

自导式发生：制度化教育置换了什么

既有批判说外部目标压制了学习者的内部过程——但这一步仍站在它所批判的地基上：它预设了学习是一套被给定之物。真正被拆除的，是一种由内部倾向导航、自己踩出路径、以内部尺度判定的学习形态；把它命名出来，学习之痛的根源才第一次被切中。

作者 张琼 · SDE 学员 · 约 2.3 万字 · 二〇二六年七月

摘要

本文重新解剖一桩被反复讲述却未被切中要害的公案——“学习何以被视为痛苦”。既有论述已将其归因于外部目标对学习者的内部过程的压制，但这一步判断本身仍然站在它所批判的那个结构的地基上：它预设了“学习”必须是一套由外部给予的、有待优化的“给定物”——被给定的目标、被给定的内容、被给定的评价。本文指出，制度化教育的根本病症不在于它对“给定学习”的配方出了错，而在于它以一套封闭的、他治的“执行场”，系统性地逼出并制度化了一种高度收敛的学习形态，同时使得另一种学习形态——本文命名为自导式发生——的支撑条件被大面积拆除。自导式发生不是“学习本来的样子”，而是在不被“给定”完全捕获的特定条件下，能够被发生出来的一种学习形态：它由个体内部尚未命名的倾向自行导航、在与世界的连续摩擦中自行凝结方向与能力，其核心特征是方向的自行生成性、路径的自行踩出性与判定的内部尺度性。基于这一定义，本文重构了制度化教育如何通过三条短路机制系统性地压制自导式发生的支撑条件——目标短路截断导航权的行使空间、路径短路截断踩路权的生成过程、反馈短路截断判定权的内部回路——并分析了这三条短路在超长时段运作下如何共同生产一种名为空心执行者的主体状态：高效、驯顺，却与自己的内部倾向深度失联。本文进而追问：执行场自身是被什么历史条件逼出来的？置换不是教育制度的一次偶然失误，而是它在工业化大规模劳动力需求、社会筛选对形式上公平的标准化指标的依赖、以及现代国家治理术对可审计性的追求这三重压力下被发生的形态。本文提供一个纵向案例叙事以展示条件转换的完整过程，正面回应了“规范与标准是否本身就是创造的条件”这一核心反驳，并与生成认知理论进行了不可还原边界的正面对话，最后在结论中诚实给出证伪条件并指明理论的政治后果。

关键词 自导式发生；执行场；导航权；踩路权；判定权；空心执行者；生成认知

一、引论：一桩尚未被切中要害的公案

有一个判断，几乎被我们当成了常识：学习是反人性的。它在无数场合被重复——学生厌学时用它自嘲，家长督战时用它叹气，教育研究者也在用它描述一种普遍的困境。但那些同样随处可见的反面经验，如同打在这个判断上的刺眼反光：一个在课堂上坐立不安的孩子，可以在篮球场上花三个小时练习同一个投篮动作，不厌其烦地调整手腕角度、起跳节奏和出手时机，直到浑身湿透；一个撕掉数学课本的高中生，曾经在初中时为了一道几何题的第三种证明方法跟同学争了一个午休；一个发誓“这辈子再也不碰书”的毕业生，在工作几年后偶然接触到一个陌生领域，忽然发现自己为了弄懂它，能连续几周查阅资料、做笔记、找人讨论，废寝忘食却毫不在意。如果学习真是反人性的，一个婴儿就不会为学习着迷——从翻身、爬行到开口说话，每一步都带着天然的、往外生长的渴望。

那问题就变得更加尖锐了。不是“学习是反人性的吗”，而是“为什么被我们称为‘学习’的那件事，竟然把人折磨成这样”。

对这一问题的既有回答，已经积累了相当的深度。它们不再停留在“学生懒”或“方法差”的浅表层面，而是进入了对制度结构和学习内部过程的严肃诊断。其中，一条最具穿透力的路径指出：病灶在于现代教育制度以一套外部指派的目标、标准化的路径和统一的评价，系统性地阻断了学习行为内部的两条发生回路——一个体在与世界的反复摩擦中逐步认领自身特征的回路，以及用已长成的能力去开辟未知路径的回路。这两条回路一旦被双双阻断，学习就从“本性的舒展”被逼成了“替别人服役”。这个诊断的穿透力是真实的。它把批评的靶心从“学习的内容是否贴近生活”或“学习的方式是否主动”这些表层变量，推进到了

学习行为本身的结构层面。

然而，本文必须逼问一个更根本的问题：这个诊断本身，是否仍然站在它所批判的那个结构的地基上？

请注意这套论述的语法。它批评的是外部目标“僭夺”了学习者的内部发动权，标准路径“闲置”了学习者的开路能力，统一评价“替代”了学习者的内部判断。这套语法的隐含前提是：学习是一套**被给予**的东西——被给予目标、被给予内容、被给予评价——而问题只在于这套给定物的配方出了错。配方错在哪里？错在它没有给学习者的内部过程留出足够的空间。因此，解方就是“归还发动权”——在外部给定的框架内，为内部过程保留一块不被侵犯的自留地。

这个前提如此深嵌在我们的认知惯性里，以至于几乎没有人去质疑它。从“教师中心”到“学生中心”，从“灌输式”到“探究式”，从“外部动机”到“内部动机”——百余年来教育改革话语，几乎都是在“给定学习”这个默认容器内部做配方的再平衡。学习，就是学校提供的那件事。这件事可以做得更好或更糟，可以更压制或更解放，但它从来就是被给予的。我们所有的批评，都是在这个容器里面批评它的形状不够好，而几乎没有问过：这个容器本身，是不是已经用一种特定的方式，重新定义了“学习”这个词？

本文要提出的核心判断是：制度化教育的根本病症，不在于它对“给定学习”的配方出了错，而在于它以一套高度组织化的、他治的**执行场**，系统性地拆除了一种学习形态的支撑条件，同时把另一种学习形态——由外部导航的高效执行——逼成了常态。这里被拆除的那种学习形态，本文命名为**自导式发生**（agentive genesis）。必须从一开始就说清楚：自导式发生不是“学习本来的样子”，不是在制度入侵之前完整存在、等待被找回的失乐园。它是在不被“给定”完全捕获的特定条件下——不那么紧迫的时间结构、不那么密集的外部评价、不那么刚性的标准化路径——能够被发生出来的一种学习形态。拆除，不是说制度蓄意摧毁它，而是说制度在自身运作的展开中，大面积地撤除了那些使它得以发生的条件。

“自导式发生”这个命名，必须被严格地与几个邻近概念区分开来，否则它将沦为既有语汇的文学化复述。它不是“自主学习”——自主学习的前提是已经有一个外部给定的学习任务，学习者在给定框架内“自主地”完成它；自主学习的语法仍然是“给定”的。它不是“内在动机”——内在动机的经典定义是因活动本身的兴趣而从事活动，它解释了驱动力来自内部，但未区分为这个驱使行动的目标设定方向的，到底是行动者自行生成的，还是他深度内化了外部坐标之后“感到是自己的”。它也不是“心流”——心流精确描述了“沉浸体验”的现象学，但它在“是谁设定了被沉浸于其中的行动方向”这个问题上保持中立。自导式发生要切开的，是一个被这些概念集体沉默的辨别面：**一个行动者在没有任何外部预设终点的条件下，从他自己的内部倾向出发，自行生成一个此前对他而言并不存在的方向——这个过程本身，在发生学上是什么结构，又是在什么条件下被阻断的。**

