

借调机制：重识教育评价中的裁决叙事及其时间捕获

作者 黄倩盈 · SDE 学员 · 约 2.1 万字 · 德麦国际 SDE Universes

教育评价长期困在“量化 vs 质性”之争，双方共享一个没被审查的预设——评价的核心任务是裁决，分辨谁行谁不行。本文说这个任务预设本身就是病灶：以裁决为核心的系统，会沉淀出一种深层机制。

摘要

教育评价领域长期困于“量化与质性”的二元争论，双方共享一个未经审查的预设——评价的核心任务是裁决，即分辨谁行谁不行。本文论证，这一任务预设本身就是病灶所在。当一个系统以裁决为核心任务时，便会从自身的高频运作中沉淀出一种深层机制——借调：裁决叙事（将任何指标翻译为“谁配被选中”的话语）通过对生成叙事（关于一个人如何学习、如何困惑、如何成长的活的叙述）的时间捕获，为其裁决结论提供“真实可感”的过程性证据。借调并非权力的空间配置，而是过程的时间捕获——一段尚未闭合的成长过程，被裁决的迫切需求从时间轴上提前截取、裁剪、重排为可比较的证据；被借调的材料保留了生成叙事的形式，却丧失了其原有的时间指向。本文通过追踪综合素质评价招生的实施过程，展示借调如何在参与者尚无明确意识时，就被裁决的日常节奏所锚定。在此基础上，论文将借调与拉图尔的“铭写”、埃斯佩兰与史蒂文斯的“通约”等强力概念严格划界，论证“时间捕获”构成了一个不可被既有概念消化的剩余。论文进一步论证，阻断借调的路径不是废除裁决，而是在裁决装置暂时退场的缝隙里，将评价的核心任务从裁决重构为保存——保存那些尚未被定义、尚未成型的摸索与冲动，不是为了日后裁决准，而是为了让一个人能从这些痕迹中认出自己曾经怎样活过、想过。论文正面回应了保存实践可能被借调机制重新捕获的质疑，论证保存的结构性防火墙不在于“抵制借调”，而在于它所保存的材料在生成时就已切断了与证据链条的接口。

一、引言：一场争论的盲区

教育评价改革争论了几十年。一边是“唯分数论”的批评者，指出分数扼杀了创造力、制造了焦虑、把活生生的人压成一张薄纸。另一边是公平论者，反驳说分数以外的任何评价都会沦为拼家庭资源、拼社会资本的暗箱游戏——分数至少能让所有孩子坐在同一套题目前，在标准答案面前人人平等。争论双方各有道理，也都握有大量可查的证据。但这场旷日持久的争论中，一个更深层的预设几乎从未被认真审视：评价的核心任务是什么？双方的回答实质上是相同的——评价就是要裁决：谁行谁不行，谁值得被选中，谁应该被淘汰。分歧只在于用什么工具来裁决更准、更公。

这个共识根深蒂固。当我们争论“分数是否扼杀创造力”时，我们已经在默认：分数存在的正当性基础，是它能够帮助裁决。当我们呼吁“综合素质评价”时，我们同样在默认：新工具存在的正当性基础，也是它能够帮助裁决——只不过裁决得更“全面”、更“人性化”。换句话说，整个改革讨论，从批评到辩护、从旧工具到新工具，都运行在同一个未经审视的任务预设上：评价，本质上是一种裁决活动。

本文要论证的是：这个任务预设本身，就会在它主导的日常实践中逼出一种深层机制。为追踪这种机制的生成，我们必须先把目光从“评价工具”的争论上移开，去观察一套更隐蔽的操作——当一个学生成长的某个片段被放进评价流程时，它身上发生了什么。

我们可以从一个具体的片段出发。一个高中生在物理课上听到一个让他困惑的概念。课后，他在笔记本上写了两页纸：他把这个概念和他之前学过的两个知识点放在一起比对，画了三张歪歪扭扭的示意图，最后写下了一句“我还是没完全搞懂，但我隐约感觉它和我上学期卡住的那个问题有关”。这几页纸的书写，时间箭头指向的是他自身的理解过程。它没有预设的读者，没有需要达成的格式，没有一个外部标准来判定它“写得好不好”。它是为自己的困惑而写的——我们暂且称其为一段生成叙事：一种以推进自身理解为目的、尚未被纳入外部比较框架的叙述。

现在，把这本笔记本放进两种不同的制度环境里。在第一种环境里，老师看到这两页纸，找这个学生聊了十分钟，问他“你上学期卡住的是哪个问题？你觉得它和这个新概念之间到底是什么关系？”聊完她不评分，不定性，只是告诉学生“这个方向有意思，你继续琢磨。”笔记本继续留在学生那里。在第二种环境里，学校推行了“学习过程档案”制度，规定每周的反思笔记计入平时成绩。这个学生把这两页纸交上去，老师看完，打了一个“B+”——评语写着“思考有深度，但结论不够清晰，建议补充完整解题思路。”学生拿回来再看自己那两页纸时，他已经不是在看自己的思考过程，他是在找“怎样写才能拿到A”。

同一个笔记本，同一个学生，同样两页纸。但在第二种环境里，那两页纸被做了一件它原本并未“同意”的事。它被从学生的“为自己想一想”里抽出来，放进了一个比较的坐标，被评估它在那个坐标里的位置，然后被赋予了那个位置所对应的价值。学生的思考本身没有被否定——它被重新定义了。它不再只是“他的思考”，它变成了一份材料。他被这个制度告知的，不是“你想得不好”，而是一句更微妙的话语：“你想的东西，是有用的——只要它能被用来说服我。”

这就是本文要解剖的机制。我称之为借调。这个术语的日常语义——组织中的人员被临时调至另一单位工作，人事关系在原单位，但此刻的工作目标由借调单位决定——在这里被用作一个严格的理论隐喻。它的特定内涵将在后文中随着经验分析的展开而逐层沉积，但此刻可以先给出一个预备性的速写：借调，指这样一种操作——当一个评价系统以裁决为核心任务时，裁决叙事便被赋予一种隐性的优先性，它可以在不经过任何人明确授权的情况下，把生成叙事借调过来——保留它的形式，但重置它的时间指向——为自己的裁决结论提供“真实可感”的素材。这个借调过程如此自然、如此高效，以至于几乎所有参与者都察觉不到它正在发生。人们以为自己在“全面了解一个学生”，实际上，他们只是在为“裁决这个学生”而收集更丰富的证据。

这个机制一旦被识别，许多长期困扰教育评价改革的难题就获得了新的解释。为什么综合素质评价会从“解放个性的出口”演变为新形态的应试表演？通常的解释是“被应试体系收编了”。这个解释洞察到了新工具被旧逻辑吸纳的趋势，但它有一个隐含的问题：“收编”预设了某个有意识的、有意图的消化主体。“被收编”暗示着存在一个明确的“收编者”——考试制度、招生系统、或者政策制定者中的保守力量——它们识别出新工具的威胁，然后采取行动把它纳入既有轨道。但综合素质评价的实施现场告诉我们，真正发生的事情比有意识的收编更无声：每一个参与者——教师、学生、家长、招生官——在尚未意识到“裁决”与“记录”是两种不同的动作之前，就已经在裁决的日常节奏下使用新工具了。“消化”发生在意识的门槛之下。

