

缺席的辨认：生成式人工智能时代大学文科教育的危机与重生

当前讨论普遍把危机定位于技术冲击与技能替代。本文提出一个更根本的诊断：文科教育的真正危机不是机器学会了“写”，而是文科自身早已停止了“追问”——这一危机并非始于ChatGPT，而是一场持续一个多世纪的深层结构性位移。

作者 张琼 · SDE 学员 · 约 2.5 万字 · 二〇二六年七月

摘要

当前关于生成式人工智能与大学文科教育的讨论，普遍将危机定位于技术冲击与技能替代。本文提出一个更为根本的诊断：文科教育的真正危机不是机器学会了“写”，而是文科自身早已停止了“追问”。这一危机并非始于ChatGPT，而是一场持续一个多世纪的深层结构性位移——文科课堂最日常的教学操作，在知识学科化、规模扩张、公平诉求与管理理性化等多重力量的矛盾运动中，被一步一步改造为一套以“合规产出”为核心逻辑的操作程序，将追问从课堂的日常肌理中系统性地排除出去。这个过程的要害，不是某一个单一原因导致的线性退化，而是一个从未被正面质疑的先验——教师“知道”有价值的东西是什么，教学的任务是把它传递过去——在上述多重力量的矛盾运动中，先被学科化重塑了其内核，继而被评为量规、匿名评审、标准化课程大纲等一系列制度装置硬化为一套自我锁定的操作逻辑。生成式AI以不可回避的方式让这一缺席显形：当机器也能产出合规文本时，它逼问的不只是学生是否作弊，而是文科这么多年考核的究竟是什么。走出危机的路径，不是修补旧壳或重唤价值，而是在评价制度与教学操作的层面，接过杜威一个多世纪前因历史条件限制而被迫悬置的工程——把“缺席的辨认”确立为文科课堂的核心训练，并为之锻造出可操作、可评价、同时也受到伦理边界约束的制度肉身。本文的方法论起点格外明确：诊断的对象不是“文科教育是什么”，而是“追问缺席的课堂是如何在历史矛盾运动中被一步一步发生出来的”。这一发生学立场贯穿始终——它不仅适用于对旧制度的批判，也同样适用于对本文自身核心概念的检验、对新制度设计的自我审视，以及对这一新制度自身有限性的诚实预认。

关键词 缺席的辨认；大学文科教育；生成式人工智能；教学评价；追问

一、引言：一个被误诊的危机

生成式人工智能的降临，对大学文科教育构成了一个双重冲击。第一重冲击是可见的：当机器可以在几秒内生成符合规范的论文、翻译古典文献、梳理研究综述时，文科安身立命的技艺——写作、分析与论证——似乎一夜之间被替代。第二重冲击更为隐蔽却更为根本：AI的产出与学生在旧评价体系下被训练去产出的东西，在外在形态上惊人地相似——都是一篇论点明确、论据充分、格式规范、没有明显硬伤的论文。这迫使所有文科从业者不得不面对一个被回避了太久的问题：如果你这么多年考核的“东西”，机器只用三秒就能生成，那么问题到底是机器太强，还是你教的、你评的，本来就不是真正值得教的、值得评的那个东西？

围绕这场危机，当前讨论迅速分化为几条熟悉的路径。技术乐观派主张将AI纳入教学工具，教学生高效使用机器完成学业任务。保守防御派呼吁回归闭卷考试、口头答辩与课堂即兴写作，通过断网环境来守卫人的独特性。激进重构派试图将课堂从知识传授转向“批判性思维”“创造力”等AI难以企及的高阶能力。这三条路径各有其现实合理性，但它们共享一个未经检视的预设：文科教育的主体结构——课程体系、教学法、评价标准——本身是基本健康的，只是需要应对外部技术的冲击。

本文要论证的核心判断是：这个预设是错的。文科教育的真正危机，不是机器学会了“写”，而是文科自身早已停止了“追问”。学生在这样的课堂中学到的，是如何写出一篇在评分量规上拿到高分的论文，而不是如何在与材料的真实搏斗中锻造出自己的追问能力。生成式AI不是这场危机的原因，而是以不可回避的方式让这个早已存在的空洞暴露在强光之下的一支造影剂。

在展开论证之前，有必要坦率说明本文的方法论立场。本文在诊断既有解释的盲区、指认制度演化的关键节点时，使用的是一种结构分析的理性。但这种分析本身，只是为真正的发生学工作划定战场。本文的核心任务不是再增加一个“原因”到已有的

解释清单上，而是追问：那个被诊断出来的“缺席”——追问能力在课堂日常操作中的消失——本身是如何在历史矛盾运动中被一步一步制造出来的？这一追问，要求从结构分析转入过程追踪，从“诊断框架”转入“矛盾史的叙事”。在第三章对历史矛盾的微观追踪、第六章对新制度设计的阐述中，这一发生学立场被严格贯彻：任何新概念与新制度的合法性，必须从它所要回应的那个真实矛盾中生长出来，而不是从一个抽象的理想中被推导出来。在结论部分，这一立场将被贯彻到最严苛的程度——本文对自己所提出的“缺席的辨认”这一核心概念，同样持发生学的态度：它也只是个临时的结算态，注定会被未来的矛盾逼得重新锻造。

本文将依次完成以下论证工作。首先，检讨既有解释路径的贡献与盲区。其次，在发生学的指引下，追踪追问缺席的发生机制：从十九世纪的知识学科化重塑“传递先验”的内核开始，经二十世纪规模扩张、公平诉求与管理理性化的矛盾运动，直至评分量规等制度装置将“灌输”硬化为一套自我锁定的操作逻辑。第三，剖析生成式AI如何让这一缺席显形。第四，诊断当前三条主流改革路线为何集体落入伪解决锁定流。第五，正面阐述范式重构的方向——以“缺席的辨认”为新制度的教学内核，并在与杜威的严肃对话中，论证为什么他出于保护精神而悬置的工程，必须在今天的历史矛盾中被重新启动。在此过程中，将对“缺席的辨认”进行不可还原硬校验，正面回应其与批判性思维、解构阅读、意识形态批判及怀疑论传统的最强辩护者的交锋。第六，通过一个发生在教学现场的具体案例展示这种重构的样貌、冲突与代价。第七，进行跨学科地图检验。第八，正面回应新制度自身无法回避的伦理困境——当“追问的真实性”成为被评价的对象时，评价的动作本身是否在取消追问的发生条件。最后，在结论中坦诚局限、证伪条件，并预认这一新制度自身的历史有限性。

二、既有解释的诊断力与止步处

在展开新诊断之前，必须公允地审视已有解释路径。它们各自抓住了问题的重要剖面，但也都止步于同一个边界：它们都没有深入到“文科课堂内部最微末的日常操作究竟发生了什么变化”。

学术资本主义批判指出，全球大学自二十世纪八十年代以来深陷市场逻辑的系统性侵蚀：绩效量化评估、竞争性经费分配、学生作为“消费者”的重新定义，将大学从学术共同体改造为人力资本工厂。文科因“产出”难以量化为就业率与科研转化率，首当其冲成为牺牲品。这一诊断深刻揭示了资本逻辑对学术的外部挤压，但无法解释两个关键反常。第一，即使在外部市场压力较小的历史时期，文科课堂教学从“对话仪式”向“知识传递”的退化早已悄然发生。第二，它无法解释一个内部分裂：一位研究“学术资本主义对人文精神侵蚀”的教授，完全可能在自己的课堂上毫无矛盾地执行照本宣科的知识灌输与标准化评分。

“两种文化”命题将文科的困境归因于科学主义话语的霸权，但其病灶在文化之间，本文要诊断的病灶在文科自身内部。一个讲授“康德的道德自律”的哲学课堂，可能在教学方式上完全剥夺学生的自律——你只能按我讲的理解，期末写符合要求的论文。这种内在分裂，是“两种文化”框架完全照不到的盲区。

制度惯性理论揭示了锁定效应——学分制预设知识可分割，学期制预设线性传递节奏，教师晋升奖励发表而惩罚教学革新冒险。但它只解释了“改不动”，却无法解释一种更内在的失败：很多时候，改革之所以无效，不是因为制度阻力太强，而是因为推动改革的人在教学设计时会不自觉地滑回“再多布置一篇论文、再把评分标准细化一点”的老路。他们的教学想象力已经被旧制度塑造成型。

