

改革与治理

以真实社会互动筑牢高校育人根基

□ 张沛康 杨玉倩 金文旺

当下,生成式人工智能正在深度嵌入大学生的学习与生活,人机互动持续扩展,大学生认识世界、形成判断和建立关系的方式也随之发生变化。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出,拓展实践育人和网络育人空间和阵地,探索线上线下融合的育人机制。笔者认为,面对人工智能带来的教育变革,要防止人机互动过度挤压人与人、人与社会的真实交往,进而削弱学生价值认同的现实基础。高校在善用技术的同时,应更加重视实践的认识功能、交往功能和价值生成作用,引导学生在真实社会中观察、理解中国和世界,增进对以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业的思想认同、情感认同与行动自觉。

真实社会互动的育人价值

价值观不是人脱离生活经验后形成的抽象结论,而是在认识世界、参与社会、处理关系的过程中逐步生成并得到检验的。生成式人工智能可以为学生提供信息和建议,却无法替代他们在现实情境中承担责任、理解他人、面对差异的完整经验。笔者认为,真实社会互动具有不可替代的育人价值,主要体现在以下四个方面。

真实情境为价值判断提供事实

锚点。生成式人工智能的回答由数据和算法共同塑造,可能受到训练语料偏差、算法偏见等因素的影响。一些内容表面上看逻辑完整,却可能遮蔽具体国情、历史语境和社会关系。对于三观仍在形成中的大学生而言,仅凭屏幕上的回答难以准确把握复杂现实,只有深入真实生活,在可观察、可比较、可验证的实践中认识国情社情,才能为价值判断建立更可靠的现实坐标。

平等对话为理性认同提供交往基础。智能平台的个性化推荐往往围绕使用者的既有偏好组织信息,容易让使用者停留在熟悉的观点和舒适的叙事中。人工智能可以辅助决策,但若缺少与他人的面对面讨论,学生就难以经历观点碰撞和换位思考的过程,容易把“符合偏好”误认为“正确合理”。真实交往和平等对话中的倾听、质疑、协商与反思,也正是形成公共理性和价值共识的重要过程。

责任实践为规范内化提供行动条件。生成式人工智能显著降低了文本生产门槛,也使作业代写、成果归属和学术诚信等问题变得更加复杂。治理此类问题,不能仅依赖检测所谓的AI率,只有让学生在合作研究、实地调查、志愿服务等活动中经历任务分工、过程记录、公开表达和为结果负责的过程,才能使他们将规则由外在约束转化为内在自觉。

共同生活为主流价值提供情感

支撑。大学生将过多时间投入人机交互,有可能导致他们与现实交往的频率和深度不断下降。价值传递需要通过榜样示范、集体记忆、情感共鸣和共同奋斗进行,学生只有走进火热的社会生活,在服务他人、解决问题、协同劳动中理解个人与集体、自由与责任、理想与现实的关系,才能推动对社会主义核心价值观的认识从“知道”走向“认同”和“践行”。

把社会大课堂转化为立德树人的实践场

线下实践要通过真实问题、真实关系和真实责任校准技术使用,达到数字工具服务于人的全面发展的目标,而实践育人能否具有生命力,取决于高校能否从“活动项目”走向“育人体系”。因此,高校应围绕国家战略、社会需要和学生成长设计实践主题,推动人工智能与课程教学、社会调查、志愿服务、创新创业和校园生活相互贯通。一方面,要根据学段、专业和能力基础为学生提供分层分类的“实践地图”;另一方面,要通过讨论、反思和成果转化,把零散经历提升为稳定认识。由此,社会大课堂才能真正成为学生读懂中国道路、体悟中国精神、凝聚中国力量的重要场域。

当前,一些高校已开始探索线

上学习与线下体验贯通的育人路径。如复旦大学组织学生走进行业企业和基层一线,在具体场景中观察人工智能的应用及社会影响,把技术认知置于国家发展、产业变革和人民需要之中,使学生不仅看到人工智能“能做什么”,也思考技术“应当为何而用”。重庆交通大学建设“AI+创新实践基地”,通过科技创新项目、实践活动和交流研讨将智能技术学习与同伴协作、社区文化建设结合起来,把技术嵌入共同任务和真实关系之中,使学生由工具的被动使用者转变为问题的发现者、解决方案的合作者和责任的承担者。

构建线上线下相互支撑的育人新生态

智能时代的高校育人工作,既要主动进入网络空间,提高运用新技术教育引导学生的能力,也要防止技术逻辑遮蔽育人逻辑。线上线下不是彼此排斥的两个育人空间,要在价值目标、课程设计和评价机制上将二者协同起来。

