

关系性生产：师范生实践性知识发展的第三空间路径

屠明将

(重庆师范大学 重庆 400700)

摘要: 在构建新师范教育体系背景下,亟须以实践取向引领师范生培养模式整体变革。为扭转既有研究“虚无化”“经验化”“理论化”的缺陷,秉持新马克思主义者列斐伏尔的空间哲学理论,用社会关系再生产机制的第三空间路径解读师范生实践性知识生产过程,表现为交互主体性在一体化时空场域通过对话交往的关系行动,是师范生个体与他者交互调适以寻求“个体我”与“社会我”协调统一的社会化程序。怎样系统推动关系性生产的第三空间路径优化,需要从明确实践理性导向融合师范性与学术性争议、强调实践素养贯穿师范生培养质量标准、突显时空一体建构校地协同机制、重视课堂中心的课程教学联动变革以及营造关系循环互动的知识生产文化等方面推动师范教育培养范式转型。

关键词: 关系性生产;实践性知识;第三空间路径

中图分类号: G650

文献标志码: A

文章编号: 1003-2614(2024)02-0124-06

DOI:10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2024.02.015

2021年,教育部印发涵盖基础教育五个领域的师范生教师职业能力标准,为建立实践能力取向的师范生培养质量确立了“航标”。尽管关注师范生实践性知识发展有利于突破既有研究过度聚焦职后优秀教师的不足,进而为新师范教育范式变革提供知识论依据,但是对于教师实践性知识研究取向的“祛关系”倾向,更多采取“单子式个体建构”以及“区隔化结构差异”的渠道探究实践性知识生成机制,视其为单维、定序且具备封闭结构化的特征,疏忽了实践性知识作为理论与实践并举、主我与客我融合、时间与空间一体的“关系性存在”本质。在一体化导向的教师教育体系构建背景下,师范生的实践性知识发展应该基于“关系性生产”视角切入,突破传统职前培养“理论优先”的第一空间思维与“经验至上”依托职后摸索的第二空间思维,铲除理论与实践的二元区隔、职前与职后的制度割裂,转向融合型关系循环的第三空间路径推动师范生实践性知识高效生产。根据马克思“意识的本质恰恰是一种主体面对现实的关系性存在”^[1],列斐伏尔提出区别于实体化自然空间和理论化精神空间之外的第三空间,认为“空间里弥散着社会关系,它不仅被社会关系支持,也生成社会关系和被社会关系所生产”^[2]。可见,第三空间是一种充斥着社会关系生产与再生产的社会空间,强调把不同主体(包括集体)的行动有效联结起来,其社会关系再生产机制能够更加适切地解读师范生实践性知识发生过程,有助

于扭转既有研究“虚无化”“经验化”“理论化”等“祛关系”缺陷,重塑师范生学习的社会化实践取向。

一、师范生实践性知识发展的问题审视

受到认识局限、制度制约以及支持乏力等因素影响,致使关乎师范生培养质量的实践性知识陷入“祛关系”泥淖中。关于师范生实践性知识的探讨要么套用职后阶段通用研究范式,要么多从教师教育实践课程切入,要么强调教育者灌输传授。用过度简约化思维看待和处理师范生这个特殊群体在实践性知识培养过程中的独特性,导致其对生产过程复杂性和意义表征多维性的简化“悬置”,主要呈现出职前职后关系区隔的“虚无化”、理论与实践关系对立的“实体化”、学习者与教育者关系割裂的“规范化”等三类问题取向。

1. 虚无化取向寄托于职后发展

师范性与学术性争论贯穿于我国教师教育职前职后一体化制度建设的全过程,其核心议题是学科专业知识和实践性知识孰优孰劣,反映“在师范教育实践层面具象为如何培养学科素养优和师范素养强的高水平教师的问题”^[3]。学术性主张学高为师,只要具有丰富的“教什么”学科专业知识,就能够理所当然地胜任教书育人职责,至于“何以教”以及“如何教”的师范性特征关注不够。即使是教师教育得到国家政策充分重视的当下,也有部分人以综合性大学非师范

