

# 智能技术过度依赖中教师主体性的遮蔽与复归

## The Obscuration and Reinstatement of Teachers' Subjectivity amid Overreliance on Intelligent Technology

李子涵\*, 陈亚男

温州大学

### 摘要

智能技术深度嵌入教学过程, 在提升教学效率、拓展教学资源和优化教学评价的同时, 也引发了教师过度依赖智能技术的主体性风险。智能技术过度依赖并非单纯的工具使用失衡, 而是教师在教学理解、专业判断、教育交往、价值引导和责任承担等方面的主体性被技术逻辑遮蔽的过程。其表征主要体现为技术迷恋遮蔽主体意识、认知卸载遮蔽专业理解、判断让渡遮蔽专业自主、交往稀释遮蔽育人关系、责任转移遮蔽教育责任。为实现教师主体性的复归, 应确立理性技术观, 重建教师专业判断力, 强化真实教育交往, 激活教师能动性, 并完善智能技术使用的治理边界。智能时代教师主体性的复归, 并不是拒斥技术, 而是在理性审思和人机协同中重建教师作为教育实践主体的能动性、自主性、创造性与责任性。

### Abstract

The deep integration of intelligent technology into teaching processes has improved teaching efficiency, expanded instructional resources, and optimized educational evaluation. At the same time, however, it has also generated subjectivity-related risks arising from teachers' overreliance on intelligent technology. Such overreliance is not merely an imbalance in tool use; rather, it is a process in which teachers' subjectivity in pedagogical understanding, professional judgment, educational interaction, value guidance, and responsibility-taking becomes obscured by technological logic. Its manifestations mainly include technological fascination obscuring teachers' subjective consciousness, cognitive offloading obscuring professional understanding, judgment transfer obscuring professional autonomy, diluted interaction obscuring educational relationships, and responsibility shifting obscuring educational accountability. To reinstate teachers' subjectivity, it is necessary to establish a rational view of technology, reconstruct teachers' professional judgment, strengthen authentic educational interaction, activate teachers' agency, and improve the governance boundaries for the use of intelligent technology. The reinstatement of teachers' subjectivity in the intelligent era does not mean rejecting technology; rather, it means reconstructing teachers' agency, autonomy, creativity, and responsibility as subjects of educational practice through rational reflection and human-machine collaboration.

**关键词:** 智能技术; 过度依赖; 教师主体性; 人机协同教学

**Keywords:** Intelligent Technology; Overreliance; Teachers' Subjectivity; Human-machine Collaborative Teaching

## 一、前言

人工智能作为新一轮科技革命的重要驱动力，正加速嵌入教育教学全过程，并在课堂教学、资源生成、学情分析、作业批改、教育评价和学校治理等方面展现出深度赋能潜力。2026年4月，教育部在《“人工智能+教育”行动计划》中提出，推动智能技术与教育“全要素融合、全过程贯通、全场景覆盖”，加快构建“人机协同、虚实结合、泛在可及”的智慧教育新形态，并强调提高广大教师的智能素养与技能。然而，技术赋能并不天然等同于教育增值。随着智能备课、智能评价、智能推荐和生成式人工智能工具的普及，教师在获得效率提升的同时，也可能在“技术高效”“算法客观”“内容适用”的表象中形成技术迷恋，进而将本应由自身承担的教学理解、专业判断、教育交往和责任担当过多让渡给技术系统。教师主体性的复归，也不是拒斥智能技术，而是在理性技术观基础上重新确立教师在教学理解、专业判断、教育交往、价值引导和责任承担中的主体地位。由此，本文将进一步分析智能技术过度依赖中教师主体性遮蔽的具体表征、生成机理及其复归路径。

