

走出“技术凝视”： 数智时代教学互动中的风险及其纾解

闫守轩，吴明俊

摘要：教学互动是最基本、最核心的教学活动和方式，深刻影响着教学培养自由创新、整全发展的人的质效。数智时代的技术更迭与创新，为教学互动的精准化、个性化实施提供科学的数智支撑，同时可能导致教学互动面临着“技术凝视”的风险。数智时代教学互动中的“技术凝视”是指技术通过监控、数据收集、算法评估等方式，“凝视”学生以知识为中介的人际、代际互动过程，规训其行为决策、身份认同的一种社会文化实践。数智时代教学互动中的“技术凝视”以“权力性凝视”为本质、以“规训性凝视”为目的、以“隐匿性凝视”为方式，可能侵蚀教学互动的主体性、人文性和道德性。“技术凝视”并非技术发展、应用的必然结果，而是源于“赋能”的技术认识论偏误、功利化的互动价值论偏移和形式化的互动方法论偏执。纾解数智时代教学互动中的“技术凝视”，亟须明确数智技术“激能”的应用定位，平衡“技术性效度”和“规范性效度”，重建教学互动中人与世界的“共鸣”。

关键词：数智时代；教学互动；技术凝视

中图分类号：G42 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)07-0058-08

教学互动是最基本、最核心的教学活动和方式，深刻影响着教学培养自由创新、整全发展的人的质效。教学互动本质上是一种人文性道德实践，通过以知识为中介的人际、代际交流过程，帮助学生进入人类文化传统、道德叙事、社会实践等构成的文明世界，建构个体知识、思维模式与价值观念，追求人性自由全面发展。算法、大数据、人工智能等数智技术的加速迭代与教学应用，为教学互动的有效设计提供了丰富的数据支持，为教学互动的精准化、个性化实施提供科学的数智支撑。但数智时代不仅象征着技术工具和

数据，还裹挟着以技术思维、技术逻辑、技术理性为核心的技术文化。伴随技术文化在教学互动中的持续渗透，加之个体对技术应用的认知偏误与实践惯习，“技术凝视”逐渐成为制约教学互动高质量实施的重要隐患。

“凝视”理论在哲学、传播学等领域颇受关注，但在教育学、教学论研究中却鲜被提及。在哲学意义上，“凝视”是一种超越单纯视觉行为的社会文化实践，通过“看与被看”的权力关系，将个体纳入无时无刻、无处不在的监视和规范，使其边缘化、客体化，并获得镜像自我。数

基金项目：2022年度国家社会科学基金教育学一般项目“课程思政教学胜任力评价指标体系建构及提升策略研究”（BIA220094）。

作者简介：闫守轩，北京外国语大学教育学院教授、博士生导师（北京 100089）；吴明俊，辽宁师范大学教育学部博士研究生（大连 116029）。

智时代教学互动中的“技术凝视”是“凝视”在技术支持下的新形态,表现为数智技术通过数据监控、算法评估等方式,隐蔽且高效地观察、分析学生在人际、代际互动中的行为和思维过程,进而影响其行为决策、身份认同。这可能导致原本是为更好培养人而引入的数智技术走向了其对立面,以“技术凝视”的方式对“人”进行规训,进而侵蚀教学互动的主体性、人文性和道德性,使其成为技术的附庸。理性审思数智时代教学互动中“技术凝视”的风险表征,深入剖析“技术凝视”的成因,探索“技术凝视”的纾解路向,成为推进数智时代教学互动高质量实施,助力自由创新、整全发展人才自主培养的紧迫议题。

