

“共学共事共修养”视域下 提升小学教师评价能力的校本化路径

刘玉秀, 黎巧

(成都市行知小学校, 成都 610036)

摘要:本研究以陶行知“共学共事共修养”思想为方法论基础,融合“评价即学习”理论,提出构建“教师—小先生—AI智能师”三师协同的评价共同体,为提升小学教师评价能力提供了可行路径。采用行动研究法,以成都市行知小学校130名教师为对象,历经三轮迭代实践,形成“改变评价形式—设计评价工具—引导评价反思”的校本化实践闭环。研究表明,三师协同机制能有效推动教师评价理念从“分数本位”向“素养导向”转型,评价工具由“经验驱动”转向“证据驱动”,学校逐步形成“以评促学、以评育人”的教育生态。

关键词:共学共事共修养;三师课堂;教师评价能力;未来教师

A School-Based Approach to Enhancing Primary School Teachers' Assessment Competence from the Perspective of “Co-Learning, Co-Working, and Co-Cultivation”

LIU Yuxiu, LI Qiao

(Chengdu Xingzhi Primary School, Chengdu 610036)

Abstract: Drawing on Tao Xingzhi's philosophy of “co-learning, co-working, and co-cultivation” as a methodological foundation and integrating the “Assessment as Learning” theory, this study constructs a “three-dimensional mentor” collaborative assessment community composed of teacher, little teacher, and AI intelligent teachers thereby offering a feasible pathway to enhance primary school teachers' assessment competence. Adopting an action research approach, the study involved 130 teachers from Chengdu Xingzhi Primary School. Through three iterative cycles, a school-based closed-loop practice was established: transforming assessment forms, designing assessment tools, and guiding assessment reflection. The findings reveal that the three-dimensional mentor mechanism effectively shifts teachers' assessment philosophy from “score-oriented” to “competency-oriented”, transforms assessment tools from “experience-driven” to “evidence-driven”, and gradually cultivates a school ecology that “promotes learning and nurtures students through assessment”.

【收稿日期】2026-06-07

【作者简介】刘玉秀,成都市行知小学校教师发展中心副主任,中小学二级教师;黎巧,成都市行知小学校语文教师。

Keywords : Co-Learning, Co-Working, Co-Cultivation; Three-Teacher Classroom; Teacher Assessment Competence; Future Teacher

一、何以在“做评价”中培育“未来教师”

2020年,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》,将“改进教育评价”置于立德树人的核心位置,要求充分发挥教育评价的指挥棒作用^[1]。文件所指向的,绝非评价技术的简单修补,而是评价主体关系与评价文化的深层变革。教师作为教育评价的关键主体,其评价素养直接决定改革能否穿透课堂的“最后一公里”。李华伟等基于教师职业能力标准,提出教师评价素养由评价理念、评价知识、评价技能与评价伦理四个维度构成,为校本化提升提供了可观测的分析框架^[2]。

成都市行知小学校现有专任教师130人,其中研究生学历占比14.5%,40岁以下青年教师占比70%,教龄5年以内的新教师占比近30%。这支队伍年轻有活力,但也面临评价经验不足、评价视野偏狭的现实困境。学校自2004年起深耕“育人健心”校本课程,形成“行知教育+健心教育”的特色发展之路,课程实施中对表现性评价、过程性评价的需求日益迫切。然而,通过调查发现,教师群体普遍存在评价意识淡薄、工具方法单一、数据解读能力薄弱等问题。传统“教师独评”模式既难以承载五育并举的评价负荷,也无法回应学生个性化成长的多元诉求。

作为一所以陶行知先生的名字命名的学校,学校从“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”的思想原典,发现其中蕴含着破解当下困局的密钥。陶行知在《小先生与民众教育》中提出,“即知即传”既是一种教学组织形式,更是学习责任的重新分配;师生“共学共事共修养”亦非浪漫的教育修辞,而是具有操作性的方法论——在共同的学习任务中结成责任共同体,在共同的事务协作中生成评价能力,在共同的道德修炼中确立育人信念^[3]。因此,提升教师能力不应是孤立的技能培训,而应在“教师—小先生—AI智能师”三师协同的“共学共事共修养”中自然生长。

