辑架构的分析只是提供了一种“何以可能”的范式,这种范式不是一成不变的,需要随着外界发展不断创造、不断更新以铺设具有中国特色的教育数字化高质量发展之路。

三、教育数字化促进教育公平的价值评估

如果追求教育公平的片面同一性,那么差异也会被扩大。比如只强调教育公平,而否定教育公平中所包含的无法回避的不公平(个人的天赋、家庭获取教育资源的能力等),就会陷入一种虚无主义的意识形态错误。智慧场景下的教育公平除了是社会互动所形成的物质公平、关系公平以及产出公平三重公平样态的结合^[4],也是承认教育存在差异的公平,把不可避免的差异转化为人的自由化、个性化的成就感满足,不仅契合教育公平的出发点与落脚点,也可以通过人的成就感、满足度来衡量教育数字化能否促进教育公平的提升。在教育数字化促进教育公平的进程中,以成就感、满足度作为价值尺度,通过分析主体的需要、客体能否满足主体的需要以及如何满足主体的需要来考察和评价客体对主体的促进作用,是客观且准确的。

(一)教育数字化促进教育公平的主体需要

教育公平的出发点与落脚点本质上都是为了人的全面发展,可以说人是教育公平的主体,如此来看,在教育数字化促进教育公平的进程中只需要探讨人在教育过程中需要怎样的公平,就能得出整体的主体需求。

第一,满足学生“上好学”的需要。对于个人而言,教育是提高个人素质和竞争力的重要途径。因此,人们希望能够接受更好的教育,以便在未来获得更好的发展机会,改变自己的命运,实现自我价值和梦想。个人在教育领域面临着从基础教育到高等教育的教育公平问题。在基础教育阶段,每个人都应该有平等的受教育权利和享受均衡配置的教育资源,以确保有良好的学习环境和机会。而在高等教育阶段,个人需要维护差异化教育公平,包括争取差异化教学和把握政策取向,以确保每个人都有机会接受适合自己需求的教育。

第二,满足家庭“学好上”的需要。家庭通常会追求“学好上”的目标,因此在选择学校时倾向于选择师资力量雄厚的老牌公办学校,这导致了优质公办学校资源稀缺、产生溢价的情况。这种情况造成了公办学校与民办学校之间的失衡状态,要打破这种失衡,就必须增强民办学校对公办学校的可替代效应。只有增强民办学校的教育质量和资源优势,才能维护好家庭追求教育公平的需求^[5]。

第三,满足社会“学习好”的需要。教育是促进社会公平、高质量发展的重要因素。教育可以通过为社会培养更多学习好、高素质的人才,推动社会的进步和发展。不仅如此,提升群众的课外学习能力和实践操作能力,是国家发展创新力和保持竞争力的源泉,是实现可持续发展的保障,更是建设高质量教育体系、实现教育强国的必由路径。因此,在保证学生能“上好学”、家庭能“好上学”的基础上,作为主体的社会还需要技能创新的实践人才为教育强国、科技强国、人才强国的大循环建设夯实基础。

(二)教育数字化促进教育公平的客体能力

习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调:“从教育大国到教育强国是一个系统性跃升和质变,必须以改革创新为动力。”科技创新是教育数字化的重要手段,解释教育数字化促进教育公平的客体能力其实就是解释新兴技术的功能以及如何运用的能力。

第一,教育数字化可以让线上教育平台不断更新迭代,为平台提供强大的技术支持,使其能够更好地适应不断变化的教育需求;教育数字化可以扩展学习的空间和时间,让学生更加灵活地安排学习时间和地点;教育数字化还可以激发学生的学习兴趣 and 动力,提高其学习积极性和参与度;教育数字化也能提高教育教学的质量和效率,通过数字化工具和技术,使教学更加生动有趣,更具实效性;教育数字化还可以循环使用资源,降低教育成本,保证教学资源的分配均衡,让更多学生受益于优质的教育资源。

