核心素养导向下“三师课堂”的价值意蕴与常态化实施路径研究

韦耀阳
（黄冈师范学院 教育学院，湖北 黄冈 438000）

摘　要：在以核心素养为导向的教育改革背景下，“三师课堂”作为一种创新教学模式应运而生。本研究聚焦教师、小先生与AI智能师协同作用的师生共同课堂，系统探讨其价值意蕴与实施路径。研究发现，“三师课堂”通过重构师生关系、创新教学形态、优化学习生态，实现了从知识传授向素养培育的根本转变，其价值体现在促进学生核心素养全面发展、实现教学个性化与规模化的统一、推动教育公平与质量提升。常态化实施需要从理念转变、制度设计、技术支撑、文化建设四个维度协同推进。本研究认为应建立“三师”协同机制、重构学习空间、创新评价体系，形成可持续发展的教育新生态，以期为新时代教育改革提供理论支撑与实践指导。

关键词：核心素养；三师课堂；小先生制；人工智能；教育创新

Research on the Value Implication and Normalized Implementation Path of the “Three-Teacher Classroom” Oriented by Core Competencies

WEI Yaoyang
(School of Education, Huanggang Normal University, Huanggang 438000, Hubei)

Abstract: Under the background of educational reform oriented by core competencies, the “Three-Teacher Classroom” emerges as an innovative teaching model. This study focuses on the co-constructed classroom where teachers, peer tutors （xiaoxiansheng), and AI intelligent teachers work collaboratively, systematically exploring its value implication and implementation path. The research finds that the “Three-Teacher Classroom” achieves a fundamental transformation from knowledge transmission to competency cultivation through restructuring teacher-student relationships, innovating teaching forms, and optimizing learning ecology. Its value is reflected in promoting the comprehensive development of students’ core competencies, achieving unity between personalized and large-scale teaching, and advancing educational equity and quality. Normalized implementation requires coordinated promotion from four dimensions: conceptual transformation, institutional

【收稿日期】2025-12-04
【基金项目】黄冈师范学院2024年校级“四新”研究与改革实践项目“基于‘强师计划’的乡村定向师范生协同培养机制研究”（项目编号：2024CN02）；2024年度黄冈师范学院高级别培育计划项目“乡村定向师范生乡贤精神培育的理论构建与实践探索研究”（项目编号：202422004）。
【作者简介】韦耀阳，黄冈师范学院教育学院教授，硕士生导师。

design, technological support, and cultural construction. The study proposes establishing a collaborative mechanism among the “three teachers,” reconstructing learning spaces, and innovating evaluation systems to form a sustainable educational ecology. This research provides theoretical support and practical guidance for educational reform in the new era, holding significant importance for promoting high-quality educational development.

Keywords: Core Competencies; Three-Teacher Classroom; Xiaoxiansheng System; Artificial Intelligence; Educational Innovation

当代教育正经历从知识本位向素养本位的深刻转型。核心素养作为学生适应未来社会发展的必备品格与关键能力,已成为世界各国教育改革的共同指向。然而,传统课堂是以教师为中心的单一教学模式,难以满足学生个性化发展需求,也无法有效培育核心素养所要求的高阶思维、创新精神与合作能力。在此背景下,如何构建新型教学形态成为教育改革的关键命题。“三师课堂”作为融合中国传统教育智慧与现代技术的创新模式,将陶行知先生的“小先生制”[1]与人工智能技术相结合,形成教师、小先生、AI 智能师协同育人的新格局。这不仅传承了中华优秀教育传统,而且契合了数字时代教育变革的内在要求。本研究立足核心素养培育目标,深入探讨“三师课堂”的理论基础、价值意蕴与实施路径,旨在为新时代教育改革提供理论支撑与实践指导。

