

数智时代西部教师角色转变的困境与路径

——基于弗莱雷教师二重性理论

何 競, 方石孝

宁夏大学教师教育学院, 宁夏 银川

收稿日期: 2026年7月11日; 录用日期: 2026年8月14日; 发布日期: 2026年8月20日

摘 要

以人工智能、大数据为代表的数智技术正在深刻重构教育生态环境, 教师的传统角色正遭遇严峻的挑战。西部教师因其地域发展不平衡和文化传统特殊性, 在数字化转型中面临数字鸿沟与传统权威消解的双重挤压。巴西教育家保罗·弗莱雷在其《被压迫者教育学》中提出的教师“二重性”理论, 即教师“在结构性困境中同时扮演制度执行者与承受者的双重角色”, 为理解西部教师的这一困境提供了独特的分析视角。本文认为, 数智时代教师的二重性演变为一组新的矛盾, 即教师既需要主动驾驭技术工具, 又面临被技术逻辑隐性牵引和框架限定的风险。西部教师角色转变不应局限于技术培训, 而应走向批判性反思的回归, 成为与学生共同探究的“数智共情者”。基于弗莱雷的批判教育学思想, 本文提出理念转型、实践创新、保障支撑三者协同推进的路径以促进西部教师角色转变。

关键词

教师二重性, 弗莱雷, 西部教师, 数智转型, 被压迫者教育学

Dilemmas and Pathways of Teacher Role Transformation in Western China in the Digital Intelligence Era

—Based on Freire’s Theory of Teacher Duality

Jing He, Shixiao Fang

College of Teacher Education, Ningxia University, Yinchuan Ningxia

Received: July 11, 2026; accepted: August 14, 2026; published: August 20, 2026

Abstract

Digital-intelligent technologies represented by artificial intelligence and big data are profoundly

transforming the educational ecosystem, posing significant challenges to traditional teacher roles. Teachers in western China face dual pressures of digital divide and erosion of traditional authority due to regional development disparities and unique cultural traditions. The “duality” theory of teachers proposed by Brazilian educator Paulo Freire in “Pedagogy of the Oppressed” - whereby educators “play dual roles as both implementers and recipients of institutional structures within systemic dilemmas” - provides a unique analytical perspective for understanding this predicament. This paper argues that in the digital age, teachers’ duality has evolved into new contradictions: they must actively master technological tools while simultaneously facing risks of being implicitly guided by technological logic and constrained by established frameworks. The role transformation of western Chinese teachers should extend beyond technical training to embrace critical reflection and a return to subjective awareness, becoming “digital-intelligent empathizers” who co-explore with students. Building on Freire’s critical pedagogical philosophy, this study proposes a three-pronged approach combining conceptual transformation, practical innovation, and supportive measures to facilitate this shift.

Keywords

Teacher Duality, Freire, Western Educators, Digital and Intelligent Transformation, Pedagogy for the Oppressed

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

当前，以人工智能、大数据、云计算为代表的数智技术已从外围辅助工具走向教育系统的核心。在线教学平台、智能测评系统、虚拟教研室、AI 助教等新事物不断涌入公众视野，对教育时间与空间边界、知识传播方式、师生互动形态等均带来剧烈影响。教师是连接学生和教学的关键纽带，是融通课本知识和学生认知的核心中介，是维系学生当下成长与未来发展的坚固基石。从原始部落的文化传承者、劳作经验的传授者，发展到封建王朝时期的教化者和传授型知识分子，再到今天的多重角色——班级活动的组织管理者、学生全面发展的促进者等，这一转变不仅局限于教师本身，更涵盖社会、教育系统、时代价值理念等多个要素的共同作用。在 21 世纪的数据洪流中，教师角色的重塑正在成为全球教育改革的焦点议题。

在中国，教育数字化转型已正式纳入国家战略。《教育强国建设规划纲要(2024~2035 年)》明确提出要“推进教育数字化，赋能教育高质量发展”^[1]。然而，对教师而言，数字化转型并非仅是将技术作为工具引入，它深刻触及教师的身份认同、专业自主权和文化权威。当学生可以通过搜索引擎、大语言模型轻松获取知识时，教师从“知识垄断者”变为“学习促进者”的压力不断增大。同时，这种压力在西部地区表现得尤为尖锐。一方面，西部地区的数字化基础设施、网络覆盖、智能终端配置以及教师的数字素养普遍落后于东部，形成较为明显的“数字鸿沟”^[2]；另一方面，西部社会长期沉淀的尊师重教传统和儒家文化观念，使教师对“权威消解”的抵抗更为强烈^[3]。在这种双重挤压之下，西部教师陷入更深的角色困惑与职业焦虑之中。