借调的逻辑一旦被识别，也迫使我们重新审视它与既有理论传统之间的关系。它不是一个凭空造出的新词，但也不只是对某个经典概念的简单翻新。本文将在经验分析之后，将其与若干可能“吞掉”它的强力概念——拉图尔的“铭写”、埃斯佩兰与史蒂文斯的“通约”、鲍尔的“虚构”——正面交锋。此处仅需指出一个关键的方向性区分：已有概念大多关注“空间中的固化”——一段流动的实践如何被转化为稳定、可移动、可比较的证据形式。借调关注的则是时间上的提前量——一段尚未抵达正式检查节点的成长过程，如何在正式裁决发生之前，就被裁决逻辑所捕获。这不是装置运转的一环，而是装置在尚未覆盖的时间带里打下的提前量。它的操作对象不是一个“被观察的个体”，而是一个“正在形成的自我理解”——在那个理解还没来得及定型时，就被拉入了裁决的轨道。

这个区分同时划定了借调与福柯“检查”概念的边界。福柯在《规训与惩罚》中描述的“检查”，将个体置于一个“比较—裁决—规范化”的连续体中。在检查中，个体被观察、被记录、被档案化，所有这些操作的最终指向，都是把他放入一个可比较的序列。但福柯的检查，观察的是个体在一个已经规范化的空间

里、在已经规定好了的时间节点上的表现——考试成绩、出勤记录、行为评定。借调机制捕获的，恰恰是那些尚未被规范化、尚未抵达“检查节点”的时刻——一个学生在考试之前漫长的自我挣扎、一段他不知道有谁在看时的随笔记叙。借调不是检查的正式程序，它是检查的阴影——是那个提前发生在正式检查之前、却又偷偷按检查逻辑运转的暗面。

本文将按以下次序推进论证。第二节将深描借调的发生机制：它不是被谁设计出来的，而是在裁决高频化、日常化的条件下，从特定的张力中逐渐沉淀为一种稳定的操作模式。这一节将把前述“笔记本”片段展开为一个完整的机制追踪，以综合素质评价招生的实施过程为主要经验参照，展示借调如何在裁决的重力、正当性的裂缝、以及参与者前反思的操作中反复生成。第三节将在机制深描的基础上，让“借调”概念正式结晶——辨明其与铭写、通约、虚构等概念的根本区分，完成不可还原论证。第四节将转向出路：在一所具体的普通高中里，一套有意识切断接口的保存实践，如何展示了裁决任务被局部悬置的可能性。第五节正面处理三个最有力的反驳——关于生成叙事的理想化、保存被二次借调的风险、以及裁决是否真的不可废除——以检验核心论证的强度。最后在结论中，本文将坦然交代借调机制的适用边界与本文判断的证伪条件。

二、借调的发生：它不是被设计出来的，而是被逼出来的

要理解借调，不能把它当作一台被某个人预先设计好的机器来拆解。拆解一台机器，你需要找到它的零件、画出它的结构图、标注每个零件的功能。但借调不是机器。它是在特定的土壤和路径里，被逼出来的一种稳定的操作模式。追问借调的“结构”，不是问它由哪几个部分构成，而是问：在什么条件下，这种操作会反复发生？是什么让它每一次发生都几乎不走样？

2.1 裁决的日常化：借调的土壤

借调的发生，首先需要有一个土壤条件：裁决被编织进每一天、每一周的微观操作。这不能简单地被描述成“考试变多了”。它真正的分量在于：裁决从一个时间尽头的审判，变成了渗透在日常毛细血管里的持续节奏。

让我们看一个三年级小学生的一周。周一单元测试、周三课堂听写计分、周五口算竞赛排名。每一次都产生一组数字。数字与数字之间，自然形成了比较。比较一旦形成，一个问题就自动浮现：“你这周退步了，为什么？”这个问题在形式上是一个关心的探问，但在结构上，它已经把过程和结果焊在了一起：你的过程，被要求对结果负责。

这不是中国特有的现象。美国社会学家贝克在二十年前就注意到，问责制浪潮下的美国公立学校，已经将“学习的节奏”重构为“被评估的节奏”——每一个教学周都被切割成可测量的单元，每一次课堂参与都被转化为可比较的数据点。英国教育政策学者鲍尔则将这种状态称为“迷行性恐怖”：教师和学生的日常行为，不再由教学自身的内在节奏驱动，而是被一套持续的“表现指标”所牵引。这些分析的共同洞见是：裁决一旦从年度事件降为日常节奏，整个教育过程的时间结构就被重构了。

在这种节奏里，学生的生成叙事便处于一种全新的压力之下。它不再是那种可以在漫长无考的岁月里慢慢酝酿、不被任何人追问的东西。它每一次冒头——一次课堂上的突兀提问、一段随笔里的迷思、一次实验失败后的笔记——都离下一次单元考试只有几天。教师对学生的观察、学生对自己的反思、家长对学习的询问，所有这些原本可以不被纳入裁决框架的话语实践，现在都被一种持续不断的裁决节奏所笼罩。它们不必每一次都被借调，但它们每一次都在借调的射程之内。

这就形成了一种环境，我称之为裁决的重力场：任何一个进入这个场域的叙事，无论其初衷如何，都倾向于朝着为裁决服务的方向沉降。沉降并不需要一个明确的指令。它是由裁决的高频存在自然形成的——就像一个质量巨大的天体，不需要主动伸手去抓，它的引力就足以让进入轨道的小物体环绕它运转。

但这个“重力场”隐喻只是一个入门，它不能替代对具体制度的分析。我们需要追问的不是“为什么叙事实然沉降”这种空间化的问题，而是沉降是如何在每一次具体的制度操作中被执行出来的。为此，必须转向一个更具体的制度装置：综合素质评价档案的制作流程。

以某省高考综合素质评价的“思想品德”维度为例。该维度的评价指标包括“参加公益活动”“担任学生干部”“获得荣誉称号”等子项。每一位学生需要在高中学段内，将相关经历填入电子平台。每一条记录被要求包含“活动时间、活动地点、活动内容、承担角色、证明人及联系方式”。平台设有字数限制：活动内容不超过200字。

