

认知脱轨的自我预警：课程改革为何真诚地完成它的反向

那些亲手执行“切断”的真诚教师，是否还能感知到自己在做什么

阳涌 著 · SDE 学员 · 课程研究与教师认知 · 2026年7月26日

摘要 现代课程系统面临一个更深层的悖论：为何旨在恢复学习意义的改革，越是真诚地推进，反而越系统地耗尽意义发生的条件？前作已揭示出“许诺与切断”的同步运作——系统的话语端持续生产“本该有意义”的许诺，操作端则系统地关闭兑现许诺所必需的亲身性认知条件。本文在此基础上继续追问一个尚未被打开的暗门：那些身处改革现场、亲手执行“切断”的真诚的教师，她们是否还能感知到自己在做什么？通过重返一所小学的五年度史，本文追踪了一个具体的生成过程：教师心中那份“这样做不对”的内在刺痛，如何在一次次真诚、负责的“专业改进”中被转译、被委托、被术语化，最终被溶解为一种不再疼痛的常态。由此，本文提出一个新的控制变量——“认知脱轨的自我预警”：一个课程系统维持其元反思能力，不取决于它能否生产新的意义承诺，也不取决于实践者能否持续“内省”，而取决于在其微观操作中，实践者还能否在顺从规则时，保留一种“我这样做出于负责，但它正在毁掉另一些根本的东西”的明确痛感。当这种痛感在真诚的职业行动中逐步注销时，系统便越过了它的死点——它不再仅仅是在错误的方向上运行，而是永远丧失了辨别方向的能力本身。在分别与福柯晚期“直言”伦理、罗萨“共鸣”理论、以及影响深远的“道德困境”传统进行严格对质之后，本文论证了这一新变量不可被既有理论还原的独特边界。重构的方向因此不在于守护某个失落的本真，而在于为这种预警的持续生成设立制度性的回响空间。全文以一个中观层面可检验的证伪条件收束。

关键词：课程危机；自我预警；道德困境；生成论；制度性注销

一、问题：真诚为何无法兑现为改变

在关于课程改革的当代论述中，有一个反复出现的困境：为什么那些最富理想、最具专业精神的教师，在全身心投入一场旨在“恢复学习意义”的改革之后，往往发现自己亲手建成的，恰恰是与初衷背道而驰的东西？这不仅是“好心办坏事”的偶然失手，而是一种系统性的、反复发生的悖谬。一所小学花了五年推行的“社区探究”课程，从最初允许学生迷路、争论、在无标准答案的旷野里自己找路，到最后变成一门被评分量表、示范案例和“常见扣分项说明”武装到牙齿的新标准化科目——在这个过程中，没有一个决策是出于恶意，没有一个动因是出于懈怠。每一个推动课程走向封闭的动作，都是教研组在反复讨论后认定的“目前最好的办法”；每一个主动细化的评分标准，都源于教师对学生公平的深切责任；每一个精心制作的示范案例，都出自唯恐基础薄弱的孩子被落下的拳拳之心。

问题就在于此。如果恶可以解释恶，而这里却只有善在持续地制造恶，那么我们需要一套新的眼光，去勘察善的内部，而不是在善的外部寻找敌人。

本文的前作已经完成了第一步工作：它识别出一个被称为“许诺与切断”的底层结构。课程系统的话语端（课标、培训、公开课叙事）不遗余力地生产“探究”“素养”“批判性思维”等意义承诺；而同一系统的操作端（评价、督导、课堂管理、升学衔接）却在每一个微观节点上，将兑现这些承诺所必需的亲身性认知条件——迷路的权利、偏离的空间、亲身决断的承担——以“保障质量”“维护公平”“促进可持续”等正当名义予以系统性地关闭。这一诊断的锋芒在于，它不再将危机归咎于某项设计的失败或某群行动者的怠惰。它让我们看到，那台制造学习意义枯竭的机器，恰恰是由那些最真诚的改革期望、最负责的制度优化和最具职业伦理感的教师行为所共同维护和推进的。

然而，这个诊断就停在了一扇关闭的门前。它向人们展示了一台机器如何运作、如何制造一种特定的匮乏，但关于那台机器内部操作者的感知，它没有给出回答。阳光小学的王老师，在2017年初次目睹学生探究课上那种“常规课很少看到的热情”时，她的心里同时响起两个声音：一个是“这样做有珍贵的价值”，另一个是“这样下去家长会说我什么都不教”。这两个声音之间的张力，就是最朴素的一种感知——感知到自己的职业行动正在走向一个她并不完全认同的方向。到2020年，当“探究”已经与升学评价隐性挂钩，一位教师在教学反思中写道：“我知道孩子们现在做课题，第一件事就是问我‘这个好得分吗’。看到他们这样，我心里很不舒服。”再往后，到2022年，课程已经完全平滑运转，再也没有老师在反思文章中提到过“不舒服”。

这份“不舒服”的消逝，不是问题解决的标志，而是感知器官坏死的标志。它标示出一个比“意义发生条件被破坏”更为深刻的进程：那些身处系统内部、本应赖以感知系统“脱轨”的预警能力，正在被实践者自己真诚的职业行动，持续地消解和注销。这种注销不是在高压下被迫完成的，而是在“负责”“改进”“公平”的道德满足感中被自愿地、甚至是欣然地完成的。课程系统当前所经历的最深层危机，不是许诺被切断，而是连感到这种“切断”的刺痛也正在被真诚地、沉默地注销。当这种刺痛最终消失时，系统将丧失感知自身错误的最后神经。它不仅无法产生真正的改革，甚至无法意识到自己需要改革。

本文将论证的正是这一迄今未被命名的新辨别维度——认知脱轨的自我预警被制度性注销的过程。它不是个体心理层面的“良心泯

灭”，而是一个具体的社会-认知过程：通过反复调用实践者的职业伦理，将那种能感知系统自身根本错误的的天，作为一种可以被专业成就所代偿和溶解的代价，一步步转化为可管理的“质量改进问题”，最终使之归入沉默。

本文的论证将分四步展开：首先，重返阳光小学的五年度史，不是去复述“许诺-切断”的旧地图，而是去追踪一个具体的生成过程——教师的自我预警如何在每一个转折点上，经由一整套可辨识的认知操作（转译、委托、术语化）被逐步转化为可处理的专业议题，并最终被耗尽。其次，将这一生成过程置于与三个最强“敌意最近邻”的严格对质之中：护理学与伦理学中的“道德困境”（moral distress）传统、福柯晚期关于“直言”的自我技术论述，以及罗萨对“共鸣”中主体内在触动的强调。在这场对质中，将逼出本文这一新控制变量与既有理论之间的精确分离线。再次，从这场对质中结算出本文的核心概念——“认知脱轨的自我预警”——并论证它在何种意义上是不可被还原的，以及它如何构成课程系统维持元反思能力的最后一道认知防线。最后，在坚硬的结论与一个中观层面可检验的证伪条件中，为这项诊断划上暂时的句号。

