

认知训练场：大学课堂如何训练出“不思考”的认知习性

学生的低头不是分心，而是一整套跨越学期的制度反馈把他们训练成了精算主体——他们不是不会思考，而是被反复的分数信号教会在论证真正展开之前，就已精确地知道这里什么样的认知投入是徒劳的。

作者 张琼

摘要

大学课堂大面积“低头”现象的根源，并非学生注意力被技术劫持，亦非教师教学能力的退化。本文提出并论证“认知训练场”概念，用以揭示一个被既有研究系统性忽略的认知机制：课堂作为制度化的认知能力训练场，训练学生的不只是教师讲授的知识内容，更是一种由制度生态通过其激励结构长期默会传递的注意力操作规则——何时集中注意力、朝向哪里集中、持续多久、为了什么目的。这些规则不是被教会的，而是被练会的：在长达整个学程的时间尺度上，学生通过每一次测验、每一次签到、每一次课堂互动的制度反馈，逐步习得了一套将注意力从论证过程战略性抽离、转而精确锁定考点信号的操作程序。本文论证了：当知识在评价压力与管理技术的耦合运作中被拆解为可独立考核的标准化粒子，且管理手段日益依赖将学生身体作为可追踪对象的粒子化监控时，课堂的默认认知任务结构便在制度运作中被结算为“扫描可预先定位的考点信号”，而非“参与不可预置的论证过程”。学生由此被训练出的认知操作模式，已从“跟随论证”转变为“扫描考点”——这不是纪律失败，而是长达十六周的制度生态在每一门课程、每一张试卷、每一次签到中反复强化的结果。本文分析了制度生态如何通过评价体系的默会反馈与管理策略的精算激励，将课堂在场与认知参与系统性剥离；揭示了这种训练的特殊性质——它生产的不是布迪厄式的无意识习性，而是一种高度反思性的、被制度反馈反复确证的精算能力；并论证了这一精算均衡态何以在数据自证循环、退出成本不对称与认知习性的代际传递三重机制下，难以通过强化同一套监控逻辑加以逆转。论文最后在诚实面对重建的实质障碍——制度对可量化证据的依赖如何使不可被粒子化的认知过程在评价中权重为零——的同时，追问一个根本问题：当这一整套训练生态持续运转二十年，我们是否还能辨认出“共同思考”曾经指涉的那种认知经验？

关键词：认知训练场；课堂注意力；知识粒子化；精算主体；认知习性

一、引言：未曾被问题化的“正常”

在一所普通大学的合班课堂上，阶梯教室的后排，一个学生戴着无线耳机，在平板电脑上安静地观看另一所大学另一位老师在同名课程下发布的讲座视频，偶尔在电子笔记上记录几条。他仍在“上课”，甚至可以说比多数人更认真地在学习——只是他上的不是此时此地这一堂。课堂对他而言，不过是一个拥有免费网络和空调的自习室。

这幅场景近年来已在大学课堂中大面积扩散。教务部门的应对措施不断升级：动态二维码签到、随机拍照留证、课堂互动积分、手机袋上墙。然而几乎所有经验都指向同一个结果：对策在短暂拉升抬头率后迅速失效，甚至催生更隐蔽的在场策略——备用机挂课、后排躲闪、小组协作掩护。课堂表面秩序得以维持，而“抬头”这一行为所能携带的认知意涵仍在持续流失。

围绕这一现象，既有研究大致沿三条路径展开解释。媒介技术决定论将智能手机视为入侵课堂的注意力劫匪，这类论述擅长描述分心的表象，却有一个无法回避的经验反常：在同样的设备环境下，某些研讨课、实验课仍能维持较高水平的公共注意力凝聚。教学效能归因论将问题锚定在教师授课能力的不足，其政策建议是加大教学培训投入，但同样的教师、同样的教学能力，在不同的制度安排下——例如在不需要标准化考试的研讨课中——学生的在场投入程度可能出现显著差异。消费者主权论从学生功利化心态切入，认为高等教育的消费主义转向使学生将课堂视为可以随时弃用的服务产品，但这一判断更多是价值评判，它没有解释这种“功利化”本身从何而来——它是学生的先天偏好，还是某种制度条件下的习得产物？

上述三种解释各自都能说明一部分课堂、一部分学生的行为，但谁也无法说明另一部分。一个学生在“大学生心理健康教育”公选课上选择扫码即走，在另一门有挑战性研讨环节的专业课上却全程参与——技术劫持论无法解释他的切换，教学效能论无法归因于同一批教师的能力波动，消费者主权论则会将这种切换判定为“功利”，从而错失了描述上的精确性：他是在根据制度环境精确调整认知投入策略，而非在不同商品之间做消费选择。

这种解释力的系统性不对称，提示了一个被忽略的可能性：三种既有解释所抓住的变量——技术环境、教学能力、学生心态——可能都是真正机制的表面涟漪。在它们的下方，是否有共同的、更深层的生成条件在持续运作？是什么使“专注于课堂论证”这一认知行为，在某些制度安排中成为理性的默认选择，在另一些制度安排中成为认知上的徒劳？

本文试图论证：这个更深层的生成条件，是课堂作为制度化空间，在长达整个学程的时间尺度上，通过评价体系、管理策略与技术平台的多重耦合，默会地训练着学生如何操作自己的注意力。这种训练的产出不是一个“被动的注意力流失者”，而是一个在制度反馈中逐步学会将注意力从论证过程抽离、精确投向考点信号的精算者。这个精算者不是天生的，也不是被技术劫持的，而是被训练出来的。训练他的不是某一门课的教师，而是那套跨越课程、跨越学期、在考试的分反馈和签到的合规计算中反复凝固的激励结构。

本文提出的“认知训练场”概念，正是对这套训练机制的分析工具。它将追问：这种训练在具体的、可被经验观察的制度反馈过程中是如何运作的？它生产的是一种什么样的人——不是不会思考的人，还是被制度训练得只对特定类型的认知任务开放注意力的精算主体？它何以在持续的博弈中锁定为一个难以逆转的均衡态？本文不旨在给出对策清单。本文要做的是揭示一个仍在持续展开的深层机制的运作轨迹：课堂作为一个制度空间，如何在多重力量长期博弈后，将学生的认知操作模式从一种形态结算为另一种形态。追踪这个结算过程，本身就是本文的贡献。

二、概念定位与不可还原性辩护

2.1 为何需要一个新概念

本节的核心任务不是给“认知训练场”一个完整的结构性定义——这个概念的轮廓将在后续各节的分析中渐次展开——而是回答一个它必须首先回答的问题：面对既有的理论资源，为什么还有必要提出一个新概念？

让我们从课堂注意力问题研究中最令人不安的一个经验死角出发。当一个学生在课堂上将注意力从教师的论证切换到对考点信号的扫描时，发生了什么？现有的三条解释路径各自捕捉到了这一现象的某个侧面，但都无法解释一个核心悖论：学生选择不投入课堂的过程，在经验上往往不是被动的注意力流失，而是一种经过反复尝试后稳定下来的、高度理性的策略选择。换言之，学生不是在“分心”，而是在“知道自己在做什么的情况下，精确地做了某件事”。分心是被环境刺激带走，策略是在接收到环境的反馈信号后主动调整行为以最大化预期收益。前者是被动的，后者是主动的。既有研究对“选择”的分析停留在“学生就是功利”这一归因上，而对选择背后的制度性训练机制缺乏兴趣。我们所面对的，不是一个可供归因的“原因”，而是一整套在时间中持续运转、不断强化自身的制度性训练过程。这个过程本身，才是需要被概念化的对象。

更具体地说，在学生注意力大规模撤离课堂这一现象中，有一个关键的经验切片，是既有理论视角未能充分照亮的。所谓“制度对认知的驯化”，在当前的学术讨论中常常被简化为两种形式：一种是制度通过规范传递价值观，使学生接受某些信念——隐性课程论的核心关切；另一种是制度通过权力技术使个体自觉服从——规训论的核心关切。但在大学课堂的日常现实中，正在发生的并非上述任何一种。学生既没有内化“我应该认真听课”的规范——他们清楚地知道自己在做什么，并能为自己的策略提供精确的理性辩护；他们也没有被规训为“驯顺的肉体”——他们恰恰在制度规则的缝隙中发展出了一套高度灵活的博弈策略。他们的认知习性是在一套明确可知的激励结构下，经反复试错后被默会地、非语言地训练出来的。这种训练的特殊产物，是一种在制度激励下被反复确证的、对自己认知资源的最优配置方式进行持续计算的精算能力。学生不是不知道如何思考，而是被训练得在进入教室的瞬间，就已精确地知道在这里，什么类型的认知投入是制度性理性的，什么是制度性徒劳的。

这个区分至关重要。如果课堂注意力危机是规范内化失败，那么对策就是加强思想教育；如果是规训技术不够精密，那么对策就是升级监控。但如果它是一种由制度理性本身系统性生产的认知操作模式，那么任何沿着原有逻辑强化管理的对策都不仅无效，而且会加固这一模式——因为强化管理正是精算能力得以被训练和展示的考场。而恰恰是第三种可能，最为接近一线师生在课堂中的真实体验，却也最缺乏充分的理论化工具来加以分析。

“认知训练场”这个新概念，试图为这一被遮蔽的经验领域提供分析的工具。它的核心指向是：课堂作为制度性空间，在长达整个学程的时间尺度上，通过评价体系、管理策略与技术平台的多重反馈，持续生产学生的认知操作习性——不是通过言说教会的，而是通过在一次次测验、一次次签到、一次次课堂互动的反馈循环中反复调整应对策略而默会训练的。这种训练的结果是一种稳固的、跨情境的注意力配置倾向。它独立于学生对具体知识的掌握程度，也独立于他们对规范的态度。这就是我们需要的那个新辨别面。

