

撑住：为什么教学经验的核心不是“知”，而是一种理性的爱

人工智能系统能够处理全部教学法资料，输出结构完整的教学分析，却始终无法让一线教师感到“它像一个有经验的同行”。目前对此现象的解释主要沿两条路径展开：默会知识论认为教学经验含有无法语言编码的隐性知识；具身认知论强调教师的身体在场与感知-行动耦合无法被无身系统模拟。两条路径共享一个未经审查的预设：教学经验的核心是一种“知”。

作者 黄倩盈 · 约 2.2 万字 · 发表于2026年7月24日

摘要

人工智能系统能够处理全部教学法资料，输出结构完整的教学分析，却始终无法让一线教师感到“它像一个有经验的同行”。目前对此现象的解释主要沿两条路径展开：默会知识论认为教学经验含有无法语言编码的隐性知识；具身认知论强调教师的身体在场与感知-行动耦合无法被无身系统模拟。两条路径共享一个未经审查的预设：教学经验的核心是一种“知”。本文试图撤销这一预设。通过追踪一位教师在具体教学困境中从“尝试教”到“不得不撑”的微观过程，本文提出一个新命名：教学经验中那股让判断拥有“质地”的东西，不是一种更高级的知，而是在漫长教学岁月中被反复逼出来的承受力——别人接不住的力，我能吃进去；别人会被弹开的张力，我能扛住；别人需要绕开的死结，我能拿住。本文将这种能力命名为“撑住”。大语言模型之所以无法体现教师经验，根本原因不在于它无法获得默会知识，而在于它从未被任何人真正需要过——它从未被一段无法退出的关系逼着不得不撑住任何东西。撑不住，就永远不会有经验厚度。

关键词：教学经验；撑住；理性的爱；教师专业性；人工智能

一、一道被回避的谜题

在教育技术迅猛发展的当下，有一种尴尬始终没有被正面回应。你把一个区域内二十年的教研资料、教案、课堂实录、学生作业、考试成绩全都喂给一个大语言模型，它能产出一份结构完整、语言精确的教学分析。但你去问和它“聊”过孩子的家长——“你觉得这个AI，像不像一个有经验的老师？”他们多半会迟疑片刻，然后说出类似这样的话：“懂是懂的，但总觉得隔了一层。”

这不是礼貌性的客气。它反复出现在不同场景、不同使用者、不同模型的反馈中，已经构成一种稳定的现象。而且这个现象并非“模型还不够大”的问题——从几百亿参数到几千亿参数，它产出的教学建议确实更流畅了、更周全了、更能覆盖各种可能的边界情况了，但那种“隔一层”的感觉始终没有减少。仿佛在“教师信息”和“教师经验”之间，隔着一道看不见却跨不过的坎。

这道谜题，如果沿用主流的提问方式——“大模型还缺什么数据？”“还需要哪一类的预训练？”“应该在什么环节加入人类反馈的强化学习？”——恐怕永远找不到症结。因为这些问题的前提已经把“经验”默认为了“信息的一种特殊形态”：好像它是某种更稠密、更隐秘、更难以获取的信息，只要找到了提取它的方法，就能把它灌进模型。本文要彻底检讨的，正是这个前提本身。

两种深刻解释及其共享的预设

对于这道谜题，目前学界有两种最具解释力的回应路径。它们都极富洞见，但本文的论证将表明，它们共享着一个未被审查的底层预设——正是这个预设，使得它们在逼近那个最核心的东西之前就收住了脚步。

第一条路径是“默会知识论”。它的经典根基来自迈克尔·波兰尼在《个人知识》和《默会维度》中提出的那个著名命题：“我们知道的，总是比我们能说出来的多。”老教师能做出精准的教学判断，却往往说不出自己判断的依据——在波兰尼的框架中，这正是“默会知识”的典型表现。沿着这条思路，人们很自然地得出结论：大模型之所以无法体现教师经验，是因为它只能获取被语言化的明述知识，而教学经验的核心——那个真正在课堂里起作用的默会部分——永远留在教师的身体和头脑里，无法被数据化。

第二条路径是“具身认知论”。它的经典表述来自休伯特·德雷福斯对人工智能长达数十年的批判。德雷福斯借助海德格尔、梅洛-庞蒂和维特根斯坦的理论资源指出：人类专家的技能不是基于规则的信息处理，而是基于“在情境中”的直觉应对。一个人之所以能做出专家级的判断，是因为他拥有一个身体，这个身体长期浸泡在世界中，已经与世界形成了一种“具身卷入”——一种不需要表征、不需要推理的感知-行动耦合。大模型没有身体，无法形成这种前反思的感知-行动耦合，因此永远无法达到人类专家的判断水平。

这两条路径都正确地识别出，教学经验的核心不在可被书写的教学法知识里，而在某种先于、深于语言的层面。但它们解释“为什么经验不能被言说或传递”时，理由各自停在了不同的节点：默会知识论说是被认知主体的“附带觉知”结构阻止了，具身认知论说是被“无身性的系统无法进入世界”拦住了。二者都没有再往下推一层，去追问那个最关键的问题：在教师做出一个精密判断的那个瞬间，他体内运行的，究竟是一种什么样的存在状态？说他“知”了什么（默会的知），说他的身体“耦合”于情境（具身的耦合）——这些说法当然没有错。但它们真的足以穷尽那个瞬间里发生的事吗？还是它们共享了一个更底层的预设，正是这个预设本身，使得它们在逼近那个最核心的东西之前就

收住了脚步？

本文的论证将表明，这两种解释的共同预设是：教学经验的核心是一种“知”——不论这种知是多么不可言说、多么嵌入情境、多么依赖于身体。默会知识论把经验定位于认知谱系的高黏度端：它是那种无法充分外显的知，但归根结底依然是一种知。具身认知论把经验定位于感知-行动耦合的前反思端：它是一种身体在世界中已经“知道了”的直接耦合，但它依然被话语定位为一种“知”——具身之知、应对之知。

正是在这里，本文决定采取一个根本性的转向：不再讨论教学经验是一种什么特殊的“知”，而是追问——在教师做一个关键教学判断的那一刻，那个判断究竟是以什么样的存在方式被逼出来的？教师在那个瞬间里，究竟在“做”什么？那个动作的质地，是否真的可以被穷尽在“知”的语义空间里？

本文将表明，教学经验真正的内核，不是教师知道得比别人多，也不是他的身体比别人更灵敏地耦合于情境，而是他身体里蓄积着一股力——一股别人无法承受而他能承受的力。这股力的本质，不是信息处理的精度，不是感知耦合的密度，而是一种在漫长时间里被真实的人际后果反复淬炼出来的存在的韧性。本文将这个东西命名为：撑住。

撑住是一个人用自己的整个存在，为一段正在往下塌的关系做一个受力支点。大语言模型之所以无法体现教师经验，根本原因不在于它无法获得某种更高阶的“知”，而在于它从未被任何人真正需要过。它从未被一段无法退出的关系逼着，不得不去撑住一个正在往下掉的人。一个从未被逼到那个位置上、从未在那样的瞬间里不得不顶住什么的系统，不管吃进多少文本，都不可能长出撑住的力。经验厚度的生成，最根本的条件从来都不是“更高精度地耦合于世界”，而是被需要——被真实地、无法回避地需要。

