“三师课堂”何以可能：高师院校教学改革的治理研究

王陈祯，李佳璐，胡春晚
（信阳师范大学 教师教育学院，河南 信阳 464000）

摘　要：在国家教育数字化战略与“人工智能+教育”政策的共同推动下，高师院校课堂教学改革面临“主体性缺失”“技术浅表化”“生态割裂化”三重治理失灵困境。文章以治理理论为分析透镜，以陶行知“生活·实践”教育思想为价值根基，通过对H大学“三师课堂”教学改革的多案例研究，系统阐释“教师—小先生—AI智能师”三元协同课堂治理模式的制度设计与机制创新。研究发现，课堂改革的本质是权力结构、资源配置、协同关系的制度重构。“三师课堂”通过分布式决策、激励相容、信息透明与反馈闭环、能力共建四大机制，实现了从“单中心管控”向“多中心协同治理”的范式转型，为高师院校教学改革提供了可迁移的理论框架与实践路径。

关键词：“三师课堂”；课堂治理；高师院校；陶行知教育思想；“生活·实践”教育

How Is the “Three-Teacher Classroom” Possible: A Governance Study on Teaching Reform in Normal Universities

WANG Chenzhen, LI Jialu, HU Chunwan
(School of Teacher Education, Xinyang Normal University, Xinyang 464000, Henan)

Abstract: Driven by the national education digitalization strategy and the policy of “Artificial Intelligence + Teacher Education”, classroom teaching reform in normal universities is confronted with a triple governance failure dilemma marked by “loss of subjectivity”, “superficial application of technology” and “fragmented ecosystem”. Taking governance theory as the analytical lens and Tao Xingzhi’s “Life-Practice” educational thought as the value foundation, this paper conducts a multiple case study on the “Three-Teacher Classroom” teaching reform in University H, and systematically illustrates the institutional design and mechanism innovation of the tripartite collaborative classroom governance model of “teachers-little teachers-AI intelligent teachers”. The study reveals that the essence of classroom reform lies in the institutional reconstruction of power

【收稿日期】2026-06-21
【基金项目】2026年河南省高等教育教学改革研究与实践项目“陶行知教育思想融入高师院校‘三师课堂’教学模式构建与创新实践”（课题编号：2026SJGLX123）；信阳师范大学青年骨干教师培养计划（项目编号：2025GGJS-01）；“指向教育情怀的教师教育课程‘2+2’培养模式创新与实践研究”（项目编号：2025-QN-008）。
【作者简介】王陈祯，信阳师范大学教师教育学院讲师，研究生导师；李佳璐，信阳师范大学教师教育学院硕士研究生；胡春晚，信阳师范大学教师教育学院助教。

structure, resource allocation and collaborative relations. Through four major mechanisms including distributed decision-making, incentive compatibility, information transparency & feedback closed loop, and capacity co-construction, the "Three-Teacher Classroom" realizes the paradigm shift from "single-center control" to "multi-center collaborative governance". It provides a transferable theoretical framework and practical path for teaching reform in normal universities.

Keywords : Three-Teacher Classroom; Classroom Governance; Normal Universities; Tao Xingzhi's Educational Thought; Life-Practice Education

一、问题提出:高师院校教学改革的"三重失灵"与治理转向

(一)政策与现实之间的深层张力

新时代教育强国建设对教师教育提出了更高的要求。党的二十大强调"教育数字化",教育部等八部门印发的《新时代基础教育强师计划》提出:"适应基础教育改革发展,遵循教师成长规律,改革师范院校课程教学内容,改进教学方法手段,强化教育实践环节,提高师范生培养质量。"[1]然而,政策高位推动与实际教学效果之间存在着显著落差。当前高师院校课堂普遍面临三大核心痛点:学生主体性严重缺失,课堂仍以"满堂灌"为主;课堂生态固化,学生"低头率"高;AI技术应用浅表化,常为"点缀"而非核心工具。一项针对高师院校的调研显示,超过70%的师范生认为"技术只是上课的点缀",仅15%的学生表示AI真正帮助深化理解。

