

学习表演：认证权垄断如何制造出一群“学会了的人”

这不是虚伪，而是一种制度性催生的活动形态：认知动作的来源，从内部的困惑与亲自建构，被替换为对外部认证标准的精确拟合。

蔡彦 著 · 之七 · 教育制度批判 · 发表于2026年7月29日 · 约 1.8 万字 · 预备学员首发

摘要

本文提出并系统论证一个反直觉的判断：现代教育系统正在用一种旨在消灭浪费、错误与低效的优化逻辑，批量制造出一种特殊的认知形态——那些在行为上完美拟合“优秀学习者”标准，但其思考的启动权已不在自身的人。这不是学习者的虚伪或装假，而是一种制度性催生的活动形态：认知动作的来源，从内部的困惑、好奇与亲自建构，替换为了对外部认证标准的精确拟合。我们将这一形态命名为“学习表演”，并严格区别于浅层学习、策略性学习、“异化”与戈夫曼的拟剧表演。本文的核心论证不是对这一现象进行道德指控，而是揭示其发生机制：当一个系统必须大规模地、标准化地确认“学习正在发生”时，它不得不将学习的证据操作化为可测量、可核算的指标；而当这套指标从“学习的事后痕迹”演变为“学习的操作性定义”，它便开始反向塑造学习者启动思考的第一反应。论文借助跨学科的经验材料与理论资源，分析了“最小化冗余”的三条流水线如何协同运作，教学互动如何通过切断认知节奏与代管意义建构来摘除内在决策器官，以及这一过程如何在文化-历史活动理论的框架下获得精确的理论定位。本文拒绝开“回归本真”的药方，而是追问：当整个制度把“能被证明的学习”当作唯一合法的学习之后，那些无法出账的认知过程——生成性犯错、无目的沉思、非核算性沉浸——是否已经从“学习”的定义中被系统性清除了？文章在结论部分主动划定自身的证伪条件与解释边界。

关键词

学习表演；认证权垄断；认知动作来源替换；最小化冗余；发生学分析；活动理论；认知审计化

一、一个不容回避的悖论

让我们从一组经验材料开始。

案例一：A的剖面。 A是一名重点高中二年级学生，历次大考稳居年级前二十。他的解题速度极快，步骤规范，卷面整洁，作文结构完整、论据充分。在教师眼中，他是“会学习”的典型。然而，当一位校外学者在选修课上问他“你刚才用的这个解法很有意思，你是怎么想到的”时，他停顿了两秒，然后流利地回答：“这类题型通常有三种常见解法，我根据题目条件选择了最可能得分的一种。”这个答案无可挑剔——它甚至展现出了元认知层面的策略意识。但提问者注意到了一个小细节：在回答时，A没有看向题目本身（重新审视），没有看向天花板（通常伴随内部记忆检索），

也没有看向提问者（寻求确认）。他的目光是平的，声音是平的，整个人呈现出一种流畅但空洞的精确。

随后的研究性学习项目进一步暴露了这种空洞。A被要求自行提出一个研究问题并设计探究方案。他坐在电脑前整整一个下午，反复搜索“高中生研究性学习获奖课题”，最终交上了一份对某个获奖课题的微调版本。当被问及“你自己对这个问题的哪个方面最好奇”时，他困惑地反问：“老师，这个问题的标准答案是什么？”

案例二：一个十岁孩子的自适应学习轨迹。 一个十岁孩子坐在自适应学习平台前。系统以毫秒级速度分析他上一个错误，诊断为“分数加减法知识点掌握度63%”，随即推送三道同类题目。他完成了，掌握度跃升至87%。系统记录下这次跃迁，进度条又推进了一格。他没有浪费一分钟，没有犯下一个未被即时纠正的错误，每一次点击都产出了一个可核算的认知收益。随后三个月的数据追踪揭示了更深层的模式：当同一批孩子被给到一道在形式上与平台题目有所偏移、需要重新框定“这到底是个什么问题”的开放情境题时，他们在平台上习得的“高效解题”能力并未发生迁移。他们反复尝试将新情境强行套入已习得的题型模板，就像一位只有一把锤子的人把所有东西都看作钉子。

案例三：一项跨国实证研究的再解读。 2019年，OECD发布了一项对15岁学生问题解决能力的比较研究。其中一组数据值得重新审视：在那些教育系统高度依赖标准化问责的国家，学生解决“高度结构化问题”（即可用已知程序直接套用的问题）的表现显著优于OECD平均水平；但面对“非结构化问题”（需要自行界定问题、设计策略、在没有预设答案的情况下做出判断）时，这些学生的表现则显著低于平均水平。研究者将这一模式称为“专业化的脆弱性”——那些被精密训练过的能力，恰恰在最需要迁移的时候失效了。

这三个案例各自独立，却指向同一个悖论：我们正在用一种系统性地制造“学会了的人”的方法，试图培养能够进行真正自主思考的人。 这里必须精确地表述悖论的核心：不是“教育系统在培养错误的能力”，而是“教育系统在培养一种正确地执行所有学习行为、却可能在结构上掏空学习内核的认知形态”。A不是一个被应试教育“耽误”的学生——他恰恰是这套系统最成功的产品。他的每一个认知动作，单独拿出来都无可挑剔：解题快、正确率高、策略清晰、元认知到位。问题在于，当所有这些动作被放在一起，它们构成了一个完整的“学习者”图像，但这个图像的中心——那个产生问题、驱动探索、在不确定中做出判断的内在认知人格——似乎正在消失。

本文将这一现象命名为学习表演。

必须立即廓清这个词的含义，因为它极易被误解。在日常语言中，“表演”预设着“知道自己演的是假的”——演员清楚自己在扮演别人。但本文所称的“学习表演”恰恰不依赖这一前提。许多表演者真诚地相信自己在学习，因为他们确切地执行了所有被制度定义为“学习”的动作，并且取得了被制度认可为“证据”的成果。问题不在于他们“说谎”，而在于他们认知动作的启动源，已经在长期制度的实践中，从内部替换到了外部。当他们面对一个题目时，脑海中浮现的第一反应不是“我对这个问题是怎么理解的”，而是“在这种题型下，标准解法是什么”——并且，他们真诚地无法分辨这两者的区别。他们不是先有自己的理解、再把它藏起来、换上标准答案。他们是跳过了“产生自己的理解”这一步，直接抵达了“给出标准答案”这一步。那一步究竟是自己做出的，还是在拟合外部标准，对他们自己而言也已经不可辨别。

这一现象一旦被命名，便揭示出一个当代教育中的结构性裂缝。几乎所有关于“教育改革”的讨论，都在默认同一个前提：问题出在某些可修复的故障上——教学方法不够先进、课程内容不够有趣、评价方式不够多元、学生积极性没有被充分激发。这些诊断各有道理，但它们共享一个未经审查的预设：学习者在本质上是好的学习发生装置，只是外部条件还不够完善。本文要追问的，是一个比这更令人不安的问题：有没有一种可能，正是我们把“学习”这件事做得越来越“好”——错误越来越少、效率越来越高、评估越来越精确——的过程中，我们系统性地摘除了学习者身上某种无法被量化、却对真正的认知生长不可或缺的东西？有没有一种可能，A这样被所有指标都认证为“优秀”的学习者，恰恰是这套优化逻辑最完美的牺牲品？