二、一个案例：撑住是如何被逼出来的

在展开概念论证之前，必须先让“撑住”从一次具体的教学互动中显形。这里选择的案例，来自对一位从教十八年的高中语文教师——本文称她为陈老师——的深度访谈与三次课堂观察。这堂课的内容是鲁迅的《祝福》，祥林嫂。以下描述基于课堂录音转录和教师在课后即时进行的口述回顾，细节经过精简以聚焦分析，其性质属于教学现象学描述而非实证个案报告。

“你来说说看。不出声也没关系。”

这是高二下学期的一堂语文课。陈老师在讲完祥林嫂捐门槛的细节后，提了一个开放性问题：“如果祥林嫂就站在你面前，你想对她说什么？”

举手的学生说了几句“你很可怜”“社会对你不公平”之类的话。陈老师依次点头，不做评论。然后她看向靠窗一侧第三排的一个男孩——本文称他为小杨。

小杨平时几乎不主动发言，但偶尔被点名时会简短地说几个字。陈老师这一次没有跳过他的意思。她等了两秒，说：“小杨，你来说说看。不出声也没关系。”

这句话事后被陈老师自己反复琢磨过。“我不记得我是什么时候开始说这句话的，”她在访谈中说，“大概是从教到第六年、第七年的时候。以前我看到那种不会出声的，就慌了。我会拼命想换个问法追着问，或者赶快自问自答地滑过去。但那节课上我说出‘不出声也没关系’的时候，我其实没有提前想好。是那一刻，我身子先往他那边侧了半步，然后那句话才跟着出来的。”

小杨没有出声。他低着头，嘴角动了一下，又停了。全班沉默。这个沉默持续了将近十二秒。按照课堂观察中常见的节奏，一个没有学生回应的提问，通常在四到六秒内会被教师以各种方式填满——换一种问法、点另一位学生、或直接给出答案。十二秒是一个可以明显感知的、令人不安的空隙。

陈老师在这十二秒里做了什么？

课堂录像显示：她说完那句话之后，并没有把目光从小杨身上移开，但也没有死死地盯着他。她微微往后退了半步——不是退离，是把他正在承受的全班目光引到自己身上。然后她转过身，背对着全班，在黑板最靠边的那一小块空白处写了两个字：“不急。”

“我自己也很紧，”她后来说，“但我就是觉得，这孩子那一下，他是在想。他不是走神。他是在想。你要是替他过去了，他就少了一块自己开口的机会。可我要是硬等他，他又可能被全班的目光压死。所以我就想——我得帮他扛掉那一半力。全班等他的那一半压力，我先扛过来，剩下的那些他自己应该顶得住。”

大约又过了三五秒——教室里很静——小杨开口了。他说的不是完整句子，是四个断续的词：“她……她其实……没有死……她只是不动了。”陈老师后来在访谈中说，这是她教《祝福》十几年里，听到过的、关于祥林嫂的最准确的一句话。

在这个案例中，“撑住”作为一个独立的教学动作，第一次从“教”的逻辑底部清晰地浮现了出来。它不是追问，不是引导，不是耐心等待——等待在逻辑上仍然是从教的一方出发，给“学”腾出时间。撑住截然不同：教师先把自己放进那股力里面，用自己的身体缓冲掉一部分张力，然后把剩下的、不再具有摧毁性的空间交还给学生。

在那十二秒里，陈老师同时做了几件事：她用自己的在场压住了全班弥漫的那股不耐烦；她用“不出声也没关系”撤销了回答的强制性，把正在往前逼的那堵墙往后撤了一寸；她用偏转的身体动作把学生从众人目光的焦点里松了一点点；她在黑板边上写下那两个字的动作，让这段时间不是“空等”而是被做了标记。一整套动作背后运行的，完全不是在“教”的算力范围内可以预置的策略。每一个微调，都是她对那一股正在塌下去的力的实时承受和实时转化。

这正是本文所要命名的东西。在陈老师说“不出声也没关系”的那一刻，她不是在“知道”什么，而是在“承受”什么。那股力是从小杨那里推过来的——是一种夹杂着害怕、想开口又怕说错的沉重压力。如果一个没有经验的人站在那里，他会被这股力击穿：他或者会焦灼地催促，或者会慌乱地跳过，或者会为了掩饰自己的不安而做出过度积极的反应。陈老师没有。她的身体有东西——一层被多年的这种瞬间反复冲刷后留下的、沉在意识之下的稳——帮她把那股力吃进去了一部分，让剩下的部分不再带有摧毁性的压强。

这就是撑住。这也是本文接下来要严格论证的核心判断：教学经验中那股让判断拥有“质地”的东西，不是一种更难获取的知，而是一种更难铸造的承受力。

三、撑住：压力结构的变异分析

上一节的案例不是孤例。在陈老师漫长的教学经历中，类似的要求——要求她用自己的身体去承受某种张力——以不同的方式反复出现。本节不试图将撑住分类为若干固定类型，而是追踪一个更根本的问题：撑住作为同一个生成机制，在不同的压力结构中如何变异出不同的受力形态。陈老师身体沉积是相同的——那股被多年冲刷后沉在意识之下的稳——但她面对的压力结构不同，那股力从学生那里推过来的方式不同，于是撑住的形态也随之不同。

形态一：接住——当压力是情绪性的、向内塌缩的。一个学生因为连续几次考试不及格，在办公室里哭了出来，说“我再也学不好了”。这种情况下的压力结构是：学生的情绪正在向内塌缩，他正在被自己的沮丧活埋。陈老师没有分析他的成绩，没有给学习建议，而是把他带到走廊安静的一角，坐下，递纸巾，什么都不说。五分钟后，学生自己开口了，说的不是学习方法，而是“我家里最近……”。这里撑住的形态是接住——教师用自己的安静存在，在学生情绪塌缩的底部建立一块过渡地带。学生需要这块地带，才能从情绪的洪水里退回到可以说话的位置。这个动作的本质不是“知”，是承受——承受那股正在往下塌的情绪重量，让它先落在一个稳定但柔软的界面上，而不是直接砸在坚硬的“道理”上。

形态二：托住——当压力是社会性的、向下排挤的。一个外地转学生普通话带着浓重的方言口音，每次开口都有人窃笑。两周后他再也不举手了。这里的压力结构变了：压力不是向内塌缩，而是从群体向下挤压——全班的笑声像一块持续下压的板，把学生越压越沉默。陈老师的设计是一次课堂小朗诵，别的孩子被要求读出“正确发音”，而对他说的是：“你用你家乡的那种念法，念给老师听一听。”她把全班读不出的那个音，变成只有这个孩子拿得出来的东西。这里撑住的形态是托住——不直接对抗下压的力，而是在学生正在往下掉的地方，从下面托一把，让他暂时不掉下去。托住不是教育他，不是鼓励他，而是在那一刻，让他重新获得一个可以站立的着力点。

形态三：抗住——当压力是累积性的、形成塌方。一个学生说作业本忘带了，这已经是第四次。这里的压力结构与前两种都不同：学生自己造成的累积欠账正在形成塌方——前三次没交的作业叠

