

教育数字化

警惕“技术替代论”，AI时代更应坚持“教师在场”

□ 常淑芳

近年来,随着生成式人工智能的快速发展,“AI教师”“智慧课堂”“未来学校”等概念席卷教育领域。但笔者注意到,从各地人工智能教育试验区的亮眼数据到各类教育科技公司推出的“AI助教”等工具,技术乐观主义的叙事不断强化着同一个预期“人工智能将取代教师”。那么,这种“技术替代论”真的能够成立吗?

“技术替代论”的三大漏洞

“技术替代论”之所以流行,很大程度上源于人们对教育本质和人工智能能力的双重误解,其逻辑漏洞表现在三个层面。

一是混淆了“能力取代”与“主体取代”。人工智能可以在特定功能上模拟甚至超越人类能力,但无法成为真正意义上的教育主体。生成式人工智能并不具备主体性中所蕴含的“施动者”维度,所输出的结果因缺乏“意向性”而不能被视为真正的知识。将技术的能力增强误读为主体取代,是替代论最根本的范畴错置。

二是遮蔽了人工智能在知识生产与价值判断层面的结构性缺陷。生成式人工智能本质上是基于概率的文本生成系统,它擅长组合既有知识,却无法判断知识的真伪与价值。人工智能“在结构上无法讲述真相”,由于训练数据的偏差,它可能固化甚至放大社会偏见,导致算法歧视;而在历史解读、价值判断这类复杂领域,又因缺乏真正的历史意识与伦理立场而产生严重误读。

三是隐含了“技术决定论”的错误思维定式。不少人认为技术发展遵循着线性进步逻辑,教育形态只能被动适应技术变革。这种叙事忽视了技术的“非中性”本质,实际上技术本身还受开发者价值观与利益取向的影响,可能异化为压制教师专业自主性的力量。教

育是融科学、技术、人文和艺术为一体的复杂生态网络,技术的单向度叙事恰恰遮蔽了这种复杂性。

“技术替代论”的危害

三大漏洞是“技术替代论”在理论层面的缺陷,其现实危害也早已在教育实践中显现。笔者注意到,当下许多教师面临着主体性危机。

一是从教育主体沦为“数据工人”。对智能化平台的过度依赖和对智能化监管的滥用,极易导致教师专业自主性的消退。当课堂上安装的摄像头实时监控教学过程,AI辅助督导统计学生“抬头率”,教学被拆解为“导入几分钟、知识点讲解几分钟”等可量化指标时,教师正在不知不觉中沦为AI教育产品的数据提供者、大模型知识图谱上的标记工人。

二是批判性反思能力的衰退。过度使用技术对教师专业思维的侵蚀同样触目惊心。一些教师逐渐习惯于接受AI生成的“标准答案”与“优化方案”,而放弃了独立思考和专业判断。更严重的是,这种依赖会形成恶性循环:越依赖技术,专业判断能力越弱;专业判断能力越弱,就越依赖技术。

三是价值引领功能的边缘化。当社会舆论、政策导向、学校管理都在强调AI的高效、精准、客观时,教师难免产生自我怀疑。AI时代教师的价值理性正面临教学目标的工具化倾向、教学过程的历史复杂领域,又因缺乏真正的历史意识与伦理立场而产生严重误读。

四是职业认同感的瓦解。“技术替代论”更深层的危害在于动摇了教师职业的社会认同和自我认同

当“AI教师”被塑造成更客观、更耐心、更个性化的理想形象,现实中的教师便被置于“不够好”的对比框架中。这种对比隐含着一种危险的前提,即教育的核心价值被窄化为知识传递的效率,而教师的情感联结、人格示范、价值引领等不可量化的贡献却被边缘化了。当教师发现自己用心建立的师生关系、费心设计的价值引导在技术叙事中被视为可以被优化的低效环节时,职业认同感的瓦解便在所难免。

为什么必须坚持“教师在场”

教育是发生在人与人之间的活动,本质上是一场“人与人”的相遇,那些真正改变生命的教育瞬间从来不只是知识的传递,更是思想的碰撞、情感的共鸣与人格的熏陶。正因为,“教师在场”不是技术时代的怀旧情结,而是教育本质的内在规定。“以人为师”的三重不可替代性构成了教师坚守“在场”的价值根基。

其一,知识的活化与再生产。人工智能可以提取和组合既有知识,却难以实现知识从“静态”到“鲜活”、从“公共”到“个体”的转化。教师不仅是知识的传递者,更是知识的批判性阐释者与创造性重构者。有学者将这种能力概括为对人工智能技术的“教育性扬弃”,这不是简单使用或拒斥,而是在教育立场上的批判性转化。有教师让AI成为“效率助手”,而自身则专注于琢磨课程与学生。这种对知识的创造性转化,正是教师“在场”的独特价值。

