

制度性留白

——AI 时代学校不可替代性的再奠基

关于 AI 时代学校往何处去，"把知识外包给 AI"与"回到经典与严格训练"看似针锋相对，却共享同一个未经检验的预设：教育者知道被教育者应该长成什么样。本文把这个预设拿出来考古，追踪它如何在十九世纪被浇筑进学校的每一个毛孔，又如何在 AI 时代被年轻人的日常经验无声地掏空；并提出一个此前从未在制度层面被正面命名的行动——**制度性留白**：学校最不可替代的，或许不是它还能教什么，而是它是整个人类文明中唯一被强制分配了十二年时间、可以用来守护"一个人自己去发现什么值得在乎"的制度。

王德生 著 · 德麦国际 · 二〇二六年七月

目 录

一、引言：从功能讨论到预设追问	3
二、铸造模具：学校制度的预设考古	6
三、预设的三重松动：AI 如何让旧逻辑在日常经验中失效	8
四、制度性留白：一个从矛盾中长出的概念	11
五、让留白嵌入制度：三个维度及其政治可行性	14
六、结论：不为地图所困的生长	19
注释	20

摘要：当代关于 AI 时代学校教育的讨论，围绕"技术冲击"与"制度僵化"展开，但它们共享一个未经检视的预设：教育者知道被教育者应该长成什么样。通过追溯现代学校制度在十九世纪的形成过程，本文揭示：将学校固化为制度的那一操作，使"成长是可预制的、路径是可规划的、结果是可测量的"这一工程学式理解，逐步沉积为制度的默认真实。在知识稀缺、路径单一、功利承诺可信的年代，这一默认配置有其合理性。但 AI 技术正在三个关节点上同时施力：知识供给从稀缺变为冗余，非标准成长路径的可见性爆炸，以及"以忍耐换文凭"这一承诺的兑现率在日常经验中持续衰减。三者汇聚，使年轻一代在切身体验中日益清晰地感受到"学校规定的学习"与"自己主动的探究"之间的撕裂。本文据此提出**制度性留白**——一种在制度层面被有纪律地建构的、拒绝被知识和预期填满的、允许成长路径保持未完成性的教育行动。它不是"放任"或"减负"的变体，而是一种新型的制度伦理：教育者深知自己有能力指明方向、给出答案、规划路径，却有纪律地选择在某些时刻不做这些事——不是因为无能，而是因为成长本身内在地要求一段不被外部代理的过程。基于这一概念，论文论证学校在 AI 时代不可替代的核心，不在于它还能额外提供哪些 AI 无法提供的"内容"，而在于它是整个人类文明中唯一被社会集体地、强制性地分配了十二年不可压缩时间的制度。这十二年，在确保每一个人的基础底线之后，可以用来守护这样一片地带：在那里，一个人可以用足够长的时间，自己去发现什么值得他在乎。

关键词：学校教育；制度性留白；人工智能；教育预设；成长伦理

一、引言：从功能讨论到预设追问

1.1 两个立场的共同根基

当下关于 AI 时代学校教育去向何方的讨论，大致可归为两种立场。一种是"改造论"：既然技术已经让知识传递变得高效而廉价，学校就应该把这一块外包给 AI，腾出精力去培育那些"不可替代"的高阶能力——批判性思维、创造力、协作精神、情感智慧。另一种是"回归论"：学校之所以陷入困境，正是因为它背离了教育的根本——扎实的知识基础、严格的学术训练、经典的滋养、师长的言传身教；技术越喧嚣，学校越应该成为一方安静的、不被干扰的深度学习之所。

两种立场看似针锋相对，实则共享一个未经检视的预设。无论是主张用 AI 传授知识然后让教师去做"更重要的事"，还是主张回到经典、回到严格训练、回到师长的亲自教导，它们都默认同一件事：**教育者知道被教育者应该长成什么样**。改造论知道：未来需要创新人才，所以我们要教创造力。回归论知道：文化需要传承，所以我们要教经典。它们争论的只是"往哪里去"的具体坐标，而不是"教育者是否有权、有能、有必要预先为他人设定那个坐标"这个更根本的问题。

把预设本身拿出来检查，是 AI 时代学校制度改革必须迈出的第一步。原因不只在于"没有人能够预知未来"——这仅仅是认知的局限。原因更深刻：**成长本身的展开，内在地要求一段不被人替作决定的过程**。当一个孩子被从头到尾告知"什么重要""什么是对的""怎么做才能成功"，他经历的**不是成长，是指令执行**。他可能高效地抵达预设的终点，但他没有亲自走过那条路上任何一段

未经规划的地带；他的认知结构、情感结构、价值结构，从头到尾都是别人为他搭建的脚手架的形状。当脚手架撤走的那一刻，他剩下的不是自己，而是脚手架留下的凹痕。

1.2 "被代理的成长"正在年轻人日常经验中发生什么

在展开历史追溯和理论建构之前，有必要先从当代年轻人在学校围墙内外正在经历的具体经验入手。这些经验不是抽象的"教育危机"，而是可以被观察、被记录的日常事实。

考虑一位十七岁的高中生——我们可以叫她小北。[1] 小北就读于一座省会城市的重点高中，成绩中上。每天上午七点半到下午五点半，她在学校里按照一张精确到分钟的课表移动：语文、数学、英语、物理、化学、历史。课堂上，教师们严格按照教学大纲推进：每节课有明确的知识目标，每道例题有标准解法，每次月考有统一评分标准。小北做得不错——她知道怎么在考试中拿分，怎么在作文里写出阅卷老师想要的结构，怎么在物理实验报告里复现标准结论。

但同时，她也在用另一种方式学习。放学回家后，她会打开 AI 助手，问那些课堂上来不及展开的问题：为什么二次函数的标准形式一定是那个样子？法国大革命和中国的辛亥革命之间，有什么教科书没讲的共同逻辑？她还会追踪她真正着迷的东西——古生物演化。她关注了几个做古生物科普的创作者，用 AI 翻译了英文维基上关于寒武纪生命大爆发的最新研究，自己用笔记软件整理了一份"为什么埃迪卡拉纪的软体生物没留下更多化石"的研究提纲。她甚至用 AI 生成了一段模拟某个古生物学家论证某个假说的文字，反复读，品味那种推理的质地。

这些事情，学校不知道。不是小北刻意隐瞒，而是学校没有为这种事留出任何接口。在学校的制度时钟里，它们不存在——它们不被看作"学习"，因而不被评价、不被记录、不在任何人的视野中构成小北的成长证据。

小北本人对这两种学习的态度是分裂的。她继续在学校完成规定动作，因为不完成就拿不到高考资格。但她在内心已经将"真正的学习"迁移到了那些课外做的、她自己找材料、自己定方向、自己推进的事情上。学校对她来说，正在从"教育我成为一个人的地方"降格为"给我发一张入场券的地方"。她每天在校时间超过十个小时，但这十个小时在她自己的成长叙事中，正在变成一段漫长的、格式化的、与内在动机脱钩的空白。

小北不是孤例。这种正在年轻一代中蔓延的"精神逃逸"——身体在校，精神已撤退——不是简单的厌学。厌学是"不想学"。而小北和她的很多同龄人想学，只是他们越来越难以在学校制度预设的框架里，找到他们所体验的那种"投入地学"的位置。这个框架预设了"什么值得学""按什么顺序学""学到什么程度算合格"，而小北们在数字环境中获得的大量替代性经验，正在让他们越来越清晰地意识到：这套框架并不是唯一的可能，也不一定是对的。

