

论证互涌的固着化：为何解放学习的变革总是为系统“增重”

问题不是系统消化了好的学习，而是在「论证压强」作用下，论证与涌动之间那种有生命的双向关系，僵化为一个自指的、不再与涌动对话的闭环。

蔡彦 著 · 之九 · 教育制度批判 · 发表于2026年7月29日 · 约 1.5 万字 · 预备学员首发

摘要

教育改革反复陷入一种悖论：以“解放学习者”为旗帜的变革，在成功推广后，非但未能撼动旧结构，反而催生了更繁重、更精密的管控体系。晚近的“教改的自噬悖论”诊断，以“血肉与骨架”的隐喻精确描述了这一过程，但其批判本身却加固了它所反对的困境——它预设了“好的学习”拥有一个先于一切外部形式而存在的“纯粹内部”，从而在逻辑上将一切制度化论证行为都推入“侵蚀者”的位置，使改革在两难中瘫痪。本文旨在证明，必须撤销“纯粹内部”这一先验，才能看见教育改革悖论的真正病灶。本文提出：学习从根本上是一种“论证”与“涌动”彼此赋形、相互激发的“互涌”事件。当代教育系统的真正危机，并非“外部论证侵蚀了内部血肉”，而是“论证”与“涌动”之间那种有生命的、双向的互涌关系，僵化为一种单向的、凝固的“论证-展示”闭环——本文将此新病变命名为“论证互涌的固着化”。此概念命中了既有批判理论未能触及的新区分面：问题不是系统“消化”了好的学习，而是系统在一种特定的制度性压力——“论证压强”——作用下，将认知自身赖以成形的那种病理性的、充满对抗的论证活动，固化为一种自指的、不再与涌动对话的闭环。本文以中国一所公立学校的改革档案为贯穿案例，在严格的发生学框架下重述固着化的完整病程，并在此基础上将“论证压强”与制度同形性理论、教育的标准化批判传统进行理论接榫。最后，本文翻转了改革的方向：解放的着力点，不再是保护“内部血肉”免受“外部骨架”侵扰，而是在不得不生产“死论”的现实夹缝中，采取策略性的、微小的行动去扰动那已经僵死的论证，重建“论证-涌动”之间那注定充满对抗的互涌过程。

关键词

论证互涌的固着化；教育改革悖论；发生学诊断；论证压强；生成性评价

一、为什么“自噬”不是答案的终点

教育改革史是一部不断重写的悖论书。每一次以“解放”“赋能”“培养创造力”为旗帜的变革浪潮，在经历了初期的振奋与短暂的高光后，几乎无一例外地凝结为下一轮改革要推翻的“僵化旧结构”。项目式学习曾承诺将学生从填鸭式课堂中解放出来，投身于真实的探究，但在许多学校落地后，它演化为一套更精致的“探究流程考核”——学生疲于完成探究日志、阶段性汇报、成果展示，探究的“真实问题”变成了“如何交出高分项目”。核心素养评价曾许诺要打破“唯分数论”，但教

师很快发现，他们必须将每一个素养维度翻译为可观察、可评分的行为指标，将活生生的学习瞬间肢解为复杂的量规表格，其精细程度远超旧式的纸笔考试评分标准。

对这一困境的批判汗牛充栋。以迈克尔·阿普尔对官方知识及其标准化逻辑的持续追问为代表，一大批学者揭示了教育中“问责运动”如何将课程与教学窄化为可量度的指标。另一些研究工作则将目光投向制度层面，借助新制度主义理论，解释学校为何在面对外部合法性压力时，倾向于采纳“仪式化”的结构与流程——表面上回应了改革要求，实质上并未改变教学的核心逻辑。在这类解释中，改革的失败被归因于一种制度层面的“表演”：学校和教师学会了说改革的话语，但做的还是原来的事。

在这一学术脉络中，晚近出现的一种诊断，以其令人难忘的“自噬”隐喻，将批判推进了一步。它指出，以标准化认证和绩效问责为骨架的当代教育系统，演化出了一套主动的免疫机制：它并不粗暴地压制解放性改革，而是通过一套精密的“消化”工序，将改革话语吸收、榨取并转化为强化自身合法性的养料。这个诊断将批判的目光，从“顽固的保守派”这类外部阻力，转向了系统内部“越成功越巩固”的诡异逻辑。

本文高度肯定这一诊断在理论上的推进力。然而，本文必须指出，它仍然不够彻底。这个不够彻底的根子，恰恰埋藏在它最核心的那个隐喻——“血肉”与“骨架”——之中。

在这个隐喻的叙事里，“好的学习”被想象为一种亲证的、混沌的、私密的、不可评分的“血肉”（如学生在河边的自由探索），而教育制度则是一具“骨架”（认证标准、评分量规、成果汇报）。整个悲剧被讲述为“骨架”对“血肉”的替代、抽干和展览。这个隐喻之所以能唤起我们强烈的生理性反感，正是因为它暗中激活了一个古老的、未经审查的本体论预设：存在一个先于、独立于、且在价值上绝对高于一切“外部论证”的“纯粹内部”。那是一个尚未被制度污染的、本真的认知乐园。

本文要论证的核心论点是：正是这个“纯粹内部”的先验，在逻辑上确保了“自噬”的必然性，并使其沦为一种无法操作的、永恒的悲剧预言。

一旦我们预设了“内部”的纯洁性是最高价值，那么任何试图将学习“外显化”“结构化”“可沟通化”的制度努力——哪怕是一个教师的示范、一条帮助思考的提示、一句同伴的反馈——都因其带有“骨架”的形态，而落入了“对血肉的潜在威胁”的谱系之中。改革者因此被抛入一个绝对的两难：要么彻底拒绝一切制度化论证，自我放逐到系统边缘的孤岛；要么接受论证的必要性，然后眼睁睁地看着自己的实践在不可避免的“白骨化”流程中，被抽干成下一个成功故事。在这个二元对立的框架里，没有中间地带，没有康复的可能。改革者每一次试图“保护血肉”的行动，都不过是在强化“血肉/骨架”的对立叙事，最终都反向证明了“自噬”预言的正确。这个诊断本身，已经成为了它所描述的那个困境的一个功能性组成部分——它提供了一种深刻的无力感，却无法为“怎么办”指出任何一条不被立即消化的出路。

因此，要真正突破这个悖论，我们不能只在“自噬”的机制描述上打补丁，试图找到一种“抗消化的血肉”。我们必须进行一次根本性的本体论手术：把“学习拥有一个应该被隔离保护的纯粹内部”这个先验，连根拔起。只有撤销了这个预设，我们才可能看见一个不同于“侵蚀-被侵蚀”的、新的病理地形图。

