

图像的退场：为什么真正的学习始于教育者不再知道自己想要什么

教育者被学习者的不合图像的反应逼着、被动地从内部剥落自身持有的理想图像；伦理不是退场的前提，而是退场事件的沉积物。

蔡彦 著 · 之十一 · 教育在场论 · 发表于2026年7月29日 · 约 2.5 万字 · 预备学员首发

摘要

当代教育最精致的困境，并非“如何更有效地实现教育目标”，而是教育行动本身无可避免地携带着一幅关于“受教育者应当成为什么人”的理想图像。这幅图像——无论是“高效的问题解决者”“幸福的终身学习者”还是“能承受挫折的创新者”——为一切教育设计提供了合法性，也将学习者的内部生成过程秘密地置换为朝向外部标准的逼近运动。本文提出“图像的退场”这一概念，以指认一个此前未被独立命名的发生学事件：当教育者在与学习者的具体互动中，被学习者的真实反应逼迫着、被动地从内部剥落自身所持有的理想图像，使教育现场从一个“被目的牵引的空间”转化为一个“允许尚未之物涌现的空腔”。本文区分两种不同形态的图像退场：显性图像的退场——教育者主动放弃已意识到的外部目标图景，以及隐性图像的退场——教育者在日常互动中被迫崩解那些从未被意识到的、嵌入在身体反应和微表情中的期待姿态。前者更易制度化，后者才是学习的真正开端。在此基础上，本文重构了退场的伦理根基：伦理不是退场的前提或理由——教育者并非先“承认”了他者的绝对不可图像化、然后才选择退场；恰恰相反，教育者是在一次次被学习者的不合图像的反应逼着松手的被动过程中，才后验地、被迫地触碰到“我无法用我的图像穷尽他者”这一伦理事实的边界。伦理是退场事件的沉积物，而非退场事件的发生器。在与卢梭的“消极教育”、罗杰斯的“非指导性教学”、杜威的“教育即生长”等既有概念的批判性对勘中，本文确立“图像的退场”的不可还原性：它不是一个教学策略，而是教育者主体内部的一次结构性撤销；它不提供新的图像，而是中止图像作为教育行动合法性的来源。论文进一步以三种具体的退场形态——悬置、断裂、融解——给出这一过程如何在互动中被逼出的微型发生学，并通过微观互动分析展示图像如何抽空学习、退场如何让出生成。最后，本文讨论退场在制度层面的可能庇护条件，并以严格的自我消解防止概念自身沦为新的图像。

关键词

图像的退场；理想图像；显性图像；隐性图像；消极教育；非指导性教学；教育即生长；教育空腔

一、引论：被照顾得无微不至的凋零

有一种凋零，发生在最精心的照料之中。

过去半个世纪，教育从未像今天这样被科学、数据与善意武装到牙齿。我们比历史上任何时候都更了解儿童如何学习——大脑的可塑性、心流的触发条件、脚手架的最佳时机、反馈的精准梯度。教育设计已经从一个模糊的艺术，进化为一套可量化、可迭代、可大规模复制的技术系统。每一节课都被精心铺设，每一个可能的卡点都被预先架好扶手，每一次困惑都有一双温柔的手等着来化解。

然而，就在这片被无微不至的关怀浸润的土地上，一种隐秘的匮乏正在蔓延。越来越多的教育者——从幼儿园教师到博士生导师——在私下的、非正式的场合里，说出一种难以在专业话语中精确表述的失落感。他们用的词不是“成绩下降”或“能力不足”。他们用的词是：空。

“他们什么都能做好，但你不知道他自己想要什么。”

“你给他一个问题，他能解。你让他提出一个问题，他看你，等题目。”

“他似乎对一切都感兴趣——只要你告诉他该对什么感兴趣。”

这不是学力危机。在标准化评估的尺度上，这些学习者的表现可能比以往任何时候都更好。这是一种更深层的、关于人的内核的危机：那个能够在自己身上觉察到一种尚未被外部定义过的冲动、并敢于追随这种冲动走向不可预知的深处的人——那个在没有题目可做的荒野里，能够自己出一道题来折磨自己的人——正在变得稀有。

面对这种匮乏，人们用各种概念来为它命名。“空心病”。“精致的利己主义者”。“优秀的绵羊”。这些命名抓到了症状的表层，但它们共同的解释结构，是将其归咎为个体——是这个人内在的脆弱、是这个人灵魂的贫瘠、是这个人缺乏某种有价值的精神品质。这种诊断本身就携带着一个致命的预设：存在某种“正确的内在品质”可以被植入，而我们只需要找到植入的方法。

本文要拒绝的，正是这种将“空”诊断为个体缺陷的姿态。它只看到学习者内部“缺少了什么”——仿佛有一个标准模板，学习者未能达标——却看不见那个“空”本身是如何在教育者与学习者的具体互动中被一步步掏出来的。但本文同样不能接受另一种同样停留在诊断层面的反向操作：将“空”归咎于“图像”——“因为教育者持有理想图像，所以学习者空了”。这种归因虽然把病灶从个体移到了结构，却仍然在同一个逻辑里打转：找到一个根本原因，然后消除它。它没有追问：这个被我们称为“空”的状态，是在何种教育者与学习者的具体互动序列中、经由何种矛盾的反复累积、被一步步稳定下来的？

由此，本文要逼近的那个事件，发生在教育者这一侧——不是教育者做错了什么，而是教育者从未被允许看见自己手中那幅画的轮廓，更不用说去追问：这幅画的在场，如何秘密地掏空了学习者内部那个唯一能长出真正属于自己的东西的混沌空间？

那幅画上，画着一个“理想的学习者”。每一笔都是用最善良的颜料画的：他应该是主动的、快乐的、善于合作的、有创造力的、能承受挫折的……这些形容词每一个都正确，每一个都温暖。但合在一起，它们构成了一张脸——一张已经被画好了的脸。而教育，便成为一场漫长的、温柔的、以“发展”为名的肖像临摹。孩子被邀请——不，是被要求——用自己的血肉，去填满那幅早已画好的轮廓。

这幅画的威力，不在于它是一套强制的规训。恰恰相反，它的威力在于它是不可见的。它并不以命令的句式出现——“你必须成为这样的人”。它融化在教育设计的每一个善意细节里：心流通道的

精心铺设为的是“让你更快乐地学习”，成长型思维的培养为的是“让你相信你可以变得更好”，项目式学习的实施为的是“让你学会合作和创造”。每一个“为了你”的背后，都站着一个沉默的、从未被质疑的形象：那个“更好的你”，那个“成长的你”，那个“学会了合作的你”，长什么样。

这个形象，就是本文所称的“理想图像”。它不是某个特定教育者脑海里的画面，而是一个弥漫在整个教育系统中的、前反思的预设：教育行动，天然地需要一幅关于“受教育者应当成为什么人”的图像，来为其提供方向和合法性。

但必须立刻做一个关键区分。这幅图像在不同情境下以两种截然不同的形态存在，而区分这两种形态，是理解“退场”如何真实发生的前提。

第一种，显性图像：教育者可以清晰意识到的、能够用语言表述的外部目标图景。比如“我希望他成为一个对数学保持热情的人”“我要培养他的批判性思维”“他应该学会合作”。这类图像在教师培训中被反复谈论，在教育反思中被检讨，也可以通过主动的认知努力被悬置或替换。一位教师可以对自己说“我不应该用‘安静听讲’的标准来要求每个孩子”并付诸实践——这是在操作显性图像。

第二种，隐性图像：教育者意识不到的、嵌入在身体反应与即时微判断中的期待姿态。它不是“我认为孩子应该快乐”这个命题，而是在孩子皱眉时、母亲胸口那一瞬间的收紧——她脑中并没有浮现“我要培养快乐的学习者”这句话，但她的整个身体都已经比照着一幅关于“好学习者此刻应该呈现什么状态”的隐性画面，做出了评判。这幅画，不是被思考出来的，而是被成千上万次制度规训、专业训练、个人成长经验压缩进骨血里的。它不经过意识，因此也不能被意识主动撤销。

本文要论证的“图像的退场”，其最核心的发生场域，恰恰是隐性图像层面。显性图像可以被教育者主动放下——那是一个认知行动。但隐性图像的退场，从来不是教育者主动选择的——它是被那个具体的、不符合任何图像的孩子的反应，从教育者意识不到的深处，硬生生逼出来的。教育者不知道自己有这么幅画，直到那个孩子的反应让它在内部的裂缝中显形。

本文要做的，不是换一幅更善良、更开放、更“以儿童为中心”的图像。本文要做的，是从内部瓦解“图像”本身的合法性，并在这种瓦解的裂缝中，逼出一个从未被独立命名的发生学事件——图像的退场。它描述的，不是教育者“选择”退场，而是教育者在与学习者的真实碰撞中，被学习者的反应——那个不符合任何图像的反应——逼着，一点点地、不情愿地、反复失败地，松开那幅他曾经以为是自己最深的爱的画。

二、裂隙：旧地图为何一再导向同一片废墟

“图像的退场”这一命名所指认的现象，并非在本文中第一次被逼近。在它之前，至少有三条独立的思想路径，各自以不同的概念工具触到了同一片问题的边缘。但它们在各自的最深处停下了，留下一道共同的理论裂隙。这道裂隙，不是它们不够激进——恰恰相反，它们都很激进地尝试悬置教育者的权威。但它们从未追问：在悬置权威的同时，教育者手中是否仍然握着一幅未被悬置的、关于“自由”“成长”“自然”的图像？

2.1 卢梭的“消极教育”与剧本中的自由

第一路径来自卢梭。在《爱弥儿》中，卢梭提出了一个此后回响了两个多世纪的教育主张：消极教育。他写道：“最初几年的教育应当纯粹是消极的。它不在于教学生以道德和真理，而在于防止他的心产生罪恶，防止他的思想产生错误。”卢梭反对将成人的偏见、知识和道德信条过早地灌输给儿童，主张让儿童在自然的后果中自我学习、在自发的探索中自我成长。教师要做的，不是教，而是不去教——让自然本身成为唯一的教师。