2.2 与既有理论传统的对话

本节逐一进行理论对话，以展示“认知训练场”这一分析工具不可被现成术语替代的辨别贡献。关键不在于展示它与既有理论不同——这很容易做到——而在于展示它在面对同一组经验现象时，揭示了哪些既有理论照亮不到的发生学机制。

与布迪厄“习性”概念的对话。最严肃的挑战来自布迪厄。一个合理的怀疑是：“认知训练场”是否只是将“习性”在课堂情境中重新描述了一遍？习性概念确实已经揭示了社会结构如何通过长期、重复的实践被内化为身体化的倾向系统，这个系统在很大程度上是前意识的。本文的分析难道不是同样的故事吗——学生在教学场域中通过反复实践，形成了一种默会的认知惯习？

这一挑战必须正面回应，且不能停留在“更聚焦”“时间尺度更短”这类精度的修补上，而必须在分析对象的本体论性质上划出不可通约的界线。

布迪厄的习性旨在解释宏观社会结构的再生产——阶级区隔如何通过文化消费、教育选择、审美判断被身体化为弥散的“倾向系统”。它是一种很大程度上前意识的实践感：行动者不是计算，而是“觉得”某种选择更自然、更顺手。习性在身体里，不在计算里。

然而本文描述的学生，其经验质地与此截然不同。他们不是在无意识地“觉得扫描更舒服”，而是在第一次期中考试的低分反馈之后，有意识地识别出“全程听课”与“得分”之间的关联断裂，并有意识地在下半学期调整了注意力策略。到了第二学期，这种调整被新的制度反馈再次验证——那些精准定位了考点的复习方式再次获得了更高回报——于是策略被进一步确证和精细化。到了大二下学期，学生已经不再需要“有意识地计算”了，但这并不是因为策略变成了布迪厄意义上的前意识身体倾向，而是因为一种高度反思性的计算已被反复训练到了自动化。这不是从“计算”走向了“无意识”，而是从“刻意计算”走向了“熟练计算”。它的运作逻辑是精算而非默会，它的时间尺度是数个学期而非一代人，它的反馈机制是制度性的分数信号而非弥散的社会承认。制度生产出的，是一个高度反思性的精算主体——他清楚地知道自己为什么这么做、这样做能得到什么、不这样做的代价是什么。这个主体不是无意识的习性载体，而是一个在明确的激励结构下被训练出来的最优策略执行者。

这就是“认知训练场”切开的、习性装不下的新辨别面。习性是制度通过漫长的、弥散的社会化过程塑造的无意识倾向；认知训练场则是制度通过密集的、精确的、有明确反馈时间表的激励信号，训练出的有意识的精算能力——即便后者最终也达到了自动化的程度，它的发生逻辑不是“身体化”，而是“策略优化在反复验证后被固化为默认程序”。这不是精度的差别，这是种类上的断裂。习性概念可以解释为什么一个来自工人家庭的学生在精英大学里“觉得不自在”，但无法解释为什么同一个学生能在短短一个学期内就将注意力操作模式从“跟论证的线”精确切换为“扫分值的信号”。他不是“觉得跟论证更不自在”，他是“算了账发现跟论证划不来”。后一种转变的发生机制、时间尺度和主体经验，都不在习性概念的理论射程之内。

二者的关系不是替代，而是递进：习性概念提供了“制度通过实践形塑倾向”的宏观框架；认知训练场概念则在这个框架内部，聚焦于制度如何通过高密度、高精度的反馈循环训练出一种特定的、被行动者自身理性所确证和维持的认知操作程序。这种递进是经验的：课堂不是社会空间的微缩模型，它有自己独特的时间节奏（十六周一个周期）、反馈密度（每四周一次制度性信号）和激励结构（分数、绩点、通过）。这些独特性无法被习性概念的通用框架充分捕获，需要一个更专门化的分析工具。

与伯恩斯坦“分类与构架”理论的对话。巴兹尔·伯恩斯坦对“可见与不可见教学法”的分析，尤其是“分类”与“构架”如何塑造学生的“识别规则”与“实现规则”，在分析精度上已逼近了制度结构与认知风格的交界处。伯恩斯坦的一个核心洞见是：教学关系中的权力分配与控制原则，会训练学生识别“在这个情境中什么算得上是合法的知识表达”——这已经不仅是价值观的传递，而是认知规则的默会习得。

这一理论传统与本文的分析高度相关，但有一个关键的未覆盖领域。伯恩斯坦的分析核心在于如何识别与如何表达：学生学到的是在特定教学情境中，何种知识形式是“该被认出的”，何种表达是“合法可被接受的”。但“认知训练场”指向的是一个更基本也更致命的认知层面：学生在掌握了识别规则和实现规则之后，还学会了一件事——如何将核心认知资源从规则所指的内容上战略性抽离。一个学生可能完全掌握了识别规则——他知道这道题考查的是哪个知识点，也懂得应该用哪种表达形式答题——但在课堂上他却可以将注意力保持在扫描考点的低功耗模式，因为制度生态训练他的注意力操作系统启动的是扫描而非理解。伯恩斯坦告诉了我们学生如何学会“认出什么是对的东西”；认知训练场则揭示出学生如何在学会认出之后，进一步学会了“认出就够了，不需要理解”——而且这后一种学习，恰恰是制度反馈反复奖励的。

这不是伯恩斯坦式分析的错误，而是它的边界。伯恩斯坦的分析对象是制度如何训练学生识别和回应知识形式的合法性。本文的分析对象是制度如何训练学生在识别出合法性之后，对自己的注意力资源做出制度性最优配置——而这种配置的理性后果，恰恰是对知识内容本身的认知抽离。

与福柯规训理论的对话。本文分析的管理手段——二维码签到、随机提问、互动积分——无疑使用了福柯所描述的监视与规范化裁决技术，但二者在核心运作机制上有本体论层面的差别。福柯的规训指向的是权力通过持续监视使被监视者“自己监视自己”——规训的成功标志是被规训者对规范的自觉内化，是“驯顺的肉体”。但在大学课堂中，学生并非内化了“应该认真听课”的规范并据此自觉抬头；恰恰相反，他们清晰地认识到管理者要看什么指标——出勤率、抬头率、互动次数——并精确掌握了这些指标的操作边界，发展出一套以最低成本满足指标的博弈策略。这并非“驯顺的肉体”，而是精算的主体在为自身的制度生存做出理性选择。

后者恰恰是认知训练场要去分析的对象：这种精算能力不是学生天生具备的，而是在长达整个学程的制度生态中通过反复博弈被默会训练出来的。学生不仅要学会找考点，还要学会判读制度信号——这门课的签到是走形式还是真严格？这个老师的随堂提问是随机抽查还是按固定名单轮一遍？小组协作中哪些成员可以做掩护、哪些成员可能举报？这套在实践中习得的制度生态判读能力，本身就是认知训练场生产的认知习性的一部分。它已远远超出了福柯描述的“驯顺肉体”的范畴，而进入了一个制度与行动者在明确激励结构下持续进行精算博弈的复杂生态。福柯的规训理论分析的是权力如何使人顺从，认知训练场分析的是制度如何训练人精明——而后者恰恰是前者未曾照亮的地带。

与“隐性课程”概念的对话。自菲利普·杰克逊提出“隐性课程”以来，教育社会学对学校如何默会传递社会规范已经有了丰富积累。但“隐性课程”关注的是学生在学校学到了什么学校没有明说的——答案通常指向服从、守时、等级意识等社会规范的内化。“认知训练场”的分析则指向一个不同的层面：学生学到的不是“应该服从”，而是如何分配认知资源。当一个学生在课堂上将注意力从教师的论证切换到平板电脑上的考点清单时，他正在执行的是一种认知操作策略，而不是在呈现一种道德态度。这种策略的形成有自身的反馈循环和训练时间表，不能还原为规范内化的副产品。

此外，“隐性课程”概念在分析课堂注意力现象时容易滑入一个隐含的推论：如果制度不传递这些坏信息，学生就自然会专注。但“认知训练场”的分析拒绝这个推论。学生注意力的大规模撤离，不是因为有坏的信息被隐性传递了，而是因为制度生态的整套设计——显性的和隐性的——共同构成了一个训练“扫描考点”的认知任务环境。在这个任务环境中，“不投入课堂”不是对隐性规范的消极抵抗，而是对显性激励结构的理性适应。

与情境学习理论的对话。莱夫与温格提出的“实践社群”与“合法的边缘参与”概念，将学习定义为在特定社群中通过参与实践而完成的身份建构过程。这一视角提供了重要的洞察：学习不是内容的传递，而是主体在社群中的意义协商。

“认知训练场”的分析与这一传统在根本上相容且有承接关系。温格式的问题可以被转写为：当代大学课堂究竟构成了什么样的一种“实践社群”？学生在这个社群中通过“合法的边缘参与”到底在成为什么样的实践者？本文的分析试图给出一个不那么令人欣慰的答案：在相当多的大规模讲授型课堂中，学生参与的主导实践不是“探究知识”，而是“合规通过”；他们正在成为的，不是某个学科的初学者，而是“如何在制度内成功而不投入”的高效操盘手。这一身份不是任何教师有意教授的，而是由知识粒子化的课程设计、标准化评价的反馈结构和粒子化管理的激励系统共同构成的那套“认知训练场”所默会地生产的。