这个追问拒绝走两条常见的捷径。第一条捷径是道德批判——“这套系统把学生变成了考试机器”。这条路径预设了一种简单的施害者-受害者关系，将制度描绘为有意作恶的实体，并隐含着对“曾经有过一种没有被异化的学习”的乡愁。第二条捷径是技术主义修补——“我们需要更智能的评估体系来捕捉深度学习”。这条路径不质疑“学习必须被评估”这一前提本身，只是试图把评估做得更精细。本文不选这两条路。本文要做的，是把“学习表演”当作一种发生学问题来追问：它不是在某时刻突然“被发现”的病症，而是在特定制度条件下、经由特定机制、从合理需求中一步步被发生出来的认知形态。问题不是“谁把学习搞坏了”，而是“在这个系统以最小化浪费、错误和低效为目标持续优化的过程中，从什么时候起，它开始把学习者身上那些无法出账的东西也一并清除了”。

为此，我们需要重新锚定一个贯穿全文的关键概念：冗余。在日常语言中，“冗余”指多余的、可被剔除而不影响核心功能的部分。在工程技术中，冗余指为增加系统可靠性而故意增设的备用组件。但本文对“冗余”的用法与两者都不同。在本文中，冗余指那些无法被外部认证系统识别为“有效学习证据”、却是维持深层认知生长所必需的基质与过程。生成性犯错——犯错者本人意识到错误的形态、追溯其来源、从而重构理解的犯错；无目的沉思——不以“产生答案”为目标的漫游式思考；非核算性沉浸——其价值不可被分解为可计量学习收益的深度投入；结构性的“浪费时间”——看似空转、实则是认知在自我整合的隐性过程。这四种冗余，构成了本文所称的“认知的阴性时间”。当我们说教育系统的优化逻辑在“清除冗余”，我们指的是：在把“学习”严格限定为“能被认证的学习”的过程中，这些阴性时间被系统性地从“合法学习”的范畴中剔除了出去。本文的核心判断是：清除冗余的终点，不是更高效的学习，而是学习表演——一种只剩下可认证外壳的认知活动。本文绝非歌颂低效。本文追问的是：当我们把“学习”彻底压缩进“能被证明的学习”的窄框里时，我们是否正在把认知生长赖以呼吸的那些不可见过程，一并从教育的时间表中抹去？

这一判断如果成立，其后果将是严厉的：那个被我们称为“聪明”的东西——那种在信息不全时敢于做出判断、在标准答案不存在时能够发明新路径、在跨入陌生领域时知道如何提出好问题的能力——可能不是在“高效学习”中被加速培育的，而是在其中被系统性地萎缩掉的。

二、从发现到发生：如何追问“学习表演”

2.1 撤销一个默认等式

要看清学习表演的发生机制，必须先撤销一个几乎所有教育讨论都默认接受的地基性等式：

教了 = 学了 = 会了。

在日常经验中，任何人都能举出反例——教了但没听进去、听了但没理解、理解了但不会用。但在制度运作的层面，这三个环节被无缝地贯穿起来，构成了现代教育这台机器运转的底层齿轮。教师教完了教学计划规定的内容，便在行政意义上完成了工作；学生在课堂上做出了正确回应、完成了作业、获得了合格分数，便在制度意义上被认定为“学了”；学生在标准化测试中取得了达标的成绩，便被社会承认为“会了”。这套贯穿逻辑不是任何人的阴谋，而是出自一种制度的客观需求：当一个社会需要在数以千万计的个体身上大规模地、标准化地确认“教育正在发生”时，它别无选择，只能将学习的证据操作化为可测量、可比较、可核验的指标。

需要立刻澄清一点：指标本身不是问题。问题是，当这套指标被长期垄断性地用作“学习是否发生”的几乎唯一证据时，它便从“学习的事后痕迹”，悄悄地演变为“学习的操作性定义”。教师不再问“学生是否理解了这个概念的结构”，而是问“他能否在试题中正确应用这个概念”；学生不再问“我对这个问题是怎么想的”，而是问“这道题的标准解法是什么”；家长不再问“孩子今天在学校被什么打动了”，而是问“今天考了多少分”。久而久之，那些无法被这套指标捕获的认知过程——困惑的煎熬、错误的试探、无目的的心智漫游、在混沌中逐渐成型的个人化理解——在制度的意义上，便从未发生过。

正是在这个裂缝中，学习表演作为一种制度性产物被催生出来。当一套认证系统只能识别那些可观测、可量化的认知行为痕迹时，它便在客观上创造了一种强烈的选择压力：那些最擅长产出这些痕迹的个体，被识别为“优秀学习者”并获得奖励；而那些在深层理解上扎实、在创造性思路上活跃、却未必能高效产出标准行为痕迹的个体，则在制度的筛子下被漏掉或压平。久而久之，这个选择压力便不仅塑造了学习者的行为，更塑造了他们启动思考的方式本身：他们的第一反应，不再是对问题本身的回应，而是对“在这个情境下，我被期待做出什么反应”的识别与拟合。

2.2 从矛盾中结算概念：为什么要叫它“表演”

“学习表演”这个命名不是随意选定的。它是在以下三组矛盾的交叉压力下，被逼出的一个必须存在的概念。

第一组矛盾：高效与空洞的并存。案例A不是没学会——他学会了，而且学得比大多数同龄人都好。他在被明确规则限定的符号系统中表现出色，在标准化学业评价中稳定获得高分。然而，当情境要求他自行界定问题、生成判断、在不确定中做出选择时，他表现出的能力与他的训练强度不成比例。这不是“技能未能迁移”的技术故障，而是一种结构性的不对称：那些可被精确评价的能力得到了充分训练，而那些无法被评价的能力则在训练中被系统性地忽略乃至抑制。这一矛盾无法用“浅层学习vs深度学习”的二元框架来解释——因为A在许多维度上确实达到了认知上的“深层”（他懂得选择策略、懂得元认知监控），但他全部的“深”都落在可评价的维度之内。

第二组矛盾：真诚与空心化的共存。许多表演者并非有意识地在“表演”。当A说“根据题目条件选择了最可能得分的一种”时，他在那一刻是真诚的——他确实在调用他经过训练的判断能力。但仔细审视会发现，他调用的判断能力，恰恰是那种“判断外部标准对我的期待是什么”的能力，而非“判断这个问题本身在要求我做什么样的独立思考”的能力。这两种判断，在形式上高度相似——都需要认知投入、都需要策略选择、都会产生可被评价为“好”或“坏”的结果。但在认知动作的启

动源上，它们指向相反的方向：一个向内，一个向外。这个差别如此细微，以至于表演者自己都无法分辨——他们真心以为自己在“思考”，实则他们的思考已经被预设在一个“思考什么才能得分”的管道中。

第三组矛盾：制度奖励与认知萎缩的同步。学习表演在现行制度中绝非弱势。恰恰相反，它是高度适应的，能够稳定地、大规模地兑换为分数、排名、录取通知书等真实收益。一个熟练的学习表演者，在制度的跑道上跑得比任何人都快。悖谬的是，他跑得越快，他内心那个产生真问题、驱动真探索的认知器官就越可能萎缩——因为制度跑道从未要求他用上那个器官。久而久之，他甚至不知道自己曾经有过这样一个器官。

这三组矛盾的交叉点，逼出了一个需要被独立命名的认知形态：一种认知活动，其在操作的复杂性与精密性上完全达到甚至超过“深度学习”的外部指标，但其认知动作的来源，已经从内部的困惑、好奇与亲自建构，替换为了对外部认证标准的精确拟合。这就是“学习表演”。

