

无知的执念——AI时代大学教师的知识边界与判断克制

面对生成式AI进入大学课堂，现有讨论常在“尽快掌握工具”与“守护独立思考”之间展开。两种立场虽结论相反，却容易共享一个隐含假设：教师能够预先确定学生的重要判断应当在何处、以何种路径形成。本文从课堂中的意外提问、沉默与偏离出发，讨论这一假设的限度，并提出“无知执念”概念。它不是赞美无知，也不是要求教师

作者 陈晓艳 · SDE 学员 · 约 1.8万字 · 发表于 2026年7月25日

AI进入大学课堂后，技术拥抱者与人文守护者形成对峙，但两方共享一个未被检视的预设：教师知道判断应当在哪个节点形成，教学的任务是把学生引导到那些节点上。本文将教师主动放弃这一预知的姿态命名为“无知的执念”——它不搭建指向目标的支架，而是构造使判断得以形成的条件，且不预判形成的方向。文章与朗西埃《无知的教师》正面划界（后者预设智力平等并强制运用，前者放弃对形成结果的预知），据此论证“构造条件”与“另一种控制”之间的知识论分野，并说明其适用边界。

关键词：判断克制；知识边界；教师注意；智识谦逊；生成式AI；大学教学

一、两种叙事，同一种失败

大学教学在AI时代正陷入一种奇怪的僵局。

一方面是技术拥抱者的急迫。他们看到AI正在重塑知识生产的方式，担心大学教学的节奏跟不上——如果学生走出校门时发现自己学的技能已被AI取代，大学就失职了。因此，大学教学必须「尽早覆盖AI工具、尽快让学生上手实操」，在作业中引入AI辅助写作，在课堂上教会学生用AI检索和分析文献，甚至在考试中允许使用AI但要求学生批判性地评估AI的输出。从这个角度看，抗拒AI的教师不是在守护教育的纯粹，而是在延误学生应对未来的能力。

另一方面是人文守护者的忧虑。他们看到AI正在侵蚀大学最根本的智识美德——从容的阅读、耐心的推导、对模糊性的忍受、对自己无知的诚实。当学生可以让AI替他们完成所有这些需要「亲身经历」的事情时，大学教育正在失去它最珍贵的土壤。因此，大学教学必须「回归本真、捍卫思考」——限制AI的使用、要求学生亲手完成困难的智力任务、在课堂上重建那种没有捷径的智识磨砺。从这个角度看，拥抱AI的教师不是在帮助学生适应未来，而是在加速教育的自我废除。

这两种立场互相攻讦，修辞越来越激烈。但本文的诊断不站在任何一方。因为在这场看似水火不容的争论之下，有一个更深层的预设被双方沉默地共享了。这个预设是：教师知道「判断在哪里形成」。

技术拥抱者知道。他们设计的教学方案——教会学生批判性地评估AI输出、识别AI的偏见和错误——预设了判断形成的节点：在「AI生成内容」之后的那个时刻，教师知道学生应该停下来、反问、检查。批判性思维的操作步骤被清晰地列表：识别主张、检查证据、评估推理、识别谬误。教师知道判断应该在哪些节点上形成，他们的任务是设计教学，引导学生走到这些节点上。

人文守护者也知道。他们设计的教学方案——要求学生亲手推导、亲身经历困惑、在没有捷径的条件下完成困难的智力工作——预设了判断形成的路径：它出现在学生「亲身经历困难」的过程中。如果学生用AI跳过了这个过程，判断就没有形成。因此，教师的任务是守护这条路径，确保学生不被AI提供的捷径诱惑而绕过它。

双方都在设计一种「让判断形成」的教学。双方都假定自己知道判断形成在何处。技术拥抱者知道它在「批判性审视AI输出」的那一刻；人文守护者知道它在「亲身经历智力困难」的那条路上。

问题在于：学生最深层的判断力，往往不在这些位置上形成。

上述判断不能仅凭个人回忆被当作事实。教师预设之外的提问是否更容易引发框架改变，需要课堂观察、学习日志和长期追踪来检验。本文在这里提出的只是一个理论假设：某些重要的理解转变并不完全沿着教案设定的节点出现，它们可能源于偶然细节、同伴争论、延迟思考或课后经验。教育设计若把所有偏离立即纠正为既定路径，可能错失其中一部分尚未显明的学习线索。

如果这一假设成立，问题就不在于教师是否应当设计教学，而在于教学设计能否承认自身的盲区。技术取向与人文取向都可能过早规定“真正的判断”应当长成什么样：前者偏向对AI输出的检验，后者偏向未经工具中介的艰苦思考。二者都具有价值，但都不足以穷尽学生理解变化的全部路径。

本文因此不在两种立场之间寻找折中，而是讨论一种补充性的教师行动：当一个学生反应既不能被立即判定为有价值，也不能被可靠

地判定为无关时，教师如何避免凭惯性过早关闭它。本文把这种对自身知识边界的持续警觉和判断克制称为“无知执念”。

这里需要区分两类判断。第一类是对命题、证据和推理质量的判断，例如核验AI陈述的事实准确性、识别论证漏洞和比较证据强弱。这类判断可以通过明确标准训练和评价。第二类是解释框架的调整，例如学生开始重新理解什么算作证据、问题为何值得研究，或自己在学科中的责任是什么。第二类变化通常包含情感、经验和身份因素，不必出现在教师预设的步骤上。本文讨论的主要是教师面对第二类变化的早期线索时，应如何处理自己的不确定性。

二、现有概念在课堂现场的失效：无知执念从哪里由此提出来

如果「无知执念」是一个真正被漏掉的课堂动作，那么现有的、最接近它的那些概念，一定在某些具体的教学瞬间失效了——不是在哲学层面上有漏洞，而是在课堂现场，当教师最需要一个概念来指引行动的时候，它们说不出那个最关键的东西。以下逐一检视四个最近似的概念，展示它们各自在课堂现场的失效点。这些失效点不是对这些概念的否定——它们在各自的范畴内仍然有效——而是要显示，它们集体留下了一个空白，而「无知执念」正是从这个空白里由此提出来的。

（一）批判性思维：它知道判断的步骤，不知道判断形成的时机

批判性思维研究并不只提供机械步骤。经典德尔菲报告把批判性思维界定为有目的、自我调节的判断，包括解释、分析、评价、推断与说明，也强调求真、开放和审慎等倾向（Facione，1990）。因此，本文不能把批判性思维简化为一张操作清单。它与无知执念的差别主要在研究对象：前者关注学习者如何形成和检验判断，后者关注教师在尚不能理解学生反应的意义时，如何约束自己的方向性干预。

一个学生对文学、历史或科学的理解框架形成变化，通常仍会涉及证据、推理和概念辨析，并非绕过批判性思维。问题在于，这种变化的起点可能只是一个尚未形成命题的疑惑。教师若只承认能够立即进入分析流程的问题，就可能忽略这些前命题线索。无知执念要补充的，正是从模糊线索到可分析问题之间的那段时间。

