

悬置即获致：注意力如何在不期然而然中到来——兼论制度何以系统性地取消这种不期然而然

抬头从来不是被制造出来的，它是悬置的赠予——课堂、诊室、议会中那种不期然而然的公共专注，恰恰诞生于制度撤回其精细化施为的那一刻；越用力去抓，越抓不住。

作者 张琼

摘要

大学课堂“抬头率”的持续走低，通常被诊断为注意力经济时代的必然衰退，或归因于学生素质滑坡、教学水平不足。本文挑战了这些诊断共享的一个隐秘预设：将“注意力获致”理解为一种需要干预、生产、优化管理的“产出物”。通过对课堂注意力发生条件的细致还原，本文论证：课堂中真正的“公共注意力”——那种三十个人同时被一个认知对象捉住共同抬头——从来不是被“创造”出来的。它是不期然而然的。它发生在制度撤回其对课堂时刻的精细化管控、撤回其将知识变为可交割信息的管道化冲动、撤回其将师生关系锁定为服务者-消费者的默认脚本的那个悬置点上。本文命名这一机制为“悬置即获致”（Suspension is Receptivity）——注意力不是制度的作业成果，而是制度退回其本分之后，一个认知场域自然复苏的征候。获致，是主体在主动撤回对该对象的过度施为后，对该对象按其自身逻辑显现的一种接纳状态。它不是消极的等待，而是积极的、有辨别力的“腾出空间”。本文将“抬头率溃败”重新辨认为一种“过度施为机制”：制度将“促进学生抬头”当作一项可执行的任务，通过“防错、防废、防亏”的效率三原则，系统性地切除了课堂中产生歧义、悬置与认知事件的冗余空间，使注意力发生所需的“不期然而然”的结构性条件被掏空。而后，制度将退化误诊为“服务供给不足”，发起一轮又一轮的“抬头率提升工程”——这些修补因其操作逻辑正是导致退化的那套施为逻辑的延伸，每一次都在加剧“课堂即服务场”的预设，从而系统性地扼杀注意力自发重现的任何可能。本文进一步揭示，“悬置即获致”的机制在医疗、政治等领域呈现出严格的结构同构：医学中疗愈感的消失、民主中公共审议的衰败，皆非“核心功能供给不足”，而是制度对“治愈”和“民主”的过度施为，切除了这些功能赖以发生的那些不可被计划、不可被管理的“被动的共生时刻”。本文的核心论证建立在与四个既有理论传统的精确切割之上：与“注意力经济”理论的切割旨在澄清——注意力不是可被争夺的稀缺资源存量，而是在特定悬置条件下涌现的赠予型变量，二者在本体论预设上根本对立；与反生产率理论的切割旨在论证——赠予型功能的发生学结构是“被遮蔽-可恢复”，而非“被生产-被破坏”，伊利奇的框架无法解释“撤回施为后功能自动复原”这一特定环节；与松散耦合理论的切割则揭示——“重建耦合”本身仍是施为主义逻辑的延伸，“悬置”是一种负向动作，而非对组织结构的重新设计；与海德格尔“让-存在”的切割旨在确立——“悬置即获致”是严格限定在制度内部的可检验的中层机制，而非本体论层面的生存论分析。本文在结论部分给出该理论三个严格证伪条件，并在全文中坚持一种可被独立检验的发生学论证纪律。

关键词：悬置即获致；抬头率；过度施为；不期然而然；赠予型功能；制度退化

一、引言：一个问题，和它被问错的方式

走进任何一间正上着课的大学教室，你最可能看到的景象是：讲台上的教师独自面对一块屏幕或黑板，奋力地讲着；底下的座位被躯体填满，但那些躯体的脸孔，却漂浮在一片由手机屏幕反射出的微光里。少数几双眼睛偶尔抬起来，看看投影上的公式、扫一眼老师指着的重点，随即又沉下去。这个场景的普遍程度，已使它从“教学事故”的范畴滑入了“课堂常态”。

对这一常态的解释，构成了一个拥挤的话语市场。但本文不打算逐一批驳这些解释。本文要做另一件事：指出它们共享的一个心照不宣的预设，并论证这个预设本身就是问题的一部分。

这个预设如此自然，以至于几乎没有人去质疑它：课堂的“抬头率”是一项可以被分析、被归因、被管理、最终被

“解决”的产出物。它之所以下滑，是因为妨碍它的力量太强（智能手机），或者生产它的主体出了问题（学生、教师）。而解决的路径，自然就是“消除妨碍”或“强化生产主体”——要么跟手机竞争注意力，要么激发学生内在动机，要么提升教师的教学生产力。

这个预设，将“注意力获致”放进了生产的逻辑。而本文要论证的恰恰是：它不属于那儿。

本文的核心判断是：课堂中真正的“公共注意力”——那种三十个人同时被一个认知对象捉住共同抬头的——从来不是被“创造”出来的。它是不期然而然的。它发生在制度撤回其对课堂时刻的精细化管控、撤回其将知识变为可交割信息的管道化冲动、撤回其将师生关系锁定为服务者-消费者的默认脚本的那个悬置点上。它的到来，是悬置的赠予，而非施为的报酬。

然而，过去三十年的大学管理制度演化，恰好是在反方向上行进。它把“学生的注意力”明确定义为一种可供管理、有待优化、需要被提升的产出物，并通过一套以“防错、防废、防亏”为内核的效率三原则，把课堂的每一分钟都变成了可被评估、可被优化的作业面。这套施为机器全力生产它想得到的东西，而生产这个动作本身，恰恰在根除那东西可被得到的条件。制度越是用力地想要“抓回”学生的注意力，它越是系统性地消灭了注意力可能自发涌现的那些微小的、不可被计划的裂隙。

我将这一机制命名为“悬置即获致”。获致（receptivity）在此有其精确的含义：它不是“不劳而获”的懒惰的捡取，而是主体在主动撤回对该对象的过度施为后，对该对象按其自身逻辑显现的一种接纳状态。获致是悬置的结构性对应物。你创造了悬置的条件，你便收到了注意力的到来。

本文的论证路线如下。第二节将正面还原“抬头”的发生条件——它为何不是被给予的，而是在特定悬置条件下被接收到的。第三节将解剖过去三十年中国大学管理制度如何通过一系列可被追溯的具体操作，将课堂重构为一个“注意力服务的生产场”，系统性地切除了悬置的条件。第四节将“悬置即获致”提炼为一般机制，并正面回应其最深层的理论挑战。第五节将依次完成与注意力经济理论、反生产率理论、松散耦合理论、海德格尔“让-存在”思想的四重不可还原切割——这是确立本文核心命名作为独立诊断框架的关键论证步骤。第六节将该机制跨域推衍至医疗与政治领域，展示其解释力的边界。第七节设置三个严格的证伪条款。第八节以“不做什么的勇气”收束全文，并直面“表演性悬置”这一来自系统内部的终极反驳。

二、抬头，作为悬置的赠予

要理解抬头为何不再发生，必须先理解它曾经何以发生。不是在怀旧的、理想化的意义上，而是在一个严格可追问的发生学意义上：在那些无需点名、无需签到、抬头率却极高的课堂瞬间，究竟发生了什么？它发生的条件是什么？

2.1 一个认知事件的解剖

让我从一个构造性场景开始。它并非对某一位教师的实写，而是基于对多所高校物理课长期观察所提炼的复合案例，用以揭示一般性机制。

一位物理学教授在黑板上推演麦克斯韦方程组，推到一半，忽然在散度算子的物理含义前停住了。板书悬在半空，教室里安静了几秒钟。然后他转过身说：“这一步我不确定你们能不能看出来。但我当年在大三时，在这里卡了整整一个星期——不是因为数学难，是因为我对那个散度算子的物理直觉没有长出来。如果你们现在感到迷糊，那至少说明你们的直觉正在长。”

就在这几秒钟里，发生了什么？教室里的许多学生，原本涣散的目光聚拢过来。他们抬起了头。这个抬头，不是被指令唤起的——老师没说“请看黑板”。不是被利益勾住的——没说“这里要考”。也不是被感官刺激捕获的——没有炫目的动画，没有突然提高的音量。它发生得更深。它像一个不期而至的停顿，忽然打开了某个东西。

这个东西是什么？是歧义。在这个停顿里，一个原本被默认为“应该顺理解”的推导过程，出现了一道裂缝。老师承认，他在这里也曾迷失。这个承认，把“我没听懂”从学生们私下默会的羞耻经验，悄然转译成了一个可以被看见、被承认的认知路口。更重要的是，这个路口指向一个开放的方向——下一步的推演，不再是“已知答案的演示”，而是一个“连老师也在重走”的活的摸索。不确定性弥漫在空气里，但它不是制造焦虑的那种“这次考试会考什么”的不确定性，而是激发认知欲望的那种“接下来会怎样”的开着口的不确定性。