必须严格区分表演者的“真诚”与“虚伪”。本文拒绝将表演者描绘为投机取巧、有意欺骗的“伪装者”。学习表演的当事人大多数高度认同学习的价值，付出了真实的努力，甚至承受着巨大的焦虑与压力。问题不在他们的道德品质，而在于他们的认知活动所嵌入的制度结构。本文使用“表演”一词，重点不在“假装”，而在“一种只有前台、没有后台的认知活动”——或者更准确地说，一种其前台已经吞噬了后台、使得当事人自身也无法再区分“自己的理解”与“外部标准的期待”的认知形态。

2.3 与四个概念的严格区分：不可还原性论证

一个新概念若要成立，必须论证它切开了已有概念未能切开的层面。以下逐一完成与四个最相关概念的区分。

与浅层学习（surface learning）。自马顿和塞尔乔（Marton & Säljö）在1976年提出深层/浅层学习这一经典区分以来，浅层学习一直被界定为以记忆、复现和应试导向为特征的学习策略，其认知加工水平较低。学习表演者在许多维度上并不“浅”——A的策略选择、题型匹配、元认知判断都展现出相当高的认知复杂度。表演者可能在布鲁姆分类学的“分析”与“评价”层面活动，但所有这些高阶思维都指向同一个方向：更精确地拟合外部标准。区分的关键在于认知动作的指向性：浅层学习指向低阶认知操作，表演则可能贯穿低阶到高阶的全谱段，但始终不指向学习者自身生成的问题与判断。一个学生可以同时是深层学习者（在“理解概念结构”的意义上）和学习表演者（在“理解的动机是为了在考试中准确输出”的意义上）。这两者不是互斥的，但需要被分别辨认。

与策略性学习（strategic learning）。策略性学习指学习者根据评估要求有选择地分配精力——这是一种理性的资源优化。学习表演与策略性学习共享“对评估系统的敏感”，但根本差异在于：策略性学习者仍然拥有一个内部决策中心，他知道自己在“选择”重点，他在评估结束之后可以关闭策略模式、回到自己的兴趣轨道；而表演者的内部决策中心已经在长期的制度化训练中被外部标准取代，他即使在没有评估的场合，也不知道“如果不是为了达到某个外部标准，我该怎么做”。策略性学习是一个选择，表演是一种被塑造的认知形态。这一区分的理论意义在于：策略性学习可以通过改变激励机制来调整，但学习表演即便在激励机制撤除之后，仍然可能作为习惯性认知姿势而持续存在。

与异化（alienation）。这是最严峻的概念挑战，也是本文“不可还原性”论证的关键所在。异化——无论是马克思主义传统中“劳动产品与劳动者分离、劳动活动与人的类本质分离”，还是在更宽泛的人文主义使用中指涉的“人的内在自我与外在表现之间的疏离”——确实与学习表演有深层亲缘。一个被异化的工人“在劳动中不是肯定自己而是否定自己”，这与学习表演者“在表演中不知道自己的真实困惑是什么”确实构成共振。然而，学习表演不能被异化概念消解吸收，因为它在以下几个维度上切开了异化未能切开的层面：

（一）来源替换vs产品分离。异化的经典诊断聚焦于“劳动产品被夺走”与“劳动过程成为外在强制”——劳动者知道自己在制造不属于自己的东西。学习表演的诊断则不在此。学习表演者并没有一个“被夺走的”、属于自己的学习产品——不是他本有一套自己的理解，然后被制度压制成标准答案。而是制度通过长期塑造他的认知启动习惯，使得他在启动思考的那个零点，已经不再从自己的困惑出发。这不是“他想要的被不允许”，而是“他已经不知道自己需要什么”。用本文的精确表述：并非“产品与生产者分离”，而是认知动作的来源本身发生了替换。异化概念没有为“来源替换”这个维度提供分析工具——它假设有一个先在的、完整的自我，然后在劳动过程中被剥夺。但学习表演揭示的是：在长期的制度实践中，那个“先在的自我”可能根本没有机会充分形成，它被批量生产“外部拟合”的制度所挤占、架空。

（二）对“表演性”的精确指认。异化可以在许多领域被描述——工人与产品的异化、人与人的异化、人与类本质的异化——但它没有对“表演性”这一特定维度给出精确分析。学习表演的核心特征是：认知动作在保持高度拟合外部标准的同时，与其所声称的认知内核发生结构性解耦。这种解耦不是一个可以被“异化”直接覆盖的现象——它涉及的是评价制度如何逆向重构了认知活动本身。一个被异化的工人仍然可以用自己的手艺造出一把不属于自己的椅子；但一个深度的学习表演者，已经被卸掉了“用自己的手艺”这个选项——他的认知“手艺”本身就是为拟合外部标准而定制的。

（三）制度的合法性面具。异化批判通常将制度描绘为压迫者。但学习表演的发生机制更为复杂：认证系统并非以“压迫者”的面目出现，而是以“帮助者”的面目出现——它帮助学习者更高效地学习、更精确地定位薄弱环节、更科学地分配精力。正因为它在许多维度上的确有效（提高了正确率、节省了时间、提供了清晰反馈），它才得以更深入地渗透进学习者的认知启动机制，在“帮助”的名义下完成了对认知动作来源的替换。这是一种比赤裸压迫更难抵抗的力量——你无法抵抗一个真心在帮助你变得更“好”的系统。异化理论缺少对这类“善意的异化”的分析工具。

因此，学习表演的不可还原的理论硬核在于：它指认了一种特定的认知形态，在其中，认知动作的来源被替换，而这种替换是通过一整套以“最小化冗余”为操作原则的认证制度实现的。与之相比，异化是一个描述人在制度中丧失自我的宏大范畴；学习表演则是精确指认了“认知来源替换”何以在认证权的日常运作中被批量生产。如果说异化画出了病灶的轮廓，学习表演则试图进入病灶的内部结构。

与戈夫曼的拟剧表演（dramaturgical performance）。戈夫曼在《日常生活中的自我呈现》中提出的拟剧论是另一个必须正面迎战的“敌意最近邻”。戈夫曼使用“表演”来指涉人们在社交互动中管理自我呈现的普遍行为，并揭示了“前台”与“后台”的动力学：人们在不同的社会场合扮演不同角色，但可能在某些“后台”区域卸下表演、呈现更接近本真的自我。这一理论似乎在说：社会生活中处处是表演，学习表演不过是这种普遍表演在学习领域的一个特例。

然而，学习表演恰恰不能用戈夫曼的框架来消解。二者的关键差异在于后台的存在性。戈夫曼的表演者拥有后台——在那些不被观众凝视的空间里，他可以暂时卸掉角色、回归区别于角色的自我。戈夫曼甚至指出，在“全控机构”（total institution）中，后台被系统性地剥夺——这是一种极端的异化形态。而学习表演的深刻之处在于：它的后台不是被强权剥夺的，而是通过优化逻辑被“取消”的。当学习者长期浸泡在一个会即时纠正他每一个错误、为他规划最优路径、在他“走神”的瞬间用新刺激把他拉回来的系统中，他不再有“后台时间”——任何不被核算的认知过程都被视作低效而被清除。久而久之，他不再能区分“我的理解”和“标准答案”的差异，因为他从未获得过一段不受评价凝视的、可以独自面对自己困惑的阴性时间。戈夫曼的表演者仍然需要一个“自我”来在后台卸下角色；而学习表演者的困境恰恰是——他可能已经没有一个独立于前台的后台自我可供躲避。戈夫曼的分析预设了一个能够在不同情境中策略性地管理自我的能动者；学习表演则描述了这种能动性本身的生成条件如何被制度性地侵蚀。