## 二、智能技术赋能教学中的主体性隐忧

在教育教学活动中，教师并非单纯的知识传递者或技术操作者，而是以自身专业理解、价值判断和实践智慧参与学生成长过程的教育主体。这种教师的主体性，更多通过教师在教育教学实践中表现出来的能动性、自主性、创造性与责任性。集中体现在教师主动理解教学问题、选择教学策略并推动教学改进的能力。不被外在制度、平台数据或技术系统完全支配，而能够基于教育目的和学生实际作出专业判断。并且在具体教学情境中重组课程资源、生成教学意义、创造育人可能。最终对教学活动、学生发展和技术使用后果承担不可转移的教育责任(王兴宇,2025)。由此看，教师主体性不是抽象的职业属性，而是具体存在于备课、授课、评价、交往、反思和专业发展等实践环节之中。智能技术进入教学场域，虽然能够拓展教师认识学生、组织教学和评价评价的能力，但也事实上导致教师主体性的实现环境发生变化。当教师的教学理解、学情判断、内容生成和评价反馈越来越多地经由智能系统中介完成时，教师主体性便不再只是“是否存在”的问题，而转化为“如何存在”“以何种方式存在”以及“是否仍居于主导地位”的问题(齐军,2023)。

智能技术过度依赖并不是一般意义上的技术使用，也不能简单等同于教师高频使用智能工具。合理的技术使用，是教师基于明确的教学目标和教育判断，借助智能技术提高教学效率、丰富教学资源、拓展学生学习可能。而智能技术过度依赖，则是教师在教学实践中将本应由自身承担的教学理解、专业判断、教育交往、价值引导和责任担当过多交付给技术系统，使智能技术由辅助性工具逐渐转化为事实上的决策依据和行动支配力量。具体来看，当教师习惯于直接采用智能系统生成的教学目标、教学设计和课堂提问，而不再深入研读教材、分析学生经验和把握学科本质时，技术便不只是减轻劳动负担，而是在替代教师的专业理解(张务农等,2021)。同时，当教师直接采纳学习平台的数据画像、算法推荐和评价结果，而缺少必要的人工复核与情境解释时，技术便不只是提供参考信息，而是在侵入教师的专业判断(王丹&张琪,2025)。此外，当教师以智能反馈、自动批改和智能答疑替代真实的师生沟通时，技术便不只是扩展交往渠道，而是在稀释教师的育人关系。可见，智能技术过度依赖的实质，是教师从主动使用技术走向被技术牵引，从技术辅助教学走向主体性让渡。

智能技术之所以可能遮蔽教师主体性，并不在于技术本身具有否定教育的天然属性，而在于其所携带的效率逻辑、数据逻辑和算法逻辑容易在教学实践中被过度放大。智能系统通常以“精准”“高效”“客观”“智能”的形式呈现自身优势，使教师在使用过程中产生技术信任甚至技术迷恋，进而弱化对技术输出的质疑、校验和再创造。久而久之，教师可能不再首先追问“学生真正需要什么”“教学目标是否適切”“评价结果是否公正”“技术使用是否合乎育人目的”，而是转向追随系统推荐、平台指标和算法结果。此时，教师主体性的遮蔽便表现为能动性的钝化、自主性的收缩、创造性的衰退和责任性的稀释。教师从教学问题的发现者退居为技术结果的执行者，从教学意义的生成者退居为智能资源的搬运者，从教育责任的承担者退居为平台逻辑的服从者。因此，智能技术赋能教学所引发的真正隐忧，不是教师是否会使用技术，而是教师在使用技术的过程中是否仍能保持对教育目的的自觉、对教学情境的判断、对学生生命成长的回应以及对教育后果的责任承担。智能时代教师主体性的守护，必须从辨析智能技术过度依赖及其遮蔽机制开始。

### 三、遮蔽表征：智能技术过度依赖中教师主体性的现实困境

智能技术已深度介入教育教学场域，日渐成为影响教学目标确立、教学内容组织、教学方式选择、学情分析判断和教育评价实施的重要中介系统。海德格尔指出，现代技术的本质是“座架”（Gestell），它以促逼的方式将人置入持存物的序列（吴国盛，2004）。当教师过度信任并直接采纳技术输出时，技术便不再是工具，而是支配教师认知、判断与行动的隐性力量。由此，教师主体性并非在外部强制中被剥夺，而是在一次次看似高效、合理的技术使用中被遮蔽。这种遮蔽具体表现为技术迷恋、认知卸载、判断让渡、交往稀释与责任转移五个相互勾连的面向。