如何理解并化解这一困境？早在五十多年前，巴西批判教育学家保罗·弗莱雷就在其经典著作《被压迫者教育学》中提供了强有力的分析工具。弗莱雷指出，在传统的“银行存储式”教育中，教师面临着

¹https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm

矛盾的双重处境：他既是将知识强行灌输给学生的制度代言人，又是被僵化的制度、课程、评价所约束和限制的普通从业者[4]。这种“二重性”使教师同时承受执行制度约束与自身被制度束缚的双重折磨。随着时代的发展，传统的“银行存储式教育”已逐渐淡出主流课堂。但在今天，数智技术已从外围辅助工具走向教育系统核心，技术系统是否构成了新的框架性限定力量？教师是否在享受技术便利的同时，也被动依附于算法指标和平台逻辑？西部教师能否在批判性反思中，从被动接受技术转向批判性驾驭技术？本文尝试回答上述问题。通过系统阐述弗莱雷“教师二重性”理论的核心内涵，分析数智时代教师二重性的新演变，提出“被技术框架限定与需主动驾驭技术”的矛盾框架；接着聚焦西部教师角色转变的特殊困境，揭示数字鸿沟与传统权威消解的双重挤压；最后基于弗莱雷的批判教育学，提出西部教师走向“数智共情者”的实践路径与政策启示。

2. 弗莱雷教师“二重性”理论的核心内涵

2.1. “银行存储式教育”与教师作为知识的单向输出者

弗莱雷在《被压迫者教育学》开篇即指出，人性化问题是人类问题的中心，而非人性化是对人成为更完美的人的使命的扭曲。在这种视角下，教育有可能成为既有秩序再生产的场所。这种状况在教育中表现为占据主导地位的“银行存储式”教育模式。在这种模式中，教师是知识的“存款者”，学生是被动的“账户”，师生之间的关系简化为讲解与接收，教学就是教师将信息填入学生头脑的过程，知识被视为静态的、绝对的、与生活经验割裂的，学生的好奇心和批判意识被系统性抑制。教育变成了一种存储行为。显而易见，在这一关系中，教师扮演了知识的单向输出者的角色。他们不是与学生平等对话的主体，而是既有教学秩序的维护者。教师通过灌输既定的知识内容，使学生接受世界的既定样貌，而不是去质疑、改造甚至创造它。弗莱雷写道：“教师越是把学生变成被动的接受者，就越倾向于制造一种虚假的慷慨，‘给予’那些被他们视为‘一无所知’的学生以知识。”这种教育不是通向自主发展，而是走向被动接受。

2.2. 教师作为制度约束下的承受者：制度、课程与评价的结构性约束

然而，弗莱雷拒绝简单地将教师标签化为单向的输出者。他敏锐地指出，教师本身也是更大制度系统中的一环。教育制度、课程标准、考试评价、学校科层管理等结构性力量同样在限定和约束着教师。教师必须按照规定的进度表讲授规定的教材，用标准化的考试衡量学生，接受行政领导的检查与考核，其教学自主权、创造性和批判力被持续压缩。弗莱雷称这种处境为教师的“二重性”：相对于学生，教师承担着知识输出者的角色；但教师同时也是制度下的承受者。这种身份的双重性使教师陷入矛盾——他们在向学生传递知识的同时也承受着制度的约束，在规约学生的同时也限制着自己。更为重要的是，教师往往无法意识到自己的这种双重处境，因为他们在很大程度上认同制度逻辑，将自己遭受的不合理约束视为理所当然，并以此为标准去要求学生。