一、“三师课堂”的理论基础与内涵阐释

(一)理论渊源与时代演进

“三师课堂”的理论基础植根于中国教育家陶行知先生提出的“小先生制”思想。陶行知认为“即知即传”是教育普及的有效途径,主张让学生在学习的同时承担教学任务,形成“教学做合一”的教育实践[1]。这一思想蕴含着深刻的教育民主理念与社会建构主义思想,与维果茨基的“最近发展区”理论形成了跨文化的理论共鸣[2]。维果茨基强调学习者在更有能力的同伴或成人帮助下能够完成超越其当前水平的任务,这为朋辈教学提供了心理学依据。进入数字时代,人工智能技术的迅猛发展为教育带来了革命性变革。霍姆斯等学者系统阐述了人工智能在教育中的应用前景,指出 AI 能够提供个性化学习支持、即时反馈与数据驱动的教学决策[3]。赖丽花等学者进一步揭示了生成式人工智能赋能教育变革的应用潜能与风险挑战[4]。客观主义与建构主义的教学范式之争,促使教育者重新审视知识传递与意义建构的关系[5]。西蒙斯提出的联通主义学习理论,强调网络时代学习的分布式、连接性特征[6],为理解“三师课堂”中多元主体的协同互动提供了理论视角。

(二)“三师课堂”的核心内涵

“三师课堂”是指在同一教学场域中,由教师、小先生与 AI 智能师三种教学主体协同合作、各司其职,共同促进学生核心素养发展的新型教学形态。其核心内涵体现在以下三个维度。首先是主体多元化:教师作为专业引领者,负责教学设计、重难点讲授与整体把控;小先生作为朋辈助学者,发挥同龄优势进行组织讨论、辅导答疑与经验分享;AI 智能师作为智能支持者,提供学情分析、个性化推送与即时反馈[7-8]。三者形成优势互补的育人合力,突破传统课堂教师单一主体的局限。其次是互动立体化:“三师课堂”构建师生、生生、人机多维互动网络——教师与学生之间保持专业对话,小先生与同伴之间开展平等交流,AI 与学习者之间进行智能交互。这种立体化互动超越了传统课堂单向传输或简单问答的模式,形成了知识共建、能力共生的学习共同体[9-10]。最后是功能协同化:三类教学主体各有所长又相互支撑。教师的专业性保证了教学的科学性与系统性,小先生的参与性增强了学习

的主动性与趣味性,AI 的智能性实现了支持的精准性与及时性。三者协同发挥作用,共同服务于学生核心素养的全面发展。

(三)核心素养导向的价值定位

核心素养是学生在接受相应学段教育的过程中逐步形成的适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力。“三师课堂”以核心素养培育为根本目标,在价值定位上体现了三个面向:一是面向全人发展。“三师课堂”不仅关注知识技能的习得,更重视思维品质、人文底蕴、责任担当等综合素养的培育。教师引导价值观塑造,小先生促进社会性发展,AI 支持认知能力提升,三者共同作用于学生的全面成长;二是面向个性需求。借助 AI 的学习分析技术,“三师课堂”能够精准识别每个学生的学习起点、风格偏好与发展潜能,提供差异化的学习路径。小先生的朋辈辅导则以同理心理解学习困难,给予更贴近学生实际的支持。这种个性化关注有助于每个学生在原有基础上获得最大发展;三是面向未来能力。“三师课堂”着力培养学生的批判性思维、创新能力、协作精神与数字素养等面向未来的关键能力。在协同学习的过程中,学生学会质疑与探究,在朋辈互助中培养同理心与领导力,在人机协作中提升技术运用能力与信息素养[11-12]。

二、“三师课堂”的价值意蕴

(一)重构师生关系:从权威控制到民主协商

传统课堂中教师作为知识权威,主导着教学的全过程,学生处于被动接受地位,师生关系呈现不对等的单向控制特征。“三师课堂”通过引入小先生与 AI 智能师,从根本上改变了这一权力结构。在新型课堂中,教师从知识传授者转变为学习引导者与设计者,更多扮演启发者、组织者、合作者的角色。小先生作为学生群体中的一员,以平等身份参与教学,消解了传统师生间的权威距离,使学习场域更加民主开放。AI 智能师作为技术赋能工具,其“客观中立”特质为师生对话提供了数据支撑,促使教学决策从经验判断走向循证实践。这种多主体参与的课堂生态,使师生关系从“我教你学”的单向传递转向“共同探究”的双向建构。学生不再是知识的被动接收器,而是学习的主动建构者、同伴的辅导者、教师的合作者。这种平等对话关系的建立,为学生批判性思维、独立人格与民主意识的培养创造了良好环境。更为重要的是,“三师课堂”将“教”与“学”的边界变得模糊,学生在“小先生”角色中体验教的艰辛与乐趣,教师在学习分析中理解学的规律与困难。这种角色互换与共情理解,深化了师生间的情感联结与专业对话,形成了真正意义上的学习共同体[10]。