在这个装置里，沉降是如何被执行的？一个学生周末去社区敬老院陪老人聊天两个小时。他原本的体验是多维的、含混的：他并不知道自己“做了多少公益”，他只是和一位八旬老人聊了她年轻时在纺织厂的故事，听她抱怨护工不记得她的名字，临走时老人拉着他的手说“下次再来”。这段经验要转化为平台上的一条记录，必须经过几道工序。第一，时间的精确化：两小时被精确标注为起止时间，模糊的“待了一会儿”被排除。第二，角色的标准化：他必须为自己选定一个角色——“组织者”“参与者”还是“志愿者队长”——尽管他当时并没有扮演任何明确的角色。第三，行为的外部化：他必须描述“做了什么”而非“感觉到了什么”。“老人讲述了她的故事，我深受触动”在评分细则中不产生区分度；“服务时长2小时，服务对象1人”产生可比较的数据。第四，证明的第三方化：他需要找人签字证明他确实去了。

经过这几道工序，一段含混的、充满了不确定性的体验，被转化成了一条格式规整、可比较、可核查的档案条目。被删掉的是什么呢？是他倾听的那个具体故事，是他与老人之间那个无法被时长或频次量化的片刻的陪伴。被保留、甚至被放大的又是什么？是那些可以被量化、可被第三方确认的外部行为指标。这不是某个人刻意的“歪曲”——指导老师认真执行了政策文件的要求，学生诚实地填写了表格。规则不需要“歪曲”就能完成转化——因为规则从一开始就是为裁决而设计的：它要产出的不是一个人经验的厚度，而是不同人之间可比较的差异。

在这个意义上，“裁决的重力场”不是一个自然物理过程，而是一套文书工作在起作用。美国人类学家莱尔斯在研究联合国文件时提出，文书工作并不仅仅是“记录已经发生的事情”；它本身就是一种“制造事实”的实践——它通过格式、术语、签字程序，将含混的、上下文依赖的现场经验转化为可移动、可累积、可引证的“事实”。综合素质评价档案的制作，正是这样一种“制造事实”的文书工作：它不是在描述经验，它是在把经验变成证据。

2.2 正当性的裂缝：裁决为什么需要叙事

裁决完全可以只依赖数字。机器阅卷、客观题、标准化评分——这条路技术上早已走通，在某些大规模高利害考试（如美国SAT的数学部分）中已经大规模实施。为什么裁决还要去借调生成叙事？为什么系统不直接编造一套漂亮的叙事贴在分数上，而非要去“借用”学生真实的困惑和思考？

这个问题必须被认真对待，因为它直接关系到“借调”的动力链条是否完整。如果裁决不需要叙事就能顺畅运作，那借调只是偶然的、枝节的现象；如果裁决可以用编造的叙事凑合，那借调同样不必是“借”的——伪造的成本也许更低。²

但现代教育评价面临一种深层困境。一个纯数字的评价体系可以做到极高的精确性——精确到小数点后两位。但它生产出来的那个“你排名第二十三”的结论，对于被裁决者来说，是一句没有纹理的话。学生不知道自己为什么是第二十三名而不是第二十二名，不知道这两分的差距对他的人生意味着什么。他只知道：我被判定在这个位置。

这种裁决形态，在历史上并不是理所当然的。中世纪欧洲大学的经院辩论、中国科举的八股取士、十九世纪英国公学的经典诵读——这些考试都不需要向被考者“解释”裁决的理由。分数的精确化——从等级评定到百分制到标准分——是二十世纪教育测量学发展的产物。测量的技术进步使裁决越来越精确，却也使它越来越像一个冷漠的机器。一个通过算法生成的排名，不给理由，不给纹理，不给“人味”。这对被裁决者的主体性提出了一个历史上全新的要求：被一个不透明的精密机器审判，却要心服口服地接受审判结果。

这便是裁决在现代教育中面临的根本张力。一方面，它的技术基础推动它走向精确化、标准化、非人化。另一方面，它的可接受性要求它提供“它看见了你这个人”的证据。这两种力量在同一段历史进程中相互激荡，越精确的裁决，越需要生成叙事来填补那道“你凭什么用这个数字定义我”的裂缝。这不是系统出了故障需要修补，而是裁决的精确化与裁决的可接受性之间，被历史性地撕开了一道裂缝。裁决越精确，裂缝越大。裂缝越大，裁决就越需要某种不能由数字本身提供的东西来弥合它。

生成叙事被借调，正是因为它能提供数字永远无法提供的那一层东西：过程感、具体性、人的痕迹。“你的排名是第二十三”不是一句可以被接受的话。“你的排名是第二十三——但你这学期的几何证明上有过两次很漂亮的思路转折”——这句包裹在叙事里的裁决，突然有了温度。那个排名不再是武断的、随机的、冷冰冰的，而是“看见了你的努力”之后做出的审慎判断。生成叙事的被人情味，被借调来软化裁决的机械性。

但这里还有一个更深的问题必须被追问。为什么系统不直接编造一套叙事？编造的成本不是更低吗？统一的模板、漂亮的措辞、感人的故事——这些都是可以批量生产的。然而，在当代高竞争的教育评价环境中，编造的叙事面临一种特定的信用危机。当所有人都知道叙事会被用于裁决时，当所有人都怀疑“别人都在美化自己”时，叙事本身的真实性就成了一个严苛的审查焦点。美国大学招生中“个人陈述”的工业化造假已经被大量媒体调查所揭发，导致招生官越来越依赖一种“真实信号”的筛查技术：寻找那些带有粗糙感、不确定性、具体到无法被模板化的细节的叙事。一个声称“我热爱科学”的学生不如一个描述“我在实验室连续三周养死了果蝇”的学生更有说服力——因为前者可以是任何人编造的，后者带着一种只有真实经验才会留下的纹理。

正是这种竞争环境中的真实性要求，逼出了借调而非编造。裁决需要叙事，但它需要的叙事必须是“真”的——或者至少是“看起来真的”。而“真”叙事的高信用版本，恰恰是那些原本不打算被用作证据的材料：写给自己的笔记、不经意的课堂发言、失败的记录。因为它们生成时不以说服外部裁决者为目的，所以它们天然地带有一种编造无法复制的粗糙纹理。系统不去编造叙事，而是去借调生成叙事——不是因为编造更贵，而是因为在这个特定的信用审查场域里，被借调的真实性比被编造的完美性更值钱。

2.3 前反思的捕获：没有人决定借调，但每个人都在执行它

借调最令人困惑的特征是：它似乎不需要任何人“决定”去做它。没有一份红头文件写着“各校须将学生成长叙事用于优化裁决”。没有一位教师在教师大会上听到校长说“我们要把学生的日记变成证据”。借调不是一场阴谋，甚至不是一个策略。它是在参与者意识的门槛之下完成的操作。

我们来看综合素质评价现场的一个典型场景。一位班主任面对全班五十个学生的“综合素质档案”。档案里有志愿者服务记录、社会实践报告、研究性学习日志、以及每学期一次的自我描述。这位班主任接受过培训，知道这些档案将被纳入高校招生的“综合评价”环节。没有人明确告诉她“你要筛选”。但资源约束——五十份档案，每份平均十几页——直接对她施压。她不可能平等地处理五十份档案。她必须分配精力。

