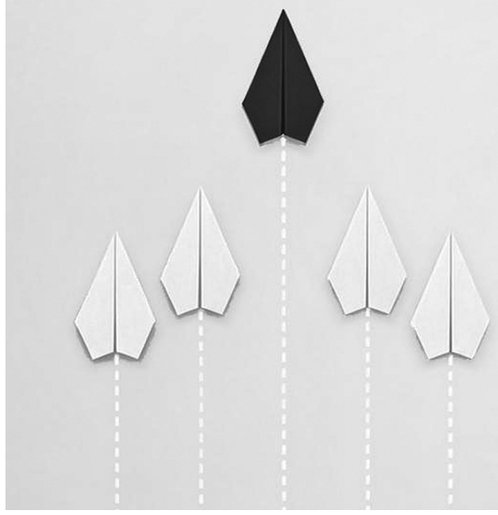
高校分类改革 如何跳出“越分类、越趋同”悖论

■本报见习记者 金梦婷



图片来源:视觉中国

> 定位不是写在规划里的口号,而是一个选择。选择做什么,更要选择不做什么。应用型大学必须回答的问题是应用于谁、为谁所用,你的资源、师资、可能性能否支撑这个定位,避免陷入“财小志大”的困境。

“我们现在搞分类改革,初衷是解决‘千校一面’、一把尺子量到底的问题。但我们需要反过来问一句:‘千校一面’是怎么来的?那把尺子又是谁拿着的?”

不久前,在江苏大学举行的《高校教育管理》创刊二十周年暨高等教育学青年学者学术研讨会上,北京师范大学原副校长周作宇的这句“反问”,让台下170多位与会学者陷入了片刻沉默。

这场研讨会的主题为“分类推进高校改革发展”,探讨的是随着今年9月《关于分类推进高校改革的意见》下发而确立的研究型、应用型、技能型三类高校的基本框架。然而,学术界的讨论却远比文件本身更复杂——分类改革如何破解“千校一面”的困局?人工智能(AI)的到来是否正动摇传统分类体系的根基?在分类格局中,地方高校该如何找到自己的位置?

一个悖论:政策在分类,实践在趋同

所谓的“千校一面”本质上是高校建设的“趋同化”,而在周作宇看来,这种趋同并非偶然。“行政权力的强制性同构”“对标杆追赶的模仿性同构”及“学术共同体的规范性同构的专业标准”,这三重机制的叠加,使得“分类”的政策意图在实践中常常会被消解为新一轮的趋同。

对此,浙江外国语学院原党委书记宣勇有着更深切的体会。在对地方高校的定位问题进行长期观察的过程中,他发现了一个有趣的现象——在全国地方高校对自身办学定位的表述中,出现频率最高的两个词是“特色鲜明”和“高水平”。

“‘特色鲜明’其实最不鲜明,‘高水平’则是所有大学都喜欢用的词。”宣勇直言,中国地方高校陷入了“定位空转”——大而全但不甘心,想做研究但经费不足,一直在指标和排名中内卷。

“地方高校最核心的问题是没有建立起主体性。”宣勇认为,所谓主体性,就是学校自身的目的性、自主性和自觉性。“我们跟着政策指挥棒走,跟着排名走,跟着标杆学校走,但很少问自己:这所大学到底为谁服务?不可替代性在哪里?”

西南大学原副校长崔延强从历史视角提供了另一种解释。他指出,在计划经济时代,高校的分类非常清晰——综合大学、行业院校、专科学校,不同高校各安其位。但上世纪90年代以来,随着一波又一波的“升格热”和“合并潮”,行业院校争相摘掉“行业帽子”,向综合性大学看齐,最终形成了“无工不综合、无校不博士”的格局。

