

低龄化争论背后：“博导”认知须重回岗位属性

■王传毅

近年来,随着多位“90 后”乃至“95 后”学者受聘国内高校,成为博士生导师,关于“博导低龄化”的讨论时常见诸媒体。近期,“00 后”学者唐晨宇受聘北京大学并获得博导资格的消息又让这一话题再次成为热点。

讨论中,有人为青年人才打破论资排辈、脱颖而出点个赞,也有人质疑“年纪轻轻能不能带好学生”,甚至将其解读为高校刻意打造人设、博眼球的营销手段。但在我看来,当前公众对“博导低龄化”的讨论掺杂了大量认知偏差,有必要从多个层面逐一厘清,让讨论回归到博导岗位属性与研究生培养质量的理性关注中。

误区一：
博导等同教授

讨论这一现象之前,首先要纠正一个最普遍的概念混淆——在很多人的观念中,“教授”与“博导”这两个时常在一起的名词是可以画“约等于号”的。换句话说,很多人似乎认为只有“教授”才有资格成为“博导”,甚至将博导视为比教授更高一级的学术头衔。

这种认知误差显然不符合当前的制度设计,也是引发诸多争议的根源所在。

从本质上看,教授是教师的职称序列,代表教师的学术水平与职称层级,是对个人学术资历的认定;而博导是指导博士生的工作岗位,并非独立的职称或荣誉头衔。

说得再直白些,二者分属两套完全不同的体系——职称对应个人学术职级待遇,岗位对应具体的招生与培养权责,即有招生资格、承担博士生导师任务者为博导,没有则不具备这一资格,身份实行动态调整,而非终身制。

事实上,早在 2020 年,教育部印发的《研究生导师指导行为准则》中就已经明确,制定导师指导行为准则的目的是“进一步完善导师岗位管理制度,明确导师岗位职责”。

公众之所以会形成“教授”即“博导”的印象,是研究生教育发展特定阶段的产物。

过去,我国博士生招生规模很小,博导名额高度稀缺,只有教授群体中的少部分人才能获得此资格,这在客观上让博导自带“高于教授”的光环。彼时,不仅讲师、副教授没有资格带博士生,教授也未必能有博导身份,二者在稀缺性的加持下深度绑定,形成了大众的固定认知,甚至有“博导水平高于一般教授”的认知。

随着博士生招生规模的持续扩大,博导岗位同步扩容,并从制度层面逐步打破了职称层级的准入限制。在此背景下,更符合学术条件的年轻副教授甚至讲师担任博导已并不鲜见。

需要特别说明的是,博导资格的“下放”并不适用于所有学科和所有培养类型,更不能一概而论。

其一,大量理工科的知识迭代速度快,青年学者刚完成系统学术训练,更贴近学术前沿,具备快速独立指导博士生的条件。但某些人文社科高度依赖知识积累与人生阅历,多数高校仍要求达到长聘副教授层级后才可授予博士生导师资格。

其二,学术博士侧重前沿基础研究,年轻学者可快速切入,而专业博士侧重实践创新与产业应用,需要导师具备丰富的行业阅历与社会经验,并不适合过于年轻的导师。

总之,博导岗位与职称脱钩是大方向,但落地过程中必然因学科、培养类型而异,不存在“一刀切”的低龄化标准。

误区二：
博导低龄化是新现象

在一些人的认知中,“博导低龄化”是近些年才出现的新鲜事物,甚至是高校刻意压低导师年龄、打造“青年天才”人设的博眼球之举。但如果放在我国研究生教育的发展脉络中,30 岁左右成为博导绝非新现象,所谓“低龄化”更多是传播环境变化带来的观感,而非行业本质的突变。

例如早在 2013 年,武汉大学新引进的博士邓鹤翔被聘任为化学领域的博士生导师,年仅 28 岁,创下该校博导最小年龄纪录。事实上,随着我国对海外高层次人才引进力度的加大,大批青年学者回国后,直接受聘博导岗位的案例早已屡见不鲜,只是彼时公众对研究生教育的关注度有限,相关信息多在高等教育领域内部传播,没有进入大众视野。