这个辨别面，必须与另一个更根本的理论对手正面交锋，否则本文的核心命名将无法证明自己是不可还原的。瓦雷拉（Varela）、汤普森（Thompson）和罗施（Rosch）等人提出的**生成认知理论**（enaction），其核心主张——认知不是对预先给定世界的表征，而是行动者在其与环境的耦合历史中自行生成的——与本文的“自导式发生”共享了几乎全部的核心承诺。它同样拒绝外部给定，同样强调路径是“踩”出来的。任何熟悉这一理论的读者，面对本文的论述，都可能问：这不就是把生成认知理论套用在教育批判上了吗？

答案是否定的。自导式发生与生成认知之间，存在一个关键辨别面。生成认知理论完美地描述了系统如何通过结构耦合自行生成其认知域，但它对“方向从何而来”这一问题有一种去主体化的处理：方向是系统在维持其自身同一性的压力下涌现的——系统在“维持自身组织”的持续需求中，耦合出对特定环境特征的敏感与响应。这可以解释一个婴儿如何学会抓取、行走、识别面孔，但它难以解释一个更深层的现象：一个行动者为何会主动地、在没有生物性生存压力的情况下，被某个模糊的、不带来任何即时适应优势的事物所“吸引”——比如一个孩子被落日的光影迷住，一个少年反复地推敲一段旋律，一个成人不计得失地追索一个冷僻的历史细节。

自导式发生所说的“内部倾向”，包含着一个生成理论未能充分主题化的维度：它不是系统为了“维持”自己的组织而进行的耦合，而是系统为了“超出”自己的当前状态，被某种前反思的、身体化的“被吸引”所驱动。它是发散性的——它不朝向一个预先可行的目标，不服务于稳态的维持，而恰恰是把系统推入一种暂时的失衡状态，在失衡中与世界的接触面扩大，新的路径从扩大的接触面上被踩出来。这个“被超出”——而非“被维持”——的驱动力，是自导式发生与生成认知之间最后的不可还原边界。本文在第二节完成概念定义之后，将专辟一节正面展开这一辨析。

这个边界的确立，使得“自导式发生”不再能被归入任何既有理论话语。它不是在为生成认知理论补一个“教育应用”的案例。它是在生成认知的领地内部，切开了一个此前未被精确辨识的结构性差别——方向生成机制的差别。由此，本文的分析框架获得了独立的理论地基。

以下分七步展开。第一节悬置“学习”一词的制度含义，回到个体生命早期的学习现场，解剖出自导式发生的三层结构，完成与邻近概念和生成认知的不可还原区分；同时自反性地讨论自导式发生自身的发生条件，斩断任何“本质状态”的暗示。第二节正面界定“执行场”与“发生现场”这对对照概念，并引入“空心执行者”的主体状态描述——后者不是人格诊断，而是功能性主体状态的发生学描述。第三节转向历史发生学，追问执行场是在什么条件下被逼出来的。第四节解剖三条短路如何窃取导航权、踩路权和判定权。第五节以一个纵向案例叙事展示条件转换的完整过程，包括对反例的简要检讨。第六节正面回应“规范作为脚手架”这一核心反驳，给出“转化”的操作化判准，并提出一套诊断给定学习困境的四问框架。第七节诚实给出证伪条件与政治推论。

二、自导式发生：一种学习形态的解剖与辨析

要看清被制度化教育大面积拆除的是什么，不能诉诸“学习本来是什么”的预设，而必须回到它实际发生的现场，解剖其结构。

八个月的婴儿与勺子。 一个八个月大的婴儿坐在餐椅上，面前是一把塑料勺子。他伸手碰了一下勺柄，勺子掉到地上，发出一声清脆的响声。他的眼睛睁大了。母亲捡起勺子放回他面前。他又碰了一下——这次是故意的。勺子再次落地，母亲再次捡起。他开始反复地、不知疲倦地做这个动作。

这不是一个温馨的亲子轶事，而是一个可以被高精度解析的学习现场。在这个婴儿的行为序列里，至少有三层结构正在同时运行，这三层结构不是任何外部权威植入的，而是在他与环境的这个互动过程本身中被激活和展开的。

第一层：方向由内部倾向自行产生。没有人告诉这个婴儿“今天的任务是学习重力与声音的因果关系”。他伸出那只手，是因为他身体内部有一团模糊的、尚未被命名的冲动——想再看看那个变化、再听到那个响声、再经历一次“我的动作引发了世界的回应”这个循环。这团冲动不是任何外部指令的产物。它就是这个有机体在与其环境接触时，自然涌出的内在倾向。倾向是模糊的，不自称“我需要学什么”，但它有方向——它持续地、有选择地朝向某些事物，而忽略另一些事物。这个婴儿此刻对勺子比对自己的脚趾更感兴趣，不是被谁告知的，而是被倾向导航去那里的。

第二层：路径在接触和差异反馈中自行生成。婴儿第一次碰勺子是偶然的；第二次是有意的但动作不准；第三次他的手指开始调整角度；第十次之后，他能稳定地控制力度和方向，让勺子每次都落在差不多的位置。这条“精确扔勺子”的路，是他在多次重复中、在与世界的差异反馈中——这次声音大，那次声音小；这次妈妈笑了，那次妈妈没笑——一步一步自己踩出来的。没有标准步骤，没有题型归类，没有示范视频。路径不是被给定的，而是被生成的：在倾向的导航下，在与世界的连续碰擦中，自己长出来的。

第三层：判定由内部尺度自行完成。婴儿决定继续扔勺子，不是因为有人在旁边说“做得真棒”，也不是因为有一套评分标准告诉他“扔勺子属于精细动作发展里程碑，合格”。他继续扔，是因为他在这个动作中体验到了一种内部的满足——那种“我能让事情发生”的感觉本身就是奖励。他的“做得好不好”的判准，不是外部的，而是内部的：他在自己的动作—反馈循环里，自己就知道哪次扔得好、哪次还差点意思。他不需要一个外部权威来告诉他“这次对了”，因为他自己就是那个判定过程的主体。

这三层结构——**倾向导航、路径生成、内部判定**——不是“学习”这个物种先天拥有的、等待着在一个真空环境中自然绽放的“本质”。它们本身就是在特定条件下被发生出来的。这个婴儿之所以能进入这个循环，是因为他的环境暂时具备了一个宽松的结构：有一个安全的空间让他坐稳；有一把摔不碎的塑料勺子让他反复尝试；有一个暂时没有因为“捣乱”而没收勺子、也没有在第二次扔勺子时就急着教他“正确的握勺姿势”的母亲。这三层结构的运行，依赖于一个未被紧迫的外部目标、标准路径和即时评价所占据的**时间—空间—关系结构**。换句话说，自导式发生是一种在特定条件支持下才能被发生出来的学习形态。它的脆弱，不在于它“本质”上易碎，而在于它的支撑条件在社会制度化的进程中可以被大面积拆除。