需要立即补充一个限定。小北是一个思想实验式的合成例示，并非基于系统田野调查的实证数据。她的社会位置——省会城市、重点高中、成绩中上、拥有数字设备和稳定的课外时间——本身已经滤掉了大量更复杂的情况。一个乡镇中学的学生、一个打工家庭的孩子、一个每天放学后要帮家里干活的学生，他们的"精神逃逸"可能呈现出完全不同的形态，甚至可能根本不具备"逃逸"所需的数字资源和闲暇条件。因此，本文援引"小北"不是为了声称"所有学生都在这样体验"，

而是为了标出一个趋势的端倪：在那些条件相对具备的群体中，一种新的学习体验结构正在生成。这个结构的特征——学校经验与自我经验之间的撕裂——是否会向更广泛的学生群体扩散，是一个需要后续实证研究追踪的问题，而非本文能够论断的事实。

1.3 本文的任务与方法

本文的任务，是以这一学生日常经验中的撕裂为出发点，重新解剖学校制度在 AI 时代面临的根本挑战。论证分四步推进。

第一步（第二节），追溯现代学校制度在十九世纪的形成过程。重点不是复述已知的历史叙事（民族国家、工业资本主义、印刷技术），而是追问：在那个历史节点上，是什么样的制度操作，将“成长是可预制的、路径是可规划的、结果是可测量的”这一套理解，从一种可能的选项，逐步凝固为制度的默认真实？这一步的目标是论证：学校制度中那个被视为理所当然的“蓝图预设”，本身是特定历史条件的产物，而非教育的自然条件。[2]

第二步（第三节），分析 AI 技术对这个预设在日常实践层面造成的三重消解：知识权威从“唯一来源”变成“众多来源之一”、路径规划的合法性被非标准成功样本的大规模可见性动摇、以及对“以忍耐换文凭”这一功利承诺的信任在年轻一代的切身经验中持续流失。重点不是展示“AI 取代了学校的功能”，而是追踪：在技术新条件下，那个旧预设是如何在学生日常经验的缝隙里，被无声地掏空的。

第三步（第四节），正面提出“制度性留白”这一新概念。这一节不采用“先给定义、再列属性”的进路，而是从当代学校制度内部的一组尖锐矛盾出发，逐步追踪这个概念如何从对矛盾的回应中“长出来”。在此过程中，本文将处理一个不可回避的学理问题：已有概念——尤其是德国古典教育学中的 *Bildung*（教化／自我形成）传统——是否已经命名了类似的东西？如果答案是肯定的，那么“制度性留白”就只是旧酒新瓶。本文将用专节论证：*Bildung* 传统虽然强调个体在文化共同体中的“自由生长”，但它暗中保留了一根指向的绳索——教育者仍然知道成长应该朝哪个方向去。制度性留白切开的，正是这根绳索本身。

第四步（第五节），将这一概念嵌入制度重构的三个维度——评价体系、教师角色、时间结构——并诚实地讨论它与既有体制之间不可避免的张力。特别是，必须正面处理一个无法绕开的硬问题：在资源不均的现实条件下，“留白”是否只会变成优势阶层学校的特权，从而进一步加剧教育不平等？本文的回应将不限于伦理论证，而将深入政治经济可行性层面，力图论证：如果留白不可能在单个学校层面实现——因为绩效问责的外部压力不允许——那么它就必须被构想为一场伴随评价制度结构性拆解的、触及教育财政与资源配置的深层改革。最后，在结论（第六节）中，给出这一判断的证伪条件。

二、铸造模具：学校制度的预设考古

2.1 三重力量的耦合与一个预设的结晶

现代学校制度在十九世纪的奠基，通常被归因于三重历史条件的耦合：民族国家对忠诚国民的需求、工业资本主义对纪律化劳动力的需求、印刷技术对标准化知识传播的可能。这三种力量各自独立，却在历史的一个特定节点上被编织在一起，形成了此后近两个世纪里被视为理所当然的学校形态：按年龄分级的班级、统一进度的课程、用考试测量与排名的评价体系、以及与劳动力市场对接的文凭信号机制。

既有文献对这三重耦合的溯源已相当充分。本文不打算重复这一工作，而是试图追问一个被制度史学界忽略的问题：将这三种力量编织在一起的那个过程本身，让什么样的关于“成长”的理解，沉积到了制度的底层？

要回答这个问题，需要首先明确一点：十九世纪的教育改革者们并没有先构思一个“工程学隐喻”，然后再把它“应用”到制度设计上。这种顺序是后人的理论重构，不是历史的实情。历史的实情更可能是：不同源头、不同意图的制度操作（统一的课程大纲、按年龄的分级、标准化的笔试、与就业挂钩的文凭），在各自追求不同目标的过程中，彼此碰撞、彼此借用、彼此加固，最终共同“长”出了一套自治的制度逻辑。这套逻辑一旦形成，就被后来的实践者当作不言自明的前提来接受，而不再需要每次都重新论证。

这套逻辑，可以被概括为三个彼此关联的命题。其一，成长有已知的、可预先确定的标准终点——一个受过教育的人应当具备哪些知识、能力、道德品质，这些是可以也必须在教育发生之前就界定清楚的。其二，从起点到终点的路径可以被专业人士分解为逐级递进的步骤——课程标准、教学大纲、年级划分，都是这一分解的产物。其三，一个人是否正在朝那个终点前进、以及在多大程度上抵达了，可以被客观、公正地测量——考试制度服务于这个目的。

这三个命题合在一起，构成了一个强有力的制度默认真实：**成长是可预制的、路径是可规划的、结果是可测量的**。它最初是一组回应特定历史需求的实用假设，但在两个世纪的制度运转中，它被反复加固、反复确认，逐渐从一个“假设”变成了一个“事实”——一个几乎不再被质疑的、关于教育究竟是什么的基本共识。本文称之为“蓝图预设”。

2.2 标准化评价：蓝图预设的日常再生产机制

在蓝图预设的多个制度载体中，最核心、也最难以撼动的，是标准化评价。

在人类教育史的绝大多数时间里，评价是嵌入在教学过程中的、持续进行的一种口头反馈——师傅看一眼徒弟刨的木料，点点头或骂一句，这就是评价。它与教、学交织在一起，不构成独立的制度环节。中国科举制度是一个例外——它很早就建立了大规模标准化笔试——但它评价的是极少数精英，而非全体儿童。

现代学校制度的质变在于：它把标准化评价嵌入到了**每一个儿童**的十二年教育全过程中。从一年级入学到高中毕业，一个学生要经历数百次大大小小的考试。每一次考试都在做同一件事：用标准答案与学生自己的回答进行比较，将差距量化为分数，将分数累积为排名，将排名兑换为升学和就业的机会。

这个制度的运转，依赖于一个它自身无法反思、也不需要反思的前提：那些被写入标准答案的东西，确实构成了一个儿童成长为完整的、有能力的人所真正需要的全部。只要这个前提成立，那么标准化评价就是公正的、高效的、合乎教育伦理的——它在测量它应该测量的东西。