与“注意力经济学”批判传统的对话。此外，本文的分析还应当与近年来对“注意力经济”的批判性分析进行一次简短的接头。这一传统——可追溯到对数字平台如何将人类注意力转化为可被提取和交易的商品的政治经济学分析——深刻揭示了信息环境下注意力被系统性碎片化的外部条件。学生课堂上的“扫描模式”与他们在社交媒体上的“快速切

换”，在认知神经层面共享着极为相似的注意力操作规则：信号扫描、即时回报、低功耗维持。但两种分析之间存在一个关键的分析分工：注意力经济学解释的是平台资本如何捕捉和碎片化注意力，认知训练场概念解释的是制度化的教育生态如何将这种碎片化从外部威胁转化为内部被默会训练出的合理策略。学生不是在课堂上被手机从学习中“抢走”了——他们是在多年的课堂反馈中早已学会了一套注意力操作程序，而这套程序恰好与平台资本要求的注意力模式完全对接。二者的关系不是因果（不是课堂训练导致了刷短视频），而是结构上的同构与制度上的谐振。

与新制度主义“脱嵌”理论的对话。 论文在展开中还需要处理社会学中的一个重要脉络，即新制度主义组织分析中关于“脱嵌”（decoupling）的讨论。组织为获取外部合法性而将其正式结构与实际技术活动相脱嵌的现象，与本文描述的课堂“合规演出”有高度的结构相似性：教师和学生都在为满足教学评估这一外部合法性要求，而进行一场与真实认知过程相脱嵌的演出。本文的独特贡献在于：不是停留在组织层面描述脱嵌现象，而是深入到个体认知层面，追问这种制度性的脱嵌如何反过来训练了人的认知操作模式。制度不是为了应付评估而“假装”在做教育，教育在被假装的过程中不声不响地做了一件事——它在训练一种无处不在的“识别制度信号并高效应对”的精算习性。脱嵌不只是组织的生存策略，它本身就是一个认知训练场。

2.3 概念的边界澄清

在结束本节之前，有必要明确指出“认知训练场”不做什么。这个概念不在以下层面运作：其一，它不是对教学法优劣的评估工具——同样的认知训练场机制可以在教学方法全然不同的课堂中运行；其二，它不指涉任何单一技术或政策，而是指向制度要素耦合后所构成的那个对学生而言“可被默会感知”的激励结构，无论构成这个结构的具体技术或政策为何；其三，它并不预设制度是有意设计成套路的——在许多情况下，认知训练场的运作机制恰恰是来自多个独立制度决策的未预期耦合效果。最后，也是最重要的一点：“认知训练场”不预设一个统一、同质化的课堂——本文承认课堂生态内部永远存在张力、反例和尚未被完全殖民的边缘地带。恰恰是这些张力的存在，使制度的训练过程呈现出需要被分析的复杂性，而非一个已被一劳永逸地完成的静态状态。

三、制度生态如何训练认知习性

3.1 课堂曾经训练什么

本节不在怀旧的意义上描述旧时课堂。本节的目的毋宁在于：当我们在当代语境中听到“共同思考”“跟随论证”这类措辞时，我们是否还能准确地指出它们所描述的那种具体的、具有特定制度条件支撑的认知操作模式？这种指出本身不是浪漫化——它是对一种具体的制度-认知耦合关系的经验描述。本文并不预设“跟随论证”是认知操作的唯一合法形态，更不认为存在一种未被侵蚀的、可被回归的“思考的原初状态”。本文只做一件更基础的事：识别出在什么样的制度条件下，课堂曾经构成了一种使“持续追踪论证线”成为认知上最经济策略的任务环境——以及在当前制度条件下，这种环境发生了什么样的位移。

在传统的讲授型大学课堂中，当教师连续地进行论证——从前提推到结论、从示例推到一般性原理——学生的认知系统必须进入一种特定的运行模式。它至少包括四种协同运作的子技能：序列追踪，即持续跟随一条被线性或非线性铺开的推理链，不在中途脱落；预判与修正，即在推理展开过程中提前形成预期，并根据后续信息不断修正；信息筛选，即在大量语言信息中实时分辨哪些正在承担论证的核心推进功能，哪些是辅助说明；元认知监控，即持续判断自己是否“懂了”——这个判断不是认知的终点，而是触发进一步追问或重新回溯的决策点。

这四种子技能的协同运作，构成了一种可以被描述为“跟随论证”的认知操作模式。本文对它的分析不包含任何浪漫化的本质主义预设。本文只指出一个朴素的信息结构事实：在教师以论证方式连续展开命题的课堂中，存在一种客观的信息结构——论证的展开是不可逆的，错过了一环就不可补回。在这种客观信息结构之下，持续追踪论证线不是一种道德自律，而是最经济的信息提取策略。课堂之所以曾经是这种策略的有效训练场，正是因为它在长达整个学程的时间尺度上持续提供一种结构化的任务环境：课堂讲授的内容内在逻辑要求持续追踪；考试考查的不局限于对离散结论的记忆，而是对论证脉络的理解与再组织能力。在这种制度生态中，“认真听课”不是需要额外意志力维持的道德行为——它本身就是认知上最合理的默认策略。

关键词是“任务环境”。认知习性的形成，从来不是在真空中通过主观意愿完成的，而是在特定的任务约束下通过反复应对被默会地练出来的。当课堂的核心评价所奖励的对象不是对论点的精确复述，而是对论证关系和概念框架的掌

握时，学生的注意力操作便会长期被导向“跟论证的线”。这不是因为学生更纯粹，而是因为当时的信息生态中，课堂在场是获取论证脉络的唯一有效渠道——缺席意味着永久丧失对后续课程材料的理解前提，而教师的口头论证不可能在课后被以同等密度重新获取。

制度生态通过评价体系、管理方式和课堂组织形式的协同运作，构建出一个特定的认知任务环境。学生每天进入这个环境，根据其结构性激励调整自己的认知策略，在大量重复中最终将某种认知操作模式内化为无需刻意维持的默认设置。一旦这种默认设置形成，它便在相当程度上独立于任何单次课堂的具体内容——学生不是每节课“决定”怎么听，而是在进入教室之前就已经启动了一套在多年训练中形成的、针对“上课”这一情境的认知操作自动程序。认知训练场概念试图追问的，正是这套程序在当前制度条件下被重写为“扫描”的过程。

3.2 制度规则的转移：从过程到粒子

本节并不将当代大学课堂认知任务结构的位移归因为几个可被明确指认的“推力”——那种归因方式恰恰暴露了发现学惯性的残余，把一种仍在展开的、充满张力与反力的生态过程压缩为几个自变量的叠加。本节要做的是追踪：在什么制度压力下、经由哪些具体实践环节的转化，课堂的默认认知任务结构从“参与不可预置的过程”被结算为“扫描可预置的粒子”？

让我们从教学大纲与课件这一最具体的制度-实践交界处进入分析。

二十年前，一门大学课程的教学大纲通常是一份简短的课程说明，列出主要的章节主题和参考书目，其功能与其说是精确规划，不如说是为师生提供一个共同的方向感。教师在一个学期的讲授中保有较大的即兴空间，考试范围也常常以课堂实际讲授内容为准——这个看似松散的做法背后隐含了一个未曾明言的认知契约：学生在课堂上的持续在场对于获取考试所需的信息而言，具有不可替代的价值。你今天没来，漏掉的那段推导明天不会出现在任何地方；你上课走神了，那段即兴的评论再也不会再在课件中重现。正是这种“课堂信息具有不可复制的过程性”的事实——而非任何人的刻意设计——支撑着学生投入课堂的原始认知动力。

过去二十年中，多重制度力量持续改变着这个最基本的信息结构。

最先渗透的力量来自高等教育的规模化。当一门公共课面对数百名来自不同专业、不同基础的学生时，大纲所列的知识点不再是一个灵活的教学指引，而逐渐成为一份供各方共同参照的合同清单。教师需要用它来向教务部门证明教学覆盖面，学生需要用它来在学期初就精确了解“这门课要学什么”。大纲从教学备忘转变为管理凭证，随之催生了对课件按知识点标注的需求——因为大纲上的每一个条目，最终都需要被证明“已被覆盖”。

标准化评估体系的扩张进一步推动了这一进程。当课程成绩需要承担奖学金评定、研究生保送、专业分流等多重社会功能时，考核结果的可比较性与可申诉性便上升为制度的核心关切。实现可申诉最直接的方法，就是将评价对象还原为边界清晰、答案确定的独立知识单元。这并非任何人的阴谋，而是制度理性在应对审计压力时的自然收敛趋势：一道开放式论述题的评分可能引发争议乃至申诉，而一道标准化选择题的评分不需要任何解释。每一次争议的解决、每一次申诉的处理，都在无声地向全体教师传递一个经验教训——试卷的“评分客观性”越强，你在教学事故调查中的风险越低。这不是在鼓励教师教得更好，而是在训练教师评估得更安全。

在线教学平台的全面普及带来了最后的催化。当学习管理系统将知识单元切割、标注、上传、追踪时，知识的形式被物质化为一组可被管理的数字对象。教务部门可以调取知识点覆盖率报表的那一天，课程设计的一项实质性权力就从教师流向了管理端：不再是教师根据自己的专业判断决定哪些内容应被详讲、哪些可被略过，而是教师在学期结束前需要确保每一个被列入大纲的条目都已在管理系统中“被勾选完成”。覆盖率达标从一种教学自觉变成了一项可被追踪的行政指标。