第二,在应用教育数字化手段的各类在线服务平台中,人可以扮演多种角色。他们不再受限于传统的“老师”或“学生”的定义,而是自由切换身份,互相学习、交流。这种灵活性不仅拓展了教育的形式,也促进了知识的传播和共享。通过在线平台的互动性,不同身份之间的信息交流更加便捷,教育的效率和质量得到提高。这种新型的教育模式正在逐渐改变传统教学方式,为学习者提供更加丰富和个性化的学习体验。

第三,教育数字化可以助力教师数字素养的提升。通过数字化教育平台,教师可以更好地管理学生的学习过程、个性化地指导学生的学习。同时,教师也可以通过数字化工具更好地学习优秀教学内容,拓宽自己的教学知识面、提高教学质量。教育数字化不仅可以让教师更好地应对现代教育挑战,还可以为教师提供更多的教学资源和支持,帮助其不断提升自身的数字素养水平。教育数字化的发展将为教师提供更多的发展机会,带来更多的教学可能性。

(三)教育数字化促进教育公平的价值评估

第一,以成就感、满足度作为价值衡量标准,考察和评价客体对主体的促进作用。在基础教育阶段,教育数字化利用新兴技术优化资源配置、建立线上资源数据库,使人们不受地域、时间的限制,通过线上教育服务平台等方式自由获得均衡的教育资源和充分的教育机会,从而实现教育起点和过程的公平。在高等教育阶段,城乡入学政策所带来的价值取向导致差异化公平,在农村弱势阶层家庭的名校机会获得性不断增高的同时也降低了城镇弱势阶层家庭与农村中等阶层家庭的名校机会获得性,以此带来名校高等教育在城乡内部社会阶层间分配格局的变化^[6]。对此,可以提供互动性强的开放学习平台,一方面,鼓励名校名师在共享平台录制慕课直播,实现“云旁听”;另一方面,不断激发用户的学习兴趣,使学生主动去学习更高学府的知识,打破高校之间的层级壁垒,实现教育结果层面的公平。最终满足人们对知识的渴望和对自我实现的追求,促进人的全面发展,满足人的成就感需求。

第二,在教育领域存在一种特定的成就感价值,即教师与学生的角色互融所创造的“为他”与“自我”为一体的价值。教师与学生的身份差异体现在知识的输出与输入,两种身份的随时转换并不矛盾,因为人的一切价值追求的实现和满足,都最终依赖于人的活动、实践和创造,人的双重身份为角色差异的转换提供了哲学基础。简言之,为了打破公办学校的溢价地位,必须打破对现实教师角色的局限,公办学校优秀教师在线上服务平台上传自己的教学案例以供民办教师学习参考,提高民办教师的教学能力。在此期间,教师一方面通过帮助别人获得“为他”价值的角色,另一方面通过学习而获得“自我”价值的角色,提升其成就感。

第三,如何满足社会的需要感就是新兴技术在社会高质量教育体系的建设中扮演着怎样的角色。

教育资源的丰富:新兴技术,使得教育资源的获取和分享变得更加跨时空。通过在线教育平台,无论地理位置如何,学生都能自由接触到全球最优质的课外教育资源,从而拓宽了他们的学习视野、促进课内知识的延伸。不断丰富学生的课外知识能促进复合型人才的成长,从而促进人才强国的建设。

教育模式的创新:新兴技术为教育模式的创新提供了可能。例如,虚拟现实(VR)和增强现实(AR)技术可以为学生提供沉浸式的学习体验,使抽象的概念具体化,提高学习效果。同时,人工智能(AI)技术可以提供超现实的实践手感,以此高效率提高整体技能水平。不断提高学生的实践操作能力能为培养学生的创新思维夯实基础。

教师素养的提升:新兴技术也为教师专业素养的提升提供了支持。通过在线教育平台和远程培训系

统,教师可以接触到最新的教育理念和教学方法,不断提升自己的专业素养,为学生创新思维能力的培养创造可能。不断提高学生的创新思维能力是建设高质量教育体系、实现教育强国的不竭动力。