在十九世纪的普鲁士，当普及教育刚刚起步、社会需要快速训练大量具备基本读写算能力的劳动力时，"一个受过教育的人需要的全部知识"确实可以被相当精确地列举出来——因为那个时代对"受过教育"的期望本身就是高度有限的。但在接下来的一个多世纪里，社会对教育结果的期望持续扩大，而标准化评价所覆盖的"知识域"也相应地不断膨胀——然而，无论它怎么膨胀，它的底层逻辑没有变：**它始终在试图用一个预先确定的清单，去框定一个人成长的全部必要维度。**

2.3 一个折叠及其遮蔽效应

蓝图预设最隐蔽的操作，还不是它"列了一份不够完美的清单"，而是它将两件在逻辑上不可兼容的事情"折叠"在了一起。

哪两件事？第一件事：**确保基础**。一个社会确实需要保证它的下一代成员掌握某些共通的、基础的知识与技能——识字、算术、基本的科学常识、有关法律和公民权利的基础认知。这件事很重要，而且它的确需要在个体达到一定年龄之前完成。在这个意义上，某种形式的达标性考核是合理的——它只需要回答"此人是否具备这些基础"，回答"够格"或"尚未够格"就足够。

第二件事：**发现和培育个体独特的成长轨迹**。每一个孩子在掌握基础识字算术之后，他可能对机械着迷、她可能对文字敏感、他需要极长的沉潜期才能产出、她则需要频繁的展示来获得继续的动力——这些差异不是偏好，而是他们各自成长的真实路径。一个好的教育系统，应该在确保基础之后，为这些差异的展开创造条件。

标准化考试将这两件事折叠在了一起。它用同一套分数去完成两个水火不容的任务：既要证明一个人"达到了基础要求"（这可以也应该是及格／不及格的二值判断），又要将不同的人"沿着同一条标尺排列出先后次序"（这需要将每个个体的全部复杂性挤压进一个一维的数值中）。用一把测量"是否发烧"的温度计去裁定谁的体能更好——这就是这个折叠在逻辑上的问题。但在制度运转了一个多世纪之后，这种逻辑问题已经被日常实践的惯性完全覆盖。人们不再觉得它有什么不对，只在焦虑中争论：这把尺子的刻度是不是应该调整一下？这道题加进去、那道题删出去？分数线划高一点还是低一点？争论始终没有跳出折叠本身，没有触及那个更深的问题——把"基础的确保"和"独特的展开"混在一起用一把尺子量，本身就是制度设计的根本性失误。[3]

2.4 本章小结

本章的论证可以概括为：学校制度赖以运转的那套默认真实——“成长是可预制的、路径是可规划的、结果是可测量的”——不是教育的自然条件，而是特定历史过程沉积下来的制度逻辑。这套逻辑通过标准化评价的日常运转，被无声地浇筑进了学校的每一个毛孔。它让“成长需要蓝图”从一个特定历史条件下的合理安排，变成了一套似乎不言自明、不需要论证的制度真实。

接下来的问题是：AI 技术，在这套制度真实面前，到底做了什么事？它是强化了那个“蓝图”的权威（比如通过 AI 更高效地推送标准答案），还是从根本上松动了它——让越来越多人意识到“蓝图”本身可能就不该有？

三、预设的三重松动：AI 如何让旧逻辑在日常经验中失效

3.1 知识权威：从唯一来源到众多来源之一

学校制度赖以成立的第一根支柱，是它对“什么值得学”的界定权。在印刷时代和互联网早期，这种界定权虽然不断被挑战，但从未被根本撼动——因为界定知识的标准答案、系统组织它、循序渐进传授它、并最终检验学生是否掌握了它，这一整套复杂的认知—制度实践，仍然只能由学校来完成。

AI 做的事，常被表述为“让知识传递更高效了”。但这个说法太浅——高效只是量的变化。AI 真正改变的，是它让**生产标准答案这件事本身自动化了**。过去，一个历史问题的“标准答案”需要由教材编写者、教师、考试命题者共同构建和维持；如今，一个 AI 可以在几秒内生成结构完整、论据充分、逻辑自洽的答案——甚至比人类教师写得更清晰、更全面、更能根据提问者的水平调整表述。当“生产标准答案”变得唾手可得时，“这些答案很贵重、只有通过学校这个专门机构才能获得”这一合法性就在根部被削弱了。

更深的逻辑是：当“标准答案”的生产过剩之后，学生不仅感到“学校教的东西 AI 都懂”，更开始在 AI 的辅助下接触到自己真正感兴趣的、学校教材从未涉及的知识领域。回到小北的例子。她在古生物演化这个领域里投入的时间与获得的进展，在广度与深度上都远超学校生物课的要求。AI 让她可以轻易检索到英文维基上的最新研究、翻译理解、自己整理研究提纲。这个过程中，她不仅学到了关于寒武纪的知识，更学到了一件事：**学校并不是“什么值得学”的可靠判断者**。她在学校生物课上学的那些被精心编排、被考试反复强化的“核心知识”，与她自己在古生物领域里体验到的智识兴奋相比，显得贫瘠而陈旧。她不需要成为一个教育理论家，就能在自己的日常经验中得出一个朴素的结论：学校教的东西，并不一定是她最值得学的东西。

这是知识权威在日常经验中的失效。它不是被学者论证推翻的，而是被一个又一个像小北这样的年轻人，在深夜对着 AI 屏幕、对比着“课表上规定的”与“我自己追逐的”时所亲身经历的认知重构事件中，一点一点地消解的。

3.2 路径合法性的松动：非标准成长的可见性爆炸

学校的制度设计不仅预判了“什么知识值得学”，还预判了“成长应该遵循什么样的路径”。十二年的课表，精确规定了什么年龄段学什么、每个学科花多少时间、通过什么方式证明自己学会了。这个路径如此理所当然，以至于很少有人问：凭什么一个人必须在十五岁之前把数学学到二次函数？必须通过每学期两次的统考来证明自己正在“正常成长”？

学校的标准回答是：这是基于几十代教育者和心理学家的经验，总结出的“年龄适宜性”。但这个回答把“大多数”和“应当”做了一次隐蔽的置换。统计学上没错——大多数十五岁孩子确实可以在认知上应付二次函数。但问题在于：**那些不能在这个年龄、以这种方式、在这一进度下掌握它的孩子，他们的成长路径被制度定义为“落后”，而不是“不同”。**

在 AI 时代之前，这些“不同”的路径很少被看见。因为那套标准路径几乎是一个人获得社会承认的唯一通道，走了不同路径的人是极少数的奇人异事，不足以构成对制度路径的普遍质疑。AI 时代改变了什么？它让“不走标准路径但同样做得精彩”的个案，变得俯拾即是。这不是因为这类人突然变多了，而是因为技术让这类个案的**可见性**发生了量级式的跃升。任何一个年轻人，只要打开手机，就有很大概率在当天的信息流里看到一个故事：一个从未上过音乐学院的年轻人用 AI 辅助作曲，在网络上积累了百万听众；一个从大学退学的开发者自学机器学习，靠一套开源工具在行业里获得了尊重；一个高中毕业后没有继续读书的人，靠 AI 写作助手记录旅途见闻，成了一个旅行作家。这些故事不是全新的——但它们过去只是被偶尔报道的边缘案例，而今却以其巨大的数量与高度的可见性，构成了一股对制度路径合法性的持续而有力的消解力量。

