

从评判到共创：基于“知一行一创”模型的 “三师课堂”习作评价转型研究

江秋菡

(南京市力学小学海德北岸分校, 南京 211800)

摘要:针对人工智能时代小学语文习作“表达同质化”与“反馈低效”的困境,本研究立足陶行知“生活即教育”思想及“三师课堂”理念,以《二十年后的家乡》为例,构建基于“知一行一创”三阶模型的协同评价机制。该机制实现了三方深度协同:AI智能师精准诊断学情并提供即时反馈;教师锚定生活化任务并实施价值引领;小先生通过结构化互评促进思维外显。实践表明,“三师课堂”驱动评价从“单向评判”走向“动态共创”,实现了从语言修正向价值关怀的升华。该模式在“共学、共事、共修养”中有效培育了学生的真实表达力与社会责任,为数字化背景下回归生活实践的语文育人提供了本土化样本。

关键词:“三师课堂”;小先生制;习作评价;生活·实践教育;人机协同

From Evaluation to Co-creation: Research on the Transformation of Writing Evaluation in the “Three-teacher Classroom” Based on the “Know-do-create” Model

JIANG Qiuhan

(Haide Bei'an Branch of Nanjing Lixue Primary School, Nanjing 211800)

Abstract: To address the challenges of “homogenized expression” and “inefficient feedback” in primary school Chinese composition, this study builds a collaborative evaluation mechanism based on the “Knowledge-Action-Creation” (KAC) three-stage model, grounded in Tao Xingzhi’s “Life is Education” philosophy and the “Three-Teacher Classroom” concept. Using the unit “My Hometown 20 Years Later” as a case study, the research implements a deep synergy among three parties: the AI Intelligent Teacher provides precise diagnosis and instant feedback; the Teacher sets life-oriented tasks and offers value guidance; the Little Teacher facilitates thinking externalization through structured peer review. Practice shows that this model drives the transformation of evaluation from “unilateral judgment” to “dynamic co-creation”, elevating it from linguistic correction to value-based care. By fostering “co-learning, co-working, and co-cultivation”, it effectively develops students’ authentic expression and social responsibility, providing a localized Chinese

【收稿日期】2026-01-09

【作者简介】江秋菡,南京市力学小学海德北岸分校一级教师。

model for returning to life-practice education in the digital intelligence era.

Keywords: Three-Teacher Classroom; Little Teacher system; Composition Evaluation; Life ·Practice Education; Human-Computer Collaboration

在人工智能深度融入教育的时代背景下,课堂教学正经历着深刻的结构性变革。技术虽为个性化反馈提供了可能,但小学语文习作教学仍深陷“表达同质化”与“评改低效”的困境,当算法推荐的“好词好句”脱离学生真实生活经验,写作反而陷入新的程式化困境,背离了“千学万学学做真人”的育人本义。

这一困境的根源,在于当前的习作评改实践存在明显不足。教师评语常因“指向不明确”而失效,中性、泛化的评价词语,难以给学生提供清晰的修改方向^[1]。评改过程往往过度聚焦于字词句等表层形式,而对学生如何构思、如何组织材料等“思维和思路”层面的关注不足^[2]。结果导致,学生在评改中缺乏主体性,与陶行知所倡导的“教学做合一”理念相去甚远。

周洪宇教授提出的“三师课堂”,为破解此困局提供了植根本土的创新路径。该模式以“共学、共事、共修养”为内核,构建了一个由教师(大先生)、学生(小先生)与 AI 智能师协同共生的学习共同体^[3]。在此框架下,教师作为成长导师,重在价值引领;学生作为“小先生”,在互助中成为能动主体;AI 智能师则被定位为“服务教与学,不取代人”,其核心价值在于“启发性在场”——通过“重启思而非解答”的对话方式,推动学生深度思考^[4]。然而,现有研究尚未深入探索“三师”如何在习作教学中驱动评价从“表层修饰”转向“逻辑自洽与公共关怀”。本研究选取统编版五年级习作《二十年后的家乡》为案例,因其天然蕴含“未来想象”与“现实根基”的张力,高度契合“生活即教育”的思想内核。基于“知—行—创”三阶模型^[3],探究三师协同如何重构习作评价机制,为 AI 时代回归生活化、实践性、创造性的语文育人提供本土样本。