“我们现在要做的不是重新贴标签,而是扭转几十年积累下来的惯性思维。”崔延强说。

一股冲击波:AI正在重构分类逻辑

如果说“越分类,越趋同”是分类改革的内部矛盾,AI的迅猛发展则正从外部动摇整个分类体系的知识基础。

论坛上,浙江师范大学教授刘爱生直言,传统工业时代“研究型—应用型—技能型”的三元分类体系,建立在“原理知识—转化知识—操作知识”的单向线性逻辑上。但生成式AI的出现正在解构这一逻辑,知识生产从机构垄断走向网络化扩散,人才需求从单一技能转向复合能力,社会服务从类型绑定走向功能适配。

“简单来说,以前研究型大学垄断知识生产,应用型高校做转化,技能型院校培养操作工。然而,如今AI让地方高校也能做出顶刊成果,职业院校的团队能攻克‘人造太阳’的核心部件,知识生产的壁垒正在被打破。”刘爱生用了一组案例佐证:井冈山大学的学者团队在《自然》发表锂离子电池供应链脱碳研究;宁波职业技术学院学生团队研发钢铁生产AI检测系统,检测精度达95%;常州机电职业技术学院师生团队直接嵌入国际热核聚变实验堆研究,攻克高温合金精密加工难题……

“当一所高职院校能参与全球顶尖大科学工程时,传统的分类标签还能解释什么?”对此,刘爱生提出了一个“跨维思维”的新概念——不再把高校压缩在一维数轴上排序,而是将其视为高维特征空间中的向量,研究型、应用型、技能型只是“初始坐标”,而非不可逾越的身份边界。

讨论中,多位青年学者也表达了类似的判断——AI对高校分类的挑战不是技术工具层面的升级,而是底层知识逻辑的重构。当AI打破了知识获取的边界,高校间的核心差异将不再是“你属于哪一类”,而是“你能解决什么真问题”。

一场理论转向:从“分类管理”到“分类治理”

面对内外双重挑战,学术界正在酝酿一场理论转向。中国高等教育学会院校研究分会办公室副主任魏署光将其概括为“三个转变”——理论上从类型划分走向功能分化;政策上从统一尺度走向分类施策;治理上从分类管理走向分类治理。

“以前我们在对分类的谈论中,关注的是‘这是一所什么类型的大学’,落脚点是分类标准、指标、边界;如今,越来越多的研究表明,大学很难用单一维度和固定标签界定。”魏署光说,分类研究需要追问的是它主要承担什么功能,形成了什么功能组合,比较优势在哪里。

这与周作宇的判断不谋而合。

“分类改革的核心矛盾是科层体系追求统一目标与整体效率,但高等教育组织本身带有学术自由和学院自治的属性。”周作宇指出,“分类不是目的,而是手段。真正的挑战在于如何建立‘分类定位—资源配置—评价机制’之间的制度耦合,使分类真正转化为稳定的政府制度安排和高校组织行为。”

广州大学教育学院院长马凤岐则从规模结构的角度,勾勒了分类体系的未来图景。根据他的预测,到2035年,我国高校的总数将控制在3000所左右,其中研究型大学约300所(占10%)、应用型高校约1500所、技能型高校约1500所。研究型大学承担70%以上的博士生培养,应用型高校服务区域经济社会发展,技能型高校对接产业一线需求。

“这个结构的实现面临三大挑战——人口下降导致的生源缩减、财政紧张带来的投入压力,以及优质师资供给不足。”马凤岐直言,分类改革不是教育系统内部的事,而是整个社会经济结构转型的缩影。

对此,《南京师范大学学报(社会科学版)》执行主编王建华表示,高等教育领域长期存在更多、更高、更优三个执念:追求更多人上大学,追求更高层次的学历,追求更优质的排名。然而,这三个执念背后都是工业化时代的思维定式。

“当高等教育资源从稀缺走向充裕,甚至相对过剩时,我们需要重新思考:机会公平还是不是唯一支点?接受高等教育是否必然比职业教育更有价值?”王建华说,“排行榜在把少数学校排在前面的同时,也给绝大多数学校贴上了‘无名化’的标签。但教育的本质是让每一个人成为更好的自己,而不是与别人比较。”

一种出路:找到自己的“不可替代性”

理论的转向最终要落到实践。地方高校在分类改革中,到底应该怎么走?