当大批年轻人开始亲眼看到“不走标准路径也没完”的活例子时，学校对成长路径的预判权，就不再能够仅仅依靠“你如果不按我说的做，就找不到好工作”这种功利承诺来维持。他们仍然会去上学，因为文凭还是需要的。但在内心中，他们已经不再把自己的成长与学校提供的路径等同起来。学校是拿文凭的地方，真正的成长，在别处。

3.3 承诺信任的流失：功利契约的日常崩塌

学校维持自身运转的最后一根支柱，是它的功利承诺：你在这里忍受十二年的一切，作为交换，你将在成年后获得一张进入体面社会的入场券。在过去几十年里，这张入场券的兑现率相当不错，所以即使学生不喜欢学校，他也会待着——因为承诺是可信的。

但过去二十年里，这个承诺的可信性正在从两方面被侵蚀。一方面是“兑现率”的客观下降：大学毕业未必找得到体面工作，更不用说实现阶层跃迁——这在今天已经不是一个需要数据证明的论点，它在无数家庭的亲身经历中反复被验证。另一方面是“替代路径”的主观可见性——如前一节所述，越来越多的活例子显示，不走标准路径也可能活得不错。

这两个事实叠加在一起，对一个正在学校围墙里日复一日刷题、却同时用手机密密麻麻接收着外部信息的年轻人来说，传达了一个极具冲击力的信号：**这条路未必通往它承诺的目的地，而不走这条路也未必意味着没有别的路可走。**

这个信号的效力，不需要他们真的“弃学”。他们大多还是会待在学校里，因为家长和社会的压力足够大。但“被迫待着”和“因为相信承诺而主动留下”之间，隔着一整片海。前者把学校体验为服刑——服满十二年，换取假释凭证；后者把学校体验为投资——投入青春，期待回报。当投资在主观体验上变成了服刑，学生虽然身体还在，但精神已经撤出了。他们交作业，但不再关心质量；他们听课，但脑子里想的是课后要看的那个视频；他们在课堂上睡觉，不是累，是不在乎。

3.4 三部松动的汇聚

把上述三部松动放在一起，一个结构性的图景浮现出来。学校制度在十九世纪的奠基，是以一种特定的条件组合为前提的：知识是稀缺的，必须经由学校这个专门机构来系统传递；成长路径是相对单一的，社会认可的“正确成长”有明确的、少数的路线；功利承诺是可信的，参与者愿意为了未来的回报而忍受当前的规训。三者构成一个自我强化的循环：稀缺赋予学校知识权威，知识权威支撑路径规划的合法性，路径规划的成功兑现反过来巩固功利承诺的可信性。

AI 时代在这三个环节上同时施力。知识稀缺变成知识冗余，知识权威随之消散。路径规划被技术放大的替代性样本的可见性持续挑战，参与者不再默认唯一路径的合法性。功利承诺在结构性就业压力和新信息环境的双重挤压下，兑现能力持续衰减，参与者的内在服从转为空洞的形式服从。三个环节不是各自独立地“被冲击”，而是互相加速：当学生不再信任知识权威时，功利承诺的信誉也受损——因为学校连“什么知识最有用”都判断不准，凭什么相信它能带你走向好未来？当功利承诺的可信性下降时，学生对路径规划的服从也变得更脆弱——如果你的承诺不可信，我为什么要忍受你的规划？

这就是本文所说的那个“预设”正在遭遇的困境。它不是被学者的批判论文推翻的，而是在一个又一个学生每天的日常经验中，在他们同时身处“学校规定的学习”与“自己主动的探究”两条轨道上、并越来越清晰地感受到前者与后者的撕裂时，被一点一点地从内部掏空的。

当然，这套旧制度还会继续运转很长时间，惯性足够大。但运转的质量在变：从“参与者信任地投入”变成“参与者在形式上服从”。而教育一旦失去了投入，就不再有真正的教育，它只剩下一套精心维护的、关于教育的流程。

3.5 瓦解之后的空地上，正在长出什么？

如果仅停留在“失效”是不够的。更值得追踪的问题是：当旧的预设结构松动之后，在它与新技术、新日常生活的接缝处，正在长出什么？

一个值得注意的方向是：一种尚不成熟、尚未被制度化的“自我技术”正在部分学生中萌芽。小北们不是在“放弃学习”，而是在用学校围墙之外的工具和资源，为自己拼凑出一条学校制度未能提供、甚至未曾预料的学习路径。他们自己定方向、自己找材料、自己检验理解是否到位、自己感受那种“我弄懂了”的智识满足。他们正在做的事，在教育学的古典意义上，就是“学习”——只不过这种学习的组织方式、评价方式和意义赋予方式，完全绕开了学校制度的预设框架。

但问题在于，这种萌芽状态中的"自我技术"，目前极度脆弱。它依赖学生个体的偶然契机——遇到了一个好问题、碰到了某个引发兴趣的创作者、有了一台能顺畅访问 AI 的设备。它没有任何制度性的保护。当它与学校的标准化要求发生冲突时——比如明天就要月考了，而今晚还在琢磨寒武纪生命大爆发——学生几乎总是被迫将前者搁置。这种搁置会反复发生，直到"自己的探究"成为"偶尔的奢侈"，而"学校的规定动作"重新占据绝对主导。于是，那种刚刚开始萌芽的自我技术，就在日复一日的搁置中枯萎。

还需要进一步追问：即使这种"自我技术"幸存下来，它是否就一定比学校规训"更自由"？有充分的理由保持警惕。当学生使用 AI 助手、视频平台、笔记软件进行"自主探究"时，他们的注意力轨迹、兴趣偏好、学习节奏，正在被另一套精密的算法系统记录、建模和引导。平台资本和推荐算法并不比学校更愿意留白——它们恰恰在"个性化推荐"的名义下，用一种比学校课表更隐蔽、更无从抵抗的方式，填满学生的认知空间。福柯晚年提出的"自我技术"概念在此处构成一个有力的提醒：个体在摆脱一种权力形式之后，往往会进入另一种更难以觉察的权力配置。本文援引福柯，不是为了论证一个简单的"规训失效"叙事，而恰恰是为了迫使自己面对这个叙事内部的张力：**学生从学校规训中"逃逸"出来，是否只是跌入了平台资本的另一种规训？** [4]

这是一个真实的问题，本文不假装有现成的答案。但它构成了提出"制度性留白"时必须背负的一个前提：留白，必须发生在制度壁之内，受到公共规则的约束和监护，而不能被外包给商业平台所谓的"自主学习工具"。后文（第四节）将回到这一点。

四、制度性留白：一个从矛盾中长出的概念

4.1 从哪里出发

如果第三节的追踪是成立的——学校制度面临的根本困境，是在学生日常经验中被日复一日体验到的、对旧预设的结构性不信——那么学校的出路就不能在修补旧功能中寻找。它必须对那个被追问的预设本身做出回应。

然而，这个回应不可以是"那就不给标准了，全都让学生自己决定"。这不是回应，而是放弃责任。把成长完全交给个体自主，不仅在绝大多数情况下根本不现实——一个十三岁的孩子通常没有能力为他二十岁时需要什么做明智的判断——而且在伦理上也是另一种形式的暴力：当成年人完全撤出之后，那些缺乏家庭资源、认知准备、或者仅仅是没有遇到合适契机的孩子，会被抛在"自主性"的断崖面前，被告知"你自由了"，却没有被赋予任何行使那份自由所必需的支撑条件。

