海外视野

栏目主持:中国人民大学全民阅读教育研究院院长郭英剑教授

“前人工智能博士”为何珍贵

■郭英剑

10月20日,美国《高等教育纪事》的一篇文章提出了一个颇有意味的概念:“前人工智能(AI)博士”。

文章中,作者自称是最后一批在AI出现前完成全部学历教育的人。他将其视为一种幸运,并认为前AI教育具有某种特殊价值。在他看来,不借助AI的独立写作、批判性思考的习惯等,可能成为这一代研究者的稀缺优势。

这个提法之所以吸引我,是因为我和我的同代人也属于他所说的“前AI博士”,但更重要的是,它改变了我们审视自身教育经历的角度。过去,我们很少因为读书时没有某种工具而感到庆幸。毕竟,技术的发展让没有电脑、没有网络、没有数据库的艰辛成为往事,我们通常将其视为进步。

但是,AI的出现似乎让事情有些不同。它可以帮我们寻找材料、整理观点、修饰语言,还可以直接提出论题、搭建结构、展开论证,写出有模有样的文章。于是,一个过去不那么迫切的问题如今摆在了面前:如果写作可以代劳,我们还怎样通过写作学会思考?

在我看来,这才是“前AI博士”这一提法值得讨论的地方。

值得珍惜的是曾经走过的路

首先要明确,“前AI博士”并非一张天然的学术质量证书。

在AI出现前获得博士学位,并不意味着一个人必然善于思考。那个时代同样存在粗疏的阅读、拼凑的论文、陈旧的问题和空洞的表达。反之,今天进入博士阶段的年轻人,也完全可能借助新工具,提出更有价值的问题,做出比前人更出色的研究。以技术出现时间划线,给两代人的能力排定高下,这既不公平,也不符合学术发展的实际。

即便如此,这种教育经历的价值仍然值得重新认识。

过去,我们面对一本艰深的书,即便读不懂,也只能继续读。查词典,翻资料,请教老师,与同学讨论,然后回到原文。面对写不下去的论文,也很难请来随时待命、能迅速续写的助手。你必须重新整理笔记,寻找论据,甚至承认此前的想法有问题,把已经写好的内容全部推翻。

这些过程当然并不都值得赞美。有些困难只是工具落后造成的,能被技术消除自然是好事。而有些困难却与能力的形成紧密相连。

读不懂一个概念,需要分辨它在不同语境中的含义;两个材料相互矛盾,需要判断各自的可靠程度;一个结论难以成立,需要寻找它遗漏的条件。这些工作看似拖慢了进度,却在训练一个人的理解力和判断力,不能因为它们耗费时间,就视其为应该清除的障碍。

“前AI博士”值得珍惜的,正是其中一部分人曾走过这样的路。他们明白看似顺畅的结论,背后可能有多少迟疑;一段简洁的文字,需要排除多少似是而非的说法。这些经验会在后来发挥一定作用:当一个答案来得过于轻易时,他们可能意识到,还需要再多问一问。

> 倘若我们一方面感叹自己的教育经历珍贵,另一方面又在教学中只催促学生尽快交出成果,我们怀念的东西就可能被自己忽略。



在写作中,才知道自己想说什么

人们容易把写作理解为表达——先有一个完整的想法,再用文字记录下来。按照这种理解,只要意思没变,请AI代笔,似乎只是换了一种表达方式。

有过认真写作经历的人都知道,事情往往没有那么简单。

很多时候,我们坐到书桌前时,只有一个想法、一点感觉、一则疑问。我们以为想清楚了,但写作时才发现第一句话就难以落笔。一个词看似合适,放进句中却显得含混;一个判断似乎很有气势,写下来却找不到足够依据;两个观点分别正确,摆在一起却彼此冲突……

写作会把这些问题完全暴露。例如,一个学生想写“短视频使人失去深度阅读能力”。这句话很容易说,也很容易扩展成一篇立场鲜明的文章。但如果认真写下去,他就必须回答:此处的“人”指哪些人?“深度阅读能力”如何理解?观看短视频与阅读减少之间是直接的因果关系,还是受到其他条件影响?短视频是否也可能把一些人带向书籍?

这些追问未必会推翻他最初的担忧,却会迫使他把担忧变成可以讨论的判断,把笼统的批评变成有条件、有依据的分析。这就是写作的教育意义。一个人把想法写出来,再检查、修改,逐渐学会约束自己的武断,也学会为真正能成立的观点提供支持。

AI的便利在此处可能带来风险。它能迅速把模糊的念头整理成结构完整的文章,让尚未解决的问题被流畅的语言暂时掩盖。开头有引入,中间有分论点,结尾有升华,读起来似乎已经很清楚了。但使用者有没有意识到概念的含混?有没有检查论证的跳跃?有没有认真考虑与自己立场相反的材料?