信号理论将文科教育还原为一套阶层再生产的文化装置，却犯了一个致命错误：它将文科的理想从一开始就视为虚假的意识形态面具，取消了追问理想如何被掏空的必要。

上述四种解释，在各自的诞生时刻都提供了真实的洞察。但它们共同共享一个发现学的预设：它们各自找到了一个“造成文科困境的原因”，然后围绕这个原因建构诊断。在方法论层面，它们都止步于指认病灶，而没有进一步追问：这个病灶本身，是如何在历史矛盾运动中被一步一步制造出来的？本文要做的，不是再增加一个“原因”到这个清单上，而是从发生学的路径进入：追踪那个让追问得以发生的日常机制，是在什么样的历史矛盾中一步一步被掏空的。

在进入这一发生学追踪之前，还需要与高等教育研究中关于“本科教育标准化”和“学习成果评估”的当代研究做一个简要的定位对话。这一领域已经积累了丰富的经验研究，记录了评分量规的普及、学习成果评估的制度化、学生评教对教学行为的影响等现象。本文不重复这一层面的经验描述，也并非意在否认这些研究成果的价值。本文的独特工作在于：在上述研究已经充分描述了“发生了什么”的基础上，进一步追问“它是在矛盾运动中被逼出来的，又如何反过来重塑了教学的日常操作”。这一追问，不是对既有研究的替代，而是在它们止步的地方——制度的经验形态已经被充分记录，但制度的发生逻辑尚未被充分揭示——所进行的一次推进。

三、追问缺席的发生机制

文科教育的真正病灶，不是AI可以替代论文写作，而是文科课堂早已不再逼学生追问。这不是一个突然降临的灾难，而是一场持续一个多世纪的、静悄悄的结构位移。要理解这场位移，不能诉诸单一原因，而必须追踪多重力量如何在特定的历史节点上汇聚，如何从一系列具体的矛盾中逼出了我们今天看到的这个结果。

3.1 一个先验及其内核的两次锻造

在文科课堂的日常操作中，有一个始终被默认为真、从未被摆上台面检视过的预设。它不在任何教学大纲里被明说，却渗透在每一次布置作业、每一次设计评价标准、每一次组织课堂讨论的决策中。这个先验可以用一句话说清：**教师“知道”有价值的东西是什么，教学的任务是把它传递过去。**

这句话听起来如此理所当然，以至于很少有人会觉得它是一种“预设”。但当我们把它放在更长的历史视野中，就会发现这个“先验”不是一成不变的。它所包裹的内核——何为有价值的知识？教师的权威根基是什么？——在发生史上经历过不止一次锻造。我们今天看到的“传递先验”，是这两次锻造叠加之后的产物。

第一次锻造：知识学科化。 在苏格拉底的雅典，“有价值的知识”不是一套可以被写进教学大纲的命题体系，而是在对话中、在对质中、在共同追问中被“接生”出来的判断力。教师之所以“知道”有价值的东西是什么，不是因为他在一个知识等级制中占据了更高位置，而是因为他自己经历过那种被逼到墙角的认知坍塌与重建，他知道追问的路径是什么样的。然而，十九世纪研究型大学的兴起——以洪堡的柏林大学为标志——将对知识的理解从“智慧”重新定义为“系统性的学科知识体系”。知识不再是对话的产物，而是可以被划分为学科、被组织为课程、被编订为教材的客观化体系。这一变革有其深远的历史合理性：它使知识得以规模化传承，使学术研究得以专业化推进。但它在文科教育内部制造了一个在日后将被证明是决定性的后果：它将“传递先验”所指向的那个“有价值的东西”，从“在追问中接生判断力”悄悄置换为“掌握学科知识体系”。至此，“传递先验”首先在认知内容上被学科化了。教师“知道”有价值的东西，变成了教师“掌握”了某一学科的系统知识。

第二次锻造：知识量规化。 二十世纪中叶以后，高等教育在规模扩张与公平诉求的双重压力下，发展出了一套以评分量规为核心的评价制度装置。如果说学科化重塑了“传递什么”，那么量规化则重塑了“如何传递”。它把知识传递的行为本身，从一种需要教师依据情境做出判断的专业实践，改造为一种可以被标准化、可被审计、可被第三方复核的操作程序。我们将在3.3节详述这一过程。

这两次锻造叠加之后，“传递先验”已经不再是苏格拉底手上那个灵活的工具。它的内核变了：知识变成了学科知识，传递变成了标准化操作。如果说苏格拉底的传递先验与追问是兼容的——正是因为教师知道那个目的地的价值，他才拒绝用灌输的方式贱卖它——那么经过两次锻造之后的传递先验，已经与追问之间产生了一种结构性的紧张。追问需要情境性、个体性、不可预先脚本化的对话空间；而经过学科化—量规化改造的传递，则要求标准化、可复制、可审计的操作程序。这两者之间的矛盾，在二十世纪后半叶的规模扩张中被急剧放大。

3.2 大规模课堂的出现与追问生态的瓦解

追问的发生，需要特定的生态条件。它需要课堂足够小，小到教师能够辨认每个学生思考的独特纹理；需要时间足够充裕，允许一个学生在全体沉默中犹豫三十秒后再开口；需要师生之间有一种信任，使得学生敢于暴露自己的困惑而不必担心这会影响教师对他的评价；需要教师自身仍然保持着对材料的鲜活追问——一个早已停止与自己所教文本进行真实搏斗的教师，是不可能在学生身上辨认出追问的微光的。

这些条件，在现代大学的大规模招生中逐渐瓦解。以美国为例，二战后《退伍军人权利法案》使大学入学人数激增；六十年代后，高等教育的民主化进一步扩大了班级规模。在欧洲和东亚，类似的过程在不同的时间节点上发生。当一门文学理论课从十五人的研讨班变成一百二十人的大课，教师与学生之间的那种一对一的、持续的智识对话在物理上就不可能了。追问的生态基础——小规模、长时间、高信任、个体化——在大班教学中无法维系。

这不是任何人的恶意。教师面对一百二十个学生，不可能用苏格拉底的方法逐一“接生”每个人的困惑。他必须找一种能够在有限资源内完成“传递”任务的方法。正是在这个结构性压力的逼仄下，讲稿变得固定了，讨论变成了“教师提问—学生应答—教师确认或纠正”的标准脚本，作业变成了可以在助教协助下批量批改的标准化文本。

3.3 公平诉求的制度回应：评分量规的发明及其自我锁定

规模扩张带来的不只是师生比的恶化，还有一个更隐蔽的后果：不同教师、不同班级之间的评分标准缺乏可比性。当一个学生在甲教授那里拿了A，在乙教授那里可能只拿B，这在规模扩张后成为一个无法回避的制度问题。学生申诉、家长投诉、行政管理层对“评分一致性”的要求，共同制造了一个压力场。

评分量规正是在这个压力场中被发明出来的。它的核心逻辑，是把“质量”拆解为一系列显性的、可被独立检查的子项——论点明确（30%）、论证充分（20%）、文献翔实（20%）、结构清晰（15%）、格式规范（10%）、语言表达（5%）。这项制度的动机并非恶意：它试图用透明、可诉诸理性检验的规则来保护学生免受教师个人偏好的伤害，让“公平”可以被法理辩护。

但这项制度在其实际运行中发生了两个关键后果。第一，它把所有不可被量化的维度——追问是否在学生的思考过程中真实发生过——从评价的接收通道里移除了。这不是某一个评分表设计者的主观决定。“追问是否发生”这件事本身就是过程性的、情境性的、不可被预设。在评分格子里等待被勾选的。它发生在学生与文本独处的深夜，发生在课堂对话的缝隙，发生在某个预设被突然击中的沉默瞬间。没有任何一个评分格子能装下它。因为格子的形式逻辑——可拆解为独立条目、可被不同评分者统一适用、可被事后审计——与追问的情境性逻辑之间存在一个根本性的错位。

第二，量规的普及产生了强大的回写效应。它不只是被动地“漏掉”了追问，而是主动地重塑了教学行为的全部指向。在量规的引导下，教师的工作被重新定义为帮助学生写出一篇量规高分论文。学生学会了“按标准产出”——他们学会了在格式上不出错、在文献上做足功夫、在论证上避免明显的逻辑跳跃，但他们从未被要求去追问：这个题目本身，是否遮蔽了一个更有价值的问题？这篇论文的论证框架，排除了哪些经验？