收稿日期: 2023-05-11

基金项目: 重庆市教委2023年人文社会科学规划项目“地方公费师范生实践性知识的增值评价研究”(编号: 23SKGH100)。

作者简介: 屠明将,重庆师范大学初等教育学院讲师,教育学博士,硕士研究生导师,研究方向: 成人教育与教师发展。

专业毕业生入职中小学校为例,质疑甚至否定师范专业培养必要性的声音依旧甚嚣尘上。取消师范专业的极端“虚无化”取向所占比例尽管不是很高,但一直都存在,比如教师教育开放化及大学化运动发端的欧美许多国家就逐渐用综合大学培养中小学师资取代了独立的师范教育体系。“虚无化”的根本观点认为教师不是一个能称之为专业的职业,不需要专门知识基础以及特定培养周期,能者为师的“经师”理念漠视了师范教育特殊价值,主张实践性知识是职后教师自然而然习得的“自在之物”,职前阶段只需要把相应学科知识掌握扎实即可。这种观点割裂了职前教育与职后发展的内在整体逻辑,无视教师教育一体化制度建构愿景及其对教师成长的牵引支撑功能,教师专业发展阶段理论及基础教育发展实际已然表明教育全过程皆应该属于师范性与学术性的融合,实践性知识生产伴随教师专业发展全周期。

2. 实体化取向指向于经验累积

强调实践性知识的主观建构及缄默内隐特性,虽然有助于破除客观主义知识观对师范生实践性知识生产过程独特性的漠视,但对个体性的过度强调,却极易忽视其生产过程的公共性维度,而直接将实践性知识生产归结为师范生个体反思的结果。个体建构主义的主体性无法有效回应“主体自我指涉、自我创生、自我实现由内向外的客观化”^[4]的困境。“职前教育所安排的实习课程,只能让学生多了一些机会去适应教学的例行公事化,却对深层知识基础无所增长,还可能有所疏漏”^[5]。另外,过分重视对经验的模仿传递,但又漠视理论知识学习的潜移默化作用,也会限制具备反思精神的研究型教师专业成长。“因为这样一来今天的教师就只能照搬自己过去的老师的实践做法,就像过去的老师也只能效仿他自己的老师一样,结果我们不可能看出在这种漫无尽头的自我复制模式中,究竟会有什么创新”^[6]。可见,理论知识与实践知识被人为地分割在不同时空范畴之内,理论与实践被理解为线性递进关系,按照时间先后顺序,只有经过大量理论课程学习后,才能被安排诸如教育实习之类的实践教学以验证理论知识,同时又单纯强调教师教育实践课程对于师范生专业素养形成的意义,将实践性知识等同于教育经验累积,容易忽视理论知识和实践知识相互转化的关系生产性质,导致个体化经验的内容窄化以及价值稀薄,无法适应基础教育实践对教育教学不断创新的品质要求。在毕业后踏入工作岗位,这种仅凭自我反思所累积的经验性认识并不能有效支撑其对真实教育教学情境的适应。

3. 规训化取向依靠于被动传授

从教师知识分类角度出发将理论知识和实践知识作为一对概念来解读,有助于突出教师知识的实践特征,并非意

味着实践性知识和理论性知识截然分开,实践性知识往往以理论与实践交织而成的整体融合状态存在于时空一体化场域。缄默知识首创者波兰尼也认为,“当我说知识时,永远都是包含着实践和理论的知识”^[7]。当下师范生培养模式主要采取理论与实践二分的基本逻辑,通识课程、学科知识课程以及教师教育课程的主体内容仍以理论知识为主,教学方式以高校教师教育者的讲授法为主,师范生是被规训的知识灌输“容器”,师范生与教师教育者之间更多体现为知识授受关系,而非平等主体间的对话交流。造成职前教师教育“空间便只能用标准化、可复制来追求批量生产的效率,这反过来也造成了教育空间自身的同质化”^[8]。基于全球视野调查,发现教师教育课程资源配置存在“供给与主观需求、客观需求的错配两类”^[9]问题;国内的调查也得出规训化课程取向无法满足师范生多元化学习需求,表现为“课程内容供给的重复性与结构性问题、课程实施的中小学教师参与不足且教学方式单调与教学材料标准缺失、课程产出的知识供给与技能供给难以有效促进师范生专业成长”^[10]。师范生作为知识学习主体的地位未被充分彰显,反而成为规训对象,主体间性理念并没有很好贯穿于师范生培养方案、课程设置以及教学过程之中,最终导致实践性知识生产的数量和质量难以得到有效保障。