至于为何近年来相关话题频频破圈,并非青年博导群体突然大幅扩张,而是多重因素共同作用的结果。

首先是传媒环境的变化。社交媒体的裂变式传播让单个案例快速出圈,在被媒体放大后很容易形成公众记忆点,让人产生“博导突然集体低龄化”的错觉,忽略了绝大多数博导仍处于合理的年龄区间,极端个案并不代表行业整体面貌这一事实。

其次是研究生教育的社会关注度持续提升。我国在读博士生规模已突破 60 万人,读博从少数人的学术选择变成大众普遍关心的人生路径,公众自然会将目光延伸到导师群体,对导师年龄、资历等话题更为敏感。

最后是随着高校人才竞争加剧,各校普遍加大青年人才引进力度,符合博导任职条件的青年学者数量确实有所增长,但这是学术人才代际更替的正常节奏,而非人为压低年龄门槛的炒作。

更进一步说,“低龄化”表述本身就值得商榷。能获得博导资格的青年学者,无一例外都完成了博士阶段的完整学术训练,经历了博士后或工作阶段的成果积累,年龄则普遍在 30 岁以上。对于需要长期深耕的学术职业而言,这正是站在知识前沿、精力最充沛的黄金起步阶段,并非真正意义上的“低龄”。

换言之,与其说博导出现了“低龄化”,不如说博导岗位正在回归正常的学术职业起点——过去因资源稀缺、论资排辈形成的“资深教授才能当博导”的印象,反而是特定发展阶段的特殊状态。

误区三：
年轻博导缺乏育人经验

公众对年轻博导最核心的质疑,莫过于“科研能力强不等于会带学生”,因此担心年轻人缺乏育人经验,耽误学生成长。这种顾虑完全可以理解,但实际上,我国早已建立起系统化的导师准入培训机制,且研究生阶段的师生关系本身就有别于基础教育阶段的“传授—接受”模式,年龄从来不是衡量导师育人能力的核心标准。

从制度保障看,研究生导师的岗前培训与持续培训体系早已成型,并非公众想象中的“只要科研能力强就能直接当导师”。

比如,2020 年,国家多部委下发的《关于加快新时代研究生教育发展的意见》中,就明确提出要建立国家典型示范、省级重点保障、培养单位全覆盖的三级导师培训体系,鼓励各地各培养单位评选优秀导师和团队。与此同时,教育部学位与研究生教育发展中心每年面向各高校新任导师组织全国性专题培训;中国学位与研究生教育学会也开发了形式、内容多样的导师培训课程;各高校更普遍建立了新任导师岗前培训制度,必须完成规定学时、通过考核,才能正式上岗带学生。

换言之,年轻博导上岗前已经过完整的育人能力培训,掌握了研究生培养的基本规律,具备履行导师职责的基本素养。

更关键的是,博士生教育的核心逻辑决定了导师与学生的关系绝非传统意义上的“教与学”,这也是很多公众容易产生认知偏差的地方。具体来说,教师在基础教育阶段的核心职责是传递已知的确定性知识,教学经验越丰富,对知识点的讲解越透彻,教学效果往往越好,但博士生教育的本质是知识创新,导师和学生是共同探索未知领域不确定性知识的科研伙伴。

在这种教学模式下,导师的核心价值不在于把已掌握的知识灌输给学生,而在于站在学术前沿,带领学生找准研究方向、掌握科学方法、共同探索真问题,推动知识边界的前移。从这个角度看,刚从博士阶段走过来的年轻导师能够与学生的科研困惑产生共鸣,思维更活跃,也更熟悉前沿工具与研究范式,更容易和学生形成亦师亦友的协作关系。

当然,年轻导师在学术资源积累、人生阅历上确实存在短板,但这完全可以通过团队培养、联合指导、资深导师传帮带等机制弥补。我们不能因为资历上的相对不足,就否定年轻博导的育人能力,更不能默认“年龄越大带学生越好”。研究生培养质量的核心在于导师的学术投入度、前沿判断力和对学生的责任心,这些特质与年龄没有必然联系——资深导师也可能疏于指导,年轻导师也可能全程跟进、倾力相助。

