

# 十个“不等于” 追问真教育

► 杨斌

教育中诸多习以为常的做法，实则并非天然合乎情理；那些耳熟能详的教育理念，其背后的深层逻辑与实践要义，却鲜少被认真拆解与体认。若要探讨如何面对人工智能的机遇与挑战，学校教育如何守正革新，不妨退身反观，通过比较看着相似其实迥异的十对概念，洞察其内涵，厘清其分野，帮助我们“不畏浮云遮望眼”，更透彻地把握教育本质。

## 1 “教育≠教学”

教育教学恐怕是最常被连在一起顺着说的两个概念，说的听的也不怎么觉得该有啥分别，但却是最该先好好琢磨清楚的。教育不等于、不止于教学，尤其是这个“育”字，包含了大量且丰富的“不教而教”、滋养成长的内容。这属实也是当下学校教育中的短板。

学校里，教学常以系统化的课程作为依托，而教育泛在于生活中的方方面面，尤其是饱含丰盈细节的校园生活、课外安排都是达成教育目标的重要途径，这些既可以通过规划去推动，也可以营造氛围来影响，但成果却多由其中鲜活的生命个体与有机的活动实践来创造并决定。倘若教学成效的评价需要用成绩单作为一种载体的话，教育成果的长效性、复合性与隐性特征却让衡量颇费思量。我曾把教育成果划分过成人、成才、成群三类，其中的成群、成人，相当程度上更有赖于教学之外所得到的濡染。

学校教育通常也还包括着招生和职业规划与发展，而教学只是聚焦在学期间的学业完成；从对教育质量的贡献而言，生源与去向，都极端重要，是

杨斌，清华大学经济管理学院教授、领导力研究中心主任。开发并主讲清华大学《领导与团队》等精品课程。著有《企业猝死》《战略节奏》（合著）、《在明明德》（合著），译有《要领》《教导》等。



学校这个生态系统的活水、势能。和什么人在一起学习成长，这个基本面有时会决定着能怎么学、会如何成长，自我期望和进取劲头大不相同。而去到哪里做成啥样，个体的发展质量与群体的结构质量，以及学校的持续发展，相互造就，构成教育生态的关键环节。招生不只看考分，就业不去看起薪，都有其重要的价值引领意义。

记得几年前，当“在线教育”这个词大行其道时，我喜欢挑战似的多问一句：除了在线上实现的教学活动之外，线上场景中发生的教育内容还应该包括些什么？有趣的观察是，课堂教学的课间是教育中的重要场域——很多师生之间充满生机甚至影响深远的对话，都萌芽于课间的一次提问，抑或和老师一同走回办公室的一路热聊。很多师生互动、生生互动的现场效果，线下比线上更有活力，非正式场景承载着远比正式课堂更重要的附加价值，其迸发的教育火花虽难预设规划，但充满不可预知的生长可能。课间尚如此，课外活动的张力更甚，这都印证了教育的内涵与外延远不止于教学的范畴。

除了教书育人，教育充分运用着校园的全员、



2023 年秋，“清华大学全球公开课”开讲

全过程以无声浸润的方式实现育人功能。与学生接触很多的图书馆老师、舍管大妈、食堂大叔这样的人，校园景观与环境这样的物，成文的规章，无形的传统，都是教育的有机组成。不少院校采取本科书院这种浸润式生活育人的教育组织方式，也体现出超越教学的育人工作被更有心的合理设计与更用心的照料呵护。

教师定期安排的开放交流时间（open office hour）与教学答疑最大的不同，就是让师者在教学之外，不限定主题、不设限生源，与青年学子“相遇”“畅叙”，鼓励平等探讨，以达教育成效。

因为教育不止是教学，除了负责学科、课程教学的专任教师之外，学校需要越来越多的对育人有积极贡献的专门家，心理健康、职业发展、领导力、全球胜任力以及社团等重要方面的顾问、导师、教练，都要资质认可 and 实践经验，才能在育人中发挥作用。这些可能并不能按照传统方式去评定职称的师资，也许并不直接从事课程教学，但他们专业程度很高的贡献却以非教学的育人路径，践行着全面育人的教育理念。

