

# 从实体到关系:重申教学空间的内涵、 特征与发展进路

——面向数智时代的思考

马 飞

(西北师范大学 教育科学学院, 甘肃 兰州 730070)

**[摘要]** 面向数智时代,教学空间的变革不仅指向技术层面的赋能,而且是一种从形式到内容、本质以及价值观的根本性改变,迫切需要激活教学空间的本体活力,防止技术思维遮蔽教育思维。从空间的社会本体论出发,对其本质内涵的分析从“背景性”“技术性”转向“本体性”,具有重要的方法论意义。在本质上,教学空间是指向其本身的由物质性、精神性和社会性辩证统一的整体性存在,它既是教学活动得以存在与发展的生存空间,承载、支撑和服务于教学活动,又是彻底开放的、充满想象的、真实的社会空间,蕴含着对教学空间生存性价值与生命意义的追求与向往。教学空间作为教学存在的基本形式,具有整体性、关系性、历史性、主体性和开放性等基本特性。实现对教学空间从理解、把握到智慧的实践转换,需要以关系思维提升教学空间的理论解释力,使其真正成为一种观察、理解和研究教学的视角和方法,合理定位教学空间在“技术与生命”之间的变革张力,以此创设与课程改革理念相吻合的教学空间,实现教学与空间的双向赋能,促进新型教学方式的建立与发展。

**[关键词]** 数智时代; 教学空间; 技术逻辑; 本质反思; 教学变革

**[中图分类号]** G434 **[文献标志码]** A

**[作者简介]** 马飞(1992—),男,甘肃天水人。讲师,博士,主要从事课程与教学论研究。E-mail:mafei0828@163.com。

## 一、引言

20世纪70年代以降,在哲学反思、学科整合以及时空巨变的背景下<sup>[1]</sup>,一场社会学理论的“空间转向”推动了空间概念的社会本体论化,促使空间以其崭新面貌逐步从结构论转向本体论,确证了空间属性从物质性、精神性到社会性的转变,从而强调对空间的理解不应局限于实体,而应该从社会实践的视角对空间的本质进行阐释与再现。换言之,空间社会学以其超学科视角和方法把空间理解为一种与社会实践相联系的综合性理论分析框架,为社会学考察社会存在提供了关键视角,这便成为本文分析教学空间的理

论依据,有助于回到对教学空间本身的反思与探讨,深化对数智时代教学空间的本质内涵、基本特征和发展进路的理解与把握,促使教学空间的价值和功能逐步回归到对生命更为本质的影响上,为生命存在开拓出更为广阔、深厚和温暖的生存空间。

## 二、教学空间内涵的转换:从“背景性” 走向“本体性”

教学空间是一个新旧交替、古老而又常新的教学基本理论问题,也是随着时代变革与课程改革愈来愈深化的问题。长期以来,对教学空间本质内涵的阐释多停留在感性的经验认识上,而缺乏理性的整体性认

基金项目:2024年甘肃省教育厅高校教师创新基金项目“教育数字化背景下乡村学校教学空间的实践困境与优化治理”(项目编号:2024A-008)

识,这就需要从本源上转变研究思路,将思维的触角延伸到教学空间本身的存在,对教学空间本质内涵的理解从“背景性”存在转向“本体性”反思,以此实现从研究既存(对象化)的教学空间到研究教学空间存在的(本体化)转换。

### (一)回溯教学空间内涵理解的实体向度

在传统教学论的研究中,人们基于不同理论视角、研究目的以及意义语境对教学空间的本质内涵作了不同的阐释,但更多停留在感性的经验认识上,局限于“实体性”的内涵界说。

一方面,对教学空间的概念界定最为常见和典型的分析出现在有关教学要素论、教学环境论的论述中。李秉德先生最早在“教学七要素”的探讨中就明确指出,“任何教学活动都必须在一定的时空条件下进行,而这一定的时空条件就是有形的和无形的特定教学环境”<sup>[2]</sup>,从而最早将教学空间纳入教学环境论的范畴。田慧生进一步指出,“空间是制约教学活动的一个重要环境因素,主要涉及空间的大小、形状”<sup>[3]</sup>。随后,“空间”相继又被纳入“教学六要素”<sup>[4]</sup>和“要素层次论”<sup>[5]</sup>的讨论中,强调空间之于教学的不可或缺性。同时,吴也显将教学空间视为教学的构成性要素,强调教学空间是在一定条件下提供给教学使用的空间,也是学生社会—心理交互作用的场所,它已不受教室的限制<sup>[6]</sup>。由此可见,以往对教学空间的理解更多停留在实体性、物质性、背景性的范畴,虽然在不同的观点中都渗透着空间心理属性和社会属性“清光片羽式”的认识,但整体上依然缺乏对教学空间的本质内涵的系统论述,同时也削弱了教学空间的独立性和整体性。

另一方面,对教学空间内涵的理解是与教学组织形式的理论与实践研究紧密联系的,即任何教学活动都具有一定的空间形态和时间流程<sup>[7]</sup>,教学组织形式就是教学活动过程中教师和学生的组织方式及教学时间和空间的安排方式<sup>[8]</sup>,不同教学组织形式的差异主要表现在教学空间、时间和教学人员间组合结构的差异上<sup>[9]</sup>。一般而言,现代学校以教室空间组织为形式的课堂教学与班级授课制并存,导致人们总是习惯以教室空间或课堂空间来诠释教学空间的内涵,注重从实体性、物质性来理解和把握教学空间,以此来特指教学活动存在和发生的物理场所,进而忽视对教学空间精神性和社会性的关注。