二、阳光小学重访：一份预警如何被真诚地耗尽

我们有必要重新走进阳光小学的教研组办公室。这一次，我们的焦点不是课程方案如何在制度压力下变形——前作已经对此做了足够详尽的记录。我们这次只看一条更为隐微的轨迹：在每一个关键的转折点上，那些做出推动性决定的教师们，其心中的预警信号如何被激活，随后又如何被她们自己真诚的、负责的、专业的行为所覆盖和注销。这将不是对“体制压迫”的又一次控诉，而是对“体制性真诚”的第一次解剖。

2.1 2017：两个声音的并存

“社区探究”课程刚刚在五年级铺开。除去那些在前作中已经记录过的混乱与热情，我们需要关注的，是教研组长张老师在后来一篇内部总结中写下的一段话。她提到，当时的学生在讨论中表现出一种“常规课上很难看到的固执和热情”，但随即又写道：“另一个从教近二十年的王老师在课间休息时对我说，她有些担心，怕这样的课下去，家长会质疑我们‘什么都不教’。”

这句话的结构需要被仔细端详。王老师不是一个麻木的指令执行者。让她感到担心的，恰恰是她看见了那个“珍贵的东西”——学生在常规课上看不到的光亮。如果她什么都没看见，她不会担心，只会漠然执行。她的担心，是两种感知之间的一道缝隙：一方面是她的职业直觉，告诉她这种“固执和热情”本身就有教育的价值；另一方面是她的职业经验，告诉她家长的评价维度是另一回事，而她不能不在乎。这二者之间的张力，就是“认知脱轨的自我预警”最初被激活的形态。它不是一种清晰可述的理论判断，而是一种模糊的、在闲谈中不经意流露的不安。

2.2 2018：预警的第一次转译

到2018年春天，课程面临的“混乱”压力已经积累到让教研组坐不住的程度。在此前的教研会上，教师们反复讨论过如何回应家长的质疑、如何让“探究”有一个更清晰的方向、如何保证不同班级之间的教学质量均衡。王老师本人在一次讨论中表达了她的态度：“我们也不能一直这么乱下去。量表至少能给孩子们一个努力的方向，也让我们能跟家长说清楚，这课到底在学什么。”

这里发生的，不是预警被外部命令压制，而是预警被实践者自己的职业伦理重新编码。王老师心中的那份“怕毁掉珍贵东西”的不安并未消失，但它被一层更厚重的责任感——对学生有交代、对家长有交代、对课时有交代——所包裹和悬置。而量表，作为一个“合理”“专业”“可操作”的方案，恰好提供了将这个悬置的不安转化为具体行动的通道。

这一通道的认知机制，我称之为转译：将一种关于“什么是对的”的直觉性不安，转译为一个可以用专业手段处理的“管理问题”。“课堂太乱”不是“探究本身的开放性是必要的”这一判断的反驳，而是一个可以被“量表”这一技术方案所回应的操作性困难。当量表被引入时，教师们感到的不是内心的撕裂，而是一种专业上的释然：终于有了一个办法，可以同时回应多个彼此矛盾的要求。那个最初触发预警的问题——如何保护学生迷路的权利——在转译的过程中，被悄悄地替换为另一个问题：如何让探究活动变得可管理。这种替换之所以能顺利完成，恰恰是因为它被包裹在“负责任的专业决策”这一道德光环之中。教师们的真诚，在这里完成了它的第一次自噬：用一种“为了你好”的专业方案，盖过了那个“这样不好”的内在声音。

2.3 2020：预警的第二次委托

2020年，与升学评价的隐性挂钩发生。新的综合素质评价档案要求学校提供研究性学习记录，阳光小学的“社区探究”因其完善的过程性评价记录，顺理成章地成为档案材料的首选来源。这引发了教师群体新一轮的预警。一位教师在她的教学反思中写道：“我知道孩子们现在做课题，第一件事就是问我‘这个好得分吗’。看到他们这样，我心里很不舒服。”

又一枚预警信号。这里的“不舒服”，与王老师三年前的“担心”同源：都是一种直觉性的感知，告诉她学生的行为正在偏离“探

究”应有的轨道。学生用外部的评分标准预先框定自己的探索方向，这恰恰是探究精神的背面。她看到了，并且感到疼痛。

然而，这一次闭合预警的力量，比三年前更为精致。教研组面对这种普遍的不适，并没有粗暴地否定它。恰恰相反，她们非常认真地对待了它。她们分析原因：学生之所以第一件事就问“好得分吗”，是因为评分标准还不够透明、示范案例还不够充分、普通家庭背景的孩子在缺乏指导时最容易焦虑。于是，她们采取的行动是在这些诊断基础上的专业改进：进一步细化评分标准，增加“材料真实性核查”“过程记录完整性”等新的评价项；同时，自发准备了更多的示范案例，让每一个孩子都能清楚地知道“如何做好一个探究”。这些行动的目标，被表述为“保障公平”和“减轻焦虑”。

在此，第二种认知操作登场：委托。教师将最初那种因“学生被异化”而产生的不安，委托给了一整套制度性安排——更细化的标准、更丰富的示范——去处理。她们告诉自己：我们已经在力所能及的范围内，最大程度地保障了公平和透明；至于学生的“算计”心态，那是大环境的问题，不是我们的力量能够改变的。通过这种委托，那份“心里很不舒服”的刺痛，被转化为一种“至少我做了能做的事”的义务完成的平静。预警没有被镇压，预警被一份更强大的职业成就感所代偿。在尽职尽责的行动中，她心中的刺痛不再刺痛了。不是说那个引发刺痛的问题——学生内在好奇心的丧失——得到了解决，而是她感知这个问题的痛觉，被责任感的手术成功地切除了神经末梢。

2.4 2022：术语化的最终注销

到2022年，一份精心制作的“常见扣分项说明”正式印发给每个学生。在这份文件里，“探究”的每一个可能失分环节——题目的开放性不够、数据采集来源单一、结论与证据之间的逻辑链不完整——都被以清晰、客观、公正的语言列出。这标志着课程的变形完成闭环：最初作为一种“恢复学习意义”承诺而被引入的探究课，现在拥有了一套与其母体的标准化考试同样精致、同样“无懈可击”的评分技术。

更为关键的是，到这个时候，再也找不到任何一个教师在反思文章中提到内心的“不舒服”。曾经常常在课间发出的那些私语——“这样下去不行啊”“我心里很不舒服”——已经从职业话语空间中彻底消失。取代它们的，是教研会上对评分标准细节的讨论、对如何帮助学生规避常见扣分点的经验分享、以及对学生探究成果质量的客观分析。