这就是本文的任务。

二、“血肉/骨架”隐喻的本体论代价

“血肉”与“骨架”是一对强有力的修辞，但作为分析的根基，它背负着沉重的、未被审视的本体论债务。它把一个在发生学上连续的、内-外交互构成的事件，暴力地拆解为两个对立的实体，并将全部价值赋予其中一方。

让我们到一个学习发生的真实微小时刻中去观察。

一个孩子在河边，用自己从家里翻出的半截塑料瓶取水样，试图检验水质。他笨拙地把瓶子伸进水里，瓶口却朝着下游，灌满后举起来对着太阳看。几分钟后，他沮丧地嘟囔了一句“这也看不出来什么啊”。他的这次尝试，在“血肉/骨架”的叙事里，大概会被归为珍贵的“血肉经验”——混沌、私密、充满原初的探究冲动。然而，当我们悬置“纯粹内部”这个预设，回到那个时刻的现场，我们看到的是什么呢？

我们看到，他那只往河里伸的“笨拙”的手，它的每一个动作都在模仿他脑中“科学取样”的某种模糊影像——这个影像，来自他上个月科学课上老师播放的一段视频。我们看到，他那句沮丧的“这也看不出来什么啊”，本身就已经是一种最原始的论证了：它包含了一个将当前结果（浑浊的水）与一个隐含标准（能让我判断水质的东西）进行比对，并得出“不符”的判断过程。这个标准不是他凭空发明的，它来自他在无数次日常对话、课本阅读和课堂演示中，被动或主动吸收进来的、关于“什么是有效的科学观察”的外部规约。而当他终于想到“应该去上游取水”时，那一瞬间的豁然开朗，恰恰是他内部涌动的直觉，与水流“从高往低、上游更接近源头”这一客观物理因果逻辑（一种严格的外部论证结构）达成了瞬间的“对证”。

在这个最细微的认知切片里，我们找不到任何一个时刻，存在一个完全脱离了“外部论证”的“纯粹血肉”。他的内部涌动——那困惑、那沮丧、那灵光一现——从一开始，就是被他所接触到的“外部骨架”所穿透、所结构、所引发的。正是教师的示范（骨架的一种）在他脑中植入了“怎么取水”的初步框架；正是语言的对话规则（一种强大的、先在的论证系统）使他能为自己的观察和情绪命名；正是客观自然的因果逻辑（最不可撼动的骨架）为他的猜想提供了可以被验证的锚点。所谓的“纯粹内部”，不过是我们将某些特别触动我们的学习瞬间浪漫化之后，用理论之刀从连续的“内-外交互生成”的河流中，人为切割下来的一个从未真实存在过的孤岛。

“血肉/骨架”这个隐喻的错误，在于它把一个动态的、相互赋形的关系事件，实体化为了两个静态的、相互对抗的物。它使批判者陷入了彻底的理论被动。因为一旦我们接受了这个隐喻，我们就被迫进行一场注定失败的拔河比赛：我们用力地把所有好东西拉向“血肉”一侧，然后把分数、量规、汇报、标准，以及一个教师对学生的任何明确指导，通通推向“骨架”那侧。可现实是，学习一旦发生，就必然会产生某种可以被他人（甚至是未来的自己）辨识、理解、回应的符号形式——这本身就是“论证”的雏形。一个孩子解完一道数学题，兴奋地对同伴说“你看，我是这样想的”——这个表达的动作，本身就是将内部思维“骨架化”为可沟通的语言。如果“骨架化”是原罪，那学习本身就无法被分享、被积累、被推进。

因此，一个真正能走出悖论的诊断，必须撤销“纯粹血肉”这个虚假的先验。我们必须用一种新的本体论假设来重看学习：不是“纯粹内部”被“外部侵蚀”，而是“论证”与“涌动”这二者，从一开始就是互相渗透、彼此供给、共同构成学习事件的不可分割的两面。

三、撤销先验：学习作为“论证”与“涌动”的互涌事件

3.1 两个工作概念的定义

在展开新诊断之前，我们必须先引入并严格定义两个工作概念，用以替代那对已经不堪重负的“血肉”与“骨架”。

涌动，指认知发生过程中，那些混沌的、试探性的、尚未定形的、充满身体感、情绪张力与私人意义的能量与信息流。它是学习的质料，是认知的血流。它包含了一个学生在面对难题时的焦灼、在河边取样时的茫然、在深夜独自想通一件事时的狂喜。必须强调：涌动并不预设“纯粹性”。它不是一块纯洁的白板，反而天然地、急切地寻求被赋形、被表达、被论证。涌动有一种朝向“论证”的内在需求，就像一个尚未出口的句子在舌尖上的那种冲动。它不同于一般意义上的“情感体验”或“学习动机”——后者往往被当作一种可以从认知过程中剥离出来的心理附属物；涌动则是认知过程本身的血肉，它在被论证赋形之前还不是一个完整的认知，而是一种认知的“前夜”状态。

论证，在本文中有其特定的宽泛涵义。它指一切试图将上述涌流加以捕捉、定形、分节、结构化、关联、说服和展示的外部行为与符号系统。它不仅指向我们通常痛恨的那些东西——量规、分数、证书；它更根本地指向语言本身、指向教师的示范表情、同伴的即时反馈、学科的逻辑范式、乃至自我内部那套“我做对了吗”的自省机制。论证，就是任何让“流动的”变成“可言说、可分享、可验证”的强制性赋形过程。需要特别指出的是，本文的“论证”概念比学习科学中通常使用的“科学论证”或“论证性探究”要宽泛得多。后者一般指在科学课堂上，学生基于证据提出主张、进行推理和反驳的特定话语实践。本文的“论证”则包含了这种特定实践，但同时也涵盖了从教师的一个示范性手势、到一份量规表格、再到一套考试标准的全部谱系。这种概念上的拉伸是必要的，因为它要捕捉的是所有这些行为共享的一个本质特征：将涌动赋形的强制性——无论这种赋形是发生在课堂上一句即时的点评中，还是凝固在一份制度性的评量框架里。

引入这对概念，不是为了把“血肉”和“骨架”换个名字重新对立一次。这组新概念的关键进阶在于：它不预设二者之间的对立关系。相反，它将二者先天地设定为一种互生关系。涌动寻求论证的赋形，论证需要涌动的灌注。任何学习，在发生学的本源处，都是这二者相互缠绕、彼此促发的“论证-涌动互涌”事件。

3.2 “论证”不是学习的敌人，是它的接生婆

让我们回到那个孩子的例子，用这对新概念重讲一遍。

那个孩子面对浑黄河水时的困惑，是一种“涌动”。这个涌动里包含了他所有的前期经验、身体感知和尚未成形的模糊猜想。他的第一个动作——学着视频里老师的样子把瓶子伸进水里——就是一个“论证”动作。这个论证（模仿取样）的目的是去捕获、赋形那个混沌的涌动（“这水到底干不干净？”）。然而，当他举起瓶子，发现“这也看不出来什么”时，这个“论证”的结果（失败的表

