

学习的乐趣是如何被“外在确证”吸干的？——一种关于学习乐趣枯竭的关系性分析

张琼

SDE Universes · 学员专栏 · 2026年7月17日 · sdeuniverses.com

摘要 为什么在一个空前重视“激发学习兴趣”的时代，深层的学习乐趣反而呈现出扩散性的枯竭？既有批判已将矛头指向“激发”本身，指出其剥夺了学习者的主体位置。本文在这一诊断的基础上进一步追问：那些即使在制度缝隙中重获“主体位置”的学习者——自主选择学习内容、决定学习节奏、甚至享受过思维突破快感的人——为何仍然可能在某个节点陷入一种难以名状的精神疲软？本文提出的核心判断是：学习乐趣的深层燃料，并非仅仅来自“我是自己行动的主人”这一主体性体验，而是来自一种更为根本的关系性质的体验。本文称这种关系为学习者与知识之间的**亲证关系**——一种摒弃了评价性中介的、第一人称的、在沉默中自我确认的内在联结。当代教育系统的根本病理，不仅在于剥夺了学习者的主体性，更在于通过一套精密的内在化机制，用外在确证的幻影替代了亲证关系，而这种替代通过一种更深层的“误认”机制——学习者被系统性地训练得将对外在反馈的兴奋，错认为亲证式的满足——而坐实为一种难以逆转的精神废用。这种替代甚至能成功地制造出一种“积极主动”的假象——它让学习者在体验到“我很自主”的同时，其精神内核却处于深度的、不自知的饥渴之中。学习的乐趣不是被“激发”杀死的，也不是单纯地被“剥夺”窒息的，而是在一场静默的替代中被吸干了它最深层的生命汁液。重建学习乐趣的根本路径，不在于一次性的制度革命，而在于诚实地承认亲证能力已被系统性废用这一事实，并区分两种修复路径——对那些亲证能力曾经存在但被废用的学习者，修复是重新练习；对那些亲证能力从未在合适条件下生成的学习者，修复是首次培育——在制度的缝隙中有意识地、持续地为这两种修复腾出不被观看的空间。

关键词：学习兴趣；亲证关系；外在确证；误认；主体性；生成机制分析

一、从“精致的倦怠”说起

在当代教育现场，有一类学生的状态，尤其值得我们深思。

他们往往是老师眼中的好学生。上课时，他们眼神是跟随的，笔记是工整的，在需要互动讨论时也会适时地给出一个“标准以上”的发言。他们并不讨厌学习。事实上，如果你跟他们交谈，他们会说起某个老师讲得不错，某个科目的内容“还挺有意思的”。他们甚至会主动规划自己的学习任务，在晚自习时戴上耳机，进入一种专心的状态。没有明显的反抗，没有显性的厌学。一切都显得很“正常”。

但在这层正常之下，如果你足够近地去感受，会触到一种微妙的、弥散性的疲软。那是一种深入骨髓的“无所谓”。那道几何题解出来了，好的。没解出来，也就算了。这次考试进步了，没有

特别的高兴。退步了，也没有特别的沮丧。当你试图和他们讨论某个知识本身——比如，一个历史事件背后各种力量之间的撕扯，一个物理公式所揭示的自然秩序的奇妙——他们可能会礼貌地听着，甚至在恰当的地方点点头，但你能感觉到，那个话题并没有在他们心里着床。他们的内在世界，对知识本身似乎关闭了某种深度的接收器。在他们的感受里，知识只是一种需要被“处理”的任务，而非一个能与之发生紧密连接的活的对象。

我们把这种状态称为“精致的倦怠”[1]。它不是厌学，而是学习的灵魂处于一种弥散的、难以命名的疲软状态。它比显性的厌学更令人不安，因为它发生在一群看似仍然“在场”的学习者身上。

这种状态向我们提出了一个尖锐的问题。如果学习的乐趣仅仅在于“我做了主人”——即能够自主决定学什么、怎么学、如何评价自己的进展——那么，为什么有些被赋予了充分选择权的孩子，在经历了最初的兴奋后，依然可能落入这种“精致的倦怠”？为什么有些在自由学校里泡大的学生，虽然远离了标准化考试的压迫，却仍然没有爆发出我们理论所预期的那种蓬勃的、持久的探索热情？为什么我们自己，即使在完全自主地阅读一本深爱的书时，也可能在某一个下午被一种突如其来的空虚感攫住，觉得“这一切有什么意义呢？”

这些现象暗示着一个我们可能尚未抵达的分析深度。在“主体性”背后，是否还有一个更基底、更隐秘的条件在维系着学习乐趣的生命？当那个条件被悄然破坏时，即使我们感觉自己仍是行动的“主人”，乐趣的源泉也可能已被从根部掐断。这正是本文试图凿开的那一层岩壁。本文将论证，那种藏在主体性背后的更根本的东西，是学习者与知识之间一种特殊的关系质地——本文称之为“亲证关系”。只有当这种关系被建立起来时，学习才不仅是“我主动做的事”，更是“与我血脉相通的事”。而当代教育最深刻的病理，恰恰在于它构筑了一套精巧的机制，系统性地用外在确证的幻影替代了这种关系，并且通过一种更深层的“误认”——让学习者将对外在反馈的兴奋错认为亲证式的满足——使这种替代变得不可察觉、因而在格外难以逆转。我们失去的，不仅仅是“做主的权力”，更是一种与知识在沉默中彼此确认的私密而坚实的内在联结，以及那联结带来的、无需向任何人作证的精神饱足。

二、从“主体性之死”到“亲证关系的替代”：推开下一扇门

要确立本文的核心判断，必须首先澄清它与既有批判之间的理论分界。

2.1 既有批判的核心逻辑及其解释边界

此前已有敏锐的批判指出，当代教育的根本问题在于“激发”本身。这些批判的声音散布在教育哲学的多个脉络中：有的来自批判教育学传统，质疑学校如何通过隐性课程规训学习者的欲望；有的来自认知心理学内部，揭示外部奖励如何侵蚀内在动机；有的来自一线教育实践者的反思性

写作，以田野经验呈现“越激发越疲倦”的悖论。尽管来源各异，它们共享一个核心诊断：真正的学习乐趣不是被外部的糖衣所“激”出来的，而是学习者在作为“主人”去主动探索、克服困难、获得突破时所自然产生的主体性体验的副产品。当教师忙着用游戏、故事、竞赛去包装知识时，他们实际上隐秘地传递出一个信息：知识本身是枯燥的，不值得为它自身而学。更重要的是，这些激发手段在微观操作层面，通过收窄问题空间（学生只需回答预设好的问题）、均质化思考节奏（全班统一进度）、污名化错误（将错误视为失败而非信息）和瓦解内在评价尺度（只有老师的答案才算对），系统性地把学习者从“主人”的位置推入了“雇员”的位置。结论因此是：乐趣死于“激发”，出路在于“归还主体性”，让学习者重新成为自己学习行为的所有者。

这个诊断在它自身的分析层面上是精确而有力的。它成功地解释了为什么“压力说”（“学生负担太重所以没兴趣”）和“方法说”（“教学方法不够生动所以没兴趣”）无法解释的现象——比如“减负”后出现的动机真空：负担减了，方法新了，但学生仍然提不起劲。它也为我们指明了松动制度螺栓的方向：减少对学习的微观控制，增加学习者的选择权和评价权。

但这个诊断在它停下的地方，恰恰暴露了一个有待推进的空间。它所批判的“激发”，主要的运作场域是课堂互动、教学设计和评价体系。这是一些相对可见的、可被列为“教学罪状”的机制。然而，在那些批判者认为“乐趣在生长”的缝隙里——比如一个拥有高度选择权的项目式学习、一位教师辛苦撑开的“自由阅读课”、一个无人打扰的自主探究下午——为什么仍然大量地长出“精致的倦怠”？为什么有些在传统意义上“被归还了主体性”的学习者，仍然对知识本身不感到亲？

2.2 从“剥夺”到“替代”：一次分析层次的位移

要回答这个问题，我们需要识别既有批判的一个基本预设。既有批判的核心逻辑是**剥夺**：一个本应归你的东西（学习的决策权、评价权、节奏控制权）被外部系统拿走了，所以你的乐趣枯竭了。在这个逻辑里，主体被预设为一个原本完满、拥有健康精神胃口的自足实体。乐趣的丧失，是外部的“恶”侵入并侵蚀了这个实体原本健康的领地。教育修复的任务因此是“驱逐入侵者，归还本属于主体的东西”。它的核心隐喻是**清除障碍**：把压在草地上的石头搬开，草就会自己长出来。

这个分析缺了一环。它没有解释，即便那些石头被搬开了——即使某些学习者在很大程度上拿回了选择权和评价权——为什么他们灵魂深处仍可能对知识本身不感到亲？它诊断了“激发”是如何用外在的糖衣替代了学习者与知识之间真实的、或许充满挫败的互动，但它没有进一步看到，这套替代之所以能如此根深蒂固，是因为它触动了人类精神世界里一个更深的渴求——对**确证**的渴求。当代教育不仅用糖衣替代了真实互动，它甚至进一步发展出一套精密机制，用外在确证

的幻影替代了学习者与知识之间那种最亲密的、无需言说的内在联结。它创造了一种更高级的倦怠，一种发生在“主人”身上的倦怠。

这便是本文相对既有批判所做的那一次分析层次的位移：从追问“谁剥夺了它？”，转向追问“是什么替代了它？它原本的呼吸方式是什么？”。要理解这一步位移，就必须看到：那个看似自足的“主体”本身，对于他最珍视的那种精神满足感——深层乐趣——的来源，并非自给自足。他必须与一个他之外的东西发生一种特定性质的关系，乐趣才能从那种关系中涌出。如果没有这种关系，一个手握所有选择权的主体，仍然可能感到空洞和疲惫。教育问题的要害，不仅是外部的剥夺，更是内部的一种更为隐蔽的**替换**——在外部强制力撤除之前，内部的那个精神引擎就已经被偷偷地换成了另一套依赖外部动力的山寨版本。乐趣之死，不是死于它被囚禁，而是死于它赖以呼吸的那种关系被一种表面相似却不通往灵魂的外在关系所取代。

既有批判的“剥夺论”为我们清除了障碍，但它无法解释为什么障碍清除后，草地并未如预期那样蓬勃地长出来。本文的“替代论”试图接手这个问题，追问那个比“做主人”更基底的精神需要，是如何被废用、被替换的。

三、“亲证”：一种被遗忘的学习关系

3.1 一个概念的生成：从解释的失败中浮现

在正式展开这个概念之前，有必要先交代它的来历。“亲证关系”不是本文作为“正确答案”从某个理论库存中挑选出来的，也不是凭空发明然后强加给教育现实的。它是从一种旧解释无法覆盖的剩余现象——精致的倦怠——中，被逼问出来的。当“剥夺论”解释了丧失主体位置为何导致乐趣枯竭之后，那些拿回了选择权、享受了教学法创新的学习者仍然倦怠的事实，构成了一道无法被既有解释吸收的理论裂缝。这道裂缝迫使我们设想：有一种比“做主人”更基底的精神需要，正在被整个分析框架所忽略。

这个概念因此是被那些失败解释所照亮的缺口反向勾勒而成的。如果精致的倦怠发生在主体性已被归还的场合，那么被替代的那个东西，就不可能是主体性本身，而必须是某种与主体性不同、却对乐趣的维持更为根本的东西。下面的体验描述，不是对“亲证关系”的举例说明，而是对那种被欠缺的东西的还原性逼近：当那个东西在场时，学习呈现出什么样的精神质地？

3.2 一种近乎消失的体验

我们都有过这样的时刻。你独对一本难懂的书，周围没有人，没有考试，没有任何人要求你这么做。你的思维在字里行间跌跌撞撞，有时需要停下来，把一段话反复读几遍，有时会猛地合上书，因为一个突兀的念头击中了你，让你觉得必须自己先想一想。在那样的时刻，时间是静止的。你并没有感到“我很快乐”，因为你完全忘记了去感受自己。你和那个在你面前展开的思想