总之,博导群体的年轻化既不是什么惊世骇俗的新鲜事,也不是高校刻意炒作的噱头。公众对年轻博导的关注,本质上是对研究生培养质量的关心,这当然是推动制度完善的正向动力,但我们更应跳出年龄标签的刻板印象,回到博导的岗位本质——评价一位博导合格与否,关键要看他的学术能力、育人投入和实际培养质量,而非年龄大小。

随着博导制度持续回归岗位属性,未来会有更多青年学者走上博士生导师岗位,为研究生教育注入更多活力。这正是我国学术事业后继有人、蓬勃发展的生动体现。

(作者系清华大学研究生教育战略研究基地副主任,本报记者陈彬采访整理)



公众对年轻博导的关注,本质上是对研究生培养质量的关心,这当然是推动制度完善的正向动力,但我们更应跳出年龄标签的刻板印象,回到博导的岗位本质——评价一位博导合格与否,关键要看他的学术能力、育人投入和实际培养质量,而非年龄大小。

创新人才培养是当前我国经济社会发展和高等教育改革的核心课题。我国高校普遍采用传统的“英才”模式培养拔尖创新人才,即通过升学选拔、学科竞赛等路径筛选优质生源,依托特色实验班、拔尖培养专项等集中调配优质办学资源,对少数学生定向开展重点培育。这一模式默认可通过标准化测量筛选出最具潜力的学生,并对其进行高强度的学术训练,从而高效“生产”创新人才。

英才模式在特定历史条件下发挥了一定作用,但也一直受到质疑:依靠“掐尖”集训的培养路径能否稳定产出高层次人才?那些被选拔出来的“尖子生”日后成为卓越创新者的比例究竟有多高?稀缺办学资源向少数拔尖学生过度倾斜,是否会制约高校整体创新生态构建?在当前产业转型升级与发展新质生产力的背景下,这些问题被进一步放大。

英才模式
培养的主要是拔尖学术人才

在高校培养创新人才的实践中,拔尖人才、拔尖学术人才与拔尖创新人才三个概念长期被混用,但三者的内涵存在本质差异。

“拔尖”意指在某个领域或某种活动中处于领先地位。在高等教育系统的语境中,拔尖人才是指在现有知识体系和考核标准下排名靠前的学生,即拔尖的学术人才。“创新”则是指创造出前所未有的成果、塑造全新的心智特质、构建全新的行为模式,其本质上是“从 0 到 1”的突破性活动。创新人才是能够产生新思想、创造新事物、解决新问题的人才。拔尖创新人才作为政策层面的整合概念,其本义指向卓越创新人才,落脚点是创新能力而非考试成绩,与拔尖的学术人才有着本质区别。

然而,在实践中,“拔尖创新人才”的概念被严重误读。当“拔尖”一词被置于“创新”之前,许多高校想当然地形成了一套简单化的培养逻辑:把尖子生挑出来,用更多资源去培养,他们自然就会变成创新人才。根深蒂固的传统学术教育模式则进一步强化了这种路径依赖。于是,很多高校在各类实验、项目的名号下,把优质科研资源、导师资源、课题实践资源等精准投向考试成绩优异的少数学生,并心安理得地宣称“培养创新人才”。实际上,扎实的知识储备、精深的学术教育虽然可能为创新提供基础,但二者并不存在必然的因果关系。擅长应试解题、熟练掌握理论知识,不等于具备问题挖掘、跨界思考、原创研发的创新素养。知识与创新虽有交集,但并非对应关系。英才模式培养的主要是拔尖学术人才,但后者却被“理所当然”地视为拔尖创新人才。这种混淆不仅导致了话语混乱,更是造成高校创新教育实践方向偏差的重要根源。