正是这个歧义，创造了公共注意力的共同对象。三十双眼睛，不再看向各自手里的屏幕，而是一同看向那个散度算子。那个散度算子本身不是对象——它早就写在黑板上了。那个突然变“开”了的、不再被封装在确定答案里的“散度的物理直觉到底是什么”的追问，成了他们共同注视的东西。公共注意力是一种被同一个歧义悬在半空中的集体状态。你不是因为“应该”而抬头，你是被那个开着的口子捉进去。

2.2 悬置的四个面相

那么，教师在这个瞬间做了什么？答案令人不安：他恰恰没做什么。他没有按照教案精确地推进到下一个知识点。他没有用“有哪位同学能回答这个问题”的教学互动模板。他没有急着填上那个令人不适的沉默。他暂停了施为，在一个本该由他持续“教学”的时刻，往后退了一步，让那个在他自己的智识历史上真实存在过的困难，以其原本的不确定形式，浮现出来。

这个“没做什么”的动作，至少包含了四重悬置：

悬置一：对确定性输出的悬置。知识的传递，在这里不再是“已经理清的东西”的交付，而是“当年曾经是乱麻、现在也未必完全理清”的东西的展露。教师停下来，不是因为他准备不足，而是因为他敢于在课堂上承认：某些最根本的理解，其根基确实是不牢固的。这个承认，为歧义提供了发生的空间——如果一切都被“理清”，那就不存在歧义了。

悬置二：对时间效率的悬置。这几秒钟的停顿和那段自白，不服务于任何可以被立刻考核的知识点。从“课时利用率”的角度看，它是纯粹的“浪费”。但这个“浪费”，却为学生各自脑海中的直觉预留了生长的间隙。他给了那颗可能还没长出来的种子呼吸的空当。

悬置三：对师生角色脚本的悬置。在那个瞬间，这位教授不是站在“知识高位”向“低位”输送信息的“服务者”。他是一个曾经在这个路口摔过跤、现在重新路过这个路口的同行者。他退出了“知识的管道”，进入了一个“共在的场域”。这个退出，暂时解除了师生关系中被制度锁定的“服务者-消费者”脚本，制造了一个短暂的、不被角色定义所裹挟的真实相遇。

悬置四：对目的论驱使的悬置。他没有在推演开始前告诉学生“这节课的目的是……”。他只是推演，然后停住。那个“目的”——理解麦克斯韦方程——没有被预先宣告为一个需要被达成的任务，而是作为一个在路途中不可预期地浮现出来的必要东西，被学生自己撞见。抬头，不是因为预先知道“这个有用”，而是因为在这路途中被它绊住了。

正是在这四重悬置的合力之中，歧义涌现了。而歧义一涌现，公共注意力就自然发生了。抬头，是悬置的一个连带效果。它不是被“创造”出来的，它是被“接收”到的——当那些通常被制度强加在课堂时刻上的确定性、紧急性、角色脚本和目的论驱使被暂时撤去时，它作为一种不期然而然的赠予，自动到来。

——到这里，我必须让一位虚拟的批评者入场。他是一位笃信“有效教学”的督导，此刻正坐在教室后排，手里的听课记录表上印着“学生听课状态”“课堂互动次数”等条目。他对我刚才的所有分析，都感到深深的不安。他要说话。

督导：“你描述的这个场景，恕我直言，不是一个成功的教学案例。这位教师在课堂上说‘我不确定’，这向学生传递的是什么信号？是‘老师对内容不熟’。那几秒钟的沉默，在我几十年的听课经验里，就是‘冷场’。冷场意味着教学节奏的中断，意味着学生的注意力会趁这个空隙彻底涣散。你把它说成‘悬置’、‘赠予’，这不过是给一个教学失误穿上哲学的外衣。更何况，他这一停，教学进度怎么办？大纲上规定的七个知识点，他只完成了四个。这是对其他四个知识点的不负责任。”

这个质疑是严肃的。它不是恶意的挑剔，而是整个大学教学质量管理体系半个世纪以来的制度化常识。我必须正面回应它。

作者的回应：您说的“教学节奏的中断”和“冷场”，在您的评估框架内，是完全自治的判断。您的框架，将课堂理解为一个信息传递的管道，将教学理解为一种可被节奏化、可被目标分解的作业流程。在这个框架里，任何不产出可考核知识点的时刻，都是“浪费”；任何偏离教师确定性输出的时刻，都是在制造“学生对教师水平的怀疑”。

但我的问题恰恰是：这个框架本身，是不是在测量一个它自己定义、自己评估、最终自己也无法得到的幻影？

您说“沉默会涣散注意力”。但我第二节所还原的那个场景恰恰说明，那几秒钟的沉默不是涣散，而是凝聚——沉

默，是歧义在空气中弥漫的时刻，是三十个人的注意力从各自屏幕上的离散状态，汇聚到同一个未解之谜上的孵化期。您的框架看不见这个过程，因为它只识别“外部行为”——抬头的动作、互动的次数。但它是盲于“内部状态”的——三十个人是真正地把思维投向一个共同的认知对象，还是仅仅把目光投向黑板？

您说“学生对教师的怀疑”。是的，学生可能会在那一瞬间想：“老师居然也不确定？”但这不是信任的丧失，恰恰相反，这是信任的真正建立：他看见的不是一个“全知的服务提供者”，而是一个“和他一样曾被这个难题困住的同行者”。您担忧的“形象管理”的漏洞，恰恰是“共在”发生的切口。

您最有力的论据，是教学进度。七个知识点，他只完成了四个。如果他每节课都这样，他的课程内容确实会大幅缩水。我的回应分两层。第一，您假定了“被讲完的知识点”就等于“被学会的知识点”。这个假定，在我和他共同任教的几十年间，从未被任何严肃的学习科学研究所证实。学生听完七个知识点，可能记住其中四个的几句话，理解其中两个的皮毛，真正内化其中零个。而那“浪费”了三分钟去停住、去悬置的课堂，学生们可能只“学”了两个知识点，但他们在那三分钟里，在身体里真切地经验到了一次“直觉正在生长的过程”。这不是两个数值的比较，而是两种“学”的本体论差异。

第二，他的课程内容缩水，不是因为他在课堂上“悬置”了这三分钟。而是因为制度用一套标准化大纲和评估体系，压给了他一个永远不可能真正在四十五分钟内“教完”的内容量。当制度强迫教师踩着秒表赶进度时，它不是在保障教育质量，它是在制造一种“教育正在发生”的繁忙的幻觉。而它真正消灭的，是教育真正能够发生的那种缓慢的、等待直觉生长的宝贵时间。

2.3 一个反面对照：悬置被缝合的课堂

为了廓清悬置条件被切除的后果，我在此构造一个反面对照场景。它是基于制度逻辑的推演，而非对某一位具体教师的记录。

一位同样讲授麦克斯韦方程组的教师，在他的课堂上，一切都被预先配置好了。教案上写着：9:05至9:12讲散度算子的定义式，9:12至9:15讲高斯公式的物理图像，9:15至9:18课堂互动——点名一位同学回答“散度为零意味着什么”。投影上列出了本节三个知识目标、两个能力目标、一个素养目标。他的讲授干净、密集、没有冗余。在推导到散度算子的物理含义时，他没有停顿，因为停顿会让他无法在四十五分钟内覆盖七个知识点——而教学大纲里有督导要检查的覆盖度。当后排有学生皱了一下眉头，他没有看见，即使看见了，他也不能停下来问“你是不是在这里感到迷惑”，因为那个追问会引出不可控的方向，会打乱他的时间表，会在期末的学生评教问卷里被另一位等得不耐烦的同学写成“老师讲得太散了，抓不住重点”。

在这堂课上，歧义从未出现。不确定性的每一个可能的裂缝，都被标准化的讲授缝合了。结果是：学生也没有抬头。他们当然没有低头玩手机——教师在课前已经强调过课堂纪律，助教在走道里巡视——但他们注视投影的目光，是一种不聚焦的、无对象的、不指向任何认知事件的注视。他们的眼睛睁着，但注意力不在场。公共注意力没有发生，因为没有任何公共的“问题”被允许悬在空中。

两个场景之间的差别，不是教师的能力。第二位教师很可能比第一位备课更认真，对进度的控制更精准，对“以学生为中心”的培训接受得更多。差别在于，第一位教师被允许——或者说，他还没有被制度足够充分地规训以至于不敢——在一个本应由他持续“施为”的时刻，往后退一步。而第二位教师，他的每一个教学动作都已经在制度的效率标尺上被预先称量过，他没有那个“往后退一步”的裁量空间。他的课堂，是把第二节所还原的发生条件——缝合之后的结果。而缝合的线，就是下一节所要解剖的那套效率三原则。

