

跨界、互融与共生：基于双导师制的美育“第三空间”建构

陶 泉

广西艺术学院美术教育学院，广西 南宁

收稿日期：2026年9月3日；录用日期：2026年10月16日；发布日期：2026年10月27日

摘 要

本文基于第三空间理论，将美育双导师协同育人视为一种关系性存在，并从“跨界－互融－共生”的三元辩证角度提出了身份重构、话语协商与知识创生的双导师协同育人机制。进一步地，可以立足第三空间视域构建一个动态、递进的美育双导师协同育人运行机制：双导师立足跨界实践进行具身体验与身份重构，激活混合角色的交互特征以促进话语协商，继而经由互融汇聚的符号空间增进知识创生，指向于通过数智场域的虚实融合将个体经验升华为兼具个性与共性的共享智库，为高师美育双导师协同育人的持续改进提供理论参照与实践路径。

关键词

美术教师教育，双导师制，第三空间，协同育人

Boundary Crossing, Reciprocal Integration, Coexistent Symbiosis: The “Third Space” of Aesthetic Education Based on the Dual-Mentor System

Quan Tao

School of Art Education, Guangxi Arts University, Nanning Guangxi

Received: September 3, 2026; accepted: October 16, 2026; published: October 27, 2026

Abstract

Rooted in the theoretical framework of the Third Space, the present study treats the dual-mentor

cooperative education paradigm within aesthetic cultivation as a relational existence. From the three-fold dialectical viewpoint of “boundary crossing - reciprocal integration - coexistent symbiosis”, this work puts forward a dual-mentor collaborative education mechanism encompassing identity reconstitution, discursive deliberation, and knowledge generation. Delving into deeper levels, adopting the Third Space analytical lens, this article frames a dynamic and stepwise operational framework for the dual-mentor collaborative education mode in aesthetic education: via cross-boundary practical activities, the two cohorts of mentors participate in embodied practice and identity reconstitution, activating the interactive attributes of hybridized roles to facilitate discursive deliberation, and accordingly boosting knowledge generation through the symbolic space constructed by reciprocal integration; This approach targets the elevation of individual experiences to a collective wisdom repository that manifests both particularity and generality—that is, through the combination of virtual and tangible dimensions within the digital intelligence domain—thereby supplying theoretical references and practical routes for the sustained optimization of the dual-mentor cooperative education paradigm in teacher training establishments.

Keywords

Art Teacher Education, Dual-Mentor System, Third Space, Collaborative Education

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

2012 年，国务院印发《关于加强教师队伍建设的意见》，提出“创新教师培养模式，建立高等学校与地方政府、中小学联合培养教师的新机制。”[1]。2016 年，教育部印发《关于加强师范生教育实践的意见》，进一步要求“全面推行教育实践‘双导师制’”[2]，由教师教育院校教师和中小学优秀教师共同指导师范生教育实践。此后，师范专业认证标准将“实行高校教师与优秀中小学教师共同指导教育实践的‘双导师’制度”列为认证的重要内容[3]。“双导师制”作为贯通政策链条的关键环节，既是培养机制改革的制度载体，也是“学生中心、产出导向”落地实践的重要依托。实际上，高师美术教师教育领域中大学与中小学协同育人已推行多年，高校依托中小学设立的美术教育实践基地亦极为普遍，然而，双导师制在实践中仍存在诸多问题。何以从“形式协同”走向“实质融合”？引入“第三空间”理论，建构兼具开放性与平等性的融合空间，是突破当下困境的一种可能路径。

2. 问题缘起：高师美育双导师制的现实流弊

2.1. 认知层面的“对立化”

高师美术教师教育中的“双导师制”的前提是将大学与中小学视为两个独立的异质性组织进行“衔接”，而非“融合”的共生系统：一方面，大学与中小学的“伙伴关系”是建立在二元对立的思维模式上的，“充斥着大量的二元话语”，“不易融合创新”[4]。大学层面的美术教学方法课程注重理论化，忽视重要的实践需求，美术教育实践与大学课程之间存在认知差距。尽管许多合作的美术教师教育项目为师生交流创造了中立平台，但不同机构仍保持着各自的文化与话语体系，大学教师与中小学教师之间沟通往往流于形式。周婷婷、李帅龙在对重庆某艺术高职院校美术教育“双导师制”的实践反思中发现，校内外导师之间存在明显的“教学供给偏差”，学生期望从校外导师处获得课程学习、岗位实践、职业

规划等多方面的指导,但校外导师“更加重视对学生岗位技能和实践能力的培养,容易忽视对学生终身发展能力和综合素质的培养”,突出表现为“对学生校内学习课程体系不了解,指导过程中未能有效地将理论与实践相结合”[5]。从导师联动的角度来看,高校指导教师对校外导师的岗位权责认知存在局限,片面地认为校外导师只需负责实践阶段指导,不必介入学生培养全流程。两类导师对自身权责理解存在偏差,缺少常态化交流机制,难以形成高度统一的育人共识。