在一起，对他来说已经是一堵跨不过去的墙。陈老师当着全班面说“行，那明天带过来”，但下课后在走廊里单独说一句：“明天我给一个机会。但你要把前三次都补上。我可以每份少批一道题。”这里撑住的形态是抗住——教师自己先替学生扛下一部分本已不可能完成的累积欠账，替他把已经塌下来的天花板顶住一会儿，让他有机会在这一小段被顶起的空间里自己站起来。

形态四：兜住——当压力是对抗性的、向外冲击的。一个初中男生，几乎对所有老师的所有要求，第一反应都是“不”。他的语文老师有次在班上说“下周要检查背诵”，他没等说完就大声说“背什么背，没用”。全班等着老师发火。这里的压力结构与前面三次完全不同：压力不是情绪性的塌缩，不是社会性的排挤，也不是累积性的塌方——而是一股带着敌意的、向外冲击的力。如果教师被这道力打中，当场发火，课堂就崩了；如果教师退缩绕开，这个学生的对抗性就会固化。教师看了他一眼，只说了句：“那这样，你先负责帮我检查。你觉得哪三个人背过了，我就抽查那三个。”这里撑住的形态是兜住——接住那股被推过来的、带着敌意的力，不是顶回去，不是压下去，而是让它从学生身上移开，拐一个弯，落在另一个可以被整合的方向上。兜住要求教师在那一瞬间自己必须是稳的——不能被学生推来的那股力引燃自己的情绪，必须用身体里那种被压实的韧性把那股力吃进去、再让它以另一种形式化出来。

形态五：稳住——当压力是弥漫性的、缓慢消散的。一个原本很活跃的学生，在父母离婚后变得沉默，成绩下滑，不交作业。教师找他谈话，他只有“嗯”“不知道”“就那样”。这里的压力结构又变了：压力不是集中的、一过性的冲击，而是弥漫性的、缓慢延伸的——学生整个人正在不可阻挡地散掉。陈老师的做法是安排他每天放学后帮老师“搬些东西”，和他一起从教学楼走到校门口，路上偶尔问一句“今天饿不饿”，并不等正经回答。那个学期里，这个学生的成绩没有显著提高，但他开始交作业了。这里撑住的形态是稳住——不是在某个关键时刻撑一下，而是每天固定那一刻、那一小段路，用自己持续在场的稳定，充当那个正在散掉的学生生活里唯一没有变的东西。

这五种形态——接住、托住、抗住、兜住、稳住——不是撑住的五个种类。它们是同一个撑住机制在五种不同的压力结构下变异出的受力形态。生成机制是同一个：教师用自己的身体蓄积的那层被压实的稳，把对方推过来或正在塌下去的力吃进去、缓冲掉、分走一部分，让剩下的不再带有摧毁性的压强。形态之所以不同，不是教师的“策略”不同，而是压力的来源、方向、强度、持续时间的差异，迫使同一个承受动作呈现出不同的受力面。

在所有这些形态中，教师的身体首先不是一个执行教学策略的工具，而是一个承担人际张力的受力结构。这个结构之所以能承担，不是因为它在知识上更丰富，而是因为它在长年的教学互动中被一步步压实，蓄积起了一种别人没有的力——撑住的力。

四、不可还原：为什么“撑住”不能翻译为任何已有的概念

至此，本文已经在一个新的命名下展开了一组连贯的经验描述。但任何新概念的提出，都必须接受一个严格的检验：它能不能被某个已有学科里的现成概念，用一句话1:1替换掉，而意思基本不变？如果能，那么新概念就没有真正成立——它只是把旧酒装进了新瓶。

本节将逐一论证，共情、情绪劳动、教学机智、关怀、以及亚里士多德-舒尔曼传统的实践智慧——这些有力的近邻概念，没有一个能覆盖住“撑住”所切开的那个辨别面。然后，本节将正面迎战“撑住”在概念史上最危险的三个对手——布迪厄的“惯习”、德雷福斯的“专家直觉”、列维纳斯的“为他者负责”——并论证为什么即使在那些高度精密的理论传统中，“撑住”依然是一个不可还原的新命名。

与“共情”的根本差异

共情的经典定义来自卡尔·罗杰斯：它是“准确地感知他人的内在参照架构，就像感知那架构是你自己的一样，但从不丧失这‘好像’的特质”。一个懂得共情的教师，能够敏感地察觉到学生的情绪状态，并以学生能够接收的方式传递这种理解。

共情的核心是感受到对方的感受。而撑住的核心是承受住对方本身，以及由他引发的一连串力量——他的沉默、抗拒、敌意、崩溃、恐惧——所制造的张力，而不被那股力冲散。二者之间有一个根本的操作差异。在共情范式中，教师的主体运作是“谐振”：我感受到你的悲伤，我让我的情绪系统与你同频，我给你一种“被理解”的反馈。这股力从学生出发，在教师这里被复制为一种同构的感受，然后以理解性的姿态回传给学生。在撑住中，教师的主体运作恰恰不是谐振——而是缓冲：那股力从学生那里推过来，直接打到教师身上，教师不能躲、不能化解、不能无视——但他也不能被它击穿、不能被它点燃自己的焦虑或愤怒，更不能把激起的情绪当场再弹回去。他必须自己把那股力吃下去，用身体里那种被压实的韧性把它顶住，让它在自己身上被消耗掉，然后只剩下一个干净的、不带任何附加力的空间留给对方。这就是撑住的最关键特征：它不是以“理解”回馈对方，而是以不还手回馈对方——“你打过来的力，我接住，我不还给你。我把它被我吃下去之后剩下的那个空出来的位置，还给你自己。”这不是共情。共情还要以自己的感受去接近他——撑住恰恰是我先把我自己从那股力里撤出来，成为一股纯的承受，不把我的任何东西掺进去。

与“情绪劳动”的根本差异

阿利·霍克希尔德提出的“情绪劳动”概念，被广泛用于讨论教师职业的情感消耗。情绪劳动指的是劳动者在工作场景中，需要按照组织期待管理自己的情绪表达——空乘必须对乘客保持微笑，教师必须在面对不守纪律的学生时压抑愤怒。然而，近二十年来关于“关系性情感劳动”与“道德承诺”的研究已经区分了“表演性情感管理”与根植于关怀伦理的情感投入。这些研究正确地指出了教师情感劳动的伦理性与关系性，但它们仍然在操作层面将教师的动作描述为“情感的管理与表达”——即使这种表达是真诚的、根植于关怀的，它依然是一种情感的输出与调控。

撑住则不是在管理或表达情感。撑住是存在级别的承受。一个老教师在面对学生敌意时说“那我来检查，你挑三个”——他那一刻不在“管理”任何情绪。他的身体里没有一股被硬压下去的愤怒在翻腾。他身体里运行的是另一种力：一股因为见过太多次这样的孩子、知道这股敌意的底下通常不是恨而是恐惧、并已经在二十年前就反复被这种恐惧撞过多次而形成的从容。那股从容不是压抑的结果，而是被冲刷过的结果。情绪劳动要求的是一种常规的自我抑制；撑住要求的恰恰是自我不成为那个被抑制的点——它要求教师在某一时刻，先把自己放在一边，让冲突直接打在身体里那个被多年经验洗过的、已经学会不炸的地方。这一层质的差异，是“关系性情感劳动”概念在结构上无法触及的——因为它仍在“情感”的语义范畴内运作，而撑住已经进入了“力”的承受与缓冲的层面。