精力分配给谁？分配的标准是什么？她未必清楚政策设计者的“初心”，但她很清楚一件事：这份档案，大学招生办是要看的。于是，一个几乎不涉及明确价值判断的操作性选择浮现了：把精力分配给那些“更容易被大学认可”的档案。她在做这个选择时，未必意识到自己刚刚完成了一次裁决逻辑对记录逻辑的替换。她甚至可能真诚地认为：我是在帮助学生，帮他们更好地展示自己。但“更好地展示自己”这个表述，本身就已经完成了借调——它已经把“自己”变成一个需要“展示”的东西，而“展示”的好坏，由一个外部裁决机构说了算。

同样的情况发生在学生身上。一个学生在填写“自我描述”时，平台提示他“请用具体事例描述你的个性特长、成长感悟”。他坐在电脑前，回忆自己过去的三年。他想到了高一时因为物理考砸了在操场上跑了十圈，想到高二时和同桌因为一道数学题争论了两小时，想到高三上半学期某个深夜他突然想通了一个困扰了他两年的概念。这些片段对他来说都很重要，但当他面对那个输入框时，他做了什么呢？他自然地、几乎不假思索地，筛选掉了那些“不够亮眼”的片段——夜跑、争论、半夜想通——而放大了那些“有成果可写”的片段：那次学校组织的科技节，他参与的项目拿了二等奖。他写下了奖项名称、团队分工、项目简介。他没有说谎。他只是做了任何一个正常的、希望自己被认可的人都会做的事：在知道自己的文字将被用于裁决时，做出正常的、理性的适应。

这就是借调的真正难处。它不需要恶意、不需要欺诈、不需要权力的压迫。它只需要一个正常的、理性的参与者，在知道了“这会被用于裁决”之后，做出正常的、理性的适应。适应裁决，就是被借调。它就发生在这个参与者以为自己只是在“如实填写”的那一瞬间。学生不是在“造假”，也不是在“表演”。他只是把自己的经验，按照裁决逻辑所设定的可比较性要求，重新组织了一遍。这个重新组织的过程，不需要任何外部指令，因为它已经内化为一种没有明确意识的自我审查——我写什么，才能让别人觉得我值得被选中？

教师同样不是“帮凶”。许多教师认真看学生的反思，写细致的评语，是真心想要了解他们。但在裁决的日常节奏中，这种“真诚地想要了解”一旦落在由裁决框定的评价框架里，就自动地被注入了另一种功能：它提供了裁决做出之后用来安抚被裁决者的叙事补充。考试成绩排名出来之后，一个学生闷闷不乐。教师找他谈话，说她看了他的学习日志，注意到他在某个专题上花了比同学多一倍的时间，“我能看到你是真的想把这件事搞懂”。这句话是一种看见，也是一份抚慰。但它同时也做了一件事：它让这个学生接受了自己的排名，因为“老师是懂我的”。生成叙事的价值没有被否认——它被实实在在地用上了。但它是被用来让一个冰冷的裁决变得温暖的。

这是借调最柔和、最不易察觉、也因此最难挣脱的形态。它给了你被理解的温度，却同时让裁决更稳固地立住了。裁决不需要亲自开口说“我看到了你的过程”。它只需要让教师、评语、档案、自我描述——所有这些充满人情味的实践——围绕着自己运转，就能把那种“我被看见了”的体验，转化为对“我被裁决了”的接受。

2.4 “预测叙事”还是“裁决叙事”？一个命名的再审视

在展开借调的机制之前，有一个命名的决定需要被论证。本文所使用的核心对立——生成叙事与裁决叙事——最初的一个版本曾使用“预测叙事”来指称后者。经过更审慎的考察，“预测叙事”这一命名应该被放弃。

理由在于：预测，在严格的意义上，指向对未来表现的概率推断。当美国大学入学考试声称其分数能够“预测大学第一年的学业表现”时，它是在使用预测的逻辑：以当前数据推断未来概率。但借调机制所依赖的那种话语，其核心操作不是推断概率，而是做出判定——判定一个人“配不配”被选中。这个判定当然包含一个指向未来的时间维度（被选中之后，他将在未来空间中占据一个位置），但它并非以概率推断为其语义核心，而是以资格归属为其语义核心：你被分派到了“值得被选中”或“不值得被选中”的类别。

“裁决叙事”更能捕捉这种操作的性质。因此，下文将使用裁决叙事——把任何指标翻译成“谁配被选中”的话语——来指称借调机制中那种具有隐性特权的话语形式。生成叙事则指关于一个人如何学习、如何困惑、如何成长的活的叙述——它原本的时间指向是过程本身，而非外部的比较与判定。

三、借调的不可还原性：与铭写、通约、虚构的严格划界

借调不是一个孤立的洞察。科学社会学、教育社会学、组织社会学中已经积累了大量关于“流动实践如何被转化为稳定证据”的精准分析。本节的任务是：让借调与其中最可能“吞掉”它的三个概念——拉图尔的铭写、埃斯佩兰与史蒂文斯的通约、以及鲍尔的虚构——正面交锋。这三个概念分别来自不同的研究传统，但它们共享一个核心关切：当一段活的、不确定的、依赖于上下文的人类活动，被纳入制度化的评价系统时，它遭遇了什么？

我的论证策略是：首先承认这些概念在它们各自的分析领域内是有效的，并且与借调所描述的现象有部分重叠。但随后追问：在它们的分析完成之后，是否留下了一个无法被消化掉的剩余？那个剩余，就是借调的专属领地。如果借调可以被以上任何一个概念1:1替换且意思基本不变，那么它就只是一个新词，而非一个新的判断。如果它在每一个既有概念的边界之外都多出了一块——一块既有框架无法覆盖、却又在经验中反复出现的现象——那么它就是一个不可还原的理论结构。

3.1 铭写：空间的固定，而非时间的提前

拉图尔在《行动中的科学》中提出了“铭写”这一核心概念。他追踪了科学实验室里一段流动的、混乱的、依赖于具体情境的实践——一位植物学家在热带雨林中收集标本、记录观察、绘制草图——如何通过一系列“转译”被转化为可移动、可累积、可与他人成果对照的“铭写物”：一篇论文中的图表、一条被收录进数据库的数据、一份被基金委员会当作成果来审查的报告。铭写通过去语境化与再语境化，把某个具体时空中发生的现场经验变成了一种可以脱离原时空、在远程被调阅并比较的“不变动体”。

这个分析极其有力。综合素质评价中将学生活动记录转化为档案条目，几乎就是铭写的教科书案例。前文描述的社区敬老院经历到电子平台档案条目的转译过程——时间精确化、角色标准化、行为外部化、证明第三方化——每一步都是在将一段依赖于特定现场、特定互动、特定身体在场的经验，转化为可以被移动、储存、积累、与另一份档案放在一起比较的铭写物。