英才模式
难以有效胜任创新人才的培养

英才模式的底层逻辑是一种典型的工程思维,这种思维与创新的本质不兼容。它将创新人才培养设定为一条可以精密控制的流水线:第一步,选拔最优质的“原材料”,即考试排名靠前的少数学生;第二步,配置顶尖师资、专属科研平台、超前专业课、定向科研项目等,进行精心设计的学术训练;第三步,在流水线末端产出一批批“创新人才成品”。这一逻辑清晰且极具管理便利性,但不一定符合创新人才成长的规律。创新能力的生长本质上是生态性、非线性、随机涌现式的,如同森林的自然生长,而非机器的标准化组装。好奇心、想象力、批判性思维、跨领域联通能力、面对不确定性的抗压能力、自主探索精神这些创新核心素养,无法通过流水线“加工”产生。正如有研究者指出:“用工程的逻辑做生态的事情,是当前创新教育中最深层的矛盾。”

近半个世纪的教育实践也证明了这一点。大量追踪研究表明,那些在精英选拔中脱颖而出、成为拔尖学生的比例并未显著高于普通培养模式下的学生。“我们就是在常规的培养方案上加几门选修课,以及一些实践活动,包括参与指导老师的科研课题。我们学得更深、更广一些,实际上与普通班的同学相比没有太大差别。我不能确定算不算创新人才。”有实验班的学生在调查中这样说。诚然,不能完全否定英才模式的价值,但对其作为创新人才培养主流模式的有效性,至今缺乏共识性证据。

与此同时,英才模式对创新人才培养造成了诸多消极后果。对置身其中的学生个体而言,往往需要承担额外代价。在大学招生、保研、评优等利益驱动下,拔尖项目、各种实验班和竞赛日趋功利化。学生被高强度训练裹挟,将大量时间投入远超常规课纲难度的考试、竞赛、“科研”训练中,综合人文素养和全面发展能力受损,部分学生甚至出现心理压力过大、兴趣被消磨、自主探索意愿弱化等问题。从国家需求层面看,新质生产力引领下各行各业加速智能化转型,经济社会的发展需要海量的多层次、多类型创新人才,社会创新需求呈现分布式、全行业、大规模特征,只盯着少数尖子生的英才模式从规模上就无法回应这一时代命题。从教育公平角度看,英才模式加剧了教育资源分配的

从「英才特供」到「人人可得」..

创新人才培养模式亟待转型

■赵蒙成

不合理。优质师资、先进实验室、知名学者指导、科研实践机会这些宝贵资源集中投向少数被选中的尖子生,而绝大多数的普通学生很少有机会深度参与这些活动。

创新人才培养
应切实转向普惠性模式

为了更有效地培养创新人才,高校亟须超越英才模式,转向面向所有学生、扎根于创新性教育生态的普惠模式。普惠模式的核心主张是,将培养目标从学术拔尖人才转向大众化创新人才,将创新素养培育从少数人的“特权”转变为每一位学生的“基本权利”。

相比英才模式,普惠模式具有多重优势:其一,面向全体学生,基于庞大的人口基数自然有望涌现出海量的创新人才。其二,面向不同成长背景、思维特质、专业与兴趣方向的学生,创新成果的类型和方向必然更加丰富多元。其三,缩小资源配置差距,促进教育公平。其四,将创新教育从少数人的内卷中解放出来,卸下学生过重的学业负担与竞赛压力,有利于保护他们的身心健康与探索欲。

普惠性创新人才培养模式不是纯粹的“理论”构想,可以从课程、师资、资源配置、办学体制等多个维度发力,创建适配全学位、全专业的普惠性创新人才培养体系。

一是重构课程体系,推动课程设计由知识灌输转向创新能力培育。高校应系统性地将创造性思维训练、跨学科项目式学习、问题导向学习、设计思维工作坊等模块嵌入通识教育与专业教育。

二是大力提升高校教师开展创新教育的能力。在教师的职前培养和在职培训中,应的好奇心引导、开放性课堂设计、开放式课题指导、创新成果多元化评判等内容纳入必修模块;同时,建立教师创新教学激励机制,鼓励教师投身创新教育实践。