其二,价值的引领与人格的示范。教育从来不是价值中立的纯粹技术活动。教师人工智能素养的价值旨归在于学生全面发展与教师相对解放的辩证统一。教师通过自身的言行举止、价值立场和

人格魅力,对学生产生潜移默化的影响。这种以人格影响人格,以思维重塑思维的教育力量是任何算法都无法复制的。

其三,生命的互动与情感的共鸣。教育是生命对生命的唤醒。教师“在场”意味着师生在“主体间性”层面的相遇。通过眼神、动作、情感交流,教师能够感知学生的困惑与期待,学生能够感受到教师的关怀与信任。师生交往伦理的核心价值取向在于承认交往主体的差异性特征,强调师生角色间的依存性关系,坚守教学交往的育人性原则。这种生命的互动构成教育的温度,也是人工智能难以跨越的鸿沟。

坚持教师“在场”绝非走向技术排斥的极端立场,更具建设性的思路是从“替代论”转向“共生论”。人工智能与教师的关系应是“融合共生、迭代升级”,AI可以使教师从繁杂重复的事务中解放出来,更加专注于价值引领、情感互动和创造性教学,但这绝不意味着AI可以取代教师的主体地位,而是教师借助AI更充分地实现教育的本真意义。

重构人工智能时代的教师主体性

面对技术冲击,教师需要的不是被动接受,而是主动重构自身主体性。这种重构不是对外部压力的妥协,而是教师作为专业主体的自觉选择,需要在观念、能力与制度三个层面协同推进。

其一,确立技术批判意识。教师应当超越替代焦虑,以更加审慎和批判的态度看待人工智能技术。教师人工智能素养本质上是对人工智能技术进行教育性扬弃的综合能力,其科学建构应遵循实践性、历史性、本土性三重原则。这意味着教师既不盲目追捧技术,也不简单拒斥技术,而是在教育立场的引导下,理性审视技术的收益与代价、受益者与受

损者,预期后果与意外后果。

其二,提升技术批判素养与专业的不可替代性。面对AI的冲击,教师需要清醒地认识到:AI擅长的只是可标准化、可程序化的工作,而其核心价值恰恰在于做到AI无法做到的事情。这就要求教师发展三类新型能力。一是提升技术批判素养。理解人工智能的基本原理、识别AI生成内容的潜在错误、评估技术应用的教育后果,是驾驭技术而非被技术驾驭的前提。二是强化情感联结、价值引领、创造性思维等AI难以复制的核心素养,这是教师职业合法性的根基。三是提高人机协作能力。善用技术赋能教学,同时守护教育的人文底线是智能时代教师的必备智慧。

其三,捍卫教师专业自主权。教师主体性的重构不能仅靠个体自觉,还需要制度支撑与保障。教育界必须对人工智能的“教具属性”及其内在限度保持清醒认知。无论技术如何演进,终究是服务于教育目的的手段,而非目的本身。这意味着,要捍卫教师自主决定是否使用智能教具的专业权利,确保教学活动始终遵循教育“以人为本”的价值逻辑,免于陷入被教具宰制的技术陷阱。

人工智能对教师职业的冲击本质上是技术发展特定阶段对职业形态的重新配置,而非对人类教师的根本性取代。那些被技术乐观主义津津乐道的“效率提升”“负担减轻”等,如果以教师主体性的消解和专业自主性的丧失为代价,那么这种进步就需要我们保持足够的警惕。

(作者系中国教育科学研究院教师发展研究所副研究员;本文系中国教育科学研究院中央级公益性科研院所基本科研业务费专项资助2025年度部级部门项目“教师教育院校与中小学校协同育人体制机制创新改革研究”阶段性研究成果,课题编号:GY12025011)

峻笔热思

习近平总书记强调,顺应人才多样化需求,分类推进高校改革发展,明确各类高校发展定位,引导高校在不同领域不同赛道发挥优势、办出特色。十四届全国人大四次会议民生主题记者会上,教育部部长怀进鹏提出,我国即将启动实施高水平应用型大学“双优”工程。这一政策部署,是深入贯彻落实习近平总书记关于高等教育分类发展重要论述的具体举措。

“双优”工程的“双优”是指办学能力优质、服务区域经济社会发展优秀。“双优”工程的推出,本意是补齐高等教育分类发展短板,破解长期以来应用型高校夹在研究型大学“双一流”与职业院校“新双高”之间的发展困境,为地方高校服务区域经济社会发展提供更有力的政策支撑。但在实践中也要特别注意,如果缺乏科学的制度设计和清晰的价值导向,一些院校的“双优”工程就有可能异化为新一轮“帽子工程”,不仅难以达到预期的政策目标,反而会加剧高等教育体系的结构性矛盾。