二、从“独评”走向“共评”的共同体建构

(一)陶行知评价的当代哲学激活

陶行知教育思想的整体性,常被简化为“三大主张”的口号式引用,其评价哲学的丰富内涵尚未得到充分开掘。事实上,在陶行知的《教学做合一》中,他明确指出:“行是知之始,知是行之成”^[3]。这一认识论彻底颠覆了“先学后评”的线性逻辑,将评价嵌入“做”的过程本身,评价即学习,学习即评价。在《师范生的第二变——变个小孩子》中,陶行知先生进一步强调教育者须“变成小孩子,才配做小孩子的先生”^[4],这意味着教师必须放下评价权威,与学生共同经历被评价、互评价、再评价的完整过程。

尤为重要的是,“小先生制”在陶行知的构想中从来不是教师权威的廉价让渡,而是一种基于责任伦理的评价权力再分配^[4]。“小先生”经过与教师“共学”标准、“共事”实践、“共修”品格,最终获得组织同伴互评、收集评价证据、提出建设性反馈的合法身份。这种“共评”机制,为当下破解“教师独评”困局提供了历史智慧。

(二)现代评价理论的对话与支撑

将陶行知思想置于当代教育评价理论的语境中,其生命力得以进一步彰显。“评价即学习”理论指出,评价的最高形态不是对学习结果的判定,而是学生通过参与评价标准制定、自我监控与同伴反馈,成为自主的学习者。这与“共学共事共修养”理念中“学生亦是评价主体”的立场高度契合。表现性评价与真实性评价理论,则为“健心

表现性评价任务”“阅读素养成长档案袋”等校本工具的开发提供了学理依据^[5]。

在教师层面,崔允漷指出,“教学评一致性”是深化课程教学改革的关键,教师的教、学生的学以及对学习的评价应围绕共享目标展开^[6]。杨季冬等进一步论证了“素养为本”的教学评一致性及其教学实现路径,强调评价应嵌入教学全过程^[7]。据此,“未来教师”的评价素养,不仅在于其个人能否设计一份高质量的量表,更在于其能否构建并维系一个“人师—小先生—机师”协同运转的评价共同体。

