

目击位

为什么点着一个人的，不是他被放进的困境，而是他在旁边看见的那一下

王德生 + Claude · 约 1.7 万字 · 19 页 · 三种阅读方式 · 发表于2026年8月1日

一门研讨课上教师有原则地不回答，一间法学院的模拟法庭里赛前一晚没人管的沉默，一台只凭论文造不出来、必须有人去现场站过才能造成的机器——三件毫不相干的事里，都有一个人在旁边看着，而没有人问过他看见的是什么。关于怎样让一个人长出自己下判断的能力，眼下两条路线互相对峙：一条主张把困难设计出来，一条主张困难不能被设计、只能克制地不去填平。本文论证两条都在同一个位置上问错了——**它们都假定学习者必须站在困境里，因此只争那个困境该由谁安排**。而把一个人身上「敢自己裁」的东西点着的那一下，多数时候发生在他坐在旁边、看见另一个人当众做了一次他自己也可能做错、且做错要由他自己承担的判断的时刻。文章把学习者在那一刻所占的位置叫作目击位，给出「谁在裁 × 那一下可不可撤回」的四格辨别表，并接受两条从外面反过来削掉本命题的约束——一条来自学徒制研究，一条来自飞行模拟舱。

一·三间屋子里的同一件事

第一间是一门研讨课。 一个学生交上来的问题是："作者在第二节说的和第四节说的，我怎么觉得是矛盾的？但我知道作者肯定不是傻子，所以可能是我没读懂。"

教师没有回答。不是因为他不知道，是因为他判断这个学生正站在一个关键的地方：他已经隐约看到了那处不对劲，但他的第一反应是怀疑自己。教师说："你的直觉是对的。你现在别查、也别问我。下节课你来讲。"

这是一次很好的教学。它经过设计，它有明确的时限和路径，它可逆——门是关着的，但学生知道门后面有东西，也知道什么时候会开。

第二间是一间法学院的模拟法庭教室。 比赛前一晚，一个团队坐在灯下，找不到任何有利论据，被反复打穿，完全不知道明天该怎么开口。沉默了很久，一个学生忽然说："有没有可能，我们从头到尾都站错了战场？"

这一下没有人设计。指导老师不在场，就算在场也没打算说话。它发生在一片没人管的时间里。

第三间是一个实验室。 一种激光器，图纸公开、论文详尽、参数完整。可是没有一个实验室能只凭这些把它造出来。凡是造成功的，都有过一件事：他们的人去过一个已经造成功的实验室，站在旁边看过，动过手。

三间屋子毫不相干。一间在争"空白要不要被设计"，一间说空白只能是意外，一间说光有空白没用，得有人。

而把三件事并排放着，会看到一样东西同时出现在三处，三处的人却都没有把它当成同一样东西：

在每一间屋子里，都有人在旁边看着。而没有人问过：那个在旁边看着的人，看见的到底是什么。

二·两条互相对峙的路线，和一个它们共同的预设

关于"怎样让一个人长出自己下判断的能力"，眼下有两条相当成熟、互相不服的路线。

第一条路线：困难要被设计出来。

它的核心主张是：在信息可以随时被取走的环境里，一门课的功能已经从"提供"位移到"有纪律地不提供"。教师要识别学生此刻的认知状态，判断此刻给出答案会不会跳过一个关键节点，然后决定暂停供给。这个"不给"必须是可逆的——有时限、有路径，学生知道门什么时候开；也必须嵌在一个学习者**不能随意退出**的结构里，因为在可以随时退出的环境中，再精妙的设计都没有约束力。

这条路线还诚实地交了自己的风险：同一个"暂时不给"，对一个家里有高学历父母和补习班的学生是一扇通向更大书房的门，对一个没有替代资源的学生就只是一堵墙。所以它要求"不给"必须与补偿性条件配对出场——不是给答案，是给他足够的地板，让他有地方站。

按这条路线，出路是：**把空白做成一件可以被专业地设计、并被制度撑住的事。**

第二条路线：困难不能被设计。

它的核心主张正好相反。让一个人真正长出判断力的，是那一下——能力被激活、在没有任何外部代偿的条件下写下个不可撤回的结论的那一下。而这一下**不可被制度事先编排**：一个由教师设计、并且事后有整合讲解兜底的困难，在原理上已经取消了它的两个构成要件（外部代偿的完全剥离，与决断的不可撤回）。

所以它对教育者的要求是撤出：不是"设计艰难"，是"不消除艰难"。设计艰难，骨子里仍然是教育者的全能自恋——我知道什么样的困境对你最好，我来为你铺一段恰好的坎坷。而不消除艰难，是对自己能力边界的诚实承认：我并不知道你的那一下会在哪个瞬间被哪一种绝境逼出来，我能做的只是保护那些自然出现的空当不被我的善意和效率追求填平。

按这条路线，出路是：**克制。守住那些没人管的时间，不要填。**

第三条声音，来自完全不同的方向。

它说前两条争的东西可能都不是关键。一个领域最珍贵的那种能力——不是知识成品，也不是在已有框架内的高效直觉，而是"我曾经在不会的时候，自己学会了"这种身体确信——**在制度化传递的第一步就被筛掉了**，因为制度只传递可以被拆解、描述、评估的东西。而它一旦被对象化，被写成案例、做成模型、提炼成原则，它就从活的历程变成了结晶。

所以它给出一个悖论：真正异质的那种记忆无法被接收者现有的框架理解；能被理解的，就证明它其实不异质。它得出的结论是：那种东西只能靠**在场传染**——从一具身体到另一具身体，在共同面对逼迫的现场。

按这条路线，出路是：**得有一个已经生成过的人走进来。**

三条声音两两冲突，而且冲突得很硬。

第一条与第二条在同一个动作上给出相反的处方。第一条要求教师**识别**——识别认知势能是这门专业的核心；第二条明说那一下的降临**不取决于教师的识别**。若第一条对，好教师应当能提高那类瞬间的发生率；若第二条对，他提高的只是学生在被设计的困难内部的表现。

第一条与第三条在制度的位置上撞车。第一条把"不可退出"安放在制度壳体上——学历授权、评价的社会效力、身体在场的信任；第三条说制度恰恰是在系统性地消除逼迫处境，壳体越硬，可传递清单越窄，被挤掉的正好是那样东西。

第二条与第三条在"空着的那段时间"上撞车。第二条说守住它就够了，那一下会在里面偶然爆发；第三条说守着一段空时间什么也不会发生，还得有一个带着对口经历的人走进来——而且必须对口，不对口的闯入会被本行的常识轻轻弹开。

三对全冲突。但它们冲突的方式很奇怪：三条路线都在争同一件事该由谁安排、安不安排得了，而没有一条问过——那个人在事情发生的时候，站在哪儿。

三条路线共享一个预设：

学习者必须站在困境里。

第一条要把他放进去（设计），第二条要让他自己掉进去（不填），第三条要让别人把他撞进去（闯入）。"进去"这件事，三方都没有质疑过。

而三间屋子里那个一直在旁边看着的人，从来没有被算进去。

三·先把"那一下"说清楚是什么

在往下走之前，得把大家都在追的那样东西说准一点，否则后面全是模糊的赞美。

它不是"学会了一个知识"。知识可以被讲、被查、被背，它不需要任何人在场。

它也不是"在某个框架里做得很好"。一个棋手扫一眼残局就看出三步杀，一个病理医生一眼认出那片切片——这些是极高水平的东西，但它们是在**已经给定的框架内部**，靠大量重复把感知练成了自动。练它需要时间和反馈，不需要那一下。

