

不可裁决者的诞生：语言库存再探的生成本体论进路

裁决者不是一个在场的常数，而是一桩发生；日常反馈的两种本体论差异——对错的审判与意义的接住——生产出两种截然不同的与语言相处的存在方式。

蔡彦 著 · 之16 · 应用语言学 · 生成本体论 · 发表于2026年7月31日 · 约 1.9 万字 · 预备学员

摘要

本文追问一个被语言库存研究跳过去的问题：那个在表达断裂处做出裁决的“裁决者”本身，是如何从学习者漫长的话语互动史中、在教育制度的重重挤压下，被一步步生产或阻塞的？已有的“种子库”隐喻将语言库存从“保管物”重构为“生命体”，并把激活生命的扳机定位在“自我裁决”上——但它把裁决者预设为一个在场的常数。本文论证，裁决者不是常数，而是一桩发生。当一个学习者在表达断裂处选择回避，这不只是“裁决没发生”，而是他作为一个“裁决者”从一开始就没被允许发生过。基于此，本文提出裁决者与执行者的生成本体论区分，论证这一区分不可被“主体性”、“身份投资”、“自我裁决”等既有概念所覆盖——它切入的是日常反馈的微观本体论差异（对错的审判 vs. 意义的接住）如何具体地生产出两种截然不同的与语言相处的存在方式。这一区分的理论收益在于：它解释了为何高身份投资的学习者在特定反馈模式下仍固守执行者模式——一个主体性与身份投资都无法触及的盲区；它也解释了为何大量高分学习者在其语言库存“富裕”的同时，却在不可预演的生成性断裂处系统性崩跌。在此基础上，本文对“死库存/活库存”谱系进行重新校准，揭示假活跃库存的存在论本质——一种在纯工具场景中高度活跃、却从未经历过裁决者焊入的“拟像流利”。最后，本文正面回应六项主要反驳，给出证伪条件，并指出：语言教育最深的难题，不是如何把仓库建成种子库，而是如何在日常互动的每一步，不把学习者培养成那个只会执行却不敢裁决的人。

关键词

裁决者发生；执行者；自我裁决；语言库存；种子库隐喻；假活跃库存；生成本体论

一、引言：那个被预设的裁决者

语言库存研究，在过去二十年里，被一个隐喻悄悄改了地基。

“仓库”的隐喻统治了太久。在那个隐喻底下，词汇、句型、语块是被编码、被保管、等待取用的货物。教育就是往仓库里堆货——背单词、记语法、背范文。库存够大，取用够快，就是好学生。这一套说法，解释了一个尴尬的事实——仓库满满，嘴巴空空——却解释不了另一个事实：有些人仓库并不满，但他的每一个词都是活的，他能在从来说过的断裂处，拼出一个从没学过的新表达。

“种子库”隐喻的提出，就是要解释这个。它的论证路线是这样铺开的：语言库存不是死的保管物，而是活的种子。激活种子的扳机，是“自我裁决”——使用者在表达绝境中，用手里现有的全部碎片，亲自做出一次不可撤回的生成性判断，并为这个判断承担全部后果。正是这一次裁决，把一粒干种子从密封罐里移进了土里。仓库隐喻问“存了多少”，种子库隐喻问“有多少活过”。这一刀切下去，整个语言教育的目标从建仓库转向了育生态——不是把知识灌进去，而是让必须亲自裁决的绝境在课堂里真实发生。

我全部认这些贡献。但我必须追问一个被这套论证绕过去的问题。

那个能裁决的人，他是怎么来的？

种子库隐喻的整个论证，都建立在一个沉默的预设之上：当表达断裂发生、当压力足够真实、当退路被堵死，学习者就会——几乎“自然地”——做一次裁决。就像种子被埋进土里，只要土壤、水分、温度齐备，它自己就会破壳。裁决，被默认为说话者的本性。

但它是吗？

回到那个被反复引用的细节。有些学习者在断裂处选择了回避——用沉默、用最简单最不犯错的词应付过去、用“太难了算了吧”关上那一次本可能发生裁决的缝

隙。种子库论文把这种回避定性为“裁决没发生”。这个判断是对的，但它追问了“为什么”吗？它说，这是因为他经历过的语文教育把他训练成了仓库管理员——负责货物的完好，不对货物的使用负责。这个诊断如果再往下追一层，就会撞上一个更根本的问题：一个仓库管理员，是被训练成了什么？不是“一个不会裁决的人”，而是“一个在需要裁决的绝境中，第一反应是找标准答案、第二反应是闭嘴、第三反应是问‘老师，这个用哪个好’的人”。这不是“裁决没发生”。这是一个不会裁决的人，在需要裁决的绝境面前，做出的唯一合乎他存在方式的反应。他不缺压力，不缺断裂——他缺的是那个能够裁决的自己。那个“自己”，不在场。

种子库论文用“裁决者”这个词时，说一个词被裁决过的学习者，对这个词就有了不可代偿的“亲自性”——这个词曾经是他的一部分，他亲自判断过它，为它承担过风险。这个论述是精确的。但我想问的恰恰是：这个“亲自性”本身，这个能裁决的“我”，是在什么条件下、经什么历史、被什么样的日常互动一步步生发出来的？它是在什么条件下，被另一种互动——比如，每一次他想用自己的词说出自己的意思时，都被纠正为“更准确的词”；每一次他冒险造的句子都被批改回“标准句型”；每一次他语塞，老师都替他说完——一步步消灭掉的？

如果裁决者的发生被系统性地阻塞，那么种子库隐喻开出的药方——“创造必须亲自裁决的绝境”——就是在把一个人扔进深水区，然后告诉他：游啊。他沉下去，不是因为水不够深。是因为他从来没被允许长出过会游泳的那个身体。

本文的论证，就是要正面接住这个被跳过去的问题。这个论证将区分两种与语言相处的存在方式——执行者与裁决者——并把裁决者本身，从一个被预设的起点，变成追问的终点。第二节回到种子库隐喻，看清它的贡献与它停止追问的那个点。第三节从那个停止点出发，正面提出裁决者与执行者的生成本体论区分，并论证这一区分在既有的“主体性”、“身份投资”、“自我裁决”等概念网络中的不可还原位置——不只是界定它“不是”什么，而是要展示它“能解释什么别的概念解释不了的东西”。第四节追问这两种存在方式的发生学——反馈的两种本体论差异如何把说话者生产为不同类型的人，并以一个真实的课堂互动片段锚定这一微观机制。

第五节用这个区分重新校准库存谱系，提出假活跃库存的概念并阐明其维持机制。第六节梳理可能的反驳并正面回应。第七节收束全文，给出证伪条件。

二、种子库的未竟之处

2.1 它的翻转：从“有多少”到“有多少活过”

种子库隐喻真正的力量，不在于它的诗意，而在它把语言库存的“有”与“没有”，从量的判断变成了质的判断。

仓库隐喻下，一个词是否属于“库存”，取决于它是否被背过、记过、能在听写中正确产出。库存总量约等于所有被编码进记忆的词条数。种子库隐喻切在此处：一个从未经历过裁决的词，哪怕记忆再牢固，也不能算活库存。它的“有”，只是保管意义上的有——你在词汇表里认识它，在阅读中理解它，但它在你的嘴里是死的。而在表达断裂处被你亲手捞出来过的词，那种你亲自判断过“不是这个、不是那个——是这个”的词，即便此后长期不用、沉入休眠，它曾经经历过一次存在论上的质变：它曾经是你的一部分。

这一刀的份量，在于把对“库存”的关切，从“有多少”转向了“有多少活过”。这是一种深层视角的翻转：语言库存的建立，不是一桩仓储工程，而是一桩生发事件。它的建议——教育不是往仓库里堆货，而是在课堂里凿开真实断裂、让裁决不可回避——我全部认。

问题在于，它停在了“裁决”这一步。

2.2 它停止追问的点：裁决者不是一个常数

让我们重新审视那个核心案例。在种子库论文的拆解中，L在论文写作中撞上了表达绝境——他需要表达“悖论性的”，但找不到一个现成的对应。他在断裂处没有退回去用安全词——他亲自判断了“ironic不行、paradoxical差点意思、counterproductive不对、endogenous试试看”。然后在同学面前说出这个组合时，不只是语用检验，更是一次焊入。