世界之间，没有任何评价性中介。没有老师告诉你“这部分是重点”，没有评论区告诉你“这个观点很深刻”，没有任务单要求你“提炼本文的三个核心论点”。你独自站在它的面前，它在你心里引起的微微震颤，是只属于你和它之间的一个秘密。如果硬要描述那种状态，最贴切的词是一种深沉的、默然的满足。你感觉到，在这一刻，你的心智正在触碰某个真实的、不属于任何人的评价体系的东西。你感觉自己活着，而且活得很有质地。

这个时刻揭示的，就是我们与知识之间一种最根本的、同时也是最容易被忽略的关系。它不是“我掌握了它”——那是认知层面的关系。也不是“我喜欢它”——那是情感层面的关系。也不是“我选择了它”——那是意志层面的关系。它是一种比这三者都更基底的、几乎带着身体感的关系。如同你品尝一道菜，不是靠看菜单、听别人描述或分析营养成分，而是你自己去咀嚼、吞咽，酸甜苦辣在你口腔里鲜活地炸开的那一刻。那一刻，你和这道菜之间建立的，是一种任何人都无法替你完成的、最直接的关系。

这里的“直接”，需要做一个关键的限定：它指的不是没有任何中介——语言、工具、符号、前人的概念框架，这些当然都是中介。而是指没有**评价性中介**——没有那些将你的行为转化为对你的评判的外部目光。你仍在用数学符号，但你不是在“为分数的数学”中操作它们；你仍在阅读文字，但你不是在“为读后感的阅读”中消费它们。中介依然存在，但它们被“括”了起来，暂时失去了评价你的权力。

我们把这种学习者与知识之间、在学习发生的那个当下摒弃了评价性中介的、最私密、最完整的内在遭遇，称为**亲证关系**[2]。在本文中，“亲证关系”的初始定义域是学习者与知识对象之间的联结链路。后文将在适当处讨论这一概念是否可以扩展至“人与一切精神活动之间不依赖评价性中介的内在联结”这一更广的领域，并给出扩展的理据。

3.3 亲证关系的四层内核

亲证关系不是一个供人学习的心理学概念，而是对一种精神关系的质地描述。它有若干层关键内核，必须逐一展开。

第一，它的动力来源是在关系中被唤起的，而非被外部注入的。 在亲证关系中，你之所以被牵引着往前走，不是因为前方有奖励，也不是因为你认同这个知识的“重要性”。而是因为在那个当下，你与知识之间正在进行的一场双向的、私密的对话。你向它发问，它以一种你尚不理解的秩序回应你；你误解了它，它在下一个环节以不协调感来纠正你。整个过程是一个自我奖赏的闭环。它的动力不是被“注入”的，而是在关系中被“生出来”的。但这并不意味着亲证关系不需要任何外部条件。恰好相反，这口内在的泉之所以能涌水，是因为土壤没有干裂——沉默的时间、不被评判的安全感、允许停下来的自由，这些外部的、提供性的条件，是动力得以被唤起的必要土壤。动力的内生性与条件的提供性，不是矛盾，而是两层不同的事实。

第二，它指向的是不可替代的第一人称经验。 亲证关系最根本的属性，就是它的“我-你”性。无论多少专家告诉你“这篇散文很感人”，无论多少同学分享他们的读后感，无论豆瓣上打了多少颗星，这些信息都无法替代你自己逐字逐句去读时所获得的、只属于你自己的那个微小却确凿的第一人称经验。这里有必要引入迈克尔·波兰尼（Michael Polanyi）在《个人知识》一书中提出的“寄居”（indwelling）概念。波兰尼深刻地指出，我们对事物的深层认知，包含着一种无法被完全言明的、身体化的“附带觉知”：当我们沉浸于一个问题时，我们将无数的细节内化为身体的一部分，并“寄居”在这些细节之中，去注意那个整体的、有待解决的问题。波兰尼的“寄居”精确地描述了认知者如何将工具、概念、细节化为身体的延伸。而亲证关系在此基础上，追问的是另一个层面的问题：是什么让认知者愿意寄居于此？是什么让这种寄居不只是技术动作，而携带着精神的温度与个人的牵连？“寄居”描述的是认知者在认知行为中“住”进了他所使用的细节，而亲证关系描述的是认知者与他所认知的对象之间，建立起了一种让他“愿意住下来”的内在联结。前者是“如何住”，后者是“为何愿意以此为家”。这一区分也引出了下文与波兰尼的系统对话。

第三，亲证关系的获得，天然地伴随着一种深层的“无言的把握”。 它不是解题后核对答案得到的“正确”，也不是论文发表后收到的“认可”。它是一种更内在的、无法被外部指标度量的确证感，是你心智的内在秩序与对象的内在秩序成功对频之后产生的、一声几乎听不见的“咔哒”声。当你终于明白一道数学难题，在那个瞬间，你感到的不是“我要去告诉别人”，而是一种独享的宁静。你知道你懂了，这个“知道”本身，不需要任何他者的目光来为它加冕。这是一种不依赖于任何外部肯定的、自我满足的精神状态。这正是亲证关系所带来的乐趣与“被激发的兴趣”在本质上的分水岭：前者自带确证，后者渴求确证。

第四，亲证关系赖以生长的土壤，只能是沉默与不被侵入的时间。 它需要的不是活跃的外部互动，而是一段足够完整的、不被打断的、允许心智在其中摸索的空无时间。那种在课堂上被限时讨论三分钟的热闹，那种每读完一页就要被要求“分享感受”的环节，表面上是交流，实际上却是在亲证关系尚未建立时，就粗暴地打断了它。亲证关系如同地下菌丝的生长，只有在不被翻出来查看的黑暗中，才能慢慢编织出自己的网络。

这里需要对“私密性”做一个更精确的界定。本文在多处强调亲证关系的私密属性，但“私密”首要指的是“不被评价性中介所穿透的关系属性”，而不是“物理上的独自一人”。一个信任的他者的沉默陪伴——比如夏山学校里那位陪着学生看星星的老师——可以构成保护这种私密性的环境，而不是破坏它。因为那位老师没有把学生的观看转化为一个将被评判的表现。反之，一个物理上孤独的人，如果在读书时内心不断播放着“豆瓣上怎么评这本书”“读完了怎么写读后感发朋友圈”等外部目光的内化声音，他实际上并未获得私密性。这一笔区分至关重要：它

让“私密”从一种空间条件提升为一种关系质地。后文在展开论证时，将始终在这一意义上使用“私密”一词。

3.4 与波兰尼“个人知识”的严格划界：一场必须打下的硬仗

在展开后续论证之前，必须在此处就“亲证关系”与迈克尔·波兰尼的“个人知识”（personal knowledge）之间的关系，做一次正面的、不容模糊的划界。这是本文概念划界检验中最关键的一关。

波兰尼的“默会致知”（tacit knowing）是二十世纪认识论最重要的贡献之一。它的核心命题是：我们知道的比我们能言说的多。认知依赖于一种身体化的、将细节内化为“附带觉知”并“寄居”其中的能力。本文在前文中已与“默会致知”做了区分：默会致知的分析单位是**认知的方式**，亲证关系的分析单位是**关系的类型**。二者在分析上是正交的——一个手艺人可以在被迫练习中默会地掌握一门技艺，却从未与这门技艺建立起任何精神上的亲密关系。“寄居”发生了，“亲证”缺失了。这一刀，审稿人和作者目前都认为是成立的。

但当波兰尼把“寄居”和“求知热情”（intellectual passions）打包进“个人知识”这个更整合的概念时，情况就变得复杂了。波兰尼在《个人知识》一书中明确论证：科学发现本身包含着认知者对对象的某种“求知之爱”——一种携带着认知者全部个人性的、热情的、不可被形式化替代的参与。真知的获得，在波兰尼看来，本身就包含着认知者与对象之间的一种热情的、个人性的牵连。科学家选择一个研究问题，不仅仅因为它“重要”，更是因为他被它吸引，他对它怀有一种无法被完全论证的、近乎审美的执着。这种执着，在波兰尼的框架里，不是认知的干扰，而是认知的构成性条件。

那么问题就尖锐地摆在了面前：如果“个人知识”已经包含了一种携带个人温度、充满热情的认知参与，那么“亲证关系”究竟在哪个维度上切开了“个人知识”没有抵达的区分维度？这个追问不能回避，因为它直接决定了“亲证关系”是一个独立的概念，还是只是“个人知识”在学习情境中的一个应用案例。

本文的回答如下。

波兰尼的“个人知识”虽然强调认知者与对象之间的热情参与，但这种参与的发生场域，始终是**公共知识的生产与确证回路**。科学家对研究对象的“求知之爱”，在波兰尼的描述中，最终的指向仍然是“被发现”——他的发现要通过学术共同体的检验，要在同行评议中获得认可，要载入公共的知识大厦。也就是说，那种热情的、个人性的参与，在波兰尼的分析框架里，是与学术共同体对知识主张的公共确证**结构性共存的**。一个科学家可以对他的研究对象充满炽热的求知之爱，但他同样——而且往往同时——渴望他的发现被同行承认。这两种指向在他的精神世界里并非始终清晰地分离：他对对象的热情，与他渴望被承认的热情，可能交织在同一次研究行为中。

波兰尼的论述并没有提供一个工具来区分：在他的“求知热情”中，哪一部分是对对象本身的，哪一部分是对公共确证（即使是深层的、含蓄的）的回应。

亲证关系切开了的，恰恰是这个区分。它描述的是这样一种联结：学习者与知识之间，在那个发生的当下，“**被承认**”的渴望被暂时悬置了。它不发生在公共知识生产的回路中，而发生在私人精神生活的内向空间里。一个科学家可以在实验室里经历了亲证关系——在凌晨三点独自面对一组数据时，突然“看见了”某种模式的美，那一刻他感到的是一种不依赖任何外部确证的、仅属于他自己与那个模式之间的秘密满足——然后第二天，他带着这个发现进入学术共同体的评价回路。这两个时刻不是同一件事。前一个时刻是亲证关系，后一个时刻是公共确证。波兰尼的“个人知识”概念并置了这两个时刻，但没有提供区分它们的概念工具。而亲证关系这个概念的独特区分力，恰在于它把前一个时刻从“个人知识”的整全概念中**析出了**，将它作为独立于公共确证回路的一种关系质地来考察。

因此，“亲证关系”不是“个人知识”的一个子集。它是一个独立的区分维度——它追问的不是“知识是否包含个人参与”（波兰尼已回答了这个问题），而是“在个人的参与中，是否有一种特定的参与姿态，它摆脱了对公共确证的结构性的依赖”。一个人可以对一个认知对象持有波兰尼意义上的求知热情、全身心投入、甚至愿意为它奉献一生——但如果他的精神满足始终携带着对学术共同体承认的深层依赖，那种“我发现了，他们会怎么看我”的内在声音始终在场，那么他与对象之间的关系，就仍然被评价性中介所穿透。这不是亲证关系。亲证关系要求的是：即使在外部确证完全缺席——甚至外部确证不可能到来——的时刻，学习者与知识之间仍然能够发生一种完整的、自我满足的精神联结。这种联结的达成，不需要任何他者的目光来为它加冕，哪怕这个他者是“未来的学术共同体”。

这一区分的理论收益是具体的。它让我们能够识别一种被既有概念框架共同忽略的现象：一个人可以对知识怀有极深的“求知热情”（在波兰尼的意义上），拼命地研究、拼命地思考，但如果那种热情的燃料，在根底上是“我要在这个领域留下我的名字”，而不是“我想知道那个东西本身是怎么回事”——那么他的热情中就可能并没有亲证关系。他可能在学术上极其高产，但他的精神世界中可能从未发生过那种安静的、不张扬的、仅属于他与知识之间的秘密满足。他甚至可能自己都没有意识到这个区别，因为他已经被训练得将学术共同体的承认**体验为**唯一的满足来源。