一、数智时代教学互动中“技术凝视”的风险表征

数智时代教学互动中的“技术凝视”是以“权力性凝视”为本质、“规训性凝视”为目的、“隐性凝视”为方式的一种社会文化实践,可能侵蚀教学互动的主体性、人文性与道德性。

(一)技术的“权力性凝视”:掣肘学生互动行为决策,弱化教学互动的主体性意蕴

数智时代教学互动中的“技术凝视”,本质上是一种“权力性凝视”。福柯(Foucault)认为,“凝视”本质上是一种“看与被看”的主客权力关系,这种形式的权力拒绝容忍黑暗的区域,用“目光”照亮被观察者并使其服从。^[1]数智时代教学互动中的“技术凝视”亦然。现代课堂场景中遍布着录音设备、监控仪器与感知装置,全方位覆盖学生在课堂中的互动区域。学生的面部表情、言语细节、肢体动作等行为,都能被技术全景、实时地捕获,进而转化为数据。一旦个体行为转化为二进制数据,技术便获得了对学生进行“看”的无限权力,成为“技术凝视”的主体。这也使得学生置身于数据构筑的透明空间中,一举一动都被技术的“目光”照亮着,始终处于“被看”的状态,被迫成为“技术凝视”的客体。数智技术本应通过强化主体认知能力、拓展主体感官体验等方式,服务学生通过人际、代际互动过程形成、发展主体性,但囿于技术的“权力性凝视”,数智技术并未促进学生的主体性发展,反而造成数智技术反客为主,更深程度地

削弱甚至剥夺学生的主体性。

首先,技术的“权力性凝视”会限制学生对互动内容选择的自主性,遮蔽学生的主体地位。教学互动的主体性意蕴,强调对学生主体地位的确认。唯有如此,教学互动才能激起学生完整的精神生命参与,引导其自主选择与自身兴趣、好奇心相契合的知识进行代际互动,自觉、能动地与知识背后的文化内涵、文化精神“相遇”“对话”,进而建构个体知识与思维模式。然而,“技术凝视”可能会限制学生对教学互动内容的选择行为。算法通过对学生能力、知识水平、行为偏好等互动数据的收集、存储和分析,对其进行知识推荐、互动风险预测和差异化干预。囿于学生主体性的发展是不成熟的、尚未完成的,学生可能难以跳出算法编织的“知识茧房”,并对这种“投喂式”内容供给产生路径依赖,渐渐失去在教学互动中选择知识内容的动机与权力。此外,数据、算法无法准确识别学生的学习兴趣、学习动机等。^[2]这导致教师容易忽视学生的个性化学习需要,进而漠视学生的主体地位。

其次,技术的“权力性凝视”会抑制学生对教学互动的意义创造,弱化学生的主体作用。教学互动的主体性不仅是指学生对互动内容选择的自主性、自觉性与能动性,还包括学生在互动过程中的意义创造。这意味着,教学互动需要呵护学生的主体作用,保障学生在课堂上自由且富有想象地参与教学互动。然而,技术的“权力性凝视”可能抑制甚至扼杀学生的意义创造。技术通过识别学生互动行为与系统设定规范的偏差并即时反馈,试图避免学生出现任何不符合既定纪律、规范的“离经叛道”“旁逸斜出”互动行为,最大限度排除教学互动的偶然性、随机性事件。从复杂性理论角度看,学生“离经叛道”“旁逸斜出”等互动行为充满着不可预知的附加价值和有意义的衍生物,是教学互动得以提高和升华的生长点和脚手架。“技术凝视”看似只是规制了学生的“违规”互动行为,实则可能剥夺学生在互动中对知识背后的文化内涵、教师的言语教导进行自由想象和创造性理解的机会。由此,教学互动的生成性、创造性让位于精确性、高效性,学生在教学互动中的主体作用被“技术凝视”弱化甚至消解。

(二) 技术的“规训性凝视”：宰制学生个体身份认同，窄化教学互动的人文性价值

人文教化是人文精神的实践层面，使人文性从抽象精神到具体个人。^[3]也就是说，人文性需要“教化”来实现。教学互动的人文性是指教学互动中蕴含的“教化”特性与价值。这意味着，教学互动超越单纯的知识传递、言语交流，充分发挥其在推动学生在以知识为中介的教学互动中，增进智力素质和情意素质，实现人性自由全面发展中的“教化”价值。然而，“技术凝视”可能成为制约教学互动人文性价值的重要隐患。