三、注意力的“生产”：制度如何系统性地切除悬置条件

第二节还原了抬头发生的条件：歧义在四重悬置的间隙中涌现，公共注意力作为一种不期然而然的赠予被接收到。第三节要完成的，是一个同样严格的逆向还原：这些悬置条件，是如何在过去三十年的大学管理制度演化中，被一步步切除的。这不是一个抽象的“制度批判”，而是一个有具体时间节点、具体制度工具、具体事件作为锚定的发生史追溯。

3.1 效率三原则如何从外围侵入核心

本节的核心任务是论证一个关键的“边界跨越”：制度的管理触角是如何从合法性属于它的外围操作领域（排课、签到、教室设施），越过一条看不见的边界，侵入课堂内部的认知过程本身的。

（1）标准化教学大纲：将“认知时刻”转化为可考核的“知识点”

中国大学课程管理的标准化进程，在2003年至2008年的首轮本科教学工作水平评估中完成了第一次大规模的制度落地。那一轮评估要求各高校建立“课程教学大纲”制度——每一门课必须提交一份载明各章节教学目标、教学内容、重点难点、学时分配的正式文件。这套制度的设计初衷是保障基本的教学质量底线，在其启动之初，它也主要作用于外围：确保课程有章可循，避免教师随意删减核心内容。

然而，当2013年至2015年的审核评估启动时，大纲的性质发生了实质性变化。新的评估方案要求“课程目标与毕业要求的对应关系矩阵”“知识点考核双向细目表”，并将“教学大纲的执行情况”纳入专家进校检查的范围。“执行情况”这四个字，是边界跨越的关键推手。它意味着，大纲不再仅仅是教师学期初提交的一份参考性文件，而变成了一个必须被“执行”、其执行状况可被检查的规范性文件。

这个变化对抬头的影响是直接的。当大纲的每一个“知识点”都被绑定在特定的课时内，教师就失去了决定“在哪个点上停下来”的裁量权。歧义的发生，天然地依赖教师在课堂现场做出的、不可被预先写入大纲的即兴判断——它是对某个特定学生在某个特定时刻的某个特定困惑的响应。当这种即兴判断被结构性地视为对大纲的偏离时，歧义的土壤就被制度从根部刨掉了。

（2）学生评教制度：将“不适感”转化为可量化的绩效惩罚

学生评教制度在中国大学的大规模制度化，同样发生在首轮本科教学评估期间。此后二十年，它在校的发展呈现出两个关键特征。其一，它从“参考性反馈”演变为“硬性绩效指标”——在绝大多数研究型大学，评教分数已直接计入教师的年度考核、职称评审和岗位聘任。其二，它采用了一种高度同质化的问卷结构。

一份典型的期末评教问卷包含如下条目：“教师讲课条理清晰，重点突出”“教师能激发学生的学习兴趣”“教师对课堂纪律要求严格”“本课程总体满意度”。这类问卷的设计预设了教学的理想形态是可被清晰传递、可被稳定接收、且不产生实质不适的信息服务。学生被置于“服务体验评价者”的位置上，而教师被置于“服务提供者”的位置上。

在这个结构中，那些第二节所论证的注意力发生所必需的要素——不确定性的展露、长段沉默的容忍、对学生的严厉逼问——都天然地处于劣势。一个学生在面对“老师讲着讲着自己困惑了”的时刻，可能会在问卷里把这种体验表述为“老师对内容不熟，讲得散”。另一位学生在经历了一段无人应答的课堂沉默后，可能会在问卷里写下“课堂气氛沉闷”。

为了更精确地揭示评教制度如何具体地扭曲教师的课堂行为，我在此构造一个基于制度逻辑推演的典型场景。它不是对任何具体人物的记录，而是一个在给定制度约束下理性行为者必然趋近的理想模型。

假设在某研究型大学的通识核心课上，一位教师对某位学生的课程论文提出了深入的、不留情面的公开质疑。这位学生在期末评教中给出了低分，并在评语中写道“老师太苛刻，不尊重学生”。这个低分被如实录入了教师的年度考核系统，在该校“评教末位一票否决”的规则下，直接影响了教师当年的绩效评级。此后，这位教师在课堂上再未对学生的观点做出过直接的、有实质力度的批评。他学会了在一个更安全的、不对任何学生构成智识性不适的区间里教学。

这个构造案例所揭示的，不是某一位教师的个性退缩，而是一套制度约束下的合理行为调整。当“不适感”被制度化地转化为可量化的绩效惩罚，教师的最优策略就是学会消除课堂中一切可能引发不适的因素——而歧义本身，就是一种不适。它是认知的卡顿，是对已知框架的暂时性脱嵌。如果一个教师学会永远讲“清楚”、永远保持微笑、永远避免把学生推到他们智识上的不舒服地带，他就成功地保护了自己的职业生涯，但同时，他也成功地缝合了课堂中最后一道可能让歧义溢出的裂缝。

（3）“抬头率”如何自身变成管理指标

在笔者所能追溯到的公开制度文件中，尚未找到教育部以“抬头率”为名直接下达的考核指标。但这不等于抬头率没有被管理。它的管理路径，主要通过两条更隐蔽的渠道落实。

第一条渠道是各高校内部的教学督导制度。教学督导在听课记录表上通常被要求填写一个类别为“学生听课状态”的观察项。而在这个观察项中，“大部分学生能抬头听讲”或类似表述，正是督导判断一堂课是否“教学效果良好”的核心观察依据。

第二条渠道更为普遍，也更为日常化。在近年来各校兴起的“学风建设月”“课堂质量提升工程”中，辅导员被要求走进课堂，记录学生的“前排就坐率”“抬头率”“手机入袋率”等指标，并将统计结果报送学院。抬头率从一种模糊的教学感受，就在这里被正式转化为一项可被检查、可被通报、可被比较的行政管理数据。

3.2 防错、防废、防亏：效率三原则在课堂内的运作

在上述制度工具的协同作用下，一套以“效率”为内核的管理逻辑，从外围全面侵入课堂内的认知时刻。它的运作，可以概括为三个互相支撑的原则。

防错：知识交付的“零瑕疵”预设。 标准化大纲、知识点考核矩阵、督导的“教学大纲执行情况”检查，共同构成了一个严密的自治体系。它们的设计目标，是确保课堂知识传递的准确性、完整性和一致性。这个目标本身并非错误。问题在于它运作的方式：它通过预设“所有需要被学习的内容都是可以并且应该被预先列出”这一假定，将“意外的认知事件”定义为系统的错误。教师临时提出的一个原非计划内的追问，学生在课堂上突然触发的、偏离大纲顺序的联想——这些在发生学上是注意力涌现的最可能的触媒——在这个体系里，没有合法的位置。

防废：课堂时间的“富营养化”。 “课时利用率”是督导听课记录表上又一个核心指标。它评估教师在单位时间内的信息输出密度。在这个指标的规训下，教师被训练成踩点完成进度的“赶集的人”。一段长达三十秒的无声等待——那种在第二节中麦克斯韦课堂上的关键停顿——被默认为“冷场”。“冷场”是需要被消除的教学事故，因为它表明教师在这一段时间内“没有产生有效的教学活动”。然而，从发生学的角度看，那三十秒的沉默不是“空转”，那是歧义在空气中凝聚、公共注意力在被孵化的必要时间厚度。防废逻辑的效率化，等于把水体中的一切“冗余间隙”都当作需要被填平的洼地。而当所有洼地都被填平为光滑的信息输送面时，认知事件就失去了它能立足的任何一块粗糙的表面。

防亏：师生关系的契约化与共在的蒸发。 如前所述，学生评教制度将师生关系从“共在认知现场的同行者”重塑为“服务提供者与消费者的契约关系”。在这份契约里，教师的义务是提供“清晰、有序、有吸引力”的知识服务，学生的权利是获得“不引起不适、不浪费时间的服务体验”。这种关系的核心特征是外部性：服务提供者和消费者，是彼此外部的两个人，他们共享一个交易，但不必然共享一个处境。

而第二节的分析恰恰表明，公共注意力的发生要求一种内部的“共在”——教师和学生都必须暂时退出各自的角色脚本，共同进入那个歧义空间，成为被同一个问题捉住的人。“防亏”逻辑用一道无形的合同之墙，将这种共在的可能彻底封死。教师不敢在课堂上袒露自己真实的智识困惑，因为那可能被感知为“水平不够”；不敢对学生做出严厉的认知性逼问，因为那可能被翻译为“态度不好”。他们把那些本是注意力发生条件的真实的、粗糙的、不带服务行业微笑的认知行动，一一收了起来。而当两个本来可以共同面对歧义的人，学会了在各自的角色面具背后安全地、但也空洞地互动时，课堂就从“可能发生认知事件的场域”降格为“信息交割的合规化窗口”。

