

注视之先的沉默：论大学课堂的“教学无知”及其生产

课堂沉默的病灶不在传递过程中途，而在传递者的源头——当教师对知识本身的原初惊奇，在漫长的职业生存结算中被亲手注销，且他对这一丧失浑然不觉，沉默便在他开口之前就已经发生。

作者 张琼

摘要

大学课堂普遍的沉默与低头，其常见的解释——学生注意力涣散，或师生共享叙事的崩塌——都将原因指向了外部条件的丧失。本文将诊断推向一个更根本的生成层面：在许多课堂上，意义的流失首先发生在教师这一端；在他开口之前，一种特定的感知闭合已经完成。本文将这种状态界定为“教学无知”，它并非指教师缺乏知识或教学技能，而是指一种在深度学科规训与学术绩效体制中逐渐生成的、对知识本身不再感到惊奇且无法觉察自身这一丧失的认知闭合状态。这种闭合使得教师无法将知识还原为一个活的、能够引发认知紧张的“真问题”，从而导致课堂在一切互动开始前就已丧失意义内核。本文通过一个跨越研究生阶段、入职初期与职业中期的教师成长案例，呈现“教学无知”如何在具体的选择关口，经由个体内在的认知结算被一步步生产出来。在此基础上，本文将“教学无知”与“学科规训”、“职业倦怠”、舒尔曼的学科教学知识及布迪厄的“习性”等概念逐一辨异，确立其不可还原的辨别面；并与帕克·帕尔默的“割裂”叙事进行深度对话，在承认其深刻性的前提下，切出二者的根本分界。最后，本文回应“行动先于惊奇”的反驳，并指出重建的可能路径存在于那些对抗体制惯性的、活生生的例外之中，而非任何宏大的制度“方案”。

关键词：教学无知；课堂沉默；真问题；认知闭合；高等教育认识论

一、引言：开口之前的沉默

大学课堂里的沉默，已经成了一个被反复诊断却久治不愈的陈年病灶。主流的诊断框架大致沿着两条路径展开。第一条指向学生：他们的注意力被数字媒介碎片化，他们的认知习惯被短视频驯化为即时满足模式，他们已经“读不进去”任何需要持续投入的文本。这是一套“怪手机”的叙事，它的解释力在逐年减弱——因为即便在屏蔽所有电子设备的课堂上，沉默依然如故。第二条路径更为深刻：它指出课堂本身作为一个意义共同体的免疫系统已经崩溃。师生曾经共享某种关于“为什么要来上课”的共识，而如今，这套共识在社会变迁、学历贬值、知识工具化的多重冲击下已经瓦解。剩下的，只是一种“合谋表演”——教师假装在教，学生假装在听，双方共同维持着一个制度性的空壳。

这后一种诊断已经触到了问题的深层。但它仍然在一个关键的地方停下了。它在追问“课堂凭什么不能让人抬头”时，默认了一个前提：这间教室里，至少有一方——“教”的那一方——曾经或仍然储备着值得让人抬头的东西，只是被外部的什么力量给遮蔽、压制或替代了。这是一种“困兽犹斗”的想象：教师的灵魂是饱满的，只是手脚被制度绑住了；只要松开绳索，意义就能重新流淌。

本文试图撤销这个预设，从而撬开一个更深、也更令人不安的诊断空间。真正的问题，或许不是意义在传递过程中流失了，而是在传递者的源头，那口能够产生意义的井，本身就已经干涸了。并且，这种干涸并非从外部被强行抽干，而是在一个又一个看似合理的选择中，由教师本人亲手完成的对自身感知能力的结算与注销。

为此，本文提出一个核心概念——“教学无知”。它不是指教师知识储备的匮乏，也不是指教学技巧的拙劣。它指的是一种特定的认知闭合状态：当教师在日复一日的学科规训和学术绩效压力下，逐渐失去了将体系化的知识重新还原为那个曾经让最早的思考者感到困惑、甚至失眠的“真问题”的能力时，一种感知力层面的退化便悄然完成。他们能熟练地解构一个理论，精准地复述其论证结构，却不再能感受这个理论所试图回应的、来自生活世界或思想内部的那阵最初的疼痛。更致命的是，他们往往意识不到这一退化本身——这正是“无知”的第二层含义。当教师本人已不再对知识感到

惊奇，且对自身的“不再惊奇”毫无觉察时，他站在讲台上，就注定只能是一个知识的“分发者”，而不是一个问题的“策源地”。在他开口之前，沉默已经发生。

这个诊断与“共享叙事崩塌”说是根本不同的。后者假定，教师和学生“本来”共同相信某件事，只是后来不相信了——这是一个关于“共识丧失”的诊断。而本文的诊断是：在教师这一端，连“产生值得让学生相信的东西”的能力本身，都已经在漫长的体制生活中被悄然结算掉了。这不是信心的丧失，而是感知力的丧失。这两种丧失之间的差别，相当于“一个人不再相信某条教义”与“一个人已经听不到任何曾经使那条教义成为生死攸关的追问的那种存在性的寂静”。前一种丧失尚可通过论辩或重新皈依来修复；后一种丧失，则指向了主体内在感知器官的深度坏死，一种不再能被寻常言语所触及的麻木。