更值得关注的是,在高师院校教学改革中流行一种"技术决定论"的迷思,即以为只要引入智慧教室、配备AI平台、开展技术培训,课堂便能够自然而然地从"以教为中心"转向"以学为中心"。这种将技术改进等同于教学改革的观念,遮蔽了更深层的制度性难题——课堂的权力结构没有变,师生的角色关系没有变,评价与激励的逻辑没有变。

(二)三重治理失灵:对高师课堂困境的再认识

当前高师院校课堂改革面临的困境本质上是一种"治理失灵",其根源在于割裂了学生作为"生活主体"与"学习主体"的统一性,这正是陶行知"生活即教育"所反对的。

第一,主体性失灵:学生作为治理主体的结构性缺席。课堂权力高度集中于教师,学生缺乏制度化的参与渠道与决策权。陶行知"六大解放"思想与现代治理理论的"多元参与、平等协商、共建共治"高度契合,但在现实中,"以学生为中心"仍停留于理念层面[2]。

第二,技术性失灵:技术未能真正嵌入教学流程。诚然,人工智能技术的快速发展为破解传统班级授课制难以实现个性化教育的难题提供了前所未有的可能性。然而,多数学校仅将AI用于课后数据报告,缺乏课前诊断、课中干预、课后评价的全链条闭环。正如有研究者所指出,"技术教育化的核心是范式重构"[3]。当前高师课堂中的技术应用问题,深层的归因恰恰在于教育范式未曾改变而技术被强行附加于陈旧流程之上。

第三,生态性失灵:高校、中小学与技术方的"条块分割"。高师院校的课堂不是孤立的,师范生的培养质量直接关系到基础教育一线需求。然而在现实中,高校、中小学与技术方之间"条块分割",师范生难以获得"职前—职后一体化"的贯通体验,"UGS"协同机制的治理效能未充分释放。

因此,高师院校教学改革已超越教学方法改良,本质上是课堂权力结构、资源配置方式、多主体协同关系等制度性因素的深层重构。这意味着,单纯依靠教学方法创新或技术工具升级,无法从根本上摆脱课堂困境。必须引入治理视角,将课堂视为一个多主体参与、多利益相关方互动、需要制度安排和机制设计的"微型治理场域"。

本研究的核心研究问题由此提出:高师院校“三师课堂”教学改革何以可能?其背后的治理逻辑是什么?

二、理论透镜:治理理论视域下的“三师课堂”分析框架

(一)治理理论的核心概念及其教育意涵

治理理论(Governance Theory)强调多元主体通过参与、对话、协商等形式共同管理公共事务[4-5]。其适用于教育场景的三个核心概念。

一是多中心治理。不存在唯一权威中心,多个相互独立的决策中心通过竞争、协作与冲突解决机制形成整体秩序。在学校集群治理研究中,学者明确提出我国教育优质均衡发展需要从“单中心”的管理型治理形态走向“多中心”的协同治理样态[6]。这一理论迁移到课堂层面意味着,教学决策不应由教师独占,学生不再只是被管理者,而是被视为拥有权利和潜力来实施自我管理、具备塑造自己行为和决策的主动性和自主性的治理主体[7]。“小先生”作为学生中的“输出者—引导者”角色应获得制度性权力,AI 系统也不应只是被动信息源,而应基于学情数据在教学关键时刻主动发出参考性信号。教师的权力从“垄断”走向“分享”,这正是多中心治理在课堂这一微观场域的核心意涵。

二是协同治理。当公共事务日益复杂,单一主体难以有效应对时,跨部门、跨领域的协作成为必然选择。有学者从跨系统协作的视角系统研究了教育部推进课程大纲实施过程中的协作动态,指出“结构性安排、领导、知识互动与社会学习”是协同治理有效运作的关键要素[8]。在高师课堂场域,教师、学生、AI、高校管理者、中小学实践基地、技术企业等多方主体之间均存在治理关系,协同治理强调的恰恰是打破条块分割、构建联合行动机制。整体性治理理论进一步指出,解决“碎片化”问题需要建立资源供需对接机制、重塑主体责任与信任机制[9]。

