

從“行政附庸”到“教研夥伴”：元宇宙視角下高校助教的身份重塑——以清華大學“雨課堂”教學實踐為例

From Administrative Appendage to Teaching-Research Partner: The Identity Reshaping of University Teaching Assistants from the Metaverse Perspective

—A Case Study of Rain Classroom Teaching Practice at Tsinghua University

趙涵

清華大學法學院

zhao-h22@mails.tsinghua.edu.cn

【摘要】 當前，國內高校傳統助教制度存在明顯功能性異化，助教多深陷“行政附庸”的發展困境。元宇宙場域為助教身份重塑提供了系統性解決方案，其構建的去中心化、平等協商的教學場景，推動助教突破傳統輔助邊界，成為聯結師生、踐行課堂交往理性的關鍵樞紐。依託雨課堂等智慧教學平臺，結合清華大學等高校的實踐探索，助教得以深度參與甚至主導課程共建、論辯組織等課堂環節，順利完成從事務助手到教研夥伴的身份轉型。這一轉型不僅重塑了師生間平等協商的交往理性，更為新文科建設背景下複合型人才培養提供了可複製、可推廣的創新範式。

【關鍵字】 元宇宙；助教；雨課堂；教學共同體；交往理性

Abstract: The traditional teaching assistant (TA) system in Chinese universities suffers from functional alienation, trapping TAs in the "administrative appendage" predicament. The metaverse offers a solution through decentralized, egalitarian scenarios, enabling TAs to transcend auxiliary roles and become key hubs connecting faculty and students while practicing communicative rationality. Leveraging smart platforms like Rain Classroom, TAs at Tsinghua deeply participate in curriculum co-construction and debate organization, transitioning from administrative aides to teaching-research partners. This transformation reshapes egalitarian consultation between faculty and students, offering a replicable paradigm for cultivating interdisciplinary talents under the New Liberal Arts initiative.

Keywords: Metaverse, Teaching Assistants, Rain Classroom, Teaching Community, Communicative Rationality

1.問題的提出：傳統助教制度的“行政附庸”化與轉型瓶頸

從詞源學考辨與制度設計的原初邏輯審視，“助教”（Teaching Assistant/TA）的核心語義理應錨定於“教”（Teaching）而非“助”（Assisting），其本質定位應是作為初級學術人員（Junior Academics）深度參與知識生產與教學互動的“准教師”。中文語境下，“助教”常見的有兩個含義，一是指初級職稱；二是本文所探討的對象——大學課堂上協助授課老師的學生角色，其更像研究生的一份臨時工，或者導學制關係中導師給自己學生下派或者默認需要完成的一項任務。實際上在當代中國高等教育的現實場域中，研究生助教制度存在著嚴重的功能性異化與角色窄化，無論是源於導師指派的義務性“打工”，或是單純為獲取微薄補貼的經濟行為，這種制度性的目標錯位導致助教角色被系統性降格為負責設備調試、考勤統計及作業收發的

“行政秘書”，從而陷入一種“職業社會化受阻（Impeded Professional Socialization）”困境——即准專業人員（譬如本文所研究的助教）在預期社會化階段，因結構性障礙無法內化該職業的核心價值與規範（如教學學術能力），導致其難以完成從“學生”到“學者/教師”的身份認同轉換；在助教語境下，這意味著他們被長期禁錮於低階事務性勞動中，僅習得了“行政執行者”的角色規範，卻錯失了內化“教育者”專業精神的機會，從而陷入身份認同危機與職業發展停滯的困境。（Merton et al., 2014）質言之，本應在教學實踐中逐步習得教學法知識、完成從學生到學者身份過渡的未來教育者，卻被長期禁錮在低階、重複的事務性勞動中，喪失了作為教學主體的學術話語權與身份認同。