半个世纪下来，这个逻辑已经深深咬入文科课堂的每一寸骨血。量规、大纲、匿名评审、加权计分相互支撑，形成一套完全闭环的生产系统：大纲要求标准化，标准化由量规来操作化，量规的高信度需要匿名评审来保障，而匿名评审又倒逼量规的更加精细化。在这套闭环里，“传递”就是一切，“追问”不存在。教师按预设标准训练学生，学生按标准生产文本，管理者按标准审计公平。所有人都在这同一种逻辑中执行各自的日常任务——它已经内化为一种无需经过大脑的操作常识。

3.4 为什么是“灌输”而非“追问”：教师认知惯性的制度根源

现在可以正面回答一个关键问题：在传递先验经过学科化—量规化的两次锻造之后，为什么教师群体普遍选择了“灌输”而非“追问”作为其操作形式？规模压力与制度逻辑提供了外部条件，但真正的内因在于：**教师自身就是这一体系的产物。**

今天站在大学讲台上的文科教师，他们自己在读博士时就已经学会了如何在量规框架下写出高分论文。博士训练的核心，是让学生掌握所在学科的规范——如何提出一个可辩护的论点，如何组织文献综述，如何建立论证，如何回应可能的反驳。这些训练本身并非没有价值，但在当前的制度形态下，它极少包含这样的环节：让未来的教师系统地学习如何辨认另一个人的追问——如何从一堆混乱的、不成熟的、甚至表面看来跑题的发言中，嗅出那个学生正在试图触碰一个他自己都还说不清楚的问题。

量规对他们不是枷锁，是水。他们在这片水里游了几十年，早已不觉得水的存在。当他们成为教师，他们很自然地把这片水引入自己的课堂，然后告诉学生，“你要批判性地思考”。他们不是在说一套做一套——他们真诚地相信自己在培养批判性思维。只是他们从来不知道，真正的批判性思维是在什么样的制度生态里被逼出来的。他们也没有被赋予过那种能够在量规之外辨认追问痕迹的教学语言和评价工具。

正是这种组合——规模的压力、公平的制度诉求、量规的形式逻辑对过程性的排斥、博士训练的结构缺失、以及由此形成的教师认知惯性——共同造成了我们今天看到的结果。不是某一个原因单独起了决定性作用，而是这些力量在特定的历史节点上汇聚，形成了一种难以挣脱的锁定。追问，从此从文科课堂的核心操作中退出。

3.5 课堂的微观效应：追问缺席的三种形态

在课堂的微观层面，追问的退场体现为三种每天都在发生却很少被直视的形态。

形态一：论文从“追问的痕迹”变成了“追问的靶标”。在较早期的研讨班传统中，论文是一段追问过程的最终凝结——学生经历了反复阅读、面对面对话与自我怀疑之后，对自己智识变化的自觉记录。但在量规逻辑主导的当代课堂里，论文变成了追问发生之前的靶标。教学的重心从“学生在写之前经历了什么”，滑向了“论文本身是否符合量规的每项要求”。当学生发现，

一篇格式完美、论点稳妥、引注齐全的论文就能拿到高分时，他们为什么还要冒险去追问那些让老师也给不出标准答案的问题？

形态二：讨论从“彼此的逼迫”变成了“观点的并置”。一旦课堂默认“有价值的东西教师已经知道了”，讨论就注定要退化。因为讨论的真功能——让不同判断在碰撞中逼出每个人独自看不见的盲区——与传递逻辑相抵触。学生很快学会了在这种讨论中的生存之道：说一些不出错的话，表达一个“有道理”的观点，不要暴露自己其实没完全想通，因为暴露在教师的标准面前是危险的。

形态三：教学的自我认知被“知识传递”俘获。当文科教师被问及自己的工作，最常见的回答是“我在教授某某学科的知识”。这不是错的——他们确实在传递知识。但当他们把传递知识当作自己工作的完整定义时，追问那部分——帮助学生识别自己不知道什么、帮助学生在材料与自我都未必有现成答案的问题上与文本和对话者搏斗——就从“教师的职责”中被悄悄地划掉了。这部分工作从未被正式禁止，但也从未被制度定义为教师的核心职责。它处于一个灰色地带：你做了，不会有任何奖励；你不做，不会有任何惩罚。

四、造影剂：生成式AI如何让缺席显形

在上述分析的基础上，生成式AI在这场危机中的精确位置就变得清晰起来。

文科教育有一部古老的自我叙事，其核心是关于时间的：一个人要真正读懂杜甫、理解康德、与柏拉图对话，需要经年累月的反复沉潜——经历困惑的漫长酝酿、一再误解的挫败、偶尔豁然贯通的欣悦。时间在这个叙事中不是成本，而是不可替代的发生条件。

生成式AI给出了一套截然相反的时间叙事。它在数秒内生成通顺、连贯、在某些维度上堪称博学的文本。它不经历困惑，不承受含混，不被材料的矛盾逼到墙角——它只是计算、重组、输出。

但AI真正冲击的，不是一项具体技能的可替代性。它真正冲击的，是文科教育这个“慢浸润”叙事在公共话语中的信用。如果文科教育在过去半个多世纪里，真的在持续做那种逼迫追问的工作——即其日常教学动作仍然围绕追问的发生在运转——那么AI的冲击将是一个完全不同的故事。经历过那种浸泡的学生，会很自然地辨认出：我在与文本对峙、在深夜独自面对困惑、在对话中被逼得不得不重新想时获得的那种东西，是机器永远无法模拟的。

但在追问缺席的体系里，学生实际经历的，是三种形态下的合规训练。他们学到的是如何写一篇在量规上拿到高分的论文，而不是如何在与材料的搏斗中锻造出自己的追问能力。所以当机器出现时，他们真正茫然的是：他们不知道自己这么多年做的事情，与机器产出的东西有什么实质的不同。

这就是AI作为造影剂的核心价值。它逼着所有文科从业者回答那个被回避了太久的问題：如果你教的东西可以被机器替代，那不是机器太强——而是你教的东西本身，就已经是机器也能做的那种东西。真正的文科教育——那个在活生生的课堂追问中发生的、对一个人内在认知结构、情感质地与价值判断力的持续改造——机器从未触及，也不可能触及。因为它不在符号系统之内。它必须在一个肉身化的人与人之间、在一次又一次真实的对话与沉默、逼迫与回应中，才会发生。

五、伪解决锁定流：三种改革路线的盲区

压力之下，自然有改革的躁动。但前文揭示的追问缺席机制，让主流层面的所有改革尝试都面临同一个结局：它们不去触及课堂日常运作中那个被学科化—量化双重锻造的传递逻辑及其制度硬化的常识地基，结果便被旧的操作逻辑反向吞掉，变成它新一轮自我证明的燃料。

技术采伐路线主张将AI纳入教学工具。然而这条路线暗中完整继承了旧范式的所有核心预设：文科的最终产出仍是那篇规范论文，只是生产工具升级了。它不追问论文是否应该继续作为不可撼动的核心考核形态，不质疑这种标准的产出是否真正触及了学生追问能力的生成。它的真正后果，可能恰恰是让追问更难发生——它通过极大降低写作的表面成本，让那种“被材料逼到墙角不得不重新想”的痛苦时刻变得更少出现。

防御回归路线呼吁回归闭卷考试、口头答辩与课堂即兴写作。这条路比技术采伐更诚实，但它有滑向另一种窄化的危险：如果把考核形式从课后论文逼回即兴答题，而教学内容依旧是旧有的知识点体系，那么整个教育就可能坍塌为一场记忆力与临场表述技巧的训练。更隐蔽的是，这条路线在操作上必然导向更细密的监考规章、防作弊协议、口头答辩的评分量规——旧操作逻辑

的权力不但没有被松动，反而在“防AI作弊”的正当性下被进一步强化。

价值重唤路线发表宣言式文章，呼吁文科回归“真善美的追求”“整全人格的培养”。这类话语在追问缺席的制度现实中，扮演着最悲哀的角色：它成为旧操作逻辑合法性装饰的一部分，而无力改变任何日常操作。