另一方面,无论是中、小学导师还是大学导师,都尚未充分适应各自作为师范生培养者以及学科导师指导者的新型角色。中小学导师通常认为自己的角色是提供实践方法,而大学则主要贡献理论视角,校内外导师双方职责认识不到位,缺乏有效沟通,培养共识未能达到高度一致。大学与中小学教师虽被安排为功能互补的角色,却在实践中彼此隔离。就差异而言,大学与中小学在对师范生的期望和要求方面存在明显区别:中小学导师会更密切地观察师范生并指导其教学,采取的是实践性方法,凭借自身经验进行指导,更倾向于工匠与学徒的角色定位,其理论知识更新滞后。而高校导师则采用理论与实践相结合的教学方式,持续传授教学法知识。双方各自将自己定位为所属空间的“合法成员”,却没有意识到自己同时也可以进入对方空间的“跨界者”。这种角色定位隐含了权力的不对称,大学在伙伴关系中拥有决定性的发言权,二者缺少有效的对话通道。在这种情形下,冲突被视作需要克服的障碍,而非可供利用的资源,最终体现在话语层面上的对立。

2.2. 合作层面的“浅表化”

近年来,师范专业认证明确提出“学生中心,产出导向,持续改进”的总体理念,要求美术教师教育改革逐步将培养未来教师的责任从高等院校转移到基础学校层面。在此背景下,“双导师制”常将实习视为教师培养过程中最具价值的环节,中、小学校被设想为美术教师教育学习的重要场所。但总体而言,大部分中小学校并未刻意将实习生的学习置于优先地位,且来自教学一线的校外导师“本职工作非常繁重”、“缺乏合理的激励机制”,导致部分导师“指导热情不够”[6]。加之高校与中小学联合培养师范生缺乏动力,“中小学在培养未来教师中表现得比较被动,与高校合作很多是出于个人或单位交情的‘友情客串’”,往往“仅在签订协议之时轰轰烈烈,久而久之就没有了合作”[7]。

在对广西艺术学院176名美术教育实习生的抽样调查中显示,86.5%的学生认为校外导师主要在教学方法选择、教学策略应用、知识点掌握及教学内容实践安排等方面提供指导,而高校导师主要提供的是讲座指导和小组内互评指导。需要注意的是,75.6%的学生表示很少,甚至没有召开三方会议及课研等活动,导师间的交流也不常见。此外,66.2%的学生认为在课堂管理方面遇到困难,59.7%的学生也觉得课堂纪律管理棘手,而这些困难恰恰是实践导师所擅长、却未能与高校理论课程形成有效衔接的领域。新时期的美术教师教育注重问题的反思和探究式教学的方法,但这些理念在实践教学却鲜有体现,实习既未突破教学活动与课堂常规,也未将实习教师社会化融入现有体系。双导师合作规划实践任务的活动往往仅限于实习现场或实习单位,缺乏三方协同的深度互动,“课程设计各自独立,缺乏共同备课机制,难以开发出‘理论—实践一体化’的课程模块”[8]。这种状态导致传统习惯与规范的延续,常态化的联合教研模式难以形成,合作平台与机制形同虚设,实习阶段的学习也就流于表面。

3. 理论框架:第三空间理论的内涵与适切性

“第三空间”概念源自后殖民理论家霍米·巴巴(Homi Bhabha)的“杂合性”(hybridity)理论。巴巴在分析殖民者与被殖民者的文化关系时指出,不同文化的相遇并非一方压制另一方,而是在两者的边界地带生成了“一种新的、既非此亦非彼的身份与意义”[9]。这种杂交性的文化空间既不完全属于某一方,却在碰撞中催生出新的认知与实践可能。政治地理学家爱德华·索亚(Edward Soja)进一步拓展了这一概

念,认为第三空间诞生于二元对立关系中,融合了两个对立范畴的元素,从而创造出“他者”身份的替代形态,是“一个被重新阐释和重新占据的空间”,在这里,“关于空间的主流叙事可以被挑战和转化”,同时“第三空间拒绝那种将知识划分为两个互斥范畴的思维习惯”[10]。2010年,美国学者肯尼斯·蔡克纳(Kenneth Zeichner)将第三空间理论引入教师教育实践,其核心目标是建立层级分明程度较低的协作空间,让大学、学校与主流话语在此交汇融合,倡导参与式教学实践,教师教育者、职前教师与当地社区共同协作,共建教学知识体系。近年来,第三空间成为研究热点,凸显了知识社群交汇的混合实践空间的重要性,已经从一个抽象的文化理论概念逐步转化为分析教师教育实践的有效框架。