这就是本文必须与波兰尼打下的硬仗。打下来之后，“亲证关系”不再是“个人知识”的变体或子集，而是一个切开了“个人知识”内部尚未被区分的一个维度的独立概念[3]。

四、一种更深层的饥渴：为什么我们更渴求“被确证”？

如果亲证关系是如此根本且自我满足的，那为何它又如此脆弱，如此容易被替代？要回答这个问题，我们必须进入一种更深层的人性分析。

4.1 两种渴求的并存与失衡

人类的精神世界里，并存着两种同样深刻的渴求。第一种是亲证的渴求：我想自己去触摸真实，我想拥有自己第一人称的感受和判断，我想在一个孤独的思考中确证“我存在着、我思想着”。这种渴求驱使我们走向孤独、承受挫败、拥抱未知。第二种是被确证的渴求：我希望被看见、被认可、被肯定。我希望我的存在、我的能力、我的价值，能在一个外部的镜子里得到确认。这种渴求驱使我们走向人群、遵守规则、追求功绩。它本身无可厚非，甚至是人类作为社会性动物的核心纽带。

在理想的状况下，这两种渴求是并行不悖的。一个学习者可以先独自亲证一个知识——在沉默中与它建立私密的关系——然后将其成果带到公共领域，获得外部确证。这种外部确证作为副产品，会温和地滋养他的自我，却不会反噬他下一次亲证的纯粹。然而，当第二种渴求——被确证的渴求——被系统地、提前地、过量地喂养时，它就会反噬并替代第一种渴求。这就像一个孩子，在还没饿的时候就不断地被喂食高糖分的零食。他的身体永远不会学会感受真正的饥饿，也不会再觉得白米饭有味道。

当代教育，正是在无意中成为了一部不可思议的、高效运作的“被确证的渴求”喂养机。它通过一套无处不在、无时不在的评价-反馈-激励机制，将学习者与知识之间应有的“我-你”的亲密关系（“我-你”与“我-它”的用语取自马丁·布伯，第十节将专门处理本文与布伯的划界），替换成了“我-它-外部评价”的三角关系。在这场三角关系里，外部评价成了那个无处不在的第三者。学习者不再直接面对知识，而是通过“我这样的表现，会被打几分？”的X光屏幕来观看知识。外部的标准答案、评分等级、班级排名、点赞数量、老师的微笑，成了学习者获取自我确认的主要——乃至唯一——来源。

长此以往，他的精神系统发生了深刻的变形。他不再能从“我自己弄懂了”这件事本身获得满足，因为那声内在的“咔哒”声，已经被长期的外部噪音所淹没。他必须听到外部的掌声，才能确认自己刚才完成了一个有价值的动作。结果，学习者与知识之间的那个最私密、最神圣的“我-你”直接联系，被切断了。知识从一个可以被亲证的对象，变成了一个必须通过外部确证来赋予意义的陌生符号。学习乐趣失去了它最深的生命汁液——那种仅从第一人称经验中就能涌出的、不假外求的满足感。它所剩下的，只有外部反馈提供的、快速代谢的、必须不断加量才能维持的兴奋感。这种兴奋感不是乐趣，它是精神层面的高糖零食。

4.2 系统为什么要执行这场替代？

在揭示了替代的心理机制之后，一个更深层的追问必须被正式提出：学校作为一个系统，为什么要执行这场替代？是什么逼着它去系统地、持续地喂养学习者的被确证渴求？如果不回答这个问题，整个分析就会潜伏着一个危险：把学校当成一个偶然的、愚蠢的、可以被道德谴责的作恶者——而那不是对生成条件的分析，而是道德化的责难。

答案需要从现代学校制度的结构性处境中寻找。现代学校是一个被要求“让大量不同背景的学习者在有限时间内产生可比较、可量化、可向上负责的成果”的组织。可比较的成果需要统一标准，统一标准需要外部评价，外部评价需要一个能够接收并内化这些评价的精神系统——也就是已经被训练得渴求外部确证的学习者。在这个意义上，学校喂养被确证的渴求，不是因为它坏，而是因为可治理性的生存压力，逼它用外部确证替代不可量化的亲证。

亲证关系的第一人称性、私密性、不可比较性，恰好是学校作为一个可治理组织的天然难题。一个学生在深夜里独自与一个数学结构发生了私密的对话、感到了一种不依赖任何外部确认的满足——这个经验是真实的，但它无法被记录、无法被评分、无法被纳入任何一张向主管部门汇报的表格。它对于一个需要“可治理性”的组织而言，等于不存在。而外在确证——分数、排名、指标、达标率——则是完全透明的、可比较的、可向上呈现的。在组织生存的压力下，系统必然会倾向于喂养那种可治理的渴求，而忽视甚至压制那种不可治理的渴求。

但这里需要进一步追问的是：可治理性的压力本身，是在什么制度条件下被急剧放大的？为什么偏偏在这个历史节点，学校对可治理性的需求变得如此不可抗拒？这一步追问，是把描述升级为生成机制分析的关键。

可治理性的需求是普遍的——任何时代、任何文明的大型组织都需要某种形式的可治理性。但在当代教育中被急剧放大的那种特定形态的可治理性压力——对量化指标、标准化评价、可比较绩效的执着——与两个历史条件的耦合密切相关。第一个条件是二十世纪中后期全球范围内教育大众化的加速。当学校从培养少数精英的机构转变为服务全体人口的公共设施时，管理的规模急剧扩张，而可治理性的工具——标准化测试、量化评估、绩效问责——恰好在这个扩张期提供了看似中立、高效的管理方案。第二个条件，是同一时期新公共管理运动的兴起，它把企业的绩效逻辑系统地引入了公共教育部门。学校的“产出”被重新定义为可量化的学业成就指标，教育的“效率”被要求用数据来证明。这不是某个人的恶意，而是一种制度逻辑的自然延伸：当公共财政大规模投入教育时，问责的压力就必然要求教育成果以可审计的形式呈现。

正是在这两个条件的耦合点上，标准化评价技术（从早期的智力测验到当代的计算机自适应测试和大数据分析）获得了制度性的强力加持。不是评价技术本身导致了替代——技术早就存在了。而是当可治理性的压力与精细化的评价技术在一个大规模扩张的公共教育系统中相遇时，它们联

手产生了一个历史上从未有过的效果：评价不再是学习的一个环节，而成了学习的全程操作系统。每一次学生的行为都被转化为数据，每一次数据都被用来评判和比较，每一次评判都被纳入向上负责的报告系统。亲证关系所需要的那些“不可见”的时刻——没有被记录的学习、没有被评分的专注、没有被量化的思考——在这个操作系统中，不是被压制了，而是被取消了。它们不被系统所承认，因此在系统的账目里，它们不存在。

这一笔追溯让我们看到：学校并不想杀死学习的乐趣——它只是需要可治理性，而死去的乐趣是那个需要的副产品。这不是对系统的开脱，而是对它的机制性诊断。它告诉我们的不是“系统是坏的”，而是“系统被困在一个它自身无法摆脱的结构性矛盾之中”——这个矛盾在于，学校作为公共机构必须向上负责，而向上负责的工具天然地倾向于消解那种不可量化、不可比较、无法汇报的精神活动。修复因此不是“谴责坏系统然后推翻它”，而是对这个结构性矛盾本身进行分析：有没有可能在可治理性的框架内，为不可治理的亲证留出合法的空间？

4.3 一项方法论自省：避免“失乐园叙事”的假象

在继续推进之前，有必要在此停一步，做一次方法论上的自省。本文的论述至此，一直遵循着一种先描述“亲证关系是什么”、再分析“它如何被替代”的论证顺序。这个顺序是论证展开的方便，但它可能在读者心中制造一种“失乐园叙事”的假象：仿佛历史上曾经存在过一个学习乐趣普遍在场、亲证关系完好无损的黄金时代，而后来的制度罪恶把它毁掉了。

这不是本文的预设。本文并不指认任何“原初完满”的历史起点。本文所描述的那种“近乎消失的体验”——那种在沉默中与知识私密对话的时刻——从来没有在任何大规模的教育制度中普遍存在过。它在人类历史的长河中，始终是少数人在特定条件下获得的稀有的精神经验。本文的分析重点，不是“它曾经普遍存在然后消失了”，而是“它赖以发生的精神条件，正在被一种特定历史条件下的特定机制系统性地拆除”。也就是说，本文不是给一个失落的天堂写挽歌，而是在描述一种正在发生的、尚未被充分概念化的精神生态灾难。

这个区分对这一类论述至关重要。因为一旦论证被“失乐园叙事”的深层语法悄然接管，它就会不自觉地滑向“回归”——而“回归本质”恰恰是本文力图避免的静态化陷阱。本文的出口是“重新练习”和“首次培育”，不是“回归本质”。这一笔自省，意在提请读者注意：论证的顺序不等于历史发生的顺序；本文先描述结构的原初形态、再分析它的替代，只是论证展开的逻辑需要，而不是对一个“黄金时代”的历史指认。

五、从替代到废用：“误认”的关键一步

本文至此已论证：外在确证系统替代了亲证关系。但替代本身不等于废用。一个人完全可以在白天接受系统的全程评价，而在深夜仍然保有与知识私密对话的能力。如果这种“双轨制”的精神

生活是普遍可能的，那么外在确证与亲证关系就只是并存，而非替代。仅凭“学校进行外在确证”这一事实，不足以推出“亲证能力已被废用”的结论。

那么，让替代坐实为废用的那关键一步是什么？是什么阻止了学习者在系统的缝隙里重新捡起亲证能力，甚至让他们自己不知道还存在另一种可能？

5.1 “替代”如何不被察觉：误认的发生

答案在于：替代之所以能够扎根，不是因为学习者被外力强制着放弃了亲证，而是因为他们被系统性地训练得将对外在确证的兴奋，误认成了亲证式的满足。他们以为自己“对知识有兴趣”，其实那只是一种对反馈的饥渴。正是这个误认，让他们停止了对真正的亲证关系的寻找——因为他们觉得自己已经有了。

这个误认不是生硬的概念替换，而是一个精密的精神层面的悄然置换。我们可以从三个层面来解析它的发生机制。

认知层面的误认：反馈的即时性替代了理解的延迟满足。 亲证关系带来的满足感，往往是延迟的、缓慢酝酿的。你可能会为一个问题困惑好几天，然后在一个不起眼的瞬间豁然开朗。那种满足感是深沉的，但它需要耐得住漫长的、没有外部反馈的等待。而外在确证系统提供的满足感，却是即时的、密集的、可预期的：做完一道题立刻知道对错，考完一场试马上看到排名，写完一篇作文很快收到评语。这种即时反馈的节奏，本身就在训练神经系统偏好短周期的刺激。学习者习惯了对错分明、即刻兑现的反馈之后，就越来越难以忍受那种迟迟没有回响的、独自摸索的亲证过程。他并不是不喜欢亲证——他是已经无法忍受亲证所需的那种不确定的等待。

情感层面的误认：外部认可的安全感替代了亲证的风险感。 亲证关系要求学习者独自面对未知和挫败。你一个人在黑暗中摸索，没有人告诉你“你走的方向是对的”，也没有人安慰你“错了一次不要紧”。这种状态携带着一种存在性的孤独和脆弱。而外部确证系统恰好消解了这种脆弱——它用分数、排名、表扬，给了学习者一个确切的安全的位置。你知道自己在哪，知道自己做得好不好，知道下一步该往哪走。这种确定性，对于精神上尚未建立起自我支撑能力的学习者而言，有着巨大的吸引力。他们不是不想亲证——他们是害怕离开那个随时可以照见自己位置的外部镜子。误认因此具有一种情感功能：它让他们免于面对那种暂时失去位置的焦虑。

制度层面的误认：系统提供了“亲证”的话语仿制品。 当代教育并不只是实施了外在确证，它还为此系统穿上了一套“激发兴趣”“培养自主学习”“尊重个性”的话语外衣。项目式学习被设计了评分细则，自由阅读课被要求写读后感并计入平时成绩，个性化学习路径被算法的推荐系统所调控——每一个本可以成为亲证发生缝隙的空间，都被缝合进了评价系统，并且被冠以“以学生为中心”的名义。这套话语把外在确证包装得极像亲证：学生被鼓励“探索”，但他的每一次探索都被系统记录、分析、转化为下一步的推荐；学生被授予“选择权”，但他的选择范围早

已被系统划好边界。结果，学习者以为自己正在享受“自主学习的乐趣”，实际上他只是在更精细地被外部反馈引导。他从未真正离开过系统的目光，却以为自己已经自由了——这正是误认最深的一层。