正是在这些制度力量的长期耦合下，课堂这一认知训练场的基本任务结构经历了一场逐渐的、非线性的但不折不扣的重置。整个过程可以被概括为一个核心位移：课堂讲授从一种不可逆的、不可还原为课前预设清单的过程性事件，逐渐转变为一份可在课后按列表补订的内容说明书。当PPT课件和课程录像在每节课后准时上传至平台时，学生获得的不是更丰富的学习资源，而是一个被制度性确认的信息——你今天不来、不听、不走神，没有什么认知损失是不可补救的。课堂在场从此失去了认知功能上的无可替代性，仅保留制度手续上的义务性。

这个位移之所以具有深远的认知效力，是因为它是一个非主观的、制度层面的转移——不是某一方有意的选择，而是

多种独立运作的制度力量在长期互动中收敛的结果。没有任何一份教务文件曾经明确规定“应将课堂从过程性事件转化为粒子化仓库”，但当教学管理、评价审核与平台功能三者在日常运作中不断互相校准，课堂事实上的认知任务结构便被默会地、非公开地结算为了粒子形态。学生并不是在学校组织的任何一场宣讲会上被教會的，而是在学期初拿到教学大纲和配套课件的那个时刻，就已经从制度传递的默会信号中准确识别了这里运行着什么样的认知任务结构，并在此后的十六周中反复获得来自测验反馈和成绩排序的制度性确认。

3.3 评价体系的默会训练：一个微观认知机制的展开

行文至此，必须回应一个最关键的追问：制度反馈究竟是如何“训练”学生的？前文描述了制度结构的变化与激励信号的释放，但制度信号从“被释放”到“被接收、解码并转化为注意力配置的调整”之间，到底发生了什么？如果这个微观环节不能被具体地刻画，“认知训练场”的核心机制就有滑向隐喻的风险。本节引入认知科学与教育心理学中关于“反馈塑造注意定向”和“奖励时间表影响行为习惯强度”的微观理论，来完成这一刻画。

当一个大学新生在第一次随堂测验中拿到自己的分数时，他经历的不仅是一次知识掌握程度的测量，更是一次来自制度环境的明确信号。这个信号包含至少三个维度的信息：其一，这次测验实际考查的内容类型——是不是教师课堂上即兴展开的那些推导？还是课件上已清晰标注的知识点？其二，它考查的认知操作类型——是对概念之间的关系进行重组和论证，还是对离散事实进行精确再现？其三，它对不同类型投入的回报率——那些上课全程追踪了论证线的同学得了多少分？那些考前通读了一遍课件的同学得了多少分？

这个信号的认知效应，不能简单地用“行为被奖励就会重复”来概括。在认知心理学的框架下，学生接收到的不是一种笼统的反馈，而是一种带有高度信息量的“奖励预测误差”（reward prediction error）信号。学生在学期初带着基础教育阶段（或者更准确地说，带着此前课堂经验）形成的默认预期进入课堂——这个预期可能是“上课应该全程听讲”。第一次测验的成绩，构成了一次对该预期的验证或反驳。如果成绩理想，预期被维持，默认策略被保留。如果成绩不理想，而学生注意到另一个事实——同寝室那个据他所知上课并不怎么听课的同学，考前通读了一遍课件却得了差不多的分数——一个实质性的认知冲突便产生了。

此刻，学生的内部认知状态经历了一次关键的重置。他不是简单地“下一次不听了”，而是在意识层面完成了两组因果推断：（a）这次测验考查的内容，与教师课堂上的论证展开之间的关联强度，远低于自己原本以为的；（b）测验所奖励的认知操作，不是对论证关系的理解与重组，而是对课件上已被标注的知识点的精确回忆。这两组推断一旦形成，便构成了一种关于“这门课的制度规则是什么”的默会知识——这里的“默会”不意味着无意识，而意味着已被学会但不需要每次出声表述。到了这个学期的下半段，学生已经开始主动调整注意力：当教师开始一段即兴推导时，他知道这是一段“没有考试分值的认知进程”，于是将注意力从论证线上抽离，切换到课件上的考点定位。

这恰恰是“认知训练场”区别于一般“习惯形成”概念的独特贡献。心理学中关于“习惯”的分析，通常将之描述为由行为重复累积而形成的自动化的刺激-反应联结。但“认知训练场”揭示的发生机制不是单一行为的重复强化，而是制度结构通过多重耦合，设计出的一套“默会训练的语法”——这套语法规定了注意力的操作规则：何时集中、朝何方向、持续多久、以何为目的。这套语法不是由个体的行为重复定义的，而是由评价体系、管理策略与技术平台三者在运作中共同结算出的那个激励结构定义的。学生学到的不是一个特定的习惯动作（比如“看课件”），而是一套在不同的制度环境间可迁移的、关于如何解码制度信号并据此配置认知资源的元规则。这正是“认知训练场”不能被“习惯形成”“自动化加工”等心理学概念替代的根本原因：它不是描述一个行为如何被重复固化为习惯，而是揭示制度如何设计出一套使特定认知策略持续获得最高回报的任务环境——以及个体如何在反复的制度反馈中，学会识别这套环境并据此配置自己的认知资源。

在长达十六周的学期中，学生经历三到四次由随堂测验和期中考试提供的制度反馈。每一次反馈都是一次对上述因果推断的再确证——或者，在某些教师的课堂上，是一次轻微的修正。到了学期末，学生的注意力操作模式已经完成了从“需要意识监控的策略”到“自动化处理的默认程序”的转变——但这转变的逻辑仍然是精算的：它不是从计算走向了无意识，而是计算被反复验证得如此确凿，以至于不再需要在每一次上课前重新算一遍。这正是认知训练场生产“精算主体”的微观机制。

四、认知操作模式的重置：从“跟”到“扫”

4.1 被训练的“扫描”

当评价体系和信息结构共同将课堂在场的认知功能从“不可替代的过程性事件”降格为“可课后补订的内容说明书”时，学生在课堂上究竟在做什么？

在认知操作的微观层面，学生的注意力在一堂典型的粒子化大课上运行着一种高度特异化的操作模式。它由数个彼此协同的动作组成：(a) 注意力维持在基底的“待机功耗”，不对课堂上持续展开的言语流做持续的语义追踪，但保留一个最低限度的听觉通道开放，用以捕捉可能出现的信号词；(b) 一旦教师释放信号——“这个可能会考”“大家注意看这一段”“回去把这个推导过程弄懂”（其中第三个信号最为隐蔽但也最为关键：它等于同时宣布了“所有的其他推导过程都不会考”），注意力瞬间从待机切换至激活模式，在几秒钟内定位考点在课件、教科书或笔记中的坐标，做出标记；(c) 信号消失后，注意力迅速回落至待机状态，等待下一个信号的到来。这个过程在九十分钟的课堂中循环往复，其认知消耗远低于持续跟随论证线，但其考试回报毫不逊色——在某些情况下甚至更高，因为一个熟练的“扫描者”能将所有精力精确地投向分值权重最高的区域，不被论证的旁支或教师的即兴发挥分散。

这种操作模式无法被管理者的肉眼识别。从后排看去，一个正在扫描的学生和一个正在跟随的学生可能在行为上几乎没有区别——他们都在看屏幕，都在偶尔低头做标记，甚至都在回答教师的随机提问（因为考点的位置已经精确到可以被即时检索）。二维码签到和随机拍照能捕捉的只是身体在场和面部朝向，无法触及注意力投放的质量和方向。学生的反制策略不是与制度对抗，而是在制度指标的缝隙中穿行。这才是“认知训练场”最深层的制度讽刺：它是一套运行得越精密就越无法从外部被观测到的认知驯化系统——因为学生被训练出的扫描模式，在所有的合规指标上都展现为完美合规。

4.2 扫描习性的训练过程：一个发生学轨迹

上述注意力操作模式并非学生与生俱来的天赋，也不是被技术环境一次性“劫持”的产物。它是在漫长的制度反馈中被反复训练才最终凝固为稳固习性的。本节追踪这个过程在一个典型学生的大学学程中是如何逐步展开的——这是一个发生学轨迹，而不是一段心理独白。它的目的不是描述某一个体的独特经历，而是呈现一种在制度反馈的特定结构下可以被大量学生以不同版本重复经历的训练程序。

第一学期：试探与冲突。 一个大学新生在入学初期进入课堂时，往往还带着此前教育阶段形成的认知惯性：坐在前排，试图全程记录教师说的每一句话，课后花大量时间整理笔记。但到了这个学期的期中考试，他可能发现自己周围那些平时似乎并不那么“努力”的同学，得分并不比他低。他的第一反应可能是归因于个人能力差异——这是认知失调的最初处理方式，尚不触及对制度的反思。

第二学期：因果重估与策略微调。 情况开始发生变化。他逐步注意到一条此前未被辨识的关联：那些高分同学的特征，并不是“在课堂上表现出更高的智力投入”，而是“在每次测验前都准确知道复习的重点在哪里”。他开始有意识地调整自己的课堂注意力策略：不再试图听懂教师说的每一个句子，而是将认知资源集中在那些在课件上已被标粗、在复习课中被特意重提、在往届真题中反复出现的知识模块上。这是训练的第一次实质性转折——从“跟踪论证”转向“定位考点”。这次转折不是由于意志力的衰退，而是由于制度反馈提供的信息使他完成了一次关于“回报结构”的认知升级。