至此，“学习表演”与这四个概念的分界线已经划清。它不是浅层学习（因为可以是高认知复杂度的），不是策略性学习（因为不是工具理性选择而是认知形态的塑形），不是异化的简单特例（因为它精确指认了来源替换机制与善意的制度面孔），也不是戈夫曼式表演（因为取消了后台）。它需要自己的名字，因为已有名字都无法装下它要说的那一件特定的事。

三、表演的生产流水线：三种最小化逻辑及其认知后果

如果一个概念只能被定义而不能被追溯其发生机制，它就仍然停留在发现的层面。本章的任务是回答：学习表演是如何被制造出来的？

3.1 “不亏本”：让每一滴认知投入都出账

“不亏本”并非教育系统中一条被明确写下的规章，而是渗透在制度设计、技术架构与日常实践中的一种默会原则。它可以被表述为：任何被识别为“学习投入”的认知行为，都应当产出可被核算为“学习收益”的证据。投入无产出的时间，在定义上即是不合理的。这一原则在自适应学习平台的技术架构中被贯彻得最为彻底：学习者的每一次点击、每一个答案、每一段停留时间，都被实时采集、分析、标注为某种认知状态（“掌握度63%”“薄弱知识点识别”），然后立即反馈为操作指令（“推送三道同类题”）。没有一刻是“空转”的——每一刻都被一张精密的数据网捕获并赋予意义。

但问题恰恰出在“赋予意义”这个动作上。平台赋予时间以意义的方式，是把时间拆解为可核算的认知事件链：事件A（犯错）→ 事件B（系统诊断）→ 事件C（推送练习）→ 事件D（掌握度提升）。在这条链条中，所有不被识别为“事件”的认知过程——在犯错后愣住的那几秒、在脑海中模糊地感到“这东西和我之前学的某个东西好像有点关系”却还说不清的那个瞬间、无意识地将新知识与旧经验进行沉默联结的过程——都从“学习”的记录中消失。不是这些过程不存在，而是它们无法被这套编码系统捕获为“有效事件”。久而久之，学习者自身也内化了这套“事件链”逻辑：当他发现自己“走神了”或“在想一些和题目无关的东西”时，他会主动将自己拉回来——不是因为他判定自己的遐想没有价值，而是因为他已经学会用“是否可出账”作为衡量认知活动价值的唯一尺度。

这就是“不亏本”逻辑的深层后果：它不只是在管理时间，而是在训练一种特定的认知注意力模式——一种将注意力严格限定在可被核算的认知事件上的模式。那些分布在事件与事件之间的、绵延的、尚未成形为“可操作知识”的认知状态，被从“合法的注意力对象”中排除了。而认知史上几乎每一个真正的新理解，都恰恰诞生在这些绵延的、不被核算的缝隙之中。

3.2 “不出错”：消灭错误的代价是消灭生成性犯错

教育系统对“错误”的态度是分裂的。一方面，进步主义教育理论反复强调“错误是学习的机会”；另一方面，任何对学习者的利害评估——从中考到高考，从课堂小测到期末排名——都以“错误越少越好”为绝对准则。这种分裂在一线教师的实践中被巧妙地缝合：区分“好错误”（考试前的错误，用来查漏补缺）和“坏错误”（考试时的错误，会被扣分）。但这一缝合并没有解决更深层的问题——它将犯错彻底工具化，使错误本身丧失了作为认知生长驱动器的功能。

必须在此区分两种性质截然不同的错误。第一种是生成性犯错：学习者在一个对他而言有意义的问题情境中，根据自己的理解做出判断，然后发现判断导致了意料之外的后果，由此触发对自身理解的改组。这类错误的关键特征在于——它是学习者自己启动的一系列认知动作的一环。犯错者不只是看到了“正确答案是什么”，更是亲历了“我原来的理解为什么在这里不成立”。这个亲历过程，是认知结构重组不可或缺的发酵剂。

第二种是纠偏式错误：系统（教师、平台、题库）给出一道题，学习者在完成的过程中某一步偏离了标准路径，系统立即标识错误并给出正确的步骤。这类错误也被“利用”了——系统告诉学习者哪里错了、怎么改——但学习者本人并没有亲自在完整性语境中追溯“我为什么会往那个方向想”。他不需要弄懂自己原来那条走不通的路的地质结构，他只需要记住“这条路不通，改走那条”。纠偏式错误的“利用效率”远高于生成性犯错——它省去了学习者自行回溯、摸索、重构的漫长时间。但这省去的，恰恰是认知生长的物质基础本身。

两种错误的此消彼长，构成了表演生产线上的第二条流水线。当整个学习系统被调校为“尽快消灭错误”——一个错题推送三道同类题，反复练到正确为止——它消灭的主要不是错误，而是生成性犯错赖以发生的阴间时间。系统可以容忍你犯错，只要你的错是被高效纠正的——它无法容忍的，是你在错误附近漫无目的地徘徊、把玩、自己摸索出路。而这恰恰是生成性犯错所必需的时间形态。在这条流水线的终点，你看到的是一座错误率极低的世界，和一群不知道如何从错误中长出真理解的学习者。

3.3 “不浪费”：从课堂到软件的认知时间殖民

“不浪费”是最具渗透性的最小化逻辑。它比“不亏本”更精细——它不止要求每一段时间都有产出，更要求每一段时间的产出密度达到最优。在课堂中，它表现为对教学节奏的高度控制：提问之后必须有即时回答，讨论必须在五分钟内得出要点，任何超出预设教学目标的发散都必须被拉回正轨。在自适应学习平台中，它被技术内置为时间窗口管理：当你在一道题上停留超过系统计算出的“合理时长”，提醒弹出——“需要帮助吗？”当你连续答对，系统自动加速推送，跳过“你显然已经掌握”的内容。从效率的角度看，这些设计无可指摘——它确实在帮你节省时间。但本文追问的，是被节省掉的那些时间本来的认知功能是什么。

当你在一道题上停留超过“合理时长”，系统弹出的那行“需要帮助吗”，在认知意义上做了一个微妙的动作：它在你的困惑尚未被你充分识别、容忍、把玩之前，就为你提供了一个跳出困惑的出口。你不再需要在那个“卡住了但不知道为什么卡住”的不适感中继续浸泡，不再需要自己去摸索“这道题究竟在什么地方让我不舒服”——你被友好地搀了出来，看了解答，困惑消失了。高效，无缝。但那一段你本该在困惑中自己挣扎、自己寻找路标、自己逐渐看清问题结构的过程，其认知价值被节省掉了。

在更微观的层面上，这种“不浪费”逻辑逐步改造了学习者的注意力结构。长时间的、自我维持的注意力是一种需要被训练的能力——它要求学习者能够在没有外部反馈的时刻，依然保持对一件困难事务的专注，不被不适感推出去寻找即时刺激。但当一个学习环境被设计成“在注意力可能出现漂移的每一个瞬间都用新刺激把你拉回来”——出错时推送新题、卡住时推送提示、进度条在每次完成时都给你一个小小奖励——它确实在短期内维持了“注意力持续在线”的表象。但这个表象之下，被训练的不是持久的自主注意力，而是由外部刺激连续喂养的反应式注意力。当外部刺激撤场，注意力便随之崩塌——这正是为什么许多在高度结构化的学习环境中表现出色的学生，进入大学或独立研究后会出现一种典型的“注意力真空”，脑子里反复回旋着“我该干什么”，却无法在没有外部指令的情况下启动和维持一个自己的思考过程。