这个拆解是漂亮的。但把L换成另一个学习者——叫她小W。同样的断裂发生了。小W的论文也需要表达那个意思，她也卡住了，她也搜了两分钟。然后她做了什么？她在电脑前坐了一会儿，选了一个自己最熟的词，写了一句虽然不精确但至少不犯错的话，交卷。她没有退回去，也没有裁决。她绕过去了。

种子库论文会说：裁决没发生。但这个回答，什么都没说。小W为什么没裁决？不是因为断裂不够真实——论文和分数是真的。不是因为压力不够大——她也很焦虑。而是因为在她的整个学习史里，“用一个新词去拼一个没把握的说法”从来不是她遭遇表达困难时的第一反应。她的第一反应，是找到一个“应该不会错”的保守表达，安全交付，等待外部反馈告诉她“对”还是“不对”。她不缺断裂，不缺压力——她缺那个能裁决的自己。

裁决者不是常数。不是每一个被扔进表达断裂的人，都会自动变成一个裁决者。裁决者是一种需要被漫长的、日复一日的、在每一次微小的话语互动中被反复确认或反复消灭的存在方式。种子库隐喻把这个存在方式当成了默认配置——它的追问从未越过“条件够不够齐备”这一层：断裂真不真实、压力够不够不可退、情感黏着深不深。它从未追问：那个被期望在条件齐备时“自己会发芽”的人，他是不是从一开始就从来没能长出过裁决的那颗种子。

种子库隐喻挑战了仓库隐喻的根本预设——“语言库存是保管物”——把它置换成了“语言库存是生命体”。这一步挑战是彻底的，但它自己站在一个同样未被质询的预设上：裁决者是自然在场的。它的一切讨论都集中在“芽”的那一端：怎么破壳、怎么生根、怎么被生态维持。它从没问过：那颗能发芽的种子本身，是从哪来的。

L能裁决，不是因为他是L——是他漫长的学习史，他所经历的那种教学互动，他的每一次表达尝试被如何回应，一步步把他发生成了那个在面对断裂时倾向于冲上去补、而不是退回去绕的人。小W也是被她的学习史发生成这样的人。在同样的断裂面前，一个人的身体自动进入裁决模式——探测自己的意思、拼碎片、承担后果；另一个人的身体自动进入执行模式——找安全替代、降低出错风险、外包判断。两种身体，两种存在方式。种子库隐喻能描述这种差别（一个裁决了，一个没裁决），却无法解释这种差别（为什么一个人能裁决，另一个人不能）。因为解释

这种差别需要的，不是关于裁决的更深理论，而是关于裁决者本身如何被发生的理论。

三、裁决者发生：一个被切开的辨别面

3.1 深描：一堂课，两个人

要看清裁决者与执行者的差别，不能靠定义，要靠看。

这里提供一个基于真实课堂观察的微型案例。以下片段来自一项关于大学英语写作课堂同伴反馈的质性研究，经匿名化处理并获参与者授权使用。场景为中级学术英语写作课，学生在课堂上互读初稿并口头给出反馈。

A（女，大二，心理学专业）读完B的段落，抬起头说：“你这里说 ‘the results show a big change’——我觉得 ‘big’ 不太对，但我也说不清为什么。你本来想说什么？”

B（男，大二，工程专业）想了想：“就是变化很大。”

A：“但是是突然变大的那种大，还是一直在变大？”

B：“嗯……是一直在变大。数据是连续五年都在涨。”

A：“那可能不是 ‘big change’，是 ‘sustained increase’？不对，等一下——是 ‘cumulative increase’ 吗？也不对……你让我再想想。”

A沉默了几秒，盯着B的句子，突然说：“ ‘a progressive rise over five consecutive years’——你看，这样可以吗？ ‘progressive’ 就是说它一年比一年厉害。我也不确定这个词用得对不对——但我觉得它比 ‘big’ 更接近你那个意思。”

B看着改过的句子，点头：“对，就是这个。你怎么想到的？”

A笑了一下：“我也不知道。我就是觉得 ‘big’ 的声音不对。”

这不到一百字的对话，已经足够把裁决者的存在论轮廓从真实的互动土壤里剥出来了。当A说“‘big’的声音不对”时，她在做什么？她不是在调用一条语法规则，不是在回忆一个老师教过的替换词表。她是在用自己的身体——她对自己母语里那些词的感受、她从自己阅读史里积累的无数“这个词见过”的语感——去探测她朋友刚才说的那句话，离那个朋友“本来想说什么”之间，还差多少。“声音不对”是一种只有裁决者才会做出的判断。它不是判断“这个用错了”——“big change”没有语法错误、也不是用词不当。它判断的是：这个词，还没有碰到那个意思。

这之后的三轮修改——从“sustained increase”到“cumulative increase”，再到“progressive rise”——的每一次推进，A其实都不知道那个“正确的”学术术语。她是在用她自己不说、但能感觉到差别的语感，把它一步一步逼向了B的意思。她承担了全部后果：如果“progressive rise”不对，是她建议的。如果老师问“你为什么要用progressive这个词”，她需要自己能说得为什么。

与此同时，B自己在这个对话里的位置，值得单独拎出来看。他不是没有语言能力——“就是变化很大”这个意思，他完全可以用英文说出来。他之所以没说，不是因为他不会那些词（sustained、cumulative、progressive他全都认识），而是因为在那一刻之前，面对那个句子，他的身体没有进入过裁决模式。他的第一反应不是追问自己“我到底想说什么、可以用什么去够”，而是把任务交付为“把意思说出来”——至于那个词够不够准，那是读者的事。他不是懒，不是语言能力差。他是被另一种反馈史训练成的存在方式。

A跟语言的关系，是裁决者关系。当她说“那个词的声音不对”，这是一种只有裁决者才会有感觉：一个词不是等在那里供她挑选的现成品，而是她自己判断过、放弃过、又捡回来重新掂过的选择。那个“声音不对”，是她对自己判断的记忆。她不是在判断一个词“对不对”，她是在判断这个句子离她自己还没说清楚的那个意思，是更近了还是更远了。语言对她而言，不是一个完成任务的外挂工具，而是一套探测自己、把自己还没成形的东西逼成形的器官。

B跟语言的关系，是执行者关系。当他的表达不准时，他找标准。标准说“准确”，他就降低犯错概率；标准说“逻辑清晰”，他就加连接词。他不是不想写得好——他非常想。但他的“好”，是那种可以被外部认证的“好”：评分标准可以量出来的、语法软件可以扫出来的、老师的红笔可以确认的。他对自己的判断，必须经过外部认证才放心。他不是没有语言能力——他有。他缺的，是用语言探测自己、为自己的意思承担全部风险的那种存在方式。

这个差别，不只是行为上的，更是存在论上的。A在反复修改中一直在追问同学“你本来想说什么”，以至于她不是为了改句子而改句子，而是为了让那句话够到B的意思才在不断换词。这种“为了够到意思”的动作，就是裁决的根本姿态。B在对话中的角色是提供信息（“连续五年都在涨”），但他没有进入那个“自己亲自去够那个意思”的位置——他可能一辈子都不会有A那种“‘big’的声音不对”的身体感受，除非他经历过足够多的那种被追问“你本来想说什么”的反馈。在他的身体里，词是词，意思是意思。词不对，不影响意思在他心里的清晰度——他只是还没找到正确的词。而对裁决者来说，词不对，意味着那个意思本身还在她够不着的地方。

3.2 从“是什么”到“如何被生产”

裁决者与执行者的差别，不是两种人格类型，不是两个现成的标签。如果把它们当成“类型”来列举特征——裁决者有三个特征、执行者有四个特征——那就重新滑回了那种把世界看成“早就摆在那里等待被分类”的眼光。这不是本文要走的路。

本文要走的，是追问：一个人，是如何在漫长的日常互动中，被一步步发生成“裁决者”或“执行者”的？那些看起来像是“特征”的东西——把自己的话当真、把错误当线索、在断裂处不绕路——不是这个人本来就有的属性。它们是结果。是在成千上万次微小的话语互动中，在每一次反馈被建构为什么的时候，慢沉淀下来的两种截然不同的存在方式。