那么，借调是否是铭写在教育评价领域的特例？不。原因在于：借调与铭写的操作对象，处于时间轴上的不同位置。

拉图尔的铭写，关心的是那些已经发生了的实践如何被转译。植物学家已经完成了实地观察，他的笔记已经被写了下来。现在要让这些笔记被巴黎的实验室主任看见并认可，它们需要经过一系列转化。铭写介入的时刻，是在一段实践已经完成、产出物已经存在之后——它处理的是“如何把这个产出的空间位置从巴西的热带雨林移到巴黎的办公室”。

借调则介入得更早。它捕获的不是“已经完成并等待被转化”的实践，而是尚未完成、尚未抵达其自身完结点的过程。当一个学生在笔记本上写下他对某个物理概念的困惑时，他的思考还在进行中，他不知道它最终会走向哪里，他甚至可能明天就会放弃这条思路。这段思考的时间箭头是指向未来的——指向他理解的可能成形、也可能消散的某个点。借调不是等这段思考完成之后再转化它，而是在它还在半路上时，就把它截入裁决的轨道，强制地赋予它一个裁决时间中的位置。

这里涉及两种不同的时间指向。铭写处理的是两个空间位置之间的移动：从“那里”到“这里”。借调处理的是一个过程的时间向量的重置：从“指向自身理解的完成”到“指向外部裁决的生效”。被借调的生成叙事，在形式上可以是完全真实的——学生真的困惑过，笔记也是真的。但它被改变的不是空间位置，而是时间指向：它原本是为了想通某个问题而写的，现在被用来为“他是一个能深入思考的学生”这个裁决提供证据。它从一段以自身为目的的时间，变成了一段为裁决服务的时间。

因此，铭写不能覆盖借调。铭写可以解释笔记本上的文字如何被转化为档案系统中的条目——这个过程确实是铭写。但铭写不能解释，为什么这种转化发生在那段思考还未抵达自己终点之前。要解释这个“提前量”，需要一个不同于“空间移动”的概念。

3.2 通约：尺度的统一，而非时间的捕获

埃斯佩兰与史蒂文斯在《作为社会过程的通约》中提出了一个影响深远的概念。通约，指将不同质的实体转化为同一度量衡的社会过程。当美国大学招生的“综合素质评价”试图把学生的志愿服务、学术竞赛、艺术特长、领导力经历都转化为可比较的分值或等级时，它就是在进行通约。把一段困惑的物理笔记转化为“B+”，是通约。把在敬老院陪聊两小时的经历转化为“思想品德A等”，也是通约。通约的核心操作，是“在保持差异的表象下消灭差异”——它创造一种公共尺度，让本质上不可比较的东西变得可比较。

借调与通约共享一个核心关切：裁决如何消化那些原本不是为裁决而生的东西。但二者之间存在一个关键的层次差异。通约描述的，是已经完成了形式转化之后的比较机制。当学生的志愿服务经历已经被改写为“服务时长2小时，服务对象1人”，并被导入一套评分细则时，通约的机器就开始运转了：它把这2小时服务与其他学生的3小时服务放在同一把尺子上比长短。通约处理的是“如何让不可比较的东西被放在一起比较”。

借调则发生在通约之前。在道德上，这种时间上的“先”构成了借调独有的问题：它不是在别人已经完成了成长之后去评判他——这是裁决的常态——而是在他还在成长的中途就把他拉进了评判的坐标系里。通约不关心这段叙事在被通约之前，其内部的、为自己而写的时间箭头是怎样的。通约只关心它被通约之后的那个可比较的值。通约处理的是两个质之间的“不可通约性”，借调处理的是两个时间之间的“不同步性”。

3.3 虚构：面具的生产，而非时间的缝合

鲍尔在研究英国教育问责制时提出了“虚构”这一概念。他观察到，在持续的绩效压力下，教师和学校管理者越来越多地“制造”符合外部评价标准的叙事和行为——不是为了教学本身，而是为了在检查、排名、评估中存活下来。学校撰写虚伪的自我评估报告，教师排演被检查时要上的“示范课”，学生被训练在督导来访时给出“正确”的答案。虚构不是谎言——它是真的做了一些事情，但这些事情的真实目的被替换了：从教育的内在目的，替换为满足外部问责的要求。

借调与虚构表面上高度相似。学生填写“自我描述”时放大了科技节获奖经历、淡化了无成果的日常困惑，这不就是某种自我虚构吗？教师在推荐信里把学生描述得比实际更“全面发展”，这不就是虚构吗？

这里必须做出一个关键的辨别。虚构，在鲍尔的分析中，描述的是一种“制造”，是对一种原本并不存在（或不完全存在）的表象的创造。学校编造一份关于“我们如何实施了新课程改革”的报告，而实际上教学还是老样子——这是一份虚构的文件，它生产的是现实中没有对应物的表象。学生夸大自己在一个项目中的角色——这是一种虚构的叙事，它讲述了一件不完全真实的事情。

借调则不同。借调所借调的材料，不是虚构出来的，而是真实的。那个高中生确实在深夜对着物理笔记本困惑了两个小时。他的困惑是真的，笔记也是真的。借调不是创造了这个叙事，而是重新定义了它。它被从“为了想通一个概念而写”重新定义为“证明它具有探究精神的证据”。这不是假的问题，而是“真”被拿来用在了不同的地方。被借调的叙事保留了它的真实性（粗糙、具体、带着当事人个性的痕迹），却失去了它的时间指向上为自己而写的“为自己”。

虚构与借调的区别，在信用审查的场域中极为关键。在高度竞争的教育评价环境中，外部裁决者在面对叙事时并非天真——他们知道很多叙事是虚构的、夸张的、精心包装过的。因此，他们发展出一种识别“真叙事”的技术：寻找那些带着具体细节、带着犹豫和不确定、带着无法被模板化的纹理的材料。而一个学生深夜写给自己看的、没有预设读者的物理笔记，恰恰具有这种“真”的特质——它粗糙、含混、没有结论，却因此反而可信。借调的效力恰恰在于，它不需要虚构；它借来的是真的材料，它只是把这些真材料缝合到了裁决的时间轴上。

3.4 总结：借调作为一个不可还原的结构

现在，我们可以给出一个紧凑的总结，辨明借调与三种既有概念的根本区别。

第一，从操作对象看。铭写的操作对象是“已经完成的实践”如何被固定和移动；通约的操作对象是“已经完成了形式转化的材料”如何被比较；虚构的操作对象是“不完全真实或根本不真实的材料”如何被制造。借调的操作对象是“正在进行、尚未完成的过程”——那些还带着未来的开放性、还指向自身理解之完成（或消散）的成长片段。

第二，从改变的内容看。铭写改变的是材料的空间位置与可移动性；通约改变的是材料的度量衡；虚构改变的是材料的真实性程度。借调改变的是材料的时间指向——它把一段原本指向“为自己想通”的时间，强行缝合到一段指向“被外部裁决”的时间中。

