

教育中的在位之缺：为什么最用心的帮助恰恰搁置了学习者最根本的能力

守护者在理应让出的裁决位上持续在场；被阻断的不是能力的发挥，是裁决能力发育所必需的那条链条上最关键的一环——亲自踩出第一步。

蔡彦 著 · 之23 · 教育发生学 · 自我裁决 · 发表于2026年7月31日 · 约 2.7 万字 · 预备学员

摘要

当代教育中有一个令人不安的反讽：教育者投入前所未有的心力去帮助学习者，学习者看起来也学得越来越“好”——成绩更高、履历更亮、更“自觉”——但那种在没有既定路径、没有标准答案、没有外部指示时从混沌中自己裁出新路的能力，却在一代又一代受教育者身上持续衰减。本文通过对一个学习者十二年的追踪叙事，揭示这种衰减的根源并非动机缺乏、思维僵化或评价单一，而是一个更隐蔽的结构性机制：守护者（教师、家长、教学设计者）在理应让出的裁决位置——即判断对错、定义问题、选择方向的位置——上持续在场。守护者以“知道该长成什么样”为基础的每一次帮助，都无意中将本应由学习者亲自执行的裁决动作替换为外部代理。这种持续的裁决替代，阻断了裁决能力发育所必需的“尝试—误差—修正”循环的“尝试”环节，使得学习者的自我裁决能力在其最可塑的窗口期处于从未被充分激活的状态。本文命名这一机制为在位之缺。它不是被压抑后可以解封的潜能，不是被破坏后可以修复的机能，而是在那条唯一能长出裁决骨头的发生链条上，最关键的那一环——亲自踩出第一步——从未被松开过。本文通过与比斯塔“教育之弱”、罗杰斯“非指导性教学”、布迪厄“惯习”等理论的判决性对照，以及在近邻检测中划定的分离线，论证在位之缺的不可还原性；并设置严格的可证伪条件，将该判断置于可检验的学术论域之中。

关键词

在位之缺；守护悖论；自我裁决能力；发生学；认知评估；学习动力学

引言：被爱搁置的裁路者

在教育现场，有一个让人不安的现象反复出现，却很少被准确地命名。

一位母亲每天陪孩子做作业，一道题一道题地检查，错了擦掉重写，直到全对。她的全部出发点都是爱——怕孩子落后，怕老师第二天找，怕将来考不上好学校。这个孩子成绩优秀，看起来“自觉”得不像同龄人：母亲出差不在家，他也能自己写好作业，甚至给自己估分，工工整整放在母亲的书桌上等她回来验收。

一位教师讲完例题，问全班同学有没有问题。班上成绩最好的几个孩子从不提问。他们的沉默被解读为“掌握了”——试卷上的满分就是铁证。但另一种可能是：他们在过去六年的课堂经验中学会了，提问意味着暴露“还没有懂”，而“没有懂”在这个系统中被体验为一种轻微的羞耻。于是他们学会了一个精致的生存技巧：在还没有来得及判断“这个问题是否值得问”的时候，就已经抢先一步，把提问的冲动拦了下来。

一位初中生被要求设计一项社会实践方案。老师说了，做什么都可以，没有标准答案。他坐在电脑前，面对空白的文档，脑子里冒出来的第一个念头是：“有没有范文？”没有人拦着他，没有标准答案要他去匹配。他自由了——但他不会用这个自由。他的第一个本能反应，是去找一个可以被“选”的路，而不是自己去“裁”一条路。

这三个场景的共同之处，不是教育者的漠不关心或急功近利——恰恰相反，那位检查作业的母亲是用心良苦的，那位不点名的教师是温和负责的，那位给出开放任务的初中老师是有先进教育理念的。但所有这些用心的教育者，都无意中在一个最关键的位置上保持了持续的在场——那个本该由学习者自己去踩的位置：在混沌中做出不可撤回的裁决。

“这道题是对还是错？”——母亲用红笔替他裁决了。

“我到底有没有懂？”——提问的冲动被压下，是因为“我不问就不会错”这个判断抢先一步替他做出了裁决。

“这个方案应该做什么？”——在空白的文档面前，他等待的不是创意的降临，而是一个能替他裁决“做这个方向是对的”的权威。

我们把这种机制命名为在位之缺：守护者在理应让出的裁决位置上持续在场，使得学习者从未被要求亲自裁决，从而在裁决能力最该被激活的窗口期处于严重欠发育状态。

这一命名需要立即澄清三个可能的误读。

第一，“在位”不是指物理空间的在场，而是指认知功能的占据。守护者占据了一个本应由学习者亲自执行其认知动作的位置——判断对错、定义问题、选择方向——使得后者不必、也因此不能自己去完成那个动作。一位教师站在教室后排沉默地注视，是物理在场；但他若在沉默中用自己的经验和地位为学生的探索提供了一道无形的参照轴——“老师觉得我这样做对吗”——他就仍然占据着裁决位。与之相对，一位教师明确告诉学生“这个问题我也没有答案，我们一起来看看能发现什么”，然后把判断的主动权真正交出去，他就在裁决位上让开了——即使他仍然站在教室里。

第二，“缺”不是一种被夺走后的空缺，而是一种从未被充分建立过的欠发育。裁决能力不是被压抑了等待解放，不是被破坏了等待修复——而是在其发育所必需的发生链条上，最关键的那个环节（亲自做出不可撤回的裁决）从未被松开过。一个从未被要求自己判断对错的孩子，他不是“失去了”判断对错的能力，他是从未获得过让这个能力长出来的唯一条件。

第三，“在位之缺”不是“指导太多”或“控制太强”的另一种说法。它关注的不是指导的频率或强度，而是指导所占据的那个位置——裁决的位置。一个教师可以给学生极大的自主空间，让学生自由选择学习项目、自主安排进度，但如果在学生每一次走到岔路口时，教师都用自己的判断（哪怕是温和的、建议式的）去定义“哪条路更值得试”，那裁决位就仍然没有空出来。相反，一个在特定知识领域给出密集指导的教师，如果他同时明确告诉学生“我刚才教你的只是这门学科迄今为止被验证有效的解法，但是不是唯一解法、有没有更好的解法——这个问题我交给你自己去判断”，那么他的指导虽然密集，却没有占据裁决位。在位之缺的准确

诊断对象，不是“教了多少”，而是“在裁决这个动作上，是学习者在做，还是守护者在替”。

本文的核心判断是：当代教育中最根本的学习困境，不是“教得不够好”，不是“评价不够多元”，也不是“学生缺乏内在动机”或“持有固定型思维”——这些诊断共享一个隐藏预设，即学习的发生需要“守护者知道该长成什么样”。在位之缺所揭示的恰恰是：正是这种“知道该长成什么样”的守护姿态本身，在结构性上占据并封锁了学习者亲自裁决的生成空间。守护者的在场，在它以为自己在“帮助”“等待”“支持”的时候，已经将学习者自己的裁决动作替换掉了。

这一判断的实践后果是沉重的。它意味着我们需要重新审视教育中几乎所有被认为是“好的”行为：检查作业、给予反馈、提供路径、设计支架、创造环境。这些行为的共同前提——“我知道你该往哪里去”——恰恰是问题的一部分。如果教育者的“知道”长期、密集、不自觉地占据了那个“裁”的位置，学习者的裁决肌肉就从未被激活过。

本文绝非主张教育者应该放任不管或“永远不给孩子任何指导”。在位之缺不是“指导太多”，而是“指导在不该在的位置上停留太久”。裁决位的让出，不是在孩子三岁时就撒手不管，而是在每一个认知发展阶段，教育者都有意识地问自己：这个动作——判断对错、定义问题、决定方向——是不是已经到了该由孩子自己去踩的时候了？如果答案是“是”，我就必须让出那个位置，哪怕他踩上去的第一步会踩偏、会摔跤。我可以扶他，但我不能替他踩。

展开全文论证之前，先用一句话锚定本文的诊断逻辑：不是守护者出了错，而是守护者的“知道”本身就构成了一道不该在这个位置上存在的墙。

一、十二年的裁决替代：一个追踪案例

在进入理论剖析之前，有必要先让那个被本文命名为“在位之缺”的机制在一个人的成长史中清晰显形。本节提供一个典型学习者“李明”从小学到高中毕业的十二年追踪叙事。李明是一个虚构但具有典型性的个案，其教育经历由作者基于对多个真实学习者教育史的复合与提炼而成。虽然他是一个“组合型”案例，但其中每一

个关键事件和转折点，都对应于现行教育体制中大量个体所共同经历的结构性历程。这个案例的意义不在于统计学代表性，而在于它为后文的理论判断提供一个可追溯的发生学线索——让读者可以在一个完整的成长弧线中，看清裁决位的占据如何从一个点、一个时刻，逐步累积为一个系统的欠发育状态。[1]

1.1 小学（7-12岁）：裁决被爱替代

李明七岁那年上小学一年级。母亲是一位受过高等教育的全职主妇，她做了一个在当时看来天经地义的决定：每天陪李明写作业。

母亲的陪伴不是袖手旁观。她坐在李明旁边，看着他写每一个字。横写歪了，她轻轻拍他的手背，示意重写；竖写短了，她指在田字格上该顶格的位置，说“再来一次”。算术题做完，她逐题检查。 $32+17=49$ ——“你看， $7+2$ 是9，所以是49，对了。”她把“对了”说得轻快，像是一个奖励。 $37-18=21$ ——“这里，不够减要借位，你再看看。”她没有直接写答案，只是圈出错题，让李明重新算。但当李明第二次还在同一个地方出错时，她会叹一口气，拿过铅笔：“来，妈妈一步步算给你看。”草稿纸上的竖式干净利落，借位的那个小点标得清清楚楚。李明照着抄一遍，然后交上去——第二天作业本上全是红勾。

这个场景需要被精细解剖。母亲并没有做错什么——恰恰相反，她做了她认为一个好母亲该做的一切。但在认知操作层面，发生了两件关键事情的分离。

第一件事是“判断”——这道题是对还是错？第二件事是“裁决”——谁来判断？当母亲拿过铅笔，替李明完成借位的计算时，她从信息层面完成的动作是“指出错误并演示正确解法”；但从认知发生的层面，她完成的动作比这个更根本：她接管了裁决权。从这一刻起，判断对错的标准在母亲手里。李明不需要、也不被要求去判断自己的答案对不对、为什么不对、下次怎么才能自己对——有人替他在做了。他的任务是执行母亲已经裁决过的路径。

短期来看，这当然提高了改错效率。但在这个七岁孩子的认知发生轨道上，一件微小却不可逆的事情已经发生：他在做作业这项活动中，从未被要求进入裁决位置。他处在“执行位”上——照着母亲确认过的正确方法写一遍——而裁决位始终被母亲坐着。裁决位和执行位之间的关系，就像司机座和副驾驶座：坐在副驾驶座上的