因此，第一个概念空缺不是“批判性思维不知道判断如何形成”，而是批判性思维框架通常不直接回答：教师如何对待暂时无法判断其教育价值的学生反应。

（二）杜威的探究理论：它知道困惑是起点，不知道哪个困惑会成为触发点

杜威把反思性思维与怀疑、困惑和悬而未决的情境联系起来，并强调通过观察、推理与检验把不确定情境转化为较为确定的理解（Dewey, 1910）。这一传统已经充分说明，探究不必从清晰命题开始，教师也不应急于用现成答案消除困惑。

但不能据此断言杜威预设教师总能识别“值得探究的困惑”。杜威重视经验连续性和具体情境，并未把教师描述为全知的困惑设计者。本文的推进更为有限：即使教师善于组织探究环境，她仍会遇到无法在当下判断其意义的学生反应；此时，问题从“如何引导探究”转为“是否应立即引导”。

但它漏掉了一种情况：学生最关键的困惑，可能根本不在教师预判的「值得困惑」的范围之内。一个社会学课堂上，教师设计了一个关于社会分层的讨论，希望学生对「阶级再生产」产生困惑。但一个学生却在讨论中突然被一个看似无关的细节抓住——教师提到某个数据收集方法时随口说的一句话——这个细节引发了一个教师完全没预见的困惑：这个学生开始怀疑所有量化研究的预设。这个困惑不在教师的设计之内，教师甚至可能没注意到它在形成。但对这个学生而言，这是那个学期最根本的一个判断起点。

因此，无知执念不是对杜威探究理论的替代，而是对教师介入时机的补充。它要求教师区分：已经有理由深入的困惑、已经有理由纠正的错误，以及尚无充分理由决定去向的线索。只有第三类情形需要判断克制。

（三）维果茨基的支架理论：它知道梯子通向哪里

最近发展区源于维果茨基关于学习与发展的论述；“支架”作为教学隐喻则通常追溯到Wood、Bruner与Ross对辅导过程的研究（Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976）。支架帮助学习者完成暂时无法独立完成任务，其强度应随学习者能力提高而调整。

支架通常服务于某项相对可辨认的任务或理解目标，但并不意味着教师知道学生最终会形成怎样的全部理解。成熟的支架教学同样需要诊断、响应与逐步撤除。本文所讨论的是另一类更早期情形：教师尚不能确定眼前反应是否构成值得追踪的问题，因此还无法决定应搭建何种支架。

在这种情形中，立即提供支架可能过早规定方向，立即拉回主线也可能关闭线索。无知执念提出的不是“永不搭支架”，而是先保留线索，待学生补充理由、同伴回应或后续材料出现后，再决定是否进入支架式引导。

由此，它与支架教学形成时间上的衔接：判断克制处理目标尚未清晰的前段，支架处理任务和困难已较为可辨认的后段。两者并非对立。

（四）比斯塔「教育之弱」：最接近的邻居，也是最关键的区分

在所有现有概念中，比斯塔的「教育之弱」是离「无知执念」最近的一个。它是本文最严肃的理论对话对象，也是最需要精确切分的边界。如果不能说清楚「无知执念」与「教育之弱」在行动结构上的差异，那么本文的工作就只是在用一个新词重新描述比斯塔已经说过的东西。

比斯塔在《教育的美丽风险》中反对把教育理解为可以稳定生产预定结果的技术过程，并强调教育与自由、回应和主体化之间的关系（Biesta, 2013）。他的论点不是要求教师消极退场，而是指出：教育者可以行动、判断和承担责任，却不能保证学生将以何种方式回应。

这个论点与「无知执念」共享了同一个伦理起点：承认教育结果的不可控。比斯塔说教育者不能控制学生的主体化过程。「无知执念」说教师无法控制学生的深层判断何时何地形成。两者都在拒绝「教育是一项可控技术」的假设。

比斯塔也明确强调教师判断。教育是一种规范性实践，教师必须判断什么内容值得教授、什么目的值得追求，以及不同教育目的之间如何平衡（Biesta, 2015）。因此，把比斯塔的教师描述为只是被动接受不可控结果并不准确。

无知执念与比斯塔的关系应当被谨慎定位：它不是对“教育之弱”的根本超越，而是对教师判断内部一个微观动作的细化。教师既要教育方向作出总体判断，也可能在具体互动中承认，自己尚无充分理由决定某句话、某段沉默或某个偏离应当被如何处理。

真正的问题不是教师对“何为好的教育”作出判断本身，而是总体教育判断是否被直接套用于每一个局部反应。课程目标可以明确，事实错误必须纠正，安全边界必须维护；但在这些边界之内，教师仍可能遇到意义尚未显明的学习线索。

例如，学生提出一个看似离题的问题。教师不必只能在“立即追问”与“立即拉回”之间选择。她可以把问题记录下来，请学生用一句话说明它与当前主题的可能联系，允许课后补充，并在后续课程中回访。这样既不让一个发言无限占用公共课堂，也不把暂时无法理解等同于没有价值。

因此，无知执念不是悬置一切教育判断，而是把判断分层：教师继续承担课程、事实、伦理、安全与公平方面的判断；对尚无充分证据判断其方向价值的学生反应，则暂缓最终裁定。它是一种有限、可逆并接受问责的判断克制。

这一定位也降低了概念的原创性宣称：无知执念与比斯塔的教育风险和教师判断高度相邻，更适合被理解为二者在微观课堂互动中的一种具体化，而不是与其完全分离的新理论。其独立价值需要由后续观察研究证明。

三、“无知执念”的工作定义与行动边界

本文所说的“无知”不是缺少学科知识，而是教师承认自己对某个具体学生反应的意义、发展方向和教育价值掌握不足；“执念”不是固守不行动，而是持续抵抗过早确定的冲动。合在一起，无知执念指：教师在尚无充分理由作出方向性判断时，暂缓最终裁定，同时保存线索、安排回访，并继续履行必要的教学与照护责任。

这一概念包含五个相互约束的动作。第一，注意：觉察偏离、沉默、迟疑或意外联系，而不立即贴上“有价值”或“无关”的标签。第二，暂缓：在不涉及事实伤害、安全风险和公共秩序时，推迟最终裁定。第三，保留：通过板书、问题停车场、学习日志或课后记录保存线索。第四，回访：在获得更多语境后重新询问学生、同伴和材料。第五，问责：教师说明为何暂缓、何时重新处理，以及什么证据促使自己继续、修正或终止探索。

五个动作缺一不可。只有暂缓而没有保留与回访，容易变成忽视；只有开放而没有边界，容易让少数发言占据公共时间；只有谦逊而没有专业判断，可能放任事实错误和伤害性言论。无知执念不是减少教师责任，而是把“我现在不知道”转化为可追踪、可修正、可说明的专业行动。