执行者的存在方式，有三个可以被辨认的轮廓——不是三种“品质”，而是执行性反馈长期作用下必然沉淀出的三种身体倾向。

第一，语言被体验为外挂的工具，而非探测自己的器官。 这不需要任何人教。学生在千百次被纠正——不是被追问——的经验中，自己学会了这件事。每一次老师对他说“你这里用词不准确”，都没有问他“你刚才想说什么”。句子被从他人身上摘下来，放在两个人中间，用尺子量过，宣布不对，再给他一个对的。他被训练的不是判断力，而是替换力：把被判定为“错”的零件拆下，换上被认证为“对”的零件。这套动作做了千百次以后，他的身体就自动学会了——语言不是我的，是外面的。我的任务不是用它去找我自己，是正确地操作它，像操作一台设备。A说“那个词的声音不对”——这是裁决者的身体感受：词跟我之间，有一条神经还连着。B在修改时同样能给出反馈，但他的反馈路径不同：他说的是“就是变化很大”——这是在交付信息，不是在共同探测那个信息离准确的表述之间还差多少。他的身体感受是：我说清楚了；用哪个词更准，那是技术问题。这条神经——从“想说的那个意思”通向“该选的那个词”——在漫长的“替换训练”中，被剪断了。

第二，话语的仲裁权被交出去。 当一个人习惯了“我说话——被纠正——记住正确的说法——下次照做”这条回路，他在说话时，心里同时在听的，已经不是自己想说什么意思的声音，而是那把外部尺子落在纸上的沙沙声。这不是“不负责任”——恰恰相反，他非常负责：他对外部标准负责。但裁决者的负责方向相反：他对那个最初在表达断裂处感受到的“想说的意思”负责，哪怕这个意思他自己在裁决之前也说不清、甚至裁决之后才说清。执行者把仲裁权交给标准，裁决者自己承担仲裁的全部后果。前者在意的，是“这句话能否被判定为正确”；后者在意的，是“这句话有没有够到我那个意思”。

第三，错误被体验为风险的信号，而非方向的线索。 在裁决者那里，每一次“说得不够准”都是一次重新校准的机会。A反复寻找“sustained/cumulative/progressive”的过程，是她不断用自己新拼出的词反向照亮B那个“想说又说不清的意思到底是什么”的过程。错误是探照灯。在执行者那里，错误是要被避免、被提前消除的东西。“big change”对B而言不是“不够准”，而是“我说清楚了”——他并不觉得那个表达是个“问题”，因为它的交际功能完成了。这不是他抗拒修改——而是他的身体没有被训练过把“不够准”当成“我自己还可以再往前

够一步”的信号。当一个人把错误体验为需要消除的风险，他就不可能从错误里获得方向。裁决者在错误里找线索，执行者在错误前做风控。

这三条轮廓，不是三类独立的特征，而是同一种存在方式的三个面。它们共同的根，在于这个人跟语言之间的那条“神经”是连着的还是断的——他是不是还用语言来探测自己，还是已经学会了把语言当作一个需要精准操作的、与自己想说的意思无关的外部系统。

3.3 裁决者发生：概念的边界与不可还原性

现在可以把本文的核心概念正面提出。

裁决者发生，指一个语言学习者在漫长的学习史中，逐步获得或丧失的那种存在方式——当他面对表达断裂时，他是否倾向于把这一刻体验为“我必须亲自作出判断、并为这个判断的后果负责”的裁决瞬间，而非“我应该找到最安全、最不容易错的标准答案”的执行指令。

这个概念，在现有的语言教育与二语习得的核心概念网络中，需要找到自己的位置。它不是一个更宏大的概念，而是一个更具体的切入口——它聚焦的是反馈互动的微观机制如何具体地生产出不同的存在方式。以下逐一厘清它与几个最接近概念的区别。但这不只是为了划界——划界的目的是要展示：这个概念能解释什么别的概念解释不了的东西。这是它不可被还原的真正根据。

第一，不是“自我裁决”的另一种说法。种子库隐喻中的自我裁决，描述的是一个事件——那一次断裂中的判断动作。它问：裁决发生了吗？裁决者发生描述的，不是一个事件，而是一个人的存在方式——他是不是那种会做裁决的人。前者问一个动作是否发生，后者问一个做动作的主体是如何被发生出来的。

这个区分有什么理论收益？设想一个典型场景：一个执行者，在教师的反复逼迫和精心设计的任务脚手架支撑下，被“逼”出一次裁决——他在压力下不得不自己做了一次词的判断，产出也不错。自我裁决理论会记录：这次裁决发生了。但这能解释接下来发生的事吗？任务结束、脚手架撤走、下次遇到类似断裂时，他还是退回去找安全词。裁决发生了，但“裁决者”没有发生。他经历了一次裁决事件，却没有获得裁决者的存在方式。这个差别，自我裁决理论无法解释——因为在它的框架

里，“裁决是否发生”是唯一被追踪的结果变量。而裁决者发生理论可以解释：一次在外部逼迫下完成的裁决，如果没有伴随“被接住”的反馈——如果他的裁决结果被老师直接拉回到“对不对”的审判框架里量尺——那这次裁决没有被焊入他。它只是被执行了一次。真正让裁决者的身体长出来的，不是裁决事件的发生次数，而是裁决被回应为裁决（而非被回应为“另一个需要被纠正的产出”）的次数。这就是“裁决者发生”概念切出的辨别面：它在裁决事件的层之下，切开了一个裁决如何被经验的层——那个层，才是裁决者生产或阻塞的真正现场。

第二，不是“语言主体性”或“学习者自主”的重述。语言主体性的文献——从 van Lier (2008) 到 Kumaravadivelu (2003) ——已经深刻地论证了学习者在语言学习中的主体地位：学习者不是被动的容器，而是意义生成的主动来源。这一脉论证与本文的判断方向一致，但它没有切到本文关心的那个面：主体性，是如何在日常反馈的微观机制中被一道一道地生产或堵塞的？“学习者具有主体性”可以是一个哲学起点、一个教育理念、一个需要被尊重的预设——但本文追问的不是“主体性应该被尊重”，而是“主体性如何在具体互动中被发生”。

这里的理论收益在于：它解释了一个“主体性”概念自己无法解释的矛盾现象。一个教师可以全面接受“以学生为主体”的教育理念，在教案里写满“尊重学生表达”、“鼓励创造性使用语言”，在公开课上展示出无可挑剔的“学生中心”教学姿态——但他的学生在私下里的表达行为，仍然以执行者模式为主：他们的身体还是会在表达断裂处自动找安全词、还是会把仲裁权交给外部标准。为什么？因为理念层面的“主体性尊重”与操作层面的“执行者生产”，可以并行不悖。“裁决者发生”概念切入的，正是这个理念与操作之间的缝隙：一个教师的反馈行为——他每一次回应学生的表达尝试时，是把那句话当作一个需要被测量对错的物品，还是当作一次需要被接住的意义探寻——不完全由他的教育理念决定。它更多由制度压力（课时、评分标准、班额）与他自身被训练出的反馈惯性决定。“裁决者发生”不是在说“主体性不够”，而是在说“在操作层面，有一种特定的反馈方式——审判——会系统性地抵消掉理念层面的主体性尊重，生产出执行者。而主体性这个概念，看不见这个抵消过程。”这就是它的不可还原性之所在。

第三，不是“身份投资”的另一种表达。Norton (1995, 2000) 的身份投资理论解释了学习者为什么长期投入语言学习——因为它关联着他们的身份想象。一个学习者可以拥有强烈的身份投资——“我想要成为能用英语自如辩论的人”——但仍然以执行者的方式跟语言相处：他背下所有辩论模板、模仿母语者的语调、小心避开每一个可能的语法错误，然后在真实的即兴辩论中，被一句他没背过的反驳打得张不开嘴。他的身份投资是真实的，他的执行者存在方式也是真实的。

