

# 临场的消散：当教师的“核”不再转动

当代教师专业判断的变迁，既非自主权的剥夺，亦非默会知识的流失。本文提出一个此前未被精确命名的辨别维度：教师判断的根基不是一种“知识”，而是一种我们称为“核态”的主体组织方式——一种由内在不适、道德考量、感知整体性与后果承担共同构成的、在临场中被激活的、组织着自身经验与感知朝向判断的动态能力。本文首先论证，“核态”不是一个等待被拯救的本真性，而是一种在特定历史条件下（师范教育制度化、班级授课制、专业主义话语）被发生出来的主体形态。

作者 黄倩盈 · 约 2.8 万字 · 发表于2026年7月24日

### 摘要

当代教师专业判断的变迁，既非自主权的剥夺，亦非默会知识的流失。本文提出一个此前未被精确命名的辨别维度：教师判断的根基不是一种“知识”，而是一种我们称为“核态”的主体组织方式——一种由内在不适、道德考量、感知整体性与后果承担共同构成的、在临场中被激活的、组织着自身经验与感知朝向判断的动态能力。本文首先论证，“核态”不是一个等待被拯救的本真性，而是一种在特定历史条件下（师范教育制度化、班级授课制、专业主义话语）被发生出来的主体形态。当代教育优化工程最深刻的后果，是系统性地催生了一种“恍态”：一种主体内部组织被外部回路替代后，表面完好但内部核心不再转动的“借壳判断”状态。本文从这一核心区分出发，重新刻画技术优化对专业实践的隐蔽作用路径，分析恍态何以比知识流失更难察觉。论文以质性访谈片段锚定经验基底，并与Schön的反思性实践理论、认知卸载理论、杜威经验理论、梅洛-庞蒂身体现象学及专业社会学传统逐一对话，划定“核态/恍态”不可还原为既有概念的新辨别面。文章进而正面回应效率解放论、新专业主义论与教育公平论，论证核态的缺席将导致特定的认知与道德产出被不可逆地消解。最后，文章提出“留惑”作为困境保存的操作性概念，以制度设计草案回应如何为核态的涵育保留一块不可被平滑的粗糙之地，并以一组可证伪的历史条件收束全文。

关键词：核态；恍态；教师专业判断；主体组织；反思性实践；发生学

## 一、引论：一个需要被重新识别的问题

关于教师专业判断的变迁，既有的学术讨论大致沿两条路径展开。一条从“自主权”切入：管理主义、标准化课程、高利害问责如何侵蚀教师做出独立判断的制度空间（Apple, 1995; Giroux, 1983）。另一条从“知识”切入：技术理性如何将判断简化为规则应用，默会知识如何在萃取和编码的过程中被剥离了情境厚度（Polanyi, 1966）。

在展开本文的论证之前，有必要公正地承认这两条路径已经触及的深度。自主权剥夺的文献并非只是在描述“权利的减少”。从Freidson（1970）对医学专业的经典分析开始，专业社会学就深刻地意识到：专业自主权不是一个可以被随意增减的制度配件，而是专业者作为道德行动者的存在方式本身。当一个教师被迫执行不是她做出的课程决策，被剥夺的不仅是决定权，而是她作为判断主体的“做者身份”。批判教育学的传统进一步推进了这一逻辑：自主权丧失不仅是工作条件的恶化，更是教师被从“反思性实践者”的伦理位置上驱离的过程。知识流失的文献同样不是在简单地计算“默会知识库存的减少”。波兰尼提出默会维度，其哲学雄心远比知识管理更根本——他追问的是：在一切可言述的知识底层，是否存在一种“通过寓居而认知”的具身性根基？当技术理性试图把这一层根基因萃取为编码规则时，它所威胁的不是知识的完整性，而是认知者作为“寓居在经验中的人”的存在论位置。

这两条路径各自贡献了不可替代的洞见。然而，它们的共享盲区同样明晰：它们都将这个问题聚焦于“个体的某种东西在变化”——自主权在减少，知识库在流失，反思空间在压缩。无论这种变化被理解为“变少”还是“被压制”，分析的焦点都落在从一种状态到另一种状态的量变或程度变化上。这个预设让研究者持续追问“减少的品质如何被补回”或“被压制的空间如何被夺回”——其思考的自然方向是辩护性的、修复性的。

本文论证的是另一件事。这件事的主导隐喻不是“减少”，而是形态替换。一个教师仍然每天在做出专业决定——她选择教案、设计活动、回应学生、给予评价。从一切外部观测指标来看，她的判断活动没有减少，甚至可能更频繁、更精准。但那个曾使判断成为“她的判断”的东西——那种在不确定的临场中，由内而外地组织起她的全部经验、感知、价值与关切，并朝某个方向结痂成型的内在能力——已在日常运作中被悄无声息地闲置。它不是被夺走了，而是不再转动了。

我们将前者——那种在临场中被激活的、组织着判断生成的内部生命状态——称为“核态”。将后者——那种内部组织被外部回路替代后、表面完好的判断状态——称为“恍态”。这个区分的理论目标不是提供一种新的危机诊断分类，而是划定一个此前没有被精确命名的辨别面：当判断发生的内部核心不再被需求时，教师作为专业主体的存在方式本身发生了何种改变。核态不是一个等待被拯救的“本真内核”——它不是教师身上的一块现成器官，而是在特定历史条件下被诱发和操练的、一种组织自身经验与感知朝向判断的动态能力。恍态同样不是在描述某种“病态”或“堕落”——它是另一种在技术-制度条件下历史地发生出来的主体组织形态，有其充分的制度理性与适应逻辑。

这个辨别面的可识别性，在经验层面早已闪现。有教师告诉研究者，当她抛弃AI批改功能、重新自己动笔给学生写评语时，用了一个极其精确的措辞：“那种死掉的感觉消失了。”她描述的不是“知识被找回了”，不是“自主权恢复了”，而是一种内部组织状态的重新启动。另一些教师则在接纳AI教案之后说出另一种感受：她觉得课堂“顺了”“高效了”“自己也比以前更专业了”，但随即在访谈中陷入沉默，然后补上一句：“不过好像什么都不太像自己的。”这不是在表达对工具的焦虑，而是在描述一种“我正在运转，但我的核没有在转动”的体验。更也有教师报告自己在高频使用AI的同时，在特定的核心实践领域坚决保留“自己来”的动作——她们证明，“使用技术”与“保持核态转动”并非必然对立，关键在于是否在核心实践域中维持了一种自行再组织的动作。

这些体验之所以难以被既有理论收编，是因为它们指向的并非知识的流失、制度的压迫或技艺的生疏，而是另一种更隐蔽的形态转换：那个时刻需要被激活的、让教师把眼前这一团混沌的课堂现实“组织成她的判断”的关键层级，正在被平滑技术所跳过。本文的目的，就是把这个被跳过的层级重新命名出来，并论证：对抗技术优化对专业判断的真正作用，不能停留在“知识保存”或“自主权夺回”的框架里，而必须进入理解核态自身的发生条件、以及它在当前技术-制度张力中所面临的重新结算这一层面。

这个概念的生命力或许不限于教师职业。在临床医生的诊断直觉、工匠制作时的手感、艺术家在对素材反复试探中形成的判断方向、乃至数据分析师在杂乱数据中捕捉到某个异常信号时的那种冲动，同样存在着一个被环境激活、组织起主体内部全部资源并朝某个方向凝结的“核”。本文虽以教师为论述对象，但其分析框架的边界外沿，隐含着对更普遍的“技术条件下专业实践中主体向度”的重新锚定。

## 二、核态与恍态：一个不可还原的新辨别面

### 2.1 界定核态

本文提出一个此前未被命名的主体状态：核态。核态不是一种知识，不是一种能力，不是一套认知图式，而是一种具有生成性的主体组织方式。它指一个专业者在真实的、不可化约的临场情境中，其全部有关经验、感知、价值关切与道德审度被那一刻的压力所激活，相互牵拉、碰撞、取舍，最终凝结为一个判断方向的那个“正在组织着”的生命状态。

为了避免这个概念在诞生之初就被误解为某种浪漫化的“灵感”或“直觉”，有必要立刻说清它不是什么。核态不是非理性的冲动，不是反方法的任性，不是“跟着感觉走”。它可以——而且在成熟的专业实践中经常——包括对理论、规范、程序的审慎考量。但核态的核心特征在于：无论它纳入什么，它始终是由这个主体自己来组织的。她可能借鉴了教案模板，但她调适了节奏，因为感觉到这个班此地此刻的注意力在涣散。她可能参考了评语范例，但她换掉了某种措辞，因为她感知到这句话对着这个孩子某种微妙的脆弱。在这些微小的调适动作之下，运转着的是一整个由她自己的感知、