(二)创新教学形态:从标准化传授到个性化培育

工业时代的班级授课制以标准化、统一化为特征,教学内容、进度、方法高度一致,难以满足学生差异化发展需求。“三师课堂”通过三类主体的功能分工与协同配合,实现了教学形态的根本创新。教师基于课程标准与学情分析进行整体教学设计,确保教学的系统性与目标达成;AI 智能师通过学习行为数据采集与分析,为每个学生推送个性化学习资源与练习,实现“千人千面”的精准支持;小先生根据同伴的具体困难提供针对性帮助,以朋辈语言解释概念、分享策略。这种分层分类的教学供给,使学生能够按照自己的节奏与方式学习。更为重要的是,“三师课堂”突破了课堂时空限制,形成了线上线下融合、课内课外贯通的泛在学习生态。课前,AI 根据学生预习情况生成个性化学习报告,教师据此调整教学重点,小先生了解同伴困难准备辅导;课中,教师讲授核心内容,小先生组织小组讨论,AI 提供即时反馈;课后,AI 推送分层作业,小先生开展朋辈辅导,教师进行数据分析与反思改进。这种全过程、多场景的教学支持,将个性化培育从理想变为现实[11]。“三师课堂”强调学习方式的多样化与深度化,通过问题探究、项目学习、合作交流等方式,引导学生从浅层记忆走向深度理解,从知识复制走向知识创造,从被动接受走向主动建构,有效促进了核心素养的落地生根。

（三）优化学习生态：从竞争孤立到协作共生

传统应试教育强化了学生间的竞争关系，学习成为个体的孤立行为，缺乏真正意义上的合作与互助。这种竞争文化不仅损害了学生的身心健康，也不利于合作能力、同理心等社会性素养的培育。“三师课堂”通过重构学习关系，营造了协作共生的新生态。小先生制度的引入，将“教学相长”理念落到实处。学生在担任小先生的过程中，不仅巩固和深化了知识理解与内化，而且培养了责任意识、沟通能力与领导素养；被辅导的学生在平等友善的氛围中，更愿意坦露困难、提出疑问，获得真正有效的帮助。这种朋辈互助关系的建立，使学习从竞争走向共赢，从孤立走向联结。此外，AI 智能师的参与改变了评价导向，从单一的结果评价转向过程性、发展性评价。AI 能够记录学生学习的完整轨迹，关注其努力程度与进步幅度，而非仅以分数论英雄[12]。这种评价方式的转变，减轻了学生的焦虑与压力，激发了内在学习动机。更重要的是，“三师课堂”倡导“人人为师，人人为学”的教育民主理念，消解了能力标签化与身份固化现象。每个学生都有机会成为小先生，在某些方面发挥特长、贡献智慧；同时，每个学生也都需要接受他人帮助，在不同领域学习成长。这种角色的流动性与互补性，培养了学生的开放心态与成长型思维，形成了相互尊重、彼此支持的学习文化。使整个课堂成为一个有机生命体，每个成员既是受益者又是贡献者，在协作中共同成长，在共生中实现发展[13]。

（四）促进教育公平：从资源垄断到普惠共享

优质教育资源分布不均是实现教育公平的瓶颈。传统教育模式下，名师资源高度集中于少数地区与学校，广大农村与薄弱校学生难以获得高质量教学支持。“三师课堂”通过技术赋能与机制创新，为破解这一难题提供了新思路。AI 智能师能够将优质教学资源数字化、标准化，通过网络传输突破时空限制，使偏远地区学生也能享受到一流的学习支持。智能诊断、个性推送、即时答疑等功能，部分替代了教师的重复性劳动，使有限的师资力量能够聚焦于更高价值的教学活动[14-15]。小先生制度盘活了学生资源，将学习能力较强者转化为教学力量，实现了“人人可为师”的教育民主。这种机制不依赖外部资源输入，具有低成本、可持续的特点，特别适合资源匮乏地区推广。“三师课堂”通过数据驱动的精准帮扶，能够及时识别学习有困难的学生，提供个性化干预，防止其掉队。AI 的自适应学习系统根据学生能力水平推送适切难度的任务，确保“跳一跳够得着”，避免“一刀切”教学带来的两极分化。小先生的朋辈辅导则以同理心理解学困生的心理障碍，给予情感支持与学法指导，帮助其重建学习信心。这种全方位、多层次的支持网络，为每个学生提供了成功的机会，体现了“一个都不能少”的教育公平理念。从更宏观的视角看，“三师课堂”推动教育从“选择性公平”走向“补偿性公平”，关注弱势群体的特殊需求，努力缩小起点与过程的差距，真正践行了“有教无类、因材施教”的教育理想。