这里发生的，是第三种认知操作，也是最彻底的一种：术语化。在长达五年的制度演变中，一套中立的、专业的、技术性的描述语言，逐步替换了此前老师们用来表达内心不安的朴素话语。最初的“这课太乱，但孩子们眼里有光”变成了“课堂管理需要进一步精细化”。最初的“我知道真探究不是这样”变成了“我们需要在开放性与结果可控性之间找到平衡”。最初的“我心里很不舒服”变成了“需要在评价设计中兼顾过程公平与结果信度”。这些术语，每一个都在专业上成立，每一个都精准地描述了一部分事实。但它们共同完成的，是将最初那种带着伦理重量和情感热度的、大声说“这不对”的预警，冷却为一套可以被冷静管理的“专业议题”。当一件事可以被术语化地描述时，它就不再令人不安——它只是一个需要被优化的问题，而不是一个需要被抵抗的错误。

2.5 三阶段生成过程的揭示

至此，这个案例不再停留于对“许诺与切断”结构的再一次指认。它向我们揭示了一个更为具体的、可以一步一步追踪的生成过程：一份足以感知系统脱轨的预警能力，是如何在实践者的真诚行动中，经历转译（将直觉不安转译为管理问题）、委托（将伦理冲突委托给制度安排）和术语化（用专业语言冷却伦理热度）这三个连续的认知操作，最终被耗尽为沉默的。

这三个操作，每一个都不是外部强加的，每一个都是教师在她们的职业伦理推动下主动执行的。正因为如此，这份注销才构成了一种“制度性”而非“个人性”的进程——它不需要邪恶的策划者，它只需要一群真心想把事情做好的教师，在一个鼓励她们“负责”“改进”“专业”的制度环境中，年复一年地采取她们认为最好的行动。那个在这个过程中被沉默地注销的预警能力，就是课程系统在它的微观操作中所拥有的、感知自身是否正在偏离核心价值的最后一种生物性基础。它不像量表得分可以被计量，不像教师发展学时可以被报表呈现；它只在那些不被记录在会议纪要里的课间闲谈、那些不会发表在公开刊物上的个人反思、那些说了一半就被职业责任感按住的半截话里，短暂地闪现过。

将此过程与道德心理学中“认知失调”（cognitive dissonance）的经典解释做一个简短的区分是必要的。认知失调描述的是个体在信念与行为不一致时感到的心理紧张，以及由此产生的态度或行为调整。但阳光小学的教师们并未经历典型的失调：她们并不是先有一个坚定的“探究就该是开放的”信念，然后为了减少不适而改变那个信念。恰恰相反，她们始终坚定地相信探究的价值，她们的行为——引入量表、细化标准、提供示范——也始终被自己解释为“为了更好地实现探究的价值”。她们的不适并非源于信念与行为之间的矛盾，而是源于她们真切地感知到，那些被“为了更好地实现”所正当化的行为，正在事实上扼杀她们想要保护的东西。这份不适的消逝，不在于信念变了，而在于那种能感知到“好初衷与坏结果之间缝隙”的敏锐，在一次次的“负责行动”中被麻木了。这才是本文所要命名的那个独特过程：不是信念被行为篡改，而是感知缝隙的神经，在自己一手制造的成就中，被自己一根根挑断。

三、在“真诚自噬”的星丛中：与道德困境、直言伦理及共鸣理论的对质

前一章所揭示的生成过程——教师如何通过一系列真诚的职业行为，在“转译”“委托”与“术语化”的操作中，逐步耗尽自身的预警能力——必须被置于与最邻近的既有理论的严格对质之中。这些理论，分别来自不同的学术传统，却共同触及一个核心关切：实践者在面对制度压力时，如何维持某种不被系统完全吸纳的内在感知力与伦理判断力。具体而言，本文将依次面对：(1) 护理学与教育伦理学中成熟的“道德困境”（moral distress）传统；(2) 晚期福柯关于“直言”（parrhesia）的自我技术论述；(3) 罗萨在其加速理论中提出的“共鸣”（resonance）概念。这三者分别代表了从心理学、伦理学和情感社会学角度切入“实践者内在感知”这一问题的三种最强进路。它们各自握有的核心变量——分别为“道德刺痛”、“伦理反省”和“共鸣感知”——构成了本文这一新概念必须穿越的理论丛林。如果“认知脱轨的自我预警”不能被证明在这些变量的既有解释范围之外切开了新的辨别面，那么它便只是一个新词，而非一项真正的理论推进。

3.1 道德困境：最逼近的对手，也是最重要的分离线

在所有可能与本文诊断构成占位重叠的既有理论中，“道德困境”传统无疑是最直接、最有力的一个。这一概念最初由医学伦理学家 Jameton（1984）在护理学领域提出，用以描述护士因制度约束而明知最有利于患者的行为却无法执行的痛苦。其后，该概念经由 Corley等（2005）和一系列经验研究的拓展，形成了一个涵盖“道德困境”“道德残留”（moral residue，即此种痛苦在事后持续影响实践者的累积效应）以及“道德困境的正常化”在内的完整理论体系。在教育领域，这一概念的迁移应用同样产生了可观的文献积累：教师在面对不合理的标准化考试压力、违反教育常识的行政指令、或无法满足学生真实需求的制度安排时，所体验到的那种“我知道怎样是对的，但我不得不做相反的事”的刺痛，已经被作为教师职业倦怠和离职的重要预测变量加以研究。

粗看之下，本文所描述的现象几乎可以被这一传统无缝吸纳。王老师在2017年的“担心”，2020年那位教师的“心里很不舒服”，不正正是道德困境的经典表现吗？它们都符合Jameton原始定义的要三要素：实践者拥有一个清晰的道德判断（真正的探究应该是开放的），却因外部的制度约束（家长压力、升学挂钩）而无法按此判断行事，从而产生心理痛苦。而本文所描述的教师们随后采取的行动——细化标准、制作示范——在道德困境的传统框架中，可以被解释为一种应对策略，即通过“重新定义情境”或“调整自我期望”来减轻痛苦。至于最终“不再感到不舒服”，则恰好落入了“道德困境的正常化”这一子概念的解释范围：长期暴露于无法改变的困境中，实践者逐渐丧失对其的敏感性，将其接受为职业生活的“就是这样”。

这一对手的力量在于，它不仅使用了一套被广泛接受和检验的学术语言，而且这套语言所描述的现象与本文案例的表面特征高度吻合。如果本文的核心概念不能精确地证明，它所捕捉到的是一种在既有框架内部无法被完整解释的额外维度，那么它将被道德困境传统所完全覆盖——它不是一个新变量，而只是道德困境在教育改革语境下的一个应用案例。