三是网络治理。区别于科层式管理的垂直命令链条,网络治理强调组织之间的水平联结与非线性互动。这一理论对于理解高师院校与中小学、技术企业之间的关系形态尤为关键——当合作关系从“外力推动”走向“自主合作”模式,治理的效率和可持续性才会从根本上获得提升。

基于此,在教学目标引领下,多元主体通过制度安排与互动机制,共同参与课堂决策、资源调配、过程监控与效果评估,涵盖治理主体、治理制度、治理机制、治理效能四个维度。

(二)陶行知教育思想的治理意涵再挖掘

本研究将陶行知教育思想置于治理理论的视野下加以重新审视,发现其中蕴含着远超教学法的深层治理启示。

第一,“小先生制”不仅是应对师资短缺的办法,还蕴含分布式领导力的制度设计。“小先生”作为同伴互教的组织者、引导者,在扮演传统教师角色的过程中实际上获得了制度性授权的领导地位。在当代课堂治理改革中,“小先生”被赋予了新的内涵——不只是教学的辅助者,更是课堂治理的参与主体。已有研究表明,“小先生制”与“六大解放”思想对培养学生创造力具有直接指导意义,应与现代教育技术深度融合[10]。

第二,“教学做合一”打破单向支配模式,建立“行动—反思—再行动”的动态决策循环。教师在“教”的过程中需要不断根据学生的“做”来调整决策,学生在“做”的过程中同时参与了对学习进程的共同掌控。

第三,“生活即教育”“社会即学校”指向学校与社会边界打通的系统治理思维。现代治理理论强调多元主体参与、打破组织壁垒、实现跨界协同,这与陶行知打通学校与社会边界的教育思想具有高度的一致性。UGS 协同机制的本质,正是将“生活”和“社会”引入师范生培养过程,使课堂教育不再封闭于象牙塔之内。

治理理论的“多元参与、平等协商”与陶行知思想在“主体回归”这一深层价值上同构。本研究将治理理论作为分析工具,以陶行知思想作为价值根基,构建了“形式—实质”双层分析框架。

（三）分析框架的整合：从“单品升级”到“系统治理”

本研究整合上述理论资源与陶行知思想，构建了“三师课堂”治理研究的整合分析框架，形成“思想引领—制度重构—机制创新—效能评估”的分析脉络，从宏观的制度层面、中观的机制层面和微观的行动层面展开多层次分析。

在分析逻辑上，本研究遵循以下递进关系：首先识别高师课堂面临的治理失灵类型，从治理理论出发阐明“三师课堂”模式应然的制度改革方向，其次回答这些制度如何在实践中转化为可操作的运行机制，最后评估治理效能并反思治理困境。需要特别说明的是，“三师课堂”中的“小先生”即高师院校师范生，他们既是未来教师培养对象，也是当下课堂治理的积极参与者，这一独特的双重身份使其在课堂多元共治中具有不可替代的枢纽性作用。

三、制度设计：从“行政管控”到“多元共治”的课堂治理转型

高师院校课堂教学改革的核心难题，表面上看是教学方法的问题，深层次上却是治理结构的规制问题。在传统的科层制管理模式下，高师院校的课堂运转遵循着“教务处→学院→教研室→教师→学生”的垂直指令链条，课堂的权力高度集中、自上而下运行，教师是单一权力中心，学生和技术都是被动的执行工具。这种“单中心”的管理形态虽然保证了教学秩序的可控性，但却扼杀了课堂的内在活力与创新潜能。要实现从“行政管控”到“多元共治”的转型，“三师课堂”需要从治理结构、权责配置和协同制度三个维度重构制度设计。

（一）“三师”治理结构：从“教师主导”到“三元协同”