可以说,长期以来空间是作为教学的“背景性存在”而被人们所认识 and 理解的,侧重于对教学空间物质属性或者内部物质表现形式,这种认知以静态的思维方式将教学空间视为可预设的、外在的、实体性存

在,缺乏对教学空间精神性和社会性的关注。同时,又以对象化思维来研究既存的对象化教学空间,使得对教学空间的理解局限于教学行动的环境和外在分析尺度,缺乏以空间性或反思性思维对教学空间本身存在进行系统的关注。实然,教学空间不仅是一个重要的范畴,也是一个独立的领域,对其本质内涵的反思与理解需要将思维的触角延伸到教学空间本身的存在,厘清教学空间作为“存在者”是如何“存在”的根本问题,以实现从分析空间中的事物回归到对空间本体的理解与转换。经此,对于澄明教学空间的本质内涵就获得了一个全新的视角和起点。

### (二)审视教学空间内涵理解的技术向度

随着互联网、大数据、虚拟现实以及 ChatGPT 在教育领域的广泛应用,传统教学空间已然成为技术深度参与的教学活动场域,各种无线互联技术、虚拟现实、大屏投影、多媒体语音设备、教学终端设备等与实体性物理空间的互联互通、协同服务,不断推动着传统意义上“标准化、实体化的教学空间”转向由数智技术支撑的“个性化、数字化的教学空间”,并“呈现出分布式、虚实融合、实时交互、个性调控、灵活多变等特征”<sup>[10]</sup>。从技术逻辑来看,技术赋能的教学空间是人类在自身想象力、创造力的驱动下,借助数智技术的多维度立体、深层次赋能在教学活动中进行“插值运算”,形成的一种虚实相融、交互耦合、动态开放的流动空间,其在根本上是由多种联通技术、数据资源以及终端设备等交互、汇聚而成的信息回路构成,它们共同成为教学空间从实体向虚拟进行联通融合的物质基础,使整合进入网络的所有元素顺利的进行互动<sup>[11]</sup>,并以超链接方式生成一种动态演化的分布式智能空间。

毫无疑问,任何形式的技术流及其立场、观点和方法都可以被迁移到教育领域,成为推动或阻碍对教育世界探索的潜流。但是,我们也要清醒地认识到,在技术愿景与喧嚣的背后所隐藏的重要缺失,当教学空间被嵌入良莠不分的虚拟世界中,这种虚拟空间所秉承的“同一逻辑”和“资本逻辑”将以“语言生成”“图片遁入”“情境仿真”“数字追踪”带来教学中空间与人的双重异化,不仅侵蚀着个体的精神生命,而且不断促使教学空间走向“唯技术论”的极端,更多停留在物质化、技术化、操作化表象层面,局限于现实性和功能性的开发与宣传,在思维上陷入技术主义的泛娱乐化与浪漫想象,仅从感官经验的原则出发去理解教学的价值与意义,缺乏教育教学本质逻辑的考量,从而遮蔽了教学空间的人文精神和生命属性。

反观现实,随着教学虚拟空间的普遍运用,当人

们沉醉于改进教学方式、增加学生学习体验的同时,教学活动的生存空间在技术逻辑的强势挤压下,出现了“沉迷虚拟世界”“以虚拟代替现实”,真正现实生活的意义被弱化的情况<sup>[12]</sup>。教学空间也因此身陷技术图像、符号与知识的囹圄中,成为泛在化、离身化、工具化、生命缺场的抽象空间,掩盖着教学精神空间和社会空间的本真存在,致使主体情感化的生活方式被割断、精神交流走向缺失、社会交往受阻。在此,教学空间的技术生产逻辑以“人的生存意义失落”为前提,注重对教学空间内在物质形式和技术要素的生产,忽视对教学空间本身生产性意义、人文精神和生存价值的追求与张扬,以致技术逻辑成为教学空间生产的根本性力量,裹挟着教学空间的自然品性,使得教学主体与自然、社会的关系日益离散,造成对教学主体的奴役<sup>[13]</sup>,导致主体的生命成长遭遇生命关系的冷漠化、生命精力的分散化、生命素质的失衡化以及生命价值的混乱化<sup>[14]</sup>。可以说,教学空间的变革不仅指向实体层面的融合与技术层面的赋能,而且是一种从形式到内容、本质和价值观的根本性改变,亟须一种空间的社会学想象力,阐明教学空间的本体问题,夯实教学空间的理论解释力,澄清技术狂飙背后教学空间的真实面貌和本质内涵,反思和解锁教学空间的技术化倾向,从而在“生命存在”与“技术超越”的张力之间平衡实体空间与虚拟空间的共在和互促,防止数字技术、资本追逐对教学空间造成的异化和物化,凸显教学空间本有的生命温度和伦理德性。

### (三) 回归教学空间内涵理解的本体向度

空间作为事物的原始底层,是最真切的本体,体现着事物的真实本性,对任何问题的反思一旦回到空间概念,就必然涉及上升到某种本体或本源的意义层面。对教学空间本质内涵的澄清需要从空间的社会本体论出发,从对象化思维转向反思性思维,实现教学空间研究的本体化转换,因此,建构一种具有反思性的理论认识模式,具有重要的方法论意义。这种认识论方案既是哲学思维方式的“天命”,也是社会学研究的基本特征——对反思性的迷恋。