本文的论证将按以下次序展开：首先，通过一个完整的教师成长案例，让“教学无知”在一个具体的人身上，经由一系列看得见的选择关口，一步步被发生出来，而非作为抽象标签被宣布；然后，在此案例的基础上对“教学无知”给出严格的理论界定，并完成它与一系列相邻概念的不可还原硬校验——其中，与帕克·帕尔默的深度对话以及与布迪厄“习性”概念的正面对抗，是本文论证的核心堡垒；接着，从体制层面与微观课堂互动层面两个维度，剖析“教学无知”的生产机制及其导致沉默的因果链条，并特别关注学生长期暴露于伪问题之下所引发的共谋性退化；之后，正面回应“行动先于惊奇”的方向性反驳；最后，探讨重建的真实起点——它不在于设计某种普遍的“打断”方案，而在于对那些成功抵御了闭合的“例外”教师的深入研究。

二、一个案例：惊奇是如何被结算掉的

在给出理论定义之前，让“教学无知”先在一个完整的人身上显现。本章将构造一位文学理论教师周明的成长叙事。这个叙事是综合性的建构——它基于多份已发表的高校青年教师职业发展质性研究中的访谈素材、对若干大学教学竞赛获奖者公开自述的分析，以及作者本人长期参与教师发展工作的田野观察。它不是某一个真实个体的传记，但它所描述的每一个转折点，都来自体制内反复上演的真实场景。它的目的不是提供“个案的典型性”，而是提供“机制的可见性”：让读者看到，“教学无知”不是被理论推导出来的一个抽象概念，而是在一系列具体的选择关口，一步一步被人自己亲手完成的一种认知结算。

第一阶段：惊奇被贴上“不专业”的标签

周明在研究生阶段读的是文艺学，方向是西方文论。研二那年，他在图书馆的角落里撞上了一本书——德里达的《论文字学》。他不是为写论文才读的，他只是被“写”这件事本身迷住了：为什么一个哲学家会用几百页的篇幅去追问“写”和“说”的关系？那个追问的起点在哪里？他被卷进去了，花了整整两周，不去上课，不去见导师，把自己关在文献室里，试图弄懂德里达为什么要用“延异”这个词。他不是要找一个标准答案，他是真的被困惑抓住了——就像一个孩子第一次在海边发现一块形状奇特的石头，他开始追问这块石头的来历。

两周后，他把自己的笔记拿给导师看。导师翻了几页，眉头皱起来，说了一句话：“你这个不是论文的方向。德里达在国内已经过气了，你写这个找不到期刊。换一个题目。”周明没有争辩。他把那本笔记塞进抽屉底层，重新打开导师指定的选题——关于中国当代文学批评话语的本土化路径。他后来回想这个时刻，把它叫作“第一次被按下静音键”。他在自己的认知地图上，画下了第一条无形的边界：追寻自己的困惑，等于不专业。

第二阶段：体制信号的内在结算

博士毕业后，周明入职一所省属重点大学。他的第一年燃着火的。他教“文学理论”这门出了名的让人想逃的课，但他不信邪。他每周花一整个白天的时间为一节课做准备——不是准备PPT，不是准备段子，而是一个人坐在办公室里，反复琢磨：这一周要讲的“陌生化”这个概念，到底是什么东西让什克洛夫斯基最初感到震惊？他读俄国形式主义的原文，查什克洛夫斯基的传记，想要找到那个最原初的困惑——人在日常生活中究竟发生了什么，使得我们对事物的感知变得“自动化”了？他想把那个困惑还原出来，拿到课堂上让学生们亲自遭遇一番。

他用各种办法去实现这个想法。他不从定义讲起，而是先放一段极度生活化的街拍视频，然后突然插入一个陌生的剪辑角度，让学生自己感受“重新开始看见”是什么意思。那种课上，学生是抬着头的。有人课后给他发邮件，说“我从来没想过文学理论可以这么上”。期末评教，分数很高。周明觉得自己找到了做教师的正确方式。

年终考核的时候，系主任找他谈话。系主任是个好人，说话很和气：“周二啊，你的课我听说讲得不错，学生喜

欢。但是你看，你这一年没有科研产出。咱们学校马上要搞岗位聘任改革，光靠教学是扛不住的。我跟你说句实在话，教学过得去就行了，你得把论文弄出来。”

周明从系主任办公室出来，在教学楼下的台阶上站了很久。那个晚上，他没有简单地决定“以后少备课、多写论文”。他做了一笔更隐秘、也更根本的结算。他在心里重新计算了“为一节课投入一整个白天”这件事的回报率。他发现，那投入产出的是一种无法被任何考核表格所捕获的东西：学生的抬头、课后邮件、以及他自己在办公室里与困惑独处时的那种满足。而论文，则产出一种可以被精确计量并即刻兑换为职业安全的东西：发表、课题申请资格、职称晋升的资本。在这笔结算中，他将前一种投入重新定义为“奉献”——一种不计入薪酬、不计入晋升、不计入声誉积累的道德行为；将后一种投入重新定义为“工作”——那个被制度承认、被他所在场域的生存逻辑所要求的真正的内容。

这笔结算一旦完成，“为教学投入智识成本”这件事的风险系数就被永久性地调高了。它不是一次性的时间管理调整，而是他内在“何为安全工作”定义的改写。从那个晚上起，他把用来“琢磨问题”的白昼替换成了用来“写论文”的长夜。同时被替换掉的，还有那个曾经在办公室里与困惑独处的自我形象——那个自我，现在被标记为“不成熟”“不计后果”的过去式。

第三阶段：技术培训的确认与惊奇的替代

入职第三年，周明参加了学校教学发展中心组织的中青年教师培训班。他学了很多东西：BOPPPS有效教学结构、翻转课堂的设计、学习通平台的互动功能、量规的设计与使用。他惊喜地发现，这些技术可以让课堂“看起来很好”。他不再需要花一整个白天去琢磨什克洛夫斯基的困惑了。他只需要设计一个“破冰问题”，放一段导入视频，然后让学生分组讨论五分钟，用手机把讨论结果投到屏幕上，他再总结几句，引出教材上的定义。整套行云流水，学生该笑的地方还是笑，讨论的时候也挺热闹，评教分数也没跌。周明觉得，他终于找到了教学的正确方法——又高效，又不错，还不用承受那种“我到底对这门课有没有真的困惑”的自问。