助教角色功能的異化，直接映射出國內高校管理制度層面的認知偏差與規範匱乏。儘管部分知名高校如南開大學出臺了《本科課程助教工作管理辦法》，但其條文多側重於助教的聘任資格、津貼發放及基本的課堂秩序管理，將助教定位為一種純粹的“服務性”崗位。而另一些高校的相關規定，雖亦提及對教改、全英文及混合式等高難度課程配置助教，但其表述局限於主講教師基於“教學難度”的單向申請與學院的形式化審核，缺乏對助教在改革過程中具體角色賦能與成長路徑的實質性關照，致使助教崗位極易淪為應對高負荷教學任務的單純人力補充。在這種管理邏輯下，內地多數高校對助教的期待局限於“擦黑板、開電腦、收作業”等低階事務，視其為維持課堂運轉的“隱形螺絲釘”。這種制度設計導致助教陷入“雙重身份”的撕裂困境：既被要求承擔教師的教學輔助職能，又在管理與評價體系中被迫退守為被動的“學生”，其主體性在行政指令的規訓下逐漸消解（鐘筱雨、朱志勇，2024）。尤其在本科生擔任助教的語境下，其職能定位往往仍未脫離傳統基礎教育階段“課代表”的行政輔助窠臼；二者間的本質差異微乎其微，至多體現為本科生助教在角色認知上保有某種“局外人”式的疏離感，或是被賦予了有限的、工具性的考核裁量權，卻並未真正觸及教學共同體的核心實踐。高校這些泛化的助教管理規定不僅未能賦予助教明確的教學權責，反而在制度上固化了其“為他人做嫁衣”的透明人身份，使其難以在教學中獲得成就感與職業成長。

與國內形成鮮明對照的是，英美頂尖高校的課程體系中，助教被視為具有獨立主體性的“教學合作夥伴”，其不僅是討論課（Section）的絕對主導者，更是蘇格拉底式教學的關鍵協作者，能夠利用同齡人的親和力打破師生間的權威壁壘，激發學生的主體意識（段丹陽、孟豔、祁曉，2025），其教研人員的專業屬性得到了充分的制度保障與文化彰顯。以哈佛大學甘迺迪政府學院（HKS）為例（Harvard Kennedy School, n.d.），其明確將 TA 定義為協助教師教學、深化師生聯繫並促進助教自身學習的核心夥伴，職責涵蓋主導復習課、運行模擬談判及指導體驗式學習等高階智力活動；耶魯大學文理研究生院（GSAS）的 Teaching Fellow 被制度性地界定為“正在學習成為教師的人”，其直接參與教學而非輔助事務，有明確的工作量和接受專業培訓的義務（Yale Graduate School of Arts and Sciences, n.d.）；UCLA 也通過建立系統的助教培訓與評估機制，賦予助教課程設計、小組引導及個性化回饋的實質權力，使其成為連接教授與學生的關鍵樞紐，而非單純的行政附庸（翟月、許丹東、陳洪捷，2022）。牛津法學院的助教亦可謂是半個導師（tutor），而不是“幫老師幹活的人”，其在直接參與本科教學之前必須先接受教學訓練（PLTO），並且研究生在申請崗位後需要通過面試等競爭性選拔環節來證明自己的教學能力，競爭異常激烈（Oxford Law Faculty, 2025）。一言以蔽之，英美高校的助教崗位從源頭就被定位為“教學崗位”，參與真實教學環節，而非事務性打雜，並且大多經過競爭性聘任與學術遴選，以強化自身的專業身份；助教直接對課程負責人、教學組、導師負責，屬於學術生產鏈條的一環，其工作評價也以教學效果、學術回饋為準。

2020 年爆發的新型冠狀病毒感染事件，如同一場突如其來的社會實驗，將我國高校傳統助教制度置於數字技術的全景敞視之下。線上教學雖在形式上打破了物理時空的壁壘，維持了教育活動的延續，但其內核大多仍停留在對線下課堂的機械複製與簡單平移，並未真正重

構教學關係與教學流程。在此過程中，助教的角色定位並未迎來本質性的重塑，反而陷入了更深的“行政附庸”困境。在初期的線上教學實踐中，助教大量承擔了簽到統計、會議值守、作業收集、平臺運維等事務性工作，逐漸異化為教學行政指令的“數據監工”。各類定位打卡、人臉核驗、強制拍照簽到的考勤 App，以技術之名對學習行為進行量化監控，看似高效規範，實則機械僵化，甚至涉嫌侵犯學生隱私與人格尊嚴。更深層的問題在於，助教與授課教師之間未能形成真正的教學共同體，學生之間、學生與助教、主講老師之間也缺乏真正的平等協商與溝通、合作。許多高校課程將 pre 作為標準化考核方式，一學期內多門課程輪番佈置，學生疲於應付，只能借助 AI 快速生成 PPT、問卷調研來拼湊內容，甚至出現小組內“搭便車”、展示者照本宣科、聽眾低頭不語、教師疏於傾聽的局面。這種以花哨形式掩蓋空洞實質的不良趨勢，不僅大大增加了助教的溝通壓力與時間成本，更使其本應承擔的學術討論、思維引導等核心教學職能被不斷擠壓。