3.3 越施为，越匮乏：一个自我锁定的退化循环

防错、防废、防亏三者的合力，制造了一个内在自治的悖论结构。制度之所以要管理课堂的每一分钟，之所以要把知识变成零瑕疵商品、把时间填满到秒、把师生变成服务契约的双方，其初衷是“提升教育质量”，而抬头率——课堂中公共注意力是否在场的最直观的脸——正是这“质量”中最被渴望的一部分。然而，这一整套旨在生产“高质量课堂”的施为逻辑，却在运作中系统性地消灭了抬头赖以发生的悬置条件。

这里发生的不是“制度没有达成目标”，而是“制度用来达成目标的那套动作，本身就是使目标不可达成的根源”。这是一种结构性的南辕北辙。而更令人不安的是，这种南辕北辙并不断路。它自我循环。制度越是用力施为，悬置条件被切除得越彻底，抬头率越走低；抬头率越走低，制度感知到的“问题”越严重，它就越要发起新一轮的、用同一套施为逻辑驱动的“抬头率提升工程”；而每一轮新的修补，都在重复同一个根本错误——它把注意力的匮乏诊断为“生产不足”，然后用那套正是造成匮乏的生产逻辑去修补匮乏。于是，修补变成了加速退化。

这个循环的驱动力，不是管理者的恶意，甚至也不是他们的愚蠢。驱动它的，是一种在第三节的制度文件、评教问卷、督导听课记录表的字缝里可以清晰辨认的行动信念：相信那些被渴望的东西——注意力、理解、思考——是可以像填

一份进度表一样，被一项一项地“做”出来的。这个信念如此根深蒂固，以至于“撤回施为”这个选项，在制度内部几乎不被视为一种可能的行动。它要么被理解为“不作为”而遭到道义上的鄙弃，要么被重新编入施为的语言——变成一种需要被“实施”的“教学技巧”——从而在被理解之前就已经被收编。

四、“悬置即获致”：一个被制度系统遮蔽的机制

将前三章的论证提炼为一个更一般的形式，“悬置即获致”的机制包含两个互不可分、但顺序不可颠倒的环节。

4.1 第一环节：制度主动撤回对“核心认知过程”的过度施为

需要剥离的，从来不是制度本身。课堂需要排课系统，需要教室，需要基本的教学秩序保障。这些是制度的合法外围。需要剥离的，是制度在效率原则的驱动下，将其管理触角从排课与设施，越过边界，伸入一个它永远无法真正管理的领域：教师和学生之间的那种包含着不确定、沉默、反驳与等待的认知交感过程本身。

这个撤回，首先意味着不再通过标准化大纲和考核指标，去规定一个认知事件应该在课堂的第九分钟还是在第十三分钟发生。其次，它意味着在制度层面上预留出那些从“课时利用率”视角看属于“浪费”的时间留白，并保护这些留白不被侵占——当一个教师在推导的中途决定停下来，花三分钟等一等那些还没长出直觉的学生，教务系统不会有任何一栏数据因此亮起红灯。再次，它意味着把学生评教从一种硬性的、直接关联职称与岗位的绩效工具，退回到一种参考性的、多通道的教学反馈来源之一的位置——并且它的问卷设计不再预设唯一的“好教学”模板。

4.2 第二环节：注意力作为悬置的连带效果，不期然而然地发生

一旦这些施为撤回，被压制已久的歧义便会自动地从课堂的日常裂缝中溢出。它们不需要被“创造”——它们本来就内在于任何严肃的智识活动之中：教师在某一个推导步骤上的真实的、连他自己也要花时间去摸清的含混，学生的一句未经包装却恰好刺中核心的追问，一段推理走到尽头却发现前路未卜的集体悬停。过去，它们只是被标准化的讲授所覆盖、被紧密的进度所碾压、被服务行业的微笑所消除。

当歧义溢出，公共注意力的那个“共同对象”就自然浮现了。它不写在投影上，不列在考纲里，却弥漫在整个空间。抬头，就在这个瞬间发生。它不被索取，却被得到。

然而，这段论述面临一个极其尖锐的挑战。这个挑战不是来自外部的批评者，而是来自本文自身论证链条中一个必须被正面填平的缺环。那位笃信制度管理的反驳者会问：

“你凭什么假定‘无施为’的真空必然被‘好的认知事件’填满？你撤回了管理，剩下的可能不是一场美妙的公共哲学探讨，而是一盘散沙的混乱和无聊。学生们可能因为缺乏组织而更加陷入各自的手机世界里。你如何排除这种可能？”

这个问题，必须以严格的发生学论证来回应，而不能仅凭“水管被脚踩住”的类比。

我的回应分两步。第一步，澄清“获致”的精确含义。“获致”从来不承诺注意力必然在每一间教室里、在每一次悬置后出现。它只论证一个更严格但更有限的结构性命题：悬置是公共注意力发生的必要条件。没有悬置，赠予型的公共注意力绝无可能发生。这是一个发生学条件的必然性，而非一个事件出现的必然性。你把脚从水管上移开，水获得了流出的条件——水是否真的在这一刻流出，还取决于其他因素（水龙头是否开着、水管是否另有堵塞）。但你若不移开脚，水就绝无可能流出。

第二步，论证为什么在悬置条件满足时，歧义在认知上具有优先的“捕获力”——这是回应“混乱与无聊”质疑的关键。这个论证需要从认知心理学和现象学中调用资源，但不是为了“应用”它们，而是为了将它们整合进一个更精确的发生学命题。

人的意识，有一种深层的、先在的寻求“好的完形”的倾向。当认知场域中出现了一个未闭合的缺口——一个推导的断裂、一个概念的含义悬而未决、一个本该自洽的解释出现了裂缝——这个缺口便构成了某种可以被称作“完形压强”的东西。它不强迫意识去填补，而是对它发出一种持续的、有吸引力的邀请。这不同于手机屏幕上闪烁的通知。后者诉诸的是外部的、被动的感官抓取，它利用的是多巴胺的奖赏循环。前者激活的，是一种更深层的认知内驱力：理解世界的欲望。

这个区分的论证基础在于：外部刺激的捕获力，依赖于它相对于其他外部刺激的“强度”和“新颖性”。它在注意力的存量战场中竞争，并且必须持续更新、持续加强才能维持其抓取力。而内部认知缺口——那个未完成的完形——的捕获力，依赖于它在认知结构中制造的“不自治的张力”。这个张力没有强度阈值，它无所谓“强”或“弱”，只要它在那里，它就会被意识标记为一个尚未处理的任务。意识会反复回到它身上，不是因为它的刺激量最大，而是因为它承诺着一个闭合、一种理解、一个新的认知结构的完成。这是认知系统自带的寻求理解的运作机制，不是某个外部竞争者可以跑赢或跑输的赛道。

如果在课堂中，悬置条件被移除——这意味着不再有歧义被允许露面——那么学生的意识，找不到任何内部的、尚未完成的认知任务。它被置于一个已经全部“理清”的、光滑的信息平面上。在这个平面上，唯一的注意力对象，就是那些仍在发出外部刺激的手机屏幕。它们之所以“赢”，不是因为它们太强大，而是因为另一个维度的竞争——内部认知邀请的竞争——根本没被允许开赛。学生低头，不是对课堂的主动抛弃，而是在一个被完美管理得没有任何认知裂缝的空间里，意识所能找到的唯一还能提供某种“不自治”感觉的去处。

在这个论证中，“悬置即获致”的链条从“悬置”到“抬头”就不再是跳步。悬置释放了歧义。歧义制造了认知缺口。认知缺口激活了寻求完形的内驱力。这股内驱力，在外部刺激争夺注意力存量的战场中，具有一种结构上的优先权——不是因为它的刺激更强，而是因为它的邀请指向一个更深的心智地层：人天然地寻求理解。当这个寻求理解的机制重新获得运作空间时，它不需要跟手机“竞争”。它只需要不再被捆住手脚。

五、不可还原性：与四个既有理论的切割

至此，我已完成了对“抬头率溃败”的发生学诊断，并提炼出“悬置即获致”的一般机制。但要确立这一机制作为一个独立的诊断框架，必须逐次完成它与四个最邻近的既有理论传统的切割。

5.1 与注意力经济理论的切割：宝贵的资源，还是赠予的变量？

注意力经济理论的标准版本可概括如下：注意力是人类个体有限的心理资源，它稀缺、可被争夺、可被分配。在当代媒介环境中，各种信息源以高度精密的算法介入，竞相争夺这笔稀缺资源。课堂，作为这种信息源中的一支，面对的是同一批学生的同一笔可消耗的注意力预算。解释抬头率的走低，因此就是解释“为什么课堂在注意力的市场竞争中落败了”；解决问题的路径，自然就是“提升课堂的注意力产品竞争力”。

这套叙事，将注意力放置在了生产-竞争领域。它所预设的注意力本体论是：注意力是一种存量——有限、可量化、可被在不同选项间分配。而它隐含的行动逻辑是施为主义的：面对存量的流失，行为主体应该通过更强大的生产去争夺回来。