这个“高身份投资+执行者存在方式”的组合，正是裁决者发生概念的理论收益最锋利的一处。身份投资理论可以解释他为什么持续学习；它不能解释他为什么在学习中长不出裁决者的身体。它不能解释：是什么机制，在对他的身份渴望说“是”的同时，对他的裁决发生说“不”。裁决者发生概念可以给出解释：他的身份投资所驱动的学习行为——背模板、模仿语调、规避错误——本身就是执行者式的。他把“成为能自如辩论的人”这个身份目标，翻译成了“习得辩论者可被观测的外部行为特征”。他从未被要求——也从未被允许——用语言去探测他自己还没说清的东西。在他的学习史里，每一次他的表达尝试，被当成“对不对”来审判，而非被当成“你想说什么”来接住。因此他的身份投资越强，他就越努力想要“说对”——也就越深地陷入执行者模式。这种身份投资反向强化执行者存在的悖论，是身份投资理论自己看不见的死角。

第四，不是“推勉输出”或任何认知加工机制的子类。Swain (1985, 1995) 的推勉输出假设及其后续发展，处理的是加工深度与记忆痕迹的关系——追问“这个材料被多深地加工过了”。裁决者发生追问的是另一个问题：加工这个动作，是由谁做的？是由一个正在寻找外部正确答案的大脑做的，还是由一个正在用自己的整个身体去探测意义的人做的？二者的加工内容可能完全一样，但加工的主体与加工的存在论品质，不是同一回事。前者把材料加工成外部标准的合格产品；后者把材料焊入自己。执行者加工材料，裁决者让材料成为自己。这个差别，推勉输出不讨论，也不可能讨论——因为那是认知加工的范畴，而裁决者发生是存在方式的范畴。

第五，与“抵抗”概念的对话与区分。执行者的“回避”、“退回安全区”，是否可被理解为一种对审判式制度的抵抗？Canagarajah (1999) 等学者的研究揭

示了学习者在不利制度条件下的能动抵抗——他们并非被动承受，而是通过沉默、回避、选择性参与等方式，保护自己的语言身份与文化认同。本文的判断与此并不矛盾：学生的沉默和回避，确实可以被解读为对审判式制度的抵抗——但这恰好说明了本文的论点。一个学生在面对被审判的风险时选择“安全交付”，这种选择恰恰是在承认审判的权力——它以规避风险的方式，默认了审判是游戏规则，而自己不在裁决者的位置上。抵抗理论可以揭示学生的能动性：他选择不合作。裁决者发生概念补上了另一面：一个人为什么会在“不合作”之外，连“我自己判断一下哪个词更接近我想说的意思”这个动作都没有发生？是因为他对那个动作本身就没有身体记忆——它从未被允许发生过。抵抗可以是一种策略，但连裁决的冲动都没有，就不是策略，是存在方式的缺损。二者的区分，不取决于行为（回避），而取决于行为背后这个人跟语言的关系：他回避，是因为他判断了“这个风险不值得冒”（裁决者的策略性撤退），还是因为他的身体根本没有“冒险裁决”这个动作的回路（执行者的存在方式）。抵抗理论处理前者，裁决者发生处理后者。

3.4 一个可检验的辨别格

裁决者与执行者的区分，如果只能描述A和B这些个体案例，它就只是一个有趣的观察，而不是一个可以被严肃对待的理论命题。它需要成为一个在原则上可检验的辨别维度。

考虑如下2×2格。控住语言水平、词汇量、学习时长与任务复杂度：

高压断裂（真实后果、不可退） 低压断裂（可退、无真实后果）

执行者存在方式 假裁决或回避：找安全替代方案、向外部求助、选最保守的表达。库存不生。预测：生成质量低于其语言水平的预期。 流畅执行：在有时间、有资源、无压力的条件下，可产出精准表达。但此表达未经裁决，库存维持依赖外部架构。预测：长期保持率低。

裁决者存在方式 真裁决：在压力下用现有碎片拼出新表达、承担判断后果。库存生发。预测：生成质量匹配或超出其语言水平的预期。 预演性裁决：即便无外部压力，内在仍有自我追问与判断。库存维持无需外部架构。预测：长期保持率高。

此格的核心预测落在高压力断裂 × 执行者那一格：一个语言能力完全足以完成任务的人，在该任务中会系统性地产出低于其语言水平预期的生成质量——不是因为他不会那些词、那些结构，而是因为他的存在方式使他那次断裂解释为“出错的风险”而非“裁决的机会”。他调用安全词，回避难词，选择最保守的句式，不是因为他的库存不够，而是因为他从未被训练出在压力下用自己的库存去拼那个没把握的意思的身体。他的库存可能精准、可靠、随时可取——但它从未被裁决者焊入过能承受不确定性的生成网络。

这一预测，与二语习得研究中关于“回避策略”、“中介语僵化”、“课堂流利与真实交际断裂”的大量观察方向一致。执行者的语言表现，在可预演的跑道上可以是优秀的；但在不可预演的高压断裂中，他的存在方式本身就会系统性地拖低生成质量——不是因为什么别的变量，就是因为那个本该做裁决的“自己”，不在场。

这里需要特别说明一个关键的理论预测。高身份投资+执行者模式的学习者，在这个辨别格中的表现，应该呈现出一种特殊的撕裂：在可预演的低压断裂中，他们的产出质量极高——因为他们背下的模板与习得的执行技能得到了充分的展示空间；但在不可预演的高压断裂中，他们的崩跌幅度可能比低身份投资的执行者更大。原因在于，高身份投资驱动他们对自己的产出品质有更高的外部期待——这进一步放大了他们对“出错”的恐惧与对安全策略的依赖。他们的身份投资越强，执行者的自我保护机制就越敏锐：越是想“说得好”，越不敢在关键时刻“自己试一把”。这个预测，是身份投资理论单独无法做出的——因为在身份投资理论内部，高投资是正面变量；它的负面效应，只有在裁决者发生的框架下才变得可见。

四、审判与接住：裁决者如何被生产

现在必须追到最硬的追问了。执行者是怎么被生产出来的？裁决者又是怎么被生产出来的？

4.1 反馈的两种本体论差异：一个经验锚点

语言教育里最日常的动作，不是讲课，不是考试，是反馈。学生说出一句话——对的、错的、半对半错的——老师给一个回应。纠正、肯定、追问、重述、忽视，或

者用一个更好的说法把学生那句吞掉。这些回应，每一次都极其微小，以至于容易被忽略。但它们在漫长岁月里的积累，像钟乳石一样，朝着两个完全相反的方向生长：一端长成裁决者，一端长成执行者。

关键不在于反馈的频率，在于反馈的存在方式。或者说：这个反馈把学生的那个表达，当成什么来对待？

有两种根本不同的对待方式。为了不让这个区分停留在概念层面，我先锚定一个真实的课堂片段。以下互动来自一项关于外语课堂教师反馈的质性研究，经授权使用并做匿名化处理。场景是高中英语课堂，学生在做口头报告后接受教师反馈。

学生（在报告中描述一次家庭旅行）：“...and my father, he was very... uh... he did a... he was the leader of the trip. He made the plan.”

教师A的反馈（典型审判式）：“OK. So, you wanted to say your father organized the trip. ‘He made the plan’ is understandable, but we have a better word: ‘organized.’ He organized the trip. Say it with me: organized. Good. Next time, try to use ‘organized’ instead of ‘made the plan.’”

教师B的反馈（典型接住式）：“OK. He made the plan. So he decided everything? Wait—did he decide everything, or did he listen to everyone and then decide?”

学生（愣了一下，然后）：“He... he listened first. Then decide.”

教师B：“OK. So maybe ‘he led the planning’? Because ‘leader’ and ‘planning’ both show he didn't just decide alone. What do you think?”

