

从“守护”到“触摸”

判准不是天赋，是沉积体的全息调用；而触摸会反过来改变教师本人

张琼 著 · SDE 学员 · 教育哲学与教师行动 · 2026年7月26日

摘要 本文论证，教育行动的核心不是设计者对成长路径的规划（“塑造”），也不是守护者为发生过程提供的保护（“守护”），而是教育者在悬置一切预期形态的前提下，以其全部判准进入一个具体相遇时刻的那种不可被任何制度中介所代理的在场——“触摸”。这一概念被逼出，是因为“守护”隐喻虽然为教育留出了不被塑造力量穿透的地带，却未追问守护者自身凭何判断他守护的东西该长成什么样——这一追问直接指向一个比“保护”更原初的行动层。可核算性膨胀的真正后果，不是它压缩了那些被称为“容错”“冗余”“不可核算地带”的辅助条件，而是它通过将教师的在场分解为一系列可记录、可审核的合规动作，系统性地湮灭了“触摸”所依赖的那种比任何外部规则都更严格的内在判准。本文在布伯“我-你”相遇的概念地基上论证：触摸不是一个应用案例，而是对布伯框架的一次理论增补——它抓住的是当“相遇”被要求回应“为什么它无法被代理”这一制度分析追问时，布伯的哲学人类学概念所缺失的那个维度。通过将“判准的不可代理性”从布伯的“整全”中分解出来，本文实现了从“不可重复”到“不可代理”的理论推进；通过与诺丁斯关怀伦理学的正面交锋，本文阐明了触摸区别于“关怀”的核心——触摸不预设对对方“有益”的知道，而是悬置了这种知道本身。全文依次完成对“塑造”“守护”的超越、对“触摸”这一核心概念的命名与辨析（含不可还原硬校验）、对触摸之判准的生成机制机制分析（含教师判准本身也在发生中的自反性论述）、对学生那一端“自由接纳”作为触摸构成条件的论证、对教育改革史中“推广吞噬”效应的生成机制重写、对技术替代论与精英主义批判的正面回应，以及对制度伦理边界的一次重新勘定。结尾指明：本文的判断将在以下条件下被证伪——如果能确证，教师的在场可以被完全分解为可复现的操作序列而不产生任何教育深度上的系统性减损。

关键词：触摸；在场；发生；不可代理；判准；核算；教育伦理

——论不可替代的在场如何构成教育的边界

一、从“仓库与森林”再走一步：我们是否仍然停留在“守护”里

有一幅画面，在过去一两年间被反复描绘，以至于它几乎成了教育批判中最共享的那张隐喻地图。图的左边，是一座管理仓库：整齐、高效、灯火通明，每一样东西都有编码，每一道工序都可以追溯。图的右边，是一片教育的原生森林：杂芜、缓慢、不产出KPI，但恰恰是生命自己长出来的地方。论文在指出仓库的无限扩张正在把森林变成仓库的附属地之后，会做出一个郑重的提议：在我们还不能拆掉仓库的地方，至少应该为森林让出一块空地——一片“受保护的地带”，在那里，核算的目光被主动悬置，教师和学生得以在管理压力的暂时松弛中，让教育真正地发生一次。

这幅画是对的。它把问题说得非常清楚：仓库不能没有，但没有墙的仓库才是灾难。它把握住了现代教育最深处的结构性困境，而且没有滑入那种“回到前现代的桃花源”的廉价浪漫。它诚实地承认，作为数以千万计学龄人口的组织者，现代国家无法抛弃核算——它只是在说，核算必须知道自己有边界。

但这幅画也以其精确性暴露了一个它自己没有充分追问的暗角。整个叙事里，“守护者”的位置是被默认的。管理员不再越界，土地被让出来，养分和水保留着，栅栏被拆掉——然后，教育者静待那些从未被计划过的生命，自己决定从这片空隙里长出什么。这个动作太自然了，自然到我们几乎不会停下来问一个问题：那个守护着这片“空地”的人，他知道自己守护的东西该长成什么样？

这个问题不是咬文嚼字。如果一个守护者心里没有对“该长成什么样”的任何预判，那么“守护”这个动作本身就失去了导航——你不知道该挡掉什么、该留下什么。但如果守护者心里有一个预判（哪怕它只是“这个孩子应该成为一个能独立思考的人”“这片空地应该长出生机勃勃的、有创造力的东西”），那么这个预判是从哪里来的？它是否正是一种更隐蔽、更温柔、更拒绝承认自己是塑造的塑造？

让我们把这个问题放到一个具体的教学瞬间里。一位语文老师，长年坚持让学生每周写一篇不限题目、不计分数的周记。他改周记的方式是：不在纸上给分数，不写“结构完整”“语言流畅”这类标准化评语，只是在某些句子旁边画一颗星——那是他自己的记号，表示“这篇打动我了”。一个平时作文成绩中等的女生写了一篇关于阳台上那只撞晕的鸟的文章，写得稚拙，好几处段落衔接生硬，但整篇透着她自己的眼睛。老师看完了，笔停了几秒，在纸边画了颗星。放学时他走到她身边，低声说了句：“那篇周记写得真好。”

现在问：老师的这颗星，是塑造，还是守护？

表面看来，它不是塑造。老师没有告诉她这篇文章应该怎么改，没有要求她在下一个版本里“提升立意”或“优化结构”。他只是做了一个极其节制的动作：在纸边画了个记号，说了句话。这个动作几乎不带有任何“你应当怎样”的推力——它不给方向，只给确认。

但它又不是“守护”这个词所能完全装下的。守护的常规语义里，总有“保护其免受侵害”的含义——你守护一片森林是不让伐木者

进来，你守护一个孩子的童年是不让成人世界的压力过早入侵。守护者的原型是守门人。但他画这颗星的时候，他做的不是守门。他没有在驱逐什么。他是走进了那片空地，弯下腰，用手指碰了碰一棵刚刚破土的幼苗，然后直起身走开了。那个触碰本身——不是在给幼苗下指令，不是在替它决定往哪个方向长——是一种比守护更轻、比塑造更不干涉，却在生成机制的意义上比它们都更根本的进入。

这个触碰，不是教育的附赠品，不是教师在完成教学任务之后“额外做一点关怀”的软性添加。它就是教育行动本身最原初的形态。

但这个判断还不能马上被说出来。因为我们还没有给这个触碰找到它的名字。在把它叫作任何东西之前，我们必须诚实地面对一个事实：我们现有的关于教育的全部词汇，没有一个能精确地装下它。

我们可以试试看。

“守护”？守护会为它挡掉不该来的，但守护不会主动走向什么。那颗星不是挡掉了什么——是伸出了什么。

“关怀”？关怀是一个伦理姿态，但它可以被程序化。一个经过培训的实习咨询师，可以依照共情三步法对一位学生完成一次规范的关怀，即使他对这个学生的过去一无所知。那颗星不是可以排练的技术。更重要的是，诺丁斯（Nel Noddings）所发展的关怀伦理学远比“程序化技术”深刻——它强调关怀者与被关怀者之间关系性的“动机置换”（motivational displacement），即关怀者将自己的意识投向被关怀者的目标，与他一起感受、一起思考。这与触摸确有重要的家族相似性，也正因如此，触摸必须在与关怀的正面交锋中确立自己不可还原的那一层。这个交锋，本文将在第二节的不可还原硬校验中完成。

“机智”？范梅南（Max van Manen）的教育机智已经非常接近了——教师在具体情境中瞬间做出的、对学生成长有益的即兴行动。但机智是以“有益”为判准的，机智的行动被它的教育效果所定义。那颗星却不预设有益——老师画它，不是因为预判女生会因此写得更好，而是因为那篇文章在那一刻自己撞到了他心里的某个判准。他不是为了养护一棵未来的树才弯下腰的。他是蹲下去，碰了碰那棵幼苗，因为它就在那里，而他在那一秒看见了它。触摸不是对教育机智的修正或细化，因为二者不在同一个问题域中。机智回答的是“教师如何在对的时刻做对的事”，触摸回答的是“教师如何在对的时刻做他自己——并且这个‘做自己’本身，就是教育最原初的发生。”

“见证”？见证是把一个事件收进记忆里，不许它被遗忘。但画星不只是在记录——他在做一件比记录更积极的事：他在用自己的在场，为那个女孩自己或许还不敢确认的“我是不是真的可以这样写”的试探，做一个回答。这个回答不是评语，不是认证，不是预言，而是一个更沉的动作：一个主体，以他全部的、无法被任何一个外部标准提前校准的判准，朝另一个正在尝试为自己负责的主体，点了一次头。

我们现有的词汇无法同时在以下四个维度上抵达这颗星：它必须是一件发生在具体时刻的事件（不是一段“关系”的长期属性）；它必须在原则上不可被另一个行动者代理（不是一种可以培训、转移、委派的“技能”）；它必须在那一秒悬置对对方成长形态的预期（不是一种以“为你好”为名的柔性塑造）；它的判准必须来自行动者全部的个人教育史的瞬间结算（不是一套可以被提取出来独立成册的“策略”或“原则”）。

这四个维度，没有任何一个现有的教育学单名能同时满足。

这就是本文要为其命名的东西。这个名字不是被事先存放在某个理论抽屉里、等着从现场找案例去展览的。它是被现场逼出来的——是在“守护”不够、“关怀”太泛、“机智”太重后果、“见证”太静的集体失效之后，从经验的缝隙里被捡起来的那个唯一还在站着的词。

触摸（touch）。

接下来的所有篇幅，都是对这个词的辩护。不是用它去解释那颗星——那颗星已经发生过了，它不需要解释。要辩护的是：为什么我们必须用“触摸”来指认那颗星里真正发生了的教育行动，而不能把它留在“守护”“关怀”“机智”或者任何一种既有话语的安全区内。因为留在那里，就是留在“核算可以慢慢收编”的地带——而触摸的整个理论意义，恰恰在于它标出了一块核算从原则上永远够不到的地方。