本文的“悬置即获致”，在注意力本体论上与它根本对立。本文所揭示的注意力——课堂中那种公共的、被同一个认知对象捉住共同抬头——不是一笔被竞争者瓜分的有限的认知预算，而是一种在特定悬置条件下涌现、在不满足那些条件时自行消失的赠予型变量。它与“存量”的区别在于：你无法通过增强你的生产效率来“获得”它，因为你越用力去抓它，你越是破坏了它得以涌现的条件。它所属的领域，不是稀缺资源的分配战场，而是不期然而然的涌现条件。它的行动逻辑，不是强化施为去竞争，而是撤回施为去等待。

一个严肃的注意力经济论者可能会说：“你所说的‘赠予型变量’并不独立于存量逻辑——它不过是‘当学生把注意力分配到歧义上时’的那种特定的分配状态。歧义本身仍然需要占用注意力存量的份额，你并没有推翻注意力有限论的预设。”

这个反驳错失了一个关键的区分。分配存量的逻辑，只适用于学生作为个体在多个外部刺激之间的选择。但第二节所还原的发生过程，完全不符合这个模型。在麦克斯韦课堂的那个瞬间，学生抬头的动作，不是基于“我决定把我的注意力从手机切换到散度算子”的理性分配。他们的抬头是被动的、不自觉的——不是“我拨出了注意力”，而是“我被那个开着的口子捉进去了”。这种“被捉住”的经验，其发生学结构完全不同于“主动分配资源”的经济学计算。它更接近于：你在街角突然听见一段音乐，你的脚步慢下来了——不是你“决定把注意力分配给这段音乐”，而是音乐先于你的决定，改变了你在那个时刻的注意力的方向。

这个差异，不是经验描述上的微妙区别。它指向两种完全不同的注意力本体论。“注意力经济”模型所能容纳的注意力的唯一形态，是主体面对多个外部刺激时所进行的分配性选择。但有一类注意力——本文所论及的公共认知注意力

——它源起于被一个未完成的认知完形所“捉住”的经验。这种经验的先决条件，不是在多个选择中“选中了”那个散度算子，而是那个散度算子的歧义在你意识到你有选择之前就已经召集了你的理解欲。因此，它不是一种分配，而是一种遭遇。“悬置即获致”论证的，不是一种更优的分配策略，而是那种“被捉住”的注意力得以发生的制度性空间条件。

5.2 与反生产率理论的切割：“被破坏-需重建”还是“被遮蔽-可恢复”？

伊万·伊利奇在《去学校化社会》和《医学的报应》中，以至今仍具震撼力的清晰性论证了：当医学、教育等制度越过某个门槛之后，其产出会与其宣称的目的截然相反。医院制造疾病，学校制造愚蠢。他将这一现象命名为“反生产率”，并将其根源诊断为制度自身的结构性扩张——一个巨型系统为了自我维持，不得不主动吞噬它所声称要服务的社会有机体。

从表面看，“悬置即获致”与伊利奇的“反生产率”共享一个批判方向：制度越想达成某个目标，却越是毁掉达成该目标的条件。但二者的不可通约差异，必须在一个更深的维度上寻找。

反生产率的叙事逻辑是：制度越过门槛 → 功能被其自身的运作所破坏 → 需要制度的根本拆除或彻底重组才能恢复。伊利奇的方案——“去学校化社会”——是激进的、废除性的。他认为，学校作为一种垄断性的制度形式，已经不可能通过内部调整来恢复它原本声称要培育的那些学习能力。唯一的出路是废除学校制度本身，让学习回归到非制度化的社会网络中去。

然而，这里需要更精密地区分。伊利奇并非没有设想过“局部撤回”。他在《医学的报应》中明确指出，医学的反生产率可通过“去医疗化”——即让医疗退回其专业边界——来缓解。这与“撤回施为”在外部形态上高度相似。因此，真正的区分点不在于“拆除vs撤回”的实践策略，而在于对功能丧失的性质诊断的不同。

伊利奇的分析框架，将所有制度功能都置于“生产”范畴下理解。即便是学习和疗愈这类过程，在他的论述中也总是以“被学校生产的知识”“被医院生产的健康”的样貌出现。当他说“制度破坏了功能”时，他所说的“功能”仍然是那个被生产出来的东西——是制度的产出物。因此，当这个产出物腐坏了，它的腐坏是永久性的：被破坏的东西，必须被重新生产、或者完全换一种生产模式来重建。

但“悬置即获致”所面对的那一类功能——本文称之为“赠予型功能”——不同于伊利奇所论述的任何一种“被生产的制度产出”。它的发生，不依赖任何一个生产性的施为主体。它是由一种特定的人际间条件（共在、不确定性、未被缝合的歧义）自动给予的。制度无法生产它，却可以遮蔽它。制度对它的遮蔽，是通过一种过度的在场，把那个本该留着缝隙的空间堵死了。而一旦这种过度的在场被撤回——不是制度整体被废除，而是它在特定区域的管理触角被收回——赠予型功能的恢复路径，不是“重新生产”，而是“重新涌出”。

用最简单的类比：你把脚踩在一根水管上，水流停止了。伊利奇告诉你，因为你长期踩在水管上，水管的这个部位已经被踩坏了，你需要把这截水管锯掉，换一根新的——或者，你干脆放弃水管，去河边打水。但本文的诊断是：水管没有坏。你只需要把脚移开，水就会自己流出来。

“把脚移开”这个动作，不是“不行动”，而是一种独特的负向行动——撤回已经施加的压力。它在伊利奇的方案矩阵中没有现成的位置。伊利奇只知道两种状态：制度正常运转的时候，功能是好的；制度越过门槛之后，功能被永久性地损害，需要彻底的结构拆除。他没有设想过第三种情况：功能没有被损害，它只是被暂时性地压住了，撤除压力即可恢复。

这个区分决定了改革策略的根本差异。如果是伊利奇的逻辑，那么在中国大学课堂抬头率的问题上，我们就只能面临一个二选一的悲剧：要么忍受抬头率继续走低，要么彻底推翻整个高等教育管理体系。但如果是“悬置即获致”的逻辑，出路就不是制度革命，而是制度内部的一种精确的、有意识的“撤回”——在标准化大纲与课堂教学之间，在评教系统与教师的课堂裁量权之间，重新划定那道被跨越了的边界。

伊利奇不曾做出这个区分，也不可能自身的框架内做出它。他对“制度功能”的理解，始终内嵌在一套默会的“生产主义”预设里。即便他批判制度的生产，他的批判仍然是针对“生产出了坏的东西”的批判。他不曾追问：如果有些东西，从一开始就不属于“生产”的范畴，那么制度越过门槛之后所造成的退化，其性质，就已经不是“伪劣生产的恶果”，而是“过度施为对赠予条件的系统遮蔽”。这个区分，是“悬置即获致”不可被反生产率理论还原的硬核。

5.3 与松散耦合理论的切割：“重建耦合”的施为陷阱

组织社会学家卡尔·韦克在他1976年的经典论文中提出了一个此后被广泛引证的洞见：教育组织之所以还能保留一些实质的教育功能，恰恰是因为它内部的某些环节——教师的具体教学行为与学校行政层的正式规章之间——并没有被标准化管理完全贯穿。这种“松散耦合”，为教师的教学自主、即兴判断和对学生的个性化回应留下了必要的弹性空间。韦克的洞见是，教育的有效性，在某种程度上依赖于它的环节之间“没有扣得太紧”。

从本文的论证视角看，松散耦合理论已经准确地识别了“悬置空间的功能必要性”。它告诉我们，那些没有被行政指令填满的间隙，是有用的。事实上，本文第三节所分析的“边界跨越”——标准化大纲、评教制度、督导听课从外围侵入课堂内部——完全可以被重新描述为：大学课堂的松散耦合正在被“紧耦合”所替代。在这个意义上，本文的诊断与松散耦合理论是深度相容的。

然而，“悬置即获致”不能被还原为松散耦合理论的一个简单运用。二者的分水岭在于对恢复路径的构想。

松散耦合理论的隐含政策建议，始终是“重新建立松散耦合”——即，通过组织结构的再设计，有意地、有计划地保留或重新制造出那些不被标准化管理完全渗透的组织间隙。这仍然是一种施为主义的实践逻辑：行动主体（管理者）识别出一种可欲的组织状态（松散耦合），然后主动地去“建设”它或“保护”它。这一逻辑在“建设”的层面上是完全合法的，但它在面对本文所揭示的那个深层吊诡时，会暴露出一个盲区。