综上所述,厘清成就感在教育数字化实践过程中的途径与表征,以此获得教育数字化“以何可能”促进教育公平的关键点和构建高质量教育体系的助力点。

四、教育数字化促进教育公平的风险防范

(一)教育数字化促进教育公平的教育教学层面

1. 教育教学异化风险

一是教育工具的异化风险。我国的教育信息化发展水平与教育公平程度呈现出东高中西低的区域特征^[7],城乡区域差异使得教育资源分配不均。作为教育工具的教育数字化,本意是为了促进教育资源的均衡分配,但是由于对教育工具的购买能力不足或是对教育工具的应用不当,可能使得一些学生因为缺乏设备或滥用新兴技术而无法享受平等优质的教育资源,更有甚者为了获得购买能力而陷入扭曲发展,或者仅仅为了利用新兴技术娱乐而产生本末倒置的教育工具异化风险。

二是教育原则的异化风险。教育鼓励调动学生学习的主动性,强调教师主导与学生主动相结合。然而,由于新兴技术天生就具有某种变动性和不确定性,其所带来的不确定性风险首先表现为数字教育中的“专注分离”问题,而专注的程度是教育原则的一个关键因素。与传统教室环境相比,数字化学习在学习过程中会导致教师和学生“在空间”上的分离,缺乏真实自在的教学互动,这将增加教师监督学生专注的难度,并可能导致学生失去持续专注的能力。

三是角色错位的异化风险。数字化工具的使用导致教学模式固定单一,不仅使教师产生职业焦虑,学生也在享受教育数字化的同时忽略自主思考以及课堂上的师生互动。除此之外,数字化的教育评价系统单独把课堂行为、课堂教学内容等要素作为评价对象,偏重“技术理性”的范式,并没有做到真正发掘教师的教育智慧^[8]。技术理性代替“人的本真”主导教育数字化,人成为被动接受的情感冷漠的“客体”,失去了主体性体验,人的全面发展也就无从谈起。

2. 优化主体复归理念

课堂教育时间的构成绝不能成为脱离人的发展的空谈,教育工具不能也不应该成为课堂的主导。“在思辨终止的地方,在现实生活面前,正是描述人们实践活动和实际发展过程的真正的实证科学开始的地方。”^[9]马克思强调教育的主体必须是现实的人、现实的生活实践,数字化的教学手段只能作为辅助剂。为了应对教育教学异化风险,就需要着重以人的全面发展为基础,优化师生主体性理念的复归。

具体而言,在应对教育工具的异化风险时,首先,拓宽免费的教育数字化工具的搜索渠道,积极寻求政府与社会组织的帮助,加强合作与共享,以集体购买、使用的方式降低成本。其次,培养使用者的素质,确保其能够正确应用新兴技术。在应对教育原则的异化风险时,要增强教师在课堂上的自主性,提高师生之间的真切交流,创造良好的师生氛围,用人性之“温”唤回专注度。在应对角色错位的异化风险时,一方面可以改革教育评估、转变教育评价指向,从应对单一化的知识情境能力到应对多元化教学情境能力,更多考察教师的教育智慧,减少教育技术的控制,确保教师在教学过程中更加自由地运用教学工具,提升教师的成就感、降低倦怠感,促使教师不断增进自身的知识素养,打破学科知识的壁垒;另一方面还需不断地听取学生课后反映的真实观点,满足其实际需求,进而推进教育教学方式、标准和技术的不断革新,完成教育数字化背景下的主体性复归。当教育数字化的主体性复归得到保障,教育数字化促进教育公平的教育教学异化风险也会被淡化,教育公平终将落到实处。