(三)“三师协同”评价共同体的结构模型

基于上述理论对话,本研究构建了“三师协同”评价共同体的结构模型(见图1所示)。

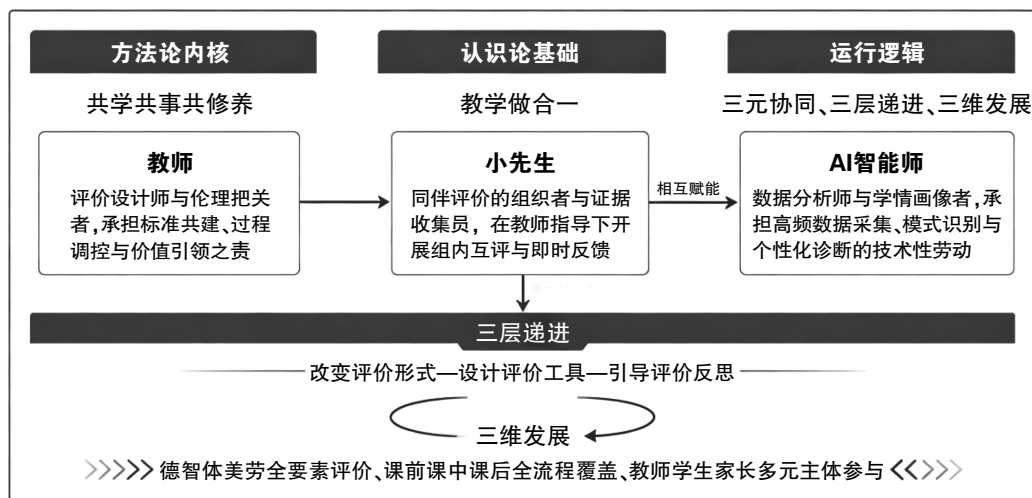


图1 “三师协同”评价共同体的结构模型

该模型以“共学共事共修养”为方法论内核,以“教学做合一”为认识论基础,形成三元协同、三层递进、三维发展的运行逻辑。

“三元协同”指教师、“小先生”、AI智能师各司其职又相互赋能:教师作为评价设计师与伦理把关者,承担标准共建、过程调控与价值引领之责;“小先生”作为同伴评价的组织者与证据收集员,在教师指导下开展组内互评与即时反馈;AI智能师作为数据分析师与学情画像者,承担高频数据采集、模式识别与个性化诊断的技术性劳动。三者形成“AI提供证据—小先生组织互评—教师专业决断”的协同链,既避免教师陷入繁琐的重复劳动,又防止技术替代人的教育判断。

“三层递进”对应“改变评价形式—设计评价工具—引导评价反思”的实践闭环。“三维发展”则指向德智体美劳全要素评价、课前课中课后全流程覆盖、教师学生家长多元主体参与。

三、“三师协同”评价共同体的校本实践

(一)改变评价形式:从“教师独评”到“共学共评”

要改变评价形式,首先要突破“教师是唯一评价者”的评价观念。在数学学科率先试点“双轨互评”变革,教师仍保留评价决定权,同时将“合作交流”“问题探究”“思维表达”等过程性维度交由班级“小先生”来组织组内互相评价。

“小先生”的任命和培养,并不是选择班级中成绩最优异的同学,而是由教师与候选者一起研读课堂观察量

表,“小先生”从学生的视角提出修改完善的建议。例如,五年级“小先生”在试用量表后反馈:有的同学“积极举手”不能说明他就“深度参与”了课堂。为此,他们建议增加“提出有价值的问题”作为“深度参与”的指标。这一建议被教师们采纳了,优化后的指标提高了学生课堂互评的针对性。经过三轮“共学”实践,“小先生”们掌握了精简版本的观察量表的使用方法,并在教学过程中的小组合作、课堂分享、活动汇报中能有效协助授课教师收集相应的评价证据,有的甚至能针对同学的综合表现给出建设性意见。

前两者的思维和行为成长让第三方的引入更有价值。课中采用“希沃白板”与“国家中小学智慧教育云平台”的课堂互动功能,让 AI 智能师实时记录学生学习状态、学习参与频次以及回答正确率等数据,由系统生成个性化学习诊断报告。此过程中 AI 不是观课的打分者,而是师生课堂表现的数据收集者。授课教师可以借助报告更全面掌握学情,“小先生”们依据报告内容调整课堂互评的关注点,三方协力完成助力教师从依据经验评价到依托全方位的数据客观评价转型。

(二)设计评价工具:从“统一发放”到“共事共创”

学校摒弃自上而下统一发放评价表的定式逻辑,建立“共事共创”的工具研发机制。学校成立“评价工具研发小组”,研发小组成员的构成必须保持三元结构,即教研组长与学科骨干教师组成教师组,3—6 年级每班 2 名学生作为“小先生”组,信息技术教师代替 AI 智能师成为技术组。在每学期开学和期末召开评价工具使用研讨会,围绕“指标是否聚焦评价素养”“操作是否更简洁”“能否帮助学生快速理解”等实践中反馈出来的问题展开讨论,并形成下学期的实施调整方案。