人可以看得很仔细、可以帮司机看路、可以在危险时喊一声“小心”，但他不能替司机打方向盘。一旦他伸手去抓方向盘，司机学不会开车——不是因为他笨，是因为方向盘从来没有真正交到他手里。李明的母亲每天握着他的手在方向盘上，方向盘在转，但转的力量不是李明的。

小学三年级时，李明已经看起来很“自觉”：母亲出差时，他也能自己写好作业，甚至用铅笔在不确定的题目旁边轻轻画一个问号，等母亲回来批改。这个“画问号”的动作尤其值得注意。它看起来是主动的、有判断力的——但恰恰相反，它是最隐蔽的裁决外包。李明在画问号时，他做出的判断是“这道题我可能错了”，但他没有做出下一步的判断：“我错在哪里？我为什么这么算就是这个答案？我应该换什么方法？”他不是在“裁决”，他是在“标记出需要母亲来裁决的题目”。他的认知动作序列，在“我可能错了”这一步就被截断了——因为下一步的裁决权不属于他。

四年级开始学习应用题。李明经常读完题干后茫然地望着母亲：“妈，这题什么意思？”母亲的回答干脆而有效：“你看，这里说‘每千克便宜了多少’，其实就是在求差价。你把两个单价减一下就行了。”

在认知发生学上，这句话完成了两个裁决。第一，它重新框定了问题——把李明眼中那个模糊的、“不知道在问什么”的题干，定义成了“求差价”的具体数学问题。第二，它规定了路径——减法。这两个裁决，是解决问题过程中最核心的、最不会被标准化考试测量到的那一步：把一团混沌的经验材料，裁决为一个可以被操作的具体问题。这个裁决本来应该由李明自己去摸——先圈划关键词、试一套解法发现不对、回头再看题干、换一个方向再试——在反复的试探中，他才从“不知道问题是什么”逐渐摸到“原来问题是这样定义的”。但当他问出“这题什么意思”的那一刻，首先是在邀请一个裁决者来替自己完成这件事；而母亲的回答，自然地接受了这个邀请——因为帮他定义问题，确实让作业完成得更快。然而正是这种高效，把李明从混沌中捞了上来，使他避免了浸泡在混沌中学会自己定义问题那件事的唯一途径。

到小学毕业，李明的成绩全班前三。他没有被诊断出任何“问题”：不是学困生，没有行为问题，不厌学。所有标准化的评估指标都显示这是一个“成功”的小学教

育案例。但在这些指标照不到的维度上，一个结构性的欠发育已经悄然形成：十二岁的李明，从未在“判断对错”这件事上经历过完整的裁决循环——自己判断，自己承担可能错误的后果，自己从错误中提炼修正信息，自己再做下一轮判断。他的裁决肌肉，从未被要求发力。

1.2 初中（13-15岁）：裁决的暗面浮现

初中之后，数学从算术进入了代数与几何证明。知识结构发生了本质变化：从“有标准答案的计算”到“需要自己构造证明路径的逻辑推演”。这个变化，是裁决能力的一次自然检验。

李明的反应是微妙的，但并非不可察觉。在代数运算和常规题型上，他仍然保持高分——小学建立的那套“执行模式”（把题干匹配到已知题型，执行标准解法）在初中前半段仍然有效。但在几何证明题上，执行模式开始失灵。几何证明的核心不是“找到题型”，而是“在没有预设路径的情况下，从公理出发，自己构造一条从未走过的推理链”。这是学习生涯中第一次，他被真正要求去裁决方向——往哪条辅助线走、从哪个定理出发、用哪种变形——而没有任何人可以提前告诉他“这条路对不对”。

他的应对策略是：找范例。他把课本上所有证明题的例题都背下来，把参考书上的常见辅助线做法做成索引。考试时，他的第一个动作永远是扫描题目特征，试图将其归入某一类已知证明——如果匹上了，他就流畅写出；如果匹不上，他就停在那里，苦等那道“灵光”。而所谓灵光，其实是一个人长期浸泡在“反复尝试、反复失败、反复从失败中修正方向”的经验中，在神经层面被训练出来的模式生成能力——它并非天赋，是裁决的熟练度。李明的裁决熟练度是什么水平呢？几近于零。他从未被允许在“尝试—错误—修正”的完整循环中浸泡过。他所有的正确，都是母亲和老师裁决之后他再执行出来的。

初二那年，有一件事以非常隐蔽的方式标记了这个欠发育的深度。物理老师布置了一个开放实验：用给定的材料（弹簧、砝码、直尺、木块）设计一个实验，测量木块与桌面之间的摩擦系数。这个题目没有固定步骤，需要学习者自己裁决：用哪些物理量建立方程？怎样隔离变量？怎样处理误差？

李明对着实验器材坐了十五分钟，然后举手：“老师，有没有实验指导书？”老师说：“这就是实验——你自己设计。”他又坐了十分钟，再次举手：“老师，我的思路是用弹簧拉木块，测力除以重力，对不对？”老师没有回答，只是反问：“你觉得呢？”

“你觉得呢？”——这句话对李明来说，是一个从未经历过的认知情境。十一年来，每一次他问出“对不对”时，得到的回答都是裁决：对，不对，你要这样做，你重新想想。但这一次，裁决位是空的。老师没有坐上去。空位的出现，本应是裁决肌肉启动的时刻。但在李明这里，空位没有引发裁决动作，它引发的是焦虑。他的心跳加速，手心出汗，脑子里反复转着的不是“摩擦力怎么算”——那个他完全知道公式——而是“万一我做错了怎么办”。他最终写了一个标准的实验方案，但那是从回忆里扒出来的一道类似实验题的答案，不是他自己裁决出的路径。他交上去的是一份正确的方案，但他没有经历任何裁决。

这里需要区分两种完全不同的认知状态。有一种高分学习者，面对开放问题时的迟疑是因为他在认真想——脑子里在生成并否定一个又一个假设，那是一个成熟的裁决者在高速工作。另一种高分学习者，面对开放问题时的迟疑是因为他在等——等外部权威给予确认或方向。二者的区别在于：前者在迟疑期间，认知系统仍然在第一人称运行——他在裁决；后者在迟疑期间，裁决动作被挂起，认知系统空转等待。李明属于后者。他的“自觉”不是真正的自我裁决，而是对外部裁决的敏锐预期——他学会了预测母亲和老师会如何裁决，然后把那个预测精准地执行出来。这不是裁决能力，这是模仿裁决者姿态的高级技巧。

初中毕业，李明的总分仍然优秀。但沿着他的认知发展史纵向看，一条在标准评估中完全不可见的曲线已经成形：他处理“有明确正解、可匹配题型”任务的能力持续上升，但他在“无已知路径、需自行裁决”任务上的表现，从他小学四年级第一次遇到应用题时的茫然，到初二面对开放实验时的悬空，曲线几乎是平的——不是退步，是原地不动。而这条曲线的平直，意味着裁决能力在整整十年的发育窗口期中一直在休眠。不是他没有潜力学会裁决——他从未被放在那个必须裁决的位置上过。

1.3 高中至毕业（16-18岁）：裁决能力的本体论悬空

高一下学期，文理分科。按成绩可以选理科，但他选了文科。理由他自己说不清楚，后来在一篇随笔里写：“文科好像有更多可以背的东西，感觉更安全。”这句话的深层结构是：他在一个要求他不断做出不可撤回裁决的领域（几何证明、物理实验设计）中感受到了持续的不安，于是退回到了一个他能继续使用“执行模式”的领域——记忆、归纳、模板匹配。

高二，第一次研究性学习开题。要求自选课题、自定方法、自做分析。李明选了一个看起来聪明且安全的题目：《网络小说对高中生阅读习惯的影响》。开题报告写得很规范：问题提出、文献综述、研究方法（问卷调查）、预期结论——格式满分。但当指导老师在答辩环节问了一句“你为什么要研究这个问题”的时候，他愣住了。他准备的所有答案是方法层面的——为什么用问卷、为什么选这个样本、为什么这样设置变量——但“为什么你要研究它”，是一个裁决性的问句。它要求他给出一个来自他自己的判决：我认为这个问题重要，因为——。李明没有这个“我认为”。他做过的所有作业和课题，都是别人给他题目，他去执行；这次是他第一次要自己去裁决“什么问题值得研究”。那天晚上他对着电脑改开题报告，在室友们都睡着之后，他机械地反复刷新网页，输入一个又一个关键词，看一篇又一篇文献，但他无法定下来。不是找不到题目——他电脑里开着一个文档，列了六七个备选题目——是他无法做出那个“就这个了”的裁决。他在等，等一个来自外部的信号帮他决定。

这就是在位之缺在成年年龄上的典型形态：裁决能力的功能性悬空。不是没有能力——他完全具备检索文献、设计方法的技能；是那个启动一切后续认知动作的“初始裁决”——我认定这个方向值得走——做不出来。裁决位在理论上已经是他的了（没有人替他决定课题），但在实际认知操作中，他在这个位置上坐不住。他习惯了有人先坐上去、告诉他“这个方向可以走”，然后他再上。

十二年的教育史做完了它的工作。十二年里，李明从未被真正要求过在没有人知道答案的情况下自己做出裁决。小学拿红笔替他圈对错，初中用范例匹配替他造“灵光”，高中用分科给他一条退路——所有这些，在任何单独时刻看，都是合理的、

有效的、甚至是用心良苦的。但把它们连起来，就是一部裁决能力从未被激活的历史。

李明的故事不是一个“失败”的故事——他很可能考上一所不错的大学，找到一份不错的工作。他是一个在现有教育评估体系中看起来“没什么问题”的优等生。但恰恰是他这种“优等生”，最忠实地承受了在位之缺的全部结构性后果：在某一个连所有守护者都不知道答案的时刻——那个时刻一定会来——他会发现自己十二年来从未练习过一个动作，而那个动作的名字叫裁决。

1.4 案例的发生学启示

在进入理论剖析之前，李明十二年的成长史已经铺开了一条可被追溯的因果链。每一位教育者在其中实施的每一个具体行为——检查作业、圈出错题、定义问题、暗示路径——在当时看来都是合理甚至有爱的。但把这一系列行为以时间为轴串起来，这条链条就不只是“帮助”，而是一个系统的裁决替代过程。

裁决替代的效应不是立竿见影的。它的累积逻辑是：每一个具体的裁决替代行为，在当时带来的都是“效率提升”——错题及时订正、问题迅速澄清、方向提前判断；但这些行为共同剥夺了学习者进入“尝试—误差—修正”循环的入口环节——即亲自裁决的尝试。裁决能力的发育和其他任何复杂认知技能一样，需要那个循环完整地转起来。入口被长年封死，技能就停留在未激活状态。而因为这个未激活状态不会在任何标准化考试中暴露，它就被“高分”安全地伪装成成熟，直到那个连守护者也不知道答案的情境出现时，伪装失效。

李明给了我们一个具体的名字和一个可追溯的十年史。后文各节将从理论层面展开在位之缺的机制、边界、与既有理论的分离线、以及证伪条件。但无论理论推得多么远，它们都锚定在这一个案例所揭示的发生学事实上：裁决能力是练出来的，不是等出来的；而练它的唯一方法，是有人把裁决位空出来，让学习者踩上去。

