

海外视野

禁止 AI 进入课堂，才是教育真正的风险

■郭英剑

人工智能(AI)进入大学已经数年,但在欧美高校,“禁止 AI”并未消失,只是从早期的全校性禁令,更多转化为课程教学、课堂学习与考核环节中的具体限制。

2025 年 7 月,美国东北大学发布生成式 AI 教学指南,明确保留任课教师在课程中禁止学生使用 AI 的权力。英国伦敦大学城市圣乔治学院也规定,考核活动中,学校的默认立场是学生不得使用生成式 AI,除非任课教师或项目负责人明确许可。

进入 2026 年,限制进一步延伸到课堂环境。美国芝加哥大学法学院宣布,在 2026—2027 学年所有一年级核心课程中,原则上禁止学生使用笔记本电脑、平板电脑和手机,考试也不得接入互联网、电子文件和应用程序。

实施这些措施的理由似乎都很充分:大学需要维护学术诚信,也需要保护学生的基础阅读、写作和推理能力。

此类想法与做法在国内的课堂教学中也有体现。据我所知,已有一些高校及其相关课堂开始将 AI 拒之门外,并将其自视为有助学术规范的新举措。

然而在我看来,在 AI 已进入社会生活、职业劳动和知识生产的大背景下,禁止学生在课堂上使用 AI 并不意味着他们离开教室后不会使用。大学真正需要回答的早已不是 AI 应不应来到校园,而是当它到来之后,教育应当怎样教会学生理解它、辨别它、驾驭它,并对它的输出承担责任。

禁止 AI 看似维护教育，实际可能使教育放弃责任

今年 6 月,在一档网络播客访谈中,有“AI 教母”之称的美国斯坦福大学教授李飞飞与美国教育科技企业 MasterClass 创始人大卫·罗吉尔谈到了 AI 与教育。李飞飞明确主张“每所学校、每间教室和每个学生都应该拥抱 AI”。她同时强调,教育的目标不是考试成绩,而是“培养人”,使每个人都成为社会中有意义的贡献者。

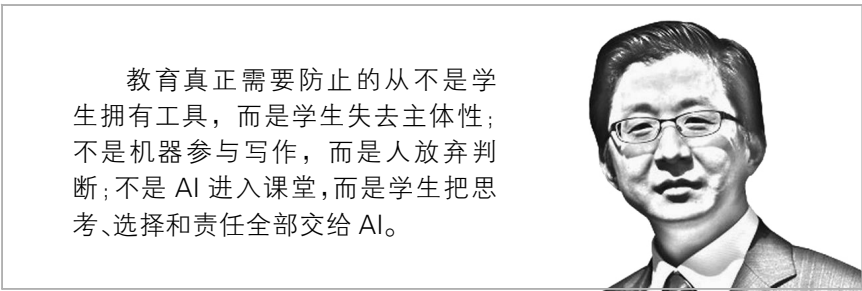
我以为,这句话最值得注意的地方是她并非只说“每个学生”,而是同时提到了“每所学校”和“每间教室”。从学校到课堂,再到学生,构成了清晰的递进关系:AI 教育不能只靠学生私下摸索,也不能只是少数教师的个人实验,而应成为学校教学制度、课程设计和人才培养方式的一部分。

当然,李飞飞所说的“拥抱”并不意味着放弃原则,更不意味着鼓励学生用 AI 代写作业。她关心的是当机器愈加善于回答问题时,学校究竟应培养学生什么样的能力。

这触及了今天大学教育的核心矛盾。过去,学校之所以禁止某些工具,是因为那些工具只存在于校园外,或只适用于少数领域。但 AI 正成为一种基础性认知工具。它不仅能生成文章,还能翻译语言、分析数据、解释概念、编写程序,甚至为研究与写作提供灵感。

未来,大量行业从业者都可能在工作与 AI 协作。学生毕业后,根本无法进入脱离 AI 的职业场景。如果学生在大学没有学习如何正确使用 AI,这并不意味着他们受到了更完整的训练;相反,他们只是把本应在学校完成的学习,推迟到进入社会之后而已。