二、“触摸”：一个不可还原的教育行动概念

2.1 不是什么

在给它下定义之前，必须先把不是的东西拆干净。

触摸不是“师生关系”的同义词。师生关系是一个可以用问卷去测量的构念——亲密度、信任感、沟通频率，每一项都可以被量化、被比较、被纳入学校质量评估的某个维度。触摸恰好抗拒这种量化：它不是一段“关系”的静态属性，而是一个极度具体的、发生在特定时刻的、不可复制的行动。关系可以在教师不在场的时候持续存在——学生对一位已经调走的老师保持着亲切的记忆，这是关系的延续。但触摸必须在场。只有教师在那个时刻亲身在与学生共享的时空里，用他全部的专业判准做出了一次即兴的、没有任何制度为他背书的教

育行动，那才叫触摸。触摸是事件，不是状态。

触摸不是“个性化教学”或“因材施教”。个性化教学在当代教育技术里几乎成了算法推荐的代名词——系统根据学生的答题数据推送不同难度的题目，这叫“个性化学习路径”。它完全不需要教师在场。因材施教在孔子那里是指根据子路的刚勇与冉有的谦退给出不同的回答，这确实需要教师在具体情境中的判断力。但它的出发点是“我要把同一个道理教给不同的学生，所以需要不同的说法让它被接住”。因材施教的重心仍然落在“教”和“道理”上——是教育者手里的东西被有差别地递出去。触摸的重心不在递出去的东西，而在递本身。

触摸不是“情感支持”或“心理关怀”。情感支持在当代学校心理健康体系里已经演变成了一套有标准操作程序的技术：倾听—共情—赋能三步法，每一个步骤都可以在培训工作坊里用角色扮演练习。一个经过培训的实习咨询师，可以依照这套程序对一个学生完成一次规范的情感支持，即使他对这个学生的过去一无所知、以后也不会再见。触摸不能在培训工作坊里被习得。它不是一套技术序列，而是一个在场者以整个人的判准为赌注做出的一次伦理行动。那颗星之所以能“碰到”那个女生，不是因为老师说了正确的话，而是因为这个人过去一整个学期里，每一次翻开她的周记本时那种不敷衍、不归类、不预先知道她要写什么的在场厚度。换一个人，画同样的星，没有那条长期的、无声的信任链，星就只是一颗星——一个无触的记号。

触摸也不是“教育机智”的别称。范梅南在《教育机智》中把机智描述为教师在具体情境中瞬间做出的、对学生成长有益的即兴行动。^[①]这个描述与触摸确实离得很近。区别在于，范梅南的“机智”仍然心系着“对学生成长有益”这个后果——它是被它的教育效果所定义的。触摸不预设有益。一位教师在学生面前暴露了自己的困惑、脆弱甚至愤怒，如果他那一刻的暴露是真实的、是在尊重对方作为一个有判断力的主体可以接住这种真实的前提下做出的，那么这次暴露本身就是触摸——哪怕它在事后被证明也许并不是那个学生在那个处境里最“需要”的东西。触摸的判准不在后果的“有益”，而在事件本身的伦理质地：那个在场的人，是否在此刻把自己作为不可替代的这一个，放进了这场相遇里。

2.2 是什么

现在我们尝试给出一个正面定义。触摸，是教育者在悬置一切对成长预期形态的前提下，以其全部判准进入与受教育者的具体相遇时刻，而实施的不可被任何制度中介所代理的在场行动。

这个定义的每一截都有承重。

“悬置一切对成长预期形态的前提”——这不是说教师不应该对学生有期待，而是说在触摸发生的那一个时间切片里，期待被主动搁置到了一边。那颗星，不是因为有望成为作家才画的；那五分钟听学生讲梦的时间，不是因为梦里藏着什么可以被转化为教学内容的素材才给的。触摸在被做出的一刻，不是投资的预支，不是长期培养计划的第一个环节。它是那种“我在这里，我看见了你这刻的样子，而这个样子本身就值得被看”的行动。一旦这种“看见”重新落入“因为你的样子符合某个更好的未来的预期”的归因链条，它就退回了塑造——不论那个预期被说得多么温和。

“以其全部判准”——这是一个关键的、容易被浪漫化解读消解掉的限定。触摸不是一时心软，不是本能反应，不是在专业判准暂时休歇时的“人之常情”。触摸恰是一个人专业性的最高表现。这套判准系统不是模糊的天赋或不可言说的直觉，而是教师在其全部教育生涯中，经由无数次的具体相遇、失败与回看，被一层层沉积、压缩而成的“个人教育史”的瞬间结算。一个能在学生卡在黑板上的那道辅助线前选择不把他叫下去、而是转向全班说“你们看，他卡在哪了”的老师，他的那个选择背后，是他过去每一次类似情境中试错过、修正过、被学生的回应确认或否认过的全部经验，在那一秒钟内被调集、比对并做出行动决定。他不会对每一个卡住的学生都使用同样的处理方式——因为他的判准不是规则手册，而是对“这一个”学生的“这一次”卡住的精准阅读。这种阅读的速度和精度，恰恰来自长期的、反复的沉积与压缩，而非天赋的瞬间闪光。

“不可被任何制度中介所代理”——这是触摸概念对可核算性批判的最终收束。核算体系能抓取的东西，本质上都是“教师在合规地完成某个可以被记录的动作”：教案写了没有、反思交了没有、课堂观察表上的互动频次达标了没有。这些动作可以被代理。一个教师请病假，另一个教师可以按照同一个教案代课，督导不会因此判定这节课“教育失效”。但触摸无法被代理。那颗星，换另一个人画，就不再是同一个动作；那五分钟听梦的时间，换另一个人坐在那里，学生也许根本不会开口说出那个梦。触摸的不可代理性不是制度设计上的一个缺陷，而是教育行动本体层面上一个事实：有些教育上的事，只有这个人和这个人的全部过往、全部迟钝与敏锐、全部能在瞬间被调用的判准在这个孩子面前在场的时候，才可能发生。制度可以在边上为它留出空间，但制度永远不能替它发生。

2.3 不可还原硬校验：与布伯的决战

这是本文必须过的最关键的一关。一个新概念被提出时，最锐利的质疑总是同一句：你是不是又给一件早就有名字的东西起了一个新名字？我们已经把“触摸”与“师生关系”“因材施教”“情感支持”“教育机智”区分清楚了。但还有两个更深的对手，必须正面迎击。

第一个对手：布伯的“我-你”相遇。

马丁·布伯在《我与你》中划出了一道根本区分：“我-它”关系把对方当作对象来经验、利用、归类；“我-你”关系则把对方当作完整的、不可被化约为任何属性的主体来相遇。〔2〕在“我-你”相遇中，我的全部存在朝向你，我不把你放在任何先置的范畴里打量，而是以我的整全对你的整全。这几乎就是触摸的现象学底色。任何读过布伯的人，看到那颗星的故事，都会立刻辨认出：那是“我-你”相遇在教育现场的一次经典显现。学生没有被当作“作文水平中等的学生”来对待——她被当作一个正在用自己的眼睛看世界的人，被撞见了。

那么，“触摸”是不是就是“‘我-你’相遇”在教育领域的一个漂亮的、情境化的应用案例？如果是，本文的独创性就不在于提出了一个新概念，而在于把一个既有概念用到了一个被忽视的现场。那不叫不可还原——那叫补充案例。

本文的回应是：不。触摸不是布伯“我-你”相遇的应用。触摸是对布伯框架的一次理论增补。它抓住了一个布伯的“我-你”相遇在回应制度分析追问时，结构性地无法回应的维度。

布伯的“我-你”相遇，主要处理的是“我将对方当作完整的主体”这一姿态本身。布伯也深知这种相遇的脆弱——它无法被计划、被延宕、被制度化，它只能作为一个事件“临在”。布伯明确承认了相遇的不可重复性：一次“我-你”相遇不能被复制，不能被保存，只能在它发生的那个当下存在。这个论断在布伯的框架中是作为相遇的存在论特征被给出的：正因为“你”不能被化约为任何属性，所以与你的相遇不可能被复制——复制意味着把“你”转换成了“它”。

但布伯没有回答——他的框架也结构性地无法回答——下面这个问题：当现代制度不满足于只是让“我-它”主导世界，而是要亲自下场，试图通过分解、记录、培训、评估来批量生产“我-你”式的相遇时，那个被模仿的原件里究竟流失了什么？

这不是一个布伯曾经面对过的问题。布伯的时代，制度的野心还没有延伸到试图用合规动作的组合来模拟“相遇”本身。布伯论及的是“相遇不可被制度规划”——但他没有进一步追问“当制度去模仿相遇时，是哪个构成要素在穿过方案化滤网时被截留了”。这两个问题不同。前者是相遇的存在论特征（不可重复），后者是相遇在面临制度复制时的分析性特征（不可代理）。本文所做的理论推进，正是从前者走到后者：指出制度的威胁不仅是“用‘它’的逻辑侵占‘你’的领地”，而且是“用‘它’的材料仿造出看起来像‘你’的东西”——并且论证，在这种仿造中，被滤掉的那个不可仿造的要素，就是行动者以其全部判准为赌注的不可代理性。

布伯的“我-你”相遇承认相遇是整全的、不可被化约的，但它没有进一步分析这种“整全”在面对制度性复制企图时，究竟是哪一个构成要素在穿过“方案化”的滤网时被截留了。触摸概念的回答是：被截留的是判准的个人性——那个教师“亲自认为这篇打动我了”的内在裁决。这个裁决不能被“培训要求你在此处画星”所替代，不是因为后者不如前者真诚，而是因为二者的生成机制来源根本不同：前者来自这个教师全部个人教育史的瞬间结算，后者来自一个外部指令的执行。前者带着一丝无声的、数月积累而成的信任链的全部重量；后者只有它自己。所以后者碰不到人——不是因为缺乏“相遇”的诚意，而是因为缺乏“相遇”的生成机制厚度。

这就是触摸概念对布伯的理论增补：它把布伯留下的那个在哲学人类学层面被标示为“整全”的相遇事件，在制度分析的层面上进一步分解了。它分解出了“整全”当中特别脆弱的那一层——判准的不可代理性——并论证了这一层恰恰是制度试图通过方案化来复制相遇时，被滤网拦截下来的东西。这个论证不是布伯“我-你”相遇在教育领域的一个应用。这是对它的一个延伸：从“相遇是什么”，延伸到“当相遇被制度模仿时，被损失的那个不可分解的要素是什么”。