二、从矛盾到命名：在位之缺的发生学内核

2.1 这片领域割不完的杂草

李明不是孤例。他的故事所反映的结构性困境，在教育心理学近二十年的文献中已经以多种诊断标签的形式反复出现：高分低能、完美主义、习得性无助、固定型思维、内在动机缺失、自我调节学习失败。每一项研究都提供了有力的实证证据和精心设计的干预方案——成长型思维干预、自主支持教学、掌握目标结构设计、正念与情绪调节训练。这些方案在受控实验中屡屡取得显著效果，但一旦放回真实的教育现场，一两年后大规模评估，效果要么衰减，要么被系统原有的运转逻辑反向吞没。

这不是某一个干预设计得不够好。这是“草”重新长出来，说明“根”还在土里。

这些症候的反复出现，提示教育研究有必要追问一个更底层的问题：完美主义、习得性无助、内在动机缺失、固定型思维、自我调节失败——这些被当作各自独立变量的现象，是否共享同一个未被诊断的根？如果它们不是一堆各自独立的杂草，而是一棵大树从同一个根上长出的几支分叉，那么砍掉任何一支分叉，都不会让那棵树死。它会从根上重新抽出新的枝。

2.2 最痛的矛盾是什么

当我们用这个眼光重新审视教育现场时，最痛的矛盾就浮现了。

这个矛盾不是“高分学生能力不足”——那是症状。这个矛盾的核心结构是：教育者投入了越来越多的时间和精力去“帮助”学习者，学习者看起来也学得越来越好、越来越“自觉”——但学习者最根本的那个能力，即在没有既定路径、没有标准答案、没有外部指示时，从混沌中自己裁出一条新路的能力，在一代又一代受教育者身上持续衰减。

一边是教育者前所未有的用心——检查每一道作业、批注每一个细节、设计每一堂课的问题链、提供每一个项目的支架——另一边是学习者前所未有的脆弱：面对没有标准答案的任务时焦虑到空转，在没有外部反馈的阶段迅速丧失方向感，在需要自己去定义“真正的问题是什么”时手足无措。

这两件事同时发生，不是巧合。它们之间有一种结构性的关联，需要一个新概念来把它说清楚。

2.3 旧解释路径为何反复失效

已有的解释路径大致可以归为四类。

第一类是动机解释。它说，学习者在面对开放任务时不愿投入，是因为外在奖励侵蚀了内在动机。修复方案是减少控制性评价、增加自主支持。这一解释无法回答的问题是：为什么大量接受了自主支持教学的学生，在获得自由之后，仍然“不知道该怎么用这个自由”？他们不是“不想”，而是“不会”。动机解释只解决了意愿问题，没解决能力问题。李明的故事提供了一个具体的注脚：他在面对开放实验时不是不想做，甚至可以说他很想做对、很想做好——他是在“如何开始做”这一步上就停在原地了。意愿在，裁决的动作不在。

第二类是思维模式解释（如Dweck, 2006）。它说，学习者怕犯错、回避挑战，是因为他们持有固定型思维——认为能力是固定的，失败意味着“我不够聪明”。修复方案是思维模式干预：教他们相信努力能提升能力。这一解释无法回答的问题是：一个在意识层面完全认同“努力有用”的孩子，面对一道没见过的题时，他的“努力”被引向哪里？如果过去六年的训练让他默认“每一道题都有一个标准解法”，他的努力就会表现为疯狂检索记忆库，试图把这道题匹配到某个已知题型上——他相信努力有用，但他努力的方式是“找标准答案”，不是“自己生成解法”。思维模式可以改信念，改不了已经被塑形的认知操作方式。还是李明的例子：他在几何证明时的“范例匹配”，就是一种努力——但不是裁决方向的努力，而是检索方向的努力。

第三类是评价多元化的制度解释。它说，问题是标准化考试太单一了。修复方案是引入多元评价——档案袋评估、表现性评估、同伴互评。这一解释无法回答的问题是：即使评价标准变多元了，只要评价者——无论是教师、同伴还是学习者自己——仍然是以“我已经知道什么是好的”的姿态来做出评价，多元评价也只是扩大了一圈守护者的范围，并没有让出那个裁决位。换一个更温和的监考人，不等于取消了考试。

第四类是自我调节学习（Self-Regulated Learning, 简称SRL）解释。这一传统（以Zimmerman, Pintrich, Winne等为代表的理论与实证研究；参见Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2004; Winne, 1998）贡献了关于学习者如何设定目标、选择策略、监控进程、调整方法的精密模型。它说，学习困难是因为自我调节技能没有被充分教授。修复方案是直接教这些策略——教学生如何计划、如何自我提问、如何评估自己的理解。

这一解释无法回答的问题是：SRL模型中的“监控”“评估”“调整”，都发生在学习者已经启动了一个学习行动之后。但那一组技能有一个不言自明的前提——学习者已经在某个方向上做出了启动裁决：我决定做这件事，我认定这个目标值得追求，我判断这个策略可以先试。这个启动裁决，在SRL模型中是被默认“已经有了”的。它不在技能列表里，不在训练方案里，不在课堂干预里。但恰恰是这个启动裁决，在李明这样的学习者身上是缺失的——他不是不会监控和调整（给他一个已启动的任务，他能做得很好），他是那个从零到一的第一次裁决做不出来。他不是不会跑——他是被要求自己决定往哪跑时，站在起跑线上动不了。

SRL研究专注于优化“在做中学”的反馈回路，但在位之缺问的是：如果学习者没有经历过“在没有‘正确方向’时自己决定方向”的裁决练习，那么整个SRL的反馈回路根本就没有被启动——回路被训练得再精密，没有一个初始裁决来推它第一把。[2]

四类解释反复失效的共同原因是什么？它们都试图在“守护者更会守护”的框架内解决问题——更会激励、更会塑造思维、更多元地评价、更系统地教自我调节技能——而没有追问：守护者的“知道”本身，是不是就构成了问题的一部分？如果学习最根本的那个动作是在没有已知标准的地方自己裁决出标准，那么只要守护者还在裁决位上站着，那个位置就是被占着的——无论他站着的姿势是严厉的还是温和的，无论他说的话是“你错了”还是“我相信你”。

2.4 失效背后那个从未被打破的先验

这个问题需要分两层来追。

第一层：旧解释路径共享的先验。动机解释暗中假定，学习者本来就有“想学”的内驱力，只要不破坏它就行。思维模式解释暗中假定，学习者本来就有“努力能进步”的认知潜力，只要不被固定型思维绑架就行。评价多元化的制度解释暗中假定，学习者有被多元评价看见的潜力，只要评价不把人压扁就行。SRL解释暗中假定，学习者只要被教会了计划、监控、评估的策略，就能在任何一个任务上启动这些策略。

这四个假定的共同结构是：学习者的成长潜力处于一种“被封存”或“待教授”的状态，教育者的任务是解除封存或传授技能。在这个逻辑链条里，学习者缺的东西被预设为潜在已存在的（等待解封）或可以被外部注入的（等待教授）。但有一个关键的可能性没有被严肃对待：如果学习者的自我裁决能力不是“被封存”或“还没被教”，而是“从来没有被激活过”——不是被压抑而沉默，而是从未被要求而从未长出来——那么“解除封存”的所有策略，都只是在解一个没有的锁；而“直接教授技能”的策略，教授的是裁决之后的执行技巧，而不是裁决这个动作本身。

第二层：一个更隐蔽的先验。截止到上一段为止，本文的论述如果没有继续追问，就会停在一个听起来已经足够锐利的批判位置上。但这个批判本身仍然踩在一块未被撬开的地基上——它仍然预设了教育者知道学习者缺什么。说“学习者缺自我裁决能力”，说“教育者应该帮他们建立这个能力”，听起来像是进步了，但这里面还藏着一个更隐蔽的守护者之知：我知道你缺裁决能力，我知道你需要我提供什么样的条件才能长出裁决能力，我知道裁决能力长成之后该是什么样子。这个知道，是从一个更远的距离、用更温和的语气说出的“我知道你该长成什么样”——但它仍然是那个预设的结构本身。

这个底层先验可以陈述为：教育的发生，需要一个结构性的“知者”在场——这个人（教师、家长、教学设计者）知道学习的正确终点或正确路径是什么，并据此为学习者提供走向那个终点的条件。这个预设不仅为传统的标准化教学背书，也为几乎所有进步主义教育改革背书。自主支持教学仍然需要教师知道“什么是好的自主学习”；成长型思维干预仍然需要干预者知道“什么是好的思维模式”；SRL训练仍然需要教授者知道“什么是好的自我调节策略”；甚至“以学习者为中心”的教学设计，仍然需要那个设计者知道“学习者的中心在哪里、长什么样”。

守护者可能不再是发布命令的权威，但仍然是那个“知道哪里是对的”的知者。裁决位没有被制度取消，只是被温和化了。

2.5 撤销先验之后浮现的图景

撤销“守护者知道该长成什么样”这个预设，一个完全不同的教育图景就会显形。

学习不是从A点到B点的位移，位移的前提是B点已经有人在终点等着了。但那些真正值得被称为“学习”的时刻——一个人发生不可逆的认知结构升级的时刻——从来不是因为他抵达了一个已经被标在地图上的终点。他抵达的是一个在此之前谁也未曾标出的点，包括他自己，也包括他的守护者。他是在没有B点的情况下，用自己走出来的那条路，同时创造了那条路和那个终点。

那么，教育者的角色是什么？不是设计者知道终点、学习者是抵达者。教育者的角色是：维持一个有足够张力的场域，让学习者在其中必须——且被允许——去亲自裁决，并在这种亲自裁决中，从混沌里结算出他自己的认知结构，同时在这个过程中长出“我能在没有标准答案的情况下自己做出裁决并承担后果”的自我认知。

这个转换的分量，只有在下面这个追问里才能被充分感知：如果“知道该长成什么样”这个预设被撤销，那些我们习以为常的“好的教育行为”——提供反馈、设计学习路径、设定学习目标、评估学习成果——还剩下什么？

反馈的前提是反馈者知道“正确答案”或“更好的答案”是什么。如果这个前提被撤销，反馈就不再是“告诉你你差多远”，而只能是“告诉你我看到了什么”——后者不是裁决，是镜映。设计学习路径的前提是设计者知道“更好的路径”是什么。如果这个前提被撤销，路径设计就不再是“铺路让你走”，而只能是“保证你脚下不是深渊，然后看着你走”——后者不是引路，是护场。评估的前提是评估者知道“好的标准”是什么。如果这个前提被撤销，评估就不再是“给你打分”，而只能是“和你一起看你的标准有没有被你自己贯彻”——后者不是裁判，是对话。

2.6 从矛盾中结算出的新命名

撤销底层先验之后，那些反复出现却割不完的症候——高分者的脆弱、自由下的空转、脱离外部监督后的悬空、自我调节技能的“启动失败”——就不再是一堆各自独立的杂草。它们是同一个根性缺陷在不同条件下的不同表象。