(二) 教育数字化促进教育公平的责任体系层面

1. 责任体系失衡风险

教育数字化的应用模糊了过去存在的严格的责任主体划分, 导致很难区分是能动地使用数字化工具的老师还是学校来对教育数字化不当行为的后果负责。在教育数字技术拥有独立行动能力并能够独立作出教育行动的情况下, 产生的教育责任应由谁来承担就成了代理逻辑中教育服务场域面临的第一个难题。教育数字化系统有了充分自主权并能够独立地采取教育行为后, 就需要从理论上为其教育行为承担相应责任。然而教育数字化作为追责的对象, 其并非一个完整的主体, 没有主体的情感, 更没有能力偿还所需要弥补的后果。责任主体的脱节直接导致责任体系的失衡, 间接使教育陷入责任困境。

2. 优化责任体系构建

Mark Bovens(2005)从理论角度提出了公共部门问责制的框架, 认为问责制是行为人与问责集体之间的一种关系, 在这种关系中, 行为人有义务展示信息并为自己的行为辩护, 问责集体可以提出问题并作出判断, 而行为人可能面临后果^[10]。由此可见, 问责制包含了信息、辩护和处罚三个必备要素, 从这三个要素着手能够更好地完善责任体系。首先要分清教育行为行动者使用教育数字化力量的源泉^[11], 教育数字化技术介入教育服务的力量到底是以委托代理的方式获得, 还是以授权的方式获得, 这直接决定着责任从哪里来以及能否直接进行转移嫁接。就委托代理关系而言, 若教育数字化技术和学校间存在委托代理关系, 则教育数字化技术的一切教育行为均以学校名义实施, 尽管其本身进行着某种教育活动, 却无须担负相应对外责任; 在教育数字化技术与学校之间的授权关系中, 如果存在“获得授权”的模式, 那么教育数字化技术可以被视为在法律允许的范围内的独立实体, 在其名下进行教育活动时还需同时担负相应的职责。

虽然问责制度可以厘清责任主体混乱的问题, 但是日新月异的数字化技术使教育过程变得更为复杂多变, 因此必须探寻一种“源代码”式的解决办法。马克思恩格斯指出, 责任认知、责任分担、责任约束是在复杂背景下构建长久稳定责任体系的重要法宝, 而认知、分担与约束则都必须随着时代、实践与科学的发展而发展^[12]。

因此, 在教育数字化赋能教育活动、促进教育公平的过程中, 应不断与时代背景、技术水平、教学实际相结合, 形成新的认知、分担与约束的问责制度。首先, 结合教学实际, 转化责任认知。时空背景不同, 教学实践的着重点不同, 责任认知也不同。在教育需求转化为教育实践的过程中, 以提高实用性为导向的机械性教育数字化工具的责任将被明确为主要责任, 以提高效率性为导向的能动式教育数字化工具的责任将被明确为次要责任。其次, 降低技术失误率、提高技术创新率。当能动式教育实践过程中人成为主要责任时, 人的责任承担应该是降低技术使用的错误率, 避免不当使用对教育活动造成的影响; 当机械式教育实践过程中人只是次要责任时, 责任承担应该由教育数字化工具的生产商来维护, 生产商必须做好技术的更新与创新, 开发更先进、更适用的数字化教学工具。最后, 关注政策导向、适应社会需求。紧密关注国家关于教育数字化和教育公平的政策导向, 及时调整和优化教育数字化策略, 确保与国家教育发展战略保持一致, 调整教育数字化的内容和方式, 使其更加贴近实际、服务社会, 以此作为责任约束。

(三) 教育数字化促进教育公平的公共价值层面

1. 公共价值迷失风险

公共价值是与个体或私人价值相呼应的概念, 代入到教育领域, 教育不仅具有选拔和培养专门人才、精英人才等专门价值, 而且具有普遍提升公民科学文化与思想道德素质, 实现人的全面成长等公共价值, 这与教育公平的出发点和落脚点是不谋而合的。但是在教育教学的实践过程中, 公共价值会产生迷失的风险, 主要体现在以下两个层面: 一是教育数字化技术本身所导致的公共价值失衡。基于代理逻辑的教育服务场域面临着教育数字化游离于教育者掌控之外的危险, 教育数字化这一技术并没有生活经验与基本认知, 也