以重点工程方式推动高等教育发展,是我国高等教育治理的成熟经验。但如果“双优”工程简单延续旧有路径,很可能在无形中固化高等教育的等级结构。同时,工程化治理通常与资源分配直接挂钩,如果引导不当,就容易引发高校之间的非理性竞争。盲目应用型高校可能会为了争取“双优”资格盲目模仿研究型大学的办学模式,反而忽略了应用型人才培养和服务区域发展的核心使命,最终违背政策设计的初衷。

明确“应用型高校”的定位,是“双优”工程健康实施的前提。当前,应用型高校的定位仍存在模糊空间。在政策设计上,应用型高校既属于普通高等教育序列,又承担着职业教育的相关功能,导致部分高校对自身定位存在认知偏差。如果“双优”工程的遴选标准不够清晰,可能导致部分高校盲目“攀高”,一味朝着研究型大学方向发展,反而弱化了自身办学特色。应用型高校与职业技术大学的边界也需要进一步厘清。两者在培养目标、服务面向等方面存在多处重合,如果政策设计不够周全,既有可能造成部分高校被排除在支持范围之外,影响政策的公平性,也有可能造成政策重叠、资源浪费等问题,不利于构建协调有序的高等教育体系。

科学的评价体系是“双优”工程健康实施的核心保障。应用型高校的办学成效很多是难以简单量化的,如果评价导向出现偏差,一方面会导致高校把资源向易量化的指标倾斜,反而忽视其核心职能;另一方面可能加剧应用型高校的“学术漂移”,引导高校走“重科研、轻应用”的老路,偏离办学定位。如果采用统一化的评价标准,就可能扼杀办学特色,最终出现“千校一面”的问题。

推动“双优”工程健康实施,关键是要坚持目标导向和问题导向,以创新思维进一步完善制度设计。

一是转变治理思路,从“重点扶持”向“营造环境”转变。政府部门要进一步落实和扩大高校办学自主权,在专业设置、人事管理、经费使用、产教融合等方面赋予应用型高校更多自主权,减少不必要的行政干预,让市场需求和区域发展需要成为办学的重要导向;优化资源配置方式,提高经常性经费分配比例,降低高校对竞争性项目的依赖,让高校把更多精力放在日常办学上。

二是完善分类评价体系,突出应用型办学导向。评价标准要把人才培养质量放在首位,重点考查毕业生就业质量、用人单位满意度、学生实践能力和创新创业能力等核心指标;提高社会服务在评价中的权重,将高校服务地方产业发展的实际贡献、产教融合的深度和广度、技术转移和成果转化的成效作为重要评价内容;实行差异化评价,针对不同区域、不同类型的高校制定个性化评价标准,鼓励高校办出特色。

三是加强观念引导,树立“类型教育”的教育理念。在全社会宣传正确的教育观、人才观,打破“研究型大学优于应用型高校”的认知偏见,让不同类型的高校都能获得同等的社会尊重;应用型高校要增强办学自信,认识到自身价值不在于获得多少“帽子”,而在于培养的人才是否受社会欢迎,是否真正为地方发展作出贡献。

四是建立动态调整机制,破除“终身制”惯性。建立健全退出机制,对建设成效不佳、定位出现偏离的高校,及时调整建设序列,形成“能上能下”的良性竞争格局;加强动态监测,把定期评估和日常跟踪结合起来,引导高校把功夫下在平时,专注于持续提升办学质量,而不是“保牌子”“保帽子”。

(作者单位系西安邮电大学)

以创新思维推动“双优”工程健康实施

□ 唐大凤

前沿关注

高等教育的正确政绩观

树立和践行新时代高等教育应有的正确政绩观,必须回归教育的本源,将“为党育人、为国育才”作为一切工作的出发点和落脚点,把个人的理想追求、学校的发展目标深度融入国家发展和民族振兴的宏伟事业之中。一是强化党性修养,在办好人民满意的教育上求政绩。二是胸怀“国之大者”,在服务国家战略和经济社会发展中创政绩。三是健全内部治理,在坚决破除“唯指标论”顽疾中出政绩。四是加强干部队伍建设,在

处理好“显绩”与“潜绩”的关系中干出政绩。五是深化评价改革,在回归办学治校本位中见政绩。高校的政绩不在于名号的响亮,而在于其对国家和社会的独特贡献,在于解决经济社会发展的瓶颈问题、满足人民群众的现实期盼。对于师范学院而言,最大的政绩就是为国家源源不断地输送未来建设者和接班人的高质量培养者。

摘自《中国社会科学报》李晚兵、陈新兵《办好人民满意的教育》

引入预警机制,实施动态调整

人口变化正在重塑义务教育资源需求格局,传统静态、延续性的师资配置方式难以有效适应区域和城乡师资需求的持续分化。未来,应加快建立省域学龄人口监测平台,健全师资配置预警机制,并根据人口变化和实际需求动态调整配置标准,提升师资规划的科学性、前瞻性和灵活性。同时,应通过多种渠道提升教师学历层次,统筹盘活存量教师资源,缓解学科教师结构性短缺。不同人口发展类型地区应实施差异化策略:人口收缩型省域侧重严控增量、盘活存量,防止因学龄人口持续下降导