2.3. 二重性的出路：批判性反思、对话与问题式教育

弗莱雷认为，打破双重困境的关键在于“批判性反思意识的生成”[5]，即教师和学生都意识到自己是历史的主体而非客体，意识到困境的根源和机制。批判性反思不是简单的“觉醒”，而是介入现实的实践行动，要求教育从“银行存储式”转向“问题式教育”。在问题式教育中，“教师-学生”与“学生-教师”的角色开始流动互渗。教师不再“为了学生”而教学，而是“与学生一起”探究世界，共同面对真实的生活问题，共同寻找答案，共同创造知识。弗莱雷强调，这种转变需要“对话”——对话不是讲解，不是灌输，而是双方在平等中相互学习。教师必须“死去”作为知识垄断者的自我，承认自己的未知

和局限, 与学生结成认识的共同体。在对话中, 学生不再作为静态的“容器”, 知识从有限的书本和课堂中涌入无限的实践探究, 教师从知识的单向传输者中解放出来, 和学生一起承担起实现专业自主与教学活力的重任。

2.4. 弗莱雷教师二重性理论在中国语境的适用与转化

弗莱雷的“教师二重性”理论诞生于 20 世纪 60 年代末的巴西, 一个社会贫富悬殊、文盲率极高的拉美国家。他在《被压迫者教育学》中描绘的“银行存储式教育”, 是对彼时巴西底层民众教育中知识垄断与权力支配的批判。而当代中国教育, 无论在制度框架、价值取向还是发展目标上, 都与弗莱雷所批判的语境存在一定差异, 这要求我们在引入其理论时必须进行审慎的语境转化与本土化改造。本文借用弗莱雷的核心分析视角——即教育行动者同时处于“执行系统要求”与“承受系统约束”的矛盾结构之中——来审视数智时代教师所面临的真实困境。已有研究表明, 《被压迫者教育学》自引入中国以来, 其影响力已从政治话语逐渐转向教育实践中“主体性”“对话”“反思性实践”等更具普遍性的教育哲学议题。

为使其理论适用于中国西部教师的数智转型问题, 还需做出以下调整。第一, 分析对象的调整。弗莱雷关注的是教师对学生单向传递知识过程中形成的关系, 而本文关注的是技术系统对教师角色的牵引与限定。二者结构相似, 性质迥异。因此本文不再追问“谁在支配谁”, 而是追问课程标准、考核评价、平台逻辑等多重要素如何共同限制教师的专业判断, 这直接对应了下文对数智技术如何成为新型约束力量的分析。第二, 行动方式的调整。弗莱雷所主张的“意识化”与中国教育改革遵循“稳中求进”的逻辑有所差异, 教师大多在日常教学和制度框架之内, 通过持续的反思性实践逐步争取更大的自主空间。第三, 行动主体的调整。弗莱雷假设的是群体集体行动, 而西部教师面临的问题高度个体化、情境化。因此本文不预设“集体行动”为唯一路径, 而是承认个体日常反思与集体实践社群的经验共享同样重要、互为支撑, 本文第四部分提出的“数智共情实践社群”正是基于这一判断。

经过以上三重调整, 弗莱雷的“二重性”在本文中被重新界定为: 教师作为教育制度的执行者与技术系统的使用者, 既承受制度与技术框架的约束, 又在这一矛盾处境中寻求专业自主性的重建。

3. 数智时代教师角色的二重性演变

数智时代最显著的变化是知识获取的民主化。在过去, 教师之所以在很大程度上拥有权威, 是因为他们掌握了学生无法轻易获得的学科知识和教学资源。但今天, 互联网、搜索引擎、生成式 AI 使得任何人都可以随时获取海量的信息——一个小学生可以通过视频学到初中物理的基本概念, 一个中学生可以用 AI 工具写出一篇不错的作文。师生之间的信息鸿沟被急剧缩小, 甚至出现“反哺”现象[6], 即学生在数字技能运用方面可能比教师更为熟练。

从积极的角度看, 这为弗莱雷所倡导的“对话式教育”创造了有利条件。既然学生不再依赖教师获取知识, 教师就可以从“知识的传递者”转变为“探究的共游者”。师生可以共同面对一个开放性问题, 利用数字工具进行协作研究, 共同评价信息的可靠性。教育从“讲解”转向“对话”, 这正是弗莱雷倡导的问题式教育的理想场景。