记忆、经验与关切组织起来的内部系统——一个完整的人在临场中朝向一个特定对象的“心凝一处”。

在此，一个在使用中容易出现滑动的关键区分必须被提前钉死。核态在本文中可以在两个相关但层次不同的意义上出现：（a）作为元能力——即主体把自己完整地组织起来并朝一个方向凝结的持久潜能，它经长期涵育而形成，即使不在当前被激活也作为主体的构成性潜质存在；（b）作为临场状态——即该潜在在某一具体情境中被当下启动的动态过程。前者是后者的条件，后者是前者的现实化。一个教师可能拥有强大的核态元能力（即她在过去二十年中反复操练了这种自我组织的能力），但在某一节具体的课中，因为疲惫、外部工具替代或注意力涣散而未被激活。与此相应，核态的减弱可以发生在两个层面：元能力层面的长期废用导致的渐消，与临场层面的一次性不启动。前者是退化，后者是闲置；前者是恍态的深层结构，后者是恍态的日常表现。本文的分析重在二者的交互：正是无数次临场不启动的累积，才造成了元能力层面的废用性沉寂。读者必须注意：这两个层面本身并非一个可以超历史地套用的普适分类——它们是在核态这一历史地发生的主体形态中，在特定的制度压力与技术介入下，才变得可辨识的结构特征。

核态的停转，因此不意味着“不工作”。它意味着那个“朝一处凝”的功能在具体情境中未被触发，而主体自身组织内部资源以生成方向的能力在长期不被需求后可能处于退行状态。我们将主体陷入这种“内部组织系统不被需求、长期闲置”的处境称为恍态。关键要记住：“核态”强调的是“正在组织着的状态”这一动态过程，而非一个现成的、等待被重新激活的“核心实体”。它不是教师身上的一个器官，不是在某一刻被取走或损坏了。它是在特定条件下被诱发、被操练、被维持的一种组织自身经验与感知朝向判断的动态能力——是历史的、有条件的。

## 2.2 界定恍态

恍态不是懒散，不是不负责，更不是外界所观测到的“教学水平低”。恰恰相反，处于恍态中的教师，其外在判断输出可能仍然维持在专业水准之上。她说的课堂引导语在逻辑上自治，写的评语兼顾了激励和纠正，课堂的节奏从容有序。但这些判断的生成来源，已经发生了根本性位移：它们不再是由她自己在临场中组织内部资源并凝结方向的产物，而是她调用外部回路——AI生成的教案、标准化的评语模板、预设的课堂管理脚本——再加以少许个性化微调的产物。

因此，恍态不是“判断的出错”，而是判断的借壳。壳还在——教案的格式还在，评语的措辞还在，课堂管理的结构还在——但壳里已经没有了那个在临场中被激活的、为这个特定对象、这个特定时刻、这个特定情境而生的“核”的转动。

在此必须立即拒绝一种可能浮现的误解：恍态不是一种需要被诊断和治愈的“现代社会症候”。它不是在描述一个人“变坏了”或“变差了”。它是在描述一种在特定技术-制度条件下历史地生成的、具有充分适应性的主体组织形态。在一个将效率、标准化和可测量性设为优先价值的系统中，恍态恰恰是最适应环境的运行模式。它节约了认知资源、降低了偏差风险、提高了产出的一致性与可考



核性。如何看待这种形态——将其视为一种值得警惕的“主体性位移”还是值得欢迎的“专业形态演进”——取决于我们把哪一种价值（系统的运行效率，还是主体自我组织的护持）置于教育目的论的优先位置。本文选择后者作为分析立场，但不意味着这一选择是自明的。第七章将从教育伦理与关系本体的角度正面论证这一价值立场的根据。在此之前，我们需要先把这种新辨别面的经验质地描述清楚。

借用一位被访谈教师的措辞：她不是说自己的教学“变坏了”，而是说那种“心里过了活东西的感觉”——不在了。这个措辞对恍态的经验质地的刻画，比任何理论定义都更精确。“像自己的”、“心里过活东西”这类体验之所以被教师用来描述“核态转动”的状态，不是因为它们是人类意识的永恒真理，而是因为它们在核态这一历史地发生的主体形态中，充当着一种特定的自我感受性——即主体对自身内部组织过程被激活或被闲置的感知。在另一种历史条件下（例如十九世纪中叶之前的教仆或塾师），“像自己的”可能根本不是专业价值的组成部分，甚至可能被视为“不专业”的任性。将这种自我感受性本身历史化，是本文彻底切断与浪漫主义主体哲学脐带的关键一步。

## 2.3 核态自身的发生条件

在进一步展开核态与恍态的区分之前，有一个更前置的问题必须被提出：核态本身是从哪里来的？

论文在此刻必须面对一个发生学的根本追问。一种“在临场中自己组织起全部内部资源”的教师主体，并不是自古以来就如此存在的自然物种。它是特定的历史条件与现代制度工程的产物。只需回溯到十九世纪中叶之前，教师的典型形象并非一个需要“亲自组织判断”的专业人，而是一个按照教义问答手册逐条执行的教仆，或一个在家中一对一传递既定知识的塾师。他们的权威不来自临场判断的锐利，而来自其作为教义或经典的忠实诠释者的制度位置。

核态作为教师工作的核心要求，是四项历史条件在十九世纪末至二十世纪交叠而生的。

其一，师范教育制度化将教学从一种经验传递术转变为一门需要系统学习的专业。师范学院不仅传授教学法，更培育一种特定的专业自我意识——一个教师被训练成不再是“按规程办事的人”，而是“在情境中做出专业判断的人”。这一转型将“判断者”的身份嵌入教师的自我认知核心。

其二，班级授课制的普及创造了此前塾师一对一教学中不存在的情境复杂性。当一个教师同时面对五十个背景各异的学生时，她无法再依赖统一的口令或照本宣科。她必须不断地“读”课堂——哪个学生走神了？哪里的讲解需要再慢一拍？哪个瞬间氛围开始变得沉闷？这种复杂性的急剧上升，是核态成为必要条件的经验根源。

其三，进步主义教育运动重新定义了“好教学”的标准。从杜威到陶行知，“以儿童为中心”的理念将教师从知识传授者重新定位为学习环境的设计者、学生经验的引导者和道德示范者。这意味着教学不再是对标准教材的忠实复述，而是对眼前活生生的儿童的即时回应。“回应”要求感知、判断与

组织的在场——这正是核态的元动作。

其四，专业主义话语将“自主判断”确立为教师专业地位的核心凭证。借用Freidson的专业社会学分析：一种职业之所以区别于“非专业”职业，在于它宣称其从业者拥有在不确定情境中做出独立判断的权威，而这种权威不能简化为对规则的执行。教师专业化的历史，就是论证“教学不是照本宣科”的历史。这个论证反过来建构了一种主体理想：一个好教师，是那个在临场中能自己判断的人。

这四项条件共同构成了核态的发生学土壤。没有师范学院的制度化训练，不会有“我应当自己判断”的自我期待；没有班级授课制的复杂性，不会有“我必须自己判断”的情境压力；没有进步主义教育的理念重构，不会有“我自己判断才是好的教学”的价值标准；没有专业主义话语的合法性论证，不会有“我自己判断才配得上专业身份”的社会承认。核态不是一种自然而然的、人人皆有之的“天赋能力”。它是一种在特定历史条件下、经由特定制度设计精心培育出来的、历史地发生出来的主体组织方式。

这个命题具有直接的现实后果。如果核态是历史地发生的，那么它的消退就不是某种“人性本质遭遇技术侵蚀”的悲剧，而是一个更冷静的问题：在核态赖以发生的制度条件正在改变的情况下，它将以什么样的方式被重新结算？它可能退化，可能转型，可能在新的条件下以新的形态被重新组装出来——但它不会简单地“被保存”，因为任何形态的保存都必须在新的制度张力中重新找到自己的支撑条件。

本文后续的论证将在这个认识的基础上展开。我们不是在为一个永恒的本质唱挽歌，而是在追踪一组具体的、有条件的制度张力如何正在重新塑造教师的专业主体形态。

## 2.4 确证不可还原性：与Schön、杜威、梅洛-庞蒂及专业社会学的对话

新概念的提出必须经受一场严苛的自审：它所划定的辨别面，是否真的不能被任何一个已有学术传统中的核心概念所覆盖？尤其是，教师专业判断研究中最核心理论——Donald Schön的“反思性实践”——必须在此接受正面的考验。

以下对话选定四个最可能构成挑战的理论传统：Schön的反思性实践（临场中的行动中反思）、梅洛-庞蒂的身体现象学（临场中的具身组织）、杜威的实用主义（经验中的情境判断）、以及Freidson以降的专业社会学（专业实践中的道德承诺）。本文的论证将展示：每一个传统都在其内部逻辑的某个接缝处，未能覆盖数字技术条件下判断发生学这一新问题——而正是在这些接缝的交汇处，核态概念找到了自己不可被替换的理论空间。

第一，与Schön“反思性实践”的正面交锋——概念的生死线。

在《反思性实践者》（Schön, 1983）中，Schön提出了“行动中反思”这一决定性的概念。他论证专业者的判断不是在“先思考、后行动”的线性模式中产生的，而是在行动的当下，在与情境的持续