“三师课堂”治理结构的创新本质，在于以“教师—小先生—AI 智能师”三元协同取代单一的教师权威中心。这一制度设计将课堂从“一人堂”转变为“多中心互动场”。

首先，教师的角色重构：从“知识讲授者”到“治理组织者”。教师核心职责是“组织好一个学习共同体”，设计学习流程、协调小先生、调用 AI 资源、引导深度讨论。

其次，小先生的制度性赋权：从“旁听者”到“协作者”。陶行知在小先生制的原始构想中提出“即知即传”的理念，即凡有知识者即可教人。在当代高师“三师课堂”的制度设计中，“小先生”获得“领学权”及三类核心权力：参与备课权、课堂组织权和反馈评价权。这一赋权机制使学生在课堂治理中从“被管理者”上升为“共同治理者”。

最后，AI 智能师的角色定位：从“工具”到“决策辅助节点”。在传统课堂中，技术只是手段，而在“三师课堂”的制度框架内，AI 被赋予了明确的治理角色——信息收集与初判的辅助节点。AI 通过课前诊断了解学生学习起点，在课中实时采集课堂多维度数据，在课后生成可视化循证报告，为教师的治理决策和学生的自我评估提供数据基础。

（二）权力下放：小先生的权责匹配设计

在明确治理结构之后，权责的具体配置是制度设计面临的核心问题。小先生被赋予的不仅仅是“责任”，更重要的是“权力”——没有权责匹配的治理协作会沦为形式主义。为此，“三师课堂”构建了清晰的权责对应机制。小先生在课堂中承担组织小组讨论、呈现学习成果、收集同伴意见、反馈教学建议等具体责任，与之匹配，其在课堂场域中拥有制度化的表达、选择和参与权力（详见表 1）。

表1 “三师课堂”的权责对应机制

治理主体	核心权力	核心责任	权力来源
教师	教学设计权、流程调控权、考核评价权	统筹课堂、指导小先生、引导深度学习	制度授权
小先生	参与备课权、课堂组织权、反馈评价权	领学讨论、组织协作、反馈学情	制度赋权
AI智能师	信息采集权、数据诊断权、决策参考权	学情分析、过程记录、效果评估	技术授权

为保证权责落地的可操作性,H大学教师教育学院“三师课堂”配套设计了小先生的轮值培训准入制度。所有参与课堂治理的小先生均需参加“课堂组织与领导力”专题工作坊,在系统掌握小组讨论引导技巧、AI工具使用方法和反馈报告撰写规范后方可上岗,形成了“即知即传”的良性循环。轮值周期以课程教学模块为单位,每位小先生在学期内至少轮值一次,接受教师和同学的双向评价。

(三)跨边界协同:UGS联动与多元主体参与

高师课堂治理不能局限于某一堂课的微观互动,更需要在大学(U)、政府(G)、中小学(S)的宏观结构中实现跨边界协同。作为对国家“强师计划”中“三位一体”协同育人机制的积极响应,H大学联合地方教育行政部门与多所中小学,系统开展了“三师课堂”教学改革。具体而言,其UGS联动制度设计包含三个维度:其一,课程共建机制,与T小学等实践基地共同开发乡村教学情境库与AI实训模块,将来自真实教育实践的一线案例直接引入“三师课堂”;其二,师资互聘机制,邀请实践基地骨干教师担任师范生实践导师;其三,教研共研机制,高校教师与中小学教师共同参与“三师课堂”教学观察、联合教研与案例研讨,形成“理论与实践相互照亮”的研训共同体。

(四)数据治理:技术赋能的制度化路径

在“三师课堂”的制度链条上,数据治理是一个容易被忽视却至关重要的环节。AI智能师作为课堂治理的参与者,需要采集和分析大量课堂数据来支持决策,这一过程如果缺乏制度规范,将可能导致数据滥用、隐私泄露或算法偏见。