那一下指的是另一件事：**在没有现成答案、也没有人能替你确认对错的时候，你自己划了一条线，并且认了。**

它有三个特征，缺一个就不是它：

第一，没有外面的仲裁。不是"我做了一个选择然后老师说对了"。是在那个当口，没有任何权威、任何标准答案、任何可以查的东西能告诉你这条线该划在哪。

第二，不可撤回。你划下去了。你不能说"我先这样，回头再改"。有些场合的不可撤回是后果性的（病人会因此走上另一条路），有些是社会性的（你当着一屋子人说了，收不回来）。后面第十一节会说明这两种不可撤回哪一种是有必要的。

第三，你自己认账。出了事是你的。这一条与第二条不是同一件事：一件事可以不可撤回，但责任被别人接走了——那就不算。

三个特征凑齐，它才是那一下。为了行文方便，下面就叫它**裁断**。

现在可以把问题重新问一遍：**一个人身上"敢裁"这件事，是怎么被点着的？**

三条路线的共同答案是：让他自己去裁一次。设计一个场合让他裁，或者不去填平那个逼他裁的空当，或者让人把他撞到必须裁的位置上。

本文的答案不同。

四·目击位

回到第二间屋子。

模拟法庭那一夜，说出"有没有可能我们从头到尾都站错了战场"的，是一个学生。那一句是一次裁断——没有仲裁，说出口就收不回来（一屋子人听见了，而且明天就要上场），而且如果这个转向是错的，明天输的是他们，说这话的人要担着。

但那间屋子里还有另外四个人。

他们没有裁，他们看见了一次裁。

这四个人在那一夜得到的东西，和说话的那个人得到的不一样，但它未必更少。他们看见的是：**这件事是可以做的**。不是"这件事是应该做的"（这句话老师说过很多遍），而是"刚才那个和我坐在同一张桌子上、和我一样什么都不知道的人，真的做了，而且没有等任何人批准"。

本文把这四个人在那一刻所占的位置，叫作**目击位**。

目击位：一个人在他人做出裁断的现场，既不承担那次裁断的后果，也不被要求做出裁断，但完整地看见了它是怎么被做出来的——包括做的人当时并不确定这一点。

这个位置有几个性质，都与直觉相反。

第一，它比裁断位更容易被点着。

站在裁断位上的人，那一刻整个人是紧的。他要处理的事情太多了：怎么办、会不会错、别人怎么看、时间来不及了。他事后能记住的往往是压力和结果，而不是那个动作本身的结构。

而在目击位上的人是松的。他没有事情要处理，所以他能看见全部：那个人犹豫了多久、他在什么地方停住、他凭什么最后倒向了那一边、他说完之后是什么表情。**目击位是唯一一个能把裁断当成一个动作来看的位置**，因为只有不在其中的人才看得见形状。

第二，它是免费的，所以可以大量供给。

一间屋子里只能有一个人做出那次裁断，但可以有五个人看见。这一条的后果比它听起来大得多——它意味着这件事在成本结构上和前两条路线完全不同。设计困难要一对一地识别，守护空当要靠运气，而目击位可以一次坐进去很多人。

第三，也是最要紧的一条：它对被目击的那次裁断有一个苛刻的要求——那次裁断必须是真的。

一次排练过的、答案已经在手里的、事后有人兜底的裁断，坐在旁边看见的人什么也接不到。他看见的是一个流程演示。而恰恰是这一点，把目击位和教育学里已经存在的那一整套东西分开了。这是下一节的事。

五·它和"专家示范"不是一回事

有一件事必须马上处理，否则这篇文章会被读成一个已经存在了四十年的老主意。

教育学里有一支非常成熟的做法，叫认知学徒制（Collins, Brown & Newman, 1989），它的第一步就叫**示范**：专家把平常看不见的思考过程外化出来，出声地想，把每一步为什么这么选说给学习者听。这套做法后来演化成课堂上的"出声思考"，从中小学到临床带教都在用。

从外面看，示范和目击几乎一模一样：都是一个人在旁边看着另一个人做判断。

分离线只有一条，但它很硬：**示范要求那次判断是被准备过的，目击要求它没有。**

这不是我的推断，这是那套做法自己写在操作手册里的。关于示范的指导文献里反复强调：有效的示范需要计划和准备；示范最常见的失败是老师讲得太快、跳步骤、让学习者跟不上。也就是说，**示范这件事的质量标准是清晰度**——把一条已经走通的路径，尽可能无损地展示出来。

一条已经走通的路径，按定义，是走完了才知道是这条。示范者在开口之前就知道自己会走到哪里。

而目击要的恰恰是那个**还没走通的时候**。看见的人要看见的不是"专家怎么想问题"，是"一个不知道答案的人怎么下注"。

这两件事在教学录像上是可以分辨的。示范的录像里没有真正的停顿——所有的犹豫都是表演出来的教学犹豫（"嗯……我们来想想看"），因为讲的人心里有底。真的临场截断有一种不一样的停顿：说话的人在那几秒里是空的，他确实不知道，然后他还是说了。

有经验的学生分得出这两种停顿，而且他们分得比老师以为的准。

所以本文给示范这条成熟做法留出的位置是：它是好东西，它教清晰度，它在传递可传递的那部分上非常有效。它只是不点火。而现在的问题恰恰是，几乎所有的教学改进都在把示范做得更清晰——把每一步拆得更细，把思考过程录成视频，让学生反复看。这个方向没有错，但它系统性地把最后一点未排练的东西也挤掉了。

清晰度是示范的质量标准，也是它的天花板。

六·它也不是"看见别人被奖励"

第二位必须请进来的，是观察学习（Bandura, 1977）。

这一支说的是：人不必亲自受到奖惩才能学会一个行为，他看见别人做了某事并得到了某种结果，就会调整自己做这件事的倾向。这被称作替代性强化。

它与本文的距离，在一个很具体的地方：**在观察学习的经典范式里，被观察的对象总是一个已经做对了的人**，或者至少，他做的事的后果在观察者眼里是清楚的——他被奖励了，或者他被惩罚了。观察者从中提取的是"这样做有好处"或"这样做有坏处"。

而目击位上的人看见的那一次截断，**结果通常在当时是不知道的**。模拟法庭那一夜，没有人知道换战场是不是对的——第二天才知道，而且就算第二天赢了，也不能证明是因为这一句。

所以目击位提取的东西不是"这样做有好处"，是另一句：**"原来在没有把握的时候，是可以下手的。"**

这条分离线可以被检验，而且检验方式很便宜：如果观察学习那一支是对的，那么让学生看见的那次截断**后来被证明是对的**，效果应当显著强于"后来被证明是错的"。如果本文是对的，两者的差别应当小得多——因为起作用的是那个动作的结构，不是它的结果。甚至可以设想一种反直觉的情形：一次**后来被证明错了、而当事人认了账的截断**，效果不低于一次正确的截断。

第十八节会把这条写成正式的证伪条件。

七·它也不是"自己得有切身利益"