二、师范生实践性知识的关系性生产机制

列斐伏尔在其空间哲学理论中提出第三空间区别于物质化第一空间和精神化第二空间,打破了理念世界与实体世界的分割,在二者边界交汇处生成一种充斥社会关系生产与再生产的社会空间,即为第三空间。依据列斐伏尔的“空间性·历史性·社会性”三元辩证法以及爱德华·索亚的第三空间“他者化”内核^[11],加上知识生产的主体、结构和过程等三个基本要素,可以从交互主体性、一体化时空以及对话性交往等维度抽象出师范生实践性知识的关系性生产机制。因此,由师范生个体与他者以互动调适的方式建构交互主体性,在一体化时空场域进行多重关系交互,通过对话性交往达成意义协商和行动协同,消融理论与实践的二律背反,实现实践性知识的有序增值。

1. 交互主体性: 师范生实践性知识生产的关系确证

列斐伏尔作为新马克思主义的杰出代表,深受马克思主义关于交互主体性思想的影响。在其第三空间理论中充斥了很多主客之间、主体之间的“镜像效应”思想,认为自我意识不能独立于周遭世界而自成一体,必然是“我中有你、你中有我”的交互式关系。交互式主体性为自我意识何以可能提供了哲思依据,是对笛卡尔“我思故我在”^[12]二元化身心观

念的超越,自我意识产生于主体之间的相互承认,因为“自我无法从经验中确定其他理性存在者的存在”^[13],同时又不能把其他主体视为可被改造的客体看待,只能在主体间互相承认中找寻并确证自我意识。可见,知识不是从哲学上被称为“绝对自我”概念深处生发出来,而是通过理论理性与实践理性融汇的交互主体性中萌生。交互主体性视角下师范生实践性知识生产,破除了规训化取向的理论独断以及实体化取向的个体经验,更加重视知识生产过程的主体间确证。“‘我’这个词不是行动的根源,而是关系的结果”^[14]。自我认知之所以发生,一方面是由于师范生与高校教师教育者、中小学指导教师、同伴、教育对象进行了意义互动,在这个过程中找寻到个体化“教师自我”的价值与策略;另一方面,得益于在对理论化课程内容、数字化教育信息以及组织化教育机构的意义探寻,发掘这些“法人化”主体背后蕴藏的社会价值,进而体悟生成社会化“教师自我”。总之,实践性知识是主体间交互进而投射到师范生主观意识之上,在这个基础上进而个性化建构及生长过程,于“他者”处觅得“他我”并使之结构化与策略化,以有效应对教育实践活动的真实问题。

2. 一体化时空: 师范生实践性知识生产的关系场域

第三空间所理解的时空观不是截然对立的关系,主张时间规定了空间的方向并被镌刻在空间之内。实践性知识发展于一定时空背景之下,既受到时空变化的深刻影响,也承载时空烙印留下的特有标志,理解其时间测度与空间维度能够深入揭示实践性知识生产的独特性。时间与空间在师范生实践性知识建构中具有共同协作关系,空间变化以时间为前提,而时间变迁历程也是发生在空间范围之内,时间与空间互为条件,缺少任何一方都会造成另一方的荡然无存。实践性知识生产的时空流变具有结构上的系统性,其生发过程皆是经由时空因素的不断选择、碰撞与运动后相遇的结晶,对这种生产轨迹的探寻便是对师范生专业发展的时空集合点游移的追踪。时间是对世界运动本质的人之理性镜像,不同于钟表时间线性流逝的连续性与不可逆性,社会时间更多呈现断续性、结构性以及多样化的特征。社会时间多是凭借社会空间进行生产和再生产,时间印迹往往是将空间作为载体予以呈现,“时间是在空间中被知晓和实现的,并且借助空间实践而成为一种社会现实”^[15]。不同空间范畴蕴藏的教育情境以及复杂关系会有明显差异,差异化的学习场域对于师范生实践性知识生产具有重要影响。

师范生的日常生活世界可以大致划分为大学校园理论空间、中小学校教育实践空间、家庭生活以及休闲娱乐空间。不同空间所包含的社会关系以及物理环境各有千秋,要求师范生在不同情境下采取相应策略,在与环境相互作用过程中