最終，技術的介入非但未能彌合教學關係的裂痕，反而在工具理性的裹挾下加劇了助教主體價值的消解。鑒於這一困境，“元宇宙”作為整合多技術、連接虛擬與現實的新型場域，為助教從機械流程中鬆綁、實現教學職能與育人價值提供了新的可能。

2. 以助教為樞紐的元宇宙教學共同體建構——以“雨課堂”為例

依據布迪厄的場域理論 (Field Theory)，社會並非抽象結構或個體的簡單集合，而是由相互關聯、彼此博弈的關係網絡與行動圈子構成，行動者既受場域規則約束，亦在競爭與協商中形塑規則與結構本身 (皮埃爾·布迪厄等，2004)。將這一理論視角投射於高校教學場景，傳統課堂本質上是一個層級化、資本壟斷的場域，知識資本與話語權力高度集中於主講教師，學生處於被動接受位置，助教則被排除在核心博弈與決策之外，淪為依附性的行政執行者。元宇宙本質上並非一項單一的特定技術，而是一個高度整合性的前沿理念與系統性概念，其與高校課堂的深度融合，絕非單純的技術場景疊加，而是構建了一個去中心化、可平等協商的新型教學場域。在元宇宙的情境下，高校課堂教學場域中的主講教師、助教與學生結成動態互動的關係網絡，文化資本、數字資本與社會資本不再由教師單方壟斷，而是通過共用與協同實現增值。

2.1. 打破“偽交往”：助教角色重塑是一場教學範式轉型

助教模式的重塑，絕非單純的技術迭代，而是借助虛實融合的場域特性，消解傳統教育中的主客體對立，重構基於“交往理性”的教學共同體，從而從根本上突破工具理性層面的技術賦能困境，完成從“術”的應用到“道”的重構的教學範式轉型。

這一轉型的理論根基，深植於哈貝馬斯的交往理性之中：現代社會大量互動實為權力不對等、資訊不對稱下的“偽交往”，而真正理性的交往必須建立在平等參與、真誠表達與規範對話的基礎之上 (哈貝馬斯，2014)。近年來，國內亦有部分高校逐步跳出“技術至上”的單一思路，正是意識到元宇宙在教育中的核心價值不在於場景複刻，而在於矯正傳統課堂中普遍存在的扭曲交往，通過重建主體間的平等溝通，使教學回歸開放商談、達成共識的本真狀態。香港科技大學的“元宇宙雙子校園”，教大與理大聯合成立的“沉浸式學習及元宇宙教育研究中心”，以及華東師範大學的“元宇宙學習空間”，正是試圖以虛實融合空間打破物理課堂的層級壁壘，為師生創造更接近“理想言說情境” (Ideal Speech Situation) 的互動場域，讓知識傳遞回歸理性交往。

這些虛實融合教育方案的落地，本質上是將交往理性從理論框架轉化為課堂實踐，而這一轉化高度依賴研究生助教所具備的結構性仲介功能。研究生助教經過系統學術訓練，具備與主講教師對等對話的專業儲備與判斷能力，能夠在教學邏輯、內容設計與課堂組織層面形成有效協作，而非單向執行指令；同時，助教與學生同處數字世代、年齡與成長語境高度貼

近，天然具備共情優勢，更能體察青年學生在數字環境中的真實處境、情緒狀態與未被言說的困惑，精準捕捉課堂內外的話語張力與認知隔閡，從而有效彌合教師與學生之間因身份、代際與視角差異形成的溝通斷層，避免教學陷入資訊不對稱與權力不對等的“偽交往”困境。

因此，在元宇宙構築的沉浸式、去中心化場域中，助教的角色有望完成從流程執行者到交往理性仲介者與守護者的範式升級。具體而言：一方面，助教以貼近學生的視角，將課堂參與感、知識接受度、情緒回饋與潛在輿情真實傳遞給主講教師，及時校正單向灌輸的教學傾向，守護對話的真實性與平等性；另一方面，助教以更親和的姿態引導學生在虛擬空間中開放表達、理性辯論，維護言說的真誠性與規範性，推動討論回歸可理解、可辯駁、可共識的理性軌道，防止數字群效應下的情緒極化與淺表互動侵蝕課堂的公共性。經由助教的銜接，主講教師、助教與學生不再是層級化的主客體關係，而是在虛實共生場域中形成平等商談、相互校正的教學共同體，讓元宇宙技術真正服務於主體間的理性交往，而非強化管控、固化距離或加劇生活世界的殖民化，最終實現從工具理性賦能到交往理性重構的深層教學轉型。