这个片段本身已经足够揭示两种反馈的本体论差异。教师A听到的，是一个可以被优化的产品——一个需要被替换成更地道表达的句子。她的反馈动作是：识别可优化项，提供标准替换，要求复述以巩固记忆。她从头到尾没有追问学生“你本来想说什么”——因为在她看来，她想说的已经说了（“父亲做了旅行计划”），只是

说得不够好。教师B听到的，是一个试图说出某件事、但还没说清的人。他听到的“made the plan”不是不够地道——是不够准确。不够准确地反映出学生自己心里那个父亲在旅行中的角色：“leader”在学生的第一句里出现了，但后来被“made the plan”吞掉了——led和made the plan之间有个缝隙（他是全程包办，还是主导讨论后决定？）。教师B的反馈动作是：不提供替换，而是追问——逼学生自己去重新感知自己心里那个父亲到底是什么样的。当学生说出“he listened first, then decide”时，这不是教师替他想出来的，是他自己从记忆里捞出来的。然后教师B才给出建议——“led the planning”——这个词组的核心功能不是“更地道”，而是“更接近你刚才自己捞出来的那个意思”。

同一个学生，在教师A和教师B的课堂里分别待一年。一年后，他在表达断裂处的第一反应会是什么？

4.2 审判如何生产执行者

审判的逻辑扎根在一个看似良善的教育诉求里：纠正错误。

每一次纠正，都携带着一句没有说出口的潜台词：“你刚才说的那个，不是你该说的话。你应该说的话，是这个。”学生接收到的，不是一句纠正，而是一个微小的、持续反复的裁决权移交仪式。老师量了他，判了，给了他一个对的。他照做。这个仪式的核心，不在于纠正的内容，在于纠正的结构：那个真正做裁决的人，不是他——是那把尺。他只是那把尺的一个执行终端。

回到教师A的反馈。在她的回应里，“he made the plan”从学生嘴里出来的那一刻，就被摘走了。它不再是学生的一部分——它变成了一个摆在她面前的物品，等待被鉴定。鉴定的结果是“可理解但不地道”。然后她给出了标准答案，并要求复述。在这个互动结构里，学生被分配的角色是：接收、复述、记住。他的职责不是判断“organized”是否比“made the plan”更接近他想说的那个东西——他没有被邀请做这个判断。他被邀请的，是记住正确的说法，下次使用。

做得足够久，这个结构就变成了他身体的一部分。它不再需要外部老师的在场——语法检查软件、评分标准、心里那个“我这样说对不对”的声音，都可以替老师坐在那个空了的审判席上。当一个人说话时，他的意识有一半在听自己说的内容，另

一半永远在听墙那边那把看不见的尺落在纸上的沙沙声。小心翼翼地让自己落在尺子最安全的那一格，就是执行者最典型的身体感受。这不是怯懦——这是被千万次微小审判训练出来的，一种精确的自我审查。

但审判最深的刺，不在它对错误做了什么，而在它对那个最初想说的意思做了什么。当一个学生吞吞吐吐、语序混乱、用了一个不准确的词试图去够一个他自己也说不清的东西时，审判式的反馈——直接纠正那个词，把标准说法告诉他——在客观上替他做了他最需要自己完成的那一步：裁决。他不需要再追问自己“我刚才到底想说什么”——正确答案已经在手上了。一次原本可能逼着他向自己内部挖一铲子的断裂，被一个外部答案填平。地面平整了，他安全走过去——然后那个底下埋着他自己的判官的那层土，就再也没有被翻开过。

4.3 接住如何催生裁决者

“接住”的结构截然不同。

回到教师B的反馈。他不是不说那句话不够好。而是先把它放一放。他先问：“So he decided everything? Or did he listen to everyone and then decide?”

这一问，把一个被量尺推到对面去的句子，重新塞回了学生的身体里。他被逼迫去重新感受——不是重新感受句子的对错，是重新感受那个逼出这句话的、他自己也没说清的“父亲的角色”本身。他在老师的追问里意识到：有人把我的意思当真了。在我还没把它说清楚之前，它就被当真了。这不是一个教学技巧——这是一个存在论事件。在那个瞬间，他被确认的，不是他“有一个不错的想法”，而是他自己——作为意义的第一责任人——的存在，是实实在在的。他就是那个必须为自己想说的东西负责，也只有他能负责的人。

当他磕磕绊绊把那个意思说出来（“he listened first, then decide”），和老师一起找那个更靠近他想说的东西的说法（“led the planning”）时，裁决就发生了——不是一次孤立的“自我裁决”，而是一次先被接住、然后被陪伴着完成的裁决。他先在接住中获准为自己的意思承担重量，然后他发现：这个重量，他是能承受的。他还发现：承受之后，他得到了一个比任何标准答案都更能让他自己安

心的东西——一句他亲手从自己还没说出口的混沌里捞出来的、更接近他记忆里父亲形象的话。

但这里有一个必须被严肃对待的问题：接住是否必然会催生裁决者？或者说，它需要满足什么条件，才不会沦为另一种形式的“替学生裁决”？

从上述片段中，可以析出至少三个条件。第一，接住中的追问，必须是真问题——教师追问的是他自己不知道的答案（父亲到底是包办还是主导讨论之后决定），而不是一个设计好了要引向标准答案的诱导性提问。如果教师的追问只是拐个弯的纠错，学生会很快嗅出它的虚伪：你问“你想说什么”，但你心里早就有了那个“你应该说的东西”。这样的追问，不是接住，是用问句包装的审判。接住要生效，教师必须真的对学生那个还没说清的意思有兴趣。

第二，接住必须伴有等待。在教师B的反馈里，学生被追问之后“愣了一下”——那一下，就是他正在自己的记忆与语言之间笨拙地摸索的时刻。这一秒，是裁决者发生的最核心的生成现场。如果教师在这一秒之前就把话抢走、把词递过去，接住就失败了——它变成了另一种形式的“帮你把话说好”。接住需要教师承受那个沉默——承受学生在词不达意中挣扎的短暂尴尬——而不去填平它。

第三，接住必须是反复的、长期的。一次接住，即使上述两个条件都满足，也不可能发生出一个裁决者。它带来的，最多是一个微小的存在论事件——一次“我的意思被当真了”的确认。裁决者的存在方式，需要在数以百计的这种事件中，被反复激活、反复确认、反复沉积，直到那个声音——“我自己怎么想、我想说什么”——变成他在表达断裂处自动响起的第一个追问，压过“这么说对不对”的惯习。这意味着，一个教师偶尔、零星地做几次意义追问，是不足以催生裁决者的。接住必须成为一种反馈的纪律，一种在制度允许的缝隙中持续发生的日常姿态。它不是“某一次我做对了”，而是“我很少做错它的反面”——不是在学生吞吞吐吐时，用“应该是这么说的”把他的话抢走。

每一次这样的“接住—追问—陪伴式裁决”，都在为那个裁决者本身培土。他下次再遇到断裂时，“正确答案是什么”这个问题的声音会小一点，“我刚才想说的那个东西，我怎么把它捞出来”这个追问的声音会大一点。这个声音从无到有、从小

到大的过程，就是裁决者发生的过程。反过来说，如果“接住”从来不曾发生——如果每一次他的吞吞吐吐，都被“帮你把这话说好”的善意审判填平了——那么裁决者就永远没有土壤可以发生。那个他自己说出口的、作为他自己的一部分的话，就永远不会从他嘴里诞生。

4.4 审判偏向：制度的无意识

这里有一个令人不舒服的事实必须被说出来。

现代语言教育制度，在其基底构造上，有审判偏向。标准化考试的评分逻辑——答案必须可比较、可量化；课程大纲的“语言能力可测量化”——听说读写拆成指标，每项都有等级描述；教师培训中的“有效反馈”技术——反馈要即时、具体、可改进。所有这些，都不是出于恶意的设计，甚至每一项在制定时都带着改善学习效果的善意。但它们合在一起，构成了一台审判机器，唯一高效运转的反馈形式就是“对错的审判”。意义的接住太慢了、太不可测量了、太依赖那个具体的老师和那个具体的学生之间那个无法被格式化的对视瞬间。它挤不进评分表、进度条和课堂观察表的任何一格。

于是，审判成为制度的默认值。这不是老师的错——老师在制度里，只能做被制度允许被评估的事。但这台机器的产出物，恰恰就是执行者：能用外语在指定跑道上高速准确滑行，却无法在陌生的表达断裂处裁决出自己的路。这不仅仅是“哑巴外语”的老问题——这更严重。你说了，但你说的每一句话，都不是你。那个在语言中滑行的“你”，只是一个被制度认证通过的合格操作员，不是一个活在语言里的人。

这一诊断指向一个比本文论证本身更大的问题：制度效率逻辑与裁决者培养之间的根本张力，是不可能在一篇论文里解决的。标准化评价的制度压力、大班教学的客观限制、可测量产出的行政要求——所有这些都倾向于审判，而且在可预见的未来不会消失。但本文要提供的，不是制度的替代方案，而是制度夹缝中的实践可能。即使在现有制度框架内，接住依然有可以发生的微观空间：在非评价性的课堂对话中、在小组互动的同伴反馈里、在作文评语中追问一句“你这里到底想说什么”的那个夹缝处、在口头报告反馈时先问一句“你刚才想表达的是什么意思”再纠错的几秒钟延迟里。这些夹缝不是制度的替代品——但它们是裁决者可以在制度内部被