这个盲区是：一旦“重新建立悬置空间”被作为一个管理目标来执行——比如，教务处下发一份文件，要求各学院“为教师的课堂自主权保留不少于百分之二十的弹性时间”——这个动作本身就又在重复那个它声称要解决的问题的逻辑。那份文件、那条指标，本身就是制度的管理触角的再一次伸入。它是在用“紧耦合”的方法，去试图达成一个反对“紧耦合”的目的。这其中的不自治在于：“悬置”之所以能产生赠予，恰恰在于它不是被管理出来的；你一旦用管理工具去“确保”它的存在，你就已经先在逻辑上取消了它作为悬置的性质。

因此，“悬置即获致”所提供的行动指引，不可能是“让我们去重建悬置空间”。它只能是——先停下那个正在系统性地消灭悬置的行动。这是一种负向的逻辑。它不是去做一件事，而是停止做一件事。这不等同于“不作为”，因为“不作为”是连那些合理的制度责任也一同放弃。停止一项已经侵入不该侵入的区域的行动，是一种有对象的、有针对性的克制。它要求制度在自身内部辨识出那道边界，然后，在边界的这一侧，主动撤回它已经伸出的手。

松散耦合理论的贡献在于，它告诉我们那道边界曾经存在过，而且它是有用的。它没有告诉我们的——也是它作为一个组织设计理论无法告诉我们的——是：当那道边界已经被抹去，修复它的路径，不是“重新设计一个更松的耦合结构”，而是先行撤回那个已经把结构紧致化的施为机制本身。

5.4 与海德格尔“让-存在”的切割：本体论条件，还是制度中层机制？

这是本文的理论切割中最关键、也最需要被正面完成的一仗。如果绕过了它，本文的核心命名将面临被还原为一个精致哲学注脚的风险。

海德格尔在《论真理的本质》等文本中，将真理的发生描述为一种“让-存在”（Seinlassen）。在这个思想中，真理不是主体对客体的正确表象，不是人通过认知活动去“抓取”一个外在的、现成的对象。真理的发生，是存在者自行敞开，而人作为此在参与到这种敞开之中。在这个发生过程里，人的关键动作，恰恰不是主动的“认知抓取”，而是一种“退回”（Zurücktreten）——让自己从对象的强求性摆置中抽身，让它能够作为它自身来显现。

这个思想与本文的“悬置即获致”在结构上确实呈现出深层的共振。“悬置”对应着“退回”，“歧义”对应着存在者在被遮蔽状态中撕开的那道裂缝，“公共注意力的共同抬头”对应着存在者自行敞开时此在的聚集性参与。在这种共振面前，本文有义务回答一个严肃的问题：“悬置即获致”是否只是海德格尔“让-存在”这一本体论结构在课堂注意力问题上的一个区域性的应用案例？如果它是，那么它的核心命名就不构成一个独立的诊断框架，而只是一个在既有思想的地图上添加了新注脚的精致叙事。

我认为它不是。二者的不可通约差异，在于它们的分析层次、功能领域和可检验性上的根本不同。

第一，分析层次的差异。海德格尔的“让-存在”是一种本体论层面的（ontological）分析。它追问的是存在者整体如何显现这一终极性条件。它关心的不是某一特定存在者在某一特定制度环境中的显现条件，而是“存在”本身从遮蔽中进入无蔽的那一重源始发生。海德格尔的“悬置”（或“退回”）是相对于整个西方形而上学传统的那种把存在者当作可被计算、可被摆置的对象的思维惯性的悬置。它是思想史的，也是泰初的。它不指向任何可以被经验地观察到的、

局部的制度操作。

而“悬置即获致”是一种严格限定在制度内部的中层机制（meso-level mechanism）。它不问“存在如何显现”，它问的是：在一个已经被现代管理制度高度中介化的特定场域——大学课堂——里，某种特定的赠予型功能（公共认知注意力）是如何在制度撤回其过度管理的条件下恢复其发生条件的。它的分析对象不是“存在”，而是“在一个具体的、可识别其历史—制度坐标的场域中，一种被过度施为所遮蔽的功能的恢复条件”。它关心的是发生学条件，而不是本体论前提。

第二，功能领域的差异。“让-存在”所关涉的“显现”，是存在整体的自行敞开。它不区分“显现”的不同类型，也不追问某一特定类型的功能——比如注意力的公共性、疗愈感、政治审议中的共同判断——有什么不同于其他类型“显现”的独特发生学结构。“悬置即获致”则是在做这样一个区分性工作：它在诸多“不可被生产的功能”中，识别出一种特定的子类型——赠予型功能，并论证它的发生条件、遮蔽机制与恢复路径的特定形式。海德格尔的框架，没有、也不需要提供这种区分。当他说“物”在艺术作品中建立了世界时，他关心的是语言、大地与存在的上演，而不是疗愈感如何在医疗制度内部得以恢复。

第三，可检验性的差异。这也正是“悬置即获致”在学术类型上根本不同于海德格尔的“让-存在”之处。“让-存在”是一个哲学命题，它不提出可被经验观察所驳倒的证伪条件。你无法设计一场随机对照实验来检验“存在者是否在被悬置后自行敞开”。但“悬置即获致”是一个可被检验的制度机制命题。本文在第七节给出三个严格证伪条件：去优化的对比实验、施为修补成功恢复赠予型功能的坚固案例、以及归因干预实验。这些证伪条款，将“悬置即获致”牢牢地锚定在一个可被独立检验的经验命题的位置上。这是海德格尔的“让-存在”这一本体论概念永远无法被要求的学术品格。

因此，二者的关系不是“悬置即获致”是“让-存在”的一个应用案例。恰恰相反：“让-存在”揭示了一种极端原始的“显现的发生学结构”——一种在存在被形而上学长年遮蔽之后、在思想本身退回去的那个瞬间、存在自行敞开的终极条件。它在哲学上正确，但它在制度内无法提供任何具体的、可操作的、区别于其他本体论命题的中层诊断。“悬置即获致”则论证了——在一个特定的现代制度内部，有这样一种特定的功能，它的恢复依赖于制度的一项特定的撤回动作。这个撤回动作的性质、对象和边界，都不是“让-存在”这一概念能够推导出来的。

这个切割，不是我为了捍卫自己的命名而刻意制造的差异。它是一种思想类型上的根本分野：一边是关乎“存在整体如何显现”的生存论分析，它提供的是对人的存在境遇的根本性理解；另一边是关乎“特定赠予型功能在现代制度中如何恢复其发生条件”的中层制度机制分析，它提供的是可被独立检验的、指向特定撤回行动的诊断框架。后者的学术品格，不在于它比前者更“深刻”，而在于它承担了一种前者自愿免于承担的“可被驳倒”的约束。

六、跨域的投影：疗愈的退隐与公共审议的衰竭

如果“悬置即获致”仅仅关乎大学课堂的抬头率，那么它充其量只是一种教学理论的局部革新。但它的结构特征——施为主义侵入核心认知过程，系统性地取消了不期然而然的赠予——指向的是当代制度病理学中一个更广泛的症候。在医疗与政治这两个看似迥异的领域里，我们遭遇了完全同构的退化逻辑。

6.1 疗愈感的退隐：当医学不能再“共同等待”

过去半个世纪，医学技术以前所未有的速度精进，但过度医疗化的批评也同步升温。然而，比诊断率攀升更深的困扰是一种经验性的体感：患者和医生共同体验到的那种“疗愈感”——在看病过程中“被当成成人而不是病例”的休戚与共——为何在技术最昌明的时代变得如此稀缺？

疗愈感的产生，与抬头率共享同一个发生条件：它需要一个不可被计件、不可被程序化管理的不确定性场域。在这个场域里，医生敢于对病人说“我现在也不确定这是什么，我们先观察两天”。这不是推卸责任，而是在坦诚的不确定面前，邀请患者进入一个共同的等待。这个等待，是疗愈发生的温床。它让“面对疾病”不再仅仅是医生单向的技术输出，而成为医患之间一个在歧义中暂时共处的时刻。

然而，恰恰是这个场域，被当代医疗效率优化系统地铲平。缩短问诊时间——公立医院挂号系统将初诊时间压缩在数分钟之内，而这段时间又要被必须完成的电子病历录入切割。标准化诊疗路径——不是医生缺乏判断，而是在发生纠纷时，偏离既定路径会让医生丧失自证清白的能力。于是，“我们观察两天”这种在过去医学中极其重要的疗愈性悬置，

变成了一项高风险行为。一旦把“不确定”表述为不确定，医生在患者满意度调查中就可能被记录为“解释不清”，而这个分数，同样关联着绩效。

——在这里，我必须让另一位批评者入场。他是循证医学的坚定捍卫者。他要说话。

循证医学的支持者：“你把‘不确定性’和‘等待’浪漫化了。医学之所以在过去一个世纪取得了惊人的进步，恰恰是因为它学会了不再依赖医生的个人直觉和模糊的‘临床经验’，而是用标准化诊疗指南、随机对照试验和系统综述来确保医疗质量。你所说的‘我们观察两天’，在循证医学的框架里，如果对于某一种症状组合，证据表明‘等待’确实是最优策略——比如对于某些自限性病毒感染——那么它本身就会被写入指南，成为一个标准化建议。它不是被你‘悬置’出来的温情，它是被证据推出来的最优解。而如果对于另一种症状组合，‘等待’意味着错过最佳治疗窗口——比如急性心肌梗死——那么提倡‘悬置’就是在制造医疗事故。你的‘悬置即获致’，在医学领域是一个危险的、不负责任的说法。”