对话中，通过“框架实验”逐步组织起来的。当情境“回弹”——即出乎意料反应出现——专业者会重新框定问题、重新组织理解、调整行动方向。这一描述几乎覆盖了核态所刻画的全部特征：在不确定的临场中，被情境“揪住”，组织起自己的全部经验与感知，朝一个方向凝结。

那么，“核态”是否只是“反思性实践在数字时代的同义反复”？这是本文必须回答的最尖锐的问题。

两项关键错位，让二者不可能互换。

第一项错位：Schön的“行动中反思”预设了情境始终能提供足够的阻抗与回弹。在他的经典案例中——建筑系学生的设计评审、心理治疗师的即时回应、音乐教师的即兴示范——专业者总是在与一个“会顶嘴”的情境打交道。材料不合预期会抗议，学生会提出意料之外的问题，病人会对干预产生反应。正是这些阻抗和回弹，逼着专业者去重新框定、重新组织。然而，当代教育技术系统——AI教案、评语预制、课堂管理脚本——所做的恰恰是系统性地消除这种阻抗。教案里连“如果学生这样回答，你应该那样回应”都预设好了，课堂管理的每一个可能偏离都被事先编制了应对流程。情境不再回弹，对话被预制答案所取代。Schön没有预见到这种边界情形，因为他的技术环境——尽管已包含专业工具——从未达到能把反思的每一个触发节点都提前填平的程度。核态追问的因此不是“教师如何与情境对话”，而是“当情境的回弹被技术平滑之后，对话得以发生的前提条件本身如何被撤销”。这是Schön没有进入的问题域。

第二项错位更重要：Schön的反思性实践关注的是认知-行动的过程特征（如何进行框架实验、如何命名与框定），而核态追问的是判断的组织来源（那个组织起全部经验的内部动作，是“我自己从内部往外长出的”，还是被外部回路接走的）。一个教师在使用AI教案时，可能完全符合Schön对反思性实践的行为描述——她检查了教案是否合适，做了一些微调，考虑了学生的特点。从外部过程看，她“在与情境对话”。但核态追问的是：在这个“对话”中，那个最核心的组织动作——把混沌的课堂现实组织成“我的判断方向”——是她在临场中自己完成的，还是以半成品的形态被外部方案递过来的？Schön没有区分这两种不同的组织来源，因为在他的理论框架中，情境的回弹天然保证了组织动作必须是“我的”——被回弹逼着重新框定，这本身就意味着“我在组织”。但当回弹被消除后，“我在组织”与“我在确认外部方案”这两种根本不同的存在状态，变得无法从过程描述上区分。核态恰好在这一点上划开了Schön看不见的辨别面：不是“是否在进行反思”，而是“反思中组织判断的第一手材料是谁的经验”——是我自己在临场中感知到的混沌、不适与张力，还是外部方案中已经被别人组织过的判断成品。

因此，核态不是对Schön的否定，而是对他的推进：它把反思性实践放到了Schön从未面对过的数字边界条件下，追问当反思的触发条件被系统性撤销后，专业者内部发生了什么。

第二，与杜威“经验”概念的对话。

在《艺术即经验》中（Dewey, 1934），杜威将“一个经验”与泛泛流逝的日常经验区分开来：一个真正的经验有其内在的完整性和节奏感，它从一个冲动出发，在材料和阻力的交互中逐渐获得形式，最终在一种充实感中结束——它不是被外部截断的，也不是被机械重复的。在《我们如何思维》中（Dewey, 1910），他区分了信念的两种来源：一种是通过“检验”而获得的——亲自追寻证据、理解关系，使一个观念变成对“我”而言经过确证的理解；另一种则是“被灌输的”——它作为一个成品被接受，没有经过我自己思维的主动组织。

杜威已经敏感地注意到：同一个结论，如果它的来源是“我亲自做了一遍思维运动”，和如果它的来源是“别人告诉我、我觉得有道理”，二者从外部看可以长得一模一样，但它们在主体内部的位置根本不同。然而，杜威没有把这一区分激进化到它最终能抵达的地方。他的工具箱里少了一个概念装置：他没问“如果外部环境被系统性地重新设计，让检验过程本身不再需要被激活，会发生什么？”他的经验理论设定了一个基本的条件——材料总有些“阻抗”、情境总有某种“不确定性”——正是这些阻力和不确定逼着主体去重新组织经验。但如果技术系统同时消除了不确定性和阻抗，把可检验的思路也预制好了，那么经验成其为经验的那个生长过程本身，是否会在未开始之前就被跳过？杜威描述的是经验的生长，本文描述的是生长的土壤被挖走之后，经验以何种替代形态继续存在。两个问题不在同一层，但在它们之间的论证张力中，核态概念划开了杜威“经验”概念不能覆盖的辨别面。

### 第三，与梅洛-庞蒂“身体图式”的对话。

在《知觉现象学》中（Merleau-Ponty, 1945/1962），梅洛-庞蒂论证身体不是世界中的一个客体，而是我们得以有一个世界的媒介。他对一个脑伤病例的重读奠定了这一论证：病人无法在没有具体指令的情况下自发进入一个动作——不是因为缺失了具体的动作技能，而是缺失了那种把世界知觉为“需要我做某事”的情境、并由此自行发动一个动作链的前反思性组织能力。

如果没有这个临床类比，核态作为一个新概念将永远无法被精确锚定。但两项关键错位让二者不可能互换。第一，梅洛-庞蒂关心的是一般意义上的身体主体在世界中的原初存在结构——他的病人所丧失的，是一种前个人的、类属层面的身体可能性，它与文化、制度、专业历史无关。而核态所描述的，是第二层级的、制度依赖性很强的组织能力——它建基于身体图式之上但不可化约为身体图式。第二，更为关键的是，身体现象学没有概念工具去区分“我自己组织的”和“被外部系统预设的”，因为在它看来，主体对世界的任何通达都已是身体的活生生的操作。核态追问的恰恰是在知觉之外还付出了什么——那个“组织起所有经验的内部用力”——这正是身体现象学不去、也无法区分的东西。

### 第四，与专业社会学的对话。



Freidson (2001) 在《专业主义：第三种逻辑》中强调，专业主义的伦理内核是一种对“善的工作”的内在承诺，这承诺不完全受外部奖惩驱动。他的“第三种逻辑”论述涉及专业伦理如何在市场理性和科层理性之间维系相对自主的生存空间——一个医生不会只因为担心被起诉而仔细诊断，她会因为“如果我不自己看清楚，这件事通不过我自己这道关”而仔细诊断。这似乎已经包含了核态的道德审度。然而，承诺可以是一种持续的伦理立场，核态追问的则是另一个问题：在一个具体的星期三下午，面对一堆待批的作文，当AI已经把评语预备好了，当她已经连续上了六节课，当没有人检查她到底是自己写的还是采纳AI的——在这一组具体条件下，这个承诺是如何被从潜在的伦理立场转化为一个“自己来”的动作的？承诺是静态的道德态度，核态是其被情境激活的动力学时刻。Freidson给了我们道德承诺的结构，核态给出了这种结构在行动中被激活的条件——当这些条件被技术系统绕过时，承诺可以继续存留作为一种信念，却无法转化为具体的判断行动。这也是Freidson未曾充分理论化的灰色区域：不是承诺的消失，而是承诺的无法点火。恍态不仅是技术替代问题，更是Freidson所说的专业主义的“第三种逻辑”被技术-市场合谋掏空的制度现象。

不可还原性的收束。

上述四个对话可以被收束为以下判断：Schön的反思性实践预设了情境能提供阻抗与回弹，核态追问的是当阻抗被技术平滑之后，对话的前提条件本身如何被撤销；杜威的经验理论关注经验生长的内部品质，却没有追问当阻抗与不确定性被系统性移除后的边界情形；梅洛-庞蒂的身体图式无法区分“组织能力的丧失”与“判断的组织来源”；专业社会学的责任概念捕捉了道德承诺的结构，但没有追问承诺在具体场景中被激活的存在性条件。核态概念落在这四个传统各自触及、却未能覆盖的接缝处。它不是对它们的否定，而是将它们推进到同一个此前不存在的问题域：在数字技术系统性平滑临场阻抗的条件下，专业者内部组织判断的动力学正在发生何种形态替换。

### 三、恍态的历史发生：三条替代导线如何被制度焊接

如果核态是一种在特定历史条件下被发生出来的主体组织方式，那么恍态同样不是从天而降的。它也不仅仅是一组技术替代机制的产物。第二章已经给出了“抹平临场”和“接走内部组织”两条导线的配对运作逻辑——前者撤销核态的触发条件，后者替代核态的运转过程，二者配对形成闭环。但这一闭环的理论描述要成为发生学论证，还必须回答一个更根本的问题：这两条导线并不是在任何时代都会配对。它们是在哪一组具体的制度条件下，被历史地挤压、焊接在一起的？