第三学期及此后：精算自动化。 此后的每一学期，都构成了一次强化循环。到了大二下学期，他已经是这套规则的精熟操盘手。他不假思索地知道开学第一周发布的教学大纲上那些带星号的章节就是期末考试的重点；他本能地识别出教师在讲哪些段落时语速突然放慢、音量忽然抬高——那种“不考试也会出成论述题”的信号接近无意识解码；他甚至能判断出同一门课由不同教师开设时，哪位教师的随堂测验实际上可以通过考前通读课件而轻松通过。这些知识不是从任何一本《大学学习方法论》中学来的。它们全部是在长达两年的课程经验中，通过每学期至少三次的制度反馈被默会地学会的。这里的“默会”不是无意识，而是被反复学习到不再需要每次出声表述的精确知识。

这里发生的是认知训练场核心机制的一个完整周期。第一学期是试探期：学生带着旧习性进入新环境，尝试沿用旧策略，收到制度的初次反馈。第二学期的反馈促发了一次认知重估——制度不是直接告诉他“应该扫描”，而是通过奖励信号的分布向他展示“什么类型的投入在此有回报”。此后每个学期的反馈都在确证并精炼这条已经学会的规则。收敛的终点是精算的自动化：学生不再把它体验为一种策略选择，而是将它体验为“上课本来就是这样上的”——但这不是无意识的身体倾向，而是计算被反复验证得如此确凿以至无需再算。这个终点的精算性质，正是认知训练场区别于习性形

塑的关键所在。

4.3 从“共同”到“各自”：公共注意力的解体

当足够比例的学生将注意力模式切换为扫描考点后，课堂中发生了另一层不常被分析的位移——公共注意力的解体。

“共同思考”不是一个抽象的修辞。它指的是一种具体的社会认知现象：当课堂中多数人都在同步追踪同一条推理链时，个体的注意力维护成本是相对较低的。一个在全神贯注追踪教师论证的学生，可以感受到周围其他学生同步的注视方向、共同的身体朝向、在推理转折处同时发出的轻微确认声——这些微妙的在场信号构成了一种认知上的公共支撑。它不是简单的社会从众效应，而是一种更基本的认知生态服务：他人的同步追踪在你的注意力外围创建了一个缓冲层，分担了你独自维持对论证线的持续关注的意志力成本。

但当相当部分学生已经将注意力模式切换为扫描考点时，公共支撑便开始瓦解。那些仍在试图跟随论证线的少数学生——他们确实存在——发现自己在认知上是裸露的：周围人划动屏幕的细微声响、后排低声交流某道类似题型的频率、邻座同窗以三十秒为单位在多个应用之间切换注意力的身体节奏——所有这些来自周边生态的细微干扰持续地增加着维持聚焦的认知成本。更致命的是，他们无法从周围获得那种仅在同步追踪中才会出现的微妙确认信号——当教师的推理从一步跃入下一步时，周边没有同时的身体微倾、没有同时的笔触停顿、没有同时在等待后续推进的无声共鸣。取而代之的是一种深沉的、弥散的注意力的不在场。

这并不是说所有学生都应该被强迫“共同思考”。而是要指出一个具体的、可被经验的认知事实：注意力不是仅在个体大脑内部运行的孤立功能，它依赖生态条件。环境中他人的注意力状态，直接构成个体注意力运行的一部分条件。当这个生态被大面积的“扫描”模式覆盖后，即便那一小部分想要“跟随”的学生，也面临着不成比例的认知成本。他们不仅要独自维持对论证线的持续追踪，还要额外消耗意志力去屏蔽来自四周的、持续增加的干扰。这在结构上是一个恶性循环：生态支持越稀薄，个体维持成本越高；个体维持成本越高，放弃就成为理性的自我止损。公共注意力的解体一旦越过临界点，便是自我加速的。

这一层面的分析揭示了“认知训练场”概念更深远的面貌：它在训练的不只是个体如何分配注意力，更在训练一个群体如何共同存在。当制度生态长年运行的结果是多数人被默会地训练为高效扫描者，那么即便有个别学生或教师试图重建一个共同思考的空间，他们也将发现自己面对着整个生态的惯性——这正是第五节要分析的那个难以逆转的均衡态。

五、合规演出的锁定：一个难以逆转的均衡态

5.1 从默会共处到精算交换

在知识粒子化和评价标准化的制度框架确立之后，课堂社会关系的性质经历了一个微妙但实质性的转化。这个转化不是某个管理文件明确规划的产物，而是在师生双方的应对策略长期博弈中慢慢结算出的互动模式。

在控制手段大规模介入之前——即二维码签到、随堂拍照、强制互动积分成为常规操作之前——即使课堂公共注意力已经相当稀薄，师生之间仍然维系着一层极薄但极重要的默会共识。这层共识可以大致描述为：“我知道你们中很多人没有在认真听，你们也知道我知道。你们给了我到场的身体，我给了你们不与你们为难的讲授。我们之间保持着一个面子上过得去的共处。”这个描述揭示了一个未被完全精算化的社会空间的存在——“面上过得去的共处”意味着双方都没有把对方完全视为策略博弈的对手，关系中残余着某种无法被简化为交换条件的模糊地带。这个模糊地带虽然脆弱，却保留了认知训练场最后一丝自我修复的可能性：因为教师的讲授没有被彻底预置为粒子的列表，因为学生的在场没有被彻底量化为分数的计算，那个“可能被意外打动的瞬间”仍是可能的。

签到制度的常态化和严格化，是这一生态转变的一个关键操作节点。最初的签到——纸质表传递、口头点名——虽然在技术上可以作弊，但在社会关系上是费力的：代签需要当面串通，缺课需要事后向同学打听内容，这些互动本身维持着一个最低限度的社会牵涉。新的技术解决方案——动态二维码、GPS定位打卡、人脸识别签到——彻底消除了这种残余的社会牵涉。缺课者不再需要与任何人沟通，只需将账号密码交给在教室的朋友；代签者不再需要进行任何社会互动，只需多扫一次码。技术使合规行为从一种“需要通过人际互动来实现的社会性违规”转变为一种“无需任何人在场的纯技术操作”。

当签到制度与平时成绩挂钩并在学期初就被写入课程考核表的那一刻起，师生之间的默会共处就被一组精算条件所

取代。学生用签到的实到率换取百分之十或十五的平时成绩；教师用出勤数据的达标换取教务检查的通过。双方都清楚这场交换的性质——它是纯粹工具的，双方都不对对方的“真实投入”抱有任何期待。双方也清楚对方清楚这一点。但双方都没有戳穿的动机。学生戳穿意味着放弃一个低投入置换分数安全路径；教师戳穿不仅意味着面对“自己的课堂已无人真实投入”这一承认的代价，还可能因为在互动指标上被督导抽查发现不达标而承受实实在在的行政后果。

当互不戳穿本身从“留面子”变为“算得失”后，课堂社会关系便完成了一次关键转型：从一个包含残余信任的社会空间，变为一个双方默会依照一组已知规则进行博弈的博弈场。由此呈现的状态，不再是一个“本该热烈讨论却不幸沉寂”的悲剧，而是一个在制度激励下被多方持续再生产、内部稳定运行的运作体制。它的稳定不是因为矛盾，而恰恰是因为各方都在矛盾中找到了对自己而言成本最低的操作路径。

5.2 一个微观过程的展开：理想类型分析

本节引入一个具体的微观实例进行理想类型分析。它的目的不是提供一个经统计抽样验证的实证案例，而是追踪一种制度博弈过程的典型发生学结构——这种结构在无数不同课堂中以不同变体反复出现，其经验普遍性不依赖于单个案例的统计代表性，而依赖于它所揭示的机制在不同制度环境中的可辨识性。

在一所地方高校的“大学生心理健康教育”公选课上，教务管理最初采用的是静态二维码签到——学期初教师在PPT上展示一张二维码，学生扫码后填写学号即完成签到。很快，缺课的学生发现了一条捷径：让在教室的同学将二维码拍照发送给自己，在宿舍即可完成签到。教师并非没有察觉讲台骚动的意味，但最初并未采取行动——毕竟第一排确实有学生在认真听，后排的情况眼不见为净，加强干预需要消耗额外的社会精力。

在这种心照不宣的默会共处持续了约半个学期后，教务部门在期中教学检查中发现该课程后台签到率虽然接近百分之百，但教学督导的课堂随机巡查记录显示后排存在若干空座。这一发现触发了管理端的技术升级：静态二维码被替换为每三十秒自动刷新一次的动态二维码，理论上可以防止截图转发。然而，升级后学生的反制几乎是同步的：缺课者将学习通账号密码告诉在教室的朋友，由一人携带两部手机，上课铃响时先扫自己的码，再迅速切换账号扫朋友的码。

此刻课堂出现了一个可以被称为“临界时刻”的情景。教师在讲台上看得见后排慌乱的传递动作，陷入一个微妙的困境：当众揭穿意味着暂停授课、在全班面前处理一场毫无教育意义的诚信指控——且揭穿之后的下一个步骤是什么？把这个学生驱出教室吗？为了一个公选课的平时分？而若视而不见，则对前排准时到场的同学提供了无声的消极示范。在一两秒的短暂犹豫后，绝大多数教师在绝大多数情况下选择了不予干预。教师继续讲课。教务端后台数据同步显示出勤率为百分之九十七。

这个博弈过程在微观尺度上完成了与本文此前分析的宏观机制完全同构的发生学周期：第一回合，规则（静态码）触发应对策略（截图转发）；第二回合，规则升级（动态码）触发精算深化（账号密码共享）；第三回合，临界时刻出现——升级对抗的边际成本开始超过维持表面的边际收益，教师在瞬间的得失计算中选择了默认而非对抗；第四回合，一个双方都不戳穿但都心知肚明的均衡态被锁定了。这不是一个一次性的事件，而是一个在每一门课、每一学期、每一届师生中反复上演的发生学过程。每一次博弈完成一个周期，都在巩固那句由制度生态默会传递的经验法则——最优策略不是破除博弈，而是精通博弈。