#### （一）技术迷恋：教师主体意识的遮蔽

主体意识是教师主体性的前提。教师之所以能成为教育活动的主体，在于其能意识到自身不是技术系统的附属者，而是教育目的的理解者与学生成长的引导者。然而在过度依赖中，教师容易把智能技术的高效率、强算力误认为教育判断本身，把系统输出的方案视为更客观、更权威的存在。这种迷恋的深层根源，在于伯格曼所揭示的装置范式，当装置以最小努力提供最大便利时，使用者便逐渐丧失对事物本身的关切，只留下对结果的索取。智能备课、智能评价的输出以数据、模型、图表的形式呈现，具有显著的形式理性外观。教师容易将平台的学情诊断视为学生真实状态，将算法推荐视为最优选择。核心在于，这些输出的客观性是经过算法中介与数据筛选的二阶产物，形式上的精确性掩盖了内容上的中介性。更隐蔽的是，技术迷恋会反向重塑教师的自我认知。当AI可以快速生成教案、评语与评价报告时，教师在反复使用中会产生一种错觉，教学设计可以替代，学情判断可以外包。教师作为教育主体的自我确认随之弱化，从教学意义的生成者退居为技术方案的调用者。这正是技术迷恋最隐蔽之处，它不是以强制方式剥夺主体，而是以“便利”“高效”“精准”的方式使得教师主动放弃主体位置。

#### （二）认知卸载：教师专业理解的遮蔽

教师的专业理解不是单纯掌握知识点，而是对课程、学科、学生与情境的综合把握。这种理解具有舒尔曼所言的“学科教学知识”（PCK）属性，它只能在教师本人反复研读、设计与反思的循环中生成，无法被外部知识库直接提供（潘小明，2015）。斯蒂格勒的“代具”（prothèse）理论对认知卸载的风险提供了深刻洞察，技术作为人的外在器官，本应是认知能力的延伸（钟志贤 & 丁杰，2026）。但当外在器官替代了内在器官的功能，即本应被工具增强的主体能力，反而因工具的存在而萎缩。这种萎缩在教师工作中呈现为一条退化链，最初是把教学目标提炼交给AI，接着是问题设计、习题命制相继外包，最终连课后反思都依赖AI生成框架。每一步都看似只是“省了点力气”，累积效应却是教师对教材的敏感性、对学生的洞察力被逐层削弱。波兰尼所说的“默会知识”尤其依赖反复的实践操作。操作一旦被替代，默会知识便失去了赖以生存的土壤。教师由此沦为技术内容的转述者。

#### （三）判断让渡：教师专业自主的遮蔽

如果说认知卸载影响教师的“理解”环节，判断让渡则直接关涉教育判断。教育判断是教师专业自主性的核心，任何一节课的走向、任何一次评价的依据，都不可能预先规定，必须依赖教师在具体情境中的综合权衡。亚里士多德所说的实践智慧（phronesis），正是这种无法被规则穷尽、必须由实践者本人在情境中作出的判断能力。智能技术介入教育判断时，恰恰挑战了实践智慧的存在空间（杨国荣，2012）。当算法给出最优分组方案、系统推荐、个性化学习路径、平台预测、学生学业风险，教师面对的不再是开放情境，而是已被算法预先结构化的判断结果。教师此时往往不是在算法建议与自己判断之间权衡，而是把算法建议直接当成了判断本身。这种让渡的特殊性在于其非对抗性，教师并不感觉被剥夺了什么，反而感觉被赋能。然而正是在这种舒适体验中，专业自主性被一点点抽离。即便教师保留了形式上的最终决定权，这一决定也不过是对系统输出的确认性签字。更深一层，判断让渡会侵蚀教师对那些算法无法支撑、必须由自己负责的判断的承担能力，这恰恰是教师之所以为教师的关键所在。