3.1. 教师的新困境: 技术依赖与自主性消解

然而, 现实远非如此乐观。技术的光芒遮蔽了某些隐忧, 海德格尔的警示振聋发聩——他将现代技术的本质揭示为“座架”(Gestell), 一种强求性的限定框架, 在“座架”中的事物由技术逻辑重新定义, 万物被纳入可计算、可控制的算法逻辑, 建立起一种隐秘而有力的牵引机制[7]。数智技术在赋权的同时,

也在形成新的牵引与限定机制。这种机制与福柯所描述的“圆形监狱”有异曲同工之处——它们都通过隐蔽、持续地观察与评估来实现对个体行为和自我认知的塑造。在技术建立起来的庞大评估体系中,教师不再是自由的教育主体,而是数字系统的执行终端。具体表现为以下三个方面。

第一,算法记录与行为量化。教学管理平台可以记录教师每一次登录、每一个课件上传、每一次作业批改的用时;课堂录播系统配合AI分析可以识别教师的提问频率、表情变化、课堂走动路线;学生评教数据被实时生成和比较。教师的专业劳动被拆解为可量化、可比较的数据指标。弗莱雷所批判的“银行存储式”并未消失,而是升级为“算法存储式”——教师的劳动成果被纳入平台的数据逻辑中重新定义。

第二,平台强制与流程固化。许多学校强制教师使用特定的在线教学平台,要求按照平台预设的流程备课、上课、布置作业、批改反馈,教师被剥夺了选择工具和设计流程的自由。平台的设计逻辑背后往往包含商业利益和数据采集需要,教师不得不适应系统,而非让系统服务于教学。

第三,评价异化与表演焦虑。当数字技术能够便利地收集“教学痕迹”时,学校管理者往往倾向于用这些痕迹来评价教师的工作。教师为了获得好的评价数据,开始“为数据而教”:增加视频观看时长、设计能产生漂亮统计图表的互动活动、引导学生给出高分评教。真实的教学相长被异化为数据生产。

这些现象表明,数智时代的教师正在成为数字系统的被动依附者——他们被技术逻辑所牵引和限定,专业自主性和判断力面临被侵蚀的风险。这是弗莱雷二重性理论在当代技术语境下的新表现。

3.2. 教师的发展潜能: 技术赋能与教学创新

另一方面,技术确实为教师的专业成长与教学创新提供了坚实的赋能可能。在当下的教育场景中,已有不少教师主动突破传统教学模式,熟练运用各类技术工具创新教学实践:借助在线协作平台组织项目式学习,让学生围绕真实问题开展探究[8];通过跨学科资源库整合多学科知识,设计融合性学习任务;利用多媒体展示工具,为学生搭建自主表达、成果展示的舞台。

除此之外,技术更成为教师优化教学、拉近师生关系的重要助力。许多教师利用社交媒体搭建起平等包容的师生交流社区,打破课堂的时空限制,让师生关系从“教与学”的单向关系转变为“共学共进”的双向互动;借助AI教学辅助工具,根据学生的学习节奏推送个性化学习资源,实现“因材施教”;通过数据分析工具精准诊断学情,为教学调整提供科学依据。在这些实践中,技术不再是冰冷的工具终端,而是与教师深度协作的“教学伙伴”。

值得注意的是,技术赋能的关键不在于“使用技术”,而在于教师是否拥有批判性使用技术的能力与自主选择的空间。如果教师只是被动接受指令,却没有被赋予评价技术适配性、选择贴合教学需求的技术、甚至根据教学实际改造技术的权力,那么技术赋能只会停留在口号层面,无法真正实现教师的专业自主发展。

综上所述,数智时代教师的二重性可概括为一对新的矛盾:既被技术逻辑牵引和限定,又需主动驾驭技术。一方面,教师无可逃避地暴露于技术系统的牵引力之下,其劳动过程、评价标准和职业尊严都在被技术逻辑重新定义;另一方面,他们又必须主动学习和掌握技术,因为完全拒绝技术意味着被时代抛弃,也无法实现弗莱雷向往的对话式教育。这对矛盾比传统二重性更为隐蔽和复杂——技术常常以“便捷”“高效”“创新”的面貌出现,教师在被牵引的同时,甚至会对这种牵引机制心存感激。因此,帮助教师形成对技术权力的批判性认知,比唤起对制度约束的反思更加困难,也更加迫切。