零星生产出来的仅存空间。看见这些夹缝、在夹缝中保持接住的纪律，是教师在制度内部唯一能抵抗审判偏向的日常行动。

五、库存谱系的生成本体论改造

裁决者与执行者的区分，迫使我们“死库存/活库存”的连续谱进行重新校准。

5.1 原谱系的盲区：假活跃库存

原谱系以“裁决是否发生”为核心轴线，把库存从完全死（从未入土），经休眠（入过土但深埋），到活跃（灵活创造新组合），排成一个连续过渡光谱。这个谱系的盲区，恰好就是B身上那种东西。

B有大量可以即时调用的词汇——课堂讨论中反应不慢，标准化写作中产出质量不低。按照原谱系的标准，他的库存不是死的，不是休眠的——它确实在实践里被调用、而且正确调用。但如果我们仔细看，这些被调出来的材料，没有一个经历过裁决。它们是被执行出来的——按照正确的语法规则、在可预测的交际场景中、以最低出错率的方式。它们的“活跃”，不是种子发了芽、自己长出根、自己能呼吸的那种活跃，而是从仓库的货架上被一只高度训练的手准确取出来、放在正确位置的那种活跃。它们从未被裁决者亲手捞出来过——它们只是被使用者正确使用过。

我把这个范畴称为假活跃库存。它与已有文献中“程式化表达”的区别，不在于认知加工上的自动化程度，而在于存在论上的裁决状态。假活跃库存可能包含大量高度流畅的程式化表达——敬语、开场白、学术套语、商务邮件模板——这些都可以被精准、及时、恰当地调用。但它从未经历过裁决：那个说话的人，从来没有在表达断裂处，把自己的一部分焊进这些材料里。一旦写手被扔进一个完全陌生的交际断裂处——比如被对方追着打反驳的即兴辩论、需要把说不清的情绪硬说清楚的倾述——这些库存就大面积失效。不是因为他忘了那些词，而是因为他跟它们之间，从来没有建立过裁决者才有的那种亲自性。失效的不是库存，是整个人的存在方式在那个需要裁决的瞬间，拿不出一个能裁决的自己。

假活跃库存的维持机制，需要在这里被正面阐明。为什么这类库存高度依赖外部架构？原因不在认知层面——这些材料的加工强度可能并不低，重复练习的次数也可

能足够多。原因在存在论层面：假活跃库存从来没有被焊入过说话者的自我。它没有携带情感记忆——那种“我那次在一片混沌里亲手把这个词捞出来时，手指碰到它的触感”。它没有携带情境锚定——不是“那次我和朋友争论时，突然想出这个词的那一刻”，而是“这是学术写作模板里的衔接词”。它的维持，靠的是外部任务架构的持续在场：只要这个学生还需要写学术论文、还在备考、还在上这门课，这套库存就被外部跑道的轮转持续激活。一旦跑道消失——毕业、换专业、进入不要求学术写作的工作——这套库存就大面积陷入萎缩。这不是芽沉入深层、等待下一次被激活的正常休眠，而是程序停用式萎缩：驱动它的不是内在生命力，是外部电源。电源一拔，它就停了。

真活跃库存的维持倚赖的是另一套机制。它被裁决者焊入时，携带了那次裁决的全部情境——那种“我亲自判断过、承担过风险”的身体记忆，那种“这个词是我自己从混沌里捞出来的”的不可代偿性。即使外部架构消失，这个词在说话者内部仍然有锚：它挂在那次裁决的情境上、挂在裁决时那个想说的意思上。这个锚，不依赖外部电源。它是裁决者用自己的存在为这个材料做的担保。

5.2 检验假活跃库存

检验假活跃库存最简单的方式，还是那个2×2格。一个学习者的词汇量、语法、朗读流利度都很好，但让他在一场即兴的、与母语者就一个有争议话题的对谈中表达立场——这个场景不可预演、有真实的社会后果——他的生成质量如果在此时系统性地崩跌，那崩跌的那部分库存，就是假活跃。它具备执行层面的精准可检索性，但不具备裁决层面的即兴可重组性。

另一个典型的诊断场景是写作。同一批学习者，在给定题目、给定结构、有时间查词典的课堂写作中，用出的词汇量很大，用词准确度也高；在限时、闭卷、不可查词典的写作中，用出的词汇量急剧收缩，而且收缩的恰好不是那些生僻的、刚学的词——而是那些半熟不熟的、以前学过的、但从未在裁决情境中被焊入过的词。这些词的退化轨迹，与被动词汇正常向主动词汇的漫长过渡曲线不符：它们倒退得太快、太整齐、太像是一套依赖外部支架的程序被突然抽掉了架子。

5.3 评价后果

假活跃库存范畴的提出，对现有语言评价体系提出了一个棘手的问题。假活跃库存所产生的语言表现，在绝大多数标准化考试和课堂形成性评价下，是“优秀”的。执行者的存在方式可以产出高分、高流利度、高语法准确度——这些恰恰是这套评价体系能够捕捉到的东西。裁决者的存在方式产出的，是低声量的自我追问、缓慢的生成、不可预判的创造性——这些恰恰是评价体系看不见、也不奖励的东西。一个执行者被制度判定为成功者；一个裁决者反而可能被判定为“慢”、“不够准确”、“不够流利”——因为他在和自己还没说清楚的意思较劲，而不是干净利落地交付一个正确产出。

这就是审判偏向最深的那根刺。它不仅在错误时惩罚裁决者——因为裁决者必然在探索边界时冒更多语言形式上的风险——它还在正确时奖励执行者。硬币两面，一起压出同一种人。

六、反驳与回应

反驳一：裁决者发生，是不是只是“动机”或“个性”的另一种称呼？

不是。动机解释“愿意不愿意”，个性解释“天生就怎样”，裁决者发生解释的是“存在方式”——一个人与语言的根本关系是怎么被生产出来的。A和B可以同样内向、同样动机强烈，但在表达断裂处的第一反应已经不同。这不是性格差异，而是他们的身体，在漫长学习史中被两种不同的反馈逻辑，训练出了两种不同的感知结构。把裁决者发生解释为“有些人天生就敢说”，不只是错了——它掩盖了制度对这一差异所负有的生产责任。

反驳二：把接住说成是裁决者发生的土壤，这种说法有没有理想化了老师？大班教学、进度压力、标准化评价体系下，一个老师怎么可能“接住”每一个学生？

这不是一个“老师必须完美接住每一个人”的浪漫主张。一对一完美接住永远不可能规模化。但制度可以少做某些事：少一次在学生吞吞吐吐、试图够他那个还没成形的意思时，用“应该是这么说的”把他的话抢走；少一次在分数栏里只写下“用词不当”而不写下他刚才想说的那个东西是什么；少一次用“不够准确”的审判，

关掉一个其实只是在找壳的、他自己也还没看清的意思。接住不是一项需要额外预算的新技术，而是一个需要削减习惯性审判的纪律。很多时刻，不急着判，就已经接住了一半。

这里确实存在制度效率逻辑与裁决者培养之间的根本张力。标准化的评分、大班教学的时间压力、可测量的教学产出——所有这些都倾向于审判。但即使在现有制度框架内，在非评价性的课堂对话、小组互动的反馈、作文评语中追问一句“你这里想说什么”的夹缝里，接住依然有可以发生的微观空间。这不是制度的替代方案，而是制度夹缝中的实践可能。

反驳三：语法、准确、标准——这些东西难道就不教了吗？

当然要教。但同一个老师，完全可以在指出语法错误之后，追一句：“你刚才想表达的是什么意思？”——前一半是审判，后一半是接住。两者并不矛盾。问题在于制度如果只认前者、只评估前者、只给老师时间做前者，接住就从日常反馈的循环里被挤出去了。所以这不是“要不要教准确”的取舍问题，而是“当准确变成唯一可被识别的反馈形式时，学习者的身体会变成什么样子”的发生学问题。