基于此,“三师课堂”建立了覆盖数据全生命周期的三层治理规则:一是采集边界规则,明确AI可采集的数据类型仅限于课堂互动频次、发言分布、注意力趋势、答题情况等非敏感行为数据,严格排除个人身份信息和涉及价值观判断的数据;二是使用权限规则,规定数据的查看权限,分层开放(教师可查看全部数据以支持教学决策,小先生可查看本小组综合数据,学生本人可查看个人学习进阶数据),AI的决策参考权被严格限定于“建议”而非“命令”;三是反馈对质规则,建立课堂数据周报的学生反馈通道,使学生对AI判断有据可复核、有渠道可申诉。此外,项目采取月度数据伦理评审制度,由课程负责人、学生代表和技术专员共同评估数据使用情况,及时调整数据口径和使用边界。

四、机制创新:三元协同治理的多案例分析

制度设计为“三师课堂”提供了治理的“硬件结构”,但制度能否有效运转,还需配套的“软件机制”。本研究从分布式决策、激励相容、信息透明与反馈闭环、能力共建四个维度,结合“英语视听说”“中国古代文学”“音乐基础Ⅰ”三门核心课程,系统阐释“三师课堂”的治理运行机制。

(一)分布式决策机制

传统课堂的权力链条呈单向垂直结构,教师在课前完成全部教学决策,学生参与权几乎为零。“三师课堂”建立了课前、课中、课后三阶段联动的分布式决策机制,将决策权在教师、小先生和AI之间动态分配,实现了治理理论所强调的“多中心决策”的课堂操作化。

“英语视听说”课程首创“人机协同·智能共生”理念,构建“教师—AI 智能体—小先生”三元协同的分布式智能教学系统,知识支架与策略支架贯穿课堂全程,三者基于最近发展区动态适配,实现从“扶”到“放”的差异化教学。具体而言,课前阶段,教师主导教学预备,占据 80%的决策权重,AI 承担学情诊断与预习建议生成任务,占 20%;课初高支架阶段,教师示范教学占 60%,AI 提供完整支架句库占 35%,小先生开始模仿组织小组活动占 5%;课中中支架阶段,教师引导思考降至 40%,AI 实时纠音与逻辑标记升至 45%,小先生协调讨论与同伴互评占 15%;课后低支架阶段,教师仅保留 20%的关键点拨权,AI 输出评价标准占 40%,小先生自主完成学习任务占 40%。该课程配套小先生选培与轮换制度,经“四步领学法”“AI 故障应急处理”等培训后上岗,课内动态角色每 10~15 分钟轮换,首席小先生每 2 周轮换一次。一学期运行数据显示,30 名小先生人均领学 8 次、组织同伴互评 4 次,其自身英语发音准确率提升了 6.3%,自我效能感提升了 15.6%,角色轮换完成率从 78%提升至 84%,领学满意度从 3.8 分提升至 4.1 分。

跨学科验证表明,三元协同模式具有显著的学科适应性差异。“中国古代文学”课程侧重人文理解与审美鉴赏,AI 核心功能为可视化生成与数字人跨时空对话;小先生扮演“诗心对话”组织者,引导小组完成 AI 画面生成与意境辨析,并以词人身份进行赏析汇报,学生从“辩手思维”向“教师思维”的专业转换率达 68%。“音乐基础Ⅰ”课程侧重技能训练与教学模拟,AI 核心功能为多模态实时反馈与虚拟小学生模拟课堂;小先生扮演“技能同伴+准教师”,组织视唱练耳训练并模拟小学音乐课堂微格教学。该课程即兴伴奏达标率从 42%提升至 89%,显著高于传统模式平均的 65%,小先生教育实习优秀率达 78%,而未参与组仅为 52%。三门课程的对比表明,语言类课程侧重 AI 诊断与支架功能,人文类侧重可视化与交互功能,艺术类侧重多模态训练与模拟功能;小先生角色从“领学者”到“汇报者”再到“训练同伴”相应调整,但其在“教中学”的成长逻辑一以贯之。这种“和而不同”的学科实践,正是三元协同模式生命力的体现。