同样的，教育在教学对应的课程表之外，鼓励学习者去主动构建更多元、更丰富的时间规划，从

要达到的教育目标出发，制定课程之外的综合历练与持续成长计划，包含与家庭、社会的互动，并分拆到月、周、日，避免“脚踩西瓜皮”，随心所欲而收效不彰。

院长们校长们，即使不再直接亲自教学，也会开设所谓的“隐性课程”，成为教育的独特组成。他们的言行垂范，决策选择，与社会各界的互动，对待不同师生与校友的方式，都会潜移默化、产生教育作用。开学与毕业典礼等各种仪式或是大事件，从形式到内容，到精神气质，固然不是教学，又何尝不在深远地形塑着教育的质地。

教育不止于教学，是十个“不等于”中抓总的，纲举目张。



## “课程≠课堂”

课程有预习复习，有延伸开展的多元活动。课堂，不论现场还是线上，只是课程教学其中一个环节的载体。某些情况下，完全不依赖于课堂，课程也能有效实施。尽管焦点都在课堂，但其实课前、课后同样构成课程的有机脉络，并直接关系到课程成效。

对教师来说，用好课堂之外的多样方式与参与课程的学习者进行有机互动，是提升学习效果包括课堂表现的重要路径。当课堂因为规模较大而无法实现个别关照，在课堂之外的场景更像是学习者激发好奇心与创造力的沃土，通过鼓励学习者活用课程内容，让更多的学习成效显现于所谓的课外学时中。

管理教育项目的课程安排中，常把案例的小组研讨做成堂前规定动作；低年级的通识教育大课堂，课前阅读与小课研讨等课程组成要素，是达成学习成效不可或缺的关键。课堂之外，作业和考核若得到有心设计，常常成为课程学习的亮点，那些富有

创造性的大作业和考试题目以及创新性完成的故事，早已成为届届学生口口相传的学校教育传奇。

而行动学习、田野调查为主的课程，课程的教与学都发生在广阔天地间，拓展至社会肌理中，其核心要素是学习目标的有效达成，而不拘泥于形式上的教室空间。

我和同事们都经历过，现实中很多因为某门课程而建立的微信群，课程学习期间在课堂学习之外仍然活跃，不只是辅助安排与通知管理，而且是欣欣向荣的虚拟学习社区，多线并发，接入现实，让课程学习深度广度大增，并与课堂构成互为助攻、此起彼伏的配搭。课堂现场不那么活跃而在线上变身麦霸、意见领袖的大有人在。更具价值的，是课程结束成绩已给出、学分已拿到之后，很多因课而生的社群（群名常是课堂名）却仍然朝气蓬勃，化身为终身学习平台，靠着朋辈学习与学以致用，课程生命力持久焕发，不觉间实现“永无结课之时”的教育理想。

当然，同一门课程因师生构成不同，可能生发出全然不同的课堂样态。正像不同读者对同一本《红楼梦》可以有多元解读，同课程的不同课堂可能也有着不同的学习成效。究竟该评选精品课程，还是优秀课堂，也曾让我想了又想。课程设计的匠心需依托课堂实施，课程反映出设计之功，课堂亦有着因人而异的生动；有因为一段时期课堂效果出色而获选精品课程的，也有因为任课教师变了、学生构成变了而不再优秀的情形——静态的课程缺失了动态的课堂建构激活，也难称其美。