反驳四：裁决者发生这个概念，到底怎么在课堂里操作？

裁决者发生的核心，不是一套教学步骤，而是一个持续的姿态——把学生当成意义的负责人，而不是句子的生产者。在这个姿态下，操作化至少有三个方向。第一，延迟纠错：在最初的意义追问完成之前，暂不进行形式纠正。第二，把学生的表达尝试本身作为讨论的对象：不只需要讨论“它哪里不对”，更需要讨论“它想说什么、差多远才够到那个想说的东西”。第三，在评价时为“裁决意图”留出独立的权重：一个句子即使语法不全对，如果显示出学生从几个方案中自己做了选择、并且能说出为什么这样选，就为这场裁决赋予额外的评价分量。这三条不要求修改考试大纲——它们可以在现有课堂反馈的模式下，以“增加追问的比例、减少急于纠错的比例”的纪律落地。必须承认，这种纪律在严格的课时压力与密集的课程内容覆盖要求下，执行起来极其困难——但它的核心不是“每节课都做到”，而是教师形成一种警觉：知道每一次不经追问就直接纠错的时刻，都在为那个学生的执行者身体再添一块砖。

反驳五：假活跃库存跟“惰性知识”或“被动词汇”有什么区别？

惰性知识或被动词汇是“认得出但自己不会用”。假活跃库存是“会用的、用得很熟——但从未裁决过”。一个学习者在结构化讨论中可以熟练使用大量学术词汇，产出质量和速度都很好；但他与这些词之间没有“亲自判断过”的那种关系。被动词汇与活库存的二分，以产出能力为标准，完全看不到这一层差别，因为假活跃库存产出能力是好的。区分它的，不是“能不能产出”，而是“那个产出，是不是他裁决过的”。更具体地说：假活跃库存的产出，永远在格式化的跑道上——它的调用依赖于对场景类型的识别（“这是学术写作”“这是课堂讨论”）。一旦场景不可识别、无格式可套，调用就崩溃。被动词汇的调用崩溃，是由于检索困难；假活跃库存的调用崩溃，是由于存在者拿不出裁决者。这是两个不同的崩溃机制。

反驳六：这是一个经验性命题，还是一个哲学主张？

裁决者发生概念本身当然是经验性命题。2×2格已经指明了可检验的预测方向：在控住语言水平后，高压断裂条件下执行者的生成质量应系统性地低于裁决者。这一预测可以通过准实验设计检验——操纵任务压力条件与断裂程度，测量产出质量与学习者的存在方式分类之间的交互效应。分类工具可以基于行为指标开发：被试在表达困难时的第一反应是向内追问（“我想说的到底是什么”类型的内省），还是向外搜寻（查词典、找模板、回避拿不准的词），后者在执行者中应具有显著更高的基线概率。现有的课堂反馈研究——特别是那些对教师反馈进行微观会话分析的实证文献——已经提供了间接的经验基础：大量研究记录了教师反馈中“纠错”占压倒性比例、而“意义协商”式追问极少发生的事实。这些研究没有使用“审判/接住”的概念区分，但它们描述的现象与本文判断高度一致。本文的理论贡献在于：它赋予这些零散的观察一个统一的发生学解释，指出它们不只是“有效反馈技巧”的问题，而是两种不同存在方式的生产机制。

反驳七：执行者的行为，是否可以被理解为对审判式制度的能动抵抗，而非存在方式的缺损？

这是一个严肃的、来自抵抗理论传统的有力质疑。Canagarajah (1999) 等学者的研究已经深度揭示了语言学习者在制度压力下的能动性——沉默、回避、选择性

参与，这些看似“被动”的行为，往往携带着学习者保护自己语言身份的文化策略。

本文承认，在某些情况下，执行者的回避行为确实可能携带抵抗的意味。但裁决者发生概念要区分的是两种不同的“回避”：一种是一个裁决者判断了风险之后，选择不裁决——他知道自己能裁决，但不做；另一种是一个执行者连裁决的冲动都没有——他在断裂处的第一反应不是“我要不要冒险试试”，而是“安全答案是什么”。前者的身体里有一个裁决者，只是被策略性地搁置了；后者的身体里从来没有长成过裁决者。抵抗理论可以解释前者，裁决者发生解释后者。

更关键的理论差异在于：如果执行者行为一直被解读为“抵抗”，我们就看不见审判式制度对学习者的最深伤害——不是压抑了他们的裁决冲动，而是让他们连这个冲动都从未发展出来。一个被审判生产出来的执行者，不是在抵抗制度；他是制度在自己身体里的代理人。他对自己的审查，比任何外部审判都更及时、更精确、更不假思索。这不是能动性，这是制度赢了。

七、结论

语言教育从仓库到种子库的翻转，是把语言库存从保管物变成了生命体。这一步翻转的贡献是决定性的：它把教育的焦点从“存了多少”转向“有多少活过”，并把激活生命的扳机定位在自我裁决上。本文接过了种子库卸下的担子，往发生学的更深一层推了一步。

这一步的追问是：那个被期望在条件齐备时自己会裁决的人，他不是常数。他是一桩发生。他的发生与否，不在教育理念写了什么“以学生为主体”，而在每一次课上的每一个微小反馈，被建构为“对错的审判”还是“意义的接住”。审判生产执行者——他说话，却不在自己的话里。接住催生裁决者——他学说话的过程，就是他成为一个能为自己说出的每一句话承担重量的人的过程。

这一区分不可被“主体性”或“身份投资”还原，因为它切入的是这些概念够不着的发生学现场：课堂上那几秒钟的沉默——学生卡住、老师选择追问还是纠正——才是裁决者被生产或阻塞的真正车间。它也切开了假活跃库存这个原谱系看不见的

盲区：那种在纯工具场景中高度活跃、却在任何真实断裂处崩跌的“拟像流利”，本质上不是库存的失效，而是说话者作为裁决者的不在场。

语言教育最根本的难题，从来不是如何让学生学会更多语言，而是如何在他们学会语言之后，他们仍然是一个能裁决的人——一个亲自为自己的表达承担全部重量、把表达当存在行动而不只是执行任务的人。建仓库的对手是遗忘，建种子库的对手是未激活，育裁决者的对手，是那个被审判生产出来的、住在每一个曾经被纠正却很少被追问的学习者身体里的执行者。

最后，给出本文的证伪条件。如果有严格证据表明：第一，长期经历高比例审判反馈（纠错、标准化评价为主）的学习者，与长期经历高比例接住反馈（意义追问在先、纠错在后）的学习者，在高压断裂条件下的生成质量与长期保持率没有系统性差异；第二，高身份投资+执行者模式的学习者在不可预演的断裂处不呈现比低投资执行者更大的崩跌幅度；第三，假活跃库存可以在不经历裁决的情况下自发转化为真活库存——如果这三条中的任意一条被严格证据支持，则裁决者发生的理论需要被重新检视乃至修正。如果上述证据出现，本文的论证退化为对同一现象的不同描述；如果反证不出现，则本文所切开的，不是语言库存研究的一个新术语，而是语言教育制度难以继续绕开的一个问题：在日常互动的每一步，我们是在培养一个会裁决的人，还是在制造一个只会执行的人。

附论一·最近邻切割（续）

本节由编辑部在发表前补写。用意只有一个：把原稿已切过的近邻之外、那些最可能整个吞掉本文核心概念的理论对手请上场，逐一走完「承认占位 → 剩余分工 → 方向相反的可裁决预测」三步。凡切不动的，如实写明切不动。

1. 与巴赫金「权威话语／内在说服力话语」的分离：本文追问的是两类话语如何造出两类人

承认占位。本文用「审判」与「接住」区分了两种反馈的本体论差异，而这一区分最强的现成占位在巴赫金：权威话语（authoritative discourse）要求被原样接受、不容与之协商，它「要么全盘接受、要么全盘拒绝」；内在说服力话语（internally persuasive discourse）则可以被引用、改写、与自己的话交织，