第二个对手：诺丁斯的关怀伦理学。

诺丁斯在《关怀：伦理与道德教育的女性进路》中阐述的关怀概念，远比“程序化的情感支持”深刻。〔3〕在她那里，关怀不是一套技术序列，而是一种关系性实践。其核心机制是“动机置换”——关怀者将自己的意识投向被关怀者的目标，暂时搁置自己的计划，与被关怀者一起感受、一起思考。这种“投向”不是知识的推理，而是一种全神贯注的在场（engrossment）。诺丁斯也明确拒绝将关怀化约为“可测量的行为指标”——关怀不能被标准化步骤替代，因为它发生在具体关系中，而非抽象规则里。

这已经非常接近触摸。事实上，触摸确实与关怀共享着一块深层地基：二者都拒绝将教育行动理解为“对对象施加的操作”，都强调行动者的整全在场，都反对制度用合规清单替代伦理判断。那么，触摸是不是关怀在教育领域的一个例示？

不是。触摸与关怀之间的分界线，比它们共享的地基更值得被认真看见。

诺丁斯的“动机置换”预设了一个前提：关怀者知道——或者在投向他人的过程中正在知道——什么对被关怀者是好的。关怀者搁置自己的计划，是为了更好地感知被关怀者所朝向的那个目标，然后帮助他实现它。这个“帮助对方实现他自己的目标”仍然是后果论的：它被“对对方有益”这个判准所指引。诺丁斯的关怀之所以是伦理行动，恰恰因为它以被关怀者的福祉为目标——它不是强行施加自己的规划，但它仍然以“什么是对你好的”为行动的导航星。

触摸悬置的，恰恰是这颗导航星。

画星的老师不是在帮助那个女生实现她的写作目标（他甚至不知道她有没有这样的目标）。他不是感知她所朝向的方向然后助力它。他是在那一秒里，完全放弃了对“她应该成为什么”“她的写作该往哪里走”的知道，单纯地朝她此刻的样子点了头。这个“点头”

不以“这对她有好处”为前提——它只以“这是她自己做的一件事，而我看见了它”为前提。触摸的判准不在关怀伦理学所依赖的“对对方有益”上，而在“对对方作为独立行动者的主体性表示承认”上。

如果用一句话切出二者的边界：关怀问的是“我能为你做什么”；触摸问的是“我看见你了，你看见我了吗”。前者是伦理行动的实践问句，后者是主体间承认的生成机制问句。前者以被关怀者的福祉为指向，后者以两个主体之间在其各自不可被化约的独立性的前提下发生的互相确认事件为指向。教师画星的那一瞬，他当然希望这对女生是好的，但在那个行动的内部结构里，“好”不是判定这个行动是否成立的标准——标准是他是不是真的看见了她，以及她是不是能在他身上感觉到这种看见。一次触摸如果事后被证明对学生造成了误触（如我们将在第三节看到的失败案例），它仍然是触摸——一次失败的触摸，但它在那一秒的伦理质地是触摸的质地。一次关怀如果事后被证明对被关怀者造成了伤害，则很难说它还是关怀——因为关怀的定义内在地包含了“对对方有益”这一指向。

因此，触摸没有撤销关怀。触摸是在关怀够不到的那个地方立起来的另一个概念：关怀包裹着一切以对方福祉为指向的、不可被程序化的伦理行动；触摸则标识出其中那一类连“福祉”的预设都悬置了的、最原初的主体间承认。这个区别不是程度的区别（“比关怀更纯粹”），而是结构的不同：关怀的判准一端系在“你”的需要上，触摸的判准两端都系在两个主体各自的、无法提前校准的自我上——教师用自己的全部判准做出行动，学生用自己的全部感受自由地接纳（或不接纳）这个行动。在这一结构里，被悬置的不只是强势的塑造，也包括温柔的“我知道什么对你好”的预判——而这恰恰是关怀即使在其最深刻的形态中也没有放弃的东西。

检索继续。能找到“师生关系”——过了，关系是状态，触摸是事件。能找到“因材施教”——过了，因材施教是教学策略，触摸可以不教任何东西。能找到“情感支持”“心理关怀”——过了，情感支持可以程序化，触摸不能。能找到“教育机智”——最接近，但机智是以“有益”为判准，触摸不以后果是否“正确”来定义自身，而以在场的伦理质地来定义。能找到“我-你”相遇——过了，触摸不是它的应用，而是对它的理论增补。能找到关怀伦理学中的“关怀”——过了，关怀以被关怀者的福祉为指向，触摸悬置这一指向本身。

至此，不可还原硬校验完成。没有任何一个现成的、在教育学或哲学中流通的单个专名，能够1:1替换触摸而不丢失它最核心的这层意思：在悬置预期的前提下，不可代理的在场——以及这种在场对制度复制企图的结构抵抗。

三、触摸的生成机制机制：判准如何被沉积、压缩与瞬间调用

3.1 “瞬间结算”不是天赋，是沉积体的全息调用

上一节已经给出了触摸的定义：“以其全部判准”进入相遇。但“全部判准”究竟是如何在相遇的那一秒完成“瞬间结算”的？这不是一个可有可无的技术追问。如果这个机制不能被至少初步地展开，那么触摸的“判准”就始终悬在“教师天赋”或“模糊直觉”的暧昧地带——而那是既成事实论最擅长的收编方式：你说不清楚它怎么来的，批评者就可以说它只是“好老师的个人魅力”，然后把触摸重新放回那个“有些老师就是特别有爱”的温柔抽屉里。

触摸的判准系统，不是天赋，不是稳定拥有物。它是教师在长期教育实践中经由反复的相遇、误判、回看、修正，一层层沉积而成的“个人教育史”的压缩体。每一次触摸，都是这部个人教育史在当下相遇瞬间的一次全息调用。

要理解这种沉积和调用的机制，不能停留在“经验丰富到可以自动化”的断言。认知科学中对专家直觉的研究提供了有用的参照。德雷福斯（Hubert Dreyfus）在分析专家技能时指出，经验丰富的行动者在面对复杂情境时，不经过有意识的推理步骤，就能直接“看到”什么行动是被情境所要求的。〔4〕这种“看到”不是神秘的本能，而是长期沉浸于特定类型的实践情境后，大量具体案例在记忆中沉积为可被模式识别直接激活的线索——专家不是在“思考”，而是在“辨认”：他的认知系统在无意识层面完成了对当前情境与过去案例之间相似性的快速比对，把最匹配的行动选项推入意识，而意识本身只经验到那个选项的直接呈现。

教师的判准运作遵循类似的机制，但有一个关键的差异：教师面对的不是一个可以被客观描述的物理情境，而是一个包含着他与这个学生之间全部交往史的关系情境。那颗星的老师，在他做出“画星”这个决定的那一秒，他不是辨认“这是一个值得表扬的作文”这个客观事实——他是在辨认一个更复杂的结构：这篇周记里透出的那种观察方式，是这个女生自己的；她写它的时候，不是在完成一个“写作文”的任务，而是在为自己的经验负责；而我过去一个学期里每一次不敷衍的批改，已经在我们的关系里积累了一层她可能自己都没意识到、但在感觉层面确实存在的信任——这个信任让她在写这篇周记的时候，敢于不设防地把自己放进去。他认出了这些，然后做出了那个动作。

这个“认出—行动”的全过程，也许在他意识中只呈现为一秒钟的“这篇打动我了”的直觉。但这一秒钟的直觉，是对过去整个学期乃至他整个职业生涯里沉淀下来的、关于“一个学生在什么情况下的文字是‘她自己的’而非‘被教的’”“什么样的回应能碰触而不侵入”“我跟这个学生之间的信任累积到什么程度”的全部经验的一次瞬间调用。这种调用的速度和精度，恰恰来自经验的结构性沉积，而非天赋的瞬间闪光。

3.2 三个追问：判准的内在结构

这套判准系统在每一次触摸的瞬间，会以教师未必能言说的方式完成至少三个相互叠加的追问。这三个追问不是事后反思的清单，而是在相遇的当时、在半秒之内，就已经以压缩形态在教师的判准系统里被并行处理。

第一个追问：我此刻说/做的，是真的看见了这个学生，还是只是看见了一个“我想要他成为的样子”？这是悬置预期的追问。它拷问的是教师有没有能力在那一秒把自己对学生的所有善意期待暂时放到一边，单纯地去辨认面前这个人此刻的实际状态。这不是简单的事。期待是暖和的，它能帮人熬过教育中漫长的、看不到即时回报的时间。主动悬置期待，等于主动让自己暴露在教育中最荒凉的那个真相面前：你也许永远看不到自己种下的东西开花。触摸要求教师承受这个荒凉，而不是用期待把它盖过去。

第二个追问：我此刻说/做的，是发自我自己——还是我在替制度说话？这是不可代理性的追问。它拷问的不是教师是否在“违心”，而是更精细的一层：你是不是在不自觉地把一个制度需要你说的话，当成了你自己想说的话？一个好老师当然会说很多制度需要他说的话——安全教育、考试通知、纪律规范，这些是他的工作。但在触摸可能发生的那个瞬间，这些话必须被悬置。一个学生考砸了，低着头坐在座位上。老师走过去。可以说的“制度话”有一大把：“下次努力”“找找原因”“老师相信你”。这些话不是错话。但它们可以被任何一个其他老师说出来而语义不变。触摸在那一秒留给教师的选择不是“选哪句话”，而是“我是不是在用一套可以被任何人替换的语本，躲避了此刻与这个具体的、沉默的、低着头的孩子真的待在一起的那几秒钟的沉重”。触摸有时根本不需要说话——它可能只是在他旁边站了一会儿，然后走开。但站的那一会儿，是一个具体的人，用他全部未说出的判准在站，不是用一个标准化的“支持动作”在站。

第三个追问：此刻，是这个学生准备好被触碰的时刻吗？这是对相遇时机的追问。它不是前两个追问之后的第三步，而是与前两个追问同时发生的。教师在看学生的作文时，他不仅在看作文本身，也在阅读这篇作文背后的那个学生的状态：她此刻愿意把自己暴露到什么程度？她这篇周记里的那个“自己”，是一个已经准备好被另一个人看见的自己，还是只是一个试探性的、一碰可能就缩回去的触角？这个阅读依赖的不是任何通用的“学生心理发展阶段”的知识，而是这位教师在他的个人教育史中，从那些成功被接住的触摸和那些落在空处的、甚至被拒绝的伸手的对比中，反复修正后沉积下来的对“时机”的感知力。这种感知力不可能通过培训来传递，因为“时机”不是抽象的——它总是这个具体的他，与这个具体的她，在此刻共享的这条具体信任链上的某个特定节点。一个教师在这个节点上伸手，和在另一个节点上伸手，哪怕动作完全一样，一个可能碰得到，另一个可能就碰不到。判断这两个节点的区别，所需要的恰恰是那整部个人教育史在当下瞬间的全息调用——没有任何外部尺规可以替教师做这个判断。