获致实践性知识生成与累积。同质空间范畴的大学教育场域有利于师范生通过理论学习、同伴互助等方式累积大量理论知识,为质变学习提供充分准备。实践空间的教育关系复杂性以及情境变化多样性,使其明显区别于同质化较高的大学理论学习空间,需要师范生将理论知识有效转化为实践能力,在指导教师引领下通过观察、模仿以及试错反思等路径进行经验总结,并质变升华为实践性知识。休闲空间虽然是师范生远离大学校园之外的家庭生活和公共交往生活,似乎与实践性知识生产的关系不大,实则不然,在异质化程度较高的日常生活世界蕴藏了丰富教育契机,比如优秀教师的宣传报道、家长的耳提面命、家教经历以及就业市场的激烈竞争,这些充斥在师范生日常生活世界的关键事件都会对其实践性知识发展造成或多或少、或正或反的交互影响。不同空间所蕴藏的社会关系,如影随形地对师范生从教信念、自我认知、能力培养等产生作用,经过社会时间的积淀与发酵,能够让不同空间发生联系进而融合成统整知识,促使师范生实践性知识不断发生量变与质变。

3. 对话性交往: 师范生实践性知识生产的关系互动

第三空间的日常生活世界存在众多性质各异、类型多样的复杂关系,这些关系何以交互及至产生行动势能,关涉到阐释师范生实践性知识生产机制的核心问题。因为“众多的人的观念有一个交叉点,任何一个人的观点都可以穿过这个交叉点”^[16];人的社会性存在本质反映出知识生产于你来我往的关系联结过程之中。正是知识的关系性存在本质,使得对话性交往的社会学习才能发生。简言之,师范生实践性知识生产是交互性主体在一体化时空场域内,通过“我与你”式的对话性交往,触发差异化空间范畴中复杂关系交互行动方能得以生产,释放出从关系联结到关系互动再到关系协同行动的纽带功能,第三空间路径的社会关系再生产机制经由对话性交往获致循环往复,推动理论知识与实践经验持续融汇共生以增值师范生的实践素养。总之,师范生的实践性知识生产,既不是单纯依靠大学课堂的理论学习,也不是教育实践经验的简单总结,而是在同质空间之内和异质空间之间的复杂性社会关系交互循环的运动产物。

首先,师范生与理论知识对话以寻找“客我”。课堂教学以及自主学习获得的理论知识,不是完全独立于师范生之外的客观存在,间接知识背后所隐含的价值理念、要素结构以及操作图式集中表现为一种他者化社会关系,师范生应用已有经验及知识与静态凝固的社会关系发生碰撞,吸收转化理论知识实质上也是找寻“客我”的心路历程。师范生自我意识的“主我”通过理论知识符号中介与“客我”开展交互,继而推动作为“教师自我”的意识觉醒,并随之对理论知识进行

深度加工,从而为实践性知识发展累积必备前提。其次,师范生与利益相关者对话以寻找“镜中我”。实践性知识不是师范生闭门造车式静态发生的顺其自然过程,实质上生产于各种社会关系的动态交互中。如果说师范生在间接知识中寻觅社会价值投射的“客我”,那么通过与利益相关者的互动就可以发现“镜中我”相应的自我知识得以不断产生。师范生与大学教师、中小学教师、教育专家学者、教研员以及同学朋友等利益相关者围绕教育问题、教师专业发展等主题展开交互,感悟他者知识分享并从中认识自我优势及不足,触动实践性知识的萌发与形成。通过对话性的关系互动,师范生从利益相关者身上找到了感知教育现象、解决教育问题的“蹊径”,同时也能在他人评价的映射中确认自我意识及知识价值,最终汇聚关系力量并开展协同行动,催生实践性知识不断增值。

三、师范生实践性知识发展的第三空间路径

从关系生产的理念、标准、机制、方式和文化等层面着手,以实践理性为哲学导向融合师范性与学术性争议,强调实践素养贯穿师范生培养质量标准,突显时空一体建构校地协同机制,重视课堂中心的课程教学联动变革,营造关系循环互动的知识生产文化,系统推动第三空间路径优化,引领师范生实践性知识持续生产与累积。