因此,大学若以保护学生思考能力



教育真正需要防止的从不是学生拥有工具,而是学生失去主体性;不是机器参与写作,而是人放弃判断;不是 AI 进入课堂,而是学生把思考、选择和责任全部交给 AI。

为,把 AI 排除在教学之外,就会形成一种教育悖论:学校声称要未来培养人才,却不允许学生接触正在塑造未来社会的基本工具。

这种做法还存在一个更现实的问题——教师写下“禁止使用 ChatGPT”,并不意味着学生从此远离这一工具。更可能出现的情况是,学生继续使用,却不再说明;教师知道学生可能使用,却无法了解他们如何使用。于是,课堂表面上保持着传统秩序,而实际的学习过程却转入地下。

在这种环境里,学生学到的不是 AI 素养,而是如何隐藏工具的使用痕迹;教师承担的不再是指导责任,而是“侦查”责任。师生关系从共同学习变成相互怀疑,评价制度则越来越依赖并不可靠的 AI 检测软件。

风险性越高的新技术,越需要纳入正规教育体系之中。只有 AI 进入课堂,教师才能讲解它为何会出现幻觉、虚构资料,以及为何存在数据偏见;只有学生公开使用 AI,学校才能要求他们披露提示词、核查事实、说明修改过程,并为最终文本承担责任。

总之,禁止是一种管理手段,却不是完整的教育方案。

AI 没有取消写作，而是迫使大学重新定义写作

在所有关于 AI 的争议中,“禁止学生使用 AI 写作”大概是最常见也最易获得支持的主张。

该主张背后的担忧并不难理解。写作是大学教育的重要组成部分。学生如果用 AI 生成一篇文章后稍加修改便直接提交,这当然不是真正的写作,也构成了对学生诚信的破坏。

问题在于,由此能否推导出,凡是在写作中使用 AI,都应被禁止。要回答这一问题,首先要重新思考什么是写作。

如果写作只是把句子生产出来,AI 确实可以在很大程度上完成写作。但大学写作从来不只是生产句子。真正的写作包括发现问题、选择材料、形成判断、辨别正误、组织经验、回应反方意见,以及为自己的观点承担责任。文字只是写作最后显现出来的形式,思想的形成才是写作的核心。

从这个意义上说,AI 能生成文本,却不能替代一个人完成真正的思想活动。

学生让 AI 直接写出一篇文章,与学生利用 AI 讨论选题、寻找论证漏洞、比较不同结构、检查语言问题,显然不是同一种行为。两者的区别不在于学生是否接触过 AI,而在于学生是否仍是思考和责任的主体。

然而,“一刀切”的禁令抹去了这种区别。它把从提问、构思、翻译、修改到全文生

成的各种行为,归入同一个“使用 AI”的类别,导致教育放弃了对使用过程的细致判断,也放弃了教学生建立边界的机会。

AI 时代的写作教学应当把重点从“最终交出什么文本”,转向“文本如何形成”。教师可要求学生提交选题说明、资料来源、初稿、AI 使用记录、修改痕迹和反思报告;也可通过课堂讨论、口头答辩和现场写作,判断学生是否真正理解自己的文章。

教师还可以让学生比较 AI 对同一个问题给出的不同答案,寻找其中的事实错误、逻辑跳跃和价值偏见;要求学生指出 AI 遗漏了什么、为什么遗漏;或者让学生先独立写作,再与 AI 文本比较,说明自己保留、拒绝和修改了哪些内容。

我坚持认为,这样的写作训练反而提高了要求。写作也因此重新成为一种思考活动,而不再只是文字生产。

大学需建立“有规则的 AI 教育”

反对简单禁止 AI 并不意味着主张学生可以在任何时间、任何课程、任何任务中自由使用 AI。

在我看来,不同学科、学习阶段和教学目标都需要不同规则。

在基础语言训练、数学基本运算、程序设计入门和经典文本阅读中,教师完全可以安排一定比例的“无 AI 任务”,要求学生在限定时间内独立完成。因为某些基础能力只有经过缓慢而艰苦的训练才能形成。正如学习外语不能完全依赖翻译软件,学习写作也不能从一开始便把句子交给机器。