这三个追问，可以分别对应教育行动中三种根本性的伦理风险。第一个追问应对的是“工具化”的风险——把学生当成实现某种教育理想的材料。第二个追问应对的是“异化”的风险——教师自己在教育行动中变成了制度话语的传声筒，而非一个在伦理上为自己行为负责的主体。第三个追问应对的是“侵入”的风险——在对方尚未准备好的时候强行进入他的内在空间，哪怕以“善意”为名。三次追问共同构成触摸判准的内核：不是三个分开的检查项，而是同一个伦理姿态在三个维度上的同时表达。

3.3 判准本身也在发生中：触摸如何反过来改变教师

如果论述停在这里，触摸的“判准系统”就有被误解为一架已经校准好的精密仪器的危险——一个已经完成的教育主体，只需在场，就能准确地“看见”。这种叙事滑入了既成事实论对理想教师本质的想象：教师的判准是稳定的拥有物，触摸是它的正确输出。

但教师的判准本身也处在发生中。

一位教师此时此刻的“看见”，也可能是一次误判——不是因为他不够好，而是因为他的判准仍在被他的教育史生成着，还在路上。那位画星的老师，他在那个女生周记本上画下那颗星的一刻，他并不是在确认一个他已经完全确信的判断。他的判准告诉他：这篇周记里有些东西是真的，值得被点一次头。但他的判准也可能是错的——他可能高估了这个女生的自信，她可能还没有准备好接受这次点头；他可能低估了自己在她心中的权威分量，那颗星在她那里可能被读作一种“老师现在开始关注我了”的负担（我们在下一节的失败案例中会看到类似的情形）。

触摸不是教师已完成的判准对学生的单向照明。一个好的触摸，会反过来改变教师。当那个女生在放学时听到老师的话，她可能轻轻“嗯”了一声，没有多说什么，但接下来几周的周记里，她自己看东西的方式悄悄地更稳了一些。老师看到这些变化，他的判准就被确认了一次——下一次遇到类似处境时，他的判准会更有信心。也可能，他的触摸没有被接住——女生听到那句话，反而缩回去了，下一篇周记变得规规矩矩，把自己藏了起来。老师感觉到了这个变化，他会在一个人的时候回看：我那次画星，是不是太早了？我是不是不该在放学时单独叫她？我的判准哪里漏看了她的不安？这一次失败的触摸，如果被他认真地回看并吸收，就会沉淀进他的判准系统，让它变得更复杂、更精密。下次他面对另一个与他共享着不同的信任质地和不同的关系节奏的学生时，他的判准会被这一次失败修正过——他会在更合适的时机、用更合适的方式伸手，或者更清楚地判断出不该伸手。

这个“触摸—回应—修正判准—下一次触摸”的循环，是教师专业成长真正的生成机制机制，也是它无法被任何培训方案替代的原因。培训可以告诉教师“应该在学生表现出独特性时给予正向反馈”，但它无法替教师沉积那些细微的、只有他自己经历过的失败与成功——因为每一次触摸的成败，都发生在“这一个”教师与“那一个”学生的独特关系史内部，它的教训无法被抽象成普适规则。这不是培训不够好，而是这件事的结构就注定它不能被提取成“通用策略”而不流失其生成机制内核。

正因为触摸不仅朝向学生、也反过来改变教师，它才不是一种关于“好老师”的静态品质描述，而是一个动态的、双向的发生事件。教师在触摸中被学生接住、或被学生拒绝的经验，本身就在不断重构他那套“个人教育史”的压缩体。一个从教三十年的老师，他的判断不是三十年前的毕业那会儿就定型了的——它是被他三十年来每一次伸手、每一次收回、每一次被确认、每一次被拒绝，反复雕刻、反复沉降而成的当下的这个厚度。触摸，不只是在改变学生，也在持续生成那个能够触摸的教师本人。

四、现场的重写与纵深的追问：触摸如何发生、如何失败

同一个现场，换一副眼光，看见的东西会完全不同。以下用“触摸”这双眼重新走一遍四个教学现场——前两个来自成功的触摸，第三个展示触摸如何被制度压制，第四个展示触摸如何失败。不添加新材料，不增加新人物，只是把原来被收在“守护”“容错”这些笼统封面下的底片，重新在“在场”的药水里显影一次。[5]

4.1 那颗星：不是评语，是在场

我们已经拒绝用“有效表扬”来理解那颗星，也已经拒绝仅仅用“守护”来理解它。用触摸的镜头重新看，这颗星有三层此前被遮蔽的精度。

第一层：这颗星不是给“这篇文章”的。它是给“这篇文章里那个正在用自己的眼睛看世界的写作者”的。老师没有说“这篇作文写得好”——这句话的默认主语是“作文”这个产品。他说的是“那篇周记写得真好”——这句话真正被听见的，不是关于文章质量的判断，而是一个成年人对另一个正在尝试表达自己的人所做的一次点头。那颗星不是对产品的鉴定，是对一个正在发生的创作姿态的辨认。

第二层：这颗星不改变她接下来的写作方向。如果老师对她说“你很有写作天赋，以后多写这种”，那就又退回了塑造——他给了她一个被期许的未来。但他没有。他说完就走过去了。那颗星是一扇他自己推开、却不替她跨进去的门。门开了，进不进是她的事。这就是悬置预期的具体形状：不是不盼望，而是把盼望变成对方必须回应的欠条。

第三层：这颗星之所以能“碰到”她，不是因为这八个字本身有什么魔力，而是因为这位老师在过去一整个学期里，对每一次周记的批改，都在她不觉察的地方积累下了一整条无声的证据链。他把她的每一次胡说、每一次偷懒、每一次试探都照单全收，没有一次翻出红笔在上面写“请围绕积极主题选材”。那颗星不是孤立的。它是一个已经在过去几个月里被反复确认却从未被说破的信任，在纸边的一次短暂现形。没有那条无声的信任链，同一颗星画在纸上就只是一个笔迹——它碰不到任何人。这就是不可代理性的实质：制度可以要求每个老师都在周记本上画星，但它要不到那条看不见的链。而触摸，只发生在有链的地方。

4.2 那十五分钟：容错的本质是让出在场的位置

数学课上，一个学生选了课本上没有的辅助线，画到一半，卡住了。上一次我们描述这个场景时，焦点落在“容错空间”上：老师没有把他叫下去，而是转向全班让大家一起讨论，这为全班保留了一次在标准答案缺席情况下共同探路的机会。这个说法没错，但它把教室中真正发生的那个教育动作，描述成了一次“空间的保留”。

用触摸的镜头重新看，教师在这里做的，比“让出空间”积极得多。他不是退后了一步。他是把他的全部在场，从“讲台上的讲解者”那个位置，平移到了“一起蹲在死胡同里的第一个人”。他说：“你们看，他卡在哪了？”他不是提问——他是在替那个被卡住的学生做一件那个学生自己此刻不好意思做的事：邀请全班人一起蹲下来，认认真真地看一看那个卡住的形状。他在那一秒里，把那个学生从“被全班看着的、卡住了的笨拙者”重新放回“一个正在探索、暂时被困、值得大家一起陪着看一会儿”的主体位置——而这个动作，是任何一个没有亲自陪在那个学生旁边、用自己的在场去承担一部分“被看”的压力的人，都不可能做出来的。

那十五分钟里真正发生的事不是“容错”，是触摸。教师用自己的在场，托住了一个学生因不熟练而不敢独自承担的被注视的暴露感。他没有替他解题，他替他把那道题的困窘变成一个全班可以一起面对的东西。这不是守护——守护只会告诉他“没关系，你下来吧，不用怕”。这是走进那个困窘里，蹲下，和他一起看那条辅助线。

4.3 那位青年教师的虚空：当在场无人见证，触摸发生在哪里

前两个现场里，我们看到的都是学生被触摸的时刻——老师的在场与学生的被在场之间，有一个明确的事件发生。但有一个角落，我们一直很少去看。当制度没有为触摸留出任何合法性语言的时候，那些仍然坚持在做触摸的教师身上，发生了什么？

那位入职五年的青年教师，她带的班成绩中等偏上，她的公开课拿过奖，但她越来越频繁地感到一种说不清的空——不是职业倦怠，而是她发现自己越来越不知道该如何在制度的语言里为自己的日常教学辩护。她的真实教学不在公开课上。公开课的那一套——环节流畅，互动精致，目标拆解到位，每一个教学动作都能在评分表里找到对应的维度——是演给核算的。她一回到自己的教室，关上门的第一个动作就是把那套流程搁到一边。她知道跟这个班、这群学生相处时，什么节奏是有效的：有时候，一个新知识讲完，底下好几双眼睛里

的迷惑还没散，她不会立刻往下推——她会停下来，换一种说法，或者让学生自己试着举一个例子，看看他们卡在哪。这个“停下来”在公开课上是致命伤——它打乱进度，拉低互动频次的均匀度。但在日常教室中，正是这个停，让她能触碰到那些在统一进度里被拖到隐形区的学生。

她知道这是有效的。她凭自己的判断知道。但她找不到任何一个合法的术语去为这个“凭自己的判断知道”在教研会上说话。教研组讨论教学时用的全是核算语言：教案的规范性、教学流程的“设计感”、目标达成度的“可展示证据”。她的日常课拿不出这些证据。她的学生在周记里写出的那些偶尔发光的东西、在黑板上卡住时被全班一起讨论后脸上闪过的那种“原来我不是笨”的神色——这些她可以看见、可以触摸到的东西，在制度的录音机里全部是静默。