在社会学意义上,这种“反思要求对那些思想未被思考的范畴进行系统性的探索,界定出可以思考的范围,并预先确定思想的内容”<sup>[15]</sup>,在本质上是根植于科学实践并面向科学实践的认知性反思<sup>[15]</sup>,在更深层次上是一种“以实践方式理解本身”的方法论,即反思社会学关于“反思性回归自身”<sup>[16]</sup>的基本主张。在哲学意义上,反思作为一种本质性思维,不甘停留在知觉、直观和表象之中,而是要逾越间接性以反思为中介回

到事物本身,揭示事物的真实本性,或者说“本质的观点一般来讲即反思的观点,本质是映现在自身中的存在,反思是本质特有的规定”<sup>[16]</sup>,即任何对本质内涵的澄明终究要回到对事物本身的纯粹反思,此即黑格尔关于“自身反思的存在”的思想要义<sup>[16]</sup>,而且只有当反思思维上升到辩证思维的时候,这种“以达到真正必然性的知识的反思,就是思辨思维,即真正的哲学思维”<sup>[16]</sup>。所以,在思维的最高层面,真正、彻底的反思思维必须是辩证的,它才能在根本上克服对象性思维不可避免的二元对立困境,成为理解、认识和表达真理最完善的方式。在空间社会学意义上,这种反思的特性也是空间性思维或空间研究的核心要义和内在特性,因为空间性作为社会学研究的反思性表达,两者具有同一性,这种反思性从关注空间中物的生产进入到对空间本身的生产和分析<sup>[17]</sup>,由此促使社会学理论对空间的反思性理解从传统认识论哲学中分离出来,摆脱了形而上学对空间本体认识的束缚,进一步阐明任何形式的社会实践都是空间性行动,其以特定的实践方式生产着特定的空间,这便赋予了空间在社会实践中的本体性地位,确证了一种生成论的空间辩证法。正如列斐伏尔所说的那样,“空间以黑格尔的形式回到了自身”<sup>[17]</sup>。可以说,空间生产理论作为建立在马克思主义思想基础上的批判理论,反思是一根贯穿始终的思想红线,而且强调“空间和空间性只有作为一种反思性表达才可以与马克思主义相适应,这种反思性表达吸收了现象学、解释学认识论中的反思性养分”<sup>[18]</sup>,从而使得反思性成为一股澄明空间本体内涵的自觉力量。

在方法论意义上,基于对以上“反思”的反思,旨在说明“这种反思与其说是一种思维方式,不如说他是要我们重新审视思维本身的性质”<sup>[19]</sup>,促使对教学空间的本质反思从外部反思回到对其本身存在的内在反思,由此确证了反思性思维既是社会空间研究的根本方法论,也是教学空间研究的根本价值诉求。这意味着,对教学空间本质内涵的澄清需要以反思为中介,从学科性立场跨越到空间性立场,以反思性或空间性思维回到对教学空间自身的整体性关注,以实现对其本质内涵的分析从“背景性”“技术性”转向“本体性”。换言之,教学空间既涉及学科性立场也涉及空间性立场,在本质上教学与空间是双向互为、彼此蕴含、辩证统一的。澄明教学与空间的内在互通关系,是分析教学空间本质内涵的逻辑起点,亦是对教学与空间辩证关系的确证。这意味着,不仅需要从空间视角来研究教学的存在和意义,还需要从教学视角去分析空间的生产 and 构成。

从空间本体论分析,教学与空间的互通关系表现

为:空间性是教学的空间性,具有教育性意义,空间性蕴藏于教学实践之中,表现为空间的物质性、精神性和社会性规约并指导着教学实践的走向及效果。空间的社会本体论对于教学而言,在于阐明任何形式的教学都是一种空间性的在场,教学存在的意义固有地涵盖了教学实践的空间性内涵,这就需要回到对教学空间本身的反思,将教学空间与个体的物质生存、精神生存以及社会生存的环境和对象建立起实质性的内在关联,以此来追问教学存在的空间性对个体生命成长的“教育性”问题。在此,当空间本体论在教学中呈现时,它便构成了理解教学空间的基本维度,即教学的物质空间、精神空间和社会空间。

从教学本体论分析,教学与空间的互通关系表现为:教学是空间性的教学,教学并非漫无目的的社会行为,而是饱含生命之思的主体性行为,教学空间因而也是充满价值理性和人文精神的意义空间,是教学活动永远追求的意义空间。换言之,教学作为特定时空场域的关系性存在,空间是教学存在的基本方式,不仅由纯粹实体或物质要素的堆积(物质性)组成,更是由教学关系建构的被构想(精神性)和体验(社会性)的部分。如此,教学的关系性存在将必然赋予空间以教学的意蕴,使得主体既能在实体层面感知和体验教学空间,又能在关系层面生成和建构教学空间,教学活动的过程就是不断生产和拓展主体生存空间的过程,由此凸显出教学空间固有的人性特征和希望所在。