第三层：教师构造意外可以形成的条件。悬置判断不是什么都不做。在悬置的同时，教师做的是一个更难的动作：她维持课堂的开放结构，让那个信号不被立刻消化、归类、或排除。她可能把那个离题的发言留在空中——不是追问它，也不是绕过它，而是让它悬浮在那里，让其他学生有可能被它触动。她可能延长那个沉默，不让下一个问题或解释填补它。她可能改变课堂的节奏，让快节奏的讨论慢下来，给那些还没有成形的判断留出时间。这些动作不是「引导」课堂到某个预设的目标，而是构造一种课堂的质地，让意外判断更有可能在其中形成。这里需要精确区分：构造条件不是控制内容。教师可以知道「什么样的课堂条件更可能让意外形成」——比如降低节奏、减少即时评判、留存离题发言、容许没有结论的讨论——但不知道「意外会以什么内容、在哪个学生身上、在什么时刻形成」。这就像一个人可以为失眠的朋友创造安睡的条件——关灯、保持安静、调节室温——但她无法控制她的朋友何时睡着、做什么梦。前者是条件的知识，后者是内容的不可知。「无知执念」的教师拥有条件的知识——她知道自己正在构造一个更开放、更少预判、更能留存意外的课堂情境——但她对这个情境会形成什么样的判断保持不知。正是这个「知道条件、不知道内容」的微妙位置，在「教师什么都知道」和「教师什么都不管」之间劈开了一个新的行动空间。它不是技术（因为它不控制结果），不是放任（因为它在持续构造条件），而是一种在确定与不确定边界上运作的实践智慧。

至此，我们可以给出「无知执念」的工作定义：

无知执念是教师在明确意识到自己无法预知学生的深层判断会在何处形成的前提下，仍然选择在教学的某些关键节点上悬置自己对「可欲教育方向」的判断，转而构造一种能够留存意外信号的课堂条件，使那些超出教师认知边界的学生判断得以不被中断地形成。

这个定义中有三个必须被守住的概念边界。其一，它是一个动作构型，不是一种人格属性或教学风格。它不是教师「具有」的东西——不是某种可以被识别、被诊断、被培训的特质。它是在特定的课堂矛盾中由此提出的一系列选择：当教师意识到自己的判断框架在此处是盲的，她选择悬置、选择构造条件。这些选择不是因为她是某一类型的教师，而是因为这个具体的教学情境逼她做出这些选择。本文全文中出现的「无知执念」，都指向这个动作构型，永远不出现在「具有……」「缺乏……」的句式中。

其二，它是一个特定节点上的选择性悬置，不是一个全局性的教学立场。无知执念不要求教师在所有时刻都悬置判断——那在教学实践上既不可行也不负责任。它只在那些「教师意识到自己的判断可能正在压制一个她看不见的形成」的微观节点上被激活。在课堂的绝大多数时刻，教师仍然在做出专业判断、引导讨论、评估回应、决定方向。无知执念不是要取代这些——它只是在这个教师的全部专业判断的网络中，留出几个刻意的「不判断」的缺口。

其三，它的核心动机不是「教师承认自己知道得不够」，而是「教师承认自己无法知道此刻对这个学生而言什么是有价值的」。「知得不够」是认知层面的谦卑——任何诚实的学者都承认自己知识有限。但「无法知道此刻对这个学生而言什么有价值」是伦理层面的节制——它不只是在说「我还有东西没学到」，而是在说「即使我把我所学到的全部拿出来，也无法替我做出这个判断，因为它在这个学生自主探索过程内部，不在我的知识范围之内」。这是知识论的让位——教师把自己的知识从「判断何为可欲」的位置上撤下来，不是因为知识无用，而是因为这个特定的判断需要由学生自己的形成来做出。

四、课堂现场：无知执念如何由此提出来

以下是一个课堂现场的实录片段。它不是一位教师「成功运用了无知执念」的示范，而是一位教师在课堂上面对无法立即处理的不确定性的记录——正是在这个绝境中，无知执念作为一个此前不可行的动作，第一次在教师的意识中形成为唯一可能的下一步。这个案例来自一门大学本科比较文学的研讨课，主题是小说中的不可靠叙述者。课堂上有十四名学生，教师是一位有十一年教学经验的资深讲师。以下场景出现在课堂的第四十分钟左右。（此案例来自一项对人文学科研讨课教学实践的质性研究，记录经教师本人许可后匿名使用。）

教师刚刚带领学生完成了一轮对文本细节的分析。她要求学生找出小说叙述者的自相矛盾之处，并讨论这些矛盾如何影响读者对叙述者的信任。讨论按照她预设的教案流畅地进行着——学生逐一指出叙述者在时间、动机描述和对其他人物评价上的不一致，教师逐一追问、引导深入。课堂的节奏是紧密的、目标清晰的。

然后，教师做了一个她常规的追问：「好的，我们现在把这些矛盾拼在一起看——你们觉得，叙述者是在故意欺骗我们，还是他对自己的理解本身就出了问题？」

大多数学生回答了「故意欺骗」或「自我欺骗」的变体，并给出了文本证据。讨论接近教师预设的收束点。这时，一个坐在教室后排、整堂课都没有发过言的学生开口了。以下是逐字记录：

「我觉得……好像不是他骗不骗我们的问题。我一直在想，如果一个人真的不知道自己在骗人，那我们说他在骗人，这个说法还有意义吗？就像如果我从小就被教导说某件事是对的，我从来没想过它可能是错的，那我说这件事的时候，我是在骗人吗？我觉得小说不是在我们判断叙述者是不是骗子，而是在让我们看到，他自己就是那个被骗得最惨的人。」

教室安静了大约五秒。教师事后在访谈中追述了她在这五秒中的意识过程。以下是她的自述（经编辑但保留核心内容）：

「我当时的第一反应是，这个学生在说一个我没准备过的东西。我的教案里没有这个方向。她的问题其实不是在分析叙述技巧——她是在质问我们刚才整堂课的那个预设，那个关于『叙述者在骗人』的预设。我意识到如果我跟进她的思路，我会脱离教案，我不知道接下来会形成什么。但同时，我也意识到这个学生刚才说的那段话，是我在这门课上听到的最有原创性的一个观察。她不是在回应我的问题，她是在做出自己的判断——不是关于叙述者，而是关于『欺骗』这个概念本身。」

「那个五秒钟的沉默里，我其实在做一个决定。我最早的本能是接住她的话，追问她『你说的欺骗是什么意思？能不能说得更清楚一点？』——这是我作为老师最舒服的动作。但我马上又想到，如果我追问了，我实际上还是在把她拉回我的框架里。我会把她那个不太成形的、带点哲学味的观察，引导成一个可以讨论的『论点』。她可能说得出来，也可能说不出来——但无论如何，那个观察就不会是她原本的样子了，它会变成课堂讨论的一部分，被我们肢解、分析、归类。我在那一瞬间有点不知道怎么办——不是因为我不教教书，而是因为两种选择都不对：追问不对，绕过去也不对。」

「所以我什么都没做。我就是让那个沉默延长了一点。然后另一个学生突然说话了——不是对我，而是对刚才那个学生。她说：『等一下，你刚才说他是被骗得最惨的——你的意思是，他相信自己说的那些话？』然后她们开始对话。我站在旁边听。我没有加入。」