如果这些步骤都没有发生,那么文本虽然完成了,思考却可能尚未真正开始。

尤其需要警惕的是,人们很容易把对一段文字的认同,误认为是自己具备生成这段文字的能力。看懂一个答案与独立找到答案是两回事;觉得一篇文章说得很好,与能解释其立论为何成立也有相当远的距离。

同一件工具,为何产生不同结果

由此也就容易理解,AI对不同使用者的作用可能存在很大差异。

一个长期从事研究的人,看到AI给出的提纲时,可以判断哪些问题真正值得展开;看到一段分析,能识别它遗漏的背景和未经论证的推断。他也许会借此发现新线索,但也深知线索需要核实。但一个刚接受学术训练的学生却未必拥有这样的判断基础。他可能恰恰因为不知道一篇好论文应怎样提出问题、处理材料才求助于AI。而当AI给出的内容比自己能写出的文字成熟得多时,他又很容易将这种成熟理解为正确。

这里存在一个值得重视的教育难题——判断工具输出是否可靠需要一定的知识与能力;但如果学习者过早让工具替自己完成关键训练,这些知识与能力又从哪里获得?

这并不意味着初学者不应使用AI。如果使用得当,AI完全可以成为有益的学习伙伴。学生可以请它解释一个陌生概念,比较几种论证方式,针对自己的草稿提出质疑。尤其当身边暂时没有可以讨论的人时,一个能及时回应的工具确实能降低学习的门槛。

关键在于学生在此过程中做了什么。同样是请AI处理一篇文章,有人让它直接生成,稍作修改后提交;有人先独立写出初稿,再请它指出问题,然后逐条检查,决定哪些建议可以接受、哪些必须拒绝。两类人都使用了AI,但其经历的思维活动显然不能等量齐观。

区别也不必然来自年龄。年轻学生可以保持清醒,资深学者同样可能失去警惕。一个人过去具备独立判断力,并不能保证这种能力永远不会退化。如果长期只接收整理好的结论,很少再核查材料、重建论证,原有的敏锐也可能逐渐迟钝。

论文完成了,博士生训练完成了吗

对于博士生教育而言,这个问题更直接。

博士生论文不仅是等待交付的成果,也应体现研究者接受训练后的能力。他需要逐渐学会识别有价值的问题,理解已有研究,处理复杂材料,形成自己的判断,并且清楚说明判断的依据与条件。然而,当AI能参与越来越多的写作环节时,论文的外在与作者的实际能力之间可能出现更大差异。

设想一位博士生交来一份语言成熟、结构清楚的开题报告。导师如果只看文本,可能觉得准备充分,但进一步交谈才发现学生说不清楚为何选择这个问题,不熟悉报告中几项关键研究。此时,报告写得越漂亮,越不能掩盖训练尚未落实的事实。

因此,博士生培养需要更关注研究是怎样发生的。导师可以请学生比较两篇意见相反的论文,说明自己赞同什么、保留什么;可以围绕一份具体材料,追问它能够支持哪些结论、不支持哪些结论。这样做的意义是让学生把自己的思考过程呈现出来,也让指导真正进入研究内部。有时,一个学生能坦率地说“我原来这样想,后来发现证据不够,所以调整了结论”,其学术成长可能比又完成一篇四平八稳的文章更值得重视。

当然,过程评价也有可能变成新的形式主义。如果要求学生每天填写记录、不断上传截图,最后只是增加了一套可供检查的材料,那就偏离了目的。教育需要看见真实的思考,前提是师生有时间讨论、有空间试错,也允许一个尚不成熟的想法慢慢成熟。

让思想有机会跟上文字

面对AI,我们没有必要为艰苦本身辩护,也不必把写作效率的提高看作威胁。能够减少重复劳动,让人把精力放到更重要的问题上,这是值得欢迎的变化。我们真正需要辨别的是哪些劳动可以交给工具,哪些过程仍需要学习者亲自经历。

对于已掌握的内容,借助AI整理、压缩、润色可能节省大量时间;对于正在学习的能力,则需要保留足够的独立练习。一个人正在学着提出问题,就应先尝试提出自己的问题;正在训练论证,就需要自己面对证据不足与逻辑不通;正在学习写作,就应当自己写出笨拙的初稿,再把它一点点改好。