2.2. 不僅是技術使用者：助教如何為智慧教學方案注入人文關懷

新冠疫情的突發，使得大規模線上教學一度成為高校維繫教學秩序的應急之舉，各類數字教學平臺最初更多承擔著“停課不停學”的工具性使命，技術的應用和推廣也帶有明顯的臨時性與應急性。從“MOOC”“超星學習通”等網課軟體，到“雨課堂”（Rain Classroom）這樣的智慧教學系統，在這場源於偶然的大規模教育數位化實踐中，高等教育界逐步意識到，線上線下融合所形成的虛實相生教學空間，遠不止是線下課堂的簡單替代，更蘊含著重構師生關係、重塑教學互動模式的深層可能。今天廣泛運用於高校的雨課堂，並非僅能實現單一功能或多重功能簡單打包的資訊化工具，而是貫穿課前—課中—課後、以數據與即時交互為核心的系統化教學方案，或者說以數據採集、即時互動與全過程回饋為支撐、可靈活適配的教學模式，其能夠幫助教研人員自由組合不同的教學資源（王帥國，2017），並最終推動主講教師、助教與學生從層級化關係轉向多向互動、平等協商的共生格局。

也正是以清華大學為代表的教學主體近年來對虛實融合場景的創造性設計、對交往理性與協同育人模式的自覺建構，才讓雨課堂從最初的一項常規教學技術，逐步升維為體現元宇宙理念的虛實共生、多主體在場、數據可感、互動可及的教學場域。在此過程中，技術本身並不自動生成交往理性，若缺乏助教——作為連接主講人與聽課者的樞紐——的主體性介入與能動性發揮，再精密的數字平臺也可能淪為管控與規訓的新工具。具體而言：一方面，助教借助雨課堂的數位化學情記錄，能夠系統捕捉學生預習情況、答題回饋、匿名留言與課後表現等多維資訊。作為與學生同處數字時代的青年群體，助教天然更貼近青年學生的認知方式、話語體系與情感狀態，能夠讀懂數據背後的學習焦慮、表達顧慮與真實困惑，而非僅僅停留在數據統計層面。相較於主講教師聚焦教學進度與知識體系的講授邏輯，助教可將碎片化、情境化的學習回饋轉化為兼具理性與溫度的結構化教學建議，及時傳遞給主講教師，從而緩解資訊不對稱帶來的溝通隔閡，避免課堂淪為權力不對等下的“偽交往”，保障教學對話的真實性、針對性與人本性。另一方面，助教承擔著課堂互動引導與交往秩序維護的功能。在彈幕開放、匿名投稿、多線程討論並行的數字環境中，極易出現情緒宣洩、無關議題乃至討論失序等問題，助教可即時介入規範討論方向，維護言說行為的可理解性與正當性；同時以更平等、更具共情性的姿態鼓勵學生大膽表達、理性思辨，弱化學生面對教師權威時的沉默與退縮，推動學生從被動接受者轉變為課堂交往的積極主體。在克隆班、跨校同步課堂等大規模教學場景下，助教的組織協調與溝通中轉作用尤為關鍵，既保障異地師生同頻互動，又以人文關懷維繫理性對話氛圍，避免技術場域中的交流走向淺表化、功利化。

隨著人工智慧深度融入雨課堂教學體系，助教角色將進一步從數據整理者提升為教學協同設計者與理性商談組織者。面對“AI 伴講”“智能學伴”“智慧助教”等教學工具的陸續研發和

應用，助教不應被動配合技術運行或消極接受技術的衝擊，而需以能動性堅守教育的人文底色，在人機協同中防範技術對教學關係的異化與管控，避免演算法與數據替代或同質化那些真實而具體的思想碰撞與人格薰陶（王曉雲，2025）。

3.從“仲介者”邁向“建設者”——以《法律思維》等課程助教實踐為例

今天探討教育範式轉型的宏大敘事，就無法繞開“新文科”建設這一重塑中國高等教育版圖的時代背景。新文科並非僅僅是傳統人文學科的數位化修補，而是一場旨在打破工業文明時代以來文理分立知識型構的深刻革命（趙涵、魯俊群，2023）。新文科的核心在於多學科融合，即從單純的技術應用向教育思想與教學理念的深層變革躍遷（喻玲，2024），在這場革命中，元宇宙不僅僅是一個技術工具箱，更代表著一種與新文科建設在基因上高度同構的思維模式；助教的獨特價值，正是體現在能夠銜接宏觀教育理念與微觀學生體驗，依託“仲介”這一核心身份，最終實現從依附性執行者向新文科重要建設者的轉型。因而無論是人文社科還是自然科學課程的助教，其核心轉向均不在於掌握數字工具與大模型操作，而在於以仲介性身份啟動交往理性，推動師生從權威——服從關係轉向平等商談關係，在技術賦能的教學場景中堅守人文關懷、守護教育的價值底色，這正是新文科貫通文理的育人要義所在。