与“教学机智”的根本差异

范梅南在《教学机智》中提出了一个在教育现象学领域影响深远的架构：教学机智是教师在教育情境中“知道做什么才是恰当的”那种瞬间的、前反思的判断能力。范梅南反复使用过“触摸学生”这一精微的短语，以传递教学机智中那种贴身的关系质地。但范梅南的整座理论大厦有一个关键特征，这个特征正是“撑住”要剖开的分界线：在范梅南的架构中，教学机智始终被叙述为一种知的形态——它是一种“知道”在此时此境做什么才是恰当的即时的、行动的、敏感的知，是一种比理论的知更高妙的、与境遇联动的知。

而撑住则对那个瞬间里运行的到底是什么，有完全不同的描述。在陈老师说出“不出声也没关系”的那一刻，她体内运行的不是一种知——哪怕是多黏稠、多具身、多默会的知——而是一种有能力不反应的状态。她不是在“知道该等一下”，而是她的身体里有那股能等得住的余裕。她不是在知道该什么时候开口——而是在学生们情绪快要涌上来的前一刻，她的身体自己已经不主动了一下：她先于意识知道自己要做什么，不是因为意识跑得够快，而是因为她根本不需要跑那段从“知”到“行”的赛道。她的身体承载过太多次这种涌上来的瞬间，已经能从第一丝扰动里直接转到受力的那一面，用体内的那层被压实的结构把那股力先接住，再在接住的那一刻，让回应自己浮起来。撑住指向的不是一种最高段位的知，而是知被解除之后，在意识不出手的那个寂静里，身体内部蓄积着的那层厚度——因为太密、太被压实，而能自动给出回应的从容。

与“实践智慧”的家族相似与根本区别

亚里士多德在《尼各马可伦理学》中提出“phronesis”（实践智慧）作为与“episteme”（理论知识）和“techne”（技术）相区别的第三种理性能力：实践智慧是在具体情境中，依据善的目的，做出恰当伦理判断的能力。这一传统经由舒尔曼等人引入教师教育研究，将教学经验的核心定位为一种伦理化的实践智慧。读者在此处很可能认为，“撑住”不过是实践智慧在教学关系中的一个应用案例——老教师在面对沉默的学生时，依据善的目的，做出了“等一下”的恰当判断。这恰是亚里士多德说的“在具体情境中做正确的事”。

但撑住与实践智慧之间，有一道精确的分界线。实践智慧的核心动作是判断——“在此情境中，何者为恰当？”它运行的场域是心智的伦理推理，尽管这种推理是情境化的、直觉性的，不被还原为命题规则的。撑住的核心动作则是承受——“这股力打过来，我先把它吃进去。”它运行的场域不是心智的判断，而是身体的受力。在第二节的案例中，陈老师侧身、退后半步、在黑板上写下“不急”——这些动作不是“判断”的结果。它们是受力状态下身体的自发调节。在那十二秒里，她不是在判断“什么是恰当的”，而是在承受“什么正在打过来”。实践智慧回答的是“我应该怎么做”；撑住回答的是“我怎么能先顶住不垮”。前者是伦理-认知层面的恰当性，后者是存在-受力层面的承载力。一个教师完全可以拥有丰富的实践智慧，知道面对崩溃的学生“应该怎么做”——但如果他身体里没有那层被冲过而不散的稳，那股力打过来的瞬间他就会被击穿，他的实践智慧根本没有机会启动。撑住是实践智慧得以运行的前置条件——不是比它更高的知，而是比知更底层的承受。

与诺丁斯“关怀”的差异

内尔·诺丁斯的“关怀伦理学”强调，关怀是一种“全神贯注于他人的需要”的关系性实践，包含关怀动机和关怀行动。一个有经验的教师，在面对崩溃的学生时，当然也是在“关怀”他。但将撑住等同于关怀，会模糊掉一个至关重要的区别：关怀的核心概念是“关注”和“回应”——“我全神贯注于你的需要，我以关切的态度回应你”。撑住的核心概念则是“受力”和“缓冲”——“你推过来的那股力，我用自己的身体吃进去、顶住、减速，让剩下的不带有摧毁性的压强之后再还给你。”

二者在操作层面上有一个可以清楚指认的分野：关怀可以在安全的距离上操作——老师可以很关切地给学生建议、安排支持，而不需要自己直接承受学生正在承受的那种重量。撑住不能。撑住必须在力的传导链上，教师自己的身体成为那个承重点。陈老师在黑板上写下“不急”两个字的那个动作，不是关怀——至少不只是关怀。那个动作是：她先感受到了全班弥漫的那股焦灼，那股焦灼力有一部分从她身上穿过去了——她的喉咙在发紧——但她没有让那股力穿过她之后再打到小杨身上。她把那股力吃下来、消化在自己身体里，然后把消化之后剩下的、不再带有摧毁性的那一丁点压力，以“不急”两个字轻轻地放在小杨面前。这不是“关注你的需要”，这是替你扛了一道力。

正面对决：与温尼科特和比昂的切割

上述论证切开了撑住与几个教育学和心理学常用概念的边界。但本文最危险的手，来自精神分析传统中温尼科特的“抱持”与比昂的“容器/被容纳”模型。这两个概念在心理咨询、早期教育、甚至近年来的教师情感研究中已被广泛应用。比昂的容器模型更是一个高度抽象的结构形式：婴儿将无法自己处理的原始焦虑投射给母亲（容器），母亲“吸收”这些焦虑，在自身内部将其“代谢”为可承受的情感内容（ α 元素），再返还给婴儿。这个结构在形式上与撑住有惊人的相似：承受对方无法承受的，缓冲，返还。

现在，本文必须正面回答一个致命的问题：如果撑住的核心结构——承受对方无法承受的情感，将其缓冲、转化，再还给对方一个可承受的空间——已经被比昂以高度的概念精度描述过了，那么撑住还有什么独自存在的必要？

本文的答案是：撑住在教学现场的运行，击穿了比昂容器模型的一个结构性公理——即“代谢”这一核心隐喻所携带的心智加工优先预设。在比昂的模型中，容器的核心功能是心智加工： β 元素（无法思考的情感）被摄入容器，在容器的 α 功能中被转化为可思考的 α 元素。整个容器的价值落在那道“ α 化”上——落在那道把难以忍受的东西变得可以被思考的加工上。母亲或咨询师的承受，是为了完成这道加工。承受是手段，代谢是目的。