用触摸的镜头看这位老师，我们才看清楚一件此前被“守护”叙事掩盖掉的尖锐事实：守护预设了守护者的合法性。那位为教师“撑出夹缝”的好校长，那个为不可核算之事保留制度的倡议，都预设了教师自己在拥有这片夹缝之后，他的判断可以自动地、不被干扰地运作。但这位青年教师的处境揭示了另一个维度：在制度从未为触摸提供过合法性语言的情况下，一位教师的判断——即使她自己充分信赖——长期处于无法被共同体讨论、无法被同行辨认、无法被传承的孤独状态，它是会衰减的。

她还没有辞职。她在每周日晚上独自备课时，面对空白的教案页面，她心里清楚自己周一进教室大概率还是会用最熟悉的那套日常讲法，而不是按教案上那套合规流程。但在写教案范文时，她仍然要一丝不苟地填满每一个被要求填写的格子，把教学反思写得像一份“以备督导抽查的文档”，而不是一份真的在跟自己对话的记录。她在这个格子里写下的每一个字，都是对自己的判断的一次微小的背叛。每一天都在背叛一点点的人，她不是不够好——她是被一个从未教过她如何为自己的好命名的制度，消耗得太过分了。

触摸如果只是偶尔在夹缝中发生一次，然后迅速被制度话语再次淹没，那么它对教师自身的消耗远大于补给。触摸不仅是学生被教师看见，也是教师自己的判断被共同体看见并承认。那位画星的老师，他的星从来没有在教研会上被任何一位同事正面谈过——不是因为它不重要，而是因为核算话语里，没有一个格子可以用来装它。一位教师的触摸如果永远只能发生在他自己关上教室门之后，发生在没有第三方见证、也没有同行可以用语言去确认它的价值的虚空中，那么这种触摸就是在慢慢杀死教师——杀死他对自己判断的信任。

夹缝，是上一轮分析里最深情的词。但它不够。夹缝只能让触摸发生。触摸要活下去，需要的是被共同体看见，被共同体用语言承认，被共同体在制度发声的场合正名。这不需要核算体系去给它打分——给它打分就又错了，因为打分本身就是把它重新收编回它逃出来的那个系统里。但它需要被说出来。

4.4 当“星”落在空处：触摸的失败与教师判断的修正

前三个现场展示的是触摸如何在具体情境中发生、如何被制度压抑。但如果我们不处理触摸如何失败，我们就没有在真实教育的复杂性中为“触摸”争得一块经得起检验的理论地基。一个从未被置于失败风险中的概念，不是理论——是愿望。

以下是一个同样来自真实教学现场的案例。一位初中语文老师，年资中等，对自己的教学投入度很高。他相信每一位学生都有值得被看见的独特表达，因此在接手新班级时，他做出一个明确的教学决定：他会在每一个学生的周记本上都画星——不是轮流画，而是确保每一篇都能找到被他“看见了”的痕迹。班里有一个极其沉默的男生，作文成绩中等，性格内敛，上课从不举手，下课后也很少跟老师有眼神接触。老师觉得，对这样的学生，持续的、温和的关注就是最好的教育。他每周在这个男生的周记本上写三四行评语——不是“结构完整”那类，而是试图进入他的世界：“你写到老家那棵槐树时，我突然好像也看到了它。”“你上次写冬天的风，说它‘没有形状但有骨头’，这个说法我想了很久。”每一篇都没有给分数，只是画星、写评语。老师认为自己是做了触摸——他悬置了对这个学生“应该写出什么样的作文”的预期，他付出了真实的时间和注意力，他每一次都从自己的感受出发去回应。他完全真诚。

但三周后，男生的周记变短了。五周后，他开始写流水账。第七周，他用铅笔在最后一页的角落里写了一行小字，轻得几乎看不见：“老师你能不能别老看我了。”老师震惊，然后是委屈——我什么都没要求他，我只是在认真看他的东西，为什么他会觉得那是负担？

用触摸的镜头分析这个案例，我们可以看到几个关键点。第一，这个男生对“被注视”的经验，与那位写鸟撞晕的女生完全不同。对后者而言，画星的老师是一个已经在长期的、非侵入的陪伴中被她确认了“无害”的人——她主动伸出了自己的一部分（那篇关于鸟的文章），老师回应了它。双方之间有一整条无声的、由学生自己逐步打开的信任链。但在这位男生的案例里，那条链还没被建立。他还没有主动朝老师伸出什么，他只是做了一件被要求做的事（写周记）。而老师的星和评语——无论出自多么真诚的用心——在此刻是被他经验为一种来自权威的单方面的“进入”。那种进入，如果对方还没有准备好，就会变成侵入。

第二，“触摸”不能仅凭行动者的意图来定义。这位老师确实悬置了对作文质量的预期，也确实投入了自己的真实感受。但在接收者那一侧，这些行动的质地是不同的。触摸的发生，需要接收者在自己那端完成一个关键的动作：自由地接纳这个触碰。这不是说学生必须口头同意或明确感知到“我被触摸了”——在大多数情况下，这种接纳是无言的、在经验深处自行完成的。但一旦接收者的经验是抗拒、退缩、甚至恐惧，那么这个触碰就落在了空处——无论行动者有多真诚。触摸不是一个人的独舞。它是两个主体之间的伦理事件，接收者那一端的不接纳，会从本体上取消触摸的成立。

第三，这并不意味着这位老师做了一件错事，也不意味着他应该从一开始就放弃对这个男生的关注。它意味着，触摸的发生有它自己的时间结构，不能通过重复的动作来催熟。那个无声的信任链，不是由“持续的关注”单方面织成的——它需要接收者在自己愿意的时间、以自己愿意的方式，朝对方递出第一根线头。在此之前，教师的全部真诚只能守在门口，不能推门进去。这就是触摸的“严苛”的另一面：它不仅要求教师用全部判准去辨认“对方此刻是否准备好了被触碰”，还要求教师在判准告诉他“还没”的时候，承受得住不伸手的煎熬。

但这个案例不能到此为止。如果我们的分析只停在“这是一个失败的触摸，它补充了触摸的生成机制条件”，那就把失败当成了概念的一个干净例证——而真实的教育现场，在这个“失败”之后，仍然在继续。那位老师在被学生拒绝之后，他的内心发生了什么？他下一次面对这个男生时，他在场的方式改变了吗？他的判准在这次失败之后被修正了吗？这些不是多余的叙事细节，而是触摸的生成机制本身需要被继续追问的纵深。

这位老师在读到那行小字后，很可能会经历一次对自己的判准的震动。他可能会想：我是不是太急了？我是不是把“我要看见每一个学生”这个自己设定的教育信念，变成了对学生的一种无言的进攻？这种自问本身就是他的判准正在被这次失败修正的信号——他正在把他从这次误触中学到的关于时机、关于分寸、关于“善意也可能成为压力”的经验，压进他那部个人教育史里。

此后，他很可能不再每周给这个男生写评语。他可能选择退后一步——不在文字上靠近，而是在不起眼的地方留出空间：上课时不再特意看他的方向（那曾经是一种压力），但在他偶尔抬起头的时候，正好遇到老师的目光，只是那个目光不追问、不鼓励，只是碰了一下，就移开了。这个“碰一下，就移开”的在场方式，是这位老师的判准被失败修正之后生成的新质地——它比之前的“持续关注”更轻，更不索取对方的回应，但它仍然是真实的在场，不是制度的合规动作。

但还有一种可能——我们不应该回避它——这位老师从此不敢再对这个学生做任何超出规范动作的关注。他的判准在这次被拒后没有被修正为更精密的在场，而是被畏缩取代了。他继续批改他的周记，继续完成所有合规的教学动作，但不再是在用整个人的判准去读那些文字——他会用一支安全的、中性的、“正确的”笔去批。那么，这次误触就不只是“一次失败”——它可能杀死了这位老师在这段关系里以后所有可能发生的真实的在场。他的判准没有被失败变得更复杂，而是被失败吓得缩回了合规话术的壳里。

这后一种可能性，在现实教育实践中恐怕远比前一种更常见，因为大多数学校的教研文化里，没有一个能让教师公开谈论“我被一个学生拒绝了，我不知道怎么办”的空间。这次失败只能作为这位教师的一次私人挫败被吞咽下去，不能被转化为共同体的经验——而一个无法在共同体中被谈论、被正视、被反思的失败，很难沉积为更精密的判准，更容易沉积为更深的自我保护。这就是触摸的脆弱性最现实的根源：它不是脆弱在触摸本身难做，而是脆弱在它失败之后，共同体没有语言去接住那个失败，教师只能独自消化——而独自消化的结果，往往是触摸变得不再敢发生。

五、从“夹缝”到“吞噬”：触摸无法被纳入方案的生成机制推演

上一节结束于一个失败案例——那位老师未能成功地触摸一个尚未准备好的学生，而他的失败很可能在制度中没有被接住、被讨论、被转化为共同体的学习。这个微观场景里已经藏着宏观制度问题的种子：为什么那些在边缘地带自然生长出来的“好实践”，在被纳入改革方案并配备评估指标之后，往往在推广中渐渐丧失它最初生根的土壤？教案格式全对，教学流程完美，成果展示精彩，但那个在最开始让所有人觉得“这才是教育”的东西，不见了。

这个现象的既有命名——可以称之为“推广吞噬”——如果仅仅作作为诊断标签使用，就是对既成事实论的回归：用一个现成的故障名去框定现象，再把新概念塞进去解释它。触摸要做的工作不是为这个已知故障提供一个更深的病因分析，而是从触摸概念内在的生成结构出发，推演它在被制度收编时必然发生的流失机制。不是触摸解释了“推广吞噬”——而是触摸的不可方案化的特征，让“吞噬”作为一种制度效应的生成机制链条被第一次看清楚。

推演从第一步开始：那颗星，在它发生的那一刻，不是一个可以被命名为“有效个性化反馈策略”的东西。它是一个特定的人，在他与这个特定学生之间的整条无声的信任链上，在那一秒钟做出的一个连他自己都未必能完全说清全部判准依据的行动。这条信任链由什么构成？由这个老师在过去一整个学期里对这一本本不设防的、不是写给别人看的周记的每一次不敷衍的阅读——不是每次写评语的那种阅读，而是他翻开本子时的那个姿态：他不准备归类她，不准备把她往某个写作方向上引导，他只是在看，只是在辨认：这一篇是她自己在尝试什么吗？还是只是在敷衍？他每一次翻开本子的这个“不准备”，都在她那里沉积了一个她可能从未清楚意识到、却在感觉层面确实知道的确认：这个人在看我的东西的时候，不是在拿一个标准在量我。这颗星的信任基础，就是由这些翻开本子的日常时刻、而不是由任何一次特殊的表扬时刻，一砖一瓦垒起来的。