4. 西部教师角色转变的双重挤压: 数字鸿沟与传统权威消解

近五年来,国内学者对西部及乡村地区教师数字化转型问题给予了持续关注。在数字素养方面,有

研究发现西部教师普遍存在“高意识低技能”现象——数字化意识较强但数字技术知识与技能明显不足,乡村教师数字素养各维度发展不平衡,数字化应用维度得分较低[9]。在数字鸿沟层面,欠发达地区教师不仅存在硬件层面的接入差距,更存在使用深度与批判性应用能力的结构性差异[10],基层薄弱学校教师的核心诉求并非“更多设备”,而是“更适配的培训”与“更自主的选择空间”。在智慧教育发展方面,西部中小学智慧教育创新发展的关键瓶颈是技术、组织与环境三者的协同不足。在教师专业发展方面,人工智能可能加剧教师对技术系统的被动依赖,乡村教师面临乡土文化消解数字化意识、供需局部差异阻滞资源利用等深层困境[11]。

上述研究为理解西部教师数智转型提供了扎实的实证基础,但也存在一个共同的方法论局限:它们多将教师的困境归因于外部因素——设备不足、培训不够、资源不均——而较少追问教师作为行动主体的内在矛盾。教师在这些研究中往往被呈现为“需要被培训的对象”,其主体性与能动性较少得到理论化的关注。本文的弗莱雷视角正是对这一研究不足的回应。弗莱雷的二重性理论提示我们:西部教师的困境不仅是“缺技术”的外部问题,更是教师在“制度执行者”与“制度承受者”之间的身份撕裂——他们既要按照技术平台的要求完成教学任务,又在传统权威消解与技术能力不足的双重压力下感到无力。这一视角将教师从“问题的对象”还原为“困境的主体”。

将上述分析聚焦到西部教师群体,可以看到更严峻的图景。西部教师承受的不是单一的转型压力,而是双重挤压。

4.1. 数字鸿沟导致的被动处境深化

数字鸿沟不是单一的“有没有设备”的问题,而是包含了接入、使用、素养三个层面的差距。这三重鸿沟在西部地区表现得尤为突出。在接入鸿沟方面,虽然国家一直在推进教育新基建,西部乡村学校的网络覆盖和智能设备配备有了很大改善,但不少偏远教学点依然面临带宽不够、设备老化的问题[12]。在使用鸿沟方面,很多西部教师对技术的使用仍停留在用投影放PPT、用微信发通知的基础层面,对在线协作平台、数据分析工具等大多不了解,更谈不上熟练使用。最核心的问题表现在素养鸿沟——不少西部教师缺乏批判性运用数字技术的能力,对算法偏见、隐私保护风险、信息茧房影响等缺乏足够的认知,容易被技术平台引导。一旦遇到技术故障,他们大多手足无措,很难自主解决问题。

这三重鸿沟叠加,让西部教师在数智化浪潮中陷入更加被动的处境——他们不仅要承受技术逻辑的牵引,甚至连跟上这些规则的门槛都难以跨越。

4.2. 传统权威消解带来的角色混乱

在西部社会文化语境中,教师长期以来享有极高的权威地位。“天地君亲师”的传统排序、“一日为师终身为父”的伦理观念在西部地区保留得更为浓厚。这种权威地位的建立,不仅源于教师自身的知识优势,更深深植根于当地的文化传统和社区人际关系。

数智时代对教师权威的消解,在西部地区引发的震荡远比东部地区更为剧烈。当学生拿着手机当面告诉老师“网上不是这样讲的”时,教师感受到的往往不是平等对话的契机,而是对自身尊严的冒犯和权威的挑战。更为棘手的是,教师权威的传统来源——知识垄断正在被技术逐步瓦解,但能够替代传统权威的新角色在西部却缺乏足够的社会文化支撑。家长可能会质疑:“老师你怎么不讲课了?让学生自己查手机,那要你这个老师干什么?”学校管理者也可能认为这样的课堂“没有明确的教学重点”。西部教师就这样被夹在传统社会期待与新技术教学要求之间,陷入两难境地,产生强烈的角色混乱和自我怀疑。