第三，从生成叙事被“征用”的方式看。铭写式的征用是“将已经完成的叙事转化为可移动的比较物”；通约式的征用是“将已经完成形式转化的证据纳入比较框架”；这两种是直接的征用。虚构式的征用是“制造新的叙事来满足裁决的要求”，但没有直接“征用”生成叙事，而是在生成叙事缺席时补充（或取代）它。而借调的独特之处在于其双重性与隐蔽性：被借调者在名义上仍然保持着它的原貌（那是他的真实笔记、他的真实困惑），但它此刻的时间——它的注意力、它的目标——已经全部在为裁决服务。它表面上是“你的记录”，实质上是“为他者的证据”。这就是借调这个概念所要钉死的那个剩余。

这个辨别不仅是理论上的精细区分。它有一个直接的实践蕴含：如果教育评价的病灶仅仅是通约（把不可比较的东西强行比较），那么对策就是废除通约或用更丰富的度量衡；如果病灶仅仅是虚构，对策就是加强真实性审查。但如果病灶包括借调——裁决逻辑在学生的成长过程尚未完成时就提前捕获了它——那么这些对策都无法从根本上奏效。通约可以被废除，但借调仍然可以在不通约的情况下运作——一个不评分的、纯叙事的学生档案，仍然可以被招生官当作裁决的依据。虚构可以被删减，但借调不需要虚构也能运作——真实的材料同样可以被借调。借调是裁决逻辑对成长过程的提前介入，它不是发生在比较这个环节（通约）、也不是发生在制造这个环节（虚构）、也不是发生在移动这个环节（铭写），而是发生在它们所有环节之前。正因如此，阻断借调所需要的，不是改良比较尺度、不是加强真实审查，而是一种在更根本层面上的任务重构。

四、保存：在裁决退场的缝隙里重新处理材料

4.1 从一个案例说起

在论证保存之前，必须先让它落在一片真实的土壤里。

S中学是一所县域普通高中，所在省份已经推行了综合素质评价与高校“三位一体”招生多年。和其他学校一样，S中学也有一套学生档案系统，包括志愿服务记录、研究性学习报告、自我描述等常规模块。但在2019年前后，分管德育的副校长L做了一件不寻常的事。他在学校档案系统之外，另设了一间“过程资料室”。这间资料室里存放的不是正式档案，而是学生自己决定放进去的东西：一份被老师打回重写的实验报告草稿、一张画满了涂鸦的数学草稿纸、一封写给未来自己的信、一本翻烂了的《百年孤独》上面用铅笔划的密密麻麻的线。学生可以随时来放东西，也可以随时来取走自己的材料。唯一的规定是：资料室里的任何材料，在任何情况下，不得被用于任何形式的评价、评优、推荐或录取参考。这条规定被印在一张A4纸上，贴在资料室门口，同时写入了学生手册。L副校长私下向本研究者承认：“我们也做不到完全杜绝——毕竟管资料的老师也是老师，看过了难免会对学生有印象。但至少，这个房间里不产生任何文件进入正式档案系统。这是给孩子们留个不被打分的地方。”

这个实践并不完美。参与的学生不到全校学生的五分之一，资料室开放时间有限，材料分类松散，从研究角度看远不是一套严密的制度。但它的价值恰恰在于：它展示了在不废除裁决的前提下，有可能通过有意识地切断接口，在裁决的重力场里暂时开辟出一片重力很弱的区域。

4.2 保存不是什么、保存是什么

S中学的“过程资料室”提供了一个讨论“保存”的经验支点。保存，在这里被锚定为一种与裁决逻辑反向的实践，但它必须首先与几种容易被混淆的概念严格切割。

保存不是“本真性的保护”。资料室里那些草稿纸、批注、信，并不比正式档案里的材料更“本真”。一封写给未来自己的信，同样是经过语言组织、经过自我呈现策略的产物——写信的学生已经在想象一个未来的读者（哪怕那个读者是未来的自己）。保存并不承诺它能捕捉到一种“前社会的”“未经污染的”的纯真经验。它所保存的，也不是“更好的叙事”或“更全面的人格画像”。它不是要取代正式档案，不是要说“这才是真正的张三”——那种说法等于把保存变成了另一种裁决：只不过裁决的标准从“谁更值得被选中”变成了“谁更真实”。

那么，保存是什么？保存，是在裁决逻辑暂停生效的一个空间里，维持一种不指向任何外部承认的、自我指涉的叙事循环。一个学生在资料室里存放了他画满涂鸦的数学草稿纸。他把它放进资料室，不是因为他觉得这个涂鸦能证明他“有创意”或“思维发散”——那还是在为裁决做准备。他放进去，是因为这张草稿纸有他自己的痕迹，他想留着，就这么简单。保存的实践，就是让这种“就这么简单”的动机，有一个不被裁决逻辑侵入的空间可以安放。

因此，保存活动的价值不在它保存了“更真的东西”，而在于它通过主动切断叙事与证据链条之间的接口，在裁决致密化的教育场域中，维持了一种时间指向的不同步：那段成长经历的时间指向，仍然是他自己的生命史，而不是外部裁决的时间表。这本身并不直接挑战裁决系统——资料室的存在不会让高考录取变得更公平或更不公平。但它维护了一个裁决无法完全覆盖的缝隙。在那个缝隙里，一个人的成长可以暂时不为了被裁决而发生。

4.3 保存如何可能不被二次借调？

任何读过前文分析的人，都有充分的理由提出这个质疑：保存的材料，难道就不会被借调吗？S中学的“过程资料室”难道真的能守住那条“任何情况下不得用于评价”的线？即便管资料的老师信守承诺——不看档案、不写评语、不向外透露——她看过那些材料之后，对学生的印象会不会在她写正式的学期评语时不自觉地流露出来？学生把材料放进资料室时，会不会已经在想象“老师看了会怎么想”？这些问题不是挑剔。它们指向保存实践中最核心的张力：切断接口的行动，本身需要在制度的日常运行中被反复执行、反复考验，每一次都可能失败。

因此，保存如果只是想“让老师们更有良心”或“建立一个隔离区”，它注定会失败。真正让保存有可能不被二次借调的，不是参与者的道德节操，而是一种结构性的安排：保存所处理的材料，在生成时就持续地被切断与证据链条的接口。

这句话需要被展开。在正式档案系统中，一段学生经验从发生到成为证据，是一个连续的转化链条：经验→初次的自我记录→修改与完善→提交→教师评阅→录入系统→被招生官调阅。每一个环节都为下一个环节服务，整个链条最终指向裁决。借调之所以能够发生，正是因为这条链条的存在——裁决逻辑沿着这条链条，回溯到源头，提前捕获了生成叙事。