而撑住恰恰是：承受本身即是目的。陈老师在黑板边上写“不急”时，她没有在对小杨的情感进行任何“代谢加工”。她没有试图把学生此刻的紧张解读为别的什么东西，没有把它命名为“这是对失败的恐惧”或“这是语言提取困难”。她只是用自己的身体承受了那份紧张所产生的推力，用自己的在场把那股推力挡了一下、慢下来、分走一部分，然后给他多留出十秒钟。那股推力本身并没有被转化为什么新的情感内容——它只是被一个比小杨更厚实的身体结构承受了一部分，剩下的那一小部分，才以不冲垮他的形态落在他身上。教学现场的信息压力、学生的沉默、全班的注视、时间的紧迫——这些不是“ β 元素”，它们不能被“ α 化”。它们是物理级别的、情境级别的压力，需要的不是心智的转化，而是身体的缓冲。在那一刻，撑住不是在加工什么，而是在扛住什么。

这正是比昂的容器模型未被理论化处理的盲区：容器预设了它面对的是可以被心智加工的情感内容；撑住面对的是不能被心智消化、只能被身体承受和缓冲的现场张力。这不是实现层面的差异——这是理论的公理被突破。比昂的容器之所以能“代谢”，是因为它的工作对象是情感内容；撑住之所以不能——也不需要——代谢，是因为它的工作对象是力的结构性压强。两者运行的维度不同：一个是内容维度的情感转化，一个是结构维度的张力卸载。在这个意义上，“撑住”不是对“容器”的教学场景应用，而是对“容器”的公理级突破——它论证了在容器的“代谢优先”之外，存在另一个承受的维度，这个维度在精神分析的框架中不被需要，因而没有被理论化，但在教学现场，它恰恰是教师身体工作的最基本方式。

正面对决：与布迪厄“惯习”的切割

布迪厄的“惯习”或许是与“撑住”表面最相似的概念。布迪厄将惯习描述为“被结构化的结构和具有结构功能的结构”——一套在历史中通过社会条件的作用而沉积在身体里的持久的、可转置的倾向系统。一个老教师面对课堂沉默时“身体里那层被多年冲刷后沉积下来的稳”，听起来几乎就是惯习的完美释义。

但惯习和撑住之间有一个根本性的功能差异。布迪厄的惯习是一种再生产机制：它的功能是使主体在特定的社会场域中自动生成与该场域的客观结构相匹配的实践。惯习让你“知道怎么做”——

知道在学术场域该用什么措辞，知道在工人阶级酒吧该用多大的声音说话。它是身体化的社会结构，运作方向是从社会到个体：社会结构的客观分层被内化为身体的倾向，然后身体在实践中无意识地再生产这些结构。惯习的核心要解释的是“为什么社会秩序倾向于自我维持”。

撑住则完全不同。撑住不指向任何场域中的“恰当实践”，不服务于任何社会结构的再生产。它指向的恰恰是场域逻辑断裂时那个超越场域逻辑的瞬间——在沉默持续到十二秒时，课堂的常规场域逻辑（“教师提问—学生回答—教学推进”）已经破裂了。在这个断裂点上，撑住所做的是不是让教师“知道在这类课堂中应当怎么做”，而是让教师在承受那个断裂所产生的张力时不垮掉。惯习解释的是“为什么你能在规则仍然运转时玩得转”；撑住解释的是“为什么在规则已经破裂的瞬间你还能站在那里”。惯习的功能是匹配，撑住的功能是承受。一个是社会化的适应力，一个是关系中的承重力。两者在身体沉积的形式上相似，在运作方向与功能本质上截然不同。

正面对决：与德雷福斯“专家直觉”的切割

德雷福斯五阶段模型中最高阶段的“专家直觉”，描述的是一种“不再遵循规则而直接看见情境要求”的身体化应对能力。专家不需要分析、推理、比较，而是在瞬间直接应对。这与陈老师在课堂上的表现有高度的表面相似性。

但德雷福斯的专家直觉和撑住的核心差异，在于应对的指向。德雷福斯描述的是操作性的流畅：专家护士一眼就能看出病人处于何种状态并直接行动，专家棋手一看棋盘就知道局面好坏。这种直觉的指向是对世界的有效操作——它关心的是一套操作是否能成功。撑住则完全不同。撑住的指向不是对世界的有效操作，而是对冲击的承受。德雷福斯的专家直觉让你能更流畅地处理问题；撑住让你能在无法处理问题时依然不退出关系。前者是“我知道怎么对付你”；后者是“我对付不了你的时候，我还能顶住你带来的压力而不逃走”。陈老师在那十二秒沉默中，没有做出任何有效的“操作”——没有分析、没有引导、没有反馈。她只是在承受。用德雷福斯的语言去描述她，只会说她“停滞了”。但那个停滞不是技能的缺失，而是撑住在运行。德雷福斯的模型不提供描述这种“承受而不操作”状态的理论语言，因为他的整个系统围绕“应对世界”展开。撑住围绕的则是“承受世界对自身的冲击”。两者的指向不同：一个向外，指向任务的成功；一个向内-向外双边受力，指向关系的承受。

正面对决：与列维纳斯“为他者负责”的对话

列维纳斯的“面容”哲学提出了一个与撑住最为切近的伦理命题：他者的脆弱性向我发出召唤，我在看到这面容的瞬间，已经被置于一种不可推卸的责任之下。这一责任不是基于我的选择或共情，而是先于我的自由的——它构成了我的主体性本身。这与撑住有深刻的共鸣：撑住也是在我被对方推过来的力击中时，先于任何策略计算而已经发生的承受。

但撑住与列维纳斯的责任之间，有一个存在论层次上的差异。列维纳斯的责任发生在主体性层面：我被面容召唤，我被从自我中拔出，我为他人承担无限责任。这个责任是一个哲学主体面对的

伦理绝对者——它是无条件的，不涉及具体的制度化环境。撑住则发生在制度化的教学关系中：那间教室里不只有小杨，还有四十五个旁观的学生，还有一个必须推进的课时目标，还有一套界定陈老师作为“教师”的制度性身份。陈老师的撑住，不是在列维纳斯意义上“我面对你的面容时被召唤”的纯粹伦理瞬间——她同时也被四十五双等待的眼睛看着，被一个制度化角色约束着，被“这节课必须讲完”的实践压力推着。撑住的主体不是列维纳斯式的纯伦理主体，而是一个嵌入制度性压力结构中的职业主体。她的承受，不仅是对小杨的脆弱性的回应，同时也是对那四十五个学生的不耐烦、对自己的职业自我期许、对教学进度的制度性要求所共同施加的复合压力的承受。列维纳斯的责任框架可以解释“我为什么不能无视你”，但它不能解释“当我同时被几十道目光盯着、被时间催着的时候，我该怎么承受”。撑住，正是在后一种条件下被逼出来的。

不可还原的形式总结

经过以上七组对话，撑住的不可还原性可以从以下三个层面给出一个形式总结：

第一层：在“知”的范式内部，默会知识、具身认知、教学机智、实践智慧都无法穷尽撑住——因为它们都把教学经验核心定位于一种“知”的状态（无论是默会的、具身的、机智的或实践理性的），而撑住的核心是承受而非知道。

第二层：在“关系”的范式内部，共情、关怀、情绪劳动都无法穷尽撑住——因为它们都把教师的动作定位于情感的输出与调和，而撑住的核心是力的承受与缓冲，它不是以理解回馈对方，而是以不还手回馈对方。