值得特别指出的是，学生之所以能够如此迅速、熟练地在规则升级的同时完成策略调整——从截图转发到账号共享，中间几乎没有过渡期——这本身就是一个重要的观察。这种对制度规则的即时应变能力，不是一次性的天赋，而是跨课程、跨学期被反复训练出来的认知-实践能力。学生在多年的课堂经验中，不仅学会了扫描考点，更学会了一套更底层的元规则：如何判读制度信号——哪些规则是当真要被执行的，哪些只是管理端的姿态展示；哪些指标是硬杠杠必须精确达标，哪些指标存在可被利用的操作缝隙。这套“制度精明性”本身就是认知训练场的另一种核心产物。它训练的不仅是注意力的“扫描”，更是对整个制度生态的“判读与利用”。这正是本文所说的“精算主体”的另一层涵义。

这个微观实例还揭示了一个在宏观制度分析中不易捕捉的关键维度：社会时间的代际传递。今天的大一新生在入学时，已经不是带着空白的认知策略进入这个博弈场的。他们已经从学长学姐的经验分享、B站上的生存攻略、新生群里的避坑指南中提前学会了全套操作。博弈的策略知识在他们亲身踏入课堂之前就已经被传递给了他们。这意味着，即便某些教师在自身课程中试图退出这套博弈——比如取消强制签到——他们面对的学生也已经不再是由基础教育带来的“默认认真听课”习性所主导的新生了。他们面对的学生是在进场之前就已经被更高年级训练过的精算者。代际传递极大地推高了退出博弈的初始成本——因为退出者面对的是一片可以被重新训练的空白认知土地，而是一套已经跨代际传承的、

被反复验证为“制度性正确”的精算传统。

5.3 均衡态的三重锁定机制

前文的微观叙事展示了一个制度博弈如何在特定情境中锁定为均衡态。本节将这个经验观察上升到机制层面，析出使均衡态难以被小修小补打破的三重结构性力量。

第一重锁定：评估数据与管理效果的自证循环。当管理端引入粒子化控制手段之后，它获得了此前制度时代无法获得的大量可量化证据：出勤率从大幅波动上升并维持在百分之九十五以上；抬头率在随机提问和互动积分制度推行后显著拉升；课堂秩序数据在所有可量化的维度上都优化至空前水平。这些数据的改观，在行政叙事的逻辑中自然而然地被归因为“管理有效”——加强巡查之后抬头率确实升高了，这就是管理产生实效的证据。

然而，正是在这里，一个制度性的认知盲区出现了。为证明管理有效而采集的数据，在其生成过程中经历了一次意义置换：最初，“抬头率”被设想为学生认知参与度的代理测量——抬着头听讲，是认真思考的外显表征。但当政策信号层层下达、院系将抬头率纳入教学督导考核、教师通过各种方式鼓励学生在督导巡查时做出抬头姿态后，“抬头”这个行为与它原本试图指代的认知意涵被系统性地剥离了。此时，“抬头率”衡量的已从“认知参与”蜕变为“在摄像头或督导视线经过的若干秒里对上做出抬头反应的条件反射式响应能力”。然而，这个蜕变过程在每一次教学工作会议上、在每一份督导报告的效果评估中、在每一次“抬头率持续向好”的政策效果自评中，都被默会地、程序化地抹去了——因为它无法被数据捕捉，因为它不在报表的呈现框架之内。于是，出勤率的数据、抬头率的数据、互动率的数据，在每一次教学工作会议中支撑着“管理手段持续优化并收效显著”的判断，这个判断又反过来支撑着进一步增加同类管理力度的决策。更精细的签到技术产生更漂亮的出勤报表，报表的有效性又压倒任何来自师生一线经验的关于“课堂已空心化”的质性记叙。制度在数据循环中获得了无可辩驳的自证正当性，但它在证明的恰恰是自己幻象的有效性。打破这个循环，需要的不是另一套更精确的数据——因为任何数据都可以被同样的机制吸收到自证循环中——而是制度自我收敛的意愿：愿意容忍一段无数据监控的、可能会暂时显得“指标下滑”的调整期。而这个意愿，恰恰是制度最缺乏的。

第二重锁定：退出成本的结构性不对称。在这套博弈均衡中，任何一方单方面退出都将独自承担全部成本，而退出可能带来的收益则要么分散、要么不确定、要么不可量化。

对教师而言，尝试退出“合规演出”需要付出不成比例的个人代价。如果一位教师在学期初宣布“本课程取消强制签到，出勤不计入成绩”，他将立即面临三种可预见的行政后果：其一，课堂出席率可能在学期初即出现可观察的下降——这个下降的原因并非课堂质量变差，而是学生收到“来不来有自由选择空间”的信息后做出了理性调整，但在现行的教学督导制度中，它只会被解读为“教师课堂管理不力”；其二，该课程的评教数据可能出现统计学上的随机波动；其三，若有学生在期末因成绩不理想而提出申诉，教师取消了强制出勤这一“客观扣分依据”的做法，将在教学事故调查中成为对自己不利的证据。成本当下由个人承担，收益远期且不可证实——这种结构天然地使绝大多数教师选择维持现状，无论他们是否认同现状。

对学生而言也存在同样严格的锁定。一个学生如果真心希望在课堂上进行深度认知参与，在周围的生态已被扫描模式主导的环境中，他面临的不仅是来自四周的视觉干扰，更是自身意志力的持续耗竭。他没有外部的认知生态支撑——当整个教室中只有他一个人在跟论证线时，他必须在认知上独自硬扛。在意志力长期入不敷出后，他很可能在某天无意识地选择了在课堂上打开手机——这不是在道德上“堕落”了，而是在意志力长期透支后被生物性地击穿了。他个人的退出，反过来又使教室中维持跟随模式的学生少了一个——生态进一步稀薄，下一个人的维持成本进一步提升，放弃进一步加速。

第三重锁定：认知习性的代际接力。锁定最难以撼动的一层，在于认知训练场生产出的认知习性不因学生离开某一门课而取消自身，而是在整个大学学程的多年课堂经验中反复得到训练、持续获得强化，并经由代际传递沉淀为一种制度文化的顽固底层。

经过多年课堂生态的训练，学生形成了一种对“上课”这个情境的结构性预判。他们进入任何一间教室——不论这门课的内容是什么、教师是谁——默认启动的认知操作程序是扫描考点而非跟随论证。这个默认程序不是观念层面的；它是认知操作层面的——它是在反复训练中被钉进注意力的底层架构的。改变观念可以在一次好的谈话中完成；改变一个已经固化为自动程序的注意力操作模式，则需要持续地、系统性地、有意识地投入一段足够长的反训练——而这反训练在现有制度生态中几乎没有任何制度承载。学生在这个学期形成的扫描习性，恰好是下个学期中其他课程的默认入场姿态；这

届学生的精算策略，恰好是下届新生入学前“经验帖”中的核心内容。整个过程的运作不像一场阴谋，更像一条闭环传送带。正是这层锁定——远胜过任何一项具体技术或管理手段的锁定——使“重建认知训练场”从一个方法论命题转变为一个制度生态命题。

六、重建的可能与制度障碍

6.1 过程不可预置的认知功能

如果前文的诊断能够成立，那么任何继续沿着强化控制逻辑运作的对策都将系统性失效。这些对策之所以反复被尝试又反复失效，不是因为它们执行得不够严格，而是因为它们在加固自己所试图解决的那个问题的形成机制。精准度更高的签到技术制造出的，是对付更精准技术的更精密的反制策略。抬头率管理能够改善抬头率，但对于抬头这一行为的认知意涵的持续流失无能为力。问题从来不是学生不想抬头，问题在于：认知训练场的整套制度规则已经被锁定在一个“合规训练”的均衡态。任何沿着规则本身逻辑的强化，都在为这个均衡态增加一层再生产。

然而，本文并不因此滑向犬儒式的无为。恰恰因为“认知训练场”这一概念揭示出课堂的问题不是知识传递效率的问题，而是认知习性生产的问题，它同时也提供了思考重建的出发点。这个出发点的逻辑不在于恢复某种已被侵蚀的本质——仿佛课堂曾经有一个等待被回归的纯粹状态。它的逻辑在于：如果当前的制度生态因其内在的激励结构而将学生的认知操作模式收敛到“扫描”这一特定形态，那么改变这一激励结构——使其对另一种认知操作模式开放——便构成了重建的制度条件。

这个条件藏在“例外课堂”之中。为什么某些研讨课、实验课、艺术实践课能够在同样普及的智能手机环境下维持较高的公共注意力凝聚？这些课堂拥有一个共同的信息结构特征：学生如果不从头到尾全程参与课堂过程，他们将永久错失一种在课后无法被复制、无法被任何技术手段补订的东西。在实验课上实验现象的实时观察与对异常数据的即时讨论，在研讨课上是他人突然提出的一个未曾预料的尖锐追问和随后整个讨论方向的急转弯，在工作室课上是教师对正在发生的手部动作的即时矫正。它们的共同本质是一致的：它们是过程的产物，无法在发生之前被预先打包。它们必须到场才能被捕获，必须同步参与才能被处理。