恰恰是在这个意义上，它不可被还原为以下任何一个邻近概念。

它不是“自主学习”。 自主学习的前提是：已经有一个外部给定的学习任务或学习目标，学习者在这个给定的框架内“自主地”完成它——自主安排时间、自主选择策略、自主监控进度。自主学习的语法仍然是“给定”的：任务本身从外部来，自主只发生在执行的环节。自导式发生说的不是“任务给定之后你怎么完成”，而是“那个任务本身是怎么被生成的”——方向从一开始就来自内部倾向，而非外部安排。

它不是“内在动机”。 内在动机的经典心理学定义是：因活动本身的兴趣或愉悦而从事该活动。它预设了一个既存的活动，然后追问是什么动力推动了个体去从事它。但自导式发生追问的是那个活动的上游：在一个人被某事“吸引”之前，他是怎么识别出什么东西值得他投入时间的？那个“识别—认领—投入”的过程本身，不是动机问题，而是导航问题。一个学生可能对数学有强烈的内在动机，但这种动机很可能只是对一套外部给定的数学课程体系的积极回应——他“热爱”的是被摆在他面前的那套数学。至于这套数学的边界是谁划定的、为什么这些题目值得做而那些不值得，这些问题他从未被邀请去追问，也从未自己去追问过。自导式发生指认的是方向生成动作的主体归属，而非驱动动作的情感强度。

它也不是“心流”。 心流描述的恰恰是人在自主活动中的那种浑然忘我、行动与意识融合的状态，其发生条件之一就是“清晰的目标与即时反馈”。这两个条件听起来极像“内部目标+内部反馈”，但也完全可以被外部目标与外部反馈所满足。一个在标准化考试中进入心流状态的高分考生，他的专注与愉悦，是自导式发生的症状，还是执行场成功内化的症状？心流概念在这个辨别面上是中性的——它不区分目标的发生来源。自导式发生要切开的，恰恰是这个辨识面：不是行动者“是否沉浸”，而是他沉浸于其中的那个方向，**是从哪个位置上被导航出来的**——是从他自己的内部倾向与世界的碰擦中自行生成的，还是在外部权威预设的轨道上被高效执行的。

自导式发生与生成认知：不可还原边界的正面确立

在此，我们必须正面回应那个与自导式发生贴身肉搏的理论对手。

自二十世纪九十年代以来，以瓦雷拉等人为代表的生成认知理论对认知科学中的表征主义范式发动了根本性的挑战。它的核心主张是：认知不是对一个预先给定、独立于认知者而存在的客观世界的内部表征，而是认知者在与其环境的耦合历史中，通过自身的感受运动结构，**生成**（enact）出来的。认知域——什么算“有意义的信息”、什么算“环境中的相关特征”——不是被外部世界印刻在认知者脑中的，而是认知者在维持其自身组织的持续过程中，通过结构耦合，与共同决定出来的。用经典表述来说：“有机体创造它的环境，而环境同时创造有机体。”

熟悉这一理论的读者不难看到它和自导式发生的亲缘性。二者共享了一系列核心承诺：拒绝外部给定，拒绝将学习视为“信息内化”，强调路径是行动者在与环境的交互历史中自行踩出的。然而，正是在共享承诺的终点线上，二者的辨别面才真正变得清晰和关键。

生成认知理论完美地描述了系统如何自发地生成其认知域，但它对“方向从何而来”这个问题的处理，在根本上是一种**维持逻辑**。在生成认知的范式里，认知者的行动和选择，最终受制于一个深层约束：维持自身的组织同一性。有机体的感受运动耦合，始终是在“活下去、维持住自身结构”这个生物性压力下被选择和塑造的。方向——什么值得关注、什么可以被忽略——是在维持自身组织的压力下，从耦合历史中涌现出来的。这个逻辑，在解释基本认知技能（抓取、行走、识别面孔）时极其有力，在解释社会认知时也展现出相当的穿透力。但它难以处理一种更微妙的现象：一个行动者为何会主动地、在没有生物性生存压力、甚至没有明显社会性收益的情况下，被某个模糊的、不带来任何即时适应优势的事物所“吸引”——比如一个孩子被落日的光影迷住，一个少年反复推敲一段旋律，一个成人不计得失地追索一个冷僻的历史细节。

自导式发生所说的“内部倾向”，恰恰指向了这个溢出部分。它不是系统为了“维持”自己的组织而进行的耦合，而是系统为了“超出”自己的当前状态，被某种前反思的、身体化的“被吸引”所驱动。它的方向不是从“维持同一性”的压力中涌现的，而是从一种过剩的、不求即时效应的好奇心——对人、对物、对“那个角落好像有点意思”的模糊感知——中自行拓出的。它的特征是**发散**：它不朝向一个预先可知的终点，不服务于稳态的维持，而恰恰是把系统推入一种暂时的失衡状态，在失衡中与世界的接触面扩大，新的路径从扩大的接触面上被踩出来。它不是解题，而是重新定义什么算一个问题。

这不是说自导式发生与维持逻辑无涉。自导式发生生成的新路径，在更长的时间尺度上，可以被系统收编为新的维持能力——一个被音乐迷住的孩子最后可能成为专业演奏者，他早期那些“没什么用”的即兴摸索，最终沉淀为高超技艺的基础。但这恰恰是“维持”跟在“被超出”之后发生的。如果从一开始就用维持逻辑去导航——只学那些“有用”的、能“达标”的——那么那些只有在发散阶段才会偶然撞见的、日后可能改变整个系统结构的新可能性，根本就不会出现。

这个辨别面——“维持”与“被超出”——是自导式发生与生成认知之间最后的不可还原边界。生成认知理论提供了一整套精密的概念工具来描述系统如何在耦合历史中自行生成认知域；但它没有、也没打算去区分这一生成过程中的两种方向生成机制：一种是在维持自身组织的压力下涌现的方向，另一种是在过剩的、不求即时效应的“被吸引”中被拓出的方向。自导式发生的理论贡献，正在于切开了这个被生成认知范式所整体遮盖的辨别面。一旦这个辨别面被确立，“自导式发生”就不再是对生成认知理论的一次教育学借用，而是在同一个理论河床的更深——或者说更偏——处，挖出了一条此前未被辨识的支流。

同样，与建构主义的区分也落在这个点上。建构主义——从皮亚杰到社会建构论——在认知理论中完成了关键一步：它论证了知识不是被被动接受的信息，而是学习者在与环境的互动中主动建构的产物。但建构主义通常预设了一个“有待建构的”知识客体：要建构的是某个数学概念、某个科学原理、某段历史叙述。它解决了“知识如何发生”的问题，但未彻底追问“学习方向（学什么）如何发生”。自导式发生在方向生成的维度上，将建构主义的原则推到了后者自身尚未抵达的逻辑终点：不只是知识的结构是从互动中建构的，连“什么值得被建构”这个选择本身，也可以从行动者自己的内部倾向中生成，而不是从课程大纲中给定。这一步推进，不是对建构主义的否定，而是对其未竟之业的一次接续。

三、“执行场”与“空心执行者”：一对分析性构造的引入

在解剖三条短路之前，必须先搭建起分析这对学习形态的对照框架。本节引入一对分析性构造概念——“执行场”与“发生现场”——以及“空心执行者”这一主体状态的发生学描述。