初稿写得笨拙并不可耻。它让老师看见学生真正站在何处,也让学生知道自己需要往哪里走。如果每次不成熟的表达都能立即被机器加工妥帖,教育反而可能失去最有价值的起点。

我们也可以把使用AI变成更有思考含量的活动。例如,先阅读一篇文章并写下理解,再与AI的摘要比较,找出它遗漏了什么、自己误解了什么;先提出判断,再请AI提供反对意见,然后回到材料中寻找答案。这类方式让工具带来新追问,而研究者仍承担判断的责任。

说到底,一篇文章的观点无论最初来自哪里,只要由我们署名发表,就需要由我们解释并负责。参考文献的失实、材料的被误读、结论超出证据……都不能因为使用过AI而免于追问。工具能提供帮助,责任仍需要由人承担。

“前AI博士”这个提法,最终应将我们引向一种面向未来的教育责任。已经接受过独立阅读与写作训练的人,应努力说明这些训练为何重要,怎样与新工具相结合,又怎样让年轻人依然有机会获得它们。

倘若我们一方面感叹自己的教育经历珍贵,另一方面又在教学中只催促学生尽快交出成果,我们怀念的东西就可能被自己忽略。

真正值得期待的,是AI时代的博士拥有更广阔的知识条件,也拥有扎实的独立思考能力。他们能借助技术走得更远,同时知道自己为何出发、怎样判断方向,并能为走过的每一步作出解释。

分类改革后,应用型高校如何定义自己

■侯志军

自今年9月《关于分类推进高校改革的意见》正式下发后,一个重大问题摆在所有应用型高校面前:当“研究型、应用型、技能型”三条赛道真正分开,当“双一流”“双优”“新双高”各自立起标尺,应用型高校还怎么定义自己?

回顾我国的高等教育史,在此文印发前,“好大学”的尺子只有一把,应用型高校虽然在头脑中、措辞中可能坚持“服务地方、应用导向”,但办学目标和办学过程中往往“向研究型大学看齐”,学校必须申学位点、追学科排名、尽快“升格”,学者必须拿项目和发论文、获奖。分类改革要打破的正是这种“单一卓越观”,同时也必然会带来我国高等教育系统的“思想解放”。应用型高校不再是“没够上‘双一流’的研究型大学”,也不是“拔高版的高职院校”,它们必须重新定义自己,重新回答我是谁、我为谁存在、我凭什么被需要。

定义自己是选择“赛道入口”

党的二十大报告强调,教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。我国在2025年初印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》中,也首次将“为建设社会主义现代化强国、全面推进中华民族伟大复兴提供有力支撑”的表述写进国家级教育中长期纲领文件中。在笔者看来,这一变化对国内高校自我定义的影响有以下三个方面。

一是高校发展从“层次逻辑”转向“分工逻辑”。强国建设需要“加快建设高质量教育体系”,需要完整的体系能力,不是所有高校都要达到同一水平,但要求每所学校明确自己在体系分工中的位置。

二是高校存在的正当性来源从“自身发展”转向“体系需要”。高校论证自身存在的理由不能困于自身能做什么的“小逻辑”,要转向在这个体系中能做什么的“大逻辑”。

三是高校评价的核心从“优秀”转向“贡献”。高校评价越来越不取决于其各项指标的综合表现,而取决于能否有效承担在体系中的功能贡献,“什么都有”不等于“有用”,“单项冠军”可能比“全面均衡”更有价值。建设教育强国进程中,高校定义自己不能再自说自话,必须找到自身在国家或区域的体系位置。

启动分类改革,“研究型、应用型、技能型”这三个概念已经从“修辞”变成了“身份”,进入不同赛道的入口就是高校对自我的定义。针对应用型高校的“双优”工程与针对研究型高校的“双一流”工程不是上下层,而是创新驱动发展上的两个节点——研究型高校解决“有没有”,应用型高校解决“用不用得上”。分类改革解决的是“赛道选择”问题,不解决“水平高低”问题,进入赛道只是拿到资格,赛道内部仍然存在头部效应。明确的自我定义意味着赛道选择,意味着一个建设序列、一套评价标准、一类资源配置,意味着必须找准自己的生态位。

从这个角度上说,应用型高校定义自己的第一步不是问“离‘双一流’还有多远”,而是问“在区域创新体系里是否不可替代”。

定义自己关键是“类型自信”

分类改革和“双优”工程的启动,破解了应用型高校在研究型高校的“双一流”建设与职业院校的“新双高建设计划”中存在的所谓“夹心层”困境,从导向和形式上重新定义了应用型高校的“价值坐标”。但不得不说,分类改革最难的是文化和心理层面。