那个根性缺陷，本文命名为在位之缺。

它的定义是：在认知发展需要学习者亲自裁决的窗口期（大约7-15岁，从具体运算向形式运算过渡的关键阶段），守护者（教师、家长、教学系统）在裁决位上持续在场——以其“知道该长成什么样”的知，替学习者完成了本应由学习者自己去踩的那个“在无标准处裁出标准、在无路处踩出路来”的不可撤回的自我裁决动作——使得学习者的自我裁决能力在激活窗口期处于结构性欠发育状态。

这个命名的发生学内核在于：它不把欠缺定位在学习者身上——不是“你缺裁决能力”；它把欠缺定位在裁决位的占据上——那是一个系统性的结构特征。裁决能力不是被破坏的，不是被封存的，不是还没被教的；它欠发育的唯一起因，就是那个唯一能让它长出来的条件——守护者从裁决位上让开——从未被提供过。这个条件不是一个可以被“加到”现有教育体系中的新干预项目。它是所有教育行为的一个结构参数：裁决位，是守护者还是学习者坐着？

2.7 本节的落脚点

至此，在位之缺的发生学内核已经展开。它不与“外在动机侵蚀”“固定型思维”“评价单一”“自我调节技能缺失”站在同一个解释平面上——它不是又要被加入诊断清单的新“XX症”。它追问的是所有这些旧诊断所共享的那个操作性预设：“守护者知道该长成什么样”。一旦这个预设被撤销，教育者就要面对一个深刻的结构性两难：教育者的“知”，在给学习者提供路径和效率的同时，是否也在遮蔽学习者亲自裁决的必要性？

这个问题没有简单的实践答案，但它有一个清晰的理论指向——下一节将通过判决性对照，证明在位之缺是一个不能被已有理论覆盖的独特新辨别面。

三、近邻检测：在位之缺的不可还原性

任何一个新概念在诞生之时，都必须正面回答一个质疑：它是不是某个已有概念的同义替换？这一节通过近邻检测来完成这项论证义务。本节为在位之缺划定与六个最近邻理论的分离线——三个站内近邻（来自本文所属学术共同体内邻近探索的既有发现[3]）和三个库外近邻（来自教育哲学、人本主义心理学与教育社会学的独立理论传统）——并对每一条分离线设置判决性场景。

3.1 站内近邻

（1）势能供给

已说到哪一步：学习者的高分并非靠自身内能维持，而是被外部认可、期待与持续监控编织的势能供给系统支撑着；一旦升学等因素使外部势能断裂，学习行为便发生断崖式崩塌。势能供给准确地描述了“外部能量如何替代了内部能量”的动力学机制。

分离线：势能供给的核心问法是“学习的动力从哪里来”——动力来源被替代（外部认可替代内部满足）；在位之缺的核心问法是“裁决这个动作是谁在做”——认知功能的位置被占据（守护者的判断替代了学习者的判断）。一个是动力学的替代，一个是功能占据。同一行为——母亲检查作业——可以同时产生两种效应：它既提供了外部势能（做对了被认可）代替了内部满足，又占据了裁决位（判断对错）代替了自我裁决。势能供给只能诊断前一效应，在位之缺诊断后一效应。

判决性场景：一个脱离外部势能后仍能主动完成作业的学习者（势能供给问题不明显），在面对一个不知道自己做得对不对的开放任务时，第一反应是寻找外部确认而非自己做出判断——他的问题不在势能供给的框架内（他不缺动力），而在在位之缺的框架内（他缺裁决的肌肉）。若在位之缺不成立，这种“有动力但等裁决”的特定模式应与其它原因导致的判断延迟在行为特征上无系统差异——例如他的延迟应伴随着自主试探而非悬空等待。

（2）认知的孤独

已说到哪一步：学习者自学资源（书籍、视频、策略）齐全，但面对全新领域时仍无法启动——缺少一个“已经在那片地上踩过的人”提供第一次发生条件。认知的孤独诊断的是第一次发生的启动条件缺失。

分离线：认知的孤独问的是“为什么没有发生”——答案指向启动者的缺席；在位之缺问的是“为什么没发生的原因是有人替你把‘发生’的裁决权拿走了”——答案指向占据者的在场。认知的孤独说启动者没来，在位之缺说启动者来了，但他坐错了椅子。更深一层的区别：解决认知的孤独需要找到那个能在第一脚踩出时接住学习者的人；但如果在位之缺已经发生，那个接住的人会用“我知道”的姿态帮学习者裁决，在不自觉中又封住了下一次自我启动的可能。认知的孤独是一个资源缺失问题（缺人），在位之缺是一个位置占据问题（人在，但占了本该空着的位置）。

判决性场景：将一个有认知孤独的学习者置于一个“在场但完全沉默、不提供任何裁决暗示”的陪伴者情境中，他的启动应被触发（陪伴者提供了“发生条件”）。将一个在位之缺型学习者置于同一情境，陪伴者的沉默如果同时伴随着学习者的“他怎么看”的内在侦察，则启动延迟仍然持续——因为那个沉默的陪伴者仍然是一个隐性的裁决参照轴。若在位之缺的额外效应不存在，两组在启动延迟上应无系统差异。

（3）禁令的肉身

已说到哪一步：禁止性规范的力量根源不在规则的语义中，而在于裁决者以自身身体为禁令担保——那个说“不准”的人以其自身也会受伤的身体为这句话背书。制度永远无法在自己的框架内替人提供这一担保。

分离线：禁令的肉身 in 法权结构领域论证了“裁决者的身体担保”不可被制度替代。在位之缺与它有深层共鸣——都是在说“那个不可替代的裁决不能被系统或他人代劳”——但在位之缺的独特贡献在于将这一逻辑反向用在教育发生学上：不仅是裁决者的担保不可替代，学习者的亲自裁决也同样不可替代。守护者占据了裁决位，就是替学习者做了那个只能由他自己做的事——这和制度替裁决者担保是同一个结构的反向映照。

3.2 库外近邻

近邻一：比斯塔（Gert Biesta）——教育之弱

比斯塔在《教育的美丽风险》（Biesta, 2013）以及后续作品中反复论证，教育不能被理解为一种“生产”——从A点到B点的因果操控——因为教育的主体不是教育活动所能决定的客体，而是自由的存在者。教育的“弱”恰恰是它的力量所在：不把结果控制死，留下不可预测的空间，让学习者的主体性从中发生。他批评当下弥漫的“教育技术化”话语——对数据、证据、有效干预、最佳实践的无条件崇拜——并指出，当教育被理解为“有效生产学习成果”时，学习者被当成待加工的原料，而真正的“教育事件”恰恰被这一逻辑屏蔽。

分离线：比斯塔问的是“教育如何不被生产逻辑吞噬”，在位之缺问的是“即使教育已经自诩为‘弱’的、‘以学习者为主体’的，守护者的‘我知道什么对你好’是否仍在裁决位上赖着不走”。比斯塔的“教育之弱”反对的是过度控制的因果操作；在位之缺指出，在已经“弱”了的教育中，教师的在场本身——它的知、它的关注、它“为你好”的每一句话——可能在占据裁决位上仍然太强。

这一区分可以被一个具体的实践问题检测：在比斯塔式的“弱”教育中，教师是否还会告诉学生“我认为你这个方向更有价值”？比斯塔不反对这句话——教师的判断在弱教育中被视为一种可被学习者自由取用的“资源”，不是强制。但在位之缺认为，这句话——无论说得多尊重、多非操控——已经是一个裁决，因为“我”说了之后，学生再做出的选择就不再是“独自踩出来的第一脚”。他做出的选择，是在教师已经标好的几个方向中做选择，不是在无人标过的原野上裁方向。前者用到的认知动作是“比较与选择”，后者用到的是“裁决”。这是两个不同的认知动作。

判决性场景：设置一个连教师自己也明确宣布“我不知道哪个方向更好”的情境。在比斯塔式的弱教育中，教师的不知是可以被坦然暴露的——这并不威胁弱教育的核心立场。在位之缺则进一步预测：即使教师明确宣布了自己的无知，那些在长期“弱”教育中仍然持续接收到教师裁决暗示（“我觉得这个方向有意思”“你可以试试那个”——即使以最温和的方式说出）的学习者，在面对教师彻底沉默、只维持安全底线的“无裁决场”时，其首次裁决的延迟时间显著长于那些长期在“教

师连“我认为”都不说”的彻底去裁决化环境中学习的学习者。若两组之间无显著差异，则比斯塔的框架足以覆盖，在位之缺的“连弱教育中的裁决暗示也要警惕”的额外主张不成立。[4]

近邻二：罗杰斯（Carl Rogers）——非指导性教学与无条件积极关注

罗杰斯（Rogers, 1969）将心理治疗中的“来访者中心”原则迁移到教育领域，提出“非指导性教学”：教师的角色不是传递知识或塑造行为，而是创造一个安全的、被无条件积极关注的学习氛围，让学习者的求知欲自然驱动其成长。他强调教师是“学习的促进者”——信任学习者的内在成长倾向，不做评判性反馈，不设定预设目标。

分离线：罗杰斯式的“信任”和“不评判”，在实践中面临一个隐性困境：即使教师不给出评判性语言，他的在场——他的关注、他的倾听、他的点头——是否仍然构成了一个隐性的裁决参照点？在位之缺诊断的正是这一点：裁决位的占据不一定要通过说“你错了”来完成；通过“我相信你”的温暖注视，同样可以构成一个学习者想要“做对”的参照轴。罗杰斯解除了评判——解除的是“负面的评判”，但他并未解除“守护者之知”本身——教师仍然在场，仍然关注，仍然知道自己在用“信任的姿态”等待学习者自己发现。而正是这个“知道自己在等待”的姿态，就是一道裁决的暗影。因为学习者在探索时，会不自觉地用“老师觉得我这样对吗”来校准方向，只不过这一次老师不说“对或错”，而是用点头、专注的沉默、或“嗯，继续”来回应——这些正面回馈本质上仍是“裁决”的变体：它以“肯定”的方式告诉学习者“这个方向更值得继续”。

本文不是在批评罗杰斯，更不是主张回到“冷漠、不关注”的教育。本文只是在指出一件更边界的事：罗杰斯撤出了“评判的裁决”，但没有撤出“信任的裁决”——而这两种裁决对那个从未被激活过裁决肌肉的学习者而言，占据的是同一个位置。撤出评判的裁决是一项伟大的教育成就，但它没有让出裁决位。

判决性场景：将学习者置于三种情境中完成一项开放任务——A组有教师在场但完全沉默且不给予任何关注（教师坐在角落看自己的书），B组有教师在场且给予罗杰斯式的、充满信任的专注倾听与点头回应，C组完全无人在场。若在位之缺成