以价值引领规范人工智能应用。高校应完善跨学科协同治理机制,明确人工智能在教学、科研和校园传播中的使用边界,建立内容审核、风险研判、师生申诉和责任追溯制度。治理重点不能停留在封堵和

检测上,而是要把技术伦理、学术规范、数据安全与意识形态安全教育贯通起来,引导学生理解算法并非价值中立,保持对人工智能输出的辨析能力和主体意识。

以课程化、体系化设计提高实践育人质量。高校应增加有组织、有指导、有评价的实践教学供给,在人才培养方案和学分体系中提高社会实践比重,建设由思政课教师、专业课教师、辅导员和社会导师共同参与的育人队伍。实践项目要突出问题导向,减少走马观花式参观和打卡留痕,让学生在解决真实问题中理解理论、检验知识、形成担当。

以育人共同体重建有温度的社会联结。高校要把课堂、学生社区、社团和实践基地建设成社会交往空间,为师生深度谈话、同伴互助、跨专业协作创造条件。应整合教育学院、马克思主义学院、计算机学院、新闻传播学院等力量,建设导向正确、内容优质的网络育人资源,以数字平台拓展联系、汇聚资源、记录过程,推进过程中应警惕以线上点击量替代线下参与度、用算法画像取代对学生理解关怀的不良倾向。

(作者单位分别系复旦大学高等教育研究所、复旦大学马克思主义学院、北京师范大学中国教育与社会发展研究院。本文系2026年度“上海市教育法学人才培养计划”项目的阶段性成果,项目批准号:2024jYFXR080)

以伴随式数据循证评价体系建设赋能教改

□ 罗通亮 金小玲

如何科学评价课程实施与教学质量,让评价真正服务于教学改进,是当前基础教育改革的核心议题之一。在数字化转型纵深推进的背景下,教育评价正从经验判断走向数据驱动。本文基于“伴随式数据循证”理念,系统阐述数智技术赋能下教学评价体系的构建逻辑与实践路径,探索以评价促教改的有效机制。

体系架构:CAIV闭环的数据循证逻辑。科学的学习评价要建立覆盖学习全过程的动态证据链。笔者认为,应以“伴随式数据循证”理念为核心,构建“采集(Collection)一分析(Analysis)一干预(Intervention)一验证(Verification)”的CAIV闭环,形成用数据说话、循证据改进的系统性评价框架。

全流程伴随式数据采集是该体系的基础。应依托国家智慧教育平台等技术载体,建立覆盖“课前一课中一课后”的三维数据采集机制。课前通过国家智慧教育平台发布前置性调查问卷,精准定位学生认知起点;课中通过人工智能技术实时抓取课堂交互、任务完成及协作学习数据,记录学习过程的真实状态;课后利用相关技术汇聚复习巩固数据与学习行为轨迹,捕捉知识内化与迁移的完整路径。由此形成贯穿教学全过程、涵盖多场景的多源异构数据证据链,为科学评价奠定实证基础,使学习质量评价从“单一结果性”走向“多维全程性”。

科学评价:从经验判断到循证诊断。科学评价课程实施与学习质量,关键在于实现过程可观测、问题可定位、改进可追踪。该体系通过分层递进的数据分析,将模糊的学习质量感知转化为精准的学情诊断。

第一层为平台初析,利用各平台自带的描述性统计功能,对采集数据进行即时汇总与可视化呈现。教师据此研判班级整体学情分布,在课中即时调适教学策略,实现边教边评、即评即改的过程性评价。第二层为AI深析,在课后阶段引入AI工具,对多平台汇聚的学习数据进行深度挖掘与诊断性分析,精准识别学生知识掌握的盲区、共性认知误区及个体学习难点。这种“机器智能+教师智慧”的双层分析机制,既保证了评价时效性,又提升了诊断精准度,使学习质量评价从“经验判断”走向“精准画像”。

数智赋能:技术重塑评价的功能边界。数智技术在该体系中深度嵌入评价全流程,发挥着不可替代的结构性作用。

在数据采集层,国家智慧教育平台打破了时空限制,使评价从“课堂抽样”拓展为“全场景伴随”,实现了对学生学习行为的持续性记录。在数据分析层,生成式人工智能突破了传统统计分析的表层局限,能够处理文本、数字等多模态数据,挖掘隐藏的认知模式与学习规律,为教师提供超越经验直觉的深度洞察。在教学干预层,基于数据画像的精准推送,使因材施教从理念走向可操作的技术路径。在效度验证层,纵向数据对照进行差异分析,使干预效果的评估从主观印象转变为可量化的证据对比。数智技术由此重构了评价的功能边界:从“对学习的评价”转向“为了学习的评价”。