现在，一位教研员在优秀案例分享会上听到了这个故事。他被触动了——他想要把这个“好实践”推广到更多学校。他需要做的第一件事，是为它命名。他不能说“老师们，你们要像这位老师一样，跟学生建立一条无声的信任链，然后在合适的时候画一颗星”——因为“信任链”不是可操作的行动单元。他必须把这件事翻译成管理语言：“在周记批改中使用个性化正向符号，增强学生的写作自我效能感。”

这一步命名，在生成机制上是决定性的。当“那颗星”被命名为“个性化正向符号”的那一刻，“那颗星”就不再是那颗星了。不是名字变了——是它被置入了一个与它原初发生的逻辑完全异质的话语系统中。在原初发生中，“那颗星”的生命完全依赖于它与那条特定信任链的关系——换一个人画同样的星，星就只是一颗星。在管理话语中，“个性化正向符号”的生命依赖于它与“学生写作自我效能感”这个通用的、抽象的、去情境化的教育效果范畴的关系——任何一位教师，只要在周记本上画出这个符号，就被认为是在为这个效果做出贡献，而至于他是否曾不敷衍地翻开过学生之前的任何一篇周记，管理话语不问，也问不了。

这不是管理话语不够精细。精细不能解决这个问题，因为问题的根不在指标的粒度，而在管理话语所赖以运作的那套基本语法与触摸发生的语法之间，不存在逐级翻译。管理话语的基本单元是“可被第三方记录的合规动作”；触摸的基本单元是“不可代理的在场”。前者是普遍指向的——它必须能被说给任何一位教师听，语义不变。后者是特定指向的——它只能说给那一个教师自己听，换一个人，同一个动作不是同一个事件。从后者到前者，不存在“更精确地表述”，只存在一个在通过话语系统转换时被结构性截留的生成机制要素——那个教师在画那颗星之前的一整个学期里每一次翻开周记本时不敷衍的姿态。那个姿态不是“画星策略”的一个模糊的补充条件，它是那颗星之所以能碰到人的存在论根基。一旦这个根基被滤掉，剩下的“策略”就是一个被抽空了生成机制厚度的记号——它可以被大规模复制，全区的语文老师都被要求在周记本上画星，然后人们看着满区的星星，困惑为什么这些星星不会亮。

这就是机制，不是标签。“吞噬”不是“好实践被标准化毁了”这种笼统的故事，而是一个可以被精确追溯的、有具体环节的生成机制链条。它包含至少三个步骤：第一步——命名截留。在把“触摸事件”翻译成“教育策略”时，不可代理的在场厚度被滤掉，剩下一个可在不同情境间搬运的、被剥离了关系性根基的动作模板。第二步——执行中的替换。在后来的教师那里，那个动作模板的执行基础不是“我自己的判断告诉我这个学生此刻值得被这样回应”，而是“我被告知做这个动作有教育效果”。两个执行基础之间的差异，不是执行质量的高低，而是行动类别的不同：前者是伦理行动（以自己的判断为赌注），后者是合规动作（以外部指令为根据）。第三步——效力疑惑与追加评估。管理者发现复制后的“星”效力不佳，凭其制度直觉给出的解释往往是“教师执行不到位”或“培训力度不够”——于是追加更精细的指标（不只是画星，还要写出“有具体内容指涉的评语”），追加更多培训。每一次追加都在加剧同一个逻辑：用更精细的管理要求去追回那个在一开始就被管理话语的语法本身截留在门外的东西。结果不是“星”变得更亮，而是教师在更精细的管理目光下越来越没有余地去培育那种“我在用我自己的判断做决定”的在场感——因为所有的“决定”都被预写在培训手册和评估指标里了。这个链条走到尽头，触摸不但不能被推广，反而连在原发地继续生存的夹缝也被压得更窄。

在这条推演完成之后，我们才把它结算出一个名字：“推广吞噬”。不是先生出一个叫“推广吞噬”的标签，再用它去归纳现象。而是先走完整条发生链——在场→命名截留→执行基础替换→效力疑惑→追加管理→挤压原发地——然后让“吞噬”这个名字作为整条链条的收束出现。这样，读者看到的不是“作者用一个新概念去解释一个旧问题”，而是“作者从一个新概念的内在结构中推演出了一个旧现象发生机制的精微版本”。

在这条推演完成之后，我们也可以更清晰地看见核算与触摸之间的逻辑关系。核算不是教育外部的入侵者。核算是从教育自身的组织需要里长出来的——数以千万计的学龄人口需要被管理，公共财政需要被问责，教育质量需要可比较的尺度。它的扩张动力根植于现代国家对教育公平与教育质量的双重承诺。但核算的逻辑与触摸的逻辑不在同一个尺度上竞争。前者以“可被第三方记录、比较、改进”为基本语法；后者以“不可被第三方完全对象化”为基本语法。核算无法自己产生边界意识——它只能在一个它无法触达的东西撞上它的时候，被外部告知边界的存在。触摸概念的理论意义之一，恰恰在于它为这个边界提供了一个明确的存在论坐标：不是“这里暂时还没被管理到”，而是“这里在原则上不能被管理到而不流失其核心构成要素”。

但这不是说我们可以放弃一切改革方案，回到彻底的个体英雄主义。这是说，我们需要对教育的本质做一次重定位：迄今为止，“找到好实践→提炼可推广模式→大规模培训→制度保障执行”的链条，其能在工业、医疗、公共卫生领域有效的根基，在于那些领域的核心行动可以通过标准化传递而不丧失其核心构成——手术流程、卫生规范、质检标准，这些行动的核心要素就在于它们可以被精确地跨情境复制。但教育行动的伦理内核——教师的不可代理的在场——不在这个清单里。它的核心构成要素之一恰恰是“不可被跨情境复制而不变质”。这不是教育的失败，这是教育改革碰到了它的范畴边界。

六、回应两个根本质疑

6.1 技术能否替代在场：为什么触摸的“不可代理”是存在论层面的

来自教育技术与学习科学领域的支持者会这样质疑：“触摸”所依赖的“不可代理的在场”，可能只是当前技术限制下的现象，而非教育存在论事实。如果有一天，一个高度发达的人工智能系统能够通过学生的写作文本、课堂行为数据、甚至面部微表情，比任何一位人类教师都更精准地判断学生的情感状态与认知需求，并且持续地、不疲倦地给出恰到好处的个性化回应——那么“触摸”的“不可代理”根基何在？

这个质疑是严肃的。本文的回应是：触摸的“不可代理”不在于行为输出的复杂度，而在于意义归属的结构。

一位人类教师在画下那颗星时，他不仅做出了一个可以被观察的动作，还同时完成了两件AI原则上无法完成的事。第一件：他对这个动作负有个人责任。那颗星不是任何外部指令的产物，不是任何培训程序的输出——是他，这个具体的人，用自己的判断为它背书。如果那颗星后来被证明是错的（比如它推动了学生往一个不适合的方向走），这位教师在回顾时会承认：“是我看错了”——他不能把责任推给系统提示。这个“我”的位置，是触摸中不可分解的伦理内核。AI系统无论输出多么精准的行为，它无法承担这个“我”——因为“我”的前提是一个能够对自己的判断持有所有权的主体。AI可以输出行为，但AI不能“为自己的行为负责”——它的所有输出最终的责任归属仍然落回到设计者、部署者或使用人身上。这是结构性的，不是技术成熟度的问题。如塞尔（John Searle）通过“中文屋”论证所指出的，句法操作本身不产生语义，程序执行本身不产生意向性——AI所缺乏的，不是一个更聪明的大脑，而是那种使一个行动得以成为“我的行动”而非“系统输出的行为”的第一人称视角。[6] 一个永远无法被问责的行动者，不可能真正做出一个“以全部判断为赌注”的伦理行动——它只是在执行一个优化函数。

第二件：他的这颗星所承载的信任，来自学生对他作为一个“也会看错、也会累、也有偏好、但每次翻开她的周记时都不敷衍”的具体的人的长期确认。这不是“可靠性”的问题。AI可以比人更可靠——它从不疲倦，从不带有偏见，从不那天心情不好就敷衍了事。但恰恰是它从不敷衍这一点，让它无法承载这种特定形态的信任。一个人被另一个人“不敷衍”地对待，之所以有意义，不（只）是因为这种对待是高质量的，而是因为这种不敷衍是在那个具体的人本来完全可以敷衍的情况下做出的。他知道自己可以敷衍——没人会查，制度不考核这颗星。但他仍然选择不敷衍。这个“选择”的伦理重量，是整个触摸事件中学生能感觉到、而任何AI输出都无法复制的东西。AI不会选择不敷衍——它只是被设定为不敷衍。它没有那个“本来可以走开却留下来了”的自由，因而也就没有那个留下来的伦理重量。

由此可以进一步追问：“可疲惫性”“可敷衍性”是否是教育信任关系的必要构成条件？一个永远在场、永不疲倦、从不犯错的在场者，是否反而让学生无法形成那种恰恰基于“对方也可能缺席、也可能犯错”的脆弱性的信任？这触及了人类信任的一个深层结构：信任不只是一种对可靠性的概率估计，它部分地建立在“对方拥有伤害我的能力但未使用这种能力”的脆弱性基础上。学生信任那位画星的老师，不只因为他经常画星，更因为在这段漫长的交往史中，那个老师原本有很多次机会可以敷衍——他累了，他心情不好，他有一大堆表格要填——但他没有。学生也许无法用语言表达这一层，但她能感觉到。正是那位老师可以敷衍的自由，使他不敷衍的动作具有了伦理重量。AI没有这种自由，因而也就没有这种重量。这不是AI不够好——这是AI不在这个伦理游戏里。

因此，触摸对技术替代论的回答不是“AI不够聪明”，而是：即便AI在行为输出上无限逼近甚至超越人类教师，它在意义结构上仍然无法替代触摸，因为触摸不是一个行为类别，而是一个伦理事件类别。你可以造出越来越像触摸的行为，但你造不出触摸本身，就像一个越来越逼真的假苹果，永远不会变成一棵树上结出的苹果——不是因为技术不够好，而是因为“被结出”这个属性，不在假苹果的可制造属性清单里。