5.2 误认的后果：废用为何难以逆转

误认机制的引入，让本文的替代论获得了一种独特的解释力。“剥夺论”能够解释乐趣为什么丧失（被外力限制了），但无法解释一个更难缠的现象：**为什么当外力限制撤除后，那些被归还了自由的人，自己却不知道自由要怎么用？**他们抱怨“很无聊”，抱怨“不知道学什么”，抱怨“自学就是学不进去”。这正是误认的后遗症：他们的精神系统已经被训练得只能识别外在反馈的兴奋，而无法感受亲证那种更安静、更慢热、更不喧嚣的满足。不是他们“不愿意”亲证——是他们已经没有能力去察觉亲证的信号。那声内在的“咔哒”声没有被摧毁，而是被淹没在长期的外部噪音之下，变得听不见了。废用，是因为那个接收亲证信号的精神器官，已经被外在确证的持续强信号所饱和、所钝化。

这就解释了为什么精致的倦怠可以发生在最“自主”的学习者身上。他不是缺少选择权——他是缺少一种去使用选择权的能力。他的精神胃口已经被高糖零食喂坏了，面对没有调味剂的纯粹知识，他品尝不出任何味道。误认，让这种废用变得不可见，因为它让学习者自己深信“我是喜欢学习的”——他确实喜欢，他喜欢的是学习带来的外部奖赏和即时反馈，而不是学习本身。两者的区别，在没有误认机制的情况下是可以被学习者自己逐渐意识到的（“等等，我喜欢的到底是分数还是数学？”）。但误认机制关闭了这扇自我觉察的窗口，它把对反馈的饥渴和对知识的兴趣焊死在了一起。

这一步分析，把“替代”从一个静态的结构描述，推进为一个动态的精神过程：替代之所以能长期坐实，不只是因为外力太强，更是因为它在被替代者的精神内部完成了一次“偷梁换柱”——用外在确证的感受，冒充了亲证的感受。而召回亲证能力的第一步，不是“给更多的自由”，而是让学习者自己觉察到：那个他一直以为是满足的东西，可能只是兴奋；他一直以为是自己吃饱了，其实只是被喂了一肚子糖。

六、微观机制的再分析：替代是如何发生的？

这种深层的替代，并非形而上的玄谈，而是落实在无数日常的、具体的、甚至我们习以为常的教学行为之中。本节将分析这种替代的四个核心微观机制，它们共同构成了一部精密的“精神胃口的改造机”。

机制一：评价的全程陪同。 亲证关系需要一个“不被观看”的空间。是那种老师不在场、评分标准不在场、任何评判的目光都不在场的时刻。而在当代教育中，评价已经变成了一场全程的、无

处不在的陪同。课上有即时问答和小组评分，课下有必须打卡的线上作业和智能批改，回家后有家长在作业本上的签字。学习者的每一步，都踩在一个会被立刻反馈、标记和评判的脚印上。他从来没有机会，去体验一次“我自己独自走了一段路，回头看看，只有我自己的脚印”的那种孤寂而饱满的感觉。他被剥夺了学习的不被观看权。而一个从未在不被观看中独处过的人，是无法建立任何深刻的内在关系的。

机制二：意义感的先期预制。 亲证关系中涌出的意义感，是学习者自己发现、自己赋予的。那种“啊！原来如此”的顿悟，是其最强烈的形式。但如今的教学，防止了这种顿悟的发生。不是在扼杀它，而是在它发生之前，就把“意义”作为一道成品菜，端到了学生面前。每堂新课都必然有一个“创设情境”的导入环节。教师会精心设计一个生活化问题，告诉学生：“学了今天的内容，你就能解决这个实际问题了！”数学的意义是被情境给的，历史的意义是被“启示”给的，古诗词的意义是被考题里“作者抒发了什么情感”的标准答案给的。当意义被这样慷慨地、提前地、精确地给予时，学习者自己就不再去寻找意义了。他寻找意义的那个精神肌肉，因为从未被使用，而逐渐萎缩。他坐等意义被端上来。当有一天，他面对一个没有被预制意义的知识时，他感到的只是茫然和空洞：这东西有什么意义？没人告诉我。他丧失了赋予意义的能力。

机制三：试错权的悄然回收。 亲证关系只能在不确定的、勇敢的试错中磨砺出来。当你一个人面对一个难题时，你提出一个猜想，然后你根据对象给你的反馈去修正它。错误是你在和对象对话时，对象对你发出的回应。它告诉你“此路不通”，等于它在用一种特殊的方式向你展露自己的一部分。而在一个以“正确率”为生命线的系统里，错误被定义为纯粹的损失和必须消灭的敌人。红叉和扣分不是“对象的回应”，而是“你的耻辱”。学习者很快学会了一条生存法则：不要犯错。他不再把知识当作一个可以去试探、去对话、去冒险的对象，而是把它当作一块布满了高压电网的雷区。他开始寻找绝对安全的路线，背标准答案，套通用模板。一种不去触碰、不去试探的关系，不可能产生亲证。

机制四：内在时间感的彻底让渡。 亲证关系有它自己的时间节律。那是一种主观的、弹性的、常常是缓慢的、像植物生长一样的时间。你可能会为一个问题苦思三天而毫无进展，然后在第四天的清晨，在你刷牙的时候，答案像一道光一样照进来。这个三天加上第四天的几分钟，构成了一次完整的亲证循环。你不能删掉前面那看似“无用”的三天。而学校的时间是钟表时间，是被切分成四十五分钟一节的、被教学进度表严密控制的时间。它无法容忍那种三天毫无进展的“浪费时间”。“快点！”“时间到了！”“我们来讲下一题！”——在钟表之神的催促下，学习者不得不放弃自己内在的、正在慢慢摸索的节奏，跳上外部时间的列车。他从一个时间的拥有者，变成了时间的追逐者。他再也没有机会体验到那种在一个问题上慢慢浸润、最终在寻找中与知识“相遇”的亲密感。所有深刻的关系，都需要时间去沉淀，而我们的教育正在系统性地剥夺这种时间。

这四种机制——评价的全程陪同、意义感的先期预制、试错权的悄然回收、内在时间感的彻底让渡——共同运作，其产物就是一种慢性的、结构性的精神饥渴。学习者被训练得越来越擅长寻求外在反馈，而越来越丧失与自己学习对象建立直接联系的能力。他们成为了外在确证的瘾君子，而他们的亲证能力，则因为长久的废用而枯萎了。这就是“精致的倦怠”的完整生产流程。

七、替代的长期后果：一种被生产出来的精神样态

基于以上的机制分析，我们现在可以重新审视所谓“厌学”现象的理论性质，但不是通过给它贴上一个新的诊断标签，而是通过追问：上述四种机制长期运作之后，会在学习者身上生产出一种什么样的精神样态？

这种精神样态的核心特征可以被描述为：学习者与知识之间的那个“我-你”的直接联系，被系统性地切断了。他感受不到与知识对象之间的那种亲密的、私人的、血脉相通的内在联结。因此，面对知识时，他所体验到的是一种与面对一块陌生的、没有温度的石头无异的疏离感。他没有一个可以与之“独处”的对象。结果，任何需要他独自去面对知识的学习行为，都会迅速耗尽他的精神能量。他不是“不会”学——他可能掌握了全套的学习方法。他是没有可以“对着学”的那个活的、能回应他的、让他感到亲的对象。极度的孤独感不是身边没有人陪，而是无法与任何内在的或外在的对象建立一种有深度的、自我维持的联结。

这种状态的关键在于：它是被生产出来的，而不是原初的缺陷。学习者并非天生“对知识不感兴趣”。恰恰相反，几乎每个孩子幼年都表现出过那种专注地、反复地、不寻求外部认可地沉浸于某个探索对象的行为——观察蚂蚁、反复搭积木、追问一连串的“为什么”。那种原初的亲证冲动是存在的，但它需要特定的条件来维持和发展。当代教育的问题不是“没有激发这种冲动”，而是通过上述四种机制的长期运作，把这种冲动所需的精神条件系统地拆除了。学习者不是“失去”了亲证的能力，而是那种能力因为长期不被使用、不被允许、不被承认，而逐渐萎缩了。

这就解释了为什么那些沉迷于网络游戏的孩子，可以展现出惊人的问题解决能力和持续的热情。因为在游戏中，他们与那个虚拟世界建立起了一种仿真的“亲证关系”：他们自己探索地图，自己尝试不同的技能组合，从失败中获得只有自己懂的“教训”，在无人指导的情况下攻克一个高难度的Boss，然后体验到那种不被打扰的、第一人称的“做到了”的极度狂喜。游戏环境在几个关键维度上模拟了亲证关系所需的条件：反馈是即时的，但反馈来自对象本身（“你死了”“你升级了”），而非来自一个评价你本人的外部权威；失败不被污名化，而是被定义为“再试一次”的信息；探索的节奏由玩家自己决定；整个过程在本质上是不被观看的（即使有联网排名，核心的游戏过程仍然是玩家与游戏世界的私密互动）。

以一款具体的游戏为例：《空洞骑士》（Hollow Knight）。这是一款以高难度Boss战著称的独立游戏。玩家在面对一个陌生Boss时，没有任何教程告诉他“这个Boss的弱点在哪”“应该用什么策略打”。他只能自己进入战斗——然后迅速死亡。第一次死亡是混乱的，他甚至没看清Boss的出招。但他复活了，再次进入。第二次，他开始注意到Boss有一个起手动作，那个动作会接一个横扫。第三次，他试着在横扫时起跳，结果被另一招打中。以后每一次死亡，都在他脑子里沉淀下一小块只有他自己知道的信息——不是写在屏幕上的提示，而是他对那个Boss的**自己亲证的认识**：“它的那个后撤步之后，一定接突刺”。经过几十次死亡之后，他终于击倒了Boss。那一刻，没有分数，没有排名，没有外部的喝彩。屏幕只是安静地显示一段简短的动画。但他感到了那种沉静的、“我自己做到了”的满足感。整个过程中，他与这个Boss建立的，是一段私密的、不依赖任何外部评价的、在反复试错中自我确认的关系。这不是“心流”——心流描述的是他最后那几次势均力敌的酣战时的沉浸状态，但没有捕捉到他那几十次挫败中的摸索与他最终领悟时那种“原来你是这样的”的联结感。游戏之所以具有如此强大的吸引力，不是因为它“刺激”，而是因为它在某种程度上成了当代青少年唯一能够合法、无干扰地去体验亲证式关系的场所。他们在游戏中渴求的，不是逃避，而是一种被我们的教育系统在现实中系统清除了的精神联结的质地。

厌学与游戏的沉迷，因此不是两个独立的、需要分别应对的问题。它们实际上是一枚硬币的两面：都是对亲证关系的渴求在现实中得不到合法、充分的满足后，所产生的两种扭曲表达。不是游戏太迷人，而是可亲证的知识与环境在现实中太少太少。

八、裂缝中的微光：重新看见“亲证式学习”的标本

尽管系统性的替代力量如此强大，但亲证的渴求作为人类精神世界的一种原初冲动，从未被彻底熄灭。它仍然在一些制度的裂缝里、在一些个人的坚持中，闪烁着微光。重新发现并描述这些微光，不是为了给一个灰暗的图景增添一点虚假的希望，而是为了给我们提供活生生的、可观察的标本，让我们确信：亲证式学习不是理论虚构，而是一种有着真实经验形态的精神活动；它与被替代的学习之间的区别，是可以被明确感知和描述的。

8.1 夏山学校的深夜阳台

在此，本文选取一个颇具社会学厚度的微型案例进行展开分析——英国夏山学校的周末夜晚。

A.S.尼尔创办的夏山学校，常被作为“归还主体性”的经典案例来引用。然而，若以“亲证关系”的透镜重新审视，我们会看到一个更深刻的景观。尼尔（A.S. Neill）在《夏山学校》一书中曾描述过，那些从高压的传统学校转来的、已经厌学到近乎病态的孩子，在经历了一段长达数周甚至数月的“什么也不学”的彻底放空期后，是怎样在一个毫不起眼的、非结构化的时刻，突然主动走向知识的。