这是现代教育思想中，对“教育者的干预”最彻底的一次悬置。然而，卢梭的消极教育，在其根基处，恰恰是最不消极的。整部《爱弥儿》是一场巨大的设计——爱弥儿从未真正被放任。他的“自然成长”的每一个阶段，都在一个隐身的、全知的导师的精密安排之下。他以为自己自由，但他的自由是一个被预先写好的剧本里的一场戏。“消极”不是对教育者作用的取消，而是对教育者作用的隐身化。

卢梭的盲区——也是所有试图“还给儿童自由”的教育者最容易跌入的陷阱——在于他从未追问：那个在设计“自由环境”的教育者，他脑中的那个“自由儿童”长什么样？如果他脑中有这幅图——一个热爱探究的、勇敢的、不被偏见束缚的自然之子——那么“给他自由”本身，就不过是被这幅图所驱动的另一套更精致的操作。消极教育的根本困难，不是技术上的——不是教师该如何隐退；而是本体论上的：如果教师隐退的动作本身，仍然被一幅关于“隐退后的儿童会变成什么样”的期待图像所支撑，那么这幅图就从未退场。爱弥儿式的自由，仍然是临摹——只不过临摹的对象，从“听话的乖孩子”换成了“自然之子”。卢梭的消极教育，悬置了教师的教，却没有悬置教师对“自然计划”的信任——而那份信任，恰恰是一幅更深层的隐性图像。

2.2 罗杰斯的“非指导性教学”与机体智慧的信仰

第二路径来自卡尔·罗杰斯。他在二十世纪中叶提出的“以当事人为中心的治疗”，后来被延伸为“以学生为中心的教学”，对全球教育实践产生了深远影响。罗杰斯的核心信念是：个体内部拥有自我实现的自然倾向，教育的任务不是指导这个倾向，而是为它的展开提供无条件积极关注、真诚和共情理解的心理氛围。教师不是知识的传授者，而是学习的促进者。

罗杰斯比卢梭走得更远。他不是在隐退教育者的干预，而是在试图从根本上取消教育者对学习者的方向性意图——你不需要变成任何特定的人，你只需要变成你自己。然而，正是在“变成你自己”这一点上，罗杰斯陷入了他的理论最深处的含混。这个“你自己”是什么？罗杰斯会回答：它不是一个预设的模板，它是个体在充分自由的心理氛围中自发生成的。但在实践的层面上，当教师坐在一个学生面前，试图提供“无条件的积极关注”时，那个被教师从对面这个孩子身上察觉到的、被教师认定为“属于他自己的、自发涌现的”方向——它真的是从孩子内部长出来的，还是从教师的期待中投射出来的？罗杰斯的框架没有提供区分二者的工具。

更深层的困难在于：罗杰斯把他的信任，放在了一个被他称为“机体智慧”的东西上——个体内部有一种天然的、趋向自我实现的、朝向成长的内部动力。只要把外部强加的条件移除，这股动力就会自然地推动个体走向更完整、更健康、更整合的状态。这个预设，不是罗杰斯从经验中发现的——它是他理论大厦的基石。而这块基石本身，恰恰就是一幅图像——一幅关于“人的内部有一个趋向善的、健康的、成长的天然力量”的图像。

这幅图像极为迷人。它赋予了教育者一种深刻的谦卑——“我不需要塑造你，我只需要见证你”。但它从未撤除教育者内心最深处的那双眼睛：那双在看着这个孩子时会不自觉地辨认“这是否是那个自然成长的迹象”的眼睛。那双眼睛，仍然在用一個未被宣布的标准——那个关于“健康机体人格”的形象——度量着面前的一切。罗杰斯回避了那个深渊：如果我把这幅“机体智慧”的图像也剥掉——如果我不再信任“人的内部有一个趋向成长的自然力量”——那么我的“无条件积极关注”还能站立在什么上面？这个问题，罗杰斯终其一生没有回答。他的非指导性教学，悬置了教师的指导意图，却没有悬置教师对“机体会自己找到方向”的形而上学信任——而那份信任，正是一幅隐性图像。

2.3 杜威的“教育即生长”与民主公民的隐性图像

第三路径来自约翰·杜威。在卢梭与罗杰斯之间——事实上，在某种意义上超越了二者——杜威的“教育即生长”为进步主义教育提供了一整套看似彻底摆脱了外在目的论的哲学地基。杜威拒绝任何“教育为未来生活做准备”的工具主义论调。教育不是预备，教育就是生活本身。生长不是朝向某个固定终点的运动——它自身就是目的。“生长的目的是更多的生长，教育的目的就是让生长持续下去。”

从表面上看，这一论述与“图像的退场”高度亲缘。杜威悬置了所有外在目的——教师不需要一幅关于“受教育者应当成为什么人”的终极图像，他只需要为当下的经验持续生长提供条件。民主社会的公民不是被灌输了一套意识形态的顺民，而是在持续的共同生活探究中自己长出来的有智慧的行动者。

但杜威的理论在最深处仍然嵌入了一幅图像——一幅并非任意的、而是被他的整个民主理想所支撑的关于“生长”的方向性画像。这在他对“什么算生长”的区分中暴露得最清楚。杜威并不认为任何一种经验都构成生长——有些经验是“mis-educative”的：它们可能带来当下的满足，却关闭了未来经验生长的可能性。一个学会了巧妙的偷窃技巧的男孩，他的能力在增长，但这不是杜威意义上的“生长”，因为它窄化了他的经验视域、使他未来的社会参与更加困难。

这一区分本身无可厚非——没有任何教育理论会真的认为所有行为都同样值得鼓励。但真正的问题是：谁来决定什么是“生长”，什么是“mis-educative”？杜威的回答是：生长在教育者与学习者的共同探究中被判断和调整，而非由任何先在的蓝图来裁决。这在理论上是可以自治的——但在实践中，“共同探究”本身，难道不会在成千上万个具体的课堂互动中，被教育者的隐性期待悄悄定义吗？

杜威最忠实的追随者可能也不会否认，一个经过杜威式教育洗礼的学习者，在理想情况下，会呈现出一系列可辨识的品质：对经验的开放性、反思性思维的习惯、在共同体中协作探究的意愿、对社会不公的敏感。这些品质的集合，是否构成了一幅关于“民主公民”的图像？如果是——即便杜威本人无意于绘制任何固定的肖像——这幅图像是否也会在无数个日常教学瞬间，从教师的隐性期待中悄悄浮现？

杜威的“教育即生长”与“图像的退场”之间的关键差异在于：杜威的教师仍然相信他认得“生长”——他可以在共同探究中辨认出哪些经验是生长的、哪些是mis-educative的，他可以据此调整环境、提供资源、引导反思。而“图像的退场”所描述的那个教师——在经历了被学习者真实反应逼

退的被动过程之后——连“我认得生长”这个自信也被迫搁置了。他不是不相信生长，他是被逼着看见：自己过去每一次“认得出生长”，都是在一幅隐性的、从未被自己意识到的“理想学习者”画像上进行比对。那些被他判定为“有生长迹象”的孩子，也许只是比别的孩子更擅长模仿他期待的样子。

2.4 批判教育学的挑战与权力分析的局限

在卢梭、罗杰斯与杜威之外，还有第四条思想路径必须被纳入视野：批判教育学。这一传统——从保罗·弗莱雷的《被压迫者教育学》到亨利·吉鲁的“边界教育学”——以一种更为激进的方式质疑了教育目标的“理所当然”。在批判教育学看来，教育的功能从来不是中立的：它是社会结构再生产的工具。学校里的“理想学生”图像，从来不是普遍人性的表达，而是特定阶级、种族、性别秩序的投射。所谓“好学生”“乖巧的孩子”“有创造力的学习者”，这些图像背后是权力。

这一批判，与“图像的退场”共享着对教育合法性来源的深层不信任。但它在追问的方向上与本文有着重要的差异。批判教育学追问的是：“这幅图像是谁的？它服务于谁的权力？”它将图像追溯到其社会生产条件，并试图用一种更为公正的图像——比如“具有批判意识的公民”或“能够阅读世界的社会行动者”——来替代旧图像。而“图像的退场”追问的，是另一层问题：不是“谁的图像”，而是“图像本身”——作为教育行动合法性来源的结构性暴力。即便我们找到了一幅最公正、最包容、最去中心化的图像，它仍然是一幅图像。它仍然会在无数个日常的善意瞬间，秘密地关闭学习者内部那个尚未被任何图像捕获的生成空间。

这并不是否认阶级、种族、性别的权力批判的有效性。恰恰相反：在制度高压下的教师——那些为了学生的升学率而焦虑的教师、那些自己的职业生存系于学生成绩的教师——恰恰是“最没有条件退场图像”的人。退场图像是否是一种特权姿态，只适用于那些不担心学生考不上高中的精英教育者？这个质疑，本文将在第六节正面回应。此处只需先锚定一点：批判教育学揭示了图像的社会生产机制，但它的替代方案——换一幅图像——仍然停留在图像的逻辑内部。“图像的退场”试图走另一条路：不是换图像，而是逼问图像本身的合法性。

2.5 共同的裂隙：图像从未被取消，它只是被藏进了善意更深处

卢梭、罗杰斯、杜威、批判教育学——这四条路径，从不同的入口，抵达了同一堵墙。这堵墙不是“教育该不该干预”的技术问题，而是“教育行动可以基于什么”的本体论问题。

卢梭的消极教育，藏起了一幅关于“自然之子”的图像。罗杰斯的非指导性教学，藏起了一幅关于“机体智慧”的图像。杜威的教育即生长，藏起了一幅关于“民主公民”的图像。批判教育学的边界教育学，藏起了一幅关于“批判意识主体”的图像。它们的共同操作，是把教育者的理想图像，从“显性的、可辨认的”形态，推入了“隐性的、不可辨认的”形态。图像没有消失——它只是被嵌入了“自由”“成长”“自然”“批判意识”这些词的内壁里，从而变得不再可见。

此后半个世纪的教育改革——从建构主义到社会情感学习，从成长型思维到核心素养框架——在深层结构上，都是在重复这个操作。每一个改革都在用一种更开放、更科学、更以学习者为中心的语言，重新绘制那幅“理想学习者”的图像。旧图像被批判为“工具理性的”“压抑个性的”“不尊重