第三位邻居来自一个完全不同的方向。

有一个流传很广的主张（Taleb, 2018）说：真知识只在你自己承担后果的时候才长出来。做决定的人必须承受决定的结果，否则他学不到东西，而且系统会因此变得脆弱。用他的例子说：外科医生每次上台都清楚风险落在自己身上，所以他极其谨慎；而一个不承担后果的人，做多离谱的决定都不会疼。

这条主张的力量很大，本文完全接受它关于**裁断者**那一侧的论述。

但它有一个明确的边界：**它不预测旁观者会发生什么。** 在它的框架里，没有承担后果的人，什么也学不到——他不在游戏里。按这条主张，模拟法庭那一夜的另外四个人应该几乎一无所获，因为赌的不是他们。

本文说的正相反：他们得到的东西不小，而且是别的方式给不了的。

这两个预测是可以分开测的。找两组人：甲组每人自己独立做一次无兜底的裁断；乙组每人在旁边完整看见一次别人的无兜底裁断。然后测他们在后续一个新的、无兜底情境里主动做出独立裁断的比例。

按切身利益那条，甲组应当显著优于乙组，而且乙组接近于零。按本文，乙组应当显著高于零，且在**某些结局上**——尤其是“敢在没把握时开口”这一项上——可能不劣于甲组。

我预期的实际结果，是一个中间态：甲组在“承担的能力”上更强，乙组在“敢于开始”上不劣。而这个中间态本身就说明两者不是同一回事。

八·一条从外面来的、迫使本文让步的约束

到这里为止，本文一直在推开邻居。这一节做相反的事：接受一条来自别处的、削掉本文一块的东西。

学徒制研究里有一个观察（Lave & Wenger, 1991），它在本文的方向上是相当不利的。

那本书论证学习是通过**正当的边缘参与**发生的：新来的人先在实践的边缘做一些真实但要紧程度较低的事，慢慢往中心移动。请注意“要紧程度较低”这个限定——它明确写着，边缘参与的**利害更小**。也就是说，那套理论的机制是：**先把风险降下来，让人能进来。**

这和本文的方向正好相反。本文说起作用的是看见一次**没有被降低风险**的裁断。

更麻烦的是同一本书里的另一个观察：在裁缝学徒的研究里，作者说学徒真正的学习通道往往不是他自己的师傅——**师傅太远、太受尊敬**，学徒不敢在他面前笨拙地尝试新东西；组织起学习机会的，是学徒与其他学徒、以及与别的师傅的关系。

这一条直接打在本文的软处。它意味着：**看见权威裁一次，未必点火，甚至可能反向。**

一个学生看见一位他极其尊敬的教授在没有把握的时候当众下了注，他可能提取到的不是“原来可以下手”，而是“那是他，他有三十年功力，我不行”。目击不但没点着他，反而把那件事推得更远了——它成了一个证明“这需要多高的段位”的证据。

这条约束我接受，而且它改变了本文的命题。 不能笼统地说“目击一次裁断”就有用。裁断者是谁，是一个必须进入命题的变量。这就是下一节那张表的第二根轴。

我没有办法把这条约束消化成“其实我早就包含了它”。它是外面的东西撞进来的，它让我的命题变窄了。变窄之后的命题比原来那个可信。

九·第二条外来的约束：后果可以是假的，被看见不能是假的

还有一处，来自训练领域。

飞行模拟舱的全部设计目的，就是**把不可撤回性拿掉**：在模拟舱里可以撞机，撞完了重来。按本文第三节那三个特征，模拟舱里发生的事一个也不满足——有仲裁（教员知道正确处置）、可撤回、不用认账。

按本文的逻辑，模拟舱应当什么也长不出来。

可事实上，它长出了很多东西，包括相当高水平的临场判断力。这是一个硬事实，我不能绕过去。

去看模拟舱里到底还剩下什么，会看到一样东西没有被拿掉：**被看见**。

模拟舱里坐着教员，坐着同机组，事后要做讲评，讲评是要留下的。你在那三十秒里的犹豫、你叫不叫复飞、你有没有把手从操纵杆上拿开——这些全被看见了，而且收不回来。飞机的后果是假的，**你的那一下被别人看见了是真的**。

所以第二条约束是：

"不可撤回"不必是后果层面的。它至少有两种：后果不可撤回（病人、案子、飞机），和被目击不可撤回（一屋子人看见你在没把握的时候倒向了那一边）。起作用的是后者，前者只是后者最强的一种形式。

这条约束同样让本文变窄了——我原本以为必须有真后果。它同时也让本文变得更有用：因为**被目击的不可撤回性是可以被便宜地制造的**，而真后果不行。第十六节的做法，全部建在这一条上。

十·一张表：谁在裁，那一下可不可撤回

有了上面两条约束，一维的分辨（有没有目击）已经不够。需要两根轴。

第一根轴：裁断者是谁。 权威（教师、师傅、主刀、带队的人）／同侪（和我处境相当、我知道他也不知道答案的人）。

第二根轴：那一下可不可撤回。 可撤回（有兜底、事后有整合、可以改、说错了不算数）／不可撤回（后果落地，或者至少：一屋子人看见了，收不回来）。

	可撤回（有兜底）	不可撤回（后果或目光落地）
权威在裁	① 示范 备好的出声思考、教学录像、标准案例讲解。 清晰度最高，评价最好，最容易规模化 。它教得会"怎么想"，教不会"敢想"。这一格是当前所有教学改进的默认目的地。	② 临场 带教老师遇到一个他没备过的问题，当场下注并说"我可能错了，但我按这个走"。 点火强度最高的一格，也是风险最高的一格 ——看的人可能提取到"原来可以"，也可能提取到"那是他，我不行"。
同侪在裁	③ 陪练 小组讨论、同伴互评、模拟对练。安全、频次高、心理压力小。 但双方都知道这是练习 ，所以它同样不点火。	④ 同席 模拟法庭那一夜的第五个人。 点火概率最高、代价最低的一格 ——因为看的人无法用"他段位高"来解释掉刚才发生的事。

怎么读数。 两个问题，看完一堂课、一次查房、一次评审就能问。

第一问：刚才那次判断，做的人事后要不要为它负责？ 如果他说完之后紧接着有一个"当然，这只是我的一个想法，大家可以再讨论"——那是可撤回的（第一列）。这句退路不是礼貌，它是兜底，而且它把那一下的目击价值抽掉了一大半。

第二问：我当时是被教的，还是在旁边的？ 如果那次判断是**为了给我看而做的**，它多半在第一行第一格。如果它是**因为事情本身要求现在必须有个说法而做的**，我只是恰好在场——那才是目击。

一个更快的粗筛：回想过去一年里，你看见过几次某个人在**你也不知道答案**的情况下当众把话说死并且认了账？如果一次也想不起来，那么你所在的地方，四格里只有第一格和第三格是活的。

最容易出错的是把②读成①。一个高明的老师可以把临场演得很像示范（他会把那次真的犹豫包装成教学设计），也可以把示范演得很像临场（他会假装刚刚想到）。前者是谦虚，后者是表演。判别只有一条：**事后他改不改口。**真的临场裁断，后来被证明错了的时候，做的人要当众认；表演出来的临场，后来总能被解释成“我当时就是想让你们思考”。