总体而言,从“教学”和“空间”的双重本体意义上辩证分析教学空间的本质内涵,不仅是对教学空间本体性的澄明,也是赋予空间以教学意蕴的过程,其所凝聚的是教学的物质性、精神性和社会性因素,既涵括空间的本体性意义,也诠释并表达教学意义,从而丰富着教学的存在形式,使得教学空间不再是教学行动的环境和外在分析尺度,而是指向其本身的由物质空间、精神空间和社会空间构成的整体性存在。可以说,教学空间作为特殊的社会空间,是教学各要素共同存在的、有形或无形的、可以构建个体生命意义和价值体系的场所,它承载着教学的生活世界,在本质上是始终在向未来拓展的不断变化形态的关系空间,即作为物理空间(包括虚拟空间,或者二者的耦合)的教学空间、作为精神空间的教学空间和作为社会空间的教学空间一同构成了完整意义上的三元辩证空间。

### 三、教学空间的特性分析:从空间的社会逻辑到教学逻辑

空间作为人类社会存在的基本形式,当我们试图

分析教学空间的基本特性时,会发现其既具备一般社会空间的基本特性;同时,教学空间作为特殊的社会空间,是在特定的时空境遇中通过变革与发展而形成的,又体现着教学存在的基本形式和教学实践的特殊意义。具体来说,教学空间的基本特性包括整体性、关系性、历史性、主体性和开放性五个方面。

#### (一)整体性:从结构到功能

从空间的本体论看,必须遗忘传统意义上把空间对象化肢解的错误理解,将其想象为一种独立存在的、可感知、构想和亲历的整体性存在。列斐伏尔强调,“社会空间作为一种特殊的社会产品,涉及的是一种理论上整体性”<sup>[17]</sup>。教学空间作为特殊的社会空间,所涉及的也是一种整体性的空间观,需要从研究空间的教学回到教学空间本身,以整体性的思维还原教学空间的整体性,使得教学空间不再是教学存在的“容器”,而是与教学本质内在关联的具体范畴。教学空间的整体性是通过教学与空间的双向互为来辩证凸显的,促使教学与个体的物质生存、精神生存以及社会生存建立起实质性的内在关联。也就是说,在教学活动中,教学空间是作为一个整体同时发挥其价值和功能的。一是教学空间结构的整体性,即指教学空间是由教学物质空间、教学精神空间和教学社会空间组成的具有独立性和整体性的三元辩证空间,表现为空间方法论意义上的整体性、建构性和反思性。二是教学空间价值及其功能的整体性,即指教学空间之于教学主体的育人价值的整体性,将使教学的价值和功能逐步回归到对生命更本质方面的影响上,以超越既有时空的限制,逐步在教学的高位回归它本有的形态,为生命开拓出更加广阔的生长空间和坚实的条件保障。

#### (二)关系性:从实体到关系

从空间的方法论意义看,空间性思维即关系性思维,强调要把社会空间置于社会实践中,以社会关系来把握其结构内涵,这就是说对任何社会空间理解的关键在于准确把握空间中人与人、人与事物之间的关系状态。教学活动作为一种空间性存在,不仅是一种实体性存在,也是一种关系性存在,其在本质上是一种由关系性主导的实体性存在。所以,关系性是教学空间的本质特征。教学空间的本体是特殊、抽象的“空间”本身,是一种教学内在的空间性思维,这种空间性思维是建立在实体性思维基础上的关系性思维,意味着教学必将朝着更为广阔、更为现实、更为丰富的育人规律迈进。因此,关系性思维有利于把对教学空间的认知从实体论转向关系论,从教学的各种关系与活动的交互作用中理解教学空间存在的本体论意义。如

此,经由教学实践建构的教学空间在本质上也是一种关系性存在,其存在的意义本身固有地涵盖了一种空间性的教学意蕴,它能在实体层面感知和体验教学空间,又能在关系层面生成和建构教学空间,进而无限拓展教学活动的关系空间,为个体生命的生成与发展创造无限的可能空间。因此,把教学空间理解为一种关系空间,就是指教学空间并非预设的、一成不变的,而是以教学的关系性变化持续解构与重构教学规律,并反作用于教学实践不断向未来拓展的具有过程性和生成性的意义空间。

### (三)历史性:从自在到自为

社会空间以空间性—历史性—社会性的三元辩证摆脱了传统空间认识论的二元对立,实现了对空间的历史性和社会性的确认,强调任何社会都将生产特定形式的空间,其生产过程不仅是社会历史的结果,也是空间本体论的逻辑基础。空间具有一个漫长的历史,从传统哲学的容器空间观到自然科学中的物理空间观再到社会科学中的社会空间观,其作为一种社会现实,与人类的社会生产实践紧密相关,从而产生了不同的空间形态。在此意义上,教学空间在不同社会历史条件下的演变和更迭更为明显,其存在形态是随着社会生产力和生产关系的变化而变化的,所呈现出的空间图景不仅停留在空间的实体层面,而且也刻画在社会的现实发展中,它与人类社会的生存境遇以及教育发展史是一脉相承的。从古至今,教学空间在物质属性、精神属性以及社会属性层面所发生的翻天覆地的变化无不与特定经济社会的历史发展紧密相连,而且在不同社会历史时期教学空间在不同向度呈现出不同的形态和表征,对教学实践产生着不同的价值导向。总体来看,人类社会的教学空间是从“自在”状态向“自为”状态演变的,并在整体上呈现出一种动态的历史过程,这种历史性演变过程既是教学活动场所在不同历史时期的空间位移过程,也是教学活动场所逐步专门化、制度化的过程,同时也随着时代变革与人类对教学活动的认知不断深化而自然演进。