本文因此必须在此完成一场严格的边界划定。这不是否认道德困境的存在或价值，而是要在它的解释边界上发现缝隙，并在这缝隙中放入本文独有的辨别维度。

我们需要首先承认二者之间的相似性——这是诚实的学术对话的前提。无论是道德困境还是本文所描述的认知脱轨预警，都涉及实践者内心的一种“不对”的感知，都发生在制度约束与专业判断的夹缝中，都可能随着时间的推移而减弱或消失。这些相似性是真实的，但相似性本身并不构成还原。

差异出现在一个更深的层面：对那种“刺痛”被消除的因果机制的解释。道德困境传统的基本因果模型是：外部制度约束 → 个体道德判断的受挫 → 心理痛苦 → （长期的）→ 敏感性的正常化。在这个模型中，痛苦的减轻是一种被动的适应——实践者因为无力改变外部约束，所以在反复受挫之后，心理上采取防御性调适，使自己对痛苦的感知阈值升高。换言之，在道德困境的叙事里，实践者是制度的受害者：她想要做对的事，但制度不让她做；她感到痛苦，最终因绝望而麻木。

但阳光小学的案例所呈现的因果机制，却并非如此。教师们不是在绝望中被动麻木的。她们是在一次又一次的“主动改进”中，被自己的职业成就所代偿而不再感到疼痛的。王老师不是因为无力抵抗量表的引入而在痛苦中煎熬了五年、最终习得性无助地放弃——她是在亲手参与量表的设计、亲眼看到家长投诉减少、亲身感受到课堂“终于有了方向”之后，主动地认可了这条路径并在这一认可中获得了专业满足感，从而失去了最初那份不安。那位写“心里很不舒服”的教师，也不是因为无法对抗升学挂钩而在痛苦中逐渐麻木——她是因为自己亲手准备了那些“保障公平”的示范案例、自己做出了一个负责的老师能做的一切之后，在那种“至少我尽力了”的踏实感中，不再感到刺痛。她的疼痛不是被消耗的，而是被她自己最高贵的品质——对学生的责任感、对公平的护持——所溶解的。

这就是本文与道德困境传统之间那条精确的分离线。这一传统所依赖的核心解释变量，可以称之为“外部压制下的无力感之痛”。它预设了实践者的道德判断与制度力量之间的二元对立：一边是“我知道怎样是好的”，另一边是“制度不让我那样做”。在这种叙事中，实践者的真诚始终是指向“好的”那一侧的，它是一个被压迫者，一个受害者。而本文揭示的机制，则将真诚从受害者席位移动到了加害者席上——它不是在制度压制下被磨灭的，而是主动参与了对自身的注销。教师不是“因为无力改变而痛苦至麻木”，她是“因为太有能力改进而做出了一个个在当时看来无比正确、在事后看来却精准注销了自身预警的决策，并在这些决策的成就中不再感觉到需要预警”。

用最尖锐的方式说：道德困境传统的定义性特征，是实践者“知道什么是好的但做不到”；而本文诊断的现象，则是实践者“因为太想做到好的，而在做到的过程中把‘什么是好的’的那个判断器官做没了”。前者是外部障碍阻碍了道德行动，后者是道德行动的执行本身注销了道德感知。这是两个在因果方向和机制向上根本不同的过程。

正是这一差异，使得“认知脱轨的自我预警的注销”无法被道德困境传统所完整吸收。道德困境可以解释一个人因受阻而痛苦，也可以解释一个人因长期受阻而麻木，但它无法解释一个人因“成功”而麻木——在它的理论架构中，成功解决困境恰恰是消解痛苦的正面路径，而非制造更深层注销的催化剂。而本文的诊断恰恰揭示出：在一个将“持续改进”奉为最高职业伦理的系统中，预防痛苦的“成功”恰恰可以是耗尽预警能力的最高效手段。

当然，本文无意否认道德困境的存在。在那些被粗暴的行政指令和低劣的工作条件所压制的学校中，经典的道德困境每天都在真实地发生。本文所做的，是为这二者之间的光谱提供一个辨别维度。在光谱的一端，制度压力直接抑制道德行动，造成痛苦——这是道德困境的传统领地。在光谱的另一端，制度压力被包装为“改进”与“负责”的专业话语，它不抑制行动，反而极度激活行动——而这些被激活的行动，恰恰构成了注销预警的工具。后者，才是本文所要命名的、迄今未被充分理论化的那个新现象。

3.2 福柯晚期：直言如何被它的践行所回收

将本文诊断与晚期福柯的“直言”伦理相对质，有助于进一步巩固上述分离线的另一端——在“行动者的反省”这一维度上，本文又是如何区别于一个更为宏大的哲学传统的。

福柯在其晚期思想中经历了一次关键的伦理转向。他不再将主体仅仅看作权力-知识网络中被动的建构物，转而关注个体如何通过一系列“自我技术”——对导师的坦诚、对自身欲望的省察、对生活方式的主动塑造——来将自己构建为一个伦理主体（福柯，2001）。在此框架下，“直言”被定义为一种特殊的言说行为：言说者冒着风险，对权力说出真话，并以此承担起对自身和他人的伦理责任。这种直言，不仅指向外部权力，也指向自身——对自己内心的真实保持坦诚，不回避自己的局限与错误。

如果以此为镜，阳光小学的教师们似乎在某种意义上正是这一伦理主体的化身。她们并没有说谎，没有压抑自己的真实感受。王老师公开表达了她的担忧，2020年的那位教师写下了“心里很不舒服”——这些都是对自身状态的“直言”。她们也没有放弃对自身实践的反思；恰恰相反，正是这种反思推动了她们一轮又一轮地去“改进”——设计量表、制定示范、细化标准。在福柯的框架中，这正是“自我技术”的实践：通过不断的自我审视和主动塑造，成为一个更符合自身伦理期待的教师。

然而，本文诊断所揭示的恰恰在于：在一个将“持续改进”和“专业负责”奉为最高职业伦理的制度环境中，这种自我技术的实践，其运作方向可能完全背离福柯的期待。“直言”非但没有开辟一块抵抗权力的伦理自主飞地，反而成了注销预警的启动键。每一次对自己内心不适的“坦诚”，都紧接着被一套“负责任的行动”所覆盖。一个教师在写完“心里很不舒服”之后，紧接着做的就是设计更公平的示范案例——她用行动回应了她自己的方言，而这个回应恰恰将她所坦陈的那个问题转化为了可以解决的“技术性任务”。她的反思不是被禁止的，而是被“下一步如何改进”的制度性追问所制度化地吸收的。

福柯的理论预设了“直言”与“权力”之间的一种对抗性关系：言说真话是对权力的挑战。但本文案例揭示的，则是某种更为复杂的共构关系：在现代科层制职业结构中，“直言”完全可以成为权力运作得更顺滑的润滑剂。因为你越是诚实地面对内心的不适，你越是会出于责任而采取补救行动；而那些补救行动，在一个将“解决问题”视为最高价值的组织文化中，恰恰被系统所期待和奖励。你的“直言”非但没有威胁到系统，反而为系统提供了自我优化的原材料。