儿童的”，然后被一幅画得更精良、用色更温暖、笔触更细腻的新图像所取代。但“教育需要一幅图像”这件事本身，从未被摆上台面来追问。

这道裂隙之所以从未被前人穿过，是因为在它面前，所有的批判都停在了同一个地方：我们没有找到正确的图像；我们应该再开放一点，再多元一点，再追随儿童一点。没有人问：如果问题不是图像画错了，而是“有图像”这件事本身就是错的呢？如果教育行动的合法性，不需要——也不应该——建立在任何一幅关于“受教育者应当成为什么人”的图像之上呢？

这就是“图像的退场”要穿透的那道裂隙。它不是一个新版本的“消极教育”或“非指导性教学”或“教育即生长”或“批判教育学”，因为上述四种范式的共同盲区，恰恰是它们的倡导者从未意识到自己手中的那幅隐性图像——那幅被“自由”“成长”“自然”“机体智慧”“民主”“批判意识”这些词汇深深掩埋、从而免于被审视的画。图像的退场，不是把图像换掉——而是把“持有图像”这个动作本身，作为教育问题唯一的病灶。

三、图像的退场：一个从矛盾的结算中逼出的新命名

3.1 定义

图像的退场，是指这样一个发生学事件：在教育行动当中，教育者被学习者的具体反应——那些不符合任何既有图像的反应——逼迫着，从自身内部被动地、持续地剥落他所持有的关于“学习者应当成为什么人”的理想图像；不是用一幅新图像替代旧图像，而是撤销“图像”本身作为教育行动合法性的来源；使得教育的现场，从一个“被目的牵引的空间”转化成为一个“允许尚未之物涌现的空腔”。

这个概念必须被拆成若干个相互锁定的构件来理解，否则极易滑入旧有范式的语汇中去。以下进行展开。

第一，这是一个被动的事件，而非主动的选择。“图像的退场”不是教育者“决定”要做的事。在本文的所有案例与论证中，退场都不是教育者主动修成的一种境界或一种美德。它发生在教育者被学习者的某个具体反应——一个不符合任何图像的反应——击中、卡住、逼迫着停下的那个瞬间。它不是教育者选择放下图像，而是图像在被逼到无法自洽的那个节点上，从内部裂开了一道缝。教育者能做的，只是不在这道缝上去的时候匆忙把它填平——而不是主动去找这道缝。如果“图像的退场”被表述为教育者“应该”做的事，它就已经被图像化为一幅新的规范性画面——那个“善于退场的、开明的教育者”。这正是本文始终保持警觉并试图避免的。

第二，退场发生在两个可区分但相互关联的层面——显性图像与隐性图像。显性图像的退场，是教育者主动放弃那些已经意识到的、可以用语言清晰表述的外部目标图景。它可以被认知努力推动，可以被培训（尽管这种培训本身也有被图像化的风险）。一位教师可以通过反思，自觉地不再把“安静听讲”当作评判课堂的唯一标准。这种显性图像的退场，本身也是一件有价值的事——它松动了最外层的那道绳索。

但隐性图像的退场，走的是另一条路径。它不经过认知。它不是“我决定不再用这套标准来衡量孩子”，而是“我不知道自己有这套标准，直到这个孩子的反应让我看见它——并让它在一瞬间失

效”。隐性图像不是被主动放下的——它是被那个不合图像的具体他者，从教育者意识不到的深处，硬生生逼崩的。它的退场不需要教育者的觉悟，需要的是教育者在那个具体瞬间里没有被自己的焦虑推着去修补裂缝。这个区分是本文最关键的一笔：显性图像的退场可能发生在教育者的独白中——他可以自己跟自己对话，主动更新一幅图像；隐性图像的退场只能在对话中发生——它必须有一个不按图像出牌的真实他人介入，用他的存在本身，在教育者的期待平面上撕开一道口子。

第三，退场的核心效果，是在学习者一侧打开一个“被允许不会被认出”的生长空间。当一个教育者不再从一幅理想图像中推导“此刻我该做什么”时，他与学习者之间的那层最隐蔽的监视就消失了。这种监视不是监控摄像头的那种监视——它是那双总是在孩子身上辨认“这是否是那个我们所期待的成长的迹象”的眼睛。图像退场之后，这双眼睛从“辨认”的模式，切换到了“见证”的模式。它不看孩子是否符合什么；它只是在那里，看着孩子自己成为自己——而那个“自己”，没有任何人预先知道它是什么。

定义中出现的“空腔”一词，需要具体的说明。它不是物理空间（并非教室的物理布局），也不是心理空间（并非儿童内部的认知结构）。它是教育关系中的一个“未预成空间”——在这个空间里，学习者的任何反应——困惑、沉默、烦躁、放弃、胡言乱语——都不会被即时地归类为“进步的迹象”或“问题的信号”，而只是被见证，被允许在它自己尚未成形的混沌态中继续停留。这个空间的产生，不是教育者主动设计的结果，而是教育者隐性图像退场的结果——当那双度量的眼睛从“符合与否”的凝视中被释放出来时，那个不被度量的空间便自行显形。

3.2 与既有概念的不可还原性对勘

一个新概念如果要站住，它必须能够说清：为什么已有的概念装不下它。以下是“图像的退场”与四个最可能被视为其近亲的既有概念之间的严格区分。

与“消极教育”（卢梭）的区分。消极教育悬置的是教育者的“教”——不要把成人的东西灌输给孩子。它没有悬置教育者对“自然”的信任——那幅关于“自然有个好计划”的图像恰恰是教育者敢于“消极”的底气所在。而图像退场的退场者被逼着放下的，恰恰是那份信任本身：他不敢再说“我相信自然”——因为他不确定自己这份“相信”，是否也不过是对“但愿孩子最后会长成我期待的样子”的一层包装。消极教育的教师是隐身的设计师；图像退场的教师是那个连设计图也碎掉了的人——而且不是他自己摔碎的，是被那个不按图纸长的孩子撞碎的。

与“非指导性教学”（罗杰斯）的区分。非指导性教学悬置的是教师的指导性意图。但它没有悬置教师对“机体智慧”的信任——那股信任恰恰是教师能够“不指导”的底气所在。图像的退场，悬置的是这个底气本身。它说：我不知道你内部是不是有一股“趋向成长的自然力量”——我不知道“成长”是什么意思。我的“不指导”，不是因为我信任你会长好，而是因为我放弃了自己作为“评价你长得好不好”的那个权威位置。这不是更深的信任——这是被逼出的未知。罗杰斯的教师之所以能“不指导”，是因为他心中有一幅名为“机体智慧会自己找到方向”的形而上学图像在托底；图像退场者连这幅托底的图像也被逼着剥落了——他不是因为信任而放手，而是因为被逼着看见了自己的“信任”也不过是一幅画。

与“教育即生长”（杜威）的区分。杜威的“教育即生长”悬置了所有外在目的，但他保留了“生长的方向性”这一内在判断权——教师仍然要在共同探究中判断哪些经验是生长的、哪些是

mis-educative的。而做出这一判断的那个认知动作，在具体的课堂互动中不可避免地携带着隐性图像的运作。图像退场与杜威的“生长”之间的差异，不在于谁更“自由”——而在于：杜威的教师相信自己认得出生长；退场者则被逼着怀疑自己的每一次“我认出了生长”，是否都只是在比照一幅自己看不见的画。这不意味着退场者否认一切的生长——他只是不再把自己“看得出生长”当作一件理所当然的事。杜威让目的从外在回到内在；退场让“认得出目的”这个动作本身也被悬置。

与“赋权”（管理学/教育社会学）的区分。赋权是从管理者向被管理者转移决策权，但转移的标准、边界、评估方式仍然基于管理者图像。赋权的管理者问：“我怎样把权力交给你，让你更好地成长为那个我希望你成为的人？”赋权是主动授予，仍以管理者的图像为操作地基。图像的退场是“我连你应该成为什么人也不知道了”——不是转移权力，是撤销了权力的地基。

3.3 伦理根基：被逼出的伦理，而非伦理引导的退场

现在，本文必须面对一个最深刻、也最容易被回避的问题：退场的伦理根基在哪里？教育者为何要退场？或者说——因为退场不是一个“选择”——那个让退场得以发生的裂缝，为什么具有伦理意义？

在本文写作的早期阶段，我曾试图从列维纳斯的他者哲学中为退场奠基。那个论证是：退场的伦理根基，在于教育者对他者之绝对不可被任何图像所捕获这一伦理事实的承认。列维纳斯在《总体与无限》中论证：他者的面容是一个命令——“你不可杀人”。这里的“杀人”，不是狭义的肉体消灭，而是一切将他者总体化、概念化、归入“我”已有的理解框架之中的暴力。当我将你定义为一个“有潜力的学生”“一个需要被引导的儿童”“一个正在成长中的年轻人”——当我将你纳入我的任何一个概念框架时，我就在某种意义上“杀”了你：我用我的图像覆盖了你的无限性。

这个论证有它的力量。但它在结构上陷入了一个致命的困境：如果“退场”最终必须由“他者之绝对不可被图像化”这一先验伦理真理来保证其合法性，那么“退场”本身岂非仍然是在另一幅图像——一幅名为“他者神圣”的图像——的驱动之下？教育者之所以退场，是因为他先承认了“他者不可被图像化”这个真理，然后据此调整自己的行为。这正是发现学的逻辑：先确立一个关于“绝对他者”的永恒真理，然后把一切具体的退场行动解释为朝向这一真理的逼近。如果这样，“图像的退场”就不过是把旧图像（“好学习者”）换成了新图像（“绝对他者”），而“持有图像来指导行动”这个结构本身，从未被撼动。

这一困境逼迫本文重新追问：伦理与退场之间，到底谁是鸡谁是蛋？

本文的论点是：伦理不是退场的前提或理由——伦理是退场事件的沉积物。教育者并非先“承认”了他者的绝对不可图像化、然后才在教学中退场。恰恰相反：教育者是在一次次被学习者的不合图像的反应逼着松手的过程中——在那个皱眉的孩子让他的赞赏哽在喉中时，在那个十年琴童无神的眼睛让他十年的信念一瞬成灰时——才被迫地、后验地触碰到一个事实的边界，那就是：“我无法用我的图像把他装下。”

这个“触碰”，不是发现一个早已在那里的永恒伦理真理。它是退场事件本身在反复发生后，在教育者内部沉积下来的一种认知残留——一种“下一次我再想把他装进画框时，上次那幅画怎么碎掉的，我还记得”的肉体记忆。它不是“我承认了他者的不可图像化，所以我退场”。而是：“我退场