3.1. 課堂全過程中的助教身份優勢——從法學元宇宙教學切入

在法學教育領域，助教角色轉型的實踐意義尤為凸顯。新時代我國的法治人才培養以德法兼修、複合型、涉外法治素養等為核心價值目標，強調突破單向灌輸模式，將價值引領、職業倫理與實踐能力有機融合，而英美法學教育傳統中“律師政治家（lawyer-statesman）”的培養追求，同樣拒斥以應試與優績為導向的工具化教學路徑，注重法律人公共精神與理性思辨能力的養成。

當前法學實務界已落地元宇宙虛擬法庭、元宇宙數字政法解決方案等場景，這一實務變革正在重塑法學課堂教育範式與助教角色。正如有學者指出的，元宇宙虛擬法庭以三維沉浸式場景重構了庭審體驗，強化了直接言詞原則的實現，並依託去中心化的司法區塊鏈提升證據可信性與程式公正性（齊愛民、倪達，2023）。這一司法實踐邏輯，與法學教學場域中借助元宇宙技術實現理論具象化、論辯場景化的路徑高度同構，課堂教學與法律實踐不再彼此割裂，而是通過對技術的合理駕馭，真正實現法學理論與實務能力的有機融合。法學助教在此過程中具備天然優勢，他們可以如同法官主持庭審一般，引導學生進入沉浸式、具身化的學習場景，在虛擬法庭、模擬調解、三維證據展示等空間中完成角色代入、思維訓練與職業養成。借助元宇宙的具身交互特性，傳統課堂中福柯意義上以知識為載體的權力關係被顯著軟化與重構，知識不再表現為單向度的規訓與管控，權威也不再以壓抑性方式存在，而是轉化為有溫度、有互動、有回饋的引導與培育。

以清華大學法學院劉晗教授主講的通識公選課《法律思維》《主權與人權》等課程的數位化實踐為例，這些課程依託“雨課堂”等智慧教學工具構建了虛實融合的元宇宙教學場域，徹底重構了助教的職能邊界與互動模式。課前階段，助教不再是被動接收指令的執行者，而是利用平臺數據精準推送預習材料、預判學生認知難點，還可一鍵建群、一鍵分組，組織帶倒計時提醒的線上作業提交，在保障隱私性的同時避免學生間的惡性競爭；課中直播環節，彈幕匿名機制與即時舉手功能有效消解了跨學科學生的“評價焦慮”，使助教得以從紀律管理者轉型為平等對話的“思維引路人”，即時捕捉並回應學生的思想火花；課後階段，依託線上研討室與數位化作業流，助教能夠開展高頻次小班深度研討與個性化答疑，將教學互動延伸至物理課堂之外。更為關鍵的是，主講教師與助教團隊通過“飛書”等協同工具建立即時工作流，將課程迭代、學情分析與教學反思轉化為可視化的共同知識資產，這種數據驅動的常態化教研協作，徹底扭轉了助教作為“行政附庸”的邊緣地位，使其正式成為課程設計的共同開發者

與教學品質的實質合夥人，在技術仲介賦能下完成從“事務助手”到“教研夥伴”的身份重塑，為破解大規模通識教育中個性化指導不足、青年師資成長路徑單一等困境提供了具有普適意義的創新範式。

授課過程中，“雨課堂”的匿名彈幕與投票功能通過“身份懸置”進一步消除了學生的評價焦慮，使跨專業學生敢於以輕鬆表達乃至理性質疑的方式平等參與討論，不必人云亦云或將真實想法埋於心底，助教亦可將這些鮮活觀點沉澱為課程改革的重要資源，從根本上打破師生間的權力壁壘，構建去中心化的理性對話空間。與此同時，助教可自主開啟課程直播、授予學生旁聽與發言權限，課程結束後還能啟用“PPT 定點回看”功能，將教學共同體的互動有效延伸至課後。學生可精準定位至對應幻燈片的錄音內容開展復習反思，助教也能依託課堂留存的具體語境優化後續指導，這種“時空折疊”式的知識留存機制既降低了認知負荷，也讓每一次課堂討論都成為可反復咀嚼、持續迭代的公共記憶，最終形成兼具即時互動活力與長效反思深度的緊密型學習共同體。