立，A组学习者在首次裁决的时间上显著快于B组（因为B组的信任的注视仍然是裁决位的隐性占据），而B组与C组之间无显著差异（两组的共同特征是裁决位均未被真正的“无他者注视”所空出）。若实证显示B组表现显著优于A组（即信任的注视确实起促进作用），则本文“连信任也要警惕”的判断需要修正——此时在位之缺的适用范围仅限于显性裁决替代，不适用于罗杰斯式的无条件积极关注。

这一预测并不意味着罗杰斯式教育“不好”——在一个学习者已经具备基本裁决能力的情境中，B组的温暖关注很可能优于A组的冷漠；但在在位之缺诊断的是裁决能力的发育条件，而非应用条件。在发育阶段，温暖关注与冷漠沉默的区别，可能远小于“有没有一个他者在注视”与“真的没有他者”之间的区别。[5]

近邻三：布迪厄（Pierre Bourdieu）——惯习

布迪厄（Bourdieu, 1980）的惯习理论描述了社会化的个体如何将外部结构（场域的规则、阶层的期待、教育的筛选）内化为自己的身体图式和认知倾向，使得个体能够不经过理性计算而在具体情境中“自然地”做出符合其社会位置的判断。惯习不是一套被明确教的规则，而是一种被“做”进身体里的倾向性——个体在日复一日的实践中，把外部结构吃掉，消化成自己的本能。

分离线：惯习描述的是“外部结构如何进入内部并自动运作”，在位之缺描述的是“外部结构占据的那个位置，内部从来没有真正占领过”。李明的“自觉”——自己给自己估分、自己画问号——在布迪厄看来是场域规则的高度内化（惯习）：他把母亲的评价标准内化为了自己的自我监控机制，不需要母亲在场也能自己检查自己。在位之缺则给了另一个诊断：这不是内化，这是角色扮演——他扮演了他母亲检查作业的那个动作，但他并没有真正进入裁决者位置。惯习是“身体记住了规则”；在位之缺是“身体记住了模仿规则之人的姿态”。主体位置没有被占领，只是被借位。

判别标准是：当外部规则发生根本变化时，惯习型个体会尝试调整——因为惯习本身就是规则的内化，规则变了，惯习可以在磕碰中重新适应。但在在位之缺型个体表现为悬空：因为他占有的不是规则，而是模仿姿态；规则变了，他的姿态没有东西可模仿，就空了——他进入的不是艰难的适应，而是无法启动的等待。

判决性场景：将一个在高度结构化的应试环境中取得优异成绩、表现出高度“自我监控”的学习者（惯习成熟型）和一个在位之缺型学习者（如李明）同时置于一个场域规则完全不同于他们已有经验的陌生情境中——例如一个没有明确评价标准、需要自己定义任务的跨学科研究项目。按布迪厄的框架，两类学习者都会经历惯习与场域的“迟滞”不适，但都能在试探中逐渐调整。在位之缺预测，在位之缺型学习者在调整过程中会额外出现一个特征——“悬空等待”：他们在适应之前并不主动试探新规则，而是较长时间处于“等待有人来告诉我这里的规则是什么”的被动悬空状态。如果追踪观察表明，两类学习者在进入新场域后的主动试探频率、试探多样性、以及在无人反馈时仍持续尝试的坚持性上无显著差异，则本文的“在位之缺”可被惯习理论覆盖，新概念不成立。[6]

3.3 近邻检测的总体结论

在位之缺与势能供给、认知的孤独、禁令的肉身、比斯塔的教育之弱、罗杰斯的非指导性教学、布迪厄的惯习——这六个最近邻理论——各自切入了教育困境的不同切面，但在每一个切面上，在位之缺都找到了一个那个理论没能覆盖到的辨别面：不是“动力被替代”，而是“裁决位被占据”（v. 势能供给）；不是“启动者没来”，而是“启动者坐错了椅子”（v. 认知的孤独）；不是“规则要内化”，而是“模仿的姿态不等于占据的位置”（v. 惯习）；不是“弱不弱”的问题，而是“弱中仍有占据”（v. 比斯塔）；不是“评不评判”，而是“信不信任都可能在裁决位上形成参照轴”（v. 罗杰斯）。这六个辨别面，构成了在位之缺的不可还原性论证。

四、裁决替代如何阻断认知发生

4.1 裁决能力是怎样长出来的

要理解在位之缺的发生机制，必须先把“裁决能力”从神秘的天赋或模糊的“素质”中剥离出来，澄清它作为一种认知技能的发生学条件。

裁决能力——在无标准时自己判断对错、定义问题、选择方向——和所有复杂的认知技能一样，不是靠“被教”来获得的。一个人不会因为听了十场关于“如何做决策”的讲座而变得善于裁决，就像一个人不会因为背了游泳手册而学会游泳。裁决

能力的获得，需要经历一个不可跳过的发生循环：尝试 → 误差 → 修正 → 再尝试。

这个循环的每一步都不可被替代。尝试这一步，必须由学习者亲手执行——他必须亲自在混沌中迈出第一只脚，哪怕是踩歪的。误差这一步，必须由他亲自经历——他必须亲自撞上他那个判断所导致的后果，且这个后果不被任何人提前拦截或缓冲。修正这一步，必须由他亲自完成——他必须从撞上的后果里自己提炼出“问题出在哪里”，自己调整策略，然后再迈出下一步。这三步构成的完整循环，反复地转，裁决的神经回路才一寸一寸地被建立起来。

这里的关键不是循环中的某一步，而是循环的入口——尝试。如果尝试这一步被持续跳过了，整个循环就从未启动。而裁决替代的本质，就是守护者在每一次学习者即将迈出尝试的第一步时，用自己的判断替他迈了那一步。错题被红笔圈好了、问题被重新定义了、方向被提前提示了——在所有这些时刻，学习者不是从循环中被中途拎了出来，而是从未被允许踏入循环的入口。

这在认知发生学上是一个致命的结构性阻断。裁决能力不是某种独立于知识学习的“额外技能”，它是所有高阶认知操作——问题发现、策略生成、假设检验、批判性思维——的底层的启动钥匙。这些高阶操作的学习与迁移，都需要以“我判断这么做”为前提。一个从未被允许自己判断的人，学到的所有策略都是“在已被判断过的框架内执行策略”，他从未实践过“在未被判断过的混沌中启动策略”。

4.2 裁决被外包的三重效应

基于上节的发生循环分析，我们就可以把李明的故事和第二章的理论内核收束为一张清晰的因果图：在位之缺不是一种情绪障碍，不是一种信念偏差，不是一种知识缺陷——它是一个发生循环的断裂。守护者的裁决替代，不是在学习者的认知系统里灌入了错误的内容，而是系统地阻断了学习者的认知系统进入那个唯一能让裁决能力长出来的运转模式。这个阻断，在具体的学习互动中表现为三重累积效应。

第一重：裁决被外包。 母亲用红笔圈出错题、教师用一句话定义问题、家长在岔路口提示方向——这些看似各不相同的行为，在认知操作层面共享同一个动作：守护者替学习者完成了本应由学习者亲自执行的那一步裁决。判断对错的标准、定义

问题的框架、选择方向的依据——全都留在守护者手里。学习者的认知任务从“判断→执行→验证”被缩短为只剩下“执行”。

第二重：裁决尝试的启动被持续跳过。这一重是第一重的直接后果，但它需要被单独阐述，因为它是整个发生链条断裂的精确断点所在。第一节已经论证，裁决能力的发育需要“尝试→误差→修正”的完整循环反复运转。这个循环的入口——启动尝试——在整个教育史上对李明这样的学习者而言，从未真正被激活过。他不是尝试裁决、遭遇错误、从错误中学习的过程中成长起来的；他是在尝试被执行、试图执行、从守护者的反馈中调整执行方式的循环中成长起来的。后一个循环转得越熟，前一个循环的入口就被封得越死。这不是两个可以同时并行运转的循环——它们是互斥的。学习者在任何一个认知任务上，要么自己做出裁决、然后自己承担那个裁决的后果；要么接受外部裁决、然后练习执行那个裁决。他不能同时做这两件事。而教育系统让他在绝大多数时间都在做第二件事。

第三重：自由变为悬空。当外界终有一天撤除了裁决替代——没有标准答案了，没有人告诉你往哪走了——学习者面对的不是“我可以用我自己的判断力了”的解放，而是“判断的器官不在我自己身体里”的悬空。他不是“不想裁决”，也不是“不敢裁决”——他是没有积累过裁决动作所必需的那长达几千个小时的实践经验，他在这一步上的认知操作不是迟疑，是空白。就像一个人听了十一年副驾驶的导航，突然有一天被放在了驾驶座上，导航关了——方向盘在他手里，但他从没自己打过方向。他的双手放在方向盘上的姿势是对的、他的脚也知道油门在哪，但那个“我要拐了”的判断，十一年来从来没从他自己的大脑里发出过。此刻他需要的不是一个更好的导航，是有人曾在他学车时把方向盘真正交到过他手里，哪怕他撞墙。

这三重效应合在一起，解释了李明十二年的完整弧线，也解释了大量在现行教育评估中不可见、却在真实开放情境中反复出现的“优等生折翼”现象。它们不是三个独立的问题，是同一个发生阻断的三个累积阶段：裁决被接走 → 启动被封死 → 裁决位悬空。而那个在这个链条的源头上不断重复的动作——守护者把自己知道的那个答案，放在了学习者本该亲自去踩的那个位置上——是在位之缺的根本所在。

4.3 与传统支架理论的区别

在位之缺与认知发展领域最具影响力的“支架理论”（Vygotsky提出的最近发展区概念，后经Wood、Bruner与Ross扩展为“支架”隐喻；参见Vygotsky, 1978; Wood, Bruner, & Ross, 1976）有根本分歧，必须在机制层面做一次清晰的切割。

支架理论的核心是：学习者在独自无法完成的任务上，需要更有能力的他人提供临时性支持，以帮助其跨越“实际发展水平”与“潜在发展水平”之间的区域；一旦能力建成，支架即应撤除。它预设了“能力建成后可以独立运作”的终点——支架是临时建筑，脚手架拆了，房子的墙应该自己站着。

在位之缺的诊断直接瞄准这个预设：如果支架长期搭建在裁决位上——即守护者持续替学习者执行裁决动作——那么学习者从未经历过“没有支架时我自己怎么裁决”的那个发生时刻。支架撤走之后，知识可能还站着（因为执行能力被练出来了），但裁决的肌肉从未被激活过（因为尝试这一步一直不是学习者在做）。支架撤除的后果，不是“墙倒了”——是“那个应该站着的人从未站到墙的位置上去过。他一直站在脚手架里”。

这个区分对教学实践的意义是深远的。支架理论告诉教师：在最近发展区内提供帮助，在能力建成后撤走帮助。在位之缺加了一条追问：你提供帮助的那个认知动作，是不是本来就不该由任何人替孩子做？如果是——比如裁决对错、裁决问题定义、裁决解题方向——那你提供的就不是“支架”，而是“替代”。支架是用来攀爬的，不能用来替攀爬者踩每一步；而裁决就是攀爬者自己必须踩的那一步。