#### （四）交往稀释：教师育人关系的遮蔽

教育不是单纯的信息传递，而是基于理解、信任与价值引导的主体间交往。教育的伦理本性使其天然属于交往行为，教师的主体性也是在与学生的交往中生成（刘磊 & 刘瑞，2020）。智能技术的介入拓展了互动渠道，但当智能答疑、自动评价、学习画像过度替代真实交往时，交往行为便有被工具行为殖民的危险。

研究指出,师生互动的频次在技术介入后不降反升,但互动的厚度却在变薄,一条秒回的 AI 反馈、一份自动生成的成长报告,形式上完成了互动,承载的却只是信息层面的应答。列维纳斯的他者伦理学在此提供了尖锐的批判视角。真正的教育关系建立在与作为他者的学生的面对面相遇之中,学生的面容作为一种伦理召唤,要求教师以不可替代的方式回应。然而智能技术倾向于把学生转化为可计算的数据画像,面容被还原为标签与曲线。形成一种被简化为一种视觉型和函数图像的学习风格。教师对学生表情的敏感、对情绪变化的回应也随之钝化。

#### (五) 责任转移:教师教育责任的遮蔽

责任性是教师主体性的伦理维度。汉斯·约纳斯在《责任原理》中提出,技术时代必须重建一种前瞻性责任,即对自身行动可能造成的长远后果负责(刘科,2011)。这一责任不可被任何系统所替代,因为只有具备意识、自由与道德判断的主体才能成为责任的真正承担者。智能技术可以参与教学决策,但不具备成为责任主体的存在论前提。然而在过度依赖中,教师却倾向于以技术系统作为责任的挡箭牌。当 AI 生成的内容存在知识错误时,系统生成成为弱化审查责任的话术,成为回避专业解释的托词。技术由此从工具异化为屏障,本应由教师承担的教育后果被推向看似中立、实则匿名的系统。更深层的遮蔽体现在伦理敏感性的钝化。教师若只把 AI 当作便利工具,不主动审查其潜在的算法偏见、隐私风险与评价公平问题,便会在无意识中放松伦理警觉。这种退化触及的,是教师这一职业存在的伦理根基。

### 四、复归路径:智能时代教师主体性的重建

智能技术过度依赖对教师主体性的遮蔽,并不意味着教师应当拒斥智能技术、退回传统教学形态。相反,当前教师主体性的复归,恰恰需要在理解技术、使用技术和驾驭技术的过程中实现。教师主体性的重建,不是简单恢复技术介入之前的教师权威,而是在智能技术深度嵌入教学全过程的背景下,重新确立教师作为教育实践主体的能动性、自主性、创造性与责任性。由此,教师既不能陷入技术迷恋,将智能系统视为教学活动的支配力量,也不能陷入技术恐惧,否认智能技术对教学改进的积极价值。真正的复归,是在教育逻辑对技术逻辑的统摄中,使智能技术回到辅助教学、服务育人和促进教师专业成长的位置上。

#### (一) 确立理性技术观:从技术迷恋走向技术审思

智能技术过度依赖首先源于技术观的偏差。技术迷恋一旦形成,教师便可能不再主动追问技术输出背后的数据来源、算法逻辑、价值预设和适用边界,而是把技术建议直接转化为教学方案、评价结论和行动依据。此时,技术不再只是教师认识教学问题的工具,而逐渐成为支配教师理解和行动的隐性尺度。然而,智能技术虽然能够模拟人的语言表达、生成教学资源、分析学习数据和提供决策建议,但它并不具备真正意义上的教育主体性。确立理性技术观,首先需要教师认识到智能技术的对象性和工具性。教育活动不仅涉及知识传递和信息加工,更涉及价值判断、情感交流、人格影响和责任承担。智能技术能够处理数据,却不能完整理解学生的生命处境。能够生成方案,却不能真正承担教育后果/能够提高效率,却不能自动保证育人质量。因此,必须明确智能技术是教育活动的支持条件,是教师专业实践的辅助资源,而不是教育目的本身。此外,在使用技术时保持必要的反思距离。只有当教师能够对技术进行选择、质疑、校验和改造时,技术才不会遮蔽教师主体性,反而能够成为教师主体性发挥的条件。