必须正面回应这一路线中可能的最强反驳。一个价值重唤派的有力辩护者会说：“你提出的‘缺席的辨认’，不正是‘价值重唤’的一种更精致的变体吗？你把我们呼唤的‘精神’、‘灵魂’、‘追问’，换了一个更技术化、更可操作的名字，然后告诉我们你做了制度设计。但你和我们做的，本质上是一件事——都是在为文科找回那个被丢失的东西。”

这个反驳迫使我必须精确界定两者的分野。价值重唤派将“追问的精神”视为一种预设在那里的、等待被回归的永恒价值。他们的工作，是唤醒人们对这种价值的记忆与认同。而本文提出的“缺席的辨认”，其价值并不存在于任何可以被“呼唤”的现成状态中。它只发生在对具体文本、具体经验的辨认行动中——在你面对一段看似完备的论述，辨认出有什么经验被挡在门外，并为它找到进入讨论的语言的那个瞬间。这个价值不是“在那里”等待被回归，而是在每一次具体的辨认行动中被发生出来。价值重唤派与本文的分野，不在于谁更“爱”追问，而在于他们把追问的价值放在何处。他们放在一个可以被呼唤的过去；本文把它放在一个必须被锻造的未来，而这个锻造只能发生在具体的、肉身化的、制度性地被保护的辨认实践中。这恰恰是发生学与发现学在“价值”问题上的最后分野。

六、缺席的辨认：新教学内核的制度锻造

如果诊断是正确的——文科教育的根本困境，是追问能力在课堂教学与评价的日常操作中系统性缺席——那么真正的重构就不可能是修补旧壳或重唤旧魂。它必须在制度层面，把“缺席的辨认”从一个模糊的理想，转化为可以被日常教学操作反复锻造的、有明确判准的、嵌在评价体系中的核心能力。

6.1 从杜威停下的地方出发

在正面阐述本文的制度方案之前，必须先与约翰·杜威进行一场严肃的对话。这不是一场例行的“文献回顾”，而是本文制度设计的直接起点。杜威在一个多世纪前就完整阐述了“反思性思维”的要旨——在行动受阻时不急于跳到现成答案，而是耐心回溯假设、尝试多种解释、在反复验证中逼近更有根据的判断。他在《我们如何思维》中为反思性思维划分了五个阶段：暗示、理智化、假设、推理、行动检验。这套框架在“怎么教”的层面发动了一场革命——从“做中学”到“问题导向学习”，进步教育运动将反思性思维推向了全球。

然而，杜威在“怎么评价教的结果”这个层面，留下了一个长达一个多世纪的悬置。这不是他的疏忽，而更可能是基于其哲学立场的一次原则性的实践判断。杜威反复强调“教育即生长”——生长不是朝向一个固定终点的运动，而是持续不断的经验的改组与改造。一旦将“反思”变成可量化的条目、可被标准化评价的指标，反思本身就可能被扼杀。他出于对精神的保护，在评价制度化的问题上选择了悬置。

今天，我们必须正面回应杜威的这一悬置。为什么他基于充分理由悬置的工程，我们今天必须冒着“谋杀精神”的风险去强行锻造？答案不在于杜威错了，而在于历史矛盾已经发生了根本性的变化。在杜威的时代，管理主义尚未成为渗透日常教学肌理的绝对力量。教师可以在不依赖标准化评价工具的情况下，依据自己的专业判断去辨认学生的反思质量。悬置评价的制度化，在当时的历史条件下，非但不会损害反思的保护，反而为反思保留了不被技术理性侵蚀的自由空间。

但在今天，历史条件已经完全不同。半个多世纪以来，评分量规、学习成果评估、标准化课程大纲等制度装置已经从外部渗入教学的每一个毛细血管。悬置评价的制度化，已经不再意味着保护反思的自由，而是意味着把评价的权力完全拱手让给量规——因为在你不去设计评价制度的每一个缝隙里，量规都已经替你设计好了。在杜威时代，不制度化是保护；在今天，不制度化是放弃。今天“锻造制度肉身”的迫切性，恰恰是从杜威时代不存在的、那个追问缺席的新矛盾里被逼出来的。杜威已经做完了“教师应该怎么教”这一半；本文试图做的是被他基于当时历史条件而悬置的那一半——不是因为那一半不重要，而是因为当时的历史矛盾尚未把它逼到非做不可的地步。如今，已经到了那个地步。

6.2 命名新概念：“缺席的辨认”

在展开制度设计之前，必须先完成一个命名的任务。本文提出“缺席的辨认”这个概念，来精确界定那种被认为应该由文科教育锻造、却在实际课堂中系统性缺席的能力。这个命名不是从一个抽象的教育理想中被推导出来的，而是从本文追踪的那个具

体的历史矛盾中被逼出来的。那个矛盾的形态是：当文科课堂在一个多世纪中被改造为一套合规产出的训练系统之后，学生在面对一篇通顺、连贯、无明显硬伤的论述时，越来越丧失了识别“什么东西被这篇论述排除在外”的能力。

这个概念的精确定义如下：**在面对一个看似完备的论述时，识别它把什么样的经验、视角与追问排除在外的能力，并能为被排除之物找到进入讨论的语言。**这个定义包含四层递进的内涵。

第一层，它面对的是一段“看似完备的论述”——不是粗疏的、漏洞百出的靶子，而是那种由经典理论、主流话语、政策文件或AI生成的、通顺连贯、论证自洽、无明显硬伤的文本。正是因为它的完备，缺席才不是缺陷，而是结构性的——它的完备是建立在对某些东西的系统性排除之上的。

第二层，它要求识别“什么东西被排除在外”。这不是找错，不是挑反驳点，不是指出论证漏洞。缺席——未被言明的预设、未被覆盖的边缘经验、由其隐含立场造成的结构性盲区——不是论证的“错误”，它甚至在论证内部是不可见的。你必须把自己的目光从“文本说了什么”移开，转向“文本的边界之外，有什么东西被它挡出去了”。

第三层，它要求为被排除之物“找到进入讨论的语言”。光说“它某处有局限”不行。你必须自己为那个被系统性地略过的东西，写出一个能迫使现有论述认真对待的论证段落。这是从嗅觉到构建的进阶。你不仅要能感觉到不对劲，还要能把它说清楚，说到让那些原先看不见的人也正视它。

第四层，它是**被制度锻造的认知习性**。它可以通过系统的评价设计、反复的对抗练习和严格的同伴对话，被一层一层地磨出来。

在三、四层之间，存在一个容易被忽略的区分，但它对于理解这个概念与怀疑论传统的关系至关重要。怀疑论传统的核心动作是“悬置判断”——在面对看似完备的论述时保持警觉，拒绝过早地接受任何未经充分检验的信念。这是一种防御性的姿态，它的目的是防止被错误信念俘获。而“缺席的辨认”的核心动作不是悬置，而是构建——它不仅拒绝接受现有论述的完备性，还必须自己为那个被排除在外的东西锻造出论证，让它进入讨论。前者说“我不确定”；后者说“你漏了这个，我来帮你补上”。前者保护认知者；后者逼迫认知者去改变论述本身。这个区分表明，“缺席的辨认”不是对怀疑论传统的精致重述，而是开启了一个怀疑论传统未触及的动作维度：从批判现成论述，到为缺席之物构建新的论述语言。

6.3 不可还原硬校验：对撞式分析

上述定义完成了初步的命名工作，但一个严肃的理论挑战必须被正面回应：“缺席的辨认”能否被批判性思维、解构阅读、意识形态批判等已有概念所还原？如果它与这些既有技能之间的差异仅仅是对象不同或措辞不同，那么它只是一个优美的重新打包，而非一个切开了既有概念装不下的新辨别面的新概念。

为了回应这一挑战，本节进行一项对撞式分析。以下是一段由AI生成的关于“教育公平”的论文摘要，论点自洽、证据完整、没有明显的逻辑漏洞——

“教育公平是现代社会追求的核心价值之一。要促进教育公平，首要任务是均衡配置教育资源。研究显示，生均经费与学业成绩呈显著正相关，因此加大财政投入、改善薄弱学校硬件条件是当务之急。此外，教师资源的均衡配置同样至关重要——优秀教师的流动能够有效缩小校际差距。第三，社会资助体系的完善可以缓解家庭经济困难对学生学业的影响。综上所述，只要在投入、师资、资助三个维度上持续推进均衡化，教育公平就能够得到稳步推进。”