教师教育中的第三空间具有三个相互关联的核心特征:一是开放性的关系空间。参与者需要跨越边界、扮演混合角色,其专业身份处于持续的协商与重构之中;二是平等性的话语空间。当大学导师与中小学导师以平等身份共同反思教学实践时,基于相互尊重和倾听的对话才能够发生;三是变革性的实践空间。第三空间的基本属性是混杂性,这一属性赋予了它内在的变革能量。参与者各自携带着差异化的观点与经验进入该空间,多元视角的交汇难免催生紧张与冲突,但恰恰是这种张力为新的思维方式以及行动策略的生成提供了条件。开放性的关系空间为平等性话语空间的运行提供了结构前提,平等性话语空间为变革性实践空间的生成提供了动力机制,三者共同构成了第三空间区别于传统教师教育“伙伴关系”的本质属性。它不是对大学与中小学两个空间的简单连接,也不再将二者视为需要“衔接”的两个独立实体,而是在两者边界地带生成一个兼具开放性、平等性与变革性的融合空间,并将其置于一个共同的融合空间中来重新审视各自的角色、话语与知识生产,从而为理解高师美育双导师制中高校与中小学的关系重构提供了理论工具。

4. 范式转换:权力张力与生成逻辑

4.1. 第三空间的权力动态与潜在冲突

第三空间并非权力真空的“中立地带”,相反,它是一个充满张力的场域。从文化资本的视角来看,大学导师与中小学导师在第三空间中的位置并不对等。大学导师通常拥有学术话语权、研究资本和制度性权威,而中小学导师虽拥有丰富的实践智慧和情境知识,却在学术话语体系中被边缘化;从话语体系的视角来看,中小学导师面临着一个结构性困境,即他们的实践往往难以在学术话语体系中获得合法性表达。一旦实践性知识的公共属性被掩盖,它便会彻底变成个体知识,无法完成正当化论证。在美育双导师制下,中小学导师的实践经验常常被大学导师视为“经验之谈”,无法上升到“学术”高度,其贡献也难以在师范生培养的正式评价体系中被充分承认。“简单地将实践知识置于学术知识之下,只会加剧边界地带的摩擦”[11],当这种差异增大时,对共同知识的要求也就随之提高;从制度资源的视角来看,第三空间的创建责任与可能性主要由大学及其导师承担,这种制度设计本身就可能形成新的权力不对等,大学成为第三空间的“主导”,中小学导师则处于“被邀请”的位置。“即便在制度上设置了第三空间,若不能有效调节参与者的权力关系,第三空间仍可能沦为权力再生产的场所。”[12]合作中的不对等在第三空间中不会自动消失,反而可能因第三空间所许诺的平等话语而变得更加隐蔽。

面对权力张力,第三空间的建构必须进行制度性调节,前提是要建立明确的对话规则。在协同过程中,大学导师不将自己的声音强加于他人,拒绝维持大学在教师培训中的传统等级地位,“主动放弃传统权威地位,在相互尊重和倾听的基础之上建立真正的对话。”同时,中小学导师也需要获得平等的发言权和时间保障,这些规则需要被提前明确并持续维护。在此基础上,引入第三方协调者,通过设立固定岗位赋予边界跨越者合法的正式身份,使其能够在诸多看似难以建立共识的场域当中完成协调与互通。在美育双导师制的语境中,第三方协调者可以由教研员、美术馆公共教育人员或学院教学管理者担任,其主要职责不是评判,而是保障对话的平等性。此外,还需设立冲突解决机制。通过各自陈述立场、识

别分歧点、寻找共同目标、协商方案、复盘调整等方式，解决参与者之间的紧张关系。阶段性的协商流程设计能在制度层面上予以保障，是第三空间得以持续运作的关键环节。

需要指出的是，权力张力的调节不是要消除差异，让大学导师和中小学导师变得雷同，而是使双方都能在第三空间中发出自己的声音，并在此过程中相互学习、彼此改变。权力张力的有效调节，能够将“局外人”转变为“局内人”，从而将形式上的第三空间转化为实质性的协作空间。

4.2. 范式转换的三重向度

4.2.1. 从角色固化到身份流动

“第三空间”理论为双导师制从形式协同走向实质融合提供了可能，关键在于让大学导师、中小学导师、师范生这三个群体形成共同探讨、基于尊重分歧的对话，明确彼此的期望，并探索如何通过互补优势创造最佳发展环境，为促进新知识发展提供实践的契机。在既有的合作范式中，高校导师与中小学导师的角色是固化的，高校导师负责美术教育理论教学，中小学导师负责美术教育实践指导，这种分工看似合理，却使两类导师各自封闭在专业共同体的边界之内。大学导师与中小学导师承担不同职责，但需共同完成任务并协作，跨越边界意味着打破这种固化状态，因此，两个领域之间的界限应当模糊化，让导师走出原有的角色定位，进入对方的实践场域，在“边界地带”重新理解自己的专业身份。