数智时代教学互动中“技术凝视”的核心目的是“规训”。本质决定目的。“技术凝视”本质上是一种“权力性凝视”，其塑造“看与被看”的主客权力关系，目的在于对观察者施加规训。这种规训不只是对学生互动行为的表层规训，更深层的是对学生身份认同的规训。技术通过观察、分析和评估学生行为模式背后的知识、能力、水平等，刻画学生的数字学习画像，以此强势介入并宰制学生身份认同。受制于“技术凝视”下的主客权力关系，学生可能按照数字画像的标准要求自己，其现实的“自在自我”被驯顺为算法的“镜像自我”。然而，数字学习画像虽能精准、有效地评估学生知识、技能、思维等显性、智力素质发展，却难以全面、深入地反映学生兴趣、好奇心、想象力等隐形、情意素质成长。这些隐形、情意素质是学生学习素养的关键构成，更是学生参与教学互动的内在动机。“技术凝视”对隐形、情意素质的“鞭长莫及”，可能窄化学生在教学互动中的成长全貌、外部化学生的学习动机，进而异化教学互动的人文价值与“教化”意义。学生在技术的“规训性凝视”下可能成为有知识没志趣、高智力低情意的“单向度的人”。

“技术凝视”对学生身份认同施加规训的同时，将教学互动的情感维度量化为数字指标，可能加剧教育内卷效应。有媒体调查发现，一款覆盖3 000万学生的教育类App记录着学生在校的几乎全部行为表现，并通过加减分给学生排名——不午睡，扣分；坐姿不正确，扣分；周一不穿礼仪服，扣分……甚至有学校将App上的评分排名与加入少先队、评选三好学生等评优评

先挂钩。^[4]将数智技术的使用和学生评价结果的排名紧密相连，容易导致学生在课堂上的代际、人际互动变成以数据为基础的内卷竞争。学生置身于数据内卷竞争中，碍于自尊心、好胜心与他人期待，可能陷入不断迎合算法预期、追求数据华丽的自我异化过程，不可避免地失去对知识文化的情感体验、与他者世界的情感联结。由此，多维、丰富的教学互动变得机械和表面化，其情感向度和人文关怀渐渐淡化。

(三) 技术的“隐性凝视”：窥测学生互动心理全景，异化教学互动的道德性实践

赫尔巴特(Herbart)认为，教学如果没有德育，只是没有目的的手段；德育如果没有教学，只是失去手段的目的。^[5]换言之，教学具有道德性，道德性是教学互动的实践形态与伦理旨趣。教学互动作为一种人文性道德实践，激励学生公开、自由地参与教学，通过与他人的垂直性、水平性言语互动，多元、全面地思考自身处境和社会生活问题，进而形成自我认知、道德品质和社会化能力。然而，技术的“隐性凝视”可能异化教学互动的道德性实践。

“隐性”是数智时代教学互动中“技术凝视”的运作方式。本质决定目的，目的决定方式。“技术凝视”通过权力关系对教学互动中的学生施加规训时，必须以隐蔽且微观的方式进行，才能避免学生对“技术凝视”的心理察觉、反感甚至反抗。这种“隐性凝视”，一方面，可能异化教学互动的道德性实践形态。技术通过微型录音设备、监控仪器、感知装置等无形地嵌入日常教学互动过程。学生虽置身其中，但仍很难察觉自己在被技术“凝视”着，无意识地被技术捕获互动数据、刻画学习画像。正如萨特(Sartre)所指出的，“凝视”无距离地在我身上并与我保持距离，就是说它面对我的直接在场展开了把我与它隔开的距离。^[6]技术对学生表情、言语和动作进行的“无距离”的全景窥视，可能会引发学生的“冷恐慌”。“冷恐慌”是一种持续的潜在焦虑感，即学生意识到自己的互动行为随时会被技术观察、记录与测量，进而陷入自我审查、焦虑不安的心理状态。这可能使学生更加拘谨地按规行事，不敢公开、自由地参与到教学互动中来。学生哪怕参与其中，也可能畏惧在互动

中自如、大胆地表达观点、交流想法,遑论形成自我认知、道德品质和社会化能力。教学互动原本开放、多元的道德性实践形态变得单一、封闭。

另一方面,技术的“隐匿性凝视”可能异化教学互动的道德性实践伦理。数智技术对学生互动行为、身份认同的规训,是以数据处理后的算法推荐、自动评估等看似中立的方式进行的,不易招致学生的异议、反感。此外,“技术凝视”的规训深入微观层面,通过捕捉学生极为细微的语调、语气、面部表情等变化,分析这些变化背后的心理状态,将规训精确到以往难以企及的细节。“技术凝视”对学生极为精准、细微的全景式心理窥测,使得学生在教学互动中毫无隐私可言,加大了算法偏见和信息茧房的风险。这可能造成教学互动的道德性实践伦理被异化,学生在教学互动中失去隐私权、信息知情权,更难有在教学互动中自主作出道德决策的机会和权力。