考试尤其需要明确边界。若一项考试旨在测试学生的独立分析能力,当然可以禁止 AI。问题在于,考试情境中的限制不能被无限扩大为整个教育过程中的禁止。

真正合理的 AI 教育应同时存在三类学习环境。一是明确禁止使用 AI 的任务,用来检验学生的基础能力和独立思考水平;二是允许有限使用 AI 的任务,例如查找背景、修改语言和讨论结构,但不能生成核心论证;三是充分允许使用 AI 的任务,重点考查学生能否设计提示词、核查输出、整合信息,并形成超越机器答案的判断。

这种分层管理比简单地“允许”或“不允许”更符合教育规律。

大学还应建立清晰的 AI 使用披露制度。学生在作业中使用 AI 不必被视为需要隐藏的污点,而应说明具体的 AI 使用情况。作品最终由学生署名,就意味着学生必须对其中的事实、引文、观点和语言承担全部责任。

披露制度的意义不只是防止作弊,更在于培养责任意识。学生必须明白,AI

生成了一条虚假引文,不能以“机器给出的”为理由逃避责任。机器可以参与过程,却不能成为责任主体。

同时,教师也需要接受系统的 AI 教育。今天,不少禁令并不完全缘于对 AI 风险的深思熟虑,也缘于教师对新技术的不熟悉。不了解工具的能力和边界最易产生两种极端——把 AI 想象得无所不能;或将其视为洪水猛兽。教师只有亲自使用,才会知道 AI 在哪些问题上表现出色,在哪些领域容易出错;才能设计出既允许学生使用又不能被机器轻易替代的任务。

因此,AI 时代教师的角色不是变得不重要,而是变得更加复杂。教师不再只是知识的传递者,还要成为学习过程的设计者、信息真伪的判断者、技术伦理的解释者,以及学生思想成长的引导者。

此外,大学的评价制度也必须随之改变。单次论文和课后作业所占的比重可以适度降低,课堂表现、阶段性修改、口头答辩、项目实践和过程档案应当得到更多重视。只有评价整个学习过程,教师才能判断学生是否真正理解,而不是仅仅交了一份漂亮文本。

教育要守住的是人的主体性

每当一种新技术进入教育领域,人们都会担心旧有能力因此消失。计算器不会让人失去计算能力,搜索引擎不会让人失去记忆,网络阅读不会让人不再阅读纸质书,如今轮到了生成式 AI。

这些担忧并非毫无价值。技术确实会改变人的能力结构,也会使某些能力退化。因此,教育需要保留不借助工具的基础训练,需要为阅读、书写、计算、记忆和面对面讨论留下空间。

然而,教育不能因此把学生安置在一个技术尚未出现的环境中。

学生最终要进入真实世界,而真实世界不会为了保护他们的传统能力而停止使用 AI。大学若只教会学生避开 AI,却没有教会他们识别 AI、质疑 AI、修正 AI 和驾驭 AI,就没有真正完成面向未来的教育。

换句话说,只有 AI 进入课堂,它才能被公开审视;只有学生在教师指导下使用 AI,他们才能看见机器的错误和边界;只有大学建立清晰而细致的规则,AI 使用才能从隐蔽走向透明,从代替思考转向促进思考。

教育真正需要防止的从不是学生拥有工具,而是学生失去主体性;不是机器参与写作,而是人放弃判断;不是 AI 进入课堂,而是学生把思考、选择和责任全部交给 AI。

我们当然应当反对 AI 代写,反对虚构资料,反对不加说明地提交机器文本。但同时,我们也应当反对对另一种教育上的懒惰——面对一个全新的科技时代,只会用“禁止”两个字来维护旧有模式。

一个时代最危险的教育错误,不是太早面对未来,而是未来已经到来,学校却仍在刻意引导学生固守过去。

禁止 AI 进入课堂,看上去是在保护教育;但从长远看,它保护的很可能只是我们熟悉的教学方式。真正需要保护的,则是学生在 AI 无处不在的世界中,依然能够独立思考、诚实写作、审慎判断,并成为自己思想的主人。