中小学校与其老师代表第一空间，而大学与大学导师代表第二空间，双方教师在跨越边界的过程中经历着不同层次的主体间性与权力分配。换言之，第三空间不是一个平静的融合空间，而是一个充满张力的场域，不仅需要跨越机构边界，还需跨越其它的界限；不仅需要在学校环境中建立信任，还要处理对接中因沟通不足而产生的干扰。美国教师教育学者苏珊·马丁(Susan D. Martin)认为大学导师在第三空间中承担的是“联络员”角色，他们不仅仅是学校的“形象大使，更是引路人、问题解决者、顾问、谈判专家和专业顾问。”^[13]这种多重角色的叠加，使他们的专业身份从单一的“大学督导”转变为“混合型教师教育者”。同时，当中小学美术导师开始指导美术师范生教学时也会重新定义自身身份，他们既是“反馈提供者、实践示范者、反思支持者，也是学习者、情境构建者、关系缔造者、实践倡导者、变革践行者以及儿童教育者。”^[14]通过跨越学校和大学课堂的边界，中小学导师不仅为美术师范生实践教学提供了获取重要情境知识的机会，也使自己重新思考职业身份，适应新的学习和知识获取方式。由此，形成专业身份与个人身份持续重新协商，进而突破机构界限，理解角色定位并达成专业身份与个人身份持续重新协商。为美育协同育人提供有效支持的同时，他们也成为美术教育变革的推动者。

4.2.2. 从话语隔阂到意义协商

第三空间的聚集并不必然带来进步与新见解，协同关系的建立需要对协作本质进行更深层次的诠释，而非简单理解为“合作”。在第三空间中，话语协商意味着最终指向不是某一方话语对另一方的覆盖，而是生成一种既能容纳理论合理性又能回应实践可行性的“杂交性话语”。事实上，杂交性话语既不完全属于学术场域，也不完全属于实践场域，而是列斐伏尔(Henri Lefebvre)所认为的实践性知识的“关系性生产”，它将跨越边界后形成的混合身份转化为具体的对话行动，又将对话中生成的共识导向知识进行重组。

不同专业实践之间的有效协作依赖于“共同知识”的建构，即参与者能够理解“对方在乎什么”，并将这种理解作为进一步行动的资源。在高师美育双导师制中，这意味着高校导师需要将抽象美术教育理论转化为可操作的教学建议，中小学导师需要将情境经验上升为可迁移的理论洞见。大学与中小学之间的“协同”之所以有效，正是因为双方能够在平等对话中实现知识的双向流动。这种双向流动的实质，就是话语的互译。“但是，话语协商的过程并非一帆风顺，而是充满张力的碰撞。大学导师需要克制以学术话语主导对话的惯性，警惕自身在合作中长期占据的权威位置对平等协商的干扰；”而中小学导师

则需要突破经验难以被理论化的思维定势。这种张力的存在，说明了话语协商不是简单的意见交换，而是深层的意义重构。

4.2.3. 从个体经验到实践共同体

“第三空间”从依赖外部短期资源转向更具持续性的内部培养模式，从传统模式转向更具协作性的共同体模式，更强调多方协作机制，并要求教师持续分享教学实践、相互学习，而非单纯的个体认知加工。进一步而言，学习本质上是个体在特定文化语境中的主动实践，而非被动应对外部世界。初始阶段，学习者的参与程度可能处于“边缘化”状态，但随着实践深入，其参与度与实践复杂性逐步提升，学习者会向核心领域渗透，既吸收实践文化精髓，又被实践文化所同化。在此过程中，“公共性是实践性知识合法化的前提，如果实践性知识的公共性维度被遮蔽，将完全呈现为个人知识，合法化也就无从谈起。”^[15]这意味着，协商与交汇的成果如果停留在个体层面就无法形成制度性的改进力量，只有指向“共同体”式成果沉淀以及协商经验被外显化、客体化，才能成为可共享、可传承的知识资源。

共同体标志体现为三个层面：共同利益领域的存在是基础。在学校环境中，这一领域尤为关键。共同体成员共享一个由共同兴趣和共同责任界定的领域，并且共同体内的成员因共享的事业而凝聚在一起，彼此承认对方的贡献与专长，并因此获得身份认同。为实现这一目标，共同体成员通过各类活动展开协作，从导师会议、成员间的非正式交流、培训课程、师范生指导计划到绩效评估机制等，这种持续的相互参与，使成员之间形成共享的理解和协作的规范，而这正是第二个必要条件。最后，共同体成员作为实践者共同构建了共享实践体系，包括成员在长期互动中形成的资源、经验、工具和解决问题的方式，共享的实践是共同体积累知识的机制，它使个体的经验得以转化为集体“共生”的财富。

5. 实践进路：第三空间的四维建构

5.1. 主体之维：培育跨界者

跨界行为与混合角色的采用是专业实践第三空间的固有特征，直接影响身份认同的协商过程。教师教育中跨越边界有以下三种实践形态：一是中小学教师以短期聘任或借调方式进入大学承担课程教学；二是中小学课堂的真实案例和教学视频被引入大学课程作为学习资源；三是大学教师进入中小学开设方法类课程，将理论教学与一线实践相衔接^[16]。这三种方式的共同逻辑在于：跨界不是单向的“输出”，而是双向的“进入”，这要求高校导师与中小学导师各自走出惯常的工作场所，在对方的实践场域中重新理解教学的逻辑。从这个角度出发，美术师范生的教育实践需要校内外导师的持续介入，不只是实习阶段的指导，而是从师范生进入专业学习开始，贯穿课程设计、技能训练、实践反思的全过程，跨界者的角色正在于将这种持续性变为可能。