教学评一致:以循证闭环驱动教学改革。教学评一致性的核心在于让评价嵌入教学、反哺教学,形成“评价一改进一再评价”的螺旋上升机制。该体系通过循证导向的差异化干预与闭环式效度验证,实现了以评价促教改的目标。

基于数据分析生成的精准学情画像,教师通过国家智慧教育平台师生群等平台向学生精准推送微课资源,向存在共性问题的学生提供补偿性练习等差异化学习材料。这种循证导向的干预使教学供给与学情需求高度匹配,落实了以学定教、因材施教的理念,从操作层面保障了“教”与“评”的目标一致。

干预实施后,体系通过闭环验证确保改进有效。教师利用国家智慧教育平台作业活动功能发布后置检测任务,采集干预后的学习成效数据,建立“课前基础数据一课后过程数据一后测结果数据”的全流程伴随式数据对照架构。通过纵向对比与差异分析,验证前中期干预行为的效能。这种“采集一分析一干预一验证”的完整循证闭环使教学改进建立在数据证据的持续驱动上,实现了教学质量的迭代优化。

(作者单位分别系广东省东莞市东城外国语小学、江西省莲花县城厢中学)

前沿关注

县域教育

“亲职的代理人化”

县域教育的核心困境并非家长“过度介入”,而是家长“实质性缺位”。随着劳动力外出与隔代抚养的普遍化,学校及教师在实践中承担起大量被家庭“外包”的亲职。师生互动深受“类亲属”的传统伦理影响,宗法家长制与学校制度逻辑相结合,形成了一种带有鲜明传统师徒关系色彩的本地文化。教师以“长辈”身份重新诠释自身行为,通过大范围、长时间的强控制维持学生的学习成绩,赋予严厉管教以全新的正面意义。学生和家长则以“知恩重义”的配合姿态回应教师的额外付出,个别“忘恩负义”者则会受到严厉惩罚。这种“亲职的代理人化”现象表明,在人口流出地,学校成为家庭功能的承接者,教师背负着远超规定工作量的工作时长与道德义务,他们的付出与这些地区的学生在学业上的成功密不可分。当前家校关系在社会结构两端呈现相反现实:一端是“城市中产现实”,以学校教育的过度私人化为特征;另一端则是“县域或农村现实”,以家庭教育的过度学校化为特征。二者的共存表明,在社会分化加剧的背景下,不同阶层家校权责关系的配置逻辑恰恰是相悖的。当教育被推向市场与国家间的张力地带时,教育的道德责任会上不可避免地回到个体行动者(母亲抑或是教师)身上。

►摘自郑雅君《代行亲职:县域高中生师生关系的类亲属性探析》,原文刊于《青年研究》2026年第3期

教师的数字权利

基于数字权利这一双重结构的理论设定,教师数字权利可以划分为四项相互支撑的权能。数字人格权可界定为自然人在数字空间中所享有的人格权益之延展形态,对教师群体而言,数字人格权意味着教师的姓名、肖像与声音等不应在网络平台或各类AI系统中被未经许可地嵌入,模拟或替代。数据隐私权是指教师对个人数据与教育教学数据所享有的知情、决定与保护权利。较为典型的内容包括对教师个人身份信息、教学过程数据、评价数据等在收集、存储及使用环节的自主控制。算法知情权指教师有权知晓并在一定程度上理解影响其职业权益的算法决策机制,教师至少应当被告知算法在学生评价、教师考核、人事决策等关键环节中的使用范围及基本机理。技术使用自主权被界定为教师对教育技术是否、如何以及在何种边界内被采用所享有的自主决策权,其核心指向在于避免教师处于被过度技术化与被技术支配的状态。保障教师数字权利的根本旨趣并非仅在于保护弱者,而在于推动教师在数字技术变革中由被动承受者转变为积极参与者,从而稳固其在教育活动中的主体性地位,并守护其作为人的基本尊严与价值。