1. 以实践理性融合师范性与学术性的理念分歧

师范性与学术性之争的由来已久,且在不同时代表现出来的特征会有所差异。本质上反映出对于师范生培养模式定位的争议,人为将师范教育割裂为理论知识和实践能力的对立分化之中。既往职前教师教育师范性与学术性争论,更多体现在理论理性的应然价值层面,在某种程度上轻视了师范教育特定形势下何以行动才能适应基础教育一线需求的正当性。实践理性“以追求对象在活动中达到预期效果和目标为价值取向的,它包括目的、计划、方案等思维环节”^[17],是实然层面的价值理性与行为理性的有机融合。因此,用实践理性作为上位概念统整师范性和学术性论争,能够弥合理念撕裂造成的师范生培养模式目标模糊,树立实践性知识导向的师范生培养定位,从而形成纵向职前职后一体化与横向校地联动协同化的师范教育网络。在国家教师教育改革顶层设计文件中,重视实践理性引领师范教育的政策逻辑已然十分清晰,比如《中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见》明确规定“以实践为导向优化教师教育课程体系”。只有明确了实践理性作为师范教育人才培养模式变革的价值导向,才能从目标定位、运行机制、内容体系和质量评价等层面引发师范教育范式转型。

2. 以实践素养引领细化师范生培养质量标准

虽然2012年发布的《教师专业发展标准(试行)》是中华人民共和国成立以来第一个针对教师专业的“国标”,但也只是针对职后发展阶段的合格教师群体。直到2021年,教育部才制定包括中学教育、小学教育、学前教育、中等职业教育和特殊教育等五种专业类型的《师范生教师职业能力标准(试行)》(以下简称《能力标准》)。从师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力和自主发展能力等四个维度规定师范生专业能力的核心标准,其目的在于通过建立师范生教育教学能力考核制度,以优化师范专业建设,但是《能力标准》规定的宏观概括性却随带产生了如何细化落实之难题。为扭转情形,需要建立序列化、层次性的中国特色师范生培养质量标准。一方面,实践素养贯穿师范生专业发展标准全过程和全方位。“知识基础、技能基础和文化基础”^[18]三维融合的实践素养能够有效破除先在性理论优先和行为化技能导向两种目标定位的缺陷。统整理论与实践、融汇个体与社会的实践素养,既发挥价值理念的引领功能,更要使其贯通于师范生专业发展标准的操作层次。另一方面,完善工具理性导向的操作化质量标准体系。只有细化到可以操作的标准,才能施展目标定位及质量评价的功效。在现有《能力标准》基础上,按照三级维度逐层细化并赋予分值,构建张弛有度的师范生专业发展标准。除此之外,还形成国家、省域和院校三梯度的师范生专业发展标准体系,激发标准建设对于师范教育培养模式的整体变革。

3. 以时空统整建构师范生培养校地协同机制

理念上理论知识与实践知识孰轻孰重、制度上教育职前职后彼此割裂、机制上师范院校与中小学校合作流于形式,之所以会造成这种现象的原因比较复杂。基于空间哲学审视可以发现,人为化设计的时空破碎是引发师范生实践性知识匮乏的深层因素。师范教育制度设计的通行模式表现为:理论知识在大学生校园集中学习,实践能力寄希望于集中教育实习、短期教育见习和研习等课程设置予以培养,实质上体现出将师范生专业成长的时间断裂和空间阻滞。某段时间重点完成特定任务,但时间的连续性却被阻断;异质空间中社会关系产生背景、交互方式以及碰撞效果都会有其独特性,师范生发展过程被切割在不同空间范畴,差异化空间统整缺乏共识理念支撑与高效机制保障,致使师范生空间转换的频次及适应性不足,实践素养形成机制未能有效建立。