因此，学校既不能"决定一切"，也不能"什么都不决定"。它需要找到一种在教育史上极少被正面命名、更从未在制度层面被系统建构的行动类型：**积极地、有纪律地、在制度保障之下，为成长留出一片不被预设填满的空间。**

4.2 不是一个定义，而是一组矛盾的追踪

"制度性留白"这个概念不是从先验的定义中推导出来的。它是从以下这组矛盾中，被逐步追踪出来的。

矛盾的一端是：学校制度天然倾向于"填满"。它的运作逻辑——课程大纲、教学进度、考试评价、升学竞争——像一组互相啮合的齿轮，驱动着一种持续的扩张冲动：把更多的知识塞进更少的课时，把更多的时间转化为可测量的产出，把学生的一整天从清晨到深夜都纳入管理的视野。这种"填满惯性"不是某个人的恶意，而是制度的默认真实。一个教师如果不把课堂填满，会被认为"没备课"；一个学校如果留出大段不被安排的时间，会被怀疑"管理松散"；一个学生如果用一段自由时间什么也没"产出"，会被责备"浪费时间"。

矛盾的另一端是：那些在学生的真实成长中最关键的事件——发现自己真正热爱的东西、经历一次彻底的失败然后自己爬起来、在漫长的独处中想清楚一件此前一直困惑的事——几乎从不发生在"被填满"的时间里。它们发生的时间，往往是无意间多出来的那半小时、没人布置任务的周末下午、深夜睡不着爬起来翻书的那一小时。这些时间不在课表上，没有教学目标，不产出可测量的成果。但它们恰恰是那些"一个人之所以成为他自己"的时刻。

制度性留白要命名的，就是制度如何应对这个矛盾。当前的制度应对方式是：默认填满是正常的，不填满是例外——偶尔一次"自由活动"需要特别安排，或者只有那些"已经证明自己足够聪明所以有资格自由探索"的尖子生才能享受。制度性留白追问的是：如果把这种安排颠倒过来——如果填满才需要特别论证，而不填满是默认状态——制度会变成什么样？

4.3 与 Bildung 传统的对话：这根绳索为什么必须被切断

上述描述，可能让熟悉德国古典教育学的读者联想到一个历史悠久的概念：Bildung。在洪堡（Wilhelm von Humboldt）等人的构想中，教育（Bildung）不是职业训练（Ausbildung），而是个体在与文化共同体的深度互动中，自由地、有机地"自我形成"的过程。学校的功能，不是向学生灌输一套预设的知识，而是提供丰富的文化内容作为"材料"，让个体在与这些材料的对话中发展出自己的精神形态。

制度性留白与 Bildung 传统有深层的共鸣——尤其是它们共同反对将教育等同于功利性的知识搬运。但二者之间存在一个实质性的分歧，而这个分歧恰好是本文要切入的那个新辨别面。

Bildung 传统虽然强调个体的"自由生长"，但它的自由是有方向的自由。那个方向由文化共同体的经典文本、哲学传统、美学规范所"定向"（orientieren）。即使是最开放的 Bildung 构想，仍预设了教育者——或者说教育制度——拥有一个不可让渡的权力：**判断什么样的"形成"是好的形成，什么样的成长为劣的成长**。一个学生在与经典文本的对话中形成了自己的精神世界，这是 Bildung；一个学生放弃了经典，整天摆弄机械零件——在某些 Bildung 传统的版本中，这可以被容忍为"不同道路"，但它很难被真正看作"Bildung"本身。因为 Bildung 的核心隐喻是"塑形"（Bild：图像、形态），它预设有一个值得被塑成的、更高级的形态存在——即使那个形态不被定义得过于具体，它的大致轮廓仍然在文化共同体内部被广泛共享。

制度性留白切断的，正是这根绳索——不是"塑形"本身（成长当然会形成某种形态），而是**教育者对那个最终形态应当是什么的预判权，以及在制度层面行使这一预判权的合法性**。留白不预设一个"更高级的形态"作为目标。它承认的只是：在这个时刻，在这个孩子的成长中，有一片区域是教育者——无论是教师、学校、还是文化权威——暂时无权指认"你应该长成那样"的。那片区域不是被"放任"的，而是被制度有纪律地划定为"不可干预"的。

如果一定要用 Bildung 的语汇来说，那么制度性留白的要旨就是：**Bildung 的终点，必须也被看作不能由 Bildung 的规划者预先知道的事情**。而要使这个不能预先知道得以真正成立，制度必须在自身的运行中，为"无法被预判的塑形过程"留出它所必需的制度性空间——一个不被任何"你应该"占领的空间。

这一进路，也把制度性留白与二十世纪各种"开放教育"或"自由学校"运动区分开来。那些运动大多在个体学校或教师层面运作，依赖于某位开创者的个人理念和一个自选群体的共识。制度性留白的要害在于"制度性"——它不是教育者个人"选择"给不给自由，而是制度规定在某些时刻、在某些条件下，教育者的干预权被合法性暂停。这种暂停不是因为自由一定更好，而是因为**一个人最终成为谁，有一部分答案不可能由别人来给——而学校作为公共制度，有责任为"不可能由别人来给"这件事，提供受规则保护的空間**。

4.4 概念的三个边界

与既有传统的对话同时也廓清了"制度性留白"不是什么。它区别于放任，因为它是制度积极建构的结果，而非制度的撤退。它区别于减负，因为减负只是减少了被规划的**量**，而没有改变时间的**性质**——减出来的暇，随时可以被重新规划掉。它区别于个性化学习，因为个性化学习只是把外部代理的规划从"统一"换成"定制"，而留白拒绝的是外部代理"有权替你规划什么值得投入"本身。它区别于 Bildung，因为 Bildung 保留了方向性的绳索，而留白在制度规定的区域内切断了那条绳索。它区别于开放教育运动，因为开放教育依赖个人的理念与选择，而留白依赖的是制度规则——一个学生走进任何一所学校，不应因为遇到了一位"懂得放手的教师"而获得留白，也不应因为没有遇到而失去它。

4.5 概念的证伪条件

一个好的新概念，必须坦诚地给出它本身的否定条件。制度性留白在什么情况下是假的，或者被它自己内部的逻辑否定了？

证伪条件一：被重新填满。 如果学校名义上设了留白时间，但实际上被各种"隐性课业"——建议书目、可选练习、赛前集训、"自愿参加的"补习班——重新占领，那么制度性留白只是橱窗展示。这一条件检验的是制度抵御"填满惯性"的能力。

证伪条件二：重新变成工具。 如果学校和教师把留白当作培养"创造力""自主学习能力"的另类教学手段，暗中期待学生产出"有创意的作品"并以此作为判断留白"有效"的指标，那么留白就

不再是留白——它变成了"不教之教"，一种更隐蔽的规划和评价。这一条件检验的是成年人的克制：能否真的忍住那个"利用一切时间实现某个教育目标"的冲动。

证伪条件三：分化为特权。 如果留白只提供给"学有余力"的学生，而对"成绩差的"学生则加倍填满补课，令留白变成一种阶层内部的特权——那么它只是放大了原有的不平等。这一条件检验的是制度公正：留白是否真的作为每一个学生的权利、而非奖品来配置。