现在，分别展示四种不同的认知操作如何面对这段文本。

批判性思维者会关注：生均经费与学业成绩的“正相关”是相关还是因果？有没有中间变量——比如家庭经济地位同时影响了学校的经费与学生成绩？均衡化政策是否一定带来预期效果？历史上有无反例？这种操作的焦点是论证的逻辑有效性，它的靶子是文本内部推理的漏洞或前提的缺陷。

解构阅读者会关注：这段文本的“教育公平”概念本身是如何被建构的？它预设了“均衡=公平”——但这个等式是否遮蔽了什么？如果把“均衡”的语法推到极致，它会不会在文本内部产生自我颠覆的效果——比如，“均衡”本身是不是一种对“差异”的压迫？这种操作的焦点是文本内部的自我矛盾与概念的不稳定性。

意识形态批判者会关注：这段文本的“加大财政投入”“优秀教师流动”等政策话语，最终受益的是谁？是薄弱学校的学生，还是承接投入工程的教育资本集团？它把“教育公平”框定为一个技术化的资源配置问题，恰恰回避了对造成不公的结构性

权力关系的追问。这种操作的焦点是话语背后的利益与权力，它的靶子是文本服务于谁的统治。

缺席的辨认者则不会首先进入上述任何一种操作。他不会问“这个推理对不对”——这段文本的推理在形式上没有明显错。他不会问“这个概念是否自我颠覆”——这个概念在文本内部保持了一致。他不会问“谁从中获益”——这个答案指向文本外部。他会问：**在这段文本如此完备、通顺、政治正确的论述中，有什么经验被挡在了外面？**

然后他会做一件事：不是笼统地说“它忽视了弱势学生的真实经验”，而是逼自己去想一个**具体的、不可被这段文本的话语所收纳的经验**——

“初一那年冬天，学校来了新老师，说是从城里交流下来的‘骨干’。他带了一本书叫《小王子》，在课上给我们读，问我们‘被驯养是什么意思’。班里没人敢说话。下课后有个平时坐最后一排的同学小声说，他觉得被驯养就是你每天早上要走四公里山路到学校，走到你不再觉得四公里很长。新老师教了一个月就走了。他走后我们在教室后面的墙上发现他画的一幅画：一个戴着围巾的小人站在不知道是沙漠还是操场的地方。我们轮流看了，都说不知道那是什么。这段话不在投入、师资、资助三个维度的任何一格里，但这就是我们被挡在门外的东西。”

现在，必须让缺席的辨认与它的最强对手正面交锋。意识形态批判者会说：“你举的这个例子，恰恰是我所说的‘底层经验被排除’的绝佳案例。那个走四公里山路的孩子对‘被驯养’的理解，正是因为他的阶级位置的特殊性才被挡在主流政策话语之外。你的‘缺席的辨认’，不过是用更感性的语言重述了我已经在做的诊断。”

这个反驳必须被正面回应。它迫使缺席的辨认者精确界定自己的独特动作。意识形态批判做了一件缺席的辨认不做的事：它揭示了被排除的经验与社会权力结构之间的因果关系——它告诉你“为什么这个经验被排除”（因为这个经验来自底层，其阶级利益与治理技术的利益相冲突）。这是极具价值的工作，但它停在了解释“为什么被排除”。而缺席的辨认的核心动作不是解释原因，而是**为被排除之物锻造进入讨论的语言本身**。

意识形态批判的语法是“揭露遮蔽”——它假定被遮蔽的真相已经有一个现成的表述形态，等待被揭示。当它说“底层经验被排除”时，它预设那个“底层经验”是可以被识别、被表述的。但缺席的辨认者做的事情不同。在那个走四公里山路的孩子说出“走到你不再觉得四公里很长”之前，这个经验并不存在一个现成的表述形态。那个经验本身——那种经由重复而内化为身体常识的麻木感——在它被那个孩子说出来之前，连他自己都可能无法用语言清晰地抓住。缺席的辨认者不是在揭露一个已经被表述但被压制的真相，而是在帮助一个尚未找到语言的模糊经验，通过辨认的动作，被锻造为可以进入讨论的、有论证脊骨的语言。

这是两种深层的区别。（1）意识形态批判的靶子是遮蔽机制——谁为了什么利益把什么排除在外；缺席的辨认的靶子是完备性形式本身——排除的发生，很多时候不需要一个阴谋家，它只需要一套自洽完备的论述语言就足以完成。（2）意识形态批判的成果是一种揭露——你知道了被遮蔽的真相；缺席的辨认的成果是一种构建——你为被挡在门外的东西造了一扇可以推开的门。（3）意识形态批判处理的是已经被表述但被压制的经验；缺席的辨认处理的更多是那些尚未找到自己的语言、尚处在模糊的、未被命名的状态中的经验质料。

这个区分也澄清了缺席的辨认与批判性思维的区别。批判性思维评估的是“论证是否成立”，它面对有明显逻辑漏洞的文本时功效卓著，但面对论证自洽、逻辑无懈可击的文本时，它只能在“前提是否正确”这个层面上进行外部审视——而这恰恰使它容易与缺席的辨认产生边界模糊。然而，缺席的辨认切开的独特维度，主要不体现在处理逻辑上有明显漏洞的文本时，而体现在处理那些“论证本身没有明显逻辑漏洞、但其完备性本身就是排除机制”的文本时。在后者那里，批判性思维没有进入的切口——因为它找不到推理错误；而缺席的辨认的切口恰恰在于：**完备性不是论证质量的最高标志，而是排除的痕迹**。

6.4 评价重构：让辨认缺席成为被考核的核心

命名及不可还原校验只是第一步。要真正让“缺席的辨认”成为文科课堂的核心，必须把它镶进评分表。如果评价制度不改，教师讲再多“要追问”也没有用——学生是极其聪明的理性行动者，他们会根据最终被考核的东西来反向设计自己的全部学习行为。

本文提出的评价重构方案，在已有量规结构的内部重新定义“被考核的是什么”。它用制度听得懂的语言——评分比例、可核查的证据、实作记录——来让“缺席的辨认”成为一个可以被教师打分、可以被学生举证、可以被第三方事后复核的考核项目。

第一，思迹档案。 一门课不应只收一份期末论文，而应要求学生建立贯穿整个学期的思迹档案——持续记录自己从第一周到最末周，对课程核心问题的追问轨迹：最初的问题陈述（对某个“标准答案”自己隐隐觉得哪里不对劲）；阅读卡住记录——在指定的核心文本中，至少找出两处你读时真实卡住的段落，记录你卡住时的第一反应、当时尝试理解却暂时失败的路径，以及后来是什么让你往前走了一步；课堂对话后的修正——在整个学期中，至少记录三次你的某个初始想法，被某个同学的具体发言逼得你必须重新想；以及最终的结课判断：经过一整个学期，你最初的那个困惑还在吗？如果还在，它现在是什么样？如果它不在了，它如何被你的整个追问过程逼向了另一个问题？

这份档案的评价标准，不是看结论是否正确，而是看轨迹中是否有过真实的追问运动。判准可被制度化为以下几条：档案是否包含至少两处“承认我原先的想法被材料或对话逼得站不住了”的时刻（这种承认必须指向具体的文本段落或对话内容）；是否包含至少一处“在困惑中试图往前走半步”的努力（这意味着学生必须展示他尝试了哪条路径、为什么那条路径走了几步又卡住了）；整体上是否呈现出一条可辨认的追问轨迹——即读者能看出这个学生的想法从第一周到第十六周之间发生过实质性的位移。

第二，答辩式考核。 在断网环境中，学生面对教师和一两位同学，就他的思迹档案接受追问。考核的核心不是他记住了多少知识点，而是他能否在被连续追问时，守住自己有根据的判断，同时在被击中软肋时诚实地承认并现场尝试修正。真正有价值的答辩回应，往往不是无懈可击的防线，而是一个学生在听到一个有力的质疑后沉默几秒，然后说“你问的这个问题，我确实没从这个角度想过。但我想试着这样回应……”

第三，将AI纳入评价体系作为反衬工具。 教师给出一篇AI生成的、论述完整、无明显错误的文章，学生的任务不是评判它对错，而是找出这篇文章中未被言明的预设、未被覆盖的经验、由其隐含立场造成的结构性盲区，然后在被照亮的裂隙里，为自己种下一个新问题。