三、“三师课堂”的常态化实施路径

（一）理念先行：确立素养本位的教育观

理念是行动的先导，“三师课堂”的常态化实施首先需要教育观念的深刻变革。学校管理者、教师、学生及家长都需要从知识本位转向素养本位，真正理解核心素养的内涵与价值。学校应通过专题培训、案例研讨、名师引领等方式，帮助教师树立以“学生中心”理念，认识到教师角色从“知识传授者”向“学习引导者”的转变是时代必然。教师需要摆脱“满堂灌”的惯性思维，学会放手让学生自主探究、合作交流，信任学生的学习潜能与发展可能。教师要破除对技术的恐惧与排斥，将 AI 视为教学助手而非竞争对手，主动学习运用智能工具提升教学效能。对于小先生制度，教师需要克服“学生不会教”“浪费时间”等片面认识，深刻理解“教学相长”“即知即传”的教育智慧。实践证明，学生在教的过程中能够深化理解、发现盲点、提升表达，这种学习收获远超被动听讲；同时，要认识到，小先生的培养本身就是素养教育的重要内容，责任感、领导力、同理心等关键品格正是在这一过程中养成

的[1,10]。家长教育观念的转变同样关键。学校应通过家长会、开放日、家校沟通平台等途径,向家长阐释核心素养培育目标,说明“三师课堂”的育人价值,引导家长从唯分数论转向全面发展观,支持孩子参与小先生活动、运用智能学习工具。只有形成家校社协同育人的共识,“三师课堂”才能获得持续发展的动力。

(二)制度保障:构建“三师”协同机制

常态化实施需要制度化保障。学校应建立“三师”协同的组织架构与运行机制,明确各方职责、权利与义务。在教师层面,学校需要重新设计岗位职责与考核标准,将教学设计能力、学情分析能力、技术应用能力纳入评价体系,引导教师从“教书匠”向“教育家”转型;建立教师专业发展支持系统,通过校本研修、协作备课、课例研讨等方式,提升教师的课程开发能力与信息素养;优化教师工作量核算方式,将课前准备、课后辅导、数据分析等隐性劳动纳入工作量考量,保障教师有充足时间开展高质量教学设计。在小先生层面,学校应建立选拔、培训、考核、激励的完整机制。小先生的选拔要坚持自愿原则,不应强制或固化,避免加重学生负担或形成新的等级;培训内容应包括学科知识巩固、教学技能训练、沟通能力培养等,可采取师徒制、微课学习、观摩实践等方式;考核既要关注辅导效果,更要重视小先生自身的成长收获,采取自评、互评、师评相结合的多元评价;激励方式可以是荣誉表彰、实践学分、成长档案等精神奖励,避免物质化、功利化。在 AI 智能师层面,学校需要明确技术伦理规范与数据安全标准,保护学生隐私,防止算法偏见,确保技术服务于人的发展;建立人机协同的决策机制,AI 提供数据支持与建议,但教学决策权仍由教师掌握,避免技术决定论[14];还要建立技术支持与维护团队,保障系统稳定运行与持续优化。此外,学校应制定“三师课堂”教学规范与质量标准,明确课前、课中、课后各阶段三方的协作流程,为教师提供可操作的实施指南。