### (四)主体性:从抽象到具体

空间社会性意涵的确认,不仅揭示了物理空间中“人的存在”的缺失,同时也还原了空间在社会存在中固有的主体性,彰显着社会空间的人情伦理和人性之基。空间存在的价值和意义,归根结底在于主体的实践,无论物质空间、精神空间还是社会空间,都离不开人的主体性参与,否则空间就会沦为“无情无味”的工具性存在。从物质空间观到社会空间观的演变和拓展,就是空间不断被赋予“人性”的过程,使得空间的

主体性不断增强,而不被空间的物性所束缚。面向数智时代,无论技术赋能的教学空间如何发展与变革,都要时刻慎思“人的存在”这一核心和根本,直面人的主体性、生命性、整全性,唤醒对“具体个人”生存与发展的责任意识,所以,对任何形式教学空间的认知与理解,都要建立在人的基点之上。现实中,基于教学主体参与建构的教学空间,把教学实践中主体的行动联合起来,通过教学主体的生命实践而超脱于外在物质空间的束缚,从而为个人的发展提供了可能空间。教学空间的意义在于承载着教学的生活世界,不仅涉及知识的教与学,而且涉及人的主体性的培养和生命价值的实现,蕴含着主体的文化精神以及社会交往空间的拓展和开发,充分彰显着教学空间与主体发展的内在关系,具有较强的人文性和震撼人心的乌托邦理想。所以,教学空间的主体性是经由教学中人文价值和理性价值不断生成和呈现的,其宗旨在于回归教学的育人原点,充分激发和无限拓展人的主观能动性,满足教学中主体的物质生存、精神生存以及社会生存的需要,为主体生命开拓出更加广阔的发展空间。

### (五)开放性:从既定到超越

社会空间作为物质空间和精神空间的辩证重组,始终保持着对现实的、具体的人的原始性、本真性留恋,它之于社会实践不是业已完成的、预设的、单向度空间,而是以创造新的可能性和理想境界为旨趣,永远充满开放性和动态性的关系空间,它的生成与发展以人的社会实践活动为动力,包括物质生产的实践、精神生产的实践以及社会生产的实践都是彻底开放的,而且充满了空间的社会想象力。同理,教学空间之于教学活动也并非预设的、既定的封闭空间,而是以教学实践建构的可被充分体验和感受到的开放性空间。从价值取向来看,这种开放性以“人的生命和为了人的生命”为立场和底色,无论任何形式的教学空间,都应建立在生命原点之上,最大限度地激活教学主体的生命空间。换言之,教学空间是进行教与学的生活场所,其中的教学主体——人的生成与发展是教学空间的核心内涵与基本构成,也是确保教学得以存在与运作的关键所在。因此,教学空间的开放性必然以人的精神发展和自我实现为终极目的,而且是随着教学关系的不断拓展而动态生成的,以超越教学空间的物质性和工具性束缚,从而在个体生命所能占据的空间中无限拓展教学的空间,促进个体精神世界的丰盈。在此,教学空间的开放性在一定程度上可理解为教学空间的超越性。因为人是一种超越性的存在,总能超越现实的规定性存在,他不仅是教育的人学依据,也

是教育之所期待<sup>[20]</sup>,主体的超越性存在也是教学空间所要彰显的人性维度,意在通过人及其教学活动的超越性来无限拓展教学空间的可能性,为教学活动探索和寻找可能的生活、生存空间,不断突破个体所局限的生命循环链条,探寻生命发展的诸多可能空间,从而在现实性和超越性的张力之间寻求一种理想的发展空间,把人带到社会生活的一种崭新的境界之中,这便是教学空间之于教学活动的期待,这种期待是对教学规范、价值与意义表达的一种阐发与引申。

#### 四、教学空间的发展进路： 实现“理论—实践自觉”

在人工智能、大数据、元宇宙等新技术深刻影响教学活动的今天,面对技术进步所引发的教学改革和空间场景变革,教学空间研究亟须发生从技术到生命的根本立场转向,重申教学空间的本质内涵,提升对教学空间的认知高度,拓展教学空间的研究视域及其问题域,在理论与实践关系中围绕“教学空间”本体性存在,准确把握教学空间的发展进路,方能实现对教学空间从理解、把握到智慧的实践转换。

##### (一)加强学科性立场与空间性立场的统一,提升教学空间的理论解释力

教学空间作为特殊的社会空间,既涉及学科性立场,也涉及空间性立场,两者是辩证统一的,需要从教学论和空间论的双重意义进行理解与分析。教学空间在传统教学论的研究视域中未能跳出教育学的学科壁垒,局限于纯粹物理空间的范畴,倾向于从空间的实体性和物质性来解释,强调的是教学空间内在物质的表现形式及其社会性表达。同时,这种实体论的思维方式,把课堂空间或教室空间预设为教学空间的终极性本原,进而以实体本体论的方式裹挟着人们对教学空间本质内涵的理解,忽视了对教学空间精神属性和社会属性的关注。于是,空间被视为教学的“容器”,教学空间与教学实践的内在关联被割裂,使得教学空间蒙上了一种呆滞、僵化、非辩证的色彩,窄化了对教学空间的认知视野及其理论解释力。从空间的社会本体论出发,以系统的、整体的、动态的思维方式实现对教学空间的理性认识,在澄清教学空间本质内涵的基础上,进一步确证和实现教学空间与教学实践的实质性内在关联,使得教学空间的教育性功能和対精神生命、灵魂的铸造紧密融合起来,不仅是对教学空间本质反思的根源性所在,而且有助于在理论和方法层面弥合教学空间与教学实践的割裂。所以,回到对教学空间本身的反思,把对教学空间的认知从传统教学论