十一·为什么第一格会不断吃掉另外三格

四格不是均匀分布的。在任何一个把事情做认真的机构里，第一格都会稳定地扩张，另外三格稳定地收缩。这不是谁的失误，它有三条各自都很有道理的推力。

第一条推力：只有第一格能被交代。

一次备好的示范可以被写进教案、录成视频、纳入评估、拿去评优。它有产出物，有质量标准（清不清楚），可以复制给下一届。

而第二格和第四格没有产出物。“昨晚老张在会上说了一句他自己也没把握的话，大家愣了三秒”——这件事没有任何一栏可以填。它不会出现在任何一份工作总结里。**凡是不能被交代的東西，在需要交代的地方一律输。**

第二条推力：第一格没有风险，另外两格有真风险。

第二格要求一个带教的人在学生面前暴露他不知道。这在今天的评价结构里是纯亏的：如果他猜对了，没人记得；如果他猜错了，那是一次可以被投诉、被写进评教、被截图的失误。一个理性的带教者，按这张账算下来，应当尽可能少做第二格的事。

第四格更麻烦，因为它需要的不是某个人的勇气，而是一段**没有被安排的时间**——那种“我们现在没有办法了”的时间。而一个负责任的机构会本能地消除这种时间：赛前多加两次指导，把方案提前定下来，让每个人都不至于在最后一晚坐在那里发慌。

第三条推力：善意。

这一条最难对付。第一格是老师能给学生的最好的东西之一——它省时间、少走弯路、把复杂的东西讲清楚。一个真心为学生好的人，会自然地朝这个方向使劲。他把每一次可能的临场都提前备好，把每一次可能的“没办法了”都提前化解掉。

他做得越好，那间屋子里剩下的可目击的裁断就越少。

第四条推力：目击位在任何一张名单上都不存在。

这一条是前三条的地基。所有的记录格式——出勤表、参与者名单、贡献者列表、项目复盘、评价表——记的都是**做了事的人**。谁主讲、谁负责、谁执行、谁签字。

而在旁边看着的那些人，在所有这些格式里的身份是“其他参会人员”，或者根本不出现。

这个格式上的缺席有一个非常实际的后果：**目击位不能被安排，因为它不能被写进任何一份计划。**你没法在一份教学方案里写“本环节的的目的是让另外四个人看见”。评估的人会问：那这四个人做了什么？回答“他们看着”在任何一张表上都是零。

于是即使有人明白这件事的价值，他也无法为它申请时间、申请人、申请预算。它只能作为别的事情的副产品偶然发生——而一个只能作为副产品存在的东西，会随着主产品的效率提升被一点点挤没：**会开得越短，看着的人越少；判断做得越集中，在场的人越少；沟通做得越异步，那几秒的空白根本不会被任何人看见。**

远程与异步协作在这里值得单独提一句。它对第一格几乎没有损害——文档、录像、写好的说明，异步反而做得更好。它对第二、四格的损害却是结构性的：**一个在文档里写下的判断，永远是被修改过的。**你看不见他写下来又删掉的那一版，看不见他在发出去之前停的那两分钟，也看不见他发出去之后半小时又回来补了一句。异步协作的全部效率，来自它允许每个人只展示成品。

三条推力方向一致，而且都不需要任何人心存恶意。这就是为什么“没有人裁给我看”这件事，是一个不会被任何人发现的缺失——因为它不是某件事出了错，它是**某件事再也没有发生过**，而没有发生的事不会出现在任何一张表上。

十二·换五个场合，看同一件事

一个说法只在一个领域成立，多半只是那个领域的一条经验。以下五处形状相同，代价各异。

病房。一次查房里，主治面对一个不典型的病人，各项检查都不指向任何一个明确的东西。他可以说“我们再查一轮”，也可以说“我倾向于是A，先按A处理，四十八小时不好我们改”。

后一句是一次裁断：没有仲裁（指南在这个交界处不说话），不可撤回（药已经下了），他认账。

站在旁边的三个规培生，在那一刻收到的东西，和听十遍“临床要靠综合判断”完全不是一回事。而现在的問題在于：**责任压力正在让第二句话越来越难说出口。**说“再查一轮”永远不会被追责，说“我倾向于A”如果错了就要写检查。于是查房越来越多地变成第一格——主治把已经明确的病例拿出来讲得很清楚，把不明确的那些留到办公室里自己决定。

学生看见的全是已经有答案的病。他们毕业后第一次独立值夜班时，面对的全是没有答案的病。

代码评审。一个团队里，两种评审是完全不同的东西。一种是资深的人指出十七处可以改进的地方——第一格，清晰、有用、可归档。另一种是：两个方案都说得通，谁也证明不了谁更好，最后有人说“我们走B，如果三个月后发现错了，算我的”。

第二种在评审记录里往往只留下一行。但一个团队里有没有人这么说过话，决定了新人敢不敢在两年后自己做同样的事。

军事史。有一类被反复研究的决策，它的特征不是“选项分析得更好”，而是在**没有足够信息的时候先动，把对方的反应当作唯一可靠的原材料**。这类决策的教学价值，通常被总结成方法（怎么做侦察、怎么保持机动）。

但真正传下去的东西，几乎全部是通过**在场者的记述**传的——某某在那个夜里说了什么、当时谁也不同意、他还是那么定了。方法可以写进教材，那一下只能被目击，或者被目击者转述。这也解释了一个常见现象：军事教育里回忆录的分量，比它的“史料价值”应该给的分量高得多。

戏剧与即兴。即兴表演的全部训练，是把“没有剧本”这件事做成常态。而它的教学方式几乎百分之百在第四格：不是老师示范一段完美的即兴，是让一群人上台，看着彼此在没有台词的时候接住或接不住。

有意思的是，即兴训练里有一条明确的纪律：**上台的人不许事后解释自己刚才想干什么。**从本文的角度看，这条纪律在做的事情正是维护不可撤回性——解释就是兜底，兜底就把那一下从第四格拉回第三格。

家里。一个孩子看见父母在一件他们自己也没有把握的事情上做了决定，并且承认“我不确定这样对不对，但我们先这么办”——这一下的分量，比一千句“你要有自己的判断”大。

而绝大多数家庭里，孩子看见的父母决定，要么是已经想好了的（第一格），要么是永远不下结论的（第一格的另一种形态：把决定推迟到有确定答案为止）。这两种加起来占了绝大部分，于是一个孩子可能长到十八岁，一次也没有目击过一次真正的裁断。

学术评审。一份稿子的评审意见里，最有分量的往往不是“第三节论证不足”这类可以核对的条目，而是这样一句：“**我不确定这条判断对不对，但如果它成立，这个领域有一批工作要重写。我倾向于让它发表。**”

这句话是一次裁断：没有仲裁（同行之间没有更高的法庭），不可撤回（评审记录在，日后可查），他认账（如果这篇后来被证明是垃圾，签这句话的人要被记住）。

而学术评审制度这些年的全部改进方向，是把这句话变得越来越难说出口——评审要有条目、要有依据、要有可核对的理由、要能应对申诉。这些改进每一条都对，合起来的效果是：**评审意见越来越像第一格**。于是一个青年学者可能读过两百份评审意见，一次也没有见过一个人在没有把握的时候替一篇稿子下注。