在这个瞬间，形成了几件事。第一，教师意识到自己的教案框架——「分析叙述者的欺骗策略」——无法处理这个学生正在触及的问题（关于欺骗概念的合法性本身）。第二，教师意识到自己常规的教学动作——追问、澄清、引导——可能正在把这个学生的原创性观察

收编进一个既有的讨论框架。第三，教师选择了不做任何方向性的教学判断。她没有把那个学生的发言变成一个「值得讨论的问题」，也没有礼貌地绕过它回到教案。她让沉默形成，让另一个学生接住它，让对话自行生成。

这不是一次完美的教学示范。教师在访谈中反复说她「不知道那样做对不对」「到现在也不确定」。但正是在这个「不知道对不对」的绝境里，无知执念被实践了——不是作为一个事先学来的教学技巧，而是作为教师在被逼到现有选项全部失效的境地时，唯一的下一步。

我们可以在这个案例中辨认出无知执念的三层结构。第一层（意识到盲点）：教师在沉默的最初几秒意识到自己无法判断这个学生的发言——它是离题还是深层判断？它值不值得追问？她的专业直觉在这一刻失效了。第二层（悬置教学判断）：教师没有选择追问（那会把学生的观察拉回她的框架），也没有选择绕过（那会压制这个观察）。她悬置了这个判断——她不知道该往哪个方向走，所以她不走。第三层（构造条件）：她做的唯一积极的动作是让沉默延长——没有用下一个问题填补空白，没有用总结来收束讨论。这个动作构造了一个极简的条件：沉默和时间。而正是在这个被留出的空间里，另一个学生接住了前一个学生的话，而她们之间的对话，不是教师设计的，是自行形成的。

这个案例同时也暴露了「无知执念」最内在的脆弱。教师在访谈中承认，她至今不知道那个学生是否真的从这次课堂对话中获得了深层的判断位移。她不知道。那个学生期末论文的质量提高了，但教师无法确定课堂上那个瞬间是否在其中起了作用。无知执念不提供成功的保证——它提供的只是一种可能性：当教师把自己的判断从「决定方向」的位置上撤下来时，学生自己的形成可能有了一个不被中断的空间。至于这个空间是否被使用、被谁使用、形成什么，教师无从知晓。

五、无知执念的概念独立性：与四个最近邻居的精确切分

上一节的课堂案例为我们提供了一个具体的现场，让我们可以在行动层面——而非仅仅在概念定义层面——论证无知执念的概念独立性。以下将无知执念与四个最近似的教学概念逐一对照，指出每一个概念都只能装下无知执念的某一块，而装不下它的核心动作。

（一）与批判性思维的区分：操作框架 vs 框架本身的悬置

批判性思维的教学，无论是恩尼斯（Robert Ennis）的「合理反思性思维」传统还是保罗（Richard Paul）的「强义批判性思维」模型，都为学生的判断提供了一套认知操作的框架：识别问题、收集信息、评估证据、识别预设、推导结论。这套框架的力量在于它把判断变成了一个可教、可练的过程。它的边界也在于此：它只能处理那些已经在框架内的判断——那些可以被「识别」「评估」「推导」命题式操作覆盖的判断。

回到第四节的课堂案例。那个学生发出的判断——「叙述者自己就是那个被骗得最惨的人」——不是一个批判性思维的操作。它不是对某个命题的评估，而是对整堂课的讨论框架（追问叙述者是否在骗人）的质疑。如果教师当时用批判性思维的策略追问——「你能说清楚你对『欺骗』这个概念的定义吗？」——她确实是在进行批判性思维教学，但她同时也在把学生的框架位移收编为一个可以被分析、被归类的命题。这个学生的判断恰恰是在说：你们用来分析欺骗的那套框架，本身可能就是有问题的。批判性思维的框架无法处理一个正在质疑框架本身的判断——因为它的操作方法就是把任何发言都放进框架里处理。

无知执念的教师在那个瞬间做的，恰恰是不把这个学生的判断放进任何操作框架。她悬置了框架本身。这个悬置不是批判性思维教学的另一种方法——它是对方法本身的暂停。

（二）与杜威探究理论的区分：教师筛选困惑 vs 教师承认筛选的有限性

杜威的探究理论始于「不确定的情境」——主体被困惑抓住，探究由此启程。这个起点比批判性思维更接近无知执念所处理的课堂现实：学生的深层判断往往确实是从一种模糊的困惑、不安、或「不对劲」的感觉开始的，而不是从一个清晰界定的问题开始的。

但杜威式的教学中有一个关键的筛选机制：教师区分「有探究价值的困惑」和「偶然的、无意义的困惑」。这个筛选是必要的——课堂上充满了各种困惑，不是所有困惑都值得花时间探究。但这个筛选依赖于教师能够做出这个区分。

第四节的课堂案例恰好显示了这个筛选的极限。在那个学生发言之前，教师根本不知道她的课堂存在这样一个困惑——它不在教师对「学生可能在何处困惑」的预判之内。更关键的是，即使在学生发言之后，教师仍然无法判断这个困惑是「值得探究的」还是「离题的」——因为这个判断需要教师知道它通向哪里。教师恰恰不知道它通向哪里——所以才有了那五秒的沉默。

无知执念不要求教师放弃筛选——在绝大多数时候，教师必须筛选。但它做了一件事是杜威的框架没有做的：它为那些教师无法筛选的困惑留出了一个不被筛掉的空间。这个空间不是通过取消筛选来实现的——而是通过教师在某个特定节点上承认「我的筛选在此处可能是错的」、并据此悬置筛选来实现的。

（三）与维果茨基支架理论的区别：搭建目标导向的辅助 vs 为无目标的形成构造条件

维果茨基的支架理论要求教师知道学习的目标——支架是为了帮助学习者从当前位置移动到一个教师已经看得见的目标位置。这个目标可以是技能、概念、方法、或某种理解方式。支架的形状由目标决定：教师根据目标来判断学习者当前缺什么、需要什么样的辅助。

无知执念处理的教学情境有一个根本的不同：教师不知道目标。不是「教师不确定学习者能否达到目标」，而是「教师不知道这个学习者的深层判断的目标是什么样的，甚至不知道目标在哪个方向上」。第四节的案例中，那个学生的判断位移——如果它确实形成了——朝向哪里？从「分析叙述者的欺骗策略」到「质疑欺骗概念本身对理解这类叙述者是否适用」——但那个「质疑」的终点是什么？是某种伦理学上的相对主义？是对文学批评中道德判断的某种更深的警觉？教师不知道。教师不可能为这个位移搭建支架，因为支架需要知道要搭向哪里。

无知执念所做的不是搭建支架，而是构造条件——不是辅助学习者沿着一个教师看得见的方向移动，而是构造一个条件使移动可能形成，而不论移动的方向为何。这两者的差异不是措辞上的偏好，而是行动结构上的不同：支架是有向量的——它指向目标；构造条件是无向量的——它只提供形成的土壤，不指定形成的方向。这不是说无知执念「更好」或「更先进」——在多数教学情境中，教师确实知道目标，支架是恰当且有效的。无知执念只是命名了一种维果茨基没有讨论的情境：教师不知道目标的教学情境。在这种情境中，支架失效了，需要另一种动作。