此外，作為元宇宙課堂的重要建設者，助教所具備的敏銳度與責任感遠超一般學生，他們不僅是連接師生的仲介，更是潛在問題的發現者與學術秩序的維護者。面對技術賦能背後潛藏的倫理風險，助教必須成為“人工智慧向善”的堅定監督主體：在課前、課中與課後的全流程中，他們需時刻警惕並制止對教學資料的商業濫用、對師生形象的惡意篡改以及利用演算法竊取、惡意訓練他人學術成果等越界行為。這種對知識產權與人格尊嚴的捍衛，也旨在引導學生從單純的工具使用者進化為理性駕馭者，在虛實交融的空間中共同構築起一個尊重原創、恪守法治的——比教學共同體更大的——學術共同體。

3.2. 作為學術共同體一員與新文科建設者的研究生助教

以《法律思維》《主權與人權》的課程實踐為例，研究生助教不再是簡單的流程輔助者，而是深度參與到課程建設的全過程之中：依託學情數據分析參與課程共建，在課堂討論中以程式理性守護平等對話，以開放而審慎的態度引導學生合理運用人工智慧，並通過一系列沉浸式、過程性的訓練設計，在虛實融合的教學場域中逐步凝聚起兼具思辨氣質與學術規範的共同體文化。與此同時，學校系統化的助教培訓（清華大學，2026）與常態化同輩分享機制（清華大學新雅書院，2023），進一步搭建起跨個體的學術交流平臺，使助教群體在經驗互鑒、思路共創中形成穩定的學術協作生態。由此，助教不僅是教學活動的仲介者，更成為推動法學教育創新、建構學術共同體、踐行新文科建設理念的關鍵建設力量。

3.2.1. 數據驅動的課程共建

在《法律思維》《主權與人權》課程啟動與議題籌備階段，主講教師與助教依託線上協作文檔共同研討打磨課程大綱，圍繞兩大課程核心理論脈絡與問題域，設計面向全體學生的匿名學情問卷；助教借助 AI 工具分析問卷數據，精準捕捉學生在法律直覺、正義觀念、權利認知上的真實前理解，比如程式正義與情境權衡的張力、現代法治與樸素復仇意識的衝突、個體權利與國家主權的價值碰撞等，這些洞察直接對接課程中規則剛性與裁量彈性、私力救濟與公權力邊界、人權與主權平衡等核心議題。助教將這些真實認知衝突轉化為可辯論的學術問題，反向嵌入課程大綱、議題設置與討論方案，與主講教師形成智力合夥，既讓課程聚焦學生真實困惑，也推動教學從單向講授轉向雙向學術共建。

3.2.2. 程式理性的守護者

在小班討論這一核心教學環節，助教更是承擔起學術共同體規則塑造者的關鍵角色。討論課完全參照模擬法庭的議事邏輯與論辯結構，助教作為程式主持者，嚴格執行脫稿發言、限時陳述、平等提問、禁止場外檢索、即時糾偏冗長表述等規則，刻意懸置專業、年級、性別帶來的話語優勢，營造出接近“理想言談情境”的公共討論空間。無論是《法律思維》中關於法治邊界、人性預設與正義權衡的辯論，還是《主權與人權》中個體權利、國家責任與價值

衝突的交鋒，助教均不簡單判定觀點高下，而是引導學生最大化自身論據優勢、優化表達結構、在理性對抗中尋找可接受的共識。這種訓練不僅是法律思維的操練，更是在跨學科學生之間建立起一套共同的學術語言、論證規範與交往倫理，使課堂從鬆散的學習群體，凝聚為具有共同價值底線與論辯規則的微型學術共同體。