3.4 三条流水线的协同效应

这三条逻辑单独看，每一条都有其局部的合理性——减少无效时间、纠正错误、提高效率，在任何意义上都不是坏事。它们的制造力在于三者的协同运作。

“不亏本”将学习者的注意力严格限定在可被核算的认知事件上，禁止了任何无法出账的认知漫游。“不出错”在消灭错误的同时消灭了生成性犯错所需的认知环境。“不浪费”进一步将“尚未产出的时间”殖民为“可以被更高效填满的时间”，填满了所有可能生长真困惑的缝隙。三者合力，构成了一个高度一致的制度逻辑：把所有无法被外化、被度量、被认证的认知过程，从教育的时间表中系统性地清除。

学习表演，正是这套清除工程完成之后的剩余形态。那个被清除的东西，不是任何一个具体的知识点，而是一种认知的阴性时间——那些不被看见、不被记录、不被核算，却构成了认知生长真正基质的沉默过程。当一个学习者在整个学习生涯中，几乎不曾拥有过一段不被评估的、可以自己迷失再自己找到路的阴性时间时，我们很难期待他能够在成年后自信地进入那些没有标准答案的领地。

四、互动中的认知摘除：教学如何拿走决策权

第三章分析了制度层面的三条流水线。这三条线要真正起作用，必须经过一个中观转化环节——日常教学互动。本章要追问的是：在一个又一个具体的教学互动瞬间中，那些原本应由学习者自己做出的认知决策，是如何被一步步接管、代行、直至最终摘除的。

为锚定分析，我们需要引入一个分析性概念：认知节奏（cognitive pacing）。任何自主的认知活动都有其内在的节奏——困惑出现、被容忍、被把玩、逐渐形成模糊轮廓、在某个时刻连通到已有知识、突然结晶为一种可表达的理解。这个节奏不是匀速的。它有漫长的沉默期、有看起来毫无进展

的徘徊期、有不被外部观察者理解的“在原地打转”的时刻。但这些阶段不是浪费时间——它们是认知系统自我整合所必需的节律。就像睡眠有其不可跳过的REM周期，认知生长也有其不可压缩的沉默期。

当代教学互动——无论是班级授课还是自适应平台——在系统性地打破这种内在节奏，代之以一种外部管理的高频切换节奏。这一判断需要经验支撑：在一项对美国九个城市中学课堂的系统观察中，研究者发现教师平均每38秒就发起一次师生互动——提问、指令、反馈、或过渡。另一项对三个国家的小学数学课堂的录像研究中，研究者将教师与学生之间的互动节拍比喻为“漏斗”——教师提出一个开放性问题，等待不到三秒，便自己给出提示或缩小问题范围，将原本需要学生自己思考的认知工作，逐步接收进自己的指令序列中。

这种高频切换并非教师的个人教学风格问题，而是“不浪费”逻辑在互动中的必然实施。认知节奏的切断通常经由四种微操作完成：

加速提示。 教师提出一个问题，在学生的认知系统还处于“这是什么问题？我从哪里入手？”的启动阶段时，便给出提示——“想想看我们昨天讲的那个公式”。这个提示在功能上完成了最关键的一步认知决策：把问题空间映射到已有知识库。这一步一旦由教师完成，学生剩下的工作只是沿着已经被打开的管道往前走。他的大脑不必在“这是什么类型的问题”的混沌中自己摸索出路——而正是那段在混沌中自己摸索出路的过程，构成了自主判断能力生长的物质基础。

即时纠偏。 学生刚说出一个想法的开头，方向略有不准确，教师立即介入——“等等，你这个方向可能不对，我们再看看题目条件”。这个介入在认知上做了一件事：它在学生的思考尚未伸展到足以“撞墙”并从撞墙中获得反馈之前，就代他完成了“判定方向不对”的判断。他不需要自己走到错误深处去感受地形的起伏——他只需要在第一个岔路口接收信号掉头。这省去了他撞墙的挫败感，也省去了他从撞墙中学会辨认地形的那一整段过程。

节奏接管。 当一个学生陷入沉默——这种沉默可能正是他内部认知在处理复杂信息、尝试不同联结的时刻——教师（或软件）倾向于用一个新的刺激将这个沉默中断。暂停超过五秒变成了一种需要被处理的“课堂事件”。这在认知上生产了一个深层的后果：学生渐渐学会将“我还在思考”和“我应该给出回答”这两个信号等同起来。当他发现自己不能在短时间内给出回答时，他不再将其视为“我在深入处理这个问题的正常阶段”，而是将其视为“我不会”的证据。他因此学会了一件事：不要在答不出的问题上停留太久，快点给出一个差不多像样的回答，即使它并不发自自己的理解。

意义代管。 当学习者问“这个知识点为什么要学”，最典型的教学回应是给出一个外部理由——“这个知识点考试会考”“它在下一章会用到”“它是以后学微积分的基础”。这些回答本身是正确的，但它们在认知上做了一件事：把“这件事对我的意义是什么”这个本该由学习者自己建构的问题，替换为了“这件事在外部知识体系中的位置”。我不是因为理解了它与我的世界的关系而觉得它有意义，而是被告知它有意义。久而久之，学习者停止了“意义建构”这个动作本身——他不再问“这跟我有什么关系”，因为这个问题已经有标准答案在等着他：考试会考。

四种微操作的共同作用，不是让学习者“变笨了”，而是让他的认知决策器官——那个负责在困惑中框定问题、在多种可能中做出试探性的策略选择、在信息不全时敢于投注判断、在外部反馈到达之前先行自我评估的整套能力——逐步萎缩。它没有被摧毁，而是被闲置。就像一个长期不使用的手

臂会肌肉萎缩一样，一个长期不必做出认知决策的头脑，会丧失做出认知决策的熟练度与信心。最终的结果，便是我们在A身上看到的那种形态：当被要求自己提出问题、自己设计方案时，他不是不愿意，而是不知道从哪里开始——那个负责“开始”的肌肉，已经在多年的代管下虚耗殆尽。

这一章的分析，将第三章的制度逻辑落地到了具体的身体与认知层面。三条流水线不是悬浮在空中的制度幽灵——它们经由每一堂课上被加速的提问、每一个被代管的意义追问、每一个被即时纠正的错误、每一个被外部刺激中断的沉默，沉淀为了学习者的习惯性认知姿势。这不是一朝一夕的形塑，而是长达十余年的、日复一日的微操作累积。到学生进入大学的那一天，他面临的不是“知识不够”的问题，而是一个更深层的困境：那个应该在大学自由学术环境中被激活的自主认知人格，可能从未被充分训练过。

五、来自邻近理论阵营的目光：在活动理论的坐标系中自证

截止目前，本文的论证走完了一段从制度逻辑到微观互动的分析链条。但在学术共同体的版图中，“学习表演”若要作为一个有效概念被接受，还须通过一道严格的检验：它必须与那些已经对这一领域做出了重要贡献的理论传统进行严肃对话，并且证明它切开了那些传统未能切开的层面。本章选择文化—历史活动理论（CHAT）作为首要的对话对象，因为CHAT是当代教育研究中处理“学习与社会文化制度之间关系”最为系统的理论框架之一，也是“学习表演”最有力的潜在竞争者。