这对概念的分析位置。这对概念不是对现实教育现场的事实分类。任何真实的教育现场，都是两者的交织：最森严的教室也会有未被教师预设标准答案的片刻沉默，最自由的探究课也会在某些环节被钟声和进度表所切割。这对概念是诊断工具，用于解剖具体环节中的权力运作。“这个环节里，哪个权被短路了，哪个权被保留了”——这是它们被使用的正确语法。

执行场是这样一种学习结构：行动的目标由一个处于学习过程之外的权威预先规定；抵达目标的有效路径由该权威或该权威所依据的传统预先铺设；学习者的工作是沿着既定路径高效地走完全程；他的表现由该权威依据一套统一的外部标准进行评判。执行场的运作语法是“给定”：给定目标、给定路径、给定评价。学习者的主体性被限制在执行的品质上——他可以在被给定的框架内表现得主动、勤奋、聪明、有策略，但他没有权限去质疑目标本身、去重绘路径、去建立自己的评价尺度。

发生现场是自导式发生在其中顺畅运行的结构形态。在发生现场中，行动的方向不是由外部给定的，而是由一个来自行动者内部、在与世界的接触中被逐步认领的倾向所导航。路径不是被预先铺设的，而是行动者在与世界的持续碰擦中自行踩出的。外部资源——知识、工具、更有经验者的引导——在这里扮演的不是指挥者，而是可随时调用的辅助轮：它们不扼杀摸索过程，而在被需要时提供支援。判定的权威不在外部评价，而在行动者内部的体验：他自己在自己的摸索中，自己就知道哪里通了、哪里还堵着，他的判断尺度是在他的发生过程中同步生长出来的。

这对概念的分析价值在于：它们提供了一套精确的语言，让我们能够逐环节地诊断：我们当前的哪些实践，是在用执行场的逻辑截断发生现场的运行条件；以及这种截断在哪个具体环节、以何种代价发生。更重要的是，它们让我们能够追问一个此前被遮蔽的问题：当一个人类个体连续十二年乃至更长的时间浸泡在执行场中，他的主体性会发生什么样的特定形变？

这个形变的产物，本文命名为**空心执行者**。

在此必须插入一个简短但必要的自反性警示。这个命名面临一个真实的风险：它可能被读者方便地用作一个新标签——“这孩子，就是个典型的空心执行者”——从而再次关闭追问。本文在引入这个命名时，必须确保它的使用忠实于它的发生学起源。空心执行者不是一个可以被贴在个人身上的身份标签或“人格类型”，不是在测量表上可以打勾的“症候群”，更不是对某种“道德缺陷”的指控。它是对一种**功能性、关系性的主体状态**的发生学描述。它指的是：在特定学习结构（执行场）中长期运行后，个体的认知习惯、情感反应和行为倾向被这套结构所系统性重塑，以至于他的主体机能——辨认自己倾向的能力、为自己生成路径的能力、依据内部体验做判断的能力——出现了特定方式的退化。一旦个体离开执行场的核心场域，嵌入一个不同的结构环境，这种状态就有变动的可能——那些退化不是“缺失”，而更接近长期闲置后的功能性萎缩，具有可逆性。我们要诊断的是结构，不是人。

空心执行者的核心特征，可以精确地被描述为三层断裂。第一层断裂：他与自己的内部倾向之间失去了有效连接。他能回答“别人期待我做什么”以及“怎么做能在现有评价体系中得分最高”，但回答不了“我自己要什么”。这个能力不是一开始就缺失的，而是他十二年来反复地被外部目标导航、从未被要求过使用自己的导航仪之后，这个器官因闲置而发生了功能性萎缩。第二层断裂：他失去了在松软地面上踩出路径的能力。他能高效地循着路标走，但面对一个没有路标、没有题型标签、甚至不确定有没有标准答案的问题时，他感到的不是挑战的兴奋，而是一种近乎恐慌的无力。他的路径生成肌肉，在每一次被表扬“步骤规范”的过程中，被闲置到退化了。第三层断裂：他失去了用自己的内部尺度做判定的能力。他学会了依赖外部信号来判断自己的状态——“分数高了就是好学生”“老板点头了就是方向对了”——却无法在内心确认“我卡在哪里了”“我通了没有”。他依赖外部导航到了如此之深的地步，以至于外部导航撤除之后，他会主动去寻找新的外部标准来填补那个突然暴露出来的虚空：“有没有推荐的入门课？”“别人都是怎么做的？”“能不能先放几篇范文出来？”

需要立即澄清空心执行者与几个邻近概念的边界。它不是“习得性无助”——习得性无助的核心机制是“做也没用”的信念，而空心执行者的困境恰恰相反：他一直在做，一直在成功，甚至一直是优等生。他的全部成功，都是在执行场的既定轨道上取得的。他不是无助，他是被高效地换上了一套外部导航系统，然后被告知“这就是你的成功”。他与温尼科特“虚假自我”的区分在于：虚假自我的核心动力是对爱的渴求，场域是早期母婴关系；而空心执行者的核心动力是对一个被社会制度加持的“成功”定义的持续接单，场域是长达十二年的制度化学习。一个拥有健康真实自我的孩子，同样可能在后续的长期执行场浸泡中发生这种特定方式的被掏空。他与里斯曼“外在导向人格”的区分在于：外在导向人格的导向源是弥散的“他人”——同辈、媒体、流行文化；而空心执行者的导向源是高度组织化的、具有系统性和强制性的制度安排——不是“别人都这样”，而是“考试就是这样评分的”“考纲就是这样规定的”。因此，空心执行者不是一个社会学经典概念的“教育子类型”，而是一种在特定学习结构中被生产出来的、此前未被精确命名的主体状态。

四、执行场的历史发生学：被逼出的骨架

在解剖执行场如何短路自导式发生之前，必须追问一个在先的问题：执行场自身，是在什么样的历史条件下被逼出来的？它不是一个阴谋集团的精心设计，也不是某个教育哲学流派的失误。它是现代制度在承受三重压力时，被逼出的一个结算。

第一股力量是工业化的劳动力需求。十九世纪末到二十世纪上半叶，公立教育在全球范围内的扩张，其首要任务不是培养有独立判断力的人，而是培养能够按时到岗、服从指令、在标准化流程中稳定输出的劳动力。钟声规定了时间的边界，课表规定了注意力的切换节奏，作业规定了任务的边界——这套高度结构化的环境，在功能上等价于工厂流水线的前置训练。在这种需求下，“给定”不是教学法的选项之一，而是制度设计的底层逻辑：目标必须被给定，因为工人不需要决定生产什么；路径必须被标准化，因为工厂的作业流程不是由工人自主摸索的；反馈必须是外部的统一评判，因为绩效是由管理者而不是由工人自己来判定的。

第二股力量是社会筛选对“公平”的特定定义。当教育成为社会流动的主要通道，分配稀缺资源——升学名额、职业资格——的依据就必须在形式上是可以比较的。标准化考试之所以在二十世纪成为全球教育的核心装置，不是因为它在教育上最优，而是因为它在公平上最“可见”——同样的试题、同样的评分标准、同样的时间限制，似乎消除了主观评判中不可避免的偏见和差异。但标准化也带来一个结构性后果：凡是不在标准考试范围内、不能被统一评分的那些学习成果，在制度上就被默认了“不存在”。一个学生花了一个周末画的画、写了半首诗、自己琢磨出的一个物理问题的非标准解法——这些学习产出的实质是丰富的，但它们在制度上不可兑换、不可比较，因此不可见。当不可见成为常态，标准化就不仅是一套评价工具，它还反向塑造了学习本身：教师和家长都学会了只关注那些能被考试检验的东西，学生学会了只把精力投入到那些能转化为分数的行为上。给定不是出于恶意，而是出于一种被“公平”的特定定义所绑架的无奈。