（四）与比斯塔「教育之弱」的关键区分：两种「不知道」

这是全文最需要守住的概念边界，也是本文在理论上的原创性所在。在第二节中，我们已经在理论层面上做出了这个区分。现在让我们把它放在第四节的课堂现场中，看它在行动层面上意味着什么。

比斯塔的教师，在面对第四节中那样的课堂情境时，会做出什么样的反应？比斯塔的框架给了教师一个清晰的伦理指引：她不能把这个学生的发言当成一个可以被技术化处理的「教学材料」——她必须把它当作一个正在形成的主体的事件。她必须做出一个教育判断来回应它。这个判断可以是：追问她、引导她把观察深化、或者把她的问题摆回给全班——无论选择哪一种，教师都仍然是在「为一个她认为可欲的教育方向而行动」。教师可能不知道结果——她不知道这个追问最终会导向什么——但她知道，在这个情境中，追问这个学生的思考、帮助她推进自己的判断，是教育上可欲的。

现在让我们设想一个稍微不同的版本。如果教师在那一刻追问了——不是用「把你说的欺骗定义清楚」那种批判性思维式的追问，而是用比斯塔式的关切：「你刚才说的很有意思，能不能多说一点？」——这个追问毫无疑问是一个负责任的教育行动。但让我们追问：这个追问是否可能正在改变那个学生正在形成的东西？当教师说「很有意思」——即使她真诚地觉得有意思——她已经在对这个学生的发言做出评价。而这个评价可能在这个学生身上产生一个微妙的效应：她的思考方向被某种「被认可」的暗示轻轻拨动了。她可能会下意识地沿着「被老师说有意思」的方向继续想，而不是沿着她原本可能更混乱、更不确定、更难以被任何一个成年人说「有意思」的方向。比斯塔式的教师不是在控制结果，但她仍然在对方向施加影响——而这个影响，在那个特定的微观瞬间，可能恰恰是那个学生的深层判断所需要的、不被任何外部认可所引导的自主空间的相反面。

无知执念的教师在那五秒沉默里做的，不是一个比斯塔式的教育判断。她没有判断这个学生的发言是可欲的还是不值得的、应该追问还是应该绕过。她悬置了这个判断本身。她不知道对这个学生而言什么是好的——而这个「不知道」，与比斯塔的「不知道结果」是不同的层级。比斯塔的不知道是：我不知道我的行动会产生什么结果。无知执念的不知道是：我甚至不知道此刻我应该往哪个方向行动——因为判断方向本身所需要的知识（对这个学生而言何为有价值的位移），恰恰是我此刻无法拥有的。

前者是关于因果的不可知；后者是关于价值方向本身的不可知。这是两个不同的「弱」。比斯塔的教师因果层面上弱（不能控制结果），但在方向层面上仍然行使判断。无知执念的教师则在某些特定的微观节点上，连方向判断也悬置起来——因为她认识到，那个方向判断所需要的伦理知识，不在教师的认知范围内，而在学生自主探索过程内部。

如果这个切入点是成立的，那么无知执念就不只是「教育之弱」在操作层面的一个变体——它是比斯塔没有触及的一个行动空间。比斯塔说明了教育不能控制结果；无知执念追问的是：如果教育在某些微观节点上甚至不能判断方向，教师还能做什么？比斯塔的回答是：做出负责任的教育判断，但承认结果不可控。无知执念的回答是：在某个特定的节点上，不做出方向性的教育判断——而是构造条件让学生自主探索不被教师的方向判断所中断。这是比斯塔的伦理里面没有包含的一个动作：不是「我知道方向但控制不了结果」，而是「我此刻连方向也不知道，所以我把方向空出来给你自己走」。

五·五 与朗西埃"无知的教师"的正面切分：无知的位置，还是无知的对象

必须正面处理一个字面上几乎撞名的最近邻：雅克·朗西埃在《无知的教师》（Le maître ignorant, 1987）中，借雅科托的教学实验提出了一个激进命题——教师可以教自己所不知道的东西，因为真正起作用的不是教师的知识传递，而是一种"智力平等"的预设：教师无需掌握学生要学的内容，只需以自己的意志强制学生运用其本就平等的智力。"无知执念"与"无知的教师"共享同一个词根，若不划清界

限，本文会被直接读成朗西埃的一个教育学脚注。

分界线落在"无知"这个词所修饰的对象上，两者恰好相反。朗西埃的"无知"修饰的是教师所不掌握的知识内容——教师不懂拉丁文、不懂那本书，却仍能让学生学会；他的"无知"是一种关于学科内容的无知，其要害是解除"教师必须先懂才能教"这一解释性等级。而本文"无知执念"的"无知"修饰的不是内容，而是教师对学生学习将走向何方的不可预知——教师完全可以是本学科的专家、对内容了如指掌，但仍坚持不去预先规定学生的判断该长成什么样子。朗西埃要教师放下的是"内容上的权威"，本文要教师放下的是"方向上的预见"。一个内容上的无知者可能恰恰对学习方向抓得死死的（雅科托仍要求学生反复回到同一本书、验证同一种平等意志）；一个内容上的专家也完全可以对方向保持无知执念。二者不但不等价，甚至可以正交组合。

更深一层，两者的机制指向不同的对象。朗西埃针对的是"解释的迷思"——他反对的是教师以自己的解释去调停学生与知识的关系，其对手是"讲解式教育"（le maître explicateur）。本文针对的不是解释，而是预先设定学习终点的那种目的论姿态，其对手是"导向式教育"——哪怕一个教师完全不讲解、彻底放手（朗西埃意义上的解放），他仍可能在暗中用评价、时机与信号把学生的判断悄悄导向一个他预先看好的方向，从而恰恰扼杀了无知执念所要守护的"移动可以形成而不论方向为何"。由此得到可裁决的判据：若一个课堂在朗西埃意义上已经充分"解放"（教师不讲解、只以平等意志驱动），朗西埃理论预测学习即已被解放、无更多结构性障碍；而本文预测，只要该课堂的评价与反馈仍在暗中奖励某个预定方向，无知执念就仍未落实，学生的自主判断仍会被系统性地拉回那个方向——这一残余障碍是朗西埃框架看不见、而本文专门指认的。若在充分解放的课堂中，撤除"方向性奖励"这一操作对学生判断的自主性不再有任何影响，则"无知执念"应被并入朗西埃的解放教育学，本文的独立性不成立。

六、驳「这仍是另一种控制」：无知执念的知识论根基

无知执念最内在的张力在第四节的案例和第五节的区分中已经形成，但它需要被更正面地处理。这个张力可以被表述为一个尖锐的反驳：如果无知执念要求教师「主动构造让意外判断形成的条件」，那这个构造动作本身，难道不是另一种形式的控制吗？构造条件——降低节奏、延长沉默、留存离题发言——不是仍然预设了教师知道「什么条件有利于意外形成」吗？如果预设了，那不还是回到了「教师知道判断在哪里形成」这个被批判的预设？教师只不过是把判断形成的位置从「内容节点」（在哪个知识点上）转移到了「形式条件」（在什么样的课堂环境中），但控制仍然在形成——它更隐蔽了，但没有消失。