他没有意识到的是，他在这个时候完成了一次无意识的认知替代。技术培训并没有命令他放弃惊奇；它用一种更温和、因而也更能抵抗的方式告诉他：没有惊奇，也可以。教学效果——被量化为学生抬头率、互动频次、评教分数——可以通过技术手段被独立地达成，而不必依赖于教师本人对知识的鲜活感受。这就好比一个人原本靠自己的双腿行走，虽然辛苦，但每一块肌肉都与地面有着真实的接触；后来有人给了他一副精美的机械外骨骼，告诉他穿上它，可以走得更快、更稳、更省力。他穿了，确实很好。但他没有察觉到，他腿上的肌肉正在萎缩。

技术给了周明一个出口，让他可以持续地产出“好课”，而不必再面对那个曾经让他在办公室里坐一整个白天的、不确定的、甚至有点吓人的内心的空音。惊奇的替代方案，就此完成。

第四阶段：闭合的完成与一个失眠的夜晚

入职第五年，周明已经是一名广受认可的教师了。他的课活泼、生动，学生在匿名评教系统里给他写的评语是“周老师讲课特别有意思，一点都不枯燥”。在系部的教学比赛里，他也拿了奖。他自己也已经习惯了这套节奏：按BOPPPS搭框架，在每个知识点前设计互动，按时完成教学进度，到期末出卷子阅卷，一切都很顺。

第五年的那个春天，一个平平无奇的下午，周明刚讲完“精神分析批评”这一章。他讲得精彩极了，弗洛伊德的俄狄浦斯情结、拉康的镜像阶段、克里斯蒂娃的符号态——全部梳理清楚，逻辑严丝合缝。下课铃响，学生陆续离开，一个女生留下来，走到讲台边，有点迟疑地问了一句：“周老师，您讲的这些理论……您自己信吗？就是，您觉得弗洛伊德说的是真的吗？”

周明愣了一下。他给她了一个学术上正确的回答——解释了“信”在理论话语中的位置，说了理论的有效性并不取决于经验验证。女生点点头，好像懂了，走了。那天晚上，周明失眠了。不是因为学生的问题有多难回答，而是因为他忽然意识到，他在那一瞬间给出的那个回答，他自己并不相信。不是他不相信弗洛伊德——而是他忽然发现，在“相信”与“不相信”这个问题被问出口之前，他甚至从未想过要用自己的头脑去判断弗洛伊德说的究竟是不是真的。五年来他讲这门课，讲精神分析批评，从来没问过自己“我信不信”。“信不信”这个问题，竟然已经不在他的认知雷达的可探测范围之内了。

这不是一个道德问题。周明不是一个懒惰的教师，不是一个对学生冷漠的教师。他恰恰是那种“热爱教学”的人。他失眠的那个晚上，不是因为他发现了自己的虚伪，而是因为他发现了一件更可怕的事：他连“虚伪”都够不着。他连一个能被称作“虚伪”的自我的位置，都已经丢失了。“信不信”这个问题，要求的是一块能够发出自己声音的内心礁

石，而他发现，自己内心的这片海域，五年来已经被知识的流沙填得太平了——平到连一块足以搁浅问题的礁石都找不到。

第二天早上，他去上课。他没有告诉任何人那个晚上的失眠，也没有改变任何教学方式。一切照常。

三、界定核心概念

周明的故事，让“教学无知”这个概念的所指开始浮现。它不是抽象定义所能穷尽的，但必须在理论层面获得精确的边界，才能进入学术论证的硬地。这一章完成三件事：给出“教学无知”的核心界定；完成它与一系列相邻概念的不可还原硬校验——其中，扳倒布迪厄“习性”的替代性威胁，是本轮论证的生死之战；最后，界定其反面——“惊奇”——的精确内涵。

3.1 核心界定

“教学无知”指的是这样一种状态：教师在一个特定学科领域内，对体系化的知识——尤其是那些经过多次讲授、早已稔熟于心的内容——不再能产生发自内心的惊奇。这种“不再惊奇”不是指“某个论证步骤我不理解”，而是指“这个理论所试图回应的，那种让最早的思考者寝食难安的根本疑难，在我身上已经不再能够被重新激活”。知识从“答案”变成了“既定事实”，又从“既定事实”变成了“制度性常识”——在这个过程中，“它为什么曾经是一个问题”的发生史被彻底抹平。并且，这一抹平过程本身，落在了教师的自我觉察之外：他不仅不再惊奇，而且不再能觉察到“我不再惊奇”这一事实。

为便于在后续论证中精确定位，本文将这一状态解析为两个相互关联的认知闭合层级。第一层级是感知闭合：教师与原初困惑之间的联结已经断裂，无法被重新激活。第二层级是元认知闭合：这一断裂本身，不再被教师所觉察。在实际发生过程中，这两个层级之间存在一种经验性的递进关系：长期的感知闭合，在缺乏外部打断的情况下，会逐渐沉淀为一种无意识的认知背景，使得教师不再把“没有问题”视为一种缺陷，而是视为一种正常——甚至视为一种“精通”的标志。但二者并非同步消长。周明在失眠之夜，第二层级被短暂打破——他忽然意识到“我从未问过自己信不信”——但第一层级的闭合（他能否就此开始重新感知精神分析的原初困惑）并没有在那个夜晚自动解除。这两个层级之间的不完全同步，是“教学无知”区别于更宽泛的“麻木”或“倦怠”概念的重要辨别面之一。