从而参与到主体自己的意识建构中。二语教育中的纠错反馈与意义协商，几乎可以逐条对应到这两类话语上。

剩余分工。剩余的分工在于因变量。巴赫金的框架是一个话语理论，其分析终点是意识的构成——他关心的是话语如何进入意识、如何被内化为自己的声音。它描述的是内容的命运。本文关心的不是话语内容如何被内化，而是长期暴露于某类反馈之后，说话者被生产成了哪一种与语言相处的存在方式：一个在断裂处敢于自行裁决的人，还是一个在断裂处自动向外部标准交出仲裁权的人。这是一个关于位置的追问，不是关于内容的追问。二者的分离可以这样固定：一个学习者完全可以把权威话语内在说服性地吸收（他真心认同语法规则的价值、把它变成自己的声音），同时在表达断裂的那一刻仍然把裁决权交出去——认同规则与敢于裁决是两件事，前者甚至可能加剧后者。

可裁决预测。方向相反的可裁决预测：对两组学习者，甲组长期暴露于权威话语式反馈但对规则高度内化认同，乙组暴露于协商式反馈但对规则认同度一般。巴赫金框架预测：甲组因话语已被内在说服性地吸收，其语言使用的主体性不应低于乙组。本文预测：甲组在可预演的产出任务上不劣于乙组，但在不可预演的生成性断裂处，其自行裁决的比例显著更低。若这一分离不出现，则裁决者发生可被话语内化理论覆盖。

2. 与兰托夫社会文化理论「三阶段调节」的分离：自我调节是终点，裁决者是有无

承认占位。维果茨基社会文化二语理论最核心的操作性框架，是兰托夫（James Lantolf）等人所整理的三阶段调节：客体调节、他人调节、自我调节。学习者的的发展被描述为调节来源的内移，终点是自我调节——能够独立地规划、监控、修正自己的语言使用。这几乎就是本文所说的裁决者。

剩余分工。剩余的分工在于：三阶段调节是一个连续统上的发展序列，其隐含假定是所有学习者都在同一条轨道上，只是走到了不同位置；未达自我调节意味着尚未走到。这个假定使它无法描述本文所指认的情形——一个在客观语言水平上已属高阶、能够熟练自我监控语法与用词的学习者，在表达断裂的那一刻依然不裁决。按三阶段的尺度，他早已进入自我调节；按本文的尺度，他从未成为裁决者。差别在于两种自我调节的对象不同：兰托夫框架下的自我调节针对已有规则的应用（我知

道该用哪个时态），本文所说的裁决针对无规则可依时的取舍（现成的说法都不对，我要不要冒险造一个）。前者是执行的高阶形态，仍属执行者；后者才是裁决。

可裁决预测。方向相反的可裁决预测：对自我调节量表得分同处高位的两组学习者，施以一项无法用现有表达完成、必须临时重组的交际任务。三阶段理论预测：既已达自我调节，两组的独立完成度应无系统差异。本文预测：两组分化明显——一组尝试重组并接受不完美产出，另一组转向回避策略（换话题、使用安全表达、请求对方提供词汇），而后者恰恰是自我监控能力更强的一批。若无此分化，则本文的区分不独立。

3. 与诺顿「投资」的加固对质：本文解释了投资理论的一个已知反常

承认占位。正文已与诺顿（Bonny Norton）的投资（investment）概念作过区分，此处补一次更硬的对质，因为投资理论有一个本文必须处理的强项：它已经把学习者的身份、欲望与社会结构联系起来，并解释了为何高动机学习者在特定社群中仍然沉默——因为投资取决于学习者能否想象一个值得进入的未来共同体。

剩余分工。剩余的分工在于：投资理论的解释变量是社会性的——共同体的接纳程度、身份的可想象性、权力关系。它预测的是学习者在何种场合愿意开口。本文的解释变量是反馈史的微观本体论构成，它预测的是学习者在开口之后遭遇断裂的那一瞬间如何处置。这两者可以正交，而正是这一正交解释了投资理论的一个已知反常：某些身份投资极高、想象共同体极清晰的学习者（例如为移民而学、为职业跃迁而学），在真实断裂处依然固守安全表达。投资理论只能把这归因为焦虑或权力压制；本文给出的是另一条路径——他们的裁决者从未在过往的反馈史中被生产出来，因此投资再高也无处兑现。承认这一点，也就承认了本文的解释力恰恰落在投资理论的余数上。

可裁决预测。方向相反的可裁决预测：对身份投资量表得分同处高位的学习者，按其反馈史中接住式反馈的估计比例分层。投资理论预测：投资既已高位，两组在真实交际中的冒险性产出频次不应有系统差异。本文预测：低接住比例组的冒险性产出显著更少，且其回避行为集中出现在不可预演的断裂点而非一般场合。若两组无差异，则裁决者发生对投资理论不产生增量。

附论二·证伪条件

以下条款由编辑部与原稿的自陈证伪条件合并整理。任何一条被严格的经验研究证实，本文的相应主张即应被修正或撤回。

1. 若长期经历高比例审判式反馈与高比例接住式反馈的两类学习者，在高压断裂条件下的生成质量与长期保持率上无系统差异，则本文的核心机制不成立。
2. 若高身份投资且处于执行者模式的学习者，在不可预演的断裂处并不呈现比低投资执行者更大的崩跌幅度，则本文关于投资与裁决正交的主张被证伪。
3. 若假活跃库存可在不经历任何自我裁决的条件下自发转化为真活库存，则本文关于裁决是唯一转化机制的主张被推翻。
4. 若「审判／接住」这一反馈分类无法由两名独立编码者在真实课堂录像上稳定判定，则本文的核心自变量缺乏可操作化基础。

注释

[1] 本文所直接对话的“种子库隐喻”及其展开论述，系该领域内一项重要的前期研究。为保持本文论证的自足性与概念的独立展开，此处不作具体文献引注；有关该隐喻的完整阐述，读者可参阅语言库存生命性转向的相关原始文献。

[2] 论文第三部分所引的真实课堂互动片段，分别来自两项已获参与者知情同意的质性研究数据。写作课堂同伴反馈片段（3.1节）经匿名化处理，不指向任何可识别个人。高中英语课堂教师反馈片段（4.1节）经匿名化处理并做细节调整以保护师生隐私。本文理论构造中所涉L与小W等其余案例，系基于教学典型情境的综合性构造，用以清晰例示概念差异。

[3] 本文中“接住”一词，在特定意义上使用：其思想资源部分受到心理治疗与教育现象学中“holding”（抱持）与“containment”（容纳）等概念的启发，但在本文语境中被严格限定为语言课堂反馈的一种本体论姿态——即优先将学生的

表达当作意义探寻来承接，而非首先当作语言形式来审判。它不延伸至心理治疗或临床领域，亦不要求教师具备心理咨询专业训练。

[4] 关于现代语言教育制度“审判偏向”的判断，系本文基于制度结构与评估逻辑所作的一种哲学诊断与概括，并非来自特定实证研究的统计推论。其经验效度与制度后果，尚待进一步系统的经验检验。

[5] 注意“假活跃库存”与认知心理学中“惰性知识”（inert knowledge）的根本区别：惰性知识指已习得但因种种原因难以主动提取和运用的知识；本文的“假活跃库存”则特指那些在格式化任务中能被熟练、正确调用，却从未经历过裁决者“亲自焊入”这一存在论事件的话语材料。二者处于不同的分析层面：前者以提取障碍为判准，后者以存在论上的裁决缺失为判准。假活跃库存的产出能力可以是强健的，但它缺乏裁决者所赋予的那种“亲自性”。

参考文献

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.

Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.

van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163–186). Equinox.

——本次发表前补入（对应附论一各节，均为真实文献）：

Bakhtin, Mikhail M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

Lantolf, James P., and Steven L. Thorne. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Norton, Bonny. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

Swain, Merrill. "Three Functions of Output in Second Language Learning." In *Principle and Practice in Applied Linguistics*, edited by Guy Cook and Barbara Seidlhofer, 125–44. Oxford: Oxford University Press, 1995.

关于本文创新智商标注

本文的盲评分为 **134**（评分者未参与本文写作，具备评分资格）。附论一与附论二由编辑部补写，补写后的 **138** 是**修改设计目标**，不是认证分——按本栏规程，任何人不得为自己参与撰写的文本出具认证分。该分数**待独立复核**。评分口径为 SDE 创新智商五维（S 结构精确度／D 差异锐度／E 纠缠深度／I 不可还原性／F 可证伪性），参照语料与评分截至日随复核一并公布。