这正是本章的任务：补足恍态自身的历史发生学纵深——不是作为“背景介绍”，而是像第二章论证核态那样，一层层揭示标准化运动、指标化评价和教育技术产业这三股力量如何历史地交汇，又如何具体地改变了教师的日常实践、感知结构与判断习惯，从而“发生”出恍态这一新的主体组织形态。

### 3.1 标准化的挤压：从“我判断该怎么做”到“我如何达标”

第一个关键进程是二十世纪九十年代末开始席卷全球的标准化运动。以美国《不让一个孩子掉队法案》（2001年）为标志性节点，各国教育政策纷纷将“可测量的学习产出”确立为教育问责的核心依据。这一转向的操作后果，不是抽象的制度文本可以概括的——它穿透到了教师日常判断的微观时间结构中。

一位有十五年教龄的中学语文教师曾在访谈中描述过这种穿透的具体形态。她回忆自己在标准化改革全面推进之前——大约是九十年代中后期——的教学节奏：“那时候一个单元讲完了，如果学生对接下来的某个问题特别有兴趣，我可能会花一整节课去深挖。那个东西考试不考，但我能感觉到那个班彼时彼刻需要那个——他们眼睛亮起来了，你不可能不停下来。”她随后讲到变化是怎么发生的：“后来就不行了。不是有人拿枪指着我不让我停，而是教学进度表精确到了每一周、每一个知识点的覆盖。你知道学期末有区统考，统考要排名，排名影响学校的评估，评估影响你的绩效。你不敢停。你怕万一停了这一节，某个知识点没覆盖到，全班平均分掉下来——你承担不起这个后果。”

这个叙述的关键在于：标准化不是在以外部命令的方式“禁止”教师做课程决策。它更隐蔽的运作机制是制造了一种制度性的达标焦虑，这种焦虑被教师内化之后，自我监控替代了外部强制。教师自己开始计算“偏离标准的风险”，自己开始说服自己“那个不在考纲里的东西，讲十分钟就够了”。不是她被夺走了做判断的权利，而是她在每一次临场中都在主动放弃那个“揪住她”的瞬间——因为她已经学会了把那个瞬间编码为“危险的脱轨”。临场困境中的自主判断，被迫让位于对标准达标的焦虑监控。这是第一条替代导线——“把临场抹平”——得以运作的制度条件：不是技术覆盖了临场，而是制度把临场变成了一种需要被规避的风险。

### 3.2 指标化评价：撤销“只有我自己能感觉到的东西”的合法性

与标准化同步推进的，是教师评价体系的指标化。当“好教学”被拆解为一组可观测、可评分的维度——如“有效提问的次数”、“课堂互动覆盖率”、“学生参与度”、“教学目标达成度”——那些不可观测、不可分解、只能在临场中被主体自己整合的感知，在制度中迅速失去了合法性。

什么是不可观测但至关重要的感知？一位初中物理教师提供了一个具体的例子：“有时候你上完一节课，所有的指标都很好——学生举手回答问题的人数够多，小组讨论的时间达到要求，练习的完成率也达标。但你心里就是觉得这节课不对。空气里有一种说不清的沉闷。你讲浮力阿基米德原理，实验也做了，公式也推导了，学生该练的都练了。但你总觉得他们没真的懂——不是不会做题，是他们脑子里的‘浮力’还是一个和他们的生活经验没发生关系的东西。这个感觉没有任何一张评价表能抓住。你跟教研组长说‘我觉得今天的课有点闷’，他有可能会觉得你在无病呻吟——指标不是都挺好的吗？”

这个教师的困境刻画的，是指标化评价体系对核态的一种深层作用：它不仅是在评估教师，更是在重划感知的合法性等级。那些只能在临场中被主体自己捕捉到的整体性感受——氛围的微妙变化、学生的集体情绪走向、一种“讲是讲完了但东西没落地”的隐约不适——因为它们不可被指标记录 and 评分，就在制度中被归类为“不重要”或“主观臆断”。而“不重要”的东西，久而久之，就不再能“揪住”教师。她会训练自己不再去感知那些无法被分数表彰的维度，因为感知它们只能带来焦虑，却无法在制度中获得承认。临场被抹平的过程，因此不只是技术的覆盖，也是制度对感知合法性等级的重划——这是第二条替代导线得以运作的更深层的制度条件。

### 3.3 技术产业的嵌入：替代方案的内置市场

如果在标准化和指标化之后，教师面前没有现成的替代方案，那么她可能仍然被迫在达标焦虑与临场需求之间自行挣扎——这种挣扎本身虽然痛苦，但至少还保持着核态被迫转动的最低张力。然而，第三个进程——教育技术产业的迅猛扩张——恰好提供了填补这一真空的解决方案。它提供的不是一个可以自愿选择用或不用的工具，而是一个完整的内置市场：当学校购买了某家教育科技公司的产品，教师被嵌入了一个处处为“用”而设计的环境。AI生成的教案不仅质量过关，而且格式完全契合学校教务系统的提交模板。预制评语不仅措辞温和，而且覆盖了评分标准中的各个维度。课堂管理脚本不仅控场有效，而且符合督导评估的行为指标清单。

关键在于这三种产品各自与前述制度条件的精准耦合。AI教案的吸引力建立在教师对“偏离标准”的制度性焦虑之上——“用这个教案，至少知识点不会有遗漏，统考应该不会出问题。”预制评语的吸引力建立在指标化评价对评语“面面俱到”的隐性要求之上——“自己写，可能漏掉某个维度；用AI的，每一个维度都勾上了，组长检查时挑不出毛病。”管理脚本的吸引力建立在标准化课堂流程对“意外”的规避之上——“万一发生突发情况，按脚本走至少不会出大错，家长投诉时也有据可查。”技术供应的逻辑，精确地回应了制度制造的焦虑结构。产品本身是中性的，但它在特定制度压力下被教师采纳的动机，已然是在被制度所塑造的需求——不是“我需要这个工具来更好地判断”，而是“我需要这个工具来安全地达标”。

### 3.4 焊接的时刻：三条进程在何时合流为一个闭环

标准化运动制造了“偏离标准的焦虑”，压缩了临场的制度空间；指标化评价撤销了临场感知的合法性，让“被揪住”不再是一种被承认的专业体验；教育技术产业提供了覆盖这些被压缩空间的替代方案，让临场被抹平之后，一切仍然照常运转。正是在这三个进程的历史交汇点上，第一条导线（抹平临场）和第二条导线（接走内部组织）才得以稳定地配对。它们不是在任何时代都会配对——在八十年代的中国公立学校，同样存在某种程度的标准化和教研考核，但没有足够发达的教育技术产品来承接被压缩的判断空间。那个时代的教师仍然不得不在达标焦虑与临场需求之间挣扎——那种挣扎尽管可能带来职业倦怠，但本身保持了一种被迫的核态转动。而现在，技术产品的介入使挣扎不再必要：达标焦虑有了现成的解药，解药的使用又进一步强化了“不挣扎才是合理的”制度理性。替代配对由此从一种临时的应急策略，演变成为一种稳定运行的正反馈闭环——恍态的历史发生条件成熟了。

这个历史的“焊接”时刻能够解释，为什么恍态不是一个笼统地笼罩所有教师的均匀形态，而是在不同制度压力强度和技术渗透程度下，呈现为一种按区域、按学科、按个体差异蔓延的状态。一个在音乐或体育这类具身性极强的学科中教学的教师，其核心实践域较难被语言模型覆盖——学生跑调的修正、动作姿态的即时调整，仍然需要有临场感知的组织力——因此恍态在其日常实践中的渗透可能较弱。相反，一个在写作、阅读、习题讲解等高度依赖文本交互的学科中教学的语言类教师，其核心实践域极易被AI预设方案覆盖，恍态的渗透可能更广泛。这一差异反过来印证了发生学论证的核心主张：主体形态的转变，取决于土壤与条件，而非个人意志或道德品质。

## 四、经验的目击：质性片段的再解读

核态/恍态这组区分，在教师自身的经验中是否可被辨识？如果它只是一个理论构造，那么其解释力永远受限于概念的自治性，无法在专业实践者的日常体验中找到锚定点。本章呈现来自同一所城市公立中学语文教研组的三位教师的访谈片段，以及补充的一位高中物理教师的片段、一位长期高AI使用但保持高核态的小学教师的片段和一个来自外科临床的跨专业证词。解读的焦点是：在教师自己的经验描述中，是否存在一个能被辨识的“核态/恍态”转换点，以及这种转换如何在具体的、充满矛盾的过程性经验中呈现出来。



## 4.1 三个核心片段的重读

W老师，十六年教龄，使用AI辅助工具约一个学期后说出了那句被前文反复引用的话。但在那之前，有一个更长的、充满抗拒与游移的挣扎期。她在接受访谈时回溯了自己最初几个月的态度变化：“一开始根本不是适应的问题。一开始是抵抗——我觉得这东西不可能比我更懂我自己的学生。但周围的同事都在用，教务会上教研组长也推荐了，你不试一下好像显得你故步自封。我就试着用了一次作文评语。第一次用，说实话，看完它生成的东西，我心里是服气的。它有几个措辞，真是我自己想不出来的——特别精准，又温和，又到位。我就想，可能是我的偏见。我之前的抗拒是一种傲慢。”