时空统整贯穿于师范生培养校地协同机制运行之中,是化解不同空间社会关系交互融合的可行路径,进而促使异质空间关系交互的机制得以顺畅运转。通过时空统整推动分

布式知识顺畅流动,在时间延绵一体和空间对接整合过程中,处于不同时空范围的社会关系进行实质互动,师范生实践性知识生产的制度樊篱得以拆解。首先,校地共建目标指向一致的空间互嵌型命运共同体。师范生培养主体应包括高校、教育行政部门、教研机构以及中小学校在內的四方主体,不同培养主体代表着某种类型独特的空间范畴,既往不同组合形式(诸如UGIS、UIS、US等)的校地合作培养模式,未能有效解决不同空间的相互嵌入问题,极易导致合作变成“剃头挑子一头热”的单边现象。空间互嵌型命运共同体意在将四方培养主体联结为促进师范生实践素养形成的一股力量,并非传统上各行其是的按部就班式彼此独立空间。教育行政部门负责师范生培养的标准研制、政策保障和组织协调,高校承担师范生培养过程管理,教研机构参与师范生培养过程的教研支持,中小学校提供师范生培养过程的实践场域。在实践素养理念引导下,四维空间互相嵌入以形成合力,推动同质空间内与不同空间之间的社会关系互动达到多向循环效应,用四轮驱动方式激发师范生实践性知识持续生长。其次,校地协同打造无缝对接的时间一体化师范生专业发展机制。实践性知识不是理论知识自动转化的结果,更非经验累积的时间效应。既需要大学空间的理实一体,也离不开教育实践场域的教研支撑。师范生培养模式不是理论课与实践课简单相加的粗暴操作,而是在任何空间内都需要体现出理论与实践紧密结合的时间连续性,以时间一体化师范生专业成长机制弥补理论与实践在不同空间的关系割裂。

4. 以课程教学联动变革促进培养内容动态调整

首先,强化师范生“双导师”的专业素养及双向交流机制。一方面利用专题培训、教研活动、实践观摩、督导评估以及激励评价等多种途径提升高校教师教育者与基础教育一线实践导师的专业素养,发挥其在师范教育课堂革命中的主导者与引领者角色;另一方面,完善高校教师教育者与中小学实践导师的双向交流机制,既要促进高校教师教育者形成理解并转化教育教学实践的能力,也要发挥中小学骨干教师、特级教师、名师工作室主持人以及各级教研员等实践导师在优化师范生知识结构中的重要功能。其次,以新兴信息技术为切入创设分布式教学模式。5G背景下增强技术(AR)、虚拟技术(VR)等信息科技为课堂革命提供了技术支撑,“分布式教学模式在增强师生互动和情境体验的基础上,通过海量学习资源支持、学生主体性激发等方式实现自我导向的深度学习,经由统整面对面教学与在线教学的优势,为学习者构建出混合学习的场域”^[19];利用大数据技术建立针对师范生专业发展的案例库、资源库等平台,通过同步教学、异步教学以及混合式教学等多种方式化解理论知识与实践

知识割裂的问题,发挥中国大学MOOC、智慧树等平台资源开展翻转课堂、小规模限制性(SPOC)课程等课堂教学改革,把理论化知识学习分解到网络平台之上,让课堂时间最大效率进行理实一体的现场转化,承担其在师范生实践性知识生产过程的主阵地角色。最后,大力开展教学方式的系统化变革。如何推动理论知识与实践知识的交互转化,既要在课程内容设置以及教学资源开发上下功夫,也要同步考虑教学方法的跟进式变革。如此方能促成师范生“主我”与“客我”的高效连接,实施以师范生为中心的教学方法,开展诸如案例教学、项目式教学、模仿教学、交际教学、情景教学等重在培养师范生实践素养的方法变革,从“叫我去”转变为“我要学”的自觉意识觉醒。

5. 以关系循环互动营造实践性知识生产文化

首先,供给系列化高质量学习资源以构建师范生专业成长服务支持体系。除了课堂学习以外,师范生还有大量自由支配的自主学习时间,如何充分利用起来并使之与课堂教学空间形成统整,提高实践性知识生产效率。师范生自我导向学习并不代表着向壁虚构式的凭空沉思,而是需要高质量学习支持服务体系予以保障。一方面利用国家中小学智慧教育平台、省级优质课程资源共享平台(如重庆云课堂)等现有各类权威性网络教育资源;另一方面,高校根据实际情况建立支持师范生学习的案例库、资源库、专题库等数据化校本课程。同时,设立师范生专业发展讲堂等形式邀请学科教学专业、教育专家等术业有专攻的各类专家学者,拓宽师范生专业发展视野。其次,塑造学习型组织以助推同伴互助共同体建设。同伴学习作为一种形式灵活、沟通深入的互助型学习方式,能够发挥同辈群体的民主交流、感同身受等优势。发挥班级、学生会、社团等正式组织以及兴趣小组、老乡会等非正式组织在师范生专业素养培育中的积极功能,引导这些不同类型的学生群体在专业学习、专业实践以及专业规划等方面展开经验交流,使之朝向学习型组织发展。最后,常态引入实践型重要他人进校园以催化师范生知识融合。除了基础师资进课堂这种实践导师直接授课以外,还应该引入教育行政部门管理者、中小学管理者、中小学名师、教研员乃至中小学学生家长代表等重要他人定期嵌入师范生的全过程学习空间,围绕教育情怀、专业知识以及专业能力等维度进行主题对话、专题分享或者答疑解惑,以达到催化师范生理论知识与实践知识相互转化融合之目标。