厨房与木工。手艺行当里有一件事很有意思：真正的传授几乎从来不发生在师傅示范的时候。师傅示范的动作是他做过一万遍的，那属于第一格——清晰、标准、可模仿。

学徒记住的是另一些时刻：一块料开出来跟预想的不一樣，师傅站在那儿看了一会儿，然后改了方案；一锅东西火候过了，师傅当场决定不倒掉而是改做另一道。这些时刻的共同点是**师傅也没做过**，而且**做完了就没法回头**。

行当里有一句流传很广的话，说手艺是“偷”来的，不是教来的。这句话通常被理解成师傅藏私。按本文的读法，它说的可能是另一件事：**能教的那部分本来就在第一格，而“偷”到的那部分只能来自目击——尤其是目击师傅遇到麻烦的那些时刻**。所以“偷师”的真实含义可能是：待得足够久，久到能看见他出岔子。

一处反过来加约束的：竞技体育的青训。这里的证据对本文不利，值得写下来。青训体系里大量使用的是第三格——大量的、低风险的、可重复的对抗练习。而它确实产出了极高水平的临场判断。

这提示：**在结构稳定、规则明确的领域里，第三格可能就够了**。因为那类领域里的“临场”是有限集合，反复对练可以覆盖。本文所说的那一下，主要在**规则本身不明确、没有正确答案可言**的领域里才成为瓶颈。这一条把本文的适用范围又削掉了一块。

十三·三条路线各自为什么到不了这里

这一节回答一个不能回避的问题：如果这件事这么明显，为什么前面那三条成熟的路线都没有说到它？

第一条路线到不了，因为它的全部注意力在学习者身上。

它问的是：这个学生此刻处在什么认知状态？给他答案会不会跳过一个节点？他能不能承受这次“不给”？——这些问题都很好，而且它对补偿性条件的警觉是三条路线里最负责任的。

但它的视线始终朝着学生。**教师在它的框架里是一个决策者与设计者，不是一个可被观看的对象**。教师本人此刻在不在裁、他有没有当着学生的面暴露过一次没有把握——这些在它的变量表上没有位置。它的教师是一台施加装置，不是一个人。

第二条路线到不了，因为它把教育者的动作压成了一个：撤出。

它极其正确地指出，设计困难的骨子里是全能自恋，所以它要求教育者克制、沉默、不填。这一步走得很远，也很难。

但"撤出"和"在场"在它那里被处理成了同一件事的两端——你要么介入，要么不介入。它没有第三个动作可用。而目击位要求的恰恰是一个既不是介入也不是撤出的动作：**在场，并且做自己的事，让人看见。**

一个沉默地守在旁边、什么也不做的老师，在第四格里什么也没提供——他只提供了空场。而空场是不产生裁断的，这正是第三条路线说对了的地方。

第三条路线到不了，因为它把"传递"这个问题问死了。

它论证得很硬：那种东西一旦被对象化就死了；真正异质的记忆无法被接收者现有的框架理解；能被理解的不异质。由此它得出结论——只能靠在场感染，从一具身体到另一具身体。

"感染"这个词是它停下来的地方。它知道有东西过去了，但它没有说过去的是什么、以什么形式、经由哪个通道。它把这一步交给了一个隐喻。

而本文说：**过去的东西是一个动作的形状，通道是目击，条件写在那张四格表里。**不是"感染"，是看见——看见一个和你处境可比的人，在没有答案的时候，把话说死并且认了。这件事没有神秘之处，它可以被安排（第十四节），也可以被测（第十六节）。

三条路线各自都比本文更成熟。本文剩下的只有一句：

那件被三方争夺的东西，多数时候不是在承受它的人身上第一次被点着的，而是在旁边看着的人身上。

十四·目击那一刻，到底有什么过去了

前面几节一直在说"点着了"，这是一个比喻。这一节把它拆开：坐在目击位上的人，具体收到了几样东西。

拆下来是三样，它们互相独立——可以只收到一样，也可以三样都收到。区分它们有用，因为三样东西各自需要不同的条件，而现在的教学结构对三样的破坏程度不一样。

第一样：许可。

这是最基本、也最容易被低估的一样。它的内容只有一句话：**这件事是可以做的。**

请注意这句话与"这件事是应该做的"之间的距离。后者是一条规范，学生每天都在听——要有独立思考、要敢于质疑、要形成自己的判断。这些话没有一句是错的，而且它们通常由很有分量的人说出来。

但它们改变不了一件事：在一个人真正站到那个位置上的时候，他脑子里冒出来的不是"我应该"，是"这样做合适吗？会不会显得我很自大？我凭什么？"

这不是他不相信那条规范。是那条规范从来没有被兑现给他看过。**一条从来没有人在他面前执行过的规范，在关键时刻的效力接近于零。**

而目击一次，给的就是那个兑现。看见的人不需要理解那次裁断的内容，甚至不需要同意它。他只需要看见：一个人在没有把握的时候把话说死了，屋子没有塌，其他人没有笑他，事情往下走了。

许可这一样东西的传递效率高得惊人——它一次就够，而且可以隔很多年才发挥作用。很多人能说出自己第一次"敢"的时候脑子里闪过的是谁。

第二样：形状。

比许可细一层。它是那个动作的具体结构：从哪里开始、在哪里卡住、卡住的时候手往哪儿伸、凭什么最后倒向了那一边。

这只有有在目击位上才拿得到，理由在第四节说过：站在裁断位上的人自己是紧的，他看不见自己的动作。一个动作的形状，只对不做那个动作的人显形。

这一点有一个不太舒服的推论：一个人从来没有目击过裁断，却被要求自己去做，他很可能会裁，但裁得很难看——他没有见过这个动作长什么样，只能自己发明一个。他容易把"敢裁"误解成"态度坚决"，把"认账"误解成"事后不解释"，把"没有把握"误解成"不用讲理由"。

这解释了一个常见的现象：那些在没有师承的环境里自己摸出来的判断者，往往有效但很硬——他们的裁断带着一种不必要的强度，因为他们不知道这个动作也可以做得温和。

第三样：代价的可见性。

这最少被提到，可能是最要紧的。

看见一次真的裁断，同时会看见它的价钱：那个人在那几秒里的不适、他说出口之后短暂的沉默、他后来为这件事花掉的时间、如果错了他怎么面对。

这些东西在第一格里是全部缺席的。备好的示范不但把不确定拿掉了，也把代价拿掉了——它呈现的是一个没有成本的判断。

而一个只见过无成本判断的人，在自己第一次付出成本的时候会误判：他会以为自己出了问题。那种不适、那种说完之后想收回来的冲动、那种半夜想起来还在翻的感觉——他会把它们当成"我不适合做判断"的证据，而不是当成这件事本来的价钱。

所以代价的可见性，实际上是一份免疫：它让人在第一次疼的时候，知道这是正常的。

三样东西的条件不同。许可最便宜，一次就够，甚至可以经由转述（"我听说他当年……"）传递。形状要求完整目击，转述基本无效——转述会把过程压成结论。代价的可见性最贵，它要求目击者在场的时间足够长，长到能看见后续：那次裁断后来怎么了，那个人怎么处理的。

而现在的教学结构，对三样的破坏程度恰好是倒过来的。许可还偶尔能得到（总有人会当众下一次注）；形状已经很稀缺（大部分判断在办公室里、在私下里、在文档里完成）；代价的可见性几乎完全消失——因为一个组织越成熟，它越会把判断的后续处理封闭起来，只把结论公布出来。