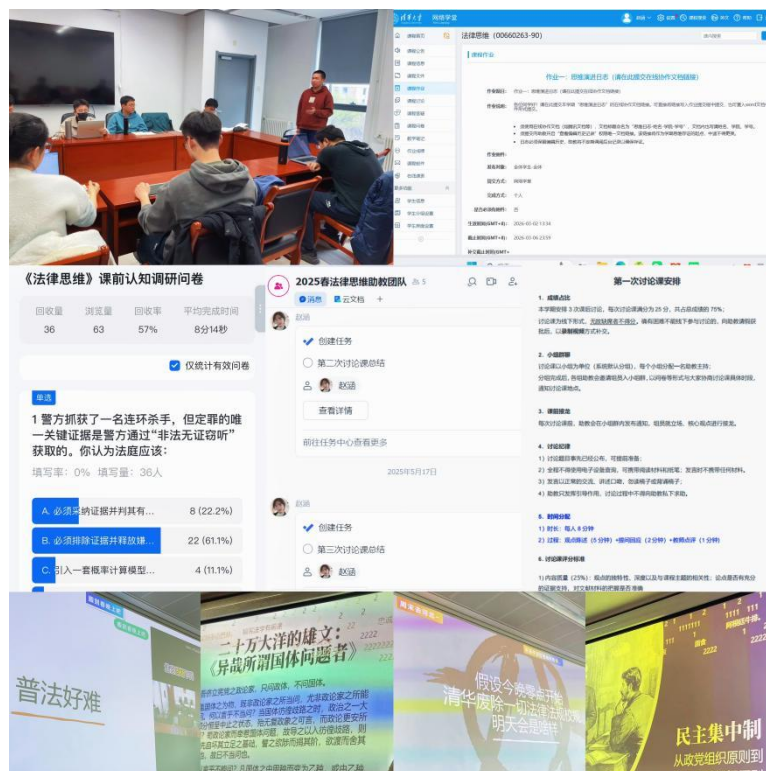
更為重要的是，助教在討論課後的限時公開彙報環節，完成了從“組織者”到“學術凝練者”的躍升。助教需要在極短時間內，從海量、零散、情緒化的發言中抽取出核心爭議、共識框架、立場分野乃至各組獨特的討論氣質——如“死磕派”“中庸派”“不好惹型”“軟柿子型”等鮮明“組格”，並將其昇華為貼合課程理論脈絡的學術總結，這一過程可以借助一些智能會議紀要功能（如飛書的“妙記”、騰訊會議的“時間軸”）。在“復仇意識與現代法治”議題中，助教不僅呈現學生在觀念上的分歧，更將其提煉為私力救濟邊界、法律功能定位、人性預設等深層學理問題，直接反哺《法律思維》的課程體系。這一過程既讓學生的日常思考獲得學術昇華，也使研究生助教自身在高壓提煉、邏輯重構與公共表達中完成高強度學術訓練，並最終在個人的科研成果中得到正向回饋。

3.2.3. 技術倫理的引導者

課程對生成式 AI 採取引導而非禁止的開放立場，主講教師與助教往往以幽默、鬆弛的話語來承認 AI 優勢——譬如在一些學生的論文寫作上，同時強調人類獨有的深度思考不可替代，並圍繞《法律思維》設計兩項標誌性訓練：一是組織學生以立法者身份起草《清華大學學生使用生成式人工智慧規範》，在實操中辨析輔助創作與學術不端的邊界、構建兼具程式正義與申辯權的規制體系，助教在與作者協商一致後可將優秀作業作為該學生的提案，為學校決策層建言獻策；二是開展課堂限時“AI 生成報告現場審閱評”，要求學生以紅筆手寫批註，指出 AI 內容的事實偏差、邏輯缺陷與思考盲區，全程禁用電子設備。助教將優秀規範草案提交學校參考，為管理制度優化提供智力支持。這一模式將技術從潛在作弊工具轉化為思維訓練腳手架，讓學生在實戰中樹立技術倫理意識、錘煉法律規制能力，助教則成為技術倫理教育與主體間商談的引導者。

3.2.4. 沉浸式學習生態的構建者

課程以“數字學生”式沉浸式學習生態承載元宇宙理念，依託四大核心作業構建可追溯、可協作、可對抗的完整學習閉環，助教全程參與組織、評價與引導。其中“思維演進日誌”借助線上文檔編輯歷史構建不可篡改的“思維區塊鏈”，以六次思維快照記錄學生從道德直覺到法律思維的轉變軌跡；法律思維 Vlog 則適配數字時代表達需求，訓練學生將法理思考轉化為清晰且具感染力的視聽表達，助教針對性回饋優化；期末考核以模擬立法聽證會替代傳統閉卷，學生代入不同社會主體展開對抗式辯論與利益博弈，在沉浸式立法場景中完成壓力測試與共識達成。助教通過全過程跟蹤、過程性評價與實戰化引導，將元宇宙平等對話、去中心化協作理念落地為真實學術訓練，既實現對技術的理性駕馭，也推動教學共同體昇華為兼具思辨性與實踐性的學術共同體。