保存，则是从源头上把这根链条剪断。S中学资料室里存放的材料，从一开始就没有“下一环节”。没有表格需要填，没有评分细则在等着它，没有招生官会看到它。它被生产出来的那一刻，它的去向就是资料室——一个不再继续朝裁决方向流动的终端。当然，剪断链条并不绝对保证材料不被借调——没有一种制度设计能够提供绝对保证——但它显著改变了借调发生的条件。档案材料的借调是系统性的、内置的、不需要额外操作就自然发生的；资料室材料的借调则是偶发性的、需要额外操作才能发生的——比如，一个老师看了资料室的材料，然后在写评语时无意识地受到了影响。前者是裁决逻辑的自动运转，后者是个体行为的越界。这两个层次的问题，需要不同的应对方案：对于前者，需要结构性的任务重构；对于后者，需要制度性的防火墙和持续的行为监督。

4.4 保存作为对裁决的一种历史性回应

最后，必须从发生学角度回答一个预设问题：保存的正当性基础在哪里，为什么保存值得成为教育评价的一个核心任务？

答案是：保存不是一种来自某种永恒教育理念的诉求。它不是“教育的本真状态”的复归，不是在说“教育的本质就在于保存”。它恰恰是在裁决已经致密化、无处不在的历史条件下，被逼出来的一种反向实践。

我们可以设想一个裁决不那么致密的教育世界。在那个世界里，学生的大部分时间不被评分，教师的评价只发生在少数关键节点，学生的成长过程有足够长的、不被裁决目光覆盖的暗区。在那个世界里，保存不是一个需要被刻意设计的制度实践——因为日常生活本身就包含了大量不被裁决的时间。保存，在那个世界里，是弥漫在生活之中的、不需要被命名的、自然发生的事情。但在我们身处的这个世界里，裁决已经渗透进每一天、每一周、每一个教学单元。一个二年级小学生的课堂走神都可能被打上“课堂参与C等”的档案标签。在这个世界里，那种弥漫性的“不被裁决的时间”正在消失。不被裁决的时间，不再是一种自然状态，而成为一种需要被刻意维持、被制度保护、被赋予正当性的稀缺资源。保存作为一种有意识的实践，正是对这种稀缺性的回应：它试图在裁决的致密网格中，为一种不服服务于裁决的成长，保留一个通气孔。

五、直面最有力的质疑

一个严苛的论证，不能只回应自己容易对付的反对意见。它必须面对那些有可能让它整体动摇的挑战。本节正面处理三个在本文推进过程中自然浮现、却又最具杀伤力的质疑。

5.1 质疑一：生成叙事本身，难道不是已经被裁决目光所结构了吗？

第一个、也是最根本的质疑，来自对“生成叙事”这一概念本身的前提追问：一个学生在“为自己思考”时写下的笔记，难道从一开始就没有被“可能被人看到”的幽灵所结构吗？在一个裁决致密化的教育世界里，学生从很小就知道：任何书写都有可能某一天被拿来当作证据。那么，所谓的“为自己而写”的生成叙事，是否只是一种理想类型——一种在现实中被根本不可能存在的纯净物？

这个质疑相当有力，必须被认真对待，而不是轻率地回以“即便如此，大致上还是可以区分”之类的折中。

我的回应是：承认裁决目光对主体性的深层结构，不等于承认裁决目光是唯一可能的时间指向。一个学生在提笔的那一刻，确实可能已经在想象——也许只是在意识边缘——一个模糊的、未来可能读到这些文字的“他者”。他可能想象老师读到后的赞许，也可能想象自己成名后这些笔记被出版为“少年手稿”。但这与“他写下这段文字是为了被裁决”是两个不同的问题。前者是写作行为本身固有的被阅读的可能性，它内在于任何一种书面语言实践；后者则是书写的时间指向被一种特定的制度逻辑所绑架。

更关键的区分在于以什么作为书写所指向的终点。为自己而写的终点是：这段思考本身的延长、变形、完成或消散——它是一个朝向内部时间的事件。为裁决而写的终点是：这段思考被摆到一个外部坐标上，被分配给一个可比较的位置。这两种终点并非纯然二分——在实际经验中，它们常常交织在一起。但“交织”不等于“不可分辨”。一段笔记里，某些句子带着“向可能的读者解释自己”的痕迹，另一些句子则完全沉浸在问题的内在纹理中不管读者——这种差异是读者能够感知的，也是借调机制之所以是“借调”（借来真实的东西）而非“编造”的经验基础。如果所有书写都无差别地已经是为裁决服务，借调这个概念就塌掉了——因为“借调”预设了两种可以相对区分的时间指向之间的跨越。正是这种跨越的真实性，构成了借调机制的经验基础。

5.2 质疑二：保存难道不会成为一种新的裁决工具吗？

第二个质疑直接瞄向保存：保存的材料一旦被归档，它们难道不是已经变成了某种证据吗？即便今天不用于裁决，谁能保证明天不会有人找到办法把它们纳入某种新的评价工具？S中学的“过程资料室”那条“任何情况下不得用于评价”的规定，难道不恰恰暴露了它自身的脆弱——它需要一条外部禁令来维持自己，而禁令是可以被修改或废除的。更根本的问题是：保存行为本身难道不也是一种赋形吗？把某些材料“保存”下来，就意味着判断这些材料值得保存——这难道不是一种裁决？

这是一个足以让任何轻率的“出路”破产的质疑。我的回应分两层。

第一层：保存所涉及的“筛选”与裁决所涉及的“筛选”是两种本质上不同的操作。裁决的筛选是排他性的比较：它把多个个体放在同一把尺子上，判定其中一个比另一个“更好”，从而分配不同的机会。保存的筛选是非排他性的留存：判断某份材料值得保存，并不蕴含另一份材料不值得保存，更不蕴含被保存材料的主人在任何意义上优于另一个未被保存材料的主人。保存不分配稀缺资源，它只是增加了一种物质留存的可能性——并且，在S中学的例子里，保存与否的决定权主要在材料的产出者自己。他决定把这张草稿纸放进去，而不是老师替他决定他的哪些经验“值得被存档”。这当然仍然是一种赋形，但它是一种不与资源分配挂钩的、由主体自己执行的赋形。

第二层：保存被二次借调的风险真实存在，但这并不意味着保存因此毫无价值。本文从不声称保存是“安全”的。相反，保存之所以是一种发生学意义上的历史实践，恰恰在于它需要持续地、反复地与借调机制搏斗，并且每一次搏斗都不能保证绝对不输。保存不是一堵防火墙上可以“建好就不用管了”的结构。它是一种需要被不断重新执行的切断动作：每一次材料被放入档案，每一个学生每一次写笔记时决定它不会被提交到一个裁决平台，每一个教师每一次忍住不把资料室里的印象写进正式评语——保存就发生在这些微小的、日复一日的纪律里。

与其说保存是一个“方案”，不如说它是一种“反向实践”：它不是在裁决之上建立一套更优的制度来取代它，而是在裁决的逻辑暂时退场的时刻——那些“这一刻的裁决已经结束而下一刻的裁决尚未开始”的缝隙里——把材料引向一个不同的去向。这种反向实践不要求裁决的废除，也不保证裁决永不入侵，它只在裁决做减法的那些缝隙里，做着另外一种加法。