#### (二) 重建专业判断力:从结果采纳走向批判校验

教师的专业理解不是知识的占有,而是一种在反复操作中累积起来的洞察力。同样一份教材,刚入职的教师与从教二十年的教师读出来的东西完全不同;同样一个出错的学生,新手教师与经验教师作出的解读也完全不同。这种差异不是因为后者掌握了更多的“信息”,而是因为他们长期的备课、上课、批改与反思的循环中,形成了波兰尼所说的“默会知识”是一种只能做不能说、只能习得不能传授的实践性理解(石中英,2001)。正是这种默会性,决定了教师专业理解的不可外包。教师之所以为教师,恰恰在于他能在具体情境中读出 AI 读不出的东西。然而这种能力依赖于持续的实践训练,一旦教师习惯于直接采用 AI 的输出,相应的认知肌肉便会停止生长。一个长期依赖 AI 备课的教师,并非不会备课,而是逐渐失去了那种穿透文本、洞察学情的敏感性。因此,认知卸载的合理边界不能由效率决定,而要由专

业理解的生成机制决定。教师可以让渡那些不涉及理解生成的程序性劳动，但不能让渡那些构成专业理解之根基的核心实践（如教材研读、学情判断、课堂反思）。技术越便利，教师越要警惕自己的认知是否仍在生长。

### （三）强化教育交往：从智能反馈走向生命回应

教育教学不是单纯的信息传递过程，而是教师与学生之间以知识、情感、价值和人格影响为中介的生命交往过程（李俏丽 & 刘铁芳,2026）。若教师过度依赖智能反馈，真实的师生交往就可能被平台互动、数据标签和标准化回应所稀释。强化这种强化教育交往，需要教师能够重新确认自身作为生命回应者的角色。学生不是由数据画像、学习轨迹和平台标签构成的抽象对象，而是具有情感、经验、困惑、尊严和发展可能的具体生命。教师面对学生时，不能只看系统记录了什么、平台分析了什么、算法预测了什么，还要通过课堂观察、面对面交流、作业批注、个别谈话和情感回应去理解学生。尤其是在学生出现学习困难、情绪波动、行为异常或价值困惑时，教师不能简单用智能系统的分析结果替代真实的教育判断，而应通过在场的倾听、理解和引导，形成具有教育温度的回应。并且，在技术使用中有意地保留师生交往的直接性和完整性。智能工具可以承担部分重复性、程序性和事务性反馈，但不能替代教师对学生成长的持续关注。教师主体性的复归，必须体现在教师重新进入学生的真实成长过程之中。只有当教师能够以生命回应生命，以人格影响人格，以价值引导价值，智能技术才不会把教育关系简化为信息交换关系（孔令帅 & 王超,2026）。

### （四）激活教师能动性：从工具执行者走向教学创造者

智能技术过度依赖的深层后果，是教师能动性的弱化。当前最需要回归的核心点是确立自身的教育实践主体意识。智能技术不能替代教师对教学目标的理解，不能替代教师对学生成长的判断，也不能替代教师在复杂课堂情境中的创造性行动。在课堂实践中真正决定教学质量的，是能否将这些资源转化为有意义的教学活动，调整教学节奏，捕捉教育契机，将技术可能性转化为育人可能性（桑国元 & 黄如艳,2023）。此外，还要保持持续学习和实践反思。智能时代的教师不能满足于会使用工具，更要发展会改造工具、会选择工具、会超越工具的能力。而是应在真实教学情境中不断试验、反思和重构技术应用方式，把智能技术转化为促进教学创新的资源，而不是限制教学想象的模板。利用智能技术生成多样化素材，重新组织问题情境，发现学生差异创造更具包容性的学习活动。教师能动性的激活，正是在这种持续选择、改造和创造中实现的。