第三股力量是现代国家治理术对可审计性的追求。现代国家需要把人口整体治理为一个可管理、可量化的对象。在教育领域——人口治理最核心的环节之一——这意味着学习过程必须被转化为可记录、可比较、可归责的数据。每一个教学目标都必须被陈述为可观测的行为指标，每一个学习成果都必须被量化为可累加的成绩点数。“给定”的精确化是为审计而服务的：因为只有写下来的目标才可以被检查是否达成，只有标准化的路径才可以被追踪学生是否偏离，只有统一的评价才能产出可以跨校、跨区、跨国比较的数据。这套治理逻辑与工业化的劳动力需求、标准化的社会筛选逻辑耦合在一起，形成了一股强大的制度惯性。“给定”不是因为人们相信它教育上最优，而是因为它管理上最方便。

这三股历史力量的交汇，解释了为什么“归还自主权”的呼吁在全球范围内喊了几十年，却从未真正撼动执行场的统治骨架。每一次教育改革的浪潮，几乎都在“给定的框架”内部做配方的再平衡——多一点学生选择、加一点项目式学习、设几个自由探究课时——但制度的骨架——标准化的考试、统一的课纲、量化的评价——从未被真正触碰。因为它们是制度合法性和可管理性的承重墙，拆掉它们，整个社会筛选和治理系统就失去了运作的基础。理解置换的历史成因，不是接受它的天然合理——恰恰相反，只有承认它是一个历史逼出的既成事实，才能避免把它当成一个可以靠一次改革运动就“推翻”的敌人，而转而追问：在这些承重墙的夹缝里，哪些自导式发生的支撑条件是可以被局部重建的？这个追问，是本文后半部分的起点。

五、置换的解剖：三条短路如何窃取导航权、踩路权与判定权

理解了执行场的历史成因，现在可以进入微观机制的解剖。制度化教育对自导式发生的压制不是从“压迫”开始的，而是从“短路”开始的。短路比压迫更隐蔽，因为它没有直接禁止什么，而是提供了一条更便捷、更高效、更不留风险的替代路径，让

学习者自己走上去，然后渐渐忘记了原来还有另外一条路。

第一条短路：目标短路——导航权的截断。 自导式发生的运行，在第一层结构上需要一个来自内部的倾向来导航行动的方向。这个倾向是模糊的、待展开的、需要时间才能被辨清的。制度化学习用“教学目标”短路了这个过程。教师备课时已经把这一节课的学习目标写得清清楚楚：“学生能够说出蜗牛的三个外形特征，了解蜗牛的生活习性。”当孩子走进教室时，这个目标已经在那儿等着他了。他的注意力不需要由他自己内部那个模糊的倾向来导航——目标已经替他导航好了。这个短路带来的效率跃升是巨大的：孩子可以直接抵达“知道蜗牛有触角、触角有触觉作用”这个知识点，而不需要在花坛边蹲二十分钟、经历一段漫无目的的摸索期。但他的导航仪在这次短路中被闲置了。他学会的不是“在模糊的吸引中慢慢辨清自己的方向”，而是“快速锁定给定的目标并高效达成”。

一次两次不要紧。但十二年来，他对“什么是值得我投入时间的问题”的辨认能力，因为从未被使用过，发生了功能性的萎缩。这个萎缩不是比喻，而是可以在认知行为层面被追踪的过程。起初，是“不知道如何开始”——面对一个没有明确指令的情境，他感到的不是被解放的自由，而是暴露在荒原上的不安。接着，是“开始后立即退回”——他也许会试着摸一下某个方向，一两次没有立即得到明确反馈，便迅速撤回到他熟悉的达标模式中。最深的萎缩，发生在自我叙事的层面：他把“我不知道自己要什么”内化为对自己的一个本质性判断——“我就是个没主见的人”——而不再意识到，这个“没主见”不是他的本性缺陷，而是他的导航仪在长年闲置后发生了功能性萎缩。这不是“缺乏”，这不是“空虚”，这是一个器官从未被允许长成。

第二条短路：路径短路——踩路权的截断。 自导式发生在第二层结构上，需要行动者在与世界的持续碰擦中，自己踩出一条此前对他而言不存在的路径。制度化学习用“标准路径”短路了踩路的过程。标准路径是被前人开辟好的、被专家认证过的、被教学法优化的最优路径。学生面对一道几何证明题，他的任务不是在图形内部漫游、感受哪个位置可能藏着突破口，而是快速识别这道题属于“辅助线三型”中的哪一种，然后按照“截长补短法的三步标准动作”执行。他不被鼓励试错——试错在考场上是被惩罚的成本。他不被鼓励在漫游中偶然结识一个“不考”的辅助线画法——那种画法不在考纲里，时间花在上面叫做“跑偏”。他的路径生成肌肉，因为长期不被用于开路、只被用于循路，就退化了。他从一个能在问题面前自主踩路的人，变成了一个需要先看到路标才能迈步的人。这就是为什么很多成绩优异的学生，在面对一个真正开放的问题时——那种没有被题型标签、没有标准解法、甚至不确定有没有标准答案的问题——会感到一种近乎恐慌的无力。他不是不想开路，他是不能开路。那个开路的器官，在他每一次被表扬“步骤规范”的过程中，被悄悄地闲置废了。

第三条短路：反馈短路——判定权的截断。 自导式发生在第三层结构上，是由行动者自己内部的体验来担任判定过程的。制度化学习用“外部评价”短路了这个内部判定回路。作业、考试、排名、评语——整套外部评价系统给了学习者一套极其清晰、极其高效的判定替代方案：你做得好不好，不需要自己去感受，分数会告诉你。这条短路的好处是判定的效率极高，不需要学习者花时间在心里慢慢琢磨“我到底懂了没有”——红勾和红叉一瞬间就替他做了判断。但它付出的代价是：学习者与自己内部判定能力之间的连线，被闲置到接触不良。他学会了依赖外部信号来判断自己的状态，却失去了从内部感知“我卡在哪里了”“我通了没有”的能力。到了最后，即使外部评价撤除了——比如毕业之后没有考试了，或者工作中没有上司给即时反馈了——他仍然会自己主动去寻找外部标准：“有没有推荐的入门课？”“别人都是怎么做的？”“能不能先放几篇范文出来？”他不是因为缺乏标准而感到焦虑，他是因为失去了外部导航之后，发现自己的内部导航早已失灵。

三条短路不是三轮独立的打击，而是一次协同合围：目标短路卸掉了导航仪，路径短路卸掉了开路足，反馈短路卸掉了内部罗盘。它们合在一起，完成的不是对“学习本质”的压抑，而是对自导式发生这一学习形态的支撑条件的大面积拆除。拆除完成之后，学习者仍然在学习——他甚至可以学得非常高效、非常成功——但他的学习已经不是他内部倾向的展开，而是外部指令的执行。他的成功，恰恰是他的被置换的深度标尺。