三是优化高校创新资源配置逻辑,推动科研平台、导师资源、产学研资源等由集中投放转向普惠开放。各级实验室、创客空间、实训基地、校企合作资源等应取消准入门槛,向所有学生开放。

四是构建协同育人的创新教育生态。高校应积极深化办学体制改革,夯实书院制、跨学科辅修、微专业建设等育人模式,建立跨学院的创新教育平台,鼓励学生根据兴趣自由选择导师和课题。同时,深化校企合作、校地合作,将产业界的真实问题引入课堂,让学生在实践中锤炼创新能力。完善的生态能够为普惠模式提供支撑,为创新人才的涌现奠定基础。

(作者系苏州城市学院教授;本文为 2024 年江苏省高教学会《江苏高教》专项课题“新质生产力视域中创新型技术技能人才的评价模式研究”(2024JSGJ08)成果之一)

■有感而发

AI 写代码之后,编程课的分数还可靠吗?

■赵星皓

课程设计截止前一晚,宿舍灯还亮着。电脑屏幕上的网页登录功能一直报错,电脑前,一名同组的同学先翻教程,又在群里请教他人。最后,他只能把报错信息发给人工智能(AI)。几分钟后,页面跳转成功。大家都松了一口气,但他却盯着屏幕说:“程序跑是跑起来了,但我不知道 AI 改了哪里。”

这一场景让身为计算机相关专业学生的我印象深刻,因为它说出了我们正在经历的尴尬——AI 能帮我们更快地写完代码,却未必能让我们真正理解代码。我自己也会用 AI 查报错、理思路、看示例,它确实有用,但越是有用,越容易让人跳过编程学习中最慢、最笨也最关键的部分。

如果一门编程课最后只看程序能不能运行,问题随之而来——这个分数到底是在评价学生的能力,还是在评价 AI 生成结果的完成度?过去,如果代码写不出来,知识的薄弱处便暴露得很明显;而现在,一份 AI 辅助完成的作业可能格式规范、注释完整,甚至比学生本人写的代码更“像样”。但表面质量的

提高却遮掩了真实理解能力的不足。学生可能连“我其实没懂”这件事都没来得及意识到,就把作业交了上去。

编程课训练的从来不只是语法能力,还有把模糊问题拆成清晰结构的能力。一个管理系统为什么要分表?为什么要做输入校验?函数为什么这样封装?异常情况如何处理?这些问题如果答不上来,即使代码能够运行,也只是是一份完成了的作业,而不是长在学生身上的能力。

这影响的不只是一门课。如果编程课中的理解被“完成度”掩盖,后续的数据结构、数据库等课程都可能建立在一种并不牢固的能力假象上。彼时,学生缺的不是某个知识点,而是面对问题独立拆解、验证和修改的能力。

所以,AI 写代码之后,编程课不应只问“这段程序能不能跑”,还要问学生“能不能说明它为什么这样跑”。想象一节课上,老师不再只是收走代码,而是随机点开一份作业,请学生讲清某个函数的作用;临时改一

个需求,看他能否调整结构;给出一段 AI 生成的错误代码,让他判断问题出在哪里……这样的考核也许不如统一提交作业方便,却更能锻炼学生的真实能力。

学生依旧可以提交设计说明、调试记录和 AI 使用标注,但这些材料本身也可能由 AI 生成。因此,问题的关键不是多交几份文件,而是让学生在课堂追问、现场修改和口头解释中重新面对自己的代码。那一刻,代码不再只是屏幕上的结果,而变成了学生必须说清楚、改得动、担得起的东西。

AI 会写代码并不意味着大学生不必学编程。恰恰相反,它提醒我们,编程教育不能再满足于培养“能交作业的人”,而是要培养知道该让 AI 写什么、知道 AI 哪里可能写错,也知道自己为什么这样写的人。

我后来常想,如果那个晚上,老师就站在我们身后,指着那段被 AI 改好的代码问一句“它到底改了哪儿”,也许那个跑通的页面才会真正变成一堂编程课。

(作者单位:中央民族大学海南国际学院)