此外,研发组还结合综合学科特点,开发了“健心表现性评价清单”。例如,音乐学科的“班级音乐会”、美术学科的“班级美术社”、体育学科的“能量打卡挑战”等活动均成立“小先生评议团”。“小先生”评议团依据评分维度(如“创意表达”“团队协作”“规则意识”)进行现场观察和记录。学科教师借助 AI 智能师收集整理参与数据,从数据端检验“小先生”评议的可靠性,三方之间逐渐形成“人机互补”的科学评价机制。

使用的工具在“试用—反馈—修订—再应用”的实践中升级迭代。以学生综合素质评价表为例,评价工具研发小组根据教师与“小先生”的建议删除了“调控”等非核心评价项目,增加了“课堂氛围”“学生生成”等反映课堂表现的指标,目前此评价工具已更新至 3.0 版本。

(三)引导评价反思:从“独善其身”到“共修养”

“三师协同”评价体系的实践运用,也促成了从教师个体到“小先生”再到学校层面的反思共同体,其本质就是“共修养”,并非教师个人的闭门自省,而是师生共同应对评价过程中的困境与难题^[8]。

教师及时对当周的评价进行整理记录,并重点记录典型评价事件。周记不同于教学反思,侧重于记录本周“小先生”的评价情况与 AI 智能师的差异事件。例如,王老师在周记中写道:“今天智能师数据显示第三组互动频次最高,但‘小先生’反馈该组存在‘一人主导、多人附和’的现象。我也意识到,数据高不等于参与度高,下周的课中应当对小组活动要求更具体一些。”这种周记反思的形式将教师、“小先生”、AI 智能师统筹到同一个叙事空间,从而促进“三师协同”评价体系不断优化^[9]。

教研组与“小先生”代表定期开展主题研讨,针对平时记录或教师周记中的重要反思进行讨论,让反思深入教育全方面。学校层面的反思则依托于每学期的教研活动,针对一些重要议题设置论坛,让教师、“小先生”借助智能体数据进行学期总结,分享自身的成长。通过三方对话互动,逐步让“评价不是为了分等,而是为了共同生长”的观念深入人心^[10]。

四、在共同体中遇见“未来教师”

教师评价能力的提升,能促进年轻教师的迅速成长。以两位教师在“三师协同”共同体中的成长记录为例。

(一)从“唯分数”到“看见人”:新教师叶老师的蜕变

叶老师从教4年,之前她一直认为“数学就是把题做对”。在参与评价工具研发小组后,她在课中第一次让小先生参与互评,课堂变得非常混乱,有的小先生在评价时碍于情面,评价流于形式,未能真实评价。在反思研讨会上,叶老师与小先生们共同回顾课中的“难事”,她与小先生们对量表中的评价指标进行了优化,采用“先肯定再建议”的评价术语,更贴合小先生的表达习惯。第二次课中,小先生对同学的回答给予积极反馈:“我觉得你的思路很清晰,但解题步骤有些笼统,如果写得更具体一些同学们会更容易看懂。”

叶老师在周记中写道:“以前我以为评价是我的权利,现在才明白,评价是我们共同的责任。当小先生学会用尊重的方式指出问题,学生接收到的不是批评,而是成长的邀请。”如今的叶老师,已能独立设计表现性评价任务,其班级学生的课堂主动提问次数从平均每节课2.3次增至5.1次。

(二)从“经验直觉”到“证据说话”:骨干教师龚老师的转型

龚老师是一名拥有12年教龄的经验丰富的教师,课中总是能凭借经验判断学生的学习情况。在使用AI智能师后,一次课中智能师数据显示某同学连续3次回答错误,但在她看来这节课该生表现得十分活跃,她本能地认为一定是数据错了,但从小先生的评价观察记录中,该生确实存在“说得多、做得少”的事实。此后,龚老师设计了“分步验证卡”,帮助该生在后续学习中更仔细。