因此，本文与福柯的分离点在于：福柯的“伦理反省”变量预测，敢于面对自身不适的实践者，更可能发展出抵抗异化的伦理主体性；而本文的诊断则揭示，在一个以“持续改进”为核心组织原则的教育系统中，那些最具反省精神和责任感的教师，恰恰是系统注销自身预警功能的最平滑、最高效的操作者。她们不是被权力禁止了反省，而是她们的每一次反省都被引导到了同一个出口——“我还能做什么去改进？”——而在这个出口处，那个最初触发反省的伦理判断，被静静地替换掉了。

3.3 罗萨：当共鸣成为自噬的燃料

罗萨的“共鸣”理论是本文需要面对的第三个，也是最具情感色彩的对质对象。罗萨将共鸣定义为一种主体与世界（他人、自然、艺术、自身）之间的响应性关系，在这种关系中主体感到自己被外界所触及并能够反过来触动外界（罗萨，2019）。在他的现代性批判中，共鸣被置于社会加速和动态稳定逻辑的对立面，是一个人能在异化的制度环境中维持生命意义感的关键资源。如果有什么东西能让人在被指标、期限和评分所驱动的教育机器中，仍然感受到教育本身的吸引力，那就是某种与知识、与学生、与“真理”之间的共鸣体验。

阳光小学的教师们，恰恰拥有这种体验。张老师看到学生“常规课上看不到的固执和热情”时被触动，王老师在课间为那种光芒感到担忧——这本身就是共鸣：她被她所看到的某种真实的教育价值所触及。这种共鸣不是虚假的，不是职业套话，它是驱动教师们投身改革、忍受初期混乱、不断寻求“更好”的最深层的情感动力。她们不是缺乏共鸣的麻木技师，她们是因为拥有共鸣而充满行动力的教育者。

然而，正是这种真实的共鸣，构成了本文所揭示的自噬机制的核心燃料。罗萨的理论预测：共鸣的在场是对抗异化的关键；当共鸣在场时，人就有内在的罗盘去识别和抵抗那些扼杀生命感的制度逻辑。但本文的诊断揭示的是另一条轨道：系统的力量，不在于它能扑灭共鸣，而在于它能捕获共鸣所激发的行动能量，将之导入到一套恰恰会压制新的共鸣发生的制度轨道上。教师们不是因为没有共鸣而走向量表，而是恰恰为了保护和系统地推进那种让她们产生共鸣的“好东西”，才走向了量表。她们的共鸣经验——那种与学生一起在开放的探究中感受到智识兴奋的内在触动——成了驱动她们不断优化课程操作的情感燃料；而那个被不断优化的课程操作，最终却反过来将引发这种共鸣的开放空间关闭了。

这里需要更为精细的分析。罗萨意义上的共鸣，至少包含两个构成性环节：第一，主体被某种不可控的外部所触动（“这光芒打动了”）；第二，主体以自身的回应去触碰外部，并在此过程中感受到自己对外部产生了真实的、不可被预定的影响（“我能帮他们守护这种光”）。在阳光小学的案例中，第二个环节被教师的职业责任伦理所接管。她们“回应”触动的方式，被制度性地导向了一个特定的方向——“如何让这种光可持续？”“如何保证每个孩子都能公平地获得它？”“如何让家长 and 系统承认它的价值？”——这些追问本身并无恶意，但它们共同将教师对外部的回应，从一种开放的、试验性的相互作用，拧干成了一条“解决问题”的单向道。在“解决方案”的尽头，教师或许完成了一项出色的工作，但她最初被触动的那种不可控的、尚未明确方向的共鸣体验，已经在“成功”的叙事中被消耗殆尽。

因此，本文与罗萨的分离在于：罗萨将共鸣视为一种稳定的感知能力，它的在场就意味着主体未被异化完全收编；而本文将共鸣视为一种极易被其自身激发的行动所重新吞噬的、不稳定的关系状态——尤其在那些以“将感动转化为成果”为专业美德的组织文化中。共鸣不是异化的对立面，它可能是对异化进行最高效遮掩的糖衣。

四、“认知脱轨的自我预警”：不可代偿性的裂变

在分别与道德困境、直言伦理和共鸣理论完成对质以后，一个前作未能打开的区分，终于可以清晰地显现出来。这个区分，既是本文理论推进的核心，也是本文所提取的新变量——认知脱轨的自我预警——不可被既有理论还原的最后根据。

4.1 认知不可代偿性的两种向度

本文的前作，已经提出了一个被称为“认知的不可代偿性”的控制变量。其基本论点是：课程系统在许诺“意义”的同时，将兑现这些许诺所必需的亲身性认知条件——迷路、偏离、面对不确定时做出判断并承担其后果——系统性关闭了。学生被给予了“探究”的许诺，却被剥夺了探究所必需的那些不安全的、不可被任何人代劳的经验。这一诊断精准地指出了“许诺-切断”的结构，但它默认了一个前提：那些需要被保护的、不可代偿的认知体验，是一种可以被界定、被守卫的“内核”。只要这个内核不被外部的切断机制所破坏，意义的亲身发生就仍然是可能的。

然而，阳光小学的五年度史向这个前提投下了一道深长的影子。它所展示的，不是那个内核被外部力量破坏的过程，而是那些本应守护这一内核的感知者——教师——其感知那个内核正在被丧失的能力，自身也在被加工、被转译、被注销的过程。王老师在2017年能够感知到“这会毁掉一些东西”，到她2022年不再感知到有任何“东西”在被毁掉，这一转变的实质，并不是她忘记了那个内核曾经是什么，而是她心中那个能发出“这不对劲”信号的传感器，在长达五年的“专业改进”中，被一步步拆卸了。

这便迫使我们必须对“认知不可代偿性”本身进行一次裂变。它不是一个静态的、等着被保护或等着被摧毁的实体。在研究实践者的感知时，它至少包含着两样不同的事情。

第一样，是认知体验内容本身的亲身性。一个学生在迷路、偏离、在没有标准答案时必须自己做出判断的这一过程中，所获得的智力经验和自我认识——是他人无法替他完成的，无法通过观看示范案例、阅读高分报告来代偿的。这是一条关于学生的诊断。前作已在此处立住了。

第二样，则是实践者能够感知到这种亲身性正在被丧失的能力本身。当一位教师在心里响起“不，真正的探究不是这样的。这样做下去，孩子不会再真心发问了”，这一声音所代表的，不是她关于探究的知识——那些知识可能已经被写进课标了——而是她作为一个身处教学现场的人，在具体互动中形成的判断力，正在向她发出警报：你所做之事，正在撤掉你所信之事赖以发生的最后一点地基。这种能够感知到“所做之事”与“所信之事”之间缝隙的能力，我称之为“认知脱轨的自我预警”。