宣勇给出的答案是回到价值定位本身。他以自己曾任职的浙江农林大学和浙江外国语学院为例——前者明确“为浙江培养生态文明建设人才”,砍掉与生态无关的专业;后者定位“服务国家对外话语体系建设”,走小而精的路线。

“定位不是写在规划里的口号,而是一个选择。选择做什么,更要选择不做什么。”宣勇说,“应用型大学必须回答的问题是应用于谁、为谁所用,你的资源、师资、可能性能否支撑这个定位,避免陷入‘财小志大’的困境。”

江苏大学则提供了另一种样本。作为一所行业特色明显的地方高校,江苏大学坚持“工中有农、以工强农”的特色,深耕农业工程60余年,培养了全国1/3以上的农机行业管理者。该校学科建设与发展规划处处长杨娟在主旨报告中直言:“我们不是综合性大学的缩小版,而是农业装备领域的国家队。”

“在分类改革的框架下,江苏大学的路径或许正是‘研究应用型’的典型,既做基础研究,也深度嵌入产业一线,在智能农机装备的创新生态中找到自己的生态位。”杨娟说。

吉林大学副校长付君分享的农机专业改革案例则展示了学科层面的分类实践。该校农业机械化工程专业诞生于1955年,是全国第一个农机专业。面对AI时代的挑战,他们没有照搬研究型大学的模式,而是从课程体系到实践教学全面重构:去掉与产业无关的课程,增加实践教学学分,让学生从大一开始就接触真实农机装备的研发和生产。

“人才培养不能等专业设置调整了再改,因为4年之后,你培养的人才面对的又是一个全新的产业环境。”付君说,“关键是跳出自己的专业,跳出自己的学院,想清楚产业到底需要什么样的人。”

人工智能时代 大学的核心使命是培育判断力

■林成华

不久前,美国康奈尔大学“美国大学未来委员会”发布了一份长达238页的报告《美国大学的未来》(以下简称《康奈尔报告》)。这份由18位教授历时一年、听取6000余名利益相关者意见形成的文件,引发了美国高等教育界的广泛讨论,因为它给出了一个值得深思的判断:大学不应再把“传授知识”当作核心使命,而应以“培育健全判断力”为首要目标。

这份来自美国常春藤盟校的“自我审视”对中国大学同样具有参照意义——当人工智能(AI)使“知道什么”变得廉价时,“能判断什么”就成为了人才的分水岭。

AI时代判断力何以不可替代

《康奈尔报告》将判断力定义为“在没有标准答案、规则无法直接适用,以及不同选择各有代价的情况下,能够定义问题、识别可靠信息、权衡取舍,并作出负责任决定的能力”。这与批判性思维、反思能力有细微却关键的区别——批判性思维侧重对既有论证的审视,反思能力侧重对自身经验的回观,而判断力指向在不确定情境中作出选择并承担后果。

古希腊哲学家亚里士多德在《尼各马可伦理学》中,将有力量而无判断力的人比作“盲行的巨人”,其力量反而放大了无知的破坏力。今天,AI恰似这样一个没有判断力的“巨人”,缺乏判断力的人使用它可能会带来巨大风险。

由此而来的问题是,判断力是可以“教”的吗?

在笔者看来,如果判断力意味着在规则不适用之处作决定,它确实无法通过传授规则灌输,但这并不意味着其不可培育,只是教学必须换一种形态——判断力不可“灌输式地教”,却可“情境化地育”。

从这个角度讲,大学的任务要从“讲授知识”转向“设计判断情境”,让学生在教师引导下,面对真实或模拟的复杂问题,完整经历从犹豫、试错、修正到承担后果的全过程。这对教师自身提出了远高于讲授的要求,教师须先成为“反思性实践者”,方能成为判断情境的设计者。