一、理论基石:习作评价的范式演进与“三师”协同的耦合逻辑

教师要理解“三师课堂”何以推动小学语文习作教学的深层变革,需先审视当前习作评价所面临的结构性困境,并把握新时代教育改革所倡导的评价取向,进而揭示“三师”协同机制与当代评价理念之间的内在耦合逻辑。尤为关键的是,习作作为一种高度个体化、过程性与情感性的语言实践活动,其评价着重要求关注思维生成、生活关联与价值表达——这正是传统评改模式难以胜任,而“三师”协同机制大有可为之处。

(一)传统习作评价的困境:形式主义的窠臼

长期以来,小学语文习作评改实践陷入形式主义困境,其问题主要集中于评价内容、评价主体与评价功能三个层面。

在评价内容上,教师反馈过度聚焦字词句等表层语言形式。有研究指出,教师“较多提出字面错误的评改建议,鲜有意义错误的评改建议”,使学生将习作修改等同于“修改别字、疏通语句”^[5]。这种对“好词好句”的偏向,抓小放大遮蔽了对思维逻辑、选材立意等关键写作能力的关注。

在评价主体上,评改权高度集中于教师一方,学生长期处于被动接受位置,缺乏参与评改与反思的实践机会。^[1]这不仅削弱了学生的主体意识,也不利于其形成自觉修改与持续提升的写作习惯^[5]。

在评价功能上,评语常因指向模糊而难以发挥效用。例如“结构较合理”“语言较通顺”等泛化表述,难以为学生提供明确的改进路径,致使评价的诊断、激励与发展功能被弱化,最终流于程式化的终结性判断^[1]。评价非但未能成为学生写作进阶的“脚手架”,反而成为终结思考的“封印”。

(二)新时代习作评价的转向:走向素养与可见

《义务教育语文课程标准(2022年版)》指出,评价应“重点考察学生在语文学习过程中表现出来的学习态度、参与程度和核心素养的发展水平”,强调要“发挥多元评价主体的积极作用”“引导学生开展自我评价和相互评价”^[6]。该政策导向催生了三大相互关联的评价新范式,共同指向素养本位的习作教学转型。

首先是“教—学—评”一致性理念。理念强调评价应与教学目标保持高度一致,成为贯穿教学全过程的“导航仪”^[7]。习作评价不再游离于教学活动之外,而是服务于“提升思维能力、发展语文综合素养”的根本目标,^[8]重点考查学生是否在真实情境中实现有价值的表达。其次是“评价可见”原则。该原则主张将抽象的习作要求转化为学生可感、可知、可操作的具体标准。通过前置呈现评价量规,明确写作关注点与达成路径,引导学生主动调控写作过程,实现从“被评价”到“自我评价”的转变,从而将外部评价转化为内在学习动力^[9]。最后是“表现性评价”实践取向。该方式通过设计真实而复杂的学习任务,引导学生在完成任务的过程中整体呈现其语言运用、思维品质与情感态度等综合素养^[10]。评价嵌入任务实施之中,关注重心由静态文本结果转向动态能力生成过程^[11]。对于习作而言,这意味着评价不仅要关注“写了什么”,更要关注“如何构思”“为何这样写”以及“能否回应真实生活需求”。

上述三大范式恰好与“知—行—创”三阶模型形成内在呼应:“知”阶段强调目标与标准的前置与可见;“行”阶段依托表现性任务展开协作探究与过程反馈;“创”阶段则聚焦价值生成与社会责任的升华。

(三)“三师”协同:基于“三共”理念的评价范式重构

在上述范式转向中,“三师课堂”不仅提供了技术工具,更通过陶行知“共学、共事、共修养”理念,重构了评价的生命力^[3]。三方主体在评价中不再是孤立的职能部门,而是协同运行的动力系统,实现了从“机械传输”向“有机共生”的范式转型。^[12]

1. 评价即“共学”:AI智能师精准诊断,提供个性化认知“脚手架”