象)立刻反馈给了他的涌动,制造了新的涌动——沮丧和自我怀疑。而这个新的涌动(“我可能哪里做错了”),又立刻开启了他下一个论证动作——回溯、分析、排查变量,直到他得出“是取样地点不对”这个猜想。这个猜想本身,又是一个新的、更精确的论证,它试图去为之前那团混乱的涌动提供一个清晰的逻辑形式。

在这个过程中,论证(取样、观察、提出猜想)自始至终都是涌动的接生婆,而不是它的掘墓人。没有论证的外部强制,涌动将永远是一片无法被认知、无法被积累、无法被传递的混沌之流。一个人的“内部”顿悟,只有当它被语言(论证)哪怕只是对自己说清楚的那一刻,才算真正发生,才从一个稍纵即逝的脑电波,变成了一个可以被拥有和使用的“认知”。

论证不是学习的敌人。论证是学习成为其自身所必经的、带有强制性的分娩过程。

3.3 新矛盾的浮现与“论证互涌的固着化”的诞生

撤销了“纯粹内部”的先验,一个更棘手、但也更真实的新矛盾就逼到了眼前。

如果说“论证”与“涌动”永远是互相需要的,那么,我们在现实中亲眼目睹、并深恶痛绝的“白骨化”和“真空化”到底是怎么回事?如果论证本身不是坏的,那为什么制度化教育中的论证行为,会如此大规模地、系统性地导致学习的僵死?

唯一的答案是:问题不在于“论证”这个动作本身,而在于“论证”与“涌动”之间的相互关系发生了病变。

旧诊断将病理命名为“自噬”,讲述的是系统“吃了”好学习。这个讲述仍然预设了系统和好学习是两个分开的东西。一旦我们撤销了“纯粹内部”的先验,我们就不能再使用这个叙事。我们必须做出一个更精确的、发生学上的诊断:不是A吃了B,而是A和B之间那种有生命的联系,本身坏死了。

在健康的学习生态中,论证是涌动的函数。它的每一次赋形,无论是老师的点评还是学生的汇报,其目的都是为了引发、激发和捕捉下一波更深的涌动。论证是手段,涌动是目的。论证时刻保持着对涌动的开放性、可修正性和限时性。

然而,在当代教育系统中,我们看到一个结构性的翻转:论证成了自己的函数。它从服务于涌动,转向了自我生产和自我繁殖。一个学生做一个项目式学习项目,他投入大量精力去制作的精美展板和结构严密的成果报告,其首要目的已不是为了澄清和深化他自己对于问题的理解(那团涌动),而是为了生产一个能在评估体系中被识别为“高分”的论证产品。这个论证产品在下一轮评估中,又会成为新的基准,逼迫下一个学生生产出更“完善”的论证产品。论证切断了与当下涌动的对话,进入了一种自我指涉、自我循环的模式。

这种病变,本文命名为:论证互涌的固着化。

它描述的,不是“外部”事物入侵了“内部”领地,而是发生在“论证-涌动”这同一生命体内部的代谢坏死。原本,论证应当是柔软、多孔、充满涌动的骨组织;如今,它失去了与血流的互动,开始独自、无序地钙化、增生,变得无比坚硬、无比精密、不可置疑,直到它那致密的质量压碎所有活

生生的涌动空间。这正是我们在现实中看到的那种精疲力竭：学生和教师都不是在“学习”，而是在喂养一头名为“论证”的、已经失去涌动的巨兽。

由此，我们可以给出一个新的解释，去回答那个最初的悖论：改革为何总是为系统“增重”？因为每一次改革，无论其原初的涌动有多么鲜活，一旦它试图在制度中证明自己（论证），它就不可避免地要用那套已经固着化的“论证语法”来言说。当改革者将他们的实践翻译成“可推广的成果”“可量化的成效”“可视化的案例”时，他们就亲手将自己改革的涌动，浇铸进了那套“死论证”的模具里。系统的每一次“成功消化”，究其本质，都是它内部那套强大的“论证自闭环”，又一次成功地将一次试图恢复“论证-涌动互涌”的改革努力，改写、吸收并固化为它自己的增生物。系统没有吃掉改革；是改革为了自我证明，不得不吞下系统提供的那剂名为“死论证”的毒药，从而让自己也变成了系统固着化的一部分。

四、“论证压强”：固着化的动力学

在展开案例分析之前，必须先阐明驱动这场“固着化”的制度性力量。本节提出一个核心动力学概念——“论证压强”——以解释“论证”为何会从“活”变“死”。

4.1 论证压强：一个概念界定

在任何一个存在资源与合法性垄断的层级制度中，都会自然地产生一个或多个“认证中心”。在现代教育体系中，这个中心是一个复杂的聚合体：它可能是行使拨款权的上级教育行政部门，可能是拥有学术话语权的高校专家团队，也可能是掌握公众舆论的媒体和家长群体。但无论其形态如何，它都共享一个核心特征：它是制度内一切行动者最终需要向其“证明自己”的对象。

“论证压强”，指的就是这种“向上看”的制度结构对教育行动者的认知精力施加的一种矢量性力量。它迫使论证的方向，从“面向当下的涌动”（我如何为这个困惑赋形？）偏转为“面向认证中心的要求”（我如何证明我的做法是合规且有效的？）。这与通常所说的“问责压力”或“绩效压力”有所不同：后者关注的是行动的结果和效率，而论证压强则直接作用于论证本身的性质，改变了论证“为谁服务”这一根本方向。

4.2 制度同形性的认知代价：与新制度主义的对话

论证压强的运作逻辑，与新制度主义理论所揭示的“制度同形性”机制高度相关，但又触及了后者未能深入的一个层面。迪马乔和鲍威尔在其经典研究中指出，组织在面临不确定性时，倾向于模仿那些被视为“合法”“成功”的同行组织的结构与流程，从而在组织形态上趋向同质化。迈耶和罗恩更进一步提出，许多组织结构并非为了技术效率而设，而是为了回应外部制度环境的“合法性神话”，成为“仪式化”的象征物——组织表面采纳了一套制度模板，实质的技术核心却在其外运行，形成“脱耦”。

“论证压强”概念接续了这一分析，但将焦点从“组织结构”下移到“认知活动”层面。在强论证压强下，学校不仅会采纳仪式化的组织结构，还会在认知层面上，将“论证”这一活动本身仪式化。教师们不只是“表面上采用了项目式学习的流程，实际上还是照本宣科”——他们确实在带领学生做探究、填量规、搞答辩，但这些论证活动已经被“向上看”的压力抽去了与涌动的联系，变成了