这个反驳是强有力的。它不是在维护医疗工业的效率逻辑，它是在维护以最佳证据为基础的、对患者生命负责的科学范式。

作者的回应：我完全接受您的前半部分论证。对急性心肌梗死，“等待”是失职。这不是“悬置”。悬置不是在所有情境中、对所有干预手段的盲目停手。它是针对一类特定的功能——我称之为“赠予型功能”——的特定遮蔽条件的撤回。在医学中，这类功能不是“治愈”（curative outcome），而是“疗愈感”（healing experience）。治愈依赖于精准的技术施为和严格的循证证据。在这个领域，标准化和效率化是有效的——外科手术安全核对清单降低了感染率，这正是施为主义在它自己的主场上取得的真实胜利。本文从未否认这一点。

但疗愈感不属于这个领域。疗愈感的产生，不是基于“证据表明共在的等待能提升患者满意度”这一经验命题。它的产生，依赖于一个比循证逻辑更深层的人际条件：当治疗关系中的所有不确定性都已经被诊疗路径穷尽、当所有可以被计划的共在时刻都已经被“以患者为中心”的培训预先编排好，医患之间那个真实的、不期而遇的共同面对疾病的命运感，就从治疗空间中蒸发殆尽了。

这不是对循证医学的否定。这是对它的边界的廓清。循证医学能够告诉你，在什么情况下“共同等待”在生物医学意义上是安全且有效的。它无法告诉你——也不该由它来告诉你——在什么情况下“共同等待”会从一种被指南授权的技术性延迟，质变为一种人际间的疗愈体验。后一种情况的判定，不依赖于任何一组双盲对照试验的汇总数据。它依赖于在诊疗室里，在这一次具体的检查结果面前，那位医生是否还有制度赋予的裁量空间，去在这种难以言说的、不可被完美标准化的情境里，暂时停下他那被绩效系统驱赶着的不停歇地“处理下一项”的动作，只是看向对面的那个人，然后说：我也还不太确定。我们再等等看。

这就是循证医学和疗愈感之间那道看不见的边界。它不是知识和方法论之间的边界，而是两种不同的发生学结构之间的边界。本文的诊断之所以能够在医学领域不被误解为反科学的浪漫主义，正是因为它坚守这条边界：治愈，继续优化；疗愈，撤回遮蔽。

6.2 公共审议的衰竭：当民主变成一场永动的“信任修复工程”

代议制民主在多个西方国家的投票率、政党认同度和议会公信力持续走低。对此的既有解释——经济不平等、社交媒体极化、民粹主义崛起——皆非无的放矢。但一个更底层的动态机制很少被触及：当代民主政治本身，已经变成了一台从不熄火的“信任修复永动机”，而正是这台机器的运转，在持续地掐断那个它声称要修复的东西——公共信任——的生成条件。

在这里，我引入沃尔夫冈·施特雷克对“民主自噬”的分析作为一个对话的锚点。施特雷克在《资本主义将如何终结？》中论证了这样一个动态：在晚期资本主义中，民主制度为了回应公民的不满，不断地扩张自身的干预范围——更多的监管、更多的听证、更多的透明度机制——而这些扩张本身，由于其无法兑现对实质平等的承诺，反而不断制造出新的合法性赤字。公民每一次被邀请参与的“民主改进”，都让他们更清楚地看到：他们的参与并不能改变那些真正重要的决策。于是，参与越多，信任越少。民主制度陷入了“自噬”的恶性循环。

施特雷克的分析，精准地识别了制度施为在无法兑现其承诺时所造成的合法性溃败。他的框架解释了“为什么民主修补没有恢复信任”。但他没有进一步追问一个更具体的问题：在这些修补动作中，是什么特定的机制，在何种意义上

不仅“未能恢复”、而且主动地消灭了信任的一种特定发生条件——那种公共审议中不期而然的共同判断？

这正是“悬置即获致”可以比“民主自噬”的笼统论述多走一步的地方。议会曾经不只是表决机器。它的核心精神功能——产生有质量的公共审议——依赖于一种制度性的悬置：容忍分歧的缓慢（辩论可以延续数周）、允许结果的开放（票数未定前，审议的说服力是真实的）、尊重程序的刚性与深度。这些冗余要素曾共同构成产生“公共注意力”的条件：公民们看着一场电视辩论，某个议员讲出一个不期而至的、连他自己的政党都未必完全赞同的真话，那个瞬间，政治场域里开出了一道歧义的裂缝，全国的目光被它短暂地捉住。那是一种共同的政治性的抬头。

但在过去几十年，一种双向的效率优化从内部和外部同时蚕食了这个场域。内部的效率优化是压缩：议会辩论被捆绑打包，修正案被限时，党鞭的纪律压倒个人判断。外部的审视优化则更隐蔽：出于对“公众信任流失”的深度恐惧，民主政体发明了更多的透明机制、公开听证、审查委员会，以修补信任。但这些机制暴露的，往往不是问题的解决，而是问题被一遍遍讨论却永无解决能力的无能感。它们将政治的“歧义”本身——议员在面临两难时真实的犹豫与挣扎——转化为必须被管理的舆论危机。于是，议员学会了永远念安全讲稿，永远回避真实的歧义。

民主政体对“如何让自己显得更可信”的过度施为，把它变成了一个巨大的信息传送带，正如课堂一样。作为回应，公民从公共事务中低下头去。这不是无能或无知，而是一个在施为主义过度饱和的空间里，个体唯一能做的自我保护：不再去看一个不再有任何裂隙、不再可能有任何真实事件发生的平面屏幕。公共注意力的衰竭，不是因为它被别的东西抢走了，而是因为它被它所要注视的那个物体的过度活跃逼退了。

七、证伪条件

任何有效的理论都必须是可被驳倒的。因此，必须明确给出能被独立检验的证伪条款。以下三个证伪条件，各自针对“悬置即获致”机制的一个关键环节。

证伪条件一：严格去优化的对比实验。如果在至少两个完整的学年内，对一个实验组的多个大学课堂实施严格的去优化处理——即，全面撤除标准化大纲的强制对齐、学期评教的直接绩效关联和强制性的教学进度考核——而由中立第三方评估的学生深层课堂投入度并未显著高出正常管理的对照组，那么本文的诊断就需要被质疑。那将说明，即使悬置了优化的过度触手，赠予型注意力并未回归。也许低头已经成为一种不可逆的认知习惯，或大学课堂作为集体注视的制度形式，其历史生命周期已自然终结。

证伪条件二：存在“施为修补”成功恢复赠予型功能的坚固案例。本文承认，在纯技术领域，施为主义的修补极为有效（如外科手术安全核对清单降低了感染率）。它至今未能被有效证明的，是在赠予型领域。因此，如果能找到一个被充分记录的历史或当代案例，表明一个大型制度在面临“疗愈感”“公共信任”或“真实的知识好奇”这类不可被程序化的核心功能明显退化后，通过引入一套更精细的考核、管理或标准化改革措施——而这些措施本身并未显著消除那些原先存在的悬置空间——最终使得上述功能在较长时间窗口内（至少五年以上）获得了实质性的恢复，那么本文“越修补越退化”的特定论断就会被推翻。

证伪条件三：归因干预实验。如果经过精心设计的干预，所有参与修补的教师和管理者，在一个清晰的工作坊中被完整告知“悬置即获致”的逻辑——他们被告知：你们不断提升抬头率的努力，可能正在消灭抬头的条件；并给出本文第二节的全部发生学论证——然后，在之后一整年的实际管理决策中，他们被观察到的行为，依然是几乎全部选择继续加强原有的考核与互动设计模式，而不是尝试在某一部分课堂中主动悬置，那么在归因层面的解释就需要被修正。那将意味着，锁死循环的并不是认知的迷障，而是一旦被嵌入就不可能单凭理解来挣脱的、更深层的利益与权力结构的惯性。这不会推翻“过度施为切除悬置”的发生学诊断本身，但它会迫使理论承认：从“知道”到“停止”，中间横亘着一道单纯的说理无法逾越的结构性障碍。而这道障碍本身，将成为下一步研究的对象。

八、结语：不做什么的勇气——并直面其不可逃避的陷阱

本文始于一个下坠的曲线——抬头率逐年走低——但它的终点，不在任何一条能让这条曲线掉头向上的建议上。它始终拒绝给出“如何做”的正向操作清单。因为任何一份这样的清单，无论包装得多么精致，都将沦为它想要对抗的那个施为主义的新一轮燃料。