大学教师教育者在跨越边界的过程中经历着不同层次的主体间性与权力分配，不仅需要在学校环境中建立信任，同时还要处理大学与中小学对接界面中因沟通不足而产生的干扰。由此，边界跨越者的职能体现为三个方面：首先是居中协调，降低跨界沟通的认知成本，使高校导师与中小学导师理解彼此的工作逻辑与话语体系。以广西艺术学院美术教育学院为例，在与南宁市天桃实验小学的合作中，明确建立“双导师制”并启动“师资互派”，实现了人员互通。在此基础上，每学期由高校导师与中小学导师共同主持 2~3 次专题活动，围绕一个具体的教学问题展开研讨，而非泛泛的理论交流；其次是调适边界。面对冲突时不回避，而是通过协商对话重构权力关系，将张力转化为创新的起点。例如，在实习研讨会中增设每两周一次的分组讨论环节，由高校导师与中小学导师共同主持，每组人数控制在 3~10 人，使每位师范生都有充分发言的机会。在实施过程中，分组讨论的主题可围绕美术课堂教学的具体问题展开，如课堂管理、创作指导、作品评价等，使双方导师在共同解决实际问题的过程中增进理解；最后，不断

拓展空间。通过引入教研机构、美术馆、社区艺术组织等多元主体，增强第三空间的开放性与包容性。近年来，广西艺术学院美术教育学院与广西民族博物馆联合开发地方特色美育校本课程，通过共同研发教学案例实现成果共享，推进课程共创，深化教学与科研合作。此外，还引入教研机构、美术馆、社区艺术组织等主体，使美术师范生获得更为丰富的实践场景。

多维度合作使第三空间不再只是大学与中小学之间的“中间地带”，而成为贯穿大学、中小学、社区的多维协作网络。此外，在导师队伍建设上，选拔标准与系统培育需同步推进。一方面，制定美术教师教育双导师选拔标准，为边界跨越者的选拔和培养提供基本参照。虽然大学教师教育者应当重视研究工作，但研究本身不应成为目的，而是应当为教育带来益处。几乎所有中小学导师都认同，高校教师教育者必须具备基础美术课堂教学经验，相较于科研成果，学校教学经验更受重视；另一方面是加强对中小学导师的培训，开设正式的导师培训课程。通过完成培训使其对自身作为教师教育者角色有一个全新认知，促进中小学教师对导师工作的理解，从实践层面转向更深层次的理论认知，进而形成独特的导师语言、导师网络和导师态度。

5.2. 客体之维：构建多方协同的社会情境

美术教师培养过程中需要关注四个相互关联的维度，即“为何”“何处”“何事”以及“如何”，分别对应课程定位、培养空间、课程内容和教学方法，若没有与学校、社区、机构的密切协作，要以整合方式解决这些维度问题将面临巨大挑战。因此，除美术教育实习外，还要通过各种横向合作构建项目，为教师教育者搭建合作框架，并以制度的形式规范运行。在这方面，广西艺术学院与南宁市多所中小学的合作中签署了《大中小一体化美育教学实践基地合作协议书》，系统规划了“课程研发-师资培育-实践转化”的全链条合作框架，并明确建立双导师制工作坊，创设跨学段课程研发基地，共建艺术素养评价数据库。这一框架将多方协同分解为三个可管理的模块：高校导师与中小学导师共同承担课程研发，产出跨学段的美术课程方案；“中小学名师工作室”等机制实现师资培育；实践转化则将师范生的见习、实习、研习与中小学的美育教学需求对接。每一模块均设定明确的产出指标和评估节点，使协同过程可追踪、可评价。

第三空间的参与格局应超越大学与中小学的二元框架，将更广泛的社会力量，如地方政府教育部门、社区组织、美术馆、博物馆、学校管理者等纳入其中。多元客体的制度化参与，使第三空间不再只是大学与中小学之间的中间地带，而是贯穿大学、中小学、社会机构的多维协作网络。池州学院的“七维一体”艺术俱乐部制改革为我们提供了一种空间整合思路。该俱乐部以“一间教室、七维功能”为突破口，打造集“艺术俱乐部、专业工作室、艺术工坊、社团实践基地、非遗大师工作室、校企(校地)合作基地、中小学美育基地”于一体的育人空间[17]。这一做法使空间本身可以成为多方协同的“枢纽”，不同主体在同一物理空间中按需切换功能，降低了跨界协作的制度成本。

总体而言，美育第三空间中的合作模式主要以互补、协作及高等教育主导三种形式展开。互补型合作为学校与大学承担独立且互补的职责，需要相互理解彼此的职能定位；协作型合作模式旨在使实习教师能够从学校、高等教育机构或其他渠道获取多元化的教育知识，强调持续协作；高校主导的合作关系强调共创式对话中的平等身份与互动交流。在合作过程中，重心应从“明确分工”转向“协作对话”，这种对话可通过共同构建、共同建构和对抗三种方式展开。“共同构建”表现为一方提出想法并获得对方认可，这种“顺从”行为对想法起到积极强化作用，在个体可能认同对方观点的同时，还能在此基础上进行拓展；“共同建构”则指双方相互强化对方观点，通过干预手段促使对方调整行动或观点；当一方对另一方的提议持异议时，便会引发“对抗”，表现为通过捍卫己方观点来试图化解分歧[18]。通过上述方式，不同社群的思想与实践在此交汇碰撞、融合共生，拓展搭建新旧知识桥梁的理论框架，帮助第