这两样事情，不是一回事。它可以分开来看。一个学生可能在经历过一次被量表所规训的“探究”之后，已经丧失了那个亲身性的认知体验（他所做的探究，并没有让他感到这是“自己的”探索）；但是，如果他事后仍然能感到一种空洞和失望，仍然能在下一次面对类似的许诺时，保留一份警觉——“别再上当了，这和上次一样换汤不换药”——那么，即使他的认知内容已经受到损伤，他的“认知脱轨的自我预警”仍然活着。他还能感到那缝隙。他还知道那不对。而一个教师，如果在经历过五次真诚的“改进”之后，已经不再能够感到任何“不对”了——所有的“不对”都被转译成了有待改进的细节，所有的“不舒服”都被委托给了已经尽职的制度安排——那么，即使她在概念上可以完美复述“什么才是真正的探究”，她作为一个感知系统，已经在事实上被关闭了。她不再是一个能够感知系统脱轨的有

机体，她成了系统平滑运转的一部分。

4.2 它不是什么：与既有“内省”概念的切割

正是这一区分，使得“认知脱轨的自我预警”能够从更宽泛的“内省”“反思”“批判意识”等概念群中独立出来。

教育话语中从来不缺少对“反思型教师”的呼唤。一个带着“教学反思”笔记本、定期参加教研活动、能够理论化地分析自身教学实践的教师，是被整个专业共同体所推崇的理想形象。然而，本文所揭示的恰恰是这种“反思”的背面：在阳光小学的案例中，正是那些最善于反思的教师，最先、也最高效地完成了预警的注销。因为她们的反思，在每一轮中都被引向了一个特定的反问格式——“那么，我可以做什么去改进？”——而在这个反问格式中，任何一种无法立即被转化为“改进方向”的不安，都被视为不够专业、不够成熟、不够负责任的情绪。换言之，系统并非不鼓励反思；系统鼓励的是一种能产出“可操作改进方案”的反思。而那些不能产出改进方案、只是固执地、不安地、一次次地重复说“但是我觉得这样不对”的反思，则被专业共同体默契地标记为需要被“超越”的阶段。

因此，“认知脱轨的自我预警”指的是那种无法被“下一步改进方案”所回应的不安。它是一种认知层面的疼痛感——不是为了解决什么问题，而是为了在一切表面都运行良好的时候，仍然能感到“下面有什么正在坏掉”。它不是用来“建设”的，它是用来“警报”的。它与那种被制度鼓励和塑造的“建设性反思”之间的关系，正如痛觉神经与肌肉运动神经之间的关系：前者不一定导向行动，它只是让你感到疼；而后者负责让你动。如果一个系统为了优化运动效率而切断了痛觉神经，那么这个人当然可以跑得更快、更平滑——直到他跑到自己的关节碎裂而不自知。当代课程系统所做的，正是这样一种手术。

4.3 它是什么：从案例中结算出的基本结构

现在我们可以正面给出这一概念的定义了。然而，任何一种从外部强加的定义，都会违背本文试图追踪的那个生成过程本身。一个从生成机制视角给出的定义，应当从案例的缝隙中自然凝结，而不是由作者从某个超然位置“发现”。

在阳光小学五年制度史的追踪中，“认知脱轨的自我预警”反复以同一种结构出现。这个结构由三个要素构成。

第一，它总是一个具体的缝隙感知，而非一般性的反思或忧虑。王老师不是在想“当前的教育大环境令人担忧”这种抽象命题，她是在一个具体的课间，针对她刚刚亲眼看到的学生热情与即将到来的家长压力这两者之间那一道仅凭经验就可以感到的不兼容性，产生了警觉。这种感知是现场的、情境性的、带着情感热度的。

第二，它总是一种对“无法轻易被合理化”的坚持。在教师们的实际操作中，那份不适之所以是疼痛而不仅仅是一个需要解决的“问题”，是因为在它还活着的阶段，它拒绝被轻易地合理化。当量表被引入时，不是所有教师都立刻说服了自己。在她们私下交流的记录边缘，仍然可以听见诸如“这样总觉得哪里不对”“我说不清楚，但我知道这不完全对”这样的低声。这些低声之所以存在，是因为某种属于教师个体的、在与学生长期互动中形成的教学判断，尚未完全被“这是个合理的专业方案”这一叙事所覆盖。预警，就是这个未被完全覆盖的残渣。

第三，它总是极易被随后的行动所熄灭。这是它最脆弱、也最不同于一般性“信念”的地方。它不是一个稳固的、可以据守的“原则”；它是一个暴露在行动风暴中的、微弱的信号灯。当这个教师决定“不管怎样，先试试量表也好”，并发现“试了之后好像确实秩序好了”，再被同事、被系统、被家长的正面反馈所肯定，那个曾经在课间说“这样不对”的低声，就会在“这样有效”的成就感中自己消融。它不是在辩论中被击败的；它是在行动中被绕开的。

这三个要素共同构成的基本结构，就是“认知脱轨的自我预警”不是任何一种稳定的能力，而是一种在特定的矛盾触发时才会闪现、且极易被接踵而来的负责任行动所消解的关系状态。它不是一个人的恒定特质——同一位教师，可以在某一刻拥有它，下一刻失去它，又一次改革中重新获得它。它的存在与否，不取决于教师的内省深度，而取决于在具体的微观互动中，那个缝隙是否还能被感知，并且是否暂时未被更响亮的“成功”声音所完全淹没。

4.4 为何不可还原：在道德困境与内省之间切开的新辨别面

现在我们可以回到第三节中与道德困境传统的对质，在这一定义的映照下，完成那条分离线的最后一道笔触。

道德困境传统抓取的是“实践者明知对的事却因外部约束做不到”的痛苦。福柯的自省伦理抓取的是“敢于对自身和权力说真话”的反思性勇气。罗萨的共鸣理论抓取的是“被外界触动并回应外界”的情感连接。三者共享一个底层预设：在实践者内部，存在一个明确的、相对稳定的价值判断或情感感知（“我知道什么是好的”“我敢于对它诚实”“我被它打动”），而外部制度构成对这一内在感知的压制或疏离。因此，在这些理论看来，抵抗异化的路径，在于“保护”或“激活”这个内在感知。