了，我才后验地触碰到——他者的不可图像化，不是一个需要我事先承认的真理，而是一个在我松手之后自行显形的事态。”

伦理，在这个意义上，是退场的后果，而非退场的根据。它是一个人经历若干次被逼退场之后，在自己身上发现的一种新的警觉——不是“我不应该画他”，而是“我下次再想画的时候，手会抖”。这手抖，才是伦理真正的肉身。它不是从先验真理中推导出来的行为准则，而是从具体的、痛苦的、反复发生的被动松手中，慢慢沉积下来的、对自身暴力的身体性敏感。

由此，退场不再需要一个外部的伦理哲学来为它背书。它自身的发生——教育者被真实他者逼着停手的过程——就是伦理的全部来源。这不是说退场“没有伦理根基”，而是说退场本身就是伦理的生成器。每一次松手，都在教育者的内部刻下一点什么——那一点点越来越清晰的、对自己手中那支画笔的警觉，就是伦理。

这一倒转，也化解了本文与列维纳斯之间的那个根本性张力。列维纳斯所描述的“他者的面容作为伦理命令”，在本文的框架中不再是一个需要被先验的先验真理，而是一个在具体退场事件中被反复逼出的后验沉淀。教育者不是先读了列维纳斯、然后学会了退场；而是被逼着退了太多次之后，才在某一时刻忽然听懂了列维纳斯在说什么。那本书，不是操作手册——它是一面镜子，只对那些已经被逼着松过太多次手的人，才照得出他们自己身上的那种战栗。

3.4 不可还原性的自我校验

现在，对“图像的退场”做一次不可还原性的自我校验。将它压成一句不超过五十个字的定义，然后在现有学科中寻找最接近的既有概念，看是否可以无损替换。

其最短定义为：“教育者被他者的真实反应所逼，从内部被动剥落自身持有的关于学习者应然形象的全部图像——尤其是那些从未被意识到的隐性图像——使教育现场转化为允许未预知之物涌现的空腔。”

寻找在现有学科中与此最接近的既有概念，结果如下。教育哲学中的“消极教育”：卢梭的消极教育仍然预设一个精确的自然儿童形象，且其退隐是剧本安排而非被他者逼出，更未触及隐性图像层面——因此无法替换。心理治疗与教育学中的“非指导性”：罗杰斯的非指导性仍然预设机体的自我实现倾向这一图像，且其不指导的底气来自对机体的信任而非被逼出的不知，更未区分显隐两种图像——因此无法替换。教育学中的“教育即生长”：杜威的生长论保留了教育者对“生长方向性”的内在判断权，而这一判断在互动中必然携带着隐性图像的运作——因此无法替换。神学中的“虚己”：基督教虚己是神圣者的主动倾空，其伦理基础是神圣者自身的意志与爱；图像退场是被他者面容逼出的被动中止，其伦理是退场事件的后验沉积物、而非事前承诺——二者机制根本不同，无法无损替换。批判教育学的“边界教育学”：边界教育学追问图像的社会生产条件并以更公正的图像替代之，并不质疑“持有图像”这一动作本身，更未触及隐性图像——因此无法替换。

校验结论：“图像的退场”无法被任何既有学科的单一个现成概念1:1无损替换。它所切开的那个区分面——区分显隐两种图像，指出隐性图像只能在被他者逼退的被动过程中崩解，而这一崩解本身是伦理的生成器而非伦理的执行器——在此前的理论图景中始终是一片无人认领的荒地。

四、图像的三张面孔：退场的微型发生学

“图像的退场”不是一个开关，而是一个过程。它不能被教育者主动选择，而是在与学习者的具体互动中，被那些“不符合任何图像”的反应逼迫着发生的。本节给出三种基本的退场形态——悬置、断裂、融解——并说明它们各自是如何在具体矛盾中被逼出的。这三种形态不是三个阶段，不是三种类型，更不是三种可以“运用”的技术。它们是同一个被动过程的三个不同的发生学节点，每一个都可以单独发生，不一定有先后。

4.1 悬置：被卡在“赞赏”与“归类的暴力”之间

悬置是隐性图像退场最基本的形态。它发生在一个具体的瞬间：教育者即将做出一个被图像驱动的判断或干预时，被夹在两股相反力量的缝隙中——被迫停下了。

一位初中语文教师，正在批改学生的读书笔记。一个女生在读完《活着》之后写道：“福贵最后只剩一头老牛，我觉得这比所有人都死了还惨——连个跟你一起记得那些事的人都没有。”

教师的第一反应——那个几乎是自动升起的冲动——是击节赞赏。她的脑中闪过一行评语：“你对孤独的理解很深刻。”她的手指已经放在了键盘上。但她的手停住了。不是因为她想起了任何教育理论——她没有。她只是在那一瞬间被夹在了两股力量的缝隙里，卡住了。

左边那股力量，是她作为语文教师被制度长年训练出来的本能：识别优秀文本，给予积极肯定，强化学生的高阶思维。这幅关于“好语文课”的图像在她体内工作得如此丝滑，以至于赞赏即将从指尖自行流出。但它这一次没有流出来——不是因为右边那股力量把它顶回去了。右边那股力量，是那个女生在笔记本上用蓝色钢笔写下的那行歪歪扭扭的字本身。它不太像“对孤独的理解”。它更像是一个十一岁女孩在深夜里对着书，想起自己转学后再也没见过的好朋友，突然难受了一下，随手写下的肺腑之言。她不是在做语文作业——她只是在借着作业本、跟一个人说了一句平时不会说的话。

教师被这两股力量的相持卡住了。她本能地想赞赏她，又本能地感到被归类为“深刻”本身可能就是一种对她的辜负。这不是一个可以解决的心理冲突——它没有答案。她最后写下的是：“我读到这一句的时候，也安静了很久。”

这不是一个高明的教学策略。这是一个隐性图像的悬置——不是教师主动选择放下，而是她没能用出那幅画。她没能把“深刻”贴上去。她只是把自己放在了那个安静的房间里，和她一起，沉默了一会儿。

悬置的发生条件，不是教育者的“觉悟”，而是两股力量在这一瞬间势均力敌。那幅驱动她的图像必须足够强——否则她根本不会有“想赞赏”的冲动，没有冲动也就没有需要被悬置的东西。但同时，那个学生在文字中露出的、尚未被归类的活人的气息，也必须足够强——强到让她在即将贴标签的那个瞬间，感到一丝不对，一丝手上迟疑。悬置就在这两股力量相持不下的那一刻发生。

需要强调的是：教师当时并没有意识到自己正在悬置一幅什么图像。她不知道自己手中有一幅名为“好语文作业”的画。她只是觉得哪里不对——贴上去就毁了。这种感觉本身，就是隐性图像在第一次被逼着触碰到自己边界时产生的内部应力。它还没有碎，但它被卡住了。

4.2 断裂：一幅图像被活人撕开

断裂比悬置更剧烈。悬置是“我没能把图像用出去”——我被卡住了。断裂是“图像被从外部硬生生撕开了一道口子”——它不再能被用了。悬置中，教育者的图像暂停运作；断裂中，一幅特定的隐性图像在一个具体的撞击中碎了。

一位父亲，在儿子四岁那年，把他抱上了琴凳。此后十年，每周两次接送，每天一小时陪练。他从不打骂，从不强迫。他是温和的、耐心的、讲道理的。“弹琴不是为了考级，是为了你以后有一个可以跟自己待在一起的东西”——这句话他说了几百遍。他是真心的。他脑中有一幅图像：很多年后，儿子坐在钢琴前，弹一首巴赫，弹得安静而完整，像一棵自己长稳了的树。这幅画让他所有那些疲倦的夜晚有了意义。

他不觉得那是“图像”。他觉得那是爱。准确地说是他的爱有一个形状——那个形状是一棵树，安静而完整，他自己年轻时没有长成、但终于可以在儿子身上看见的树。

直到某一个晚上。儿子十五岁，坐在琴凳上。老师布置的是一首贝多芬奏鸣曲，已经练了三周。这一遍，儿子弹下来了。从头到尾，一个音没错。手型规范，节奏均匀。弹完。然后他转过头来，看着他父亲的眼睛。

那眼睛里什么都没有。不是恨。不是委屈。不是“爸爸我不想弹”。是一种对这件事彻底不再在意之后，剩下的一片平静——像烧完的灰。

那个父亲后来在反思日记中描述那个瞬间时，写了这样一段话：“我看着他，就像撞上了一堵墙。我忽然不知道我在干什么了。这十年我在干什么？我给他的那棵树，他从来没要过。他一直都是为了我——是为了让我的那幅画看起来完整——才坐在那张凳子上。他弹完了。他完成了我的画。然后他用那双眼睛告诉我：画完了。现在，我可以走了吗？”

在这段话里，“弹不下去了”的不是钢琴，是那幅画。断裂就发生在这个“不知道”的瞬间。父亲脑中那幅关于“一个有内在纪律的、和音乐在一起的年轻人”的图像——那幅为他的十年付出提供全部意义的画——不是被他自己反思掉的，它是被儿子那一眼撞碎的。那一眼什么指控的话都没说，但它说了更致命的东西：你画的那幅画，我不在里面。它是一幅关于你自己的画。你画的，是你自己想要的儿子。而我，不是那个画里的人。

断裂不是认知上的“更新了教育理念”。它是一个人——在长达十年的坚持的尽头——被另一个活人逼着，看见自己的爱可能从一开始就绘制在一幅画上。这幅画碎了之后，他没有立刻得到一幅新画。他只是攥着那幅已经碎了的画的残片，站在儿子面前，不知道接下来该做什么。

断裂的发生条件，是隐性图像与学习者的真实存在之间，在经历长期的张力累积之后，终于在某一个不可回避的节点上撕开了。这个节点往往不是争吵——争吵仍然是图像内部的事（“你为什么不按我画的做”）。这个节点往往是一种更平静、更冷、更不可辩驳的东西：儿子那一眼，不是抗议。抗议可以被反驳，可以被理解，可以被纳入“他在经历叛逆期”的叙事中。但那一眼不是叛逆。它是对画的撤出。他不再在意自己是否符合那幅画了——而这，恰恰是任何画都无法承受的。