三空间参与者发现自身认知方式与他人认知方式的关联。

5.3. 关系之维：实践性知识的共创共享

在第三空间中，真实的跨界知识交流需要对知识进行解构与重构，并参与新知识的共同构建，从而通过知识共享实现协同。实践中可以采取两种具体方式：一种是“由理入实”，高校导师提出美术教育理论概念，中小学导师用具体的美术课堂实例加以“验证”，说明这一理论在真实教学中如何体现、如何调整；另一种是“由实升理”。中小学导师分享美术教学案例，高校导师用理论加以“命名”和“定位”，说明这一经验对应哪些理论概念、可以推广到哪些情境。这种双向的“命名-验证”过程，需要双方都具备“翻译”的意识和能力，从而形成一套双方都能理解的交流方式和概念体系，即共享的话语。这既是话语协商的成果，也是知识创生的载体。

当大学导师与中小学导师以平等身份共同反思教学实践时，就从“高校导师”和“中小学导师”的区分转变为“我们”的归属感，基于相互尊重和倾听的对话得以发生，共享的身份由此形成。实践性知识的发展遵循“经验空间-关系空间-符号空间-社会空间”[19]的递进路径。其中，“关系空间”强调知识是在“我与你”的对话关系中通过意义协商实现的。在双导师对话中，这种协同关系的持续运作，依赖于成员之间形成的相互认同、对差异的尊重以及对彼此专业成长的责任意识，这些条件构成了共生得以发生的组织基础。以《微格教学》课程为例，高校与中小学联合创建“师者工作坊”，各方围绕同一教学事件展开讨论，在“联合设置”中以寻求解释而非评判的态度参与对话，使实践性知识的共创共享具有可操作性(如图1)。首先，从美术课堂中提炼一个真实的、源自具体的教学情境的教学问题，如“如何引导学生从壮族图案模仿走向创意设计”。随后，高校导师从美术教育理论的角度分析该问题的成因、可能的解决方向。而中小学导师从课堂实施的角度描述自己曾经尝试过的方法及其效果。接下来，高校导师将理论分析“翻译”为可操作的教学建议，中小学导师将实践经验“翻译”为可迁移的教学原则，这一步是工作坊的核心环节，其目标不是达成共识，而是双方在对话中寻找理论与实践的对应点与分歧点。最后，双方共同将对话成果整合为一个教学案例。从观摩导师课堂、模仿导师说课、综合评判说课、到最终课后课程整改，案例既包含生动的实践细节，也附有理论解读；既进入共享知识库，也作为微课教学以及后续师范生培养和导师培训的学习资源。此外，还需在实际教学或师范生实践中收集反馈，复盘调整，使工作坊成为一个持续迭代的循环。

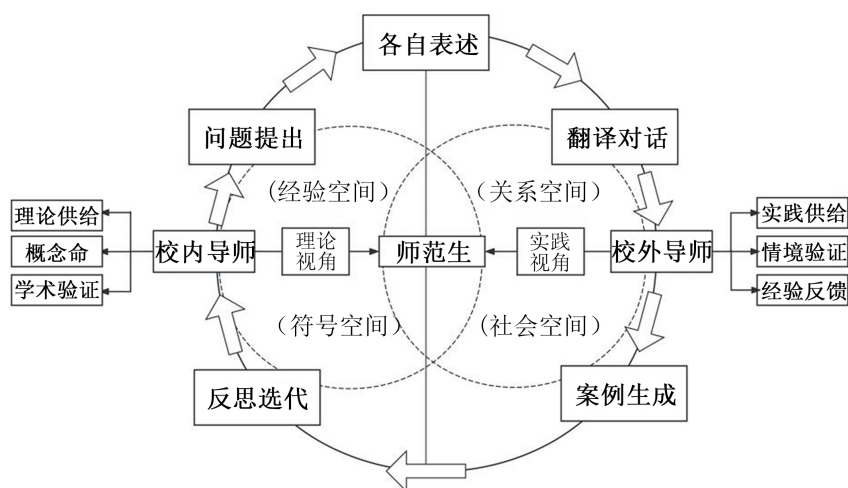


Figure 1. "Teacher Workshop" knowledge co-creation model diagram

图1. “师者工作坊”知识共创模型图

当各协作方共同参与教案设计、课堂教学及教学评估时，他们就成为教学全流程中的协同工作者。与团队教学、合作教学、协作式小组教学及反思性实践等其他联合教学形式不同，第三空间通过实时互动共同体验课堂环境，并通过彼此视角构建教学实践认知。这时候，协作教学本质上属于共同学习过程，这意味着在符号空间中，经验被转化成自觉的价值信念、自觉的语言表达以及自觉的实践行为，即被外显化为可交流的知识形态。最终以共同开发的教学资源、教学案例、评价工具等成为可反复使用的集体财富，形成共享的智库。这些成果不仅惠及学生群体，也惠及教师自身专业发展。