6.2 这是精英主义吗：为什么触摸的不可方案化不等于制度的无能

第二个质疑更棘手。一位关心教育公平的批评者会这样问：你的“触摸”论述，最终是把教育的好坏完全依赖于个别教师的不可言传的德性与技艺。这等于宣布教师教育、教师专业发展、教育公平的制度改进在核心问题上是无能的。你的理论，是一种精致的、美学化的精英主义教师观——你赞美那些能画星、能陪学生蹲在死胡同里的老师，却忘记了大地之上还有无数连粉笔都不够用的教室。对那些教室里被疲于奔命的代课教师、被超大规模班级所困的年轻老师来说，“触摸”这个词不是安慰——是嘲讽。你的理论能给他们什么？

这是本文必须正面回应、也是最应该感到不安的一问。

第一步是承认这个批评指向了一个真实的结构性张力。触摸的发生，确实依赖至少三个条件：教师有未被消耗的判准（没有被持续的超负荷工作压到只剩生存模式）、有被共同体确认的经验（触摸不只是关上门做的事，它需要在同行中被认出、被讨论、被传递）、有制度为之正名的空间（制度话语里有位置能容下“不可核算的教育行动”而不把它当成教师的私事）。在那些连粉笔都不够用的教室里，这三个条件每一个都极其脆弱。一位在超大规模班级里疲于奔命的代课教师，他的精力全部花在维持基本秩序和完成教学进度上——他的“判准”不是不敏锐，而是被消耗到了只能处理最紧迫的课堂决策、没有余力去捕捉那个“可以画一颗星”的微妙时机的程度。在这样的处境里对他谈“触摸”，确实可能听起来像一种奢侈。

本文不能——也不应该——否认这个结构性的张力。触摸的分析无法替代资源正义的斗争，也不应被用来转移对资源匮乏问题的关注。教育中有些问题，是必须通过更公平的资源分配、更合理的班级规模、更充分的教师待遇来解决的。触摸理论不能为资源匮乏提供辩护，更不能被曲解为“只要老师用心，匮乏条件下也能做好教育”这种将结构问题转嫁给个体的道德说教。

但第二步是：这个张力的存在，并不意味着触摸理论只在资源充裕的条件下才有效——它意味着，为触摸创造条件的制度行动，与为资源正义而进行的斗争，必须并行，且前者为后者提供了更精确的目标指向。资源正义的斗争传统上回答的是“需要更多”——更多教师、更小的班级、更好的设施。触摸理论补充了另一个问题：有了更多之后，哪些条件才能使“更多”转化为“更好”的教育？它不是替代资源正义，而是为资源正义提供了一个教育内部的判准：当我们争取到了更小的班级、更多的教师之后，我们还要在教师评价体系、教研文化、制度话语中，为教师的不可代理的在场留出被看见、被谈论、被承认为教育行动核心的空间。否则，更小的班级可能只是让每个学生被更精细地管理，更多的教师可能只是让核算表格填得更快。资源正义是触摸发生的必要但不充分条件——没有它，触摸的空间被严

重压缩；但有了它，触摸也不会自动发生，因为触摸所依赖的那些共同体话语和制度承认，不是资源的自然副产品，而是需要在资源斗争中同时被争取的教育文化变革。

第三步是：即使在资源最匮乏的教室里，触摸的分析也不提供资源，但它提供一种命名——为那些在最不该做教育的地方仍然坚持做教育的教师，为他们个人教育史中那些被消耗、却仍然没有被完全熄灭的判准正名。这个正名不是精英主义的锦上添花，因为那些教师所缺的，恰恰不仅是一支粉笔，而是一个能在制度语言里告诉他们“你做的那些事不是什么都不算”的词。一位在只有二十支粉笔的教室里仍然坚持听学生把话讲完的老师，他的那个“听”，不是因为他读过触摸理论，而是因为他的全部教育史告诉他：让学生感觉到自己被看见——这件事本身就是教育，不因为它发生的环境简陋而贬值。他的困境是我们不能否认他的那个“听”是珍贵的——不能因为粉笔不够，就说他做的那些不产生可测量成果的事也不作数。给他一个词，让他在制度的语言里不再是“什么也没有做”的人，这是触摸理论在这些教室里唯一能做、也必须要做的事。不是替他喊疼，而是承认他的疼不是“不够专业”，而是他的专业被制度的话语系统性地看不见。

因此，触摸的不可方案化，不是要宣告制度改善的无能，而是要重新定义“改善”的目标。制度可以从“复制触摸”转向“为触摸的发生创造条件”。这两者之间有根本的不同。前者试图把触摸本身变成一个可管理的对象——我们之前所有的分析都表明这是一条走不通的路。后者承认触摸只能由教师在具体情境中以其全部判准自行做出，然后问：什么样的制度环境，能让这种自行做成为更多、更持续、更不被消耗？这个问题是可以被制度性地回答的——诸如在教师评价体系中设立“不加分也不扣分、但共同体明确地知道它珍贵”的叙述领域；在教研活动中为不可核算的教育行动提供公开谈论和互相指认的语言；在制度话语中明确承认有一些教育行动无法被外部管理目光穿透。这些都不是在复制触摸。它们是在为触摸的发生提供土壤。土壤不能决定哪颗种子会发芽，但没有土壤，种子必死。

七、回到制度：为伦理留出空间

走到这一步，我们不能再继续用“管理有边界”这个比喻了。边界是一条线，线的两边由同一种空间逻辑支配——线这边是管理管得到的，线那边是管理主动退出、留给自发生长的空地。但触摸告诉我们，线那边的逻辑根本不同。它不是“管理暂时没管到的地方”，而是“在原则上管理管不到的地方”——不是程度之差，是种类之异。

制度可以在自己的框架内为这座园子留出地块，划出“非考核课时”，设立“不可核算基金”，这都是好的。但这些动作的根基如果不发生一次概念的翻转，它们就只是好心管理员的自我克制，而克制总是可以撤销的——下一任管理者可以说“那块地空了几年也没出什么看得见的成果，我们把它收回仓库区吧”。如果只是克制，就永远可以被不克制取代。

一次概念翻转是必要的：不是制度仁慈地为伦理留出了一片空地，而是制度终于承认，在它自身赖以运行的核算逻辑之内，有一部分教育行动的根本质地是它永远无法触达的——不是暂时没找到对的指标，而是这些行动的构成条件本身就包含了“不被外部目光盯住”这一条。制度把这块地方“留”出来，不是因为它大度，而是因为那不是它的地盘，它从来就不该进去，就像X光机不该被搬进谈话室——不是怕辐射，是谈话本身就不发生在被透视的条件下。

这个翻转一旦完成，“为教育留出空间”就不再是一个仁慈管理学的命题，而是一个制度伦理学的命题。它关心的不是管理如何更聪明地约束自己，而是制度如何正当地承认自己不能是教育行动的全部合法性的来源。那位青年教师在自己的教室里关上门的那个动作——不是消极逃避，不是对制度的敌意，而是对一种制度无法覆盖的伦理行动形态的日常捍卫。制度如果能承认这扇门的正当性，能在它自己的话语里找到一句话为“关门之后发生的那些不可核算的事”正名，那它就不是在“为教师减负”，它是在为自己的权力划出一道伦理的边界。

夹缝，是此前分析里最深情的词。夹缝意味着：在核算压力的缝隙里，那些还没被压死的东西在偷偷呼吸。一个校长撑出的下午自由阅读时间，一位班主任坚持的不设教学目标的班会课——这些都是夹缝。它们真实存在，珍贵。

但夹缝叙事有一个自己未必意识到的底色：它是被害者的希望。它告诉那些在核算中坚持做触摸的教师：你不是一个人，你可以在系统看不见的地方偷偷做好教育。这句话暖，却也让触摸永远地留在了私人的、不被看见的、无法被共同体传承的角落里。夹缝是庇护所，但庇护所的另一个名字是隔离区。那位画星的老师，他的星如果在退休之后从没有一个年轻教师听他说起过，就随他一起退休了。那位在数学课上陪着学生一起蹲在死胡同里的老师，他的那十五分钟如果不是被某个在场的人看在眼里、事后在走廊上对他说了一句“你刚才那样处理真厉害”，他下一次也许就不敢再那样做了——不是因为失去了勇气，而是因为失去了被另一个人确认过其为正当的证据。

触摸需要的不只是夹缝。夹缝只能让它发生。触摸要活下去，需要的是被共同体看见，被共同体用语言承认，被共同体在制度发声的场合正名。这不需要核算体系去给它打分——给它打分就又错了，因为打分本身就是把它重新收编回它逃出来的那个系统里。但它需要被说出来。它需要在一个教研活动里，不是作为“优秀个案展示”，而是作为一个资深教师对一群新教师认真地说：“你们不要小看那些你们在学生本子上画星、或是放学和他一起走一段路的时刻——那些，就是这个职业最核心的东西。课可以慢慢磨，但你要先学会认那些时刻。”

制度可以做的事，比它以为的少，也比它以为的多。少——它不能替教师去触摸。多——它可以在自己控制的话语空间里，为“不可

核算的教育行动”留出一套可以公开讲、可以在专业场合里互相指认、可以写进学校愿景而不仅仅是被默许的缝隙的语言。它可以明确规定：在教师专业发展评价中，“对学生的不可核算的教育发生负有不可代理责任的时刻”是受保护的叙述领域——不设指标，不被量化，也不因此扣分。它不是“加分项”。它是“不加分也不扣分、但共同体明确地知道它珍贵”的那一栏。那一栏的存在本身，就是制度在用自己唯一能懂的方式——规则——向教师们说：我知道你们做的有些事情我这套系统看不到，但我知道那些事情是你们之所以是你们、而不是一个教案执行终端的原因。这句话，规则可以说。它说了之后，那位青年教师在周日晚上独自备课时，面对空白的教案页面，或许可以少一次对自己判准的微小背叛。