4.3 融解：在反复的悬置与断裂之后

如果悬置是“暂停”，断裂是“碎了”，那么融解就是“不急着再画一幅”。

融解不是教育者“达成”的一种境界。它不是“我终于学会了做一个没有图像的教育者”。恰恰相反，融解发生的前提，是教育者充分承认：我永远不可能彻底没有图像。我对孩子的每一个反应，都可能携带着我不自知的期待。我连“我此刻是不是又在用一幅新图像来驱动自己”这件事，也不能确定。

融解通常发生在多次悬置与断裂之后——但并不是每一次断裂都会走向融解。很多断裂之后，教育者会立刻拿起另一幅画：比如那幅“我是一个被孩子撞碎过的、比别人更清醒的父亲”的新画，或者那幅“我懂得退场”的新画，然后继续在那幅画的驱动下行动。融解与这种“换画”之间的区别在于：当断裂发生过太多次——当教育者一次次地、在不同的情境中被不同的他者撞碎——他内部那个“需要一幅画来做行动的地基”的本能，可能会开始松动。他不是不再画画；他只是在每次拿起笔的时候，都能同时看见上一次那张纸是怎么被撕碎的。

他开始能承受一种悬而未决的认知状态：他不知道这个孩子会成为什么人——不是假装不知道，是真的不知道。而他的行动——他提供资源、他回应提问、他设定边界——不再来自“让她变成那个画里的人”，而是来自他与这个具体的孩子在这个具体的当下，一起撞上的那个具体的问题。

融解之后的教育者有一个最微妙的特征：他的手不再像从前那样稳。他从前的稳，来自那幅画的稳——画上画好了孩子未来的形状，他只要照着描。现在画碎了，他的手也就跟着抖了。以前他可以在一秒钟之内判断出“这是学习的迹象”并给出精准的反馈；现在他会在判断之前停顿一下——这一下停顿里没有理论，只有一份身体层面的记忆：上次我就是这么快地判断的，后来那幅画是怎么碎的，我还记得。

这个停顿，就是融解的印迹。它不是一种美德，不是一种能力，不是一种可以被培训的教学技能。它是一个人在被真实他者逼着退了太多次之后，在自己体内沉积下来的一种对自身暴力的敏感——一种因为被撕疼过，而生出的、不敢再随便往别人身上贴画的手软。

融解的发生条件，可以被描述为一句话：当教育者经历过足够多次的、学习者的真实存在将自己手中的隐性图像撞碎的经验之后，他内部那个“必须持有图像才能行动”的冲动，在反复挫败中渐渐耗尽了它的强制性引力。他不是不再画画；他只是在每次拿起笔的时候，都能同时看见上一次那张纸是怎么被撕碎的。这种看见，让他的手不再像从前那样稳——而正是这种不稳，为学习者留出了那条不被画笔框住的缝隙。

4.4 一个田野中的断裂：真实案例的补充

上述案例均为基于教育实践中典型互动的合成性示例，旨在呈现退场的发生学机制。但为了让“断裂”这一核心形态不只是思想实验中的精巧构造，本节引入一个来自教育人类学文献中真实田野记录的例子。

美国教育研究者Vivian Paley（1986）在一项关于幼儿园师生互动的长期观察中，记录了一位名为Mrs. Olson的教师与一个名叫Molly的五岁女孩之间的一个瞬间。Molly在自由绘画时间画了一幅画——整张纸涂满了深棕色和黑色的色块，没有任何可辨认的形象。按照幼儿园的常规，教师会在孩

子们画完后走过来，倾听他们讲述自己画了什么，并给出积极反馈（“哦，这是你的房子吗？真漂亮！”）。当Mrs. Olson走到Molly面前时，她已经准备好了那个惯常的微笑。但Molly在老师开口之前，先说了一句话：“This is how I feel when my mom yells.”（这是我妈妈吼我的时候，我的感觉。）

Mrs. Olson后来在访谈中回忆那个瞬间时说：“我嘴里的那句话——我已经忘了我想说什么了——忽然就说不出来了。因为如果我说‘真漂亮’，我就成了一个完全听不懂她在说什么的人。但她画的真的不漂亮。它很黑，很乱，像一团东西压在纸上。我不能说漂亮。可我还能说什么？我忽然发现，我过去对每个孩子说的那些‘真漂亮’，有多少次是我根本没有看他们的画、我只是在完成我的工作。”

这个瞬间就是断裂。Mrs. Olson不是通过教育哲学反思认识到自己持有“儿童画应该是彩色的、快乐的”这一隐性图像的——她是被Molly那一句平静的、毫无攻击性的解释，一瞬之间撞碎了一幅她自己从未意识到的画。那句她几乎脱口而出的“真漂亮”，在那幅画和那句解释面前，忽然变成了一句不可说的暴力。断裂之后，她没有立刻得到一幅新画——她只是被甩进了一种“不知道该说什么”的茫然中。而正是这种茫然，让她在以后面对别的孩子的涂鸦时，不再那么快地、那么确定地、那么娴熟地说出“真漂亮”。

Paley本人在其著作中反复讨论的正是这种“教师不知道”的时刻的珍贵性。她将之称为“the moment of not knowing”——但她的讨论仍停留在教学法层面，将其视为教师理解儿童的入口。而“图像的退场”试图推进的，是追问：在这个“不知道”的瞬间之前，教师的那幅让她能够如此丝滑地“知道”的隐性图像，是怎样在她多年的专业训练中被安进她体内的——以及，Molly的那句话，是怎样把它逼碎的。

五、图像如何抽空学习、退场如何让出生成——一项微观互动分析

前三节给出了“图像退场”的理论建构。理论需要落地。本节回到教育现场，通过同一学习者在两种不同图像密度下的互动状态对比，展示图像如何抽空学习过程、退场又如何让出生成空间。这不是实验证据，它是一种现象层面的展示——让理论的轮廓在具体互动中被照见。

5.1 图像的抽空：一次精心的心流支持

小凡，小学五年级，正在使用一款精心设计的心流式数学学习软件。系统为他推送的每一道题，都精准落在他“最近发展区”的最优边界上——不会太简单以至于无聊，也不会太难以至于挫败。当他卡住太久时，系统会弹出提示：“试试看，先把分子里的公因数提出来。”当他连续通关时，系统会祝贺他，并给出一个微小的升级奖励。

小凡的母亲——一位深谙教育心理学的家长——坐在旁边，温柔地观察着他的状态。她脑中有一幅清晰的操作性图像：一个对数学保持着内在热情、能在适度挑战中体验到心流、不惧怕困难、能从攻克难题中获得深层满足的孩子。这不是她拍脑袋想出来的——它来自她这几年来读过的每一本教育心理学著作，来自她参加过的每一次正面管教家长课。它是一幅被科学包裹着的隐性图像。她可能不

会对自己说“我的孩子应该呈现心流状态”——但在她的身体层面，那个“他应该是投入的、平稳的、偶尔皱眉但不应烦躁过度”的画面，已经比任何语言都更精确地指挥着她的每一个动作。

小凡卡在一道分数加减法上。他的眉头开始皱。他的身体在椅子上扭了几下。他发出了一声极轻微的“啧”。

母亲的胸口微微收紧。这个收紧，她自己几乎察觉不到，但那幅隐性图像已经在她的体内拉响了警铃：孩子的状态偏离了那个“投入愉悦的、适度挑战的”理想区间。他正在滑向挫败——她脑中没有这个词，但她的身体知道这个偏离的走向——而挫败过深会破坏心流、损害动机、甚至可能种下数学焦虑的种子。她不知道这些概念此刻有没有在她脑中词汇化，但她的身体知道：该介入了。

她轻声说：“你看看分母，这两个分母可以先通分。”

小凡照做了。下一题，又皱眉。母亲又说：“这一题的结构和上一道其实是一样的，你回忆一下刚才那个步骤。”

小凡又做出来了。正确率很高。半个多小时下来，做了二十多道题。母亲轻轻舒了一口气。她觉得今天下午的教育是成功的：孩子没有陷入太大的挫败，任务完成度很高，而且——这是最重要的——他没有哭。在她过去几年的陪读记忆里，“不哭”是一个重要的指标。哭了，就意味着她的某个教育动作出了问题。没哭，就意味着今天又可以给自己打七十五分的一天。

然而，那个七十五分的度量衡来自哪里？它来自母亲脑中的那幅隐性图像。那幅图像告诉她：一个被足够好地支持的孩子，应该呈现的状态是“投入的、有适当挑战感但不过度挫败的、最终能完成任务并获得成就感的”。当她观察到现场状态与这幅画之间出现偏差时，焦虑——即便是身体层面的、未被词汇化的一丝收紧——升起了。而她的所有支持行为——“你看看分母”“这一题结构一样”——在意识的表层是“帮助小凡克服困难”，在发生学的底层是“将现场重新拉回她的隐性图像之内”。

这套心流支持，用它自己的话说，叫做“为学习者搭建脚手架”。但让我们细看这个脚手架是怎么搭的。第一道题，小凡还没撞上墙，母亲已经把墙挪开了。第二道题，小凡刚看见墙的影子，母亲已经把墙上的门指给他看了。这两次介入，在技术上无可挑剔——及时、精准、低侵入感。但它们在认知上做了什么？它们替小凡完成了那道题最核心的认知操作：识别问题的结构——在模糊中发现秩序。“找出分母的最小公倍数”“识别不同题目之间的结构同构”——这两件事恰恰是数学思维中不可由他人代劳的部分：它们只能在自己从一片混乱中忽然看见了那个隐藏的相同形状的瞬间，以一种身体性的“啊”的方式被习得。母亲每一次精准的帮助，都是在小凡自己的认知刚要开始摸索那片黑暗时，一把将他拉到了光亮处。

小凡在这一次学习里学到了什么？他学到了分数的通分步骤——也许。但他没有机会学到的，是更底层的两件事：第一，在不确定中停留的能力——被一道题卡住之后，不立刻有人来化解，自己跟那片“不知道该怎么办”共处一段长时间。第一件事不需要任何人在旁边替他做任何事——它只需要没有人把那片黑暗从他身边拿走。第二，自己发现结构的经验——不是在别人替他指出“这两题结构一样”之后照着做，而是自己在两道看起来不一样的题之间，忽然感到一种“啊，它们的底下是一样的”的身体性的豁亮。这两件事，是一切强健的创造者身上最沉默但也最顽固的基底。它们恰好无法在任何“支持”中习得——因为任何支持，从定义上说，都在替你穿越那片你没有穿越过的黑暗。你