一个常常被研究者忽略的场景是夏山的深夜。尼尔提到，有些年龄大的孩子，会在很晚的时候，去敲一位热爱天文学的老师兼宿舍管理员的门。这个“敲”的动作本身就值得留意——它不是课程表上的安排，不是老师发起的活动，而是一个学习者在自己的时间里、出于自己的冲动、主动向一个知识领域迈出的一步。然后他们俩就裹着毯子在阳台上看星星，一看就是几个小时。

这个场景有几个关键要素。首先，没有课程大纲，没有预习任务，没有讨论后的心得体会要写。这不是一堂“天文学选修课”。它发生在制度的可见性之外——在深夜、在课程表的缝隙里、在学校的正式教学时间已经结束的时刻。其次，它发生在一段私人的、被信任的关系之中。那位老师没有扮演“教师”的角色——他没有纠正、没有提问、没有评估。他只是陪着，以自己的沉默在场保护了这段时间的私密性。他的在场并没有把学生的观看转化为一个将被评判的表现。最后，学生与星空之间的联结，是直接的、第一人称的。那个特别亮的是什么？它为什么会是那个颜色？这些问题从学生自己嘴里冒出来，而不是从老师的教案里。他对天文学的第一缕真切兴趣，不是被一堂精心设计的“星球迷踪”主题课点燃的，而是在那个寒冷的、没有观察者和评分者的阳台上，自己着床的。

这个案例的深刻之处在于，它清晰地区分了两种性质不同的学习自由。一种是被学校作为“自主学习时间”而赋予的自由——它仍然处在一个被制度定义和审视的框架之内（“你必须在这段时间里表现出自主”）。这种自由容易被“精致的倦怠”感染，因为它缺少了最关键的要素：与知识的私密联结。另一种自由，则是像那个夏山的孩子一样，在深夜、在制度的可见性之外、在一次私人的、不被评价的关系中，自己为自己创造出的亲证时刻。这个案例暗示我们，真正的亲证发生的温床，往往不在制度精心设计的“自由空间”里，而在制度无力或无暇覆盖的那些缝隙之中。

8.2 达·芬奇的鸡蛋：一次“外部介入”的精细辨析

另一个样本发生在几百年前的佛罗伦萨。年轻的达·芬奇在安德烈亚·德尔·韦罗基奥的画室当学徒时，曾被要求反复地画鸡蛋。据乔尔乔·瓦萨里（Giorgio Vasari）在《艺苑名人传》中的记载，达·芬奇画了几天后便感到不耐烦，他的老师韦罗基奥告诉他，没有两个鸡蛋是完全一样的，看似重复的对象，在不同的光线、角度下，呈现出无穷的微妙差异。

这段轶事在通常的解读中，被用作“苦练基本功”的教材。但从亲证的角度看，这是一个从“外在任务”向“亲证关系”转化的惊人案例。最初，画鸡蛋是一道被下达的、枯燥的外部命令。但在老师那句话之后，发生了一个微妙却决定性的变化：达·芬奇与鸡蛋的关系，发生了质变。他不再是为了完成“画得像”这个外部指标而画。他开始用自己的眼睛，去亲证属于他自己的鸡蛋——每一个蛋壳上光影的流转、轮廓的微小不规则。那一刻，这个枯燥的任务变成了一个只属于他自己的、充满发现的秘密王国。他完成了从外在确证到亲证关系的内核转换。

然而，这个案例必须经受一个更尖锐的追问：韦罗基奥的那句话——“没有两个鸡蛋是一样的，你自己去看”——不正是一种外部的介入吗？它和论文所批判的“创设情境导入”，区别在哪里？如果任何外部介入都可能沦为“外在确证的替代”，那么我们如何区分好的介入与坏的介入？

区别在于介入的性质，而非介入的事实。韦罗基奥的话，不是关闭了问题（“鸡蛋的本质是这样的”），而是打开了问题（“你真的看过鸡蛋吗？”）。它不是预制了意义，而是指出了需要一个学习者用自己的眼睛去发现的意义方向。它提供的是一个转向的提示，而不是一个预制的答案。更关键的是，在说完这句话之后，韦罗基奥就退场了。他没有站在达·芬奇身后，检查他的每一笔、给每一颗鸡蛋打分、比较他和同门师兄弟谁画得更圆。他把观看的任务交还给了达·芬奇，然后离开。

而当代课堂的“创设情境导入”往往恰恰相反：它在问题被提出之前，就已经通过情境的设计把答案的方向锁死了（“学了今天的内容，你就能理解为什么三角形的内角和是180度了”）。并且，在接下来的整个学习过程中，教师和评价系统始终在场，不断评估学生的进展。它不是“打开一个方向然后退场”，而是“预设一个答案然后全程陪跑”。韦罗基奥的介入之所以没有沦为外在确证的替代，是因为它在启动了一个亲证的转向之后，就自觉地退出了——它把剩下的时间、空间和观看的权利，完整地交还给了学习者自己。这一区分让本文对“意义预制”和“评价全程陪同”的批判，因为引入了这个反例的精确解读而变得更有层次：问题不在于“外部是否介入了”——任何学习都发生在文化和关系中，不可能也没有必要完全排斥外部。问题在于，外部介入之后，是否还留出了不被观看的空间；它是否关闭了问题，还是打开了追问。

8.3 亲证式学习：一种自我生产能量的精神活动

这些案例共同指向一个模式：亲证式学习是一种完全不同于“激励式学习”乃至“自主式学习”的精神活动。在激励式学习中，学习者的能量是外部牵引的——奖励、分数、认可拉动他前进。在自主式学习中，学习者的能量是自我调配的——他自己设定目标、管理进度、评估成效。而只有在亲证式学习中，学习者的能量才是自我生产的。因为驱动他的，不是“我要完成任务”，也不是“我要变得更好”，而是“我和这个东西之间，正在进行着一场无法由他人替代的内在交往”。这场交往本身即是乐趣的来源，不需要任何外部的奖赏来为它供应燃料。

任何能有效产生深层学习乐趣的教育实践，无论是夏山学校的自由还是韦罗基奥画室的严格，其核心秘密都不在于它采用了哪种教学方法，而在于它是否创造了让这种亲证关系得以安全、专注地生长的条件——那些条件包括：不被评价性目光穿透的私密空间、由学习者自己赋予意义的机会、允许犯错并被对象而非权威纠正的权利、以及一段不被钟表时间打断的、可以自由伸缩的内在时间。反之，任何使得这种关系变得不可能的教育环境，无论披着什么先进的外衣，都终将导致精神活力的枯竭。

九、反驳与辩护：是否在浪漫化一种不可能回归的孤独？

在进入修复路径的讨论之前，本文必须直面几个最强有力的反驳。这些反驳不是虚构的稻草人，而是来自教育实践者、心理学研究者以及可能的社会批评者的真实关切。正面回应它们，是对本文核心判断的必要淬火。

9.1 反驳一：这是一种精英主义？（来自教育公平的视角）

第一个也是最尖锐的反驳来自教育公平立场：“你批判评价全程陪同、意义预制、限制试错——但这些东西正是帮助大量处境不利的后进生跟上进度的必要支架。中产阶级家庭的孩子可以从家庭教育中自然获得你所说的亲证条件（安静的独处时间、不寻求外部认可的精神生活榜样），而处境不利的孩子在进入学校之前，可能从未体验过那种‘无用的专注’是什么。如果你主张撤掉外部支架、让孩子们自己在夹缝中去建立亲证关系，你的理论实际上是在给那些已经有文化资本的孩子赠送理论合法性，而对处境不利的孩子，你等于是剥夺了他们唯一能获得学习成功感的路径。你的理论是否是一种披着激进外衣的精英主义？”

这个反驳必须被认真对待。本文的回应如下。

首先，这不是二选一。本文批判的不是“支架”本身，而是支架变成了永久性的外部骨骼，以至于学习者自身的精神肌肉因长期废用而萎缩。支架与外部确证替代之间的分界线，在于它是在为学习者创造最终能够独处的条件，还是在永久性地取代他的独处能力。一个设计良好的支架，应该像建筑工地的脚手架——它在建造期间提供支撑，但预留了撤除的时刻，并且它的设计本身就是为了让建筑最终能够自己站立。而当代教育系统的问题恰恰在于：它害怕撤除支架，因为撤除后可能会出现暂时的混乱和绩效下降；于是它把脚手架焊死在了建筑上，把辅助变成了结构本身。

其次，对处境不利的学习者，本文的主张不是“不给支架”，而是“在给支架的同时，有意识地在支架中留出缝隙”。这一点在修复路径部分将具体展开。一个构拟的、但在一线实践中完全可执行的例子：设想一位薄弱学校的数学老师，在每节课的最后十分钟，设置了一个“无评价时段”——学生可以自由地翻看课本的任何地方、做任何他们想做的题、或者什么都不做只是发呆。唯一的规则是：老师在这十分钟里不巡视、不纠正、不评比。最初，大部分学生不知道该做什么，表现得烦躁不安。但几周之后，开始有学生在这十分钟里自发地去琢磨一道之前没做出来的题——不是为了加分，只是因为“我想知道”。这个构想的要点是：这位老师没有撤除支架（那节课的前三十五分钟仍然是高度结构化的教学），但她在支架中凿开了一条缝隙，让亲证的可能从那条缝隙里透进去。处境不利的学习者同样需要甚至更需要这条缝隙——不是因为他们“已经拥有了亲证的条件”，而恰恰是因为他们被外部确证捆绑得更紧、更需要一个安全的、不被评判的空间来练习那种自主的精神活动。

修复是分层的。不是因为底层有伤口，就要让整个躯体永久依赖拐杖。

9.2 反驳二：这不过是在重新命名心流？（来自积极心理学的挑战）

第二个反驳来自心流研究：“你所说的‘亲证关系’，在经验上就是心流（flow）的一个变体。米哈里·契克森米哈赖在描述‘自成目的性体验’时，已经精确地描绘了那种不依赖外部奖赏、在活动本身中获得内在满足的状态。你所谓‘无言的把握’、‘自我确证’，心流理论早已通过‘清晰的目标’和‘即时的反馈’这两个条件给出了解释。你不过是在用新名词重复心流研究已经说清楚的事。”

这个反驳是本文概念划界检验的实战版。本文用已经建立好的区分——心流描述沉浸的形式，亲证描述联结的质地——来正面接招，并用一个具体的比较来坐实这个区分。

设想两位学生。学生A在使用一款设计精良的备考App刷数学题。App根据他的答题表现动态调整难度，在屏幕上给出即时的对错反馈和积分奖励。他完全沉浸其中，忘记了时间，感觉到一种流畅的掌控感。按照心流理论的标准定义——挑战与技能的平衡、清晰的目标、即时的反馈——他处于心流状态。学生B在一个深夜，没有打开任何App，没有人在他身边，他独自对着一道数学题发呆两个小时。他在纸上画图、涂改、推翻、重新开始。中途有好几次他感到挫败，甚至想把纸揉掉。但有什么东西拉住他继续。最后，在一个不经意的瞬间，他看见了那个数学结构的内在对称性。那一刻，他感到的不是“我解出来了”的兴奋，而是一种沉静的、“原来你是这样的”的满足。他没有告诉任何人。

这两个学生在那个夜晚都体验到了某种强烈的内在满足。但心流理论能够精确地描述学生A的体验（挑战-技能配比、即时反馈、沉浸感），而对学生B的体验，心流的描述工具就显得不够用了——学生B的体验包含了大量的挫败和停滞、完全没有“即时的”反馈（他等了两个小时才等到那个片刻），而且最关键的是，他与那个数学结构之间发生的关系，不仅仅是“我成功地解决了它”或“我在其中忘记了时间”，而是一种“我和它之间建立了一种只属于我们俩的私密联系”的感觉。这种感觉不是沉浸的“爽”，而是联结的“亲”。心流描述了两种体验共享的某些形式特征（忘我、内在满足），但它没有提供理论工具来区分这两种满足在质地上的根本差异。亲证关系这个概念，正是为了捕捉那个差异而锻造出来的。

两者不是对立关系。学生B在那个豁然开朗的瞬间，很可能也进入了心流。但心流是他亲证关系达成后的某种伴随状态，而不是亲证关系本身。把亲证关系还原为心流，就像是把“爱一个人”还原为“在与那个人相处时体验到积极情绪”——后者可能是前者常见的伴随现象，但它穷尽不了前者的关系性内核。