纯粹的仪式性行为。一个完整的论证生产线被建立起来，但它所生产的论证产品，其唯一功能就是向认证中心证明“我们在做正确的事”，而不再服务于任何学习者的认知涌动。

正是在这个意义上，“论证压强”捕捉到了新制度主义未能充分言明的那一步：合法性机制不仅塑造了组织的形式，更深刻地塑造了认知活动本身的性质。被改变的不仅是学校“看起来像什么”，而是教师和学生在学校中“怎么想、说什么、论证什么”。

4.3 “死论”对于“活论”的驱逐

论证流向的颠倒，带来了一个直接的后果：它系统性地改变了论证的性质。为了精准描述这一改变，本文区分两种论证的功能形态：

活论：为当下的涌动赋形，以激发和捕获更深的涌动为唯一目的。其特点是：

- 限时性：它有保质期，一旦完成了对此次涌动的赋形，它就可以被遗忘、被丢弃。它不追求永恒。
- 就地性：它只对当前场景下的学习者群体有效，不具备普适性和可推广性。一个好的提问，在这里是宝石，换个班可能就是废铁。
- 可争执性：它是病理性的、可被挑战和修改的。因为它要服务的那个“涌动”是鲜活和变化的，所以活着的论证必然充满对抗和不确定。

死论：为满足上层认证中心的要求而存在，以自身被认证为“有效”“合规”“优秀”为唯一目的。其特点是：

- 持久性：它必须被存档，因为它要作为“证据”被保存。
- 标准化：它必须是可比的，否则无法在认证中心那里进行横向评价。
- 不可反驳性：它必须经得起审查，所有论证的链条必须是光滑、完整、自洽的，不能留下任何无解的矛盾或失败的空隙。

“论证互涌的固着化”，其动力机制的本质，就是在强“论证压强”下，死论对活论的系统性驱逐。因为制度的所有激励（职称、拨款、声誉）都系于那个认证中心，而认证中心只能理解死论的语言，所有教育行动者都被迫将大量认知精力，投入到将手头宝贵的、活的“论证-涌动”互涌瞬间——那个孩子忘了写下来的想法、那次没有留下资料的争论、那种“我也不确定，我们再试试”的混沌状态——向上蒸馏、翻译、包装成符合认证标准的死论产品。那个孩子兴奋的“特别棒的想法”，因为无法被纳入“思维可视化”的死论体系，而成了一个需要被解决的麻烦。这是一个可怕的颠倒：学习过程中最宝贵的、涌现式的认知瞬间，成了论证体系的敌人。

五、案例：“青葵教室”中的固着化——一个发生学的分析

上述论证容易让人产生一种印象——似乎存在一个“活论”自然流淌的黄金时代，后来才被“死论”侵蚀。这种印象恰恰是发生学诊断要反对的。为了矫正这种可能的误读，本节在引入案例之前，先做一处必要的理论澄清。

需要明确指出，“论证互涌”在任何时候都是脆弱的、充满张力的。即使在最理想的师生互动中，论证也始终带有一种固着化的倾向——因为论证一旦形成，总会倾向于自我保存、自我验证。一个学生解出一道题后，本能地会为自己的解法辩护；一个教师在展示了一套教学方法后，自然倾向于强调它的有效性。“活论”与“死论”之间的边界，不是天堂与地狱之间的断崖，而是一道需要被持续守卫的、不断漂移的战线。固着化不是从“好”跌落为“坏”的堕落事件，而是论证与涌动之间那道防线，在特定制度压力下持续失守的过程。

基于这一前提，本节引入一个真实的改革案例，用发生学的方法来重述固着化的完整病程——不是把案例讲成一个“本来很好、后来糟了”的怀旧故事，而是展示论证与涌动的互涌关系，如何在被纳入一套强论证压强的制度环境后，一步一步被偏转、锁定和固化。

本案例来自中国中部某省会城市的一所公立初中（以下简称“青葵学校”），该校在2017至2022年间曾开展过一项名为“青葵教室”的教学改革项目。本文的分析所依据的材料包括：该项目的内部评估档案（含阶段性自评报告与外部评估反馈）、九位参与教师的个人成长档案（含定期撰写的教学反思），以及一份由项目核心推动者在改革终止后撰写但未正式发表的失败反思录。上述材料已征得校方及当事人匿名授权，文中所有学校、教师与学生姓名均为化名，部分细节为保护隐私之需要，经过了匿名化与合成处理。本案例在此的功能，是以一种近似“思想实验”的方式，具身化地展示本文分析框架在真实情境中的解释力，而非提供一份经过同行评议的实证研究证据。

5.1 初始阶段的互涌：被特定论证所穿透的涌动（2017-2018）

“青葵教室”项目的发起，源于一群七年级教师对当时愈演愈烈的应试训练模式的集体厌倦。在反复讨论后，他们向学校申请在四个班级中开展“无墙课堂”实验。核心做法是：每学期删减约三分之一的常规课时，学生以小组形式围绕一个自选的、真实的社会议题展开跨学科的、长期的项目探究。在最初的方案中，“社区河流污染治理”成为第一个试点选题。教师角色被明确规定为“共同探究者”，不得提供标准答案或包办替代。最终的成果展示，设计为一场面向社区和家长开放的公开答辩会。

对于这个初始阶段，本文不采用“充满生命力”“真正的探究”“原初的热情”这类预设了纯粹性的浪漫化语言来描述。相反，我们需要用一种更为冷静的发生学眼光来看：此刻的“涌动”，从一开始就是被特定的论证结构所穿透和引发出来的。

催生教师改革冲动的那个“涌动”——对“唯分数论”的疲惫和不满——本身就是被一套与日常教学密切相关的论证所形塑的：反复的考试排名、家长会上被质问的分数数据、学生在课堂上的倦怠表情（这倦怠本身就是一种无声的论证，在说“你教的这些东西于我无意义”）。在这个意义上，“青葵教室”的初始涌动，不是一个未经污染的源头，而是此前那套论证体系所制造出来的矛盾与张力的一个凝聚点。它是一种被特定论证环境逼出来的、强烈寻求另类论证形式的涌动。

与此同时，学生层面的涌动同样是被穿透的。一个典型的初始场景是：学生第一次走到校门口那条散发着臭味的水沟边时，他们的好奇和探究欲——涌动——是真实的，但这种真实并非出自虚空。他们的观看方式，已经被此前科学课上老师展示的水质检测示范所引导（视频中的取样姿势、数据的记录格式）；他们的提问方式（“这水里有什么东西让它这么臭？”），已经被课堂上的追问训练所