(二)激励相容机制

课堂治理的持续运转有赖于各主体的参与动机。“激励相容”指个体的自利动机与制度目标相一致,“三师课堂”围绕四类角色设计了差异化激励路径。对于学生(小先生),本研究建立三重激励体系:课堂组织表现纳入“教育研习”课程考核,最高占比 30%;获评“行知式小先生”荣誉称号;单列“小先生贡献分”并关联综合评优,“英语视听说”课程数据显示小先生英语发音准确率提升 6.3%,自我效能感提升 15.6%,表明“在教中学”过程本身即构成能力增值的隐性激励。对于教师,本研究将教改工作量纳入绩效奖励,设立“三师课堂优秀指导教师”专项表彰且成果与职称评审挂钩,优先推荐省级教学成果奖培育项目。对于 AI 技术人员,课程创造署名与成果共有机制,将算法工程师、数据分析专员列入课程团队,在教改论文、案例集、课题成果中享有署名权,实现向教育研究“合作者”的身份跃迁。对于中小学协同单位,本研究联合教研工作室提供研究合作、师资培训、课题联合申报通道,将小学骨干教师聘为实践导师深度参与大学课程研发,打破一线教师缺乏研究通道的困局。

(三)信息透明与反馈闭环机制

信息透明是治理的前提,反馈闭环是其保障。“三师课堂”建立了多层次信息公开与反馈机制。在数据可视化层面,AI 平台生成分层看板,学生可查阅个人学习进阶数据,小先生可查看本小组综合数据,教师可查看班级全景数据。在周度治理简报层面,教师指导轮值小先生共同起草“本周课堂治理周报”,包括数据简报、亮点反思、改进清单三部分,公开推送并接受学生质询。“音乐基础Ⅰ”课程构建了“诊—教—延”闭环模型:课前发布前测问卷生成学情分析报告,小先生和课代表被授权查看班级数据;课中借助 AI 平台实时互动,数据看板面向全班开放,学生实时对比自身与班级表现;课后教师、小先生、AI 三方协同评价,结果汇入“学习成长档案”,追踪从“感知”到“实践”的能力进阶。学期末召开治理听证会,由教学管理者、教师、小先生代表、学生代表、实习基地导师、AI 技术

人员共同参与,逐条回顾治理成效数据,公开评议并形成下一阶段行动方案。听证会纪要应全校公开,承诺事项纳入下学期重点追踪,档案数据成为共同回顾与协商改进的核心依据。

(四)能力共建机制

治理效能高度依赖参与主体的能力储备,“三师课堂”通过三个专门通道实现能力共建。小先生“课堂领导力孵化营”于学期前三周集中开设,采取“案例分析—情景模拟—导师复盘”三段式研修,内容涵盖 AI 看板使用、小组讨论组织、治理视角的课堂反馈撰写等,通过模拟实战考核方可履职。这一设计本身就是“教学做合一”的当代实践:小先生在“做”(模拟组织课堂)中“学”(治理技能),在“学”中“教”(示范给同伴),实现了能力与责任的内在统一。小先生在“英语视听说”课程中领学满意度从 3.8 分升至 4.1 分,角色轮换完成率从 78%升至 84%,表明系统化培训对治理效能具有显著增益。“课堂治理者转型工作坊”重点解决教师从“教学方法设计”向“治理网络协调者”转变的能力瓶颈,专题包括“三师”角色界限分配、倾听学生反馈并调整决策、设计多元增值评价标准、利用 AI 证据开展循证反思。采用行动研究框架,教师需完成三次教学治理反思日志,项目已开展两轮培训。跨校协同能力建设网络以联合教研为纽带,与省内外 5 所师范院校建立治理经验共享网络,共享典型案例库、会议设计、听证会议程等资源,每两次跨校互访组织一轮“三师课堂”治理巡回展示课,帮助教师直观体会治理逻辑的现场转化。

(五)四位一体的整合逻辑

分布式决策、激励相容、信息透明、能力共建四大机制相互嵌套、互为前提。分布式决策使权力多元配置成为可能;激励相容使各主体有动力参与决策与执行;信息透明保障权力运行的可问责性;能力共建为高质量参与持续供应人力资本。四大机制缺一不可,否则课堂治理就可能退化为另一种形式的教师管控。从更深层次看,这一机制群回答了如何超越“AI 技术+传统课堂”的加法模式。传统模式遵循“旧流程+新工具”的加法逻辑,仅强化效率而未能改变治理格局,而“三师课堂”的治理机制群对“人如何与技术共享决策权”的课堂运行秩序做出了根本性调整——从权力控制走向协商共识、从单向命令走向双向对话,体现了从“单中心”管理型治理向“多中心”协同治理的核心转型。