二、数智时代教学互动中“技术凝视”的成因探赜

数智时代教学互动中的“技术凝视”是指数智技术作为“大他者”,对教学互动中的学生进行“凝视”的一种社会文化实践。“技术凝视”并非技术发展和应用的必然结果,而是源于个体在技术应用过程中的认识偏误、实践惯习。

(一)技术的“权力性凝视”形成于“赋能”的技术认识论偏误

“赋能”的技术认识论是技术的“权力性凝视”形成的基础。当前论及数智技术的应用定位问题,大多以“赋能”一词蔽之。“赋能”中的“赋”,意为“赋予”“给予”,这是一种外在的过程,即被赋予、给予的一般是个体无法内生、内在的东西。这种“赋予”“给予”背后往往蕴含着一定的权力关系。福柯认为,权力关系的本质是普遍存在的反抗与控制之间的力量冲突,而不是一种单向的支配形式。^[7]换言之,“技术凝视”的权力关系是在控制与反抗中形成的。数智技术对教学互动的“赋能”表面上是“赋能”教学互动设计、实施本身,实则是“赋能”学生的主体性发展。从技术角度看,当数智技术被冠上“赋能”的应用标签时,“技术凝视”便以“赋予”“给予”学生主体性发展能量为名义,获得对学

生实时监视、量化评估的合理性、合法性,进而实现对学生主体的“控制”。从学生角度看,“赋能”变相地将学生的主体性看作无法内生、内在的东西,只能被技术外在地“赋予”“给予”。学生作为具有自主性、积极性、能动性的发展主体,不可能被技术完全“驯顺”,势必会对外在的“赋予”“给予”产生一定的反抗心理或行为。由此,在技术“控制”和学生“反抗”之间的力量冲突中,“技术凝视”的权力关系悄然形成。

“赋能”作为数智技术在教学互动中的应用定位,并无实施的必要与实现的可能。一方面,“赋能”中的“能”是指“动能”。在教学互动中,这种“动能”是驱使学生在代际、人际互动中发展主体性的能量,包括对知识的好奇与兴趣、对他人的尊重与崇拜,以及由此而产生的意愿、决心和意志。学生有了这些内在“动能”,才会积极、主动地参与到互动中来,在互动中形成、发展主体性力量。这种“动能”不能且不必被技术外在地“赋予”“给予”,否则会使学生为了迎合“技术凝视”而变得“言不由衷”“行不由己”,其主体性被技术剥夺、降格,俨然成为“被操纵的木偶”^[8]。另一方面,“赋能”中的“能”是指“潜能”。学生在教学互动中的主体性发展“潜能”,是指帮助学生认识世界、改变自我的潜在能力,包括感知、理解、想象、表达、交往、实践等潜在能力。这种“潜能”既来自个体的先天遗传特质,又在后天教育、环境中不断发展。康德(Kant)认为,特定主体有与生俱来的“潜能”进行自我激励和自我指导,教育只是激发或释放这种“潜能”。^{[9]73}技术若外在地“赋予”“给予”学生“潜能”,其内在的“潜能”可能会被抑制、阻碍,这是“违逆人性的犯罪”^{[9]73}。

(二)技术的“规训性凝视”发生于功利化的互动价值论偏移

互动价值论关注教学互动在促进学生发展中的价值强度,一般通过互动评价标准予以判断。互动评价标准是对教学互动质量的预期,旨在考察课堂中实施教学互动所获得的育人价值,判断代际文化互动、人际言语互动能否有效促进学生的自由全面发展。从素质教育改革到21世纪基础教育课程改革再到核心素养教学改革,学校教育的功利主义虽已弱化,但尚未完全根除。这深