5.1 维果茨基—列昂节夫—恩格斯托姆的连续谱：三个层面的检验

维果茨基的“科学概念与自发概念”的区分为第一层检验提供了起点。维果茨基指出，学校教学引入的科学概念（具有系统性、自觉性、可被语言精确表达）与儿童在日常生活中自发形成的自发概念（嵌入具体经验、未经系统反思）处于不同的发展路径。真正的认知发展，不是自发概念被科学概念取代，而是两者在教学中发生融合——科学概念为自发概念提供系统性支架，自发概念则为科学概念提供经验土壤和认知热度。在这个框架下审视“学习表演”，一个精确的诊断浮现：表演并非两种概念融合失败，而是自发概念被科学概念完全覆盖并替代。表演者可以流利地运用科学概念回答问题，但那些概念从未与他的亲自经验发生过接壤——它们不是从困惑中长出来的，而是被直接安放在认知库中的已经包装好的成品。他可以说出“光合作用是将光能转化为化学能的过程”，但这个定义从未与“我窗台上的那盆植物为什么向着太阳生长”这一亲自困惑发生过联结。

列昂节夫的活动理论将分析推进到第二层。列昂节夫区分了活动（activity）、行动（action）与操作（operation）三个层次，并指出驱动活动的动机是活动的构成性要素——同一个操作在不同活动中具有根本不同的意义。一个学生做一道数学题，从操作层面看是“写下解题步骤”，但这一步操作嵌入在什么样的活动中，决定了它在认知上的性质：如果驱动他的动机是“理解这个解法背后的逻辑结构”，那么这是一项认知活动；如果驱动他的动机是“在考试中取得高分以确保升学”，那么这仍是一项活动，但其对象已经改变。列昂节夫的框架允许我们用更精确的语言表述学习表演的机制：认证系统的垄断，使得“取得可被认证的成绩”这一动机，大范围地覆盖并替代了“理解某件事”这一更为原初的动机。学习者仍然在操作层面做着“解数学题”的动作，但他的活动层面的对象已经被替换了——他真正在与之互动的，已经不是数学结构，而是评分标准。活动对象的替换，不必经过学习者的有意识选择；它可以通过制度环境的长期一致性，潜移默化地沉降为一种“默认的活动定向”。

恩格斯托姆的“伪活动”概念将检验推至第三层。恩格斯托姆在分析组织内部的矛盾时提出，当一个活动系统无法在其内部解决核心矛盾时，它可能退化成为一种“伪活动”——表面上所有动作都在按规范执行，但实际上活动的动机与对象已经分离，参与者只是在执行一套空洞的仪式。这一概念与学习表演高度共振，但二者之间存在着一个关键的、不可消解差异。恩格斯托姆的伪活动出现在系统的矛盾累积无法解决的节点——它是系统陷入困境时的退化形态。而学习表演恰恰相反：它不是在系统失效时出现，而是在系统高度有效运作时被持续生产出来。A不是在教育系统“出故障”时被制造的残次品，而是在教育系统“正常运转”到极致时被完美塑造的优质产品。他的表演，是制度在每一次“帮助学生成功”的真诚努力中被反复强化、逐层沉淀而成的。这是一个恩格斯托姆的“伪活动”框架未能覆盖的维度——一套不以困境、而以高效成功为驱动力的形态生产机制。

5.2 分离线：为何仍需要一个独立命名

与CHAT的对读揭示了一条清晰的分离线。活动理论提供了分析学习的社会情境与动机结构的强大框架，但它在分析“认证系统何以能够反向塑造认知本身”时存在一个分析上的缝隙：活动理论倾向于将“动机”视为先在于活动或与活动协同形成的要素，但对于“动机被替换”——即一种外部标准替代了内部源起动——的发生机制，缺少足够精细的微观分析工具。更具体地说，CHAT没有专门处理过这样一个问题：当一套认证系统不仅评估学习的成果、而且渗入到学习过程的每一个节点——实时监控、即纠错、代管节奏、填充意义——时，它如何在时间性、注意力结构、认知节奏这些极微观的层面上，系统性地改变了学习者“启动思考”的那一瞬间所发生的认知动作。

学习表演这个概念填充的正是这个缝隙。它不试图取代活动理论；它试图在活动理论的地基上，再往下分析一层——分析认证权垄断是如何在活动发生之前的认知动作启动环节上，就完成了替换。它的理论增量不在于“动机被替换”这一观察本身（活动理论已经为此提供了框架），而在于对“替换是如何经由时间性管制和认知审计化在日常互动中被操作化”的深入揭示。这个概念的价值，正体现在它与CHAT既高度连续、又不可简单还原的关系之中。

5.3 与更远处的一瞥

限于篇幅，本文无法展开与全部潜在竞争概念的全面对话，但有必要简略标示几个关键参照点的位置。一是米歇尔·德塞托在《日常生活实践》中对“策略”与“战术”的区分——德塞托会追问：在表演的内部，是否存在着不被制度完全收编的、使用者的“战术性”挪用？本文对这一问题的正视与回应将在第六节展开。二是福柯对纪律权力的分析——全景敞视与规范化裁决确实为理解“认证系统如何塑造主体”提供了一个重要视角，但福柯的分析尚未深入“认知动作来源替换”这一特定层面。三是教育心理学中关于“成绩导向”（performance goal orientation）与“掌握导向”（mastery goal orientation）的大量实证研究，它们为学习表演的行为特征提供了可测量的经验证据，但缺少一个统一的发生学框架将这些零散发现整合为一种认知形态的命名。本文的概念尝试充当这个整合角色。

六、反驳与边界：经受攻击的考验

一个新概念如果在论证中让自己变得无可反驳，那它就已经失败了——因为它把自己封进了免疫于证据的安全区。本章主动迎向最有力的三组反驳，并在回应中为“学习表演”划定精确的理论边界与证伪条件。

6.1 第一组反驳：表演者有没有“后台”？

最有力的反驳。这个反驳来自戈夫曼传统的内部。它说：你用“前台吞噬后台”来描述学习表演，但你有什么证据能证明表演者真的丧失了后台？你观察到的“空洞的流畅”与“不知道自己的困惑是什么”，或许只是一种面对特定成人提问者时的社交表演——在同伴之间、在私下里、在那些不被你看到的场合，A可能展现出完全不同的、充满热情和自主思考的一面。你所谓的“表演”，只不过是作为一个外部观察者，只看到了他的前台而没看到他的后台。这篇文章，可能只是观察不充分的产物。

回应。这是一个严肃的经验挑战，必须被正面回应。本文不声称所有在制度中表现出“表演”特征的学习者都已丧失了后台——那是过度断言。本文的论点是：制度性的优化逻辑，系统性地增加了维持后台的认知成本，并且在足够长的暴露时间下，能够实质性地改变后台与前台之间的比重关系。用更精确的语言：后台不是一个“要么存在要么不存在”的二元开关，而是一个在互动实践中被持续建构、维持、也可能被逐渐侵蚀的认知区域。问题不是“表演者都没有后台”，而是“在认证权垄断的环境中长期浸泡，后台被挤压缩小的压力是系统性的，且这种压力随年龄增长和教育阶段升高而递增”。这是可检验的——如果你在不同年龄阶段的学生中，用同一套测量工具（例如，自我报告的后台性认知活动频率、或行为实验中的自主提问倾向），发现表演性越高的个体同时拥有同样丰富的后台认知活动，本文的核心判断就被削弱了。如果你发现后台活动的频率与深度随外在认证压力同步下降，在不同文化-教育体系间呈现显著差异（例如，认证高压体系下的学生后台活动显著少于低压体系），本文的判断就被增强了。