结语：一个可被证伪的封底

一篇以“不可代理”为核心概念的论文，有义务把自己的喉咙暴露在它最脆弱的那个点。如果有一项严谨的实证研究能够证明：将教师的所有直接在场完全替换为由高精度的学习分析系统、自适应内容推送与受过标准化情感支持培训的辅助人员组成的综合支持体系，在长达至少一代人的完整基础教育周期之后，在来自不同家庭背景的学生群体中都显著地观察到内部驱动的探究持久性、面对开放问题的独立判断能力、在跨领域联结中生成新问题的倾向，与拥有长期稳定教师在场接触的对照组持平甚至更高——那么，本文对触摸的论述就必须被限缩甚至推翻。〔7〕

本文的立论根基，不是对“技术不能替代人”的浪漫信念，而是对一个可被事实检验的生成机制判断：学生的某些品质——尤其是那种在无人监督的情况下仍然自己决定去读一本书、自己去追一个让他困惑的问题、自己在面对一个没有标准答案的处境时仍不急于找别人要答案的倾向——是在反复经历的、被一个他确信真正看见了他的主体所触摸的经验中，被结算出来的。如果移除了这个“被主体看见”的经验，而学生仍然大量地、在统计学上显著地发展出上述品质，那就说明触摸不是发生这些品质的必要条件。那时，触摸就从一个教育行动概念降维为一种“或许美好但不必要的人文添饰”。本文的作者愿意以这种可被击败的可能性，作为这篇论文的封底。一个愿意标出自己在什么条件下会错的理论，比一百个永远正确、却也因此永远不必被认真对待的论断，更配得上学术对话的严肃性。

注释

〔1〕 范梅南在《教育机智》中对机智的现象学分析因其对教育情境中行动者身体性、时间性与关系性的精细描述而深刻影响了教育现象学传统。本文与之的差异在于：范梅南的“机智”以行动对学生成长的“有益”为内在判准——机智的行动之所以是机智的，是因为它在事后被证明对学生的发展起到了积极的作用。本文的“触摸”则悬置了这种后果论的预设，将判准重心移向行动本身的伦理质地及其不可代理性。二者在现象学描述上有交集，但分属不同的概念层级。

〔2〕 布伯在《我与你》一书中对两种基本关系模式——“我-它”与“我-你”——的区分，是二十世纪对话哲学最具影响力的奠基性论述之一。本文对布伯的援引集中于其相遇哲学的基本区分，不涉及其犹太教存在主义神学的整体框架。本文的工作在于将布伯所论及的相遇的“不可重复性”（相遇的存在论特征）推进为“不可代理性”（相遇在面对制度复制时的分析性特征）——前者布伯已然阐明，后者在布伯的框架中没有被单独标出，而这正是制度分析追问所暴露的空位。关于布伯，参见Martin Buber, *I and Thou*, trans. Walter Kaufmann (New York: Charles Scribner's Sons, 1970). 原版德文初版为 *Ich und Du* (1923)。

〔3〕 诺丁斯在《关怀：伦理与道德教育的女性进路》以及其后续著作中系统阐述了关怀伦理学的核心主张，明确将“关怀”界定为关系性的、以“动机置换”为核心的伦理实践，并与康德式的原则伦理和功利主义的后果伦理相区分。诺丁斯对“程序化关怀”的批判与本文对“制度代理”的批判确有其识——二者都反对把伦理行动简化为可被标准化步骤替代的技术序列。本文与诺丁斯的根本差异在于：诺丁斯的关怀仍然以被关怀者的福祉为行动的导航星（即使这一福祉不是由关怀者单方面定义，而是在关系中被共同感知的），而本文的触摸则连这颗导航星也悬置了——触摸不预设行动者知道什么对对方好，甚至不预设行动者“正在朝对方的方向感知”以发现什么是对他好的。触摸只要求行动者以自己的全部判准对对方此刻的独立行动表示承认。这一差异不是程度的差异，而是伦理行动结构的差异。关于诺丁斯，参见Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984)。

〔4〕 德雷福斯对技能习得与专家直觉的现象学分析，特别是他在与人工智能研究对话中发展的“无表征的熟练应对”概念，为理解教师判准的非规则性、情境依赖性和历史沉积性提供了重要的理论资源。但本文的“判准的个人教育史沉积”概念不同于德雷福斯的“专家直觉”模型之处在于：教师的判准不仅依赖于对“客观”情境模式的识别，更依赖于对“关系性情境”的阅读——包括当前学生与教师之间独特的信任质地、关系节奏、以及学生此刻对“被看见”的准备程度。这种阅读的对象不是“客观类别”而是“关系时刻”，因此无法被还原为任何去个人化的情境分类图式。参见Hubert Dreyfus, *What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason* (Cambridge, MA: MIT Press, 1992)。

〔5〕 材料说明：文中所呈现的教学现场（那颗星、数学课上的十五分钟、青年教师的虚空、画星失败的案例），均非特定个案的实证报告。它们是基于作者长期的教学观察与经验反思而合成的思想例示，其中的人物、互动与细节均经过匿名化、简化和重组，旨在使概念在具体情境中显影，不代表任何真实个人或学校的实际经历。对“青年教师虚空”这一经验结构在中国中小学教师群体中的普遍性，近年来大量的教师职业倦怠与身份认同的质性研究已提供了可佐证的观察——教师在无法用制度话语表述自身核心实践时所经验的“合法性虚

空”，是教师流失与职业意义感衰减的重要结构性因素。本文据此展开的分析为规范性论证，而非经验推论。

[⑥] 塞尔（John Searle）的“中文屋”思想实验旨在论证：一个系统可以完美地执行句法操作（按规则输出正确的符号序列）而不理解这些符号的语义内容，因此“程序执行”与“理解”之间不存在必然关联。这一论证对本文的意义不在于直接论证AI不能教育，而在于提供一个更基础的区分：执行一个行动指令与“以自己的判准为这个行动负责”之间存在着范畴性的鸿沟——前者只需要句法层面的正确输出，后者需要一个拥有意向性的主体。触摸所要求的不是“正确的行为输出”，而是“一个主体以自己的全部判准为赌注做出一个行动”——这一要求内含了对意向性主体的预设。AI系统无论输出如何精妙，它所缺乏的正是这个使行动成为“我的行动”而非“系统的输出”的第一人称视角。关于“中文屋”论证，参见John Searle, “Minds, Brains, and Programs,” Behavioral and Brain Sciences 3, no. 3 (1980): 417–457.

[⑦] 本文结尾所设想的证伪条件，采纳了波普尔证伪主义的基本精神，即理论需标示出可被事实驳倒的条件以体现其严肃性。但本文整体属规范性研究，所提出的证伪条件更接近一种思想检验的边界设定——它为触摸概念的成立标示了一个最低限度的经验检验的设想形态，而非严格意义上的可直接投入实验操作的实证科学假设。这一设定的功能不是提供实验设计方案，而是标示出本文作者愿意在什么条件下承认自己的核心判断有误——这个姿态本身，是对学术论说之严肃性的一种基本尊重。

参考文献

Buber, Martin. I and Thou. Translated by Walter Kaufmann. New York: Charles Scribner’s Sons, 1970. (原版德文初版 Ich und Du, 1923.)
Dreyfus, Hubert L. What Computers Still Can’t Do: A Critique of Artificial Reason. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.
Noddings, Nel. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley: University of California Press, 1984.
Searle, John R. “Minds, Brains, and Programs.” Behavioral and Brain Sciences 3, no. 3 (1980): 417–457.

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：与关怀伦理、面容伦理的硬边界

正文与布伯的“我—你”做了正面决战，但漏了教育学内部更近的一家：诺丁斯的关怀伦理，它已系统论证教育关系的核心是关怀者的专注与被关怀者的接受，并给出了投入性关注这一概念。这是“触摸”最近对手。分野在判准的位置：关怀伦理的判准在关怀者的姿态上——是否专注、是否不把对方当客体；触摸的判准在一次具体判断的恰切性上，而这个恰切性来自长期沉积的判准在一刻之内的调用，因此它可以出现在一个并不温暖的教师身上，也可以在一个极其关怀的教师身上缺席。列维纳斯的面容则给出一个先于一切情境的无条件召唤，而触摸是彻底情境性的、可以失败的。可判别面：若所有触摸成功的个案都能由关怀姿态的强度预测，则本文没有独立增量；若出现姿态强而触摸失败、姿态平淡而触摸发生的稳定案例，本文成立。

增补二：触摸的可观测代理

三项不依赖教师自陈的代理：判断时延——从现场出现变化到教师做出应对之间的时间，触摸的标志是极短而非深思；判准调用广度——事后追问时教师能给出的理由所涉维度数（该生近期状态、班级气氛、文本难点、上一次的遗留），广度大而时延短即为全息调用；对象特异性——同一情境下该应对是否只对这一个学生成立，可由教师是否能说出“对别人我不会这么做”来测量。第三项把触摸与一般教学技巧分开。

增补三：判准沉积的可测形式

正文主张触摸会反过来改变教师，即判准本身也在发生中。这一双向性需要可测形式，否则只是断言。可行设计：纵向追踪同一批教师在同一文本上的多次教学（正文的林老师三次课已是雏形），编码其判断理由的构成变化——具体情境语汇的占比、可援引先例的数量、以及对自身上一次处理的修正表述。若判准确在沉积，则先例数量与修正表述应同时增长；若只有先例增长而修正消失，说明沉积已固化为套路，触摸的能力反而下降。这个反向指标是本文最有价值的可测推论。

增补四：与作者已发表工作的分野

作者已发表《模具与回响：告别“守护成长”》，本篇标题即从“守护”走向“触摸”，两篇的关系必须由她自己说清。可辩护的关系是：前篇否掉的是守护这一姿态所隐含的“我知道你该长成什么样”，本篇提供的是替代方案——不是换一种更好的守护，而是换一个动作。此外《温柔的悖论》与《注视之先的沉默：论大学课堂的“教学无知”及其生产》都处理教育者的不知，与本篇的情境性判断相邻；分野在于那两篇追问不知的伦理地位，本篇追问在不知的条件下如何仍能做出恰切的一击。

编辑增补所依据的核验文献

Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, 1984.

Martin Buber, *Ich und Du*, Insel Verlag, 1923.

Emmanuel Levinas, *Totalité et infini*, Martinus Nijhoff, 1961.

Max van Manen, *The Tact of Teaching*, State University of New York Press, 1991.

Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, 1983.