这是一个最朴素的信息结构事实，而不是一个价值判断。本文并不宣称“过程性认知”在本质上优于“粒子化知识”——那会滑入发现学的本质主义。本文只指出：当课堂中包含不可预置的认知内容时，“在课堂发生时不投入”在客观上等价于“永久丧失这段认知经历”；当课堂中的所有认知内容都已在开课之前就被完整打包为可被课后随时调取的粒子时，“在课堂发生时不投入”只是在信息处理和效率最大化这两重意义上都更优的时间管理策略。二者的区别不在认知价值的高低，而在任务结构的不同——以及由此生产出的认知操作模式的不同。

因此，重建认知训练场的制度条件不是管理手法的创新，而是：让课堂重新包含一些不能被预置的东西。那些东西不需要占满课堂的全部——一堂课中只要有真正未被预设的时刻，被学生识别为“如果那一刻我不在场就永远不会遇到”的时刻，课堂在场的认知功能就获得了某种不可被下载材料替代的根基。这不是在呼吁恢复旧式课堂的“纯粹”，而是在现有制度均衡的张力中，为另一种认知操作模式创造制度性的生存空间——使其至少不被现有的评价权重判处死刑。

6.2 评价如何不再驱逐认知过程

从信息结构条件到制度现实的跃迁，面临着一道由现行评价体系砌成的实践障碍。一个课堂教学中有没有包含不可预置的认知过程，对学生而言不是体验问题，而是权重问题。当前的制度实态是：教师在课堂上的即兴推导、现场追问、以及由学生反应引发的讨论转向——这些在一个学生整个学程中可能是唯一具有真正认知价值的时刻——在任何评分标准中的权重没有例外地为零。不仅为零，在某种制度意义上它们是负分数项：因为它们占用课堂时间却不直接贡献任何期末考试成绩，换句话说，它们是拖累学生备考效率的时间损耗。

评价体系的结构对这一困境负有根本性的制度责任。当教育管理机构出于可申诉性与审计安全而严格限制评分中的主观判断成分，迫使教师将一切评分依据都转化为可追溯、可复核、可在教学事故调查中自证清白的“客观分数”时，它实际上在用操作层面上的理性决定，系统性地抹除课堂作为认知训练场最后一条不被技术替代的理由。因为整个课堂中，真正无法被技术替代的那个东西——在特定时刻、特定人群共同在场条件下才会涌现的认知经验——恰恰也是不能被“客观评分”捕获的东西。

让评价承认认知过程的重量，不等于放弃标准化评价的核心功能。它在操作上指向的是一个具体的、有限度的制度安排：允许一门课程的最终成绩中有一个受制度明文承认和保护的部分——可能不大，但必须真实且不能因申诉而轻易被推翻——依据任课教师基于整个学期持续观察所做出的、无法被任何标准化考题替代的专业判断。这不是在给教师扩权，而是在迫使制度直面一个它长期回避的不对称性：教师在教学事故调查中被要求承担全部可追责任，却被剥夺了与其责任匹配的可被制度尊重的专业裁量权。当制度将教师的一切评分决定都置于“能否经得起申诉审查”的预设戒备之下，并以此为由鼓励用标准化考题替代一切含有主观判断成分的考核形式时，它就不只是在控制教学风险——它在系统性地生产一个“课堂在场不再具有认知正当性”的生态。

6.3 重建的实质障碍：制度审计对专业判断的系统性替代

至此，本文的论证必须抵达它最尖锐也最易被回避的一层。分析至此已经表明：重建认知训练场在分析上不是不可能的——让课堂包含不可预置的过程，这不需要任何新技术的发明；让评价部分地承认认知过程本身的重量，这在操作上完全可行。然而，分析的清晰并不自动等于制度实现的可能。在清晰的“能”与实质的“不”之间，横亘着一条由制度运作逻辑本身所设定的鸿沟。

我们面对的困境不是一个“各方尚未意识到问题”的知识传播困境，而是一个“各方虽可能意识到问题但在现有激励结构下无人有动机去承担改变成本”的制度激励困境。这一困境的根源在于高等教育治理在过去二十年中，逐渐将“可被证据支撑的管理”从一个方法论原则转化为一个制度正当性的绝对前提。在这样的治理框架中，任何一个决策的正当性都必须建立在“被数据证明有效”的基础上。这个框架在大量行政管理领域中发挥着重要的规范功能，但当它被不加限定地应用于认知过程这类本质抵抗粒子化的事物时，它产生了一个它自身无法纠正的系统性偏误：能够被数据证明有效的事，才会被制度允许存在；而不能被数据证明有效的事——无论它在教育经验中多么关键——在制度正当性的法庭上永远是败诉方。

使课堂重新包含不可预置的认知事件，恰恰需要制度在数据还无法证明其有效之前就愿意承担一段调整期的指标波动。给教师的专业判断以制度保护，恰恰需要制度愿意容忍一些无法被“客观证据”坐实的评分决定可能引发的争议。而在当前以可量化证据为终极正当性来源的制度运作逻辑中，这类容忍等同于制度对自己根基的自我质疑——这不是任何一个处在制度职位上的行动者所能轻易做出的选择。

6.4 外部生态冲击的可能：一个严格限定的边界推演

本节以一种严格限定边界的方式引入一个可能的未来变量——它的功能不是预测，而是去检验本文所描述的均衡态的边界条件。如果学位的社会筛选价值在未来发生了根本性动摇——例如，技术变革使雇主能够以远低于学历信号的成本直接评估应聘者的实际能力——那么整个“合规训练”均衡态的物质基础就可能承受剧烈的外部冲击。学生将不再需要用四年的合规演出换取一张文凭的信号价值，因为那张文凭的信号价值本身已经不再被社会认可。在这种情况下，那些还在运行着认知训练场蜕化机制的制度，将面临的不再是“如何改进”的改良议题，而是“是否还能生存”的存在议题。

这个推演的意义不在于预测外部冲击是否一定会发生、何时会发生，而在于它揭示了一个被当前政策讨论普遍忽视的维度：重建认知训练场在制度内部之所以阻力重重，正是因为学位信号的当前社会功能使维持现状对各方来说都是局部理性的。而这个前提不是永恒的。本文无力也不企图预测这个前提何时会被动摇，但本文的分析至少可以指出这一点：一种以为只要管理手段继续优化、问题迟早会被解决的政策思路，可能是在对一个其地基本身就不稳固的均衡态进行加固。当学位信号的筛选价值这个地基发生变动时，今天看似坚不可摧的制度均衡，可能会在远比多数人预期更短的时间内，展现出远比多数人预期更深的脆弱。

七、反驳与回应

任何一个严肃的论证，都必须正面处理那些可能直接瓦解其核心前提的反驳。本节回应本文预期到的最硬的两个挑战。这两个反驳都是根本性的，它们不质疑论证的细节，而是直接追问论证赖以成立的价值前提。

7.1 反驳一：“跟随论证”同样是一种认知规训

这个反驳的精确表述是：本文对“共同思考”“跟随论证”采取了不加反思的规范化态度，仿佛它是一种天然正当的认知形态，而“扫描考点”则是一种病态。但从知识社会学的角度看，旧时课堂所训练的那种“跟随论证”——持续追

踪线性推理链、在论证转折处做出同步反应——本身就是一种高度特异的认知规训。它规训的是线性逻辑、单一焦点、西方论证范式。当本文把这种模式默认为“共同思考”的典范时，是否是在用一种认知规训的标准去衡量另一种认知规训的偏离？

这个反驳是根本性的，必须正面回应。

首先，本文并非主张“跟随论证”是认知操作的唯一合法形态，也不预设一个未被侵蚀的、可被回归的“思考的原初状态”——本文的描述与分析试图指向的是一个更具体的、不依赖文化预设的事实：在讲授型课堂中，当教师以论证的方式连续展开一组命题时，存在一种客观的信息结构——论证的展开是不可逆的，错过了一环就不可补回。在这种客观信息结构之下，存在一种最有效的认知操作策略——持续追踪论证线。本文用“跟随论证”这一表述所描述的，恰恰是这种策略性的匹配关系，而不是一种规范上更优的认知品格。当课堂的信息结构本身是论证型的时，“跟随论证”是认知上最经济的策略——这和某一文化传统如何定义“好的思维”没有任何内在关联。本文的分析对象不是“好的思维”本身，而是一种特定的制度-认知匹配关系：在什么样的制度条件下，学生在进入课堂时默认启动的是论证追踪程序；在什么样的制度条件下，他们默认启动的是考点扫描程序。

其次，本文对“扫描考点”的批判，针对的同样不是一种认知风格，而是一种制度性生产的不匹配：当课堂的公开信息结构仍然是论证型的——教师仍在推演、展开、论证——但课堂的实际制度激励结构却奖励的是扫描考点信号时，便产生了一个实质的、无关文化偏好的矛盾。这个矛盾不在于“学生不应该扫描信息”，而在于扫描被制度训练成了覆盖论证的默认操作——学生在还有可能进入论证之前，就已被制度反馈教会在论证启动前切换到扫描模式。批判的对象不是“扫描”这种认知操作本身——它在很多情境中是高效的、合理的——而是制度生态如何使扫描从“情境适配的一种策略选项”上升为“被默认激活的唯一认知通路”。

这个反驳提出了一个本文必须严肃对待的自我限定：本文的分析不能、也没有必要去论证“跟随论证比扫描考点在认知本质上是更好的”。一个发生学分析所能做的，是去展示一种制度生态如何使某种认知模式从众多可能性中被选定为默认模式，以及这种选定的代价是什么。至于这一代价在价值上是否值得承担，这不是本文的分析工具有权独自裁决的问题。这个限制需要被诚实承认。