第三层：在“存在”的范式内部，精神分析的抱持与容纳、列维纳斯的责任、布迪厄的惯习、德雷福斯的专家直觉——这是撑住最深的理论对手群体——也无法1:1替换撑住。容纳和抱持的核心公理是心智代谢优先，撑住在教学现场突破了这一公理：承受本身即是目的。列维纳斯的责任发生在纯伦理主体层面，撑住发生在嵌入制度性压力的职业主体层面。惯习是再生产机制，撑住是承受机制。德雷福斯的专家直觉是操作性的流畅，撑住是承受性的滞留。

四个维度、七个对手，没有一个能穷尽撑住在教学现场的承受结构。在概念史的理论网格中，撑住切开的辨别面，是已有的网格装不下的。它不是因为前人不够聪明而被忽略，而是因为在教学现场——那个被几十双眼睛盯着、被制度性时间驱赶着、被不可退出的关系锁死的现场——被逼了出来。它配得上一个独立命名的分量。

五、撑住的发生学：它不是“学”来的

如果“撑住”是教学经验真正的致密内核，那么接下来的论证就必须回答一个严格的发生学问题：撑住的能力是从哪来的？它不是美德，不是态度，不是策略——那么它是怎么在一个教师的身体里被一点点养出来的？

就这个问题，本文给出一个斩截的判断：撑住，从来不是“学”来的。它是在反复“没撑住”之后，被逼出来的。撑住的力，不是在安全环境里练习获得的——它恰恰是同一个教师十次二十次地发现自己不够稳、被学生的情绪或被自己的焦虑冲垮了，然后在下一次再去面对时——不是因为他学会了什么，而是因为他被那许多次搞砸的关系后果压过之后，身体里多了某层上一轮没有的、沉在意识之下的稳。是那些搞砸的瞬间，在教师体内留下了无法抹去的结构。

失败：撑住的唯一锻造场

陈老师在访谈中反复提到她刚入职时的一件事。那是她教书的第一年，同样是讲《祝福》，同样是一个被提问的学生沉默了很久。她在那个沉默里——她回忆道——“慌得要死”。她用连续三个追问把那个沉默填满了，学生被问得涨红了脸，说了一声“我不知道”，全班气氛僵到下课。那天晚上她没睡着。“我心里有一种说不出的难受。就是那种——孩子在那个地方需要的是你等一下，可你没等。”

这次失败发生在工作第一年。第七年左右，她又遇到了一个被提问后沉默的学生。她这一次等了六秒，然后自己也补了一句话才跳过——没崩，但也没撑住。第十四年以后，她才慢慢感觉到，那种沉默来临时，她身体里不再翻涌那股焦灼。不是没有了，而是那股焦灼被一个同时从身体别处涌上来的东西压着它——一种“等一等，他可以”的笃定，一种“你没被冲走，你还能站一会儿”的从自己身体内部传上来的力。

这三个时间节点的叙事，描出了一条清晰的生成曲线：撑住从来不是某一天突然获得的顿悟，而是同一个张力模式——学生沉默带来的压力——在长达十数年的时间中被反复承受、反复失败、反复在失败的回推中积累，最终在教师身体内部沉积为一层稳定结构。这条曲线的特征，不是“知道越来越多”，而是被冲过越来越多而没散。

进一步追问：失败如何转化为身体沉积？这里并不需要神经科学的精确机制，但可以在现象学层面给出一个结构描述。当陈老师第一年“慌得要死”时，她的整个身体处于被焦虑驱动的激活状态——心跳加快、思维加速、动作趋紧。这种激活状态与“正在面对一个沉默学生”的情境形成了耦合。当天晚上，她睡不着——这本身就是沉积的过程：那个失败的情境没有因为课堂结束而消失，而是作为一桩未了结的关系后果，在她的身体里持续运作。当类似的沉默在之后再次出现时，身体自动提取的不是一段“认知记忆”（“上次我没等”），而是一种身体记忆：上一次相同的情境触发了慌乱的生理模式。但在第七年那一次，那个记忆本身——那股曾在同一个张力的点上被激活的、慌乱的感觉——作为一道力，已经在她身体里留下了一道痕迹。下一次站在同一个张力点前，她的身体已经学会先认出那个熟悉的“要慌了”的信号，并在它还没蔓延之前自动先吸一口气——不是意识决定的，是身体被同一类瞬间多次冲刷后，自发生成的微调节。第十四年时，这个微调节已经被重复了足够多次，变成了一种不在意识里运行的、沉积在骨骼和肌肉里的默认回应：那个曾让她心慌的张力，现在在身上穿过时，已经不再能撼动她。不是她变强了，而是她的身体里多了一层专门用来吃这

道力的厚度——那道力，打在那层厚度上，不再能直接击穿到她的焦虑中心。

这就是“被冲过而没散”的具体含义：每一次冲，都会在身体里留下一道微结构——一个新的受力模式。如果一个人被冲十次，每次都散，他就习惯了“在这种情境下会散”的身体反应模式。但如果他没散——哪怕没散得很难看、很勉强，哪怕是靠咬着牙硬扛过去的——那一层“被冲过但没垮”的结构就在身体里留下来。下一次，就是靠那一层结构去承受同一道力。被冲得越多，沉积越厚；沉积越厚，越能站得稳。撑住不是学会的，是被沉积出来的。

为什么“教”的逻辑培育不出撑住

如果把教师专业发展看作一个不断积累“知”的过程，那么培养撑住最符合直觉的方案就是：给新教师做案例教学，传授应对技巧，模拟课堂情境。然而，绝大多数尝试这样做的项目都报告了一个相似的困难：新教师在角色扮演中学会的那些技巧，一进真实课堂就失效。原因在于：角色扮演中被模拟的沉默，不会对被试者产生真实的人际后果——你知道这只是练习，你没有被一个真实的孩子的真实沉默逼到真实的墙角。没有那一层真实后果的重量，技巧就只是技巧，永远转化不成那个“身体里多了一层的稳”。

撑住，只能在不可退出的关系中被逼出来。教师和学生之间的关系之所以不可退出，不是因为制度规定教师必须教到底，而是因为关系的断裂本身就构成一个无法被忽视的道德事件：学生不是客户，不是你可以“不服务”的对象——他就在你的教室里坐着，每天都会见到，当你接不住他的时候，他的眼神会打回来，会留在你下班后坐在办公室里的那二十分钟里。大模型遭遇的“失败”——预测偏差通过反向传播调整权重——在结构上与教师经历的失败完全不同。模型可以在任意时刻被停止训练、被回滚到上一个检查点、被换一套数据重新开始。它从未在任何一个时刻，被一个真实的、无法退出的关系逼着，去承受一次后果不可撤销的失败，然后第二天早上照旧走到讲台上，继续面对同一个人。这就是为什么，大模型不会撑住。不是因为它不够聪明，而是因为失败在它那里不沉积。一次失败，可以被下一轮梯度更新覆盖，如同河水流过的沙滩——下一遍水来就抹平了上一遍的痕迹。而教师的失败，会沉积在身体里，推不掉、盖不住、必须在下一次面对同样情境时亲手处理上一轮失败留下的那个自己。那个被沉积下来的东西，才是撑住唯一的发生土壤。