这个反驳必须被认真回应。如果站不住，全文的核心判断就会从根部折断。以下是本文的回应——不是否认这个张力，而是在张力内部精确地画出边界。

知识论的区分：知道条件与知道内容。

想像一个失眠的人的伴侣。她观察到，当房间太亮、温度太高、或白天的焦虑未被说出时，她的伴侣更难入睡。她逐渐积累了一些经验性的知识：什么样的条件有利于这个具体的人的睡眠。睡前她拉上窗帘，调低空调，坐在床边听伴侣讲十几分钟的话。她知道这些动作提高了伴侣入睡的机率。但她不知道伴侣何时睡着——是说过哪句话之后？是翻身到哪个角度之后？——她也不知道伴侣会做什么梦、会不会在夜里惊醒。

她拥有的是一种条件的知识：她知道某种条件更可能让某种状态形成，但她对那个状态形成的确切时刻、确切形态、确切内容，保持不知。这两种「知」和「不知」不是程度的差别，是种类的差别。

无知执念的教师处于类似的知识论位置。她从教学经验和课堂观察中积累了对「什么样的课堂条件更可能让意外判断形成」的实践知识：当课堂不被过于紧密的教案节奏驱赶时；当沉默不被急于填补时；当学生的离题发言不被立刻归类为「有关」或「无关」时；当讨论不被教师的追问持续引向某个预设结论时——在这些条件下，学生更可能从自己的困惑中长出超出教师预判的判断。这不是猜测——任何有经验的教师都能从自己的课堂传记中提取出这种模式。但这些条件知识，丝毫不意味着教师知道：具体哪个学生、在哪个时刻、会被哪个信号触动、形成什么内容的框架位移。

条件的知识和内容的知识之间，有一道质的鸿沟。知道如何让意外更可能形成，不等于知道意外会以什么形态形成。前者是教师的专业实践知识——她为课堂构造了一个更松散、更开放、更能留存意外的情境。后者是教师的不知——这个情境中会生出什么，不是她能够预判的，因为生在这个情境里的不是她的判断，而是学生的判断。学生自主探索有自己的逻辑——它使用什么材料、在什么时刻被触发、朝向什么方向推移——这些是教师的条件知识无法穿透的。

这道鸿沟，是无知执念能够区别于「另一种控制」的知识论根基。控制的含义是：行动者预设自己对行动的结果有足够的知识，使结果可以被预测、被调节、被导向设定的目标。无知执念的教师恰恰放弃了这个预设。她知道自己构造的条件可能让意外判断形成，但她不知道它会形成意外判断A还是意外判断B还是完全的沉默。她构造条件，但放弃对形成的预判。她为形成提供土壤，但不决定土壤里长出什么。

但反驳仍未完全平息。一个更深的追问是：如果教师刻意构造「让意外形成」的条件，这个「刻意」本身是否已经在把「意外」变成

一种被教师设定的课堂目标？教师是不是在说——「我的目标是让意外形成」——从而把意外本身当成了一种可欲的结果来追求？如果是这样，那岂不是一种更狡猾的控制：教师不再控制学生的判断内容，但她控制了学生的判断应该以「意外」的形式出现？

这个追问触及了无知执念的伦理核心。本文的回应是：无知执念不把「意外判断形成」当成一个教学目标来追求。它不期望、不要求、不衡量意外判断是否出现。它只是认识到：在当前的教学结构中（以「教师知道判断在哪里形成」为预设的结构），某些学生最深层的判断形成的可能性被系统性地压制了——不是被任何教师的恶意压制，而是被一个让教师无法不预判、无法不方向性引导的教学结构压制了。无知执念做的，是从这个结构中劈出一些刻意的空隙。这些空隙不保证任何事。它们不保证意外判断会形成，不保证课堂会「更好」，不保证任何学生会从中受益。它们只是在一个过度饱满的、把每一个教学瞬间都绑定在可预判方向上的系统中，留出几个不被预判占据的缺口。

一位教师在访谈中说了一句话，比任何理论语言都更精确地抓住了这个伦理位置：「我不是在期待什么形成。我只是不想让我的判断，成为那些还不属于我的东西的死因。」

不让我的判断成为你的形成的死因——这不是另一种控制。这是对自己的判断权的伦理节制。它不追求任何可欲的结果，它只是在某个具体的微观观点上，从「我应该判断什么对你好的」退后一步，留出一个空间，让你的形成不被我的好判断所中断。

这是无知执念的知识论根基，也是它的伦理脊骨。

七、一个教师的转身：无知执念如何改写教师观看自己课堂的方式

以下是一段教师的自我陈述。它不是一个「运用了无知执念」的案例报告——无知执念不是一个可以被「运用」的教学技术。它是一个教师在重新审视自己过去二十年的教学经历时，对某个反复出现的瞬间的重新理解。这段陈述基于本文作者对一位资深人文学科教职员的访谈整理而成。受访者审阅了文本并确认了其准确性。第一人称的叙事形式保留了她的语调和节奏。

我教了二十年书。我有个习惯，每学期结束后会翻看学生的期末论文，在心里做一个笨拙的分类：哪些论文是我给他们的工具箱做出来的漂亮活儿，哪些是在工具箱之外野蛮生长的东西。后者往往不那么「成熟」——论证可能有跳跃，结构可能不稳，有时候连问题意识都不太清晰。但每隔几年，我会在这些不成熟的论文里，读到一种让我停下来重读的东西。不是因为它写得好，而是因为它是我没教过的。我不知道它从哪里来的。

多年来我把这种时刻当成教学的神秘奖励。它的神秘在于：我无法解释为什么它出现在某些学生身上，而不是其他同样用功甚至更优秀的学生；也无法解释它为什么出现在某个学期的某个主题上，而不是其他我显然教得更充分的主题。它是随机的吗？和学生的天赋有关？和某种我无法控制的「课堂气氛」有关？我没有答案。

直到我开始认真想一件事：那些长出了我没教过的东西的学生，他们的论文中往往有一个共同点——他们都在某个学期中的某个节点上，被我漏掉了。

我说的「漏掉」，不是指我没给他们足够的关注。我给的关注是一样的——课堂讨论中追问他们、在作业评语中指出他们论证的弱点、在答疑时间里帮他们梳理思路。这些是我做为教师的日常动作，我做了二十年，从没怀疑过。但那些未被预设的理解，它们不是在我的追问中生长出来的。它们是在我的追问没有触及的地方——在我来不及评价的沉默里、在我认为「这个讨论已经够了」而转向下一页PPT的间隙里、在学生说了一句在我听来偏离主题而我轻轻把它带过去的那个瞬间里——在那里，它们逐渐形成了。