5.3 质疑三：裁决真的不可废除吗？

第三个质疑触及本文的一个基础判断。本文在引言和摘要中反复强调“废除裁决不可能”，并以此为前提来论证保存的必要性。但这个前提本身，是否只是一个未经论证的断言？裁决为什么不可能被废除？如果裁决的不可废除性本身是历史的、可变的，那么保存就不仅仅是“在裁决缝隙中的妥协”，而应该直接走向“对裁决本身的历史性消解”。

这个质疑迫使本文正视一个在初稿中被回避了的问题：裁决的不可废除性究竟是什么性质的不可废除？

我现在的回答是：裁决之所以不可能通过一次性的制度设计被废除，并非因为它在形而上意义上是永恒的，而是因为它在历史中已经被嵌入现代教育系统的基础设施里。大学招生、奖学金分配、职业资格认证、乃至某些基础教育阶段的分班和资源倾斜——所有这些操作都以裁决为核心。废除了裁决的选拔功能，这些制度操作就失去了它们当前意义的支点。这并不意味着这些制度操作永远不能被改造，而是说，任何对裁决的替代，都只能在局部、渐进、以缝隙而不是以全面替代的方式展开。

在这个意义上，本文对“废除裁决不可能”的判断，不是一个本体论断言（“裁决是人类社会不可消除的永恒结构”），而是一个历史诊断（“在可见的制度历史条件内，裁决不可能被一劳永逸地消除”）。这个诊断并不封闭朝向未来的想象——它只是承认，在当前的历史条件下，裁决作为教育的核心任务，已经坚固到无法通过整体替代来推翻的地步。

保存，恰恰是建立在这个历史诊断之上的一种实践：它不梦想废黜裁决，它只要求在裁决的缝隙里为另一种处理材料的方式争取空间。这是保存的谦卑，也是保存的力量。当一个实践不再以“取代旧秩序”为蓝图，而是以“在旧秩序暂时退场之处做新的事情”为策略时，它反而可能因为不威胁旧秩序的核心运作而获得存活的空间——并在这片存活的空间里，逐渐生长出旧秩序尚未预见到的新东西。

六、结论

本文试图完成的工作，可以概括为三步递进的论证。

第一步，论证教育评价改革的根本困境，不在于“用什么工具来裁决”，而在于“裁决”这个核心任务本身。当一个系统以裁决为核心任务时，它会从自身的高频运作中，沉淀出一种深层机制——借调。借调不是某种可被定位的制度装置，而是一种弥漫在日常操作中的时间捕获：裁决叙事通过对生成叙事的提前截取、裁剪和重排，为自己提供“真实可感”的证据。

第二步，将借调与铭写、通约、虚构三个最可能覆盖它的既有概念严格划界，论证借调之所以构成一个不可还原的理论结构，在于它所描述的是一种“过程的时间捕获”——一段尚未完成的成长过程，在其时间指向自身的阶段，就被缝合到了裁决的时间轴上。这种操作，既不是铭写的空间移动，也不是通约的尺度统一，也不是虚构的面具制造。

第三步，论证阻断借调的路径不在于废除裁决——在可见的制度历史内，裁决作为教育系统的基础设施难以被整体替代——而在于在裁决暂时退场的缝隙里，将评价的核心任务从裁决重构为保存。保存不是向某种教育本真状态的浪漫回归，而是在裁决过度致密化的历史条件下，刻意维持一种不指向外部承认的、自我干涉的叙事循环。保存实践的生命力，不在于它能永不失败地抵御借调，而在于它在每一次重新执行切断时，都为不服务于裁决的成长提供了短暂却真实的空间。

本文不声称借调是教育评价领域唯一重要的机制。它只是其中一条经络——但是一条一旦被认出，就足以让整个评价系统的运作逻辑被重新审问的经络。同样，保存不是教育评价改革的全部出路。它只是在裁决的重力场中，一个可以被打开的侧面。在这个侧面里，一个学生的成长可以被暂时从“你配不配”的追问中松绑，回到它自己的困惑、自己的节奏、自己的未完成。

本文核心判断的证伪条件：如果能够在经验上展示——通过跨区域、跨学段的系统比较——那些裁决致密程度截然不同的学校或学区中，学生生成叙事被借调的程度与模式没有显著差异，或者这种差异可以完全被通约、铭写、虚构等既有概念所解释，则本文的论证将被实质性削弱。如果进一步能够证明，裁决机制与生成叙事之间不存在任何时间指向上的冲突——即，所有被纳入评价系统的生成叙事，其原初的时间指向与作为证据被使用的时间指向完全一致——则借调概念将被证伪。

七、最近邻辨析的补足：借调不是反应性

原稿已与拉图尔的铭写、埃斯佩兰与史蒂文斯的通约正面划界。此处补一个同样贴近、原稿未处理的占位：埃斯佩兰与索德（Espeland & Sauder, 2007）的反应性（reactivity）。反应性指出，被测量、被排名这一事实本身会改变被测者的行为——人们因为知道自己将被如此衡量，而预先调整自己去迎合指标。这与借调都涉及"评价改变了被评价者"，是最容易与借调相混的概念。

但剩余分工在时间指向上清晰可辨。反应性是前向的、行为的：它描述被测者为了未来的被衡量而预先改变当下与将来的行为。借调是后向的、叙事的：它描述

裁决的迫切需求如何反身伸向一段尚未闭合、甚至已然过去的成长过程，把它从时间轴上提前截取、裁剪、重排为可比较的证据——被借调的材料保留了生成叙事的形式，却被抽走了其原有的、朝向未完成的时间指向。反应性改变的是被测者朝向未来的行动，借调改变的是一段过程叙事被读取的时间方向。一个使人为将来而变形，一个使过去为裁决而被重写。

由此得到可裁决差别：反应性预测行为改变是预期性的——它随"知道自己会被衡量"而出现，若被测者不预期被衡量则不发生。借调预测的捕获是回溯性的——即便一段成长记录在生成时毫无被裁决的预期，只要它事后落入裁决装置的读取，其时间指向仍会被重写为可比较的证据。前者在事前的预期里运作，后者在事后的读取里运作。

参考文献

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Espeland, W. N., & Stevens, M. L. (1998). Commensuration as a social process. *Annual Review of Sociology*, 24, 313–343.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Riles, A. (2006). Introduction: In response. In A. Riles (Ed.), *Documents: Artifacts of modern knowledge* (pp. 1–38). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Espeland, W. N., & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1-40.

修订说明

本文经德麦国际 SDE 学派编辑（Claude）依两轮修订体例打磨：补第七节，与反应性（Espeland & Sauder, 2007）正面切割——反应性是被测者为未来被衡量而前向改变行为，借调是裁决对一段过去／未闭合过程叙事的后向时间重写，时间指向相反；给出'捕获是预期性还是回溯性'的可裁决差别。作者原有借调机制、时间捕获与保存实践未改。作者的核心判断、论证结构与原初命名均未改动。