但拒绝给出操作清单，不等于拒绝给出具体的指向。相反，本文的全部论证如果被认真对待，它首先不是导向一个

宏大的“教育理念转向”的呼吁，而是导向若干个可以被今天坐在教务处里、站在讲台上的具体的人所直接执行的“不做什么”的决定。这些决定，不是什么需要等待制度顶层批准的工程，它们是业已在各层级管理者权限范围内的、但被那套效率逻辑压制成“不敢不做”的克制选择。

第一，在课程大纲的审核环节，不再把“教学大纲执行度”作为督导听课的检查项。这个动作的撤销，不会导致课程失控——一位教师是否在系统地偷工减料，有远比大纲逐条对账更有效的监测方式。但它会解除悬在每一位教师头顶的那个“必须覆盖所有知识点否则就是教学事故”的紧箍咒，把“我能不能在这个点上停下来”的裁量权，交回到那个站在讲台上、看得到学生脸孔的人手里。

第二，在学生评教制度中，把那一条“教师讲课条理清晰、重点突出”从单一的五星量表，改为选填的开放式反馈，并将其从职称评审的硬性必要条件，退回到一个多通道教学反馈系统里的参考信号之一，与同行评议、毕业生长期追踪访谈的权重重新配比。这个调整，不是在废除学生对教学的发言权——而是在拆除那一层将学生的“不适感”自动转化为教师职业风险的制度引信，让教师敢于在那些他深知能产生认知事件、但也深知很可能引发一部分人当下不适的歧义地带里，不再缄默。

第三，在教学督导的听课表中，删掉那些要求督导在四十五分钟内对“学生抬头率”“前排就坐率”“互动次数”做出现场评分的条目。抬头率走低真实动态，是不可能被某一位督导在某一堂课上用肉眼在一个框里打勾所捕获的。这项数据无效性，任何一个坐进过课堂的人都心知肚明。它之所以还留在表上，不是因为它是有效的监测工具，而是因为它是那一整套“我们必须对课堂质量有所管理的象征性动作”的最后的倔强。删掉它，不是放弃对教学质量的关注，而是把关注从一张永远填不准的量化表格，还给那些真正能判断一堂课好不好的人——他们此刻正坐在那间教室里，他们的眼睛抬起来，或者没有。

这些具体的撤回动作，没有一个能保证“抬头率回升”。它们不附带任何业绩承诺。但它们各自在本文所分析的那个退化循环中，撤去了一个关键的施力点。

然而，在结语的最后，我必须直面那个本文所诊断的过度施为系统所能提出的最诚实、也最致命的反驳。这个反驳不是说我的诊断错了。它是说：你的诊断，逃不出我的手掌心。

这个反驳者——他是施为主义自身的声音——会说：“你所说的‘悬置’，我全都听懂了。但你没有意识到，你所谓的‘撤回’、‘克制’、‘留出空间’，这些概念本身，在这个时代，已经是现成的话语资源。它太容易被吸收了。你信不信，明天就会有一位精明的教学副院长，把你的论文吃透，然后下发一份红头文件，标题是《关于在我校课堂管理中落实“悬置即获致”理念的实施意见（试行）》。文件中会规定每位教师每学期必须有至少两次‘课堂歧义展露时刻’，并将其纳入年度考核。你的悬置，变成了 KPI。你的歧义，变成了必须被检查、被观摩、被评比的展演项目。你自认为是在反抗绩效主义，但你的反抗文本，恰好为绩效主义提供了它下个季度最时髦的新考核指标。你如何逃得掉？”

这是一个无法被“我们要警惕这一点”所打发的反驳。它直指一个令人不寒而栗的自噬逻辑：在一个已经把“优化”和“管理”内化为无意识的系统里，任何说出来的东西，都可以被当作一种新的优化策略来吸收。连“反优化”本身，都可以被优化。

对此，我的回应没有胜利的语调。它最多只是一个微弱的、但仍然值得被清晰辨识的区分。

真正的悬置，跟它的表演性摹本之间，确实有一个在外部观察上无法被区分、但在内部行动结构上截然有别的核。这个核是：真实的悬置，放弃对外部可见效果的追求。而表演的悬置，其“停顿”始终指向某个外部的评估——抬头率、评教、督导的记录。

一个在真实悬置状态中的教师，他在那个沉默的三分钟里，他的注意力是投向他眼前的那个散度算子的含混本身的。他的犹豫，不是给谁看的。他甚至可能没有意识到教室安静了多久。而一个表演悬置的教师，他在那个停顿里，他的意识的一角始终留着一只眼睛在看：学生抬没抬头？督导记没记录？他精确地知道自己停顿多久，因为这已经被设定为一堂“悬置示范课”的某个教学环节。

这个区分的有效性，不在于它能提前甄别出“谁在真悬置”。它不能，也不该能——一旦它可以被一套检查指标甄别出来，它就被收编了。这个区分的有效性在于：它指明了“表演性悬置”的发生条件。表演之所以成为必须，是因为无论教师做什么，他的一举一动都以某种方式被记录、被评价、被转化为他职业存活的风险或资产。而使表演不再具有

普遍强制力的方式，不是教导教师“不要去表演”，而是制度撤回它那些无处不在的绩效之剑。只有当教师课堂上的那个停顿的安全感，不再依赖于它是否被督学和学生正面评价，而仅仅依赖于他和他面前的那些正在试图理解麦克斯韦方程的人之间的那个不可见的认知合约时，“表演”和“真实”之间的那个光谱，才会整体向真实这一端微微移动。

这不是一个可被管理的解决方案。它是一个前提条件。换句话说，如果制度不先在自身做出真实的撤回——撤回那些把教师的每一次课堂行为都暴露在绩效风险之下的考核机制——那么任何对“悬置”的提倡，包括本文自身，都将应验那个反驳者的诅咒：成为施为主义工具箱里的一把新扳手。

本文的全部目的，不过是让人能在某一个午后、某一张办公桌前、某一个正要走进教室的瞬间，稍微停顿一下，问自己一句：

我现在的这个伸手去抓的动作，是不是正在让那个我想要的东西，变得更遥不可及？

注释

- [1] 本文中被置于引号内、以角色身份出场的批评者——第二节的督导、第五节的循证医学支持者、第六节的注意力经济论者、第八节的施为主义反驳者——均系本文作者为呈现理论反驳而构造的虚拟对话者角色。引入这些“他者”的声音，旨在以对话的方式打断独白式论证的顺滑，迫使核心判断在直面最尖锐质疑时完成更精确的自我廓清。这一体例选择本身，是本文核心论点——即真正的认知发生，依赖不期而至的争议所打开的空隙——在写作文体上的一次实践。
- [2] 本文中第一节和第二节的课堂场景，系基于对多所高校物理课的长期观察而构造的复合案例。第三节的评教制度典型场景，系基于制度逻辑推演的构造案例。这些案例均非对任何具体个人或事件的实写记录，其论证效力建立在对制度机制的普遍性的逻辑推演之上，而非对个别经验事实的统计推断之上。
- [3] 本文所用“歧义”一词，特指认知过程中突然出现的开放性裂缝，它使知识的确定性暂时悬置，从而构成公共注意力的共同对象。作者有意选用“歧”而非“歧”，以在视觉上标记其作为一种积极的发生学条件，而非简单的错误或分歧。
- [4] 本文中“施为”泛指那种以生产、管理、优化为核心的行动逻辑，将一切有价值的结果（包括注意力、理解、疗愈感）视为可通过计划性操作达成的产出；“悬置”则指有意识地撤回这种过度管理的触角，恢复认知过程的自发展开空间。“获致”（receptivity）即是在悬置条件满足时不期然而然降临的赠予型结果——它是主体在主动撤回对该对象的过度施为后，对该对象按其自身逻辑显现的一种接纳状态。这一机制不预设本然的和谐，只揭示施为撤除后的结构性恢复可能。

参考文献

- 波兰尼，迈克尔.《个人知识：迈向一种后批判哲学》（Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy），1958.
- .《默会维度》（The Tacit Dimension），1966.
- 伊利奇，伊万.《去学校化社会》（Deschooling Society），1971.
- .《医学的报应》（Medical Nemesis），1976.
- 韦克，卡尔.“作为松散耦合系统的教育组织.” Administrative Science Quarterly 21, no. 1 (1976): 1-19.
- 施特雷克，沃尔夫冈.《资本主义将如何终结？》（How Will Capitalism End?），2016.
- 海德格尔，马丁.《路标》（Wegmarken），1967. 含《论真理的本质》（Vom Wesen der Wahrheit, 1930）.
- 杜威，约翰.《艺术即经验》（Art as Experience），1934.