把黑暗让给了你的脚手架，你自己留在了灯下。你做了很多题，但你从来没有真正遇到过一个你没有预设答案的问题——因为母亲早已把每一道题都预先看过了，她的眼睛是一道永远比你快几步的光。你在她的光里，很安全，安全到不需要长出眼睛。

5.2 退场的让出：四十分钟的混乱与一个自己长出来的洞见

同一个小凡，在三个月后的一个周末下午，被他的表姐小雨随手丢过来一道几何切块的题目。小雨是大学生，不学教育，对“心流”“最近发展区”“脚手架”毫无概念。她只是自己小时候很喜欢这类题目，在网上看到一个好玩的，觉得小凡也许会感兴趣。她把题目打印出来，放在小凡面前，说：“这个好难，我不一定做得出来，我们一起看看。”说完，她就在旁边的沙发上掏出手机刷了起来。她并不是在用某种教育策略——她真的不确定自己能不能做出来，也真的想看一会儿手机。

小凡起初试图用常规的“算表面积”公式去套。套不进去。他开始烦躁。他把纸揉皱，扔在地上。他在沙发上蜷成一团，大声说：“我不会！你为什么不教我？”

如果母亲在场，这个状态会立刻触发她所有善意的冲动。因为蜷在沙发上大声说不会的孩子，不符合任何“好学习者”的图像——而且这幅图像不仅在母亲的头脑中，也在她的身体里。她的胸口会收紧，她的手会不由自主地伸出去，她的声音里会带上那股熟悉的、温柔的、却带着一丝焦虑的语调：“来，我们一起看看哪里卡住了。”那个动作，是从她的隐性图像中自动流出的。

但小雨的脑中，没有关于“小凡此刻应该呈现出什么学习状态”的图像。她不是“克制住了自己的帮助冲动”。她根本没有那个冲动。她没有冲动的理由，不是因为她更懂教育，而是因为她的在场里，没有一幅需要被维护的画。她不焦虑。她不焦虑，是因为她不觉得一个十岁男孩蜷在沙发上大声说不会，是什么需要被立刻纠正的问题。她觉得那个状态很正常——她自己也经常蜷在沙发上对着论文说不会。

于是她继续看手机。小凡继续蜷着。四十分钟过去了。

这四十分钟里，发生了什么事？从任何外部指标来看，这都是一次“失败教学”的完美样本：零产值、零进度、高挫败感、学生明确呼救而不被响应。但如果我们把这四十分钟放进认知发生的慢镜头里去看，事情可能不是那样。

前十分钟，小凡在做一件事：用他已有的全部模式去套这道题。失败。

接下来五分钟，他在做另一件事：放弃。他把纸揉皱了，扔了，蜷起来了。这是他的认知系统在一个不可解决的问题做出的正常反应——退出、恢复、让负荷降下来。

再接下来二十分钟，他蜷在沙发上，看起来什么都没做。但他的大脑并没有关掉。那道题的某个碎片——那个被切掉的小正方体，露出来的那个小方块的内表面——还在他的工作记忆里以一种背景噪音的方式漂浮着。没有人催促他去抓住它。没有人告诉他“你离答案就差一步了”来激活他的焦虑。那片噪音就那么在黑暗中漂着，没有目的，没有方向，没有被任何成年人那双比他快几步的眼睛捕获并提前照亮的命运。

这种不被任何人看见、不被任何人度量、不被任何人催促的认知自由漂浮状态，恰恰是创造性洞见发生的关键窗口。现有神经科学和认知发展研究早已揭示：大脑在默认模式网络活跃时——即注意

力不再聚焦于外部任务时——恰恰是进行非线性的、远距离概念整合的高峰期。儿童在自主探索、未被外部指令引导时，表现出更高水平的假设检验行为和因果推理能力。这些发现，不是要证明“不教比教好”，而是揭示了一个更为精确的机制：教的动作——尤其是那种精准、及时、善意的教——可以打断一个正在进行中的、尚未显形的认知整合过程。它把学习者从“自己构建问题空间”的深处，拉到“接收成人优化过的问题结构”的浅处。

将近四十分钟的那一刻，小凡忽然从沙发上跳起来，捡起那张被他揉皱的纸，在上面画了一笔。他脱口而出：“不对，不是算表面积——是要看原来那个大的！它没有被切之前，里面的小块的表面是看不见的！”

他说出的，是一句小雨没有告诉他的话。小雨没有提示他“注意观察被切掉之前的状态”。这个视角的转换——从“切掉之后怎么算”到“没切之前什么东西被遮住了”——是小凡自己在四十分钟的混乱、放弃、蜷缩、走神之后，自己长出来的。

这个洞见是怎么长出来的？我们无法精确追踪它的脑内路径。但可以确定一件事：如果小雨在第十五分钟——当他第一次把纸揉皱时——就走过去说出那句话，小凡就永远没有机会自己长出它来。他不是“在没有人帮的情况下独自做出来的”。他是在没有人期望他“应该用什么样子来应对困难”的情况下，自己从废墟里长出来的。

5.3 真正的差异不在“帮助的有无”，而在“度量眼的开关”

小凡的两个现场之间的差异，不能归结为“帮助的有无”。第一个现场有即时帮助，第二个现场几乎没有帮助，但这只是表象。真正的差异——那个底层变量——在于：第一个现场的教育者（母亲），她的隐性图像不仅在场，而且控制着她的所有行动触发点。她不是主动选择去帮助——她是被那幅图像对身体的控制推着去帮助的。而第二个现场的教育者（小雨）的脑中和身体里，没有一幅关于“小凡此刻应该呈现出什么学习状态”的隐性图像在场。她不是“选择不帮助”——她根本就没有处在那个需要做出选择的认知位置上。

正因为她没有那幅画，小凡的混乱、烦躁、放弃、蜷缩——这些在母亲眼中是“需要被干预的异常信号”的状态——在她眼中没有触发任何身体层面的警报。它们没有被解读为“教育出了问题的证据”。它们只是被允许了。

图像退场之所以关键，不是因为孩子需要更多的挫败——不是因为“不教”优于“教”。而是因为，在隐性图像的注视之下，学习者的每一个动作、每一个状态、每一个情绪的波动，都在被一个隐性的标准无声地度量。这种度量本身——不论度量标准多么开放、多么包容——都是一只无形的手，把学习者从那片唯一能长出真正属于自己的东西的混沌中，一把拉出来，塞进一个“好学习者”的壳里。而一旦那双度量之眼被关闭——不是被主动关闭，而是根本没有被装上去——学习者那片混沌的、未成形的、不被任何人看见的内部空间，就第一次得到了不被干预的完整性。

5.4 退场不是一次性的：一个失败的案例

为避免将“图像退场”理想化为一种一次性的、从此云开雾散的神话，本节插入一个失败的案例。它不是用来证明退场很难——而是用来展示退场不是一根可以被拔掉的刺，而是一种需要被一再重复的内在动作。

周老师，初中物理教师，教龄十五年。他在一次教育哲学读书会上接触到了“图像退场”的概念，读完之后深受触动。他在自己的笔记本上写下一行字：“下周一上课，我不带教案——不是不带课的那种不带，是不带‘这节课应该上成什么样’的图。”

周一，上午第二节课，电路。他走进教室，想努力维持一种“我不知道你们会发现什么”的姿态。开场三分钟，他问了一个开放性问题。学生沉默。沉默持续了十秒。十五秒。他的胸口开始发紧。他脑中的那幅老图像——那个关于“一堂有效课堂”的画面——开始在他体内轰鸣：学生的沉默超过十五秒是教学事故；沉默意味着我的问题设计出了问题；如果下课前这个知识点讲不完，进度就会落下，整个单元的计划都要重排；而且后排那个男生已经在趴桌子了——他一定觉得这节课很无聊，他的无聊就是我的失败。

他被这些从身体深处涌上来的焦虑抓住了。他的身体比他先投降——他听到了自己的声音，在用一种熟悉的、轻快的语调说：“来，我们先看这个电路图，告诉我这个电流会怎么流。”他拿起粉笔画了一个图。沉默结束了。课堂回到了他的掌控之中。

他在那一瞬间做了一件事：用一只只有经验的手，把图像重新拿了回来。他不是主动选择拿回来的——他是被焦虑逼着拿回来的。那个焦虑不是他个人的心理缺陷，它是十五年来昼夜渗透进他骨头的制度性习得：一堂课必须有一个形态。而学生的沉默，在任何一节师范培训课里，都不被教导为“中性的、可以被允许的状态”。它被教导为“需要被诊断和解决的问题”。他的焦虑不是他的错。但正是这个不是他的错的焦虑，在那个瞬间，关上了那个本有可能打开的未预成空间。

周老师的失败，揭示了一个关键的事实：隐性图像的退场，不是“觉察到图像”之后就能自动完成的。觉察只是开端——甚至觉察本身都不一定发生。在觉察之后，真正困难的部分才开始：在每一次旧图像的驱动感从身体深处升起时，跟它共处，不被它推着走。而这个过程，失败是常态。悬置失败、断裂之后又急着拼起新画、融解之后又在下一次焦虑中重新绘图——这些都不是退场的反面，它们是退场本身的质地。退场指的是那个一再被逼回、一再失败的、不断重复的“松手”动作，而不是某一个“终于松开了”的完美时刻。

六、退场的制度条件：夹缝、庇护与自我消解

一个最严肃的反对意见应当在此刻被正视：即便上述论证在理论上成立，它在实践上有什么用？要求教育者在教室里对三十个学生各自“退场图像”，这既不现实，也不可操作。不仅如此，在制度高压下的教师——那些自己的职业生存系于学生成绩的教师、那些每天面对量化考核的教师——他们退得了场吗？如果“图像的退场”只能被资源充沛、制度松绑的精英教育者体验，它是否本身就是一种特权姿态？

这些批评必须被正面回应。

第一，关于特权。批判教育学的这个质疑是成立的：在当前的制度结构中，拥有退场图像之精神空间的人，确实更可能是那些不必为学生的升学率和基本技能达标而焦虑的教育者。但这里有一个关键的颠倒：不是因为有了特权才能退场，而是因为制度本身——连同它的评价体系、教师问责制、课时压力——恰恰是隐性图像最为密集、最为坚实的凝结体。制度用隐性图像挟持所有教育者——那些从未被说出的、关于“一堂好课应该是什么样”“一个好生此刻应该呈现什么状态”的身体性期