AI的普及正在放大情境化教育的紧迫性。康奈尔大学校友、美国波莫纳学院院长斯塔尔的观察为此提供了注脚:“我的学生在西班牙语写作中表现完美,但课堂对话时却几乎说不出来。”“哑巴外语”在AI之前便已经存在,AI的普及进一步放大并掩盖这一断裂——写作的完美产出遮蔽了口头能力的薄弱。AI没有降低知识的重要性,而是改变了知识的角色,它从教育的“目的”变成判断的“素材”。

判断力培育的多重困境

当下,AI已深度嵌入大学学习,但判断力培养尚未获得系统回应。这背后更深层的问题在于,认知外包之所以难以逆转,不仅因为技术便利,更因为它嵌入了一套资源紧张、评价滞后、文化惯性相互强化的制度系统之中——资源紧张使教师无力设计需要个别化反馈的判断情境;评价滞后使学生缺乏发展判断力的激励;文化惯性则使“标准答案”成为师生最省力的共同选择。它们相互强化,共同构成了判断力培育的系统性约束,并通过层层传导具体表现为以下四重困境。

一是认知外包下的判断力训练缺失。判断力培养需要认知摩擦,但AI消除了这种摩擦。它将假设、检索、推理、成文等环节取消的同时,也使判断力的训练过程缺失,让使用者生成“已掌握”的错觉,诱发元认知懒惰。研究显示,AI辅助写作后,使用者的内容回忆失败率高达83.3%,撤走工具后,他们的表现反不如未用者。

二是规模化教学下的资源紧张。中国高校生师比较高,课堂规模大、教学以讲授为主,“设计判断情境”的教学形态难以大规模推广。而判断力的培育恰恰依赖反馈、对话与个别化指导,这正是教学资源配置中最稀缺的部分。

三是重结果轻过程的评价机制。传统评价体系以分数和成果为核心,考核验收侧重成品,而提问、找证据、修改、解释结论等判断过程被忽略。标准化考试多考记忆与常规计算,这恰恰是AI的强项。当人人都能借AI产出正确答案,考试便无法区分“真正学会”与“善用AI”,以结果正确性为核心的评价体系由此失去区分度。

更重要的是,当评价侧重以“完成任务”而非“发展能力”为标尺,学生将理性地选择使用AI的绩效策略而非认知投入。

四是“标准答案取向”的文化惯性。长期以来“老师告诉标准答案、学生接受标准答案”的模式已形成深层认知传统,“判断”往往被理解为“在给定选项中作出正确选择”,而非“在没有标准答案时定义问题、权衡取舍”。在此文化土壤中,AI的“即时解答”与文化惯性中“寻求确定答案”的倾向高度契合,使认知外包从可能变为必然。

从“交付型”走向“培育型”

《康奈尔报告》用“交付型教育”概括了美国本科的现状——学生支付学费,大学授予文凭,学生用文凭换取工作。该报告披露,有83%的学生将“价格”视为择校的首要因素。

价格敏感只是交付逻辑的经济表达,它在学术上的对应物是对知识冒险的回避,选课求稳妥、作业求标准、风险求规避。中国大学同样面临“学历信号”与“能力培养”之间的张力,高考的筛选功能、就业市场的学历门槛、家庭对“稳妥路径”的期待共同塑造了更务实的“交付理性”。

相比之下,培育型教育的核心不是完全否定“交付理性”和知识传授的价值,而是改变知识在教学中的位置,从被交付的结果变为判断力培养的素材。判断力培养不能停留于个体自觉,须以制度层面的系统设计加以回应。

首先,认知训练从“认知外包”转向“认知摩擦”。制度设计上应明确AI使用的边界与阶梯,可探索设置AI使用阶梯。例如:L0(无AI)要求学生亲历检索、推理、成文等认知过程;L1(AI辅助)允许提纲和资料检索用AI辅助,但必须标注;L2(人机协同)阶段,AI生成后由学生核验、质疑、重写;L3(AI批判与共创)则是把AI输出作为批判对象,分析其偏见与局限。这样做,可以使AI从“替代者”转为“对话者”“协助者”和“共创者”,通过保留必要的“费力”环节,为判断力保留训练空间,让判断力在真实认知摩擦中得以生长。