(三)空间重构:营造智能化学习环境

物理空间与技术环境是“三师课堂”实施的重要支撑。传统的秧田式课桌排列、讲台中心布局已不适应协作学习需要,学校应对教室空间进行重构。教室采用岛屿式、马蹄形等灵活布局,便于小组讨论与互动交流;配置可移动桌椅,支持教学活动的动态调整;设置教师讲授区、小组讨论区、个别辅导区、自主学习区等功能分区,为不同教学活动提供适宜场所;墙面可设计为展示区,张贴学生作品、学习成果、小先生风采等,营造积极向上的学习氛围。在技术装备方面,教室应为每个学生配备智能终端设备,如平板电脑、学习机等,作为连接 AI 智能师的入口;应部署交互式电子白板、智能投影等展示设备,支持多媒体教学与互动演示;还要建设智慧教学平台,整合学情分析、资源推送、互动交流、作业管理等功能模块,实现教学数据的采集、分析与应用。平台应具有开放接口,能够对接国家教育资源公共服务平台、优质教学资源库等,为师生提供海量学习资源[13]。学校要重视虚拟学习空间建设,搭建在线学习社区、知识共享平台、朋辈互助网络等,打破物理课堂的时空限制,支持泛在学习与终身学习。虚拟空间应注重用户体验设计,界面友好、操作便捷,降低技术使用门槛。通过建立线上线下融合的混合学习模式,学生课前在线预习与测评,课中面对面互动与深化,课后在线巩固与拓展,形成学习闭环。此外,学校应加强网络基础设施建设,提升带宽速度与覆盖范围,保障师生随时随地接入网络,以及建立设备管理与维护制度,确保技术装备的正常运行。

(四)评价创新:建立多元发展性评价体系

评价是教学的指挥棒,“三师课堂”的常态化实施需要配套的评价改革。传统的纸笔测验、终结性评价已无法全面反映学生核心素养发展状况。对此,学校应建立多元主体、多维内容、多样方式的发展性评价体系。具体来说,在评价主体方面,学校应改变教师单一评价的局面,建立教师评价、小先生评价、AI 评价、学生自评互评相结合的机制:教师评价侧重专业性判断,关注学生的知识理解、能力发展与价值观形成;小先生评价基于朋辈视角,关注同伴的学习态度、合作表现与进步幅度;AI 评价依托学习数据分析,提供客观量化的学习行为、知识掌握、能

力发展等信息[12];学生自评培养反思能力与元认知意识,互评则促进同伴学习与相互激励。多主体评价的整合,能够从不同角度全面把握学生发展状态。在评价内容方面,学校应突破单一知识考查,构建涵盖知识掌握、能力发展、素养形成的综合评价框架:知识层面关注概念理解、知识结构与迁移应用;能力层面评估批判性思维、问题解决、创新能力等高阶能力;素养层面考察科学精神、人文底蕴、社会责任等核心素养要素。评价内容应与课程目标、教学活动紧密对接,体现一致性。在评价方式方面,学校应综合运用诊断性评价、形成性评价、总结性评价,关注学习全过程:诊断性评价通过前测了解学习起点,为教学设计提供依据;形成性评价贯穿教学始终,通过观察、提问、练习、反馈等方式及时调整教学;总结性评价检验学习成果,采用纸笔测验、表现性评价、档案袋评价等多样方式[9]。此外,学校还应特别要重视对表现性评价的应用,通过项目汇报、作品展示、情境模拟等真实任务,考查学生综合运用知识解决实际问题的能力;建立学生成长档案,记录学习轨迹、关键作品、重要时刻,形成发展性评价证据链;注重评价结果的反馈与运用,及时向学生反馈评价信息,帮助其认识优势与不足,明确改进方向。教师应基于评价数据反思教学,优化教学策略。这些评价结果将作为教学改进、资源配置、质量监控的重要依据,形成评价促进发展的良性循环。