十五·为什么这件事在今天才成为瓶颈

一个说法如果不能解释"什么是现在"，它多半只是一个永恒的道理，而永恒的道理没有信息量。

三条路线各自都给了一个"什么是现在"的答案，而且都对：因为答案的获取成本降到了近乎为零，所以自己摸索的那段时间被挤掉了；因为可代偿的东西越来越多，所以不可代偿的那一下越来越难自然发生；因为制度化程度越来越深，所以可传递清单越来越窄。

本文要加的是第四个答案，它与前三个不冲突，但位置不同：

今天真正过剩的，是第一格。

把四格摆开看这些年的变化，会看到一个不对称的膨胀。

第一格（权威×可撤回的示范）正在经历人类历史上最剧烈的一次供给爆炸。一个人现在可以在任何时刻，就任何问题，得到一份条理清晰、考虑周全、把推理过程完整外化出来的判断演示。它不但随叫随到，而且比大多数真实的老师做得更清晰——它不会讲得太快，不会跳步骤，不会假设你已经懂了某个前提，你听不懂可以让它换一种说法再讲一遍。

按第五节的标准，这是**示范这件事被做到了极致**。它把"清晰度"这个质量标准推到了从前不可想象的水平。

而它在原理上不可能提供第二、四格的任何一样东西。

不是因为它不够聪明。是因为那两格要的三样东西——许可、形状、代价——它一样也给不出：

许可给不出，因为它没有可以被下注的东西。一个不会因为判断错误而失去任何东西的说话者，他的"我倾向于 A"不是一次裁断，是一个输出。看的人拿不到"这件事是可以做的"，因为它做这件事本来就没有代价。

形状给不出，因为它没有那几秒的空白。它可以生成"让我想一想"这样的字，但那不是停顿，那是关于停顿的描述。第五节说学生分得出两种停顿——这一条在这里变得更要紧了。

代价给不出，这是最彻底的一条。它不会在半夜里翻这件事，不会因为三个月前的一个判断而调整自己后来的做法，也不会在被证明错了的时候有任何东西发生变化。它可以说"我错了"，说得比人还快、还得体——但那句话没有价钱。

所以今天的处境不是"信息太多"，也不是"帮助太多"。是四格里那个本来就最不点火的一格，被无限地供给了；而另外三格的供给条件——真实的不确定、真实的目光、真实的后续——不但没有增加，还因为**责任和效率追求在同时收缩**。

这个诊断有一个不太顺耳的推论。

现在关于教育的讨论有一个很大的共识：既然答案唾手可得，教育就该转向那些答案给不了的东西——批判性思维、创造力、元认知、提问的能力。这个转向的方向是对的。

但它的**执行方式**几乎全部落在第一格里：把"怎样批判性思考"讲清楚，把"好问题长什么样"示范出来，把"元认知策略"拆成步骤教给学生。用**第一格的方法去教那些只有第二、四格能给的东西**。

这不是虚伪，也不是水平不够。这是因为第一格是唯一能被设计、被评估、被推广的一格，而一个必须向外交代的系统只能做能被交代的事。第十一节那三条推力，在这里第二次起作用。

于是会出现一种很奇怪的局面：一个学生可以在关于独立判断的课程上拿到很高的分数，而从来没有目击过一次独立判断。

十六·能做什么：三件事，与它们各自会怎么失败

第九节那条约束——被目击的不可撤回性可以被便宜地制造——使得下面这三件事是可做的。三件都有人真做过，也都有真实的失败模式。

第一件：把"我不知道"改成"我倾向于，理由是，我可能错。"

这是成本最低的一件。它不要求任何制度改动，只要求一个人在他确实没有把握的时候，不说"这个问题很复杂，大家可以再想想"，而是当众下一个注，说清理由，并明确写下这个注可能是错的。

关键不在"承认不知道"——承认不知道是安全的，而且已经被广泛提倡。关键在**承认不知道之后仍然给出一个说死的判断**。前者是谦虚，后者是裁断。看的人分得出。

它会怎么失败。最常见的失败是变成一种语气。有人学会了"我倾向于……当然我可能错"这个句式，然后在他其实很有把握的时候也这么说。这会在一两个月内被听的人识破，识破之后代价很大——因为他们会开始怀疑此前所有的那些。第二种失败是说了但不认账：三个月后证明错了，他说"我当时就说了我可能错"。**"我可能错"这句话如果被用来免责，它就从裁断变成了兜底，方向完全反过来。**

第二件：不要把"没办法了"的时间提前化解掉。

第十一节说过，一个负责任的机构会本能地消除那种时间。这件事的做法就是不消除：赛前少加一次指导，让方案在最后一晚还没定，允许一个团队带着未解决的紧张上场。

请注意这与第二条路线的"守住那段没人管的时间"不是同一件事。守住它只是**留出空场**；这里要的是留出一段**有别人在场的、没有答案的时间**。区别在于人在不在。一个人独自面对空白，与五个人一起面对空白，产出完全不同——后者才有目击位。

它会怎么失败。 失败模式很清楚：如果这段时间里没有人敢裁，它就只是一段集体焦虑，而且会强化"这种时候什么也做不了"这个印象，比不留还糟。所以这件事不能单独做，它必须和第一件配对——**得有人准备好在那段时间里第一个开口。**

第三件：把同侪的那一格保住。

按第八节那条约束，权威在裁不一定点火，同侪在裁点火率更高。而现在的教学结构里，同侪的裁断几乎全在第三格（安全的、可撤回的练习）。

把它拉到第四格的办法，通常只需要一个很小的改动：**让某一次同伴之间的判断变得收不回来。** 比如把小组讨论的结论要求当场写下来、署名、贴出来，而不是"我们组大概觉得"。写下来署名不是为了追责，是为了让那一下不可撤回。

它会怎么失败。 如果这个改动被接到评分上，它立刻退回第一格——学生会开始猜老师想要什么，然后写出一个安全的答案。**这一条与评分不兼容，是它最难落地的地方。** 唯一的办法是明确宣布这一栏不计分，而这在多数评价体系里等于宣布它不重要。这是一个我没有解决的两难。

第四件：把后续公开。

第十四节说，三样东西里最贵的是代价的可见性，它要求目击者能看见后续。而组织的默认做法正相反：判断的后续处理是封闭的，只有结论会被公布。

这件事的做法是把后续打开一条缝。不是复盘会——复盘会是第一格，它讲的是"我们从中学到了什么"，那是已经被整理过的东西。要打开的是更粗糙的一层：**那个当初下注的人，后来是怎么处理的。**

具体一点：一个当初说"我倾向于 A"的人，三个月后应当在同一群人面前说一句"那次我错了，我现在会这么做"，或者"那次是对的，但对的理由和我当时想的不一样"。第二句比第一句更值钱，也更少被说出口。

它会怎么失败。 两种。一种是被做成制度：一旦"回头认账"成为一项要求，它立刻退化成一种表演性的自我批评，而所有人都听得出来。另一种更隐蔽：**只有错的那些被回头讲，对的那些不讲。** 这会让人形成一个错误印象——当众下注的人多半会错。而真实情况是，一次好的临场裁断和一次糟糕的临场裁断，在做出来的那一刻长得一模一样；**只讲错的那些，等于在教人别下注。**