5.4. 数智之维：拓展虚实融合的互动场域

第三空间不仅存在于物理层面，数智技术的深度渗透“不仅重塑教育场域的物质形态，更深刻重构教师身体经验与知识生产的空间逻辑”[20]，它不再受制于面对面的时空限制，也重塑着教育场域的物质形态，形成物理空间与虚拟空间、人类主体与非人类主体共同参与的实践场域。换言之，数智空间本身就构成一种独特的第三空间形态。

在数智技术的支持下，第三空间进一步突破物理空间的限制，形成“虚拟与实体、理论与实践、个体与社群交互生成的动态实践场域”[21]。但是，数智空间不是物理第三空间的简单延伸，而是一种具有独特运行逻辑的空间形态：第一，数智空间重塑了导师之间的交往模式。5G、云计算等技术支撑的“云端课堂”“远程教研”等模式，不但填补家庭空间、学校空间以及社会空间的场域裂缝，还不断突破区域、校际等物理区隔，让不同空间节点的教学智慧跨越地理阻隔以实现高效化分布式统整；第二，数智空间重塑了知识的生产方式。智能技术采集、分析知识生产过程数据并加以可视化呈现，一方面有助于把日常实践经验凝练为可迁移的行动图式；另一方面也为专业自我反思与专业身份认同的建构提供支撑，进而促使实践性知识生产由内隐默会的状态转向外显可阐释的理性形态；第三，数智空间重塑了身份的协商过程。身份协商是第三空间的核心主题之一，数字空间的介入为身份协商提供了新的维度和可能性。双导师的身份协商不仅涉及“高校导师”与“中小学导师”之间的关系，还涉及“人类导师”与“人工智能”之间的关系。只有教师与非人类主体形成深度互嵌，在行动者网络框架下对专业价值与实践路径的重新审视，才能形成吸纳技术维度的复合型教育者。

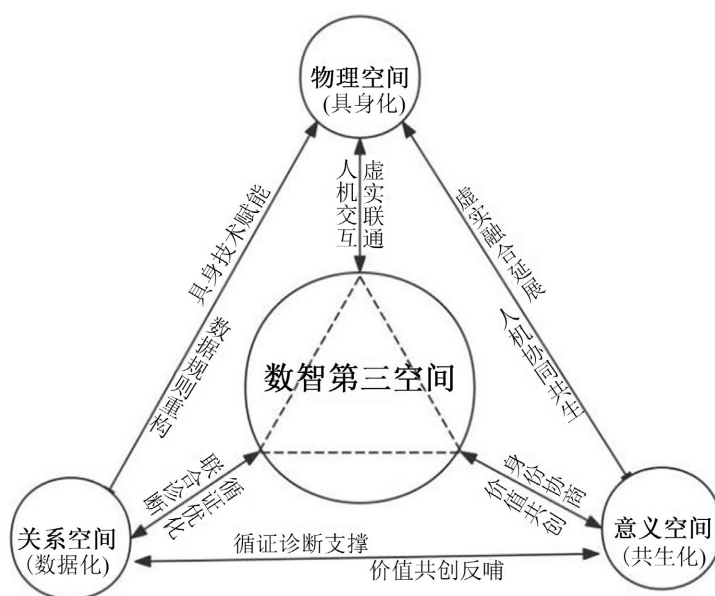


Figure 2. Digital-intelligent third space construction model
图 2. 数智第三空间建构模型

在美育双导师制中,这一路径可通过利用虚拟协同教研平台、云端教育实习、智能教学案例库等载体,借助远程观课、跨校协作备课、仿真模拟教学等数智化形式,为师范生营造虚实融合的教学情境,构建贯穿课程学习、专业实践一体化的美育数智第三空间(如图2)。在数智第三空间中,具身化物理空间是物质基础。高校导师与中小学导师可以在虚拟教研室中共同观摩师范生的模拟授课,通过智能终端进行实时标注和反馈,使物理空间的限制不再成为协作的障碍;数据化关系空间是运行的规则。在这里,必须强调身体经验与算法规则的智能协同,导师之间的互动不再仅仅依赖面对面的对话,而是通过教学行为数据的采集、分析和可视化来支撑共同决策;最后,共生化意义空间是其价值指向层。人机协同教学旨在充分发挥教师智慧和机器智能的核心优势,通过教师与机器的协同工作和优势互补,优化课堂教学的中间环节、重构课堂教学的组织模式。

但数智第三空间并非没有限度,数字依赖、技术理性崇拜、实践本体价值矮化等技术理性对价值理性的僭越,可能导致情感联结和深度对话被数据化和流程化所取代,最终走向教育的“去人性化”。因此,在数智化技术拓展过程中,需要保持清醒的边界意识,技术的价值在于创造新的交汇空间,为美育第三空间提供开放性与平等性的实现路径。只有在技术赋能与价值理性之间保持张力,数智第三空间才能真正服务于美育双导师协同育人的根本目标。