这不是说所有支架都构成在位之缺。在知识性支架（提供背景信息、解释概念含义）、程序性支架（示范操作步骤、给出任务流程）上，支架理论的撤除逻辑完全有效——这些支架撤除后，学习者掌握的是知识或程序。但裁决性支架——替学习者判断“这条方向对不对”“这个答案好不好”“这个问题该怎么定义”——的撤除，不自动等于学习者掌握了裁决能力。因为裁决能力不是“知道正确答案”的同义词，它是“在没有答案时自己生成判断并承担后果”的认知操作模式。这个操作模式，支架从来没有让它启动过。[7]

五、在位之缺的十二个经验信号与发生学诊断

5.1 信号定位：不是诊断标签，是发生痕迹

在给出具体信号之前，必须先澄清这些信号的定位。以下列出的十二条行为表征，不是在位之缺的“诊断标准”——不是凑够五个就可以贴标签“该生患在位之缺”。它们是“裁决位被长期占据”这一发生过程在认知、情感和元认知三个层面留下的可观测痕迹。每一条痕迹都可以被逆向溯源到第四节所述的发生阻断链条上：裁决被外包 → 启动尝试被跳过 → 自由变为悬空。在实证研究中，这些信号的意义在于为在位之缺假说提供可操作的测量入口；在教育实践中，它们的意义在于帮助教育者识别：在哪些具体情境中，我可能正在占据裁决位而不自知。

5.2 认知层面的信号

信号一：悬空反应。面对一个无标准答案、无明确步骤的开放任务时，学习者的第一个动作不是试探性地在草稿纸上画一个假设性尝试，而是寻找“范例”“模板”或向权威寻求方向确认。可观测指标：从获得任务到做出第一个尝试性动作的时间间隔（在位之缺型学习者明显长于正常试错延迟，且该延迟期间的主要行为不是思考，而是搜索外部参照）；第一个动作的性质（搜索范例或问“对不对” vs 写出一个假设并准备检验它）。发生学溯源：尝试这一环从未被启动过——裁决动作被跳过，学习者没有“先踩一步再说”的肌肉记忆。

信号二：卡在问题定义上。学习者能识别单个任务中的已知条件，但无法独立将混沌的经验情境裁决为一个可操作的问题。可观测指标：给定一段模糊的情境描述（含无关信息），要求写出“我需要解决的核心问题是什么”；在位之缺型学习者写出的是对情境的重述（“这个情境讲的是XX”），而非一个可被操作化的问题陈述（“我要判断的是：XX是否随着YY变化”）。发生学溯源：定义问题这一步长期由守护者代劳，学习者从未在混沌中浸泡过、练习过“在一团乱麻中切出第一刀”。

信号三：题型匹配优先于策略生成。解题时自发采用的第一个策略，始终是检索已知题型类别；在无法匹配到题型时，表现为策略冻结——停止操作，等待灵光——而非策略发散（“要不然我试试……”）。可观测指标：出声思维中“这题

像……”语句的频率与“我试试……”语句的频率之比；题型匹配失败后到下一个行为之间的延迟时长。发生学溯源：启动尝试被跳过，学习者积累的认知经验始终是“在已被判定的题型框架内执行”，而非“在未被判定的混沌中裁决方向”。

5.3 情感层面的信号

信号四：裁决延迟焦虑。 在没有权威在场时，面对需要自己做出不可撤回裁决的情境，焦虑水平显著高于有权威在场时的基线水平。可观测指标：心率变异性、皮肤电反应、自陈焦虑量表在两种条件（权威在场给出裁决 vs 权威在场但沉默 vs 权威完全缺席）下的差值。发生学溯源：裁决动作的缺失使得“空裁决位”本身成为一个焦虑触发器——不是怕做错，是对“我得自己做裁决”这个情境本身没有免疫力。

信号五：占有式反馈渴求。 完成一项任务后，第一反应是寻求外部确认而非自我评估。可观测指标：“你觉得我做得怎么样？”类询问的频率；“我自己觉得这里……”类自评的自然出现率（在位之缺型学习者极少自发使用第一人称裁决句评估自己的产出）。发生学溯源：裁决动作从未被内化——做完之后的标准答案在哪？在别人那里。自己不持有标准。

5.4 元认知层面的信号

信号六：自我裁决语言缺失。 学习者在描述学习过程时的语言中，缺乏“我自己判断”“我决定试试”“我认为这里不对”之类的第一人称裁决句；取而代之的是“老师说过”“妈妈让我”“标准答案是”。可观测指标：质性访谈中自我裁决语句与外部权威引述语句的比率。发生学溯源：学习者在认知层面占据的不是裁决者位置——他的位置是“执行者”，他用以组织经验的叙事当然不包括裁决者的第一人称。

信号七：裁决撤回困难。 当被告知“你刚才那个解法其实是错的”时，已具备裁决能力的学习者可以撤回那个具体裁决并重新来过（“哦，那我再看看”）；在位之缺型学习者则出现整体性动摇——不是撤回那个具体的裁决（因为他本来就没有做过裁决——他只是在执行一个外部判断），而是撤回“我自己可以做裁决”这件事本身（“哦，那我这方面确实不行”）。可观测指标：接到负面反馈后，学习者

是否仍然继续主动参与裁决（提出替代方案、分析错误原因），还是迅速放弃并将裁决权整体让渡给反馈者（“那你说我该怎么做”）。发生学溯源：裁决者位置从未被占据过——当执行结果被否定时，受损的不是那个具体判断，而是那早已脆弱的“也许我可以自己判断”的自我认知。

信号八：裁决后承担缺位。 当自己做出的裁决导致错误结果时，在位之缺型学习者倾向于迅速交由外部归因或切换裁决者，而非从错误中提炼信息。可观测指标：出现错误后，自发说出“原来是这里判断错了”并继续自己调整 vs “老师误导了我”“这题太难了没办法”的比例。发生学溯源：裁决后的误差处理——从错误中学习——要求学习者先承认“那个判断是我做的”，而这一步在位之缺型学习者从未练习过。

5.5 发展追踪信号

信号九：自主性断崖。 外部支撑（家长监督、教师近距离反馈、排名驱动的比较反馈）撤除后，学习行为出现断崖式下滑而非平滑过渡，且下滑后长时间无法自我恢复。可观测指标：升学前后学习投入度（时间、专注度、主动延申）的曲线形态（在位之缺型为断崖式，正常过渡为平滑下降或短暂波动后回升）。发生学溯源：裁决位从未被移交——“失去外部监督”对在位之缺型学习者而言，意味着裁决器官的丧失，而非自主性的解放。

信号十：裁决迁移失败。 在一个领域（如数学）中由教师带领时所表现出的“判断力”，无法迁移到另一个内容不同但结构相似的领域（如物理）时，产生的是类似于“新手”的悬空反应——尽管在认知结构和已有知识上完全具备解决问题的前提条件。可观测指标：同一组学习者在不同学科领域中“悬空反应”的一致性程度（在位之缺型学习者在所有需要自行裁决的领域中表现出一致偏高的悬空反应，而非因学科内容差异而波动）。发生学溯源：裁决能力没有发生跨领域迁移，因为它不是被当作一个通用的认知操作模式被练习过的——它在任何领域都没有被启动过。

5.6 极端对照信号

信号十一：“没人知道答案”情境中的行为崩溃。当连权威自己也不知道答案、且明确告诉学习者“我也不知道”时，在位之缺型学习者表现出显著的策略崩溃：不是开始自己探索，而是质疑这个情境本身的合法性（“那还做什么”“总得有个正确答案吧”）。发生学溯源：学习者默认所有学习情境的合法性，都依赖于“有一个知者在场”——当这个默认被打破，不是学习的动机消失了，是学习的框架在认知层面塌了。

信号十二：判决恐惧。在需要做出一个不可撤销的选择——选一个课题方向、定义一个研究问题——时，表现出与任务真实风险不成比例的恐惧，反复寻求更多信息以避免“选错”，拖延至由外部时间压力代行裁决。发生学溯源：这个恐惧不是对“错”的恐惧（对错是可以被修正的），而是对“裁决”本身的恐惧——裁决这个动作在认知系统中被编码为“别人替我做的事，我要做了”。就像一个从未被允许独自过马路的孩子，在十二岁时面对空荡荡的人行横道时的那种腿软——不是车多，是他从未被要求自己判断“现在能不能走”。

5.7 信号的使用边界

再次强调：上述十二条信号不是诊断清单。它们是位之缺的发生学痕迹——在实证上可作为操作性指标，在实践中可作为教育工作者的识别参照，但在使用时必须遵守两条边界。

第一，任何单一信号的单独出现都不足以支持在位之缺的推断。悬空反应可能源于领域知识不足；裁决延迟焦虑可能源于个体的气质性焦虑特质；判决恐惧可能在许多未曾经历在位之缺的个体身上也存在。信号的诊断效力来自它们的共现模式和与被试教育史的系统对应——当五条以上信号同时在同一体身上呈现，且其教育史中存在清晰的裁决替代链条时，在位之缺的推断才具有初步的支持。

第二，这些信号的使用方向，不是导向“学习者你缺裁决能力”的标签——那会再次滑回守护者姿态，变成“我知道你缺什么”。它们的使用方向，是导向教育者自己的行为审视：在信号密集出现的那些场景里，我（作为教师、家长、教学设计师）是否正在裁决位上坐着？我的哪一个具体的日常动作，构成了对学习者裁决尝试的替代？

换句话说，这十二条信号的实践功能，不是在学生身上贴“在位之缺”的诊断——那是在位之缺这个概念最反对的那种发现学动作——而是帮助教育者识别自己的在场形态。当教育者观察到学习者在某些情境中反复出现悬空反应、占有式反馈渴求或自我裁决语言缺失时，他不是应该去“矫正学习者”，而是应该回看自己：在跟这个学习者的互动中，我踩在裁决位上的时间，是不是太久了？

六、证伪条件与回应反驳

6.1 本文判断的可证伪形式

一个理论判断必须具备可被实证检验推翻的可能，才能进入科学辩论。本文的核心判断——在位之缺是裁决位长期被占据所导致的裁决能力结构性欠发育——可以逐条操作化为以下可证伪命题。

命题一（在场效应区分）：在那些拥有高度用心、精于支架设计、反馈及时的守护者的学习环境中度过了关键窗口期（约7-15岁）的高分学习者，在面对一个连守护者自己也明确表示“我不知道答案”的全新问题情境时，其做出第一次方向性裁决的延迟时间、及其在裁决后不加确认即继续推进的果断性，不低于那些在守护者较少提供裁决性反馈的环境中成长的匹配对照组。

可检验形式：实验设计为两组学习者在同一“权威明确宣布无知”的情境中完成任务。若在位之缺成立，裁决替代密集组在首次裁决延迟上显著长于对照组，且在裁决后的自主推进步数上显著少于对照组。若两组无显著差异，则命题一被推翻。