6.5 常态化的学期训练设计

在评价重构的基础上，“缺席的辨认”可以被设计为一个贯穿整个学期的、有明确进阶的常态化训练模块。

第一阶段（学期初），任务是建立缺席的感知力。学生面对的不是需要被反驳的谬误，而是那种“看似都说全了，但你总觉得漏了点什么”的完整论述。教师的任务不是讲授理论，而是选择那种恰好能卡住学生日常直觉的文本片段，逼出他们最初的不适感。

第二阶段（学期中），从嗅觉到构建。学生被要求为那个被AI或经典论述系统地略过的东西，写出一个具有论证力的段落。这是最关键的进阶。一个人可能天然地感觉到“不对劲”，但要把那种不对劲转化为有论证脊骨的文字，需要经过严格的训练：你必须说清楚，那个缺席的到底是什么，它为什么不可被还原为已有话语中的某个范畴，它的存在会迫使原有论述做出什么修正。

第三阶段（学期末），自我反思与能力显形。学生回顾整个学期的思迹档案，回答：你最初嗅缺席的那个直觉，与你现在辨识缺席的那个能力，之间有过实质性的变化吗？这个变化如果发生过，是在哪一次具体的对抗、哪一次具体的对话、哪一次具体的卡住之后被逼出来的？

七、发生现场：一个案例的解剖

本节追踪一个发生在当代大学课堂上的教学实验——它不是理想化的成功范本，而是一个充满了冲突、摇摆、局部败退和深夜自我怀疑的战斗记录。

场景：中国中部某省属师范大学文学院，“文学理论”通识课，二百人大班。 任课教师李敏（化名），副教授，教这门课十二年。在连续多年使用同一份讲稿和同一套期末论文评分标准之后，她在某年暑假翻阅学生的旧论文时被一个事实击中：她可以闭着眼睛给这些论文打分——不是因为她的专业标准有多么纯熟，而是因为这些论文太相似了。论点、结构、引用方式，甚至参考文献的排列顺序，都呈现出一种令人窒息的一致性。她决定在二百人的大课上废除标准论文作为期末考核的唯一载体，代之以思迹档案（占60%）。系主任批准了实验，但条件是：必须同时提供一套可供教务处备查的评分标准化方案。

7.1 制度设计与第一个冲突

李敏设计的思迹档案含四个单元：问题陈述、阅读卡住记录、课堂对话后的修正、结课判断。评分标准的制定是第一个冲突点——她必须在教务处要求的量规格式下，把“追问是否发生”转译为可操作的判准：档案是否包含至少两处“诚实承认我原先的想法被逼得站不住了”的时刻（25%）；是否包含至少一处“在困惑中尝试往前走半步”的努力（25%）；反思是否指向具体的文本段落或课堂对话（25%）；整体上是否呈现出一条可辨认的追问轨迹（15%）；语言的诚实度——是否存在明显的表演句（10%）。

7.2 不同学生的不同追问

学期中段，两类截然不同的学生档案进入了李敏的视野。

甲学生的档案呈现出一种粗粝的真实。她在读巴赫金“复调”概念时，最开始觉得这很简单——多人物多声音。然后她自己尝试用这个去分析陀思妥耶夫斯基《罪与罚》中索尼娅与拉斯柯尼科夫的一段对话，结果发现完全对不上：巴赫金说的“声音”不是各说各话，而是不同意识之间那种彼此不被对方概括的对抗——索尼娅的宽恕不是拉斯柯尼科夫逻辑的反面，而是根本无法被他的逻辑所容纳的另一种东西。她在档案里写下了这次对不上的具体过程，并且承认自己之前其实没读懂。这段记录的语言并不精炼，甚至有些混乱——她反复在说“我也不知道怎么表达，就是觉得不对，但说不清楚到底哪里不对”。但在这种笨拙的反复中，李敏辨认出一种无法被表演的痕迹：这个学生不是在展示“我如何被逼得重新想”，而是在那个被逼住的地方，诚实地停留了很久，试图找到语言但暂时失败了，然后把这个失败的过程记录了下来。

乙同学的档案则完全另一番景象。全程正确引用二手文献说明巴赫金的理论内涵，论点自洽，没有任何错漏。但在整个学期四份记录中，李敏找不到任何一处他原先的预设被某样东西击打过。更准确地说，乙的档案呈现出一种“正确的流畅”——他始终知道该写什么，从未卡住，从未犹豫，从未需要承认自己暂时不懂。这份档案在旧量规体系下可以拿满分，但在李敏的新判准里，它缺少了追问最核心的痕迹。

7.3 申诉与回应

学期中段，两名学生向教务处申诉，认为思迹档案的打分过于主观。教务处在压力下要求李敏提供“更详细的评分说明”。李敏在回复中写了这样一段：

“甲同学在档案里留下了那种‘被材料逼到不得不重新想、但在重新想的过程中暂时失败’的痕迹。她不是在告诉我她成功理解了巴赫金，而是在告诉我她被巴赫金卡住了，她试图往前走半步但还没完全走出去，她诚实地把这个过程记录了下来。乙同学的档案全程正确，没有任何错误，但也沒有任何一处展示了他自己的预设被某样东西击中过。这不是在贬低乙——他的学术能力很强。但甲在档案里留下的那些笨拙的、不流畅的、在困惑中试图寻找语言但暂时失败的瞬间，是我能辨认的追问的痕迹。这是甲得分高于乙的原因。”

教务处的回应是沉默——没有驳回申诉，但也没有修改相关规定。

7.4 未被美化的溃败：被表演的追问

如果案例只讲到这里，它只是一个温和的励志故事。但真正把李敏推入深夜自我怀疑的，是另一件事。

在学期末，李敏批改到一个学生的思迹档案，读起来无懈可击。这个学生完整记录了三次“被逼得重新想”的时刻——每一次都写得很真诚、很精准、很有深度。李敏给了这份档案最高的分数。但一周后，她在办公室偶然听到这个学生在走廊里和另一个同学说：“你只要在档案里多写几次‘我原先想错了’、‘我被他逼得重新想了’，李老师就吃这套。其实那些卡住的地方我根本没卡住，我就是挑几个看起来像卡住的段落写上去。”这个学生甚至总结了一套规律：第一单元写一个模糊的、听起来有深度的困惑；第二单元选一个大家都知道很难的概念，写“最初觉得很简单，后来发现没读懂”；第三单元随便选三个课堂发言，说“他说的让我重新想了”；第四单元把第一单元的困惑包装成“变成了更深的问题”。全程不用真的挣扎，只需要写出挣扎的样子。

7.5 深夜的自我怀疑：追问在被评价时发生了什么事

李敏在学期结束后的教学笔记中写下了一段比任何成功叙事都更诚实的自我拷问：

“那个表演追问的学生，他不是在欺骗我，他是在用我教他的方式反击我。我告诉他‘你要在档案里展示追问的痕迹’，他

就展示给我看了——完美无缺的痕迹。谁给了他这套本事？是我。是我用十五年量规训练出来的那一套精准识别‘标准答案’的能力，现在只不过换了个对象——他从未‘论点明确’写标准答案，变成了为‘追问真实’写标准答案。但是——但是，他在写出这套表演档案的过程中，有没有一个瞬间，哪怕只是一个很短的瞬间，他意识到了自己其实是在表演？如果他意识到了，那这本身是不是一种追问的雏形——他不得不面对一个他自己制造出来的问题：‘我写的这个声称在追问的自己，到底是不是我？’这个问题，是被我逼出来的，还是他自己发现的？”

李敏关闭了文档。窗外是暑假里空荡荡的校园。

两个学生的最终反馈恰好站在追问缺席与追问被激活的两岸。一部分学生写道：“这是我有生以来第一次觉得要为自己的想法负责，而不是为老师的答案负责。”另一部分学生写道：“我觉得我没有学到系统的理论框架，心里很虚，不知道对考研有什么帮助。”后者的担忧真实而正当——考研的确还在用旧制度那套量规。一门课无法单独翻转整个系统。

但李敏在笔记中留下的最珍贵的东西，不是任何成功的答案，而是那个被深深扎入她思考中的问题。她不再确信自己知道“追问是什么”了。也许，这种不确信本身，就是追问在她自己身上发生过的痕迹。