刻影响着教学互动实施的价值取向,以及教学互动评价标准的倾向。功利主义追求短期的、即时的、外在的功绩和利益。一些教师受到功利化价值取向的影响,可能更关注知识的传递和思维的训练,互动的开展自然也聚焦教材讲解、知识传授、解题技巧等方面,情感交流常常被视为非必要的投入。^[10]因此,一些教学互动评价往往只根据学生在代际、人际互动中的记忆能力、表达能力、思维能力等外在的智力发展成果,功利化地考查教学互动的开展质量及育人成效。这可能陷入比斯塔(Biesta)所说的“操演性文化”。这种文化把方法变成了目的,用技术性效度取代规范性效度,以至于目标和质量标准被错当为质量本身。^{[9]14}

教学互动评价中功利主义与技术理性的“合谋”,是“技术凝视”演化为“规训性凝视”的必要条件。算法、大数据等数智技术不仅代表着外在的技术工具支持,更夹带着内在的技术理性文化。当追求标准化、精确化、可操作性的技术理性渗透到教学互动的评价环节时,即与功利化的互动评价标准“不谋而合”。功利化的互动评价标准关注学生在记忆、表达、思维上的能力表现,而这些能力恰好是技术能够轻易测量、最终评估的东西,非常契合技术理性的核心追求。因此,功利化的互动评价标准与技术理性结合并相促相长,压制、埋没了教学互动中的价值理性,进而引发评价数据与信息的垄断和滥用。这将迫使学生陷入数字化指标的追求和内卷,致使其兴趣、爱好、情感等情意素质和自由意志被消减。学生没有强大的情意素质、自由意志作为支撑,在教学互动中非常容易受到“技术凝视”的决策影响,惯于通过算法推荐、数据评估等技术方式进行“替代性决策”,很难成为独立自主的思想者、行动者。由此,“技术凝视”从“中立性观看”正式演化为“规训性凝视”,获得对学生行为、身份认同绝对的规训权力。正如埃吕尔(Ellul)强调的,价值理性消失之时,技术的权力也变得绝对。^[11]

(三)技术的“隐匿性凝视”有赖于形式化的互动方法论偏执

“技术凝视”作为一种“隐匿性凝视”,可能引发学生在教学互动中的“冷恐慌”,异化教学

互动的道德性实践。这种“冷恐慌”并非完全由技术的“隐匿性凝视”所致,而是与师生互动惯习紧密相关。惯习是一种社会性的集体实践理性,也是特定群体在实践中的方法论体系和行为模式。教学互动惯习是师生在长期互动实践中逐渐形成和共同拥有的方法论体系和行为模式。受传统师道文化与“应试教育”文化的影响,师生互动可能会无意识地形成形式化的互动方法论惯习。这种形式化的互动方法论惯习有两种形式:礼貌性忽视和敷衍性回应。礼貌性忽视表现为师生会倾注一定的注意力以承认对方的在场,但不值得多做停留,达到礼貌性要求后旋即忽视、悬置或转移对方发起的话题。敷衍性回应表现为师生在互动过程中不够耐心,没有兴趣理解对方丰富、细微的感受,但又不得不应付性地给予回应,如模板式夸赞、象征式鼓掌等。这样机械、肤浅且不真诚的形式化互动惯习可能异化兼具温度和深度的教学互动实践,造就一种“冷互动”。学生置身形式化的“冷互动”中,不仅会渐渐失去参与互动实践、表达观点想法的兴趣和热情,还会在猜测对方内心想法、怀疑自身真实能力中,陷入自我怀疑、自我审查的精神内耗。这种“冷互动”的精神内耗正是学生“冷恐慌”的根本来源。

在数智时代,技术的“隐匿性凝视”与形式化的互动惯习相互依赖、共生共存,使得学生在教学互动中更加“冷恐慌”。一方面,数智技术通常是以监控、教学平板、数字屏幕等第三持存物的形式,全方位、多层次地融入课堂教学。这些电子设备具有流动性、分散性、不确定性等特点,可能分散教师在开展教学互动过程中的意识、注意力,加剧教学互动中的“礼貌性忽视”。比如,教师可能将意识和注意力倾注于数字屏幕上的PPT演示,以更精准地把控教学节奏和进度,因而选择性地忽视与学生的话题交流、倾听学生的想法观点。由此,师生之间的认知性、情感性人际互动流于浅表,学生参与互动实践的兴趣和热情被严重打击,在“技术凝视”下变得更加“冷恐慌”。另一方面,数智技术在强化教师话语权威、身份地位的同时,加剧了教学互动中的“敷衍性回应”。比如,一些教师为暂时性地维持课堂纪律和教学秩序,将“校长或父母在摄