7.2 反驳二：学生正在成为更自主的学习者——一个加强版回应

第二个反驳提供了一个完全不同的解读框架。让我们先给它一个更有力的表述，再作回应。这个反驳最有说服力的版本是：即便学生退出课堂后是去刷短视频、进行碎片化消费，这也是他们在面对一个无法提供有效认知增益的僵化制度产品时，所做出的理性的、自我赋权的精神止损。与其坐在那里被无效地论证过程规训，不如主动滑入轻松但自主的数字文化中。这难道不是一种失败但诚实的、对主体性的微小争取吗？

这个加强版反驳的力量在于：它不依赖“学生退出后都在做高质量自主学习”这个显然不真的前提。它承认学生退出后的认知行为可能是低质量的，但它将这种低质量重新界定为一种“止损”——面对更差的选择（在不产生认知增益的课堂上枯坐），碎片化消费至少保留了一种自主性的姿态。这就不是能用“他们其实不是在自主学习”一击驳倒的稻草人了。

本文的回应分为三层。

第一层，承认经验事实。在部分案例中，退出课堂的学生确实获得了比僵坐听讲更有效的自主学习——那位戴耳机看名校公开课的学生显然不是一个“不学习的学生”。本文无意也不应该否定这类个案的存在。

第二层，坚持制度分析的层面。制度分析的关键贡献，恰恰在于它不把个体选择的聚合结果还原为个体偏好或个体能动性的表达。在“认知训练场”的制度生态中，学生从“跟论证”到“扫考点”的策略转变，并不是因为他们“更喜欢”扫描——他们一开始并不喜欢，他们是在制度的反复反馈中学会的。同样，在课堂退出后认知资源大量流向碎片化消费这一现象中，学生也不是在主动选择“自主性”——他们是在一套已将课堂在场从认知功能中剥离的制度安排下，做出了对自己而言至少不是最差的选择。但当制度生态的系统性后果是使绝大多数学生的“自主选择”收敛到同一个高度同质化的、以扫描和低功耗维持为核心操作模式的认知路径上时，再用“自主性”来描述这个聚合后果，就是在用个体的自由选择权去为一个系统性生产的认知均衡态提供正当性论证。

第三层，也是最关键的一层：追问“自主性”这个概念在精算主体的语境下到底意味着什么。本文描述的精算主体

所展现的不是康德式的道德自律——那种在理性反思中为自己立法的自主。它是更接近“算法式自主”的东西：能够在给定的激励结构下，以最优化的方式计算并执行策略。这种“自主”在每一个局部决策上都是真实的——学生确实在精算，确实在判断，确实在做最优选择。但它的聚合后果，是一个所有个体都在精算却无人能逃脱精算所锁定的均衡态的制度悲剧。在这个意义上，反驳所称的“对主体性的微小争取”，恰恰是在执行制度已经划定的最优路径——而制度划定的这条路径，其终点恰好是主体性中最不能被还原为算法的那部分认知能力的系统性萎缩。正因为此，本文对“学生成为更自主的学习者”这一反驳的回应，不是去否定学生拥有自主性，而是去追问：这种自主性在被制度训练的过程中，已经被塑造成了什么样的特定形态——以及这种形态在多大程度上还能承载“自主”这个词在它未被精算化之前曾经携带的那些意义。

八、结论：当一种认知经验再也无法被辨认

8.1 核心判断的回顾与限定

本文的核心判断可以概括为：大学课堂中大规模注意力撤离的实质，并非学生对知识失去了兴趣，亦非教学技术的个体性失败——它是课堂作为制度性认知训练场，在知识粒子化、评价标准化与平台技术三者在最后一个十年的深度耦合中，将学生的默认认知操作模式从“跟随论证”训练为“扫描考点”之后的一个可预期的制度产物。但“产物”这个词可能过于静态。更精确地说是：它是制度生态通过其激励结构，持续地将学生的注意力操作策略收敛到“扫描”这一形态的过程。在这个过程中，学生被默会地训练出的不只是“该怎么应试”，更是一种根植于注意力分配规则底层的认知操作习性——一种在多年课堂经验中被反复强化的、对何时该集中注意力、朝什么方向集中、集中多久、为了什么目的的
精算能力。这种精算能力一旦在制度生态中获得“最理性的应对策略”的地位——即被反复的制度反馈确认为在最大化收益的同时最小化成本的最优解——它便不再依赖于个体态度或教师的教学魅力，而成为课堂认知生态的一个默认层。

本文的解释有明显的适用边界。其一，它主要适用于分析大规模标准化讲授型大学课堂，这些课堂中的认知内容可以被相对完整地转化为可预置的信息粒子，并以标准化评价为主要的考核形式。对于小规模研讨课、实验室课、临床带教等认知内容天然抗拒粒子化的教学情境，本文的分析仅具有有限的适用性。其二，本文不否认在任何制度环境下，总有少数学生能够通过非同寻常的个人自律或对特定领域的内在热忱超越制度性的认知训练偏向；也总有少数教师能够凭借罕见的个人才能在高度粒子化的课程中创造出未被制度生态完全预设的认知瞬间。结构性分析的立足点从来不是解释每一个个体，而是解释大规模现象何以系统性地呈现为现在这个样子。其三，本文不预设一个未被侵蚀的、可被回归的“思考的原初状态”——跟随论证本身同样是特定制度条件的产物，而非认知活动的自然形态。本文的分析只在于指出：当某些制度条件被系统性地抽走后，持续追踪论证线的认知行为便从被制度奖励的策略转变为被制度处罚的徒劳，这一转变有其可被追踪的发生机制。

8.2 证伪条件

一篇负责任的论文，必须设定自身可被经验推翻的具体条件。本文的核心论证在以下三种情况下将需要被大幅度修正或放弃。

第一，如果未来的实证研究发现，经过长期适用后，现行的粒子化控制手段确实带来了学生认知参与度的稳定提升——这里所指的“认知参与”必须由独立于控制指标本身的外部标准来测量，如开放式论述题的质量评估、认知深度访谈、结构化课堂观察中的实质性交流行为编码等，而不仅仅是控制指标自身（出勤率、抬头率）的改善——那么本文关于这些手段在结构性意义上加固了“合规训练”均衡态的命题，将面临严肃挑战。

第二，如果在某所或某几所大学中，相当规模的课程同时试点取消了与学生成绩直接挂钩的强制出勤制度——不是一刀切地取消签到，而是将出勤从课程考核的强制项转为非强制项——并且在此后至少两个完整学年的持续跟踪中，这些课程相比维持原有管理模式的对照组课程，使用了本文所定义的、独立于管理指标的外部测量工具进行认知参与评估后，未显示出任何统计学上显著的系统性差异，那么本文所论证的“控制手段是认知训练场蜕化的加固机制而非修复手段”这一核心命题将被实质性削弱。

第三，如果一个全新设计的大规模讲授型课程体系，在严格保留知识粒子化分发方式和标准化考核框架不变的前提下，通过某种尚未被本文纳入分析的技术性或设计性手段，在跨越多个教师、多个学期、多个被试群体的反复测试中，稳定地恢复了学生同步认知参与水平的提高，且这一效果被证明不是教师特殊个人魅力或某个特定学生群体的人口统计

学特征所导致的偶然现象，而是可被复制的方法特征——那么本文关于“知识粒子化与标准化评价的耦合是认知训练场转变的系统性条件”这一因果命题，将被要求限定其适用范围乃至重新论证。

8.3 开放的结语

在更长的时间尺度上，大学课堂认知训练场的转变可能不是孤立的教育管理事件。它或许正在参与催生一种全新的、其轮廓尚未被充分辨认的认知主体性。这种主体性的特征，也许不再是“不思考”，而是一种高效、精算、极度适应信息密集型环境的认知操作模式——这种模式在标准化考试中表现优异，在需要深度追踪和长时间沉浸的认知任务面前却缺乏维持注意力的骨骼。

本文不在挽歌的语调中去讨论这个问题。本文追问的是一个更冷静也更深远的经验问题：当目前在读的这一代学生完成全部学程，进入社会各领域成为认知劳动的承担者后，他们从长达十六年的课堂经验中——从小学到大学的每一张随堂测验、每一次考点评注、每一个合规签到的博弈策略中——携带出来的那种对“什么是思考”“为什么要思考”“什么时候值得思考”的这些最基本问题的默会理解，将具体呈现为什么样的形态？这不是一个哲学冥想，而是一个可被未来经验研究检验的实证问题。只是要检验它，我们需要等到这一整代人完成整个教育周期——等到那扇可以对照的窗户已经关闭。

二十年后，如果有人在某个场合说“我们一起来思考一下这个问题”，在场的人将如何回应？他们脑海中浮现的那套默会的认知操作程序，究竟是坐下来、把注意力调到一个长久未用的深度追踪档位——还是开始扫描这个提议所隐藏的制度信号，判断这句话对应的考核指标是什么、分值权重如何、最高效的合规策略是什么？

二十年后对这个问题的回答，取决于此刻正在运转的认知训练场——每一天、每一堂课、每一个博弈的微小瞬间——所默会地完成的训练。正是在这个意义上，那些从未被任何课程大纲列入“教学目标”的东西，最终被证明是整个制度训练出的最稳固的果实。而“共同思考”——它本身既是特定制度条件的产物，也必须在每一代人的具体制度条件下被重新创造。这个创造是否还会发生？本文无法回答。但本文至少可以做到一件事：让我们不再假装这个问题不存在。

参考文献

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.