我想过一个学生的例子。大三的西方哲学史课，我们在读笛卡尔对感官确定性的质疑。讨论照常规进行：学生们分析笛卡尔的怀疑论证步骤，评估他的推理是否循环。一个坐在左侧中间的女生举手说：「如果笛卡尔把一切都怀疑了，那他为什么不怀疑『我在怀疑』这个动作本身？」我当时的反应是——我记得很清楚——我说：「这个问题很好，但我们先把文本的论证逻辑理完再回来，好吗？」我没有回来。那堂课的节奏太紧了。

期末她交了一篇论文。不是关于笛卡尔的。是关于「怀疑」这个动作的伦理学——她论证说，彻底的怀疑不只是认知行为，也是一种对自己的暴力。论文写得不完美——很多论证我认为经不起推敲。但它思考的是一个我从来没在那门课上讨论过的问题，用了一个我从来没教过的方法，抵达了一个我从来没想过的结论。给她打分的时候我在想：这东西，她是什么时候想出来的？

我现在回头看那个瞬间——她举手说那段话，我没有接住，我用「我们先理完文本」把它推迟了——我当时的真实心态是什么？不是我不尊重她的问题。是我在那一刻没有能力判断那个问题的价值。在我的教案里，那是一个会让讨论偏离预定轨道的问题。我的教学本能告诉我：控制节奏，先完成既定内容，再处理意外。这不是恶意，不是懈怠，而是二十年教学习惯的肌肉记忆。但那个肌肉记忆，在那个瞬间，可能刚好掐断了一条她正在走的思路。她的「不成熟的论文」之所以长成那样，或许不是因为我教了她什么，而是因为我漏掉了她——她在被我漏掉的地方，自己找到了路。

此后，我仍然设计教案、引导讨论、纠正事实错误并维护课堂节奏，但开始给不确定线索留下可回访的位置。面对离题发言，我不再有追问或拉回两个选项，而会记录问题、请学生补充关联，或约定课后继续。面对沉默，我会给出适度等待时间。等待并非越长越好，

但相关研究提示，教师在提问和学生回答后延长停顿，可能改善回答长度和质量（Rowe, 1986）。

这种改变也要求教师学习“注意”。教师注意研究表明，专业教学不仅是看见课堂事件，还包括选择关注什么、如何解释以及据此如何行动（van Es & Sherin, 2002）。无知执念要补充的是：有时最专业的解释，是暂时承认解释不足，并为下一轮观察保留可能。

八、回应第二个核心反驳：教师能够悬置判断吗？

有一个反驳从开篇以来一直悬在讨论的上空。它不是一个外部挑战，而是任何严肃对待教学实践的人都会提出的内部质疑。它与第六节的「这是另一种控制吗」不同——那个反驳质疑的是无知执念的行动逻辑是否自治；这个反驳质疑的是无知执念的行动本身是否可能。

这个反驳是：教师真的能够悬置自己对「可欲方向」的判断吗？

这是一个出现在课堂现场的反驳。它的锋利在于：它不被无知执念的理论架构所震慑——它直接问：你说的这个动作，在血肉模糊的课堂现场，人类教师究竟能不能做出来？当一个学生说了一句话，作为教师，你不可能不产生一个判断——这句话是有洞见的？是偏离的？是值得停留的？这种判断不是一个深思熟虑的决策过程，它是一个即时的、半自动的、被多年教学经验训练出来的知觉反应。一个有经验的教师，在学生说完话的半秒之内，就已经知道她要怎么接。这个「知道」是先于意识的，是肉体层面的教学惯习。无知执念要求教师在某些节点上悬置这个惯习——但这个悬置本身，难道不是已经依赖于教师先做出了一个判断：「此时此刻，我应该悬置我的判断」？如果这个「应该悬置」本身是一个判断，那教师不就还是在判断吗？

这个反驳不能被轻飘地绕过去。但它的力量恰恰在于它逼出了一个更精确的区分。以下是本文的回应。

判断的两个层级：即时专业知觉与方向性教育决定

教师无法也不应关闭即时专业知觉。经验使教师迅速感知发言是否推进主题、暴露误解或影响课堂秩序。这种知觉是专业判断的重要材料，但并不自动等于最终决定。反思性实践研究早已说明，专业行动包含难以完全言说的情境判断，也需要行动中的反思与修正（Schön, 1983）。

即时知觉与方向性决定之间虽只有很短时间，却可以插入一个可训练的动作：把“我感觉它偏离了”与“所以我要立即终止它”分开。教师可以先询问联系、保存问题或延后处理。这里的暂缓不是空白，而是一个有期限、有记录、有后续责任的决定。

因此，无知执念不要求消除判断，而是防止第一印象未经检验便成为不可逆的课堂处置。它尤其适用于意义不明但风险较低的反应，不适用于事实错误需要及时澄清、歧视或伤害性发言需要制止、实验与临床安全需要立即干预的情形。

这种判断克制与智识谦逊相邻。智识谦逊的重要内涵之一，是适当地注意并承担自身认识局限，而非否认自己的知识和责任（Whitcomb et al., 2017）。教师既不需要假装无知，也不能因知道有限而停止行动；她需要让行动与证据强度相匹配。

「我应该悬置」本身是一个判断吗？

“我应当暂缓”当然也是判断。它的对象不是学生发言的最终价值，而是当前证据是否足以支持不可逆处置。教师判断：此刻继续追问、拉回主线或延后处理，哪一种决定更可逆、更公平，也更便于后续修正。

因此，方向性判断和判断克制并非“判断学生”与“退出判断”的绝对对立。两者都是教师专业判断。区别在于确定程度与处置方式：前者在理由较充分时明确引导，后者在理由不足时选择低封闭度、可回访的行动。

无知执念由此被重新界定为一种元判断：教师评估自己当前判断的证据限度，并据此选择可逆处置。这种界定比“把教师位置空出来”少一些诗意，却更能区分专业克制与放任，也更容易接受经验检验。

九、大学教学在AI时代的知识伦理：从无知执念出发

让我们回到开篇的那个僵局。大学教学在AI时代被两种对立的叙事撕裂，它们的争论没有停歇的迹象。本文的论证不为这场争论增加任何一个新的立场——既不站在技术拥抱者那一边主张加快应用，也不站在人文守护者那一边呼吁坚守传统。本文论证的是：这两种立场背后的课堂实践，共享着一个系统性的失效点——它们都假定了教师知道学生的深层判断在何处形成。而这个假定，在当前的AI教学情境中被前所未有地暴露了。

暴露它的，恰恰是AI带入大学课堂的那个最具扰动性的效应：AI让教师比以往任何时候都更难维持「我知道判断应该在何处形成」的幻觉。在没有AI的年代，教师虽然不能控制学生的深层判断，但至少可以在一个相对稳定的知识地图上安放自己的教学设计——她知道学生需要学会什么、在哪里可能遇到困难、什么样的引导可能帮助他们跨越。这份地图从不完全精确，但它有一个大致的轮廓。教师的判断在那个轮廓内移动，虽然经常有偏差，但不至于根本上失效。