像头里看着你呢”挂在嘴边。这可能迫使学生在技术的“隐匿性凝视”下为保持自身形象、获得他人赞许,极力“粉饰”“隐匿”自身情绪和行为,变得“行不由己”“言不由衷”。长此以往,学生渐渐对参与互动实践、表达思想观点心生恐惧与焦虑,更加敷衍性、机械性地参与互动实践。

三、数智时代教学互动中“技术凝视”的纾解路向

纾解数智时代教学互动中的“技术凝视”,必须明确数智技术“激能”的应用定位,理性、审慎地应用数智技术,在坚守教学互动的主体性、人文性和道德性基础上,着力提升数智时代教学互动的育人质效。

(一) 明确数智技术“激能”的应用定位,限制技术的“权力性凝视”

纾解数智时代教学互动中技术的“权力性凝视”,首要在于捍卫教学互动的主体性意蕴。“技术凝视”本质上是一种“权力性凝视”,通过对“凝视”权力客体(学生)的主体性争夺,实现“看与被看”的权力关系运作。限制技术的“权力性凝视”,首先必须捍卫教学互动的主体性意蕴,从技术手中夺回主体性并复还于学生。这意味着,教学互动必须摆脱“赋能”的技术认识论误解,以确认学生主体性地位为前提,重新明确数智技术的应用定位。唯有如此,学生才能在教学互动中真正成为自我规定、自我创造的生命主体,对技术的“权力性凝视”做到熟视无睹、安然自若,在人际、代际互动过程中坚守自身的主体性而不被技术所争夺、僭越。

明确数智技术“激能”的应用定位,是捍卫教学互动的主体性意蕴的现实策略。学生的主体性发展是一个内在、内生的过程,数智技术难以“赋能”学生的主体性发展,且在“赋能”中存在争夺学生主体性的潜在风险。虽然无法“赋能”,但数智技术能以“激能”的应用定位实现机器的功能与学生的主体性相互强化、互促共进。一方面,数智技术能够“激发”学生主体性发展的动能。技术作为课堂的辅助性媒介,能够呈现更立体、鲜活、沉浸式的知识内容。这样更能激发学生与知识代际互动的兴趣、注意力、好奇心等动能,驱动学生主动、自觉、深入地与知

识的文化属性“相遇”“对话”。比如,统编语文教材九年级下册第二单元《孔乙己》一课,教材中的“孔乙己”形象较为平面、单一。教师可以利用 DeepSeek、Sora 等人工智能技术充分还原孔乙己的身份形象、生活处境,引导学生穿越时空、突破教材与“孔乙己”对话。另一方面,数智技术能够“激活”学生主体性发展的潜能。教师可以借助技术的数据收集、算法推荐等,为学生一定定制个性化学习方案和互动内容,并给予学生互动学习内容和方式的选择权和决定权。这样能使学生既“享用”个性化互动的精准服务,也不会因过于依赖机器的智能推送而丧失自身主体性。由此,学生在教学互动中借助数智技术,将展现、发挥出更强大的感知、理解、想象、表达、交往、实践等潜能。

(二) 平衡“技术性效度”和“规范性效度”,消解技术的“规训性凝视”

“技术凝视”的目的在于规训学生的行为决策、身份认同,这将窄化教学互动的人文性价值。技术的“规训性凝视”发生于功利化的互动价值论偏移,它重互动评价的“技术性效度”而轻“规范性效度”,强调互动结果的有效性、即时性、证据性。比斯塔对这种重“技术性效度”的“操演性文化”作出批判与质疑:我们在测量我们真正重视的,还是仅仅在测量我们能轻易测量到并且最终能评估的东西?^[9]¹⁴教育测量只以数据和证据为基础,无疑是将教育理解为一个技术过程或一种因果关系,陷入了唯证据论的陷阱。^[12]从系统论角度看,教育是一个开放、递归的系统,是一个以符号为中介的互动过程,而非一种技术过程或因果关系。由于教育的非因果性和开放性,介入和结果之间的联系是存在无限可能性而非单线决定的,比斯塔将其称为“基于证据的实践的功效缺失”^[13]。这恰恰证明了学生在符号互动中与知识、他者建立的是意义性联系,论证了教学互动在知识传递、思维训练的同时会释放出全方位的育人价值。这就要求教学互动评价的重心必须从“技术性效度”转向“规范性效度”,即从关注什么是可能的(事实性判断)到关注什么是值得的(价值性判断)。提升互动评价的“规范性效度”,在互动评价中融入人文性的价值判断,才可能纾解“技术凝视”通过数据