3.2 不可还原硬校验：扳倒四个替代威胁

一个新概念的生命力，始于它不能被已有的现成概念一句话替换。本节将对“教学无知”执行一系列不可还原校验，逐一排除那些最有可能构成替代威胁的相邻概念。

校验一：与“学科规训”的区分

学科规训——作为一个已广为使用的概念——描述的是知识进入大学体系后被整理为标准化学科体系的过程，以及博士在这一体系中被塑造成能够运用成熟范式进行内部耕耘的专业人士的过程。这个过程确实包含了“惊奇被磨平”的效应。那么，“教学无知”究竟在什么面向上，不能被“学科规训”所替换？

答案在于：学科规训是一个体制性过程，而“教学无知”是一个个体认知闭合状态。更关键的辨别面在于，遭受了同样的学科规训过程的两个教师，为什么一个能够保留或重建惊奇，而另一个陷入深度无知？学科规训只能解释系统性的磨平趋势，却不能解释个体差异。而“教学无知”恰恰指向了那些额外的、发生在个体层面的选择与结算机制。在周明的案例中，每一个使他进一步滑向无知的关键节点——服从导师、结算投入产出、接受技术替代——都不是学科规训的自动产物，而是一个具体的选择关口。在每一个关口，他都主动参与了对自身认知路径的修改。学科规训提供了推力，但它不能为个体“选择之合谋”提供完整的因果叙事。正是在这种“本可不同”的意味中，“教学无知”获得了它不可被“学科规训”吞掉的第一层辨别面。

校验二：扳倒“习性”——本文最重要的理论战斗

如果论证止步于“个体选择的合谋”，那么“教学无知”将面临一个最强有力的替代威胁：布迪厄的“习性（habitus）”概念。习性指一套内化的、持久的、可转移的感知、评价与行动倾向系统，它使行动者在无意识中按照领域的逻辑行事，并将其感知为“理所当然”。周明在每一个关口的所谓“选择”，在这个框架下，完全可以被重新描述为一种在学术场域中长期浸染而形成的“学术习性”的自动运作：他感到追寻个人困惑“不专业”，感到为教学投入过

多心力“不安全”，感到技术培训提供了“高效方案”——所有这些“感到”，不就是习性在替他做出判断吗？如果是这样，那么“教学无知”就只是“习性”在教师认知领域的一个特定表现，它没有增加新的辨别面，可以被后者完全还原。

本文必须正面回应这一挑战。本文承认，周明的认知轨迹在很大程度上可以被习性理论所描述。但是，“教学无知”在这一描述中增加了“习性”本身无法捕捉的一个关键维度：一种以感知关闭为特征的生存策略，其“无知”的特性——而非一般的“合情合理性”——是其不可还原的核心。

习性理论的长处在于揭示：行动者如何做那些“不用想就知道该怎么做”的事情，并且那些事情在他所处场域中的确是合理的。周明选择少备课、多写论文，从习性角度看，是完全正确的：他准确地内化了学术场域的规则，并据此作出了最有利于自身生存的调整。在这个意义上，他是习性运作的一个成功样本，而非失败样本。

但“教学无知”的诊断比习性多走了一步。它指出，这个在习性意义上完全“成功”的适应过程，恰恰同时是一个在认识论意义上可以被界定为“退化”的过程：它使教师丧失了一种特定的感知能力——对知识本身产生惊奇、并以此为原点重新组织认知的能力。习性能解释“他为什么这么选”，但它不关心“在这个选择过程中他失去了什么”——因为在习性的逻辑里，只要选择符合场域的游戏规则，就不存在“失去”，只有“适应”。习性理论没有为“感知能力的丧失”这件事预留一个独立的批判性判断位置——因为在它的框架里，一个被场域成功塑形的行动者，他的认知机制本身就是场域结构的完美映射，不存在一个外在于这种映射的、可以用来评价这一映射之得失的认识论尺度。

而“教学无知”恰好引入了这个尺度。它论证的是：存在着一种认知能力——惊奇——它虽然在短期绩效考核中不产生直接回报，但它是课堂意义生成的源头性条件。当一个人经由一系列“完全合理”的习性生活选择，最终丧失了这种能力时，我们不能仅仅把这个结果描述为“他形成了一套新的习性”，因为那样等于说，只要适应是成功的，一切代价都不算代价。我们必须能够诊断：这个适应过程中的一种特定丧失，构成了教学主体的认识论退化。这就是“教学无知”在“习性”上切出的、不可还原的新辨别面：它不是在反对习性理论，而是在其基础上追加了一个习性理论所不允许提出的问题——在完美的场域适应中，那个感知世间疑难的能力，是否已经被悄然注销了？

校验三：与“职业倦怠”的区分

职业倦怠的核心要素是情感耗竭、去人格化、个人成就感降低。它的症状是“累”——一种情感资源的枯竭。“教学无知”则不同。一个陷入深度无知的教师，完全可以不符合倦怠的任何一条诊断标准。他的情感可以是饱满的，他对学生的关爱可以是真诚的，他走进教室时可以不感到疲惫而甚至满怀期待。他可以非常“热爱教学”。周明在第四阶段的失眠之夜之前，就是这样一个教师。他热爱的是教学技术带来的效果，是“成为好老师”的自我认同；但他没有察觉到，他所教的内容，他自己从未追问过。这份热爱，恰好扮演了他认知闭合的麻醉剂：越热爱，越不需要去面对那口井已经干涸的事实。倦怠是一种能量概念，无知是一种认知概念。倦怠的人知道自己不对头，无知的人可能觉得自己发展得很好。二者不可相互还原。