参考文献:

- [1]马克思恩格斯全集:第3卷[M].北京:人民出版社,1960:199-200.
- [2]包亚明,主编.现代性与空间的生产[M].上海:上海教育

- 出版社 2003: 48.
- [3] 陆道坤, 许游. 论“中国特色师范教育体系”的改革与发展——基于“师范性”与“学术性”互动的角度[J]. 大学教育科学, 2019(6): 10.
- [4] 刘森林. 实践的逻辑[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2009: 63.
- [5] 周淑卿. 课程发展与教师专业[M]. 北京: 九州出版社, 2006: 5.
- [6] 涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康, 译. 北京: 商务印书馆, 2016: 14.
- [7] MICHAEL POLANYI. The Tacit Dimension [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1966: 7.
- [8] 严从根, 孙芳. 教育空间生产的资本化及其正义思考[J]. 教育发展研究, 2017(3): 69-74.
- [9] 李阳杰, 金晨. 教师教育课程资源错配问题及启示——基于 TALIS 数据的分析[J]. 开放教育研究, 2018(6): 100.
- [10] 陈文娇. 教师教育课程供求的不平衡分析——基于某地方综合性大学师范生的调查[J]. 教师教育研究, 2018(6): 75-128.
- [11] 爱德华·索亚. 第三空间——去往洛杉矶和其他真实和想象地方的旅程[M]. 包明亚, 译. 上海: 上海教育出版社, 2005: 67-89.
- [12] 笛卡尔. 笛卡尔思辨哲学[M]. 尚新建, 等译. 北京: 九州出版社, 2004: 359.
- [13] 黄睿. 从应然到实然: 交互主体性概念的起源[EB/OL]. (2022-11-24) [2022-11-25]. <https://mp.weixin.qq.com/s/36mvQnyIMvwj6nrLYsy0xQ>.
- [14] 肯尼斯·J. 格根. 关系性存在: 超越自我与共同体[M]. 杨莉萍, 译. 上海: 上海教育出版社, 2017: 145.
- [15] 亨利·列斐伏尔. 空间的生产[M]. 刘怀玉, 等译. 北京: 商务印书馆, 2022: 321.
- [16] 查尔斯·霍顿·库利. 人类本性与社会秩序[M]. 包凡一, 等译. 北京: 华夏出版社, 2020: 87.
- [17] 王桂山. 实践理性及其筹划本质[J]. 社会科学辑刊, 2005(5): 36-40.
- [18] 杨燕燕. 教师实践素养观的变迁——兼论教师职前实践教学的目标变革[J]. 教育研究与实验, 2012(1): 15.
- [19] 屠明将, 刘义兵. 基于 VR 的分布式教学: 理论模型与实现策略[J]. 电化教育研究, 2021(1): 99.

Relational Production: The Third Space Approaches to the Development of Preservice Teachers' Practice Knowledge

TU Ming-jiang

(Chongqing Normal University, Chongqing 400700, China)

Abstract: Under the background of constructing the new normal education system, it is urgent to lead the overall reform of student teachers' training mode with practice orientation. In order to reverse the defects including nihilism, empiricism and theorization in the existing research, we interpret the practical knowledge production process of student teachers with the third space path of the reproduction mechanism of social relations adhering to the space philosophy theory of Lefebvre, a neo Marxist, which is represented by the interactive subjectivity in the integrated space-time field through the relational action of dialogue and communication. It is a socialized procedure for student teachers to interact with others to seek the coordination and unity of "individual self" and "social self". To systematically promote the optimization of the third space path of relational production, we need to promote the transformation of the training paradigm of normal education from the aspects of clarifying the orientation of practical reason to integrate the pedagogical and academic disputes, emphasizing the practical competence throughout the quality standards of student teachers, highlighting the integration of time and space to build a school-local coordination mechanism, focusing on the classroom-centered curriculum and teaching linkage reform, and creating a knowledge production culture of circular interaction.

Key words: relational production; practical knowledge; third space path