当下,虽然人工智能(AI)带来的影响深远而复杂,但社会已经达成一些共识:面向科学界和教育界的调查表明,智能时代需要新型人才,而其核心能力包括批判性思维、人机协同、提问、判断、深度学习和知识创造等。

这些理念并非首次提出,真正的难点在于如何实践。具体而言,就是如何构造培养这些能力的教育体系,进而达成培养目标。这一直是困扰国内教育界的重大问题。今天,它变得更为紧迫。

如何认识这些能力,特别是理解它们的本质和内外关联,这是一个前置性的重要问题。要想解决它并非一朝一夕之功,在本文中,我们不妨从被视为首要能力的批判性思维说起。

批判性思维的人机协同进程

在 AI 时代,批判性思维的重要使命之一是评估和判断 AI 输出内容、辨别虚假、防范风险。在人机协同中,这是其必要性的由来。批判性思维有系统的评估方法,可以从问题、概念、证据、推理、假设和辩证六大角度来评估并判断认知及决策。这都是评估 AI 必需的技能。

当然,批判性思维的使命不仅是评估。从苏格拉底开始,提问和质疑就是它的身份证。批判性评估其实是通过提问和探究来实现的。因此,涉及提问能力培养,批判性思维的角色也是无可取代的。

这一点可以从它的二元问题分析法看出——它是问题对象分析与问题认知分析的结合。比如,面对“为什么我们城市也有雾霾”这一问题时,问题的对象分析是挖掘雾霾的基础要素、属性、关系、深层的因果机制、与环境的作用和演变方式;即第一性原理层面的分析;对问题的认知分析,则是探究和评估问题的背景、假设、理由、视角和价值等,即元认知和元思考。

这样的二元问题分析会生成关键的三大类问题:一是探究性的问题,比如是否忽视了雾霾的基础要素;二是理解性问题,比如本市雾霾的生成机制是什么;三是反思性问题,比如烧煤是雾霾的原因是否适用、是否还有新的情况。这三大问题推进认知更广、更深且不断更新,这正是批判性思维的目标和标准。

当我们说用 AI 促进学习和认知时,其实就是用此类问题引导学习者获取更多、更好的信息。学习的人机协同既然从问题开始,就应该以批判性思维的问题分析开始,构造相关的三大问题,结合专业知识,形成一个全面和深入的认知问题集。接下来,再用它来向 AI 提问,与之对话,引导它探究、生成所需信息。第三步则是对生成的信息进行批判性评估,清除虚假和误导性内容,留下可靠的知识。最后,综合评估后的信息和已有知识,形成新的知识系统。

显然,批判性思维的三大提问既是对深度学习的引导,也是创造知识的过程。最后的综合则因为新信息和反例而出现新问题,又成为下一轮人机协同进程的起点。

如此,批判性思维的人机协同进程就清晰了。首先,它依据批判性思维的全面、深入和发展的目标及宗旨,通过问题分析,与知识一起构造高质量的问题集。然后,引导 AI 探究有广度、深度和时效性的信息。随后,评估它们,识别其中的幻觉与误导,避免潜在危害。最后,综合相关信息和现有知识,形成新的系统,而由此出现的空白、冲突和反驳,形成新的问题,启动新的循环和进阶。这是一个分析—探究—评估—综合四步骤的人机协同进阶式进程。

在这个进程中,批判性思维是引导者,也是守护者。它承担促进和守护人类自主发展的使命,因此必然促进深度学习,并培养认知和解决问题能力——深度学习底层结构和运行机制,就是获取解决问题的指南。这样,思维、提问、人机协同、判断、认知、解决问题等要素一体化,形成了一个有机的智能体系。

新型人才培养的一体化框架

既然此类智能体系可以有力促进人在智能时代的发展,它自然也是教育的指南。其帮助学生从死记硬背转向深入和创新学习,“先思考后 AI”的程序也避免了因为过度依赖 AI 而削弱学生能力的培养。