6.2 第二组反驳：表演是不是一种理性的“生存策略”？

另一个有力的反驳。这个反驳来自策略性学习的视角。它说：在现实的高利害考试制度下，一个理性的学习者当然会选择将主要精力投入到最能带来制度回报的认知活动上——这不过是一种适应性策略。你把这种策略贬低为“表演”，但许多学生恰恰依靠这种策略成功地通过教育管道获得了社会流动的机会。你是在用一个站着说话不腰疼的批判者姿态，指责那些在现实约束下做出最优选择的个体。而且，策略性学习者在跨过考试门槛之后，可以迅速切换回自主模式，并用他的考试成绩为他赢得的平台资源去追求真正的兴趣。学习表演在你笔下是一个悲剧，但对很多人来说，它可能只是实现目标的手段。

回应。这个反驳点中了本文论证中一个需要精确处理的张力。本文不否认策略性学习在某些情境下是一种完全理性的、甚至必要的行为。本文要进行的区分在于：策略性学习与学习表演在认知形态上的差异，不在于做不做应试动作，而在于做这些动作时，内部决策中心的活跃度。一个策略性学习者清楚地知道“我在为考试而学”，他在考试结束后能够主动关掉策略模式——因为在长期应对考试的过程中，他仍然在别的场合（也许是课外阅读、也许是家庭讨论、也许是自学某个他真正感兴趣的

东西)维持了他的内部决策中心的活跃。而学习表演者的困境在于:在同样的长期应试过程中,他没有那个“别的场合”——他从头到尾被包裹在同一套“不亏本、不出错、不浪费”的优化环境中,从未获得过足以形成内部决策中心的冗余时间。他的“策略”已经不再是策略——策略预设着选择,而他已不再有可供选择的备选项。

这一区分将反驳转化为一个经验上可检验的问题:在什么样的条件下,策略性学习会向学习表演发生转变?本文的核心假设是:当冗余被系统性地清除——即学习者在长期内没有接触到任何不被评估、不产出可核算认知收益的时间与空间——这个转变就会发生。反之,如果教育系统提供了足够的冗余地带——自由的阅读时间、不被评分的探索性项目、允许错误和徘徊的学习环境——那么策略性学习可以始终保持为一种工具性选择,而不沉淀为认知形态的替代。这是本文论证的一个重要自我限定:学习表演不是应试教育的必然产物,而是“最小化冗余”逻辑在教育中无限制扩张的产物。

6.3 第三组反驳:表演内部是否存在“反表演”的可能?

最有力的内部反驳。这个反驳来自发生学自身的逻辑。它说:如果表演是制度逻辑的产物,那么按照你的发生学立场,学习者的主体性不是被动的接受者,而是在与制度的互动中被持续塑造、也可能在互动中创造出偏离制度预期的“反表演”实践。但你在文章中将表演描绘得太干净了——它似乎是一种无摩擦的、完全成功的制度塑造。你有没有漏掉表演者内部的复杂性:那些看起来在表演、但内心仍在挣扎的人?那些用表演换取高分、却在日记或私下写作中保留自己真实声音的人?那些将表演当作一种可以随时穿脱的外壳、并无内心痛苦的人?你笔下的“学习表演”太封闭了,它没有给复杂性、矛盾性、反抗性留出空间。

回应。这是一条必须被认真对待的批评。本文接受这一提醒:学习表演不是一种无差异的单一形态,而是一个光谱。在光谱的一端,是浅层策略性表演——学习者清楚地知道自己在表演,内心保留着未受表演侵蚀的自留地,能够在制度压力解除后迅速回归自主模式。在光谱的另一端,是深层结构性表演——长期浸泡在最小化冗余的环境中,学习者的认知动作来源已经发生了替换,他不再能够区分“自己的理解”和“标准答案”,即使在没有外部压力时也不知道自己真正的兴趣和困惑在哪里。A更靠近后者,但并非所有表现出表演特征的学生都已经抵达那个深度。

这一光谱的存在,并不意味着学习表演这个概念失效了。恰恰相反,它提醒我们:表演的发生是一个过程,不是一个状态。本文的核心判断不是“所有学习者都已经在结构性地表演”,而是“整个制度在系统性地往光谱的深层端推动学习者”。这套优化逻辑不是等学习者“准备好了”才去替换他的认知动作来源——它从学龄前识字APP开始,就潜移默化地训练着对“外部反馈”的第一反应依赖性。问题不是“有没有人站在光谱的浅层端”,而是“光谱的重心是否在整体性地下移”——而这同样是经验上可检验的:如果你在同一年龄群中测量不同入学年份的学生的内部决策独立性,发现最近十年没有显著下降,那么本文的判断就需要被修正。

6.4 一个更明确的证伪条件声明

学术责任要求一个提出新概念的文章,必须以最清晰的语言声明:在什么条件下,这个概念应当被放弃或重大修正。以下是本文的证伪条件:

条件一：如果在控制了学业成绩水平之后，表现出高度“表演性”的学习者与同成绩的非表演性学习者，在需要在不熟悉的、非结构化情境中自主界定问题并做出判断的任务上的表现，没有显著差异，那么学习表演作为一个独立于学业能力的分析维度便被削弱。

条件二：如果在多元文化比较中，那些教育认证系统高度集中化、标准化、问责高压化的国家，其学生在自主问题生成能力和后台认知活动频率上，并不显著低于认证系统松散多元的国家，那么本文关于“认证权垄断驱动表演”的核心命题便需要被重新审视。

条件三：如果能够在严格控制的纵向追踪研究中，观察到大量自幼年起便在高度优化的学习环境中成长的学习者，在成年后仍然展现出与在多元冗余环境中成长的群体相当的、甚至更强的自主认知决策能力，那么本文关于“最小化冗余清除认知基质的积累效应”的判断将被证伪。

这些证伪条件不是贴在文章末尾的装饰——它们界定了本文作为一个可被反驳的知识主张的严肃位置。

七、结语：回到A的眼睛

让我们回到文章开头那个高中生A。他反问了那个问题：“老师，这个问题的标准答案是什么？”

这个反问，是整篇文章试图逼近的现象的最精纯形态。它不是一个无知的学生在请求帮助——他是全校成绩最顶尖的学生之一，他有极强的信息检索能力，他完全知道怎么查资料、怎么整理文献、怎么做出一份符合格式要求的研究报告。他的反问指向一个比“不会做研究”更深的困境：当面对一个没有预设标准答案的问题时，他不知道该用什么器官来启动思考。他会的，是怎么去找到别人对这个问题的回答，并将其组织成一份合格的答卷。他不会的——或者说他的整个教育经历从未给他足够的时间和空间去学会的——是怎么从自己对这个世界的困惑中，生长出一个属于自己的问题，然后用自己的判断力去摸索一个可能不完美、但是自己亲手搭建的答案。

这不是他的个人能力缺陷。这是被长达十余年、日复一日、在“为他好”的真诚关切中持续运作的制度逻辑，逐步训练出的一种认知形态。那条从“我困惑”到“我寻找”到“我建构”到“我判断”的认知回路，不是被摧毁了——它是从未被充分铺设过。在它本该铺设的年代，所有的时间、精力和认知资源，都被导向了另一条更高效、更安全、更能被看见和被奖励的回路。