收集、算法评估等对学生的规训，增进教学互动的人文性关怀。

在认识层面，平衡“技术性效度”与“规范性效度”，要求增强教学互动评价的问题自觉。区别人与技术的关键在于能否主动提出真正有价值的问题，至少现如今的数智技术无法企及。因此，人只有形成和不断强化互动评价的问题意识和自觉，才能保持自身主体性、意向性和能动性，作出基于教育的“规范性判断”，而不被“技术性效度”所蒙蔽。增强评价问题自觉，就是要在评价活动中做到技术理性和价值理性的统一，或者说让技术理性更好地服务价值理性的达成。对于数智时代教学互动评价而言，关键在于明确互动评价运用数智技术“能做什么”“不能做什么”的价值性问题。比如，互动评价是为了多方面激励学生的自由全面发展而主动寻求技术支持，不能被动迎合技术设备的更新；互动评价要想借助数智技术激励学生的自由全面发展，不能通过单纯数据收集和算法处理的技术过程，而是对数据和证据进行价值判断的人文过程。^[14]在行动层面，平衡“技术性效度”与“规范性效度”，必须强化对互动评价数据的批判与反思。在面对数智技术输出的互动评价数据时，要理性、审慎地看待其背后的数据逻辑、技术理性和功利隐患，理性认识互动评价中“技术性效度”的局限和不足，在互动评价实践中始终保持、强化对技术应用的批判与反思。这样才能使教师更好地理解数智技术在互动评价中的应用原理和机制，避免陷入技术的盲从与依赖。

（三）重建教学互动中人与世界的“共鸣”，突破技术的“隐匿性凝视”

罗萨（Rosa）的“共鸣”思想对突破技术的“隐匿性凝视”具有重要启示。“共鸣”一词最早是由罗萨在《新异化的诞生》中提出的。“新异化”主要是指人与世界关系的崩溃与腐坏，造成人与世界之间的鸿沟。^[15]技术的“隐匿性凝视”恰恰揭示了数智时代教学互动面临着新异化的困境。技术的“隐匿性凝视”异化教学互动的道德性实践，构成了人与知、人与人之间相互理解、情感交流的壁垒，可能造成学生在人际、代际互动中与世界（知识、他者）失去关系。为应对新异化的困境，罗萨提出要唤起人与世界的

“共鸣”。“共鸣”不是一种回声，而是一种回应关系，需要双方都用自己的声音说话；“共鸣”不是一种情感状态，而是一种人与世界相处的关系。罗萨认为，学校教育作为共鸣轴，需要培养学生有倾向的共鸣能力，使其建立与世界的关系。^[16]因此，教学互动的重要目的之一就是开放和建立共鸣轴，使学生能在现实生活中自主、创造性地改变自己和世界，构建起主体和自然世界、科学世界、精神世界的共鸣联系。教学互动只有成为促进共鸣的潜在空间，并充分发挥学生的参与感、创造性和主体性，才能将学生从技术的“隐匿性凝视”中解放出来，在人际、代际互动的道德性实践中实现人性自由全面发展。

一方面，要建立数智时代教学互动中的水平共鸣轴，重塑人际互动的道德性实践。水平共鸣轴涉及人与人的关系。教学互动中的水平共鸣轴主要涉及学生与教师、同学的人际情感关系，如师生情和同窗情。教师在利用投影、教学白板等数字设备授课时，要避免使用单一、定向的讲授法、练习法、直观演示法等，转向课堂讨论、小组协作、团队实践等更具社会性、情感性的教学方法。这能有效提升学生的言语沟通、情感交流、社会协作等能力，使其通过与他者世界的互动建立更为丰富、深厚的人际关系。学生在充满爱与温度的人际关系浸润下，将冲破技术的“隐匿性凝视”，减轻“隐匿性凝视”下的心理恐慌与情感隔绝。另一方面，要建立数智时代教学互动中的垂直共鸣轴，重塑代际互动的道德性实践。教师要综合利用大数据、虚拟现实等数智技术，通过数字媒介全景式、深层次地展示知识的历史发生、文化发生，帮助学生“遇见”知识背后的文化内涵、文化精神。比如，学生在学习统编语文教材高中必修下册第一单元《烛之武退秦军》一课时，教师可以引导其通过电子设备观看有关战国历史的影视剪辑、动漫动画或人工智能生成的视频，以学生更喜闻乐见的方式理解课文背后的历史文化。这样，数智技术将不再是“隐匿”的规训性存在，而成为促进学生生命、素养成长的意义性存在。