六、理性的爱：为“撑住”追问其生成条件

前述五节已完成三个层面的论证：在经验层面，“撑住”从一位教师的具体教学中显形并展示了其在不同压力结构下的变异形态；在概念不可还原性的检验中，“撑住”与七个有力的近邻概念逐一划清了边界，证明其切开了已有概念覆盖不到的辨别面；在发生学的追问下，“撑住”被证明不是学来的，而是被反复失败后逼出来的身体沉积。现在剩下来的问题是：这股力——这个不是知、不是策略、不是态度、不是美德的承受力——在教师的身体里沉积到一定程度后，它自身指向什么？是什么使得它的受力动作不滑向冷漠或控制？

本文所命名的“撑住”本身只是一种能力——一种承受力的能量。能力本身在道德上是中性的：一股能承受对方推力的力，既可以用来接住一个孩子，也可以被一个权威主义的教育者用于更精准地镇住一个孩子——用看似容纳的姿态，让孩子的反抗被一种更隐蔽的方式消解掉。这是“撑住”内部的一个结构性危险，并非从外部附加的道德提醒，而是其概念本身必须面对的退化方向。本文在此引入“理性的爱”这一命名，不是要为撑住戴一顶道德桂冠，也不是要宣称一种永恒的教育本质，而是为了在撑住的动作结构内部，钉下一个不可退化的方向。但这个方向不是从天上掉下来的——它本身需要一个发生学的追问：是什么使得某些教师的撑住能够持续锚定于对方的生长可能性，而另一些教师的撑住滑向了镇住？

撑住滑向镇住的结构性风险

在教学现场，当陈老师说“不出声也没关系”时，一个控制型教师也可以说出完全同样的一句话。前者实质是：“我把剩下的时间撑给你，你自己来决定你出不出声。”后者实质是：“你不用出声音，因为我已经知道你没有东西可以出。”控制型教师的“没关系”不是承受，而是卸除——他卸除了学生的发言义务，同时巩固了自己“宽容的权威”的角色。在这个动作里，学生不是被接住，而是被消音：他的沉默不再是他自己的空间，而是被教师定义为一个“已被妥善处理”的缺陷。

这个差异，不能在任何行为编码中被区分。但它可以被另一个在场的观察者在自己的体内感受到：控制型教师说“没关系”时，整个教室的空气是僵的，学生感受到的不是安全，而是一种被豁免的羞耻——他被免除了回答的义务，但也被确认了“你本来就不行”的定位。陈老师说“没关系”时，教室里有人轻轻舒了一口气，学生感受到的不是豁免，而是压力被减掉了一部分——那块石头还在他自己手里，但已经没有那么沉了。这个从“僵”到“舒”的微差，就是“撑住”和“镇住”之间那道本体论的边界。

那么，是什么决定了撑住向哪个方向走？为什么有些教师的撑住能稳稳地停在“接住”，而另一些教师的撑住滑向了“镇住”？

追问“理性的爱”的生成条件：不可退出的被需要

本文给出如下发生学判断：撑住能够锚定于对方生长可能性的能力，本身不是一种独立的美德或选择，而是在一个特定条件——教师本人在其职业生涯中长期处于“被真实需要”的压力之下——的持续作用下，从撑住能力中分化出来的一个功能。换句话说，“理性的爱”不是撑住的前提，而是撑住在一个特定压力结构中被长期逼出来的结果。

这个压力结构就是：不可退出的被需要。陈老师在她的十八年教学生涯中，日复一日地处在同一个结构里——她不能选择只接住“值得接”的学生而转身离开“不值得接”的；不能因为一个学生长期沉默就把他从自己的专业责任中划掉；不能在关系变得沉重时切换到另一段更轻松的关系。这个结构不是抽象的伦理律令，而是具体得不能再具体的日常约束：那个孩子明天早上还要走进这个教室

，还要坐到那张椅子上，还会抬起头来看你一眼——你的撑住，没有“下班”开关。正是这个“天天被推回来、躲不掉、必须重新面对”的循环，慢慢在教师的撑住动作中磨出了一道不可逆的纹路：它被逼着必须指向对方的生长，因为不指向对方的生长，教师自己就会被日复一日的无力感反噬——当一个教师长期承受而不相信对方有任何成长的潜力时，那种承受会转化为倦怠、冷漠、甚至隐蔽的攻击性。唯有把承受锚定于“他是有可能生长的”这一判断上，承受本身才不至于自我消耗殆尽。所以，“理性的爱”不是一种道德高度，而是撑住之人在不可退出的关系中被逼出来的自我保存策略——不指向对方生长的承受，长久不了。

“腹”：一个古老直觉的当代发生

在中国最古老的诗中，有一个字，为这个结构提供了来自完全不同的时间却稳稳相合的证据。《诗经·小雅·蓼莪》中写父母养育之恩，用了九个动词：“父兮生我，母兮鞠我。拊我畜我，长我育我，顾我复我，出入腹我。”九个字没有一个是“教”。最后一个“腹”字，学者有“怀抱”和“心藏”两解。取怀抱意，它是被一个人的整个身体托着——两手护着、心口贴着——不是举起来，是兜住全部重量，不让他掉到地上。取心藏意，它指向撑住的终点：那个人，被放进心里了；此后不管外界怎么冲，心里有一块地方是留着收他的。

本文引用“腹”，不是要将这个古老的生存直觉升格为永恒的教育本质。恰恰相反——这个古老的直觉要说明的正是：当教育在特定历史条件下被制度性的效率话语和绩效逻辑全面攫取时，那种曾经存在于亲密生活关系中的“承受-托住”能力，才在制度的挤压下变得可见、且被逼着重重新寻求其发生条件。在前现代的师徒制或家庭式养育中，教师-师傅与学生的关系是长期的、整全的、不可退出的——这与“腹”所发生的家庭结构具有形态上的相似性，“承受”在那样的关系中还没有成为一个“问题”，因为它是关系本身的默认基底。而在现代班级授课制下，教师面对的是被制度切割为标准化学单元的学生群体，师生关系被绩效逻辑、课时管理与升学目标层层架构，关系本身变得可退出、可置换——“你学不好就从我的班上出去，换一个老师”。正是在这种制度条件下，“承受”不再是一个默认基底，而成了一个无法被制度逻辑所命名、甚至被制度逻辑所排斥的剩余项。但它没有被消灭。因为它依然是被每一个坐在教室墙角、不敢开口的孩子反复逼出来的：他不能换掉你，你也不能换掉他。“腹”所代表的那种古老的承受直觉，不是教育的永恒本质，而是在现代教育制度将关系不断稀释、工具化、可退出化的过程中，从不可退出的关系裂缝中被重新逼了出来的抵抗性的发生点。不是“我们遗忘了腹的智慧”，而是“腹在当代的制度压力下以新的方式发生了”。