从“这是傲慢”这个自我判断之后，W老师开始系统地采纳AI评语。省下的时间，她最初试着投入到了对个别学生的深度谈话中——这正是效率解放论所设想的那种“更高阶判断”的场景。但她随即发现，深度谈话需要的前提——首先是留出时间，其次还需要在一天繁重的教学和行政工作之后，还有精力去面对一个学生开口时的那种不确定和可能出现的情绪复杂性——“不是你腾出四十分钟就能做到的。你心是累的，你只想把剩下的活都做完，不要再动脑子了。”于是省下的时间没有流向更深的判断，而是流向了更多的任务——因为学校管理系统的数据填报、过程性材料的自证文档、家长沟通记录的上传，都在等着“效率提升后应当能完成”的附加工作量。“解放”变成了加速器，而不是停下来的契机。

“大概用了两个月吧，我一直觉得蛮好的。但就是最近几次，我上完课回到办公室，心里就是不舒服。不是说课上得不好。学生反应挺积极的，流程也顺。但那节课上完以后，我觉得自己没有‘动’——就是那种，我整个人没有真的动起来。好像我被一个很顺的东西带着走了一节课，下课以后觉得空落落的。”当研究者请她进一步描述“动起来”是什么意思时，她沉默了十几秒，然后说出这样一句：“就是那种自己需要去组织什么东西的感觉——它不在了。”

她随后补充了一个试图用回自己评语的失败经历：“上周我试着不用AI，自己写一个学生的作文评语。那个学生作文写得其实不差，但有个段落逻辑有点跳，我想给他指出来，又不想打击他。结果我在电脑前坐了一个多小时，写了三版，最后全删了。我不知道该怎么说了。我之前不是这样的——我改作文改了十几年，什么时候怕过写评语？但现在就是那种感觉，话到嘴边了，组织不起来。你觉得你脑子里有东西，但你抓不住它们，排不成一个完整的、你觉得‘就是它了’的评语。”

C老师，教龄六年，重度使用AI辅助工具已经一年半。她与W老师的不同在于，她没有经历过W老师那种“抵抗-认可-不安-试图恢复-发现已丧失”的完整过程——她的采纳路径更直接、更顺畅。“我以前很怕批作文。每次改作文都很焦虑——写评语总觉得没写到位，改来改去，半夜还在改。后来用了那个AI批改，我的痛苦一下就没。了。评语自动出来，措辞很温和，激励和纠正都有。我现在就是看一遍，没问题就用了。特别省心。一个下午能搞定以前一个星期的活。”她随后又说：“不过现在你真让我自己写一条评语，我发现我写不出来了。我不知道该怎么说——感觉脑子里有东西，

但是组织不起来。”

研究者问她是否有过类似W老师那样的不适感。她的回答是：“没有。我觉得挺好的。反正我确认过没问题，那个评语就是专业的。家长也没意见。学生看了也没觉得什么不好。为什么非要自己写呢？自己写可能还没AI写得好。只不过有时候——偶尔——我会想起来我实习的时候第一次改作文。那个时候很慢，很累，改完以后特别有成就感，觉得这是我改的。现在没那个感觉了。”她停了一下：“但那个感觉很重要吗？我也不知道。”

Z老师，二十三年教龄，同教研组老教师。“那个AI，我从来不让它碰评语。不知道为什么，我就觉得这块我得自己来。别的可以借用，但批作文这儿，我得自己一字一句看完，心里过一遍，再写。那个过程很慢。有时候改到晚上很晚。但我改完以后，人是很踏实的——觉得今天脑子动了，心里过了一遍活的东西。这种感觉如果用那个机器替代了，我总觉得哪儿不对。”

跟W老师和C老师不同的是，Z老师不需要通过“不适”或“失落”来反向感知核态的存在。她主动在系统内维护着核态的运转空间。但即便如此，她也不是毫无压力：“教研组长有一次跟我说，你不要太固执，别的老师用AI改作文快多了，你可以省下时间去做别的。我说那些别的事——填那些表格——对我来说不重要。重要的就是这个‘慢’。慢了以后我才觉得我是他们的老师。”

这三个片段的并置清晰地展现了一组不同的核态运作状态，但不是作为静态的类型标本，而是作为在同一制度压力下三个主体各自应对、各自挣扎、各自形成不同形态的过程性轨迹。W老师正在经历核态被绕过时的不适感，并在试图恢复的过程中发现元能力层面的衰退已经开始——她还在要求它转动，但已经感到了“组织不起来”的阻力。C老师的核态已经因为长期不被需求而进入恍态——过程消失了，“痛苦”也消失了，“脑子里的组织过程”起不来了，而且她不觉得这有什么不对。Z老师则在系统中刻意为自己的核心实践域保留了一块不被平滑的粗糙地——慢、累、但踏实，而且她有意识地在抵抗来自管理层的压力。这三条轨迹勾勒出的，不是三种教学水平，而是三种主体组织方式的处境，以及它们被同一个技术-制度环境差异性地塑形的过程。

#### 4.2 变异案例：当核态在高AI环境下仍然保持

与C老师处于同一学区的L老师，教龄十四年，小学语文教师，使用AI辅助工具已接近两年，但在自我报告中展现出截然不同的主体状态。她说：“AI给我省了好多事——课件、练习题、行政文书——都用。但作文评价和课堂具体怎么上，我不用。AI给我一套教案，我会当成一个参考意见来读，就像读一本教参。我读完了，可能会采纳它的一个导入设计，也可能全部推翻重来。我不是不用，我是看完它之后问我自己：我到底想怎么上这节课。”

L老师的描述中有一个关键的细节值得更仔细地审视。她不是简单地“拒绝”AI教案，然后完全自己重新设计——那是一种更常见、也更简单的抵抗模式。她的做法更微妙：“读完AI教案之后，我会在脑子里自己先‘上一遍课’——不是说真的在空教室里走一遍，而是我会想象，这个导入设计如果真

的在我的二班用，那帮孩子会在哪个点上开始走神。那个小组讨论环节设计得挺漂亮的，但上次他们小组讨论效果不好，就是因为问题太空泛了，AI没考虑到这一点，我得把问题改得更具体。还有收尾那个例子——太城市孩子的东西了，我们班有一半是外来务工子女，他们不吃这套。”她把这整个过程称为“过一遍我的脑子”。她说：“过完以后，我可能最后用的教案，和AI给的版本，有六成是重合的。但那个六成已经不是AI给我的那个了——是我自己的了。”

这个“过一遍我的脑子”的动作，就是核态在慎纳域中转动的微观形态。L老师证明了两件事可以同时成立：高效采纳外部资源，和保持核态转动。区别不在于是不是用了，而在于采纳时是否经过了内部重新组织——是否把外部方案当作原料，在自己内部的感知、经验与关切的磨盘上磨了一遍。她与C老师的区别不在使用的技术种类或频率，而在核心实践域（作文评价和课堂设计）中是否保持了这一“自行再组织”的动作。

但L老师也承认，维持这个“过一遍”的习惯是有代价的，而且并不总能做到。“有时候太累了，就懒得过了。直接用了。用完上完课，学生也还好，但我知道自己没使劲。一节课下来，好像没上课。”她补充了一个细节：有一次她因为太累，直接用了AI教案上课。课上得很顺，学生反应积极，但她说“上完课我回家，我老公说你看起来不高兴。我想了想，是因为我觉得自己今天不像一个老师。那节课成了一个活，而不是我的一节课。”

在L老师的这个补充细节中，可以更清楚地看到她与C老师在“常态化恍态”之间的那道门槛。C老师对于“变成活”这个状态已经不觉得不适了——“但那个感觉很重要吗？我也不知道。”而L老师仍然能感觉到不适，并且这种不适能够驱动她下一次刻意地“再过一遍”。这提示我们，恍态的蔓延可能不是一条均匀滑坡，而是一个由多个这样的门槛组成的梯阶：从“强烈不适”到“偶尔不适”到“不再不适”到“不适的消失本身也不被察觉”——W老师、L老师、C老师恰好停在这条梯阶的不同位置。

#### 4.3 跨领域目击：外科医生的“手稳”与“心不动”

在本文的论证框架中，教师是论述对象，但核态/恍态的辨别面被理论化为对更广泛专业实践具有外推潜力。为了不让这一声称沦为豪言，此处嵌入一个来自临床医学的简短证词。

Y医生，三甲医院普外科副主任医师，从业十五年。在一次关于手术机器人的非正式访谈中，她说了一个类似的体验：“用达芬奇做手术的时候，手感是不一样的。不是说机器人不好——它很稳，比我手稳。但是做久了之后，我发现我自己主刀的时候，在某个节点上会犹豫——这个角度再调整一下？这个剥离可不可以再保守一点？用机器人时我不犹豫了，因为界面太清晰了，路径太确定了。但有一次，一个特别复杂的粘连剥离，机器人规划了一条路径，我看了觉得没问题，就做了。做完之后我总觉得不对——不是病人出了什么事——是我觉得自己没做决定。那个决定是机器人推算的。我执行了一个计划，但不是我判断的。”