▲分組論辯、互動彈幕等“雨課堂”教學實例

4. 結論與啟示

綜上，智能技術在重塑教育形態的同時，正在推動教育場域從單向知識傳遞轉向主體間的平等對話與共同建構（楊清，2023）。在此過程中，研究生助教不再是單純的教學輔助者，而是聯結師生、實現課堂交往理性與平等協商的重要樞紐，更是學術倫理守護者、學術共同體的共識凝聚者與新文科創新建設者。

參考文獻

- 陳衛東,任志儒.(2025).元宇宙場景式學習:典型特徵、應用邏輯及實踐路向.教育傳播與技術,(4),3-10,21.
- 段丹陽,孟豔,祁曉.(2025).同伴領導支持教與學:美國高校本科生助教專案的實踐與經驗.外國教育研究,(3),111-128.
- 韓芳明,孫傳,董淵.(2020).基於研究生教學能力提升的助教制度改革探析.學位與研究生教育,(1),47-52.
- 李麗,呂樂,陳佳妮.(2025).數字時代的教育優績主義:反思與超越——基於精神政治學的分析.教育發展研究,(Z2),8-18.
- 劉鉞,餘秀蘭,雲如先.(2024).優績主義陷阱的本土檢視:從“上下有別”到“先賦應得”.社會,(4),38-49.
- 王帥國.(2017).雨課堂:移動互聯網與大數據背景下的智慧教學工具.現代教育技術,(5),26-32.
- 王曉雲.(2025).數位化轉型中,技術賦能與人文關懷如何平衡.取自 https://tech.gmw.cn/2025-03/19/content_37914739.htm

- 楊清. (2023). 人工智慧時代學生主體性發展：機遇、挑戰與對策. 教育研究與實驗, (1), 60-66.
- 楊學科. (2023). 法學教育數位化 3.0：元宇宙時代的法學教育. 法學教育研究, (4), 111-135.
- 楊雪芬, 李子江. (2022). 資助、雇傭和教育：美國博士研究生助教制度功能之爭. 比較教育研究, (6), 75-82.
- 翟月, 許丹東, 陳洪捷. (2022). 如何有效發揮研究生助教制度的功能——基於加州大學洛杉磯分校的案例分析. 江蘇高教, (4), 61-66.
- 張文顯. (2025). 論法學教育同人工智能的深度融合. 數字法治, (1), 4-11.
- 鐘筱雨, 朱志勇. (2024). “學生身份”抑或“教師身份”：研究生助教制度的意義建構與流變. 高等教育評論, (1), 113-128.
- 趙涵, 魯俊群. (2023). 以新文科回應智能革命的倫理挑戰. 中國社會科學報, 12月5日, 第008版.
- 左惟. (2020). 趨勢與變革：高校開展線上教學的幾點思考. 中國高等教育, (7), 10-12.
- 齊愛民, 倪達. (2023). 元宇宙虛擬法庭的提出及其法律機制. 上海政法學院學報, (2), 58-72.
- 布迪厄, 皮埃爾, & 華康德, 羅傑. (2004). 實踐與反思：反思社會學導引（李猛, 李康譯）. 中央編譯出版社.
- 哈貝馬斯, 尤爾根. (2004). 交往行為理論：行為合理性與社會合理化（曹衛東譯）. 上海人民出版社.
- 哈貝馬斯, 尤爾根. (2014). 在事實與規範之間：關於法律和民主法治國的商談理論（童世駿譯）. 生活·讀書·新知三聯書店.
- 萊夫, J., 等. (2004). 情境學習：合法的邊緣性參與（王文靜譯）. 華東師範大學出版社.
- Harvard Kennedy School. (n.d.). *Teaching assistant program*. Retrieved March 24, 2026, from <https://www.hks.harvard.edu/admissions-aid/funding-your-education/funding-your-masters-education/working-while-hks/teaching>
- Merton, R. K., Reader, G. G., & Kendall, P. L. (Eds.). (2014). *The student-physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Harvard University Press.
- Oxford Law Faculty. (n.d.). *Graduate teaching assistantship programme*. Retrieved March 24, 2026, from <https://www.law.ox.ac.uk/content/graduate-teaching-assistantship-programme>
- Yale Graduate School of Arts and Sciences. (n.d.). *Teaching fellow requirements*. Retrieved March 24, 2026, from <https://gsas.yale.edu/teaching-fellow-program/teaching-fellows-requirements>