塑形（“看到一个现象，要去想它的原因”）。那条臭水沟，正是因为它被放在了一个“可供科学探究”的论证框架里，才从一条日常被忽略的、令人掩鼻的水沟，变成了一个让眼睛发光的“问题”。

同一个初始场景，还可以用一种更直接的方式来描述。教师王老师在反思录中记录了一次外出采样的片段。她写道：

学生问我这个数据怎么回事，我说我其实也不比你懂。我们拿了几瓶水样回去，对着网上找来的检测标准一项一项对，对完了发现好几项超标，但超标意味着什么，我们两个都说不清楚。后来连续几个中午，几个学生跑到机房去查资料，查完跑回来跟我说，新闻上别的城市有类似的案例，他们怎么处理的，我们也可以试试。他们讲的时候很激动，但我的感觉是——他们激动不是因为他们在“自由探究”，而是因为他们发现自己查到的东西，拿到我们测的数据面前，真的对得上。那个“对得上”的瞬间，是他们眼里最亮的时候。

这段描述极好地呈现了初始阶段的“论证-涌动互涌”状态：学生的激动（涌动）并非来自于某种不受任何规范束缚的“自由”，而恰恰来自于他们通过自己的论证动作（查资料、对数据）与客观世界的外部论证逻辑（检测标准、超标阈值、其他城市的案例）达成了瞬间的“对证”。那个“对得上”的瞬间，是涌动与论证之间一次成功的“击掌”。在这一刻，论证是活着的：它直接服务于涌动的需求——那个“这到底严不严重？我们能做什么？”的混沌困惑——并在赋形的过程中催生了下一轮更深的涌动（更兴奋、更有信心、更想去试下一步）。

5.2 论证压强的介入与互涌的偏转（2018-2020）

转机发生在第二年。“青葵教室”因其新颖的形式和学生在项目中的显著投入，引起了区教育局的关注。项目被正式列入“区域教育创新试点”，并授予了首批“新样态学校”的称号。一笔专项经费和区教研室为期三年的跟踪评估随之而来。

论证压强，从这个时刻开始介入。

学校管理层面面临着一个清晰的任务：需要向拨款方和评估方“证明”这笔经费用在了刀刃上，证明“新样态”名副其实。于是，一系列论证要求被建立起来：每次外出调查，必须提交包含详细目标、实施方案、安全预案和过程记录的图文档案；每次小组讨论，必须留下“思维可视化”的痕迹——思维导图、讨论纪要、任务分工表；教师的每一次引导，都要填写“探究催化记录表”，用以“证明”教师的角色确实从“讲授者”转变为了“共同探究者”。量规表格开始出现在项目档案中，将“探究能力”拆解为若干个可评分的维度，每一维度又细分为四到五个行为指标。

这些要求，如果孤立地看，每一条都可以在教育学文献中找到充分的正当性依据。它们与项目式学习、探究式学习的“最佳实践”几乎一一对应。真正改变其性质的，不是这些论证工具本身，而是它们被编织进去的那个“向上看”的论证流向。当每一次讨论纪要、每一份探究催化记录、每一张思维导图的首要功能，不再是服务于学生当下的认知困惑，而是被纳入一个要在学期末呈交给区教研室的档案文件夹时，论证的方向发生了偏转：从回应涌动，偏向于回应认证。

一种可以被精确捕捉的“固着化”早期症候，出现在学生与论证工具的关系变化中。王老师记录了一个关键性的瞬间：

有次讨论完了，一个男生很兴奋地跑过来，跟我说他们刚才想通了一个点，关于居民乱倒垃圾和河段淤塞之间的关系，讲得眉飞色舞。讲完他忽然愣了一下，低头翻了翻桌上的纪要表，说：“可是我没记在纸上。”旁边另一个学生马上说：“那赶紧补上。这周要交记录了，少一次讨论会被扣分。”那个男生听完，就不再跟我讲那个想法了，转身回座位去补纪要。

这个微小的场景，呈现了固着化的一笔精确的横切面。那个男孩的“特别棒的想法”，作为一种纯然的涌动，在与论证工具（纪要表）的短兵相接中，已然落败。论证工具不再是用来捕获这个想法、深化这个想法的助手，而变成了一个需要被“满足”的独立任务。男孩放弃继续讲述，转身去补纪要的那一刻，是论证与涌动之间那道防线失守的微观标志。此后，论证继续存在，甚至比以前更忙碌、更精细——但它的方向已经被扭转了。它不再向着脚下的涌动扎根，而是转向了那个悬挂在头顶的认证中心的凝视。

5.3 全面固着化：论证生产流水线（2020-2022）

到了项目实施的后期，整个“青葵教室”已经被彻底编入了一条精密的论证生产流水线。

项目选题不再来自学生真实的困惑。选题的标准，变成了由教师团队根据“容易出成果”“方便中期展示”“答辩时容易打动评委”等论证标准反向筛选出来的。学生的探究过程，被严格切割为几个标准化的“论证交付节点”：开题报告会、中期汇报展、成果初稿审核、模拟答辩。每个节点，都需要产出符合一套复杂量规的论证产品——打印精美的研究报告、图文并茂的展板、逻辑严密的汇报稿。

最后的公开答辩会，已经彻底从学生与社区对话的广场，变成了一场经过精心排演的“展演”。学生的PPT由信息技术老师统一美化模板，答辩词由语文老师逐句修改润色。甚至连“评委预期会问的问题”都被提前整理成清单下发给学生，各组据此准备了标准答案。这场答辩会，作为一个论证产品，堪称完美——它成功地论证了“青葵教室”项目的成效，论证了“区域教育创新试点”的成功，并为下一轮拨款的延续提供了充足的合法性。

然而，正是在这个最成功的论证时刻，涌动被彻底排空了。

项目核心推动者在反思录中记录了一个学生的私下牢骚：“我觉得我们就像一个广告公司，这两年在给‘臭水沟治理’这个产品拍一部宣传片。”另一位教师在反思录的末尾写道：“现在我们做的所有事情，都是为了最后那场秀。至于孩子到底学了什么，是不是真的在乎那条河，我已经不敢问了。因为真实的答案，会让这一切都显得很可笑。”这位教师随后离开了项目组，调去了一所普通学校任教。此后的教师自评报告，越来越趋同——同一套标准、同一种话语，“活论”的痕迹从纸面上逐一消失，只剩下论证的平滑表面。