六、置换的纵向织成：林的叙事，及一个反例

概念必须能落在具体的人身上。本节的叙事——基于教育民族志文献中“高成就低自主”学生类型的典型轨迹凝缩而成（参见Jackson, 1968; Willis, 1977; Pope, 2001）——将置换的完整过程，从一个具体的人的成长史中被看见。

童年早期：发生现场未被完全封堵时。 林在小学时，最入迷的事情是用废纸盒做“房子”。她不画图纸，不参考范本。她是做到一个地方觉得“这里太空了”，就绕到另一个方向去想还能加什么东西。有时她做好一个小部件，发现放不进原来留的空间，就拆掉这个角落重新来过。她妈妈说她“瞎折腾”，但并未禁止——这是一个关键。成人的“不禁止”，在这种时刻，就是支撑条件本身。与此同时，她在数学上也有一个自己很享受的习惯：遇到一道应用题，她不喜欢用老师教的常规方法，而是故意

换一种思路去试。有时候试通了，她会在草稿纸上画一个大大的笑脸；更多时候试不通，但她觉得那个“差一点就通了”的过程本身就很有意思。

这段叙事不能被浪漫化为“学习本来的样子”。林的自导式发生，同样是被特定条件支撑着的：一个不被过度填塞的闲暇结构，一个暂时未被标准答案完全覆盖的容错空间，一个虽然不理解但仍未强行纠正的成人。这些条件，在制度化教育全面铺开之后，正是被大面积拆除的那一类条件。

初中到高中：执行场完成条件转换。 进初中后，时间表被迅速压实。林没有再做手工，因为“对升学没用”。数学课上的“试新思路”也在一次期中考后被彻底戒掉——那道压轴题她用的不是标准解法，被扣了过程分，总分掉到了班级十几名。数学老师在家长会上对她妈妈说：“林挺聪明的，但是做题不够规范。考试不是比谁的方法巧，是比谁不扣分。”妈妈回来加了一句：“别耍小聪明，规规矩矩地做题。”林点了点头。她在接下来的一个学期里，数学成绩稳步上升。她学会了一套高效的动作：先识别题型标签，然后调取对应的标准解法，然后按步骤规范地写过程。她不瞎试了，不画笑脸了。她确实提高了成绩。但那个能在模糊中踩路的脚，已经开始退化了。

到了高中，置换更加彻底。选科时，她其实对历史很有感觉——她喜欢读史料时那种“从碎片里拼出一个人的选择”的兴奋感。但高一几次历史考试，她都因为材料分析题的答案和标准表述有出入而被扣分。老师说她的分析“有想法，但不规范，容易失分”。物理，她不是最喜欢的，但物理的答案是确定的，对就是对，错就是错。于是她选了物理。她告诉自己“这是理性的选择”。她没有意识到，这句“理性”，其实是她第一次熟练地用自己的手，把内部那个微弱但真实的倾向按了下去。执行场已经不需要外部力量来强迫她——她已经开始自己对自己执行这一套逻辑了。导航仪被自己卸下的那一刻，是最隐蔽也最彻底的置换。

大学与毕业之后：空心执行者在自由场域里暴露。 林考上了一所很好的大学，读一个她谈不上讨厌但绝无热情的工科专业。大一上学期，她选了一门通识课，老师布置了一个开放选题的期末小论文：“写一件你个人很想弄明白的事情。”对有的同学来说，这是解放；对林来说，这是折磨。她坐在图书馆里，对着电脑坐了两个小时，一个字都写不出来。她脑子里的第一个念头是：“什么选题最容易拿高分？有没有往年的优秀作业可以参考？”她在课程网站上翻了半天，没找到范本，彻底慌了。最后，她挑了一个尽可能“安全”的题目，按着高中议论文的套路拼出了一篇。她拿了一个不错的分数。交完论文那天晚上，她站在宿舍窗前，忽然感觉到一阵沉甸甸的、说不出原因的难过。她不是难过论文没写好，而是难过她发现——自己竟然不知道，自己想弄明白什么事情。

毕业后她进了一家不错的公司，做她不讨厌也不热爱的工作。她每隔一段时间就会怀疑自己是不是应该辞职去做点“真正想做的事”。但每次想到这里，她就会被一个更大的困惑拦住：她不知道“真正想做的事”是什么。她试着在周末参加各种体验课——插花、拳击、写作。但每一次尝试都带着同一种模式：她每节课第一反应不是感受花枝在手里的弯折，而是反复看老师的作品，对比自己的哪里不整齐。拳击课上，她不是沉浸在出拳的节奏里，而是不停地瞟教练的表情，判断自己做对了没有。写作课上，她的第一反应也是“能不能先放几篇范文出来”。她发现，她无法凭着“我感觉”“我想试”去行动。那些行动都需要有一个能从内部导航、自己踩路、自己判定的发动核心作为发起者。而那个核心，她忽然意识到，她好像没有。她不是不想为自己活，而是那个“为自己活”所需要的舵，在她十二年的学习生涯中，早已被卸下、锈掉了。

一个缝隙时刻。 转折并不是戏剧性地到来的。写作课进行到第四次时，老师没有布置题目，只是说：“写一段你今天早上睁开眼睛之后，脑子里冒出来的第一个画面。不用完整，不用好看，不用有意义。就写下来。”林没有立刻动笔。她习惯性地想去别人的屏幕，但教室里的灯光调得很暗，每个人都被隔在各自的小灯下，她看不到什么。她对着空白的文档坐了很久，然后莫名其妙地打下了一个句子：“早上醒来的时候，窗帘没拉严。有一条光落在枕头右边那个凹下去的地方。我想起来，那个凹坑是昨天中午趴着午睡压出来的，还没有弹回去。”她打完之后，读了一遍，没有觉得它“好”，也没有觉得它“不好”。但她发现了一件很奇怪的事——在打这几行字的时候，她的手没有像前三次那样每写一句就想删掉。她的手指在键盘上停了一下，然后自己加了一句：“那个凹坑的形状像一个很小的耳朵。好像枕头在听我睡觉。”她写完这一句，自己笑了一下。是那种在没人看的时候，自己对自己轻轻弯了一下嘴角的笑。那一下笑，是她自己给自己的反馈。那个晚上她没有写出什么伟大的作品，她只是发现了一件事：她的那个能判定的内部尺度，好像还没有完全消失。它只是太长时间没有被叫醒，以至于动作生疏得像个太久没用的关节，第一下弯下去时卡住了，但第二下，就松了一点。

但必须指出林的叙事的边界。这是一个类型的凝缩，不是每一个真实个体的宿命。我们需要诚实地面对一个反例：确实有这样一些人，他们在高度执行场的压力下，不仅没有被掏空，反而淬炼出了极其强大的自导能力。这种现象如何被本文的理论所容纳？