十个不等于，本来用过“远大于”“不止于”，唯独课程与课堂的关系，不好简单地课程是否一定大于课堂。



2021 年 8 月 25 日，杨斌在清华大学第五期博士生导师研修班开班式现场发表讲话



### “上课≠听课”

这一条的表达是以学习者的视角，若是针对教师，则是“教课≠讲课”。

关于课程成效评价，我从实践中总结出“七了”：

读了——课程要有一定的阅读量支撑，课前课后都少不了读，教师还要给有余力的学习者更多延伸阅读的挑战（当然也可以理解为因材施教、给他“小灶”的机会）；

想了——读的过程中就有批判性与建构性思考，不只是荧光笔标亮有感触的句段，更要时有问号涌现，并不断迭代追问，最要紧的是追求代入，反求诸己，反躬自省；

写了——课前学习者写个摘要或提纲与教师互动，让课堂互动在更知己知彼的状态中展开，把存疑之处写出来求教，让教与学都更有针对性；

听了——课堂上的听，不只是听教师讲这条线索，听其他同学的发言，还包括“听”师生的表情和反应，这是“在场”“走心”的全要素训练，也是多感官联动的通感协同；

说了——发不发言是课堂参与深度的重要分水岭，不能只在心里发言或是小声嘟囔，须要当众说出来，不只是被动答问，更要主动提问，能表达己见，



也给歧见以机会；

做了——课堂外要通过投身行动学习让课程深化，君子动口也动手，以更强代入感的亲身体验（甚至是不那么顺利的受挫）而知行合一、能力提高、手艺练就，境界升华；

变了——在课程过程中，学生所发生的变化也许还未尽显，但种子已经播下，很多在能力、思想上悄然而果然发生的认知与行为的变化，是教育之美，也是课程学习最看重的成果。

与上一条课程不止于课堂相呼应，这上课七件套里头，有五件并不发生在课堂上。上课，讲究的是走心融入课程，而不是现身课堂。走心与现身，表面看似差别不大，长期效果一比就相差甚远。走不走心不看形式——即使学习者在课堂上打开着电脑，也未必阻隔了“七了”，而就算目视前方，笔记工整，也未必就真走心。差别关键是看学习过程对学习来说是否价值自在，而不是单纯为了考核和成绩。上课走心追求的是，通过自驱学习而习得自驱。

## “名师≠名嘴”

口才好并不是名师的必须，尤其不能以课堂现场的喝彩、笑声、赞叹声，或是水银泻地的演讲风格，来衡量教师教学能力和水平的高下。

口若悬河、带些炫技的教课，旁征博引却疏于关注学生参与的讲者，反而会抑制学习者走心和建构性思考。它让学习者更容易以观看者和评论者的角色置身事外，并不能真正融入其中、作为主体而贡献，也更难用批判性思考的方式对待教学内容。真正的名师，有着谦逊以教的风格，善于点燃思想的火花，并激发着学习者自然而然地参与。有的名师或许不善言辞，却能通过精心的教学设计和扎实的理论功底，引导学习者深入思考，表面看似平淡、多有商榷的讨论中，常蕴含有一语中的的智慧点拨、

热情激发。

教学不是表演艺术，学生现场的满意度也不代表着高质量的教学，以我多年跟毕业生们交流的体会，很多与人、阅历和实践有关课程的教学评价，刚刚结课时与10年后再回味时，常会有很大不同。华丽辞藻的过眼烟云与能引发认知冲突和持久探索的问题设计，后者应该更体现名师的思维深度和教育经验，就像我常说的，好课真的是“后劲儿大”。高明的师者，以苏格拉底式的追问，以谦逊爱真理的态度，靠着提问引导而非解答，多倾听而不只是自说自话，引导不同类型的学习者充分表达，让更多的意见主张引发整个学习社群更深入多元的思考。

笨嘴拙舌固然难言是优势，恐怕也难助讲授者揽获教学比赛的奖项，却也不妨碍许多师者退休时有下自成蹊的名师美誉。

名师从不以收获“粉丝”为荣光，学习者的切实进步才是师者最为看重的。某种意义上，自认“粉丝”，折射生态的隐忧；唯师是从，实为教育的失败。

## “总结≠结论”

单向灌输与恪守标准范式的课堂，“盛产”着单向度的人。

人们期待着站在教室焦点处的教师，在课堂尾声斩钉截铁地给出无可辩驳的结论。教室的顶灯暗下来，亮起来的投影上投出来的，就是大家应该刷刷刷地记在本子上的标准答案。所有课程讨论中的回环曲折（如果有的话），最终都得要统一到“不二”结论上来。

这恐怕是力图培养创造力、创新性的教育中最危险的一步，将本来就是并充满张力的复杂问题简单化为标准答案，本该在总结中被进一步唤醒的好奇心、想象力却在此时偃旗息鼓。富有启发性、延展性的总结应该成为思考的起点、行动的燃点，而

标准答案式的结论往往让思考走到尽头，让活跃的念头陷入冰封。

好的课程总结应该像一面多棱镜，折射出问题的各个维度，呈现出立体之美。它需刻意关照并肯定那些讨论过程中的曲折与分歧，给予参与者的贡献以更大的鼓励，而非急匆匆地强行统一到某个答案上并以其为定音。当我们将总结异化为结论时，实际上剥夺了学习者独立探索甚至质疑表面共识的机会。培养人而非工具的教育要做的，是为学生打开更多可能性，而非不经意地就关闭思辨之门。