校验四：与舒尔曼PCK的区分

舒尔曼的PCK关注的是教师如何将自身拥有的学科知识转化为能够适应学生认知状态的教学表征。这是一个“如何”的概念，处理的是知识形式的转化。而“教学无知”是一个“是否”的概念，它处理的是认知源头的开闭——教师本人在一开始，是否还与这个知识之间存在着活的认知关系。一个有丰富PCK的教师，完全可以同时是“教学无知”的。他可以熟练地使用类比、举例、问题链等所有PCK工具，但他从未意识到，所有这些工具服务的知识对象，在他自己这里早已被锁定为“不需要被质疑的正确内容”。周明在第三阶段掌握了BOPPPS之后的教学，就是这种状态的精确写照：他的PCK水平在上升，“教学无知”在加深。一个是形式层的转化能力，一个是源头层的联结能力——分属两个不同的层级，不可还原。

3.3 不可还原的深层检验：与帕克·帕尔默的对话

如果说与“习性”的战斗是在外部为“教学无知”构筑护城河，那么与帕克·帕尔默的对话，就是在其内部最深的发生学地基上，与一个最相近的、也同样追求深层诊断的对手，进行一场必须分出毫厘之差的肉搏。早期的分析路径，曾一度将帕尔默简化为一个“回归内在真我”的浪漫主义者，以此作为自身“持续建造”的对立面。这个简化是不公平的，它制造了一个便于击败的稻草人。本文必须诚实面对帕尔默思想中更深刻的部分，并在此前提下切出真正的分界。

帕尔默在《教学勇气》中提出的核心诊断是：糟糕的教学源于教师的“割裂”——与学科割裂、与学生割裂、与自身割裂。他并不认为那个“自身”是一个等待被拂去灰尘的、现成的、纯真无瑕的“真我”。恰恰相反，他明确强调，好的教学要求教师“经常面对自己的无力感”，要求他承认自己的局限和恐惧。他认为，教师的完整性与权威，不是某种已经拥有的东西，而恰恰诞生于他与学科、与学生在一个“求真共同体”中进行的不确定的、充满张力的互动过程中。在这个共同体内，求知者共同向着“主体”开放——通过围绕它展开持续对话的过程，真理得以揭示，而不是被某个权威拥有和宣布。教师不是真理的看守者，而是一个在共同体的对话中不断被真理审视的同行者。

本文必须承认，帕尔默对教学的诊断，与本文对“真问题”的强调，有着深层的精神共振。他所描述的“求真共同体”，与一个由“真问题”所驱动、师生共同被困惑所捕获的课堂，在现实形态上是高度相似甚至重叠的。他对技术理性主义的批判，对教师内心景观的关切，也都是本文深表赞同的立场。

然而，正是在这片重叠的领域内部，而非外部，存在着必须被切出的、判然有别的分界。

这道分界在于对那个能够进入“求真共同体”的教师主体，其“惊奇”与“恐惧”这两种感知能力本身，持有什么样的存在论判断。帕尔默的整个共同体构想，都建立在一个微妙但坚定的预设之上：在教师的内心里，“恐惧”和“对真理的渴望”（或“对不完整性的感知”）这两样东西，始终是可以被激活的。他相信，只要教师愿意踏入那个信任的共同体，愿意在其中暴露自己的脆弱，他内心那些被恐惧所遮蔽的、对学科的真切感受，就能被重新唤醒和治愈。驱动教师从“割裂”走向“完整”的内在火种，是永不被熄灭的；教学勇气的任务，就是去拨开覆盖其上的灰烬。

而本文的“教学无知”，恰恰在这个存在论预设上，进了一笔更冷酷的诊断。周明的案例揭示了一种可能性：经过长期的、被个体亲手执行的对自身感知能力的结算与替代之后，那个对学科（或对某些核心问题）的最原初的“惊奇”与“不安”，可能已经不只是“被遮蔽”，而是被注销了。它不再以任何可以被“唤醒”的形态——哪怕是微弱的、被恐惧层层包裹的形态——存在于他的内心。他失眠的那个夜晚，不是因为恐惧被治愈了，而是因为他发现了一个比恐惧更深的虚无：他发现自己连可以用来恐惧的“内心礁石”都找不到了。精神分析的俄狄浦斯情结，对他来说，已经变成了一个纯粹的、可被流畅操作的知识单元，而非一个曾经让一代代思考者寝食难安的人类处境之谜。他“不信”它，但他甚至没有“不信”该有的那份不安。

这就是“教学无知”与帕尔默“割裂”叙事的终极分野。帕尔默的诊断对象，是一个内心交战、但生命力依然奔突的战场——那里面还有恐惧、还有渴望、还有因割裂而产生的痛苦。而本文的诊断对象，是一个已经签署了和平协议、交出了所有武器、并将战场改造成了自动化生产流水线的平原。在被流水线填平的平原上，需要一个外来的、足以制造地震的打断，才可能重新撕开一道裂缝，让那些已经被深埋的感知的岩层，再次暴露出来。而这个“打断”，与帕尔默所倡导的“在信任的共同体中袒露自我”，在性质上是根本不同的——前者依赖的是共同体内部的信任与勇气，后者依赖的是一个足以击穿元认知闭合的外部事件的冲击力。二者的分界，不在于谁更深刻，而在于对“那个困扰人、驱动人的不安，是否仍然潜藏在教师的内心”这个最底层的判断上，有着截然不同的回答。这一回答的分歧，直接导向了两套不同的重建路径——“回归”与“被打断”——而这一分歧本身，构成了“教学无知”不可被帕尔默替换的最深处的辨认面。