的研究视域中解脱出来,打破传统教学空间观念束缚,完善对教学空间从物质性、精神性到社会性的本体阐释,夯实理论解释的共通性、透彻性、丰富性和鲜活性,不仅完善和提升了教学空间的本体论解释及其理论解释力,而且终结和消除了教学论视域中所有对教学空间认知的不确定和“暧昧”,使得教学空间本体解释的张力得以肯定和释放。

##### (二)促使教学空间成为观察、理解和研究教学的重要视角和方法

任何理论均有方法论的作用,空间社会学既具有对象性研究的特点,也具有方法论的功能<sup>[21]</sup>。空间作为一种社会性存在,其本身就固有的内含着方法论的本质特性。列斐伏尔强调,“空间既是一种思想和行动的工具,也是一种分析社会的手段”<sup>[17]</sup>。以空间性思维研究教学空间,或者说对教学作空间性解读的尝试,既是对教学空间本体内涵的澄清,也是对教学空间本体地位的凸显,使得教学在关注以空间性作为研究本体、视角、方法以及话语等方面得到了有力的刺激,有助于拓展和深化教学研究的问题域,丰富教学空间的方法论意蕴,这不仅是对教学理论创新和研究方法拓展的一种积极探索,而且有助于促进教学空间成为认识、理解和研究教学的媒介、视角与方法。具体来说,以空间性思维深化对教育教学现象、问题以及规律的认知与把握,解蔽人们对教学研究空间观念和空间思维的批判敏感性,拓展和深化教学理论本体阐释的空间,强化教学研究在空间维度的聚焦和呈现,渗透对教学问题空间属性的阐释和反思,激活教学活动固有的空间性活力,就成为深化教学空间本体阐释的理论必须,同时倒逼“教学理论的本体阐释有必要面向和澄清教学存在的空间样态”<sup>[22]</sup>。因此,以空间思维反思教学空间的本体存在,促使“作为方法的教学空间”散发出更多的学术想象力,让空间观念与教学研究的目标、内容以及方法建立起深度融合,在观察角度、理解向度和研究维度等层面确立一种符合教学研究特性的空间观念来促进教学研究的“空间转向”,便成为丰富和推动教学理论创新发展的内在需要。更重要的是,“作为方法的教学空间”有助于“将教学问题置于广阔的社会和人生背景下并以积极行动的方式去认识和解决教学理论的学术传统”<sup>[23]</sup>,以超越学科化的藩篱形成新的学术视野,重返教学得以存在和生长的生活世界,将视野投向丰富多彩、复杂多变的教学实践,唤醒对主体生活空间的体验和观照,充分揭示教学时空情境的流转变性,还原教学空间固有的生活之味和人情伦理,拓展教学研究的意域空间,为教学

研究在理论与方法层面挖掘新的生长点。总之,教学作为一种空间性的本体存在,亟须将其发展为一种方法论,从而促使教学空间成为理解教学的重要方法。

### (三)有效平衡教学空间在“技术理性”与“人文精神”之间的变革张力

空间作为人存在的基本条件,对空间实践的把握关键还在于人的实践,必须以“人性”或“人的存在”为基石<sup>[24]</sup>。教学作为培养人的社会活动,其在本质上乃是一场饱含生命之思的主体性探索,有着既定的人性基石,蕴含着鲜活的生命立场。在此意义上,教学空间作为特殊的社会空间,在根本上是一个充满着个体生命、社会生命、生命间际和类生命积淀与转化的生存空间,对任何形式的教学空间的认知与理解,都要建立在“教学”或“生命”的基点之上。数智技术延伸了教学实践的空间范围,使得教学空间成为技术深度参与的、虚拟与实体、在场与缺场交互融合的泛在空间,而“实现网络教学空间的价值就必须既要考虑如何应用技术,又要关注学习者自身的心性完善,既要建设数字教育资源,又要营造文明的精神家园”<sup>[25]</sup>。令人遗憾的是,受制于技术逻辑、功利主义等外在利益的影响,教学活动割裂了与教学空间的内在关联,使得教学空间内在的生命活力和育人特性无从彰显。特别是当前技术资本逻辑所秉持的“同一逻辑”越来越表现出对教学空间生产逻辑的主导与僭越,淡化了对教学空间育人逻辑的考量,导致教学空间的物质属性、技术崇拜和同质症候等异化形式被空前的放大,技术的“资本逻辑”无限吞噬着教育的“精神生命”,使教学空间面临着内在主体性侵蚀、隐私性暴露、不公平加剧以及人文性弱化等伦理风险。这就需要重返教学空间的生存之“道”,以“人的存在”为基点,紧扣教学空间的生命本质,审视教学空间在实践所产生异化和伦理风险,明确教学空间与教学活动的内在价值关联,解构教学空间的技术逻辑和物性本质,有效平衡空间在“技术超越”与“生命存在”的变革张力,摆脱从人之外或人之上的某种实体或抽象法则为依据而树立违背“生命存在”的空间观念,使教学真正站在人的立场上,注重人的生存之于教学空间的本源性、价值性和优先性,促使教学空间的育人特性与信息技术走向和谐共生,实现向善的技术自觉,深化数智时代教学空间内在功能与价值的充盈与绽放,唤醒对“具体个人”生存与发展的责任意识。