我自己在管理案例教学中，总是遇到常年被结论喂养的学习者，他们不愿意接受案例最后的开放式结尾，一定要逼着我给出个最终判定。当课堂因为立场差异而裂解的时候，最终的结论并非判定输赢是非，而是促进人们看到不同，能更容易，能生同理。

总结是学习者皆为主体的进行时、是属于每个人的动名词，而不是结论所代表的完成时；结论是大写的，总结却是小写的，属于人人的；结论标志着有限游戏的终点，总结则是无限游戏的接力站。

记得我和同事教批判性思维与道德推理（CTMR）课程时，有不只一个学生说过，本来课前挺笃定的观点，上了这课却多了一些疑惑，本以为老师收尾会收拢出一致的结论，谁料总结却激发了延伸的思考，讨论不以下课铃响为停歇，在路上、餐桌、卧谈会……持续发酵，这不能说是余音绕梁，却是启发性总结的生动注脚。



## “笔记≠记录”

在教管理类课程时，我们常说：不能辜负和浪费了一屋子加起来得有上千年的实践经验。这个说法强调的是这课绝不该变成教师中心的单向灌输，形成如奏技者与看客的关系，而是要让尽可能多的人活跃地参与进来，主动贡献他们的经验，建构活

泼的学习社区。

这不仅适合一群人，一对一同样适用。你的鲜活思想、生动实践，在上课的时候被调动、触发出来的灵感、念头，你听到的和你想到的、你所经历过的复合编织建构在一起、新鲜出炉的联想，有没有成为笔记的一部分？有人以不同颜色的笔或是在笔记本不同的分区记录，有的是接收到的观点，有的是存疑之处，有的是激发出的灵感，还有的是接下来可以探索的行动项。

是的，好的、活的笔记才不是一字一句地复刻教师的语脉言风，尽管其中或许字字珠玑。按照怀特海的说法，没有在脑子里经过运用、验证或与其他知识进行新的结合便接受的只是惰性观点，惰性观点不但无用，而且有害。

内在走心，远比走笔龙蛇更有价值，好的笔记一定是有批判性的、建构性的、个性化的知识地图和接下来就开干的任务清单，涌动着好奇心，迸发出想象力，提供了行动思路。即便速记员的记录准确度再高，作为学习者，也不算是合格。

笔记是教与学过程的载体，是教学内容、学习者既往经验和当下思考激荡的共创成果。不动笔墨不读书，书的边边角角字里行间的批注涂划，让教材变成你跟作者的对话录，变得个性十足，变得独一无二。

记得在某些领导力与沟通课程中，学员的笔记更是成为反思个人思维风格的素材。有人追求逐字记录，有人半天未落一笔；有人固守原话，有人借题发挥——这些差异背后暗藏着诸多深意。管理课程的笔记往往是学员反观自身管理实践的镜子，我曾见过许多笔记中布满触目惊心的感叹、圈叉，甚至写着“这说的就是你啊！”的批注，也不乏课后待探究的问题清单与即刻执行的行动项。总之，笔记应当是鲜活的、生动的，是每位学习者独一无二的再创作。

结合“笔记≠记录”和“总结≠结论”，多想想学生“记一辈子”还是“记一本子”之间的云泥之别，在教育实践中不唯书、不唯师，祛魅而鼓励自信，共创而教学相长。



### “成长≠成绩”

说到学校教育，成绩被教与学双方奉若圭臬，素有“学生的命根”之称，更成为引导教育各参与方的（师生、校长及管理者、家庭、政府及社会）强大指挥棒。

但成绩并非第一性的，它是一种对于教育效果的简化测量，是对成长这个教育根本目标的不得已而为之的简单处理，用硬梆梆的、外显的、即刻生效的一把标尺来量度，完全无法反映出那些活生生的、内隐的、长效的质素。教育中最珍贵的个体成长常常是隐性的，也不是预期而来的。它可能表现为一个突然觉醒的兴趣，一次突破舒适区的尝试，或者一番失败后的反思，一段影响到其后很久的关系。这些都无法用数据化的分数、成绩来简单框定。

即使是包含课外活动亮眼表现的“第二成绩单”，也难免陷入另一种标准化、模版化窠臼，甚至成为催生某种表演性行事风格和生活方式的诱因。

每一个个体都是独特的存在，各有其美。成长是专属故事，成绩是刻板印象；成长讲究自成一格，成绩只能划一取齐。成长鼓励走自己的路，成绩锁定赛道加剧内卷。潜力、活力、创造力，本就较难体现在成绩中，所谓过程评价，增值评价，一旦被评分标准所裹挟，所呈现的方式大抵是蹩脚的。爱因斯坦与第二只小凳子的故事脍炙人口，形象地表达出对每个个体的点滴成长加以认可的重要性，以及，学生之间横向比拼的荒谬之处。