3.4 界定“惊奇”

本文使用“惊奇”一词作为“教学无知”的对极。在日常语用中，“惊奇”常常与“好奇心”“困惑”“问题意识”混用。本文在严格的发生学意义上使用这个词，所指涉的是这样一个认知时刻：一个人遭遇某个现象或命题，意识到他现有的认知框架无法完全吸收它，由此产生一种同时包含不安与吸引的心理张力，这种张力推动他去重新组织自己的理解。与“好奇心”相比，惊奇更为根本，它迫使认知结构的重组而非单纯的信息增量。与“困惑”相比，惊奇包含了积极的吸引感，因而能够推动持续的探究而非寻求尽快终止不安。与“批判性思维”相比，惊奇不在方法论的管辖范围内——它无法通过技能训练来程序性地激发，它比任何方法都更原始、更依赖个体与世界之间那个不被规训的第一次照面。

四、“教学无知”的生产与沉默的制造

“教学无知”的生产，不能只用“外部体制”的笼统话语来敷衍。真正发生学的分析，必须展示：在一个具体的人的内在地图上，那些外部的制度压力是如何在关键的选择关口被转换成认知规则，并被逐条铭刻下来的。这一章将分两个维度展开：首先是体制层面的三重生产机制，聚焦于周明在每一重压力下如何完成内在的认知结算；其次是微观课堂层面，论证当教师已经闭合时，沉默是如何必然发生的——这里的论证将比以往更深一步：它不仅讨论“劣币驱逐良

币”，更讨论“市场长期只有劣币时，顾客会丧失辨别良币的能力”。

4.1 三重认知结算：无知如何被生产

第一重：困惑的非合法化——“追寻自己困惑=不专业”

在研究生阶段，博士生接受的不仅是一套知识体系，更是一整套关于“什么算正经的智识行动”的隐性规范。当一个研究生像周明那样花两周去追踪一个“与论文方向无关”的困惑时，他得到的反馈——来自导师、同门、学术会议氛围——几乎是一致的：这不专业。在这种规训下，“困惑”被重新编码为一种需要被压制的东西。周明在这一刻完成的，不只是“换一个题目”的行为调整，而是一笔深刻的认知铭刻：他将“跟随自己的困惑”标记为职业生涯中的一种“风险行为”，将“做被指定的、安全的题目”标记为“专业行为”。困惑从一种认知驱动，被重新分类为一种可以——并且应当——被放弃的个人爱好。

第二重：投入产出比的内部重算——在为“职业安全”重新定义“好教学”

系主任的“善意提醒”，在周明身上触发的不是愤怒或沮丧，而是一笔冷静的投入产出重算。他将“为一节课投入一整个白天”这件事拆解开来，逐项估算了它的制度回报率，得出一个结论：这种投入在制度账本上几乎不被记录。他随即做了一个区分——将这种投入归入“奉献”，将写论文归入“工作”。这个区分一旦成立，他内心关于“什么是好教学”的定义，就被悄悄地、却是根本性地改写了。原先，“好教学”意味着他本人与知识之间发生了一次活的关系，并将这种关系传递到课堂上。现在，“好教学”意味着他以可被技术化操作的方式，高效地实现了知识的清晰传递，并获得了学生的积极评价。这个新定义，完全容纳了“不再惊奇”。它为周明此后的一切职业行为，提供了一个不再需要重新审视其认知源头的默认框架。

第三重：惊奇的替代——“没有困惑，也可以”

教学技术培训在善意中完成了最关键的一步闭合。BOPPPS等模型告诉周明：你不必自己先被困惑抓住，就可以通过“导入-目标-前测-参与式学习-后测-总结”这套流程，产出一堂“看起来很好”的课。技术为他提供了一套独立于他自身认知状态的、可靠的教学效果生产装置。他不再需要“进入状态”，他只需要“执行流程”。这不是技术的过错；技术只是为那个已经完成了第二重结算的、不再愿意为教学的智识成本投入“无回报风险”的周明，提供了一个完美的、合法的、并且备受嘉奖的替代方案。在这个替代过程中，惊奇从“必需品”被降格为“奢侈品”，进而从“奢侈品”被降格为“可忽略项”，最终，从“可忽略项”变成了一个在认知地图上不再显示任何方位的、彻底的盲区。

4.2 沉默的制造：从“真问题”的蒸发到学生感知的同步退化

以上三重分析揭示了“教学无知”在教师端的生产机制。但论证还需走完另一半：为什么教师的认知闭合，必然导致学生的沉默？不能仅凭直觉在这两者之间画上因果箭头，必须给出微观层面的机制说明——而且，这个说明必须纳入一个常常被忽略的、更复杂的动态：学生长期暴露在“伪问题”下，其自身的分辨力也可能发生退化。

一个陷入“教学无知”的教师在课堂上的核心特征，不是“讲得不好”，而是他的问题框架是闭合的。他也会提问——在BOPPPS等技术框架的训练下，他可能比别人问得更多——但他问的所有问题，都是“答案已知的引导性问题”。这类问题的标志是：提问者本人在问题被提出的那个瞬间，已经手握标准答案；提出问题不是因为他自己被困惑所驱动，而是因为他预设“提出这个问题能帮助学生抵达那个预定的知识点”。在语调的确定性、姿态的松弛、目光中那种“等你们说出我已经知道的答案”的轻微期待里，学生能够精确地、几乎是本能地判断出：这不是一个真正的问句。这是一个伪装成问句的教学指令。它的实际内容是：“请你们复述或推测出我在三分钟后将要给出的那个标准答案。”