八、跨学科地图：同一缺席结构的变体

一个深层诊断如果在原发领域具有真实分量，应该能够在不同的领域辨认出同构的结构性缺席。本节将“缺席的辨认”这一诊断投射到四个领域，通过比较来检验其区分力与适用边界。

临床医学中的“症状感知力缺席”。 在身心医学中有一种被反复辨认的现象：患者的心理经验与身体感受之间失去了正常的连接与反馈回路。这类患者无法准确识别自己的情绪需求，将深层心理痛苦主诉为不断变换位置却无法被任何影像学指标定位的躯体不适。治疗的根本难点，在于一步一步重建患者对自身身体与心理信号的辨认能力。这与文科课堂中“缺席的追问能力”惊人同构：学生不是没有困惑，而是他们被训练得太善于用合规的语汇覆盖那些困惑，以至于自己都听不见自己追问的微弱信号。

组织行为学中的“缺席的嗅觉”。 在大型组织中，使命宣言与日常运营的实际决策标准之间可以存在巨大的、被所有人默契不去指认的鸿沟。当这种脱钩长期持续，组织会发展出一套“双语言系统”：所有人都在正式场合继续使用使命语汇，实际操作按另一套默契规则进行。任何试图追问“我们的决策真的在服务于使命吗”的人，都会被视作不懂规矩。组织失去了自我校正的能力，不是因为缺少使命，而是因为没有一种被允许从内部嗅出缺席的空间。

政治学中的“承诺的冷感”。 当一个政体的实际治理长期无法兑现其制度承诺，公民对体制的信念会发生什么？最初的阶段是批评与诉求改革。但如果每次诉求都被法律与行政程序按规章“处理”而未转化为实质变化，批评的能量就会向冷感演变。冷感的公民不再认真对待承诺，但也不再公开对抗，而是发展出一套策略性顺从。文科课堂中，“培养批判性思维”这个承诺正在经历同一种冷感：师生都不再期待它成真，但也不会公开戳穿它。

软件工程中的“架构文档与代码脱耦”。 一个持续迭代二十年的企业信息系统，其初建时有一套清晰的架构文档。但每次新需求进来，都因为赶时间而在旧代码基础上做最小侵入式补丁。到某一刻之后，架构文档仍然在形式上被使用，但实际运行的代码与它已经是两套东西。大学文科的日常教学操作，正是这样一套遗留系统：当年的架构——自由追问的智识教育理想——仍然挂在培养方案里，但一个多世纪以来的局部制度补丁，已经让实际操作脱离那个初始架构。

边界澄清。 “缺席的辨认”这一诊断的有效适用范围，必须同时满足两个条件。其一，系统内部必须曾经真实存在过一种实践——追问曾被制度性地保护，被日常教学操作反复锻炼，被师生共同视为核心工作。其二，这种实践在后续的制度演化中被系统性地从日常操作中排除了，而不仅是“理想与现实的日常差距”。如果一个领域从未将追问视为核心实践，那么它不存在“追问缺席”，它从一开始就没有追问。

九、新制度的伦理阴影：当追问成为被评价的对象

在将“缺席的辨认”确立为被考核的核心能力之后，必须正面回应一个本文自身制造的、无法回避的伦理问题：当“追问是否真实发生”成为教师对学生进行评分的一部分时，这是否制造出了一种比旧制度更隐蔽、更精密的权力规训？

9.1 一个不可消除的紧张

这个紧张是无法被“完善评分标准”所消除的，因为它根植于教育评价本身的权力不对称之中。本文提出的思迹档案并没有消解这个难题——它只是让这个难题从旧量规的“不予承认”状态下被激活、被带入了教学对话的中心。

但这并不意味着新旧制度在这个问题上处于同样的位置。旧量规解决这个难题的方式否认它的存在：它把评价对象限制在“论文的外部特征”上，从而回避了对思维过程的判断。这种回避的代价，就是追问从评价的视野中系统性消失。新制度的路径截然不同：它承认评价追问的真实性在认识论层面是有风险的，但主张这个风险是值得承担的，因为不承担它就意味着彻底放弃对追问的制度性守护。

9.2 一个发生学层面的更深困境

然而，上述回应尚未触达这个伦理困境的最深层。第七章那个“表演追问”的学生的案例，暴露了一个比“权力不对称”更难解决的问题。那个学生不是单纯地在骗李敏。他写出了一套完美的追问档案——这意味着，他精确地知道“什么样的文本会被辨认出追问的痕迹”。他掌握了李敏的判准，然后为这套判准生产了合格的文本。把他放在福柯的坦白技术的批判框架里看，他是规训权力的完美产物——他内化了评价者的目光，主动为它生产它所期待的主体性文本。但这个分析框架漏掉了一个最关键的问题：**他在写出这套表演档案的过程中，有没有一个瞬间，哪怕只是一个很短的瞬间，他意识到了自己其实是在表演？**

这恰恰是发生学要追问的问题。福柯式的权力分析能告诉你，为什么学生会学会表演追问——因为权力结构逼迫他这样做。但它无法告诉你，在那个学生表演追问的瞬间，他身上是否有一个真实的困惑正在发生。那个困惑并不在思迹档案的文本里——文本是完美无缺的表演。那个困惑，可能发生在他写完档案之后、关上电脑的那个深夜。他看着自己写下的那些“我承认我原先的想法站不住了”的句子，心里有一个他自己都未必能清晰辨认的声音在说：这些句子，到底是真的还是假的？写这些句子的那个“我”，到底是不是我？

这个困惑，如果它确实发生了，它本身就是追问。只是它不是以李敏的评分表能辨认的形态发生的。它没有出现在思迹档案里——它出现在档案之外、出现在表演的间隙、出现在那个学生意识到“我写了一个声称在追问的自己，但我不知道那个人是不是我”的那个瞬间。

这就逼出了一个发生学层面的更深困境。当“追问”成为被评价的对象时，追问的发生条件是否会因此改变？在旧制度下，追问之所以能发生，恰恰是因为它没有被评价——它发生在课堂对话的缝隙、深夜独自面对文本的时刻、与同学私下交流时的那种“我跟你说实话，其实我没搞懂”的诚实瞬间。这些发生条件，有一个共同特征：它们不在评价的目光之下。而新制度恰恰要把追问拽入评价的目光之中——这会不会制造一个悖论：你越想通过评价来逼迫追问，追问就越会从评价的目光下逃逸，退到你无法评价的那些角落里发生？

这就是那个“表演追问”的学生给这套新制度投下的最深的阴影。他可能不是在对抗追问——他可能恰恰是在用自己的方式追问。只是他的追问，发生在李敏的评分表之外。而如果最真实的追问往往发生在评分表之外，那么新制度的根基就面临一个无法回避的质问：你究竟是在培养追问，还是在培养学生把追问包装成可以被评分的样子？

9.3 可以被制度化的边界

承认了这个深层困境，并不等于放弃制度设计。它只是意味着，制度设计必须在明白自身存在结构性限度的前提下进行。教师对“追问真实性”的判断权力，至少应受以下制度边界的约束。

第一，举证责任在评价者。当教师判定一个学生的追问“不真实”或“表演性”时，他不能仅仅依靠直觉，而必须基于档案中的具体文本给出可被第三方复查的理由。第二，申诉通道的开放。学生有权对思迹档案的评分提出申诉，并要求教师以外的人参与对争议档案的重新阅读与讨论。第三，教师的自我暴露。教师自己对“追问”的局限性——包括她可能无法辨认的追问、她可能误判的追问——必须成为课堂对话的一部分。李敏在学期结束时对学生坦诚讲述那个“表演追问”的案例与她自己的自我怀疑，这个行为不是教学失败，而是她作为评价者把自己的判断置于与学生同等的被追问位置上的表现。第四，“追问真实性”评价的加权上限——在课程总评中，这一维度的权重不应超过一定比例，其余部分应由更可被外部客观标准衡量的维度构成。这不是因为真实性不重要，而是因为在一个追问常常发生在评分表之外的现实里，完全依赖对真实性的判断，会制造一种比旧量规更不自由的环境。