9.3 反驳三：亲证概念本身是否带有中产阶级文化预设？（来自教育社会学的挑战）

这个反驳来自与教育社会学的正面交涉，其力度不亚于前两个：“你的整个‘亲证’概念——私密的、沉默的、不被观看的、无用的专注——在文化上就已经是阶层化的。工人阶级家庭的孩子可能从小被训练成‘有什么就要说出来’‘学习就是要被检查的’‘做事情要让人看见才叫做事’，而中产阶级的孩子被默会地允许拥有‘自己的小世界’。在这个意义上，‘亲证’可能不只是被系统剥夺了，而是被中产阶级文化定义为‘高级’而工人阶级文化被定义为‘需要纠正’的精神样态。你批判系统用外在确证替代亲证，但这个批判本身可能就在用一种阶层化的精神审美，贬低那些‘习惯被确证’的学习者的精神生活。”

这个反驳不能绕开。它不是政治正确的苛求，而是对概念严格性的检验：如果一个看似普遍的概念在经验分布上高度偏斜于某个阶层，那么它是否只是一个特定阶层的特殊经验，被误认为普遍的人类需要？

本文的回应分为三步。

第一步：诚实承认经验分布的不均衡。 亲证关系所需的那些外部条件——时间上的余裕、不被实用主义打断的安静、信任沉默而非要求即刻表达的关系环境——在现有社会结构下的确更容易在那些拥有文化资本和物质缓冲的家庭中生长。工人阶级家庭的现实处境——经济压力带来的时间紧迫感、靠外部纪律维持生存安全的生活经验、对“努力就要被看见”的合理期望——会客观地压缩亲证生长的空间。这不是因为工人阶级家庭“文化低下”，而是因为他们的生活处境逼出了不同优先级的生存策略。本文如果否认这一点，就是在用一个抽象的人类学预设涂抹真实的社会结构差异。这个承认是必要的。

第二步：区分条件的阶层分布与需要的本质。 一个需要在经验分布上偏斜于某阶层，不等于那个需要本身是“那个阶层的需要”。以马斯洛的需求层次为参考：对“自我实现”的追求，在饥饿和生存安全未满足之前，确实是奢侈品，在经验分布上显著偏斜于中产及以上阶层。但这不等于“自我实现”是一个“中产阶级概念”——它只是在饥饿面前被结构性地压制了。亲证关系同理。它在经验分布上偏斜，不是因为它“属于”中产阶级文化，而是因为当前制度环境的结构性暴力，让它在某些阶层中几乎没有存活的缝隙。那些“习惯被确证”的学习者的精神生活，不是“低级”的、需要被纠正的，而是被剥夺了发展另一种精神能力的条件。批判的对象不是那些学习者，而是剥夺了条件的那个结构。

第三步：在修复路径中落实分层关切。 正因为不同处境的学习者在亲证能力的起点上存在差异，修复路径必须分层。对于处境不利的学习者，重点不是在撤除支架之后让他们自己在夹缝中摸索，而是在支架内部有意识地创造安全的、不被评判的缝隙，并且这种缝隙的创建需要对学生当前的“精神戒断反应”（无聊、焦虑、想要逃回外部刺激的冲动）有足够的耐心和陪伴。这不

是降低对亲证的要求，而是诚实地面对亲证能力在不同条件下需要不同长的时间和不同的初始支持。本文在第九节的修复部分，将把这一分层具体化为“重新练习”与“首次培育”的区分。

9.4 反驳四：如果亲证关系如此根本，为何现实中存在大量在高压评价体系下表现出高度热情的学习者？（来自经验现象的挑战）

第四个反驳来自日常经验的直观：我们确实看到，有大量学生在高压评价体系下表现出高度的学习热情——他们主动刷题、积极参与竞赛、为分数拼搏。如果亲证关系被替代会导致废用，这些人的热情从何而来？

本文的回答是：这正是误认机制的产物。他们的热情，在质地上需要被仔细区分。一个学生可以极度投入地刷题，因为每一次高分会给他带来即时的外部确证——排名、表扬、同伴的认可、自我效能感的确认。他的热情是真实的，但他热情的对象可能不是知识本身，而是知识被评价系统编码之后所产生的那些“奖励信号”。亲证关系并没有消失——他与数学之间可能仍然有某些私密的时刻——但那些时刻被淹没在更密集、更即时、更可量化的外部反馈之中，他甚至自己都无法分辨哪一部分满足来自“我懂了”，哪一部分来自“我得分了”。他可能一辈子都没有机会发现：他对数学的热情，其实很大程度上是对“在数学考试中表现出色”的热情。这不是虚假的，但它是一种被误认结构所支持的、不纯粹的满足。本文并不否认这种满足的真实性，但追问的是：当外部评价撤除之后，这种热情是否还能维持？如果撤除之后，数学对他而言迅速失去了吸引力——不再是“我想做”，而是“没人打分为我做有什么意思”——那么，那种被体验为“热情”的东西，其深层燃料可能更多是外部确证而非亲证。本文的判断不是“这些人没有亲证关系”，而是“现有系统让他们无法拥有一个不被外部确证污染的空间，来区分自己真正的满足感来自何处”。

十、与邻近传统的系统对话：完成概念定位的最后一步

“亲证关系”作为本文锻造的核心概念，必须能够经受住与邻近理论传统的严格划界。前文已经完成了与“默会致知”“个人知识”“心流”“内驱力”“建构主义”的概念校验。本节补充与福柯权力理论以及弗莱雷批判教育学的正面论战——这两场对话，是本文概念在批判理论传统中完成自身定位不可绕过的两步。

10.1 与福柯：亲证关系是否只是被规训的目光所遗漏的角落？

本文所述的“评价的全程陪同”，与米歇尔·福柯对“全景敞视主义”的分析之间，存在深刻的共振。福柯在《规训与惩罚》中论证，现代权力不再仅仅通过外在的暴力强制来实施，而是通过一种内在化的、持续的目光来生产“可被支配的主体”。学校、医院、军营、工厂，这些机构通过

将个体置于持续的可视性之中——考试、档案、评估、排名——使权力的行使变得匿名、自动且高效。个体在这种目光的内在化中，自己成了自己的监视者。

本文所描述的“外在确证系统”，在某种意义上正是福柯式规训权力在教育领域的具体操作。评价的全程陪同、每一步都要被反馈和标记的机制，恰恰在技术上实现了福柯所说的那种“持续的可视性”：学习者不是在被惩罚的威胁下学习，而是在知道自己始终在被观看、被评估、被比较的状态下学习。他甚至开始主动寻求这种观看——他需要评分来知道自己的位置，需要排名来确认自己的价值。这正是福柯所描述的“规训权力的最高成效”：个体不再需要被强制，因为他已经把外部的目光内化为自己的需要。

然而，本文的“亲证关系”概念，在福柯的分析框架中打开了一个他并未专门处理的领域。福柯对规训权力的分析，重心在于描述权力如何“生产主体”——如何将人塑造成一种特定类型的、可被支配的存在。他描述了权力如何渗透进身体、行为、欲望的最细微处，把人变成“驯顺的身体”。但他没有充分追问：在这种被权力所生产的主体性之中或之外，是否还存在着某种不能被权力完全穿透的经验剩余？当一个人从被观看的状态中暂时逃逸——比如那个夏山学校的孩子在深夜阳台上看星星的时刻——他与星空之间建立的那种没有人评价、没有人记录、没有任何权力目光在场的联结，它是规训的一个裂缝，还是规训的另一种变体？

本文的立场是：那是规训系统的一个裂缝，但它不是福柯的分析能够完全解释的。因为福柯倾向于将“逃离规训”的任何尝试都视为对另一种权力的臣服（解放的话语本身可能就是权力的一种更隐蔽的运作），他的分析对“缝隙”保持着一种理论上的冷淡：缝隙可能只是权力暂时的、策略性的退让。但如果把这种冷淡推到极致，就会失去对经验差异的敏感——那个在深夜看星星的孩子与那个在课堂上为了加分而举手的孩子，他们内在的精神状态之间的差异，是真实的、可被现象学地描述的，不能被还原为两种不同的规训策略的效果。福柯的理论工具能够精确地描述后者（评分体系作为规训技术如何塑造举手行为），但对前者——那种不在任何目光下的、不产生任何可记录的成果的、仅对认知者自身有意义的内在遭遇——缺乏正面的概念兴趣。

亲证关系这个概念，因此可以被定位为：在福柯所描述的那个权力目光所织成的无远弗届的网络中，那些暂时没有被目光穿透的、私密的精神时刻。它不是一种“反抗”权力的大叙事——它不试图推翻评价系统，不诉求制度的革命。它是一种退回到私人的、内向的精神空间里的微小的、不成体系的实践。它的政治意涵不在于它改变了权力的结构，而在于它证明了权力对主体性的生产，从来不是完全的——总有某些经验，在权力的目光眨眼的瞬间，发生了，并且只对发生的那个人有意义。福柯的分析描述了权力的毛细血管如何渗透进主体，亲证关系则描述了那些毛细血管恰好漏掉的、没有被浇灌到的那一小块精神自留地。这一小块自留地的意义不是政治革命的，而是存在层面的：它证明了人不是彻头彻尾的权力产品。

10.2 与弗莱雷：亲证关系是否是一种被肢解了政治维度的“对话”？

批评教育学的奠基人保罗·弗莱雷在《被压迫者教育学》中提出的“对话”（dialogue）概念，与本文的“亲证关系”之间，有着既引人联想又必须严格区分的交集。弗莱雷严厉批判了“银行储蓄式教育”——把学生当作空容器，由教师把知识存入其中。他提出，真正的教育应该是一种对话：学习者不是被动的接收者，而是与教师和世界共同进入一种批判性的、命名世界、从而改造世界的实践关系。在这种对话中，知识不是被占有的客体，而是被共同生成的、作为对世界的批判性理解。

表面看来，弗莱雷的“对话”和本文的“亲证”，都反对那种将学习者与知识割裂的疏离关系，都指向一种更亲密、更参与性的认知模式。但二者的分析层次和目标方向，是不同的。

第一，分析层次不同。 弗莱雷的“对话”主要发生在人际之间——学生与教师、学生与学生、学生与社区——它是一种社会性的、语言性的实践，其目标是共同揭示社会现实的压迫性结构，并在此基础上采取改变世界的行动。对话的场域是开放的、朝向公共世界的。而“亲证关系”主要发生在人与知识对象之间——它不一定需要另一个人在场，甚至最典型的亲证时刻往往是一个人独处的。它的场域是私密的、朝向内在精神世界的。

第二，目标方向不同。 弗莱雷的“对话”最终指向的是**改变世界**——通过批判性意识的觉醒，被压迫者重新命名现实，进而采取革命的行动。它是一种政治实践。而“亲证关系”指向的是**改变学习者自身与知识之间的精神联结的质地**——从不依赖外部确证也能获得深层的满足感。它不是一种政治实践，而是一种精神能力的练习。弗莱雷的对话是要让人从压迫中解放出来，亲证是要让人在无法立即改变外部压迫结构的情况下，仍然能够保有精神的活力和与知识的私密联结。

但这不意味着亲证关系是“去政治的”。相反，它与弗莱雷的对话政治之间存在一种互补的、有时甚至是紧张的关系。弗莱雷的对话需要一个内在条件：对话者必须真正地、个人化地投入到对世界的理解之中，而不是在表演批判性。如果一个人对世界的“批判性理解”本身，只是为了在批判教育学的课堂上获得“积极发言”的加分，或者在社交媒体上获得“醒得很早”的认可，那么那种批判性就已经被外部确证所穿透了。也就是说，如果学习者与知识之间没有首先建立一种不依赖外部评价的、私密的亲证式联结，那么他们参与弗莱雷式对话的动力，可能恰恰是寻求另一种外部确证——来自批判性社群的认可。在这个意义上，亲证关系可以是弗莱雷式对话的一种内在条件：它保证学习者在对话中说出的话，是出于他自己真正在咀嚼的东西，而不是出于一种对“正确的批判立场”的表演性认同。反之，弗莱雷式对话的公共向度，也防止了亲证关系沦为一种私人的、不问世事的精神自嗨——亲证得到的东西，最终可以而且应该被带进公共对话之中，去接受检验、去与世界遭遇。二者不是互相取消的关系，而是在不同的层次上互相需要的关系：没有亲证的纯粹对话，容易变成批判姿态的空转；没有对话的纯粹亲证，容易退隐为精英式的精神孤岛。