在文化层面,“应用”是一种“过渡”状态,只要条件具备,终有一天要往研究型靠。这导致一些高校在对自身定位的表述中出现夹生感——前半句讲产教融合,后半句就要“提升学术层次”;表面说服务地方,实际盯着排名与更名。

在心理层面,应用型高校长期存在一种隐性自卑,即原始创新比不过研究型,动手实操比不过高职,于是两头不靠,只能在中间焦虑。要实现“双优”,应用型高校必须克服身份焦虑,坚定自身“应用导向、服务需求”,不能“定义漂移”。研究型高校以探索学科前沿为起点,应用型高校以服务区域发展为起点,后者不是降格,而是另一种卓越。真实的产业问题一定不局限在某个学科内,新质生产力的生长往往发生在学科交界与现实困境中,应用型高校“服务地方”就必须确立类型文化意义上的“主体自我”。

对应用型高校而言,分类改革在某种意义上是一种精神启蒙。“双优”赋予了应用型高校新的定义空间。高等教育从不是孤立系统,而是和区域、产业、创新链、人才链等形成系统耦合和协同共生。当代知识生产的主导形态正在从以学科为基础的模式,转向以应用情境为基础的模式,这对高校自我定义的影响是根本性的,因为它改变了高校自我定义的前提、资源和评价。

基于后一种模式,“知识应用”不再是“知识创新”的下位和后果,其本身就是“真实的知识生产”。事实上,“知识应用”并非易事,应用情境下的创新更难,区域经济社会发展定位、资源禀赋、发展路径和基础保障均不相同,“服务发展”往往很难达到理想状态,需要找到破解现实问题的最优解。应用型高校文化和心理上的自我定义意味着敢于回应现实、解放思想、实事求是,意味着敢于坚持“应用型”,不再追求“像谁”,而是追求“是谁”,意味着敢于强调独特贡献,不再用“我们有什么学科平台”而用“我们解决了什么区域难题”来证明自己。

定义自己是一种“主动创造”

“双优”建设要防止在新标签下“穿新鞋走老路”,尤其警惕把“双优”分类改革做成新的同质化,一窝蜂抢国家“双优”标签,却不对准本地产业,最后换块牌子继续趋同竞争。这就要求我们必须通过“双优”工程建设,让应用型高校长成“应用”的组织样子。

具体而言,要以服务区域需求为目标导向,不是从学科目录中找产业对接出口,而是先看区域有什么产业,再反向组织学科专业集群与技术方向,形成“产业链—技术域—专业群”;要因地制宜推进产教融合,不能只挂牌子没有后续,要建立产教融合共识、共建导师队伍、共育产教课程、攻关产业真实课题;要建设“双师”“双能”教师队伍,评价指挥棒更要同步转轨,强化解决区域经济社会发展难题、推动产业技术创新、毕业生岗位匹配度等评价。

同时,应用型高校培养的是产业现场的技术创新者、工程组织者、问题解决者,这就要求人才培养的目标、过程及评价等方面进行深层次改革:培养目标必须聚焦“岗位—能力”适配;培养过程则要从“课堂”转向“现场闭环”,产业出题、教师析题、学生答题,毕业设计来自真实产线,实训环节嵌入真实生产;评价要突出毕业生在一线的适应力、成长性与技术贡献度。

要知道,“双优”不是给地方本科高校发安慰奖,而是倒逼应用型高校做加减乘除——集中资源,选准细分领域,在服务区域发展中锻造那一项“别人替代不了”的能力。资源有限,注意力有限,不可能也不应该什么都强。应用型高校以“转化价值”定义卓越,不能再留恋此前向着研究型走的路子,也不能再寻找自己“从前的影子”,而是要重新定义自己,在自己的赛道上主动创造、追求卓越。

(作者系新疆工业学院副院长、中国地质大学〈武汉〉马克思主义学院研究员,本文为新疆生产建设兵团社会科学基金项目〈25YB37〉资助成果)

中国大学评论



卢晓东

北京大学教育学院研究员

过紧日子,更要在意教学比赛的『隐蔽』浪费

今年9月,笔者所在的北京大学为贯彻落实“党政机关要习惯过紧日子”的要求,结合学校实际,出台了《北京大学落实过紧日子要求实施办法》,力求降低和控制办学成本。相关举措也得到了媒体的好评。

文件中,北京大学提出了一些“实招”,如节约差旅费用、不在21个国家风景名胜区召开会议、采用双面打印等。这些举措有一个共同特点,即针对的浪费行为非常容易发现。文件中尚未提到一些“隐蔽”的浪费行为。其实,如果要实现过紧日子、控制办学成本的目标,还需教育学者和教育经济学学者对办学过程进行精细的运筹学分析,将“隐蔽”的浪费行为一一暴露出来。

比如,最近某地教育主管部门发布了《关于组织参加第二届来华留学生高等教育教师教学基本功比赛的通知》。北京大学能否一边过紧日子,一边参加这类教学比赛呢?