答案是：这恰恰印证了空心执行者不是一个“人格诊断”，而是一种结构—状态关系。那些在执行场中淬炼出强大自导能力的人，往往具备以下条件中的一项或多项：他们在课堂之外拥有一个未被执行场所封堵的“第二现场”——一个带他们做田野调查的父亲、一个允许他们胡乱拆装机械的工作室、一个默许他们在课本空白处画满涂鸦的教师；或者他们本身的内部倾向强度足够大，大到执行场的压力非但没有压垮它，反而激发了以对抗方式维持它的动能——你的每一声“不规范”，我都听见了，但我偏要试试另一条路。这些人不是在执行场内部被塑造的，而是在执行场的夹缝中、以对抗或回避的方式保留了自己发生现场的人。他们的存在不是对本文判断的否定，而是对本文诊断的锐化：执行场之所以是问题，不是因为它把每个人都变成了空心执行者——它做不到，个体内部倾向和偶然条件的差异永远会生产例外——而是因为它在统计学意义上，系统性地拆除了让自导式发生得以大规模出现的结构条件，使得这种学习形态从一种常态变成了少数幸运者的特权或少数顽固者的侥幸。

七、反驳与回应：如果规范本身就是脚手架呢

至此，本文的核心论证已呈现完毕。一个有野心的论证，必须主动请出最有力的反对意见，并正面应战。

这个最有力的反驳可以用一句话概括：**你所说的自导式发生，难道不是恰恰依赖于那些你批判的外部规范才能得以可能吗？**一个没练过音阶的孩子无法即兴演奏，一个没背过单词的人无法自由阅读，一个没经历过枯燥临摹的习画者无法发展出自己的风格。规范、标准、纪律，不是自导式发生的敌人——它们是它的脚手架。没有脚手架，楼本身根本建不起来。你把外部目标、标准路径刻画成窃取导航权的短路机制，是不是把敌人搞错了？真正的问题可能不是它们在场，而是它们被用得不够好。但这个反驳继续延伸，会逼出一个更锋利的问题：你怎么区分“规范在搭建脚手架”和“规范在窃取导航权”？当一个学习者从内部认领了一个外部目标，甚至真心认为“这就是我想要的”，你怎么能说他不是自导的？僭夺常常不以强迫的面目出现，而以认同的面目完成。

本文对这个反驳的回应，不是退回到“外部规范有害”的立场上，而是建立一个更精细的辨别判准。本文批评的靶子从来不是外部规范、标准或目标的在场本身，而是它们是否在起点处就**替换**了学习者自己的内部倾向、路径生成和判定过程。这个区分的操作化判准，不在外部规范是否在场，而在一个关键过程是否发生：**转化**。

转化是这样一件事：一个学习者面对一个外部的规范或目标——比如音阶练习的指法要求——他不是把它当作行动的终点来执行，而是把它拉入他自己的自导式发生回路，使之成为他达成内部倾向的工具。转化发生的标志，不是当事人能否给出一个“我很自主”的自述，而是他的行为在外部规范暂时缺席时，是否仍然表现出自主的、探索性的延续。一个发生了转化的练琴者，在老师没有布置作业的假期里，会自己去找曲子弹、自己即兴地乱按琴键、自己对着听到的旋律尝试扒谱。这些行为是“非必要”的——它们不对应任何外部考级目标或评分标准。它们表明，练琴这件事的行动核心，已经从外部转移到了内部。另一个同样在练琴、同样声称“热爱”的孩子，考完十级之后再也不碰琴。他的“热爱”并不必然是谎言，但他不是在转化规范——他是被规范替换了导航权而不自知。

这个辨别判准，不依赖对当事人主观声称的采信，而依赖对其行为在外部压力撤除之后的形态观察。它在认识论上是诚实的：它不对“这个人内心真实的想法到底是什么”做不可验证的猜测，而是对“他的行为在自由场域中如何自我组织”做可观察的判断。

但必须诚实地标明这个判准的认识论限度。我们承认：即使采用了这个判准，我们仍然无法在横截面的单个行为上精确区分“自发的延续”与“内化标准的高效执行”。一个在自由写作时间写出了一篇“看起来很有想法”的文章的学生，可能真的是被自己的内部倾向导航到了那里，也可能只是更深地内化了某种关于“好文章”的外部标准——他写的东西仍然在迎合一种想象中的外部眼光。这个判准不能在一篇单独的作品里完成区分，因为转化不是一个可以被一次性判定的事件。它是一个历时性的过程，需要在更长的时间尺度上被持续观察。一个人写的第一篇“自由作文”可能在表演自由，第十篇时可能开始有了一点自己的声音，第三十篇时他已经忘了表演这回事。判准的有效性不在横截面的单个行为上，而在纵向的行为模式演变趋势上——自导式发生的行为序列是发散的、不断产生新差异的；深度内化的执行行为序列是收敛的，在效率上不断优化但方向在早期就已经锁定。这个区分需要时间才能被看清。本文并不宣称自己拥有一个即时的鉴别工具；本文只愿意提供一个在时间中被证实的追踪线索。

在持续的压力场中——大多数真实的教育现场，外部压力从不完全撤除——我们仍然可以识别转化的局部征兆，而不必等待一个理想的自由场域。以下行为征兆，可视为转化正在发生的局部信号：第一，对给定框架的改写——学生不是拒绝框架，而是在使用框架时做了框架未曾要求的改动，比如用非标准解法完成一道题，不是因为“不会标准解法”，而是“想试试另一

种”；第二，非功利性的偏题探索——学生在完成被布置的任务的过程中，自发地产生了一个任务本身不需要的追问，并且花时间去追了，尽管他知道这个追问“不考”；第三，在被给予肯定的外部反馈后，他仍然在私下里对那个“被肯定”的成果做了修改——不是为了更高的分数，而是他自己觉得“还有一个地方可以再试试”。这些局部行为本身不构成自导式发生的完整证据，但它们是“导航仪未被完全卸下”的可靠指标。一套外部规范如果能在它的缝隙里容忍甚至鼓励这类行为的出现，它就在扮演脚手架而非短路器的角色。

根据这个判准，我们可以进一步建构一套分析“给定学习”困境的可操作的最小框架。这套框架由四个追问组成，任何教育实践——从一个课堂设计到一整套学校制度——都可以被这四个追问所检验。

追问一：导航权有没有被至少在某个时刻归还？ 在这个学习环节中，学生有没有机会去辨认他自己的内部倾向？有没有至少一个时刻，方向是由他自己内部的那个“我觉得这个有意思”来决定的，而不是由外部的教学目标来给定的？一个具体的教学场景可以展现这一追问的决断力。一个孩子指着灯泡说：“老师，这个钨丝像冬天枯掉的树枝。”而此刻教学目标是“了解钨丝的物理特性”。老师怎么办？把这句话当作一句偏离目标的闲话忽略掉？还是把它当作一个可以被纳入教学的生成点——先让学生描述“枯树枝”是什么样的，再引回钨丝的物理特性（它为什么需要这样的形状），让两种话语在一个更高的理解层面上汇合？这是导航权归还与否的具体战场。

追问二：踩路权有没有被保留？ 他有没有机会在给定的目标框架内，自己决定达到目标的路径？有没有至少一段路程，是自己在摸索中踩出来的，而不是沿着既定的标准步骤走完的？

追问三：判定权有没有被邀请入场？ 他在这个学习过程中，有没有使用过自己的内部体验来做判断？有没有至少那么一次，他依据的不是分数或教师的评语，而是他自己在做的过程中感受到的“通了”或“还没通”？

追问四：转化有没有发生？ 在外部规范短暂撤除的间隙里，他的行为是否出现自导式发生的延续——自己去找课外材料看、自己去改一个题做着玩、自己在没有要求的情况下写点什么东西？这些“非必要”行为，是转化已经发生的症状，也是导航仪没有被短路掉的最直接证据。