这次事件也让龚老师意识到,主观直觉还是有缺陷,她开始定期解读数据,将互动参与和回答正确率相互印证,同时也将自己的教学调整策略在学期论坛进行分享。

五、主要成效与实践反思

(一)主要成效

经过两轮的实践反思更迭,“三师协同”评价共同体的体系结构不断改善,教师的评价素养在课堂表现中发生了质性意义的变化。过程性评价实施后,学生课堂主动发言占比持续提高,一系列的激励形式极大地调动了学生的参与热情。更值得关注的是在“三师协同”评价实施后,学生学业优秀率稳中有升,学生的理解能力、合作能力、创新思维等综合素养也得到同步提升。学校教育的生态不断更新,“以评促学、以评育人”的理念逐步从书面转化为教师的日常观念。

(二)实践反思

其一,小先生评价能力的上限与公正性质疑。经过专门培训的高年级学生,已经能够给出较为专业的反馈意见,但低年级学生之间的互评往往流于表面形式,有时还会出现“人情分”或者“小权威”主导评价的情况。学校尝试推行“小先生轮换制”和“互评复核制”,但如何在充分赋予学生评价权力的同时,确保评价结果的公正性,这一问题仍需继续探索解决。

其二,AI智能师的评价数据缺少人性化。数据反馈的“正确率”“参与度”仅能够从行为层面反映学生学习表现,却难以分析学生在深度思考、品德修养和价值观层面的发展变化。

其三,“三师协同”评价体系能够提升教师评价的主动性和多元性,特别是在专题研讨中能够唤醒部分教师的评价意识。但当外部激励因素逐渐减弱后,部分教师已有退回“舒适区”的倾向。因此,如何将“三师协同”的研修理念,从短期活动发展为长效的教研制度,是下一阶段必须攻克的关键课题。

陶行知先生曾说:“教育是立国之本。”^[7]面向“未来教师”“未来课堂”“未来学校”“未来学习中心”的发展目标,成都市行知小学的相关探索才刚刚迈出第一步。在“未来教师”培养方面,学校将进一步提升教师的数据解读素养和人机协同应用能力,让教师既能充分发挥 AI 智能师的技术优势,又能始终坚守“人是教育的核心尺度”这一价值底线^[11]。

总之,陶行知先生“共学共事共修养”的教育思想,在如今的数智时代依然具有强大的生命力。当教师不再独自承担评价的沉重负担,当“小先生”能从尊重、公正的视角评价同伴的学习表现,当 AI 智能师以提供数据证据而非直接下判决的方式参与教育评价——评价就不再是冰冷的筛选工具,而成为一场充满温度的师生共修、多方共育之旅。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. (2020-10-13)[2026-02-23]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [2] 李华伟,李荣华. 新时代师范生评价素养的价值意蕴、基本框架与培育路径——基于教师职业能力标准的视角[J]. 教育理论与实践,2025,45(24):3-9.
- [3] 陶行知. 陶行知全集:第3卷[M]. 成都:四川教育出版社,1991:302-306.
- [4] 陶行知. 师范生的第二变——变个小孩子[J]. 教学管理与教育研究,2018,3(16):5-6.
- [5] 陶行知. 陶行知全集:第2卷[M]. 成都:四川教育出版社,2005:288-295.
- [6] 陶行知. 陶行知全集:第3卷[M]. 成都:四川教育出版社,2005:412-418.
- [7] 陶行知. 陶行知全集:第1卷[M]. 成都:四川教育出版社,1991:318.
- [8] 崔允漭. 教—学—评一致性:深化课程教学改革之关键[J]. 中国基础教育,2024(1):18-22.
- [9] 杨季冬,王后雄. 论“素养为本”的“教·学·评”一致性及其教学实现[J]. 教育科学研究,2022(11):64-70.
- [10] 顾小清,李世瑾. 人工智能促进未来教育发展:本质内涵与应然路向[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2022,40(9):1-9.
- [11] 李玉斌,杜岩岩. 未来教师数字素养框架的构建与应用研究[J]. 全球教育展望,2025,54(5):119-135.