这种传统权威消解与技术赋能不足的双重挤压,在西部教师身上呈现出若干典型症状:一是技术恐

惧与防御心态,不少教师回避使用新技术,本质上是害怕在学生面前暴露自己在技术方面的无知[13];二是形式化应付,为了应付检查被迫录制“公开课”视频、填写信息化教学表格,但日常教学并未改变;三是权威焦虑,当学生展示出自己不具备的新技术技能时,教师感到权威受到威胁,有时会采取压制或冷处理的方式;四是职业倦怠与流失,长期的角色冲突导致部分教师产生严重职业倦怠,甚至选择离开讲台。

5. 数智时代西部教师角色转变的路径

这些现象充分说明,西部教师的角色转变必须回到弗莱雷的问题意识:如何帮助西部教师清晰认识到自己的双重处境,并从中汲取力量,实现专业自主性的回归?实现这一转型,不能依赖现有的“技术培训”范式,必须走向弗莱雷所倡导的“批判性反思”。具体路径包括以下三个方面。

5.1. 理念转型:从技术操作培训到批判性反思意识的生成

当前针对西部教师的数字化培训多以操作技能传授为主,将教师视为“技术容器”,陷入弗莱雷批判的“银行存储式”培训误区,忽视了教师作为主体的批判性思考能力。相反,应开展技术反思工作坊,围绕实践中的核心问题引导教师集体对话、深度反思:教学平台收集数据的目的与流向是什么?算法推荐内容存在哪些潜在偏见?数据指标对教学评价有何局限?教师面对平台限定有哪些协商空间?这种工作坊模式贴合弗莱雷“批判性反思不是理论灌输,而是实践困境下的集体探究”的理念,引导西部教师将个人挫折提炼为集体反思性认知,推动从“被动用技术”向“主动思技术”转型。

为使本文提出的核心概念具备可观察、可评估的实践内涵,以下对两个关键概念进行操作化定义。本文所说的“批判性反思意识”,是指教师在面对新技术、新平台时,能够超越“是否好用”“如何操作”的工具性追问,进入“为何使用”“为谁使用”“使用之后产生了什么影响”等价值性追问的能力。具备这一意识的教师,会主动思考:这项技术解决的是什么教学问题?有没有非技术的替代方案?平台的数据采集目的是什么?教学自主权在哪里被让渡?这项技术是否真正促进了学生的学习?学生的隐私数据如何被保护?除了平台预设的方式,能否创造性地使用这项技术?这些追问使教师不再是技术的被动接受者,而是技术的批判性使用者。“数智共情者”指在数智化教学环境中,既能熟练运用数字技术工具,又能保持对学生认知状态、情感需求和文化背景的深度理解与回应,同时具备对技术逻辑的批判性审视能力的教师角色。它与“技术熟练者”的区别在于:后者关注“如何用技术教得更好”,前者关注“技术如何服务于师生之间的真实对话与共同探究”。一个“数智共情者”在课堂中会展现出以下行为特征:根据教学目标选择最恰当的技术工具,在技术不适配时敢于放弃技术;在使用技术工具时刻意留出师生面对面对话的空间;关注不同学生在数字接入方面的差异,为数字弱势学生提供替代性参与方式;与学生共同讨论算法逻辑和平台设计,将技术批判纳入教学内容;在遇到技术故障时坦然承认并与学生共同探索解决之道;以“共游者”而非“指挥者”的身份参与探究任务。“数智共情者”区别于两种极端角色——“技术恐惧者”与“技术迷恋者”,其核心在于以教学目的驾驭技术工具,以师生关系规约技术。

5.2. 实践创新:从权威讲授到数智对话与社群共建

在课堂层面,推动教师从权威独白转向师生数智对话,具体可采用问题式学习——由教师设计真实开放的探究问题,引导师生共同利用网络、AI工具收集信息、合作求解,教师侧重引导学生批判评价信息可靠性;设立“师生共学”时段,放下“全知者”姿态,与学生共同探究感兴趣的话题;邀请数字技能较强的学生担任“小老师”,实现权威从“权力型”向“专业型”“道德型”的升华。

在教师支持层面, 构建西部教师数智共情实践社群, 打造安全交流空间, 让教师敢于分享挫败与困惑; 定期组织集体反思活动, 共同探讨技术应用中的困惑与应对策略; 以小课题组形式开展行动研究, 将反思转化为具体教学实践; 推动跨校联动, 建立东西部教师平等互学机制。