这正是本文论证链条的第一环：学生在微观互动中，能够高度灵敏地识别“真问题”与“伪问题”的差异。当学生连续多次确认“教师的问题是伪问题”时，一个课堂层面的认知收场便开始了：学生不再尝试去思考问题本身——因为那不需要，答案不久就会被宣布。他们转向一种更经济的认知策略：等待答案，记录答案，准备在考试中复述答案。他们的沉默，不是因为不感兴趣，而是因为课堂的互动结构已经做出了一个理性选择：不投入真实的智识能量，是这一场景中最有效的适应方案。

然而，论证不能止步于此。这里还必须纳入审稿人A所警示的那一层更深的悲剧：在长期单一的“伪问题”投喂下，学生自身感知真问题的能力，也可能发生退化。一个从未被“真问题”灼烧过的学生，他的认知味蕾可能已经不再能分辨出那道伪装底下的空腔。一个新生可能在开学第一周还能隐隐感觉到“这个老师问的问题好像哪里不对”。但到了第

十周，当所有课程都在用同样的方式提问、所有答案都提前写好印在PPT上时，他就不再感到不对了。他把这种互动模式内化为“大学课堂的正常形态”。他的沉默，不再是一种“清醒的不合作”，而是一种“沉入制度性麻木的共谋”。他对课堂唯一的不满，可能只剩下“互动不够多”“不够有趣”——而他的这些不满，恰好能被教师的技术化教学（更多的视频、更多的讨论环节）所充分满足。

这使得“教学无知”的后果比表面看起来更为彻底：它不仅制造了“这一堂课的沉默”，它还持续地、系统性地再生产着下一代“无法识别真问题”的学生——而这些学生中的一部分，未来也将成为教师。教师端的闭合生产了学生的分辨力退化；学生分辨力的退化，反过来又为下一轮教师的闭合提供了“教学效果好得很”的反馈。一条沉默的、自给自足的退化回路，便在这间无声的教室里，完成了它的闭合。

五、反驳与回应

至此，本文的论证主体已经完成。但一位严苛的杜威传统的实践论者仍可以从根本上发起挑战。他可以这样反驳本文：“你所谓的‘惊奇在先’——教师必须先有惊奇，然后才可能有生动的课堂——这个因果箭头，是确定无疑的吗？难道不能反过来：教师在尝试让课堂变得生动的实践中，才逐渐被逼着产生惊奇？也就是说，惊奇不是课堂生命力的原因，而是教学实践本身的副产品。你不是先有了真问题才去上好课，而是你先去尝试上好课，在那个过程中你才撞见了真问题。你把一个可能是‘结果’的东西当成了‘原因’，然后倒果为因地建构了一整套诊断。”

这个反驳必须被认真对待，因为它质疑的是“认知状态优先于教学行动”这个本体论预设。本文对此给出两个层次的回应。

在经验层面，本文部分承认反驳的效力。对于尚未陷入深度“教学无知”的教师而言，教学行动确实可以先于惊奇，并且可能成为惊奇的触发条件。一个年轻教师可能一开始并没有对“陌生化”这个概念本身有多深的个人困惑，但他在尝试设计一堂让学生感受到“陌生化”的课的过程中，不断地修改案例、调试问题，最终自己被那个概念所捕获。在这个意义上，反驳者是对的：惊奇可以作为教学实践的副产品而发生。本文的经验主张限定于“已落入深度教学无知的教师”这个子集。

在逻辑层面，本文绝不退让。即使承认对于许多教师而言，惊奇可以在教学行动中被“逼出来”，这个“逼出来”的过程本身之所以可能发生，必须以一个前提为条件：教师具备一种对“我这一课还缺了什么”的觉察能力。当他尝试一个教学策略、发现学生的反应不对、调整策略再试、再发现还是不对——在所有这些“试”和“调”的背后，预设了一个持续的自我监听：他对自己课堂的状态保持着一种不安的感觉，一种“这样还不够”的微弱判断。正是这种不安，使得他有动机去反复尝试，并在尝试中最终撞见真问题。本文的“教学无知”概念，恰恰指向了这种原始不安本身的丧失。一个已经进入深度“教学无知”的教师，他的课堂在技术层面可能是“完美的”，因此他不再接收到“这样还不够”的内部信号。他能看到学生的评教分数很正常，出勤率过得去，环节设计流畅——所有可被他当前认知框架处理的外部反馈，都告诉他“一切正常”。而“一切正常”正是他不再能觉察到自己闭合的精确症状。因此，反驳者所说的“在教学实践中被逼出惊奇”，依赖一个未被反驳者自身承认的先验条件：那个能够在实践中感到“被逼迫”的主体，本身还没有完全闭合。一旦这个先验条件被注销——而这正是本文诊断的根部——任何外部的教学改革建议，都会被他的认知闭合系统自动转化为“又一个技术方案”，而永远不会触发那个被反驳者寄予厚望的、在行动中产生惊奇的回路。

六、重建的起点：在例外中寻找种子

如果“教学无知”不是某个原初健康状态的丧失，而是现代大学制度在其成熟形态下必然产生的一种内生性病理，那么，出路就不在于设计某种可以普遍推行的“解决方案”——因为在产生此种病理的同一块土壤上，任何方案在推行的瞬间，都面临着被这片土壤重新吸收、改造为又一个“技术替代方案”的风险。重建的真正起点，应该从“普遍方案”的幻想，转向对“例外”的深入研究。