6. 结语

主流观点倾向于从制度设计的角度审视美术教师教育双导师制的实施困境,尤其注重角色分工、激励机制、评价体系等操作层面的分析。尽管这种取向有助于揭示双导师制运行的显性障碍,为制度完善提供了具体参照。但是,却容易忽视双导师协同育人作为一种关系实践的本质属性,即它不仅是制度安排的产物,更是高校与中小学两种知识体系、两种话语逻辑在边界地带持续协商与生成的过程。第三空间诞生于二元对立关系中,融合了两个对立范畴的元素,从而创造出“他者”身份的替代形态,改变了伙伴关系中垂直知识形态的观念,对传统美术教师教育实践提出了挑战。基于第三空间视域解读高师美育双导师制的重构可能,是回归到“伙伴关系”作为关系存在的本体论立场,充分激发双导师作为“跨界者”的主体能动性,用跨越边界的实践逻辑审视双导师协同育人的深层机制。本文的研究表明,双导师制从“形式协同”走向“实质融合”,关键在于建构一个能够容纳两种逻辑、促成深度互动的“第三空间”,其最终指向是从二元对立思维走向融合思维的根本转变。随着人工智能时代数智技术的深度介入,高师美术教学的面貌也在不断被重塑,也对“第三空间”的形态与功能提出新的挑战。师范认证“持续改进”理念对双导师制提出的制度要求,皆呼吁探寻高师美育双导师协同育人的持续改进之道,并推动美术教师教育从“技能本位”走向“综合美育素养”。

基金项目

广西艺术学院 2023 年度校级教改项目“美术教育专业双导师制人才培养模式的产出导向、机制构建及推进路径”(项目编号:2023JGY09)阶段性研究成果。

参考文献

- [1] 国务院关于加强教师队伍建设的意见[EB/OL].
http://www.gov.cn/zwqk/2012-09/07/content_2218779.htm, 2024-06-15.
- [2] 教育部关于加强师范生教育实践的意见[EB/OL].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html, 2024-06-15.
- [3] 普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)[EB/OL].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html, 2024-06-15.

- [4] 郭瑞迎. 从“伙伴关系”到“第三空间”: 职前教师教育的范式转换与实践进路[J]. 教师教育研究, 2022, 34(6): 23-29.
- [5] 周婷婷, 李帅龙. 产教融合下美术教育“双导师制”人才培养模式的实践与反思——以重庆某艺术高职院校为例[J]. 山西青年, 2022(21): 126-128.
- [6] 李晓静. 基于全过程“双导师制”师范生人才培养模式的实践初探[J]. 高教论坛, 2016(11): 76-79.
- [7] 张瑛瑛. 高校师范专业双导师制培养模式初探[J]. 大学教育, 2018(5): 175-177.
- [8] 丁之境. 基于具身学习理论的师范教育双导师协同教学路径优化[J]. 文教资料, 2025(15): 165-168.
- [9] Bhabha, H. (1990) The Third Space. In: Rutherford, J., Ed., *Identity, Community, Culture, Difference*, Lawrence & Wishart, 207-221.
- [10] Soja, E.W. (1996) Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real and Imagined Places. Blackwell, 73, 311.
- [11] Edwards, A. (2012) The Role of Common Knowledge in Achieving Collaboration across Practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- [12] Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B.M., Dinkelman, T. and Nichols, J.R. (2011) Creating a “Third Space” in Student Teaching: Implications for the University Supervisor’s Status as Outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1068-1077. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.003>
- [13] Martin, S.D., Snow, J.L. and Franklin Torrez, C.A. (2011) Navigating the Terrain of Third Space: Tensions with/in Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62, 299-311. <https://doi.org/10.1177/0022487110396096>
- [14] Clarke, A., Triggs, V. and Nielsen, W. (2014) Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84, 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- [15] 马陆一首, 黄友初. 教师实践性知识合法性的遮蔽与解蔽-兼论职前教师教育“二元范式”的突破[J]. 教师教育研究, 2025(1): 7-12.
- [16] Zeichner, K. (2010) Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- [17] 方梦宇. 池州学院: 把美育实践做在地方文旅产业里[EB/OL]. <https://jyt.ah.gov.cn/tsdw/ahsjyxczx/zgiybajzz/40756955.html>, 2025-06-30.
- [18] Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. and Clarà, M. (2019) Sharing Initial Teacher Education between School and University: Participants’ Perceptions of Their Roles and Learning. *Teachers and Teaching*, 25, 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- [19] 屠明将. 第三空间视域下教师实践性知识生产的范式转向与运行机制[J]. 河北师范大学学报: 教育科学版, 2026, 28(1): 126-132.
- [20] 屠明将. 数智时代教师实践性知识生产的身体空间转向[J]. 电化教育研究, 2026, 47(6): 86-92.
- [21] 龙宝新, 卢昕琪. 数智时代师范生教学实践第三空间建构的困境与超越[J]. 当代教师教育, 2025, 18(2): 41-50.