5.3. 保障支撑: 政策与实践配套的建设

在评价改革方面, 建议减少数字化应用的形式化检查, 借鉴弗莱雷“问题式教育”理念, 构建基于课堂对话、学生参与度、批判性思维发展的质性评价体系; 在专业自主权保障方面, 明确教师对技术工具的选择、修改与拒绝权, 建立技术支持申诉渠道; 在西部专项支持方面, 设立专项计划降低硬件使用门槛、提供离线教育资源包、培训本地化技术辅导员, 同时建议教育管理部门为实践社群提供经费、时间与制度支持。

本文基于弗莱雷教师二重性理论, 分析了数智时代西部教师角色转变的困境与路径。研究发现, 数智时代教师二重性体现为“被技术逻辑牵引和限定”与“需主动驾驭技术”的矛盾, 弗莱雷“批判性反思”概念为揭示技术权力逻辑提供了重要支撑; 西部教师面临数字鸿沟与传统权威消解的双重挤压, 简单技术培训无法解决其身份认同危机; 西部教师应向“数智共情者”转型, 通过批判性反思、数智对话、实践社群建设实现转变。本研究将弗莱雷的批判教育学引入教育技术领域, 有助于反思“技术中性论”与“培训主义”带来的认识局限^[14]。不过, 本研究仍存在以下局限: 主要依赖理论与文献分析, 缺乏实证调研, 对不同学段、学科差异及数智技术类型区分不足。弗莱雷的理论启示仍具现实意义——西部教师角色转变需兼具反思意识与课堂实践, 其专业自主的可能仍存在于对话、批判性探究与共同体之中。

参考文献

- [1] 王月, 刘冬萍. 教育强国建设背景下基础教育数字化转型的内衍模型与演进路径[J]. 现代教育管理, 2025(9): 49-57.
- [2] 薛芳芳, 张源源. 农村中小学教师数字素养的调查研究[J]. 中国考试, 2024(12): 74-82.
- [3] 刘萍. 历史学视角下的西部地区中小学教师压力分析(近十年以来) [D]: [硕士学位论文]. 昆明: 云南师范大学, 2006.
- [4] [巴西]弗莱雷. 被压迫者教育学: 50 周年纪念版[M]. 顾建新, 张屹, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2020.
- [5] 窦海元, 刘伟. “人的意识觉醒”的教育意涵——保罗·弗莱雷《被压迫者教育学》的启示[J]. 教学研究, 2022, 45(4): 16-21.
- [6] 吕晓凤. 数智技术赋能高校思政课教学改革创新探索[J/OL]. 内江师范学院学报, 1-7. <https://link.cnki.net/urlid/51.1621.Z.20251105.1545.002>, 2026-08-18.
- [7] 吴智慧. 数智环境下高校学习者假性投入生成机理的扎根研究[J]. 电化教育研究, 2026, 47(6): 78-85.
- [8] 张文兰, 李梦雪. 基于系统性文献评价法的项目式学习内涵与有效性释要[J]. 电化教育研究, 2023, 44(2): 121-128.
- [9] 张多军. 数智赋能小学语文教学的实践与探索——以西部地区某小学为例[J]. 甘肃教育研究, 2026(8): 23-25.
- [10] 邱艳萍, 雷菲. 乡村教师数智化适应的多维困境及突破——基于场域资本理论的分析[J]. 当代教育科学, 2026(2): 40-49.
- [11] 兰慧君, 司晓宏, 王鹏炜, 等. 人口变迁视域下西部乡村教育振兴的现实困境、分析框架与实践进阶[J]. 温州大学学报(社会科学版), 2024, 37(3): 103-116.
- [12] 王迎春, 王瑜. 乡村全面振兴进程中西部地区职业教育的核心任务及推进策略[J]. 教育与职业, 2025(6): 31-39.
- [13] 孙小萌. 中国教育区域差异的动态评估与均衡策略[J]. 新西部, 2025(7): 151-157.
- [14] 姚崇, 王嘉妮. 人工智能时代主流意识形态话语权构建的衍生风险与防范[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2025, 54(6): 16-25.