师生共同课堂指师生共同学习的课堂,核心在于借助新一代信息技术优势,在共同探讨中实现知识共享^[3]。AI智能师作为过程数据的采集者与即时反馈的支持者,为过程性评价的实施提供了坚实的技术支撑。其能够对习作初稿进行多维度、标准化的分析,生成初步反馈,并按需推送修改策略与学习资源。这种“启发性在场”能够缩短反馈周期,形成“写作—评价—修改”的即时闭环,有效降低学生的认知难度。评价在此过程中从抽象的打分转化为师生可见、可感的认知进阶过程^[12],体现了知识建构的平等协作^[4]。值得注意的是,AI负责基础性的数据筛选与共性问题呈现,而高阶的审美判断与情感共鸣则在师生“共学”的过程中被深度探讨。

2. 评价即“共事”:“小先生”即知即传,驱动结构化互评与对话协商

“生活·实践”教育主张以“事”为中心,习作评价即是师生共同优化表达方案的“实事”。在此过程中,学生不再是被动接受者,而是通过“小先生制”在互助中成为能动主体^[13]。借鉴“成果互评”机制,“小先生”不仅使用结构化量规评价同伴作品,还通过“即知即传”的互动^[14],在比较、判断与修正中获得批判性思考的机会,使评价成为共同完善生活方案的协作实践,促进了元认知能力的发展^[10]。

3. 评价即“共修养”:“大先生”价值引领,通过双向评价促进教学相长

评价的终极目标是人格的共同完善。教师作为成长导师,重在价值引领与任务设计。在评改中,教师超越对语言形式的简单纠缠,引导学生对表达的逻辑自洽性进行反思^[15]。借鉴“双向评价机制”,学生不仅接受反馈,还可对教师提供的范例或AI生成的样文进行批判性审视。这种平等对话使评价超越了工具理性,推动教育回归“人与生活相遇、人与社会共生”的本质^[12]。

综上,“三师课堂”通过教师确立价值目标、“小先生”参与评价互动、AI提供过程支持,形成协同运行的评价机制,推动习作评价由结果导向转向过程促进,促进学生写作能力的持续发展。这一模式不仅是对陶行知“共学、

共事、共修养”思想的当代转化,更是实现“教学做合一”在智能时代的新探索——让写作真正扎根生活,让表达承载责任,让评价成为共创。

二、实践模型:一个基于评价驱动的“三阶循环”动态协同框

为验证前文理论构想,本研究以统编版五年级习作《二十年后的家乡》为例文,构建并实施以评价转型为驱动的“三师”协同教学模型,该模型以周洪宇提出的“知—行—创”教学阶梯为方法论基础——“将知识学习、实践应用与创新生成有机地融为一体”^[4],通过三阶段递进设计,引导学生由初步感知走向具体表达,最终实现价值关怀的深度建构。

如图1所示,本模型将评价活动有机嵌入习作教学的全过程。在“知”的阶段,依托AI智能师的即时数据反馈开启精准的学情“共学”;在“行”的阶段,通过“小先生”访谈与结构化互评驱动深度的意义“共事”;在“创”的阶段,在“大先生”的价值引领下,将评价维度升华至社会责任与人文关怀的“共修养”。图中贯穿始终的循环箭头代表了评价反馈的即时性,体现了评价从“结果裁决”向“过程赋能”的范式转型。

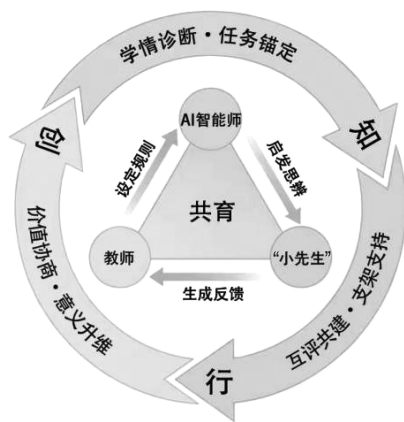


图1 “三师”协同下基于“知—行—创”路径的习作评价模型

(一)以“知”为始:基于真实学情的精准诊断

教学伊始,教师并未直接下达写作指令,而是以开放性问题的引导,引导学生提交对“二十年后的家乡”的初始感知:“你最希望家乡在哪些方面发生变化,为什么?”学生通过学习平台提交简短文字或语音。AI智能师即时聚合数据,生成词云图与语义聚类分析,结果显示:85%以上的初稿集中于“高楼大厦”“无人驾驶汽车”“机器人管家”等泛化意象,缺乏具体场景、生活细节与个人情感联结,印证了“表达同质化”的现实困境。