►摘自安恒捷《人工智能时代教师数字权利保障研究》,原文刊于《教育发展研究》2026年第10期

环球

小班化之路怎么走:基于海外经验的思考

□ 李东宏

于是否建立起法律、编制与财政一体化的制度支撑。

地方自主调整的小班化路径

在小班化教学改革中,美国 and 韩国是赋予地方较大自主权的典型代表,两国均由地方自主设定小班的班额数,并优先保障低幼阶段的小班。

美国强调优先保障学前至小学三年级(即“K-3”,对应3—8岁)阶段的小班教学,并建议各州根据自身情况协同推进。佛罗里达州将班额限制写入州宪法,规定K-3年级每班不超过18人、4—8年级不超过22人、高中不超过25人,同时州政府必须为小班化提供专项财政保障,用于教师聘用、校舍扩建和设施改善等。纽约市为了解决学校拥挤和班额过大问题,形成了学校自主申请资源与法律强制缩班相结合的治理模式。学校可根据实际需求申请增配教师等资源,争取专项经费支持,同时在班额上规定K-3年级不超过20人、4—8年级不超过23人、高中不超过25人。加利福尼亚州(简称加州)曾推行州级小班化计划,但后来逐步调整并最终转型。加州曾启动美国历史上规模最大的K-3阶段的缩小班级规模计划,提出将班额快速降至20人以下,并由州政府提供专项财政支持。然而,该计划在实施过程中逐渐暴露出教师短缺和财政压力等问题。2012年后,原有20人班额专项资助被取消,规定K-3阶段平均班额不超过24人,学区即可通过本地控制资金公式获得相应激励资金,赋予学区更大的经费统筹自主权。这表明,小班化不能单纯求快求小,还需要考虑教师供给、财政投入和学校实际承受能力,在质量、效率与可持续发展之间寻求平衡。

韩国则实施了由中央政策引导、地方教育自治的渐进式改革。随着总和生育率降至0.7左右,韩国将小班化视为应对人口变化的重要举措,并提出“迈向20人小班时代”的政策愿景,目前该国小学生平均班额已降至21人左右。韩国并未设定全国统一的班额上限,而是采取中央统筹与地方自主相结合的治理模式。2021年韩国启动了“消解过密班级计划”,将28人以上上级界定为“过密班级”,并投入约1万亿韩元(约合50亿人民币)用于增设教室、模块化教室、校舍扩建等硬件支持。在此基础上,各市道教育厅依据本地区实际制定班额标准和教师配置方案,

其中规定学校可根据课程实施需要开展跨年级合班,为农村和生源减少地区推进小班化提供制度空间。

教学创新驱动的小班化实践

新加坡的小班化教学是以教学改革实现小班化的典型代表,并未设定统一的班额上限,而是由教育部通过年度资源调配、教师编制和课程安排动态调控班级规模,目前该国中小学班级规模保持在30人左右。改革最大的特点在于通过灵活分组实现个性化教学,最具代表性的改革是中学阶段推行的“全科目能力分组”制度。这项制度将英文、数学、科学、人文等核心学术课程按照G1、G2、G3三个层级分组授课,学生可按学科能力进入相应课程层级学习,同时保留“混合形式班级”,在品格、体育、艺术等课程中维持混合编班,促进不同能力学生共同成长。笔者认为,新加坡对“小班化”的理解已经从单纯减少班级人数转向转变教学组织方式,以达到个性化、小组化的效果。

以上国家的经验做法对我国推进小班化教学改革提供了一定的参考。笔者建议,一是坚持学前和低年级优先。英美日等国普遍将小班化重点放在儿童早期阶段,是因为这一时期的学生更依赖教师个别关注,小班教学对学生语言发展、学习适应和基础能力形成的作用更明显。我国可优先向学前教育、小学低年级以及农村薄弱地区倾斜,逐步形成“低龄优先、分类推进”的实施路径。二是坚持循证决策、稳步推进。美国加州曾因快速大规模缩班导致教师短缺和财政压力,因此笔者认为当前我国应结合人口变化、学校布局和教师资源分阶段推进,防止盲目激进。三是重视教学方式改革,避免小班化的形式主义。新加坡的经验表明,即便在较大班额条件下,仍可以通过分层教学、灵活分组、差异化教学等方式实现小班化教学的目标。对于我国目前尚不具备全面缩班条件的地区和学校,可以优先推动课堂教学改革。四是建立与小班化相适应的教师配置与财政保障机制。多国经验表明,小班化能否长期稳定运行关键在于教师编制、财政投入与班额政策是否能够同步推进,我国未来应统筹做好教师招聘、城乡流动和办学资源配置等工作,为小班化教学改革提供制度保障。

(作者单位系北京教育科学研究院教育发展研究中心)