五、结论与展望

本研究以治理理论为分析透镜,以陶行知“生活·实践”教育思想为价值根基,通过对 H 大学教师教育学院三门核心课程的“三师课堂”改革实践进行多案例分析,系统阐释了“教师—小先生—AI 智能师”三元协同课堂治理模式的制度设计与运行机制。研究发现:高师院校课堂教学改革已超越单纯的教学方法改良问题,本质上是课堂权力结构、资源配置方式、多主体协同关系等制度性因素的深层重构。“三师课堂”通过分布式决策、激励相容、信息透明与反馈闭环、能力共建四大机制创新,实现了从“单中心管控”向“多中心协同治理”的范式转型,为人工智能时代高师院校教学改革从技术改进走向制度治理提供了可迁移的理论框架与实践路径。

三元协同模式具有显著的跨学科适应性:语言类课程侧重 AI 诊断与支架功能,人文类课程侧重可视化与交互功能,艺术类课程侧重多模态训练与模拟功能;小先生角色随学科特性从“领学者”到“汇报者”再到“训练同伴”相应调整,但其“在教中学”的成长逻辑一以贯之。陶行知“小先生制”蕴含的分布式领导智慧、“教学做合一”的行动决策逻辑,与治理理论在“主体回归”价值上内在同构,为本土化课堂治理理论建构提供了传统资源与现代理论的对话可能。

本研究仍存在一定局限:样本规模有限,尚未建立严格的准实验设计验证治理机制的因果效应;追踪周期较短,四大机制的长效性与在不同学段、不同类型院校中的迁移适配策略有待检验。未来研究可从三个方面深化:

一是扩大样本范围,采用随机对照试验系统评估“三师课堂”对学生学业成就与教师专业发展的净效应;二是引入技术哲学与算法伦理视角,构建人机协同决策的伦理框架与制度规范,明确AI“建议权”与教师“决策权”的边界;三是探索虚拟现实、数字孪生等技术支持下“生活·实践”治理哲学的当代展开,回应智能技术时代“职前—职后一体化”培养的新命题,在继承陶行知思想内核的同时实现本土教育治理理论的持续创新。

参考文献:

[1] 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. (2022-04-02)[2026-06-21]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/14/content_5685205.htm.
[2] 孙绵涛,许航. 从管理到治理:新时代教育管理学发展面临的新选择[J]. 现代教育管理,2023(7):1-11.
[3] 崔斌斌. 技术教育化的核心是范式重构[N]. 中国教师报,2025-11-26(11).
[4] 俞可平. 治理和善治引论[J]. 马克思主义与现实,1999(5):37-41.
[5] 周洪宇,李中伟,陈新忠. 中国教育治理研究[M]. 武汉:湖北教育出版社,2020.
[6] 张建,蒋昊彤. 从“单中心”到“多中心”:学校集群治理的中国图景及支持行动[J]. 中国教育学刊,2025(5):72-78.
[7] 刘来兵,任淑叶. 新时代小先生行动:“小先生制”的历史传承与当代转换[J]. 南京晓庄学院学报,2023,39(4):21-26.
[8] 潘慧玲,洪瑞璇. 中央层级课纲推动之跨系统协作:协作与调适之开展[J]. 课程研究,2024,19(1).
[9] 侯丽娜,李玉斌. “三个课堂”的碎片化表征及其改进——基于整体性治理理论的分析[J]. 教育科学,2025,41(4):55-61.
[10] 周洪宇. “三师课堂”是人工智能时代中国本土原创课堂教学新形态[J]. 课堂内外(高中版),2026(1):81-83.

[责任编辑:邵秋露]