### (四)创设与课程改革理念相吻合的教学空间,实现教学与空间的双向赋能

21世纪以来,我国新课程改革的素质教育愿景在课程结构、教学范式、价值观念等方面逐渐从“知

识本位”转向“素养本位”,促使课堂教学既要超越传统教学的时空限制,又要建立可供学生独立学习的教学时空,其在“注重时间上的全程性与空间上的无限性”<sup>[26]</sup>的同时,为教学空间的转型与变革孕育着广阔的实践基础。但问题就在于,新课改理念与传统教学空间的矛盾愈加不能适应新的课程改革要求,理性的石墙强化了以教室或课堂为核心的教学空间存在,助长了知识教学“大行其道”的价值观念,阻滞了新课程改革所倡导的探究性、开放性以及“跨学科主题学习”“学科实践”“综合学习”实践的空间性逻辑,割裂了教学主体与生活世界的意义关联,消解了主体间的沟通交流、精神生活和生命质量,不仅封闭了知识学习的迁移和实践运用的空间,也弱化了教学与空间的本质关联和双向赋能,致使教学的精神魅力和生命品质在传统教学空间的约束中流于平庸,教学本有的生命活力不再是涵厚和化通个体生存空间的创造,内在的人文性、道德性和生命性淡薄,生发性、创造性和流变性弱化,放纵了知识对教学生命空间的占有。可见,传统教学空间的同质化、离身化、规训化困境已成为阻碍课程与教学改革深化的重要因素,教学与空间的矛盾在规范与自由的博弈中越发凸显,压抑了教学空间内在在物质性、精神性和社会性的辩证张力。一方面,要突出新课程改革所蕴含的空间性思维,以整体性思维创设更加开放、丰富,更加体现时代性、创造性和生命性的教学空间,因此,应将素养导向的跨学科主题学习、综合学习、学科实践等根植于真实的空间情境中,营造富有生命气息的可供教与学进行实验、探究、交流、互动、分享的“自然教学场”。另一方面,促进实体教学空间与虚拟教学空间的深度融合,把教学空间从课堂空间拓展到校园空间、自然空间、社会空间以及网络空间场域中,打通个体与生活世界的链接与通约,在真实的生活世界中实现学科知识的内化、迁移、创生与应用,深化学科知识育人方式在空间向度的整合融通,最终在整体上促使教学空间与新课程改革的理念、价值发生化学反应,让教学获得一种新的生存方式以此打开生命的空间,“帮助学生于原本狭窄的生活范围敞开丰富的生命意向,建构起稳固的思想世界”<sup>[27]</sup>,从而激活教学空间作为生命空间的内在活力和育人价值,使个体能够在空间中自由自在的舒展生命。

### (五)深化教学空间变革的关系本质,促进新型教学方式的建立与发展

当前,信息技术的狂飙改变了人类活动的时空结构,从而也改变了教与学的方式<sup>[28]</sup>,促使“以教师为中心”的教学结构发生根本性变革,传统教学空间的边

界被无限拓展,不可逆转地为教学方式的变革和创新提供了新的契机,逐渐成为“学校变革的核心和研究的重要课题,其所带来的教育思想、教学观念、教学方式等深层次的改革,意义深远”<sup>[20]</sup>。可以说,教学空间作为始终向未来拓展的不断变化形态的现实性存在,已经呈现出从空间革命到教学方式的转变趋向。在此意义上,厘清教学空间变革的关系本质,从而为新型教学方式的建立与发展奠定了可行和崭新的发展基础。教学空间与教学方式的同步变革,有助于促进教学方式从单边静态、单向传递转向多边动态、交互生成,从教学独白走向交往对话;有助于学生的学习方式从被动、接受、符号的浅层学习转向探究、合作、反思的深度学习。换言之,教学空间作为教学存在的根本性场域,智能技术与教学空间的融合将必然成为教学方式变革的新基石,因为不同的技术流所支撑的空间组织必然蕴含着不同的教学方式。所以,在技术进

步变革教学空间的背景下,强调教学方式变革的重要性、必然性和现实性,就需要在理论和实践建立一个清晰的教学空间发展方向,或者说,教学方式的变革将逐渐趋向一种新的教学空间文化或观念,这种文化有助于揭示和反思教学方式背后的价值观念,使教学真正站到人的立场上来,从知识教学的单一灌输和规训方式向知识的激活和生成方式转变,实现教学方式从“认知”到“体知”的观念转变。要将这种反思精神及其带来的教学方式价值观念的转变渗透至学科实践中,需要从根本上深化和拓展学科教学的育人价值,保证个体的“生命存在”在任何科目的教学空间内得到妥善安放。总之,教学空间变革的关系本质并不是非此即彼的关系,而是目标、形态与功能决定了教学空间的关系本质,教学空间的实践变革必然是多种多样的,教学方式的变革与重组也需要在空间形态、功能及其要素关系的多样化组合中适切地进行创新。