本文所提取的控制变量，却正是在这个预设上打了一个问号：如果那个内在感知本身，其存留与否的最强大预测变量，根本不是外部

制度的压制力度，而是实践者出于真诚而采取的行动的量级呢？如果“保护”它不是一件关于“不被压制”的事，而是一件关于“不要用最负责的行动去淹没它”的事呢？

这就是“认知脱轨的自我预警”所切开的、前述所有理论都未能碰触的新辨别面。道德困境传统可以解释一个人因受阻而痛苦至麻木，但它无法解释一个人因“成功的改进”而不再感到需要预警。福柯的自省伦理可以主张一个人应当对内心诚实，却未能充分理论化“诚实”在特定条件下如何启动了一个反过来注销诚实之基础的反馈回路。罗萨的共鸣理论将共鸣的情感质量视为一种救赎资源，却在“共鸣如何喂养了它自身的反面”这道考题前仓促止步。

由此，本文的核心贡献可以被精确地表述为：它指认出了一个变量，这个变量的取值，并不取决于“实践者是否内省”“实践者是否有共鸣”或“实践者是否有道德勇气”，而仅仅取决于——在一个将“负责改进”作为最高价值标准的制度环境中，实践者每一次面对内心“认知脱轨”预警时，是被允许与之多停留一会儿、多听一会儿，还是被立刻召唤到“那么我能做什么去解决它”的行动通道中。如果是前者，这个预警有可能在回响中被增强，进而影响下一轮的行动方向；如果是后者，它将在被行动消耗之后归入沉默，而系统将丧失靠它辨别方向的唯一生物性神经。

这，就是本文理论推动的那一步。

五、为预警留下一间不急于“解决”的房间

当诊断从“意义条件被破坏”推进到“感知这种破坏的预警被注销”时，任何关于“改革方向”的讨论都必须经历一场根本层面别的自我提醒。最优先的任务，不再是去设计一套更完美的课程方案——那还是在旧循环里打转，默认我们只要足够认真，就能生产出不犯错的正确知识。真正优先于一切方案设计的，是必须先行创造一种制度环境，在其中，那个正在被系统性地注销的自我预警，能够被重新激活、被听见、并在一个不被立即转化为“下一步改进计划”的空间里得到回响和巩固。

这指向的，不是对“更多反思型教师”这类修辞的又一次重复，而是一种具体的、硬性的、近乎反本能的制度设计思路。它意味着，在课程系统的核心运作环节中，需要刻意制造出一些无法被“成功经验”和“专业优化”所弥合的缝隙。它要求，让教师的“不舒服”不再是改革初期的阵痛、不是需要被“超越”的不成熟情绪，而是作为系统运行的永久性、合法性的校准信号而存在。

设想教师专业共同体中的一个具体的制度安排。目前大多数学校的教研会，在讨论课程改革中遇到的各种“困惑”“疑难”时，往往遵循一个默契的时间表：提出问题——分析原因——形成改进方案——下次会议检查执行情况。在这个时间表中，“问题”的唯一合法归宿是“被解决”。那些无法被列入“下一步”的剩余不适，那些在逻辑上已经被“解决”了、但在感受上依然隐隐作痛的东西，在通过这个议程机器的末端时，被默认为不属于需要继续讨论的议程。

现在考虑一个微小的制度调整。在每一次教研会的固定议程中，留出一个独立的时段。在这个时段里，规则是：只陈列问题，不回应对策。教师可以不带表述“我准备如何改进它”的义务，只说出那些让她们感到“这样做明明是为了好的目标，但我总觉得有什么正在丢掉”的具体瞬间。在这个空间里，那种“说不清楚但就是觉得不对”的模糊不安，被视为值得被让渡时间予以停留的正当信号，而不是需要被评课语言赶快明晰化、操作化的“不成熟反思”。

这样一种制度安排——可以将其试命名为一间“不急于解决的房间”——所试图完成的，不是对某种失落本真的浪漫怀旧，而是对一个正在发生的注销过程设置制度性的对冲。阳光小学五年史中揭示的那个“转译→委托→术语化”的链条之所以顺畅，正是因为在这每一个节点上，都缺乏这样一个能让“转译”暂时悬置、能让“委托”被反问“你真的信这个委托吗”的空间。那个链条上的每一环，都被“负责”的紧迫感推动着向前滑。而设置这个空间，就是要在一个系统的默认引擎中，安插一个能踩下刹车的踏板。

当然，坦率地面对这种制度设计的困难，与设计本身同等必要。这里的阻力远比“改变评价方式”更难对付，因为它面对的不是技术难题，而是教师职业道德中最值得珍视的那部分——一种急于对得起学生、对得起良心、对得起专业的行动冲动。在阳光小学的案例里，教师们每一次主动的“改进”，都带着这种令人尊重的行动冲动。而“不急于解决的房间”所要求的，正是让他们在与这种行动冲动的博弈中，选择暂且不行动，暂且先让那个不适感保持其最初的、没有答案的、令人不安的形态。这对任何一位负责任的教育者而言，都是极大的心理张力。将这种张力制度化，而非将其仅仅视为个人修养的功课，才是真正严肃的制度重构。

因此，本文的重构方向不在于提出一个宏大的替代性课程方案，也不在于为“什么是好的教育”重新提供一份本质主义的清单。它只试图为课程系统留住一样东西：那个能感知自身运转是否正在背叛自身初衷的、生物性的疼痛感。留住它的方式，不是去赞美它、宣示它的重要——赞美的能量同样会被行动冲动所吸收——而是在系统的核心回路中，为它开辟一个不必须立即被转化的、可以短暂悬停的制度性间隙。时间本身，也许是唯一不能被转译为技术语言的质料。

六、证伪：对诊断负起责任

任何诊断，若要负起它对自己提出的严肃责任，就必须同时给出让它自身被严重质疑的条件。如果本文对“认知脱轨的自我预警被制

度性注销”这一核心机制的认定是正确的，那么至少应当能够推导出一个可以被观察、被反对、甚至被反驳的中观层面的经验命题。

本文因此提出以下可检验的命题，并同时承认其被证伪的可能。在接下来五至十年的教育实践周期内，如果研究者能够识别出一批在学校层面的具体制度安排上做出过认真尝试的学校——其尝试的核心特征是，在教师专业共同体的常规运作中，设置了明确、持续、不产出解决方案为唯一目标的“伦理不适”交流空间——那么相对于那些在课程创新、技术支持、教师培训等方面投入了同等甚至更多资源、但唯独没有建立类似“缓议时间”机制的同类学校，前一类学校中应当能够观察到以下效应：

第一，在这些学校中长期任教的教师，在其职业生涯的中后期，面对教育主管部门推行的明显违背教育常识的指令或政策时，更有可能在教师共同体的正式沟通渠道中，表达出明确、具体、有实质内容的保留意见或反对意见，而非被动接受或以私下抱怨替代公开表达。

第二，这类学校中资深教师对其早期职业理想的“内在一致性”叙事——即他们在自我叙述中是否认为自己的核心教育判断仍然连贯、仍然在指导实践，还是已被外部的评价和晋升逻辑所深度重塑——高于对照组。这种叙事，可以通过严格设计的质性访谈和叙事分析法予以考察，而不依赖粗糙的满意度量表。