许在一连串乱码指令的运作之下,形成不合常理或者有违公序良俗的举动,数字技术的运作逻辑决定了教育数字化背景下的教育教学实践过程存在公共价值失衡的可能。二是使用教育数字化技术之后对公民产生的错误价值引导。教育数字化可以根据大众的价值观和日常喜好建立记忆,并在提供服务的过程中体现这些记忆,从而更容易赢得公众的喜爱和信赖。随着教育数字化的不断演进,大众的偏好得到了加强,这导致大众的价值观与教育数字化模型参数之间的固化。数字化技术的算法陷入一个难以识别、难以摆脱、难以自我修正的负反馈循环,从而扰乱大众的正常价值体系。

2. 优化价值机制整合

作为主体,人区别于客体的特性集中体现为人在实践活动中的自觉能动性^[13]。因此在当前的风险背景下,首先需要从宏观价值观念上进行改革,教育理念必须重回人之本真,重新理解肯定并充分发挥人的主观能动性,重新定位人在现代教育体系中的角色。关键在于,教师不应仅被简单地视为教育数字化的被动参与者,而是要明确并肯定他们在数字化教育过程中的能动作用。其次需要从价值观出发,精准调研老师数字素养的需求,精准分析教育场景需求,提升教师数字化教学素养,从而引导数字化教育的正确发展^[14]。此外,还应从技术层面着手,深入推进教育数字化技术自检,定期对教育数字化的设施进行维检,保证技术工具的安全,解决木马病毒等技术因素引起的价值迷失问题。

综上所述,深刻理解、重视并肯定人在数字化教育实践中的核心角色与能动性,是培育与数字技术相协调的价值观的重要标准。数字化教育的发展不仅需要关注技术的应用,更要重视人的作用和价值。促进人和技术间的价值观匹配,建立健全以人为中心的公共价值体系,是确保数字化教育真正服务于全体师生的关键。只有建立起这样的公共价值体系,才能有效防范教育数字化可能带来的风险,确保教育公平的实现。

参考文献:

- [1] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,2016:545.
- [2] 韩庆祥.以学理方式把握习近平新时代中国特色社会主义思想的科学体系[J].马克思主义研究,2023(9):93-104+156.
- [3] 郝文武.高质量教育公平的本质特征与价值追求[J].教育研究,2023(10):22-32.
- [4] 李安琪.智慧教育场景下教育公平的变化、诉求与法治保障[J].湖南师范大学教育科学学报,2024(3):113-122.
- [5] 虞晓芬,张金源,张燕江.“公民同招”如何影响优质公办学位稀缺性——来自房价的证据[J].浙江大学学报(人文社会科学版),2024(1):80-98.
- [6] 李锋亮,洪清.优质高等教育机会获得差异:从城乡之间到城乡之内[J].清华大学教育研究,2024(2):92-102.
- [7] 文玲,丁攀,李丽.教育信息化对教育公平影响的实证研究[J].教学与管理,2023(36):21-26.
- [8] 赵汝彬.新时代教育评价改革背景下的教育评价探究[J].湖北经济学院学报(人文社会科学版),2024(2):123-127.
- [9] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2009:526.
- [10] MARK BOVENS.Public Accountability [C] // The Oxford Handbook of Public Management, Oxford: Oxford University Press, 2005: 13-17.
- [11] 刘玮,王锋.政务服务智能化创新的演化、风险与图景——基于场域视角的分析[J].电子政务,2024(2):79-88.
- [12] 蔡小慎,姜怀智,张媛.马克思主义责任观的思想内涵及新时代价值意蕴——基于《马克思恩格斯全集》与《马克思恩格斯文集》的文本计量研究[J].长白学刊,2023(3):43-51.
- [13] 李松林,黄姝彦.学生主体:从“以为”到“自为”[J].教育学报,2023(4):89-96.
- [14] 刘嘉豪,曾海军,金婉莹,等.人工智能赋能高等教育:逻辑理路、典型场景与实践进路[J].西安交通大学学报(社会科学版),2024(3):11-20.

(责任编辑:何 飞)