致配置低效;人口增长型省域应提升教师供给弹性,有序扩大教师规模,增强对新增需求的承载能力;人口平衡型省域应更加关注县域统筹,推进城乡师资一体化配置,提高区域内部的资源配置效率。未来,还需要结合更精细的校级数据和区域调配机制加强模拟,提升政策工具的操作精度,并探索实时监测与决策支持路径。

摘自《教育研究》梁文艳、孙雨婷、杜育红《教育强国背景下人口变动的义务教育师资配置——基于人口增减分化典型省域的研究》

教师发展

分层适配、精准赋能边疆教师继续教育的探索——以新疆伊犁哈萨克自治州为例

□ 徐丽华

《新时代基础教育强师计划》对教师队伍建设提出了更高要求。然而在边疆地区,教师继续教育面临目标离散化、资源供给同质化、支持系统碎片化等问题。如何构建一个既能实现全域覆盖、区域提质,又能精准赋能、关注个体成长的教师继续教育体系,成为边疆教育亟待解决的核心问题。

近年来,新疆伊犁哈萨克自治州立足地区教育发展实际,逐步建构起“分层适配·精准赋能·全域提质”的区域性教师继续教育模式。该模式构建了“需求诊断—分层设计—技术支撑—实践转化—动态评价”的培训新范式,实现了教师继续教育从规模化向个性化、从知识型向能力型、从单线性向常态化的转型。

该模式具体建构路径围绕五大核心环节展开。一是精准调研诊断,绘制教师“发展画像”。将需求调研作为模式建构的前提,引入AI数据分析模型,整合教师基本信息、教学实践数据、专业发展诉求、培训记录等多维度信息,通过智能分析与精准研判,为每位教师生成“全息发展画像”与个性化专业发展报告,精准识别教师能力短板、发展需求与潜力方向,推动培训供给从“知识输入”向“能力生成”转型,为模式建构提供科学数据与需求支撑。

二是进行三维分层,定制个性

化成长路径。将教师发展阶段理论转化为实操机制,围绕教师专业标准构建“教龄梯度、职称层级、发展目标”三维分层机制,将教师划分为“初级教师—中级教师—高级教师”三个梯队,为不同梯队教师定制从“基础夯实”到“引领辐射”的阶梯式成长路径。基于分层结构搭建“训前调研、动员部署、分层研修、校本实践、训后跟踪”五步闭环实施体系,实现培训供给与教师需求的动态匹配。

三是智能技术赋能,优化培训全过程体验。引入AI辅助学习系统,打造“一人一课表”的个性化课程推荐模式,帮助教师解读培训目标、解析教学难题,并定制发展路径与资源。通过AI助学模块、学情实时报告与个性化专业发展指导,为教师提供精准化、个性化的学习支持,提升培训针对性与实效性。智能技术的深度融入,标志着教师培训从经验驱动向数据驱动的范式转型。

四是多元协同联动,汇聚优质培训资源。建立“教育行政部门—高校—科技企业—中小学校”四方联动机制,汇聚跨区域优质培训资源,创新“苏伊携手”双线授课、“主题送教启新思”专家送教活动,聚焦校本研修痛点,通过专题讲座、示范课、案例研讨等形式,实现专家下沉指导、问题现场诊断、成果即

时转化,形成“培训—内化—送教—教研—赋能—提质”的良性循环。分工明确、协同高效的培训生态为模式建构提供坚实支撑。

五是强化成果转化,完善模式闭环。以“学、用、转、化”为核心目标,将“理论—实践—反思—提升”的成果转化链条贯穿模式建构全过程,通过主题研讨、实践作业、同课异构、研磨磨课等环节,引导教师将培训所学应用于课堂教学,以校本研修推动培训内容与日常教学深度融合。同时建立严格的实践验收与成果萃取机制,将优秀教学实践成果转化为可共享的教育资源,贯通“学、研、用、享”全过程。

经过实践探索,该模式实现州直中小学及幼儿园教师全员覆盖,两年培训教师近2万人次,累计生成优秀课例、优秀教学设计1.9万余份。问卷调查显示,超过76%的教师反馈教学观念与行为发生有效转变,学生学习兴趣与课堂参与度显著提升。项目还建成并持续丰富“伊犁本土教育资源库”,优秀成果通过州智慧教育云平台展播共享。此外,依托线上平台,项目实现了优质资源的跨区域流动,为偏远地区教师提供了常态化支撑,推动了区域教育质量的整体提升。

(作者单位系新疆伊犁哈萨克自治州教育局)