这就是论证互涌固着化的完整病程。需要再次强调：这一过程，不能简单地被讲述为“外部论证侵蚀了内部血肉”的堕落叙事。固着化所呈现的，不是论证“入侵”了原本没有论证的纯真领地，而是论证本身的性质，在“论证压强”的持续作用下，发生了功能翻转——从一种与涌动互生的、可争执的、限时的“活论”，变成了一种自我指涉的、光滑的、持久的“死论”。学生从探究者被“医好”成广告公司员工的那一刻，并不是论证突然降临在他们头上，而是他们此前所熟练使用的那种服务于认知的论证，被替换成了另一种服务于展示的论证。两种论证共享着几乎完全相同的表面形式（都要写报告、做PPT、上台答辩），但其内部的能量矢量和功能指向，已经截然相反。

六、不可还原：与“自噬”“异化”和“规训”的理论切割

一个锋利的诊断，必须能与它最强大的近邻概念做出硬性的理论切割，证明自己命中了它们都无法清晰言说的那个新区分面。本节是本文核心概念的“不可还原性”校验。

6.1 与“自噬悖论”的根本区别：从命名悲剧到撤销悲剧

这是最核心的切割。从表面看，本文似乎只在为“自噬”提供更精细的机制解释（“论证压强”驱动“固着化”）。这种理解将完全错失本文的激进性。

“自噬”诊断的全部理论力量，都来自于它那“血肉/骨架”的隐喻。这个隐喻让它精准地命名了系统的残酷，但也给它套上了无法挣脱的自体论枷锁。因为预设了“纯粹血肉”的至高价值，这个诊断本身就必然是悲剧性的。它眼中的世界，只能是一个“外部侵蚀内部”的堕落叙事。因此，任何试图在系统内寻求变革的努力，在它的审视下，都不过是下一场“被消化”的前奏。它除了让人感到深刻的无力，无法提供任何走出悖论的逻辑可能性。它永远是一个正确的、尖锐的、却又无法操作的诊断。这个诊断本身，就是其批判对象的构成部分。

本文的诊断，则起始于一个完全不同的动作：撤销那个制造了悲剧的先验本身。当我们不再认为存在一个“纯粹内部”需要保护时，“自噬”的整个道德义愤和理论叙事就解体了。我们看到的病理，不再是“A吃了B”，而是“A和B之间健康的互动关系坏死了”。这是一个从“实体对抗”到“关系坏死”的范式跃迁。

因此，“论证互涌的固着化”不是一个比“自噬”更悲观的诊断，而是一个具有实践出口的诊断。因为如果病理是“关系坏死”，那么康复的方向就不是去徒劳地“保护血肉”，而是去重建两者之间的互涌关系。我们不再是被动地防止被“消化”，而是主动地去“搅动”那已经僵死的论证，把涌动重新塞回去，让它卡住、发热、起死回生。它用一个可操作的病理学，替代了一个不可操作的悲剧学。

6.2 与“异化”的理论切割：不预设“本真状态”

马克思的“异化”理论——尤其是其《1844年经济学哲学手稿》中的论述——的批判力量，来自于它将人的劳动与其“类本质”相对照。劳动产品、劳动过程、人的类本质与人的关系的异化，预设了一个被剥夺的本真状态。这是一种强大的规范性批判。

“论证互涌的固着化”则彻底放弃了寻找一个“异化”前的认知本真状态。它不关心是否存在一个“原初的、完满的互涌”。它只关心一个可观察的、发生学上的功能翻转：论证，这个认知自身赖以成形的机能，是如何从一个“赋形和激发”的工具，病变为一个“替代和自证”的闭环的。学生投入“论证”（比如，做一个精美的PPT），其目的不是“我想通了一件事，要和你们分享”，而是“我要展示‘我好像想通了一件事’”。这是两个截然不同的认知动作，其区别不在于“真/假”或“本真/异化”，而在于这个论证动作之后的认知能量矢量，是指向内部的下一波涌动，还是指向外部评分表上的一个格子。后者一旦发生，就是固着的开始。本文做的是一种功能诊断，而非价值审判。

6.3 与“规训”的理论切割：这是共谋，而非被塑造

福柯的“规训”理论，在《规训与惩罚》中揭示了权力如何通过一套精密的现代技术（层级监视、规范化裁决、检查），生产出驯服而有用的身体。这仍然是一个“外部—内部”的单向作用模型。权力塑造主体。

“论证互涌的固着化”的诊断，则更为内在地揭示了，学习者和教育者自身，是怎样成为这场固着化的主动参与者与合谋者的。在“青葵教室”的案例中，那个主动提醒同伴“少一次讨论记录会被扣分”的学生，他和他的同伴们不是被一套外部权力“规训”得如此精于算计。他们是主动地、快速地学会了用那套“死论”的语法，来保护自己，乃至最大化自己的利益。他们的焦虑，其根源不是被评判，而是如何去在那套僵化的论证语法中获得最高的评分。他们用“死论”来自我言说、自我标榜，而这个言说的过程，本身就加强和再生产了“死论”的统治。这不是“我被你看”，而是“我带领你一起看我，用我们共同认可的论证方式来表演我”。这是发生在“认知自身”机能上的内部病变，而非权力从外部施加的烙印。被规训者只有服从或反抗两个选项；而固着化的参与者，则是通过“成功”来加剧系统的病变。

通过以上切割，本文的核心概念“论证互涌的固着化”，才真正从一个文学化的隐喻，升格为一个具备不可还原性的理论概念。它命中了既有批判话语未能清晰言说的那个交界点：教育改革失败的分析单位，不应是“制度”与“人”的对抗，而应是“论证”这一人类根本的认知机能，在一个错误的压强下，如何从催生智慧的桥梁，自我反转为蒙蔽现实的纸墙。这是一种独属于高度制度化认知社会的病理类型。

七、反驳与边界：固着化命题的韧性检验

一个负责任的理论，不能只解释支持自己的案例，还必须正面回应那些看似对它构成挑战的反例。本文的命题——“在强论证压强下，互涌关系倾向于固着化”——面临一个直接而有力的反驳：是否存在某些改革或学校，在同样甚至更强的论证压强下，依然成功地维持了“活论”？这些案例如果存在，是否意味着论证压强并非真正的病灶？

这种反例确实值得严肃对待。在一些顶尖高中的创新实验室里，学生长期从事高水平的自主研究，其成果不仅在各类科技竞赛中获得高度认证，而且在这些外在认证的过程中——如果近距离观察的话——学生确实展现出了深度的认知投入和真实的探究热情。在一些以“混沌”“反复推翻”“过程比结果重要”为常态的高等艺术类课程中，论证压强（展览、评图、毕业答辩）同样存在，甚至更为严苛，但这些课程却常常被认为是更能激发原创涌动的地方。