这一诊断不仅揭示了学生想象的同质化倾向,还为后续教学提供了精准起点。在此基础上,AI推送启发性追问:“你提到的‘智能学校’,具体解决了哪些现实问题?”教师同步展示本地今昔对比照片,引导学生观察变迁中的细节,并提出核心任务:“真正的变化,往往藏在细节里。请聚焦一个具体场景,描绘它的未来样貌。”此环节通过AI提供的客观数据,实现了师生对生活本质的共同探讨,体现了“评价即共学”中知识共享与平等协作的内涵。此环节,AI提供了客观的学情数据,教师则将其转化为富有教育意义的情境任务,二者共同促成学生从空泛幻想向具象描写的认知跃迁。

(二)在“行”中成:通过协作对话建构意义

进入构思与撰写阶段,学生以四人小组为单位,围绕选定的具体场景展开协作。本研究引入了“小先生访谈”

机制:组内成员分别扮演未来场景的“亲历者”(如学生、居民)与“采访者”,通过结构化提问挖掘细节。例如,采访者会追问:“您说操场能自动调节温度,那它是如何感知并作出反应的呢?”此类对话有效实现了思维的具象化与逻辑的严密化,使叙事内容在逻辑上更为严密、情境上更加真实。

在此过程中,“三师”协同形成了一个高效的形成性评价闭环。“小先生”作为评价主体被充分激活,其互评不再停留于语言优劣,而是聚焦于内容的合理性与逻辑的自洽性;AI智能师则扮演认知“脚手架”角色,当学生上传初稿片段后,能从“内容、结构、语言”等维度提供即时、标准化的初步分析,如针对“会飞的校车”构思,AI提示:“很有创意!但需考虑噪音与安全问题,你的设计是如何解决的?”同时,平台会智能推送相关科普资源作为修改“支架”;教师则巡视各小组并适时引导。这种基于“事”的深度交互,生动诠释了“评价即共事”的内涵,学生在“即知即传”的互动中实现了元认知能力的发展。

三者协同,使反馈真正成为“导航”而非“裁决”。有效的反馈可以帮助学生明确“自己当前的位置”与“目标之间的差距”,并指明“如何改进”的具体路径^[16]。无论是小先生的追问、AI的提示,还是教师的引导,都在共同将抽象的习作要求转化为学生可感、可知、可操作的行动指南,强调了学生在学习过程中的主体性作用^[17],驱动其写作从空想到扎实的转变。

(三)向“创”而生:迈向价值关怀的深度表达

当教学进入《二十年后的家乡》的分享与反思阶段,习作活动由单一的文本生产转向以真实生活为情境、以公共关切为指向的学习实践。这一转向,正是陶行知“生活即教育”理念在人工智能赋能背景下的一种创造性转化与实践深化。

课堂讨论中,学生围绕未来设想展开价值协商:有学生主张保留校门口的老槐树,因其承载着“夏天跳皮筋”的集体记忆;也有学生对“全城无人配送”提出质疑:“那不会用智能手机的爷爷奶奶怎么办?”这些源于共同生活经验的对话,天然契合“教学做合一”的内在逻辑——学生在构想未来的过程中,深化对科技、生态与社区关系的理解。

在此阶段,“三师”协同为生活化学习提供结构性支撑。AI智能师接入本地能源政策、古树保护名录等真实社会数据,将学生的想象锚定于可感的现实土壤,避免脱离生活的空想,体现“在劳力上劳心”的实践智慧;“小先生”基于这些信息展开互评,提出“增设邻里共享充电桩”等具体建议,使评价转化为共同完善生活方案的协作实践;教师则发挥“大先生”的价值引领作用,推动讨论由功能设计升维至“我们想要的是怎样的共同生活”这一根本性议题。

由此,习作的育人价值得以深度释放。学生的写作动机由“完成任务”转向“表达责任”,作品评价也由语言表现的优劣,拓展至方案的合理性、情感的真实性与社会的可行性。这不仅回应了《义务教育语文课程标准(2022年版)》关于“在表达中发展健全人格”的要求,更以智能技术深度参与的方式,拓展了陶行知“千学万学学做真人”思想在当代课堂中的实现路径——教育的终点,是培养能扎根现实、关怀他人、并有能力参与改造生活的、真实的人。