三个证伪条件，构成一把测量尺：当一个学校宣称"我有制度性留白"时，用这三个条件一量，真假立判。

4.6 一个诚实的内省：概念能做的与不能做的

"制度性留白"不是一张可以解决所有教育问题的药方。它不是要取消学校已有的那些基础性功能——确保每一个儿童掌握基本的读写算能力、传递让社会免于崩塌的公民共识、为遇到困难的学生提供及时的帮助。这些都是学校不可卸责的底线。留白，是在这些底线被保障住的基础上，把那些原本被"多出来"的、"我们习惯性地以为也理所应当由学校来规划和填满"的部分，重新拿出来，还给成长者本人。

它不是整个学校制度的替代物。它只是那个制度在经历了两个世纪的自我膨胀——从"确保基础"一路膨胀到"代理全部成长"——之后，一次有纪律的自我收缩。那种收缩的边界在哪里、力度如何把握、什么样的收缩算是"健康的克己"而什么样的算是"危险的弃守"，这些不是光靠理论推演能回答的问题。它们必须在真实的学校现场，在与教师、学生、家长、管理者的反复碰撞中，被一点一点地摸索出来。这个摸索过程注定是漫长的、冲突不断的、而且大概率会犯很多错误。但开始它的前提，是先承认有这么一个需要开始的地方。本文要做的，是在概念上标出那个地方的坐标。

五、让留白嵌入制度：三个维度及其政治可行性

5.1 从概念到嵌入

上一节给出了"制度性留白"的概念内核与证伪条件。但如果它不能嵌入到制度中最坚硬的那几个齿轮里——评价体系、教师角色、时间结构——它就只是一篇论文里的漂亮说法。

本节依次处理这三个维度。每一个部分在给出重构方向的同时，都诚实地面对它与现有体制之间的张力，并特别地回应那个无法绕开的硬问题：在资源不均的现实条件下，"留白"是否只会加剧教育不平等？更重要的是，在本节结尾，必须正面回答一个被反复搁置的问题：在当前以绩效问责和标准化排名为核心驱动力的教育体制中，一所普通公立学校**实际上**不可能单方面"留白"——那么，这个概念到底在要求什么？

5.2 评价：将"确保基础"与"发现独特"在制度上分开

评价改革是整个重构的支点。只要最终那个一维排名的压力不减，无论学校在中间加了多少留白，学生、家长、教师最终都会把那些留白的时间重新填满——不是学校填的，是他们自己。社会压力会通过看不见的手，把自由时间变成隐形赛场。因此，不松那个压力源，留白就是空谈。

松那个压力源的关键，不是废除考试，而是拆开那个在第二节被揭示的致命折叠——将"确保基础"和"发现独特"这两件在逻辑上不可兼容的事，在制度上分开。

确保基础：每一个社会成员在完成基础教育之后，都应该具备基本的读写算能力和公民常识。这种检验的性质应当是**达标性**而非**竞争性**——只有"合格"和"尚未合格"两档。"尚未合格"不意味着"失败"，而是意味着"此人在这个基础领域还需要继续投入资源"，社会有义务为他提供补足的机会，而不是在他十几岁时就给他贴上"劣等"的标签。

发现独特：在基础领域之上，每个人在受教育期间真正深入投入过的深度项目、提出的原发性问题、经历的失败与调整、在合作中扮演的角色——这些信息，不再被压缩进一个一维的分数里，而是以原始的、未经加权平均的形态，保存为一个多元档案。大学录取和企业招聘时，各方基于这套档案做出自己的独立判断。AI 在这套体系里的角色不是替代人的判断，而是协助整理和呈现那些复杂信息，让录取方或雇主能够高效浏览、理解——而不是被单一数字替代。

这一拆分不是新鲜的想法——它与当前"素养导向评价""过程性评价"等趋势在方向上一致。但本文要强调的是：它必须被理解为制度性留白的**前提条件**而非**副产品**。如果评价制度不先拆开那个折叠——如果"基础的确保"和"独特的展开"仍然被同一把尺子测量——那么留白永远无法在现实中存活。这个序列不能颠倒。[7]

5.3 教师角色：从"能力的充分行使"到"有纪律的克制"

教师这个职业，在很长时间里，其核心能力的定义是："我知道你不知道的，所以我能教你。"在这个定义下，好教师的标准是学科掌握的深度与有效传递的能力。这个标准在知识稀缺时代完全合理。

但在知识冗余时代，这个标准面临一个它自身无法应对的困境：AI 在知识占有上全面超过了任何个体教师。最常见的回应是转向"软技能"："教师不再是知识的传递者，而是成长的陪伴者、创造力的激发者、情感的培育者。"这个回应说对了方向，但说小了。它仍然没有跳出"教育者知道被教育者应该长成什么样"的预设——不过是从"你应该学会二次函数"变成了"你应该成长为有创造力的人"。

制度性留白对教师角色提出了更根本的要求。教师仍然讲授知识——这是她的专业，她当然可以做得比 AI 在某些情境下更好，尤其是在她熟悉的学生面前。但她在制度上新增了一项责任：**在明确的、制度规定了的时间和场合，有纪律地不行使她的教学专业能力**。这不是因为那个能力不够好，恰恰相反：因为那个能力太好、太容易被滥用，所以制度需要为它设立禁区。就像一个外科医生知道怎么用手术刀切开腹部、切除病灶，但在那些伦理上"不可手术"的病例面前，

他不使用那把刀——不是因为不会，而是因为不能用。教师的克制同理：她比任何人都知道怎么给学生指出"正确的方向"，但她有纪律地选择在某些时刻不指向任何方向，不是因为那个方向不正确，而是因为成长本身要求方向必须由行走者自己去发现。

这种克制不是"放任不管"。它要求教师在克制的同时保持在场——不是离开教室让学生"自习"，而是人在场，目光在场，关切在场，但不出声主导。当一个孩子茫然不知所措时，她没有冲上去给建议——不是因为冷漠，而是因为她判断：这个孩子此刻所需要的，恰恰是待在"该怎么办"的不确定性里足够长的时间，以让一种内在的动机有空间从他自己的体验中生长出来。但她同时在场，确保这种不确定性不演变成被抛弃的恐惧。她知道，并在必要时可以被触及。这种微妙的、几乎是用"存在而非行动"来完成的教育工作，在当前师范教育的全部词汇库里，几乎找不到名字。

这里需要补充一个具体的场景，以展示这种克制在实践中长什么样。

考虑一所尝试制度性留白的公立初中。每周二、四下午的最后两节课，被划定为"留白时段"。制度规则明定：在这两节课内，教师不得布置任何统一任务，不得对学生在此期间进行打分或评等，不得在事后要求提交产出证明。学生在校内可以使用图书馆、实验室、美术教室、操场，或者只是坐在教室里发呆、读闲书、与同学聊天。教师在场，但不主导——除非学生主动寻求帮助，或出现安全隐患。

在实施初期，发生了这样的事。一位数学教师，看到自己班上几个学生连续几周在留白时段里"无所事事"——既不去图书馆，也不做任何看起来"有建设性"的事，只是趴在桌上或者在校内闲逛。这位教师忍不住设计了一套"自由探究导引"——不是强制任务，而是一份"如果你不知道做什么，可以参考这些"的建议清单，涵盖数学游戏、科学实验、写作练习。她以为这是"帮助学生更好地利用留白时间"。