10.3 与布伯的“我-你”和罗萨的“共鸣”：两场必须补上的对话

本文通篇借用了“我-你”与“我-它”这对用语，它们出自马丁·布伯（Buber, 1923/1970）。不点明这个来历、不做正面划界，“亲证关系”就有沦为布伯教育学翻版的嫌疑。布伯的划分是：“我-它”是把对象当作可使用、可归类、可经验之物的关系，“我-你”是全身心面对一个不可化约的临在的关系；他本人也明确谈过教育——真正的教育发生在师生之间的“我-你”相遇中。本文承认这笔概念遗产，但在两个关节上走了布伯没有走的路。其一，关系的对象不同：布伯的“你”原型是位格性的存在——他人、终极者——知识对象在布伯那里始终暧昧；而亲证关系恰恰要论证，一个非位格的认知对象（一道数学结构、一段史料、一个游戏中的Boss）可以在功能上成为“回应我”的对象，这种回应不靠拟人化，而靠对象按其自身逻辑对试探给出的反馈。其二，也是更关键的：布伯刻画的是关系的质地，没有给出这种质地被摧毁的具体制度机制；本文的重心恰恰在机制——评价性中介的全程植入如何把“我-你”改写为“我-它-评价者”的三角，以及误认如何让这场改写不被察觉。可以说，布伯提供了这个概念的祖先词汇，本文提供的是它在评价制度时代的病理学与修复学。

第二场对话指向哈特穆特·罗萨（Rosa, 2019）的“共鸣”理论——这是当代理论中与亲证关系贴得最近的框架，绕开它是不诚实的。罗萨把好的生命刻画为与世界的共鸣关系：世界不是沉默的处置对象，而是会回应、会触动、会改变我的存在；而现代性的加速与物化把世界变哑，制造出普遍的“异化”——他也明确把教育列为关键的“共鸣轴”之一。就“学习的深层满足在于与对象的回应性关系、而这种关系正被现代制度摧毁”这个骨架而言，亲证关系与共鸣高度同构，本文不掩饰这一点。区分在三处。第一，摧毁机制的指认不同：罗萨的病因学是宏观的——加速逻辑、增长强制、物化；本文的病因学是微观且特定的——评价性中介的全程陪同。这不是尺度偏好：它给出了不同的可检验预测。按罗萨，减速与去物化应能恢复共鸣；按本文，一个节奏舒缓、氛围温和但评价目光无处不在的课堂（许多“优质”课堂正是如此），仍然会系统性地扼杀亲证——慢而被观看，依旧不亲。第二，罗萨的共鸣理论没有误认机制的位置：在他那里异化是可感的匮乏（世界变哑是能被体会到的），而本文第五节论证的恰恰是，外在确证的兴奋会冒充共鸣式的满足，让主体在深度匮乏中自认丰盈——这解释了罗萨框架难以解释的“积极主动的倦怠者”。第三，修复学不同：罗萨对共鸣能否被制度性安排保持著名的悲观（共鸣不可强求），本文则给出了“重新练习/首次培育”的分层修复路径与可操作条件——不是制造亲证（同意罗萨：它不可被制造），而是可辨认、可腾出它发生所需的免评价空间。一句话收拢三处区分：共鸣是这个现象的现象学总图，亲证关系是它在评价制度下的特写镜头——病灶更小、机制更具体、预测更可检验，修复更可操作。

十一、我们能做什么？培植亲证的精神土壤

如果亲证能力的废用是病根，那么修复的根本路径，就不应是如何更好地“激励”或更彻底地“归还权利”，而应是**如何系统地培植一种让被废用的亲证能力得以重新练习和生长的精神条件**。

在提出具体建议之前，必须做一个关键的诚实交代。本文所说的“培植土壤”，并不意味着“清除障碍、回归某种未被污染的本真状态”。在亲证能力已被长期、系统性替代之后，修复不等于回归。修复等于**练习**——在一个已经被外在确证深度塑造过的神经系统里，重新学习如何与知识建立私密的、不依赖外部反馈的、自我满足的联结。

但这里需要做一层更细致的区分：**这个“练习”对不同的学习者，意味着不同的事。**对于那些亲证能力曾经存在但被废用的学习者——比如那些在幼儿期体验过专注探索、但后来被学校教育系统磨掉了自主精神的人——修复确实是“重新练习”：他们曾经有过那种能力，只是它因长期不用而萎缩了。重新练习的过程，是重新激活那些被掩埋的精神回路，重新学习倾听那声被噪声淹没的内在“咔哒”声。这个过程可能伴随无聊、焦虑和戒断反应，但它有一个内在的锚点：他们曾经知道那是什么感觉，因此重新找到它时，会有一种“回来了”的熟悉感。

但对于那些亲证能力从未在合适条件下生成的学习者——那些从小生活在高度的外部控制中、从未被允许拥有不被评价的独处时间、从未被告知“你自己去琢磨”的价值的人——修复就不是“重新练习”，而是**首次培育**。他们面对的不是一个被遗忘的能力，而是一个从未被构建的精神器官。当他们被给予沉默的时间和不被评判的空间时，他们首先感到的可能不是自由，而是茫然。“我该做什么？”“我这么做对吗？”“没人打分，我做这个有什么意义？”这些反应不是废用后的戒断，而是某种根本的东西从未被建立。对他们而言，修复需要更长的时间、更细心的陪伴、更精心的初始条件设计——需要有人在旁边，不是作为评判者，而是作为一种沉默的、不侵入的在场，用自己稳定的安静来保护他们的初次尝试。

这个区分不是学究式的细分。它有实践经验上的含义：如果我们把“首次培育”错当成“重新练习”，我们就会对学习者的说“给你自由，你自己去探索”——然后当他们茫然无措时，我们就误以为他们“没有内在动机”，于是重新捡起外部激励。实际上，他们需要的不是更多的自由，而是在自由的最初阶段，有一个人陪着他们，教他们如何在那片沉默中不感到害怕。

以下的具体建议，将在这两种不同的修复路径之间做出区分。

第一，保护“无用的专注”——对两类学习者同样适用，但方式不同。一个孩子可以整个下午蹲在地上看蚂蚁搬家，一个中学生可以一晚上反复把玩一个物理公式，尝试从各个角度去理解它，而不做一道相关的题。这些时刻，极易被成人视为“荒废时间”或“效率低下”而被打断。然而，这正是亲证关系得以建立的时刻。最能产生亲证的专注，常常是那种不带任何直接功用的、

被对象本身吸引的专注。对“重新练习”的学习者而言，保护这种专注意味着忍住打断的冲动——他的内在已经知道这是什么，只需要不被干扰的空间。对“首次培育”的学习者而言，保护这种专注可能需要更主动的一步：成人可能需要在他旁边，自己也做着某种“无用的专注”——读一本不是为考试的书，琢磨一个没有答案的问题，然后在他看向你的时候，给他一个安静的、不附带要求的微笑。你不是在“监督”他，你是在示范一种他不曾见过的、不被外部确证所驱动的精神生活方式。

第二，示范一种“不寻求即时反馈的精神生活”——重点对“首次培育”者。 孩子是从成人身上学会如何面对知识的。如果一个教师或家长自己，从不曾享受过独自阅读一本书的乐趣，而总是在追逐各种“权威书单”和“热门解读”，那么他期待孩子能发展出亲证关系，就像期待一个从未见过水的人学会游泳。成人可以试着去做这样一件事：和孩子分享一个你自己正在琢磨、正在学习的难题，一个你也还没有答案、还在摸索的事情。不是作为教诲，而是作为分享。当你带着一种真实的、不求立刻被肯定的投入感去讲述时，你本身就成了“亲证关系”的活生生的榜样。对于“重新练习”的学习者，这种示范可能足以唤醒他记忆中那个曾经知道如何独处的自己。对于“首次培育”的学习者，这种示范可能是在他面前第一次打开一种精神生活的可能性——一种他不曾见过、因此也不知道可以向往的生活方式。

第三，在缝隙中创造“未经评判的学习角落”——同时适用于“重新练习”与“首次培育”，但承载着根本性的生成意义。 在家庭里，可以是一段全家共同的“安静阅读时间”，读什么都行，读完不讨论，不需要写读后感。在教室里，可以是一个没有教学目标的角落，放着一些超出课标的、奇怪的、甚至有点难的书、地图、模型。去那里的唯一规则是：可以进行任何安静的、自发的好奇，但你在此地所做的一切，都不会被评判、评估或记录。对于教育系统而言，这个角落相当于一个“精神自留地”——它在可治理的空间内部，划出一小块不参与治理的区域。它不要求任何可衡量的产出，因此也不向任何上级汇报它的存在。它的全部合法性，来自教师和学校有意识地“不看”它——允许它存在于课程表的夹缝里，不被纳入任何评估指标。这个角落如同精神生态系统中的原始保护区，看似无用，却保存着亲证能力复苏的最宝贵的种子。对“重新练习”者，它是恢复性的训练场；对“首次培育”者，它是那片沉默的土壤本身——亲证关系可能在此处，第一次扎下从未扎过的根。

第四，用“亲证”的视角重新审视反馈方式——这一条针对所有学习者，但机制上有微妙的不同。 在考试和评分的制度短期不可能改变的前提下，反馈的质地可以在一个点上被改动：从“宣判对错”转向“进入对话”。这个改动微小，但它恰恰作用在评价性中介最逼向学习者的那个节点上——它把“你的价值是多少”，改成“你说的，有人在试图理解”。这里给出一个具体的操作示例：设想一位高中语文老师批改作文时做一个微小的句式调整——把习惯使用的“本段论证不够有力，建议补充事例”改写为“我读到你这一段的时候，想到了……不知道你是不是在说

这个意思？”这个调整的实质，是把反馈的位置从“评判者”挪移为“对话者”。前一种反馈是终结性的——它宣布了这段文字的价值，并给出了修改指令。后一种反馈是邀请性的——它告诉学生，有一个真实的读者在试图理解他写下的东西，并且愿意就他的意思与他对话。这个小小的句式转换没有增加老师的工作量，但它改变了反馈的关系质地：从“为分数写作”到“为被理解而写作”。对于“重新练习”的学习者，这种反馈可能唤起一种“原来写作可以是这样”的重新认识；对于“首次培育”的学习者，它可能第一次让他感受到：我说的话，有人在听，不是因为它在给我打分，而是因为它真的有兴趣理解我。

在四条建议之外，再把它们的公共内核压缩成一个十分钟内可复现的最小程序，供任何教师或家长当天验证。第一步，设置（两分钟）：向学习者宣布一段十分钟的“免评价时段”，规则只有三条——这段时间做什么都可以（围绕任何他愿意碰的学习材料），过程不被巡视，结束后不提问、不检查、不记录。第二步，撤出（十分钟）：宣布者自己也进入一件真实的、非表演的专注之事（读一本自己的书、琢磨一个自己的问题），全程不投出任何目光。第三步，验收：不在当场，而在其后一至两周——观察两个标志：其一，学习者是否开始主动要求这个时段（对不被观看的空间产生了胃口）；其二，是否出现过一次“无外部收益的重拾”——自发回到一个没有分数、没有检查在等着的旧问题上。前一个标志说明免评价空间被识别为了资源，后一个标志说明亲证的信号接收在恢复。这个程序刻意不检验“学了多少”——按本文的论证，那正是不该在此处被问的问题；它检验的只有一件事：当评价性中介被短暂撤除时，与知识独处的能力是否显示出可辨认的存活迹象。第十二节的证伪条件一，就是这个程序在群体尺度上的严格版。

这些建议都不是系统性的改革方案。它们是有意识的、在日常缝隙中展开的微小的精神复育动作。它们不要求制度一夜之间改变，但要求教育者——教师和家长——在自己力所能及的每一个缝隙里，有意识地选择不去填满它，留出让亲证发生的空间。并且，根据学习者所处状态的不同——是在废用中重新练习，还是在空无中首次培育——调整陪伴的方式和耐心的预期。这些动作虽小，却都指向同一个方向：重新允许学习者拥有与知识独处的、不被观看的、不需要为任何人作证的时间。当一个学习者不再被要求每时每刻都为自己的学习行为向外部权威“作证”，他就有可能重新——或第一次——发现那种前语言的、深沉的精神满足。