回答是不能。

直接原因是以来华留学生作为特定对象的教学比赛与教育部留学生质量管理相关文件发生了冲突。早在2018年,教育部在其印发的《来华留学生高等教育质量管理规范(试行)》中明确提出,“高等学校应当建立健全来华留学生教育管理体制和工作机制,保障来华留学生教育的健康发展和持续改进,推进中外学生管理和服务的趋同化。”这其中的“趋同化”一词,意味着高校要将来华留学生教育纳入全校教育质量保障体系,实行统一教学、统一教学管理和考试考核,提供平等、一致的教学资源和管理服务。“趋同化”意味着中外学生在同一课堂学习,换言之,高校不应有专门为留学生开课的教师。

此外,此类比赛也与“教”的本质有冲突。

首先,“教”会产生结果,其中既有教师经由“教”产生的学术进步,即所谓“教学相长”,也有学生经由教师“教”而获得的进步。比赛应该比的是“教”的结果。例如,“职业技能大赛”所比的是学生经由“教”以及自己“学”-“练”的结果。相比之下,教学比赛所比的实质是“教”的表演,而这样的表演往往是无意义的。

其次,“教”会产生结果,但结果显现出来需要很长时间,所谓“十年树木,百年树人”。今年两位菲尔兹奖得主王虹、邓煜都曾回忆起他们在北京大学求学时的老师们,那些杰出教师的教学成果20年后才得以体现。这意味着在教学比赛的短时间内无法对“教”的结果进行判断。这是“教”不可以比赛的时间因素。

最后,《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》已将促进拔尖创新人才涌现作为战略任务。但促进拔尖创新人才涌现的教学方法十分复杂,包括挑战教学法、反讽、“逆教”等,很多都与现行教学比赛的评审规则相矛盾。这意味着教学比赛所鼓励的教学,其实并不都有利于拔尖创新人才的成长。

“教”不可以比赛。因此,教学比赛会导致浪费。如果过度追求比赛结果,浪费就会更加触目惊心。

2024年4月23日,《中国教育报》曾刊出了“教育部职业教育发展中心调研组”完成的一份“全国职业院校技能大赛教学能力比赛赛后调查”。这份调查报告明确指出了教学比赛中令人触目惊心的直接性浪费——部分参赛团队出现了“为赛而赛”的倾向,投入了过多时间和资源进行备赛。比如,部分参赛团队备赛时间过长。半数左右的参赛选手、领队反映其准备2023年国赛的时间超过6个月。其中有17.17%的参赛选手的备赛时间达到一年及以上。更有12.39%的参赛选手表示,所在学校允许他们脱产备赛。

再如,部分参赛团队备赛资源投入过度。27.83%的参赛选手表示学校专门聘请外部团队负责后勤保障,11.23%的参赛选手表示所在的省级教育行政部门也采取了同样措施。进一步的访谈调研发现,在国赛现场甚至出现了“保姆车”、化妆师、服装师等超出必要范围的备赛配置。

这份报告还指出了教学比赛与真实教学的脱节问题:“尽管只有2.03%的参赛选手和1.82%的领队反映,选手在国赛中的表现与其日常教学工作情况不完全一致,但评审专家组的反馈却呈现出另一番景象:有22.77%的评审专家认为参赛团队在国赛中的表现与其日常教学实际存在显著的差异。”

在相关专家的努力以及教育部有关部门的配合下,2026年,曾是我国职业教育领域参与面最广的“全国职业院校技能大赛教学能力比赛”暂时停办,大量浪费得以中止。但时至今日,各省市级的教学比赛以及“青年教师基本功大赛”等类似赛事仍然在举办,其造成的“隐藏”浪费在“过紧日子”的背景衬托下越发醒目,也使得北京大学等高校减少办学成本的努力付诸东流。说得更直白些,我们不能一边通过“双面打印”以节约纸张,一边积极参加教学比赛。

总之,教学比赛虽是一件微观层面的“小事”,但其既往被诠释为“有利于教学和学生成长”实际是误入歧途,其中的巨额浪费值得警惕。在教育强国建设中,我们需要反复重申——“教”不可以比赛。