十七·这条判断不适用的地方

一个哪儿都能用的说法，通常什么也没说。以下几处，本文明确不主张。

第一，规则明确、正确答案存在的场合。

安检、用药换算、器械清点、起飞检查单。这些地方要的不是敢裁，是照做。在这些地方演示"我倾向于，理由是"，是事故的来源。第十二节里青训那一条已经说明：在结构稳定的领域，第三格的大量对练可能就够了。

第二，权力落差极大的场合。

第八节那条约束在权力差越大的地方越强。一个极受敬畏的人当众下注，下面的人提取到的更可能是"这需要多高的段位"。所以在等级森严的组织里，本文的做法应当**先从同侪那一格做起**，而不是从领导做起。领导带头"暴露不确定"在这类组织里往往产生反效果：它变成一次表演，而所有人都得配合鼓掌。

第三，不要用它去要求别人。

"你怎么从来不敢当着我们的面下个判断"——这句话把一个自查工具变成了一句指控，而且是一句无法被反驳的指控。本文的两问都是问自己的。

第四，它不是"多冒险"的许可证。

裁断的三个特征里有一条是**认账**。一个当众下注、下错了不认、或者用"我早说了我可能错"来免责的人，做的不是裁断，是把风险转嫁给看的人。这种做法比不裁更坏，因为它把第二格的形式和第一格的免责合在了一起。

第五，本文没有处理"看错了"。

目击位上的人看见的，是他从他的位置上理解到的那个动作。他完全可能理解错：把一次鲁莽读成了勇敢，把一次算计读成了坦诚。本文全篇假定目击是准确的，而这个假定没有依据。这是本文的一个空白，不是本文的主张。

十八·怎样才算我说错了

以下五条，任何一条被证实，本文就站不住。

第一条，三臂课堂（最便宜，一个学期能跑完）。

同一门课，三个平行班，同一位教师。甲臂：教师提供备好的出声思考示范（第一格）。乙臂：教师在课堂上遇到未准备的问题时当场下注、说明理由、明确认账（第二格）。丙臂：教师保持第一格，但每周留出一段无答案时间并要求学生小组当场写下署名的判断（第四格）。

主结局不是考试成绩，是"无兜底独立裁断次数"：期末给一个没有标准答案、且明确告知不计分不复议的开放任务，记录学生主动写下一个明确判断（而非"视情况而定""两种都有道理"）的比例。**次结局**：学生对教师"讲得清楚"的评分。

本文预测： $\text{丙} \geq \text{乙} > \text{甲}$ （主结局），而 $\text{甲} > \text{乙} \approx \text{丙}$ （次结局）。也就是预测一次**清晰度与裁断率的背离**。**什么结果算判我错**：若甲臂在主结局上不劣于乙丙，则示范足以点火，本文整篇应当收回。

第二条，结果依赖性（打观察学习）。

把被目击的那次裁断分成两种：后来被证明是对的／后来被证明是错的但当事人当众认了账。**观察学习预测**：正确组显著优于错误组。**本文预测**：两组差距远小于观察学习的预测，且错误-认账组不低于正确组的七成。**什么结果算判我错**：若错误组效应接近于零，则起作用的是结果而非动作结构，"目击位"应当被降级为替代性强化中的一个说法。

第三条，旁观者效应是否为零（打切身利益）。

甲组自己做一次无兜底裁断，乙组只在旁边看一次。测后续新情境中的独立裁断率。**什么结果算判我错**：若乙组与不做任何处理的对照组无差异，则目击不产生任何东西，本文作废。

第四条，权威格的符号（第八节那条约束的正式检验）。

把第二格拆成两半：高权力落差（资深教授对本科新生）与低权力落差（高年级学生对低年级）。 **本文预测：低落差组效应显著为正；高落差组效应可能不显著，甚至为负。** **什么结果算判我错：**若高落差组效应最强，则第八节那条约束不成立，第二根轴应当重设——但注意，这个结果会让本文更强而不是更弱，所以它不是一条真正的证伪，只是一条修正条件。真正的证伪是下一条。

第五条，我预期会部分成立的那一条（诚实标出）。

第九节说被目击的不可撤回性就够了，真后果不是必要的。如果做一个对照——模拟情境下的裁断目击 vs 真实后果下的裁断目击——而两者效应完全等价，那么本文关于"不可撤回"的全部论述都可以被删掉，命题简化为一句更平常的话：**人会模仿他看见的人当众做的事。**那样的话本文的贡献就只剩下那张四格表的一半。

我预期这一条会部分成立——即两者有差别但没有我想象的那么大。把这个预期写在这里，是因为一个只肯给出对自己有利的检验的说法，不值得被当真。

一条写死日期的赌注。

我赌到二〇三一年十二月三十一日之前，不会出现一项已发表的对照研究，能证明：在"无兜底独立裁断次数"这个结局上，**事先备好的专家示范不劣于未经排练的临场裁断。**

如果出现了，本文的承重命题作废——因为一旦排练过的示范也能点火，那么"未排练"这个条件就是多余的，第五节整节以及那张表的第二根轴都可以扔掉。

最后交一个我解决不了的洞。

本文的全部分辨压在"那次裁断是真的还是排练过的"这条线上，而我给不出一个第三方能核验的办法去判定它。

一个足够好的表演者可以把排练过的判断演成临场的——他知道看的人在等什么。而按本文自己的逻辑，这种表演正是最高效的形态：它有临场的点火效果，却没有临场的风险。

我唯一能想到的粗筛是第十节那一条：**看他事后改不改口。**真的裁断错了要认，表演出来的临场总能被解释成教学设计。但这个粗筛需要等三个月，而且一个足够好的表演者也可以把认账演出来。

这个洞我交在这里。它同时意味着：本文提出的做法，有一个内建的、无法被制度堵住的滥用通道。

十九·这篇文章自己在第几格

最后必须交代一件事，否则上面全部内容有一个漏洞。

按它自己的判据，这篇文章落在第一格。

它是备好的。它经过了选材、组织、修改，每一处犹豫都在成稿之前被处理掉了。你读到的每一个"我不确定"，都是我确定了要写下来的。第十八节那条"我预期会部分成立"看起来很坦白，但它也是我算好了才放进去的——一个知道自己会被检验的作者，会主动交出一两处最不致命的破绽。

它还是可撤回的。这篇文章说错了，不会有任何后果落在写它的人身上。没有病人、没有当事人、没有明天早上要上场的比赛。它甚至不需要认账——一份文本可以静静地待在那里，等着被同意或者不同意。

所以按它自己的说法，它是那个最不点火的格子里的一件标准产品：**清晰、可复制、评价良好、教得会"怎么想"，教不会"敢想"。**

这不能靠写得谦虚来解决。能做的只有一件：把这篇文章确实没有做完的部分留在纸上，让你手里拿到的不是一件成品。

三处：

第一，第五节那条“看的人分得出真假停顿”，我没有证据。它是这篇文章的一块承重砖，而它建立在一个我没有测过的断言上。如果学生其实分不出，那么第一格与第二格在效果上就没有差别，本文的整张表塌掉一半。