### （五）完善技术治理边界：从无边界应用走向责任共同体

教师主体性的重建不能只依赖教师个体自觉，还需要制度、学校和技术平台共同形成治理边界。完善技术治理边界，首先要明确教师、学校和平台之间的责任关系。教师是教学活动的直接责任主体，应当对智能技术进入教学后的内容选择、评价使用、学生保护和教育后果承担专业责任。学校是技术应用的组织主体，应当建立智能技术使用规范，明确哪些场景可以使用、哪些场景必须审慎使用、哪些场景需要人工复核。平台和技术提供者则应承担算法透明、数据安全、隐私保护、风险提示和偏差纠正责任。只有各主体的责任边界清晰，教师才不会把教育责任简单转移给系统，学校也不会把技术指标简单等同于教学质量。因而，需要建立以育人为中心的技术使用制度（刘邦奇等,2024）。智能技术进入教学，不能只接受效率评价，还应接受教育性、伦理性和适切性评价。学校应避免以数据化管理替代专业信任，避免以平台指标压缩教师自主空间，避免以智能评价替代复杂的教育判断。同时，通过教师共同体建设、技术伦理培训、案例研讨和风险评估机制，帮助教师形成共同的技术使用规范。智能技术治理的目标，不是限制教师使用技术，而是保障教师能够在安全、合理和有边界的制度环境中使用技术。只有形成教师、学校、学生、家长和技术平台共同参与的责任共同体，智能技术才能真正服务于教育目的，而不是反过来支配教育实践。

## 参考文献

- 孔令帅 & 王超. (2026). “数字人”的诞生：现代教育数字逻辑的隐忧与超越 [J]. 教育研究, 44(11), 42-52.
- 李俏丽 & 刘铁芳. (2026). 师生交往意向性的教育意蕴、现实困境与纾解路径 [J]. 教育研究与实验, (01),

107-118.

刘邦奇,朱洪军 & 喻彦琨,等. 智能技术赋能学校数字化治理: 内涵、框架与典型场景 [J]. 现代远距离教育, (04), 3-11.

刘科. (2011). 汉斯·约纳斯的技术恐惧观及其现代启示. 河南师范大学学报: 哲学社会科学版, 38(2), 35-39.

刘磊 & 刘瑞. (2020). 人工智能时代的教师角色转变: 困境与突围——基于海德格尔技术哲学视角. 开放教育研究, 3, 44-50.

潘小明. (2015). 学科教学知识 (PCK) 的理论及其发展. 教育探索, (1), 20-28.

齐军. (2023). 人工智能时代的教学艺术: 实践困境、价值澄明及实现路径. 课程·教材·教法, 43(01), 50-57.

桑国元 & 黄如艳. (2023). 主体性视域下的教师能动性: 内涵、影响因素及提升路径. 教育研究与实验, (1), 35-42.

石中英. (2001). 波兰尼的知识理论及其教育意义. 华东师范大学学报 (教育科学版), 19(2), 36-45.

王丹 & 张琪. (2025). 数智时代教师主体性的异化与超越. 电化教育研究, 6, 107-113.

王兴宇. (2025). 生成式人工智能最终会取代教师吗?——基于主体性视角的讨论. 现代大学教育, 41(4), 35-44.

吴国盛. (2004). 海德格尔的技术之思. 求是学刊, 31(6), 33-40.

杨国荣. (2012). 论实践智慧. 中国社会科学, (4), 4-22.

张务农,贾保先,曾强,& 常晟. (2021). “代具”还是“代替”? 人工智能究竟能否取代人类教师的哲学省思. 教师教育研究, 33(1), 14-21.

钟志贤 & 丁杰. (2026). 数智时代教师主体性的本体论重构——基于斯蒂格勒“第三持存”理论的视角 [J]. 中国电化教育, (05), 1-8.

## 作者简介

李子涵, 博士, 温州大学教育学院, 讲师, 主要研究方向: 数字化教育。

陈亚男, 硕士在读, 温州大学教育学院, 主要研究方向: 中小学数字化教育。