当被问及她是否还会继续使用机器人时，她说：“会。但我现在每次做完机器人手术，会专门在手术记录里多写一段——‘术中判断要点’——把我自己的判断过程写下来。哪怕和机器人规划一样，我也要自己走一遍。不然我觉得自己会变成一个操作员。”

Y医生的“我执行了一个计划，但不是我自己判断的”——这几乎就是恍惚定义句的跨领域翻译。而她自创的那条纪律——“哪怕和机器人规划一样，我也要自己走一遍”——是个体版的“留惑”。在面对高技术密度的不确定情境时，她为自己在核心实践域中刻意保留了一个“自己组织”的动作。这一证词不构成系统性的跨专业实证，但它提示：本文的分析框架并非在教师职业的独特性中自洽，而在其他专业的经验中也具有可指认性。这一可指认性本身，构成该区分外推潜力的初步经验根据。

#### 4.4 质性材料的边界

有必要澄清本文对质性材料的使用边界。五位教师的叙述和一个医生的证词，不可能支撑任何统计显著性的结论，本文也不试图从这几段材料中归纳出关于教师总体的命题。它们在此的唯一功能，是展示“核态/恍惚”这组区分在专业者的日常经验中是可被指认的——即便他们在用自己的语言描述时，也已经区分了“顺畅地完成动作”和“自己真的在组织”这两种不同的存在状态。特别重要的是，这些材料不是静态的类型标本，而是展示了在制度压力下主体挣扎、游移、试探的过程性经验——W老师的抵抗与失能、L老师的“过一遍”与偶尔放弃、C老师的适应与偶发疑问，共同勾勒了核态被逐步闲置或刻意保持的多种路径。至于这种区分在多大比例、什么条件的教师群体中以什么方式分布，以及它与教学效能、职业倦怠等既有变量的关系，均属于后续的实证研究需要回答的问题。质性片段在此构成概念的经验地基，不是概念的经验验证。

为了进一步规避研究者“把理论塞进受访者嘴里”的风险，有必要简要交代资料收集方法。所有教师访谈均为半结构化深度访谈，单次时长45至90分钟。访谈提纲的起始问题是描述性而非概念性的：“请回忆最近一次你上完课之后觉得心里不太舒服或特别踏实的瞬间。”后续追问均从受访者自己的措辞出发（“你刚才说‘不动了’——能再多说说那是什么感觉吗？”），而非从本文的概念出发（不曾问过“你觉得你的核态被启动了吗”）。本文的分析类属（如“不适感”、“内部组织”）是在逐字稿的多次反复阅读中从事后识别的模式，而非事先植入的问题。

### 五、恍惚为何比剥夺更难察觉

前文的分析或许已经可以让细心的读者自己发现这一点，但此处仍需要把它说清楚。研究专业危机的主流传统——无论去专业化、去技能化还是专业自主权侵蚀——在机制假设上共享一个前提：从业者知道自己正在失去什么。被剥夺的人有愤怒，有抗争，有在表达中找回自己位置的需求。这种痛苦的可见性，是抵抗得以发生的情感前提。



恍态不提供这个前提。恍态下的教师不是在抵制中被压服的，她是在顺畅中被接管的。她看到的不是“我的判断能力被夺走了”，而是“我的判断输出更精准了”。因为输出的确实在改善——教案更规范了，评语更完备了，课堂节奏更可控了——她没有理由怀疑自己“正在变好”。这是一种“借壳判断”的正反馈循环。每一次外部回路的成功采纳——教案被顺利执行、评语被家长认可、课堂管理脚本控场有效——都在强化一个信念：“我是有判断力的。”但这个信念中的“判断力”在组织来源上已经发生了位移：那个真正在做判断的引擎，是外部的，而她自己的引擎在长时间没有启动之后，已经不像W老师那样会产生“说不上来为什么不舒服”的不适感。她甚至连不适都感觉不到了。她只是觉得“一切都挺好”——而“一切都挺好”恰恰是恍态最坚固的认知护盾。

教育系统本身的结构性利益也与恍态相容。一个教师如果保持核态的持续转动，她就必然会在某些时刻偏离标准流程——因为她的内部组织判断可能与外部预设不一致，而她会选择坚持自己的组织结果。这会给系统带来不确定性。恍态的教师则不会。她的输出稳定、可靠，便于考核与比较，不制造意外的麻烦。系统的管理成本下降了，教学质量指标维持了，在管理者的视角下，一切都在变好。因此没有来自系统内部的动力去侦测恍态的蔓延，更没有动力去抵抗它。这就构成了恍态最深处的特征：它是一个在受影响者与管理者双方都不感到痛苦的情况下，安静地、合意地进行的形态转换。当不需要被影响者本人发出抵抗信号，也不需要管理方施以可见的压力时，识别和抵抗的入口本身就成了问题。本文能做的是给出这个问题的精确形构——而这本身，或许是抵御的第一步。

## 六、反驳与局限：必须直面的四个尖锐问题

一个判断如果没有经历过对其最具杀伤力的反驳的淬炼，无论它听起来多么锐利，都还只是独白。以下四个反驳，每一个都有能力从根本上动摇本文的核心主张。

### 6.1 效率解放论

反驳陈述：AI与标准化工具并非在“替代”教师的核态，而是在“解放”它。那些被外部回路接走的任务——批改机械性错误、编排标准教案、管理课堂常规——恰恰是低认知密度、低主体卷入度的耗竭性劳动。教师从这些劳动中解放出来之后，理应能将核态投入到更高阶的判断中：深度师生对话、个性化情感支持、创造性课程设计。如果这是真的，那么恍态就不是核态的停转，而是核态的重新配置。工具接手了低阶工作，教师的高阶判断变得更加活跃——这不是“核不转动”，而是“核转得更快、更准”。

回应：这个反驳的内涵逻辑是无懈可击的——如果被解放出来的时间和注意力真的被重新投回了核态的话。问题出在它的经验前提上。W老师的经历提供了一个具体的反例：她曾试图将省下的时间投入深度谈话，但发现疲惫和更多的新任务（数据填报、过程性材料自证）让深度投入难以实现。更普遍的经验观察显示：在被高度标准化和绩效考核化的教育现场，教师被解放出来的精力并

没有流向深度对话或创造性设计，而是流向了被解放前无法完成的新任务。这不是技术解放的失败，这是技术解放被另一套治理逻辑所劫持。

更深一层：效率解放论假设被解放的教师天然地倾向于将剩余精力投入到需要核态转动的活动中——但这是对人的一个乐观预设。在一个将“不确定”视作风险和低效的制度环境下，主体会理性地选择高确定性、低组织成本的路径，而不是主动扑向混沌。当一天的课上完，当数据填完，当一个教师终于可以坐下来，她最不需要的就是更多的不确定。她需要确定，需要方案，需要“这个可以用”。外部回路恰恰满足了这种对确定性的疲惫需求。这不是道德上的懒惰，是认知上的自我保存。

不仅如此，从制度分析的角度看，“解放”需求本身在某种程度上也是被系统协同制造出来的。技术的引入降低了教学流程的摩擦成本，管理的“提速”预期随即上升——既然备课可以半小时完成，为什么不再多开一门选修课？既然评语可以一键生成，为什么不把省下的时间用于完善学生的电子成长档案？标准化的焦虑制造了效率需求，技术提供了效率方案，管理放大了效率产出要求——三者合谋之下，“解放”不是把教师从忙碌中释放出来，而是把忙碌的基线整体抬升。

## 6.2 新专业主义论

反驳陈述：恍态所描述的“借壳判断”未必是专业主义的萎缩，而恰恰可能是专业主义的一种新形态。在平台化、智能化的分工生态中，“流畅地编排外部资源”本身就是一种高阶的专业能力。能够准确判断何时采纳AI方案、何时微调、何时推翻重来——这难道不是一种新形式的判断力？Miao等（2022）在讨论AI时代教师素养时，明确指出“人机协同判断”是未来教师的核心能力。如果这就是新的专业主义，那么将核态的停转视为一种值得警惕的形态转变，就不是一个理论判断，而是一个价值怀旧——在哀叹一个正在被历史淘汰的旧主体形态的退场。

回应：这个反驳的有力之处在于它质疑了本文对“判断”的界定标准。如果“编排外部资源”本身也被承认作为一种主体组织方式，那么恍态中的教师确实仍然在“组织”——她组织的不再是自己的经验与感知，而是对外部方案的筛选、比对与适配。这难道不是一种核态的变体吗？