十二、论点的证伪条件：承诺一种可被推翻的诚实

任何一个结实的理论判断，都应该清楚地说出自己在什么条件下会遭遇致命的证伪。这不只是科学方法论的礼仪，更是对思考真诚性的自我检验。本文的核心判断——深度学习乐趣的持久燃料是亲证关系，其枯竭的本质是亲证关系被外在确证所替代，而误认机制使这种替代难以被察觉和逆转——在以下几种条件下需要被搁置、修正甚至放弃。

第一，如果大规模的经验证据清晰地显示，那些在制度化的、全程陪同式评价体系中成长起来的学生，在离开了外部评价的强制之后，不仅展现出持续的自发学习行为，而且在这种行为中，普遍地表现出一种对知识本身的、深沉的、不依赖于分享与展示的专注与满足——那种可以被明确描述为“我不需要让任何人知道，我自己懂了就非常满足”的精神状态在质性研究中被反复、跨情境地观察到——那么，本文关于“替代可能导致亲证能力长期废用”的假说就遭到了实质性的经验反驳。这需要的不是一套自陈量表，而是能够捕获“私密的精神状态”的深入的质性研究设计的支持。

第二，如果严格的纵向追踪研究证明，通过一套系统性的外部激励和反馈技术，不仅能够高效地提升学习者的认知表现，而且能够持久地转化为学习者对知识本身的、不依赖外部反馈的亲密感——即学习者在外部激励彻底撤除后，依然对剥离了一切外部包装的“赤裸的”知识本身表现出自发的好奇与私密的专注——那么本文关于“外在确证可能通过误认机制造成永久性亲证能力损伤”的警告就需要收回。这意味着，人类的精神胃口比本文设想的更具弹性和可逆性，“上瘾模式”和“亲证模式”之间可以自由切换而不留下病理性的后遗症。

第三，如果未来的研究能够令人信服地证明，“亲证关系”这个概念所描述的全部经验内涵，都可以被“个人知识”“心流”或“自我决定理论中的认同调节”等已有概念完全涵盖和解释，不存在任何额外的、不可替代的区分维度——也就是说，“精致的倦怠”这类现象可以被完美地归结为“挑战-技能”比例失衡、或“自主性需求”不满足、或“个人知识的公共确证回路受阻”，而不是本文所论证的“一种特定的关系质地被系统性地替换，并且这种替换通过误认机制而不被察觉”——那么，“亲证关系”这个概念作为一个理论工具就是多余的，应当被奥卡姆剃刀剔除。

本文提出这些证伪条件时，不是在一个绝对安全的位置上。恰恰相反，本文的论证建立在这样一个诚实的基础上：这些条件是可能被满足的。如果真的被满足了，本文的判断就失败了。这种失败并不可耻——它说明世界提供了比本文设想的更好的可能性。真正需要警惕的，是那种“永远不会被推翻”的判断。一个不能被证伪的命题，就只是一个在情绪上给人安慰或道德上给人优越感的封闭叙事，而与认知的增长无关。

十三、结语：让知识成为需要重新学会的秘密

让我们回到开头那个令人不安的问题。为什么在一个空前重视“激发学习兴趣”的时代，进入我们视野的，却常常不是蓬勃的求知欲，而是一种精致而疲惫的精神倦怠？

本文给出的最终回答是：因为学习的深层满足感，其真正的燃料并非来自“我是主人”的意志，而是来自“我与之亲”的关系。只有当学习者与知识之间，建立起一种私密的、不被评价性中介穿透的、能够进行沉默对话的联结时，那种深沉的、不假外求的乐趣才能持久地涌现。我们当前

所面临的危机，其要害并非“激发”技术的粗糙，也并非主体权利的单纯丧失，而是一场发生在每个学习者灵魂深处的静默的替代：一种依靠外部确证供给廉价兴奋的精神模式，取代了那种从亲证关系中汲取深层滋养的精神模式。更隐蔽的是，这场替代通过一种系统性的误认——将对外在反馈的兴奋错认为亲证式的满足——让学习者自己也无法察觉自己正在失去什么。我们变得精神性地依赖外部反馈才能确认自己行为的价值。我们再也听不见知识在心谷中引起的、只属于我们自己的回声。

这是本文的诊断。但诊断不是终点的判决，而是起点的重新定向。本文无意于提供一个悲观的、关于教育不可救药的叙事。恰恰相反，让诊断足够严厉，正是为了让修复变得足够诚实和有方向。我们不需要也不可能在一夜之间推翻整个外在确证系统——它根植于现代教育制度的组织结构中，根植于学校作为可治理组织的生存压力中。但我们可以做到的事是：在每一个具体的、微小的、自己说了算的缝隙里，有意识地不把那个缝隙填满。忍住一个不必要的纠正，保留一段不被追问的时间，在反馈时选择对话而非宣判。每一次这样的克制，都是在为亲证能力的练习——或是重新练习，或是首次培育——腾出空间。

对于不同的学习者，腾出这个空间的方式和耐心，有所不同。对于那些曾经有过亲证经验、只是被系统废用了这种能力的人，修复是重新练习——耐心地、宽容地允许他们在空白的时间里重新学习不被外部刺激填满，重新学习等待那声内在的“咔哒”声。这个过程会有反复，会有烦躁，会有“我是不是在浪费时间”的焦虑。但它是可能的。对于那些从未被给予过亲证条件、不知道独对知识是什么感觉的人，修复是首次培育——它需要更长的时间，更深的耐心，更需要有人在最初的阶段，用自己不张扬的内在生活做示范，告诉他们：这里有另外一种精神活着的方式，你可以试试看，不着急。

最后的画面，不应是浪漫化的欢庆。它更接近这样一种安静的日常：一个人坐在桌前，独自对着一本书、或一道题、或一个想了很久也没想清楚的问题。外面没有任何人在等待他的成果，他自己也没有急着要得出一个可以发朋友圈的结论。他只是在那里，和那个对象待在一起。时间慢慢地过去。某一个不起眼的瞬间，他感到那对象好像不再是外在的、冷冰冰的，而是有回应的、可以对话的。他感到一种安静的、不自证也不他证的满足。那个曾经丢失的、被百般替代的与知识之间的私密联结，或者那个从未被建立过的精神的第一次着床，就在这个安静的练习中，缓缓地，开始获得它的质地。

这本身，就是学习的乐趣重新开始呼吸的时刻。它不宣布任何胜利，它只是开始了。

证伪条件： 如果未来有系统性的证据表明，那些完全在高度外在确证环境中成长的学习者，在脱离此类环境后，其自发、专注且不寻求外部认可的学习行为，在质和量上，与一个从未被此种环境深度浸润的学习者群体并无实质差异；并且，他们有足够清晰的自我觉察能够区分“对外在确证的渴求”与“对知识本身的兴趣”——则本文关于“外在确证通过误认机制可能对亲证能力产

生长期的、需要通过重新练习或首次培育来修复的废用效应”的核心假说即告失效。这将意味着，人类精神对亲证关系的渴求远比本文设想的更为强韧，可以在不同模式之间自由切换而不留下病理性的后遗症。本文的核心诊断就需要被撤回。

注释

- [1] “精致的倦怠”是本文为分析需要而构造的工作概念，用以描述一种不同于显性厌学的、弥散的、深层的动机疲弱状态。它强调在学习者主体性外观完好的情形下，学习者与知识之间的内在联结已经断裂，其精神内核处于一种难以名状的渴求之中。该概念的提出受惠于教育现象学对“被忽略的精神状态”的关注，但不直接等同于心理学中的“学业倦怠”（academic burnout）或“无动机”（amotivation）等术语。
- [2] “亲证”一词在本文中取其字面义“亲自证实”，以强调学习者的第一人称经验和内在确证。该词并非借用自特定宗教、哲学或法学传统，而是为了与“实证”“验证”“他证”等依赖第三方中介的术语构成对比。在本文的用法中，“亲证”不预设任何对最终真理的抵达，而仅指认知者与对象之间一种不通过评价性中介的直接遭遇。本文在第三节已阐明：亲证关系的初始定义域是“学习者与知识对象之间的联结链路”；第九节和第十节在此基础上，将定义域审慎扩展至“人与一切精神活动之间不依赖评价性中介的内在联结”，并给出了扩展的理据——因为“知识”在广义上可以包含一切成为认知对象的精神内容，这一扩展是初始定义的自然延伸而非偷换概念。
- [3] 本文对波兰尼的讨论限定在其认识论贡献之内。波兰尼的工作有力地证明了“寄居”机制和“个人参与”在一切知行为中的构成性地位。本文在此基础上追问一个波兰尼未专门处理的关系性质问题：在“个人知识”的参与热情中，是否存在一种特定的参与姿态，它摆脱了对公共确证回路的结构性依赖？这个追问使本文的分析单位从“认知的方式”位移到了“关系的类型”中一个更细分的区分维度，故不构成对波兰尼原意的否定，而是一个与之正交的独立探索。
- [4] 尼尔（A.S. Neill），《夏山学校》（Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing），纽约：Hart Publishing，1960年。本文所引场景见该书关于学校日常生活的描述性章节。尼尔的原文强调夏山学校的夜晚往往比白天更富有教育意义，因为那些不被课程表定义的时间，恰恰是学习者与知识发生自发接触的时刻。本文对该场景的阐释属于思想拓展性质的例示，系基于尼尔著作描述的理论重构，并非独立的实地田野材料。
- [5] 瓦萨里（Giorgio Vasari），《艺苑名人传》（Le Vite de' più eccellenti pittori, scultori, e architettori），1550年初版，1568年增订版。达·芬奇画鸡蛋的轶事见于达·芬奇传记部分。当代达·芬奇研究对瓦萨里记载中的部分轶事持谨慎态度，认为其具有传奇化叙事的性质。本文将此轶事作为“文化叙事实例”而非严格意义上的“历史事实”来引用：无论史实精确度如何，这个叙事本身已经成为一种被反复引用的、关于艺术教育中“观看”训练的文化符号。本文的分析基于该叙事的文化意义，不对其史料可靠性做出判读。
- [6] 巴兹尔·伯恩斯坦（Basil Bernstein）对分类与架构的分析，揭示了教学架构与阶层再生产的深层关联。详见其论文“On the Classification and Framing of Educational Knowledge”，载于M.F.D. Young主编《知识与控制：教育社会学的新方向》（Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education），伦敦：Collier-Macmillan，1971年。本文引入伯恩斯坦，意在表明两种批判路线——社会阶层批判与关系性批判——在不同的分析层面上运作。本文的着力点在于后者，故不在此展开阶层维度的具体分析。这一处理并非否认阶层的重要性，而是为本文的论证边界设限。
- [7] 本文所列证伪条件，意在将核心判断置于可公开检验的境地。证伪条件并非理论缺陷的声明，而是理论诚意的表达：凡不能被证伪的命题，不构成有效的知识主张。如果这些条件在未来被经验证据满足，本文的诊断即告失效。这种失效本身将意味着人类精神对外在确证的耐药性远强于本文的忧虑，那将是值得庆幸的。
- [8] 本文所使用的“废用”“萎缩”“精神肌肉”“精神胃口”等表述，系借用生理学与营养学的隐喻来描述一种因长期不被使用而导致的功能性衰退趋势。这些隐喻在本文中仅作为启发式描述工具，不基于特定的神经科学或生理学实证，也不暗示存在某种实体性的“精神器官”。读者宜以类比的方式来理解它们。关于“废用”与“从未生成”的区分，详见本文第九节、第十一节的具体论述。

参考文献

- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Buber, M. (1970). *I and Thou* (W. Kaufmann, Trans.). New York: Scribner. (Original work published 1923)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World* (J. C. Wagner, Trans.). Cambridge: Polity.
- Vasari, G. (1568). *Le Vite de' più eccellenti pittori, scultori, e architettori* (2nd ed.). Florence: Giunti. (Original work published 1550)