#### [参考文献]

- [1] 何雪松.社会理论的空间转向[J].社会,2006,26(2):34-48,206.
- [2] 李秉德.对于教学论的回顾与前瞻[J].华东师范大学学报(教育科学版),1989,7(3):55-59.
- [3] 田慧生.教学环境论[M].南昌:江西教育出版社,1996:23-59.
- [4] 郝恂,龙太国.试析教学主体、客体及主客体关系[J].教育研究,1997,18(12):43-47.
- [5] 张楚廷.教学论纲[M].北京:高等教育出版社,1999:34-35.
- [6] 吴也显.教学论新编[M].北京:教育科学出版社,1991:322-326.
- [7] 南京师范大学教育系.教育学[M].北京:人民教育出版社,1984:465.
- [8] 吴文侃.比较教学论[M].北京:人民教育出版社,2001:326.
- [9] 陈佑清.教学论新编[M].北京:人民教育出版社,2011:352.
- [10] 李爽,鲍婷婷,王双.“互联网+教育”的学习空间观:联通与融合[J].电化教育研究,2020,41(2):25-31.
- [11] 曼纽尔·卡斯特.网络社会的崛起[M].夏铸九,王志弘,等译.北京:社会科学文献出版社,2001:506.
- [12] 王嘉毅,鲁子箫.规避伦理风险:智能时代教育回归原点的中国智慧[J].教育研究,2020,41(2):47-60.
- [13] 杜薇.隐忧与防范:现代技术介入教育的价值审视[J].教育研究与实验,2022(1):32-40.
- [14] 周洪宇,齐彦磊.教联网时代的生命教育:智能与生命的双和谐[J].现代教育管理,2020(8):1-7.
- [15] 布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,2004:43-44,49.
- [16] 黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,2018:48,76,243.
- [17] 列斐伏尔.空间的生产[M].刘怀玉,等译.北京:商务印书馆,2021:36,41,133.
- [18] 苏贾.后现代地理学:重申批判社会理论中的空间[M].王文斌,译.北京:商务印书馆,2004:86-88.
- [19] 张汝伦.反思:黑格尔哲学的关键概念[J].哲学研究,2023(7):85-97.
- [20] 鲁洁.超越性的存在——兼析病态适应的教育[J].华东师范大学学报(教育科学版),2007,25(4):6-11,29.
- [21] 景天魁.时空社会学:一门前景无限的新兴学科[J].人文杂志,2013(7):99-106.
- [22] 杨晓奇.教学理论解释力及其提升[J].教育研究与实验,2018(3):34-39.
- [23] 刘旭东.论教学理论的学术传统与创新[J].课程·教材·教法,2012,32(12):18-23.
- [24] 吴红涛.物性与德性:空间认识论的轨变梳议[J].天府新论,2016(2):94-100.
- [25] 赵慧臣,张舒予.网络教育空间的特征分析与价值实现[J].中国电化教育,2006(12):39-43.
- [26] 靳玉乐,张丽.我国基础教育新课程改革的回顾与反思[J].课程·教材·教法,2004(10):9-14.



- [27] 刘铁芳,王晖.以教学打开生命——走向生命论的教学哲学[J].教育研究,2019,40(4):34-42.  
[28] 祝智庭,管珏琪.教育变革中的技术力量[J].中国电化教育,2014(1):1-9.  
[29] 丁钢.新技术与教学方式的转变——学校变革的核心[J].现代远程教育,2013(1):3-7.

## From Entity to Relationship: Restating the Connotation, Characteristics and Development Approach of Teaching Space—Reflections in the Age of Digital Intelligence

MA Fei

(College of Education Science, Northwest Normal University, Lanzhou Gansu 730070)

**[Abstract]** In the age of digital intelligence, the reform of teaching space not only refers to the empowerment of technology, but also is a fundamental change from the form to the content, essence and value. It is urgent to activate the ontological vitality of teaching space and prevent technical thinking from overshadowing educational thinking. Starting from the social ontology of space, it is of great methodological significance to shift the analysis of its essential connotation from "background" and "technology" to "ontology". In essence, teaching space is a holistic existence that points to its dialectical unity of materiality, spirituality and sociality, which is not only the living space for the existence and development of teaching activities, carrying, supporting and serving teaching activities, but also a completely open, imaginative and real social space, containing the pursuit and aspiration for the survival value and meaning of life in the teaching space. As the basic form of teaching existence, teaching space has the basic characteristics of integrity, relationship, historicity, subjectivity and openness. To realize the practical transformation of teaching space from understanding, grasping to wisdom, it is necessary to enhance the theoretical explanatory power of teaching space with relational thinking, so that it can truly become a perspective and method of observing, understanding and researching teaching and learning. And it is necessary to reasonably locate the change tension of teaching space between technology and life, so as to create a teaching space in line with the concept of curriculum reform. As a result, mutual empowerment of teaching and space can be achieved to promote the establishment and development of new teaching methods.

**[Keywords]** The Age of Digital Intelligence; Teaching Space; Technical Logic; Essence Reflection; Teaching Reform

---

(上接第 46 页)

thinking. Exponential thinking emphasizes the forward-looking and iterative nature of space construction and application, focuses on the function of each element in spatial teaching and the exponential multiplication of the teaching effect, and lead the upgrading innovation of spatial teaching application by designing spatial teaching evaluation. The study proposes ETGS strategic planning and outlines the development trend of spatial teaching in China. By analyzing the extensive attributes of space, a comprehensive Q-C-Q evaluation system of ETGS learning space teaching is constructed, and an evaluation framework of the exponential effect of spatial teaching application is proposed, which provides theoretical support for comprehensively monitoring and analyzing the teaching effect of ETGS learning space and is of great practical significance for accelerating the digital transformation of education.

**[Keywords]** Exponential Thinking; Space Teaching; ETGS Strategy; ETGS Learning Space; Teaching Evaluation