其次,教学形态从“知识交付”转向“情境设计”。《康奈尔报告》提出强化项目式学习,让学生在真实任务和不确定情境中训练解决问题的能力,这提示我们判断情境不应是课堂的点缀,而应成为教学的主结构,知识在任务中被调用,判断在取舍中被生成。我们可让AI承担知识传授、作业批改等重复性工作,使教师将时间和精力配置到情境设计、个别化反馈与深度对话上;同时借助AI助教、虚拟案例库等手段,在低边际成本下扩大“判断情境”的覆盖面,缓解生师比约束下个别化指导的稀缺。

再次,评价机制从“结果正确”转向“过程可见”。《康奈尔报告》发现,用人单位更重视判断力、适应不确定性、沟通和应对失败的韧性,而这些特质要求我们把过程评价、增值评价落到判断力这类“难以量化”的能力上,将提问的质量、证据的甄别、论证的演进、结论的解释与反思纳入考核,通过过程档案、口头答辩、修改轨迹等方式,使判断过程本身成为评价对象;同时改革标准化考试结构,增加无标准答案的开放性任务,恢复评价的区分度,从激励结构上引导学生由“绩效策略”回归“认知投入”。

最后,文化取向从“标准答案”转向“开放探究”。在课程与课堂中常态化地引入开放性问题、多解情境与价值权衡,鼓励教师以“共同探究者”而非“答案权威”的角色出现,使“定义问题、权衡取舍”取代“寻找标准答案”成为教与学的默认取向。唯有这种文化真正生长起来,“交付理性”才可能让位于“培育理性”。

为此,大学需作出主动选择,不是让AI继续放大知识外包的惯性,而是将其作为杠杆,撬动认知提升、资源重组、评价转型与文化更新,使判断力在大学中获得系统而有益的培育。大学能否回答好“判断力”这道考题,关乎的不仅是教育质量,更是一个国家在AI时代的思维品质。

(作者系浙江大学北京研究院副院长)



中国大学评论

“PPT浮沉记”背后的管理思维

■尤小立

根据《中国青年报》等媒体报道,近日国内有高校发布正式文件,严禁教师在课堂上全程依赖PPT进行教学。相关报道引起了公众热议。

初看到这则消息,笔者的脑海里瞬间闪现出几个字:“PPT浮沉记”。

记得一位作家说过,小说的情节是整体闪现的,作家只是一点一点地把它们写出来。PPT在国内大学的“浮沉”与作家的说法惊人相似,也是整体闪现的。从上世纪90年代末到现在,它从“电化教学”到“多媒体教学”的变革历程,仿佛是一下子涌现出来的。

30年前,PPT刚刚在大学课堂上推广的景象颇有些类似如今的人工智能(AI)。其威力不是体现在方便实用上,因为多数老师还在学相关操作;也没有体现在迅速提高教学质量上,因为板书写得漂亮、规整的老师并不愿意轻易舍弃优势。但由于对于现代化的渴求和长期的“进化论”教育,PPT成了一个衡量“先进”与“落伍”的价值标准。在外部的行政推动和不甘“落伍”的自尊心的合力作用下,以PPT为最后呈现方式的“多媒体教学”得以完全、彻底地普及大学课堂。

依照教学工具现代化的发展顺序,在当今的AI时代,高校“多媒体教学”中的PPT展示不再是静态的,而是以更立体、动态、互动的方式落实AI赋能。如果说这是一个顺势的发展路径,那么严禁教师在课堂上全程依赖PPT进行教学显然是逆势的规定。

有媒体评论将此项规定解读为反对“照屏宣科”,显然不了解大学教学的历史。因为PPT使用前的“讲稿时代”也存在“照本宣科”的现象。但这一解读却在无意间揭示出制定此类规定的大学管理者的初衷。

毋庸讳言,当下大学课堂上“照屏宣科”式的讲课并不少见。这中间既有新晋教师,也有部分老教师。但仅就大学课堂教学的现状观察看,且不说这类教师并不占多数,即便是作为一种“现象”出现,也有各自的原因。