自驱力（内驱力）不仅是培养创造性人才最应锚定的目标，也是构筑更持久的幸福人生的基础。

四声的好（hào）学——“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”的好，终生受益的好习惯，比能用成绩单上的好看分数表达出来的三声的好（hǎo），更值得育人者终生追寻。须知外在动机会消解内在动机，当成绩和因此而来的褒奖等外在动机过度强烈时，内驱就会随之衰减，这一点正是全社会上上下下只在乎成绩“唯分数论”的最大隐患。我常跟新生说到我们根据分数录取的基本逻辑，是假设这成绩能够相当程度地反映出你的好习惯，能够表征出你未来的成长潜力；而后者，才是我们尤其看重的成长密码。

成长关乎全人的果，也栽培全人的因。林巧稚当年放弃考试、对同学施救而被协和医学院录取，本身就是诠释全人教育价值的范本。

我一直呼吁，教育当从少时、小处着力滋养“团结基因”，学校应重视学习者以“习得团结”的方式与共努力、协同贡献、探索与创造。有个具体建议就是，学校教育的评价体系中，要用三分之一甚至二分之一以上的比重以“共进、共创”为衡量维度，创造更多机会借由对团队进行评价来鼓励学习者以协作方式学习成长，而不只是导向一骑绝尘的个体独行。



### “器识≠知识”

给学生以猎枪，而非干粮；授人以渔，而非授人以鱼。这都是强调认知能力培养比书本知识获取、动态建构比静态积累更重要。当然，准备一定的核心体与脚手架般的知识基础，并利用这个过程提升认知能力，仍然是教育的基本任务；但毋庸置疑的是认知的价值远超过知识本身。尤其在生成式 AI 重塑教育生态的当下，知识从稀缺到爆炸（对于个体更是过载），批判性、迁移性和情境性的认知能力更显珍贵。甚至应该说，不只要强调认知，还更强调元认知。

而在我对 AI 日新月异发展的理解中，看到了一般性的认知能力也并非人类的专长，加速学习成长的 AI 越来越表现出不止于“书呆子”，在“猎枪”和“渔”这个层次也展现出很高水准。AI 原住民以 AI 为工作伙伴时，很多 AI 胜任的工作，表现出来超过很多普通人的高阶认知能力。甚至遭人诟病的“幻觉”，也有观点认为是一种在人的行为中常发生的“认知创造”。

这就是我为什么提出来，器识要成为 AI 时代、富足时代的教育新重心。

器识，指的是器量与见识，是判断与信仰，是格局与境界，是精神世界的丰盈与包容，是君子之道。“多数人因为看得见而相信，极少数人因为相信故能看得见”，这里的“看得见”不是通过逻辑严密的思维推导而来的，而是因相信、凭器识所致，这是依靠逻辑、基于证据的算法智能所无法替代的；但只有“极少数人”是不够的，器识要摆脱稀缺性，社会得形成一个基本共识，即器识不该是少数人独有的、神秘化、贵族化的东西，而要成为未来人们的基本特征，要有更多的器识通过教育，而成为人类社会的常识；要有更多的人，具有更广域而精深的器识。

确定于1924年的清华校歌第三段歌词里，有“器识为先，文艺其从”，强调不管知识还是能力，其重要性，在器识后。1947年梁思成教授作题为《半个人的世界》的演讲，呼吁文理切不要分家、不可偏废，否则培养出来的就只是“半个人”，决定着建筑师成为大师的关键，不是技艺，而是器识。有人以“有知无识”——有知识而无见识、无胆识，重知识而缺器识来批评我们的教育，是值得反省的。

面对“我不怕机器变得越来越像人，而唯怕人变得越来越像机器”这样的警示，要让教育和人不机器化、不异化，需要器识为先。包括领导力、企业家精神、运动家风度、共同体意识这样的器识，

也绝不是运算速度更快、算法更精妙、占有数据量更大的极值优化程序所能产出的。未来学家丹尼尔·平克用高感性（high touch）来描述在未来时代高科技（high tech）所缺，对仗工整而都用了高（high），我则建议把 high 改为 human 来加以思考。