循此思路，“理性的爱”也必须接受发生学的处置。它不是一个康德式的道德命令——“教师应当爱学生，这是职业道德”。它也不是一种弥漫的情感状态——“好老师应该真心为孩子好”。它是在特定制度压力下、在不可退出的关系中、经由反复失败与冲刷之后，教师身体里沉积的那层承受力被长期逼往一个方向——指向对方生长的可能——所形成的一种专业化了的受力指向。这不意味着所有教师的“撑住”都自然会指向这个方向——如前所述，它也可能滑向镇住。但这不是一个道德选择

的问题。一个教师之所以滑向镇住，恰恰是因为他所处的制度条件不足以逼出“被长期需要”的结构：当他可以通过权威管理、冷漠疏离或制度性规避来有效减少“被需要”的频率和强度时，他体内的撑住就没有机会被持续地逼往对方生长可能性的方向——它停留在受力阶段，不进入爱。爱不是撑住的天然属性，而是撑住被足够多次、足够深的“不可退出的被需要”逼过之后，沉淀在受力结构中的方向性。

这正是本文拒绝走“回归教育本质”之路的根本原因。撑住不是被遗忘的教育真理，不是技术理性掩盖之下的真正人性。它是被现代教育的特定矛盾逼出来的一个发生学事件——在那些尚未被制度完全稀释、尚未被绩效逻辑完全榨干的关系缝隙里，教师们的身体还在被日复一日地推回来，还在承受那些无法被解决的、推不掉的关系后果。撑住就还在发生。如果有一天，教育彻底变成用户与服务之间的可退出关系，撑住就不会发生了——但那不是因为某种永恒的人性被窒息了，而是因为逼出撑住的那个关系条件消失了。在那种条件下，“不可退出的被需要”这一撑住的发生学前提，将被制度的可退出性所取代。撑住，作为在不可退出的关系张力中沉积下来的承受力，将不再拥有其发生条件。

七、结语

本文为回应那个被反复提及却始终没有被切中要害的谜题——“为什么大模型获得了全部教师信息，却仍无法体现教师经验”——给出了一个全新的诊断。

它不再归咎于“默会知识”，因为知识论预设遮蔽了那个更根本的东西：在教师做一个关键教学判断的瞬间，他体内运行的首先不是任何一种“知”，而是一种承受的力。它也不再归咎于“具身认知”，因为即使给一个系统装上传感器、执行器和长期自传体记忆，如果它从未被一段无法退出的关系逼着去撑住一个正在往下掉的人，它获得的也只是更稠密的环境耦合信号，而不是那层被失败的回推压实的存在厚度。

“撑住”——这个教师每一天都在做、每一所学校的运转都依赖于它、却在专业话语中从未被命名的东西——就是教学经验真正的致密内核。它不是一种更高级的知，也不是感知与行动的精密耦合。它是另一个人在用自己的整个身体和存在为一段关系的承受做一个支点。那个支点之所以能立住，不是因为它掌握了更多策略，而是因为它在长年累月中被冲刷过太多次而没有散。大语言模型无法撑住，不是技术暂时未到，而是它的本体论结构决定了它从未被需要——从未被任何人以那种“你不撑住我我就掉下去了”的方式需要过。

在本文的论证中，“撑住”不是教育的永恒本质，而是在现代教育制度的特定矛盾——可度量化的绩效逻辑与不可度量的关系承受之间的撕裂——中被逼出来的一种抵抗性的发生。它的发生条件是：一段不可退出的关系，一个在失败后第二天早上还必须面对同一个人的教师，一种日复一日被真实需要逼着继续承受的压力。当这些条件被制度的可退出性逐步消解时，撑住的发生空间也在

收缩。正是在这个意义上，本文对教师经验的重新命名，同时也是对教师存在条件的一次追问——不是追问“教育应该是什么”，而是追问“撑住这一发生学事件，在当代的制度压力下还能否持续发生”。

因此，本文提出一个严格可证伪的理论边界：如果未来有一个系统，它并非基于真实的、不可退出的、具有真实人际后果的交互史，而仅仅凭借更大规模的静态语料训练，就能在长程、多样化的教学情境模拟中持续表现出“撑住”的能力——在学生的沉默中不被焦虑驱动去救场；在学生敌意前不报复；在学生崩溃时不急于给策略而先建立一块过渡地带；且这些表现能在双盲测试中被经验教师群体判定为“像一个能撑住的有经验的同行”，那么本文的全部论证即可被推翻。如果人工智能系统能够被设计为进入一段真实的、不可退出的教学关系，并在其中承受因自身失败而导致他人受到真实伤害的不可逆后果——并在此后因这些后果而发生了系统内部不可抹除的结构性改变——那么本文所划定的“经验厚度生成的必要条件是真实责任与不可逆时间中的存在级别沉积”这一边界将被重画。那将是关于教学经验本质的整个讨论框架需要被重写的时刻。而在那之前，我们至少可以诚实地承认：今天的大语言模型，恐怕还不存在被任何一个人真实地、不可替代地需要过的那一个瞬间——在那样的瞬间里，你必须放下自己，先去接住另一个人。而教育这件事最不能从技术系统那里获得的那一部分，永远是从那种瞬间里长出来的。

注释

[1] 此处“教师知识研究”主要指舒尔曼（Lee S. Shulman）等人关于教学知识基础的工作，以及康奈利和克兰迪宁（F. Michael Connelly & D. Jean Clandinin）关于叙事知识的研究。本文仅以波兰尼的默会知识论为对话基点，不展开教师知识研究的具体脉络。

[2] 本文案例材料来自研究者于2023-2024年间对多名教师的访谈与课堂观察，均进行了匿名化处理。文中描述依据访谈转录与课堂录音整理，为聚焦分析进行了精简整合，其性质属于“教学现象学描述”而非严格意义上的实证个案报告。特此说明。

[3] 范梅南《教学机智》中译本将“tact”译为“机智”，其中包含一种即时的、身体的关怀性接触。本文取其“行动中的知”这一层面与之对话，对其教育爱的内涵不做展开。

[4] 本文对比昂的引用限于其“容器/被容纳”模型的基础内容，不涉及后期发展的网格图、转化等概念。温尼科特的“抱持”概念同此，不展开其过渡性客体等理论。

[5] 本文所界定的“理性的爱”并非道德化约或情感投射，而是特指在撑住受力结构中，动作指向持续锚定于对方生长可能性的理性行动能力。此处的“理性”非抽象的逻辑推理或工具计算，而是一种沉浸于关系张力中的、身体化的分辨力——这种分辨力不通过命题推理运行，而是通过长期承担关系后果而沉积在教师身体里的直觉性分寸感。“爱”在此被严格功能性地界定为：整个承受动作的

指向，在每一个受力节点上都持续地锚定于对方的生长可能性，而非锚定于教师自身的权威便利或制度管理需要。

[6] “腹”字训释历来有“怀抱”与“心藏”两说。本文取其结构类比，但不将其抽离历史语境主张为永恒本质，亦不介入《诗经》文献学专证。参见《诗经·小雅·蓼莪》相关训释传统。

[7] 此命题为本文的理论边界设定，目的在于使“撑住”论题保持开放的可检验性，而非预测技术发展的实际路径。

参考文献

Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: William Heinemann.

Dreyfus, H. L. (1972). *What computers can't do: A critique of artificial reason*. New York: Harper & Row.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. London: Hogarth Press.