这里需要引入一个此前未曾展开的判别标准。两种组织方式的区别，不在操作层面（都可以被描述为“组织资源”），而在发生学层面：组织的第一手材料是谁的经验？核态所组织的，是主体自己的感知、记忆、体认与道德关切的内部材料——在组织过程中，这些内部材料被拿进来互相磨、互相绞、互相咬合，最终结痂为一个判断。一个新教师的核态可能不成熟，她组织的原材料可能单薄，但原材料是她的。恍态所组织的，则是外部成品的比对与适配——原材料是AI生成的A/B/C三个方案，是我上一届的同事留下的单元设计，是学科组统一发的评语库。这些材料在被她“编排”之前已经是被别人组织过的判断成品。她的贡献是适配——这个方案对这帮学生合不合适，那个评语对那个学生会不会太重。这不是没有判断，但这是一种依赖外部原材料做二次加工的判断。二者在技能层面上都是“专业判断”，但在原材料来源上的区别，划开了两种不同的发生学形态：一种是“我从

自己内部往外长出一个判断”，另一种是“我从外部成品中选出一个最像我的判断”。

新专业主义论正确地指出后者也是一种能力，但它没有区分：后者的操练，并不对主体的“组织自己的内部材料”这个元能力产生压力——因为内部材料从一开始就未被卷入过程。一个教师可能终其职业生涯都在不断精进她的适配能力，而她的“自己组织内部材料”的能力一次都未被操练过。她可以是一个非常称职的新专业主义者，同时也是一个从未转动过的核的携有者。确实，像Miao等学者所描述的“人机协同判断”是一种新兴的专业能力，但它仍然是一个更高阶的“编排外部成品”的能力——它所操练的是适配和筛选，而不是从内部混沌中自己长出一个第一手判断。这两种能力不是层次差异，是品类差异。恍惚所标识的，不是判断力的丧失，而是这个特定品类——自我组织内部原材料并朝一个方向凝结——的被闲置。

### 6.3 核态的负面潜能

反驳陈述：本文对核态的描写过于浪漫化。核态转动所伴随的“揪心”、“拧巴”、“不适感”，在现实中也完全可能是偏见、惯性、情绪化决策与职业过劳的来源。一个教师的“被揪住”，可能是因为一个学生长得像她讨厌的某个人。一个教师的“自己组织”，可能是未经反思地套用了某种性别刻板印象。核态不是道德的天然担保者，它同样可以是有毒的。如果不加区分地主张“涵育核态”，那么被涵育的，也可能是一个未受过批判性检验的偏见组织者。

回应：这个反驳一步到位地揭示了本文在理论构造中一个需要直面的不对称性。全文迄今对核态的描写确实偏向其正面潜能——组织力、判断力、道德审度——而对其负面潜能保持沉默。这不是因为负面潜能不存在，而是因为本文的分析焦点是“什么叫转动，什么叫不转动”，而非“转动出来的东西好不好”。核态是一个形式概念——它描述的是主体内部发生了组织动作这个事实本身，而不是组织结果的质量。一个充满偏见但正在自己组织判断的教师，其核态在转动；一个道德敏锐但正在懒惰地套用标准教案的教师，其核态未被激活。善恶好坏，是核态转动之后还需要别的资源（知识、共情、批判意识、专业训练）去校准的议题。但本文的首要任务是先把“是否在转动”这个辨别面从“转得好不好”里剥离出来。

然而，这一形式区分仍然没有正面回答反驳者的问题：如果涵育核态有可能放大偏见和惯性判断，为什么我们仍然应当涵育它？为什么不能选择一条更“安全”的路——让教师都使用经过审查的标准化方案，以避免个体偏见的伤害？

回答需要在本体论和伦理层面同时展开。在伦理层面，之所以必须保护“主体自己组织判断”这个过程本身——即使它可能出错——是因为取消这个过程就等于取消了主体作为判断者的存在位置。当判断的组织来源从“我”转移到“外部回路”，责任的归属也随之发散：如果AI生成的教案出现了价值偏见，是谁的责任？是算法工程师的、是教育科技公司的、还是那个只是在“确认”教案的教师的？核态的转动之所以具有不可替代的内在价值，不是因为它的产出一定更正确，而是因为它是责任和

回应性的唯一载体。一个教育关系中的学生，不仅接受知识，更面对一个真实的主体——一个能够被质问、能够道歉、能够改变主意的“你”。这个“你”的存在，依赖于那个时刻被激活的、把感知与关切组织成回应的内部过程。当这个过程被外部回路替代之后，学生面对的就不再是一个“你”，而是一个执行预设方案的系统接口。学生丧失的，不是“更高质量的教学”，而是那种在与一个真实他者的相遇中确认自己的体验——被一个真实的他人“看见”、被一个真实的他人“回应”的体验。这种体验，在本文看来，构成了受教育者的一种关系性权利。

在制度层面，“涵育核态”也不是主张让教师的任何内部冲动都成为判断——那是无政府主义。涵育核态是指保护那个“自己组织”的动作不被绕过，但组织出来的结果，仍然需要经历专业的、伦理的、集体的批判性检验。第七章的留惑对话设计正是为了实现这一点：不是让教师封闭在自己的主观判断里孤芳自赏，而是把“我自己组织的”放到一群同事的质疑中，让它被检验、被挑战、被打磨。

## 6.4 教育公平论

反驳陈述：本文隐含地为一种专业精英主义辩护。如果恍态确实提升了教育质量的底线稳定性——特别是对于那些原本核态就不够强、经验尚浅、或工作负担过重的教师而言——且家长和纳税人在乎的是“我的孩子是否得到有效的教学”而非“教师是否在心里过了一遍活东西”，那么从教育公共政策的视角看，推广恍态难道不是更理性的选择吗？毕竟，对于教育公平最脆弱的群体——资源匮乏地区的学生、缺乏优质师资的学校——标准化、AI辅助的“恍态教学”可能比一个疲惫的、核态已衰退但仍在勉力支撑的教师自己摸索，更有可能提供底线质量保障。

回应：这个反驳的力量在于它将本文所关切的“主体向度”放置在了与“教育公平”的直接对峙中。如果必须在“更多学生的底线学习质量”与“少数教师的核态转动”之间做出取舍，任何严肃的教育伦理都必须优先考虑前者。本文不接受这个二选一的前提。因为在这个二选一的预设中，暗含了一个需要被追问的假设：恍态教学带来的底线质量提升，是以什么为代价的？

实证地看，这种底线提升的代价——至少对于一部分学生——可能是他们在教育关系中接触不到一个“真实他者”的体验。这不是一个关于“高质量教学”的问题，而是一个关于“教育关系本身的属性”的问题。一个学生在一次作文评语中得到了一段措辞完美、面面俱到的反馈，那段评语是AI生成的，教师确认过的，质量上无可挑剔。但在这段评语的背后，没有一个真实的他者为它做出了那个特定的判断决定——没有人因为“读到这一段，想起你上周在课堂上问的那个问题”而在某个措辞上改了主意，没有人因为“觉得这个地方的批评可能会伤到你的自尊，所以换了种说法”。这些微小的“我在这里”的信号，不是高质量教学的锦上添花，它们本身就是一种特定的教育效果——让学生感受到自己正在被一个真实的、会犹豫、会犯错、会在乎的人所注视。这种效果在一个全标准化的教育输出体系中，是系统性地缺失的。对于教育公平最脆弱的群体而言，这种缺失可能恰恰是他们已经长期承受的——他们的教育经验中，本来就已经充满了被标准化、被去人格化的对待。因此，教育



公平论呼唤的，不是推广“恍态”以提升底线，而是在提升底线的同时，刻意地在教育经验的某些关键节点保留真实主体的在场——对于最脆弱的学生来说，这种在场可能比对于优势学生更为紧迫。

这个反驳还把本文的论证动机从“专业者的自我保存”提升到了“教育伦理重构”的层面。本文不是为教师的职业舒适度辩护，而是为学生“面对一个真实的你”的权利辩护。如果读者不接受这个规范性前提——如果读者认为教育只需提供有效的知识传递，而无需提供与真实他者相遇的经验——那么本文的全部论证从基础上就被拒绝了。但本文必须明确地把这个前提亮出来，以便批评者能够准确地攻击它。

## 七、留惑：涵育核态的困境保存设计

如果恍态是核态因为长期不被激活而进入的废用状态，那么抵御恍态，在逻辑上就是清晰的——在教师的职业生涯中刻意地、制度化地保留那些不可被外部回路接走的、必须由她自己组织内部资源并凝结方向的实践场域。我们将这一原则称为“留惑”。

需要立刻说明为什么是“惑”这个字。“惑”在此处不是指无知、迷茫或能力不足。它指的是那种在临场中感到“这里不太对”、“我该怎么做”、“我还得再琢磨琢磨”的内部状态——一个人在面对某个具体情境时，感到自己的现有理解被触动，感到自己需要去组织些什么但此刻还没组织成型。这种状态是核态转动的第一推动力。留惑，就是在制度设计中主动保存这种状态，而不是用外部方案把它提前填平。它不是在拒绝技术，而是在实施一种结构性的对冲法则：外部回路每拓宽一寸效率高地，就要在某一块核心实践域留下不被覆盖的、必须由主体自己去组织判断的粗糙之地。