(五)文化浸润:培育师生共同成长的氛围

文化是学校发展的灵魂,“三师课堂”的深入推进需要培育相应的学校文化。学校应营造平等对话、协作共享、互助成长的课堂文化,让“人人为师、人人为学”的理念深入人心;既要重视教师文化建设,营造专业对话、协作研究、持续学习的氛围;也要建立教师学习共同体,通过集体备课、课题研究、经验分享等方式,促进教师专业成长;倡导反思实践,鼓励教师记录教学日志、撰写教学反思、开展行动研究,在实践中提升专业素养;建立激励机制,表彰教学改革的先进典型,分享成功经验,形成示范引领;关注教师身心健康,减轻不合理负担,提供必要支持,让教师有尊严、有幸福感地从教。学校还应加强对外交流,与先进学校、研究机构、技术企业建立合作关系,引进优质资源与先进理念,拓宽师生视野;定期举办教学观摩、学术研讨、经验交流等活动,展示“三师课堂”成果,分享实践智慧,在交流中碰撞思想、激发灵感;加强宣传推广,通过校园网、公众号、新闻媒体等渠道,传播“三师课堂”理念与实践,扩大社会影响,争取各方支持。教师应鼓励学生提出问题、发表见解、质疑权威,培养批判性思维与独立人格;倡导小组合作、朋辈互助、资源共享,消解个人主义与竞争文化,形成学习共同体;尊重差异、包容多元,认可每个学生的独特价值与发展潜能,反对标签化与歧视;建立容错机制,允许学生在探索中犯错,在失败中学习,培养坚韧品格与成长型思维。上述工作的开展,使“三师课堂”从外在制度要求转化为师生的内在自觉,成为学校的办学特色与精神标识。

四、结语

“三师课堂”作为核心素养导向的创新教学模式,融合了中国传统教育智慧与现代技术优势,为新时代教育改革提供了富有生命力的实践范式。通过教师、小先生、AI 智能师的协同作用,“三师课堂”重构了师生关系、创新了教学形态、优化了学习生态、促进了教育公平,实现了从知识传授向素养培育的根本转型。然而,我们也应清醒认识到,“三师课堂”的常态化实施是一项系统工程,需要理念、制度、技术、文化等多维度的协同推进,需要学校、家庭、社会的共同努力。面向未来,学校应进一步深化“三师课堂”的理论研究与实践探索,关注不同学段、学科、地区的适用性与差异化策略,加强实证研究与效果评估,不断完善优化实施路径。此外,学校要警惕技术异化与形式主义倾向,始终坚持以人为本、育人为本,让技术服务于教育目标而非主导教育过程。“三师课堂”的探索永无止境,唯有持续创新、守正出新,才能真正落实立德树人根本任务,培养担当民族复兴大任的时代新人。

参考文献：

[1] 陶行知. 陶行知全集：第2卷[M]. 成都：四川教育出版社，2005：456-478.
[2] Vygotsky L S. Mind in Society：The Development of Higher Psychological Processes[M]. Cambridge：Harvard University Press，1978.
[3] Holmes W，Bialik M，Fadel C. Artificial Intelligence in Education：Promises and Implications for Teaching and Learning[M]. Boston：Center for Curriculum Redesign，2019.
[4] 赖丽花，谢翌. 生成式人工智能赋能教育变革：应用潜能，风险揭示与未来路向[J]. 天津师范大学学报(社会科学版)，2024(6)：89-97.
[5] Jonassen D H. Objectivism versus Constructivism：Do We Need a New Philosophical Paradigm? [J]. Educational Technology Research and Development，1991，39(3)：5-14.
[6] Siemens G. Connectivism：A Learning Theory for the Digital Age[J]. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning，2005，2(1)：3-10.
[7] 刘磊，刘瑞. 人工智能时代的教师角色转变：困境与突围——基于海德格尔技术哲学视角[J]. 开放教育研究，2020(3)：44-50.
[8] 吕美萍. 生成式人工智能时代成人教育教师角色转变的动因与路径[J]. 职教论坛，2025(6)：12-16.
[9] Topping K J. Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities[J]. Review of Educational Research，1998，68(3)：249-276.
[10] 周洪宇. 小先生制与师生共同课堂[J]. 生活教育，2025(17)：8-9.
[11] 赵慧臣，唐优镇，马佳雯，等. 人工智能时代学习方式变革的机遇、挑战与对策[J]. 现代教育技术，2018，28(10)：33-42.
[12] Zawacki-Richter O，Marín V I，Bond M，et al. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education：Where Are the Educators? [J]. International Journal of Educational Technology in Higher Education，2019，16(1)：1-27.
[13] 杨宗凯，吴砥，郑旭东. 教育信息化2.0：新时代信息技术变革教育的关键历史跃迁[J]. 教育研究，2018，39(4)：16-22.
[14] Holmes W，Porayska-Pomsta K. The Ethics of Artificial Intelligence in Education：Practices，Challenges，and Debates[M]. London：Routledge，2022.

[责任编辑：杨毅恒]