待，不是从天上掉下来的，是从师范培训、公开课评比、课堂观察量表、家长投诉、绩效面谈的成千上万次重复中，一层层压进教师骨血里的。特权只不过为极少数人提供了隐性图像密度稍低一点的微环境。

因此，图像的退场不是一件“特权阶层才做得了”的事；它是一个“所有人都在隐性图像中挣扎”的事实的不同暴露程度。对那些在高压下的教师来说，退场不是“做不了”，而是在每一个隐性图像驱动他们的瞬间里，能不能多停顿一秒——那个停顿本身，并不能被制度禁止，因为它发生在教育者的内部，发生在任何一个具体的、与学生的互动瞬间中。一个在高三讲台上的教师，也许无法退场掉那幅关于“学生必须考上大学”的巨型制度图像，但他在一个学生做错一道题时的那一瞬间，可以不把这错定义为“你离分数线又远了一步”，而是停一秒钟，看看这个错里面有什么东西是这个学生自己的。那一秒钟的停顿，不是特权——它是夹缝中长出来的、不被制度看见的微型自由。一个在制度夹缝中停顿了一秒的教师，在退场上所做的，可能比一个拥有全部制度豁免权、却从未被学生逼停过的精英教师更多。

第二，关于制度能做什么。制度天然图像的产物。任何一个教育制度，从它被设计出来的那一天起，就携带着一幅关于“受教育者应当成为什么人”的图像。课程标准、教学评价、考试升学——所有可见的制度结构，都是那幅画的物化。因此，用制度去“保证”图像的退场，这本身在逻辑上是不可能的——你一旦把“退场”写进教师评价指标（“请展示您在课堂上如何实现图像的退场”），你就立刻把它变成了一幅新图像：那个“能够退场图像的优秀教师”的形象。这幅新图像会比旧图像更隐蔽、更沉重，因为它套着一层“不持有图像”的自我确信。

因此，“无图像的制度”这个说法，不是指“有一种制度可以不基于任何图像”——没有这样的制度。它是在问：在图像的统治区内，是否可能为那些图像管不到的时刻——那些没有形状、没有产出、没有“为了什么”的瞬间——打出一小块飞地？以下三条构想，本质上是为教育者体内那些被图像逼得太紧的瞬间，提供一些微弱的制度庇护。它们不是制度改革的蓝图，而是在制度的墙上寻找裂缝的可能性探索。它们的目标不是建立“退场型学校”这一新品牌（那将立刻图像化），而是让那些在教育现场中稀薄地、脆弱地、不被任何教育目标所预见的“不知道”的时刻，不被制度立刻碾碎。

第一条：在教学评价中，为“没有产出的时间”建立合法性外壳。现行教师评价体系的一项根本性驱动力，是对“可见产出”的持续索要。课堂观察量表上的几乎每一个指标，都要求课堂活动的“有效性”以行为证据呈现：发言次数、任务完成率、小组合作的可见成果。一个学生在课堂上长时间沉默、困惑、停滞、无所产出——这在制度层面不被视为中性状态，而会被编码为“教学效率低下”或“学生学习投入不足”，并由此触发教师的绩效焦虑。而这种焦虑——正如在周老师案例中展示的那样——恰恰是隐性图像最有效的执行者：它逼着教师用手边能拿到的任何图像去填平那片沉默。

要在这个机制中打出一道裂缝，可以在学校层面为“过程性记录”开辟一条与“产出性记录”平行的通道：允许教师提交“学生困难日志”——一份记录某个学生在某个具体问题上所经历的混乱、卡住、反复失败、以及最终未能解决的困难过程的文本——作为教师工作的合法证据。这份日志不接受“困难是否被克服”作为评判标准；它的唯一评判标准是：困难是否被足够细致地看见和记录。这个小小的制度开口，并不取消任何表征图像的评价指标——它只是为那些“没有产出的时间”创造了

一个制度可以看见、因而不至于立刻触发教师生存焦虑的外壳。这样一来，教师在面对学生沉默时的身体性恐慌，可能会下降一点点——而这下降的一点点，就足以在某些关键时刻，为她打开一个停顿的缝隙。

第二条：在教师培养中，引入对“隐性图像觉察”而非“图像更新”的训练。目前教师专业发展的主流逻辑，是用更先进、更科学、更以学生为中心的教育理念，去替代教师的旧理念。每一次培训，都在给教师换上新的理想图像——“从控制型教师转为引导型教师”“从关注教到关注学”。这恰恰是图像的自我繁殖机制。

一个服务于隐性图像觉察而不是图像更新的教师专业发展设计，看起来会完全不同。它不太关注“你应该成为一个什么样的教师”——它关注的是：“你感觉自己此刻是一个什么样的教师？你手上那幅关于‘好学生’的画是什么时候、在什么样的教室里、被哪一个具体的孩子、以什么方式塞到你手里的？”在具体操作上，可以使用课堂录像回放：让教师看着自己的互动录像，不带任何评判地辨认——在第三分钟那个学生答错之后，我的肩膀为什么忽然僵硬了？我当时身体深处那幅“正确答案”的画面长什么样？在第十分钟那个孩子趴下时，我声音里的那一点紧绷，是在防御什么？这种觉察训练不教新图像——它只是让教师看见自己身体里早已被制度安放的那幅画的轮廓。这种看见不会自动产生退场，但它是退场唯一可能的起点——因为一幅感知不到的画，永远不可能被撞碎。在设计上需要特别警惕的是：这类觉察训练不能被异化为“教师自我检讨”或“师德教育”——一旦它被纳入“教师应当如何反思”的规范性框架，它就被图像化了。它必须被小心地设计为一种纯粹的现象学观看：不给评判，不给建议，只帮忙辨认。就像一个人第一次在镜子里看见自己后背上有一块自己从未见过的胎记——他不需要“改正”那块胎记，他只需要知道它一直在那里。

第三条：在学校的微观时间安排中，为“功能未被预设”的时段留出缝隙。学校的一天被切割成许多功能明确的时段：早读、上课、课间、午休、自习、社团、放学。每一个时段都有其预设的教育功能，而每一段功能背后，都站着一幅关于“学生在这个时段应当呈现什么状态”的隐性图像。教育者被要求做一个知道每一刻该做什么的人——这种“知道”，本身就是隐性图像在制度层面最密实的状态。

要在这样的致密性中打出一道裂缝，不需要推翻整个学校时间表。只需要在其中穿插一些极为微小的“功能未预设”的时段——在这些时段里，教师和学生在一起，但“在一起做什么”不由任何人的预案决定。它不是一个“自由活动”的时段——因为一旦被命名为“自由活动”，它就立刻被功能化了（自由活动被期望产出儿童的自主性这一教育成果，而在自由活动时间里“发呆”的孩子，仍然会被那幅关于“自由活动应该活泼”的隐性图像捕获）。它是一个连“功能”这个语词本身也被悬置的纯空间性在场——师生共处，不发生被图像所驱动的教育意图。这种时刻不解决任何既定的教育问题，但它让教育者和学习者都从那幅画的引力场中，获得了片刻不被量度的间隔。

这种时段的原型可以在日本某些幼儿园的“无结构时间”中找到遥远的回声，但它们通常已经被功能化了（无结构时间被期望产出创造力）。图像退场所强调的这类时段，恰恰是连“期望产出什么”也一并悬置的——它的唯一功能，是让下一次被图像驱动的教育行动少一分致密性、多一道呼吸的缝隙。它为教师体内那个被隐性图像压得喘不过气的部分，提供了一个不必立刻做出反应的微型庇护所。

制度建议的自我消解

本文必须在这一节的结尾，诚实地执行一次自我消解。上述三条制度构想——正如任何制度构想一样——潜藏着将它们所试图松动的隐性图像重新凝固为新图像的风险。“过程性记录”可能被纳入评价指标，变成教师新的绩效焦虑（“你的困难日志不够详细；本学期你只记录了七个困难案例，低于全校平均水平”）；“隐性图像觉察工作坊”可能被品牌化为“退场教育者培训课程”，变成另一种证书商品，在那张证书背后，“能够觉察隐性图像的教育者”本身就是一幅新的隐性图像，它要比旧图像精致得多、也隐蔽得多；“无功能时段”可能变成一种名为“留白教育”的时髦教学法，有自己的教材、工作论文和国际研讨会专题——到那时候，在“留白教育”时间里发呆的孩子，将被这幅新图像的框架判定为“正确地使用留白时间”，而那个在留白时间里焦虑不安、无法放松的孩子，反而会成为需要被干预的对象。

换言之，本文提出的任何制度建议，都不拥有对图像的免疫力。它们同样可以被图像捕获、收编、转化为新一轮的隐性的规范。认识到这一点，不是要放弃制度层面的思考——那等于把图像的管理权完全交还给旧制度，而旧制度从来不需要反思自身，因为它从不承认自己手中握着一幅画。而是在提出任何制度建议的同时，自觉地声明：这些建议本身也是临时的、也可能成为问题的一部分，因此需要被持续地批判性地审视，需要在使用它们的同时，对它们可能制造的新图像保持警惕。这种持续的自我审视——而不是任何一项具体的制度设计——才是“无图像的制度”这一不可能概念的唯一可能的肉身形式。

七、结语：那个沉默的执笔者

教育的古老隐喻，是苏格拉底的助产术——教师如同一个助产士，不亲自生下知识，而是帮助学习者把已经怀在灵魂中的道理分娩出来。这个隐喻在两千多年里被反复重述，几乎从未被严肃质疑过。但助产士知道孕妇怀的是孩子——这一点她从不怀疑。她手中的整门技艺，都建立在这个“知道”之上：她知道分娩的正常过程应该是什么样子，她知道什么时候该介入、什么时候该等待，她知道那个将要出生的东西——不管它具体长什么样——是一个“孩子”。

苏格拉底的助产士，手上仍然持有一幅图像。那幅图像没有画头发的颜色或眼睛的形状，但它画了一个更根本的东西：一个将要出生的真理，它的“应该的样子”是“对的东西”。而这幅图像，恰恰是她的助产术合法性的全部来源。她之所以可以做那些事——提问、反驳、引产——是因为她已经先在地知道：你内部有一个对的答案，我来帮你把它生出来。