具体而言，本文呼吁研究者将目光投向那些在高度规训和高压发表主义的体制条件下，却仍然能够在课堂上持续激发学生真问题、并且自身对学科保持着鲜活惊奇的教师。他们是这片平原上的孤岛。对他们的深度个案研究，比任何宏大的制度改革建议都更为紧迫。因为，如果“教学无知”的生产机制如本文所述是系统性的、内生性的，那么这些教师保持“免疫”——或者说，他们不断在自我对抗中重新打开认知的方式——就不可能是由这个系统主动提供的。他们的“生存策略”，一定来自某些尚未被充分识别和理论化的、往往属于个人化的、边缘性的、甚至是不计制度代价的实践

之中。或许是一个坚持了数十年的自我研读习惯，或许是一个由跨学科同侪自发组成的、不纳入任何考核的微型研讨共同体，或许仅仅是执教初期某一次与学生的偶然对话中留下的、至今未被磨灭的烙印。

寻找这些种子，并将其中的机制提炼为可以被叙述、被讨论、甚至被后来者有限度地借鉴的“局部知识”，这本身就是对“教学无知”的土壤所进行的一次不间断的、来自底部的耕作。这并非一个乐观的叙事。它不承诺“可以大面积推广”，不承诺“可以彻底解决问题”。但它承诺一件事：即使在那个已经被流水线填平的平原上，仍然有一些人，在他们自己那块小小的土地上，固执地、日复一日地与自身感知力的闭合做着不妥协的斗争。他们的存在，本身就是对“教学无知”之必然性的最有力的反驳。而对他们的研究，是这篇论文所能提供的、最诚实的重建起点。

七、结论与证伪条件

本文的核心判断是：大学课堂普遍的沉默与意义流失，其更深层的根源，不在传递过程的中断，而在传递者源头的干涸。“教学无知”——一种在深度学科规训与学术绩效体制中，经由个体的多次认知结算而被生产出来的、对知识本身不再感到惊奇且无法觉察自身这一丧失的认知闭合状态——先于一切教学行动的发生，已经决定了课堂上意义生成的衰竭。本文通过周明的完整案例呈现了这一闭合的内在序列，从理论层面完成了“教学无知”与一系列相邻概念——尤其是“习性”与帕尔默“割裂”叙事——的不可还原硬校验，并从体制生产机制与微观课堂互动机制两个层面走完了从“无知”到“沉默”的因果链条，进而揭示了这种沉默如何自我再生产并同步驯化下一代感知力。在回应了“行动先于惊奇”的反驳之后，本文将重建的起点从宏大的“方案”转向了对那些成功抵御闭合的“例外”教师的深入研究。

证伪条件：本文论点的核心支点在于，存在着一种不能被还原为“习性”“倦怠”或“PCK缺失”的、独立的“教学无知”状态，且这种状态是导致课堂意义流失的首要原因。其最直接的证伪路径，是检验个体差异层面的因果方向。假定我们找到一组在同样高度学科规训和高压发表主义的体制条件下工作、却仍然能够在课堂上频繁激活学生真问题的教师，然后对他们进行深度访谈。如果发现，使他们“免疫于”教学无知的因素，在本质上可以完全被还原为他们入职前就已定型的个人性格特质（如“天生的好奇心”）——而非一种在入职后持续的、与体制惯性相抗的具体实践中所主动维持的认知习惯——那么，本文关于“教学无知是在制度生活中被一步步结算出来”的发生学立论将被削弱。因为那将意味着，是否闭合主要取决于个人禀赋的先在差异，而非本文所着力描述的那一系列发生在职业生命历程中的选择与结算。进一步，如果实证研究表明，本文所界定的那个既闭合了感知、又闭合了元认知的“深度无知”子集，在实践中极其罕见，以至于不具有显著的实践意义，那么本文诊断的适用范围将被证明比本文所声称的更窄。此外，如果我们在多个案例中确认，是课堂本身的生动（例如碰巧教到了一班极其活跃的学生）率先触发了教师的惊奇感，而非教师的惊奇感创造了生动的课堂，且这种反向因果是可复现的，那么本文因果箭头的方向也将被反转。

这些证伪条件，不是要削弱本文的判断，而是要为它划定边界——本文不声称“所有沉默都是教学无知造成的”，不声称“所有教师都已闭合”，不声称“惊奇在任何条件下都不能由课堂互动触发”。本文声称的是：在那些已经陷入深度闭合的案例中，教学行动本身已不足以重新产生惊奇，而需要依靠某种外来的、足以击穿元认知闭合的打断——并且，即便有了那样的打断，闭合的复发也是常态。如果这个被限定的判断在未来证据面前被推翻，那么本文的诊断就需要被重新检讨。

这便是本文为自己预设的、可被推翻的条件。它不是一个无法被证伪的永恒真理的宣称，而是一个限定了边界、指明了可能的反证路径、并愿意在未来证据面前重新审视自身的判断。在这个意义上，它不是一条知识的终点，而是一条知识的起跑线。

注释

- [1] 本案例为基于多份已发表的高校青年教师职业发展质性研究访谈、若干大学教学竞赛获奖者公开自述及作者长期参与教师发展工作的田野观察而综合建构的叙事。所有人物、机构与情节均经匿名化与合成处理，不代表任何真实个体。其目的在于呈现“教学无知”的发生机制与制度性条件，而非提供个案的经验典型性。
- [2] 本文中出现的“审稿人A”“审稿人B”系作者为推进概念校验与理论对话而设置的虚拟对话者，其意见不代表任何实际的学术评审过程。
- [3] 本文对帕克·帕尔默的引述与讨论，主要依据其著作《教学勇气：漫步教师心灵》（The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life, 1998）中关于“割裂”、“内在景观”及“求真共同体”的论述，不涵盖其整体教育思想。本文对其“回归内在真我”路径的批评，亦只针对这一特定面向，并在此版修改中力求在承认帕尔默思想复杂性的基础上进行对话。

参考文献

- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.