三、反思与讨论:超越工具理性,走向协同育人的新生态

本研究通过小学语文习作案例,展现了“三师课堂”如何以评价为支点,撬动教与学的深层变革。然而,这一模式的价值与挑战,远不止于教学策略的优化。它更像一面镜子,映照出教师在智能时代重构教育关系时必须直面的根本性命题:当技术深度介入育人过程,教育如何守护其不可被算法替代的人文内核?如何在效率与温度、标准与个性、工具与目的之间保持张力与平衡?

(一)关系重构:从二元传递到多维共生的育人生态

“三师课堂”所催生的是一场静默却深刻的教学关系范式转移。传统课堂中,“教师—学生”的二元线性结构使评价沦为教学末端的总结性“裁决”;而在本实践中,一个由“大先生”“小先生”与 AI 智能师构成的多主体协同网络已然生成。这一网络的核心特征在于去中心化与动态互构:教师从知识权威转型为学习生态的架构者,聚焦价值引领与任务设计;学生以“小先生”身份参与评价协商,在“即知即传”中实现自我教育;AI 则以其数据感知能力,为师生对话提供可验证的事实基底,却不僭越教育判断。

在此结构中,评价不再是外在的评判行为,而是内嵌于“共学、共事、共修养”全过程的意义共建机制。这正呼应了杨宗凯所倡导的“师—机—生”三元结构,让教师从重复性工作中解放出来,专注于“课程设计、学习引导、情感关怀等”创造性、情感性工作^[18]。其更深层的价值在于——将虚拟写作任务“生活化还原”,使表达真正扎根于学生可感可知的现实土壤,搭建连接生活与表达的意义桥梁。

(二)警惕异化:技术赋能中教育理性的坚守

然而,技术的引入亦伴随异化风险。若缺乏教育理性的自觉引导,“三师课堂”极易滑向“新瓶旧酒”的陷阱。

首要风险在于 AI 逻辑对教育逻辑的侵蚀。若使用不当,生成式人工智能可能引发“学术滥造”“学生抄袭剽窃、考试作弊”等一系列诚信危机^[19]。这一警示同样适用于课堂评价:若 AI 反馈的设计仅服务于效率与标准化(如自动生成分数、套用模板化评语),那么它不仅不能促进深度学习,反而会强化应试思维,将鲜活的写作再次窄化为对“正确答案”的追逐。

其次,“小先生”互评的有效性高度依赖教师的引导。周洪宇教授指出,学生极易因过度依赖智能工具而“陷入 ChatGPT 营造的‘安乐窝’而不能自拔,导致创造性的隐退”^[13]。同理,若缺乏教师的有效设计与监控,同伴互评也可能流于形式,甚至成为互相敷衍或简单模仿的形式。因此,教师必须扮演好“价值引路人”的角色,确保互评聚焦于高阶思维与真实关怀。

最后,更深层次的挑战,来自外部评价文化的深层掣肘。许多教师存在认知误区,误以为“只要剔除了期末考试之外的评价就是形成性评价”,或将简单的表扬、记分等同于形成性评价。这表明,若缺乏对科学评价观的系统理解,“三师课堂”中的深度对话难以获得制度性认可,终将沦为孤立的教学亮点。

(三)走向常态:从亮点工程到系统支持

“三师课堂”要从偶发创新走向常态实践,亟须多层次支持体系协同推进。

第一,教师专业发展需转向教学设计能力的精准赋能。当前,一线教师普遍面临如何设计 AI 交互任务、引导结构化互评等新挑战。周洪宇教授指出,教师数字素养的核心应聚焦于“利用信息技术支持教育教学改革和创新的能力”^[20]。这意味着培训重心应从操作技能转向“三师协同”的教学建模能力,提供可迁移的实践框架。

第二,学生数字素养教育亟待纳入课程体系。实践表明,学生在使用生成式人工智能时,易出现过度依赖或缺乏批判性审视的现象。借鉴新加坡等国家已将“负责任地使用智能工具”纳入正规教育内容的经验^[5],我国基础教育亦需系统融入人机协同伦理、信息甄别与创造性使用等素养。