器识会让人们去开创前所未有的疆域，并营造出让人更像人、让社会更进步的环境，升华那些无法用 AI 取代的工作价值，丰富那些人性本质深深嵌入其中而无法被简化为算法、异化为机器的工作。教育也应当让同理心、情感联系和人文关怀成为新重心，这些是人类能做得好而算法、机器人、应用程序所做不到的人之所以为人的精神高地。

教育远不止于教学，从对于器识的滋养和觉悟启迪上看，更加如此。



## “体育≠育体”

蔡元培先生说，“完全人格，首在体育”；张伯苓先生讲，“不懂体育者，不可以当校长”。反观当下，如今的校园体育、青少年体育的价值正被以各种方式窄化、矮化：内容上局限于体育课的范畴，甚至简化为体能测试；成果上过于关注具体运动技能的掌握，甚至分数化为体能测试。这显然与大教育家们看重的体育的教育价值，相去甚远。

体育的教育价值，不止是强身健体或掌握一些运动技能，即使是培养终身受益的运动习惯，也还不够。体育是教育中的一个维度，跟智育、美育、劳动教育一样，很好地印证着教育成果的综合性与多元化。

不少体育教师在教学实践中逐渐深化认知，经历了理解该如何设立符合知识、能力和价值三位一体理念的体育教育目标的过程。当请大家拆解体育教育的能力图谱时，最先列出的都是具体的体育运动技能，奔跑、跳跃、控制身体、驾驭某种球类，其实那些恰恰该被算作是三位一体中“知识”的范



畴，只不过，体育知识表现的形式多数是具身性的，是在运动中呈现的。

那么，什么是体育教育的能力提升呢？有很多与认知相关，而并非停留在身体技能层面的具身性。比如专注力，如何能够在运动中充分调动身体准备状态，如何排除来自外部的各种干扰，如何能够平静起伏忐忑的内心，做到心无旁骛？这种专注力并非体育运动所独有，却能在体育教育中得到极好的锤炼与养成。除此之外，沟通能力、团队合作能力、压力管理能力、抗挫折复原能力、时间管理能力、自我认知能力、博弈运筹能力，以及卓越领导力，这些都是体育教育的能力培养维度的成果体现。

而体育对于人格和价值观的锤炼，则更为突出。马约翰先生说，运动中形成的良好品质可以迁移到人的意志品格，体育运动在价值观上的教育成效，不只限于运动场上，且能影响整个社会。在运动中，青少年既能感受到比赛胜利的荣耀和成绩突破的喜悦，也能在养成运动习惯的过程中，实现心理人格和意志品质的塑造，帮助学习者在团队运动中学会合作，在竞技比赛中磨练意志，在失败与反击中培养韧性，尊重对手，遵从规则，感恩队友、教练、陪练乃至观众，讲求胜败不骄不恼的运动家风度——这都是体育育人的精髓。将体育简化为体测达标，简单认定是只跟健体有关，实在是对其全面育人价值的曲解和浪费。

学校体育的本质并非校际竞技赛事的喧嚣表象，群众性、普及性与养成性才是体育教育的基调。体育教育的场域也不仅限于有学分的课程、有教师的课堂，学生自发组织、薪火相传的体育俱乐部与社团，以及课外自主开展的各类体育活动、丰富生态，更蕴含着源自学生主体、自驱永续的教育意义。

对于美育与艺术教育之间的比较，以及劳动教育中究竟什么劳动、如何劳动才有教育价值的辨析，我虽也有撰文分享思考，但并未具体列入这十对概

念不等式中，其精神主张也许可做类比。



## “集体≠班级”

班级是中国学生最为熟悉的集体样式，课堂和课外的很多活动都以班级为基本单位展开。在班集体中成长的学习者，不仅培养了在职场与在走向社会后的生活中所需的人际技能，也结成了人生中一起砥砺前行的珍贵伙伴关系。

然而，很多校友访谈发现：班级之外的其他多种多样的集体，成为其人生中非常重要的成长土壤；正像社会学家揭示的“弱连接的强力量”所发现的那样，跨出班级、专业和院系所建立的人际和社群关系，相当程度地成就着毕业后的职业发展和幸福生活。在班级之外的多种多样的集体形式，吸引着学生主动建设、参与贡献，或许还包括些难以割舍的情愫。那些非正式的同侪群体，比如社团、课题组、兴趣小组，那些花费了不少主动建设和参与奉献的心血的集体生活及其形成的终身社群，往往发挥着更持久而深刻的教育影响。