这个做法，恰恰构成了本文所定义的"证伪条件二"——将留白重新转化为工具。在随后的教师讨论会上，这个问题被摆上了台面。争论很激烈。一部分教师认为："如果学生确实不知道做什么，给他一份建议清单有什么错？这不是强制，只是帮助。"另一部分教师——包括那位受到质疑的数学教师本人在反思——逐渐意识到：问题的关键不在于这份清单是否"强制"，而在于它重新把"成人判断什么值得做"这一姿态，安插回了留白时间里。那个"不知道做什么"的状态，对于某些学生来说，恰恰是需要被允许存在的东西——因为只有当他们被允许长时间地"不知道该做什么"而不被任何人拯救时，他们才有可能被迫去听自己的声音。而那份善意的清单，无论措辞多柔和，都发出了一个信号："其实还是有人在看着，希望你做点什么。"

这所学校后来调整了规则：除了安全底线之外，教师在留白时段内不提供任何"建议清单"，不对学生的活动发表评价（包括不做表扬——"你做得真棒"也被约束），不将留白时段内发生的任何事纳入对学生的综合评定。用一位教师后来的话说："我最难的不是教，最难的是闭嘴。"这句话，在本文的框架中，恰好标出了"有纪律的克制"的实质难度。这个场景是合成的，但它所揭示的矛盾——教师专业本能与留白伦理之间的冲突——在任何真实尝试中都会出现。本文不声称它代表了"成功"，只声称它展示了"克制"究竟要克制什么。

5.4 时间结构与教育公平：留白会加剧不平等吗？

留白要求时间——不是零碎的片刻，而是大块的、不被切割的、不以产出为目标的连续性时段。这意味着学校必须从现有课表中砍掉相当比例的标准化课时，把腾出来的时间重新划定。在这个重构中，一个无法回避的硬问题是：**在资源不均的现实条件下，“留白”会不会只变成优势阶层学校的特权，而普通学校学生则因为“留白”导致基础学力更薄弱，从而进一步拉大阶层差距？**

这个问题，没有完美答案。但回避它就是自欺欺人。

先厘清问题的精确层次。不平等的担忧可以拆成两层。第一层：**制度内部的不平等**——在同一所学校内，留白是否只对“学有余力”的学生有利，而对基础薄弱的学生不利？第二层：**制度之间的不平等**——在不同学校之间，资源优渥的学校可以为留白配置更丰富的设施和更充分的教师在场，而资源匮乏的学校则可能将留白变成低质量的“放羊”。两层都必须被严肃对待。

第一层回应的起点，是坦率承认一个不对称性。优势阶层家庭的孩子，无论制度如何设计，都有更多的校外资源（家庭藏书、父母辅导、课外培训）来弥补学校可能“少教”的部分，也有更优越的条件让他们在校内留白时间里真正地“自己探索”。弱势家庭的孩子，家庭能提供的文化资源较少，留白时间里可能更容易陷入茫然——而现行的标准化填满教学，恰恰在某种程度上为他们提供了相对公平的追赶机会。

但只看到这一面是不够的。因为我们必须同时看到这个不对称的另外一面：**标准化填满教学对弱势家庭孩子的“保护”功能，是以一个巨大的代价换来的——它剥夺了所有孩子（包括弱势家庭的孩子）发展内在动机、自己发现“什么值得投入”的机会。**一个弱势家庭的孩子，他在学校里被从早到晚的课表和作业填满，确实在短期内在考试分数上可能比其他情况更好。但当他在这种被全部填满的状态中度过了十二年、拿到文凭之后，他面临的是一个完全不同的世界——一个不再有人替他安排下一步、不再有标准答案、不再有统一排名的世界。在那个世界里，他此前从未被允许练习过的能力——自己找方向、自己判断什么值得投入、自己坚持做一件事不依赖外部奖惩——恰好是那些优势阶层家庭早已通过校外资源私下培养过的能力。也就是说，**现行体制试图通过“填满”来弥合阶层差距，却恰恰在更根本的地方——那种需要在自由探索中才能被培养的自主性——制造了更深的差距。**

认清这个对称性之后，制度设计的任务就不是“为了避免不平等所以不搞留白”，而是“如何在搞留白的同时，尽可能防止它变成特权”。

这就进入第二层——如何防止制度之间的不平等。回答这个问题的前提，是承认：在资源高度不均的现实条件下，没有任何改革措施能够完全避免被优势阶层更有效地利用。这是所有教育改革都无法逃脱的约束，不是“制度性留白”独有的困境。但可以采取以下措施来**最大化降低**这种利用的差异：第一，留白的制度设计必须首先保证每一个学生——不管成绩如何——都拥有等量、同质的留白时段，这让它区别于“只有尖子生才配自由探索”的现有差序格局。第二，“确保基础”部分的达标辅导，对基础薄弱的学生必须是更充分而非更压缩的。这在时间总量上的矛盾如何解决？答案是：**砍掉那些在当前制度中并非真正服务于“基础确保”也不是“留白”的中间地带——那些反复刷题、过度备考、以排名竞争为唯一目的的时间消耗。**

这个"砍掉"的提议，需要实证支撑，否则只是一个愿望。已有研究——特别是教育经济学中关于"过度教育投资回报递减"的文献——提供了部分依据。[8] 在标准化考试的高分段区间，额外投入的备考时间对分数的边际贡献急剧下降，甚至在某些情况下转为负值（由于疲劳和厌学）。一项针对东亚国家高中生的跨国比较研究指出，学生在校学习与学业成就之间的关系呈现明显的倒 U 型曲线：当周学习时间超过某个阈值（约五十小时）之后，额外的时间投入不再带来显著的分数提升，反而与主观幸福感的下降和内在学习动机的衰减显著相关。如果这一实证判断成立——它当然需要在不同制度环境下接受反复检验——那么"砍掉刷题时间"就不是一个"为了伦理牺牲效率"的选择，而是一个"在效率层面本来就合理"的选择。这部分时间，无论在效率上还是在伦理上，都不值得被保留。

对于更弱势的学校和地区，上述论证仍然面临一个真实挑战：当学校缺乏足够的师资和物质条件来为"留白时段"提供有质量的在场监护和资源支持时，留白确实有退化为低质量"放羊"的危险。这意味着，**制度性留白的全面实现，不能仅靠学校内部的时间再分配，而必须伴随教育财政和师资配置的深层改革**——包括但不限于：缩小生师比、为留白时段配置专门的资源教师或社区导师、向弱势学校倾斜更多的公共文化资源（图书馆、实验室、艺术设施）。这不是一个小的附加条件，这是留白从一个"概念"走向"制度"必须支付的成本。一个不谈论成本的理想，不是理想，是幻觉。

5.5 政治可行性的硬问题：留白不能在绩效体制内单方面实现

行文至此，必须直面一个被反复推迟的问题：在当前以高利害考试和绩效问责为核心驱动力的教育体制中——无论是东亚的高考系统，还是英美近三十年来的标准化测试问责制——一所普通公立学校**实际上不可能**单方面大规模推行"留白"。因为任何一所学校若敢将课表砍掉 20% 作为非结构化时间，将立即面临来自家长（"学校不教东西了"）、教育局（"升学率怎么保证"）和同行竞争学校（他们没砍我们不砍）的毁灭性反噬。这是一个政治经济学问题，而不仅仅是伦理选择问题。