参考文献：

[1] 福柯. 规训与惩罚 [M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北

- 京：生活·读书·新知三联书店，2003：225.
- [2] 李恒，马祥. 数智时代精准教学的愿景及其实现 [J]. 中国教育科学，2025（5）：104.
- [3] 杨岚，张维真. 中国当代人文精神的构建 [M]. 北京：人民出版社，2002：339.
- [4] 曹培杰，王阿习. 新一代数字技术何以赋能教育评价改革 [J]. 人民教育，2023（20）：31.
- [5] 赫尔巴特. 普通教育学 [M]. 李其龙，译. 北京：人民教育出版社，2015：16-17.
- [6] 萨特. 存在与虚无：修订译本 [M]. 陈宣良，等，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，2014：339.
- [7] 罗骞. 所有的力量关系都是权力关系：论福柯的权力概念 [J]. 中国人民大学学报，2015（2）：65.
- [8] 胡金木，张琨. 人工智能赋能教学的伦理审视 [J]. 课程·教材·教法，2025（2）：67.
- [9] 比斯塔. 测量时代的好教育：伦理、政治和民主的维度 [M]. 张立平，韩亚菲，译. 北京：北京师范大学出版社，2019.
- [10] 于翠翠. 教学互动的情感困境及疏解 [J]. 课程·教材·教法，2025（6）：49-50.
- [11] 吴国盛. 技术哲学经典读本 [M]. 上海：上海交通大学出版社，2008：126.
- [12] 朱文辉，鞠龙芳. 依循证据的教学是可行的吗：对“循证教学热”的冷思考 [J]. 课程·教材·教法，2024（6）：65.
- [13] 比斯塔. 教育研究和教育实践中的证据和价值 [J]. 赵康，译. 北京大学教育评论，2011（1）：129.
- [14] 乔守俊，乜勇. 数智技术如何赋能中小学课堂学习评价 [J]. 中小学教材教学，2026（2）：72.
- [15] 罗萨. 新异化的诞生：社会加速批判理论大纲 [M]. 郑作戡，译. 上海：上海人民出版社，2018：139-140.
- [16] 王志斌，于伟. 重建数智时代课堂生活中的共鸣 [J]. 湖南师范大学教育科学学报，2024（5）：52.

（责任编辑：孟宪云）

Stepping out of “Technological Gaze”: Risk and Solution of Teaching Interaction in the Digital Age

Yan Shouxuan, Wu Mingjun

Abstract: Teaching interaction is the most fundamental and core teaching activity and method, influencing the quality and effectiveness of teaching in cultivating free and innovative talents with holistic development. The technological change and innovation in the digital age provide scientific digital and intelligent support for the precise and personalized implementation of teaching interaction, while potentially posing a risk of technological gaze. The technological gaze of teaching interaction in the digital age refers to the social and cultural practice where technology fixes its gaze on students' interaction with knowledge as mediator through monitoring, data collection and algorithm evaluation, regulating their behavioral decision-making and identity recognition. The gaze regards powerful gaze as essence, disciplinary gaze as purpose, and hidden gaze as method and may erode the subjectivity, humanism and morality of teaching interaction. The gaze is not an inevitable result of technological development and application but stems from the technological epistemological bias of empowerment, the deviation of interaction value theory towards utilitarianism, and the dogmatism of interaction methodology in form. To alleviate the gaze, it is necessary to define the application positioning of enabling by digital technology, balance technological validity and normative validity, and reconstruct the symphony between people and the world in teaching interaction.

Key words: the digital age; teaching interaction; technological gaze