因为班级的正式化、强化而囿于班级这样一种集体，对于教育与成长而言，像是入宝山而空手归，无疑是极大的损失和束缚。故而，要特别重视校园学习与生活中“非正式”集体中蕴含着的锻造领导力、创造力和社群力的宝贵机遇。

因为是非正式，往往都需要主动发起或者用心维系。学习领导力，最有效的不是课程，而是集体生活，其中相当有效的一种锻炼是积极地主动发起，不怕碰壁、不惧冷遇，以冒险精神和“厚脸皮”去尝试、去引领。很多领导者在很多年后回望校园时光，刻骨铭心的记忆中，就少不了作为集体行动发起者的苦辣酸甜。

因为是非正式，强制与纪律都不大好使，最需要以创造来赢得大家的自愿参与，以推陈出新让非正式集体不止是延续，而且与时俱进，这就考验着



学生自主的集体的创造力。没有学校或教师的上手指挥，在大家都有着“不装”、“不服从”的自由的状态下，绞尽脑汁，身先士卒，让集体变得富有凝聚力的同时，受益终生的能力也在提升。

因为是非正式，年轻人能在真实互动中学会处理复杂的需要耐烦和包容的人际关系，体验接近真实的权力与责任、冲突与合作、压力与韧性，收获拉伸、突破与成长，培养。同理心、协作力、谈判力、危机处理能力，乃至自我牺牲精神。在这种学生时期的非职权集体中，没有层级，没有命令链条，大家几乎是平起平坐，谁也不能只靠着发号施令来达成目标，若论锤炼影响力、领导力、社群力，学校生活中的这种集体情境，堪称是人生中不可多得的训练场。在这种“熔炉”中所得到的成群、成人以及成才方面的收获，是那些事先划定的并有教师主导的行政班级难以提供的。

集体寿命有长有短。我记得有同学在自发组织的外出学习之旅中，在临时集体中得到了刻骨铭心、改变人生的成长体验。更多的是“人走群立”，论持久度而言，学生时期的各类集体，大都终其一生；甚至靠着微信群，因为年轻时的知根知底、真诚亲密，即便年纪大了天各一方，也很自然地就让互动延续，仿佛天天活在一起。

就像是宅家不能独立，宅在班级里也难以获得主动跳出心理舒适区的广阔成长天地。越是AI时代，教育这种把五湖四海的人聚合在一起的价值，这种超越人才红利而贡献友谊、领导力与共享愿景等“人文红利”的价值就越凸显。教育需要集体，集体自身也正进行着价值自在的教育；那些对集体帮助贡献最大的参与者，往往也会在集体中得到最多的锻炼提升。

## 结语

立德树人工作中，不管是大学还是中学、小学，以上这十对概念都值得慢推敲、细琢磨；准确把握



这十个“不等于”，帮助教育者和学习者，以及关心和影响着教育的人，树立更有利于促进人的全面发展的教育观，树立更为立体多元动态和面向未来的教育评价观，指导实践，改变行为，革新面貌。而没有意识到这些不等号的存在，把不等号的左右混为一谈，往往会带来育人工作中不容忽视的各类偏差，深刻影响教育成效。

2016年12月，我第一次在教书育人研讨会上分享“十个不等于”，之后这成为新教师入职教育的常规内容，2017年也以此为主题给全校新生做过成才教育报告。近十年间，因着时代的发展和语境的不同，交流分享的内容也迭代了多个版次。最近一次是前不久在香港教育大学与清华大学教育学院的联合论坛上，结合AI对教育的影响谈“十个不等于”，英文主题词用了“edu<sup>AI</sup> and 10 beyonds”。

AI呼啸而来。“以人为中心的AI”这个理念，很容易地就达成共识，获得了价值认同。但若是提出“以人为中心的教育”，不知是否会让人觉得惊诧？这，这还用说吗？不以“人”为中心的话，还能称是教育吗？我倒觉得，不必惊诧，尤需深思。

让我们试着用这十个不等式的左边减去右边，“教育-教学”，“器识-知识”，“成长-成绩”，等等，一起重新审视得到的这些个差（difference）——这最是AI时代“以人为中心的教育”应该重视、重拾和重置的。❶