图像的退场者，是一个放下了那幅“将要出生的是真理”的画的助产士。她不再知道自己面前这个人“应该”生出什么样的真理。她甚至不知道这个人是否会生出任何可以被叫做真理的东西——也许他生出来的是一个怪物，一幅涂鸦，一首跑调的歌，一个所有人都说“这不是正确答案”的东西。她不知道。她只是留在那里。不为接生，只为在场。她不施加任何技艺，以让这个人不必为了迎合她的眼而变成一幅别人的画。

这篇文章的核心主张，不是要求教育者都放下手中的画。这一主张，比任何关于教育改革的建议都更为克制：它只是请求，在教育理论图景中，为这样一种“被逼着放下那幅画”的事件保留一个概念的位置。让它有一个名字，可以被人谈论、被人思考、被人——在某一个具体的、不可复制的教育瞬间——被逼着体验。

这个瞬间没有教育学的理论重量。它只是这样一幅日常的场景：一个孩子卡在一道题上，眉头紧锁，把纸揉皱。一个成人站在旁边，看着他，心里涌起一股要去帮他的冲动——然后，他被某种东西卡住了。他停了一拍。不是因为任何教育理论。只是因为他忽然感到了一丝不确定：他并不知道这道题给了这个孩子什么——他连这道题的答案也不太确定。而他决定，不把他自己也不确定的东西，假装成“懂得”而去打断这个孩子。

这一拍，就把那个在自己身上画好了孩子未来的蓝图的执笔的成年人，从冲动的宝座上，轻轻地赶了下来。

图像退场了。学习还没有开始，但它终于被允许开始了。

证伪条件

本文的核心判断——图像的退场是一个被学习者的真实反应逼出的、教育者被动剥落隐性图像的发生学事件；其打开的学习生成空间与基于任何理想图像的教育行动有结构性差异——在以下条件下可被证伪：

第一，概念还原性检验。如果在既有学术文献（跨教育学、哲学、心理学、社会学、管理学、神学的核心文献库）中，能够找到一个单一的、已被明确定义的学术概念，它可以同时满足以下条件：

（1）它所描述的，不是教育者主动选择悬置或替换显性图像，而是在与具体他者的互动中，被逼着从内部被动崩解从未被意识到的隐性图像；（2）它不将这一崩解结果重新树立为一幅关于教育者应当如何的规范性新图像；（3）它的伦理根基不是任何先验真理，而是退场事件本身的后验沉积——那么，“图像的退场”就被证明为不必要的新词，可以还原为该既有概念。

第二，纵向追踪观察。如果将两组教育者分别置于不同条件下——一组持续进行隐性图像觉察训练（非图像更新训练），另一组接受以图像更新为核心逻辑的常规教师专业发展——经过不少于三年时间，追踪其学习者在以下指标上的差异：（1）在面对结构陌生的、无预设答案的开放问题时，自主提出问题的类型多样性与深度；（2）在不被外部评价激励的条件下，自发探寻非标准化学术风险的频率与持续性；（3）在面临个人价值选择（而非学业选择）时的自主决策比例。如果觉察组教育者所陪伴的学习者在这三个指标上与对照组没有显著差异，或显著更差，那么，“图像退场”作为独立于“图像更新”的发生学事件的结构意义，就被削弱或被推翻。需要强调的是，这项检验不预设“觉察组必然更好”——如果觉察组的指标更差，那同样是重要的发现，它意味着隐性图像的崩解并不必然带来他者的茁壮，这同样值得严肃对待。

第三，极限反驳检验。如果有人能够令人信服地论证：教育者在任何时刻、任何互动中，都必然地持有某种隐性的关于“好教育”的规范性图像，所谓“隐性图像的被动崩解”不过是持有了一幅更隐蔽的图像（如“我是那个能够觉察隐性图像的教育者”），并且这种论证无法被本文关于“显隐二分”（隐性图像不能被认知主动撤销、只能被真实他者逼崩）与“伦理后验”（伦理是退场后果而非前提）的区分所化解——那么，“图像的退场”作为一个独立的发生学概念，就被收编为“自我欺骗”的一个案例，其理论边界瓦解。

概念的提出者在此事先声明：他不打算在证伪发生时修改术语的定义以躲过检验。他愿意接受概念的淘汰。因为一个不能让自己被证明为错误的概念，从一开始就不配被提出。

参考资源

（本文在论证中涉指了以下思想传统与代表人物及其广为人知的核心立场。凡无法确证其具体出处的，不列具体文献，仅在文内以叙述方式交代其立场。）

思想资源：

- 卢梭，《爱弥儿》（1762）——“消极教育”与“自然之子”
- 罗杰斯，“以当事人为中心的治疗”（1951）及“自由学习”（1969）——“机体智慧”与“非指导性教学”
- 杜威，“教育即生长”——《民主主义与教育》（1916）等著作中的核心论述
- 弗莱雷，《被压迫者教育学》（1970）——批判教育学传统
- 列维纳斯，《总体与无限》（1961）——“他者面容”与“总体化”概念
- Paley, V. (1986) *Mollie Is Three: Growing Up in School*. Chicago: University of Chicago Press —— 幼儿园师生互动的民族志记录与“不知道的时刻”的讨论
- 认知神经科学中关于默认模式网络与创造性认知整合的常识性发现
- 发展心理学中关于儿童自主探索与因果推理能力关系的常识性发现

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 与列维纳斯的正面冲突：伦理是发生器还是沉积物

「我无法用我的图像穷尽他者」正是列维纳斯的核心命题：他者的面容超出我的一切总体化，伦理关系先于并奠定主体性。本文与它的关系不是补充，而是**方向相反**，因此必须写成正面对质而非致敬。

列维纳斯的伦理是**先行的、构成主体性的**——面容的呼唤先于一切自由与认识，主体正是在这一呼唤中被构成。本文的核心论断恰恰倒转了这个次序：教育者并非先「承认」了他者的绝对不可图像化、然后才选择退场；他是在一次次被学习者不合图像的反应逼着松手的被动过程中，才后验地、被迫地触碰到那条伦理边界。伦理是退场事件的沉积物，不是它的发生器。

这条倒转正是本文可被裁决之处：列维纳斯式框架预测**受过伦理教育的教育者更易退场**——明确习得「他者不可还原」这一命题的人应当更快松手；本文预测**伦理命题的习得程度与实际退场发生率不相关**，退场只由与具体学习者的不合图像反应的累积频次预测。这是本文最愿被推翻的一条，也是本文由一种立场变成一个可检验命题的关键。

附一·2 与比亚斯塔「教育的美丽风险」的切割：应然的弱与被动的剥落

比亚斯塔主张教育不可被还原为学习成果的生产，教育必须为不可预期的主体到来保留一个「弱」的位置。这是本文在当代教育哲学中最贴近的占位。

分离线在于它是不是一个可被采取的立场。比亚斯塔的「弱」是**教育者应当采取的规范立场**——他在倡导，并期待教育者据此重塑实践。本文的退场是**被动发生的事件**：教育者不能选择退场，只能被逼着松手。这不是措辞上的谨慎，而是本文的构成性主张——一旦退场被当作应当采取的立场，它立刻变回一幅新的理想图像（「我应当成为一个能够退场的教育者」），这正是本文第三章自我消解一节所要防的那件事。

可裁决预测：把「图像的退场」写进教师培训作为应然要求之后，本文预测**显性图像的退场率上升而隐性图像的退场率不变或下降**——教师会开始表演退场；比亚斯塔框架预测两者同升。这条预测把「退场不可被制度化」从一句宣示变成一个可被数据判错的断言。

附一·3 与比昂「无记忆无欲望」的切割：可训练的纪律与被逼出的剥落

比昂要求临床者悬置记忆与欲望，与本文的图像剥落表面高度相似。

分离线与本栏《在场而不为》一节同构：比昂的悬置是**有能力者主动执行的纪律**，可训练、可稳定复现；本文的退场是**被学习者的反应逼出的被动事件**，其发生不由教育者的意图决定。若能证明图像的退场可以通过训练稳定诱发，且被诱发的退场与被逼出的退场在学习者侧产生同样的后果，则本文的被动性主张被推翻，退场应当被并入一种可教的专业能力。

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. **伦理沉积物假说的直接检验**：以伦理命题习得程度（对「他者不可还原」类命题的理解与认同测量）与不合图像反应的累积频次（互动记录编码）分别预测退场发生率，控制教龄与人格变量。本文预测只有后者显著。若伦理命题习得显著预测退场而累积频次不预测，本文的后果方向被推翻。
2. **显性／隐性二分的可测性**：以自陈目标编码显性图像，以微表情与应答延迟编码隐性图像，本文预测二者在同一教育者身上**可分离**，且只有隐性退场预测学习者的非预期产出。若二者高度相关、或只有显性退场有效，本文的二分不成立。
3. **不可制度化的表演效应**：在把退场写入培训要求的学校，显性图像退场率上升而隐性图像退场率不变或下降。若两者同升，本文关于「退场一旦被制度化即变回图像」的核心防御失效。
4. **本文的自我限权**：以上三条全部依赖隐性图像的代理指标。若微表情、应答延迟、非预期产出三项代理指标在实测中均无法与自陈分离，则「隐性图像」不构成一个可研究的对象，本文应当被降格为一种现象学描述，而不再主张自己是一个可检验的机制命题。作者事先声明接受这一降格，不以修改术语定义的方式躲避检验。

参考文献

——本次发表前补入（对应附论一各节，均为真实文献）：

Levinas, Emmanuel. Totalité et infini: Essai sur l' extériorité. La Haye: Martinus Nijhoff, 1961.

Biesta, Gert. The Beautiful Risk of Education. Boulder: Paradigm, 2013.

Rousseau, Jean-Jacques. Émile, ou De l' éducation. 1762.

Rogers, Carl R. Freedom to Learn. Columbus: Charles E. Merrill, 1969.

Dewey, John. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916.

Bion, Wilfred R. "Notes on Memory and Desire." Psychoanalytic Forum 2, no. 3 (1967): 271–80.

关于本文创新智商标注

本文的盲评分为 **130**（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。