命题二（剂量-效应关系）：裁决替代行为的累积量与裁决能力的欠发育程度之间存在正相关。裁决替代行为的频率越高、覆盖的裁决类型越全（覆盖对错裁决、问题定义裁决、方向选择裁决三者中的更多项）、持续的时间窗口越长，学习者在脱离守护者后自我裁决能力的欠发育程度越深。

可检验形式：回顾性量化研究。通过结构化访谈或问卷，测量被试在7-15岁期间所经历的裁决替代行为总量（频率×类型数×年数），并与其成年后在“不确定性容忍度”“自我裁决果断性量表”“开放情境自主探索时长”等指标上的得分进行回

归分析。若在控制了家庭社会经济地位、学校质量、一般智力与人格因素后，裁决替代量的回归系数不显著，则命题二被推翻。

命题三（敏感期效应）：在位之缺的发生存在关键敏感期（约7-15岁，认知发展从具体运算向形式运算过渡的阶段）。在该窗口期内经历过长期裁决替代的学习者，其裁决能力的欠发育在成年后即使被识别，也无法通过短期干预（如数月或一两年的自主支持训练）显著逆转——因为它不是一种可以被“教”的知识或可被快速重建的技能，而是一个需要在自己亲自裁决的累积经验中一寸一寸重新建立起来的认知操作模式。

可检验形式：纵向追踪研究。将被试在7-15岁窗口期经历的裁决替代行为量，与其在成年后在获得了显著增加的裁决机会（例如创业、移居陌生环境、独立负责项目）的至少两年之后，其自我裁决能力的恢复程度做回归分析。如果裁决替代量在控制当前裁决机会后不再显著预测成年裁决能力（即成年人可以通过充分的新裁决机会有效“补长”裁决肌肉），则命题三被推翻，意味着在位之缺即使在窗口期成立，也不具有不可逆性。

命题四（与近邻理论的区分效度）：在位之缺型学习者的行为特征，在关键维度上不能被势能供给、惯习、低内在动机、固定型思维或自我调节技能缺陷等已有构念完全解释。特别是，在位之缺型学习者在第三章各判决性场景中的特定行为模式（如面对“彻底无他者注视”情境时的启动延迟短于面对“信任注视”情境时、悬空等待与主动试探疲劳的区别），应与已有构念的预测形成可检验的分离。

可检验形式：在同一组被试上施测在位之缺指标（如本节十二信号的综合评估）、势能供给指标、内在动机量表、思维模式量表、SRL策略使用量表以及惯习适应指标，并将被试置于多个判决性场景中观察其行为。若在位之缺指标在控制其他所有变量后，对判决性场景中的特定行为模式（如悬空等待时长、首次裁决延迟、裁决后自主推进步数）不再具有显著的增量预测效度，则命题四被推翻，在位之缺可被已有构念覆盖。

如果上述四个命题中的多数在严格实证检验下被推翻，本文的核心判断——在位之缺是当前教育系统中的一个根本性且未被既有理论充分覆盖的结构性困境——便需

要被修正或放弃。届时可能的替代解释包括：裁决能力可在成年后通过足够的裁决机会有效重建且不呈现显著的敏感期效应（推翻命题三与命题一）；或裁决替代行为的累积量在不控制教育质量等变量时不再预测裁决能力（推翻命题二）；或悬空等待等“在位之缺信号”完全可由已有机机制解释（推翻命题四）。无论哪一条替代解释被证实，在位之缺这个概念的不可还原性都将被削弱或取消。但在它被推翻之前，它所命名的那个盲区——教育者在最用心的地方可能恰恰在不该在的位置上占了太久——值得成为下一步教育研究与教学设计中的一个正式的分析维度。

6.2 回应一个历史维度的质疑

在本文提交学术辩论之前，有一个潜在反驳值得被预先回应：“裁决位占据”是否并非当代特有的问题，而是所有形式化教育共有的特征？传统私塾教育中的师傅同样权威、同样替弟子裁定对错，为何那时没有出现在位之缺？如果存在，为何如今问题更为显化？

这个反驳必须被认真对待，因为它触及了在位之缺判断的时代边界。

传统教育（无论中西）中，裁决位占据同样存在，且同样系统性地限制了学习者的自我裁决发育。然而，两个结构性因素缓冲了它的外在后果。其一，传统社会中个体的生活路径高度结构化——职业世袭、社会等级固定、人生选择有限——对“在无路处裁路”的需求本身并不高。一个识字不多的农民，不需要裁决职业方向；一个被指定继承父业的匠人，不需要裁决人生路径。裁决位的占据与社会结构对裁决能力的需求大致匹配。其二，即使裁决位被占据，传统社会中裁决退场的时刻更早、更普遍——学徒出师后独立开业、少年在农田或作坊中独立承担劳动责任——这些非教育情境中的裁决实践为裁决能力提供了替代性的发育机会。

当代社会改变了这两个缓冲条件。一方面，社会结构对个体的“裁决密度”要求急剧升高：职业不再世袭、人生路径不再单一、知识更新的速度使任何“标准答案”的保质期急剧缩短。学习者离开学校后，面对的是一连串必须在没有标准答案的情况下做出的不可撤回的裁决。另一方面，正式教育的年限大幅延长、精细程度急剧提高、守护者的“帮助”覆盖越来越密——裁决位的占据时间被拉长的同时，非正式实践中裁决能力获得替代发育的机会被压缩。两相夹击，那个在传统社会中

虽然存在却被社会结构缓冲了的在位之缺，在当代被显形为一个不可忽视的结构性困境。

因此，在位之缺不是当代的“新发明”，而是传统教育中已然潜存的结构性特征，在当代条件下被社会需求的变化推入了“显性症候区”。这也意味着，在位之缺的判断不是对“当代教育变坏了”的怀旧叙事——传统教育并没有更好——而是对“教育结构如何与社会需求错位”的一个具体机制的诊断。

6.3 回应“裁决位占据是教育的必然代价”

另一个可能来自教育实践者的反驳是：“教育本身就意味着成年人引导未成年人——裁决位占据是教育不可避免的结构特征。批判裁决位占据，等于否定教育本身。”

这一反驳混淆了两个层次：裁决位占据的阶段性和裁决位的结构性滞留。在位之缺批判的不是裁决位曾在特定阶段被占据——儿童在尚未建立基本认知框架时，确实需要成年人代为裁决某些事情（例如安全红线的判断）。在位之缺诊断的是：裁决位在被占据之后，没有被有意识地、逐步地、按时地归还给学习者。

教育的核心矛盾恰恰在于：守护者有两个任务，一个是占据（在必要阶段提供裁决框架以保护学习者不坠入危险），一个是让出（在裁决能力窗口期把裁决位逐步移交给学习者自己）。在位之缺的命名，不是要求废除第一个任务——那是浪漫主义的幻觉；而是指出，在教育实践中，第一个任务压倒了第二个任务，且这压倒并非因为守护者的不良意图，而恰恰是因为守护者的用心——“我知道该往哪走”的知——在高效推动学习的同时，遮蔽了“我该什么时候不再知道”这个更难做出的教育动作。

因此，在位之缺不是否定教育本身，它是在教育内部划出了一条新的诊断轴：让出裁决位的时间、方式、程度。这需要在每一个具体的教育阶段和情境中被有意识地设计，而不是被“教育就是引导”这句笼统的合法性宣告所裹挟。

七、结语：让出那个位置

7.1 诊断的收束

本文从教育现场的一个深刻悖论出发——最用心的帮助何以搁置了最根本的能力——经过对一个学习者十二年追踪叙事的微观解剖、对旧解释路径失效根源的底层追问、与六个最近邻理论的判决性分离、以及裁决替代阻断认知发生的机制澄清，完成了一件事：给那个长期未被准确命名的结构性困境一个经得起检验的名字——在位之缺。

在位之缺不是“教得太多”，不是“管得太死”，不是“评价太窄”，也不是“动机被侵蚀”或“思维被固化”。它是守护者在裁决位上持续在场，使得学习者在裁决能力最该被激活的窗口期从未被真正要求亲自裁决，从而在裁决能力上处于一种特殊的欠发育状态——它不是被压制的潜能，不是被封存的禀赋，不是被破坏的技能；它是一个从未被启动过的发生循环，那个循环的入口被长年累月的“爱”和“知”系统性地封闭着。

7.2 实践启示：不是减法，是重构

本文的诊断可以很轻易地被简化为一个看似激进的实践处方：“少教”“少管”“少评”。这类减法看似大体正确，但它们没有触及问题的结构核心。在位之缺需要的不只是教育行为的“减法”——少检查几道题、少给几个提示——而是教育者角色从“裁决提供者”向“裁决位守护者”的结构性转换。

前者的逻辑是：我少做一点裁决，让学习者多做一点。这是量的调整。后者的逻辑是：我不再把自己放在裁决位上——我改变我与学习者之间在裁决这件事上的位置关系。这是质的转换。

这一转换意味着，教育者不是从“多帮”退到“少帮”，而是换一种帮法。他所提供的，不再是“裁决”——这道题对还是错、这个方向值不值得走、这个问题该不该研究。他所提供的，是“裁决的支撑条件”：当学习者在裁决尝试中遇到困难时，不是告诉他“你错了”，而是把他的思考过程像镜子一样反射给他——“我注意到你在这个地方停了很久，你在犹豫什么？”；当学习者在裁决的后果中感到焦

虑时，不是替他解除焦虑——“没事，我帮你看看”，而是承受他的焦虑并与他一齐等待他自己迈出那一步——“很难，我知道。你再坐一会儿，不用急。”

让出裁决位，不是一个温暖的道德姿态——它是一项需要被具体操作设计的教育技术。它需要教育者在每一个学习任务中问自己三个设计问题：（1）在这个任务里，哪些认知动作需要由学习者亲自裁决？（2）目前这些裁决动作，有哪些是学习者在做、有哪些是我在做？（3）如果我发现某个应该由学习者自己做的裁决动作目前还是我在替——不是因为学习者“没能力”而只是因为我们从未给他机会——我如何把这个裁决位从我的脚底下挪开？

7.3 让出裁决位不是回归“自然生长”

必须再一次澄清一个极易产生的误读。本文绝不主张教育应该“什么都不管，让孩子自己随便长”。让出裁决位不是放任——不是“我不管你了，你自己去吧”。让出裁决位是一种需要被精心设计和主动建构的教育结构。它有三层操作性内涵。

第一层：保障安全底线。在涉及学习者人身安全、基本道德边界的事项上，守护者的裁决不可缺位——这不是在位之缺要批判的“占据”，而是守护责任的底线。在位之缺指向的是那些学习者在认知上已有能力去裁决、却被守护者无意中持续代劳的领域——一道数学题的对错、一个课题的方向、一个问题的定义。在这些领域中，即使学习者做错了，后果也是安全的、可承受的、甚至是学习所必需的。守护者不需要用“裁决”来保护学习者不犯错——他需要的是在犯错之后提供支持。错误不可怕，可怕的是从未被允许亲自犯错。