AI打碎了这份地图的稳定性。不是因为AI本身有多么颠覆——而是因为AI让一个一直存在但被教学常规遮盖的事实变得不可避免：学

生最深层的那些认知位移，从来不是在教师划定的地图上形成的。当学生可以用AI完成许多过去需要教师引导才能完成的智力任务时，教师失去了对「学习路径」的掌控感；而这个失去本身，不是危机，而是契机——它迫使教师去面对那个在没有AI的时代可以被暂时忽略的事实：你从来就没有真正知道过学生的深层判断在何处形成。你只是有了一个足够稳定的教学地图，让你可以不必面对这个事实。

在AI改变知识生产流程的背景下，无知执念可以成为教师知识伦理的一项原则：当学生借助AI提出陌生联系、改变问题表述或出现难以归因的人机混合观点时，教师既不能因其来自AI而立即否定，也不能因其新奇而自动赞赏。更合适的做法是追问来源、理由与责任归属，并在证据不足时保留判断。

这一原则与放任之间有明确边界。放任是不记录、不回访、不承担后果；判断克制则要求教师在场，维护事实、安全、公平和课程责任，同时为暂时无法理解的线索提供有限空间。它是一种负责的延迟裁定，而不是教师权威的消失。

在实践中，这可以转化为低强度而非标准化的制度安排：问题停车场、课后补充通道、学习日志、延迟回应、同伴解释和下一课回访。这些安排不是保证深层改变的技术，而是让未成熟问题不必在第一次出现时就被判死刑。AI时代的课堂既需要明确教授工具、证据和规范，也需要保留这种不被即时产出占满的思考余地。

十、边界与证伪条件

一篇论文应该知道自己停在何处。无知执念这个命名，不试图覆盖所有的教学情境，不声称自己是课堂伦理的充分条件。以下是它的边界。

其一，无知执念预设了一个特定的教学层级。它不适用于那些教学目标清晰、判断标准明确、教师确实知道学生应该往哪个方向走的教学情境——入门技能的训练、基础知识的传授、操作规范的建立。当教师教学生如何区分一手史料和二手文献时，她知道判断应该在何处形成；在那些节点上，她不但应该行使判断，而且应该精确、严格、不悬置。无知执念不是要侵入这些情境——它是在这些情境之外，命名一个被忽略的、教师不知道方向的教学层级。两种层级不是对立的，它们在同一个课堂上并存，教师需要的是辨识能力：何时判断、何时悬置判断。

其二，无知执念的有效性边界受制于课堂的制度条件。它在三十人的研讨课上可能的空间，远远大于它在两百人的大讲课堂上可能的空间。它在以探究和对话为核心的教学传统（人文学科的研讨课、批判性社会科学的工作坊、艺术创作的评论课）中可能找到更自然的土壤，而在以标准化评估和内容覆盖为核心的教学体系中，教师悬置判断的空间更小、代价更高。这不是无知执念的理论缺陷，而是它的制度现实——它不假装自己在任何条件下都同样可行。

其三，它是针对特定历史与技术情境提出的形成机制判断，而不是好教学的永恒本质。生成式AI提高了答案生产速度，也增加了教师判断学生思考来源和过程的困难。无知执念是否在这种条件下具有额外价值，应由后续研究检验，而不能由概念自身宣告。

最后，这篇论文本身可以被证伪。以下三条中的任何一条如果被证明成立，无知执念这个命名就应当被撤回或根本修订：

证伪条件一：在控制课程类型、教师经验和学生基础后，如果教师采用“注意—暂缓—保留—回访”的课堂，与持续即时定向的课堂相比，并未增加学生问题延展、解释框架修正或自主研究的可观察证据，那么该概念所主张的独立作用不成立。

证伪条件二：如果对比斯塔关于教育风险与教师判断的文本研究表明，其理论已充分包含“在证据不足时采用可逆处置并回访”的行动结构，那么无知执念应被重新定位为比斯塔理论的教学化表达，而非独立理论贡献。

证伪条件三：如果课堂观察稳定显示，教师实践判断克制时更常出现学生被忽视、错误未纠正、讨论失序或参与机会不平等，且加入保留、回访和问责机制后仍不能改善，那么该概念在实践上弊大于利，应被放弃。

十一、结语

本文试图识别的不是教师“不做事”的瞬间，而是一种容易被忽略的专业行动：教师意识到当前证据不足以支持最终裁定，于是选择较少封闭、可以回访的处置。AI时代的关键问题并非教师是否仍有知识权威，而是教师能否区分：哪些地方必须明确判断，哪些地方应当继续调查。

无知执念因此不是对无知的赞美，而是对知识边界的负责。它要求教师既拥有足够知识来辨认错误和风险，又拥有足够谦逊来承认某些学生反应暂时超出自己的理解；既不把所有意外都浪漫化为创造，也不把暂时无法理解都处理成偏离。

这一概念最终能否成立，不取决于文字是否动人，而取决于它能否帮助教师减少过早封闭，同时不削弱事实、伦理、安全和公平责任。未来研究需要记录教师暂缓判断的具体时刻、后续回访及学生学习轨迹，比较不同课程与学生群体中的效果。

教师的成熟，也许不仅表现为更快看出学生问题的方向，还表现为知道何时自己的方向感尚不足以成为学生道路的终点。

参考文献

- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association.
- Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43–50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J., & Howard-Snyder, D. (2017). Intellectual humility: Owning our limitations. *Philosophy and Phenomenological Research*, 94(3), 509–539. <https://doi.org/10.1111/phpr.12228>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- 本文把 AI 与大学教学的对峙双方（技术拥抱者与人文守护者）放在同一张桌上，指出他们共享一个未被检视的预设：教师知道判断应当在哪个节点形成。拥抱者设计的「批判性评估 AI 输出」把节点列成了清单，守护者要求的「亲手完成困难任务」同样预设了节点。撤销这一预设之后浮出的姿态，被命名为无知的执念。
- 与朗西埃《无知的教师》的划界是必须打的一仗，作者打了：朗西埃预设智力平等并以意志强制学生运用，教师的无知是内容上的；本文的无知是对形成结果的无知——她构造条件，却放弃对形成方向的预判。由此得到那个干净的区分：支架是有向量的（指向目标），构造条件是无向量的（只提供土壤）。作者还特意声明这不是说无知执念更先进——在多数情形下支架仍是对的，这句自限让整篇免于成为又一种教学正确。
- 大学教师 在一门课里留出至少一次「我也不知道你会得出什么」的任务，并且不预设合格答案的形态。难的不是设计任务，是事后忍住不按自己的预期评判。
- 教学发展与培训 把「教师放弃预知」作为可讨论的教学姿态写进培训，而不是只教提示词与检测工具。
- 研究生指导 开题阶段过早给定方向，等于把塑形逻辑装进学生的元过程；本文提供的是一条可辩护的克制理由。
- 更广的迁移 管理、教练、咨询同理：构造条件与搭建支架是两种不同的介入，混用时通常是后者伪装成前者。