第三,评价制度需实现内外衔接。若课堂内部的形成性评价无法与学校乃至区域层面的终结性评价体系形成有效衔接,则其育人价值难以获得制度性认可。秦春华强调,形成性评价的成功实施,高度依赖于“教育政策制定者、学校管理者提供的系统环境”^[17]。因此,探索将“三师课堂”中产生的过程性依据(如协作记录、方案迭代稿、反思日志等)合理纳入学生综合素养档案,成为推动该模式从“亮点”走向“常态”的关键制度突破。

本研究基于一线实践揭示了“三师课堂”评价转型的内在逻辑。该模式的有效实施不依赖高强度的技术投入,取决于教师对教育关系的重构。通过锚定真实生活情境的交互任务,使 AI 从工具升华为“认知伙伴”,以规则

共建激活“小先生”互评,在共同分担任务的基础上,促成教师向“大先生”的专业自觉回归。

由此可见,“三师课堂”的常态化推进并非宏大的系统工程,而是可以从一节课、一个单元的微创新中持续生长,其关键在于教师不断锤炼“将技术深度融入育人目标的教学设计能力”^[20],并在实践中不断审思人机协同的伦理边界。此类以评价为支点的实践,有望推动课堂由“知识传递”走向“素养生成”,其终极旨归始终指向同一个价值追求——让学习扎根生活,让教育回归育人,让每个孩子在真实关切中成长为有思想、有温度、有能力参与未来生活的创造者。

参考文献:

- [1] 曹海. 小学语文作文评改存在的问题及对策研究[J]. 语文建设,2022(10):73-74.
- [2] 刘思阳. 试论小学语文习作教学中应用互改多评模式的策略[J]. 国家通用语言文字教学与研究,2025(10):138-140.
- [3] 周洪宇. “三师课堂”是人工智能时代中国本土教育创新的实践答卷[J]. 教育文汇,2025(10):1.
- [4] 周洪宇,杨朝晖,操太圣,等. “三师课堂”的理论建构与实践样态(笔谈)[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2026(1):9-34.
- [5] 倪鸣. 小学习作评改的现状与建议:基于江苏省义务教育学业质量监测相关数据的分析与思考[J]. 基础教育课程,2020(18):12-19.
- [6] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.
- [7] 田雪. 教学评一致视角下小学语文习作教学策略的探讨[J]. 试题与研究,2025(32):52-54.
- [8] 曹海. “教—学—评”一致性视野下的小学语文习作课堂评价[J]. 教学与管理,2024(26):39-41+45.
- [9] 梁晶. 小学语文习作教学中“评价可见”的三个转化策略[J]. 黑龙江教育:教育与教学,2025(11):57-59.
- [10] 陈亚运. 智慧平台赋能小学语文习作课堂多维度评价策略构建研究[J]. 新教育,2025(31):27-29.
- [11] 莫晶. 习作单元嵌入表现性评价的设计与实施[J]. 语文建设,2025(6):10-13+43.
- [12] 杨欣,覃德文. 师生共同课堂的缘起、范式突破和实践进路[J]. 生活教育,2025(5):32-36.
- [13] 周洪宇,李宇阳. ChatGPT对教育生态的冲击及应对策略[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2023,44(4):102-112.
- [14] 周静. 新时代陶行知“小先生制”的能为与慎为[J]. 南京晓庄学院学报,2024,40(04):17-22+122.
- [15] 杨晓萌,赵建迪. 基于教学评一致的小学语文习作教学评价实践[J]. 天津教育,2025(32):155-157.
- [16] SADLER D R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems[J]. Instructional Science,1989,18(2):119-144.
- [17] 秦春华,姜佳玥,李庆港. 形成性评价的概念辨析与实践路径[J]. 中国考试,2025(11):22-33.
- [18] 杨宗凯,王俊,吴砥,等. ChatGPT/生成式人工智能对教育的影响探析及应对策略[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(7):26-35.
- [19] 朱永新,杨帆. ChatGPT/生成式人工智能与教育创新:机遇、挑战以及未来[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(7):1-14.
- [20] 本刊编辑部. 周洪宇:培育教师高水准的数字素养,是教育数字化转型的关键发力点[J]. 课堂内外(高中版),2023(36):10-11.