第二层：把裁决的“脚手架”和裁决本身分开。守护者可以帮学习者搭建一个让裁决能够发生的场——提供必要的知识背景、确保任务复杂度在可处理范围内、创设允许试错的心理安全感——但他不替学习者做“裁决”这个动作。给他地图，但不要帮他画路线；给他指南针，但不要帮他决定方向；在他迷路时告诉他“你在地图上的这个位置”，但不要说“你该往北走”。

第三层：承受沉默。让出裁决位最难的、也是最重要的一步，是当学习者问出“你觉得呢”“我做得对不对”“该往哪个方向走”时，不回答。守护者要学会在那些时刻保持沉默——不是冷漠的沉默，而是温暖的沉默。这个沉默不是一个空白——

它是一个空的裁决位。它说：这个位置是你的。你什么时候踩上来，我都在旁边陪着你；但我不帮你踩。沉默的压力是裁决肌肉激活的唯一条件。如果守护者每一次都承受不住这个压力——每一次都替学习者把裁决位填上——裁决位就永远不会被学习者自己占领。

这个让，不是等孩子“准备好”了再松手。是松了手，他才开始准备。不是等他骑稳了再松。是松了，才骑得稳。

7.4 结语

当代教育系统生产了大量的“优秀执行者”，却在那个最根本的能力上——在没有答案时自己裁出一条路的能力——留下了一个系统性的空洞。这个空洞不是被任何一次失败的教学造成的，它是被无数次的成功帮助累积出来的。不是守护者不爱——爱得太密、太准、太高明，也是一种占据。

在位之缺的命名，不过是用一个准确的概念把那道空洞的形状描出来，以便此后的研究和实践可以瞄准它设计干预，而不是对着它外围的症候继续割草。

而本文，在被此后更精确的研究推翻或修正之前，能做的不过是把这件事说清楚：那只一直扶着单车的手，必须在某个时刻松开。不是等骑稳了再松——是松了，才骑得稳。

本文的命题成立与否，最终取决于一个具体的剂量-效应关系能否被观测到：7至15岁窗口期所经历的裁决替代行为的累积量，是否独立预测成年后在无需外部确认的情况下做出第一次方向性裁决的速度、果断性及承担后果的能力。若有独立且显著的负向预测贡献，在位之缺成立；若裁决替代量在控制成年后自我裁决机会的总量后不再构成显著预测，意味着裁决能力可在成年后通过充分的裁决实践被有效重建而不呈现敏感期锁定效应，则本文的核心发生学机制不成立。

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. 与伍德—布鲁纳—罗斯「依情境撤除」的分离：本文的失败不在撤除时机，在位置从未空出

承认占位。支架论的原始文献里写着一条常被略过的条件：支架必须是依情境的（contingent）——成人的介入强度须随学习者的表现实时升降，做不到就不叫支架。后来的依情境支架研究（如 van de Pol 等）把它操作化为一套可编码的教师行为序列。这是在位之缺最贴身的对手：它已经说过，介入的问题在于该退时不退。

剩余分工。剩余的分工在于介入所占据的位置。依情境支架调节的是帮助的量与时机，其隐含图景是一条可上可下的滑杆；它假定当成人把滑杆调到最低时，学习者所在的那个位置就自动空出来了。本文要指认的恰恰是这个假定不成立：裁决位不是靠成人减少说话就能空出来的——只要成人在场且被学习者认定为「知道正确答案的人」，那个位置就仍被占据，哪怕他一言不发。本文第三章的判决性场景正是为此设计：沉默的陪伴者依然是一根隐性的裁决参照轴。这解释了一个依情境支架框架无法解释的现象——把帮助降到零而学习者依然不启动，只是把等待从索取变成了张望。

可裁决预测。方向相反的可裁决预测：设三种情境，甲为高支架，乙为零支架但成人在场且沉默，丙为成人完全不在场（学习者确知无人可参照）。依情境支架理论预测：乙与丙的帮助量同为零，学习者的自主启动应无系统差异。本文预测：在位之缺型学习者在丙情境的启动潜伏期显著短于乙情境，而无此问题者在乙丙之间无差异。若乙丙之间对所有学习者都不产生分离，则本文关于位置独立于帮助量的核心主张被证伪。

2. 与里夫「结构／控制」区分的分离：本文关心的是裁决权的归属，不是支持的方式

承认占位。自我决定理论在实践层最有力的工具，是把结构（structure）与控制（control）分开：提供清晰的期待、恰当的挑战与有意义的反馈是结构，它与自

主支持相容；施压、诱导内疚、有条件的关注是控制，它损害自主。据此，一个提供充分结构而不施加控制的教师，理应培养出高自我调节的学生——本文所批评的那些「最用心的帮助」，在这个框架里可能被判定为良性结构。

剩余分工。剩余的分工在于：结构与控制的区分处理的是支持的方式，其判据是学习者是否体验到压力。本文要问的是另一件事——在这份没有压力、令人愉快的支持中，「什么算做对了」这个判断，最终由谁作出。一个完全没有控制、充满温暖反馈的课堂，可以百分之百地由教师持有这个判断权：每一次「你这样想很棒」都是一次裁决，只不过是一次令人愉快的裁决。自我决定理论的量表测不出这一点，因为它测的是体验到的自主感，而裁决权的旁落恰恰可以在高自主感体验中完成。这正是本文与它最重要的分歧：温暖不等于让位。

可裁决预测。方向相反的可裁决预测：对自主感量表得分均处高位的两个班级，按教师反馈中评价性成分的比例分层（甲班高比例：反馈多为「对／不对／很好」；乙班低比例：反馈多为「你是怎么想到的／你觉得哪一步最没把握」）。自我决定理论预测：自主感既已相当，两班在开放任务的自我裁决行为上不应有系统差异。本文预测：甲班学生在无标准答案任务中索取外部确认的频次显著更高，尽管其自主感得分不低。若两班无差异，则在位之缺可被结构／控制的区分覆盖。

3. 与本站《判断预占》的互相划界：一个是时刻，一个是位置

承认占位。本文与同批发表的《判断预占：内驱力消逝的一种生成机制》共享一个大致的靶区，若不作切割，两者会互相稀释。此处正面划界。

剩余分工。判断预占描述的是一个时刻上的事件：在儿童的判断从混沌中成形之前的那一小段间隙里，一个现成判断落了进去，使那个判断从未发生。它的时间粒度是秒级的，其可观察对应物是微观互动录像中的介入时点。在位之缺描述的是一个位置上的长期状态：裁决这一功能位，在长达十余年的教育经历中始终被他人占据，以致学习者从未有机会练习坐上去。它的时间粒度是年级的，其可观察对应物是学习者面对无人裁决情境时的行为形态。二者是同一现象在两个尺度上的切面，且存在因果链接——反复的判断预占是裁决位长期被占的微观实现方式，而裁决位的制度化被占则是判断预占得以反复发生的结构条件。承认这一链接，同时保留两个概念，是因为它们的干预落点不同：针对判断预占的干预是训练成人延迟介入

（改变时点），针对在位之缺的干预是制度性地设置无人裁决的场域（改变位置）。

可裁决预测。方向相反的可裁决预测：对同一批学习者施以两类干预，甲组只训练成人延迟介入但成人始终在场，乙组不训练介入时点但定期提供确知无人裁决的场域。若两类干预在开放任务的自我裁决指标上效果等同，则两个概念之一是多余的，应当合并；若甲组改善介入时点后学习者仍然张望等待，而乙组产生启动，则本文所主张的位置维度独立于时点维度。

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. 若在控制动机、思维模式与自我调节技能之后，「裁决替代行为的累积暴露量」不能预测学习者在开放任务中的启动潜伏期，则在位之缺不构成独立构念。
2. 若成人完全不在场与成人在场但沉默这两种条件，对所有学习者的启动行为都不产生系统差异，则本文关于裁决位独立于帮助量的核心主张被证伪。
3. 若裁决能力可在成年后通过足够的裁决机会有效重建、且不呈现显著的敏感期效应，则本文关于窗口期的强主张应被撤回。
4. 若悬空等待与主动试探疲劳这两种行为形态，无法由两名独立观察者稳定区分，则本文的关键判据缺乏可操作性。

注释

[1] 本案例“李明”系作者基于多位真实学习者教育史复合提炼而成的典型性叙事，所有相关细节均已经过匿名化与简化处理。该案例旨在为理论机制的展开提供

发生学线索，不构成实证研究中的个案数据，亦不指向任何特定个体。此说明遵循学术规范，如实交代材料的虚构与合成性质。

[2] 本文对自我调节学习（SRL）传统的批评，仅限于指出其模型对“启动裁决”环节的系统性忽视，并非否定SRL对于学习过程中监控、评估与策略调整机制的精细研究。关于SRL的系统理论与实证基础，可参见Zimmerman & Schunk (2001)等经典文献。

[3] “势能供给”“认知的孤独”“禁令的肉身”系作者所在学术共同体前期探索中形成的工作概念，其详细论述见未刊讨论稿。本文在此仅以这些概念的基本判断为对话对象，旨在划定在位之缺与邻近探索的边界，无需以已发表出版物为引用依据。

[4] 比斯塔“教育之弱”的集中论述，见其《教育的美丽风险》（Biesta, 2013）。本文赞同比斯塔对教育工具化的深刻批判，同时进一步指出：即便在已经“弱化”的教育中，教师的信任与等待仍可能在无意识层面占据裁决者的隐性位置，这一可能性是比斯塔理论未加详察的盲区。

[5] 罗杰斯非指导性教学的核心观点，参见其《自由学习》（Rogers, 1969）。本文充分肯定罗杰斯对评判式权威的解除，但试图揭示：当“无条件积极关注”转化为学习者的隐性参照轴时，裁决位仍未真正空出。这是罗杰斯范式内部需要被进一步追问的向度。

[6] 布迪厄惯习理论的经典阐述，可参阅《实践感》（Bourdieu, 1980）及《区隔》（Bourdieu, 1979）。本文将“在位之缺型学习者”的行为模式与“惯习内化”进行对照，意在分离出一种特殊的“模仿姿态”——它模仿了裁决者的行为，却从未占据裁决者的认知位置，这一区分并非布迪厄理论的原生议题。

[7] 支架理论的奠基文献为Wood, Bruner & Ross (1976)关于辅导中问题解决的经典研究，其理论渊源可追溯至Vygotsky (1978)的最近发展区思想。本文对支架的批评并非否定其在知识学习中的价值，而是要求在认知发展分析中区分“可支架”的执行技能与“不可替代”的裁决动作，以防将裁决位上的长期代劳误认为正常的教学支持。

参考文献

- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Winne, P. H. (1998). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

——本次发表前补入（对应附论一各节，均为真实文献）：

van de Pol, Janneke, Monique Volman, and Jos Beishuizen. "Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research." *Educational Psychology Review* 22, no. 3 (2010): 271-96.

Jang, Hyungshim, Johnmarshall Reeve, and Edward L. Deci. "Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure." *Journal of Educational Psychology* 102, no. 3 (2010): 588-600.

Biesta, Gert J. J. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

Rogers, Carl R. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.

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 **137** 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。