第二，第十六节第三件事与评分不兼容，我没有解决它。我给的办法（宣布不计分）在多数评价体系里等于宣布它不重要，而一件不重要的事不会有人认真做。这是一个真实的死结，我绕过去了。

第三，本文自己没有做第十八节的任何一条。它是一篇根据别人的文本写成的东西——三份材料，全部是已经被写出来、已经被组织好、已经通过了各自的检验的成品。而按它自己的论证，最要紧的那样东西恰恰不在成品里。**我一次也没有在场。**

所以关于这篇文章，最后能说的只有一句：**它讲的是目击，而它自己是一份转述。**

尾声

回到那三间屋子。

第一间屋子里那位教师做得很好。他识别得准，他给了时限和路径，他没有把学生扔在无处可站的地方。本文对他唯一的补充是：**他自己也可以在某一节课上，遇到一个他没备过的问题的时候，当着他们的面下一次注。**那一次的分量，可能比他那学期所有的教学设计加起来都大，而它不需要任何制度支持，只需要他愿意在那三秒钟里被看见。

第二间屋子里那四个人，多年以后大概不会记得那晚的案子。他们会记得那句“有没有可能，我们从头到尾都站错了战场”，以及说这句话的人当时的表情。**他们记得的不是内容，是那个动作是可以做的。**

第三间屋子里那个“必须有人去过”的事实，一直被解释成“有些技术细节写不进论文”。本文想加的是另一种可能：他们带回来的未必是细节。**他们带回来的，可能只是看见过一次——在那台机器还不知道能不能造出来的时候，有人凭着不足的把握，动了手。**

注 释

本文所依据的三份材料，均为本站学员专栏已发表文本：一篇关于课程功能位移与“有纪律地不提供”的教育学论文；一篇关于法学教育中不可被制度编排的裁断瞬间的论文；一篇关于知识生成能力为何无法被制度性传递的论文。三份材料的原始判断在第二节被完整复述，本文与它们的分歧写在第十三节。三位作者不对本文的推论负责。

第五节关于“示范需要计划与准备”“示范最常见的失败是讲得太快”的表述，转述自认知学徒制传统的教学指导文献，其原始论述见 Collins, Brown & Newman (1989)；本文未逐一核对该传统全部经验研究，**引用前请自行核实**。第八节关于“边缘参与的利害更小”与“师傅太远、学徒主要向其他学徒学”的两处观察，出自 Lave & Wenger (1991) 第四章的讨论，**中文转述为本文所作，引用前请自行核实原文页码**。第九节关于模拟训练的论述基于该领域的通行做法，本文没有引用具体研究。

第十二节的五个场合，除军事史一例外，均为对典型情境的重构，不是对特定真实个案的报告。

参考文献

- Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory**. Prentice-Hall.
- Bjork, R. A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), **Metacognition**. MIT Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), **Knowing, Learning, and Instruction**. Erlbaum.
- Collins, H. M. (1985). **Changing Order: Replication and Induction in Scientific Practice**. Sage.
- Kapur, M. (2008). Productive failure. **Cognition and Instruction**, 26(3), 379–424.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (1966). **The Tacit Dimension**. Routledge & Kegan Paul.
- Taleb, N. N. (2018). **Skin in the Game: Hidden Asymmetries in Daily Life**. Random House.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17(2), 89–100.

字数与版本

正文约两万字。版本 1.0，2026 年 8 月 1 日。

人机分工声明

三份源材料由三位学员各自撰写。源的选取、冲突判定、承重命题、四格辨别表、两条外来约束的接受、五条证伪条件与那条赌注，由 Claude 完成；本文未经三位原作者审阅，文责在本文，不在他们。本文不给自己评分——产出者不为自己的产出打分，分数待独立复核后填入。

The Witness Seat

Why what ignites a person is not the difficulty he is placed in, but the one he watches from beside

Abstract. Two rival lines currently dominate the question of how independent judgement is grown: one holds that difficulty should be designed (principled withholding, difficulty as a tunable variable); the other holds that it cannot be designed, and that educators can only refrain from filling in the cracks. This paper argues both err at the same point: each assumes the learner must **stand inside** the difficulty, and therefore quarrels only over who should arrange it. What actually ignites the capacity to adjudicate for oneself typically occurs not when the learner is placed in difficulty, but when he sits beside someone who, in public and without rehearsal, makes a judgement he might get wrong and would himself have to answer for. The paper names the learner's position at that moment the **witness seat**, and organizes it on two axes — whether the judgement was reversible, and whether the adjudicator was an authority or a peer — into a 2×2

(demonstration / live call / sparring / co-seating). Boundaries are drawn against cognitive apprenticeship's expert modelling (Collins, Brown & Newman, 1989), vicarious reinforcement (Bandura, 1977), legitimate peripheral participation (Lave & Wenger, 1991), skin in the game (Taleb, 2018), desirable difficulties and productive failure. Two external constraints are accepted rather than deflected: one from apprenticeship research (the master is too distant; peers are the channel), one from simulation training (consequences may be simulated, being seen may not). Five falsification conditions and a dated wager close the paper.

Keywords: witness seat; live adjudication; reversibility; co-seating; the clarity trap of demonstration

附：与本栏另外三篇的关系

本栏有三篇与本篇挨得很近，必须说清楚，否则会被读成重复。《把手拿开，他不会自动开始长》给出的是**第三种姿势**：有人在场，但不往里面放东西；《有些本事，是准备不出来的》分开了三种「先」，指出加大准备恰恰挤掉后两种；《传得下去的，都是没做完的》给出的是**空模子**：凝固下来的必须带着一处由接手者亲自补上的缺口。三篇处理的都是**那个空白该怎么留**——留多大、谁来留、留了会不会被填。本篇问的是它们都没有问过的下一句：**那个空白里，到底需要什么**。答案不是更好的空白，是一个人——而且那个人得当着你的面，做一次他自己也可能做错的判断。

这一篇由哪三篇撞成

第一篇要求教师识别学生此刻的认知状态、并据此决定暂停供给；第二篇明说那一下的降临不取决于教师的识别，教育者能做的只有不消除；第三篇说前两条争的东西可能都不是关键——制度在第一步就把生成条件筛掉了，起作用的是一个已经生成过的人走进来。若第一篇对，好教师应当能提高那类瞬间的发生率；若第二篇对，他提高的只是学生在被设计的困难内部的表现；而若第三篇对，守着一道空裂缝什么也不会发生。

课程论·有纪律地不提供

认知的禁食：AI时代课程功能的重释

在答案可以随时被取走的环境里，课程的功能从提供位移到有纪律地不提供；而这个「不给」必须可逆、必须配补偿性条件，并且要靠一套学习者不能随意退出的制度壳体才施加得上。

法学教育·不可被事先编排

守护「心裁」：人工智能时代法学教育不可代偿之物的重新发现

那一下是能力被激活、在没有任何外部代偿的条件下写下不可撤回结论的瞬间；由教师设计、且事后有整合兜底的困难，在原理上已经取消了它——教育者能做的不是设计艰难，是不消除艰难。

知识社会学·只能靠在场

生成隔离：为什么一个领域的知识生成能力无法被制度性地传下去

被制度弄丢的不是说不出的知识，是那种知识当初被生成出来的逼迫处境；而真正异质的那份记忆无法被接收者现有的框架理解——能被理解的就证明它不异质。