这些案例如何解释？它们是否证伪了“论证压强驱动固着化”的命题？

本文的回应是：这些案例并没有证伪命题，但它们标定了命题的边界条件，从而增强了理论的精确性。

关键在于，“论证压强”不是一个均匀的、可以简单地用“有”或“无”来衡量的力量。它有一个至关重要的调节变量：认证标准的结构特征。在那些成功维持了“活论”的案例中，认证标准本身，恰恰是“活论”式的——它奖励的，不是论证的“光滑”和“完美”，而是论证的“锋

利”、“诚实”和“对未知的揭示”。一个科技竞赛的评委，面对的是一组真正试图解决一个开放问题的学生，评委的判断力足以区分一份“包装精美但思考浅薄”的成果和一份“笨拙粗糙但思路独特”的成果。此时，认证中心的凝视，非但没有驱逐涌动，反而构成了一种对“更深的涌动”的呼唤。论证压强依然存在，但它所压出的论证，其性质是“向深处掘进的活论”，而非“向上包装的死论”。

反观“青葵教室”的案例，其认证标准（由区教研室设定）从一开始就是“死论”式的：它看重档案的完整性、流程的规范化、成果的可视化，而几乎没有能力去识别和奖励“一次失败的探究中诞生的深刻困惑”。这才是真正的病灶。导致固着化的，不是“有认证中心”这个事实本身，而是“认证中心只能识别死论”这个特定的结构特征。当认证标准的实质内容——而非仅仅其存在本身——倾向于奖励论证的表面形式而非认知深度时，论证压强才会成为死论的引擎。

这一回应，不仅回应了潜在的反驳，也将本文的诊断从一种单一维度的控诉，推进为一个更精细的、带有边界条件的理论命题：论证互涌的固着化，最可能发生于那些外部认证标准高度依赖“死论”形态（标准化、可量化、光滑自治）的制度环境中。在认证标准本身富含“活论”判断力的情况下，论证压强可能反而会成为互涌的助推器。这为第七节的改革方向提供了理论依据：改革的关键，不是废除一切外部评价（那是回到“纯粹血肉”先验的死胡同），而是改变评价标准的认知质地。

八、重建互涌：在“死论”的夹缝中制造“活的论证”

基于“论证互涌的固着化”这一诊断及其边界条件的澄清，改革的矛头不应再指向一个抽象的、似乎无所不能的“系统”，而应具体地指向那个不断循环、让人只能“向上看”的“论证压强环”中最脆弱的一环——认证标准的死论质地。解放的实践，不再是保护“血肉”不受“骨架”侵扰的防御战，而是一场主动的、富有策略性的进攻战：去持续地、系统地制造那些无法被“死论”体系所吸收的“活论证”，用活的互涌去扰动、侵蚀、乃至局部瓦解固着化的论证结构。

这要求一种重大的策略转向：从“另建一套完美评价体系”的理想主义，转向“在现实操作的夹缝中策动活论”的现实主义。我们必须正视一个结构性的约束：只要层级性的资源分配和合法性授予机制存在一天，行动者就不可能完全停止“向上看”，也就不可能完全不生产“死论”。任何要求在制度层面立刻废除“死论”的主张，都将在现实中被反向瓦解，甚至催生出更精致的、打着“反死论”旗号的新死论——正如历次教改所证明的那样。

因此，真正的实践智慧，不在于彻底拒绝“死论”（那是孤立无援的自杀），也不在于彻底拥抱“死论”（那是慢性自杀），而在于学会在不得不生产“死论”的同时，技巧性地保护、隐藏和壮大“活论”。这不是一套可以写在政策文件里的技术方案，而是一种需要在具体的教室、学科组、学校治理的微观层面去反复练习和打磨的实践艺术。以下提供三条策略性路径，作为这种实践智慧的具体示例。

第一，在论证产品中强行植入“未完成”与“失败”的份额。任何一个项目评估报告或成果展示，如果从头到尾光滑无瑕，它一定是一份纯粹的死论产品。改革者可以在不得不提交的文档中，策略性地开辟一个“死论语法无法顺畅消化”的空间：比如在评估报告中硬性规定，必须有相当比例的篇幅用于详述“最关键的论证失败史”——我们最初的假设在哪一步被推翻？中间那个最让我们痛苦

的、数据对不上的矛盾点是什么？“我们承认，关于这个问题我们至今仍不清楚的是……”这类表述，本身就带有活论的质地。它扰动了死论对光滑自洽的内在追求，在光滑的表面上撬开了一道裂缝，让涌动的痕迹无可避免地渗透进来。

第二，在学校内部创建一套与外部认证中心并行的、但不向上汇报的“影子评估”体系。这套体系不以任何外部认证为目的，它的唯一功能是保护“活论”的发生空间。例如，设立一项由教师自己管理的非正式基金，不奖励“提出了可推广完美方案”的项目，而专门奖励那些“发现了一个无法被现有理论解释的、尖锐的、让人不舒服的认知矛盾”的教学观察。教师可以在内部研讨会上——而绝非对外展示的橱窗里——报告那些“我们明明教了，但孩子就是学不会，而且我们完全不知道为什么”的教学顽疾。让“揭示无知”和“暴露困惑”在学校内部的专业文化中，成为比“展示成功”更受尊重的专业资本。这套影子体系的全部生命力，就在于它与外部认证中心的“脱耦”——它不试图推翻后者，也不被后者的标准所收编；它只是在校内另辟一个免受“论证压强”直接挤压的非正式空间，在那里，活论可以暂时不以“证明什么”为目标，而以“搅动什么”为目的。

第三，教师角色的策略性重塑：成为“论证状态的切换者”。教师不必——也不可能——在所有时刻都做一个纯粹的“共同探究者”。但教师可以在不同的场景中有意识地切换论证的模式。在带领学生进行真实的、结果未知的探究时，教师可以主动将自己置于“认知的无能”之中，故意暴露自己的猜测、试错和失败，示范“一个成熟的学习者面对混沌时的笨拙”。这种示范的目的，是向学生论证一条与“死论”截然相反的认知法则：论证的价值不在于它的光滑和绝对正确，而在于它从涌动中带出的能量，和它被下一次涌动推翻的勇气。与此同时，当场景切换到不得不面对的正式评估时，教师又可以带领学生一起，策略性地、自反性地去“翻译”：我们如何用那套死论的语法，去描述我们那些本质上无法被它完全容纳的认知过程？这种“翻译”本身，就包含了对死论局限性的清醒认识，它保护了学生心中那个“我们不只是我们的报告所描述的那样”的涌动火种。

上述三条路径，没有一条能够“根治”固着化。它们并不承诺一个“论证互涌永远健康”的乌托邦。相反，它们的前提是承认：在制度化认知的社会中，固着化是一个需要与之长期周旋的、无法被一劳永逸地消灭的结构性倾向。真正值得追求的，不是“永不固化”，而是让“松动-固着-再松动”这个辩证过程本身，成为教育系统的常态——让论证永远处在一种必要的、生产性的、不舒服的“病理”之中。每一次局部的松动，都是一次对论证固着化的微观抵抗，也是一次短暂的、但真实不虚的互涌重建。