“照屏宣科”的新晋教师可分为两类。一类是由于职业生涯初期对课堂教学的某些恐惧心理而偏向于“照屏宣科”;另一类是入职伊始就面临“非升即走”,故打定主意“重科研、轻教学”。老教师也可分为两类,一类原来就是“照本宣科”,现在只是换了一种媒介,其内容之陈旧甚至被学生形容为“清朝的PPT”;一类是由于学校政策对老教师并不友好,晋升渠道不畅,课堂上日渐增多的“低头族”又令他们失望,故选择“躺平”。学校管理者不是根据具体情况制定相应的对策,而是“一刀切”式的勒令禁止,其中的不合理之处不言而喻。

事实上,30年前,“PPT热”的直接推动者也是大学管理者。当时不仅提倡,甚至变相地硬性要求使用。有的学校在教学竞赛规则中明确规定不使用PPT就无获奖可能。30年后,大学管理者又要禁止全程依赖PPT,这就不只是“一刀切”,而是30年一个轮回,以“改进教学”的名义进行“折腾”。

进一步看,相关教学管理规定的内容非常具体。比如,有大学要求教师“对课程中的重要术语、关键公式及专业缩写进行规范板书”,也有大学要求教师“在教学过程中要合理利用教材、翻页笔等教具,杜绝长时间利用鼠标、键盘翻页”。这些规定不但不会像一些人期望的那样“唤醒课堂”,其具体内容反而可能给教师的课堂教学造成困惑。

比如,需要板书的“重要术语、关键公式及专业缩写”具体指哪些?怎么写才叫“规范板书”?以笔者的教学体会,如今的大学生从小便接受PPT的标准化规训,他们连符合行书规范的手写汉字也不太能够辨识,何况是手写体的英、法、德文。再比如,“杜绝长时间利用鼠标、键盘翻页”或许可以做到,但一节课中使用多少分钟叫“长时间”?另外,“合理利用教材、翻页笔等教具”有什么益处和要求?“教杆(鞭)”除了指示位置,难不成还有警示、鞭笞等他用?

要知道,无论是讲稿还是PPT,都只是教学的工具,板书也只是教学的一种形式,它们之间并没有绝对的可比性。不同课程适合不同形式,使用哪种工具更合适是由课程性质决定的。同时,教师之间也有差异,有人偏好使用多媒体,有人更习惯边讲边写板书,只要运用自如、彰显特色和功夫到家,都能保证教学水平。如果因为看到菲尔兹奖得主王虹回国讲课时在黑板上写板书的视频,就决定限制PPT,这并不是适应“时尚”,而是不了解具体课程间的差异。

课堂教学的主导者是教师,教学水平的高低取决于教师的知识积累和知识输出的能力。以目前大学的现状看,教师课堂教学积极性的欠缺才是教学水平下降的最主要原因。“重科研、轻教学”的总体氛围固然是根本原因,但大学教学管理部门对教学几近事无巨细的管理也在推波助澜。

这样说并不是质疑限制PPT的大学管理者的初心。事实上,面对教学水平下降的局面,相关管理者也在绞尽脑汁。但好心未必能成就好事。现在看来,大学的教学管理需要反思的地方有很多。单就PPT的使用管理上显示的普遍性问题而言,教学管理至少应该力避“事无巨细”,并且以“少折腾”为宜。

“事无巨细”等于是人为地给教学的主导者——教师套上无谓的“规定”枷锁,让他们无法发挥主观能动性和学术上的创造性,而无意义的“折腾”只会让教师和学生身心俱疲。

当下,大学教学管理需要反思的不只是不要继续制造“周边繁荣”,课堂教学的地位只能加强,不能削弱,学校和教务管理者也应该适时地“藏拙”。毕竟真正懂得教学并且亲身实践的是长期在一线的教师。他们是大学教育的基座,应该得到起码的尊重。

(作者系苏州大学政治与公共管理学院教授)