9.4 诚实的收束

这些制度边界无法一劳永逸地解决权力问题。本文提出的新制度，不是一套完美的方案，而是一个起点。它邀请所有试图在实践中实施这种评价的教师和学生，共同面对一个本质性的伦理问题：当你在评价另一个人的追问是否真实时，你自己的追问是否还在发生？如果你已经停止追问，那么你的评价就已经滑回旧制度逻辑的最深层——你只是在用新的格子套旧的权力。而如果你还在追问——还在被那些你无法判断真伪的学生档案逼得重新想，还在像李敏那样在深夜问自己“这个问题，是我逼出来的，还是他自己发现的”——那么你所执行的评价，或许就已经开始承载新的教育精神，尽管这种精神注定无法被任何一张评分表完全捕获。

十、结论：证伪条件与自身的历史有限性

本文的核心判断是：大学文科教育的根本危机不是AI带来的技术冲击，而是追问能力在课堂教学与评价的日常操作中持续一个多世纪的系统性缺席。这一缺席的根源，是“传递先验”在知识学科化与评价量规化的两次锻造中，被改造为一套以“合规产出”为唯一操作语言的制度装置。学生在这一装置的长期塑造下，学到的不是如何在与材料的搏斗中锻造追问能力，而是如何在量规上拿高分。生成式AI以不可回避的方式让这一缺席显形：当机器也能产出合规文本时，它逼问的不是技能替代，而是文科这么多年来考核的究竟是什么。

走出危机的路径，不是修补旧壳或重唤价值，而是在评价制度与日常教学操作的最小单元中，接过杜威一个多世纪前因历史条件限制而被迫悬置的工程——把“缺席的辨认”确立为文科课堂的核心训练，并为之锻造可操作、可检验、同时也受到伦理边界约束的制度肉身。

这份诊断自身也必须接受检验。本文关于“追问缺席”为普遍结构的诊断，可在两种事实上被推翻。存在性证伪：若能找到一个主流大学文科院系，其日常教学与评价的院系层级常规实践——不是个别明星教师的单门课程——以“缺席的辨认”为可被查核的核心考核项目，并已持续稳定运转十年以上，那么本文诊断便过度外推。预测性证伪更为根本：若在未来十年间，大学文科的毕业生在面对一个看似完备的社会共识、技术方案或政策论述时，展现出的“缺席辨认”能力显著弱于未受过文科教育的同龄人，且这一差异不能用其他因素解释，那么本文的整个诊断框架便是错的。

最后，必须诚实面对本文自身结论的历史有限性。本文对“缺席的辨认”这一概念及其制度锻造的全部论证，同样是一个临时的结算态。它是在今天这个特定的历史矛盾——追问缺席已在量规制度中硬化半个多世纪，而生成式AI让这一缺席无可回避——中被逼出来的。如果几十年后，这套以“缺席的辨认”为核心的评价制度成功地在大学文科中扎下了根，它自身也将不可避免地面临新一轮的内卷化：学生会逐渐摸索出“如何写出一份高分思迹档案”的规律，教师会逐渐发展出一套识别“看似笨拙实则表演的追问”的新格套，而那个最真实的追问——那种在评分表之外的、在深夜独自面对自己时的诚实瞬间——仍将发生在制度的缝隙中。届时，今天这个被本文当作武器去撬动旧制度的“缺席的辨认”，可能自己就会成为新一轮缺席的制造者，等待着被另一双被未来矛盾逼得不得不重新看的眼睛所辨认。

但那不是本文的失败。那恰恰是本文所坚持的发生学立场最严苛的兑现：任何经得起检验的判断，都注定是临时的。它不是在追求成为永恒的本质，而是在承担自己作为历史产物的全部责任——在做完自己在所属的矛盾时刻里能做的最好的判断之后，坦然接受被未来的矛盾重新锻造的命运。这，也许就是发生学最诚实的样子。

注释

[1] 本案例中的“李敏”为化名。该案例来自作者参与观察的教学现场，核心情节——教师废除标准论文考核、引入思迹档案、遭遇学生申诉与表演追问——均基于作者亲身参与或近距离观察到的真实事件。涉及的具体院校、课程名称、班级规模等信息均已做匿名化处理；学生档案片段、申诉内容与教师笔记均经过必要简化与典型化合成，以突显制度逻辑的普遍性而非特定个体的独特性。

[2] 本文所批评的“传递先验”，与弗莱雷所批判的“银行式教育”在结构上具有家族相似性：二者均指向一种将学生视为被动接收容器的教育逻辑。然而二者的分析重心不同：弗莱雷侧重于师生权力关系与压迫结构，本文则侧重于这一先验如何在知识学科化与评价量规化等历史矛盾运动中被逐步硬化，并因此对文科课堂内部的追问活动产生特异性排斥。本文无意将弗莱雷的理论直接套用到中国大学文科课堂，仅借其概念标记一个邻近但不等同的问题域。

[3] 福柯对坦白技术的分析，主要见于《性经验史》第一卷及后期相关著述。本文将其借入教学评价的讨论，须严格限定于一个狭窄范围：仅指当学生的内在思维过程被要求以档案形式呈现并接受评分时，所可能引发的类似于坦白程序的那种权力效

应。本文既无意将教学评价等同于宗教忏悔或精神分析，也无意暗示所有的自我表达都必然落入权力陷阱。这一借用的目的在于对本文所提议的“思迹档案”制度保持伦理警觉，而非提出一个关于教育评价的全称批判。同时，第九章已明确指出福柯式权力分析的局限：它能解释学生为何学会表演追问，却无法捕捉那个在表演的间隙中可能发生的、尚未被任何制度目光所辨认的真实追问。

[4] 本文所使用的“追问”，不是一般意义上的“提问”或“质疑”，而是特指一种能够触及自身预设、在与材料的对峙中被逼得不得不重新建构理解的思维运动。它包含三个不可彼此还原的要素：其一，学习者必须遭遇一个真实的认知障碍，该障碍不能被既有的解释框架直接消化；其二，学习者必须在没有标准答案的情况下，自行试探新的理解路径；其三，该过程的痕迹（困惑、失败、微小的推进）是思维成长的可辨认证据，而非需要被隐藏的错误。本文认为，文科教育之所以具有不可被技术取代的价值，核心正在于它为“追问”的发生提供了制度性的保护与训练场。一旦这一制度性的保护瓦解，文科教育便沦为一种与人工智能产出在形态上难以区分的合规文本生产。

[5] 本文自第六节起正式将“缺席的辨认”确立为一个独立的教学概念。但该概念所指向的那种认知能力——在看似完备的论述中嗅出被排除之物——并非凭空发明。它在学术史上有过若干相邻但不等价的表述。伽达默尔的哲学解释学强调视域融合过程中对自身局限性的觉察；法兰克福学派的意识形态批判致力于揭示话语背后的排除性运作；斯皮瓦克的“属下能说话吗？”更是直接触及被主流话语系统性挡在外部的经验。本文的独特性不在于发现了“有东西被排除”这一事实——这一点早已被上述传统反复揭示——而在于将这种“辨认缺席”的能力从学者的理论武器转化为本科课堂可教学、可训练、可评价的日常认知操作，并试图为之锻造制度性的评价肉身。同时，第六节的不可还原硬校验已正面论证了“缺席的辨认”与上述传统——尤其是与意识形态批判和批判性思维——之间的实质性分野，这一分野的论证就构成对该概念独特性最直接的辩护。

[6] 本文所坚持的“发生学立场”，借鉴了历史唯物主义关于“矛盾史”的叙事传统——不从抽象本质出发推导制度的应然形态，而是追踪其如何从特定的历史矛盾中被“逼”出来。这一立场与福柯的谱系学方法在研究姿态上有相通之处——二者均拒绝将制度现状视为理所当然，而试图通过历史过程的分析使其“陌生化”。但本文的发生学叙事更强调多重力量在同一历史节点上的汇聚、矛盾运动与由此逼出的新结构，而不是将权力运作视为唯一的驱动原理。同时，本文的发生学立场在结论部分被贯彻到最严苛的程度——对自己所提出的“缺席的辨认”这一核心概念，同样持发生学的态度：它也只是被当前矛盾逼出的一个临时的结算态，其自身的历史有限性必须被诚实预认。这使本文的发生学立场区别于那种只批判旧制度却对自己所造之物缺乏历史自觉的半截子发生学。

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.

Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

Snow, C. P. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Veysey, L. R. (1965). *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago Press.