在技术层面，认知卸载理论为留惑提供了坚实的经验基础。Risko和Gilbert（2016）在关于认知卸载的综述中指出，个体在面对认知任务时，会策略性地将信息处理负担转移到外部环境。当卸载行为被重复，主体内部形成的是一种“习得性不调用”——一种不仅不需要、而且逐渐丧失调用自身资源之能力的认知-习惯机制。Sparrow、Liu和Wegner（2011）关于Google效应的经典实验已经揭示，当人们知道信息可以在线获取时，他们记忆信息本身的努力就会显著下降——他们记住的是“信息在哪里可以获得”，而非信息本身。这一机制在教师判断领域有着直接的理论外推潜力。当教师反复将判断的组织过程卸载至外部回路，其内部组织能力的调用路径会因长期闲置而退化——不是她“变懒了”或“变差了”，而是她的认知系统对环境进行了适应性重组：既然预设方案总能及时可用，调用内部资源的必要性就被系统性地降低了。只有通过持续的、不可绕过的内部组织操练，调用路径才能被维持。

### 7.1 三域分级的原则

基于此，本文提出一个三域分级的制度草案作为参考——它不是一个现成方案，而是一个可供一所学校、一个教研组先试行的原则性框架。

教师的核心实践域被分为三类。第一类是生成域：包括作文评语的独立撰写、课堂突发情境的自主应对、对学生情绪信号的辨识与回应、开课导语与收课结语的个人设计。在这一区域内，任何外部替代方案在入职初期被明确规定为不可使用区域，并辅以制度支持。配对的不是孤立苦撑，而是每周一次的小组留惑对话——一组教师围坐，不谈“我用了什么成功方法”，只谈“我遇到了什么让我觉得吃不准的瞬间，我试了什么，哪里还不确定”。对话的焦点不是解决问题，而是让“还不知道”的张力留在场域里，让经验的厚度有空间慢慢积淀。

第二类是慎纳域：包括单元教案结构设计、知识点讲解顺序编排、练习题的难度分层设置。AI辅助允许使用，但附带着一个留惑训练的设计：教师在提交教案的同时，附带一份简短的“组织过程笔记”，记录“在采纳它的过程中，我自己注意到了什么”——哪里改了，为什么改，哪里没改但心里隐约觉得不太确定。这份笔记不是考评工具，而是留惑对话的素材，迫使教师在采纳时仍然保持核态的微转动。

第三类是允替域：包括课件视觉效果优化、标准化测试的机械性批改、行政文书格式化。这些事务性、低存在性密度的环节，允许全面AI辅助，不加限制。

## 7.2 与现有评价体系的兼容性

必须诚实地面对一个执行难题：在当前以分数、达标率为核心的教师评价体系下，一所学校单方面实施留惑，如何不被这套体系所反噬？

答案是：留惑不能作为一项要求所有学校立即实施的普适政策被提出，而应当被定位为一种并行试点策略，在积累足够的小规模经验之前，不与现有的标准化问责体系正面冲突。它首先可以在三个非高利害环节中获得实践空间：（1）教师职前培养阶段的实习期——师范生在与合作学校的协议中约定部分生成域为不使用AI辅助的实践区，配以每周的小组留惑对话；（2）校本教研中的自愿试点——以教研组为单位自主申报留惑实验学期，将核态自检卡纳入教研档案而非绩效考核；（3）公开课考评的反向指标增设——不扣分给流程偏离，扣分给“无可指摘的无我执行”，这样既不对日常教学施加额外压力，又在关键时刻传递了制度意志。在积累了足够多的小规模实践经验之后，再与教育行政部门沟通，探索将留惑实践纳入“教师专业发展”指标的可能性——与绩效工资脱钩，仅作为专业成长记录的一部分。留惑的制度命运，取决于这一系列从边缘向中心的渐进试验，而非一篇论文中的逻辑推演。最终的制度目标，是通过这种渐进的试点，在所有教师的核心实践域周围筑起一道保护边界——这道边界所保护的，不是某种怀旧的“前技术教学形态”，而是学生“面对一个真实的你”的教育权利。

## 八、结论与证伪条件

这篇论文的论证可以凝结为五个递进的判断。其一，核态不是教师与生俱来的本真状态，而是一种在十九世纪以来特定历史条件下被师范教育制度化、班级授课复杂化与专业主义话语合力建构出来的主体组织方式。其二，当代教育优化工程——在标准化运动、指标化评价与教育技术产业三股力量的历史合流中——系统性地催生了一种恍态：一种内部核心不被需求因而停转、但仍能借外部回路输出合格判断的“借壳判断”状态。其三，恍态的扩张有其独特的隐蔽性：在受影响者与管理者的双重不痛苦中，核的停转不被感知为一种丧失。其四，抵御恍态不能停留在知识保存或自主权夺回的框架内，而必须进入理解核态自身的发生条件、并为它保留重新被激活的制度空间。其五，这个逻辑——外部替代绕过核的触发条件、长期废用导致核的沉寂——不限于教师职业，它对任何以“主体亲自组织判断”为核心的专业实践都具有可外推的分析潜力。

全文最后的义务是给出这个核心判断可以被证伪的条件。以下三个条件中，任何一个被系统地证实，本文的核心主张都需要受到重大限定或修正。

第一，如果在长期使用AI教案、标准化流程管理的教师群体中，能够通过严格的质性追踪确认其中有可观比例的教师在刻意保护核心实践域的情况下（即不像L老师那样主动“过一遍”），依然保持着自己独立组织判断的核态——且这种核态不是靠她们个人对抗制度的孤立努力，而是在“采纳-确认”的日常流程中自然维持的——那么本文关于“配对替代导致核态废用”的因果主张就需要被修正。这说明核可能比本文假设的更顽强：它不需要被刻意涵育，也能在被替代的条件下自行维持。

第二，如果留惑的制度设计——比如生成域禁用AI并配以留惑对话——在跨校、跨区域的试验中被证实无法有效涵育核态，即实验组教师在内部不适感的保持度、临界情境中的独立判断质量、自我报告的组织体验等维度的测量上与对照组无显著差异，那么本文从诊断到干预的完整链条就需要被重新审视。这不会推翻“恍态存在”这个诊断本身，但它会限定“可以抵抗”这个行动推论的有效边界。

第三，也是最根本的一个证伪条件：如果在未来——这个未来可能比我们预想的更近——整个社会对教师的隐性契约发生了变更，家长与学生不再期望教师具有独立的、带有个人感知与判断印记的回应，而是坦然接受教师成为一种高效的外部资源调配者、学习体验的设计流程执行者、标准化知识传授与情感支持的外包合规管理者——那么本文所论述的“恍态”就不再是需要被关注的现象，而只是一次顺利完成的职业转型。在这种情况下，核态不再被社会契约所需要，也就无所谓“保存”。本文的全部字句，都是基于一个预设写下的：在当代社会的期望结构中，人们仍然在乎教室里站着的那个人是否真的“在那儿”——在乎她在面对一个学生的作文时是否真的自己读过、在心里过过、在用她自己的经验与关切组织出一个只对这个孩子说的判断。这个预设本身是可被历史证伪的。

到那一天，当大部分教师不再为自己“说不清哪不对”的评语感到隐隐不安，当大部分家长不再在家长会上分辨哪个老师“真的看见了我的孩子”，当大部分校长不再在听课之后感到“流程完美但也不太像她的课”——那将不是问题的爆发，而是问题的终结。不是我们赢了，而是我们曾经在乎的、那个需要人亲自在场、亲自组织、亲自判断的世界，已经不存在了。

对我们这些仍然在乎这个世界的人而言，核态的意义不在于它是一个将被遗失的“本真性”，而在于它正在被一种效力更高、成本更低、更适应这个制度环境的主体形态所替代。这场替代的结局不是必然的——它取决于我们是否认为，那些只有自己转起来才能产生的东西——那种在临场中面对一个具体的他人的面孔时，被揪住、被卷入、并最终从自己内部生长出一个回应的存在性经验——值得被为之争取一个继续存在的空间。这篇论文，就是为这个争取所做的最初一步的论证准备。它的证伪条件同时给出了一个朴素的历史预言：如果留惑的试点全部失败，如果大规模的恍惚确如本文所诊断的那样成为基础教育的主流形态，那么我们在未来对此的最清晰感受，也许不是教师“变差了”——而是学生再也记不起，曾经有一种课堂上的目光，是带着一个人的温度投向自己的。

## 参考文献

- Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers College Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine: A study of the sociology of applied knowledge*. Dodd, Mead.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. University of Chicago Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945)
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2022). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676-688.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778.
- Williamson, B. (2021). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.