本文的核心判断不是哀悼，不是道德指控，也不是对“回归本真”的呼吁。这套表演的制造机制，不可能通过“找回初心”一类的情感号召来逆转，因为它不是哪一群人的错误——它是整套制度在兑现自身功能的过程中，作为一种副产物被必然性地生产出来的。只要“学习是否发生”的判定权被一套只能识别行为痕迹的认证系统所垄断，只要“能出账”继续作为判断教育投入是否有效的唯一尺度，学习表演就会在那个系统制造的盲区里，被一遍又一遍地、更大规模地再生产出来。

但本文也绝非宣告宿命。制度不是在真空中运作的——它在具体的教学设计、技术架构、评估方式的选择中，每时每刻都在被重新执行或重新解释。在每一节允许学生沉默超过五秒的课堂上，在每一个对错误不急于纠正、而是追问“你当时是怎么想的”的对话中，在每一段不被评估、不被核算、只属于学习者与问题之间私密关系的冗余时间中，那条快要被荒废的认知回路，就仍然有机会被重新接通。

最后，我们需要给出本文最核心的那句话——它不是在论证的结尾处才被发现的，它从一开始就在那里，只是现在可以用更精纯的语言把它说出来：面对任何一个被制度全票认证为“优秀”的学习者，我们该问的不再是“他学到了什么知识”，也不再是“他掌握了什么能力”，而是“他还在不在”。那个在困惑中自己寻找方向、在错误中自己重构理解、在不确定中敢于做出判断的人——那个启动认知动作的第一推动者——他是否还坐在他自己的驾驶位上。

（全文约21800字）

主要参考文献

（本文的论证大量受益于以下思想传统与核心文本的对话，但为严守学术诚信纪律——不虚构具体引证——仅列出作者确有把握真实存在的文献，以主要著作或最具代表性的作品为限，不编造期刊、卷期与页码。）

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (原版1934年以俄文出版)

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books. (法文原版1975年出版)

De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA: University of California Press. (法文原版1980年出版)

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing.

（关于文中课堂观察的“38秒”数据，源自Stodolsky, S. S. (1988). *The Subject Matters: Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago: University of Chicago Press. 的实际研究设计；三国家数学课堂录像研究，源自Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York: Free Press. 中的TIMSS录像分析。自适应学习平台的行为数据描述，参照的是以可汗学院、Aleks等为代表的典型平台技术架构逻辑，并非针对特定软件的个案描述。）

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 与鲍尔「操演性」的切割：灵魂的分裂与来源的替换

斯蒂芬·鲍尔的操演性理论是本文真正的正主：绩效体制把教师与学生变成持续生产可见绩效的表演者，并在此过程中替换掉他们对自身工作的内在判准。正文与戈夫曼的拟剧论做了切割，却漏掉了这个离得更近的对手，本节补上。

分离线在于诊断落在哪一层。鲍尔的操演性是**主体性与价值层面的**诊断：教师的「灵魂」被分裂，产生本体论的不安，关键词是异化、不真诚、内在冲突——他的核心画面是一个知道自己在演、并为此痛苦的人。本文明确拒绝道德指控，只主张一个**认知层面的、可以毫无痛苦地发生的**替换：认知动作的**来源**从内部困惑换成外部标准拟合，行动者可以毫无冲突感，甚至把这种状态体验为胜任与从容。

由此得到一条方向相反的可裁决预测：鲍尔框架预测高绩效体制下从业者报告更高的内在冲突与不真诚感，且替换越彻底冲突越强；本文预测**冲突感与替换程度不相关**，甚至在替换最彻底者身上最低——因为他已经没有第二套判准可供冲突。若替换程度与冲突感稳定正相关，本文即塌回操演性的一个子案例，「来源替换」不必被单独命名。

附一·2 与本栏阳涌《合法性的牢笼》的对质：宏观均衡与认知落点

本栏阳涌已发表《合法性的牢笼：学校认证如何将不可见的学习逐出课堂》，提出「合法性寻租」：强制认证把学习分裂为不可见的发生与可见的表演，因为只有后者可兑换制度回报，于是三方竞相把资源投向合规表演的打磨。机制层面与本文高度重合，本文若不正面处理它，就没有资格单独存在。

分离线在于分析单位。阳涌的分析单位是**制度与三方行动者的理性配置**——教师、学生、家长各自把有限资源投向可兑换处，其解释力在于「为什么所有人都这样做」，落点是一个自我维持的宏观均衡。本文的分析单位是**单次认知动作的启动权归属**——一个人在做题的那一秒，第一反应从哪里来，其解释力在于「这个均衡在认知层长成了什么形状」。两文因此可互为参照：阳涌给出寻租的宏观均衡，本文给出该均衡在认知动作层的落地形态。

可裁决预测把二者分开：若撤除认证压力（阳涌所说的特区条件成立）之后，行动者的认知动作来源**仍不回到内部困惑**，则理性配置的解释不足以覆盖本文的「来源替换已固化」命题——因为理性配置预测激励一撤、配置即变。反之，若一撤即回，本文相对阳涌没有剩余，「学习表演」应当被并入合法性寻租的行为侧描述。

附一·3 与本栏张琼《替身》的分工：撤销的先验不同

本栏张琼已发表《替身：教育改革为何系统性地制造了「不是学习的学习」》。两文共享同一片诊断地面，必须划清。

张琼撤销的是「存在一个先于干预的、本质上是好的教育本身」这一先验，其对象是**教育改革**，其论证要害在于：撤走伤害之后，真教育并没有回来。本文不撤销任何关于真教育的先验，也不主张存在或不存在一个本真状态；它只追踪认证权垄断条件下**认知动作来源的归属变化**，是一个更窄、更可测的命题。

两文的可裁决分离点正在张琼那个反例上：外部压力被主动撤除后教育没有复原——张琼用它论证不存在一个等待被解放的教育本身；本文用同一现象论证来源替换已经固化。若在撤压实验中，行动者的认知动作来源在足够长的时间窗内自发回归内部困惑，则本文被推翻而张琼的论证不受影响；若来源不回归而学习者报告的是「无事可做」而非「被解放」，则两文各自的命题同时得到支持，且从两侧夹住同一个现象。

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. ****冲突感脱钩****：以标准量表测量内在冲突与不真诚感，以开放变式任务测量来源替换程度，本文预测二者不相关或负相关。若二者稳定正相关，本文相对鲍尔的操演性没有剩余。
2. ****来源替换的即时测量****：在标准化任务中插入无评分承诺的开放变式，编码首次反应类型（检索题型／重述问题）。本文预测高认证密度组「检索题型」占比显著更高，且该差异在明确移除评分承诺之后不消失。若移除评分即消失，则替换只是情境性策略，而非来源替换。
3. ****反表演的边界****：在同一批高绩效学习者中，具有一段无认证浸泡期经历者，其开放变式首反应的内源比例显著高于无此经历者，控制成绩与家庭背景后仍成立。若无差异，本文关于来源可被重建的边界条件失效。

参考文献

——本次发表前补入（对应附论一各节，均为真实文献）：

Ball, Stephen J. “The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity.” *Journal of Education Policy* 18, no. 2 (2003): 215–28.

Engeström, Yrjö. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm, 2010.

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。