九、结语

本文通过“论证互涌的固着化”这一新概念，试图为教育的反复失败提供一个新的诊断框架。这个诊断，起始于一个激进的理论动作——撤销“学习拥有一个应被保护的纯粹内部”这一本体论先验——并由此开辟了一个不同于“侵蚀-被侵蚀”的分析空间。在本文的框架中，学习被重新描述为“论证”与“涌动”的互涌事件；改革的病灶，被精确地定位在这种互涌关系的固着化——即活论被死论系统性驱逐的过程；而驱动这一过程的制度引擎，则被命名为“论证压强”。

这一框架的理论收益是双重的。在诊断的层面，它精准地解释了为何“自噬”是必然的：每一次试图打破死论闭环的改革，为了在系统内自证其合法性，最终都不得不主动吞下死论的毒药，将自己固化为系统新的增生物。它不是系统“消化”了改革，而是改革为了存活，不得不“医好”自己。在

实践策略层面，这一框架翻转了改革的方向：从徒劳地保护“纯粹内部”的防御战，转向在死论的夹缝中制造活论的、充满实践智慧的进攻战。

本文的所有论证，接受一条清晰的证伪条件的检验：如果有人能证明，在一个其外部认证标准高度依赖死论形态（标准化、可量化、光滑自治）的制度环境中，仅通过不断精密化这套死论生产体系本身，而不需要在任何环节引入具有“可争执性”“限时性”和“揭示无知”性质的活论策略，就可以大规模地、持续地激发学习者的原创认知突破与深度学习投入——那么，本文以“论证互涌的固着化”为核心的分析框架，即可被推翻。

附论一·最近邻切割（续）

本节由学员专栏编辑部在发表前补入，只处理原稿未正面对质的最近邻，不改动作者的命名、论证与结论。每一节按「承认占位 → 剩余分工 → 方向相反的可裁决预测」三段推进。

附一·1 与阿吉里斯「单环／双环学习」的切割：防御性推理与真诚投入下的单向化

「死论驱逐活论」有一个现成的组织学习占位：单环学习——在既定框架内不断精化修正，而不触碰框架本身；阿吉里斯并明确指出组织防御例程使双环学习不可能。正文切了自噬悖论、异化与规训，却没有碰这个离得最近的机制文献。

分离线在于病因。单环／双环的病因是**防御性推理**：保护自我形象、避免尴尬、回避可能令人难堪的检验，所以这一支文献的标准处方是建立心理安全、降低威胁。本文的固着化**不是防御的产物**：它可以在参与者完全没有防御动机、真诚投入、彼此信任的条件下发生，甚至越真诚发生得越快——因为真诚的改革者会更卖力地生产论证。

由此得到一条方向相反的可裁决预测：阿吉里斯框架预测降低威胁、建立心理安全即可恢复双环；本文预测在心理安全指标已达高位的改革现场，固着化仍随论证压强单调上升。若心理安全干预可以逆转固着化，本文相对单环／双环没有剩余。

附一·2 与韦克「意义建构的坍塌」的切割：框架失效时与框架奏效时

韦克关于曼恩峡谷的经典分析描述了意义框架崩解时组织如何失去行动能力，是「论证与行动脱节」这一族现象的重要参照。

分离线干净且方向相反：韦克的坍塌发生在意义框架**失效**的时刻——旧框架解释不了眼前的火，人被抛入无意义。本文的固着化发生在意义框架**运转良好并被制度持续奖赏**的时刻——论证越顺畅、越自治、越能兑换制度回报，它与涌动的对话就越不必要。前者是意义的坍塌，后者是意义的过剩。

可裁决预测：若固着化主要出现在改革遭遇挫折、论证失去解释力的阶段，则它属于韦克式坍塌的一个变体；本文预测它主要出现在改革被评价体系认可、论证产出最丰盛的阶段，且论证产量与可争执性论证占比呈负相关。

附一·3 与本栏两篇的分工：同一族病理的三个承载者

本栏陈晓艳《规范性自噬》与金华《自饮性》都在指认「制度化在成功中自我掏空」这一族病理。三文必须各自说清承载者，否则互为换皮。

陈晓艳的对象是**知识主体的担保虚化**——担保被抽空后仍在生产合规的外部；金华的对象是**预测系统的自耗**——预测越制度化越失效；本文的对象是**学习活动内部论证与涌动的关系结构**——不是某个主体被掏空，而是一对关系被单向化。三者可互为参照，从知识、预测、学习三端共同刻画同一族病理在不同承载者上的形态，但不可互相还原：关系的单向化不预设任何一方被掏空，两端都可以是饱满的。

可裁决分离：若在固着化的现场同时观察到担保虚化与预测自耗，且三者的时间序无法分离，则三个命名冗余，应合并为一个；本文预测论证压强的拐点先于担保虚化出现。

附论二·可裁决预测

以下每一条都可以把本文判错。它们与正文已给出的证伪条件并列，而不取代它们。

1. **心理安全的失效检验**：在心理安全量表得分处于高位的改革现场，固着化指标（学生与教师产出中可争执性论证的占比）仍随论证压强单调下降。若提高心理安全即可逆转固着化，本文相对单环／双环学习没有剩余。
2. **论证压强的剂量反应**：以单位时间内被要求外显化的论证数量作为压强代理，本文预测产出中「可争执性论证」（含限时性、揭示无知的表述）占比随压强上升而下降，且该拐点先于学业指标的变化出现。若可争执性论证占比与压强无关，「论证压强」这一动力学概念不成立。
3. **扰动的可逆性**：在已固着化的现场引入策略性的、微小的活论扰动（限时争执、公开无知清单、不计入评价的反例征集），若三个月内可争执性论证占比不回升，则本文提出的解放路径失效。这是本文最愿被推翻之处。

参考文献

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison* [Discipline and punish: The birth of the prison]. Gallimard.
- Marx, K. (1932). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844* [Economic and philosophic manuscripts of 1844]. In Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA), Part I, Vol. 3.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.

Ravitch, D. (2010). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. Basic Books.

——本次发表前补入（对应附论一各节，均为真实文献）：

Argyris, Chris, and Donald A. Schön. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

Weick, Karl E. “The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster.” Administrative Science Quarterly 38, no. 4 (1993): 628–52.

Meyer, John W., and Brian Rowan. “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony.” American Journal of Sociology 83, no. 2 (1977): 340–63.

关于本文创新智商标注

本文的盲评分为 **132**（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 **136** 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。