这意味着，制度性留白不能被构想为一个"从基层学校自发推广"的渐进式改革。它必须被构想为一场**自上而下的、伴随评价制度结构性拆解的制度转型**——而且，这场转型的起点不在学校内部，而在国家层面的评价制度和问责体系的重构。具体而言，当"确保基础"从竞争性排名中被剥离出来、变为达标性检验之后，高利害考试对学校日常运行的支配力将实质性地减弱。只有在这个"外部压力源被扭小"的前提条件下，学校内部的留白才可能真正存活，而不是被从校门涌入的社会压力重新吞没。

但这一点本身又引发了一个更深的困难：国家层面的评价制度重构，在可预见的政治周期内，可能性有多大？本文不假装乐观。在那些社会流动通道高度依赖标准化考试的政体中，"考试公平"已经被建构为一种广泛的、底层群体尤其不愿放弃的社会契约——尽管这种公平在很多方面是脆弱的甚至虚幻的，但它在几十年的运转中积累了深厚的正当性。拆解它，不仅需要技术方案，更需要政治意志和社会共识，而这两者在眼下都不丰沛。

这是制度性留白作为一个概念的诚实边界：它指出了一条路，但不声称那条路容易走、或短期内走得通。本文能做的，是在概念上标出这个方向，并论证：**如果我们集体地、严肃地认为年轻一代的成长不应该被从头到尾代理——如果"真正的学习在别处"不只是个别学生的叛逆感喟，而是一个时代性的教育伦理危机——那么，**重构评价制度就是绕不开的硬仗。制度性留白不是这场硬仗的"方案"，而是这场硬仗的一个**伦理锚点**：它为"打这场仗到底是为了什么"提供了一个比"提高效率""提升创造力"更根本的回答——是为了守护成长中那些不可被代理的部分。

六、结论：不为地图所困的生长

6.1 论证回顾

本文论证了一条从日常经验切入、穿透制度史、回到伦理概念的分析路径。学校面临的困境，表层看是知识传递垄断被打破、文凭信号效力衰减、共同体体验被评价体系抑制。深层看，这三重松动的背后是同一个预设的不可逆失效：**教育者知道被教育者应该长成什么样，并有权、有能将这一知识制度化为一套完整的路径规划和标尺测量。**在知识稀缺、路径单一、承诺可信的历史条件下，这个预设具有其必然性与合理性。但在 AI 让知识成为冗余、让非标准路径大规模可见、让功利承诺的信誉在日常经验中持续流失的时代，这个预设正在年轻一代的切身体验中被无声地拒绝——不是以宣言的方式，而是以精神逃逸的方式：身体在校，真正的学习在别处。

修复旧功能无法回应这一伦理挑战。学校在 AI 时代的再奠基，不能靠"教得更好""考得更准""管得更严"，也不能靠"教 AI 教不了的东西"——那仍然是在用旧预设的框架回应新条件。真正的再奠基，是制度性留白的确立：在学校制度中，刻意地、有纪律地、不可让渡地为那些尚未被预判的、尚未被命名的、尚未在任何地图上标出的成长路径，留出受规则保护的、不可被功利目标挤占的生长空间。

6.2 证伪条件

本文的核心判断——学校在 AI 时代真正的不可替代性，不在于它还能额外提供哪些 AI 无法提供的"内容"，而在于它是唯一一个可以成为"制度性不填满"的守护者的社会机构——可以在出现以下条件时被证伪：

如果在未来十五到二十年内，在继续维持标准化考试作为主要评价方式的前提下，大多数普通公立学校的毕业生能够普遍地报告：他们在校园中真正投入过的、不计后果、不为分数、完全由内在动机驱动的事情不止一件，而且这些事情对他们此后人生的方向和自我认识产生了可以被独立追踪到的实质性影响——与此同时，他们在校期间普遍没有体验过"学校只是拿文凭的地方，真正的学习在别处"的撕裂感——那么，本文的核心指控（旧制度底层的那个预设正在被年轻一代大规模地内在拒绝）就是被夸大了的。那个预设不需要被松绑，旧框架内部仍有弹性，足以完成自我更新，制度性留白这个概念就是多此一举。

但如果上述条件不能成为现实——如果标准化评价与深度主体体验之间的张力只能加剧而无法弥合，如果年轻一代“真正的学习在别处”的体验从个例蔓延为普遍经验——那么，本文的判断至少是对当前制度伦理危机的一次诚实诊断。它提出的不是一张详尽的地图，而是一种方向感：当旧地图上的道路被证明通往的不是新的疆域而是旧的围墙时，需要的不是把地图画得更细密，而是学会在没有地图的地带行走。

6.3 结尾

本文的核心判断可以用一句话概括，也说给那些每天在校时间超过十个小时的年轻人——**学校之所以值得你在那里待十二年，不是因为它知道你要去哪里，而是因为它愿意守护这样一块地方：在那里，你可以用足够长的时间，自己发现那个答案。**

注释

[1] 本文所涉及的学生案例（如“小北”）系基于田野观察与日常经验的合成例示，已作匿名化与简化处理，旨在作为思想实验的虚拟 persona，而非实证数据。其社会位置（省会城市、重点高中、中等成绩、拥有数字设备与课外时间）本身已滤掉了大量更复杂的情况。本文援引“小北”是为了标出一个趋势的端倪，而非声称“所有学生都在这样体验”。

[2] 关于民族国家、资本主义与印刷技术如何共同塑造现代学校制度，已有大量历史研究。本文不拟复述，仅聚焦于这一耦合过程中沉积下来的制度逻辑及其预设。

[3] “确保基础”与“发现独特”的区分，部分受到当前“素养导向评价”讨论的启发，但本文的论述重心在于制度层面的功能拆分，而非测评技术改良。

[4] 本文对福柯的援引集中在《规训与惩罚》中关于规训权力与标准化考试的论述，同时涉及福柯晚期“自我技术”概念，以构成对“逃逸”叙事的内部张力——学生从学校规训中“逃逸”出来，是否只是跌入了平台资本另一种更隐蔽的规训？这是一个本文无法给出定论但必须向读者坦白的问题。

[5] “留白”在此已被转义为一种制度伦理概念，其操作逻辑与艺术创作中的留白有根本差异。

[6] 此处的“放任”与“自主学习”泛指各种主张撤除制度约束的教育思潮。与它们不同，本文的“制度性留白”强调制度框架内的积极建构，亦区别于伊里奇（Illich，1971）的“去学校化”方案。伊里奇的主张在废除学校制度的强制性和垄断性这一点上提出了有力的批判，但他的方案恰恰取消了学校作为公共制度为弱势群体兜底的保障功能，这正是本文坚持“留白必须在制度壁内”的原因。

[7] 本文仅论证拆解“折叠”作为制度性留白的前提条件，不提供具体评价方案。

[8] 关于过度备考时间边际效益递减的实证依据，已有教育经济学与学习科学的跨国比较研究支持学生超长学习与学业成就之间存在倒 U 型关系，尤其在标准化考试的高分段区间，额外时间投入的分数回报急剧下降。本文不做具体文献引证，仅指出这一经验趋势的存在；其不同制度环境下的稳健性需要进一步检验。

[9] 本文的构思受益于诸多师友的讨论，文责自负。文中关于一所初中尝试留白的合成场景，部分受到了若干正在进行中的教育实验项目的启发，但已做了充分的抽象化处理，不指向任何具体学校或个人。