从这个角度说,新型人才教育的关键任务,正是构建此类认知和创新的智能体系。这一进程不仅是一种认知模式,也可以成为新型人才培养的一体化教育框架。

这是因为该教育体系以分析—探究—评估—综合流程为中轴,并在流程开启时,就回答了制约智能时代教育的关键问题——为什么提问、提什么问题、怎样提问。由此,教育就有了稳定的抓手,能真

批判性思维的人机协同...
促进认知进阶的有力体系

正培养为了认知和创造而提出好问题的能力。

然后,通过围绕这三大问题与 AI 工具进行对话,就可以借助批判性思维,弥补 AI 仅在语用概率层面运作的缺陷,引导它围绕世界的客观结构生成有组织的知识。

仍以雾霾为例,雾霾的客观构成、条件和形成机制正是我们深度学习要达到的目标,人机协同就是要加速这一学习过程。这样训练的深度学习一旦内化为终身学习的方法,就能使人跟上时代科技发展的步伐。

更重要的是,这种深度学习不仅让人获得知识,还能将其直接转化为认知能力和解决问题的能力。

所谓认知,就是识别事物隐藏的本质、深层结构和运行规律,这也是构造知识和概念所依据的关联和推演机制——没有思维深度,就难以形成和理解概念的底层逻辑,深度学习也是深度思维。

一旦了解了事物的结构和运行模式,发现和解决问题的依据就有了。所谓问题,就是正常结构的破缺或崩解,运行模式的扭曲或失序。正常和反常对比之下,对深层的机制了解使人很快发现问题的根源,从而形成假说和解决方案。

由此可见,围绕这一人机协同进程构建教育体系,可以同时实现 4 个培养目标,即提出高质量问题,开展深度学习和知识建构,评估 AI 输出、防范风险,以及培养认知与解决问题能力。

“不自知”的问题

令人遗憾的是,现实中的教育实践并没有普遍形成此类体系。其最大的障碍并不在于方法,而在于认识。

正如前文所言,如何认识批判性思维、人机协同、提问、评估等能力,特别是理解它们的本质和内外关联,是一个前置性的问题。此外,还有另一个前置性问题——我们可能没有认识到自身没有认识,说得通俗些,就是我们不知道我们不知道。

笔者推动批判性思维教育十几年来,遇到的最大、最顽固的阻力之一,就是人们觉得自己知道了,但这些“知道”往往是望文生义的想当然,结果反而加大了阻力。

比如,说起批判性思维,大家当然都知道是“批判”,但笔者做完一场关于批判性思维的讲座后,常有听众感慨“今天才知道批判性思维是什么”。即使知道批判性思维是评估和辨别信息,但再追问一句接下来该怎样做时,大多数人也不知道。

再比如,关于提问,针对为什么提问、提什么问题、如何提问,很少有人能回答出来。至于解决问题,当被问到解决问题的首先从哪里开始,如何确定问题的重要性,如何依据分析、探究和推理的需要确定问题时,很多学生甚至专家都不了解。

总之,由于这些问题长期没有得到认识,笔者阐述的问题、学习、知识、思维、人机协同之间的内在一体化关系往往被割裂理解,并在教育中作为独立教学对象,难以形成培养新型人才的整体效应。

换句话说,智能时代教育改革的 一个前提,是要认识到只有当批判性思维、提问、评估和解决问题被放入“分析—探究—评估—综合”人机协同的认知进程中以理解 and 实现,一个有效培养新型人才的教育体系才会真正形成。

(作者系华中科技大学创新创业教育与批判性思维研究中心首席专家)

中国大学评论

大学“教学事故”何以成“公共话题”

■尤小立

最近几年,有关大学对于教师“教学事故”的处理决定先由学校在校园网公布,再由自媒体转发的情况时有发生。由于此类情况零星发生,并没有产生太大的影响。但近日,有公众将几所学校的若干起“教学事故”处理决定合并转发,不仅形成了“规模效应”,也制造出一个不大不小的“公共话题”。

所谓“教学事故”,其主体本来包括教学管理和教辅人员,但现实中受处理的多是教师。因此,它一般是指教师违反学校制定的教学规范和条例,经校方有关教学管理部门认定违规并予以处罚的行为。各校的规定不尽相同,但这类处理决定往往会在校内以张贴形式或通过校园网进行公布。

大学管理部门按规定处理违规教师本属正常的工作流程。不仅是大学,中小学、国家和地方政府机关、企业也会是这样的流程。为何这些机构对内部人员的处理决定没有被转发到公共互联网上,偏偏是大学的“教学事故”成了特别关注的对象?