如果在一项控制学校社会经济背景、师资年龄与学历结构、区域教育政策环境的研究中，上述两种效应无法被观察到——如果所有学校，无论其内部是否设置了“缓议空间”，其资深教师最终都以统计学上不可分辨的程度调适了他们的早期理想、或以同样不可分辨的程度将反对意见限于私下而不进入正式表达——那么本文的核心诊断便宣告被削弱，甚至失败。它将不得不退让于一个更古老、也更令人沮丧的结论：那种能够感知系统脱轨的预警，不过是教师职业生涯早期的、注定要被时间和制度磨平的理想主义余烬，与任何特定的制度安排无关。那时，我将坦然承认，一个试图为“拯救”提供论证的故事，最终仍不过是关于“必然磨损”的一个新的注脚。

将自身的失败条件预先写明，不是一个修辞姿态，是一个诊断能够以学术方式被人对待的唯一方式。认知脱轨的自我预警，如果是一根尚可被辨认的骨头，它就必须敢于被敲击；如果仅仅是术语的糖衣，它在敲击下碎掉，也并非憾事。

注释

[1] 本文为作者前期研究工作的接续推进。前作核心诊断——课程系统“许诺与切断”的同步运作——构成此文理论起点。

[2] 本文所使用的“阳光小学”及相关案例，系基于田野观察材料重构的理想类型叙事，已经过严格的匿名化、合成与简化处理，并非对任何特定学校或个人的纪实记录。案例中引用的教研对话、教师反思等，均为服务于机制揭示而重构的典型情境。

[3] Andrew Jameton, “Moral Distress in Nursing,” in *Nursing Practice: The Ethical Issues* (Prentice-Hall, 1984). 该概念的后续发展，参见Mary C. Corley et al., “Development and Evaluation of a Moral Distress Scale,” *Journal of Advanced Nursing* (2005). 在教育中的应用，参见有关教师道德困境的近年文献。

[4] 福柯晚年关于“直言”与自我技术的论述，参见《主体解释学：法兰西学院课程1981-1982》及《说真话的勇气》。受福柯启发而在教育学中发展的“批判性反思”传统，已形成大量文献，此处不予逐一举例。

[5] 哈特穆特·罗萨对“共鸣”的系统论述，见其专著《共鸣：世界关系的社会学》。本文的质疑，并非否定共鸣体验的存在，而是要追踪共鸣在特定职业组织中被重新捕获为优化动力的具体回路。

[6] 证伪条件的设置，受Karl Popper可检验性理念的影响，但未严格恪守其科学哲学整体立场。在思想性论述中嵌入自我反驳的结构，是将规范性诊断纳入严肃公共理性讨论的老实做法。与教育社会学中定性比较分析方法（QCA）的结合，有待未来经验研究的接续。

参考文献

Jameton, Andrew. *Nursing Practice: The Ethical Issues*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

Corley, Mary C., et al. “Development and Evaluation of a Moral Distress Scale.” *Journal of Advanced Nursing* 33, no. 2 (2001): 250-256.

福柯，米歇尔。《主体解释学：法兰西学院课程1981-1982》。余碧译。上海：上海人民出版社，2005。

福柯，米歇尔。《说真话的勇气：治理自我与治理他人II》。钱翰、陈晓径译。上海：上海人民出版社，2018。

罗萨，哈特穆特。《共鸣：世界关系的社会学》。郑作彧译。上海：上海人民出版社，2023。

罗萨，哈特穆特。《加速：现代社会中时间结构的改变》。董璐译。北京：北京大学出版社，2015。

深化增补：被放跑的最近邻、操作化与证伪

以下四节为编辑增补，与作者正文分开标注。

增补一：与道德困境研究的判别格

正文自承道德困境是最逼近的对手，此处把它落成一组相反预测。道德困境研究认为实践者知道何为正确却被制度阻碍去做，其累积后果是道德残余与倦怠，干预方向是恢复行动能力；本文主张的是更彻底的一步——那份“这样做不对”的痛感本身被真诚的专业改进逐步注销，因此终局不是倦怠而是不再感到不对。两个预测方向可分：道德困境预测长期后果是情绪耗竭指标上升；本文预测的是情绪耗竭指标可以正常甚至改善，而痛感报告率下降。若这两项在同一批教师身上呈现前者上升后者不变，道德困境足够；若呈现前者平稳后者显著下降，本文获得独立解释力。这也解释了为什么本文所述现象在常规倦怠量表上查不出来。

增补二：预警的可测形式

痛感若只能自陈，注销过程就无法被观察。三项指标：异议留痕——教师在正式场合（会议记录、教研文本、家校沟通）中表达“这样做会损害另一些东西”的次数，及其随年份的变化；语汇转移——该异议的表述由具体后果语汇（学生不再问问题了）转为通用术语（学生主体性不足）的比例；委托率——异议被转为向上级或专家提交的诉求、而非自己在课堂中保留某种做法的比例。三项对应正文所述的转译、术语化、委托三个阶段，均可从制度文本与录像取值。

增补三：使本文自足于前作

正文以“前作已揭示许诺与切断的同步运作”为起点，而该前作不在本批发表之列，因此本文须能独立成立。可自足的最小表述是：课程系统的话语端持续生产“本该有意义”的许诺，操作端则关闭兑现许诺所需的亲身性认知条件——这一前提本文无需重新论证，只需作为限定条件声明：若这一同步运作不成立（即操作端并未关闭那些条件），则本文所追踪的预警注销过程无从发生，本文亦无对象。把它写成限定条件而非引用，本文即不依赖任何未刊稿。

增补四：与作者已发表工作的分野

作者已发表《撤回的手：论数学教学中的“守护”如何悖论性地生产创造性匮乏》，处理的是教师的善意动作本身产出反效果，与本文最近。分野在被追踪之物：那篇追踪动作及其后果，本文追踪教师对该后果的感知及其消失——即使动作与后果不变，感知是否还在，是一个独立的系统状态。这一区分是本文的全部赌注：它主张一个系统可以在错误方向上运行而仍保有纠正能力，也可以丧失辨别方向的能力本身，而后者才是死点。

编辑增补所依据的核验文献

Andrew Jameton, *Nursing Practice: The Ethical Issues*, Prentice-Hall, 1984.

Elizabeth G. Epstein & Ann B. Hamric, “Moral Distress, Moral Residue, and the Crescendo Effect,” *Journal of Clinical Ethics*, 20(4), 2009.

Michel Foucault, *Le courage de la vérité: Le gouvernement de soi et des autres II*, Gallimard/Seuil, 2009.

Hartmut Rosa, *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Suhrkamp, 2016.

Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*, Paradigm Publishers, 2010.