这四问不是一套乌托邦式的“完全解放学习”的行动纲领。它是一套在既定制度环境中、在微观的互动现场可以被实践的诊断工具。它不要求废除考纲、取消考试、解散学校。它只要求在每一个具体的教学决策中，教育者——教师、家长、课程设计者——多问一句：我此刻给出的外部目标、标准路径和统一评价，是在搭建脚手架，还是在窃取导航权？是否有可能，在不牺牲必要的知识传递效率的前提下，为学习者自己的倾向、路径和判断，保留一块不被外部给定所完全覆盖的现场？

八、结语：制度的政治后果，与可以被证伪的判断

本文的核心论证可以凝缩为以下几个步骤。第一，制度化教育对学习造成的根本损伤，不是压迫了学习者的自主性，而是用一种更隐蔽、更难被识别为伤害的方式，大面积地拆除了自导式发生这一学习形态的支撑条件。自导式发生不是“学习本来的样子”，而是在不被“给定”完全捕获的特定条件下能够被发生出来的一种学习形态。本文命名了这一形态，完成了它与邻近概念和生成认知理论的不可还原区分。第二，条件拆除的具体机制，是三条精确的短路——目标短路截断了导航权的行使空间，路径短路截断了踩路权的生成过程，反馈短路截断了判定权的内部回路。这三条短路不是教育制度的一次偶然失误，而是它在工业化劳动力需求、社会筛选的形式公平需求和现代国家治理术的可审计性需求三重历史压力下，被逼出的一个结算。第三，区分“脚手架搭建”与“导航权窃取”的操作化判准，是转化是否发生——它可以被经验观察所追踪，判准不是当事人自己的主观声称，而是其行为在外部目标撤除的间隙中的自发延续，以及其行为序列在长期趋势中是发散的还是收敛的。第四，任何教育实践，都可以用四问框架来检验其微观运作的实质。

这套判断的边界是清晰的。本文的解剖停留在学习的微观发生结构上，对宏观层面的社会力量——文凭焦虑、阶层流动、劳动力市场结构——如何自上而下地喂养和固化了执行场统治，本文做了历史发生学的交代，但未充分展开其当代运作的完整机制。这是一个同样紧迫、但需要另文承当的重要课题。本文没有处理教育的集体性与学习的个体性之间的结构性张力：大班额教学在技术操作上天然倾向于以统一标准替代个别判断，这使得自导式发生的微观保留面临着真实而非仅仅观念性的约束。本文也没有展开对不同教育阶段保留自导式发生的具体操作方案的整理和评估——从某些幼儿教育实践中不为儿童游戏预设目标的观察者角色，到某些中学写作课程中每周一的不设评分标准的自由写作时间，再到某些大学导师指导研究生时“你自己先想清楚再找我讨论”的刻意等待——这些方案的分类、效果追踪和推广条件，同样需要另文承当。

但本文不允许自己停留在一个温和的总结上。如果本文的判断为真，它有一个无法回避的政治推论：**当前全球几乎所有基于“素养”和“能力”的教育改革，不过是在同一条轨道上加速。**它们把“给定”的内容升级为更复杂、更“高阶”的给定任务——从“记住公式”到“运用公式解决真实问题”，从“背诵史实”到“像历史学家一样思考”——但“给定”这个动作本身从未被触及。学习者的任务仍然是执行一个由外部权威预设的认知轨迹，只是这个轨迹变得更精致、更开放、更“像真的”。如果本文的判断成立，那么这些改革不是在治本，而是在把执行场伪装成发生现场——它给了学习者更多在给定框架内自主探索的自由，却没有还给他们决定“什么值得探索”的权力。真正的改革，不是重新设计“给定”的配方，而是要在制度层面为**“非给定”的正性价值**留出结构性空间：在考试不考的地方，承认学习仍然在发生；在标准答案覆盖不到的地带，为学习者的内部判定保留制度化的合法性。这不是在呼吁取消所有外部标准和评价——那是乌托邦——而是在呼吁一种制度性的自我限度：知道自己的给定不是学习的全部，并为给定之外的缝隙留下不被挤压的生存空间。

最后，也是本文最重要的一笔：这套判断如何可能被证明是错的？本文愿意诚实地给出一个证伪条件。

如果我们持续观察一群学习者——在他们被给予了充分的时间和不受评判的安全空间，在他们不被外部标准打断、不被统一评价吓退、不被“给定目标”抢跑导航权的条件下——而他们在这种长时段的、不被干涉的自由中，并没有表现出任何自导式发生的行为：没有自己生成一个探究方向，没有踩出任何一条属于自己的路径，没有在摸索中长出任何一个内部的判定尺度；相反，他们表现出的只有涣散、无所适从和日渐加深的虚无。如果这种现象在足够多、足够多样的样本中被反复观察到，那么本文的核心判断——自导式发生是一种在不被“给定”完全捕获的特定条件下能够被发生出来的学习形态，制度化教育大面积拆除了这些条件，从而制造了学习痛苦的根本病灶——就必须被废弃。因为那将意味着，自导式发生并不是一种被条件所支撑的形态，而是一种偶然出现的、极其脆弱的例外；或者它需要比本文预设的更精密的外部引导才能被点燃，而不能像本文所暗示的这样，在给到不被干涉的时间与空间之后，就能自行找到生路。

但在那一天到来之前——在那个蹲在花坛边看蜗牛的孩子身上，在那个在草稿纸上画笑脸的女生身上，在那个深夜站在窗前难过得说不出原因的林身上，在那个在键盘上敲下“好像枕头在听我睡觉”然后自己轻轻笑了一下的瞬间——我仍然把判断押在本文这一边。

本文不把出路说成某种浪漫的、回到前制度化乐园的逆行。自导式发生从来不需要一个完美的、彻底自由的乌托邦才能运行。它只需要在每周三十节课的夹缝里，有一节课允许学生自己改一道题做着玩；在几百篇范文的轰炸中，有一次作业不设评分标准；在无数声“你应该”的包围里，有一个人愿意安静地等他说完那句磕磕巴巴的“我觉得……”之后，认真地追问一句“有意思，然后呢”。那些缝隙不在别处，就在每一个教师、每一个家长、每一个学习者自己，在每一次具体的互动现场里，在“给定”的习惯性冲动涌上来、即将覆盖一切的那个瞬间，被那个停下来问自己一句“我在搭建脚手架，还是在窃取导航权”的人所守住的那一刻里发生。

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. Chandler Publishing.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist America. Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety. Jossey-Bass.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

Foucault, M. (1975). Discipline and punish. Gallimard.

Holt, J. (1964). How children fail. Pitman.

Jackson, P. W. (1968). Life in classrooms. Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.

Pope, D. C. (2001). Doing school. Yale University Press.

Riesman, D. (1950). The lonely crowd. Yale University Press.

Sacks, O. (1995). An anthropologist on Mars. Knopf.

Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness. W. H. Freeman.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). A dynamic systems approach to the development of cognition and action. MIT Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). The embodied mind: Cognitive science and human experience. MIT Press.

Willis, P. (1977). Learning to labour. Saxon House.

Winnicott, D. W. (1965). The maturational processes and the facilitating environment. International Universities Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. Theory into Practice, 41(2), 64-70.