近些年,大学的社会地位下降已成为不争的事实。论社会影响力,大学远不如互联网“大厂”;论职权,大学也不如国家和地方政府机关;论教育人

口的辐射面,大学更不如中小学。因此,从这三个“实”的维度找不出大学受到特别关注的理由。

从相对“虚”的维度看,大学虽然不断被人们诟病,但 these 诟病多是因为大学的现状离人们认同的形象有差距。也就是说,在人们的意识中,大学理应是社会功利化、优绩化之外的“一方净土”。

此次汇集的几起“教学事故”就是一个例证。这些“教学事故”基本都与上课或者监考迟到有关。从相关学校三级或四级“教学事故”的处理认定来看,受处理教师的迟到时间均在 10 分钟以内,属于最轻微的“教学事故”。如此普通之事被如此兴师动众地处理,对公众而言当然是无法理解的,因为他们印象中的大学是充满人文气息的。

实际上,这种从公司企业学习的管理方式在大学中已经实施了将近 30 年。只不过在规定落实的初期,相关管理人员在执行上是秉持宽松原则的,教师有自己的活动空间,有自己习惯的时间观念,可以相对自主地辗转腾挪。那时候的教学秩序是依靠教师的责任心维持的,也没有教师在上课时随意迟到或早退。

不过,经过 30 年的变化,在有关“教学事故”的认定上,管理部门的文

牍主义以及僵硬的执行方式,早已抹去了管理中的人文因素,这才是社会关注此事的原因。

所谓管理的人文化,并不是不要管理,而是要消除“抓坏人”的心态。在处理“教学事故”之前,应从处理对象的立场出发,充分尊重和理解对方,并在规定允许的范围内周全地处理。这或可称为与人为善原则。

另一个原则是区分客观过失与主观故意,区分偶然发生与一贯为之。其中包含“首次豁免”,也包括对于现实和客观因素的充分考虑。换言之,除非是“屡教不改”,均适用从宽原则。

第三个原则是奖励优先。教学管理从来都不应以处罚为目的。单纯的处罚只能让教师失去教学的积极性和热情,并且变相鼓励教师以不犯教学条例上的错误这一“最低标准”要求自己。

这里所说的“奖励”并不是指现如今最为流行的完全由行政主导的评优、教学项目和带领学生参与“大学生创新创业”竞赛获奖之类,而是说教学管理部门要对教师教学的整体履职过程进行有针对性的鼓励和奖励。

鼓励主要是精神上的,奖励则既有精神,又有物质。其目的不是为了学校或个人积累奖项,以便提升排名,而是

真正为教学树榜样、为品行立规矩。这中间包含了教学实践中的自觉以及前驱行为的影响和带动。

以监考为例。我们这一代的前辈老师在监考时总是站着,在没有排序的监考单上,先签名的人总是签在靠后的位置。这一点深刻地影响了我们。然而,现在的青年教师,考试伊始就找个空位大大方方地坐下,签名时也当仁不让地签在前面,而她们中不乏拿过教学奖和主持教学改革项目者。由此看来,规矩不局限于硬性的迟到或早退,更有软性的教师人格修养和行为方式的培育。遗憾的是,在这一过程中,教学管理部门关心的仍是迟到之类的“小节”,很少能见到对监考认真负责的教师予以哪怕口头上的表扬。

当下,公众对大学的理解当然有片面的地方。像“教学事故”的处理通知本来也不应该出现在公共空间。可是,他们汇集有关“教学事故”的做法也在一定程度上反映了公众对大学的“惊诧”,以至于不相信这是大学应该抓的工作。面对这类“公共话题”,大学与其保持缄默,不如把它当成反思教学管理的一个契机。

(作者系苏州大学政治与公共管理学院教授)